教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PSK1110029

學門專案分類/Division：專案技術實作

計畫年度：■111 年度一年期　□110 年度多年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

「腦、手、心」的培力之旅-「認知師徒制」融入幼兒園教保活動課程設計之教學實踐

(配合課程名稱/幼兒園教保活動課程設計)

計畫主持人(Principal Investigator)：王建雅

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：長庚科技大學/幼兒保育系

成果報告公開日期：

□立即公開 ■延後公開(統一於 2025 年 7 月 31 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023.09.1

一、本文

(一)研究動機與目的

我國於 2011 年通過《幼兒教育及照顧法》後，依據《幼兒教育及照顧法》第 12 條規定，教育部制定了《幼兒園教保活動課程大綱》(幸曼玲、周于佩，2017)，且於「國內專科以上學校教保相關系科認可辦法」中規定學生須修畢教保專業知能課程至少 32 學分，始具教保員資格，其中「幼兒園教保活動課程設計」不僅列屬必修課程，「幼兒園教保活動課程大綱」(以下簡稱課程大綱)更審訂為該課程之主要內涵，顯現課程是幼教改革的核心關鍵。

對培育職前教保員，課程大綱之學習必須突破兩種舊經驗，一從「知識的教授轉化成對幼兒核心素養」之培育，二從「分科的」教學轉成「統整的」課程設計，然就研究者長期觀察，學生長久沉浸於分節分科、特定知識的學習模式，要能理解統整性課程的理念與價值，本身就是極大的挑戰。再者，課程大綱雖提供課程規劃方向，幼兒學習的取材卻可依教師對幼兒經驗能力、興趣發展、時令節日、空間環境、當地風俗等而有不同的規劃，取材範圍極廣，加上教師本身須有課程自編的能力，此與其他教育階段以既定內容為藍本，教師只需熟悉教材並以合宜的策略進行教學，所需處理的教學層面複雜許多。總上所述，學生於「幼兒園教保活動課程設計」學習面臨多重問題，包含:

1.幼教理念革新問題:學生須綜合教保理論形成自己對幼兒的圖像，並作為課程發展之基礎，此為困境一。

2.難以設計適齡適性的活動:幼兒發展課程雖提供幼兒各階段發展輪廓，但多數學生對幼兒發展仍一知半解，對什麼能放手讓幼兒做?什麼須提供鷹架協助幼兒，難有明確掌握，加上對幼兒園的理解有限，與幼兒接觸極少，僅憑想像很難設計出以幼兒為主體、且有意義的教學活動。

3.慣以知識傳輸思考活動:課程大綱強調以統整為組織課程的途徑，意在以生活問題或概念消除科目區分，然長期的學習經驗，讓學生形成以科目分類之思考，或因思慮不足，僅能掌握課程片段零碎的訊息，甚少深思活動帶給幼兒的素養，或以遊戲包裝知識，以致熱鬧有餘，學習不足。

4.各層級目標區分不清:幼兒園教保活動課程大綱中的六大領域皆由領域目標、課程目標和分齡學習指標架構而成，學生需先理解領域目標代表該領域對幼兒學習的整體期待；課程目標則著重該領域幼兒的學習方向；分齡學習指標則強調在幼兒先前的基礎上朝學習指標進一步學習(教育部，2017)。然學生於規劃課程時，多未能釐清不同層次目標間的關係，僅著眼學習指標的應用，或在學習指標的應用上，有「濫用、誤用、錯解」等多重問題。

研究者曾與學生研討，如何協助他們在課程設計上更有想法，規劃出適性的教保活動，學生認為教學案例分享、具體的實例與步驟引導、提供學習資源的連結、實際撰寫教案與多加研討等方式，可能有助於釐清他們在活動設計中的盲點。對照學生於活動設計遇到的困境，研究者亦觀察到，課程設計與教學優異的教保員(師)往往具備以下能力: (1)能於幼兒教育的理念中，覺察釐清自身對幼兒的圖像，並擁有高度的教學熱忱；(2)能從教學互動中觀察幼兒，熟悉幼兒的基礎能力與學習狀況，進而依循課程的理念與幼兒的需求，設計合宜的教學策略；(3)有清晰但合宜的教師意圖；(4)能跨科、跨域的融合教保專業課程的知識；(5)長期沉浸在「用腦想、動手做、心感受」的歷程，並從課綱實踐的教學中省思改進教學策略。

故研究者認為:教學者對課程的認知與理解既是課程改革與實踐的核心關鍵，優異的專家教師將能作為學生「智慧、實踐、用心」的學習楷模，如能透過認知師徒制的導入，由專家現身說法分享實例、以學習社群之型態共同討論分析、再進入幼教現場貼身學習觀察師生互動、實作實教的累積經驗，將有效提升教保活動課程設計能力。另課程大綱雖已發展出許多教學資源，但幾無從專家如何帶領新手學習課綱之探討，故研究者欲透過專家教師帶領職前教保員學習之歷程分析，編擬出以「解析學習者困境」與「如何鷹架引導」為基礎的「幼兒園教保活動設計教學手冊」，提供各幼兒園實習輔導教師帶領實習生、大專教師引導初學

者設計幼兒園活動的參考。

總上所述，本計畫旨在透過學習社群建置，激發學生學習動力，從「認知師徒制」搭建學生進入幼兒園場域之橋梁，逐步熟悉幼兒園生態、並從實作與觀議課中研討分析活動設計、豐碩其活動設計與教學經驗，以增進學生理論學習與實務連結的能力。綜上所述本專案計畫實作目的包括:1.由實作實感之歷程整合專業知識於教保活動課程設計，提升學生課程設計能力；2.歸納分析認知師徒制之帶領經驗，分析學生於幼兒園教保活動課程設計之學習困境; 3.歸納分析認知師徒制之帶領經驗，提出學生於幼兒園教保活動課程設計之輔導策略;4.綜整目的二與目的三，研編「幼兒園教保活動設計教學手冊」。

(二)研究問題

依據研究動機，研究問題臚列如下:

1.經認知師徒制導入課程後，幼保系學生於幼兒園教保活動課程設計之轉變為何?

2.幼保系學生於幼兒園課程設計學習各階段實作所遭遇到的學習困境為何?

3.專家教師協助提升學生於幼兒園教保活動課程設計能力之策略為何?

(三)文獻探討

現代教育之父裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi，1746~1827)於十九世紀提出完人教育的觀點，他認為:『發揮腦、手、心全體的教育才是真實而自然的教育』，教育之目的在求個人的均衡發展:腦代表智慧與思想，強調以直觀為方法，透過活動中親身體驗來學習；手代表體能與技能，注重培養實際的能力，心代表德育與道德，反映人從自然人走向社會人與道德人的歷程(王建雅，2017)。這樣的教育觀點亦可引申至現今對職前教保員的培力歷程，期待他們未來成為教保員時，能展現出「教育的智慧(腦)、理念的實踐(手)、道德且具關懷幼兒的熱情(心)」。

然而，現今師資培育單位所面臨的困境，不僅在「如何將學生從生疏轉為熟悉、將理論轉為實踐」，教師須還須運用策略，讓學生學習「由被動轉為主動」。從情境學習（situated learning）的理論觀點，學生依賴被動聽講來學習脫離情境脈絡的知識，將使學生缺乏熱情和興趣，若將學生置於真實或模擬情境中學習，透過學習者與情境間的互動，將使學生更有效率地應用所學（林吟霞、王彥方，2009），也較能習得真實情境中的脈絡化知識與高層次的問題解決能力。周春美、沈建華(2007a)認為，學生由實習生至走向專家的歷程，在校所學的學院知識仍非常重要，但僅有精緻的陳述性知識而缺少解決問題的行動基模，是無法應用在複雜的教學情境，換言之，「概念、活動與文化是相互依賴的，缺一不可」(Collins、Brown & Newman，1987)，促進學習的一項重要因素，係讓學生能處於一個反映知識學習可用的環境裡，並於此情境完成功課與解決問題。

固本計畫基於情境學習的觀點，欲透過認知師徒制(cognitive apprenticeship)之建立，創造學生接觸幼教現場之機會，向專家教師習得真實情境的脈絡知識，再從過學習社群(learning community)之研討運作，反芻與強化學生參與之主動性與支持性，以下將針對這兩觀念進行於討論。

1.認知師徒制　為彌合當前學校知識學習與使用情境分離的缺失，Collins、Brown 與 Newman(1987)提出「認知師徒制」，主張知識性的教學，不應以講述法呈現，而可透過認知師徒制，教導學生學習專家處理複雜任務的過程，學習知識在問題解決與任務執行中的使用情形，他們倡議要將「內隱的知識應用歷程」與「教學沉默的歷程」公開，讓學生觀察、演示與練習它們。這種以解決問題為導向的學習，強調情境在學習過程中所扮演的角色，重視學習情境與知識間的關聯，主張概念和事實知識是藉由問題解決和任務執行的方式來主動積極取得的(周春美、沈健華，2007a)。

(1)認知師徒制的意涵　過去師徒制(Mentoring)經常被應用在各領域作為知識與技能傳授的方式(吳清山、林天佑，1999)。理想上，徒弟能透過師傅的示範與解說獲得知識、專業、

技能之成長，實則潛在不少問題，首先，師傅的知能未必豐富，也不盡正確，因此錯誤的觀念、道理或作法經常代代相傳，即便徒弟心存疑惑，也不敢質疑；其次，並非所有師傅都能善巧的運用「教學」、「示範」、「指正」、「解說」等技巧；再者傳統師徒制強調師傅反覆示範與操作歷程，直到徒弟能獨力學習特定任務，徒弟難有創新思維。認知師徒制基於情境學習理論，師法傳統師傅傳授徒弟技藝的模式，透過「師傅帶學徒」、「學徒學師傅」的教學型態，補強學校教育將知識學習與使用情境分離的缺失，讓新手成功學習(陳木金，2005)，但 Collins、Brown 和 Newman(1987)認為，認知學徒制還具備兩個意義：a.著重專家教導有序的過程與知識情的境脈絡化，讓學習者在社會互動中，理解與其相關的概念性與事實性的知識;b.強調認知以及後設認知層面，特別在「經由引導的學習經驗」以及「學習過程的檢核及反思」，這也回應引導後研討的重要性。陳木金(1995)則認為，認知學徒制能幫助學徒從情境中獲得觀察學習機會；從實例中找出解決問題的方式、規則、策略，並建立信念系統，最終從檢正信念系統中，發展出普遍性的原則。

綜言之，認知學徒制係由專家在真實的情境脈絡下，有策略的進行教導、示範、講解和支持，並以具體範例的方式來演示知識，引領新手覺察與學習師傅表現細節，以加強對整體學習內容與方法的瞭解，而新手也能藉由觀察、模仿、反思與師傅表現的差異，主動建構知識與信念，修正個人的概念與表現，終而習得複雜的問題解決能力。

(2)認知師徒制的教學方法　認知師徒制教學的方法包含了包括「示範、教導、提供鷹架輔助並逐漸撤除、闡明、反省和探究」等教學活動，目的培養學生成為一個能獨立思考及解決問題的學習者（Bruce, 2009）。以下說明之:

(A)示範（Modelling）:藉由有經驗的專家或教師將內在的過程具體化，執行清楚的示範並解說其想法，讓學生明確了解與觀察所要學習的內容。

(B)教導（Coaching）:指觀察學生在實作的過程中，教師提供各式各樣的學習活動，適時的示範、提示、指正、鷹架，並評估學生的學習狀況給予引導回饋，透過實務導向的教學策略，讓學生能學以致用。

(C)鷹架輔助並逐漸撤除（Scaffolding and fading）: 指教師依據學習者的進展，提高任務的複雜度，並使其獨力完成該項任務，建立鷹架後，選擇適當淡出的時機，並降低支援和協助，讓學生獨立。

(D)闡明（Articulation）:運用的啟發式教學策略讓學習者的內隱知識(tacit knowledge)有機會釐清，透過表達使個人思路更加清晰可見，同時激發學生於課堂之學習情緒與知識技能遷移的機會。

(E)反思（Reflection）:讓學生將自己的認知模式或解決問題程序和專家、同儕做比較。除可了解個人的思考的盲點，亦可培養學習者自我監控（self-correction）與自我檢核（self-monitoring）的後設認知能力，增進學習的品質。

(F)探索（Exploration）:推動學生自己進入問題解決模式。讓學生有機會將習得的知識進行探索與驗證解決問題的方法和策略，以促進個人對知識的真正理解。

由上可知，「認知師徒制」在專家教師的角色上，除強調豐富的專業領域經驗，也需具備鷹架引導學生的能力，顯示在採行認知師徒制前，研究者亦須讓專家教師群理解認知師徒制的概念，針對學習焦點、學習者特性進行分析，發展觀課紀錄表引導學生聚焦觀察，再透過專家教師的教學指導要領，釐清迷思並建構合適的教學策略，讓學生在這樣模式學習中獲益。

(3)認知師徒制之相關研究　研究指出，認知師徒制對組織內的文化傳承、幫助資淺者在專業職能的提升有其成效 (周春美，2010)，師傅在真實情境裡能將知識技能傳習給學徒者，使學習者提升對事務的關注度與責任感。

近期亦有研究探討認知師徒制運用在不同的教育領域教學或教師傳習制度之成效，例如:周春美和沈健華(2007b)的研究指出此制度具有外在支持、遷移和自我調整教師職業角色的發展功能；Berliner（2001)發現透過認知師徒制的經驗傳承，新手教師較能快速地處理複雜的教學情境，且能有效地提升訊息組織、思維歷程和執行教學計畫等後設認知能力；孫麗卿(2015)

將認知師徒制運用師資生的藝術活動課程設計，發現透過現場教師的引導與指導，無論在教案撰寫技巧、教學準備還是藝術活動教學技巧，師資生都有具體的成長。

綜觀研究，認知師徒制多運用在職場傳習或職前教育實習，但較少將制度應用在其他職前專業課程，此外，教學現場的實習輔導老師憑藉其對教學的理解與對實務工作的經驗來協助實習生，師傅本身是否有能力釐清新手在教學實務中專業成長的瓶頸，並提出輔導及相應的協助措施尤為重要關鍵。故本研究所選專家師傅不僅具備幼兒園教保活動課程大綱之專業(如課綱種子教師、教學卓越教師)，也具備多年帶領園內教師成長之經驗(如擔任課程領導人之角色、社群召集人)，藉由這樣的專家師傅團隊之研討與帶領歷程，共同分析引導未來教保員課程設計時，應具備的「關鍵概念」與「基本成分技巧」，將複雜的教學活動引導條列成引導原則，作為未來大專院校教師、幼兒園實習輔導老師、或課程領導帶領新手教師熟習課程設計與教學活動之參考。

2.學習社群　學習社群意指一群人在共同學習目標或興趣的基礎上，經由持續性的參與學習、分享知識經驗、資訊和策略，創造集體的探究行動，提升彼此的知識專業、技能與態度(Wenger,2006)。Carnell(2007)認為社群之目的在建構知識，並透過共同的對話來學習。學習既是知識建構的歷程，就必須在社會互動中產生，伙伴彼此主動溝通、創造知識且透過建設性對話共同學習，改善自我能力。如何讓學生從被動接受訊息轉而主動參與，以促成專業能力與實務提升，具體作法之一即是讓學生形成學習社群，課程大綱也主張:學習是參與、也是社會互動，職前教保員透過親身體驗學習社群，除了模擬帶領幼兒學習型態的經驗，更是運用上述學習理念來促其專業成長的辦法。以下分就三方向進行討論:

(1)學習社群的內涵　專業學習社群的概念最早起源於企業界，直至 Senge 在《第五項修練》倡導的學習型組織，此名詞便演進為學習社群（丁一顧、江姮姬，2020），學習社群是一種合作的形式，提供自我學習與組織成員學習的平台（Battersby, 2019）。學習社群如何的組成，對學生學習有莫大的影響，王為國(2007)指出，學習社群應具備三項要素：a. 共同的目標：社群成員應有共同的學習目標、主題或相同的課程等；b. 共同的學習：社群中的成員互為學習伙伴，在知識、社會與情感上共享互動；c. 共享的責任：在互助的基礎，個體為自己學習負責，也將同伴的學習視為責任，因此，學習社群的成立，不僅希望成員有個人的學習，也能促進伙伴與社群整體的學習，簡言之，學習社群是學生在學術性與社會性的投入。

(2)學習社群的功能　許多研究指出，現今的師資培育有著理論與實務斷裂的問題，由於師資生著眼應對考試，缺乏反思與批判，很難將理論轉化為實務，再用理論檢視實務(王為國，2008)，若能讓師資生在教育實習期間參與教師所組成的專業學習社群，可以提供其更多元的教學經驗，亦可減緩師徒制中因輔導教師差異而造成的實習品質落差(呂文惠，2021)。由於教保員畢業後即面臨職場挑戰，如何在教保員的培力過程促其理論與實務結合，更顯迫切性，社群意識之培養可以增進學習成效，也可以防止教師智性及專業的疏離並支持職前教師的學習，其與教學效能間具有高度正向關聯(林妤蓁、吳勁甫，2017)。

王為國(2008)研究師資生參與實務社群，歸納出社群具有多種功能，包含增加對課程內容的理解，從中學習合作與人際互動歷程增進表達與溝通能力，在理論與實務結合中共同建構與修正實務知識，促進省思與統整。總體來說，學習社群的優點包含：a.增進成員間的互動，促發更積極的參與，彼此形成支持的團體；b.學習上能從課堂擴展到課後；c.共同的學習目標，使成員間的學習互動更多，內容也更豐富而深入；d.成員學習動機更持久；e.合作的學習方式，有助於塑造教師協同合群的公民素質。顯現將學習社群推展到職前課程，或能提升學生學習動機與成效，也能加強其人際互動與溝通的機會，促發學生統整與省思的能力。

(3)學習社群之相關研究　目前有關學習社群之研究多集中於現職教師之專業成長，以增進教師彼此對話與專業能力為主，且於國中小及高中教師居多(高博銓，2009)，反觀職前教師(Armstrong, 2004; Hoffman-Kipp, 2003)與學前教師(Bradley,2004)之研究較為有限。丁一顧、江姮姬(2020)分析教師學習社群之期刊論文，發現研究對象以國小 49 篇（42.24%）最多；而較低的則為幼兒園 2 篇（1.73%），顯示幼教領域之相關實徵研究仍有開展之空間，這也是推

展職前教保員形成學習社群有其獨特的意義。

Armstrong（2004）曾探討國小職前教師於實習課程的社群，結果發現實習生於社群中，能發展出社會性協商的知識與實務。Hoffman-Kipp(2003)探討職前教師於教學實習課組成學習社群，發現社群的討論提升師資生思考個人教學策略、哲學及信念，以及關注學生的生活史。呂文惠(2021)認為，參與教師專業學習社群除能提升教學能力，也有助實習生養成終身學習的態度。從課程發展理論與社群來看課程發展，實務社群可以協助教師發展新課程、協助教師覺醒課程理論、幫助教師累積課程實務知識、協助教師解決課程的問題等(王為國，2007)。

總上所述，學習社群運作強調分享、互動、對話及協商，對學生而言，可透過本計畫學習社群之參與，預先熟悉未來幼兒園內教師專業成長社群運作、增加對未來職場工作的了解、同時也能在社群運作中提升專業成長與培養人際關係，學習社群之建立，提供了知識互動及創意激發的平臺。然葉興華（2003）指出：在學習社群成員仍有課程專業知識不足、開會時間難覓、討論品質待提升等問題，此也是組織運作普遍存在的困難。考量學生本身的經驗度、課程理解的有限性，因此在本計畫中，將以一名專家師傅與 6-7 名學生共組學習社群，專家師傅以課程領導人的角色點燃並帶領學生在課程設計中學術性與社會性投入，以解決既有課程所面臨的問題，建立一個學習成長的環境。

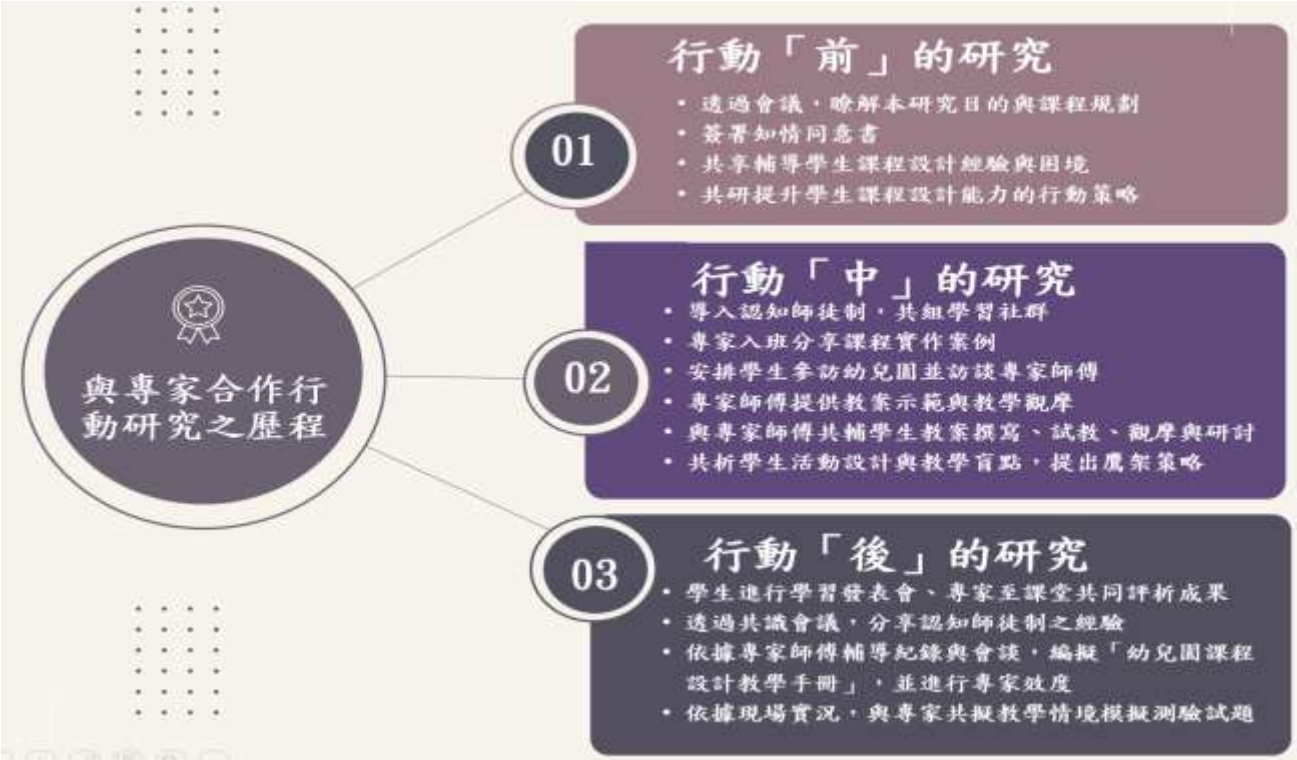
(四)教學設計與規劃

本計畫係以提升學生教保活動課程設計能力為目的，透過專家師傅協力，以辨識學生學習困境為基礎，透過系統性步驟與創新方法，提升學生幼兒園教保活動設計能力。教學規劃包含(1)首從理論提供課程設計架構，依序導引學生建置基礎概念；(2)建立專家師傅社群，在實作演練中，融入認知師徒制度，開啟學生與專家教師之對話；(3)觀摩專家師傅教案與教學，作為進入試教之基礎；(4)實境導入，實作實用:學生撰寫教案後與研究者和專家研討，修正教案後於現場試教，從專家帶領社群中彼此觀摩、回饋、分析與省思，促其學理的類化和遷移，提升教學實務技巧；(5)統整回饋與省思:學生回顧共教共學，統整現場經驗進行跨社群分享；(6)研究者編擬「幼兒園教保活動設計教學引導手冊」，讓專家教師經驗有傳承、學生學習有實踐。以下分就研究方法、對象、實作場域、資料整理與實施程序說明。

1.研究方法與專家師傅(業師)角色　行動研究是由實務工作者本身發動進行，完成與專業工作有關的實務改進，並促成專業的理解與專業的發展(蔡清田，2000)，本研究係以覺察學生學習困境為基礎，採取與專家師傅合作之實際行動，以縮短實務與理論之間的差距，此與「行動研究」的精神相符合。研究以「合作行動研究」(Cooperative Action Inquiry）之型式，研究者先與專家師傅共同組成教戰團隊，就過去課程設計之輔導經驗來釐清學習目標之預設、檢視學生可能問題、參酌認知師徒制擬定方案，共同發展行動策略並付諸實踐，歷程中透過共識會議與群組之研討，建立起「檢視教學行動、執行方案與反省」之循環過程，促成研究者與專家師傅間之共同運作，如甄曉蘭(1995)所指，在合作行動研究中重視雙方參與決策、實踐的平等合作的關係，也是促進教育研究與實際現況改革密切結合的有效策略。

研究者以時間軸，將與專家教師之合作行動研究分為「行動前、行動中與行動後」三個時期(1)行動前研究:旨在建立合作共識、協助專家師傅熟悉任務與初步共享專家師傅群之輔導策略;(2)行動中的研究:則以研究者為橋梁，透過各種形式(如社群建置、Line 群組、演講分享、入園參觀、訪談等）協助專家師傅與學生建立關係，再進入「專家示範教學-學生近身觀察-社群共同研討;學生模擬實作-專家修正指導-社群議課研討」,歷程中研究者以輪流入園方式與各專家師傅持續互動，透過共識會議整合研商學生學習;(3)行動後研究:與專家師傅共同歸納統整學生在學習歷程中的困境與解決策略，經與專家師傅的共識會議、師徒紀錄分析、學生綜合報告等，編擬「幼兒園課程設計教學手冊」與「教學情境模擬測驗試題」。與專家師傅合作行動研究之歷程如圖一。

圖一　與專家合作行動研究之歷程



2.研究對象　本計畫係以二年制修習「幼兒園教保活動課程設計」必修課程的 49 名學生為實施對象，經學習初背景調查，學生 49 人中，有 40 位畢業於二專或五專幼保相關科系，9 位為幼保非相關科系。成立學習社群時，雖採自由組成，但仍檢視學生差異性，使 9 位同學散佈在六個學習社群，以利課程設計之研討。開學第一週，研究者即向研究對象發放知情同意書，於課堂說明課程內容與參與方式，使研究對象能清楚瞭解研究目的與實施方法。

3.實作場域　本研究場域有二，一為教室課堂，一為幼兒園現場。由於本案專家師傅為認知師徒制執行之關鍵，故遴選幼兒園應具備兩項標準:落實幼兒園教保活動課程大綱、課程取向涵蓋「主題教學與學習區」且能實踐例行性活動規劃，以協助學生理解多元課程取向與完整的活動實施。專案實作以臺北市兩所獨立幼兒園之其中六個班級為合作場域，共計六位教師參與，此六位教師均具備(1)三年以上實習輔導經驗;(2)長期參與課綱相關計畫與專業發展社群;(3)協助研編國教署課程大綱相關教材;(4)具課綱種子教師資格或經課綱課程專家推薦等條件。依據研究目的，研究者於課程設計實踐期輪流入班，於專家示範期間協助解說並蒐集學生學習資料。

4.資料處理與分析 本計畫重視實作層面，故研究者與專家師傅亦從實際教學互動中發現問題，並於社群研討與共識會議中修正行動，解決問題，歷程中資料的分析與實踐過程將同時並行。在資料的處理上包含量化與質性資料:

(1)量化資料呈現:主要來自研究者自編之「幼兒園教保活動課程設計學習回饋」與期末教學評量統計，以瞭解學生在接受多重教學策略後之學習成效。問卷採五點量表設計，針對授課方式、各面向學習瞭解程度與其他學習設計題目。

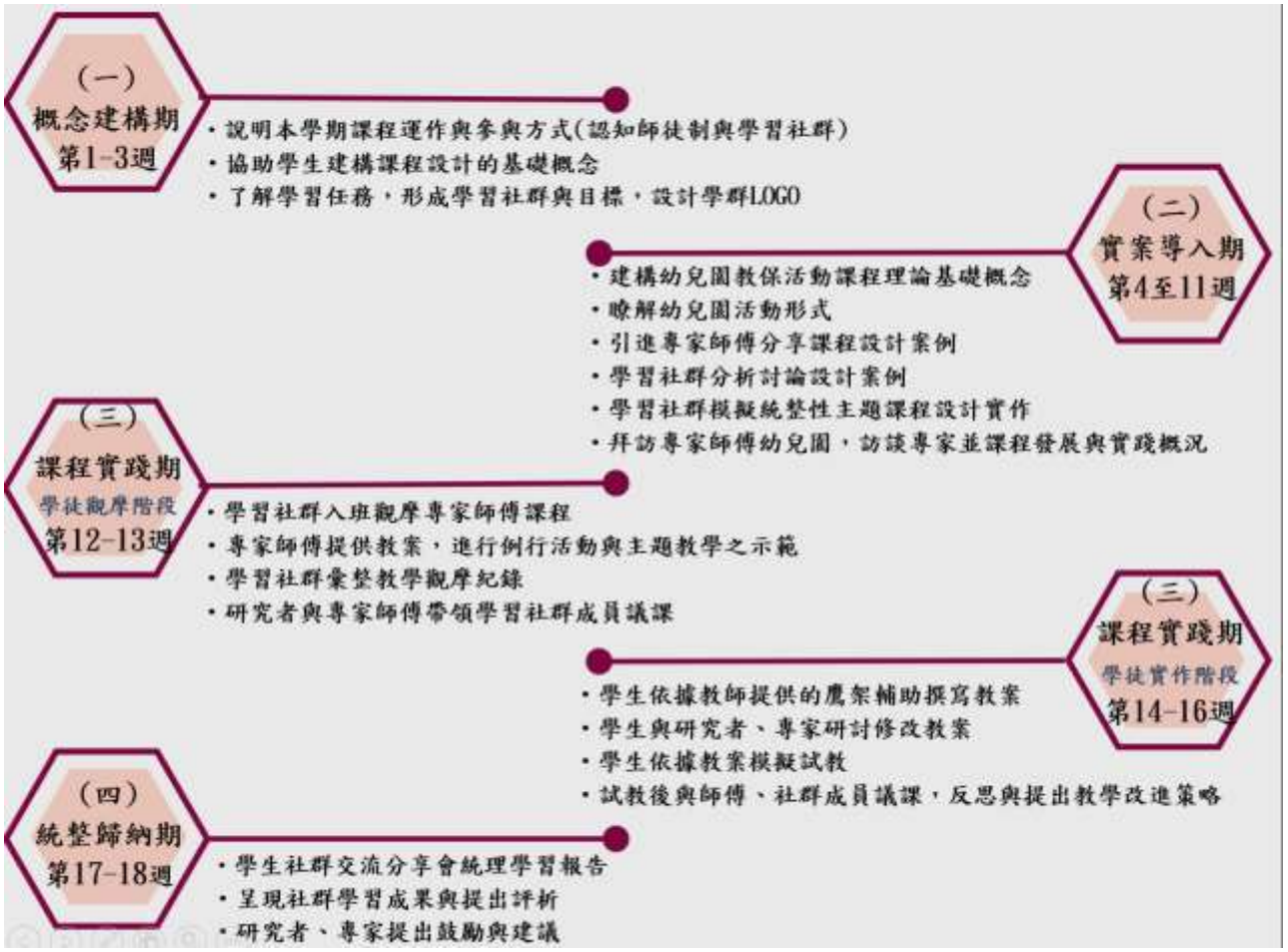
(2)質化資料的信實度:透過多元的方法、多元的資料蒐集策略與多元的資料來源，可獲得較完整的圖像，以確保訊息的正確性，質性資料的蒐集來源包含:A.教學實務學習單、B.專家師傅分享省思、C.參訪與訪談專家課程設計紀錄、D.例行活動觀摩紀錄與省思、E.主題活動觀摩紀錄與省思、F.專家教師課程設計文件、G.社群研討會議記錄、H.共識會議紀錄、I.教案設計之前後對照、J.期末成果發表分享(含師徒交流等)，瞭解導入「認知師徒制」對學生於幼兒園課程設計學習所產生的轉變，以及了解學生其於活動設計實踐層面的成效。本計畫提高訊息可信度之方法包含 A.透過錄音、錄影設備協助蒐集資料，並詳實紀錄；B.呈現文件的原始資料:包含社群學習會議紀錄、共識會議記錄、觀課紀錄表、師徒之教案撰寫編修歷程

記錄、試教錄影、錄音紀錄等;C.採三角檢核法:透過專家師傅與研究者共同進行資料的整理、分析、討論與交叉檢核，以達到多元資料檢核的效果，減少個人主觀因素對資料收集判斷的偏差。D.重視回應效度，有關課堂討論或與專家師傅對談等所有資料，請社群參與成員給予回應。資料部分採取分析和資料收集同時交互進行的方式，並持續比較、三角檢核，即研究者將不斷的形成對於問題解答的暫時建構，但不間斷的收集新資料來考驗原有建構的周全性與妥適性。

5.實施程序　考量學生課程設計實務經驗應逐步累積加成，透過持續性的加廣加深來連接職場。故本專案技術實作，在成立「專家師傅群」後，以認知師徒制為主軸、學習社群為合作學習形式，從「專家師傅之課堂演講」來認識不同幼兒園的課程發展，再由「幼兒園參觀」、「專家訪問」、「閱讀專家師傅之統整性主題課程案例」作為活動課程設計之先備經驗，爾後透過「觀摩專家師傅教學」、「教案設計研討」提供學生觀摩專家師傅之經驗，「組內教學觀摩」、「專家帶領社群研討」來增廣見聞，強化學生實務經驗，從觀課與議課的歷程，建立起學習共同體。

整體教學執行分為四階段五時期，分別為概念建構期(第 1-3 週)、實案導入期(第 4-11 週)、課程實踐期(學徒觀摩階段第 12-13 週;學徒實作階段第 14-16 週)、統整歸納期(17-18 週)四階段五時期，在不同時期採行不同的教學策略，實施程序整理如圖二。

圖二　課程實施程序圖



(五)教學暨研究成果

1.教學過程與成果　承前所述，各階段教學過程與成果如下所述:

(1)階段一:概念建構期(1-3週)

本階段主要透過學習單之經驗回顧、社群凝聚共識、講述法、社群討論、教保實務學習單等策略之交替運用，協助學生了解課程設計的基本概念、幼兒園教保活動課程大綱(總綱與六領域)、幼兒園課程型態與基本運作方式。流程如下:

A.邀集專家、建立團隊共識:八月即透過數次聯繫與溝通確認專家師傅成員，並於課程實施前召開透過共識會議，會議包含a.說明計畫目的與執行內容;b.說明認知師徒制之概念與本案專家師傅之角色;c.研討專家師傅社群帶領技巧與帶領實習輔導教師課程設計之常見困境;d.研討彙整常見課程設計問題並建構初步輔導策略。

B.創造情境、引發學習共感:學期初，研究者除向學生說明認知師徒制與學習社群之意義，亦請學生自組學習社群，目的在協助學生凝聚對學習社群之共感，如王為國(2007)指出，學習社群應建立起「共同目標、共同學習與共享的責任」，故研究者給予學生小任務:包括學習社群自行設置課程設計挑戰目標、運用多元素材設計社群logo(如圖三)、命名並思考logo意象、並於課程中介紹設計理念後進行票選活動，該logo亦作為line群組的貼圖，再邀請專家進入群組，作為未來實體互動的準備。在這段間，研究者亦擔任學習社群與專家師傅間的橋梁，建置起與專家師傅互動的機會。

圖三　學習社群logo



社群名稱：幼柚特攻隊　社群名稱：幼兒方程式　社群名稱：Yo 牛不怕困難

社群名稱：YoYo 行動調查隊　社群名稱：幼餓了　社群名稱：幼閃幼亮

(2)階段二:實案導入期(4-11週)

本階段依據教學進度，採行直接教學法、業師案例分享、學群討論、課堂實務學習實作、實務訪談等(如圖四)交錯方式，以確認學生於該階段之課程概念建置。

A.邀請專家入場分享實務案例:研究者以講解課程相關概念為前行，專家師傅分享實務案例為補充，偕同專家師傅進行三次不同活動型態之案例分享，研究者於專家師傅分享後，請同學填寫省思回饋，來了解「學生已經學到什麼? 還需要釐清什麼?」，並在下一課堂中回應學生學習、鼓勵學生的進步與成長，透過幼兒園「三階段課程里程規劃」(例行性活動與全園性活動設計-統整性主題課程設計-多元學習活動整合)，持續、有意和即時的檢視學生理解的狀況，提供回饋輔助與支持，增進學生對幼兒園課程型態之理解。

B.依據理論步驟練習課程設計:課堂以學習社群為單位，引導學生依據統整性主題課程步驟，進行幼兒園全學期之課程規劃。歷程中各學習社群依據所屬專家師傅提供的前導經驗，如:幼兒背景、規劃的主題與緣由，進行相同主題的主題網規劃，此目的在於後續協助學生覺察與專家師傅於統整性主題課程設計的差異，以辨識與釐清學生課程設計中的盲點。

C.透過自主學習參觀與拜訪專家:本階段研究者進一步為學習社群與專家師傅搭接共學橋梁，透過自主學習之任務指派，引入專家師傅與社群徒弟建立共識與討論之機會，請各學

習社群至專家師傅班級進行環境觀察與課程訪談，訪談內容包含數個向度:「專家師傅班級的作息計畫為何? 班級經營與課程理念、幼兒的學習經驗與主題活動的規劃、學習情境的規劃、主題和學習區結合、專家師傅的主題網設計、社群主題網設計與專家主題網設計之比對」，除讓學生熟習師傅，也能進一步瞭解未來試教場域之情境與課程脈絡，隨後進行學習社群的期中報告。

圖四　實案導入期照片紀錄

<table>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>專家師傅分享課程規劃</td><td>學習社群研討主題網</td><td>幼兒園參觀訪問專家師傅</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>學習社群的期中報告</td><td>介紹專家師傅班級的情境</td><td>比對與專家主題網之設計</td></tr>
</table>

(3)階段三:課程實踐期(12-16週)

本階段課程場域轉至幼兒園現場，研究者與專家師傅群行前再次召開共識會議，說明師傅於現場的任務與觀察，也共同閱覽認知師徒制中的教學策略:「示範、教導、提供鷹架輔助並逐漸撤除、闡明、反省和探究」(Bruce, 2009）作為引導學生學習，本階段可再細分為兩個時期:學徒觀摩期與學徒實作期。學徒觀摩期以示範、教導、提供鷹架輔助為主，學徒實作期則採行「提供鷹架輔助並逐漸撤除、透過說課闡明、議課中帶領反省和探究」。

A.專家師傅進行教學示範與指導:專家師傅提供自屬學習社群一週的教學週誌與觀摩當日之教學詳案，協助學生入班觀課前理解課程脈絡，研究者亦設計觀課焦點紀錄表，作為學生觀摩例行活動與主題活動教學觀察之紀錄。歷程中，學生除可針對活動提出疑義、促發其對其專家的活動設計有更清楚的理解，也能與研究者、專家師傅討論所見所聞，增進對活動設計目標與內容方法之連結。

B.學生於指導下共研教案設計:專家示範教導後，各學習社群再以兩人一組為原則，在專家師傅的主題課程脈絡下，規劃協同教學活動。研擬初步教案後，須與研究者、專家師傅研討教案撰寫，並就學習指標的選用、活動流程的設計、時間的規劃與掌握、教學內容的合宜性、教學策略的應用等進行修正(如圖五)。

C.於幼兒園情境進行教學模擬活動:本計畫執行期間正值新冠肺炎盛行，故安排學生於幼兒園課後進行學群內之教學模擬與觀課，但不接觸幼兒，歷程中除錄影紀錄試教與也須在專家師傅的帶領下，進行學群內的議課。歷程中專家師傅運用闡明協助學生釐清其思路，從觀摩他人中引導學生省思個人盲點、以增進自我檢核與覺察(如圖五)。

圖五　課程實踐期照片紀錄

		
觀課(一)	專家師傅提供詳案	觀課(二)
		
備課:研討後修正教案設計	專家指導下於幼兒園試教	議課

(4)階段四:統整歸納期

此階段學生帶著現場實務經驗回到課堂，學群分享該班課程發展脈絡，統理與專家師傅學習之要點，呈現自己於現場的活動設計與試教，並提出個人評析與全班同學共同討論。

A.召開專家會議歸納歷程困境與策略:匯聚各學習社群之專家師傅觀點，研討各社群學生於主題規劃、觀議課、試教等歷程之學習瓶頸與課程概念迷思，藉由共享師傅帶領策略與引導學生解惑之作為，形成編擬「幼兒園教保活動課程設計教學手冊」之基礎。

B.學習社群討論學期所學、準備期末發表:透過期末之自主學習，賦與各社群學生整理學期所學經驗:如統整性主題課程之規劃、經認知師徒制於課程設計之改變調整、教案設計與試教經驗之分享，發表以口頭報告、錄影分享、書面整理、省思統理課程所學等形式進行學群間的交流分享。

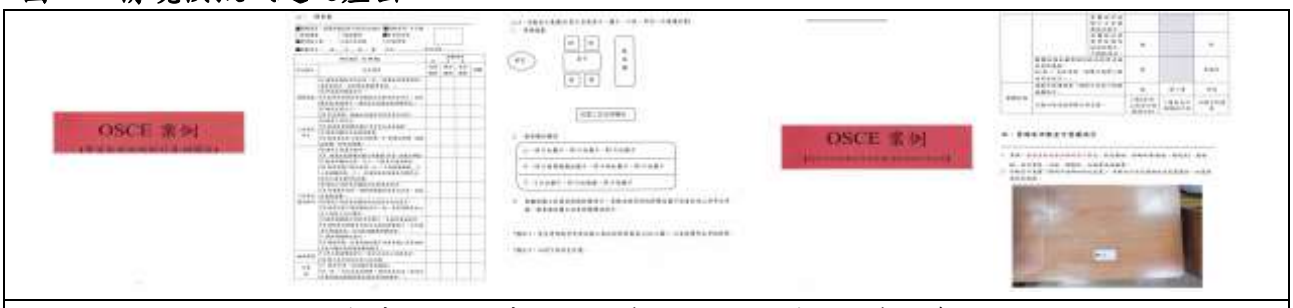
C.邀請專家回饋講評期末發表會:邀請專家師傅參與期末發表會，與研究者共同協助檢視成員「從專家師傅身上所學與理論之連結」、「教學歷程之事實經驗與省思」、「活動設計之困境與解決方案」等議題之學習，透過學習社群間的口頭分享與成果交流，就其優勢與待調整之處，作為學習探究與期末之總結。

圖六　統整歸納期照片紀錄

		
期末社群展現課程設計成果	專家講評與分享	鼓勵優秀社群並頒獎

D.專家師傅群研討，研究者編擬幼兒園教保活動設計課程教學手冊:研究者召開手冊研商會議，匯聚專家師傅觀察並鑑別學生於課程設計各階段學習可能的困境，以形成與輔導策略，後續更經兩位課程專家進行專家效度，手冊如附件一，另配合本校發展之客觀結構式臨床測驗（Objective Structured Clinical Examination，簡稱 OSCE)，會同專家師傅編擬出「例行活動」與「學習區」之教學情境模擬試題(如圖七)。

圖七　情境模擬試題之產出



教學情境模擬情境試題(例行活動/學習區)之舉例

(二)教師教學反思

1.課程導入現場實作、建置職場交流機制有助學生理解幼兒園樣態:本課程係屬理論基礎課程，教師雖會在課堂提供課程設計實作練習，然學生在未熟悉幼兒園樣態的狀況下，設計活動時，較難思考教學資源、活動的形式、幼兒經驗之影像。經此專案技術研究發現，當課程增加教學觀課與專家對談的機會，確實能提升學生對教案的思考的縝密度，有助學生設計出更貼近幼兒學習之教案設計，「現場觀察與對話交流」是讓生硬的理論轉化成教學實踐知識的重要因素。

2.受限專家工作型態與學生交通時程，觀摩後無法立即議課:本計畫為確保學生所習對象為優異且有社群經驗的專家師傅，故選擇北市幼兒園，儘管學生可觀摩早上的活動，然因幼兒園並無空堂，教師無法抽離現場，加上學生須返校上課，無法利用午休時間議課，未來若能在排課結構上調整，讓學生於觀摩後直接與專家師傅議課，議課將更有即時性。

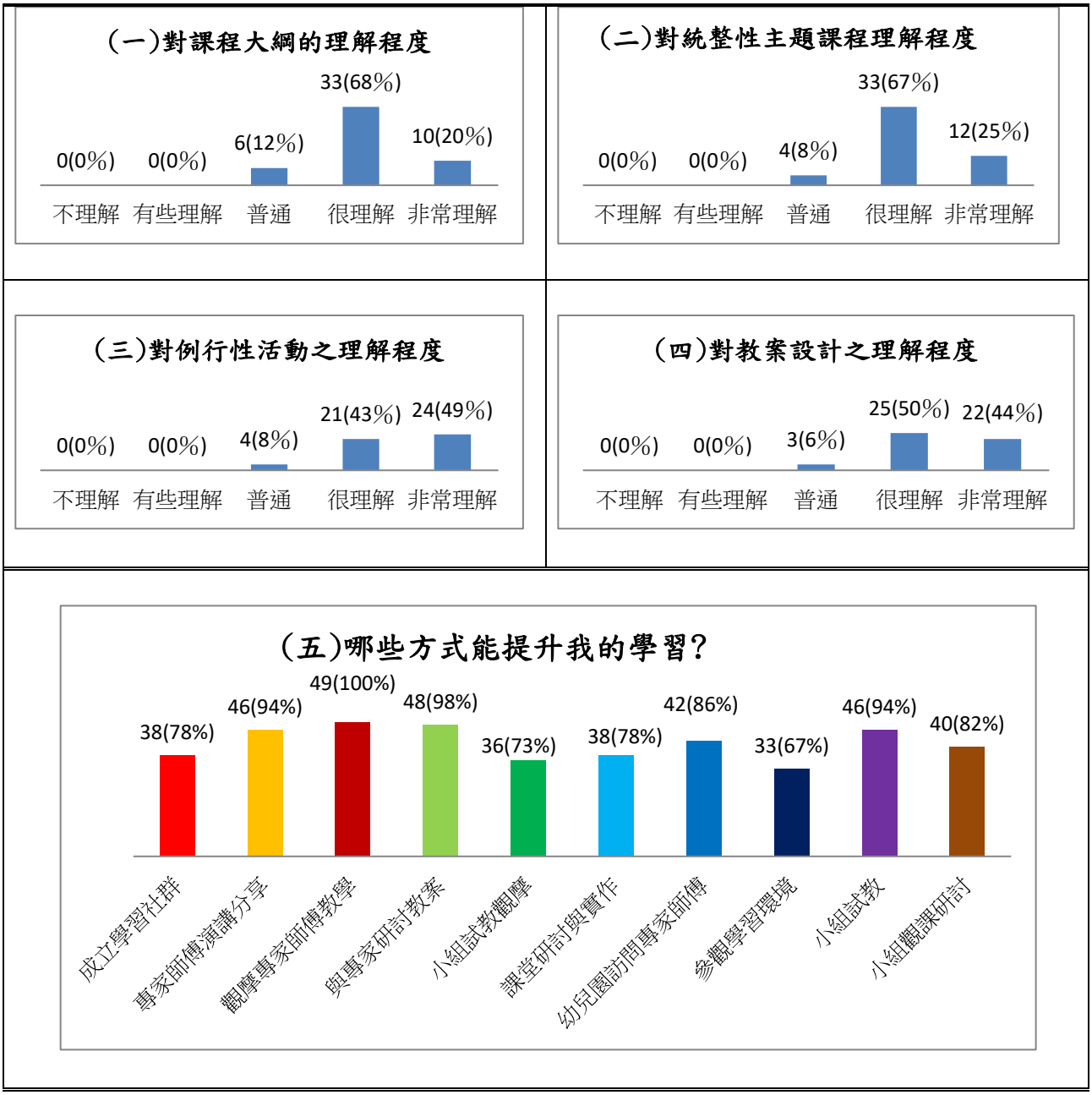
3.新冠疫情影響教學時程安排、降低學生與幼兒互動機會:本計畫執行尚在新冠肺炎管制期間，考量幼兒未全數施打疫苗與各園仍有陸續停課之現象，故部分學生至幼兒園現場除有時間的協調與變動，試教也僅能採行幼兒園課後進行，此雖減低學生試教壓力，卻也少了與幼兒互動之機會，實為可惜。

(三)學生學習回饋

研究者透過多元性評量了解學生學習表現，在量的評量部分，於期末以五點量表(1 表不理解，5 分表非常理解）請學生分就「課程大綱概念」、「統整性主題課程設計」、「例行性活動」、「教案撰寫」自評理解程度，總和「很理解」與「非常理解」之統計，在「課程大綱概念」達 88%、「統整性主題課程設計」達 92%、「例行性活動」達 92%、「教案撰寫」達 94%，平均分數分別為 4.08、4.16、4.41、4.47(如圖八)，顯現學生整體較容易掌握課程中的微觀層次(如:單一教案設計與具象的例行性活動）。

就教學方法上，由學生透過可複選的方式自評「哪些方式能提升我的學習」，高達 94%的學生認為「觀摩專家師傅教學」、「與專家研討教案」、「專家師傅演講分享」、「小組試教」對其學習特別有幫助(如圖八)，研究者認為這幾種方式，均具與現場結合之特性，透過理論與實務連結、將有助提升學生對課程概念之理解。

圖八 學生學習回饋統計



在質性回饋，教師透過實務學習單的設計瞭解學生於三次「專家師傅分享」、兩次「教學觀摩紀錄與省思」、一次「教案設計與修正省思」與期末總報告等多重方式，分析學生於課程設計能力思考之提升與轉變。茲將各階段資料舉例節錄如下:

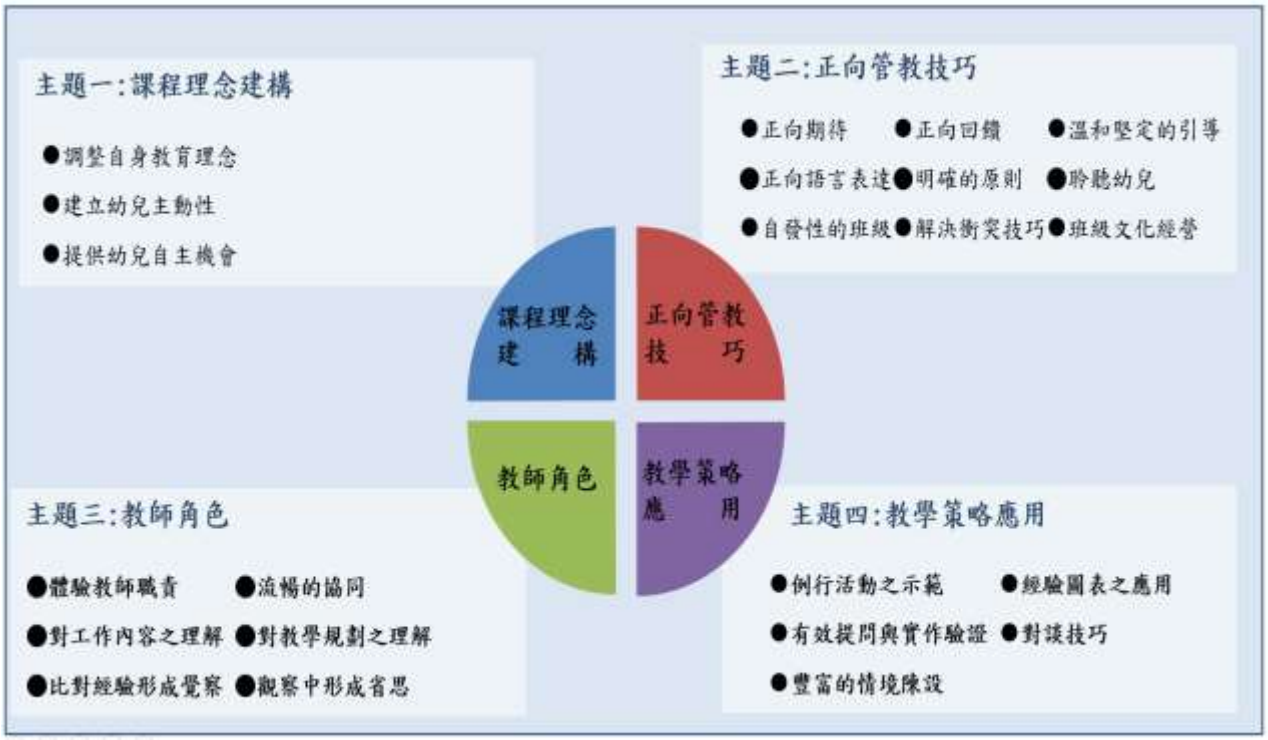
表一　質性學習回饋

學習回饋類型	回饋內容/資料編碼
專家師傅分享	以我是非本科系的同學來聽完這場演講，我覺得非常清楚且具體，讓我更深刻的對於例行性活動及全園性活動的概念，尤其是例行性活動的安排，很多簡單的任務，都是需要仔細認真的規劃，這些流程的細節是非常重要的，所以我這次收獲了很多，謝謝老師安排跟講解。(專例 1005-28)
	園長準備的 PPT 非常仔細，同時還有很多相關的影片作輔助我們去了解幼兒園裡實際的情況（非常真實）(專例 1005-51)
	聽了這次的演講之後，更深入了解一個好的主題形成，也讓我釐清選主題的重要…我自己很喜歡這次的內容，因為有解答到以前很多疑惑的問題，也讓我把之前舊的想法更新了一次，也發現了不管做哪一些步驟都要與孩子的「興趣、能力、發

	展、可行性」有關聯，才能把主題完整的走下去。(專主 1019-48)
	從這次演講發現我自己在過去設計課程時，容易會侷限幼兒的自我探索，因為會害怕幼兒可能無法完成，就會想給幼兒步驟或材料，這樣反而會阻礙了幼兒的學習機會。…在做每一個活動時都要以幼兒的角度去發想，要讓幼兒自己思考和解決，依照幼兒能力循序漸進安排活動，才能使幼兒能夠完整的學習。(專主 1019-24)
	聽到專家老師都會提到課程活動中的重點引起動機，把活動鋪陳準備完善，讓幼兒有著持續的興趣…先是引起動機，再來是鋪陳概念，再到體驗操作，並且形成共識，最後解決問題。我覺得在設計課程上都有著共通點，尤其是活動中的連貫性和注重引起動機，可以把一個主題都融入在每項課程目標和學習指標裡，整個主題和學習區發揮到淋漓盡致。(專統 1102-1)
教學觀摩	在觀摩專家師傅的教學之前，我從來都不知道原來要成為一位合格的幼兒園老師是需要多大的耐心及需要一個眼觀四面耳聽八方的能力，需要隨時注意到每個幼兒的需求。透過教學觀摩，讓我有了很多新發現…(教摩-例 1130-21 省)
	我對幼兒園的印象只有我小時候的記憶，所以這次去看我覺得非常新奇，也知道原來老師也是可以小聲的讓幼兒知道事情也能夠是這麼有氣質的.. (教摩-例 1130-23 省)
	老師在問孩子問題時，總是可以很快的想出問題問孩子，讓我覺得很厲害，在統整孩子的問題時，也能一一說的出來且清楚表示，這些都還是我需要加強的地方，透過這次的觀察課程、活動，讓我學習到許多小技巧..特別是深刻的覺得要成為一位專業的幼教老師，需要經過不斷的歷練，且需要有統整的能力等等的，很開心能夠到現場觀摩老師的教學(教摩-主 1207-43 省)
試教省思	專家師傅、老師也給予我們很多建議和提點我們小技巧，讓我受益良多…經過這次課程，讓我更了解主題網整體設計流程以及如何串連活動、循序漸進(試教-12214 省)
	透過這次的實際撰寫教案、試教我收穫許多，不管是對於指標的運用、活動應該如何設計等等的，我想這次的經驗是很寶貴的(試教-122143 省)
	專家師傅很重視我們的想法，會先讓我們表達意見的看法，主要是讓我們自己去發現並思考如何解決問題，就像對待幼兒一樣，不是教導而是引導。而實作大概是進步最快的方法，無論教案寫得多完整、詳細，現場必定會出現許多變數，如何解決遇到的變數就是我們的課題(試教-122115 省)
期末總報告	從實作促進的成長，像是由專家師傅的回饋中學習到更多帶領活動的技巧、提升設計教案的能力及內容更符合幼兒的需求、練習撰寫教案及口條練習、膽量、練習與搭檔互相配合。在這幾次教學觀摩，我們學習到了該利用什麼樣的方式引導幼兒能夠專心聆聽並且遵守你的指令，也知道了專家師傅是如何設計課程並且有效的帶領，學習到師傅很多的優點。(期總 1231-行動調查隊)
	感謝老師用心安排課程，使每個社群都有專屬的專家師傅，透過現場的教學觀摩以及實際試教，讓我們能夠檢視過去的自己是否有需要加強的地方，並且在這段期間能夠改進與思考，讓自己能夠成為更優秀的幼教老師。(期總 1231-幼餓了)

研究者進一步透過質性資料分析學生在本課程所學，其課程學習可區分為「課程理念建構」、「正向管教技巧」、「教師角色」、「教學策略應用」四項度，以「課程理念建構」提升包含「調整自身教育理念、建立幼兒主動性、提供幼兒自主機會」三個次概念，在「正向管教技巧」，學生透過觀摩例行、主題活動與專家師傅對談中，習得「正向期待、正向回饋、溫和堅定的引導….」等正向管教技巧較多，就「教師角色」則對「體驗教師職責、工作內容、教學規劃」等有更深度的認識，也能對比過去經驗形成覺察與省思，至於「教學策略應用」層面:則學習到「有效提問與對談技巧、經驗圖表、情境陳設」等策略之應用。

圖九　課程學習分析



六、建議與省思 Recommendations and Reflections

1.專家教師能開啟學生視野之門、卻須建立實習輔導教師之甄選機制:透過與專家師傅合作,優異的專家教師能為學生示現正向的班級經營與教學策略,讓抽象的原則變得具體可行,形成學徒可學習模擬策略:「雖然我們都知道要以正向的言語鼓勵孩子,但實際上要做到是非常困難的…」(教摩-例 1130 月 15 省);「老師都會使用正向的語氣與幼兒說話及時常鼓勵幼兒,像是收拾時間,大圈圈區有需要幫忙收拾的椅子,老師就說:「哇!我看到大家都收拾得很好耶,現在我還需要大力士幫忙收椅子,有人可以幫忙嗎?」幼兒聽到後都很踴躍的想幫忙,讓我覺得老師的方式不僅能達到目的,也增進幼兒未來會主動互相幫忙的意願..」(教摩-例 1130 月 41 省)。

然進一步分析學生於教學觀摩中的省思回饋,發現學生過去在二專或五專實習的歷程,不盡然被安排在適切的幼兒園,這也讓他們誤以為此為幼兒園全部的樣態:「在幼兒園發生糾紛是一件非常常見的事情,但老師的處理方法是我在過去幼兒園中,比較少碰到的處理方式,更多是看到老師會先制止他們,或者和幼兒說如果在這樣的話,兩個人都休息不用操作」(教摩-例 1130 月 20 省);「以前在幼兒園的時候,老師都會直接在班上罵人,我覺得這種感覺很不舒服..但我覺得專家師傅做得很好」(教摩-例 1130 月 18 省),透過這些紀錄,研究者發現學生「比對過往經驗,形成覺察」,也從師傅身上學習「正向的問題處理策略」,如此的身教讓學生感受到好的教學氛圍與型態,也提醒職前培育單位於課程實作歷程應慎選合宜的實習輔導教師與場域。

2.教保專業課程學習順序之省思:就研究者與專家師傅觀察發現,學生學習歷程有兩項特性,一在教學觀摩歷程多關注教師較顯而易見的班經技巧,對教師於活動規劃背後的理念、為何採取該教學策略不易掌握;二在課程設計過程,學生比較容易理解單一教案撰寫,然對整體主題課程脈絡規劃卻難以產出。值得深思的是,教保專業課程中的「班級經營」與「教材教法ⅠⅡ」課程順序,多安排幼兒園教保活動課程設計之後,換言之,我們期待學生要有整體課程觀之理解,再進到對活動細節的掌握,此為由「上至下」之理解,然就學生的經驗與學習焦點,卻較能掌握局部(微觀)而未能思考大局(巨觀),此現象或可作為未來課程架構安排之參酌,思考是否調整讓學生累積足夠對班經技巧、領域素材、方法的掌握,再形構更長遠寬廣的課程設計。

二、參考文獻

丁一顧、江嬛姬(2020)。臺灣教師專業學習社群實徵研究之分析與展望。**教育研究與發展期刊，16**(2)，135-162

王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展。**課程研究，2**（2），41-63。

王為國（2008）。實務社群在師資培育之運用。**教育研究月刊，170**，94-106。

王建雅（2017）。**幼兒教保概論**。臺北市：群英。

王清思（2008）。教育理論與實務的關係：剖析杜威對師資培育的看法及其對現今的啟示。**初等教育學刊，31**，13-34。

呂文惠(2021)。鼓勵實習生參與教師專業學習社群以提升教學能力。**臺灣教育評論月刊，10**(5)，24-31

幸曼玲（2015）。總綱。載於幸曼玲、楊金寶、蔡敏玲、柯華威、丘嘉慧、金瑞芝、郭李宗文、林玫君（著），**新課綱想說的事：幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展**。臺北市：心理。

幸曼玲、周于佩(2017)。幼兒園教保活動課程大綱的實踐──一位輔導訪視人員的觀察。**教科書研究，10**(3)，101-131。

林妤蓁、吳勁甫（2017）。教師專業學習社群研究之後設分析：教師與學校背景變項效應之探討。**教育科學期刊，16**(2)，27-52。

林吟霞、王彥方（2009）。情境學習在課程與教學中的運用。**北縣教育，69**，69-72。

周春美、沈健華（2007a）。認知學徒制對實習生專業社會化之研究。**高雄師大學報，22**，93-110。

周春美、沈建華(2007b)。師培新制商科實習生專業社會化問題及其影響分析。**朝陽人文社會學刊, 5**(1)， 183-209。

周春美（2010）。技專校院商科教師教學實務之應用分析：認知學徒制的觀點。**商管科技季刊，11**（2），303-313。

吳清山、林天佑(1999)。認知學徒制。**教育研究月刊，99**，148。

高博銓（2009）。學校教師學習社群發展的個案研究。**師資培育與教師專業發展期刊，2**（1），61-74。

陳木金(1995)教與學的另一種原理──認知學徒制。**教育研究，45**，45-52。

陳木金(2005)**推動認知學徒制促進教師專業發展**，刊載於 2005.11.14.國語日報，第十三版。

孫麗卿(2015)。運用認知師徒制於師資生藝術活動設計。**兒童照顧與教育，5**，25-35。

教育部(2017)。幼兒園教保活動課程大綱。

葉興華(2003)。臺北地區國民小學實施九年一貫課程之課程發展組織研究。**臺北市立師範學院學報，34**，63-96

甄曉蘭(1995)。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。**嘉義師院學報，9**，297-318。

蔡清田（2000）。**教育行動研究**。臺北：五南。

Armstrong, L.J.(2004). *Identity, community of practice, and learning in a professional development school: experiences of preservice teacher candidates explored and exposed* (Doctoral Dissertation, The University of Iowa). UMI ProQuest Digital Dissertation, AAT 3129274.

Battersby, S. L. (2019). Reimagining music teacher collaboration: The culture of professional learning communities as professional development within schools and districts. *General Music Today*, 33(1), 15-23

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.

Bradley, V. L. (2004). What if we are doing this wrong?: Sequestering and a

community of practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(3), 345-367.
Bruce, P. (2009). *The psychology of executive coaching: Theory and application* (2nded.). NY: Routledge.
Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED284181)
Collins, A., Brown, J. S.,& Newman, S. E. (1989).Cognitive apprenticeship for disadvantaged students. In B. Means, C. Chelemer, & M. S. Knapp (Eds.), *Teaching advanced skills to at-risk students* (pp.216-243). San Francisco: Josseybass.
Hoffman-Kipp, P. (2003). Model activity systems: Dialogic teacher learning for social justice teaching. *Teacher Education Quarterly*, 2003(spring), 27-39.
Lawler-Prince, D., Altieri, L. J., & Cramer, M. (1996). *Moving toward an integrated curriculum in early childhood education. Washington*, DC: National Education Association of the United States.
Wenger, E. (2006). *Communities of practice.* Retrieved July 25, 2006, from http://www.ewenger.com/theory/index.htm

三、附件 (請勿超過 10 頁)

幼兒園教保活動課程設計教學手冊

「幼兒園課程設計教學手冊」編制目的係在提供大專校院「幼兒園教保活動課程設計」授課教師、幼兒園實習輔導教師等理解初學者於該課程常見的困境，並歸納不同階段困境之相應引導策略。研究資料係源自研究者之教育部教學實踐計畫，將「認知師徒制」與「學習社群」概念導入「幼兒園教保活動課程設計」，並與六位現場優異的統整課程專家師傅共組教戰團隊;透過「釐清問題-擬定方案-共發行動策略-實踐與反省」之行動循環過程，判別學生學習困難並擬定出輔導策略。目的在提供學生連結職場「有感」之經驗，創造學生「學而能用」之機會；學生透過跟隨觀察專家師傅習得之專業與關懷幼兒的服務精神，讓本課程之理論與實作能由「深化產生轉化」「轉化形成內化」後應用於未來職場。研究者將課程與專家合作行動研究的歷程分為三階段(如表一):

表一　與專家合作行動研究的歷程

①課程概念暨案例導入期	②教學觀摩與議課期	③共備與試教期
深化階段	轉化階段	內化階段
● 建構幼兒園課程的概念 ● 學生了解學習任務 ● 研究者、專家與學生共組學習社群 ● 引進專家課程案例分享深化理解 ● 運用課程原理，實作練習統整性主題課程設計	● 參訪並訪談專家師傅，了解課程實踐 ● 專家師傅提供實務教案 ● 學習社群入班觀課 ● 專家師傅提供觀課教案、學生紀錄觀課 ● 觀課後專家師傅帶領社群成員議課，澄清概念	● 學習社群分組研擬教案，闡明設計想法 ● 與研究者、專家師傅研討，修正提出可行詳案 ● 進行模擬試教 ● 檢視教學並與社群、專家師傅共通議課 ● 統整與省思

以下將依上述三階段呈現，分析每一時期(一)學生常見的困境與迷思與(二)專家師傅引導策略與具體作為，內容如下。

一、課程概念暨案例導入期

本時期係透過課堂講述與研討、專家案例導入與訪談專家等方式，協助學生建構起「課程、幼兒園教保活動課程總綱與六領域、素養導向課程、幼兒園活動實施型態」等概念之理解，並透過學習社群形式於課堂進行統整性主題課程設計練習，以加深學生對幼兒園教保活動課程設計之認識。

(一)學生常見的困境與迷思

1.對幼兒無具體的概念圖像:學生過去與幼兒甚少接觸、相處經驗有限，即便有接觸或於專科有實習經驗，也因時間短暫，對幼兒行為與發展特性並不了解，詢問學生對幼兒的認識，少數學生對該年齡幼兒實際的能力、表現、興趣焦點或有粗略的認知，多數學生則難以掌握幼兒具體的樣態與具體的發展表現。

2.不清楚幼兒園現場運作的樣貌: 藉由(1)幼教課程相關的介紹;(2)課程發展案例分享(3)訪談專家師傅課程等歷程，縱使能讓學生初步認識幼兒園的樣貌、作息，了解幼兒園願景

與目標、班級組織與幼兒背景、班級例行性活動、全園性活動規劃與專家師傅班級經營、課程理念等資訊；但因學生少有或從未有現場經驗，不曉得事先理解上述內容概況，對於自己在課程設計方面之必要關聯及實際的幫助，以致無法將這些背景資訊與後續的課程設計形成連結，也較難意會事先理解上述內容的實踐概況對課程設計的重要性。

3.對「課程」的概念模糊:課程需要整體、完整且長期的規劃，且為多個活動之連貫性組成，即便在學理上已說明課程與活動的區別，呈現由「素養、領域目標、課程目標至學習指標」「由廣至聚焦」之階層關係；然與學生對談歷程，多數學生對課程與活動間的連結與階層仍混淆不清楚；他們的想法多是單一且互不相關的活動。換言之，有活動想法但無課程概念，加上經驗不足，學生很難從整體性、長遠性、脈絡性去思考課程的規劃，對幼兒什麼是重要的、該給予什麼樣的探究機會等，基本上無太多想法，更遑論進一步思考如何能在規劃不同活動型態中協助幼兒進行經驗的串連與統整。

4.課程規劃的意圖不清楚:不清楚自己在設計活動的最終目標要帶幼兒往哪裡去?學生會著重活動本身的呈現與形式，有些會執著想做什麼特別的遊戲、或用何種素材，卻對活動為何而做(目的)不清楚，或者依據自己的認知或過往幼兒園經驗推測要「教什麼」，難以訂定合宜的教學目標。

5.有知識而無素養培育觀:學生對幼兒核心素養的培養仍停留在背誦與口號層面，傾向直覺思考要教會幼兒什麼知識內容，而較無法思考要培養或強化幼兒哪部分的能力。例如:依據情境選擇主題時，儘管已藉由訪問專家師傅得知幼兒的學習特性與先備經驗，卻難以理解專家師傅的意圖與目標來自於對幼兒的理解，以及幼兒有哪些待充實的能力與概念。

6.腦力激盪質量欠缺: 學生受限於過去的學習方式，並不習慣天馬行空的想，容易受主題名稱影響，意圖追求正解。也因此腦力激盪產生想法有三大困境，其一，主題想法有限;其二，不曉得幼兒可能會有哪些想法?難從幼兒的經驗與觀點思考;其三，若有，呈現的思考多與主題相關名詞，想法幾乎都從同一個面向的觀點去發想，缺少異質性。

7.以活動發想作為組織主題網的依據:對於主題網中由想法組織成主要概念的掌握並不清楚，例如:設計歷程傾向以目前能想到的活動發想作為組織的依據；或在蒐集主題相關資源時，會將所有活動納入設計，卻不會檢視活動的適切性，加上經驗與整合能力有限，很難將活動資訊與自己的想法做結合、透過思考後再形成課程設計。

8.主要概念有零碎、重疊相近的問題:由於學生腦力激盪的想法有限又缺少異質性，所以依據想法組織概念時，會出現兩個現象: (1)完全脫離腦力激盪的想法，另依想進行的活動形成主要概念;(2)依據想法組成，但形成的主要概念多處重疊，故於後續活動形成有重複或順序性安排的現象。例如:在「宮西達也說故事」主題中形成「認識宮西達也」、「繪本系列介紹」、「學到了什麼」及「繪本風格」四個主要概念。四個概念間多處重疊，也不是依據想法分類組織而成，而直接呈現欲教授的內容標題，使主要概念難以發展成為探究性課程的重要環節。

9.活動設計的知能與經驗皆不足:學生帶領活動的知能與經驗相當有限，封閉性提問、繪本教學、畫畫是最常見的活動型態。由於缺乏多元的觀點與創新靈活的想法，故於主題網中如何透過探究方向來界定學習的走向並設計可能的活動，實有困難，當然也難以創造有意義的學習。

10.與教材相關的知識貧脊:幼兒園課程無固定教材,學生除無法在有限的範圍中取材外，還缺少對素材的熟悉。此外，不同領域所需素材亦有不同特性，需額外花時間主動鑽研。例如:專家師傅以宮西達也說故事為主題，49 位同學僅有 4-5 位聽過看過他一兩本書，但對其生平、特性、畫風或有哪幾類的繪本不是很清楚。再加上學生無主動搜尋並研究素材資源之習慣，使得從主題之形成到素材選擇，最後回歸素養培育之學習路徑更顯艱困。

(二)專家師傅引導的策略與具體作為

依據上述對學生學習歷程之困境，團隊提出引導策略與輔導的具體作為如下:

1.探查:

探查係採用聊天、非正式的方式詢問，引導學生說出自己對課程已有的理解，也透過反問學生幾項實際活動瞭解學生當前對各種活動型式的基本認識或學習程度。例如:說說看你們知道的「例行性活動」、「作息規劃」、「全園性活動」?「主題課程」、「學習區」是什麼?你們覺得教師規劃這些活動對幼兒的意義是什麼？規劃時需要留意哪些事情？入園、出汗性大肌肉運動、用餐、午休屬於例行性活動嗎？建立教室規則、提供機會讓幼兒幫忙做事、共同遊戲、彼此學習、培養負責和自控能力等等，算班級經營嗎？透過基礎提問探查學生學習後對課程理解程度之掌握。

2.提問:

針對學生不清楚的概念深入提出問題，從課程的核心提問中協助概念釐清，提問方向上可以包含如下:

(1)探究課程設計的理由:為什麼這樣設計？在進行主題課程後你期待班級幼兒具備什麼樣的素養? 你的課程目標是什麼?

(2)從課程設計步驟中逐一釐清步驟重點:思考 A 步驟時要想什麼?你認為有哪些對幼兒是重要的? B 步驟的重點是什麼?這些想法哪些屬同類型?哪些是不同類型?怎麼組織這些想法?會形成某個主要概念；C 步驟的概念命名是否有探究性?主要概念的順序為什麼這麼排?理由是什麼?最後的目標是什麼? 並透過實例研討，例如:我們班想要開展覽會，幼兒也有目標與想法，你們的決定會是什麼? 等問題來釐清主題課程設計的步驟。

3.解說與提示:

依據學生無法回應的問題或模糊錯誤的課程設計概念提出解說和提示。在這部分教師可採取「解說、提示與提問合併交錯」運用的方式，深度澄清學生於課程概念上的迷思。

(1)解說課程設計各步驟重點:例如在 A 步驟要看到幼兒的經驗了解幼兒的起始經驗，從中思考老師的意圖，你想透過此主題培養幼兒什麼能力?如何引發幼兒的學習動機?素養培育的方向可從每一個領域的領域能力去思考，方法上可以帶領班上幼兒思考主題的終點目標，除幫學生確立自己的目標，也要學習讓幼兒有目標。

(2)提示:更具體給予學生思考的方向或任務提醒，例如當學生對主題本身認識不足時，教師可提示:你們在設計主題網時,有無額外做哪些準備?若未清楚如何準備可以進一步詢問，如：目前熟讀哪些資訊?上網查詢到哪些資料或翻閱參考哪些書籍?以幫助學生自己順利獲得多元的觀點、組織想法、整理學習面向。

倘若學生對活動目標設定不清楚的時候，老師可以詢問學生:某年齡幼兒需要什麼學習目標?如果你是老師,該如何帶領他們具備這樣的經驗?如果有一個清楚的課程目標(或具體提出某個課程目標)，想想要完成這個較大的目標之前，你覺得可能會經歷那些階段？這些階段也都有各自的目標，而且各目標需要排列順序，有的要先做，有的得放到後面做，你會怎麼排?

(3)提問並引導思考：解說時，教師可以直接具體列舉各種概念，如「例行性活動」、「班級經營」、「作息規劃」的實際例子與規劃和運作策略，同時透過情境模擬預想，提示學生思考方向:「若是一位沒有任何意圖與信念的教師、身處在一個班級經營運作成效差的教室以及沒有經過縝密規劃的作息環境中學習，幼兒會有怎麼樣的學習樣態？」引導學生試著比較、瞭解其中的差異性。

4.示範:

包含教學案例的提供與透過呈現自己放聲思考的方式，直接示範如何採取教學的思考決定。例如:從教室的情境安排中，示範自己(師傅)會想哪些問題?是怎麼思考與決定的?

就統整性主題課程的設計，教師可以直接提供正在進行的案例，配合案例的呈現與示範，說明(1)自己觀察到孩子什麼興趣或經驗? (2)說明整個主題網的思考過程?以及最後為何決定進行此主題? (3)確立主題後，教師做了什麼環境規劃? 如何引發幼兒的學習動機與興趣?如何預先鋪陳幼兒未來需要的經驗?(4)教師如何思考學習區與主題的連結? (5)如何設定各階段的目標，以及不同階段的順序，並就活動安排的前後順序，說明順序排列的原因。

5.給予任務:

(1)降低任務難度:初學者要完成完整的統整性主題課程設計實為艱鉅任務，為讓學生於學習歷程保有興趣與信心，本課程雖會引導學生依循 ABCDE 五步驟完成主題網設計，實際上學生很難設計出具探究性與統整的主題課程。故教師初期目標可聚焦在步驟的學習，再逐步到步驟內涵的掌握。指導焦點可放在單一活動的完整設計或是 2-3 個連貫性活動的設計，協助學生理解完整的活動設計概念即可。

(2)給予修正型任務:當教師協助學生更進一步了解課程設計的程序後，應就學生錯誤與迷思之處，給予新的學習任務。例如:聽完教師的解說與示範後，請學生們回頭反思自己的主題網;根據與教師的對談和收穫，想想會如何調整與修改主題網?透過修正前後的主題網，思考自己在主題課程設計有何想法上的轉變?調整了什麼? 提示將主題的終點放在最後的主要概念，透過修正的任務來提升對課程設計步驟的覺識與理解。

6.差異比較:

同時呈現現場教師與學生對於相同主題網的思考，這兩者間的差別，透過比較自己的規劃與專家教師的差別，思考有哪些需要調整以及調整的原因，請學生們自己敘說面對的困難為何，再提供建議。

表一　概念建置期 常見困境與引領策略

	常見困境	專家師傅引導策略與建議
缺乏對幼兒生活的真實理解	● 對幼兒沒有概念或圖像 ● 對幼兒實際能力、表現、興趣樣態難掌握 ● 不清楚幼兒園現場運作樣貌 ● 不曉得理解幼兒與課程設計間的關聯或實際的幫助	● 參與:多參與幼兒園現場活動並與幼兒互動 ● 探查:藉由聊天式詢問引導學生，例如:說說對某一年齡層幼兒的理解。 ● 提問:透過反問學徒幾項實際活動瞭解學徒當前對課程基本概念的認識或學習程度 ● 示範:透過教室的情境與課程脈絡示範教師(師傅)是怎麼思考與決定。 ● 解說:說明規劃整個主題網的思考過程，例如:看到幼兒哪些經驗需求、興趣等
課程設計的概念薄弱	● 有活動想法但無課程概念 ● 對活動設計的意圖不清楚 ● 重知識而無素養培育概念	● 提問:就課程設計步驟，針對學生不清楚的概念深入提出問題 ● 示範:透過教室的情境與課程脈絡

		示範教師如何思考與決定 ● 給予任務:調整任務難度與給予修正型任務 ● 差異比較:透過與成熟的課程設計案例比對並覺察差異
對主題課程設計步驟要點掌握不足	● 腦力激盪質量欠缺 ● 以活動組織主題網 ● 主要概念零碎、重疊相近 ● 活動設計的知能與經驗不足 ● 與素材相關的知識貧脊	● 提示:如在設計主題網時，有無額外做哪些準備? ● 提問:就課程設計步驟，針對學生不清楚的概念深入提出問題 ● 解說:帶領學生逐一看到課程設計每一個步驟的重點 ● 示範:專家師傅提出實際案例，逐一說明老師設計背後的原因及順序。

二、教學觀摩與議課期

本階段課程場域將連結至幼兒園現場，學生透過學習社群型態進行觀課，意在透過有目的與有焦點的觀察，撰寫合作性的觀課紀錄，瞭解幼兒園活動的形式以及看專家師傅如何將理論概念應用於課程實踐。此時期學生經由「閱讀專家教學日誌-理解觀課程序-例行性活動觀課與紀錄-主題活動觀課與紀錄-觀課後的議課」作為設計教案與試教之前導經驗。教學觀摩與議課期之學生迷思與輔導策略如下:

(一)學生常見的困境與迷思

1.聚焦情境與教學表象，忽略教師背後意圖:學生能感受到教室情境與主題的相關性、也知道教師規劃主要的學習區有哪些；但對於教師為什麼要提供幼兒經驗的連結，或者對學習指標與活動內容連結較不清楚。故在進行議課時，同學關切的多為空間環境配置、班級經營中如何維持班級秩序這些技術性問題提問。例如:老師如何維持秩序、如何吸引幼兒、為什麼有幼兒是在坐在椅子上上課、班上的特殊生老師會怎麼處理……等等。

2.忽略部分關鍵性教學觀摩重點:學生初次觀課中，除預先提供專家師傅數日的教學日誌與當日活動教案，以利學生掌握時間序列下活動之發展，同時也提供學習單指引觀課的重點。但在後續議課歷程，仍發現學生較難即刻掌握專家師傅教學的節奏與核心，或難以揣測老師調整轉換活動方式的緣由。例如:老師因應幼兒的哪些反應做了活動調整?老師的問話中間多做了進一步的追問等原由，比較沒有感受。

3.對幼兒的反應好奇:因與幼兒接觸經驗不多，幼兒的各種反應讓學生備感新奇，很容易吸引學生注意，導致忘卻觀摩的重點；加上對專家師傅擬列的教學目標、運用的教材內容與幼兒特性所知有限，所以觀摩時容易偏題失焦。

4.經驗有限，只能吸收，難覺察問題: 藉由觀摩學習，學生可以知曉幼兒園的作息、班級經營及課程實際執行的樣態。但卻因是初次以教師教學為觀課與議課焦點，學生較難理解認識幼兒園願景與目標、班級組織與幼兒背景、作息與班級經營及課程理念等資訊，對其課程設計之關聯或與後續的課程設計之連結；因而縮限其覺察問題的能力。

5.觀摩與記錄過程較無方向: 在觀課的當下，雖有觀課指引，但對學生可能有太多的事物需要觀察，也有太多的變化可以注意。對新手而言，因少有其它經驗可以比較對照，在觀摩的過程，學生看到什麼就記什麼，深怕錯過任何一件小事，或是紀錄籠統而粗略。對要觀

察的核心，如:老師如何在這活動中提供學習指標的活動經驗?或師生互動對談之關鍵性轉折等反倒沒有太多關注。

6.擔憂犯錯,追求唯一正解:學生大多害怕失敗,自主思考的能力較弱,在議課進行討論、提問、回饋時，通常不太敢主動發言，也害怕回答錯誤，期望老師直接告知做法或給予正確答案。

(二)專家師傅引導的策略與具體作為

1.提問:

可針對教師本身活動設計的意圖提出相關問題，協助學生理解。就觀課的提問方向包含如下:

(1)整體觀課的想法: 請學生提出觀摩後的感想，以及問題，然後給予回饋。例如:今天觀摩時有沒有不懂或有疑問之處？觀摩前和觀摩後，對幼兒園作息、班級經營、課程規劃有什麼想法上的差異？

(2)學習情境與主題課程間的關係:學習區為什麼要跟主題連結? 你覺得學習區中有哪是老師預先為幼兒鋪陳的經驗? 你看到情境中有哪些與主題課程相關的線索?

(3)從活動設計中思考教學的改變:你們認為在這之中老師的教學策略是什麼? 活動中老師調整了什麼?為什麼調整?

2.說課:

在學生尚未進入議課前，請專家師傅先針對自己的教學理念、當日作息安排、班級經營、教學流程與活動內容稍做講解，促發學生對觀課現象之理解或引發後續問題之研討。

(1)解說活動的目標: 引導學生思考幼兒當下的反應，與下一步專家師傅的作為的關係，使其在教學意義上產生連結。

(2)理論與實務連結:帶領學生回顧理論並與現場經驗連結。例如:將課程中所獲得的班級經營與環境規劃的概念在觀察教學現場時進行驗證與呼應。請學生想想他們學過的哪些原則?老師在現場採用的某種策略即是某種原則的應用?老師的動線的規劃安排、用什麼方法協助與引導特殊生融入班級?老師採用什麼方法引導幼兒在運動後一起安全有秩序地收拾體能器材？再加以說明會有什麼進程？如：剛開學時師生默契還在建立時，先由老師示範收拾；觀察幼兒狀況約半個月後，便開始討論可以如何安全地一起收拾；再觀察幼兒狀況，約一個月後便開始討論如何有效率收拾等等。由此提供學生理論概念與實務作法的連結。

3.給予任務:

(1)議課前的提問:除了進行觀課記錄，請同學需額外記下 1-3 個有疑問或特別想分享的地方；議課討論時，每個人皆要發言，藉以練習整理並消化自己的筆記，並試著設想其中背後的原因。

(2)自問自答法: 在討論的過程中,請同學先自問自答,再請有經驗或是有想法的人回答,以建立自我信心，並增進同儕間的互相交流以促進思考。

(3)舉一反三法:破除唯一正解的觀念。鼓勵同學於議課過程想出其他方法，引導同學從討論的過程中，認知到有些東西並沒有標準答案，但背後一定有老師的意圖及思維。

(4)簡單任務鼓勵法:給予簡單提問，學生發言隨即給予鼓勵，並說明:「不侷限在『只能提問』;有看到什麼好的地方、聯想到訪談時的提問或專家師傅的解說或單純想聊聊幼兒學習樣態的呈現也都歡迎說說。」

4.差異比較:

敦促學生思考:觀摩前和觀摩後，對幼兒園作息、班級經營、課程規劃、活動設計有什麼想法上的差異？除議課歷程的討論，也會請同學透過觀課省思紀錄，進一步思維觀課前、後自己學習的比對。

5.逐步撤除鷹架:依據學習者進展，使其獨力完成該項任務，選擇適當的淡出時機。例如:在教案撰寫第一次討論時，除了釐清觀念外，老師可分享對於教案的想法並提供可能可以進行的方式；但到第二次第三次討論後，提問將調整為「調整了哪些地方？」「為什麼想要這樣調整？」 從降低支援中，讓學生有更多獨立思考的機會。

表二 教學觀摩與議課期常見困境與引領策略

	常見困境	專家師傅引導策略與建議
觀議課經驗不足	● 聚焦情境與教學表象，忽略教師背後意圖 ● 忽略部分關鍵性教學觀摩重點 ● 只能吸收，難覺察問題	● 提問:方向如下 (1)整體觀課的想法 (2)學習情境與主題課程間的關係 (3)從活動設計中思考教學的改變 ● 解說: (1)解說活動的目標 (2)理論與實務連結 ● 給予任務: (1)議課前的提問 (2)自問自答法 (3)舉一反三法 (4)簡單任務鼓勵法 ● 差異比較:敦促學生思考觀摩前後想法上的差異 ● 逐步撤除鷹架:依據學習者進展，選擇指導之淡出時機
新手學習特性	● 對幼兒的反應好奇 ● 觀摩與記錄過程較無方向 ● 擔憂犯錯，追求唯一正解	

三、共備與試教期

本時期係由社群同學在同一主題脈絡下，與授課教師和專家師傅研討教案後，進行社群內的試教。從教學共享與研討、相互學習之歷程，初步體驗教師專業成長中的「共備觀議課」；同時也經由學生試教，再次檢視學生的困境與迷思。

(一)學生常見的困境與迷思

1.未周詳考慮幼兒先備經與學習特性:學生進入現場以及與幼兒互動的經驗有限，使其在設計活動時難以周全掌握該年齡層幼兒的特性，也無法預想可能會遇到的情境及問題。此外，也未能覺察此項原則是主題課程設計的重要關鍵。

2.對教案撰寫形式熟悉度較為不足:儘管學生於課堂已學習過教案格式，也參酌過專家教師的教案，然於練習書寫時，仍會出現教案格式或內容的基本錯誤。例如:在引起動機、發展活動、綜合活動，每個部分皆選用一個學習指標; 或不理解引起動機的背後意涵，安排過於冗長的活動。

3.活動設計方法單一: 對於幼兒園的教學策略與方式認識有限，有些不知道如何設計活動內容、有些則對活動流程規劃的順序、如何帶領感到困擾。設計的活動型態單一，往往只透過口語提問，期待讓幼兒回應；但提問的範圍廣泛且無法聚焦、或者習慣只用繪本進行教學。

4.形式以教師為主導:活動設計缺乏以幼兒為主體的觀點，設計的教學活動多關注在教幼兒何種知識內容、提問設計封閉、方法多為單向灌輸、經常以直接教學的方式傳遞知識，較少給予操作性、感官性的活動體驗。

5.寫其所想、非其所用: 研討教案歷程，學生多在主題名稱下關注自己想教什麼，甚少思維幼兒在主題活動的先備經驗；往往先想要帶什麼活動再選學習指標，對於自己的教學意圖與目標通常不太清楚。

6.活動設計的完整度與合理性待提升:活動設計想法匱乏，思考的縝密度不足，且不太清楚如何搜尋教案資源作為參考；對活動內容的難易度是否符合幼兒現階段能力往往未多加思慮，引導策略亦不夠具體;加上對問題討論的設計與幼兒可能回應的延伸等，少有完整預想，以致教學步驟也就無法循序漸進安排。

7.預先教學演練不足:學生雖已撰寫規劃教案，但於教學演示前，有些並未重複演練規畫好的教學活動，對自身的設計的流程不夠熟悉;或者因為太過緊張，導致並未依照原本規畫的活動流程進行教學;亦有學生未事先試玩自己製作的教玩具，以至於教學應用時造成流程及操作上的混亂。

8.教學時間分配能力待提升:學生在演示過程較難掌握時間，一部分是規劃階段所安排的時間即不適切；一部分則是源自無法掌控現場，容易與幼兒漫談而忽略教學演示重點。

9.緊張而造成流程上的缺失:學生過於緊張而忽略現場應變，一定要照著既定流程進行;或忘記教案撰寫的程序或引導語，以至於想要引導的部分沒有帶到，影響後續流程。

10.對教師角色尚待摸索:學生能設計出操作性的活動，卻不清楚當幼兒在操作的過程時，老師的角色能做什麼?該做些什麼? 僅僅只是觀看與等待幼兒，卻忽略操作過程中的觀察、引導與提醒。或者習慣一次講完要傳遞的訊息，未將內容列點或分段說明，造成資訊過量，幼兒不清楚試教者欲表達的任務。

11.臨場應變力較為不足: 若台下幼兒做出超出自己預期的反應時，會不知所措。多數學生也覺得因為自己對教案的內容、流程不夠熟悉、教學步驟的每個環節不夠連貫、思緒不夠縝密，才會在實際進行實作演練時，遇到意外插曲便會亂了方寸。

(二)專家師傅引導的策略與具體作為

1.提問:

針對學生的教案提出相關研討問題，協助學生釐清教案撰寫之意義，內容涵蓋如下:

(1)整體教案設計的想法:詢問同學設計此教案的想法，包含：教學動機、教學意圖、學習指標選用的考量為何? 預計的教學流程為何? 如此安排的考量為何? 藉以讓同學整理及組織自己的想法，協助釐清教案的課程目標、老師的意圖，以及學習指標的選用。透過實例與追問引導，例如：你們設計畫恐龍的活動，為什麼要畫恐龍？你們主要想讓幼兒學習繪者的畫風模仿畫出一模一樣的恐龍嗎？還是，你們是想讓幼兒運用已經學到的畫風，畫出恐龍？那如果是後者，代表幼兒已經熟悉畫風，也知道這樣的畫風是如何運用繪圖工具來呈現了，那你們前面的引導策略可能會是什麼？怎麼在這次的演示中幫幼兒再統整一次繪圖工具的特性並切入要點跟幼兒說明他們可以怎麼取用、運用這些學到的技能？

(2)**教案格式的意義:**詢問學生教案格式各項目所代表的意涵。例如:學習指標如何選用?引起動機代表什麼? 發展活動又代表什麼?逐一檢視及討論，協助同學書寫教案。

(3)**學習指標運用的釐清**: 為什麼使用這一個學習指標?是因為幼兒遇到了什麼問題?想要透過這一個活動提供什麼樣的經驗與能力?為什麼選擇這一個素材以及運用這樣的活動方式?學習指標的選擇如何跟幼兒的舊經驗連結?從這觀點，你會如何再進行學習指標的選擇?

(4)**教學演示的釐清:**針對剛剛的試教，有哪些你認為做得很棒哪些需要調整的地方? 這是教案設計的問題還是試教的問題? 原因在哪?

2.提示與解說:

教師依據提問針對學生不明白之處,給予相關的解說,包含教案設計過程與試教兩部分。

(1)**教案設計的解說:**例如針對學生運用的學習指標，解說學習指標上的「動詞」或「名詞」的意義，並且加以說明若選用此項指標，可以搭配何種教學活動。

(2)**試教的解說:**直接結合教學演示檢核表逐一引導學生省思每個向度、評析自己當下的教學表現。

3.示範:

倘若學生對教師的提示與解說仍不清楚,教師可以進一步提供示範,協助學生更具體理解。

(1)**活動目標選用示範:**專家師傅透過一個具體活動的呈現，示範如何選擇學習指標？或者透過活動案例，示範教師的意圖不同將影響選用的學習指標，教學活動設計的方向也會大不相同。

(2)**教學方法示範:** 專家師傅透過一個具體活動的呈現示範如何選擇適當的活動方式與素材?如何使用繪本進行教學? 例如:並非每一次都要將繪本內容一次說完，可以是依目的做調整，而非用繪本進行直接教學。

(3)**教學資源示範:**示範如何搜尋相關網路資源，提供幼教現場常用資源，如 Youtube、Podcast 有聲書、Pinterest 等 APP,或分享幾間館藏量較豐富的圖書館,提供可用資源管道。

4.給予任務:

(1)**設計活動前** :先行至圖書館閱讀與主題相關的書籍或繪本、上網搜尋或是翻閱參考 2-3 個跟主題相關的活動，包括：遊戲、教具、桌遊、手指謠、兒歌、律動等等皆可。

(2)**設計活動後:**預想撰寫教案時遇到的困難以及寫完之後待解決的問題，列點後先行告知專家師傅並共同討論。討論設計教學活動的難處前，皆要先向專家師傅加以描述、說明教學活動設計的動機、教學意圖、學習指標選用的考量以及預計的教學流程。

(3)**議課:**預先提供觀課重點，也請其他觀課的同學針對教學提出自己的想法或建議。當學生有想法時，會盡量把發言權留給學生，讓學生先說出自己的想法，過程中不帶評價。除了目前想到的策略外，鼓勵學生思考還有沒有其他的可能性；先求思考的量，當量多了後再來選擇策略。整體歷程從產出個人觀點、發表個人觀點與聆聽他人中產出觀點的對照與比較，鼓勵學生每一次在議課後，願意理解、調整與完成任務的學習態度，以建立起對學習的價值感。

5.其他:針對試教後同儕觀課議題，提供以下策略

(1)**正向接納**:鼓勵並同時練習欣賞他人優點以及接納不同觀點。

(2)**自我剖析:**先請該組根據自己當天的表現提出覺得自己做的很棒的地方，以及哪個部分可以再怎麼調整會更好。

(3)**同儕回饋:**請每位同學對該組試教提出回饋與建議。

(4)**腦力激盪:**藉以促進思考及交流，一同討論相關情境時可以處理的方式以及使用的引導語。

(5)**對比分析:**回顧並參照自己當下試教的狀況，比較其異同，並找出適合的處理方式。

表三　共備與試教期常見的困境與引領策略

	常見困境	專家師傅引導策略與建議
教案設計	● 未周詳考慮幼兒的先備經驗與學習特性 ● 對教案撰寫形式熟悉度較為不足 ● 活動設計方法單一 ● 形式以教師為主導 ● 寫其所想、非其所用 ● 完整度與合理性待提升	● 提問:方向如下 (1)整體教案設計的想法 (2)教案格式的意義 (3)學習指標運用的釐清 (4)教學演示的釐清 ● 提示與解說: (1)教案設計的解說 (2)試教的解說 ● 示範 (1)活動目標選用示範 (2)教學方法示範 (3)議課 ● 其他: (1)正向接納 (2)自我剖析 (3)同儕回饋 (4)腦力激盪 (5)對比分析
試教	● 預先教學演練不足 ● 教學時間分配能力待提升 ● 緊張而造成流程上的缺失 ● 對教師角色尚待摸索 ● 臨場應變力較為不足	