

幼兒教師主題教學信念與教學行為之研究

陳淑琴

台灣國立台中教育大學幼兒教育學系副教授

摘要：本研究旨在探討幼兒教師對主題教學之信念及其教學行為，主要目的如下：

- 1、了解國內外研究教師信念與教學行為相關研究發現。
- 2、釐清主題教學的定義和內涵。
- 3、瞭解幼兒教師對主題教學之信念為何。
- 4、瞭解幼兒教師對主題教學之信念如何反應在教學行為上。
- 5、探討幼兒教師在進行主題教學時教學行為的影響因素。

本研究採用質性研究法，研究資料蒐集工具包含文件收集、教室觀察紀錄、半結構式訪談；並以立意取樣方式分別選擇兩所自稱實施主題教學之園所，各一班共四名幼兒教師，作為本研究之研究對象，以兩學期的時間進行資料蒐集。資料分析與討論包含相關文獻觀點、研究資料所呈現的觀點、以及研究者的詮釋觀點，三者間的交叉分析及討論。

研究發現包括：

- 1、幼兒教師對主題教學有不同程度之認知但是大多具正向之信念。
- 2、教學信念足以影響幼兒教師教學行為，但是實際影響教師教學行為的因素相當複雜。
- 3、幼兒教師在實施課程時，教學信念會反映在所採取的教學策略和教育決定上。
- 4、教師書寫教學日誌、持續同儕專業對話、和不斷進行教學反思有助於教學行為之改善。

【關鍵字】：幼兒教育、主題教學、教師信念、教學行為、課程與教學

Abstract: The main purpose of this qualitative research is to closely examine and describe early childhood teachers' belief and teaching practice and to see how the inter-impacts do to each other while they are implementing thematic teaching in their classroom. This researcher intended to examine the following questions:

1. What is the related literature in terms of teacher belief and teaching practice?
2. What is the related literature in terms of thematic teaching in the field of early childhood education?
3. What are the teachers' beliefs in implementing thematic teaching in their classrooms?
4. How do these beliefs on thematic teaching impact on their classroom practice?
5. What are the possible factors besides teacher belief which influence teachers' teaching practice in terms of implementing thematic teaching in their classrooms?

Two preschools who declare that it is implementing the thematic teaching approach were selected to be the target settings. A class and two teachers from each setting were invited to be the study subjects on a recommended and voluntary base. This researcher entered the settings and collected the data a semesters for each setting in order to gain a clear and whole picture of the belief and teaching practice of teachers as well as the development of a curriculum. Document collection, focus group interview, participant observation, and interview were the major methods for collecting data. Document analysis and triangulation were adopted for data analysis in order to meet the credibility and validity of this very study.

The findings include:

1. Teachers of young children showed different degree of understanding of thematic teaching, however, most of the attitudes are positive.
2. Teachers' beliefs do impact on their teaching practice, however, the influencing factors are complicate.
3. Teachers' beliefs play an important role in teaching strategy forming and educational decision making while implementing thematic teaching,.
4. Keeping teaching journals, dialogues between professional peers, and constantly exercising reflective thinking on teaching can help teachers to improve their own practice.

Keywords: Early childhood education, thematic teaching, teacher belief, teaching practice, curriculum and teaching, qualitative research

壹、緒論

一、研究背景與動機

近幾年來，每年年底天下雜誌都會推出教育特刊，每年探討不同的教育主題，例如 2003 年探討的是兒童的品格教育，2004 年討論的是國際化教育。由於每年所提出的議題都相當具有時代性，每每都引起關心教育人士廣泛熱切的關注與討論。的確，要提升一個國家的整體競爭力，教育是最根本最有效的途徑，有遠見的國家早已視教育為百年大計，無不投注龐大的心力與經費。國際管理學大師梭羅曾經明確指出要因應全球化、資本主義與知識經濟，只有一個解答：提升教育與技能。根據研究者的長期觀察，中外諸多有關教育革新的討論，大多聚焦在教育品質的辯證上，也就是如何確保和提升學校所提供的學習經驗的品質，是當前各國討論教育改革的重點。而教育品質的相關要素中，除了環境設備、課程教材之外，教學者應該是最具關鍵性的影響因素了。因為有優良的教學者自然就可能發展出優質的課程經驗，有理念的教學者所規劃經營的學習環境，自然能符合學習者的需求。不管教育重點談的是美育、閱讀、品格教育、或是國際化教育，教育品質的真正關鍵性的決定者應該就是教師。

教師的教學一直以來被視為一種很個人化的藝術，到底甚麼樣的教學才是好的教學？好的教學是否包含某些特定元素？如何評量教師的教學品質？是否有令人口服心服客觀的評定標準？過去也有不少針對教師教學評量的研究報告，但是所提出的評量

的策略、程序和標準大都著重在下列四點：1、強調教學的技巧而非教學的實質面，2、聚焦在教學過程而非結果，3、缺乏對機構內評量資料的使用策略，4、對教學者所受的專業訓練，欠缺溯源的實質探討（Pratt, 1997, p23）。根據 Pratt 的說法，如此的教學評量策略、程序和標準，無法窺探教師教學的全貌。此外，在諸多教學評量的研究中，大多以教師的教學行為為研究重點，事實上，教學是受到一個教師的教學行動（Actions）、教學意圖（Intentions）、教學信念（Beliefs）的交互作用而形成，其中看得見的教學行動僅是冰山的一角，隱藏內涵的教學意圖和信念，對教學的影響遠比教學行動深遠（Pratt, 1997）。因此，為深入探討影響教育改革成效最鉅的教師教學信念，我們不只需要檢視教師教學行動，同時更應該探究教師教學意圖和信念是如何影響其教學行為。

有研究指出教師對教學內容的態度和教學信心，是決定學生學習經驗的質與量的關鍵因素，甚至可以藉以預測學生的學習結果（Ross, 1995）。事實上，影響教師教學品質與學生學習經驗的因素相當複雜，在教學過程研究派典中（process research paradigms），教師信念、教學觀點與教學行為經常是被一再討論的議題。相當多的研究不管是針對學前、小學、中學到大學不同學程階段，或是不同學科領域的教學相關研究，都一再證實教師信念、教學觀點確實影響其教學行為（Mulholland & Wallace, 1999; Hoffman, 2003; Chan, 1999; Ross, 1995; Kowalski et al., 2001; Cassidy & Lawrence, 2000; 湯仁燕, 1992; 林芯汝, 2002; 廖婉雯, 2003; 粘玉秀, 2002; 蘇素慧, 2002）。儘管如此，經過研究者對相關文獻資料的初步分析與了解，對於教師信念是如何影響其教學行為，卻少有再深入的探究。此外，教師所持教學信念不同，所採取的教學策略必然不同，因而造成教學效能的差異，許多研究報告已經證實，教師的教學與其信念，有非常顯著的相關（李佳錦, 1994; 徐偉民, 1996; Bauch, 1984）。有此可知，若想要對教師的教學進行較為實質的研究，必須從教師信念著手。有研究者整理國內外有關教師信念的眾多研究發現，其研究重點大致可歸類為：測量教師信念的內涵或類型、影響教師信念的因素、教師信念與教學行為的關係、教師信念與教師效能的關係、教師信念與課程革新、和教師信念與師資培育—信念改變等六大類（方吉正, 1998）。但是美中不足的是，大多數的研究側重在驗證教學信念與教學行為的相關性和一致性，但是對於教師教學意圖和信念是如何影響其教學行為，普遍缺乏再進一步的探究。

此外，近十年來主題探索活動儼然逐漸成為幼教課程的主流趨勢，幾乎所有的幼托機構莫不自稱實施主題課程，包括採用蒙氏教學的學校也競相推出所謂的主題活動，似乎不是主題教學就趕不上潮流。事實上，大多數自稱為主題教學的學校，仍舊分不清楚單元活動和主題課程的區別，甚至以為採用坊間現成的「主題本」，再把活動時間拉長到四週或六週，就有別於過去盛行的單元活動設計，所進行的教學活動就是主題課程。根據研究者在實務現場的觀察與了解，雖然目前百分之八十號稱實施主題教學的幼托機構，其實進行的是似是而非的假性主題課程，所安排的教學活動仍舊是

教師主導性極高的單元活動，甚至是過度偏重認知學習，甚或以教材為主的傳統式教學模式。其次，研究者長期與幼教實務現場接觸，在台灣中部地區輔導多所園所的課程研發工作，也曾遇到從北部下來的幼教師，向研究者質疑：為何你們台中的主題課程和台北的不一樣？似乎主題課程還可以有北部中部甚至南部東部之分。

儘管如此，即使是課程進行的很心虛的教學者，都會以很肯定的語氣告訴研究者，主題課程確實符合幼兒的發展特徵與需求，十分有益於幼兒的學習，對教師的專業成長有顯著的加分作用。很顯然的，雖然大多數幼教工作者對主題教學都持有極正面的信念，但是似乎對主題教學缺乏正確認知，在相對應的教學行為上也欠缺一致性，這是相當值得深入探究的現象。因此，幼教從業人員對於主題課程的教學信念為何？與其教學行為之間的關係？以及幼教師對主題課程的教學信念如何影響其教學行為？都是研究者急欲了解的問題。

二、研究目的與研究問題

綜合言之，研究者基於下列三個理由：一、教師是教育改革成功與否的關鍵因素，而教師的教學品質又取決於其信念與教學行為，自有必要持續探究兩者間的相互關係；二、主題教學目前已成為我國幼教課程的主流，但是大多數的幼教從業者卻仍有認知和實作上的困惑，有必要透過研究釐清疑點；三、大多數的教師信念和教學行為的相關研究，都停留在兩者的一致性上，對於教師信念是如何影響其教學行為，缺乏更進一步的探討，此外，欲深入了解教師信念及教學行為，必須進入教學現場實地觀察探究，並對幼教人員進行深度的訪談，初步擬定本研究主要目的如下：

- 1、了解國內外研究教師信念與教學行為相關研究發現。
- 2、釐清主題教學的定義和內涵。
- 3、瞭解幼兒教師對主題教學之信念為何。
- 4、瞭解幼兒教師對主題教學之信念如何反應在教學行為上。
- 5、探討幼兒教師在進行主題教學時教學行為的影響因素。

為達成上述研究目的，本研究將探討下列研究問題：

- 1、國內外研究教師信念與教學行為相關研究發現為何？
- 2、國內外主題教學之相關研究對主題教學的意涵發現為何？
- 3、幼兒教師對主題教學之信念為何？
- 4、幼兒教師對主題教學之信念如何反應在教學行為上？
- 5、幼兒教師在進行主題教學時教學行為的影響因素為何？

貳、文獻探討

研究者擬從教師信念與教學行為的定義、教師教學信念與教學行為之相關研究、以及幼教主題課程發展及相關研究，三個面向探討相關文獻，以明確化本研究之研究方向。

一、教師信念的定義與形成因素

早在教師信念成爲教育研究領域重要探討議題之前，「信念 (belief)」一詞就廣被其他領域，如心理學、社會學領域所討論。根據牛津字典 (Oxford University Press, 1995) 的定義，「信念」是一個人所接受爲真實的事物 (a thing that one accepts as true or real; what one believes)。高強華 (1992) 認爲信念系統與個人的自我概念、價值觀念息息相關，能夠穩定地表現個人的特色與風格。有學者認爲信念像個人的心理過濾器，協助個體界定自己與其所處的環境，影響人們對訊息的接收與解釋，並據以作選擇並採取行動 (黃良惠, 1995)。也有學者認爲信念含有在知識方面的認知成份，也有足以引發情緒的情感方面的成份，另外，還包括指導行動的行動成份，同時，在教育領域研究教師信念，應該強調包含態度、價值觀、自我效能、自我概念、自尊、歸屬信念、學科領域的信念等在內的議題探討 (Pajares, 1992)。亦有研究者將「教師信念」解釋爲教師對於教育相關因素的價值判斷，由於許多研究者對教師信念的來源有不同的看法，使得教師信念有各種不同的定義。教師信念指教師對知識與學習、教師角色、學生的多樣性、社區的角色、學校與社會等五個信念領域所賦予的意義 (陳婷芳, 1994)。

信念由個人的生活經驗而形成，有的信念隱藏不顯，個人並不自知，甚至個人信念系統中，各種不一致的信念亦可以同時共存。此外，研究發現教師信念是長期的、隱藏的，是對社會化壓力下預期的產物 (Spodek, 1988)。也有學者認爲教師信念是一種經年累積的教學經驗 (林清財, 1990)。許多研究中發現教師信念不僅影響著教師在教學過程中的思考、判斷與決定，也影響著教師對教學理念與經驗的詮釋及個人的教學行爲 (Goodman, 1988; Nespors, 1987; Spodek, 1988)。事實上，教師信念將會影響他們在師資養成中的學習，以及對於教學創新的可能性所採取的反應 (中國教育學會、中華民國師範教育學會, 2002)，因此，爲了確保教師的教學效能，提升學生的學習品質，教師信念的議題探討是不容忽視的。此外，學者 Nespors (1987) 認爲信念含有個人情感上的偏好與自我的評斷性因素，是個人所相信的看法，帶有很強的個人風格，大都不開放給大眾評量與檢驗。他認爲信念有以下四個特性：1. 信念是對於存在的現況的假設，2. 信念可以使人產生與現實不同的一個理想世界，3. 信念較知識具有情感與價值性的評量因素，以及 4. 信念依個人經驗經由不規則、不依邏輯性的介入方式儲存而形成。

然而，欲深入瞭解教師具有何種教學信念，就必須探討影響教師信念形成的各種可能因素，國內有學者在研究教師信念形成因素時發現，教師的先前經驗與個人傾向，對其教學知識運作的影響，遠大於他們所接受的師資養成教育 (黃美瑛, 1995)。另一位研究者針對兩位美國幼稚園教師所進行的信念研究發現，兩位教師過去與教育相關的經驗，對她們的信念都有深遠的影響，所謂過去與教育相關的經驗，指的是自己所接受的教育經驗和自己子女的教育經驗 (謝瑩慧, 1995)。此外 Lortie 在七 0 年代

一個大型的研究也發現，大多數教師在接受師資教育之前，對教育的信念早已形成（Lortie, 1975）。綜合學者對於影響教師信念形成的因素探討，可歸納整理為以下三大類：

1. 先備因素：教師的性別、人格特質、學生時代的學習經驗。
2. 教師養成教育因素：教育課程經驗、學科知識背景、實習經驗、學歷。
3. 與任職相關因素：任職地區、學校層級、教學年級、教學科目、教學年資、教學能力、學生特性、文化（方吉正，1998）。

另有學者透過相關文獻分析整理，綜合諸多教師信念研究，發現教師信念形成來源可歸納為三大類：1. 個人經驗 2. 學校學習經驗 3. 學科知識經驗，三者中又以前二者對教師信念影響較大（Richardson, 1996）。

在教師信念的研究領域裡，討論教師信念是避不開教學觀點的定義辨證，在許多相關的研究裡，信念和觀點是被互用的，事實上，根據牛津字典（Oxford University Press, 1995）的定義，「觀點」則指對某事物的特殊態度（a particular attitude towards something; a point of view），由此可知信念強調個人的信仰，觀點較強調個人對事物的態度，但是顯然的，一個人的信念會影響一個人對事物的觀點。Becker 等人則比較強調針對特殊情境的觀點定義，認為觀點指的是，一組互為協調的觀念和行動，用以處理有問題的情境（Becker et al., 1961）。也有學者認為教師觀點應該建立在具體的教學情境中，明白指出教學觀點是教師思考其工作的方式（包括教育目的、教學目標、對學習者的觀點、課程規劃等），以及他們透過教學行為來詮釋這些信念的方式（Tabachnick & Zeichner, 1985）。Pratt 和他的研究夥伴，則認為教學觀點是一套與知識、學習、教師角色相關，並且互為關聯的信念與意圖（Pratt et al., 1998）。教學觀點被認為是一個鏡頭（lens），是教師藉以看待本身教學工作的依據。一般而言，教師在教學時不易察覺自己的教學觀點，但是教學觀點卻左右了教師的教育決定與教學行為。

綜合以上各家說法，教師教學觀點是一組互為關聯的信念、態度和行動，是教師在教育情境中，用以思考及處理教學相關工作的方式。事實上，文獻資料顯示教師信念與教學觀點之間的差異不易釐清，很顯然教師教學信念與觀點在許多研究中似乎被交互使用。可以確定的是教師教學觀點不同，所採取的教育方式就會不同，因而造成教學效能的差異。教學觀點會受到教師過去經驗的影響，尤其是當實習教師的經驗（Hogben & Lawson, 1983；Maddos, 1968；Petty & Hogben, 1980；Tabachnick & Zeichner, 1985；Zeichner, 1980）。本研究在此採用教師信念影響教學觀點的說法，直接探究教師信念。此外，相關文獻也顯示教師信念形成來源相當多元複雜，幼教師對主題教學的信念為何？如何形成？確實是值得深入探究。以下研究者擬就教師教學信念、觀點和教學行為相關研究，及影響教師信念之因素相關研究，討論之。

二、教師信念與教學行為之相關研究

從上節的討論中可以得知，教師信念與教學觀點對教師的教學行為影響甚鉅。教師的教學行為和表現、在課室內的決策與行動，皆源自於教師的信念。國內外對於教師信念與教學行為相關研究為數不少，但相較之下對幼教師之信念和教學行為的相關研究就相當不足，針對主題課程之信念與教學行為的研究，更是欠缺。以下僅就晚近國內外教師信念與教學行為，幾個重要相關研究分析之：

(一) 國小教師對九年一貫課程數學領域教學信念與教學行為及相關問題之研究 (蘇素慧, 2002)，本研究主要目的在於探討高屏地區九十學年度實施九年一貫課程後，不同背景變項之國小教師在數學領域的教學相關問題，包括教師教學時所持有的教學信念與實際的教學行為，並探討教學信念與教學行為間的相關程度，藉以瞭解教師在教學時是否將信念付諸行動。此外，透過開放式問題的分析，以瞭解教師在進行數學領域教學時所面臨的相關問題。本研究採用問卷調查法，所使用的研究工具為研究者自編之「國小教師數學領域教學狀況調查問卷」，問卷包括：基本資料、教學信念量表、教學行為量表及開放式問題等四部份。以高屏地區各公立國小一年級教師為研究對象，利用分層隨機抽樣法選取樣本，採用統計套裝軟體 SPSS 進行資料分析。研究結果顯示教學信念與教學行為間具有顯著正相關，但取向強度並不一致，在「教學目標」上，教學行為比教學信念更傾向進步取向；在「教學歷程」與量表總分上，教學信念比教學行為更傾向進步取向。基本上，本研究僅以量化研究探討國小教師，在數學領域的教學信念與教學行為的相關程度，並未涉及教師信念如何影響教學行為。

(二) 教師信念及其對教學行為的影響：一位高中英文教師的個案研究 (粘玉秀, 2002)，本研究旨在探討一位高中英文教師對於英語教學的信念及其對教學行為的影響。以北台灣某一公立高中英文教師為例，進行個案研究。本研究採質性之資料收集及分析法，以觀察，訪談，文件分析為主。研究進行為期五個月。研究目的如下：找出受訪英文教師教學信念的主要特徵及其對於教學行為的影響；探討該英文教師教學信念及教學行為之間是否存有歧異，並探討造成歧異之原因。從該教師對英語、教學、及學習的信念，以及實際課堂教學結果顯示，該教師的信念及其教學反映出目前外語教學的趨勢，並呈現溝通式教學的特色。本研究的主要發現如下：該受訪英文教師教學信念影響其教學行為有五大特徵，包括：

1. 重視教學上情意之考量 (affective variables)，
2. 彈性的教學策略及方法 (flexibility)，
3. 以學生為中心的教學導向 (learner-centeredness)，
4. 強調情境式學習 (contextualization)，
5. 語言知識與語用功能並重 (form & function)。

此外，研究結果顯示該教師的教學信念與其教學行為整體而言一致。然而其中仍存在些微歧異，如傳統式教學的應用，而非全然溝通式教學；課堂上 70-80% 的英文使用率，而非 100% 全英文式教學；以及課堂上較多時間分配於語言知識的教導。研

究者分析該受訪英文教師之教學信念及教學行爲，辨認出學生因素（如學生程度，學習態度等等），及整體英語教學環境（如通用於各學生程度的教材課程，不足的教學時數，大班制教學，重文法的考試），為影響該教師實踐其教學理想及理念之主因。研究者對師資培育的建議：師資培育單位應提供英語教師實際有效的教學方法，並訓練英語教師反思其教學信念及行爲。

（三） 高中英語教師對溝通式教學法的教學信念及其教學行爲之探究（廖婉雯，2003），本研究旨在探討：兩位高中英語教師對於溝通式教學法(CLT)的教學信念及其教學行爲；兩位教師之教學信念與教學行爲之間的相關性；影響教師教學信念與教學行爲之相關程度的因素；兩位教師之教學信念與教學行爲之間的差異性。為求資料的正確與客觀性，研究者使用問卷、訪談、觀察、文件分析等多重方式搜集資料。整個研究進行為期五個月。研究結果顯示兩位高中英語教師對於溝通式教學法持堅定信念，並將此教學法的特色融入實際教學中。整體而言，兩位教師對於溝通式教學法的信念與其教學行爲一致，然而，其中仍存在些微歧異。究其原因，主要是由於教學時數不足、班級人數過多、實務訓練有限、學校考試仍以語法測驗為主，以及同僚之間缺乏合作等因素。針對上述侷限，兩位教師在教學中進行了部分調整，以求能在未臻理想的語言教學環境中落實溝通式教學法。此外，雖然研究顯示兩位教師在教學信念及教學行爲上存有些許差異，兩位教師的教學目標——培養學生的溝通能力，實為一致。總結來說，本研究證實了英語教師的教學信念對於落實溝通式教學法的重要性。

（四） 國小教室生活中教師教學觀點之探究（楊雅萍，2000），研究者參考 Bennet、Brousseau 等人、以及 Tabachnick 和 Zeichner 所發展之教學信念及教學觀點量表，修訂而成教師教學觀點量表，從教室管理、師生關係、學生、教師角色、和教學等五個面向，探討一位國小教師在參與情意教學改革的教學信念與實踐行爲。研究者對於教學信念和教學觀點並未做明顯之界定，文中教學信念和教學觀點似乎是互通的。該研究發現影響教師教學信念的因素計有：（1）過去的經驗（包括教師求學經驗和過去的教學經驗）；（2）教師的個性及人格特質；（3）教師現在所處的教學情境。

（五） 職前教師教學信念之研究（李麗君，2002），本研究為針對職前教師教學信念之研究，研究結果發現，我國職前教師的教學信念，受修課階段及實習階段各項因素的影響。實習階段對職前教師教學信念的影響略高於修課階段；我國職前教師的教學信念因部分背景因素而有所影響；不同培育管道職前教師之教學信念受部分背景因素影響而有所差異；修課及實習階段及其因素對於我國職前教師的各項教學信念具有不同的影響力。

（六） 我國幼稚園教師教育信念與教學行爲之相關因素研究（簡楚瑛，1995），本研究為國科會研究專案，研究者以量化及質性研究方法並重方式進行研究，先發展三種研究工具，施測、收集資料，以取得量化資料。同時，透過教育現場的觀察紀錄及受

試者晤談，以取得質性資料。根據研究結果發現：（1）幼稚園教師之教育信念偏向開放式，但其教學行為多偏向非開放式；（2）從問卷的資料分析顯示，不論是教育信念或是教學行為的一致性程度，大致上不受年齡、專業背景和年資等因素所影響；但是從觀察和訪談的資料分析顯示，專業背景和年資是影響教育信念、教學行為或二者間一致性的主要因素之一；（3）影響教師教育信念、教學行為以及二者間一致性的因素計有：教師的人格特質、教學經驗、專業精神、專業知能、園所環境（包括行政人員的專業知能與領導方式）、家長壓力等。

（七） 幼兒教師之教學信念與行為研究（周淑惠，1996），本研究主要以教學信念（instructional beliefs）為研究主題，旨在探討我國初任、經驗與資深幼兒教師之教學信念、教學行為，與當代幼兒教育理念與教學實務趨勢之吻合情形，以及探究教學行為是否反映信念。研究者採用質與量多元方法進行研究，包括透過問卷調查、訪談、教學行為觀察表、自然觀察法收集資料，經過交叉分析發現：1、幼兒教師之教學信念與適符發展教育理念未能相符，教學行為亦與適符發展教學實務相去甚遠；2、初任、經驗與資深三組教師無論是在教學信念上或是在教學行為上，均頗為相近無所差異；3、幼兒教師之個人教學信念與其工作上之情境因素共同影響其教學行為。

（八） 幼兒教師教學信念與教學行為之探究（陳淑敏、張玉倫，2004），本研究旨在探究幼兒教師之教學信念與教學行為，研究者以資深教師為對象，從近年來各幼教理論所共有的觀點—知識是透過學習者主動建構而得的一去探究幼兒教師之教學信念，並從不同時段的教學觀察去探究其實際教學行為，由此去了解此二者之間是否存在著一致性。研究對象為已從師範院校幼教系取得學士學位，且任教於公立幼稚園的九位幼兒教師。研究方法為質性取向的詮釋性研究，主要透過觀察、訪談、團體對話，並藉著錄影、錄音等器材蒐集資料。研究發現幼兒教師自述的教學信念與其教學行為有相當大的差距，教師述說自己的教學信念時，強調幼兒是能思考且會主動學習的，教學要配合幼兒的興趣與發展層次，教學是師生互動的歷程，然而實際進行教學時，教師大都是進行直接教學，幼兒是被動學習，教學不一定配合幼兒的興趣與發展層次，教師很少留意幼兒在教學中的反應藉以調整教學，教學大都是單向的灌輸而非雙向的互動。研究分析歸納，這些教師自述的教學信念與其教學行為不一致的可能原因包括：1、未能將所學理論內化為個人的教學信念、缺乏深入的教學省思；2、缺乏學校行政的支援；3、與搭班老師或同園教師理念不一致；4、以及家長要求讀寫算教學。研究者建議：未來師資培育或教師在職進修應加強對學生或現職教師對自己教學信念的反省與重建，引導學生或教師從教學實作中進行教學反省，檢視自己教學實作背後的理論基礎，使教學信念與教學實作透過不斷的交互檢證而能更為明確與一致。

（九） Tabachnick 和 Zeichner 教學觀點之研究（Tabachnick & Zeichner, 1985），在教師教學觀點相關研究文獻中，Tabachnick 和 Zeichner 在 1985 年所提出縱貫性的研究報告，是最常被引用的文獻。研究者以追蹤研究方式，探討師範生的實習經驗和第一年

的教學經驗，對其教學觀點發展的影響。研究者在 1980 年先發展出用以檢視教師教學觀點之評量工具「教師信念量表 (Teacher Belief Inventory)」，此量表包含六個面向共 47 題，分別從教師角色、師生關係、知識與課程、學生差異、社區在學校事務的角色、以及學校在社會的角色等層面，先對十三位準教師進行預測，再經過多次深度訪談及教學觀察，最後將量表修訂為知識與課程、師生關係、教師角色、和學生差異等四個觀點領域 18 個項目。

(十) 台灣幼教職前教師信念研究 (Lin et al., 1998)，這是一份量化研究，研究者以完成第一年和第三年幼教師資培訓課程之 298 位職前教師為研究對象，以問卷調查方式探討他們對教師角色、幼兒學習、以及教師與幼兒關係的信念。內容分析和卡方分析為主要資料分析工具，研究發現兩組受試者都認為耐心和愛心，是影響他們對教師角色、教室內的學習活動、以及教師與幼兒關係信念的最大因素。在學習信念方面大多數受試者表示，學生應被賦以自我發現的機會。在教學與學習信念上兩組受試者信念實質上的差異，呈現在為幼兒學習負責的意願、教學應如何執行的概念、學習經驗的概念、認知學習與社會、文化學習的整合、學生的學習來自經驗、以及建立教學關係的必要性上。基本上這份研究只限於部分教學信念的探討，對於教學行為未涉及，此外研究對象是在學生，缺乏教學現場的經驗和概念，許多反應事實上是必須透過想像。

(十一) 混齡教師信念與教學行為 (Hoffman, 2003)，在這份比較晚近的質性研究中，研究者選擇了四位分別任教於四個不同學校、班級的混齡班教師為研究對象，四位教師所任教的班級為三年至五年級的混齡班級。研究者透過深度訪談、教室觀察，分別就不同型態的教學、社會合作、分組彈性和學生興趣等四個信念，了解並建構四位教師的形貌，同時進行跨個案的分析。研究發現包括教師信念：1、師生和學生同儕間必須有較長的時間相處，才能彼此互相了解進而產生適當分組和合作學習；2、教師的角色是在促進學習，教學應包含師生共同學習和問題解決；3、在每天的教學活動中，應視教學型態和目標彈性分組，包含團體教學和個別學習，而個別學習和小組學習效果較佳；4、教學計畫應考量設計允許學生依不同能力調整的學習活動，換言之學生可以個別速度進行學習；5、學生的學習選擇機會應融入課程計畫和例行日作息時間表中。教學行為方面：1、學生座位安排以混齡和合作學習為考量；2、教學模式以鼓勵學生自主學習為主，提供學生充分的選擇機會；3、彈性分組、不同型態的教學、社會合作被強調，以尊重和照顧學生的個別差異；4、學習內容意義化與學生的生活連結，以促進學生的學習興趣。

綜觀以上諸多教師信念相關研究，大多聚焦在教師信念與教學行為的一致性的探討，對於教師信念是如何影響教學行為，教學行為的影響因素為何？大多缺乏再進一步的探究，量化研究似乎也較無法深入了解教師的教學行為，此外，相較於其他學程和學科領域的教師信念和教學行為的研究，對於幼兒教師的信念和教學行為的研究明

顯不足。因此，進入幼教教學現場幼教師信念和教學行爲，進行較深入的探究是有其需要的。

三、主題教學的定義與相關研究

(一) 主題教學的定義

近十年來主題教學 (thematic teaching) 儼然成爲幼教課程的主流趨勢，幾乎所有的幼托機構莫不以實施主題教學自居，包括採蒙氏教學的學校也競相推出所謂的主題活動，似乎不是主題教學就趕不上潮流。事實上，大多數自稱爲主題教學的學校，仍舊分不清楚單元活動和主題課程的區別，以爲採用坊間現成的「主題本」進行教學就是主題課程。然而何謂主題教學？研究者認爲欲了解主題教學的意涵，必須先釐清主題教學與方案教學的基本概念，然而，對於主題教學和方案教學模式的定義，不但學界至今仍有歧見，幼教工作夥伴更是很容易將主題、方案、單元混爲一談。雖然根據學者簡楚瑛的看法，單元、大單元和主題教學，基本上是在界定課程與教學的實施範圍，都是組織、統整課程的一種方式。換言之，單元、大單元和主題教學因無法呈現其教學理念和理論架構，不被認定爲課程模式或教學方法，其功能被界定在說明課程的範圍 (簡楚瑛, 2001)。但是事實上，在幼教領域無論是學術界或實務界，似乎普遍接受單元和主題是教學模式之一的概念。這種操作定義上的爭議確實有待相關文獻的深入探討和分析，以便做進一步的辨證和澄清。現在唯一可以確定的共識是，單元偏重教師爲主導的活動設計，主題教學 (或課程) 則是強調幼兒爲課程發展的主導角色。

至於方案教學 (project method) 一詞，原是由著名教育學者 Kilpatrick 所倡導的教學方法，根據 Kilpatrick 本人的定義：project 乃學習者在一個特定的社會情境中，專心從事一個有目標的活動歷程 (Kilpatrick, 1918)。Kilpatrick 認爲個體唯有在行動中才能獲得知識，也就是說知識的獲得必須透過個體動手操作的歷程。同時方案教學也強調步驟性的學習過程，Kilpatrick 指出完整的方案包括決定目的、擬定計畫、執行、評鑑等步驟，與杜威的問題解決步驟 (發現問題、確定問題性質、提出可行策略、實驗、問題解決) 是雷同的。簡言之，方案教學結合了杜威的「做中學 (learning by doing)」和「問題解決 (problem solving)」的理念 (引自簡楚瑛, 2001)。幾十年來 project method 被翻譯爲設計教學法，一直到晚近才由國內幼教學者，根據其實質內涵和意義，將之重新翻譯爲方案教學 (簡楚瑛, 1994; 2001)。

方案教學的理論基礎是建立在皮亞傑的認知發展論的兩個基本觀點上：結構論 (structuralism) 和建構論 (constructivism)。皮亞傑認爲個體認知發展大致區分爲四個階段：感覺動作期、前運思期、具體運思期、和形式運思期。處在不同階段的個體，其認知結構各有其發展特徵和需求。同時皮亞傑認爲個體知識的獲得，是透過與環境產生積極主動的互動，產生認知衝突再經由同化、調適作用而建構形成。至於個體是如何與環境互動？如何產生認知衝突？如何進行同化、調適作用？如何建構知識？則完全取決於其發展階段和認知結構 (Piaget, 1971)。方案教學不僅採用了皮亞傑

的理論，同時也受到後皮亞傑觀點、維高夫斯基（Vygotsky）理論、布魯納（Bruner）學說的影響（簡楚瑛，2001）。除此之外，根據簡楚瑛的看法，方案教學至少有以下五項要素：1、方案教學是一個目標導向的教學方式，而問題解決是每一個方案的終極目標，應用方案教學之教育目的即在培養學生解決問題的能力。2、方案教學強調「步驟性」問題解決的學習過程。3、方案教學強調學習活動對學生的意義性，引發學習動機是教學的第一步驟。4、方案教學強調「做」的要素，是杜威「做中學」和「問題解決」的具體運用。5、方案教學強調「思考」的要素，整個方案探索活動就是學習者不斷思考的歷程（簡楚瑛，2001，頁 4-8）。

此外，Katz 和 Chard 早在 1989 年所出版的「吸引兒童的心智（Engaging Children's Minds）」一書中，就已經很清楚的將傳統的系統式教學（Systematic instruction），和方案工作（Project work）區辨分離，兩位致力於方案教學推廣的學者，認為傳統的系統式教學是在幫助學習者獲得技能（Skills acquisition），學習者的學習動機是來自於外在因素，而方案教學則是幫助學習者應用技能（Skills application），學習者的學習動機是來自於內在的需求與興趣（Katz & Chard, 1989; 2000）。兩者間極易區辨，但是主題與方案課程的區分就不是那麼容易了，非但 Katz 和 Chard 兩位學者在她們的著作中並未刻意區分解釋，部分學者甚至認為主題和方案教學只是名稱的不同，實際上都是指同一種教學模式。

國內主題教學一詞最早見於佳美、新佳美幼稚園的教學分享（劉玉燕，1995），佳美、新佳美幼稚園實施主題教學多年也相當有成效，爲了要區分主題教學與大單元教學，刻意在其所採行的主題教學加入建構的理念，稱之爲主題建構教學模式，強調「開放角落＋主題＋情境」的完整課程，以及課程由教師和幼兒共同討論發展出來的建構精神（劉玉燕，2003）。事實上，新佳美的主題建構教學十分強調從無到有的生產創造過程，認為幼兒完整的學習歷程，應包含生產創造的完整過程。換言之，幼兒先透過分享討論凝聚目標；再經由分組活動中生產創造；最後在開放的角落活動中，進行現實世界的應用與修正，然後再分享討論、生產創造、再應用修正（劉玉燕，2003）。如此週而復始的循環過程，與方案教學的發現問題、小組討論、尋求可能的解決策略、測試驗證、解決問題或再討論、再尋求可能的解決策略、再測試驗證....的探索循環，有許多神似之處。

根據新佳美對於主題課程的實作詮釋，加上研究者多年來對於幼教課程與教學的鑽研，以及近年來對主題與方案課程的接觸，認為主題課程的意涵範圍較之方案爲廣，方案工作是學習者在進行主題課程時的一種探索方式（陳淑琴，2004）。事實上，Katz 和 Chard 很早就對方案下了定義：何謂方案？方案就是一位或多位兒童針對一個特別主題所從事的深入研究。「What is a project? A project is an in-depth study of a particular topic that one or more children undertake.」（Katz & Chard, 1989, p. 2）。根據 Katz 和 Chard 的說法，方案應該是一種教與學的途徑，因此，研究者認為方案與主題

課程非但互不衝突，而且是相輔相成，學習者的方案工作是進行主題活動時的一種探索方式。一個班級可能是因為學習者自發性的探索興趣，也可能經由教師刻意的引導，或是由上一個主題的延伸，經過師生間的共同討論，決定進行某一個特定的主題。例如在教室內共同建構「星星鬼屋」、共同創作一本故事書、合作演出一齣戲劇、或是籌畫開設某一種商店等等，這些主題都是足以深入發展成爲一個個完整的課程。

方案教學或方案探索活動，是學習者在主題課程發展過程中，爲了解決所遭遇的問題，由一個學習者、幾個學習者或是全班成員，就一個共同的目標一起討論研商，研擬可能的解決策略，然後一起或分別進行測試驗證，如果問題得以解決這個方案探索就可以告一個段落，如果經過測試驗證後發現所採取的策略無法解決問題，就必須再討論再嘗試，一直到問題獲得解決爲止，這種解決問題的歷程就是方案探索。也由此可知，方案探索歷程可長可短，可以是三天也可能長達一個月甚或兩個月，端視學習者的問題是否獲得解決而定。研究者可以曾經輔導過的園所，歷經三個月所發展出的「萬聖節 VS. 星星鬼屋」主題爲例，來說明主題課程發展中的方案探索歷程。

其實這個主題是由萬聖節和星星鬼屋兩個主題，所構成的龐大而完整的主題課程，後一個主題是前一個主題的延伸。主題緣起於師生在分享中秋節的過節經驗過程中，有小朋友談及晚上烤肉黑黑的有鬼，引發幼兒探索有關「鬼」的活動，於是在老師的引導下結合西洋萬聖節的活動，發展出萬聖節的主題，再由萬聖節延伸爲星星鬼屋闖關主題。孩子爲了佈置好玩的星星鬼屋，經過班級的團體討論後，決定分成八組負責佈置八個不同的闖關遊戲，例如「千手門」、「咬人樹」、「誰來晚餐」等，每一組就是一個方案。等鬼屋佈置接近完工時，孩子又遇到一個難題，如何讓別人知道這裡有好玩的鬼屋闖關遊戲？於是再經過討論決定宣傳方式（又是另一個方案的循環），策略包括在校園內張貼超大型宣傳海報、騎腳踏車廣播宣傳、分發寄送「烏漆摸黑」邀請卡、以及電話方式邀請。於是再分組分頭製作張貼海報、錄製宣傳錄音帶和裝扮宣傳腳踏車、設計製作和發送「烏漆摸黑」邀請卡、以及打電話給各班老師。當然開幕典禮的籌備又是另一個方案，如此由一個方案延伸出另一個方案循環不絕，但是學習者所有的探索行爲，都是朝向一個共同目標和同一個主題 -- 「星星鬼屋」（陳淑琴主編，2004）。

（二） 相關研究

國內幼教領域經由師資培育者的競相倡導鼓吹，現場教學者的群起效尤，進行主題教學已經成爲一種流行趨勢，許多園所甚至反映在幼托機構評鑑過程中，非主題教學的課程模式很難獲得評鑑委員的青睞。近年來也有不少園所樂意分享其主題教學成果與心得，將主題教學成果整理結集出版。然而綜觀國內外教育研究領域尤其是幼教領域，對於主題教學的研究相當缺乏，研究者僅能就以下兩份相關的研究報告加以做初步的分析，以了解現今幼教領域對於主題教學的相關研究現況。

一位幼稚園教師在主題式課程中引導行為之探討(陳冠潔, 2002), 本研究為質性個案研究, 主要目的在了解幼稚園教師在主題課程中的引導行為, 以及影響教師引導行為的因素。研究者採用參與觀察、訪談及文獻蒐集等工具進行資料收集, 以立意取樣方式選擇一位實施主題教學之幼教師為研究對象, 在近五個月的現場觀察期間歷經兩個主題課程, 研究發現: 1、教師在主題中的引導行為可分為兩類(1) 情境中的引導行為, 例如豐富角落資源以發展主題、利用校外教學提供幼兒主題經驗等皆是(2) 討論中的引導行為, 例如提供幼兒建構經驗、提出質疑讓幼兒進行修正、或直接解釋說明等皆是; 2、影響教師在主題中引導行為的因素有(1) 教師因素, 包括教師興趣、信念、對主題教學的認識及專業能力(2) 幼兒因素(3) 其他老師及資源; 3、主題引導的深入性應不只是活動的延伸, 必須要有教育目標及評量來協助教師, 判斷幼兒在主題中的能力及主題可能的延伸方向。本研究在研究發現中提及影響教師引導行為的相關因素中, 對於教師信念及教師對主題教學的認識和專業能力, 有相當多的討論與分析, 這也是本研究刻意欲藉由本研究深入探究的重點。

幼兒園主題教學對幼兒讀寫萌發之影響探討(胡美智、段慧瑩, 2003), 本研究採用質性研究法, 兩位研究者皆為了釐清以「幼兒為本位」及「經驗導向」的主題教學課程安排, 對幼兒讀寫萌發活動的影響, 選擇一所托教機構的一個班級, 以觀察、訪談、文件資料收集等方式進行研究, 其研究對象包括: 保育員三名(其中一名只引用其教學日誌)、家長三名及該班幼兒三十名。在為期一年半的主題教學活動中, 該班總共進行了八個主題。研究目的在於: 1. 了解幼兒語文能力的發展歷程; 2. 探討幼兒園主題教學對於幼兒讀寫萌發的影響; 3. 分析幼兒園主題教學中家長、幼兒與教師的互動歷程。此外, 資料的收集包括: 半結構式的訪談、觀察紀錄、文件資料, 並以此三向度進行三角檢核, 並採評分者信度進行分析。歸納分析提出以下的研究結論:

1. 幼兒園的課程以主題教學的方式進行, 有助於幼兒的讀寫萌發經驗的發展; 主題教學課程提供幼兒主動探索的經驗, 學習經由親手操弄實務與自然的參與, 讀寫自然產生於遊戲式的、有意義活動中。
2. 主題教學的課程幫助幼兒將自己的能力、經驗、興趣或需要, 密切的融入活動中, 幼兒的聽、說、讀、寫等能力, 是以統整的方式呈現。
3. 主題教學系列性的學習活動是在教師或保育員與幼兒共同討論之後, 將整個班融入一個完整的探索氣氛中, 針對幼兒的需要、興趣, 師生一同進入統整性的教學活動。因此, 主題教學中引導者的角色是非常重要的影響因素。

這兩份研究論文基本上都十分強調在主題教學中教師的引導角色, 都同意教師引導在主題課程發展過程中, 扮演決定性的關鍵角色。換言之, 兩份研究發現都證實教師興趣、信念、對主題教學的認識及專業能力, 是影響主題課程發展和學生學習品質的重要因素。因此本研究更為肯定, 有必要釐清幼教師對於主題教學的認知, 以及了解幼教師對主題教學所持的信念, 並對幼教師在引導主題課程發展時的教學行為做更接近及深入的檢視。

參、研究方法

研究者依所擬之研究目的與問題性質，並經由相關文獻分析了解，在教師信念與教學行為的研究上，質性研究法應該是較能深入探究問題，達成研究目的之研究方法。此外，為避免研究者在收集及分析研究資料時的個人主觀偏見，影響研究結果的信效度，在研究資料來源的處理、研究方法與工具的運用、資料分析與討論時，都將採用三角檢測法（triangulation），進行交叉處理、運用與分析。換言之，研究資料來源將包括文件資料、觀察紀錄、訪談紀錄；研究方法與工具將包含文獻與文件收集、教室觀察、深度訪談；資料分析與討論將包含研究文獻觀點、研究資料所呈現的觀點、以及研究者的詮釋觀點，三者間的交叉分析及討論，以提高本研究之信效度。

一、 研究方法與工具

研究者雖然肯定以問卷調查方式了解教師信念，但是透過仔細檢視分析教學者的教學相關文件資料，例如給家長的書面資料、教學研討會紀錄、以及教學省思日誌等，以及研究者與研究對象經常性面對面的對談，更能深入解讀教師信念。此外深度訪談被認為是一種資料收集的方式，也是質性研究中最常被採用的資料收集法，透過深度訪談可以收集研究對象的詳細訊息，是以受訪者為中心的詳盡、豐富想法和觀點的方法（范麗娟，2004）。事實上，訪談首要在關係的建立，唯有在建立研究者和受訪者的信賴關係之後，受訪者才會敞開內心世界，暢談她/他的真正想法和反應。然而，建立互信的關係需要時間，研究者以兩學期的時間，在熟悉研究場域和獲得研究對象的信任後，經常透過個別訪談和團體對談、正式和非正式訪談，深入了解研究對象對主題教學的認知與信念。

除此之外，研究者認為完整主題課程的發展，需要長時間的現場觀察，才能一窺其發展歷程與脈絡。並且研究者也以為唯有進入教學現場，進行長時間的教室觀察，才能真正了解教師的教學行為。也有研究者強調，透過訪談固然可以了解受訪者的內心世界，但是語言所能傳達的訊息畢竟有限，而且受訪者因其人格特質、角色、訪談時的情境和場合、甚至當時的心情，往往會有前後不一至的矛盾產生，因此訪談必須佐以參與觀察研究對象的活動和生活，才能進一步檢視和驗證受訪者的想法和做法（盧蕙馨，2004）。再者要驗證幼教師主題教學信念是如何影響他的教學行為，進入教學現場做長時間的觀察和紀錄可能是唯一的途徑。是故，本研究採質性研究法，以文件收集、教室觀察、深度訪談方式，以兩學期的時間完成對幼教師主題教學的信念與教學行為的探討。

二、 研究場域與對象

研究者以立意取樣方式，選擇兩所採用主題教學的幼教機構作為研究場域，一所為年經的私立托兒所，一所為頗有歷史的國小附設幼兒園，由園所各推薦一個班級四位帶班老師，作為研究對象。研究者之所以選擇這兩所結構非常不同的園所，作為研

究場域，無非是想藉此增加研究資料來源之多元性，以提高研究發現之信效度。由於受限於研究者之時間與經費，兩個研究場域分上下學期個別進行資料收集。主要的資料收集、觀察和訪談對象，雖然是以這兩個班級的四位帶班老師為主，但是全校性的文件資料、活動、集會、會議等，也都是研究者觀察紀錄蒐集的研究資料的範圍。文獻顯示教學者所處的社會情境，不僅影響教師信念和教學行為，也直接或間接影響學生的學習品質，因此，本研究透過文件收集、深度訪談、參與觀察等方式，分別對兩所學校、研究對象、及研究對象所任教之班級，進行深入探究，並以厚實客觀描述，呈現研究場域的社會情境。

(一) 研究場域 A 貝貝幼兒園

貝貝幼兒園創立於 2000 年，立案托兒所可收托幼兒人數為一百五十名，目前開設六個班級，招生人數為一百三十名。園所座落於台中市新興重劃區，園所面積約五百六十坪。園舍為一樓平房建築，室內空間約二百坪，規劃六間活動室，每間活動室約二十坪，教室內規劃之學習區包括：語文區、益智區、扮演區、美勞區、積木區、科學區及電腦區等。室內空間另設有圖書室、辦公室及接待室等。戶外空間約佔三百六十坪，設置有戲水區、白沙區、草皮活動區、體能活動區、菜圃區、果園區以及塗鴉區等。據園所負責人在訪談中表示，園所環境規劃之理念以安全為第一考量，故採平房式建築，避免可能因樓高因素而造成之意外，而佔地約三分之二的戶外空間，目的是希望幼兒擁有寬廣的戶外遊戲活動空間，以促進大肌肉發展(2005.9.20.訪談紀錄)。

貝貝幼兒園負責人宣稱該園的教學以主題課程為主(2005.9.20.訪談紀錄)，早上九點三十分至十一點三十分為園所主題課程時間，主題課程活動包括：

團體討論時間：進行工作檢討、凝聚共識或工作分配。

分組活動：進行主題探究。

分享時間：分享幼兒所學、所見、所經歷之事件與感受。

園所自稱雖然一路走來的課程脈絡，已堪稱具備方案課程的主要元素，但為更符合開放教育的理念，尊重幼兒的學習興趣，也確信主動學習對幼兒的助益，園所預定自 2006 年二月新學期開始，不再事先設定孩子探究的主題，而是要從學習區自由操作時間，去發覺個別幼兒的興趣，再以孩子的興趣作為探究的主題，進行統整的學習(9.20.2005 訪談紀錄)。

貝貝幼兒園一個班級約二十二至二十四名幼兒，兩名合格保育員，工作採權責區分。根據園所的工作分配資料顯示，擔任主教教師負責教學、課室管理、家長溝通及幼兒生活照顧等工作，擔任助理教師負責協助主要教師完成上述工作(園務職工執掌)。貝貝幼兒園教師學經歷和在教學之工作分配如下表：

貝貝幼兒園教師學經歷和主要分工表

| | | |
|------|---|----------------------------|
| | 主教教師 | 助理教師 |
| 人數 | 6 人 | 6 人 |
| 學歷 | 專科 2 人 大學 4 人 | 專科 2 人 大學 4 人 |
| 經歷 | 10 年以上 3 人 5 到 9 年 3 人 | 1 到 5 年 6 人 |
| 工作內容 | 課前主題網、課後主題網、情境布置、主題分享班訊、課程紀實、公佈欄、教室日誌、彙整教學資源、幼兒觀察紀錄、幼兒學習檔案。 | 團體討論紀錄、幼兒觀察紀錄、幼兒學習檔案、生活日誌。 |

兩位參與研究的帶班老師分別為玲玲和莉莉老師，玲玲老師從事幼教之經歷有六年，已經在貝貝幼兒園服務滿三年了。玲玲老師從前服務的單位是採用傳統教學模式，採用坊間教材並使用多本書寫教材。進入貝貝幼兒園服務之後，前二年擔任助理保育員，隨後正式升為帶班保育員。玲玲老師個性外向，與幼兒相處模式介於朋友與老師的角色之間。玲玲老師高中、專科均就讀幼保科系，任職一年後，玲玲老師希望能提升自己的專業能力，於是利用夜間在職進修幼保二技，已經完成大學學歷（2005.9.20.訪談紀錄）。

莉莉老師從事幼教之經歷已有十年，在貝貝幼兒園服務也有四年了，一開始就是擔任帶班保育員。莉莉老師先前服務的學校是採用蒙特梭利教學模式。莉莉老師個性溫柔，與幼兒相處模式傾向媽媽與老師之間的角色，與孩子互動多採循循善誘方式。莉莉老師高中、專科均就讀幼保科系，任職後一年，莉莉老師希望能提升自己的專業能力，於是利用夜間在職進修幼保二技完成大學學歷（2005.9.20.訪談紀錄）。

（二）研究場域 B 希望幼兒園

希望幼兒園是中部一所實驗小學附設之幼兒園。該國小設立於 1928 年四月，並於 1948 年九月增設幼兒園。幼兒園位於國小活動中心地下室，共兩間教室，教室外有戶外遊戲空間，設有戶外遊具。園所以「重視生活教育」、「鍛鍊幼兒強健的體魄」、「培養快樂負責的人」為教育目標，強調實施主題統整教學。目前園所班級數為兩班，設置園長一名，須負擔教學工作，另有教師三名。

幼兒園共設置二班，包含園長共四名教師，針對教師結構及基本資料敘述如下：

| 教 師 | 年 齡 | 學 歷 | 幼教 年資 |
|-----|-----|-----|----------|
|-----|-----|-----|----------|

| | | | |
|------|----|-------------------|----|
| 園長 | 45 | 幼教碩士 | 2 |
| 陳陳老師 | 40 | 幼教系畢業 特教研究所進修中 | 18 |
| 蘭蘭老師 | 51 | 幼教系畢業 | 10 |
| 真真老師 | 29 | 幼教系畢業 | 4 |

根據資料顯示，園所作息為上午課程實施主題教學，下午以各領域輔助教學為主，包含：陶笛課程、唐詩、數與自然等等。本研究進行中共觀察到四個主題，分別為：「小花草大世界」、「形形相印」、「頭兒壯壯」、「老師，斯卡也達」，配合使用坊間兩家出版社之輔助教本（2006.4.21.訪談紀錄）。

本研究以象班蘭蘭老師與真真老師為主要研究對象，真真老師為師院幼教系畢業之公費生，畢業後分發至桃園縣國小附幼服務三年，於 2005 年介聘轉調至希望幼兒園，今年是在新園所教學的第一年。真真老師外表看起來相當年輕，穿著也都以輕便的牛仔褲為主，跟孩子的互動相當親密。真真老師平時說話輕聲細語，對孩子說話的語氣也都以稱讚、鼓勵為主，很少責罵幼兒。在課堂中最常進行的教學方式為「說故事」，孩子很喜歡聽真真老師說故事，只要是坐在集合區聽故事的時間，團體秩序都會比平時好很多（2006.3.17.教室觀察）。

蘭蘭老師是一位教學經驗相當豐富的老師，對於孩子的發展、需求等觀察相當敏銳，尤其是對保育與安全的部分相當注重，經常提醒孩子喝水、更換衣服，並且注意安全。蘭蘭老師在班上經常會用大聲讚美的方式鼓勵孩子的正向行為，激發孩子的榮譽感。蘭蘭老師經常利用彈奏兒歌的方式進行活動銜接、調整班級氣氛，唱兒歌的時間經常持續約 10-15 分鐘（2006.3.17.觀察紀錄）。

根據研究對象的說法，針對園內的課程走向，園長會與老師共同開會決定，訂定主題大綱及評量表，以多數決的方式決定所要選用的教材以及主題大綱。但是園長相當堅持自己的想法，包含選用坊間現成教材以及事先的主題活動設計，並將主題計畫視為教師負責任的表現，並且認為透過教材的使用，可以更容易將教學內容傳達給家長（2006.6.5.訪談紀錄）。園長表示，園所兩個班級的老師都有教學的自主權，可以針對班上幼兒的興趣調整教學內容（2006.4.21.訪談紀錄）。不過據研究者觀察發現，教師的教學內容仍以是先計畫的活動大綱為主，並未有所變化，而兩班間如有相同的活動，如：染布、製作香包...等，也都會兩班一起資源共享，互相協助（2006.4.18.教室觀察）。

三、研究實施步驟

本研究育探究之問題有五：

- 1、國內外研究教師信念與教學行為相關研究為何？
- 2、國內外主題教學之相關研究對主題教學的意涵發現為何？
- 3、幼兒教師對主題教學之信念為何？
- 4、幼兒教師對主題教學之信念如何反應在教學行為上？
- 5、幼兒教師在進行主題教學時教學行為的影響因素為何？

本研究針對所擬定的五個研究問題，分為三個階段進行幼教師對主題教學之信念與教學行為的探究。三個階段分別為：文獻整理分析、研究資料收集與分析、資料整理與研究報告繕寫。三個階段再分為六個步驟執行：

(一)本研究步驟一，將以文獻分析法進行研究問題 1 的探討，詳細評析國內外有關教師信念與教學行為之重要研究文獻，歸納整理出清晰完整的理論架構，供做研究資料分析時交叉比較討論之依據。研究者在此階段同時與有意願參與研究之可能幼托園所進行接洽，在獲得同意後，立即與帶班老師見面，進行初步溝通互相熟悉建立關係。

(二)本研究步驟二，在探討研究問題 2，目的在協助國內幼教領域釐清主題教學的定義和實質內涵，研究者擬除透過文獻分析法，試圖從國內外相關研究的發現中，整理分析出主題教學較具說服力的意涵，供做研究資料分析時交叉比較討論之依據。步驟一和步驟二之任務，在完成本研究第一階段之研究工作。

(三)本研究步驟三，在探討研究問題 3，目的在了解我國幼教教師對主題教學的認知與信念。研究者除進入研究場域開始長期資料收集，先對主要研究對象就主題教學之信念進行深度訪談，並對研究對象提出定期書寫教學省思的要求之外，同時將舉辦北部與中部各兩場共四場焦點團體深度訪談，幼教學者專家和實務界工作者各兩場次，每場次將邀請六位幼教人士參與座談，就幼托機構主題教學之認知和國內實施現況提供看法。研究者刻意將學者專家和實務界工作者分做兩個不同焦點團體，分開進行深度訪談，是希望避免實務工作者受到學者專家的意見影響。座談過程將全程紀錄與錄音，供研究者進行逐字稿轉錄與分析用。研究場域之長期資料收集與焦點團體深度訪談，皆需要使用諸如錄音、照相、錄影、及文字與圖影像建檔之設備。

(四)本研究步驟四，在探討研究問題 4，研究者擬透過參與觀察法，詳實紀錄研究場域的社會情境、教師教學行為、及主題課程的發展歷程與脈絡，目的在探究幼兒教師對主題教學之信念如何反應在教學行為上。基本上步驟四與步驟三幾乎同時進行，其主要之任務，在完成本研究第二階段之研究工作，是本研究收集資料的主要階段。

(五)本研究步驟五，在探討研究問題 5 與問題 6，正式進入本研究第三個階段，分析彙整所收集之研究資料與研究報告繕寫。研究者擬採用文獻分析法及三角檢測法進行

資料分析，找出幼兒教師在進行主題教學時的教學行為的共通點與差異處，以及歸納出幼兒教師在進行主題教學時教學行為的影響因素。研究者在此階段採漸進式，逐漸退出研究場域。

(六) 本研究步驟六，在整理、繕寫並完成本研究之研究報告。

四、資料整理與分析

本研究所蒐集的資料包括：教室觀察紀錄、訪談紀錄、文件資料等。文件資料包括：教學日誌、教學檔案、會議記錄、家庭聯絡簿、幼兒作品集等。研究者在研究場域蒐集資料的同時，即將觀察紀錄和訪談錄音轉譯成逐字稿，並經常詳細閱讀資料，遇有矛盾和疑惑處，立即返回研究場域比照詢問確認。資料整理依資料來源分類，例如觀察紀錄、訪談紀錄、文件資料等。資料分析步驟如下：(一) 反覆閱讀所有文本資料，推敲註記並分離歸納出暫時性主題類目；(二) 逐漸形成類別與主題，持續返回研究場域比對確認修正；(三) 整合相同主題或概念的資料，選擇適當之標目命名，建立研究資料的分類架構。

肆、資料分析與討論

本研究進入研究場域收集資料時間，從 2005 年的九月到 2006 年的六月，共兩個學期。透過訪談、觀察紀錄、和文件收集方式，所蒐集到的資料龐大而複雜。本節將依所擬定之研究問題，逐一討論分析相關研究資料。資料分析採三角檢測法，不斷進行交叉比對分析。包括不同的資料來源：觀察紀錄、訪談紀錄、文件資料等；不同的立論觀點：文獻觀點、研究對象觀點、研究者觀點。

研究問題一、國內外研究教師信念與教學行為相關研究發現為何？

綜合相關文獻各家說法，教師教學觀點是一組互為關聯的信念、態度和行動，是教師在教育情境中，用以思考及處理教學相關工作的方式。事實上，文獻資料顯示教師信念與教學觀點之間的差異不易釐清，很顯然教師教學信念與觀點在許多研究中似乎被交互使用。可以確定的是教師教學觀點不同，所採取的教育方式就會不同，因而造成教學效能的差異。許多研究證實教學觀點會受到教師過去經驗的影響，尤其是擔任實習教師的經驗 (Hogben & Lawson, 1983; Maddos, 1968; Petty & Hogben, 1980; Tabachnick & Zeichner, 1985; Zeichner, 1980)。不僅如此，相關文獻也顯示影響教師信念形成因素相當多元且複雜，例如有研究發現影響教師教學信念的因素計有：(1) 過去的經驗 (包括教師求學經驗和過去的教學經驗)；(2) 教師的個性及人格特質；(3) 教師現在所處的教學情境 (楊雅萍, 2000)。

至於影響教師教育信念、教學行為以及二者間一致性的因素，研究發現計有：教師的人格特質、教學經驗、專業精神、專業知能、園所環境 (包括行政人員的專業知能與領導方式)、家長壓力等 (簡楚瑛, 1995)。也有研究者發現，教師之個人教學信念

與其工作上之情境因素，共同影響其教學行為（周淑惠，1996）。另有研究者經過分析歸納後，認為教師自述的教學信念與其教學行為不一致的可能原因包括：1、未能將所學理論內化為個人的教學信念、缺乏深入的教學省思；2、缺乏學校行政的支援；3、與搭班老師或同園教師理念不一致；4、以及家長要求讀寫算教學（陳淑敏、張玉倫，2004）。

綜合言之，國內外研究教師信念與教學行為相關研究發現，教師教學觀點與教學信念可以互用；影響教師教學觀點或信念因素多元且複雜，以過去的經驗、人格特質、和教學情境影響最大。至於影響教師教學行為的因素，可歸納為教學信念、教師人格特質、教學情境、教學經驗、專業知能、專業精神、以及家長壓力等。

研究問題二、國內外主題教學之相關研究對主題教學的意涵發現為何？

綜合國內外學者的看法，主題與方案教學不易區分，但大致上主題課程的意涵範圍較之方案為廣，方案工作是學習者在進行主題課程時的一種探索方式（陳淑琴，2004）。根據 Katz 和 Chard 的說法，方案應該是一種教與學的途徑（Katz & Chard, 1989），因此，研究者認為方案與主題課程非但互不衝突，而且是相輔相成，學習者的方案工作是進行主題活動時的一種探索方式。至於方案教學至少應具備以下五項要素：1、目標導向的教學方式，目的在培養學生解決問題的能力。2、強調「步驟性」問題解決的學習過程。3、強調學習活動對學生的意義性，教學首重引發學習動機。4、強調「做」的要素，是杜威「做中學」和「問題解決」的具體運用。5、強調「思考」的要素，整個方案探索活動就是學習者不斷思考的歷程（簡楚瑛，2001，頁 4-8）。

建構取向的主題教學，則強調從無到有的生產創造過程，認為幼兒完整的學習歷程，應包含生產創造的完整過程。換言之，幼兒先透過分享討論凝聚目標；再經由分組活動中生產創造；最後在開放的角落活動中，進行現實世界的應用與修正，然後再分享討論、生產創造、再應用修正（劉玉燕，2003）。如此週而復始的循環過程，與方案教學的發現問題、小組討論、尋求可能的解決策略、測試驗證、解決問題或再討論、再尋求可能的解決策略、再測試驗證....的探索循環，有異曲同工之處。

綜合言之，無論是方案探索或是主題教學，都是目標導向的課程模式，目的在解決學習者生活上所遭遇的問題，重視學習者探究和問題解決能力的培養。教學首重學習者動機的誘導，促進學習者主動探索的興趣與動機。教學者提供支持的環境，引導學習者利用情境再建構的生產創造歷程，從無到有的將抽象的概念具體化，同時內化學習者對週遭世界的認知。

研究問題三、幼兒教師對主題教學之信念為何？

根據資料顯示，研究對象對於主題教學持不同程度之認知，但是都認為主題教學較能促進幼兒的發展與學習。例如貝貝幼兒園的玲玲老師認為主題教學就是統整學科

領域，她也認為主題課程比較生活化，也較能引起學生的興趣，教學方式也比較多元，教師可能採用戶外教學、演戲和實際操作等的方式進行學習活動。

「主題課程就是...把那個數學啦、語文啦、還有一些我們平常...分科式的教學把它統整在一起，我們就會在我們的主題裡面學習到...就是把所有的科目都統整在一起讓大家一起學習...。」（2005.9.20.訪談紀錄）

「課程裡面可能會比較接近生活化...就是在生活週遭都能經驗到的...讓孩子也很有趣...在教師的教學上...會比較多元...可能會透過戶外教學，可能會透過演戲，可能會實際去操作...讓孩子引起動機或學習的概念，這是我覺得主題課程統整。」（2005.9.20.訪談紀錄）

希望幼兒園的真真老師認為，主題教學就是讓孩子主導課程的發展，教學應該強調學習者的主動性，老師的介入應該減少。

「理想的應該是...小朋友來到班級裡面...全部的事情他們都可以自己規劃好...其實學習各方面應該由他們自己主動...老師部分會比較少一點...主要是小朋友他們自己主動性...。」（2006.6.6.訪談紀錄）

同樣的蘭蘭老師也肯定主題教學對幼兒學習的幫助，在訪談過程中也不斷稱說：「我們在進行主題時...」，彷彿以採用主題教學自居，但是對主題教學的概念似乎有些混淆，似乎認為主題教學是包羅萬象，甚至應該涵蓋大單元，是活化了的大單元。根據訪談資料顯示，蘭蘭老師似乎在暗示一般公立幼兒園的老師，對主題教學是排斥的。蘭蘭老師也質疑實施主題教學，是否可以照顧到每一位學習者的個別差異，她特別擔心文化刺激較弱的孩子，會因為表達能力較差，無法在主題教學中享受學習的樂趣。

「...畢竟我說實在話...現在公立幼稚園年紀大的比較多喔，我所聽到的他們都是排斥...可是我走了主題這幾年的感覺就是，你把大單元活化了，然後注意孩子的生活，那也就夠了...」（2006.6.5.訪談紀錄）。

「...其實主題教學它應該是包羅萬象的，它是包羅各家的，也要把大單元的教學納進來，才會是一個成功的主題教學...表面上看起來很熱鬧，但實際上是不是每一個孩子都能享受到這個主題教學的快樂，會不會是有些小朋友他的家庭就是不夠？文化就是不夠？就跟不上啊...」（2006.6.5.訪談紀錄）。

研究問題四、幼兒教師對主題教學之信念如何反應在教學行為上？

根據資料顯示，對主題教學不同程度的認知和信念，確實有不同教學行為的呈現。但是對主題教學持正向肯定之信念者，其信念未見得反映在教學行為上。相信主

題課程就是統整幼兒學習經驗的玲玲和莉莉老師，教學傾向將學習融入幼兒日常生活的探索過程中，課程主題的選擇也以結合幼兒的生活經驗為主（2005.9.23.觀察紀錄），研究進行時教室內正進行麥當勞的主題。在教學上偏重提問；紀錄孩子的經驗；利用佈置主題情境引發幼兒的學習動機，促進幼兒主動學習；鼓勵幼兒發現問題、試驗探索；幼兒評量也配合園方措施，採用強調過程評量的學習檔案模式（2005.10.18.觀察紀錄）。

「...我們在假日分享回來...孩子都會提到有趣麥當勞吃東西...那就走麥當勞試試看...順便把那個錢幣概念也帶進去，還有一些科學實驗也帶進去給孩子...」（2005.9.20.訪談紀錄）。

「...那這次我們要申請多少錢出去，才不會又白跑一趟？就是我還是會把問題問題拋出來給孩子...孩子就會說我們回家的時候自己去看、自己去查價錢、去 7-11 查價錢...去看多少錢回來告訴老師，才可以寫申購單...」（2005.11.28.訪談紀錄）。

「...因為我們學校會做檔案評量...透過角落時間還有他們操作的過程，可能是他們在炸東西的時候...在炸薯條時，他第一次削皮的樣子，和第二次削皮的樣子不同...」（2005.11.28.訪談紀錄）。

玲玲老師自稱與孩子互動，比較偏向一起學習的方式（2005.9.20.訪談紀錄）。事實上，在研究者教室觀察過程中，也發現貝貝幼兒園的兩位老師，確實一直以與幼兒一起學習的方式進行課程，例如在油炸薯條和雞塊的實驗操作中，對於如何避免熱油的噴濺、油炸食物的時間控制、如何判斷雞塊是否熟了、如何避免食物粘鍋等等的問題，自稱不曾做過廚房工作的兩位老師，確實是跟著孩子一起實驗、一起嘗試錯誤、一起請教專家，最後才做出成功的成品來（2005.9.6.-12.28.觀察紀錄）。

「...我們有兩種方式，一種是去問麥當勞的阿姨，一種就是請誰的爸爸媽媽有空，可以來教我們如何炸雞塊...」（2005.11.28.訪談紀錄）。

資料顯示希望幼兒園上午的點心時間之前，由蘭蘭老師負責教導讀寫算的幼小銜接課程，使用數本語文和數學的練習教材供孩子操作。真真老師負責點心時間之後的主題教學時間，在希望幼兒園所謂主題教學，就是配合兩家出版社之教材所進行的教學活動。根據研究者針對研究對象所使用的教材分析，教材編寫形式較類似單元活動設計，與文獻資料所描述之目標導向和探索取向的主題教學相去甚遠。研究進行中共觀察到四個主題，平均每五週進行一個主題，分別為：「小花草大世界」、「形形相印」、「頭兒壯壯」、「老師，斯卡也達」。下午時段則安排各領域輔助教學，包含：陶笛課程、唐詩、數與自然等等（課程計畫；2006.3.1-5.30.教學日誌；2006.3.3-5.30.觀察紀錄；2006.6.5.-6.6.訪談紀錄）。

根據研究對象的描述，雖然採用現成教材，但是老師的教學彈性很大，兩班主題雖然相同，但是各班可以有不同的做法（2006.4.21.訪談紀錄）。但是資料顯示，教學活動大多依據教材進度進行，兩班部分的活動還是採取相同的步調，尤其是大型活動的進行幾乎是一致的（2006.3.3-5.30.觀察紀錄）。真真老師在訪談中指出，必須配合園所和學校進行的活動實在太多了，主題課程的進行時常被迫中斷，甚至有些已經與幼兒預告的活動，都必須被迫改期或取消，真真老師表示有時會對孩子很感愧疚。

「...時間幾乎都會變得很零碎...有時候就覺得很對不起他們，跟他們說要完這個活動，已經預告了，就講好了，但是...不行耶，明天有什麼...就只好跟他們說抱歉...」（2006.6.6.訪談紀錄）。

根據資料分析，負責進行主題教學的真真老師，較多採用直接教學策略，例如利用單槍投影直接教導指印畫的步驟（2006.4.11.觀察紀錄）、直接示範潔齒的正確方法、對幼兒的爭執直接提供解決的方法、和直接給予價值評論等，似乎與文獻資料所顯示之主題教學的內涵有所不同。

小朋友：「壞松鼠、壞貓頭鷹！」（幼兒對於故事中動物拔牙方式不成功的反應）

老師：「你這樣就不對了，他們也是好心要幫忙啊，只是方法不對而已」（2006.5.9.觀察紀錄）。

研究問題五、幼兒教師在進行主題教學時教學行為的影響因素為何？

資料顯示部分研究對象的教學行為，無論在教材和教學策略的選擇、活動的安排、甚至材料的選擇和操作方式，都無法充分反映其對主題教學的信念。顯然幼兒教師在進行所謂的主題教學時，其教學行為不全然受其教學信念所影響。在訪談過程中，貝貝幼兒園的玲玲和莉莉老師表示，除了本身對兒童的學習和教學原本就持有較開放的理念，以及持續不斷的進修，不時接收專業領域的新知識之外，學校要求老師每天填寫教學日誌，鼓勵老師在課程進行中不斷反思檢討，經常性的教學研討會，同儕間開放持續的專業對談，園方對他們所提問題和需求，都能適時回應和提供支援，是主題教學得以順利推動的主要因素（2005.11.28.訪談紀錄）。兩位研究對象的說法，也可以從其他資料中得到驗證（2005.9.6.-12.28.教學日誌；2005.9.6.-12.28.園務會議紀錄）。研究者也觀察到貝貝幼兒園，每個月有定期的教師讀書會的運作，正在研究所進修的園所負責人，經常推介相關圖書要求老師閱讀，把研究所獲得的新資訊與園內教師分享。另外資料也顯示，園所訂有獎勵辦法，鼓勵教師進修及參加相關研習活動，園內也經常邀請專家學者到園，為教師和家長舉行專題演講。每年定期舉辦與他園交流參訪活動，教師有相當多的機會吸收新知（2005.9.6.-12.28.園務會議紀錄；2005.9.6.-12.28.園所活動紀錄）。

希望幼兒園蘭蘭老師表示，自己許多教學上的想法和做法，受過去專業養成教育的經驗影響最大，教學上遇有難題還是會尋求過去師長的協助（2006.6.5.訪談紀錄）。根據研究資料顯示蘭蘭老師，近十年來陸續在進修師院各種不同班別的課程。在訪談當中蘭蘭老師還特別調，她非常重視交通安全和環境保護教育的主題，每年都會列為必帶的單元，原來這兩個單元是每年師院生教育實習時，一定要進行的單元，蘭蘭老師就非常肯定這兩個單元對幼兒學習的重要性。此外，研究者根據資料分析，蘭蘭老師似乎相信教師的年齡，也會影響其教學行為，至少在接受新觀念的程度上，是受到年齡的影響。

「...還有師院給我一個很大的啓示...交通安全一定要上，環保一定要上，這兩個就是一定要放進去，我不管你們的主題怎麼定，我就是會把它拉進來...」（2006.6.5.訪談紀錄）。

「...畢竟我說實在話...現在公立幼稚園年紀大的比較多喔，我所聽到的他們都是排斥...」（2006.6.5.訪談紀錄）。

真真老師則表示自己雖然是幼教本科系畢業，但是自謙資歷淺短，許多教學方法和班級經營策略，是學習自於一起搭班的資深老師。另外真真老師也認為會影響自己教學行為的另一個因素，應該是自己的觀念，她認為在師院學習的一些教學理念，反而沒有直接運用在職場上。真真老師所謂的「自己的觀念」，在訪談中她提到「身為一位老師應該要做什麼」，根據研究者的判斷，應該指的就是教學的信念。

「...我覺得最深刻的影響，應該就是每個曾經搭班過的老師吧。...可能沒有直接就是在這個職場運用得到，反而是自己的觀念吧...身為一位老師應該要做什麼，或者是你自己的概念是什麼...」（2006.6.6.訪談紀錄）。

根據資料顯示，希望幼兒園因為是國小附設幼兒園，教師研習幾乎都是跟隨國小部的規劃，幼教部的老師除非參加教育局所舉辦的研習課程，否則學校並沒有為四位幼教老師規劃校內的研習課程（2006.3.1-6.7.園務會議紀錄；2006.6.6.訪談紀錄）。兩位研究對象都認為家長對學校的教學很配合，談到家長對老師教學回不會產生壓力壓力？兩位研究對象都認為不會。

「家長不會，家長都很支持，家長真的都很支持...尤其是跨區的家長都很重視孩子的教育，配合度都很高...」（2006.6.5.訪談紀錄）。

至於教材的選擇和教學方式，完全由園長和教師在園務會議上討論決定（2006.6.6.訪談紀錄）。但是兩位研究對象都認為行政主管的專業理念和處事風格，對園所的課程走向和園務運作有很大影響。

「...我們的 leader，就事論事，是應該要有專業幼教理念的人來接...我不管你的行政理念有多強，畢竟你對這塊專業不了解的時候，當人家在給你建議的時候，你就沒辦法接受...」（2006.6.5.訪談紀錄）。

「...園長這個角色是滿重要的...我覺得園長的角色...做事情計畫的時候要比較細密...但是在跟人際相處的時候就要比較寬容的...那其他老師就是比較好相處...」（2006.6.6.訪談紀錄）。

在比較四位研究對象的年齡和經歷中，真真老師的年齡最輕，幼教資歷也最淺短，她也是唯一正統師院幼教系畢業的公費生，但是四位研究對象當中，真真老師對主題教學的信念反映在其教學行為，是最明顯表現不一致的研究對象。根據研究者的觀察和研判，是希望幼兒園整體教學情境使然，在教室裡資深的蘭蘭老師明顯的是處於主導的地位，真真老師無論在園所裡或自己帶班的教室裡，自主性和選擇權極低，她個人也在訪談中表示，她的教學受到一起搭班老師的影響，因此可以推論影響真真老師教學行為的因素，除了她自稱的教學信念和過去經驗之外，教學現場的環境氣氛影響也不小。資料也顯示希望幼兒園的分科教學和注重輔助教材的課程模式，並非來自家長的壓力，應該是一方面來自於主流老師的教學信念，一方面是行政主管強烈的小學教學經驗。資料也證明貝貝幼兒園兩位研究對象，主題教學的信念和教學行為呈現較為一致，園所的教學情境和支持系統助益頗大。從各方資料綜合分析顯示，影響教師教學行為的因素計有：教學信念、過去的相關經驗、以及園所的教學情境和支持系統，這些因素頗能符合文獻資料所顯示。

伍、結論與建議

根據研究資料分析歸納所得，結論包括：

- 1、幼兒教師對主題教學有不同程度之認知，但是大多具正向之信念。幼教師根據自己的經驗和所處的教學環境，對主題教學各自有不同程度的解讀，但是大多持肯定之正向的態度與信念。
- 2、教學信念足以影響幼兒教師教學行為，但是實際影響教師教學行為的因素相當複雜，包括教學信念、過去的相關經驗、以及園所的教學情境和支持系統。
- 3、幼兒教師在實施課程時，教學信念會反映在所採取的教學策略和教育決定上。
- 4、教師書寫教學日誌、持續的同儕專業對話、和不斷進行教學反思有助於教學行為之改善。

研究者根據研究結論提出以下建議：

- 1、師資培育機構在規劃幼教師資養成課程時，應納入主題教學和方案探索的課程，以提供未來的幼教師實施主題教學的知能。

- 2、有系統辦理主題教學相關研習課程，提供現場幼教師進修研習機會，以促進其實施主題教學之知能。
- 3、落實學界和實務界的合作，提供教學輔導和資訊，協助園所營造教師專業成長的教學環境和支持系統，鼓勵幼教師藉由書寫教學日誌、持續的同儕專業對話、和不斷進行教學反思，以改善其教學行爲。

參考文獻

- Bauch, P. (1984). Prediction elementary classroom teaching practices from teachers' educational beliefs. ERIC Document Reproduction Service No : ED 252954.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cassidy, J., & Lawrence, M. (2000). Teachers' beliefs : The "whys" behind the "how tos" in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 193-204.
- Chan, Jacqueline K. S. (1999). Student teachers' beliefs – What have they brought to the initial teacher training. Annual Meeting of the National Association. ERIC Document Reproduction Service. No : ED435607.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18, 5-17.
- Hogben, D., & Lawson, M. (1983). Attitudes of secondary school teacher trainees and their practice teaching supervisors. *Journal of Educational for Teaching*, 9, 249-263.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: the project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: the project approach* (2nd ed.) . Norwood, NJ: Ablex.
- Kilpatrick, H. W. (1918). The project method. *Teachers College Record*. 616 (4), 319-335.
- Kowalski et al. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 5-14.
- Lin, H-L., Silvern, S.B., & Gorrell, J. (1998). Early childhood pre-service teachers' beliefs in Taiwan. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service. No : ED429733.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maddos, H. (1968). A descriptive study of teaching practice. *Educational Review*, 20, 177-190.

- Mulholland, J. & Wallace, J. (1999). Teacher induction and elementary science teaching : From dreams to reality. Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. ERIC Document Reproduction Service. No : ED435546.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Oxford University Press. (1995). Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Fifth Edition. Oxford University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Petty, M., & Hogben, D. (1980). Explorations of semantic space with beginning teachers : A study of socialization into teaching. *British Journal of Teacher Education*, 6, 51-61.
- Piaget, J. (1971). Biology and knowledge. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34, 23-44.
- Pratt, D.D. and Associates (1998). Five perspectives on teaching in Adult and higher education. Malabar, FL: Krieger, Publisher.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Butter., & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education, pp.102-119. New York: Macmillan Library Reference.
- Ross, John A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness : Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97, 227-251.
- Spodek, B. (1998). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Childhood Development and Care*, 38, 13-32.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). The development of teacher perspectives : Final report. University of Wisconsin-Madison. ERIC Document Reproduction Service. No : ED266099.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities : field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31, 45-55.
- 方吉正 (1998)。教師信念研究之回顧與整合—六種研究取向。《教育資料與研究》，20期。
- 中國教育學會、中華民國師範教育學會 主編 (2002)。《新時代師資培育的變革：知識本位的專業》。高雄：復文。
- 李佳錦 (1994)。國中理化教師的教學信念研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文。
- 李麗君 (2002)。職前教師教學信念及其改變之研究。《中等教育學報》，9，1-26。
- 林芯汝 (2002)。溝通式教學法之教師信念與教學行為：以一位國中英語教師為例。國立台灣師範大學英語研究所碩士論文。

- 林清財(1990)。我國國民小學教師教育信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 周淑惠(1996)。幼兒教師之教學信念與行為研究。《國科會專題研究計劃成果報告》。NSC85-2413-H134-005。
- 胡美智、段慧瑩(2003)。幼兒園主題教學對幼兒讀寫萌發之影響探討。《慈濟技術學院學報》，5，187-208。
- 范麗娟(2004)。深度訪談。謝臥龍策劃主編，《質性研究》，頁 81-126。台北：心理出版社。
- 徐偉民(1996)。國小數學教師初步機率教學之研究。國立屏東師範學院教育學類碩士論文。
- 高強華(1992)。教師信念研究及其在學校教育革新上的意義。臺灣師範大學，《教育研究所集刊》，34。
- 粘玉秀(2002)。教師信念及其對教學行為的影響：一位高中英文教師的個案研究。國立台灣師範大學英語研究所碩士論文。
- 陳冠潔(2002)。一位幼稚園教師在主題式課程中引導行為之探討。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 陳淑敏、張玉倫(2004)。幼兒教師教學信念與教學行為之探究。《屏東師院學報》，21，1-36。
- 陳淑琴(2004)。主題課程建構與課程記實。建構主義之幼教課程研討會——理論與實務對話。弘光科技大學：民國九十三年四月三十日、五月一日。
- 陳淑琴主編(2004)。《美猴王——車籠埔幼兒實驗學校主題課程紀實》。台北：光佑文化。
- 陳婷芳(1994)。幼稚園教師教育信念與教學行為之研究。國立師範大學家政教育學系碩士論文。
- 湯仁燕(1992)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃美瑛(1995)。《意象——幼兒教師實際知識的運作之研究》。屏東：睿煜出版社。
- 黃良惠(1995)。幼稚園教師教育信念與教師行為之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 楊雅萍(2000)。國小教室生活中教師教學觀點之探究——以一位參與情境教學改革的教師為例。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 廖婉雯(2003)。高中英語教師對溝通式教學法的教學信念及其教學行為之探究。國立台灣師範大學英語研究所碩士論文。
- 劉玉燕(1995)。佳美主題教學——一個從無到有的生產創造過程。台灣研究基金會：世界幼教趨勢與台灣本土經驗研討會。
- 劉玉燕(2003)。傳統到開放——佳美主題建構教學的發展歷程。簡楚瑛策劃主編，《幼教課程模式》(第二版)，頁 121-168。台北：心理出版社。

- 盧蕙馨（2004）。參與觀察。謝臥龍策劃主編，《質性研究》，頁 57-80。台北：心理出版社。
- 謝瑩慧（1995）。影響幼稚園教師課程決定的教育理念研究。八十四年師範學院論文發表會。屏東：屏東師院。
- 簡楚瑛（1995）。我國幼稚園教師教育信念與教學行為之相關因素研究。《國科會專題研究計劃成果報告》。NSC84-2411-H134-009。
- 簡楚瑛（2001）。《方案教學之理論與實務》。台北：文景書局。
- 魏惠娟（2004）。焦點團體。謝臥龍策劃主編，《質性研究》，頁 271-316。台北：心理出版社。
- 蘇素慧（2002）。國小教師對九年一貫課程數學領域教學信念與教學行為及相關問題之研究。屏東師範學院數理教育研究所碩士論文。