

國小教師閱讀教學之信念與實踐個案研究

呂美慧

摘 要

近年來，全語言取向的閱讀教學觀漸受重視，而對早期的字音技能取向造成衝擊。本研究以一位國小教師為例，採用訪談、觀察和文件分析等方法，探索其對字音取向和全語言取向的協調，藉以了解閱讀教學信念的內涵特質，以及信念與實踐的符應關係。研究發現：（1）個案教師閱讀教學信念以「培養生活智慧」為核心，牽繫其「知識與學習」、「教師角色」及「學生學習」等信念。（2）信念除了核心邊緣及強弱之別，亦具有「變易與可塑」、「衝突與相容」及「連續體式涵蘊」等特質。（3）教學實施涵容多面向閱讀教學信念，與核心信念大致符合。（4）教學實踐與信念產生落差的原因，教師知覺部分，以制度因素影響最大；研究者觀察部分，則是個人信念特質使然。

關鍵字：信念；閱讀教學；信念與實踐

投稿日期：2005年9月28日，2006年2月23日通過採用。

呂美慧，國立中正大學教育學研究所博士生，Email: mei.carol@msa.hinet.net

國小教師閱讀教學之信念與實踐個案研究

研究動機與目的

在教師教學的研究領域上，自認知心理學興起，原本關注教師行動和學生學習效果的「過程—結果」研究派典受到質疑，部分學者轉而致力於教師思考研究的詮釋派典（Calderhead, 1996）。教師透過省思，回顧教學過程的事件，詮釋教學事件的訊息，對知識和教學產生新的理解，再進一步規劃並改進接續的教學活動。Woods（1996）提出「人類認知模式」，指出詮釋及理解不僅根基於既有的信念體系，過濾訊息—作出判斷—影響行動，也對行動後的事件或訊息再加以作用，產生新的理解和詮釋，反溯影響其信念體系。Islam（1999）以350位幼兒教師為對象，結果發現：幼兒讀寫能力與教師知識較無關聯，而與教師閱讀信念、教學的關係較為密切。可見在教學實踐上，閱讀信念比知識更具主導作用。教師以其信念影響著教學判斷、教學決定與教學實踐（Shavelson & Stern, 1981），故教師閱讀教學的信念，實為閱讀教學實施的重要變項。

西元1980年代之後，美國許多學者如Ken Goodman、Michael Holliday等提出整體觀的閱讀歷程和語言課程理論後，全語言取向的閱讀教學觀，逐漸受到大家的注目（李連珠譯，1998）；再者，國內近幾年來，由於九年一貫課程實施，在課程統整理念的推波推瀾下，更引發許多教師、學者對全語文教學的興趣，紛紛進行研究和試驗，而對早期強調認字辨義的字音取向造成衝擊。前者強調整體意義的前導，進而統整聽說讀寫能力的發展和字詞／技能的學習；後者則著重由個別字音的分析出發，而至整體意義的理解。Scharer等（1992）以1000位國小教師為樣本，結果發現教師的閱讀教學大多屬於發音或技能取向，忽略文章整體內容意義及作者寫作技巧的賞析。此點與研究者實務觀察所得相仿，箇中原因與因應考試方式、重視成績分數有相當關聯，但是在閱讀教學的應然面，孰重孰輕，才能使學生學習獲致最大受益，值得探討。

經實徵研究（賴盈君，2000），教師對閱讀本質信念的取向不同，對於教學的活動設計、過程輔導以及評量目標也就隨之變異，影響教學實踐的方向。不過，教學信念與行動實踐的影響關係並非僅是單向的主導，教學實踐成效也會衝擊原有信念系統，使之隨著更動調適，再成為下一次教學實踐的主導動力（陳曉綺，2000；Schreiter & Ammon, 1989），彼此尚存在相互調融的循環回饋關係，具有積極更新的意義。另外，亦有研究指出（周淑惠，1999；Danish, 1985），教學信念雖然引導著教學實踐，但因外在情境的因素與限制，會有

部分信念無法落實，兩者並非必然一致，甚至有反其道而行的衝突與扞格。

歸結以上緣由，研究者欲了解對全語文教學有興趣的國小教師，對閱讀教學，是持著什麼信念？這些信念是如何落實於課程教學？信念與實踐之間是否存在落差？基於資料蒐集豐富性的考量，本研究選擇一位對閱讀教學具有積極信念，且已接受一系列全語文教學研習進修的國小教師作為研究對象，探討其閱讀教學之信念及其在教學現場上的踐履。本研究目的有二：

- 一、瞭解一位國小教師閱讀教學信念的內涵及特質。
- 二、分析該教師閱讀教學信念與實踐的符應與落差。

文獻探討

一、閱讀教學的信念取向

Duffy 在西元 1978 年統整當代閱讀教學理論，編製五種不同理論取向的分測驗，分別為「統整整體取向」、「自然語言取向」、「興趣取向」、「字詞取向」、「技能取向」分測驗。研究證實教師的確存有閱讀教學之信念系統。經因素分析，可分成「學生中心取向」和「內容中心取向」（張小菁，1996）；其閱讀教學信念內涵如表 1：

表 1 教師閱讀教學信念取向內涵

閱讀教學信念 閱讀教學層面	內容中心取向	學生中心取向
教材選擇	結構性技能材料—類似教科書教材	—兒童自然語言材料—真實文學作品及生活教材
活動分組效標	技能需求——閱讀能力水準——	—學生語言成熟度——學生興趣
重要教學活動	特殊技能之精通—引導閱讀進行—	—使用語言溝通——選擇閱讀有興趣之文章
字詞教學	音節發音線索——視覺字形辨識	—脈絡或發音——字詞之語意語用
評量指標	閱讀技能學習量——學生閱讀水準	—朗讀之進步—對閱讀語文情意反應
閱讀理解定義	重視閱讀流暢——字面及事實之—— 不重視深究文意 細節回憶	—推論文意——創意的、批判的建構文章
教師角色	教師導向控制——教師指定教材—— 教學 幫助學生	—教師引導提昇學生—學生自行學習 主動學習能力
重視的學生對象	低能力水準學生——平均水準學生	—平均以上學生——較有能力之學生

資料來源：臺北市國民小學教師閱讀教學信念之研究（頁 38），張小菁，1996，台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文。

上表中，內容中心取向的信念內涵，乃由教師主導控制，以閱讀技能為主要考量，選用經人工刻意組裝之結構技能材料，強調字音字形之辨識及閱讀技能之精熟，學生為被動學習或接受訓練之角色。學生中心取向的信念內涵，以學生為主體，依學生興趣為出發點，選擇真實性文學作品為題材，著重學生情意反應，自行建構和創造性思考。各層面由左到右，呈一連續體的分佈，教師閱讀教學信念則立於此連續體中之一處。DeFord (1979) 根據語言單位的大小，將閱讀教學取向分為三種：發音 (phonics) 取向（重視字母與發音的關係）、技能 (skills) 取向（重視正確快速的字詞解碼）、全語言 (whole language) 取向（重視整體語意的前導）。Richardson, Anders, Tidwell 及 Lloyd (1991) 將教師閱讀教學的信念分成四類¹：技能／字詞取向、文學結構取向、全語言取向、（閱讀策略取向²）等，實地觀察和晤談 39 位國小教師，研究發現教師採「技能／字詞」取向最多，其次為「文學結構」取向，「全語言」取向較少；「閱讀策略」取向最少。

綜上發現：DeFord 依語言單位大小分為「發音」、「技能」及「全語言」取向，最為簡要，是共同的項目，可視為基本類型；Richardson 等的分類較為精細，深究之下，則以「全語言」信念取向（以讀寫能力為探索工具），與其他三項（確定對文章的瞭解），有明顯區隔；而 Duffy 以閱讀歷程的主體（學生或文本內容）為畫分標準，把「字詞」和「技能」取向納於「內容中心取向」，而「學生中心取向」除了包涵「全語言」取向以外，也對「自然語言」和「興趣」加以關注考量，涵蓋較廣。Tidwell 在西元 1992 年檢驗全語言教學之教師信念發現：教師信念和態度是一連續體而非分成兩個向度；Madison 在西元 1993 年提出「光譜」的譬喻，來描述教師有關閱讀、知識、計畫、決定的信念 (Speaker & Madison, 1994)。也就是純然的二分法太過簡化，光譜式的多維連續體更適於解釋教師對閱讀的思考和信念。Duffy 研究之教師閱讀教學信念取向在八個層面，均有漸進式表徵，詳實明確，提供本研究之參照比較，並考慮其多維連續體之特性，採用質的研究，透過多方資料以找出規律 (pattern)，了解閱讀教學的信念取向與特質。

二、閱讀教學的實施面向

閱讀教學的實施依功能取向或閱讀立場 (stance) 的不同，呈現歧異的面貌。從功能觀點來看，「工具性功能」取向的閱讀教學，教材選文偏重生活實用語文，著重語文知識和閱

1 Richardson 等 (1991) 將教師閱讀教學的信念分為兩個向度：一為「閱讀本質／目的向度」的觀點，兩端分為「學生建構文意」取向與「文意在文章中」取向；另一觀點為「閱讀教學向度」，兩端為「文學取向」與「技能取向」。兩向度連續量垂直交叉，構成四個象限，每位教師的信念實踐則位於四個象限中的一個。

2 Richardson 等對此象限並未加以命名，依其取向為「技能取向」與「學生建構文意取向」之交集含意，應屬閱讀後設認知策略的教學取向。此類取向主要是教導技能以理解文意，如閱讀策略，文意是由學生建構而來。故以（閱讀策略取向）表之。

讀技能的教導，重視養成溝通學習的能力（趙鏡中，2000）而「文學性功能」取向的閱讀教學，教材以兒童文學作品為主，以美感體驗及文學賞析為教學重點，著重培養文學的鑑賞能力（林秀娟，2001；陳淑娟，2001）。從讀者回應觀點來看，「閱讀是讀者和文章訊息的雙向溝通」，依閱讀立場分為傳輸式閱讀和美感式閱讀；傳輸式閱讀的教學，強調理性的知識認知活動，著重蒐集文章的資訊與概念；而美感式閱讀的教學則強調感性的心靈觸動和情意抒發，側重讀者與作者的意象溝通（Rosenblatt, 1994；吳春田，2001）。兩者取向不同，實為閱讀理解層面的差別，而且整個閱讀歷程，乃為一包含此兩種立場之連續體。以傳輸式閱讀了解文章資訊概念，或以美感式閱讀加以詮釋、評價，產生新的閱讀經驗，兩者對於學生閱讀的引導都有價值。

綜上，不論是「功能取向」上的「工具性」和「文學性」，或是「讀者回應觀點」下的「傳輸式」和「美感式」，其分析論點均可歸於一源：即知識理性與情意感性的分野。也就是說，閱讀的工具性功能乃藉由傳輸式閱讀的途徑，習得閱讀技能與知識概念後，而得以發揮；而文學性功能則依賴美感式閱讀，著重讀者情意的體驗和賞析，以竟其功。

研究方法與限制

本研究採立意取樣，選擇一位國小教師—何老師（化名）作為研究對象。何老師高中畢業後曾到原住民學校代課，大學畢業後結婚成家，在民間企業擔任品管工程師，須與同儕討論研究的工作模式，讓她深覺積極求進步的必要及合作的可貴。工作半年後，考量家庭需要，轉任教師，先在苗栗縣原住民學校服務一年，後來轉調新竹縣，再調彰化縣。在她參與本研究時，已有四年正式教師教學經驗，擔任二年級導師，育有一子，為人母的經驗，讓她更體會到兒童學習的歷程以及閱讀教學的意義。因為對於閱讀教學持有積極信念，經常利用假期，自費參加閱讀及全語文教學研習，充實閱讀教學知能，尤其具有自我反省思考的態度，常拍錄他人或自我教學以及學生活動，藉以反思，改進自己的教學。

本研究採取質性研究方法，以訪談、觀察為主，文件分析為輔，進行資料蒐集。首先，採取事件取樣的方式來作參與觀察，分由兩條途徑進行：一是國語課本教學，以一課課文為單位，觀察其全部教學活動；另一是配合生活領域的故事繪本教學，觀察其整節時間都在進行閱讀教學之重要活動。共觀察國語課本教學6節，故事繪本教學10節。接著，採開放式的深度訪談，以瞭解其閱讀教學信念，利用放學後時間，在教室進行，總計正式訪談十三次。每次訪談均加以錄音，教學觀察則加以錄影，再轉譯為逐字稿，資料蒐集項目包括訪談逐字稿、觀察錄影帶，以及文件收集資料（如個案教師閱讀教學研習資料、教學計畫、概念圖、閱讀學習單、學生作品等）。資料分析主要採用分類策略，首先依研究目的，將分析類

別粗定為信念內涵、實施概況、信念與實踐的落差等類；接著參考文獻所得，在信念內涵項下，再分為知識與學習、教師角色、學生學習本質等，作為編碼³分類之基本架構；編碼過程中，再依逐字稿實際意義，增加類別，形成許多小類目；隨後依其同質性，群聚成大類目，萃取核心意義。同時兼採情境式策略，著重信念與實踐之脈絡，把各種情境的敘述及事件密切相連，成為一個整體，探索其中的關係、落差與演變。研究結果以敘事性描述⁴為主，綜合整理時，則使用表格或網絡圖形來表達其梗概及關係；並請指導教授和研究對象加以檢核、澄清及修正，使更具效度。研究歷程達一年八個月。

研究過程中，研究者與研究對象並不同校服務，因此觀察和訪談時間也受到限制，比較無法獲致立即性情境資訊或問題解答。研究者現場觀察時間雖是閱讀教學的主要時段，但個案教師仍有許多隨機融入之閱讀指導，由此，可能使資料蒐集不夠周延而遺漏重要線索，而且信念牽涉深廣，有些甚至是個體本身尚未察覺的，本研究僅依據蒐集資料加以分析詮釋，因此研究結果未能代表個案教師之真實全貌。

閱讀教學的信念

何老師閱讀教學的信念，分為兩大面向：「與閱讀教學直接相關的信念」及「一般概括性的教學信念」，其內涵取向整理如表2：

誠如文獻所述（Rokeach, 1980；王恭志，2000），何老師閱讀教學的信念有強度高低之分，也有核心邊緣之別。而信念與信念之間又依其關連性呈叢集式林立，各個小叢集再彼此脈絡相連，構成複雜的信念系統。研究者也發現：一項行動常是數種信念的共同作用使然。如何老師認為實施閱讀教學的核心目標在於使孩子成為一個具有生活智慧的人，所以培養表達溝通的能力和觸發個人感覺情意，也就成為學習內涵；為了有效達成此目標，所以全語文教學逐成為教學工具，而全語文教學在閱讀本質上的主張就是重視整體文意的前導，再往下分析個別字詞的意義，兩者密不可分；對於教材的選用，由於國語課文和故事繪本在內容編寫上各具特色，故何老師兼而採之，互補為用，以落實其閱讀教學「涵容認知與情意」之目標期望。

3 在編碼（coding）分類時，主要採歸納性的分析，以求與事實真相吻合。所謂歸納性分析，是指分析的組型、類目的產生以及主題與範疇，乃根源於資料本身；是由資料產生而來，而非在資料蒐集和分析之前就已經被強調（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。

4 本文為碩士論文改寫而成，文中原有呈現原始訪談文字及觀察資料以為引據，但因徵稿文字之所限，為求研究統觀及精華呈現，只得割捨引用部分，僅以原始資料經類目歸納後之結果呈現。

表2 何老師閱讀教學的信念內涵

面向	層面	信念觀點	
與閱讀教學直接相關的信念	工具性價值	閱讀教學的目的是要培養學生具有生活智慧	
	學習內涵	我要培養學生語文表達的能力	
		我要激發學生的感覺和閱讀興趣	
	閱讀本質	閱讀的理解是先從整體意義的瞭解再到字詞的分析	
	教學方法	全語文教學是生活探索的有效工具	
	教材選用	國語課本和故事繪本對閱讀教學的功能各異	
一般概括性的教學信念	知識與學習	知識觀	客觀知識如法則與定律，由老師傳輸 生活經驗是主觀知識，由學生建構
		學習觀	透過不同的討論來激盪思考，可使學習更豐富 學習不僅關注於當前課程，也為未來預作準備
	教師角色	教師職責	教師應該要執行課程的規定 教師應該要督導全體學生學習
		教與學的分際	教師作動機啟發，學生就能自己學習 教師應作資訊傳達，但學生未必須要立即體悟實踐 教師作思考激發和引導，讓學生自行建構價值觀
		師生關係	在教師督導內，學生自主學習 我希望做到平等的關係
	學生學習本質	學生	很多孩子不能用心感覺周遭的人事物 本質 低年級的孩子喜歡有趣好玩的活動 低年級的孩子具有高度的嘗試興趣
		學習特質	所有的孩子均能學習 低年級的孩子透過「身體操作」進行學習發展 越小的孩子越需要圖畫來瞭解文字 低年級的孩子需要示範與模仿

資料來源：研究者整理自研究資料。

除了「與閱讀教學直接相關的信念」，也牽涉其他層面的信念，由於何老師認為生活經驗應由學生建構（知識觀），而提問討論是激盪思考的有效方式（學習觀），所以何老師特重提問討論來促以生活智慧的琢磨。而基於學生學習本質的信念（喜歡有趣、具體操作…），所以何老師在教學活動上也就朝向遊戲化、操作化。在這樣的教學活動中，教師扮演的也就

是學習督導者、動機引發者、思考激發者的角色了（教師角色）。信念系統的結構關連，實層層相連，環環相扣。

閱讀教學信念與實踐的關係

信念是個人內心信以為真的觀點，也是外顯行為的主導動力。但是，是否所有信念都能在生活中踐履，答案因人而異。以下就「信念與實踐的符應」和「信念與實踐的落差」分別闡述。

一、信念與實踐的符應

何老師兼採國語課本教學和故事繪本教學來實施閱讀教學，分別檢視如下：

（一）國語課本教學的實施與信念

就研究者觀察的國語第八課課文教學，其活動實施與支持信念如表3：

表3 何老師國語課本教學實施與支持信念

總節數	主要活動	時間	教學取向	主要的支持信念
六節	1.概覽課文	8 分	技能性	（無明顯觀點）
	2.人事時地物的語詞歸類	9 分	技能性	學習內涵：培養語文表達能力
	3.摘取段落大意	60 分	技能性	教師職責：執行課程規定
	4.內容討論	7 分	情意性	學習內涵：激發感覺
	5.生字教學	70 分	技能性	學習內涵：培養語文表達能力
	6.新詞教學	8 分	技能性	學習內涵：培養語文表達能力
	7.句型練習	69 分	技能性	教師職責：執行規定、督導學習 學習內涵：培養語文表達能力

註：1.資料來源：研究者整理自觀察教學資料。2. 時間未達三分鐘之零碎活動，不予列入。

由上表之分析得知，在六節的國語課文教學中，以「生字教學」、「句型練習」、「摘取段落大意」三項活動，在教學時間上佔頗高比例，為主要的重點活動。在教學取向上，除了「內容討論歸納主旨」是屬於情意性的陶冶之外，其餘都是技能性的指導；而且情意性的部分僅佔七分鐘，因此國語課本教學幾乎都偏向技能取向。比對其信念，可知何老師在國語課本教學，主要係實踐「技能」面的學習內涵信念與教師職責信念（執行課程規定、督導學生

學習)，其中又以「培養學生語文表達能力」為主要支持信念。

（二）故事繪本教學的實施與信念

何老師的故事繪本教學（自選三本繪本為教材），活動實施與支持信念如表4：

表4 何老師故事繪本教學實施與支持信念

總節數	主要活動	時間	教學取向	主要的支持信念
十節	1.概覽內容、圖畫	36 分	技能性 情意性	學生學習：圖畫輔助 學習內涵：培養閱讀興趣
	2.內容提問討論	138 分	情意性	工具性價值：具有生活智慧 學習觀：討論思考使學習豐富 學習內涵：激發感覺
	3.小組討論 「閱讀心得發表」	20 分	技能性	學習內涵：語文表達能力 學生學習：示範與模仿 教學方式：全語文教學
	4.小組討論 「戲劇角色分配」	12 分	技能性	學生學習：示範與模仿 教學方式：全語文教學
	5.影偶戲表演	80 分	技能性 情意性	學習內涵：語文表達、培養興趣 學生學習：喜歡有趣、身體操作 教學方式：全語文教學
	6.角色特質分析	32 分	技能性	工具性價值：具有生活智慧 學生學習：示範與模仿 教學方式：全語文教學
	7.手偶製作及表演	80 分	技能性 情意性	學習內涵：語文表達、培養興趣 學生學習：喜歡有趣、身體操作 教學方式：全語文教學

註：1.資料來源：研究者整理自觀察教學資料。2.其他零碎活動，時間未達三分鐘，則不予列入。

由上表可知，何老師的故事繪本教學，在活動方面，以「內容提問討論」所佔時間最多，平均每本故事繪本的討論都超過40分（一節）以上，而且仍然不足應敷所有問題之討論，常須利用其他零碎時段如導師時間，繼續延伸討論，才能提問完畢，可見對此項活動的重視；其次是影偶戲和手偶戲的表演，各80分，若再加上影偶製作及指導練習（不在觀察

之內)，則時間耗費恐遠甚於其他。在教學取向方面，雖然技能性指導的時間仍多於情意性陶冶，但是相對於國語課本教學，情意性部分已明顯提高比例，單就提問討論活動而言，已由原有（國語課本教學）的2.9%（7分鐘）提高為43.5%（138分鐘）；另外，偶戲表演活動對於學生興趣的提昇亦頗有助益，足見何老師對於激發學生感覺與情意陶冶的熱切。在主要支持信念方面，何老師在故事繪本的教學，係以實踐工具性價值（具有生活智慧）、學習內涵（語文表達、激發感覺與閱讀興趣）、學習觀（討論思考）、學生學習本質（圖畫輔助、示範與模仿、喜歡有趣）及教學方式（全語文教學）之信念，與其「與閱讀教學直接相關的信念」較有密切的關聯。

整體觀之，何老師以兩種途徑實施閱讀教學：在國語課本方面，屬於技能取向的指導，關注學生語文表達能力的養成；在故事繪本方面，則大幅加強情意層面的陶冶，著重激發學生的感覺與閱讀興趣，兩者並進，可視為「教材選用信念」（國語課本與故事繪本功能各異）及「學習內涵信念」（包涵技能與情意）之實踐。另外，如「教師角色信念」（執行規定、督導學習…）在國語課本教學中有顯著的實踐；而「教學方式信念」（全語文教學）及「學生學習信念」（討論思考、圖畫輔助、身體操作等）也都明顯表現於故事繪本教學，而這些教學的實施則統繫於「工具性價值信念」（具有生活智慧）的主導，因此，何老師在實踐上與閱讀教學的核心信念大多符合。

二、信念與實踐的落差

歸納分析所得，何老師閱讀教學信念與實踐的落差，分別由「何教師所知覺的」與「研究者所察覺的」兩個層面加以闡述，整理如表5。

在何老師知覺的部分，綜合分析可知，現實的確存在許多因素，衝擊個人信念，致使實踐產生或大或小的落差。其中阻礙實踐的最大因素，則以制度面的因素最難以克服，框架既定，學校與個人的行事與時間必受其支配，影響所及，使得教學時間備受限制，國語課本教學為主體，課程之外的閱讀教學只好成為配角。教師個人的教學思維及理想，只能在正式課程規定之外的狹窄空隙，勉力求得生機，而教學理想是否得以落實，則端看其信念的強度與韌性了。另外，由研究者察覺的角度，發現信念的特質也構成差距的因素。亦如文獻所指，信念有強弱之分，個案教師因閱讀本質信念模糊薄弱，而不見其具體踐履；忠實觀信念與學習觀信念交替拉鋸，因強度稍強，而致弱方信念隱讓；還有個人信念因存在迷思，導致實踐的矛盾。

表5 何老師閱讀教學信念與實踐的落差與原因

知覺角度	層面	實踐的落差	主要原因	實踐產生落差的信念
何老師知覺的差距與原因	課程計畫執行	執行時機延宕 計畫內容刪減	進度緊湊、節數限制 教師勞務繁雜	教材選用、學習內涵等信念 (以故事繪本啟發感覺興趣)
	教學活動實施	教學內容不符信念 全語文教學實施零散	學校統一評量的壓力 課程規定的安排 現實環境無法配合	工具性價值、教學方法等信念 (培養生活智慧、全語文教學)
	理想目標達成	戲劇演出不盡理想 提問討論不盡理想	進度緊湊、節數限制 學生眾多、技巧欠佳	學習內涵、學習觀等信念 (語文表達、討論思考豐富學習)
	師生關係互動	由教師主導學生學習 以體罰導正學生行為	教師能力不足 家長的觀念偏執	全語文教學、師生關係 (學生自主學習、平等尊重)
研究者察覺的差距與原因	國語課文教學	遵照教學指引規定	忠實觀信念	學習內涵信念 (語文表達、摘取整課大意)
	閱讀前活動	閱讀前預測幾盡闕如 過程較為單調	閱讀本質信念模糊 雜務煩瑣疲累	閱讀本質信念 (從整體到分析)
	學生答案要求	要求與書中內容一致	信念之間的交替拉鋸 (忠實觀信念較強)	學習觀信念 (討論思考、自由建構)
	價值觀引導	進行價值觀的傳達	迷思信念	教與學的分際信念 (教師不作價值觀傳達，由學生自行建構)

綜合討論

一、閱讀教學信念的特質

閱讀教學信念除了具有一般的信念性質（如核心邊緣之分和強弱之別）以外，尚有「部分程度的變易與可塑」、「相容與衝突」、「連續體式的涵蘊」及「光譜式的層狀分布」等特質。

（一）部分程度的變易與可塑

李暉（1992）指稱「信念雖會改變，卻不容易。」黃敏（1993）更進一步指出「信念是個人穩定不變的內在信仰。」觀察何老師閱讀教學信念的演化，有些核心信念如「教育工具性價值」、「知識與學習」、「教師角色」、「學生學習本質」等信念，的確不易轉變，但仍容許某一程度的變異。部分信念具有相當的變易性與可塑性，尤其當學生學習展現實效時，

對於信念的形塑就更具影響力，因而部分信念呈現動態性的變化，或調整、或建構、甚至顛覆重組，在某些層面與初始觀點有迥然互異的差別。

（二）相容與衝突

閱讀教學信念在不同層面各有內涵，呈叢集式林立構成信念系統。大體上，屬於同一叢集的信念，大多呈脈絡性的關連與契合，具有相容的特性。如何老師「與閱讀直接相關的信念」，係以成就生活智慧為核心目標，涵蘊其他如「學習內涵」、「教學方法」及「教材選用」的信念，彼此關連性極高，且互相契合。而「與閱讀直接相關的信念」與「一般概括性教學信念」之關係，則隨層面不同而各有疏密。如「全語文教學」、「語文表達和激發感覺」的信念，與「學習觀」信念（重視思考與建構）的關係密切，而與教師角色信念（執行規定、各有職責、師生關係）之間不僅關係較遠，甚至與忠實的教師職責信念產生扞格衝突。此點與 Danish（1985）發現「教師信念間存在衝突和矛盾」之研究結果相同。

（三）連續體式的涵蘊

研究發現：有些信念呈連續體式的涵蘊，即信念涵蓋一連續體的範圍，而非僅是一個點。如師生關係信念，何老師認為既不是由教師完全掌控，也不是放任學生自主，而是在教師督導內，學生能自主決定學習，偏差太大時，教師即加導正。此性質與讀者回應論學者 Rosenblatt（1994）指出閱讀是一種「傳輸—美感」連續體的主張相似，讀者以選擇性注意的比率，決定閱讀立場，傳輸式閱讀和美感式閱讀並不固定於單一立場，而是各有比率分布，而且還可能因文本內容和閱讀目標等因素，彈性調整轉換。綜上所述，信念內涵應係連續體式的呈現，而單一端點的表述易流於斷章取義之嫌。

（四）光譜式的層狀分佈

Duffy 將閱讀教學信念分為「內容中心」和「學生中心」兩類取向，就何老師各層面的表現，以字元框線方式表示，則如表 6：

由表 6 可知，何老師各層面信念主張並不同時立足於某一取向，甚至還有同時包括兩個端點的情形產生，何老師的信念究竟要歸類為「內容中心取向」或「學生中心取向」，無論如何量化計算，都顯得格格不入，引發研究者思考「應用量化研究於閱讀教學信念」的若干問題。

首先是脫離實際情境脈絡的問題。教學現場的因素極其複雜，老師進行教學思考，必須對繁雜資訊進行詮釋，在不同時間和情境，有不同的考量和因應，作出的決定也就極不確定。Speaker 和 Madison（1994）亦指出教師決定有其個體及外界因素之複雜性，並非單單聯結教師思考。因此對於教師思考歷程的研究就必須涉及教學、教師行動和行為的認知過程之瞭解。而量化實證研究以問卷調查法蒐集資料，脫離情境脈絡，難以瞭解教師的教學思考歷程。

表6 何老師各層面之閱讀教學信念取向

閱讀教學 信念 教學層面	內容中心取向	學生中心取向
教材選擇	結構性技能材料— <u>類似教科書教材</u>	—兒童自然語言材料— <u>真實文學作品及生活教材</u>
活動分組效標	技能需求——閱讀能力水準——	—學生語言成熟度——學生興趣
重要教學活動	<u>特殊技能之精通</u> —引導閱讀進行—	—使用語言溝通——選擇閱讀有興趣之文章
字詞教學	音節發音線索—— <u>視覺字形辨識</u> ——	—脈絡或發音——字詞之語意語用
評量指標	<u>閱讀技能學習量</u> ——學生閱讀水準——	—朗讀之進步—— <u>對閱讀語文情意反應</u>
閱讀理解定義	重視閱讀流暢——字面及事實之—— 不重視深究文意 細節回憶	— <u>推論文意</u> ——創意的、批判的建構文章
教師角色	教師導向控制—— <u>教師指定教材</u> —— 教學 <u>幫助學生</u>	—教師引導提昇學生——學生自行學習 主動學習能力
重視的學生對象	低能力水準學生— <u>平均水準學生</u> ——	—平均以上學生——較有能力之學生

註：關於「活動分組效標」，因為何老師對於學生的活動，乃是以常態性的分組，並不嚴格執著於某一效標，所以沒有適合的答案，不作圈選。

其次是填答問卷主客觀因素的問題。應用量化研究，以問卷調查教師閱讀教學信念取向，著眼於概括性探討，無法顧及教師對問卷字詞內在解讀的歧異性，也受主客觀因素（如填答意願低）影響真實性，使效度受限。

第三是歸類信念取向的問題。閱讀教學信念的分類，以「由上而下」和「由下而上」取向為例，係依據老師的填答，計算得分，超過或低於居中值則歸類為「由上而下」取向或「由下而上」取向（張小菁，1996）。這樣的歸類方式隱含問題——「把任何層面的行為都歸為同一取向的表現」，但如歸於某一取向者，是否每一子層面的信念都屬於是項取向的表現呢？依本研究結果，答案是否定的，而是在不同層面有不同取向。如同 Tabachnick 和 Zeichner（1985）把教師觀點分成十八個層面，研究對象的教學觀點在不同層面各立於連續量的某一處，取向各有不同。

總之，由於個人信念和情境互動的複雜性，量化研究對於個體信念的呈現顯然不足，採用質的研究，透過大量資料詮釋規律，較能呈現真實全貌。而本研究結果顯示：教師閱讀教學信念係多維連續體之組成，具有光譜式的特性。

二、閱讀教學的實施面向

語文教育的功能有「工具性功能」和「文學性功能」兩種。綜觀何老師閱讀教學，雖然存有想法要讓小朋友「為閱讀而閱讀」，但所有教學活動，則幾乎都為達成某一目標或使小朋友學得某一技能，如擴充生活經驗、學會角色特質分析等，也就是以閱讀教學為工具，達成某特定目標；從文學性的角度來看，雖然何老師自選兒童故事繪本為教材，但對於語言藝術的美感品味或文學賞析幾盡闕如，文學性功能較低。不過，閱讀教學隨著兒童心智發展，有其階段性任務與目標——低年級著重語文實用性及文字讀寫，中年級從學習閱讀移至閱讀中學習；高年級提昇文學鑑賞能力（趙鏡中，2000），亦即從工具性傳輸到文學藝術欣賞的連續體，隨兒童發展逐漸加入文學性功能。平心而論，何老師閱讀教學的功能取向雖然偏向工具性，但是由於對象是二年級學生，基於低年級工具性功能需求較強的考量，何老師教學正可反應此階段的教學重點。

從讀者回應論的觀點，Rosenblatt（1994）主張分為傳輸式閱讀和美感式閱讀，而整個閱讀事件則成一連續體的分佈。何老師重視內容文意的提問和討論，而且提問類型涵蓋甚廣。大體上，第一遍提問，以文章字面的知識性問題為主，重在理解整體文義，傳輸式閱讀成分居多；第二遍提問時，則以內在意旨的評價、感覺性問題為多，強調情境融入及感情抒發，美感式閱讀成分居多。換言之，何老師引導學生閱讀的方式，是先以傳輸式閱讀來理解文章大意，再以美感式閱讀激發學生感覺機制，認知與情意並重。

以往國內外閱讀研究所得，教師提問均偏重字面事實性問題，其目的在於測驗而不在於教（Hillerich, 1985），反觀何老師的提問討論，兼重知識性與感覺性問題，以理解文意和情意陶冶為目標，從全人教育的觀點，是較為理想的作法。只是提問的感覺性問題大多偏向同理心的觸發，請小朋友設身融入情境以發抒「如果身為故事角色時的感覺想法」，其他如想像探索或與作者意象溝通的引導，則不多見，屬於略為窄化的美感式閱讀。但是何老師除了讓小朋友看圖畫，聽故事，還教導小朋友製作影偶和手偶，進行戲劇表演，反芻故事內容以瞭解整體意義，這樣透過各種感官運作的學習活動，符應Eisner的主張⁵，不僅有助概念的形成，也使美感鑑賞層面得以拓廣。

三、教學活動的權衡與信念取向

何老師進行教學活動設計時，教學目標是階段性的。例如國語課文教學，一年級著重單字的部首、注音和課文朗讀；二年級則強調字形的筆劃筆順和查字典，接著再教導文章結構的分析。她的想法是：這些技能和知識都很重要，但囿於教學時間短缺，只得選擇性的依序

5 E. W. Eisner 在西元 1978 年指出，概念的形成必須透過感官的作用，因此學校應實施均衡課程，教導學生運用各種感官和呈現方式（黃政傑，1994）。

教導。另外，何老師自選多本圖畫書，或作為生活領域自然知識之補強，或在導師時間進行品格教育等，係利用課餘零碎時間簡單唸讀或介紹給學生，於教室一隅展示，讓學生下課時自行翻閱，這是礙於教學進度緊迫及教學時間壓縮，不得不然的作為。或許作法不盡理想，但是也可從中窺得教學現場的教師，是多麼忙碌和無奈，在教學工作及繁瑣勞務的雙重夾層之下，猶念茲在茲地介紹好書讓小朋友閱讀，閱讀教學信念之影響力可見一斑。

閱讀教學的實施，何老師兼採國語課本教學與故事繪本教學。在活動設計的權衡上，由於新課程教學經驗的不足以及忠實觀的信念，她以正式課程為主體，再融入故事繪本教學。所以國語課時間以國語課文教學為優先，對於字音等技能十分重視，如表4分析，情意性陶冶僅占七分鐘（2.9%），故國語課本教學係屬字音取向及技能取向。而故事繪本教學，運用全語文教學進行內容深究的提問討論及戲劇表演，對於字詞認辨則幾乎完全忽略，所以此處屬全語言取向。總體觀之，何老師閱讀教學信念取向，並不隸屬某單一向度，而是涵蘊字音、技能及全語言等三種取向，在不同情境採取不同作法。相較於 DeFord（1979）發音、技能及全語言等取向，雖然名稱相似，但是內涵卻不盡相同。何老師關注多面向教學重點的綜合實施，而 DeFord 則以閱讀歷程及閱讀理解理論的角度來分析閱讀教學的不同取向。另外 Richardson 等（1991）提出技能／字詞、文學結構、全語言及（閱讀策略）等四種取向，觀察何老師的教學已明顯包含技能／字詞及全語言兩種取向，而文學結構也略有涉獵，並經訪談得知，此項亦列為她未來教學目標。

四、閱讀教學信念與實踐的對應

綜上分析，何老師閱讀教學的信念與實踐，進一步整理對應情形如圖1。

由圖1，何老師的閱讀教學，具體實踐的信念由對應線（實線）的多寡，依序為學習內涵信念（10）、全語文教學信念（5）、學習特質信念（4）、工具性價值（3）及教師職責（3）等，可視為何老師所持之影響層面較廣的信念。整體觀之，何老師核心信念大多均能落實於教學之中，可見信念之強韌。但亦有部分信念如閱讀本質、教與學之分際、師生關係等信念在教學上少見踐履，甚且產生落差。

至於較為明顯的落差，則顯現在部分課程計畫執行與教學實施過程上。何老師知覺的部分，主要是制度因素使然，尤其學校統一評量方式的成績壓力，使她不得不採行機械性練習，與其信念產生扞格衝突。而不自覺的部分，主要緣於個人信念的特質，有的信念較強，如「忠實觀」的信念，導致她以課程規定為實施準則，而遠離其他信念（學習觀信念等）；有的信念薄弱模糊，如「閱讀本質」信念，雖知閱讀乃是由整體到分析，但教學時卻直接唸讀文字並少有閱讀前預測活動；有的是迷思信念而不自知，如「教與學的分際」信念，雖信念以為不應作價值觀的界定與傳輸，但卻常在教學時傳達個人價值觀。這些實踐的落差有些

是教師本身尚未察覺，需要他人從旁觀察、分析和比對後，再進一步交相詰問檢核，才能明確呈現，而且經過詰問之後的反思，也有助於教師釐清自我信念。

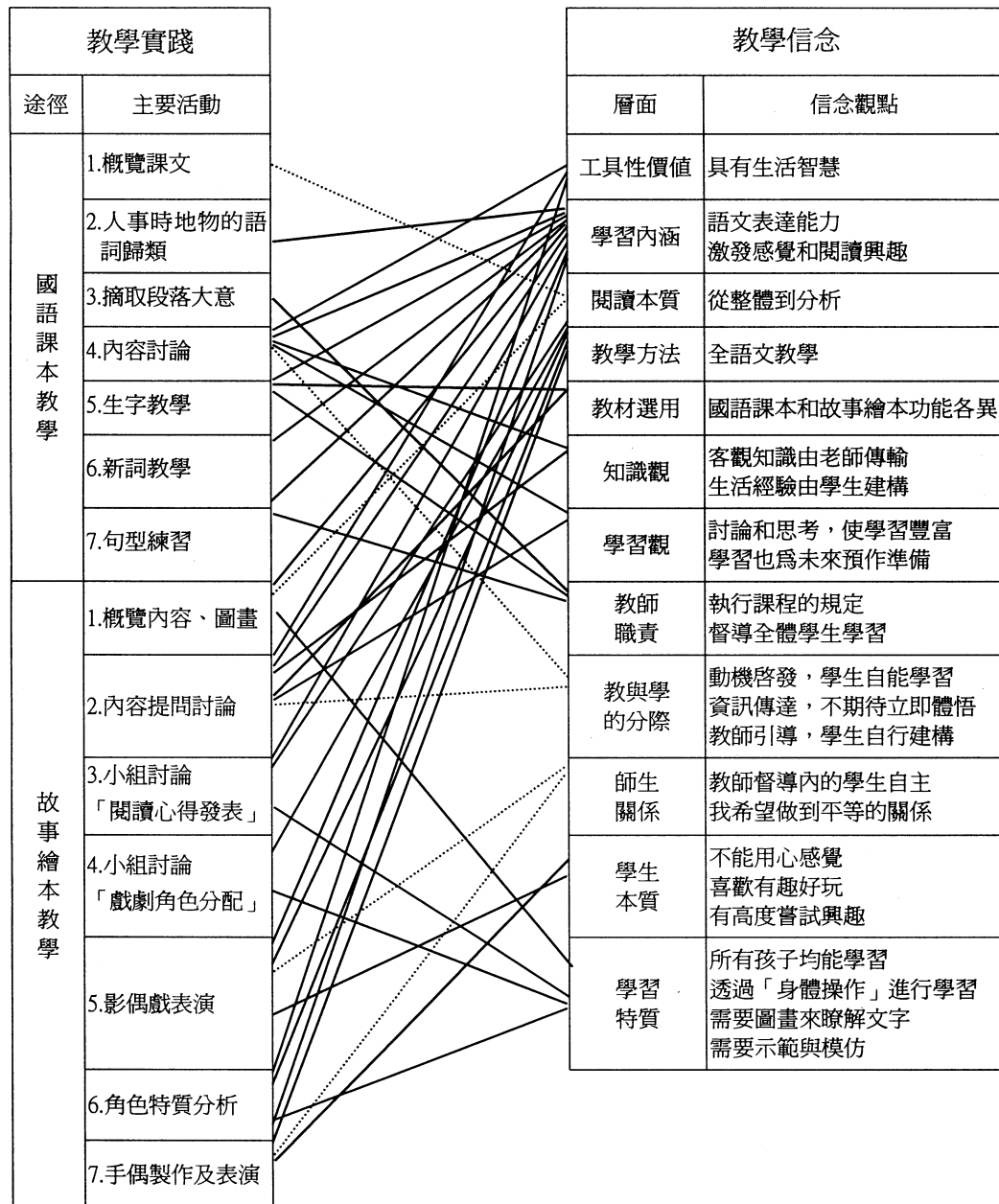


圖1 何老師閱讀教學信念與實踐的對應

註：1.對應線以「實線」代表此信念之實踐具體明顯，「虛線」則代表較不明顯或少許踐履。

2.連接到教材選用信念的兩條對應線，係指運用國語課本和故事繪本的整體教學，而非個別細項活動。

結論和啓示

本研究旨在瞭解一位國小教師閱讀教學信念的內涵與特質，以及閱讀教學信念與實踐的符應與落差。茲將研究發現，整理成結論，並提出啓示，以提供參考。

一、結論

依據研究目的，將主要發現歸納為以下四點：

（一）閱讀教學信念以「具有生活智慧」為核心目標，牽繫其與閱讀教學直接相關的信念，包含了「知識與學習」、「教師角色」和「學生學習本質」等一般概括性的教學信念。

（二）閱讀教學信念不僅有核心邊緣之分與強弱之別，另具有「部分程度的變易與可塑」、「相容與衝突」、「連續體式的涵蘊」和「光譜式的層狀排列」等特質。

（三）因應學生發展階段、現實情境和理想目標的考量，教學實施涵容了多面向的閱讀教學信念取向，與其核心信念大多符合。

（四）在部分課程計畫執行與教學實施過程上，信念與實踐產生了落差。造成落差的原因，在個案教師知覺部分，以制度因素產生的現實壓力影響最大；在不自覺部分，主要是個人的信念特質使然。

二、啓示

經由研究歷程的發現及引申，提出研究啓示如下：

（一）教育經濟效益的取向，導致美學鑑賞教育的失落

近年來，臺灣重視經濟發展，投資報酬率等經濟效益觀念深入人心，而當教育也被視為經濟發展的工具時，功利性思考便主宰了教育導向。於是校長視學校升學率為辦學績效，家長視成績分數為學習指標，教師視評量內容為教學主體，在追求功利的價值主導下，教育失去純淨的理想，其中美學課程就在眾人經濟效益的權衡下被忽略被漠視。閱讀教學不但具有工具性功能，還具有文學性功能，著重情意性靈的陶冶，能使孩子獲致美感的滿足和鑑賞，彰顯閱讀教學更具意義與價值。本研究中，閱讀教學也融入了故事戲劇活動，孩子不僅運用了視覺和聽覺，也動手製作影偶和手偶，並口語表述實際演練，而孩子就在這樣的過程中，運用各種感官來經驗故事意義，統整內在概念，並呈現於外，符合前述 Eisner 的主張，益於美感鑑賞能力的培養，值得參考。

（二）教育改革的層次，應深入至教師信念的轉化

Fullan 和 Pomfret 在西元 1977 年指出，有效的課程實施，至少應包含五個層面的改變：

教材、組織、角色（行為）、知識和理解、價值內化（黃政傑，1991）。其中價值內化涉及的就是信念的改變，對照今日教學現場的課程改革，往往僅止於教材的改變，其他層面則無法尋求有效轉變，以致教育改革喧嚷多年，各種政策推陳出新，但總是雷大雨小，難有成功的典範。如數年前（2000）前教育部長曾志朗倡導閱讀運動，當年全國響應盛行一時，這是因為曾志朗乃認知學者出身，能體認閱讀對於個人學養的重要，具有堅定信念，故重視閱讀並致力推展，再如本研究何老師亦然。因而在規畫新的教育改革政策時，不僅只是修改教材、調整節數，或提供指導手冊，而是應該涵蓋上述五個層面的改變，深至教師信念的價值內化，教育改革才有成功的希望。

（三）不自覺的落差與迷思，有賴於協同反省加以檢核

每個人都有價值觀，價值觀會影響自己的行為、判斷和決定，而教師的價值觀，也在有意和無意間傳給學生。所以教師應對於自己的價值觀，有清晰的瞭解和掌握，給予學生適切的引導。但個人的信念與價值觀，有時和行為習慣存在落差，甚至錯誤迷思而不自知。本研究發現，個案教師在與研究者訪談時，其思考不斷交相比對檢驗，也再刺激她進一步反思，使得部分信念觀點得以澄清改變。由此啓示行政者，在規畫研習活動時，不一定要請來專家學者演講，也可設計主題，進行同儕討論和專業對話，或許激盪出更豐富的內容，或許使自己原本不自覺的落差得以清明，對於實際教學更有效益。個人知覺常有「當局者迷」的盲點，與他人進行協同反省，在彼此詰問辯證下，啓迪個人的批判思考，除了有助於問題析判，也進一步改正錯誤尋求超越，作一個教學的自我覺知者。

結 語

本研究以質的研究方法，以一位國小低年級教師為對象，探索其對閱讀教學的信念與實踐。研究結果顯示：個案教師的閱讀教學信念，依其脈絡相屬關係構成信念系統；系統中的信念各具特質，或強或弱，或明或隱，在與教學情境的互動下，使在實踐上也呈現程度不同的差異，有具體實踐的，也有窒礙難行的，但在個人強烈信念的作用下，不斷改善行動策略，而使核心信念大多得以落實；閱讀教學信念的形成，雖與教學知識的吸收和實踐密切相關，但仍根源於個體自幼及長的人生經驗，必得深入探析，方能瞭解全貌。由於信念的內隱性，更須要個體協同旁人不斷進行檢核比對，才能使信念得以浮現、澄清和修正。只是一般而言，老師都忙於教學，並不會有系統地去深入探討其信念，因而可能仍有許多信念是教師還沒有察覺的，而且文化情境因素何其繁多，對於信念的形塑具有相當的影響力，因此對於信念的建構與後續發展仍有待發掘與檢視。

參考文獻

- 王恭志（2000）。教師教學信念與教學實務之探析。《教育研究資訊》，8（2），84-98。
- 李暉（1992）。國中理化教師試行建構主義教學之個案研究。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李連珠（譯）（1998）。K. Goodman 著。全語言的「全」，全在哪裡？。台北市：信誼。（原著出版年：1986年）
- 吳春田（2001）。低年級兒童在故事教學中的讀者回應。國立嘉義大學國民教育研究所教師在職進修教學碩士學位班論文，未出版。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。M. Q. Patton 著。質的評鑑與研究。台北：桂冠。（原著出版年：1990年）
- 周淑惠（1999）。一位國小教師國語科教學信念之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林秀娟（2001）。閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張小菁（1996）。臺北市國民小學教師閱讀教學信念之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳淑娟（2001）。Book talk 策略在國小閱讀教學上之應用。《教育資料與研究》，42，32-49。
- 陳曉綺（2000）。國小教師教學決定歷程之詮釋性研究——以一位語文教師為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北市：東華。
- 黃政傑（1994）。課程評鑑。臺北市：師大書苑。
- 黃敏（1993）。國民小學教師教育信念之研究：以兩名國小教師為例。國立台北師範學院初等教育學系碩士論文，未出版。
- 趙鏡中（2000）。國小語文教材編製之理論與實務探討。民國91年7月19日。取自：
<http://www.nknu.edu.tw/~edu/item/item4-article.file/item4-article12.htm>
- 賴盈君（2000）。國小二年級國語科實施全語取向教學之個案研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In B. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

- Danish, B. (1985). *Assumptions and belief systems that underlie a teacher's use of writing*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication (36th, Minneapolis, MN, March 21-23, 1985). (ERIC Document Reproduction Service No. ED267440).
- DeFord, D. E. (1979). *The DeFord theoretical orientation to reading profile (TORP)*. From author's Ph. D. dissertation, Indian University. (ERIC Document Reproduction Service No.ED236661).
- Hillerich, R. L.(1985). Let's pretend. *Illinois Reading Council Journal*, 13(1), 13-20. (ERIC Document Reproduction Service No.ED278985).
- Islam, C. (1999). *The relationships among early childhood educators' beliefs, 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)
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practice in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.
- Rokeach, M. (1980). *Beliefs, attitudes and values* (7th ed.). New York: The Free Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (pp. 1057-1092). Newark, DEL: International Reading Association.
- Scharer, P. L., & Others (1992). *Literacy and literature in elementary classrooms: Teachers' beliefs and practices*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED353541)
- Schreiter, B., & Ammon, P. (1989). *Teachers' thinking and their use of reading contracts*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, March 27-31, 1989). (ERIC Document Reproduction Service No. ED308463).
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Speaker, R. B., & Madison, S. G. (1994). *Towards a new metaphor in literacy teacher thought processes: Understanding teachers' spectra of beliefs and the chaos of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED386712).
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). *The development of teacher perspectives: Final report* (Grant No. NIE-G-81-0009). Washington, DC: Wisconsin Center for Education

Research. (ERIC Document Reproduction Service No. 266099).

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

致謝：本文之完成，感謝郭玉霞教授長期以來在論文研究與寫作上的啓迪與指導，以及兩位匿名審查教授寶貴的意見指正，方便本文內容更臻完善，特此敬申謝忱。

A Case of One Elementary Teacher's Beliefs and Practices about Reading Instruction

Mei-Huei Lyu

ABSTRACT

In recent years, the whole language approach about reading instruction has attracted much attention which works against the traditional phonic/skill approach. The aim of this study is to explore the relation of teachers' beliefs and practices about reading instruction. Specifically, the main focuses of this study include: the content and characteristics of the beliefs about reading instruction, the correspondence and gaps between the beliefs and practices of reading instruction. By using one elementary teacher who is interesting in the whole language approach as a case, the researcher employs observations, interviews, and document analysis as data collection strategies. The conclusions are as following: (1) The core of this teacher's beliefs about reading instruction is "cultivating the wisdom of living". The other relevant beliefs are about knowledge and learning, the teacher's role, and the nature of student's learning. (2) The characteristics of this teacher's beliefs involve: first, the differentiation of core and border, strong and weak beliefs; second, the dynamics of changing and shaping process; third, the continuity between two extremes; and last, the spectrum of multiple dimensions. (3) The practices of this teacher's reading instruction almost correspond with her beliefs. However, there are some gaps emerging. According to this teacher's perceptions, the institutional factor contributes to some gaps. Based on the researcher's observation, the nature of beliefs makes the other gaps.

Key words: belief; reading instruction; beliefs and practices.

Received: September 28, 2005, Accepted: February 23, 2006

Mei-Huei Lyu, Doctoral student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Email: mei.carol@msa.hinet.net