

幼兒園新手教師實施方案教學之歷程

施淑娟*

摘要

本研究探討幼兒園新手教師實施方案教學的歷程，其目的為：一、探討幼兒園新手教師進行方案教學時的轉變；二、了解幼兒園新手教師在實施方案教學中所面臨的困境；三、評估新手教師在實施方案教學後專業展現。本研究採個案研究，以訪談、課室觀察、教學日誌、輔導報告、會議記錄等文件蒐集等方式進行資料分析與整理。研究結果顯示：一、實施方案教學所經歷的轉變包含以教師為主到以幼兒為中心、大團體方案到兩組方案課程、因幼兒的興趣轉變課程的方向；二、實施方案教學中面臨的困境有方案不知如何開始、教學時間和秩序的掌握、幼兒的個別差異大、分組時間無法觀察幼兒的狀況、教學資源不足及團討技巧不足等六項內容；三、實施方案教學後對教師的專業展現有課程設計、教學方法及班級經營等三大方向。

關鍵詞：方案教學、專業成長、新手幼兒園教師



DOI : 10.3966/199679772016103302002

投稿日期：2015年7月1日投稿，2015年12月15日修改完畢，2016年6月7日通過採用

*施淑娟，台東大學幼兒教育學系助理教授，E-mail: elaineshih33@gmail.com

壹、緒論

綜觀幼兒教育課程發展史，民國60年以布克太太（Mrs. H. Broke）在59年引進的發現教學法為主（盧素碧，1994），也是幼兒園開設學習區的開端，象徵開啟以幼兒為中心課程的序幕；70年代幼兒園的教學模式遵循單元教學，進行團體遊戲、戶外遊戲、點心、角落時間及團體活動的作息內容（張世宗、蔡春美與翁麗芳，1997）。80年代則興起蒙特梭利教學法之風潮，楊荊生（1994）的研究指出，與其他教學模式相較之下蒙特梭利教學當時快速成長，例如實施單元教學或學習區教學的學校不僅在教室中提供蒙特梭利教具，有的學校則直接轉型為蒙特梭利教學，這股蒙特梭利流行的趨勢遍及臺灣，尤以中南部最甚。

80年代後除了蒙特梭利教學法，陸續引進歐美其他開放教學，如華德福、高瞻、方案與主題教學等，瑞吉歐教學更在世界引起一股學習的潮流，幼教專家與學者紛紛進入瑞吉歐幼兒園參觀與學習，當時為臺灣幼兒教育百花齊放期。目前針對一般幼兒園的教學雖然都稱之主題教學，但大部分輔以坊間教材，且搭配簿本的書寫活動，並無主題教學之實，可稱之「單元主題教學」。由此可知，每一個年代所興起的教學模式都成為當時的主流，而每一所幼兒園則紛紛尋找心中的理想模式進行轉型，而轉型的順利與否影響教師繼續實施的意願，但契機的拿捏則掌握在教師的手中，更是成功的關鍵。

教育部2006年發布「教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫」，希望在幼托整合前，透過輔導計畫邀請幼教專家學者進班進行教學輔導，促進幼教老師專業省思與成長，進而提升其教學品質（許玉齡與江怡玲，2007）。此計畫不僅提供幼兒園走向教學正常化，也是幼兒園走出特色與自我風格的契機，因此協助幼兒園評估自我資源並尋覓幼兒園特色，適度的轉型成方案或主題教學模式，不僅充分的讓幼兒從事自由探索的活動，教學的主角亦能從以老師為主，漸漸轉移成以幼兒為主的教學，讓開放教育精神播灑在一般幼兒園教師心中成為當務之急。

現今幼兒園相當盛行方案教學，不少幼兒園趨之若鶩，但也有人認為遙不可及。方案教學強調孩子的自主學習，以自由探索為主，發展其興趣讓幼兒從中學習討論和實際應用的方法（Chard, 1992; Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 1989）。此教學的特色並不是以老師為主，而是以

幼兒的興趣為主，引發幼兒主動探索及在學習區中進行現實世界的應用與修正，發現問題後經討論再予以修正，最後發展出完整的學習區活動（陸錦英，2004）。

對一位新手教師只有實習的經驗，當他們想進行方案、主題或其他開放教學時，所遇到的問題是否和其他階段的教師不同？且在實施教學後的專業成長與轉變是否有異於其他不同階段的教師？對研究者而言，都是想要探討的方向。根據文獻了解幼兒園新手教師在進行課程與教學時面臨的困境可分為課程與教學、人際關係、班級經營、園務行政與個人因素等項目（江麗莉與鐘梅菁，1997；谷瑞勉，1998；吳春滿，2009；陳佩蓉，1998；彭欣怡，2000；Micklo, 1993），而教師實施方案教學後的專業成長表現不僅在個人學業及工作上有所成長，也提升專業知能與溝通能力（吳佳宜與李淑惠，2007；陸錦英，2004；劉燕雯與鄭束芬，2009）。目前只有一篇香港提出新手教師實施方案教學在專業成長的論文，研究結果不僅提升自我學習能力、教學技巧、態度與自省，教學時更有自信，連獨立學習和建構知識的態度也進步了（Lau, 2005）。由此可知，目前針對新手教師在方案教學的研究是缺乏的，因此對於新手教師實施方案教學的研究便顯得相當重要。

本研究對象透過申請教育部的輔導計畫，藉由輔導教授入園輔導之際，形成幼兒園課程轉型的契機，由主題教學轉成方案教學。因此本研究目的欲探討新手教師在實施方案教學中的轉變、面臨的困境及了解教師專業展現的內容。

貳、文獻探討

本研究旨在透過輔導計畫，探討一位新手幼兒園教師實施方案教學時的轉變、面臨的困境及其專業展現之內容，首先說明方案教學模式的定義、實施方式與現況，接著介紹新手教師實施幼兒園教學的現況。

一、方案教學的定義、實施方式與現況

針對研究目的內容介紹方案教學（project approach）的定義與實施方式如下：

（一）方案教學的定義

Katz和Chard（1989）指出方案教學的概念首次流行始於美國，簡楚瑛（1994）指出方案一詞，最早由美國哥倫比亞大學勞作科主任C. R. Richards於1900年提出，他主張勞作的訓練應根據學生自己的計畫去實施，不應根據老師的指示而做，他稱這種方法為方案（project），當時臺灣將project翻譯成「設計」或「計畫」。但首次提出方案教學法一詞則是1908至1911年Stevenson職校的農業科中採用方案教學法，而杜威也主張該教學法是一種重建經驗的教育，他更與他的妻子及幾位教師在芝加哥大學的實驗學校發展該教學長達7年（1896-1903）（Dewey, 1916/1966），後來因為他的同事克伯屈教授（Kilpatrick）1918年在哥倫比亞大學師範學院學報發表中提出「方案教學法」的論文（Kilpatrick, 1922），美國師範體系才正式有方案教學法（簡楚瑛，1994）。同時1920年代從英國兒童作品中也可看出內涵方案的蹤跡，由伊沙克教授（Isaac）提倡方案教學法（簡楚瑛，1994；Katz & Chard, 1989）。

根據克伯屈本人對方案的定義是，幼兒或學習者在特定的社會情境中專心從事有目標的活動歷程，並認為個體只有在行動中才能獲得所需要的知識（陳淑琴等人，2007；Kilpatrick, 1922）。Katz和Chard（1989）認為方案教學的課程是依照幼兒的興趣，對一個主題進行深入探究，主題的產生來自教師察覺幼兒對某事件的熱衷，或師生共同討論的決定，或老師自訂的內容。而且，方案教學更是在一個有意義的情境裡，教與學互動的過程，幼兒將這些技能運用出來，並重視內在學習動機，強調幼兒自主性的學習，也主張教師與幼兒彼此的學習，兩者皆是教室主人的概念（Chard, 1992; Helm & Katz, 2001）。陳茂生（2004）則認為方案教學以學生的學習興趣和經驗為基礎，透過師生互動討論，共同努力達成方案的一種教學方式，也可運用不同課程統整的模式來設計教學，以培養學生主動學習和計畫實行的能力。

綜合以上各學者對方案教學的定義，研究者認為方案教學意指，在教室中針對幼兒自行萌發、老師設定或師生共同討論所產生的主題，依照幼兒的興趣或經驗，進行小組、個人或團體等不同方式的活動，引導幼兒主動深入探究該主題的活動歷程。

(二) 方案教學的實施方式

方案教學融入幼教課程的目的是：(1)心智目標與心靈生活；(2)平衡課程活動；(3)學校即生活；(4)教室社區化；(5)教師視教學為挑戰。大部份4至8歲的幼兒都非常樂意接受大人的建議，為團體盡心力也樂意多方嘗試，方案教學提供幼兒如此的機會。再者，Katz認為教師的角色比較像是顧問或是引導者，並不是指導者，老師應多鼓勵幼兒努力並在合宜的時間提出建議，在整個方案的進行中，教師負責安排活動、收集幼兒的工作成果，藉著討論、展示的方式將個別兒童或是小組的工作進度展示給全班幼兒，並以討論、校外教學、表徵方式、調查活動及展示等五個教學策略帶領幼兒進行方案課程，而進行方案時則分為以下三個階段（Chard, 1992; Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 1989）：

1. 第一階段（方案的計畫與開始）：將所有的資訊想法及幼兒舊有的經驗，跟方案相關的經驗融合在一起，教師協助幼兒建立共同的觀點。再藉由一個或一群幼兒對於某樣事物、或對於老師介紹的主題感興趣、或幼兒與教師一起討論所選出的主題為未來探究的方向。
2. 第二階段（執行方案）：可藉由邀請訪客、專家介紹、示範專長，或藉由收集實物、書籍、照片等方法讓幼兒接觸新知。
3. 第三階段（結束方案）：主要將各組或個人的方案做一個結束，並摘要學習結果。期望幼兒在第三階段時對整個方案有全面性的了解，因此不宜再介紹新的資訊，而應詳盡說明幼兒的學習，使整個方案更具有意義。在這階段也可以將幼兒所學的呈現在同學面前，或邀請家長來參觀幼兒的學習成果，並向大家解釋他們的學習心得、成果及方案實施步驟。

Chard（1992）根據三階段方案的內容進行更深入的介紹：

1. 階段一：可分為(1)最初的起點：可能是一件事、一個故事、一部影片或不尋常的事物，引起幼兒的興趣與研究；(2)主題網計畫：根據舊經驗擬定關於主題的計畫；(3)列出問題：在方案進行中整理幼兒想探究的問題。
2. 階段二：可分為(1)準備實地研究：可安排一次或數次的戶外參觀活動；(2)戶外參觀活動或旅行：全班可到一個與主題有關的地點進行現場的紀錄；(3)實地參觀研究的後續活動：與幼兒討論戶外

參觀活動時，所看到的人、事、物與經驗，或計畫再一次的實地參觀；(4)訪談專家：針對幼兒進行的主題邀請相關專家到教室進行分享與對話。

3. 階段三：可分為(1)高潮活動：籌備一次讓對方案有興趣的人進行交流、分享或展示作品的機會；(2)將新知識個人化及內在化：幼兒以自己可了解的用語或方式，編造想像的故事或戲劇情節，將他們的想法表演出來。

而簡楚瑛（1994）認為方案教學屬於非結構性的教學法，因此教學計畫必須要以學生的興趣為主，很難以教案的方式來呈現，因此將方案教學分為以下六大步驟：

1. 選擇主題：在選擇主題時依照幼兒的興趣或是符合幼兒的生命經驗，也容易取得資源和設備，亦可是老師感興趣的議題。
2. 探究範圍的決定：主題網的製作可幫助此步驟的進行，因為定出主題這範圍將會太大，所以更加明確的定出其探討範圍是下一個步驟，而探討範圍的大小，可透過團體的討論來決定，但主題網並非是方案教學的要素之一，也可不必畫主題網。
3. 探究方向：決定探究範圍後還需要探究方向，探究方向要能引導學生產生問題，且能引發學生思考，及需要從「做」的方向進行。在探究的過程中可多實地觀察及分享。
4. 規劃及流程表：課程規劃表提供老師整個教學目標、形式、內容和流程，方案教學在課程設計與發展，有的是事先規劃好，有些是以主題為核心所發展的課程，不論是一開始就形成還是逐漸形成的方案，老師都應該扮演引導的角色，透過思考和實作的經驗在反思的過程中讓學生走得更深更廣。
5. 教學檔案文件的蒐集與整理：方案從開始到結束有不同的階段，而每個階段有不同的評量重點，老師應該在每一個階段中蒐集與整理教學檔案及文件，將會有助於教學品質的提升。
6. 發表會：整個方案的完成與結束階段，可辦個小小發表會，讓幼兒在全班及家長面前進行說明，讓家長能進到學校參觀幼兒平日的學習成果，了解與支持幼兒的學習歷程，也能增進親子感情及親師交流。

陸錦英（2000）則將方案分為三個階段介紹幼兒的學習歷程：

1. 第一階段（萌芽期）：從幼兒對主題相關的舊經驗出發，教師找出幼兒的經驗，並了解幼兒對概念的理解程度，激盪出對主題相關學習的動機。
2. 第二階段（發展期）：將初步研擬的問題或計畫，藉由閱讀、討論、操作與參訪等方式進一步的探索與研究，且嘗試以圖畫、文字或影像的方式記錄研究歷程。
3. 第三階段（統整期）：呈現幼兒進行方案的成果，引導幼兒將先前一手經驗，透過藝術、故事或戲劇等方式，將知識整合成幼兒自行產生的學習模式。

綜合以上各學者對方案教學實施方式的詮釋，研究者認為方案教學可分為四階段，主題方向探索期、方案的執行與探究期、方案的結束與討論期、方案的統整與發表期。

（三）實施方案教學的現況

吳佳宜和李淑惠（2007）的研究顯示，老師在方案課程轉型中做了五項改變：(1)自我的看法：開始正視自己的專業；(2)課前準備：會運用更多不同的媒介進入教學；(3)與孩子的互動：教師開始調整自己的教學步伐，也停下腳步聽孩子的對話；(4)教師的基本能力：教師認知到學習並不是直接的給予，而是透過與孩子對話建構而來的；(5)課程呈現：漸漸展現出專業自主的專業圖像。而劉燕雯和鄭束芬（2009）的研究指出，在探究社區資源融入方案教學中教師的困境與因應之道是教師面對質疑及孤軍奮鬥時，與相關人員進行溝通並邀請協助教學；在探究社區資源融入方案教學中，當教師缺乏專業知能時，持續閱讀資料並接受輔導。

陸錦英（2004）研究發現教師進行方案教學轉型時，個人學業及工作上的成長是奠定專業發展的基礎。每日撰寫省思日誌能增進教學的知識。再者，教師透過成長團體，共同討論分享，增進彼此的教學技巧。實施方案課程時，教師的困境是單打獨鬥的壓力及行政工作的負荷，但教師也因迷思有了信念的轉變，如教室聲音的吵雜到安靜操作、任由幼兒主導到教師適時介入課程，失衡與課程均衡之間的拿捏、大團體到小組教學。香港 Lau（2005）對新手教師實施方案教學獲得的專業成長不僅提升自我學習能力、教學技巧、態度與自省，教學時更有自信，連獨

立學習和建構知識的態度也進步了。劉燕雯和鄭束芬（2009）指出教師在進行方案教學的專業成長有教師成為社區教師，不僅提升專業知能與溝通能力，並成為學習者及協同研究者。

二、新手教師的實施幼兒園教學的現況

有關幼兒園新手教師的相關研究國內篇幅並不多，而針對教學轉變與專業成長的探討亦不多見，因此以下根據文獻對於新手教師在教學的困境分為課程與教學、人際關係、班級經營、園務行政與個人因素，分別敘述之：

（一）課程與教學

江麗莉和鐘梅菁（1997）的研究指出幼兒園新手教師面臨的困境是自己的教學技巧不足；且幼兒園課程偏重認知的讀寫算，讓新手教師們無法發揮所學；另一方面則面臨幼兒園教學資源不足的情形。陳佩蓉（1998）也發現初任教師在教學上常常有不知如何利用資源和時間的問題，需要不斷的摸索。彭欣怡（2000）的研究也發現新進教師在進行主題遇到的問題是，因為不熟悉教學狀況而不知如何進行的困擾。吳春滿（2009）研究蒙特梭利新手教師也發現教師會害怕進行團體討論，因為面對幼兒說話會害怕、課堂秩序難控制及概念轉換慢且語言表達差，再來文化教學活動不順暢，常發生教學物品準備不周、缺乏教具製作的技巧、還在摸索文化教學活動型態，還有對蒙特梭利教具操作及混齡教學技巧不足，最後是脫離蒙特梭利教師應有的合宜態度與行為等困境。

（二）人際關係

Micklo（1993）指出幼兒園教師工作最大困擾是與家長的關係。江麗莉和鐘梅菁（1997）的研究發現家長管教方式不同、同事間缺乏討論、同事工作態度上的差異及與園長的觀念不同都是人際關係上的問題。陳佩蓉（1998）和谷瑞勉（1998）對新手教師的研究指出最令教師感到困擾的是人際關係，因為一方面教師年輕沒有帶過幼兒難獲家長的信賴，另一方面初任教師與搭檔教師之間的和諧，也造成適應的困難。

彭欣怡（2000）也指出新手教師與合班老師的相處、家長的溝通和相處及同事的關係，是他們在工作上困擾的地方。吳春滿（2009）也發現親師溝通對新手教師的困擾是頻繁的溝通與自我的溝通技巧不足，在應對「下班後緊迫盯人型及嘮叨型」的家長很困擾，再來難以向家長提出讓幼兒接受評估的要求；而且與主管溝通缺乏有效的溝通方式；最後與合班教師相處也不是很愉快。

（三）班級經營

江麗莉和鐘梅菁（1997）、彭欣怡（2000）及 Micklo（1993）提出教室常規的維持、幼兒行為的輔導及幼兒本質的認識，是班級經營中新手教師困擾的部分。陳佩蓉（1998）指出初任教師由於經驗與技巧不足，產生許多層出不窮的班級經營問題，而感到不知所措。

（四）園務行政

江麗莉和鐘梅菁（1997）發現工作負荷太大，園方政策經常性改變和缺乏有效溝通管道是新手教師在園務上的困擾。吳春滿（2009）研究指出在園務行政的困擾是承擔過多的工作量，不僅園務政策經常變動，連人事也是，顯現園務經營缺乏規劃；行政效率與班級不同調也是困擾之一。

（五）個人因素。

Micklo（1993）認為個人時間管理是影響新手教師工作的最大問題，江麗莉和鐘梅菁（1997）則發現幼兒園新手教師在幼教師生涯的認同和容易生病也是困擾的原因。

針對上述方案教學或新手教師相關的文獻進行比較與探討，皆以質性的研究方法探討教師所面臨的困境與教學轉變。教師與幼兒透過方案互動及討論是一個漫長的教學歷程，想要更進一步的了解教師進行方案教學的問題必須透過觀察、文件分析及訪談三種方法，因此本論文的研究採用以上的方式來了解教師在面臨方案教學的困境、轉變與專業成長。

參、研究方法與設計

本研究為個案研究，採取質性資料分析的方法，藉由教師訪談、文件分析及觀察法等多種管道蒐集取得資料，以進行不同資料間交互檢驗。

一、研究場域及研究參與者

本研究針對花蓮縣一間公立國小附設幼兒園花花（化名）教師為對象，其幼兒園位於花蓮縣原住民鄉鎮，為阿美族部落，於民國74年創建，由於地處偏遠，老師的流動率相當高，幼兒園的特色隨著老師的調動而不斷更換。民國91年開始，才慢慢建立幼兒園的各項教學檔案，及逐漸的建立幼兒園的特色。過去課程的發展可分為三個階段，坊間教材期、主題發展期及主題和角落並行期。

本研究對象花花老師於研究期間甫從臺南大學幼兒教育系畢業，進入幼兒園實習一年，於該年參加聯合代理教師甄試進入此幼兒園，本研究對象進入幼兒園為第一年教學，並無相關的實際教學經驗。實施方案教學時，班上幼兒人數上學期共21人（男生13人，女生8人），下學期共22人（男生12人，女生10人），班級為混齡的編制，且全園皆為原住民幼兒。

花花老師在教學的舊經驗是單元教學模式，習慣為幼兒設定教學的內容與每一個活動的過程，課程的進行會按照當初所設計的來實施，並不會考量幼兒的興趣，且課程進行方式大部分以團體活動方式為主，少有學習區與分組或個人活動。

本研究為該幼兒園教育部輔導計畫之輔導教師，與研究對象的關係除了每月進行一次的入班教學觀察與討論，為了蒐集本研究資料另每兩星期入園1次，共計20次的觀察，及研究最後分析與整理的工作。

二、資料蒐集與整理

研究者將蒐集以下的資料進行內容分析，以產生有意義的研究結果，回答本研究之問題達成研究目的。在資料蒐集中，計有半結構式教

師訪談、幼兒課室觀察記錄及文件分析法，而文件包含輔導報告、教師教學日誌及入園輔導會議等內容，以下則針對資料蒐集內容進行介紹。

(一) 教師訪談

由研究者根據研究目的與問題編撰訪談大綱，採取半結構式的訪談，以求局內人的觀點，了解教師在實施方案教學與教學改變之看法，研究期間進行兩次訪談。

(二) 輔導報告

10次到園輔導中，研究者每一次輔導後都書寫輔導報告，寫下對幼兒園學習區的引導與方案教學進行之建議。

(三) 教學日誌

經由教師每日撰寫的教學日誌，不僅蒐集且紀錄幼兒參與學習區活動的狀況與發現，亦對方案教學的進行詳實記錄幼兒與教師討論的內容。

(四) 輔導會議

10次入園輔導後，研究者在幼兒睡覺後的中午時間與教師進行輔導會議，針對教師在實施方案教學所遇到的問題與困難，進行分享與討論並做成會議紀錄。

(五) 課室觀察紀錄

研究者為該園的輔導人員，除了10次的入園輔導外，另每兩星期入園1次，共計10次的觀察紀錄，針對教師執行方案教學與學習區的時間進行觀察，客觀的寫下所觀察的內容，以利整體研究的整理與分析。

三、資料分析與信效度

根據Miller和Crabtree（1992）將各家資料分析整理後分為四類：準統計式（內容分析法）、模版式、編輯式及融入/結晶式等。本研究以內容分析法將輔導報告、教學日誌、觀察、訪談及會議紀錄等文本資料登錄後，進行（一）資料編碼：以整個段落形式將文本資料命名，名稱來源主要是實境代碼，其次是原始資料的概念；（二）抽繹主題：確認該片段資料呈現的主題概念，而同一資料可能抽繹出二個以上概念；（三）歸類：抽繹出的主題可歸納成幾個大類別，後再歸成數個小類別。最後，根據研究目標為資料分析建立方案教學的轉變、困境及專業成長為三個大類別的架構。

在信效度方面，本研究同時藉由錄影機、錄音機、現場筆記及訪談記錄等方式蒐集資料，且透過詳盡記錄、長時間投入與有焦點的觀察來提升資料搜集的信度。其次，透過研究者個人理論敏銳度與對資料分析過程的嚴謹留意教師的回饋，與現場成員發展信任關係等提升內在效度。而外在效度的確保則藉由詳實描述田野工作資料、研究者個人角色說明、使用多元資料蒐集方法、重視與研究夥伴互動倫理等。研究者每次訪談結束，將當日訪談內容轉譯成文字資料，並在下次進行訪談前交付給接受訪談的教師，就上次文字記錄再次確認以防轉譯上的錯誤，增加研究之效度。最後文件資料之代號編碼如「輔」代表輔導報告，數字如「1」代表第一次到園輔導，編碼格式為（代號－數字－月日），如（輔1-1020）意指：10月20日第一次輔導報告（見表1）。

表1

資料轉譯對照

資料來源	編碼代號	編碼說明
輔導報告	輔4-1224	12月24日第四次輔導報告
訪談紀錄	訪1228	12月28日訪談記錄
教學日誌	教1223	12月23日教學日誌
課室觀察紀錄	觀1022	10月22日觀察紀錄
輔導會議	會1026	10月26日輔導會議

四、研究嚴謹度

本研究參考Lincoln 和Guba（1985）所提的四項準則來考量研究的嚴謹度，其內容為：

- （一）確實性：研究者除了輔導計畫的10次進班觀察，還多了10次課室觀察的時間，透過增加參與時間且經由持續性的互動觀察，期能最接近真實的經驗。在資料的處理過程，所有的訪談內容及觀察記錄皆存於錄音檔中，且資料內容由研究者一人觀察、紀錄、轉錄及分析以增加和資料相處的時間。再者，在資料處理中重要的語言與非語言的內容皆配合錄音檔的轉錄忠實地錄下來，並進行文本資料分析與撰寫，內容交由研究對象進行檢核，以期忠實呈現文本的內容。
- （二）可靠性：資料的穩定性、一致性及可預測的程度相當重要，研究者對於研究目的、設計、資料收集的方式與過程、資料分析的方式皆清楚說明，且研究者本身在幼兒園有15年的工作經驗，並有撰寫論文投稿期刊的經驗，對於研究主題的詮釋有助於提高研究的可靠性。
- （三）可確認性：研究者有系統的收集與敘述資料，在過程中屏除個人的主觀意識，期待能在自然的情境下由資料本身來說話，且妥善保存錄音檔及轉譯的文本，做為日後檢視研究的參考依據。

肆、研究發現與討論

根據本研究發現依（一）新手教師教學的轉變；（二）實施方案教學面臨的困境；及（三）實施方案教學後教師的專業展現進行討論，分述如下。

一、新手教師教學的轉變

下針對幼兒園教師在教學中產生的轉變，根據資料分析與整理分為以教師為主到以幼兒為中心、大團體方案到兩組方案課程及因幼兒的興趣轉變課程的方向。

(一) 以教師為主到以幼兒為中心

傳統教學的主體是教師，教師掌管所有的教學權力，而方案教學卻是以幼兒為主體，教師必須了解幼兒的興趣，並且根據其興趣發展方案。本研究對象只有實習的經驗，習慣使用教師為主的教學方式，因此當他只有傳統教學的經驗卻要實施方案教學，其心理調適是必要的，而教學技巧也需要不斷地進修。本研究對象面對一間甫進行方案教學的幼兒園，心裡相當適應不良，剛開始幼兒提出一個想法時，老師依舊照傳統教學方式進行，例如教師上的課程是「植物會喝水，就準備幾盆植物放入不一樣的色素，讓小朋友觀察它們的變化，接下來畫下所觀察的內容」（訪0401）。但方案教學教師會以幼兒的興趣來進行接下來的活動。進行「上學途中」，「教師預計讓幼兒設計地圖，從平面變立體，結果幼兒竟對車子產生興趣，更想做一台校車，於是我就協助他們完成」（訪0104）。在傳統教學，老師設計教學內容只完成該次的活動目標，不必延伸幼兒的興趣，但在方案課程，幼兒的興趣是最重要的，且幼兒的興趣並不一定會照著原本的計畫，所以老師必須要不斷地增加自我的知識和能力才能適時地引導幼兒。

在歷經方案的過程中，老師重新思考教學定位，雖然還是先訂定教學目標和主題網，但與幼兒在討論過程中，因幼兒的興趣或想法而調整教學的方向。教師遇到困難時，多半會詢問專家學者或與同事討論，研究對象透過請教「老師及教授，得到不一樣的想法和點子」（訪0104）。在進行教學活動時他「盡量做自己擅長的部份，但如果小朋友對某事物有興趣，他又不擅長該事物時就會很痛苦，不知如何進行接下來的活動」（訪0104）。根據以上，在傳統和方案教學之間的調適與轉變是需要時間的，當老師遇到困難時大多會找尋專家資源的協助，幫助自己去適應教學模式轉變的困境。

(二) 大團體方案到兩組方案課程

幼兒的興趣非常廣泛，即使同時進行一個主題，幼兒想研究的方向卻不相同，此時教師面臨如何讓每位幼兒都對同一個主題有興趣，亦或同時進行兩個方案，就變成教師需要解決的課題。研究對象遇到幼兒興趣不同時，當然也產生挫折，「就算交通工具變成了車子，車子的範

圍還是很大。因為孩子的興趣不一樣，可能討論的內容不是他的興趣，就會顯得興趣缺缺」（訪0104）。但一位老師又無法同時進行兩個方案時，就必須思索解決幼兒需求的對策。教師在進行方案探究時都會遇到幼兒興趣不同的問題，「不是所有的孩子都會對同一個主題有興趣」（訪0401）。對本研究對象而言，一位剛接觸方案教學的教師，自認無法同時進行兩個方案，但又必須考慮孩子興趣的不同，所以她先將孩子有興趣的活動設計成教具放在學習區中，「如果他真的對挖土機有興趣」（訪0401），讓幼兒在學習區中能獨立的學習也是一種好方法，而全班又能針對同一個方案進行探究。

當教師遇到幼兒的興趣不同時，可利用其他方法達到以幼兒為主體的學習，不管是透過學習區或是方案，只要能從各方面滿足幼兒的學習興趣，就是一個以幼兒為主體的教學方式。

（三）因幼兒的興趣轉變課程的方向

幼兒剛開始探討方案，有可能進行一半時，因看到某些現象或一個想法而改變方案的方向，此時老師必須調整教學方向來滿足幼兒的需求，但這種情況對一個剛接觸方案的老師是一項極大的挑戰，例如「教室裡的蛹陸續羽化成蝴蝶，其中一隻母蝴蝶羽化不成功，翅膀有殘肢；另外兩隻公蝴蝶成功羽化，不只小朋友看了興奮，連老師都覺得驚奇不已。小君、小悅、小芳更是興奮的查蝴蝶圖鑑，看看是哪一種蝴蝶，小朋友對有殘肢的蝴蝶有很多反應，多數的幼兒希望可以提供花蜜給蝴蝶吸，小君則提到等到蝴蝶死了可以製作標本繼續觀察等。雖然課堂提到地底的動物世界引起小朋友的回應，不過孩子的焦點全放在蝴蝶的幼蟲、蛹的身上，甚至有些幼兒會主動找書或問老師來了解他想知道的蝴蝶問題」（教0421）。

原本方案進行的方向是「管子」，但因幼兒對教室中的蝴蝶產生興趣，並主動進行圖鑑的查閱和詢問相關蝴蝶的問題，面對幼兒興趣的轉變，教師從以前單元教學課程以教師為主的想法，轉變成隨著幼兒的興趣進行接下來的課程。對於一個剛接觸方案教學的教師，在方案進行中一定會有許多的挫折和信念的衝突，不管是幼兒興趣的多樣、方案的開始或興趣的改變，教師面臨信念的衝突與困難，透過想法的轉變與尋解決對策，讓自己的教學技巧更上一層樓。

二、實施方案教學的困境

每位老師剛接觸方案教學時，一定會遇到許多的困難，不管是幼兒興趣的引導或是與幼兒的討論過程中面臨經驗不足的狀況，本研究對象在進行方案課程時也面臨許多教學上的困境，以下分六點進行討論：

（一）方案不知如何開始

教師與幼兒進行方案時，常遇到不知從哪個面向去引導，也面臨幼兒並不了解教師引導的問題，所以團討過程中常會因幼兒不懂教師的問題，而產生團討中途停止的情形。「老師可先設定和孩子討論『上學途中跟地圖有關係』」的問題，雖然孩子的討論也和上學途中有關，但他們討論的是車子，既然幼兒對車子有興趣，教師就思考從何問題切入讓他們說出想了解的車子，哪些問題是他們真正感興趣，讓幼兒用自己的方式講出想了解的內容」（訪0104）。

對於不知如何引起幼兒的興趣，大部份教師都會選擇觀察幼兒在學習區活動的狀況，也會先預設主題再從討論中找出幼兒的興趣，研究對象採取的解決策略為「傾聽幼兒或和幼兒對話，將幼兒的話紀錄後進行回顧。如果幼兒不懂你的問題，我就重覆說或用不同的方式說明，然我也會試著去聽幼兒的話，由自己表達或互相分享的方式，了解他們所想的及我和幼兒的差異」（訪0401）。如此，不僅重新回顧幼兒的話，思考幼兒的興趣，及了解幼兒過去在團討中無法真正地表達想法的原因，透過觀察幼兒之間互相分享的談話，了解幼兒與教師想法的差異性。面對方案的初期，教師需要不斷與幼兒探討和嘗試各種討論，才能確實切入幼兒有興趣的內容，而這些方法不只使討論更可以傾聽幼兒的想法，並幫助教師找到方案的主題方向。

（二）教學時間和秩序的掌握

教學時間的掌握對教師進行活動相當重要，時間未掌握好，教學活動就會進行不順暢，也讓幼兒感到無趣而無法專心。而本研究對象在教學日誌中提到自我教學時間掌握並不好，「常會因人數多或時間長，教學秩序就會非常地混亂」（教0910）。

面對這樣的問題，大部分的教師都會與同事或主管討論和分享，本研究對象則與園主任討論，「教學活動最亂的時候是在老師幫忙寫她們畫畫的內容，因為要問要寫，加上有28人所以浪費很多時間，班級秩序也很亂，園主任建議將幼兒分組或以不干擾大部份幼兒的方式進行，讓某些幼兒在進行角落時間時，到辦公室完成他的工作」（教1002）。教學時間和秩序掌握是活動進行需要注意的兩個部分，教師常因人數或活動進行較難而延遲活動時間，但時間一久幼兒就無法耐心等待，所以教師必須考量幼兒的狀況，進行教學的調整或尋找其他的解決方法。

（三）幼兒的個別差異大

班級的幼兒是混齡的組合，所以幼兒的能力差異非常大，尤其是年齡小的幼兒需要教師較多的協助，但老師又必須顧及所有的幼兒，且教師需要保有更多的專注力和觀察力，但並不是所有的教師都有這樣的能力，本研究對象也遇到相同的狀況，「班級是混齡教室，但他無法顧到每一個幼兒的個別差異，常常協助較小的幼兒而花較多的時間」（觀1011）。

對於如此的困境，教師採取家族的方式，讓較大幼兒去協助較小的幼兒，讓幼兒能互相合作，也學習互相幫助的態度。教師在方案進行時，「請小朋友用家族分組的方式，尋找教室裡有哪些管子。這樣的方式是希望可以請程度好的小孩藉由活動的過程中，指導年齡較小的孩子分辨管子，也訓練小朋友分工合作的能力」（教0209）。幼兒的個別差異大是每個教師都會遇到的問題，要如何克服則是需要老師去思考的，不只是分組，一定還有其他的方法來解決幼兒個別差異問題。

（四）分組時間無法觀察幼兒的狀況

幼兒園的師生比是1：15，這樣的師生比會讓教師無法觀察每一位幼兒的狀況，或在教學時進行分組活動，教師無法一一協助。本研究對象也面臨幼兒分組活動進行時，因為人數過多所以無法觀察每位幼兒的狀況，或是教室分成4組進行活動時，教師無法一人帶4組。教師認為「要帶4組對她來說是非常的困難，一個教師要帶那麼多的幼兒，無法一一顧慮到每位幼兒的需要」（教0515）。

教師對於人力資源不足和無法顧到幼兒的狀況，通常都會找尋同事的支援或請幼兒分組推派組長互相協助。面對這樣的問題此教師請園主任協助幫忙帶某一組別的幼兒，讓教師能夠與幼兒有較多接觸機會，並且在適當的時機引導幼兒，如教學日誌提到，「今天還好有莊師幫忙協助帶2組，由於兩位老師分別帶4組，所以幼兒們需要協助時，老師可以適時給予意見與幫忙。推派組長也是很棒的方法，組長可以約束組員，組員之間也能彼此鼓勵，共同做一件事、完成一件事」（教0515）。

（五）教學資源不足

教學資源對於教師非常地重要，因為所有的教學活動必須仰賴教學資源給予適當的協助，教學資源的缺乏將影響教學活動的進行。該幼兒園位處偏遠的海邊，所以面臨教學資源不足的情況，再加上教師不是在地人，導致不知如何尋找合宜的教學資源。有時候遇到資源不足而幼兒又有興趣探究的方案時，教師就必須找更多的書籍，但這些資源對於該區而言是相當不足的。老師「不知道去哪裡尋求資源和協助，所以有時候資源不是很夠，當孩子後來的興趣更深入了，你更要去找尋書籍、兒歌各方面的東西，尤其是新任老師，不管是書籍還是兒歌都是難找尋的資源」（訪0401）。對於這個問題此教師在找尋資源上比較偏向「使用電腦找尋資料，或是將多媒體的資訊帶進教學活動中」（觀1222），如果真的找不到相關資源，教師就設計其他的教學活動（教1218）。

（六）團討技巧能力不足

團討技巧是幼兒園教師非常重要的教學技巧，因為透過討論和分享，教師能了解幼兒的想法，調整教學目標和方向，但研究對象因為教學經驗不足導致在與幼兒團討的過程中常會抓不到方向，或題目太深無法引起幼兒討論的現象。有時候當幼兒問一個問題也不知道如何去回答，自認在團討時臨機的反應還不夠。例如「本來只是期待書名會取棒球練習記錄，結果孩子對取書名很有自己的想法，只不過多數的孩子似乎不知道書名與書的關聯性，所以當我問起孩子的練習記錄有拋球、接球、打擊，卻只有寫打擊，人家可能會以為這本書都在寫打擊，孩子對我這樣的回應似乎不是很清楚我想表達的意思」（教1212）。或是「請

小朋友用家族分組的方式，尋找教室裡的管子有哪些時，小朋友觀察的結果侷限在教具、洗手台，反而忽略他們平時想到的燈管、電線」（教0229）。

教師團討技巧的進步必須透過不斷與幼兒討論，才能了解幼兒的能力，且不斷修正自我的問句。「當遇到幼兒不懂時會換不一樣的技巧，就是」教師透過不斷地與幼兒對話，發現幼兒不懂時，便會更換不一樣的方式與幼兒進行討論，或是使用「先參觀再討論，或放圖片再討論的方法」（訪0401）。讓幼兒有先備經驗後再進行討論，讓師生的團討過程中有更多的對話。

此教師在訪談中也表示「透過這樣的方式確實讓自己的團討技巧有所進步」（訪0401），團討技巧本身就是一項需要花許多時間累積的教學技巧，教師在教學生涯的初期難免會有許多挫折，但經過經驗的累積，終究能夠有所成長的。

三、實施方案教學後教師的專業展現

經歷此次實施方案教學的契機，教師相當肯定到園輔導的實質收穫，在實施過程中，教師在教學的專業展現相當多，以下就課程設計、教學方式、班級經營三大方向進行介紹。

（一）課程設計

1. 符合幼兒能力

方案教學的課程設計以幼兒為主體且進行深入的探究，過程強調讓幼兒獨立操作且學習解決問題，研究對象在課程設計時，強調與幼兒討論並觀察其先備經驗，再設計符合幼兒能力的活動，例如「老師在參觀商店後，請幼兒畫出想開的店、有興趣的東西」（會0122），再根據幼兒畫的內容進行有趣話題的討論，找出方案的方向來。

參觀四間商店後與幼兒討論這些店的相異處，並請「幼兒想看看7-11、咪咪小吃店、建興商號和永順建材行，最有興趣的是哪一間店？幼兒可以畫下喜歡的店或這次參觀最有興趣的店，想全部畫下來也可以、想研究社區有多少店？或者在參觀時，有別的讓幼兒有興趣的如橋、路上的車子都可以」（觀0317）。老師讓幼兒依自己的能力或興

趣畫出自己想要開的店，但有時候設計活動不一定都符合每位幼兒的能力，且因研究對象是混齡的班級，因此幼兒的能力差異非常大，當教學活動不是每位幼兒都能完成時，教師就會採分組進行。

2. 以幼兒為主體

方案是以幼兒為主體，讓幼兒採取行動培養解決問題能力為目標。教師提供引導而非主導的角色。雖然「教師在進行方案前都會先預定一個主題，但在討論過程中因為幼兒的興趣轉變，教師隨即調整自己的教學方向，以幼兒目前的興趣為課程的方向」（輔4-1224）。在角落裡教師也尊重幼兒，讓幼兒自由選擇扮演的角色，教師提供引導，讓幼兒藉由扮演中獲得更多的經驗。原本進行「管子」方案，幼兒在一次的團討中提到「蝴蝶的嘴巴像管子，引發其他幼兒熱烈的討論，於是教師讓幼兒探討蝴蝶的一生」（會0402），該方案變成蝴蝶的探討，比原本教師設定的管子，幼兒顯現更多的興趣，因此以幼兒為主體的方案教學，才能產生更多的火花。

3. 掌握教學目標

教師可以先預設方案課程的教學目標，經由與幼兒討論，再決定方案探究的範圍。方案進行的歷程，在每一個階段中以紀錄的方式蒐集資料作為反省的工具。此研究對象「在方案進行初期先預設教學目標，但因為幼兒的興趣不同而轉變方案的方向和範圍，此時教師隨即調整教學目標，雖與當初設定不盡相同，但幼兒應達到的基本能力，教師仍能掌握」（會1014）。例如進行運動派對的方案，教學目標有：(1)認識身體的構造及功能；(2)認識球類、田徑等各式運動項目；(3)瞭解並遵守運動規則；(4)瞭解各項保健、急救處理的常識；(5)養成正確、有規律的運動習慣；(6)培養團隊合作與運動家精神。而實際進行方案時，教師讓幼兒「先從認識自己的身體再延伸至認識棒球、樂樂球的規則並實際到棒球場進行演練，再讓幼兒分組進行棒球活動」（教1028）。由於幼兒樂衷於棒球的實際活動，並沒有機會介紹田徑類的運動，及保健與急救處理的常識，於是項目二與四的教學目標就會直接刪除。

（二）教學方式

1. 獨立操作

方案強調杜威「做中學」的概念，幼兒在自主探索中學習，操作中

培養幼兒解決問題的能力，大部份的方案教學都在幼兒討論及獨立操作中進行。研究者觀察發現研究對象給予幼兒獨立操作的時間，不干涉幼兒操作學習並在一旁觀察等待，幼兒主動要求幫助時，教師才依情況給予引導和協助。「小品在操作教具，他用針筒將瓶子裡的水吸到另一個瓶子裡，不小心把瓶子的水打翻了，老師說：『你打翻了沒有關係，把水吸到海綿裡，拿去外面洗一洗。』小品開始整理，接著老師走到他旁邊，示範用針筒吸水的方法」（觀0407），教師給予示範和協助後，將教具拿給幼兒，請幼兒再一次嘗試自己動手操作，教師則在旁邊觀察幼兒是否能夠操作完成，並將過程紀錄下來。

2. 引起幼兒學習興趣

設計活動必須以幼兒的興趣或引發學習興趣的活動為方向，幼兒才會專注於教學活動中，研究對象在課堂中多使用教學媒體器材或繪本的方式進行教學，幼兒對於教學媒體的運用或遊戲方式較容易專注，「在運動派對方案中讓幼兒觀看美國職棒賽的影片，幼兒都感到新鮮和有趣，接著，請幼兒畫下打擊者打球姿勢，幼兒觀察細緻，不僅畫出棒球賽的內容，也將打擊者、投手、捕手的動作畫出來」（會0302）。但並不是每個教學活動都能引起幼兒的興趣，例如進行繪本分享時，幼兒可能會因題材不吸引而對繪本沒有興趣，老師透過教學日誌的省思，尋找引起幼兒學習興趣的方法。老師「與孩子分享敵人派的故事，感覺專注聆聽的孩子不多，可能是因為題材或故事裡的內容不吸引孩子，或老師講故事不夠生動，下次要選擇能引起幼兒興趣的繪本」（教0929）。

3. 增進幼兒語文能力

在方案教學中增進幼兒能力是相當重要，其方法便是讓幼兒有機會思考，而非直接告知答案。本研究對象在活動進行討論時，不會直接告訴幼兒答案，而是將問題再拋回給幼兒，告訴幼兒可以去哪裡尋找答案，讓幼兒自己去找尋資源，培養幼兒解決問題的能力，討論中「老師問：『除了這些，這四間店還有什麼不一樣的地方？』小瑀：『7-11沒有賣雞蛋。』其他小朋友聽到，紛紛表示：『有，我有看到7-11有賣雞蛋。』老師問：『7-11有賣雞蛋嗎？』小朋友開始爭執7-11有沒有賣雞蛋，有的說有，有的說沒有。老師看到此情形便說：『小耀說他有在7-11裡面看過雞蛋，是雞生的蛋』另一位小朋友說：『那是健達出奇蛋。』老師問：『那是巧克力嗎？』小朋友：『對。』之後小朋友又開

始爭執7-11賣的是雞蛋不是健達出奇蛋，老師又問：『那到底是雞蛋還是巧克力的健達出奇蛋？』小朋友各堅持自己的意見，老師說：『沒關係，下次到7-11去看看有沒有賣雞蛋，再回來分享。』」（觀0317）。

教師在團討時除了將問題拋回給幼兒之外，也會請其他幼兒分享自己的經驗或答案，讓幼兒增進其語文表達能力。每天學習區時間結束，教師請幼兒分享操作的情形，以提升語文表達的能力。當幼兒「分享在日常生活練習角作編織，老師會問『你編織用了哪些顏色？』，幼兒下一次便會說『我在日常生活練習角用黃色做編織』，如此引導幼兒的語文表達能力便會進步」（訪0401）。

4. 適時引導幼兒

當幼兒出現問題或是需要協助時，教師必須依幼兒的能力進行引導，並且提供資源讓幼兒主動學習，而非直接告訴他們答案，本研究對象遇到「幼兒有問題時，會告訴他們哪裡可以找尋資料，或是哪裡有資源，引導他們自己去找到答案」（訪0401）。

（三）班級經營

1. 尊重個別差異

研究對象的班級是混齡班且幼兒個別差異性大，大班的教學活動不一定適合小班，因此教師必須尊重幼兒的個別差異，提供不同的協助，不能要求每位幼兒都必須在同一個水平線上。再者，「每位幼兒的能力都不盡相同，教師必須根據幼兒的能力來設計不同的教學，讓他們能依自己的能力適性發展」（輔6-0204）。老師在進行美勞活動時，發現幼兒使用剪刀的動作不易掌握，尤其小班的幼兒更加困難，因此「教師根據幼兒的狀況請大或中班的幼兒協助，或教師主動地提出幫忙來處理」（教1203）。

2. 接納幼兒不同的意見

教師在進行教學時，大部分都與幼兒進行討論，當幼兒說出不同答案時，教師會接納幼兒的不同意見，並且將幼兒的想法寫在白板上。當與幼兒進行團討「『7-11、建材行、小吃店和建興商號這四間店有什麼不一樣？』小朋友回應：『永順建材行沒有賣。』老師問：『沒有賣什麼？』小朋友：『7-11有賣飲料，永順建材行沒有賣飲料。』老師：『哪裡有賣飲料？』小朋友：『7-11。』老師：『建興商號有沒有賣飲

料？』有的小朋友說有，有的小朋友說沒有，老師又再問一次，小朋友依舊持不同的意見，接著老師請家裡就是永順建材行的小朋友告訴大家有沒有賣飲料，結果答案是『有』，老師表示：『可能有些人沒有參觀過建興商號所以不知道。』」（觀0317）。當幼兒持不同意見時，教師請幼兒互相分享自己的經驗，或請他們回家到商店參觀後再來和大家分享，並不會直接否定幼兒的答案。

本研究結果發現教師在實施方案教學的困境有：方案不知如何開始、教學時間和秩序的掌握、幼兒的個別差異大、分組時間無法觀察幼兒的狀況、教學資源不足、團討技巧不足等困境，而劉燕雯和鄭東芬（2009）則提出教師的困境是，面對質疑及孤軍奮鬥且缺乏專業知能。陸錦英（2004）發現教師實施方案的困境是單打獨鬥的壓力及行政工作的負荷，兩研究與本研究發現的困境並不相同，可能本研究對象是一位新手教師，因此所面臨的困境和一般有經驗的教師並不相同。因此，教師在實施課程時所產生的困境，有可能因教師的年資與經驗不同其困境也不相同。

本研究發現教師的轉變有以教師為主到以幼兒為中心、大團體方案到兩組方案課程、因幼兒的興趣轉變課程的方向等三方面，陸錦英（2004）發現教師因迷思有了信念的轉變，如教室聲音的吵雜到安靜操作、任由幼兒主導到教師適時介入課程失衡與課程均衡之間的拿捏、大團體教學到小組教學。本研究發現教師在實施方案教學後的專業展現有課程設計、教學方式、班級經營等三方面的成長，劉燕雯和鄭東芬（2009）研究發現教師的專業成長則有教師成為社區教師，不僅提升專業知能與溝通能力，並成為學習者及協同研究者。陸錦英（2004）發現教師個人學業及工作上的成長是奠定專業發展的基礎，每日撰寫省思日誌能增進教學知識。再來，教師透過成長團體共同討論與分享，增進彼此的教學技巧。因此，本研究與其他研究結果並不相同，可說明專業成長與教學轉變是因人而異的，可能因教師的年資與經驗不同其專業展現與教學轉變也不相同。

伍、結論與建議

本研究目的探討新手教師實施方案教學的轉變、面臨的困境及專業展現的內容，本章根據研究目的提出結論，並進一步提出建議，以供現場教師及未來研究之參考。

一、結論

本研究採質性研究，其研究結果的推論雖然是有限的，但根據資料顯現教師在此方案教學中的轉變、困境與專業展現，其結果如下：

(一) 新手教師教學的轉變

1. 以教師為主到以幼兒為中心

本研究對象歷經傳統教學後才進行方案教學，因此在教學模式和心理調適都需要一段時間的適應，教師從單元教學以教師為主的想法，要轉變成以幼兒為中心的教學一開始覺得很痛苦，但歷經方案的過程中，教師重新思考教學定位，雖然還是先訂定教學目標和主題網，但與幼兒的討論過程中，以幼兒的興趣為教學的方向。

2. 大團體方案到兩組方案課程

當教師遇到幼兒的興趣不同時，捨棄大團體進行方案課程的模式，以幼兒為主進行兩組不同的方案，只要能從各方面滿足幼兒的學習興趣，就是以幼兒為主體的教學方式。

3. 因幼兒的興趣轉變課程的方向

面對幼兒興趣的轉變，到底是要堅持原有的課程還是要轉變，對於一個剛接觸方案教學的新手教師，一定會有許多的挫折和衝突，教師透過想法的轉變與尋求解決對策，讓自己的教學技巧更上一層樓。

(二) 實施方案教學的困境

1. 方案不知如何開始

教師面對方案的初期，都要不斷與幼兒探討和嘗試各種討論，才能確實切入幼兒有興趣的話題，這些方法不只是討論更可以傾聽幼兒的想

法，幫助教師找到方案的方向。

2. 教學時間和秩序的掌握

教學時間的掌握對於教師進行活動時非常的重要，時間未掌握好，教學活動便進行不順暢，也會讓幼兒感到無趣而不專心。面對這樣的問題，研究對象透過分組或以不干擾大部份幼兒的方式，讓幼兒在進行角落時間時，到辦公室完成他的工作。

3. 幼兒的個別差異大

在混齡的班級，幼兒的能力差異非常大，對於如此的困境，教師採取家族的方式，讓大的幼兒去協助較小的幼兒，透過互相合作，也學習互相幫助的態度。

4. 分組時間無法觀察幼兒的狀況

分組時間教師會請另一位教師進行協助，便能達成兩位老師帶四組的狀況，也提供幼兒分組活動的機會。

5. 教學資源不足

該研究場域位處偏遠的海邊，常面臨教學資源不足的情況，加上教師不是在地人，導致不知如何尋找合宜的教學資源。有時候遇到資源不足而幼兒又有興趣的方案時，教師就必須找更多的書籍，但這些資源對於該區而言是相當不足的。

6. 團討技巧能力不足

研究對象因教學經驗不足導致與幼兒團討的過程中常抓不到方向，或內容太深無法引起幼兒進行討論。當幼兒問一個問題，研究對象也不知道如何回答。最後教師透過不斷與幼兒對話，發現幼兒不懂時，便更換不同的方式與幼兒進行討論，讓幼兒有先備經驗後再進行討論，提升團討過程中產生更多對話的機會。

(三) 實施方案教學後教師的專業展現

1. 課程設計

在課程設計中教師能設計符合幼兒能力的教學活動，並以幼兒為主的教學，教師提供一個協助和引導的角色。因混齡的關係，教學活動無法符合每位幼兒的能力時，教師也會使用分組的方式進行。

2. 教學方式

在教學活動中，教師讓幼兒獨立操作，並且適時增進幼兒的能力，

引導幼兒方向，在活動中加入視聽器材或遊戲時，發現較能吸引幼兒的專注與投入。

3. 班級經營

教師在團討時，能接納幼兒不同的意見，也會根據幼兒的個別差異給予不同的協助，並不會制式化要求幼兒完成他能力以外的事。

二、建議

（一）教育管理部门

研究發現進入現場的輔導對教師有實質的幫助，教師也願意嘗試實施以幼兒為主的教學模式，尤其對新手教師而言是不容易的。十多年來教育部的輔導計畫看到許多幼兒園教學的成效，因此輔導計畫是成功的，由本研究也可看出對新手教師的助益良多，因此建議各縣市教育部門的主管機關可以設置獨立的幼教督導制度，藉由專任的督導進入現場觀察，深入了解幼兒園的教學給予合宜的輔導與協助，協助各園進行改善，如此才能彰顯其成效。而督導的聘任則建議有實務經驗的資深老師為佳，讓幼兒園教師有機會從現場提升為督導的機會，當更多資深教師願意加入督導的行列，才能提升幼教的教學品質。

（二）幼兒園教師

對於尚未融入學習區或實施方案（主題）教學的幼兒園，期待能主動申請教育部輔導計畫，透過輔導機制轉變成開放教育的教學模式。並建議欲轉型方案或主題教學者，要多閱讀相關書籍，且多參與方案教學分享的研習，累積自我的經驗。再來，建議位處於偏遠地區的教師，可與比鄰的幼兒園教師組成策略聯盟或社群，透過彼此分享和交流，讓資源共享，提升其教學品質。最後針對幼兒園有新手教師者，鼓勵申請輔導計畫可幫助教師提升其教學技巧與專業表現。

（三）輔導人員

建議輔導幼兒園進行方案教學或新手教師者，在這一年的輔導歷程，針對教師進行方案教學時，可具體的提供教學策略的建議，並了解

其困境，給予適時的協助與討論；再藉由閱讀方案的書籍，提供進行方案教學的策略與方法，並藉由觀看教學日誌瞭解進行方案的脈絡，提供進行教學的意見。

(四) 未來研究者

本研究以一位新手教師為研究對象，其研究是有限制的，建議未來想進行方案教學的研究者，可找尋背景相似的研究對象，了解兩位教師或兩間幼兒園在進行方案教學轉型過程的相異與相似性；且研究過程中亦可增加觀察與訪問的次數，才能更深入探究幼兒與教師之間方案互動的歷程，提供對方案教學有興趣的研究者之參考；也可針對輔導人員的輔導策略進行相關教師教學成效及輔導策略協助教師解決困難的研究。

參考文獻

- 江麗莉、鐘梅菁（1997）。幼稚園初任教師困擾問題之研究。**新竹師院學報**，**10**，1-20。
- 【Chang, L.-L., & Chung, M.-C. (1997). The research of obsession in a beginning teacher. *Journal of Hsinchu Teacher College*, *10*, 1-20.】
- 谷瑞勉（1998）。新制實習中幼稚園實習輔導教師的角色探討。**幼兒教育年刊**，**10**，131-143。
- 【Ku, L.-M. (1998). The counseling internship role of kindergarten teacher in a new rule. *Annual of Early Childhood Education*, *10*, 131-143.】
- 吳佳宜、李淑惠（2007年5月）。幼兒園轉型對教師影響之研究。「**2007南臺灣幼兒保育學術研討會**」發表之論文，屏東市：美和技術學院。
- 【Ku, C.-I., & Lee, S.-H. (2007, May). The research of effect for teachers about a preschool change. *Symposium conducted at the meeting of seminar in 2007 South of Taiwan*, Pingtung, Taiwan, Technology College of Meiho.】
- 吳春滿（2009）。**蒙特梭利幼稚園初任教師之工作困境與因應策略**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 【Wu, C.-M. (2009). *The job problems faced beginning teacher in the Montessori kindergarten and the applied strategies* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Teacher University, Taipei, Taiwan.】
- 許玉齡、江怡玲（2007）。幼教輔導之專業能力初探－輔導人員之觀點。《**幼兒教育**》，288，32-46
- 【Shu, Y.-L., & Jiang, I.-L. (2007). The view of counselors: The professional ability of guidance of early childhood education. *Journal of Early Childhood Education*, 288, 32-46.】
- 陳佩蓉（1998）。《**幼稚園初任教師專業成長歷程之研究**》（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 【Chen, P.-L. (1998). *The research of professional growth in a novice kindergarten teacher* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Teacher University, Taipei, Taiwan.】
- 陳茂生（2004）。《**「讓愛傳出去」——一個國小藝術與人文學習領域方案教學的行動研究**》（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 【Chen, M.-S. (2004). *Pay love forward: An action research on the project approach to the curriculum of arts and humanities learning area in elementary school* (Unpublished master's thesis). National Pingtung Teacher College, Pingtung, Taiwan.】
- 陳淑琴、謝明崑、薛婷芳、林佳慧、謝瑩慧、魏美惠（2007）。《**幼兒課程與教學——理論與實務**》。臺北市：華都。
- 【Chen, S.-C., Xie, M.-C., Sit, T.-F., Lin, C.-H., Xie, I.-H., & Wei, M.-H. (2007). *The curriculum and teaching of early childhood education-Theory and practice*. Taipei, Taiwan: HwaDu.】
- 陸錦英（2000年11月）。《**萌發課程中師生不同程度做決定之研究**》。「**2000師範學院教育學術研討會**」發表之論文，臺北市：國立臺北師範學院。
- 【Lu, C.-I. (2000, November). The research of decide for teachers and students difference level in a germination course. *Symposium conducted at the meeting of seminar in 2000 Education of Teacher College*, Taipei, Taiwan, National Taipei Teacher College.】

陸錦英（2004）。一位幼教老師的專業發展：反省思考方案教學。屏東師院學報，20，217-250。

【Lu, C.-I. (2004). The project approach of reflective thinking: The professional growth of kindergarten teacher. *Journal of Pingtung Teacher College*, 20, 217-250.】

彭欣怡（2000）。幼稚園新進教師適應歷程之研究——以兩個個案為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

【Peng, H.-Y. (2000). *The adjustment process of two newcoming kindergarten teachers* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Teacher University, Taipei, Taiwan.】

楊荊生（1994）。臺灣地區蒙特梭利教學之評析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

【Yang, J.-S. (1994). *An assessment of Montessori teaching in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Teacher University, Taipei, Taiwan.】

張世宗、蔡春美、翁麗芳（1997）。幼教師資培育研究：幼兒學習區的規劃與應用——歷史研究篇。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC85-2413-H152-005），未出版。

【Zhang, S.-J., Choi, C.-M., & Weng, L.-F. (1997). *The research of early childhood education: The planning and application of learn environment-The research of history*. The report of National Science Council (ID: NSC85-2413-H152-005), unpublished.】

劉燕雯、鄭東芬（2009）。幼稚園實施「社區資源融入方案教學」之成效、困境與因應之道。臺中教育大學學報，23(2)，145-166。

【Liu, Y.-W., & Cheng, S.-F. (2009). The effect of community resource assimilate into project approach in a kindergarten. *Journal of Taichung Education University*, 23(2), 145-166.】

盧素碧（1994）。幼兒教育課程理論與單元活動設計（2版）。臺北市：文景。

【Lu, S.-B. (1994). *The curriculum theory of early childhood education and unit activity design* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: WenJin.】

簡楚瑛（1994）。方案教學之理論與實務。臺北市：文景。

- 【Jane, C.-I. (1994). *The theory and practice of project approach*. Taipei, Taiwan: WenJin.】
- Chard, S. C. (1992). *The project approach: A practical guide for teachers*. Edmonton, Canada: University of Alberta, Instructional Technology Center.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York, NY: Free Press.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York, NY: Teachers College Press.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kilpatrick, W. (1922). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lau, S. F. (2005). *Implementing the project approach in the Hong Kong preschools: Challenges for novice teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hong Kong, Hong Kong.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. London, England: Sage.
- Micklo, S. J. (1993). Perceived problems of public school pre-kindergarten teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 8, 57-68.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1992). *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Process of Implementing the Project Approach by a Novice Preschool Teacher

Shu-Chuan Shih*

Abstract

This study aimed to facilitate the professional development of teachers and identify the difficulties in the process of implementing the project approach. The objectives of this study were as follows: (a) investigate the conviction and teaching-related changes made by a novice teacher when implementing the project approach, (b) identify the problems encountered by the novice teacher in the process of implementing the project approach, and (c) evaluate the novice teacher's professional development after the implementation of the project approach. A case study method was adopted, and data were collected using methods such as interviews, classroom observations, teaching logs, counseling reports, and conference records. The data were subsequently organized and analyzed. The study results are as follows: (a) teaching-related changes made by the teacher when implementing the project approach (e.g., teacher-centered to child-centered approach, change from a whole group project to two-group project, and curriculum change by child-interested); (b) problems encountered by the teacher while implementing the project approach (e.g., not knowing where to begin, unfamiliarity with the teaching time and classroom management, dealing with substantial individual differences in children, inability to observe the children's learning situation during group work time, inadequate teaching resources, and poor group discussion skills); and (c) the teacher's professional development after implementing the project approach (e.g., improved knowledge of curriculum design, teaching methods, and classroom management).

Keywords: project approach, professional growth, novice preschool teacher



DOI: 10.3966/199679772016103302002

Received: July 1, 2015; Modified: December 15, 2015; Accepted: June 7, 2016

* Shu-Chuan Shih, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education in National Taitung University, E-mail: elaineshih33@gmail.com

