

北京市幼兒園進階教師 信念研究

李敏誼 *

摘要

本文旨在了解幼兒園進階教師個人的教育信念，及其對兒童學習與發展的早期教學實踐的看法。透過對北京市某學區 7 名公立幼兒園進階教師的深度訪談，從教師的視角去了解這種信念在教學實踐中如何體現，分析阻礙教師實現自己教育信念的相關因素。本文之研究結果發現：一、幼兒園進階教師信念現況：分為職業認同及信念來源兩方面。二、幼兒園進階教師信念之內涵：包括兒童觀、教育觀、課程與教學觀三方面。三、影響幼兒園進階教師把信念付諸實施的因素：「人的影響」方面，分為園長、園所教師（同事）、家長與幼兒、本身人格特質和興趣；在「事的影響」方面，分為園所制度、教師專業發展活動和外部檢查等方面。後續的討論部分針對政府、教育部門、園所、教師和家長等提出建議。

關鍵詞：幼兒園教師、進階教師、教師信念

* 李敏誼，北京師範大學學前教育研究所副教授，博士生研究導師

電子郵件：lmycherry@126.com

來稿日期：2012 年 1 月 31 日；修訂日期：2012 年 2 月 15 日；採用日期：2012 年 2 月 29 日

A Study of Kindergarten Advanced Beginner Teachers' Beliefs in Beijing

Min Yi Li*

Abstract

The purpose of the study is to investigate kindergarten advanced beginner teachers' beliefs and their perceptions of developmentally appropriate practices for early development. Furthermore, the study aims to describe how the kindergarten advanced beginner teachers brought their beliefs into practice and what kind of obstacles they would face in their effort. The designed research process is through seven teacher's interview to explore their beliefs. The major findings of the study are summarized as follows: 1. Teachers' beliefs can be studied from two aspects: professional identity and sources of beliefs. 2. The content of teacher's beliefs includes their perceptions of children, of education, and of curriculum and teaching. 3. The factors that have effect on kindergarten teachers' effort to realize their beliefs are in two categories: (1) human factors: these include the kindergarten principal, experienced teachers, teacher assistants, parents, children, and teachers' own personal characteristics; and (2) institutional factors: kindergarten's institution, professional workshops, and external assessment. Suggestions based on the findings are made to the government, education facilities, teachers, and parents.

Keywords: kindergarten teachers, advanced beginner teachers, teachers' beliefs

* Min Yi Li, Associate Professor, Early Childhood Research Institute, Beijing Normal University

E-mail: lmycherry@126.com

Manuscript received: January 13, 2011; Modified: February 15, 2012; Accepted: February 29, 2012

壹、前言

一、研究緣起

2010年中國大陸學前教育的改革是學前教育發展史上的里程碑。2010年7月29日，中國政府出版《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）》（以下簡稱《教育規劃綱要》），提出到2020年「基本普及學前教育」，幼兒園教師成爲改革重點（新華社，2010）。《教育規劃綱要》提出，嚴格執行幼兒教師資格標準，切實加強幼兒教師培養培訓，提高幼兒教師團隊之整體素質，依法落實幼兒教師地位和待遇（引自新華社，2010）。

11月24日，國務院頒布《關於當前發展學前教育的若干意見》（國務院辦公廳，2010），明確提及加強教師隊伍建設問題。由上可知，無論是政府還是公眾都認識到，建設一支優秀教師隊伍是教育改革成功的決定性因素。

已有研究發現（Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004; Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley, & Fleege, 1993; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Vartuli, 1999），教師的教育行爲往往不是隨機的、偶然的，它取決於教師本人的教育信念（teacher's belief），包括教師如何看待兒童的學習與發展、有效教學策略以及不同教學場景的本質等問題。教師信念往往會影響師幼互動等系列教學實踐。而進階教師（advanced beginner）是教師團隊的新生力量，他們在入職初期往往面臨理論與實踐的矛盾，經歷諸多信念與行爲的衝突。隨著政府普及學前教育，如何幫助進階教師形成自己的教育信念與教學風格，並逐漸成長爲勝任型教師、熟練型教師、甚至是專家教師也是當前的需求。

本文選取北京市某學區幼兒園的進階教師爲代表，探討教師教學理念的內涵，並深入剖析其來源和影響因素，希望能對政策和實踐提出建議。本文旨在了解幼兒園進階教師個人的教育信念及對有利於兒童學習與發展的早期教學實踐的看法，並通過教師的視角了解其信念

在教學實踐中如何體現，進而分析阻礙教師實現自己教育信念的相關因素。

二、名詞釋義

（一）幼兒園進階教師

本文所指的「幼兒園進階教師」，係指取得教師資格證書，被幼兒園聘用，並從事教學工作 3 至 5 年的幼兒園教師，包括長期聘用的正式和臨時聘用的教師。國外學者（Benner, 1984, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1986）從技能習得的角度，把專業教師劃分為新手（novice），進階（advanced beginner），勝任（competent），熟練（proficient）和專家（expert）等五個階段。一般研究者（Huberman, 1993; Sherin & Drake, 2000）把教齡不滿 3 年、教學處於為「生存」而戰的教師定義為新手教師（beginning/novice teachers）。本文所稱進階教師指教齡 3 至 5 年的教師。本文之所以選擇教齡 3 至 5 年的教師主要考慮中國大陸幼兒園教師專業成長的實際情況。中國大陸幼兒園教師不僅是全科教師，還是陪伴幼兒至少 3 年的教師。新手教師需要經歷小中大班 3 年的帶班經歷才可能對幼兒園工作、兒童學習與發展的特點有全面的認識和理解。其次，本文考慮到中國大陸幼兒園教師職稱評定和教師專業發展之階段，也綜合考慮教齡、職稱和業績，乃將教齡在 3 年以下的新入職教師稱為新手教師；教齡在 3 至 5 年之間、職稱中級（包括中級）以下的教師定為進階教師；教齡 6 至 14 年，且參加過骨幹教師培訓班的教師定為勝任型教師；教齡 15 年以上且參加過骨幹教師培訓班的教師定為熟練型教師；教齡 15 年以上且具有高級職稱或特級教師資格的教師定為專家型教師。

（二）教師信念

信念是個體對某一事物信以為真而堅定不移的看法，主要受到個體對該事物認知的影響。因此，信念具有一定的個體特殊性。信念的定義眾說紛紜（Pajares, 1992），但是眾多研究者（Pajares, 1992; Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007）嘗試從多個角度定義之，例如，一般性教師信念乃針對具體學科的教學信念，指教師一般性的、對有關教與學現象的某種理論、觀點和見解的判斷，這些判斷引導教師在教學情

境中的決策和行爲，也影響教學實踐和學生的身心發展。

貳、文獻探討

一、教師信念的意義

「教師信念」在西方的研究文獻經常與「教學信念」混用。Pajares（1992）從信念的內隱性及教師信念的內涵來界定，認為教師信念是隱喻的，指教師持有的關於教育、學校教育、教學、學生、課堂和教學內容的觀念。

中國大陸的文獻中，教育信念（溫潤芳，2006；顧明遠，1992）、教師信念（俞國良、辛自強，2000；謝翌，2006）和教師教育觀念（易凌雲、龐麗娟，2004）這三個術語也是經常被混用。顧明遠（1992）主編的《教育大辭典》中指出，教育信念指個體對一定教育事業、教育理論及基本教育主張原則的確認和信奉，且個人所持教育信念因所處的時代、社會地位、所具有的哲學思想不同而異；俞國良與辛自強（2000）指出，教師信念是教師對教與學現象的某種理論、觀點和見解的判斷，影響其教育實踐和學生的身心發展。謝翌（2006）指出，教師信念不僅包含教學方面的信念，更主要指教師關於教育整體活動的信念，他提出「大教師信念」即從學生時期開始積存和發展，教師個體信以為真的、以個人邏輯和心理重要性（中心—邊緣）為原則組織起來的「資訊庫」，它們是教師教育實踐活動的參考框架。易凌雲與龐麗娟（2004）認為教師的教育信念有五大特點：（一）教師的教育觀念是一個觀念群，由許多觀念組成；（二）教師的教育信念會因為時間、文化和地域的不同而不同；（三）教師的教育信念來源多樣，既可通過嚴密的思維提煉出來，也可以從日常生活中的樸素看法中得來；（四）教師的教育信念反應的是教師本人對教育問題的價值取向；（五）教師的教育信念會不斷變化。

教育信念、教師信念和教育觀念和界定可以歸納以下三個共通性：（一）教育信念、教師信念和教育觀念都是關於教育的認識和看

法；（二）教育信念、教師信念和教育觀念是在社會實踐過程中結合自己的思考所得出，且個體對此信以為真者；（三）教育信念、教師信念和教育觀念都會對個體的行為產生影響。是以，教育信念、教師信念和教育觀念的實質和內涵是一樣的。但是，教育信念和教育觀念是所有個體都具有的，教師信念將主體的範圍限定為教師，而且教師信念的來源比一般個體的教育信念（或觀念）更豐富。析言之，教師信念乃直接對教學行為與實踐的反思；且教師信念與教育對象接觸的時間長久；也具有教育對象的個體性、獨特性等。

基於上述教師的教育信念、教師信念、教育觀念等術語的語境不一，本文在引用過程中不再強行區分，而把「教師信念」界定為：教師一般性的、對有關教與學現象的某種理論、觀點和見解的判斷，這些判斷引導教師在教學情境中的決策和行為，也影響教學實踐和學生的身心發展。

二、教師信念之內涵

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）（2009）依教師教學信念之本質（beliefs about the nature of teaching and learning）分為兩類：直接傳遞主義的教學觀與建構主義的教學觀。直接傳遞主義的教學觀要求教師以清晰、結構化的方式傳遞知識、解釋正確的解題方法、確保課堂的安靜和專注；建構主義教學觀強調學生在獲取知識的過程中是積極的參與者，教師要幫助學生進行探究、提供學生發展獨立解決問題能力的機會、允許學生在教學活動中發揮積極作用。總之，建構主義教學觀更強調思維的發展和推理過程，而非特定知識的獲得。

表 1
不同研究者對於教師信念內涵的認識一覽表

學者	教師信念的內涵
Pajares (1992)	教學工作、教師角色、課程、學生、學習，涵蓋教師的教學實踐經驗與生活經驗。

（續下頁）

學 者	教師信念的內涵
周雪梅、俞國良（2003）	教師的效能感；教師的歸因風格；教師對學生的控制；教師與工作壓力有關的信念。
趙昌木（2004）	教學目的的信念；教學活動的信念；教師角色的信念；學科內容與自我學習的信念；學習環境與教學模式的信念；認知類信念；教學效能感；自我效能感等。
易凌雲、龐麗娟（2004）	教育觀：教育目的觀、教育價值觀、教育功能觀、教育品質觀、師生觀等。
	課程與教學觀：課程觀、教學內容觀、教學方法觀等。
	學生觀：對學生的看法（學生觀、學生發展觀、人才觀、對學生的期待等）。
呂國光（2004）	教師觀：對教師的看法（教師角色觀、自我效能感等）。
	教育觀、學生觀、教育活動觀、學習者和學習的信念、教學的信念、關於學科的信念、關於學會教學的信念、關於自我和教學作用的信念。
于愛江（2005）	兒童觀、教學觀、教師觀。
謝翌（2006）	關於學校願景（學校教育的目的和學校未來發展的信念）；教育活動（課程和教學活動、德育活動、科研活動、管理活動）；關於學生及教師自我信念等。
溫潤芳（2006）	有關課程的信念、教學內容的信念、教學方法的信念、教學環境的信念、學生的信念、自我的信念。

教師信念內涵的探討涉及對教師角色的把握。然不同的學者對教師信念的內涵有不同的解釋，但綜合他們的觀點後可以歸納出教師信念的主要內涵有二：（一）涉及教育的主要參與者的信念：即關於學生、教師自我、師生關係等信念，在此基礎上，延伸出關於學生學習、教師自我效能感等信念。（二）涉及課程與教學的信念：指對課程、教學目標、教學內容、教學方法、教學學科、如何改進教學、教學行為等信念的統合。

三、影響教師信念的因素

教師信念並非「空中樓閣」，其形成和發展既需要時間的醞釀，也需要多因素的綜合作用。Richardson（1996）指出，教師信念和態度的主要來自個人經驗、學校教育和教學體驗、以及正式知識的經驗

（包括學校科目和教育學知識）等三方面。辛濤與申繼亮（1999）認為，教師教育觀念的來源有二：（一）自我建構，即產生於個人的直接經驗，每個人都有不同的「個人建構過程」；（二）文化腳本，即教師教育是經由文化適應、教育、學校教育等三種文化傳遞途徑所形成。Leman（2002）總結影響教師信念變革的實踐活動有六：（一）與同事共同投入；（二）個人目標與可見性情境的衝突；（三）大學導師在塑造與所宣導的理念相一致的有效實踐中的作用；（四）教師採用革新性的課程材料；（五）課堂支持；（六）教師參與在職培訓，提高學位或參與研究項目。

四、幼兒園進階教師信念的相關研究

國內外有關教師信念的研究非常多，顯示出這個概念在教育領域的研究價值。然而專門針對幼兒園進階教師的研究並不多。Lin、Gorrell 與 Slivern（2001）研究臺灣地區 298 位幼兒園教師，提出教信念包括：教師角色、教室意向、幼兒需求、幼兒學習方法、受教理由、師生關係等。于愛江（2005）在廣東省 13 所幼兒園隨機抽取 166 名教師進行問卷調查，有效回收率 93.4%，其研究顯示，幼兒教師在兒童觀、教學觀和教師觀上總體趨於開放。大多數教師能意識到幼兒之間的個別差異，教師也重視幼兒的情感需求；且多數教師在教學內容和教學方法上能夠考慮幼兒的需求和能力、經驗，也尊重幼兒的主體性，通過提供材料，創設情境引發幼兒的興趣；另外，多數教師還能充分利用各種教學資源；至於在教師職業認同上，半數以上的教師認同幼兒教師職業並盡職做好，但有 29% 的教師態度模糊；此外，教師也意識到自己的言行對幼兒的影響；但是該研究不足之處在於對兒童的權利認識不清，超過半數的教師對兒童的特點認識不清或者完全錯誤。

朱小娟（2008）的研究指出，該研究幼兒園的教師在環境教育與幼兒發展之間的關係認識、師生交往問題上相較正確，但是在教與學的認識、幼兒園的主要任務的認識上存在如忽視幼兒的權利，反將傳授知識作為工作重點等偏差，且對幼兒的認識、教與學的關係認識、幼兒園主要任務、教學與遊戲的認識、教學的三種組織形式（集體、

區域和小組活動)上存在明顯的差異。另外,教師的教學沒有真正理解幼兒教育的實質內涵,反而過度強調教師的主導作用,未能尊重幼兒主體性的體現;在教學內容上重視知識技能的傳授和智力開發,卻忽視情感態度、能力的發展;在教育目標和內容、活動形式與方法、環境創設與幼兒發展之間還不能有效的整合,而一味地追求外在教育形式,卻忽略幼兒的發展。另一方面,教師的教學也重視教育而輕視保育,更注重集體教學活動而不是滲透在一日生活中的各個教育環節,也不相信兒童的能力;再者,教師與學生家庭聯繫不夠,評量學生學習成效時亦以教師為主,教師權威性比兒童高。

綜上所述,每位教師都有自己對教師角色、學生、課程等不同信念。本文考慮幼兒園教師面對的是3至6歲兒童,同時結合國家《幼兒園教育指導綱要(試行)》政策的有關內容,建構幼兒園進階教師的教學方案。

參、研究設計與實施

一、研究對象

北京市某學區共有公立幼兒園8所,教師共235人,其中進階教師12人。本文採用立意取樣方法,依據園長推薦及教師本人意願原則,每所幼兒園抽取1名進階教師進行訪談。由於其中1所幼兒園最年輕的教師已有8年工作經驗,因此不適合本文所稱之進階教師,故共計7名進階教師參與研究。

表2

受訪幼兒園進階教師基本資料表

受訪者項目	A	B	C	D	E	F	G
年齡段(歲)	20—25	20—25	20—25	20—25	20—25	20—25	20—25
教齡(年)	3	5	5	3	3	3	5
目前學歷	本科在讀	大專	本科在讀	本科在讀	本科在讀	本科在讀	本科在讀

(續下頁)

受訪者項目	A	B	C	D	E	F	G
園所性質	一級一類 (市級示範園) ¹	一級一類	一級一類 (市級示範園)	一級一類	一級一類 (市級示範園)	一級一類	一級一類 (市級示範園)
目前任教班級	小班	中班	大班	小班	中班	中班	中班
職稱	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級	小教一級
工作經歷	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師	配班教師，主班教師

二、研究方法與實施過程

(一) 深度訪談法

研究者以開放半結構式的一對一訪談，以探討幼兒園進階教師個人的教育信念及對有利於兒童學習與發展的早期教學實踐的看法，並通過教師的視角去了解這種信念在教學實踐中如何體現，了解阻礙教師實現自己教育信念的相關因素，再把訪談材料與文獻相互對照，探討其中邏輯結構，採用開放性編碼並運用扎根理論分析資料。

(二) 實施過程

本文對每位研究參與者進行 1 次的訪談，過程中徵求受訪者同意而全程錄音。訪談者由 2 名教育和心理專業研究人員和 2 名研究助理擔任，並在訪談前，先行培訓，以保證訪談標準的一致性和訪談的有效實施。整個訪談過程在幼兒園教師辦公室進行，並確保每次訪談環境的安靜。每次訪談 1 名受試者，用錄音筆記錄整個訪談過程；訪談錄音由研究助理依據逐字轉錄，形成電子文檔。訪談過程中，研究者既記錄受訪者的主要敘述，也記錄重要訊息及關鍵字。訪談後，研究

¹ 根據北京市教育委員會和北京市衛生局 2000 年九月開始實施的《北京市托幼園所分級分類驗收標準及細則（試行）》的規定，把托兒所和幼兒園的質量等級（從高到低）分為：三級（考察辦園方向、物質條件、人員條件和管理工作）和三類（考察保教工作、衛生保健和兒童身心發展）。其中一級一類幼兒園被認為是質量最好的幼兒園。於此同時，2000 年北京市教育委員會也開始推動示範幼兒園的評選活動。一般來說，只有一級一類幼兒園才有資格申請成為市級示範幼兒園。市級示範幼兒園目前被認為是北京市質量最好的幼兒園。

者也及時記錄自己的感受。最後，研究者請求受訪者提供教學活動設計方案、一日生活流程表、針對兒童的觀察記錄和教學反思筆記等相關檔以輔助進行資料分析。

三、編碼與分析

在正式編碼前，4名研究小組的成員先閱讀所有轉錄問卷，根據本文所關注的問題和閱讀過程中的思考，對「教師信念的現狀」形成職業認同及信念的兩個來源進行主題分析。「教師信念內涵」又細分為（一）兒童觀；（二）教育觀；（三）有效的班級教學；及（四）幼兒學習的不同形式等四項次主題。確定主題後，作者進一步閱讀每個主題下的原始資料，歸類每個主題的核心概念（Hill, Thompson, & Williams, 1997）的觀點，如果一個碼在所有的7個被試中都有出現，這個碼就被稱之為「普遍的」；如一個碼有一半或以上受試者都有出現，就被稱為「具代表性」；如果不到1/2但多於2個，則稱為「偶爾或有時」。總之，整個資料分析過程是意義建構的複雜過程。

肆、結果與討論

本文之研究結果有如下發現：

一、教師信念的現狀

在「職業認同」方面，教師基本上都是畢業於本地專科學院的學前教育專業，她們選擇當幼兒園教師的主要原因是喜歡孩子、所學專業方向、喜歡工作內容多才多藝和豐富多彩、成長經歷和家人影響等。在擇業之初，她們都認為做幼兒園教師比較美好、快樂，應該算是比較好的職業，經過幾年工作後，對幼兒園教師的職業特點和相關教育信念發生轉變，大都認為不像當初印象中那麼簡單。不同教師對做幼師的整體感覺和評價差異較大，最後得出的結論很不一樣，有積極的一面，如和孩子在一起快樂、幼兒園工作環境單純、工作中收穫很多；也有消極的一面，如對硬性工作要求很有壓力，業務繁忙，除

了日常帶班教學，還需要裝扮牆飾、教具製作、做家長工作等。

A：當時上大學的時候覺得當幼兒園教師特別的美好……真正地踏入這個行業以後才會發現……做一個好的幼兒園教師真的不容易。除了你有過硬的素質，你的基本功，你的心態，包括跟孩子在一起工作的態度，然後包括你的為人處事，可能都會影響到孩子，包括家長工作。真的是挺全面，挺多方面的。

B：因為從小開始學習這些東西，鋼琴啊、舞蹈，所以說最後這個職業就選擇幼兒園教師……接觸孩子，孩子有很多不同的性格、個性，包括和家長的溝通，很多業務都有經驗的積累。

C：第一是喜歡孩子……而且這個專業在藝術領域涉及的比較多，唱歌跳舞的，我都挺喜歡的。（感覺做幼兒園教師）還行，挺好的。

D：學了這些東西不光能有一項工作，並且有利於自己孩子未來的發展……（感覺做幼兒園教師）還好，挺喜歡的。

E：（工作前後）我覺得差異挺大的吧。當初選的時候就是單純地跟他們玩，……沒想到還有好多的事，什麼要寫論文什麼的，然後事挺多的，也挺複雜的。受益匪淺。（事情挺多挺複雜的）但是自己也成長了很多呀，然後就像對孩子以前更多的是玩，簡單的陪玩那種，但是現在涉及了一些目標、概念什麼的，也覺得其實跟孩子玩也不是單純地玩，而是從玩中滲透一些理念。

F：幼兒園教師痛苦又快樂：就是感覺是很辛苦，很累的，現在孩子特別多，一個班真的是挺多孩子的，然後要照顧到每一個孩子真的是非常非常的累，然後還包括環境、教學，家長現在對幼兒園的要求非常高，教師壓力非常大，有的時候真的感覺心有餘而力不足。

G：我覺得（當幼兒園教師）特別好，因為現在咱們國家各行各業，都特別複雜，只有在幼兒園跟孩子在一起才能感受到那種特別純真的境界，特別好。

在「教師信念來源」方面，教師們大都認為自己的教育想法受到自己所學專業、資深教師的帶領、同事交流、幼兒園教研和學習氛圍以及自己日常積累等多方面的影響。有的教師受到園所教師學習氛圍和資深教師影響較多（B、F、G）；有教師受到已有的訓練以及專業期刊等影響較深（A）；有教師受到自己實踐探索和成長經歷的影響較大（C）；還有教師非常注意從日常生活中尋找靈感、和兒童一起探索（D）；有的教師更容易受父母、新聞和書籍的影響（E）。

上述研究結果正如于愛江（2005）及朱小娟（2008）的研究所提到，幼兒園教師對於職業認同度比較高的現象。但是，教師信念與實踐存在明顯衝突，即教師信念來源非常多元化，符合辛濤與申繼亮（1999）所說的雙重建構。

二、幼兒園進階教師信念的內涵

在兒童觀和教育觀方面，教師都認為應該注重幼兒的基本能力或全面發展，發展兒童的學習興趣和生活能力比學習知識技能重要，但是知識學習也是不可或缺。不同教師對幼兒應該學什麼的細節差異還是比較大的，具體說明如表 2。

表 2

受訪幼兒園進階教師的兒童觀與教育觀一覽表

教師編號	兒童應該學什麼	學什麼對兒童最重要
A	適應集體生活；情感；知識技能。	適應集體生活；情感，尤其是學會感恩。
B	知識，各方面的技能，人與人之間的交往。	發展他身體上、心理上的技能。

（續下頁）

教師編號	兒童應該學什麼	學什麼對兒童最重要
C	五大領域皆有所涉及。	均衡的發展最重要。
D	習慣的培養，興趣的培養，做事的思維方式和方法。	做事的能力，思維、交流、解決問題。
E	生活的技能，心理承受力，不用太多小學化的識字算數等。	自理能力。
F	五大領域，興趣、技能。	興趣，社會領域。
G	合作、禮貌，基礎知識，解決問題的能力。	與人交往最重要。

在「有效的班級教學」方面，教師課前除了準備相關的物質材料，也注意根據該班兒童實際情況進行活動計畫和安排，必要時教師自己會先行練習，預設教育教學中可能存在的問題及其解決方法；上課都注意通過材料或情境引入、引導幼兒發揮自主性、通過遊戲的方式讓兒童在玩中學等；對於兒童的提問大多能即時靈活處理，如針對問題的性質，或臨時解答，或課後單獨解答，或通過家園合作解決等；教師大都有課後反思的習慣，並做工作紀錄；發現兒童的興趣點會做課程延伸，教學大多在區角活動中豐富和提升。

至於受訪教師呈現的不同之處如次：

(一) 在教學準備方面：有的教師注重對兒童進行課前滲透，如「在區域活動或是小組活動和戶外活動的時候，經常向孩子滲透一些這節課的內容」(G)；「我在之前會先給他們出一些關於經驗上的，殘疾人方面的，再利用家長資源，讓家長給孩子也滲透交流一些」(F)；有的教師注重自己先做準備，「可能我的動作我都照著鏡子自己先做一做，是不是很美觀啊、符合孩子」(A)；「節奏譜、節奏譜的練習、歌曲的學習、節奏譜的製作，然後還有各種樂器的學習」(C)；有的注重前後教學的聯繫(E 將兒童先前小雞作品添畫變成花孔雀)。

(二) 在教學引導方面：有的注重教師示範下幼兒的探索，如「事先我是給他們示範了幾個畫，就幾種規律吧，然後讓他們試著自己探索出有規律的」(E)；有的注重兒童的自主創造，如我會讓孩子先

去聽音樂……然後讓他自己跟著音樂先去活動活動，讓他自己有一個創造性的過程、一個探索的過程，然後最後教師才會教（A）。

（三）活動延伸的形式不同：如通過一日生活強化（G的攀登英語）、和兒童討論商量（E的數學教育）、根據兒童興趣開展不同形式的活動等。「興趣點是一個很小範圍的，我們可以形成一個小範圍的活動，如果說興趣點比較大，那麼可以生成一個主題」（F）；也可以通過小組或區域活動（E將兒童的繪畫延伸成手工；C把不同音樂節奏類型引入小組活動）。

（四）在「幼兒學習的不同形式」方面：教師們都認為兒童既需要集體活動，也需要活動區活動，但是大都認為活動區學習和集體活動學習兒童的參與和表現不同，區域活動中兒童的表現更自由，集體活動的限制相對較大；不過他們認為二者都對兒童的發展非常重要，缺一不可。

（五）教師回答的角度也不同：有的分析環境氛圍的差異，如一個正規、規矩，一個寬鬆、輕鬆的班級（A）；有的比較參與人數和活動範圍，集體面對全體幼兒，如活動區面對4至5名幼兒（C）；有的從教師指導方面比較二者不同，如集體活動容易忽略中間兒童，活動區活動範圍小、教師觀察和指導更方便、更容易關注個別幼兒（E和G），教師幹預時間也比較靈活（F）；有的從兒童活動表現方面比較，如集體需要教師引導，活動區比較自由、符合兒童興趣和個性（A、B、C），集體活動中兒童模仿同伴的行為相對較多（E）；有的分析活動效果的不同，如集體活動目標性強、有主線，區域活動效果比較長遠（A、G）；區域活動的目標是滲透性的，也可以發現兒童的興趣和問題（D）；也有分析兒童對不同活動的喜歡程度，兒童更喜歡區域活動（F）。

上述研究結果顯示，由於幼兒園教師是全科教師，其信念內涵更豐富，同時也體現教師所面臨的衝突。本文部分印證 Lin、Gorrell 與 Slivern（2001）等人所提出的包括兒童觀、教育觀、課程與教學觀等教師信念內涵。此外，中國大陸幼兒園長期關注集體形式的「上課」，而非個別化的區域活動。朱小娟（2008）研究顯示，教師在教育中更加注重集體活動，而非一日生活中的教育，不相信兒童的能力；家園

聯繫不夠，評價時教師居於主體地位，具有權威性；本文結果也驗證，教師更重視集體教學活動的規劃，而非區域個別化活動。

三、影響幼兒進階教師實施教育信念的因素

7 位受訪教師都談及影響自己教育理念付諸實施的諸多因素，大致可以分成人及事影響兩個維度：

（一）「人的影響」方面此分爲：1. 園長：園長的教育理念；2. 同事：尤其是與進階教師配對的「師傅」對於幼兒教師的影響最大，其次就是與主班教師一起工作擔任配班教師的同事；3. 家長：家長的教育理念以及行爲對教師行爲有直接的影響；4. 幼兒：幼兒的興趣和個別化差異較大，同時班級人數較大也影響教師落實個別化教育理念；5. 教師本人：教師所具備的強項和興趣、兒童發展知識以及教師在專業領域的知識、以及經驗等都影響教師的理念與實踐。

（二）「事的影響」方面分別爲：1. 園所制度：幼兒園所設置的各種對教師評價的規章制度會直接引導教師的教育行爲，包括寫觀察紀錄、製作教具等具體的要求等，還包括各種評比活動；2. 教師專業發展活動：教師專業發展活動能直接爲進階教師提供支援性幫助，影響教師的執行能力；3. 外部檢查：幼兒園所面臨的各種外部檢查、參觀及其評價結果也會影響教師理念與行爲。

上述結果與 Lemansky (2002) 的研究有共鳴之處，同時也體現出文化對於教師實現自己教育信念的強大影響力。如何幫助教師克服這些障礙？Katz (1972, 1995, 2005) 曾經把幼兒園教師的專業發展劃分爲四個階段：生存 (survival)、鞏固 (consolidation)、更新 (Renewal) 和成熟 (Majority) 等四階段。每個階段都有不同的發展任務及對應的培訓需求。按照 Katz 的定義，本文進階教師指正在經歷更新而邁向成熟階段的教師，這個階段對於專業發展的需求尤其強烈，如何幫助進階教師更快的成長是個值得探討的問題。

伍、結論與建議

一、結論

（一）幼兒園進階教師信念的現況

在「職業認同」方面，不同教師對做幼師的整體感覺和評價差異較大，消極和積極兼而有之。造成不同教師對工作感受差異的原因包括：第一，個人專業素質和工作適應方面；第二，受家人或他人觀念影響；第三，8位教師所在園所環境和面臨的幼兒群體不同，教師所在幼兒園的制度和環境、所帶年齡班也有一定影響。在「信念來源」方面，教師信念受到自己所學專業、資深教師的帶領、同事交流、幼兒園教研和學習氛圍以及自己日常積累等多方面的綜合影響。

（二）幼兒園進階教師信念的內涵

在兒童觀和教育觀方面，教師都認為應該注重幼兒的基本能力或全面發展，強化兒童的學習興趣和生活能力比學習知識技能更重要，但是知識學習也不可少。在「有效的班級教學」方面，教師既重視課前的準備，也重視上課過程中的個別化指導，還重視課後的延伸和複習等活動。在「幼兒學習的不同形式」方面，教師們都認為兒童既需要集體活動，也需要活動區活動，重視兒童不同形式的學習活動。不同教師的兒童學習觀和學習內容差異主要源於以下原因：一是不同幼兒園的課程設置；二是家長對知識技能教育的要求和教育觀念的影響；三是教師自身的專業信念和教育理念差異。

（三）影響幼兒園教師信念付諸實施的因素

「人的影響」方面分為園長、園所教師（同事）、家長與幼兒、本身人格特質和興趣；「事的影響」方面分為園所制度、教師專業發展活動和外部檢查等方面。總的來說，入學準備的壓力和家長觀念；教師工作繁瑣和專業不夠成熟；幼兒園對教師的開放空間和教師課程開發的權力大小；不同教師的專業發展差異等都是造成幼兒園教師無法把教育理念付諸實施的主要因素。

二、建議

2001 年教育部頒布的《幼兒園教育指導綱要》（試行）中要求「教師應成爲幼兒學習活動的支持者、合作者、引導者」（教育部，2001）。與此同時，教育部去年底已經在教育界內部諮詢《3—6 歲兒童學習與發展指南》的相關建議，這兩個國家層面的教育改革都對幼兒園教師的專業理念和教育實踐有更高的要求。2011 年 11 月 28 日，北京市召開學前教育工作會，政府承諾進一步提升師資水準和辦園品質（北京市教育委員會，2011）。最後，本文提出以下建議：

（一）政府要增加教師人手以降低師生比

目前北京市大部分幼兒園班級是兩教一保的人員配置，師生比基本超過 1：10，有的甚至到達 1：15。從本文之調查研究中發現，其中一所公立幼兒園居然 8 年沒有招收新教師，教師編制的緊張可見一斑。降低師生比，既可以減低教師的工作量，也更有利於實現《幼兒園教育指導綱要》中提出的個別化教育的要求。

（二）教育部門應提供教師專業發展及在職進修的專項經費

目前義務教育階段的教師專業發展皆有專項經費支持，但是學前教育長期以來都是基礎教育階段的「灰姑娘」，乏人關照。在訪談中，教師幾乎沒有談及與學前教育專家的合作。園所如果能獲得教師專業發展的專項經費，就可以資助更多教師參加專業學習、出外考察，學習不同課程模式的幼兒園如何實踐難題解決經驗，俾有利於截長補短，並重新審視自己的信念與行爲。

（三）學區和幼兒園要爲進階教師的成長需要專業支援

師徒制已經在國際教育界展示出對於新手教師成長的重要作用。北京市已經建立幼兒園名師工作室，如何更好地發揮高級教師、甚至是特級教師的引領作用，引導進階教師得到更專業的支持應該是下一步研究的重點。

（四）幼兒園進階教師也需要加強合作性反思，並提升教學成效

從訪談來看，教師由於疲於工作，儘管也有自我反思，例如觀察紀錄或者工作反思等，但是這些分析報告基本上是交給幼兒園，缺乏有效的合作性對話和集體備課等工作。教師需要不斷的自我反思和合

作性對話，以修正自己的教學，並通過各種管道強化自己的積極信念來提升教學成效。

(五) 加強家長工作，增進家長認識建構式學習的內涵及其對兒童發展的長期效應

從訪談來看，該學區的家長接受的是直接傳遞式的教學，教師的教育信念時常與家長的想法和行為產生衝突。學區和幼兒園應該考慮從幼兒園的實際情況出發，在滿足家長需求的前提下，進一步引導家長的教育需求，幫助家長認識建構式學習內涵及其對兒童發展的長期效應。

參考文獻

- 于愛江(2005)。對廣州市幼兒教師三個基本教育觀念的調查研究(未出版之碩士論文)。華南師範大學教育科學學院，廣州市。〔Yu, A. J. (2005). *An survey on early childhood teachers' basic educational beliefs in Guangzhou* (Unpublished master's thesis). Guangzhou, GD: South China Normal University.〕
- 北京市教育委員會(2011)。北京市召開學前教育工作會。取自 <http://www.bjedu.gov.cn/publish/portal0/tab103/info12899.htm> 〔Beijing Municipal Commission of Education (2011). *Beijingshi zhaokai xueqian jiaoyu gongzuohui*. Retrieved from <http://www.bjedu.gov.cn/publish/portal0/tab103/info12899.htm>〕
- 朱小娟(主編)(2008)。幼兒教師適宜行為研究。北京市：教育科學。〔Zhu, X. J. (2008). *Early childhood teachers' developmentally appropriate practice*. Beijing: Educational Science.〕
- 呂國光(2004)。教師信念及其影響因素研究(未出版之博士論文)。西北師範大學教育學院，蘭州市。〔Lu, G. G. (2004). *Teachers' Beliefs and the Influential Factors* (Unpublished doctoral dissertation). Lanzhou, GS: Northwest China Normal University.〕
- 辛濤、申繼亮(1999)。論教師的教育觀念。北京師範大學學報

- (社會科學版), 1, 14-19。〔Xin, T., & Shen, J. L. (1999). On teacher's educational beliefs. *Beijing Normal University Record (Social Sciences)*, 1, 14-19.〕
- 周雪梅、俞國良 (2003)。教師的信念。《早期教育》, 3, z-3。〔Zhou, X. M., & Yu, G. L. (2003). On teacher's beliefs. *Early Childhood Education*, 3, z-3.〕
- 易凌雲、龐麗娟 (2004)。教師教育觀念：內涵、結構與特徵的思考。《教師教育研究》, 16 (3), 6-11。〔Yi, L. Y., & Pan, L. J. (2004). On teacher's educational beliefs: Connotation, structure and characteristics. *Teacher Education Research*, 16(3), 6-11.〕
- 俞國良、辛自強 (2000)。教師信念及其對教師培養的意義。《教育研究》, 5, 16-20。〔Yu, G. L., & Xin Z. Q. (2000). On teacher's beliefs and the implications for teacher training. *Educational Research Review*, 5, 16-20.〕
- 國務院辦公廳 (2010)。關於當前發展學前教育的若干意見。取自 http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content_1752377.htm 〔General Office of the State Council (2010). *Guangyu dangqian fazhang xueqian jiaoyu de ruogan yijian*. Retrieved from http://www.gov.cn/zwggk/2010-11/24/content_1752377.htm〕
- 教育部 (2001)。教育部關於印發《幼兒園教育指導綱要(試行)》的通知, 教基[2001]20號。取自 <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3327/201001/81984.html> 〔Ministry of Education (2001). *Jiaoyubu guangyu yinfa youeryuan jiaoyu zhidao gangyao shixing de tongzhi*. Retrieved from <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3327/201001/81984.html>〕
- 新華社 (2010)。國家中長期教育改革和發展規劃綱要(2010-2020)。取自 http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm 〔Xinhua News Agency (2010). *Guojia zhongchangqi jiaoyu gaige he fazhang guihua gangyao*. Retrieved from http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm〕

- 溫潤芳 (2006)。對一位教師教育信念的研究 (未出版之碩士論文)。西南大學教育學院, 重慶市。 [Wen, R. F. (2006). An study on a teacher's beliefs (Unpublished master's thesis). Chongqing: Southwest University.]
- 趙昌木 (2004)。論教師信念。當代教育科學, 9, 11-14。 [Zhou, C. M. (2004). On teacher's beliefs. *Contemporary Educational Science*, 9, 11-14.]
- 謝翌 (2006)。教師信念：學校教育中的「幽靈」——一所普通中學的個案研究 (未出版之碩士論文)。東北師範大學, 長春市。 [Xie, Y. (2006). Teacher's beliefs: A case study from an ordinary middle school (Unpublished master's thesis). Changchun, JL: Northeast China Normal University.]
- 顧明遠 (1992)。教育大辭典。上海市：上海教育。 [Gu, M. Y. (1992). *Educational dictionary*. Shanghai: Shanghai Education.]
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus model of skill acquisition to describe and interpret skill acquisition. *Bulletin of Science Technology Society*, 24, 188-199.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276.
- Dreyfus H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling*

- Psychologist*, 25, 517-572.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Katz, L. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Katz, L. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Stamford, CT: Ablex.
- Katz, L. (2005). *The developmental stages of teachers*. Retrieved from <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages.html>
- Lerman, S. (2002). Situating research on mathematical teachers' beliefs and on change. In G. Leder, E. Pehkonen, & G. Torner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 233-243). Dordrecht: Kluwer. (DOI: 10.1007/0-306-47958-3_14)
- Lin, H. -L., Gorrell, J., & Silvern, S. B. (2001). Taiwan's early childhood preservice teacher's professional beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 242-255.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Author.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2000). *Contrasting models of curriculum use for novice and veteran teachers*. Manuscript submitted for publication.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and

their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.

Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.

附件 訪談大綱

訪談時間：	訪談地點：	訪談人：	
訪談物件基本資訊：		省：	市：
編號：	學歷：	從事幼教年限：	年齡：

課題簡介：我們這個調研是想了解一下當前幼兒園教師對教育理念和幼教實踐的一些看法和想法。要談的內容沒有什麼對錯之分，調研報告中也不會涉及到幼兒園或個人的名字，您不用擔心。

徵求錄音許可：由於當場用筆全部記錄下來比較困難，我可以用錄音筆錄音嗎？（如果不同意錄音，只能設法當場用筆記，記不下來的地方過後隨即補充）。

1. 您是從哪一年開始做幼兒園教師的？（信念現狀）
 哪個學校畢業的？工作幾年了？
 當初為什麼要選擇當幼兒園教師呢？
 現在做了幾年，感覺做幼兒園教師怎麼樣？
2. 您覺得兒童在幼兒園三年期間應學習些什麼？（兒童觀和教育觀）
 可追問的問題：如生活習慣、知識技能、能力、態度？等
 在這裡面，您覺得最重要的學習是什麼？為什麼？
3. 您在班裡教些什麼課？你能不能詳細描述一下您最近幾天上的一節課？（上課實況）
 比如說怎麼準備，準備時考慮了哪些因素？
 上課的過程怎麼樣？
 遇到孩子提出一些您沒有準備的問題時，您一般會怎麼解決？

課後有什麼想法？

如果這節課發現一些兒童的興趣點，接下來您會怎麼做呢？

4. 您覺得兒童在這節課裡是怎樣學習的？（兒童是如何學習，兒童學習的本質）

能不能就您剛才說的舉一些個別兒童學習的具體例子？

5. 您覺得兒童在活動區的學習與集體活動中的學習有什麼不一樣嗎？

6. 您知不知道「最近發展區」這個概念？

能不能談談您對「近側發展區」的看法？能舉一些例子說明嗎？

7. 以上您談到了一些很好的教育想法，那麼您覺得這些想法是怎麼形成的呢？

8. 您剛才談到，哪方面的內容對幼兒學習……最重要，在教育實踐中您覺得容易做到嗎？不能做到的原因是什麼？

9. 在您的教育實踐中能做到「根據兒童的實際發展水準」對兒童進行針對性的個別化教育嗎？能舉例嗎？

10. 現在一般班上的孩子都較多，在實施個別化的教育時有沒有一些實際困難？

11. 總體上看，您覺得自己的教育理念在教育實踐中可以實現嗎？

12. 如果不能實現，主要的原因是什麼？還有其他原因嗎？