

學前教師讀寫信念與實作對幼兒讀寫能力影響之研究（I）

計畫類別： 個別型計畫  整合型計畫

計畫編號：NSC 96-2413-H-366-003-SSS

執行期間：96 年 08 月 01 日至 97 年 07 月 31 日

計畫主持人：陳俞君

計畫參與人員：

成果報告類型(依經費核定清單規定繳交)： 精簡報告  完整報告

本成果報告包括以下應繳交之附件：

- 赴國外出差或研習心得報告一份
- 赴大陸地區出差或研習心得報告一份

出席國際學術會議心得報告及發表之論文各一份

國際合作研究計畫國外研究報告書一份

處理方式：除產學合作研究計畫、提升產業技術及人才培育研究計畫、列管計畫及下列情形者外，得立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權， 一年  二年後可公開查詢

執行單位：樹德科技大學

中 華 民 國 97 年 09 月 15 日

## 壹、前言

「幼兒如何學會讀與寫？」向來是學者感興趣的議題，但也多有爭議。西元 1980 年代，在定義全語言取向時，美國學者 Ken Goodman 認為語言的學習是源自於個人的溝通需求，藉由日常生活中語言的使用，幼兒會學習、創造語文。所以閱讀不是單純教導而來，讀寫的教學也不是教導「技巧」，而是安排適當環境及教材教具，藉此引起幼兒的語文學習動機及增加讀寫的機會 (Goodman, 1986)。然而 Goodman 的說法隱約指出幼兒的讀寫學習是天生的，教導反而可能降低幼兒的學習 (Patterson, 2002)。他的說法遭到有些幼教專業人員的過度解讀 - 認為放任幼兒「自然」發展讀寫技能，才是最正確的。

其他學者，如 Gough 和 Hillinger (1980) 則認為幼兒的讀寫能力不是天生的，而是解碼的過程。解碼的過程中，幼兒的學習是一步一步、由小部份（字母）到整體（句子）的建構。解碼無法自己建構，是需要被教導才學得會。所以讀寫的教學應該先讓幼兒學好一項基礎技能，才能學習另一較高層次的技能。他們的說法，相對地，強調成人教導的重要性。另一些學者，如 Teale (1982) 則認同 Goodman 及 Gough 和 Hillinger 兩種教學取向，認為幼兒讀寫的學習是需要被教導的，所以成人應該思考如何教導幼兒學習閱讀和書寫。但是他認為直接、重覆性的教導和背誦，反而可能會有反效果，成人應該在日常生活支持幼兒讀寫的發展。

西元 1966 Clay 提出「讀寫萌發 (Emergent literacy)」的概念，試圖瞭解幼兒讀寫發展與學習的過程 (引自 Teale & Sulzby, 1986)。Clay 的研究資料，促發新的取向以了解幼兒早期的讀寫發展。讀寫萌發 (Emergent literacy) 的理論近年已逐漸取代傳統閱讀準備度的觀點，指出幼兒的讀寫能力不是天生的，而是經由非正式的讀寫經驗獲得，尤其是日常生活中成人的影響 (Newman, Copple, & Bredekamp, 2000)。舉例而言，當幼兒在聽大人讀故事，或是一邊畫圖一邊向成人描述故事情節時，幼兒的讀寫能力逐漸增強。此外，在與幼兒一起讀故事或是講故事給幼兒聽的時候，成人所提問的問題、以及鼓勵幼兒參與的行為，與幼兒的語文發展有密切的關係 (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone, & Fischel, 1994)，由此可見成人支持對幼兒讀寫發展的重要性。

有鑑於早期讀寫對幼兒未來語文學習的重要，學者從家長、教師和環境等不同面向促進幼兒早期讀寫的發展。包括成人-幼兒共讀 (adult-child shared storybook reading)、教師主導的結構性聲韻覺識課程 (teacher-directed structured phonological awareness curricula)、或是語文豐富的遊戲情境 (literacy-enriched play settings) 等 (Justice & Pullen, 2003)。其中教師在促進學前幼兒讀寫的發展，更是受到重要。美國許多州甚至將早期讀寫發展訂為該州的學習標準，認為學前教師 - 不管是一般或是特教老師，都需要知道如何在教室裡增加幼兒早期讀寫的學習機會 (Snow, et al., 1998)。所以加強學前教師早期讀寫萌發技巧及策略，是研究及實務工作者重要的議題之一。

然而學前教師對於讀寫萌發的想法及作法是什麼呢？她們對於學前讀寫教導的想法是偏向傳統的閱讀準備概念，還是讀寫萌發的信念呢？她們認為那些學前讀寫教學目標比較重要呢？在教學時，她們的教學行為是否受其想法或信念的影響呢？換言之，學前教師在安排讀寫相關教學活動及行為與信念的關係如何呢？有鑑於此，本研究以問卷調查的方法，探討（1）學前機構大班教師讀寫教學的信念，（2）學前教師讀寫的實作，和（3）教師信念與實作的關係。

## 貳、文獻探討

何謂信念？學者對於「信念」的定義及內涵的觀點非常多元，可包括個人的想法、知識、態度、感覺、價值觀、或目標（引自 Bornstein, 2002）。信念也可以說是個人的認知，Sigel 和 McGillicuddy-De Lisi( 2002) 認為不管是從歸因取向(attribution approaches)、訊息處理模式 (information-processing models)、建構者 (constructivist)、或是互動觀點 (transactional perspectives)，信念的核心是認知。例如，家長信念可以包括家長對於幼兒及親職的認知。而教師信念則以教師的教學信念為主，探討教師對於學科本質、學習、教學、教材教法及評量的認知（陳俞君、陳品華，2006）。

信念的重要性可以從信念-行為的關係了解到。信念雖然存在於個人內在，卻深深地影響著個人的行為。Murphey (1992) 探討家長信念與行為關係時，認為信念-行為的路徑可分為兩個方面：（1）認知或信念可能直接型塑家長的行為，或是（2）間接地中介親職的效能，甚至幫助家長組織其親職行為。Ernest (1991) 認為由於教師對於數學理論、數學教學目標、數學學習理論、數學教學理論及數學評量理論觀點（絕對或社會建構論）的不同，可將教師的信念分為：權威者 (authoritarian)、功利主義者 (utilitarian)、數學中心者 (mathematics centered)、進步者 (progressive)、及社會通曉者 (socially aware)。持不同教學信念的教師，在教學上的表現也會不同（呂玉琴、溫世展，2001；莊淑琴，2002a；2002b；甄曉蘭、周立勳，1999）。此外，Islam (1999) 以 350 位幼兒教師為對象，探討教師知識、教師閱讀信念、和教學三個變項與幼兒讀寫能力的關係。結果發現教師知識並不是影響幼兒讀寫能力的因素，反而是教師閱讀信念和教學，可見教師信念的重要性。

綜合言之，研究常將教師的教學觀點區分為「建構」或「傳統」的取向，藉以探討不同取向教師對於學習角色、學習歷程、教導角色及教導歷程的想法。「建構觀」的教師認為幼兒是學習的主導者、知識創造者、主動知識的建構者；在學習過程中，「建構觀」教師重視理解、有意義建構、探索、反思和辯證，著重知識間的連結。此外，「建構觀」教師認為自己是學習促進者、引導者或協助者，在教學過程中注重概念釐清與建構，認為教學應該依照學生需求及特質進行，在課堂上提供討論及問題解決的機會、鼓勵學生的探索。「傳統觀」教師認為學生是被動知識接收者和傾聽者；在學習過程中注重記憶、精熟練習及計算，強調學生應該注意聽課、記誦數學規則或定理、多作不同題型的題目，課程應該遵循既有知識結構進行。教師是知識傳遞者、學習主導者、解釋者、呈現者，教學注重系統呈現內容，重視知識獲得，強調直接教導、講解示範和舉例，並

且提供不同題型題目讓學生反覆練習（莊淑琴，2002a；2002b；甄曉蘭、周立勳，1999；Ernest，1991；Renne，1992；Peterson et al., 1989）。

在閱讀主題的研究中，張小菁（1996）以因素分析的方法，將國小教師閱讀教學信念分為「以學生中心」及「以內容中心」兩種取向。以學生中心取向的老師在教材的選擇上採取與兒童生活有關的自然語文材料，考慮學生的語文成熟度和興趣，認為教師的角色是引導，強調學生主動學習的能力。相對地，持內容中心取向的教師採取結構性的教材，考慮學生的閱讀技能和程度，認為教師的角色應該是幫助學生，所以老師應該指定教材。張小菁的分類與上述「建構觀」和「傳統觀」的取向分類相似。

除了傳統與建構取向的分類外，Richardson 等（1991）將教師閱讀教學信念分為「閱讀本質/目的」及「閱讀教學」兩個向度。閱讀本質的兩端分別為「學生建構文意」和「文意在文章中」；閱讀教學的兩端則為「文學」和「技能」。其他學者認為教師的閱讀信念可以從「功能取向」為工具性或文學性，及「讀者回應觀點」為傳輸式或美感式的不同作區分。工具性功能取向的教師著重閱讀技能的教導，在教材的選擇上偏重於生活實用語文；相對地，文學性功能取向教師著重兒童文學鑑賞的培養，教材以兒童文學作品為主。持傳輸式閱讀教學的教師強調閱讀時認知的習得，而美感式閱讀教學則強調心靈觸動和情意方面的抒發（引自呂美慧，2006）。

教師信念與行為的關係為何？雖然大多數的學者同意信念與行為有關，但是這個問題的答案仍不一致（Richardson et al., 1991）。Madison 和 Speaker（1994）以訪談及教室觀察的方法，探討學前教師讀寫信念與教室讀寫環境的關係。他們的研究結果指出，持讀寫萌發概念的教師，通常強調全語言教學取向，以幼兒為中心，在環境中安排豐富的語文教材及活動。相反的，以技術為主的教師，活動的安排與設計通常由教師主導，強調技能的學習，環境中只有少許的讀寫教材及活動。採用相同的研究方法，Richardson 等人探討 39 位國小 4、5、6 年級教師的閱讀信念與教學行為的關係。他們的研究結果發現教師閱讀信念與行為有關，但在深入分析個案時，卻發現信念與行為間的不相關性。他們認為會有這樣的結果，是因為教師的信念及教學行為不斷地在改變中。

Patterson（2002）以情境描述的方式，訪問 13 位學前教師有關讀寫萌發的信念，配合三天的教室觀察，以了解教師讀寫萌發信念與實作間的關係。她的研究結果發現，教師通常在教室內執行他/她們認為重要的讀寫活動。但是，有些教師認為重要的活動（如提供機會讓幼兒聽寫及寫作），並未在教室內實際實施。有時有些活動雖然被教師認為不重要，但是卻會花費時間進行，例如教導英文字母及詞彙。作者認為教師同時受到讀寫準備度及讀寫萌發理論的影響，所以才會有上述的行為表現。

國內學者鄭瑞娟（2000）以質性研究的方法，探討三位幼稚園大班教師的語文教育理念及其語文課程規劃。她的研究結果發現，老師各有其語文教育信念，而且僅有一位教師的教育理念能在實際教學中發揮出來，另外兩位教師礙於學校政策、資源提供、班

級人數及家長要求的因素，在理念及教學間的落差較大。陳婷芳（1995）探討幼稚園教師教育信念與自評和觀察的教學行為關係，也得到信念與行為的不一致結果。其研究結果指出，雖然持開放教育信念的教師在自評的教學行為上與持非開放教育信念的教師並無差異；但是持開放教育信念的教師在觀察的教學行為上比持非開放教育信念的教師開放。

綜合上述文獻，教師信念及行為間存有相關，但是兩者之間的關係尚不明確。這種不確定關係，或許如同 Richardson 等人（1991）所說的，是由於教師信念及行為不斷改變的因素；也或許是像 Patterson（2002）指出的，是由於幼教師同時受到讀寫準備度即萌發理論的影響所致。另一可能，或許教師信念與行為之間並不是直接的關係，而是還有其他中介因素存在，例如教師對於課程目標或教學策略的認知。此外，教師個人背景變項與教學信念似有關係存在。例如，甄曉蘭、周立勳（1999）的研究指出除了性別外，不同個人背景變項反映出的教師信念並沒有不同。而莊淑琴（2002a）的研究卻發現，國小教師的數學教學信念會因教師的服務年資、任教年級和畢業系級而不同。

## 參、研究目的

本研究擬以兩年的時間，探討學前教師讀寫信念、行為和幼兒讀寫能力間的關連性。如前所述，由於缺乏教師讀寫信念的相關研究，第一年的研究將以問卷調查方式，了解教師讀寫信念及實作的情形，探討信念與行為間的相關性。第二年的研究將以第一年的研究結果做基礎，以持不同讀寫信念（傳統或讀寫萌發觀點）的學前教師為對象，觀察教師在教室內實際的讀寫活動及環境的安排，以及幼兒讀寫能力的發展。本研究報告僅就第一年的研究結果做報告，具體的研究問題如下：

1. 學前教師的讀寫信念為何？
2. 學前教師的讀寫實作為何？
3. 學前教師讀寫信念與實作的相關性為何？

## 肆、研究方法

為了解學前教師讀寫信念和實作，本研究以問卷進行資料的收集。研究對象以隨機取樣方式，選取台灣南部地區（雲林縣市、嘉義縣市、台南縣市、高雄縣市、屏東縣市）公私立幼稚園和托兒所計 527 所。邀請信函及致謝小禮物以郵寄方式寄給各園所長，請園所長鼓勵兩位教師填寫問卷，並分別寄回。共有 342 所幼稚園及托兒所教師將問卷寄回，回收率為 64.9%，總計回收有效問卷為 605 份。

學前教師的讀寫信念及實作以自擬的問卷 - 「教師讀寫萌發信念與實作量表」收集。問卷內容包含三部份：(1) 基本資料，(2) 教師讀寫信念（讀寫教學信念、讀寫目

標重要性認知、讀寫策略重要性認知)，(3)教師讀寫教學實作（讀寫相關活動安排頻率）。問卷擬定後，請五位專家進行內容效度的審查，以作為修改的依據。然後，請30位教師進行問卷預測，最後依據建議完成問卷的擬定。

問卷調查所得資料，以 SPSS for Windows 10.0 版及 AMOS6 套裝軟體進行統計分析。相關分析方法如下：

1. 描述性統計：次數分配、平均數、標準差用於描述教師背景資料、讀寫信念和實作的現況。
2. 單因子多變項變異數分析：了解教師背景變項與讀寫信念和實作的關係。
3. 結構方程模式 (structure equation model, SEM)：驗證教師讀寫信念與實作的關係。

## 伍、研究結果

本研究的605位學前教師中，幾乎全是女性教師 (99.5%)。26.7%在公立幼稚園服務，33.3%在私立幼稚園服務，7.4%在公立托兒所服務，32.6%服務於私立托兒所。老師們的年齡分佈依序為：介於20至29歲佔17.9%，介於30-34歲佔25.5%，介於35-39歲佔20%，大於40歲佔36.6%。多數的教師 (78.5%) 在幼教領域至少有6年的工作年資，從事幼教專業未滿3年的教師僅佔6.5%。以教育程度而言，59.3%的老師擁有大學（包括幼保、幼教相關科系及大學其他科系修習幼教課程）或以上的學歷，21.1%的老師是二專畢業，14.4%是高中職畢業。605位教師中，有60.2%目前帶領的是大班，13.1%在中班，6.7%在小幼班，其餘20%的老師任教的班級是混齡班。

### 一、學前教師讀寫信念

研究結果發現，學前教師的讀寫信念比較偏向萌發的取向 ( $M=3.94$ ,  $SD=0.43$ )，在傳統取向的得分平均為 3.56 ( $SD=0.61$ )。這些教師「同意」有關讀寫萌發信念的描述，相對地，她們對於傳統讀寫敘述的同意程度僅介於「還好」和「同意」之間。以單因子多變項變異數分析不同教師（年齡、教育程度、年資、任教班級和園所性質）的讀寫信念（傳統和讀寫萌發取向），結果發現不同教育程度、在不同班級任教、任教園所型態不同及年資不同的教師，擁有不同的讀寫信念。大學或以上學歷的學前教師，比二專及高中職畢業的教師傾向讀寫萌發取向。在混齡班任教的老師較其他班級老師傾向讀寫萌發觀，大班的老師也比中班和小幼班老師傾向讀寫萌發觀。另外，公立幼稚園的老師比在其他類型園所任教的老師傾向讀寫萌發觀。年資在 11-15 年幼教師的讀寫信念，比年資 6-10 年及 16 年以上的老師，偏向讀寫萌發的觀點。而擁有 3-5 年年資的老師也比年資 6-10 年的老師，傾向讀寫萌發的觀點。

學前教師對於讀寫課程目標（語文能力、聲韻覺識、書寫概念）的想法，皆介於「重要」至「非常重要」之間，其平均值和標準差分別為： $3.40\pm.38$ ,  $3.10\pm.56$ ,  $3.23\pm.44$ 。以單因子多變項變異數分析，檢驗教師背景變項在三個讀寫教學目標的差異性。結果發現除了年齡變項沒有任何顯著差異外，教師年資、教育程度、任教班級及園所類型的不同，對於教師在語文、聲韻覺識和書寫概念的教育目標重要性認知有不同程度的關係。

與任教未滿 3 年及任教年資 11 年以上老師相比，工作年資在 6-10 年間的教師較重視語文課程目標。跟大學或以上學歷的教師相比較，二專和高中職畢業的老師較重視聲韻覺識的課程目標。二專和高中職學歷的教師比大學學歷教師，重視書寫概念的課程目標。此外，分析教師任教班級因素發現，大班老師比在混齡班任教的老師，重視語文課程目標。相較於其他老師，混齡班老師較不重視聲韻覺識和書寫概念的課程目標。最後，在公立園所任教的老師比在私立園所任教的老師，較不認為語文、聲韻覺識、書寫概念相關課程目標是重要。

學前教師認為促進幼兒語文、聲韻覺識和書寫概念的教學策略是「重要」的，其平均值和標準差依序為， $: 3.06 \pm .42$ ， $3.03 \pm .55$ ， $3.18 \pm .42$ 。而且比較偏向讀寫萌發的信念，如表二。以單因子多變項變異數分析，檢驗教師背景變項在三個讀寫教學目標的差異性。結果發現除了年齡及教師年資變項沒有任何顯著差異外，教育程度、任教班級及園所類型的不同，對於教師在語文、聲韻覺識和書寫概念的教學策略重要性認知有不同程度的關係。跟大學或以上學歷的教師相比較，二專和高中職畢業的老師較重視促進幼兒語文、聲韻覺識和書寫概念的教學策略。高中職學歷的教師也二專學歷教師，重視語文的教學策略。分析教師任教班級因素發現，混齡班老師較其他老師不重視語文、聲韻覺識和書寫概念的教學策略。相較於任教於其他類型園所的教師，公立幼稚園教師比較不認為語文、聲韻覺識和書寫概念教學策略的重要性。

為了解這些教師對三個讀寫教學目標是偏向傳統和讀寫萌發的觀點，以單因子多變項變異數分析進一步檢驗，結果發現上述組間顯著差異，大多發生在教師對語文、聲韻覺識及書寫概念策略的傳統觀點項目。二專和高中職畢業的老師較重視促進幼兒語文傳統教學策略、聲韻覺識傳統教學策略、聲韻覺識讀寫萌發教學策略和書寫概念傳統教學策略項目上。除了書寫概念的讀寫萌發教學策略項目外，無關傳統或萌發觀點的策略，混齡班及公立幼稚園老師都比較不認為語文、聲韻覺識和書寫概念教學策略的重要性。

## 二、學前教師的讀寫實作

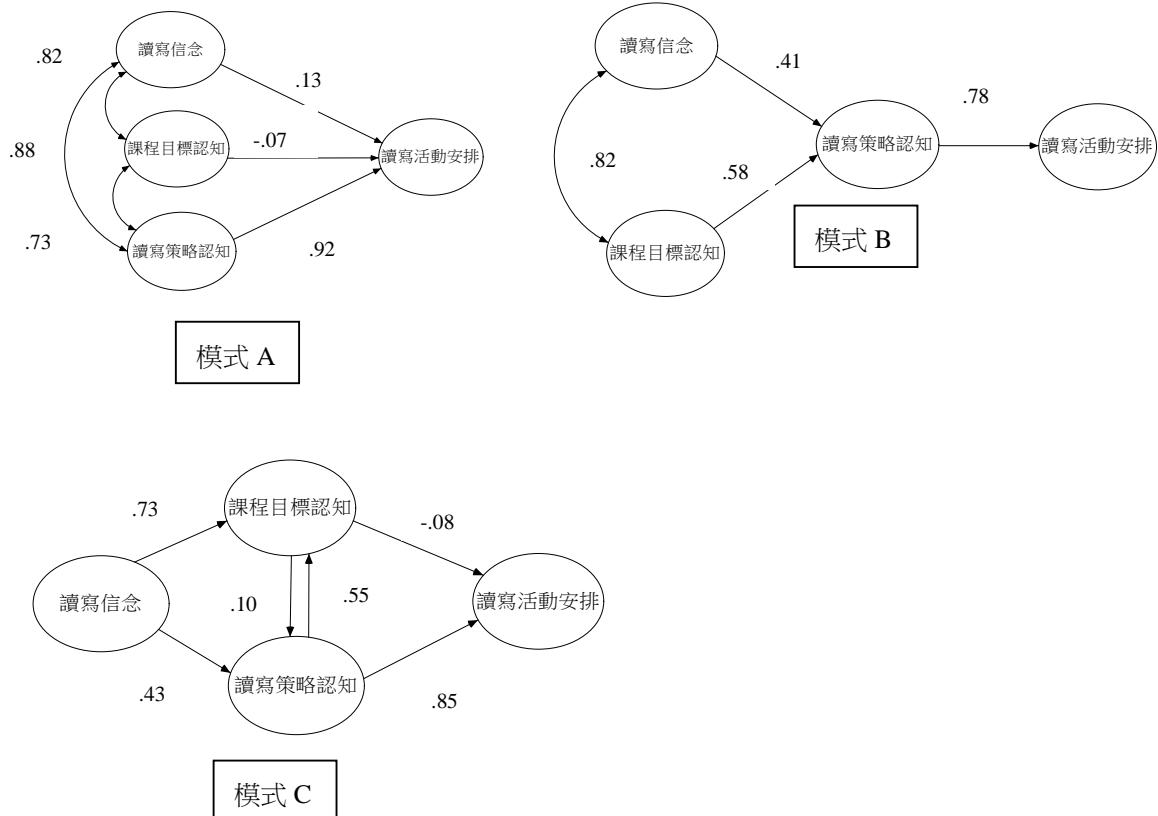
本研究中的學前教師在安排讀寫相關的教學活動時，比較少安排書寫概念的學習活動，尤其是傳統書寫概念的活動（如表三）。她們對於書寫概念活動的安排介於「有時」到「經常」之間；但卻「經常」安排語文和聲韻覺識的相關活動。這些活動的安排似乎與教師本身的教育程度、任教班級和園所類型有關，二專和高中職學歷教師比大學學歷教師，安排較多聲韻覺識和書寫概念相關的教學活動。教導混齡班，以及在公立幼稚園任教的教師在教室裡安排比較少的語文、聲韻覺識和書寫概念的相關活動。

為了解這些教師對語文、聲韻覺識、書寫概念活動安排是偏向傳統和讀寫萌發的情形，以單因子多變項變異數分析進一步檢驗，結果發現上述組間顯著差異，也是大多發生在教師對語文、聲韻覺識及書寫概念相關活動的傳統觀點項目。二專和高中職畢業的老師安排較多傳統語文、聲韻覺識和書寫概念相關的教學活動。混齡班及公立幼稚園老

師比較少安排傳統語文、傳統聲韻覺識、讀寫萌發聲韻覺識及傳統書寫概念相關的活動。

### 三、學前教師讀寫信念與行為的相關

為了解教師讀寫傳統或萌發信念、讀寫課程目標認知、讀寫策略認知與實作的關係為，本研究根據文獻提出三個線性結構關係的因果模式（如圖一）。結果顯示雖然三個模式的整體模式配適度和簡約性指數相差不多（表一），但是模式 A 中讀寫信念、課程目標認知對活動安排的標準化迴歸係數分別為 0.13 和 -.07；模式 C 中課程目標認知對活動安排的標準化迴歸係數為 -0.08。所以三個模式中以模式 B 的假設模型與觀察資料較配適。



圖一 線性結構關係因果模式

表一 修正前學前教師讀寫實作結構模式分析之適配度指標

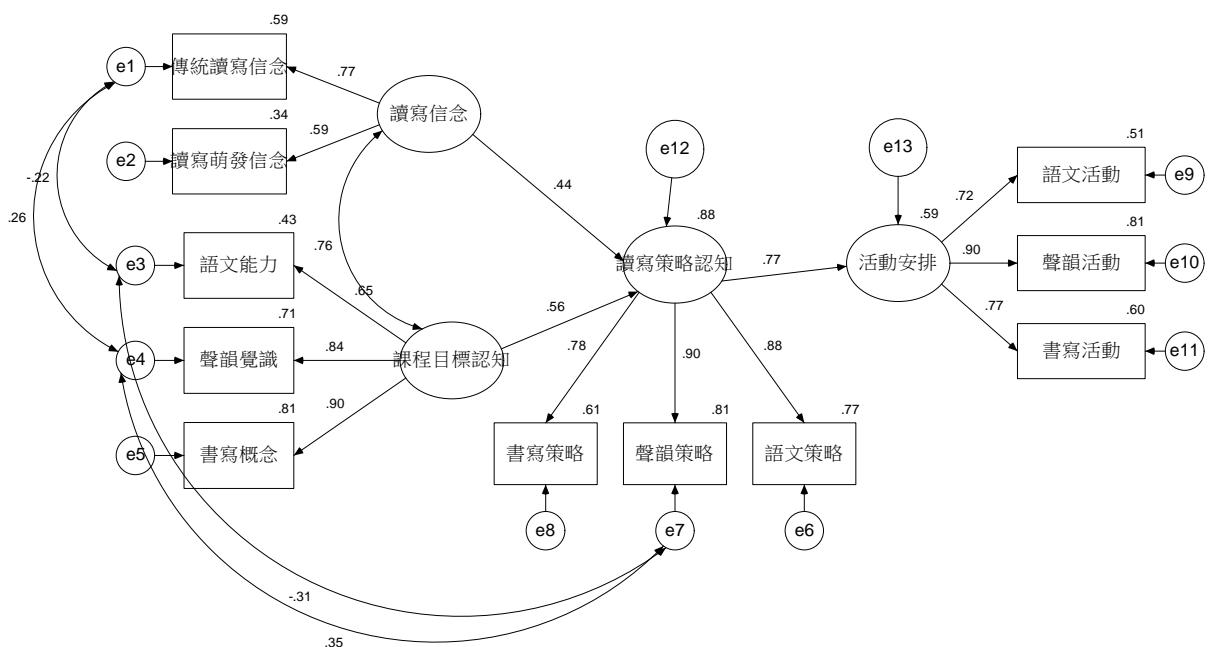
	$\chi^2$	df	p 值	NFI	IFI	CFI	AGFI	RMSEA
模式 A	358.50	38	.000	.92	.93	.93	.81	.12
模式 B	359.86	39	.000	.92	.93	.93	.82	.12
模式 C	359.47	40	.000	.92	.93	.93	.81	.12
虛無模式	4462.53	55	.000	.000	.000	.000	.122	.360

表二 修正前學前教師讀寫實作結構模式分析之簡約性指數

	AIC	BCC	CAIC
模式 A	413.46	414.56	559.40
模式 B	411.86	412.91	552.39
模式 C	414.50	415.64	565.85
飽和模式	132.00	134.68	488.75
虛無模式	4484.53	4484.48	4543.99

由參考修正指標值發現，「聲韻覺識」課程目標與「聲韻策略」、「語文能力」課程目標與「聲韻策略」、「傳統信念」與「語文能力」和「聲韻覺識」課程目標指標變項的誤差變項間存有共變關係，所以增列這些指標變項的誤差變項間的共變關係。修正後模式 B 結構模式  $\chi^2(36) = 205.11$ ,  $p=.000$ ;  $\chi^2/df ratio = 5.70$ ; NFI=.95; IFI=.96; CFI=.96; RMSEA=.09 (圖二)。相較於虛無模式 (NFI=.000; IFI=.000; CFI=.000)，顯示與觀察資料之整體模式適配度好，但 RMSEA 指數仍略偏高。評估內在結構適配度指標，結果顯示理論模式的簡約性指數 (AIC=265.11, BCC=266.33, CAIC=427.27) 相較於飽和模式指標 (AIC=132.00, BCC=134.68, CAIC=488.75) 簡約性尚可。

N=605  
Chisquare=205.109  
df=36  
GFI=.940  
AGFI=.891  
NFI=.954  
IFI=.962  
AIC=265.109  
BCC=266.326  
CAIC=427.266



圖二 修正後學前教師「讀寫實作」結構模式B圖

結果顯示，「讀寫傳統或萌發信念」對「讀寫課程目標」的標準化迴歸係數為.76、「讀寫傳統或萌發信念」對「讀寫策略認知」的標準化迴歸係數為.44、「讀寫課程目標」對

「讀寫策略認知」的標準化迴歸係數為.56、「讀寫策略認知」對「讀寫活動安排」的標準化迴歸係數為.77。內因潛在變項「讀寫活動安排」的 R 平方值等於.59，「讀寫傳統或萌發信念」、「讀寫課程目標」和「讀寫教學策略」三個變項可以聯合解釋「讀寫活動安排」變項 59% 的變異量。

## 陸、建議與討論

綜合本研究結果，可以整理出四個重點：(1) 南部地區學前教師的讀寫信念偏向萌發的取向，她們重視語文、聲韻覺識和書寫概念的課程目標，但是卻不認為促進幼兒書寫概念的教學策略是重要的。(2) 教師的傳統或讀寫萌發信念取向、讀寫課程目標和讀寫教學策略重要性認知，與教師的教育程度、任教班級和園所類型有關。二專和高中職學歷教師的讀寫信念偏向傳統，她們比較重視聲韻覺識和書寫概念的課程目標，也比較重視促進語文、聲韻覺識和書寫概念的教學策略，尤其是傳統的讀寫教學策略。意外地，本研究發現，混齡班及任教於公立幼稚園老師們較採取讀寫萌發的信念，但是她們比較不重視聲韻覺識和書寫概念的課程目標，也比較不重視語文、聲韻覺識和書寫概念的教學策略。這兩個群組的教師，不管是傳統的或是讀寫萌發觀點的教學策略，她們都普遍性的認為不是那麼重要。此外大班教師並未如預期的較其他老師重視讀寫的課程目標及教學策略，尤其是在聲韻覺識和書寫概念方面。最後，(3) 教師的教學實作與教師的教學策略認知較有相關，這個結果在結構模式中也獲得證實。教師的傳統和萌發信念、課程目標存有共變關係，且透過教學策略認知影響教師的實作。依據本研究的資料顯示，傳統和萌發信念、課程目標認知對於教學實作沒有直接效果。所以並非單純地由讀寫教學的傳統或萌發信念，或是由讀寫課程目標的重要性認知，直接影響教師在課室內讀寫相關活動的安排。

本研究結果可以提供未來幼師師資培育及在職訓練的參考，從資料中可以得知，雖然教師們的讀寫信念較偏向讀寫萌發的取向，但卻容易忽略書寫概念的教學策略及活動的安排。此外，不同教育程度的教師所需的讀寫萌發教學內容並不相同。例如，二專和高中職學歷教師的讀寫信念及實作偏向傳統，可以加強其讀寫萌發的理念及教學實例。而大學學歷的教師雖然認同讀寫萌發的理念，卻容易忽略聲韻覺識和書寫概念的課程目標、教學策略及教學活動。分析原因或許由於這些教師對於讀寫萌發的教學內容並未完全了解所致，所以在安排教育內容時，應該更具體討論符合讀寫萌發的教學內容及策略。本研究並未探討教師的讀寫教學內容知識，或許影響教師聲韻覺識和書寫概念的教學活動安排，是由於學科知識的不足，未來的研究可以增加教師知識、信念與實作的關係探討。此外，教師對於書寫概念的不重視或許是因為問卷題目敘述方式的混淆所致，未來的研究應該更重視題目的敘述。最後，混齡班及公幼老師普遍認為，不管是傳統或萌發觀點，讀寫教學策略不重要，也較少安排相關的讀寫教學活動。這或許是由於其班級特性或學校教學目標的不同所致，未來研究應該蒐集更多在混齡班及公立幼稚園任教老師的資料，以進一步了解這兩群教師的讀寫信念及實作。

## 柒、計畫成果自評

本研究報告與原計畫內容有 90% 程度的相符，原計畫第一年的研究目的為探討：(1) 學前機構大班教師讀寫教學的信念，(2) 學前教師讀寫的實作，和 (3) 教師信念與實作的關係。本報告內容針對上述三個目標逐一說明研究結果及發現，其中預試研究資料的結果已於太平洋區幼兒教育研究學會第九屆學術年會發表。

本研究的成果將有助於瞭解學前教師對幼兒早期讀寫的教導信念及實作，可以提供幼師職前及在職培育的參考。本研究所自擬的「教師讀寫萌發信念與實作量表」有不錯的信效度，未來在修正後，可以提供研究用途。

## 捌、參考文獻（部份）

### 中文文獻

- 呂玉琴、溫世展(2001)。國小、國中與高中教師的數學教學相關信念之探討。*國立台北師範學院學報*, 14, 459-490。
- 莊淑琴 (2002a)。國小教師數學教學信念之研究。*台東師院學報*, 13, 201-232。
- 莊淑琴 (2002b)。國小教師數學學習信念之研究。*國民教育研究集刊*, 10, 207-225。
- 張小菁 (民 85)。臺北市國民小學教師閱讀教學信念之研究。臺北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 甄曉蘭、周立勳 (1999)。國小教師數學教學信念及其相關因素之探討。*課程與教學季刊*, 2(1), 49-68。

### 西文文獻

- Bojczyk, K. E. (2004). *Head start children's literacy experiences and outcomes: Associations with mothers' beliefs and behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, Indiana.
- Bojczyk, K. E. & Powell, D. R. (2004). *Parents' Beliefs about Child Participation in Reading (PBCPR)*. Unpublished manuscript, Purdue University.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting vol. I* (pp. 3-43). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland: Heinemann.
- Ernest, P. (1991). Mathematics teacher education and quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 16, 56-65.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* New Hampshire: Heinemann.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 20, 179-196.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. (2005, July). *Teaching strategies that support emergent literacy: Effects of a collaborative training model*. Paper presented at PECERA 200 Sixth Conference. Taiwan.
- Islam, C. (1999). *The relationships among early childhood educators', knowledge bases, and*

- practices related to early literacy.* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED440403).
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *TECSE*, 23, 99-113.
- Mason, J. M. (1992). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. In P. B. Gough, L. C. Ehri, R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 215-243). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morrow, L. M. (1989). The effect of small group story reading on children questions and comments. *National Reading Conference Yearbook*, 77-86.
- Newman, S. B., Copple, C., & Bradekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Patterson, J. R. (2002). *Teacher beliefs and practices in preschool literacy instruction*, Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Chicago, Illinois.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P., & Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting vol. IV* (pp. 485-508.). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis of the home-school study of language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 1-8.