

國立台東大學幼兒教育學系碩士班  
碩士論文

指導教授：黃愫芬 博士

幼稚園資淺教師與資深教師  
在團體討論活動中之語言使用比較研究

研究生：黃碧容 撰

中華民國九十七年九月

國立台東大學幼兒教育學系碩士班  
碩士論文



幼稚園資淺教師與資深教師  
在團體討論活動中之語言使用比較研究

研究生：黃碧容 撰

指導教授：黃愷芬 博士

中華民國九十七年九月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本班 黃碧容 君

所提之論文 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言使用比較研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

郭碧唯

(學位考試委員會主席)

陳嘉祿

黃碧容

(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月3日

國立台東大學

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育學系碩士班 系(所)  
組 九十七 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言使用比較研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或  
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下  
載或列印。

同意 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授  
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請  
文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

## 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
v			

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行  
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與  
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：黃 愷 芬 (親筆簽名)

研究生簽名：黃 碧 芬 (親筆正楷)

學 號：3194015 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 9 月 1 日

## 謝 誌

此刻，心情確是有些感慨，年屆半百，有幸重回校園，重溫學習之樂，一償少壯未酬之志，有幸在師長的指導、好友的鼓勵、家人的支持，支撐著疲累卻又滿載學習的喜悅，在忙碌的夾縫中點滴累積。在論文完成的此時，沒有激動的情緒，而是內心有太多太多的感謝，心中所湧現的感謝之情真是一呼言辭。

在撰寫過程當中，一路上我歷經了無知、徬徨、焦慮與急躁，經歷無數挫折，曾有無數次，連續好幾天面對著螢幕但卻絲毫沒有進展，感覺就像被丟在漫無邊際的海洋，我也曾陷入不斷自我否定的情緒中。好在有師長、好友與家人的陪伴，讓我擺脫那種惡劣的低潮期，而愫芬老師的鼓勵、包容、協助與與指導更是重要關鍵，我回復積極的態度、換了不同的心情來寫論文，果然完論文大業。

在研究路上眾人的協助以及背後默默的支持，最想對指導教授愫芬老師說——感謝你——辛苦你了——指導我這位老學生——老師沒有您的指導與陪伴是不可能完成的，您的耐心與悉心的指導，是使我繼續寫下去的動力，也讓我體會老師對研究的態度的嚴謹，我真的很幸運的當了您指導的學生。

另外要感謝的是吳鳳技術學院的郭碧喙教授不辭辛勞，百忙之中長途跋涉——到台東來擔任口試委員，關於論文內文與文獻格式上非常仔細的指導我修改，以及英文文獻的修訂，並給予的精闢指正與寶貴意見，使自己的論文能更臻完善。還要感謝另一位口試委員嘉彌老師給予我的寶貴方向與建議，讓我受用無窮並啟發了我新的觀點。

感謝在同門姐妹安滋、麗菊、美蘭、瑞香、慧淑與舜文每次團體的討論，都由有你們張羅，彼此互相鼓勵與提攜；同班的惠鈴不吝給予收集的資料，藪芬在我最需要時都會出現，秀惠、蕙文等不時的給予問候。師丈及縉縉更是我在台東的日子不可或缺的精神支持者，尤其縉縉陪伴我散步時，用甜美的笑容把內心的焦慮與挫折掃除。

最要感謝的是，在我背後默默付出的三個至愛家人及致寧，陪伴我度過漫長艱辛的日子，因為你們支持與精神信心喊話，以及隨時支援前線——交通服務、英文翻譯、文獻找尋、電腦打字等，讓我能夠無後顧之憂一直往前行。還有從小到半老都還關懷我的父母親，有您們的慈愛與無悔的鼓勵與信任，才讓我能夠獲得如此的成果，誠心地謝謝您們。另外也要感謝好友嘟嘟、玫瑰、文珠、宇珊、媽鳳、英雀及搭檔倩俐一路的包容我的論文病，不忘隨時帶給我歡樂與精神糧食。

再多的感謝都無法表達我對關心我的人的感激之情；再多的形容詞也無法詮釋這幾年與論文奮戰的五味雜陳，僅能以這短短的謝辭草草交代這一切，再次感謝大家，沒有您們，我真的不可能辦到。

碧容 叩謝 2008.09.01

# 幼稚園資淺教師與資深教師 在團體討論活動中之語言使用比較研究

作者：黃碧容

國立台東大學 幼兒教育學系碩士班

## 摘 要

本研究旨在探討幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中語言使用比較研究。為達上述研究目的，以立意取樣的方式，選取研究對象包括幼稚園資淺教師十名和資深教師十名，以該班級教師進行團體討論活動時間為觀察內容，採用錄影方式、轉譯逐字稿、並作資料處理與統計分析。研究結果顯示如下：

- 一、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，教師說話的總句數有顯著差異。
- 二、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，發問技巧的發問句類型均無差異存在。
- 三、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，使用預防性常規管理的話語有顯著差異。
- 四、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，使用支持性、糾正性常規管理的話語均無差異存在。

**關鍵字：**團體討論活動、資淺教師、資深教師、常規管理、發問技巧、語言使用

# **A Language Pattern Comparison Study Between Junior and Senior Instructors In Kindergarten Group Discussion Activities**

*Huang, Bi-Rung*

Department of Early Childhood Education,  
National Taitung University

## **Abstract**

This study focuses on the comparison of language patterns used by junior and senior teachers respectively in kindergarten group discussion activities. Purpose-based sampling is taken for choosing subjects—10 junior instructors and 10 senior instructors. Group discussion activities were videotaped. Data transcription, and analysis were conducted. The conclusions are as follows:

- A. Between junior and senior instructors, significant difference is found in the number of sentences used.
- B. Between junior and senior instructors, no significant difference is found in question asking patterns and techniques.
- C. Between junior and senior instructors, significant difference is found in preventive regulation practice.
- D. Between junior and senior instructors, no significant difference is found in supportive and redressing regulation practice.

**Key words:** group discussion activity, junior instructor, senior instructor, regulation practice, questioning technique, language pattern

# 目 錄

第一章 緒論 .....	1
第一節 問題背景與研究動機 .....	1
第二節 研究目的和研究問題 .....	3
第三節 名詞釋義 .....	5
第四節 研究範圍與限制 .....	5
第二章 文獻探討 .....	7
第一節 團體討論的理論基礎 .....	7
第二節 團體討論中教師言談 .....	10
第三節 相關研究 .....	17
第三章 研究方法與實施 .....	29
第一節 研究架構 .....	29
第二節 研究對象 .....	30
第三節 研究工具 .....	30
第四節 研究方法 .....	31
第五節 研究步驟 .....	32
第六節 資料處理與分析 .....	35
第七節 實施程序 .....	39
第八節 研究倫理 .....	40
第四章 研究結果與討論 .....	43
第一節 結果分析 .....	43
第二節 綜合討論 .....	50
第五章 結論與建議 .....	53
第一節 結論 .....	53
第二節 建議 .....	54
參考文獻 .....	57
附錄一 .....	64
附錄二 .....	65
附錄三 .....	66

# 圖次

圖 3-1-1	研究架構 .....	29
---------	------------	----



## 表次

表 3-2-1 研究對象.....	30
表 3-4-1 錄影日期與時間.....	31
表 3-5-1 預試觀察一致性信度一覽表.....	34
表 3-5-2 正式觀察一致性信度一覽表.....	35
表 3-6-1 教師使用發問技巧的發問問句類型.....	37
表 3-6-2 教師使用常規管理的話語類型.....	38
表 4-1-1 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 說話的平均總句數統計表.....	43
表 4-1-2 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用開放類型問話平均次數統計表.....	44
表 4-1-3 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用閉鎖類型問話平均次數統計表.....	45
表 4-1-4 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用記憶類型問話平均次數統計表.....	45
表 4-1-5 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用聚斂類型問話平均次數統計表.....	46
表 4-1-6 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用擴散類型問話平均次數統計表.....	47
表 4-1-7 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用評鑑類型問話平均次數統計表.....	47
表 4-1-8 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用預防性常規管理話語平均次數統計表.....	48
表 4-1-9 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用支持性常規管理話語平均次數統計表.....	49
表 4-1-10 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中 使用糾正性常規管理話語平均次數統計表.....	49



# 第一章 緒論

本研究旨在探究幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言使用比較。本章共分成四節，第一節問題背景與研究動機，第二節研究目的與研究問題，第三節名詞釋義，第四節研究範圍與限制。

## 第一節 問題背景與研究動機

研究者從事幼兒教育轉眼已過三十年，始終未改變的是樂於聆聽幼兒的聲音，喜於和他們談話，自許成為一位好老師，做好自己教學的工作，努力設法引發出孩子內在的想法與好奇心，引導他們更深入地發現與學習。曾覺察到幾乎是每週課程開始後的第三天，聲音就開始沙啞，日復一日卻從未省思其箇中原因。直到研究所課程中讀到「教室言談」一書，Cazden(1988)指出在典型的教室裡，師生的權利義務中最重要的不平衡情形就是對於談話權的控制。Cazden 指出教師可在任何時間對任何人說話；他們可以在填補任何的沉默時刻，打斷任何一位說話者；他們可以在教室任何一個地方，以任何程度的音量和音調對學生說話，而且沒有人有權利反對。研讀這本書讓研究者對開學後幾天總是會出現聲音沙啞之一事，找到原因，亦即是否因說話量過多而造成。且李宜倫（2004）在幼稚園教師團體討論與分享發問行為研究中發現團體討論中的談話，教師的談話約為幼兒談話的 2.13 倍。幼稚園教師在一節課中到底該說多少話，特別是在團體討論活動中，教師的說話量是否過多？教師宜如何鼓勵幼兒發言，催化幼兒的討論及引導幼兒的思考，延伸幼兒的想法，拿捏教師的說話量，此乃本研究的動機之一。

林怡伶（2000）指出營造支持性的學習氣氛，以幼兒的想法為中心再擴充深入的問話策略。而 Hunkins（1972）指出良好的發問技巧是教學成功的基礎（引自徐易男，2007）。探究不同學習階段教學活動中教師發問在教室中的使用頻率：幼稚園實習教師十分鐘的教學中平均發問了 36 個問題

(王莉玲, 1993); 國小教師平均每堂課會問 32 個問題 (張玉成, 1983); 國中生物老師平均每堂課所引發問題多於 22 個 (佘曉清, 1999); 足見教師的發問在一堂課中所扮演的重要角色。張玉成 (1999) 提到若教師想要改進發問的技巧, 必須先熟悉問題分類的方法。Davis (1981) 歸納教師發問有六種類型: 開放型問題、閉鎖型問題、記憶型問題、聚斂型問題、擴散型問題、評鑑型問題。老師的問話策略、發問技巧是教師在課堂上不可或缺的教學技能。黃瑞琴 (1994) 指出在幼稚園的教室中「團體討論」被視為是啟動一天課程的重要日常例行活動。漢菊德 (1996) 也指出在團體討論之中, 師生可以透過言談互動的討論, 達到了解幼兒們經過之前的教學活動後, 他們的概念是否形成、是否更清晰。台灣省政府教育廳、臺北市教育局及高雄市教育局 (1988) 所編「幼稚園行政簿冊彙編」對作息時間的規劃中, 在一天作息中, 團體討論活動時間至少佔八十分鐘以上。高儷育 (2000) 根據文獻歸納出團體討論的定義為「在團體活動時間中, 全班幼兒與老師在一起針對共同的活動與生活經驗所進行的問答與對話的學習過程。」由上述得知, 團體討論活動的份量在幼稚園教學中是如此重要, 且教師的發問技巧又是教學成功的基礎。因此探討教師在團體討論活動中發問的技巧是本研究的動機之二。

研究者教學工作以來, 發現團體討論時間, 教室秩序總是一團亂, 小孩七嘴八舌講個不停, 最可怕的是老師講, 幼兒也講, 有時情緒控制不了, 動起氣來, 師生關係就變得緊張。簡楚瑛 (1997) 在幼稚園的班級經營中提到在團體討論的時候, 老師覺得學生常搶著作答, 使得教室內的秩序吵雜, 團體討論無法進行下去。陳雅美 (1995) 也有相同的看法, 她認為師生競逐音量大小, 會使教師對教室秩序管理陷入困境。吳文惠 (2004) 指出團體討論規則及秩序的建立有助於團體討論活動本身進行的順暢。蔡敏玲 (2002) 指出對常規的重視似乎是台灣社會裡幼稚園老師、小學老師和家長共有的關注點。金樹人 (1996) 認為就理論而言, 班級常規可分成預防性、支持性和糾正性三個措施, 要建立良好的班級常規, 此三者缺一不可。由上述得知在團體討論活動進行中的常規受到關注與重視, 如何使團

體討論的活動進行順暢，教師在活動過程中如何恰當運用預防性、支持性和糾正性的處理常規方法，為本研究的動機之三。

研究者教學多年，總是常常帶資淺教師，且又擔任縣內幼教輔導員工作，須定期至縣內各幼稚園輔導，輔導歷程中接觸過許多幼稚園教師，並常觀察團體討論教學活動，在觀察過程中，看到資淺教師在團體討論時，缺乏適當的引導，急著跟幼兒說明課程內容，而師生的對答簡短，對於幼兒的回應與對團體討論表現的回饋與讚賞反而顯得生澀；然而看到多數的資深教師在團體討論時，有技巧的引導幼兒專注學習，非常強調舉手發言的常規，經常使用秩序管理技巧，並以問問題的方式引發幼兒思考，善於營造幽默歡樂的討論氣氛，親近幼兒並會引導幼兒融入團體討論活動。谷瑞勉(1999)指出資深教師經驗豐富，教學的準備功夫、幼兒事件的處理、情緒掌控、與周圍人的應對、環境的佈置及活動的引導方面，都與初任教師有質上的差異，因此本研究也想探討資淺教師與資深教師在帶領團體討論活動時間的語言使用是否有所差異。

綜合上述之研究動機，本研究將探討在幼稚園教室教學情境當中，資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言使用差異比較，包括教師說話的總句數、發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語。

## 第二節 研究目的和研究問題

### 一、研究目的：

基於上述研究動機，本研究之研究目的如下：

- (一)比較幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的總句數。
- (二)比較幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型。
- (三)比較幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理的話語。

## 二、研究問題：

根據研究目的，本研究擬探討的具體問題如下：

- (一) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的總句數之差異為何？
- (二) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異為何？
  - 2-1. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話次數之差異為何？
  - 2-2. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖類型問話次數之差異為何？
  - 2-3. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶類型問話次數之差異為何？
  - 2-4. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂類型問話次數之差異為何？
  - 2-5. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散類型問話次數之差異為何？
  - 2-6. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑類型問話次數之差異為何？
- (三) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理的話語之差異為何？
  - 3-1. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理的話語次數之差異為何？
  - 3-2. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性常規管理的話語次數之差異為何？
  - 3-3. 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用糾正性常規管理的話語次數之差異為何？

### 第三節 名詞釋義

本研究主要使用之名詞其界定分別如下：

- 一、幼稚園資淺教師：本研究所指的資淺教師為九十六學年度服務於南投縣公立幼稚園具有五年以下教學經驗的幼稚園合格教師。
- 二、幼稚園資深教師：本研究所指的資深教師為九十六學年度服務於南投縣公立幼稚園具有十五年以上教學經驗的幼稚園合格教師。
- 三、團體討論活動：根據黃瑞琴(1994)；漢菊德(1996)及高儷育(2000)，團體討論活動是指全班幼兒與老師一起針對共同的活動與生活經驗所進行的問答對話的學習過程，通常是開啟一天課程的重要日常例行活動。本研究中的團體討論活動，指幼稚園日常課程活動安排中，設為常態性的團體討論活動教學。
- 四、語言使用：本研究中的語言使用是指幼稚園教師在帶領團體討論活動過程中之說話的總句數、使用發問技巧的發問問句類型及常規管理的話語。

### 第四節 研究範圍與限制

本研究採教室現場錄影的方式進行，以瞭解幼稚園資淺教師與資深教師在帶領團體討論活動時說話的總句數、使用發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語之差異情形。研究對象為立意取樣，錄影時間為三十分鐘，只截取中間十分鐘的師生互動內容，作為研究分析用的資料，且受限於研究者之財力與時間，每位研究對象僅進行一次之錄影，無法進行長時間或多次的錄影記錄與分析。本研究之研究對象僅包括南投縣內教學年資在五年以內之幼稚園資淺教師十名及教學年資在十五年以上之幼稚園資深教師十名，因此，本研究之結果僅對南投縣內有實證效果，且因為是立意取樣，研究結果的確定性亦有限，在進行推論時宜持謹慎保留的態度。



## 第二章 文獻探討

本章共分成三節，第一節說明團體討論的理論基礎，第二節說明團體討論中教師的言談，第三節說明相關研究。

### 第一節 團體討論的理論基礎

杜威曾說：「教育即生活」，所以當團體討論的問題，從孩子的生活出發，提供孩子具體的經驗，孩子也才能表現的更融入（吳文惠，2004）。團體討論教學要從生活出發，對孩子而言必須具體、實際、可觸摸、可感受。

#### 一、團體討論的意義

高儷育（2000）提出團體討論的定義為「在團體活動時間中，全班幼兒與老師在一起針對共同的活動與生活經驗所進行的問答與對話的學習過程」。而且，黃瑞琴（1993）也指出團體討論時間需適度，不要太冗長（約二十分鐘左右），在方式上盡量讓幼兒參與其中，鼓勵幼兒述說自己的想法和感覺，引發幼兒之間彼此對話、分享想法，同時也引導幼兒學習聆聽和欣賞別人談話，保持安靜或給予別人反應，團體討論過程中，老師從旁鼓勵或引導（不要強迫）幼兒輪流說話、發言，而不是流於只有老師自己對全班說話，或向幼兒解釋一連串有關單元的知識概念。進而，蔡敏玲（2002）更指出團體討論是在人與人互動的情境裏，表達自己的想法，並聯繫著各活動的進行，在內容上，討論是學生與老師一起建構連老師也沒有標準答案的知識；在形式上，學生是自己主動決定說話的時機，不是被動地被指定發言。

團體討論的重要性，是從發展主題、再深化學習、而決定後續活動的關鍵，而其過程，老師開放、接納幼兒經驗的引導風格，使課程展現幼兒的創造力與生命力（蔡敏玲，2002）。

綜合上述學者論述，幼稚園的團體討論是師生之間，幼兒同儕之間的言談互動歷程，幼兒以自己的先備知識為基礎，透過與同儕和教師討論，不斷的辨證、反思，獲得一個新的概念或是澄清了某些概念，是一個教師引導學生主動學習的教學情境。亦即幼兒和教師一同針對一個特定的問題或事件，相互表達自己的看法，並傾聽他人的意見，以及相互協調彼此不同的觀點，以達成共識的學習活動。

## 二、團體討論的功能與目的

### (一)團體討論的功能

根據蔡敏玲（2002）研究國內外幼教課程發展的經驗，指出團體討論有以下功能：1.幼兒有將經驗轉化為語言的機會；2.老師能與幼兒一起統整幼兒間不同的學習經驗；3.師生共同構思正進行之活動的延伸方式與內容或決定下一個活動的主題；4.解決發生在這一班的各種問題。

羅採姝（1997）針對幼稚園班級，提出三項團體討論的功能分別為：1.遊戲規則的運轉：教師透過團體討論，與幼兒共同規劃、創造和訂定進入角落時如何去玩的遊戲規則和教室文化；2.廣告宣傳功能：透過幼兒分享角落的經驗，吸引有興趣的幼兒參與；3.發展主題：創造並發展主題的內容。

另者，在進行方案教學的幼稚園教室中，陳雅美（1999）認為團體討論的安排主要是透過師生互動來達成以下的各項功能，其分別為：1.回顧目前方案從過去到現在的發展；2.檢視方案最近的工作進度；3.確立目前方案未來的工作方向；4.引導幼兒確定方案的內容；5.凝聚團體的力量，解決方案所遭遇的問題；6.邀請幼兒分享他們的想法和作品；7.提供幼兒發表他們對於某一事件的想法；8.分享與方案有關的圖畫書或物品等；9.向幼兒解說與方案有關的概念、現象或事物；10.綜合上述的討論結果，為當日的團體討論做總結；11.預告幼兒在自由選組時間內可以選擇參與的活動；12.為幼兒提供的不同的解決方法進行表決；13.宣

布相關事項；14.隨機解決幼兒之間的紛爭。

綜合上述，幼稚園教學情境中的團體討論，其功能是師生一起統整幼兒間不同的學習經驗，提供幼兒發表他們對於某一事件的想法，解決發生在這一班的各種問題等。

## (二)團體討論的目的

高儷育（2000）認為教師進行團體討論可歸納為八個目的，分別為如下：1.解決問題：教師利用團體討論時間提出一個待解決的問題，透過與幼兒的對話，產生解決問題的方法；2.學習的楷模：教師利用團體討論的機會來進行分享，並提出一些楷模如，作品、行為或態度作為討論的焦點，再透過發問或說明讓幼兒學習好的行為；3.統整舊經驗與介紹新知：以幼兒的舊經驗為基礎，進一步介紹相關的新知識給幼兒；4.澄清：教師把學習中可能導致認知不清楚的情況當作團體討論的內容，藉此澄清幼兒的想法或認知；5.傳遞訊息：教師會將與幼兒有關且正在發生的生活事件訊息傳遞給幼兒，或是傳遞注意事項；6.分享：教師提供幼兒機會來表達他們不同的生活經驗，依據分享內容的性質可分為照片分享、作品分享、親子作業分享或經驗分享；7.提醒常規：老師利用一小段時間提醒幼兒一些常規性的問題，例如：吃飯時、說話時、看書時、做事情時和想事情時的規範等；8.交代工作：單純以「工作」為討論的內容，僅出現在學期快結束前的幾週，教師通常是指令的傳遞者，孩子是行動者，或許並不具備討論的性質，但確實出現於其研究對象所進行的團體討論時間中。

綜合上述，團體討論的目的有解決問題、學習的楷模、統整舊經驗與介紹新知、澄清、傳遞訊息、分享、提醒常規、交代工作等，教師除了必需審慎的思考、營造互動的情境之外，引導幼兒進行討論、互動是一門重要的課題。

## 第二節 團體討論中教師言談

Hansen (2004) 指出老師的言談能夠形成孩子注意聆聽的良好氣氛，並鼓勵孩子根據教學流程與教師互動。美國國家課程中心鼓勵老師能夠敏銳的覺察自己的言談，並且能夠了解與孩子語言互動的重要 (Holderness & Lalljee, 1998)。

### 一、團體討論中的教師說話量

至聖先師孔子在論語一書中說過自己的教學原則是：「不憤不啟，不悱不發。舉一隅不以三隅反，則不復也。」孔子曾針對自己的實際教學做過分析，而經由系統的觀察與分析，能夠有效了解事件之間的關係。Stevens 在 1912 年隨機觀察 100 個各種不同科目的教學過程中教師所問的問題，結果發現教師的說話量佔 64%，學生則為 36%，教師平均每分鐘會問 2 至 4 個記憶性問題(引自周玉真譯, 1999)。再者，李宜倫(2004)也指出團體討論中教師的談話約為幼兒談話的 2.13 倍。

就教學而言，不論是傳統教學或開放教學，湯梅英(2002)認為多數時間都是教師在說話，用以界定教學活動的情境、知識學習的範圍，並顯示其權威；師生互動多偏重認知層面，雖然教師會用大約二分之一的時間管理學生的行為，這些互動仍以完成學科內容的學習為主。而且，針對教師主導語言，林琴芳(2001)提出從多種角度來解釋，如教師為主要的發號施令者，只是學生進行小組的活動，每組雖有帶領討論的學生，但整個活動仍為教師所主導；或教師主導整個教學活動，要求學生參與全體的討論，這些情況都是教師主控的言談方式。因此，在討論的過程中，教師宜減少說話的次數，將說話的權利還給孩子，孩子也就能在逐漸分享與討論之間，發揮思考及組織能力，表達自己的想法(羅鳳珍, 2003)。

綜合上述學者論述，不論是傳統教室或開放教學，多數時間都是

教師在說話，教師不論是對全班、部份或個別互動，所採取的方式皆以口語方式為主，教師在師生互動教學上有主導的地位，但在團體討論過程中，教師宜減少說話次數，盡量讓孩子發言表達其想法。

## 二、團體討論中教師發問技巧

### (一)發問的功能

就發問的功能而言，其直接功能主要為促使學生對教材內容產生反應，間接功能則貴能助人探索教材以外的知識，擴展學習範圍，張玉成(1999)整合各研究者對發問功能之意見，提出六點發問之功能：1.引起學習動機：教師在課堂中所提問之問題必須具有使學生集中注意力，引導學習動機，激發討論興趣之功能；2.幫助學生學習：發問具有提示重點，組織教材內容，幫助瞭解並促進記憶之功能；3.給予學生參與討論、發表意見之機會，益於學生組織能力之發展；4.協助診斷與評鑑：一方面瞭解學生學習成就，亦可得知其學習盲點為何；5.產生回饋作用：教師透過發問而得到學生的反應，作為教學成效自我檢討之依據；6.啟發思考：發問能導引學生思考之方向，提升思考層次。鄭明長(2002)發問在教室言談中所發揮的功能，包括：1.澄清疑惑，增進理解；2.引導注意焦點；3.質疑教師言行的合理性；4.確保教學進行的節奏；5.控制教室秩序，兼有訓話作用。

綜合上述，發問功能是要引導學習動機，激發討論興趣，幫助學生學習，給予發表意見之機會，瞭解學生學習狀況，老師透過發問得到學生的回饋，自我了解教學成效，並引導學生的思考方向，提升思考的層次。

### (二)教師發問的技巧

Davis (1981) 指出有效的發問是教學技巧好或不好的指標，發問是需要相當的技巧的，而且需要相當的練習和檢討與評鑑，若是沒有學習良好的發問技巧，很容易讓教學者陷入一個不斷地

發問一些糟糕問題的窘境，且養成不好的教學習慣。而良好的教師發問是成功的教學基礎，亦是一項重要評量教學的指標 (Hunkins,1970；Taba,1964；William,1991)。進而，張玉成（1999）也認為教師發問技巧的良莠直接影響學生課業及思考能力，當一位教師提出一個問題時，提供的是給學生動腦的機會，並不是將以前的知識原本的吐出來或是覆述一次，教師發問技巧的要領有下列幾點：1.各類問題兼顧：良好的發問技巧，應包含各層次的問題，不可有所偏廢，例如認知、記憶性、推理性、批評性問題等等。問題類別雖然常依照人類認知能力來劃分，雖有層次之不同，但是並無好壞之別，或重不重要之分。創造性問題雖然重要，但是仍須與認知記憶性、推理性及批評性問題為伴；2.運用有序：發問應由淺而深，由易而難。一般而言，認知記憶性問題常為首，待建立基礎知識後；推理性問題次之；創造性及批判性問題再次之；3.注意語言品質：語言是溝通媒介之一，教師發問需注意要口齒清晰，講話速度更要快慢有致；4.多數參與：問題之提出，為使全班都能注意，首先必須把握先發問後指名的原則，其次則充分運用 Hyman（1979）所強調的高原式策略，並避免尖峰式策略之過多使用；所謂高原式策略（Plateaus Strategy）係指教師提出一個問題，並由多人回答不同的意見後，再行提出深入一層的問題，待學生充分反應後，再提更深一層的問題，如此循序進行下去，直至達到某一目標為止；而尖峰式策略（Peaks Strategy）係指教師提出一個問題並指名回答後，陸續提出較深入之問題，由同一人回答。換言之，當教師提出一個問題後，必須讓所有幼兒均表達不同的意見後，再行拋出更深入一層或是不同的問題，以避免發生僅有少數幼兒對教師的問題有所回應。

綜合上述，有效的發問是教學技巧好或不好的指標，發問是需要相當的技巧的，而發問可以為教師所欲呈現之教學內容與學生之現有知識搭起橋樑，所以發問是需要相當的技巧的，教師若能有效的運用發問技巧，可以激發幼兒各種不同層次的心智活

動，教師發問技巧的良莠直接影響幼兒認知及思考能力。

### (三)發問問句類型

張玉成(1999)提出教師發問的問題類型，其分別為以下方式：1.認知記憶性問題：要求學生回憶或認知已學過的資訊；2.推理性問題：重視對已學習的知識或事物，透過分析及統整，依循正式的思考結構而有某種預期的結果或答案；3.創造性問題：須應用想像，想出或發現前所未有的事物或方法，尋求各種不同的答案；4.批判性問題：須先設定自己的標準或價值，據以考評某事物或觀念；5.常規管理性問題：包括教學管理上所需使用的語言，及對人對事表示贊同與否之情感性語言。

Davis(1981)歸納教師發問問句型為以下六種類型：1.開放型問題：問題有固定限制的答案，但不排除某些其他合適的答案；2.閉鎖型問題：問題只有一個標準答案，通常為「是」或「否」的回答；3.記憶型問題：問題只需採取回憶或認知的方式來回答問題；4.聚斂型問題：學生依據已知記憶進行分析，必須依照特定方向思考，通常此類問題只有一個或少許答案是正確的；5.擴散型問題：問題沒有固定答案，學生可自行發揮創造與想像力，經由獨特、創新的思考來回答問題；6.評鑑型問題：學生必須先設定標準價值，進而對問題做評判與選擇。

王文科(1994)將發問問題區分為四種類型，分述如下：1.封閉式問題(closed questions)：教師所問的問題只有一個正確答案，由於此種問題的答案是限制性的、亦較簡短，只能評估學生對特定知識的瞭解。例如 5x3 等於多少？台灣最高的山哪一座？其適用時機通常在剛開始上課前要瞭解學生的基本理解度時可使用之；2.聚斂性問題(convergent questions)：此類問題要求學生根據已知的訊息，遵循一定的思考方向，進行分析、組織，以獲得一個或少許正確答案，對答案的要求，仍有相當的限制。例如由

北至南依序說出台灣的省轄市有哪些？長江流過哪幾省？3.擴散性思考(divergent questions)：在進行討論的課堂中，學生針對問題思索、組織、綜合自己的想法後，發表並與同學共同商討，以得出結論。例如：植物與動物的相似性是什麼？人類與猩猩的共同點為何？4.開放式問題(open ended questions)：此種問題對學生最不具威脅性，鼓勵學生自由回答，多屬推論、預測或價值觀的問題，可接受多種答案，無所謂對與錯的反應，常是個人意見或觀點的抒發。例如：你中了樂透彩一億元，你要做什麼？如果你活到一百歲，你會怎麼過生活？

綜合以上學者論述，發問問句類型包括記憶型、推理型、創造型、批判型、常規型、開放型、閉鎖型、聚斂型、擴散型、評鑑型等問句類型，教師必須先熟悉發問問句類型的使用方法，有效的運用在教學活動中。

### 三、團體討論中教師常規管理

#### (一)常規的定義與目的

Blankenship 對班級常規的定義是：「教室中的社會規範，學生行為的好壞以這些規範來判定。」(引自簡楚瑛，1997)。再者，盧富美(2002)歸納各學者對班級常規的說法，所下的定義為：「班級常規是指師生雙方對於班級常規先共同參與並制定，接著由教師悉心指導、徹底執行，與審慎評鑑，使師生直往提升學習效果與教學品質的方向邁進的歷程」。而李文正和李長燦(2005)也指出班級常規除了是促使學生遵守秩序，維持教學環境的手段外，其實，就建立學生穩定生活模式並期望能表現在行為上和習慣上的歷程而言，班級常規本質上即具備了重要的教育意義。

然而在教學的秩序管理上，張純德(2005)認為「預防甚於治療」觀念，一位教師若很擅長控制教學中混亂的場面，一下子就能使孩子鴉雀無聲，能夠從頭到尾都不需要處理場面混亂的問

題，如何從教學活動設計與師生互動歷程的安排雙管齊下，引導幼兒專心於學習，才是真的很厲害。進而，Miller（1984）研究發現有效的常規管理應注重在各種不當行為發生前的「預防」工作（引自李文正、李長燦，2005）。是故，金樹人（1996）更指出班級常規訓練的目的是在於鼓勵學生發展行為自我控制的能力，減少班級教師對於不良行為的介入。

無論是從觀察或是晤談幼稚園老師，會發現他們多數有班級常規的概念，也會對學生實施違規後的後果處理，有的也會注意到活動和環境的設計以減少幼兒違常行為出現等，但各種方法多數是如沙石般的鬆散，欠缺組織化、系統化的整理與實施，致使班級經營效果不彰（簡楚瑛，1997）。而且，Daniel（2000）也認為一個好老師知道如何運用他的對話形成鼓勵性的班級社會，在那裡，孩子學習到在將來的大社會裡會使用到的技巧。

綜合以上學者論述，班級常規除了是促使學生遵守秩序，維持教學環境的手段外，其實，就建立學生穩定生活模式並期望能表現在行為上和習慣上的歷程而言，班級常規本質上即具備了重要的教育意義。

## （二）常規管理的方法

常規管理的方法可分為以下三種（金樹人，1996；葉興華，1995；簡楚瑛，1997）：1.預防性常規：對不良行為防患未然的預防性措施。預防性的常規管理，其主要目的在於減低發生問題的可能性，教師在進行班級管理之前須透過計畫來預測各種可能發生的行為問題與結果，並採取因應的措施，以防止不良行為發生；具體作法建議如下：（1）設計生活化、引人入勝的課程，並應用生動活潑的教學方式；當幼兒沉浸在學習的情境中，教室秩序就不會是老師頭疼的事了；（2）建立師生間良性的情感與互動關係：幼稚園幼兒的行為很容易受情感因素所影響，當幼兒與老師間有良好的感情時，教室秩序也較容易建立與維持；（3）做好開學前

準備；2.支持性常規：支持學生消弭不良行為的先兆。支持性的常規管理，是指教師在學生違反規定行為可能發生或尚未完全形成之前，即採取支持性措施協助學生避免其產生違規行為或修正其不良行為；具體作法建議如下：（1）適時的用肢體動作傳遞訊息；（2）肢體動作失效時，採用身體接近；（3）調整學習內容難易度，及時伸出援手；（4）移開誘惑物體；（5）在適當的時間，傳出你以掌握到學生行為的訊息；3.糾正性常規：對不良行為的撥亂反正之道。糾正性常規管理，指學生違反常規或抗拒教師的權威時，教師所採取的糾正性手段；具體作法建議如下：（1）堅定的強調教室內的兩個基本權利，即你有權在不受干擾的情況下上課，幼兒有權利學習；（2）停止不良行為；（3）有始有終貫徹到底，切勿朝令夕改；（4）訴諸不良行為的後果；（5）指引正確的行為。

盧富美（2002）研究指出國小實習教師較常使用的常規管理方法為：1.「掌握學生動態」，係屬於支持性的班級常規；2.「生動活潑的教學」，係屬於預防性的班級常規；3.「發現徵兆能及時制止」，係屬於糾正性的班級常規。

施敏慧（1994）認為國小教師較常使用的常規管理方法有掌握動態（支持性）與及時制止（糾正性）；並歸納常規管理的三個層面：預防性常規策略運用：隨時監控掌握、即時暗示制止來預防學生不當行為產生；支持性常規策略運用：給予獎賞和建立榮譽制度來支持學生的良好行為；糾正性常規策略運用：給予有系統的忽視和隔離策略來導正學生的不當行為。

綜合以上學者論述，班級常規可分為預防性、支持性與糾正性三種方法，要建立良好的班級常規，此三者缺一不可，教師使用常規管理方法有掌握動態（支持性）與及時制止（糾正性）。

## 第三節 相關研究

國內外有關團體討論師生互動的研究以質性研究和行動研究居多，多數是以觀察者身分進入幼稚園教室，收集師生進行團體討論時的資料，但是研究焦點與研究結果卻各有不同。本研究主要探討幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中教師語言使用的情形，包括教師說話的總句數、使用發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語三方面。以下就有關教師總說話量、教師發問、常規管理以及資淺教師與資深教師有關的研究分述如下：

### 一、教師說話量相關研究

Flanders (1970) 研究中將教室所有的師生語言互動的情況，分為 10 個類別，其記錄方式為觀察人員就觀察教室目前發生的互動行為，選擇適當的類別記錄下來，記錄時間的間隔為每三秒鐘記錄一次，也就是觀察者每三秒鐘記錄一次目前教室師生互動的狀態。進一步，他歸納出「三分之二原則」，意指一般班級教學，語言交談時間占三分之二，其中教師講話時間占三分之二，教師的講話內容有三分之二是直接性的，包括講解、指示、批評等。

李宜倫 (2004) 也以立意取樣方式選取四位國中小附設幼稚園教師及一百一十八位幼兒為研究對象，以錄音、錄影與訪談教師為主要的研究方法，並根據教室錄音及訪談教師之資料，以質量並重之方式進行分析。研究結果發現，團體討論中的談話概況，教師的談話佔所有談話的 68%，幼兒的談話佔所有談話的 32%，顯示教師的談話約為幼兒談話的 2.13 倍。

郭榮澤 (1985) 在其有關國中高低成就學生師生互動關係分析研究中，其研究對象係取自台北市立龍山國民中學二年級學生，共九百五十六名，選取數學科高成就生兩百九十四名，低成就生兩百六十二

名，以及英語科高成就生三百四十九名，低成就生兩百九十四名。研究工具包括「羅桑二氏非文字智力測驗」；「國民中學英語科成就測驗」；「國民中學數學科成就測驗」；及研究者自編之「師生互動量表」等四種。研究結果發現，在低成就班級中，教師講話時間往往達到80%，而高成就班級的教師只占55%；低成就班級教師講話內容有80%直接性說話，而高成就班級教師講話內容只有50%，顯示教師與高低成就班級互動行為有顯著差異。

綜觀以上之研究，教師說話量透過量表、觀察、錄影、錄音、記錄與資料分析，確實能幫助幼稚園教師了解自己在團體討論中的言談，釐清影響教學的因素；進而了解本身專業的需求，藉此調整教學技巧，讓教學更具成效。

## 二、教師發問相關研究

張玉成（1983）針對二十四位於台北市小學教授三年級國語科之教師進行調查研究，結果發現教師平均每節課發問32.11次，也就是說每分鐘發問0.8次，發問內容又以認知記憶性問題為數最多，佔88.57%。陳慧君（1994）研究一位資深生物教師與一位初任生物教師進行發問問題類型，發現資深生物教師的問題類型比例依記憶、收斂性思考、發散性思考、評價性思考順序分別為：32.4%、36.1%、22.8%、8.7%；而初任教師的比例則為：41.7%、49.4%、7.2%、1.7%。Stevens（1912）最早針對教師發問技巧進行科學性研究，他指出，每位教師每天發問395次，平均每分鐘二次；每天用教學時間的64%於交談，其中發問時間佔80%；發問內容則有三分之二屬記憶性質，可由資料中直接記憶而予回答（引自張玉成，1999）。

論及幼稚園實習教師之發問技巧，王莉玲（1993）研究指出十九位幼稚園實習教師的發問次數過多，平均每分鐘問3.59個問題，其中仍以記憶性問題居多，此外題型為是非題之比例更是高達28.95%；而高層次思考的問題，如聚斂性、擴散性或評鑑性問題，教師則較少發

問。

羅鳳珍（2003）以幼稚園大班師生為研究對象，採取行動研究聚焦於班級的師生口語互動。她指出教師的提問有三項特點：1.話題由認知性問題所引發，不能吸引幼兒；2.提問的問題不符合孩子的能力，並不適合孩子的發展，混齡班的幼兒有著更多的個別差異，教師應保持教學的敏感性，回應幼兒的反應；3.封閉式問題多於開放式問題且過多的封閉式提問造成討論過程是簡短的一問一答，教師必須提新的問題延續互動。

張純德（2005）運用現場觀察、記錄、訪談與文件蒐集等方式蒐集資料，深入瞭解一位具有十七年幼稚園教學經驗的資深教師，與二十九位四歲半至五歲半幼兒間的教學互動。其研究發現幼稚園團體教學中的師生互動歷程的進行，彷彿是一齣歌劇，依序經歷「序曲」、「開場」、「主題」、「收尾」與「尾聲」的階段。整個團體教學歷程由此五個階段組成，每一個階段是無法獨立存在的。在「序曲」階段，教師會使用音樂與指示性序列，引導幼兒為接下來的教學階段準備就緒。在「開場」階段，教師會使用三至五個問答，來提醒幼兒前幾日的教學活動，並引導幼兒將注意力放在即將進行的教學活動。「主題」階段是團體教學中主要教學的階段，教師會提出數個關鍵問題，請幼兒針對關鍵問題分別表達自己的意見，在幼兒回答之後，教師的回應方式有四，分別是：複述、確認性提問、刺激性提問與同意性提問。配合當次教學活動目的之不同，教師在使用這四種回應方式的比例也隨之不同。第四階段是「收尾」階段，教師會再次以問答的形式回顧先前討論與分享的內容，並預告下一階段「分組活動」的工作內容。最後，「尾聲」階段主要是在進行解散團體，教師請幼兒離開座位。

綜觀以上之研究，關於教師發問探究的焦點多以教師發問的類型為主，在研究的發現上教師發問頻率頗高，且教師提出記憶性問題的比例最高，其次為是非問句。

### 三、常規管理相關研究

在幼稚園教師的教師信念與班級常規建構之探究中，張雅琴（2006）指出因為各種規範的建構與維持過度依賴教師權威與賞罰制度，因而形成幼兒對於班級常規的遵守是出於害怕權威與懲處或是喜愛獎賞的結果，換言之，幼兒並無形成自律的行為，對於規範的遵守仍處於他律的階段。

國外學者 Oroszko（1995）在研究中運用觀察與訪談的方法，以十八位模範學前教師為研究對象。研究發現這些教師以具思考性與目的性的態度來使用管理技巧，而且這些教師可以從他們的管理技能中選擇適合個別學生的需求與整體班級的技巧。學前教師在管理班級上運用大量的管理技巧，這些管理技巧可以分成六類：注意、動力、清晰、期待、關係建立、學習的原則。而教師亦試著讓管理措施能夠契合個人以及班級整體的需求，也會考慮管理措施與教學情境脈絡間的關係（引自張雅琴，2006）。Livingston 和 Borko（1989）

研究者檢視了師培教育中教育學專業知能和理論是否與教師的教學有所關聯，他們調查一群專家教師和新手教師的思想和行為。研究結果發現在有效班級常規與流暢的教學活動中，專家教師顯示較多知識與技巧、花實質的時間與關懷在於建立與教導學生班級常規及程序。相對地，新手似乎沒有足夠的能力使用專家教師所使用的一般常規，因而常常使課堂變得沒有組織。柯華葳（1988）也針對兩位一年級教師與該班學生進行教室觀察及非正式訪談後，研究發現，雖然兩位教師所傳遞的教室規矩及使用的常規管理方法皆大同小異，但其中一班學生在規矩的接收理解與遵守程度上卻較差，研究結論認為此結果導因於該班教師的課室活動過多，活動轉換過於頻繁而打斷教室時間與活動的流暢性，另外該班老師於開學期間亦不似另一位教師於每節上課時皆使用較多的時間向學生傳遞規矩訊息，且其對於規矩指令的堅持程度亦較弱，此三項原因是導致該班學生規矩訊息接收理解與

遵守效果較差的原因。

探討幼稚園教師班級常規之實施方式，李文正與李長燦（2005）以一位大班教師為研究對象，其研究結論分別為：1.個案教師班上之常規乃依孩子們日常行為隨機而定，在諸多常規中，有關生活禮儀以及個人和他人人身安全之常規，則特別受到個案教師之重視；2.個案教師憑著與孩子們之間的默契，來做為班級常規的運作和管理依據，然而，也因此而出現一些常規管理上的盲點和困境；3.個案教師對班級常規缺乏適當的規劃，使得常規在班上難以發揮其應有的效果。4.由於擔心家長對常規管理的質疑，使得個案教師在常規管理上面臨到難以改變的困境。

從一位幼教師提升自身帶領團體討論技巧之歷程中成長的行動研究，劉芳秀（2003）認為常規管理方式有：1.以更輕鬆的方式處理常規問題；2.因討論形式的不同改變座位安排方式；3.私下討論的合法化；4.開放式問句明顯增加；5.依照小朋友興趣決定討論話題或轉換話題；6.多使用幽默的口吻、讚美的語句；7.交叉討論的出現。

谷瑞勉（1989）運用自然觀察法，針對一名幼稚園大班教師與該班二十四位幼兒，進行觀察及晤談之後發現，個案教師在全園理念、作法一致的配合下發展出自己兼容不同學派理論的常規管理風格，其常規管理風格兼具注重溝通與預防、兼顧學習自由與行為限制之特色，同時在個案教師的尊重與包容之下，該班幼兒在自制力、無私心、是非分明以及同儕間相互約束方面的表現超過成人的預估。

張純德（2005）對團體教學的歷程之研究發現，幼稚園教師會運用先前與幼兒建立的默契來管理課堂上的秩序。當幼兒注意力不集中時，教師會運作一些指示行動的策略，當教師指示策略一下，幼兒很快的就會依照教師指示行動，例如：當教師主動拍一段節奏，幼兒就會自然的跟著模仿教師拍手的節奏。在一來一回的互動裡，幼兒將注意力集中在拍手上，原本干擾秩序的發言行為也得以制止。

綜觀以上之研究，可得知班級常規管理是一個複雜具挑戰性的工作，教師以具思考性與目的性的態度來使用班級管理技巧。班級常規對班級經營者來說，是一種基礎的教學工作，它關係著整個班級經營的良窳，而幼稚園教師常規管理宜注重溝通與預防、兼顧學習自由與行為限制之特色，值得教育工作者不斷的去探討和了解。

#### 四、資淺教師與資深教師相關研究

從高中到幼稚園不同的階段探討資淺教師與資深教師之相關研究，並分述如下：

高中階段相關研究，溫家男（2002）探討生物科資深與實習教師發問策略之個案研究，針對一位資深教師與一位實習教師及其所任教班級二年十一班與二年九班，以教室觀察、晤談、文件收集、師生互動量表問卷施測進行資料收集。研究結果指出實習老師比資深老師提出更多的問題（實習老師共提出 311 個問題；資深老師提出 105 個問題）。資深教師發問中，高層次問題——如應用、分析、綜合及評鑑等問題之比例達 40%，而實習教師所提出的問題則多為低層次問題——如知識及理解的問題，比例高達 78.1%。實習老師提出較多的問題但是資深老師所發問的問題比較能刺激學生思考。此外，在發問過程中，資深教師會隨教學情境之不同而機動修改其課前設計之問題；反之實習老師則較少有此種舉動。郭慧龍（2004）探究高職特教班專家教師及生手教師與學生語言互動行為間的差異，其研究採「觀察者的參與」，利用 FIAS 分析及比較專家教師及生手教師語言型態的變項上的差異外，並以軼事紀錄法探究兩者在「教室常規管理」及「發問與回饋」的師生語言互動行為上的差異。研究以合目標取樣方式，選取專家教師及生手教師各三人為研究對象。研究發現：在教師語言行為部份：專家與生手的差異顯現在「演講」此一語言行為上，專家教師的演講行為顯著高於生手教師。在師生語言型態變項部分：安靜或混亂百分比是專家組低於生手組外，其餘教師話語百分比、教師即時反應比率及內容十字區比率等三個變項均是專家組顯著高於生手組。在教室常

規管理部分：專家與生手的差異顯現在「處理學生偏差行為」及「常規紀律建立與維持」的語言互動。在發問與回饋部分的研究發現是：專家對選擇性緘默症學生有較多的鼓勵；生手對「互動機會均等」原則較在意。

在國中階段教師的相關研究方面，周淑瓊（1999）針對國中專家導師與新手導師班級經營信念、認知與行動策略的情形，探討比較國中專家導師與新手導師班級經營效果的差異，採用訪談與觀察的研究方法，以國中專家導師與新手導師各一名以及六十九名班級學生為研究對象。研究結果整體而言，專家導師的班級經營信念、認知與行動策略具有一致性，專家導師對於自己的工作表現滿意，並且能夠繼續堅持自己的教育理念；新手導師的班級經營信念、認知與行動策略皆具有矛盾與不一致的部分，而無法連貫。同時，新手導師對於自己的工作表現不滿意，並且對自己的教學能力產生質疑。王純瓊（2004）分析比較國民中學輔導活動資深教師與新手教師的課堂教學表現，研究中所欲觀察的課堂教學表現包含「師生口語互動」與「團體領導技巧」兩個部份，針對擔任輔導活動科教學的資深與新手教師各一位，進行各二節課堂教學的教室觀察，並分別以 Flanders（1970）的師生口語互動分類系統（FIAC）與 Trotzer（1977）的團體領導技巧分類法，加以分析，以比較其差異。研究結果發現：輔導活動資深教師與新手教師在師生口語互動的表現上並無差異，教室內師生的說話情形，均以教師說話為主（71.2%），學生說話的比例為（11.0%）。輔導活動資深教師與新手教師在團體領導技巧的運用上則有明顯的差異。資深教師運用較多交互作用技巧（46.7%），而新手教師則運用較多的反應技巧（46.7%）。研究結果顯示兩位教師在課堂教學表現上，團體領導技巧的運用資深教師要比新手教師靈活適切，但在師生口語互動的部份則沒有差別，均以傳統的講述法為主。陳慧君（1994）研究一位師大生物系五年級學生的初任教師，及另一位任教達十年以上的資深教師做為研究對象，收集量的初步數據用以了解兩位教師運用發問技巧的情形，兼以個案研究法，經長期深入的觀察、晤談、收集文件及三角

校正、進而深入探究影響兩位教師發問技巧的內在因素及其作用的情形。研究結果發現，這兩位教師在發展各自的發問技巧之過程中、都是由教師本身對科學教育的信念與價值觀所主導。不同的是，這位初任教師正如其他的初任教師一樣，具有不穩定的教學特質；她會認同並接受一位在同校任教達十年之生物教師的教學信念，而在逐步地學習、累積經驗中發展自己的發問技巧，因而加深自己的思考層面；並且，因為研究者的在場，推動善感的她在發問技巧上的改進。

探究專家與新手教師在班級經營知識結構上的差異情形，賴慧珠（2006）以台中縣國民中學為抽樣範圍，採用立意抽樣共得專家教師樣本三十五名及新手教師樣本三十九名；研究工具共計二項，一項為研究者自編的「班級經營口試題目歸類表」，由受試者進行班級經營口試題目分類，將分類結果以 Schvaneveldt 及其同事（1990）所研發的路徑搜尋法（Pathfinder）進行班級經營知識結構分析，另一項研究工具則為陳木金（2004）所編製的「教室管理效能量表」，由受試者進行班級經營效能評量，可得到班級經營效能的得分。研究結果如下：在教師背景變項中，不同導師年資的教師在班級經營知識結構與班級經營效能上達顯著性的差異。專家與新手教師在班級經營知識結構的三項量化指數（PRX、PFC、GTD）上達顯著性的差異。專家與新手教師在班級經營效能上達顯著性的差異。路徑搜尋法對專家與新手教師具有區別效力。專家比新手教師的知識結構圖（PFNET）更趨近參照結構。班級經營知識結構的三項量化指數（PRX、PFC、GTD）與班級經營效能皆達顯著性的相關，其中以 PRX 指數關係最密切。

張賴妙理（1999）探討一位初任國中生物教師與一位資深國中生物教師在運輸作用、遺傳與演化三個單元的教學表現。研究方法為教室觀察、晤談、文件蒐集及學生問卷等，研究對象包括一位初任生物教師與一位資深生物教師，研究結果顯示：1.兩位教師的概念組織皆具層次性；2.資深教師的概念組織較複雜，連結較多相關概念、師生互動高；而初任教師以講述式教學為主，師生與學生之間互動較低；3.資深教師以師生問答、問題討論的教學方式為主；初任教師採取大

綱條列、重複講解或靜態展示的方式呈現學生的學習困難概念。

另外葉辰楨（1996）探討國中生物教師形成問題的來源考量、問題類型、發問過程模式以及教師對學生回答的處理方式，進行初任教師與資深教師運用發問策略之比較研究。採取質的研究法，在實際教學情境中觀察兩位初任國中生物教師、兩位資深教師的教學，參照研究主題「發問策略的運用」及理論架構「生成學習模型」，以持續比較法分析收集的教室面容紀錄、晤談轉錄資料。研究結果指出個案教師形成問題的來源包括「課文正文」、「圖」、「學生的生活經驗」、「實驗」以及「各章討論題」；形成問題的方向及考量深受教師觀點的影響，均重視以生活化的題材形成問題，此外，初任教師強調「教材的連貫性」，資深教師傾向以問題引導學生達成概念的整合。個案教師形成的問題類型受教學型態影響甚鉅：傳統講述教學中教師大多利用「知覺」類型的問題引發學習，合作學習的教學方式提出的則是「整合」類型的問題。發問過程模式的探討是將教師對某一概念提出的一連串問題區分為「概念起始階段」、「概念發展階段」以及「概念統整階段」加以分析，結果顯示教師在概念發展階段大多沿用概念起始階段問題之相關類型；差異處在於初任教師利用問題聯結學生的先前概念及先前教學內容；資深教師則廣泛運用「追問」及「引發學生概念衝突」的問題類型促進學生思考與發言。資深教師重視學生的想法，並以這些想法為基礎協助學生建構新知，她們的發問策略著重探求學生了解的程度，強調同學應傳達自己的想法，並運用追問、製造概念衝突等方式達成這些目的，而且資深教師隨機應變的能力優於初任教師，較能掌握學生程度，在問題的選擇及組織上比初任教師更為彈性而多變化。初任老師像是運用「發問」推動教學流程，考量教學是否能夠順利進行多於考量學生的學習。因而建議教師運用發問策略應採用多樣化的題材與問題類型，配合學生的學習過程組織問題。

Westerman(1991)新手教師與專家教師的思考和決策在教學前中後之比較，本研究找了五個實習教師和五個在郊區小學的資深教師。用錄音訪談、上課錄影還有事後的教學訪談和自我評量報告的方式進

行分析比較。專家教師較能把學生的層次帶到認知的層級而且能視學生的情況調整教學，新手教師使用特別的教學目標但無法符合學生學習的需求，此結果可以被用來提升對於新手教師的教育內容。

Mitchell & Williams (1993) 本研究從郊區的中學教師中選出六位教數學的專家教師和新手教師，並比較他們在實際的科技教學行為有何不同。研究者依照教師的教育背景和觀察的結果把教師分類成專家教師或新手教師。結果：1. 專家教師比新手教師更傾向於專注在教學內容和過程，並去決定學習任務的困難度，重建學生的思考和檢驗每個學生的成果。2. 專家教師讚美學生的表現比糾正學生的錯誤來得多，然而新手教師較常傾向於糾正學生的錯誤而且較常盯著學生的書桌。3. 新手教師一開始比專家教師較少使用電腦，而且較少在課堂使用電腦，較少強調估計一個電腦給的答案之合理性的重要性。

在國小階段的相關研究方面，李文秀（2002）針對專家教師與新手教師的國小數學科教學行為，利用 Delphi 方法取得數學科教學行為觀察表，然後再針對三位專家教師與三位新手教師進行觀察。主要的研究結果如下：在發表教學階段：專家教師會鼓勵、並帶領小朋友做思考與發表，新手教師則較少鼓勵發表，並且由老師自己說明不足的部分。在溝通教學階段：專家教師帶領的班級，小朋友算法多樣化，而且專家教師會引導小朋友討論，對於超出範圍的部分做淡化處理，溝通中並要求其他小朋友傾聽；而新手教師帶領的班級沒有出現算法多樣化的情形，教學過程中，常由老師講解，對於無關討論問題的狀況較少用淡化處理。

黃泰源（2004）針對一位國小體育專家教師和生手體育教師，探討體育專家與生手教師教學行為與教學反省的差異。採用錄影方式取得教學資料，透過體育教師觀察系統(PETOS)蒐集與分析教師教學行為；以內容分析的方式來探究教學後撰寫的反省札記。研究結果顯示：在教學時間配置方面，體育專家教師明顯優於生手教師，專家教師較生手教師有較多督導學生時間，較少班級管理時間；專家教師與生手教師回饋行為有差異，在回饋次數方面，專家教師明顯多於生手教師；

在移動次數方面，體育專家教師明顯多於生手教師；體育專家教師比生手教師有較多的教學時間；專家教師的反省內容以「教學方法」與「學生」為主，較偏重「技術反省」；生手教師以「教學方法」與「班級經營」為主，以「描述反省」為主。

在幼稚園教師的相關研究方面，王美晴（1995）探討資深教師與新進教師教學計畫歷程。其研究對象為已有五年以上教學經驗的資深教師，及剛從學校畢業剛步入教學現場擔任教職的新進教師。其研究結果發現兩位教師教學計畫歷程的對照，分別有相同點和相異點，其相同點有：1.主題計畫的安排需配合幼兒興趣；2.皆事先規劃教學計畫大綱。3.教學過程中重視教學計畫討論與分享；4.透過活動過程以評估幼兒對教學主題喜愛程度。而相異點有：1.確定主題方式；2.教學計畫內容包括教學計畫形式、資源運用；3.計畫付諸實踐方式包括活動方式、時間運用。

另者，谷瑞勉和林美華（1999）以資深幼兒教師教學實際知識發展之探討——一個合作行動研究的案例。研究發現年資和經驗並非是評判教師良窳的唯一依據，如果缺乏堅持克服困難的動機和持續不斷的反思能力，也未必會有高層次的發展。根據黃意舒（1998）的研究也發現年資十年以上的教師已經形成一套自己的教學行為及思考，不易轉變為尊重幼兒的行為，所以在社會化階段還停留於新手階段。還有邱華慧（2006）的幼稚園實習教師與資深輔導教師於團體教學活動中師生口語互動情形之研究，運用 FAIS 系統分析的七個項目中，在「教師話語比率」這個項目的結果是實習教師高於資深輔導教師，可見在實習教師帶領的活動中，較多的時間是老師在演講、批評和指示幼兒，而在資深輔導教師的課堂中，除了老師講述之外，老師也不忘讓幼兒有回應或發表的機會。陳雅美（1995）則針對實習教師實施團體討論的策略與內容進行研究，她假設提升教師團體討論時的秩序管理技巧，可以幫助新手教師與實習教師在教學上建立信心，並且教師祇要能在活動設計上用心，能夠吸引幼兒的參與，也自然而然無須擔憂秩序失控帶來的困擾。她分析五十六位幼稚園實習教師帶領團體活動的

秩序管理技巧，從 423 份秩序控制方法記錄表中詳細地分類出十種秩序管理的技巧，這十種秩序管理技巧主要包括教師對於幼兒違反常規、幼兒不專心行為的規範。其中幼兒違反團體活動的常規裡，大部份為教師對於幼兒發言行為的控制。當幼兒發言行為影響到教師活動的進行，教師會運用口語指示、獎勵、懲罰、戲劇效果、教師權威、幼兒群體力量、唸兒歌或手指謠、音樂或樂器、遊戲或口號等策略，收回幼兒發言機會以及規範幼兒不當的發言行為。蔡淑桂（2004）以台北市幼稚園二個大班班級為主，一班為新手教師所教 另一班為資深的專家教師，兩班均有三十名幼兒；研究目的為瞭解不同幼兒園所教師（專家/新手教師）的班級經營策略使用狀況，研究時間長達一年，研究工具以田野雜記（filednote）方法觀察與紀錄教師進行班級經營之情形，整理初教師之班級經營觀察分類表和進行教師之深度訪談。以質的研究方法進行現場觀察記錄、錄影帶錄下教學活動與班級生活作息活動逐字稿登錄和編碼設計、班級經營策略之分類判斷表與結構式訪談，來瞭解新手教師與資深教師的差異性。研究發現專家教師比新手教師確實在策略上使用較成熟，對班級經營之心理準備與調適上也較鎮靜平穩、從容不迫。在研究有關班級經營策略之詳細觀察內容發現：1. 專家教師與新手教師在班級經營之策略使用上，有不同品質的差異性；2. 班級經營之策略應用與帶班業務同樣多樣複雜，新手教師必須從經驗中努力學習；3. 幼兒教師必須建構自己之班級經營基模，才能使帶班工作勝任自如。

綜合上述研究，研究者發現國內從高中到幼稚園不同的階段探討資淺教師與資深教師相關研究，是以個案行動研究作為教學設計、發問技巧、秩序管理技巧等質性研究分析，以量化分析方式呈現甚少。

# 第三章 研究方法與實施

本研究針對幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言表現的型態，以了解幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言使用差異比較，包括教師說話的總句數、使用發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語。因此乃透過十位幼稚園資淺教師與十位資深教師在帶領幼兒團體討論活動教學中所拍攝之錄影帶，將教師的言談所有訊息，轉譯成逐字稿以作為分析之來源，進行分析、探討、研究。

本章依據研究目的及相關文獻，依序說明本研究的研究架構、研究對象、研究工具、研究方法、研究步驟、資料處理與分析、實施程序、以及研究倫理等部分，分別說明如后。

## 第一節 研究架構

依據研究問題與假設，提出本研究之研究架構。如圖 3-1-1

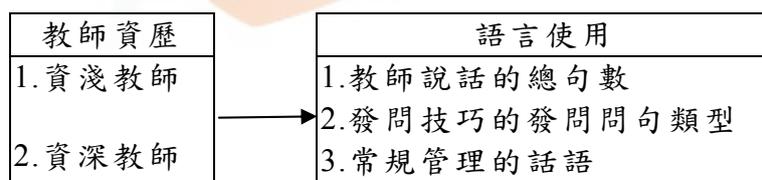


圖 3-1-1 研究架構

在整個研究架構中，自變項包括資淺教師與資深教師變項；依變項包括教師說話的總句數、發問技巧的發問問句類型與常規管理的話語。以了解不同教師資歷變項的幼稚園教師，其在團體討論活動中教師說話的總句數、發問技巧的發問問句類型與常規管理的話語之差異情形。

## 第二節 研究對象

本研究之研究對象為九十六年度南投縣現職合格幼稚園教師，以年資為優先考慮、其次為幼兒年齡及班級課程安排，以立意取樣方式，選取教學年資在五年以內之資淺教師十名，教學年資在十五年以上之資深教師十名為研究對象（如表 3-2-1），其任教的班級符合下列二項條件：

- 一、大班、中班混齡之班級。
- 二、在日常課程活動安排中，將團體討論設為常態性的活動。

表3-2-1研究對象

資淺教師代號	性別	年資	學歷	資深教師代號	性別	年資	學歷
A	女	4	幼教學分班	A	女	21	幼教研究所
B	女	2	大學幼教系	B	女	17	幼教研究所
C	女	4	大學幼教系	C	女	22	大學幼教系
D	女	4	幼教學分班	D	女	15	幼教研究所
E	女	3	大學幼教系	E	女	15	幼教研究所
F	女	1	大學幼教系	F	女	25	大學幼教系
G	女	3	幼教學分班	G	女	20	大學幼教系
H	女	3	大學幼教系	H	女	18	大學幼教系
I	女	5	幼教學分班	I	女	26	大學幼教系
J	女	2	幼教學分班	J	女	21	幼教研究所
資淺教師平均年資		3.1 年		資深教師平均年資		20 年	

## 第三節 研究工具

### 一、攝影機

在研究進行的過程中，皆以 v12 攝影機拍攝，作為資料之蒐集。

### 二、計時器

對於教師言談的觀察，皆以攝影機拍攝三十分鐘，之後看錄影帶做觀察紀錄分析。本研究所使用的攝影機，螢幕上附有計時器，能顯現時、分、秒等單位，以此作為計時的工具。

## 第四節 研究方法

本研究以現場將師生互動對話內容與過程錄影，並分析教師說話的總句數、使用發問技巧的發問問句類型及所使用常規管理的話語類型作分析為主要的研究方法；錄影時間約三十分鐘，當團體討論結束時，錄影也會隨著中止；錄影鏡頭對準正在進行中的師生團體討論的現場，以錄下師生互動對話的場景，錄下來的內容做為本研究之研究資料。

本研究選取之研究對象在經過徵詢、聯絡與探訪後，洽談研究目的與錄影方式，得到同意後，才安排錄影日期與時間。全部錄影於九十七年二月二十日至五月二十日之間完成，詳細錄影日期與時間如表 3-4-1。

表3-4-1錄影日期與時間

資淺教師 代號	日期	時間	資深教師 代號	日期	時間
A	97.02.20	9：10～9：40	A	97.04.02	8：40～9：10
B	97.04.01	9：00～9：40	B	97.03.05	9：10～9：40
※C	97.04.03	9：10～9：40	C	97.03.21	9：00～9：30
D	97.05.07	9：20～9：50	D	97.02.22	9：40～10：10
※E	97.05.19	9：10～9：40	E	97.04.03	10：10～10：30
F	97.03.19	9：00～9：30	F	97.03.06	9：20～9：50
※G	97.05.01	10：00～10：40	G	97.02.27	8：40～9：10
H	97.05.12	10：00～10：30	※H	97.05.12	10：10～9：40
※I	97.05.07	8：40～9：10	I	97.03.11	9：00～9：30
※J	97.05.14	9：20～9：50	J	97.02.29	8：40～9：10

備註：※表示六位研究對象自行錄影

針對本研究之目的，有必要現場錄影蒐集幼稚園教室中所進行的團體討論的師生互動語言狀況與內容，原擬以研究者進入教室現場錄影的方式進行，但由於幼稚園的課程安排一般都頗為彈性，且教師多半又會依據當天的情況對進行的活動做彈性地調整，無法事先確實掌握研究對象進行團體討論的時間，有時造成研究者在現場都無進行團體討論的情況發生；還有部份研究對象對研究者在現場錄影其團體討論活動的實況有所顧忌，研究者在開始徵詢研究對象時就接收到這些困境，因此本研究有六位研究對象(如

上表備註)於團體討論時間以自行錄影的方式來蒐集資料。

正式研究時，研究者先提醒研究對象教師幾項在錄影時須注意的事項與原則：

- 一、不需刻意配合本研究而另定團體討論的時段，也不需刻意延長或縮短團體討論時間，只需平日的團體討論實況接受觀察錄影即可。
- 二、本研究團體討論錄影時間約三十分鐘，當團體討論結束時，錄影也會隨著中止；如果團體討論超過三十分鐘則繼續錄影到團體討論結束。
- 三、在錄影的過程中，除非團體討論結束，請研究對象不因任何理由要求中斷錄影。
- 四、研究對象在接受團體討論時段，進行的全程錄影，不事先進行篩選錄影。

為防止錄影帶壞損，研究者會轉錄成 DVD，並拷貝一份片子，並保留錄影的母帶。

## 第五節 研究步驟

本研究分為預試觀察及正式觀察二部分，以下就研究步驟加以說明。

### 一、預試觀察

為針對正式觀察所可能遭遇的問題及瞭解本研究的可行性，及檢驗正式研究中所採用之類別及定義是否可行，故分別選取兩位資淺教師及兩位資深教師為對象做預試觀察，藉以：

- (一)確定研究中採用之類別及定義的適當性。
- (二)瞭解拍攝過程和熟悉攝影機的拍攝技巧、功能，以期正式研究時能得心應手，精確無誤。尤其是拍攝角度、位置、螢幕內容是否足以包括教學的全景，以及確認小蜜蜂收音效果等。

(三)做為訓練帶以供研究者及觀察員信度檢測。

(四)研究者向研究對象教師說明錄影流程及注意事項，實際演練讓教師熟練整個過程。

此外，預試觀察所拍攝之錄影帶亦作為觀察者一致性訓練時之使用。且為了避免自己的研究者主觀想法，預試觀察後，由研究者和台東大學幼教系一位曾修過語言樣本分析課程的四年級學生（以下稱 A 君）來分析斷句數、發問問句類型及常規管理的話語類型觀察者一致性。最後藉著這預試觀察，來修訂發展研究問題及範圍，凝聚研究焦點，並從中改善研究者的研究技巧。

#### (五)斷句的一致性

研究者先將四位預試觀察對象之團體討論的錄影帶，由研究者同事協助轉錄成 DVD，去掉 DVD 前段約十分鐘教學準備、引起動機，及去掉後面約十分鐘的討論統整活動，截取中間十分鐘的師生互動對話內容，進行轉譯逐字稿。與 A 君說明斷句原則，並以一份逐字稿先練習斷句；之後與 A 君針對另外三份預試的逐字稿同時做斷句，再由研究者逐一檢查正確性。結果顯示斷句一致性達到 98.12%。

$$\text{斷句一致性} = \frac{\text{一致性的次數}}{\text{一致性的次數} + \text{不一致性的次數}}$$

#### (六)發問技巧的發問問句類型及常規管理的話語分類

研究者向 A 君說明本研究發問技巧的發問問句類型及常規管理的話語分類定義。研究者與 A 君分別將斷句後的四份預試的逐字稿，進行教師使用發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語分類。再計算研究者和 A 君進行「發問技巧的發問問句類型」、「常規管理的話語」兩部分的分類一致性考驗。預試觀察之一致性信度結果呈現於下表，由表 3-5-1 中資料顯示：研究者和

A 君一致性係數為 .75~1.00 之間，一致性係數皆達 .89 以上。

$$\text{問句類型、常規管理話語一致性} = \frac{\text{一致性的次數}}{\text{一致性的次數} + \text{不一致性的次數}}$$

表 3-5-1 預試觀察一致性信度一覽表

發問問句類型	一致性	常規管理話語	一致性
開放型問句	.75	預防性	.92
閉鎖型問句	.97	支持性	.83
記憶型問句	.92	糾正性	.78
聚斂型問句	.92		
擴散型問句	.95		
評鑑型問句	1.00		
一致性係數達 .89 以上			

## 二、正式觀察過程

為檢驗正式研究觀察資料分類之信度，且為了避免自己的主觀想法，研究者邀請一位研究所同學（以下簡稱 B 君）來分析斷句數、發問技巧的發問問句類型及常規管理的話語類型的觀察者一致性。與 B 君說明斷句原則，並分別在資淺教師與資深教師在團體討論活動中的錄影帶中各抽取一位，在同一時間與 B 君分別且不互相干擾的情況下，針對這兩份正式觀察逐字稿做斷句；之後，再由研究者逐一檢查正確性。結果顯示斷句一致性達到 96.62%。

接著研究者與 B 君分別將斷句後的兩份正式觀察逐字稿，進行教師使用發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語分類。再計算研究者和 B 君進行「發問技巧的發問問句類型」、「常規管理的話語」兩部分的分類一致性考驗。正式研究觀察之一致性信度結果呈現於下表，由表 3-5-2 中資料顯示：研究者和 B 君一致性係數為 .80~1.00 之

間，一致性係數皆達.90 以上。

表3-5-2 正式觀察一致性信度一覽表

發問問句類型	一致性	常規管理話語	一致性
開放型問句	.80	預防性	.94
閉鎖型問句	.96	支持性	.86
記憶型問句	.91	糾正性	.82
聚斂型問句	.92		
擴散型問句	.97		
評鑑型問句	1.00		

一致性係數達.90以上

### 三、效度考驗

研究者本身在幼教與學前特教職場工作三十年，同時擁有合格幼稚園教師及學前階段特殊教育教師資格，在縣內擔任過幼教及特教輔導員，在學業的養成訓練過程中，修過幼兒觀察與語言樣本分析等相關學分，並曾接受自閉症種子教師訓練，做過觀察與分析的實務。而研究對象皆為現職合格幼稚園教師，都有能力進行幼稚園團體討論教學活動。而自行錄影的教師，經過研究者說明示範錄影機具操作及錄影團體討論的主要內容後，都可正確錄到研究分析所需的內容。故本研究搜集到的資料具有相當效度。

## 第六節 資料處理與分析

### 一、資料處理：

本研究資料的收集必須使用攝影機錄下團體討論時間的師生互動對話內容，錄下來的團體討論師生互動對話內容做為研究分析資料。

## (一)資料的收集

本研究將教師三十分鐘的團體討論錄影，去掉前段約十分鐘教學準備、引起動機，及去掉後面約十分鐘的討論統整活動，截取中間十分鐘的師生互動對話內容中的教師談話，轉譯成逐字稿，做為研究分析用資料。

## (二)資料的處理

錄影樣本轉譯逐字稿，經斷句處理後，依照教師言談進行話語分類。

## 二、斷句與分類：

### (一)斷句原則

若要判定一段談話的意涵時，可能會出現困難，因此，需要將整段談話進行斷句及歸類說明，將轉譯的逐字稿針對教師的談話進行斷句，以斷句後教師的說話句數，做為分析團體討論教師說話量的單位。依據 Leadholm and Miller (1994)，斷句原則為：

- 1.當語句停頓超過兩秒以上，則視為另一個語句開始。
- 2.當語句的語調向上表達疑問或向下表達結束、驚嘆時表示語句結束。
- 3.不斷使用連接詞將語句做無限連結時，第二個連接詞以後的語句須區分為單獨的語句。

### (二)教師發問技巧的發問問句類型

本研究在進行教師發問技巧的發問問句類型分類時，乃採用 Davis (1981) 將教師發問之問句類型歸納為開放型問題、閉鎖型問題、記憶型問題、聚斂型問題、擴散型問題、評鑑型問題六種類型，及王文科 (1994) 歸納了相關學者之觀點，將發問問題類型區分為閉鎖型問題、聚斂型問題、擴散型問題、開放型問題等四種類型；研究者再依據研究對象在教室團體討論的現場狀況予

以增修彙整成下表 3-6-1：

表3-6-1教師使用發問技巧的發問問句類型

問句類型	說明	例句
開放型問句	問題有固定限制的答案，但不排除某些其他合適的答案。即沒有限制，學生可以發揮，會刺激學生思考、挑戰學生能力。此種問題對學生最不具威脅性，鼓勵學生自由回答，多屬推論、預測或價值觀的問題，可接受多種答案，無所謂對與錯的反應，常是個人意見或觀點的抒發。	有...，要做什麼？ 如果...，會怎麼...？ 假如...，怎麼做...？ 有多高？想到什麼？
閉鎖型問句	問題只有一個標準答案，通常為「是」或「否」的回答。即 YES 或 NO、好或不好、會或不會的問題。此種問題的答案是有限性的、亦較簡短，只能評估學生對特定知識的瞭解。	多少？哪一個？有沒有？ 是不是？對不對？ 好不好？哪一種？ 會不會？要不要？ 懂嗎？知道嗎？誰？ 哪個大？哪個小？
記憶型問句	問題只需採回憶或認知的方式來回答問題。主要是針對事實或其他事項作回憶性的重述，或經由認知、記憶和選擇性回想等歷程去尋求答案，有助於統整舊經驗。	做什麼？用什麼做的？ 看什麼？有什麼？ 還有？這是什麼？ 除了...還有...？ 這個呢？是...就...嗎？ 剛剛有提到什麼？ 在哪裡？怎麼樣？ 有...嗎？發生...什麼？
聚斂型問句	學生依據已知記憶進行分析，必須依照特定方向思考，通常此類問題只有一個或少許答案是正確的。學生回答問題時，需要對所接受到的，或所記憶的資料從事分析和統整的行為，這類的問題需要依循固定思考的方式來進行，因而常導致某一預期的答案或結果。	什麼？怎麼辦？ 會怎樣？幹什麼？ 有什麼不一樣？ 哪裡不一樣？ 怎麼知道？怎麼做？ 怎麼變成這樣？ 為什麼？哪裡？為何？
擴散型問句	問題沒有固定答案，學生可自行發揮創造與想像力，經由獨特、創新的思考來回答問題。學生回答問題時，可以獨立自主地採取無中生有或遇水架橋的態度去滋生見解，改變想法或做前瞻透視。	有哪些？用什麼？ 做什麼？有什麼方法？ 像什麼？什麼？還有呢？ 怎麼樣？怎麼做？ 除了...還有...？ 為什麼？假如...？ 然後？還有誰？再來呢？ 做了什麼事？ 如果沒有...用什麼？ 做什麼用？你覺得呢？
評鑑型問句	學生回答問題時，必須先設定標準或價值觀，進而對問題進行評判或選擇。	哪裡？幾個？多大？是誰？ 要嗎？為什麼？有嗎？ 可以嗎？會不會？多長？

資料來源：研究者依據 Davis (1981)、王文科 (1994) 等學者的分類說明為基礎，再依現場狀況予以增修彙整。

### (三)教師使用常規管理的話語

金樹人 (1996) 指出常規管理的三個方法可歸納為預防性、支持性與糾正性，要建立良好的班級常規，此三者缺一不可；盧

富美（2002）為預防學生不當行為發生，常使用「隨時了解並學生狀況」、「以生動活潑教學吸引學生學習」、「發現徵兆及時制止」等方法；谷瑞勉（1999）指出恰當運用預防性、支持性和糾正性的方法來導正行為；簡楚瑛（1997）認為欲建立效果良好的班級經營系統，必須將預防性、支持性和糾正性加以運用，並貫徹實施，才能看到效果；以上述學者的分類說明為基礎，再依據研究對象在教室團體討論的現場狀況予以增修彙整如下表 3-6-2：

表3-6-2教師使用常規管理的話語類型

話語類型	說明	例句
預防性	重視事先預防，阻止不當行為的產生。即事先預為防患，針對阻止不良行為發生所施行的方法。	1. 「小文最乖了！我相信妳會坐好，不會離開位置。」 2. 「我最喜歡小偉，他已經知道要先把手管好。」 3. 「我們是好朋友哦！所以...你們都會...」等
支持性	幫助學生自我控制，順利回到學習活動上。有些時候幼兒表現出良好的行為，為了使這些行為持之以恆的表現下去時，會需要有支持性的方法去協助，或有一些違規行為將出現的端倪時，施以支持性的方法來使幼兒在回到自我控制的情況下。	1. 「小光你會呀！注意看就對了！」「嗯！好乖！」 2. T 微笑點頭說：「很好！」「好棒！」「這就對了！」 3. 「你們好棒哦！再...就可以...」等
糾正性	用方法制止不良行為，並進一步導引恰當行為。當不良行為出現時，教師給予制止與糾正，指導幼兒正確行為是什麼及如何去做才是正確行為。	1. T 靠近幼兒告訴他：「注意看！」「坐好！」「手背後！」「站起來！」 2. 「我不喜歡有人說話時，其他的人跟著說。」 3. 「最聽話的小朋友會...不會...」等

資料來源：研究者依據金樹人（1996）、盧富美（2002）、谷瑞勉（1999）、簡楚瑛（1997）等學者的分類說明為基礎，再依現場狀況予以增修彙整。

### 三、資料分析：

本研究採量的資料分析，以 SPSS for Windows 12.0 套裝軟體進行統計分析，進行方式如下：

#### (一)分析幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話

的總句數之差異。

1. 以描述統計（句數）呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中教師說話的總句數之差異。
2. 以統計分析（T考驗）考驗幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中教師說話的總句數，其差異是否達到顯著水準。

(二)分析幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異。

1. 以描述統計（句數）呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異。
2. 以統計分析（T考驗）考驗幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型，其差異是否達到顯著水準。

(三)分析幼稚園資淺教師與資深教在團體討論活動中使用常規管理的話語之差異。

1. 以描述統計（句數）呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理的話語之差異。
2. 以統計分析（T考驗）考驗幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理的話語，其差異是否達到顯著水準。

## 第七節 實施程序

本研究正式實施程序包括下面幾個步驟：

- 一、研究問題的形成：研究者於民國九十六年八月先確認一個自己有興趣的範圍，引發研究動機。
- 二、文獻閱讀與題目擬定：研究者於民國九十六年八月開始蒐集國內相關文獻，之後廣泛的閱讀相關文獻，並且蒐集研究者所想要瞭解之有關

教師言談的題材。最後與指導教授商討，並訂定研究主題。

- 三、相關文獻蒐集與研究計畫的撰寫：大量蒐集有關的各項文獻，包括師生互動、團體討論、教室言談、發問技巧、教師說話量及常規管理等，加以組織、整理，於民國九十六年十二月開始以「幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之語言使用比較研究」為題著手撰寫研究計畫。
- 四、決定預試觀察對象：研究者於民國九十六年十二月開始根據先前之研究目的與相關的文獻，加上研究者親自試訪縣內幼稚園教師，並決定預試觀察對象。
- 五、預試觀察逐字稿分析及信度考驗：在接受錄影預試觀察對象方面，為防止在拍攝正式研究對象的過程中，正式研究對象排斥的心理現象，造成正式施測時的誤差，因此採用立意抽樣（purposive sampling）的方式，選取能接受現場拍攝團體討論教學錄影的研究對象。拍攝錄影後進行逐字稿分析及修正。
- 六、拍攝正式研究對象團體討論DV：依據預試之分析結果，確定研究對象正式拍攝。
- 七、正式研究之逐字稿分析：拍攝錄影後進行逐字稿分析及修正。
- 八、資料處理與統計分析：將研究對象之逐字稿分析後的資料開始輸入電腦，並整理、歸類，然後運用12.0版統計軟體SPSS加以分析。
- 九、歸納結果與撰寫論文：將資料分析，經由深入的探討後，結合相關研究結果加以分析、比較，提出研究結果。歸納研究結果提出研究結論，並著手撰寫報告。
- 十、論文修改：論文完成初稿，經研究者校對與指導教授檢核後付梓。

## 第八節 研究倫理

本研究採立意取樣方式，事先皆詳細告知研究對象此研究的目的、方法、流程及資料處理的方式，並確實考量以下研究倫理：

- 一、取得研對象之同意方才進行錄影。
- 二、避免資料外流，在所有研究資料的處理方面，待本研究結束後，筆者將銷毀所有錄影帶、轉錄的DVD及相關文件等所有研究資料，以確保

相關研究資料不外洩，且做到保護本研究中研究對象和其他的相關人員。

- 三、保護幼兒之受教權，以不干擾研究對象之上課現場為原則，在進行團體討論活動錄影期間均謹守觀察者之角色與本份。
- 四、為保護本研究中研究對象及相關人員的隱私，研究者對於研究對象及相關人員的資料將予以保密。
- 五、本研究中將以代號來替代研究對象及其他相關人員的真實姓名；除匿名原則之外，研究者須避免產生誤差，且對研究目的和貢獻有所瞭解，研究的作假不但會誤導人們，也會浪費後來研究者作重複的測試（畢恆達，1998）；所以研究者不會作不實的陳述，也不會意圖隱瞞，更不會任意運用所取得的資料做其他用途。
- 六、研究者展現誠心誠意的態度，與研究對象誠懇相對，建立真誠互信的情懷，讓研究對象感到倍受重視、尊重，進而樂於和研究者分享教學過程，也願意對本研究表示合作和支持。





## 第四章 研究結果與討論

本章依據研究架構與研究方法，針對所收集的資料加以分析歸納結果加以討論。全章共分二節進行分析與討論；第一節結果分析；第二節綜合討論。

### 第一節 結果分析

本節首先分析比較幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的總句數之差異；其次是分析幼稚園資淺教師與資深教在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異，最後是分析幼稚園資淺教師與資深教在團體討論活動中使用常規管理的話語之差異。

#### 一、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的總句數之差異

表 4-1-1 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的平均總句數、標準差與 t 值。

表4-1-1幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的平均總句數統計表

教師資歷	人數	平均總句數	標準差	t 值
資淺	10	147.80	27.84	-2.27*
資深	10	121.20	24.35	

\*  $p < .05$

由表 4-1-1 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的平均總句數，其 t 值 (-2.27) 達顯著水準 ( $p < .05$ )，表示資淺教師與資深教師在團體教學活動中說話的平均總句數具有顯著差異。資淺教師在團體教學活動中說話的平均總句數為 147.80 句，而資

深教師平均總句數為 121.20 句。由此可知，資淺教師說話的總句數多於資深教師。

## 二、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異

### (一)幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話次數之差異

表 4-1-2 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-2 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	.00	.00	1.00n.s.
資深	10	.20	.63	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-2 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話平均次數，其 t 值 (1.00) 未達顯著水準 ( $p > .05$ )，表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話平均次數未具有顯著差異。

另外，從 (附錄一) 得知，幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話平均次數，為六種發問問句類型中，最少使用。且資淺教師無此開放類型問話平均次數表現，資深教師在十分鐘的團體討論活動中平均平均僅出現兩次。

### (二)幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖類型問話次數之差異

表 4-1-3 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖類型問話平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-3 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖類型問話平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	24.40	10.77	-.99n.s.
資深	10	19.80	10.02	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-3 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖類型問話平均次數，其 t 值 (-.99) 未達顯著水準 ( $p > .05$ )，表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖類型問話平均次數未具有顯著差異。

另外，從 (附錄一) 得知，閉鎖類型問話在本研究中不管是幼稚園資淺教師或資深教師在團體討論活動中使用的平均次數，為六種發問問句類型中，使用最多。

### (三) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶類型問話次數之差異

表 4-1-4 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶類型問話平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-4 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶類型問話平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	11.70	8.91	-1.03n.s.
資深	10	8.40	4.79	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-4 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶類型問話平均次數，其 t 值 (-1.03) 未達顯著水準 ( $p > .05$ )，表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶類型問話平均次數未具有顯著差異。

另外，從（附錄一）得知，記憶類型問話在本研究中幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用的平均次數，為六種發問句類型中排為第二，資深教師排為第三。

#### (四)幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂類型問話次數之差異

表 4-1-5 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂類型問話平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-5 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂類型問話平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	11.10	6.66	.88n.s.
資深	10	14.20	8.98	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-5 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂類型問話平均次數，其 t 值 (.88) 未達顯著水準 ( $p > .05$ )，表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂類型問話平均次數未具有顯著差異。

另外，從（附錄一）得知，聚斂類型問話在本研究中幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用的平均次數，為六種發問句類型中排為第三，資深教師排為第二。

#### (五)幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散類型問話次數之差異

表 4-1-6 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散類型問話平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-6 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散類型問話平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	4.20	4.44	1.41n.s.
資深	10	7.30	5.36	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-6 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散類型問話平均次數，其 t 值（1.41）未達顯著水準（ $p > .05$ ），表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散類型問話平均次數未具有顯著差異。

另外，從（附錄一）得知，擴散類型問話在本研究中不管是幼稚園資淺教師或資深教師在團體討論活動中使用的平均次數，為六種發問問句類型中都排為第四。

#### (六) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑類型問話次數之差異

表 4-1-7 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑類型問話平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-7 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑類型問話平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	3.20	6.39	-.66n.s.
資深	10	1.80	2.20	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-7 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑類型問話平均次數，其 t 值（-.66）未達顯著水準（ $p > .05$ ），表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑類型問話平均次數未具有顯著差異。

另外，從（附錄一）得知，評鑑類型問話在本研究中不管是

幼稚園資淺教師或資深教師在團體討論活動中使用的平均次數，為六種發問問句類型中都排為第五。

### 三、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理話語次數之差異

#### (一)幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語次數之差異

表 4-1-8 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語次數平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-8 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	1.00	1.05	2.19*
資深	10	3.10	2.85	

\* p<.05

由表 4-1-8 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語平均次數，其 t 值（2.19）達顯著水準（ $p < .05$ ），表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語次數具有顯著差異。幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語次數在平均次數為 1.00 句，而資深教師平均次數為 3.10 句。由此可知，幼稚園資深教師使用預防性常規管理話語多於資淺教師。

另外，從（附錄二）得知，預防性常規管理話語在本研究中幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用的平均次數，為三種常規管理話語次數中排為第二，資深教師排為第一。

#### (二)幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性常規管理話語次數之差異

表 4-1-9 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性常規管理話語次數平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-9 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性常規管理話語平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	.20	.42	2.01n.s.
資深	10	2.50	3.60	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-9 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性常規管理話語平均次數，其 t 值 (2.01) 未達顯著水準 ( $p > .05$ )，表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性常規管理話語平均次數未具有顯著差異。

另外，從 (附錄二) 得知，支持性常規管理話語在本研究中幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用的平均次數，為三種常規管理話語次數中排為第三，資深教師排為第二。

### (三) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用糾正性常規管理話語次數之差異

表 4-1-10 呈現幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用糾正性常規管理話語次數平均次數、標準差與 t 值。

表4-1-10 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用糾正性常規管理話語平均次數統計表

教師資歷	人數	平均次數	標準差	t 值
資淺	10	3.70	4.62	-1.03n.s.
資深	10	2.10	1.66	

n.s. (未達顯著差異)  $p > .05$

由表 4-1-10 可得知：幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用糾正性常規管理話語平均次數，其 t 值 (-1.03) 未達

顯著水準 ( $p > .05$ )，表示幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用糾正性常規管理話語次數未具有顯著差異。

另外，從（附錄二）得知，糾正性常規管理話語在本研究中幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用的平均次數，為三種常規管理話語次數中排為第一，資深教師排為第三。

## 第二節 綜合討論

### 一、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中說話的總句數之差異分析

本研究中，資淺幼稚園教師在團體教學活動中說話的總句數多於資深幼稚園教師。本研究結果與邱華慧（2006）運用 FAIS 系統所分析的七個項目中，在「教師說話比率」項目中實習教師高於資深輔導教師之研究結果相似。邱華慧（2006）並指出實習教師帶領的活動中，較多的時間是老師在演講、批評和指示幼兒，而在資深輔導教師的課堂中，除了老師講述之外，老師也不忘讓幼兒有回應或發表的機會。再加上研究者，進一步檢視本研究的錄影紀錄和轉譯逐字稿等發現，幼稚園資淺教師在團體討論活動中，會使用較多、較詳細的話語直接把課程內容講述、批評和指示幼兒。而資深教師除了講述課程內容外，會運用適合幼兒的教學策略，且善於引導幼兒說話，提供幼兒較多的發言機會。所以資淺教師在團體討論活動中說話的總句數高於資深教師的可能因素之一。

### 二、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異分析

根據研究結果，幼稚園新手教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的發問問句類型之差異情形討論如下：

本研究中，幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用發問技巧的六種發問問句類型，(開放型、閉鎖型、記憶型、聚斂型、擴散型、評鑑型)，兩組教師的使用平均次數皆未達到統計上的顯著差異。換言之，幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，發問技巧的發問問句類型，彼此在該六類問句類型的使用數量皆相近。由此可知，教師資歷和年資高低不足以表示其發問技巧之相異。張玉成於1983年所作的研究(張玉成，1999)結果，指出年資長短和教師發問類別無一定的關係，與本研究結果有部分符合。由此可見，教師發問技巧和幼稚園教師的年資長短無關。年資高低不足以表示其發問技巧之良莠優劣。然而，本研究者在分析教師的問句類型過程中發現一個可能干擾因素是，本研究所採用的教師發問技巧的發問問句類型是參考國外文獻，問句類型之分類多達六種，而本研究研究對象人數不多，可能影響兩組差異度之顯現的原因之一。

幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放類型問話平均次數，為六種發問問句類型中，最少使用。且資淺教師無此開放類型問話平均次數表現，資深教師在十分鐘的團體討論活動中平均平均僅出現兩次。相反，閉鎖類型問話在本研究中不管是幼稚園資淺教師或資深教師在團體討論活動中，使用最多(參見附錄一)。本研究者推究其原因，可能是本研究收集資料採錄影方式，在錄影的過程中研究對象多數運用繪本或故事來引起動機進行團體討論，且多數研究對象會在意錄影機對著自己，為使團體討論互動回饋熱絡，更會使用閉鎖類型問句達到師生對話的目的。所以，使用開放類型問話次數顯得較少，而閉鎖類型問話次數較多的。另外，記憶類型問話在本研究中幼稚園資淺教師在團體討論活動中使用的平均次數，為六種發問問句類型中排為第二，資深教師排為第三。此結果與張玉成(1999)指出，無論我國或外國研究資料均顯示，一般教師的發問技巧未盡理想，問題內容偏重認知記憶性。王莉玲(1993)研究發現實習教師的發問，問題多屬認知記憶性之研究結果相近。因此，幼稚園教師宜學習使用

適當類型的問句。

### 三、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理話語之差異分析

根據研究結果，幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用常規管理話語之差異情形，討論如下：

本研究結果在團體討論活動中幼稚園資深教師使用預防性常規管理話語高於幼稚園資淺教師。本研究結果與 Livingston 和 Borko (1989) 研究結果相似；Livingston 和 Borko (1989) 研究結果發現在有效班級常規與流暢的教學活動中，專家教師顯示較多知識與技巧、花實質的時間與關懷在於建立與教導學生班級常規及程序。相對地，新手似乎沒有足夠的能力使用專家教師所使用的一般常規，因而常常使課堂變得沒有組織。另外，推究其原因可能是幼稚園資淺教師由於班級管理經驗不足，無法在適當時機介入幼兒不良行為，無法有效的運用預防性常規管理話語。因此，幼稚園資深教師在團體討論活動中使用預防性常規管理話語高於幼稚園資淺教師。

本研究結果在團體討論活動中幼稚園資淺教師與資深教師在團體教學活動中使用支持性、糾正性常規管理話語是相似的。此研究結果與 Mitchell & Williams (1993) 提出專家教師讚美學生的表現比糾正學生的錯誤來得多，然而新手教師較常傾向於糾正學生的錯誤之研究結果不一致。本研究推究其原因，可能是 Mitchell & Williams (1993) 運用觀察和訪談法，探討國中數學科新手教師與專家教師的教學技巧之比較；而本研究採用錄影方式，以國小附設幼稚園新手教師與資深教師，因研究方法、對象不同，故所得結果也就不一樣。

# 第五章 結論與建議

依據第四章的研究結果與討論，歸納出結論與具體建議，做為教師教學或未來研究之參考。全章共分兩節，依序為第一節結論；第二節建議。

## 第一節 結論

本節依據第四章之研究結果與討論，探討幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中的語言使用差異比較，包括教師說話的總句數、發問技巧的發問問句類型及使用常規管理的話語，歸納出以下結論。

### 一、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，教師說話總句數有顯著差異

(一) 幼稚園教師在團體討論活動中，資淺教師的說話總句數多於資深教師。

### 二、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，使用發問技巧的發問問句類型均無差異存在

- (一) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用開放型問句次數未具有顯著差異。
- (二) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用閉鎖型問句次數未具有顯著差異。
- (三) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用記憶型問句次數未具有顯著差異。
- (四) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用聚斂型問句次數未具有顯著差異。
- (五) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用擴散型問句次數未具有顯著差異。
- (六) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用評鑑型問句次數未具有顯著差異。

### 三、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，使用預防性常規管理之話語次數有顯著差異

- (一) 幼稚園教師在團體討論活動中，資深教師使用預防性常規管理話語多於幼稚園資淺教師。

### 四、幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中使用支持性、糾正性常規管理之話語次數，均無差異存在

- (一) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中其使用支持性常規管理話語次數未具有顯著差異。
- (二) 幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中其使用糾正性常規管理話語次數未具有顯著差異。

## 第二節 建議

本研究對象十名資淺教師與十名資深教師，從這些幼稚園教師在團體討論活動中使用的話語，經過錄影、轉譯文字稿、再分析統計後，比較深入地認識幼稚園資淺教師與資深教師團體討論活動中的語言使用差異。並從研究得出的結論中思考與幼稚園教師在團體討論教學中語言使用技巧有關的問題，依據前述研究結論分別就幼稚園教師及後續研究者等兩部份，本節建議如下：

### 一、對幼稚園教師的建議

- (一) 盡量減少說話次數，採用民主開放的對話。

本研究發現資淺教師在團體教學活動中說話的平均總句數為 147.80 句，而資深教師平均總句數為 121.20 句。換句話說每位教師平均一分鐘大約說 12-14 句之多。建議幼稚園教師應把說話權還給幼兒，教師盡量減少說話次數，採用民主開放的對話，鼓勵與引導幼兒於團體討論活動中對話、發表，主動參與討論與學習，這樣教學才會生動多變化。面對快速變遷的社會環境，身為幼教專業的教師，唯有才能不斷提昇自我，還要勇於延伸觸角，才能

提供幼兒更優質的學習內容。

(二)善用發問的技巧，提出適當的發問問句類型，促進幼兒思考能力。

本研究發現，幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中，發問類型是相似。顯見，幼稚園教師發問技巧與教學年資無關。而教育是一種藝術，並無固定的方法可循，但成功的教學確實需要許多技巧，無論運用何種「技巧」，其中的精髓可謂是「尊重」，將幼兒視為一完整的個體，予以尊重，建議幼稚園教師善用發問的技巧，提出適當的發問問題類型，促進幼兒思考能力。

(三)加強班級經營能力，適時運用各種常規管理話語。

本研究發現，幼稚園資淺教師雖然在師資培訓階段所受的教育已很扎實，但在踏入教學行列時，由於對實際教學情境的處理能力經驗不足，在班級常規管理方面會運用最直接的制止方式來處理。而幼稚園資深教師在教學情境中經驗豐富，在班級常規管理方面最常使用預防方式來處理。建議幼稚園教師要加強班級經營能力，適時運用各種常規管理話語，處理的策略，營造一個班級氣氛和諧、鼓舞學習與正向教育意義的環境；尤其是資淺教師要接受更多實際班級經營方面的訓練，例如：突發事件的處理能力、如何訂立班級常規、幼兒違反常規時，如何確實執行這些規定等，以便更順利的進行教學。

## 二、對未來研究者的建議

(一)研究架構方面，可朝向探討幼兒語言與教師語言之間的關係，以掌握師生語言互動的全貌，促進師生多元的互動語言。宜對語言技巧的其他層面（不只是問句類型）有更多的分析比較。

(二)資料蒐集方面

1.本研究以十位資淺教師與十位資深教師做為研究對象，並每人

錄影觀察一次，可能是在量的資料收集有不足之處，因此在後續研究，若能增加研究對象或是增加研究錄影觀察次數，將有助於更正確的解讀出兩者的差異。

- 2.除教師帶領幼兒團體討論活動教學中拍攝錄影之外，宜輔以現場觀察紀錄，以完整補足現場資料的蒐集，藉以觀照整個研究中觀察向度之不足，增加研究的信實度。

### (三)研究對象方面

- 1.選擇幼稚園男性教師作為研究對象，其師生語言互動與女性教師是否有差異，值得進一步探討。
- 2.選擇其他地區教師為研究對象。本研究之研究對象為立意採樣，並侷限於南投地區，未來可擴大研究其他地區之教師。



# 參考文獻

## 一、中文部分

- 王文科(1994)。課程與教學導論。台北：五南。
- 王美晴(1995)。資深教師與新進幼兒教師教學計畫歷程。私立文化大學兒童福利學系碩士論文，未出版，台北市。
- 王純瓊(2004)。輔導活動資深教師與新手教師課堂教學表現之分析研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 王莉玲(1993)。幼稚園實習教師發問技巧的分析。幼兒教育學報，2，35-60。
- 台灣省政府教育廳、台北市教育局、高雄市教育局(1988)。幼稚園行政簿冊彙編。台中縣，台灣省政府教育廳、台北市教育局及高雄市教育局。
- 佘曉清(1999)。生物教師的教學信念、教學、與師生互動--個案研究。科學教育學刊，7(1)，35-47。
- 吳文惠(2004)。幼稚園班級團體討論之行動研究---從行動中的自我反思。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 谷瑞勉(1989)。幼稚園的常規管理--一個大班的觀察報告。初等教育研究，1，311-346。
- 谷瑞勉(1999)。幼稚園班級經營。台北：心理。
- 谷瑞勉、林美華(1999)。資深幼兒教師教學實際知識發展之探討--一個合作行動研究的案例。臺東師院行動研究國際學術研討會幼教組論文集。台東市：國立台東師範學院。

- 李文秀(2002)。國小數學科專家教師及新手教師教學行為分析研究。屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 李文正、李長燦(2005)。幼兒園教師實施班級常規之個案研究—以一位大班教師為例。《幼兒保育學刊》，2005，3，105-130。
- 李宜倫(2004)。幼稚園教師團體討論中討論與分享發問行為研究。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林怡伶(2000)。幼稚園師生問答歷程之描述—以一大班的小組活動為例。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 林琴芳(2001)。師生口語溝通之分析。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱華慧(2006)。幼稚園實習教師與資深輔導教師於團體教學活動中師生口語互動情形之研究。中部六校院聯合辦理幼兒教保論壇「2006年幼兒教保—理論與實務」國際學術研討會，242-252。
- 柯華葳(1988)。教室規矩—一個觀察研究報告。載於國立屏東師範學院(主編)，質的探討在教育研究上的應用學術研討會論文集(頁73-104)。屏東：國立屏東師範學院。
- 徐易男(2007)。課程與教學教師發問策略之探究。《教育趨勢導報》，25。
- 周淑瓊(1999)。國中專家/新手導師班級經營的信念、認知、行動策略與其班級經營效果之比較研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 施慧敏(1994)。國民小學班級常規之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 高儷育(2000)。一個幼稚園班級內「團體討論」之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭榮澤(1985)。國中高低成就學生師生互動關係分析研究。台灣師範大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 郭慧龍(2004)。高職特教班專家教師及生手教師與學生語言互動行為之觀察比較研究。彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化市。
- 陳雅美(1995)。幼稚園實習教師團體活動秩序管理技巧分析研究。八十四學年度教育學術論文發表論文集。屏東：國立屏東師範學院。
- 陳雅美(1999)。幼稚園方案教學團體討論之分析研究：兩個不同教室之比較。國立台北師範學院學報，12，535-570。
- 陳慧君(1994)。個案研究－影響教師發問技巧的內在因素。國立台灣師範大學生物研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 畢恆達(1998)。社會研究的研究者與倫理。嚴祥鸞編，研究倫理：危險與秘密（頁31-91）。台北：三民。
- 張玉成(1983)。教師發問技巧及其對學生創造思考能力影響之研究。台北市：教育部教育計畫小組。
- 張玉成(1999)。教師發問技巧。台北：心理。
- 張純德(2005)。幼稚園教師在團體教學中與幼兒互動歷程之探究。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 張雅琴(2006)。幼稚園教師的教師信念與班級常規建構之探究。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台南市。

- 張賴妙理(1999)。初任暨資深國中生物教師在運輸作用、遺傳與演化單元的教學表現之個案研究。國立台灣師範大學科學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 湯梅英(2002)。教學的社會學分析—概念、內涵與應用。台北市立師範學院學報，33，35-54。
- 黃泰源(2004)。國小體育專家教師與生手教師教學行為及教學反省之比較研究。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃瑞琴(1993)。幼兒的語文經驗。台北：五南。
- 黃瑞琴(1994)。幼稚園的遊戲課程。台北：心理。
- 黃意舒(1998)。幼稚園教師開放教育課程決定與師生互動的分析研究。台北市立師院學院學報，353-368。
- 葉重新(2004)。教育研究法（第二版）。台北：心理。
- 葉興華(1995)。班級管理實施的基本概念。臺灣教育，536，38-41。
- 葉辰楨（1996）：國中初任與資深生物教師運用發問策略之比較研究。國立彰化師範大學，科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 溫家男(2002)。高中生物科資深與實習教師發問策略之個案研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡敏玲(2002)。尋找教室團體互動的節奏與變奏—教育質性研究歷程的展現。台北：桂冠圖書。
- 蔡淑桂（2004）。幼稚園專家與新手教師的班級經營策略之比較研究。康寧學報，6，181-224。
- 鄭明長（2002）。發問對教學歷程之影響初探。國立台北師範學院學報，

15, 87-114。

劉芳秀(2003)。一位幼教師提昇自身帶領團體討論技巧之行動研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

賴慧珠(2006)。專家與新手教師在班級經營的知識結構差異研究-以口試題目檢驗之。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，台北市。

盧富美(2002)。班級常規經營。台北：心理。

簡楚英(1997)。幼稚園班級經營。台北：文景。

羅採姝(1997)。幼兒園師生互動歷程分析—從一個老師的觀點。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。

羅鳳珍(2003)。師生口語互動之反思—以一個幼稚園大班為例。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

Cazden, C. B. (1998). 教室言談—教與學的語言(*Classroom Discourse The Language of Teaching and Learning. first Edition.*)(蔡敏玲、彭海燕譯)。台北：心理。(原作 1988 年出版)

Charles, C. M. (1996). 教室裡的春天(*Building classromm discipline From models to practice.*)(金樹人譯)。台北市：張老師。

Donalson, M.(1996). 兒童心智 (*Children's mind*)。(漢菊德、陳正乾譯)台北：遠流。(原作 1978 年出版)。

Wragg, E. C. (1999). 如何進行教室觀察(*An introduction to classroom observation.*)(周玉真譯)。台北：五南。(原作 1994 年出版)。

## 二、英文部分

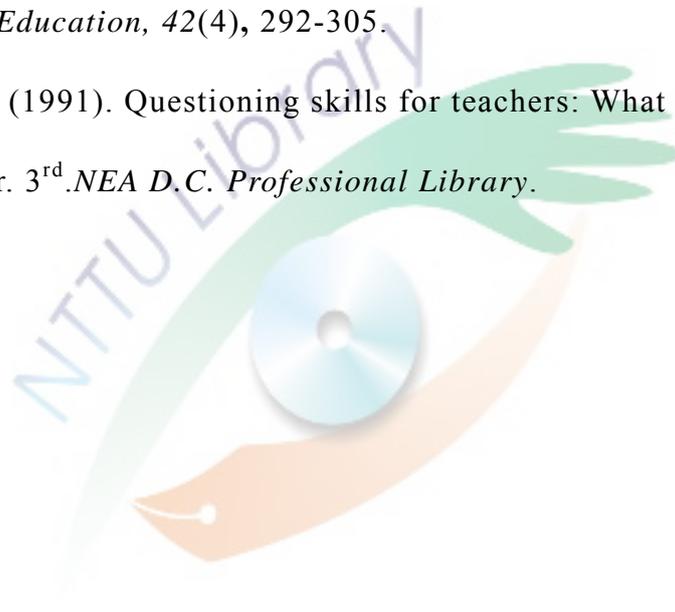
- Davis, I. K. (1981). *Instructional technique*. New York: McGraw-Hill.
- Daniel, G. (2000). *What the kids said today: Using classroom conversations to become a better teacher*. (ERIC Document Reproduction Service No ED443799).
- Flanders N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hansen, C. C. (2004). Teacher talk: Promoting literacy development through response to story. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 115.
- Holderness, J., & Lalljee, B. (1998). *An introduction to oracy to oracy –Frameworks for talk*. London: Wellington House.
- Hunkins, F. P. (1970). Analysis and education question: their effects upon critical thinking. *Educational Leadership*, 27, 697-705.
- Lalljee, B. (1998). *An introduction to oracy to orac:Frameworks for talk* (pp. 1-12). London: Wellington House.
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1994). *Language sample analysis: The wisconsin guide*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction..
- Livingston C., & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: A cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, July-August, 36-43.

Mitchell, J. & Williams, S. E. (1993). *Expert/novice Difference in teaching with technology*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. *Eric Document Reproduction Service No.ED364192*.

Taba, H., et al. (1964). *Thinking in elementary school children*. Cooperative research project report No.1574. Washington:U.S. Office of Education.

Westerman, D. A. (1990). Expert and novice teacher decision making. *Journal of teacherEducation*, 42(4), 292-305.

William, W. W. (1991). Questioning skills for teachers: What research says to the teacher. 3<sup>rd</sup>.NEA D.C. *Professional Library*.



# 附錄一

幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之  
語言使用差異比較—  
發問技巧的發問問句六種類型組別統計量

問句類型	資淺			資深		
	平均 次數	標準差	排序	平均 次數	標準差	排序
開放型問句	0	0	6	0.2	0.632	6
閉鎖型問句	24.4	10.772	1	19.8	10.02	1
記憶型問句	11.7	8.908	2	8.4	4.789	3
聚斂型問句	11.1	6.657	3	14.2	8.979	2
擴散型問句	4.2	4.442	4	7.3	5.355	4
評鑑型問句	3.2	6.391	5	1.8	2.201	5

## 附錄二

幼稚園資淺教師與資深教師在團體討論活動中之  
語言使用差異比較－  
常規管理的話語三種類型組別統計量

常規管理話語 類型	資淺			資深		
	平均 次數	標準差	排序	平均 次數	標準差	排序
預防性	1.00	1.054	2	3.10	2.846	1
支持性	.20	.422	3	2.50	3.598	2
糾正性	3.70	4.620	1	2.10	1.663	3



## 附錄三

### 逐字稿

(一)、資淺教師逐字稿內容：(十分鐘)

資淺教師 (1)

師：看得到嗎 我們來試試看他說的方法 你看喔 我蓋是蓋在這面喔 翻到背面看得到印章嗎

生：看得到

師：看得到因為他是有一點透明的 所以我蓋在這一面 翻過來喔 我還看的到他 那別張紙如果是沒有透明的紙 這樣翻過來還看的到嗎

生：看得到 看不到(此起彼落)

師：有的人說看得到人說看不到 我們來試試看 讓我蓋個印章,翻過來 看得到嗎

生：看不到

師：原來他看不到

生：兩個疊在一起看不到嗎

師：就看不到 這一張你看,正面看得到反面看不到 這就是因為他是透明的關係喔

生：老師疊在一起蓋兩張都有

師：疊在一起蓋兩張 但問題是老師只有一張 所以你沒有辦法做兩張的實驗 下次如果有機會 我們有兩張描圖紙的話你可以試試看 或者是等一下上完課之後老師放在工作角 如果你把它裁一半 裁一半是不是就是有兩張紙 你就去把它蓋蓋看 看他疊幾張紙就會不透 xxx(學生名) 請你腳打叉叉 腳打叉叉 老師在提醒你的囉 再來我們來看喔 有很多張紙還有哪一些 來 來看看這一張 這一張看起來

生：有一點有一點凹凸不平

師：有一點怎樣

生：有一點凹凸不平

師：有一點點凹凸不平 摸起來有點凹凸不平 那你看看他的花紋你覺得看起來像是什麼

生：老師我覺得有一點像磚頭

師：磚塊你覺得像是磚塊那種凹凸不平的感覺 很像磚頭,還有沒有人 看到這樣的花紋有沒有想到什麼 xx(學生名)

生：很像鱷魚的皮

師：唉呦 很像鱷魚的皮 可能又剛好他是綠色的 還有沒有人覺得這個花紋你會想到什麼 xx(學生名)

生：我覺得很像草

師：很像草 如果是因為綠色的關係嗎 這種紙叫什麼紙

生：老師 像你坐的那種椅子

師：你們講的都是顏色的關係 這張紙的名稱呢 他是呢,用他的花紋來命名的 這種紙叫什麼紙啊 你們有沒有看麻布袋 他的這個花紋就是有一點像麻布袋 有一點點格子 有一點粗粗的,凹凸不平的感覺 所以呢這種紙叫做麻紋紙

生：麻紋紙

師：麻紋紙 這個紋是花紋的意思

生：媽媽紙

師：來念一次

師生齊聲：麻紋紙

師：這是麻紋紙來看看喔 那你們猜猜看這張紙的花紋 你覺得他是像什麼 他的名字也是用他的花紋去取的喔,這張紙的花紋你們覺得他看起來像什麼 知道的舉手 我才會請他發言 XX(學生名)

生：(不清楚)

師：請坐好喔 你有坐好舉手我才會請你發言 XX(學生名)

生：像窗戶

師：像窗戶 越來越接近的感覺 XX(學生名)

生：像牆壁的花紋 而且顏色也很像

師：像牆壁的花紋 而且顏色也很像 若只有看紋路呢 他像什麼 XX(學生名)

生：(不清楚)

師：我找到教室裡有一個東西是很像 來你們有沒有發現這個紋路很像我們的這個 有沒有 斜條的紋路 對不對 這是不是很像竹 很像竹編的 請坐下 很像竹編的紋路 唉呦 你們那麼多人叫老師,我都不知道要看你

了 所以你只要給我舉手 我看到你就會請你發言了 好 XX (學生名)

生：我媽媽會用木頭做時鐘

師：用木頭做時鐘嗎 那你媽媽的手真的很巧喔,那像這個呢 你看他的紋路  
很像竹子編成 所以這種紙叫什麼

生：老師

師：竹紋紙

生：老師我剛剛就說

師：竹紋紙 XX (學生名) 說很像鞋子下面的紋路 竹紋紙 這兩種剛剛在  
請小朋友看的時候 (不清楚) 好~腳打叉叉 這兩張紙呢 有一點點不  
一樣 哪裡不一樣

生：這一張像海 這一張像一條線

師：好 XX(學生名)說這一張像海 像波浪的形狀 那這一張是像一條線 那  
這兩張紙摸起來

生：一樣

師：摸起來是怎樣的感覺 剛剛你們有摸過,

生：粗粗的

生 2：老師我知道是不是有一點尖

生 3：我知道他的名字,鐵板紙

師：我們 xx 幫他取了個名字叫鐵板紙 老師覺得你很有創意喔 可是他有個  
正確的名稱,

生：老師 我覺得他像洗衣服的

師：你覺得他像洗衣服的洗衣板 真的耶 被你這麼一說 好像我們洗衣服的  
那種板子吼 洗衣板的板子對不對 很像洗衣板的版自粗粗的對不對  
這種紙叫做瓦楞紙 瓦楞紙板

生：瓦楞紙板

師：對 瓦楞紙板

生：這兩張都是嗎

師：對 這兩張都是瓦楞紙板 他們只是有不同形狀而已 瓦楞紙 他只是紋  
路不一樣而已 但是其實他們都是一樣的紙 瓦楞紙 我再拿一張很特  
別的紙給你們看 這一張 你們覺得他像什麼

生：我覺得像描圖紙

師：描圖紙 xx (學生名) 他說像我們第一張介紹描圖紙 在哪裡 有一點像

對不對 唯一不像的地方是在哪裡 他有什麼

生：花紋

師：花紋 xx(學生名)他說的

生：老師 ,蓋章試試看

師：他說蓋章試試看是不是 好啊 你們有沒有覺得他有一點透明呢

生：有

師：我們來蓋章 在這裡在這裡

生：一定不會的

師：會還是不會

生：會

師：有沒有人覺得不會。

生：不會

生 2:我覺得會

師：好,反過來 看得到嗎

生：看得到

師：有稍微看得到有一點點在這裡 因為呢 他不像這一張這麼的透明

生：老師看不到

師：完全都是白色的

生：老師我沒有看到

師：沒關係 你看不太清楚沒關係 老師都放在工作角 在角落時間的時候可以看

生：可以蓋在白白的地方

師：xx(學生名)他提供了很好的辦法 蓋在透明的地方 嗯 我們蓋在白白的地方 蓋在白白的地方不就好了嗎 我怎麼沒有想到 我找一個很白的地方蓋 來看看背面,看得到嗎

生：看得到

師：那真的清楚很多呢 哇!xx(學生名)真的幫我們想到了一個很棒的方法,這樣就看得到的 忘記說那是什麼紙 來 這個紙你們猜猜看他叫什麼紙

生：描圖紙

師：他不是描圖紙了 是不一樣的紙 這種紙常常拿來包裝東西

生：包裝紙

師：可以拿來包裝東西

生：包裝紙啦

師：這種紙叫做水晶紙。

生：水晶紙

師：水晶紙

生：老師

師：來 手放頭上 眼睛、鼻子、嘴巴、眉毛、眼睛、鼻子、鼻子、眉毛、  
眉毛、小手,誰的小手沒放腿上啊

## 資淺教師 (2)

師：今天我們要來介紹蝴蝶的構造 還有他的一些功用 好 他有什麼樣的構造 我們來看看喔 蝴蝶他有分 他的身體分三個部份 哪三個部份 好 老師把字卡給你看 有分了頭部

生：頭部

師：好 他的頭部在哪裡 好 xxx(學生名)你來告訴我 我拿我的金箍棒 金箍棒還會閃閃 按一下 咦 有沒有人可以告訴我頭部在哪裡 頭部在這裡

生：xxx 也會

師：xxx 也會 好 頭部在這裡 有沒有看到粉紅色的臉 有沒有 好 那眼睛 眼睛是黑黑的 好 頭部就是這個地方 好 頭部上面有什麼 順便研究一下 頭部除了臉 還有呢

生：吸管

師：你看到吸管 吸管在哪裡 xxx(學生名)說是藍色 這個吸管 老師故意給他塗不一樣的顏色 吸管在這個地方 那這個地方叫做 吸管教什麼名字 來 我們來看一下 吸管的地方叫做口器

生：口器

師：對 口器

生：口器

師：口器

生：口器

師：好這個吸管呢 老師有準備道具 他的吸管呢 如果他要去吸花蜜的時候呢 他就會怎樣 就會伸直直的去吸花蜜 不用的時候就會收起來捲起來 要不然他要飛的時候就會卡到 會很不方便 好 這是他的口器 好 老師這邊呢 準備了一個東西 來 這個東西 這看過吧

生：看過

師：他的吸管就像這樣子 不用的時候捲起來 要用的時候伸直直的把花蜜吸起來 捲起來吃進去 這樣知道嗎

生：可是他是這樣子的 不是這樣子的

師：對 對 對 那只能說他很像嘛 不一定跟這個 當然跟他不一樣 他只是玩具 老師拿來比喻而已 知道嗎 像這樣子的東西 好 這個是口器 再講一遍

生：口器 口器 口器 口器

師：就像吸管 我們喝飲料用的吸管 好再來我們要介紹 介紹什麼呢 介紹他的眼睛好了 他的眼睛呢

生：複眼

師：複眼 唸三遍

生：複眼 複眼 複眼

師：好 這個複眼呢 我講過囉 他的眼睛很多很多小小顆 他是屬於六角形的小眼睛組合而成的 叫複眼 不像我們人 只有一個眼睛 裡面只有一個眼球 跟我們人不太一樣 他的眼睛像什麼樣子 老師這邊有準備道具 像這個東西 嘿 等一下我讓他看看喔 我們先請誰看 最乖的來 xx (學生名) 來 你看看他這樣是像長什麼樣子 來看這一隻蝴蝶像什麼 有沒有好多蝴蝶在裡面 有沒有 有吼,來換 xx 傳給隔壁小朋友 看一下 有沒有看到 是不是有很多小小隻的蝴蝶在裡面 等一下下課我在輪一個給你們看 等一下下課再給你們看 先還給老師 先還給老師 老師會放在益智區 你有空的時候再去看 好不好 這個是複眼 所以呢 所以蝴蝶的眼睛是屬於複眼知道嗎

生：複眼

師：複眼 好 再來看上面這個天線 叫做什麼 叫做觸角 對不對 觸角唸三遍

生：觸角 觸角 觸角

師：對 就像天線一樣,那這個觸角呢 是他的感覺器官 他的感覺 嗅覺,感

覺旁邊有食物 有敵人過來 然後趕快飛走 或著是有食物的時候趕快飛過去 很靈的喔 有很好吃的食物趕快飛過去 這是他的觸角 這是嗅覺,好 再來這個是頭部裡面的口器

生：口器

師：複眼

生：複眼

師：還有觸角

生：觸角

師：好 這是頭部 接下來我們來看胸部這裡 胸部的字卡老師把它找出來 胸部 胸部在這裡 胸部我把他放在這裡好了

生：胸部

師：掉下來了 老師先把頭部的拿下來好了 頭部的太多了 頭部的已經認識完了 我們來看胸部的 你來觀察胸部他 咖啡色這一段有沒有 好 這個部份呢 有什麼東西 看到沒

生：有

師：你有看到腳 對不對

生：對

師：蝴蝶有幾隻腳

生：六隻腳

師：我們知道昆蟲都有六隻腳對不對 蝴蝶也是昆蟲的一種 所以蝴蝶也有六隻腳對不對 他這畫的腳有一點重疊的部份 他應該有六隻腳的 好 那胸部的部份還有什麼東西 除了腳還有什麼東西

生：翅膀

師：對 xx(學生名)看的很仔細喔 最大最漂亮的翅膀 好 來 我們來看看翅膀 好胸部的地方有翅膀 對不對 那腳你們知道 所以我就沒有寫字卡了 我們來看看翅膀 翅膀唸三遍

生：翅膀 翅膀 翅膀

師：好 翅膀有分,有分什麼

生：前翅

師：有分前翅喔 你怎麼知道 我們來看看

生：前翅 後翅

師：翅膀又有分前翅後翅 前翅是這個比較大的翅膀 後翅是指這個比較小

的翅膀 也有人講說上翅 下翅,要講前翅或後翅也可以 這樣知道嗎

生：知道

師：好 現在我要請小朋友比給我看 好不好 我們來指一個最聰明的小朋友是誰呢 好,xx 來,老師說你指給我看 好不好 你用我的仙女棒 來你指給我看 我們來看他指的對不對喔 我們來請 xx 來 指蝴蝶的觸角在哪裡 登登登登,對不對

生：對

師：答對了 我們來鼓鼓掌 拍手 好棒 不錯 好 我們再請另一個聰明小孩是誰呢 好 xx 來 老師請你過來 來看一下喔 他的口器在哪裡 那個吸管在哪裡 對 在那邊 好好棒 給 xx 鼓掌 好 剛剛陳老師只有講到頭部 對不對 還有胸部 那個腹部在那裡 我剛剛沒有講 腹部在這裡 頭胸腹三個部份 再複習一下 頭胸腹

生：頭胸腹

師：分三個部份 那頭部呢 頭部呢有觸角 對不對 像天線寶寶 複腳 眼睛 他是數魚複眼的構造 那這個口器呢 口器像他的嘴巴一樣 不像我們東西拿起來吃喔 他是用吸的喔 一些液體的東西 可能吸果汁啊 或是吸水啊 他也要喝水 他也會口渴 或著會去吸腐爛的水果的汁液 知道嗎 好 這個是他的口器 再來呢 胸部的部份 有六隻腳 所以呢 你在畫蝴蝶的時候 不要畫在肚子這邊來 肚肚這邊來 腳腳都是畫在胸部 這個地方 有六隻腳 還有兩對漂亮的翅膀 大翅膀 那腹部的地方呢 上次有誰問我這黑黑的是什麼東西

生：點點

師：這點點的是什麼東西

生：氣孔

師：這叫氣孔 對 我們知道這叫氣孔 他的氣孔就像他的呼吸器官 那後面呢 還有一兩個地方 是他生殖的地方 這個部份我們先不介紹 那你瞭解一下 你以後還可以觀察 老師在後面的地方 也有擺一些標本 對不對 你們可以利用時間去觀察

## (二) 資深教師逐字稿內容：(十分鐘)

### 資深教師 (1)

師：好 ○○

生：雞腿

師：雞腿 答對了 原來阿 豬大哥他賣的是雞塊 你看看

生：雞肉

師：對 因為他開的餐廳裡面 有一隻

生：雞 雞(台語)

師：雞(台語)對不對 好 這樣後面小朋友看不到 請你把小手放下來 假使  
老師還沒請你 手先放下來 等老師問的時候再舉手 可以嗎 ○○你說

生：要擠檸檬

師：在擠檸檬喔 好 那我們就說了喔 豬大哥是在賣雞塊的 他把雞放到 鍋  
子裡面 ㄉㄉㄉㄉ....(狀聲詞) 他開始加火 然後才開始怎樣 開始炸雞  
塊 準備賣給客人 好 那我們再來看看豬奶奶喔 先想一下 你會想到  
什麼 豬奶奶在賣什麼 好 ○○

生：爆米花

師：爆米花 還有沒有呢 你覺得 來○○

生：在賣水餃

師：大聲一點

生：煮蛋蛋

師：在煮蛋蛋 你覺得老奶奶 豬奶奶在煮蛋蛋 ○○

生：在賣水餃

師：在賣水餃 好 ○○

生：很像在賣爆米花

師：很像在賣爆米花 好 ○○

生：很像在賣蛋

師：很像在賣 OK 暫停 好來 告訴你們喔 豬奶奶在賣什麼 原來他是在  
賣

師+生：爆米花

師：奶油拌著玉米 嘩嘩啪啪..(狀聲詞) 哇 有沒有聞到香味阿 原來豬奶奶  
是在賣爆米花 所以你看他的餐廳 原來這就是豬奶奶的餐廳好 那我  
們再來看看朱叔叔賣什麼呢

生：雞蛋

師：你覺得看到了喔 豬叔叔喔 他是在賣什麼呢 好 ○○

生：雞蛋  
師：他是在賣雞蛋 你覺得 ○○  
生：大雞蛋  
師：也是賣雞蛋 ○○  
生：雞蛋  
師：也是雞蛋 ○○  
生：在賣雞蛋糕  
師：喔~又不一樣了唷 好 大家看 ○○  
生：煮水煮蛋  
師：喔 煮水煮蛋 你覺得他在煮水煮蛋 再來看看還有沒有不一樣的  
生：耶和  
師：蛤  
生：耶和  
師：耶和 好 再來 ○○ 最後○○  
生：好像在煮炒飯  
師：來 手放下 原來阿 朱叔叔他是在賣蛋炒飯 因為他都把蛋怎麼樣  
他把蛋怎麼樣 打破了那裏面有什麼 哇 有白飯 有蔥花 還有加雞  
蛋 恰恰恰..(狀聲詞) 有沒有看到  
生：有  
師：有 好 原來喔 朱叔叔是在賣蛋炒飯  
生：蛋炒飯是哪一些  
師：朱阿姨 朱阿姨賣什麼 你覺得呢 ○○  
生：我覺得他在賣甜甜圈  
師：喔 ○○覺得豬阿姨在賣甜甜圈 ○○  
生：賣水餃  
師：喔 賣水餃 恩 來 瑋岑 瑋岑 你覺得咧 豬阿姨在賣什麼  
生：水餃  
師：喔 好 ○○  
生：我覺得豬阿姨在買那個珍珠奶茶  
師：在賣 賣 朱阿姨在賣什麼  
生：珍珠奶茶  
師：喔 朱阿姨呢 他拿著菜 擦擦..(狀聲詞) 還要切肉 叩叩叩..(狀聲詞) 包

包包

生：包水餃

師：他在包水餃 他在包水餃

生：阿還有那個珍珠奶茶

師：恩 好 這是豬阿姨唷 我們再來看看

生：珍珠奶茶咧

師：喔 再來看看喔 下面還有什麼 喔喔 糟糕了 哇.. 什麼都沒有 來 我們再來看看 噹噹噹噹...(狀聲詞) 好 喔 你看

生：豬爸爸

師：豬小妹跟豬小弟 你猜他們在賣什麼

生：珍珠奶茶

師：真聰明 一看就知道 豬小弟跟豬小妹在賣珍珠奶茶 好 那還有豬大姊和豬二姐呢

生：紙飛機

師：什麼 飛機

生：紙飛機

師：那就

生：三明治

師：喔 三明治 你看 他們在賣什麼

生：三明治

師：原來喔 我們來看看 豬大姊和豬二姐他們在賣三明治 還在賣蛋糕 胖胖街裡面哪家的餐廳最好吃呢

生：珍珠奶茶

師：是嗎

生：是

師：那

生：爆米花

師：你來 老師是要問 看這些 你看看 胖胖街上的 喔~ 豬大哥賣的是雞塊 豬大姊和豬二姐賣的是三明治跟蛋糕 朱奶奶是賣的是

師+生：爆米花

師：那豬小弟跟豬小妹賣的是珍珠奶茶 然後 豬阿姨是賣的是水餃 那豬大叔 豬叔叔是賣雞塊 豬大哥 豬大叔賣的是什麼

生：那哪是豬叔叔  
師：賣的是蛋炒飯  
生：豬爺爺  
師：有豬爺爺阿  
生：沒有 豬大哥  
師：豬大哥啦 豬大哥在賣雞塊 那你都還沒有進去吃 你怎麼知道珍珠奶茶  
最好吃  
生：我有吃過珍珠奶茶  
師：那老師來問看看好了 老師來問問看小朋友好了 你現在除了胖胖街 除  
了胖胖街這些餐廳以外 問問小朋友你曾經還去過哪裡不一樣的餐廳  
吃什麼 想想看喔 想想看 ㄟ 想想看 想到了 ○○○  
生：我去彰化吃麵  
師：彰化吃麵 喔~來 恩 ○○○說那 來 好 對不起 請你把小手手都放下來  
等你想好囉 我們○老師說要把小朋友說的話都記起來 ○○○說他曾經到  
彰化的 那個是什麼  
生：吃麵  
師：是什麼餐廳嗎 是哪裡  
生：彰化  
師：彰化你只知道彰化 好 到彰化去吃麵麵

## 資深教師（2）

師：我們昨天有比較像這種鉛筆 跟這種鉛筆（先後拿出兩支不同的鉛筆）  
哪裡怎麼樣  
生：不一樣  
師：有人說這個鉛筆比較...（拿出較長的鉛筆）  
生：長  
師：那這個鉛筆比較...（拿出較短的鉛筆）  
生：短  
師：有人說這個鉛筆的形狀是什麼形阿  
生：原子筆 三角形  
師：三角形的 那這個呢

生：圓形

師：喔～這個也是三角形 只是它比較...比較怎麼樣

生和師：瘦

師：那我拿一個圓形的 這一支是什麼形的 (拿出筆說)

生：圓形 沒有

師：那還有一種這個是說 上面它有什麼

生：橡皮擦

師：那這個的上面有沒有橡皮擦

生：沒有 (邊說邊搖搖頭)

師：喔～不同的功用喔 他這個橡皮擦可以擦 這個沒有橡皮擦可以擦然後  
還有這個是三角形的這個是圓形的 不一樣 為什麼要用三角形的 你們知道嗎

生：不知道

師：喔～有些人 三角鉛筆是讓你們剛在學寫字的小朋友 可以練習讓你的手  
姿勢剛好去握這樣子 練習握筆的姿勢正確的 所以它製成什麼形狀的

生：三角形

師：那我們昨天欣賞這麼多不同造型的筆 然後我們剛剛練的這首兒歌 有  
加進了什麼筆

生：原子筆 鉛筆

師：那我想考考大家 好 注意聽喔 考什麼呢 嘿 我問你們 那你們知道原  
子筆跟鉛筆哪裡不一樣嗎 我們昨天是看每一種鉛筆哪裡不一樣 那今天老  
師想考考你們 鉛筆跟原子筆哪裡不一樣呢

( 某幼兒一直舉手，而老師叫的是另一位幼兒 )

師：先請 X X

生：它的方式不一樣

師：怎麼樣不一樣 你也可以先說鉛筆 鉛筆怎麼樣不一樣 怎麼樣畫

生：它的上面要按

師：什麼東西上面要按

生：原子筆

師：原子筆 上面要按哪一支 昨天有帶原子筆... 原子筆上面要按喔

生：對

師：那鉛筆呢

生：鉛筆就不用按

師：可是有的自動鉛筆上面 要不要按

生：要

師：要耶！有的自動鉛筆上面是要按耶！

生：可是可是它不一樣 因為有的是按下去 然後再按一次就會彈回來

師：按一次就會彈起來...好 再想 再想想看 其他有沒有什麼不一樣... 來  
請第一排第二排不要站起來 站起來會擋住後面的小朋友 好 ○○ 原  
子筆和鉛筆哪裡不一樣

生：比較大

師：比較大喔 不一定喔 原子筆也可以做很大 鉛筆也可以做很大 不一定  
喔 來 △△

生：原子筆它寫一寫不能擦掉 鉛筆可以

師：喔～可是... 對 以前的原子筆你寫一寫擦不掉（閩） 但是鉛筆就可以  
擦（閩）不一定喔 現在原子筆你可以用什麼來擦

生：立可白

師：喔～立可白 還有

生：立可帶

師：立可帶 修正帶對不對 所以也不一定喔 不一定原子筆就不能擦喔  
好 還有沒有不一樣的 除了他說鉛筆可以擦 原子筆不可以擦 可是現  
在原子筆也可以擦了啊 有人就發明 因為你要用原子筆寫錯了怎麼  
辦 就會用立可帶 立可白 或是修正帶對不對 所以不一定喔 不一定  
原子筆就不可以擦掉喔 所以原子筆跟鉛筆還有哪裡不一樣 □□

生：一個是有水 要用水的 一個不用水的

師：哪一個不用水

（ 有某幼兒說磨墨 ）

生：鉛筆

師：鉛筆 對 那鉛筆用什麼 鉛筆用什麼寫 鉛筆用什麼寫 原子筆要用水  
是不是 要有水就對了 那鉛筆呢

生：鉛筆不用

師：鉛筆不用喔 可是它怎麼樣可以寫出字來

生：大力一點

師：好 \*\*

生：它有筆芯

師：對 筆芯 裡面有沒有石墨 黑色的筆芯對不對 好 所以它跟原子筆不一樣的地方就是... 它是用木頭包的裡面要有筆芯 黑色的石墨 然後呢 原子筆是用什麼 要有水對不對 然後它鉛筆的筆 那我問你喔 像鉛筆 像這種鉛筆跟原子筆 鉛筆 像這是原子筆對不對 (拿著鉛筆跟原子筆說)

生：自動鉛筆

生：那個可以按下去

師：這個也是原子筆 (拿出原子筆後收回) 你們看喔 你們可以觀察它的，它用石墨裡面有筆芯 然後要不要削鉛筆機削

生：要

師：那原子筆可以削嗎

生：不行 削了就壞掉 (小朋友搖著頭說)

師：對了 削了就壞掉 它只能水一直讓你寫寫寫 寫到...

生：沒水

師：沒水了 就怎麼樣

生：要用水喔 要用水喔? (閩南語發音)

師：對 (國語閩南語發音各一次)

師：然後你有沒有觀察過 我記得上個禮拜...

生：要用自來水喔 (台灣國語的說)

師：我們分組活動 婷婷老師有帶你們一組 用已經沒水的原子筆去畫圖 對不對 然後你去畫圖的時候 沒水的時候 畫不出顏色來對不對 可是它有沒有尖尖的頭

生：有

師：有 它尖尖的頭 你知道裡面有什麼東西嗎

生：筆芯

師：你們仔細去看

生：有鉛筆

師：其實原子筆的筆有個圓圓的小珠子 有小鋼珠在裡面 有那個小鋼珠也才可以寫 把那個水寫出來 才能寫出字 如果沒有那個小鋼珠 那個小

鋼珠掉了之後 就不能寫了...就會那個 這樣畫起來 粗粗(閩)你們在  
去觀察看看喔 所以阿 鉛筆跟原子筆不一樣的就是 鉛筆有什麼

生：筆芯

師：原子筆呢

生：沒有

師：也有筆芯 可是它的筆芯是要什麼 要有沒有筆管 裡面要不要裝水

生：要

師：要裝油墨 然後做成原子筆... 然後鉛筆可不可以削

生：可以

生：裝自來水喔？

師：不是 不是裝自來水 是裝油墨 油墨才能寫出來的 所以它們的做法不  
一樣 那今天老師想要帶你們來去參觀做筆工廠 好 參觀的時候要  
注意什麼呢

生：安全

師：好 X X

生：注意小狗

師：注意小狗 (笑著說)

生：哈 注意小狗

師：人家有養小狗要注意嗎 注意小狗 呵 還有沒有要注意什麼 O O 參  
觀 到別的地方參觀的時候 要注意什麼

生：不要隨意的走動

師：在走路的時候當然是 在馬路上要靠邊走

師：△△ 參觀的時候阿 要注意什麼

生：注意手

師：手要怎麼樣

生：不要亂碰

師：對 去參觀任何地方 請你都用哪裡參觀

生：眼睛

師：眼睛 (手比眼睛) 手不要去怎麼樣

生：碰

師：摸 有時後摸到不該摸的那個機器在動 你就去摸 哎唷 你的手就被機  
器怎麼樣

師生：攪到（閩南語）

生：如果摸玻璃勒（老師沒有回應）

師：所以現在阿 我要帶你們來到一個地方 這個地方叫做鉛筆工廠 製造鉛筆的地方 讓你們認識說鉛筆怎麼做好 來 眼睛閉起來 想像你們已經來到了一個地方 這個地方叫做鉛筆工廠 想到了沒

生：想到了

師：看到了沒

生：看到了

師：看到了就請你眼睛張開... 哇 來到了鉛筆工廠喔 第一個來當解說員好 到了鉛筆工廠 鉛筆工廠有一個 這個機器呢 它是在攪拌原料的機器 它阿 要把什麼東西放進去 你知道嗎 它要把石墨 還有黏土

生：黏土（附和）

師：放進這個研磨機裡面喔 並加入適量的水 要加進水 還有要邊研磨邊攪拌 它都靠機器的攪拌（手做攪拌的姿勢）圓筒 像你們做茶的 有沒有 你們家有沒有做茶的機器

生：有

師：阿那個茶... 茶，有放進去裡面攪攪攪嗎（閩南語）

生：有（小朋友在下面議論紛紛）