

幼兒園課程轉型行動研究 —以偏鄉公托改制之幼兒園為例

陳娟娟

台北市立大學教育學系 博士候選人

摘要

本研究以偏鄉公托改制幼兒園，進行課程轉型之研究。採行動研究法，資料收集包括觀察、訪談、文本分析等。研究者以輔導之幼兒園為場域，研究進行五年，研究參與者包括一位園長、一位教學組長、十二位老師和180位幼兒參與研究。

研究發現，偏鄉公托課程轉型第一階段面對才藝、分科、團體教學和簿本問題，採取強勢介入策略，第二階段針對不知如何跟隨幼兒的需要和興趣萌發方案的問題，嘗試提出以問題帶動解決方法的循環滾動方案，第三階段面對發展在地特色問題，以學習社群動力運作，促使小方案加深與加廣，不僅能發展幼兒園教學特色，且能呼應教師專業成長需求。最後，再透過現場指導、培訓、參訪與蹲點、讀書會、成立學習社群之歷程，協助偏鄉教師進行課程轉型，這是輔導偏鄉公托改制幼兒園課程轉型成功的重要關鍵。

關鍵字：課程轉型、行動研究、教師專業成長、問題導向學習



Action Research on the Curriculum Transformation of a Reorganized Preschool

Chen Chuan-Chuan

Ph.D. Candidate, Department of Education, Taipei City University

Abstract

This is a research on curriculum transformation at a reorganized preschool, formerly a rural public childcare center. Conducted at the preschool consulted by the researcher, action research is applied to the five-year study with data collected by observation, interviews and textual analysis, and participated by 1 director, 1 teaching team leader, 12 teachers and 180 preschoolers.

The research discovered that in the first stage of the curriculum transformation at the former public childcare center, strong intervention was adopted in the face of issues including talents classes, discipline differentiation, group teaching and books; come the second stage, the preschool failed to keep up with the needs and interests of the preschoolers in theme developments, but attempted to initiate a rolling cycle program by leading solutions with issues; in terms of developing local features in the third stage, facilitating deeper and broader program developments via the learning community not only contributed towards developing teaching features at the preschool, but also responded to the professional development needs of the teachers. The key to successful curriculum transformation of the reorganized preschool lies in assisting rural area teachers in the transformation of the curriculum through processes of on-site guidance, training, visitation and residence, study groups and the establishment of learning communities.

Keywords: curriculum transformation, action research, teacher professional development, problem-based learning



壹、緒論

一、研究動機

研究者於 2011 年進入教育部「幼兒園專業發展輔導」團隊工作，協助推動幼兒園專業發展輔導計畫。輔導最為根本的工作就是帶領幼兒園做課程轉型，課程轉型是由一種課程模式，透過課程改革的歷程，逐漸轉變為另外一種課程模式（陳淑琴，2007）。在這之前，輔導工作對研究者而言就是「單打獨鬥」，以微觀視域著眼於解決單園的問題。加入團隊之後，輔導團隊以巨觀視域觀察、分析、引領公私立幼兒園，朝向高品質幼教努力。從輔導成效分析，發現大型幼兒園比小型幼兒園難輔導；偏鄉幼兒園比一般幼兒園困難輔導，而最難轉型的就是公立托兒所轉型之公立幼兒園（林佩蓉、陳娟娟，2011）。

由於偏鄉資源較少和交通不便，很難找到合適的輔導人員，因之，自 2014 年教育部針對有意願申請輔導之偏鄉幼兒園增加「媒合」作業，是偏鄉又是公托轉型的 A 園提出申請，研究者身為團隊一員，自覺有責任「身先士卒」至偏鄉輔導，接受 A 園申請。然在接受媒合之初，研究者也經過一番思考，到偏鄉輔導主要目的是為解決偏鄉難輔導的問題，也想藉公托改制幼兒園轉型歷程，瞭解偏鄉課程轉型的困難及輔導策略，以及歷程中教師的困難。總而言之，本研究希望能藉由公托改制幼兒園課程轉型的行動，探究幼兒園課程轉型的實踐軌跡，並省思教師成長的策略。

去偏鄉公立幼兒園輔導，無以為恃，真的可以嗎？研究者對於公立幼兒園的瞭解是：其前身為縣立托兒所，早期為協助農忙期照顧幼兒而設立，以照顧弱勢和特殊幼兒為目標，教學上是保育為主的托育模式；傾向於使用坊間教材，強調讀寫算；多採團體之傳統教學（陳娟娟，2010）。相對於傳統教學，在彼端應該是開放教育，開放教育的基本假設是學習動機來自個體，課程取向則以直接經驗為主，跟隨幼兒的需要和興趣萌發課程，教學過程中學習者主動、自發或合作學習（邱志鵬，1998）。也就是說，此係研究者以開放教育做為偏鄉公托改制課程轉型之圖像。



二、研究目的

基於上述研究動機，擬定了三項研究目的，分別說明如下：

- (一) 探究公托改制幼兒園課程轉型之問題和成功策略。
- (二) 省思教師於課程轉型歷程中之成長策略。
- (三) 研究結果提供欲轉型之現場教師及未來研究之參考。

貳、文獻探討

首先整理有關課程轉型之文獻，繼而闡述定義、轉型內涵、方式和不同教學模式的課程轉型，再界定幼兒園專業輔導，整理教師專業成長相關文獻，並依幼兒園教師專業成長和成長模式加以闡述。

一、課程轉型

(一) 課程轉型定義 (curriculum transformation)

轉型 (transformative) 是根本的改變，是一種對抗根深蒂固的信念與社會結構的改革方式，這種改革可說是典範的轉移 (paradigm shift)。也就是說課程轉型是由一種課程模式，透過課程改革的歷程，逐漸轉變為另外一種課程模式 (陳淑琴，2007)。

(二) 課程轉型內涵

《幼兒園教保活動課程大綱》於 2017 年生效啟用，其最重要之精神在於「核心素養的培養」及「社會文化的重視」。因此著重幼兒的親身參與，使幼兒有機會在課程中有重複體驗的機會、親近相關的題材或議題，提供幼兒一手的、直接的具體經驗 (周于佩、幸曼玲，2017)。基此，開放教育以遊戲為主，激起幼兒探索的興趣、萌發式課程、提供問題解決的歷程都與課綱的精神不謀而合。

1. 遊戲為主，激起幼兒探索的興趣

在遊戲中幼兒是主動參與自己經驗的建構者，幼兒會表現出愉快的情感以及自主的選擇 (Ebbeck & Waniganayake, 2016)。其內容包含：

(1) 規劃佈置一個刺激與支持幼兒的學習環境

明察幼兒的問題才能進一步規劃環境，將學習區呈現開放自由的探索形式，有助於幼兒在自發、主動、能充分利用資源的情境中與他人，產生有意義、



頻繁且深入的社會互動。

(2) 規劃吸引人的學習區活動

教師善用材料以鼓勵幼兒主動試驗，不僅讓幼兒有機會以自己的方式動手操作，也在其操弄物體的經驗中發現或創造行動與事物間的邏輯關係，進而訂定計畫、尋找資源以獲得答案。

(3) 給幼兒適當的時間與機會做深度的研究與投入

每日提供幼兒約 1.5 小時，對自己感興趣的議題做探究或實驗，以利關係的建構。

2. 跟隨幼兒的需要和興趣萌發議題

幼兒需要數個星期的時間探索同一議題，對議題瞭解方能深入。因為，幼兒對知識的深度瞭解是一個長遠累積的過程，宜提供其較長的時間對小範圍的知識做較深入的探索，也就是所謂的「less is more」，進而提供難易適中、具挑戰性的材料與活動內容，提供幼兒選擇的機會，以便在可理解的範圍內造就更高層次的認知。有經驗的教師在培養幼兒對遊戲環境的信任感和安全感方面，要使用種種策略「加大投入」，促進幼兒的發展（Singer & Singer, 1980）。故以學習區萌發之議題來統整幼兒各領域的學習，以獲得完整且有意義的學習（潘世尊等，2007）。

3. 提供以問題帶動解決方法的循環（Problem-Based Learning 問題導向學習，簡稱 PBL）

問題導向學習是一種課程設計與教學模式，係以學習者為中心並利用真實的問題來引發學習者討論，透過老師決定教學目標與進行問題的引導，藉由小組的架構培養學習者的思考、討論、批判與問題解決能力，有效提昇學習者自主學習的動機，並進行目標問題的知識建構、分享與整合（圖書館學與資訊科學大辭典，2012）。Delisle（1997）提出問題解決教學模式，其教與學的流程如下：先觀察，讓問題與幼兒經驗連結，而後建立解決問題結構、訪查問題、再訪問題、產生出成果或表現，最後對表現及問題進行評估。Klah 發現幼兒是個主動的解決問題者，幼兒若能認知解題的目的，了解當前的解題障礙，便能嘗試使用策略克服此障礙，完成解題已達成目標。而他也提及在解決問題的歷程中，幼兒會參考環境中與問題相關的訊息，一步一步地計畫如何可以有效的達成目標（Siegler, Deloache, & Eisenberg, 2003）。



（三）課程轉型的方式

Cuban (1992) 認為轉型可分為兩類，一為漸進的轉型 (incremental reform)，二為根本的轉型 (fundamental reform)。所謂漸進的轉型是以技術為著眼點，不斷地對課程、教材、教法、評量等進行改善；根本的轉型則是根據完全不同的理念，為達成不同的目標，建立新的教育典範的轉型。本研究歷經五年，時間上是漸進轉型，而本質是試著建立新的教育典範的根本轉型。

（四）課程轉型的階段

陳淑琴 (2007) 則提出課程轉型歷經萌發期、發展期、成熟期三階段 (吳佳宜, 2009)，而此三階段之萌發期面臨教師對主題教學認知的不足、教師對課程變革缺乏安全感及社區家長質疑等問題；發展期面臨教師調進調出，新進教師的職前和在職教育及提升課程品質的問題；成熟期面臨將課程改革延續，促使教師持續專業成長及公開分享知識經驗。改變影響幼兒園品質發展的主要關鍵人物為園長，園長願意共同投入與支持輔導，是提升輔導專業層次的重要關鍵 (李淑惠, 2010)。黃玟玲 (2006) 則提出每一階段的因應策略如下：1. 萌發期應加強教師專業知能、老師之間應採互相合作的方式並多作溝通。2. 發展期應提供行政團隊的即時支援、家長資源的協助、以循序漸進的方式解決孩子的能力問題。3. 成熟期在得到家長、教授、參訪團體的肯定之外，應加強課程的深度，提昇教師課程分析的能力，並推動工作坊，讓教師有機會發揮所長。Fullan (1991) 的建議，先瞭解轉型本身是否符合現況和需求，本身條件是否準備充分，資源取得是否可行等。

（五）不同教學模式的課程轉型

吳佳宜 (2009) 從實踐教學轉變中發現班級實踐與行政方面的困難，並隨之調整教師課程實踐的信念，產生課程實踐上的轉變；再者，李麗君、邱雅琳 (2010) 提出透過專業輔導教授入園輔導，協助自己重新發現問題，獲得教學技巧並解決教學實務問題，同時也使幼兒園課程獲得改變與轉型的機會。

綜上，關於課程轉型的研究，得知在轉型各階段上，應具備之因應策略及注意事項。若參與轉型者能自始至終傾全力以赴，則必能更快速達成轉型目標。



二、專業發展輔導

自 2006 年起，教育部開始推動幼兒園輔導計畫，協助幼兒園發展以遊戲 (play-based)、方案 (Project-based) 與問題解決 (problem-solving) 等 3P 取向為主之教學，並提供合宜教保環境和適齡適性教保服務，培養教保服務人員規劃幼兒學習環境與經營運作良好班級以及自編教保活動課程之能力，進而規劃在地化或其他具特色之教保活動課程，達到提升幼兒園教保品質及促進教保服務人員專業發展之目的。落實教學正常化是專業發展輔導的首要方向，期望能以此為基礎，進而發展教學精緻化與課程特色化之短中長程目標，並能呼應「幼兒園教保活動課程大綱」之內涵，往品質幼教之方向邁進 (教育部，2018)。

輔導計畫中對於輔導人員的培訓，主要透過「輔導人員手冊」內容、「輔導人員共識營」，讓輔導人員知道應具備怎樣的輔導知能，透過「幼教輔導學術研討會」的經驗分享，除了成功案例的分享之外，也有更多元與差異的聲音，例如：輔導成效不彰幼兒園、或處於輔導瓶頸幼兒園之分享，更多因應輔導計畫改革釀造的生命故事；並讓每個輔導人員和受輔園教師都有機會進行分享 (陳淑琴，2010)。「帶入行動研究的理念與作法」是幼兒園專業輔導的特色之一，其期望透過輔導計畫，建立實務工作者與專家學者合作的平台，經由理論與實務的相互對話，解決幼教現場教學上的問題 (教育部，2018)。若從 Grundy (1987) 提出的三種教育行動研究的模式來看，輔導計畫當中的行動研究的概念，採用的是 Mckeman (1991) 觀點，此形式是由實務工作者教師個人，透過實踐 (praxis) 與解放 (emancipation) 的方式，進行問題的澄清與行動方案的擬定。透過此方式，可分別達成兩項行動研究目標：(一)幫助老師進行理論與經驗的聯結，並能將所學理論知識，應用於解決所面臨的問題(二)幫助老師進行對自我角色的探討與覺知，透過意識的覺醒，以瞭解促成問題的根本因素。在「輔導人員手冊」中強調加強幼教師教學「反思」的能力，反思不只在「方法-目的」上 (陳惠邦，2003)，更是教育使命的召喚，並且這樣的反省「不只是客觀的反映現象，還要就其中的



矛盾、衝突、不合理之處加以批判分析，並從更高一層的辨證思考獲得啟蒙與解放」(林佩璇，2012)。如此，才有實踐性與批判性行動研究的精神，這樣的課程與教學的實踐與翻轉，才有可能。

三、教師專業成長

(一) 幼兒園中的教師專業成長

簡楚瑛與林麗卿(1997)建議教師要有共同學習意願，學會運用系統思考，凝聚共同願景，增強或修正基本心智模式，才能永續發展。柯秋桂(2003)與黃靜子、詹日宜、曾錦貞(1997)也提到，幼稚園組織中教師分享及討論能增進彼此的溝通、經驗分享，教師們可得到他人的支持或及時性的協助；釐清、界定與解決實際專業問題；在合作中得到再教育，增進專業問題之解決能力。誠如杜威所言，教師是一位教學者，亦是學習者，透過主動學習與不斷的進修與自省，審視個人教育理念，維繫教學專業並確保教學品質(林湘怡，2007)。

(二) 教師專業成長模式

Glathorn(1987)提出「合作專業發展模式」，是指教師經由不同的結構與方式，在共同工作小組中，促進自我專業成長的歷程，此不同的方式包含專業對話、課程發展、同儕視導、同儕指導、行動研究。林育緯(2008)強調多樣化的成長進修活動皆由園長及教師互動溝通過程中發展出來。因此，教師不再只是受雇者，而是應負起「領導」任務的專業人員；一所學校的領導者，應協調整合校內外人士的人力、物力，以及扮演「促進者」的角色，以增進所有人員之專業能力。

(三) 教師專業成長歷程

研究發現教師專業成長歷經「初踏上路、懵懂與衝擊」、「虛心深思、做中學學習」及「續步再行、漸入佳境」三個階段；其專業成長內涵著重於「主題課程與教學」知能，專業成長方法乃運用「做中學」、「同儕互動暨討論」、「自我學習」及「調適與省思」四大方式；至於個案教師專業成長則深受「自身」、「同儕」及「組織」三種因素的交織影響(劉淑娟、周淑惠，2013)。Slepko(2008)的研究強調教師進修學習與教學改進間的重要連結，該研究從教學現場的實作來建構教師的專業發展，他認為所有的進修學習最終在改善每日的教學，統整



教師「專業」與「人」的發展。就一個成人學習的歷程，可分為工具性（instrumental），如技巧學習；對話性（dialogic），如透過討論獲得知識；自我反思性（self-reflective），如透過反思實踐來形成知識。過去教師的專業學習以前兩者為主，但「學習」是一種回應在工作現場長期持續的行動調整，而「反思」歷程更能結合班級情境與教學經驗，建構創新知識的系統，這種以幼兒園為本位，聚焦於現場的學習模式稱之為「經驗性」（experiential）、「情境性」（situational）與「真實性」（authentic）的學習，是專業發展的重要來源。

參、研究方法

本研究採用的是 Lewin 的行動研究模式，即行動研究是許多迴圈所形成的反省式螺旋，每一個迴圈都包含了計畫、行動、觀察、評鑑行動的結果所組成（McTaggart, 1997）。每一個迴圈的結果牽動另一個迴圈的進行，透過前一個迴圈的省思與觀察調整另一個迴圈的計畫，形成一個連續不斷的歷程。Kemmis 和 McTaggart 指出團體是在「關心共同主題」且一起工作的夥伴（McTaggart, 1997）。本研究以研究者輔導之幼兒園為場域，幼兒園所關切的共同主題即是「課程轉型」。以下分別就研究參與者、研究歷程、研究者角色、研究資料蒐集與分析、資料檢證和研究資料整理一一說明。

一、 研究參與者

本研究以台東某托兒所轉型之幼兒園（以下簡稱 A 園）為研究對象。

（一）歷史背景

A園改制前為「縣立托兒所」，草創於民國42年，民國72年遷建至今日現址，迄今66個年，為台東市區大型獨立分齡式公幼，從托兒所時代一直是1:15的獨立帶班，共有6班，大、中、小各2班，共有180位幼兒。

（二）教學現況和每日作息

以參考資源自編主題課程，使用練習本，英文和各項才藝教學，50分鐘一堂課，以團體教學為主，作息表安排的是一堂堂主題課程、美語、音樂、舞蹈、捏塑、珠心算、彩繪、童唱、電腦，老師每天按表執行每一段時間安排的課程，因每一堂課都會牽動別班的排課，時間固定而無法有彈性。



（三）環境空間

一間教室 15 個幼兒一位老師，老師各自帶班，沒有合班協同經驗。屋舍老舊，五年中一直為白蟻所苦，年年修繕為白蟻食蛀、掏空的地板、門框和屋頂。

（四）家長與社區

A 園正後方是國小附幼，幼兒園附近有原住民會館、森林公園和天后宮。幼兒園收托比率最多的是原住民、新住民、隔代教養幼兒。家長每日汲於經濟溫飽，擔心自己的經濟不利，害「孩子輸在起跑點上」，所以重視讀寫算表現。從托兒所時代經營模式就是才藝分科教學，改制後，為保持高額招生率，除才藝分科另聘任外師協助發展才藝課程，重視讀、寫、算，幼兒被動、退縮、普遍缺乏自信與低成就。

（五）教師學經歷

A 園設有園長一人，13 位教師。園長是公務員轉任。教師人力在托兒所時代皆為臨時約聘雇的保育員，直至 100 年幼托整合後，從 1 幼教師 1 契約進用保育員，直至 105 學年度，教學團隊配置一位專任教學組長，為課程領導人，6 師 7 保，2 位行政職員、1 位行政組長、工友 1 位、護士 1 位、專職廚工 2 人、部分工時廚工 1 人。原本偏鄉留不住老師，輔導過程老師體會團隊的重要，人員穩定，教保服務人力逐漸到位。

二、 研究歷程

本研究自 2013 年 8 月起至 2018 年 6 月止歷經五年，圖 1 為本行動研究之歷程，採用 Lewin 的行動研究模式，過程是許多迴圈所形成的反省式螺旋，整個歷程可分為教學正常化、教學精緻化、教學特色化三大循環階段。其歷程乃研究者經過縝密計畫後再執行的行動策略，且從行動的過程去發現問題，並透過文獻與相關資料的佐證，擬定可能解決的策略，而在行動策略進行中，研究者不斷的自省與反思，並將問題解決的行動納入研究歷程。如下圖：



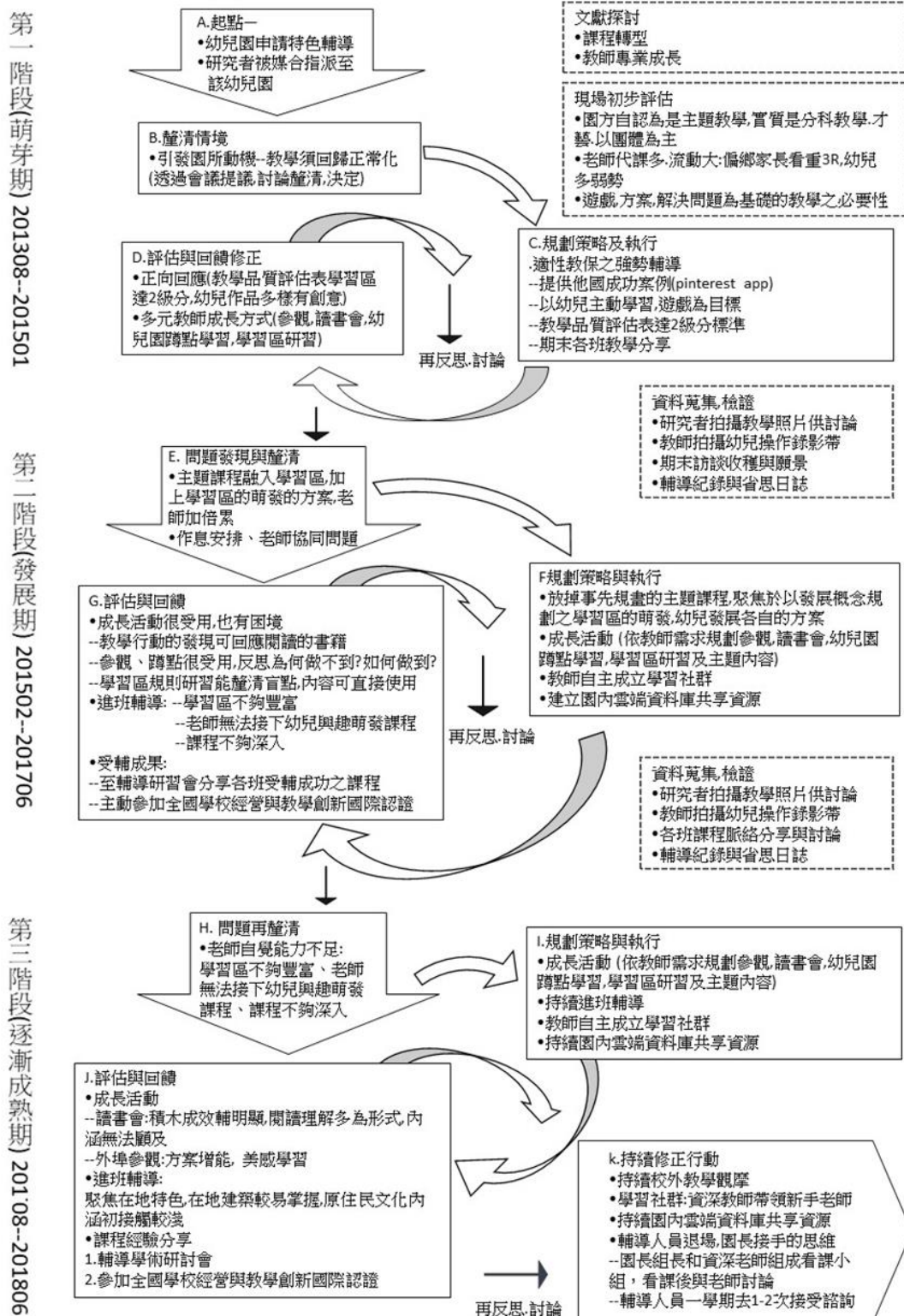


圖 1 本行動研究循環歷程

三、 研究者角色

目前國內教育研究大多是由學者專家以「局外人」的身份進入研究場域,較不易瞭解「局內人」的聲音。研究者於 2013-2018 年在此園輔導,有機會深入瞭



解此園之情境脈絡，研究者扮演著多重的角色：包括成長活動規劃者、資源提供者、觀察者、支持者；研究者是輔導者，同時又是訪談者和資料彙整者，在研究過程中，要能夠時時進行研究者反思，以避免研究偏見的產生，讓研究者及讀者能夠理解研究現象的詮釋方式，進而促進研究的反身性（林生傳，2003；潘慧玲，2003）。

四、 研究資料蒐集與分析

（一）深度訪談錄音

訪談對象包括教學組長、各班教師，每個學期二位家長。為預防訪談記錄內容有流失之憾，研究訪談中輔以錄音與數位影像記錄，並反復聽取以確立研究資料的真實性。每次輔導進班觀察，錄音設備由教學組長帶至各班，老師自己錄和整理該班的建議和所提問題及處理建議的錄音紀錄，5年累績270篇進班紀錄、45篇輔導座談紀錄和45篇輔導報告和5篇輔導年度報告。

（二）參與觀察

本研究主要採取參與式觀察，瞭解受輔老師在課堂中的互動與各種教學實務現象。研究者在進行輔導同時，教學組長會協助記錄或分派教師記錄。

（三）文本分析

包括上述受輔及輔導報告、幼兒學習檔案、教學活動照片、受輔教師之省思、研討會紀錄、心得，及全國學校經營與教學創新KDP國際認證文本和數位元影像與錄音記錄等文本資料。文本以輔導分期歸類，在該分期文本中找出能代表的事件，再依議題範疇過濾，因受限篇幅只能摘出幾則並精簡文字，以符合要求之字數。

五、 資料檢證

研究者不僅是行動者，又是輔導者，為了避免因輔導者的角色致使資料取得有所「偏頗」，研究者運用下列幾種方式進行交叉檢證：

（一）受訪者檢核

將訪談逐字稿交由受訪者進行確認，並修正不正確或模糊的部分，以求資料的正確性與真實性。



（二）三角檢證

研究者以不同方法（觀察、訪談、錄音錄影、文本分析等）、人物（研究者本人、組長、課程領導人）、時間（入園輔導、研習、會議蹲點等）、資源（人物、文件）等所蒐集的資料進行交叉檢證。

六、 研究資料整理與解釋

最後階段，係透過訪問、照相、錄音、錄影等方式來記錄各種資料，所得的資料，研究者遵循行動研究的精神，歷經無數次的討論並配合文獻查證，經由研究者的整體檢視與洞察，感覺其中的現象，透過研究者的文筆，解釋其中的意義，以文字的形式呈現。研究者會忠實呈現逐字稿資料內容，不以研究者個人之意思加以註解。

七、 研究倫理

研究者所取用的 365 篇逐字稿資料，是 A 園原本就有的輔導逐字稿紀錄，研究者取得所有老師、組長和園長同意後，著手分析和補充訪談。研究的過程中對於參與研究者及相關人員的資料予以保密，全部皆以化名來代替研究對象，且使用代碼記錄資料蒐集過程中的文件檔案與錄音內容，以免對當事人造成傷害、不便及觸及倫理上的問題。

肆、研究結果

本研究以探討一所位於偏鄉由公托改制之幼兒園，進行課程轉型之研究，並探討影響教師成長之策略。研究發現與討論依據研究目的，分別針對課程轉型之歷程與教師的成長策略加以分析。

一、課程轉型之歷程

（一）轉型的起點：覺察認知與動機（2013.08.26 – 2013.10.02）

A園想透過申請媒合輔導，發展幼兒園的特色課程。園方自認是認真努力的幼兒園，研究者之前曾經訪視過A園，也是這樣的認知。第一次輔導，進班觀察、



訪談和閱讀檔案資料，卻有驚人的發現：A園作息一堂課50分鐘，採分科教學的設計，老師忙碌的把幼兒帶到不同才藝空間上課。教學型態是以教師為主的團體課程，並進行才藝、英文和表演訓練為主的教學。教室雖有學習區，主要是幼兒完成分組活動後，轉銜使用的空間（2013.08.26 研究者輔導紀錄）。研究者認為此園根本無法執行特色輔導，真正需要的是正常化教學的輔導，因此，跟園方陳述觀察到的問題，說明若要達到特色化，需要第一階教學正常化輔導，要統整教學，以遊戲為本，提供豐富的學習環境，讓幼兒主動學習。

研究者在啟動期採行 Fullan（1991）的建議，先瞭解轉型本身是否符合現況和需求，本身條件是否準備充分，資源取得是否可行等等。請全體工作人員從多方面思考，商量是否要繼續輔導，同時也與園長進行溝通，瞭解園長的看法並得到支持。正如李淑惠（2010）所說，改變影響幼兒園品質發展的主要關鍵人物為園長，園長願意共同投入與支持輔導，是提升輔導專業層次的重要關鍵。

（二）萌芽期-教學與環境的調整—進入教學正常化（2013.10.03—2015.01.27）

首次輔導，面對才藝、分科、以及團體為主的教學和簿本，輔導者採取強勢介入策略，直接建議，要求改變，並且幼兒園要在作息安排、學習環境、教學方式和幼兒學習記錄重點做調整。首先重新備課，一區一區帶領老師透過網路APP、他園成功範例等，讓老師漸漸上手習慣。

1. 轉型之策略

（1）改變作息安排

調整幼兒園作息表，朝向不分科、統整之安排，上午以戶外大肌肉活動、學習區或主題課程為主，採取完全無才藝及分科之安排。

（2）改變教室成為以遊戲為主的學習環境

這階段主要的目標是，透過遊戲讓幼兒成為主動學習者，教師關注並思考各種材料放置位置，以及與幼兒交談的方式是否能支援且挑戰幼兒所做的活動，在此過程中，教師和幼兒是學習夥伴（沙莉、姚堯、夏婧譯，2017）。A園一個班



級一位教保人員分配15個幼兒，初期以每個班級設計5-6個學習區，加上中庭發展積木區，依照「幼兒園課程教學品質評估表」（簡稱評估表）規劃各學習區適宜的範圍，檢視學習區教具擺放的位置及材料多元、學習區間的互動性與干擾性、資源之適切性，落實幼兒自主學習。

(3) 改變教學方式由「教」變成「學」

為落實幼兒自主學習，教師們採取策略是將主題活動融入學習區，運用圖片、步驟、工具書和實物，帶領幼兒自主學習，這就是Singer & Singer所言，有經驗的教師在培養幼兒對遊戲環境的信任感和安全感方面，要使用種種策略「加大投入」，促進幼兒的發展（Singer & Singer, 1980）。除此之外，家長在意的練習本，部分帶回家做，部分融入學習區中操作。即將分科的讀寫算、表演練習活動，採統整為不分科融入學習區的設計，漸進減少團體教學時間。

美勞區看起來像是帶團體美勞活動的成果，孩子的主動性、自主學習看不到。下午留下兩位老師，老師說中班孩子還小無法放手，一定要教才會做。我請他們兩個商量，下次我來之前要改變成為幼兒可以自學的學習區，這是目標，兩個要商量的是想透過什麼方法才能真的改變……第二個月，美勞區幼兒可以自己參考範例和工具書自己做...老師分享說，...先地毯式走過...，...以彩虹班美勞區為師，...學櫃子、桌子和椅子擺法、材料整理...範例...作品...團體分享...不要怕被笑，不會就問。...研究者省思，在開放的學習區中，每個人包括幼兒和老師，都可以用自己的速度和方法，決定自己成長的方式，真心喜歡是最重要的(2014.04.16訪談水蜜桃班)。

(4) 改變幼兒學習的記錄重點

由於概念結構或運思方式是抽象不可見的，因此教師經由與幼兒互動及幼兒的回應、陳述開始，記錄幼兒在各學習區的參與及表現情形，將歷程用文字、照片或影片記錄下來。幼兒表徵其想法或概念時，紀錄其運思方式，知道幼兒概念結構及問題，進一步透過認知衝突的製造，讓幼兒感受到自己的想法有問題，進



而主動調整其概念結構。

2. 幼兒和老師的改變

孩子每天問的都是：「老師，今天會進學習區嗎？」如老師說：「會」，孩子的眼神是會發光的；當沒辦法讓孩子進學習區時，則會看到孩子一臉失望的表情。在學習區，每個孩子會找自己喜歡並符合自己能力的工作，不會有游離或沒興趣的孩子……以前主題課程孩子去執行老師所設計的組別時，孩子不一定有興趣，有的孩子則是能力不及，導致孩子游離或跑來跑去情形很多……（2015.01.27 訪談組長）。

研究者很高興看到學習區「加大投入」的策略，在實際現場對幼兒產生自主學習的效果，更發現教師並非一味地模仿或照單全收，他們會思考教具操作步驟和範例的適用性和合宜性。學習區改成3-5人的規畫後，幼兒間互動變頻繁，常看到幼兒表現出愉快的情感以及自主的選擇（Ebbeck & Waniganayake, 2016）。研究者發現教師的學習跟幼兒一樣，幼兒從做中得到信心，教師也是如此，幼兒透過操作直接將訊息回饋給教師，輔導也需如此。研究者應學習到：「唯有把對方需求放在眼裡，才有辦法貼近對方思維，做出符合對方需求的思考。」

3. 困境與省思

在這一年半中，發現有的老師進展很快，大半老師一直存疑而不敢邁開步伐，期末的分享每個老師提出期間所遭遇的一些問題，茲將問題歸納於下：

(1) 教室空間的限制

以一班6個學習區規模運作一個學期，發現一位教師無法駕馭這麼多學習區。第二學期兩班合為一班，團討時分班討論，學習區時間兩班共選區，也就是說，一個班級設3個學習區，加上中庭發展積木區，30個幼兒一共需用3個空間7個學習區。

(2) 教學的困境

主題課程融入學習區，老師先要將要帶領的活動，運用步驟或工具書讓幼兒



主動學習，同時提供與主題課程相呼應的學習區設計，挑戰著教師的教學信念與創意，要兼顧發展又要符合主題課程的架構。這些困難讓老師對主題融入學習區感到沮喪（2014.12.09 訪談教學組長）。課程轉型經過一年半，幼兒作品愈來愈精彩，學習區處處萌發許多小方案，然要掌握主題發展和兼顧學習區萌發，老師覺得加倍累。研究者認為老師有意見全部要跟教學組長反映，而組長的表達管道雖暢通，但對於扁平組織來說，可能緩不濟急。於此，希望能成立班群組，指定能翻轉課程的老師為班群組長，負責教會其他的班群內組員老師。

(3) 省思

努力一年半，省思達陣的有：減少團體教學分科活動，將課程活動融入學習區；善用工具書或圖片，讓幼兒自主學習；學習區運作多元，學習區教具放置是對幼兒有意義，且是有目的學習。而課程的萌發，老師在放手與放心間焦慮...。我們希望幼兒能在學習區中發展自己的興趣，常常老師的課程紀實是豐富完整的教學過程，但是靜下心來閱讀，那是從老師端出發，若是從幼兒端來看，幼兒真的做到和了解的都是局部，是靠老師組合不同幼兒的局部才形成完整歷程，如果是這樣，那麼有能力的只是老師，這樣的課程就是老師帶領滾動的課程，所以我們才要用學習區萌發的方法讓幼兒從自己的興趣去發展，從失敗找成功的解題方式，做久後，幼兒的能力就被看見，我們必須繼續練功夫，在各學習區中轉動、引導幼兒的問題，這是我們要持續努力的。

(三) 發展期-教學與環境的改變—發展教學精緻化（2015.02—2017.06）

1. 新出發，新改變

為解決空間限制和教學的困境，經過會議討論，教師們認為備課時已經掌握幼兒發展，讓課程自然萌發應是可行的，大家躍躍欲試。

(1) 改變教室空間使用，方便教師協同

改變教室空間使用，一個教室作為吃飯、團討和睡覺的空間；另一個教室規劃 5-6 個學習區，中庭設計積木和組合建構區。2 位教師採協同教學，先從自



己優勢專長選內區或外區，作為自己主設計和觀察區域，再於學習區時間，跨區走動互相補位，並調整作息安排，才藝課程全部移至四點過後，每天安排至少 1 個半小時學習區探索的時間。

(2) 依照幼兒興趣和需要，發展學習區小方案。

A. 學習區共備課

開學前採學習區共備課方式，不預先設計主題課程，教師結合幼兒發展與素材概念分析，在共備課會議中針對某一個材料或玩具做詳細的討論，包括玩具的組件種類、如何組裝、作品類別與年齡的關係、範例怎麼做、範例如何放、操作時可能會碰到的問題等充分討論，讓幼兒都可以在學習區，找到自己喜歡的各種挑戰。

B. 導引幼兒好奇，採取行動方案

當幼兒能做出自己想要的作品後，再導引幼兒研究此作品的相關知識，透過百科、繪本或至現場體驗研究，歸納出研究標的特質，將作品與研究標比較，再根據不一樣之處做修改，而將研究標的漸漸到位的建構出來。以椅子小方案為例：

起初做的椅子華而不實，如國王椅子，即使墊腳尖仍坐不到，老師帶孩子到東糖原創研究椅子，什麼是椅子？只要能解決坐的時候不會垮下，坐起來很舒服就是椅子……幼兒發現：1. 四個椅腳須方向一樣、中間距離一樣才可以分散重心。（即平行、對稱的概念）；2. 椅子的座面要放橫的積木比較好坐；3. 繪製設計圖時發現短積木就是長積木的一半（2015.03.23 主題教學活動紀實與省思）。

「椅子」是 A 園第一個跟著幼兒興趣發展的方案，從輔導經驗得知，第一個方案形成後，其他方案就會接踵而至。研究者知道一定要掌握好這個機會點，請教師詳細分享從計畫—問題與幼兒經驗連結—訪查問題—再訪問題—產生出成果—對表現評估之歷程。就如 Klah 所說，幼兒若能認知解題的目的（椅子要能坐著休息），了解當前的解題障礙（一坐就倒），便能嘗試使用策略克服此障礙（分散重心、堅固），完成解題已達成目標。而他也提及在解決問題的歷程中，幼兒會參考環境中與問題相關的訊息，一步一步地計畫如何可以有效的達成目標（Siegler, Deloache, & Eisenberg, 2003）。一個小時的分



享時間，教師皆能主動提出疑問，互動情況相當不錯，不像之前研究者問「有沒有問題」，常出現不知道如何討論起的狀況。研究者反思，最大的差異在於該教師激起教師們想知的心情，掌握與自己本身的「關聯」，研究者也學到珍貴的一課。

C.嘗試問題帶動解決方法的循環

幼兒所萌發的小方案是經由探索、試驗、檢討與分享的歷程，再透過教師協助或是提供鷹架，形成一個問題帶動解決方法的循環。教師運用幼兒作品進行探索，幫助幼兒看到突破的亮點，鼓勵不同假設、實驗方式，重視歷程，透過鷹架的支持，教師可引發幼兒參與，幫助幼兒指出事物關鍵特徵、控制挫折程度，達到示範作用（Wood, Bruner & Ross, 1976；邱景玲，2007）。

D.整理研究議題的脈絡，減少不同形式檔案的書寫

研究者鼓勵教師留意幼兒的興趣走向，適時邀請幼兒分享遊戲經驗，促進幼兒與同儕彼此瞭解，進而延伸、加深、加廣幼兒遊戲的內容，同時運用看圖說故事的方法，由幼兒介紹和解說其作品厲害點、碰到的問題、接下來要做的計畫，請幼兒幫忙繪圖以幫助理解，在一張張A4紙張中，濃縮每一個探索方案的歷程。整理歸納後就是老師存檔的「教學回顧與分享」；加上幼兒基本資料，作成「幼兒學習檔案」，刪減文字作成給家長的「月報」，以相同內容做不同形式的運用，減少檔案的書寫工作。研究者認為輔導應該兩手考量教師的工作量，當一邊工作增多時，就要思考要減少另一邊工作，以維持教師適當的工作量。

2. 幼兒園的改變

無論是運用小木板積木，由範例卡、挑戰世界知名建築，漸漸發展出生活周遭的議題，如地方法院、靜思堂、國際地標、三仙台等；亦或是使用樂高、lasy、Gigo組合建構區，發展出例如：立體彈珠軌道、連發子彈的英雄射擊槍等，每一班均從學習區萌發多個小方案，發展得有聲有色，處處令人驚艷！總而言之，確實是可以開展遍地拾取不完的課程。

3. 困境與省思

A園幼兒很會堆疊積木，積木特色十分明顯。惟期間老師們也遭遇諸多困



境，整理於下：

(1)不知小方案如何加深加廣

老師對課程萌發、幼兒觀察的敏銳度已有進展，但分析與萌發課程延續及精進的方面顯然不足。

(2)老師對於原住民文化一知半解

幼兒在軟陶區做的作品名稱叫健康之珠，老師問他怎麼會取這麼美的名字？幼兒說這種珠子本來就叫這個名字。第二天幼兒帶來琉璃珠的相關資料，老師發現只有排灣、魯凱及卑南族才有琉璃珠，排灣族人非常重視琉璃珠並視為傳家之寶，每一顆琉璃珠都有名字，也蘊含著一個古老的傳說故事，代表特別的意義，如：避邪、守護、階級、財富、榮耀....。老師省思，園內有多位原民的教師，跟她一樣念書到大學，對於自己族人文化卻是陌生的，很擔心無法回應幼兒對周遭原民文化的好奇。

(3)教師協同困難

教師協同初期，互相討論，相互磨合，有的班級說幼兒就像琴鍵，各有不同的聲音，我們是那雙手，與琴鍵共譜美麗動人的樂章。有的班級說協同教學夥伴關係的確需要修正調整，當兩個教師背景、經驗差距大時，溝通會有些困難（2016.05.20 訪談紀錄）。

(四) 逐漸成熟期-教學與環境的轉變—初嚐教學特色化（2017.08—2018.06）

從外圍走到以幼兒的生活圈為研究的範疇，教師觀察到幼兒對社區建築和圖騰深感興趣，師生共學當地原民文化。

1.新角度看家鄉

(1)小方案的加深與加廣

A.從備課開始到預備小方案的走向和原理

教師透過學習社群備課，討論關於小方案的可能性、假設和可能進行的方向，協助幼兒設立適當的情境，例如：觀察幼兒對於「滾動的遊戲」具高度興趣，跟滾動相關的原理有重力、重力加速度、斜坡、位能和動能等相關原理，要能先瞭解才能以幼兒為師，跟幼兒一起共構課程。備課時，著重分享



有哪些書跟滾動的重力、重力加速度、斜坡、位能和動能等原理相關，透過教師分享和述說，補足教師普遍缺乏數理概念的弱點。

B.使用言談記錄發展小方案

教師以幼兒的興趣做為小方案的開始，使用幼兒言行記錄來提醒幼兒，把觀察、言談與小組課程設計以及所需的材料結合起來。課程設計成為猜測和推論的歷程，促使幼兒追求興趣的過程，一種完全不同於教師指導的課程「設計」的方法。

(2)在建構中沉浸在地認識和情感

A.收集和預備原住民相關知識

首先先收集原住民的繪本和相關資料，每個月請一位原民教師分享文物和教唱歌曲或舞蹈。除此之外，邀請家長來分享，家長帶來原民住屋模型和衣服及頭飾，教師學習各族圖騰、文飾和顏色相關知識，另走訪不同部落，瞭解原民部落及其特性。

B.發展在地特色--文化探究

放年假回來，幼兒分享跟親戚去原住民會館吃飯，他們想要把原住民會館蓋出來，就如 Edwards (1997) 指出為了擁有真實的探究經驗，幼兒必須闡述自己的問題，為什麼叫原住民會館？會館有哪些特別的地方等等。

幼兒從繪本、百科中發現排灣族和魯凱族的秘密，太陽神是族人的神明：百步蛇是來保護族人的；陶甕是排灣族人出生的地方。...尋找出如何蓋的策略與途徑，再經由搜尋歷程比較真的與蓋的會館的差異後，調整搭蓋方位、比例、特徵和表徵的問題，運用積木搭蓋出來。

.....以前沒有望遠鏡，弓箭手需要站在很高的地方瞭望，防止敵人入侵；而旋轉樓梯是百步蛇的圖騰，代表此處受到祖靈的護佑；陶壺、圓形廣場各代表守護、歡慶的意涵。綜而言之，從蓋原著民會館中，幼兒不僅「在能力中玩，在愛鄉中遊」，還學習向上支撐、高度估量、面積切割、形狀組合、間距層遞、數數、對應位置、重力支撐等數理概念，也瞭解原住民建築歡慶意涵、防敵功能和守護象徵的文化意涵。(2017.07.06 期末大班課



程分享)

(3)以學習社群動力運作，改變「協班」關係

通常一位教師在學習區與幼兒進行互動，另一位在整體環境中進行觀察和記錄。當幼兒有難題時，教師會和幼兒一起解決問題，然後再回到他們位置。在幼兒午睡的時候，教師們會進行碰面，討論和計畫要做的事情。每星期班群會議討論這星期的問題和下週可能萌發議題的相關預備工作，班群班長以團體動力找到可行的方法；每個月全部老師開學習社群會議，討論班群會議未解決的問題。以班群、社群教學研討，補足協班不足問題。

2. 困境與省思

(1)教師成長社群共識的問題

在地文化研究一段時間，需有人能在辯證歷程中融合成員看法，彼此建構有意義的共識，這樣改變才能繼續延伸，透過教師同儕間的經驗分享，探討各項學習素材，例如：積木、陶土、六型六色...等，帶入在地文化思考，以解決實際工作上的問題。此時園長需要負起更多教學領導的工作。

(2)跨區合作的問題

幼兒蓋出原住民會館、地檢署和國際地標後，如何由 2-3 人的各自蓋，變成是所有投入積木區幼兒的多人合作方案，是這階段花最多力氣瞭解的議題。

二、教師成長策略

A 園園長認為既然輔導要從正常化教學開始，老師的成長也要同步著力，輔導績效才會明顯。所有教師的成長學習最終在改善每日的教學，整理有下列方式：

(一) 相關資源運用運用

1. 運用「幼兒園課程教學品質估表」規劃環境

將預備好的材料和範例資源，依照 2 級分標準規劃，再換班評估，將未達成的項目列出來，大家集思廣益再調整，在第一年每一區都至少做到 2 級分，達到 2 級分的再往 3 級分努力。到了 3 級分後，請老師分享如何詮釋評估表，要做到哪幾樣預備才會到 3 或 4 級分。

2. 提供學習區相關社群網站

提供學習區規劃的相關資訊，例如：幼師寶典和幼師口袋網站，以及以圖



片分享為主軸的社群平臺「pinterest」，是利用剪貼簿的概念，透過佈告欄的方式呈現，讓使用者可以利用其平臺作為個人創意與專案所需的視覺探索工具。研究者請教師下載 pinterest，運用 pinterest 網站備課，依照自己學習區的分區，將畫面儲存後依據作品類別和操作難易程度，組織成幼兒能看得懂的步驟印出，做成操作步驟和範例。運用 pinterest 備課和檢討，讓大家有一個商討的平臺，十分具體且容易明白。

3.他園成功的課程實例分享

以他園成功課程實例分享，瞭解學習區的規劃和學習區萌發小方案推行方式，每次輔導入班觀察後，研究者會運用中午時間找出相似議題的課程，於下午討論時分享，對於跟隨幼兒興趣萌發議題的部分，幫助更為具體。

(二) 學習區研習

2013年8月5日幼兒園透過學習區規畫整天研習，學習將主題活動融入美勞區、扮演區、益智區和操作區。10月班級經營研習邀請輔導成功幼兒園教師現身說法。之後縣內每年均安排1-2天的學習區研習，以評估表使用為主，一次一個學習區，內容包括學習區評估指標認識、運用，及各區萌發成功課程案例分享、問題討論，能夠有系統的學習學習區相關知識和知能。

(三) 參訪和蹲點學習

1.外埠參訪

外埠參訪每次安排2-3天，通常是運用全園大型活動結束的週一補假辦理，除增長見聞外，有不同之參訪重點目標：例如：參訪評估表2級分園、3級分園、特色輔導園、卓越教學園、全國學校經營與教學創新國際認證KDP標準園等目標，參觀結束，老師會討論此次參訪所見所學的、優缺點和在班上實踐的項目。

老師先引導孩子們構想再執行，發現問題後去假設實驗再解決問題，進行一個循環，...棋藝用畫圖的方式讓幼兒理解該如何玩...玩軍棋，會玩的孩子很有耐心的教不會玩的同儕...我發現他們的模式和我們有很多相仿的地方，...瞭解要如何去教教具帶給孩子不同的能力，我可以在學習區試試看（2017年M老師參訪心得）。

2.蹲點學習

「蹲點學習」是研究者發展的教師成長策略，以研究者輔導較為成熟的園



為基地，號召想要來蹲點學習的園約 5-10 園，以自願參加，能無私分享為前提，參與的幼兒園固定，可以由不同老師參與，但回去都要做園內分享，並將照片上傳雲端。意即想轉型的幼兒園教師，至教學已成熟的幼兒園學習，其實施的方式為上午進班觀課，下午進行提問、回饋與討論。研究者再針對當天教師自覺不足之議題，例如：如何提問、如何進行轉銜活動...等，進行增能課程。A 園的蹲點學習計畫共執行一年半，一共有八次，A 園每次由課程領導人問清楚當月觀察重點，再派老師至蹲點園跟著學習，教師會定點在一個班級觀課。觀察的方向包括：如何選區？教師如何鷹架？分享處理？如何留下成功經驗？運用何種策略幫助幼兒覺察並解決問題？學到什麼？你要給對方什麼建議？因為是近距離的觀察，加上回園要分享學習的成果，教師認真的拍照及整理照片，並從分享過程中找到自己要落實的方向，對新手階段的 A 園，透過蹲點學習能補足園內教學經驗的不足。

(四) 內部換班教學觀摩

教師們主動要求到其他班級觀摩，園長同意有需求的教師，先排好時間，由園方找代課。教師請教教學者該班方案的產生、歷程、如何克服難處及處理幼兒的個別差異等，此外，教師們對別班幼兒更加熟悉，當自己班上幼兒卡關時，他們就會請別班的佼佼者來當小老師，不僅大人教學觀摩，也帶動幼兒版的教學觀摩。教師們的共識是自己園內的觀摩教學比校外參觀、開放給別校教師參觀更有幫助。教師們建議：教學觀摩找共同推薦的教師進行觀（2017.07.10 期末教學會議）。在期末的訪談中，教師們更加肯定教學觀摩對教師成長的重要性，希望成為往後「常態」的教師成長活動方式。

(五) 讀書會

何淑津（2000）表示，讀書會就是一群人在帶領人的引導下，透過共同材料的閱讀、對話，使每個觀點充分激盪，尋找真理的各塊拼圖，共同建構圓滿的面相（林美琴，1999）。研究者想透過讀書會，讓每個教師都是帶領人，閱讀的書由研究者衡量老師的需求挑選，首先閱讀《建構主義取向的幼兒課程與教學》一書，導讀人要以班上發展的議題做理論與實務的印證。導讀時，老師激動地請大家翻到書中頁面，她說：書裡面竟然把我心裡的想法寫出來，以前我總是積極地幫幼兒解決問題，幼兒愛做不做的。現在我只是適時的出現，引導他們澄清碰到什麼問題，怕忘記所以寫下解決的辦法，幼兒會歸納學習折衝協調出一個對其有意義、共同的解決方案



(2015.12.02 讀書會心得)。研究者省思輔導不是用理論武裝的我去「同化」幼兒園，而是透過我這個橋梁讓理論有機會被看到、而被實踐。

再讀《幼兒創造性思考的表徵經驗》老師發現書中運用很多積木的術語，能直接跟幼兒說嗎？建議她試試看。

孩子至此開始出現橋式的搭建物，...運用橋式、圍攏、覆蓋中空的技法，孩子們藉工具書圖示以兩根積木的兩兩交錯和積木兩端切齊的疊高方式，搭建具兩種結構和技巧的建構物。... (2016.03.02 讀書會心得)。

積木術語讓老師和幼兒都知道現在堆疊的狀況和問題，更重要的是老師蹲下來了，透過積木術語，老師如實況記者般細述著幼兒的建構，試著把幼兒腦中的所思所學，透過述說一一呈現。透過閱讀，老師重拾書本，發現自己正在用每日的實踐中詮釋理論，書中幼兒的表現和現場幼兒比較後，更發現身邊幼兒變得厲害而且不輸書中幼兒表現，更珍惜團隊一起努力的幼教現場。

(六) 教師自主成立教師學習社群

教師接不下幼兒萌發的課程，自組大中小班學習社群，教師互相討論、切磋提問方式、觀察記錄分享...共同經營，師保之間不分彼此互學共學，共同提升專業知能。

回首.....教師們體察到原來教學不僅限於紙張上的主題網和教案，而是觀察與陪伴。...怕踏出自己的舒適圈，...在孩子的興趣中找出萌發線索，更懂得在孩子的話語中找出課程滾動的蛛絲馬跡，甚至也熟悉運用問題帶動解決方法的循環，引導孩子發現問題癥結，找到合宜的解決方式 (2016 受輔年度報告)。

走過五年，所謂的專業發展輔導是面對真實的現場，包括輔導老師、園長及教師緩慢交心的過程，更是一門難以言喻的人際互動藝術。而當所有成員對輔導有感覺或感動時，真正的改變才開始。偏鄉改制幼兒園課程轉型更加驗證，輔導沒有地區的不同，有心加上願意學習的態度，即使前身是縣托的公立幼兒園，也能見證且真的翻轉教學。



伍、結論與建議

一、結論

茲根據本研究的發現與討論，研究者提出以下的結論：

(一) 公托改制幼兒園課程轉型之問題和成功策略

偏鄉公托改制幼兒園所遭遇的轉型問題，正是所有公托改制幼兒園的共同縮影，茲將五年轉型所遭遇之問題、成功解決策略、學習社群和成效展現整理於表1。

研究者以教學正常化為起點，透過強勢介入策略，改變其作息與學習環境，教學方式由教變成學，以及調整幼兒學習記錄重點，能有效幫助幼兒園教學正常化，教師發覺幼兒從不會玩變自主玩；第二階段跟隨幼兒的需要和興趣萌發議題，並改變教室空間使用，方便教師協同，發現幼兒從自主玩變玩家；第三階段以學習社群動力運作，改變協班關係，致使小方案加深與加廣，且激發教師自組學習社群，不僅能發展幼兒園教學特色，教師發現幼兒由玩家變專家，且能符應教師專業成長需求。豐富的學習區環境是解決問題能力的最佳場所，當幼兒在進行問題解決時，就像乘坐渡輪一般，在經驗與思想網絡間來回走盪（Fisher, 1990）。由學習區萌發過程中發現，誠如Klah 所說幼兒是個主動的解決問題者，幼兒若能認知解題的目的，了解當前的解題障礙，便能嘗試使用策略克服此障礙，完成解題達成目標。PBL不是口號，而是幼兒每天完成自己計畫的方法。



表1 公托改制幼兒園課程轉型之問題和成功策略

分期	教學正常 (2013.10.03—2014.6.30) 主題教學與學習區並重	教學正常化 (2014.08- 2015.01.27) 放掉主 題課程，學習區遊戲 期	發展教學精緻化 (2015.02—2017.06) 學習區萌發課程	初嚐教學特色化 (2017.08—2018.06) 學習區萌發課程
遭遇問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程與教學傾向於使用坊間練習本，過度強調讀寫算 2. 多採團體教學，老師主控多，幼兒自發少 3. 教學資源運用缺乏彈性空間、時間，教玩具、繪本不足 4. 人員異動頻繁，建立共識不易 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主題教學經典課程 2. 嘗試做區中區發展課程 3. 兩者都有很多要備課，無法兼顧的困難 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習區的適齡適性的問題 2. 學習區議題發展線索和不知要提供資源、何時提供資源的問題 3. 不會提問 4. 不會搭鷹架 5. 無法兼顧同時萌發的方案進行 6. 與搭班協同 7. 教學資源後繼無力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 研究的是誰的問題？老師的還是幼兒的？ 2. 組合建構玩具如何萌發方案？ 3. 積木建構怎麼在地化？ 4. 每一個區中區都要萌發方案嗎？都要跟人合作嗎？ 5. 如何有系統的分析幼兒作品？ 6. 每學期都需要高峰活動嗎？
解決策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 改變作息表安排 2. 落實主動學習核心概念 3. 建構豐富學習環境規劃 4. 以成功幼兒園經驗為師 5. 運用「幼兒園課程教學品質評估表」提升教學品質 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 放掉主題課程，不堅持主題課程與學習區活動的連結，僅從幼兒發展設計學習區 2. 掌握學習區個別學習的精神，開放多個區中區，鼓勵幼兒在學習區內自由創作 3. 整理、列出全園資源清單，建置教具儲藏室，方便老師擬定學習區更換計畫。 4. 鼓勵幼兒作品多樣化，發展關鍵經驗圖表紀錄 5. 減少不同目的檔案書寫，聚焦有意義畫面拍照和課程脈絡紀實 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過教學會議、班群會議、搭班討論，整理出各區中區主動學習線索 2. 討論方案可能發展的方向、原理，老師要有先備經驗 3. 透過不同增能專書閱讀，全員每學期外埠參訪績優幼兒園、教學觀摩等增進教師專業知能 4. 建立「我就是我們」的認同感，強調合作學習 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓幼兒自己做決定 2. 運用問題解決循環萌發課程 3. 順手推舟，讓遊戲發揮巨大力量

續下頁



學習社群	1.提升協同補位效益 2.班群會議研討交流、學習區經驗分享、增能專書研讀、自主萌發探索環境規劃討論	1.專書研讀、參與相關知能研習進修、切磋班級經營技巧、提出具體建議修正	1.教學研討會議 2.園內學習區觀摩 3.檔案分享 4.園內外研習、學術研討會、受訪課程分享 5.參訪優質幼兒園 6.跨領域美感課程師訓	1.幼生共學，善用成功經驗延展學習，營造自主學習 2.組成「教師社群」專業對話省思共同提升專業知能，讓新手教師很快適應團隊
成效展現	1.課程網絡圖 2.孩子作品多元 3.經驗圖表紀錄 4.協同合班關係 5.落實檔案的建置 6.追隨孩子想法	1.小組教轉幼兒學 2.跟著孩子慢慢走，練習搭鷹架 3.才藝到 16:00 之後，排練情形減少 4.成立教具室	1.教學團隊形成 2.空間充分運用，教師協班發揮效益 3.幼兒萌發課程。 4.爭取經費向家長募款，教玩具到位	1.班群教學研討 2.成功經驗彙整，無私分享帶動學習 3.教具儲藏室完整。 4.共譜共構課程

(A園教師共同整理)

(二) 教師於課程轉型歷程中之成長策略

幼兒園的課程轉型歷程是一個不斷循環的過程，其中園長願意共同投入與支持輔導，是提升輔導專業層次的重要關鍵。教師成長策略包括運用「幼兒園課程教學品質估表」規劃環境、善用學習區相關社群網站、他園成功的課程實例分享、參與學習區研習、參訪和蹲點學習、內部換班教學觀摩、讀書會和教師自主成立教師學習社群(詳見表1)，能提供老師專業對話，提升教學品質。

綜上，研究者運用多樣的輔導策略包括入班觀察、小組討論、團體討論、案例討論、讀書會、參加研習、實作報告、教學檔案、園內換班觀摩、校外參訪和蹲點等方式，歷經五年之輔導，以及與幼兒園教師的種種磨合、行動，終而完成課程轉型之目標。

二、建議

茲根據本研究的發現與討論，提出以下三點建議：

(一) 教育主管部門

建議各縣市教育部門主管單位推行蹲點計畫，藉由輔導人員以一個成熟園帶動約 5-10 個園方式，協助各園進行改善，如此才能彰顯其成效。



（二）幼兒園教師

建議欲轉型之幼兒園，能主動申請專業輔導計畫，透過輔導機制轉變教學，並與友好教師組成學習社群，透過彼此分享和交流，達到資源共享，提升其教學品質。

（三）未來實施輔導者

本研究以一所偏鄉公托轉型之公立幼兒園為研究對象，有其研究受限範圍，建議未來實施輔導者，採多樣本且增加觀察與訪問的次數，深入探究幼兒與教師間方案互動的歷程。最後，建議教師做自己故事的行動研究，使理論與實務深度結合。



陸、參考文獻

- 李淑惠(2010年5月)。園長專業的再建構--一個園所的輔導經驗。陳銀螢(主持人)，輔導經驗分享。**2010 全國幼教輔導學術研討會**，台北市立教育大學。
- 李麗君、邱雅琳(2010年5月)。主題教學的柳暗花明又一村:小偵探大冒險方案分享。陳淑芳(主持人)，受輔經驗分享。**2010 全國幼教輔導學術研討會**，台北市立教育大學。
- 何淑津(2000)。讀書會的春天。**國立中央圖書館臺灣分館館刊**，6(6)，58-64。
- 林生傳(2003)。**教育研究法：全方位的統整與分析**。臺北：心理出版社。
- 林育緯(2008)。以幼稚園為本位的教師專業成長--歷程之行動研究。**教育研究集刊**，54(1)，15-48。
- 林佩璇(2012)。**課程行動研究**。台北：紅葉文化。
- 林湘怡(2007)。**一位優良教師的專業成長故事**。朝陽科技大學碩士論文，未出版，台中市。
- 林佩蓉、陳娟娟(2011)。「教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫」(方案二)行政作業事項及輔導分析。教育部國教署(時：國教司)(2011/12-2012/12)。
- 林美琴(1999)。**兒童讀書會DIY**。臺北市：天衛文化。
- 邱景玲(2007)。**鷹架式寫作教學對國小學童寫作成效影響之研究**。國立臺北教育大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱志鵬(1998)：開放式教育？開放式教學？！**幼教資訊**，86，12-17。
- 周于佩、幸曼玲(2017)。**幼兒園課程輔助教材之研究與發展**。**教科書研究**，10(1)，137-184。
- 柯秋桂(2003)。**教師團體討論與幼師個人專業成長**。載於中華民國幼兒教育改革研究會(主編)，**來！說我們的故事—幼教師的專業成長**(頁79-103)。臺北市：心理。
- 沙莉、姚堯、夏婧(譯)(2017)。**高瞻課程起步—30天課程計畫(原作者: Beth.M., Shannon.L., Moya)**。北京:教育科學出版社(原著作出版年:2007)。
- 吳佳宜(2009)。**幼兒園課程轉變中老師課程實踐歷程之研究**。樹德科技大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 馬祖琳等(2009)。**幼兒創造性思考的表徵經驗-台中市愛彌兒幼兒園積木活動紀實**。臺北: 心理。
- 陳淑琴(2007年11月)幼稚園課程轉型輔導策略探討：一個長期輔導的案例。蔡敏玲(主持人)，輔導經驗分享，**2007 全國幼教輔導學術研討會**，國立新竹教育大學。
- 陳淑琴(2010年5月)。**他山之石—香港大學學校支持輔導計畫方案**。蔡春美(主持人)，專題講座。**2010 全國幼教輔導學術研討會**，台北市立教育大學。
- 陳娟娟(2010)。**公立托兒所的美麗與銳變**。**研習資訊**，27(4)，8-14。
- 陳惠邦(2003)。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 黃玟玲(2007)。**幼稚園課程轉型之研究 ---以台中縣車籠埔國小附設幼稚園為例**。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃靜子、詹日宜、曾錦貞(1997)。**討論團體在竹師實小附幼**。載於中華民國幼兒教育改革研究會(主編)，**幼師專業成長—理論與實踐的對話研討會論文集**(頁E2-1~ E2-7)。臺北市：中華民國幼兒教育改革研究會。



- 教育部 (2018)。輔導人員共識營手冊。2019 年 3 月 31 日取自網址：
<https://www.ece.moe.edu.tw/?p=7712>
- 圖書館學與資訊科學大辭典(2012)。問題導向學習。2019 年 6 月 18 日取自網址：
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1678753/>
- 潘世尊、陳淑琴、鄭舒丹、陳振明、柳嘉玲、張斯寧、愛彌兒幼兒園教學團隊
 (2007)。建構主義取向的幼兒課程與教學—以台中市愛彌兒幼兒園探究課程
 為例。台北市：心理。
- 潘慧玲 (2003)。教育研究的取徑。臺北：高教。
- 簡楚瑛、林麗卿 (1997)。從課程轉型過程看教育改革落實在幼稚園學校系統層
 面上之相關因素 (II) (NSC 86-2412-H-134-001-F6)。行政院國家科學委員
 會專題研究計畫成果報告，新竹市：國立新竹師範學院。
- 劉淑娟、周淑惠 (2013)。在專業發展園所中邁向開放之路——位幼教師專業成
 長之探究。《幼兒教育年刊》，24，153-174。
- Cuban, L. (1992). What happens to reforms that last? The case of the junior high
 school. *American Educational Research Journal*, (2), 227-251
- Delisle, R. (1997). *How to use Problem-based learning in the classroom*. Alexandria,
 Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2016). *Play in early childhood education:
 learning in diverse contexts*. (2nd ed.) South Melbourne, Vic.: Oxford University
 Press.
- Edwards, C. (1997). Promoting student inquiry. *The Science Teacher*, 67(5), 28-31.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers
 College Press.
- Glathorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer center options
 for teachers' growth. *Educational Leadership*, 45 (3), 31-35.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Products or praxis?* New York: Falmer.
- Mckeman, J. (1991). *Curriculum action research A handbook of methods and
 resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Publishers.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research*. New York: State University of
 New York Press.
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2003). *How children develop*. New York,
 NY, US: Worth Publishers.
- Singer, J., & Singer, D. (1980). The values of imagination. In B. Sutton-Smith
 (Ed.), *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- Slepkov, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment.
Journal of Research on Technology in Education, 41(1), 85-111.
- 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.

初稿收件：2018 年 06 月 06 日

完成修正：2019 年 06 月 26 日

接受刊登：2019 年 06 月 28 日

