

國小教師國語教學信念 及相關因素之調查研究

黃繼仁、周立勳、甄曉蘭*

【摘要】

近年來，教育實踐深受建構教學理念的影響，除數學與科學領域外，語文教學之發展亦有從傳統行為論逐漸轉向建構論的趨勢；有鑒於課程與教學的革新中，教師教學背後隱含的信念甚為關鍵，為了解當前國小教師國語教學信念的實際情況，本研究藉由相關文獻的探討，比較建構教學觀與傳統教學觀的主要差異，據以編製問卷，對雲嘉三縣市113所國小855人進行調查，以反映教師在國語教學信念偏向，並進一步分析不同背景教師在國語科教學信念上的差異，以及與教學實務之關聯。調查結果顯示，國語教學信念的內涵可反映出「過程導向」與「教科書中心」兩個因素；整體上，當前國小教師之教學信念雖然偏向建構教學觀，但大多數教師仍存在著依賴教科書的現象；其中，教師因不同性別、年齡、教學年資及國語的教學年資在個別信念因素上的反映有顯著差異。最後，國小教師之國語教學信念愈偏向建構教學觀，在國語教學實務上愈偏向強調學生經驗與興趣的連結，以及注重意義產生的統整過程教學。

關鍵字：建構主義、教師語文教學信念、國小國語教學

*為本文通訊作者若有任何問題請與之聯絡

壹、緒 論

傳統的課程與教學建立在教師「傳授」、學生「吸收」(transmission-absorption)的教學觀，常常導致學習流於記憶、背誦和模仿。我國自政治開放後的社會急遽變遷，教育改革潮流風起雲湧，課程與教學的改革呼聲也持續不斷，從民國82年頒佈的小學新課程標準，民國85年實施，同年教科書也全面開放審定制，再到民國87年9月推出「九年一貫課程綱要總綱」(陳伯璋，88)，呈現由封閉到開放、傳遞到參與、接受到質疑的課程與教學趨勢(甄曉蘭，民88)。

近年來，建構主義(constructivism)逐漸受到教育實踐的重視，它提出以學生為中心的主張，鼓勵學生主動參與知識的建構，師生角色、教學方式、課程內容及教學情境的安排，都不同於傳統教學概念(甄曉蘭、曾志華，民86)，具備課程統整倡導的精神(歐用生，民88)，目前已對國內課程與教學帶來極大的衝擊，而體現於民國82年的數學課程標準上；其實，此種影響並不止於科學教育、數學教育、教學科技而已，藝術教育與語文教育亦然(Fosnot, 1996)；就語文教育而言，英語系國家的全語言教學即蘊涵建構精神(Dixon-Krauss, 1996; Weaver, Gillmeister-Krause & Vento-Zogby, 1996; 黃繼仁，民86)，國內已陸續出現相關研究與實驗(趙涵華，民83；沈添鈺、黃秀文，民86；沈添鈺、黃秀文、黃繼仁，民87)。

由於語文不僅是所有學習的基石，更是其他學科學習的必要條件，因而建構論對語文教育的影響，更是課程與教學的改革必須面對的嚴肅課題。民國82年課程標準國語科部分強調「想像、思考能力」及「增進閱讀、欣賞及自學的興趣和能力」的培養(教育部，民82)，已略見建構理念端倪，它應是未來課程設計的重心(黃政傑，民86)；為回應此一重大挑戰，本研究一方面透過文獻探討，探究語文教學觀的演進趨勢與建構主義在語文教學的應用，分析語文教學信念與實踐間的關聯，另一方面也參考相關研究(Deford, 1985; Ediger, 1991; Oldfather & Dahl, 1995; Rueda, Goldenberg & Gallimore, 1992；甄曉蘭、周立勳，民87；甄曉蘭、周立勳、黃繼仁，民88)，自編問卷，調查國小教師國語科教學信念的現況，以作為未來國語科教學實施建構教學理念的參考。

貳、相關文獻探討

一、語文教學觀的演進

傳統上，語文教育一向受到技能取向的行為主義所支配，以教師為中心；語文教學受到教科書或指定課本、測驗或考試的主導，強調記誦、熟練及測驗；閱讀和寫作的教學受限於強調語言分析的基礎讀物和語文課本，而往往忽視聽和說的部分（Wood, 1994）。根據相關學者分析，傳統語文教學係強調語音學（phonics）基礎或譯碼技能（decoding skills）的學科教學，包括語音、拼字和理解等技能的學習，主張意義存在於文章（或書面文字）中，學習者必須學習口語與文字的轉換，精熟階層化的部分技能，而藉以了解或組織文章的訊息；因此，教師直接教導學生學習語言形式（字母與聲音的對應關係、文法、朗讀的正確性和拼字的流暢性），運用受控制或指定的教材，並制式地評量學生的學習成果（Adams, 1994; Ediger, 1991; Grisham, 1993; Heald-Taylor, 1989; Morrison, Wilcox, Madrigal & McEwan, 1997; Williams, 1994）。

一般傳統教學假定，學生只要練習分析並辨認正確的語言形式（字音和字形），口語和文字的運用能力就會改善；閱讀的書和寫作的文章通常是由老師挑選和指定的，其他還有記憶字詞的拼字教學、練習和測驗；寫作課由老師指定題目，除字跡和標點符號的指導外，並無實質的寫作教學（Wood, 1994）；學習被視為是一種模仿的活動，由學生複誦或模仿新資訊（Jackson, 1986）。調查研究曾指出，大多數的小學教師都依賴基礎讀物的教科書，而且遵照教師手冊來進行教學（Dixon, 1979 引自 Calfee & Drum, 1986）。

不過，自二十世紀初迄今，關於語文教學的知識、研究和實務，逐漸產生焦點轉移的現象（Wood, 1994; Bloome, 1989; Anderson, 1992），過去幾年則發生劇烈地擴張和改變（Harste, 1990; Pearson, 1993 引自 Dixon-Kraux, 1996）。大致而言，它的發展趨勢是從行為主義的觀點，轉移到朝向個體發展、學習和認知的焦點；當前西方語文教育的發展正受到建構教學、讀寫萌發（emergent literacy）和全語言教學（whole language）等運動強烈地影響，其中尤以「建構論的學習觀」（constructivist learning）最受矚目

(Dixon-Kraux, 1996)。

其實，全語言教學的興起，象徵著教育從行為主義的傳遞模式逐漸轉變至交互激盪（transaction）學習的模式（Goodman, 1986; Grisham, 1992; Strickland, 1995; Weaver, 1990）；而McCarty（1991引自De Carlo, 1995）與Raines（1995）也認為，建構主義與全語言教學彼此契合；就本質而言，全語言教學強調語文發展的建構學習觀（Weaver, Gillmeister-Krause & Vento-Zogby, 1996）；讀寫萌發研究發現學齡前兒童具有豐富的讀寫能力，係受到家庭與社區的影響，也強調社會文化學習（Dixon-Krauss, 1996）與學習者主動參與的精神（Sapiro, 1991）；由此可知，建構主義的確對語文教育發展產生重大的影響。

概括而言，傳統教育的語文教學目標，奠基於語音學與技能的觀點，以教師為中心，為成果導向的教學，透過刺激連結、增強與消弱的操作過程，從拼音、拼字到造詞與造句，由小部分的能力的訓練到自動化的程度，發展學生聽、說、讀和寫的能力。最近的語文研究（Smith, 1983; Wood, 1994）則指出，兒童學習與運用語言的方式都涉及溝通與意義的建構，在心理歷程中並無聽、說、讀、寫的人為區分。Loban（1976）的縱貫性研究（幼稚園到十二年級）發現，這四種語言型態彼此都有正相關，口語發展愈流暢的，文字也發展也愈好，而且口語能力與整體學業成就也有強烈的關係（引自Wood, 1994），因此，學校教育必須以統整的方式來進行教學。

我國傳統的語文教學向來分成讀書、說話、作文與寫字的教學，學生由注音符號的學習開始認字，語文的學習則從生字、造詞、造句再到課文探究，由部分到整體的過程來進行。教育部於民國70年公布的報告指出，小學學生的國語文能力雖逐年改善，「被動性理解、辨認及選擇方面，尚能差強人意。在主動性的判斷、推理、創作方面，實未達及格水準。」（杜淑貞，民75：4-5）由於教師長期採用講讀教學的方法，偏重課本教學（古國順，民78）及制式教學（陳弘昌，民88），一味填鴨及灌輸，造成學生被動、缺乏主動學習與獨立解決問題的機會（何三本，民88）；學生大多在照樣造句、替換語詞、換句話說、改錯、填充等枝節上作反覆練習，缺少思考性的習作；作文課只有作文而無教學（鄭博真，民88）或簡單講解即任令學生自由寫作，教室遂成無助的情境（張新仁，民81）。尤有進者，統一考試迫使許多教師在實際教學中仍停留在趕課與應付考試的境況。

自民國85年實施新課程標準後（教育部，民82），國語科雖依然分成讀書、作文、說話和寫字的分項教學，但卻強調以混合教學為原則，並增列注

音符號與課外讀物兩項，除工具書的運用之外，也強調圖書館資料的利用，開始注重學生獨立自主學習的趨勢，將教育延伸以課堂以外的時間；讀書教學實施中的單元練習教材，強調以思想為中心，使讀、說、作、寫的統整性設計；各項教學實施部分強調配合學生的實際生活環境，以多樣化方式進行教學。大致上，已略見建構精神的端倪。

二、建構主義在語文教學的應用

近來有許多教學革新訴求，高舉「建構主義」旗幟（Saunders & Goldenberg, 1996）；基本上，建構主義結合了當代知識社會學（sociology of knowledge）和科學的哲學（philosophy of science）對「知識本質」以及「知識的產生與獲得」的解釋，並吸收Piaget和Vygotsky認知心理發展理論的重要主張，對教與學產生新的看法，逐漸形成強而有力、影響深遠的新興教學典範（甄曉蘭、曾志華，民86），成為教育政策的理念基礎並進入學校教育實踐當中（Watts & Bentley, 1991）。

從Piaget與Vygotsky的主張來看，包括個人與社會兩個面向，彼此的主張雖有差異，卻非「涇渭分明」，都對建構主義具有重要的貢獻，譬如，Piaget對根本建構論的啓示（von Glasersfeld）以及Vygostky對社會建構論的啓示。簡言之，建構主義為基礎的教育有兩股主要潮流，一是一般接受的認知觀點，學生們在努力重建個人經驗世界的一致性時，主動地建構他們的認識方式；二是強調活動的社會與文化情境本質的社會文化觀點（Cobb, 1996）。換言之，它包括下列兩個受廣泛運用的基本原則（甄曉蘭、曾志華，民86）：

- 1.知識是具有認知的個體主動構築的，不是被動接受或外在環境給予的。
- 2.知識過程是一種調適的作用，並據以組織其所經驗的世界，而不是去發現既存的現實本體或獨立於個體之外的世界。

因此，我們肯定「知識是由學習者主動建構」是建構主義最基本的主張，而且，我們是透過自身的經驗來認識這個世界的。就教學而言，學習者是根據某種結果，對自身的信念和意向予以修正與確認，構成了所謂學習的內容，而且，作為詮釋者的學習者，可以建構出不同觀點的解釋（Katz, 2000）。教師必須擁有行動感（a sense of agency），並且必須能夠了解到意義與實體（reality）是社會建構的、也能轉化的（Grisham, 1992）。由於，社會互動在語言獲得裡扮演一個重要的角色（Vygotsky, 1962），所以，教學對應

該透過合作式的論辯 (discourse)，讓學生心靈擁有創造互為主體詮釋以及及分享信念的機會。

所謂的語文教學建構觀，係指一種交互激盪的模式，兒童可以因不同的真實目的，在語文環境當中同時學習語言和語文能力，藉由讀寫活動而學習閱讀與寫作，並參與創造性的建構活動 (Smith, 1982; Weaver, 1990; Raines, 1995; Strickland, 1995)。具體言之，兒童可以從書面文字建構意義，當兒童與書面文字互動時，在成人協助下的中介 (mediates)，建構讀寫策略。從閱讀、寫作與策略示範的觀摩，再到書面文字功能的認識，學習者建構出對文字規則或書面文字運作的解釋，學習字母符號及其與語言聲音的關係，藉以建構出對語言結構規則的理解，例如，拼字的運作、句讀及文章內容組織方式 (Raines, 1995)。

就閱讀而言，讀者和書面文字互動，利用文章訊息和先前知識來產生關聯，並進行推論，而主動建構意義 (Dixon-Kraux, 1996; Raines, 1995)，而教師的角色就是建立學生的背景知識，並且教導運用文章線索與作出推論的策略；閱讀是適應和同化的過程，讀者在瀏覽文章時，透過取樣、預測、確認和修正的功能 (Goodman & Goodman, 1977)，並持續這個過程，使訊息與先前知識統整。此種意義建構觀，同樣也適用於作者的發展過程 (Raines, 1995)，作者選擇所要表達的思想內容，並運用熟悉的字詞和符號來表示，經歷主動涉入有意義的寫作學習過程。

語文是一種高度社會性的行為，語文教學活動不僅有認知層面，也具有社會本質，由教師和全班、教師和學生，以及學生同儕之間三個層面構成教室社群，並透過語言而建構、維繫和再建構的 (Bloome, 1989; Harste, Woodward & Burke, 1984; Smith, 1983)。在建構教學環境裡，教師必須安排課程，強調由自身經驗來詮釋結果並產生新知識，創造出容許質疑與辯證的氣氛，提供足夠的時間和安全的環境 (Gould, 1996; Grisham, 1992)，讓學生自由地提出任何有關作品、本身和同儕的成果的問題，使彼此互助合作，協助學生澄清、形成並陳述問題，依照自己的步調來發展。

綜而言之，現今語文科的閱讀包括兩種主張：一類強調譯碼的過程（從書寫的節號翻譯成聲音的形式，從視覺信號到聽覺信號的轉變）；另一類強調意義的獲得（由符號轉變為意義）(Benton & Kiewra, 1987引自歐陽教、陳滿銘、李琪明，民88)。有關寫作研究部分，一類為成果與技能導向；另一類則著重「過程」與「認知」導向 (張新仁，民81、85)。比較上，傳統教學重視技能與成果，而建構教學則著重意義與過程；其實，建構教學模式

國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究

最大的貢獻，就是注重學習主動參與意義的建構，而不是讀寫技能與知識的消極接受（Dixon-Kraux, 1996）。傳統語文教學和建構式語文教學除了教學方法不同以外，在理念基礎、師生角色、班級經營與評量等各方面都有差異（Strickland, 1995; Weaver, 1990; McCarty, 1991引自De Carlo, 1995），表列如下：

表1 傳統與建構的語文教學觀之比較

類別	傳統教學	建構教學
理念基礎	刺激反應連結論； 學習是從部分到整體。	認知／社會文化模式； 學習是從整體到部分。
語文能力	語文能力是處方性課程的成果， 以語文功能為教學目標； 強調字彙、拼字和文法的技能， 惟有精熟技能才能有效閱讀。	語文能力是在有意義的脈絡中指導下逐漸 發展而成的； 強調意義溝通，以學生的認知基模（舊經 驗）連結新經驗。
教師角色	知識的傳播者，正確答案由教 師、課本和指引決定。	學習的協助者，透過教室內外的語文活動 ，與學生分享語文經驗並促進發展。
學生任務	學生為正確答案努力，學習進步 代表完成作業練習並進展到下一個 學習單元。	學習的冒險者，視學習為開放性的反應、 批判思考的機會及持續進行意義探索的活 動。
教材定位	教材包括教科書、基礎讀物與習 作簿，強調字彙、文法和測驗以 及正確性。	教材除教科書外，尚包括文學作品、演講 與戲劇等活動，強調真實語文經驗的分享 與互動。
教學方式	以技能為基礎，採同質性的能力 分組，並安排補救教學； 閱讀與寫作的主题由教師主導， 閱讀活動是獨立教學，比較忽視 寫作。	師生皆為教學資源，採異質性分組的合作 學習； 閱讀與寫作的主题由師生共同決定，語言 學習融入到其他學科領域當中。
班級經營	強調行為管理，包括賞罰控制、 隔離與要求靜默等方式。	強調語文能力發展，陳列各種語文教材與 學生的作品，包括文學和寫作小組聚會， 及同儕或師生的共同討論。
教學評量	採紙筆形式，排除價值判斷，檢 測學生沒有學會的知識。	採多元評量形式，專注於學習過程，以卷 宗保存學生作品，使師生和家長都了解學 習情況。

透過兩種教學模式的比較，更能清楚地看出兩者間的差異，不過，實際教學並不一定如此截然分明。此外，雖然建構理念與全語言教學的關係相當密切，兩者卻不一樣。建構教學強調學生中心的主張，它本身沒有明確而具體的特定策略，最重要的，是強調核心理念的掌握，同樣地，全語言教學也是如此，它是「一組信念、一種觀點，必須轉變成實務，但本身不是實務。日誌、書籍出版、文學研讀、主題科學單元等等不會產生一個教室的『全語言教學』。反而，因為教師所擁有的特殊信念和意向，使這些實務具有全語言教學的風貌。」(Altwerger, Edelsky, & Flores, 1987, 145) 只有策略與架構並不足以成為全語言教學，最重要的在於它的信念體系(黃繼仁，民86)，因此，不能誤以為建構主義應用於語文教學，就是全語言教學，兩者不宜混淆。

以語音學和技能為基礎的傳統教學，時常流於背誦與反覆訓練；其實，語文教學一旦脫離意義的學習，既難學又難記，效果極其不彰(謝雲飛，民78)；讀寫學習研究(Baynham, 1995)指出，對讀寫能力的理解不再只限於中立的去脈絡化技能，而是一種有關情境化的社會實踐。建構式語文教學觀強調在語文脈絡下的意義建構與溝通，連結學生的先前經驗，兼顧形音義的學習，應能改善傳統教學衍生的流弊。總之，實施建構教學，最重要的是理念的掌握，除此以外，教學實踐的應用也是相當重要的。

三、教師語文教學信念與實踐

教師實施的教學活動背後深受信念影響，而教師的教育信念也會影響他對新課程接納的程度(黃政傑，民86)；許多研究均指出，教師的信念系統會影響教師在教室中的知覺、計畫及活動，不但左右教師的思考、主導教師的教學計畫，更影響到教師對實存的表徵以及所採用的教學策略等(Clandinin, 1986; Clark & Peterson, 1986)。其實，教師是以一種反映其學習信念的方式來進行教學，此種信念具有堅定信仰及不易改變的特質，採用的教科書也反映其學習模式(而且有時自動也形塑其模式)(Strickland, 1995)。

相關研究會指出，教師的閱讀教學信念通常是與教室實務彼此連結的(Reutzell & Sabey, 1996)；Grisham(1992)也認為，閱讀／語文的教學有賴於教師所擁有的學生學習、及獲得知識的概念，如果兩位教師擁有不同的概念，他們的教學就會不一樣。語言的教導與學習因為都深植於信念之中，所以教師與學生都是受語言假定的基礎所影響；教師的腦海裡擁有教導閱讀

與寫作的信念與假定，強烈地影響到他們的知覺和行爲，務實地說，爲了改變行爲，必須改變信念（Harste, Woodward & Burke, 1984）。語文教學的變革，僅採用不同的策略，如果信念仍舊一樣，面對學生的態度、對語文教學的知覺還是沒有不同，不過是換湯不換藥，無法產生效果，因此，進行一項新的教學理念的推廣，不可避免地，必然要觸及信念的調整與改變。

Manzo & Manzo (1995) 分析指出，兒童在閱讀時所進行的事，與教師對於閱讀過程的觀點及其目的直接相關；假如，教師將閱讀視爲解碼過程，那兒童就會被調教成爲解碼者；假如，教師視閱讀爲逐字理解，兒童就會獲得回答逐字問題的技能；假如，教師把閱讀當作文學賞析，那兒童的閱讀成就也會反映這個觀點。因此，由外而內的理論自然就會轉化成由外而內的教學，同理，由內而外的理論也是如此（Smith, 1983）。所以，教師在教學時背後的信念會影響他的教學作爲，也反應其所抱持的理論觀點，自然而然地，就會採取與該位教師相同信念的教學措施。

由於建構教學理念在理念基礎、師生角色、教材教法、班級經營與教學評量各個方面都不同於傳統教學，爲使其落實於教育實踐中，教師必須學習去檢視他們有關認識、教學和學習的信念，以求改變其「文化建構的意識型態體系」（culturally constructed ideological systems）（Grisham, 1992, 4），並在教學的歷程中不斷地反省和調整，同時，培養教師的過程不能忽略專業知識養成與發展，惟有透過建構式理念的教導，幫助教師們養成自動求問、辯證、合作、分享的精神與態度（甄曉蘭，民86），並落實到教材教法、班級經營與教學評量等教學實踐中，才能真正克竟其功。

總之，應用建構教學理念於國語科教學時，教師應該提供關聯性的語文討論與真實的文學或生活內容，以及在脈絡中的技能教學等真實的語文學習環境，結合學生的舊經驗，兼顧學生的需求、興趣和專長，由師生彼此溝通、互動、合作與協商課程，鼓勵學生主動思考與探究，透過聽、說、讀、寫等統整活動，協助他們建立概念、價值、架構和問題解決能力，以建構／重組他們的語文知能；尤其重要的是，將聽、說、讀、寫視爲社群裡的對話，必須持續不斷並交互激盪，才能祛除溝通障礙，提升學生的語文知能的成長，培養他們表情達意的能力。

參、研究設計

一、研究問題

綜合上述討論，教師的語文教學信念的確會影響其課程的實踐，如欲探究教師因應課程變革的可行途徑，了解當前國小教師的語文教學信念甚為關鍵。國內外相關研究大抵屬於教師信念通論（Clark & Peterson, 1986; Eidger, 1991; 謝寶梅，民85；林進材，民86）、小樣本的中小學教師語文教師信念（Clandinin, 1986; Grisham, 1992, 1993; Saunders & Goldenberg, 1996; 藍雪瑛，民84；劉威德，民88）、或語文教學分項研究（閱讀或寫作）居多（DeFord, 1985; Reutzler & Sabey, 1996; Morrison, Wilcox, Madrigal & McEwan, 1997），大部分研究都肯定教學信念與教學實務間一致性的關係，也建議增加實證性研究以證實兩者的關係，然而卻比較缺乏針對國小在職教師國語教學信念的普遍了解，職是之故，本研究擬設計問卷，針對雲嘉三縣市國小教師進行調查，試圖較廣泛地了解目前國小教師的國語教學信念及其相關因素，作為協助國小教師釐清教學信念與實施建構教學理念的基礎。

具體言之，本研究探討的問題有三：

- (一) 國小教師所擁有的國語科教學教學信念為何？
- (二) 不同背景的國小教師在國語科教學的教學信念有無差異？
- (三) 國小教師的國語科教學信念及其採用的教學策略之間有無關聯？

二、研究方法與實施

本研究採用問卷調查法，探討上述問題。茲就研究對象與調查樣本、問卷設計與編製、調查實施以及資料處理等四方面說明如下：

(一) 研究對象與調查樣本

本研究以國立嘉義師範學院（現改隸屬國立嘉義大學）輔導區嘉義縣市與雲林縣所轄308所（雲林155所、嘉市18所、嘉縣135所）國民小學之6888名現職教師（教育部，民88）為調查研究的母群體。針對目前（88學年度）擔

任一至六年級國語科教學教師，進行「分層隨機抽取樣」調查，共抽取113所學校，依三縣市國小教師人數分別占全部教學人數之比例，計算樣本調查數，其中嘉義市258人、嘉義縣261人、雲林縣336人，共抽取樣本855人。

(二)問卷的設計與編製

本研究所謂國語科教學教學信念，係指教師對國語科如何進行有效教學與學習的看法。根據研究者過去研究（甄曉蘭、周立勳，民87；甄曉蘭、周立勳、黃繼仁，民88）與相關文獻（Deford, 1985; Ediger, 1991; Grisham, 1993; Oldfather & Dahl, 1995; Rueda, Goldenberg & Gallimore, 1992），以及針對國科會專題研究（甄曉蘭、周立勳、黃繼仁，民89）「成長團體」的21位國小教師初步訪談的資料，將國語科教學信念區分為「知識與學習」（學科本質）、「教學任務」、「教學歷程」與「教學評鑑」等四個層面，以傳統與建構兩個向度，設計問卷初稿，共計81題，包括77個陳述句（1-58題為教學信念，59-77屬教學策略）及四題應用教學策略的情境問題（每題含兩種相對的教學策略選項）。

問卷初稿於88年12月中旬左右挑選24位國小教師（包含11位成長團體的教師）進行預試，蒐集填答者意見，並經統計分析試探題目的鑑別度與信度，刪除信度較低（Cronbach α 低於.30或負值）及意義相近的題目。最後，正式問卷除填答者基本資料部分以外，共計52題，前面36題為教學信念的題目，其餘16題為教學策略部分為（包括8題教學策略及4題情境策略對比的題目）。（註1）

填答方式採用六點量表（為避免填答者產生趨中反應），由填答者評定個人實際經驗或想法與各題的敘述相符合的程度，「完全符合」計6分、「非常符合」計5分、「有點符合」計4分、「有點不符」計3分、「非常不符」計2分、「完全不符」計1分。

(三)調查的實施

正式問卷調查時間為89年1月中旬，採用郵寄方式委託接受調查學校協助調查，寄發及回收工作前後約三週；國民小學開學後（2月底），又收到十餘分問卷。問卷郵寄後共回收658分，回收率達77%，剔除四分漏答及作答不全的問卷，實際獲得可供分析之有效樣本654分。

(四)資料的處理

調查資料經編碼輸入電腦後，本研究除樣本基本資料採描述性統計分析外，並分別以項目分析、因素分析、典型相關及單因子變異數分析等方法，進行統計分析，探討前述研究問題。

肆、結果與討論

基本資料顯示女性教師人數約為男性教師的3.3倍，教師學歷大學以上（含研究所畢業）與師專（含其他）比例約為8：2，語文相關教師與非語文相關教師之比例約為1：6。從任教年級樣本分配的比例來看（大約為1：1：1），回收分析的樣本結果相當符合抽樣的架構。接著根據所蒐集的調查資料，從問卷的項目分析、教師的國語科教學信念、不同背景的影響，以及它與教學實務的關聯，說明與討論如下。

一、國語科教學信念問卷之項目分析

本問卷設計主要係測量國小教師的國語科教學信念，項目分析包括教學信念與教學策略兩部分。從研究調查樣本的平均數來看，在2.17至5.42之間，整體平均為4.40。由此觀之，國小教師在國語科教學信念與教學策略各題得分反映，呈現偏高的情形。

教學信念部分，問卷各題與36題總分之積差相關係數介於-.2301（第6題）至.5854（第24題）之間，皆達統計上之顯著水準（第13題達.05，其餘皆達.001）。就刪除該題後整體之內部一係性觀之，刪除題目並未使 α 係數明顯增加，因此決定保留所有題目以作進一步分析；這36題問卷總分的描述性分析結果發現，有效樣本（ $N=654$ ）反映最低分（ $\min.=87$ ）與最高分（ $\max.=195$ ）之間全距為108，平均數為163.15，標準差為13.01，樣本反映總分分配情形呈現低闊峰與負偏態（峰度=-.3808，偏度=1.4554），表示大多數的分數呈現偏高的情形。

教學策略部分，各題與這16題總分之積差相關係數介於-.3494（第38題）至.5526（第46題）之間，皆達統計上之顯著水準（第38題達.05，其餘皆達.001）。就刪除該題後整體之內部一係性觀之，其中以第38題刪除後將使 α 係數明顯地增加（由.73增至.78），因此，決定刪除之以獲得較為理想的信度

並作為進一步分析；這16題問卷總分的描述性分析結果發現，有效樣本（N = 654）反映最低分（min.=37）與最高分（max.=91）之間全距為54，平均數為65.64，標準差為8.16，樣本反映總分分配情形也呈現低闊峰與負偏態（峰度=-.1140，偏度=0.3059），表示大多數的分數呈現偏高的情形。

二、國小教師的國語科教學信念分析

接著，本研究透過因素分析與變異數分析，了解目前國小教師國語科教學所持有的教學信念包含的因素，以及採用教學策略的偏向。

(一)教學信念的因素

研究者以填答教師對52題的反映，分別就教學信念部分，以及教學策略與情境的題目，採用主軸法（Principal axes），共通性的預估值設定為複相關平方值（SMC），運用最大變異數轉軸（Varimax），進行因素分析，第一組有關教學信念部分，共獲得兩個因素（以Eigen Value大於1與問卷架構作為判斷標準），第二組有關教學策略及情境題目部分，也獲得兩個因素，結果摘要如表2。

表2 國語科教學信念問卷題目因素分析及項目分析摘要

信念因素	題數	題目號數	艾根值 (Eigen Value)	累積解釋 變異數(%)	內部一致性 (Cronbach α 係數)
教學信念					
過程導向	14	7, 9, 11, 16, 20, 21, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 36 (8, 33)	7.724	59.08	.89
教科書中心	8	1, 12, 13, 14, 18, 19, 28, 34	3.123	82.97	.77
教學策略					
建構取向	10	37, 40, 41, 43, 42, 44 46, 48, 50, 52	4.569	69.56	.89
傳統取向	5	39, 45, 47, 49, 51	1.814	97.18	.71

註：（ ）中，為因素分析後再經項目分析所刪除的題目

教學信念部分抽取兩個因素（艾根值大於1），在第一個因素負荷量較大（.30以上）共有14題；在第二個因素負荷較大（.30以上）共有8個，兩個因素累積變異量為82.97%。就兩個因素的題目分別來看，第一個因素各題（因素負荷量從.413到.772）和教師教學所強調學生參與的過程有關，以因素負荷量最高的第30題（.772）（強調學習成就的多樣化評量）最具代表性，故命名為「過程導向」，第二個因素各題（因素負荷量從.387到.681）大抵反映教學以教科書為中心的傾向，以因素負荷量最高的第14題（.681）（依賴指引及課本的教學準備）最具代表性，故命名為「教科書中心」，所含各題內部一致性係數（Cronbach α ）分別為.89, .77，反應相當一致。

教學策略及情境題部分也抽出兩個因素，累積解釋變異量為97.18%，針對因素進行項目分析，刪除內部一致性為負數的題目（第38題），所得各因素內部一致性係數（Cronbach α ）分別為.89, .71，其中因素一有10題，以學生經驗為考量，故命名為「建構取向」的教學策略，因素二有5題，以學科本身為依據，故命名為「傳統取向」的教學策略。

綜上分析，從因素與項目分析的結果得知，目前國小教師對國語科的教學信念與教學策略方面，各自反映出兩個較為一致（Cronbach α 分別大於.77及.71）的因素，而且由描述性分析來看，這兩方面的得分都偏高，由此可見，國小教師不管在教學信念或教學實務方面，都顯示具有建構教學觀的傾向。

（二）教學信念因素之間的相關

分析結果顯示，兩個教學信念因素之間的交互相關（ $r=.0495$, $N=589$ ）並不明顯，而且未達顯著相關，可見兩者之間沒有明顯關係，整體而言，國小教師在各信念因素之間是沒有關聯的。

（三）國小教師教學信念的偏向

本研究以相依樣本變異數分析，考驗兩個因素之間的平均數差異，探討國小教師教學信念的偏向，說明如下，結果摘要如表3。

表3 國小教師國語科教學信念各因素差異F值考驗及事後比較

信念因素	平均數	標準差	人數	F 值	事後比較
過程導向	5.161	.560	623	1534.52***	1>2
教科書中心	3.914	.678	631		

註：*** p<.001

由於統計分析採相依樣本，兩組人數應相等，但因缺失值並不一致，所以導致人數不同。

就教學信念這兩個因素而言，填答者所反映的平均數分別為，「過程導向」(M=5.161)、「教科書中心」(M=3.914)，變異數分析結果顯示，兩者之間的差異達到顯著(F=1534.52, p<.001)；經事後比較發現，「過程導向」顯著高於「教科書中心」。

綜上分析，目前國小教師之國語科教學信念是傾向「過程導向」，而不是「教科書中心」，所以，國小教師的國語科教學信念是比較注重過程的；本問卷旨在檢測教學信念，雖具有相當的信度，卻不一定具備建構效度。就問卷題日本身性質及「教科書中心」因素的平均數偏高(M=3.91)可知，教師也有依賴教科書的傾向，但是兩個因素之間卻沒關聯，此種現象值得進一步探究。若根據資料分析結果來看，一般教師的確擁有建構教學的精神，而此種偏向可能是屬於Watts和Bentley (1991)所謂溫和的建構理念(the weak version of theory-in-practice)。此一調查結果也顯示，教師作答有可能產生社會期望效應，而由項目分析得知各題總分偏高也支持此一推論，其實，教師仍有依賴教科書的傾向。

三、不同背景因素在國語科教學信念上的差異情形

本研究以單因子變異數分析及事後比較薛費法(Scheffe)，分別考驗國小教師性別、年齡、教學年資、學歷、學科專長、學校地區、學校規模、班級人數、任教年級、國語教學年資、新課程研習、國語研習等十二個背景變項，在國語科教學信念各因素上的差異，資料分析結果如表4：

表4 國小教師背景變項在國語教學信念上之變異數考驗F值及事後比較摘要

背景變項	過程導向		教科書中心	
	F值	事後比較	F值	事後比較
性別	5.16*	2>1	10.74**	2>1
年齡	1.05		4.15*	1>4
教學年資	0.38		2.87*	
最高學歷	0.25		1.94	
學科專長	1.52		1.26	
學校位置	1.26		2.13	
學校規模	0.26		0.28	
班級人數	0.59		1.99	
任教年級	0.96		1.04	
國語教學年資	0.67		2.63*	
是否參加新課程研習	0.64		3.34	
最近是否參加國語研習	0.08		1.53	

註：* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

首先，就「過程導向」因素而言，除不同性別之間有顯著差異以外（ $F=5.16, p < .05$ ）、且女性教師組的平均數顯著大於男性教師組的平均數以外，其餘各個背景變項之間皆無顯著差異（ $p > .05$ ）。

其次，以「教科書中心」因素而言，不同性別（ $F=10.74, p < .001$ ）、年齡（ $F=4.15, p < .05$ ）、教學年資（ $F=2.87, p < .05$ ）及國語教學年資（ $F=2.63, p < .05$ ）之間的教師都具有相關顯著的差異，其餘皆無顯著差異；其中女性教師組平均數顯著大於男性教師組平均數，30歲以下組教師的平均數顯著大於年齡51歲以上組教師的平均數；由於該因素的題目已經過反向處理，因此，實際情況反而是，男性教師比女性教師更傾向於教科書中心，而年齡51歲以上的教師比起30歲以下組的教師，偏向教科書中心。

綜上分析，國小教師教學信念的調查結果，性別這個背景變項都在兩個因素上達到顯著的差異，其實很可能是教師性別結構（女性為男性的3.3倍）所導致，不一定就代表著女性教師比男性教師更具有建構教學傾向，而男性教師就比較依賴教科書，此種現象值得進一步深究；其他背景變項，包括學科背景、班級大小、學校場地與研習都未產生影響，不過，年齡、教學年資

與國語教學年資等變項，都會影響教師對教科書依賴的程度，而且也可以發現到，年齡較大（51歲以上）的教師與年輕教師（30歲以下）相較，很明顯地對依賴教科書具有較強的傾向；值得注意的是，現行課程與教學理念的推廣，大都仰賴研習活動來落實，調查結果卻顯示有無參與新課程或語文教學的相關研習活動，並未對教學信念產生實質而顯著的影響。

四、國語科教學信念與教學策略之關係

本研究採典型相關分析，以兩項教學信念因素作為預測變項，「建構取向」及「傳統取向」等兩種策略偏向作為效標變項，探討國小教師國語科教學信念對教學策略的預測效果。

從表5典型相關分析結果顯示，兩組變項之間分別存有兩個顯著的典型相關（ $\rho = .6894, p < .001$; $\rho = .4999, p < .001$ ），即表示預測變項的第一個典型因素（V1），大約可以解釋效標變項第一個典型因素（W1）總變異量的47.52%（ $\rho^2 = .4752$ ），而效標變項的第一個典型因素（W1）又可以解釋效標變異數的26.93%，因此，兩個教學信念因素透過典型因素V1與W1，共可以解釋教學策略偏向變異數的17.55%（也就是效標變項與預測變項在第一典型因素的重疊部分）。

再者，預測變項的第二個典型因素（V2），大約可以解釋效標變項第二個典型因素（W2）總變異量的24.99%（ $\rho^2 = .2499$ ），而效標變項第二個典型因素又可以解釋效標變項總變異量的63.07%，兩項教學信念因素透過典型因素V2與W2，共可以解釋教學策略偏向的變異數的15.76%。整體分析可知，兩項教學信念因素變項，經由兩項典型因素共可以解釋兩種教學策略偏向總變異量的33.31%。

進一步分析發現，就第一組典型相關而言，預測變項與第一個典型因素（V1）出現較高相關的為「過程導向」（ $r = .9954$ ）變項，而效標變項則以「建構取向」的教學策略與第一個典型因素（W1）出現高相關（ $r = .9961$ ）。前述結果顯示，國語科教學信念與教學策略的第一組典型相關，主要以「過程導向」變項，透過「建構取向」教學策略的預測效果較大。

表5 國小教師國語科教學信念因素與教學策略之典型相關分析摘要

教學信念	典型因素		教學策略	典型因素	
	V1	V2		W1	W2
預測變項			效標變項		
過程導向	.9954	.0963	建構取向	.9961	.0881
教科書中心	-.0721	.9974	傳統取向	-.0777	.9970
抽出變異百分比	36.93	63.07	重疊	17.55	15.76
抽出變異百分比	35.73	64.27	ρ^2	.4752	.2499
			典型相關	.6894	.4999
重疊	16.98	16.06	P值	.000	.000

相對的，就第二組典型相關而言，預測變項與第二個典型因素（V2）出現相關較高的只有「教科書中心」（ $r=.9956$ ）變項，而效標變項則以「傳統取向」的教學策略與第二個典型因素（W2）出現高相關（ $r=.9970$ ）。上述結果顯示，國語教學信念與教學策略的第二組典型相關，透過第二個典型因素，對「傳統取向」教學策略預測效果較大。

綜上分析，國小教師的教學信念傾向，的確反映在所使用的策略，這項結果，也與前述有關教學信念與實務關聯的研究成果（Clark & Peterson, 1986; Clandinin, 1986; Grisham, 1992; Reutzell & Sabey, 1996），相當一致；結果顯示，國小教師在國語教學上愈相信「過程導向」，則愈偏向採用「建構取向」的教學策略；國小教師在國語教學中愈相信「教科書為中心」的，愈向偏向採用「傳統取向」的教學策略。

伍、結論與建議

當前課程改革反映出「開放、參與、質疑」的趨勢，其中多少蘊涵了建構主義的理念；有鑑於教師為課程實踐的關鍵主體，教師對於課程與教學變革中所隱含理念的認識、接納與支持，並將之具體落實於教育情境中尤為重要，更是改革成敗的關鍵。職是之故，本研究旨在探討國小教師之國語科教學信念的實況，藉由探討相關文獻，比較傳統教學觀與建構教學觀間的主要

差異，蒐集小組教師訪談資料，據以編製問卷，針對雲嘉三縣市國小教師進行抽樣調查，以反映教師在國語科教學信念上的傾向，並進一步分析不同背景教師所反映在教學信念上的差異，以及與其他教學因素的相關條件。

調查結果顯示，整體上，當前國小教師的國語科教學信念具有建構教學觀的傾向，強調過程導向的教學，但仍略有依賴教科書的習慣。本研究發現的性別之間存在著差異，女性教師相較於男性教師更偏向於「過程導向」的建構教學觀，此項結果是否為性別結構所造成，抑或女性教師更具有實施建構教學的特質，猶待未來進一步深入探討；而就「教科書中心」這個因素而言，除性別以外，分別在年齡、教學年資及國語教學年資這些背景上都有顯著差異存在。

最後，就國小教師國語科教學信念與教學實踐關聯的分析而言，則顯示國小教師國語科教學信念與其採用的教學策略之間，明顯存在著兩種不同型態的高度關聯性。國小教師愈相信過程導向的教學，就愈傾向採用建構取向的教學策略，在教學上愈強調以教科書為中心，則愈強調傳統傳統取向的教學策略。

基本上，語言的學習牽涉到意義產生的過程，學習者不應只是將外在世界資訊藉由灌輸資料來塞入腦袋裡而已，反而是主動建構自己所需的知識，意義的產生就是學習的本質（Harste, Short & Burke, 1988）；語文教學雖然擁有不同教學取向，但並沒有哪一種取向的策略可以證明優於其他取向的策略（Manzo & Manzo, 1995），而建構教學觀卻可以為語文教學提供建設性的改革途徑，若能適切的應用，應能有助於當前課程與教學改革理念的落實。

基於本研究的發現，為推動建構教學理念的應用，則需先從提升教師的教學信念著手，透過不同的進修管道，強化教師對建構教學理念的認知，協助教師不斷反省和調整教學信念，以改變傳統教學習慣；並且透過行政支援系統，提供教師教學革新的機會，促使教師願意採納建構教學理念，落實於教學實踐中師生角色、教材教法、班級經營及教學評量的轉變。另外，根據研究發現，教科書對教師教學仍具相當關鍵性的影響，為促使建構教學理念的實踐，在編撰教科書時，亦需融入建構教學理念的說明及其教學實踐策略的介紹，以因應教師依賴教科書的習慣，避免教師對建構教學理念應用的片面了解，或產生教學策略上的局限。至於學校在課程與教學的安排方面，也應提供關聯性的語文討論與真實文學或生活內容，結合學生的經驗、需求、興趣和專長，透過說、說、讀、寫的統整活動，由師生共同經歷語文知能的溝通、互動、辨證與分享的過程。

後續研究方面，雖然調查結果顯示，大多數國小教師的國語科教學信念與策略具有建構教學的偏向，但如Jackson（1986）所言，過度簡化的教學假定不一定能完整表達教學藝術的理念，問卷調查難免有其限制，因此，有必要進一步深入教室了解教師的教學實況。建構主義為西方產物，應用於中文學習環境的限制值得深究；從語言的表層結構（surface structure）和深層結構（deep structure）來看，語言間的表層結構（認字、句型教學等）的確具有明顯的差異，但深層結構則具有相當多的共通點（吳敏而，民83），也就是說，所有語文學習都涉及意義與現象間規律性關係的理解，因此，就共通點而言，建構教學理念的確具有在中文學習應用的價值，至於語言表層結構間不同的特質則應進一步探究，分析其在教學實踐上的可行性與限制；而統計分析方面，由於僅針對教師教學信念部分進行「探索性因素分析」，未來可進一步運用「驗證性因素分析」（Confirmatory Factor Analysis），建立問卷的建構效度，才能更強化調查結果的有效性，同時有助於了解教師背景、教學信念、教學策略與教學情境之間的整體關聯。

（本研究係行政院國家科學委員會補助專題研究，NSC 89-2413-H-003-034，從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用（III）—以國語科教學為例之部分研究成果報告。）

註 釋

註 1：礙於篇幅，問卷附件略。若需參考，請直接洽詢作者。

參考書目

- 古國順（民78）。當前國語文教育的檢討和改進。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會主編：國語文教學研究，頁107-118。臺北：幼獅。
- 何三本（民88）。九年一貫語文教材之編選與教學之設計。載於國立新竹師範學院語文教育學系主編：民國以來國民小學語文課程教材教法學術研討會論文集，頁23-38。
- 吳敏而（民83）。由中英文閱讀策略的比較看中文閱讀教學。載於臺灣省國民學校教師研習會編印：國民小學國語科教材教法研究，第3輯，頁11-28。
- 杜淑貞（民75）。國小作文教學探究。臺北：學生書局。
- 沈添鈺、黃秀文（民86）。全語教學在小學實施的成效、困難與策略之研究。行政院國

- 家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 沈添鈺、黃秀文、黃繼仁（民87）。小學高年級學童在全語課程中的寫作發展。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 林進材（民86）。國民小學教師教學思考之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 張新仁（民81）。寫作教學研究——認知心理學取向。高雄：復文。
- 張新仁（民85）。過程導向的作文教學策略。載於黃政傑主編：國語科教學法，頁107-128。臺北：師大書苑。
- 教育部（民82）。國民小學課程標準。臺北：臺捷。
- 教育部（民87）。「國民教育階段九年一貫課程綱要總綱」。臺北：教育部。
- 教育部（民88）。教育統計資料：國民小學概況。取得途徑：<http://www.edu.tw/resource/statistics/service/e.xls> [September 10, 2000]
- 陳弘昌（民88）。國小語文科教學研究，修訂版。臺北：五南。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫課的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會編印：邁向課程新紀元—九年一貫課程研討論文集，頁10-18。
- 黃政傑（民86）。課程改革的理念與實踐。臺北：漢文。
- 黃繼仁（民86）。美國小學全語教學之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。
- 甄曉蘭（民86）。應用建構教學理念於教育專業課程之發展初探。載於八十六學年度教育學術研討會論文集二，頁80-98。
- 甄曉蘭（民88）。從知識論的辯談課程發展問題—以臺灣課程改革為例。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座主編：教育科學的國際化與本土化，頁589-616。臺北：揚智。
- 甄曉蘭、周立勳（民87）。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用（I）—以數學科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、周立勳、黃繼仁（民88）。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用（II）—以自然科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、周立勳、黃繼仁（民89）。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用（III）—以國語科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、曾志華（民86）。建構教學理念的興起及其應用。國民教育研究學報，3，頁179-208。
- 趙涵華（民83）。整體語言教育——理論、研究、特質及問題。臺北市立師範學院學報，25期，頁389-402。
- 歐用生（民88）。從「課程統整」概念評九年一貫課程。載於：新世紀的學校。臺北：臺灣書店。
- 歐陽教、陳滿銘、李琪明（民88）。我國中小學國語文基本學力指標系統規劃研究。國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告。
- 劉威德（民88）。教師教學信念系統之分析及其與教學行為關係之研究。國立臺灣師範

大學教育心理與輔導研究所博士論文。

鄭博真（民88）。臺灣地區寫作及其教學研究的回顧與展望。載於國立新竹師範學院語文教育學系主編：民國以來國民小學語文課程教材教法學術研討會論文集，頁69-86。

謝雲飛（民78）。如何發揮語文學習的功能。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會主編：國語文教學研究，頁13-24。臺北：幼獅。

謝寶梅（民85）。專家教師與實習教師的教學思考及教學行動之比較研究。臺北：五南。

藍雪瑛（民84）。我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

Altwerger, B., Edelsky, C., & Flores, B. (1987). Whole-language: what's new? *The Reading Teacher*, 41, 144-154.

Adams, M. J. (1994). Phonics and beginning reading instruction. In F. Lehr & J. Osborn (eds.), *Reading, language, and literacy: instruction for the twenty-first century*, 3-24. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Anderson, E. (1992). *Reading the changes*. P.A.: Open University Press.

Baynham, M. (1995). *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. New York: Longman.

Bloome, D. (ed., 1989). *Classrooms and literacy*. N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Calfee, R. & Drum P. (1986). Research on teaching reading. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching, 3rd ed.*, 804-849. N.Y.: Macmillan Publishing Company.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. UK: The Falmer Press.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching, 3rd ed.*, 255-296. N.Y.: Macmillan Publishing Company.

Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (ed.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice*, 34-52. New York: Teachers College Press.

De Carlo, J. E. (1995). *Perspectives in whole language*. Boston: Allyn and Bacon.

DeFord, D. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20 (3), 301-367.

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. N.Y.: Longman.

Ediger, M. (1991). *Reading: skills versus ideas*. (Eric Document Reproduction Service

No. ED 339 998)

- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, K. S. & Goodman, Y. M. (1977). Learning about psycholinguistic process. In F. V. Gollasch (ed., 1982). *Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman, Vol.1*, 149-168. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Gould, J. S. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning in the language arts. In C. T. Fosnot (ed.). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*, 92-102. New York: Teachers College Press.
- Grisham, D. (1992). *Teacher epistemology and practice: enactments in the elementary language arts classroom*. (Eric Document Reproduction Service no. ED 355 472)
- Grisham, D. (1993). *The integrated language arts: curriculum enactments in whole language and traditional fourth grade classrooms*. (Eric Document Reproduction Service no. ED 359 495)
- Harste, J. C., Short, K. G. & Burke, C. (1988). *Creating classrooms for authors: the reading-writing connection*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories & literacy lessons*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Heald-Taylor, G. (1989). *The administrator's guide to whole language*. New York: Richard, C. Owen.
- Jackson, P. W. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Katz, S. (2000). Competency, epistemology and pedagogy: curriculum's holy trinity. *The Curriculum Journal*, 11, (2), 133-144.
- Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1995). *Teaching children to be literate*. Orlando, US: Harcourt Brace.
- Morrison, T. G., Wilcox, B., Madrigal, J. L. & McEwan, B. (1997). Development of teachers' theoretical orientations toward reading and pupil control ideology. *Reading Research and Instruction*, 36 (2), 141-156.
- Oldfather, P. & Dahl, K. (1995). *Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 384 009)
- Raines, S. C. (ed., 1995). *Whole language across the curriculum: grades 1, 2, 3*. N.Y.: Teachers College Press.
- Reutzel, D. R. & Sabey, B. (1996). Teacher beliefs and children's concepts about reading: are they related? *Reading Research and Instruction*, 35 (4), 323-342.

- Rueda, R., Goldenerg, C., & Gallimore, R. (1992). *Rating instructional conversations: A guide*. [Online] National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Available: <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/epr4.htm> [September 4, 1999]
- Sapiro, J. (1991). Research perspectives in whole language. In V. Froese (ed.). *Whole language: practice and theory*, 313-356. USA: Allyn and Bacon.
- Saunders, W. & Goldenberg, C. (1996). Four primary teachers work to define constructivism and teacher-directed learning: implications for teacher assessment. *The Elementary School Journal*, 97 (2), 139-161.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. 3rd ed.* New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- Smith, F. (1983). *Essays into literacy: selected papers and some afterthoughts*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Strickland, K. (1995). *Literacy, not labels: celebrating student's strengths through whole language*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. (translated by E. Hanfmann & G. Vakar). Cambridge, Mass. : M.I.T. Press
- Watts, M. & Bentley, D. (1991). Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory-in-practice? *The Curriculum Journal*, 2 (2), 171-182.
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language : from principles to practice*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Weaver, C., Gillmeister-Krause, L. & Vento-Zogby, G. (1996). *Creating support for effective literacy education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Williams, J. P. (1994). Twenty years of research on reading: answers and questions. In F. Lehr & J. Osborn (eds.). *Reading, language, and literacy: instruction for the twenty-first century*, 59-76. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wood, M. (1994). *Essentials of classroom teaching: elementary language arts*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

A Survey Study of Elementary Teachers' Beliefs and Related Aspects of Teaching Language Arts

Chi-Jen Huang, Li-Hsiun Chou, Hsiao-Lan Chen

Abstract

Recently, educational practices have been influenced by the constructivist perspectives, not only in science and mathematics but also in language arts. Facing the impact of curricular and instructional reform, teachers' beliefs behind their pedagogical practices play an important role. The purpose of this study was to investigate elementary teachers' beliefs about teaching language arts through a questionnaire survey among 855 teachers from 113 elementary schools in the Chiayi-Yunlin area. The results show that most elementary school teachers' beliefs about teaching language arts tend to reflect constructivist points of views. However, their teaching styles are more or less still textbook-driven. In general, differences of grade, age, school location, or workshop experience, except gender, make no significant differences on teachers' beliefs about teaching language arts. In addition there are two factors of teachers' beliefs of teaching language arts. They are "process-oriented teaching" and "textbook-driven instruction". In terms of individual factor of beliefs, there are significant differences among gender, age, experience of teaching and of teaching language arts. When a teacher's belief of teaching language arts tends toward constructivist views, this teacher prefers to provide opportunities for language arts

教育研究集刊 2001·7·47輯

learning out of children's experiences and interests, and emphasizes the integrated processes of meaning-making in language arts instruction.

Keywords: Constructivism, Teachers' Beliefs of Teaching Language Arts, Teaching of Mandarin Chinese at Elementary School.