【附件三】成果報告

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PED1110014

學門專案分類/Division：教育

計畫年度：■111 年度一年期　□110 年度多年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程之研究

Research on the integration of PBL scaffolding and mindfulness experience into Preschool Class Management Curriculum

幼兒班級經營 **Classroom Management for Young Chidren**

計畫主持人(Principal Investigator)：黃于庭

協同主持人(Co-Principal Investigator)：無

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：

長庚科技大學幼兒保育系

成果報告公開日期：

□立即公開 ■延後公開(統一於 2025 年 7 月 31 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023/9/20

PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程之研究

一. 本文（Content 3-15 頁）

1. 研究動機與目的（Research Motive and Purpose）

全美師資培育認證委員會（The National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010）的報告指出有效的師培教育應充分基於臨床實務。換言之，師培教育應將課堂知識整合轉化成實務現場所需的技能。這種以實務為基礎的師培教育改革主張，並非實習制度可以滿足，他們期望師培教育可以效仿醫學教育，提供探究式的教學活動，引導學生整合和應用課堂所學知識嘗試在做中學習（黃永和，2013）。

尤其幼兒教育是培育公民的國家根基，教保員作為一線人員，他們的職前教育應特別受到重視。長期以來，教保員的職前教育以教育理論為基礎，雖有教保實習，但相比之下，教育理論居於主導地位，此一重理論輕實務的現象，可能導致教保員進入職場以後，面對突如其來的各種挑戰，缺乏處理教保問題的能力。因此如學者建言，如何在職前教育即培養師資解決問題的能力，是極重要的議題（張德銳、林縵君，2016）。

特別是幼兒班級經營課程涉及的範疇很廣，包含班級行政事務、班級環境和例行活動規劃、教學活動設計、建立班級常規、幼兒行為輔導與親師溝通皆可以說是幼兒班級經營的一環。換言之，各種繁瑣複雜的幼兒班級事項都屬於教保員班級經營的內容，如何處理和因應幼兒班級經營問題是很多現場教保員面臨的挑戰，因此，幼兒班級經營課程對職前教保員相當重要，教育部明訂其為 32 學分教保專業知能課程之一。

研究指出班級經營的品質與教學效能有明顯的正相關，幼兒班級經營對於教學效能具有關鍵性的影響（彭翊榛、張美雲，2015）。但是，班級經營的各種挑戰常令專家和新手教師感到沮喪（林進材，2009）。試想教師若欠缺幼兒班級經營的策略和解決問題的能力，輕則教學成效低落，重則可能因為長期的沮喪和挫折無力而採用不當的管教方式，對幼兒的身心健康造成長期危害。可知，幼兒班級經營課程對於職前教保服務人員的重要。

故研究者作為幼兒班級經營的授課教師，認為幼兒班級經營課程首要教學目標有三項：首先，幼兒班級經營課程應幫助學生理解和應用幼兒班級經營的專業知識，再者，培養他們應用專業知識解決班級經營現場問題的能力，避免重理論、輕實務的弊病，最終，幼兒班級經營課程應該培養學生良好的情緒調節能力，方能幫助學生有效解決問題，並落實正向班級經營的理念，避免情緒失控對於幼兒身心造成不良影響。

可惜，基於研究者在教學現場一年多的觀察，部分學生學習動機低落，專注程度不高，對於幼兒班級經營理論與策略的理解常止於字面，無法掌握此門專業知識的核心意涵，合理推想，他們未來將專業知識活用至真實班級經營情境的可能相對低微，無益提升教保實務的品質。既然，傳統的教學方式很難培育教保現場需要的能力，課程就應轉向基於問題的學習（Neo & Neo, 2001），引導學生理解應用專業知識，學習解決實務問題是當務之急。

問題導向學習（PBL）在四十年多前，為解決傳統教育的缺點應運而生，並發展成一種特別的教育方式，目的是培養有效解決問題的能力，學生在解決問題的合作歷程，可以建構統整來自不同學科領域的知識，應用到未來職場上可能發生的問題情境，這種學習方式可以激勵自主學習並培養團隊合作的能力和習慣，對學生而言，PBL 是引人入勝和具實用價值的學習方式（Barrows, 2002），值得本計畫引為學習鷹架，融入幼兒班級經營課程。

只是，科技世代的學生經常一心多用，不易專注課堂學習（林立仁，2018）。專注是指個體從所有環境刺激中，只選擇一個焦點，從中得到知覺經驗的心智能力（劉長宗、饒見維，2015）。只有提升學生的學習動機和專注力，他們方能從參與課堂活動的經驗，增長因應並解決問題的知識和心智能力。研究證實正念可以培養特殊的注意力和意識的品質（Kabat-Zinn, 2003），有助於提升專注力（劉長宗、饒見維，2015）。

正念，可以是形容詞，形容人的特質或傾向，或是描述一種心智的狀態，人可以對當下保持專注覺察和開放接納，當然，正念也代表為達到正念狀態的操練方式或技巧（張仁和、黃金蘭、林以正，2016；鄭曉楓，2018）。本計畫將 PBL 鷹架結合正念體驗，期待幫助學生體驗正念的狀態，提升學生的專注力、情緒調節能力，而且，正念體驗活動亦具有將來應用在教保現場的實用價值，學生有比較高的學習意圖和認同感。

研究證實高正念者可以專注覺察當下，保持開放接納，全然關照內外的狀態，能夠因應可控的情境，使用問題解決導向策略，展現較佳的因應彈性和情緒調節策略彈性（張仁和、黃金蘭、林以正，2016）。換句話說，若能培養學生成為高正念者，他們可以專注當下情境，採取有效因應問題的策略，調節自身情緒，是正向的幼兒班級經營必須具備的能力。所以，將 PBL 鷹架結合正念體驗，應是有效提升幼兒班級經營能力的良策。

綜合而言，本計畫希望應用 PBL 鷹架結合正念體驗融入幼兒班級經營課程，提升學生的學習動機和專注力，並且培養學生具備問題解決和情緒調節兩種帶得走的能力，方能有助學生理解和應用班級經營專業知識，因應問題採取有效的解決策略和情緒調節，落實正向的班級經營理念。研究者期望 PBL 鷹架結合正念體驗的發展和應用可有效達成幼兒班級經營課程的教學目標，在此說明本研究計畫，期望未來的成果可以提供師培機構和學界參考。

本計畫是以 PBL 鷹架結合正念體驗融入幼兒班級經營課程的個案研究。PBL 是以學生為中心的學習方式，學生必須為自己的學習負責，教師作為引導和促進者，呈現未來教保職場容易發生的問題情境，學生面對結構模糊的問題，要能主動蒐集資訊，積極進行小組討論，齊心協力歸結問題解決的行動策略（Barrows, 2002）。本研究將 PBL 鷹架融入課程，希望提升學生的學習動機、專注力，問題解決能力，以回應將來教保實務現場的需要。

而且本計畫應用 PBL 鷹架結合正念體驗，引導學生學習覺察自己的身體、想法和感受，期望能提升學生的情緒調節能力，因應未來班級經營現場變化莫測的情境。研究證實正念可以提升學生的專注力，並且展現較有彈性的情緒調節能力，妥善因應問題而提出策略，落實正向的班級經營（Kabat-Zinn, 2003; 張仁和、黃金蘭、林以正，2016）。因此，本計畫期望應用 PBL 鷹架並結合正念體驗融入幼兒班級經營課程，期望達成研究目的。

2. 研究問題（Research Question）

本計畫的研究目的是應用 PBL 鷹架結合正念體驗融入幼兒班級經營課程，以提升學生的學習動機和專注力，引導學生理解和應用幼兒班級經營專業知識，培養學生問題解決和情緒調節的能力，期望學生未來可以妥善應用幼兒班級經營的專業知識，解決班級經營的問題，落實正向的班級經營理念。基於以上的研究目的，本研究計畫可以歸納出四個研究問題如下：

(1) 教師如何應用 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程活動？
(2) PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對提升學生學習動機和專注力的成效如何？
(3) PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對培養學生問題解決和情緒調節能力的成效如何？
(4) PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對學生課程學習成果影響為何？

3. 文獻探討 （Literature Review）

（1）幼兒班級經營

幼兒班級經營的目的是，教師基於對幼兒發展特性和能力的瞭解，發展適合幼兒的班級經營模式，邀請幼兒共同營造健康安全、相互尊重、快樂學習的環境，以支持幼兒各領域的發展和學習，達成教學目標（廖信達，2010）。綜合學者的觀點，幼兒班級經營的內容繁瑣，舉凡有關幼兒班級的人事物，都是班級經營的內涵（臧瑩卓，2011）。包含：班級行政事務、班級環境規劃、班級氣氛和師生關係的營造、課程與教學的設計、班級常規的建立以及親師關係的經營等。

幼兒班級經營的品質，攸關教學活動的成效（施宜煌、趙孟婕，2015）。彭翊榛、張美雲（2015）的研究指出學前教師融合班級經營與教學效能有明顯的正相關，班級經營對於教學效能具有全面性的影響，融合班級經營的成效對於教學效能具有預測力。培養職前教師具備班級經營的知能非常重要。根據問卷調查的結果，學前教師認為自己融合班級經營現況良好，

尤以班級環境規劃的能力最佳（彭翊榛、張美雲，2015），說明教師對於融合班級經營的現況尚且感到滿意。

不過，李文正、李長燦（2005）發現幼兒園提出的在職訓練需求多關於班級經營。儘管教師對班級經營現況尚且滿意，仍感不足。研究指出資深的專家教師在幼兒班級經營的策略和表現更加成熟平穩，班級經營的成功取決於教師發揮熱忱和所能與幼兒建立良好的關係，展現出來的是：正向的人格特質、民主的領導風格、和諧的師生互動、簡單明確的班級常規、卓越的教學環境規劃與教學技能、尊重幼兒是獨特主體的輔導信念和技巧，及夥伴式的親師溝通（蔡淑桂，2009）。

其他研究亦發現不同年資的教師在班級經營的表現確實有差異：新手教師在教導常規的時候只用「口頭」表達，幼兒不易理解，而且不擅長調控教學時間，轉銜時的班級秩序不佳，亦不懂得善用家長資源，協助班級事務；相對而言，資深教師則會大量使用實物和肢體動作輔助教學，教學時間掌控得宜，轉銜時間有設計合適的活動銜接，預防幼兒不當行為發生，並且懂得善用家長資源協理班級事務（臧瑩卓，2011）。

至於幼兒班級經營的策略，研究指出一般教師常用的策略有二：「把握關鍵時間建立教室規則」和「協助與關懷幼兒以發展正向的師生關係」，其他的策略諸如「掌控教學時間，活動具有緊湊性」、「安排轉接時刻，以適當的活動串聯」、「發揮空間的功能以促使幼兒主動學習」、「鼓勵家長參與協助教師課室管理」等則與教師的理念及年資有關，另外，具開放教育理念的教師，在運用班級經營策略的時候步調和緩，有助幼兒主動學習（臧瑩卓，2011，頁 31）。

施宜煌和趙孟婕（2015）從師生互動的角度，提供有效幼兒班級經營的策略，包含教師應該：A.認識和了解幼兒及其家庭文化，B.建立同理和理性的師生溝通方式，C.妥善使用行為輔導技巧，D.保持教育愛，E.幼兒教師應提升省思教學的能力；特別是教師專業來自師培訓練和實務經驗的對話，需要教師對於自身的情緒、信念和表現，有意識的自我檢視和省思調整，方能不斷提升班級經營與教學的成效。

綜合而言，幼兒班級經營對於幼兒教育的品質影響頗鉅，作為教保工作最為核心的一環，師培機構應妥善培育教保員具備幼兒班級經營的專業知識和解決問題的策略和技巧。因此，本研究希望在幼兒班級經營課程融入 PBL 鷹架和正念體驗，在 PBL 鷹架的支持下提供學生解決現場問題的機會，幫助學生培養問題解決的能力，並且由正念體驗提升學生的專注力和情緒調節能力，有助他們理解和應用課堂學習的專業知識，以實現正向的班級經營理念。

（2）問題導向學習

A.問題導向學習的內涵

問題導向學習（problem-based learning, PBL）是以學生為中心，將真實問題情境作為教與學的起點，推進自主學習的動力，由學生蒐集、分析、整合資訊，從而聯結知識和經驗，學以致用，以培養協同合作、創造、批判分析和解決問題的能力（王文宜、闕月清，2010；張培華、鄭夙芬、曾清標，2019）。這種以問題導向為基礎的學習激發學生將現有的知識結構整合新知，而產生真正的學習（Capon & Kuhn, 2004）。

傳統單向教學以教師為中心，課程重視標準內容，認為教師是單向傳授知識的供應者，學生只需接收，不考慮學生的觀點和主動性，評量方式有標準答案；問題導向學習則以學生為中心，課程重視經驗感受，相信問題情境可引導學生主動學習，合作探究解決問題的方式，以建構、整合和應用知識，評量方式包含多種替代性的解決方案（王文宜、闕月清，2010）。問題導向學習的目的是要解決傳統教學無法產生實用知識的問題（Takahashi & Saito, 2013）。

本文整合不同學者的觀點（Barrows, 2002；李坤崇，2012；楊坤原及張賴妙理，2005），依下列五項說明 PBL 的特色：（a）問題性質：傳統教學以考試為導向，PBL 則以真實情境的問題貫通課程組織和學習脈絡，而真實情境的問題特點是結構不明、具挑戰性、尚未解決又複雜，而且會依訊息取得而變動，因此，沒有單一固定的標準答案，可以激發學生考慮不同的假設，思量其在未來職場容易面臨的問題，展現自主學習的動機和潛能。

（b）師生角色：PBL 的師生角色不同於傳統教學的單一刻板。教師作為 PBL 的設計者、

促進者、引導者、學習夥伴、評鑑者和促進者，應願意提供學生時間、空間和犯錯的機會，穿流在不同的學生小組，提供他們所需要的支持，幫助學生在沒有準備的情況下，即使遭遇未來職場可能發生的真實情境問題，能作為問題的持有者和學習主體，承擔學習責任，主動澄清問題，蒐集、探索分析、整合專業知識以積極解決問題，習得帶得走的能力。

（c）學習方式：PBL 鼓勵學生以小組為單位，採用合作學習的方式相互對話、溝通協商，以激盪和容納不同觀點，小組可以共同蒐集、分析、統整資訊，彼此支持，結合知識與經驗，提出解決問題的計畫。小組討論有利不習慣在全班面前發言的學生，練習在熟悉的成員面前提出、澄清自己的觀點，而且研究發現此種合作學習的方式和歷程可促進學生的人際關係和協同合作的能力，對於未來必須與人搭班合作的教保服務人員，具有相當的重要性。

（d）學習氣氛：實踐 PBL 的教師應為學生創造開放支持的學習氣氛，以鼓勵學生真正成為學習主體，主動嘗試與人合作並解決問題。此種支持性的氣氛建立在教師對於學生主體的尊重和信任，在學習具體目標、內容和評量方式上提供學生選擇的空間，用邀請學生合作的態度，鼓勵學生參與不同的教學活動，容許學生提出批判性問題和犯錯，表現包容接納與真誠肯定的態度與言行，並共同建立平等尊重的學習氛圍，方為 PBL 的基礎。

（e）評量方式：PBL 鼓勵學生採用小組合作的方式自主學習，分析統整和應用資訊解決問題，由於單一傳統的測驗方式難以檢視以上能力，應建構多元的評量系統。教師可將評量以內容、歷程和成果區分，內容指的是專業知識的評估，歷程則是指學習歷程中展現的技能，成果是指學生達成學習目標的程度。至於，評量對象可以用學生個人或小組為單位，評量者可以是教師或同儕評分，評量方式有紙筆測驗、檔案評量和成果評量。

B. 問題導向學習的執行

PBL 固然具備以上的特色，但是依照教師提供問題情境的種類、大小和真實程度，以及學生主導學習目標、資源和評鑑的程度，PBL 的實行有其彈性調整的空間（楊坤原、張賴妙理，2005）。換句話說，PBL 並非僵化的學習模板，教師應該要考量所有關於課程的現實情境和條件，思考適合學生的教學目標和方法。本研究計畫配合技職學生的學習狀況，發展適合技職學生的 PBL 鷹架，其設計和執行的要點陳述如下：

首先，由於技職學生多數學習動機不高，教師在設計問題的時候會請現場教保服務人員提供真實情境的問題，告訴學生此問題情境乃是將來職場可能面臨的挑戰，提升學習動力。再者，因技職學生自主性不高，教師需提供具體的鷹架支持，包含：安排學習主題和順序，循環進行教師短講、全班討論、小組討論等活動，協助小組釐清問題，適時引導討論，提供資源，幫忙釐清知識的關聯性，並持續鼓勵學生活用資訊解決問題，提供多元的評量方式。

儘管 PBL 的執行有其彈性，但是不變的原則包含：（a）學習發生在與學生有關的情境，教師應強調 PBL 鷹架可以支持學生面對職場的挑戰；（b）學生應受問題情境促發而主動參與解決問題的歷程，故問題情境的設計必須符合學生的能力但是兼具挑戰性；（c）教師應提供學生反覆思考和解決問題的機會，學生可以多方思考可能解決問題的方式，將問題導向學習歷程內化成為一個主動的終生學習者，方能在將來的職場上持續專業成長。

另外，有學者整理執行 PBL 應注意的事項：第一、教師的態度影響 PBL 的成敗，教師除善盡心力預備課程，更要相信學生的潛力和自主，鼓勵學生依據邏輯、經驗和客觀知識作深度溝通，學生不只要學習聆聽、容納、理解多元的觀點，更要嘗試提出質疑和自我反思，第二，PBL 課程不需要特別和學生說明 PBL 學習的原理原則，無需太多事前學習，而是提供一個問題情境支持學生嘗試與同儕共同學習解決問題（陸西平、王本榮、陳家玉，2006）。

C.問題導向學習的研究

2000 年以後，PBL 普遍應用在高等教育，而且涵蓋不同的學科領域，不再專屬醫學教育（Kwan, 2008），應用範圍包含通識、體育、不同專業科目（洪瑞黛、陳家倫、孫秀君、邱美珍、廖秀珠、洪鈺婷，2017；黃志雄，2020）。綜合不同研究發現，PBL 應用在不同學科領域對學業成就的影響成效有差異（羅永吉，2018；廖遠光、張澄清，2013），有關 PBL 融入師培相關課程的成效，可以作為本計畫實施課程之參考：

（a）PBL 有助理論與實務之整合：實證研究指出 PBL 的問題情境和學習方式可以促進理論和實務的連結（Askell-Williams, Murray-Harvey & Lawson, 2007；張德銳、林縵君，2016；徐靜嫻，2013；李翠玲，2019）。以往因為學生缺乏教保實務經驗，很難進行理論知識和實務經驗的對話，多數學生不明白為什麼要學習理論知識，不曉得理論知識與教保實務的關聯。經由 PBL 的問題情境激發，學生可以學習將理論知識整合並應用於問題情境。

（b）PBL 可以提升團隊合作能力：研究發現 PBL 的學習方式，可以促使學生喜歡參與團體討論，學習合作（Neo & Neo, 2001；黃志雄，2015；黃志雄，2020），而且學生對 PBL 可以促進小組合作、建立凝聚力皆有極高的認同，因為，PBL 需要小組討論，方能提出解決問題的計畫，學生有機會交流多元觀點，換位思考，向他人學習，這些要素都可以提升學生合作的品質，在學習歷程展現出高度的團隊合作表現（洪瑞黛等人，2017；徐靜嫻，2013）。

（c）PBL 可以提升高層次的思考：學生普遍認同 PBL 課程可以增進自己的高層次思考能力（洪瑞黛等人，2017），廖遠光和張澄清（2013）使用後設分析的方法分析國內 67 篇與 PBL 成效相關的文獻，結果表示 PBL 對學生高層次思考能力具有顯著的正面影響。此外，其他研究亦指出，學生在 PBL 的學習環境和歷程中，展現高層次的批判性思考能力（Neo & Neo, 2001；李翠玲，2019；），值得本計畫參考。

（d）PBL 可以增進問題解決能力：實徵研究說明，參與 PBL 課程的學生對問題解決的自我學習成果相當滿意（張培華、鄭夙芬、曾清標，2019），師資生在協調學校現場解決課程問題的知能亦有成長（徐靜嫻，2020），學生普遍認同 PBL 課程可以提升問題分析和解決的能力（李翠玲，2019；洪瑞黛等人，2017；黃志雄，2015）。融合 PBL 的學習環境和多媒體技能的研究項目，也證實 PBL 是獲取問題解決技能的有效工具（Neo & Neo, 2001）。

（e）PBL 能提高學習動機和專注力：研究發現 PBL 可以有效地刺激學生在課堂的參與意願、學習動機和興趣，學生認為相對傳統教學的方式，PBL 的學習方式更生動新鮮、有趣不枯燥，而且，學生因為需要參與小組討論和解決問題而提高專注程度，並展現出主動求知的動機（李翠玲，2019；洪瑞黛等人，2017；黃志雄，2015）。學生肯定 PBL 能激勵學習，產生正向的學習態度（Pourshafie & Murray-Harvey, 2013；Askell-Williams et al., 2007）。

（f）PBL 可以帶來正向學習成效：多位學者將 PBL 融入師資培育相關課程，結果發現 PBL 能促進學生達成課程教學目標，有助學生對課程內涵有更深的理解，確實掌握專業知能，帶來正向學習成效（王為國，2016；黃志雄，2015）。然而，亦有實徵研究指出，PBL 雖然對學生學習問題解決、團隊合作有所助益，但是對於掌握學科知識並無特別優勢，原因可能是學科知識有賴教師講授，加上測驗結果涉及細節記憶（徐靜嫻、林偉人，2016），如何改善此問題確實需要思考。

綜合而言，學生對於 PBL 的學習方式滿意度偏高，認為 PBL 比傳統教學有趣，可提升學習動機和專注積極的學習態度，而且，學生認同 PBL 有助達成學習目標，提升團隊合作和問題解決能力，有利理論和實務整合（Neo & Neo, 2001；Askell-Williams et al., 2007）。重視實作能力和就業導向的技職院校幼保系以 PBL 作為學習方式，不但可以培育教保員所需的問題解決能力，更可以提升他們的學習態度和成效（李翠玲，2019；張培華、鄭夙芬、曾清標，2019）。

有國外研究分析 63 名師培學生的 PBL 省思報告，學生表示 PBL 提供有效融入未來教學實踐的方法，並且促進他們在態度、技能和知識面向的成長，特別是 PBL 課程可以展現出對學習者能力的信念的態度，提醒教師並非是知識的源頭，要更謙虛的學習，而且，PBL 藉由鷹架和小組討論，創造有利學生參與和相互支持的學習環境，轉化教師導向的傳統教學模式（Pourshafie & Murray-Harvey, 2013）。此研究的質性成果，可以看見師培學生對於 PBL 課程的深入體會。

除職前的師培課程之外，PBL 應用在職教師的進修或專業發展亦有正面成效。研究結果支持 PBL 的學習方式對在職教師的自我效能感、對學習環境的信念及課堂改革實踐的影響都有明顯助益（Haney, Wang, Keil & Zoffel, 2007）。研究中有九成七的教師認同 PBL 能有效提升

教學知能，整合理論實務，轉化教學信念，並提高問題解決能力，八成以上的教師喜歡 PBL 的學習方式，能轉化師生互動，提供更多課堂參與及問題解決的機會，體驗知識建構的歷程（黃永和，2013）。

不過，實證研究也指出 PBL 融入師培教育或教師在職進修的困難，包含：基本學科知識依然有賴教師講授（徐靜嫻、林偉人，2016）；習慣傳統教學的學生可能因為不熟悉 PBL 的討論框架，面對更多不確定的感受和時間壓力，需要教師提供鷹架支持和討論時間，加上，小組討論可能產生同儕合作問題，學生參與小組討論的投入程度不一，難以避免社會賦閒的現象（張德銳、林縵君 2016；張德銳、林偉人、徐靜嫻、黃騰、潘清德、林吉基，2016；黃永和，2013）。這些問題確實需要善加思考如何改善。

Kwan（2008）研究在師培教育融入 PBL 的可行性和接受度，結果發現多數的學生認同改良式的 PBL，認為經典的 PBL 最具挑戰。學者注意到由於學生欠缺 PBL 相關經驗，對它認同度不一致，直到熟悉 PBL 的學習方式，學生認同度才一致偏高（黃志雄，2015）。因此黃永和（2013）建議初次融入 PBL 的最佳方式，可以採用教師導向，提供比較多的教師鷹架支持，可以減少學生的不確定感，直到師生充分累積 PBL 經驗，再轉向師生共同導向或學生導向比較合適。

故本計畫採用改良式的 PBL 鷹架，針對技職學生的學習特性，以教師導向的 PBL 提供學生更多鷹架支持：首先，教師會提供幼兒班級經營問題情境和 PBL 學習單，引導學生熟悉討論的討論框架，再者，教師會針對每個學習主題設計循環式的短講、班級討論、小組討論，不但有助學生建立學科基本知識，減少不確定感，而且，每個學習主題都有相關的實作問題，提供時間進行班級討論和小組討論，學生可以在教師的引導討論中學習，並且有時間和小組成員練習解決實作問題，以此為解決弱結構真實問題情境的基礎。

（3）正念

A.正念的內涵

正念（mindfulness）沒有單一定義，正念的核心意義是指將意識和注意力有意義地集中當下，不作判斷（Liu, Ein & Fung, 2019）。正念源於佛教，直到 Kabat-Zinn 將正念去宗教化，作為臨床治療的方法，名為正念減壓療法（mindfulness-based stress reduction, MBSR），正念開始廣為大眾接受，成為各種正念介入的基礎（黃鳳英、鄧瑞璋，2017）。故正念最常引用的定義是 MBSR 創始者 Kabat-Zinn 的觀點（Zack, Saekow, Kelly & Radke, 2014）。

Kabat-Zinn（2003）定義正念是有意識、不加評判地關注當下的體驗而出現的意識，正念可以有系統的訓練注意力並培養友好慈悲、好奇開放的關注，而且它的同義詞是默觀冥想，意味對於世界本質和思想深入、滲透的洞察，此種洞察需要對意識中出現的任何事物有永久、持續的探究：誰在參與、誰在看、誰在冥想，對 Kabat-Zinn 而言，正念是普世的，非宗教的，它是一種存在的狀態、觀察的方式。

Shapiro、Carlson、Astin 和 Feedman（2006）將正念分解成簡單可以理解的三個核心結構：意圖、注意和態度。意圖，是實行正念的動機，會影響實行正念的結果，例如，以壓力管理為目標者獲得自我調節；注意，是指注意當下內外在的經驗，學會時刻關注意識的內容，會增進不同類型的注意力，而且注意力本身就帶有治療性；至於，態度是指注意的品質，例如：將仁慈、好奇、接納、開放的態度帶入注意（Shapiro et al., 2006）。

國內學者定義正念意指「活在當下，少卻我執，此般聚焦此時此刻而無評價的心態，即是能有效關注瞬息萬變情境的關鍵要素之一」（張仁和、黃金蘭、林以正，2016，頁 392），換言之，正念是對當下經驗保持時刻覺察，並完全接納和不評價，為人提供能因應各種情境的心理資源。正念的重要內涵包括「覺察、注意、接納、不評價、後設認知、去中心化、不介入、持續注意」（黃鳳英、吳昌衛、釋惠敏、釋果暉、趙一平、戴志達，2015，頁 235）。

綜合國內外學者的觀點，正念的概念可以解釋為一種存在狀態、一種特質、一種實踐和一種介入方式（Rawana, Diplock & Chan, 2018）。本研究計畫期望在幼兒班級經營的課程中，融入正念體驗作為介入方式，引導學生有意圖的去實踐正念，練習用開放接納的態度，關注

內、外在的意識經驗，體驗自我覺察、開放接納而且不評價的狀態，培育學生覺察並且調節自我情緒的能力。

B.正念的介入方式

Kabat-Zinn（2003）指出正念介入有許多不同的方式，包含：系統化的正式介入課程，和在日常活動培養意識連續性的非正式實踐，任何正念介入形式，即使是有系統的MBSR課程，都不受限於特定技術的操作，雖然技術是重要的，但是，不同形式的正念介入只是提供一種平台或鷹架，以特定的方式培養和維持注意力，他用有趣的比喻提醒人各式各樣的正念介入方式是菜單，而非餐點。換言之，正念介入不用拘於某種形式。以下介紹不同的介入方式：

MBSR是Kabat-Zinn（2003）在1979 年於馬薩諸塞大學醫學中心的減壓門診發展的正念減壓療法，目的是訓練患者因應疾病、疼痛和壓力，從八週的正念減壓治療，更充分體會與身心連結的潛在力量，課程內容將正念融入日常生活，例如：身體掃描、正念飲食等，引導人沉浸所經歷的現實，並保持專注不判斷的態度。MBSR作為一種正式介入，可以教導如何減輕壓力和調節情緒的技能（Barbosa et al., 2013）。

其他以正念為基礎的正式課程，有正念認知療法（MBCT），它結合認知行為療法和MBSR，團體療程為期 8 週，每週 2 小時，另提供家庭作業，目的皆是教導重度抑鬱症患者瞭解自己的思想、感受和身體感覺的關聯，提升對身體感覺、思想、感受的非判斷性意識，並且將這種技能融入日常生活的練習，形成去中心化的觀點，區分思想、感受與事實的差別，預防抑鬱症復發（Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby & Lau, 2000）。

MBSR和MBCT的共通點是重視個人親身體驗（楊靜怡，2016），課程皆強調將正念技巧融入日常生活經驗進行練習。而且，MBCT是基於MBSR的基礎發展出來，比較大的差異之處在於融入認知行為療法（CBT），只是MBCT很少強調改變消極思維的內容，而是促進患者有意識的處理當下經驗，放下無意識、慣性的反芻思維模式，改變對於思想的認識和關係，體認自我和思想、思想和事實的差異（Teasdale et al., 2000）。

目前，多數的正念介入都基於MBSR和MBCT課程進行調整。以正念在台灣高等教育實施的方式來看，台灣沒有如同歐美設立正念取向的碩士學位，有開設正念的選修課程或學程；另一種則是使用融入式的方式，將正念活動融入不同類型的課程，或是將正念拆解成較短的體驗活動，於各週課程開始前引導學生體驗（楊靜怡，2016）。本研究考量到技職體系學生喜愛實作的學習特性，採用融入式的正念體驗活動，結合班級經營的課程內涵。

至於，本計畫欲融入的正念體驗則是基於近年正念在兒童教育領域的發展與應用，配合幼兒班級經營課程和學生學習特性進行調整，主要參考的書籍包含Greenland（廖建容譯，2018）的《簡單正念：60個靜心練習，陪孩子專注應對高壓世界》（Mindful Games），Greenland曾經任職於正念覺知研究中心，專研正念對教育的影響，將正念技巧結合靜心傳統，並調整為適合兒童的內容，是美國最早應用於兒童教育的正念課程之一，足具參考價值。

C.正念介入的成效

正念介入始於1979 年馬薩諸塞大學醫學中心的減壓門診，最初期應用於醫療保健系統，作為一種臨床干預的預防措施，目的是訓練患者因應疾病、疼痛和壓力，或預防疾患的復發（Kabat-Zinn, 2003; Teasdale et al., 2000）。如今，正念已經普遍應用於醫療以外的場域，舉凡心靈團體的修行、企業的教育訓練、國民教育的不同階段，皆有正念技巧的應用。至於這些正念介入的成效如何？相關研究的結果，整理如下：

（a）正念有助疾病預防：學者證實正念認知療法（MBCT）作為心理治療形式，能有效減輕抑鬱症患者的抑鬱症狀（Liu, Ein & Fung, 2019）。另一項研究評估MBCT對於有3次以上抑鬱症發作的患者，可以顯著降低復發的風險，其他研究亦證實MBCT可以減少抑鬱症患者復發，主因是MBCT 會改變患者與負面思考的關係，瞭解消極思想是一種心理事件，而不是自我（Teasdale et al., 2000; Teasdale, Moore, Hayhurst, Pope, Williams & Segal, 2002）。

（b）正念有助情緒調節：MBSR能有效教導人減輕壓力、焦慮和調節情緒的技能（Barbosa et al., 2013）。一項研究指出，參與八週正念減壓課程（MBSR）的人報告正念和

壓力感知的每週變化，結果發現正念的變化先於壓力感知變化，表明正念技能的提高可調節壓力感知，影響心理健康（Baer, Carmody & Hunsinger, 2012）。其他實徵研究亦證實，正念介入有助於接受職業培訓的學生處理情緒壓力（Leland, 2015）。

黃鳳英、鄧瑞瑋（2017）的實驗發現，接受兒童正念教育方案的學童憂鬱傾向明顯改善，負向情緒降低。一項後設分析研究指出，正念能有效提升學生的壓力管理能力（陳景花、余民寧，2018）。學者回顧神經科學文獻，指出正念可改善大腦神經機制，減少預設模式網絡腦區（DMN）活化，DMN和憂鬱症等疾病有關，正念介入有助減少負面思考和負面情緒，幫助個人發展調節情緒的能力（粘瑞狄、吳治翰、吳聰義、楊高騰、念裕祥、張育愷，2020）。

學者認為高正念者對於當下，覺察專注，開放接納，個體可以全然關照自身內外的狀態，如身體知覺、情緒感受和瞬息萬變的時空情境，能因應可控的情境，使用問題解決導向策略，展現較佳的因應彈性和情緒調節策略彈性（張仁和、黃金蘭、林以正，2016）。換言之，正念傾向高的人比較能因應情境採取有效的行動策略，彈性調適自身的情緒。不同研究皆證實，正念具有促進情緒心理健康的價值（林鈺傑，2012）。

（c）正念有助提高專注：正念可以培養特殊的注意力和意識的品質（Kabat-Zinn, 2003）。神經科學取向的文獻指出，正念介入可以改善個體的大腦神經機制運作，減少預設模式網絡腦區（DMN）的活化，包含增加與注意力相關的腦網絡和邊緣系統的連結（粘瑞狄等人，2020）。陳景花、余民寧（2018）使用後設分析，發現正念可以有效提升學生的專注力，而且對於不同年齡學生的影響沒有差異性，只是，此後設分析研究的樣本多數是大學生。

劉長宗、饒見維（2015）的研究發現每天正念靜坐至少五分鐘、持續參與十二週的國小四年級學童，在持續性專注力的測驗分數，優於未參加者。另外，一項研究指出，國小三年級學童接受十週、四百分鐘的兒童正念教育方案，注意力亦有顯著提升（黃鳳英、鄧瑞瑋，2017）。這些研究結果說明短期的正念介入，對提升專注力也有明顯的助益，值得本計畫作為參考。而且，合理推測，專注力的品質亦會影響學生其他的行為表現。

（d）正念帶來其他益處：由於正念有助情緒的調節和專注力的提升，對於個人的學習、社交和適應行為皆有正面的益處。研究證實正念可以有效提升學生的學習成效（陳景花、余民寧，2018），有助學生成為更成功的學習者，並幫助有學習障礙的學生，甚至，正念可以減少霸凌的行為和影響（Leland, 2015）。其他研究也指出，接受正念介入的國小三年級學童，在質性訪談報告自己的人際友善行為增加，人際的爭吵和仇視情形減少。

研究證實，正念介入可以增加同理心（Barbosa et al., 2013）。Draper-Clarke（2020）的研究指出基於同情心的正念可以提高學生適應力，正念介入是增強社會參與的方法，可以使學生對他人痛苦的敏感度增加，產生助人的利他動機和行為，利他行為使他們親身體驗關注他人為自己帶來快樂；總之，自我同情、同理心和利他行為的體驗提升學生的幸福感，並且連帶減少藥物濫用、霸凌、曠課等適應不良的行為（Bluth & Blanton, 2014）。

綜合而言，正念介入對人的益處是全面而且彼此關聯的，從神經科學而言，正念介入對注意力、情緒和抑鬱症預防的正向影響，與DMN減少活化和注意力腦網絡與邊緣系統連結的增加有關（粘瑞狄等人，2020）。學者發現正念介入能夠提升學生的專注力、情緒調節、學業表現、社交和適應行為等，目前針對青少年應用正念介入的研究增加（Zack et al., 2014），正念在國內高等教育應用普及（陳景花、余民寧，2018）有其原因。

教保員每天面對幼兒的各種需要，需要無私的耐心和愛心，面臨高壓的職場，正念可以減少他們的自我批評，減少反芻思維，並學習自我照顧，對於職前教保員而言，他們能學習更接納自己的缺陷和挫折，負面情緒和壓力會減少，並增加同理心、利他行為，未來能更加敏銳地回應幼兒的痛苦和需求，以良好的情緒調節，維持個人心理健康（賴志超、蘇倫慧、侯佩宜，2018；Bluth和Blanton, 2014；Draper-Clarke, 2020）。

4. 研究設計與方法（Research Methodology）

本計畫以 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程，目的是以 PBL 鷹架提升學生的學

習動機和專注力，引導學生理解和應用幼兒班級經營的理論策略解決問題，培養問題解決能力，並且透過正念體驗的帶領，提升學生情緒調節的能力，希望有助將來落實正向的班級經營理念。因此，研究者欲探究 PBL 鷹架和正念體驗如何融入幼兒班級經營課程？對於提升學生學習動機、專注力、情緒調節、問題解決能力之成效和學習成果為何？

基於上述，本研究設計如下面的研究架構圖：研究者採用混合研究，檢驗學生學習成效，在第一周課程介紹後實施前測，並於最末週課程結束之後實施後測，研究者會針對前後測的結果進行分析，並且同時蒐集質性的資料：學習歷程檔案、期末成果報告，並描述分析 PBL 鷹架和正念體驗如何融入幼兒班級經營課程，訪談上完課程的學生，綜合所有質性與量化資料，分析 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程的成效和成果。

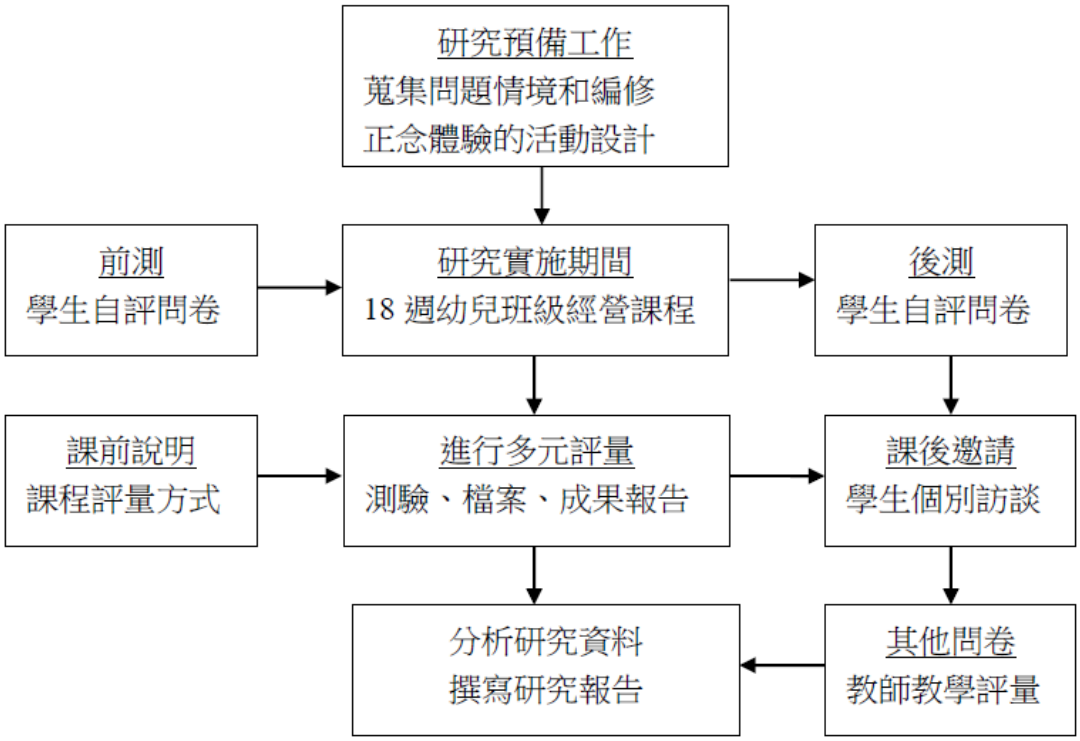


圖 1. 研究架構圖

A.問題意識

研究者從幼兒班級經營的課堂，發現學生的學習動機、專注力和學習成果皆有待提升，期望課程可以協助學生真的理解和應用幼兒班級經營知識，解決幼兒班級經營的問題，以良好的情緒調節能力，落實正向的幼兒班級經營理念，為達成此課程的教學目標，本計畫應用 PBL 鷹架結合正念體驗，融入幼兒班級經營課程，期望不同的教學設計可以有效提升學生學習動機、專注力和學習成果，並且培養學生的問題解決和情緒調節能力。研究問題如下

(1) 教師如何應用 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程活動？
(2) PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對提升學生學習動機和專注力的成效如何？
(3) PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對培養學生問題解決和情緒調節能力的成效如何？
(4) PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對於學生的學習成果影響為何？

為回應第一個研究問題，研究者將分析課程檔案文件的課程教案和教學札記，描述分析

自己如何將 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程的方法、歷程和省思，並且輔以教師教學評量的量化資料作為參考，瞭解學生對教師教學的回饋，未來可以整合資料，將本研究成果編撰成幼兒班級經營 PBL 鷹架教學手冊，提供其他授課教師作為參考。

第二和第三個研究問題則由學生在課程開始之前和之後的自我評估結果，瞭解課程對提升學生的學習動機、專注力、問題解決、情緒調節能力的成效，研究者會分析比較前測後測的量化資料。除了學生的自評結果，研究者會輔以教學札記的觀察紀錄，和訪談學生的質性資料進行分析。

第四個研究問題的焦點是，在 PBL 鷹架和正念體驗融入課程，對於學生的學習成果影響為何？研究者會從學生的紙筆測驗成果了解學生對於學科基本知識的理解程度，再從學生的歷程檔案看見他們的學習和進步，最末，在學生期末的口頭報告，檢視他們應用知識解決問題的實作成果。

至於，本研究的限制在於執行研究的幼兒班級經營課程、學生和教師有其獨特的情境脈絡，研究結果雖然可以提供其他教學者和研究者參考，但是本研究的結果無法直接推論到其他個案。不同的教師、學生或課程有其不同的特質、學習需求或發展脈絡，若要應用本研究的 PBL 鷹架和正念體驗融入課程，應要考量教學者、學習者、教學情境之特性，進行相應的調整和探究。

B.研究對象與場域

本研究計畫為行為研究，研究對象乃四技日間部幼兒班級經營必修課程的學生，研究場域為技職院校幼兒保育系必修課程的課堂。幼兒班級經營課程屬於教育部部定的 32 學分教保專業知能課程，有其特殊的重要性。雖然，本課程為必修的 32 學分課程，考量到研究倫理的原則，研究者會在學期成績繳交之後，再行調查學生參與研究的意願，有意參與的學生資料方為本研究計畫納入分析詮釋，以保障學生權益。

C.研究方法與工具

本研究使用混合研究法，用質量並行的方式蒐集研究資料，質性資料有：學生的學習歷程檔案、成果報告、訪談資料、教師的教學札記和課程相關文件資料；量化資料則從測驗、問卷量表蒐集得來，包含：期中紙筆測驗、學生自評問卷前後測及教師教學評量量表的結果，以瞭解學生的學習經驗、回饋與評價，檢視課程對提升學生學習動機、專注力、情緒調節和問題解決能力之成效。以下介紹不同的研究工具：

（a）研究訪談大綱：本研究的訪談，學生可以自由參加，訪談的時間為課程結束後的兩週之內，訪談大綱題目初擬的內容有：你對本課程印象最深的學習活動有哪些？最喜歡哪些學習活動？你不喜歡哪些學習活動？本課程融入 PBL 問題導向學習鷹架，對你而言，有什麼特別的經驗或收穫？本課程融入正念體驗，對你而言，有什麼特別的經驗或收穫？你在本課程的學習，曾經遇到什麼困難？你如何解決？你對本課程教師的教學方法有什麼建議？你認為在實習或職場上可以應用到本課程學到的哪些態度、知識和技能？

（b）教師教學評量：此問卷的目的是從學生的視角衡量教師在本課程融入 PBL 鷹架和正念體驗的情形和教學表現，以瞭解學生對教師教學的評價，以學生的視角看教師如何應用 PBL 鷹架和正念體驗。教師教學評量的構面有三項：整體的教學評量、PBL 鷹架教學評量、正念體驗教學評量。整體的教學評量要檢視學生對於教師的教學目標、教材、方法和評量方式之認同程度，為大專院校進行的教學評量項目。

至於 PBL 鷹架教學評量，研究者參考徐靜嫻（2013）的問卷和相關文獻，歸納 PBL 教師應該扮演的角色，請學生評量以下七個項目：提供真實的問題情境、營造支持的學習氣氛、給予學生選擇的機會、傾聽尊重學生的想法、相信肯定學生的能力、鼓勵學生團隊合作、適時提供學生支持。這些項目是作為 PBL 教師應展現的具體行為以及傳達給學生的感受，因此，只有學生方可以檢視教師實質的表現，以反映 PBL 鷹架如何融入課程。

而正念體驗教學評量構面，係歸納設計和引導正念體驗活動應該展現的表現和特質，請學

生評量以下的項目：教師示範接納的態度、教師展現不評價的態度、教師表現覺察的態度、教師設計合宜的正念體驗活動、教師以合宜的方式引導正念體驗。這些項目是帶領正念體驗教師應具備的態度和行為，從學生的視角可檢視教師實質的正念教學表現，呈現正念體驗如何融入幼兒班級經營課程的情形。

（c）學生自評問卷：學生自評問卷的目的是：提供學生自我評估的機會，瞭解學生在融入 PBL 鷹架和正念體驗之課程的學習情形和成效。此問卷基於相關文獻及本課程欲達成之研究目的和教學目標訂定，可以分為學習動機與專注自評、問題解決的能力自評、情緒調節的能力自評等三個構面，學生可以依據自己的經驗，提供個人的觀點，評估他自己在本課程達成的學習成效。

以上本研究使用之研究工具，包含：研究訪談大綱、教師教學評量和學生自評問卷等題項之設計皆會邀請學生提供修改建議，確保一般學生皆可以了解訪談問題和問卷題項的意義，確實可以蒐集得到學生對於該問卷題項的看法，並且進一步建立專家效度和內部一致信度，學生自評問卷的內部一致性達到 0.942，信度良好。以下將詳細說明本研究資料的處理與分析議題，以及本計畫如何建立三角檢驗。

F、資料處理與分析

關於量化資料的分析方式，教師教學評量、學生自評問卷正式施測、期中紙筆測驗的結果，皆會進行平均數、百分比等描述性統計，以瞭解學生對於教師教學情形的認同程度，及學生對學習成效之評估和學生對基本學科知識的理解。另外，學生自評問卷會在課前和課後各施測一次，前後測的結果將進行將以成對樣本 t 檢定方式，瞭解學生在課前和課後的自我評估是否有顯著差異，以瞭解學生學習情形和成效。

至於，研究的質性資料有：學生的學習歷程檔案(包含：學生在課堂書寫的小組討論紀錄單和個人實作紀錄單，請見附件四和附件五)、成果報告、訪談、課程檔案，所有質性資料皆會統一在括號內註明「代碼」和「資料類別」。代碼編號以 R 代表研究者、T 代表教學助理、S01 代表學生。資料類別代碼如下：學習歷程檔案（E）、成果報告（F）、訪談（I）。課程的檔案包含：課程教案(P)、教學札記(W)例如，若研究報告呈現的資料括號註明(S01_E)，代表研究報告的這段文字引自 S01 組學生的學習歷程檔案。

關於質性資料的分析方法可以參考吳啟誠、張瓊云（2020）介紹的主題分析，第一步先完成資料的轉錄並依上面的方式進行編號，再者，研究者會針對質性資料進行主題分析，對於語句、段落和資料整體進行編碼，將相關的編碼歸類在同一主題，並針對同一主題的編碼作調整和精緻化，反覆檢視主題編碼和資料內涵是否能回應主題，下一步再檢視不同主題的相互關聯性，形成主題概念圖，研究者可以根據主題概念圖撰寫研究報告。

另外，為提高研究結果的可信度，本研究採用三角檢驗的方式，首先，資料蒐集採取質量並行的方式，而且，質性資料來源多元，包含學生的學習歷程檔案、成果報告、教師的教學札記、質性訪談資料，各種質性與量化資料可以交互比對。加上，研究者會將研究結果分析與初步詮釋，提供給其他同儕學者閱讀，徵求他們的建議。

5. 教學暨研究成果（Teaching and Research Outcomes）

(1)教學過程與成果

A.教學過程

本研究將 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程，以 PBL 鷹架縱向貫穿整體的課程設計，以正念體驗活動輔助學生學習各週學習主題，教學過程可初步分為三大階段：第一階段，教師在開學第一週提供三個幼兒班級經營問題情境，引導學生一起閱讀情境描述的班級事件。幼兒班級經營問題情境皆根據現場教保服務人員提供之真實事件改編，考量到學生的能力不一，問題設計有難易度的差異，提供各組學生自由選擇。

第一個幼兒班級經營問題情境是「收書包」，為幼兒每日的例行活動，幼兒園剛開學時，教保服務人員都會教導幼兒如何完成例行性活動，複雜度與難度最低；第二個問題情境是「分

離焦慮與偏食」，幼兒面對新環境或不愛的食物常有負面情緒，教保服務人員需要學習如何協助幼兒調節情緒，複雜度和難度為中等；第三個問題情境涉及「幼兒行為問題與特殊需求」，教保服務人員必須面對班級中不同需求的幼兒，複雜度與難度最高，詳細內容請見附件一。

第二階段，研究者考慮到技職學生的特性，採用改良式 PBL 鷹架，每週會循環進行正念體驗活動、小組/班級討論、學習主題短講、小組/班級討論、問題解說，幫助學生建立幼兒班級經營的學科知識，學生可以嘗試蒐集、分析和整合資訊，在討論中聆聽其他同學或現場老師的觀點和做法，省思調整個人信念，最終與小組成員協同合作討論出因應問題的策略報告，逐漸發展與人合作解決複雜問題情境的能力。

學習主題短講的規劃先介紹不同學者的理念和策略，提供學生在小組討論時間練習用學者提出的策略，解決他們選擇的問題情境，例如學生可以使用「漣漪效應」鼓勵自己收書包的幼兒，作為引發其他幼兒效法的策略。教師介紹完班級經營理念和策略，就會依序引導學生討論關於幼兒班級環境規劃、常規建立、例行活動引導和學習活動設計等問題，融入正念體驗活動，提高學生的學習動機、專注力，學習情緒調節，詳細規劃請見附件二。

第三階段是教學過程也是教學成果的展現，在第二階段結束以後，教師會請學生依小組選擇的問題情境，設計相應的例行性活動教案和試教，例如：選擇問題情境一的小組可以教導幼兒收書包，情境二的小組可以教導幼兒不偏食，情境三的小組可教導幼兒正確的洗手，幫助學生理解和實踐例行性活動的教學如何解決幼兒班級經營的問題，同時邀請幼兒園現場的園長和主任作為業界專家，提供他們關於教案和教學的建議。

B. 教學成果

本段將回應四個研究問題，具體說明教學成果。首先，為設計 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程活動，研究者編寫幼兒班級經營課程的三個問題情境、十個學習主題教案和十個正念體驗活動。正念體驗活動皆配合學習主題的內容(見附件二和附件三)，學習主題教案的內容包含：基本學科知識和實作問題，學生可以練習應用學科知識解決實作問題，進而累積解決複雜問題情境的能力，學習如何完成期末的問題解決成果報告。

再者，關於學生在學習動機、專注力、問題解決、情緒調節能力的進步情形：統計分析的結果指出，學生在學習動機、問題解決、情緒構面的後測平均分數皆顯著高於前測的分數，唯專注力構面未達顯著(請見下表)，可能的原因是此構面有反向題用以檢測學生的專注力。研究結果說明幼兒班級經營課程融入 PBL 鷹架和正念體驗活動可以顯著提高學生的學習動機、問題解決和情緒調節能力，但是，對於提升專注力的效果仍然有期限制。

表 1

學生自評問卷各構面的前後測分數之成對樣本 T 檢定摘要表

	成對變數差異							顯著性（雙尾）
	平均值	標準差	標準誤平均值	差異的 95% 信賴區間 下限	上限	t	df	
課前動機−課後動機	-.18555	.49641	.05810	-.30138	-.06973	-3.194	72	.002
課前專注−課後專注	-.12329	.56862	.06655	-.25596	.00938	-1.853	72	.068
課前問題−課後問題	-.47489	.61719	.07224	-.61889	-.33089	-6.574	72	.000
課前情緒−課後情緒	-.29635	.65559	.07673	-.44931	-.14339	-3.862	72	.000

註：*$p < .05$

(2)教師教學反思

本次教授兩個班級的幼兒班級經營必修課程，教學反思可以分成：教學前、教學過程和教學成果三部分進行。首先，教學前完成設計的幼兒班級經營問題情境，由於考量技職體系

學生能力差異，三個問題情境有不同複雜度和難度，提供學生自由選擇。據統計分析結果，兩個班級蒐集到 73 個有效樣本中，有 60.3%(44 人)選擇複雜度和難度最低的問題情境一，30.1%(22 人)選擇複雜度和難度中等的問題情境二，僅有 9.6%(7 人)選擇問題情境三。

此結果可能的原因有：一是技職學生對個人解決問題的信心不足；再者，學生在第一堂課程就做分組和情境選擇，面對陌生的學科和學習方式，可能傾向選擇自己認為容易掌握的情境，而非挑戰更加複雜的問題；加上，情境三有關幼兒的特殊需求，幼保系學生即使修過相關專業課程，仍會因為缺乏實務經驗而感棘手。由於，目前幼兒園推行融合教育，情境三描述的情形並不罕見，未來設計問題情境的時候應該全部皆能反映多元的班級經營現場。

針對教學過程的反思，本次 PBL 小組的分組原則是參考幼兒園班級偕同教師的人數，以二至三人為一個小組，雖然教師有鼓勵同學在小組討論的時候，可以兩個小組共同討論，聆聽不同同學的想法，但是並非所有同學都能理解或配合，而且，由於小組的數目比較多，教師很難在每次討論時間進入每個小組提供引導，加上學生雖然有很多分組做作業的經驗，但是，如何進行更有效的小組討論是需要更多時間訓練和預備的，也是未來的改進方向。

另外，在正念體驗活動的部分，由於課程時間的限制，以及教師有必須推展教學進度的焦慮感，很難在每一次正念體驗活動結束以後，空出足夠的時間留給學生記錄自己活動當下的體驗、感受和想法，學生有時只能事後追憶和記錄，因而遺漏一些重要的體驗。從這一次的教學實踐的經驗而言，每堂課程皆預留三至五分鐘的時間給學生記錄體驗，其實不會影響整體的教學進度，未來可以提供學生更多時間去覺察、體驗和記錄。

從教學成果進行反思，本研究證明 PBL 鷹架和正念體驗活動融入幼兒班級經營課程可以有效提高學生的學習動機、問題解決和情緒調節能力，但是，課程對提升專注的效果仍有限。這個結果有可能是因為學生自評問卷的專注構面有兩題反向題，許多學生沒有注意到反向題，也因此測試出學生的專注程度有限，以至於影響他們對於題目的理解和填答，這也表示融入式的正念體驗活動對於專注力的改善是有其限制存在的。

(3)學生學習回饋

本研究從量化和質化的資料檢視學生的學習回饋。研究者在課程內容結束以後，請學生填寫教師教學評量，對教師 PBL 鷹架教學、正念體驗教學和課程整體的教學情形進行評量，從兩個班級匿名蒐集到 75 份有效問卷，在五點量表中，學生評量教師的教學表現之所有題項平均得分最低是 4.51，最高是 4.77，這表示學生對於教師的教學表現評價一致偏高，各題項的題目和平均得分請見下表 2。

表 2

教師教學評量各題項的平均數和標準差

題項	平均數	標準差
教師能設計反映真實情境的幼兒班級經營問題	4.68	.549
教師能引導學生學習幼兒班級經營的相關知識	4.72	.481
教師能引導學生應用所學解決班級經營的問題	4.72	.508
教師能支持學生小組討論與合作，並給予回饋	4.75	.496
教師能支持學生去解決問題，並適時給予協助	4.73	.475
教師能促進尊重、開放、信任的課堂學習氣氛	4.77	.481
教師在正念體驗活動中示範開放接納的態度	4.69	.519
教師在正念體驗活動中示範不評價的態度	4.51	.724
教師在正念體驗活動中示範專注覺察的態度	4.71	.514
教師在正念體驗活動中示範活動的步驟	4.71	.487
教師在正念體驗活動中示範引導的方式	4.73	.502
教師在正念體驗活動中示範正念是什麼	4.72	.481
我認為教師在本門課程設定的教學目標合宜	4.77	.452
我認為教師在本門課程選擇的教材內容合宜	4.72	.508

我認為教師在本門課程設計的教學活動合宜	4.77	.452
我認為教師在本門課程使用的教學方法合宜	4.73	.502
我認為教師在本門課程使用的評量方式合宜	4.73	.528
我認為教師在本門課程的教學互動表現合宜	4.77	.452

此外，在課前的最末兩週，研究者也邀請有意願的學生自由參與個別訪談，了解同學對本學期課程的學習回饋，共蒐集 25 人/次的質性訪談資料，訪談大綱請參考附件六。訪談的結果發現：學生普遍對 PBL 鷹架和正念體驗活動融入幼兒班級經營課程有正向的回饋，關於喜歡的學習活動，最多學生分享正念體驗的活動，主要感受是有趣，次多人提到小組討論的經驗，主要的收穫是可以了解不同同學的觀點。

之前在課堂上很少老師會帶這這項活動(正念體驗)，然後就覺得還蠻有趣的，就是在在整個課程開始前，然後可以有一個有趣的活動讓大家集中注意力，還蠻有趣的。(20230606_ S03_I)

我覺得就是謝謝老師吧！很用心在上課，就是可以感受到說老師在有限的時間，然後，然後又有考量到我們的那個學習的那個能力跟方向去規劃課程，然後也讓我們去做很多的同儕的討論跟參與，可以讓我們去了解到很多不同種角度的方式或是想法，我覺得很有趣、很棒。（20230606_S03_I）

綜合而言，學生對於教師在幼兒班級經營課程融入 PBL 鷹架和正念體驗活動有正向的經驗和回饋，雖然學生自評問卷的結果指出，學生的專注程度在課前課後沒有顯著的差異，但是參與訪談的學生普遍認為自己在此門課程有更高的專注程度。至於，學生對課程的具體建議則有：希望課堂有更多時間記錄正念的體驗；實作紀錄單可以採用電子化的方式；使用系統提醒各項期末作業繳交期限等，未來將會依照學生的建議調整課程設計和作業方式。

6. 建議與省思（Recommendations and Reflections）

本研究的發現 PBL 鷹架和正念體驗融入幼兒班級經營課程可顯著提升學生的學習動機、問題解決和情緒調節的能力，此教學設計有助學生主動思考如何解決問題，聆聽和討論不同的想法，並檢視自己對於學科知識的理解和應用，增加學生參與課程的學習動機和情緒調節的能力。建議師培機構將來可以在課程嘗試融入改良式 PBL 鷹架和正念體驗活動，探究兩者對於學生學習帶來助益或影響。

本次教學實踐研究值得反省的有三點，一是學生在課前和課後的專注程度無顯著差異，可能是正念體驗活動的時間不長，不足以改善 3C 科技對學生專注力造成的長期影響，建議未來的研究者可以增加學生正念體驗活動的時間和反思的機會，提供他們更多時間記錄正念活動的體驗和個人的感受，增進他們的印象，使他們在日常生活更有可能花時間練習，以期正念體驗活動會有更明顯的成效。

再者，研究者發現 PBL 鷹架學習需要小組合作和討論，因此，小組的組成和如何運作會影響他們的學習成效，如何進行更有效的小組討論，其實需要教師提供更有結構的支持，除目前提供問題解決策略思考記錄單以外，我認為教師可提前說明小組討論如何進行，教導同學使用 O.R.E.O.法則（Opinion, Reason, Example, Opinion/Offer）提出自己的意見，建議未來的研究者在執行 PBL 研究的時候可以更關注小組的組成和運作方式，提供學生更具體明確的支持，將會更有助他們共同討論和合作解決問題。

最後一項，PBL 鷹架的教學方式很重視教師設計的真實問題情境，本次研究教師提供三種不同難易度的問題情境給學生自由選擇，對於學習成就不高的學生而言，他們可以選擇比較簡單的問題情境，增加他們學習的信心，但是，共有六成學生都選擇簡單的問題情境，有些平常學習表現不錯的學生反而挑選容易的路走，未來在設計問題情境的時候建議可減少

這種難易程度的落差，當學生選擇問題情境複雜度更高的項目，教師可以給予鼓勵，以增強學生自我挑戰的意願和回饋，使學生擁有更豐富和挑戰性的學習經驗。

二. 參考文獻 References

王文宜、闕月清（2010）。聆聽學生的聲音：直接教學與問題導向學習教學策略之質性分析。**體育學報，43**（4），93-108。http://dx.doi.org/10.6222/pej.4304.201012.0807

王為國（2016）。問題本位實務社群在師資職前教育課程之應用與成效。**臺中教育大學學報：教育類，30**(1)，27-51。

吳啟誠、張瓊云（2020）。主題分析在教育研究上的應用。**特殊教育發展期刊，69**，29。

李文正、李長燦（2005）。幼兒園教師實施班級常規之個案研究－以一位大班教師為例。**幼兒保育學刊，3**，105-130。

李坤崇（2012）。問題導向學習的特色與模式。**教育研究月刊，220**，105-114。

李翠玲（2019）。問題本位學習(PBL) 在特殊教育師資培育之意涵與應用初探。**特殊教育季刊，153**，1-14。Doi: 10.6217/SEQ.201912_(153).1-14

林立仁（2018）。正念體驗融入教學創新—以通識課程「正念幸福與創造力」為例。**通識教育學報，6**，129-157。DOI：10.6517/MCUT.201812_(6).0006

林進材（2009）。有效班級常規的經營。**師友月刊，501**，55-60。

林鈺傑（2012）。「完適覺知」與「創造性自我」：正念心理健康機制之探討。**中華心理衛生學刊，25**，607-632。

施宜煌、趙孟婕（2015）。從師生互動探司幼兒園班級經營的策略。**幼兒教保研究期刊，15**，101-117。

洪瑞黛、陳家倫、孫秀君、邱美珍、廖秀珠、洪鈺婷（2017）。大學「人文精神」通識課程中運用 PBL 創意教學之實施成效。**弘光人文社會學報，21**，105-132。

徐靜嫻（2013）。PBL 融入師資培育教學實習課程之個案研究。**教育科學研究期刊，58**（2），91-121。

徐靜嫻（2020）。一個素養導向師培課程之實踐與反思：以 PBL 融入兒童文學課程為例。**師資培育與教師專業發展期刊，13**（2），27-58。

徐靜嫻、林偉人（2016）。應用改良式 PBL 建立師資生教學設計知能與一般性能力之研究。**教育科學期刊，15**(1)，1-30。

張仁和、黃金蘭、林以正（2016）。正念傾向對因應與情緒調節彈性之影響。**中華心理衛生期刊，29**（4），391-411。

張培華、鄭夙芬、曾清標（2019）。這是個「問題」嗎？問題導向學習之行動研究。**大學教學實務與研究學刊，2**（2），91-125。DOI：10.6870/JTPRHE.201812_2(2).0004

張德銳、林偉人、徐靜嫻、黃騰、潘清德、林吉基（2016）。問題導向學習在教學實習課程上的成效與反思。**臺灣教育評論月刊，5**(12)，94-100。

張德銳、林縵君（2016）。PBL 在教學實習上的應用成效與困境之研究。**師資培育與教師專業發展期刊，9**（2），1-26。

梁繼權（2008）。**Problem Based Learning 教師手冊**。臺北：國立台灣大學醫學院。

粘瑞狄、吳治翰、吳聰義、楊高騰、念裕祥 張育愷（2020）。正念、正念訓練與心理健康：預設模式網絡之觀點。**教育心理學報，52**（1），219–240 頁。http://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0009

陳景花、余民寧（2018）。正念在臺灣學校的影響：系統性回顧和後設分析。**中華輔導與諮商學報，51**，67-104。DOI: 10.3966/172851862018040051003

陸西平、王本榮、陳家玉（2006）。問題導向學習。**醫學教育，10**（2），89-97。http://dx.doi.org/10.6145/jme.200606_10(2).0001

彭翊榛、張美雲（2015）。新竹縣學前教師融合教育班級經營與教學效能之研究。**幼兒教保研究期刊，14**，41-64。
黃永和（2013）。進修教師在問題引導學習取向課程中的學習經驗。**師資培育與教師專業發展期刊，6**（2），91-116。
黃志雄（2015）。問題導向學習對大學生學習動機與成果影響之研究：以一所私立科大幼保系的課程為例。**兒童照顧與教育，5**，55-69。
黃志雄（2020）。問題導向學習與阿德勒心理學融入職前教保服務人員情緒管理課程之實踐與反思。**教學實踐與創新，3**（1），45-92。
黃鳳英、吳昌衛、釋惠敏、釋果暉、趙一平、戴志達（2015）。「臺灣版五因素正念量表」之信效度分析。**測驗學刊，62**（3），231-260。
黃鳳英、鄧瑞瑋（2017）。兒童正念教育對於改善注意力與憂鬱傾向之效果。**教育實踐與研究，30**（2），1-34。
楊坤原、張賴妙理（2005）。問題本位學習的理論基礎與教學歷程。**中原學報，33**（2），215-235。
楊淳斐（2014）。臺灣大學生網路成癮盛行率與心理性危險因子之調查研究。**國立臺中科技大學通識教育學報，3**，113-136。http://dx.doi.org/10.7052/JGE.201412_(3).0006
楊靜怡（2016）正念練習融入軍校通識課程之教學省思：以陸軍專科學校為例。**國防大學通識教育學報，6**，91-109。
廖信達（2010）。**幼兒班級經營**。臺北：群英。
廖建容（譯）（2018）。**孩子的簡單正念：60 個靜心練習，陪孩子專注應對高壓世界**（原作者：Greenland, S. K.）。臺北市：天下文化。
廖遠光、張澄清（2013）。問題本位學習對學生學業成就與高層次思考能力影響之後設分析。**當代教育研究季刊，21**（4），1-40。
臧瑩卓（2012）。幼兒園教師班級經營策略運用情形之研究。**幼兒保育學刊，9**，17-36。
劉長宗、饒見維（2015）。正念靜坐對提昇國小學童專注力之研究。**佛教與科學，16**（2），81-98。
蔡淑桂（2009）。幼兒園行政管理與班級經營創新模式之研究。**南亞學報，29**，297-329。
衛生福利部（2020）。**各縣市托嬰中心及托育人員違反兒少相關法規公告專區**。取自 https://ncwisweb.sfaa.gov.tw/home/penalty
鄭宇樑（2006）。問題導向學習的課程與教學。**致遠管理學院學報，1**，177-195。
鄭曉楓（2018）。一種新的嘗試：正向心理學取向正念方案的介紹與評論。**輔導季刊，54**（2），1-14。
賴志超、蘇倫慧、侯佩宜（2018）。職場靈性、正念與心理調適－自我悲愍、自我嚴苛的雙重中介模式。**商管科技季刊，19**（1），31-60。
羅永吉（2018）。PBL 在大學國文課程中的應用與反思。**南亞學報，38**，98-125。
Askell-Williams, H., Murray-Harvey, R. & Lawson, M. J. (2007). Teacher education students' reflections on how problem-based learning has changed their mental models about teaching and learning, *The Teacher Educator, 42*:4, 237-263. DOI: 10.1080/08878730709555406
Baer, R. A., Carmody, J. & Hunsinger, M. (2012). Weekly Change in Mindfulness and Perceived Stress in a Mindfulness-Based Stress Reduction Program. *Journal of Clinical Psychology, 68*(7), 755–765.
Barbosa, P., Raymond, Raymond,G., Zlotnick,C., Wilk, J., Toomey, R. & Mitchell, J. (2013). Mindfulness-Based Stress Reduction Training is Associated with Greater Empathy and Reduced Anxiety for Graduate Healthcare Students. *Education for Health, 26* (1), 9-14. DOI:10.4103/1357-6283.112794
Barrows, H. S. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL? *Distance Education, 23*(1), 119-122.
Bluth, K. & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring Pathways to

Adolescent Emotional Well-Being. *Journal of Child and Family Studies, 23*:1298–1309. DOI 10.1007/s10826-013-9830-2
Capon, N. & Kuhn, D. (2004). What's so Good about Problem-Based Learning? *Cognition and Instruction , 22*,(1), 61-79.
Draper-Clarke, L. J. (2020). Compassion-based mindfulness training in teacher education. *South African Journal of Higher Education ,34*(1), 57–79. http://dx.doi.org/10.20853/34-1-2525
Haney, J. J., Wang, J., Keil, C. & Zoffel, J. (2007). Enhancing Teachers' Beliefs and Practices Through Problem-Based Learning Focused on Pertinent Issues of Environmental Health Science, *The Journal of Environmental Education, 38*:4, 25-33, DOI:10.3200/JOEE.38.4.25-33
Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice, 10*(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy/bpg016
Kwan, T. Y.L. (2008). Student-teachers' evaluation on the use of different modes of problem-based learning in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(4), 323-343. doi:10.1080/13598660802375933
Leland, M. (2015).Mindfulness and Student Success. *Journal of Adult Education, 44*(1), 19-24.
Liu, J. J. W., Ein, N. & Fung, K. (2019). Mindfulness-Based Cognitive Therapy's Effect on the Symptoms of Currently Depressed Individuals: A Systematic Review of Existing Meta-Analytic Evidence. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 53*(2), 198-212.
Neo, M. & Neo, K. T. K. (2001). Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Journal of Educational Technology & Society , 4*(4), 19-31.
Pourshafie, T. & Murray-Harvey, R. (2013). Facilitating problembased learning in teacher education: getting the challenge right, *Journal of Education for Teaching, 39*:2, 169-180, DOI: 10.1080/02607476.2013.765190
Rawana,J. S., Diplock, B. D. & Chan, S. (2018). Mindfulness-Based Programsin School Settings: Current State of the Research. In A. W. Leschied et al. (eds.), *Handbook of School-Based Mental Health Promotion* (pp.323-355). The Springer Series on Human Exceptionality. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1_18
Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373–386.
Takahashi, S. & Saito, E. (2013). Unraveling the process and meaning of problem-based learning experiences. *Higher Education, 66*(6), 693-706.
Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(2), 275–287. https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.2.275
Teasdale, J. D., Segal, Z.V., Williams, J.M., Ridgeway, V.A., Soulsby, J.M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of Relapse/Recurrence in Major Depression by Mindfulness-Based Cognitive Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(4), 615-623.
The National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers: *Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*. Washington, DC: Author.
Zack, S., Saekow, J., Kelly, M. & Radke, A. (2014). Mindfulness Based Interventions for Youth. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 32*:44–56. DOI 10.1007/s10942-014-0179-2

三. 附件 **Appendix (請勿超過 10 頁)**

（一） 幼兒班級經營問題情境

情境一	班級簡介：幼兒園的牛牛班有兩位老師，三十位三至四歲的幼兒。 問題情境：下午收拾書包的時間，班上有一半幼兒坐在原地等著老師幫忙，無法主動收拾書包，需要老師一直提醒，而且幼兒拿書包的時候，常會因為碰撞

	而有口語或肢體衝突，老師需要管理班級秩序或處理幼兒的衝突事件，無法顧著每位幼兒，這時候會有些幼兒拿到別人的物品或漏掉自己的物品，結果老師需要一個一個檢查幼兒的書包和物品，花費更多時間在這件事情，幼兒卻沒有學習到應該具備的生活自理能力和主動性。
情境二	班級簡介：幼兒園的兔子班有兩位老師，十五位二到三歲的幼兒，行政老師偶爾提供支援。 問題情境：上午十點，主教老師正在帶領主題課程活動的時候，安安剛到校，另外一位老師帶著大哭的安安進入班級放置個人物品，其他的孩子開始分心，有一兩位甚至跟著哭，行政老師想將哭泣的安安帶開，但是安安哭得更大聲說：不要！我要媽媽！甚至拍打老師的手。這種情況也會發生在午餐或點心時間，如果出現安安不喜歡吃的食物，他也很容易大哭，影響班級氣氛。
情境三	班級簡介：幼兒園的小虎班有兩位老師，十五位二到三歲的幼兒。 問題情境：樂樂的身體動作靈活，很少使用口語表達。每日點名或課程活動的時間，樂樂很喜歡離開座位，只要老師沒有注意，樂樂還會爬到桌椅上，引起其他幼兒大笑或模仿，當老師嚴肅提醒樂樂的時候，他卻笑得很開心。大肌肉活動的時間，如果有同學碰觸到樂樂，樂樂會模仿機器人用頭撞人。大肌肉活動結束，大家洗手和喝水的時候，樂樂也喜歡趁機玩水，老師反覆提醒，但是效果非常有限。

學習主題	規劃說明
幼兒班級經營現場的挑戰與理想 **正念體驗：爬五指山的呼吸練習**	教師呈現幼兒班級經營現場的問題情境引導小組討論、分析和界定學習目標。
幼兒班級經營的理論與策略應用 **正念體驗：傳一杯水的專注練習**	教師短講幼兒班級經營的理論與策略，設計班級經營實作問題提供小組討論。
阿德勒取向的正向教養策略工具 **正念體驗：傳一顆球的情緒覺察**	教師短講阿德勒取向的策略，設計正向溝通體驗、正向教養實作問題提供小組討論。
從教育觀點看幼兒班級環境規劃 **正念體驗：演一顆球的空間覺察**	教師短講幼兒班級環境的規劃與原則，設計環境規劃實作問題提供小組討論。
建立幼兒班級常規的困難和因應 **正念體驗：拉上拉鍊的身體覺察**	教師短講幼兒班級常規的建立和執行，設計常規實作問題提供小組討論教具的製作。
幼兒班級例行活動的規劃和引導 **正念體驗：一顆糖果的飲食覺察**	教師短講例行活動規劃原則，設計轉銜活動實作問題提供小組討論。
幼兒班級學習活動的規劃和引導 **正念體驗：摸神秘箱的感官覺察**	教師短講學習活動規劃原則，設計學習活動實作問題提供小組討論。
建立尊重共學的班級文化與氣氛 **正念體驗：聽誰發聲的專注練習**	教師短講融合班級經營原則，設計融合教育實作問題提供小組討論。
偕同教學的原則與班級信念省思 **正念體驗：抱一棵樹的想像練習**	教師短講教師偕同合作的原則和挑戰，設計偕同實作問題提供小組討論和練習。
親師溝通的原則與溝通實作練習 **正念體驗：編一個環的感謝練習**	教師短講親師溝通合作的原則和挑戰，設計溝通實作問題提供小組討論和練習。

(二)　學習主題與正念活動

(三)正念體驗融入式教案範例

1.活動名稱：爬五指山的呼吸覺察(學習主題：幼兒班級經營現場的挑戰與理想)
2.引導步驟：
(1)引導學生依教師描述想像兩種教保現場情境，一是新生入園，一是平和的午休時間。
(2)請學生覺察自己在想像在兩種情境當下的呼吸是急促或緩慢，請他們想像在有挑戰性的新生入園情境，他們如何調節情緒，邀請他們跟著做以下活動。
(3)請學生舉起雙手，左手張開當五指山，右手伸食指扮演孫悟空翻山越嶺，右食指從左拇指底爬上指尖要「吸氣」，當右食指從指尖到左拇指和左食指間要「吐氣」……後續同上。
(4)請學生想像孫悟空翻山越嶺的辛苦，上山時要慢慢的吸氣，下山時要緩緩的吐氣。
3.教學說明：向學生說明此活動可以覺察呼吸，調節情緒，未來也可以在幼兒園帶領幼兒做覺察呼吸的練習，可以配合簡化的孫悟空故事，結合美勞活動，例如：帶幼兒製作可以套在食指上的紙偶。

(四)班級經營問題解決策略思考記錄單

班級		組員	
問題情境	□ 情境一 □情境二 □情境三 □真實情境：請書寫在「其他」		
界定問題 分析問題	■ 請找出意思不明的詞語，試著解釋，再提出來討論。 ■ 請利用已有的知識分析，為什麼會這樣？如何改善？		
學習目標	■ 請參考教科書目錄，列出你認為與問題相關的學習主題。		
蒐集資料	■ 若你在現場，會觀察什麼？與誰談話？蒐集哪些資料？		

提出策略	■ 請你依照問題情境，練習應用你學到的班級經營策略。
環境調整	
常規調整	
作息調整	

其他	

(五)學生個人實作紀錄單

班級		姓名		座號	
活動	□ 正念體驗記錄				
爬五指山	範例：第一次體驗慢慢吸氣，更慢的吐氣，我感覺……				
演一顆球					
傳一杯水					
傳一顆球					

拉上拉鍊	
吃一顆糖	
摸神秘箱	
聽誰發聲	
抱一棵樹	
編一個環	
溝通一：理性訊息	

溝通二：同理傾聽	
溝通三：鼓勵句型	

(六)訪談大綱

1.你對本課程印象最深的學習活動有哪些？最喜歡哪些學習活動？不喜歡哪些學習活動？為什麼？
2.本課程融入 PBL 鷹架，對你而言，有什麼特別的經驗或收穫？請舉例說明，並說明為什麼？
3.本課程融入正念體驗，對你而言，有什麼特別的經驗或收穫？請舉例說明，並說明為什麼？
4. 本課程融入 PBL 鷹架的學習方式令你遇到什麼困難？如何解決？
5. 本課程融入正念體驗的覺察活動令你遇到什麼困難？如何解決？
6.你對本課程教師使用的教學方法有什麼建議？
7.你認為將來在教保實習或教保職場上可以應用到本課程學習到的哪些態度、知識和技能？