

幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案之探究

吳珍梅* 程小蘋**

摘要

本研究以質性研究方法來探究幼教師接受為期一年15次的到園輔導進修方案，對其專業學習的影響以及與其專業發展需求的適配性。參與研究的11名幼教師，透過2個焦點團體、園長深度訪談以及幼教師反思日誌來蒐集資料。研究結果指出：透過輔導方案，受輔教幼師對幼兒行為、教師自我效能、親師生關係，及學習模式的建構有所收穫；對幼教師專業需求上，本方案之推動可克服教師因園務忙碌而延宕學習的困境、強化教師反思能力、提供長期的專業學習、並在實作中嘗試修正以及建立同儕學習機制。本研究進一步提供幼教師在職進修與實務相關建議。

關鍵詞：幼教師、在職進修、專業發展、到園輔導

責任編輯：劉慈惠

投稿日期：2011年4月1日，2011年7月14日修改完畢，2011年12月1日通過採用

*吳珍梅，中臺科技大學兒童教育暨事業經營學系助理教授，E-mail: jmwu@ctust.edu.tw

**程小蘋，中臺科技大學兒童教育暨事業經營學系副教授

壹、前言

二十一世紀是強調終身學習與專業發展的時代，不管從事何種職業，唯有追求卓越與進步才能確保品質，而教師是培育國家未來主人翁的關鍵人力，教師的「專業發展」（professional development）更為全世界所重視。

一個專業的師資養成在我國師資培育法第三條有明文條列，「應包括師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修」（教育部，2005）。這三階段的培育以第三階段的「在職進修」（in-service education）時程最長，學習訓練最具多元性與實務性，就教師生涯而言，也是最為重要的發展階段（楊思偉，1996；Wood, 2000）；因此在相關教育法條中均不斷被強調與重視。教育部（2003）修正的教師法第十六條第三項規定教師享有的權利之一為「參加在職進修、研究及學術交流活動」，相對須完成的義務之一也是「從事與教學有關之研究、進修」。換言之，在職進修被視為維繫教師專業系統化與教育品質之重要來源，也是身為教師的一種權利與義務（丁志權，1996）。

幼兒是國家最重要的人力資源，身為基層幼教師擔負的教育責任非常大，有諸多的研究均強調幼兒在班級中被照顧的經驗以及與幼教師的互動，對其日後的學習能力與社會情緒發展影響甚鉅（Berkhout, Dolk, & Goorhuis-Brouwer, 2010; Buysse, Verschueren, Verachtert, & Damme, 2009; Hamre & Pianta, 2001）；而提供專業發展活動有助於幼教師提昇其教育信念、結合理論知識應用於班級實務中、提供有意義的幼兒教育活動（Clark & Hober, 2005）。

近十年臺灣地區唯一針對立案幼稚園與合格幼教師人數所做的全國幼兒教育普查計畫成果報告所顯示的統計資料（楊國賜與蔡榮貴，2002），當時全國立案幼稚園為3,189所，而未立案幼稚園為1,037所，佔全部幼稚園的25.54%；而全國不合格幼教師則高達11,153人，佔全國幼教師人數的41.62%。有這麼高比例的不合格幼教師存在於幼教現場，他們所獲得的進修教育機會如何？縣市政府是否優先關注與重視？在同一份統計報告裡指出，公立幼稚園平均每學期安排3.55次的進修活動，私立幼稚園是2.29次；相較之下，幼教師需要進修人數與次數比起同為基層教育的國小教師每週三固定進修、每學期持續十週以上，這差異不可謂不大。面對幼教師不合格比例如此高、需要培訓的幼教師又如此多，推動符合幼教師專業需求與提昇幼教品

貳、文獻探討

一、幼教師專業學習的現場

國內外的文獻與實徵研究均強調幼教師的專業素養是幼教改革的關鍵因素，但幼教工作者與學者均不滿意於幼教專業學習現況與進修成效。歸納國內有關幼教師專業學習現場的困境與缺失，可分為進修主題、課程設計、進修方式與主辦單位四大主軸（谷瑞勉，1997；吳函儒，2008；簡楚瑛1997；簡蕙娟，2008；陳美齡，2004；張佩玲，2004；曾曉苓，2005）：

- （一）從進修的主題來看：偏重教材教法或教學技巧的訓練，未能從心理社會的角度，培養教師個人專業成長之認知、動機與方法，或是從自己本身的教學經驗、教學困境進行檢討與反思，提出解決方案；
- （二）從課程的設計來看：欠缺教師學習的整體規劃，幾乎是以單次主題的偶爾、片斷學習佔多數，而非針對幼教教學現場的需求，規畫一系列由淺入深、由概念到實做的實踐、體驗、回饋與修正的系統學習歷程；
- （三）從進修的方式來看：大多以專題演講為主，學習者只是被動接收他人的知識，缺少教師間的互動與其主體性，固定由學者專家扮演知識傳遞者，而教師是知識消費者，形成上下權威關係，無法建構出以教師為主體的知識系統；
- （四）從進修的主辦單位來看：主辦者大多是縣市教育處（局）自行規畫，而園方指派老師參加，老師接受指令係被動參與，未能回歸至園所的辦學理念、教師的專業需求，實踐園所為本位的進修目標。

根據上述幼教師專業學習的困境，進一步檢視相關研究文獻所提出的幼教師在職進修的改善措施，做為提昇教師學習績效的進修規劃之基礎。

Hsu（2008）的研究強調實做進修模式的價值。該研究以深度訪談7名服務於幼稚園有3-17年的臺灣地區幼教師，瞭解她們在職進修的正向經驗，發現這些已有教師證照的幼教師認為在職進修不同於職前教育以理論學習為主，而是要回歸至幼教實務現場，落實於「學習如何去教學」的信念；不同於以往的教師進修需求以教材教法研讀為主，該研究的受訪老師深感親師溝通、師生互動以及教學實作應用的重要性。

Bayrakci（2009）的研究從團隊合作的機制來說明有效學習的條件。該

- (一) 階段論：從一個因果直線的發展觀點來詮釋教師的專業表現會隨著教學年資、工作經驗或心理特徵逐漸成熟，如Fuller（1969）將教師發展分為自我關注、教學關注與學習影響關注等三個階段，其心理特徵從一開始關注在教學者自己的工作情境適應，接著關注在自己的教學表現，到最後才轉而關注如何來引導幼兒的學習表現。Katz（1972）根據幼教師的教學年資區分為第一年的求生期、第二年的鞏固期、第三年的求新期以及之後逐漸發展出的精熟期。
- (二) 認知論：不從階段的概念來描述教師的專業發展，而直接從初任教師與精熟教師在教學信念與教學行為最大的差異為「認知複雜度」的概念來詮釋，Pui-wah（2008）指出認知複雜度是一種後設認知能力，能運用反思批判能力來檢核自己的教學信念和幼兒的發展需求，提供多元教學策略，來協助幼兒的學習，並從中建構自己的教學知識系統。
- (三) 統整論：結合教師的教學與個人的統整來詮釋專業發展，Slepkov（2008）認為教師的教學信念與他個人的人格特質、問題解決策略有很大的關連，專業發展是在教師的工作情境與生活經驗中交織而成的，知識的發展是回歸到個人的內在經驗與生命歷程。
- (四) 動力論：視前述三種均為個人內在觀點所建構出來的，Cochran-Smith（2000）從一個社會文化的脈絡來說明專業發展是教師個人觀點經過社會和學校文化氛圍不斷協商、互動之後所產生的結果。

根據上述理論與內涵，得知教師專業發展的起點始於教室中的經驗，累積其個人的年資、工作經驗與心理特徵等階段發展因素，再連結至教師動態的主體性，包括其後設認知的反思省察、個人內在經驗與教學工作的統整以及園所文化的互動協調，引發教師轉化型的成長（transformative growth），最終落實在教師的教學實踐中（游振鵬與蕭立成，2008）。是以，本研究吸納這些理論基礎與概念內涵，除了關注幼教師專業發展的基本條件，包括幼教師個人的心理準備度與學習的基礎外，對於幼教師個人的學習經驗與導致其成長改變的脈絡性與個別性，亦加以催化鋪陳，促發園所的團體互動與專業對話，以協助教師個人更為深入的認知反思與經驗統整，最後再歸納出到園輔導進修模式對幼教師專業需求與專業訓練之適配性。

其次，從教師專業發展的模式來探討。楊思偉（1996）指出1980年代教師專業發展的典範產生鉅大的改變，其中最值得關注的是從過去「教師個人

李麗娟，2006；陳淑琴與周淑惠，2010），實施已五年的輔導計畫仍有其待釐清的焦點，包括：（一）到園輔導的定義與功能，和「到園訪視」、「到園評鑑」之雷同或差異處；（二）到園輔導的模式與內涵，是朝向臨床輔導或發展性輔導、同儕輔導或專家輔導；（三）到園輔導的方式與主題，是主題講述、專業討論、進班觀察或教學觀摩；（四）到園輔導的期程與階段，是否可發展出足以達到課程教學變革的專業成效。

根據上述的焦點與研究議題，在許玉齡、吳碧惠和李麗娟（2006）以自身做為輔導者的觀察與省思研究，以及吳明媛（2007）以觀察、訪談兩位輔導者的比較研究中，會看到輔導者隨者不同園所的专业發展程度、受輔階段，以及個人的輔導信念，展現出非常不同的輔導行為，許玉齡等人的研究並歸納一年半的到園輔導經歷了探索、共識與改革核心三個階段，輔導者展現出12種不同的輔導角色；而吳明媛的研究則看到輔導者為輔導議題與流程的主導者。若是從受輔者幼教師自身的觀點來看待輔導計畫與輔導者，李慶玲（2008）以220名幼教師為對象，瞭解到幼教師所定義的到園輔導，比較接近陪伴與協助教學專業成長的概念，而非上下對等的階層位置；所以最期待的輔導模式是同儕討論、專業對話的成長互動，最不期待的則是臨床輔導模式；最理想的輔導者是能具備教學示範、溝通協調的實務能力，最期待的輔導主題則是幼兒行為輔導知能。此外，在許碧勳（2008）、莊尤姿與蔣姿儀（2010）以及洪麗嬌（2010）的主題教學到園輔導計畫與研究中，均深入描述到園輔導進修模式對幼教師專業成長的經驗與歷程。

本研究統整上述到園輔導的研究與觀點，提出本研究的到園輔導模式乃聚焦於幼教師自身的學習經驗與專業需求，而非輔導者個人主觀的意見及想法，從心理社會的角度來探究幼兒的社會行為發展及學習，滿足幼教師對幼兒行為輔導知能的需求；在輔導方式上以一種同儕輔導的團隊運作之學習概念，強調幼教師在學習過程的主動參與與合作，透過個人與團體的反思討論、教學觀摩、進班觀察與回饋來產生洞察與解決問題，並在行動中達成個體與組織共同發展。是以本研究問題二在探究到園輔導的進修方案，如何展現受輔幼教師在職場上的專業需求與進修方案的適配性？

參、研究方法

本研究採質性研究，乃因其能掌握研究情境脈絡下受輔者的主體經驗。係透過焦點團體訪談、個別訪談、幼教師的反思日誌做為資料取材的主要方法，過程中受訪者藉由談論與文字的陳述來展現其對受輔經驗的體驗與省思，研究者則在互動與對話中理解及建構其經驗意義，在分析與歸納中統整受輔幼教師的專業學習經驗，意圖將資料的蒐集與詮釋貼近受輔者的現象場。

一、研究對象與到園輔導者

（一）研究對象

參與本研究的幼兒園所成立十年，全園11名主教老師均全程參與本研究，全體年齡為23至41歲，平均年齡29.5歲；主教老師的教學年資大約為3至20年，平均為10.5年；全園主教教師有1/2為幼保、幼教本科系。在15次的輔導方案中舉凡教師座談、個案研討和教學研討時係由幼教師全員一起出席討論，時間則配合園方行事曆安排於週間晚上或週六上午，計每個月一次，每次討論時間約為3小時；另外教學觀摩安排於學期末，劃分大中小班級年段老師共同合作呈現；至於方案中所規畫的4次班級觀察，則由研究者於週間上午進入班級中觀察個案研討中提出的班級案例與教學實作，瞭解幼童的社會行為、老師的處理策略，並於午休時間集合上午時段觀察的三個班級的幼教師進行討論，討論時園方另安排助理教師進班照顧幼兒午休。

兩位輔導者與園所接觸一年的經驗，發現每位幼教師均有心從事幼兒教育工作，剛開始雖然認為輔導計劃是新增的工作任務，但在第一次教師座談與個案研討後，便展現出主動積極的學習態度，也努力將所學應用於班級經營與幼兒輔導中，這種學習精神在反思日誌、焦點團體及園長深度訪談中均能看得出來。

（二）到園輔導者

本輔導計畫由兩名研究者與受輔園所根據園所幼教師的需求、園所發展

的願景、家長的背景與幼兒的特性，共同討論研擬出來，並由研究者擔任輔導者。兩名研究者均任教於中部一所科技大學幼兒保育系，擔任幼兒社會行為的發展與輔導、親職教育、團體輔導、班級經營、教學活動設計、教保實習等課程授課教師。第一位輔導者在15次的輔導方案中進行班級觀察、教學研討和教學觀摩之帶領，第二位輔導者則帶領個案研討與教師座談，每一次輔導之後，二人均進行討論與修正。輔導者在此方案扮演的角色是協助與引導教師群，就其關注的幼兒社會行為問題進行專業討論、進班觀察評估與提供相關教學策略及實作修正的建議，至於園所的經營與園內系統動力的運作並未介入，所以和受輔幼教師之間是直接開放的專業成長關係。

其次，兩位輔導者在考量園所幼教師於課餘時間需進行幼兒行為觀察、輔導後需撰寫反思日誌，以及利用下班時間接受輔導方案的討論與學習，是以在整個方案的帶領上是循序漸進，從旁協助。輔導者除了擔任教導者的角色外，並同時扮演諮詢者的角色，以問題解決導向來協助教師處理在教學與帶班上的難題；而當幼教師表達出親師或師生互動上的困境及挫折時，輔導者亦適時提供情緒的支持和增能的力量。也由於本方案的實施在幫助受輔幼教師改善幼兒的社會行為，提昇師生關係的互動，是以輔導者本身亦關照受輔小團體的動力，以一種尊重接納的態度來整合輔導者的學術理論背景以及受輔幼教師的實務經驗，達到受輔幼教師專業學習的樂趣與成就感。

二、到園輔導方案與實施流程

本研究進行的進修方案係於97年9月至98年6月由兩位輔導者至申請通過的幼稚園進行輔導，輔導的目標在於協助該園幼教師在班級中能掌握幼兒社會行為的觀察與分析，並發展有效的教學與行為處理策略，來強化教師的專業效能。這15次的輔導內容多從幼兒的心理社會需求與行為動機切入，協助幼教師檢視幼兒與同儕、父母及老師關係所形成的系統動力，以及此動力對幼兒發展產生的正負向影響。上學期的輔導重點在建立教師間的專業對話與進班觀察，提出需輔導的個案名單，於個案研討中進行討論，探討其行為意涵，並形成有效的處理策略；下學期以班群為單位，協同設計教學活動，將實施心得於教學研討中討論，最後在教學觀摩中進行經驗的交流與整合。有關15次的到園輔導方案內容與輔導方式，整理如下表一。

表1 到園輔導進修方案內容與輔導方式

次序	輔導方式	輔導內容
1	教師座談	教師分享有關幼兒社會行為的教學經驗，輔導者提供幼兒社會行為發展的相關資訊，介紹輔導方案的內容與進行方式
2	個案研討	教師提供班級中特殊幼兒社會行為案例，輔導者帶領大家討論與案例分析，並學習如何在班級中進行社會行為的觀察及反思
3	班級觀察	進入各班級中，紀錄幼兒互動的相關行為，並觀察教師的處理與回應策略，統整高效能與低效能的教學策略與師生互動模式
4	班級觀察	進入班級中進一步觀察班級案例，請教師蒐集家庭資料，幫助教師學習使用觀察與評估診斷系統，來解釋幼兒的社會行為發展。
5	班級觀察	根據個案研討與班級觀察的案例，歸納本園所常見的社會行為適應困難的類型，以預防勝於治療的觀點，進行班級觀察與分析
6	個案研討	協助教師觀察幼兒個案，與家長取得聯繫，補充其觀察與觀點，在會中探討家庭系統與幼兒社會行為發展所扮演的角色與功能
7	教學研討	蒐集相關的幼兒社會行為教學資源與方案，進行創意實用的教學活動設計，根據不同年齡的發展需求，提供幼兒社會行為活動。
8	教學研討	聯結日常生活中的合作與分享行為，鼓勵教師常以正增強與小組合作的教學策略，來提供教學與協助幼兒正向行為
9	個案研討	以班級為個案研討的對象，提出各班幼兒社會行為模式，統整正負向的社會行為，並討論改善幼兒負向社會行為的教學活動
10	教學研討	前兩次教學研討會中設計的社會行為教學方案在班級中實施，並將實施心得與遇到的困境在本次教學研討會中提出來

表1 到園輔導進修方案內容與輔導方式（續）

次序	輔導方式	輔導內容
11	班級觀察	進入班級中觀察幼兒社會行為教學實作，了解幼兒的同儕與師生互動，記錄教師高效能的教學策略以及實用創意的教學活動
12	個案研討	經過兩個月、三次的教學研討與班級教學實施後，為進一步了解特殊個案的學習與進步，在期末個案研討中討論幼兒的行為改變
13	教學觀摩	將已修正及班級中實做的教學方案在教學觀摩會中提供給全園教師參考，請園所教師撰寫心得與回饋建議，提昇教學專業知能
14	個案研討	分享各班實作經驗，紀錄實作中獲得的教學信念，並統整教學風格與師生互動，反思幼兒社會行為教學經驗對個人專業成長意涵
15	教師座談	統整班級觀察、教學研討、個案研討與教學觀摩的心得與紀錄，分享這一年受輔導經驗與教學改善，發展出一個適合本園所的幼兒社會行為教學模式

三、資料蒐集

本研究依據研究目的設計焦點團體訪談大綱與個別訪談大綱，同時邀請受輔幼教師於每一次受輔後撰寫反思日誌。焦點團體訪談大綱主要探詢輔導計畫對受輔幼教師的學習經驗和收穫，觀察其對幼兒社會行為的教學與班級經營在想法和作法上的改變，並回溯這些改變的產生機制，最後再進一步檢視本方案與教師專業學習需求的適配性。焦點團體訪談是由兩位研究者在同一時段、但不同場地進行，每一場訪談均有大中小班老師，共計受訪者11人；訪談時間分別為2小時10分鐘和2小時30分鐘，全程錄影錄音。雖然在一年的輔導中，兩位輔導者催化以一種受輔者為主體的學習氣氛，但在考量資料蒐集中仍可能出現輔導關係中的權力敏感議題，一方面在訪談過程中持續以一種開放的方式提問以及非專家的姿態邀請每一位受輔者分享自己的經

驗，並不時邀請成員相互來補充他人與自己的觀點，以建立資料的可信賴度。

個別訪談大綱主要在瞭解園長當初考量申請輔導計畫的想法與需求，檢視一年的輔導計畫是否滿足其需求與期待，評估園長職務在輔導計畫中扮演的角色，以及觀察受輔幼教師、園長個人、幼兒園的收穫，最後並提出對方案的建議。

在反思日誌的邀請和撰寫上，本研究於第一次教師座談會中先行介紹方案實施的目標與做法，說明輔導者與受輔教師的角色、反思日誌在協助幼教師專業成長的功能與撰寫的方式；第二次在進班觀察後的討論會中，將幾篇可供參考的反思記錄徵得受輔老師同意後，提供給其他老師翻閱，輔導者並解釋該篇記錄的價值與可學習之處，提昇幼教師撰寫的動機，並於每一次輔導後一週由園所統一收齊，共計69篇。有關反思日誌的內容包括：（一）記錄該次受輔過程中印象最深刻或是對自己最有意義的經驗（請描述當時的情景）；（二）現在回顧起來，是什麼因素（或想法感受），讓你覺得當時的經驗別具意義；（三）你會怎麼把該經驗轉化成自己在教學/班級經營上的實踐行動（請具體描述你想/會做的）；（四）還有甚麼話要說（可以紀錄的自我對話）。

四、資料分析

資料分析由兩位研究者同時擔任，以利檢核相關資料之間的真確性。編碼過程是先反覆閱讀所有的原始資料，在對資料有清楚完整的理解後，再將每一句對話中能回應研究問題之處予以畫記、摘要、編碼，再根據對話單元編碼背後的意義內涵進行核心概念或重要主題之命名。在文句概念編碼、核心概念命名與來回檢視研究問題的過程間，兩位分析者均持續就分析歸納的次主題與主題分類進行檢視與討論，以確認資料分析的可信賴度。進而，將研究分析的摘要寄給受輔幼教師與園長，以百分比來評估其是否吻合個人的受輔經驗與觀點，回收結果顯示受輔人員對分析摘要的同意程度達95%。兩名研究者於資料分析完成後仍不斷相互進行討論、回饋、反思與修正，直至研究報告書寫完成。

肆、研究結果

研究結果將分為兩部份來呈現，依據研究問題分為幼教師的學習經驗、以及教學職場上學習需求的適配性。在呈現方式上，焦點團體對話引號之後的括弧號碼，其中的英文字母依序代表11名受訪教師，後三碼代表焦點團體的編碼流水號，如「焦點G004」代表G老師在焦點團體第四個編碼句；反思日誌的後四碼代表受輔幼教師撰寫的日期，如「反思J0620」代表J老師在6月20日所撰寫的反思日誌；「園長033」代表園長在個別訪談中第33句的編碼重要句。在對話中引述到的幼教師、幼兒人名均為化名。

一、幼教師的學習經驗

此段落呈現的是受輔幼教師在一年的到園在職進修方案中所經驗到教學研討、個案研討、進班觀察與教學觀摩等四大主軸的輔導形式與內容，經分析後，歸納出該方案影響所及，造就受輔幼教師在面對幼兒行為的心態、自我效能、關係互動及學習模式等向度上的經驗與收穫。

（一）對幼兒行為的理解與接納：理解幼兒行為需求、接納幼兒負向情緒

受輔幼教師在「個案研討」中提出班上社交行為、情緒表達、師生互動有困難的幼兒，經過輔導者帶領與會老師的討論、提案老師補充家庭系統資料、輔導者「進班觀察」以回應教師的困惑、以及受輔後的反思過程，老師們發現當學習使用幼兒觀察與評估診斷系統後，她們找到了這群幼兒社會行為的發展脈絡以及養成行為的可能因素，於是調整自己觀看幼兒行為的角度，從一開始的質疑、生氣、主觀、不能理解到能停下來，從不同的觀點思考孩子行為背後的原因與心理需求，也在理解過後從孩子的立場接納他們所表現的負向情緒與行為。

「一開始認為說孩子壞就是壞、不乖就是不乖，反正看在你眼裡不管怎樣就是你的問題，可是經過輔導之後，我會從不同的角度去評斷孩子，現在會去探討後面的原因，所以就會寬容，不會馬上開始用罵的、或者是處罰」（焦點C010）。

「在經過這個計畫之後，我發現到我會站在孩子的立場去想，譬如說：像我們班有些小朋友很會生氣，一開始想說這有什麼好生氣，就會直接跟他對峙，可是經過這個輔導之後，我會跟他說，老師知道你現在在生氣，那你是不是可以等到下課時候再告訴老師，為什麼生氣了，你要跟我講出來說你的原因在哪裡」（焦點B002）

（二）對自我效能的覺察與增進：增進問題解決策略、提昇情緒管理、強化幼教知能

相較於過去跑研習、聽演講的經驗，這次的進修方案是到園輔導，以受輔老師的實務需求來設計輔導形式與單元主題，換言之在進修、討論的同時也在解決實務現場的困境，老師們成為學習的主體，所以在「教學研討」中有機會結合幼兒行為的輔導與教學活動的設計，在「教學觀摩」實施前的班級實做中，也發現孩子的改變與自己專業的成長，所以幾乎每一位受輔幼教師均提到自己在專業效能與情緒管理的進步，園長也以遠超出她原先預期的來肯定受輔同仁的進步。

「透過這次老師的來園輔導，讓我知道該適時地放慢腳步處理班上的問題或做一個教學引導，而不再只是用口頭上的叮嚀或繪本引導而已，加上一個教學設計更能讓孩子從活動過程中學習，我想『身體力行』幫助孩子們印象深刻！下次遇到同樣的問題時，孩子自己也會從問題中找到解決的方法」（反思J0620）

「實施社會行為教學活動，也是在考驗自己的EQ，因為活動前我才對孩子生氣過，...，然而下一秒就要用輕柔的話語讓孩子感到舒服、輕鬆來進行身體按摩，這樣的心情轉換，我要馬上調適好，才可以讓我及孩子真的歡喜投入活動中，我現在調整的比較快，知道重點是什麼」（反思H0307）

「老師們回饋最主要的是那個她們處理小孩子的方法，那讓我覺得說那個本來就是我申請輔導計畫希望我們老師能在這部份能力提昇嘛。可是她們提昇的讓我有點訝異，就是說比我預期的要高出很多」（園長033）

（三）對關係建立的重視與改善：營造溫暖的師生關係、善用親師溝通互動

在學前幼兒園中，幼兒、老師與家長是一個合作的三角關係，彼此間的互動影響了幼兒的學習與成長、教師的教學與專業承諾、家長的信任與認同，是以協助幼教師經營師生關係與親師關係，將有助於提昇幼教品質。在這一年的輔導計畫中，輔導者也在建立與受輔教師間的信任關係，輔導者並非以一個高高在上的專家姿態，指揮、督促幼教師的教學變革，而是在尊重、肯定與鼓勵中發展彼此間的專業互動與對話思考，形成學術與實務間的交互探究，所以老師會有更多的勇氣與創意，藉由社會行為的教學活動設計、班級實做與教學觀摩中，經營師生關係的良性互動，也幫助幼兒在支持接納的班級氣氛中釋放出對同儕的友善與利社會行為，因為老師對師生關係的重視，這份關懷也延伸至親師互動中，和家長一起努力來幫助幼兒成長，以一種非責備的姿態來強化家長的教養責任。

「一開始孩子生氣我會說有什麼好生氣的，可是現在會靜下來，然後撥出一點時間...讓她哭泣，跟她說老師知道你在難過，.....，感受到她的難過，然後孩子知道你認同她，她就相信你，然後我們關係改變了，.....，我覺得我們以前其實不認為師生關係對幼兒行為的進步是有關連的」（焦點B005）

「我現在和家長會常常討論孩子，不像以前只是被動聽家長抱怨，像我們班強強他的攻擊行為就是很強，那我有建議，媽媽你可以陪他去看個10分鐘的書，你真的很忙的話沒關係，不然就請爸爸陪他這樣子，那暴力卡通少看點，這些後來他們都有做到，所以他的攻擊性就不那麼強，除非玩的太high了，他忘記了，我就會請他休息一下」（焦點L017）

（四）對學習模式的新經驗與再建構：肯定到園輔導的學習進修模式、建構全園合作的專業團隊

這一年的到園輔導方案從一開始的個案研討，由受輔幼教師提出班上常見的幼兒案例，接著輔導者分別進入大中小班級，觀察每一個班級所提供的

幼兒案例，也歸納受輔幼兒園所不同年齡層幼兒的社會行為發展模式與特徵，再回至大團體中與老師們進行討論，根據這些發展特徵，老師們進一步設計各年段的社會行為教學活動設計，結合教學活動來提昇幼兒的利社會行為，也藉由師生、同儕關係的互動改善個案幼童的社會行為，在一連串教學研討、教學觀摩中，受輔幼教師從各自的班級教學建構一種不同於以往的全園合作專業團隊，強化對園所的凝聚力與對同事的緊密連結感，這在輔導期末的教學觀摩當天可以看到全園所總動員，有的學年在進行教學演示時，同學年其他同仁會陪伴在特殊兒童旁穩定其情緒，或是協助演示者擺設教學媒材，彼此合作無間；更有一個學年以一個短劇做為開頭，全體成員演出幼兒常見的社會行為問題，引導幼兒討論解決方法。這個過程看到受輔幼教師對這一年來的輔導模式的肯定，也讓園長表達更願意與公部門再次合作的動機。

「我是喜歡這樣的感覺，一種駐地式的學習資源，老師固定時間會進來園所，比方說我很喜歡老師『進班觀察』、喜歡『個案研討』，一點都不覺得把自己的班級讓老師進來看會有什麼不好，...，可是如果你今天去參加一般的研習，你不可能認識誰，也不可能彼此討論，那也是很疏離的感覺」（焦點A069）

「其實我覺得這樣一整年下來說，就是我們先從個案進入，一開始先『討論個案』，之後老師會『進班觀察』，然後到最後我們去設計一些班上的教學活動，最後才變成一個『教學觀摩』，好像整年的那個活動就是這樣順下來嘛，目前已經變的是全園的教學風氣，...，大家變得更積極、更有共識」（焦點G102）

二、幼教職場上專業需求與在職進修的適配性

此段呈現的是這一年輔導計畫對滿足幼教師在幼教職場上的專業需求的情形，探討到園輔導這種進修模式所建構的輔導歷程，如何協助幼教師能在最初克服園務的忙碌，並經歷認知反思、嘗試與修正的專業實踐歷程以及最終建立同儕互動的自主學習機制。

（一）不受限時空情境學習的專業需求：本方案克服教師因園務忙碌而延宕學習的困境

園務的繁忙是造成幼教師專業學習與實踐的一大阻礙，而本方案所提供的到園輔導模式比較能克服這種忙碌與耽擱，全園所集中在一個共同的時間與情境下，在輔導者的引導和帶領下，一起就班級實務討論分享，讓受輔幼教師對所學更願意嘗試與應用；意即到園輔導的本身會成為一股專業成長的力量和媒介，在園所長的支持下，納入園所每個月的行事曆中，成為經常持續性的園務活動之一，推動著全園所為提昇幼教品質而努力。

「我們從輔導老師身上學到的是比較專業性，可能說我們平常上課啦，...，比較少接觸到一些專業性的東西，老師來到園所幫我們一起成長，就比較能克服這種困難，因為大家變得常常在討論，更願意嘗試」（園長016）

「學校裡面雜務性的東西真的很多，老師真的很辛苦，那有時候真的需要有人在背後push，才會說撥出時間來做這一件事情」（園長040）

（二）後設認知能力的專業需求：本方案提供深入探究與反思的後設認知訓練

園長及受輔幼教師深刻體會到在忙碌的教學現場，是需要深入的探究和反思，才能貼近幼兒的需求，理解幼兒行為的意涵，並設計適切的教學活動；而本方案進行的內容除了涵蓋個案研討、進班觀察、教學研討與教學觀摩等形式，在每一次的輔導討論之後，也需要撰寫反思日誌，回顧當時立即性的處理態度與方法，再一次檢視現象場的動力與事件發展的相關線索，是以有助於訓練幼教師的後設認知能力與多元觀點。

「其實幼稚園的工作量很大，時間也很長，往往要下班的時候大家都已經很累了，...，很少有機會大家聚在一起做有計畫性的、有一個主題性的探討，通常我們每個禮拜二都有一個討論時間，那個討論是比較雜務性的，很少針對問題深入性的討論」（園長011）

「我覺得這一年裡面寫反思日誌的部分，對我們真的是一個很大的幫助，一種思考上的幫助、一種看事情角度上的不同，這也影響了我們自己的內在，...，在看待孩子的行為上，不能只是停留在表面的，要更為深入，...寫反思日誌時就是一種整理、再思考的過程」（焦點A066）

（三）長期持續學習的專業需求：本方案提供一個較為完整的專業學習歷程

相較於過去參加研習的學習經驗，是一種短暫、偶爾為之的參與模式，則持續一整年的到園輔導模式，其專業學習的歷程是比較能滿足受輔幼教教師的實施與應用。因為一個專業的學習歷程是一條漫長的道路，需要把所學習到的觀點和方法加以應用，這期間是認知和實踐的協調統整歷程，所以需要時間的醞釀與累積實施後的成功經驗，否則很快就會因為家長的期待或外在的壓力而放棄。

「我覺得適時的給老師一些東西蠻重要的，那園所裡面或是校外的一些研習都比較沒有持續，...，像這次的輔導計畫可以一整個學年這樣，其實那個成效是真的比較好」（園長046）

「老師點出了很多我們應注意的事項，而我們也能認同老師的想法及做法，但是要做時卻顯得不容易，因為自己在帶班的過程中有一些壓力，...，這些壓力就會讓自己在當下不能做出應該有的判斷及表現，我想專業的學習是一條漫長的路，認知和實踐是需要一段培養的過程，這一年來我比較可以真的說我們是在持續的學習與應用」（反思K0620）

（四）行動與應用實踐的專業需求：本方案提供嘗試與修正的專業成長過程

教學的改變與調整是需要在實踐的歷程中不斷嘗試與修正的，受輔幼教教師把握每一次的學習收穫帶到教學現場試做，看到孩子的進步後，增強她們繼續改變的動力。而因為輔導方案的實施，也讓他們重新複習過去所學的理

論，並研發出更多的解決方案，她們已不再只是被動的接收訊息，更是主動的實踐者與修正變革者，這種進步讓教學變得更為愉快，對自己也更有信心。

「每一次和老師你們討論之後隔天就會想做做看，因為每天會不斷有事情發生，就把老師的話對照類似的問題，...去試了，之後你會發現到孩子比較ok了，我們自己的心情也比較愉悅，就會促使我們朝這個方向去做」（焦點E033）

「老師你們講的那些理論大學都學過了，只是我們已經都拋開掉了，可是當老師幫我們反映出孩子一些問題，也有點出那個理論，...我們就會自己研發出更多的方法，因為老師你點一下，那我們就會把以前所學的做法結合，然後就會去試試看，讓我覺得說好像又有動力回去多翻翻那些理論的書，把現在的問題再去分析，我覺得好像是這個歷程吧，...，慢慢的看到自己的進步」（焦點A070）

（五）同儕學習社群的專業需求：本方案提供同儕分享與討論的自主學習機制

在教學研討與個案研討中，受輔幼教師得以觀察、學習同事們的經驗與做法，直接套用或修改後應用於自己的班級，獲得很好的成效後，這讓她們更願意分享與討論，因為隨時都在學習與吸收大家的經驗，於是本方案提供了一個可以觀察與分享討論的機制，受輔幼教師的學習來源不限於輔導者，更擴大為同儕社群，甚至自己也在討論中貢獻想法，成為同儕學習的來源，換言之，每一次的輔導討論與學群自行的討論探究中，都可以是學習成長的機會，建立了幼教師進修學習的合作文化。

「原來不是只有我們班有這個問題；別的老師怎麼處理，其實我也可以學習，...，因為平常總不能把孩子的狀況大刺刺的拿出來討論，在研討時，透過討論孩子的問題出在哪裡，才開始不會擔心說我們班的小孩子問題那麼多，你會知道孩子的發展就是這樣子」（焦點E015）

「把別人的想法拿來套用在班上的孩子，會引發更多不同的作法。事實上，在寫這篇反思日誌時，我已經在班上進行過三天這樣的活動，

孩子的反應讓我覺得開心，...，能向同其他老師一起學習討論，真的
 會有很大進步」（反思B0226）

根據上述研究分析，受輔幼教師、輔導者及園長彼此的努力與投入，形
 成了一個主動且合作的團隊組織，有利於專業的學習與發展；而受輔幼教師
 反映這種到園輔導模式補足了幼教師在職進修所面臨的困境，包括幼教職場
 的忙碌、反思能力的不足、無法持續深入的學習、缺乏實踐修正的轉化歷程
 以及進修後還是侷限於個別教師的能力進步，無法帶動成為一個同儕互動的
 教育學習機制。是以一年的到園輔導模式，關注園所、幼教師需求及幼教現
 場的特性，以一種問題解決的行動導向，提供教師可以實際操作的專業思維
 與技巧，建立一種教師進修學習的合作文化，呈現受輔園所幼教師的專業成
 長與幼教品質的提昇。有關本研究所欲探究到園輔導進修模式的學習經驗與
 幼教師成長需求適配歷程如下圖一。

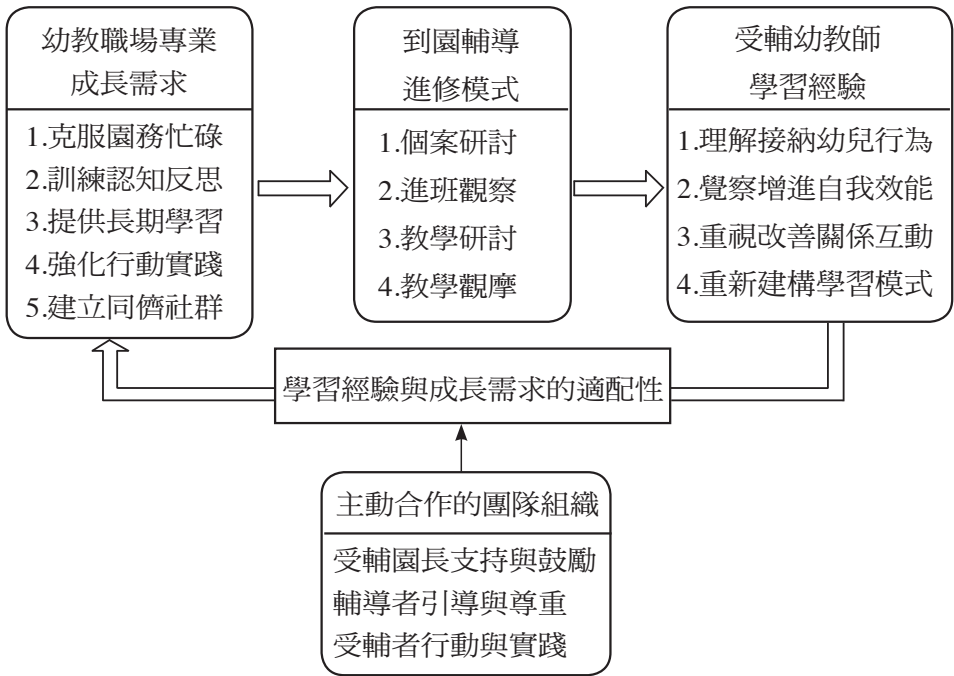


圖1 到園輔導進修模式的學習適配歷程

伍、討論與建議

一、綜合討論與研究意涵

關於幼教師的學習經驗在教育心理研究較少被關注，不管是從幼兒教育環境中對於人與人關係建立的反思，或是從學習心理學來探究幼教師學習的意義，似乎都只是把專業學習視為一種個人知識或技巧的進步，對於幼教師專業發展的脈絡其實所知有限。過去研究中，把單科教材教法或單一模式的教學設計做為幼教師在職進修的主題，似乎也宣示了幼兒教育的主軸是認知教導，忽略了幼兒發展更需要人格自尊的成長與社會關係的建立。

在面對愈來愈多幼兒情緒障礙與行為困擾影響著幼兒的發展與教師的教學時，本研究意圖探究的是什麼樣的學習模式可以貼近幼教師的學習需求和專業發展？幼教師如何將所學的應用於每天的教學工作中，讓幼兒願意來學習，而老師也自覺對孩子是有幫助的？這種正向互動的經驗是否可以成為一種幼教師在職進修的輔導方案？在前述的研究結果中對於受輔幼教師的學習經驗已做了分析與呈現，在此綜合前述研究結果，進一步論述當以幼教師做為學習的主體、幼兒做為照顧教育的對象時，本研究呈現的意涵為何？我們所學習到的又是什麼？

（一）幼教師的專業發展模式從教師個人進修朝向專業學習社群的建構

本研究呼應谷瑞勉（1997）、巫鐘琳（2005）、林燕萍（2008）、Li（2004）的研究結果，建構一種能解決幼教師教學現場困境、形成專業對話的學習社群、有系統且長期規劃的在職進修模式，是可以提昇幼教師的專業發展。這一年的到園輔導計畫增進了幼教師專業知能與幼兒社會行為；受輔幼教師積極投入訓練中，不僅在認知上學到了對幼兒行為與發展的理解，在態度上懂得傾聽幼兒與同理接納幼兒，在行動上更是從不斷嘗試與修正中提昇問題解決的能力。

Adger、Hoyle和Dickinson（2004）提出學習是一項社會活動，新的知識在互動中被建構而成為個人內在的一部分，而行動實踐則是學習歷程的結果。Chen（2004）也強調在幼教師專業發展上，同儕合作和對話可以促進教

學，反映出教學是一項合作行為而非孤立的事件，當學校有效建立一個學習社群，可促進教師的學習，提供團隊分享的經驗，建立彼此的合作行動，以及反思對話的實踐場域。

本研究以受輔幼教師服務的幼兒園為基地所形成的教育改善模式，不同於教師個人知識技巧的訓練，藉由班級現場與幼兒園本位的發展實踐，以及班群、師生間的交流經驗，帶動班級與園所大環境的改變，建立專業學習社群的合作互動，與目前在職進修研究強調由下（教師群）至上（組織文化）的質變，提供了一個可供參考的發展脈絡，也回應幼教師自身專業學習與教育改善之間的關連性，鼓勵未來研究可投入不同區域幼兒園接受到園輔導進修與學習模式之建立。

（二）幼教師的教學取向反映其學習經驗和專業發展歷程

在探究幼教師專業學習的領域，除了強調幼教師在學校社群中的學習經驗之重要外，對於幼教師和幼兒之間、以及幼兒和幼兒之間的互動關係，也受到諸多關注，因為這同時影響了教師的教和學，以及幼兒本身的學習和成長。Bygdeson-Larsson（2006）；de Kruif、McWilliam、Ridley和Wakely（2000）的觀察研究中指出當幼教師和幼兒之間的互動和合作愈多時，幼兒與同儕及老師互動也會出現更多的合作行為，因為教室中溫暖關心的氣氛，會促進幼教師和孩子之間更多的涉入、談話和做計畫，老師也更鼓勵幼兒主動思考、從事創造。

本研究建構的幼兒社會行為進修方案，引導受輔幼教師關注幼兒的社會行為與師生關係，所呈現出的教學取向也反映出幼教師自身的專業學習經驗，一種落實在教師個人專業和生活經驗的統整，受輔幼教師在教學上對待幼兒有更多的接納敏察，在個人生活經驗上對幼教現場也有更高的自我效能與滿意度。換言之，本研究已回應受輔幼教師的專業發展似乎能由本進修方案取得滿意與適配性。

也因為本研究所提供的專業學習經驗與幼教師的教學表現有所結合，是以研究中所呈現的幼教師專業發展似乎較能呼應現有教師專業發展理論中的認知論、統整論與動力論，而非單純的階段論足以解釋教師的專業發展，因為其中涵蓋了更為複雜的後設認知能力，個人生活經驗的統整以及學校文化的影響，提醒未來研究能以更多元觀點來檢視幼教師的專業發展理論。

二、研究限制與未來研究

本研究係探討一個到園輔導進修方案中幼教師所知覺的學習經驗與專業發展，關於本方案所提供幼教師專業學習內涵與其專業需求的適配性已做回答。但由於本方案申請係以一年為期，對於一個專業發展走向自主成熟的期程與一個幼教師對幼兒行為概念化的精熟度，後續仍待加強；另外幼教師專業對話的氣氛營造與知識建構的啟動機制，似乎也需要一年以上的進修方案來呈現其發展脈絡，而本研究中受限於方案實施的期限以致於未將研究焦點置於此，這一方面形成本研究的限制，但也提供未來進行幼教師專業學習的相關研究時，可考慮延長方案實施的期程，加強幼教師精熟幼兒社會行為概念化的策略與技巧，以及發展幼教師專業自主學習的知識建構歷程。

對於本研究受輔幼教師對專業學習所表達的渴求以及隨時準備進入現場嘗試與修正的行動力的確是令人動容，但長期以來國家政府對學前教育投入的資源與人力來看，明顯低於其他的教育階段，而當我們特別強調幼兒時期是人格發展的基礎，幼教師是幼兒發展的重要學習來源時，是不是更需要檢視我們對幼教品質以及幼教師發展做的努力是否足夠？本研究結果或許可以回應幼教師學習的需求以及做這樣的投資報酬是值得期待並有所必要的。

參考文獻

- 丁志權（1996）。教師在職進修的權利與義務。**臺灣教育**，55（2），16-20。
- 吳函儒（2008）。桃園縣幼稚園教師在職進修與生涯發展之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北。
- 吳明媛（2007）。輔導委員到園輔導行為取向之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 巫鐘琳（2005）。幼稚園本位在職進修與幼教師專業成長之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 李慶玲（2008）。幼稚園教師對教學輔導觀點與模式傾向之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮。
- 谷瑞勉（1997）。一個幼兒教師在職進修課程的實驗與省思。**屏東師院學報**，10，421-445。

- 林佩蓉（1991）。**幼稚園教師在職進修現況及需求之調查研究**。教育部專案研究計劃，未出版。
- 洪麗嬌（2010）。**輔導一位幼稚園教師進行主題教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 師資培育法（2005年12月28日）。
- 張珮玲（2004）。**從教師專業發展探討幼稚園教師在職進修之研究——以臺中市為例**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 教師法（1995年8月9日）。
- 莊尤姿、蔣姿儀（2010）。幼稚園社區融合主題教學多元評量實施歷程之探究。**幼兒教育年刊**，**21**，77-106。
- 許玉齡、吳碧惠、李麗娟（2006）。**推動公立幼稚園課程變革的力量——輔導者的角色探討**。取自http://192.192.169.230/edu_paper/data_image/e0001068/0n0/20061100/p0000075.pdf
- 許碧勳（2008）。一所幼兒園主題教學創意世界的蛻變。**育達學院學報**，**15**，61-85。
- 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**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 陳淑琴、周淑惠（2010）。幼兒教育績效品質：一個雙向共榮的「專業發展學校」觀。**幼教年刊**，**21**，245-262。
- 曾曉苓（2005）。**教保人員在職進修現況之研究——以苗栗地區為例**（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中。
- 游振鵬、蕭立成（2008）。幼教教師專業發展面向之理論分析。**研習資訊**，**25**（3），113-120。
- 黃佩雯（2008）。**臺北市公立幼稚園與托兒所教保人員專業成長需求及其相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北護理學院，臺北。
- 楊思偉（1996）。在職進修教育的趨勢與做法。**研習資訊**，**13**（6），24-27。
- 楊國賜、蔡榮貴（2002）。**全國幼兒教育普查計畫**。教育部專案研究計劃，未出版。
- 簡楚瑛（1997）。幼教老師在職進修的現況與展望。**新幼教**，**14**，16-19。
- 簡蕙娟（2008）。彰化縣幼稚園教師研習進修經驗、效能與需求之相關研究

（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。

- Adger, T. C., Hoyle, M. S., & Dickinson, K. D. (2004). Locating learning in-service education for preschool teachers. *American Educational Research Journal*, 41(4), 867-900.
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Berkhout, L., Dolk, M., & Goorhuis-Brouwer, S. (2010). Teachers' views on psychosocial development in children from 4 to 6 years of age. *Educational & Child Psychology*, 27(4), 103-112.
- Bezzina, C., Stanyer, R., & Bezzina, N. R. (2005). Maltese beginning teachers speak out: Perceptions about their preparation and professional growth. *ISEA*, 33(1), 15-38.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher- child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Bygdeson-Larsson, K. (2006). Educational process reflection (EPR): An evaluation of a model for professional development concerning social interaction and educational climate in the Swedish preschool. *Journal of In-service Education*, 32(1), 13-31.
- Chen, D. W. (2004). The multiple benefits of service learning projects in pre-service teacher education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(2), 31-36.
- Clark, P., & Hober, L. (2005). Enhancing early childhood teacher growth and development through professional development school partnerships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 179-186.
- Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 1-24.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization.

- American Educational Research Journal*, 6(4), 207-226.
- Giorgio, C., Franco, Z., & Pietro, B. (2002). Student motivation: An experience of in-service education as a context for profession development of teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hsu, C. Y. (2008). Taiwanese early childhood educators' professional development. *Early Child Development and Care*, 178(3), 259-272.
- Johnson, S. M. (2005). The prospects for teaching as a profession in the social organization of schooling. *Future Survey*, 27(9), 22-28.
- Jordell, K. O. (2006). Learning to teach: A review and a discussion. University of Oslo, Institute for Educational Research. Retrieved from http://scholar.google.com.tw/scholar?start=10&q=Jordell,+K,+O.+&hl=zh-TW&as_sdt=2000&as_vis=1
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49-66.
- Pui-wah, D. C. (2008). Meta-learning ability – A crucial component for the professional development of teachers in A changing context. *Teacher Development*, 12(1), 85-95.
- Slepkov, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 85-111.
- Wilson, S. M., Duffy, H., Fiori, N., Halladay, J., & Mapuranga, R. (2006). *Assembling a good team: Teacher learning from professional development*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 75-93.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.



Professional Development of Preschool Teachers: Examining the In-service Education Provided by an On-site Guidance Program

Jen-Mei Wu Hsiao-Ping Cheng***

Abstract

This study adopts a qualitative research method to examine the effects of an on-site guidance program, providing 15 sessions per year, on the professional development of preschool teachers, and whether the program meets their requirements for professional development. Data of the 11 preschool teachers who participated in this study were collected using the following resources: 2 focus groups, in-depth interviews with the kindergarten head, and reflective reports written by the preschool teachers. The results indicate that the on-site guidance program improved teachers' attitudes toward children, self-efficacy, and their relationship with peers and students' parents, and enabled the development of a novel kindergarten learning style. For the professional requirements of preschool teachers, implementation of the on-site guidance program eliminates delays of in-service training because of responsibilities, enhances teachers' introspective skills, provides long-term profession training, facilitates self-correction through multiple practical trials, and develops a mechanism for peer learning. Finally, this study discusses in-service education and related practical issues.

Keywords: preschool teacher, in-service education, professional development, on-site guidance

Section editor: Tsyr-Huey Liou

Received: April 1, 2011; Modified: July 14, 2011; Accepted: December 1, 2011

* Jen-Mei Wu, Assistant Professor, Department of Childhood Education and Enterprise Management, Central Taiwan University of Science and Technology, E-mail: jmwu@ctust.edu.tw

** Hsiao-Ping Cheng, Associate Professor, Department of Childhood Education and Enterprise Management, Central Taiwan University of Science and Technology.