

幼教師資培育者實踐幼兒園教保活動課程大綱之臨床教學研究：理論與實務連結

張素貞*

國立東華大學幼兒教育學系助理教授

*通訊作者：張素貞

通訊地址：974 花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

E-mail：csc1971330@yahoo.com.tw

投稿日期：2023 年 5 月

接受日期：2023 年 8 月

摘要

臺灣於 2017 年頒布「幼兒園教保活動課程大綱」（以下簡稱課程大綱），課程大綱的課程與教學轉化，成為臺灣近十年幼教課程學術與實務界重要議題。本研究為一位幼教師資培育者（以下簡稱師培師），因反思自己的身分與關注師培教育理論與實務斷裂的議題，而至幼兒園實施課程大綱之臨床教學。本研究採行動研究法，並透過與研究參與者共同觀課與議課的循環歷程，目的為探究師培師實施課程大綱之課程與教學轉化的實踐歷程，研究問題有三：(1) 師培師對課程大綱理論與內涵轉化的知覺課程為何？(2) 師培師對課程大綱的教學轉化為何？(3) 師培師建構的課程大綱實踐知識為何？本研究結論有五：(1) 能提供幼兒第一手經驗的探究性議題是課程大綱轉化的方向；(2) 課程大綱課程與教學轉化是強調教學意圖且採過程模式理念運作；(3) 課程定位與教學走向有賴教學者課程意識所定錨；(4) 立基於總綱精神，學習指標的教學轉化可按幼兒特性、經驗與主題內容連結，轉化為具體引導語並依現場做即時調整；(5) 具意識將理論與實務持續來回對話與慎思，是理論與實務連結的路徑。最後對課程大綱推廣學習現場、幼教師資培育者和教保服務人員進行兩點建議，以提供課程大綱實踐、教育理論與實務的架橋參考：(1) 強化教保服務人員課程概念，以落實課程大綱課程與教學轉化；(2) 具意識引導教保服務人員對理論與實務之間的討論與思辨。

關鍵詞：幼兒園教保活動課程大綱、師資培育者、理論與實務連結、課程與教學轉化

A Study of Preschool Teacher Educator's Clinical Teaching About the Early Childhood Education and Care Curriculum Framework: Linking Theory and Practice

*Su-Chen Chang**

Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

*Corresponding author: Su-Chen Chang

Address: No. 1, Sec. 2, Daxue Rd., Shoufeng Township, Hualien County 974, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: csc1971330@yahoo.com.tw

Received: May, 2023

Accepted: August, 2023

Abstract

Taiwan issued “The Early Childhood Education and Care Curriculum Framework” (ECCEF) in 2017, accompanied by Taiwan’s academic researches and practices of early childhood education in terms of curriculum and teaching transformation for the ECCEF. This study, conducted by a preschool teacher educator attempting to link theory and practice, aimed at exploring the teaching practice processes about implementation the ECCEF in preschool. Three questions were proposed as follows: (1) What were curricula with the principles of the ECCEF developed by preschool teacher educator? (2) What was teaching transformation under the ECCEF by preschool teacher educator? (3) What was practical knowledge in the ECCEF conceptualized by preschool teacher educator? Adopting the action research method, this study emphasized the connection between theory and practice, transforming the perceived ECCEF theories by the researchers into operational curricula; it was also complemented by the cyclical process of observing and discussing lessons by the research participants. There were five findings as follows: (1) The content of the ECCEF and curriculum transformation can start from providing children with first-hand experience and inquiring issues; (2) The transformation of curriculum and teaching within the ECCEF is closely dominated by teaching intentions with its focus on the process of model concept operation; (3) The orientation and teaching direction depend on the anchoring of teachers’ curriculum awareness; (4) Based on the spirit of general framework, the teaching transformation of learning indicators can be linked to children’s characteristics, experiences, and theme contents, transformed into specific guides and adjusted, according to the real classroom scenario; (5) One of the best ways

to apply theories into practices can be done through continuous dialogues and deliberation between the two. There were two suggestions for learning sites in the ECCEF, preschool teacher educators and preschool educators, suggestions which would provide a reference for bridging curriculum practices and educational theories. First, strengthen the curriculum concepts of preschool teachers to implement the curriculum and teaching transformation in the ECCEF. Second, consciously guide preschool teachers to discuss and speculate upon possible connections between theories and practices.

Keywords: *Early Childhood Education and Care Curriculum Framework (ECCEF), teacher educator, linking theory and practice, transformation of curriculum and teaching*

壹、研究動機與目的

一、覺醒理論與實務連結的新課程推廣意識

臺灣為回應社會變遷、世界發展潮流與恢復幼兒教育原有的風貌與實質（蔡敏玲，2014），以提升幼兒教育教學品質，於2012年頒布「幼兒園教保活動暫行大綱」，再歷經四年研修，於2017年8月正式公告為「幼兒園教保活動課程大綱」（以下簡稱課程大綱）（教育部，2017）。課程大綱課程與教學轉化成為臺灣近十年幼教課程學術與實務界重要議題。研究者於2011年參加課程大綱推廣人員培訓課程，通過擔任各直轄市、縣（市）政府辦理教保研習課程大綱課程的宣講人員，以及幼兒園輔導學者之資格，並在2012年開始投入課程大綱的推廣。2015年研究者開始反思自身的推廣方式，也發現在課程大綱推廣與實踐現場，技術性的引導居多，而歐用生（2003）檢討九年一貫課程實踐「去理論化」問題和陳美如（2007）提到以理論為根基的改革視框，就讓研究者覺醒理論與實務連結的推廣意識，而開始梳理課程大綱背後的教育理論，並漸次挹注於推廣現場。

二、投注教育理論與實務鏈結之力

課程理論是課程現象與課程設計解釋與引導的根基（黃光雄、蔡清田，1999），而加強師資生教育理論與實務連結，是師培教育長久以來的關注（王金國，2016；黃源河，2010；Goodlad et al., 1990）。2017年教育部頒布《教育部補助師資培育之大學辦理精進師資素質及特色發展作業要點》，其中的「精進師資素質」計畫，乃希冀師培師能與時俱

進，加強自身專業之教學實務能力，於授課課程中結合實務，提升教學實用性，以協助鏈結師資培育理論與實務（教育部臺教師（二）字第1122603241A號令，2017）；而也於2018年《中華民國教師專業素養指引——師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》中，規範師培課程應兼具理論知識與實務經驗的內涵，而要求需規劃14學分的教育實踐課程（教育部臺教師（二）字第1070087193B號令，2018）。強化自身教學實務能力，為師培教育理論與實務的斷裂盡一己之力，是身為師資培育者的責任與義務。

三、關懷教保服務人員實施課程大綱的問題

「課程轉化」（curriculum transformation）是指將具有價值的抽象理念逐步轉型變化到師生使用的具體教學材料，是理想化為實作，抽象化為可具體運作的課程之過程（張芬芬等人，2010）。新課程轉化由上而下就分為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程五個層次（Goodlad, 1979）。理想課程內含教育理論、價值與意義的抽象概念，其常以書面文件的型態出現，轉化為教育當局所接納與採用，也稱為正式課程（李子建、黃顯華，1996）。而教保服務人員欲實施課程大綱，就需對正式課程有所理解，而釋義與轉化為課程設計，是為知覺課程，之後再實施於班級，是為運作課程。然課程大綱宣講與輔導人員的工作，其實也像教保服務人員一樣，會經歷課程大綱課程轉化的歷程，只不過因行動場域不同，產生的轉化與實踐問題會有所不同。但教保服務人員實踐課程大綱會面臨的問題，是身為推廣人員應有所關懷的。

綜上，乃引發研究者至幼兒園實施

課程大綱的臨床教學。是以，本研究採行動研究法（action research），強調理論與實務連結，目的為探討幼教師資培育者（簡稱師培師）實施課程大綱之教學實踐歷程。而「教學轉化」（teaching transformation）是探討教學者從選擇教材、透過教學方法與使用各類媒材以達成教育目標的歷程（唐淑華，2011；Shulman, 1987）。本研究對課程大綱理論與內涵的理解與釋義後所設計的課程以「知覺課程」稱之；而以行動研究的精神，強調教學實踐時「設計活動→教學→反思→修正→再設計→再教學→……」的循環歷程，就使用「教學轉化」一詞。本研究問題有三：（一）師培師對課程大綱理論與內涵轉化的知覺課程為何？（二）師培師對課程大綱的教學轉化為何？（三）師培師建構的課程大綱實踐知識為何？

貳、文獻探討

一、理論知識與實務知識

（一）理論知識與實務知識二分之釋義

Aristotle 提出理論（theoria）、生產（poiesis）與實踐（praxis）三種人類基本活動，而延伸出三種不同形式知識產生的討論。theoria 與“episteme”同義，是指通過科學與沉思產生的理論知識，而 poiesis 與 praxis 相關聯，前者是如何製作某物的工匠知識（craft knowledge），是“doing”，做出某物之義；而後者是“making”，有行動實踐之義，具實踐智慧的概念（Balaban, 1986; Nilsson Hammar, 2018）。亦即實踐乃在理論的基礎上行動，並蘊含理論的慎思。

Korthagen 與 Kessels（1999）運用 Aristotle 理論與生產的概念於教育界，其認為透過研究產生的教育理論是「大理

論」（a big T），而由實務產生的教育理論是「小理論」（a big t）。然深究之會發現其所謂的小理論，其實也具 Aristotle 實踐的概念。而 Korthagen 與 Kessels 將小理論轉化到教育脈絡的論述改採用「實務」（practice）一詞，其強調兩者是師培教育的重要教學知識，並呼籲兩者連結的必要性。

在教育現場，研究所產生的學理理論是用來教給師資生，是讓他們能運用在教學現場或進行教學的改進，而實務理論則是現場教師，在教室場域產出的經驗知識（黃源河，2010）。兩者的產出與歷程，本屬不同。而理論知識與操作（工匠）實用性的實務知識廣為教育領域所運用，也被作為檢討師培理論與實務斷裂的問題所在（Hiebert et al., 2002; Korthagen & Kessels, 1999; McIntyre, 2005）。

理論與實務知識的二分，源於前者是由學者所建構，而後者為實務工作者所產生（Hiebert et al., 2002; McIntyre, 2005），其相異性如表 1。理論知識雖提供課堂教師需要，但實際現場的實用性不足（Korthagen & Kessels, 1999），瞬息萬變的教學現場，理論知識所提供的立即性幫助不及實務知識。Yinger（1999）就提醒理論是專業知識的標誌，教學知識若能通過理論與實務所陳述最具實用性。然理論知識常是學者為建構抽象命題知識所產生（Hiebert et al., 2002），而鮮少實務工作者能聲稱其實務知識乃通過教育研究所建構，於是研究學者還是以生產學術知識為要，理論與實務之間缺乏對話（Hargreaves, 1999）。因而，理論與實務斷裂的情形難解。

在張爽與林智中（2012）的研究就發現，教師認為課程理論偏於深奧、不易理解，但大多數教師卻認為理論有用，應用

表 1
理論知識與實務知識之比較

項目	知識類型	
	理論知識	實務知識
創製者	學者、研究工作者	實務工作者
功能	命題知識 引導實務	教學知識 實際可用
特徵	邏輯性 抽象與理論化 公開化 準確可供檢證	具體、詳細與實用性 脈絡與情境化 個別化 孤立化、無法一體適用
文本	概述與原理原則	複雜與細緻性

資料來源：Hiebert 等人（2002, pp. 6-9）；McIntyre（2005, pp. 358-360）。

性高，但會應用理論處理現場實務問題的比例卻很低；且進一步發現造成鮮少運用理論與運用理論困難的原因，乃源於教師未能正確掌握理論，也無充分時間對理論進行搜尋、閱讀、討論、思辨、統整與規劃理論的運用與實踐。另外，該研究中也發現教師大多認同理論由學者建構，但卻認為自身並未於師培階段學到足夠的課程理論；然教師鮮少運用理論，是否也與自身理論知識貧瘠有關，而致使現場的理論與實務斷裂，是頗值得深思的問題。

（二）理論知識與實務知識連結

1. 理論知識與實務知識連結的作法

關於理論與實務知識攜手與搭橋的教育論述眾多（符碧真、黃源河，2016；黃源河，2010；歐用生，2010；McIntyre, 2005; Korthagen & Kessels, 1999）。Osterman 與 Kottkamp（2004，轉引自張爽、林智中，2012）提出連接理論與實踐的反省模式，強調學習理論本身並非目的，乃應讓理論與教育真實情境有所聯繫，強化學生理解與實踐反省的能力；而 Hiebert 等人（2002）就指出理論乃教師對現場教學與學生學習之間關係的假設或預測，是透過現場觀察而進行的詮釋與論

述所建構，是藉由「為什麼要設計這種教學活動來提供這種學習？在教學過程中，學生的思維會以何種方式發生變化？為什麼（沒有）發生這種變化？」的反思歷程，是一種將實務轉化為知識形式的作法，可引發其他教師連結自身現場從事反身性思考。然而，若能從單一個案跨大到多重個案，就能進一步發展理論而形成以實務為本的理論知識。

而 McIntyre（2005）也提到可進行「理論知識與實務知識不斷對話」、「專為提供實務所用的研究設計」，以及「開拓知識生產學校的概念」的作法。而能提供實務的研究設計具有「能對課堂教學產生實際的新理解」、「新理解能明確提供教師進行教學實踐與改進的指引」，以及「新理解能引發教師進行專業對話」等三項特徵，是 McIntyre 強調能藉此產生實用教學理論知識的重要指引。

2. 產出實踐知識

課程理論與實踐關係雖存在二分的「技術」觀點，然「相互理解」觀點提供教師個人與現場實踐經驗反思所建構的實務知識，是教師能建構與發展理論的主張，已漸成為學術與實務現場的顯學，而

「解放自由」觀所強調的是教育過程中的主體、權力與意識形態的關注（張爽、林智中，2012）。相互理解觀強調理論從教師經驗建構，然經驗須經由覺知、反思與梳理才能「理論化」（歐用生，2003），亦即需經歷如 Schön（1991）所強調的實務工作者，需透過行動中認知（knowing-in-action）與行動中反省（reflective-in-action）的方式方能建構，亦即實踐知識的產出乃於行動前、中、後歷程與層層相疊並再交織的反省與思考所得。理論工作者所建構的理論，應於理論所涉及的問題情境中被經驗過，理論才易被理解（陳美玉，1996），若於歷程中再透由 Schön 的行動中與對行動反思的歷程，就能產生實踐知識。林佩璇（2012）就指出實踐知識具變動、反省、整體脈絡性、直觀（intuition）與論理化（reasoning）五大特性。

為免於理論與實務二分，符應由下而上的課程變革潮流與研究典範的遞變，「教師研究」蔚為風尚（甄曉蘭，2004）。其中眾多現場實務工作者就藉由行動研究法解決教學實際問題，進而產出實踐知識而建構教育理論（林佩璇，2012；潘世尊，2007，2014）。本研究議題乃源於研究者實務現場的問題，希望透過臨床的行動研究，形塑課程大綱相關之實踐知識，以提供實施課程大綱的實踐建議。

綜上，師培教育學者採用理論與生產概念，檢討教育理論與實務二分的師培現場困境。然根據文獻發現 Aristotle 三種知識內涵之間有其重疊之處，且教學者真正在教育實務現場其實是先持有某種理論做教學實踐（游振鵬，2004），只是教學者不自知；因而，實務的內涵不僅只有生產性的工匠知識概念而已。研究者認為，若

職前師培教育能引導師資生有意識將兩者反覆地進行連結與對話，而所產生的生產知識就會具 Aristotle 所言之實踐知識的精神；而建構實踐知識也是 McCutcheon（1995）所提的發展教師實務理論的概念，是在以理論知識為根基，轉化並運用於現場的實踐行動與反思。是以，本次教學實踐就將具意識的以 McIntyre（2005）所提的三項特徵，於幼兒園現場運用課程大綱理論設計課程活動與實施教學，也採 Schön（1991）反思性實務工作者（the reflective practitioner）的概念，並透過自我與團體慎思（sole and group deliberation）（McCutcheon, 1995）的重點，進行理論與實務之間往返對話，以獲得課程大綱理論與實務連結之實踐知識。

二、幼兒園教保活動課程大綱

（一）課程大綱理論根基

課程形成包含社會、發展理論、學習本質與知識本質等理論根基（Parkay & Hass, 2000），歐用生（2001）指出課程是處理教育內容或材料的問題，並提醒哲學面向的關注，而 Ornstein 與 Hunkins（1998）是從課程觀點、課程定義、課程根基、理論與實務，以及課程關係等面向描述課程。以下將對「課程大綱」書面課程，從知識本質、課程內容與課程設計模式與教法梳理課程大綱之理論，呈現本研究對課程大綱的知覺課程。

1. 課程大綱之知識觀

知識與課程緊密連結也影響彼此，因而瞭解課程必須先理解知識（Davis et al., 1996）。Zais（1976）從知識本質探討課程哲學基礎，歸納知識是透過上帝啟示或觀念思維方式獲得的「俗世之外」、經由感官和理性探索而得的「俗世中心」與透過個人經驗而建構的「人本中心」等三種

哲學立場，說明三種獲取知識方式¹。不同知識論假設會延展出不同課程觀點、立論、主張與應用。

從課程大綱的文本中發現，其以學習者為主體，強調應從其生活經驗出發，加強教材與生活環境的連結，並著重從經驗反思的學習，主張知識的產生是透由幼兒自身與周遭環境互動的經驗所建構（教育部，2017），是人本中心的知識觀點。而課程大綱欲培養孩子具備六大核心素養，而素養是一個不斷的界定、不斷的選擇之過程（蔡清田，2011），素養的內涵會因時代變遷而有不同的需求。是以，若說「素養」是課程大綱要讓孩子所學的「知識」，而這個「素養知識」乃藉由個體與周遭環境互動而建構與產生，亦是人本中心的知識觀。

2. 課程大綱之課程內容與課程設計模式

「學科中心」、「學習者中心」與「問題中心」是三種不同課程內容的課程設計。學科中心的課程設計強調人類重要知識內容與概念的獲得，課程的思考從學科而來，不但重視學科知識的獲得，也強調建構各學科精神與能力的獲得；而學習者中心則關注學習者主體，課程設計理念強調學習應以個體的興趣與經驗為中心，學習是學生與生活環境中的事物產生交互作用，而引導學習對於學習經驗的反思所得；而問題中心也稱為社會中心，課程的設計一方面強調應協助學生適應社會生活，一方面也關注學生需求與興趣的問題解（Ornstein & Hunkins, 1998）。目標模式、過程模式與情境模式為三種常見的課程設計模式（黃光雄、蔡清田，1999），目標模式是技術－科學與手段－結果思

維的課程設計觀（黃光雄、蔡清田，1999）；過程模式乃立基於學習者發展、學習心理與特性，強調兒童在經驗與學習的主動性，認為學習的發生乃個體與所處環境產生交互作用與意義的連結，是從學科知識內容觀的目標模式，轉向學習者個體與學習歷程的關注（李子建、黃顯華，1996；Ornstein & Hunkins, 1998）。

「課程大綱」關注學習者主體，學習主題從幼兒生活環境的問題出發，學習重點是引導幼兒對於學習經驗有所參與、體驗、試驗、反思與統整，以促進幼兒心智成長與形塑幼兒核心素養（教育部，2017），重視學習歷程而非學科知識內容獲得（幸曼玲等人，2017），就具有過程模式的課程設計觀點。「課程大綱」指出：

幼兒對生活環境中的一切充滿好奇與探究的動力，在不斷發問、主動試驗與尋求答案的歷程中學習。他們需要親身參與，和周遭的人、事、物互動，在其中觀察、感受、欣賞與領會。他們會時刻觀察與探究生活環境的自然與人文現象，主動的理解、思考與詮釋其所探索的現象，尋求現象間的關係，嘗試解決其所面臨的問題。（教育部，2017，頁3-4）

上述的觀點都強調以學習者為主體，提供解決問題相關的學習媒材與情境，並引導幼兒與其互動，帶領幼兒與這段學習經驗進行思考、討論與整理，也是以學習與問題為中心的課程設計取向觀點（Ornstein & Hunkins, 1998）。

¹ 中譯用語乃參酌甄曉蘭（2004，頁47）。

3. 實施課程大綱之教學方法²

常用的教學法包含直接教學、問題中心探究教學、欣賞教學法等（王財印等人，2019；Estes et al., 2011）。實施問題中心探究教學法的步驟為：(1) 選擇與呈現問題；(2) 蒐集資料；(3) 提出假設或暫時性結論；(4) 試驗、行動與驗證（Estes et al., 2011）。欣賞教學法是關於態度、興趣與理想的情意領域重要教學法，是指教師在教學過程中，教導學生對於自然、人生、藝術等方面認知，並瞭解其評價標準，進而發揮想像力，使身歷其境與激發深摯感情，以建立自己在這些方面的理想或陶融自己的心性（教育大辭書，無日期）。

問題中心探究教學方法的概念也涵納學習者和問題中心的課程設計取向的精神；另外，因應探究議題、教材與內容的不同，也會涵納欣賞教學法的引導歷程。

綜上，課程大綱的理論為：強調知識需透過個人經驗而建構的人本中心知識觀點，是重視學習者主體與學習歷程的課程設計模式，採學習者中心與問題中心的課程設計取向，以及具問題中心探究教學法的實施精神。

（二）課程大綱實踐之現況

課程大綱實踐之相關研究大多為碩博士論文，僅有少數的發表期刊。以下僅選擇與本研究相關、著重在整體實踐面向的研究（如表2），瞭解其現況，以提供本研究視框與對話。

綜上，教保服務人員實施課程大綱之現況如下：主題選材與幼兒生活經驗連結；教學漸朝引導與提供幼兒親自操作，以及探究的學習規劃，並以發展幼兒問題解決

能力，作為課程設計的基礎。另，未能確實理解與掌握課程大綱精神與內涵，以致產生實踐困境；而活動進行步調過快，缺乏經營幼兒共同經驗，與延續學習經驗之引導與規劃不足；先有活動再想目標的思考模式，造成活動連貫性不足，出現僅有活動而未具有課程發展的思維，致使出現成「點」狀，未能有「線」及連結成「面」的學習歷程，亦即對「課程」的概念不清，致使強調幼兒學習歷程與形塑核心素養的成效不彰。

參、研究方法與設計

本研究採行動研究法，乃以研究者所知覺的課程大綱理論轉化為運作課程，並透過與研究參與者共同觀課與議課的循環歷程，探究課程大綱課程與教學轉化的歷程。

一、研究場域與對象

（一）場域的選擇

育育（化名）幼兒園，位於彰化縣一所地處生態、大自然與稻田環抱的國小附設之非營利幼兒園。研究者曾受邀至該幼兒園進行課程大綱宣講、擔任多次短期課程輔導、講座與課程討論。與園長熟識，對該園組織文化與教保服務人員具熟悉度與信任關係。

（二）研究場域與參與者之背景

1. 育育幼兒園

2017年立案，並於8月1日正式營運。園內有大、中、小班共三班，採主題為主、學習區為輔的課程模式，主題偏向採單元的方式進行，缺少讓幼兒從事探究性課程

² 乃指以課程大綱內涵實施教學時所使用的教學法。

表 2
課程大綱實踐之相關研究

研究者（年代）	問題意識	研究發現
幸曼玲等人（2017）	核心素養為導向的課程大綱教學實踐	<ol style="list-style-type: none"> 1. 關注學習者生活，視幼兒為學習主體，重視其反應與想法。 2. 提供從生活中取材並選擇合宜的探究性主題。 3. 採以幼兒經驗出發，提供幼兒足夠的一手經驗；接納其思考的多元性，以引導幼兒朝目標學習。 4. 重視學習歷程而非固定知識內容，掌握幼兒的學習歷程，非結果導向學習。 5. 強調學習目標訂定與教學意識化的教學實踐。
幸曼玲、周于佩（2017）	幼兒園實踐課程大綱的現況	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從生活中取材，以統整方式實施課程。 2. 改變教學者主導，漸轉向提供幼兒參與、體驗與可操作的引導方式。 3. 活動內容呈現熱鬧進行步調過快，缺乏經營幼兒共同經驗的情形。 4. 有活動而無課程的概念。 5. 幼兒園課程取向理念不清，各類型活動意義不明。 6. 對課程目標與學習指標的理解與掌握不足。 7. 缺乏幼兒主體性、教保服務人員意圖與實踐之間的慎思。
潘世尊等人（2017）	從實施主題課程反思統整性課程設計的可行方式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏掌握發展幼兒能力的課程設計與實施。 2. 「整體、細部、整體」與「彈性交錯」原則，能引導課程設計與發展。 3. 課程大綱精神與內涵知能有待提升。 4. 強調幼兒問題解決歷程能力的培養，可作為課程內容設計的思考方向。
林娟伶（2014）	課程大綱融入方案教學之教學實踐	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升課程大綱知能，能提升實施效能。 2. 實踐前重視課程計畫的擬定。 3. 應規劃讓幼兒主動參與與親身體驗的學習引導與環境。 4. 有計畫地蒐集幼兒學習評量資訊，能提供課程發展的參考與指引。
吳佩瑾（2014）	實施課程大綱之歷程、問題及因應的過程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對課綱內涵理解之落差，造成實踐過程各自解讀與誤用之現象。 2. 課程設計以活動為取向，缺乏課程概念，較無培養幼兒能力的思維，致使未出現能力轉化的教學。 3. 教師的教學意圖不清，教學實施時易受當時活動的影響，缺乏課程意識。

活動的規劃。由於為新設園，園內大多為新進教保服務人員，園長希望透過本研究的進行，提升自身與園內教保服務人員課程大綱知能與實踐力。

2. 參與行動研究之班級、幼兒、教保服務人員與研究者

參與行動研究之班級為中小混齡，中

班幼兒 18 名，小班 12 名。參與之教保服務人員與研究者背景如表 3。育園長雖接觸課程大綱近十年，但未曾有班級實踐經驗；愛老師對課程大綱精神與內涵的掌握度優於園長與心老師，對於探究式課程與活動連貫性的概念尚待提升；而心老師僅具課程大綱的研習而未具實踐經驗，對課

表 3
研究參與者與研究者之背景

研究參與者	學歷	幼教／課程大綱年資
育園長	教育大學幼教系畢、行政管理碩士	40 餘年／10 年
愛老師（教學組長）	科技大學幼保系畢具教師資格	8 年／7 年
心老師	科技大學幼保系畢具教師資格	11 年／2 年
研究者	課程學者；課程大綱宣講、輔導與社群帶領人員	2 年／11 年

程大綱內涵掌握度不足。另，愛老師為園內教學組長與課程領導人，是園長選擇該班級作為本研究個案的主要原因，是希望能透過本研究的進行提升愛老師實施課程大綱的知能，以落實園內課程領導。

二、研究設計與步驟

本研究依規劃行動研究階段、實施行動研究階段與結束行動研究階段三步驟進行，研究設計與流程如圖 1。規劃行動研究階段中的主題選擇，以不影響園內課程規劃、考量幼兒興趣、舊經驗，以及利於班級教師之後沿續與實施該主題，因而選擇於暑假期間，進行「泡泡世界」的主題課程（如圖 2）。行動研究階段自 2022

年 7 月 11 ~ 22 日為期兩週，主要設計與實施第一、二個主要概念的一連串活動。每次教學實踐都經歷圖 1 中「行動中反思」的循環歷程。「教學研討會」成員由園長、兩位教保服務人員，以及研究者組成，目的在使研究者所設計與實施的活動，能與幼兒經驗與教室的文化連結，而研究參與者能從觀課與議課的過程，強化課程大綱知能，提升課程與教學轉化能力，利於之後課程的延伸，也扮演第三方的觀點，檢視研究者的教學實踐歷程。

三、資料蒐集與分析

本研究資料包括：

- （一）文件資料：包含教學活動計畫表與課堂幼兒學習單。
- （二）教學省思與札記：包含研究者於整個行動歷程中的省思札記，以及兩位教保服務人員議課後的省思札記（札記題目為：1. 今日課程與教學的相關想法與建議；2. 今日觀課與你自身的連結與反思為何；3. 課程、教學與課程大綱之相關提問）。
- （三）教學討論對話紀錄：園長、教保服務人員與研究者於教學討論會中的發言與對話。
- （四）教學紀實：研究者與幼兒活動歷程中的教學紀實逐字稿。

本研究資料的分析，首先將所有蒐集資料按資料類別進行編號，再按 Miles 與

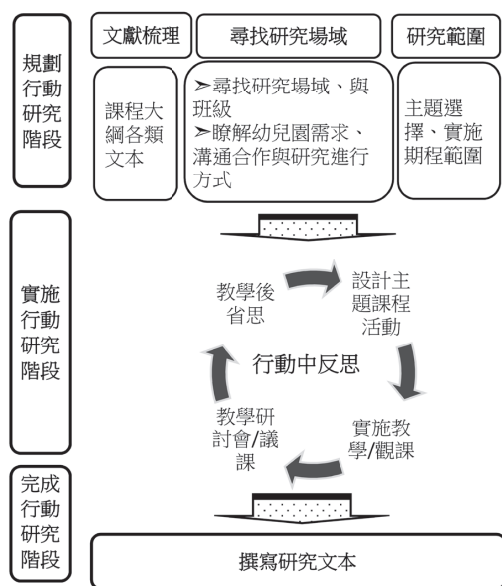


圖 1 研究設計與流程圖

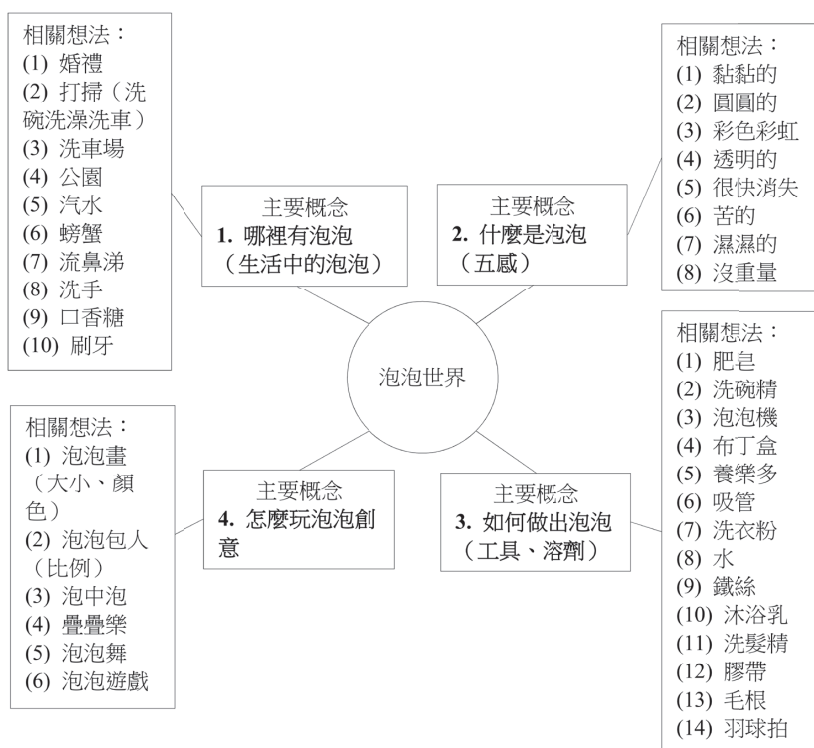


圖 2 「泡泡世界」主題網絡概念圖

Huberman (1994) 的互動模式與張芬芬 (2010) 的抽象階梯方法，依序進行資料的反覆閱讀，將資料精簡與摘要，再閱讀資料，再匯集與統整，產生主軸概念與命題的產生也與文獻對話，以檢測主軸概念與命題是否合適，最後產生結論。

資料的編號：育園長以「育 P」、愛老師以「愛 T」、心老師以「心 T」而研究者以「研」表示。資料分類意義的說明，如表 4。

肆、研究發現與討論

一、課程大綱轉化的知覺課程

(一) 課程大綱理論轉化的課程設計

1. 從幼兒經驗出發，連結教師意圖，選擇具探究與統整性的主題規劃課程

「泡泡世界」主題為研究者於行動研

究前已預先規劃，然為考量研究場域的需求，也事先與兩位教保服務人員就班級幼兒舊經驗與興趣，做「泡泡」相關發想的討論，再將相關想法歸納並分類，形成主要概念大致如圖 2 所列。規劃本主題之學習目標為：樂於與他人合作、經驗問題解決思考的歷程與享受泡泡創意的創造與樂趣。

2. 採探究方向或待答問題的方式進行主要概念的命名

主要概念分類的方法，是將每一個想法，想像是一個小孩，以「哪些小孩可能是一家人」的思考方式歸類，之後再進行命名，並來回檢視主要概念之間的互斥。進行主要概念命名時，

愛老師：「什麼是泡泡？」和「泡泡的特徵」是否相同、哪一個較好？一定要用問句嗎？

表 4
資料類別編號與意義

資料類別	資料編碼	意義說明
研究者於行動前、中、後的教學省思	研／省思（前）／20220714	研究者於 2022 年 7 月 14 日在教學前的省思
教保服務人員於觀課與議課後的回饋與省思札記	愛 T／札記／20220715	愛老師於 2022 年 7 月 15 日進行的觀課與議課後的回饋與省思札記
教學討論對話紀錄	育 P／對話／20220718	育園長於 2022 年 7 月 18 日於教學討論會中的對話逐字稿
教學紀實	研／紀實／20220718	研究者於 2022 年 7 月 18 日課堂中的教學引導

研：……使用問句的方式，是提醒自己接下來要設計一連貫活動，讓幼兒進行參與、探究與體驗後，以回答該問題；若使用「泡泡的特徵」怕會流於去設計「教」幼兒泡泡有哪些特徵的活動。（對話／20220711）

然概念命名，採直述句或問句、幼兒化語言或成人語言，端視教保服務人員的教學意圖，並無標準答案。

心老師：為什麼用「泡泡玩創意」而不是「泡泡遊戲」？

研究者：是考量到孩子過去有不少玩泡泡的經驗，而選擇以「泡泡玩創意」命名，是想藉此培養幼兒「創意與創造」的能力。（對話／20220711）

在說明課程規劃時，會先連結幼兒玩泡泡遊戲的舊經驗，再透過體驗與試驗，逐步引導其朝向富創意的創作與表現。

3. 朝回應待答問題所需的一連貫探究活動設計，著重歷程知識而非內容知識的獲得

「哪裡有泡泡？」與「什麼是泡泡？」主要概念轉化設計的一連貫活動，如表 5 與表 6。

「什麼是泡泡？」中規劃一連貫讓幼兒與各式泡泡進行五感體驗，主要是以幼兒在「哪裡有泡泡？」的探究中歸納與整理生活中泡泡為主要探究素材。因而，泡泡大多以幼兒能從自身自創與生活環境中有的泡泡。關於傳統的泡泡水和太空泡泡，由於僅用來提供幼兒體驗與互動，因而將由教學者提供。而為讓幼兒能與各式泡泡更深刻與深入地互動，由各組自行決定，每次以兩種泡泡為限進行玩索與探究。

另外，設計以幼兒感興趣，貼近幼兒經驗的泡泡議題，提供幼兒透過親自操作、體驗與試驗的機會，也引導幼兒藉由自己與同儕共同合作，解決與獲得「哪裡有泡泡」與「什麼是泡泡」的歷程能力知識與內容知識。

而圖 3 是以「什麼是泡泡？」主要概念中「認 -2-3：整理文化產物訊息間的關係」的課程目標為例，呈現說明關於幼兒目前經驗、預設目標、待答問題的一連貫活動設計示例。

表 5
「哪裡有泡泡？」主要概念之教學實施前的活動設計

項目	內容
主要概念	哪裡有泡泡？（3 天）
課程目標	(1) 社 -2-2：同理他人並與他人互動 (2) 認 -1-3：蒐集文化產物的訊息 (3) 語 -2-5：運用圖像符號
學習指標	(1) 社 - 小／中 -2-2-3：依據活動的程序與他人共同進行活動 (2) 認 - 小／中 -1-3-1：觀察生活物件的特徵 (3) 語 - 小 -2-5-2：運用簡單的圖像符號標示或記錄
活動名稱	(1) 活動 1（1 天）：「說」與「話」泡泡 (2) 活動 2（2 天）：蒐集與記錄生活中的泡泡
引導重點	(1) 起始活動 a. 經驗分享：請幼兒說說與泡泡互動的經驗。 b. 校園尋泡初探：請幼兒到校園去尋找各式各樣態的泡泡，並且回來分享。 (2) 發展活動 a. 採探究小組方式，玩索與再探校園泡泡。 (a) 以前一日探尋的經驗為基礎，請幼兒思考是否需更周詳計劃如何去找泡泡，並且用各種方式記錄回來。 (b) 形成探究小組，引導幼兒分組，中小班人數平均分配。 (c) 探究小組完成「哪裡有泡泡？」、「有什麼泡泡？」學習單。 b. 延伸活動：回家找泡泡，與家人合作與討論，完成個人學習單。 (3) 綜合活動 a. 覺察生活中的泡泡 (a) 各組分享探究與玩索經驗。 (b) 再形成泡泡經驗。 b. 統整現階段泡泡經驗 (a) 引導幼兒在每一天分享後，就做初步的「生活中的泡泡」統整，引導採經驗圖表方式呈現。 (b) 統整接下來要進行「五感體驗」的泡泡。 c. 統整生活中的泡泡：完成「哪裡有泡泡？」的待達問題。

（二）書面課程轉化知覺課程之討論：理論與實務連結

1. 課程大綱知識觀、課程內容與課程設計模式之課程轉化

Krogh 與 Morehouse（2014）指出，幼兒的天生好奇心是探究之支柱，其建議應提供符合幼兒興趣，進行議題（theme/topic）的探究（investigative learning）與探索（inquiry-based learning），以獲得與該議題相關的深度知識（in-depth knowledge of a topic），其稱之為統整性課程。將議題採問題為本進行設計，運用跨學科領域技能，以有目的的方式匯集並聯繫在一起，而解決欲探究的問題，本研

究稱之為「統整性之探究性議題」。是以，能提供幼兒第一手經驗並具探究性的議題，可作為課程大綱轉化的課程設計方向。其與幸曼玲等人（2017）所言之探究性主題（big idea），與潘世尊等（2017）和羅鳳珍（2015）所提到的，以發展幼兒問題解決歷程能力作為課程設計基礎的概念是一致的。

「泡泡世界」探究議題的課程轉化，乃按主要概念的待答問題，設計貼近幼兒生活，提供與周遭環境隨手可及的事物，讓幼兒藉由自身或與同儕，親自參與、實作、操弄、試驗與互動，且每一次探究歷程也著重引導幼兒作經驗的統

表 6
「什麼是泡泡？」主要概念之教學實施前的活動設計

項目	內容
主要概念	什麼是泡泡？（4~5天）
課程目標	(1) 語 -2-2：以口語參與互動 (2) 認 -2-3：整理文化產物訊息間的關係 (3) 語 -2-5：運用圖像符號 (4) 美 -1-2：運用五官感受生活環境中各種形式的美
學習指標	(1) 語 - 中 -2-2-2：以清晰的口語表達想法 (2) 認 - 小 / 中 -2-3-1：依據特徵為生活物件分類並命名 (3) 語 - 中 -2-5-2：運用自創圖像符號標示空間、物件或記錄行動 (4) 美 - 小 -1-2-1：探索生活環境中事物的色彩、形體、質地的美 (5) 美 - 中 -1-2-1：探索生活環境中事物的色彩、形體、質地的美，感受其中的差異
活動名稱	(1) 活動 3（4~5天）：探究泡泡、歸納與統整泡泡特徵
引導重點	(1) 起始活動 a. 回顧校園泡泡經驗 (a) 呈現上次的經驗圖表。 (b) 以「生活中的泡泡」的統整，作為探究與體驗的開始。 (2) 發展活動 a. 探究與體驗泡泡 (a) 按之前所整理的校園中泡泡，透過五感進行體驗。 (b) 以探究小組方式進行。 (c) 五感探究與泡泡互動（蒐集訊息）。 (d) 記錄泡泡特徵。 b. 初步建構與統整 (a) 引導幼兒敘說泡泡特徵（你怎麼形容你的泡泡好朋友）。 (b) 為讓各組及每一個幼兒有足夠的敘說與表達的機會，採分成三大組（兩位帶班老師和研究者）的方式進行。 (c) 修改經驗圖表的内容。 (3) 綜合活動 a. 建構泡泡特徵 (a) 各組分享探究經驗。 (b) 共構三大組的探究結果。 b. 統整泡泡特徵 (a) 完成「什麼是泡泡？」的待答問題。

整。如此幼兒的經驗課程（experiential curriculum），除了獲得問題解決的歷程知識，也連帶瞭解並學習到「哪裡有泡泡」與「什麼是泡泡」的內容知識；而該內容知識的建構與學習，乃是幼兒親自與各種泡泡互動，而研究者於歷程中引導幼兒覺察、歸納與整理所得，即是「人本中心」的知識觀點。這樣的學習歷程，是「過程取向」課程設計模式的概念，也是以「學習者」與「問題中心」的課程設計觀。

2. 課程大綱教學法之課程轉化

建構主義強調學習者在認知與學習歷程中，必須以先備經驗為學習基礎，且採主動而非被動參與知識建構的方式與周遭環境進行互動（Olusegun, 2015; Ornstein & Hunkins, 1998），亦即知識是透過個體與周遭環境互動所建構（Kamii, 1979/1997）。因而，課程大綱是奠基於建構主義學習理論的課程與教學觀。

另外，課綱大綱文本中也提及：

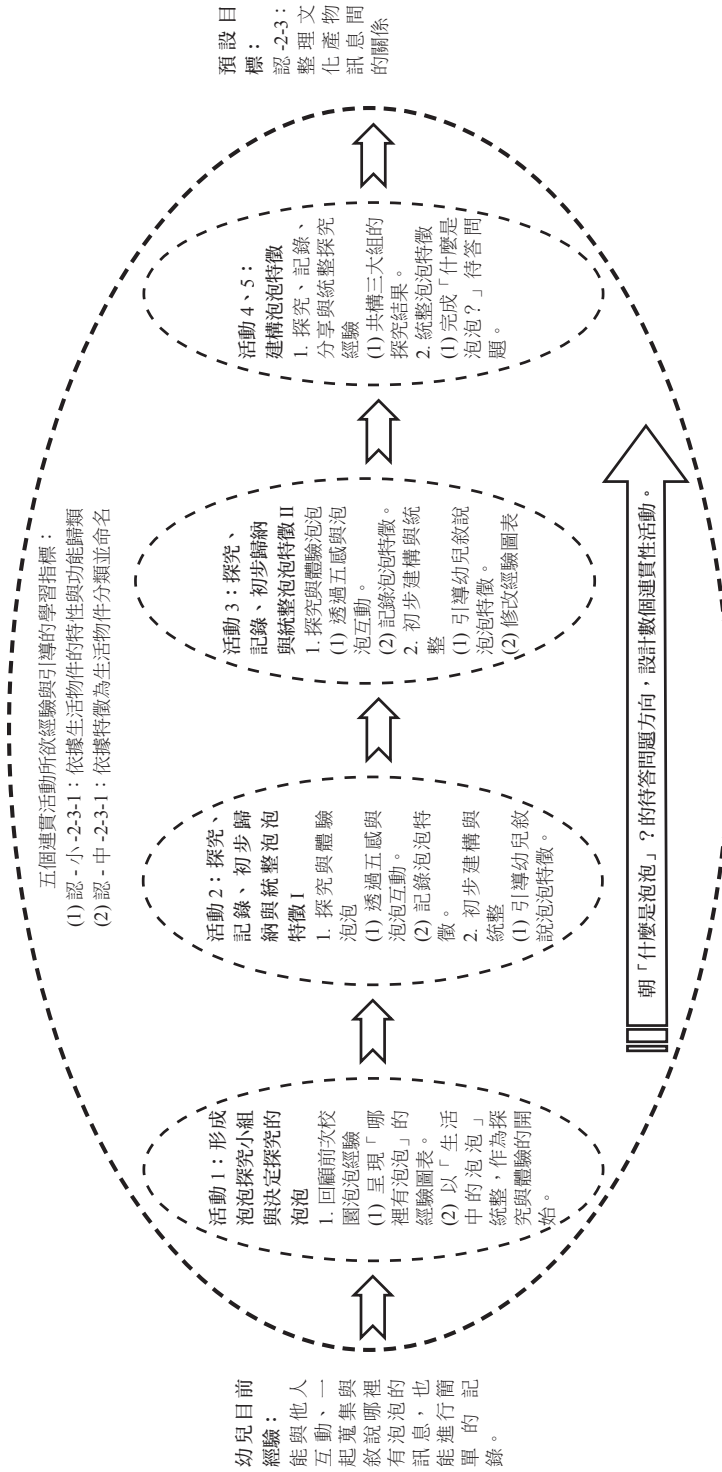


圖 3 課程設計：預設目標與待答問題的活動設計

……重視社會參與。……藉由與生活環境互動的機會，幼兒發展成健康的個體，又能在社會中與他人一同生活、互動，並能體驗文化或創造化。（教育部，2017，頁3-4）

是具社會建構論的主張，強調知識的產生無法獨立於個體心智架構與真實世界而運作（Fosnot & Perry, 2005; von Glasersfeld, 1995），認為學習是個體主動建構知識的過程，因而教學應該是提供學生學習經驗和動機，而非提供知識進行傳輸（von Glasersfeld, 1995）。課程設計強調可安排具啟發性，與選擇以問題解決為中心的教材，其學習情境是自由、開放與合作的，讓學生透過探究學習的方式，不僅可以建構知識，也可獲得問題解決的能力（林生傳，1998）。

是以，本次教學實踐以「泡泡世界」探究議題，採統整性主題課程設計進行課程活動的規劃，將主要概念以「待答問題」的方式，朝回應待答問題與預設目標所需的一連串探究活動的思考所設計（如圖3之示例），引導幼兒透過探索、體驗、思考或覺察的歷程，以發現答案、解決問題與建構知識。幼兒除了經歷問題解決歷程也建構出泡泡的內容知識。這不但是問題中心探究教學法也是建構主義取向教學法的課程轉化；是著重歷程知識獲得，而非固定的內容知識之學習；是掌握幼兒學習歷程，而非結果導向；是能藉以形塑幼兒能力與素養的教學方法（幸曼玲等人，2017；潘世尊等人，2017）。

3. 具課程概念的課程轉化

「有活動而無課程概念」是課程大綱實施現場常出現的困境（周于佩，2018；幸曼玲等人，2017）。「課程設計」

（curriculum design）或「課程發展」（curriculum development）的定義，有視為同義詞也有認為後者包含前者，中外學者說法不一（施良方，1997；黃光雄、蔡清田，1999；Ornstein & Hunkins, 1998; Zais, 1976）。而其中Ornstein與Hunkins（1998）認為將課程設計視為名詞，強調的是課程包含的目標、課程內容的選擇與組織、教學方法與策略，以及評量四要素；而將課程設計視為動詞，就是課程發展的概念，更強調課程選擇背後立論、根基與轉化為教學的歷程與發展，其是一個不斷演進、改進的動態歷程觀點。

課程內容與選擇的教材，若不加以組織，將支離破碎，毫無教育意義（黃光雄、蔡清田，1999；歐用生，2003；Ornstein & Hunkins, 1998; Tyler, 1949）。課程組織的程序性（sequence）與繼續性（continuity），是指學習經驗的安排，在不同學習階段反覆的出現，以因應學生因著成熟度與經驗的不同，產生學習的累進與精進，強調先後的引發與再引發之後，致使學生能對於所學產生連結與深化所學。因而，若僅將課程淪為單一活動的設計與思考，且活動與活動之間不具連貫性，是缺乏課程組織的思維。

本次教學實踐乃以課程設計動詞觀、課程發展概念亦強調程序性、繼續性、活動與活動之間連貫的課程組織概念進行課程轉化，本研究稱之為「課程概念」。其歷程舉例說明如下：「經驗問題解決思考的歷程」為泡泡世界主題的學習目標之一，在「什麼是泡泡」的主要概念中，是朝幼兒能獲得「蒐集訊息」與「整理訊息」能力而設計課程，此課程乃以「泡泡在哪裡？」的探究為先備經驗，再藉由五個連貫活動所組成，提供幼兒與泡泡進行第一手經驗的互動，引導其親自並與同儕透過

五感體驗與探索，再引導幼兒整理訊息。如此一連串的探究、梳理與統整，就讓幼兒主動覺察與建構出泡泡的特性。這是透過不只一次，而是有系統性規劃多個有連貫的活動，去經驗「認-小/中-1-3-1」、「認-小-2-3-1」、「認-小-2-3-2」與「認-中-2-3-1」的學習指標，而深化與形塑出「蒐集訊息」與「整理訊息」的能力。

課程設計與課程發展，兩者都是課程概念的重要知能。然課程設計與發展都包含「評量」，本次教學實踐的課程規劃就較缺評量規劃的思考，若再連結評量的思考，將使課程轉化為連貫活動與達到學習目標的方向更具整全。

二、課程大綱知覺課程轉化為運作課程之教學轉化歷程

(一) 依現場幼兒學習與教師意圖之間，具意識的慎思，放慢、細緻化與調整活動的進行

教學實施前雖大致已針對各活動目標與引導方向先行規劃，然實際執行會因應當時環境、班級經營與幼兒學習狀況，而有所調整；亦即雖然「心中有指標」，但實際實施之時，卻不得不調整引導的方向與改變活動目標。表 7 為教學實施過程中因應幼兒學習情形，而調整引導方向的對照表。

本次教學規劃教室內含研究者共三位成人，分成三組，和幼兒共同組成探究小組，依序進行兩個主要概念的探究學習活動。在「哪裡有泡泡？」的一連串活動設計中，「分組活動」的流程原只是規劃讓幼兒經驗「社-小/中-2-2-3：依據活動的程序與他人共同進行活動」，該學習指標的課程目標為「社-2-2：同理他人，並與他人互動」。但實際進行時發現，由於大部分幼兒分組經驗不足，缺乏分組的概

念，造成在進行分組活動時，延誤了原本活動規劃的時間。在議課中愛 T 提到：

班上孩子的分組經驗很少，所以光分組就花了很多時間排解紛爭……。我們之前的經驗就是一起出去而已。（對話/20200713）

當天在分組時也出現「在分組取隊名時，班上有位孩子因取的名稱未獲得同組同學的認可而挫折……」（心 T / 札記/20220712）的情形。

對於是否要設計分組活動，或是用什麼方式分組，研究者就引導老師們從該事件去思考「社-2-2：同理他人，並與他人互動」和「社-2-3：調整自己的行動，遵守生活規範與活動規則」這兩個課程目標的相關性，同時也要考量該班幼兒的學習需求與經驗。於是在幾番對話、釐清與思考後，我們共識由於幼兒分組經驗不多，因而延長分組活動的引導時間，讓幼兒深刻經驗分組活動，而再深化「社-小-2-3-2：聽從成人的指示，遵守生活規範」和「社-中-2-3-2：理解生活規範訂定的理由，並調整自己的行動」的經驗，之後再朝「社-小/中-2-2-2」的經驗引導。心老師就發現「……幼兒對於老師的提問從一開始未思考就回答，到今日已能先思考後再回答」（心 T / 札記/20220721）。

有時候會覺得要孩子去蒐集訊息解決問題，也要有規範，沒有規矩，常規沒有建立，談其他學習似乎太早。（育 P / 對話/20220712）

調整過後的教學，似乎讓幼兒能漸漸

表 7
教學實施後的學習指標與引導

項目	內容
主要概念	哪裡有泡泡？（三天） 什麼是泡泡？（五天）
課程目標	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 社 -2-2：同理他人並與他人互動 ✦ 社 -2-3：調整自己的行動，遵守生活規範與活動規則 ✗ 認 -1-3：蒐集文化產物的訊息 ✓ 語 -2-5：運用圖像符號 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 語 -2-2：以口語參與互動 ✓ 認 -2-3：整理文化產物訊息間的關係 ✓ 語 -2-5：運用圖像符號 ✦ 社 -2-2：同理他人並與他人互動 ✦ 社 -2-3：調整自己的行動，遵守生活規範與活動規則 ✦ 情 -2-1：合宜的表達自己的情緒 ✗ 美 -1-2：運用五官感受生活環境中各種形式的美
學習指標（後）	<ul style="list-style-type: none"> ✦ 社 - 小 -2-3-2：聽從成人的指示，遵守生活規範 ✦ 社 - 中 -2-3-2：理解生活規範訂定的理由，並調整自己的行動 ✓ 社 - 小／中 -2-2-3：依據活動的程序與他人共同進行活動 ✗ 認 - 小／中 -1-3-1：觀察生活物件的特徵 ✓ 語 - 小 -2-5-2：運用簡單的圖像符號標示或記錄 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 語 - 中 -2-2-2：以清晰的口語表達想法 ✦ 認 - 小／中 -1-3-1：觀察生活物件的特徵 ✓ 認 - 小 -2-3-1：依據生活物件的特性與功能歸類 ✦ 認 - 小 -2-3-2：比較生活物件特徵間的異同 ✓ 認 - 中 -2-3-1：依據特徵為生活物件分類並命名 ✓ 語 - 中 -2-5-2：運用自創圖像符號標示空間、物件或記錄行動 ✦ 情 - 小 -2-1-1：嘗試表達自己的情緒 ✦ 社 - 小／中 -2-2-3：依據活動的程序與他人共同進行活動 ✦ 社 - 小 -2-3-2：聽從成人的指示，遵守生活規範 ✗ 美 - 小 -1-2-1：探索生活環境中事物的色彩、形體、質地的美 ✗ 美 - 中 -1-2-1：探索生活環境中事物的色彩、形體、質地的美，感受其中的差異

註：✓ 號是指原本教學前規劃的；✦ 號是指教學後增加的；✗ 號為沒有引導到而刪除的學習指標。

在自己、他人與社會規範之間、自己與他人想法與感受，以及規範與自身和他人之間的關係與連結，進行學習經驗的游移。

而增加「情 - 小 -2-1-1：嘗試表達自己的情緒」的引導，源於在全班一起探究「太空泡泡」特徵活動中，研究者錯估幼兒能力，活動當天幾乎沒有孩子能順利吹出太空泡泡作為探究的素材。然為了順利延續該探究活動，於是包含我在內，三位成人轉向擔任吹泡手，吹泡給幼兒探索，但因為購買的泡泡品質不佳，而影響產出

的速度，造成大多數的孩子因沒有泡泡而心慌意亂，現場呈現失序狀況，在混亂中研究者竟忘了曾經對一個小班女孩的承諾，直到站在一旁枯等靜默的她，因遲遲沒有拿到泡泡而大哭之時，研究者才想到：

……因為高估了孩子的經驗與能力，發現大部分的孩子不會用細小的吸管用力的吹泡泡，因為想玩玩不到，所以不少孩子很挫折，而有難過的情緒出現。起初因為一直堅

持（心中有指標）整理訊息的引導重點，而試圖忽略孩子情緒的，直到現象擴及，才「放下」心中有指標的堅持，轉向安撫與引導幼兒的情緒。（研／省思／20220719）

當天在綜合活動中便轉向增加與幼兒討論適時表達自己情緒的引導，愛老師提到：「課前可以請幾個孩子試玩太空泡泡，看看孩子的能力狀況」（愛T／札記／20220720）的建議，就讓經驗不足的研究者學習良多。

另外，當天的議課中也對學習指標、活動引導與教學意圖之間有所討論與對話：

愛T：花了點時間示範如何吹太空泡泡，這過程中孩子需要學習如何以老師的方式（模仿）來擠出泡泡，我心中有疑問，是否也能扣「身-小-1-2-2」模仿抓、握、扭轉的精細動作。

研：……我們來仔細解析如何吹太空泡泡……重點不再扭轉，是在吹氣的速度與力氣，還有今日的太空泡泡偏硬……但，是不是要轉向身體動作領域的引導，只有老師你最清楚；而「身-小-1-2-2」指標的經驗，是要「吹出泡泡」嗎？……還有班上孩子對該指標的經驗會不會已經很多了？（對話／20220719）

McCutcheon（1995）提到教學脈絡與教師課程慎思，是形成實務行動理論的關鍵。教學現場瞬息萬變，往往計畫不及變化。是以，教學者應時刻於行動中反思，審慎的在實際現場、幼兒學習與教師意圖之間，具意識慎思與調整歷程中的活動引導方向。因而，本次教學實踐，除了

增加社會領域與情緒領域的活動設計與引導外，也為深化幼兒蒐集訊息與整理訊息的能力，而放慢了活動進行的速度，且細繖了歷程中的引導，亦即為要讓幼兒有充足的時間進行深度的投入與探究。使原本規劃的美感領域活動，就因著上述課程目標的轉向，而調整於「怎麼玩泡泡創意」的主要概念中實施。

（二）在總綱精神下，學習指標就似汽車GPS 導航系統，是教學活動引導與到達目標的定位器

在「哪裡有泡泡」的第一個活動中，「社-小／中-2-2-3：依據活動的程序與他人共同進行活動」指標的教學轉化，乃是希望藉由以組為單位進行活動，幼兒需遵守組內規定進行校園的探索，實際運作時發現由於幼兒分組經驗不足，因而就轉向「社-小-2-3-2：聽從成人的指示，遵守生活規範」和「社-中-2-3-2：理解生活規範訂定的理由，並調整自己的行動」的指標引導，而對於學習指標如何轉化為引導語，也引發了討論。

研：明天活動要讓小班幼兒經驗「聽從成人的指示，遵守生活規範」的學習指標，我們要如何變成引導語呢？

愛T：之前在南一區的課綱學習社群裡，我們常提到學習指標就像是GPS 導航一樣，讓教學有方向……我懂這個概念……但實作上總是不容易……有時雖然懂指標的意思，但要在活動中變成告訴孩子的話（引導語），我覺得不容易。

育P：對呀！……就想問教授時如何做的。

研：其實我也沒有什麼好方法，我就是練習將學習指標的文字內

涵和活動內容合起來想，並且以孩子聽得懂的話來詮釋……但確實是要花時間的……兩位班上老師就可以一起腦力激盪呀！（對話／20220713）

「什麼是泡泡？」的課程轉化，乃規劃讓幼兒與各類泡泡進行五官的一連串探索活動，「特徵」的形成與比較，是這個主要概念的學習重點，「觀察生活物件的特徵」除了「觀察」一詞是重要的引導外，研究者認為「特徵」的引導語也很關鍵。因為想保留思考空間給孩子，不想直接就告訴孩子運用五感／官來與泡泡互動與體驗，研究者在當中就經驗到指標合適性轉化為引導語的難題，但最終在與幼兒經驗連結及具體化的概念下，有了如下的嘗試：

……剛剛有人說蘋果老師（研究者）頭髮是長的、有戴眼鏡……那等一下大家可以想想，要怎麼介紹你的「泡泡好朋友」。（研／紀實／20220715）

「『說說你的泡泡好朋友』這句話……不容易想到餒！」（愛T／對話／20220715），學習指標的教學轉化實屬不易，首先需正確理解指標內涵，其次是轉化為與活動內涵相關的引導語。而課程大綱教學轉化的研究大都指出，教保服務人員對於學習指標的理解不足（幸曼玲、周于佩，2017），而出現不少誤用的情形（吳佩瑾，2014；羅鳳珍，2015）。

研究者認為學習指標也是教師教學意圖的概念，若錯誤解讀學習指標內涵，活動進行與引導方向恐失焦，將會影響教學與幼兒的學習成果。另外，課程大綱實踐現場也有出現使用學習指標，進行傳輸

學習指標內涵的直接教學，同樣以泡泡主題為例，將「認 - 小／中 -1-3-1 觀察生活物件的特徵」轉化為活動時，教保服務人員同樣會提供泡泡給幼兒進行五感體驗，但會出現類似「小朋友你們等一下可以用眼睛看看、手摸摸看、也可以用鼻子聞聞看……看你們會不會發現泡泡是不是透明的、黏黏滑滑的、香香的……」的引導，然其轉化內涵與思維，似乎與課程大綱對幼兒學習與課程立論觀點不符，此舉恐讓學習指標淪為教師主導的工具，是與課程大綱的精神有所違背。

（三）強調幼兒與媒材的觀察與互動，協助具體化其經驗，並引導對經驗的統整

課程大綱教學轉化，強調應提供幼兒親自與媒材進行探索與操弄的蒐集訊息經驗，也強調應具意識的引導幼兒整理訊息。在「哪裡有泡泡？」的主要概念中，「說／話泡泡經驗」活動，是提起幼兒舊經驗作為尋找泡泡的啟始活動。接下來的「找泡泡」活動，就著重幼兒與泡泡互動的第一手經驗與建立共同經驗，以作為探究「什麼是泡泡？」的先備經驗，在泡泡特徵的一連串活動，鷹架幼兒在每一次與泡泡的互動中，透過五官觀察、五感體驗或身體肌肉的探索，並引導幼兒透過口語、圖像或身體動作，具體化自己所認識的「泡泡好朋友」：

研：你們剛剛和幾個泡泡好朋友玩，你跟他玩什麼？怎麼玩？

幼兒1：我們剛剛用嘴巴做，是口水的泡泡……

幼兒2：對，我就用舌頭碰……

研：說說你的『泡泡好朋友』。（將幼兒的分享記錄在壁報紙上）

幼兒2：破了，會破的。

研：喔！你的泡泡朋友是會破的，還有呢？（紀實／20220715）

透過這四天的課程探索與引導，孩子一步一步透過操作、思考進而累積自己的經驗……老師一直用幼兒能理解的語句詢問，讓孩子說出和泡泡互動的經驗。（心T／札記／20220721）

建構學習論是課程大綱的理論根基，強調學習的發生，乃個體與所處環境產生交互作用與意義的連結，其教學轉化著重在引發學生學習動機，提供解決問題的情境脈絡與學習媒材，並引導學生與其互動（李子建、黃顯華，1996；幸曼玲等人，2017），而本次教學實踐也採分組進行和課堂分享的教學轉化方式，是希望引導幼兒在進行自我對話之外，也強調共同對話與協商對話，而也要引導幼兒於學習歷程中與後，將這段學習經驗協助具體化，進行討論、思考與統整。

伍、結論與建議

一、課程大綱實踐知識

（一）提供幼兒第一手經驗並具統整性之探究性議題，可供課程大綱課程轉化的內容

如何將課程大綱進行教學轉化，本研究發現應從幼兒感興趣與舊經驗出發，選擇能提供幼兒親自參與、體驗、試驗與探索的探究性議題，採回答待答問題的一連串活動設計，並引導對探究歷程進行思考與統整，以經驗發現答案、解決問題或建構知識的學習歷程。如此就可避免知識傳輸、活動不具連貫性與僅有活動而無課程

概念的情形，而朝向幼兒自主學習與重視幼兒學習歷程的課程設計與教學實施。

（二）教學者的課程意識，是課程定位與教學走向的定錨

本次教學實踐發現，瞬息萬變的教學現場，常有計畫趕不及變化的情形。然本研究卻發現當教學者「心中有指標」，亦即教學者若具教學意圖與課程意識，就不會讓教學引導現場出現幼兒學習失序、學習經驗的提供引導方向失焦，以及活動目標未達成的情形，而能視當時實際教學與幼兒學習情形，具意識的覺察與主體性的在行動中讓學習與引導方向有所轉向，也在教學後的省思中，以幼兒為主體和教學意圖之間有所慎思、調整與定錨課程。

（三）立基於總綱精神，學習指標的教學轉化可按幼兒特性、經驗與主題內容連結，轉化為具體引導語並依現場做即時調整

學習指標的使用，乃立基於課程大綱總綱精神，對幼兒、對幼兒發展、學習特性與課程立論概念的轉化。研究者認為汽車GPS導航系統是學習指標的傳神隱喻，然每輛汽車其實都事先按汽車性能與構造量身訂做而建置，且需要隨時更新，方能啟動並正確到達目的地。是以，教保服務人員應按幼兒特性轉化與主題、學習指標相關的具體引導語，並且依現場需要隨時調整，才能正確達到學習目標，以提升幼兒學習成效。

（四）課程大綱課程與教學轉化強調教學意圖，並採過程模式理念運作

幼教課程受自由遊戲觀點影響（Goffin, 1989），自由遊戲學習和教師引導學習之間，成為長久以來的二元論爭（Thomas et al., 2011）。「有意圖教學」（intentional teaching）的概念開始被討

論與逐漸受認可 (Epstein, 2007)。「課程大綱」強調應有計畫，選擇、安排與組織幼兒學習經驗，並透過符合幼兒發展特性的教學引導與策略以達到學習目標 (教育部, 2017)，此即有意圖教學的概念。然教師具教學意圖，並非是目標模式的概念；此教學意圖強調的是，從幼兒經驗出發，重視整個學習與問題解決歷程，是希望所學能運用於真實生活情境的素養目標，而非只是事實與知識的獲得。亦即，在目標設定、實際運作、教學引導與最終達到的目標之間，是採過程模式的精神與概念。

(五) 具意識將理論與實務持續來回對話與慎思，是理論與實務連結的路徑

透過行動研究歷程，研究者從「課程大綱」的正式課程轉化為知覺課程，再到現場進行實際教學、反思、修正、再設計活動、再教學的循環歷程；而議課討論，也強調參與者與自身課程的連結與反思。這些都是理論轉化實務、實務回觀理論、理論與實務對話之來來回回思辨的歷程，而藉此強化與提升本研究參與者的課程大綱知能與實踐。是以，具意識的將理論與實務持續來回對話與慎思，是連結理論與實務的路徑。

二、建議

以下提出對課程大綱推廣學習現場、幼教師資培育者，以及教保服務人員進行建議，盼能提供課程大綱實踐、師培教育理論與實務的架橋有所參考。

(一) 強化課程概念，以落實課程大綱課程與教學轉化

課程包含目標、課程內容的選擇與組織、教學方法與策略，以及評量四要素，建議可強化教保服務人員與師資生對課程

概念的知能，並在解析課程大綱理念的課程與教學轉化時，引導其進行課程概念與課綱實作之間來回的檢視與討論。

(二) 引導具意識進行理論與實務之間的討論與思辨

學習是藉由反思自己想法、感受、行動與決定而產生，並在歷程中發現知識的建構方式 (Lev et al., 2020)。本次的教學實踐，研究者乃以認知學習理論的觀點，後設認知與檢視自己的學習，也引導教保服務人員經驗有意識的「看見」與「覺察」自身的論述，以及理論與實務連結之間的關係。是以，建議課程大綱推廣學習現場與職前師培課程，可引導教保服務人員與師資生具意識的清楚看見自己此刻的學習，讓其於課程中經歷理論轉化實務、實務回觀理論，以及理論與實務對話的學習歷程。

參考文獻

- Kamii, C. (1997). Piaget's theory, behaviorism, and other theories in education. 載於臺北市立師範學院兒童發展研究中心 (主編)，*建構主義在國小低年級和幼稚園數學教學的應用學術研討會論文集* (頁 A1-1-A1-11)。臺北市立師範學院兒童發展研究中心。(原著出版於 1979 年)
- [Kamii, C. (1997). Piaget's theory, behaviorism, and other theories in education. In Child Development Research Center, Taipei Municipal University of Education (Ed.), *Proceedings of the academic conference on the application of constructivism in mathematics teaching for lower grades of elementary school and kindergarten* (pp. A1-1-A1-11). Child

- Development Research Center, Taipei Municipal University of Education. (Original work published 1979)]
- 王金國 (2016)。對教育「理論」與「實務」的省思。《臺灣教育評論月刊》，5(1)，92-96。
- [Wang, J.-G. (2016). Reflections on educational theory and practice. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(1), 92-96.]
- 王財印、吳百祿、周新富 (2019)。《教學原理 (第三版)》。心理。
- [Wang, T.-Y., Wu, B.-L., & Jou, S.-F. (2019). *Teaching principles* (3rd ed.). Psychological Publishing.]
- 李子建、黃顯華 (1996)。《課程：範式、取向和設計》。五南。
- [Li, C.-K., & Wong, H.-W. (1996). *Curriculum: Paradigms, perspectives and design*. Wu-Nan.]
- 吳佩瑾 (2014)。《幼兒園教保服務人員實施新課綱之歷程》(未出版碩士論文)。樹德科技大學。
- [Wu, P.-C. (2014). *A study on the processes of implementing the ECEC curriculum framework by preschool educators* [Unpublished master's thesis]. Shu-Te University.]
- 周于佩 (2018)。突破與跨越：從文本探討教保服務人員實踐「幼兒園教保活動課程大綱」的思維轉化方向。《市北教育學刊》，61，25-63。https://doi.org/10.7036/JEUT.201812_61.0002
- [Chou, Y.-P. (2018). From the past to the future: The direction of thinking transformations of preschool educators in implementing the "ECEC curriculum framework." *Journal of Education of University of Taipei*, 61, 25-63. https://doi.org/10.7036/JEUT.201812_61.0002]
- 林生傳 (1998)。建構主義的教學評析。《課程與教學季刊》，1(3)，1-14。https://doi.org/10.6384/CIQ.199807.0001
- [Lin, S.-C. (1998). A critical analysis on constructivist teaching. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 1(3), 1-14. https://doi.org/10.6384/CIQ.199807.0001]
- 林佩璇 (2012)。《課程行動研究》。洪葉文化。
- [Lin, P.-S. (2012). *Curriculum action research*. Hungyeh.]
- 林娟伶 (2014)。《幼兒園教師實施「幼兒園教保活動課程大綱」之行動歷程與省思》(未出版碩士論文)。臺北市立大學。
- [Lin, J.-L. (2014). *Preschool teachers implementing the "Curriculum outlines for preschool care-taking activities" of action and reflection process* (Unpublished master's thesis). University of Taipei.]
- 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。https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).04
- [Shing, M.-L., & Chou, Y.-P. (2017). Implementation of early childhood education & care curriculum framework of preschool educators in Taiwan: From the perspective of a researcher developed during on-site visits. *Journal of Textbook Research*, 10(3), 101-131. https://doi.org/10.6481/JTR.201712_10(3).04]
- 幸曼玲、周于佩、王珊斐、許淑蘭 (2017)。以核心素養為本的幼兒園教保活動課程規劃與實踐。《國教新知》，64(4)，4-29。https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64(4).0001
- [Shing, M.-L., Chou, Y.-P., Wang, S.-F., & Hsu, S.-L. (2017a). The key competence

- oriented curriculum design and practices in preschools. *The Elementary Education Journal*, 64(4), 4–29. [https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64\(4\).0001](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64(4).0001)
- 施良方 (1997)。課程理論：課程的基礎、原理與問題。麗文。
- [Shi, L.-F. (1997). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Liwen.]
- 唐淑華 (2011)。眾聲喧嘩？跨界思維？——論「教學轉化」的意涵及其在文史科目教學上的應用。《教科書研究》，4 (2)，87–120。 <https://doi.org/10.6481/JTR.201112.0087>
- [Tang, S.-H. (2011). Cross disciplinary thinking or noisy distraction? The significance of transformative teaching and its application in language arts and history. *Journal of Textbook Research*, 4(2), 87–120. <https://doi.org/10.6481/JTR.201112.0087>]
- 教育大辭書 (無日期)。欣賞教學法。樂詞網。 <https://terms.naer.edu.tw/detail/f1ae4d0b5aac553f4bb2ab7cf9aa0e2a/?startswith=zh&seq=1>
- [Educational Dictionary. (n.d.). *Appreciative teaching*. Naer Web of Words. <https://terms.naer.edu.tw/detail/f1ae4d0b5aac553f4bb2ab7cf9aa0e2a/?startswith=zh&seq=1>]
- 教育部 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱。 <https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/galleries/preschool-files/NEW1.pdf>
- [Ministry of Education (2017). *Early childhood education and care curriculum framework*. <https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/galleries/preschool-files/NEW1.pdf>]
- 教育部臺教師 (二) 字第 1070087193B 號令 (2018 年 6 月 29 日)。
- [Jiao yu bu tai jiao shi (2) zi di 1070087193B hao ling. (2018, June 29).]
- 教育部臺教師 (二) 字第 1122603241A 號令 (2017 年 1 月 10 日)。
- [Jiao yu bu tai jiao shi (2) zi di 1122603241A hao ling. (2017, January 10).]
- 張芬芬 (2010)。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。《初等教育學刊》，35，87–120。
- [Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, 35, 87–120.]
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。《教科書研究》，3 (1)，1–40。 <https://doi.org/10.6481/JTR.201006.0001>
- [Chang, F.-F., Chen, L.-H., & Yang, K.-Y. (2010). Transformational issues of grades 1–9 curriculum reform in Taiwan. *Journal of Textbook Research*, 3(1), 1–40. <https://doi.org/10.6481/JTR.201006.0001>]
- 張爽、林智中 (2012)。課程理論與實踐：教師的視角。《教育學報》，40 (1–2)，67–77。
- [Zhang, S., & Lam, C.-C. (2012). Curriculum theory and practice: Teacher's perspective. *Education Journal*, 40(1–2), 67–77.]
- 陳美玉 (1996)。教師專業實踐理論與應用。師大書苑。
- [Chen, M.-Y. (1996). *Research on the theory and application of teachers' professional practice*. Lucky Bookstore.]
- 陳美如 (2007)。課程理解：教師取向之研究。五南。
- [Chen, M.-J. (2007). *Curriculum understanding: Research on teacher focus*. Wu-Nan.]

- 符碧真、黃源河 (2016)。實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？*教育科學研究期刊*，**61** (2)，57-84。https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).03
- [Fwu, B.-J., & Hwang, Y. R. (2016). Field-based experience: A solution for the theory-practice divide in teacher education? *Journal of Research in Education Sciences*, *61*(2), 57-84. https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).03]
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計：理論與實際。五南。
- [Huang, K.-H., & Tsai, C.-T. (1999). *Curriculum design: Theory and practice*. Wu-Nan.]
- 黃源河 (2010)。融合斷裂：搭起師資培育理論與實務鴻溝的橋樑。當代教育研究，**18** (4)，1-40。https://doi.org/10.6151/CERQ.2010.1804.01
- [Huang, R. Y.-H. (2010). Fixing the glitch: Bridging the gap between theory and practice in teacher education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *18*(4), 1-40. https://doi.org/10.6151/CERQ.2010.1804.01]
- 游振鵬 (2004)。教育理論與教育實踐的關係及其合理性發展。國民教育研究學報，**12**，1-18。
- [You, C.-P. (2004). The relationship between educational theory and practice and its rational development. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, *12*, 1-18.]
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務：解構與重建。高等教育。
- [Chen, S.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to reconstructing*. Higher Education Press.]
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。復文。
- [Ou, Y.-S. (2001). *Fundamentals of curriculum development*. Fu Wen Bookstore.]
- 歐用生 (2003)。誰能不在乎課程理論？——教師課程理論的覺醒。教育資料集刊，**28**，373-387。
- [Ou, Y.-S. (2003). Who can ignore curriculum theory? The awakening of teacher curriculum theory. *Bulletin of the National Institute of Education Materials*, *28*, 373-387.]
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。師大書苑。
- [Ou, Y.-S. (2010). *The new vision of curriculum research*. Lucky Bookstore.]
- 潘世尊 (2007)。行動研究能否建構教育理論？當代教育研究季刊，**15** (2)，113-140。
- [Pan, S.-T. (2007). Can we construct educational theories with action research? *Contemporary Educational Research Quarterly*, *15*(2), 113-140.]
- 潘世尊 (2014)。教育行動研究的困境與挑戰。教育理論與實踐學刊，**30**，119-147。https://doi.org/10.7038/JETP.201412_(30).0006
- [Pan, S.-T. (2014). Predicaments and challenges of educational action research. *Journal of Educational Theory and Practice*, *30*, 119-147. https://doi.org/10.7038/JETP.201412_(30).0006]
- 潘世尊、林渝婷、吳淑美、康素杏 (2017)。幼兒園新課綱的實踐：「沙鹿我愛你」課程的反思。兒童照顧與教育，**7**，27-52。
- [Pan, S.-T., Lin, Y.-T., Wu, S.-M., & Kang, S.-H. (2017). The implementation of new guidelines for the preschool curriculum: Reflection on the curriculum "Shalu, I love you." *Child Care and Education*, *7*, 27-52.]

- 蔡清田 (2011)。素養：課程改革的 DNA。高等教育。
- [Tsai, C.-T. (2011). *Competence: DNA of curriculum reform*. Higher Education Press.]
- 蔡敏玲 (2014)。幼兒教育的新視界。國民教育, 54 (4), 4-9。
- [Tsai, M.-L. (2014). New horizons for early childhood education. *Elementary Education*, 54(4), 4-9.]
- 羅鳳珍 (2015)。幼兒園教保活動課程暫行大綱實踐之研究 (未出版博士論文)。國立屏東大學。
- [Lo, F.-C. (2015). *A study of temporary curriculum guidelines of preschool activities* (Unpublished doctoral dissertation). National Pingtung University.]
- Balaban, O. (1986). Aristotle's theory of $\pi\rho\alpha\tilde{\alpha}\xi\iota\varsigma$. *Hermes*, 114(2), 163-172.
- Davis, A. B., Sumara, D. J., & Kieren, T. E. (1996). Cognition, co-emergence, curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 28(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/0022027980280203>
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2011). *Instruction: A Models Approach* (6th ed.). Pearson.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. 8-38). Teachers College Press.
- Goffin, S. G. (1989). Developing a research agenda for early childhood education: What can be learned from the research on teaching? *Early Childhood Research Quarterly*, 4(2), 187-204. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(89\)80002-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(89)80002-X)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *Places where teachers are taught*. Jossey-Bass
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Krogh, S. L., & Morehouse, P. (2014). *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration* (2nd ed.). Routledge.
- Lev, S., Clark, A., & Starkey, E. (2020). *Implementing project based learning in early childhood*. Routledge.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. Longman.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nilsson Hammar, A. (2018). Theoria, praxis, and poiesis: Theoretical considerations on the circulation of knowledge in everyday life. In J. Östling, E. Sandmo, D. Larsson Heidenblad, A. Nilsson Hammar, & K. H. Nordberg (Eds.), *Circulation of knowledge: Explorations into the history of knowledge* (pp. 107-124). Nordic Academic Press.
- Olusegun, B. S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method*

- in Education*, 5(6-1), 66–70. <https://doi.org/10.9790/7388-05616670>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Parkay, F. W., & Hass, C. G. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Thomas, L., Warren, E., & deVries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 69–75. <https://doi.org/10.1177/183693911103600410>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yinger, R. J. (1999). The role of standards in teaching and teacher education. *Teachers College Record*, 100(5), 85–113. <https://doi.org/10.1177/016146819910000504>
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Crowell.