

# 私立幼兒園課程領導困境及其解決策略之 探究：質性研究分析取徑

林佳芬\* 李子建\*\*

本研究主要之目的為探究私立幼兒園課程領導的困境及其解決策略。本研究採用質性研究方法，研究設計包括了兩階段的質性資料蒐集，並以紮根理論進行編碼與分析。第一階段的焦點座談，主要在瞭解課程領導的困境；第二階段的個案訪談是延續焦點座談結果，並以立意取樣方式選取具實務成效之個案園所，探詢因應困境的解決策略。本研究結論發現，課程領導困境包括：課程領導者的定位與職責、幼教人員的專業落差與工作壓力、新課程綱要的困惑與擔憂、家長選擇權的市場競爭與迷失導向；其解決策略包括：建立課程發展之願景與體制、協助幼教人員之專業成長、瞭解趨勢並爭取相關資源、行銷特色課程與增進親師互動。

關鍵字：幼兒園、課程領導、質性研究、紮根理論

\* 作者現職：中國文化大學青少年兒童福利碩士學位學程專任助理教授兼學程副主任

\*\* 作者現職：香港教育學院副校長（學術）、課程與教學講座教授／西南大學長江學者講座教授

---

通訊作者：林佳芬，e-mail: chiafen519@yahoo.com.tw

## 壹、緒論

本研究背景起源於學前教育政策的新時代變革，2011 年立法院正式通過「幼兒教育及照顧法」，為落實幼兒教保服務的理念與運作，隔年公布「幼兒園教保活動課程暫行大綱」。這些學前新政策即在保障幼兒教保服務的權益與品質，亦是目前幼兒園所面臨的重要挑戰。其中，課程與教學是直接影響教育機構品質良莠的關鍵要項（陳慈娟，2003；Gottlieb, Rogers, & Rainey, 2002）。國內幼兒園並無國定課程，除需遵守政府頒佈的課程綱要，幼兒園是擁有課程的自主權的。然而，應該如何進行課程內容的建構與設計呢？課程領導即是可行的中介行動（mediated action）（黃旭鈞，2003；Elliott, Brooker, Macpherson, McInman, & Thurlow, 1997）。遂此，幼兒園的課程領導方式與成效亦是近年來受到關注重要議題（許明珠，2008；Mikkelsen, 2011）。由於，國內公私立幼兒園目前仍存在行政體制與課程教學的結構品質的差異（陳雅鈴、高武銓，2008）。國外亦有研究指出教育機構的公私立屬性是不能概括混淆的，才能避免在分析教育資源與社經背景上的盲點或偏誤（Belfield & Levin, 2002）。長久以來，國內私立幼兒園多為私人、家族或民間企業創辦，若不諳教育理念其課程規劃易有流於市場導向的危機，因此私立幼兒園的課程領導實作尤其需要關注與協助，此為本研究之主要背景動機。

本研究目的包括了兩個層面，即瞭解私立幼兒園的實務運作上的困境因素，並探詢因應這些困境的解決策略。Ospina（2004）認為當領導者嘗試去回答關於文化、意義與脈絡的問題時，傳統的量化研究已不足以解釋這些研究現象。Muijs（2011）亦提出質性研究的立意取樣方式，亦是當前教育領導研究的可行模式之一。此外，Strauss 和 Corbin（1998）認為紮根理論是重視資料比較與科學立論的質性研究方法，他們並提出詢問「好的問題」可以幫助研究者產生建設性的結論，亦可藉此發展理論模式。據此，在研究設計上本研究採行質性研究方式，以期能深入探勘課程領導的情境脈絡。為瞭解私立幼兒園課程領導的多元面向，卻受限於具有實務成效與受訪意願之個案學校有限；本研究需要兼顧受課程發展影響人士的主觀經驗，以及實際參與者的論述，因此規劃兩階段的質性資料蒐集。第一階段為邀請課程領導之利害關係人為焦點人物進行分組團體座談，以匯聚困境因素之主觀經驗；第二階段為接續前項結果，立意選取其實務成效之個案學校進行訪談，以歸納相關解決策略之論述。由於，本研究兩階段的質性研究均倚重於詢問對談與資料比較，研究者以紮根理論作為研究之編碼與分析，以期因應研究目的及提供相關理論與實務之參酌與延伸探究。

## 貳、文獻探討

### 一、幼兒園課程的定義與沿革

#### (一)課程的定義

課程是一個相當複雜的概念，它可以是學生學習的科目，也是學習活動或經驗，也可以是一種學習計畫，或是一系列目標的組合（黃政傑，1999）。總言之，課程是教師激發學生學習所採取的各種行動（黃光雄、蔡清田，1999；Macpherson & Brooker, 2000），亦包括了師生彼此共同建構教與學的歷程（歐用生，2000；Henderson & Hawthorne, 2000）。以幼兒園課程論之，若只採用片段的觀點，將課程視為科目或是教材，會限制幼兒的學習自主性，忽略了非預期學習活動的影響。若只著重在課程為目標的觀點，則課程易淪為評量工具，窄化了幼兒的學習歷程。據此，本研究採取統整性觀點，學前機構的教育課程包括了幼兒在幼兒園安排下，所進行之預期或非預期的一切活動與經驗。

#### (二)幼兒園課程的發展與沿革

國內的幼兒園課程與國民中小學課程一樣，需遵守教育部的法令規範，隨著教育改革與課程權力下放的時勢，由早期的「課程標準」到現今的「課程綱要」，可顯示出課程的彈性與賦權已受到重視。但是，不同於國民中小學，幼兒園課程並沒有教科書，也無教科書或教材的審定制度。因此，相對於國民義務教育階段，幼兒園所和教師們擁有課程的自主權，也具有更多彈性與自由發揮的空間（簡楚瑛，2009）。分析國內幼兒教育課程之沿革，研究者將其分成三個階段，第一階段起於民國 18 年頒佈的「幼稚園暫行課程標準」（教育部，1929），其經歷了五次的修訂，著重在幼兒生活課程的融入；第二階段為年民國 76 年的「幼稚園課程標準」，修訂了健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識等六項課程領域的目標、範圍與評量（教育部，1987）；第三階段為民國 101 年的「幼兒園教保活動課程暫行大綱」（教育部，2012），主張不以學科知識作為領域劃分的方式，分成新的六大領域：認知、語文、社會、情緒、美感、身體動作與健康。目前幼兒園的課程規範主要則是以此為據，幼兒園實務上常以「新課綱」稱之，意即因應民國 100 年「幼兒教育及照顧法」公布後所施行的新課程綱要。近年來受到西方「教育與保育合一」、「課程權力下放」的影響，國內的學前教育正處於一種「政策借用」（policy borrowing）的衝擊。這股來自西方的民主化之教育改革趨勢，讓亞洲地區掀起學校本位課程發展（school-based curriculum development, SBCD）的旋風（Kennedy & Lee, 2008），喚起了對於教師賦權與績效責任的重視。也引領了國內在民國九十年代中小學所推動的九年一貫課程，學前教育機構即接續成為關注的焦點之一。然而，如何因應政令的課程標準規範，以發展適宜的園所本位課程，則是此階段幼兒園課程發展的重點。

## 二、幼兒園課程領導的相關研究

### (一)課程領導的意涵、角色職責

領導一詞有引導或是指示方向之意，以學校組織為例，學校的領導者為校長，領導的最終目的為確保教學品質以提升學生學習成效（Glatthorn, 2000）。但是，學校領導的討論多偏重在行政管理，重視校長如何提供教學單位獎勵與激勵。其實學校行政管理的優劣，並無法直接影響學生的學習成效。遂此，校長領導的焦點才由行政管理轉向到課程設計與教學活動上。於是，課程領導的概念逐漸受到重視。課程領導的角色職責為何？Gross（1998）認為，課程領導者的任務應該要能領導願景，並且連結課程、教學與評量。Bradley（1985）認為，課程領導者要能提升教師專業、規劃課程發展、課程監督評鑑，並能提供資源。他進一步指出，課程領導者必須隨著情境的不同，分別扮演教導者（instructor）、紛爭調解者（troubleshooter）、倡導者（advocator）、服務者（servitor）、促進者（facilitator）。Lee 和 Dimmock（1999）提出校長課程領導的任務，包括了：形塑願景與目標、開發與整合資源、引領與視導課程、管理與發展專業、發展學校文化等。Henderson 以及 Hawthorne（2000）則提倡轉型課程領導（Transformative curriculum leadership）的理念，認為校長身為課程領導者，應採取民主的、共同學習與相互溝通的領導方式。但是，在學校教育機構裡，並非只有校長一人適合擔任課程的領導者。有些學者指出課程領導權應該回歸給教室裡的教師（Elliott et al., 1997; Macpherson & Brooker, 2000）。也有認為課程領導者可以是校長、主任、教師、家長、社區人士...等利害關係人（stakeholders），他們亦應該擔負課程領導責任或是參與課程領導團隊（Henderson & Hawthorne, 2000; Oliva, 1997）。綜合而論，課程領導者並無特定應由誰來擔任，但是在推動課程領導時領導者必須兼顧學校組織之情境需求，肩負多功能的角色與職責；不適合以上級對下屬的管轄方式，而是需要採取共同建立願景的平行角度。據此，上述課程領導之意涵、角色職責等論述亦提供了本研究在質性資料收集時的討論議題。

### (二)幼兒園課程領導困境及其解決策略之相關研究

然而，課程領導的困境與其解決策略為何？相關研究分析以中小學居多，彙整出其相關議題包括了：校長課程領導專業知能不足，以行政領導代替課程領導、將課程視為「產品」而僵化了課程的意義，應重視課程的實踐歷程（歐用生, 2004）；教師普遍缺乏改革意識，應提升其參與課程發展的動機與意願（莊明貞, 2003）；教育行政制度的鬆散，需健全教學視導與教師評鑑機制（張瑞財, 2003）...等。當國內教育改革的焦點逐漸著重在學前教育時，幼兒園課程領導的議題隨著「新課綱」的編修而受到重視，與中小學相較，針對幼兒園課程領

導困境與解決策略的相關研究較為匱乏，亦可顯示其重要性。

分析幼兒園課程領導困境等相關研究議題，陳慈娟（2003）的研究著重在歷程架構的討論，幼兒園課程領導歷程必須依靠實踐與修正，這些過程並非單純的直線路徑而是非線性的循環歷程。在張愛絹（2007）的研究顯示，幼兒園長對於課程領導的重視與實踐均達到中上程度，且彼此間呈現相關性，但是仍以理念重視度高於實際上的實踐作為。郭芳辰（2006）的研究顯示，幼兒園課程領導會受到園所區域及園所性質的差別而會影響其教學效能。楊于萱（2009）的研究，則提出幼兒園課程領導問題具有錯綜複雜性，例如課程走向茫然、課程接軌進程緩慢、課程聯貫統整待強化等。在幼兒園課程領導解決策略等相關研究上，王為國（2003）提出相關建議，園長是課程領導的推動者，教師則居於核心地位，兩者必須能良性互動，是影響課程領導成效的關鍵。在許明珠（2008）的研究裡，課程領導具有策略性，必應因應幼兒園的組織生命週期，園長必須主動的瞭解學校的發展階段，適時調整課程領導的角色與任務。可知，在 2012 年的新課綱公布之前，國內幼兒園瞭解課程領導的部分理念與其重要性，然而在實踐與運作上仍有許多待解決的問題。

分析近期國外相關議題的研究結果，在 Ho（2010）的研究，其提及香港幼兒園在推動課程領導時，幼兒園教師大多瞭解到參與課程與教學的決策是很重要的，但是在實際上卻受學校管理機制的影響，有些人可能不知道如何參與？或是不瞭解他們可以參與的程度？或是不確定參與的權益與義務？或是不清楚參與後的影響...等。假如學前學校的領導者能夠建立一個完善的組織架構，讓學校成員都能夠充分發揮自己角色、職責的專業性，將有助於幼兒園推動課程領導。此外，在 Mikkelsen（2011）的研究，他以丹麥的學前教育政策為例子進行說明。他指出在推動幼兒園的特色課程，會受到當地社會文化影響，進而與機構內部的組織成員，形成內部與外部氣氛上的交互作用；當教師們受到正向氣氛的影響，自然能認同學校決策並瞭解課程的使命與功能，方能有效的落實所要推動的課程學習內容。

承上所述，課程領導的困境與解決策略，在於必須能充分的瞭解學校的內部與外部環境，內部的環境包括了學校組織裡的設備、成員與氣氛...等，外部環境則包括了社區環境、政府政策、社會時勢...等。瞭解這些背景，有助於建立合適的課程領導組織架構，讓課程研發團隊的成員瞭解其使命並發揮專業知能。據此，本研究在兩階段的質性研究過程中除了之前的角色職責探究外，亦針對課程領導的組織架構、實作歷程、內外部環境等進行相關議題之分析。

## 參、 研究設計

本研究採取質性研究設計，包括了焦點座談與個案訪談，並以紮根理論作為質性探究之分析取徑。在研究歷程中，研究者以 NVivo 9 版質性應用軟體作為輔助紮根理論資料分析之工具。本研究起始於 2011 年 2 月迄 2012 年 12 月。研究成員包括研究者、工讀助理，並邀請同儕審視學者與外部審專家各一人，研究對象包跨了私立幼兒園的園長、教師、家長。以下將研究方法之主要內容分述如下：

## 一、研究架構與歷程

本研究主要的待答問題包括了幼兒園課程領導困境及其解決策略，除了研究相關的文獻探討外，本研究依據待答問題將研究架構分成兩階段，如下圖 1 所示。第一階段為探究課程領導困境部分，是以焦點座談方式進行；第二階段為延續第一階段之困境因素，以個案訪談方式分析所對應的解決策略。

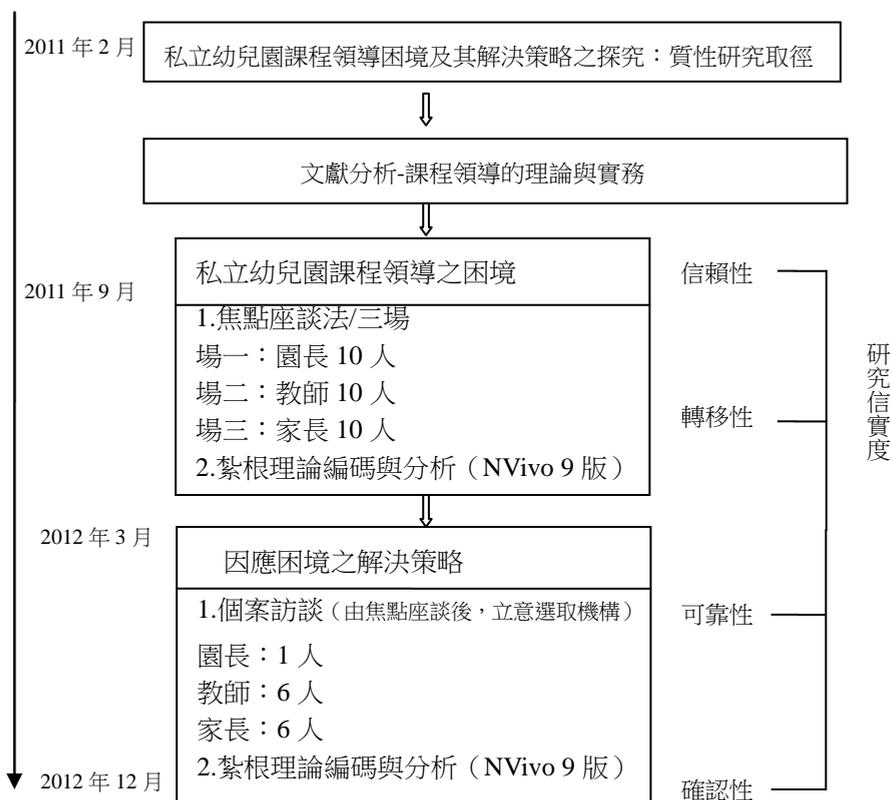


圖 1 本研究架構與歷程圖

## (一)焦點座談

第一階段的焦點座談法，研究者依據 Krueger 和 Casey (2009) 的論點，將研究對象依據參與者同質性方式進行分組，以瞭解相同角色下的共識及其不同見解；並採用多元類型設計方式，將焦點團體成員分成園長、教師、家長等三組，每組十人；並依據組別，分別召開三場座談。三組參與者係以立意取樣方式，選取對課程領導議題有實務經驗者。第一場為園長組座談於 2011 年 9 月 25 日，第二場為教師組於 10 月 6 日，第三場為家長組於 11 月 12 日。在焦點團體訪談方式上，本研究採用一個提問路線方式，以研究議題的對應邏輯方式進行訪談大綱的編擬，過程中並適時運用探詢追問式 (followed-up) 題目、回想過去經驗式 (think-back) 題目。三組座談包括半結構式與開放性問題，因應其角色差異有其不同的延伸議題，列舉共同的提問類型與半結構式訪談大綱於下表 1。

表 1 本研究焦點團體之提問與訪談綱要

提問類型	焦點團體之半結構式訪談大綱
開場白提問	焦點團體介紹、對幼兒園課程領導的瞭解
導入性提問	課程領導的參與經驗
過渡性提問	課程領導的角色職責與內外部環境
關鍵性提問	課程領導的困境為何？
結尾式提問	關於課程領導困境的想法與建議

## (二)個案訪談

第二階段的個案訪談，是由焦點座談後的受訪對象中選取具有課程領導實務成效且願意受訪之個案園所作為立意取樣。本研究依據 Stake (2006) 的論點，重視研究個案的內在性與工具性，意即除了需瞭解個案的特殊性和一般性，亦應兼顧議題的類推參酌。本研究之個案 A 園，原為私立托兒所，經 101 年的幼托整合政策轉制為幼兒園，園所具有二十年的校齡。園所的教職員包括了園長一人，大、中、小三個班群，教師六人，專屬行政人員一人，由於其行政人員主要是負責園所刊物的編輯事務，遂本研究未將其列入訪談對象；除上述訪談對象外，另由個案園所各班級中選取有意願受訪之家長六人。

本研究在此階段採行深度訪談法，目的在於透析訪談的真正內幕、真實意涵、衝擊影響、未來發展以及解決之道；並依據 Mishler (1986) 的觀點將訪談過程視為交談事件 (speech events)，重視訪問者與受訪者雙方的共同意義建構 (joint construction of meaning) 歷程。本研究之深度訪談綱要包括了半結構式與開放式問題，除了主要的研究議題的探詢外，亦能深入受訪者的真實知覺與

情境脈絡。本研究個案訪談之深度訪談綱要，列舉於下表 2。

表 2 本研究個案訪談之深度訪談綱要

半結構訪談	開放性訪談
訪談議題：	訪談重點：
1.不同角色之課程領導觀點	1.對一些隱微的訊息，加以進一步探究
2.對於課程領導困境之見解	2.保持對受訪者的敏感度
3.因應課程領導困境的解決策略	3.注意受訪者的後設語氣
4.其他補充或延伸想法	4.重視訪談的倫理。

## 二、紮根理論之編碼與分析

本研究之質性資料分析，是依據紮根理論進行編碼與分析。紮根理論最早是由 Barney Glaser 和 Anselm Strauss 這兩位社會學家所發展出來 (Strauss & Corbin, 1990)。紮根理論著重在實地搜集資料，將零碎片段的資料歸納、分析、統整為某些類別或主題，再持續不斷的搜集更多資料以求理論的飽和。紮根理論的目的在建立理論，並會應用一系列的方法來搜集與分析資料 (Strauss & Corbin, 1998)；本研究依據研究目的分別進行了焦點座談與個案訪談等方法，以整合不同階段之資料。而 Strauss 和 Corbin 認為分析資料的程序包括開放式編碼 (open coding)、主軸編碼 (axial coding) 和選擇編碼 (selective coding) 等過程 (Strauss & Corbin, 1990, pp. 57-193; Strauss & Corbin, 1998, pp. 55-241)。茲，列舉本研究之編碼方式於下表 3。範疇化是這些編碼的歸納歷程，本研究之三階段編碼方式為：

### (一)開放性編碼

此階段編碼主要在發掘範疇，即針對訪談稿所出現的片語或段落於予概念性標籤，並以真實呈現受訪者原意。

### (二)主軸編碼

此階段編碼主要在發展範疇，即尋找浮現出來和範疇有關的概念或段落，加以編碼作為這些主要範疇的屬性或面向，成為這個範疇的次範疇。

### (三)選擇性編碼

此階段編碼主要在找出核心範疇以進入統合，即當主要範疇逐步呈現，訪談資料累積到一定數量時，範疇與範疇之間的關係可能逐漸浮現，最後以系統圖表的分析方式開始處理範疇之間的關連。

表 3 本研究之資性資料編碼

方式	對象	時間	逐字稿節點	編碼範例
焦點 座談	園長 1-10 人 教師 1-10 人 家長 1-10 人	年/月/日	以會議發言 序為節點	焦-園長 1-2011/9/25-1 *即 2011 年 9 月 25 日焦點座 談之 1 號園長之第 1 次發言。
個案 訪談	園所：A 園 園長：1 人 教師：6 人 家長：6 人	年/月/日	以訪談內容 主述句為節 點	訪-A 園教師 2-2012/4/16-1 *即 2012 年 3 月 16 日 A 園 之 2 號教師訪談主述句節點 1。

### 三、本研究之信實度

Lincoln 和 Guba (1985) 針對質性研究與量化研究的差異，提出自然探究 (naturalistic inquiry) 典範的研究信實度 (trustworthiness)，它不同於實徵典範所追求的客觀性，而是強調協商與取得共識。本研究之信實度依據 Lincoln 和 Guba (1999) 的四個標準，包括以信賴性 (credibility) 提升內在效度，轉移性 (transferability) 提升外在效度，可靠性 (dependability) 提升內在信度，確認性 (conformability) 提升客觀性。茲將本研究信實度之實作方式，彙整於表 4。

表 4 本研究之信實度

信實度檢核	提高信實度方式	本研究實作
信賴性	三角檢證、 長期投入	本研究的三角檢證，包括了焦點座談、個案訪談、紮根理論等方法的多元證成；及專家檢核、同儕審視、參與者校正等資料的多重驗證。在長期投入上，本研究之焦點座談對象，園長與教師平均有六年以上的資歷，個案訪談園所具有二十年的校齡，研究者具有八年大專幼教教學資歷。本研究的投入時間為二年，加上本研究之研究者與被研究者有長時間的相關實務經歷，有助於雙向的信任，以獲得正確且充實的資料。
轉移性	立意取樣、厚實書寫	本研究以立意取樣方式選取研究對象，並詳實紀錄研究對象的背景與脈絡，以提升研究結果的轉移性。
可靠性	專家檢核、同儕審視	除邀請課程領域專家，擔任研究計方法與結果之審核。另邀請同儕，進行研究資料分析之審視。
確認性	參與者確認	彙整研究資料之逐字稿轉換成編碼文本，邀請研究對象進行參與者檢核，以確認內容的正確性。

## 肆、研究結果與討論

本研究依據兩階段之質性研究設計，分析私立幼兒園課程領導困境與解決策略，以提出本研究結果之架構圖，如下圖 2 所示。相關研究內容將分述於下文。

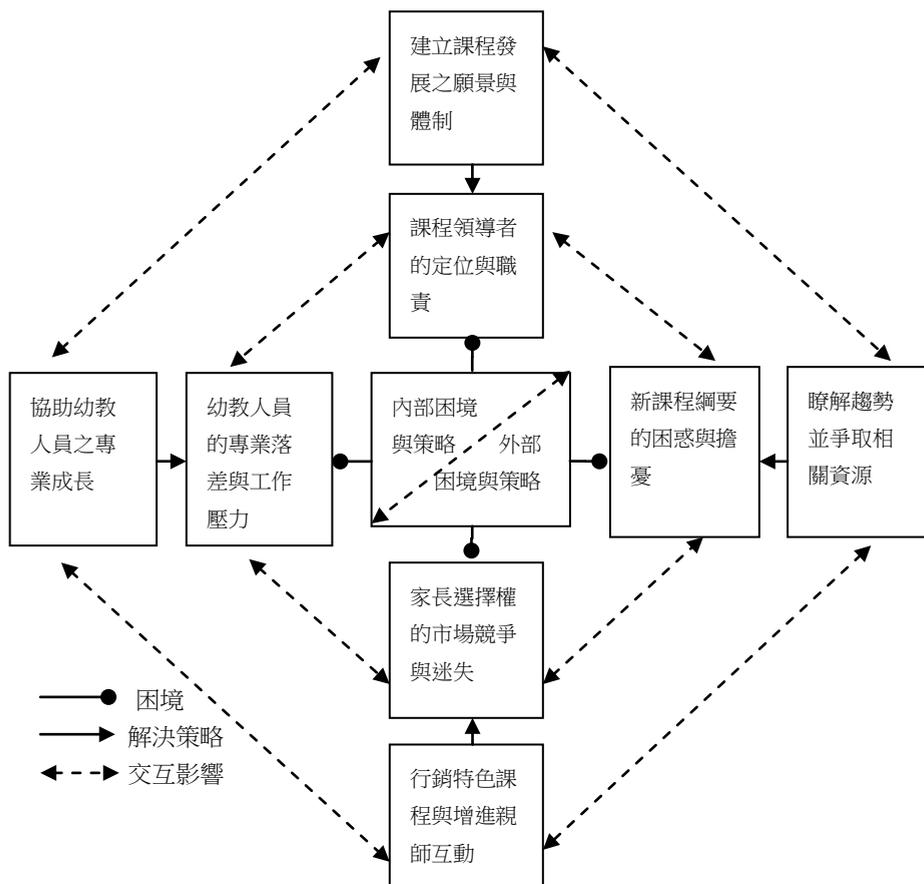


圖 2 私立幼兒園課程領導困境及其解決策略圖

### 一、課程領導之困境

本研究之私立幼兒園課程領導困境之探究，是依據三場焦點座談，共得 522 則主軸編碼總數，四項選擇性編碼。並經紮根理論之階段編碼分析，詳見表 5。據此，論述課程領導困境的主要範疇與次範疇，並節錄焦點座談資料之部分編

碼節點於內文，以作為相關範疇標題之說明。

表 5 課程領導困境之編碼

主範疇/選擇編碼	次範疇/主軸編碼
課程領導者的定位與職責 (123)	1.誰是課程領導者 (56) 2.領導者的角色與職責 (67)
幼教人員的專業落差與工作壓力 (142)	1.專業知能的對峙與差異 (69) 2.工作壓力與高流動率 (73)
新課程綱要的困惑與擔憂 (126)	1.新課程綱要規範的擔憂 (65) 2.實務現場的困惑與觀望 (61)
家長選擇權的市場競爭與迷失 (131)	1.家長選擇的市場導向 (63) 2.課程內容的競爭與迷失 (68)

## (一)課程領導者的定位與職責

### 1.誰是課程的領導者

課程領導者應該由誰來擔任呢？歷來有不同的見解（Henderson & Hawthorne, 2000; Macpherson & Brooker, 2000）。有些學者認為教育機構的一級領導者，行政事務繁忙，難以將重心轉移到課程教學上（Erway & Roach, 2001）。然而，在本研究的座談資料中，園長、教師與家長的意見呈現一致性，他們大都認為課程領導的職責是園長。「我會肩負課程領導的責任，老師們有可能會離開，但是我不能，園所是我的根基，也是對家長的承諾。（焦-園長 8-2011/9/25-2）」、「私立園長很多就是園所的負責人，如果要進行課程領導，當然是園長自己擔任，即使園長授權要老師來擔任，被選中的老師也只是協助者，真正的決策者還是園長。（焦-教師 1-2011/10/6-3）」、「課程領導者最好是園長，老師們可以當課程的設計者，各司其責，才不會有多頭馬車的現象。（焦-家長 5-2011/11/12-3）」。唯，有主任編制的私立幼兒園，因為班級規模較大，在課程領導角色定位上產生中階領導的概念。「我們的園所班級數多，有主任的編制，主任會負責部分課程與教學領導的工作（焦-園長 10-2011/9/25-3）」、「在我們園所，主任是實際的課程領導者。不過其他園所規模比較小，就不見得會有主任的編制。（焦-教師 7-2011/10/6-4）」。不論，誰是幼兒園的課程領導者？是園長或是主任，均顯示出課程領導受行政職權影響，呈現由上而下的模式。

### 2.領導者的角色與職責

國內私立幼兒園課程領導的職責集中在園長身上，園長是機構的負責人，其角色亦如同園所的家長。這樣的現象可以溯源於華人私人辦學的時代脈絡，

其一特色即為家長式領導 (paternalistic leadership)，具有本地的社會文化觀 (王怡云, 2005；樊景立、鄭伯壘, 2000)。然而，園長在肩負如同一家之長的角色期待下，在忙碌的經營管理工作後，真的能充分進行課程領導嗎？本研究座談中，即發現他們的孤立與不知所措：「要如何進行課程領導？園長是我們的大家長，他會想辦法解決的。如果他都不清楚要怎麼做，那我們要怎麼跟隨呢？(焦-教師 6-2011/10/6-5)」也有園長獨自挑起課程的大樑，並沒有讓教師有充分的參與或進行溝通，卻又仰賴教師們的實踐，讓課程與領導陷入雙重窘境中：「我在進行課程領導時會定下課程發展架構。老師們就像這個架構的柱子。當他們沒有真正瞭解我的課程理念，課程就像遇到地震。(焦-園長 7-2011/9/25-8)」。

可知，課程領導的困境，除了大多認為園所主管是負責者，若缺少基層實務教師的參與及賦權，更凸顯課程領導者在忙碌與茫然中的失措與孤立。

## (二) 幼教人員的專業落差與工作壓力

### 1. 專業知能的對峙與差異

幼教人員無論是否是課程的直接領導者，他們必定是課程現場的實踐者。目前國內幼兒園的教保服務人員，包括了幼教師與教保員，他們的專業界定具有功能上的差別，幼教師以課程教學為主，教保員以保育為主。但是，私立幼兒園進行課程領導時卻出現了成員間有專業知能對峙及落差的現象。本研究座談中，園長們表示：「現場教保員比較能安於現狀，比幼教師更願意參與課程規劃，可惜他們的課程基礎概念比較弱。(焦-園長 1-2011/9/25-4)」、「當然，不是所有的幼教師就比較好，這是因人而異的。(焦-園長 4-2011/9/25-6)」、「道理上，合格幼教師的課程教學能力比較好。(焦-園長 6-2011/9/25-7)」。

有也出現消極想法指出：「能真正瞭解課程概念的老師，都已經考上公幼了。(焦-園長 5-2011/9/25-6)」。

事實上，專業知能是需要雙向交流的，包括教師之間的專業對話與知識分享。國外也有研究指出教師間的緊閉門戶，無助於教師們的專業文化 (Fullan, 2002)。在本研究的教師座談也呈現出有此困境：「這種制度會形成彼此的對立與比較，好像教保員在專業上就矮了一截。但是，在園裡大家做的事情都是一樣的。」(焦-教師 4-2011/10/6-5)、「具有教師證，在課程與教學的能力被肯定，本來就要付出專業。(焦-教師 9-2011/10/6-4)」、「如果幼教師是課程教學的主力，那麼教保員在課程發展的過程中，應該扮演怎樣的角色呢？(焦-教師 5-2011/10/6-7)」。

這樣的專業落差現象，不僅是專業知能上的定位差異，也形成了幼教師與教保員在專業分工上的對峙。

### 2. 工作壓力與高流動率

無論是幼教師或是教保員，均是幼兒園課程領導實作的重要參與者。然而，國內私立幼兒園由於待遇低、工作壓力重等因素，已造成幼教人員的高流動率

(孫立葳, 2000; 陳國泰, 2003)。從家長需求也可以瞭解其情境：「私立幼兒園的課程變化多，且老師的工作時間長，這是無庸置疑的，因為這就是家長們選擇私立幼兒園的主要因素，也是公立幼兒園無法提供的。(焦-家長 1-2011/11/12-4)」。在園長們的焦點座談中亦顯示出相關的困境：「私立幼兒園的人員流動頻繁，老師一有壓力就跑掉，難以凝聚共識，課程要如何領導呢？(焦-園長 3-2011/9/25-5)」、「每年公幼要招考時，就開始了人事大風吹，這些時間是我們私幼的動盪期。(焦-園長 8-2011/9/25-4)」。教師座談中的基層聲音：「私幼就像公幼的跳板，如果心都不在這裡，別說建立課程，連教學都力不從心。(焦-教師 1-2011/10/6-7)」、「我們的工作時間長、壓力大，下班後或是放假還要投入課程規劃，真的是蠟燭兩頭燒。(焦-教師 4-2011/10/6-5)」。可知，私立園所推動課程領導時除必須面對師資流動的窘境，教師在面對職場異動與工作壓力時，亦有力不從心的教學危機。

### (三)新課程綱要的困惑與擔憂

#### 1. 新課程綱要規範的擔憂

民國 101 年的「幼兒園教保活動課程暫行大綱」簡稱新課綱，是目前幼兒園主要的課程規範。在新課綱的定位中提到「選擇適宜的教材，規劃合宜的教保活動課程」。關於教科書的爭議，簡楚瑛 (2009) 彙整出三派觀點，有學者認為會「去專業化」、也有人主張「增加專業化」，亦有採折衷觀點認為是「賦予專業化」。可見，課程教材的編選問題，很難一時有定論的。遂此，新課綱的規範亦形成幼兒園在進行課程領導時的憂慮。在園長座談中：「我們都知道新課程的理念很好，但是要如何發展園所自己的課程，園長也需要專業進修，我們才知道要如何與老師們一起建構課程。(焦-園長 3-2011/9/25-8)」、「我不清楚目前新課綱是不是要我們發展園所的本位課程？(焦-園長 5-2011/9/25-7)」。在教師的座談中亦是顯示同樣的憂慮，尤其是對自編課程部份，中小學及公立幼兒園則又會成為比較的對象：「我喜歡新課綱的理念，但是我害怕以後要完全自編教材。坊間版本所提供的教具及材料真的很實用也很方便。如果要自己準備這些教學配件，真的是費時費力。(焦-教師 6-2011/10/6-8)」、「中小老師可以選教科書，不用自編課程教材。如果需要完全自編課程，公立幼兒園可以先做示範。(焦-教師 8-2011/10/6-9)」。在這些對談中，瞭解到現場實務者對於新課綱的認同，但是對於建立課程與教材的部分，並不是十分清楚政策的真正規範內容，甚至可能已產生誤解或抗拒的心態。

#### 2. 實務現場的困惑與觀望

李子建、何家騏 (2010) 主張當教育人員在課程發展中能夠被賦權，共同發揮課程領導的作用時，他們就形成了一個分權式課程領導 (distributed

curriculum leadership) 社群。在新課綱的特色內容中提及建立專業學習社群，希望能解決現場實務上所遭遇的問題。然而，幼兒園面對新課綱的課程規範時，現場實務人員對於專業賦權卻是產生了消極且觀望的態度。有些園長在座談中道出：「新課綱的六大領域要如何融入課程中，大家有不同的見解。好像有參加政府輔導或實驗的園所才會比較清楚，所以我們是採觀望的態度。(焦-園長 3-2011/9/25-10)」、「新課綱的理念很好，但是我們私立小型幼兒園要組成專業團隊來發展課程，真的有困難。(焦-園長 10-2011/9/25-12)」。在教師及家長的分組座談中亦是呈現出相同的情形：「六大領域的實務應用，去參加課程研習時有說是教育目標，也有說是能力指標。只知道它的劃分方式絕對不是學科。(焦-教師 5-2011/10/6-11)」、「我有聽過新課綱，我覺得好的理念如果沒有足夠的配套措施與宣導，很容易像中小學的九年一貫課程。(焦-家長 2-2011/11/12-7)」。這些現場實務的困惑與觀望情境，已成為幼兒園課程發展的阻力，正考驗著課程領導者的如何以正確資訊與正向知能來因應這些困境。

### (四)家長選擇權的市場競爭與迷失

#### 1. 家長選擇的市場導向

家長如同教育市場中的消費者，他們可以用雙腳去留來表示他們的選擇權 (Lacireno-Paquet, Holyoke, Moser, & Henig, 2002)。在分組的焦點座談中，均呈現出私立幼兒園實務者面對家長選擇權時的市場壓力：「想要建立自己的課程，但是要符合政府的規範又要迎合家長的需求，真的是困難加倍。(焦-園長 7-2011/9/25-16)」、「一般家長喜歡的課程就是提早教幼兒的讀、寫、算。(焦-教師 4-2011/10/6-13)」、「我們私立幼兒園跟公立不一樣，要生存，不可能不理家長的需求。(焦-教師 6-2011/10/6-12)」、「現在的家長自主性很強，你告訴他們這些課程不適合孩子，他們聽不下去。(焦-家長 3-2011/11/12-11)」、「也有家長表示握苗助長又怎樣？就是不能輸在起跑點上。(焦-家長 6-2011/11/12-10)」、「從政策與法令去杜絕，才能解決幼兒園課程的市場導向。(焦-家長 5-2011/11/12-13)」這些論述，顯示出如何因應家長選擇權的市場壓力，是私立幼兒園無可避免的難題，其複雜性涉及到華人的教養觀與當地的社會文化脈絡。

#### 2. 課程內容的競爭與迷失

在家長選擇權的市場導向上，幼兒園課程領導會呈現出哪些困境呢？陳淑琴 (2008) 指出幼教業者過渡迎合市場導向，幼兒課程幾乎被才藝課程及美語教學所取代，課程內容被零碎切割。在分組座談中，亦呈現出課程領導的受限：「如果我們不提供大多數家長想要的才藝課與美語課，他們會選擇其他幼兒園，我們不得不低頭(焦-園長 2-2011/9/25-17)」、「家長會有那種消費者至上的觀點來要求我們，他們重視才藝課程，甚至認為外聘的才藝老師比較專業。(焦

-教師 3-2011/10/6-15)」。但是，並非所有的家長都是市場導向的，在本研究的家長座談中，亦有家長能以中立角度道出幼兒園課程所面臨到競爭與迷失的根源：「大部分的家長就是不明白幼兒發展的原理，加上幼兒園彼此競爭的問題，造成幼兒園所提供的課程，就像才藝補習班一樣，依據課程節數來計價收費。(焦-家長 4-2011/11/12-14)」。

## 二、課程領導之解決策略

本研究幼兒園課程領導解決策略之探究，是延續上述困境因素，共得 143 則主軸編碼總數，四項選擇性編碼。並經紮根理論之階段編碼分析，詳見表 6。據此，論述課程領導解決策略的主要範疇與次範疇，並節錄訪談資料之部分編碼節點於內文，以作為相關範疇標題之說明。

表 6 課程領導解決策略之編碼

主範疇/選擇編碼	次範疇/主軸編碼
建立課程發展之願景與體制 (45)	1. 組織課程發展團隊 (31) 2. 共同形塑的課程願景 (14)
協助幼教人員之專業成長 (39)	1. 營造專業發展社群 (23) 2. 規劃願景式的績效責任制 (16)
瞭解趨勢並爭取相關資源 (33)	1. 瞭解幼教課程的實務趨勢 (20) 2. 爭取產官學界之相關資源 (13)
行銷特色課程與增進親師互動 (26)	1. 行銷園所之特色課程 (15) 2. 加強課程理念之親師互動 (11)

### (一)建立課程發展之願景與體制

#### 1. 組織課程發展團隊

誰應該肩負課程領導的職責呢？個案學校 A 園採取了團隊合作的方式，A 園的園長：「我是園所的課程首要領導者。也就是我不是唯一的領導人，但卻是最重要的負責人，我們園所的成員都是課程的領導者，也是課程發展團隊的成員。(訪-A 園園長-2012/3/5-3)」。然而，除了內部成員外，A 園的團隊亦加入了外部專家與家長：「我們有參加政府的相關計畫，也有輔導教授來協助我們發展課程。(訪-A 園教師 2-2012/4/16-4)」、「我本來不瞭解幼兒園的課程，透過園所的會議，我會以家長的需求觀點提供意見讓他們參考。(訪-A 園家長 1-2012/6/1-5)」。對照焦點座談所提出的困境因素，A 園的園長依舊肩負著如同園所家長的角色，不同的是這個園所採用了合作、授權的課程領導模式。這顯示出課程領導，人人有責，學校的組織成員在課程領導上都扮演重要角色（歐

用生，2004)。領導的權威不一定只存於領導者個人身上，而是能分散於教育機構內部的成員之間 (Harris, 2003)。其中，A 園以組織課程發展團隊作為策略，讓參與的成員們能充分發揮其角色所應有的職責，由園長帶領教師團隊進行課程實作，並能結合學者專家與家長們的建議與資源，亦是他們能克服『誰是課程領導者？』具體作為。

## 2. 共同形塑的課程願景

那麼 A 園的課程領導目標為何呢？即是共同形塑課程願景，建立具有特色的園所本位課程。A 園園長：「我們在成立課程發展團隊後，接續做的就是共同討論課程願景。(訪-A 園園長-2012/3/5-6)」。然而，教師如何參與課程願景呢？A 園教師道出：「我們園所的課程願景是共同討論出來的。園長常說園所就像一個家，我們都是她的家人，課程願景就是我們一起勾勒出來的工作藍圖。(訪-A 園教師 6-2012/5/10-5)」、「我們的課程願景是三年期的，隨著大中小班的成長，循序養成。(訪-A 園教師 4-2012/4/21-4)」、「課程願景圖，讓我們清楚知道自己這三年應負責的課程內容，也能模擬出幼兒成長的圖像。訪-A 園教師 (5-2012/4/28-6)」。在家長參與的部分：「去年他們在修訂課程時，我和幾位家長被邀請參加課程會議。當天還有一位教授，她說課程願景需要結合家長的期待，不能只是園長或老師們單向的想法。(訪-A 園家長 4-2012/6/13-5)」。對照焦點座談中呈現出課程領導者的失措與孤立困境時，A 園以共同形塑課程願景作為對應的良方。這種願景共享的情境，已趨近西方中小學所推動的分權式領導，重視成員之間的賦權與合作。

## (二)協助幼教人員之專業成長

### 1. 營造專業發展社群

教師專業知能的良莠，是影響課程領導成效的關鍵要項 (Ho, 2010)。如何因應幼兒園成員間的專業知能對峙與差異呢？營造專業成長的學習社群，是 A 園因應阻力的策略。從 A 園的情境可以發現共識與向心力對於社群的重要性：「我們的課程發展團隊成員，資深的都是教保員，資淺的是幼教師，她們各有專長。(訪-A 園園長-2012/3/5-8)」、「我們的課程發展團隊具有截長補短的功能，能專長分工，也能相互支援。(訪-A 園教師 3-2012/4/19-5)」、「在輔導教授與園長的帶領下，我們的課程團隊也是行動研究團隊。(訪-A 園教師 6-2012/5/10-6)」。行動研究是以解決實務問題為起點，有助於因應情境的潛在變化與成員間的知覺差異 (Murray & Lawrence, 2000)。A 園以行動研究作為營造專業發展社群的具體方式，讓成員能兼融學理與實務，並能化解私立幼兒園常見的專業知能對峙與差異之情境問題。

## 2. 規劃願景式的績效責任制

面對私立幼兒園的工作壓力與高流動率，如何能延續課程領導的願景與組織運作呢？A 園以願景式的績效責任制度作為改善困境的策略。「一般園所採用的是秘薪制，但是我們的薪資與晉級制度是結合課程願景的，老師們需要團隊合作也需要專長分工。(訪-A 園園長-2012/3/5-10)」、「我們重視孩子的學習歷程，所以我們的服務績效，是以三年期的課程發展為基準，因為那是我們願景也是責任。(訪-A 園教師 5-2012/4/28-7)」、「其他私立園所人員流動頻繁，但是我們老師的穩定性很高，因為園長知道我們的課程願景需要結合服務績效，以實質的獎勵來鼓勵我們。(訪-A 園教師 1-2012/4/12-4)」、「我們的考績分成月、學期、年終與三年年資。每個月和年終的部分是考核我們一般的服務表現，和其他私立園所差不多。比較特別的是學期與三年年資的部分，是結合我們的課程願景架構，就是在考核我們的課程與教學能力，這個部分和其他園所很不一樣。園長說這是一種結合課程願景的考績制度，可以讓我們對工作負責，也可以幫助我們專業成長。(訪-A 園教師 2-2012/4/12-5)」A 園瞭解幼兒的學習歷程的重要性，在其課程領導情境中，著重在將課程願景結合組織運作，形成了願景式的績效責任制，有助於提昇工作士氣並能減少成員的流動率。

### (三)瞭解趨勢並爭取相關資源

#### 1. 瞭解幼教課程的實務趨勢

社會文化與政策法令，是課程領導實務時不能忽視的外部力量 (Mikkelsen, 2011)。如何化阻力為助力，亦是 A 園在面對幼兒園新課綱規範的重要考驗：「新課綱是現在最重要的課程規範，有些園所一直很抗拒，甚至誤解。但是，我是帶著老師們一起提早認識它。(訪-A 園園長-2012/3/12-2)」、「現在政府推動每年 18 小時的研習，園長會鼓勵我們參加新課綱的講習。(訪-A 園教師 1-2012/4/12-8)」、「我們的課程模式是採用主題教學及學習區營造的方式，在輔導教授及園長的帶領下，我們知道要如何將六大領域融入課程中。(訪-A 園教師 4-2012/4/21-9)」。新政策的施行，容易因為不瞭解，而產生過度擔憂或曲解的社會氣氛。對照焦點座談中的困境，A 園的課程領導方式是以積極態度提早因應，讓組織成員能瞭解實務趨勢，逐步的發展園所本位課程。

#### 2. 爭取產官學界之相關資源

面對現場實務者對於新課綱的困惑與遙望情境，A 園以擴展課程領導實務上的資源為策略。A 園拓展了多方資源：「參與產官學的相關計畫，可以幫助我們有機會真正瞭解新的政策規範。當然，園所內部團隊的意願更重要。(訪-A 園園長-2012/3/12-5)」、「我們這幾年的課程發展，是結合多方資源的。有學界

的輔導教授、園所的業界顧問、政府的方案，還有家長的部分。(訪-A 園教師 3-2012/4/19-7)、「我只是提供我的工作資源，讓小朋友的課程教學可以延伸到社區。(訪-A 園家長 5-2012/6/13-6)」。結合利害關係人的參與及資源，有助於營造課程領導作為時的非恐懼氛圍 (Henderson & Hawthorne, 2000; Oliva, 1997)。可知，爭取產官學界之相關資源，有助於 A 園的課程領導，除了能提升內部成員的共識知能外，亦能強化因應外部環境的競爭力。

### (四)行銷特色課程與增進親師互動

#### 1. 行銷園所之特色課程

幼兒園家長的期待與需求，是課程領導者必須因應的方向。Friedman (2007)，在扁平的世界 (The world is flat) 中提到孩童有提早競爭的趨勢，從幼兒園到中學的課程正面臨到龐大的變革壓力。A 園的實務情境與對策：「我們這段時間的課程領導成效，就是宣導幼兒品格與美學課程，這是我們的特色課程。家長也認同我們的理念。(訪-A 園園長-2012/3/12-8)」、「我們也曾經屈服在家長的壓力下，讓才藝課程壓縮了正常的學習時間。直到開始規劃主題課程並自編教材，我們也順勢將家長的需求與期待適度的融入課程中。(訪-A 園教師 2-2012/4/16-8)」、「我當初就是在社區文化中心看到園所小朋友的成果展，才走進這家幼兒園。(訪-A 園家長 6-2012/6/16-5)」。A 園在面對家長選擇權的市場導向壓力下，以行銷園所特色課程作為對應方針，亦是其課程領導的實際成效。

#### 2. 加強課程理念之親師互動

在面臨課程內容的競爭與迷失時，幼兒園課程領導必須從親師溝通的根源做起。過渡的市場導向，將使幼兒園課程在脫離本土社會文化脈絡後形成失根現象 (戴文青, 2005)。A 園的因應對策：「為什麼我們不能提供全美語的教學？應該將正確的教育觀點讓家長知道。家長並不是完全不講理的。(訪-A 園園長-2012/3/12-11)」、「導正家長的迷失觀念，幼兒園才不會變成菜市場，課程就不會被淪為叫賣的菜色。(訪-A 園教師 4-2012/4/21-10)」、「園長一直在園刊上宣導兒童發展的階段性，我想園所的家長們應該也逐漸認同他們的教育理念。(訪-A 園家長 2-2012/6/5-7)」。A 園積極宣導正向的幼兒學習資訊，並引導家長認同園所的課程內容。加強課程理念之親師互動，是 A 園在課程領導實務中採取主動溝通的因應策略，而非被動等待家長的諮詢。

## 伍、結論與建議

依據上述兩階段之質性研究分析，可以瞭解幼兒園課程領導困境及其解決策略之架構與關係，在困境部分有四項阻力，可分成內部阻力與外部阻力；在解決策略部分有四項方法，對應困境有其內部與外部的交互系統。據此，論述本研究之結論與建議。

## 一、私立幼兒園課程領導困境有四項，源自內部與外部阻力之交互作用

私立幼兒園的課程領導困境包括了：課程領導者的定位與職責、幼教人員的專業落差與工作壓力、新課程綱要的困惑與擔憂、家長選擇權的市場導向等因素。由本研究結果之架構圖分析（見圖 2），前兩項困境源自幼兒園組織內部環境，主要為幼兒園的團隊成員；後面兩項則源自組織外部環境，包括了家長、競爭者與教育政策等因素。

由本研究第一階段的焦點座談可知，私立幼兒園的課程領導重責幾乎都集中在園長身上，少數編制有中階主管的園所則會由主任分擔職責；但是無論是園長或是主任均是呈現由上而下的領導方式，在角色任務難以周全時，課程領導者即有定位與職責不清的困境。另外一個內部困境是成員的專業落差與工作壓力，本研究顯示私立幼教人員因為工作壓力與專業認同的情境問題，常導致人員的流動頻繁，及嚮往公立幼兒園等因素，均會影響課程領導的實務運作，有礙於凝聚課程共識與教師專業賦權。在外部困境部分，新課程綱要的施行亦困擾著幼兒園的課程發展，造成課程領導決策的裹足不前；許多現場實務者會持著觀望的態度，或是對於新課程規範產生誤解與抗拒。另一外部困境是家長選擇權的市場導向，易導致部分幼兒園產生課程內容的競爭與迷失，其中美語課與才藝課程的氾濫，亦會干擾課程領導的理念與實務運作。然而，這些內部與外部的困境所因應產生了四股阻力，阻力之間又形成了循環式的交互作用。對應本研究第二階段的個案訪談，園所在面對困境所提出的解決策略，顯示這些困境並非只是呈現單一的阻力，當課程領導者的定義與職責不清楚時，內部幼教人員的專業知能與工作士氣也會受到影響，在面對幼兒園外部的法規政策時亦會突顯出基層實務者的無助與憂慮；同樣的，當課程領導作為受限於外部家長選擇權的市場導向時，幼兒園內部的成員專業認同與工作壓力將受到擠壓，面對外部的課程綱要的規範時更需取得平衡。

## 二、私立幼兒園課程領導困境之解決策略有四項，可建制其內部、外部交互支持系統

私立幼兒園的課程領導的解決策略包括了：建立課程發展之願景與體制、協助幼教人員之專業成長、瞭解趨勢並爭取相關資源、行銷特色課程與增進親師互動。由本研究結果之架構分析（見圖 2），這四項策略是對應前面的困境所

產生的正面助力，前兩項策略源自幼兒園內部系統，包括了強化組織的架構與成員；後面兩項則源自外部系統，包括了爭取資源與增進關係。

本研究選取具有實務成效的個案學校進行相關訪談，可知在因應課程領導者的定位與職責不清之內部困境時，可以建立課程發展之願景與體制為策略，具體作為包括了：組織課程發展團隊、共同形塑的課程願景；此外，課程領導者並非為單一的園長，而是以合作、授權的方式分散於其組織成員。在對應成員專業落差與工作與壓力之內部困境時，可以協助幼教人員之專業成長為策略，具體作為包括了：營造專業發展社群、規劃願景式的績效責任制；其中，組成行動研究團隊有助於理論與實務的結合。在對應新課程綱要的困惑與擔憂之外部困境時，瞭解趨勢並爭取相關資源為解決策略，具體作為包括了：瞭解幼教課程的實務趨勢、爭取產官學界之相關資源；其中，結合利害關係人的參與及資源，有助於營造課程領導時的非恐懼氛圍。在對應家長選擇權的市場導向之外部困境時，行銷特色課程與增進親師互動為解決策略，具體作為包括了：行銷園所之特色課程、加強課程理念之親師互動；這些課程宣導應採取主動性溝通，而非被動等待家長的諮詢。應如何將這些助力是如何匯聚成幼兒園內部、外部之交互支持系統？對應前一階段的焦點座談結果得知，這些困境並非只需依靠單一的助力即可解決問題。因此，在因應課程領導者的定位與職責不清時，除了建立課程發展之願景與體制外，同時間也應該協助內部幼教人員之專業成長，並需瞭解外部的趨勢發展及爭取相關資源；相同地，在因應家長選擇權的市場導向之困境時，除了行銷特色課程與增進親師互動外，亦不能缺少內部成員的專業共識，或是輕忽外部時勢與資源。據此，本研究認為經由助力間循環式的交互作用，可以建制課程領導實作時的互動支持系統。此項建議同於 Patterson 和 Kelleher (2005) 的論述，學校領導者應該要具有應變危機與阻礙的循環式復原能量。Ho (2010)、Mikkelsen (2011) 亦主張因應內部與外部需求，以建立合宜的課程領導組織架構有助於幼兒園之課程領導。江志正 (2010) 也主張課程領導必須倚重學校各階層的力量，化解各方阻力為合作的助力，才能營造永續的課程發展。

除了，上述之研究結論與建議之論述外，本研究認為應重視幼兒園課程領導之相關研究議題，並可以運用實作導向之研究設計進行相關延伸探究，例如以行動研究作為政策執行 (policy implementation) 的可行方式。在 1990 年代後期的幾個東亞國家政府的教育政策就曾經鼓勵基層學校以行動研究作為學校改革的策略 (Somekha & Zeichnerb, 2009)。本研究經由兩階段的質性研究分析，瞭解到新課程改革政策對於幼兒園的影響，可能是危機亦可能是契機。在焦點座談中實務者道出了因應新課程的困境，對應於 A 園的經驗故事則可以提供借鏡與參酌。但是，仍有其他多數的幼兒園需要提升課程建構的專業知能。

政府、學界與實務者亦可以結合三方資源，以行動研究等方式協助園所進行課程領導，建立符合新課程政策之課程發展能力與模式。

## 參考文獻

- 王怡云（2005）。學校組織中的家長式領導-以一個幼稚園為例。**家政教育學報**，**7**，55-79。
- 王為國（2003）。幼稚園園長之課程領導。**幼教資訊**，**149**，8-12。
- 江志正（2010）。學校課程領導的永續思考。**課程研究**，**5**（1），39-59。
- 李子建、何家騏（2010）。課程領導與綜合人文學科的實施。載李子建主編，**綜合人文學科-課程設計、教學與實施**（頁111-120）。南京：南京師範大學出版社。
- 教育部（1929）。**幼稚園暫行課程標準**。南京：教育部。
- 教育部（1987）。**幼稚園課程標準**。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。**幼兒園教保活動課程暫行大綱**。臺北：教育部。
- 孫立葳（2000）。幼兒教師工作壓力之研究。**新竹師院學報**，**13**，265-279。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。**課程設計-理論與實務**。臺北：五南。
- 黃政傑（1999）。**課程改革**（三版增訂）。臺北：師大書苑。
- 黃旭鈞（2003）。**課程領導：理論與實務**。臺北：心理。
- 陳淑琴（2008）。臺灣幼托機構課程模式的發展探究：從課程就是敘事文本的觀點。**香港中文大學基礎教育學報**，**17**（1），17-32。
- 陳慈娟（2003）。**幼稚園園長課程領導—以一所幼稚園本位課程發展為例**（未出版碩士論文）。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北。
- 陳雅鈴、高武銓（2008）。中低收入戶幼兒托育品質之探討：以屏東縣市為例。**教育學刊**，**31**，45-77。
- 陳國泰（2003）。幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究。**幼兒保育學刊**，**1**，185-213。

## 專論

- 許明珠 (2008)。《**幼稚園園長課程領導研究—組織生命週期觀點**》(未出版之博士論文)。國立屏東教育大學教育行政研究所, 屏東。
- 郭芳辰 (2006)。《**幼稚園園長課程領導與教師教學效能之研究**》(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學幼兒保育系, 臺中。
- 張瑞財 (2003)。《**臺南縣國民小學校長課程領導之研究**》(未出版碩士論文)。國立嘉義大學國民教育研究所, 嘉義。
- 張愛娟 (2007)。《**臺北縣市幼稚園園長課程領導行為之研究**》(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學工業教育學系, 臺北。
- 莊明貞 (2003)。校長課程領導的理念與實踐對話。載於歐用生、莊梅枝主編, **活化課程領導** (頁 50-70)。臺北: 中華民國教材研究發展學會。
- 楊于萱 (2009)。《**幼兒園所長課程領導之個案研究**》(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學幼兒教育學系, 新竹。
- 樊景立、鄭伯壘 (2000)。華人組織的家長式領導: 一項文化觀點的分析。《**本土心理學報**》, **13**, 127-180。
- 歐用生 (2000)。轉型的課程領導及其啟示。《**國民教育**》, **41** (1), 2-9。
- 歐用生 (2004)。校長的課程領導和專業成長。《**研習資訊**》, **21** (1), 60-70。
- 戴文青 (2005)。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。《**南大學報**》, **39** (2), 19-42。
- 簡楚瑛 (2009)。《**課程發展理論與實務**》。臺北: 心理。
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341.
- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Elliott, B., Brooker, R., Macpherson, I., McInman, A., & Thurlow, G. (1997). *Curriculum leadership as mediated action*. Retrieved from ERIC database. (ED 315 905)
- Ervay, S. B., & Roach, C. (2001, December). *Curriculum leadership in an era of*

*decentralized control of what student should know and be able to do.* Paper presented at International Symposium on Curriculum Leadership: Theories and Practices, Taipei.

Friedman, T. (2007). *The world is flat 3.0: A brief history of the twenty-first century.* New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.

Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 409-419.

Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Gross, S. J. (1998). *Staying centered: Curriculum leadership in a turbulent era.* Alexandria, VA: ASCD.

Gottlieb, R., Rogers, J., & Rainey, K. (2002). Using curriculum evaluation as a basis for clinical faculty development. *College Student Journal*, 36(2), 279-288.

Harris, A. (2003). Distributed leadership and school improvements. *Educational management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.

Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Ho, D. C. W. (2010). Leadership for school improvement: Exploring factors and practices in the process of curriculum change. *Early Education & Development*, 21(2), 263-284.

Kennedy, K., & Lee, J. (2008). *Changing schools in Asia: Schools for the knowledge society.* London: RoutledgeFalmer.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). London: Sage.

Lacireno-Paquet, N., Holyoke, T. T., Moser, M., & Henig, J. R. (2002). Creaming versus cropping: Charter school enrollment practices in response to market incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 145-158.

Lee, C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in

- secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman & E. G. Burgess, *Qualitative research* (Vol.3) (pp. 397-434). London: Sage.
- Macpherson, I., & Brooker, R. (2000). Positioning stakeholders in curriculum leadership: How can teacher educators work with teachers to discover and create their place? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 69-85.
- Mikkelsen, B. E. (2011). Associations between pedagogues attitudes, praxis and policy in relation to physical activity of children in kindergarten - results from a cross sectional study of health behavior amongst Danish pre-school children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(2), 12-15.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Muijs, D. (2011). Researching leadership: Towards a new paradigm. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 115-125). Dordrecht, NED: Springer.
- Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practitioner-based enquiry*. London: Falmer.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Ospina, S. (2004). Qualitative research. In G. Goethals, G. Sorenson, & J. MacGregor (Eds.), *Encyclopedia of leadership* (Vol. 3) (pp. 1279-1284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Somekha, B., & Zeichnerb, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage.

# **Study of Problems Facing Private Preschool Curriculum Leadership and Solving Strategies: A Qualitative Approach**

**Chia-Fen Lin \***      **John Chi-Kin Lee \*\***

The goal of this study was to investigate difficulties facing private preschool curriculum leadership and examine strategies for resolving problems. This study employed a qualitative research method, with a research design including two-stage collection of qualitative data, and employed a grounded theory approach to coding and analysis. The first stage consisted of a focus group discussion chiefly intended to gain an understanding of problems encountered by curriculum leadership. The case interviews in the second stage were built on the results of focus group discussion, and purposive sampling was employed to find cases of preschools with practical effectiveness. These preschools were asked about their solving strategies for responding to difficulties. According to the results of the study, difficulties facing curriculum leadership included position or responsibility on the part of curriculum leaders, professional gaps and work pressure among preschool teaching personnel, confusion and anxiety concerning new curriculum outlines, and market orientation of parents' choices. Strategies for resolving problems included establishing the vision and a system for curriculum development, assisting preschool teachers to attain professional growth, understanding trends and securing relevant resources, and marketing distinctive curricula and promoting parent-teacher interaction.

Keywords: preschool, curriculum leadership, qualitative research, grounded theory

\* Corresponding Author: Chia-Fen Lin, Assistant Professor and Deputy Director, Master Program of Youth and Child Welfare, Chinese Culture University

\*\* John Chi-Kin Lee, Vice President (Academic) and Chair Professor of Curriculum and Instruction, Hong Kong Institute of Education/ Changjiang Chair Professor, Faculty of Education, Southwest University