

教育研究集刊  
第五十四輯第一期 2008年3月 頁15-48

# 以幼稚園為本位的教師專業成長 歷程之行動研究

林育瑋

摘 要

國內幼教領域少有以「學校為本位」規劃教師成長活動之實徵研究。本研究採行動研究，以研究者任職之幼稚園為場域，深入了解以幼稚園教學發展方向與園內教師專業知能發展之需求後，規劃教師專業成長活動之歷程；並探討影響教師成長活動的因素，期望本研究能提供其他幼稚園進行其教師專業成長活動規劃之參考。本研究進行2年，幼稚園18位老師皆參與研究。資料收集包括觀察、訪談、教學紀錄、省思日誌、會議紀錄、研究日誌等資料。

研究發現，以幼稚園為本位規劃之教師專業成長活動，不僅兼顧組織的發展方向，也符應教師個人的專業成長需求。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。影響「幼稚園為本位」之教師成長活動規劃之因素有園長角色、同事關係、教師內在動機及時間考量等。

**關鍵詞：**教師專業成長、行動研究、幼稚園本位之專業成長

---

林育瑋，國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系副教授

電子郵件為：[t10017@ntnu.edu.tw](mailto:t10017@ntnu.edu.tw)

投稿日期：2007年6月13日；修正日期：2007年10月13日；採用日期：2008年2月13日

## An Action Research on Developing Kindergarten-based Teacher Professional Development Program in a Kindergarten

Yu-Wei Lin

### Abstract

In Taiwan, there was little empirical research focusing on school-based teacher professional development in the field of early childhood education. An action research approach is adopted in the kindergarten where the researcher works. The research aims at having a profound understanding of the tendency of the kindergarten toward teaching development and its teachers' need for professional development. The main purpose of this study is to explore the process of designing kindergarten-based teacher professional development activities and to analyze the possible factors which affect kindergarten teachers' professional development. This research is expected to serve as advice for other kindergartens on how to design teachers' professional development activities.

This two-year research is conducted in a kindergarten with 18 teachers participating in the process. Classroom observations, open-ended interviews, teaching records, personal journals, and meeting records are the major sources of data.

The important findings are as follows. (1) To design kindergarten-based teacher professional development activities, the direction of organization development and the need of teacher professional development must be taken into account. (2) A diversity of development activities are derived from interactions and communications between the

An Action Research on Developing Kindergarten-based Teacher Professional Development Program in a Kindergarten 17

director and teachers. (3) The factors affecting kindergarten-based teachers' professional development include: the role of the director, peer interaction, teacher's internal motivation, and the time of activities.

**Keywords:** teacher professional development, action research, kindergarten-based teacher professional development

---

Yu-Wei Lin, Associate Professor, Department of Human Development and Family Studies,  
National Taiwan Normal University

E-mail: [t10017@ntnu.edu.tw](mailto:t10017@ntnu.edu.tw)

Manuscript received: June 13, 2007; Modified: Oct. 13, 2007; Accepted: Feb. 13, 2008

## 壹、研究緣起

### 一、研究的重要性

教師專業成長在歐美已成為非常蓬勃的研究領域 (Burden, 1990)。國內也有愈來愈多學者關心教師專業成長的課題 (林育璋, 1996; 歐用生, 1996; 饒見維, 1996)。近年來, 為了增進教師專業知能所舉辦之教師研習進修活動相當多, 在發現教師教學行為與教育理念不合時, 也會直接建議多提供教師在職進修的機會, 以提升教師專業能力。相關研究 (簡楚瑛、林麗卿, 1997; Clift & Veal, 1995) 卻指出, 只是增進教師及園長之專業知能仍是不夠, 應該加強有關組織環境之相關知能; 組織若未能同步成長, 教師個人的專業成長也會受到影響。

以「學校本位」(school-based) 的專業成長模式, 是近幾年國內外學者所強調的 (陳美玉, 1996; 饒見維, 1996, 1997; Clift & Veal, 1995), 此模式能針對學校內的需要與問題進行解決, 亦可透過教師、家長、社區人士及相關資源人物之協同合作來促進教師專業成長。就目前幼教領域而言, 大部分教師專業成長的活動, 仍以教育局及師資培育機構所提供的進修活動為主, 而非以各園專業發展需要為最主要的考量。學校本位的專業成長模式, 較能針對學校內真實需要與問題進行解決。教師們可以進行經驗分享, 針對實際專業問題探討、釐清、界定與解決; 進行理論的反省與修正; 乃至於新理論的引介與探討。這種以學校為本位的專業成長, 能提供教師適時的專業回饋, 增進社群人員的專業信心, 提高自我批判反省意識, 進而促進專業實踐理論的不斷更新與修正。故如何建立以「學校本位」之幼稚園教師成長模式, 是幼教界必須努力的, 也是本研究欲探究的重要方向。

研究者除曾經擔任幼稚園教師外, 還負責幼教師資培育, 並參與幼稚園評鑑及輔導等工作。在實際工作過程中, 發現許多教師反應研習進修活動不符合其園所的需要; 不少幼教教師有心想要改變教學型態及環境, 但常因組織環境中「人」的因素 (包括園方負責人及同事) 而停頓或遇挫折。研究者深刻體會, 組織環境對教師專業成長的重要性; 組織的領導者是否提供教師專業成長機會, 與是否能視教師及組織的需要提供適時且合宜的成長活動, 是影響教師專業成長的關鍵因素。

本研究之目的在探討一所幼稚園如何以「學校本位」之概念來規劃及進行教師專業成長之活動，並呈現幼稚園領導者與教師共同規劃園中教師成長活動及建立專業學習社群等歷程，並探討影響教師成長活動的因素。

## 二、重要名詞釋義

(一) 以幼稚園為本位：「學校本位」是指以學校的教學理念與願景為核心，以學生的需求為起點，以學校的情境與資源為基礎，由學校成員的參與、互動、溝通、協商與自我發展。在幼教現場，我們以「幼稚園本位」稱之。幼稚園本位強調促使教師必須不斷地與他人對話與合作，使教師有參與決策的機會，教師在增權賦能（empowerment）後，更能主動參與，進而達到教師專業成長之功能。

(二) 以幼稚園為本位之教師專業成長：以幼稚園為本位所進行的教師專業成長活動可決定進修的內容與規劃之權力，由園長釋放到各個教師手中，由基層教師決定課程發展、進修方式及其專業成長的空間。主要在避免進修內容不符合自我需求的情況發生，且能立即解決現場工作者的專業需求；希冀達到滿足教師與園方需求、成員一起進修、依照成員共同建立的願景做為進修的目標。

(三) 教師專業成長：教師專業成長指的是教師在教學技巧、實際知識與專業態度等各層面繼續不斷成長、更新的歷程。教師的專業成長，是教師在其工作崗位上，從事有關增進個人專業知識與技術之繼續提升，進而在行為、知識、意象與知覺上的持續改變，其目的乃在促進個人的自我實現，進而改進教學品質，使自己更能勝任教學工作，造福更多兒童。

## 貳、文獻探討

此節將就以學校為本位之重要性、學校本位之教師專業成長，以及幼兒園中之教師專業成長三方面進行探討。

### 一、以學校為本位之重要性

學校本位是以學校為主體，運用現有的學校資源，鼓勵學校成員參與各項決

定，積極發現問題、解決問題，以學校整體發展為目的，以提升學校效能為遠景（彭仁晃，2000）。「學校本位的管理」是目前盛行於歐美先進國家一種權力下放的管理過程或實務。美國政府將做決定的權力轉移至各個學校，藉由增加學校教職員的自主，以促進教育的品質（Myers & Stonehill, 1993）。

近年來，國內教育改革的呼聲愈來愈高漲，學校本位的管理方式是行政院教育改革重要措施之一。在1996年，行政院教育改革審議委員會於「教育改革總諮議報告書」中也提出「學校本位管理」的觀念。學校可視實際需要，邀請學者專家或研究者進行理論與實踐的溝通與相互對照。故「以學校為本位」的專業成長配合著學校及時性與特殊性問題之需求，促成了個人專業實踐理論之修正與成長，也達到問題解決之目的。

## 二、學校本位之教師專業成長

英國教育科學部（Department of Education and Science, DES）於1972年的報告指出，學校是教師教學與再學習的場所，是課程與教學發展的地方，所以在職進修應該由學校開始，每個學校應將教師專業成長視為學校本身的重要任務，且由學校內的所有成員來分擔責任（引自蕭靜宜，1999）。由此可看出，教師專業成長逐漸由上級單位主導轉為強調由下而上的模式。綜合相關文獻（歐用生，1996；饒見維，1997）將「學校本位之教師專業發展」的涵義界定如下：

（一）就目的而言：在提升教師專業知能，解決教育現場中實際發生的問題，以改善教學工作，以教師專業的繼續成長為目的。

（二）就方法與途徑而言：以學校為進修場所，善用校內外人、事、物的資源，採用多元型態的進行方式；強調教師的參與對話，是主動積極的學習，而非被動消極的接受。

（三）就進修過程而言：可以是正式的或非正式的、系統的或非系統的，但必定是一個持續學習與實踐辯證的過程。

（四）就內容而言：是學校或教師針對教育改革或日常的教學問題，由教師參與規劃，以實際運用到教育情境、滿足學校及教師需求為主要內容。

綜合而言，學校本位之教師專業發展，關心學校教師需求與問題之解決，有效整合學校財力、資源、設備與人力，充分發揮學校教師之學習、合作、互相協助與一同成長之團隊精神與自我導向的學習，並落實於實際教學及學校相關事務之經營中。

教師專業成長的模式是提供教師專業成長較有系統、持續而深入的一種成長方式。Yongs 與 Hager 於 1982 年所提出之專業成長模式，希望能建立專業成長方案規準，以達到全體教職員共同合作且符合教師與學生需求。而 Glathorn (1987) 的「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。Gibbons 與 Norman (1987) 提出，教職員成長模式必須與教師的訓練、方案的發展、學校組織與地區的管理做統整與連貫；重點是，教師專業成長的計畫與內容，由教師自己決定。RPTIM 模式是最早的學校本位教師專業成長模式，實施方案則於 1993 年，由 Wood、Killian、Mcquarrie 與 Thompson 提出，其內容包含：1. 準備 (readiness)：透過全體教職員溝通與合作提出符合學校改進目標與計畫；2. 計畫 (planning)：成立計畫小組，調查學校教職員需求，並由教師與行政人員共同決定成長活動目標；3. 訓練 (training)：透過小團體互動方式，幫助教師學習；4. 實施 (implement)：參與者能夠在學校或班級展現的新的教學，並從同事間相互支持與鼓勵，共享資源分配與行政資源；5. 維持 (maintenance)：教師繼續維持有效的教學新方案與技巧，並隨時從同事、學生、家長獲得回饋與支持，以做為教學改進的依據。

### 三、幼兒園中的教師專業成長

近年來，國內外有不少學者關心教師專業成長課題 (陳美玉, 1996; 歐用生, 1996; 饒見維, 1996; Spodek, Saracho, & Peters, 1988)。國內有關幼教教師專業成長的研究 (林育瑋, 1996; 柯秋桂, 2003; 簡楚瑛、林麗卿, 1997) 也有漸漸增多的趨勢，但這些研究大都偏向於教師個人專業知能之增長，很少涉及整個學校組織的專業知能。簡楚瑛與林麗卿 (1997) 建議幼教教師有共同學習意願，學會運用系統思考，凝聚幼稚園共同願景，提升教師不斷追求自我成長的意願與增

強或修正基本心智模式，如此才能真正使幼稚園走向獨立自主，以永續發展。以學校為中心的教師專業成長模式，有賴於學校發展成一「合作的專業社群」，而社群成員積極的相互關懷、互相支持，經常藉由經驗分享或其他方式，協助個人發現自我問題並做修正。柯秋桂（2003）與黃靜子、詹日宜、曾錦貞（1997）也都提到，幼稚園組織中教師分享及討論能增進彼此的溝通，並深入探討教學理念，進行專業對話，對新手及經驗的教師來說都是相當有益的。透過彼此經驗分享，教師們可得到他人的支持或及時的協助；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。林育瑋（1996）探討幼教教師的專業成長歷程發現，同事的共識、支持及鼓勵是幫助教師成長的因素，而影響教師成長的重要人物，還有家人、園長（領導者）及幼兒等。

國內幼教界相當注重教師的專業成長，政府及民間單位提供不少教師研習進修活動，但這些進修活動根本上有些缺憾（饒見維，1996）：1.進修活動的主題是教育行政單位所指定或依政策訂定的，不是根據各幼稚園教師需求而來；2.進修活動的方式大多以專題演講為主，較不是針對教師實作表現所需之工作坊或研習營；3.進修活動之演講者大多為學者，而非有專門經驗之同儕教師；4.進修活動的內涵常是片段的，甚少是針對一個主題做持續性的學習。上述可知，國內相當忽視「以學校為本位」的教師成長。故，欲提升幼教教師的專業知能，應以幼稚園為主體規劃專業成長活動，才能根據教師的教學實際需要，提供合宜的研習活動。

因此，以「幼稚園為本位」的組織環境中，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，除了要發揮教學領導的功能，也應協調整合校內外人士的人力、物力，以全力提升教學品質；以及扮演「促進者」的角色，以增進所有人員之專業能力。綜觀而論，不難了解學校組織環境對教師專業發展具有相當重大的影響，故要增進教師專業成長不能不注意學校組織的專業成長。

## 參、研究方法

本研究採行動研究方法，研究者參與幼稚園實務工作，並與教師們共同規劃「以幼稚園為本位」的教師成長活動。以下分別就研究參與者、行動研究歷程、研究者角色與資料蒐集方式、分析及檢證一一說明：

### 一、研究參與者

本研究以一所實驗幼稚園教師為研究參與者。此園共有 9 個班級：大班 3 班、中班 3 班、中大混齡班 1 班、小班 2 班，每班約 30 位幼兒。教職員共有 25 人，分別為園長 1 人，教師 18 人，職員工 6 人，教師皆為合格的幼教教師。

園內實施開放式教學，教學型態是以方案教學來統整幼兒各領域的學習；此園也提供師資培育機構學生實習的機會。園裡每隔兩週舉行園務會議及教學會議，討論園裡的一些重大活動事項或安排教師成長活動；各班群也有定期的教學會議來分享及討論教學上的問題。

### 二、行動研究歷程

行動研究關注的問題通常發生於實務情境中，因此研究的策略與應用方法，隨著研究者所關心的問題，因應情境需要而決定，所有的步驟與策略都會因需要而進行機動性調整。本研究的行動起點，是研究者發現幼稚園現場中值得關注的問題所引發。研究者在 1997 年剛擔任園長時，觀察教師的教學活動時發現教師很少進行音樂、律動及戲劇等活動；且有不少教師對於園內所進行的教學模式仍有疑問，概念有待澄清。

研究者主動在教學會議中向全體教師提出行動研究的目的，以及所發現的問題，並與教師們共同討論可能改進的策略及方法。另一方面，研究者也透過問卷調查來確認教師專業成長的需求。最後決定進行「方案教學」讀書會，並舉辦幼兒律動、戲劇及音樂一系列的研習活動。教師們提出提升專業成長的方式還有：全園教師教學觀摩、推選教師進行教學觀摩、各班主題分享、減少園務會議以增

加教學會議討論的時間等。研究者深刻體會到「教師應是研習進修活動的主體」，且應是「主動的學習者」。因深切期望園內教師可以成爲一個「合作的專業社群」，所以研究者除了思考由園方規劃的研習進修活動，也鼓勵各方面（如攝影、圖畫書、律動及美勞等）有專長的教師成立社團，彼此互相教導學習。

本研究所呈現的主要是以研究者擔任園長最後2年（1999-2001年）與教師共同規劃教師成長活動爲主體，但事實上行動的起點是可以追溯到擔任園長的第一、二年（1997-1998年），爲增進教師個人及整個組織的專業知能，研究者與教師們共同發現問題、釐清問題、擬定策略及方法、實施行動策略及方法、檢視行動策略成效、經過再思考、省思形成下一個循環問題，整個過程就是一個反覆不斷行動與學習的循環歷程。

圖1爲本行動研究之歷程，過程是循環的，分爲兩階段：第一階段之醞釀時期、第二階段之行動時期。第一階段的循環歷程包括尋求起點、釐清情境、規劃策略及執行、評估與回饋修正；第二階段將第一階段所蒐集的資料做評估與回饋修正，便規劃及執行所擬定的專業成長活動，同時進行資料蒐集、檢證之工作，每一次活動結束會進行評估，以做爲下一次活動之參考。圖2是教師專業成長活動的循環歷程圖，儘管本研究中所呈現之專業成長活動相當多樣化，多種成長活動乃因不同的起因、需求（發現問題），因而有了不同的規劃與執行，前一個活動的評估與省思的結果，可能是另一個活動的源起。因此整個教師專業成長是一個「發現問題→擬定策略→執行→評估、省思」的循環歷程。

### 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，較不易了解「局內人」的聲音。研究者於1997-2001年接任園長一職，有機會深入了解此園之情境脈絡，亦較能掌握幼稚園各項活動的運作；對於運作過程中的困難，也因自己身處在其中而較容易了解，並且易掌握相關線索與蒐集到重要的資料。因爲天時、地利及人和，實驗幼稚園成爲本研究的主要研究場域。整個歷程中，研究者扮演著多重的角色：成長活動規劃者、觸媒者、資源提供者、觀察者、支持者；有時是主動者、有時是被動者。

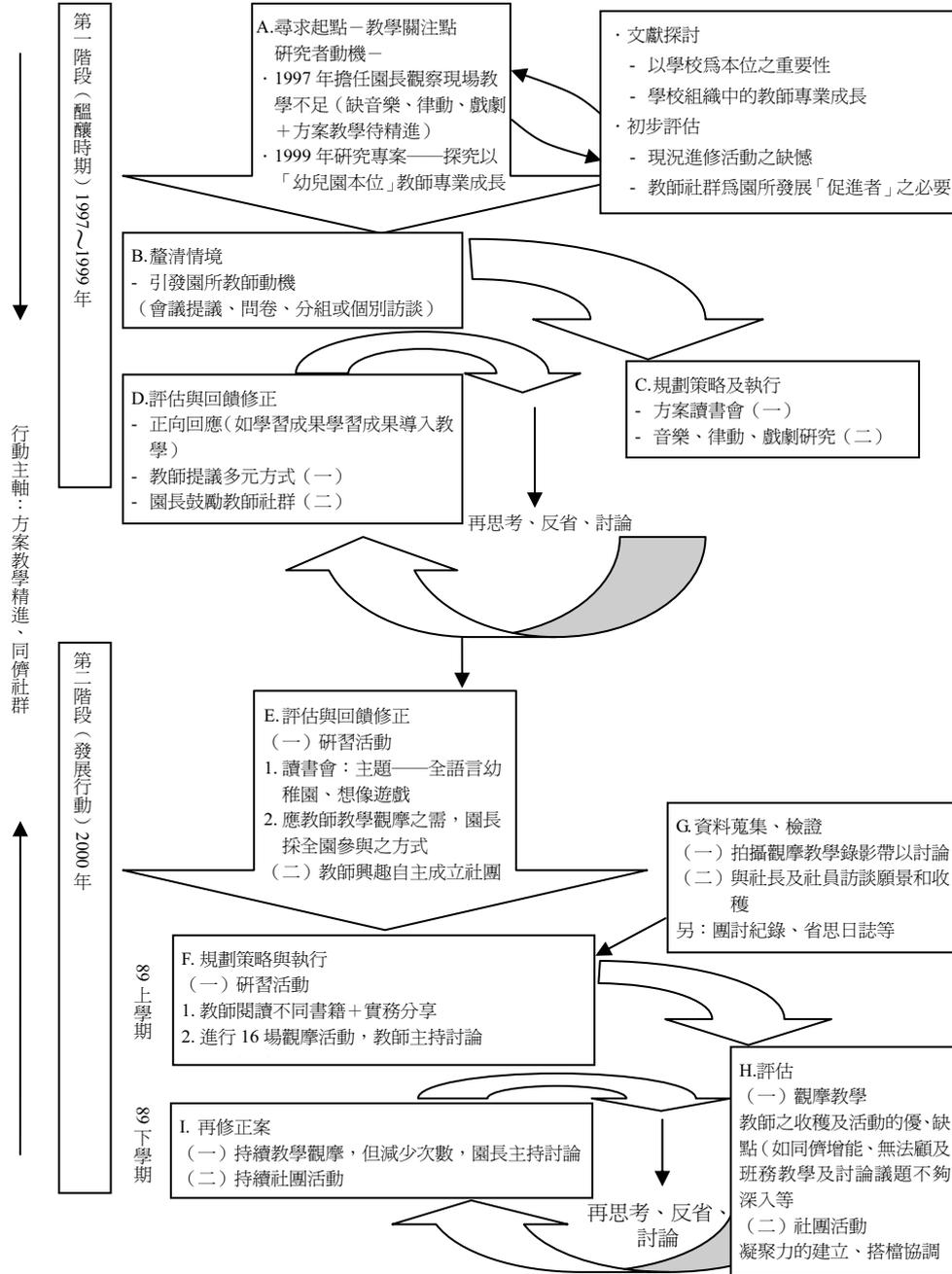


圖 1 本行動研究循環歷程

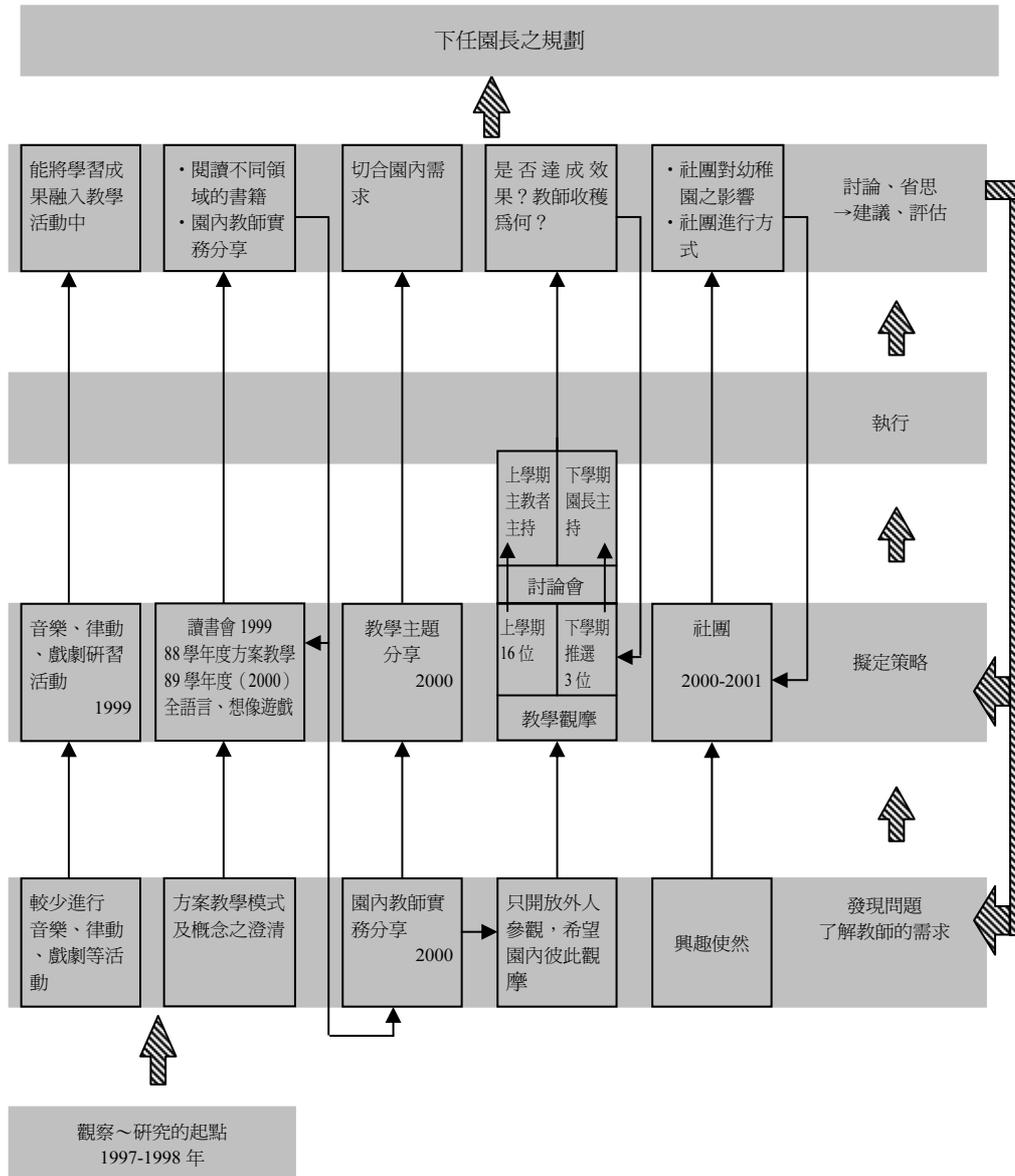


圖 2 園所共同規劃教師專業成長活動之歷程

研究初期，研究者誠懇地邀請教師一起參與，讓教師們知道他們是重要的行動參與者。儘管研究者了解園長及教師之間自然存在的「權力關係」，但仍希冀與教師維持對等的關係。故研究者儘可能和教師們一起討論、一起行動、一起省思、一邊做調整。

## 四、資料蒐集方式、分析及檢證

### (一) 資料蒐集方式

#### 1. 訪談

訪談對象包括園內所有的教師，18 位教師至少被訪談 1 次。在規劃且進行教師專業成長活動前、後，分別進行分組或個別訪談；為了解學校所提供之專業成長活動對教師教學理念、實作等方面的影響，也進行半結構性小組訪談，如在觀摩教學完後進行 3-4 人小組訪談，了解教師對觀摩教學運作的看法及其收穫等。研究之第 2 年教師主動成立社團後，訪談了 3 位社長及社員，以了解成立社團之目的、願景及收穫。

#### 2. 參與觀察

參與觀察包括平時實地觀察教師課室教學、教師參與研習活動情形、教師在會議互動溝通方式等，次數相當多，研究進行期間超過 50 多次正式及非正式觀察。除了 2 位新進教師沒有辦理教學觀摩外，其餘 16 位教師陸續進行教學觀摩，教師分批參與觀察，之後進行討論及分享。教師教學觀摩時，並拍攝錄影帶提供事後討論。

#### 3. 問卷及文件、檔案蒐集

為了解教師進修需求及讀書會主題的意見，研究者設計了「教師進修需求問卷調查」、「園內規劃讀書會主題之意見調查」做為規劃園內教師成長活動之參考，也是深入訪談的參考依據。文件資料的蒐集還包括：教師的教學省思日誌、教學觀摩心得、座談會資料與紀錄、讀書會或團體討論紀錄、教師參與各項研習進修活動的書面心得、園務教學會議紀錄及研究日誌等。

### (二) 資料分析

資料的蒐集與分析是同時持續進行的，研究者透過反覆閱讀相關的紀錄、逐

字稿，試著從資料中尋找出與教師成長需求、想法、參與活動的收穫有關的字句單元，以發展出各種類別，並加以編碼。為了具體呈現一所幼稚園如何以「學校本位」之概念來規劃及進行教師專業成長之活動，本研究以「進修活動規劃之歷程」、「教師參與活動心得」，以及「影響教師專業成長的因素」三部分，並在各部分之下另分幾小點進行分析討論，以了解幼稚園領導者與教師共同規劃園中教師成長活動及建立專業學習社群之歷程。

### （三）資料檢證

在此行動研究中，研究者不僅是行動者，又是領導者，為了避免因領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：

1. 成員檢核：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。另一方面，也利用會議與教師分享討論，釐清彼此的想法。

2. 三角檢證：研究者以不同方法（觀察、訪談、會議、問卷、錄影等）、人物（研究者本人、協同主持人、研究助理）、時間（上課、研習、會議等）、資源（人物、文件）等所蒐集的資料進行交叉檢證。

3. 與其他 2 位研究人員討論：本研究另有 1 位專任研究助理及協同主持人協助觀察及訪談資料的蒐集，3 人定期聚會，針對研究進行討論、辯證，使資料的呈現能更趨於完整。

## 肆、研究發現與討論

本研究之目的在探討一所幼稚園如何以「學校本位」之概念來規劃及進行教師專業成長之活動，以及幼稚園領導者與教師共同規劃園中教師成長活動及建立專業學習社群等歷程，並探討影響教師成長活動的因素。所以研究發現與討論依據研究目的，分別針對「以幼稚園為本位進修活動規劃之歷程」、「教師參與園內進修活動之心得」與「影響教師專業成長因素」加以分析。

## 一、以幼稚園為本位進修活動規劃之歷程

本園進修活動的形成，來自於教師的需求、園長的關注、幼稚園發展方向——更落實方案教學的精神、統整各領域的活動等。下列將依時間序說明各種進修活動形成及進行的過程：

### （一）音樂、律動、戲劇研習活動（1999.10-2000.1）

在「教師進修需求問卷調查」中，教師提到對目前教師進修制度的想法：「課程內容不能切合實際需要」、「研習主題無連貫性，且範圍廣泛不易掌握」、「進修時間安排於上課時間，使有意進修教師無法參加」、「可以辦理一系列研習，加強對主題的深入了解」，這個發現與饒見維（1997）所提出國內進修活動的缺憾不謀而合。

從問卷及訪談資料歸納出，「進修課程內容」是教師考量是否進修的重要因素之一。園內有 9 成以上教師都認為進修是需要的、也都採取積極的態度。資料顯示，教師有意進修之課題集中在實務教學方面，有半數以上教師強調最需要加強的是「音樂及戲劇」方面，且研究者發現不論資深（10 年以上）、經驗（4-9 年）、初任（3 年以下）教師對於進修內容的需求並無太大差異，皆對「戲劇、音樂、肢體律動」最感興趣。對辦理進修的方式，教師提出幾項建議：應規劃長期進行一系列主題的進修，採取多元化的進修研習方式，如讀書會、專題演講、學術研討會及教學觀摩等。

基於問卷、訪談及觀察之發現，88 學年度上學期園所乃規劃一系列「音樂、律動、戲劇」研習活動，安排教師利用平常園務會議時間（星期六下午）邀請專業教師帶領一系列肢體律動及戲劇活動，全體教師皆全程參與。同時也因應教師個人需求安排了四場專題演講，教師可依照個人的興趣參與，但大部分教師皆參加了所有的進修活動。

### （二）讀書會（2000.9-2001.4）

有幾位教師建議：過去園內曾進行過讀書會，對他們幫助很大，所以希望可

以再繼續進行讀書會<sup>1</sup>；也有新進教師建議對園內方案教學概念的澄清。故 88 學年度安排了方案教學之讀書會。當年暑假，園內有 5 位教師與研究者到各縣市分享主題學習活動，研究者覺得剛好可以切合園內教師的需要，所以在 89 學年度上學期安排了 5 次教學分享（2000.10-2001.1）。另一方面，讀書會也繼續運作，於 89 學年度閱讀《全語言幼稚園》及《想像遊戲的魅力》二書。

一個園所的成長是要全體教師有共識，了解自己在做些什麼，對於自己的教學有更深切的認識，而 89 學年度的進修規劃「開放教學觀摩」及「教師教學主題分享」2 大活動，乃是因應此而產生的。

### （三）教學觀摩（2000.10-2001.5）

大部分教師皆肯定 88 學年度所安排一系列的成長活動<sup>2</sup>。在思考及規劃 89 學年進修活動內容及方式時，有不少教師提到：「我們常開放讓別人參觀，而且常有機會被邀請到園外分享教學，可是自己園內教師卻很少互相觀摩，希望可以開放彼此觀摩的機會」。記得研究者剛接任園長時，曾在園務會議中提到是否進行教學觀摩，當時教師分享過去教學觀摩的痛苦、緊張經驗，故規劃時並未將其列為教師成長活動之一。但到 2000 年，教師們主動提出園內教學觀摩的需求，實為一個非常大的突破，因此 89 學年度進修活動時，便將「教學觀摩」列為重點教師成長活動。

但在思索教學觀摩進行方式時，碰到一個難題：採自由參加或要求全體教師都必須參與呢？在慎重的考量下，研究者決定 89 學年度上學期除 2 位新進教師外，其餘 16 位教師皆須開放教學觀摩，且在觀摩後當天中午進行討論，希望藉著彼此切磋琢磨、以增進教師教學及輔導知能。在 89 學年下學期時，則由全園教師推選出最想觀摩之 3 位教師進行半天的教學觀摩，教師們可以自由參加。

### （四）社團活動（2000.10-2001.6）

89 學年度還有一個不同以往的教師成長活動：教師依照自己專長成立了社團，

<sup>1</sup> 在研究者接任園長第一年下學期，已在幼稚園開始進行園內教師「讀書會」，透過教師的共讀，更清楚認識教育理論，以及釐清教育觀念與教學實務。

<sup>2</sup> 在下一個段落將會分享教師參加研習活動的心得及其運用於班上活動的情形。

並自行招募成員。研究者一直期待園內教師是主動的學習者，而非由園長來規劃所有的進修活動，在進行本研究的第 2 年這個期望竟然成真了<sup>3</sup>。這種自由參與的社團活動，既能符合教師個別的需要，又能讓園所逐漸邁向主動學習的組織。89 年度上學期最先成立的是「藍鸚鵡<sup>4</sup>」英文童書社、「一拍即合」攝影社，這兩個社團在 10 月份各自展開活動；89 學年度下學期另一社團「遊戲社」（改稱「戲劇社」）成立，重視教師肢體律動。

透過訪談，我們了解社長成立社團的動機、目的及期待：

……我可以學英文。我覺得學習是要有一些外在的約束力，我自己一個人進行的速度都很慢，這幾個原因，是主要我成立「社團」的動機，而且我覺得要學語言，一定要製造一個語言的環境，所以我想如果有機會成立一個這樣的團體，可以 push 我，可是又不是很有壓力的……。對社員期待，還是讓社員自己去發展，我們只是製造一個學習語言的機會。我希望它能夠一直持續存在，至於以後走到什麼深度、方向，我們再一步一步規劃。（A 社長訪談，2001. 2. 27）

……我想這邊教師很少去戶外，所以我想如果是出去照相，也可以出去玩，回來也可以和大家分享。再來一點是因為我們幼稚園常常要拍很多相片，登在刊物上，常發現照得不太理想，所以可以讓大家有機會聚在一起，對自己照的照片，看看哪些地方對，哪些地方不對。其實給我震撼蠻大的一點，那一次系主任提到我們教師要有第二專長，我在攝影這個部分比其他教師早進入……。（B 社長訪談，2001. 2. 27）

我是希望可以把戲劇活動和我們的主題相融合；對於成員的期待，我很希望可以從社團的成員裡面挖到一些寶，其實很多教師都非常的棒……。（C 社長訪談，2001. 2. 27）

<sup>3</sup> 研究者真的非常興奮，雖然知道仍有很多路要走，但相信有了起點，那才是最重要的。

<sup>4</sup> 俗稱「爛英文」，因為社長自嘲英文不好，所以選用了這個名稱。

因園內教師個人及組織成長的需求，幼稚園安排一系列的成長活動，形式及內容也採多樣化的方式。過程中發現，依學校本身需要而規劃的教師成長活動，比教育局、師範院校所安排的研習進修活動更合乎教師需要，且切合各園方特殊需求。在規劃園內教師成長活動時透過多重管道了解教師及整個園所的需要，並運用「多樣化」的形式進行活動，以更能吸引教師參與，使其成為主動參與者及規劃者。

## 二、教師參與園內進修活動之心得

這2年來園內舉辦的進修活動，主要有「音樂、律動、戲劇研習」、「觀摩教學」、「教學主題分享」及「社團活動」。以下將針對教師參與活動的心得統整分析如下：

### (一) 音樂、律動、戲劇研習

園方針對教師的需要，規劃一系列「音樂、律動、戲劇」研習活動，藉此增進教師音樂、律動及戲劇方面的知能，並結合方案教學統整運用。教師在參與研習後分享收穫：

……每天都與音樂生活在一起，在敲敲打打的樂聲中都會讓孩子樂在其中。日常生活中，如果我們能善用肢體節奏，和敲打身邊、周遭物品或自製樂器，配合節奏、唸謠，藉由各種不同的敲打機會，則日後孩子再也不是盲目地敲打，且增強了肢體運作，更提升愛樂的境界。(A 教師研習心得，2000.1.15)

這次研習了解原來音樂具體的呈現，竟然可以有這麼多不同的方向。……學到如何引導孩子進入音樂世界及培養孩子的基本音樂能力。(G 教師研習心得，2000.1.15)

這次音樂研習讓我體會到活潑、生動、富創意的音樂教學，除了要有專業素養外，還需加入教師多年來的教學經驗和孩子身上實驗出來的創作。

(D 教師研習心得，2000.1.15)

教師也將在研習所學習到的活動，運用於實際的教學中；或將活動做些改變，融入於幼兒活動中：

最大的收穫就是每次研習回來，就會和孩子玩一些新的音樂遊戲，不但在班上開闢了「音樂角」，每天中午吃完午餐，就是我們「布萊梅樂隊」開始演奏的時刻，孩子會以他們自己的想法來玩音樂。……。耶誕同樂會上的「打擊樂演奏」，未研習以前，從來沒想過會請孩子做打擊樂的演奏，這次我們嘗試了，效果還真不錯呢！（C 教師研習心得，2000.1.15）

上完課的當天晚上，就自製了一對手套偶，好讓小朋友也來試試這種感覺！（H 教師研習心得，2000. 1.15）

研究者很高興教師能將所學實際運用於現場中，更興奮的是，教師並非一味地模仿或照單全收，他們會思考音樂、律動活動如何與園內教學相結合及分析活動的適用性、合宜性。教師提到：

……要將此種音樂活動帶入教學，真的要經過一番設計及安排，才能將其功效發揮出來，……。會稍有難處，這也是我要努力加強的。（K 教師研習心得，1999. 11.18）

常在想帶音樂性活動，教師本身需有某些基礎，如何帶領孩子欣賞音樂，喜歡音樂，是自己目前想要做的。（J 教師研習心得，2000.1.15）

對於舉辦長期一系列之研習活動，教師共同的想法是：

對同一主題做多次的研習，能讓我們了解得更多、更廣。在應用上若發現問題的困難，還可以在下一次上課時向教師請教，澄清問題，真是太好了，希望下次還有這樣的方式「一系列」讓我們成長。這比單獨一個研習活動更深入……。 （小組訪談，2000.1.15）

研究者在觀察教師的教學中，也常看到教師帶領幼兒音樂、律動或戲劇活動。剛開始時，教師是利用下午時間來進行這類活動，較少與班上所進行的主題相連

結；漸漸地，教師也會在早上帶入音樂性活動，且與主題結合。從研究者的觀察及教師們研習心得的報告資料中，可以體會這一系列的研習活動對教師的幫助。雖然是教師們一定要參與的研習活動，但因為是教師切身需要的活動，所以常看到教師相互討論、切磋琢磨，並未聽到有負面的回應。故安排幼稚園內教師進修活動時，是要考量教師真正需求，才能使其更具有動力參與，且進而達到增進教師實務與理論並用的專業知能。另外，規劃一系列有系統的研習活動，也較能改進過去國內片段進修或切割式進修活動的缺失（饒見維，1996）。

### （二）教學觀摩

透過個別訪談，多數教師建議規劃園內教師互相觀摩的機會。為了讓每位教師都有成長的機會，除新進教師外，所有教師均開放教學觀摩。為避免有教師不參與觀摩，研究者也要求每位教師至少觀摩其他班級教學 6 次。

從教師教學觀摩心得中，知道教師雖是會緊張，如：「坦白說：『心裡還真是有點害怕』，畢竟本園的教師都是『前輩』，自己要學習的地方還有很多呢！」、「雖然教了 20 多年的書，想到要教給園內的教師看，多少還是緊張的」。但對於這個活動，教師都持著正向的肯定：

我覺得教學觀摩給我蠻多的刺激，看到一些東西，可以再重新思考自己的教學。（期末訪談，2001.1.15）

進這裡已近三年，一直期待能觀摩其他同事的教學……。看別人的教學，才能學習到許多寶貴的教學方式，……。尤其來看我教學的都是很有經驗的教師，真怕自己會手忙腳亂，不過還好大家對我都很照顧，也給我很多寶貴的意見，讓我受益匪淺。（M 教師教學觀摩心得，2000.11.20）

這次提供此機會，對我來說獲益良多，對往後的教學能更加的充實，才不致於閉門造車，找不到自己教學的盲點，提供省思的機會……。（H 教師教學觀摩心得，2001.1.8）

可以使自己了解到平常自己沒去注意的或是自己所忽略掉的，及那些應改進的地方。可由觀摩者的口中知道自己的優缺點是種可以往上提升的動

力。當觀摩者的身分也不錯，藉由別人的教學法之優缺點來對照自己的、別人的缺點，可以警惕自己勿犯，優點是「他山之石、可以攻破〔錯〕」。  
(F 教師教學觀摩心得，2000.11.25)

……我的確也想知道自己還有哪些需改進或成長的空間。……。像某位教師對我說，他記錄下我與孩子在配顏色時的對話以便學習，我聽了很感動。  
(K 教師教學觀摩心得 2000.11.30)

觀摩教學當天下午進行教學討論，由當天教學的教師主持，參加觀摩者書寫「給你的悄悄話」回饋單。有的會議進行時間非常短，僅半個鐘頭就結束了，有些則超過一個半鐘頭。之前研究者擔心可能會因為自己的參與，使得教師們在會議中不敢盡情發言、切磋琢磨，所以只請研究助理參與討論會。但從助理研究日誌中，研究者發現，會議討論是否深入切題，會議的主持人是相當重要的。因為教師們較無主持會議的經驗，且未能統整教師們的意見及想法，會議未能針對教學內容進行討論，導致教師參與的意願減少，形成教師只參加教學觀摩、不參與教學討論會議。這也就是引發研究者 89 學年度下學期的觀摩教學後討論方式改變——由園長（研究者）主持，且針對幾個教學焦點議題討論的重要原因。

大部分的教師們皆肯定教學觀摩的功用，也認為開放觀摩教學，能更加了解園內所進行的教學模式，亦能透過彼此觀摩而更釐清教學疑惑。教師們的共識是：「自己校內的觀摩教學比校外參觀、開放給別校教師參觀更有幫助」。因著教師的建議與實際運作狀況，所以 89 學年度下學期在安排觀摩教學的時間及方式上也做了調整。

因著教師肯定園內教師教學觀摩的功能，所以 89 學年度下學期仍繼續進行教學觀摩之活動。教師們建議：「教學觀摩可以找資深或是大家共同推薦的教師進行觀摩」、「看看經驗豐富的教師們的教學……。主題是如何進行的，看看團討、分組、情境等」（期末園務及教學會議，2001.1.12）。

所以 89 學年度的下學期，由教師們推選大、中、小班各 1 位教師開放觀摩，採自由參與的方式，時間訂在 3 月、4 月、5 月各一場。教師觀摩的時間是從早上 10 點到 11 點半結束，下午 1 點進行當日教學的討論，由園長主持。這 3 次教學

觀摩，平均每次有 8-9 位教師參加（因為仍須有 1 位教師需留在班上進行教學活動）。並將當天的教學錄影存檔，提供無法參與的教師參考觀摩。

在討論會中，教師請教教學者該班主題的產生、歷程、如何克服難處及處理孩子的個別差異等。一個半小時的討論中，教師皆能主動提問，互動情況相當不錯，並不像上學期出現「不知如何討論起」的狀況。在該學期期末的訪談中，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；另也建議成立「教學小組」，能固定時間針對教學困擾議題分別深入討論。但之後的運作情形，也因研究者卸任園長職務，而未再能深入深究，實屬可惜。

### （三）「教學主題分享」及「社團活動」

研究者邀請園內 5 位曾至園外分享的教師進行「主題分享」，希望協助其他教師更加了解方案的概念。5 次分享活動利用園務、教學會議時間<sup>5</sup>，5 位教師也刺激其他教師省察自己班上的教學。

在參加完第一次分享活動後，研究者有以下的紀錄：

有的教師會很踴躍地分享他的想法，有些教師可能還在思考自己質疑的部分，並未發言。我期望教師們在聽完主題分享後，都能發問或參與討論。我期待在接下去幾次的活動中，會有更多的教師投入，也讓教師了解這樣的切磋琢磨是可以增進對方案的認識和了解，也可以從欣賞別人的過程中，省思自己在教室中的言行，也可以更了解教學過程中基本的精神。（研究日誌，2000.10.7）

研究者進一步省思，教師之所以未能主動地分享教學想法或參與時無法專注，可能還是與帶領討論者無法切中要點或提供討論重點有關。但為了提供教師仍有練習帶領討論會的機會及經驗，以及提升其主持會議的能力，研究者並未像上次教學觀摩會一樣，取代教師主持會議，而是在往後的 4 次教學分享中，由研

---

<sup>5</sup> 研究者縮短園務會議報告時間，而改由書面說明，如此才可提供充裕的時間進行教學分享。

究者建議討論題綱，請主持會議的教師決定如何進行討論，如：「你最想告訴○○班教師什麼？why？」、「從其教學分享中，你最大的感觸是什麼？」、「如你要進行相同或相類似的主題，你會有什麼想法或改變？」、「自己在進行活動時，碰到最大的難題是什麼？○○班的活動提供哪些解決方法？」，改變討論方式之後，討論的效果好很多，而且每位教師皆有發言的機會。最後2次教學分享又加了2項討論題綱：「大型建構教師介入能有多少？」、「幼兒發表很多，但做得少？如何及解決？」，使得教師們討論的焦點更為具體、更有意義。在此歷程中，研究者真正體會到園長必須扮演著鷹架的角色，隨時協助及支持教師。此外，示範及引導也是很重要的。

89學年度教師自行組成3個社團，社團活動的成立使研究者看到「小型學習型組織」的雛形，這是一個很棒的起點。「藍鸚鵡」英文童書社在2000年10月6日成立，共有11位成員參加。社長首先分享成立動機與目標，之後由所有社員決定所要閱讀的書籍、聚會時間與次數，上學期總共聚會7次，下學期聚會6次。「一拍即合」攝影社，雖也在同時期成立，上學期只進行了3次活動（包括攝影概念的介紹及實際拍攝活動），下學期進行了4次活動（利用假日時間進行外拍），期末還舉辦「成果展」。「遊戲社」在下學期成立，會員有6-7位，進行了6次活動。在社團運作的過程中，社長及社員都分享了參與的心得：

……大家在聚會的時候，教師會說一些自己的經驗，也可以增加彼此了解的程度……，這樣的學習是沒有壓力的，大家都蠻喜歡的。（社長訪談，2001.2.27）

因為有時候在學校連說哈囉的時間都沒有，假如有機會可以去外拍的時候，大家的心情都很放鬆，也可以多做一些溝通。因為是外拍，不會與合班教師時間衝突，且利用假日可以和同事一起出去玩，又可以練習拍照、看風景，真棒！（社員訪談，2001.5.16）

我覺得很喜歡參加，因為可以多和教師接觸，而且大家的分享會給你一些靈感。（社員訪談，2001.5.16）

研究者也參與了其中幾次的社團活動有著相同的感受

……感覺非常的溫馨，因為每個人都會分享他們喜歡的書，還有介紹一些新書給大家，有這樣社團的成立，當主管的我，非常喜悅的，希望這樣小組自由參與性質的社團，可以讓教師在其中享受圖畫書、也可以讓自己的英文能力有所進展。(研究日誌，2000.10.6)

教師們因為相同的喜好而集結在一起，彼此成長、互相分享。社長事前的規劃、安排及負責任的態度，也是活動是否吸引人、能持續的重要因素；而社員也要事先做些功課，才能盡興討論。

社長設計的課程都不錯，蠻符合教師的需要。社員都很厲害、也很認真，而且突飛猛進。他們拍的時候，會發現一些問題，我們再一起討論。(社長及社員訪談，2001.5.16)

很多教師都在問下學期還有沒有英文童書社，表示大家都還想再繼續下去，以前都沒這樣的機會……。現在感覺非常好。我也發覺要成立一個社團，最重要的因素，是大家都喜歡的，你才能成立……。(社長訪談，2001.2.27)

但是園內同時有 3 個社團活動，活動時間須協調，教師們也須取捨。常發生的狀況是 2 位教師皆想參與同一社團，然而必須有 1 位教師留下來照顧幼兒午睡，2 位教師就得溝通、協調，很多班級是採教師輪流的方式。不少教師提到他們很遺憾無法全程參與社團活動。除了攝影社是利用假日外拍外，其餘皆利用中午時間進行，有教師提到：

我是覺得中午要來參加社團，大家是要有蠻大的毅力。(社長訪談，2001.2.27)

帶完一個早上的活動，已經有點累了，接著還要參與社團，真是有點辛苦。可是不去參加，又有點可惜，真是相當掙扎」；「身為社長要事先規劃，且

每次活動都覺得有責任要參加，所以對搭班教師很不好意思，他都無法參加。(社長及社員訪談，2001.5.16)

對於這個難題，只有靠彼此的協調、溝通及調適。期末活動結束後，教師們期待社團活動能持續發展，並且提出園內可以提供的資源。

建議把教師休息室弄成社團的教室……。可以有一個社團的佈告欄，有新的資訊，像是剛剛○○教師說的攝影展，遊戲社也有一些兒童戲劇的活動就可以放在那邊……。我覺得如果有一個佈告欄，不管是家長或是教師都可以看到這些資訊……。(社長及社員訪談，2001.5.16)

幼稚園可以給我們社團一些自己的空間或是櫃子，可以把這個社團的一些書籍……。像我就想給我的社員看一些攝影的書……。像童書社就可以在那邊放一些童書或是字典。(社長及社員訪談，2001.5.16)

我認為一個社團要能繼續下去，第一個要有時間，第二要有金錢……。學校可以補助一些錢給社團使用，譬如有時候影印、打字，或是童書社唸過的童書學校可以買，或許每一個社團可以有一個社團的基金。(社長及社員訪談，2001.5.16)

Clift 和 Veal (1995) 強調組織必須提供教師持續園內專業成長的時間及空間，讓教師、行政人員等能聚在一起，彼此合作分享，這與教師們的建議相類似。吳明清 (1997) 認為，學校在推動教師進修活動時，應盡量透過團隊學習方式，使學校成爲一個「教育專業社群」。因此，幼稚園在協助教師成長活動中扮演著相當重要的角色。

研究者在比較園內舉辦的成長活動及教師自行組成的社團活動時發現，教師們雖提及兩者皆很重要，但是，教師覺得參與社團活動較沒有壓力且輕鬆愉快。這又不禁引起研究者思索：一個園所若只專注教師社團的發展，而沒有整個組織專業發展的規劃，會產生哪些問題？另一方面，是否園所內進行的社團活動可進而引導教師塑造共同的願景，使幼稚園成爲專業學習型組織？如果只發展教師個

人的特長，而忽略整個團體的發展，那對園所的發展有利嗎？社團的成立能增進教師彼此的互動、感情也更加凝聚，但園長是否可以利用這個優勢，共造園內的願景？這些問題都值得深思及探討。可惜的是，因為研究者園長職位的卸任而未能再繼續深入探究，往後的研究或許可以朝這方向探究。

### 三、影響教師專業成長因素

本研究發現在推動教師專業成長活動中，園長扮演著積極、主動的角色。就如 Glatthorn (2000) 提到，主管（校長）在推動學校課程改革中扮演相當核心的角色。Hord 與 Hall (1983) 研究 3 位校長帶領學校課程實踐的歷程指出，校長們採取主動積極、率先倡導的風格，是保證有效課程實施的重要關鍵。研究者身為園長要考慮到 18 位教師個別需要及考量整個園所的發展方向，著實花費相當多的心思。

園所要成長，務必要成員共同協力，若單單是上位者不斷地推動是很難有所成效的，即使成員依據園方所規劃去實踐，但終究淪為形式化之風氣。若成長進修只是形式化的演練，對教師或規劃者而言，皆是徒勞心力。（研究日誌，2000.5.18）

研究者希望教師們能成為「主動的學習者」，但在幫助教師成長的過程中，真的需要協助及引導。這並非教師們沒有能力，而是「適時的介入」當催化劑，「鷹架」教師的學習，更能幫助教師成長得更穩、更快。正如簡楚瑛與林麗卿（1997）在幼稚園課程轉型的個案研究中指出，領導者需以兼「教練、教師及指導教師」的方式來改變部屬，透過引起部屬強烈的動機並與領導者感同身受的方式，才能順利進行課程轉型。林明地（2002）也提到，校長的課程改革領導重要策略之一是「身先士卒，帶頭示範」。舉例來說，在幾次參與教師教學討論及社團活動時，發覺到主持人在帶領團體討論、分享技巧能力上有待加強，研究者則會運用「提問」及「暗示」的方式，提供主持人點子，使得討論能更深入。雖然本研究中，所進行的教師成長活動，並非用於強調園內課程轉型或課程改革，而是讓教師更加了解園內所進行課程的理論與實務，使其更有信心進行教學。在過程中，園長

扮演觸媒者及指導者的角色，釐清教師教學概念，共同為課程實踐而努力。研究者擔任過社團活動及教學觀摩會議主持人的角色，示範帶領讀書會及討論會的方式及技巧，希望幫助教師們成為更適任的活動帶領人，在討論時更能切磋琢磨、澄清教學觀念、彼此造就。事後社長回應：

有「高層次」的人（園長）來主持，的確不同凡響！她的確影響我們了。像○○教師就提到會比以前更注意到繪畫出現的意義，擴展我們的視野及能力。（幼稚園與家庭，第40期）

園長除了帶頭的作用，也可提供很好的示範。這正呼應吳清山（1999）強調學校領導者應該採取激勵與引導的角色，與全體教職員工發展學校共同願景及發展學校特色，以做為學校所有成員努力方向。

Edwards（2002）指出，一個成功的學校領導者應具備「遠見、反省、全心投入與勇氣、授權與增能、帶頭學習者」5項特質。在此歷程中，研究者也有這種體會，園長要有勇氣面對教師正、負面的回應，要隨時進行活動的省思，且要保持堅定的態度。例如89學年度上學期園內進行教學觀摩後，不少教師未參與討論，或是來去匆匆，觀摩時間相當短暫，故研究者在園務會議重申教學討論的重要性，並示範帶領討論的技巧，往後的討論因而順利進行。因著上學期有這樣的經驗，研究者在規劃下學期觀摩教學時，再度強調觀摩教學的意義及討論的重要性，請教師們慎重選擇觀摩的教師，並要求全程參與觀摩活動；研究者也全程參與並親自主持中午的分享討論。研究者發現，園長的介入對於觀摩教學所能達成的功效發揮不少作用，這由教師的發言及討論內容的深度可以明顯看出來。在這2年的前1年半，園內所安排的教師進修活動皆採較具規範性的參與<sup>6</sup>。研究者希望藉由參與，教師們更了解園所理念及方向，組織成員們能共同成長、共塑造學習願景。

任何一個活動的推展，不可能沒有遭遇難題，但研究者相信，只要是為了組織的發展，溝通、堅持也是必要的。是什麼動力讓研究者雖然碰到困境還會一直

---

<sup>6</sup> 雖教師可以自行選擇，但仍有基本的原則，如至少觀摩6次等。

往前走，最主要的原因是「孩子」與「有心成長的教師們」。雖然研究者也曾有很多疑問及兩難如：「到底教師有沒有意願？這是不是教師真正的需求？要讓教師自由參與或要強迫呢？」但換個角度想：「每個人（指教師）都已經是大人了，如果很多事情都要別人在後面推動，或自己缺少內在動機的話，那也強求不來……」。面對這些困惑，研究者一再告訴自己：

只要我盡力替教師及園所著想，盡量規劃合宜的成長活動，讓教師有學習的機會，至於他們要不要學習，那就另當別論了。（研究日誌，2000.10.23，2001.3.18）

研究中也發現影響教師專業成長的因素，除園長須扮演重要角色外，教師本身的學習動機也是相當重要的。如同教師提到：「我覺得參與教學觀摩和自己有沒有期待很有關係……。如果沒有動機及期待，當然學不到東西」（期末訪談，2001.1.15）。Senge（1990）提到「第五項修鍊」時，特別強調教師要做自我的超越，然而這自我的超越是要透過園長來「要求」，還是教師可以「主動」自我超越，尺度如何拿捏呢？這也是研究者在推動教師成長活動時曾遭遇到的難處。面對少數教師缺乏內在動機時，研究者處理的方式是與教師個別談話，知道他的想法及分析為何如此規劃成長活動的理由；另外，研究者也會特別注意教師在團體中的行為表現；引導他、與他深談，避免他去影響別人，實行下來都還算順利。

同事之間的關係也是促進教師成長的動力。歐用生（1996）與 Clift 和 Vel（1995）都強調，同事為合作的夥伴，同事關係是教師持續專業成長重要因素，如果每一個人皆可以貢獻自己的想法，並與他人合作，彼此關係和諧，如此必能為共同願景而努力的。在本研究中也發現，教師們參與社團及園內的教學觀摩及研習活動時，彼此觀摩、分享討論，對教師彼此專業知能之增進有很大的幫助。教師針對整個組織氣氛對其專業成長的影響提出了看法：

我一直很喜歡這裡的教師，我可以感受到在這樣的工作環境裡面，看到教師都很努力很積極的在求成長。我真的可以看到學校教師，無論是在自己幼教專業領域裡面或是其他方面，其實大家都蠻有心的，讓自己能夠不斷

的成長，在這樣子的環境裡跟這樣子的教師共事，我收穫很多。(小組訪談，2001.1.17)

從許多研究資料中顯示，「進修時間」的安排是影響教師進修的另一重要因素。因許多教師都已婚有孩子，所以研究者在規劃園內成長活動時，考量到教師個別因素，如時間、家庭、身體狀況、個人需求等，原則上以盡量不影響教師家庭的時間為考量，但要完全不利用上班以外的時間也不太可能，所以只有透過彼此溝通協調達到共識。在本研究中，因研究者事先的考量及園內教師進修的內在動機較強，故「進修時間」並未對教師專業成長產生太大的影響。

影響教師專業成長的因素並非是單一的，而是複雜多元的，因此在規劃教師專業成長活動時，除考慮教師個人因素外，也應重視團隊及組織的學習，且專業成長活動內容、進行方式等都要通盤考量，在規劃及推動教師專業成長的活動才有意義。

#### 四、小結

幼稚園本位教師專業成長在於促進同儕間專業的對話、反省及辯證；此分享、對話、辯證，可提升教師自我覺知的專業反省能力，進一步促進專業成長。在本研究中，可明顯看出專業成長活動並不在於灌輸知識與技能，而是側重於啟發及思考。因為更進一步的澄清及理解，是有賴專業的反省、思考與對話來獲得。這與先前多位學者（Glathorn, 1987; Gibbons & Norman, 1987; Wood, Killian, Mcquarrie, & Thompson, 1993）提出的教師專業成長模式雖有不同，但皆與強調「相互分享經驗、支持與鼓勵，共享資源」的想法相互呼應。正因如此，教師們能有更多元的觀點來看待教室中的現場，以及更能反省自己在教室現場所做的決定及所表現的行為，這些都是以前的進修活動中所無法獲得的。從教師們的省思及回應中，可以看到教師不再只是資訊的接收者，而是知識的建構者及生產者。

幼稚園本位教師專業成長中，教師是主動參與者，非被動接受者；如果教師是被動的參與，要期待教師能有開放性的專業對話是相當困難的。因此在推動幼稚園本位教師專業成長時，對研究者而言，首要工作是如何激發教師參與的意願。

幾年努力下來，看到教師主動成立社團，建立學習型團隊組織，彼此透過互動交流彼此增長，真令人雀躍。

再者，研究者認為，教師專業成長應由教師們彼此討論規劃，並不意味不能由園長或某一位行政人員、教師來提出計畫，但研究者相信有一個計畫草案為根據，討論起來比較能釐清彼此的信念，在經過修正後更能建立共識，成為具體可行的行動方案。另一方面，研究者除了是園長、亦在師資培育機構服務，不同的角色與身份所提供的協助與支援亦是影響本研究教師專業成長的原因之一。vanDriel、Beijard 與 Verloop（2001）藉由大學教授或研究者支持的合作式專業成長，能協助教師針對想要探索或實際面臨的問題（如教材發展、教學方式），進行教學改進的反思與自我評鑑。Parke 與 Coble（1997）也認為，運用合作式行動研究的方式協助教師進行課程發展，教師持續與同事和大學教授進行討論，並透過計畫、實施與修正的行動模式，有助於教師了解課程改革的意涵、改善教學實務，以及落實科學教育目標。需注意的是，不論是園長、研究者或大學教授，任何人提出的計畫，都應該只是草案。與傳統運作模式的不同在於，每個人對於草案是否都能真正充分地表達自己的看法與意見，來形成共同的理想。因此理想的教師進修內容是磋商而來的，而非主事者或領導者個人理想的實現。如同 Meichtry（1999）與 Stofflett（1994）所建議的，有效的專業成長計畫，應讓教師實際設計教學單元，並於課室中實施，藉由教師的實作，協助其體驗專業成長的重要性。在本研究真的看到園所教師參與規劃的過程，彈性調整進行活動的形式及內容，了解幼稚園本位之教師專業成長如何進行、幼稚園本位之教師專業成長如何影響教師專業的成長。由此可知，以幼稚園為本位的專業成長有助於教師改善教學實務，教師們透過與專家、同事的對話，從中思索自己進行教學時所面臨的問題，並於實際的教學情境中，應用不同的教學內容與方式，試驗其由教學實務中衍生出來的想法，再經由專家與同事的回饋，反思與評鑑自己的教學歷程，並據以改善教學品質，以提升自身之專業成長及教學品質。

## 伍、結 論

茲根據本研究的發現，提出以下的結論：

一、本研究以學校組織與教師需求為主規劃教師成長活動。研究發現，「以幼稚園為本位」的專業成長模式，以循序漸進及多元化的方式進行活動，不僅能發展園所教學特色及且能符應教師專業成長需求。

二、規劃教師專業成長的歷程是一個不斷循環的過程。園長必須透過多重管道了解教師的需求、發現問題。以「多樣化方式」推動，如本研究中的讀書會、教學觀摩會、教學分享會、社團活動等；「多元化的內容」進行，如方案教學、音樂律動教學、英文圖畫書分享等。更值得一提的是，教師參與成長活動剛開始是由園長依照需要而規劃，漸漸地轉變為教師主動成為規劃教師成長活動者，社團活動的成立就是一個主動學習社群的最好例證，這乃符合及達成「以幼稚園為本位之教師專業成長」的目標。

三、以「學校本位」的概念來看，園中的教師及園長協同合作來促進教師專業成長。教師們進行教學經驗分享、針對園內實際專業問題進行探討、釐清、界定與解決；且進行理論及實務的反省與修正，進而建立園內教師專業信心。園內社團的成立可以見到學習社群的雛形，教師們主動建立同儕社群，彼此切磋，共同營造一個重視互動與同儕間經驗傳承的環境。

四、影響教師成長活動因素，包括園長角色、同事關係、教師內在動機及進修時間等。其中研究者最深的體會是園長的角色，本身身為園長，更深刻體認到園長角色在此歷程中的重要性。身為園長，是示範者，要以身作則才能帶領教師們；是推手，對於促進教師專業成長的活動須不餘遺力。在此歷程中，園長必須扮演著鷹架的角色，隨時協助及支持教師，並且適時地示範及引導。另外，研究中也發現，經過互動討論之行動歷程中，因著教師們的需要及歷程提供的建議而改變教師專業成長活動，最能引發教師參與動力，進而增強其專業知能。

總之，以「幼稚園為本位」規劃教師成長活動，較能尊重教師意願，以及關注到教師專業成長需求，不僅重視教師個人的成長，也會兼顧到整個園所組織的

發展方向。本研究藉著深入了解一所幼稚園如何以「學校本位」之概念，規劃及進行教師專業成長之活動及內涵，研究者期望藉著此園以幼稚園為中心所規劃發展出來的專業成長歷程，能提供其他幼稚園，所進行規劃其園內教師專業成長，以及引發其建立一個合作型學習組織之動機及參考依據。

致謝：本文為國科會補助之研究計劃成果之一（NSC89-2413-H-003-107-F22）、（NSC89-2413-H-003-050-F22）。本研究進行期間蒙協同主持人王怡云、研究助理高麒雅、林妙真負責資料蒐集與整理之工作，實驗幼稚園教師們的支持與協助，謹此一併致謝。

## 參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：行政院。
- 吳明清（1997）。營造學習型教育專業社群：教師進修的政策目標與制度規畫。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部（主編），**進修部推廣教育的挑戰與展望**（頁 1-14）。臺北市：師大書苑。
- 吳清山（1999）。跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略。**教師天地**，98，4-9。
- 林育璋（1996）。幼教教師的專業成長歷程。**臺北師院學報**，9，803-832。
- 林明地（2002）。**校長學——工作分析與角色研究取向**。臺北市：五南。
- 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。
- 陳美玉（1996）。**教師專業實踐理論與應用**。臺北市：師大書苑。
- 彭仁晃（2000）。國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究。國立臺北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。
- 歐用生（1996）。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。
- 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）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 86-2412-H-134-

- 001-F6)。新竹市：國立新竹師範學院。
- 饒見維 (1996)。教師專業發展——理論與實務。臺北市：五南。
- 饒見維 (1997)。學校本位的教師專業發展在我國之實踐途徑。載於國立花蓮師範學院進修暨推廣部 (主編)，進修部推廣教育的挑戰與展望。臺北市：師大書苑。
- 蕭靜宜 (1999)。學校本位教師在職進修之研究——以三年級數學新課程的實施為例。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311- 328). New York: MacMillan.
- Clift, R. R. T., & Veal, M. L. (1995). *Collaborative leadership and shared decision making: Teachers, principals, and university professors*. New York: Teachers College.
- Edwards, W. L. (2002). School leadership: The crucial factor for successful schools. 載於林文律 (主編)，中小學校長培育證照甄選評鑑與專業發展國際學術研討會 (頁 27-43)。臺北市：國立臺北師範學院中小學校長培育與專業發展中心。
- Gibbons, M., & Norman, P. (1987). An integrated model for sustained staff development. In M. F. Widden & I. Anderews (Eds.), *Staff development for school improvement: A focus on the teacher* (pp. 103-110). London: The Flamer Press.
- Glatthorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer center options for teachers' growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M., & Hall, G. E. (1983). *Three images: What principals do in curriculum implementation*. Austin: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Meichtry, Y. J. (1999). The nature of science and scientific knowledge: Implications for a pre-service elementary methods course. *Science and Education*, 8(3), 273-286 .
- Myers, D., & Stonehill, R. (1993). *School-based management*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353688)
- Parke, H. M., & Coble, C. R. (1997). Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(8), 773-789.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.

- Spodek, B., Saracho, O. N., & Peters, D. L. (1988). *Professionalism and the early childhood practitioners*. New York: Teachers College Press.
- Stofflett, R. T. (1994). The accommodation of science pedagogical knowledge: The application of conceptual change constructs to teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 787-810.
- vanDriel, J. H., Beijard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158 .
- Yongs, B. B., & Hager, J. L. (1982). A cooperative plan for personal and professional growth in Lake Washington School District. *Phi-Delta-Kappan*, 63(6), 415-416.
- Wood, F., Killian, J., McQuarrie, F., & Thompson, S. (1993). *How to organize a school-based staff development program*. Alexandria: ASCD.