

教育政策統整之實務挑戰與教師專業角色轉型： 以幼兒園個案為例

王月慧

國立屏東科技大學幼兒保育系助理教授

中文摘要

本研究旨在探討統整式教育政策併行實施時，幼兒園所面臨的實務挑戰與教師專業角色轉型的歷程。研究場域為一所同時推動「幼兒園專業發展輔導計畫」與「英語融入幼兒園課程計畫」的幼兒園，研究者透過質性個案研究蒐集教師訪談、課室觀察與輔導紀錄等多元資料，進行主題分析。研究結果指出，教師在雙方案推動下承受行政負擔、教學焦點混淆與工作量加倍等困境，但亦在壓力下展現專業能動性，逐步從課程傳遞者轉型為課程設計者與學習促進者。研究進一步發現，園長的支持性領導、跨政策協調平台以及教師間的專業學習社群，是緩解壓力並促進教師專業成長的關鍵機制。此外，研究亦呈現家長與行政機關等利害關係人的觀點，顯示政策整合不僅是行政流程簡化，更涉及價值與目標的協調。綜合而言，本研究不僅補充了現有文獻在政策落實層面的不足，也提出可操作的制度建議，包括文件整併、師徒制培訓與壓力調適支持，期能為教育決策者與實務工作者提供具體參考，促進幼兒教育品質與政策效能。

關鍵詞：教育政策統整、教師專業角色轉型、幼兒園、教師能動性

Practical Challenges of Integrated Educational Policy and the Transformation of Teachers' Professional Roles: A Case Study of a Kindergarten

Wang Yueh Huey

Assistant Professor, Department of Child Care,
National Pingtung University of Science and Technology

Abstract

This study investigates the practical challenges and professional role transformation of kindergarten teachers when implementing integrated educational policies concurrently. The case site was a kindergarten simultaneously engaged in the “Kindergarten Professional Development Coaching Program” and the “English-Integrated Kindergarten Curriculum Program.” Employing a qualitative case study approach, data were collected through teacher interviews, classroom observations, and coaching records, and analyzed via thematic analysis. The findings reveal that teachers faced heavy administrative workloads, blurred instructional priorities, and doubled preparation demands under the dual policies. Nevertheless, they gradually demonstrated agency by shifting from content deliverers to curriculum designers and facilitators of children’s learning. Supportive leadership from the principal, cross-policy coordination platforms, and professional learning communities emerged as key mechanisms that alleviated pressure and fostered professional growth. Moreover, perspectives from parents and local authorities underscored that policy integration entails not only administrative streamlining but also alignment of values and goals. This study contributes to bridging the gap in the literature on policy enactment in early childhood contexts and offers actionable recommendations, including unified documentation, mentoring systems, and stress-management support. These insights provide practical implications for policymakers and practitioners aiming to enhance the quality and sustainability of early childhood education.

Keywords : Integrated Educational Policy, Teacher Professional Role Transformation, Kindergarten, Teacher Agency

一、前言

近年來，臺灣教育改革持續推展，中央與地方政府不斷推出多元的教育政策與計畫，例如課綱改革、雙語教育、素養導向課程與專業發展方案等（國家發展委員會，2018）。這些政策雖各自有其合理性與價值，但在基層學校端往往呈現「多頭並進」的樣態。學校與教師必須同時回應多項要求，包含行政檢核、課程調整、專業社群參與與成果展現，形成沉重的工作負擔。當制度設計未能進行橫向整合時，政策在學校層級的落實經常流於「堆疊」而非「協奏」，導致政策理想與教育現場之間出現落差。

國際文獻中，關於「政策統整」（policy coherence）或「系統改革」（systemic reform）的討論，皆指出若政策之間缺乏一致性，學校往往難以將其轉化為有機的教學脈絡（Fuhrman, 1993；Clune, 1993）。對幼兒園而言，教師除了承擔課程設計與教學任務，更需面對行政要求、親師溝通與專業成長等多重壓力。當多項政策同時落地，現場教師如何在有限的資源與時間內進行調適，成為教育研究與政策落實的關鍵課題。特別是在幼兒教育場域，教師需同時照顧幼兒的發展需求與課程品質，政策疊加更容易引發專業角色的張力。

基於上述現象，本研究的研究動機有三：其一，檢視教育政策在基層幼兒園推行時的落實困境，以具體案例說明政策統整不足的後果；其二，透過個案分析釐清教師在多重政策情境中所面臨的挑戰與專業角色轉型，補充目前研究對「政策與教師專業互動」的不足；其三，提出具體的因應策略與政策建議，協助教育行政單位在設計與推動政策時更貼近現場需求。

本研究鎖定某幼兒園，該園於同一學年度同時參與「幼兒園專業發展輔導計畫」與「英語融入幼兒園課程計畫」。這樣的情境提供一個典型案例，反映教師如何在雙重方案要求下進行日常教學與行政實務的調整。透過深入的觀察與資料分析，本研究希望回答以下研究問題：

- (1) 幼兒園在同時實施兩項教育政策時，面臨哪些具體挑戰與困境？
- (2) 教師如何在行政負荷與教學任務之間進行調適？其專業角色出現哪些轉變？
- (3) 在多重政策并行的情境下，學校與教師採取哪些策略來整合、協調或簡化實施流程？
- (4) 這些經驗對未來教育政策統整與落實具有哪些啟示？

綜合而言，本研究不僅聚焦於單一政策的成效，而是從「多重政策的交會點」切入，探討其在基層幼兒園現場的實踐樣貌。藉由案例剖析，本研究期望能為臺灣教育政策的設計與推動提供務實建議，使政策與現場之間建立更緊密

的橋樑，促進教育改革的有效落實。

二、理論回顧

（一）政策統整與系統改革

教育政策往往不是單一方案，而是多種計畫並行、相互疊加的結果。國際研究指出，政策統整與系統改革的核心在於不同要素之間的一致性與協奏，方能避免基層出現行政負擔或資源重複（Fullan, 2007）。然而，文獻多強調「理想的一致性」，卻較少探討實務中橫向整合的難度。例如，Datnow 與 Park（2009）提醒，政策在不同層級之間的落差，往往造成學校在有限資源下必須「自行協調」。OECD（2015）雖提出「政策組合」概念，但未深入說明當不同計畫價值取向衝突時，學校應如何抉擇。臺灣的案例顯示，雙語政策與輔導計畫同時落地時，教師經常陷入多重檢核壓力（李森永，2022）。這凸顯了現有文獻在「如何落實統整」的層面仍存有缺口，也正是本研究所要回應的實務困境。

（二）實作科學與設計導向落實

政策能否轉化為教學現場的日常，取決於落實過程的支持系統。實作科學（implementation science）強調能力建置、組織支持與領導力三大驅動因子（Fixsen et al., 2005），而設計導向實施研究（Design-Based Implementation Research, DBIR）則強調透過短循環的「設計—實施—反思」提升實踐適切性（Penuel et al., 2011）。然而，現有研究多著重「推動策略」，較少關注「教師在多重政策下如何取捨」。例如，Coburn（2003, 2005）指出規模化不僅是數量擴張，更是對地方情境的深度調整，但在幼兒園場域，教師往往缺乏足夠時間與人力進行反覆調整。本研究的個案顯示，當教授與教師合併表單、簡化檢核時，確實形成了 DBIR 式的改善文化，但這種文化如何長期維持，仍有待更多實證探討。

（三）教師能動性與分散式領導

過往教育改革常將教師視為被動執行者，但近年研究開始強調「教師能動性」（agency）的重要性。Priestley 等（2012）提出能動性框架，說明教師如何在過去經驗、未來期待與當下情境的交織下進行專業判斷。Spillane（2005）則以「分散式領導」揭示教師、園長與專家共同推動改革的可能性。這些觀點雖凸顯教師的主動性，但部分研究過於理想化，忽略了能動性展現的前提條件。例如，Pearson（2013）強調「專業資本」的重要，但在行政負荷高漲時，教師是否仍能有效發揮專業判斷，值得商榷。本研究的個案呈現兩個極端：資源豐富且獲得園長支持的班級，能展現高度能動性；而行政支援不足的班級，則受

限於結構性因素。這顯示教師能動性的發揮並非必然，而是深受制度與組織脈絡影響。

（四）組織常規、意義建構與工作負荷

學校如何回應政策，不僅是「執行」問題，更涉及組織常規與意義建構的過程。Weick（1995）的「意義建構」（sensemaking）理論揭示，教育人員在資訊有限的情境下，會透過既有常規來詮釋與實踐政策。Feldman 與 Pentland（2003）則強調常規具有動態性，能在實踐中持續重構。然而，多數研究對此抱持「中性立場」，較少指出常規也可能強化行政負擔，限制教師專業創新。另一方面，「工作要求—資源模型」（Job Demands-Resources, JD-R）提供了分析教師工作壓力的有力工具（Bakker & Demerouti, 2007），但在幼兒園情境下，工作要求往往不僅是量化的工作量，更涉及情緒勞動（Maslach & Jackson, 1981）。本研究案例顯示，行政表單與觀課要求增加了教師的工作要求，而園長支持與教授協作則成為重要資源。這種「要求—資源的拉鋸」提醒我們，單靠教師個人努力難以平衡結構性壓力，唯有透過制度支援才能真正落實政策統整。

綜合上述文獻可知，雖然政策統整、實作科學、教師能動性與組織常規等理論為理解教育改革提供了有力的分析框架，但多數研究仍偏重理想模式的建構，較少觸及基層教師在多重政策壓力下的實際困境。現有文獻常強調政策協奏與教師能動性的正向效應，卻不足以解釋行政負荷過重、資源不足或價值衝突情境下的限制與矛盾。本研究正是在此缺口中展開，藉由幼兒園個案的深入分析，不僅檢視統整式政策落實的挑戰與條件，也回應了文獻中對「如何在制度張力中維持專業角色轉型」的不足，期能進一步豐富政策落實與教師專業發展的理論對話。

三、研究設計與實施

本研究採取質性個案研究法，旨在深入探討統整式教育政策併行之下，教師面臨的實務挑戰及其專業角色的轉型歷程。個案研究方法特別適合處理複雜且具情境特殊性的教育現象，能深入剖析事件細節與相關人員的主觀經驗，進一步提供政策與實務建議（Stake, 1995；Yin, 2018）。

（一）研究場域與對象

本研究以某幼兒園為個案場域，該園於 113 學年度同時實施「幼兒園專業發展輔導計畫」與「英語融入幼兒園課程計畫」，提供了觀察政策統整實施與教師專業角色轉型的典型案例。本幼兒園教師群由五個班級組成，教師專業背景各異，適合深入探討政策實施過程中的差異化經驗與挑戰。

（二）資料收集

為確保研究結果的多元性與完整性，本研究採用三種資料蒐集方式，包括：(1) 半結構式教師訪談、(2) 課室現場觀察、(3) 輔導紀錄分析。資料蒐集的具體方式如下：

(1) 半結構式訪談：訪談對象包括參與兩項政策執行的班級教師，共計 10 位教師，以及 1 位園長。訪談問題設計聚焦於教師的專業角色轉變經驗、政策併行下的具體教學困境、政策推動過程中的挑戰與因應策略。每次訪談約 30 分鐘，全程錄音後逐字轉錄，以進一步進行質性分析。

(2) 課室觀察：本研究安排於 113 學年度期間，進行每月固定觀察，每次觀察約 1 小時，重點聚焦在教師如何實際落實兩項政策要求於日常教學與互動活動中，觀察過程詳細紀錄教師教學行為、幼兒回應與課室環境佈置等情境資料，以強化訪談資料的信度與效度。

(3) 輔導紀錄分析：蒐集兩項政策實施過程中的正式輔導紀錄，包括輔導教授之回饋意見、教學建議與課程調整等具體資料，進一步補充與交叉驗證訪談和觀察所得資料，形成多元且深入的分析視角。

（三）資料分析

本研究資料分析採用質性分析方法，主要透過主題分析法（Thematic Analysis）進行（Braun & Clarke, 2006）。資料分析程序包括以下步驟：

1. 資料熟悉化：研究者完整閱讀訪談逐字稿、課室觀察紀錄及輔導文件，深入理解並掌握各種資料的內容細節與特徵。
2. 初步編碼：逐步將資料內容分類，產生初步的開放編碼，並歸納出初始概念與類別。
3. 主題建立與整理：進一步將相關的初步概念與類別進行整理與合併，建立明確且具體的研究主題，例如：「行政負擔過重」、「教學焦點混淆」、「教師專業角色轉型」與「教師自主整合策略」等。
4. 主題命名與界定：明確定義每個主題的內涵與範圍，並界定主題之間的相互關聯與邏輯關係。
5. 撰寫分析報告：以主題分析的結果進行研究成果之詮釋，提供完整的研究分析報告，並與相關文獻進行對話，以凸顯本研究之貢獻。

（三）研究嚴謹性與可重製性

為提升研究方法的嚴謹性與可重製性，本研究採取多元資料三角驗證法，同時從教師訪談、課室觀察與輔導紀錄分析三個不同資料來源交叉驗證研究發現，確保資料分析與研究結果的可信度與有效性。此外，研究者在分析過程中持續進行反思，定期與同儕進行討論並進行多次檢視與修正，以確保分析過程的透明性及結果的可追溯性。透過以上資料收集與分析程序，本研究可深入探索統整式教育政策併行實施過程中的實務挑戰及教師專業角色轉型，提供政策執行與未來研究的重要參考依據。

四、研究結果與討論

（一）並行實施帶來的挑戰

當專輔計畫與英融計畫在同一學年內同步展開時，幼教師很快感受到多重壓力。一開始，兩項計畫各自有明確的目標與要求，但缺乏彼此連結，使得前線教師在執行上出現角色混亂與負荷過重的現象。以下歸納幾項主要挑戰：

1. 行政負擔沉重

雙方案各自要求獨立的計畫書、會議紀錄與成果報告，導致教師必須應付重疊的報表與異質的檢核，例如同時提交專輔計畫的省思紀錄與英融計畫的活動回饋。這種額外的文書工作造成「高要求／低資源」的不平衡，符合 JD-R 模型對倦怠風險的預測：行政要求佔據備課與反思時間，壓縮了教師用於示範、回饋與課程調整的專業資本時間，進而間接影響教學品質（吳清山，2016）。相對地，當文件得以整併並提供相應的行政資源支持時，教師的壓力明顯下降，課程節奏也逐漸回穩。

2. 工作量過大

除文書外，教師在課程準備上的負擔也大幅增加。專輔計畫要求課程調整與學習區再設計，英融計畫則需額外備妥英語教材與活動。當兩計畫同時要求「主題探究 × 英語輸入」卻缺乏明確優先序時，教師面臨任務切換與認知負荷增加，削弱了即時監控與形成性回饋的效果。相對地，若能將雙方案對齊於「同一課程事件」（如學習區活動），則能將流程摩擦轉化為流程協同，正是「學習區雙語化」後續能展現成效的關鍵原因。

3. 教學重點混淆

在雙方案初期，由於缺乏統整機制，教師經常陷入「力氣應該花在哪裡」的困惑。專輔計畫強調課程品質與探究學習，英融計畫則重視語言輸入與英語

時數，兩者在時間與焦點上常出現衝突，造成教師難以抉擇，甚至憂心若偏重一方會引發另一方專家的不滿，導致教學焦點模糊、課程節奏受干擾。這種現象反映了在缺乏共同解讀框架時，教師會依不同專家建議形成分裂的教學常規，進而產生失焦。後續當兩組輔導教授逐漸以「課程探究 × 英語元素」作為共同語言後，*sensemaking* 得以趨於一致，教學焦點逐漸穩定，並轉化為可複製的班級常規，例如例行性活動、語言經驗圖表與英語口令的整合。

4. 缺乏整合與協調

在計畫初期，專輔與英融分屬不同單位，各自安排觀課與會議，缺乏跨方案的溝通機制，導致學校頻繁接待輔導團隊並出現時程衝突，教師難以獲得足夠的喘息與內化時間。兩計劃的建議各自為政，形成「各吹各調」，進一步增加指令矛盾與觀課堆疊，造成實施割裂。後續透過園長作為單一協調窗口，並設立專輔與英融的協調會議，才將「兩條線」整合為「一條節奏」，消除了時序競逐，並維持觀課一回饋一改課的循環。

（二）跨計劃協作：輔導教授聯手再定位

面對上述問題，該園的園長與教師團隊主動尋求改變。他們將困境如實反映給兩項計畫的輔導教授，希望尋求協助。透過園長的居中協調，專輔計畫的教授與英融計畫的教授深刻了解到教師的壓力與現場執行情況，於是決定協同合作，調整兩方案在園所內的定位與做法。

首先達成的共識是計畫優先順序的重新定位。經討論，輔導團隊同意以專輔計畫為主軸，英融計畫作為從屬且支援的角色。換言之，在整體園務發展上，優先確保專業發展計畫的目標得以實現，包括課程品質提升和教師專業成長；同時將英語教學的要求融入日常既有的課程架構中，而非額外增加老師負擔。例如，專輔計畫原先要求老師強化學習區教學，教授們便建議可在學習區中順勢加入英語元素：美勞區提供中英對照的色彩與形狀詞彙卡，語文區擺放主題相關的英語繪本，扮演區增添簡單的英文標示等。這樣一來，英語融入不需要另起爐灶地抽出課程時間，而是滲透在日常活動與環境中。此舉既呼應了英融計畫「在日常活動課程中自然融入英語」的精神，也讓兩項計畫在同一情境下達成目的。

接著，在課程與活動安排上進行協調。兩位教授共同規劃了本學年的輔導節奏，儘量避免雙方衝突與重複。他們協調將原先分散的輔導日程做適度整合，例如安排某週兩種輔導同步進行：週一由專輔教授觀課，週二由英融教授協助教師將專輔教授觀察到的教學情境加入英語建議，形成接續而一貫的指導。當英融教授發現某班孩子對特定主題特別感興趣時，也會提醒專輔教授在課程指導時納入該主題，強化主題統整性。透過這種資訊共享與教學策略的對話，兩

方案的輔導建議開始趨於一致，不再讓老師感到左右為難。

此外，教授們也重新檢視文件檢核的要求，盡量簡化或合併重複的部分。他們允許老師將英語融入的活動記錄融入每月的專輔計畫反思報告中，而非額外呈報，減少同樣內容重覆書寫的情形。某些工作表格也改為共用，例如觀課紀錄表可同時記載專輔與英語兩方面的觀察要點。一系列協調措施明確傳達出一個訊息：兩個計畫在該園所是一體的，共同服務於幼兒的學習與教師的專業成長，而非彼此競爭的項目。

透過輔導教授的聯手協作，園內教師明顯感受到壓力的紓解與方向的明確化。他們表示，當上級計畫單位能夠統整立場，基層執行者就有了清晰的優先次序與操作指南。例如，在教學實務中，教師若因時間有限必須取捨時，會先滿足專輔計畫強調的原則（如幼兒自主遊戲或環境創設），再設法將英語元素嵌入其中，而不再擔心這樣做會違背英融計畫的初衷。這種重新定位不僅減輕了教師的心理負擔，也開啟了兩方案相互加乘的可能：專輔計畫提供了優質的課程架構土壤，英融計畫則成為豐富課程的一道養分，兩者結合產生更有深度與廣度的學習經驗。

（三）壓力鍛鍊下的專業成長

在調整策略、明確分工後，雙方案在該幼兒園的推行逐漸走上正軌。然而，落實於現場教學仍非易事。真實的教學情境中，各種細節挑戰持續考驗著教師們，同時也意外地促進了他們的專業成長。

首先，老師們必須學習在有限的時間與精力中巧妙整合多重目標。以往教師專注於單一計畫時，目標相對單純；而現在每日教學設計得同時顧及幼兒發展、課程主題以及英融頻率等多層面指標。這促使教師養成更縝密的課程規劃能力：他們開始善用統整課程的理念，精選主題活動，使其既符合專輔計畫倡導的幼兒主體性，又能融入適量英語。例如，一位老師分享她設計的「服裝嘉年華」主題活動中，小朋友扮演畢業照攝影工作室的工作人員，這本是專輔教授鼓勵的生活情境教學；該老師進一步加入英文服裝名稱，孩子們在遊戲中一併練習說 *dress*、*hat* 等單字。結果孩子樂在其中，課程目標也一舉多得。透過這種整合式的嘗試，教師逐步體會到不同領域目標並非水火不容，只要精心設計完全可以相互輔助。

其次，在雙方案的磨合下，教師的反思與調適能力明顯提升。由於兩個輔導團隊每隔幾週就會進園觀課、提供回饋，老師們比以往更頻繁地檢視自身教學。每當一次輔導過後，他們會反思：哪些建議可以融入日常教學？哪些做法需調整才能同時符合兩方案的期待？這種連續的省思迭代，培養了教師敏銳的問題意識和解決能力。慢慢地，教師從被動接受指導，轉變為主動尋求專業成

長：有人開始閱讀英語融入教案；有人在教務會議中分享自己班級小試身手的英語遊戲成果，帶動同儕交流。可以說，多重壓力逼使教師跳脫舒適圈，進而孕育出更具深度的專業省思習慣。

再者，本次經驗讓教師團隊更加體認合作與支持網絡的重要性。在壓力高峰時期，老師們不再各自閉門苦撐，而是積極尋求同事與專家的協助。教職員之間形成緊密的學習共同體，彼此分享製作英語教具的小撇步、共同討論如何優化環境教學。輔導教授亦扮演重要角色，他們樂於傾聽教師心聲，提供具體可行的改進建議，而非一味要求。整個歷程中，園內逐漸醞釀出正向的專業對話文化：老師們勇於提出困難，專家與主管樂於協助尋策解決。這種文化的養成，使壓力轉化為團隊凝聚力，也提高了未來再遇挑戰時的應變信心。

值得一提的是，儘管承受壓力，多數教師內心對參與這兩項計畫的價值逐漸產生認同。他們看到孩子在良好課程與英語刺激下的變化：幼兒對探索活動更投入，對英語表現出躍躍欲試的好奇心；自己則在忙亂中磨出了更多元的教學技巧。這種成長的成就感在反饋中支撐著教師，讓他們有動力繼續前行。一位資深教師分享道：「以前遇到新政策總覺得是額外負擔，但經過這次，我學會用專業的眼光去看待新東西，想著如何為我所用，而不是被它牽著走。心態變了，壓力就成養分了。」

（四）多元班級經驗與教師自主

本案例中的幼兒園共有五個班級，因師生背景與年齡層不同，各班在雙方案下的實施情況亦呈現多元的適應樣貌。值得關注的是，在統一的大方向下，每位教師仍保有相當程度的自主權，依班級狀況靈活調整兩方案的融合方式。以下以具代表性的幾個班級例子說明：

1. 櫻桃班：統整方案成效顯著的典範

櫻桃班為園內年齡較大的混齡班級之一，其教師具備良好的英文專業能力及創意教學設計素養，成為同時推行專業發展輔導與英語融入課程之典範。根據多次輔導紀錄與課堂觀察，該班教師展現出高度的課程統整與教學調整能力，能有效融合專輔計畫所倡導的主題式探究教學與英語融入的目標要求。例如，在「服裝嘉年華」主題活動中，教師設計讓幼兒透過觸摸與感受各種布料的質地，搭配使用相對應的英語詞彙（如 smooth、fluffy 等），讓幼兒在主題探究活動中自然地習得英文新詞。日常活動如點心時間、午休準備與刷牙等例行程序中，教師亦積極設計英語口令、歌曲與遊戲，提升幼兒對英文使用的興趣及自然程度。觀察結果顯示，櫻桃班幼兒能夠主動參與並自發使用英文進行互動，表現出顯著的語言學習成效與投入度。

此外，櫻桃班教師在環境規劃與佈置上亦充分展現專業與創意，班級環境中充滿豐富且貼切的中英文雙語經驗圖表與主題學習角落。這些教學環境不僅與幼兒的日常生活緊密結合，且融入了專輔計畫所要求的學習區設計理念，提供幼兒持續接觸與探索英語的情境與機會，達到自然浸潤的語言學習效果。輔導教授在多次觀課後高度肯定櫻桃班教師能有效將兩個方案的要求統整於課堂實踐，並指出這種整合式教學策略不僅能夠減輕教師的行政負擔，更能有效促進幼兒在雙語學習及課程探索上的表現。

整體而言，櫻桃班的成功經驗清楚顯示，當教師具備良好的專業能力並獲得適當的專業支援與自主調整空間時，統整式教育政策的落實不僅可行，甚至能產生顯著的教學與學習成效，為其他班級提供值得參考的實踐範例。

2. 蘋果班：行政與教學雙重壓力的困境

蘋果班教師的英語專業背景相對薄弱，因此在推行英語融入教學計畫初期即感受到明顯的壓力與困難。根據輔導紀錄，蘋果班教師坦言，同時執行專業發展輔導計畫與英語融入計畫，加上非營利幼兒園本身的行政事務繁重，使其經常感到焦慮且無法有效整合課程。特別是面對兩項計畫各自要求之下，教師一度感到教學重點混亂，不清楚如何兼顧幼兒專業發展輔導的環境規劃與英語融入的實踐需求。此外，教師亦指出自身英語教學經驗不足，急需更明確且頻繁的輔導支援，以協助其逐步建立英語教學之自信與能力。

然而，在上述困難情境下，蘋果班教師仍展現出教師專業自主調整的能動性。該班教師採取以簡單生活口語為主的「小步慢走」策略，未安排額外的英語教學活動，而是在每日生活例行環節中融入英文。舉例而言，每天早上進教室時，教師以「Good morning」問候幼兒；洗手時，引導幼兒重複「wash hands」的英文用語；午餐前則帶領幼兒齊聲說「Thank you」。此外，教師亦利用專業發展輔導計畫的契機改善班級常規，例如在收拾玩具時唱英文歌曲「Clean up」，巧妙將英語融入日常管理與互動中。這些看似細微的融入方式，卻能在日復一日的互動中自然累積幼兒對英文的熟悉與使用習慣。

觀察發現，雖然蘋果班英語融入教學的程度較淺，幼兒仍能在此自然情境中展現出高度的參與度與對英語的好奇心。此外，藉由專輔計畫的專業輔導建議，蘋果班教師逐步調整教學策略，減少了行政負擔與焦慮感，提升了教學自信度，並改善了班級整體的學習風氣與秩序。輔導教授亦肯定教師在有限條件下能有效整合兩個方案的精神與目標，充分彰顯出教師自主權的重要性。蘋果班的經驗同時凸顯出，尊重教師專業判斷、容許不同班級因應自身條件調整步調，才能在實務中達成政策推動之最大成效。

3. 其他班級：自主調整與多元實踐模式

除了櫻桃班與蘋果班，本幼兒園其他班級在推動專業發展輔導與英語融入計畫時亦展現出多元且具彈性的教學實踐。這些班級教師善於依據自身的專業專長、幼兒的興趣與需求，主動調整方案實施的方式，體現教師專業自主性在政策落實中的關鍵作用。例如，年紀最小的幼班教師將專業發展輔導計畫提倡的音樂律動課程與英語融入計畫結合，每週透過律動歌曲的方式導入英文詞彙與句型，讓幼兒在輕鬆愉悅的氣氛中體驗雙語韻律與節奏，進而培養語感與語言興趣。

而葡萄班教師則更強調幼兒的興趣導向與自然探索學習模式。根據輔導紀錄，葡萄班教師在大肌肉肢體活動中，主動將專業輔導計畫中強調的幼兒自主探索精神與英語融入元素結合，教師透過引導幼兒觀察肢體動作，並融入適合的英文詞彙（如 hop、jump、run 等），協助幼兒在肢體動作的探索活動中逐步認識並使用英文。這種調整策略明顯降低了教師額外的工作負擔，同時更符合幼兒發展特質，讓教學內容更具實效性與親和力。此外，西瓜班教師則展現美術教學專業特長，將雙語教學巧妙地融合於美術創作活動中。教師在美術活動時加入簡單英語指令與色彩詞彙（如 red、blue），幼兒在藝術創作過程中自然地接觸英文，並能透過實際操作有效內化語言知識。另有班級邀請具英語能力的家長志工參與班級活動，例如定期安排親職共讀的英語繪本故事時間，成為該園獨特的園本特色活動之一。

整體來看，園內教師透過教師專業自主調整與跨領域教學的整合，呈現出豐富且具多元特色的實踐模式。此現象突顯一個重要觀點：教師的專業自主性與專業判斷能力，是統整式教育政策能否成功落實的關鍵。當教師能參與並自主決定如何實施各項政策，將政策融入日常教學情境中時，往往更具成效且更能激發教師的專業創新與成長。

4. 綜合分析討論

本研究透過櫻桃班、蘋果班及其他班級的實踐經驗，深入分析雙方案併行下，教師面臨的實務困境、教師專業角色轉型，以及政策統整策略的運用方式。研究結果發現，各班教師在面對政策壓力下均展現不同程度的專業自主性調整與政策統整策略的採用，但各班級的執行成效存在明顯差異（見表 1）。

(1) 各班級實務經驗之比較

表 1 各班級政策執行成效與教師專業轉型比較

班級名稱	教師專業自主性	政策統整策略	執行成效與特色	教師面臨之主要困境
櫻桃班	高度自主	全面整合	雙方案整合成功，課程統整深入且自然，幼兒參與度高且英語使用主動。	無明顯困境，但對教師專業要求較高。
蘋果班	中度自主	生活情境融入	課程整合初步成功，以日常活動簡單融入英語，幼兒對英語展現興趣。	行政負擔沉重，教師英語能力有限，整合深度不足。
葡萄班	高度自主	以幼兒興趣與戶外探索活動為主	教師依幼兒需求靈活調整策略，減輕行政與教學壓力，達成初步整合目標。	初期缺乏統整能力，政策整合深度仍可再加強。

資料來源：研究者自行整理

如表 1 所示，櫻桃班教師透過高專業自主性與全面的政策統整策略，能將雙方案融合於日常課程中，呈現最顯著的執行成效；蘋果班則因教師專業能力及行政支持不足，在整合深度與專業自主發揮上受到限制，僅能進行基礎的政策融合；葡萄班教師則因應自身專業特色與幼兒需求採取靈活策略，但統整深度仍有精進空間。

(2) 教師專業角色轉型之深入分析

統整式教育政策併行的情境對教師專業角色轉型帶來重要影響。傳統上教師以課程內容傳遞者為主，然而在政策併行下，教師逐步轉型為課程設計者、政策統整協調者與幼兒學習的促進者（盧雯月，2021）。如櫻桃班教師在高壓政策推動下，不僅精熟掌握兩種政策之要求，還主動發揮課程設計的專業能力，成功將英語元素與主題探究課程整合，展現出高度的專業成長與角色轉型；葡萄班教師亦從原本較為傳統的教學角色轉型為更靈活的課程設計與調整者，以幼兒興趣為核心進行策略轉變，進一步促進教師專業的省思與成長。相較之下，蘋果班教師雖具一定自主調整的嘗試，但由於專業支援不足與行政負擔過重，教師專業角色轉型仍較為侷限與不明顯。

教師角色轉型的關鍵因素包括教師專業能力培養、行政支援系統的建構與跨方案協調機制的建立。研究發現，當教師能夠主動參與政策實踐方式的調整，並擁有充足且系統性的專業發展培訓時，即使面臨政策壓力，也能有效實現專業角色轉型，進一步增強教師的專業自主性與課程統整能力。

(3) 政策統整之具體策略與建議

研究結果亦指出，有效的跨政策協調機制與行政支持對統整式教育政策的成功落實至關重要（Fuhrman, 1993；Clune, 1993）。如櫻桃班之成功經驗顯示，園方及輔導教授能明確協調政策優先順序，降低教師行政負擔，提供明確且一致的專業指引與建議，進而有效協助教師將兩個政策融合於實際教學中。葡萄班的案例則凸顯，政策實施初期須重視教師的自主性與彈性調整空間，允許教師依據專業特性與幼兒需求靈活調整政策執行方式，方能有效落實政策目標。

因此，研究建議教育主管單位應著重推動跨方案溝通平台、提供系統化且持續的教師專業培訓課程，以及精簡相關行政流程，以支持教師專業角色轉型並增強政策統整之成效。具體做法可包括定期進行跨政策協調會議、建立明確的教師專業發展支援措施，以及進行更有效的教師專業培訓，強化教師的課程整合能力與政策因應能力，最終促進幼兒教育政策的實務落實與品質提升。

（五）園長支持與家長回饋

一所幼兒園能順利推行多項計畫，管理層的態度與作為舉足輕重。該非營利幼兒園的園長在整個過程中展現了高度的支持與領導智慧，為前線教師撐腰並協調內外資源，使挑戰轉化為成長契機。

首先，園長在決策上採取教師優先、彈性調度的策略。她深知兩方案會為老師帶來額外壓力，因此在學校行政會議中明確表示：教師的身心健康與教學品質優先於形式上的配合。為此，園長主動調整園內工作分配，例如減少當年不必要的活動，以空出時間供老師專注於專輔與英語方案；也請教保員與行政人員分擔部分文書和環境布置工作，讓教師能專注在教學調整上。每當有輔導專家入園，園長更親自陪同參與討論，確保專家們了解學校的整體計畫佈局，防止各說各話的情況再次發生。可以說，園長以協調者的角色串聯起了教師與輔導團隊，維持了雙方案推行的一致性。

在心理支持方面，園長也扮演了鼓勵者的角色。她時常走訪班級，關心老師們的教學進展與壓力狀況，適時給予肯定與鼓勵。例如，某次觀課後看到老師巧妙融合英語教學，她當眾讚揚這位老師的努力，並在全園週會分享這樣的佳績，提升了教師的信心和榮譽感。對於進度稍緩的班級，園長則私下給予協助與建議，而非責備，營造出安全的改進空間。有了來自領導的體諒與撐腰，教師更願意坦誠面對困難、積極嘗試創新，整個園所形成一種同心協力的氛圍。

除了校內支持，園長也非常注重親師溝通與家長宣導。畢竟，英語融入方案直接影響幼兒的學習內容與形式，家長的理解與配合是成功的要素之一。一開始，園方透過家長座談會和公告，向家長說明參與雙方案的目的與內容：強

調專輔計畫將提升教學品質、英語融入則讓孩子多元發展，希望家長放心並共同行動。在園長的帶動下，家長們對這些新措施表達支持，部分家長甚至主動詢問如何在家配合，例如和孩子練習簡單英文對話等。隨著學期進行，園方也持續蒐集家長意見並回饋調整。例如，有家長反映孩子回家會哼唱英文歌謠，覺得驚喜又欣慰；也有家長建議提供每週所學英文詞彙清單，方便家庭複習。這些意見園方虛心接受，適時調整親師聯絡手冊的內容，加強家校合作。

就幼兒本身的反應而言，孩子們對英語的接觸普遍展現出好奇與喜愛。教師觀察到，許多幼兒把英語時間當成遊戲或表演的機會，積極模仿老師發音，哪怕只是簡單的單字也樂此不疲。一些孩子甚至會在課餘自發互相用聽來的英語打招呼，或指認教室佈置上的英文單詞。這種自然又正向的學習氛圍，是推行英語融入方案最希望達成的目標之一。更難能可貴的是，雙方案的實施並未削弱幼兒對其他活動的興趣。由於英語元素是巧妙地嵌入在原有課程架構中，孩子們依然盡情享受美術、音樂、戶外遊戲等各領域活動，同時額外獲得英語刺激，可謂一舉兩得。孩子們的正面反應也成為教師最好的強心針——看到幼兒樂於學習且從中獲益，先前的勞心勞力在此刻都化為值得。

總體而言，家長和幼兒對英語融入的接受度良好，讓當初擔心「家長會不會覺得我們在搞雙語教學虎頭蛇尾」的教師們放下心來。家長的支持態度反過來也鼓舞了園所持續精進。例如，有家長在學期末感慨：「孩子在這一年不僅更愛上學，還學到不少英文單字，我們真的很滿意學校的用心。」這樣的肯定成為學校繼續努力的動力來源。園長適時在家長社群中分享了教師們的付出與專業成長故事，拉近了親師間的信任，使整個學習社群更為緊密。

五、結論與建議

本研究以某幼兒園為個案，探討統整式教育政策併行實施時的實務挑戰與教師專業角色轉型。研究結果指出，教師在多重政策壓力下面臨行政負擔過重、教學焦點混淆與專業整合能力不足等困境，但亦逐步展現專業自主性，從「內容傳遞者」轉型為「課程設計者」與「幼兒學習促進者」。此發現凸顯了教師專業自主及行政支援的重要性。基於研究結果，本文提出以下結論與建議，並分為兩大層面進行闡述。

（一）行動導向的實務建議

1. 完善教師專業發展支持系統

為了有效支持教師專業發展，建議可透過多元化的方式強化支持系統。首先，建立師徒制度，讓具備經驗的教師或專業輔導教授定期指導新進教師或專業能力相對不足的教師，藉由一對一的支持機制，協助其增強教學信心與專業

素養。其次，推動校內專業學習社群，並落實「觀課—回饋—改課」的循環歷程，使教師能在共同觀察與省思的過程中，逐步累積課程改進的實務經驗，並建立持續性的專業對話文化。

2. 精簡教師行政負擔與改善教學條件

在行政支持層面，政策推動者應積極採取措施以減輕教師的工作負擔，並改善其教學條件。首先，可導入數位行政工具，例如雲端報表系統或人工智慧應用，協助教師快速生成成果報告與統計資料，以提升行政效率並降低重複性工作。其次，教育局或學校單位應撥補臨時行政助理分擔文書處理，讓教師能將更多精力投入於課程規劃與教學實踐。最後，建議提供教師依據實際需求快速申請經費，用於購置繪本、教具或教材，避免教師必須自掏腰包承擔額外成本。透過以上措施，能有效降低行政壓力並改善教學環境，使教師更專注於專業角色的發揮。

3. 支持性領導與專業夥伴關係

在領導與合作層面，幼兒園行政主管與外部專業輔導團隊的角色至關重要。首先，園長應定期召開教學會議，積極傾聽並回應教師在政策實施過程中所面臨的實際困難，並透過彈性調度資源與調整行政規範，取代僵化的指令要求，以展現支持性領導。其次，專業輔導教授之間也應建立協同合作的模式，例如透過協商會議，彙整輔導內容與建議，避免各自為政或重複要求，進而為教師提供一致且具體的教學建議。最後，園所可營造正向的專業文化氛圍，例如分享最佳實踐案例，公開表揚教師的創新做法，讓專業努力獲得同儕與家長的認可。透過上述支持性領導與夥伴合作機制，不僅能減輕教師的心理壓力，也能強化專業社群的凝聚力，進一步提升政策落實的成效。

4. 壓力調適與專業成長機制

在壓力調適與專業成長方面，教育主管單位與幼兒園應協助教師將外在壓力轉化為專業成長的契機。首先，可定期規劃「壓力管理與正念工作坊」，課程內容涵蓋正念呼吸、情緒調適與壓力因應策略，以協助教師有效降低倦怠感並維持教學熱情。其次，鼓勵教師養成反思的習慣，透過每週簡要記錄教學挑戰與調整歷程，並在月會中進行交流，將個人壓力事件轉化為可供同儕借鏡的學習案例。這些措施不僅能協助教師在高壓政策環境中獲得支持，也能讓壓力成為促進專業精進與持續成長的正向動力。

（二）理論對話與批判性反思

首先，本研究顯示教師挑戰的根源不僅在於個人專業不足，而更是結構性

因素所造成。當制度缺乏橫向整合卻要求基層同時承接多項政策，教師專業角色轉型往往在「高要求與低資源」間被動形成，這與 JD-R 模型所強調的「要求—資源失衡」不謀而合（Bakker & Demerouti, 2007）。其次，教師能動性的展現並非孤立個體的行動，而是嵌入分散式領導網絡（Spillane, 2005）。園長支持、同儕合作與外部專家協作，均是促進能動性的條件。若缺乏制度性支持，能動性可能侷限於少數教師，難以擴散至整體。

再者，政策統整的核心不在於行政流程的簡化，而在於價值與目標的協調。例如，專輔計畫強調課程品質，英融計畫著重語言輸入，兩者雖表面衝突，但若透過「課程探究 × 語言元素」的策略，反而能互補。這呼應 sensemaking 理論（Weick, 1995）與政策落實研究（Coburn, 2005），指出學校如何進行意義建構，是多重政策能否成功轉化為一致實踐的關鍵。此外，本研究的個案性質限制了普遍性。未來研究可進行多案例比較與長期追蹤，並納入不同規模、資源條件與文化脈絡的幼兒園，以更完整理解政策統整的動態機制。

最後，本研究亦提醒教育決策者，教師專業成長具有雙重面向。一方面，適度的政策壓力可能激發教師的專業省思與教學創新；另一方面，若缺乏制度性支持與資源挹注，同樣的壓力則可能演變為專業倦怠與流失風險。因此，唯有透過設計兼具合理性與可持續性的支持系統，方能將外在壓力有效轉化為專業動能，而避免其成為侵蝕教師專業的耗損因素。

參考文獻

- 李森永（2022）。如何進行教育議題跨部門協作的策略分析？取自 https://epaper.naer.edu.tw/storage/upfiles/edm_217_3767_pdf_0.pdf
- 吳清山（2016）。專業資本。《教育研究月刊》，270，114-115。高等教育出版公司。取自 <https://doi.org/10.3966/168063602016100270009>
- 國家發展委員會（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A&upn=5137965B2A81A120。
- 盧雯月（2021）。走過英語融入幼兒園課程實驗之徑：四位教師的專業省思。《臺灣教育研究期刊》，2(4)，105-118。
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Clune, W. H. (1993). The shift from separate policies to systemic reform. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 125-140). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189x032006003>

- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>

- Datnow, A., & Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of complexity. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank, & T. Ford (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 348-361). New York, NY: Routledge.

- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3556620>

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

- Fuhrman, S. H. (Ed.). (1993). *Designing coherent education policy: Improving the system*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory*. Consulting Psychologists Press.

- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264225442-en

- Pearson, S. (2013). Professional capital: transforming teaching in every school. *Teacher Development*, 17(1), 146-147. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.766491>

- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Haugan Cheng, B., & Sabelli, N. (2011). Organizing Research and Development at the Intersection of Learning, Implementation, and Design. *Educational Researcher*, 40(7), 331-337. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189x11421826>

- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>

- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage Publications.

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

