

幼兒教保服務人員專業學習社群運作現況與問題分析

鄭青青

國立嘉義大學幼兒教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

一、前言

教師專業學習社群在教師專業發展上的重要性，已受到教育領域研究人員與實務工作者的一致肯定。特別在面對教育環境變化劇烈的情況下，透過專業學習社群的運作，提升教師的專業能量，已被視為確保教育品質的重要方法。幼兒教育階段之教保服務人員，面對著較其他教育階段更為複雜，且變化更為劇烈的情境（Nolan, Morrissey & Dumenden, 2013），教師專業學習社群的存在，確實為幼兒教保服務人員們帶來希望。然而，並非組成社群，就能達成「專業學習」的目標；僅停留在知識或技巧的獲取，卻未能建構有效的專業支持網絡，也未能成就可長可久的專業發展。本文之目的，在於提供幼兒園教保服務人員專業學習社群運作建議，以便對於幼兒園品質的提升，貢獻棉薄之力。為達成此項目地，本文將由闡明教師專業學習社群的目的為始，續接以幼兒園教保服務人員專業學習社群的現象與問題，進而析理出問題的成因，最終再以問題解決策略作結。

二、教師專業學習社群的表層目的與深層意涵

專業學習的趨勢，已由知識學習（informational learning）轉化為概念轉化（transformational learning）（Rohling & Spelman, 2014），換言之，教師在專業發展的過程中，不僅應做為吸收知識者，也應成為轉化者，轉化自身原有的理念、知識內容、架構、觀念等，進而將學習所得轉化為教室中有效的實踐。然而，「轉化」必須經過對談話、反思、實做與修正等歷程，往往無法經由單向的研習活動促成，但是教師若能經由與其他專業同儕的長期互動，共同建構專業的知識與信念，則不僅能強化自我的專業知能，也更能藉由相互的激盪，激發參與成員的學習動機與專業能量（Mraz & Kissel, 2014）。從此觀點上看來，教師專業學習社群，實具有重要的時代性意涵。

然而仔細剖析教師專業學習社群的目的與意涵，可以發現除了知識的習得，以及轉化參與者的知識與信念等表層的目的外，仍具備有更為深層的意義。這個深層的意涵，可由教師專業學習社群的時代意義上尋得：教師專業學習社群之所以成為現今重要的專業學習促進途徑，重點在於「社群」的支持網絡以及社群所醞釀出的教師能動性（teacher agency）（Insulander, E., Brehmer, D., & Ryve, 2019）。

不論從專業學習的角度，或是從教師專業運作的角度而言，支持網絡的綿密與否，往往成為專業發展成效的重要因素。在有效的專業支持網絡中，教師得以或專業知識、建議，並且在不斷的對話中，轉化自身的信念，促成專業的成長（Magana1, Jaiswall, Madamanchi, Parker, Gundlach & Ward, 2021）。另一方面，專業學習社群的成效，能否延續到教育現場，實取決於在社群相互激盪的過程中，成員是否能激發彼此的專業發展企圖與實做的動能。簡而言之，學習社群成員的能動性(agency)與社群中的集體能動性(collective agency)是否被提升(Melasalmi & Husu, 2019)。

如前所述，教師專業學習社群的目的，包含了表面的學習內容（教育知識、技巧等）的取得，但其重要的專業促進成效是否留存，實繫於社群網絡是否得以存續運作（Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2020），而最終展在教育現場的效應，則應是教師的能動性得以提升，長久在實務現場發揮專業能量（Cheng & Huang, 2018）。然而，若從這個角度出發，我們可以窺見幼兒園教保服務人員專業學習社群的哪些現象與問題？

三、 幼兒教保服務人員專業學習社群運作現象與問題

相較於其他教育階段，幼兒教保服務人員之專業學習社群起步較晚，其原因與幼兒園的實務運作情境有關。首先在人員的編制上，幼兒園採全包班教學，班級中雖有兩位教保服務人員，但所有的課程全部由兩位人員共同負責，加之以學生處於相當年幼的階段，教保服務人員需全程在場，無法在上班時間參與專業學習。其次，我國幼兒園中約有七成為私立幼兒園，收托時間甚長，教保服務人員往往無多餘的時間與精力參與學習社群。此外，幼兒園之類型多元，包含公立、私立與非營利等類型，公立僅佔少數，其中國小附設幼兒園所佔比例更低，因此在過往推動教師專業發展評鑑等相關計畫時，所推動之教師專業學習社群之影響力，並未撼動整體幼兒教育界的生態。凡此種種，使得幼兒教育階段之從業人員，在專業社群的運作上，基礎較為薄弱。

所幸，近年來前述情況有所改變。幼兒園在制度整合、課程轉型與人員培育上，歷經較大的變動。特別是在 2012 的幼托整合之後，幼兒園包含了不同培育背景的教師與教保員，需進行工作調整與人員培育；課程方面頒佈了幼兒園教保活動課程大綱，重新調整學習領域與課程目標、評量方式與學習指標；重視幼兒園品質提升，因此大力推動幼兒園的專業輔導、國幼班的支持性輔導，以及幼兒園的優質管理。

基於前述的背景，各項政策推動的相關計畫，規劃有多元的推動途徑，教保服務人員的專業學習社群，即為其中常見的策略。如，幼兒園教保活動課程大綱

推動計畫中，規劃有教師專業學習社群，在全臺各地，鼓勵幼教師組成參與校內或是跨校的社群，計畫團隊會協助媒合適切的專業人員，帶領社群運作。類似的情況也同樣發生在課綱評量、優質幼兒園運作推廣計畫，以及美感教育、在地化課程等計畫。於是，由政府計畫所支持的社群發展迅速，已然成為目前我國幼兒園教保服務人員專業學習社群的主流。

然而，在慶幸幼兒教保服務人員專業學習社群，已如雨後春筍般發展的同時，筆者心中也開始浮現一絲隱憂。在觀察現行之幼兒教保服務人員專業學習社群運作時，可以發現下列的現象：

1. 幼兒教保服務人員專業學習社群多由政府所委辦之計畫所推動，學習社群探究的主題與內容環繞計畫主題，較不易涵蓋參與成員的實際需求。
2. 學習社群具備高度的計畫推動導向，基於計畫績效考量，往往僅關注單一且表面的運作成效，如，僅關注課綱推動成效，容易忽視過程中衍生的其他學習內容。舉例而言，在推動課綱過程中，若成員發現推動課綱時的行政支援有限有限，期望深入探究幼兒園的行政管理問題，但基於計畫的資源限制與績效考量，對於課綱推動問題的背後關鍵問題的解決，卻經常無法給予關注。
3. 受限於計畫期程，學習社群運作的時間有限，學習社群的運作往往在幾個月內結束。產生學習社群網絡的強度不足，且後續存續不易的現象，使得專業支持的延續與激發教師能動性成效受限。
4. 幼兒園之類型多元，不同類型的幼兒園：公立（含專設園、國小附幼）、一般的私立（私人辦理、基金會辦理與私利學校附設等）、非營利幼兒園，彼此間的生態與規範差異甚大。加之以不同規模與地區等因素交織，幼兒園教保服務人員的學習需求異質性高。但在計畫的運作過程中，受限於計畫資源，可辦理之社群數量有限，專業學習社群往往會由來自不同背景的幼兒園人員所組成。在彼此間的經驗、面對的實務問題，以及工作情境上之異質性甚高的情形下，較不易產生的專業對話上的共鳴，而後續在關係維繫、持續自主性的相互專業支援的機會，也相對較低。
5. 計畫間較缺乏橫向聯繫，出現參與成員重疊的現象，造成資源分布不均，以及成員的負荷過重的情形。此種現象在偏遠地區，教保服務人員人數較少的區域，更為明顯。

四、問題成因分析

前述的種種現象，皆產生自導因自共同的因素：缺乏系統性的資源分配與整合。缺乏系統性的資源分配與整合，可從兩個層次加以剖析。首先，從表面上看來，各項委辦的政策相關推動計畫內的資源有限，因此在規劃與運作各項專業學習社群時，無法有效涵蓋各種類型與地區的幼兒園需求，而在需要顧及計畫目標與計畫期程的狀況下，學習社群的長期運作系統，如，社群網絡的維持、專業能動性的維繫等，往往力有未逮。再者，計畫的細部規劃本由主持人自主決定，且各項計畫間的目標、期程等均有所差異，橫向的聯繫與資源整合有一定的難度。然而，前述的成因，實僅屬於表層的問題，背後仍有更為深層的問題脈絡。

在面對計畫主導的各項專業學習社群所產生的現象時，筆者不禁自問：「為何幼兒教育專業學習社群多由計畫主導？而非將其視為我國教保服務人員專業發展規劃中的普遍性策略？」回顧我國的近年來的幼兒教保政策推動歷程，可發現初期教保政策推動計畫，為達成效舉辦專業學習社群，而相較於其他的推動策略，也發現其確實具備較佳的成效，因此，漸漸蔚為風潮，最終成為現今幼兒教育階段專業學習社群的主流。換言之，多數幼兒教保服務人員的專業學習社群為教保政策推動計畫運作下的產物。然而，既然是有效的作為，就不僅應由計畫主導，而是應由國家主導，藉由系統化的長期規劃，進行資源的整合運用，使其能連結既有的教師專業發展促進作為，如，教師研習、工作坊等，以促進教師專業發展的效果最極大化。分析至此，深層的問題關鍵浮現：缺乏國家層級的系統化幼兒教保服務人員專業發展規劃。

五、結論與建議

由上述的問題分析可知，現今幼兒教育階段之專業學習社群多由各項政策推動計畫主導，因此往往受限於計畫資源、目標成效與期程等各項因素，導致專業學習社群的延續性不佳、未能充分符合參與成員實際實務需求等問題，表面的問題癥結，在於計畫間的資源整合不足，以及「計畫」本身所具備的屬性（期程有限、並各自肩負特定的績效指標）侷限所致。但深究其背景因素，可以發現，因缺乏國家層級的幼兒教保服務人員專業發展整體規劃，導致現行的幼兒教保服務人員專業發展的推動途徑中，雖已規劃與執行大量研習活動與輔導計畫，但卻獨缺對專業學習社群的系統性推動，而是僅由各項計畫以百花齊放，卻又缺乏整合的方式，各自單兵作戰，以致成效有限。

面對這樣的困境，筆者認為有兩個可行的解決方式，分別是「整合現行各項推動計畫之資源」，以及「重新檢視現有的國家層級幼兒教保服務人員專業發展作為，進行系統性規劃」。前者是應急的治標方法，後者為可長可久的發展策略。

當前的要務，應為整合現行各項計畫中的資源，對現行的專業學習社群的執行情形、社群帶領人的名單與人力資源、辦理的經驗等，進行盤點。同時也需進行計畫間的橫向連結，透過彼此間的協作，讓資源能得以有效運用。此外，也應同步進行國家層級的幼兒教保服務人員專業發展規劃檢視，重新思考專業學習社群與現有的各項途徑：研習、工作坊、幼兒園輔導計畫間的關係，以便進行整體性的規劃，以便讓各項方式有效銜接與相互搭配，產生成效間的加成作用。另一方面，在專業學習社群推動時，也應跳脫政策堆動計畫主導的框架，將其視為常態性的專業發展策略，由政府提供資源，讓幼兒園能因應個別需求，自主辦理在地學習社群，方可讓學習社群建立穩固持續的專業網絡，達到永續自我專業發展目標。

參考文獻

- Cheng, C. & Huang, K. (2018). Education Reform and Teacher Agency, *Problems of Education in the 21st Century*, 76, 286-289.
- Insulander, E., Brehmer, D., & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes- A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-9.
- Nolan, A., Morrissey, A., & Dumenden, I. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: Views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia, *Early Years*, 33(2), 161-70.
- Magana1, A. J., Jaiswall, A., Madamanchi, A., Parker, L. C., Gundlach, E. & Ward, M. D. (2021). Characterizing the psychosocial effects of participating in a year-long residential research-oriented learning community. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01612-y>.
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2019). Shared professional agency in early childhood education: An in-depth study of three teams, *Teaching and teacher education*, 84, 83-94.
- Mraz, M., & Kissel, B. (2014). Professional development in early childhood education. In L. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche and K. L. Bauserman(Eds.) , *Handbook of Professional Development in Education*,(pp.174-88). New York: Guilford Press.

- Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52.

- Rohlwing, R. L., & Spelman, M. (2014). Characteristics of adult learning: Implications for the design and implementation of professional development programs." In L. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche and K. L. Bauserman(Eds.) , *Handbook of Professional Development in Education*,(pp.231-45). New York: Guilford Press.

