

普通話科教師教學信念的形成與更新

蘇潔玉、梁佩雲、謝雪梅

香港教育學院中文系

香港從1998年開始把普通話列為中、小學的核心課程，本港的師資培訓機構，如何能有效地把在方言區成長的學員培訓成勝任的標準語教師？本文從一項對新入職普通話教師的教學研究中選取了幾個個案，回溯他們在教育學院學習普通話及進行教學實習的情況，並追蹤他們執教後第一、二年普通話科教學能力的發展，從而指出教學信念是促使他們在不同教學階段發生調整、轉化，以至成長的主導因素，並提出師資培訓課程能幫助學員建立和更新教學信念的相應措施。

關鍵詞：教師教育、普通話教師、教學信念

研究背景

香港的語言環境複雜，教育上標榜兩文三語的政策，兩文指的是中文和英文，三語指的是英語、廣州話和普通話（國語）。由於香港學生大部分是廣東人，日常口語自然是廣州話，書面語則是以普通話為基礎的語體文；學生的思維語言是口語輔以書面語，表達語言雖以書面語為指標，實際上又攙雜了大量的廣東口語。

從1998年開始，香港教育署把普通話列為中、小學的核心課程，全面推廣，於是，社會上對普通話科教師的需求大增，對他們的語言能力和教學表現的要求也進一步提高。香港教育學院作為本港師資培訓的主要機構，在這個推廣教學標準語的運動中扮演了重要的角色，如開設普通話選修科，為有志成為普通話教師的學員提供職前培訓。其間面對的最大困難正是如何培訓在方言區成長的學員學習標準語，並掌握一套有效的教學方法，進而成為日後繼續在方言區的氛圍中教授標準語的一員。

本研究的幾位成員都在香港教育學院任教「小學普通話教學法」課程，並在1998年至2000年間進行了一項探討新入職普通話教師教學情況的研究。¹本文則報告對其中三位曾參與上述計劃的教師所進行的追蹤個案研究。研究首先回溯他們在教育學院研習普通話教學的情況，然後追蹤他們在任職後的普通話教學能力的發展，從而探討他們在不同教學階段的調整、轉化和成長過程中的主導因素，並提出改善普通話科師資培訓課程的相應措施。

研究過程

每個職前教學法課程的學員，在最後一年，都會被分派到學校實習，汲取教授普通話的實際經驗，並讓學院導師視導。小組成員利用實習視導之便，初步物色了一些教學表現良好的普通話準教師，到他們在九月初正式入職後，邀請他們參與「小學普通話教學實錄」計劃。結果共有九位新教師答允參與。實錄課堂的施教內容主要由教

師擬定，每位教師因應校方教學進度，演示一課共兩教節的教學過程，讓研究員攝錄。

完成教學錄像後，小組成員再安排時間，邀約施教教師一起重看教學過程及晤談，並以常用於探究教師思維過程的「刺激回想」方式(Calderhead, 1981; Marland, 1984)引發討論。在晤談的過程中，小組成員以輕鬆的態度，採用開放式的問題，希望參與的教師可以盡情發言。看到錄像內有任何值得評論的環節，無論是組員或教師，隨時都可以把錄影機停下來，逐一詳細討論。在徵得參與者同意後，所有晤談過程都作錄音和錄像。晤談所得的資料，小組以聽寫方式轉錄為文字，以便分析他們在任教第一年的表現。

其中三位教師在第二年都不約而同地回到學院修讀在職學位課程，並副修普通話科，於是小組成員得以繼續到校觀察他們的施教情況，及通過閱讀他們的「學習歷程檔案」(portfolio)中的教學反思，進一步瞭解他們對本科教學的體會。

本文根據上述三位教師的以下資料進行分析：

1. 在教育學院修讀證書課程，到小學實習，導師所撰寫的「實習視導報告」；
2. 參與「小學普通話教學實錄」計劃，施教後觀看課堂錄像的晤談資料；
3. 在教育學院修讀學位課程，所呈交的「學習歷程檔案」中的教學反思；
4. 小組成員對三位教師的學習、實習及教學表現的觀察。

研究對象介紹

三位研究對象有以下的共同特點：

1. 語言方面：他們都在香港成長，除了上普通話課以外，日常學習、工作、生活都說廣州話，是典型的兩文三語運用者。不過，他們本身的普通話水平都比較好，在國家語委主辦的「普通話

- 水平測試」²中，兩位獲得二級甲等，一位獲得一級乙等的成績，足以應付教學的需要。
2. 教學能力方面：他們在教育學院修讀證書課程，到小學實習時，都有優良的成績。根據「實習視導報告」的描述，他們對本科教學的概念和技巧都比較穩當，課堂語言尚算純熟，具備駕馭課堂教學的能力。
 3. 任教第一年的教學表現：根據課堂錄像觀察，他們的語言能力仍能保持水平，某些範疇仍然教得不錯，但整體表現卻都呈現不同程度的倒退現象，例如概念不夠清晰，目標不夠明確，準備不夠充分，方法比較單調，沒有充分創造有利的語言環境，學生進行聽說練習的機會不足等。此外，他們對語言的態度也顯得較為寬鬆，偶爾會借助廣州話進行課堂教學。
 4. 任教第二年的教學表現：根據學院導師填寫的「學校探訪回饋記錄」的描述，他們的本科教學能力出現正面發展，能適當選取、剪裁及組織教學內容，安排多樣化的學習活動，能注意活動之間的銜接，善用教具或資訊科技輔助教學，能照顧不同程度學生的學習需要，課堂語言更趨純熟。個別範疇仍有待改善，但整體教學表現卻明顯進步。

探討問題

靳瑩、王愛玲（2000）認為教師能力的發展過程，包括了解、理解、局部運用、全面掌握以及創新等特點；師範生應已具備了解、理解及局部運用的能力。由師範生發展為成熟的教師，會經歷生成、再造和創造等階段。

本研究的三位教師在實習時期已具備「了解、理解及局部運用的能力」，第一年應踏進「生成階段」，面對種種學習與教學、理論與實踐上的差異，重新調整自己的知能結構，以期在學院所吸收的知識技能可以轉化為教學能力。然而，他們都不約而同地在這個時候呈現了明顯的退步，往往未能選擇適當的教學策略及安排有效

的教學活動。這是否教師成長過程中必然出現的適應與調整？有甚麼重要因素導致他們退步？到了第二年，他們又不約而同地展現了明顯的進步，教學能力漸趨成熟，具備較強的適應性，個人教學風格也開始形成。其間有甚麼重要因素催化他們成長？

不少西方的教育研究發現，教師對自身的角色、學科、學生、教與學等各方面的信念都會影響他們的教學行為(Block & Hazelp, 1995; Campbell, 1985; Conners, Nettle, & Placing, 1990; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Johnson, 1992, 1994; Pajares, 1992; Tobin, 1990; Weinstein, 1990; Woods, 1996)。與較客觀的「知識」相比，這些「信念」又被視為帶有更多的個人價值判斷和主觀感情色彩。要言之，教師的個人信念往往受文化、教育和成長背景影響（如：Alexander & Dochy, 1995; Nespor, 1987）。

林進材（1997）綜合了McLinden、Olson、O'Loughlin以及Pajares等人的見解，認為「教學信念是教師在教學歷程中，對於歷程中所有的相關因素及變項所持有且信以為真的觀點。這些觀點是由個人所持有各種信念單位組織而成的系統。其內涵包括對自我概念、課程發展、教材教法、教學理論、教學方法、教師教學活動、學生學習活動等方面的信念」（頁151-170）。概括而言，「教學信念」內容紛繁，而且系統因人而異(Block & Hazelp, 1995)，但「教學信念」對教學表現的影響卻無庸置疑(Al-Sharafi, 1998; Bright & Vacc, 1994; Brown & Wendel, 1993; Hollingsworth, 1989)。

既然教師的「教學信念」影響深遠，本文就嘗試探討教學信念在這幾個個案的調整、轉化、成長過程中如何產生主導作用，並在眾多相關的項目中，找出主導教師教學表現的教學信念系統內的主要內容。

研究結果

研究員按「刺激回想」晤談的聽寫紀錄分析影響普通話科教師表現的因素及相關信念，並從中歸納出以教師能力、本科特質、教材教

從分布情況分析，在各項可能相關的信念中，對普通話科教師的教學表現發生主導作用的依次為(1)教師對自己的普通話水平及教學能力的信心、(2)教師對本科價值的認同、(3)教師對學生的普通話能力及學習興趣的體認，以及(4)教師對本科教材教法的體會等四項，至於教師對本科特質的理解一項，在本研究中似乎對教師的教學表現影響不大，以下逐一討論。

一、教師對自己的普通話水平及教學能力的信念

普通話是語言的科目，教師必須具備堪作典範的語言面貌。香港早年對任教本科的教師，並沒有統一的要求，社會上也沒有明確的標準。但自1998年普通話列為中、小學的核心課程開始，本科教師的需求提高，教師及準教師都希望通過參加一些社會公認的考試，以證明自己的語言能力。於是，國家語委主辦的「普通話水平測試」就成為其中一項指標；香港教育署也開始規定新入職的本科教師起碼應具二級乙等的水平。

本研究的三位教師在教育學院畢業前，都已通過「普通話水平測試」，分別考獲二級甲等或一級乙等，超越了當年教育署對普通話教師的基本水平要求。所以他們對自己的語言水平都較有信心，並在實習期已充分表現這方面的優點。視導導師給他們的評語是「語音清晰」，「語音面貌很不錯」，「聲音清亮，示範意識強，示範性也高」。本研究的其中一位教師在入職的第二年參加了教育署舉辦的「普通話教師水平測試」，³在「聆聽與認辨」、「拼音」、「口語能力」以及「課堂語言運用」各卷均取得第五等(最高)的佳績。

三位教師都是只在上課時才會用普通話，其他科目的教學及日常生活則全用廣州話，所以課堂語言有可能受廣州話影響。據研究員的觀察，其中一位在「教學實錄」的課堂中，選取詞語便曾出現廣普混淆的情況。不過，整體而言，這並沒有影響他們對自己的語言面貌的信心。他們對自己在普通話科各範疇的教學能力的評價，都比較保守、客套，大致上都認為自己的能力是「一般」、「足夠」，但在三個階段中都沒有顯示負面的評價。

二、教師認為本科教學值得重視

三位教師在教育學院的選科都是普通話，在實習時特別用心，態度認真積極，能作充分的教前準備，教師教得投入，學生學得愉快。

入職以後，由於普通話科並非主科，教師往往須兼教其他多個學科，在工作緊迫的情況下，就容易忽略了本科的教學。據教師在晤談中反映，他們一般沒有時間編寫詳細的教案，相對於其他學科，花在本科的備課時間也較少。平日的教學，他們只能靠在學院裏上教學法課的印象，以及突發的靈感應付。影響所及，令教學內容偶有失誤，教具不足，教法刻板，而教師也較難從中獲得成就感：

教師XU：「我上課時間比較多，沒準備什麼教具。……平時我只是用板書，比較匆忙，沒用什麼教具引起他們的興趣。」「平時我都是上課前三分鐘看一看。因為我今年太多教節，沒時間去準備，所以我會覺得自己不能適應，……所以我當時會讀錯（字音）。」（晤談紀錄XU1, 7)

教師SH：「高年級一個星期只有一節課，但是要教很多本書（包括作業），沒辦法了，就這樣讀幾次，混水摸魚，過了就算了。」（晤談紀錄SH19)

任教的第二年，他們在學校負責的普通話班數增加，本科對他們的重要性相對提高，而且他們修讀學位課程，以普通話為選科，讓他們更確信自己應該重視本科。可用的時間仍然有限，但這種信念督促他們自己提高要求，改善教學，對本科的教學潛能因此得以充分表現出來：

教師XU的教學反思：「在我上課的時候，卻發現這六節課都比平時上的課更有條理和有層次，而且大部分學生都認為近來這幾節課比平時有趣得多。看來，設計教案對於我的教學還是很有幫助的，這使我決定在以後的教學時間裏，每上一節課之前，都應做一份教案，那不一定要寫下來的教案，但最起碼應該在自己的心裏寫下

一份教案，這樣才有資格踏入教室去教授學生。」(學習歷程檔案 XU)

三、教師對學生的普通話能力及學習興趣的體認

在教學過程中，教師是教學活動的設計者，學生是整個活動的中心。從學生角度來考慮，活動是否成功，端視乎他們是否有興趣參與，活動是否符合他們的需要和能力。從教師的角度來看，就會有學生的已有知識和能力如何，他們是否有興趣學習，能否明白老師的指示和要求，能否按預期發展能力等種種考慮。

本研究的三位教師在這方面都展示了類似的教學信念改變軌跡，並經歷了類似的教學成敗的變化。他們在實習階段所持有對學生的信念，基本上來自導師，他們相信：只要能設計合適的活動和運用靈活多變的方法，學生一定會有興趣學，一定會聽得懂，會按各自的程度繼續發展普通話語言能力。三位教師在這種信念的支持下，貫徹以普通話為教學語言，學生也的確有興趣學，聽得懂，以及按實習教師的預期發展普通話語言能力，讓他們第一次體會到教學的成功感。

新入職的第一年，當他們面對著各種新的情況時，各方面都有所改變，其中最明顯的是對學生的信念變得負面，在「教學實錄」及其後的晤談中，他們都清楚吐露了類似的看法。例如聆聽教學本意是為缺乏語言環境的學生提供大量接近真實生活的語料，讓他們通過聆聽，提高語感和能力。教師在實習時，按照導師的指引，都會改編、撰擬材料，自行製作錄音，以充實聆聽教學的內容。入職之後，反而過分依賴出版社提供的現成材料和練習，認為這些材料已經足夠，又過分擔心學生力有未逮，不能圓滿地完成作業，故往往本末倒置，機械式地安排聆聽練習和播放錄音次數：

教師SH：「幾個月經驗我覺得他們都是不行，（聆聽內容）無論怎樣淺白都一定要聽兩次，甚至可能三次。」「我就是怕他們會做錯（答案），（所以每次做都讓學生聆聽兩至三遍）。」（晤談紀錄 SH14, 17)

又例如朗讀教學本意是讓學生熟悉語料，以作開展聽說活動的基礎，但由於新教師對學生沒信心，教學往往就停留在詞語和課文的朗讀上，而且過分偏重詞語，經常要求學生反復朗讀，這樣，不但使原已捉襟見肘的時間更形不足，而且也把學生的興趣消磨淨盡。

對較易控制的朗讀、聆聽活動，教師尚且對學生能力欠缺信心，對於那些需要學生更積極參與的說話活動，教師當然也會持有負面信念，認定學生不能應付；影響所及，教師往往少做甚至不做說話活動：

教師TS：「我一開始講，就發現……這個遊戲對我來說不複雜，但對於一年級的小朋友來說就很複雜。一來，他們不會聽得懂，二來，他們反應比較慢。想到這個問題，就決定不進行遊戲了。」(晤談紀錄TS12)

在晤談中，幾位研究員一方面讓教師說出自己的觀感和信念，同時也引導他們反思自己對學生的信念是否正確。到了第二年，三位教師回到學院繼續在職進修，學院的課程內容、導師的耳提面命，以及他們自己學生學習情況的認真估量，使他們在這方面的信念發生了明顯的轉移——不單再次肯定學生學習普通話的興趣和能力，而且更會重視能力稍遜的同學的學習權利：

教師SH的教學反思：「每個學生的學習能力不同，就以普通話這一科為例，對於已有普通話根底的學生來說，的確很容易掌握，但香港學生的母語是廣州話，他們學起來較困難。作為普通話老師，我也常會發現學生有不同的問題：有些聽的能力不好，有些說話能力不好，有些沒興趣……，我總堅信『有教無類』，只要我們懂得運用好的方法，配合好的資源去照顧有特殊需要的學童，他們定會學得好。」(學習歷程檔案SH)

對學生投以信任的一票，得到的回報就是班上的學生學習投入和能力提高。

四、教師對本科教材教法的體會

中小學普通話科課程綱要(1997)建議學校每星期安排二至三節的普通話，實際上，不少學校只能安排一至二節，以致教學時間非常不足。在這種情況下，教師就必須適當選擇、刪減或剪裁課本的教材，因應學習重點及學生語言能力的發展水平，精心設計層次分明、緊密扣連的教學活動，並配置適當的練習，讓學生按部就班地學習運用語言，從而發展他們運用普通話的能力。教師並須注意教法的運用，通過靈活多變的教學活動，吸引學生全程投入學習當中。惟其如此，教師才可能以最少的時間，達致最大的教學效果。

本研究的個別教師在不同階段對教材剪裁、活動設計以及教法的運用持有不同的信念。其中一位教師(XU)自述在實習時儘管覺得課本指定的句式並不理想，但也不敢不教；在第一年教學時，還是不敢合併或剪裁課文；基於各種考慮，例如恐怕被家長投訴，甚至不會調動課次或課文內容。

直至第二年教書，這位教師才敢開始嘗試剪裁教材，而且有不錯的表現：

導師對XU的意見：「內容選取恰當，教學有層次。聆聽活動能注意各階段的安排。說話活動有層次，能引發學習興趣。」(學校探訪回饋記錄XU)

另一位教師(SH)在實習時已能注意學習活動的層次性；第一年已初步嘗試剪裁教材，但教法還是比較機械性；到了第二年，在選材、活動布置和教學方法幾方面都顯得比較成熟。第三位教師(TS)在實習時較能注意教法的變化；但從教學錄像所見第一年的課堂教法卻嫌單一呆板，可能是實際教學環境的阻力較大，以致教法停滯不前甚至略呈倒退。第二年稍見改善，但仍未能回升至較理想的水平。

從上述情況看來，三位教師對本科的教材教法在不同階段各有體會，並沒有一致的看法，所以不能從中找出這個信念項目與他們的實際教學能力發展的共同影響。

五、教師對本科特質的理解

內地、台灣和其他華語地區只設漢語或中文一科，但在香港中小學的課程裏，普通話科一直與中文科分立。對香港學生來說，中文科教語文，普通話科學語言；而且因為香港的學習及生活用語是廣州話，所以普通話在性質上與第二語言的學習相類。中小學普通話科課程綱要（香港課程發展議會，1997）開列的三大目標包括：

1. 培養聆聽、說話、朗讀等語言能力，以及自學能力。
2. 增進與本科有關的語言知識，以及對中國文化的認識。
3. 提高對本科的學習興趣，培養良好的學習態度和興趣。

下面還附加說明：本科的學習總目標，以培養學生聽、說普通話的能力為主，培養朗讀能力、譯寫能力及增進與本科有關的語言文化知識為輔。

作為普通話科的教師，必須很清楚這個定位，能分辨普通話科與語文科的不同任務，並且重視學生聽說能力的建立。學院的教育證書課程內容經常強調本科的特質和任務，本研究的三位教師都已牢固地建立了正確的概念，在各階段的接觸中雖沒有談及，但在實際教學中都能作不同程度的體現。所以，三位教師對本科特質的理解，似乎並非影響他們教學表現優劣的決定性因素。

結論

本研究的三位教師都具備較佳語言能力和教學潛質，並在入職前的實習期已初露頭角，可惜成為教師的第一年內，都不約而同地呈現了明顯的退步。把他們的發展軌跡跟「教學實錄」計劃的另外六位教師對照，發現這並非教師成長過程中必然出現的適應與調整；導致他們嚴重退步的重要因素，應該是他們對普通話教學信念的負面發展。到了第二年，他們又不約而同地展現了明顯的進步，教學能力漸趨成熟，具備較強的適應性，個人教學風格也開始形成。究其

原因，主要還是對普通話教學信念又回歸正面和肯定，發揮了催化他們成長的作用。

關於教學信念對教學成敗的重要性，前人已有論及。本研究通過分析三位教師的信念項目，發現其中與教學表現的改變方向密切相關的，主要包括：教師本身重視本科教學的信念，教師對學生普通話能力及興趣的信念。當這兩項信念為正面時，教師的教學表現往優秀的方向發展；當這兩項信念為負面時，教師的教學表現往差劣方向發展。

具備潛質的新教師本已擁有的信念，在加入教育行列的短短一年間，竟由正面變成負面，由此看來，教育學院課程為他們所做的輸入和準備並不足夠，以致他們在工作壓力中迷失方向，從而出現負面的教學信念和成效不佳的教學表現。因此，我們認為職前課程應該提供機會，讓準教師多認識本科教師將要面對的困難，例如旁聽真實課堂的進行，觀看教學實錄，安排現職教師跟他們交流經驗等，讓他們在充分體會現實情況中建立對本科和學生的正面信念。這樣建立起來的信念才會經得起現實的考驗。

其次，三位教師參與教學實錄計劃，課堂表現雖然不理想，但隨之而來的晤談卻發揮了提示的作用，讓他們及時醒悟，重新檢討自己的信念；參與在職學位課程，讓他們進一步鞏固和發展原已開始淡忘的正面信念。相信普通話科對自己的專業很重要，相信學生有興趣及能學好普通話，成為他們積極迎接挑戰的巨大動力，並引導他們發揮本科教學的潛能。教師自強不息，持續進修，終身學習，至為重要。作為師訓機構，可以提供各種交流活動，舉辦不同類型的增值課程，讓教師各按自己的需要參加，從而達致更新信念、改善教學的果效。

註釋

1. 「小學普通話教學實錄」計劃，由香港教育學院教學發展基金撥款贊助。
2. 「普通話水平測試」的成績包括三級六等，最佳是一級甲等，最低是三

級乙等。如果表現太差，則不予評等。香港教育署規定，任教普通話科的教師，最低要具備二級乙等的成績。

3. 教育署為進一步提高本科教師的語言水平，在二零零一年舉辦了第一屆的「普通話教師水平測試」，自此新教師必須在入職兩年之內取得及格成績，才可以繼續任教本科。

參考文獻

- 林進材(1997)。《教師教學思考——理論、研究與應用》。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 香港課程發展議會(編訂)(1997)。《小學課程綱要：普通話科(小一至小六)》。香港：政府印務局。
- 靳瑩、王愛玲(2000)。〈新世紀教師能力體系探析〉。《教育理論與實踐》，第20卷第4期，頁41-44。
- Alexander, P. A., & Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442.
- Al-Sharafi, A. H. (1998). *An investigation of the beliefs and practices of foreign language teachers: A case study of five American high school foreign language teachers in Leon County*. Tallahassee, FL: Florida State University.
- Block, J. H., & Hazelip, K. (1995). Teachers' beliefs and belief systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20-24). Cambridge, U.K.: Pergamon Press.
- Bright, G. W., & Vacc, N. N. (1994, April). *Changes in undergraduate preservice teachers' beliefs during an elementary teacher-certification program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Brown, D., & Wendel, R. (1993). An examination of first-year teachers' beliefs about lesson planning. *Action in Teacher Education*, 15(Summer), 63-71.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Psychology*, 51, 211-217.
- Campbell, C. E. (1985). Variables which influence student teacher behaviour:

- Implications for teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, XXXI(4), 258–269.
- Connors, R., Nettle, E., & Placing, K. (1990, March). Learning to become a teacher: An analysis of student teachers' perspectives on teaching and their developing craft knowledge. Paper presented at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Sydney.
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 63–91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160–189.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83–108.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 39–52.
- Marland, P. (1984). Stimulated recall from video: Its use in research on the thought processes of classroom. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Video in higher education* (pp. 226–237). London: Kogan Page.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? *Theory into Practice*, XXIX(2), 122–127.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279–290.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University.

The Development of Putonghua Teachers' Beliefs

Kit-yuk So, Pui-wan Leung, and Suet-mui Tse

Abstract

Putonghua (spoken Mandarin Chinese) has been one of the core curricula in Hong Kong since 1998. This article is concerned about how local teacher training institutions can prepare competent Putonghua teachers in a non-native context. A few typical cases have been identified as the focus of study from a longitudinal research on beginning teachers. Their training in past teacher education program is reviewed, and their early experiences in teaching Putonghua analyzed. Findings from this study indicate that beliefs of the beginning teachers are crucial to their professional growth. It is argued that Putonghua teacher educators should incorporate corresponding measures for fostering proper beliefs of student teachers in teacher education programs.