

# 基層鋼琴教師教學信念與教學行為探討

## **An Exploration of Elementary Piano Teachers' Teaching Beliefs and Teaching Behaviors**

李錦雯 Chin-wen Li

台南科技大學音樂系 副教授

Associate Professor/ Department of Music

Tainan University of Technology

有關本文的意見請聯繫作者李錦雯 [chinwen.li@msa.hinet.net](mailto:chinwen.li@msa.hinet.net)

## 摘要

本研究的目的是探討基層鋼琴教師的教師信念內涵以及教學信念與教學行為的關係。訪談、觀察、問卷為主要資料收集方式。研究結論如下：基層鋼琴教師的教學信念與行為是由教師、家長、學生共同建構的一個有核心且互動循環的系統，教學信念內涵包括教師的學習經驗、教學經驗、教學狀況、教學態度等層面；基層鋼琴教師的核心教學信念與行為是有耐性而且能因材施教的培養學生的興趣，教師信念與行為會相互回饋與修正；而教師的人格特質、學習經驗、專業能力和職業的實質利益需求，和家長期待與認知、學生的練習狀況與上課態度是影響核心信念能否落實於行為的重要因素；研究同時發現基層鋼琴教師有專業角色被壓抑與轉變，和對專業能力不足缺乏自覺的隱憂。

**關鍵詞：**基層鋼琴教師、教學行為、教學信念

## Abstract

The purpose of this study is exploring elementary piano teachers' teaching beliefs and the relationship between teaching beliefs and behaviors. Interviewing, observation, and questionnaire are ways of collecting data. Conclusions are as follows. Elementary piano teachers' teaching beliefs and behaviors construct a dynamic and centered system, in which the teacher, parent and student interact. Learning experience, teaching experience, teaching situation, and teaching attitude are aspects of teaching beliefs. The centrum of teaching beliefs and behaviors is patiently cultivating students' learning interest according to their ability. There are influential factors of putting teaching beliefs into practice: teacher's personality, learning experience, professional ability, practical demand of occupation, parent's expectation and perception, and student's learning situation and learning attitude. Concernment about elementary piano teaching are brought forward - depression and transition of elementary piano teachers' teaching roles and insufficiency of piano teachers' self-awareness of their professional deficiency.

**Keywords:** elementary piano teacher, teaching behaviors, teaching beliefs

## 壹、緒論

### 一、研究背景與目的

「我從來未碰過如此令人愉悅且能感同身受的老師，跟他學習是如此的自在，他會幫助你發覺你內在的所有音樂的靈魂，但他不會極端的挑剔你，會讓你有自己的想法。上課時，他會偶爾給評語，示範片段，並給你一些足以讓你思考一輩子的話語。他所說的話，正如同他這個人——細膩且有見地」，Amy Fay (1844-1928) 在「在德國的音樂學習」(1880) 如此形容李斯特 (Franz Liszt, 1811-1886) 的教學 (引自 Uszler, Gordon & Smith, 2000: 290)。

研究者與一位從事私人鋼琴教學的教師有過這樣的對話：

研究者：這顯然不是你的問題，你的教學用意並沒有錯，為什麼要跟學生道歉？這會不會反而讓學生對是非的觀念更模糊呢？

X 老師：唉！我也知道，但是你可能不知道，我跟我的同事們，都在半開玩笑的說，教鋼琴已是一「服務業」了（顧客永遠是對的）！

台灣的鋼琴教育基本上，分為二個主要的學習途徑，一是在學校體制內的學習（各級學校的音樂班，大專院校的音樂系），另外一種是在私人音樂機構（音樂教室，個人工作室）的學習。這二個途徑會彼此銜接；在私人音樂機構教學的老師，所面對的學生以初學者為多數，而在學校體制任教的教師，面對的大部份是未來可能進入鋼琴專業領域的學生。這二個族群的老師所追求的目標與所面臨的教學現況，是否有如前述 Amy Fay 所敘述的李斯特的教學，以及研究者與鋼琴教師的對話般的兩極嗎？

鋼琴的基層教師所擔任的工作是非常的重要，他們必須全面性的關照小孩子未來的音樂興趣與才能的培植，以及良好的身體彈奏機制的奠定。而一般家長對於才藝學習較傾向於實際且是輔助小孩整體學習的，例如陶冶性情、人格或者透過樂器學習培養小孩的創造力、想像力（林育璋，1988；楊淑雯，2004）。無論是為一般音樂教養的培養，或是為未來進入專業領域訓練準備，鋼琴的學習中超越實際目的的特質（例如為藝術而藝術）是無法忽視的。從事基層鋼琴教學的老師們面對家長的要求與鋼琴學習的特質，會認為作某種程度的轉換是必要的嗎？或者彼此之間就是存在著本質上的矛盾，而造成教學上的困擾是必然的？

各級學校的音樂班與大學的音樂系，因為有其一定的考試制度與規範，所以在這體制內的師生對音樂專業訓練的目標會較趨一致，相對於體制內明確的教學目標，體

制外的教學目標是較無法有一致性。到目前為止台灣尚未有一全國性的組織，有系統的掌握與規範基層鋼琴教師的教學。對於這些不僅要面對經濟與教育文化的衝擊，也同時擔任著重要的鋼琴啟蒙教育的重任的基層教師，了解他們的教學顯得更重要，尤其是他們的教學理念所導致的教學決定，這類研究的需求不僅是在台灣，國外的音樂研究工作者也有類似的觀察，「傳統的個別音樂教學型態，幾世紀以來改變很少，但是有系統的，描述性的去探究個別音樂教學效果的研究卻相對的非常少」( Siebenaler, 1997 )。因此，我們實在有必要對此領域進行深入的探討。面對諸多探討鋼琴教學的可能性，發現較多是偏向教材的討論( 李萍娜、許瑛珍, 2004; 鄭方靖, 1996; Bastien, 1988 )、學習方式與技能( 吳京珍, 2003; 吳雅婷, 2006; Gordon, 1995 )、教學經驗( 卜莉, 1995; Clark, 1992 )等較實務應用與經驗的探討，本質性的研究相對的偏少，尤其是了解基層鋼琴教師教學的起心動念，以及想法落實於實際的教學情境中的觀察，因此，本研究想從基層鋼琴教師的觀點，探討兩個議題：

- (一) 基層鋼琴教師的教學信念的內涵。
- (二) 基層鋼琴教師教學信念與教學行為之間的關係。

## 二、名詞釋義

### (一) 基層鋼琴教師

由於到目前為止，研究者尚未發現任何有關台灣從事基礎鋼琴教學工作教師的正式統計數字，所以研究者就依以下的理由來定義本研究範圍所指的基層鋼琴教師。

本研究想聚焦的是體制外，且任教經驗主要是基礎鋼琴教學，也就是教學對象以初學者居多的老師。教學信念是一動態且是累積而成的判斷的價值觀，所以鋼琴教師的任教年資對其教學信念的形成有關鍵性的影響，根據其他學科教師的教學信念的研究( 陳孟研, 2003; 馮琇雯, 2002; 蘇素慧, 2002 )，在研究工具的設計上，教學年資皆以 5 年以下為第一區段的教學年資的區分。而本研究想了解的是教學信念已呈較穩定狀態的老師，所以會是任教經驗超過五年的老師。

因此，在本文鋼琴基層教師定義為：

1. 目前未在任何公私立學校的音樂班與各大學院校音樂系任教。
2. 教學對象大部分為初學者。
3. 教學年資在 5 年或 5 年以上的鋼琴教師。

## 貳、相關文獻探討

### 一、教學信念

對於信念的意義與其定義，從不同的文獻，字典中可看出彼此間的差異是源自不同的研究取向，觀察的角度不同所造成的。研究者融合顏銘志(1996)與方正一(1996)對信念的定義，將教學信念更進一步解釋為：教學信念是教師個人特質、成長經驗與現今所處環境交互作用後對某種事物或命題產生一種完全接納與認同的態度，而這種態度有時是可察覺，有時是隱藏在潛意識中。Rokeach(1980)認為信念並非單一的概念，而是多重的，具有系統性的；而且信念的系統有其中央—邊緣的特性(引自王恭志, 2000)。呂美慧(2006)對閱讀教學信念的研究結論中提到，閱讀教學信念除了具有一般的信念性質之外，尚有「部份程度的變易與可塑」、「相容與衝突」、「連續體式的涵蘊」及「光譜式的層狀分部」等特質(143頁)。因此，信念系統是動態與多層次共容的，而非單一固定的。Beswick(2006)對數學教學信念研究指出，信念是可以有核心的，且隨著教學情境而變化，而不同階段，不同教學情境有可能形成相互衝突的信念。

在眾多的教學信念文獻中可發覺不同學科、不同的研究目的所歸納的教學信念層面也會不同；但大致上會包含的層面有：教學目標、教學內容、教學方法、教學評量、教室管理、師生關係、學生學習、教師角色(許坤富, 2002；胡昭瑛, 2003；湯仁燕, 1993；劉曜源, 2001)。

教學信念的形成正如同個體社會化的過程，影響因素是相當繁雜的，不同研究呈現了不同的分類方式。綜合了眾多文獻資料歸納成下列幾大類：(1)先備因素：包括了教師的性別、人格特質、學生時代的學習經驗和家庭環境；(2)教師養成教育：包括了教育課程、經驗、學科知識背景、實習經驗、學歷；(3)與任職相關因素：包括任職地區、學校規模、班級學生人數、教學年資、學生特性、家長期望、學校科層體制、和教學進度(方正一, 2004)。

### 二、教學信念與教學行為的關係

教學行為可說是教學信念的外顯形式，是教師一連串的教學實際行動，可分為學生為中心教學行為、教師為中心教學行為、師生互為主體教學行為(邱婉婷, 2006)，教師會因為教學環境與學生的狀況而作教學決定，但是教師如何決定當然是由其如何思考所決定產生的，因此教師如何面對教學情境的思考與其決定後表現出來的行為必

有某種關聯性。許多研究的焦點會是教學行為與信念是否一致，有些研究結論指出教學信念與教學行為是一致的（吳佩瓏，2003；黃敏，1994），也有兩者是不一致的（鄭玖玖，2000；Tabachnick & Zeichner，1984），但是也有研究認為教學行為與教學信念不是單純的因果關係（邱婉婷，2006：4），而是彼此呈現何種的關係（例如一致或不一致的關係），根據前述研究者所選擇的教學信念定義，即使是隱藏在個體的潛意識中，信念會透過某種行為表現出來，所以不至於有教學信念與教學行為不相關的現象，而是兩者之間的關係採用何種方式呈現，而信念與行為無法一致的現象，大都是因為環境的限制、外在的情境和情境因素，因而表現出兩者相互矛盾或不相關的現象（許坤富，2002；陳宇杉，2004）。

### 三、樂器個別教學、音樂教學相關的研究

#### （一）教師、學生、父母個別的角度或交互的關係

樂器教學中，老師、父母、學生的三角關係中雖是相互影響，但是由於樂器教學專業性高，且是個別教學居多，教師是主導課堂的流程與模式，決定這三角關係的形式與內容，以及塑造學生如何學習的人（Davidson & Scutt，1999）。在家長與學生的期待之下，音樂老師必須有足夠的專業，有反應現況的資訊，要兼顧保持自己的名聲，還不能忽略教育文化環境的影響（胡昭瑛，2003；Davidson & Scutt，1999）。要能兼顧這些面向，樂器教師的多重能力中最被要求的是教學技能（Fedrickson，2007；胡昭瑛，2003）。音樂教師信念的建立是一漸進式而且是各自塑造的角色認同過程（Schmidt，1994），信念會因教學對象不同而有差異（Mills & Smith，2003），教師在接受任何與教育課程有關的訓練之前，會已有一些既存且不容易動搖的信念，除非受到他所尊重的專家質疑，或者是更能解釋他的經驗的觀念所挑戰，才会有改變的可能性（Austin，1999）；而反省式的思考能影響教師角色的塑造以及與學生課堂的互動（Butler，2001；Jacques，2006）。

初學階段的學生常因為年齡小的關係而容易被忽略他們對學習的感受與看法，Rife、Shneck、Lauby 和 Lapidus（2001）認為內在動機是學生學習最重要的一環，學習者的滿足感來自於：上課愉悅的過程與滿意的成果，享受練琴與有進步，喜歡老師，喜歡接受挑戰，有來自父母與朋友的鼓勵。無論任何年齡的孩子都歡迎父母的參與（Creech & Hallam，2003），喜歡上課的學生，會喜歡上課一直彈奏，老師是否給予他們喜愛的曲子也會是學生喜歡上課的原因（Rife et al.，2001）。學生喜歡練習與否以及如何有效練習一直是樂器教學裡重要的議題（Fedrickson，2007；Miklaszewski，2004）。

在基礎的樂器學習中，父母往往扮演的是決定選擇的角色（林育偉，1988；陳炳

合，1980；夢痕，1992）。雖然父母是決定讓孩子是否學習樂器的決定性角色，但是父母對孩子的樂器學習與教師的見解往往是不同的，對於父母參與的期待是有差距的（Creech & Hallam，2003；Macmillan，2004）。重點應是在於如何建立父母有一正面而非批評性的協助，喜歡練琴而且有進步的學生的家長們通常是會督促學生練習且參與上課，（Macmillan，2004）。父母的自我效能與教師的自我效能都會影響對父母參與的態度，有教學資格的，曾受過專業教學訓練的，較有教學經驗的的老師會鼓勵父母參與（Creech & Hallam，2003）而父母愈有信心愈能幫助學生學習（Macmillan，2004）。

教學現象的探討，往往是很難將教與學切割開來看，因為教學是產生於學生與老師之間的互動。在 Speer（1994）與 Lehmann、Sloboda 和 Woody（2007）的論述都提出一有效的教學模式：老師呈現教學內容→學生回應此內容→老師針對學生的回應給予回饋評定（Lehman et al.，2007：186；Speer，1994：14），一堂典型的鋼琴課以學生彈奏為主且佔課堂的時間最多，老師大部分是以口說的方式呈現音樂的資訊或課程的內容（Speer，1994）。Daniel（2006）和 Siebenaler（1997）強調師生之間的互動頻繁與否是教學效果的重要指標，Daniel 認為小組教學比個別教學更能提升學生的參與度，與學習責任感，而更能讓學生與老師共同的承擔學習環境的建構。

有些研究者認為將父母、學生、教師的觀點都納入音樂學習才能更臻完備的探討，Davidson 和 Scutt（1999）認為檢定考試能否成為一建設性的學習經驗是需要三方面共同努力的。Creech 和 Hallam（2003）認為無論學生、家長、父母的自我效能都是相互循環影響的，所以器樂學習是三方要有共同認可的目標（35 頁），且三方妥協溝通會是教學成功的重要因素（36 頁），彼此能回應、妥協、共享支配三方之間的衝突才有解決的可能（39 頁），Creech 和 Hallam（2003）採取了一個系統性的取向，這個取向不是個別看各自的影響，而是將之視為三方面不可分割的微觀系統。而由於這系統內的成員會隨著時間成長改變，對彼此的須求會產生變化，例如學生與老師的關係會隨著年齡產生需求與要求的改變（36 頁），每一成員信仰與價值觀之間的衝突會是隨著時間過程而有不同的性質，Creech 和 Hallam（2003）將之稱為生態的轉變，如此採用系統，與生態的概念，能給予樂器個別教學一個彈性調整與較宏觀的視野。

Speer 與 Siebenaler 使用的教學模式有著循環的性質，有些學者（Creech & Hallam，2003；Daniel，2006；Siebenaler，1997）所強調的是互動，還有 Schmidt（1994）認為教學信念是各自建構的過程。這些都意味著器樂教學的詮釋是可以透過象徵互動論的框架去審視的可能性。互動論認為人是透過別人眼中來看自己，而且運用這些看法去不停的循環界定自己的想法與行為；人會累積自己的經驗、興趣、態度，藉由與環境（包括人與事物）互動產生主動詮釋當下狀況的能力，Blumer（1969）認為人是根據

這些狀況對他所具有的意義，來詮釋與選擇行動的（引自周雅容，1998）。

## （二）有效的、好的樂器個別教學與音樂教學

無論是強調「好的」、「有效的」音樂或樂器教學，皆包括教師的音樂專業能力、教學技巧、教學行為與人格特質的描述。Mills 和 Smith (2003) 的研究更進一步的指出人際關係與教學技能比音樂技能重要。樂器個別教學比較強調老師的示範與專業能力 (Mills & Smith, 2003; Siebenaler, 1997); 對音樂教師人格的要求都是偏向正面(自信、成熟), 外向(熱情), 穩定(有耐性的); 好的音樂教師的教學技能包括: 能因材施教、能啟發激勵學生、善於溝通、能掌控上課且課堂是有趣的、能規劃學生學習 (Kvet & Watkins, 1993; Mills & Smith, 2003; Teachout, 1997), Siebenaler (1997) 認為有效率的鋼琴個別課, 老師必須能: 扼要指導, 簡化的演奏要素, 透過重複掌握技巧並應用於曲子內容且推進到彈奏的新面向, 快速掌握問題並提供有效、明確, 讓學生可掌握的彈奏方式(19頁)。有效的課堂中師生能頻繁的互動是有共識的 (Daniel, 2006; Siebenaler, 1997), 至於學生的彈奏, 有的強調時間長度 (Mills & Smith, 2003), 有的強調彈奏的品質 (Siebenaler, 1997)。

好的教學信念與實務是一持續建立的過程, 而這過程中如果能有一與教師有夥伴關係的教學社群 (educative community), 會更能幫助教師有「好的」教學 (Schmidt, 1994), 教學信念與實務是透過與其教與學有關的人之間的互動共建出來的。教師以前的學習經驗對於教學信念有直接的影響同時也是教學技能的重要來源 (Berg, 1993; Schmidt, 1994; Creech & Hallam, 2003), 學習經驗會依個人的條件與詮釋方向, 依著自己認可的型態轉換為教學行為, 所以, 重要的是在這共建的持續過程, 能有一「好」的經驗。

相較於其他學科的學習, 樂器個別學習在學習環境、師生的互動、父母的參與是有其獨特性, 無論教師採取的是以學生為中心或教師為中心的教學行為, 師生一對一的在個別琴房中是用某種彼此認可的型態, 透過某種互動方式, 密集建構課堂的流程, 而父母的積極或不積極的態度是會較直接的影響到學生的學習, 因此, 用生態有彈性的視野去看待教師、學生、父母如何在鋼琴個別學習系統中注入各自的觀點, 以及觀點之間如何彼此影響, 會是一較可全面觀照的方式。一般正常的情況下, 鋼琴教師會希望自己的教學是導向正面的, 但是教師的教學信念落實的過程會有諸多介入因素, 而每一階段的暫時性的教學成果也會因教師個別詮釋的角度而有所不同, 正如 Siebenaler (1997) 指出專家之間對最差的一堂鋼琴課有一致的意見, 但是對於最好的一堂課卻無法有一致的看法 (18頁), 所以教學信念與教學行為探討的價值, 應著重於



信念與行為之間的關係，也就是彼此之間是如何的一致或如何的無法一致。

## 參、研究方法

### 一、研究取樣

研究初期，研究者在不同音樂教室張貼徵求志願參與者的告示，並進一步的親自接洽說明以消除有意願參與者的疑慮。根據研究者非正式的探試參與者的疑慮有：1. 學生沒有充足練習怕上課表現不好。2. 不願意被看到無法掌握學生上課的狀況。3. 有人在旁觀摩上課會有壓力。這些原因可以顯示基層鋼琴教師可能認為，鋼琴課應該是學生有充分練習，彈奏得好，老師可以掌握狀況的「完美」課程，這樣的心態給研究者一些提醒：沒有老師是願意在別的老師面前自曝其短，他們會想表現最好的；而這與研究者想了解基層鋼琴教師「真實」的教學信念與行為是會有所差距的，這樣的差距研究者透過誠懇的溝通，希望參與者儘可能的以平常心來提供所需資料，並保證研究所取得的資料不會洩露給研究人員以外的人。當然，研究結論相對而非絕對的真實性與客觀性，會是研究者合理的期待。

本研究的研究參與者有六位，六位皆為女性，年齡介於 30 歲到 40 歲之間，任教年資大約 10 年，教學的方式以在私人音樂教室教授、自家授課和學生家授課為主，學生主要的彈奏程度介於初級（拜爾教本）與初中級（小奏鳴曲）之間，學生的年齡以 6 歲到 16 歲居多。六位參與者皆自幼學琴，且接受過大學音樂系的完整訓練，有一位老師除了音樂專業訓練外，還曾接受國外電腦資訊的教育。

### 二、研究者背景，研究者與研究參與者的關係

研究者在大學音樂系任教將近 20 年，教授鋼琴、音樂教育、鋼琴教學等課程，研究的興趣著重在專業鋼琴教學的領域，所以研究者與基層鋼琴教師在教學上的認知與專業的看待有距離會是必然的。因此，如果了解基層鋼琴教師的經驗與想法，研究者必須提供一個音樂專業不分上下的氛圍，而這氛圍是讓研究參與者覺得被尊重，不被批評且允許研究者幫助他們更真實描繪自己的教學樣貌。

本研究儘可能的想從研究參與者的角度去看自己的教學信念與行為，也就是從研究參與者觀點去看與其教學相關的人，和教學相關事件。而訪談與觀察收集資料的過程中，與研究者觀念相衝突的地方，會是刺激研究者更深入探究基層鋼琴教師教學背後理念的契機。研究者的態度與目的不在於糾正或辯論對與錯，而是引起、挖掘參與者更真實內在的想法，也就是參與者潛在的信念與對自己教學行為的解釋，因此，研

究者的背景可以是一取得更充實本研究內容的有利條件。

### 三、資料類型與收集過程

本研究的資料類型有：1.正式與非正式訪談。2.參與性的課堂觀察。3.問卷。4.田野札記。資料收集過程主要分為四階段：1.第一次課堂觀察與課後非正式訪談。2.半結構性的正式訪談。3.第二次課堂觀察與課後非正式訪談。4.問卷填答。觀察與訪談皆在參與者的同意下錄影、錄音以供資料分析之用。。

第一階段的觀察與課後非正式的訪談，主要目的是讓研究者與研究參與者彼此熟悉，並讓研究參與者開始習慣有他人在其教學場域從事觀察的行為，研究者觀察的重點在於教學的整體流程與教學主要的特色，有無任何特殊之處，在課後利用 5-10 分鐘的時間，針對研究者所觀察到的流程與特色與研究參與者交談。

第二階段的正式訪談，採用半結構式的訪談，訪談的大綱是參考了鋼琴教學的文獻 ( Bacon, 1968 ; Bastien, 1988 ; Clark, 1992 ; Gordon, 1995 ; Moss, 1989 ; Uszler, Gordon & Smith, 2000 ) 以及第一階段收集的資料而形成的。依參與者的方便選擇時間與地點，進行 1.5-2 小時的訪談，訪談的內容圍繞在四個主要主題：1.教學的目標與經驗 2.學習的經驗 3.教學內容與方式 4.與學生、家長的互動，訪談重點在於了解參與者對於上述四個主題的觀點，其背後的原因，以及面對的態度與詮釋的理由。所有的參與者都能針對內容，侃侃而談，談話氣氛是融洽的。

第三階段，研究者再回到參與者教學的場域再進行教學觀察，由於前兩個階段之後的資料分析，研究者對於再次觀察的聚焦會更明確，可以試圖更細膩的找到參與者的教學行為底下是有什麼支持的信念。教學觀察的場域大部份在參與者任教的私人音樂教室(與第一階段同)，除了方老師因為工作調整，田老師因為大部份在學生家授課，所以，在取得家長同意之下，參與者隨著方老師與田老師到學生家觀察上課。

被觀察學生的選取，數量與次數的多寡，完全以資料的飽和度為準則，並配合老師們上課被觀察的方便性，所以每一位老師被觀察的人數與次數不儘相同，但最少有三個不同學生被觀察三次(田老師)，最多觀察了五個不同的學生有六次(陳老師)。當資料呈現飽和狀態時，研究者也同時詢問參與者對於被觀察的學生的評價(包括彈奏程度與興趣)，研究者所觀察到的學生，在參與者的眼中有不同的彈奏程度與興趣程度(表 1)，有程度好、壞、中等的，興趣多、寡與普通的，這樣的取樣，符合了質性研究中最大差異抽樣的特性(陳向明，2002：142)，也同時去除了些研究初期，研究者認為參與者會因為急於想表現最好的教學狀態，而無法取得研究參與者整體與更貼近真實的教學狀況的憂慮。

表 1  
學生學習程度與彈奏興趣

	申老師		陳老師		方老師		江老師		周老師		田老師	
	學習 興趣	彈奏 程度	學習 興趣	彈奏 程度	學習 興趣	彈奏 程度	學習 興趣	彈奏 程度	學習 興趣	彈奏 程度	學習 興趣	彈奏 程度
學生一	✓	●	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	●
學生二	●	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	●	✓	✓
學生三	●	×	✓	✓	✓	●	✓	✓	✓	✓	✓	✓
學生四	✓	✓	✓	●	×	●	×	×	●	✓		
學生五			✓	✓			✓	✓				

註：✓代表學習興趣高，或者是彈奏程度好。

●代表學習興趣中等，或是彈奏程度中等。

×代表沒有學習興趣，或者是彈奏程度不好。

第四階段透過問卷的填寫，讓已經過前面階段討論自己教學的參與者們，在問卷中進行一次整合與反思，採用書寫的方式陳述較綜合的想法。四階段的資料收集歷程達一年。

#### 四、資料分析與研究限制

先針對正式訪談的逐字稿，採用歸納分析的方式，找出有意義的類屬，與其脈絡因果關係，接著與教學觀察、非正式訪談、和問卷來回交叉循環驗證以提煉更核心的類屬，探索信念與行為之間關係與落差直到合乎邏輯的詮釋方式產生。

由於資料收集的時間是有限的，只能代表那特定時間內的階段性現象，而教師的信念與行為是不可能一成不變的，因此研究結論是無法推論受訪教師未來演變而成的教學信念與行為。

### 肆、資料分析與討論

依據研究過程收集的資料，針對兩個研究目的逐一討論。

#### 一、基層鋼琴教師教學信念的內涵

本研究基層鋼琴教師的教學信念內涵包含了教學態度、教學狀況、教學經驗，這三個範疇主要有教師與學生互動，以及教師與家長互動的二個面向。而這三個範疇與二個面向之間有線性與循環的關係（圖 1）。教學經驗指的是教師從以前到現在所累積

的教學上的經驗，這些經驗會直接受其學習經驗影響，教學狀況指的是教師所面臨較當下的教學情境，教學經驗有些會直接影響甚至或為教學態度，但有些會因為當下的教學狀況而改變為不同的教學態度，一旦教師依據教學經驗與狀況決定某種教學態度時，就會採取某項教學行為，也就是教學的方式與內容。因此，本研究教學信念的內涵選擇呈現範疇、面向、影響因素之間的脈絡與關係的描述，但這些描述其實也涵蓋了其他不同學科所包含的教學信念層面：教學目標、教學內容、教學方法、教學評量、教室管理、師生關係、學生學習、教師角色（許坤富，2002；胡昭瑛，2003；湯仁燕，1993；劉曜源，2001）。

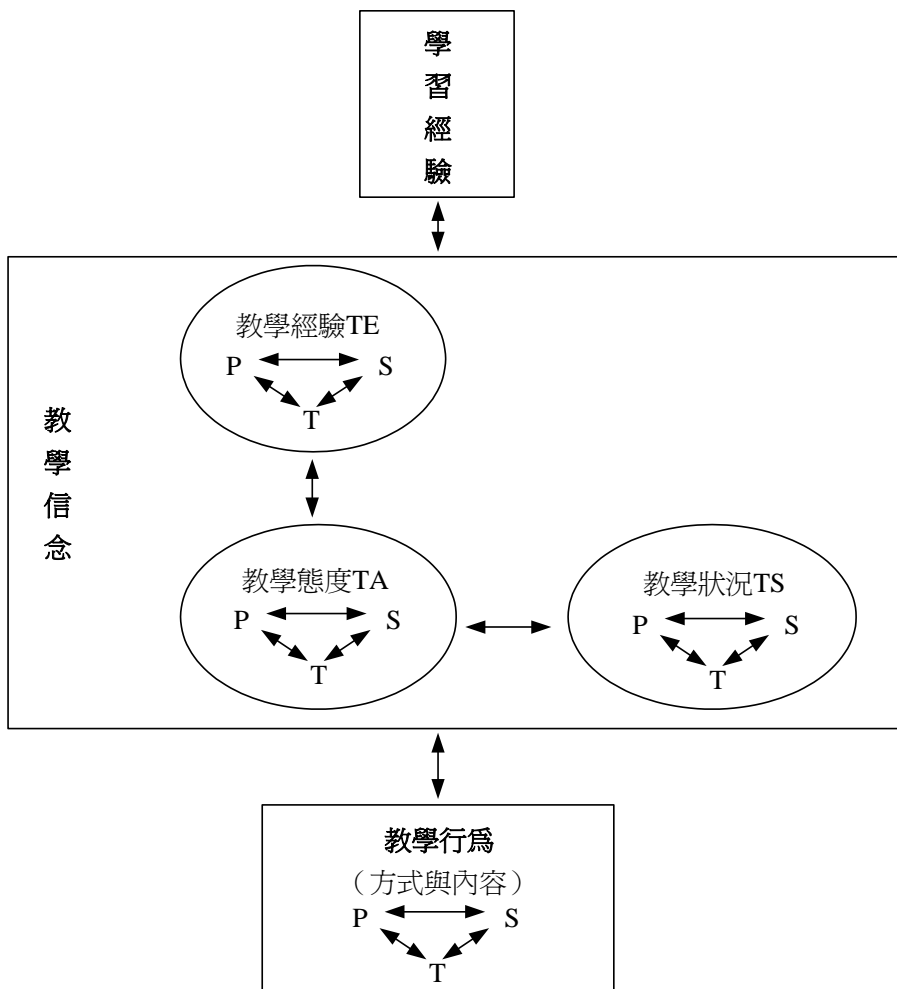


圖 1：教學信念內涵與教學行為圖。P 代表家長、S 代表學生、T 代表教師、TE 代表教學經驗、TS 代表教學狀況、TA 代表教學態度

鋼琴教師信念內涵以教學態度為主軸，而這主軸裡每一位教師會有 2-3 個核心的教學態度，其餘的教學態度則是由這 2-3 個核心態度所開展出來的（表 2）。從六位受

訪者的核心教學態度中可得知：1.所有受訪者皆認為先讓學生的學習是開心、有興趣的，再訓練學生彈奏技能與欣賞能力，才能進一步要求學習者的信心與成就感。2.家長的督促與配合是受訪教師共同的期待，與家長的溝通也都認為是必要的，但溝通的程度會因人而異。3.家長的期待與學生的狀況皆是教學需考慮的要件，但是順序，以及比重也是因不同的教師而有不同的拿捏。

表 2  
教學核心態度

受訪者	核心態度
申老師	1. 學生快樂，培養興趣，期待有一定的程度。 2. 與家長溝通並期待督促。
陳老師	1. 依學生狀況與家長要求調整教學，專業堅持。 2. 進步與快樂可兼有，視情況而要求學生。 3. 視情況與家長通，了解期待，期待配合督促。
方老師	1. 以他人為中心 vs. 老師主導，家長配合。 2. 學生要先開心才會有成就感，要提昇程度 vs. 束手無策。 3. 堅持立場 vs. 委曲求全，盡量溝通配合家長，希望配合督促。
江老師	1. 家長期待與學生狀況優先考量，老師最後考量耐性，盡量溝通。 2. 學生先要開心、喜歡，才能有，有信心，成就感，培養興趣。 3. 配合家長的期待，有不錯的溝通，建立協助練習的觀念。
周老師	1. 隨遇而安，願意溝通互動。 2. 引起學生興趣，依興趣調整要求，有一定的程度。 3. 適當的與家長溝通，希望協助練習。
田老師	1. 以學生為中心，依狀況調整其所需。 2. 學生有成就感才能有興趣且快樂學習。 3. 有必要才與家長溝通，希望配合督促練習。

### (一) 教師、家長、學生的重要性與關係

受訪者在問卷中被要求將影響教學的三個主要角色（教師、家長、學生）重要性數據化，整體來說，未有一致性的看法，但大部份受訪者在問卷中都認為學生的重要性是高於老師或家長，有少數認為老師或家長的理念是最重要或最不重要。

訪談的資料更進一步的解釋問卷數據背後的意義；所有的受訪者都會與學生、家長溝通，但對家長和學生的想法、狀況、期待的定位，與自己教師的角色位置之間的關係是各有差異，大多呈現穩定明確的狀態，但也有矛盾或隨外在環境擺盪的狀況。例如方老師，訪談中她認為自己教學上已改變為以他人（學生、家長）為中心，但同時又認為自己應該堅持自己的立場。她想提昇學生的程度但同時又有可能認為束手無

策，問卷中，她也表示由於目前的教學狀況無法要求學生，但又要滿足家長，所以把自己理念的重要性列為最低，或許是方老師的人格特質較不堅持或者剛好遇到不如意的教學情況。

雖然有受訪者在問卷中表示家長不是最重要，但卻在訪談中是很明確的表示要先滿足家長的期待，自己的專業才能呈現，例如陳老師，雖然認為三者的重要性相當，但是當她達到家長的期待後，會希望自己的專業理念來主導，所以陳老師對自己專業是有所堅持的，從問卷更可確定，如果陳老師不用考慮現實的經濟因素，她會較不顧慮家長的看法而採取該有的專業訓練。江老師雖然也認為三者的重要性的比例應該是相當，但也很明確清楚的將自己的定位擺在家長與學生後面，而且要盡量的溝通來避免家長不切實際的期待引起的誤解，很明顯的陳老師須在教學理想與實際中作一選擇與妥協。只有少數的受訪者在訪談與問卷中都表示學生的重要性，田老師認為學生的狀況應最優先被考量，且家長的期待往往是與她的考量是衝突的，所以她與家長溝通是不主動且較少的。

對於老師自己專業的象徵與傳統上應被尊重的角色，在本研究中看到了老師們的轉變，他們大多只能希望被尊重，有些甚至直接的將自己定位為業務推銷員的角色。

方老師：好像我們是 sales 喔！

研究者：你在賣某種東西？

方老師：對！我很久以前就告訴我自己我就是 sales 啊！……因為這樣調整心態，我覺得就不要……以前可能就覺得我就是老師……

研究者：喔！以前覺得老師應該怎樣？

方老師：應該……我就是一個口令一個動作，然後我發現到現在不能這樣，因為現在 E 世代了，要做好調整，然後調整自己心態——我就是 sales！（個人訪談，25 頁）

從上述問卷與訪談資料中，可看出基層鋼琴教師在他們理想期待中的教學與實際教學的三角關係是不完全謀合的，所以他們會一直持續在過程中作當下認為合適的折衝。而這種隨時間、狀況、關係會彼此消長的性質，與 Creech 和 Hallam ( 2003 ) 的生態系統是相當接近的，也呼應了 Siebanaler ( 1997 )、Daniel ( 2006 ) 以及 Speer ( 1994 ) 採用循環與互動的教學本質的觀點的適當性。雖然鋼琴老師在教學的過程中會被視為核心主導的地位 ( Daniel, 2006 ; Davidson & Scutt, 1999 )，但在本研究中，發現有基層鋼琴教師因外在環境、教學狀況、人格特質而無法主導教學的現象，專業呈現必須在滿足家長的要求或學生的喜好之後才能進行；因此，專業角色的被尊重是無法理所

當然的存在，只能期待或是自行轉換成其它可自我解釋的狀態，例如不理會或妥協。

## (二) 學習經驗與教學經驗

學習經驗對於教學經驗是有影響的，且會轉化為教學抉擇 ( Berg, 1993; Mills & Smith, 2003; Schmidt, 1994 )，從本研究資料中可發現當受訪者在累積自己教學經驗與決定教學態度時，面對自己的學習經驗是採取一種矯正補償的態度。正如 Schmidt 的研究，本研究受訪者的受教經驗會依各自認可的型態轉換為教學行為，甚至刻意避免以前老師的教學行為。受訪者所描述學習經驗中，除了專業技術的訓練大都是正面之外，其他有關教師、父母的教養方式與態度卻是非正面的。似乎受訪者們都能反省自己受教不好的體驗，並在其教學中作正面的應用與修正 ( Butler, 2001; Jacques, 2006 )；學習經驗中曾經是充滿無趣，打罵，諷刺的，會在其教學中特別強調興趣，快樂與注重感受，申老師會特別強調學生興趣的重要，主要是以前學習過程中父母與老師完全忽略了她這方面的需求。方老師從小學習的過程是不快樂的，因為老師與母親採用的是完全打罵的方式強迫她學習，直到大學階段才趨於正常；因此，方老師的教學非常強調要讓學生快樂學習，不過方老師也是所有受訪者中唯一提到體罰學生是對學習會有幫助的老師，而且會使用在其教學中，可見得教師對以前的學習經驗，有可能同時存在正負兩面的詮釋方式。

對於專業的堅持，有些受訪者認為是重要的，有些則認為是教學的阻礙而必須被轉化。江老師認為她從以前學習經驗中認知「練習是必要的」的觀念，在自己實際教學中，是需要轉變得非常有彈性，完全無法堅持要求學生的。

有不同行業學習經驗的受訪者，似乎較能有不同的職業觀，周老師以前在不同行業的經驗，讓她在教琴這行業中有較豁達的態度，而且是受訪者中唯一將教學視為「興趣」的人，雖然認為自己專業不足，但她會盡力的教導，她充分的表現隨遇而安的態度。

面對學習經驗中，父母、教師所給予的負面教學態度，受訪者雖會極力在自己的教學態度上修正補強，但也會因教學狀況的判斷而無法堅持修正的態度，專業技術正面的部份也會因教學狀況一再被考驗，多元的職業經驗似乎較能幫助教師有豁達的教學態度。

## (三) 與學生互動的教學經驗、狀況、態度

本研究有一半的受訪者承認教學經驗中的轉變，都是因為現實的壓力，也就是不想讓學生的流失造成經濟上的損失，這樣的現象呼應了 Fedrickson( 2007 )的研究結論。本研究的基層鋼琴教師教學上的轉變都是從以教師為中心轉變為以學生為中心，他們

認為必須順應學生來調整，先想辦法讓學生有興趣且喜歡，而不是以自己的期待原則單向的要求學生，才能進一步要求學習成效。陳老師自認為教學初期由於脾氣不好，對學生期待又高，要求多，學生不僅容易流失，且學習態度被動，為了不希望停課而影響經濟收入，所以就修正自己的脾氣，並將期望與要求的彈性拉寬，盡量去體會到每個學生的興趣與投入程度是不同的。

受訪者與學生互動的教學狀況主要有學生的學習狀況與學習態度。受訪者對學生的學習狀況共同的抱怨是「不練習」，學生會因為課業的關係無法有足夠的練習，有些則是學習意願低，對彈琴沒興趣，這些都會造成學習進度的緩慢。學習態度中，受訪者在訪談中最常提到的是學生上課沒有反應，與老師沒有互動，不專心、不配合老師的要求，受訪者心目中理想的學生是：乖巧、有禮貌、會自動練習、上課會配合老師要求並與老師有良好的互動。因此，學生是否有與老師良好的互動，和是否有練習習慣是受訪者最在意的教學狀況，Daniel (2006) 與 Siebenaler (1997) 的研究也都是以師生之間是否有頻繁的互動作為有效教學的主要指標，而練習的問題也是器樂教學普遍存在的困擾與須被強調的議題 (Fedrickson, 2007; Miklazewski, 2004)。受訪者面對的是不同練習狀況，不同興趣程度，以及不同能力條件的學生，會與之產生不同的互動狀況，大部份學生認為比賽，檢定，音樂會造成壓力。

根據教學經驗與目前的教學狀況，所有受訪者所採取的教學態度是引起並培養學生的興趣，大部分都認為應該先讓學生愉快、喜歡，程度的提昇才可能是進一步的教學目標；為了能提昇學生的程度，有興趣且愉快的學習，受訪者皆採取溝通，有耐性且不強迫的教學態度，而且會依學生的能力、喜好、個性、狀況去選擇教材與教學方式，也就是所有受訪者皆認為自己會「因材施教」，有的受訪者甚至認為自己為了達到教學目標，態度可以是妥協，配合讓步，壓抑自己的脾氣，甚至可能會束手無策。除了程度提昇，有一半以上的受訪者會更進一步的強調學生學習的信心與成就感的建立，至於給學生壓力只有少數認為是一種動力，大都認為是不必要的，所以大部份不會要求學生參加檢定或比賽。對於快樂學習與學習成就感，受訪者有不同的見解，有些認為是有先後順序的，要先讓學生覺得快樂才能進一步要求成就感，申老師雖然會期待學生有進步，但一定是要在不強迫且快樂的條件下；有的認為要讓學生有成就感學習才會快樂，田老師很明確的表示，要讓學生覺得自己作得到，他才會喜歡學習，所以田老師教學的焦點完全聚集在學生狀況上，尊重孩子的選擇，鼓勵引導進步。有的受訪者認為快樂與成就感是可以並存的，她們的教學態度會較有彈性，不堅持某種順序或標準，陳老師對專業的堅持，讓她經過了一段妥協與自我調整才逐漸認為讓學生有進步是不用犧牲掉學生的快樂，進步與快樂是可以並存的；有的受訪者認為快樂



學習與成就感是會衝突的，所以教學態度會游離於正面樂觀與消極疑惑之間，所以什麼是「快樂學習」是需要被進一步的被辨証的。

如果從 Rife 等人 (2001) 所探討的學生學習滿足感因素來看，本研究的基層鋼琴教師確實在學生是否有愉快的上課過程花很多心思，也都希望能讓學生程度提昇，但是更積極的讓學生承受些壓力接受挑戰並建立成就感，例如參加檢定，比賽，音樂會，老師們則有不同的經驗與解讀，這有可能是來自於老師們認為學生練習質量問題無法解決，有些學生甚至只能在課堂上練習，因此有效的器樂教學確實是無法進行的，積極的學習成就感建立是會較困難，至於為了維持上課互動良好，讓學生有愉快的上課情緒，而不須給予練習要求的壓力，也存在於受訪者之間不同的教學態度詮釋。

#### (四) 與家長互動的經驗、狀況、態度

與家長互動經驗中，所有受訪者都認知到家長的期待與家長的素質是影響學生學習狀況的主要因素，至於如何去看待與應對這些因素則是各有不同。受訪者在教學中與家長互動產生的狀況主要是家長對孩子學習的要求，以及家長對孩子督促的態度。家長對孩子學習的要求是有差異的，有的希望孩子快樂學習或有興趣就好，有的希望有進度，有的希望兩者兼有，有些認為課業還是最重要，學鋼琴只是另一項才藝的學習，有些會希望孩子參加檢定或比賽，有些不希望。雖然有些家長會督促練習，但是大部分家長會有將學生是否練琴視為老師的責任的傾向。受訪者認為較困難狀況主要是：家長未足夠的支持學習與督促練習、對學生學習有不切實際的要求、有不要有壓力但又要求有學習進度的矛盾心態，以及會干涉老師的教學，方老師曾經在事先徵求家長同意下體罰學生，家長卻事後要求方老師向學生道歉，雖然盡力溝通配合卻讓她有時覺得不被尊重，這事件讓方老師覺得非常委屈。顯然有很多家長對於學生學鋼琴的正確認知是不足的。

在教學態度上，受訪者都意識到家長與自己教學之間見解的差距 (Macmillan, 2004)，所以都同意與家長溝通的必要性 (Creech & Hallam, 2003)，大部份會主動、頻繁的與家長溝通，並傾向順應家長的要求去調整自己的教學，但也有認為家長的期待會干擾學生學習，所以與家長溝通是完全採取被動的姿態，例如田老師本身就是受過專業訓練且自我效能高的老師，她不主動的態度，似乎與 Creech 和 Hallam (2003) 所認為教師與家長之間，自我效能的高低是一彼此循環的特質有差異。期待家長尊重與合理的期待，督促與協助學生練習，這些正面非批判性的協助態度，是所有受訪者的共同心聲，顯然是認同如此會讓學生進步 (Creech & Hallam, 2003; Macmillan, 2004)。但是家長與教師應該要注意到，學習的主體是學生，他的學習意願高才有可能

產生有效率的學習 ( Miklaszewski , 2004 ) , 而練習的意願更不應該只是家長或老師彼此的責任而已。

### (五) 教學經驗、教學狀況、與教學態度的關係

鋼琴教師的教學信念是一個綜合體(見圖1),而這個綜合體是由教學經驗( Teaching Experience )、教學狀況( Teaching Situation )與教學態度( Teaching Attitude )交錯而成,如同 Creech 和 Hallam ( 2003 ) 所提出的生態系統概念,是一互相循環牽扯的關係,是無法切割開來的。每一位參與者會依自己的教學經驗,根據當時的教學狀況,決定或者修正自己的教學態度,而且會同時有多種的經驗與態度,交織於某一教學狀況情境中。例如:申老師面對沒有學習興趣的學生時(TS),發覺他們有可能是在家不練習(TE),所以進度慢,家長不怎麼督促學習(TE),卻認為是老師應負全責(TS),這就是申老師認為會造成他的教學挫折感(TS),但她也會同時朝著建立自己教學成就感的方向前進(TA),也就是讓學生喜歡音樂(TA),因此她採取的教學態度會是:盡量從學生角度著想,了解學生的個性、能力並依其個性選擇教材,以培養學生的興趣為主(TA)。

這種互動循環以及受訪者依自己角度詮釋各種狀況的現象,顯然以互動論框架看待教學信念內涵確實是有其意義的(引自周雅容,1998)。

## 二、教學行爲

教學行爲是受訪者根據前述教學信念的綜合體(教學經驗、狀況、態度),所作的教學判斷並實施於教學情境中。有關教學行爲包含兩方面的資料:1.個人訪談與問卷,是受訪者自我陳述她的教學內容與方式,較傾向受訪者的主觀敘述。2.研究者課堂觀察錄與田野日誌和課後訪談,是研究者在觀察受訪者教學時的紀錄,並針對有疑問處會在課後作立即的訪談,因此,研究者的觀點不可避免的會在此介入。以下依教學的流程、內容、方式分別論述。

### (一) 流程與內容

所有受訪者的教學流程有一共同類似的架構,每一堂課由學生彈奏前一次上課老師要求練習的作業(通常是包含曲子與技巧練習),彈奏曲子過程中或結束後,老師會給予評語並糾正不正確之處,或者作更進一步的要求;對於練習不夠的學生,受訪者都會在課程上陪伴練習,如果舊曲子老師認為學生已達到要求,會再給新的曲子,大部分老師會在課堂上引導學生將新曲子以視奏的方式彈過一遍,並提醒曲子的重點。除了曲子的演練,樂理、音樂史的知識與聽音、視奏的技能會視學生的需求穿插於課

堂中，受訪者主要是透過教導並糾正學生演練曲子的過程，讓學生學習彈奏鋼琴的各種技能。

雖然課堂的流程會因學生不同而有不同的變化，整個架構是由受訪者掌控，學生完全依賴老師專業上的判斷與評量。本研究的基層鋼琴教師採用的教學模式是類似於 Speer (1994) 與 Lehmann 等人 (2007) 所提及的有效教學模式：老師呈現教學內容→學生回應此內容→老師針對學生的回應給予回饋與評定。

課堂中曲子的糾正內容與教師自述的教學內容要素是類似的，主要包含有：音符、節奏、速度、指法、手形、觸鍵、技巧、強弱、流暢度、與曲子的適當風格，基本上是涵蓋了基礎鋼琴教學的重要要素 (Bacon, 1968; Bastien, 1988; Clark, 1992; Gordon, 1995; Moss, 1989; Uszler et al., 2000)。

## (二) 教學方式

所有受訪者都意圖落實教學信念於教學行為中，也就是想讓信念與行為趨於一致，只是落實的過程中面對學習經驗、教學信念與教學狀況，她們如何詮釋與決定是各有不同，而導致不同的教學方式，所以本研究的焦點會是受訪者「如何」詮釋與落實信念於行為，而非信念「有無」與行為一致。

受訪者於問卷中自述的教學優點與訪談所敘述的教學方式都認為自己能「因材施教」，也就是所有受訪者認為自己在教學時遇到程度，狀況不同的學生都會隨之調整其教學方式，很顯然的受訪者認為這是該做且認為自己做得好。但是在受訪者都能「因材施教」教學方式的表面下，卻隱藏了兩個不同層次的現象。

### 1. 滿足與消極

根據問卷與訪談資料，有半數的受訪者對目前的教學是傾向滿足但是消極的狀況。對於無效率的教學或錯誤的教學判斷，受訪者卻有自我解釋的教學態度。

小歡 (小學四年級女生) 是申老師認為有興趣的好學生，研究者發現小歡彈奏有無法流暢彈奏的問題，而視譜與節奏感受的能力會跟流暢度有直接的關係，針對視譜的部份，申老師會一直有耐心的提醒小歡重複彈錯的音例如：「這是升 Fa，看到這個音，手指頭要準備好喔！」，至於節奏感受的部份，申老師會要求小歡在課堂上或在家練習時要跟著節拍器練習，但小歡還是會跟不上節拍器或者是與節拍器的拍點是不吻合的。節奏的認知是一身體律動的覺知，而身體律動覺知的問題是無法僅靠節拍器的機械性的聲音可以解決，而且研究者觀察到小歡無法流暢的彈奏，除了節奏的感知的困難也伴隨著她看譜的問題，研究者懷疑小歡讀譜的方式並非結構性的，也就是未根據音與音的組織去認知而是單獨一個音一個音的認識，但是申老師似乎未明顯的提醒她

要依音與音的關係辨認，比較強調小歡要記住反覆彈錯的那個單音。為了加強小歡的節奏能力，申老師給她節奏練習的教本加強，但是這些節奏練習的節奏型態複雜度比小歡彈奏的曲子高很多，因此在打這些節奏練習時，小歡的內在規律的律動更是明顯的無法持續，所以間斷的情況更明顯。

整個上課的過程，申老師對於小歡彈奏時所持續出現的錯誤，一直都保持著很有耐性的態度，正如同申老師自己所陳述的教學經驗—耐住性子重複糾正，研究者認為似乎修正的效果不是很好，但是申老師認為這樣做最主要的用意是不讓學生有自卑感。

申老師：如果我有情緒，其實小孩是感覺得出來啦！希望我不要让小朋友覺得說我對他有什麼樣的不滿意還是怎麼樣，因為無形之中，小朋友可能慢慢地應該會覺得說，好像家長還是老師都覺得我這個做不好，那是不是我真的很不好，然後我不希望他覺得這個部份是比較自卑的什麼的。所以其實小朋友再怎麼樣不好，你還是真的要找到一、兩個是好的，說阿那至今天怎麼樣還不錯，如果你回去可以怎樣還可以更好！（個人訪談：30-31）

威力是一位很有生氣，反應敏捷小學一年級的男生，上課時會急著想要彈，周老師對他要求也比較嚴謹，會提供較多樂理的知識，威力也都能理解吸收，當威力在視奏新曲子時，看得出來他很想知道曲子的聲音是什麼，所以會一直急著往下彈，這應該是主動喜歡彈奏的一種表現（Rife et al, 2001），周老師卻會制止他並要求把正確的音與節奏看清楚才能彈。威力對音樂的興奮感，周老師認為那是太急躁，需要先讓他穩住。

研究者：嗯～你不喜歡他那麼快？

周老師：對！因為很急躁，一直衝一直衝這樣子！

研究者：你不喜歡他那麼衝？

周老師：因為都還沒有…還沒有練的話，沒有穩定的時候就一直先衝？如果他彈很熟，就可以阿！

根據研究者的觀察，江老師是所有受訪者中，肢體語言較多與學生互動較頻繁的老師，會指揮，唱歌，甚至讓學生跟著音樂跳舞，她有二位特殊狀況的學生（達維，伯學）引起研究者的注意。

江老師認為達維（小學二年級男生）是她的學生中，沒有興趣學習且讓她傷腦筋的學生，達維似乎沒有辦法專注的完成任何的彈奏行為，江老師基本上整堂課是陪伴達維練習，不是上課，因為達維並未作任何的課後練習。江老師非常有耐性的用鼓勵，

誘導，威脅等各種方式讓達維可以至少在課堂上有些實質的練習，例如，江老師先引導達維辨認一首曲子的音位置與節奏，接著示範，並要求當場練習，江老師承諾如果可以彈一次正確會蓋章獎勵，雖然江老師一再暗示最好練習幾次，達維想要不透過練習就挑戰一次彈正確，結果當然失敗，達維對自己的失敗很懊惱的將頭直接壓在鍵盤上，江老師就再給他機會練習，並緊密的提醒他正確的動作，最後成功的完成。這中間，達維有很多行為會間斷上課，例如將腳翹起來，或頭撇一邊表示生氣不願意彈，江老師必須用盡辦法讓達維進行彈奏的行為。對於這種充滿矯正上課行為的鋼琴課，江老師敘述了她的想法與妥協的理由。

江老師：你只要要求他，他會不太高興地來（上課），我原本是要（蓋）十個印章才能去買一樣（東西），我那一天我就大發慈悲，他本來才三個，然後就說你今天如果很棒，蓋七個就去買東西……從頭到尾喔，牠就這樣很乖地上到最後一秒鐘……我以前對這種事情是比較有原則，…但是…想想看，他真的整堂課很認真到底喔！也不會喊累喔！……比較快學會一首歌啊！最終就是要讓他也獲得了他要的，阿我也獲得我要的，最重要就是他媽媽家長的配合，他媽媽完全不會說阿怎麼今天就只有學一首歌！

研究者：所以你的轉變是基於什麼？

江老師：我還是要讓他開心地來跟開心地回去，……他如果不想來，我覺得強迫他沒有什麼意義啦，說實在的！對我沒好處。（個人訪談：3-4）

所以只要家長同意，江老師對達維教學的重點在於建立開心的學習過程。

伯學是已經學了一年鋼琴的三年級男生，家裡雖然沒有鋼琴，他本身有比一般學生多的自發性的學習動機，江老師認為與伯學上課是開心的，且會儘可能的滿足他對音樂的好奇心。伯學的手型不怎麼正確，而且上課進度有點慢。一開始上課，伯學不會像大部份小朋友打開琴譜彈奏，他會先在鋼琴上玩，試圖摸出一些他熟悉的曲調，或是邊彈旋律自己編歌詞。

江老師：很多小孩子上鋼琴課都比較被動，就是你叫我彈我就彈，但是伯學好像就把它當作一件很好玩的事情…，在跟你玩，然後他會一直問你問題，比如說手機鈴聲聽到天鵝湖，他會哼，然後叫你…按給他看，以前會覺得這不是一個很正規的方向，你怎麼可以一隻手在那邊按這個，但是現在我就會覺得好啊我按給你看，那他就很高興啊！還蠻好玩的。（課後訪談：21-22）

教師如果能在與家長、學生三角關係中，取得一平衡是可以達到教與學的滿足狀態。但是面對乖巧的小歡有學習上的問題，申老師教學的教學方式是採取有耐性的態度重複告知，並未快速的掌握學生的問題，提供有效的策略讓學生可以掌握，並非有效的教學型態 (Siebenaler, 1997)；但是針對威力對新曲子好奇而引起的反應，有可能是他喜歡彈琴的反應 (Rife et al., 2001)，周老師反而要制止他，因此，老師如何正確的評斷學生，才能給予正確的指導 (Speer, 1994) 是重要的；從都不練習的伯學和達維身上，看到江老師極有彈性的教學方式，但是完全沒有學習動機的達維，讓江老師鋼琴教師的角色幾乎轉變為「有音樂專長的褓母」，可能是有專業實質利益的壓力，江老師必須一再的轉變她對以前專業堅持的想法。上述未充分發揮教學效率與鋼琴教師角色功能的教學方式，在教學的實質利益上是滿足的但在教學信念的落實上卻是消極的。

## 2. 堅持與失望

相對於滿足於自己教學的受訪者，有些受訪者有很好的教學方式但卻不滿意自己的教學，有些則徘徊在堅持自己的專業理想與現實顧慮之間無法取得平衡。

宗明是位小學五年級的男孩子，對彈琴沒興趣讓陳老師傷腦筋的學生，當他知道有外人要觀摩他上課時，他就躲在牆角不願意進教室上課，陳老師好不容易半推半就讓宗明進琴房開始上課，由於那堂課是宗明參加檢定前的最後一堂課，陳老師要確定宗明準備好，她會重複的要求注意指法，節奏的正確，並提醒練習的重點，可是宗明對陳老師的要求顯得不耐煩且不怎麼配合，陳老師與其互動的態度有時是較嚴肅且較直接，但基本上，陳老師對於單親的宗明情緒上的不穩定是採取有耐性容忍的態度。

陳老師在面對幼稚園大班強強的時候，是較溫柔而且又有耐性的鼓勵態度，她認為強強是有興趣且互動良好的學生。陳老師有一非常好的教學習慣，學生在彈奏時她會適時的加入數拍子，或唱主要旋律，或單手彈幫忙學生在觸覺與聽覺、視覺上能在音樂進行中，自然的綜合在一起，而且態度是與學生一起投入的。過了半年，研究者發現強強長高了，上課態度也轉變很大，如同陳老師形容的：「他從一年級開始就這樣了！他…幼稚園之前是天使，對，他到上一年級之後變惡魔（笑了出來），會抓不住啦（台語）！」（課後訪談：3），強強會故意不遵守老師的要求，故意唱得很大聲或彈錯，要不然就是要拿老師的筆寫字，陳老師會一方面順應一方面要求，課堂還是可以進行，口氣有時是哄有時是嚴格些，陳老師的指示都很明確，研究者認為雖然強強不如以前的乖且聽話，但上課的專心度其實還是維持住，而這與陳老師在課堂上能細微迅速的掌握學生狀況而作出適當的教學行為是有關的。

陳老師對於宗明的容忍態度，以及能隨著強強年齡與學習狀況的調整，充分的表現出他能配合家長與學生不同狀況作彈性調整，並與學生保持良好關係的教學信念，和有教學效率的行為。但是從問卷中，陳老師對自己的教學成果所給的評定是所有受訪者中最低的，也是唯一表達如果不用擔心學生流失或收入，她希望能夠採用不同教材且對學生嚴格些以達到積極的學習目的，有可能是她有感於專業未能真正落實於實際教學而有所遺憾。

研究者觀察方老師的二次上課之間，相隔了半年，研究者發覺方老師上課方式與態度有明顯的轉變，比較具體的外在因素，一個是教學地點由原本音樂教室，完全轉換到學生家，另一因素是這半年間方老師舉辦了學生發表會。

第一次觀察了幼稚園大班的糖糖，方老師面對糖糖非常的有耐性，即使她躺在鋼琴椅上，或躲到鋼琴底下，甚至方老師在講話時，糖糖口嚼口香糖，低頭把弄身上的項鍊，方老師幾乎都允許這些行為，但是看得出來糖糖是個聰明且反應不錯的小孩，只要她願意彈，手型，曲子都可正確的呈現，上課充滿愉快氣氛，方老師認為糖糖的媽媽會花時間督促練習，而且糖糖是有自主性的小孩，所以她會讓學生去主導上課。顯然方老師在這段期間，對自己有耐心且快樂教學的態度是肯定的。

第二次觀察方老師教學是在一對姊弟（小四的婷婕與小一的伯昇）的家裡，研究者觀察到方老師在教導伯昇與婷婕時，以前的耐性好像不見了，因為情緒的不穩定而更明顯的暴露專業的不足，因而影響了方老師教學上的判斷與效率。方老師會運用唸唱，打拍子，或者方老師彈左手，幫助伯昇熟悉曲子，但似乎方老師固定拍的穩定度不是很好，所以伯昇無法在穩定的拍點上正確的感受一拍有三個音，而方老師在口語上一直強調一拍有三個音似乎也無法讓伯昇理解到是三個節奏平均的音，所以他會無法正確的彈奏好三連音。方老師會在伯昇彈錯時用記事本拍他，雖然伯昇對於被用記事本拍打看起來沒有驚嚇或不舒服的表情，但是有時候頻率過於密集到會間斷他的彈奏。

婷婕徹爾尼練習曲的譜上，有各種顏色的筆圖畫在上面，看起來應該已經彈很久了，但實際彈奏時是還很不流暢，似乎還要花時間辨認音，方老師只好再要求她分手彈，確認彈對音，過程中，方老師會邊唱音名，打拍子，並隨時提醒音長，音高，指法與手型。方老師似乎對婷婕一首曲子練習那麼久，露出擔心與不耐煩的表情，但是她還是陪著學生將所有正確的訊息告知，不過研究者觀察到或許是失去耐心的情緒，讓方老師只是儘快的將該注意的地方快速的「告訴」婷婕，並未有效率的傳達了正確的知識，因為當婷婕還在找音的時候，方老師會直接將其手擺到正確的位置，並同時

告知要用哪一個手指頭，或者婷婕還沒有辦法將一組音正確彈奏的同時，方老師會要求她手要站好，也就是說方老師有時會將太多的訊息以過快的方式告知婷婕，婷婕似乎無法即時的消化與正確的反應。

方老師對自己教學方式上的差異在課後訪談中提及學生學習狀況，家長的態度，上課的空間，以及剛結束的學生發表會都對她產生了影響。

方老師：…我發現去學生家裡上課不是一件很 nice 的事情，在教室上小孩子真的比較聽你的話，他比較尊重你，現在都是去學生家裡上課，發現有些事情不 ok 是…小孩覺得就是ㄟㄨ你就是來我們家啊！可是那樣子我覺得我的角色不一樣耶！

研究者：我昨天是第一次就是去看老師在家裡上課，我強烈地感覺到…很不一樣，

方老師：真的喔！

研究者：所以你覺得比較困難？

方老師：嗯！在教室我覺得你在要求他的時候，會比較好要求，不知道為什麼很奇怪喔！……可是我發現在家完全…不理我耶！（課後訪談：20-21）

方老師認為自己有壓力時脾氣會較不好且沒有耐性，主要是音樂會所帶來的壓力，且她認為音樂會的成果不如他人，並開始反省自己的教學態度。

方老師：嗯！就是辦音樂會後…我承認我最近脾氣不是很好。

研究者：學生彈得不好？

方老師：對啊！又累又失望，然後又何苦來哉，…實在是落差很大啊！好像是他的（另一位老師）小朋友全部都是要準備考音樂班，然後都是有一個目標，就是往前衝的那一種，我就已經開始有問號了，這場音樂會讓我開始問我自己，到底是要開始嚴格教學？快樂學習？可是我覺得那個尺度它那個那把尺好難拿捏喔！我昨天開始在想說我是不是對小朋友太鬆了？

研究者：所以你…覺得需要先把快樂學習擺一邊嗎？

方老師：我想說我到底是…要拿比如說三十 percent 是嚴格的，可能七十 percent 是快樂的？

研究者：你以前比重是怎樣？

方老師：我可能…ㄟㄨ我以前幾乎都快樂學習（笑了出來），可是現在我覺得就在想，是不是稍微要有一點比重出來。（個人訪談：16-17）



方老師自身學習過程被體罰的不好經驗，讓她覺得讓學生快樂學習是主要的教學方式，但是她也希望教學是有成果的，所以會安排學生參加比賽或舉辦發表會，但是也因為有這些要求，方老師會有壓力且較沒耐性，甚至體罰學生。所以雖然方老師想避開重蹈不良的學習經驗，但是當有外在壓力時，方老師還是會採取她認為不適當卻有效的方式。最令方老師沮喪的是她教學上的努力，音樂會的成果是不如其他老師，所以讓她不得不徹底的思考改變自己教學的態度。

從方老師的角度來看她的轉變原因，是來自於學生的學習狀況，家長的態度，教學環境的變化以及外在事件的刺激；除此之外，研究者認為方老師以前的學習經驗，教學判斷能力與執行效率和自我控制情緒的能力，也會影響其教學方式；教學不好的結果讓方老師覺得自己對教學理想的堅持是失望的而產生信念動搖。

田老師是所有受訪者中唯一完全以學生為溝通的重點的人，她覺得家長也應是以小孩為學習中心，田老師自嘲自己是「顧客導向」，而她的顧客就是學生，田老師：我覺得小孩有進步喔～家長就比較不會講什麼話啦！我的顧客是學生，我會滿足學生的需求，然後像有些家長，我很少跟他們溝通，可是…嗯…他們會從小孩子練琴的…狀況來跟我反應。（個人訪談：17）

研究者觀察到田老師在面對內向較沒反應的媛媛（一年級）與活潑的兄妹（建成小學二年級，采文一年級），在角色上有極大的不同，對媛媛，田老師像一位有耐性，循循善誘的老師。與建成，采文上課，田老師像一位可以跟他們玩在一起的大姐姐。

田老師認為媛媛的資質中等且對彈琴較沒興趣，但是最主要的問題還是練習過少，基本上，田老師採用問問題的方式有耐性的引導，在聽覺上會適時的陪伴彈奏，或示範，並給予摸索的空間。當媛媛彈錯音時，田老師會問，是否聽起來怪怪的，讓媛媛可以自行找到錯誤的音。田老師給的指示都很明確而且是有教學效果的。

相對於在媛媛的課堂中主導的角色，田老師在上建成與采文的課時幾乎擔任的是一輔導，更正的角色，她完全讓這對兄妹主導上課。上課的地點是在學生家裡，鋼琴擺放在客廳，哥哥（妹妹）上課時，妹妹（哥哥）在餐桌上由媽媽陪伴寫作業。鋼琴聲，師生的對話，親子互動的聲音是融合在一起。對於這種上課環境，田老師似乎不介意。

從兄妹倆專注的眼神，活潑且放鬆的肢體，可看到得出他們喜歡彈鋼琴，上鋼琴課。上課時急著想彈好多首曲子給田老師聽，甚至會自行練老師規定以外的曲子，田老師大都是用問問題的方式，引起他們自行發現錯誤之處，再告知正確的彈法，新的曲子，田老師會先告知曲子的基本或特殊要素，與結構，再作示範。兄妹倆視奏能力也相當不錯，所以課堂的流程非常快，且充滿愉快的音樂互動。

田老師的教學方式充分的呼應了她以學生為中心的信念，以及她認為要讓學生有成就感才會喜歡彈琴的明確教學信念的順序；由於田老師的信念堅持，家長也較能由學生的興趣為學習的出發點。

陳老師、田老師的整體教學與方老師第一階段的教學都充分的表現出良好的師生互動與教學效率，顯現她們對專業的堅持的成果；探究田老師以學生為「顧客」的觀念，陳老師的遺憾，和方老師後來的失望，都與她們的專業學習經驗有關係，陳老師與方老師學習經驗中對專業的要求以及教師是教學的核心 ( Davidson & Scutt, 1999 ) 都無法真正實現於自己的教學情境中；主動的提供表演機會 ( Mills & Smith, 2003 ) 或鼓勵學生接受挑戰 ( Rife et al., 2001 ) 也應該都是正面的教學方式，但是田老師卻認為那是給學生不必要的壓力，陳老師則曾因比賽學生流失，不再主動鼓勵學生參加，方老師主動的舉行學生發表會，但是卻反而讓她質疑自己原來的教學信念；授課環境的改變會讓教師的行為與信念產生矛盾與改變( 許坤富, 2002; 陳宇杉, 2003; Beswick, 2006 ), 對田老師來說是沒有任何負面影響，但方老師卻認為是會改變學生對她的專業尊重，或許方老師之前的不好學習經驗，讓她在建構一「好」的教學經驗是比他人困難 ( Schmidt, 1994 ), 但也有可能她認為外在環境與外在事件的刺激是重要的，足以挑戰她既有的教學經驗 ( Austin, 1999 ), 或者是她個人的人格特質的影響 ( 方正一, 2003 ), 所以她會處於較掙扎不穩定的狀況。

## 伍、結論與建議

本研究基層鋼琴教師教學信念內涵包含了分別與學生、家長互動而形成的教學經驗、教學狀況、教學態度；教學行為包涵了教學內容、流程與方式；基層鋼琴教師教學的內容涵蓋了所有鋼琴教學的重要元素，並採用有效的教學模式，老師呈現教學內容→學生回應此內容→老師針對學生的回應給予回饋與評定。基層鋼琴教師的教學信念與教學行為的關係是相互回饋、修正。

基層鋼琴教師的信念是一個有核心的動態系統；教師、家長、與學生在此系統中形成一相互依存的生態關係。不同教師與其學生、家長所建構出的系統，由於詮釋與回應的選擇不同，而各有其獨特性。教師以前的學習經驗會對信念的形成是有影響的，教師會依自己認可的方式轉化為教學經驗，根據與家長、學生互動的教學經驗，再參酌當下的學生，與家長的狀況，產生教師可秉持的教學的態度，之後再採取當下的教學行為，教學行為的結果會再回饋到教學信念系統去強化、改變、修正先前的教學信念。信念中的核心態度與其所開展的相關態度都具有如光譜般的強度差異特性，例如

為了保持學生的學習興趣，老師態度從要有耐心、讓步、妥協到堅持要求，與家長的溝通雖然都認為是重要，但頻率會從頻繁到不頻繁。

基層鋼琴教師的教學經驗有明顯的轉變皆因專業實質利益因素（主要是經濟因素、學生流失），而由教師為中心的教學態度改變為學生為中心；面對學生不同的學習狀況與學習態度，教師皆認為自己能「因材施教」，用有耐性的方式讓學生喜歡並產生興趣，並期待學生能進步有成就感，教學內容涵蓋了鋼琴教學重要的元素（音符、節奏、速度、指法、手形、觸鍵、技巧、強弱、流暢度、與曲子的適當風格）；學生在課堂上與老師的互動是否良好，是否有好的練習狀況是教師最在乎的教學狀況；不同素質的家長，對學生學習的期待以及對學生學習的輔導態度是有差異的，教師對於家長無法支持學習，無法督促練習，不切實際的要求，矛盾的心態，干涉教學，以及練習是老師的責任，最為困擾，但是大部份的基層鋼琴教師會透過溝通，期待家長能正面的協助學生學習。似乎家長對於鋼琴學習本質的認知不夠深入與完整，且對於學習的目的也不夠明確；家長與老師將學生的練習與否，以及是否要有積極的學習目標，視為彼此之間的責任，而忽略了學習主體本身該有的學習責任，以及學生的學習滿足感，與積極的成就感是來自於學生主動的喜歡練習，喜歡接受挑戰。

本研究的基層鋼琴教師核心的教學信念與教學方式 - 有耐性的「因材施教」讓學生喜歡學習且產生興趣，是持續的在教學的過程中接受考驗，最主要是來自於教師本身的人格特質、學習經驗、專業能力和專業實質利益需求，和外在事件的刺激（比賽、檢定、音樂會）家長期待與認知、學生的練習狀況與上課態度，在這些影響因素之下，我們發現教師在理想與實際間掙扎，產生了滿足與失望、堅持與消極等不同極端的現象；基層鋼琴教師在專業實質利益、家長的不合理的期待和學生不主動的學習狀況下，對於積極的學習目標（參加比賽、檢定、音樂會）是傾向採取不主動的態度，學生的學習會因此只停留在由教師個人評斷的封閉關係內，如果教師對自己的專業未有足夠的自覺，鋼琴教師是有可能淪為有「音樂專長的裸母」，或學生是「顧客」老師是「業務員」等無奈的角色；教師人格特質與他如何詮釋本身的學習經驗以及與家長、學生互動的關係、狀況有關，並進而會影響教師是否能作出適切的教學行為抉擇，因此，教師的人格特質是一重要影響鋼琴教學要素，會是未來相關研究可進一步思索的方向。

面對本研究的結論，和台灣的基礎鋼琴教學的隱憂，對於教師、家長與學生有下列的建議：

（一）鋼琴教師專業的養成，應全面性的包含音樂技能與教學技能，並即時的給予實習機會，以培養其與家長，學生互動的人際關係能力，以及早建立良好的教學經驗。

(二) 正在從事教學的老師，除了要兼顧教學的理想與實務面，如何有積極正面的教學經驗，仍然是在於對自己專業能力的自覺，反省，與提昇，所以須持續的學習，讓自己與學生接受外來的挑戰，並協助家長建立正確的輔導學習態度。

(三) 父母應先對鋼琴學習的本質有正確的了解(尤其對於練習的觀念)，並為學習者設下明確合理的目標，教師的專業應予以尊重，以達到鋼琴學習的積極目的。

(四) 學生要主動的承擔學習與練習的責任，與父母，教師建立一共同且積極的學習目的。

## 引用文獻

### 中文部份：

- 卜莉 Pu, Li ( 1995 )。兒童鋼琴學習要點淺析 Ertong gangqin xuexi yaodian qianxi。 *教師之友 Jiaoshi zhiyou* , 36(5) , 29-31。
- 王恭志 Wang, Gongzhi ( 2000 )。教師教學信念與教學實務之探析 Jiaoshi jiaoxue xinnian yu jiaoxue shiwu zhi tanxi。 *教育研究資訊 Jiaoyu yanjiu zixun* , 8(2) , 84-98。
- 方正一 Fang, Zhengyi ( 2004 )。一個國小英語教師教學信念之研究 Yige guoxiao yingyu jiaoshi jiaoxue xinnian zhi yanjiu。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 國立中正大學教育研究所 Guoli Zhongzheng daxue jiaoyu yanjiusuo , 嘉義 Jiayi。
- 李萍娜、許瑛珍 Li, Pingna, Xu, Yingzhen (2004)。鋼琴教材之比較：可樂弗鋼琴叢書、巴斯田才能鋼琴教程、艾弗瑞全能鋼琴課程 Gangqin jiaocia zhi bijiao : Glover gangqin congshu, Bastien cianeng gangqin jiaocheng、Alfred quanneng gangqin kecheng。 *台北市立師範學院學報 Taipei shili shifan xueyuan xuebao* , 35(2) , 29-41。
- 林育璋 Lin, Yuwei ( 1988 )。幼兒才藝班的隱憂 Youer caiyiban de yinyou。 *國教之友 Guojiao zhiyou* , 40(2) , 58-61。
- 吳京珍 Wu, Jingzhen( 2003 )。談鋼琴視奏 Tan gangqin shizou。 *南師學報 Nanshi xuebao* , 37(2) , 45-56。
- 吳珮瓏 Wu, Peilong ( 2004 )。幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究 Youzhiyuan jiaoshi jiaoxue xinnian jiqi zhuanbian yiusu zhi yanjiu。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 國立嘉義大學幼兒教育系 Guoli Jiayi daxue youer jiaoyuxi , 嘉義 Jiayi。
- 吳雅婷 Wu, Yating ( 2006 )。如何成功地學習一首新的鋼琴曲 Ruhe chenggong de xuexi yishou xinde gangqinqu。 *台中教育大學學報 Taichung jiaoyu daxue xuebao* , 20(1) , 29-30。
- 呂美慧 Lu, Meihui ( 2002 )。一個國小低年級教師對閱讀教學的信念與實踐 Yige guoxiao dinianji jiaoshi dui yuedu jiaoxue de xinnian yu shijian。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 國立台中師範學院國民教育研究所 Guoli Taichung shifan xueyuan guomin jiaoyu yanjiusuo , 台中 Taichung。
- 邱婉婷 Qui, Wanting ( 2006 )。從課程取向探討國民小學英語教師使用英語教科書教學信念與教學行為關係之研究 Cong kecheng quxiang tantao guomin xiaoxue yingyu jiaoshi shiyong yingyu jiaokeshu jiaoxue xinnian yu jiaoxue xingwei guanxi zhi yanjiu。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 國立嘉義大學國民教育研究所 Guoli Chiayi daxue guomin jiaoyu yanjiusuo , 嘉義 Chiayi。
- 周雅容 Zhou, Yarong( 1998 )。象徵互動論與語言的社會意涵 Xiangzheng hudonglun yu yuyan de shehui yihan。於胡幼慧 Yu Hu Youhui ( 編 ) , *質性研究：理論 Zhixing yanjiu: lilun , 方法及本土女性研究實例 Fangfa ji bentu nuxing yanjiu shili* ( 75-97 )。台北 Taipei : 巨流圖書公司 Juliu tushu gongsi。

- 胡昭瑛 Hu, Zhaoying ( 2003 )。國中音樂才能班視唱聽寫教師信念之研究 *Guozhong yinyue cainengban shichang tingxie jiaoshi xinnian zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立台灣師範大學音樂研究所 Guoli Taiwan shifan daxue yinyue yanjiusuo, 台北 Taipei。
- 黃敏 Huang, Min( 1994 )。國民小學教師教育信念之研究:以兩名國小教師為例 *Guomin xiaoxue jiaoshi jiaoxue xinnian zhi yanjiu: Yi liangming guoxiao jiaoshi weili*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立台北師範學院初等教育研究所 Guoli Taipei shifan xueyuan chudeng jiaoyu yanjiusuo, 台北 Taipei。
- 許坤富 Xu, Kunfu ( 2002 )。教師參與社會科成長團體對其教學信念影響之研究 *Jiaoshi canyu shehuike chengzhang tuanti duiqi jiaoxue xinnian yingxiang zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立花蓮師範大學科學教育研究所 Guoli Hualian shifan daxue kexue jiaoyu yanjiusuo, 花蓮 Hualian。
- 陳向明 Chen, Xiangming ( 2002 )。社會科學質的研究 *Shehui kexuezhi de yanjiu*。台北 Taipei : 五南 Wunan。
- 陳宇杉 Chen, yubin ( 2004 )。國民小學身心障礙資源班教師教學信念、社會支持與教學行為關係之研究 *Guomin xiaoxue shenxin zhi'ai ziyuanban jiaoshi jiaoxue xinnian, Shehui zhichi yu jiaoxue xingwei guanxi zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 彰化師範大學特殊教育研究所 Changhua shifan daxue teshu jiaoyu yanjiusuo, 彰化 Changhua。
- 陳炳合 Chen, Binghe( 1980 )。國民小學才藝教育之我見 *Guomin xiaoxue caiyi jiaoyu zhi wojian*。教師之友 *Jiaoshi zhi you*, 31(5), 27-30。
- 陳孟妍 Chen, Mengyan( 2003 )。九年一貫課程改革下國民中學英語教師研習活動之研究 *Jiunian yiguan kecheng gaigexia guomin zhongxue yingyu jiaoshi yanxi huodong zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立高雄師範大學教育學系 Guoli Kaohsiung shifan daxue jiaoyuxuexi, 高雄 Kaohsiung。
- 馮琇雯 Feng, Xiuwen ( 2002 )。國民小學教師信念與教學效能之研究 *Guomin xiaoxue jiaoshi xinnian yu jiaoxue xiaoneng zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立屏東師範學院國民教育研究所 Guoli Pingdong shifan xueyuan guomin jiaoyu yanjiusuo, 屏東 Pingtung。
- 楊淑雯 Yang, Shuwen ( 2004 )。高雄市國小教師對才藝教育價值的認知與學齡兒童參加才藝班的態度之相關研究 *Kaohsiung guoxiao jiaoshi dui caiyi jiaoyu jiazhi de renzhi yu xueling ertong canjia caiyiban de taidu zhi xiangguan yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立高雄師範大學教育研究所 Guoli Kaohsiung shifan daxue jiaoyu yanjiusuo, 高雄 Kaohsiung。
- 湯仁燕 Tang, Renyan ( 1993 )。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究 *Guomin xiaoxue jiaoshi jiaoxue xinnian yu jiaoxue xingwei guanxi zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis, 國立台灣師範大學教育研究所 Guoli Taiwan shifan daxue jiaoyu yanjiusuo, 台北 Taipei。

- 鄭方靖 Zheng, Fangjing ( 1996 )。不能錯在起跑點：鈴木鋼琴教材之基礎鋼琴教學 Buneng cuozai qipaodian: Lingmu gangqin jiaocia zhi jichu gangqin jiaoxue , *國教之友 Guojiao zhi you* , 48(1) , 56-62。
- 鄭玖玖 Zheng, Wenwen ( 2000 )。國民小學自然科非專長與專長教師教學信念與教學行為之個案研究 *Guomin xiaoxue ziranke feizhuanchang yu zhuanhang jiaoshi jiaoxue xinnian yu jiaoxue xingwei zhi gean yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 國立台中師範學院國民教育研究所 Guoli Taichung shifan xueyuan guomin jiaoyu yanjiusuo , 台中 Taichung。
- 劉曜源 Liu, Yaoyuan ( 2001 )。國小美勞科教師教學信念之個案研究 *Guoxiao meilaoke jiaoshi jiaoxue xinnian zhi gean yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 高雄師範大學科學教育研究所 Kaohsiung shifan daxue kexue jiaoyu yanjiusuo , 高雄 Kaohsiung。
- 夢痕 Meng, Hen ( 1992 )。專家說才藝班：訪嘉義師院葉家齊教授 *Zhuanjia shuo caiyiban: Fang Jiayi shiyuan Ye Jiaqi jiaoshou*。 *師友 Shi you* , 302 , 1-13。
- 顏銘志 Yan, Zhiming( 1995 )。國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究 *Guomin xiaoxue jiaoshi jiaoxue xinnian, Jiaoshi xiaoneng yu jiaoxue xingwei zhi xiangguan yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 國立屏東師範學院國民教育研究所 Guoli Pingtung shifan xueyuan guomin jiaoyu yanjiusuo , 屏東 Pingtung。
- 蘇素慧 Su, Suhui ( 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 *Guoxiao jiaoshi dui jiunian yiguan kecheng shuxue lingyu jiaoxue xinnian yu jiaoxue xingwei ji xiangguan wenti zhi yanjiu*。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis , 屏東師範學院數理教育研究所 Pingtung shifan xueyuan shuli jiaoyu yanjiusuo , 屏東 Pingtung。

## 英文部份：

- Austin, J. R. & Reinhardt, D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18-30.
- Bastien, W. B. (1988). *How to teach piano successfully*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music.
- Bacon, E. (1968). *Notes on the piano*. London: University of Washington Press.
- Berg, M. H. (1993). *Believe in yourself: A case study of exemplary music teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Beswick, T. (2006). The importance of mathematics teachers' teaching beliefs. *Australian Mathematics Teacher*, 62(4), 17-22.
- Butler, A. (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 258-272.
- Clark, F. (1992). *Questions and answers*. Northfield, IL: The Instrumentalist Company.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29-44.

- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: Video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191-215.
- Davidson, J. & Scutt, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), 79-95.
- Fedrickson, W. E. (2007). Music majors' attitudes toward private lesson teaching after graduation- a replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 326-343.
- Gordon, S. (1995). *Etudes for piano teachers*. New York: Oxford University Press.
- Jacques, B. L. (2006). Metapedagogy: Reflections on the interrelational art of piano teaching (Abstract). *Dissertation Abstracts International*, 68(1), 120. Retrieved Jan 21, 2009, from [http://openlibrary.org/works/OL13408515W/Metapedagogy\\_Reflections\\_on\\_the\\_interrelational\\_art\\_of\\_piano\\_teaching](http://openlibrary.org/works/OL13408515W/Metapedagogy_Reflections_on_the_interrelational_art_of_piano_teaching)
- Kvet, E. J. & Watkins R. C. (1993). Success attributes in teaching music as perceived by elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 41, 70-80.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: A study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, 21(3), 295-311.
- Miklaszewski, K. (2004). What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching? In J. W. Davidson (Ed.), *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener*. (pp. 27-36). Burlington, VT: Ashgate.
- Mills, J., & Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5-27.
- Moss, E. (1989). *More than teaching: A manual of piano pedagogy*. Toronto: Gordon V. Thompson Music.
- Rife, N. A., Shnek, Z. M., Lauby, J. L., & Lapidus, L. B. (2001). Children's satisfaction with private music lessons. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 21-32.
- Schmidt, M. (1994). *Defining "good" music teaching: Four student teachers' beliefs and practices*. Paper presented at the Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference, Urbana, IL.
- Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 6-20.
- Speer, D. R. (1994). An analysis of sequential patterns of instruction in piano lesson. *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 14-26.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). *The development of teacher perspectives: Final report*. (Available from ERIC ED266099).



- Teachout, D. J. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41-50.
- Uszler, M., Gordon, S., & Smith, S. M. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books.