

幼兒教師在學習評量實踐知識上之專業發展—一個人主體與幼兒園願景交互考量

陳紀萍

吳毓瑩*

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
博士候選人

國立臺北教育大學心理諮商學系
教授

摘 要

本研究目的是從學習評量實踐知識的觀點，提出幼兒教師專業發展的一條路徑：如何交互考量「幼兒教師主體」及「幼兒園願景」，以貼近幼兒教師評量專業精進需求。幼兒教師的學習評量之輔導的目的，在於幫助幼兒教師清楚得知幼兒學習狀況，得到佐證以評估學習的成效，並回饋課程與教學對幼兒學習的影響。筆者彙整國內實施學習評量文獻，發現存在兩個議題：（一）評量行動與評量目的落差：知道「做什麼」不知「為何做」；（二）評量信念與實踐的落差：知道「如何做」但無法「做得好」；此二問題往往導致無法有效評估學習成效、無法做出最佳評量決定、偏離原有評量信念、及易受外力左右評量行動的後果。學習評量專業發展即為改善評量實踐，幫助幼兒教師達成「知行合一」的目標。筆者針對幼兒教師評量專業發展提出兩個策略：（一）教師主體性與幼兒園願景鑲嵌互融：個人與幼兒園建立評量共識共創願景，勇於發聲進行社群專業對話，覺察並修正自己的評量實踐知識。（二）透過解決現場的實踐問題，教師協同合作提升評量知能：瞭解幼兒教師已有的經驗與知識，藉由協同解決問題產生成功經驗，關注問題解決中的幼兒園整體脈絡。期望藉由上述二策略，幼兒教師與幼兒園全體共同面對評量現況，在建構評量實踐知識的過程中提升個人專業，共謀園所願景，最終促進幼兒的學習成長。

關鍵詞：幼兒教師、幼兒園願景、專業發展、評量實踐知識

* 本篇論文通訊作者：吳毓瑩，通訊方式：wuyuhyin@gmail.com

壹、前言

幼兒教師在學習有效的評量與教學過程中，外來的輔導當能協助幼兒教師精進實踐。第一作者身為幼兒學習評量教學與輔導人員，認為學習評量之輔導目的在於幫助幼兒教師面對評量實踐問題，改善評量實踐現況。在我們與幼兒教師面對學習評量的困境時，感受到教師知道評量很重要，與幼兒學習息息相關，卻對如何恰當執行沒有自信，一則來自不知做的對不對；一則來自不知如何做才算好。

國內近十年來有關幼兒學習評量的研究發現，幼教評量實務上，有兩個議題待解決：其一是「為何做」之評量目的與實際「如何做」之評量方法有落差：幼兒學習評量實務的改善，多偏重修正評量技術，惜未能從為何而做的評量目的來整合檢視要如何評量才恰當。另外則是「應做」之評量信念與「實做」之實踐有落差：教師抱持的評量信念易受外力影響，因為教學忙碌、協同教師理念差異或家長期望而妥協了評量應有的執行，未能堅持做出最佳評量決定。上述這些問題反映了幼兒教師的窘境：不清楚幼兒學習評量的意義與目的，受到外在影響，左右了自己而選擇簡單、便利卻無法有效呈現學習成果的方式；缺乏對評量知識的整體瞭解，造成有做但無法有效收集到有用的學習訊息等，反映出幼兒學習評量需要解決的問題。

教育部於 2017 年正視此一現象，發佈「專業發展輔導」¹，在課程規劃與實踐類別中首次明列「幼兒學習評量」向度，提供「設計與實施幼兒學習評量」、「建置幼兒學習檔案」、「運用課程大綱實施幼兒學習評量」三項內涵供幼兒園勾選設定為輔導計畫之目標（教育部，2017）。事實上「入園輔導」已實施多年，學術界與實務界咸期望藉由課程、教學領域之學者專家進入幼兒園，協助幼兒教師將理論與知識融入實務工作，進而指引幼兒教師在幼兒學習評量的專業發展方向上實踐教育目標。關於入園輔導機制，巫鐘琳（2005）、陳淑琴與周淑惠（2010）研究發現，現場仍出現「輔導結束，成效結束」的疑慮，我們認為全面仰賴學者專家恐是造成輔導成效未能持續的原因。本文透過文獻整理出幼

1 106 年 1 月 19 日以臺教國署國字第 1050155404B 號令修正「教育部國民及學前教育署補助辦理公私立幼兒園輔導作業原則」。自 106 學年由教育部推動「教育部國民及學前教育署補助公私立幼兒園輔導」，整合適性教保輔導、課程大綱輔導、特色發展輔導為專業發展輔導。

兒園評量實作現場兩個問題如以下第貳部分所描述，繼而於第參部分試探提出可能的解決策略，最後對未來研究的展望寫在第肆部份。

貳、幼教現場之學習評量問題分析

我們彙整國內有關幼兒學習評量研究，以及與幼兒教師談論學習評量的經驗發現，幼兒教師在學習評量的實務上花費很多時間，但是針對「為何而做」與「如何做好」欠缺呼應評量行動的省思。

一、評量行動與評量目的落差：知道「做什麼」不知「為何做」

第一作者在現場輔導時，幾次翻閱老師們為幼兒整理的厚厚一本學習檔案，詢問老師這些作品代表了什麼學習上的成果？老師通常回答我：「就是把幼兒做過的活動記錄留下來，讓家長知道，也可做個紀念……」。

幼兒教師慣於收集很多幼兒作品資料成為活動記錄，但是大多數沒有針對作品反映的學習內涵進行分析（張靜文，2012；陳姿蘭、廖鳳瑞，2012），這樣的發現也反映在蕭玉佳與吳毓瑩（2006）學習檔案建構行動研究中。幼兒教師缺乏收集幼兒作品的目的引導，導致失去原有藉由收集作品進行瞭解幼兒學習成果的重要意義。McAfee 與 Leong（2007）強調教師從解析評量資料中獲得幼兒學習的訊息。幼兒教師執行評量行動，如未回歸評量目的，忽略分析對幼兒表現意涵的解讀，則可能對於評量資料的收集與解析，落入「有做但做不整全」甚至「有做但不知為何而做」的結果。

如果幼兒教師能有系統的檢視評量的行動，進而省思支持「為什麼做」的意義，也許能解決「做什麼」和「如何做」的問題。蕭玉佳與吳毓瑩（2006）研究發現，幼兒教師少了對於評量的意義、幼兒表現的結果如何回饋教學的思考，就可能在評量的「知」和「行」之間產生差距，導致學習評量無法與課程目標所意圖達成的學習聯結。他們研究結果顯示，幼兒教師回歸本身對評量實踐的需求及價值詮釋，有助長幼兒教師自信及評量專業發展。莊尤姿與蔣姿儀（2010）也發現，幼兒教師從省思評量工具回應評量目的的效能著手，最終改

善了評量工具在記錄上的便利性、觀察時間規劃與蒐集方法，而能在評量策略上進行整體性的修正。

幼兒教師個人對「做了什麼」評量現況的問題覺察，可視為解決評量實務問題的起點。但是，能否深省思行動背後的脈絡與緣由，澄清「為何做」的原有評量意圖，則成為是否進而朝向創造適合自己班級的評量行動的關鍵。

評量的行動緣由可說明幼兒教師在評量相關行為的想法和原因，如同 Clandinin（1985）、Elabz（1981）主張教師的實踐知識實際引導著教室中實踐，實踐知識經由教師與課程及教學理論、信念，以及經驗等融合，在教室中經由不同階段的實作整合建構而成。Sternberg 與 Caruso（1985）更強調實踐知識將是影響教師進入教學現場執行教學行動成敗的關鍵因素。由此推知，幼兒教師評量實踐知識引導和支持幼兒教師評量決定與行動，成為評量實踐的依據與方向，從幼兒教師的評量實踐知識可見評量實踐決定的理據，才能有系統的釐清評量實踐的問題。

二、評量信念與實踐的落差：知道「如何做」但無法「做得好」

第一作者與在職進修老師分享評量表單時，閱讀著一張張約有十條幾乎全部勾在「好棒棒」的檢核表，發現每一名幼兒幾乎都「表現優異」，老師緬靦的回應我：「也不是表現那麼好，有些其實沒有全部看到，實在太忙了，總得讓家長安心啦……」。

幼兒教師對於真實呈現評量結果隱含不同考量，陳姿蘭與廖鳳瑞（2012）認為幼兒教師在執行評量的困難之一，是受到與家長保持和諧關係的價值影響，傾向提高幼兒評量等第。易言之，評量行動不只涉及評量專業知能，也可能受外在因素左右幼兒教師原有評量的信念。幼兒學習評量的研究顯示，在班級中因執行評量易受外在因素的影響。造成幼兒教師放棄原有堅持的可能因素包含：來自於班級間兩位教師對於評量信念不一致、家長的期望與對評量形式的喜好、教師工作繁瑣、人力不足、時間有限、配合園所決策，教師主控權小等等，致使評量效果不彰（李姿慧，2006；李嘉華，2005；陳姿蘭、廖鳳瑞，2012；蕭玉佳、吳毓瑩，2006）。

參、教師主體與幼兒園願景交互考量，強化評量實踐知識

教學現場確實常出現理想與實務的衝突，教師一旦面臨實踐衝突時，正是需要教師以省思與專業判斷採取行動以解決問題，Cornett（1990）、Cornett, Chase, Miller, Schrock, Bennett, Goins 與 Hammond（1992）、Levin 與 He（2008）的研究都曾發現，協助教師進行個人實踐知識的探究與省思，可強化教師在作決定時以自主性與應負責任落實教師專業角色。是以我們從相關文獻評析提出兩項策略，作為教師探究與省思之起點，強化教師評量實踐知識，解決評量問題：

一、教師主體性與幼兒園願景鑲嵌互融

幼兒教師身為自主個體並肩負幼兒教育的專業道德責任，同時也為幼兒園聘用，成為幼兒園組織成員之一。在朝向幼兒園願景發展之路，需要結合組織中每一個人的專業力量，其組織成員之異質與優勢需要融合強化，限制與不足亦需調整改善，幼兒園與個人彼此鑲嵌後轉化成為幼兒園進步的動力。

（一）個人與幼兒園建立評量共識共創願景

過去幼兒園評量輔導的研究顯示，專業發展能否落實成效與是否有願景共識有關。尚愛梅（2009）提及，在入園輔導結束後，幼兒園並非持續以輔導的結果運作，各班幼兒教師的評量行動反而各有差異，有些未形成評量改變的幼兒教師，甚至回到原有習慣的評量方式，研究發現評量行動改善的最大阻力仍在於幼兒教師的個人信念與實際評量行動有所衝突。蕭夏玉（2014）追溯幼兒園八年來評量制度建置的發展，分析主要原因發現，幼兒園頻繁的人事異動造成未能形成評量共識，導致接受一年專家輔導後，評量制度仍在修改，尚未能發展出屬於該幼兒園特質的評量模式。

專業成展具有動態持續的特質，如何營造持續不斷的動力，且能來回修整符合個別需求？歐用生（2003）強調，專業發展不是靠個人之力即可達成，而是需要在組織中藉由群體成員間的異質性，在倫理道德的約束下有階段性的往前跨進。我們深思此「往前跨進」的意涵，如同 Johnson（2005）的主張，要

發揮深化教師專業能力應是在配合機構的願景、目標及專業需求的條件下有系統的提供專業發展。教師專業發展宜建置在一個關注幼兒園價值脈絡的前提，促進幼兒教師成為一個轉化專業知識的實踐者。

如要強化教師的評量專業發展，幼兒教師個人的評量信念與實踐知識需與相關他人及幼兒園有所共識，不僅需要尊重以幼兒教師為主體的實踐知識，亦需融入幼兒園願景之教育理念，在二者之間再三思量彼此的平衡，以凝聚共識，達成個人與幼兒園相互支持的層次。

（二）勇於「發聲」進行社群專業對話，覺察並修正自己的評量實踐知識

幼兒評量實踐存在的問題，不應只由幼兒教師個人侷限於單一教室情境解決，更是需要借助幼兒園成員全體合力促成社群的學習。多位學者主張，如果想促成教師的實踐知識發展，則需經由教師本身的「聲音」的呈現，以及經驗的引出，詮釋自己對「解決問題」的實踐意涵（陳美玉，1996；Connelly & Clandinin, 1998；Elbaz, 2005）。林育瑋（2008）研究指出，幼教專家及園長的領導角色，如能帶領組織內成員協同合作，從針對實際問題經驗進行分享，再彼此提供即時的回饋，在同儕間專業對話、反省與辯證，便能更加促進幼兒教師自己專業實踐的反省與修正。吳珍梅、程小蘋（2011）建議建立幼兒園內專業對話的學習社群，將專業發展模式從個人進修朝向團隊合作學習，促進幼兒園本位的專業發展。張碧如（2013）也強調專業發展的最終目的應該是協助幼兒園具備自我改善的能力與經驗，同時強化幼兒教師的自主性，重視自我增能的經驗。我們提出從幼兒園「專業對話」結合幼兒教師的省思與自我增能的策略，藉由幼兒教師的「聲音」在專業對話覺察個人評量實踐知識，以社群支持或修正自我的評量實踐。

實踐知識具有情境導向的特質，是動態的、可以加以改變的，我們建議藉由社群分享的實踐經驗，辨識幼兒教師自己評量行動微妙的意涵。如同 Torrance 與 Pryor（2001）所提一名幼兒教師對評量實踐改變的體悟：「花時間實際的觀察，不只是看，而是觀察到幼兒現在的狀況，然後介入才有其意義」（p. 625）。我們建議針對幼兒教師印象深刻的實踐經驗進行專業對話，藉由公開、共享彼此在評量行動的意義，專業對話深入分析自己「在做什麼？要什麼？為什麼做？」的運思脈絡。在社群中闡述個人的評量理念與價值同時，公

開自己實踐行動背後隱埋的知識，統整個人的評量經驗，有系統的檢視自己實踐中的「知」與「行」關係；如產生質疑，則藉由彼此檢討和自我反省，可進而修正自己的評量實踐知識。

評量實踐需要社群力量支持，方能抵抗干擾因素。幼兒教師在幼兒園願景前導下進行社群中專業對話，因為聆聽、批判與反省，彼此教導與受教，應能鼓勵幼兒教師脫離技術上的「模仿」與「複製」，追溯「為何做」與「如何做」的緣由，判斷出最佳決定，朝向幼兒園「做得好」的評量實踐前進。

二、透過解決現場的實踐問題，教師協同合作提升評量知能

省思能力雖是一個值得持續養成能力，但是過度強調教師個人需求的專業發展，也可能導致成效受限，未能有推廣傳播的效果，但在結合行動的力量後，教師的專業發展即可預期（Hargreavers, 1993）。顧瑜君（2002）主張「創造一個可以產生省思的場域」，以增能教師成為一名省思的實務工作者。幼兒教師所在的幼兒園正是一個從問題思考為起點可產生省思的場域，呼應幼兒教師主動學習的本質，在個人與其他成員協同合作解決問題中，幼兒教師不只是被動接收者，能省思及回應自己的評量實踐，為自己的專業謀求發展。

（一）瞭解幼兒教師已有的經驗與知識，藉由協同解決問題產生成功經驗

評量專業發展不應是單純提供或接受評量知識理論，應先瞭解幼兒教師已備知識和經驗，才能協助其發展至更高的階段。幼兒園個別教師的已知本各有差異，我們認為可從共同問題開啟一個「對症下藥」的起點。藉由幼兒教師對實踐問題的解析，瞭解個別教師已經有的經驗與知識，進一步從共同問題，協同檢視評量行動的有效性。換言之，如 Clarke 與 Hollingsworth（2002）所主張，幫助教師看見學生學習成果，是推動改變實務現況的可行方式，教師一旦見到學習成效，便會繼續使用有效的專業理論、知識與策略，增加自我效能感。

藉由真實的評量問題以及幼兒的學習成果，引發幼兒教師主觀和客觀知識的交流，在團體同步帶動下，從問題解決中分享與回饋「成功經驗」，不但避免獨立摸索或放任個人自主，亦能再次促進個別教師在評量實踐中體會成功經驗，從經驗的重組與擴展中產生評量實踐知識，呼應改進實踐問題的目的。

（二）關注問題解決中的幼兒園整體脈絡

在問題出現時產生的專業需求，正是介入新知識與新行動的契機，亦即，學習評量的實踐知識，就是要從評量現場中的真實問題切入，從中介入與探討新的可能。教師需要更多評量相關的專業訓練、評量支援系統及專業發展諮詢，以協助教師強化評量的專業知能與素養（江文慈，2002；張郁雯，2011；Stiggins, 2005）。而此專業發展如李俊湖（2011）所提，應融合「學習」、「專業」、與「實踐」的三面向，將焦點置於實務現場，直接面對問題進行改進。

從幼兒園願景來思考，教師的評量實踐需考量行動系統間的相互關係，瞭解其中的因果互動與整體變化過程。我們認為在教師解決評量問題時，關注此問題與幼兒園整體願景如何關聯，方能在實踐中納入脈絡相關的專業知識，避免專注於片段的個別事件或技術。從群體與社群的觀點來考量問題，除了改善現存困境，更是幫助幼兒教師調整自己原有的評量信念或價值觀，有系統的檢視無效的評量實務與修正行動慣性。教師個人藉由真實問題解決的評析與回饋，從幼兒園之願景出發，發展出具脈絡的評量實踐，成就個人專業發展也促進園所實現願景。

肆、對未來研究的展望

國內外以教師為主體的評量實踐知識之研究，著重於教師個人的評量信念、評量實踐知識在教學現場的探究，研究參與者皆為國小、國中、及高中教師（吳毓瑩，2003；胡惠絮、吳毓瑩、徐式寬，2010；Box, Skoog, & Dabbs, 2015；Wallace & Priestley, 2011），目前我們尚未發現幼兒教師評量實踐知識的探究。吳毓瑩（2003）、張美玉（2007）主張評量實踐知識影響教師對評量情境、評量策略及評量內容的考量與行動的決策，相關研究也顯示實踐知識可用以解決實務上的問題（陳國泰，2006；Duffee & Aikenhead, 1992），幼兒教師的評量實踐知識之分享，當能帶動社群的精進。

幼兒園與正式學制在課程與教學形式不同，評量相關的制度和規範也不同。幼兒園沒有制式化紙筆測驗或正式的學習評量制度，幼兒教師在幼兒園的

評量實踐可能異於正式學制的評量實踐。近年幼兒學習評量的研究，多以幼兒園為主體（尚愛梅，2009；莊尤姿、蔣姿儀，2010；郭諭樺，2008；蕭玉佳、吳毓瑩，2006；蕭夏玉，2014）。在現有的文獻基礎下，如何實施更好的學習評量實務，我們建議可從幼兒園的發展角度切入，交錯考量幼兒園的願景與教師的主體性，深入發展幼兒教師的學習評量實踐知識。

我們建議未來宜積極整合幼兒園評量輔導研究，歸納符合不同階段幼兒園評量專業發展架構。在幼兒教師評量專業發展的責任上，藉由實徵研究理解幼兒教師「已備」的專業知能與經驗設為啟始點，發展出符應幼兒教師需求的輔導策略，協助幼兒教師落實自己的評量實踐知識，擬定最佳的問題解決方案。但是這些評量知能與評量技術需要運用多久的規劃與實施才能初步驗收評量實踐改善的成果，需要多少幼兒園的支持，如何與幼兒園整體脈絡相合，都需要更多輔導實例回應與佐證。幼兒園追求專業發展，積極尋求變革與創新，我們認為整合幼兒園評量輔導研究，歸納幼兒園在評量專業上之不同發展階段的架構，應是未來研究的重要內涵。如此方可為尚在基礎發展的幼兒園，以及已朝向幼兒園本位課程的創新發展的幼兒園，規劃不同階段的專業發展圖像，協助幼兒教師走在實踐的專業道路上。

參考文獻

江文慈（2002）。教師在評量改革中的困境。*教育研究月刊*，**93**，108-115。

吳珍梅、程小蘋（2011）。幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案知探究。*新竹教育大學教育學報*，**28**（2），1-28。

吳毓瑩（2003）。教學評量之信念探究—松竹梅三個個案詮釋暨啟示。*國立臺北師範學院學報：教育類*，**16**（1），137-161。

巫鐘琳（2005）。*幼稚園本位在職進修與幼教師專業成長之研究*（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

李俊湖（2011）。實踐本位教師專業學習規劃。*教師天地*，**175**，31-37。

李姿慧（2006）。*幼稚園教師實施幼兒評量之現況調查研究—以桃園地區為例*（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

李嘉華（2005）。*臺北縣幼兒園教師對於教學評量的實施情況研究*（未出版之碩士論文）。國立

臺灣師範大學，臺北市。

尚愛梅（2009）。*幼兒評量變革之研究——所公立幼稚園的經驗*（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

林育瑋（2008）。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程知行動研究。*教育研究集刊*，**54**（1），15-48。

胡惠絮、吳毓瑩、徐式寬（2010）。長高一教學評量實踐知識的意象內涵與運作。*課程與教學*，**13**（4），111-131。

張美玉（2007）。建構取向的教學與評量。*教育研究月刊*，**157**，68-82。

張郁雯（2011）。學生學習評量的過去、現在與未來。*國民教育*，**51**（3），36-44。

張碧如（2013）。托兒所視導歷程與受輔經驗之個案研究。*教育資料與研究*，**111**，189-219。

張靜文（2012）。從真實評量觀點看幼兒園之教學評量。*臺灣教育評論月刊*，**1**（11），12-14。

教育部（2017）。*全國教保資訊網*，http://www.ece.moe.edu.tw/?page_id=159。臺北市：教育部國民及學前教育署。

莊尤姿、蔣姿儀（2010）。幼稚園社區融合主題教學多元評量實施歷程之探究。*幼兒教育年刊*，**21**，77-106。

郭諭樺（2008）。主題式課程中幼兒學習評量與實務之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

陳姿蘭、廖鳳瑞（2012）。試析幼兒園教育評量之現象。*靜宜人文社會學報*，**6**（1），151-176。

陳美玉（1996）。*教師專業實踐理論與應用*。臺北：師大書苑。

陳國泰（2006）。國小自然與生活科技資深專家教師實務知識的發展之個案研究。*國立臺北教育大學學報*，**19**（2），31-64。

陳淑琴、周淑惠（2010）。幼兒教育績效品質：一個雙向共榮的「專業發展學校」觀，*幼教年刊*，**21**，245-262。

歐用生（2003）。*教師專業成長*。臺北：師大書苑。

蕭玉佳、吳毓瑩（2006）成長路上話成長：幼稚園學習歷程檔案建構之行動與省思。*應用心理研究*，**32**，217-244。

蕭夏玉（2014）。*幼兒園實施檔案評量之研究——以桃園縣一所幼兒園為例*（未出版之碩士論文），朝陽科技大學，臺中市。

顧瑜君（2002）。實踐取向之教師專業成長——在職進修模式之變革之解析。*課程與教學季刊*，**5**（4），1-18。

Box, C., Skoog, G., & Dabbs, J. M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*,

52(5), 956-983.

Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum inquiry*, 15(4), 361-385.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.

Cornett, J. W. (1990b). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 248-273.

Cornett, J. W., Chase, K.S., Miller, P., Schrock, D., Bennett, B. J., Goins, A., & Hammond, C. (1992). Insights form the analysis of our own theorizing: The viewpoints of seven teachers, In B. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting cumculum practice, theory, and research*, (pp.137-157), Albany, NY: State University of New York Press.

Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.

Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.

Elbaz, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Hargreaves, D. H. (1993). A common-sense model of the professional development of teachers. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp. 86-92). London, UK: The Falmer Press.

Johnson, S. M. (2005). The prospects for teaching as profession in the social organization of schooling. *Future Survey*, 27(9), 22-28.

Levin, B., & He, Ye. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.

McAfee, O., & Leong, D. J. (2007). *Assessing and guiding young children's development and learning* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Sternberg, R. J & Caruso, R. (1985). Practical modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching:The ways of knowing* (pp.133-158). Chicago, IL : University of Chicago Press.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill, Prentice Hall.

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 617-631.

Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Curriculum Studies*, 43(3), 357-381.

Early Childhood Teachers’ Professional Development in Practical Knowledge of Assessment: Integration between Teachers and the Preschool

Chi-Ping Chen ¹

Yuh-Yin Wu ²

Abstract

This study proposed a point of view on the practical knowledge of assessment for learning to develop the teacher’s profession which considers both the subjectivity of the preschool teacher and the vision of preschool. The objective of mentoring the preschool teachers in assessment for learning was to recognize evidences in children’s learning, evaluate learning results, and give feedback to curriculum and instruction. Reviewing literature, the researchers found two issues in assessment practice: Firstly, there were gaps between “why” and “how” to action of assessment. Secondly, there were gaps in “what to do” and “what should do” in assessment practices. To improve teachers’ practical knowledge in assessment, the researchers recommended to integrate both teacher-based and preschool-based needs into professional development, including building vision through teachers, reaching a consensus in assessment practice, and resolving field problems coordinately to promote knowledge of assessment.

Keywords: practical knowledge of assessment, preschool-based vision, preschool teacher, teachers’ professional development

1. Ph.D. candidate, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University
2. Professor, Department of Psychology and Counseling, National Taipei University of Education (corresponding author)