

## 戲劇融入幼稚園課程之發展歷程行動探究

林玫君\* 朱秋玲\*\* 甘季碧\*\*\*

戲劇活動常以多元的面貌出現在幼稚園中，許多歐美學者多以「創造性戲劇」在幼稚園大班及國小進行相關研究。筆者也曾於八十七及八十八年中，利用「創造性戲劇」在幼稚園中班進行行動探究，而結果卻發現這類以「目標導向」的課程，未必能完全符合實際需要，必須考慮幼稚園課程及幼兒遊戲的觀點來發展不同的戲劇課程模式。本研究之目的，首先欲透過課程與發展文獻來分析幼稚園中可能發展的戲劇模式。之後，再以協同行動研究，針對課程計畫與實施之過程加以分析，透過觀察日誌、小組省思記錄、研究者札記等資料之收集，針對各種戲劇模式之發展歷程作深入的反省，並瞭解不同戲劇課程融入幼稚園中的情形。

透過文獻分析，研究者歸納出四種可能的戲劇課程發展模式。然而，在實際的行動探究中，卻發現各類戲劇模式之間的界線未如文獻架構中的清楚，必當依教師原訂的課程及幼兒萌發的主題，保持高度的彈性以發展不同的戲劇課程。而主題的來源無論來自教師或幼兒，均應考慮包容性、趣味性和主動性的特色。最後，針對研究小組的成長與幼兒自主性的提升進行了解。

關鍵字：幼稚園戲劇課程、課程發展、幼兒戲劇遊戲、行動研究

\*本文作者一為台南師院幼教系教授

\*\*本文作者二為台南師院幼教系碩士班學生

\*\*\*本文作者三為台南市安順國小附幼老師

## 壹、緒論

### 一、研究背景動機

戲劇遊戲(dramatic play)是幼兒生活中最重要且最原始的一種活動。它是幼兒用來了解自己及外在世界之最佳媒介。在一個「假裝」的自設情境中，幼兒試著去揣摩各種角色之想法、言語和行動。他們也經歷不同事件之開始、過程與結束，並遭遇各類人際之溝通、合作與衝突。許多研究戲劇遊戲的專家都發現它對於幼兒智力、問題解決、創造力、語文及社會發展等有正面的影響(Christie & Johnson,1983; Smith,1988)。

以幼兒戲劇遊戲為基礎，創造性戲劇教室中另一種常見的戲劇活動。透過一位領導者，利用問題討論與戲劇扮演的的方式，引導兒童去想像且釐清自己的想法並用自己的動作和語言來表達，藉以讓其在戲劇的情境中，「體會」不同的生活經驗，學習與人合作並嘗試解決問題。由於其重視參與的過程、自發性的表達、多元的選擇，許多學者認為它是兒童學習的重要媒介。近年來，許多學者嘗試在學校中進行戲劇融入課程的研究(Edmiston,1993；Errington,1993；Flynn,1997；McCammon, Miller, & Norris,1997；Taylor, 1992)，然而，由於缺乏幼教的訓練，多數研究仍以小學為主，這種最貼近幼兒學習模式的戲劇活動卻未被廣泛運用於幼稚園中。因此，自民國八十六年起，我開始在幼稚園中進行戲劇臨床教學工作，並在國科會的資助下，針對歐美幼稚園大班中的創造性戲劇課程，進行行動探究。

兩次行動研究(林玫君, 1999a, 1999b)讓我對戲劇課程在幼稚園中的教學與應用，獲得寶貴的實務經驗。然而，透過連續的行動與對話式的探究歷程，也讓我對

創造性戲劇課程在幼稚園中實施的適切性，產生深刻的懷疑。雖然先前研究中所採用的戲劇課程架構，是美國一般幼稚園大班與小學中，較為普遍的一類，但當我實際將之應用於幼稚園中時，卻發現無論課程的設計、教學的程序或主題的安排，都未必符合幼兒發展及幼稚園課程之實際需要。這也引發我想要跳脫歐美既定的戲劇課程模式，欲在本研究中重新出發，發展符合幼稚園與幼兒需要的多元化戲劇課程。

在發展多元化的戲劇課程之初，我嘗試從兩個理論角度思考：一為課程發展模式，二為幼兒發展理論。從課程發展的模式而言，課程的發展通常包含「目標取向」或「過程取向」之模式(黃政傑, 1991)。就幼稚園實際的課程來看，多數的學校較以目標取向為主。「目標取向」的課程結構性較強，可由老師事先規劃單元主題，利用大組或小組教學，循序漸進地進行活動。我在先前創造性戲劇的研究，即是以這類「目標取向」的課程為主要行動探究的方法。其優點為教師可事先訂定目標，較容易與學校的課程單元配合，提早做有效的計劃與執行。缺點為較以學習「結果」為中心，難捕捉幼兒在學習「過程」中的創造與發現。而「過程取向」的課程以學習者的經驗為重心，強調教育是學習者經驗重組的過程(陳淑琦, 1994)。

從幼兒發展理論分析(Piaget,1962; Vygotsky,1978)，幼兒的學習亦是經驗重組的過程，因此，過程模式的課程應是較符合幼兒實際需要的課程。在幼稚園中，有些學校著重以遊戲或學習區為主要架構的課程，就屬此類。雖然，以「過程」為主的課程設計符合幼兒發展的需要，但在整體組織或課程發展上較不以事先規劃的科目或概念為主，活動間的關係也無前後的次序，完全以課程參與者當下的反應

決定課程的方向。因此，在探究如何在這類課程中發展戲劇課程時，會是教師的一大挑戰。目前一般幼稚園中，只有少數教師能實際貫徹進行以遊戲為主的課程模式。

目前一般幼稚園的課程多採混合型態的課程發展，最典型的例子就是一方面以「目標取向」的課程為主，利用「單元」或某些設定好的主題為學年的教學計劃，每天依預定的單元目標進行教學；另一方面，配合「過程取向」的課程，教師會在一週的時段中，加入三至四次學習區時段，包含自由選區與分組的活動。在面對上述多元而複雜的幼稚園的課程，教師若欲在正常課程中融入戲劇活動，除了我之前所運用的創造性戲劇架構外，是否有其它的適合在幼稚園中發展的戲劇課程模式？這些模式為何？不同的課程模式與原始的課程如何搭配？教師該如何提供幼兒進行各類戲劇課程的機會？戲劇主題如何決定？如何發展？有沒有可能結合「過程」與「目標」導向的課程來發展多元彈性的戲劇課程，以同時符合幼兒及現實課程的需要？果真如此，這些多元課程的發展歷程為何？其中的問題為何？解決之道為何？這一連串的問題促使我想要找尋一群研究夥伴，在幼稚園中進行實際行動探究。

## 二、研究目的與問題

綜合上述，我的研究目的就是希望透過理論分析，先建立數種在幼稚園中可能發展的戲劇課程。同時，應用行動研究螺旋循環的反思歷程，針對不同戲劇課程間之發展演變的過程，做整體的瞭解與評估，同時針對個別戲劇課程的內容進行反思與修訂，以實際了解各類戲劇模式之實施情形與相關問題因應之道，最後，評估本次行動後，對幼兒與參與研究人員的啟

示。基於上述之研究目的，我欲探究之問題為：

- (一)幼稚園中多種可能發展的戲劇課程模式為何？
- (二)不同戲劇課程模式間的發展演變歷程為何？
- (三)個別戲劇課程之相關問題與因應之道為何？
- (四)幼兒與研究小組在過程中的成長為何？

## 貳、研究方法與架構

### 一、行動研究之步驟與架構

本研究採協同行動研究，其中行動步驟採系列反省螺旋架構。研究過程中，研究小組對幼稚園中戲劇課程的發展及運作成效進行評估、討論與多元資料的蒐集，不斷地省思檢討而修正，擬定新的循環行動持續進行。茲將探究流程分為下列六個步驟 (林玫君，1999a)：

#### (一)發現問題

先前的行動探究發現創造性戲劇並不完全適合實際幼稚園與幼兒需要，必須重新閱讀文獻與分析理論，發展多元課程。

#### (二)分析問題、閱讀文獻、草擬計畫

根據文獻的分析，設計出四類戲劇課程模式，針對未研究過的第一、二、三類課程，草擬行動計畫，並配合原有課程，進行戲劇活動。

#### (三)修正問題 ( 建立新問題 )

針對發現之問題進行反省分析，並積極地查閱各式文獻，以了解問題的來源

## 專論

並針對問題擬定初步行動計畫。研究者與老師之間密切的討論，現有問題不見得都能在一次的教學中得到解決的策略，而會在每次的教學中，產生新的問題。

### (四)修正計畫

針對新的問題或舊的問題再研擬新的方案或者重新調整教師介入的策略。

### (五)實施新計畫

在課程中執行新的方案或應用新的介入策略。每週的行動，都是重複：分析問題、閱讀文獻、草擬計畫→修正問題(建立新問題)→修正計畫→實施新計畫。

### (六)提出結論報告

最後將所有的問題、解決的過程及結果，綜合整理，提出報告。

## 二、合作夥伴與研究場域

本協同行動研究的協同關係是以娟娟老師與我及研究助理之間的反省性互動關係(Reflective interaction)為重要關鍵。透過我與研究助理之觀察記錄和娟娟老師對自己教學過程的反省描述，我們會針對不同觀點所產生的歧異，加以反省澄清。在彼此信任與平等的關係下，研究小組能針對某一課程發展或戲劇活動進行反省，並進而共同決定如何改變戲劇課程的發展或相關的教學行動。

最早與娟娟老師的接觸是在我的創造性戲劇課程中。數年後，我到幼稚園評鑑時又再度相逢，她表示自己一直在教室中嘗試創造性戲劇活動，但缺乏系統性行動與反省。因此，當我需要一位對戲劇課程有興趣，同時又具備教學經驗的老師時，她即成了我的考慮人選之一。在幾次

洽商後，最後決定以娟娟老師的班級為我們行動的地點，就此開始展開本行動研究。

娟娟老師的班級是台南市一所公立幼稚園中的混齡班級—咪咪班。有三十位四歲到六歲之幼兒，平均年齡為 5.37 歲，男生 16 人，女生 14 人。其中三分之二幼兒為舊生，三分之一幼兒為新生。

咪咪班的課程安排如一般幼稚園，由娟娟老師於學期初設定課程主題，包括「月圓的日子」、「我會保護自己」、「我的心情」、「寵物」、「地球保育員」、及「冬天到了」，每一主題約進行二至三週，而後幾週的主題為配合行動研究發展課程之需，改為幼兒自行萌發的主題。

咪咪班的課程流程，包含日記畫(學習區)、大組團討、戶外遊戲、點心、學習區等內容。平時課程採用單元混合學習區型態，每星期二至四固定開放三十分鐘至五十分鐘之學習區時間，以提供幼兒進行自發性的探索遊戲及教師引導的小組活動。

## 三、資料收集與分析

本研究中收集的資料，包括觀察記錄、小組討論省思記錄、我的省思札記、文件資料及訪談等型式。研究進行中，助理一星期至幼稚園兩至三次，負責拍攝及記錄幼兒戲劇遊戲的過程與師生互動的情形，共進行三十九次的觀察。多數觀察包含兩段記錄，第一段為九點鐘正式上課前幼兒自發性的戲劇遊戲觀察記錄，第二段則為正式學習區時間，娟娟老師參與幼兒遊戲的記錄。每次觀察後，研究助理將觀察手稿或攝影內容轉寫成單日的觀察日誌，並在觀察記錄的右半部留白，以提供我與娟娟老師寫下初步的教學反省與檢討。研究小組在收集資料的同時，輔以

教學日誌及幼兒日誌畫等文件資料，在每週的固定小組聚會中，針對當週的記錄做綜合的整理與反思，並嘗試從發生的問題中發展出新的策略以提供隔週的行動建議。從觀察、評估與反省、決定行動的接續循環歷程，不斷進行資料歸納與分析的工作。資料分析的架構是以觀察、實施、評估、及反省批判等四階段來進行分析，嘗試利用系統分析法為主要研究之方式，依議題分項記錄，期能找出教學中的共同疑惑與已解決或待解決之問題。

研究期間，我與研究助理收集不同資料的來源，並進行非正式及正式訪談，以補充觀察記錄之不足。當我們有機會藉著循環式的合作經驗，提出意見相互討論，參照不同角度來詮釋、檢證彼此的觀點，且不斷地調適觀點差異。藉此以提升參與者間的觸媒效度(catalytic validity)，另一方面也得以增加研究本身的實用效度(pragmatic validity)及研究結果的「可信賴度」(trustworthiness)，使研究過程中經得起三角檢證(triangulation)的考驗(甄曉蘭，1995)。

## 參、研究歷程與發現

研究之初，先透過文獻探討，從課程發展模式與幼兒發展的觀點來分析幼稚園中可能進行的戲劇課程模式。

### 一、幼稚園戲劇課程模式發展之初步構想

從課程發展模式分析，一般課程包含兩種取向：目標與過程取向。目標模式的課程無論在目標的選擇、內容的組織、學習的評鑑都相當地精確科學且組織連貫(黃政傑，1991)，傳統的課程模式多依此而發展設計。相對於目標模式，過程模式的課程是一種開放的系統，強調教育是學習者經驗重組的過程(陳淑琦，1997)，

在教材的選擇、組織與評量的部份，多以學習者的角度來進行課程。

從幼兒發展的觀點分析，上述以「過程」為主的課程較符合幼兒發展的需要，因為它反應了「課程即經驗」的意義(黃瑞琴，1993)，一般以「遊戲」為主導的課程就屬這一類。但就幼稚園課程現況觀之，多數課程仍是教師事先設定，內容與組織較以「目標」導向的課程發展為主。因此，在開始進行戲劇課程之初，我試著兼顧兩種課程型態，以一個縱軸的兩端來代表各種課程發展的可能性，上方表示課程的發展方式較以「過程」為主，強調即席萌發且全面直觀；而下軸表示課程較以「目標」為導向，著重循序漸進且條理分明。

從幼兒發展的觀點，「戲劇扮演」本就是幼兒生活的一部份，不需要成人教導，幼兒本能的會進行戲劇扮演。若從戲劇元素分析，其內容包含角色(人)、行動(事)、情境(地、時)及實物(物)等表徵性的轉換。因此，在考慮幼稚園的整體戲劇課程時，應該納入幼兒自發性的戲劇扮演遊戲，使之成為正式課程的一部份。由於它特別重視遊戲本質中的內在動機、內在現實及內在控制的部份(Neumann,1971)，因此教師在決定戲劇主題時，必須以幼兒自發的興趣內容為主。然而，就多數的教師而言，實際的教學無法如理想完全依幼兒的興趣隨機發展，必需在學期初做妥善的規劃，因此，戲劇的主題仍會隨著既定的課程而發展。為兼顧各種發展的可能性，我試著以另一橫軸來表達這種現象，越靠橫軸左邊表示戲劇主題的來源越以幼兒萌發的想法為主，越靠橫軸的右邊表示戲劇主題以老師或預定課程為主導。

依照上述縱軸與橫軸的兩個向度，可以把幼稚園的戲劇課程，以一個十字軸

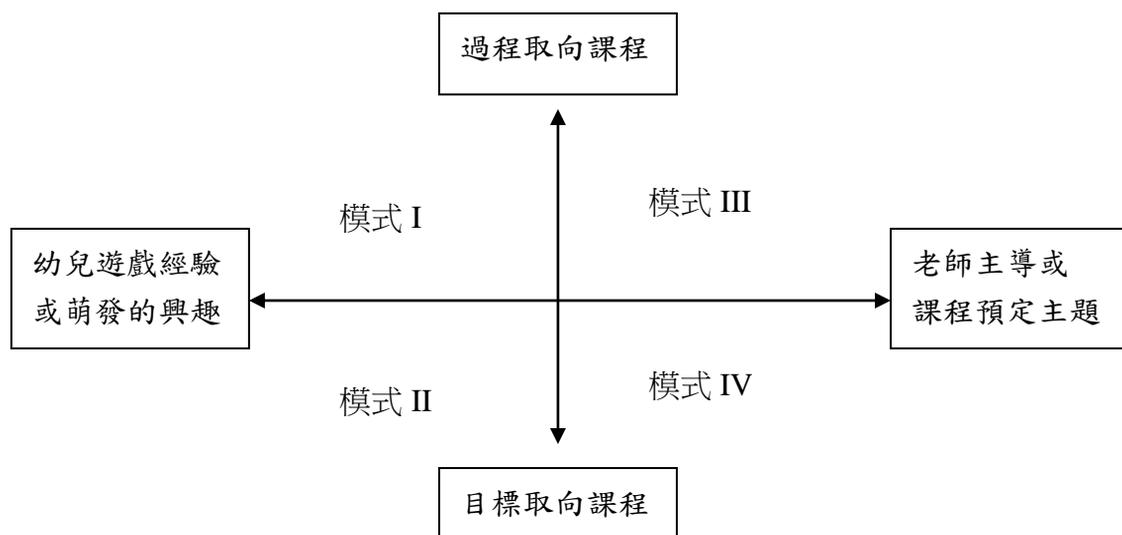
## 專論

劃分成下列四種型態：

第一類模式。它的主題取決於幼兒自發性戲劇遊戲中的興趣，而課程發展的取向較著重幼兒自由遊戲中，師生即興戲劇互動的歷程。在這種狀況之下，老師通常先從觀察孩子的遊戲著手，並從中了解到孩子當下的戲劇主題，透過問問題或戲劇技巧的運用，來擴大或加深孩子們的遊戲內容。此時老師運用一般戲劇遊戲的引導技巧透過實際的互動，提供孩子一個繼續延伸或者豐富戲劇遊戲的鷹架 (Vygotsky,1978)。老師可以利用情境內或情境外之參與方式，透過介紹一個新的人物或者衝突進入遊戲中。另外，教師也可提供孩子情境、道具及言語的支持。通常這類遊戲的參與者比較侷限於小組的幼兒，地點則發生在教室的戲劇區（娃娃家），或者戶外遊戲場(黃瑞琴, 1993)。時間通常比較短，大概只能持續五至二十分鐘或任何一群幼兒玩遊戲的當下。

第二類模式。這類課程模式的主題決定，還是來自幼兒戲劇遊戲中的內容和興趣。教師仍是從觀察開始，以便了解幼兒正在玩的主題為何。然後，利用大組的活動方式，針對主題進行討論。但是比起第一種非正式的引導方式介入，教師在此類課程中，會透過比較有組織及計劃的方法，在大組中引導幼兒進行戲劇活動。一般而言，教師可以引導幼兒在扮演前進行角色分配、場景配置等計劃，以提高幼兒的參與性。雖然經過事先的組織，本模式戲劇發展的主題來自幼兒的興趣而非教師或課程的安排，只是比起第一類模式的戲劇活動，第二類型態之組織與計劃較清楚嚴密。

第三、四類模式。此兩類模式之主題來源與前二類模式很不一樣，第一類和第二類模式之主題，來自對幼兒日常遊戲之觀察；而第三類和第四類模式之戲劇活動它都是來自事先預設的課程計劃或是老師的想法。另外，在課程的發展方面，第三



圖一 幼稚園戲劇課程四種模式

類模式的戲劇課程，是以過程取向為主，如英國教育戲劇的模式。而第四種模式，則以目標取向課程為主，如美式創造性戲劇。雖然這兩類課程的主題非源於幼兒當下的興趣，但在戲劇進行的方式以「過程」取向為主，透過循序漸進教學步驟，如暖身、引起動機、說故事、討論練習等階段，及教師入戲、專家訪談等技巧發展戲劇。由於我已於之前的行動研究中，針對這類以大組活動為主的戲劇課程進行深入的探討（林玫君，1998，1999a），但對於第一、二類以幼兒遊戲經驗為主的戲劇課程，尚未有機會做了解。因此決定在這次的研究中，針對以幼兒興趣為主導的戲劇課程進行行動研究。

## 二、重新定義戲劇課程

研究之始，我從文獻歸納出四種幼稚園中可能施行的戲劇教學模式，接著我與研究小組針對這些不同模式，融入幼稚園的實際課程進行行動探究。然而，透過初步的觀察記錄、及小組省思週誌，發現實際幼稚園的課程現況與我事先設定的模式不符，必須依現實需要重新加以修訂。

### (一)實際幼稚園的課程現況與研究設計不符

根據咪咪班的教學大綱、教學日誌與觀察日誌的文件資料顯示，在實際的教學現場中，無論是大組課程或學習區娃娃家的主題，都已由教師事先規劃決定，如「醫生」。若以我之前的推論，這類課程並不能算是第一或第二模式(因為題材非幼兒自發的主題)，但也不能算第三或第四模式(因為課程的發展非美式或英式的戲劇活動)。因此，在考慮行動探究中的實用性原則下，我們重新定義戲劇課程的模式，並改變研究方向，先以媽媽老師設

定的教學主題來發展戲劇課程。

### (二)重新定義戲劇課程，修改第三、四類戲劇模式並加入新的課程模式

經過實際觀察與省思，我們發現咪咪班的主題是由教師事先訂定，並在大組中進行相關的團討。同時，在學習區中設置與主題相關的戲劇情境，讓幼兒進行個別小組的戲劇互動。這類課程進行的模式在一些幼稚園中相當的普遍，但它卻未被納入我們事先發展的課程類別中。因此，我決定改變原始的課程架構，將原來縱軸中「課程取向」的定義，改為「活動互動的方式」，越趨近上軸就越以個別(小組)的互動為主，而越趨近下軸就以大組教學的互動為主。在橫軸的部份則維持原狀，以戲劇主題的題材來源或決定為分類的標準。依據新的架構，原始的三、四類課程被合併成第四類模式，而另外加入上述的戲劇課程，稱之為第三類模式。依據上述分析，重新定義後的圖例如下(圖二)：

## 三、不同戲劇課程模式的轉換歷程

透過在幼稚園戲劇課程發展之行動歷程，綜合在咪咪班的幼兒觀察紀錄、小組省思記錄、省思札記、及教學日誌等文件資料，並佐以訪談記錄，我與研究小組對於四種戲劇課程的發展之轉換歷程有了新的覺知。對於個別戲劇課程模式，也有了深入行動反省，並發現實務中的問題及戲劇課程對幼兒的影響。以下就是我們共同的行動探究與反覆省思的過程：

### (一)由第三類戲劇課程發展開始嘗試

1.由第三類戲劇模式開始進行我們的戲劇課程

## 專論

從九月第四週到十月第二週，我們依實際咪咪班的課程發展，配合預定的課程主題「我會保護自己」來發展第三類戲劇課程。由於這是第一次的嘗試，教師對於自己參與的角色與介入的程度仍不明確，常常會以指導者的身份出現，「努力地」協助幼兒分配角色、安排場景，並利用情境內或情境外的方式介入，「示範」相關的角色或戲劇情節（如掛號、看病等）。

### 2. 第三類課程的第一次行動暫時告停，轉為第一類課程

透過在研究小組反思記錄，發現教師在學習區的戲劇活動中，過於積極介入幼兒的戲劇扮演，教師常以自己的想法來主導與主題有關的戲劇活動，以致忽略幼兒當下自發的興趣，造成幼兒在設定主題中的戲劇互動情形不佳，因此，老師決定放棄主導權，暫時退居觀察者的角色，待瞭解幼兒在娃娃家中的扮演興趣後，再決定未來行動的方向。

## (二) 轉向第一類戲劇課程發展之歷程

### 1. 由第三類轉至第一類課程的課程發展

接續先前的行動省思，從十月第三週至第四週，娟娟老師決定暫時退居觀察者的角色，此時雖然大組主題為「我的心情」，但在學習區中，教師並未做任何事先的設定，希望讓幼兒從自發性的互動中，發展自己的主題。如此的構想，正好符合第一模式的發展，因此研究小組順勢由探究第三類課程轉至第一類的課程。

第一類的課程模式以幼兒發展興趣為主導，從觀察日誌與小組討論中可以瞭解，在娟娟老師退出學習區的戲劇參與後，幼兒的扮演主題出現多元的變化。幼兒參與的興致顯得積極熱烈，以「家庭」

或「醫生」為主軸，再融入其它的小主題，如「生日」、「野餐」、「警察」、「動物園」、「野餐」、「露營」、「槍戰」、「鬼抓人」及「結婚」等不同的情節。

### 2. 第一類課程行動暫時告停，轉為第三類課程

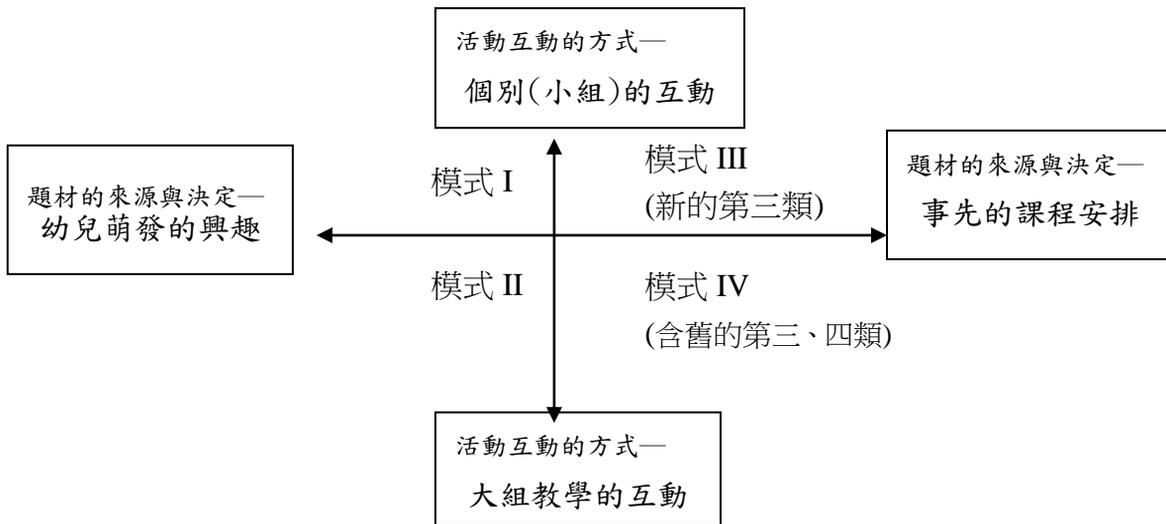
在第一類的課程中，雖然幼兒扮演的內容變得豐富多元，但因個別主題內容較淺顯且主題間的連貫性不高。教師該從那一個主題切入，或如何針對幼兒萌發的主題做引導，成為研究小組最大的困擾。此時，恰巧娟娟老師計畫的課程將以「寵物」為主題，從觀察日誌中也發現幼兒對動物相關的內容頗感興趣，因此，決定以「寵物」來發展後續的課程，第一類的課程行動也因此暫時告停。

## (三) 再度嘗試第三類課程之轉換歷程

### 1. 由第一類轉至第三類課程的發展

從十月第五週起，研究小組決定以事先設定的課程主題「寵物」進行第三類課程。由於，本主題乃教師事先規劃，就我之前設計的戲劇課程架構而言，似乎較傾向於第三模式。雖然，對第一模式的課程尚有許多未解決之問題，為配合課程自然的發展，我們決定暫停第一類課程之行動，轉為進行第三類課程模式之探究。另外由於在第一度進行時，娟娟老師的角色，過於積極，常常以自己的想法或課程相關的內容來經營扮演區，我們認為恰可利用此次行動的機會對此問題做深入的探究。

因此，本次教師開始時，只在大組中進行相關經驗的討論，及戲劇活動的分享；而在學習區中只提供相關的情境與材料，但不直接參與幼兒戲劇扮演。待觀察一星期後，老師才依當下幼兒扮演情形，



圖二 幼稚園戲劇課程修正模式

以較被動或擔任配角的方式，加入幼兒的互動。

透過觀察記錄發現，幼兒針對「寵物」主題有深入的扮演。隨著娟娟老師提供的情境與經驗並順應幼兒的想法參與扮演，幼兒扮演的內容由單一情節發展成複雜情節，包含「假裝餵寵物吃東西」、「帶寵物散步買東西」、「野狗與抓狗大隊」等。

2. 第三類課程二度行動暫時告停，再轉回第一類課程二度探究

從十一月第三週起，隨著新課程主題「地球保育員」的發展，娟娟老師不再在大組中對「寵物」主題進行討論，也未在扮演區中加入相關玩物，此時，幼兒討論寵物扮演的興緻也逐漸消退，因此，娟娟老師又回到觀察者的角色，藉此第三類的戲劇課程又暫時告停，似乎又有機會重回來第一類課程進行探究。

(四)重回第一類課程之轉換歷程

1. 由第三類轉至第一類課程的發展

從十一月第三週至十二月第一週，隨著教師重回觀察者的角色，我們再度進行第一類課程探究，戲劇主題由幼兒萌發，而戲劇的互動以學習區小組隨機的方式進行。

透過觀察記錄發現，新的課程主題「地球保育員」並未出現在幼兒的扮演中，反而由「寵物」主題衍生出「抓狗大隊」的想法，配合家長隨意提供的警察服及警帽，學習區中逐漸蘊釀出「警察」的主題。此時，娟娟老師嘗試運用戲劇引導的技巧，在小組中以教師身份與幼兒進行戲劇情境外的非正式討論，包含其欲扮演的角色及各種相關行動，希望鼓勵幼兒對自己的扮演做計劃。在觀察記錄及省思週誌發現，透過此歷程，幼兒能對單一主題進行深入而持續的扮演。

## 專論

### 2.第一類課程二度行動暫時告停，轉至對第二類課程之探究

在上述課程接近尾聲時，透過觀察記錄發現班上許多幼兒開始對「海邊」主題產生持續性的扮演興趣。先前幾段的行動，研究小組已針對第一類及第三課程模式做二次的探究，但對於第二類課程，即戲劇戲劇主題萌發於幼兒，但戲劇互動以大組計劃組織的方式進行，因此，順應多數幼兒對「海邊」主題的扮演興趣，決定發展第二類課程。

### (五)試行第二類課程的歷程

#### 1.由第一類轉至第二類課程的發展

研究小組配合幼兒萌發的興趣，及欲探究第二模式在課程中的發展可行性，決定發展第二類課程。娟娟老師在十二月第二週，觀察幼兒自創「船」的情境，並擴展為「海邊」主題，在持續的觀察後，得知班上有許多幼兒正對「海邊」主題產生扮演興趣，我們考量此主題之包容性大，適合在此架構下發展第二類戲劇課程，加上材料容易準備，遂決定以幼兒萌發出的「海邊」主題，在十二月第三週進行行動探究。

第二類課程以幼兒興趣配合教師組織全班戲劇扮演為主，因此娟娟老師先透過故事在大組中，以「創造性戲劇」方式引導，並與幼兒討論「海邊」主題與相關的扮演準備與計劃—玩物、空間、角色、及時間分配等。然而，由於第二類課程型態的進行對咪咪班師生均為新經驗，因此也產生許多新的疑惑與問題，如協助情境的佈置、協調角色的分派、建議扮演的情節、引導幼兒的參與…等。

#### 2.進一步進行第二類課程的二度行動探究 研究小組考量第一次進行此模式

時，由於大家對進行方式不熟悉，娟娟老師指導性較強，同時幼兒未有機會輪到全部的角色，因此決定在十二月第四週繼續二度行動探究。第二次進行中，老師換了一本繪本《哈利歷險記》，由於有第一次的經驗，老師不需再指導幼兒遊戲，轉而參與幼兒自創的扮演情節中，整體而言這次是進行第二類模式的成功典範。

#### 3.第二類課程二度行動暫時告停，轉回第一類課程

研究小組在進行第二類課程的二度行動探究後，欲針對此類課程對幼兒的影響進行評估，又課程主題「感恩的季節」也非幼兒的扮演興趣，因此，十二月第四週，戲劇課程又轉回第一類型態，再次觀察幼兒自發性的扮演遊戲。藉由觀察日誌發現，幼兒將第二類課程的內容融入自發性扮演中，可見幼兒藉此歷程後有更深層的經驗。然而，幼兒接下來又會把扮演興趣轉至哪裡，就待娟娟老師的觀察了。

## 四、個別戲劇課程發展歷程中之問題與因應之道

研究進行中，隨著不同課程模式之發展與省思過程，藉由不斷省思的歷程探究因應而生的問題解決策略。我們在咪咪班發展三種戲劇課程模式，得出模式循環的結論，並在發展歷程中，探究教師如何面對萌發的問題，因此我們在此探討不同課程模式進行時，發展課程時的問題解決策略。

### (一)第一類戲劇課程發展問題與因應之道

第一類的課程是由老師先行觀察再以隨機的方式加入學習區的戲劇遊戲。由於，幼兒發展的戲劇內容非常多變，尤其隨著主題的多元與開放，因應而生的問題

也日益增多，下列就是第一類課程的主要問題與因應策略：

### 1. 問題一與相關因應策略：

幼兒發展的主題內容較淺顯且互不連貫性，如「醫生」、「鬼」、「野餐」、「結婚」、「馬桶」…等，幼兒間的扮演默契不佳，主題零零散散，教師該從那一個主題切入，以連貫幼兒萌發的主題或引發幼兒深入扮演？

透過研究小組數次的行動省思，發現選擇主題時，應考慮主題的「包容性」有些主題如「野餐」，包容性高，幼兒突發的想法可以同時並存於這些主題網下；而有些主題如「馬桶」，內容較單一化，較容易限制幼兒扮演的內容，無法同時滿足不同幼兒的需要。

### 2. 問題二與相關因應策略：

當扮演想法成為教室常規的一種挑戰時，如扮演區一群小孩「推車出遊」造成教室秩序被擾亂且干擾其它學習區的幼兒，娟娟老師如何做才能兼顧他區幼兒的權益及戲劇區幼兒扮演的興趣呢？

由於教師擔心幼兒離開學習區，會影響其他區的活動，因此初期規定不能離開自己的學習區。透過觀察與省思，教師發現幼兒是因為戲劇情節發展需要而有目的的在學習區行動，並未因此而干擾別人，因此，逐漸改變自己的想法與態度，接受一些原先在教室中被禁止的行為；另一方面，老師則利用大組討論建立新的常規，如討論路線圖來規範共有的空間。

### 3. 問題三與相關因應策略：

隨著個別多元想法的增加，幼兒衝突的發生也越頻繁，如鬼抓人或色狼偷窺等影響團體扮演的衝突情形。透過反思與

行動，教師由往常的直接禁止，反利用轉移策略，如擔任警察，抓走色狼，適時的舒緩可能中斷扮演的衝突。

## (二)第二類戲劇課程發展問題與因應之道

第二類課程主題的來源也如第一模式，發展自幼兒戲劇遊戲中的經驗與興趣。只是課程的發展由老師引導與組織，幼兒在進入學習區前，先在大組中進行大略性的角色分配、場景配置等計劃，以利戲劇活動的進行。以下是二次行動中發生的問題與因應：

### 1. 問題一與相關因應策略

由於第二模式之主題由幼兒開始，但教師必須在諸多萌發的主題中做選擇，且在短時內準備相關的材料、玩物與情境，因此主題的決定仍是一個關鍵的問題。經過行動省思的歷程，研究小組發現在決定主題時，首先必須考慮材料與玩物取得的方便性。

### 2. 問題二與相關應因策略

第二模式由於是全班性的活動，因此教師必需做事前的準備與規劃，如角色如何分配？情境如何營造？全班在教室中如何移動？時間如何更換？即人員、情境與時間的組織，這些都是研究中的問題。

透過兩次行動，娟娟老師嘗試依幼兒建議，把全班分成四大組：淋浴組、賣東西組、泳客組、沙灘組，以便於幼兒進行角色的交換。同時，配合教室情境的配置，鼓勵不同組別分散至各學習區中，發展個別的戲劇互動，使幼兒清楚知道角色之間的關係。

由於教師必須組織全班一起進行第

## 專論

二模式的扮演，因此如何在幼兒進入小組自由扮演前，先引導幼兒思考扮演中空間規劃與角色分配等相關問題是一大挑戰。

師：「我們的教室要先佈置成海邊，你覺得哪裡可以當海邊？」S：「前面（圍討區）！大大的」師：「像我們游完泳要洗澡，去那裡洗？（S：「浴室」）…還有呢？（S：「7-11！」）師：「你想那個地方比較像 7-11？」S：「娃娃家！」師：「因為娃娃家有杯子ㄉ又…可以賣飲料、漢堡啦…」（日觀 911218）

在時間的組織上，教師利用學習區時間進行，另外，配合柏浪鼓當作時間控制器，以 15 分鐘為區隔，提醒幼兒輪流交換角色，並藉由換組時間與幼兒討論第一次進行時的狀況，以在第二次進行時發展新的創意。

### （三）第三類戲劇課程發展問題與因應之道

第三類課程的發展是以「教師事先安排」的課程為主，因此戲劇課程的發展方向容易受當時課程主題的影響。如何在發展教師的主題中，同時維持幼兒的自主性與活動的深入度，是一大挑戰。

#### 1. 問題一與相關因應策略

第三模式的第一次行動研究中，由於課程由教師事先規劃，無論在大組討論或持續的學習區中扮演活動，教師都過度積極主導，故在第二次發展中放慢腳步，待觀察後再進行介入。她發現幼兒在自發性遊戲中，不會直接融入當週的新主題，而是以過去玩的內容為主，再利用約二週的適應時間逐步加入新主題。因此，娟娟老師在第二次時，先提供主題的具體經驗及

情境，如「寵物」主題，先放入貓屋、狗屋、動物布偶，以引發幼兒對主題的興趣；或講故事、團討等大組活動，如閱讀寵物相關繪本《我想養寵物》，針對單一子題做深入的討論與經驗的準備；也在大組中運用「創造性戲劇」的技巧，讓幼兒即興演出小狗從出生、散步、生病到死亡的故事動作，提供幼兒發展想法及練習肢體動作的機會，以利幼兒在學習區中發展相關的戲劇扮演遊戲。

#### 2. 問題二與相關因應策略

由小組省思中發現，老師參與幼兒遊戲時有較高的主控權。娟娟老師先從主控的地位參與幼兒遊戲，如一個積極介入且努力幫忙幼兒經營學習區主題的指導性較高地位，或擔任主控的角色。

然而幼兒的扮演情形卻有主題混雜或沒有主動性的情形，因此娟娟老師轉而隨主題情境的發展，逐步調整角色，嚐試以「共同遊戲者」的角色介入，順著幼兒的自發性，適時回應其需要，包含玩物、情境、對話及角色的配合，而幼兒不僅表現出主動性也有更精彩的情節。

S2 當抓狗大隊，可是沒有人要當野狗。娟娟老師見勢演一隻流浪狗介入。師跪在地上：「汪汪汪！」S14 放下一盤食物給師吃，S8 過來摸師（狗）：「啊好可愛喔！我們收養你！」（S2 躲到一旁）師說：「可是我很髒耶！」S8：「沒關係我幫你洗澡啊！」S8 用手勢在師身上抹，假裝洗澡。然後 S8 拿出繩子，綁師的手，帶師（狗）去散步。（日觀 911114）

### 肆、結語

在研究之末，無論我、研究助理、

及娟娟老師，對於主題萌發的來源與戲劇課程的發展歷程有了深入的省思。同時，也對戲劇課程中發生問題與因應策略做了實際的行動探究。最後，幼兒或者教師在這次的行動研究中都獲得相當多的成長。

### 一、戲劇課程模式間的發展邏輯— 反覆循環模式

藉由不斷行動省思的歷程，課程發展從第三類模式到第一類再轉為第三類模式之二度行動，又接續第一類模式之二度行動，最後回到第二類戲劇模式之行動。由此，研究小組發現，不同戲劇模式間的發展邏輯並非如預期，能從第一到第三模式循序漸進，而必當考慮教師的課程及幼兒萌發的主題，交叉運作而成。此外，實際模式之間的界線並不如文獻架構中的清楚，教師發展戲劇課程時，必須抓住各類課程不同的特性，保持高度的彈性以發展不同的課程。

### 二、主題的來源與戲劇課程的發展 歷程

雖然主題來源的方式有些由幼兒產生，有些由教師訂定，但在實際行動中，兩者並不如文獻分析中的那麼清楚。無論主題由幼兒或教師決定，他們與戲劇課程發展的關係並非是對立的，也沒有好壞之別，只是在連續的、循環的過程中，幼兒與教師皆為教室的主體，強調師生共同進行課程決定的過程。這也應驗了幾位學者(Van Hoorn, Scales, Monighan-Nourot & Alward, 1999)對遊戲與課程連結方式的詮釋。他們認為遊戲(play)與課程(curriculum)是一種雙向的關係，有時候是「以遊戲來發展課程內涵」(play-generated curriculum)，這就如第一及第二模式中，娟娟老師觀察幼兒自行萌發的興趣主題

後，藉由大組團討或參與遊戲來增進幼兒的扮演內涵。另一種是所謂的「課程產生的遊戲」(curriculum-generated play)，這就如第三模式中，娟娟老師從事先設定的主題中規劃擬似可以引發幼兒自發遊戲的材料與技巧。在研究中，我們也發現無論是教師事先的設定、幼兒萌發的想法、或師生逐漸萌發的戲劇主題，它必須具備包容性、趣味性和主動性的特色。

### 三、幼兒的成長經驗在不同戲劇模 式中找回扮演自主權

研究中也發現，教師介入幼兒戲劇互動的角色必需相當的小心，當幼兒能獨立進行遊戲時，教師也必須逐漸降低對幼兒的協助及控制。如同娟娟老師藉由行動研究不斷省思的歷程，逐漸調整自己的角色與態度，釋放更多的選擇權力給幼兒。而幼兒也從不斷循環的戲劇模式，隨著環境、玩物、夥伴及扮演主題的開放，漸漸發展自己對於自發性扮演的自主能力。這次的研究歷程，讓我更深刻體會維高斯基的所提及的理論，藉由鷹架來促進幼兒的「自我規範(self-regulation)」的意義—「任何的活動中，一旦共同的目標建立了後，成人應主動退出，讓孩子積極取代，這對自我規範的發展是很重要的。」

谷瑞勉譯，1999：52

我在跟娟娟老師訪談中也有類似的想法：CT(我)：現在那個開放性越來越大，孩子有很大的思考空間跟選擇性，他要去決定和計畫，如在「角色」上，從一開始他選擇誰要跟他一起玩，等一下他要做什麼角色；…在「環境」上，他要想怎樣去改變環境來符合他要玩的方式…還有那個「材料」，要怎樣搭配他的情節去運作…各個學習區之間怎麼互相去支援，或者說孩子間的「社會性」，他們之間要怎麼去互

## 專論

動，然後還有透過「口語的溝通」…孩子都改變很多，自主性越來越大。

教師訪談 920213，p22

研究之初運用教室的觀察日誌與史密蘭斯基社會戲劇遊戲向度來了解幼兒自發的戲劇遊戲內容與表現。研究中再利用軼事記錄和教師訪談來交叉分析幼兒在不同戲劇課程中的經驗與改變。

### (一) 幼兒在第一模式中得以充份發揮扮演能力與練習扮演默契

由於第一模式中，其題材來自幼兒遊戲之經驗，因此幼兒有表現自己扮演想法的機會。由於課程發展之過程是即席萌發，零碎片段的，加上缺乏事先的討論與計劃，幼兒的表現顯的不穩定，常隨著扮演同儕的改變，與當日幼兒個別的突發狀況而產生不同的戲劇互動。雖然，扮演的時間都相當的短暫，但隨著互動機會的增加，幼兒的扮演默契也越來越好，而其扮演內容逐漸加深加廣。

### (二) 幼兒在第二模式課程中的經驗及改變

幼兒對於進行第二模式戲劇演出表現出高度熱忱。由於此模式以幼兒自發的扮演興趣為主，故幼兒參與度高。然而，與第一類模式不同的是，這類課程的發展較有計劃和條理，透過娟娟老師在大組戲劇活動的引導與組織，幼兒的經驗與興趣日漸加深，因此當娟娟老師宣佈要進行全班性的戲劇扮演時，幼兒表現出相當高的參與興致，且在過程中也表現出多元的想法與創意。

娟娟老師發展第二模式時，乃考量班上大部份幼兒在第一模式中對「海邊」主題表現共通的興趣，因此，當她依此主題對全班幼兒宣告要演戲

時，大家齊喊「耶」，表現出高度參與動機。(12-3 週總)

幼兒在第二模式「海邊」的主題，表現出多元的創意，如擔任游泳者的幼兒，演出溺水喊救命的情節；也有幼兒假裝在海上「開船出遊」、「停船下錨」(繩子替代)及「船上野餐」等主題；另外一群幼兒則在沙灘上利用響板當蛤蜊進行烤肉的活動。(12-3 週總)

幼兒在第二模式中增強同儕互動。隨著全班共同的扮演經驗，幼兒間的互動性增強，扮演技巧較佳的幼兒也會帶動平日較不參與的幼兒，間接提供這些幼兒戲劇扮演的經驗，也鼓勵其參與戲劇活動的興趣。

娟娟老師：第二模式感覺上是全班一起來，給他們的經驗很新鮮，然後大家有共同的戲劇經驗。原先比較不敢進去娃娃家的小朋友，可能會從此覺得「ㄟ我是不是也可以去那邊玩玩看啊！」而且全班一起玩，一些已經有這樣興趣在玩的小朋友，會帶動那些比較少去娃娃家的小朋友，像扮演的劇情或主題啦，然後這些小朋友下次扮演的時候就可以比較上手。(教師訪談 920213，p1、2)

幼兒將第二模式的合與扮演經驗融入隨後的自發性戲劇遊戲。由觀察日誌中發現，在幼兒經歷第二模式後，接下來數週的學習區扮演互動中，出現許多前所未有的情節，而此扮演內涵的提升，似乎是來自娟娟老師在團討中的引導。

娟娟老師：我會覺得其實幼兒經過第二模式全班性的活動後，再回到第一模式時，小朋友會受到先前經驗的影響，在扮演時出現「海邊烤肉」或「沙

灘撿貝殼」的情節；在想法上也較多元，如扮演「救難」、「沐浴」、「玩沙」等想法。（教師訪談 920213，p1、2）

### (三)幼兒在第三模式課程中的經驗及改變

在第三模式中，主題雖然不是由幼兒自行萌發，但透過娟娟老師在戲劇遊戲中的引導及示範，幼兒仍得到各種不同的扮演經驗。然而，上述的扮演經驗必須符合幼兒的扮演興致，才能對幼兒的扮演內容產生影響。幼兒在「寵物」的主題中，就能配合教師的引導與自我的興趣，與引發許多豐富的情節（見前例說明）。而在「醫生」的主題中，娟娟老師雖然努力地與幼兒互動，但由於主題不符合幼兒當下的扮演興致，戲劇活動一直發展不下去，甚至隨著教師的離去就中斷了。

## 四、研究小組的成長

在本次的行動探究中，第一類戲劇課程直接在學習區中發生與發展，因此與大組中的教師角色較無關係，然而研究中也發現這類完全以幼兒為中心的課程容易受到個別幼兒的興趣與能力產生相當多元的變化，教師所面臨的問題與挑戰也相當的多。然而，在第二類與第三類的課程中，雖然其主題萌發的來源不同，教師都會透過大組團討的機會來發展戲劇的課程。在數次行動探究的反思中發現，教師在大組中的引導角色是影響後續在學習區戲劇課程發展的關鍵。研究開始時，教師仍傾向指導者的角色，直接就相關的主題做介紹與討論。後來，教師逐漸調整自己的角色，由主導轉為引導的地位，透過經驗分享、發問討論、故事介紹、創造性戲劇等多元的方式，為之後學習區的戲劇扮演做暖身與準備。

雖然本次行動探究包含三類不同的

戲劇課程，但研究小組發現各類戲劇課程中，教師在學習區中的角色之變化歷程相當類似，都是由直接介入或指導性強的角色轉為觀察者及共同遊戲的角色。戲劇課程中的內容非單由幼兒或教師就能產生，多數的時候仍是由師生共同的發展，這個歷程就像是《鷹架兒童的學習》（谷瑞勉譯，1999：50）中的描述：

「老師與兒童的互動，可以類推到學習跳複雜的舞步所應用的鷹架歷程上，…在過程中，有時成人給孩子暗示…引導他下一步該怎麼做。其它情況下孩子會繼續找尋訊息與資源。…成人保持密切配合孩子的行動，小心的預期孩子下一個步驟，並且保持足夠支持孩子需要程度的活動參與。」（谷瑞勉譯，1999：50）

## 五、未來研究方向

本次行動研究之資料整理只針對課程模式間的發展歷相關問題因應策略做分析，未來將繼續針對戲劇課程運作方式及教師信念的轉變，做進一步的了解。另外，在幼兒的部份，將繼續利用觀察日誌、遊戲評量表、軼事記錄及教師訪談內容，針對不同類型幼兒在戲劇課程的改變做深入的剖析。本行動已接近尾聲，對於這次行動的歷程，讓我不覺想起惟信禪師的偈語：

老僧三十年前未參禪時：見山是山，見水是水。及至後來，親見知識，有箇入處：見山不是山，見水不是水。

而今得箇休歇處：依前見山祇是山，見水祇是水。

本研究之初，依據幼兒發展與課程理論分析，我自肘發展出相當清楚的戲劇

## 專論

課程發展的模式，當時的心境如惟信禪師初次觀山以為「見山是山，見水是水」；研究進行中，透過不斷地行動與反思，忽然發現原來釐清的課程模式與運作邏輯越來越混淆，似乎有了「見山不是山，見水不是水」的感慨；到了研究末期，在寫完此篇報告後，才驀然發現雖然在實際進行教學時，四種模式混淆不清，但個別課

程模式間的發展歷程是類似的，老師必須彈性運用不同課程模式的特色，在實際課程中，視幼兒需要進行調整，這也再度映證了我對維高斯基理論的了解。此時，我的心境又重新調整，最後終能撥雲見日，再度有了「見山祇是山，見水祇是水」的領悟。

## 參考書目

- 林玫君 (1998)。戲劇主題課程對四歲幼兒遊戲模式之改變研究。《台南師院學報》，31，371-384。
- 林玫君 (1999a)。《幼稚園戲劇教學之行動研究實例》。載於國立台東師院 1999 行動研究國際學術研討會論文集。台東:國立台東師範學院。
- 林玫君 (1999b)。《戲劇創作在幼稚園中之教學省思研究-以故事為主軸》。載於八十八學年度師範教育學術研討會論文集。台北:國立台北師範學院。
- 陳淑琦 (1997)。《幼兒教育課程設計》。台北：心理。
- 黃政傑 (1991)。《課程設計》。台北：東華。
- 黃瑞琴 (1993)。《幼稚園的遊戲課程》。台北：心理。
- 甄曉蘭 (1995)。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。《嘉義師院學報》，9，197-318。
- 谷瑞勉 (譯) (1999)。L.E. Berk & A. Winsler 著。《鷹架兒童的學習》。台北：心理。
- Christie, J.F. & Johnson, E.P. (1983). The role of play in social-intellectual development. **Review of Educational Research**, 53(1), 93-115.
- Edmiston, B. W. (1993). Structuring drama for reflection and learning: **A teacher-researcher study**. **Youth theatre Journal**, 7(3), 3-11.
- Errington, E. P. (1993). Teachers as researchers: Pursuing qualitative enquiry in drama classroom. **Youth theatre Journal**, 7(4), 31-36.
- Flynn, R.M. (1997). Developing and using curriculum-based creative drama in fifth grade reading/language arts instruction: A drama specialist and classroom teacher collaborate. **Youth theatre Journal**, 11, 47-69.
- McCammon, L.A., Miller, C. & Norris, J. (1997). Using case studies in drama/theatre teacher education: A process of bridge building between theory and practice. **Youth theatre Journal**, 11, 103-112.
- Neumann, E.A. (1971). **The elements of play**. NY: MSS information Corp.
- Piaget, J. (1962). **Play, dreams and imitation in childhood**. New York: Norton.
- Smith, P.K. (1988). Children's Play and its role in early development: A re-evaluation of the 'play ethos'. In A. D. Pellegrini (Ed.). **Psychological bases for early education** (pp.207-226). Chichester, NY: John Wiley & Sons.
- Taylor, P. (1992). Our adventure of experiencing: Drama structure and action research in a

grade seven social studies classroom. **Unpublished Doctoral Dissertation**, New York University.

Van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (1999). **Play at the center of the curriculum**. New York: Macmillan.

Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard U. Press.

# The Development of S Drama Integrated Curriculum In the Kkindergartenzz—An Action Research

**Mei-Chun Lin<sup>\*</sup> Chu-Lin Chu<sup>\*\*</sup> Gi-Bi Kan<sup>\*\*\*</sup>**

In the past, I have tried to use action research to develop the dramatic curriculum in the kindergarten through creative drama, but it was found that this teacher-directed model was limited in fulfilling both school program needs and child's development needs. The purpose of the present research is attempted to construct new curriculum models through analyzing theories in curriculum development and child development. Meanwhile, a collaborative action research is designed to investigate the development of different models, the changes of teacher's roles, and the child's dramatic experience in the process. The result shows that four different models are constructed and the development of the models follow a rotated circle in stead of a linear fashion.

At the end, the teacher, research assistant and myself discover new meanings through the reflective process.

Key Words: Dramatic Play 、 Drama Curriculum 、 Curriculum 、 Development 、 Action Research

\* Professor, Early Childhood Education in Tainan Teachers' College

\*\* Graduate student of Early Childhood Education, Master Program

\*\*\* Teacher of Kindergarten in Public Ann-Shuan Elementary School