

遊

戲



習

計劃經驗結集

成

長



香港中文大學
The Chinese University of Hong Kong

CENTRE FOR
UNIVERSITY & SCHOOL
PARTNERSHIP
大學與學校夥伴協作中心
香港中文大學教育學院 • FACULTY OF EDUCATION CUHK



優質教育基金
Quality Education Fund

目錄

序言	2
遊戲為本教學的研究與發展	4
遊戲教學中的課程領導	12
在遊戲中如何鷹架幼兒	22
尋找遊戲中的探索足跡	32
遊戲為本的評估	40
家校合作如何促進幼兒在遊戲中學習	48
結語	56
參考資料	57
鳴謝	59
編輯委員會	60



序言

自2015年起，香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心承蒙教育局的委託主辦「遊戲・學習・成長」計劃（下稱「計劃」），透過校本支援以助學校發展課程領導、提升教師的專業能量及促進家校協作，從而發展綜合、開放、富啟發性和有趣的遊戲為本課程，培養幼兒的全面發展。

計劃推行以來支援了約160間學校發展具校本特色的遊戲教學，期間更整合不同學校的推行經驗，編寫了《「遊戲・學習・成長」計劃的實踐（教）2015-2017》和《「遊戲・學習・成長」計劃的實踐（學）2017-2019》，分別闡述了遊戲教學的理念、分類和功能、計劃推行的理念架構、校本遊戲教學的課程規劃、實踐和評估之步驟、教師在遊戲教學實踐的反思和發展課程領導的經驗，供其他學校借鑑。建基於兩次的經驗整理，本結集進一步探討如何深化遊戲教學的推行和實踐。

文集起首先交代有關計劃的研究與發展(「遊戲為本教學的研究與發展」)，讓讀者可了解有哪些因素促進和妨礙教師推行遊戲教學，同時比較了家長和幼兒對遊戲的看法之同異，希望有關的分析能對遊戲教學的實踐帶來啟示，繼而再探討深化遊戲教學不同範疇的發展，包括：

- 一 課程領導如何策劃及推行校本遊戲教學的課程，裝備幼兒面對未來社會對人才的需要 — 「遊戲教學中的課程領導」；
- 二 推行遊戲教學的過程中，如何根據幼兒的學習進程鷹架他們的學習，當中包括教師的介入和退出鷹架 — 「在遊戲中如何鷹架幼兒」；
- 三 如何在不同類型的遊戲學習中，結合探索的元素以促進幼兒的學習，並探討教師在遊戲過程中的角色及物料的開放性二者的因素與探索式學習的關係 — 「尋找遊戲中的探索足跡」；
- 四 透過有系統的觀察與分析評估遊戲教學的成效，以及如何根據評估結果調整教師介入的策略、改變遊戲物料和環境的設置，和透過「團討」協助幼兒總結學習經驗 — 「遊戲為本的評估」；
- 五 學校如何以不同家校合作的模式，推動家長在幼兒遊戲學習過程中的參與，並讓家長反思「勤有功，戲無益」的觀念 — 「家校合作如何促進幼兒在遊戲中學習」。

以上五篇專題當然難以涵蓋所有有關遊戲教學的議題，但卻是計劃實踐的經驗總結，希望能拋磚引玉，為香港在推行遊戲教學方面，帶來更多關注和討論。



遊戲為本教學 的研究與發展

「遊戲 • 學習 • 成長」計劃自2015年開始，支援香港約160間幼稚園推行遊戲為本教學，推動教師設計綜合、開放、富啟發性和有趣的遊戲課程，提升幼兒的學習能力，促進他們的全人發展。計劃除協助學校發展遊戲教學之外，同時進行研究，希望相關的結果能有助業界持續優化遊戲教學的實踐。

計劃研究可分為兩個方向：第一是透過問卷訪問教師，了解有哪些因素影響遊戲教學的推行，當中包括有助及妨礙的因素；第二是透過訪談了解家長參與子女遊戲的模式，及訪問幼兒以了解他們對遊戲的理解和期望。以下分別簡述兩個研究方向的結果及有關研究對遊戲教學帶來的啟示。

首先是影響遊戲教學推行的因素。計劃分別於2015-2016、2016-2017及2017-2019的學期結束前進行一項成效問卷研究，共成功收回829份問卷，了解有關支援如何協助教師推行遊戲教學，當中包括在甚麼程度上同意（1代表極不同意，6代表極同意）問卷中列出的因素影響遊戲教學的推行。有關調查結果如下：

問題：你是否同意下列各項會影響遊戲教學的推行？

項目	2015-2016	2016-2017	2017-2019
校長/領導層的支持	5.62	5.52	5.47
學校團隊對課程發展有清晰的目標	5.60	5.41	5.43
學校的團隊協作文化	5.57	5.38	5.47
學校課程發展的反思文化	5.51	5.32	5.41
教師專業培訓機會	5.57	5.38	5.48
教師的工作量	5.58	5.34	5.23
家校合作	5.36	5.18	5.19
行政與資源上的支援	5.59	5.36	5.29
學校空間或設置	不適用	5.36	5.28
學校課時安排或調配	不適用	5.36	5.30

此外，問卷再請受訪者就以上的題目選項列出「最有助」及「最妨礙」遊戲教學的因素。調查結果顯示：最有助推行遊戲教學的因素的首三位分別是「校長/領導層的支持」、「學校的團隊協作文化」和「教師專業培訓機會」；至於最妨礙推行遊戲教學的首三位因素分別是「教師的工作量」、「學校空間或設置」和「學校課時安排或調配」。(2015-2016 第二、三位分別是「家校合作」和「教師專業培訓機會」。) 有關結果可參考下表：

表一：最有助推行遊戲教學的因素

項目	2015-2016	2016-2017	2017-2019
校長/領導層的支持	第一位 (45.4%)	第一位 (28.1%)	第三位 (19.7%)
學校的團隊協作文化	第二位 (20.6%)	第三位 (15.1%)	第一位 (20.6%)
教師專業培訓機會	第三位 (12.1%)	第二位 (21.2%)	第二位 (19.7%)

表二：最妨礙推行遊戲教學的因素

項目	2015-2016	2016-2017	2017-2019
教師的工作量	第一位 (53.9%)	第一位 (28.1%)	第一位 (28.1%)
學校空間或設置	不適用*	第二位 (15.8%)	第三位 (14.5%)
學校課時安排或調配	不適用*	第三位 (13.0%)	第二位 (16.2%)

* 2015-2016的問卷不設這兩個選項，第2位為「家校合作(7.8%)」及第3位為「教師專業培訓機會(5.0%)」。

教師問卷同時以開放式的提問，邀請受訪教師就「最有助」及「最妨礙」推行遊戲教學的因素提出意見，以下節錄部分與上表有關的質性回饋供參考：

有關「最有助推行遊戲教學的因素」之回饋

「校長/領導層的支持」方面：

- 「教師可撤除舊有的教學框架，將遊戲教學融入課程，資源、人手、教材需求量會增加，所以需要校長及領導層的支持。」(2015-2016)
- 「領導層會賦權教師及信任教師進行遊戲是非常重要的，具支持的態度和文化有助教師彈性推行及表達。」(2016-2017)

「學校的團隊協作文化」方面：

- 「學校的工作非一人之力能夠完成，有曰『一人計短』，故團隊能彼此協作，方能事半功倍。」(2016-2017)
- 「協作文化，令老師之間互相支持，互相能進行專業評估，加強遊戲教學的成效。」(2017-2019)

「教師專業培訓機會」方面：

- 「老師接受過專業的培訓後，能釐清以往對遊戲及活動間的概念，因此有助於推行。」(2016-2017)
- 「正因為老師有遊戲教學的培訓及交流機會，能讓老師在帶領及推動時，參考其他學校的長處，更掌握當中的技巧。」(2017-2019)





有關「最妨礙推行遊戲教學的因素」之回饋

「教師的工作量」方面：

- 「如老師太忙，沒有足夠時間檢視所需的素材及所搜集的材料是否達致預期效果，及需時找更合適的材料或用品代替。」(2015-2016)
- 「教師工作量多的時候，遊戲(教學)備課的時間會較少，對於初掌握的教師來說會直接影響成效。」(2017-2019)

「學校空間或設置」方面：

- 「因為遊戲的帶領有時均需運用很大的空間，空間不足或會使過程受到限制。」(2016-2017)
- 「空間有限，因安全理由，很多佈置或活動不時需調適，較欠缺彈性。」(2017-2019)

「學校課時安排或調配」方面：

- 「小組遊戲活動需花較多時間完成，會影響其他課堂的時間安排及運作，故要好好編配時間及在教學內容上作取捨。」(2016-2017)
- 「本校是半日制學校，有時候想與幼兒進行多項遊戲或多次遊戲，都受到時間表上的阻礙，往往都因為時間的不足而感到可惜。」(2017-2019)

以上的調查結果顯示，前線教師普遍認為校長及或領導層的支持是學校發展遊戲教學的關鍵因素。學校的領導者能夠認同遊戲教學的理念，訂定清晰的校本課程發展方向，並給予教師一定程度上的專業自主，同時結合行政和資源上的支持，都是發展校本遊戲教學的必要條件。以現時普遍學校都採用的教學主題為例，如果校長能擺脫教材套的既定知識框架，賦權予教師結合校本情況及幼兒的學習需要重新訂定相關的學習目標，讓幼兒透過遊戲過程建構與生活經驗相關的知識、技能及態度，同時為教師提供足夠的資源，讓教師重新佈置教學環境及添置相關的遊戲物料，才能重建結合遊戲的教學主題。

校本課程的有效落實必須建基於教師團隊的共同協作及互相支持，才能發揮協同效應以提升教學效能，遊戲教學的推行當然也不例外。參與計劃的前線教師普遍認為學校團隊的協作文化是促進遊戲教學的重要因素：教師透過集體備課共同設計富趣味且切合教學目標的遊戲，繼而分工合作預備教學工具，再透過互相觀摩教學實踐後的共同反思與改進，集思廣益以持續優化遊戲教學的實踐。

毫無疑問，教師對校本課程及遊戲教學專業知識之掌握，也是成功推行遊戲教學的重要因素。教師對遊戲設計雖然並不陌生，但如何透過遊戲作為一種教學策略來達致不同主題的教學目標，結合家校合作的元素，再以多元的評估策略檢視幼兒的學習成效，最後再將評估結果回饋下一階段的學習，對他們來說都頗具挑戰。因此，受訪教師均認為教師專業培訓的機會是成功推行遊戲教學的另一重要因素。

「校長/領導層的支持」、「學校的團隊協作文化」和「教師專業培訓機會」這三項為最有助推動遊戲教學的因素之前三位，但三位的先後次序在數年間都有微妙的變化。隨著教育局於2017的課程指引進一步肯定遊戲教學對幼兒成長的重要性，普遍校長都會全力支持推動遊戲教學。相比之下，受訪教師在持續推動校本遊戲教學的發展過程中，更體會到團隊的協作和教師的專業培訓比校長支持更為重要。

此外，縱使校長能賦權支持教師，學校團隊又能共同協作，教師又能獲得專業培訓的機會，但如未能減輕教師的工作量，為他們提供發展校本遊戲教學的工作空間，學校也難以發展優質的遊戲教學。研究結果連續三年都顯示，受訪教師均認為教師的工作量最妨礙他們推行遊戲教學。因應2015-2016有受訪教師表示學校空間和時間表同樣會影響遊戲教學的推行，故在2016-2017及2017-2019兩期的研究中，加入「學校空間或設置」及「學校課時安排或調配」兩個選項，結果顯示該兩項也是受訪教師認為會妨礙遊戲教學發展的因素。

眾所周知，學校課時安排或調配絕對會影響遊戲教學的推行，假如學校課程冗長繁多，或給予幼兒從遊戲中探索的時間不多，根本無法推行具效益的遊戲教學。當中，部分半日制的幼稚園面對的挑戰會更大。然而，學校空間或設置是否也同樣妨礙教師推行遊戲教學，計劃則有所保留。遊戲能否促進幼兒的學習和成長，很大程度上取決於教師的設計。雖然學校空間越大、設置愈多樣化能為教師提供更多遊戲設計的可能性，但計劃相信即使學校空間不大或設置簡單，只要教師肯花心思、動腦筋，也可發展出優質的遊戲教學。

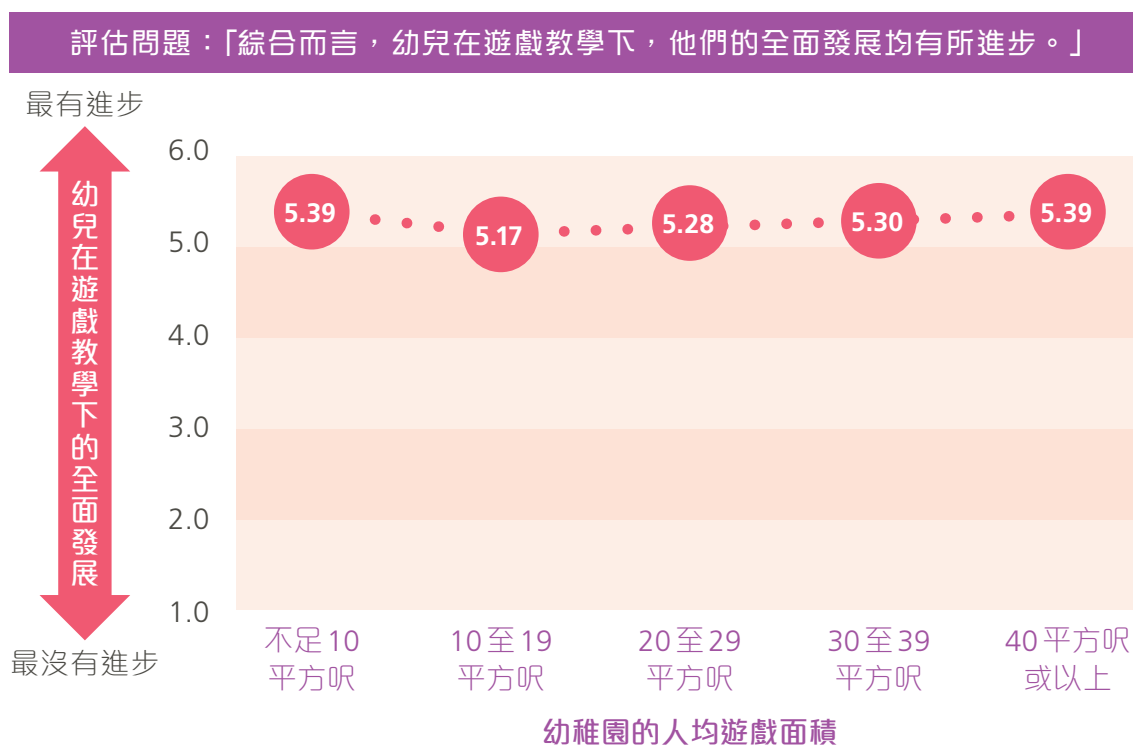


有見及此，計劃於2020-2021學年收集了2015-2019年期間89間參與計劃的學校空間面積資料，發現計劃學校幼兒的人均面積的確有很大的差異，不同學校的人均遊戲面積由「每人不足十平方呎」至「每人多於一百平方呎」不等（見表三）。然而，比較空間大小不同的幼稚園接受計劃下的成效，計劃卻發現幼兒人均遊戲面積與計劃成效之間的關係並不顯著（見表四），空間較充裕的幼稚園與空間較小的幼稚園的教師在協作的課題中皆觀察到幼兒有相若的表現，反映教師能就學校情況設計及調適教學，令幼兒在遊戲教學中得以成長。

表三：受訪學校人均遊戲面積

學校人均遊戲面積	受訪學校的百分比
不足10平方呎	15.3%
10至19平方呎	18.8%
20至29平方呎	31.8%
30至39平方呎	20.0%
40平方呎或以上	14.1%

表四：不同人均面積的受訪教師對幼兒成長的評估



成功推行遊戲教學的另一重要關鍵是家長對遊戲教學的支持。家長如何理解學習和遊戲固然影響學校對遊戲教學的定位，但家長能否透過遊戲促進子女的全面成長，也影響幼兒對遊戲的理解與投入。因此，計劃除了安排工作坊讓家長認識遊戲教學的理念與實踐外，同時透過支援教師發展融合親子遊戲元素的教學設計，促進家校合作以共同推動遊戲教學。

為探討可如何進一步提升遊戲教學的效能，計劃於2016-2017年度進行一項有關家長與幼兒對遊戲的理解之研究，成功訪問了40名家長及40位低班及高班的幼兒。訪談的內容主要是了解「家長認為子女最喜歡的遊戲」、「幼兒自己最喜歡的遊戲」及「幼兒最喜歡父母與自己進行的遊戲」等看法，再將相關答案以五種遊戲類別進行分類：「建構遊戲 (Constructive Play)」、「物件遊戲 (Object Play)」、「扮演遊戲 (Pretend Play)」、「運動遊戲 (Sportive Play)」、「戶外遊戲 (Outdoor Play)」。相關的結果如下：

受訪對象 — 受訪問題	遊戲類別				
	建構	物件	扮演	運動	戶外
家長 — 「你認為子女最鍾意同你玩乜遊戲？」	21.9%	21.9%	32.7%	29.6%	13.3%
幼兒 — 「你最鍾意玩乜遊戲？」	27.0%	24.4%	7.8%	34.5%	10.1%
幼兒 — 「你鍾意爸爸媽媽同你玩乜遊戲？」	26.5%	18.8%	8.3%	35.1%	17.6%

以上的調查結果顯示家長對幼兒喜歡的遊戲有不同看法，最多受訪家長認為子女喜歡與自己進行「扮演遊戲」(32.7%)，相反「扮演遊戲」卻是最少受訪幼兒表示自己喜歡(7.8%)或最喜歡父母與自己進行的遊戲(8.3%)。這可能是普遍受訪父母並不了解子女感興趣的遊戲類別，另一方面也可能是父母誤將自己喜歡與子女進行的遊戲，認定子女也感興趣。此外，最少受訪家長認為「戶外遊戲」是子女喜歡與自己進行的遊戲(13.3%)，但受訪幼兒選擇「戶外遊戲」作為自己喜歡與父母進行的遊戲類別佔17.6%，其百分比高於受訪家長的。還有，幼兒喜歡父母與自己進行「建構遊戲」及「運動遊戲」的百分比(26.5%及35.1%)普遍都高於受訪家長所認為的(21.9%及29.6%)。從這些調查結果可推斷父母對子女在遊戲方面的喜好理解並不準確，當中包括高估了子女喜歡「扮演遊戲」，同時低估了幼兒喜歡與他們進行「建構遊戲」、「運動遊戲」及「戶外遊戲」的興趣。教師在設計家校合作的親子工作時，值得留意及參考以上的分析。



遊戲教學中的 課程領導

引言

學前教育是二十一世紀全球公共政策的重大議題之一。經濟合作暨發展組織 (OECD) (2018) 發佈了一份《教師作為學習環境的設計者：創新教學法的重要性》的報告，提出遊戲能夠抓住學生的興趣點，有利於兒童的智力、情感與社會性發展。隨着世界教育的發展，香港課程發展議會 (2017) 修訂了《幼稚園教育課程指引》，積極提倡幼兒從遊戲中學習，以進一步優化課程。「遊戲 • 學習 • 成長」計劃為配合政策發展，故向參與學校提供遊戲教學的專業支援，例如教師工作坊、共同備課、觀課及課後檢討。計劃特別著重培訓課程領導者，期望他們能夠有效地帶領學校的教學團隊，在實踐遊戲教學之餘，同時提升教師的專業成長，並透過持續優化課程，讓幼兒在富啟發性及愉快的環境下，各方面都獲均衡的發展。不過，如何成功地落實遊戲教學的推行則有賴課程帶領者有效的領導。

課程領導的角色

根據 Leithwood、Harris 與 Hopkins (2008) 的研究，學校領導者透過對成員的動機、承諾和工作環境的影響，提升學生學習成效，因此，成功的學校領導在課程與教學方面一定扮演着重要的帶領角色。學者 Doll (1996) 認為「有效的課程領導特點是帶領者有清晰可行的課程原則，樂意作出長期承諾影響課程」(p.492)。楊瑞珠 (2014) 則認為面對不斷變化的社會，課程領導必須以革新的教育理念，與同儕共創教育願景，設計創意課程，以開放關懷的態度施教，謹慎地評鑑課程實施的成效，並以革新的學校文化，建構學校成為學習型組織。

卓越的課程領袖實在擔當着不同的專業及管理角色，他們應是具宏觀視野的課程帶領者、能實踐願景的精神領袖、受學生愛戴的好教師、能支援同儕的專業顧問；而且又是課程的規劃者、學習經驗的總結者；他們既要扮演在團隊中溝通的橋樑角色，又是學校資源分配的協調者；他們需要不斷完善知識管理的工作，亦需要協助學校發展成為一所學習型組織。

綜觀之，課程並非抽離其他教學範疇而獨立存在，所以作為課程領導者，應從學校的發展方向、課程定位、設計、決定、實施和課程評鑑等課題，結合學生的元素、教師的教學能量和專業發展、資源及學校文化等因素，重新審視自己在課程發展的功能。下文將會通過兩個例子進一步探討課程方向的帶領者、課程規劃及協調者、教師專業成長的促進者及家校協作的推動者，這四方面的不同角色。

一、課程方向的帶領者

在計劃的支援下，聖士提反女子中學附屬幼稚園的課程領導者帶領教學團隊突破以往的教學取向，透過遊戲教學培養學生敢於冒險、探索和創造的精神，以面對不可預知的未來。作為課程領導者要帶領學校課程走出固有框框，首先自己要有寬闊的課程觀及創新的思維，當擁有這些良好的核心素養時，要推動教師們建立課程的新方向便會變得容易。計劃的學校發展主任提醒課程帶領者要了解學校的辦學理念對課程定位的重要性，並建議課程領導者帶領教師們討論學校的教育理念和校本特色，又以年度關注事項作為教學設計的理念。

在初步訂立了課程的方向後，課程領導接着帶領團隊一同釐清遊戲教學的理念，並建議運用其中一個單元主題——《胡桃夾子》作為實踐經驗。大家首先檢視以往這主題的教學設計，然後重新規劃教學內容。以往學校教授這主題時，主要幫助幼兒認識《胡桃夾子》這齣傳統芭蕾舞劇目，教師與孩子一起聆聽古典舞曲，並請家長帶同幼兒往劇院觀看這齣芭蕾舞劇，加強幼兒對芭蕾舞劇的了解。學校今次藉著參與計劃，希望重新規劃一個以遊戲為本的教學設計。課程領導帶領高班全級教師進行共同備課，並充分運用了幼兒課程的專業知識，建議教師將這個主題的教學內容分為三部分，包括：「聖誕的喜悅」、「胡桃夾子之夜」及「不一樣的聖景」。課程領導亦在會議上引導教師思考，如何運用計劃的3E學習成效——賦權（Empowerment）、探索（Exploration）、表達（Expression），讓孩子自行構思聖誕夜的遊戲，如孩子用紙皮砌成了「勇闖迷宮」的遊戲，又用報紙、紙磚、繩、布等材料建構一條障礙賽道，運送飾物以佈置聖誕樹。

課程領導更提醒教師鼓勵孩子將《胡桃夾子》的主角融入聖景中，讓幼兒決定「不一樣的聖景」中的角色分配、戲服及劇本情節發展。





課程領導跨越了以往在課程設計及實踐的框架，帶領教學團隊確立了清晰的課程方向，以開放的態度讓孩子從遊戲中體驗冒險精神，勇敢面對困難，主動探索方法及解決困難。學習過程中，幼兒在創設遊戲、構思劇情、設計服飾及參與表演方面都獲得不少創作的機會。幼兒在遊戲中的互動機會增加了，社交技巧提升了；對自己的優點認識多了，自信心亦相應地加強了，為她們人生的起步點奠下良好基礎。我們喜見課程帶領者具明確的教育理念，能掌握教育發展的脈搏，為學校確立清晰的定位，帶領課程的方向，讓校園成為孩子冒險、創造、適應及彼此協作的場地，帶領孩子走向自信、自學的開始。

以下是課程領導者在《胡桃夾子》單元總結後的反思：

「作為課程領導，每次課題開展時，首先考慮本年的關注事項如何緊扣主題的學習內容。用遊戲帶入幼兒的學習世界裡，多賦權給幼兒選擇喜愛的遊戲，除了讓幼兒參與之外，他們會創作不同的玩法，令到我和教師也感到意外。」



二、課程規劃及協調者

根據周淑卿(2000)的《教育大辭書》所指，將教材、教學時間及其他所需資源等進行有系統的分析與計畫的過程，稱為課程規劃。詳細規劃過的課程內容與時間安排能幫助教師順利發展遊戲課程。世界上沒有一種適合所有幼兒的課程，在規劃遊戲教學時，課程帶領者應充分了解中央課程的目標與架構，以「兒童為本」，配合不同年齡層幼兒的發展特徵與學習特質，適切地綜合並連貫各種學習模式，提供多元化而豐富的學習經歷，讓幼兒輕鬆愉快地自由探索，從遊戲中學習，並得到全面均衡的發展。計劃其中一所學校—鳳溪幼稚園的課程領導有見於「專題研習」能配合幼兒的求知慾及自主學習的態度與能力，決定用學期一半的時間進行「專題研習」，而另一半時間則採取「主題教學」。在推行專題前，課程領導訂定了四項校本原則：

- 1 研習主題應按幼兒的生活經驗及興趣作決定
- 2 研習探索期間引入繪本及遊戲教學以加強幼兒對主題的認識及興趣
- 3 幼兒需有足夠時間思考研習方向，深入探索及解決問題
- 4 整合的遊戲教學、繪本及專題研習應均衡地發展幼兒的知識、能力與態度

以下是該校2020-2021年度「專題研習」的規劃：

周期	時間	研習主題	其他
探索期	3周	幼兒班：同遊•童樂 幼兒班：彩色世界	探索期引入繪本及遊戲， 加強幼兒認知與興趣
發展期	4周	低班：「衣」靠著你 低班：「童」玩•「童」樂 高班：「紙」想跟你玩 高班：正「袋」你發現	讓幼兒有足夠的時間探索
分享期	1周		幼班 — 班內互相分享成果 低班 — 級內互相分享成果 高班 — 跨級互相分享成果





其中，在推展遊戲教學的過程，課程領導的協調角色尤其重要：

- 1** 召集各級代表教師參與課程小組會議，共同決策，訂定研習主題，令教師具有更清晰的方向
- 2** 三級的研習主題與之前的教學主題連貫，而三級的研習活動亦有層次上的遞進
- 3** 研習前，各級除了可以繪本作為切入點外，遊戲也是加強幼兒認知及興趣的另一法門
- 4** 研習期間，課程領導需要協調及安排各級在遊戲環節的空間、時間及資源的運用
- 5** 研習後，從不同持分者（例如同校其他教師、學童本身、家長方面）取得各項回饋和反饋，作為未來改善教學遊戲規劃的有用指標、參考資料和跟進

以下是課程領導者的反思：

「今年度『三級』一起備課，感覺教學設計更連貫，團隊的思路更清晰。課程能與總目標銜接，更有層次，由淺入深，外圍到中心，多了構思遊戲，鞏固深化幼兒的學習，有助發展思維及其他知識。」

「知道課程領導擔任着重要的角色，相信參與計劃能提升自己的專業，能適切地規劃及協調，才能有效地促進教學效能。」

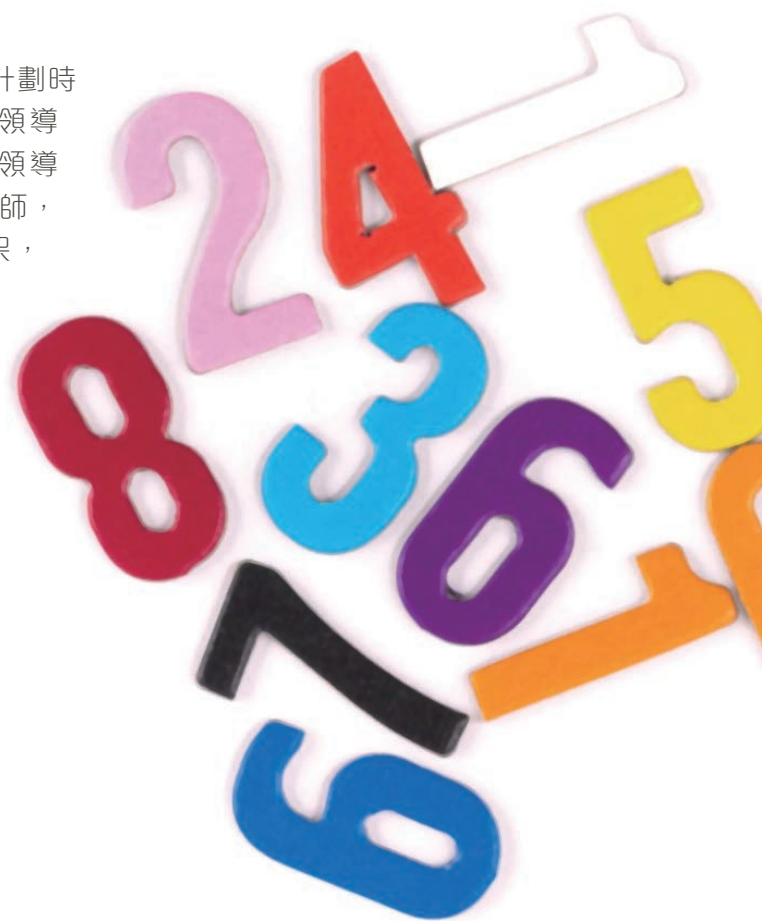
綜合而言，遊戲教學的「規劃、推行和評估」都是幼稚園課程發展的核心工程，而一位優秀的課程領導需要在人力、時間、場地運用、課程整合、學習遞進與連繫方面處理得宜，才能正面影響學習的效果。

三、教師專業成長的促進者

普遍教師均認同遊戲教學的理念，並努力以赴共同創設許多有利於遊戲的環境，讓幼兒享受輕鬆愉快的經歷，但《幼稚園教育課程指引》(2017)所提出的「從遊戲中學習，加強自由探索的元素」及「每日安排幼兒參與不少於30分鐘(半日制)及50分鐘(全日制的自由遊戲)」都令不少教師感到困擾。課程領導在此的角色便是帶領校內各位教師深入了解何謂「以遊戲為本的教學」與「自由遊戲」。柯秋桂(2003)與黃靜子、詹日宜、曾錦貞(1997)等學者都提到，幼稚園教師可就著教學理念進行分享及深入對話，這能增進彼此的溝通，對新手及具經驗的教師來說都是相當有益的。計劃喜見大部分參與的學校已策劃及組織共同備課，賦權教師互相探討教學的內容及遊戲的策略，作為推動遊戲教學的基礎。過程中，課程領導者帶領著教師討論如何在主題教學下活出自由遊戲的精神。最終，大家都同意透過環境佈置及低結構材料，誘發幼兒自行選擇玩伴、遊戲種類及進行遊戲的方式，讓幼兒享受自由遊戲的同時，並能從中探索。遊戲結束後，教師也需要與各位同學進行團討、總結及反思，以便建構知識。推動教師之間的同儕觀課及課後檢討，亦可強化學校的協作及反思文化。教師可藉此擁有較大的專業自主權，以便表達意見，幫助建立同儕間的支持和信任。課程領導和教師間的互信有助學校團隊的建立。部分課程領導還會進一步定期舉行校內課程分享會及跨校專業交流活動，讓教師互相分享及總結其教學經驗。教師專業能力的提升及專業團隊的建立都見證著課程領導者的自身領導力。

以下是課程領導者的反思：

「以往帶領課程較欠缺系統，參與這計劃時是帶著期望的，但一向很少擔任起領導策劃的角色，經過細心觀察後，在領導上信心大了，現在會一步一步引導老師，例如在提問上更有技巧，更懂得鷹架，給予同事思考空間，而不是告知答案。以往在會議上會給予較導向性的提議，現在透明度高了，大家更了解其他級別在做什麼。真的高興自己在課程帶領上的能力在提升。」





四、家校協作的推動者

在推展遊戲教學的過程中，課程領導需要獲得家長理解，在當代社會，教師已經不是知識的唯一傳遞者，而是啟發和促進下一代具備自學能力的核心人物，家長亦是啟發和促進孩子發展和成長的重要一員。學校為了讓家長深入了解和明白何謂遊戲學習，特意向家長安排有關「遊戲教學與全人發展」的工作坊，課程領導者亦特地請教師在教學設計中，加入家長參與的元素，例如安排家長觀課、家長體驗活動或家長義工等。疫情停課期間，家長陪伴子女一起上課、進行親子活動、從旁協助蒐集資料，對子女的學習作出回饋，所以，讓家長明白遊戲對幼兒成長及全人發展是非常關鍵的一步。

課程領導者對家長參與的想法：

「作為課程領導，因見到停課關係，老師未能實踐預設的教學設計，於是請老師嘗試在遊戲中加入更多家長元素，讓家長和小朋友能一起參與課堂活動，例如在『湯姆的服裝店』主題中，老師把藝術元素轉化為生活技能，讓小朋友學習穿衣服、扣鈕、洗衣服，家長從旁指導並把小朋友完成的項目紀錄下來，讓家長理解活動的目的是想讓小朋友在十歲前建立基本的生活技能。老師得到家長的幫忙，以致在疫情下遊戲教學都能得以延續，不受影響。」

「作為課領，在停課期間，我會請老師嘗試製作與理財有關的學習短片，盡量配合原來的教學設計，把理財有關的小遊戲放入短片中，讓家長理解活動的目的是想讓小朋友建立基本的購物知識及養成儲蓄習慣。另外，老師把課堂內容拍攝成影片，為小朋友提供網上學習，當中很需要家長的幫忙，讓教學在疫情下都能得以延續，不受影響。」

課程領導的深思

儘管今天幼稚園課程帶領者已推動了遊戲教學，以促進幼兒主動學習、敢於創造，但課程領導需要關注及省思以下問題：

1) 遊戲教學的內化與反思

今天仍然有部分教師覺得教學中滲入遊戲元素會有「教不完」的顧慮。教師著重於把教材套內容教完，顯示在潛意識中他們對加入遊戲感到疑惑和憂慮，擔心難以掌控教學內容及教學時間，故讓教師們內化遊戲教學的意義是課程領導必須關注的。

2) 遊戲教學的評估

遊戲教學的評估對教師仍是較大的挑戰。大多數教師仍然集中在傳統式的目標為本評估，但遊戲能反映幼兒的情緒管理、認知能力、品德表現、社會技能、創造力、體能、表達能力和社交發展等，所以課程領導也需要讓教師們透過遊戲立體地觀察幼兒的表現。

3) 課程領導的持續成長

課程領導的成長並非一蹴而就的，而是經過不少經驗累積和專業引領。現時負責領導課程的主任很多時需兼顧教學及行政工作，包括規劃、推展及評估課程、負責教師發展、安排時間、場地、物資及家長事宜等，此等情況往往令他們身心俱疲，能量耗竭，若因工作上的重擔令他們未有空間反思及進一步作專業上的裝備，將不利於課程的持續發展（徐俊祥，2003）。

4) 幼小銜接

幼兒在幼稚園階段以遊戲作為主要的教學策略，但升讀小學後，他們需要適應新學習階段的環境、不同的教學方法。這些對幼兒而言，都是新的體驗和挑戰。幼稚園的課程領導可多與小學教師聯繫，舉辦幼小教師交流會，提高小學教師對幼兒學習情況的了解，從而作出適切的措施和安排，以協助幼兒適應新學習環境。

5) 與時並進的教學

在資訊化及多元化的二十一世紀，部分學校的課程設計及教學策略仍需重新檢視，以配合當代發展的需要。

總結

在面對急劇改變的社會，香港需要應付一系列不可預見的情況。如何確保學生在複雜多變的環境中具應變和自學能力，是教育界面對的一大挑戰，亦是學校高層及課程領導者同心協力要解決的問題。遊戲教學在香港仍然處於探索的階段，對於課程領導來說，如何持續發展以提升學生的學習興趣，讓他們學得更精彩，成為創造未來的人才，實在是值得我們深思的課題。





在遊戲中 如何鷹架幼兒

引言

Wood、Bruner 及 Ross (1976) 提出的鷹架理論被教育界廣泛應用，而另一關鍵詞——「最近發展區」(Zone of Proximal Development)，對幼兒工作者而言亦毫不陌生。Vygotsky (1978) 指出個體發展有兩個層次：實際發展層次，指個體能獨立完成或解決問題，是已具備的能力；另一是潛在發展層次，即個體在他人引導下解決問題的能力，是經協助後可能出現的能力。這兩者間的距離就是「最近發展區」。成人和教師，甚至能力較高的同儕，在遊戲過程中於幼兒的最近發展區內運用各種策略支持和引導他們繼續發展，以助其知識及能力的提升，這就是遊戲教學結合鷹架的含意。要促進幼兒愉快而有效學習，從遊戲中搭建鷹架是可取的，當中的歷程和策略確實值得教育工作者深入探討。

遊戲教學中鷹架的歷程和策略

展開鷹架

只要深入剖析鷹架教學的歷程，或許會發現鷹架不單純指當幼兒在學習出現困難時即時提供協助，而是具有不同的介入策略和步驟。參考施美菁 (2006) 於幼稚園應用鷹架學習概念之研究，執行鷹架的完整歷程是：在教學活動中，教師察覺到幼兒的學習遇到障礙或解決不了的難題；然後，開始進行觀察及評估幼兒的學習需求，即掌握他們的最近發展區，並擬定引導的策略；進行介入，聆聽幼兒的回應及觀察其行為表現，再次評估介入能否達到預期的成效，若沒有，教師需重新調整介入策略；若幼兒能獨立完成任務，鷹架則可撤除。(見圖1)

圖 1



簡單以常見的桌面遊戲為例，幼兒進行拼圖，但拼砌良久仍未有成果；教師覺察幼兒出現狀況，此時開始觀察幼兒的能力，發現幼兒能抽出最具象徵性的拼塊，如太陽、花，也會不時參考拼圖的原圖來擺放位置，但對於其他顏色近似的拼塊則毫無頭緒，此為評估幼兒的最近發展區；教師介入引導幼兒先把顏色分類，再提問幼兒綠色和藍色可能是拼圖的哪部分，幼兒觀察原圖回答是草地和天空，再指出啡色可能是樹幹，教師再引導幼兒思考草地、天空在拼圖的位置，幼兒再次回應天空在上方、草在下方，同時開始拼砌；從幼兒的回應中，教師可知幼兒學會從顏色歸納出拼圖的線索，當幼兒在不需協助下逐步拼砌出拼圖，反映幼兒已能獨自完成任務，並獲得相關能力。在一個完整的鷹架運作中不難發現「評估」不停穿梭，顯然這是個不可或缺的元素。鷹架介入的切入點取決於學習者的最近發展區及其學習需要，學者周淑惠（2003）認為教師需不時診斷幼兒的最近發展區，她更確立這動態評量的必要性，因為當前的潛在發展層次，有可能成為他日的實際發展層次。

以上是以個別幼兒的學習情境作示例，如從宏觀的角度來看，把Vygotsky的最近發展區理論引申到課程層面，在以遊戲為本的課程中，教師可如何掌握幼兒的最近發展區，從而調整課程的深度和廣度呢？以下就以低班的「食物」教學主題作討論：

示例1（低班 — 「食物」）

- 教師已草擬是次主題的學習內容，重點包括認識健康飲食金字塔、健康的烹調方法等，在開展主題的首三天，教師讓幼兒進行模擬遊戲。
- 教師於模擬遊戲區放置低結構性的物料和作簡單佈置，幼兒運用各種物料建構與食物有關的遊戲。
- 幼兒共同建構了超級市場，在區角裡製作收銀機、錢幣，又擺放食物等，進行模擬購物遊戲。



- 教師從中觀察到幼兒懂得超市的購買程序，理解不同角色的功能。不過，教師發現幼兒把蔬菜、水果、米飯、麵堆放在一個籃子內，只有肉類和飲品分別放於另外兩個籃子中。
- 在幼兒的對話間，教師亦可了解他們的已有知識：從對話1，教師了解到幼兒懂得分辨哪些食物需經過烹調才可進食；從對話2，教師得知幼兒發現食物外觀有所不同，但他們不懂得如何分辨食物變壞與否。

對話1

幼兒A：「肉和菜要煮熟才可進食。」

幼兒B：「對呀，如果沒有把肉煮熟，吃了會肚子痛。但是菜不一定要煮。」

幼兒C：「沙律裡的菜沒有煮，水果都不用煮。」

對話2

幼兒D：「蘋果這幾邊都變黑了。」

幼兒E：「可能只是沾污了。」

幼兒D：「是嗎？不是變壞了嗎？」

幼兒F：「如果是變壞就不可以吃了！」

幼兒E：「那要怎麼分辨是否變壞了？」

幼兒D：「用手抹一抹，可以嗎？」

幼兒E：「不知道呀！」

幼兒在遊戲中自行建構超級市場和自由地操弄各種物料，教師只要從旁觀察及評量，就會發現過程反映了幼兒對於主題的已有知識或技能，從而評量他們的實際發展層次和潛在發展層次。教師從遊戲中獲得幼兒的最近發展區，這極為重要，因為它是作為搭建鷹架及教學調整的憑證，例如教師可設計活動鞏固幼兒的食物分類能力，更可增潤學習內容，讓幼兒認識保存食物的方法。學者陳昇飛(2009)指出學習者的發展層次並非固定性的，教師不能直接單從文字的意義去界定發展區域，因此通過開展學習活動，從中觀察以及與學習者對話來確定他們的實際發展能力和尋找其潛在能力。是次遊戲與陳昇飛所稱的學習活動有著相同的意義，為鷹架介入奠定基礎。從幼兒教育的課程發展來看，值得探討的是一課程調整可否視作鷹架的其中一種策略，甚至如何調節課程，使之成為有效的鷹架策略。



鷹架的策略

Vygotsky(1962) 強調社會活動的關鍵性，個體從低層次的心智能力發展到高層次心智能力，是通過人際互動，由外在社會層面轉成內化作用。顯然，在幼稚園內教師和同儕都是幼兒常見可互動的對象。參考周淑惠(2003)和施美菁(2006)，根據鷹架搭建者的角色分類，可分成「成人鷹架」和「同儕鷹架」，當中的策略包括：語言引導、肢體協助、示範。示例2就節錄了高班「救救動物」中教師鷹架引導的情境：

示例2 (高班 — 「救救動物」)

背景：在建構遊戲中，幼兒設計設施讓公路兩旁的動物橫過時避免被車撞倒，並運用不同材料嘗試搭建。

- 01 幼兒：動物橫過公路時會被車撞倒，在路旁加上一個標誌要司機慢慢駕駛。
- 02 教師：司機開得慢，動物突然跑出來就不會被撞嗎？
- 03 幼兒：開很慢很慢那種，撞倒都不會痛。
- 04 教師：公路有車速限制嗎？太慢會否造成交通阻塞？
- 05 幼兒：那給動物建一些人像燈！
- 06 幼兒：紅燈的時候動物就停下來，綠燈才走過去，這時車輛也要遵守交通燈。
- 07 教師：設計一個給動物看的過路燈，好像可行！但牠們可會遵守交通規則？
- 08 幼兒：人類用這種方法過馬路很安全，可請獸醫去教動物。
- 09 幼兒：獸醫不是馬戲團裡教動物的人，他不曾教的。
- 10 教師：獸醫是醫治受傷動物的人。人類有什麼其他過路設施？
- 11 幼兒：天橋！隧道！
- 12 幼兒：可以在公路下挖掘一條隧道讓動物通過。
- 13 教師：你們覺得這方法怎樣？
- 14 幼兒：可行呀！通過隧道走過對面，不會遇到車輛，那就不會被撞。
- 15 幼兒：下雨的時候，動物也可躲進去！

幼兒建構了隧道後，拿著動物在模擬穿過隧道，這時教師加入遊戲，她拿著動物模型，故意沒有走向隧道而走到公路旁……

- 16 教師：我要過去，這樣會被車撞嗎？
- 17 幼兒：你要走隧道！
- 18 教師：但是動物還是可以這樣橫過公路，還有方法保護動物嗎？
- 19 幼兒：我們可能要欄著公路兩旁。
- 20 幼兒：我們要用什麼做圍欄？

教師這時提供了不同的材料，如紙張、水果網、樹枝等，幼兒逐一嘗試效果，最後選用了水果網做成圍欄。

示例2學習情境中教師運用了言語鷹架，以提問作為策略導向，務求引發幼兒的思考。過程中，教師利用了方向性的提問(句02、04、07)，沒有直接否定或給予答案，目的是製造認知衝突，讓幼兒反覆思量他們的構想的可行性、邏輯性。而句10是關鍵且具有啟發性的，此開放性的提問不但承接言談脈絡(句08 - 人類的過路方法)，順應幼兒的回饋，也帶領幼兒回溯生活經驗，從中尋找解決方案。句08、09、10這幾句的討論內涵有助釐清幼兒的概念—獸醫的職能。建基於幼兒在遊戲中當前的成果(建成動物隧道)，教師再以挑戰性問題(句16、18)提高遊戲的複雜性，同時延續幼兒在遊戲中的投入度和探索興趣。綜觀示例2，師生間的對話起了鷹架作用，亦符合Bodrova & Leong(1996)所提出的「教育性對話」(Educational Dialogue)，有目標地運用問題引導學習者發現，並幫助他們糾正概念。教師以提問作為言語鷹架介入遊戲當中，不但把握了提問的節奏和機會，並有層次地運用問題策略(方向性、開放性、挑戰性提問)，保持遊戲氣氛的自由開放，讓幼兒敢於表達，樂於創作。

鷹架的搭建不只局限於認知和技能的傳遞，而是塑造幼兒高階思考能力。教師以「教育性對話」作為鷹架，通過語言互動為幼兒帶來衝擊，刺激了他們對事物的思考與覺察。教師有策略地提問就是帶領幼兒邁向有系統、具批判性，以及依循邏輯抽絲剝繭的思考歷程，這個鷹架的出現使幼兒的思維更為細密。周淑惠(2003)表示教師在教學活動中提出問題，有示範邏輯思考及學習策略的作用，幼兒可在日後的學習情境運用。而這亦是鷹架的最高層次，讓幼兒成為獨立的學習者。在遊戲當中，教師應以開放性的對話與幼兒互動，不宜追求標準或一致性的答案，要容讓幼兒表達己見。Wasik和Jacobi-Vessels(2017)確認成人鷹架於遊戲活動中的重要性，但同時提醒教師應時刻注意「鷹架」角色的介入或退除，是促進幼兒的學習而非指導遊戲。教師也該認清遊戲的主導權，否則偏離「兒童為本」遊戲原則。

示例3是一個低班科探結合體能的遊戲，以「同儕鷹架」為主，學習主題是「水」，以下為遊戲過程中幼兒的對話及行為表現：

示例3 (低班 — 「水」)

背景：幼兒從教師提供的一籃子雜物中找出會浮的東西，然後持物走過S型平衡木，再放到水盤中驗證。

- 01 幼兒A在籃子找了一張紙，行上平衡木時垂下雙手，行了兩三步跳下來。
- 02 幼兒A回到起點，幼兒B扶著他再次行平衡木。
- 03 幼兒A再找了一塊橡皮擦，行平衡木時仍要幼兒B協助。
- 04 幼兒C：你(幼兒A)看看我怎樣行，是要張開雙手的。(隨後穩定走過平衡木)
- 05 幼兒A參考幼兒C的方法嘗試行平衡木，有點不穩。
- 06 幼兒B：要一小步一小步行，慢慢行！
之後數次幼兒A能走過平衡木，只是速度略慢。
- 07 幼兒A：我試過紙是沉的，不是輕的東西就可以浮嗎？
- 08 幼兒C：不是，那個積木有點重，它可以浮，輕的重的都可以。
- 09 幼兒A：那應該是小的東西才會浮。(拿了一角硬幣來測試)
- 10 幼兒C：不一定小的東西就可以浮，船又大又重都可以浮！
- 11 幼兒B：要彎上去，像個碗的都可以浮。
- 12 幼兒A就選了一個玩具杯子來測試。
- 13 幼兒B：裡面不可以有水，裝滿水都會沉，我看過媽媽洗碗是這樣的。
- 14 幼兒A小心翼翼地測試，不讓杯子注入水，最後成功。
- 15 幼兒A：如果用紙摺一個碗，那應該是浮的吧？





同儕間的鷹架是較自然自發的，當中的鷹架方式亦交錯地運用著。在行平衡木方面，兩位同儕分別通過肢體協助(句02、03)、示範(句04)和言語(句06)來鷹架幼兒A學習行平衡木。即使最後幼兒A步伐仍有些不穩，但他可在沒有他人協助的情況下走過平衡木，這顯示他能獨立完成任務獲得新技能，同時這亦反映同儕鷹架是奏效的。在試驗物件浮沉的部分，幼兒C和B均為能力較高的同儕，前者清楚說明自己的驗證結果(句08)，後者依據實況聯想到生活經驗(句11、13)，通過討論，為幼兒A帶來觀點的衝擊，過程中他不斷修正過往誤以為正確的想法，有助他歸納出能浮的物件的條件(句15)。綜觀以上可見，同儕在鷹架搭建上扮演著重要的角色，幼兒可從觀察、模仿中學習，另一方面也可藉著討論、說明、詢問，互相引發腦激盪，從而建構新知，甚至創作新事物。

幼兒間通過交流、討論、示範等發展同儕鷹架，以互助學習擴建知識，促進新技能。郭俊廷(2010)指出同儕鷹架在遊戲學習中是不可缺少的元素，不單是因為有助增進認知技能，更因為在同儕互動中，幼兒需分享、聆聽、回應表達、合作、助人，藉此發展出利社會行為。因此，教師設計遊戲為本的課程時，提供不同形式的團體遊戲，如二人一組、小組、大班，以讓幼兒有機會與不同的同伴互動。同時，教師應給予足夠的時間和空間，讓幼兒得以在同儕鷹架下觀察模仿、充分理解、思考，繼而逐步修正，最後將經驗內化形成學習成果。此外，組合幼兒進行遊戲前，教師應掌握各個幼兒的強弱或獨立能力，並以此有策略地配對組合，讓幼兒在能力較高的領域幫助同儕，創建有效的鷹架。

有效的鷹架促進幼兒從實際發展層次提升至潛在發展層次，因此教師應掌握幼兒的實際水平，設計遊戲活動的難度應建基於此水平之上，營造有點深度，但又不超越他們能力不能觸及的學習內涵，繼而通過教師或同儕的鷹架協助刺激幼兒的發展。理想而有效的鷹架是具備「挑戰幼兒能力」的特質(周淑惠，2003)，有見及此，教師宜設計具有挑戰性的學習情境，讓幼兒在當中探索、解難，同時在遊戲中設置不同的難度，以迎合每個幼兒的發展水平，甚至有助教師發掘幼兒更高更廣的潛在可能。

撤離鷹架

當鷹架介入後，學習者獲得新知識、新技能，教師應否撤離鷹架？Wood、Bruner 和 Ross(1976) 提出鷹架理論時，並沒有探討當中的撤離。這議題引起許多研究者的討論，更各有觀點。Puntambekar 和 Kolodner(2005) 認為學習過程存在很多複雜性，無法從單一的鷹架中確認撤離是否必要。而 Pea(2005) 則持不同的看法，他認為鷹架的原意是提升學習者的能力，讓他們最後能獨自完成某任務，如果鷹架達到目標後一直未有撤離，會成為學習情境中依賴的因素，同時也改變了鷹架「暫時性」的本質。鷹架應否撤離至今仍沒有確實的答案，教師或許要因應教學情境、幼兒的學習需要作出判斷。在考慮撤離鷹架時，要仔細評估是否達到預期介入的成效，同時亦需思考，在遊戲活動中持續的鷹架介入，會否阻礙幼兒轉化新知識技能、發揮創意、探索以及自我調適的能力。

然而，「預期成效」的含意不一定是具體知識或技能的獲得，教師不應單以幼兒獲取「最終答案」作為撤離鷹架的標準，撤離鷹架可能是開創或延續幼兒的探索歷程，節錄示例 1 的情境為例：

(示例 1) 對話 2

幼兒 D：「蘋果這幾邊都變黑了。」
幼兒 E：「可能只是沾污了。」
幼兒 D：「是嗎？不是變壞了嗎？」
幼兒 F：「如果是變壞就不可以吃了！」
幼兒 E：「那要怎麼分辨是否變壞了？」
幼兒 D：「用手抹一抹，可以嗎？」
幼兒 E：「不知道呀！」



遊戲對話顯示幼兒明顯不懂得分辨食物是變壞還被弄污，就著此學習情境，教師可透過物料鷹架介入，刻意提供遊戲原先沒有的清洗物料，如紙巾、水，留下引起探索的伏線，而幼兒雖未掌握正確答案，但教師此時撤離鷹架有助促成幼兒以第一身探索和發現—幼兒自行清洗水果後發現蘋果仍然是瘀黑的，確定蘋果變壞不能進食。由此可見，鷹架的退除不應被規範於「幼兒獲得某知識技能」，反之，教師撤離鷹架可引領幼兒進入另一階段的探索，也鼓勵幼兒獨立歸納和整理探索結果從而建構概念。

總結

綜觀以上，鷹架教學確實有被廣泛應用的價值，只要靈活運用鷹架策略又配合得宜，且在幼兒的最近發展區內發揮，定有效提升幼兒各方面的學習和發展。遊戲有利於幼兒的創造、想像、語言、溝通和社交能力，但如何透過遊戲來促進或強化這些發展，就取決於教師如何搭建和進行鷹架 (Fabiana Cristina Frigieri de Vitta et al., 2015)。縱然存在未知的可能，如鷹架與課程調整的關係、鷹架撤離的重要性等，教師的角色依然十分關鍵，既是鷹架搭建者，亦具有促成同儕鷹架的責任，但只要在過程中掌握幼兒的最近發展區、適切地運用鷹架策略、適時退出，定可讓幼兒茁壯成長，最終成為獨立的學習者。



尋找遊戲中的 探索足跡



引言

聯合國兒童權利委員會 (2013) 指出：「遊戲是童年快樂生活的基本，也是身體、社會、認知、情感和價值觀發展的一項關鍵因素。」而香港教育局 (2017) 亦於修訂了的課程指引中提出：「以深化幼兒在遊戲中學習的理念，進一步加強遊戲中自由探索的元素。」可是仍有不少教師對遊戲中自由探索存在一點迷思，不知如何去實踐。

遊戲與探索 — 理念和構想

遊戲的特質可歸納成為五種狀態，其中包括：(1) 遊戲是由內在動機引起，由個體自己產生及自由選擇的一種神經系統或心理狀態；(2) 遊戲需要個體積極投入、開放，並會產生愉快的情緒；(3) 遊戲是個體不受外在規限，只是由兒童自行內在調節遊戲；(4) 遊戲著重於方式和過程，而並非結果；(5) 在扮演遊戲中，兒童表現往往超越現實的想像 (黃瑞琴, 2013)。探索則是由外在刺激所支配 (Stimulus-dominated) 的行為；探索往往發生在個體遇到新奇事物時而進行，較有步驟或計劃，動作也可能經常重複出現，而且態度亦偏向謹慎 (Johnson, Christie & Yawkey, 1987; Hughes, 1991)。幼兒在一個情境中，個體和物品之間經常先出現不斷的互動行為，幼兒對它從陌生變得漸漸熟悉，並開始由探索變化成為遊戲。因為遊戲與探索的行為表徵很相似，故甚至有學者把探索這行為稱之為「探索遊戲」(Exploratory Play)，又或者將遊戲視為一種廣泛的探索 (Sponseller, 1982; Vandenberg, 1986)，但無論如何，遊戲可以促進幼兒學習，建立並強化其學習歷程的探索足跡。如果教師了解不同遊戲的類型，便可更容易掌握及實踐在遊戲中關於探索的理念。

Neumann (1971) 以一條連續線 (Continuum) 的概念，區分遊戲與學習活動的關係。假設在活動中，幼兒個體越多內在控制 (例如：對於是否參與遊戲、怎樣玩的決定權)、內在現實 (例如：幼兒會改變遊戲形式、決定遊戲難度) 和內在動機的活動 (例如：有依照自己需要提升、改變或退出遊戲的機會)，就會越趨近遊戲的一端；反之，越多外在控制要求、外來限制和外在動機，就趨近工作的一端。Sponseller (1974) 參照這一條連續線 (Continuum) 的概念作出修訂，即依序排列為：自由遊戲 (Free Play)、引導遊戲 (Guided Play)、指導遊戲 (Directed Play)、仿似遊戲的工作 (Work Disguised as Play)、工作 (Work)。(見圖 1)

圖 1

THE CONTINUUM OF PLAY AND LEARNING ACTIVITIES AND THEIR INTERRELATIONSHIP					
Type of play	Free Play	Guided Play	Directed Play	Work Disguised as Play	Work
	↕	↕	↕	↕	↕
Type of Learning Most Likely to Occur	Discovery Learning	Guided Discovery Learning	Reception Learning	Rote Learning	Drill-Repetitive Practice

(From Sponseller, D. (1974). A Schema for Play and for Learning. In D. Sponseller (ed.) *Play as a Learning Medium*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.)

無論哪一類型遊戲活動，都不是單一存在於幼兒的學習中，而是會因應幼兒的行為而出現變化。此外，如果教師將任何遊戲活動與探索元素加以結合，便更能滿足幼兒的內在學習動機，啟迪他們的發展。

不同類型遊戲結合探索元素以幫助幼兒學習 — 遊戲與探索的實踐

課堂中加強遊戲中自由探索的元素，無庸置疑可以深化幼兒在遊戲中學習之理念，但至於如何實踐，相信有不少幼教同工仍然在摸索中。以下將會透過兩個例子，讓大家可以進一步了解如何將遊戲連續線上的不同類型遊戲結合探索元素。第一個例子是關於教師如何在一個類近引導遊戲中，運用提問去引發幼兒進行遊戲中探索，而第二個例子是教師透過一個偏向指導遊戲，並且利用低結構性材料幫助幼兒進行探索。

1. 鞋子找朋友

在引導遊戲 (Guided Play) 中，教師可利用大量的問題去引導幼兒主動探索。引導遊戲使幼兒對外在控制、現實和動機有所關注，教師提供廣泛的遊戲活動選擇，但會密切觀察遊戲的進行，及引導遊戲的方向、提出挑戰和提供物料等，讓幼兒自己調整遊戲的模式以符合教師的要求。

聖雅各福群會寶翠園幼稚園的教師在 K2 班「鞋子找朋友」的主題中，逐步引發幼兒從遊戲中探索。首先教師設計了一個名為「赤腳走迷宮」的遊戲，在地面鋪設不同質感的物料為路徑，當中包括凹凸不平的石春路、令人癢酥酥的草坪路、軟綿綿的海綿路、滿佈水灘的路和鋪上冰粒的路等，教師先讓幼兒觀察迷宮道路的材料，此時，幼兒已興奮不已，好奇心泉湧而至。幼兒是天生的探索者，對新奇的迷宮道路產生一連串疑問。由於經驗和知識有限，幼兒總會通過向成人提問來釐清自身觀察到的事情，或增加自己所缺少的知識。

接着，教師有效利用提問引導幼兒計劃如何走過這個迷宮，冬冬 (化名) 表示：「想除鞋走過迷宮。」教師問他：「點解要除鞋？」他回答：「見過婆婆喺公園都係除咗鞋，喺啲石頭度行來行去。」可見幼兒喜歡以自己曾經遇到的事情來引起探索的動機。琪琪 (化名) 說：「我都想，因為想知道除咗鞋，隻腳踩上啲嘢度係點樣 (有甚麼感覺)。」其他幼兒也跟着表示：「我都想知呀。」幼兒已意識到運用觸覺經驗是一種了解質感的方法。教師隨即問迷宮材料是怎樣的，以引導幼兒仔細觀察迷宮道路鋪設的材料的特徵，然後又以問題引領他們猜測當腳掌與材料接觸時的感覺。此時，幼兒積極進行觀察和思考，然後爭相表達自己的猜測，幼兒對探索的渴望因而大大增加。最後教師提出如何安全地進行這遊戲的問題，有幼兒回答：「可以一個人拖住另外一個人、慢慢行……」



可見在教師透過一連串的開放式提問的引導下，幼兒能訂立一個既擁有自己意願同時又達到教師期望的遊戲。雖然幼兒提議的遊戲玩法不算複雜，但他們的想法合符邏輯，而且以四歲幼兒的認知發展而言，已算是高水平的思維了。

通過迷宮的遊戲，幼兒探索了不同路面的物料的質感，用感官去體驗物料的特徵，而且對很多概念都有認識，如軟和硬、粗糙和幼滑、冰凍和溫暖等，從而想出鞋子的功能是為了保護腳掌，例如：在雪地上行走便要穿著有毛的保暖鞋，否則會感到冷；在下雨時要穿水鞋，若然不是，就會把腳弄濕。幼兒能運用推理式陳述，以感官為基礎去闡釋或說明某些物品的特性，而且能推斷出不同種類鞋子的用途等。這亦反映他們已發展較高水平的邏輯思維能力。此時，教師與幼兒更深入討論探索過程所獲得的經驗，將鞋子的功能進一步擴展至與生活的關係。



雖然幼兒已經找到要穿著鞋子的原因，但仍未能滿足他們已經膨脹起來的好奇心，於是他們進一步想知道製造雨鞋的物料特性及防水性。幼兒天生就愛發問，教師便要把握時機，向幼兒提供一個將問題轉化為深入探索的機會，好讓他們通過自身探索、發現的過程而尋找到答案。在教師的鼓勵下，幼兒逐一測試以防水和不防水的物料所製造的鞋子，經過觀察、記錄、比較及分析，最後他們找到塑膠是最好的防水物料。

教師為提升幼兒對鞋子功能的認識，於是設計了「鞋子大比拼」的遊戲，引導幼兒扮演故事人物，並選擇穿着不同款式的鞋子參加賽跑。在比賽結束後，幼兒紛紛說出穿着不同鞋子跑步時的感覺，他們體會到穿拖鞋來跑步是很困難的，因為鞋子很容易飛脫，而且很不安全。至於穿着高跟鞋的感覺更是不舒服，又很難站得穩固，所以很容易跌倒，只有穿著運動鞋來跑步是最合適的。



幼兒在探索的過程，通過發現的手段去尋找與問題相關的訊息。此時，教師替幼兒整理在遊戲探索所得的經驗，並請他們記錄下來，以幫助幼兒建立初步整理知識的能力。

從以上的例子可見，在一個較偏向引導遊戲 (Guided Play) 的情況下，教師運用引導的策略，以及透過提出一連串的開放性問題引發遊戲的擴展與延續，從中刺激幼兒的好奇心，使他們能逐步探索，以尋根究底的精神去追尋答案。Vygotsky (1978) 指出遊戲幫助幼兒在心裡創造一個「最近發展區」(Zone of Proximal Development) 的區間，能有效提升幼兒的學習水平。在遊戲裡，當教師不斷運用提問去鷹架幼兒思考、延續探索時，不但啟發幼兒的認知潛能，而且他們能獲得寶貴的知識和經驗，與真實世界建立聯繫。

2. 我是小木匠

指導遊戲(Directed Play)由成人預先訂定規限，亦有預設的教學目標，往往由成人指導下進行。成人在指導遊戲下尊重幼兒的個別差異，因應需要調整活動難度和內容。如果教師進行此類型的遊戲時，有合適規劃、運用開放模式和低結構物料進行，亦可以產生不少的探索元素。

仁愛堂彭鴻樟幼稚園的高班教師以「我是小木匠」為教學主題，邀請幼兒把家中的工具帶到學校來。由於在家長指導下，幼兒搜集回校的工具種類繁多，包括鋸子、鋤子、鏟子、鉗子、油掃、砂紙、不同形狀的尺等。教師讓他們一同探索工具的特徵，然後向他們介紹工具的用途，接著再進行名為「工具收買佬」的遊戲，幫助他們鞏固對小木匠所用的工具用途之認識。



教師為了讓幼兒更深入了解小木匠如何使用工具，於是提供機會給幼兒嘗試運用。首先，教師訂購一批大小、長短及形狀不一的木材，讓幼兒運用感官自由探索。幼兒在探索的過程中，認識了木材是小木匠的建造材料之餘，同時可以感知木材的質感、天然紋理、氣味、重量和木材撞擊時發出的聲音等。

當幼兒對木材有了初步體驗後，教師邀請幼兒利用木材進行搭建遊戲。有的幼兒將木板一塊又一塊的疊高起來，跟著把它們鋪在地上，探索了物體與空間的關係。有的幼兒把木材搭建成高樓大廈，有的搭建交通工具，還有的搭建了大型玩具，形形色色，非常有趣。過程中，幼兒認識力學、平衡、高低、對稱、零散和整體等延伸概念。物料是影響遊戲探索元素多寡的關鍵，大小和特性不同的物料都會影響幼兒在遊戲過程中的探索。由於木材屬於低結構物料，是可被幼兒自由移動、重新組合、搭建或擺弄的材料，他們的想像與創作空間會更多。透過教師的安排，讓幼兒從探索和體驗中，跟自己的認知世界連結起來。

教師接下來在遊戲中化身為木匠師傅，帶領幼兒扮演小木匠，當幼兒投入角色後，便請他們構思欲製造的物件。此時，幼兒表現非常雀躍，思潮湧現，紛紛將自己的想法告訴木匠師傅。有一位幼兒樂樂(化名)，表示想計劃建造一所房子，但是不知道怎樣進行。木匠師傅隨即指導他製作房子的步驟，例如構思設計圖的內容、選擇合適材料、正式製作的方法等。此時，樂樂表現得信心滿滿，立刻把自己的製作意念繪畫成一張設計圖，然後選擇了合適的木材形狀和數量，準備依照圖樣逐步製作。教師見幼兒很投入小木匠的角色，對製作非常有熱情，故與家長溝通，令他們明白這遊戲活動的目標，並藉此鼓勵家長支持和指導幼兒在家探索更多有關木匠的資料，而家長們亦積極配合，除了在網上搜尋資料外，也到工具店選購合適的工具。





探索活動開始時，雖然由教師指導幼兒製作，但樂樂也運用了在此遊戲中所獲得的知識，幫助自己判斷該運用哪種工具和怎樣運用。教師沒引導其想法，反而鼓勵樂樂大膽探索，了解正確及安全使用工具的方法，並嘗試使用。在使用鋸子把木板鋸成不同形狀的過程中，他要不斷探索力度、動作的角度和操作工具的技巧等，在多次嘗試後才可以掌握運用工具的技巧，成功將一塊塊木板切割成房子的不同組件。

當樂樂把窗子裝上，然後再裝一扇門時，發現門太高會被窗子阻礙，沒有足夠位置安裝，故最後決定把門改成矮小一點。

樂樂完成作品後，急不及待把作品遞交，但他心裡總有一個疑問：為甚麼房子沒有空間裝上高高的門板呢？教師為了助樂樂尋找答案，於是帶領他翻看設計圖，讓他發現所建造的窗子比原來的面積大了不少，並引導他反思製作過程出了甚麼問題，最終他明白在製作過程中使用量度工具的重要。為了擴闊樂樂運用量度工具的經驗，教師請他使用不同工具來量度，並讓他尋找其他可以用作量度的東西。及後，樂樂找來「繩子」和「積木」，並告訴教師可以怎樣量度，以及示範量度設計圖及製成品(屋子)的大小。

其實，Piaget(1962)從認知發展的理論觀點說明遊戲的發生是個體在環境中，對事物的存在產生不平衡狀態，可透過同化調適作用，整合內在認知基模。同時，遊戲與探索結合是幫助幼兒學習新事物的最好方法，是建立及提升知識和技能的通道，亦是思想和行動結合的過程。

另一位幼兒峰峰(化名)同樣計劃建造一間房屋，但是方法卻跟樂樂的不一樣。他探索了不同工具後，認為使用鋸子會有點危險，故採用了膠紙把房子組裝起來。

不過，當作品完成後，峰峰覺得露出膠紙位置不美觀，從而想到塗上顏料把它遮蓋。雖然他選擇更簡單的工具來進行組裝，不敢冒險，但過程中亦成功找出解決問題的方法。

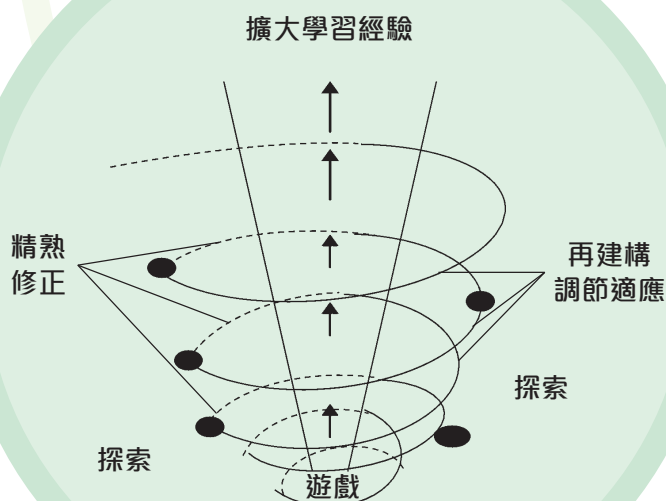




二人製作房子的方法不同，教師安排指導遊戲的時候，同時提供很多選擇的機會讓幼兒自由去探索，而幼兒在探索的過程也遇到不同程度的挑戰，他們可以思考和判斷自己的需要和能力，從而調整自己在遊戲的計劃。

在小木匠的主題裡，教師安排了不一樣的指導遊戲，讓幼兒在探索與遊戲中學習。遊戲內容符合了幼兒的原有水平和基礎，教師也能在原有教學基礎上發展，且更容易拓展出豐富的遊戲內容，令教學設計可以更寬闊。此外，材料的選用既考慮到幼兒的不同個體發展差異，也逐漸加深幼兒在遊戲中的認知，幫助建構和擴展經驗。利用低結構物料進行遊戲，能促進幼兒思考。除此之外，幼兒能在一個放鬆且能親身探索的環境中，累積豐富遊戲經驗，而教師不斷給予他們足夠的時間操弄物料，孩子可以從遊戲中探索，累積豐富的生活經驗，並促進其全人發展。有學者指出，遊戲對孩子而言是一個取之不盡，用之不竭的源泉，他們能發展自我意識與理解他人的社教化能力，以及高層次的認知能力，例如：彈性、應變、創作、思考(Elkind, 2007；陳千惠，2004)。

透過遊戲有效擴展幼兒的學習經驗，以探索為開始，再以遊戲開展而來探索與學習，使幼兒對學習有更深層次的認識，從而進入下一個探索經驗。遊戲與探索在幼兒的學習過程中，會交替重複出現，並呈現出螺旋狀的擴張循環，如左圖所示。



所以，只要教師懂得運用提問去引導，又或利用開放性物料去誘發幼兒探索，無論是偏向引導遊戲，還是偏向指導遊戲都可以注入探索元素，並且對幼兒不同的探索足跡都帶有正面影響。就以上面兩個教學個案為例，第一個是類近「引導遊戲」(Guided Play)的例子，教師利用提問作為主要教學策略，引導幼兒有機會通過遊戲和探索發現問題，並在好奇心的驅使下尋找答案。幼兒為了要闡釋自己的想法和提出猜測，當中牽涉到不少的觀察、比較、判斷和分析等認知發展能力的運用。

改編自：莫伊蕾斯著(J. R. Morris)，段慧瑩、黃馨慧譯。《不只是遊戲：兒童遊戲的角色與定位》。台北：心理出版社，2000年。

而第二個是偏向「指導遊戲」(Directed Play)的例子，即使教師有清晰明確的教學目標，如運用材料選項較開放，亦能刺激幼兒深入去探索或進行實驗。當活動完成後，教師需要與幼兒一起團討或整理結果。此時，幼兒需要反思整個學習的歷程，從而發現新的想法和問題，然後進行下一輪的遊戲或探索。



總結

無論哪一類型的遊戲都可以蘊含豐富的探索元素，只要教師運用合適的引導或材料去安排遊戲活動，並在過程中，同時給予幼兒經驗基礎。在這些遊戲中，幼兒有機會對物體、事件或情境進行探索，他們通過教師設計的教學情境、物料，以及事件的互動累積了經驗，並培養了對事情的質疑，體驗認知失衡的過程，發展批判性思考。

遊戲與探索、發現問題和解決問題是融為一體的，這為幼兒提供了良好的學習機會，增進了他們的思考能力，體驗其中樂趣。

遊戲為本的評估



理念

教學的規劃、實踐、評估，以及跟進和回饋在學與教流程中是互相扣連的步驟。教師要對幼兒的學習表現進行有效及持續的觀察、記錄、回饋，以肯定幼兒在遊戲過程中的學習表現，並幫助認識進步的方向（課程發展議會，2017）。

Marion(2004)及Bagnato et al.(2014)等學者指出真實性評估是最適合評估幼兒的策略，透過觀察及跟幼兒交談(Copple & Bredekamp, 2009)獲得的資訊有助教師對幼兒的發展有全面的了解(Macy et al., 2016)。《幼稚園教育課程指引》(2017)亦建議教師在真實的學習環境中進行評估。既然幼兒在遊戲中學習，最真實的評估環境就是他們在遊戲活動中的表現。在幼稚園階段，幼兒未有足夠的語言能力去清楚表達所思所做；一般情況下，他們在遊戲中的言行都不是教師能預先掌握的。為了解幼兒的表現，教學觀察就顯得非常重要(Smidt, 2005)。教師必須是一個積極和有準備的觀察者，否則就只能看到幼兒行為的表面現象或作出帶有偏見的判斷(Lontz, 2016)。教師須準確理解觀察的目的和方向，以及與教學內容的關係，並熟悉幼兒各個發展範疇和階段表現以便分析和判斷(Hobart et al., 2009)，更要有效地設計和規劃可提供予幼兒的多元學習經歷(Moyles, 2012)、課程內容和教學策略(Bagnato et al., 2014; Pool & Hampshire, 2019)。

本文建基於相關的理念，嘗試探討關於遊戲過程中有關評估的各項要點，並結合下文的一個遊戲教學示例作出闡述。

一所學校的低班同學在「好味的食物」主題中學習(1)分辨不同種類的蔬菜和肉；(2)分辨生和熟的蔬菜和肉食。教師先在學校尋找較大的空間場地開展遊戲，並準備不同種類的食物的照片(包括它們生和熟的模樣)，然後隨意將不同的食物照片放在地上。



遊戲分為兩個部分：(一)分辨蔬菜和肉類；(二)分辨何謂生和熟的蔬菜和肉食。

(一) 分辨蔬菜和肉類 — 鞏固已有的基礎知識

教師先請每一位幼兒巡視地上的每一張食物照片(有生或熟的蔬菜、肉類或其他並非蔬菜或肉類的食物，例如飯或米粉)，並盡量緊記。遊戲開始時，教師交替說出「蔬菜類」或「肉類」，幼兒則需走到相應的照片中站立。遊戲過程中，幼兒已經大概知悉甚麼是肉類和蔬菜，以及分類的知識。

(二) 分辨何謂生和熟的蔬菜和肉食

當所有幼兒已掌握如何分辨蔬菜和肉類時，教師就進入遊戲的第二部分。教師在開始時可以只說出「想煮」或「想吃」其中一類的食物(例如菜心)，繼而可以同時提出多於一種食物種類的要求(例如我要吃豆角炒牛肉、我想煮菜心炒豬肉)。教師可藉著不同生、熟、菜、肉的搭配，增加遊戲的複雜程度和趣味，挑戰幼兒的能力，避免因每次只說出一種的食物而讓他們感到單調乏味，而每位幼兒都有機會參與整個遊戲。遊戲完畢時，教師與幼兒進行團討，協助他們整理出除了小部分的食物外，大部分都必須要煮熟後方能進食，從而令他們掌握與不同食物相關的基礎知識和概念。



如何根據建議框架進行對遊戲教學的評估、觀察和回饋？

觀察與分析

在遊戲教學中，教師需要同時進行施教、促進學習和評估的任務，一邊與幼兒玩，一邊進行觀察和評估，再因應幼兒表現給予跟進支援。在不斷變化的遊戲過程中，教師需要留意每位幼兒和整個小組的學習表現，透過借助一個有系統的遊戲為本的評估框架來促進幼兒學習。

當遊戲過程出現教師未能預計的情況時，教師需要保持彈性，以開放的眼光和心態，嘗試發現一些可引人注目，或值得跟進的亮點，例如幼兒改變玩法、主動解決困難、突破原先設計、對概念有創新的理解，或在遊戲過程中浮現出隨機學習目標等。

遊戲為本的評估之第一步是教師需要作為觀察者，從時、地、人三個角度對幼兒進行仔細的觀察及分析。教師切記要留心專注、敏銳細緻，適時作出判斷，還要保持客觀的態度，從而了解遊戲的進程與幼兒成長的關係。教師們可透過教學主題，就相關遊戲活動的時間分配、進行遊戲的空間環境和教具安排，以及不同幼兒在遊戲中的表現，進行觀察和分析，以了解他們在遊戲中的參與度和投入度，並留意他們有否充足的物料和時間進行遊戲學習。教師可以留意遊戲的第一部分，幼兒辨認菜和肉的分組時間是否足夠，而相關的照片數量又是否充足和合適，它們能否清楚顯示各種蔬菜和肉類，以及其生熟狀況。另外，教師要注意舉行遊戲活動的空間是否足夠，以便開展相關遊戲。最後，建議教師鎖定各小組內的一位或幾位幼兒作為觀察的對象，在遊戲過程中留意是否有幼兒不能辨認食物的種類和其生熟狀況。教師們在此過程中，必須保持客觀，然後適時作出判斷。

遊戲教學評估的觀察與分析

時

開始時確保遊戲按目標順利開始，並了解遊戲完結時的情況。

地

遊戲的空間是否適切，環境佈置能否有助推動遊戲進行。

人

先鎖定或因應遊戲過程，鎖定一位或一小組幼兒為觀察對象。

聆聽……

留心
專注

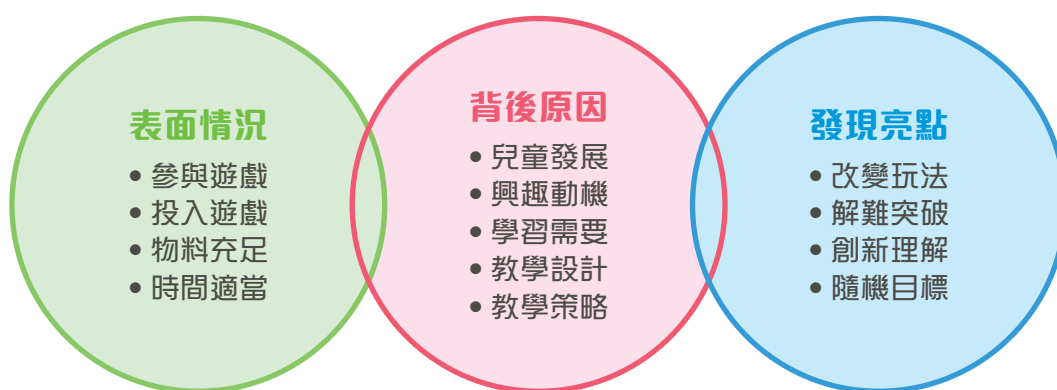
敏銳
細緻

保持
客觀

適時
判斷

除此之外，當教師發現在遊戲中，幼兒未能做到教師的預期教學效果，就必須要深入了解和分析背後的原因，再透過適時介入、提供合適物料環境和團討總結等方法作跟進。除需要了解教具（即食物照片）是否不夠清晰外，教師還要思考是否有幼兒將某些類別的食物當成只能生或熟食，還是他們對此方面的認識仍有不足，又或是教師本身的教學設計和策略不夠整全。教師應該善用從觀察幼兒在遊戲活動中所分析得來的資料，就着提升幼兒的學習成效作回饋。當教師深入了解問題出現的背後原因和發現問題的焦點後，可以改變遊戲的玩法，以協助一些有需要的幼兒了解和解除困難，並且能夠在遊戲中隨機應變，令到所有參與遊戲的幼兒都能達到一定的學習成果。

遊戲教學評估的觀察與分析



跟進與回饋

當相關的教學遊戲部分完成後，教師需要適切地跟進有關事宜和給予回饋，也可利用評估所得的資料檢視和改良教學設計。在跟進的部分，教師可考慮在進行遊戲期間，透過語言、行為、環境、物料本身提示幼兒，亦可按需要作出適時介入，如視乎情況，以平行或共同方式參與幼兒的遊戲。教師亦要注意物料環境的情況，包括遊戲中的分組人數之比例是否恰當、可否改變遊戲場地的空間、目前教學材料（如相關的食物圖片）的數量能豐富還是會減少幼兒的選擇等。跟進環節也可以在遊戲完成後與幼兒團討或總結時進行，教師可運用遊戲過程中記錄下來的資料，作為提供予幼兒分享遊戲學習經驗的素材。如果幼兒在遊戲期間發生了非教師預設教學目標的事情，而它對幼兒的學習又具相當意義，教師就可以在團討時進行相關事情的隨機教學。最後，教師可以重新檢視原有教學設計所訂立的副題內容，按需要作調整，以配合幼兒的學習需要。

遊戲教學評估的跟進與回饋

適時介入

- 平行遊戲
- 共同遊戲
- 語言提示
- 行為提示
- 環境提示
- 物料提示

物料環境

- 人數比例
- 改變空間
- 豐富選擇
- 減少選擇

團討總結

- 記下片段
- 分享經驗
- 隨機教學
- 調節副題

在上述遊戲中，雖然我們並不建議教師們在遊戲途中即時介入，但可以借助幼兒剛獲得的相關遊戲經歷，進行隨機教學活動，例如：透過延伸活動（如製作沙律等菜式），令某些擁有相關簡單烹飪經驗的幼兒可以加強他們對飲食方面的知識，而對於一些不能達到教師預期教學效果的同學，教師們可以透過此類活動進行跟進和回饋，務求讓幼兒透過親身嘗試製作不同菜式，獲得相關的具像經歷，從而真正理解相關知識和概念。當主題完結時，教師宜把觀察和評估結果的紀錄積累、分析和整理，為學與教進行總結性評估，並為新一輪的教學做好準備，使課程持續發展。

有效的評估

教師在下判斷前反覆讓幼兒玩遊戲，以多次的觀察獲取較多憑證來了解和確認幼兒的學習需要和成效。透過觀察幼兒的一舉一動，教師可從幼兒在遊戲中個別表現、同儕間的互動行為和全組整體表現，了解他們對知識重點的掌握。幼兒互相檢視也是學習過程，是改善學習的有效方法，有助改進自己的表現（彭新強、李傑江，2010）。

參考幼兒發展階段和表達指標（香港特別行政區政府教育局，2017），幼兒能在參與的過程中，透過觀察、比較和分辨來認識新事物，以發展其在認知方面的能力；他們懂得進行有關聆聽指示的遊戲，在遊戲中能留心聆聽教師或其他人的講話，明白說話內容並作出適切回應。在情意和群性方面，全體幼兒能明白和遵守遊戲規則，願意與同伴一起合作進行遊戲。然而，教師不應單憑一次的觀察而過早作出判斷，宜多留意幼兒日常的表現才開展進一步的個別評估。



在上述的學校例子中，同級教師參考遊戲過程和團討中幼兒的表現，評估他們是否能掌握遊戲第二部分的學習目標。因學習內容牽涉到飲食健康，教師們決定保留，但評估得知幼兒不能單憑觀察圖片學習，教師反思到學習材料和方法並不適切，需要改變策略：他們迅速設置讓幼兒可真實探索和分辨生、熟肉食的物料和環境。遊戲、環境與其他的學習策略互相補足，可為幼兒提供多元的學習經驗，照顧多元學習模式和不同進度。而教師從觀察和紀錄中所得的關於幼兒學習情況的資訊，有助他們在未來改善相關主題的教學設計。

遊戲為本的評估的注意事項

教師宜記錄幼兒和教師同儕跟進探討的情境和評估結果，教師可以對幼兒的發展有持續的理解和掌握，有助學校發展課程和向不同持分者報告，例如學校、幼兒、教師、家長等。

為協助和促進幼兒持續學習，教師在教學過程中除了仔細觀察和認真聆聽，還要不斷評估，並就此進行教學規劃、實踐和反思的循環 (Smidt, 2005)。教師可以紙、筆、電子錄音工具、拍照和錄影等方法記錄，作為憑證，以較迅速而客觀地獲取資訊。懂得記錄遊戲過程是教師需要掌握的專業能力，而記錄得來的文字、電子資料或紀錄雖然有助教師記憶和分析，但與此同時有可能會錯過更精彩的情境，顧此失彼，故教師要作取捨，方能利用這些紀錄有效地促使幼兒回顧、反思和學習。

促進學習的評估須先把焦點放在學習者身上，然而，作為教學反思和課程規劃的基礎，關注重心也應放在教師身上。為提供優質的教學，學校必須有清晰可行的教學和評估政策、全體教師的參與和專業承擔，並提升教學團隊的專業能量。專家指出，教師宜以團隊形式共同分享學生的評估資料、理解學生的學習狀況和為他們制定學習計劃，積極建立和參與專業學習社群 (Professional Learning Community)，彼此鼓勵和共同成長 (Griffin, 2018)。

總結

教師的專業能力與決策是影響幼兒學習質素的關鍵。課程發展議會(2017)指出幼稚園教育課程規劃的三個導向——「課程目標和內容」、「教學法」和「評估」是互相扣連的，以達至促進幼兒學習的目的。幼兒要在遊戲學習中全面發展，就需要教師規劃適切的課程、運用恰當而多元的教學方法，並把握每一個適合教學的時刻(Teachable Moment)，有效觀察和理解他們的需要。本文提出以遊戲為本的評估框架，是計劃內的經驗分享，至於如何具體使用或調適落實至校本情境，還需教師們對自己的教學評估進行持續的實踐、探索和反思。計劃期望拋磚引玉，藉此引發討論和交流，共建教師專業學習社群。





家校合作如何促進 幼兒在遊戲中學習

引言

遊戲對兒童發展有重大的裨益是無庸置疑的，孩子與生俱來就喜歡遊戲。為此，幼稚園積極推行遊戲教學，近年亦以不同形式的家長合作元素，將遊戲學習延伸至家庭，期望幼兒整天都能在遊戲中學習，亦使家長對「勤有功，戲無益」的傳統觀念有所改變。可是，家長是否真正認同遊戲對幼兒學習及發展的重要？學校現行推動家長的策略還有發展空間嗎？

家長對於遊戲的觀感

過去

Rothlein & Brett (1987) 的研究指出普遍家長不認同遊戲對幼兒身心發展有著重要的功能，只視為娛樂及具趣味性，而教師除了視遊戲為娛樂外，亦相信它是一種發展認知及社會能力的重要活動。後來，陳國泰、曾佳珍(2004)的研究發現，雖然教師及家長皆同意遊戲對於幼兒的重要性，不過，家長一旦與其他課程(如語文、數學等)比較，遊戲在他們心目中的重要性則大大減低，大部分認為遊戲的功能主要是「調味劑」的角色，用以調劑身心，不能反客為主。此外，研究同時顯示「配合主題的教學遊戲」，如認字、識數等比較幫助幼兒「學業」的遊戲，家長認為重要及有益，而「體能遊戲」因能鍛鍊幼兒身體，所以同樣備受重視。香港的智樂兒童遊樂協會於2008年進行一項有關《香港三至十二歲兒童與父母親之遊戲時間模式—家長意見調查研究》，被訪家長中佔97.6%認為遊戲對兒童是有幫助性的，並認為最有幫助的地方是「思考」，其次是「社交/溝通技巧」與「智力」的發展；調查亦指出雖然家長認為遊戲對兒童有正面的幫助，但仍有5.2%的家長表示，他們並不知道或不清楚遊戲對兒童哪些方面有助。

歸納以上資料，家長認識遊戲的價值和功能不斷提升，認同遊戲對幼兒的重要性有增無減。然而，家長較偏重遊戲中能否促進幼兒的認知發展，也逐漸關注其能力上的提升，但對態度的培養則較為忽略。這可能與家長重視子女未來升讀小學的需要有著密切的關係：有良好的知識基礎，思維得以啟發，並懂得認識新朋友及相處，便比較容易適應小學的生活。



近況

近年，學校將遊戲作為教學策略，已逐漸成為主流。教師構思多元化的遊戲教學活動，使幼兒在愉快的遊戲經歷中除了學習知識外，亦建立良好的態度及掌握不同的技能。有運用遊戲教學的學校均認同遊戲不但能驅使幼兒主動學習，更能促進幼兒的全人發展。為使幼兒在學校與家庭的學習經驗具一致性，學校逐步將抄寫式的功課減少，取而代之的是一些親子作業或任務，期望家長配合學校，一方面體驗與孩子在遊戲中的學習，另一方面促進親子關係。可是，香港亞太研究所(2017)曾進行一項《幼兒教育與家庭照顧在香港》的研究，當中發現：

- 家長輔導幼兒功課的頻率比其他親子活動更加頻密；
- 需要頻繁輔導幼兒功課的家長的照顧壓力，顯著大於沒有功課的幼兒的家長；
- 高班家長輔導幼兒功課的頻率，顯著多過低班學生家長；
- 幼稚園高班家長的幼兒照顧壓力顯著大於N班幼兒家長；
- 家長的幼兒照顧壓力也來自於其「著緊」幼兒學業的程度，愈「著緊」幼兒學業，家長的壓力亦愈大。

從以上普遍學校的情況及研究所得，可見學校的預期與家長對「功課」的看法好像出現落差。即使學校拋開傳統的教學及功課模式，但家長仍然很重視子女的學術成績，故此，難於脫離輔導孩子功課的壓力。他們對於「功課」及「親子活動」仍然存在兩個不同的觀念，並且認為「學習」與「遊戲」是需要分開進行的。



家校合作推動遊戲學習

家校合作對幼兒發展及遊戲學習的重要

家庭是幼兒學習的第一個場所，父母在孩子發展與學習過程中所扮演的角色及帶來的影響是不容忽視的。在培育孩子方面，幼稚園教育固然有它的價值，卻不能完全代替家庭教育(香港特別行政區政府教育局，2017)。有學者強調家庭與學校之間有更多的了解是非常重要的，幼兒在家庭的經驗與學校經驗之間的連續性，可提升他們的發展及學習品質，若兩者對幼兒的要求和期望不一致，則會造成幼兒學習與認知經驗的不連續性和衝突(劉慈惠，2007)。Keung & Cheung(2019)指出家長參與遊戲學習不但能了解幼兒在遊戲中學到甚麼，更是學校實施遊戲教學的重要元素。

家校共同推動遊戲學習的策略

本地學者吳迅榮提出六層次家校合作模式，目的是幫助檢視香港家庭與學校聯繫的概況，作為推行家校合作的理念架構之參考，內容如下(吳迅榮，2003)：

範疇	層次	家長參與性質	家長參與示例	發展要點	家長角色
校內合作 (學校為本)	6	參與決策	<ul style="list-style-type: none"> 學校管理委員會成員 決定教師的聘任和晉升 校務決策 	學校發展	管理者
	5	諮詢校政	<ul style="list-style-type: none"> 對課程改革提出意見 家長代表參與學校有關諮詢委員會 將家教會有影響性的意見反映 		政策諮詢者
	4	協助學校運作	<ul style="list-style-type: none"> 協助組織課外活動 協助課室教學 參與統籌課程 義務參與圖書管理 	家長發展	寶貴資源 (專才) 義工
校外合作 (家庭為本)	3	參與家長組織和活動	<ul style="list-style-type: none"> 組織家教會 為學校籌款 參與學校研討會 	子女發展	活動參與者
	2	協助子女學習	<ul style="list-style-type: none"> 在家督導子女 參與親子專題研習 照顧子女健康 		家庭督導者
	1	雙向溝通	<ul style="list-style-type: none"> 與學校在電話上聯繫 接受通告和回應 出席家長教師會議 	有效溝通者	



家校合作可分為以「學校為本」的校內合作和以「家庭為本」的校外合作兩個範疇，每個範疇都包括三個層次的家校關係。第一和第二層次強調幼兒發展；第三和第四層次偏重家長發展；第五和第六層次則關注學校發展。於每個家校合作的層次中，家長都扮演著一定的角色，與學校緊密聯繫，成為合作的夥伴。

當有家長仍然認為遊戲對幼兒沒有幫助，有阻礙孩子學習的觀念時，教育家長的工作便十分重要。若家長認同「遊戲」與「學習」是平衡的，是互不取代和相輔相成的，自然就會支持學校推行遊戲教學。學校可參考吳迅榮(2003)提出的六層次家校合作模式，當中家長參與的學校活動是由最初層次—溝通及知情，到高層次—進入校內參與監管和決策，讓家長於不同的參與性質中了解及協助推動遊戲學習。以下將逐層提出建議：

層次一：家校雙向溝通

現時學校與家長的溝通渠道繁多，相信學校深明有效的雙向溝通是與家長建立良好關係的第一步。學校透過手冊、家長會等媒介，除可讓家長認識遊戲學習的理念及知道學校發展遊戲教學的方向外，也令他們了解子女在學校進行遊戲學習下的情況。在「遊戲・學習・成長」計劃下，有不少學校將教師在遊戲教學培訓活動的花絮、幼兒在遊戲學習的情況及親子遊戲活動建議等相關資訊定期刊登於校訊中，以幫助家長了解及增加對學校推行遊戲教學的信心。學校亦可進一步將幼兒遊戲學習的成果，有目標地定期向家長匯報，如：教師觀察到幼兒在不同遊戲中接納輸贏的態度有所改變，家長獲悉幼兒在學校的表現後，請他們在家中與子女遊戲時多留意該方面的情况，並指導家長如何鼓勵及讚賞幼兒的表現，及後請家長給予回饋。學校與家長因有效的溝通而在進行遊戲時採取一致的方式幫助幼兒發展，家長正正體會到子女在遊戲中的得著。

層次二：協助子女學習

家庭教育與學校教育必須具連續性，幼兒的學習成效及發展才得以提升。教師繼續利用親子活動或任務這類型的「作業」，讓家長在家中實踐與幼兒遊戲學習，見證幼兒「玩中學」的得著。本計劃中曾有學校於「認識自己」的主題裡，派發一份「挑戰一分鐘」的親子作業予高班幼兒，讓他們按自己優勝之處選擇一個項目來挑戰家長，如疊最多的罐子、單腳站立最久等，教師更在作業上註明家長需認真接受挑戰。幼兒回家便與家長在一分鐘內比試，完成後，幼兒利用文字、相片、圖畫將結果記錄於作業內。這結合了遊戲的「作業」十分受幼兒及家長歡迎，幼兒喜歡此「作業」的原因是自主性強，既可選擇項目，亦沒有劃一性的標準記錄方法，由幼兒喜好決定；受家長歡迎的原因是教師要求完成的重點不是幼兒能寫對多少詞彙，而是要求家長觀察幼兒如何想挑戰成功的過程，如：挑戰「疊最多的罐子」，幼兒怎樣解決常跌罐子的問題，又或是探索不易因疊高而倒下的罐子之特質。最後，教師邀請家長在紀錄表中表達活動中的觀察及感受，從而令家長明白遊戲不限於讓幼兒在知識及技能上有所得著，也可以於態度上有所成長。



相信不少學校也有類似的親子作業給予家長參與，這絕非新鮮事，而學校更可進一步通過這些親子活動，教育家長在協助子女遊戲學習時的角色。家長往往不太懂得如何協助子女遊戲學習，因此只集中於完成「作業」，重視成果的展現，這或許可回應香港亞太研究所2017年的研究——「功課」為何會帶給家長壓力的原因。要享受學校給予的親子活動之樂趣，家長便需明白協助子女學習的過程是同樣的重要。學校在設計親子活動時可多關注家長如何協助子女進行活動，嘗試讓家長理解自己應有的角色及態度，從中學習觀察及欣賞子女在遊戲過程中的表現。教師獲悉後給予回饋，有需要時更提供支援，這才使家長領悟自己應如何協助子女在遊戲中學習。

層次三：參與家長組織和活動

上一層次提到，要家長接受子女能從「遊戲中學習」及享受與他們遊戲的樂趣，學校的教育至關重要。現時，在計劃支援下，不少學校都舉辦不同形式的家長教育活動，學校透過講座、工作坊、研討會等，協助家長從不同層面中認識遊戲、遊戲的功能與價值、遊戲中家長的角色等。當家長有了知識和概念後，學校便會安排家長觀課，讓家長了解教師推行遊戲教學的情況。他們不但可觀察幼兒學習時的表現，同時也觀察到教師的技巧。有學校更於家長

觀課時安排他們與子女在體能活動時間一同

進行遊戲，及後請家長聆聽幼兒的感想及

討論，教師再與家長進行研討，令家長從體驗

中了解幼兒的遊戲學習成果。除此之外，亦有不少學校於每個主題後，邀請家長參與「遊戲學習成果日」，將幼兒的學習成果與

家長分享。其中一所計劃學校的幼兒曾於「中國文化」主題中，將所學到的傳統美藝、童玩、美食融匯於由他們所構思的茶樓中，

他們更主動要求邀請父母到茶樓品茗。無論是茶樓場景的佈置、歡迎家長到來的舞獅表演，還是泡茶和點心的準備，一一都是由幼兒負責。他們帶領父母進入遊戲世界，家長從中親身體會到子女在遊戲中如何既愉快又投入地學習。



層次四：協助學校運作

這層次與層次三也是以發展家長為重點，層次三注重家長參與，而層次四則重視家長組織活動及善用家長的專長協助學校運作，正如Chrispeels(1996)強調，家長是學校的資源，他們從事不同的專業，這樣可以補充學校缺乏的專才(吳迅榮，2003)。不少學校也會邀請家長擔當義工的工作，圖書整理、戶外活動時協助照顧幼兒、爸爸媽媽講故事等，這些義務工作都使家長了解學校運作，是發揮他們長處的機會。學校可進一步邀請家長到課室協助教師進行遊戲教學活動，有計劃學校每星期舉行「遊戲日」，以主題形式進行，全校學生一同參與，學校便趁機邀請家長到不同的角落與幼兒一起遊戲。每次活動進行前，教師先與家長開會，讓家長了解其在角落中的任務及角色；活動過程中，教師觀察家長與幼兒進行遊戲時的狀況和技巧的運用；並於活動完結後，學校邀請家長分享協助教師進行遊戲活動的經驗及困難，教師即時回應及給予家長讚賞與鼓勵，這些都能成為家長在家繼續進行遊戲學習的推動力。

有了基礎，學校便可提升家長協助學校推動遊戲教學的層次。例如：讓具潛質且能力高的家長協助學校組織「家長支援的網絡」，以小組形式進行，由這些家長支援其他家長設計親子遊戲，以幫助子女學習，目的是讓家長更投入參與學校推行的遊戲學習，繼而發揮家長間的互助精神。同時學校也安排教師代表參與，教師除給予意見外，亦提供資源等的支援。支援網絡成立初期，教師代表仍需從旁協助，以推動參與的家長彼此輕鬆交流與幼兒進行遊戲時的心得，又或搜集不同的遊戲點子發放予家長，讓家長間互相分享經驗。待組織漸趨成熟，教師代表便可逐步放手，由家長繼續主導運作，讓家長在互相薰陶下建立對實踐遊戲學習的信心。

層次五：諮詢校政

現時不少學校透過年度的持份者問卷及定期的家長教師會議，讓家長反映意見，這些方法雖然能有效地收集家長意見，但內容會較整體性，較少聚焦於課程的推行情況。有計劃學校為讓家長有更多機會表達對子女在遊戲學習上的意見，學校將幼兒的遊戲學習情況上載至內聯網供家長觀看，然後於每個主題完結後派發家長問卷，了解他們對遊戲學習的看法。學校收集這些數據後，便可作為日後遊戲學習在課程發展之參考。如學校團隊有共識，不妨嘗試讓積極參與有關遊戲學習的活動及具教育認識之家長代表，定期參與或列席課程會議，為課程中的遊戲學習部分表達意見。這一方面提升教師的效能感，

另一方面促進學校達致以遊戲教學為目標的效能，逐步培育家長參與校內合作的文化。正如Keung & Cheung(2019)的研究所提出，家長越多參與幼兒的遊戲學習，對學校制定遊戲教學策略和幼兒的全人發展越有幫助，同時在促進家校合作方面亦具有積極的作用。



層次六：參與決策

家長代表出任校董，參與學校管理及教育行政的決策，已是大勢所趨，中、小學已成立法團校董會，惟本地幼兒教育文化仍未算普及。假如學校未來在這層次中有所發展，家長代表能成為校董，學校可先從簡單的決策開始，例如舉行遊戲日的地點和安排、遊戲項目等，才逐步讓家長就遊戲教學培訓及學校對遊戲學習的發展藍圖提出決策性的意見。

從以上六層次家校合作模式來看，現時普遍學校推行的家校合作策略大多聚焦於家校雙向溝通、協助子女學習、參與家長組織和活動及協助學校運作上，即是在幼兒發展及家長發展上大力推動，社會上家長對遊戲的重視程度與日俱增，可見學校的策略漸見成效。但要家長全面地認同遊戲學習，積極推動及相信「學習」與「遊戲」能同時進行，只達到以上層次還不足夠，需要家長更多的參與及關注學校的發展。本地學校較忽略家長諮詢校政及參與決策方面，可能由於這兩層次涉及內部運作及校政，學校未必易於實行，但學校可從意識上的注意開始，不時檢視可讓家長逐步參與校政的機會。學校需要讓家長從不同的層面參與有關遊戲學習，由認識理解開始，到實踐、協助策劃及評鑑，這才能有效地在學校及家庭推動遊戲學習。

總結及展望

要讓幼兒成功達到「遊戲中學習」，家長認同及了解其效果尤為重要。回顧2020年，當學校在疫情下停課，視像教學已成了新常態，不少學校趁機在這時推動家校合作，促進遊戲學習，家長化身成孩子的玩伴，透過教師拍下的影像及派發的遊戲學習包，與子女一同體驗「遊戲中學習」。未來，學校多展示幼兒的學習成效，減少家長的憂慮，增加他們參與遊戲教學課程上的角色，讓他們重新反思「勤有功，戲無益」這個傳統觀念與幼兒成長的關係。



結語

經驗結集中的研究與五篇專題從不同的角度整合深化遊戲為本教學的實踐經驗，一方面體現了課程領導及教師在遊戲教學方面的專業成長，另一方面亦見證了計劃支援學校推行遊戲教學的成效。這一切都在說明只要能結合政府的資源投放、大學的專業支援及學校的努力付出，讓幼兒的學習有一個真正的「好開始」絕非空中樓閣。

計劃自推行以來一直得到台中市愛彌兒幼教機構創辦人高琇嬋董事長及台中市四季藝術兒童教育機構創辦人唐富美園長的全力支持。兩位幼兒教育專家不單開放幼兒園的課堂供香港的教師觀摩，更多次親臨香港探訪學校，觀察學校如何推行遊戲教學，並與香港的幼界教師分享觀察所得，為的只是讓香港下一代能夠從遊戲中學得更好。

眾所周知，安吉遊戲創始人、安吉幼兒教育研究中心程學琴主任對推動遊戲教學饒具心得，計劃團隊成員特別前往安吉訪問了她及探訪兩間幼兒學校，了解安吉的遊戲課程及實地觀察幼兒如何在遊戲中學習。安吉之旅除了印證計劃一直重視環境佈置、賦權幼兒選擇及重視他們的表達外，更讓計劃團隊進一步反思運用低結構物料與推動遊戲學習的關係。在此，也要特別感謝程學琴主任在分享交流中，一再提醒香港的教師在推行遊戲教學過程中，「冒險」精神的重要性。

此外，計劃更要感謝梁志堅女士、吳燕琴女士、馮潔皓博士、陳江小慧女士就如何優化計劃的實踐提供寶貴的專業意見。我們更要感謝所有參與學校對計劃工作的投入，以及支持結集編撰的四所學校分享校本發展經驗（按筆劃順序）：

- 仁愛堂彭鴻樟幼稚園
- 聖士提反女子中學附屬幼稚園
- 聖雅各福群會寶翠園幼稚園
- 鳳溪幼稚園

最後，更要特別感謝教育局校本專業支援組及優質教育基金的同工對計劃各項工作的支持和配合。展望未來，計劃希望能繼續協助學校持續推動優質的遊戲教學，讓幼兒能「玩中學」出個美好的未來。



參考資料

英文著作、資料、文獻

- Bagnato, S., Goins, D., Pretti-Frontczak, K., & Neisworth, J. (2014) Authentic assessment as "Best practice" for early childhood intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34, 116-127.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education* (R. M.Gu, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Hoboken, NJ: Prentice-Hall.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. Ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. S., & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Syla (Eds.), *Play - Its role in development and evolution* (pp. 277-285). New York, NY: Basic Books.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- de Vitta, F. C. F., Giroto, C. R. M., de Castro, R. M., Campanhã, D. A., de Souza, M. C. N., Solana, B. D.,... de Vitta, A. (2015). The Play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nursery Professionals. *Creative Education*, 6(5), 519-525.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: decision making and process* (9th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.
- Gallavan, N. P. (2009). *Developing Performance-Based Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Griffin, P. (Ed.). (2018). *Assessment for teaching* (2nd ed.). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Hobart, C., Frankel, J., & Walker, M. (2009). *A practical guide to child observation and assessment* (4th ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hughes, F. P. (1991). *Children, play, and development*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Northbrook, IL: Scott, Foresman & Co.
- Jung, J., & Recchia, S. (2013). Scaffolding Infants' Play Through Empowering and Individualizing Teaching Practices. *Early Education and Development*, 24(6), 829-850.
- Keung, C. P. C. & Cheung, A. C. K. (2019). Towards Holistic Supporting of Play-Based Learning Implementation in Kindergartens: A Mixed Method Study. *Early Childhood Education Journal* 47, 627-640.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lontz, K. M. (2016). Observation: a practice that must be practiced. *The NAMTA Journal*, 41(3), 101-131. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125299.pdf>
- Marion, M. (2004). *Using observation in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Macy, M., Bagnato, S., & Gallen, R. (2016). Authentic assessment is a venerable idea whose time is now. *Zero to Three*, 37, 37-43.
- Moyle, J. R. (2012). *A-Z of Play in early childhood*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Neumann, E. A. (1971). *The elements of play*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: W W Norton & Co.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2), 117-175.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: *The importance of innovative pedagogies*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264085374-en.pdf?expires=1621931113&id=id&acname=ocid177302&checksum=61E8A843BD7BBFF9DEA4BB549318573C>
- Pea, R. D. (2005). The Social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13(6), 423-451.
- Pool, J., & Hampshire, P. (2019). Planning for authentic assessment using unstructured and structured observation in the preschool classroom. *Young Exceptional Children*, 109625061984691. doi:10.1177/1096250619846919
- Puntambekar, S., & Kolodner, J. L. (2005). Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 185-217.
- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's Teachers' and Parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 45-53.
- Smidt, S. (2005). *Observing, assessing and planning for children in the early years*. London: Routledge.
- Sponseller, D. (1974). A Schema for Play and for Learning. In D. Sponseller (ed.) *Play as a Learning Medium*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sponseller, D. (1982). Play and early education In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 215-241). New York, NY: Macmillan.
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Vandenberg, B. (1986). Play theory. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play: Reviews of research* (Vol.4) (pp.17-27). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Vygotsky, L. S. (1962). "Thought and Word". In L. Vygotsky & E. Hanfmann, G. Vakar (Eds.), *Studies in communication. Thought and language* (p. 119-153). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

中文資料、文獻、研究文章

- 陳千惠。《幼兒教保設計 I》，新北市：啟英文化，2004年。
- 陳國泰、曾佳珍。〈遊戲：幼兒教師與家長的觀點之比較研究〉，《幼兒保育學刊》第2卷（2004年）：165 – 194。
- 陳昇飛。〈鷹架的搭建與幼兒創造思考之探究〉，《教育理論與實踐學刊》，第19卷（2009年6月1日）：139 – 163。
- 陳孟秦、鄭雅婷、陳采伶。〈鷹架作用對幼兒利社會行為之助益〉，《臺灣教育評論月刊》，第9卷第10期（2020年）：145 – 149。
- 周淑卿。《教育大辭書》。台北：國家教育研究院，2000年。
- 周淑惠。〈淺談幼兒教學中的鷹架建構〉，《國教世紀》，第206卷（2003年6月1日）：13 – 18。
- 香港特別行政區政府教育局。《表現指標 — 幼稚園》。香港：香港特別行政區政府物流服務署，2017年。
- 香港特別行政區政府教育局。《學校行政手冊 2018/19》。香港：香港特別行政區政府，2018年。
- 祝新華。〈促進學習的評估中的回饋成分及適當運用〉，《中國語文通訊》，第91卷第1期（2012年）：21 – 36。
- 柯秋桂。〈教師團體討論與幼師個人專業成長〉。載於幼兒教育改革研究會，《來！說我們的故事 — 幼教師的專業成長》，79 – 103。臺北市：心理，2003年。
- 課程發展議會。《學前教育課程指引》。香港：香港特別行政區政府教育統籌局，2006年。
- 課程發展議會。《幼稚園教育課程指引》。香港：香港特別行政區政府教育統籌局，2017年。
- 劉慈惠。《幼兒家庭與學校合作關係：理論與實務》。台北市：心理出版社股份有限公司，2007年。
- 劉堅、魏銳、方檀香。〈面向未來：21世紀核心素養教育的全球經驗〉研究報告。載於楊東平、楊旻、黃勝利，《中國教育發展報告（2017）》，13 – 28。北京：和平圖書有限公司，2017年。
- 聯合國兒童基金。《“Every Child”聯合國兒童基金香港委員會通訊》，第34期（二零一三年秋冬刊）。香港：聯合國兒童基金香港委員會，2013年。
- 莫伊蕾斯著（J. R. Morris），段慧瑩、黃馨慧譯。《不只是遊戲：兒童遊戲的角色與定位》。台北：心理出版社，2000年。
- 徐俊祥。〈破解中層課程領導的困局：協助課程主任進行課程發展的反思、定位、起步與延續〉。載黃顯華、朱嘉穎、周昭和、黃素蘭、徐俊祥，《課程領導：挑戰、行動、反思與專業成長》，69-83。香港：中文大學出版社，2003年。
- 彭新強、李傑江。《在課堂中實施「促進學習的評估」：個案研究》。香港中文大學 教育學院 香港教育研究所。2010年。
- 沈中偉。〈魏考斯基理論在認知策略上的應用〉，《教學科技與媒體》，第13卷（1994年）：23 – 31。
- 黃靜子、詹日宜、曾錦貞。〈討論團體在竹師實小附幼〉。載《幼師專業成長 — 理論與實踐的對話研討會論文集》，E2-1 – E2-7。臺北市：幼兒教育改革研究會，1997年。
- 黃瑞琴。《幼兒園遊戲課程第二版》。台北：心理出版社，2013年。
- 楊瑞珠。〈從革新的課程領導談學校體育課程管理〉，《政大體育研究》，第23卷（2014年）：31 – 42。
- 吳迅榮。《家庭與學校合作：理念與革新》。訪問日期2021年3月11日。
<http://www.acei-hkm.org.hk/publication/2003-10/NNN18.pdf>
- 香港中文大學香港亞太研究所（香港政策研究所贊助）。〈幼兒教育與家庭照顧在香港〉。訪問日期2021年3月2日。
https://www.cuhk.edu.hk/hkiaps/pprc/publications/doc/schooling_child_care_hk_2017.pdf
- 智樂兒童遊樂協會。〈香港三至十二歲兒童與父母親之遊戲時間模式 — 家長意見調查研究〉。訪問日期2021年4月10日。
<https://playright.org.hk/wp-content/uploads/2018/12/06-Hong-Kong-Parents-View-towards-the-Pattern-of-Parent-child-Playtime-with-their-Children-aged-3-to-12-years.pdf>
- 郭俊廷。〈教室中的小小建築師 — 以角落情境探討維高斯基之同儕互動〉。南華大學碩士論文，2010年。
- 施美菁。〈鷹架學習概念應用於幼稚園藝術教學情境之研究〉。國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文，2006年。

鳴謝

本經驗結集能夠順利出版，實有賴以下機構的支持，謹此致謝：

政府部門

香港特別行政區政府 教育局

幼兒教育機構 (按筆劃順序)

仁愛堂彭鴻樟幼稚園

佛教沈東福幼稚園

東華三院呂馮鳳紀念幼稚園

香港聖公會基督顯現堂幼稚園

真理浸信會何袁惠琮幼稚園

善一堂逸東幼稚園

聖士提反女子中學附屬幼稚園

聖公會青山聖彼得堂兆麟苑幼稚園

聖雅各福群會寶翠園幼稚園

鳳溪幼稚園

駿發花園浸信會幼兒學校

編輯委員會

共同總監

張志強教授

香港中文大學 教育學院
教育行政與政策學系 系主任及教授

香港中文大學 教育學院
大學與學校夥伴協作中心 中心主任

尹弘飈教授

香港中文大學 教育學院
課程與教學學系 教授

香港中文大學 教育學院
大學與學校夥伴協作中心 中心副主任

計劃統籌

吳家傑先生

香港中文大學 教育學院
大學與學校夥伴協作中心
專業顧問 行政主任

計劃學校發展組

專業顧問 (榮譽)

香港中文大學 教育學院 大學與學校夥伴協作中心
張月茜女士

學校發展主任 (按筆劃順序)

香港中文大學 教育學院 大學與學校夥伴協作中心
李美英博士
徐惠文女士
陳文玉女士
陳溢芝女士
陳錦看女士
馮麗君女士
劉慧姿女士

計劃研究員 (按筆劃順序)

香港中文大學 教育學院 大學與學校夥伴協作中心
陶亨先生
譚葦諾先生

編輯

香港中文大學 教育學院 大學與學校夥伴協作中心
劉彩怡女士

書名 : 「遊戲 • 學習 • 成長」計劃經驗結集
編著 : 香港中文大學 教育學院 大學與學校夥伴協作中心
ISBN : 978-988-99945-2-5
出版發行 : 優質教育基金秘書處
地址 : 香港太古灣道14號4樓403室
網址 : <http://qef.org.hk>
電郵 : qefenq@edb.gov.hk
版次 : 2021年6月

本書版權屬優質教育基金所有。
未經許可，不得以任何方式複製或抄襲本書之部分或全部內容。
版權所有，侵權必究。





香港中文大學
The Chinese University of Hong Kong

CENTRE FOR
UNIVERSITY & SCHOOL
PARTNERSHIP
大學與學校夥伴協作中心
香港中文大學教育學院 • FACULTY OF EDUCATION CUHK

