

第三章 研究設計與實施

第一節 研究對象

壹、研究場域

一、進入研究現場

(一) 初入動感園

在 91 年 5 月初第一次進入幼稚園，是跟隨著該園的課程輔導教授—陸教授參與其輔導課程。面對一個陌生情境，我的心情其實是期待又顯焦慮，期待一個新奇的環境為自己帶來不同的刺激與思考點；焦慮我能為這個環境提供什麼？我會碰到什麼人事景物？從一踏入動感幼稚園的那一刻，老師們即給予我一股活力、歡樂的氣氛（這也是為什麼我將該園所化名為“動感”的緣故），每位老師笑臉迎人，熱絡地接待早已熟稔的教授及學姊，跟隨在旁的我被時時提醒「自己來！」、「別客氣！」完全沒有突兀地誤闖私人境地的感覺，頓時讓我減輕了許多對陌生環境的忐忑與遲疑。教授上課至一半時介紹我與動感幼稚園的老師們及園長認識，園長的一句話讓我倍感溫馨：「我們不覺得你是新人耶（札記 910505）」就是懷抱著這股溫馨的心情，展開接續的論旅程。

跟隨陸教授參與其輔導課程，目的在與該園的所有成員建立關係，並再從中找尋研究問題及試探研究對象的研究意願。從 91 年 5 月初至 6 月底共參與輔導課程 6 次，之中漸瞭解與熟悉動感幼稚園教師同事間，以及教師與園長之間的互動文化，仍然不改最初踏入幼稚園的第一印象—活力、歡樂，老師們為追求園所及個人專業上的成長，個個皆展現向上的動力。

(二) 我如何確認研究方向及選擇研究對象

最初進入研究場域，並無鎖定特定的研究問題，僅是對於教師教學有著濃厚興趣，於是進場找尋題目。

從文獻中得知建構主義是一項知識理論，一個關於知識的理論難以載明我們必須如何應用，以及在什麼脈絡下清楚的實施，因此要從一個知識的理論中衍生出實踐方法是一件困難的事(Gergen, 1995)。基於建構主義並無一個與之相對應的教學法，因此，在眾多的教學實踐方法當中，如能掌握建構主義之精神與理念，瞭解學生的學習過程，進而設計合宜的教學活動，那麼自然不脫離建構主義的理論範圍。

陸教授於民國 89 年 6 月迄今進入動感園為其作課程輔導，輔導方向遵循著「方案教學」，目前動感幼稚園的課程設計即以「方案教學」之理念作為方針。從文獻中得知，簡楚瑛（民 90）在分析方案教學之理論基礎時說明，方案教學從 Piaget 認知發展建構論、後 Piaget 學派、Vygotsky 之理論，以及 Bruner 的認知理論等中得到理論的支持點。而上述認知理論亦為建構主義之理論基礎，方案教學蘊含著建構主義之精神，可謂之為建構主義實踐方法之一。教學是實踐的工作，源自於背後的理論為何是影響教學實踐的重要原因，因此，我認為探討方案教學背後理論精神—建構主義，才貴為重要。

我從動感園施行方案教學之時段（早上 9：50~11：10，請見【表 3-1】），透過觀察與訪談教師，探討建構取向教學中教師引導的問題。91 年 8 月底即將開學之際，我與動感幼稚園中的三位教師先行作了簡單的教育信念之訪談後，我選擇易老師作為我的研究對象，除了因為易老師在實踐方案教學的同時，對於建構主義之理論與精神平時有所涉獵，且時與同事、陸教授討論之外，我還考量到本研究需要教師提供豐厚的個人觀感，給予研究高度的支持，而易老師較能配合我的研究條件，因此我選擇了易老師作為我的研究對象。

二、動感幼稚園：

動感幼稚園是位於大學校園內的幼稚園，平房式的一樓建築以口字形圍

繞著孩子的戶外活動空間，佔地不大小小巧巧的，空間運用得宜給人感覺遼闊沒有壓迫感。人事方面，設有一位專職行政的園長，八位老師，及二位實習老師；全園共有四班，包括二班中小班，及二班大中班。我所觀察的易老師班級—向日葵班是屬於中小班。該園在我觀察期間之週課程表如下：

【表 3-1】動感幼稚園 91 學年度一週課程表

91 學年度一週課程表					
	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
8：30-9：00	家長說故事時間				
9：00-9：30	體適能活動				
9：30-9：50	早餐時間、好習慣				
9：50-11：10	分享上週回家功課 方案教學	方案教學	福祿貝爾恩物操作	方案教學	方案教學 玩具分享
11：10-14：30	午餐、刷牙、鋪睡袋、午睡				
14：30-15：00	自由活動				
15：00-15：30	點心時間				
15：30-16：00	情緒教育	借還書	全園活動	情緒教育	全園活動

三、向日葵班的描繪：

(一) 向日葵班的一天與我的參與觀察

向日葵班一天的時間流程並非固定不變的，隨著當日狀況而有些許彈性變化，但是大致上來說是遵照全園作息時間的。

幼兒大約 7：30 後陸續進園，來到向日葵班後首件事情是拿出他們的聯絡簿，自己蓋上出席章，放妥書包與水壺後自由的在教室內流動著。老師此時則在教室內外走動對著晨來的家長及幼兒大聲地道早安。8：30-9：00 固定有義工家長時間前來班上為孩子說故事。9：00-9：30 至戶外進行體適能活動，目的在增進幼兒的肺活量、柔軟度、爆發力、平衡感、肌耐力。9：30 孩子

洗完手開始吃早餐，這時候老師會請今日的兩位值日生掛上“我是負責任的值日生”的牌子，開始一天為全班進行服務工作。通常我會在 9：30 左右進入向日葵班，整理裝置錄影、錄音器材，並拿出隨身筆記簿，脖子上掛著三色筆（在歷經幾次因為手忙腳亂將筆隨手亂扔而遍尋不著後，決定將筆“安置”在脖子前），在一旁觀察等候著。大約 9：50 開始主題活動，也是我拿起攝影機按下錄影鍵的開始，直到主題活動結束。

11：00 左右，動感園的大姨（廚房阿姨）將午餐分送至各班級，飯菜飄香招引飢腸轆轆的孩子們，老師會先請孩子將手邊工作告一段落並且做好清潔整理，才准允孩子拿出自己的碗與湯匙，當外頭天氣風和日麗時，向日葵班的師生會移至室外進餐。此時易老師或者搭班的游老師會拿著一個大碗公給我，說：「自己來，多吃點！」午餐的這段時間我會與兩位老師閒聊，或者拉張小板凳與孩子們同桌共進午餐。12：30 左右孩子鋪床午睡，在午睡前全園會以廣播的方式給予想要說故事給大家聽的孩子一個舞台空間，在這段時間，易老師安妥孩子後隨即與我至安靜的圖書室進行訪談。

午睡起來孩子隨意進行戶外活動，之後進行易老師非常注重的情緒教育——活動型式如：「給良心打電話」，孩子與自己對話回憶今天發生的喜怒哀樂，讓孩子的情緒有一個宣洩的出口也藉機調整生活呼吸；抑或進行全園式的活動，如：全園律動、常規建立等，藉此促進全園師生有互動交流的時間。

（二）向日葵班的幼兒與我

向日葵班為中小班，共有 30 位幼兒。其中年齡屬於中班的幼兒共 9 位（男生 6 人，女生 3 人），年齡屬於小班的幼兒共有 21 位（男生 6 人，女生 15 人）。很明顯的，小班的幼兒佔了三分之一，向日葵班是一個年齡偏小的孩子所組成的。

在最初尚未確定研究對象之際，曾經至動感園另一班級—玫瑰花班，觀察小梅老師的教學，第一次進場小梅老師與孩子團討至一半時，突然對小朋友說：「今天有一位大姊姊來看你們喔，她是映萱姊姊，你們要表現的好一點，因為她會把不乖的小朋友通通拍起來。像這個就沒有坐好，趕快坐好。（小梅老師示意一位坐在前頭的孩子，“應該”怎麼表現）」（札記 911017）。小梅老師刻意的指導語讓孩子們轉頭看看我並正襟危坐了起來，我心想，我的進場拍攝確已在無形中造成玫瑰花班孩子的壓力，因為我會把“不乖的孩子通通拍起來”，於是他們必須在鏡頭前“表現的好一點”，除非我與攝影機隱形了，否則我的出現將持續造成孩子扭捏的行為（當然這是不可能的）。

反觀第一次進入向日葵班拍攝觀察時，我仍像隻小貓躡手躡腳地走入班級內，僅與易老師以眼神打了個招呼，深怕自己的舉手投足不小心為向日葵班帶來任何的風吹草動。師生們一如往常地進行主題活動，當中有幾位坐在較後頭的孩子好奇的轉頭看看我，但並未與我交談，一直到活動快結束時，易老師才向孩子們介紹我的名字，並且說明我是來幫忙向日葵班拍攝活動錄影帶的。事後詢問易老師我與攝影機的出現會不會造成突兀的困擾，他不假思索的說：「當然會！」。的確，一個人拿著攝影機大刺刺的跟隨左右，任何人都會覺得不自在。不過易老師也隨即補充說：「不過我們也都習慣了啦，平常就有拍攝的習慣。」這讓我警覺到，儘管在此場域中我的研究焦點是易老師，但對同樣身處在此情境中的幼兒我也仍需考慮到他們的內在感受，孩子的心思是細膩的，如果我沒有留意經營與孩子之間的關係，那麼他們永遠把我當成不可親近的陌生人。因此在未拍攝的時段（如早餐、午餐時間），一開始我主動的與孩子們交談，後來小朋友漸漸習慣我之後會上前與我攀談，也許向我展示他的作品、也許與我分享卡通，也曾經有孩子請我充當和事佬幫忙排解糾紛。

（三）向日葵班的老師與我

向日葵班共有二位主教老師—易老師及游老師，上學期有一位實習老師，下學期由於園所整體安排，則無實習老師。向日葵班的兩位老師以一週為單位輪流主帶總管全班活動，而另一位老師則是輔助角色。我所挑選的觀察日數即是易老師主帶的週數。

每當我進班級拍攝時，總是禮貌性的與兩位老師以及實習老師打聲招呼。雖然游老師並非我所研究的對象，但卻是研究場域的另一個重要報導人。由於場域是流動多變的，且課程活動是兩位老師共建的，易老師有時在無法兼顧每一個情境中的狀況而對事件有所遺忘或遺漏時，會另尋游老師的協助（例如：92/04/15我與易老師的訪談席間，問到孩子建構迷宮時的5項基本條件，以及事件發生之緣由，因為當時主帶的老師是游老師，所以易老師請我轉向與游老師做臨時訪談）。不過，這樣的情形是少見的。

貳、觀察對象—關於易老師

一、對於易老師的描繪

易老師擔任幼教老師已有將近二十年的時間，來到動感園任教即將邁入第六年。關於學歷背景，易老師最初就讀於高職幼教科，畢業後一方面有鑑於欲提升學歷，一方面也由於教學上遇到了低潮、瓶頸，因此再繼續於師院二專、以及幼教系進修。

幼專的時候，比較大的原因是因為要提昇學歷，那幼專到幼教系的時候自己有遇到教學的低潮，低潮的意思就是譬如說，在教學上、技巧上、方法上、還有深度比較不夠，所以才再想去唸書。（訪910830，行30~33）

自二專畢業之後易老師即進入一所私立幼稚園任教，該園進行的是讀寫算教育，為達成該園所的目標、任務、符合家長需求，不易看見自己的想法、理念（當你要達成這些目標這些讀寫算目標，要滿足家長的需求，根本沒有辦法

去省思，訪 920123，行 45）。因此，易老師深覺雖然擁有求學時所獲知的理論道理，卻無法真正實現於自己的教學當中。近年來進入動感園，雖然園所在施行方案教學之下，雖給予老師較大的開放自主空間，但易老師總覺得自己有盲點，無法突破，所以引發他在專業領域上成長之動機。但是易老師覺得如果僅憑藉自己的力量並無法解決在教育現場上的疑惑，他希望能藉由別人的引導提昇自己有限的知識。

我自己有摸索很多年也很想要有一些的突破。我自己也追尋很多年，一直想要改變，但我覺得那個都不是最根本的方法（訪 910830，行 107-109）。到比較開放式教學的學校（指動感園），也會多少有影響，但是深度可能也不是這麼快就提昇，除非有人引導，否則我覺得以自己有限的知識要去追尋，我覺得很難，靠自己還是很難。（訪 910830，行 233-236）

陸教授在動感幼稚園擔任課程輔導教授，即為易老師在教學上帶來更高層次的指引。

其實我從陸教授身上真的學了很多，包括在印證理論上所說的，課程的設計還有與孩子的互動，包括陸教授丟給我們的問題，我回去會再想。還有包括教學日誌的省思，原來這樣是叫做省思，而不是只把課程流程這樣寫一寫，在「演戲」的那一學期我寫了很多，就是關於內在的衝突以及包括陸教授來的點醒，在日誌上我寫好多，就是都有把教授帶給我的影響寫出來。（訪 920123，行 244-250）

易老師是一個不斷反省其教育專業希望能持續成長的老師，除了陸教授為其帶來影響之外，他也時常從書籍中得到反芻思考的機會。另外，易老師提及以前的他會受限於外在形式的框架(指園所施行之課程、理念)影響他的教學，後來認為最重要的是一個老師本身所持有之信念才是最根本的影響，一旦信念鞏固了，清楚知道自己於教於學上之定位，則不管進入什麼環境，都可以隨心

所欲而不逾矩。

我覺得不管什麼課程都應該擺在其次，重點是我個人有沒有成長，如果說我跳脫了，我已經清楚了信念，如果現在再回到那樣讀寫算的時候，我不會跟以前一樣。（訪 920123，行 172~174）

易老師留著長長的頭髮，有時梳綁著俐落的馬尾，有時整齊的披散於頸間，瘦瘦嬌小的身材低蹲穿梭在孩子群中時，有時會讓我認不出那就是易老師。和藹可親的他對人總是笑瞇瞇的，我覺得在工作上所流露出認真的表情是最吸引人的時候了！

二、我與易老師的關係

「當你進行研究時，你就是以各種方式在參與被研究者的生活，有時為了建立共融關係，與研究對象在一起閒聊作社會互動也是必須的，最終的目的是要完成研究（黃光雄主譯，民 90）」在研究行進之際與研究對象維持共融關係不僅可讓研究對象願意信任研究者而傾吐更多，彼此維繫的和諧關係也是讓研究可以持續進行的潤滑劑。由於我的研究需要探究研究對象的內在想法，因此共融關係的建立是我所重視的。在動感園內，我隨時抓住空檔時機與易老師聊聊當日的教學情形；在動感園外，因為我兩的住家僅隔了幾條街，有幾次我們的訪談地點就近挑選彼此熟識的咖啡廳，往往一通電話撥去「易老師，老地方見！」，彼此即心有靈犀的有所意會。有次我兩通電話分享彼此的生活近況，我在研究札記上這麼寫著：「易老師今天對我說，『你可以讀我的心，讓我可以很放心的對你說出想說的話，一些平常與同事無法抒發的情緒也得以抒解，在你身上尋求到出口。』」這學期與易老師的相處下來，我發現我兩的一些價值觀還有個性上都滿類似的，所以我可以更同理她的一些想法，也因為我的同理，讓易老師能心有戚戚焉的無保留的對我述說，更讓我看到研究關係的建立，希望這樣的關係能對往後的研究更得心應手。（札記，920226）」

黃瑞琴（民 80）在談到研究者與被研究者之間的關係時提及「研究者一方面應避免顯得全知全能而讓研究對象有威脅感，一方面也應適度地顯得他有足夠的知識和能力去作這個研究，以建立雙方互相尊重的互動關係。」易老師進入幼教職場已有將近二十年的資歷，對於實務經驗資淺的我來說著實望塵莫及，基於此，我一直將易老師視為前輩，關於教學現場的種種我往往是以虛心受教的心態與易老師討論。另外，基於我為自己定位為一個「被動消極的參與、介入程度低」的研究者（Spradley，1980，轉引自黃瑞琴，民 80），因此並不介入易老師的教學以及師生互動中，儘管如此，在與易老師訪談時仍難免會帶給易老師不同的腦力激盪與思考，他曾說過：「有時候我在跟你的互動當中也會給我一些想法（訪 920423，行 339）。我與易老師的互動溝通是建立在彼此互相尊重、雙向流動的共融關係當中。

第二節 研究程序與方法

壹、研究者角色定位

質的研究者本身即是蒐集資料的主要工具，這個人類的工具帶著他自己的意念、思想和情感，進入一個也是充滿著意念、思想和情感的社會情境蒐集資料。（黃瑞琴，民 80）。在整個研究的歷程當中，我從上學期進入向日葵班進行參與觀察的拍攝，以及訪談易老師在我觀察其間心中產生之疑惑；直下學期漸淡出觀察現場開始進行資料分析，從資料分析中如欲更進一步瞭解易老師教學引導之心中想法，則另作訪談資料的蒐集。在這其中，我的研究者角色是從「資料的描述者」轉變成「資料的詮釋者」。

在「資料的描述者」這個階段，是我進入現場參與觀察易老師教學引導之時。由於我欲瞭解的是教師在施行建構取向教學時對幼兒的教學引導，所以我不宜干涉影響師生之間的互動，但是事實上，我的進場觀察多多少少會影響著師生互動，因此此時的參與觀察我將自己定位成 Raymond Gold (1969) 所分類的“觀察者一如參與者” (observer-as-participant) (引自嚴祥鸞，民 85)，亦即，我的觀察者角色為重，但實已進入場域參與整個情境中。這樣的參與程度也如同 Spradly(1980)所提的五種程度參與觀察方式中的「被動消極參與者的角色」，也就是說，我仍是出現在現場的，但不積極與現場人士互動，僅找一個觀察地點觀察、紀錄，或與人們有些交談（引自黃瑞琴，民 80）。透過如此的參與觀察，客觀地描繪我所看到的易老師的教學引導。

之後，漸淡出觀察現場，則將自己定位成「資料的詮釋者」。於此，我重新檢視原始資料，與自我進行持續性的對話與辯證，從易老師的教學引導實例提出個人觀感。

貳、資料蒐集

本研究資料蒐集時間從民國 91 年 10 月開始至 92 年 4 月底結束。資料蒐集的方式分作「參與觀察」、「訪談」以及「文件檔案」。「參與觀察」的目的在於探討易老師教學引導之具體現況，包括教師如何作引導 (how)，以及教師在選擇引導方式的決策時機為何 (when)；使用「訪談」，探討教師在教學過程時之思考歷程，包括教師對於該課程或活動之心中想法、以及教師在決定如何引導與引導時機的過程中其考量因素為何 (why)；「文件檔案」的蒐集則用作補充以上兩者資料之文件來源。

期間「參與觀察」共 10 次，側重於 91 學年度上學期「麵粉」主題之觀察記錄；下學期「迷宮」主題在與易老師訪談當中會不時的提起，也作為我收集教學實例的來源管道，但仍以上學期為主（「麵粉」及「迷宮」主題請見【附錄一】【附錄二】）。上下學期「訪談」共 19 次。觀察、訪談之詳細時間、地點以及內容摘要如【附錄三】。資料蒐集方式如下所述—

一、參與觀察

Jorgensen(1989)認為，參與觀察的最終目的是「從紮根在人類每天的生活事實，發覺實踐的和理論的真理。」(引自嚴祥鸞，民 85)。因此，我欲從自然情境的參與觀察中蒐集實踐性的資料，包括教師在教學上如何做引導，並分析該教師的引導時機。

進入教師觀察攝影的時間是為進行「麵粉」主題的上學期，由於易老師與搭班游老師以一週為單位輪流主帶、總管全班活動，而另一位老師則是在一旁做秩序管理或者處理孩子的突發狀況，因此我所挑選的觀察日數即配合易老師主帶的週數。觀察時段則是挑選園所進行主題活動的時間(早晨 9:50~11:10)。

由於本研究所觀察的焦點在於教師，因此我緊跟隨著易老師的動線，無論他對團體或對個人的教學過程皆在拍攝範圍之內。

拍攝回去後，進行錄影帶全程轉譯，再從當日完整的主題活動中以事件取樣的方式，擷取教學過程中具有教師教學引導之片段。

二、訪談法

訪談通常是用來蒐集當事人的語彙資料，並藉此瞭解當事人是如何詮釋他們的世界（吳芝儀、廖梅花譯，民 90）。Langness&Frank(1985)認為，如果研究者想要瞭解人們的內在觀點，包括信念、夢想、動機、判斷、價值、態度和情緒，除了在自然情境中觀察正在進行的活動和事件之外，同時也必須訪問他們（引自黃瑞琴，民 80）。因此本研究運用訪談法蒐集教師在教學時「為什麼這麼做」的資料，包括個人的教育信念、價值判斷、決策過程、思考軌跡、影響情緒等，並且從中探究影響教師本身教學之因素。

在攝影觀察期間即隨時粗略地紀錄下易老師之活動流程，以及活動期間之疑問，在方案課程結束約莫孩子的午睡時間（12：00~14：00）與易老師進行訪談，訪談內容為當日所見之疑問，或為前一次觀察時但遺漏未詢問之待答問題。而 92 年 1 月後，訪談易老師的內容方向則是我在處理及分析資料之時，所萌生的疑惑則請易老師多加陳述。

訪談內容皆以錄音記錄並轉譯成逐字稿，以作為分析之原始素材。

三、文件檔案

本研究之文件檔案包括：教師的個人檔案、自傳、背景資料、教學日誌等。礙於無法每日進場觀察，因此易老師的教學日誌彌補我瞭解未進場觀察之時日的資料來源，並且教學日誌也是易老師每日自我對話、省思的主要管道，藉此

可以作為我檢驗和增強其他資料來源的證據。

四、研究者札記

在每一次的參與觀察、訪談事後，我會書寫下自我分析和覺察的感受與想法，做為研究者在研究過程中心路歷程的反思探究。

參、資料處理與分析

一、資料處理

我在所收集的各類資料中，為其做登錄表以方便管理，如下【表 3-2】所示。其中觀察及訪談資料為提點自己在當日所進行之課程為何，以方便查詢，因此再增加「原始資料內容」一欄。

【表 3-2】 資料處理登錄系統表

以 91/12/12 為例

登錄	意義	原始資料內容
觀 911212	民國 91 年 12 月 12 日觀察易老師教學所得之資料	觀察製作葡萄饅頭
訪 911212	民國 91 年 12 月 12 日訪談易老師教學所得之資料	訪談製作葡萄饅頭
教學日誌 911212	民國 91 年 12 月 12 日易老師所書寫之教學日誌	
札記 911212	民國 91 年 12 月 12 日我於研究過程之省思札記	

以下【表 3-3】是為觀察紀錄以及訪談內容之轉譯符號表

【表 3-3】轉譯符號說明

符號/代號	說明	舉例
老師	易老師(化名)	老師：對，這樣凹凹的有叫一平匙嗎？
孩子名字	學生代號(化名)	小毛：因為我的有加很多的巧克力
Ca	某一位孩子但不確定是誰	Ca：我的好像有一點沒味道
Cs	很多人一起說話	Cs：這一種(全部手指著顏色最黑，即巧克力醬加最多的那一盤)
>	某人向某人說話	老師>小碩：你覺得饅頭吃起來怎麼樣？
.....	聽不清楚	小碩：我覺得我的饅頭吃起來好像
	省略一個段落	(老師處理其他孩子的狀況)
[同時發聲說話	[Cs：這個、這個(大家各有意見)
()	動作、情境說明	老師：那到底要作哪一種(將香蕉及草莓果醬放到孩子的中間)

二、資料分析

Bogdan & Biklen(1992)說明「資料分析是指有系統地搜尋和組織訪談逐字稿、實地札記、及其你所蒐集到的資料，以增加你對資料的理解，使你有能力像他人呈現你的研究觀點」(黃光雄主譯，民90)。我的原始資料分作兩種形式，一為「觀察紀錄」；一為「訪談內容」，在進行分析時我會同時參酌兩項原始資料作分析。

在「觀察紀錄」方面，為求教室內師生活動脈絡之完整性，也讓自己可以先將視野放寬以較為宏觀之角度瀏覽該堂活動內容，因此我會先將所拍攝的活動內容全程予以轉譯並作分析與編碼，再從細微中挑選教師介入引導之時機(when)及方法(how)。「訪談內容」方面，則是參考Strass & Corbin(1998)紮根理論研究方法之分析程序(吳芝儀、廖梅花譯，民90)，對資料作編碼以抽取教師引導之時機與想法(why)(由於引導之時機及想法兩者綿密不可分，因此有

時於訪談時也會透露引導的時機)，以及影響教師教學之幼兒及教師本身之因素。之後，再對兩項原始資料之編碼組織於同一個分析表格內，作再組織的書寫。我的分析過程以下列舉之——（由於我仍是一位質性研究的初學者，雖然經過相關課程的學習以及參與教授研究過程的實務練習，但仍舊經驗尚淺，資料分析過程大致上參酌 Strass & Corbin 對資料分析的觀點來進行）

（一）概念化(conceptualizing)命名

首先，我先將原始資料作「概念化命名」，Strass & Corbin(1998)說明，概念化是研究者從資料中所指認出的重要事件、事物、行動等的抽象表徵。以下【表 3-4】、【表 3-5】是我對訪談內容及觀察記錄概念化命名之舉隅：

訪談內容：

【表 3-4】訪談內容概念化命名舉例

（訪 911128）

註：【】內，加黑字體即為概念化命名

行	訪談內容
175	易：其實這個學習不是切斷的【學習的發展性】，就像說，上次我們在講說質量不變，質量
176	恆守等等等，那個孩子沒有這樣的保留概念，那為什麼最近我們都沒有進行，因為我
177	們會拉長時間來看他，我們知道孩子的發展到哪裡，然後一次是發現不行的時候，不
178	會繼續試，要給他一段醞釀期【等待孩子】，就像是說小毛為什麼今天會，那是以前曾
179	經老師帶過【孩子已有先備經驗】，或是老師示範過，這個都是叫做示範【示範】，他
180	對於平匙沒有概念。可是如果你沒有進入教學現場，你會馬上看他為什麼你要教他平
181	匙，為什麼，很多人會遲疑，就是你今天看到他這些概念，就像是你看鴿子的書【老
182	師透過他人經驗反思自己】，他作鴿子之前是帶過所謂的黑面琵鷺，所以孩子在作鴿子
183	的時候可以有這麼多的知識，那不是孩子本來會，那如果孩子本來有那樣的認知，那
184	也是因為在家裡學，在看書，在錄影帶，在電視上面所學【先備經驗先於學習】，可
185	是一般人會很怕這樣的東西直接帶給他是一種所謂的指導式，是打叉叉，其實指導不
186	是不好，但是現在很多人就是到最後會偏頗，就是阿唷，指導很可怕不好，【反思指導與
187	引導】但是我也是有一部份就是要讓你自己去看，你看到孩子的能力，我今天如果假
188	手進去，其實可以讓他很順利，對，阿我就是要讓你看到真實的狀況，孩子能力是在
189	這裡【等待原因—讓孩子展現真實能力】，然後我不斷的引導他，他的能力在這裡，他
190	已經產生很大的挫折了【介入原因—降低挫折】，包括那個平匙如果我都沒有講過的
190	話，那個準確度其實都會很模糊都會很，那那個部分就是，就是在那個時候就是老師
191	在之前的，就是讓孩子有這樣的先備知識【介入原因—累積先備經驗】

觀察記錄：

【表 3-5】觀察記錄概念化命名舉例

(觀 911128)

概念化命名	行	內容
	540	10:59
541 老師示範	541	老師：試試看用大姆哥搓（老師拿起一塊麵團，用大姆哥搓揉）
	542	小碩：哇！滑滑的
543 老師示範	543	老師：繼續搓用大姆哥，把他壓進去，那個牛奶還沒有吃進去。你們看
	544	用這樣把它壓進去（老師持續示範用大姆哥把麵團往中心壓進）
545 孩子尋求外援	545	小景：老師幫我用
	546	老師>小景：你自己幫自己
	547	老師：太黏了可以再洗手，那個都沒關係都不要怕。來有沒有變軟了，
	548	趕快看。
	549	小毛：我都沒有線了
	550	（其他組別催吃飯）
	551	老師：這一組還要加油，你們先吃飯。
553 孩子提出困難	552	11:02
554 老師反問孩子如何解決	553	小碩：好黏喔
	554	老師：好黏喔，那要怎麼辦阿？
555 孩子提出解決辦法	555	小新：加一點麵粉，
	556	老師：好那再加
556 讓孩子試行	557	小碩：我來加
	558	老師：要加多少？（小碩將麵粉灑至鐵盤上）
559 孩子欲放棄	559	小瑩：老師我不要再弄了
560 老師示範	560	老師：好開始搓，你們的力量不夠大。麵粉變光滑了嗎？來，好黏要加
561 老師反問孩子如何解決	561	什麼？（孩子將自己手中的麵團沾鐵盤上的麵粉）
	562	小方：麵粉
	563	老師：麵粉有沒有太多？
	564	小碩：啦啦啦，我搓一搓就掉啦
565 老師示範	565	老師：你看我這樣洗衣服（老師指著手腕處示意孩子用手腕施力搓揉麵
	566	團）。然後這樣包起來再揉（指麵團攤開後再對折）
	567	（孩子依照老師作法持續搓揉約5分鐘）
	568	老師：好要讓他發酵，讓他睡覺了，要收拾了。這樣有沒有比較軟了？
	569	有沒有比剛才軟，或比較硬？你覺得呢？
	570	小毛：比剛才軟
	571	（老師將幾塊麵團給孩子摸一摸，有些孩子仍說很硬）
572 孩子欲放棄	572	小碩：不喜歡作饅頭了
	573	老師：不好作喔
574 專家（大姨）資源	574	老師：來，剛才大姨說這樣子就會比較光滑了。
	575	我們現在來打掃了。
	576	11:11

(二) 主軸編碼

Strass & Corbin(1998)說明，主軸編碼是為，沿著屬性和面向上的直線，使類別和次類別相互關連的行動，並要透過陳述，指明這些類別如何彼此相關。我從以上兩項原始資料之概念化命名之後，將其概念抽離進行編碼，從

中找出面向和屬性，發展類目、次類目，整理教師引導 how、when、why 之事件，以及影響教學之幼兒及教師本身之因素（以【表 3-6】91/11/28 之分析作舉例）。進行至此，即開始嘗試書寫的工作，目的是透過分析編碼再組織原始資料，並尋找資料中可以佐證如何相互關連的線索。

【表 3-6】資料類目舉例

（分析，911128）

類目	次類目/面向/屬性	事件（文本中提及）
教師引導	介入 how—堅持孩子不能放棄，以不斷地詢問刺激孩子思考 when—孩子遇到挫折，想放棄時（孩子紛紛跑開） why—欲幫助孩子找出問題的原因、使活動能繼續進行	911128_孩子做不出光滑的饅頭
	介入 how—示範 when—孩子遇到挫折，活動停滯不前時 why—孩子不是不能做，而是不知道怎麼做，也就是孩子沒有成功經驗，幫助孩子體驗成功經驗	911128_老師給予解決問題的機會及時間了，但孩子還是做不出“光滑”的麵團
影響因素	教師本身 專業知能不足 --專家角色 --安排專家介入	p.6 顧媽媽、p.7 大姨
	孩子 興趣—持續活動的進行 能力—搓揉技巧	p.7 有考慮到下次仍做巧克力，但是孩子想做香蕉饅頭 力道不足

（三）備註

備註的功能是記錄分析的結果，或是提供給研究者的說明與指引。在每一次的分析過程中，我會隨即在後頭紀錄當時腦中一閃而過想法，且查閱從前所書寫的備註，一覽是否有無相連通的概念可再補足增強，抑或具有正反兩面說法提供我不同角度的再思。這些零星瑣碎的備註皆是一次又一次分析的重要軌跡。如下：

易老師提到他在活動進行時看到孩子和麵團的過程並不如預期的順利，之

所以不介入的原因是因為考量到教學目的——要觀察孩子從以前到現在製作饅頭的過程獲得了多少。這是一個展現孩子能力的機會，如果這時介入幫孩子製作麵團，就無法得知孩子的能力到達哪裡，又哪裡該加強。（分析 911127）

我發現易老師會在教學過程中會視孩子的學習狀況，不斷地納入新的教學目標。例如：數字的讀寫、語言表達能力、會列成是正在進行中的活動之連帶目標。（分析 911128）

家長的一句話刺激易老師在親師溝通方面，要讓家長知道課程中真正要達到的目標是什麼，其中，孩子學到了什麼？做出好吃的麵包只是達成麵包的手段之一，所以對於家長質疑孩子無法做出如同麵包師傅一樣的專業饅頭，易老師覺得那並不是他要達成的目標，僅是一個達到目的的手段罷了，但為什麼在 0104 成果展時易老師要孩子做出能“賣”的饅頭？如果這就是孩子的真實表現，為什麼老師要這麼要求？又，在教師面臨教學情境時，家長的期望是否左右著老師教學？如果家長期望與教師之信念相背時該怎麼作？（分析 920109）

（四）鳥瞰資料

透過 Strass & Corbin 的分析步驟，的確讓我的資料能一層層地抽離出概念，但也讓我曾經一度在電腦的訪談、觀察記錄的浩瀚文字中迷惘了，不斷的轉動著滑鼠滾輪，不斷的切換電腦視窗，我暈了，因此心一橫，決議回歸最原始、最陽春的方法——一把剪刀、一灌漿糊、數張白報紙，就這樣剪剪貼貼的將同一個概念的段落黏貼至同一張白紙上，且隨即在白紙邊緣寫下時時刻刻所迸出的想法。當我將所有白報紙攤開於整桌面時，發現更可以達到鳥瞰的效果，一點一滴的更高層的概念就這樣在“動刀又動剪、又黏又糊”的實作中產生了。

肆、資料的可信賴度

我在研究進行之際，為使得研究更趨於嚴謹、結果更加具有可信度，我以三角檢證、參與者稽核，作為確定資料值得信賴的審核方式。

一、三角檢證

Bogdan & Biklen, (1992) 說明三角檢證被導入質性研究中，意指許多資料的來源要比一個資料的來源要來的好，因為多重資料的來源可以使研究者對研究現象事實的瞭解更為周全（黃光雄主譯，民 90）。在同一天的觀察當中，我所採用的多重資料來源為觀察記錄、訪談、以及文件檔案資料，來交叉檢定所蒐集資料的確實性。

二、參與者稽核

參與者是情境中的資料提供者，研究者得到的資料和解釋必須經由參與者查核、確認，並請參與者給予回饋（黃正傑，民 76）。在觀察、訪談過後我會請易老師檢視我是否描述詳實，並在研究後期將分析之初稿商請易老師閱讀，提出修訂之意見，依此用以檢視我對事件的觀點與詮釋。

伍、寫作

在寫作時，我會同時混雜著觀察記錄、訪談資料以及我個人對資料的分析詮釋作交叉書寫，未避免閱讀的繁雜，凡是出自於易老師教學或訪談之原始資料皆以標楷體示之，餘則採用新細明體。另外，為方便檢核、查閱資料來源，在我所呈現的訪談稿中，再加上原始資料中之行數，如「訪 911212，行 321~333」。

第三節 研究範圍與限制

壹、影響教師引導之因素中，僅挑選「教師本身因素」及「幼兒因素」。

影響教師如何引導之因素很廣，舉凡教師因素（包括對教學與學習的信念、對自我的瞭解、價值觀、過去經驗、專業素養與能力等等）、幼兒因素（如：幼兒能力、興趣、認知特質等等）以及環境因素（包括教室環境設備、園所資源理念、家長、政策、社會潮流等等）。本研究僅在於探討教師於引導過程的「教師因素」及「幼兒因素」。

貳、研究中側重於教師的“教學”，學生的“學習”發展不在研究範圍之內

由於建構主義並非一項教學理論，它所提供的是關於如何學習之理論基礎，似乎應該側重於學習方面的研究。然而，當大部分的研究取向著重於「學習者」時，似乎忽略了教學者的角色，但是這並不代表教師在建構取向教學中消失了，而是教師的角色有了轉變，如何轉變即是本研究之範圍。

我將研究焦點從「教師」本身出發，探討教師如何引導、教師如何看待孩子學習等，孩子本身的學習狀況我當作次要的觀察重點，但是研究下來發現如果僅看教師的“教”，而將學生的“學”擱置一旁，會有行走起來缺隻腳的感覺，因為老師的所作所為最終還是要回歸學生的學習成效，因此也成為本研究之限制。

參、僅選擇進行方案教學施行「知識」建構之時段

由於個人本身時間及能力的考量，所以僅選擇施行方案教學之時段、「知識」方面的建構作為資料收集的素材，但在教育現場中並無法清楚分做知識、技能、情意三方面，事實上三者是同時發生互相相嵌不易分割的。