

南臺人文社會學報 2016 年 11 月

第十六期 頁 127-158

《幼兒園教保活動課程大綱》政策之施行分析

林思騏*

摘要

本研究透過相關文獻、法規文件、訪談、研究者省思等探討《幼兒園教保活動課程大綱》政策推行以來，在幼兒園施行所遭遇到的狀況與因應之道。研究發現如下：《課程大綱》政策推行造成新課程與舊課程、理想課程與實際課程之間形成課程斷層，而以往的思維模式亦影響配合《課程大綱》政策的意願，倘若研習活動又未能在現場教學落實，易造成對《課程大綱》的模糊解讀與模仿複製的情況。對所遭遇的狀況找出原因與因應之道，其認為課程斷層的衝擊能使幼教工作者更能站在幼兒的立場去思考，而《課程大綱》內涵讓幼教工作者對課程有一個更好的依循方向。對於《課程大綱》的誤解、誤用或模糊的情況，應在研習與提供有層次的輔導方式再做努力。

關鍵詞：幼兒園、幼兒園教保活動課程大綱、課程改革

*林思騏，國立臺中教育大學教育學系博士生

電子信箱：lin898585@yahoo.com.tw

收稿日期：2016 年 04 月 29 日；修改日期：2016 年 09 月 15 日；接受日期：2016 年 11 月 30 日

STUST Journal of Humanities and Social Sciences, November 2016

No. 16 pp.127-158

An Analysis of the Implementation of "Curriculum Outlines for Preschool Care-taking Activities" Policy

*Si-Qi Lin**

Abstract

This study reviews the academic literature, legal documents, interviews and researchers' inspirations regarding the difficulties preschools have experienced since the implementation of "Curriculum Outlines," and how preschools have responded to these difficulties. The results show that the implementation of "Curriculum Outlines" policy caused different curriculum gaps among new and the old courses, as well as the ideal and the actual courses. Previous thinking patterns also influenced the implementation of the new policies. Training seminars were not conducted well, causing the "Curriculum Outlines" to be inauthentically interpreted, leading to a mere rehashing of older methodologies. Regarding the roots and the solutions to various difficulties, this findings of this research indicate that curriculum gaps will further incentivize preschool staff to strive to better understand issues from the children's perspective. The content of "Curriculum Outlines" provides preschool personnel a better guideline for their curriculum design. As to misunderstandings, misuse of policy, and inauthenticity in using of "Curriculum Outlines," more effort should be put into training seminars and step by step guidance.

Keywords: kindergarten, curriculum outlines for preschool care-taking activities, course reform

*Si-Qi Lin, Doctoral Student, Department of Education, National Taichung University of Education
E-mail: lin898585@yahoo.com.tw
Manuscript received: Apr. 29, 2016; Modified: Sept. 15, 2016; Accepted: Nov. 30, 2016

壹、前言

2012 年幼稚園與托兒所正式合併，實施幼托整合政策，使得臺灣成為亞洲第一個幼托整合的施行場所。新改制的幼兒園，具有教育與保育功能，因此教育部推出《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱《課程大綱》），作為幼托整合的配套措施。《課程大綱》特色在於統整課程各要素之間的關係，讓每一位使用該課綱的教師能夠在授課前完整地思考為什麼教、教什麼、如何教等，藉由《課程大綱》政策將課程的結構、教學活動等設計理念加以統整，幫助教師對課程定調。教師可以按此架構一套套地做，操作起來有協調性、明確性和目的性。

在《課程大綱》政策融入幼兒園課程實作後，研究者體認到發現問題與取得推行成果一樣重要。因為發掘問題意味著探索和思考，意味著教保工作人員以積極的態度推進幼兒園課程的有效實施，也意味著我們將進一步深化實施幼兒園課程的工作更加明確與清晰化。本研究透過局內人的眼光，實地觀察推行《課程大綱》後所遭遇的狀況與因應，希冀提供幼教作者實用的教學參考資料。

貳、相關研究

2012 年臺灣推動幼托整合政策，試圖整合並建置六歲以下幼稚教育及保育的完善制度。在此重大改革的過程中，課程是核心關鍵。課程相關研究是對課程現象更深層的理解所作努力的發現，除了可做為深究課程的指引外，也可以協助幼教工作者理解課程設計、發展及改革的歷程因此，要提升幼稚教育品質，必須先掌握學前課程研究的趨勢，方能展望未來（鄭博真，2012；Posner & Rudnitsky, 2001；Schwab, 1983）。本研究針對 2004-2015 年所發表之學前課程研究進行歸納分析，整理出各分析類目下幼教課程研究朝哪些方向進行，以作為本研究發展參考。

一、學前課程相關研究數量方面

臺灣學前課程相關研究全台碩博士論文中共有1230篇，其中直接與《課程大綱》相關的研究僅有14篇（臺灣碩博士論文知識加值系統）；與學前課程相關的期刊在臺灣期刊論文索引中有47篇，其中與《課程大綱》相關的研究有6篇；在華藝線上圖書館顯示與學前課程相關有9174筆，而與《課程大綱》相關的研究僅有3篇；而CJTD中國大陸碩博士論文網搜尋出與學前課程相關的碩博士論文有1061篇，期刊有7031篇，與《課程大綱》相關的研究有2篇。由數量上顯示《課程大綱》相關研究還處於新興且少量的研究。

二、學前課程相關研究對象與研究方法方面

從研究者所搜尋到《課程大綱》相關論文期刊25篇中，採質性研究的幼教課程研究範圍大多以單一園所作為研究對象，以單一園所的課程實施經驗雖然可以做為其他園所的借鏡和參考，但較無比較性，亦無法做廣大的推論，如楊美琍（2014）、吳佩瑾（2014）、林娟伶（2013）、張惠萍（2013）、王顛婷（2013）；而採量化研究者多半使用問卷調查，量化研究雖可找出規律，對於課程做出一般性解釋，但對於特殊情況、事物的滲入描繪是量化研究所無法達成的，如賴品如（2014）、許美蓉（2014）、黃苡蓁（2014）、李融融（2014）、夏昌君（2014）、許愷芮（2013）。

三、學前課程相關研究主題方面

由於《課程大綱》相關研究仍在新興發展的階段，從研究者所搜尋到的大多數研究論文聚焦在解決課程實務，尤其是課程發展和課程實施；亦有論文期刊談政策推行層面，談論《課程大綱》六大領域可以怎麼實施與運用。研究者將所搜尋到的資料分為兩部分歸納。

（一）課程實作層面

在課程實作層面，研究者從前人的研究中，歸納出三個重點。

1. 落實課程改革的理想是當務之急

在社會經濟急遽轉型，全球一體化的趨勢下，社會變遷牽動著教育改革，而教育改革又影響著課程改革。教育制度與措施必須與時並進，從課程改革中，提升課程意識、促進教學革新。研究者從文獻中發現先前研究多數對《課程大綱》融入課程教學抱持正面看法，認為課程在《課程大綱》內涵的啟發下，能有更好、更適性的作法。因此，因應課程改革挑戰，落實課程改革的理想是當務之急(王顥婷, 2013; 林娟伶, 2013; 許愷芮, 2013; 賴品如, 2014; 羅鳳珍, 2015)。不僅臺灣如此，在美國，許多學者希望為幼兒提供發展相適應的學習經歷，他們認為制定一套教學標準，是一個適宜的做法 (Brown, 2009; Goldstein, 2007)。

此外，亦有文獻提到《課程大綱》是一個值得教師依循的課綱，依循《課程大綱》時可以參考課程發展模式，任何模式皆可在現行《課程大綱》架構下發展園所特色課程，《課程大綱》適合任何取向的幼稚園(林娟伶, 2013; 張惠萍, 2013; 教育部, 2015)。

2. 課程實踐歷程中的困惑與難點

臺灣推動《課程大綱》為前所未有的學前教育階段課程改革，其背後所強調的課程統整、幼兒需求、園所本位課程，及社會文化期待等重要主張，對習慣于傳統教學方式的教師而言，產生了矛盾與衝擊，特別在《課程大綱》融入課程落實方面，更是帶來極大的挑戰。研究者文獻中歸納出教保服務人員在《課程大綱》融入課程實踐歷程中的困惑與難點：(1)《課程大綱》鼓勵自編教材及統整性課程規劃，與傳統讀寫算教學大不相同；(2)從以往的「以教師為中心」轉變為「以幼兒為中心」；(3)找出在地化特色實施園所本位課程；(4)學習情境的規畫須誘發幼兒主動探索；(5)對學習指標的解讀困惑與掙扎(王顥婷, 2013; 吳佩瑾, 2014; 林娟伶, 2013; 張惠萍, 2013; 羅鳳珍, 2015)。

相較於國外課程改革的相關研究，在課程改革的困惑與難點有所不

同，研究者歸納如下：(1)課程改革的困難來自家長對孩子學習的期待；(2)課程需回應一年級教師的要求；(3)幼兒教師會遇到在落實以兒童為中心的教學方法的困難；(4)部分不恰當和不合理的工作，與幼教工作者的價值觀產生了衝突。(5)行政支持與否(6)教師缺乏使用教育實踐教學方法的知識或專長(Goldstein, 2007; NAEYC, 2015; Rao, Sharon, & Jin, 2016; Wien, 2004)。

3. 教師配合課程改革的意願

就《課程大綱》相關文獻看來，教師配合課程改革的意願與否成為課程是否能成功轉型的最大關鍵因素。研究者歸納文獻中教師抗拒課程改革的原因主要有五：(1)課程改革改變幅度太大，讓教師無法跟進；(2)實施《課程大綱》融入教學未見明顯成效；(3)校園文化與課程改革間的矛盾與對立(4)增加教保服務人員的工作量與負擔；(5)巨大的壓力和不安的感覺；(6)教師信念與價值觀產生了衝突；(7)無法預期課程而頻繁的中斷(王顛婷，2013；李融融，2014；張惠萍，2013；許美蓉，2014；許愷芮，2013；黃苡蓁，2014；羅鳳珍，2015；Smith & Shepard, 1998；Wien, 2004)。

(二) 政策推行層面

在政策推行層面，研究者從前人的研究中，歸納出三個重點。

1. 幼教工作者對外來課程改革壓力的體認

幼兒園的教師必須體認到自己得提供孩子們真實的經歷、主動學習，並給予自由發揮的機會。其教學的重點有四：(1)幼兒知識發展；(2)瞭解幼兒的興趣、能力與具體的需要；(3)瞭解幼兒家庭背景與社會文化；(4)瞭解課程和教學策略(教甚麼和如何教)。透過這四點參照，進行了幼稚教育研究方案，在現場展示與實施。在幼兒園現場，可以看到二種模式的教師，一種是找到更加開放的姿態，另一種是將發展合宜性實踐的方法放棄。(Bredenkamp & Copple, 1997; Bredenkamp & Rosegrant, 1995; Wien, 2004) 從文獻中可以發現校園文化教保守的學校或對自己的

課程感到理所當然，較不容易感受到課程改革的壓力，不容易接受課程改革。誠如文獻指出教學工作一旦獲得長聘資格之後，便可終年如一日做同樣的工作，所不同的只是學生換了而已(Cohen, 1973; Lortie, 1975)。反之，來自外在壓力所形成的課程改革要求，反而能讓幼教工作者省思課程理論與實務，成就了多所幼稚園課程改革的成功，足見幼教工作者對於外來課程改革的壓力，能否形成對課程改革的認同感，建立展新的課程實踐，為其關鍵(王宗騰，2013；趙蕙鈴，2015；潘世尊，2014)。

2. 相關配套措施未能完善

從上一節的文獻綜述中可以看到臺灣教育部對於推行《課程大綱》融入幼兒園課程的課程改革，進行了相當多的準備工作。顯而易見，任何改革欲想成功，就必須有完善的相關配套措施。在研究者整理相關文獻時發現，縱使臺灣教育部為推行課程改革所煞費苦心建立的相關配套，仍難臻完善。王宗騰(2013)認為目前輔導與評鑑機制尚有缺失，楊美琍(2014)指出課綱輔導計畫中的課程與教學之轉變，是其研究個案幼兒園的轉型關鍵。是以應加強輔導計畫，強化教師實施課程之影響。林佩蓉(2013)針對相關配套不足而建構一套適合幼教師資類科教育實習評量表的指標，以促發幼教工作者自我檢視。從文獻中亦可看到其他地區的教師亦有同樣的需求，Susan(2004)希望教育局能提供更多的機會，可以強化她的背景，以為她的工作帶來綜合的利益。這些來源包括發展合宜的教學方法、新課程的標準、瑞吉歐的教育方式、大腦的教育等(Wien, 2004)。而制度本身是否完善，亦會受到高度檢視。如美國《州共同核心標準》僅提供兩個領域的課程標準－《英語語言標準》和《數學標準》。即使其強調基礎學力多麼的有效，但對於教師課程決策、教育情境的獨特性等仍缺靈活、適宜性，故而標準的推行引起了實踐層面的普遍困惑(郭力平、武瑋、孫慧妍，2008；NAEYC, 2015)。

此外，對於因應《課程大綱》所辦理的研習活動，高度參加者較未

曾參加者對《課程大綱》認同感高、受輔園所對《課程大綱》對認同亦高於未受輔園所、參加過課程大綱實驗園所明顯高於未參加（夏昌君，2014），足見高參與對《課程大綱》認同起了很大的作用。

研究者從文獻中歸納出，臺灣教育部所推行的課程改革相關配套計畫若欲真正消除幼教工作者的不安與疑慮，進而掃除對課程改革的障礙，還需再加強努力。

3. 課程發展須營造全園參與和多方合作的課程氛圍

引導幼教工作者對《課程大綱》的理解、參與並支持課程改革，營造全園參與課程改革的良好氛圍，再依幼兒表現提供適時適當之引導，將有利於課程改革的成效（趙蕙鈴，2015；羅鳳珍，2015）。營造全園參與和多方合作的課程氛圍，透由《課程大綱》將教師對教與學的態度、幼兒的期望、課程的結構、教學活動等設計理念加以統整，幫助教師對課程定調（林娟伶，2013；黃苡蓁，2014）。

基於以上，研究者與幼教學人進行訪談，深入瞭解《課程大綱》政策施行所遭遇的狀況與因應方式，試圖將《課程大綱》政策融入教學實作的經歷與意義解釋組合成一個完整的呈現。

參、研究方法

配合《課程大綱》實踐課程像進行一場微型的課程改革，改革過程一定有需要調整與改善之處。2015年10月至2016年1月間，研究者對幼兒園《課程大綱》推行三年多來，在幼兒園施行所遭遇到的問題提出討論。研究者展開七人焦點訪談會，目的乃為梳理《課程大綱》實踐之大致情形，瞭解參與者對於《課程大綱》的看法與經驗，企圖從互動過程當中激發對此研究新的想法。基於對研究倫理的考量及保護訪談對象的身分，研究者對於訪談對象的個人資料僅做簡要性的描述，呈現於表1。

首先研究者展開七人焦點訪談會，訪談對象包括課程大綱宣講教授、國小附幼主任、國幼班輔導員、農會附設幼兒園（屬私幼）教師、國小附幼教保員。目的乃為捋順《課程大綱》政策融入課程實作之大致情形，瞭解參與者對於《課程大綱》政策的看法與經驗，企圖從互動過程當中激發對此研究新的想法。

表 1
焦點座談及二次個別訪談對象基本資料

編號	訪談時的身分	訪談對象的資歷描述	該校是否採用《課程大綱》
A1	課程大綱宣講教授	教育行政高考及格、某縣市大學幼稚教育學系教授、某縣市幼兒園基礎評鑑委員、教育部幼兒園教保活動課程大綱宣講與輔導教授	
A2	某縣市國小附設幼兒園主任	某縣市國小附設幼兒園主任、教育部精緻師資培育機制計畫幼稚教育專業發展學校，規劃幼兒自然科學領域教師、某縣市幼托專班幼兒園教材教法講師	是
A3	某縣市國幼班巡迴輔導員	某縣市國小附設幼兒園教師、國幼班巡迴輔導員	有些有，有些沒有
A4	某縣市農會附設幼兒園教師	戊類所長班結業、創意童話偶劇音樂種子教師、丙級保母證照、20 年幼兒園教師	是(一學期三主題，二主題坊間)
A5	某縣市國小附設幼兒園教保員	私立幼兒園教師、國小附設幼兒園教保員	是，但沒落實
A6	某縣市國小附設幼兒園教保員	私立幼兒園教師、國小附設幼兒園教保員	是，但沒落實
A7	某縣市教育大學教授、某縣市教育大學教師教育研究中心主任	國民中學教師組長、某縣市教育大學秘書室秘書、某縣市教育局學管課課員。	

資料來源：研究者自行整理

接著，研究者根據焦點訪談內容所衍生的問題，與其他不同七位幼教工作者做面對面的交流與分享，有鑑於焦點訪談時私幼教師與大學教師人數較少，故此次個別訪談對象的選擇以私幼教保工作人員為主或曾在私幼任職轉公職之大學兼任講師、教師、教保員為主。訪談對象包括課程大綱宣講教授、私幼園長（大學兼任講師）、私幼教師、私幼教師考上公幼教師與教保員。（如表 2），蒐集相關問題。之後，再次與初次焦點座談與會者作一深度個別訪談。

表 2

初次個別訪談對象基本資料

編號	訪談時的身分	訪談對象的資歷描述	該校是否採用課程大綱
B1	課程大綱宣講教授	某縣市大學幼保系教授、教育部幼兒園教保活動課程大綱宣講與輔導教授	
B2	某縣市大學教育學程科兼任教師	某縣市大學教育學程科兼任教師、私立幼兒園園長	是
B3	某縣市私立幼兒園園長	某縣市大學幼保系兼任講師、私立幼兒園園長負責人	是（蒙式園所）
B4	某縣市私立幼兒園園長	私立幼兒園教師、園長	是，（傳統轉型園所）
B5	某縣市國小附設幼兒園教師	私立幼兒園教師、某縣市國小附設幼兒園教保員、國小附設幼兒園教師	是
B6	某縣市私立幼兒園教師	20 年私立幼兒園教師	無，使用坊間教材
B7	某縣市國小附設幼兒園教保員	某縣市國小附設幼兒園教保員	是

資料來源：研究者自行整理

研究者根據研究目的，從訪談逐字稿中將原始資料每一句、每一段落加以整理。接著建立各類屬性間因果關係，細分出不同的概念類目，加以命名，最後，抽出各類目相似的核心概念予以命名。為使研究結果

能更明確簡潔，研究者採用編碼方式成獻資料，訪談文本編碼如下：資料類別--參與者代碼--訪問日期。例如 A1 2014 年 10 月 21 日接受焦點座談訪問，編碼為「焦訪 A11041021」。

表 3

轉譯編碼代號對照表

資料類別	編碼方法	編碼名稱
焦點訪談A1	代碼---教師--訪談日期	焦訪A11041021
焦點訪談A2	代碼---教師--訪談日期	焦訪A21041021
焦點訪談A3	代碼---教師--訪談日期	焦訪A31041021
焦點訪談A4	代碼---教師--訪談日期	焦訪A41041021
焦點訪談A5	代碼---教師--訪談日期	焦訪A51041021
焦點訪談A6	代碼---教師--訪談日期	焦訪A61041021
焦點訪談A7	代碼---教師--訪談日期	焦訪A71041021
個別訪談B1	代碼---教師--訪談日期	個訪B11041110
個別訪談B2	代碼---教師--訪談日期	個訪B21041021
個別訪談B3	代碼---教師--訪談日期	個訪B31041006
個別訪談B4	代碼---教師--訪談日期	個訪B41041027
個別訪談B5	代碼---教師--訪談日期	個訪B51050106
個別訪談B6	代碼---教師--訪談日期	個訪B61041030
個別訪談B7	代碼---教師--訪談日期	個訪B71041022
個別訪談A1	代碼---教師--訪談日期	個訪A11041107
個別訪談A2	代碼---教師--訪談日期	個訪A21041021
個別訪談A3	代碼---教師--訪談日期	個訪A31041021
個別訪談A4	代碼---教師--訪談日期	個訪A41041108
個別訪談A5	代碼---教師--訪談日期	個訪A51041021
個別訪談A6	代碼---教師--訪談日期	個訪A61041031
研究者省思札記	代碼---焦訪--日期	札焦1041021
研究者省思札記	代碼---個訪A--日期	札個A1041021
研究者省思札記	代碼---個訪B--日期	札個B1050108

資料來源：研究者自行整理

為了提高本研究的信實度，研究者除了焦點訪談之外，還進行了二

度的個別訪談，其中第二度個別訪談對象為焦點座談的七位，除了補充焦點訪談時之遺漏，研究者並就訪談時不同意見加以提問，使之從解釋與辯證循環中產生建構意見。此外，研究者佐以相關文獻、法規文件、研究者省思札記等相互檢驗，以增加本研究的信度。

研究者無論是進行焦點訪談，或與個別研究參與者進行訪談，皆事先徵求受訪者之同意予以錄音，並謄寫成逐字稿，對情境做深度的描述。逐字稿完成後，並請受訪者加以閱讀、檢核，以降低研究者的主觀偏見。

研究者在每一次的參與觀察以及訪談結束後，皆會盡可能迅速地將本次訪談或觀察的感受、理解，和研究參與者互動的過程、園所以及班級氣氛、對於研究方法的省思、下次訪談或觀察的注意事項等詳實紀錄。平時若對本研究有突發的想法、領悟，亦會隨時記下，作為資料分析時的參考依據，透過上述這些作法，務求提高資料的正確性與分析的深入性，最後，提出研究結果。

肆、《幼兒園教保活動課程大綱》施行所遭遇之狀況

《課程大綱》有其欲達成的理想目標和價值存在，推行課綱的是進行一場深刻的課程改革，以下透過與通曉或熟悉相關議題的幼教學人討論互動，就《課程大綱》推動以來所遭遇的狀況，細述如下。

一、《課程大綱》造成新課程與舊課程之間、理想課程與實際課程間的課程斷層

對於未來的未知與未知的歷史，讓人感到焦慮而被迫採取行動，然而行動的結果，未必能讓人得到緊張的抒解，除非能夠找到正確的問題癥結加以解決。《課程大綱》的推動造成舊課程與新課程之間的課程斷層。

考到教保員之前，坊間教材我用的很習慣。進入偏鄉學校，我們學校採用的是沉浸式族語教學，自編教材、統整性教學...，我們對教學怎麼進行都不知道。(焦訪 A51041021)

...《課程大綱》雖然立意良好，但理念歸理念，真正實作時才發現困難重重... (個訪 A51041023)

理想課程理念轉化到實際課程之間，這條課程通道似乎存在著許多彼此不連貫的缺口(歐用生;2006)，它讓過去我們所賴以維繫的信念、成功的歷史與經驗、慣用的方法與策略，都面臨了挑戰。事實上，有人仍篤信傳統，有人卻在邁進改革的同時產生遲疑、疑慮，因而觀望、裹足不前。

二、沒有《課程大綱》，幼兒園也在進行教學

目前學前教育將多數的精力投入在推廣《課程大綱》上，而在幼托整合前，托兒所沒有《課程大綱》，幼兒園使用幼兒園課程標準規範其課程。就算沒有《課程大綱》，托兒所與幼兒園也仍然有課程規劃在進行教學。在這個背景下，想要通過《課程大綱》達到課程素質的提升，顯然有某種程度的困難。

《課程大綱》的推行對我而言教學沒甚麼改變，但我多了工作，我們和以前一樣使用坊間教材，只是在園方的要求下，我必須把坊間教材教師參考手冊上印好的各個活動指標，抄一遍到教學日誌上，園長說評鑑會看。...我也試著自己找過指標，但是看不懂啊！我不明白現在怎麼那麼麻煩...，我以前也是這樣上課的啊... (個訪 B61041030)

三、以往的思維模式影響配合《課程大綱》的施行

在《課程大綱》實施中，廣大教師是嘗試用新的課程概念和課程規劃來解釋和指導自己的教學行為，實現課程與教學的整合。但長期以來，教師的思維模式與教學習性左右了課程的發展。

我是專門跑○○區的國幼班，我發現大家都很願意按照《課程大綱》來走，但是，我們就是會被舊的思維所綁住，而感到抓不住《課程大綱》的重點。
(焦訪 A31041021)

雖然在《課程大綱》的擬定中，充分吸收學理與各方先進的成分，這無疑有利於幼稚教育改革的健康發展，但同時也增加了傳統教學習性接受新課程文化的難度。因此，在兩者關係中出現了矛盾，以往的思維模式影響《課程大綱》的施行。

四、《課程大綱》研習活動未能落實在現場教學

參加《課程大綱》的研習活動是幼兒園行政及教保人員接觸《課程大綱》最直接的方式，可以在短時間內將第一手資料的獲得有助於對課程實作的全面瞭解。但時間量是締造深入的學習成效之重要因素，雖然多數現場教保工作者不否定研習活動，而且是在判斷自己的需求後才來參加，但是短時間的研習很少能將所聽到的內容帶回園所、落實在教學上。

研習對我的教學也沒甚麼改變，為了因應規定每年必須參加滿 18 小時，園長會讓我們出去啊，但是時間及次數都很少。我雖然很喜歡出去學習，但是回來也不可能用啊。(個訪 B61041022)

五、速成、模仿、沿用，造成對《課程大綱》的模糊解讀、誤解複製

不能抓住《課程大綱》的重點。目前部份幼教工作者還沒有真正瞭解到《課程大綱》的本質，甚至是將學習指標和學習評量當成了教學核心內容。表面上看起來課程達到某種程度的開放或以幼兒為中心，但是對於《課程大綱》的精神與內涵卻存在誤解、誤用的情況，因此很多活動看起來很有趣味，但是課程並沒有從趣味中提升。

雖然學習指標並不等於期末的學習評量這個概念我已經知道了，但實際進行時，還是會直接拿來套用。另外，到底是該先設計活動後再去找指標對應，還是先想好想要教的領域有了指標再設計活動，也是讓我搞不清楚，常陷入這個迷思當中。(焦訪 A41041021)

是的，到底是先有指標再有活動，還是先有活動再有指標，這個問題也常困擾著我。...我配出來的指標也不知道對不對。(焦訪 A641041021)

我們當初設計活動時觀念錯誤，我們都是從設計活動後再去找指標對應，我們的老師就哎哎叫，找不到對應的指標，這是錯誤的，也不是全然錯誤，也就是說你應該從指標裡面，去發展一些活動，來達成這樣指標的概念。但是第一年我們不懂，我們只知道我們要應用指標。所以我覺得現在最大的困難是老師去研習只知道某一點，但是回來學校運用的時候，搞不好是運用錯誤的。(焦訪 A21041021)

此外，對於《課程大綱》模糊的解讀與個人偏好，也是《課程大綱》在推行時的一大問題。

課綱適用於所有取向的教學，可以說對，也可以說不對。在於解釋的人。評鑑委員來了，解釋權在他們身上，看他喜不喜歡這個園所。理想上，課

綱叫通則。講難聽一點，我認為《課程大綱》根本新瓶裝舊酒，名詞替換一下罷了！

當然這還是個人不負責任說法，因為我很討厭這種東西。我一直認為，要仔細思考什麼才是對孩子好的如此而已。但是，現階段卻為了應付評鑑或是政府要求做了許多不必要的文書作業。(個訪 B31041006)

參加《課程大綱》的研習活動時，宣講人員會舉實際例子給在場的研習夥伴參考，以求短時間內讓研習者對於課程實作的瞭解。這造成許多實務工作者只想快速知道具體的模式、方法、步驟，而不澄清其背後的原理及理念，造成對《課程大綱》的一知半解與模仿複製。

...因為都是專家擬訂出來的，我們不用太瞭解為什麼吧，只要知道該怎麼做就好！上學期我想到我們去研習時，教授給我們看一個學期走一個主題的成果例子，所以我的主題也走了一學期唷...，只不過後面有點不精彩，其實早就該”下車”了，我硬拖到學期末。(個訪 A61041031)

周淑卿（2002）在『誰在乎課程理論』中指出看似百花齊放的改革過程，其實充斥著模仿、複製。是故在《課程大綱》的推行過程中，現場的實務工作者若對其似是而非、相互複製沿用，極易造成概念上的迷思。

六、個別教師專業與對《課程大綱》認同不足

訪談結果顯示，教師學歷、經驗、個人信念等，是影響《課程大綱》實施態度的重要因素。教師個人背景因素，牽動每個環節，影響教師參與《課程大綱》實施的決定與課程改革幅度的深淺。

園方願意讓老師出去進修，也盡我們所能提供幫助，希望我們能將課程轉型。但我們老師對《課程大綱》的防衛，就好像城堡築了護城河，他們安逸太久了很怕改變。不要說進修了，甚至連研習都不願意去。（個訪 B41041027）

對未知害怕改變與習慣任何教學活動都在自己的掌握之中，使得《課程大綱》的推行遭到阻礙。誠如郭至和（2002）所言：「當教師對自己的課程感到滿意，就會繼續採用相同的方式，反之，當教師感到挫折，就會放棄這樣的教學方式，進而改變策略...」研究者在訪談過程中發現，即使沒有採用《課程大綱》者，他們都承認有其優點，甚至認為在某種程度上《課程大綱》的實施可以改善現行課程的問題，但實施上仍有其局限及操作上的技術困難點。

我想《課程大綱》是這麼多教授、專家一起研擬出來的，它一定是很好的，...但《課程大綱》對我們並無太大的意義，我們學校沒有實施，因為老師們配合意願不高，它太麻煩了，我覺得它好像並不是這麼適合用在我們的園所。（個訪 B61041030）

七、錯配學習指標，新手掌握不易

課程是一個有組織計畫的活動，它需要統整課程的核心概念與幼兒各個層面的發展。對於幼兒發展掌握度不足的教師，易在課程規劃時受挫。

第一階相同階段的課程我大概有參加三、四場，因為第一次去的時候沒有辦法馬上抓到人家在講什麼，聽了三、四次後比較清楚了，但在使用上時其實還是沒有這麼順，像學習指標在配的時候，配的正不正確，其實自己也不知道，因為去研習時，聽到的是別人實施的成果、是做好的，所以我

也不知道他們沒有做好的時候，他們是怎麼改過來的。(個訪 B71041027)

雖然求學時修過幼兒發展課程，但有時對於幼兒各年齡層的發展還是有點模糊，這讓我常選錯指標。(個訪 A41041108)

《課程大綱》開始施行時可能或多或少會產生誤解，畢竟只單純的讀文字或僅僅參與研習時的例子，多少會誤解文字或宣講員所要傳達的訊息，因此教保服務人員在《課程大綱》開始施行時常會「覺得自己教學偏向某個領域」、「誤解學習指標的意涵」、「錯用學習指標的項目」等狀況出現。

伍、《幼兒園教保活動課程大綱》施行遭遇狀況的原 因分析與因應之道

在新課程與舊課程之間、理想課程轉化到實際課程之間，為了避免不連貫缺口與落差持續擴大，需設法找出落差的原因，並提出因應措施，方能落實整個課程改革。以下就《課程大綱》施行遭遇狀況的原因分析與因應之道，細述如下。

一、課程斷層的衝擊使幼教工作者更能站在幼兒的立場去思考

《課程大綱》的推動在新課程與舊課程之間、理想課程轉化到實際課程之間，走到一個令人彷徨的落差斷層上，但其不是一個推翻式的革命變革，而是多年演化的具體呈現，研究者歸納訪談內容得到受訪者對《課程大綱》的新定義：《課程大綱》找回幼稚教育的價值，更可能是一種典範的轉移。

《課程大綱》應該是教學內涵的改變，如何教的思維已經變動了，任何主題只是一個教學媒介，可以從中延伸出許多活動。《課程大綱》應該是教學思維方式的轉變，也應該在我們實施中該呈現出來啊，《課程大綱》應該不是只有那本冊子裡面的內容，而是精神導向。或許外顯行為可能看不太出來，可是他內在的教學概念其實是改變的，也就是教學典範的移轉。（焦訪 A71041021）

《課程大綱》是找回幼稚教育的價值，也就是說回歸到真正以幼兒為中心的思維，而且是借助政府的力量，來捍衛這個價值。所以他它用了很多教育部的資源，在過去幼稚教育基本上比較草根性，也沒有官方的統一口徑，在經過幼照法、經過新課綱，把它成為有點像半官方的既定課程模式。主要是它把幼稚教育拉回來，拉回以孩子為中心的哲學概念。（個訪 B11041110）

從另一個角度來看，也正因為斷裂式變革帶來的衝擊，使得幼教工作者能夠跳脫習以為常的工作模式，挑戰自己視為理所當然的觀點，站在幼兒的立場去思考，正視課程的內涵，擴展教學的視野，毋寧是學前教育躍升與進步的契機。

二、《課程大綱》讓幼教工作者有可依循方向

隨著社會快速發展與變遷，學習的重點也和以往有所差異，課程標準已漸漸不合時宜。雖然沒有《課程大綱》的推行，幼兒園依然有課程在進行教學，但其所強調的重點已從知識的獲得轉換為能力的培養，《課程大綱》讓幼教工作者有依循與參考方向。在課綱推廣Q&A手冊（2015）中特別強調《課程大綱》的二大重點為：一、幼兒能力的培養；二、重視社會文化與幼兒學習發展的關係。

統整課程裡我們希望它不是知識導向，而是能力導向，我覺得《課程大綱》和課程標準新舊思維最大不同，就是：第一，它的訂定基本背景精神是不一樣的。課程標準是以學科為導向，例如：常識、健康、遊戲、工作、音樂、語文，但是《課程大綱》是比較傾向孩子發展的角度。第二，《課程大綱》和以前標準不一樣的地方，我覺得它把孩子要學的東西更加具體化，除了各個面向之外，它還分齡，我們有分齡的學習指標。也就是它有一種深和淺的差別。如果你在現場執行上，有了《課程大綱》，你可能對一個孩子的發展內涵會更清楚。這個就從幼幼班到大班，孩子所要學習的能力，它把它呈現出來。(焦訪 A11041021)

教育是人類世代代不辭勞苦，全心全意努力在開拓發展。它是一種嚴正、重要且應該從事的事。好的教育不但對我們有價值，而且是大家的義務和責任(何秀煌，1998)。

是的，雖然說沒有《課程大綱》的推行，幼兒園的教學還是依然可以進行。但是以我而言，接觸《課程大綱》後，教學確實也有些許的調整，會以在地的課程為主。我覺得《課程大綱》的實施，可讓老師的不再只以教學而教學，反而更需去思考，課程的安排是否符合幼兒的興趣、幼兒的發展、與幼兒生活相關、符合在地文化…等。老師的角色不再是主導者，而是和幼兒一起探索、解決問題的夥伴了。(個訪 A51041023)

《課程大綱》在幼兒園實施，會逼老師思考這個活動的目的在哪裡？想要達成幼兒哪個學習目標？要更用心去思考自己到底在教幼兒什麼能力？(個訪 A31041024)

雖然沒有《課程大綱》的推行，幼兒園依然有課程在進行教學，但若實地去操作、執行，去省思與內化，必能體會個中的差異。教育是

一件極具意義的工作，需要隨時秉持將心比心的心態來教育孩子。

三、改變舊教學習性與思維為基本前提，協助教師將理想課程與實務課程結合

課程規劃的本身並不具備自動轉化為教學實作的能力，課程變革的理想必需經由教學落實才能達到預期的目標。是以，作為課程執行的第一線工作者，應該要有很好的理解與運用課程。

舊課程標準從 76 年到 101 年，走了 25 年，現在《課程大綱》才三年，其實它才三年，我覺得應該給它時間。(焦訪 A31041021)

其實不只要給他時間喔！這個東西牽涉到你必須把舊的思維先拋掉。在校職前培訓生是 ok 的，因為他們本來就都空白的，可是現在老師不是耶，他們要先拋掉舊的思維，再慢慢的去改變，那會更久。但是我覺得老師也有好處，他有基本基礎，如果能有好的理解與運用，不用花那麼大心思，課程設計執行也能豐富。(焦訪 A11041021)

新思維的確定並不意味著舊教學的全然瓦解，而是去蕪存菁，如何教的思維轉變是其關鍵。是以，就算《課程大綱》是最適當最有價值的課程管理機制，若內在的思維沒有改變，最後也只是淪為空談。課程實施的效果如何，決定於課程執行者對《課程大綱》的理解水平和落實程度。

從本研究訪談中歸結，未能有效地進行教學最重要的原因，乃是在幼兒的教室中，其互動情境頗為複雜，教學者必須要有相當大的敏銳度，才能適時提供幼兒有效的協助。從理論介紹、個案說明、專家解說，甚至是實地規劃、理解、探討與實務模擬等，都能提升教學者對實務互動的敏銳度。而克服教學執行的困難，則必須藉由無數仔細的課程計畫執

行與相關經驗的積累。

實施課綱之前，我的課程大多是以自己的想法為主，想要給孩子什麼樣的能力，就放入什麼樣的課程或生活常規，往好的方向想這樣很有我自己的教學特色。但是反過來說有時卻會發現這樣有時比較沒辦法兼顧到其他我疏漏掉的能力，例如我希望培養孩子接觸大自然，原本的課程，我可能會著重在觀察、體驗、討論。但是接觸新課綱後，發現他能幫忙我們將許多的能力做一統整。例如在接觸大自然的課程活動中，除了我原來給予孩子觀察、體驗的練習外，透過課綱的指標，我發現到原來除了原先自己想到的能力之外，在認知部份我也可以提供培養孩子自己蒐集資料能力的練習活動、及怎麼將自己蒐集的資料去做統整及呈現。或是可以利用其他領域的指標去做整個檢視，省思我的教學活動除了原本自己所想的之外，還可以有哪些方式可以達到這些指標的目標。課綱的實施讓我的課程可以更多元化，也更能讓我自己檢視我的課程是否會過於偏重在哪些地方，並立即做修正。(B51050106)

《課程大綱》主張知識是建構的、統整的，學習是一種生活技能的應用。其推動在新課程與舊課程之間、理想課程轉化到實際課程之間帶來了衝擊，使得幼教工作者習以為常的工作模式有了新的挑戰，唯有切實去實作與反思才能將理念課程轉為實務課程，故而改變舊教學習性與思維為基本前提，課程改革可說是教師對學習概念的重建。《課程大綱》既標榜為屬於臺灣人幼教的新課綱，那就該正視課程的內涵，促使全面推廣教學正常化。

四、參與高品質、扎實而深入的學習活動與提供有層次的輔導方式

《課程大綱》推行以來，全省有相當多的相關研習與進修的活動，目的在提升教師實務工作的效能，並帶給幼兒更適切的幫助，是實現教

育改革的重要基礎。對於《課程大綱》的研習活動對現場實務的幫助有限，A1受訪者做了最佳解釋：

第一受訓與否，沒接觸一定就不瞭解；第二，去了回來沒有做，那去了也沒有用，你沒有做。所以聽是一回事，做是一回事。(焦訪 A11041021)

像我自己是我想要試試看，所以我來參加研習。...可是，看到一些老師在滑手機，我會覺得很可惜，臺上的講師準備這麼久，把所有的菁華濃縮在短時間內交給學員，還有人這麼不認真學習，太可惜了。(個訪 B71041027)

這樣，有參加《課程大綱》相關研習或進修活動的教師，對《課程大綱》有所認識，回學校去落實，對新課程的參與感大了，能掌握更多，便更有信心與成效。反之，將《課程大綱》束之高閣，課程變革終將淪為口號。《課程大綱》在幼兒園課程改革中能否落實，與教師是否有參與意願，有相當大的關聯。參與高品質、扎實而深入的學習活動，是提升現場實務幫助的關鍵。

教學是一門藝術，也是一精緻化的歷程，教師一旦習慣自己的教學模式而一成不變，很容易讓課程失衡或有所偏頗，加上若教師的專業能力不足，則常無法分辨何種知識為真以及何種知識具有價值性。《課程大綱》的推動，期望能落實幼兒園正常化教學，實屬美意，但對教保服務人員來說，過程是難免感覺辛苦或偶有挫折的學習與調整歷程。因此如何激勵教保服務人員，使其感受到辛苦收穫的成就感，而有持續前進的動力，顯得格外重要。B1受訪者提出中肯的建議：

我們現在在做新課綱的輔導，它如果能夠再多深入或者多再多層次，對學校是一個比較好的方式。也就是說它會因為你學校的不同，輔導員可

以考慮到學校的本質，考慮到你所謂的條件，適當的再把新課綱和你的課程去做整合。如果是宣講的那種，宣講就只是在傳達，所以它在實際面會有落差。(個訪 B11041110)

在幼兒園《課程大綱》全面推展之際，應該全面邀請課程專家進行層次性的入園輔導，有專家學者的支持，從課程的觀點與概念帶領幼教師進行課程的重新思考及全盤考慮，檢視課程的盲點與不足，並根據學校社區的特色、家長的需求，或者班級以及幼兒的特質等，調整教學內容、順序安排與教學進度，真正做到以幼兒為中心、以學生為本位的課程實施。透過瞭解幼教現場各種不同教學模式、城鄉差異，提供大量有計劃、有層次入園輔導及落實追蹤執行，是提升《課程大綱》實施成效的好方法。

五、多看、多聽、多想、多做，釐清對《課程大綱》的誤解、誤用或模糊的情況

有很多時候課程改革中所謂的「好」或「不好」，只是一種價值判斷，影響教師對變革態度最大的因素是：教師對改革的理解與認同（黃錦樟、葉建源，1999）。教師是課程的用家，教師認為課程需不需要改革、需要怎樣改革、要改革哪些面向、怎樣改革才合理、怎樣改革才能做好教育銜接工作與達到教學期望，都會影響他們的參與。

《課程大綱》的實施，確實是給在職場已從事幼教工作多年的老師一大考驗，不僅要拋掉舊思維，還要依據課綱給的新觀念來規劃程。(個訪 A51041021)

我覺得新課綱對現在的幼教環境而言是一種新的突破與進步。但，最主要的還是教學的老師要多看、多聽、多想、多做，要去懂得分辨新課綱

裡有哪些在自己的教學中是重要的，可用來做為參考或指標的。(個訪 B21051022)

六、增進教師專業知能與認同感

教師專業知能是教師執行教學工作的立基，教師素質的良窳決定了教育的品質，唯有教師專業品質提高，教育才會有所進步。面對《課程大綱》的實施，教師的知識基礎、教學方法以及他們對幼兒的瞭解，都直接影響《課程大綱》推行成效。本研究訪談過程中，顯見「為何教」相較於「教什麼」和「如何教」較為缺乏，足見部分教保工作人員對《課程大綱》仍存有一知半解的情況。讓教保工作人員瞭解為什麼教、自己在教什麼、教到了哪個階段、該用什麼方法教，以及幼兒該學什麼、什麼時候學、怎麼學、為什麼學，為推行《課程大綱》之必備。透過建立優質的學習環境、專業團隊的對話、友園的經驗分享、定期的研討，均能增進教師專業知能。

訪談結果顯示，《課程大綱》的推行若無法得到老師的認同，根本無法進入課室。認同感主要反應教師對《課程大綱》的接受程度，體現在日常的教學活動中將這些觀念和方法反映出來。Wien (2004) 的研究也顯示教師倘若沒有專業的背景，就無法超越他們看不到的任何其他的可能性 (Wien, 2004)。

我會覺得每次在用的時候，就會再去看看課網的內容，再去檢視自己的教學看要怎麼修正。我覺得這是我需要的，我並不會覺得這是加重我的工作，我反而覺得樂在其中。(個訪 B71041027)

《課程大綱》理念強調問題解決歷程與能力的培養，且提醒教師課程必需和幼兒發展及生活情境相結合。另外，它還具體闡明二至六歲幼兒課程實施通則與學習指標，以協助幼教工作者更加瞭解其內涵與策略。

因此，教師認同是個人賦予課程意義的基礎，有了深層的體認，才能調整學習策略，達成學習目標，展現幼兒課程行動力。

七、建議《課程大綱》學習指標僅課程規劃之一項媒介、工具與參考方向，無需過度擔心配錯、找不到學習指標或誤用的情形

研究者為《課程大綱》的課程目標與學習指標做了小小的次數統計，《課程大綱》的課程目標個數分別為在身體動作與健康領域6個、認知領域7個、語文領域14個、社會領域13個、情緒領域7個、美感領域6個，共53個課程目標；學習指標個數分別為在身體動作與健康領域49條、認知領域64條、語文領域107條、社會領域93條、情緒領域44條、美感領域53條，共410條。從資料中發現情緒、身體動作與健康、美感領域的課程目標個數較少，研究者認為此資料可能造成教保工作人員找不到可以相應的指標，而造成自以為課程偏食，但實際上課內容涵蓋的偽偏食情況發生（札個B1050108）。

雖然研習有很多時間在教如何配指標，但我還是常常不知道自己指標配得對不對。課程很多元，不太能以偏概全，用這些指標就能夠把所有的課程涵括進來嗎？涵括所有面向的課程就是好課程嗎？（B61041030）

指標我覺得對我其實沒有太多的助益。因為我們是混齡的班級，在混齡的教室裡，其實很常發生中小班年紀較小的孩子在年紀大或能力好的孩子刺激或帶領下，也能發揮超出其年紀層的能力來，或是某些年紀雖較大，但能力卻很弱的孩子。因此，我通常在設計課程時，並不會太過於著墨在年紀層的分別上。而是依照孩子個別的發展及能力來做為課程的調整。（B51050106）

研究者認為幼教工作者無需過度擔心配錯、找不到學習指標或誤用

的情形，誠如A1所言：「指標是為了幫助幼教工作者方便規劃課程，並沒有這麼大的強制規定，先有指標再有活動，或是先有活動再有指標都是容許的。」（個訪A11041107），《課程大綱》訂這些指標更多強調的是過程，而不是某一個結果的達成。學習指標僅課程規劃之一項媒介、工具與參考方向，釐清「為何教」與教學思維的轉變之重要性更甚於學習指標。

陸、討論與結論

《課程大綱》政策的施行，在臺灣幼教界掀起一波波的漣漪。教育部希望不論幼兒園採何種課程模式，各幼兒園照理應依據教育部頒訂的《課程大綱》政策為準，在實施時以六大領域教育為主，並與生活教育密切配合，達成幼兒全人教育。但事實上《課程大綱》政策施行，並非全然順暢。從訪談中可以發現在《課程大綱》政策實施的過程中，部份教師顯露出對課程改革矛盾的情緒，既對《課程大綱》願景有所期待，又面臨執行的種種混亂而產生矛盾與排斥。《課程大綱》政策在實際推動時，面對新的課程思維和內容，教師要重新學習、重新適應，面臨執行的種種混亂難免會感到擔憂，因此，教師抗拒是可以理解的。但可喜的是因《課程大綱》政策推行宣導與社會文化思維轉變讓幼教工作者逐漸有了「以幼兒為中心」的概念，教學觀念亦從知識的獲得轉換為能力的培養。可是如何在個幼兒園起點不一之中，逐步達到《課程大綱》所規劃的美好，還有一段路要走。

從以往臺灣本土化與經計畫的發展過程中，課程改革反應了政治需求和經濟社會的期望。許多看似立基於學童的改革，都無法避免政治立場與利益預設。但幼兒園賦予教師極大的課程設計權利，在幼兒園課程就是敘事文本的概念下，課程是活生生的生活實踐，存在著許多解構和轉化的可能。研究者在訪談過程中發現真正推動創新、造成課程改變的

最大力量，是在關心怎樣才是為孩子好的幼兒教師身上。研究中可以瞭解教師教學能力的提升單單只靠教學經驗的累積、年資的增加是不夠的，長期的教學經驗若不能從經驗中汲取教學，也只是日復一日年復一年的重複。面對立意良好的新政策，除了全盤瞭解它的內容與精神之外，更應在彼此參與、共用經驗、共同分擔的過程中，找出前進的方向。

就現場情境而言，教師備課、教師配合、學校體制調整等皆關係到課程變革的成效，很難以所謂的「好」或「不好」簡單蓋括《課程大綱》政策面的好壞。過程中，不管從實作行動的觀點，或者就政策推行的角度，研究者體會到行政及教學工作說來容易，做起來難的道理，並認為把握執兩用中，謹守中庸之道而不趨極端才是對課程實施應掌握的原則。例如，課程題材不宜過度窄化，而忽略與其他領域知識的連結；再者，理論的應用宜儘量透過各種課程實作的行動來檢驗其適用性，避免過度強調規範面與絕對價值，更無需陷於孰優孰劣的爭議泥淖中。

參考文獻

- 王宗騰（2013）。從幼兒園新課綱提擬身體動作與健康領域實施策略。大專體育，9，15-22。
- 王顥婷（2013）。幼兒園教師實施在地化課程之課程決定與專業成長（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。
- 何秀煌（1998）。從通識教育的觀點看--文明教育和人性教育的反思。臺北市：東大出版社。
- 吳佩瑾（2014）。幼兒園教保服務人員實施新課綱之歷程（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。
- 李融融（2014）。幼兒園教保服務人員在地化課程之實施現況欲認知態度調查研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？--課程改革中的理論與實務問題。國立臺北師範學院學報，15，1-16。
- 林佩蓉（2013）。幼教師資類科教育實習標線本為標準評量表之建構。國教新知，60（4），80-87。
- 林娟伶（2013）。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（未出版之碩士論文）。國立臺北市立大學，臺北市。
- 夏昌君（2014）。幼兒園教保服務人員對幼兒園教保活動課程暫行大綱的態度之調查研究（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 張惠萍（2014）。台中市一所私立幼兒園實施教保活動課程暫行大綱之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 教育部（2015）。課綱推廣 Q&A 手冊—103 及 104 學年度幼兒園教保活動課程暫行大綱輔導及推廣計畫。臺北市：教育部。
- 許美蓉（2014）。幼兒園身體動作與健康領域實施現況與阻礙因素之研究（未出版之碩士論文）。國立體育大學，桃園市。

- 許愷芮 (2014)。中部地區教保服務人員實施幼兒身體動作與紀康課程專業能力之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 郭力平、武璋、孫慧妍 (2008)。早期學習標準在美國的發展及其對我國的啟示。《外國教育研究》，35 (222)，49-54。
- 郭至和 (2002)。誰抓得住我--課程改革中的教師角色和定位。《花蓮師院學報》，14，1-24。
- 黃苡蓁 (2014)。台中市幼兒園對教保活動課程暫行大綱美感領域實施現況之調查研究 (未出版之碩士論文)。中臺科技大學，臺中市。
- 黃錦樟、葉建源 (1999)。《學校與改革：人本主義傾向》。香港：香港教育出版社。
- 楊美琍 (2014)。實施新課綱輔導計畫之研究--以一所幼兒園為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 趙蕙鈴 (2015)。幼兒園新課綱社會領域之課程目標與教學綱要的實踐。《兒童照顧與教育》，9，1-24。
- 歐用生 (2006)。《課程理論與實作》。臺北市：學富出版社。
- 潘世尊 (2014)。幼兒園新課綱語文領域之實踐。《兒童照顧與教育》，8，29-54。
- 鄭博真 (2012)。幼兒園統整課程的規劃與設計之探討：以教保活動課程暫行大綱為基礎。《華醫社會人文學報》，37，57-82。
- 賴品如 (2014)。臺北市公立幼兒園教保服務人員實施身體動作與健康領域課程專業能力之探究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 羅鳳珍 (2015)。幼兒園教保活動課程暫行大綱實踐之研究 (未出版之博士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- Bredenkamp S., & Rosegrant T. (Eds.) (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington,

- DC: NAEYC.
- Bredenkamp S., & Copple C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Brown C.P. (2009). Pivoting a prekindergarten program off the child or the standard? A case study of integrating the practices of early childhood education into elementary school. *The Elementary School Journal*, 110(2), 202-227.
- Cohen E.G. (1973). Open-space school: The opportunity to become ambitious. *Sociology of Education*, 46, 143-161.
- Goldstein L.S. (2007). Beyond the DAP versus standards dilemma: Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching in the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 39-54.
- Lortie D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2015). *Developmentally Appropriate Practice and the Common Core State Standards: Framing the Issues*. Washington, DC: NAEYC.
- Posner G. J., & Rudnitsky A. H. (2001). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (6th ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Rao, N., Sharon, S. N. Ng, & Sun, J. (2016). Early learning experiences of young Chinese learners in Hong Kong: The role of traditional values and changing educational policy. *The Psychology of Asian Learners: A Festschrift in Honor of David Watkins*. In R. B. King & A. B. I. Bernardo, Singapore: Springer.635-649.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to

do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

Smith M .L., & Shepard L. A. (1998). Kindergarten readiness and retention:

A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25, 307-333.

Wien C. A. (2004). *Negotiating standards in the primary classroom: The teacher's dilemma*. New York: Teachers College Press.