

協助一位幼兒園在職進修教師課程轉型之行動研究

胡倩瑜*、臧瑩卓**

摘要

為落實教育理論與教保實務的結合，並使研究者在參與真實情境的運作下達到驗證自身的教學成效以提昇專業知能。本研究旨以行動研究的方式協助一位幼兒園在職進修教師課程轉型，並根據轉型歷程中各階段之現況進行省思。研究中使用研究者本身、協同研究者、訪談計畫表、研究省思札記、深度訪談錄音、檔案記錄等作為研究工具。資料蒐集時間從 2006 年 6 月起至 2007 年 12 月止。綜合上述資料將研究結論整理如下：

- 一、 啟動期現況與省思：此階段個案獲得所長的支持、著手規劃教室環境、從實作中發現問題；此時期研究者省思應提供個案情緒上的支持，藉以增加其自信心，成為個案在進行課程轉型的動力。
 - 二、 發展期現況與省思：此階段個案發現幼兒缺少自主性、省思各學習區內容之適宜性、省思教師的角色、省思學習區與單元主題的關係。此時期研究者省思應於在職進修課程中做實例的引述、實作後的討論，才能幫助個案內化並發展其專業能力。
 - 三、 成熟期現況與省思：此階段個案能運用彈性化的常規、開放的點心時間、發揮專業的教師表現。此時期研究者省思應及時對個案做專業的建議，以提昇個案熟練的運用專業概念於現場情境之能力。
- 針對上述研究結論，研究者將對幼教老師、幼保科系課程及未來研究者提出具體的建議。

關鍵字： 在職進修、課程轉型、行動研究

* 新生醫護管理專科學校幼保科講師

** 新生醫護管理專科學校幼保科講師

壹、研究動機與目的

一、研究動機

Edmund. King 曾說：「欲為良師，須為終身的學習者」，在職進修被視為是維繫與持續教師專業系統化的重要來源（李新鄉，1999）。研究者任教的學校在 2004 年改制為專科學校後亦成立了在職專班，於此造福了許多畢業的校友，惠玲便是最好的例子，她是高職幼保科的畢業生，目前在一所私立幼兒園服務，有感於自身學歷的不足，當學校順利改專後，便積極返回母校就讀假日在職班，求學期間表現優異，時常興奮地與研究者分享她在「教具設計」課程製作完成的作品，其班上孩子們操作時臉上的喜悅；另外也常與協同研究者提及十分嚮往「幼兒學習環境設計實務」課程中提到的學習區學習型態。與惠玲這一班，擁有許多教學相長的互動經驗，這竟也成為兩位研究者平日最感滿足與欣慰的話題，我們常說：「這才是最完美的教與學之極至境界！」在課堂中所傳授的專業概念，只有這群在職進修的教師們才能真的在幼教現場實踐，並且立即獲得回饋。

研究的萌芽乃在一次惠玲主動向研究者提及自己想要突破以往傳統的單元教學模式，由於她的園所在教室的規劃上仍偏向傳統，所以孩子們的學習仍停留在團體教學與被動學習的情況。而這種現況與研究者近年輔導園所的觀察和專家學者所言：「目前臺灣幼兒園一元化、團體化，甚至軍事化的教學和課室管理方式仍然是普遍存在的現象。」相符合（引自林佩蓉，2007）。研究者知悉惠玲具有強烈的專業學習動機，經過討論後決定以惠玲作為本研究的個案。研究過程中除了詳實的紀錄並協助個案逐步施行課程轉型（意指在原有的以團體型態為主的單元教學中融入學習區教學），亦希望在參與真實情境的研究歷程中達到驗證自身的教學成效，促使研究者能建構出屬於幼保專業領域中最實用的知識，最終藉此「行動」與「研究」融合的知能得以公開發表。根據上述所言的動機，本研究將以教師行動研究來進行此一個案的探討，行動研究的時間是從 2006 年 6 月至 2007 年 12 月止，而研究資料的紀錄採取質性研究的方式作為詮釋。

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）瞭解並省思個案在課程轉型歷程中啟動期之現況。
- （二）瞭解並省思個案在課程轉型歷程中發展期之現況。
- （三）瞭解並省思個案在課程轉型歷程中成熟期之現況。

貳、文獻探討

本研究主旨是以行動研究的方式協助一位幼兒園在職進修教師進行課程轉型，轉型的內容是在原有的以團體型態為主的單元教學中融入學習區教學。首先綜覽有關在職進修與課程轉型之國內外文獻，繼而說明行動研究的意義、歷程與功能。

一、在職進修

Edmund. King 曾說：「欲為良師，須為終身的學習者」，在職進修被視為是維繫與持續教師專業系統化的重要來源（李新鄉，1999）。教師在職進修不但有助於自身專業成長，亦合乎家長與社會的期待，更能跟上時代的潮流，因此對教師而言在職進修不僅是一種權利也是一種義務（巫鐘琳，2005）。

（一）在職進修的意義

在職進修是指供給在職教師從事學習的活動，其目標在增進教師教學知能與態度，以提昇其專

業精神，而其本質是一種持續且自發性的學習計劃，在實施上，它是在特定時間及空間下有計劃、有系統、有組織、有目標所進行的學習活動（余作輝，2003；何文慶，2001）。

（二）在職進修的目的

簡錫昌（2003）認為教師在職進修的目的有：1. 協助教師獲得新知，充實專業知能；2. 因時空需要，增進研究知能，以解決問題；3. 擴大視野調適人際關係，以提高工作效率；4. 強化專業倫理，改善專業態度，以提高教學態度；5. 修習專業知識獲取文憑以授予資格而激勵士氣；6. 最終目的在於促進教育發展，達成教育目標。Hawley & Valli 則綜合教師需要不斷在職進修發展的普遍共識為：1. 教育改革的研究均明確指出教師需隨時進修 2. 因應學生身心快速發展，並且符合專業要求 3. 以往的進修方式無法帶給教師成長（引自黃坤錦，2003）。因此教師在職進修的目的是在促進教師專業成長、擴大其視野並改善教師專業態度以有效解決教學現場之問題。

（三）在職進修的研究

在國內有關在職進修教師的研究繁多，但與本研究主題相近研究對象為幼兒園老師者只有一篇，陳美齡（2004）研究屏東縣幼兒園教師在職進修現況與專業成長，研究中發現學位與學分是幼兒園教師最想參加的在職進修方式，而本研究個案亦是選擇此種方式展開專業成長的生涯；另有張美玉（2000）以國小在職進修教師為研究對象，發現透過在職進修能夠提供個案在專業成長的動力，包括促進教師自我反省的能力、因外來刺機引導新的教學技巧、獲得專業肯定增進自我信心、吸取教育新知與他人的學習經驗、透過討論發展專業的合作關係等。而個案教師可否藉此在職進修的機會提昇其專業知能亦是本研究要探究的。

二、課程轉型

課程轉型（curriculum transformation）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，若從狹義的角度來定義，則課程轉型是指實施課程的學校或班級，課程型態的轉換歷程（陳淑琴，2007）。而本研究所指的課程轉型是指個案在原有的以團體型態為主的單元教學中融入學習區教學，以提供孩子自發性的學習。研究者擬先探討課程轉型的方式與階段性，繼而討論影響課程轉型之相關因素，最後針對學習區教學做一說明。

（一）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)，一為根本的轉型(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、學制、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，試著建立新的教育典範的轉型。簡楚瑛和林麗卿（1998）建議課程轉型的進程應採取漸進的方式，以階段方式去逐漸推進較易成功。黃玟玲（2006）以台中縣車籠埔國小附設幼稚園為例所做的幼稚園課程轉型研究亦主張應採取漸進的方式進行。

（二）課程轉型的階段性

探討課程轉型的研究中，Whitaker(1993)曾提及個體成員在參與轉型時，可能會面臨震憾期、退縮期、認可期及適應期等四個時期。他針對這四種時期提出重點策略如下：1. 震憾期應將重點放於接納並體諒成員的反應，並提供成員抒發情緒的管道。2. 退縮期應視成員之抗拒心理為一自然現象，除了輔導成員排解焦慮及挫折感之外，還需注重傾聽技巧。3. 認可期應提供成員足夠之資訊和資源，使其熟練技巧和知能而能順利進行改變。4. 適應期應提供實際的協助和支持，使成員對資源和材料都能運用自如。

黃玟玲(2006)則提出幼稚園課程轉型分為萌芽期、發展期、成熟期等三階段，每一階段的因應策略如下：1. 萌芽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；另外 Fullan(1991)則將轉型歷程分為啟動期、施行期、延續期及結果表現四階段，他針對前三階段提出了以下建議：1. 啟動期應注意轉型本身是否符合學校的現況和需求，學校本身各項能力及條件是否準備充分，資源取得是否可行等。2. 施行期應注意轉型之目標、意義和概念是否明確，教師專業知能的表現及轉型的意願等。3. 延續期應注意政府之經費補助及校方本身的財務狀況，轉型是否深植於校內各種結構之中因而改變了學校政策、經費預算及時間安排等方面的事宜。Fullan 並強調學校及個人都願意長期不斷地追求改進和革新，才能顯示轉型真正成功。

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

(三) 影響課程轉型之相關因素

Rothenberg (1989) 提出課程轉型是否出於教師自願，是影響轉型成功與否的重要因素(引自廖鳳瑞，1998)。周淑惠(1998)研究發現教師信念與成長意願對於課程轉型具有關鍵性的影響。廖鳳瑞(1998)則明確指出教師的專業能力與自我省思、親職教育及外來專家的協助是促使幼兒園課程轉型成功的重要因素。

綜合上述研究並參考多位學者的意見，發現課程轉型需要耗費相當長的時間，教師信念、教師意願、教師專業能力都會影響課程轉型歷程能否順利邁入成熟階段。

(四) 學習區學習型態

1. 學習區的定義：

學習區(learning area)是指一個有規劃且多樣性的學習環境，老師將教室劃分成數個小區域，每一個小區域提供不同的學習領域內容，並且依照幼兒的需要、興趣與能力，放入可供操作的教具或玩具(周淑惠、陳志如，1998； Dodge & Colker, 1998)。

2. 學習區的教學

學習區教學受到開放教育理念的影響，強調以兒童為本位，主張教學活動與學習環境必須因應兒童的學習特質，尊重兒童的選擇，認為教育的重點在培養孩子「學習如何學」的能力，透過學習區教學能夠提供幼兒身體、語言、認知、社會情緒和美感發展的經驗。在此開放自主的學習空間裡，幼兒可以自發性的以個人或小組的形式每天主動進行探索學習一小時左右，且隨著個人學習的速度進行操作，充分發揮自我學習的本能。在學習區教學中亦有提供情意的培養，例如：自我糾正的能力，自我收拾整理的生活習慣，與同伴相處以及團體分享討論，孩子因此能學習到不同的觀點，獲得經驗的統整。(黃瑞琴，1992；戴文青，2006；Dodge & Colker, 1998；Montie, Claxton & Lockhart, 2007)

老師在學習區教學的角色為環境設計者、資源提供者、觀察評量者和學習引導者。老師規劃學習環境之後，應允許幼兒有自由選擇活動的機會，從旁觀察幼兒操作教具的情形，適時增添材料、展現材料或教具的使用方式、提出適當的建議或問題、並鼓勵幼兒以個人或合作的方式發現問題解決問題，學習從不同的角度思考，給予幼兒語言、材料、時間、空間等方面的支持(臧瑩卓，2006；Dodge & Colker, 1998；Hohmann & Weikart, 1995)。

3. 學習區規劃的流程

臧瑩卓（2006）說明學習區規劃流程如下：

（1）選定適合的學習區：幼兒園的教室空間大小不一，教室中幼兒的人數、興趣及能力亦有差別，在規劃教室時教師需考慮孩子或課程進行時的限制與需求，再選定較適合班上幼兒的學習區，並不一定要在教室內納入所有的學習區。

（2）安排各學習區的空間位置：每一個學習區都有其特定的性質，以增進幼兒不同領域的發展，教師可以依照動/靜、乾/濕、整齊/髒亂與內容的相關性等因素加以規劃。

（3）劃清各學習區之間的界線：在劃清各學習區之間的界線時，需保持動線流暢，可以使用教具櫃、隔板、屏風、盆栽、地毯、在地面貼分隔線、增高某一區域的高度，懸掛物品及布幔等方法來做區隔。

（4）實際佈置：實際佈置學習區時，需掌握幫助孩子瞭解學習區的位置、設定各學習區的人數、教具材料應方便孩子取拿及收拾、學習內容符合幼兒的發展及能力、提供隱密區域、包含單獨操作或合作遊戲的型態、反應幼兒的文化及經驗並包含人類的多元化、融入全語言的概念、注意空間品質及安全等原則。

4. 學習區實際運作原則

教室內的學習區應如何安排與運作，才能幫助孩子主動學習。以下綜合國內外學者的看法進行實務的探討（周淑惠、陳志如，1998；臧瑩卓，2006；Beaty, 1996）。

（1）建立合理的常規：老師在初步開放學習區時，需考慮孩子自我控制的能力，給予孩子的自由採取逐漸增加的方式（Ezzo & Bucknam, 1995）。另外可以依循 Evertson, Emmer, Clements & Worsham 等人（1994）提出的示範、練習、回饋等常規學習三步驟循序漸進，教導孩子使用規則。

（2）逐漸開放各學習區：教室中的學習區必須一區一區介紹及帶領幼兒練習之後，才能全面開放。一間教室從開始到全面開放的時間長短，必須視班上幼兒遵守規則的程度而定，一般說來，大概會長達一個半月到兩個月之久。

（3）選擇自己和孩子都較易掌握的學習區先行開放：各學習區性質不同，優先開放較容易收拾的學習區，有助於幼兒較快學會規則，學習效果也會較好。

（4）給孩子足夠的操作時間：多數學者認為幼兒在學習區的操作時間至少應有四十五分鐘至一小時左右較為理想（戴文青，2006；Hohmann & Weikart, 1995; Montie, Claxton & Lockhart, 2007）。

（5）隨時調整學習區內容：觀察孩子如何與教具、材料或其他幼兒及成人互動，是影響後續課程設計的關鍵因素。經過老師隨著主題或孩子的興趣、需要及能力修正及補充的環境，能夠提供孩子更豐富的學習經驗，維持其學習興趣。

（6）鼓勵幼兒自己選擇活動：讓孩子選擇自己想去的學習區是支持孩子學習的基本做法。有些老師或許會擔心如此的做法會產生學習不均衡的現象，此時老師應先觀察幼兒學習及發展情形，然後根基於孩子本身的能力，透過問答、增加材料、示範、鼓勵幼兒記錄、團體討論等方式來幫助孩子均衡學習。

（7）學習區應與小組、團體活動相輔相成：單一的學習區學習經驗並不能提供孩子完整的學習。老師應透過小組、團體活動交互運用的教學型態，幫助孩子澄清自己的想法，提供機會讓孩子將學習經驗彼此串聯統整，進而將學習經驗內化成為孩子真正的能力。

5. 學習區的研究

查閱國內外有關學習區的文獻，多半著重在探討學習區與幼兒行為的關係，如 Wynn (1991) 以三、四歲的學步兒為對象觀察學習區的物理環境對幼兒行為的影響。Sherman (1992) 以兩年時間重新建構大班的學習區教室，藉以檢視是否有達到適性教學目標。Holmes & Cunningham (1995) 研究發現幼兒對於學習區的瞭解，是建立在每一區域的活動內容上，幼兒以活動內容連結每一區。國內學者田育芬 (1987) 與李淑惠 (1994) 則是研究幼兒在學習區遊戲行為與社會互動行為。僅有一篇與本研究相近，關注的焦點在教師執行學習區的歷程，學者趙婉娟 (2002) 探究幼兒園教師推動學習區的發展過程中，教師所持的動機、信念、準備度會對課程轉型造成影響。而本研究是將研究重心聚焦在瞭解並省思個案教師面對課程轉型（意指在原有的以團體型態為主的單元教學中融入學習區教學）各階段的現況，相信對欲執行學習區教學的教師將有更具體與實務上的助益

三、行動研究

(一) 行動研究的意義與目的

本研究的研究者與研究對象皆為教師，因此將直接探討與教師相關之行動研究的國內外文獻。國外學者 Glickman (1990) 指出行動研究是教師們參與研究，以應證理論與實務的差距，其目的乃在改善自身的教學以建立自己的哲學；Borgia, Eileen, & Dorothy (1996) 則認為行動研究是一種教師專業發展與改善學生學習的途徑，在此途徑中，使教師具有反省能力，並能在實務工作上進行變革。國內學者蔡清田 (2000) 認為「行動研究」是透過「行動」與「研究」結合為一，企圖縮短理論與實務的差距；亦有學者指出行動研究是指情境的參與者（教師）基於實際問題解決的需要，與專家、學者或組織中成員共同合作，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究，研究的目的是講求實際解決問題，並強調在行動中自我批判與反省是必要的歷程（吳明隆 2001；陳伯璋，2000）。

(二) 行動研究的歷程與功能

學者 Altrichter 等人則認為行動研究的歷程應先找出一個起始點 (A)，這個起始點是可以在個人的實務中發展的，透過與研究對象的對話、訪談與其他收集資料的方法，將所得的相關資料進行分析，使情境得以釐清 (B)；當情境釐清之後，便可以發展行動策略 (C)，接著再將策略轉入實踐中；但新的行動策略有時並非預期的結果，研究者還需努力檢核所做過的行動，從經驗中學習，再擬定新的策略，因此又循環到情境釐清的步驟，直到發展出適切的策略去解決問題，教師研究者便可透過在職進修的口頭報告或案例研究的書面報告將專業知識公諸於世 (D) (圖 2-1) (引自夏林清譯，1997)。

綜合上述文獻得知：行動研究的歷程是研究者經過縝密計畫後再執行行動策略，且應從行動的過程中去發現問題，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是必要的，最後所得的結果應透過口語報告或文字報告的方式與人分享並回饋到教育界，當然為使行動研究的結果更客觀，尋求同領域的夥伴加入亦是很好的策略。

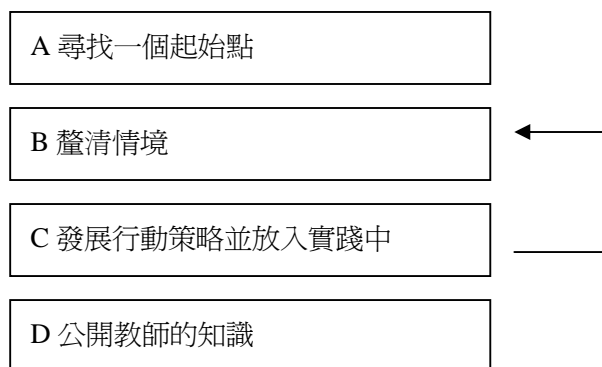


圖 2-1 行動研究歷程的階段

談及行動研究的功能，王令行（2002）綜合國內外學者如 Altrichter、McNiff、黃政傑、蔡清田等人的論述，將行動研究的功能歸納為以下五項：

1. 增進教師專業信心－教師是研究的主導者，在行動中經過對問題的探索、思考問題解決的策略，都將提昇自我的價值與信心。
2. 改善教師專業態度－透過行動研究，可以解決教師在實務現場的問題，當教師在現場的問題獲得改善，可幫助教師改變心態，願意嘗試新的教學方法，使其教學更具效能。
3. 增進教師專業知識－為使理論與實務結合，在行動過程中教師不斷的省思，將建構出屬於自己專業領域中最實用的知識作為理論基礎。
4. 加強教師專業能力－透過行動與研究可加強教師在專業上的敏感度，進而能快速的發現自己與學生的問題，並擴充自己的教育觀點，強化其專業能力。
5. 提昇學校教育品質－當教師群起做行動研究，學校的組織文化便會改善，整體教育品質亦會提昇。

本研究為協助個案進行課程轉型，希望在此研究歷程中促使兩位研究者能建構出幼保專業領域中最實用的知識，使教育理論與實務能做深度結合。

參、研究方法

本研究乃為探討個案專業成長之教師行動研究，本章將針對行動研究流程、研究問題、研究對象、研究工具與信效度、研究資料與研究上可能產生的限制分別作說明。

一、研究流程

本研究的流程將依據文獻查證以 Altrichter 等人建議的行動研究歷程分階段來進行（夏林清譯，1997）。

1. 尋找一個起始點：

以本校在職班學生－惠玲老師作為本研究的個案。

2. 釐清情境：

三方經過多次的討論使情境得以釐清後，決定以惠玲老師（大熊班）的課程轉型之現況（學習區學習型態）作為本研究的內容。

3. 發展行動策略並放入實踐中：

研究者與協同研究者閱讀國內外相關文獻後展開行動，研究時間從 2006 年 6 月至 2007 年 12 月，其間兩位研究者透過反覆的檢視與討論整理其研究資料的內容，在討論時不免意見相左，於是又回到情境再釐清本研究的核心概念，終於在無數次討論後將個案的課程轉型現況依序分為啟動期、發展期、與成熟期。

4. 公開教師的知識：

2008 年 1 月底將完成的作品寫成案例研究書面報告並與個案做討論。

5. 教師的反思：

與個案進行討論後得到回饋，研究者們再作研究的省思與建議，預計在 2008 年 3 月發表本研究報告。

二、研究問題

基於上述研究架構，擬定以下的研究問題：

- （一）瞭解並省思個案在課程轉型歷程中啟動期之現況為何？
- （二）瞭解並省思個案在課程轉型歷程中發展期之現況為何？
- （三）瞭解並省思個案在課程轉型歷程中成熟期之現況為何？

三、研究對象

本研究之個案對象－惠玲，女性，已婚，目前就讀於某專科學校幼保科在職班，擁有十年以上的幼教現場經驗與行政管理經驗，曾經歷蒙特梭利和單元教學的模式，目前服務於某私立托兒所，擔任大班教師的職務。

四、研究工具

本研究採質性研究，根據研究目的及追求研究資料的可信度，研究者採用多元的研究工具，以下分項說明：

- （一）研究者本身：研究者本身即是重要的研究工具（陳伯璋，2000）。於此研究過程中不斷自省與同理，避免落入主觀意識是必要的；而研究者獻身於幼教工作 13 年，除了在大專院校幼保相關科系任教之外，目前亦擔任新竹縣某一園所的輔導學者，深知幼教老師在實務工作時之困境，由於本學期兼授在職班課程，適逢個案主動向研究者提及想要突破舊有以團體型態為主的單元教學，因而研究者想以教師行動研究的方式，協助個案逐步進行課程轉型。

(二) 協同研究者的背景：協同研究者的功能是協助研究者做資料分析的工作（徐宗國譯，1997）。也是本研究的三角檢定人員（investigator triangulation）。本研究的協同研究者是研究者任教學校的同事，在幼保科系執教達 15 年，著有幼兒學習環境－理論與實務一書，並曾多次至幼兒園講習與本研究主題相關之議題，本身亦是桃園縣多家園所的輔導學者，本學期和研究者皆有任教在職班課程，是具有理論與現場實務經驗的專家。

(三) 訪談計畫表：研究者依據文獻查證與幼保專業領域的工作經驗來設計訪談大綱內容。

(四) 研究省思札記：主要是兩位研究者記載研究對象在教學現場中的觀察記錄（包含教學過程、師生互動、環境規劃、非口語的訊息、當下互動的感受……等）。

(五) 深度訪談錄音：為預防訪談記錄內容有流失之遺憾，研究訪談中輔以數位影像與錄音記錄，並反覆聽取以確立研究資料的真實性。

(六) 檔案記錄：包含研究對象的教師省思日誌、幼兒觀察紀錄等。

五、研究工具信效度

(一) 信度：外在信度是以研究者抱持客觀的立場，謹慎選取個案為研究樣本，確實的描述研究步驟與過程，仔細將研究工具的內容作記錄、分析與詮釋來建立；而內在信度則以兩位研究者和個案間所建立的良性互動為基礎，於此獲得較詳盡的記錄做為本研究的支持，並配合輔助工具（錄音機、數位影像）以防研究資料的流失。

(二) 效度：由於個案之行動研究不重視其結果的推論性（賈芸隸，1999），故本研究不著眼於外在效度的提昇；而內在效度的建立則是由研究者透過長期的收集資料，不斷的自省，並和協同研究者持續的討論，以及藉由個案對研究記錄重覆閱讀後的澄清，來提高本研究內容詮釋的有效性。

六、研究資料整理與分析

研究者將蒐集到的研究資料做一整理，接著進行「交叉驗證」(triangulation) 分析。由於本研究為教師行動研究，在分析時研究者和協同研究遵循行動研究的精神，終於在歷經無數次的討論並配合文獻查證後，將研究個案所進行之課程轉型（融入學習區教學）的歷程，分為啟動、發展、成熟三階段，並依此作為本研究的詮釋。

肆、研究發現與討論

研究者在經過文獻查證並歸納研究資料後，認為個案進行的課程轉型（融入學習區教學）可歸納為啟動、發展、成熟三個階段，符合黃玟玲（2006）與 Fullan(1991)的看法。本節將就個案在課程轉型各階段之現況詳細說明。

一、啟動期

(一) 獲得所長的支持

個案是研究者在職班的學生，在課堂中對於開放教學的理念十分心儀，非常想將自己的班級從原有的以團體型態為主的單元教學中融入學習區教學，但是需先得到所長的認同。於是邀請研究者至其任教的園所，與所長進行說明與溝通，研究者從大腦學習機制說明幼兒主動學習的重要，希望個案班級的作息安排能儘量減少團體型態之教學時間，並討論在教室中增加學習區的可能性。這次的溝通非常順利，所長並不排斥開放教學的理念，也很鼓勵老師接受新觀念及新刺激的養成教育，因此欣然的讓惠玲老師嘗試將教室環境由傳統形式轉變成自主開放的學習空間。她說：

「園所已有既定的課程進度，所以在教學時通常會使用便利性較高的團體教學，雖然老師在授課時方便許多，不過的確會忽略到幼兒的個別需求，而且也無法掌握幼兒在學習的過程中，是否真的充分了解和領悟。透過今天和臧老師及胡老師的溝通，我想從大熊班開始將課表做局部性的修正，每星期一、三、五下午改為學習區時間。」(08/16/2006 訪談)

研究者在課程轉型的啓動期，採行 Fullan(1991)的建議，先了解轉型本身是否符合學校及老師的現況和需求，學校本身各項能力及條件是否準備充分，資源取得是否可行等。而個案主動深化了解教育轉型的理念，勇於向研究者提出至其任教的園所，與所長進行溝通，並以專業理念及熱誠態度影響所長的看法，順利得到支持。個案強烈的轉型意願符合周淑惠（1998）研究發現教師信念與成長意願對於課程轉型具有關鍵性的影響。

(二) 規劃教室環境

2006年8月研究者實地觀察發現，個案在課程轉型前的教室環境以白板、桌椅為主，壁面大多張貼了老師自製的可愛圖案，櫃子靠牆擺放，並未提供教具讓孩子自由操作，幼兒作品展示在佈告欄中的作品相似度偏高。在教學方面採取單元教學，以現成教材為主，紙筆作業較多，另外搭配英文、體能、音樂等才藝教學，課表的安排以團體課程居多，孩子缺少自發性學習的機會。

於是研究者和個案依據教室空間大小及幼兒需求討論大熊班適合設置哪些學習區，以提供幼兒不同的學習經驗，並希望學校能拆除教室牆壁上的巨大白板，但是所長認為白板沒有地方堆放，最後以降低白板高度作為折衷的辦法。這次討論的結果決定先設立語文、美勞、益智、科學等四個區域，然後依照動/靜、乾/濕、整齊/髒亂與學習區內容相關性強弱等因素，在紙上規劃各學習區適宜的位置，再實際搬動櫃子及桌椅，並以教具櫃、地毯、布幔等物品做為區隔物，考慮動線是否流暢，最後教室變更為下圖所示(圖 4-1)：

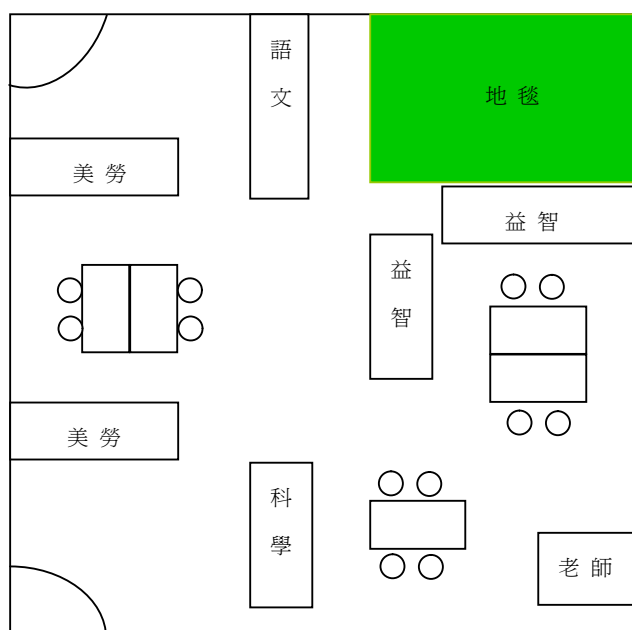


圖 4-1 大熊班學習區規劃草圖

礙於經費限制，研究者提醒個案最好能多加廢物利用，以豐富各區的內容，她也會善用資源，提及學校倉庫中有一些之前出版社附贈的教具是否拿出來利用。在與個案討論的過程中，溝通非常順暢。

「和惠玲很容易討論事情，現階段的她充滿動力，積極參與規劃學習區相關事物，希望能夠幫助她順利進行課程轉型。」(08/30/2006 研究省思札記)

研究者以外來專家的角色和個案一起討論轉型內容及做法，從選定適合的學習區、然後安排各學習區的空間位置、並劃清各學習區之間的界線，依照學習區規劃流程逐步實施(臧瑩卓，2006)。學者趙婉娟(2002)研究指出教師持有強烈的動機、信念與準備度會對推展學習區教學產生正面影響，研究中深刻感受到個案的熱誠與積極，相信以她強烈的學習意願，對於此次課程轉型是一個好的開始。

(三) 從實作中發現問題

個案在著手規劃教室期間，曾經不只一次在課堂中或致電向研究者求救，顯現高度焦慮與缺乏自信，例如：

「我把教室區隔成四個區域，但是每一區的櫃子裡教具都不多。我不知各學習區的內容以後要如何充實，才能吸引幼兒。我的專業能力實在有待加強。」(09/05/2006 教師省思日誌)

「惠玲今天在課堂中表示不知道各學習區裡應擺放哪些東西？常會害怕學習區資源不夠充足，懷疑自己是否有能力進行課程轉型。我想我們應該多給些安慰以增強她的信心。」(09/12/2006 研究省思札記)

這些現象與 Whitaker(1993)提及個體成員在參與轉型時，可能會面臨退縮期的看法一致。研究者一方面提供個案情緒上的支持，一方面抽空至其班上觀察學習區規劃情形。發現個案教室已重新油漆粉刷，並規劃成學習區的形式，但每一個學習區內的教具並不豐富，而且教具皆裝在有蓋的盒子中，幼兒無法一目了然。學習區尚未正式開始運作，每天九點以前全班幼兒會散在各區操作教具，目前觀察到的情形為孩子會將教具拿至不同區域操作。與個案討論之後，得到以下的共識：

「1. 學習區內的教具或材料，必須掌握好收好拿的原則。教具可裝在籃子或平盤之中，讓教具能夠一目了然呈現在幼兒面前。

2.各學習區應逐漸開放，勿操之過急，可逐步介紹各學習區的使用方式和常規，各區教具可由量多種類少的方式開始，常規較易建立。」

(09/20/2006 研究省思札記)

二、發展期

(一) 發現幼兒缺少自主性

2006 年 10 月研究者至個案班上觀察學習區規劃的情形時，學習區已正式開始運作，個案向我反應：

「班上的孩子已經習慣制式化的教學，剛開始施行時，幼兒因缺乏老師的引導和不習慣型態的改變，顯得有些不知所措；當孩子進入學習區時，不會自己主動選擇想操作的教具，會依賴老師的建議，而且常常會來找我幫忙解決問題。我必須要一直協助幼兒，無法掌握全班幼兒學習的情形。」（10/12/2006 訪談）

研究者在現場也觀察到相同的現象，幼兒自由進入學習區後，會坐在位子上等老師前來給予建議，目前尚未發展出自行選取教具的能力。另外也發現老師在開放角落前花太多時間和幼兒討論並介紹各區的玩具，此時幼兒經驗不足，無法提出具體的看法，於是變成了以老師為中心的團體教學。而另一發現則是材料混雜與不夠安全，如：益智區的教具會有多份混在同一籃中的情形，語文區牙籤排字活動所使用的牙籤兩頭皆為尖端。於是提醒個案下列四點：

1. 老師在開放學習區前簡單說明玩法即可，等孩子操作過後，於分享時再多花時間討論。
2. 幼兒的自主性是需老師慢慢引導與鼓勵的，相信過一段時間後會有進步。
3. 學習區內的教具或材料，務必掌握好收好拿的原則。益智區的教具可依種類及難易度一份一份分開擺放，勿多份混在同一籃中，幼兒會不易選擇與收拾。
4. 所有教具及材料都要優先考慮安全事宜。」（10/12/2006 研究省思札記）

兩星期後，個案傳 e-mail 告訴我孩子進步了，詞語中顯得相當開心：

「老師：自從減短學習區前的討論時間，增長學習區結束後的討論時間，孩子的確較進步了，現在比較不會依賴我的建議了，而且還有幼兒回家會利用材料自創作品。」（10/26/2006 e-mail by 惠玲）

之後研究者至個案班上觀察學習區進行情形時，發現孩子已經能了解學習區使用規則，常規大致良好。但是幼兒在各區如果是坐在同一桌，幾乎都會操作相同的活動，自主性仍待加強。個案亦表示：

「孩子進入自己選擇的區域之後，已經會至教具櫃中選取欲操作的教具或材料，只是在選擇時往往會選擇和別人一樣的活動，沒有自己的主見。在與幼兒互動討論的過程中，幼兒通常處於較被動的態度，少有主動發表意見或積極參與的精神，需要老師很多的引導。」（11/07/2006 訪談）

國內外學者皆強調學習區教師的角色為環境設計者、資源提供者、觀察評量者和學習引導者，當老師規劃學習環境之後，應允許幼兒有自由選擇活動的機會、促使幼兒能投入且深入的學習（臧瑩卓，2006；Dodge & Colker, 1998; Montie, Claxton & Lockhart, 2007）。研究者肯定惠玲老師的觀察，雖遇挫折仍建議老師需繼續引導幼兒，並且將個案的狀況於在職班的課程中與全班同學討論分享，以增進學生的實務能力。討論中提醒個案在此發展期應給予幼兒多一點思考時間，勿太快給予建議，

以循序漸進的方式解決孩子的能力問題，孩子才能自行選擇想參與的活動（黃玟玲，2006）。

（二）省思各學習區內容之適宜性

個案在學習區進行一段時間後，希望研究者對於各區的內容能給予專業的建議。研究者根據當時觀察結果給予個案以下的建議：

1. 益智區教具已逐漸增多，但是教具的同質性偏高，功能十分接近。此區教具應包含數、量、形、邏輯思考、資料分析等方面的功能，老師可從現有教具中思考不同的玩法，以提昇幼兒的學習能力。
2. 語文區壁面老師自製的兒歌海報，部分字體非正體字。教室內出現的文字應採正楷書寫較適合幼兒，勿用 POP 字體。
3. 語文區的圖書可更多元化，呈現各類插畫家的繪畫作品可讓幼兒欣賞到不同畫風的圖書。
4. 美勞區的材料及工具應分類歸放，方便幼兒使用。黏土可考慮改為單色即可，黏土創作用的墊子改為素色。另外可增加回收箱，落實環保。
5. 科學區飼養了孔雀魚，孩子會使用放大鏡觀察魚的身體，也會查閱相關書籍。可增加紙筆，鼓勵幼兒記錄自己的發現。
6. 可考慮增設娃娃家，讓幼兒能連結家中的生活經驗，增加社會互動的機會。」

（11/21/2006 訪談）

2006 年 12 月研究者再至個案班上觀察學習區的內容時，發現各學習區內容已做修正並且更形豐富。惠玲老師說：

「語文區圖書自從呈現多元化的風貌之後，幼兒在圖書角停留的時間有增長的情形，而且同儕間也會相互討論圖書的內容。美勞區黏土改為單色的陶土並且增量之後，孩子的作品已趨向複雜化，會呈現較多的細節。」（12/13/2006 訪談）

另外，教室中也增加了裝扮區的設置，內容多為現成小型辦家家酒餐具和食物模型。研究者先告訴個案裝扮區之運作方式，以幼兒能實際扮演各種角色為主，道具必須符合幼兒的尺寸及生活經驗，否則操作性不高，建議應從日常生活中取材，蒐集一些舊的廚房器具鍋具、自然物材（樹葉、小石子...）、食材（吃過的蚌殼、蛋殼...）等，這些如實物大小的材料，較具有操作性，更能吸引幼兒參與；另外藉由肯定個案在「教具製作課程」上表現的能力，於課堂上指導她進行模擬實物的廢物利用製作。由於個案非常認同研究者的看法，在後續的觀察中，發現她已利用空紙箱製作成小冰箱及瓦斯爐，並設置為生活中廚房的模式，幼兒的參與感也相對提高。她興奮的告訴研究者：

「我特別知會廚房媽媽把廚房備餐時的蛋殼、菜葉、蛤蜊殼...等東西留下來讓他們使用，還有在教具室找來一些淘汰的泡棉、皺紋紙、吸管...等，做為幼兒辦家家酒的材料。剛開始幼兒還不太敢動手玩，經過我的鼓勵，幼兒漸漸大膽的使用材料，也會利用看似單調的材料做出令大人意想不到的食物，而且還會自製食譜，擴展了學習經驗。」（01/09/2007 訪談）

「惠玲在專業概念的思考已能類化,她的進步令人欣喜」（01/09/2007 研究省思札記）

趙婉娟（2002）探究幼兒園教師推動學習區的發展歷程中，其教師所持的動機、信念、準備度，對課程轉型有重要的影響，廖鳳瑞（1998）亦明確指出教師的專業能力與自我省思及外來專家的協助，是促使課程轉型成功的因素。對應文獻發現惠玲老師的進步與她主動積極的信念、尋求專家的協助與持續地進行反省性思考有很大的關係。個案從不斷反省的過程中，提昇了自己的教學專業與教學品質。

（三）省思教師的角色

個案除了省思各學習區內容之適宜性之外，對於自己身為教師的角色應如何鷹架幼兒，也時常與研究者進行討論。她說：

「我知道學習區是要讓幼兒自由選擇，但是幼兒個別差異大，我擔心如果孩子專挑有興趣的學習區進行活動，他的學習會有不均衡的現象，所以我會指定某些幼兒進入指定的區域，我也擔心自己能力不足，缺少引導幼兒的技巧，我覺得還需要多多學習，想了解與幼兒互動的方法。」（03/07/2007 訪談）

研究者當時告訴個案：

「幼兒經常選擇相同的學習區或是活動，不一定是件壞事，重複做一件事可以帶來熟悉感，可以預知做這件事的結果，進而帶來安全感，若孩子真的常去某區，老師應先觀察他都在做些什麼，然後再思考介入點。學習應根基於孩子本身的能力，讓孩子選擇自己想去的學習區，尊重幼兒的自主權，避免以規定或遊說的方式要求幼兒去指定的學習區，盡量以引導的方式擴展幼兒的學習，才是支持孩子學習的基本做法。」（03/07/2007 研究省思札記）

國內學者黃坤錦（2003）指出教師在職進修的目的是在促進教師專業成長以解決教學現場的問題。亦如相關研究曾指出透過在職進修提供個案因外來刺激引導出新的教學技巧（張美玉，2000）。於是協同研究者省思個案的困境，一方面決定在本學期「幼兒學習環境設計實務」課程中增加幫助孩子均衡學習的方法，透過實例講述並請學生實際演練以問答、增加各區材料、示範、鼓勵幼兒記錄、團體討論等方法，提昇專業能力。另一方面採取進班帶領個案進行實作與討論。2007年4月研究者發現個案於在職進修課程中吸收的知能輔以實作的技能對教師鷹架幼兒有很大的助益。例如：嘉育連續兩週都選擇美勞區，而且每天畫的內容都是恐龍，個案會請孩子用口語描述自己的作品，然後將孩子所言記錄下來，再將作品連同文字說明一起展示出來，增加幼兒讀與說的經驗；個案也會透過問答的方式和孩子討論恐龍的種類，激發孩子不同的想法，例如問孩子：「除了暴龍之外，是否還有其他種類的恐龍呢？」若孩子個人的經驗有限，個案會在團體討論的時候提出來，請其他幼兒提出自己的看法，利用同儕之間的互動提昇孩子的學習；另外個案還在美勞區增加各種恐龍的照片、圖片，鼓勵孩子將自己的作品用其他素材呈現，做不同的嘗試，以平衡孩子的多元學習。個案鷹架幼兒的做法，符合Whitaker(1993)指出教師在課程轉型之發展期應以循序漸進的方式解決孩子能力的問題。

(四) 省思學習區與單元主題的關係

2007年4月研究者至個案班上觀察時，惠玲老師提出了一個相當好的問題。她說：

「我會爲了配合單元主題，在各區加入與主題相關的事物，到底學習區與主題的關係爲何？換主題時學習區應如何改變？圖書角的書是否一定都要與主題相關？」(04/12/2007 訪談)

研究者針對個案的疑惑，做了進一步的說明。內容如下：

「學習區適合與小組、團體等不同的教學型態並用，換主題時，在各學習區可增加與主題相關的材料，但仍宜先觀察孩子的興趣、需要及能力，經過思考與評估後再放入適當的教具爲佳，老師也可多傾聽幼兒對話或直接和幼兒討論，作爲教室中材料增減的依據。圖書角的書不一定都要與主題相關，可視孩子的需要增減各類型圖書，所以各種教學型態其實都能幫助幼兒學習，它們彼此的關係應是互補而不是切割的。」(04/12/2007 研究省思札記)

單一的學習區學習經驗並不能提供孩子完整的學習，老師透過學習區、小組和團體等不同的教學型態，經由社會互動幫助孩子澄清自己的想法，提供機會讓孩子將學習經驗彼此串聯統整，進而將學習經驗內化爲孩子真正的能力(臧瑩卓，2006)。在與個案的談話中，可以深切感受到她在孩子身上花了不少心思，常常在實際教學中不斷發現問題解決問題，再從中修正自己的想法，努力地提昇自己的專業素養，因此課程能夠順利進行改變。

三、成熟期

(一) 彈性的常規

根據研究者的觀察，當角落加入新教具時，會吸引大批幼兒選擇此區，因此合理常規的建立是很重要的(Ezzo & Bucknam, 1995)。當大熊班某角落人數已滿，幼兒仍然會在附近流連不肯離開，個案便採取了等待名單的方式，她讓孩子依序登錄姓名，做爲排隊之用，即使幼兒當天沒有輪到進入該區，也可在第二天享有優先權，一段時日之後，孩子就會較安心先選擇其他區域的活動，成功的解決了此項問題。

另外當幼兒未能在學習區結束前完成的作品，例如拼圖或美勞作品，惠玲老師也會予以保留，等適當時間讓幼兒再繼續完成。

(二) 開放的點心時間

學習區時間常常會因爲下午三點左右的點心時間而中斷，孩子的學習慾望並未被滿足。個案參考研究者的建議，將下午點心改爲開放的方式，讓幼兒自由進入點心區使用，剛開始改變的時候，場面有些混亂，所幸個案訂立了點心時間辦法，她準備了一塊白板做爲點心記錄區，幼兒只要吃過點心就要把自己的相片貼在白板上，老師和同學隨時可以檢視誰還沒吃點心，以便隨時提醒，較能掌握幼兒用餐情形，下午的學習區時間因此較爲完整。針對此點個案在教師省思日誌中做了以下的記錄：

「點心區剛開始改變時並不順利，常發生的情形有：幼兒忘了吃點心、忘了做記錄、挑食的幼兒只吃一點點、受歡迎的食物被早吃的人吃掉了大部分，結果晚吃的人差點沒得吃、或是大家一窩蜂想一起吃、亦或是學習區時間就要結束了還有多數人沒吃...，五花八門的狀況讓我有些困擾，所幸在訂立一些規定及實施時間越久之後，狀況的發生就越來越少了。目前唯一存留的問題是：家長無法接受幼兒沒吃點心的情形，所以一定要提醒幼兒吃點心。」

(10/03/2007 教師省思日誌)

國內外學者指出幼兒在學習區進行探索學習時間以四十五分鐘至一小時左右較為理想〈戴文青，2006；Hohmann & Weikart, 1995; Montie, Claxton & Lockhart, 2007〉。個案增加幼兒在學習區操作時間的做法十分符合專業的概念。

(三) 專業的教師表現

2007年12月兩位研究者至惠玲班上觀察老師教學及幼兒學習情形，有很多現象證明個案在課程轉型上已邁向成熟之路例如：

1. 老師在開放學習區之前會提醒幼兒先前的的重要經驗，並給予孩子時間思考自己欲參與的區域，和欲進行的活動。
2. 學習區時間老師會四處走動，觀察個別幼兒在學習區所表現的能力，並適時與幼兒互動，從中了解孩子的程度。
3. 老師會以正向態度與幼兒進行角落分享，且會鼓勵所有幼兒用心繼續學習，孩子的學習情形及主動性較之前進步許多。
4. 幼兒能夠安靜地投入於自己選擇的活動，活動選擇多樣化，同一區的幼兒會操作不同的教具，模仿同儕的現象已大幅減少。
5. 有些幼兒會利用簡易國字將自己作品內容做一簡單的描述，有些幼兒則會請老師代筆，寫下自己的想法。
6. 幼兒作品能顯現出每個孩子的不同想法，富創造性。
7. 老師會利用幼兒圖畫自製立體拼圖，令人印象深刻。」(12/21/2007 研究省思札記)

另外從個案的教師省思日誌中，也能發現她在課程轉型歷程成長的蛛絲馬跡。例如：

「我今天在益智區觀察敏敏操作五層拼圖，會注意她是將拼圖整齊倒出，不弄亂，再一層一層擺回去，還是弄亂後依據圖案中的線索拼回去，跟之前只重視孩子會不會拼不同了。」(10/23/2007 教師省思日誌)

「我持續的在團體討論中，與幼兒進行一次又一次的互動與討論，經過了一段時間，幼兒慢慢的有了一些自己的想法，開始會與大家做分享及討論。」(11/06/2007 教師省思日誌)

「自從我常常幫幼兒以文字寫下作品內容，我發現有些幼兒會想自己試著做

記錄，遇到不會的字，會來問我怎麼寫。我應該多鼓勵幼兒以畫或寫的方式自己做紀錄，或是準備錄音機，讓幼兒將自己的想法錄下來。」(12/19/2007 教師省思日誌)

教師規劃完學習環境之後，應從旁觀察幼兒操作教具的情形，並鼓勵幼兒以個人或合作的方式發現問題解決問題，學習從不同的角度思考，給予幼兒語言、材料、時間、空間等方面的支持(臧瑩卓，2006；Dodge & Colker, 1998; Hohmann & Weikart, 1995)。研究中發現個案已能從班上幼兒操作教具的過程中，思考孩子的程度為何，也能從幼兒的反應中給予適當的回應，並考慮個別差異的問題，設計或準備適合的教具以提昇其學習的能力，由上述個案的專業表現得知，其課程轉型已進入了成熟階段。

結語

這一年半的研究歷程中，發現個案在課程轉型歷程中有明顯的進步，除了因她本身具有強烈的學習動機之外，參與在職進修課程也是一股重要的力量，如學者簡錫昌(2003)所提出教師在職進修的目的能夠協助教師獲得新知，以便充實專業知能；並以解決教學現場的問題，達成教育的目標。由於每週惠玲都會上到研究者們所開設的課程，在獲取新知之餘，還能及時討論班上的狀況或自己的疑問，使得專業的建議強化其個案在幼教現場解決問題的能力，也加速了她課程轉型的動力(張美玉，2000)。

本研究中兩位研究者的角色是「同僚」，與個案是「師與生」，在教育的領域中三者皆為「老師」，但在此教師行動研究的不同階段裏，三人則是一種相互扶持的關係，回應了 Shirley F. Heck & C. Ray Williams (1999) 於「教師角色」一書中曾指出，當教師們進行專業概念的溝通或行動時，其實他們已經持續的給予彼此最大的支持，這種支持可以協助他們維持個人在專業上的價值，並提昇其專業上的知能(桂冠譯，1999)。以下將引用個案在教師省思日誌中的一段文字勾畫出她在課程轉型歷程的成長：

「幼兒在學習的過程中，總是充滿好奇，隨時精力充沛的去探索和學習，但在過程中難免會遇到困難或挫折，此時，老師或家長所扮演的角色應該是一個引導者、協助者，不用急著給答案，讓幼兒自己親自去體驗，因為只要是經過自己努力而獲得的成果，幼兒一定會特別珍惜。在現今的幼教學習環境，幼兒要學習的東西很多，老師在僅有的時間內要給的內容何其多？所以難免有急迫的時候，但卻因此讓幼兒錯失許多經驗累積的機會。而這些原理原則老師都了解，但如何落實並學習放慢速度，讓幼兒也能在學習的過程中享受樂趣，是大家要共同努力的目標。」(02/21/2007 教師省思日誌)

最後附上兩位研究者的感言，於此教師行動研究裡我們都是豐收者。

「我們都很會講述，也很會詮釋各大學理，但深知在幼兒教育這個領域，光談理論沒有實務的應證一切的知識都將是空的、沒有意義的。在協助惠玲課程轉型的過程中，我們歷經多次的討論，甚至堅持自己的想法才是專業而產生過爭執，結束研究後回顧惠玲在我們的帶領下成功的執行大熊班的學習區教學，除了其班上的幼兒是直接的受益者，爾後惠玲的例子亦是我倆在教學實務上最大的佐證，當然更鼓勵我們往後繼續使研究與教學能作一深度的結合。」

伍、結論與建議

一、結論

綜合上述研究發現與討論對個案－惠玲老師在課程轉型發展過程中各階段之現況與研究者省思作結論如下：

（一）啓動期現況與省思：此階段個案獲得所長的支持、著手規劃教室環境、從實作中發現問題；此時期研究者省思應提供個案情緒上的支持，藉以增加其自信心，成爲個案在進行課程轉型的動力。

（二）發展期現況與省思：此階段個案發現幼兒缺少自主性、省思各學習區內容之適宜性、省思教師的角色、省思學習區與單元主題的關係。此時期研究者省思應於在職進修課程中做實例的引述、實作後的討論，皆能幫助個案內化並發展其專業能力。

（三）成熟期現況與省思：此階段個案能運用彈性化的常規、開放的點心時間、發揮專業的教師表現。此時期研究者省思應及時對個案做專業的建議，以提昇個案熟練的運用專業概念於現場情境之能力。

二、建議

針對上述研究結論，研究者將對幼教老師、學校幼保科系課程及未來研究者提出具體的建議。

（一）幼教老師：幼教老師宜培養自我省思的能力與參與在職進修課程。教師的堅定信念與成長意願是邁向專業的原動力。老師可以透過每天的教學日誌回顧當天的問題，思考可行的解決方法，培養自我省思及批判的能力。另外從參與在職進修課程，讓學習成爲一種持續的歷程，才能不斷地成長與進步。

（二）幼保科系課程：學校幼保科系課程宜重視理論與實務技能的訓練。幼教老師在工作時要面對的不是制式的環境或一群一模一樣的幼兒，所以學校的養成教育無法單以傳授理論的方式滿足學生將來至職場工作的需求。透過參觀園所、評估幼教現場環境之優缺點、實際佈置幼兒學習環境、教具製作、練習常規及學習區的帶領技巧、幼教現場實例分享與討論等，相信對於幼兒園教師的實務能力會有非常大的助益。

（三）未來研究者：本研究僅爲一私立托兒所在職進修教師的個案研究，其研究結果無法推論至所有幼教老師，且因研究只持續了一年半的時間，僅能就個案一年半內短暫的變化做說明，故建議未來研究者可多增加幾位個案爲研究對象以進行差異性的比較，並可延長研究的時間，增加其結果的推論性。再則本研究爲教師行動研究，亦希望鼓勵教師們群起行動作研究，使理論與實務作最深度的結合。

參考文獻

- 王令行（2002）。**台北市國民小學教師行動研究狀況及其內容之分析研究**。國立台北師範學院，未出版，台北。
- 田育芬（1987）。**幼稚園活動室的空間安排與幼兒社會互動關係的研究**。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 幼教研究法**（賈芸隸譯）（1999）。台北：桂冠。（原著出版年：1996）
- 行動研究方法導論－教師動手作研究**（夏林清、中華民國基層教師協會譯）（1997）。台北：遠流。（原

著出版年：1994年)

- 何文慶 (2001)。學校本位教師進修問題之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李新鄉 (1999)。「美國小學教師在職進修專業發展學程之研究」簡要心得報告與建議事項。**教師之友**，40 (3)，28-33。
- 李淑惠 (1994)。幼稚園活動室互動行為之研究—角落與學習區的觀察。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 巫鐘琳 (2005)。幼稚園本位在職進修與幼教師專業成長之研究。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 余作輝 (2003)。教師進修與專業成長。**國教世紀**，208，111-117。
- 吳明隆 (2001)。教育行動研究導論理論與實務。台北：五南。
- 林佩蓉 (2007)。從政策制度層面看幼兒教育權的問題與保障。**教育部人權教育資訊網電子報**，24。2007年3月28日，取自
http://www.hre.edu.tw/report/epaper/no24/topic1_1.htm
- 周淑惠 (1998)。幼稚園課程與教學創新：一個個案的啓示。載於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程與教學創新**。台北：揚智出版社。
- 周淑惠、陳志如 (1998)。幼兒園室內學習環境簡介：學習區。**國教世紀**，179，15-20。
- 海克·雪莉·威廉·雷 (1999)。教師角色。(桂冠前瞻教育叢書編譯組譯)。台北：桂冠。(原著出版年：1984年)
- 陳伯璋 (2000)。教育研究方法新取向—質的研究方法。台北：南宏圖書有限公司。
- 陳美齡 (2004)。屏東縣公私立幼兒教師在職進修現況與其專業成長之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。屏東。
- 陳淑琴 (2007)。幼稚園課程轉型輔導策略探討：一個長期輔導的案例。**2007 全國幼教輔導學術研討會論文集**，77-94。新竹：國立新竹教育大學。
- 張美玉 (2000)。國民小學教師專業發展之研究：在職進修教育的經驗與反省。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃玟玲 (2006)。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。國立嘉義大學碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃坤錦 (2003)。教師在職進修與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，241-258。
- 黃瑞琴 (1992)。幼稚園的遊戲課程。台北：心理出版社。
- 趙婉娟 (2002)。走向開放式幼兒教育中—教師學習區規劃歷程之個案研究。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 臧瑩卓 (2006)。嬰幼兒學習環境：理論與實務。臺北縣：群英出版社。
- 廖鳳瑞 (1998)。幼教園所的開放式教育理念與執行研究。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，8 (4)，576-595。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。台北：五南。

- 質性研究概論**（徐宗國譯）（1997）。台北：巨流圖書公司。（原著出版年：1990年）
- 簡楚英、林麗卿（1998）。幼稚園課程轉型之相關因素探討。**教育與心理研究**，**21**，251-274。
- 簡錫昌（2003）。論教師在職進修研習活動之發展模式。**南投文教**，**19**，16-21。
- 戴文青（2006）。**學習環境的規劃與運用**。台北：心理出版社。
- Beaty, J. J. (1996). *Preschool: appropriate practices*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Borgia, Eileen T. -Schuler, Dorothy(1996). *Action Research in Early Childhood Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 401047) .
- Cuban,L. (1992). What happens to reforms that last? The case of the junior high school. *American Educational Research Journal*, 29, 227-251.
- Dodge, D.T. & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Washington D. C. : Teaching Strategies Inc..
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ezzo, G., & Bucknam, R. (1995). *On becoming babywise(II)*. Portland, OR: Multnomah press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Glickman, C.D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hohmann, M.& Weikart, D. P.(1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Children Care Programs*. Ypsilanti, MI: High/Scope press.
- Holmes, R. & Cunningham, B. (1995). Young children's knowledge of their classroom: Names, activities, and purposes of learning centers. *Education and Treatment of Children*, 18(4), 433-442.
- Montie, J. E., Claxton, J. & Lockhart, S. D. (2007). A multinational study supports child-initiated learning: using the findings in your classroom. *Young Children*, 62(6), 22-26.
- Sherman, G. (1992). Restructuring a kindergarten classroom more development appropriate activities. (ERIC ED 350 097).
- Whitaker, P. (1993). *Managing change in schools*. Bristol, PA: Open University Press.
- Wynn, R. L. (1991). Facilitating toddler interaction through interior environment design in a child care setting. (ERIC ED 338 376).

An Action Research of Assisting a Kindergarten In-service Education Teacher's Curriculum Transformation

Abstract

In order to survey and prove the education effects of combining the education theses and practices in childcare, a study arranges to assist a kindergarten in-service education teacher proceeding curriculum transformation. To work in the authentic situation, that researchers can reality run this project to get early childhood professional knowledge and reflect from the curriculum transformation. The information was collected through the method of interview form, counseling notes, in-depth interview recordings and archival records. Data collect time was from June 2006 to December 2007, the results summarizes as follows:

1. In the start period: The subject obtained director's supporting to planning classroom environment for finding problems from practical implementation. The researcher's reflecting was offering appropriate support to increase subject's confidence, therefore, the subject could continue in curriculum transformation.
2. In the developing period: The subject found children lacked self-independency and reflected the content appropriateness of all the learning centers, the teacher's role, and the relationship between learning centers and topics. The researcher's reflecting was to conduct lessons including actual example practices can help subject to develop a specialized field ability and change thinking, too.
3. In the mature period: The subject develop professional performance on responding to children appropriately and flexile rules. The researcher's reflecting was offering subject appropriately suggestion timely to enhance subject's proficient professional skills and lift up the specialized field ability on the scene.

According to the results, the researcher proposes suggestions in three aspects: kindergarten teachers, curriculum design in the Department of Child Care, and future researchers.

Keywords: in-service education, curriculum transformation, action research.

