

資深幼兒教師實際知識發展歷程之研究

林廷華

正修科技大學幼兒保育系

摘 要

本研究主旨在於探討三位資深幼兒教師實際知識發展歷程、特性及影響實際知識發展因素等，以質性研究中生命史(life history)作為研究方法，透過深度訪談及文件分析等方式蒐集資料，研究進行大約兩年，所得研究結果如下：1.資深幼兒教師實際知識發展歷程呈現循環的階段性，包含摸索期、鞏固期、信心期等階段。2.資深幼兒教師實際知識發展形成「困境→挑戰→突破」向上循環機制。3.實際知識發展始於實際教學經驗，反省教學是促進實際知識發展的關鍵。4.資深幼兒教師教學關注幼兒興趣與需求，實踐幼兒本位教育。5.實際知識發展深受個人及組織因素之影響，其中有些因素有助於教師實際知識的發展，也有不利因素導致教師實際知識出現停滯困頓現象。根據研究結果，提出對幼兒教師、幼兒園及師資培育機構等建議。

關鍵字：資深幼兒教師、實際知識、生命史研究



The Study of Developmental Process of Practical Knowledge for Experienced Preschool Teacher

Ting-Hua Lin

Department of Early Childhood Care and Education

Cheng Shiu University

Kaohsiung, Taiwan 833, R.O.C.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to explore the process of the development of practical knowledge of three experienced preschool teachers, characteristic, and the influencing factors. A qualitative approach with life history was applied in this study. The data was collected from in-depth interviews, and document analysis. Following results were found after two years of research: The process of the development of practical knowledge of the three preschool teachers was not linear, but the cycle of stages. From novice to experienced teacher, they all went through the stages of groping, consolidation, and confidence. Each stage contains a "hardship → challenges → breakthrough" mechanism, and which promote the process of the development of practical knowledge. The development of practical knowledge began at the actual teaching experience, and the reflective teaching was significantly important to promote self-growth. The teaching of experienced preschool teacher concentrates on the interests and needs of children. The educational of child-centered approach was practiced. The development of practical knowledge was affected by personal and organized factors.

Key words: experienced preschool teacher, practical knowledge, life history study



壹、研究動機與目的

回顧多年教學生涯，從在職學生身上察覺她們對理論知識在其教學工作的有限性，促使我覺知反省自己親身進入幼教現場一窺究竟，故於博士論文的前導性研究走進幼兒教師日常教學生活，這趟探究之旅讓我意外發現幼兒教師心中對其實際教學有明確腹案，輕易地掌握教學相關事務，對自己「為何而教？教什麼？如何教？」等問題發展一套看法與觀點，以及她們的教學行為與其內在思維存在著密切關係。面對此景，不禁令我深思指引幼兒教師日常教學只是經驗堆積？以往培育機構所學的理论知識全然派不上用場嗎？那麼支持她們實際教學的真理、基礎或原則又會是什麼呢？上述疑問開啟我探究教師實際知識領域。

從專業發展觀點，教師成熟、成長與專業社會化，往往是實際教學工作後才逐漸形成（財團法人李連教育基金會，2003），師資培育機構只能培養半個教師(half teacher)，根本無法掌握教師日後專業發展（孫國華，1997）。顏國樑（2003）認為教師被視為專業人員，也是發展中的個體，仍需持續學習與成長。教師在實務工作的學習或獲得實際知識，多是發生在真正從事教職工作（郭玉霞，1997），主因是師資培育課程所教授的理論知識，不同於實際教學需要，且理論知識轉化必須在某條件或情境脈絡下才得以應用。完成職前教育階段教師，雖具備教學專業知識，對實際教學完全是新手上路，此時正是教師開始學習教學工作的起步。Shulman(1986)認為將工作經驗所累積的原則、慣例及有效做法加以整理分析而成「行動中默會知識」(tacit knowledge-in-action)，亦即眾所公認的實際知識(practical knowledge)。實際知識不僅是無聲知識也是未曾公開表達與陳述的知識，不容易直接被教導，而是透過慢慢吸收所獲得。

受到傳統實證主義影響，知識必須經過客觀、嚴格標準程序的檢驗才符合知識條件。實際教學被視為處理「雜務」(triviality)，經驗性內容無法構成知識體系(Good, 1990)，現場教師不具合法地位表達專業聲音，他們極少有機會公開發表個人專業經驗(Butt, Raymond & Yamagishi, 1988; Diamond, 1992)，尤其是幼兒教師，也少有研究者分析或紀錄她們的教學故事(Ayers, 1989)。幼兒教師在教學崗位扮演著自己角色，詮釋自身教學生命故事，隨著時空交錯，她們身處其特有文化社會脈絡，加上實際知識具有草根性、歷史性及特殊性等，夾雜著教師生命史而形成個人化教學風格與特色。張純子（2014）研究發現個案教師所形成的實際知識，與其不同階段的教學實務關係密切，不論是教育信念的衝擊與專業知識的精進，皆是在教學歷程中發現。教師個人與環境都將隨著時空改變而產生內外變化，教師在特定社會脈絡與心理狀態之下，極有可能從相同轉變為不相同，同時教師生命史有型塑特定的文化與歷史（陳美玉，1996）。每個生命歷程與故事內容是與個體所處環境緊密連結，故事情節通常反映著當時社會情境與文化價值，生命故事獨特性表露無遺（熊同鑫，2001）。據此，若能探究幼兒教師從新手逐漸邁向資深階段，漫長生命歷程中實際知識轉折與發展脈絡，此研究問題的理解有助於建構本土化幼兒教育理論，同時引發現場教師珍視個人實際知識，進而影響專業文化建構。

從教師專業發展觀點而言(Burden, 1990; Katz, 1972; Vander Ven, 1988)，資深教師養成不易，需長時間的醞釀與培養，且經歷不同發展階段，每個發展階段隨著個人經歷、生活境遇、教學經驗、工作動機及反省能力等因素影響，逐漸形成發展豐富、精緻及有組織性實際知識。教師專業發展就是一種改變，涵蓋了個人想法、理論與實務等(Jenlink & Kinnucan-Welsch, 2001)，張純子（2014）認為幼兒教師面對改變歷程時，必須面臨認知、情感、價值與技能的抉擇，實際知識能將教師主觀思想呈現，並實踐在從初任到專家教師的行動脈絡。綜觀國內實際知識研究，多數研



究重點聚焦初任教師及實習教師實際知識內涵、結構、來源、形成及影響實際知識的因素（王鳳仙，2001；王博成，2002；王雪萍，2003；池叔樺，2001；谷瑞勉，2001；林育璋，1998，1999；郭玉霞，1997；陳國泰，2000，2003；陳雅美，2000；萊素珠與許雅惠，2004；黃瑞琴與張翠娥，1991；羅明華，1997）。上述研究關切教師「當時」教學實況，對教師如何從「過往」新手逐漸蛻變成資深教師則較少探究，幼兒教師在此漫長時間生命歷程中，其實際知識如何發展？她們經歷什麼樣轉折過程而成為現今的樣貌？以及影響著幼兒教師實際知識發展的重要因素為何？實有加以發掘與探究的必要性。基於上述研究背景與動機，本研究目的如下：

- 一、探討個案教師從新手至資深階段其實際知識發展歷程。
- 二、瞭解資深幼兒教師實際知識發展特性。
- 三、剖析影響資深幼兒教師實際知識發展之因素。
- 四、根據研究結論與建議，提供幼兒教師、幼兒園及師資培育機構之參考。

貳、文獻探討

近來對傳統學術研究的反思，逐漸肯定教師在課程實踐的貢獻，並視教師為「使用－發展者」(Connelly, 1972)。Webb(1995)認為教師確實知道自身教學工作，以及知道如何瞭解教學問題，且能從經驗與反省中作為有知識的主動個體。欲了解教師在教室脈絡的專業自主性角色與教學真相，實際知識探究將成為最佳窗口，以下針對實際知識相關議題進行探討，現分述如下：

一、實際知識之意義

實際知識是由實務工作者累積的智慧，並加以分析、歸納、組織而成隱性知識(tacit knowledge)，這是教師實踐智慧，指引著實際教學的重要準則。實際知識是教師所擁有技能與知識，內隱程度高，屬於主觀認知知識，透過個人經歷與思考獲得，強調創意與自由思考，不易以語言或文字方式傳達他人。這是一種「知道怎麼做的知識」(know-how)，此為個人做事能力（吳政達，2001），即程序性知識(procedural knowledge)、經驗性知識(experiential knowledge)、行動中知識(knowledge-in-action)，以下說明教學實際知識的意義，如表一所示：

表一 教學實際知識定義一覽表

研究者	年代	定義
Elbaz	1983	認為教師在教學時，其所運用知識不完全相同於理論知識，而是具有解決當前教學事務的實際性功用，理論知識必須在其他條件配合下才能得以轉化應用；此知識是教師結合個人的價值、信念，統整所有的專業理論知識，並依照實際情境為導向，Elbaz 稱之為「實際知識」(practical knowledge)。
Clandinin	1985	強調「個人」取向，關注個人的個性、過往與未來的獨特性，此種知識具備「個人化」的特質，是信念的集合體，包含有意識的、無意識的，來自於經驗、親近的人、社會及傳統，並呈現在個人行動中，故稱為「個人實際知識」(personal practical knowledge)。
王秋絨	1991	是教師在面對實際教學情境時，所發展出與教學情境有關的一系列想法或行動規則；而這種想法或行動規則，可作為個人思考教學或決定教學內容，以及如何進行教學之參考。
黃瑞琴與張翠娥	1991	一種實施中的教學理論，並呈現在教師實際的教學活動流程，藉以持續地處理當前教學情境所發生的問題。
郭玉霞	1997	指與教學及其相關實務有關的知識，以及經由實務經驗所獲得的知識。
陳國泰	2000	是教師在實際教學情境中，為使教學順暢或解決眼前的教學難題而結合理論知識與實務經驗、人格特質與社會情境，進而在行動中所產生的一種有效教學之實用性知識。
張純子	2014	是幼兒教師教學實施時所援引的各種知識，實務知識形成是教師進入教學現場持續從經驗中反省、修正，建構而獲得。

（資料來源：研究者自行整理）



綜上所述，實際知識是指教師在教學情境脈絡，統整過去實務經驗、專業知能與素養、信念價值等，主動對教學情境進行思考判斷與知識轉化後，所建構形成個人化行動知識，此知識不全是理性思考產物，包含個人感性成分，其形成與發展是為了解決當前教學問題，以利教學活動順利進行。在堅信主動性與主體性前提下，強調在教學情境中「邊做邊學」，並自行建構、檢視與修正而獲致的實用知識。本研究定義實際知識是指幼兒教師在真實教室情境，從事有關教學活動，為了解決當前教學窘境或使教學活動順利進行，而融合理論知識、實務經驗、個人教育理念與生命史等，進而在行動中主動建構的知識，並將此知識實際運用到教學工作，此知識為教師在個人自主意識下所融合統整而成，頗具個人化的特性。

二、資深教師實際知識發展特色與歷程

資深教師通常是指具備豐富的教學經驗與教學知識背景，並能表現出教學的專業決定（陳桂蘭，2002）。初任教師是無法完全扛起教學責任，需要五年的教學經驗才足以有能力承擔全職教學工作（谷瑞勉，1999）。基於上述，本研究稱資深幼兒教師是指教學服務年資達五年以上經驗教師，在研究中三位資深教師年資分別為八年、十五年及十八年，且實際服務私立立案幼稚園或托兒所，並擔任專職教保工作的合格幼兒教師或合格教保人員。教師每天如實地在教室生活著，不斷與環境中人、事、物互動與交錯，置身於變動、不穩定及無法預測的氛圍，其信念、價值、知識及行動也持續發生質變。教師有著實現理想教學的抱負，隨著經驗累積所帶來蛻變，造成新手與資深教師在教學實務之差異。以下從相關文獻論述，試圖瞭解資深教師實際知識發展的特色及過程：

（一）資深教師實際知識發展特色

資深教師擁有豐富教學知識背景及教學技巧熟練，發展階段可能處於成熟階段(the maturity stage)(Burden, 1990; Katz, 1972)，研究發現新手與資深教師在知識、思考與教學行動確實有「質」的不同(林進財，1999；Berliner, 1987)。資深教師教學具多樣化、靈活性及彈性，並運用多種教學型態，例如：師生問答、討論、示範實驗、實務展示及錄影帶觀賞等（張賴妙里，1999；劉麗玲，2000），他們擁有豐富學科知識(Leinhardt & Smith, 1985; Leinhardt, 1989)，較能統整課程知識並將新知識與學生舊知識、舊經驗結合，使學生學習更具意義(Leinhardt, 1989; Westerman, 1991)，能因應學生的回答，提供相關訊息並引導學生進行思考(Ropo, 1987)。他們與學生互動性高、彼此相處融洽及以學生為中心（張賴妙里，1999），多以內心式教學計畫居多，因應教學情境修改原本教學計畫，也會從學生角度思考與分析學習活動（王美晴，1995；Westerman, 1991）。資深教師具有較好班級經營策略，能有效控制班級秩序及課程進度（楊永華與邱文純，1994），並能依照學生年齡與能力彈性調整班級管理措施（簡紅珠，1996），轉換時間較少(Leinhardt, 1983)，能將所有時間充分運用在教學上(Tochon, 1990)，並能適當建立日常例行事務(Kay, 1986)，對班級經營心態較為鎮靜平穩且從容不迫（谷瑞勉，1997；蔡淑桂，2004），同時專業發展較佳、批判反省意識較高、與同儕相處互動較好、問題解決能力較優，且服務年資越久者，其自我角色知覺較佳（許芳懿，1996），他們藉著深度反省與個人經歷，可達到 Katz(1972)所言成熟階段，對「做什麼？要怎麼做？為何這樣做？」等問題深具信心（谷瑞勉，1999）。資深教師具有精細基模、整合與監控能力(Gage & Berliner, 1984)，對特殊教學事件解讀會與相關事件、情境脈絡做連結(Erickson, Tomas, Pelissier & Boersema, 1985)，能知覺教學環境有意義訊息，例如：臉部表情、行動與聲音(Corno, 1981)。



(二) 資深教師實際知識發展歷程

以下從相關文獻整理教師從新手到資深階段實際知識發展過程，如表二所示：

表二 教師實際知識發展歷程一覽表

研究者	年代	研究結果
谷瑞勉	1999	精熟幼兒教師實際知識發展過程有五階段，分別是：1.教師中心階段；2.重新定位學前教育及學習新知；3.工作獲得肯定、全力以赴及思索未來；4.嘗試從事創作、返校進修、堅持專業自主理念、重新認識幼兒；5.規劃現況與未來、開拓自己其他的能力、從事研究及協助其他教師。
陳桂蘭	2002	資深環境教育教師教學實務發展有五階段，分別有：舊課程教學階段、新課程標準教學階段、田園實驗教學階段、再成長階段及經驗分享階段。此外，在教育主體上，已由「教師中心」轉變為「學生中心」；在教師知識的運用上，由「學科知識」轉變為「學科教學知識」；在教學表現上，由「教學技術」轉變為「教學實踐」。
吳淑雯	2003	資深國小教師從新手到資深的專業發展歷程，每一專業發展階段都經歷不同教學事件、教學特色與關注。每位教師的發展時間長短各有差異，但是發展歷程大致可分為生手適應期、經驗成長期及專家成熟期等階段。在生手適應期，對教學教材的不熟悉、缺乏輔導學生知能，經由不斷學習而逐漸邁向經驗成長期，以及具備多元專業知能的專家成熟期。
黃文娟	2003	資深幼兒教師教學形成的五個階段，分別是：1.新手期，此期主要是帶班與園所環境的適應及人際溝通的學習；2.求生期，此期主要關注焦點在於沒有教學自主權、工作環境散漫氛圍以及人際互動的問題；3.停滯期，此期在教學表現上呈現自我封閉與沉淪；4.再生期，此期出現重大轉折，從自我懷疑到自我肯定醞釀，而重新界定教學理念與目標；5.強化期，此期教學的焦點，先是在教學探索中而產生信心危機，而後透過幼兒的回饋、處理個別幼兒問題漸增信心，甚至獲得教學績優獎項。
張純子	2014	資深幼兒教師信念與實際知識發展歷程，分別是：1.養成期，對「好」老師圖像模糊且自覺專業不足；2.萌發期，未獲認同「主題教學」及理論與實務的衝擊，孕育「多元智能」信念，實際知識大展身手；3.征戰期，同流「教師主導」且遭同儕排斥「幼兒本位」信念，搭班教師難突破「行政舊習」，自我反思教學知識需精進；4.蛻變期，觀點與角色轉換而教學隨之改變，「實際知識」活用的新概念

(資料來源：研究者自行整理)

歸納上述有三：1.資深教師回溯教學生涯，其發展歷程呈現階段性，每一階段有其心理需求、教學特色，此發展階段特色可提供本研究探究教師實際知識發展歷程的基本認知。2.教師所處特定情境脈絡與個人因素，對實際知識發展具有關鍵性影響力，故不容忽視環境及個人因素對實際知識發展的影響性。3.教師隨著經驗累積，實際知識不斷地逐漸發展，在課程與教學、班級經營、關注焦點、學習者需求、親師互動、角色定位、師生互動等出現轉變，致使教師獲得學科教學知識、純熟教學技巧、掌握學生學習本質、教學資源運用及嘗試理論與實務驗證與融合，此面向提供探討新手蛻變為資深教師實際知識發展歷程的重要訊息。

三、影響實際知識發展之因素

將教師實際知識視為是生活故事所構成時，有必要瞭解教師生活型態，其原因是教師所處生活環境包括學校內、外生活(Clandinin & Huber, 2004)。莊筱玉(2006)指出教師專業知識建構受到專業與非專業性脈絡因素的影響，前者包括專業學習經驗、教學實踐體認，後者則是指教師生命史及其所處外在環境。整理相關文獻，影響教師實際知識發展的個人及組織因素，如表三、表四所列：

表三 影響教師實際知識發展之個人因素一覽表

個人因素	文獻來源	研究發現
人格特質	林子雯 (2006)	個案教師勇敢直率個性，使其在親師溝通中勇於表達與堅持自身教育專業原則。
	陳寧容 (2006)	個案教師所散發自信樂觀的人格特質，在實際教學上會特別以培養幼兒自信及快樂學習為教育目標。
	莊筱玉 (2006)	個案教師本身情緒化的個性經常影響著其實際教學表現，而且在與學生互動時也會跟著自己的情緒走。



過往生活經驗	謝瑩慧 (1995)	個案教師 Mary 持有「幫助孩子尊重不同的觀點」認知，是受到自己喜愛國外旅行與研究其他國家文化興趣及居住在多元民族環境的影響；另一位幼教教師 Brenda 堅持「教學應配合孩子的發展層次」想法，則是受到其兒子留級的成功經驗所影響。
	谷瑞勉 (1999)	個案教師自認家庭的支持力量有助於教學工作的熱愛與獲得成就感。
	黃美瑛 (1995) 林子雯 (2006) 陳寧容 (2006)	父母教養態度與方式確實影響著個案教師實際教學的思考與作為，例如：父親優良教師形象、尊重個人興趣發展、重視人格教育、因材施教、有條不紊處事及愉快的家庭氣氛等因素。
	吳淑雯 (2003)	個案教師在教學風格、教學理念都深深地受到家人極大的影響，家人在其專業發展中扮演支持與鼓勵的重要角色。
	謝瑩慧 (1995)	Mary 老師將中學教師視為內心效法的典範，原因是這位教師協助她克服學習障礙，並引導她發現學習興趣及重視孩子的興趣與能力。
受教經驗	郭玉霞 (1997)	個案教師教授音樂課程時，經常運用過去學習音樂的知識與技巧。
	黃美瑛 (1995) 陳桂蘭 (2002)	個案教師對於師專提供的專業課程抱持負面評價，其原因是所學與實際教學現場無法有效地連結。
	莊筱玉 (2006)	個案教師從旁觀習藝的經驗中學習教授英文文法的方法，這樣的受教經驗建構出其英文教學的對話策略。個案教師認為從專業課程所學習到脈絡性閱讀方式及演繹式文法教學等，對其實際教學有莫大的幫助。
	林子雯 (2006)	個案幼兒教師認為記憶中幼稚園老師總是高高在上、難以親近，因此，當她成為幼兒教師時，轉化其負面受教經驗而期許自己要當一位學生願意親近、敢於與其溝通的教師。
	郭玉霞 (1997) 劉明芳 (2005)	實習期間實地教學經驗是師範教育專業訓練中較為實際且有效科目。
教學經驗	黃美瑛 (1995) 陳國泰 (2000)	教師教學經驗影響著日後教師實際知識的形成與發展。
	羅明華 (1997) 谷瑞勉 (1999)	個案教師為了趕教學進度，而忽略學生學習興趣，以及限制個人教學自主空間，導致教學趨向保守封閉，不敢有所創新與突破。
	陳桂蘭 (2002)	個案教師經常於課後從事自己熱愛的自然生態活動，並將資源、經驗運用在教學實務，例如：個案教師在擔任中華蝴蝶保育協會的解說員時，便在教學上進行賞蝶、蠶寶寶變蝴蝶、校園生態園等教學活動。
生活興趣	陳寧容 (2006)	個案教師對自然科學、音樂領域興趣濃厚，經常安排孩子接觸自然生態環境的戶外教學，或者將自己擅長的音樂帶入教學活動之中。
	李雅珍 (2004)	個案教師時常反省教學方法或課程內容，進而調整上課方式或增加其他的教材以因應實際教學的需要。
教學反省	谷瑞勉 (1999) 劉明芳 (2005) 林子雯 (2006)	教師能藉著進修或研習增進專業新知、建構自身的理解、檢視理論與實作的關係及提昇教學思考與實際行動，進而促進專業發展。
	谷瑞勉 (2001)	一位個案教師因其理論轉換能力較快，在思考、整理、歸納及轉換過程較有效率；另一位個案教師，在理論轉換需要花費較多時間，所以也存在較多的疑惑和困難須以釐清與解決。
	谷瑞勉 (2001)	一位個案教師因其理論轉換能力較快，在思考、整理、歸納及轉換過程較有效率；另一位個案教師，在理論轉換需要花費較多時間，所以也存在較多的疑惑和困難須以釐清與解決。



宗教信仰	谷瑞勉 (1999)	宗教信仰對個案教師教育理念、教學技巧之啟示都有所助益，進而影響其對學生看法及實際教學行為。
婚姻	黃美瑛 (1995) 連麗菁 (2000)	個案教師深感結婚後，在教學工作時間與心力大不如前，從教養自己子女經驗體會早年生活對學生發展的重要性，以及較會關心包容學生。
	李雅珍 (2004)	個案教師婚後將重心在放家庭上，媽媽角色會不自覺地影響延伸到學校，更加要求學生的規矩與言談舉止。
參與研究經驗	黃美瑛 (1995) 陳國泰 (2000) 連麗菁 (2000)	個案教師認為參與研究經驗對其實際教學正向影響包括提升教師教學反省能力，更加瞭解自己教學的盲點進而改善缺失，以及在課堂上學習控制自己的情緒。負面影響則是個案教師過於關注研究者的眼光，促使個案教師在教學時顯得嚴肅謹慎而限制了教學的多元性。

(資料來源：研究者自行整理)

表四 影響教師實際知識發展之組織因素一覽表

影響因素	文獻來源	研究發現
學生	黃美瑛 (1995)	學生的個別差異、學習動機、學業成就、興趣與人格特質等皆會影響教師對教學目標的設定、教材教法的選擇與運用及調整與判斷自身的教學理念。
	李雅珍 (2004)	
	林子雯 (2006)	
學校環境	郭玉霞 (1997)	個案教師受到學校授課進度要求、教授科目安排及兼任行政職務等影響，使其學習控制課程進度、依課程指引上課及以充實新知心態面對教學情境。
	連麗菁 (2000)	
	莊筱玉 (2006)	
同事	黃美瑛 (1995)	實際知識有可能會受到校內同事教學的影響，或是經由與同事之間的相互討論、對話，進而改變或者調整自身的實際教學。
	陳國泰 (2000)	
	劉明芳 (2005)	
家長	羅明華 (1997)	個案教師缺乏與家長溝通技巧及擔心家長會根據學生學業成就不佳，而無法認同教師教育理念或實際教學，有可能提出不合理要求，甚至影響教師實際教學作為。
	林子雯 (2006)	
主管	黃美瑛 (1995)	個案教師認為從園長身上學到為人處事的精神與方法，對專業發展有明顯影響。
	劉明芳 (2005)	
	陳寧容 (2006)	
	林子雯 (2006)	

(資料來源：研究者自行整理)

綜上得知影響實際知識發展因素極為錯綜複雜，個人無法脫離歷史而單獨存在，所有「存有」都帶著無可免除的「影響史」性質（陳美玉，1996）。教師生命歷程任何一個專業生活及非專業生活事件、經驗皆可能促進或限制實際知識發展，故分析影響實際知識發展脈絡因素時，不容忽視這些重要關鍵因素。



四、資深幼兒教師實際知識之實徵研究

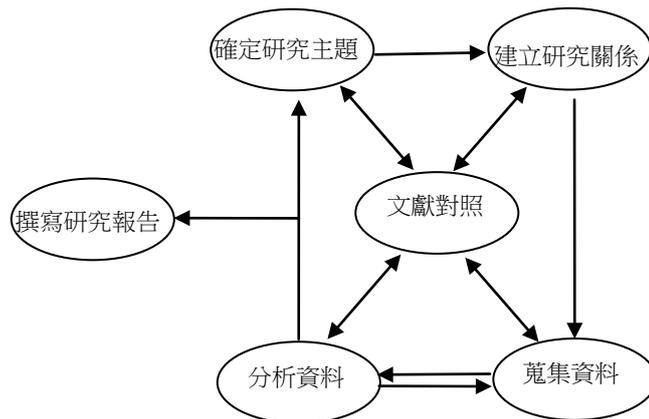
有關幼兒教師實際知識研究成果，以資深教師為探究對象仍是少數，以下探討研究對象涉及資深幼兒教師之文獻，說明如下：謝瑩慧（1995）著重個案教師實際知識形成因素，以及實際知識對教師教室行為、課程決定的影響。黃美瑛（1995）研究重點在教師教學意象、教學意象來源及影響因素。谷瑞勉（1999）聚焦不同發展階段幼兒教師實際知識與實作的發展歷程，並試圖建立從初任到精熟教師實際知識發展脈絡，但針對單一個案教師整個實際知識發展歷程所知仍相當有限。劉明芳（2005）僅對個案教師實施兩個月的一次主題教學進行資料蒐集，分析其在主題教學實際知識內涵、結構及影響實際知識來源因素，而實際知識探究必須長時間參與教師教學生活，才能獲得豐富厚實資料，故研究時間略顯不足，其所蒐集資料未能涵蓋幼兒教師實際知識的全面性與深入性。上述研究結果提供理解幼兒教師實際教學思考與行動的基礎，而實際知識注重教師的現在、過去與未來(Clandinin, 1985)，資深幼兒教師持有實際知識深受歷史性因素影響，也影響其專業知能發展。資深幼兒教師經年累月教學生涯中，過往經驗是造就現今個人教學風格的主因，那麼幼兒教師如何從新手逐漸蛻變成資深教師？在漫長時間生命歷程中，其教學實際知識如何發展？經歷了什麼樣的過程？目前相關文獻所知有限，因此則有必要加以發掘與探究。

參、研究方法與實施步驟

為了達成本研究目的採取生命史(life history)研究方法，透過教師生活回顧(life review)及生命歷程文件分析，進而分析其所經驗日常生活及其對生活世界的詮釋，以深入理解個案教師實際知識發展歷程、特性及影響因素。以下說明本研究實施過程：

一、研究流程

本研究進行起源於前導性研究的啟發而確定研究主題，繼而與研究對象建立關係、蒐集資料、分析資料等，研究實施是一種反覆循環過程，據此研究實施必須持續地與文獻對話，如圖一所示：



圖一 本研究流程圖

二、選取研究對象

基於本研究目的旨在探究有關資深幼兒教師實際知識的相關議題，參考文獻後，選擇研究對象理由有三點：1.已有五年以上教學經驗且從事幼教工作的現職者；2.對於研究問題能夠提供大量資料者；3.研究對象本身參與研究的意願。本研究共邀請三位幼兒教師參與研究，其中一位是前導性研究時所結識的教師，她相當樂於分享自身教學經驗，故將她列為參與研究的適當人選；另



一位則是在正式研究之前，透過機構主任引薦才認識的教師，她對參與研究表現積極態度；第三位則是在以前教授過的學生，因幼兒園輔導之故再次聯繫而更加熟識。當我向三位幼兒教師說明研究計畫及事宜並邀請參與研究，她們皆同意受邀，亦表明希望透過此次研究經驗而有所專業成長與收穫，上述為選取研究參與者的過程。

三、研究場域與對象

基於研究目的，以下分述三位資深幼兒教師及研究場域：

(一) 太陽老師及其所處的現場脈絡

歡歡幼兒園

歡歡幼兒園已有三十三年歷史，為一所職業學校所附設立案幼兒園，班級數為七班，全園幼兒人數大約175位，每班配置兩位主帶教師。該園教師皆畢業於幼教或幼保科系，學歷分佈如下：碩士一位、學士十三位、專科一位。該園建築物位在幼教大樓，幼兒活動室均位於一、二樓，其他樓層則為專業教室；室內有活動室八間，另有兒童圖書館、舞蹈教室、感覺統合教室、球池、視聽教室、電腦教室、大型電影院、蒙特梭利教室、體能活動場等。該園教育理念強調開放教育精神，以幼兒為本位思維，培育完整人格發展的兒童為最終教育目標。課程方面採取方案教學，主題名稱訂在上一學期期末，先由帶班教師討論後擬定初步架構，此初步架構涵蓋認知、情意、技能、感覺等領域，再將初稿交付主任批閱或修改。

太陽老師及玫瑰班

太陽老師，四十歲左右、女性、已婚，已有十八年教學資歷；生長於一個平凡完整的普通家庭，除了父母親，上有姐姐、下有妹妹及弟弟，家庭始終是她生命歷程中最大後盾與支持力量。她從小立定志向從事教育工作並懷抱濃厚教育熱忱，國中畢業後選擇就讀高職幼保科，畢業後立即投入幼教職場，先後完成師專托兒所人員進修班、二年制幼師科及大學幼保系學位，並取得幼師合格證書。任教以來，她曾任許多行政職務，對園所內、外活動不遺餘力，除了主持畢業典禮工作，也經常受邀到校外演出兒童戲劇，另在專業表現亦獲得許多殊榮。

玫瑰班，小班，全日班，由太陽老師與方老師共同負責帶班，班上有二十四位幼兒，男生十一位，女生十三位。該班位於學校二樓，幼兒每天活動範圍有活動室、用餐區及廁所。教室環境規劃安排有娃娃角、美勞角、語文角、益智角及積木角等，角落之間以教具櫃加以區隔，語文角一旁擺放鋼琴，教室前方有一面黑板，另有兩張教師辦公桌，教室中央地板貼有黃色與藍色膠帶，這是幼兒參與團體討論空間；教室門口右邊牆面，設有幼兒作品展示區；教室後方還有棉被櫃與置物櫃。

(二) 月亮老師及其所處的現場脈絡

樂樂幼兒園

樂樂幼兒園創立民國八十一年，其教育理念主張培養幼兒主動學習態度、自我規劃習慣及解決問題能力，強調以「兒童為中心」學習方式最符合幼兒發展所需，並透過學習環境規劃與佈置、成人與幼兒互動、評量及每日作息等實踐教育理念。教師皆畢業於幼教或幼保科系，學歷分佈情形為：碩士一位、學士二十一位、專科七位，其中有三位教師目前進修二技幼保系。班級數十二班，目前全園幼兒人數246位，每班編置二十五位幼兒。園所建築物設計傾向於樸素、簡單，該園由前後並列兩棟兩層樓白色建築物，建築物間設有走廊為往來通道，以及一處戶外遊樂場所組成。在硬體設備上有活動室十二間、兒童圖書館與舞蹈教室各一間、大型室內體能活動場、音樂



教室兩間等。園內採取高瞻(High/scope)課程模式，堅信主動學習是天性，幼兒透過語言談論其想法，以及與外界互動產生個人經驗，進而轉換想法、行動或信念等方式建構知識。

月亮老師及百合班

月亮老師，年約三十出頭，女性、未婚，其教學年資約為八年；來自一個平凡普通小康家庭，家庭成員有父母、一兄、一姐，家中排行老么。她談到踏上幼教之路是生涯規劃的意外，高中聯考第一志願是商業學校，成績揭曉不幸敗北而選擇幼保科，加上當時也蠻喜歡幼兒，因此選擇就讀高職幼保科。畢業如願考取某技術學院二年制幼保科，之後因緣際會地前往樂樂幼兒園應徵，開始幼教之路，近年有感理論知識不足，因而透過回校進修充實專業知能，印證理論與實務關係。

百合班，中班，全日班，由月亮老師與林老師共同負責帶班，園所主張高瞻課程皆在上午進行，課程是由月亮老師與林老師共同討論。班上有二十五位幼兒，男生十四位，女生十一位，幼兒多是由幼幼班、小班升到中班。該班位於園內後棟一樓，一樓設有幼兒活動區與廁所，二樓則為寢室。教室環境規劃安排有娃娃角、積木角、美勞角、語文角、益智角等；教室中央有一處大空間，此處是團體時間的地點。活動室之間有一凹陷處玄關，舖有地毯、飲水機及幼兒工作櫃，此為除了是教室出入口，也是進入教室的「轉換區」。教室後面有一處空間，稱為「半戶外空間」，此區域設置娃娃角，另設有洗手台、毛巾架、幼兒餐具櫃等。

(三) 星星老師及其所處的現場脈絡

大地幼兒園

大地幼兒園是一所創立近二十年的學校，座落市中區且緊鄰文教區，校舍為一棟兩層樓建築物。該學校為了落實幼兒全人教育及均衡發展，強調統整性主題教學，課程涵蓋認知、語文、生活技能、情緒、認知及藝術等領域；並於每天日常活動安排約莫五十分鐘的學習區操作，提供幼兒主動探索與學習機會。全園教師人數二十二位，教師皆畢業於幼教或幼保科系，學歷皆為學士及專科文憑。教師年資部分，大多在十年以上，新手教師約有兩位，其他職工人員約五位。全園班級數共有十班，班級分布狀況為：大班四班、中班四班、小班二班，皆為全日班。

星星老師及大象班

星星老師，年約三十五歲、女性、已婚、大學幼保系畢，其教學年資約為十五年；原生家庭成員有母親、弟妹各一位，家中排行長女，婚後與先生居住娘家附近的社區。她談到當年選填高中職志願時，對幼保科系不甚了解，主因是一群死黨一起選擇就讀幼保科，父母認為幼教工作單純，以後對自己養兒育女較能得心應手，因此就踏上幼教之路。技術學院二年制幼保科畢業後，立即投入幼教職場，三年後重回校園並取得大學幼保系學士文憑，大學畢業後再度進到幼兒園服務。

大象班有二十七位五至六歲幼兒，男生十四位，女生十三位，由星星老師與搭班陳老師共同帶班。教室位在學校建築物一樓，緊鄰行政辦公室，教室環境空間規劃設置娃娃角、美勞角、語文角、益智角及積木角等，娃娃角、益智角相鄰，美勞角鄰近教室外洗手台，其他兩處學習區則以一座教具櫃區隔其範圍，教具櫃上擺設多幼兒作品，例如：黏土作品、益智作品等；教室內許多牆壁，張貼幼兒繪畫作品及主題課程的經驗圖表等；幼兒桌椅擺放於美勞角、語文角，教室中央有一處空間，作為團體討論之用。

四、蒐集資料

研究資料蒐集自民國九十五年一月至九十六年十二月止，透過深度訪談、教學相關文件等多



元方式蒐集資料，進而逐步探究、理解幼兒教師實際知識發展等議題。實際訪談是在研究者提問展開，嘗試引導受訪者敘說的潛能，此可能是對整個生命歷程的探問（倪鳴香，2004）。訪談進行是利用個案教師下班時間，以表五說明訪談日期與時間。本研究旨在探討幼兒教師實際知識發展歷程、特性及影響實際知識發展之因素等，根據研究主題擬定訪談大綱，並經由一位幼教領域的學者及兩位現場幼兒教師予以審閱與建議，再據此修正為正式訪談指引。訪談內容包括三點：1.個人成長背景、幼教資歷、教育理念，以及對幼兒、教師角色、教學與課程、班級經營、環境規劃、親師互動的看法；2.初為人師的教育理念、教師角色、幼兒觀點、教學技巧、班級經營、課程設計、教室環境規劃、親師互動上改變之處及其理由、教學心境轉變、專業發展經歷的階段及教學成長；3.影響實際知識發展的因素，例如：原生家庭、求學經歷、以往實習經驗與工作經驗、幼兒學習反應、家長意見、家人關係、同事互動、印象深刻的教學或生活事件、宗教信仰、教學反省、進修研習等。

表五 訪談實施時間表

個案教師	訪談日期	時間
太陽老師	950124	PM 17:00 – 19:00
	951019	PM 17:30 – 19:30
	951127	PM 18:00 – 19:30
	960301	PM 17:00 – 18:30
	960407	PM 17:00 – 19:00
月亮老師	950126	PM 17:00 – 18:30
	951116	PM 17:30 – 19:00
	951230	PM 18:00 – 19:30
	960116	PM 17:00 – 19:30
	960302	PM 17:00 – 19:00
	960409	PM 17:30 – 19:00
星星老師	960416	PM 17:00 – 19:00
	960702	PM 17:30 – 19:30
	960813	PM 18:00 – 19:30
	960910	PM 17:00 – 18:30
	961003	PM 17:00 – 19:00
	961106	PM 17:30 – 19:00

除了訪談個案教師外，在徵求主管同意下邀請接受訪談，蒐集教學文件及對教室環境、幼兒作品進行拍照。本研究蒐集文件有課表、班刊、幼兒學習行為活動紀錄表、教學日誌、學校行事曆、親子聯絡簿、幼兒園所活動通知單、幼兒園發行刊物、自傳、個人教學檔案、學習單、雙週報、個人網站資料、修課作業、電子郵件及報章雜誌等。

五、資料處理與分析

在本研究中，蒐集資料與分析資料是同步進行，資料分析前先對書面文件進行整理分類，後續認真重複地閱讀原始資料，將自己前設與價值判斷懸置，讓資料自行說話，嘗試在資料中尋找意義。獲得訪談資料後立即著手開放性編碼(open coding)，亦即對原始資料進行逐行或逐段分析，尋找句子或段落的主要意涵，並賦予一個名稱加以代表。初步命名後，運用持續比較法來發現屬性與面向，並將相同或相類似概念予以歸納與合併，再以更抽象概念加以群組。此步驟所形成的抽象概念稱為類別(categories)，以「摸索」作為類別（如表六），其屬性有運用舊經驗、關注自身需求、徵詢意見、挫折感、信心不足及被迫帶班等，每一屬性以時機、人物、地點及事件等不同面向加以討論。後續持續比較類別與類別之間異同，以及尋找類別與次類別相互關連關係，並在屬性與面向的層次連結某一類別，其目的是讓分割資料再次群組，對現象形成更為精確及複雜解釋，以形成更抽象的概念，此為主軸編碼(axial coding)，最後依據深入分析所形成概念主題作為書寫報告的參考架構。



表六 「摸索」類別

主要類別	屬性	面向（次類別）
摸索	運用舊經驗	時機
	關注自身需求	人物
	徵詢意見	地點
	挫折感	事件
	信心不足	
	被迫帶班	

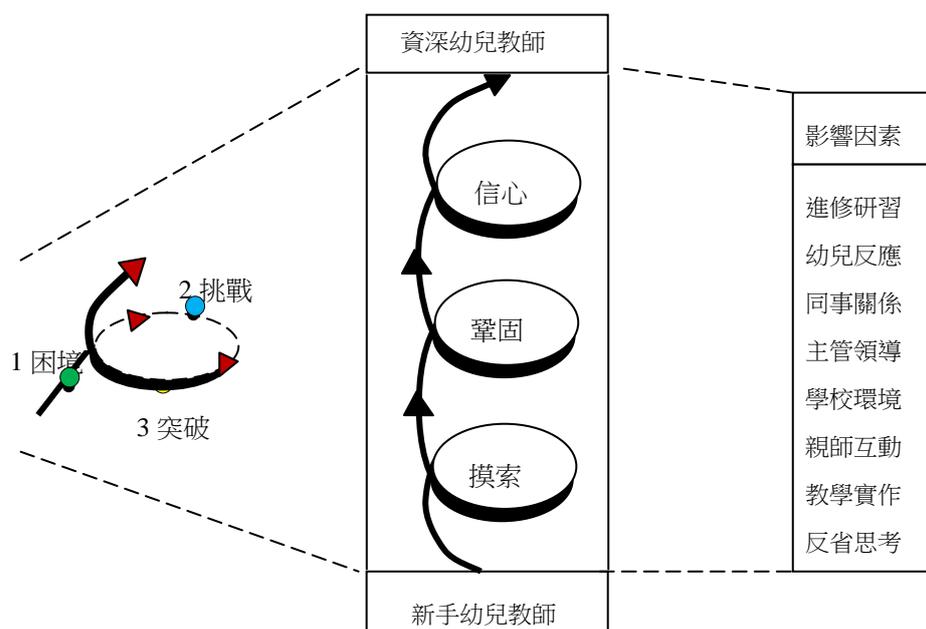
Lincoln 和Guba(1985)認為質性研究品質判斷標準在於研究的可信賴度，其四個規準包含可信度(credibility)、遷移性(transferability)、可靠性(dependability)及一致性(conformability)等。本研究為提升確信度，採取多元方法蒐集資料，其來源有訪談個案教師及園所主管、拍照及教學文件等，透過多元方法所蒐集來源進行三角校正(triangulation)。在訪談前徵求教師同意後予以錄音，以錄音筆紀錄談話內容，並轉譯為逐字稿，將完成逐字稿內容請求受訪者加以審閱，若有誤解其原始意義，以尊重她們想法進行修改，以確保未扭曲其原意。在訪談過程中力求忠實詳細敘述研究現場的人、事、物等真實狀況的豐富訊息，並隨時進行自我反省與紀錄，以求將個人偏見減至最低。陳向明（2002）提及研究者個人的「前設」與「傾見」，致使研究者成為現在的「我」，研究者的看法與生活經歷構成自己所擁有的研究能力，並決定研究者向世界某一方向開放自己；另外，相關理論基礎可能成為研究者的先前概念，而限制對研究現象的理解與詮釋。因此，研究過程中，保持「存而不論」，或「使熟悉變陌生」，持續對個人因素進行自我反省與檢視，並與研究對象持續對話。

肆、研究結果與討論

本研究從所蒐集資料加以歸納分析，獲知三位個案教師實際知識發展歷程、特性及影響因素，以下分別加以說明：

一、資深幼兒教師實際知識發展歷程

從研究資料分析得知個案教師實際知識發展歷程歸納為摸索期、鞏固期、信心期等（如圖二），以下說明：



圖二 資深幼兒教師實際知識發展歷程



(一)摸索期

此期是三位個案教師初為人師的起點，約莫在剛踏進教學現場的第一至二年間。此時她們對實際教學工作缺乏經驗、概念，不熟悉教學情境的訊息，多以同化方式解讀或因應外在教學世界，教學思考著重教師本位，無法考量幼兒學習需求或起點行為，例如：太陽老師以過去參與幼教活動經驗套用在秩序管理，只關注課程進度；她說：「那時候就是說我在秩序掌控，因為秩序掌控是最難的，雖然我很會教啊！可是孩子還是吵啊！這個秩序的部分是絆腳石，而且孩子越吵我越慌，很急，然後很想趕快把我要講的東西講完，然後又要怪罪他們都是他們在講話。」（訪談太陽 960407）。在陳桂蘭（2002）吳淑雯（2003）研究得知，初任教師只關注自身教學，而且缺乏輔導學生知能，顯現對教學環境的適應現象。月亮老師則是以自己先前對幼教課程的認知實施教學，有時也會徵詢主任的意見作為教學內容，而未能考量幼兒學習需求。陳國泰（2003）認為新手教師願意請教同校有經驗的同事，原因可能是對於身處相同教學情境且能勝任愉快同事所產生的敬畏與好奇心。

本研究發現個案教師在此階段對教學環境掌握能力有限，無法將理論知識、經驗與環境訊息有效整合融入，深感自己與環境格格不入而無法勝任教學工作，時常遭遇困難情境或失敗挫折經驗，對自身教學能力信心不足，此與江麗莉（1995）研究結果一致。例如：星星老師回想擔任新手教師的前幾年，似乎如同課本所說的「求生期」，忙碌的班務及教學活動令她喘不過氣，經常拖著疲憊的身心回家，離職念頭持續出現腦海。她說：「那時候，自己一個人帶班，孩子每天的問題很多，有些小孩一到班上就哭，有些要找媽媽，又要準備課程，還有家長！雖然我想搬出學校學到的，可是好像用不到，每天上班忙的團團轉，有問題也不知問誰！所以都想說乾脆不要做了！」（訪談星星 960702）。這些負面的教學經驗卻是新手教師學習教學的重要轉捩點，促進專業成長的主要契機，若新手教師無法積極勇敢克服此期的困境難關，則可能停留在現階段而無法提升專業層次，甚至萌生辭意而離開幼教職場。

(二)鞏固期

三位個案教師處於鞏固期大約在其三至八年的年資，每位幼兒教師所需時間不一。此期延續上階段探索經驗，從挫折經驗建立發展不少應用新情境的基模，對於實際教學已漸能掌握環境訊息，並嘗試將自己的想法、觀點、知識及生活經驗融入教學實務，甚至形成個人教學特色，在此可看到幼兒教師個人教學自主性展現，例如：太陽老師運用戲劇效果融入教學。她說：「假如說我們把課程分了很多大項時，不管上了數學、語文，不同的領域都好，可是我會發現在戲劇的部分，孩子就是最愛這個，我就是把我的角色當作演出者，不管我是上什麼課我就是在演出，那台下就是小觀眾。」（訪談太陽 960301）

本研究發現個案教師在此期能因應學生問題而提供訊息，引導幼兒思考，也會以幼兒學習需求設計教學活動，並在活動進行時因應教學情境而修改原本計畫，班級經營心態較為平穩，營造良好的師生互動關係，此與其他研究結果大致相同（王美晴，1995；谷瑞勉，1997；蔡淑桂，2004；Ropo, 1987; Westerman, 1991），例如：月亮老師體認將對求知樂趣的主權交付幼兒，自己則扮演支持、觀察及引導的角色，她談到：「我會覺得說要跟孩子一起玩，譬如說有時孩子在角落裡沒有互動，我必須要融入在裡面去跟他們玩，我想辦法融入他們，我覺得是園長的提醒，就算我經驗那麼久有些還是會忘記或是什麼。」（訪談月亮 960302）。星星老師認為大學幼保系畢業回到職場，可能是充實理論知識，自己似乎已經脫胎換骨，面對主題課程、班級秩序、幼兒行為等各



方面，逐漸已能掌握自如，對自己的教學深具信心。個案教師透過實際教學作為而建立教學工作所需的專業知能，而這些專業知能能夠幫助她們掌握教學實況，以及成為自己所詮釋幼教工作的重要根基。

(三)信心期

三位幼兒教師進入信心期的時間點亦不同，由於月亮老師一直服務於樂樂幼兒園，她在第七年則進入信心期，而太陽老師及星星老師分別是在第九年與第十年。經歷鞏固期使她們對於實際教學的細節逐漸了然於心、駕輕就熟，現實教學環境充滿無限的變數與考驗，促使她們必須持續克服重重困難。她們已經更有能力思考精進自身教學，深切體認明白幼教專業本質，個案教師紛紛渡過低潮期，對教學工作獲得重新見解，也重拾從事幼教工作的初衷與熱忱，例如：月亮老師認為身為教師忙碌於教學工作是天經地義，這漫長歲月裡，她經歷教學工作的高低起伏，以下這段話是她自勉的精神標語，期望在幼教路上，不斷地克服教學困境與追求專業精進，並能成為最佳的幼教老師。這段話語內容：「『萬難莫如起頭難，天天面對一群千百樣的幼兒，每個孩子又都不停地在蛻變、成長，在這樣的工作環境，難免令人心煩氣燥，可是千萬不要稍不如意就失去信心，或打消為人師的意念。』這段話陪我走過許多年頭，每一年的體驗都不一樣，教學方法與態度也隨之改變。人們常說：『教學相長』，我總算在孩子身上領會到了。」（作業月亮 951120）。

個案教師對未來教學生涯抱以目標與展望，以及深化幼兒教育工作使命感，譬如太陽老師習慣在前一晚把隔天上課內容與流程在腦海中瀏覽，以作最周全準備，教學心境如同初衷，她熱愛與孩子一起生活與學習，重拾幼教工作熱忱，在自我意識覺醒後更能掌握個人主體性，對於教學生涯規劃，心中勾勒一幅理想藍圖並朝著下一個人生目標邁進，她說：「我想去凝聚一群老師，為什麼我要做一個組織的研習？是因為大部分人覺得有需求，因為我們是職場工作，而我們知道職場工作需求，而這樣的研習組織都是為了教育工作者，而我們就是想為教育做一個凝聚，把自己的想法拋出來，我們可以思考怎樣深入的將教育再紮根紮穩。」（訪談太陽 960407）。星星老師談到：「我覺得可以跟孩子一起玩一起工作，是每天很開心的事！但是責任重大，一定要不斷充實專業知識，不然一下子就被掏空，下個目標就是再進修。」（訪談星星 960407）。身處信心期的幼兒教師大多能掌握與規劃自身職涯發展、拓展其他專業能力、協助其他教師，並透過幼兒成長的回饋及處理幼兒問題漸增信心，甚至獲得教學的績優獎項等（谷瑞勉，1999；黃文娟，2003）。

二、資深幼兒教師實際知識發展特性

(一)形成「困境→挑戰→突破」向上循環機制

三位個案教師實際知識發展經歷摸索、鞏固、信心等三階段，每一階段皆出現難以預料的困難瓶頸，她們跌入專業發展谷底卻表現不畏艱難、勇於接受事實、迎接挑戰，此過程辛苦煎熬甚至導致信心崩潰，但在堅毅不拔、貫徹理念決心及強勁抗壓性下終究獲得自我突破的成就感，並促使實際知識產生不同前一階段變化。例如：月亮老師所仰賴的兩位搭班老師提出辭呈，由她一人獨撐大局，她擔心必須負起教學重擔，以及她最不擅長且生硬的親師溝通能力，令她陷入前所未有的壓力，她說：「第一是如何與家長互動？因為我的個性不多話。第二個是如何設計教學活動？光想到這兩件事情，已經壓得我喘不過氣來。」（電郵月亮 950424），教師面對轉變過程確實會帶來害怕、困惑，甚至自覺無法克服（蘇慧貞，2012）。月亮老師面對無法改變的情勢，她覺得是個性使然，不斷地提醒自己：「不能讓這局面垮下去！」（訪談月亮 960409），強烈責任感迫使她勇於面對現況與承擔責任，她說：「…可能就是跟個性有關，就是覺得我已經可以獨當



一面了，就想說我可以怎樣的去做我想做的，或者我有一些什麼樣的想法，我就可以這樣子的使用出來。」（訪談月亮 960409），上述看似陷入困境過程卻也激發個案老師以正向態度面對挫折，進而挑戰難關，如同蘇慧貞（2012）所言：壓力來源發生轉變也代表實質的改變，亦即個案教師是真正的轉變。在此質變過程有助於幼教專業推向更高層次發展階段，促使她們對教學有全新、正向理解與認知，賦予幼教工作神聖使命的意義。幼兒教師實際知識發展形成「困境→挑戰→突破」向上循環機制（如圖二），個案教師在不同階段重複運用此發展機制，使其幼教專業表現更上一層樓。

（二）資深幼兒教師實際知識階段發展具有起伏變動特性

縱使三位個案教師漫長的教學生涯過程，其實際知識發展歷程呈現階段性，每個階段有其特殊事件、發展特性及重點，例如：太陽老師歷經了為理想出走家園、理念觸礁、追尋理想校園、登峰造極、高峰後的低潮及從“心”開創新局等階段，然而個案教師實際知識發展階段並非平穩順暢，而是呈現起伏變動的變化，例如：太陽老師登峰造極後的低潮期，似乎跌入專業發展谷底，她說：「其實我那時候很懊惱、沮喪，每天孩子都在增加，今天可能來了，但是過了兩天又走了，這樣子讓我沒有辦法安穩的去上課，反正就是說沒辦法駕輕就熟！」（訪談太陽 960301）。後續，她們運用自己的方式回應所處教學環境，紛紛出現谷底反彈現象，對教學工作有了全新、正向的理解與認知，更加賦予幼教工作神聖使命的意義，如同太陽老師所言：「如果討論課程，我會問問看有什麼理由要這樣做，那如果他堅持，那沒關係，因為課程的東西很靈活的，你堅持這一個部分，我們只是把這個部分再多講一些而已，所以那個都只是小事，沒關係啊！所以我會先嘗試用你的方式啊！之後我再改變，視時機放我的東西下去。」（訪談太陽 960407）。本研究發現幼兒教師實際知識發展過程，並非呈現直線上升關係，而是具有起伏變動的特性。亦即教師在實際教學中的轉變，呈現一種多面向（張純子，2014），無法以單一角度加以解釋教學轉變過程的複雜現象。

（三）資深幼兒教師實際知識發展具有個人化特色

三位個案教師實際知識發展雖經歷階段性變化，從中可發現相異之處，她們在各自的工作崗位扮演著自己所詮釋的幼教老師角色，太陽老師一路嚮往教育理想的實踐而努力不懈充實自己，她有時一天連趕幾場研習活動且樂在其中，研習活動幾乎成了課餘生活，她笑稱自己是現學現賣：「我昨天學到什麼，我今天一定要想辦法運用，就是這樣才能熟能生巧！」（訪談太陽 960301）。她還加入教師成長團體，幫助她釐清教學盲點，她說：「最大的收穫就是說我可以一直去澄清自己的教學，我澄清之後再來用什麼對的方法，就是說因為她就是教我怎麼去，她不是教你是說我的班上怎麼做，她是班級經營做的不錯的老師，有時她會辦教學觀摩，我們這一群想要觀摩的人就是前往觀摩，她講的時候我就在反省，反省說對啊！這樣的情形我怎麼沒有這樣做，而這樣的情形我可以這樣做！」（訪談太陽 960407）。月亮老師樂於敞開心胸與勇於接受挑戰心態使她領略與實踐理想的幼兒教育，她說：「課程就是…，我的設計想得還是沒辦法那麼的廣，主任就是會不斷地提供一些活動，跟園長給的方式是不一樣的，園長是給一個點，我自己要去想活動。跟園長應該是挑戰吧！她就變成說我要試著跳開原來的想法，我要看我要怎麼跟孩子繼續把活動走下去。」（訪談月亮 960409）。有回班上進行「陀螺」主題，一位師院老師正在教室進行觀察，「陀螺」主題起源於班上小昌在益智角利用百力智慧片努力地拼湊出陀螺，竟然神奇地旋轉起來，一旁見狀的幾位小男生開始有興趣製作陀螺，她發現幼兒濃厚興趣後，進而設計



許多活動支持、陪伴這些幼兒繼續玩陀螺。師院老師在幼教刊物上寫著：「老師與孩子們一一測試、紀錄，再看與假設的那個陀螺有無吻合，孩子很有秩序慢慢地數數、輪流，這個活動給予孩子親自去體驗、推理、嘗試、修正、思考、輪流、再體驗的機會，我為老師與孩子們的投入與用心喝采，也為整個過程感到興奮。」（教學檔案月亮 91 年 8 月）。星星老師身處私立幼兒園，面對家長對讀寫算課程的殷殷期盼，但她始終不放棄幼教課程所強調的統整性及幼兒本位的思維，她說：「坦白講，面對家長要求孩子學讀寫算，有時候真的很無力，但是孩子在玩主題時，他們很開心，也很有想法，這才是我想要的教學，我告訴自己，我如果聽家長的意見，那我念的專業又算什麼？我又何必念那麼久的書？所以我應該是為孩子著想啊！」（訪談星星 960910）。上述研究結果得知教師實際知識發展充滿了個人化的特性(Elbaz, 1983)，此與谷瑞勉（1999, 2001）和黃文娟（2003）研究發現相同。Clandinin（1985）認為教師實際知識具有個人化特質，與教師個人情意內容及個性存有密切關係。

（四）經驗與反省是幼兒教師實際知識發展的關鍵

三位個案教師在實際教學後才開始學習教學，例如：太陽老師在第一所托兒所服務三個月後才帶班，她開始有了「帶班」臨場經驗，真正體會實際教學的甘苦。而月亮老師在第二年迫於情勢親自帶班後，開始思考教學活動設計、班級運作及學習與親師溝通技巧等。星星老師說：「自己一個人帶班雖然很忙，可是久了之後，腦袋裡面想的就是要教什麼？班上小孩會喜歡這個活動嗎？秩序要怎麼管？怎麼加強孩子收拾玩具的能力？教室角落要怎麼布置？一連串的問題會一直冒出來！」（訪談星星 961003）。上述說明實際帶班經驗是促使個案教師實際知識發展的主因，張純子(2014)研究發現個案教師為了實踐幼兒中心教育，強調教學彈性化、符合幼兒需要的教學情境等，證實教師實際知識是在實際教學情境中發展。Putnam & Borko(2000)認為教師的學習與成長需要在教學情境中，透過合適的支援、示範與協助才得以逐漸實踐。

反省是教師專業知識發展的核心概念，個案教師具有強烈反省能力，將反省視為是每天教學後例行性功課，月亮老師說：「我會去想說我今天帶的活動，就是孩子的學習狀況怎麼會是這樣？怎麼不是自己預期中的？我就會去反省是自己的教學方式錯誤，還是說活動真的不適合孩子或者是什麼？我會覺得是檢討可能是這方面的知識比較不足，說是自己去找資源這些的，或者是去問比較適合的老師可以怎麼帶啊？怎麼樣？」（訪談月亮 950126）。反思與實務教學的整合才是教師知識與信念轉變的關鍵（張純子，2014）。陳美玉（2002）談到只有經過反省的教學經驗，才得以賦予意義化與系統化，並轉化成為實際知識及促進教師專業發展；反之，未能經過反省的經驗只留在零碎、片斷與缺乏意義的層次。

（五）教學關注幼兒興趣與需求並實踐幼兒本位教育

本研究中資深幼兒教師教學關注在幼兒學習興趣，逐漸實踐以幼兒為教育主體的思維，例如：太陽老師說：「我們常常跟孩子接觸，我們常常去看待幼兒，而且以他為中心，知道他想要做什麼，所以我們的靈活度就出來了，就知道說我去找他的需求，就是應該講說我在找對方好的部分就會比較快一點點啦！而孩子一定被我吸引，這一點是蠻有把握的。」（訪談太陽 960407）。而月亮老師談到：「每個孩子有自己學習的方式也有自己的興趣，所以在角落時間就可以看到孩子的總總，譬如喜歡玩什麼？如何去執行？能力發展到那裡？孩子的能力若是真的有落差，我們就要另外找時間教他或是讓他多練習。」（電郵月亮 950429）。星星老師則認為：「在設計活動時就要想到孩子之前的生活經驗，他們會什麼？不會什麼？這個活動對他們會不會太難或是太簡



單？他們有興趣嗎？我要怎麼設計才會引起他們注意，這些都是必須考量的。」（訪談星星 961106）。個案教師以「幼兒為本位」作為實際教學的核心，據此關注幼兒需求與興趣，並從中發覺幼兒學習的變化而調整教學內容。蘇慧貞（2012）認為教師學習對於學生學習的「驚訝」，當教師能驚覺學生學習過程的變化，有助於教師修正教學觀點或信念。

（六）資深幼兒教師實際知識發展顯現磋商過程

當個案教師實際知識發展處於低谷時卻呈現磋商過程，例如：太陽老師陷入工作低潮時，企圖在逆境尋找出路，意欲與自己所處環境取得平衡狀態。她說：「那我要顧及班上孩子，又要去顧及行政上…，我覺得權衡之下如何平衡自己的領域，就變成是說只能增加自…把自己的工作能力提升好，就用這個方式。活動組的事不會就學啊！我已經講我十二點開始跳舞！我不跳不行，我要背動作，我是組長啊！我自己都不會跳，人家怎麼辦？都在看我呀！可是沒關係，我既然會發生這種事，就是讓人家來看我吧！督促我努力學習，就只能變這樣子了！」（訪談太陽 950124）。月亮老師堅信讓孩子在快樂環境下學習與成長是她所堅持的教育理念，並自許成為營造快樂學習的老師，當班上幼兒行為頻出狀況時，引發她深思對於「好老師」的詮釋是否正確？她談到：「以前我覺得一位好老師就是很會設計活動、帶活動，所以工作前幾年，我都朝這個目標努力，不知道是不是目標已經達到？心中總是覺得少了什麼，難道這樣就是好老師嗎？但是班上孩子狀況還是很多，有時候真的心有餘而力不足！」（電郵月亮 950429）。星星老師為了提供幼兒主動學習與探索的機會，而持續與搭班老師相處產生磨合，她能抱持「以退為進」策略及「凡事往好的方向想」樂觀心境，終究獲得搭班老師認同，進而協力營造學習區的規劃與布置（訪談星星 961003）。

個案教師以正向心境強化自己面對工作困境的信念與動力，顯示她們強烈謀求與外在環境的共生關係所呈現的磋商能力，而學習擔任教師確實為一種磋商歷程(Britzman, 1991)，此協商過程促使教師認清自我主體性及深化教師角色認同，亦顯示教師個人觀點是經過與同儕、教學環境文化持續協商、互動後所產生的結果(Cochran-Smith, 2000)。

三、影響個案教師實際知識發展之因素

研究發現個案教師實際知識發展受到個人與組織因素的影響，如表七所示，據此加以討論分析：

表七 影響資深幼兒教師實際知識發展因素一覽表

影響因素		太陽老師	月亮老師	星星老師
個人	人格特質	*	*	*
	過往生活經驗	*	*	*
	受教經驗	*	*	*
	教學經驗	*	*	*
	教學反省	*	*	*
	個人專長	*	*	*
	研習進修	*	*	*
	參與研究	*	*	*
	組織	主管	*	*
同事		*	*	*
幼兒		*	*	*
家長		*	*	*
學校處境		*	*	*

（資料來源：研究者自行整理）



(一) 個人因素

人格特質是區辨教師個人教學風格的主因，個案教師確信個性、原生家庭成長背景對實際教學的影響，例如：太陽老師她自認善於察言觀色是教學工作的助力，她說：「只要孩子一早進到教室，我馬上可以嗅到他的心情好不好，他有可能是上車被罵，我就會想辦法讓他說出原因，之後在上課時利用教學活動幫助他改變心情，讓孩子一早就有快樂的開始來迎接整天的學習活動。」(訪談太陽 960407)。月亮老師認為家庭環境使她養成獨立自主、自我負責的個性，她說：「記得國小遠足，媽媽不准我自己去買東西，於是我默默地哭了，哭到鋼琴彈不下去，最後我爸爸就跟我媽說情，讓我自己去買，我覺得要學習當自己的主人，自己可以做決定但是後果要自己承受。」(電郵月亮 950424)，當她成為人師後，堅信尊重孩子的想法，使其學習自己做決定及負責態度是不容忽視的教學任務。本研究發現個案教師自覺個人特質影響著實際教學，陳美玉(2008)認為教師轉變需要教師的自我察覺，有意義的學習才可能發生。蘇慧貞(2012)也認同教師察覺自身的個性，促使教師產生新視野，內隱思維及外在行為產生持久的轉變。

三位個案教師皆認同從幼稚園、國小、高職、大專等階段，學校教師良好身教示範，對自己實際教學的正向影響，例如：星星老師說：「我記得我國中時數學不好，當時的數學老師會在放學後把班上數學比較不好的同學留下來特地教我們，而且老師很有耐心，我心裡想說老師都利用自己休息的時間來教我，我自己應該多努力，不然就對不起老師，因為有這樣認真的老師，是我學習當老師的模範。」(訪談星星 960813)。另也能針對過去有些教師的不當教育作為進行反向思考，並轉化為正向的教學想法，例如：月亮老師認為國小老師的不當體罰，導致同學們不敢靠近這位老師，因此她對「老師」這號人物的觀感停留在高高在上、不可親近的認知，但她以這位老師負面教育作為引以為戒，當她成為幼教老師時，期許自己與幼兒之間建立亦師亦友關係，打破傳統師生的藩籬(訪談月亮 951230)。林子雯(2006)亦有同樣研究發現，據此更加確信教師實際知識發展必然受到歷史經驗中重要他人的影響。

個案教師從教學經驗獲取豐富實際知識，例如：太陽老師認為從過去十幾年教學生涯中實際教學經驗，淬鍊了珍貴的個人教學知識，有一回孩子拿剪刀戳人事件的經驗，使她對使用美勞用具的規則才有了新體認。她說：「當我很高興要上課了，可是小孩拿剪刀去戳到別人，然後東西翻倒了，這些都是問題，所以就是因為我有這些錯誤的經驗，讓我想到要事先教導孩子注意安全的事，我一定要清清楚楚地說明，事前準備要周到，我想這些是很慎重的！」(訪談太陽 951019)。此與其他研究發現一致(王鳳仙，2001；陳國泰，2000；郭玉霞，1997；黃美瑛，1995；連麗菁，2000)，教學經驗甚至是影響教師實際知識最重要來源(陳美玉，2002；Anning, 1988; Lanier & Little, 1986)。個案教師從教學經驗獲取豐富的實際知識，這些認知突顯實際知識的特性，亦即教師與脈絡互動所產生的經驗，而經驗再影響自我建構與知識的形成(Butt et al., 1990)。

此外，本研究發現個案教師皆能透過反省自己教學的適當性，並檢視幼兒學習反應，進而改善實際教學缺失及追尋專業知識精進，此與許多研究相同(江麗莉，1995；谷瑞勉，1999，2001；羅明華，1997)。例如：星星老師談到：「每天反省自己課堂上發生的事情，尤其是孩子對課程的喜好、他們參與的情形、還有他們快不快樂、有沒有學到東西啊！這些都是自己要問自己，也只有這樣想一想，才能幫助自己要怎樣改進教學。」(訪談星星 961106)。教師若無法反思自身經驗，則將受限於單一思考，其實際知識也無法更新調整(蘇慧貞，2012)。黃譯瑩(2007)認為省思是理解體驗與觀察的重要關鍵，亦是促成教師專業成長的重要條件。



本研究發現個案教師認為專長對實際教學有正面影響，並以此建立個人教學特色，此與陳桂蘭（2002）、陳寧容（2006）研究結果相同。例如：太陽老師談到她能明瞭專業幼教老師的條件，因此督促自己學習美術、戲劇並成為自身專長，在設計課程活動內容經常運用專長，也深受幼兒喜愛，她說：「我會以我的專長來設計主題活動，如果要挑戰沒關係，我可以用我現有專長的部分去發揮，之後才能去作深入的研究啊！那我完全不懂的時候就是很麻煩的！」（訪談太陽 960301）。當初邀請三位個案教師參與本研究，她們皆抱持期許專業成長的想法，本研究發現參與研究有助於她們實際知識的發展，此與許多研究結果一致（陳國泰，2000；黃美瑛，1995；謝瑩慧，1995）。例如：月亮老師談到受訪問題是自己不曾思考的議題，她說：「可能以前也沒有人問，所以也沒有想到這些啊！就理所當然這樣一直教，然後問到底有什麼事情，可能自己本身都不會去想什麼事件會變成什麼樣，除非你有提出這樣的問題，然後我才去想原來這個就是改變。」（訪談月亮 960409），這些問題隨著受訪經驗而浮現心頭，讓她有機會以專業對話方式進行深度思考反省，透過自我敘說或對話經驗，她能看見自己在教學中做什麼？為何而做？孩子的反應如何？課程活動如何進行延伸？此問題有助於再次檢視自己教學思維與作為，以及更加確信自己實踐幼兒教育理念的決心。三位個案教師回顧自身生命史的敘說，對其實際知識發展具有正向影響，亦即透過合作方法對教師生命史的回溯分析，有助於理解教師知識的建構過程、影響因素，以及促進教師專業發展的有效途徑（陳美玉，1999；Ayers, 1989），再者藉由生命故事的敘說，同時存在對生命故事的反思，此敘說過程得以使經驗在生命故事中獲得轉化與成長。

（二）組織因素

個案教師認為主管適當要求能激發教學潛能、主管鼓勵與肯定促使教師勇於教學創新，以及園長的引導提問能啟發教師深思幼教本質議題等；例如：月亮老師回顧在樂樂幼兒園的教學工作，園長對她的實際教學具有舉足輕重的影響力，她說：「譬如說我們現在又要討論一個新的活動，我想寫出來還是種類什麼的，可是她覺得說還是沒辦法那麼快，她就是給一個思考點啦！就是說我也可以再怎麼樣，我之後還要再修改，有時候我覺得園長會提一個東西出來，我就覺得這個東西不錯，我就會順著園長提示這樣走。」（訪談月亮 960409）。而太陽老師則談到有時主管未能支援教學，甚至要求教師以行政工作優先，她試著向主管表達影響幼兒學習權益，但卻遭來質疑專業能力不足，這些確實也影響著實際教學品質。本研究發現教師實際教學行動深受學校主管影響，此與許多研究結果雷同（谷瑞勉，1999，2001；林子雯，2006；黃美瑛，1995；黃文娟，2003）。

學校內的人際關係，主要以與搭班教師關係好壞對教學工作影響最大（江麗莉，2003），本研究發現同事之間所建立的支持性合作關係，有助於專業成長、工作協調性佳、引發教學反省及擴展自身多元觀點等，例如：太陽老師認為與搭班老師良好的工作關係，不僅令她感到得心應手，且對幼兒學習觀點較為一致而無衝突，兩人相互討論共同經營的班務、課程內容、親師互動及幼兒發展等，這些都是提升幼教專業知識的管道，她說：「其實帶班變化球太多，我為什麼要希望兩個都是有經驗的老師？這就叫默契，我們默契很好啊！個性很好，兩個有經驗的老師就像打排球一樣，跟有經驗的一起打，你不會兩個人去撞一個球。」（訪談太陽 960301）。唯有教師合作才能打破教師之間孤立現象以促進專業成長（Smoekh, 1991），並重新檢視自身的教學實務（Kain, 1996）。反之，個案教師若身處在衝突緊張的搭班關係，不僅影響教學品質、班級運作、師生互動，甚至打擊教學信心，例如：星星老師談到曾與搭班教師對課程發展觀點不同，造成各自進行教學



而犧牲了幼兒的學習，後來彼此敞開心房才漸漸對課程有一致的看法。換言之，同事關係的品質好壞著實影響幼兒教師日常教學認知與行動的發展，甚至也影響到班級氣氛、班級經營，以及對幼兒的態度（林育璋，2003）。

幼兒興趣、發展特性、年齡、個別差異及幼兒與環境互動等因素，持續影響著個案教師實際知識的發展，例如：月亮老師認為教學目標的設定、教學活動實施、學習環境規劃都是以幼兒本位加以思考建構，她會在團體討論、角落時間觀察幼兒的興趣走向，幼兒興趣是她決定主題是否發展或決定主題的重要因素，她說：「我們之所以選『地圖』是因為積木角的孩子們對道路有興趣，所以我們才打算帶著孩子走訪學校附近街道，活動進行幾週下來，我發現老師的主導比較多，雖然孩子們喜歡走訪街道，但卻沒有引發他們主動探索的動機，這時我們就要從討論中去了解孩子們的想法和問題。」（電郵月亮 951015）。在設計符合幼兒發展所需課程內容與教學方式之前，幼兒教師須了解幼兒發展狀況，在實際教學情境中，學生確實是教師建構教學的重要變數(Tang, 2004)。

家庭教育對個體的影響力不低於學校教育(Kruum, 1996)，而家長在幼兒成長之路是無可取代的重要角色，家長的態度、教養觀念及期待與需求更是無所不在地影響著幼兒教師實際教學。例如：太陽老師認為家長反應主題課程內容重複性太高、期望教授讀寫算課程等，促動她思考主題課程的深度與廣度，以及準備寫前練習本、兒歌童謠協助幼兒認字，並利用晨間時間或午睡前說故事等以提升幼兒閱讀能力與習慣。而星星老師視家長為教育夥伴，重視親師關係的營造與建立，她談到：「其實家長跟我們是一起陪孩子長大的，雖然現在家長對老師的期望越來越多，有些老師會受不了家長的要求，可是我覺得與其逃避不如面對，所以跟家長的關係要維持好啊！當我們很用心教他的小孩時，家長是會感受到的，這是對我們的一個認同！」（訪談星星 961003），此與其他研究結果相互吻合（谷瑞勉 1999，2001；蔡淑桂，2004；謝瑩慧，1995），她們不認為家長是教學工作壓力的來源，而是能夠因應家長的期許與反應，自行調整或增加課程活動。而月亮老師對於幼兒越齡學習的問題能夠適時向家長表明適性教育的重要性，並提供實際觀察幼兒在校發展與學習的情形，引導家長以幼兒福祉為最大考量(Clandinin & Connelly, 2000)。

學校處境對教師實際知識發展可能是阻力亦或助力，太陽老師有感學校經營不同於以往風光，現今教師不僅要走出校門發宣傳單，更須舉辦各項活動以達行銷宣傳之效，園內教師也必須分擔行政事務與策劃活動工作，難免無法兼顧教學的品質。從上述研究發現得知，學校環境生態有礙教學工作，此與其他研究結果雷同（郭玉霞，1997；連麗菁，2000；莊筱玉，2006）。而月亮老師身處在相信幼兒是主動學習者，並以幼兒為本位的校園環境，感知教師不是權力展示者，而是觀察者、引導者、協助者、支援者及適時參與者等，更認同園方要求教師不宜使用恐嚇、威脅語氣對待幼兒。

伍、結論與建議

一、結論

（一）資深幼兒教師實際知識發展歷程呈現摸索、鞏固、信心等三階段

資深幼兒教師身處不同學校環境脈絡，她們實際知識發展歷程具有階段性，分為摸索期、鞏固期、信心期等。個案教師在教學實作中嘗試摸索，從挫折經驗建構對教學的認知基模，持續調整自身與環境互動關係，轉而更能掌握教學細節及充滿教學信心、重構幼教本質觀點與展望教學生涯等，從中可見幼兒教師任教過程中，從生澀衝突到精熟圓融的進展與轉化。



(二)資深幼兒教師實際知識發展形成「困境→挑戰→突破」向上循環機制

資深幼兒教師在每個階段均呈現「困境→挑戰→突破」循環性，亦即她們在教學實務頻頻出現教學困難瓶頸時，皆能竭盡所能設法解決問題，認清現實教學環境後勇於調整自身心態、面對挑戰，展現強烈挫折容忍力及越挫越勇的精神，此過程雖令她們感到失意痛苦、身心俱疲，甚至放棄絕望，但並未將其教學信心打敗擊潰，反而突破重重關卡，展現對幼教工作的熱忱與堅定意志。因此，個案教師在實際知識發展起伏變動的特性下，以及身處低谷時與自身或環境磋商過程中，所形成「困境→挑戰→突破」機制，致使她們實際知識產生質變，此機制持續循環而將幼教專業知能推向更高層次發展階段，更意味著實際知識的淬鍊及精益求精。

(三)經驗與反思為資深幼兒教師實際知識發展之利基

資深幼兒教師實際知識的建構、發展始於教學經驗，當她們負起帶班責任後，開始有了實際教學經驗，此後面臨各種無法掌握、預測的教學情境，促使她們開始學習教學，如個案教師開始思考關注教學設計與課程實施、秩序管理、班級運作及親師互動技巧等。豐富教學經驗無法確保實際知識的發展，必須藉由強烈反省能力，持續地檢視、觀照自身教育實踐，才能順利將經驗轉化為實際知識及促進教師專業發展與精進。

(四)資深幼兒教師關注幼兒興趣與需求並實踐幼兒本位教育

資深幼兒教師實際知識發展經歷數波轉折與淬鍊後，其教學關注終能聚焦在幼兒學習興趣與需求，並逐漸以幼兒本位的教育思維貫徹實際教學，彰顯幼兒教育專業本質的實踐。

(五)資深幼兒教師實際知識發展深受個人及組織因素之影響

資深幼兒教師實際知識發展深受個人及組織因素影響，幼兒教師若能發揮人格特質、覺知早年生活經驗對幼教工作的重要性、抱持積極進取求知態度、善於反省、熟知幼兒學習需求及明確掌握家長需要，並提供刺激成長學校環境及合作同事關係，有助於幼兒教師持續地建構、更新實際知識，發揮幼教專長，進而實現教育理想。反之，幼兒教師只能在教學環境盲目摸索嘗試，周旋於困頓挫折教學處境而無法自救，身處阻礙性學校環境，這將導致向現實妥協、放棄教育理想，而專業發展可能出現停滯退化現象。

二、建議

根據前述研究歷程所得研究結論，提出相關建議：

(一)激勵幼兒教師遭遇教學困境勇於挑戰的潛能

研究發現個案教師專業發展過程充滿無可預知的教學瓶頸，此崎嶇不平幼教旅途上，她們沒有因此退縮逃避，反倒認清現實、迎接挑戰、不畏困難等，終究突破重圍而激發潛能及提升專業內涵。此點足以提供即將成為幼兒教師或處在任何發展階段幼兒教師，理解面對教學困境應具備突破困境的決心、智慧與毅力；對身處困頓停滯階段的幼兒教師，給予激勵自己努力向上動力，並堅信教學困境有所突破時，亦能獲得專業信心及朝向更高層次發展階段。

(二)鼓勵幼兒教師重視實務經驗與教學反省

教師實際知識發展奠基於教學實作與反覆反省，因此強調幼兒教師不可忽視日常實際的教學作為，尤其實際知識並非只是從外在環境吸收專業知識，更重視教師親自操作，才能從日常實作中累積教學經驗。另外，教師累積的教學經驗，若不加以深入反省，只是習以為常經驗，無法提升為實際知識，因此應加強教師自身的教學反省能力，也才能從中精練實際知識。



(三) 加強幼兒教師覺知影響實際知識發展因素及培養因應能力

影響個案教師實際知識發展因素錯綜複雜，組織因素並非幼兒教師個人能力範圍即可獲得改善。幼兒教師實際知識朝向正向發展，除了積極進取態度、善於反省及強烈自我實現動機外，仍需環境因素加以配合與助長。面對複雜多變工作環境，幼兒教師應具備敏覺不利環境因素，進而培養面對現實調節能力與解決問題能力。

(四) 幼兒園營造正向支持性環境

幼兒教師實際知識發展有賴於支持性工作環境，幼兒園如能針對幼兒教師日常教學提供鼓勵的環境氣氛、引導幼兒教師反省動機、給予專業自主空間，在幼兒教師面臨教學困境時，提供適時地協助與輔導，才能促進實際知識的持續發展。

(五) 師資培育機構加強實務課程與引導反思在職教育

實際教學經驗促使幼兒教師實際知識發生轉變，尤其經由教師反省後所形成的實際知識，更能促進教師專業發展與精進。據此，建議幼教（保）培育機構在職前階段著重實習課程的設計與實施，加強準幼兒教師實地操作學習機會，以充實與累積教學經驗。對幼兒教師在職教育，可藉由課程設計引導經驗教師反省、釐清與檢視其自身教學經驗，以協助將經驗提升為實際知識。

(六) 未來研究

未來研究主題可探究不同課程模式下，幼兒教師實際知識運作情形，或者比較幼兒教師實際知識發展良好與發展停滯教師的差異，亦或探究績優教師或終其幼教生涯的實際知識發展歷程。

參考書目

- 王秋絨（1991）。**批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義**。台北：師大書苑。
- 王美晴（1995）。**資深與新進幼兒教師教學計畫歷程之研究**。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王雪萍（2003）。**一位資深國小語文教師教學實際知識之個案研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 王博成（2002）。**國小教師生活課程實際知識之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王鳳仙（2001）。**國小教師道德科教學實踐知識之個案研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 池叔樺（2001）。**國小低年級教師綜合活動課程的實務知識之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 江麗莉（1995）。**幼稚園第一年教師的專業成長**。載於中華民國師範教育學會主編。**教師權力與責任**，上冊（335-370）。台北：師大書苑。
- 江麗莉（2003）。**幼稚園同班搭檔教師間的合作關係**。載於黃顯華、孔繁盛主編。**課程發展與教師專業發展的夥伴協作**（243-262）。香港：中文大學。
- 谷瑞勉（1997）。**幼稚園班級經營—精熟與初任幼兒教師知能與實作之比較**。（國科會專題研究計畫成果報告編號：NSC86-2413-H-153-011）。台北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 谷瑞勉（1999）。**由新手到精熟—幼兒教師教學知識與實作之發展歷程研究**。（國科會專題研究計畫成果報告編號：NSC87-2413-H-153-005）。台北：中華民國行政院國家科學委員會。



- 谷瑞勉(2001)。初任幼兒教師實際知識發展之研究。**屏東師範學院學報**，14，297—324。
- 李雅珍(2004)。**實際知識中的教學意象之個案研究—以一位國中資深教師為例**。私立淡江大學教育心理與諮商研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳政達(2001)。知識管理在學校行政之應用。**教育學刊**，17，219—232。
- 吳淑雯(2003)。**從「生手到專家」國小教師專業發展歷程研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 林子雯(2006)。**幼兒教師教育信念之詮釋性研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 林育璋(1998)。**幼兒教育學系實習教師實際知識之個案研究**。論文發表於八十七學年度教育學術研討會論文集4(1913—1953)。台北：臺北市立師範學院。
- 林育璋(1999)。**幼教初任教師實際知識之研究**。論文發表於幼兒教育研究發展學術研討會論文集(59—91)。台東：台東師範學院。
- 林育璋(2003)。**幼教教師的人際互動關係**。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(245-262)。台北：心理。
- 林進財(1999)。**國小專家教師與新手教師教學理論建構之研究**。**國民教育研究集刊**，5，185—218。
- 財團法人李連教育基金會編(2003)。**國民中小學教師教學專業發展之研究**。台北：財團法人李連教育基金會。
- 孫國華(1997)。**國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 倪鳴香(2004)。**敘說訪談與傳記研究**。**教育研究月刊**，118，26—31。
- 郭玉霞(1997)。**教師的實際知識**。高雄：高雄復文。
- 許芳懿(1996)。**國民小學教師溝通型態、自我角色知覺教師自我效能關係之研究**。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 連麗菁(2001)。**國小資深教師實務知識與其影響因素之個案研究—以數學科為例**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 陳美玉(1996)。**教師專業實踐理論與應用**。台北：師大書苑。
- 陳美玉(1999)。**教師專業發展途徑之探討—以教師專業經驗合作反省為例**。**教育研究資訊**，7(2)，80—99。
- 陳美玉(2002)。**教師專業學習與發展**(初版二刷)。台北：師大書苑。
- 陳美玉(2008)。**教師學習—有效教學的關鍵動力**。**課程與教學季刊**，11(1)，173—192。
- 陳桂蘭(2002)。**一位資深環境教育教師專業發展歷程之探索**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳國泰(2000)。**國小初任教師實際知識的發展之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 陳國泰(2003)。**初任幼兒教師實際知識的發展之個案研究**。**花蓮師院學報**，16，299—324。
- 陳雅美(2000)。**幼稚園實習教師教育實習一年專業知能之個案研究**。論文發表於八十九學年度師範學院教育學術論文發表會論文集(1833—1854)。新竹，台灣：新竹師院。



- 陳寧容（2006）。兩位小琉球幼教師課程意識與實踐之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東。
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究（初版二刷）。台北市：五南。
- 張賴妙理（1999）。初任暨資深國中生物教師在運輸作用、遺傳與演化單元的教學表現之個案研究。國立台灣師範大學科學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 張純子（2014）。資深幼兒教師信念與教學實際知識之敘說探究。南臺學報，39（4），131-146。
- 莊筱玉（2006）。教師專業知識建構、轉化及發展之研究——一位技術學院英文教師的個案研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東。
- 楊永華、邱文純（1994）。實習教師與資深教師在實驗教學上的異同。教育研究資訊，2（5），90-110。
- 黃文娟（2003）。一位資深公立幼稚園教師專業成長歷程之探究。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃美瑛（1995）。意象：幼兒教師實際知識的運作之研究。屏東：東煜。
- 黃瑞琴、張翠娥（1991）。幼兒教師教學的實際知識。論文發表於七十九學年度台灣省教育學術論文發表會論文集（1-24）。新竹：新竹師範學院。
- 黃譯瑩（2007）。教師實際知識更新研究：以自然科學教師為例。（國科會專題研究計畫成果報告編號：NSC-95-2413-H-004-001-SSS）。台北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 熊同鑫（2001）。窺、潰、餽：敘述我對生命史研究相遇的心靈起伏。應用心理研究季刊，12，107-131。
- 萊素珠、許雅惠（2004）。托嬰部實習保育員教學實際知識之研究——以1-2歲嬰兒班級為例。臺中師院學報，18（1），61-77。
- 劉明芳（2005）。兩位幼稚園老師在主題教學中的實際知識之研究。國立嘉義大學師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 劉麗玲（2000）。國中資深理化教師教學表徵之個案研究。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 蔡淑桂（2004）。幼稚園專家與新手教師的班級經營策略之比較研究。康寧學報，6，181-224。
- 謝瑩慧（1995）。影響幼稚園教師課程決定的教育理念研究。論文發表於八十四學年度師範學院教育學術論文發表會論文集4（193-210）。屏東：屏東師範學院。
- 簡紅珠（1996）。國小專家與新手教師的班級經營實作與決定之研究。教育研究資訊，4（4），36-48。
- 顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊第，28，259-286。
- 羅明華（1997）。國民小學初任教師實務知識的發展及其影響因素之個案研究。論文發表於八十六學年度教育學術研討會論文集1（89-119）。花蓮：花蓮師範學院。
- 蘇慧貞（2012）。從幼教師轉變歷程論教師之學習與發展。教育人力與專業發展，29（1），25-35。
- 二·英文部分
- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp.128-145). London: Falmer press.



- Ayers, W. (1989). *The good preschool teacher-six teachers reflect on their lives*. N.Y.: The Teacher Press.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classroom by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.) *Exploring teachers' thinking*.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: SUNY.
- Burden, P. R. (1990). Teacher Development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan.
- Butt, R., Raymond, D., & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Butt, R. L., Raymond, D., & Townsend, D. (1990). *Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories*. A paper presented at the American Educational Research Association Conference.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass: Francisco.
- Clandinin, D. J., & Huber, M. (2004). *Shifting stories to live by: Interweaving the personal and professional in teachers' live*. Paper presented at the annual meeting of the International Conference of the Inquiry of Qualitative Research : Dialogue between Theories and Practices. Tainan, Taiwan, June 14-15..
- Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 1-24.
- Connelly, M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2-3), 161-177.
- Corno, L. (1981). Cognitive organizing in classroom. *Curriculum Inquiry*, 11, 359-377.
- Diamond, C. T. P. (1992). Accounting for our accounts: Auto-ethnographic to teacher voice and vision. *Curriculum inquiry*, 22(1), 67-81.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erickson, F., Tomas, D., Pelissier, C. & Boersema, D. (1985). *Teachers' practical ways of seeing*. Unpublished manuscript.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). *Educational psychology*. Dallas: Houghton Mifflin.
- Good, T.L. (1990). Building the knowledge base of teaching. In D. D. David & Associates(Eds.), *What teachers need to know: The knowledge, skills, and value essential to good teaching*. San Francisco: Jossey-Base Publishers.
- Jenlink, P. M., & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 705-724.
- Kain, D. L. (1996). Looking beneath the surface: teacher collaboration through the lens of grading practices. *Teachers College Record*, 97(4), 569-587.



- Katz, L. G. (1972). Development stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Kay, M. (1986). *How the experts teach math*. Research in brief. Office of Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(2), 157-167.
- Kruum, V. (1996). Parent Involvement in Austria and Taiwan: Results of a comparative study. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 9-24.
- Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*(pp.527-569). New York: Macmillan.
- Leinhardt, G. (1983). *Overview of a program of research on teachers' and students' routines , though and execution of plans*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. Montreal.
- Leinhardt, G., & Smith, D. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247-271.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal for Research in mathematics Education*, 20, 52-57.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ropo, E. (1987). *Teachers' conceptions of teaching and teaching behavior: Some differences between expert and novice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). NY: Macmillan.
- Smoeckh, B. (1991). Collaborative action Research: Working together towards professional development. In C. Biott (Ed.), *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London: The Falmer Press.
- Tang, S. Y. F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*. 19(2), 185-204.
- Tochon, F. V. (1990). *Novice/expert teachers' time epistemology*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Bonton, MA, April 17-20.
- Vander Ven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. N. Saracho, & D. L. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner*, New York: Teachers College.
- Webb, K. M. (1995). Not even close: Teacher evaluation and teachers' personal practical knowledge. *Journal of Educational Thought*, 29(3), 205-226.
- Westerman , D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.

