

行政院及所屬各機關出國報告書  
(出國類別：美國)

台灣一所幼兒園教師對於幼兒自主遊戲之瞭解  
與其教室行為之分析研究

服務機關：國立花蓮師範學院  
出國人 職稱：講師  
姓名：鄭束芬  
出國地區：美國  
出國期間：86.07 — 90.01  
報告日期：90.04

## 目次

研究目的	.....	1
研究方法	.....	2
研究結果與討論	.....	3
建議	.....	7
參考書目	.....	10

## 研究目的

所有健康的幼兒都會遊戲，而且，遊戲是幼兒最重要的日常活動。許多幼兒教育學者都強調遊戲能促進幼兒社會、情緒、認知、語言和體能發展(Bredekamp & Copple, 民 86；Frost, 民 81)。最近的腦部研究更發現了當父母或照顧者與幼兒遊戲時，大腦皮質突觸(synapses)開始連結到聽覺皮質，而豐富、遊戲化的經驗，決定了兒童腦部的連結(Shore, 民 86)。在整理美國學齡前幼兒的人口統計資料時，Shore 發現每一位幼兒每週(週一至週五)平均待在幼兒園 20 至 35 個小時，換句話說，幼兒與幼兒園教師相處的時間比與父母的時間還久。因此，腦部研究學者除了強調遊戲在幼兒生活中的重要性之外，也突顯了另一個幼兒教育的重要議題—教師在幼兒遊戲中的重要角色(Hancock & Wingert, 民 86；Shore, 民 86)。然而，在幼兒遊戲的研究領域裡，專家學者對於成人介入的角色，有不同的看法與研究結果；而現場工作者對於自己在幼兒遊戲的介入與否，也因著個人的理念、經驗和背景，而持著不同的看法。因此，本研究旨在瞭解一位具有多年教學經驗的幼兒園教師，對於幼兒遊戲在幼兒學習與發展地位之評價，及其對於自己在幼兒遊戲時間之角色認同與其在教室之實際行為。

教師究竟需不需要介入幼兒的遊戲？贊成 Vygotsky 理論的學者支持成人在幼兒遊戲中的介入角色：Bodrova 和 Leong (民 85)在他們的著作維高斯基理論在幼兒教育之應用(*Tools of Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*)一書裡，強調了教師在協助幼兒遊戲過程中的重要角色，他們認為教師提供了一個鷹架(scaffold)，來促進幼兒更高層次的發展。同樣的，許多研究遊戲介入或遊戲訓練的學者，都發現了教師在幼兒遊戲中的介入，可以提升幼兒遊戲的品質。例如，Smilansky (民 79)發現成人的遊戲介入，可以增加幼兒的認知能力，並能促進他們的戲劇、社會戲劇和社會情緒的遊戲內涵；而 Roskos 和 Neuman (民 82)則發現成人的遊戲介入，可以豐富幼兒的遊戲經驗，並能提升他們的心智和社會能力發展。

相反的，有些研究學者則反對教師在幼兒遊戲中的介入。例如 Pellegrini 和他的同儕發現由於成人的存在，四歲幼兒的社會互動機會和對於環境的探索都相對的減少了許多(Pellegrini, 民 73)，而且抑制了幼兒的幻想能力(Pellegrini &

Boyd, 民 82; Pellegrini & Galda, 民 82)。Isaacs (民 22)則認為教育工作者應該扮演消極的角色，除了提供適當的學習環境之外，應該要尊重幼兒的自由和權利，不可以多加干涉。

除了上述的站在贊成和反對立場的專家學者之外，另有一些學者則認為成人在遊戲中的介入與否，各有其利弊。例如 Christie 和他的同儕認為「成人的干預對於幼兒遊戲，可能具有正面的和負面的影響」(Johnson, Christie, & Yawkey, 民 88, 頁 190)，端視於「成人如何介入」(頁 190)。Enz 和 Christie (民 86)在他們的研究中則發現，教師與幼兒有效的互動方式確能幫助幼兒的扮演遊戲，然而無效的互動方式則限制了幼兒遊戲的發展。

而幼兒教育現場工作者對於他們在幼兒遊戲中的角色，也有不同的意見。例如 Wood, McMahon, 和 Cranstoun (民 69)發現在參與他們研究的教師中，有些反對介入幼兒的遊戲。這些教師擔心由於他們的介入，會引導了幼兒的遊戲方向，甚而改變了他們的遊戲本質。相似的情形也出現在 Bennett, Wood,和 Rogers (民 86)的研究中，一些教師擔心一旦他們決定介入幼兒的遊戲，可能會打斷或干擾了幼兒的遊戲活動；他們相信遊戲的真正意涵在於遊戲本身，而不是外在的影響。

上述之研究都是在西方國家進行，針對西方國家的幼兒園教師進行的研究，而台灣境內則尚無任何相關的研究。因此，本研究目的旨在瞭解一位台灣幼兒園教師如何看待自己在幼兒遊戲中的角色：她贊成教師的介入可以提高幼兒遊戲的品質嗎？或是教師應該只是提供適當環境，而由幼兒自由的探索？這位教師在教室中的實際行為又是如何呢？是符合了她的信念？或是有所衝突？根據上述之待答問題，本研究含有下面四個研究目的：(1) 教師對於幼兒遊戲的評價，(2) 教師對於本身在幼兒自主遊戲時間角色之想法，(3) 教師在幼兒自主遊戲時間之實際行為，以及(4) 教師的想法和其實際行為之一致性。

## 研究方法

本研究對象為一位具有十一年幼兒教育工作經驗的台灣幼兒園教師美玲(代名)，在她的職場工作經驗中，深深感到以教師為主體教學法之不足，試圖轉變

為提供一個幼兒可以自由探索的豐富環境，讓幼兒可以主動選擇、試驗和自發的進行活動，並從與他人和環境的互動中學習。美玲老師服務於一所公立幼稚園，班上共有 30 位大、中班的幼兒，並有一位兼任園長的教學夥伴。

本研究採用自然探詢法 (naturalistic inquiry)，包含文件蒐集、教室觀察、深度訪談和非正式訪談，並以持續比較法 (constant comparative method) 來分析資料、以多重評估法(triangulation)來驗證資料。

資料蒐集時間包括兩個時段：88 年五月、六月，和 88 年十月至 89 年六月。在教室觀察期間 (field observations)，研究者運用錄影機錄下美玲老師之教師行為，並請她戴上附著無線麥克風的錄音機於腰包中，研究者則擇機記錄觀察省思(reflective journals)；教室觀察之後，則視教師的時間，進行非正式的訪談 (informal conversations)，以澄清研究者觀察時之疑問，並以錄音機錄下談話內容。為更瞭解教師的想法，十一次的深度訪談 (semi-structured interviews) 中，研究者先行擷取觀察錄影帶的片段，與教師共同觀賞與討論，並以錄音機錄下談話內容。全部的觀察錄影帶、深度和非正式談話之錄音帶內容，全部轉譯 (transcribe) 成文字後，請教師一一閱讀，並補充說明不足之處，或是回答研究者在旁加註的問題。文件蒐集資料 (document collections) 包括該幼兒園的簡介、給家長的定期通知 (如課程介紹、活動通知等)、幼兒在自由遊戲時段中所從事的工作記錄，以及幼兒園所辦理的親職活動簿冊等。資料分析採用 Strauss 和 Corbin (民 79) 提出的持續比較法，包括類別編碼、類別比較、類別整合等步驟。

## 研究結果與討論

根據研究目的，本研究結果可歸納為三大項結論：(一) 美玲老師給予幼兒自主遊戲的評價是：遊戲可以符合幼兒的個別需求、加強幼兒的情緒穩定，以及增進幼兒的認知能力與社會能力之發展；(二) 美玲老師認為其在幼兒遊戲時間之主要角色為：環境經營者、調節者、指導者、溝通者、計畫者，以及支持者、訊息促進者；(三) 雖然美玲教師教室的實際行為大都符合其想法、信念，但因時間限制、不確定如何介入幼兒遊戲，以及過於強調糾正幼兒的日常行為，

而導致教師之想法與實際行為時而呈現矛盾與衝突。茲將結論分述如下：

**遊戲可以符合幼兒的個別需求、加強幼兒的情緒穩定，以及增進幼兒的認知能力與社會能力之發展：**

美玲老師認為每位幼兒都有不同的需求、興趣和學習能力，而自主遊戲時間提供幼兒多種材料和學習機會，幼兒可自由選擇感興趣或富挑戰的活動，並依照自己的學習速度而進行。此外，美玲老師認為自由遊戲時間提供了她和幼兒單獨互動的機會，才能進一步的瞭解幼兒的家庭狀況、學習情形，並進而提供協助與輔導；而幼兒彼同儕之間的引導，更於自由遊戲時間顯現出來；藉由選擇活動和材料，幼兒學得了獨立、控制與自主學習的能力。

美玲老師認為幼兒園是幼兒的第一所學校，必須讓幼兒覺得似在家裡的安全，而學習區的擺設與佈置，如娃娃家、積木區、語文區和美勞區，都可以讓幼兒覺得舒適與安心，進而喜歡學校、同學與老師，也才能進一步的發展信心與學習能力。另外，美玲老師覺得幼兒在自由遊戲時間與同儕之間的互動，是幼兒學習解決問題、角色取替、創造能力，以及處理人際關係的最佳機會。

**教師之主要角色為環境經營者、調節者、指導者、溝通者、計畫者，以及支持者、訊息促進者：**

美玲老師在幼兒自由遊戲的主要角色為環境經營者(stage manager)，她不僅用心的規劃、設計教室，讓幼兒覺得舒適、自在，也善用經費和可利用之資源，以提供幼兒非常豐富的材料；每日 60 至 80 分鐘的遊戲時間，提供了幼兒充裕的時間，以專心的進行各項活動；而依照幼兒的需要，與幼兒一起擬定的遊戲規範，更保障了幼兒遊戲的權利與彈性。身為幼兒糾紛的調節者(mediator)，美玲老師有四個主要考慮要素：瞭解幼兒的家庭背景，才能進一步瞭解每位幼兒的社會和情緒發展；與幼兒討論衝突所在，幼兒才能瞭解別人的想法和發展角色取替(perspective taking)的能力，進而發展同理心；美玲老師的第三個考慮因素是滿足幼兒的需求，教室內應該有豐富、充足的遊戲材料，但當幼兒想玩的遊戲材料已被別人使用時，教師應該引導幼兒選擇當下可使用的遊戲材料，其他時間再使用心中想玩的材料；美玲老師最後一個考慮的因素則是運用同儕

協調的方法 (peer mediation)，她發現有些小朋友常能協助其他幼兒處理糾紛，尤其大組的幼兒常能主動幫忙較小的幼兒解決問題。

在幼兒自主遊戲時間內，美玲老師的第三個主要角色是工作指導者 (task leader)：培養幼兒的專注力、問問題以確定幼兒的瞭解程度，以及指導幼兒從事活動的方法。美玲老師常使用的指導方法則為示範 (modeling)、解釋 (explanation)、提問題 (questioning)，以及運用實物來解釋物體的相互關係 (real objects' demonstration)。身為支持者、訊息促進者 (supporter/information facilitator)，美玲老師的主要角色是提供參考資料，以擴展、豐富幼兒的遊戲內容，並運用外部干預 (outside intervention) 與內部干預 (inside intervention) 之策略 (Smilansky, 1968)，來提升幼兒想像遊戲的內涵；而藉著觀察幼兒的遊戲情形，美玲老師察覺幼兒何時需要她的協助，幼兒也會主動的請求美玲老師的幫忙。

Van Hoon 等人 (民 88) 強調一個以遊戲為主的幼教課程，必須要有包括家長和同事等同儕的支持連絡網。美玲老師也深深感到家長和同事支持的重要性，因此，除了與教學夥伴不斷的溝通、協調外，也常在家長接送幼兒的時間，邀請家長進入教室參觀、瞭解幼兒每日的學習情形，並與家長闡述其教育理念和需要他們配合之注意事項；而每學期舉辦一次的「家長教學參觀日」與「家長親職活動」更是美玲老師解釋教學信念和呈現幼兒自主遊戲學習的最佳時機，除了澄清家長的疑惑外，也讓家長親眼目睹了幼兒學習的專注與自主學習的能力。為了協助幼兒順利的銜接小學一年級，美玲老師主動與學校一年級的老師解釋其教學型態與幼兒的學習情形；並為了瞭解幼兒園畢業生上了一、二年級的學習狀況，美玲老師也常與任教老師溝通，以瞭解小朋友的長處和不足之處，並作為修正課程與教學的依據。

Van Hoon 等人 (民 88) 強調教師安排、計畫一天的活動時間，不僅讓幼兒感受到他們自主遊戲的價值外，也是教師確保幼兒享有自主學習權利的保證。經過長期觀察幼兒在各個學習區的學習情形之後，美玲老師察覺幼兒需要更長的遊戲時間，來從事他們所投入的活動中。在與教學夥伴討論、溝通後，美玲老師將幼兒自由遊戲時間由原來的六十分鐘，視幼兒的專注情形，再延長一、二十分鐘。此外，在閱讀有關「全語言」教學 (Whole Language) 之書籍後，

美玲老師將文字、符號融入幼兒的遊戲中，並鼓勵幼兒將其作品命名（如賽車、帆船、骨牌等）；而在閱讀有關高瞻課程（High/Scope）之資料後，美玲老師瞭解先有團體討論、介紹有關的單元教學內容後，幼兒比較會將單元內容帶進之後所進行的自主遊戲活動中。因此，美玲老師將原來在學習區時間之後的團體教學，提前到學習區時間之前，也觀察到幼兒漸漸的將單元內容融入了他們的遊戲中。

### **教師之想法與其實際行為之關係：**

Morrison（民 88）和 Spodek（民 77）認為教師在教室內的行為與決策，都受到他們的知覺與信仰所影響，而美玲老師個人的信念也影響了她在幼兒自主遊戲時間之實際角色。然而，如同其他的研究發現（Bennett et al.，民 86；Spidell，民 74），幼兒教育現場工作者之教室行為，會不自覺的與自己的教學信念有所矛盾，美玲老師也因著一些潛在因素，不自覺的表現出與自己想法衝突的教學行為。

#### 一致性的教學信念與教室行為

美玲老師堅信一個溫暖、信任和互動的環境是幼兒學習的關鍵因素，因此，她以幼兒喜愛和視覺優美的觀點來佈置舒適的教室環境；與幼兒一起設立教室規則，以確保幼兒自由探索的權利；與幼兒遊戲，以瞭解他們的家庭日常情形；並常與幼兒有個別獨處、談話的時候，以培養與幼兒的親近關係。美玲老師的第二項與理念一致的教室行為是強調她在幼兒自主遊戲所扮演的重要角色：藉由環境經營者的角色，美玲老師規劃了一個安全舒適的環境，以提供幼兒自由與安全的探索；藉由調節者的角色，她促進了幼兒的社會發展能力；藉由工作指導者的角色，她提供了一個鷹架，增進幼兒的認知與小肌肉的發展；藉由支持者／訊息提供者的角色，她回應了幼兒的需求，也豐富了他們的遊戲內涵。然而，雖然美玲老師的實際行為大都符合其教學信念與想法，但因時間限制、不確定如何介入幼兒遊戲，以及過於強調糾正幼兒的日常行為，而導致了想法與實際行為時而呈現矛盾與衝突之現象。



### 教學信念與教室行爲之衝突

和大多數台灣幼兒園教師一樣，美玲老師也擔心幼兒上小學後，會有適應不良的情形（Wang，民 87）。因此，除了花費時間參與幼兒的遊戲工作外，美玲老師更花費許多時間輔導學習能力較慢的大組幼兒，以協助他們順利的達到幼兒園的教學目標（教育部，民 76）；也因而缺乏時間專心的觀察幼兒想像遊戲的內涵，雖然美玲老師瞭解也親身體驗了詢問幼兒遊戲內容的缺失（如改變了幼兒的遊戲內容，甚而終止了他們的遊戲），但因時間的限制，仍是以詢問幼兒的方式，來瞭解他們的角色扮演與遊戲內容。此外，美玲老師覺得自己賦有責任教導幼兒良好的日常生活習慣與禮儀，因此，當幼兒扮演小主人沖泡奶粉、邀請客人喝牛奶時，美玲老師會要求幼兒作好清洗杯子、桌子等現實生活中的工作，而打斷了幼兒扮演的情境。

美玲老師未能有效的介入幼兒的想像扮演中，歸諸於她從未修習過任何有關幼兒自主遊戲的正式課程或參加相關的研習活動，雖然經由教學實務與研讀相關的資料，美玲老師很努力的將自己的理念與信仰付諸行動，卻仍自覺對於教師在幼兒自主遊戲之角色不能拿捏得宜。Enz 和 Christie（民 86）在他們關於幼兒園教師與幼兒在遊戲中的互動情形研究中也發現，教師的教育背景和教學經驗，影響了他們與幼兒有效或負面的互動模式。因此，本研究針對師資培育機構之課程設計提出幾項建議，並對未來之相關研究提供幾個研究方向，茲敘述如下節。

## 建議

### **對幼兒教育師資培育機構之建議：**

在教育部（民 76）所修訂的「幼稚園課程標準」裡，將遊戲列為六大領域之一（其他領域為語文、數學、常識、工作和音樂），雖然明文記載其他五大領域都應以遊戲方式呈現，但因其他領域都列有必修課程（如語文教材教法、工作教材教法），而遊戲卻與體能融合為一科「幼兒遊戲與體育教材教法」，使得在師資培育機構研讀的未來幼教老師和已經在幼教單位服務的教師，並沒有修習過有關幼兒自主遊戲的課程。雖然有些師範學院幼兒教育學系設有選修課「幼兒遊戲發展理論與實務」，卻又可能因任教老師對於遊戲一詞的定義有所

不同，而呈現不同的課程內容（Lin，民 85）。因此，在下次幼稚教育之課程修訂時，實有必要重新規劃課程領域，以幼兒遊戲之觀點為最高指導原則，並將幼兒自主遊戲之課程列為必修。

本研究之第二項建議是任課幼兒遊戲相關課程的教師，應該設計適當的課程內容，尤其是幼兒自主遊戲的內涵及其對於幼兒學習發展之重要性，以培養未來的幼教老師具備瞭解幼兒自主遊戲之意義與設計遊戲課程之能力。而美玲老師缺乏如何在幼兒想像遊戲中扮演適當角色之能力，更顯示出其需要閱讀相關的知識與專家學者的引導。因此，本研究之另一項建議則是師資培育機構在設計在職教師進修有關遊戲課程時，應該依照教師對於幼兒遊戲瞭解程度之不同而設計不同的課程內容和教學方式。另外，現今大多數的進修課程都是一天二至八小時的研習時間，不只授課講師無法於短短時間內講授幼兒遊戲之精神與內涵，進修之在職教師也無法完全吸收，並進一步的應用於實際教學中，才能將理論與實務印證，並於課堂中提出疑惑和分享經驗。因此，本研究建議應該將在職教師的進修課程，規劃成一學期兩堂課或是持續一段時間的形式，在職教師才有充裕的時間消化知識，應用理論於實際教學情境中，並進一步的做教學省思。

#### **給未來相關研究之建議：**

Cortazzi（民 82）強調：「教師的想法、知覺、信念與經驗，構成了教師教學的文化，也是我們關心教育者所應該瞭解的重要因素」（頁 1）。本研究也發現美玲老師在幼兒自主遊戲時間之行爲受到其想法、信念之影響，而且，在參與本研究之後，美玲老師覺得從這研究過程中，她也不斷的重新思索本身的角色，並探討影響其行爲之因素。教師自參與研究過程中獲得收穫的情形亦在 Ayers（民 78）和 Bennett et al（民 86）的研究中出現，這些參與研究的教師都反應了在省思、探索與討論中，獲得了教學成長。因此，應該要有更多關於教師想法、信念與其教室教學行爲關係之研究，以協助在職教師重新思索自己在幼兒遊戲之角色與行爲，並給予在職教師們彼此分享經驗的機會。

而在未來的相關研究中，除了專注在教師的教室行爲外，還可以觀察幼兒在教師介入後的遊戲內容、行爲之改變，以進一步瞭解教師介入對於幼兒遊戲

之影響。另外，研究者可以要求參與研究的教師撰寫每日的省思日記，如「我今天在幼兒遊戲時間做了什麼」、「我為什麼如此做」、「對於我的行為，我覺得如何」，以及「我將會做什麼樣的改變」(Roskos & Neuman 民 82)，如此一來，研究者可以更瞭解教師行為的意圖，而參與研究的教師也有省思、改善的機會。

本研究對未來研究方向的第二項建議是：進行更多探討影響教師想法和行為其他因素之研究。本研究扼要的敘述了建構美玲老師個人理論的因素：如在師範學院修習的課程、在一所幼兒園觀察幼兒自主遊戲過程的心得，以及參加有關蒙特梭利 (Montessori) 教學模式的研習會。而增強美玲老師將理想的幼教模式付諸實際教學中的因素則為：先前任教學校新進同事的鼓勵，以及與現在教學夥伴的溝通契合關係。因此，深度探討影響教師想法與行為因素之相互關係，除了可以提供研究者進一步瞭解被研究者的背景資料外，更可以提供師資培育機構設計課程時之參考，以及研究人員設計研究時之依據。

## 參考書目

- Ayers, W. (1989). The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives. New York: Teachers College.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice. Philadelphia, PA: Open University.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cortazzi, M. (1993). Narrative analysis. Washington, DC: Falmer.
- Enz, B., & Christie, J. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. International Journal of Early Childhood Education, 2, 55-75.
- Frost, J. L. (1992). Play and playscapes. New York: Delmar.
- Hancock, L., & Wingert, P. (1997, Spring/Summer). The new preschool. Newsweek, Special Issue, 36-37.
- Isaacs, S. (1933). Social development in young children. London: Routledge and Kegan Paul.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). Play and early childhood development (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Lin, M. C. (1996). The role of play in Taiwan teachers education. Funded research report of National Science Council of Taiwan, the Republic of China. (No. NSC85-2413-H-024-006.)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

- Ministry of Education. (1987). Curriculum Standards for Kindergarten. Taipei, Taiwan: Author.
- Morrison, G. S. (1997). Fundamentals of early childhood education. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Pellegrini, A. D. (1984). The effects of classroom ecology on preschoolers' functional uses of language. In A. D. Pellegrini & T. Yawkey (Eds.), The development of oral and written language in social contexts: Vol. 13. Advances in discourse processes (pp. 129-141). Norwood, NJ: Ablex.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (1993). The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In B. Spodek (Ed.), Handbook of Research on the Education of Young Children (pp. 105-121). New York: Macmillan.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. Reading Research Quarterly, 28 (2), 163-175.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. Early Childhood Research Quarterly, 8 (1), 77-97.
- Shore, R. (1997). Rethinking the brain. New York: Families and Work Institute.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: Wiley.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), Children's play and learning perspectives and policy implications (pp. 18-42). New York: Teacher's College.
- Spidell, R. A. (1985). Preschool teachers' interventions in children's play. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Spodek, B. (1987). Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions. Early Child Development and Care, 29, 197-208.
- Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. Early Child Development and Care, 38, 13-32.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Hoorn, J., Scales, B., Nourot, P. M., & Alward, K. R. (1999). Play at the center of the curriculum (2<sup>nd</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wang, L. L. (1998). Early childhood preservice teachers' professional development through reflective practice. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Wood, D., McMahon, L., & Cranstoun, Y. (1980). Working with under fives. Ypsilanti, MI: High/Scope.