

關照教師情緒導向之幼兒教師專業發展模式
建構



關照教師情緒導向之幼兒教師專業發展模式建構

吳秀笑

國立臺中教育大學教育學系博士生

胡秀瑜

臺灣首府大學幼兒教育學系兼任講師

洪志成

國立中正大學課程研究所教授

摘 要

教師專業發展方案中多偏向智能，少有以關照教師情緒能力為主者；本文假定幼兒教師情緒勞務明顯且是提升專業表現之一大挑戰，尤其是接受課程領導進行課程革新階段。本文以三所由園長推動課程革新之幼兒園為研究場域，探索其能否建構一個關照教師情緒導向之教師專業發展模式。採質性研究取向，為期三年半，參與教師及園長共計 25 人和外部領導者 2 人。蒐集資料包括實踐社群討論與分享、省思日誌、訪談、參與觀察等紀錄。主要研究結果：1) 透過跨園共學同步進行園長課程領導和教師成長是可行；2) 關照教師情緒之多階段多層次課程及多元檢證循環可融入專業成長方案中；3) 上述策略可促進幼兒教師之負向情緒覺察。

關鍵字：課程領導、實踐社群、鷹架、教師情緒能力

The Construction of a Model of Teachers' Professional Development for Enhancing Emotional Competence

Hsiu-Hsiao Wu

Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Taichung University of Education

Hsiu-Yu Hu

Adjunct Instructor, Department of Early Childhood Education, Taiwan Shoufu University

Chih-Cheng Hung

Professor, Department of Curriculum, National Chung-Cheng University

Abstract

Most of the teacher professional development (TPD) programs focus on intellectual aspects and few of them on teachers' emotional competence. It's assumed that emotional labor is obviously held in preschool teachers and is a major challenge to TPD, particularly for those teachers in the stages of confronting curriculum innovations. The study aimed to explore how to construct an emotion-caring-oriented TPD model in three kindergartens in the process of revised curriculum innovation. Qualitative approach was adopted. Twenty-seven participants involved in this study, including 22 teachers, 3 principals and 2 off-campus leaders. The data collected for three and half year including community interactions, teachers' reflection notes, interviews and participation observations etc. Main findings are: 1) Cross-site learning model shown to be feasible for principals to conduct simultaneously their curriculum leadership and teachers' professional development; 2) the multi-stage multi-level curriculum review cycle can be integrated into the emotion-caring-oriented TPD model; 3) the above strategy can enhance preschool teachers' awareness of their negative emotions.

Keywords: curriculum leadership, community of practice, scaffolding, teacher's emotional competence

壹、緒論

幼兒教師之情緒能力 (emotional competence) 是其專業表現之一大挑戰，但以課程轉型領導者之實踐與行動關照教師情緒之教師專業發展相關案例仍少見。當前國內幼兒教育經營處在市場化高度競爭和營利考量之下 (丁雪茵, 2008; 張純子、洪志成, 2008), 大多數幼兒園教學內容偏向以注音符號反覆拼寫和數字演算練習為主, 且蔚為主流, 致使堅持教育本質及致力課程革新之幼兒園處於孤軍奮鬥之境, 或放棄堅持隨波逐流。例如幼托整合新課綱「情緒領域」教學之實施, 牽涉到教師情緒勞務負荷課題, 素來學界雖有所關注 (如: 李新民、陳蜜桃, 2006; 林文婷、簡淑真、郭李宗文, 2008; 張純子、洪志成, 2008, 2009), 但課程領導者以關懷教師情緒勞務之向度致力將情緒教育議題置於教育現場集體實踐, 並以實際行動關照教師情緒能力之實徵研究, 則未見其例。

相關研究指出, 教師工作不僅需要專業知能, 其所承受的情緒勞務負荷更需要高情緒能力來處理 (江文慈, 2009; 饒見維, 2005), 而幼兒教師之情緒勞務負荷相較於其他各階段教師尤為繁重 (李新民、陳蜜桃, 2006; 張純子、洪志成, 2008), 其情緒之關照與能力之提昇誠屬必要。近年政府相關單位雖鼓勵幼兒教師進修, 然幼教知能研習多偏重知能之「應然面」, 缺乏「實然面」的連結與「情意面」的深入關照。本文以三所由園長推動課程轉型之幼兒園為研究參與者, 意在透過三所幼兒園教師社群之跨園共學 (Co-learning), 關懷幼兒教師情緒勞務負荷, 協助其經由跨組織社群共學, 連結生命的實際體驗, 鷹架課程領導者與教師專業成長, 探索其是否能建構一個關照教師情緒導向之幼兒教師專業發展模式, 並協助其轉化為教學實務。

貳、理論探討

一、課程領導與課程轉型

(一) 幼兒教育的守門人

校長（包含園長，即是組織的領導者）是首席教師也是課程領導者，課程領導是決定課程改革成敗的重要因素（歐用生，2004）；同樣的，園長是幼兒園的靈魂人物，其如何發揮影響力經營一個具有領導效能的幼兒園，課程領導能力是關鍵（許明珠，2008；郭芳辰，2005）。而幼兒園課程領導者也是幼兒園品質的把關者，領導者的角色及其運作方式是提高幼教品質的核心要素（楊于萱、周淑惠，2010），課程領導者在進行改革之時，是否具備明確的教育目標，且能發展出學校本位的精神，是其首要任務（吳佳宜，2009）。因此，課程領導者的成長是教師專業發展的重心，是教師專業成長社群是否能夠長久走下去的重要關鍵（吳秀笑，2009），尤其是在進行課程革新轉型階段，肩負課程領導重責大任的園長之專業知能，深深影響組織效能、教師教學品質與幼兒學習成效。

(二) 幼教課程模式的轉化與幼兒教師專業發展

當代國內幼兒教育受社會、經濟、教育、文化風氣變革的影響，國外幼教理念相繼引入國內，強調幼兒學習的主動性與獨立性，以豐富、多元的環境及引導孩子依其興趣與需要學習，而在民間教育團體積極呼籲教育改革下，國人的幼兒教育觀念因而逐漸開放，並興起創新改革風潮。面對這樣的教育改革浪潮，王為國（2005）指出身為領導者的幼兒園園長在進行課程革新轉型時，本身就須具備良好的課程領導能力，才能做好課程轉型。盧美貴（2006）則進一步強調：課程的創新轉化必須以認識在地處境的文化特質及其自我認同為基礎，吸納並理解外國文化體系的特色，藉著轉化與創新賦予課程理論在地實踐的新生命。

因此，課程轉型革新不僅只在於引進新的觀念和做法，更重要

的是其課程領導者與教師是否成功將課程理念創新轉化落實於教學現場；而由於幼兒園課程轉型牽涉到整體組織的變革，故而園長是否能夠帶領其教師一起追求專業成長，形成課程經營團隊共同負起課程領導責任，不僅影響其課程轉型，也會左右改革成效（張嘉育，2002；簡楚瑛、林麗卿，1998）。

然綜觀目前國內幼教領域之教師專業發展，仍以教育局及師資培育機構提供之進修或研習為主，長期持續並有系統規劃設計，或以幼兒園為本位的教師專業發展模式（如，林育璋，2008；盧美貴等，2006），相關研究並不多見，而以跨組織實踐社群同步關照教師情緒之教師專業發展相關研究亦未見其例；近年因應幼托整合，政府單位對幼教知能研習時數雖有所規定（教育部，2011），但其方式仍以個別在外參與或園內自辦短期研習為主，且多偏重認知技能，少有情意層面之深度關照。因而，面對幼教新課綱「情緒領域」教學，關照教師情緒實為幼兒教師專業發展應重視之課題。

二、教師情緒關照與實踐社群

（一）關照教師情緒的重要

Weisinger（1998）認為情緒能力（Emotional Competence）是情緒智能（Emotional Intelligence）的使用，而情緒能力則涵蓋個體對情緒的自我覺察、管理、調適，及其對他人的同理、洞察和關照以及對所處情境的了解與掌握等等能力。Goleman（1995）指出：人生早期最重要的情緒經驗來自親子互動，然而隨著社會變遷和家庭結構的改變，很多家庭在情緒教育方面已不再具備這樣的功能，因此，學校就有必要作為情緒教育的重要後盾（張美惠譯，2006；Goleman，1995），而教師在情緒教育方面就扮演著關鍵性的角色。

相關研究顯示，幼兒教師對幼兒情緒發展影響深遠，幼兒教師與幼兒互動過程中的情緒處理方式，會在有意、無意間提供情緒表達與調節的示範，成為其日後的情緒行為處理模式（李新民、陳密

桃，2006；林文婷、簡淑真、郭李宗文，2008；張純子、洪志成，2008；Ashiabi，2000），可見幼兒的情緒發展除深受其生活環境成員之情緒行為影響，其教師情緒能力亦會對幼兒情緒產生潛移默化的教育功能，並涵化為其日後學習行為發展的基礎。因此，幼兒教師情緒的關照就顯得特別重要。

（二）課程革新採「實踐社群取向」對關照教師情緒的作用

幼兒教師情緒勞務負荷主要來自教學、行政規範與家長的要求三方面（張純子、洪志成，2008、2009）。Morris 與 Feldman 認為情緒的產生很大程度決定於社會情境（引自江文慈，2009），而個人情緒總鑲嵌於組織中潛規則（張純子、洪志成，2009），基於課程轉型革新乃集體而非個人的事，園長與教師之間既是課程經營合作夥伴又是主從關係，在情緒勞務方面本就有「行政要求」與「教師需要」的衝突因子存在（陳奎熹，2001；蔡清田，2008），因而課程轉型領導者若要協助其教師發展為合作的領導者與學習者（何慧群、林政逸，2008；歐用生，2004），除了需在組織內營造學習社群，亦有必要帶領其組織成員跨越內部微系統框架，與其他面臨類似情況的社群有切磋的機會，協助成員了解他人之知識技能如何連結，促進社群深化為「連結性認知團體」（引自方雅慧、何青蓉，2011），經由跨組織社群成員之互動與對話、回饋與交流等，檢視自己的實踐經驗與行動歷程，進而與跨組織社群共創知識、發展價值經驗、強化群體意識。然相關研究指出，僅由主導者參與的實踐社群，其在價值經驗的傳遞及促成其整體成員心智模式改變和轉化，以及發展共同願景並形成具體行動方面力有未逮（方雅慧、何青蓉，2011），顯示應用實踐社群取向的學習，須因其性質與宗旨而有所不同，但相關實徵研究並不多見。

基於個人情緒乃鑲嵌於組織之中，課程轉型革新採實踐社群取向對關照教師情緒之教師專業發展具挑戰性，故有必要嚐試以跨組織社群全體成員全程參與之方式，協助其經由群際互動和實地體

驗，具體切磋專業知識，使其成員在組織外尋求標竿並直接獲益，以成功將價值經驗直接傳遞給成員，而其可創造的學習成果如：信賴感、認同感、歸屬感和專業自信等情意層面的學習成效（柳雅梅譯，2006；黃維譯，2003；蔡進雄，2009），值得實地置於教育現場予以實踐和體現，並探索其能否建構一個關照教師情緒導向之教師專業發展模式。

參、研究方法與歷程

一、研究脈絡

本文採質性研究取向，研究參與幼兒園為臺灣南部的 D 園、B 園與中部的 T 園。第一作者（以下稱作者）因擔任政府教育單位主辦的幼托主管研習營講師，結識 D、H、B 園長，由於彼此教育理念契合，而將作者規劃設計的「在地化光譜取向課程」（以下稱本課程）以非正式課程方式在 D、H 園進行前導實驗。其後本課程前導實驗因家長反應良好而獲得 D、H 園採用為「正式課程」，作者同時在中部接手經營 T 園，並將其全美語教學轉型實施本課程。

歷經三年，H 園長因堅持教育本質，與其負責人市場導向之理念不同而退出 H 園經營，正巧其鄰近的 B 園長積極爭取加入課程轉型，基於 H 園長具領導課程轉型經驗，遂由其就近協助 B 園轉型領導。課程轉型發展至此有了兩位外部領導者（即第一、二作者）和 D、B、T 三位園長。由於三所幼兒園具共同實務，經常討論共同問題，無意中形成跨組織領導者共學的型態；而後為節約教師培訓成本，導向三所幼兒園教師「集體共學」。此期間兩位外部領導者因領導課程轉型及其後續發展之專業需求，先後進入教育相關研究所進修並取得碩士學位。本研究也因三所幼兒園課程轉型過程關照教師情緒導向之教師專業發展需求而啟動。

二、研究者及參與成員

研究者分別為本文之二位外部領導者及提供本研究相關指導之課程學者。參與之三所幼兒園成員包括：園長 3 人、教師 22 人及外部領導者 2 人。其中 D 園為蒙特梭利園轉型，11 位成員；T 園為全美語幼兒園轉型，8 位成員；B 園為直接教學園轉型，6 位成員。幼兒人數在本研究開始時 D 園約 68 位，T 園約 56 位，B 園約 62 位。第一、二研究者同時以外部領導者角色，負責教師社群間之協調整合和現場視導等，並針對轉型課程各階段發展需要，尋求合作專家提供相關知能傳授並帶領相關輔導活動。

三、研究方法

(一) 資料蒐集與編碼

1. 參與人員編號：幼兒園代號為 D 園、T 園、B 園。園長代號為 D 園長、T 園長、B 園長。教師代號以 T1、T2……稱之，如 D 園教師 T1，則編號為 DT1，其餘類推。
2. 資料蒐集分類為：(1) 省思日誌，包含教師、園長省思，園長、教師與研究者三向互動式省思回饋等書面資料(簡稱「省思」或「回饋」)。(2) 訪談(簡稱訪)，為關照受訪者情緒感受，本文之訪談以非正式訪談為主。研究者每次入各園均至少四小時以上，實地參與觀察園內日常活動(包含上、下課、餐點午休等)，訪談就在自然情境中循著傾聽研究對象的敘說與情緒狀況而隨機引導或轉換，以獲第一手資料。(3) 團體討論與分享紀錄(簡稱「團討」或「共學團討」): 包括園內教師社群團討，分類編號為「團討 D、團討 T、團討 B」; 跨園實踐社群討論則分類編號為「共學團討」; 其中「共學團討」由合作專家帶領(研究者協同)全體成員，就當次共學內容進行反思、爭辯或敘說心情故事等分享與討論，而後將共學心得連結應用於教學現場，由園長帶領園內教師社群持續定期進行團討分享活動。上述資料均以現場錄音(如：園內團

討、個別訪談)，或影像建檔（如：共學活動、教學觀摩研討均予拍照錄影），並隨時整理成逐字稿或作成歷程檔案留存參考，再依其文本資料性質、代號和日期分類編碼，例如：2009年1月21日D園教師社群討論，其分類編碼為：團討D 090121，同日訪問D園教師T5則編碼為：訪DT5 090121，以此類推。

（二）資料分析、檢證與研究倫理

本文乃課程領導者以實際互動關照教師情緒之教師專業發展實踐與體驗。第一、二研究者於第一年至少每週深入三所幼兒園各一次，第二年開始每月至少一次，每次均至少停留四小時以上，在自然情境中參與觀察成員互動，蒐集各園教師社群討論和分享紀錄，省思日誌及作者、園長、教師三向互動式省思回饋資料，來回不斷審視分析，持續關照園長教師情緒，並透過個別晤談、參與團討、回饋表填寫等，了解各成員面臨的問題與困境，多元檢證其情緒轉化實踐狀況，並適當予以鷹架介入；此歷程中之所有互動均盡力做到「研究者與被研究者互為主體」。

肆、結果與討論

本文融合實踐社群共學及鷹架理念，以三所幼兒園園長及其教師為參與者，探索其課程轉型之際接受關照教師情緒導向的實踐社群支持之教師專業發展模式建構。綜合其資料探究結果，分為：一、課程領導與課程革新實踐帶來的教師負向情緒和挑戰；二、實踐社群歷程架構的形成與運作；三、實踐社群成立初期提供教師之情緒鷹架；四、關照教師情緒的教師專業發展模式之形成與建構；五、共學社群支持提供教師負面情緒轉化的初步證據，五個面向進行討論。

一、課程領導與課程革新實踐帶來的教師負向情緒和挑戰

本文參與之三所幼兒園實施課程轉型均源於園長對轉型課程的

認同，但 D、T 園已先行實施轉型課程兩年，B 園則尚在轉型初期。根據資料反映，參與之幼兒教師面對課程轉型實踐衍生的負面情緒和挑戰，因轉型時程的差異而呈現兩種不同類型。

（一）類型一：課程轉型初期教師實踐意願的低落和情緒反彈

剛實施新轉型課程的 B 園，其教師的負面情緒主要是來自園長進行轉型之重大決策過程並未事先徵詢教師意見，「那時候就是學期快結束啊，園長就突然說，她決定要加入轉型課程，而且下學期馬上就要做，我們完全是措手不及，心裡就覺得很不舒服啊」（訪 BT1 091103），「不受尊重」的負面情緒在轉型初期瀰漫於教師心中。「就是感覺只有園長自己想做，我們老師完全不清楚到底是怎麼一回事。然後我們下班後就通電話，都在講這件事，那大家心情就都很糟啊！」（訪 BT1 091103）

Whitaker（1993）探討課程改革提到，個體成員在初接觸改革事實時，可能意識到原有熟悉的課程結構和運作方式面臨挑戰，而感到強烈的困惑和抗拒；然 B 園教師的情緒反應顯示，其教師面對課程革新的負面情緒，主要在園長實施課程革新之前與教師沒有經過正式溝通和討論，「那天剛好就是下班之前，大家剛好在辦公室，我就大概跟老師講了一下，想說她們大概不會有意見」（訪 B 園長 091101），卻引發教師們的焦慮，其負面情緒就如相關研究顯示：在下班之後「以非正式的管道表達不滿」（張純子、洪志成，2008），導致全園教師情緒動盪。「那時候有兩位老師就一直在抵制，那其他的老師和一些家長的情緒就都被影響到」（訪 B 園長 091101），就連認同改革的老師「聽到課程要改，我是覺得很好啦，但是我又不要讓同事覺得我跟他們的想法不一樣，所以就保持沉默」（訪 BT2 091103），使園長陷入孤立無援之境。

這樣的反應說明，課程轉型革新決策在程序上若未經過民主討論機制，會嚴重影響教師情緒，而教師情緒則明顯左右其課程革新實踐意願，兩者互為因果。倘若課程領導者未能意識到此一負向情

緒，予以積極關照，將不利於課程轉型之推展。

（二）類型二：課程轉型革新之教師角色期望挑戰教師情緒

同樣是課程轉型實踐，已實施轉型兩年的 D 園和 T 園，其園長和教師面臨的問題及情緒挑戰，主要是轉型課程的教師角色期望，在教師看待孩子的方式和態度的改變，強調教師要在自然的教學與生活情境中發現並肯定幼兒的長處，以正向語言和態度與幼兒溝通互動：

1. 教師排斥轉型課程之教學方式及態度

D 園部分教師長期以來對其慣用之直接糾正與指責等以教師為中心的教學方式與態度被要求改變，感到難以接受，「新課程說不用直接糾正和指責的話跟孩子溝通，那我要說什麼？我就沒話說了啊！然後全班就都亂糟糟的啊！快兩年了都沒辦法突破」(DT5) 其主要的問題在教師不知如何只以正向語言和態度來教導幼兒，衍生之負向情緒如「都快要得憂鬱症了，每天都不想上班」(DT5)，造成園長和教師之間的情緒緊張，「她有一次還嗆我：甚麼課程革新？你們都在寵壞孩子！你說我還有什麼好心情溝通？」(D 園長) 顯現教師無法接受轉型課程之教師角色期望，其負向情緒導致園長與教師陷於溝通困境。(團討 D 090221)

2. 轉型過程發現楷模教導行為初步激發反思

T 園教師面臨的挑戰則在其習慣於要求孩子乖乖坐好聽講，一個口令一個動作，舊有習慣與觀念難以改變：「我以前在別的幼兒園，都習慣叫小孩乖乖坐好聽講啊，那帶新的課程就覺得是帶一羣無法無天的孩子」(訪 TT3 090324)「就是覺得，你不兇一點他們就是喊不動啊！……我也有用讚美和鼓勵，可是好不到幾分鐘就又亂了。」(訪 TT4 090402)「總覺得自己沒辦法像以前那樣順利指揮孩子，就是……覺得很挫敗……。」(訪 TT5 090327) 而其習慣與觀念轉化

的問題，在課程轉型實踐過程目睹典範教師教學，倍加感受到成長和改變的情緒壓力，也初步激發教師反思：「為什麼有些老師都不用吼來吼去呢？就覺得自己什麼時候才可以像她們那樣，就覺得很恐慌！」（省思 TT3 090407），這樣的思辯與對話，顯示課程轉型實踐的教師情緒負荷需要受到關照，其情緒能力亦亟待協助提昇。

而上述資料呈現：D 園和 T 園教師面對課程轉型實踐的情緒挑戰，主要是教師在教學情境中不能夠認知、同理孩子的情緒，以致不知如何只以正向語言和態度來教導幼兒；其問題的產生多和教師的情緒了解、同理及情緒管理等能力相關。而隨著關照教師情緒導向的教師專業發展課程啟動，研究者得以深入了解園長和教師面臨的負向情緒和挑戰，鷹架支持其開啟「互為主體」的溝通之門。

二、實踐社群架構形成與運作：關照教師情緒取向

（一）實踐社群策略架構之形成

本研究乃幼兒園課程轉型經營發展之一環，其發展之初即以課程轉型實踐與教師專業成長並行運作。然前導研究期間發現，推動本課程轉型亟待突破的問題與挑戰不在教師的認知與技能之精熟，而在園長與教師情緒的和諧及其情緒管理能力的提昇（吳秀笑，2009）。因此，研究者針對其問題與困境，經由傾聽了解實踐社群成員的反省、批判、敘說心情故事等方式蒐集資料分析，隨時與三位園長研議並思考改善方針，不斷調整運作方式，形成本研究之實踐歷程運作架構（圖 1）。

（二）實踐策略架構融合多元檢證循環之運作

圖 1「共學策略架構融合多元檢證循環」之運作，是以「跨園共學」和「內部社群做中學」並行，連結實踐行動與多元檢證循環，其重點包含三個部分：

1. 跨園共學：兼顧教師認知與情意層面的成長，內容包括（1）認

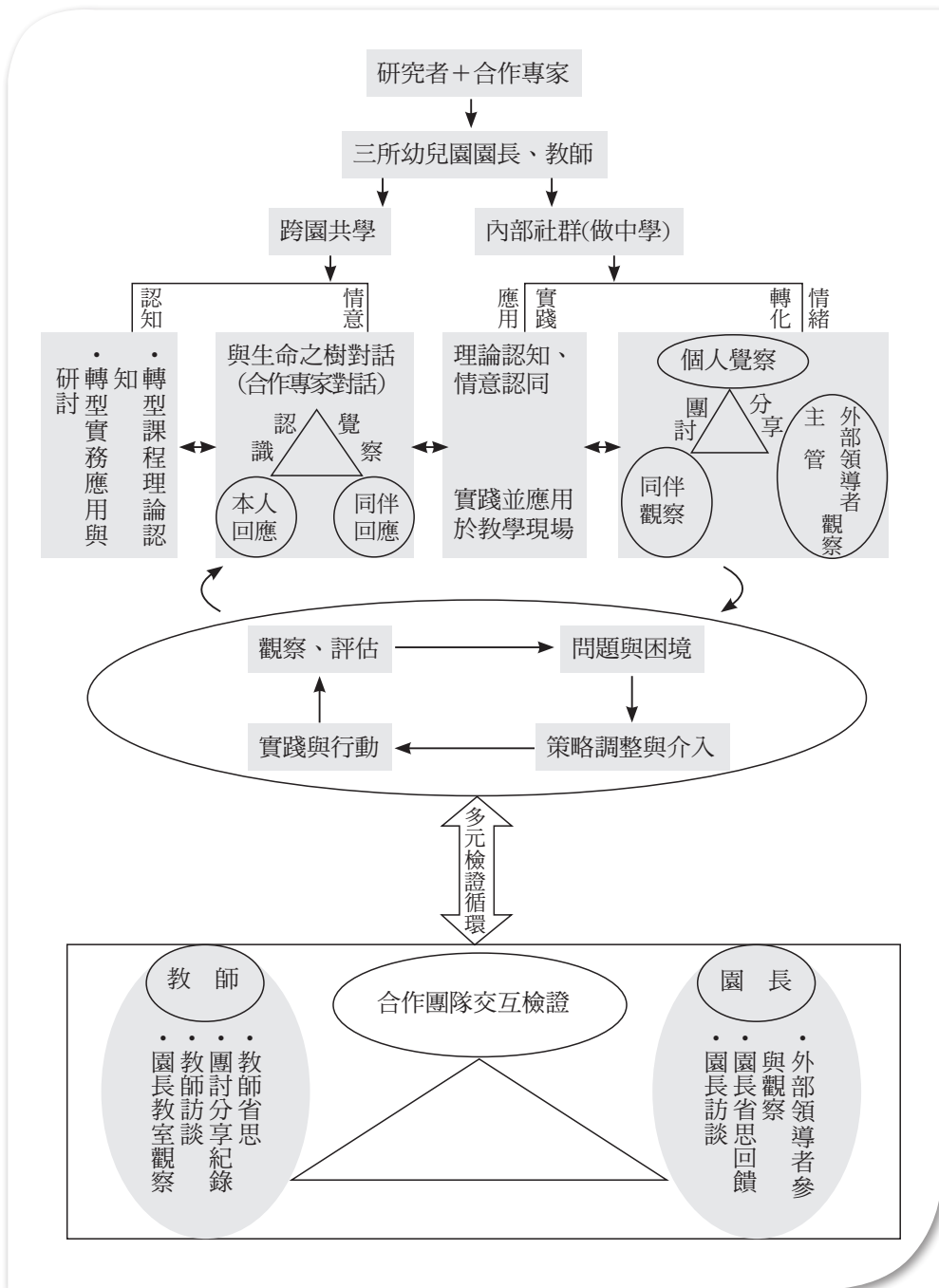


圖 1 共學策略架構融合多元檢證循環圖

知層面：敦請各領域學者專家針對參與成員進行轉型課程理論的認知，及其與實務連結應用和研討；(2) 情意層面：關照教師情緒的共學課程同時著重在協助園長和教師「智、情、意與行緊密連結發展」(林建福，2010)，以協助其情緒轉化和心智模式的改變。其中針對參與成員情意層面的成長需求而設計的「生命之樹創作與對話」和「共繪生命之樹集體創作和對話」(針對情緒覺察與詮釋設計之輔導活動)，乃關照教師情緒導向之教師專業發展核心課程；「生命之樹創作與對話」是由合作專家引導園長和教師透過自我生命圖像的創作和詮釋，了解其個人當下的身心投射和生命特質(蘇振明，2009)，而後再連結到內部社群「從做中學」。

2. 內部社群「從做中學」：內容包括(1) 實踐與行動：各園內部成員將共學知能帶回園內應用於課程實踐，付諸行動並轉化應用於教學現場。(2) 情緒轉化：例如，共學課程的「生命之樹創作與對話」，連結到園內學習社群進行「共繪生命之樹集體創作和對話」，讓教師經由圖像創作的過程，從「我」(個體我)開始，擴散思考「我們」(群體我)，從認識自我情緒感受，到設身處地同理他人；從體驗創作自我生命圖像到創作組織生命圖像，進而團隊合作「共同創作組織生命圖像」，連續半年結合生命的實際體驗歷程，外部領導者全程參與各園內、外部社群活動，適時關照並給予鷹架支持，以多元方式引導園長和教師經由內、外部社群來回互動和對話，省思覺察、抒發、表達自己的情緒，進而認知、同理他人的情緒。
3. 實踐行動與多元檢證循環：透過教學現場實踐行動發現「問題與困境」，經由內部實踐社群團討，內外部課程領導者進行「策略調整與介入」，付諸「實踐與行動」，而後進行「觀察與評估」，並經由內外部課程領導者進行多元檢證，再針對共同的問題與困境設計共學課程，形成持續不斷的共學策略架構融合多元檢證循環(圖1)。

三、實踐社群成立初期提供教師之情緒鷹架

課程轉型革新衍生之教師情緒勞務負荷，需要高情緒能力來處

理（江文慈，2009；饒見維，2005），而教師與園長面對課程轉型實踐的情緒緊張狀態，則必須兩者的情緒都受到關照，雙方同時從事心智變革，使彼此的角色期待更為一致，情緒方能更趨於和諧。基於情緒的展現乃源於個體生命的自然流露，經綜合分析發現，實踐社群成立初期提供教師之情緒鷹架作用。

（一）園長與教師展開「互為主體的溝通」後的情緒轉化

園長與教師之間因從屬或勞資關係的存在，使其情緒規則處於緊張狀態（張純子、洪志成，2009）。本研究三位園長和教師集體參與共學社群，並應用所學於課程實踐，再經由其內部成長社群討論分享、教師省思與園長回饋，傾聽關照彼此的情緒，有助於導向其情緒能力的成長，例如：D 園長和教師參與共學課程「生命之樹的創作與對話」輔導活動之後，其內部成員開始願意坦誠分享個人情緒轉化的心路歷程，其對話內容和品質就呈現情緒能力成長之傾向：

DT6：那天（指跨園共學）S 老師說我「太認真，不夠放鬆，對幼兒不是好事」。那我就開始回想我的成長過程，對！從小就因為家庭的因素，所以我一直把自己的情緒繃得很緊，就是，就是全身像上滿螺絲那樣，我不能有一刻放鬆，然後到大學畢業，然後來 D 園工作。

D 園長：你的意思是說，你認同 S 老師對你畫的「生命之樹」的詮釋？

DT6：對。我有時候真的，對小朋友太嚴格了，像有一次小朋友站到矮櫃上，我就大吼，把他拉下來。那剛好園長有看到，園長也說我太認真去看小朋友的每一個缺點。

DT5：（回應）這樣不只你很累，小朋友也很累。

DT6：我真的覺得很累。那這次（共學）回來，我就開始放慢腳步，就是，試著調整心情，放鬆自己，有些事就放手讓孩子自己做，然後從旁觀察，然後給他們鷹架，嗯。

DT5：對，我是跟她搭配的，她改變就是從這次（共學）回來，講話速度變慢，變柔和了。

DT6：對，你會發現，用對方法，你不用大聲吼，小朋友也可以很聽話。

DT2:(主動回應)你們那個班現在氣氛非常的好，很讚啦！（團討 D 090521）

而透過教師省思與園長的回饋，彼此以開放的心胸進行互為主體的溝通，教師情緒也因而能夠適時獲得轉化和紓解：

「一連串的事件，讓我身心俱疲，要照顧那麼多個第一次上學的孩子，又要面對不配合的家長，真的疲於奔命，……因為園長願意傾聽我發牢騷、安慰我，讓我心情好一些，不然我會爆炸（意思是情緒崩潰）。」（省思 BT5 090829）

「面對家長不當的教養帶來的問題，常是老師的難題和考驗，但只要你願意把難題提出來，大家就可以一起來思考解決方法，情緒要適當抒發才是健康的，加油！」（回饋 B 園長 090830）

「新學期開始，我顯得比較沒耐性，容易動怒，我也試著提醒自己，只是效果好像不大，唉~~」（省思 DT3 090824）

「剛剛開學，新舊小朋友需從頭融合，緊繃的神經總會想要透透氣，找個放鬆情緒的出口是必要的，試著給自己跟孩子一點時間，慢慢調整吧！」（回饋 D 園長 090825）

（二）共學社群互動萌發各園團隊意識與歸屬感

1. 群際互動萌發團隊意識和專業自信心

教師情緒勞務負荷來自組織的要求與規範，而成員的情緒總鑲嵌於組織中潛規則（張純子、洪志成，2009）。園長帶領教師整體團隊參與共學社群，透過知能共享，觀摩他園優勢特色，萌發「看

到別的園做得那麼好，我會想要我們的園也像那樣」(省思 BT3 090828)的團隊意識，繼而促成教師情緒能力轉化為實務，「在平常教學的時候我會特別注意，像原本設計好的活動，我會隨著孩子的情緒反應而調整」(省思 BT2 090830)，而當教師情緒能夠轉化為實務，則孩子情緒能力也隨之提昇，「我發現孩子們遇到問題也會自動想辦法相互幫助解決，不再愛哭、愛告狀。……十幾年來第一次感覺到教學的快樂。」(省思 BT3 090828)幼兒的正向表現連帶萌發了教師專業自信心，形成善的循環。

2. 跨園示範發表萌發團隊歸屬感

經由共學社群各團隊成功經驗的示範和成果發表，「我覺得我們開始有團隊的感覺，因為看見別園老師的示範教學和團隊精神，讓我覺得我們也要努力。」(省思 BT2 090821)；這樣的共學社群鷹架作用，無形中萌發教師的團隊榮譽感和歸屬感：「跨園(共學)回來以後，每週的團討和分享，讓我開始敢開口跟同伴分享教學心得，讓我教學更順暢，也開始喜歡這個團體……。」(省思 BT4 090821)而對於提供鷹架的專家教師來說，「因為要跨園示範，要代表學校發表教學成果，就覺得自己要更努力，要做得更好才行。」(省思 DT6 090824)由於教師有了對外表現的機會，而萌發其團隊歸屬感與榮譽感。

四、關照教師情緒的教師專業發展模式之形成與建構

本研究共學社群運作架構之形成，乃為具體協助各園教師情意、認知、技能同步成長，關照其面對課程轉型產生的情緒勞務問題與困境；此關照教師情緒的教師專業發展模式，採多階段多層次之螺旋式課程循序漸進，綜觀其課程設計、發展及教師情緒能力之成長，共計四階段五層次緊密連結之螺旋式課程包含：「關照教師情緒導向的教師專業發展四階段課程活動」及「教師情緒能力成長五層次」(圖 2)：

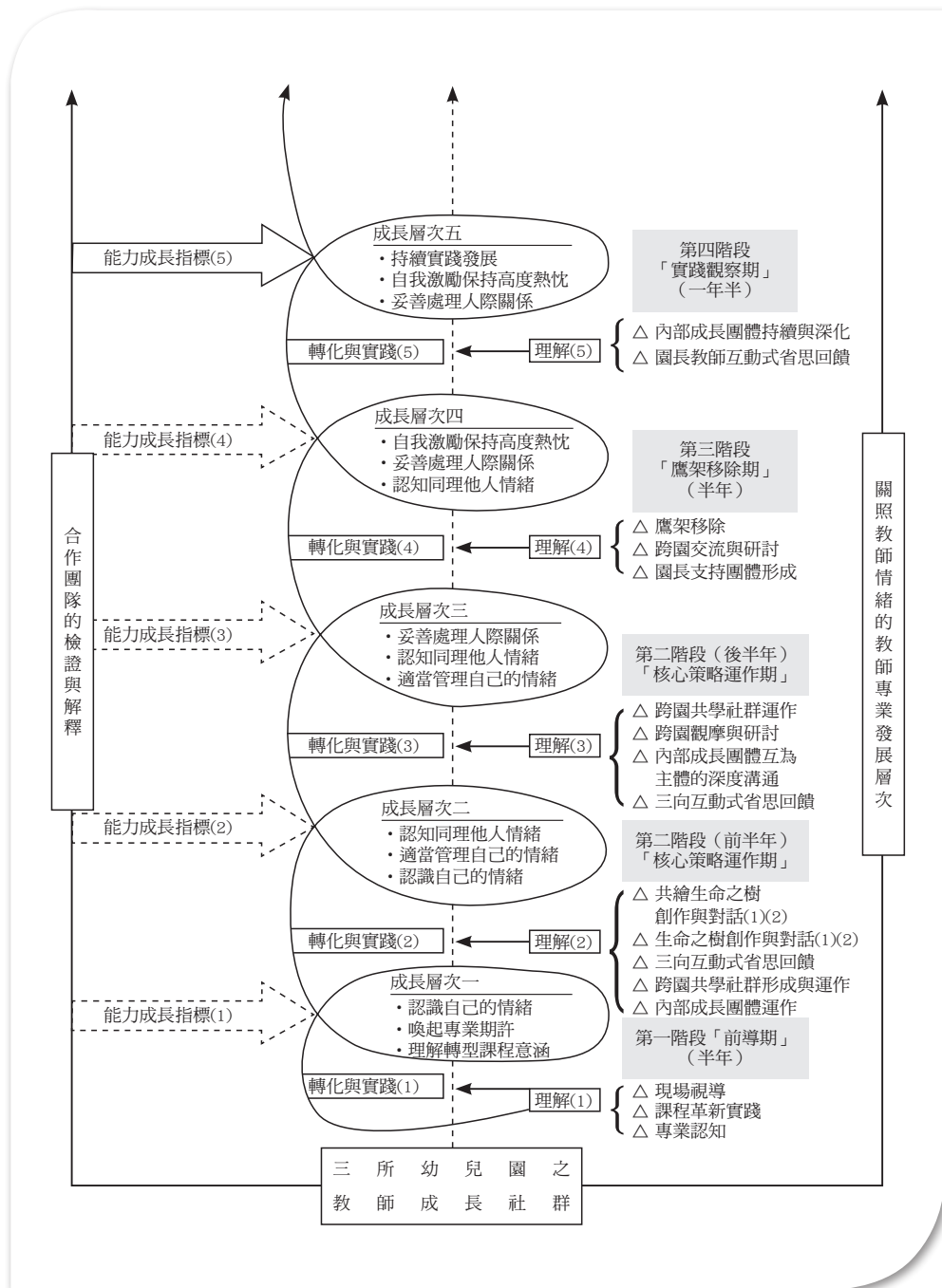


圖 2 關照教師情緒的教師專業發展階段與成長層次螺旋圖

（一）關照教師情緒導向的教師專業發展四階段

本文關照教師情緒導向的教師專業發展課程規劃的四個階段包括：

1. 第一階段「前導期」半年：此期以「跨園研習」和「課程革新實踐」分開進行。「跨園研習」採自由參與，研習內容以理論認知為主；「課程革新實踐」則由兩位外部指導者以入園觀察和非正式訪談方式，實地了解各園長與教師面對課程轉型產生的問題和困境，據以調整教師專業發展策略，此階段為「前導期」。
2. 第二階段「核心策略運作期」一年：此期為本研究核心階段，分為前、後期各半年，共進行六次（36 小時）關照教師情緒的教師專業發展螺旋式課程，由外部領導者主導園長與教師團隊形成「跨園共學社群」，課程內容主要在透過「生命之樹」和「共繪生命之樹」的創作與對話（蘇振明 2009；Buck，1987），引導參與者由生命圖像的創作與詮釋輔導活動連結生命的實際體驗，經由內、外部實踐社群來回不斷的互動、爭辯與討論，共享智庫、共創知識（黃維譯，2003），鷹架支持各團隊成員的學習，同時多元檢證其情緒能力的提昇與轉化，此階段為「核心策略運作期」。
3. 第三階段「鷹架移除期」半年：此期兩位外部課程領導者逐步移除外部領導鷹架，改為每月進入各園參與觀察二次，或訪談園長和教師，了解各團隊情緒轉化發展狀況，而後再視各園教師情緒成長狀況移除外部鷹架支持，此階段為「鷹架移除期」。
4. 第四階段「實踐觀察期」一年半：此期兩位外部領導者每月至少進入各園一次，參與觀察其內部教師社群運作狀況，評估其成員情緒能力轉化及持續實踐情形，或及時予以鷹架策略再度介入支持及調整，此階段為「實踐觀察期」。

（二）教師情緒能力成長五層次

上述關照教師情緒導向的教師專業發展四階段結合教師情緒成長指標之規劃，參考 Golman（1995）的情緒智能五個層次而設計，並

以螺旋式循環拾級而上緊密連結運作同時進行檢證評估：

1. 成長層次一：第一階段前導期主要在透過專業認知、課程革新實踐和現場視導，促發參與者理解轉型課程意涵，喚起專業期許，學習認識自己的情緒。
2. 成長層次二：第二階段前期的課程主要在經由「生命之樹」和「共繪生命之樹」輔導活動連結內外部成長社群運作，引導園長與教師經由教學現場「做中學」，從「認識自己的情緒」做起，進而拾級而上學習「適當管理自己的情緒」、「認知同理他人的情緒」。
3. 成長層次三：第二階段後期的課程運作在延續第二階段前期的經驗和共學所得，由外部領導者持續鷹架園長課程領導，包括參與撰寫互動式省思回饋和跨園觀摩研討等，協助其帶領成長社群進行互為主體的溝通，從學習「適當管理自己情緒」做起，拾級而上「認知同理他人的情緒」、「妥善處理人際關係」。
4. 成長層次四：經由第二階段核心課程運作一年，園長與教師情緒漸趨和諧穩定，達到能「認知同理他人的情緒，妥善處理人際關係」之成熟度，能進入「自我激勵並保持高度熱忱」之層次時，外部領導鷹架即可逐步移除。
5. 成長層次五：關照教師情緒導向的教師專業發展最高層次，在參與者是否能夠持續實踐並保持高度熱忱，因此，長期觀察並適時鷹架各園內部成長團體支持續運作與深化，乃為其形成模式並永續發展之關鍵。

五、共學社群支持提供教師負面情緒轉化的初步證據

(一) 共學課程結合生命的實際體驗導向教師智、情、意與行緊密連結發展

關照教師情緒導向的教師專業發展第二階段（圖 2）創作自我生命之樹結合生命的實際體驗，經由專家詮釋和共學社群的對話，再延伸教學現場實踐，融合內部學習社群團討與分享，交互檢證自己

的成長，導向個體智、情、意與行緊密連結發展，此乃本研究關照教師情緒導向之教師專業發展核心策略，而從共學社群討論分享紀錄與省思日誌之中，亦清晰浮現園長和教師負面情緒轉化之三種心理歷程：

1. 覺察自己的負向情緒進而獲得學習管理情緒之契機

「我覺得，自己改變之後，看事情的方式就有很大的不同。我的特長在教學，真正當園長也不過是這一兩年的事，加上我的個性比較怕衝突，所以，在管理方面就比較不會拿捏，還有，T園的老師都很有個性，我就經常會困擾，情緒也受到影響。跨園研習（即共學課程）再加上園內連續的心靈分享，我和老師之間就變得很能夠協調互動，真的順暢很多。」（訪T園長 091005）

「我現在每天晚上都會用一些時間反省我自己，包括我的管理方式，我對待老師的態度和言語，勇敢面對我的錯誤和負面情緒，時時刻刻都在想辦法調整我自己。」（省思D園長 091009）

「以前的我真的太急了，急著要求孩子有表現，而搞得自己和孩子都不快樂，透過共學活動我試著學習用正向的態度看待孩子，學習用正向的話跟孩子溝通，真的給了孩子愉快的心。」（省思DT6 091022）

「像我以前遇到不順，整個情緒馬上就會起來，現在最大的改變就是說，我看事情就會比較正面，就會換個角度思考，那心情（指教學情緒）就覺得好多了……。」（訪BT5 100518）

2. 認知、同理他人的情緒進而達成和諧溝通與合作

T園長：共繪生命之樹和平常在辦活動不一樣，是從個人創作到一起創作，那因為每個人都覺得自己的構想很重要，那要每個老師拋棄自己的想法去支持別人，又要顧到和諧，那就很難。但經過一次又一次的討論分享，就有很大（很高）的共識。

DT6：自己創作跟大家一起創作真的很不一樣。自己畫就是畫

你自己想畫的，那大家一起畫就意見很多。那我就想到每一次帶孩子做團體活動，就明明事先跟他們說好了不可以爭吵，那他們還是爭吵，那我就會很抓狂（即情緒失控），其實那也是孩子學習協調溝通的機會。那我也在這個活動學到同理心，就是同理孩子，也同理團隊的每個人。

DT3：我覺得要把每個人的時間都湊在一起很不容易耶，還要把每個人的構想都考慮進去，又要顧到和諧，真的很不簡單！

TT1：我也覺得很了不起，一個活動就把大家的心給凝聚在一起，我想最重要的是那個過程的學習啦。（共學團討 091024）

3. 教師率先轉化負向情緒而感染學生、激起實踐熱忱

「這個（共學）過程讓我在對待孩子的方式和態度方面重新反省、重新調整。現在班上的寶貝也都慢慢的學會關心別人、同理別人。以前班上的氣氛是很多抱怨、爭吵、告狀的聲音，現在他們已經能看別人的優點，很能互相幫助，班上的氣氛變得很好，『樂在教學』這句話開始出現在我生命中。」（省思 BT2 100415）

「它（共學課程）讓我驚訝的發現：我的想法影響我的做法，我的情緒影響孩子的學習情緒，為什麼我以前都沒有發現呢？」（省思 TT2 100525）

實踐社群共學的意義之一，在協助群體中之個人經由群際互動過程發展群體思維與共同願景，營造組織文化（方雅慧、何青蓉，2011）。本文三所幼兒園教師團隊集體共學密切互動，使其成員有機會拓展學習層面，與具共同實務的團隊交流，進而願意敞開心扉抒發表達情緒感受，紓解園長和教師之情緒緊張狀態；而教師經由群際互動，有機會對外表現自己、在組織外受到肯定，也看見同性質團隊的進步和成長，從中尋求標竿並直接獲益，因而體認到自己團隊的意義和價值，萌發其團隊歸屬感，激起實踐熱忱，導向群體

情緒的提昇轉化。

伍、結論

「關照教師情緒」是課程領導者推動課程革新需重視的教師專業發展課題，而關照教師情緒導向之教師專業發展，有必要使其成員實地置身於職場教育情境脈絡之中，結合生命的實際體驗來進行。本文以三所由園長推動課程轉型之幼兒園為研究場域，探索其能否建構一個關照教師情緒導向之教師專業發展專業模式。其課程發展策略採多階段多層次漸進，運作架構主要以外部「共學社群」和內部「實踐社群」緊密連結，形成「實踐行動與多元檢證並行」的運作循環；其整體運作歷經「前導期、核心策略運作期、鷹架移除期、實踐觀察期」等四個階段，情緒成長指標包括「認識自己的情緒、適當管理自己的情緒、認知同理他人的情緒、妥善處理人際關係、自我激勵並保持高度熱忱」等五個層次，隨著共學課程運作階段螺旋式拾級而上成長。

研究發現：1) 課程領導與課程革新實踐帶來的教師負向情緒和挑戰包括：課程革新決策過程若未經由民主機制，達成「園長與教師互為主體的同意」，會嚴重影響教師情緒而左右其實踐意願；而課程革新轉型的教師和園長角色期望，特別是期望彼此改變既有的對待態度、教學習慣與觀念，是園長和教師情緒極大的挑戰；這樣的情緒緊張狀態必需受到了解和具體的關照，其情緒方能獲得和諧轉化。2) 透過共學社群同步關照園長和教師情緒之教師專業發展模式運作，對增進三所幼兒園實踐社群之團隊意識和歸屬感，及其後續教師負向情緒轉化與課程革新實踐熱忱等，其產生的可能效益是單打獨鬥的學習不易達成的。

主要研究結果：1) 跨園共學可協助園長課程領導和教師成長；2) 關照教師情緒之多階段多層次課程運作及多元檢證循環可融入專業成長方案中；3) 上述策略可促進幼兒教師之負向情緒覺察。

參考文獻

- 丁雪茵（2008）。組織文化與幼兒教育－未來研究方向之思考。當代教育研究，16（1），1-39。
- 方雅慧、何青蓉（2011）。共學社群中女性社區工作者的經驗與實踐。教育研究集刊，57（1），63-100。
- 王為國（2005）幼稚園園長課程領導之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC92-2413-H-324-003-）。臺中：朝陽科技大學師資培育中心。
- 江文慈（2009）。「和顏悅色」與「忍氣吞聲」的背後：國小教師情緒勞動的心理歷程分析。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，教育心理學報，4（40），553-576。
- 李新民、陳蜜桃（2006）。幼兒教師的情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。高雄師大學報，20，67-90。
- 何慧群、林政逸（2008）。J.G. Henderson 轉型課程領導的領導意涵研究。教育科學期刊，7（2），32-44。
- 林文婷、簡淑貞、郭李宗文（2008）。教師情緒智力與幼兒情緒能力之相關研究。幼兒保育論壇，3，86-114。
- 林育璋（2008）以幼稚園為本位的教師專業成長歷程之行動研究。教育研究集刊，54（1），15-48。
- 林建福（2010）。情緒教育的哲學探究：迷思、重要性與建議。教育研究集刊，2010年冬季刊，56（4），1-26。
- 吳秀笑（2009）。點亮多元智能光譜－三所幼托學園形塑光譜取向教師專業成長課程之歷程研究（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中縣。
- 吳佳宜（2009）。幼兒園課程轉變中老師課程實踐歷程之研究（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄縣。

- 柳雅梅譯（2006）。S.M. Robert & E.Z. Pruitt 合著。學校是專業的學習社群－專業發展的合作活動與策略。臺北：心理。
- 許明珠（2008）。幼稚園園長課程領導研究－組織生命週期觀點（未出版之碩士論文）。屏東教育大學，屏東市。
- 郭芳辰（2005）。幼稚園園長課程領導與教師教學效能之研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中縣。
- 陳奎熹（2001）。教育社會學導論。臺北：師大書苑。
- 教育部（2011）。幼兒教育及照顧法。
- 張美惠譯（2006）。Daniel Goleman 著。EQ 十周年紀念版。臺北：時報。
- 張純子、洪志成（2008）。幼兒教師之情緒勞務－勞心勞力的特性與脈絡分析，教育研究學報，42（2），45-66。
- 張純子、洪志成（2009）。私立幼兒園教師情緒規則：社會建構觀點。臺中教育大學學報：教育類，23（2），91-115。
- 張嘉育（2002）。學校本位課程改革。臺北：冠學文化。
- 黃維譯（2003）。E.Wenger,R.McDermott,&W.M.Snyder 合著。實踐社群：推動學習組織之輪。臺北：天下文化。
- 楊于萱、周淑惠（2010）臺灣幼兒園園長課程領導之個案研究。教育資料集刊，45，27-53
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。臺北：高等教育。
- 蔡清田（2008）。課程學。臺北：五南。
- 蔡進雄（2009）。學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展。教育研究月刊，188，48-59。
- 盧美貴（2006）。學習地圖。臺北：心理。
- 盧美貴（2006）。多元智能課程本土化發展與建構。吳鳳學報，14，179-197。

- 簡楚瑛、林麗卿（1998）。幼稚園課程轉型之相關因素探討。《教育與心理研究》，21，251-274。
- 饒見維（2005）。從「教師專業發展」觀點初探如何協助在職教師提升「情緒涵養」。《教育科學期刊》，5（2），138-153。
- 蘇振明（2009）。「圖像性格分析與潛能開發」講義系列，臺北市立教育大學視覺藝術研究所。
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Buck, J. N. (1987) *The House-Tree-Person Technique: Revised Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: New York*. NY: Bantam Books.
- Weisinger, H. D. (1998). *Emotional intelligence at work: The Untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Whitaker, P. (1993). Managing change in schools. *Buckingham, Philadelphia: Open University Press*.