



21世紀臺灣幼師專業發展的內涵

施宜煌／經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

黃振豐／國立臺東大學教育學系助理教授

鍾金龍／國立嘉義大學國民教育研究所博士班研究生

吳木樹／新北市土城區頂埔國小學務主任

摘要

為人師者，其教育對象是人，而這些受教對象可能是兒童、青少年及成人，且教師往往參與他們的發展。倘若，教師專業能力不足，將導致學生學習失敗。依此觀來，若是幼師專業能力不足，亦將導致幼兒學習的失敗。故而，當可窺知幼兒教育實踐中提升幼師專業發展的重要性。基上所述，本文旨在分析21世紀臺灣幼師專業發展內涵為何？以使幼師在此變遷快速的時代提升自身教學專業能力，跟上時代腳步，實現幼兒教育的理想，進而建構優質的幼兒教育，讓幼兒身心健全發展，快快樂樂地學習與成長。

關鍵詞：幼師、專業發展

一、前言

幼兒可謂民族幼苗，其是國家發展未來的棟樑。而幼兒教育便是培植幼苗、培育國家未來棟樑之有效途徑。依此，當可窺知幼兒教育在整體教育開展上的重要性。然而，幼兒教育的成功與否，往往繫於幼師教學的良窳。而論及幼師的教學，實應思索如何提升幼師教學效能，進而實現幼兒教育的理想。進一步言之，若要提升幼師的效能，則必須先提升幼師的專業發展（施宜煌，2008）。因為，教師專業發展常與教師效能息息相關，也與教育改革的成敗息息相關（黃乃燮，2003：3）。由以上之衍推得知，幼兒教育的成功與否，往往繫於幼師的專業發展。

就專業發展（professional development）

而言，是指專業人員在其工作生涯中，主動或被動地從事提升個人專業知識與技能養成訓練、職前講習、在職進修等各類活動的持續歷程（林佩蓉、陳淑琦，2004：391）。就實際情形而言，幼師除應知道所有教師應知道的教學技巧和教學方法外，尚需瞭解幼兒教育中一些特別的技巧與知識（李德高，1999：135）。

是故，幼教是一種專業。然而，考諸實際情形，幼教卻往往不被視為專業。而幼教工作人員和家長接觸時，常會接受到一種訊息——幼教老師等於褓母，人人可以勝任；幼教老師只是帶孩子，當過媽媽的都懂（魏美惠，1995：14）。換言之，誠如陳茂釗（2009：1）所言：

長久以來，幼兒教育工作者不論在工作方面的回報，遠遠比其他類別教師為低。一般認為教大學生最「高級」，其次是中學生、小學生，而最容易教的就是「幼稚園」學童。按此推理，大學教授的回報亦是最高的，中、小學教師次之，而相對地不被重視的就是幼稚園教師。此外，大眾對幼兒教育工作者在專業方面亦存有偏見，認為幼兒教育的專業較中學及小學的為低，學術的水平要求亦沒有中小學的嚴格，甚至認為幼師具中學畢業程度即可，只要他們具愛心與耐性，便是一



個有質素的幼兒教育工作者，這是對幼兒教育工作者極為不公平的誤解。

爲了要改變此種大眾視幼教不爲一種專業的刻板印象，幼师實應好好思索如何提升自身的專業發展。並且，巴西教育學家Freire（1998：33）指出：

爲人師者，其從事教育的對象是人，而這些受教對象可能是兒童、青少年及成人，且教師往往參與他們的發展。倘若，教師專業能力不足，將導致學生學習的失敗。依此而言，若幼师專業能力不足，亦將導致幼兒學習的失敗。

是故，當可窺知在幼兒教育實踐中提升幼师專業發展的重要性。基上所述，本文旨在分析21世紀臺灣幼师專業發展的內涵爲何？以使幼师能在此變遷快速的時代提升自身的教學專業能力，跟上時代的腳步，實現幼兒教育的理想，建構優質的幼兒教育，進而讓幼兒快樂的成長，將來成爲國家有用的棟樑。

二、面對21世紀—臺灣幼师專業發展內涵探究

就臺灣的師資培育言，教師進修係師資培育體制的重要環節（楊深坑，2001：175）。而教師進修目的，即是要提升教師的專業。因此，臺灣幼教師資培育實應喚起幼師的意識，使其覺知要提升自身專業發展，進而迎接變遷快速的時代對幼兒教育的可能挑戰。盧美貴（2006：146）指出：

再者，教師是教學的靈魂人物，幼稚園的教師與各級學校的教師一樣，都應該是專業人員。而且，幼教師資專業化是幼教普及發展與品質提昇的重要支持力量。

然而，就實際的情形來說，幼師的專業發展是一個緩慢的成長過程，它需要長時間

的養成。而21世紀臺灣幼师專業發展內涵爲何？筆者探究如下：

（一）富有關懷幼兒的熱忱

裴斯塔洛齊以爲一個完善的家庭教育必須一方面來自母親的慈愛，另一方面必須得自父親的嚴格要求。所以，他認爲慈愛可以使幼兒具有情操，但是從嚴格中才能獲得真確的知識。裴斯塔洛齊進一步指出教學的基本原則之一，即是師生間必須以關愛爲基礎（盧美貴，2006：56）。換言之，必須以「關懷」爲基礎。

就「關懷」而言，「關懷」是指對週遭的人展現關心及愛心；能夠對他者將心比心，關懷他／她人的生命處境。在幼兒教育課程的教學方法上，後現代教育學傾向「賦權」與「關懷」的「伙伴合作關係」教學法（張鈺珮，2002：161）。基此，當可窺見後現代教育學揭顯「關懷」在幼兒教育實踐上的重要性。另者，我國信誼基金會曾指出孩子需要愛、溫暖和安全感（引自蔡延治，2005：9），因而，幼师在其幼兒教學實踐中的角色，應是溫暖的（張翠娥，2005：15）。然而，要讓孩子感覺有愛、溫暖和安全感，則要關懷孩子。

其實，現代社會偏重幼兒智育，因此往往忽略幼兒學習做人的道理，結果往往培養出一群「只會讀書，不會做人」的書呆子（蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫，1999：15）。尤其，盱衡臺灣當前的環境，若幼師的教學實踐沒有人性關懷，只是著重於知識的教導，則其幼兒教學實踐極有可能忽視幼兒人性的陶冶，甚至只培育出一群「只會讀書，不會做人」的書呆子，培育出一群不會關懷別人的幼兒。

我國幼教學者王靜珠（1994）即指出，對於幼教工作應有之修養，除了學歷外，尚需充份關愛幼兒，瞭解幼兒。換言之，幼師應富有關懷幼兒的熱忱。因爲，幼師若富有關懷幼兒的熱忱，才能避免幼兒教育過度傳



授知識過程中所萌生的負面現象—人性關懷教育的失落。是故，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含關懷幼兒的熱忱。

（二）運用多元的教學策略

從社會發展趨勢來看當今的教育思潮，教師是有必要改變傳統講述教學取向，而必須採取多元的教學取向。

其實，多元的教學取向是專家教師（expert teacher, exemplary teacher）所具備的教學特徵。Cooney (1999) 曾說：「教學活動或策略沒有所謂的好壞，最重要的是教學脈絡決定是否有效」。學者對依據客觀標準定義的專家教師所做的調查研究發現，專家教師有多元的教學策略，以及對教學的敏感性。專家教師在教學中能反思並適時的利用不同策略幫助學生了解所學的概念。同時，專家教師的教學非常有彈性，當他們面臨學生的問題和迷思概念時，能在教學行動中反思，並連結以前的經驗，利用適當的教學策略、例子引導學生的學習（李源順、林福來，2000：19）。

就幼師而言，一位專業的幼師應能運用多元的教學策略，並對其教學富有敏感性。並且，一位專業的幼師在其教學中應能反思並適時的利用不同策略幫助幼兒了解所學的概念。是故，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含運用多元的教學策略。

（三）具有應用教學科技的能力

徵實而論，誠如盧素碧（2003：3）所述：

幼兒期是人生最富可塑性、模仿性最強的時期，各方面的發展迅速，潛在能力有待激發，是人生基礎教育培育的重要時期。依心理學家的看法，幼兒的潛能經過適當的培養，提供豐富的學習環境和經驗，則可獲得良好的發展。不提供機會讓幼兒應用資賦，可能使潛能胎死腹中。

然而，幼師要如何提供豐富的學習環境和經驗，以促使幼兒獲得良好的發展。其實，幼師可運用教學科技（電腦科技）來營造豐富的學習環境和經驗，以致促進幼兒獲得良好發展。就實而論，在一九七〇年代時期，電腦科技的運用遍及各地，其所建構的數位化時代，已對整個人類社會帶來前所未有的衝擊（劉慶仁，2002：34）。資訊化時代促使國際間訊息的流通與人際的互動，這場猶如產業革命般的變革以波及全球，改變未來社會的面貌，因此學校教育應讓兒童在資訊社會中合理、有效的把握和利用各種訊息為社會及自己服務，使其具備未來生存與競爭的能力（蔡金田，2004：65）。

此外，就教育的場域而言，以資訊與科技主導二十一世紀的學校教育，乃是世界各教育先進國家另一項學校教育革新的重點（張明輝，1999：82）。巴西教育家Freire（1993：93）指出：「在教師的教學中若能有效使用電腦，將能發展學生的批判力與創造力」。而當學生富有批判力與創造力時，自然將提升學生去閱歷世界的能力。

其次，在全球化的世界中，「科技」已然成為經濟發展的動力。亦然，科技設備在學校體系中的知識轉移及普及，也扮演了一個重要的角色。其實，毋庸置疑，教育的實踐絕不能只化約為科技的運用，然而教育的實踐卻不能沒有科技（Freire, 1993：93）。畢竟，科技的進步確實可提供幼稚園的課程與教學另一發展空間，如何將現代科技融入當前幼稚園課程與教學中，將成為世界各國幼兒教育研究發展的重心。

為此，應如何培養幼師使其具備運用教學科技的能力，以契合當今幼兒教育需要呢？如在幼兒師資培育的課程設計上，應多增加有關教學科技的課程。如此，幼師才能提升其運用教學科技的能力，進而提升自身的專業發展。故而，筆者認為幼師專業發展內涵應包含應用教學科技的能力。



（四）具有知識管理的知能

知識管理（Knowledge Management）是一項在1990年代中期開始在全球崛起的學術與商業應用主題，針對個人及社群所擁有的顯性知識和隱性知識的確認、創造、掌握、使用、分享及傳播，進行積極及有效的管理。其主要涵蓋的固有理論及應用層面包括學習型組織、企業文化、資訊科技應用，及人事管理等。而由於知識管理的概念通常與企業各種改善願景扯上關係，知識管理在現今企業上的實踐愈來愈受到重視，亦因此為顧問和科技公司帶來不少商機（維基百科，2009）。

其實，有效的「知識」生產與創新，是經濟致勝的關鍵。任何一個組織能夠擁有知識，在市場的競爭上就能立於不敗之地。就幼兒教育組織而言，若要在兒童產業市場的競爭能立於不敗之地，也要擁有知識。但是，要能促進知識的有效生產與創新，就必須對知識能進行適當的處理，此乃涉及所謂「知識管理」（吳清山、黃旭鈞，2002：39；Stevens，1998：93）。

進一步申言，就「知識管理」而論，其表示一系列反覆的歷程（Serban & Luan，2002：11）。換言之，「知識管理」乃是對組織運用的知識所做的管理，反覆進行知識的搜尋、組織、儲存、轉換、擴散、移轉、分享及運用的過程，以有效運用知識並創新知識（謝文全，2003：446）。倘若，將「知識管理」應用於幼兒師專業能力的發展，當能產生諸多效能。

而幼兒為避免自身淪為被淘汰的典型「傳統產業者」，有必要以知識管理的方法系統化與創新個人知識，提升自身的專業發展，如此才能及時趕上知識進步的脈動，以便自身成為知識人，進而成為幼兒教育發展的人力資本。是以，筆者認為幼兒師專業發展的內涵應該包含具有知識管理的知能。

（五）富有知識分享的能力

知識是一種流動的概念，因此知識管理強調的不僅止於純粹的知識蒐集與儲存的工作，同時必需透過在個人間的流動才能讓知識產生價值。如何使員工樂於分享本身的知識以創造知識價值，避免知識管理流於單純的檔案管理，已成為知識管理重要的議題（鄭凱玲，2009：1）。在知識經濟時代，組織為創造核心競爭力，必須了解知識管理的必要性，進而建立完善知識分享制度（范云馨，2009：1）。

倘若，學校要成為一個成功的學習型組織，則組織成員的知識必須是共享的（吳清山、黃旭鈞，2002：43）。因為，讓組織成員的知識共享，彼此互動體驗並成長，才能讓幼兒教育組織不斷地成長。持平而論，知識與幼兒教育組織發展兩者間密不可分，幼兒教育組織的發展，都依賴於知識的生產、聚集、更新及創新。然而，進一步言之，幼師在知識的生產、聚集、更新及創新的過程中，扮演著重要的角色。

英哲Francis Bacon曾言「知識就是力量」，即肯定了人的力量，也意指人可以不斷更新及創新知識，使自身成為有知識力的人力資本。但是，創新是一互動的過程（Park，2000：330）。所以，當幼師要創新知識時，最好是幼師同儕間彼此能夠互動，進而分享彼此的知識，讓彼此的知識增長。易言之，幼師應具有知識分享的能力，則更易達成知識創新的目標，進而促進自身的專業發展，使自身成為一種知識生產力。是故，筆者認為幼兒師專業發展的內涵應該包含富有知識分享的能力。

（六）具有行動研究的能力

就實際的情形來說，行動研究是教學過程中，教師專業發展的重要途徑（黃乃燮，2003：3）。Zeichner（1995：154）指出：「研究者時常忽視教學現場教師所從事的教



育研究，而教學現場教師也是忽視研究者教育研究之成果」。因此，教室裡的教師與大學研究者二者間的鴻溝極深（Coulter & Wines, 2002:15）。其實，在傳統上，教學現場的教師角色一向被視為是消極的，不必參與課程發展，只能照本宣科；不必試驗新教法，只能墨守成規；不必作研究，只要能接受別人生產的知識（歐用生，1996：125）。據此觀點，對於生產、創造知識，教學現場的幼師似乎處於被動的角色。然而，倘若幼教組織要提升自身的發展，則有賴於幼教現場教師不斷地生產知識，而此種來自於幼教教學現場的知識將有利於幼教組織的健全發展，是提升幼教組織發展的基石。但是，幼教現場教師若要不斷地生產知識，以提升幼教組織的發展，則自身應具備行動研究的能力，進而達至「教師即研究者」的理想。而此種由幼師所建構適合幼教情境的教學理論，不僅可提升幼師專業發展，當然也裨益幼教效能的提升，進而增益幼教組織的發展。故而，幼師實應具備行動研究的能力，進而生產立基於幼教現場的知識，以增益自身的專業發展。也因此，筆者認為幼師專業發展的內涵應包含具有行動研究的能力。

（七）具有教學創新的能力

隨著知識經濟競爭時代的來臨，數位學習（e-Learning）這幾年受到全世界相當大的重視，而饒於「面對全球經濟環境的快速變化，數位學習已成為企業成長的重要關鍵」之認知，國科會於數年前便成立「數位學習國家型計畫」以進行相關整體環境的建構工作。幾年執行下來，其成效已逐漸累積彰顯。但是在這陣熱潮中，似乎重點均在於「創新型」的學習活動，也就是說，新教法、新教材、新的學習方法（施保旭，2009：1）。

然而，若要構築「創新型」的學習活動，則教師應具有教學創新的能力。盧美貴（1995：自序1）指出：

幼兒生在長期與複雜價值演進的社會，他們需要在短時間內走過很長的進化路程，才可學到成人們所獨有而為他們所不適的生活方式與思想方法，在這個依賴性和可塑性甚大的幼兒階段，教師的責任便在引導他們充實而愉悅的走過這個進程。

然而，幼師要導引幼兒慢慢適應成人的生活方式與思想方法，可藉由課程的實施。綜觀國內幼兒教育領域裡，各種課程模式不斷地自歐、美引入，其中包括Montessori Model、以Piaget理論為基礎的課程模式（以High/Scope和Kamii-De Vries為代表），以及其他以不同理論為基礎的課程模式（如Rudolf Model、Direct Instruction Model和Bank Street）（簡楚瑛，2006：作者序）。而當我們在將以上之課程模式，有效並成功地實踐於幼兒教育的場域時，最重要的是幼師需具備教學創新的能力。有了教學創新的能力，幼師的教學才不會一成不變，才會讓自己的教學更多樣化，實踐更多元化的教學。因此，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含具有教學創新的能力。

（八）具有教學反省的能力

我國曾子曰：「吾日三省吾身」，即在說明反省的重要性。大凡而言，身為人者應該隨時反省自身，如此才能使自身更臻於完善之境。以一位幼師而言，也應隨時反省自身的教學情形，如此才能使自身的教學更為完善，而幼兒也才能在幼師的教學中受益。

進一步的來說，幼師應該思索要如何進行教學反省？幼師應該具備教學反省的能力。因為，沒有反省的專業發展是無法想像的。並且，幼師應該不斷思索為何反省？反省的內容為何？甚至有相關而更重要是為了達到何種目的而反省。理論上而言，幼師專業應該致力於教育理想的實現，簡言之，即



是協助幼兒學習而開展他／她在道德、知識、情意、技能等層面上的潛能，進而營造幸福的生活（修改自林建福，2003：23）。依此，幼師應思索的目的即是如何藉由教學的過程，進而協助幼兒在道德、知識、情意、技能等層面的向上發展。而上述的理想能否實現，則仰賴幼師是否具有教學反省的能力。依此，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含具有教學反省的能力。

（九）具有持續不斷的學習能力

高希均（2009：1）指出：

哈佛大學前校長德瑞克·伯克（Derek Bok），提出哈佛大學學生所應該具備的八項能力中，其中以表達能力、思辨能力、道德實踐能力為主要核心，而所謂的就業能力，卻僅屈居於最末位，這正是說明大學生必須先具備表達思辨、道德實踐、接受廣泛多元興趣等各項能力指標後，才能在未來就業與事業發展上，取得較為優勢的地位。此外，在個人能力之外，同時需要擁有關懷社會、參與公益的人文特質，也就是說具備了以人文素養、社會關懷為基礎的核心價值時，才能在快速變遷的社會中持續穩定的學習成長，也培養出藝術、文化、創意等具有競爭潛力的軟實力（soft power）。而且，無論是對於社會或個人而言，唯有持續不斷的學習成長，才能增強自我的競爭力。

其實，當前是一個快速變遷的時代，新知的產生相當迅速，導致許多人的知識與其所處環境產生落差，必須不斷地充實知識。

也因此，幼師持續不斷學習能力的培養，就顯得格外重要。因為，當幼師具有持續不斷的學習能力，其才會跟上時代的腳步，不斷地充實自身的專業知能，讓自身成為一位與時俱進的優質教師，而幼兒也才能蒙受益處。也因此，筆者認為幼師專業發展的內涵應包含具有持續不斷的學習能力。

三、結語

幼兒教育必須是由特定專業人員在經過設計安排的學習環境裡，有計畫的運用適當的方法或工具，導引幼兒行為或知識的改變。而這些特定的專業人員，必須不斷地關心時代脈動，提升自我的專業發展。持平而論，幼兒師資培育是教育的重要環節。因此，臺灣的幼兒師資培育實應喚起幼師的意識，使其覺知訊息萬變的社會正深刻影響幼兒教育的發展，並促使幼師自身能自我進修，提升自身的專業發展，進而迎接訊息萬變的社會可能對於幼兒教育的挑戰。基上理念，本文提出21世紀臺灣幼師專業發展的內涵，而這些內涵包括：（1）幼師應富有關懷幼兒的熱忱；（2）幼師應運用多元的教學策略；（3）幼師應具有運用教學科技的能力；（4）幼師應具備知識管理的知能；（5）幼師應富有知識分享的能力；（6）幼師應具有行動研究的能力；（7）幼師應具有教學創新的能力；（8）幼師應具有教學反省的能力；（9）幼師應具有持續不斷的學習能力。

總言之，希冀幼師能從以上所言之面向持續自我進修，進而在此21世紀提升自己的專業發展，使自己成為一位知識人、專業人，進而成為我國幼兒教育發展的人力資本，讓我們的幼兒教育飛向更美好的未來。



參考文獻

- 王靜珠 (1994)。幼稚教育。臺北市：五南。
- 李源順、林福來 (2000)。數學教師的專業成長：教學多元化。師大學報：科學教育類，45 (1)，1-25。
- 李德高 (1999)。蒙特梭利教材教法。臺北縣：啓英。
- 吳清山、黃旭鈞 (2002)。學校推動知識管理方案之建構。教育研究集刊，48 (2)，37-38。
- 林佩蓉、陳淑琦 (2004)。幼兒教育。臺北縣：國立空中大學。
- 林建福 (2003)。實務現象學的三種嘗試—從Schon反省到教師專業發展。教育資料集刊，28，49-50。
- 施宜煌 (2008)。幼兒教育專題研究。臺中市：華格納。
- 施保旭 (2009)。網路科技與教學創新。2009年9月1日取自，<http://74.125.153.132/search?q=cache>
- 范云馨 (2009)。離職傾向、人際關係網絡及知識分享意願關係之研究。中國文化大學國際企業管理研究所碩士論文，臺北市，未出版。
- 高希均 (2009)。大學生沒有一些經濟觀念更危險。2009年9月1日取自，<http://hc.ntua.edu.tw/releaseRedirect.do?unitID=110&pageID=4723>
- 陳茂鈞 (2009)。教育自由講：幼師專業應予重視。2009年9月1日取自，<http://paper.wenweipo.com/2006/12/21/HK0612210067.htm>
- 張明輝 (1999)。新世紀中小學學校教育與行政革新的展望。學校行政，創刊號，80-84。
- 張鈺佩 (2002)。後現代主義教育學對幼兒教育課程的啓示。幼兒教育年刊，14，162-176。
- 張翠娥 (2005)。幼兒教材教法。臺北市：心理。
- 黃乃熒 (2003)。後現代思潮與教師專業發展。教育資料集刊，28，1-24。
- 楊深坑 (2001)。法國中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑 (主編)，各國中小學教師在職進修制度比較研究 (頁175-187)。臺北市：揚智。
- 維基百科 (2009)。知識管理。2009年9月1日取自，<http://zh.wikipedia.org/wiki/>
- 劉慶仁 (2002)。數位化時代的挑戰與因應措施。教育資料與研究，47，34-45。
- 蔡金田 (2004)。從全球化教育競爭力的觀點談校長領導。人文及社會學科教學通訊，15 (3)，58-77。
- 蔡延治 (2005)。教保實習。臺北縣：啓英。
- 蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫 (1999)。幼兒教育思想。臺北市：五南。
- 鄭凱玲 (2009)。團隊氣候對知識分享行為之影響。長庚大學醫務管理研究所碩士論文，臺北縣，未出版。
- 盧美貴 (1995)。幼兒教育概論。臺北市：五南。
- 盧美貴 (2006)。幼兒教育概論。臺北市：五南。
- 盧素碧 (2003)。幼稚園科學教育實驗。幼兒教育年刊，15，2-40。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 謝文全 (2003)。教育行政學。臺北市：高等教育。
- 簡楚瑛 (2006)。幼兒教育課程模式。臺北市：心理。
- 魏美惠 (1995)。近代幼兒教育思潮。臺北市：心理。



- Coulter, D. & Wines, J. R. (2002). Educational judgment: Linking the actor and the spectator. *Educational Researcher*, 31(4),15-25.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* . Boulder, CO : Westview Press.
- Park, S. O. (2000). Innovation systems, networks, and the knowledge-based economy in Korea. In J. H. Dunning (Ed) , *Regions, globalization, and the knowledge-based economy* (pp.330-348). Oxford, England: Oxford University Press.
- Serban, A. M., & Luan, J. (2002). Overview of knowledge management. In A. M. Serban & J. Luan (Eds.), *Knowledge management: Building a competitive advantage in higher education* (pp.5-16). Calif, CA: Jossey-Bass.
- Stevens, C. (1998). The knowledge-driven economy. In D. Neef (Ed.), *The knowledge economy*(pp.87-94). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Zeichner (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2),153-172.