

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育研究學刊，民89，20期，111—127頁

建構式語文教學在國小資源班 實施之協同行動研究*

秦麗花

高雄市內惟國小

吳咸蘭

高雄師範大學

本文採協同行動研究方式，探討一位國小資源班教師，在一位具有語言治療背景的研究者協助資料蒐集下，以建構取向的課程規劃為內涵，進行語文科教學的歷程與問題探討。

研究中所運用的資料包括：1.教學錄影錄音；2.教學者和觀察者日誌；3.學生言談及文件分析；4.普通班及其他資源班教師訪談，採質性研究方式進行。研究結果顯示：透過協同行動研究，不斷進行專業對話的歷程中，有助於彼此專業成長，而學生在此活動中，也展現驚人的進步，但也有瓶頸待突破。

根據上述研究結果，研究者提出一些具體的建議。

關鍵字：建構式語文教學、資源班、質性研究、協同行動研究

緒論

一、研究背景

(一)建構主義教學觀

近年來，建構主義的蓬勃發展，對教育界產生了一股無以抗拒的影響力，無論在課程發展或教學實踐，都可看出其所激發出來的改革與更新，國內八十二年新課程改革數學科的教材編擬與教學設計便以此為核心，因而在語文科方面，全語言教學概念的推廣，也是植基於建構主義的教學概念。

基本上，建構主義祇是一種處理知識問題的理論（甄曉蘭，民85），強調以人為本的理念，也就是人必須靠自己主動的建構知識，知識的獲得無法從簡單的刺激/反應或抄襲外來的資訊而產生。饒見維（民83）歸納建構主義的觀點，認為知識有三種建構的特性：

1.知識建構的主動性與主觀性——

即知識結構並非由外界原封不動地灌輸到一個人的腦海中，而是由個人不斷地組織其經驗而獲得，這個過程是由個人主動的意向（intentionality）所主導。

*本文得以完成，感謝高雄師範大學特教系鈕文英教授指導，特此致謝！

2. 知識建構的進化觀——

知識建構具有「適者生存」的命運，因為知識的建構只論有用與否或好壞之分，而無真假之別，其好壞以三種規準來衡量：(1)合乎邏輯嗎？（理性論），(2)合乎經驗（經驗論），(3)有價值嗎？（建構論），一個知識建構越符合這三個規準，則越有可能被保留下來。

3. 知識多重建構的可能性

「多重建構觀」與實証主義的「單一建構觀」截然不同，多重建構觀使我們在面對不同的問題時，能靈活地應用各種知識觀點，以較多的角度來思考，增加問題解決的可能性，也使我们更能全面掌握複雜的現象或事物。

因為建構主義結合了當代知識社會學和科學哲學，再加上Piaget和Vygotsky的認知論和社會互動論，使得這知識觀，更加凸顯其在哲學、心理學和社會學等方面異於傳統知識觀的立場，也影響許多教育研究者對於學習理論、教學理論，乃至於課程發展有了新的看法。

徐照麗（民85）曾對建構主義的教學設計提出一些基本原則：

在**學習活動上**，以學生已具備的認知能力為進一步學習的基礎，在**學習目標上**，要謹守三個原則：1.設計問題導向或認知層次較高的目標；2.學習目標由老師輔導學生決定；3.目標兼顧學習過程（如何）與學習結果（什麼）。在**學習內容上**；師生角色略有不同，由學生主導自己學習方向，老師輔導與支援學習活動的進行，教師要提供豐富資源，安排一個學生可以自由運用器材或靈活運用資源的環境，也要塑造一個合作的學習情境，讓個人有充分機會表達自己的看法，相互溝通的機會（取自甄曉蘭，民85）。

從上面的教學設計原則，可看出建構主義基本上不是以目標為導向的教學過程，而是偏重教育方式及教學過程的發展，在教學活動、經驗中不斷予以改變和修正，將教育歷程視為

動態、開放的系統，強調學生主動的探究與發現，這樣的一個語文教學觀，是否能有效地在國小資源班實施？實施的結果是否會衍生其他問題？是本研究想要探討的重點。

(二) 國內語文教學的回顧

長久以來，語文教學常被解讀為語文知識與技巧的傳授，教師扮演傳授者與評鑑者，在大多數的小學教室裡，教師將大部份的教學時間用於生字新詞的習寫練習、課文意義的解說，以及文法句型等規則的講解與訓練，他們將語文知識和技巧的精通，與語文能力的提升視為等號關係（沈添鈺、黃秀文，民87；柯華葳，民85）。張俊紳（民87）以國語科教師行為分析發現，在師生對話上，教師占78.85%，傾向用講演法教學，內容則以課文知識為主。

曾進興、宋在欣、洪惠娟、黃絹文（民88）提出，傳統語文科教學在相同文化的影響下，存在著一些共有的特質，這些特質包括：1.重視傳遞國族文化的功能；2.以讀寫教育為重；3.以文本為中心的教學；4.去脈絡化的學習；5.以認字及詞彙為主的教學；6.強調精確性，忽略流暢性；7.重視語文結構，而非語文的功能；8.認為經由教師講解，學生反覆背誦的方法可以增加語文能力；9.由教師主控的教學模式；10.採傳統價值取向，而非創新價值取向。無可否認上述十種特質可能是當前我國語文科教學普遍存在的問題。

這樣典型的語文教室，事實上不利於某些兒童的學習，如兒童的口語能力、聽覺理解能力、學習遷移能力差的兒童，生活經驗狹隘、注意力短暫的兒童（宋在欣，民88），因此面對特殊需求的兒童語文教學，是有必要做些調整。邱上真（民87）縱貫以往對於身心障礙兒童的語文科教學研究發現：大多數的研究設計都是設想兒童不會的原因後，才進行後設認知的策略教學。而語言形式的知識雖是溝通的基礎，但是成功的溝通是有必要的條件，如溝通

策略、主題內容、環境支持…等，所以一個具有溝通向度的語文課程應以溝通訊息為主，能與真實的生活情境產生聯結，重視溝通的動機與表達的流暢性，是整體的，而非分析式，課程的焦點在於主題內涵與兒童所經驗的內容，而非語文形式 (Stern, 1992)。

而學習成就低落的兒童，一向被描述成依賴、難以監控自己的表現，面對作業型態的改變，很難修正策略去調整，因此其在記憶、知識獲得與保留上都有困難，再加上沒有正向積極的學習動機，所以學習成就低落是可預期的結果。但研究結果也顯示：當課程設計朝向建構的方式時，是可以滿足這類特殊兒童特殊的需求，激發其學習動機，因為建構式的課程是以兒童為中心，以語言的溝通表達為基礎，重視兒童的社會互動歷程，課程從整體到部份，教師是兒童經驗發展的中介者 (Maclnis & Hemming, 1995)。因此透過建構式的主題教學，是個值得嘗試的教學途徑。

二、研究動機

近年來國內推展資源班不分類的情況下，國小資源班一下湧入各種不同需求的兒童，包括口語困難、書寫困難或口語、書寫都有困難的兒童，在這樣的情況下，事實上增加了資源班教師課程設計的難度，是要集精力先訓練其口語或書寫上的基本技能，還是以意義和脈絡為優先？讓語言的形式在其中自然習得？

Van Kleeck (1995) 認為語言的形式和意義兩者都重要，但應該分開教，

Van Kleeck 以後設語言的發展的研究顯示：兒童在六、七歲之前，已經能夠分別注意語言的形成和意義，但是一般而言，還不能同時兼顧兩者，因此六、七歲以前的語文教學該分兩階段，第一段強調以意義為主，形式為輔，第二階段則強調以形式為主，意義為輔。而有特殊需求的兒童，其語言發展較似六、七歲之前，是應強調意義，而非形式。

Gersten & Domino (1993) 從兒童經驗的獲取，學習的歷程和動機的角度來看，建構式從整體到部份的教學歷程，其所強調的意義性和脈絡性，似乎比較能夠為特殊需求的兒童提供一個容易進入的學習情境。

基於這樣的理念，本研究嘗試應用建構主義的理念，應用主題教學的方式，在國小資源班的語文課程中做嘗試，並邀請在博士班修課的 P 語言治療師，一起參與研究的歷程，一方面藉由協同合作的模式，經由專業對話來激勵成長，另一方面也藉由三角驗證的程序，來檢視建構式語文教學在國小資源班的實施成效，及探討可能衍生之問題。

三、研究目的

本研究的主要目的是希望透過二位不同背景的研究者，在協同合作下，應用建構教學理念於國小資源班語文課程設計，除探討二位不同背景研究者對語文教學的協同歷程外，也要探討建構式語文教學活動的內涵，及其實施成效與衍生之問題，因此，具體的說，本研究的目的有三：

(一) 協同研究成員如何在口語與讀寫之間搭起橋樑？

(二) 建構式語文教學活動的內涵與歷程

(三) 學生在建構式語文教學活動的表現，及其衍生之問題

四、名詞解釋

(一) 建構式語文教學——

本文所指的建構式語文教學，是指應用建構主義課程設計的理念，在學習目標上，以一個兒童有興趣的真事生活事件做為主題，引導兒童做相關的語文學習活動，在這活動中，不強調事前的課程設計多麼週詳，而是隨著學生的學習活動演進，因應其需求而調整方向。而本文中，學生有興趣的主題是以「蠶寶寶」為核心，進而衍生出三個相關的小單元，本文便是以此語文活動作為描述資料的主軸，較不涉

及其他學科知識的討論。

(二)資源班——

本文所指的資源班，是指某一所高雄市不分類身心障礙資源班，其學生對象較複雜，包括輕度智能不足學生、學習障礙學生，及文化不利兒童，但其共同現象是學習困難、低成就，本研究以五個學生為主，包含二個二年級、二個三年級、一個四年級，其共同特色是識字困難，在入班時，其中文識字量不及10個字，無法認讀注音符號和拼音。

研究方法

一、研究設計

本研究以三種不同的研究設計來進行，主軸是以協同行動研究方式進行，其副軸是以焦點訪談及個別訪問等方式來收集資料，以三角驗證方式輔助主軸資料的分析。根據 Jaworski (1994) 認為此種研究方式是有效促進專業成長的策略，因為在這歷程中，透過不同背景者對教室內共同事件的觀察，所進行的專業對話與反省討論，有助於教師教學信念、價值觀或內在動機的自我澄清，進而改善其教學。

二、研究對象

本研究對象包括三部分：一是學生部分、一是普通班老師部分，另一是身心障礙不分類資源班老師部分，以下分別說明：

(一)學生部分

本研究中的學生部分，採典型個案樣本 (typical case sampling)，以五位不同年級的學習困難學生為對象，他們都被鑑定為不分類資源班學生，其共同特質是對語文學習識字閱讀有困難。不會辨識注音符號。

「Y」是四年級學生，魏氏智商全量表73〈語文66、操作85〉，屬臨界智能不足，會看字、描字，但不認得字，無法以完整語句表達自己需求。

「C」三年級，托尼(甲)團體智商93，自小祖孫相依為命，個性倔強，經常有不適應行為，人際關係不佳，具有口語表達能力，會寫字，但不識字，也不愛寫字。自一年級至今國語科成績均為零分。

「W」三年級，魏氏智商71(語文73、作業76)，會認寫自己的名字，但其他識字量不及五個，會抄寫字，但常寫成一團無法辨識，外表常顯現無精打采的樣子，學習動機低落。

「G」二年級，原住民，魏氏智商79(語文81、操作81)，識字量不多(不及15個)，家庭缺乏功能，常自行放假在外遊蕩，口語理解能力不錯。

「H」二年級，魏氏智商92(語文94、操作92)，口語表達能力不錯，但只認得自己的名字，其他的字，包括注音符號都不會，家庭不重視學校課業，因此回家作業都沒有寫，對學習有挫折而顯得沒有動機。

(二)普通班老師部分

本研究為進一步瞭解普通班老師對資源班功能，及其對學生的期待，特別訪問三位級任老師：

「TW」為學生「Y」之級任老師，任教職4~5年，女性、未婚。

「TL」學生「C」「W」級任導師，任教職38年，女性。

「TS」學生「H」級任導師，任教職30餘年，女性。

(三)不分類身心障礙資源班老師

本研究為進一步瞭解大多數身心障礙資源班老師，是否在資源班語文科實施建構取向教學，及其對主題教學的觀點與教學意願，特別以目前在高雄師範大學修習資源班學分的現職高雄縣市資源班老師三十餘人為對象，應用焦點訪談方式來收集資料，集體訪談中，認真參與討論者有10人。

三、研究現場背景

(一)場地背景與描述

本研究的場所以教學者所任教的高雄市某一身心障礙資源班為場景，該班擁有兩位合格的特教老師，學生有二～四年級約25位，分為七組，在兩個教室上課，學生上課方式有抽離式與外加式，大多為小組上課，小組組成以學生的共同需求、能力、程度為主要考量。本研究中這五位學生分別來自四個班級，具有不分類身心障礙班典型個案特徵，其上課方式為抽離式，每週五天上課10節課，每天固定於上午三、四節到資源班來，（其中H、G因排課問題每天只來第四節）。

在教室設備方面，有電視、錄放影機、電腦、CD錄音帶、錄影帶、收音機、故事書與百科全書約一百餘本，內容包含科學、童話、故事等…，另有學習角，裡面有各式積木、假鈔，布偶臺，15個動物、人物布偶、磅秤、拼圖，和各式花片，小動物教具等，均採開架式陳列，學生可自由取用。

教室所在位置為三樓，學生除H與G在二樓較遠外，Y、C、W均在同一層樓，最遠距離約五間教室長度。

(二)協同研究小組成員背景

本研究中協同研究成員二、一為國小資源班老師（以下簡稱T）擁有初等教育碩士學位，八年普通班，三年啟智班和八年資源班的教學經驗，在累積教學經驗過程中，不斷從事實務研究，編製教材、公開自己的實務經驗，是一位具有行動研究能力的老師。

另一為具有語言治療師和大專院校講師資格的研究者（以下簡稱P），P早期留美領有美國語言治療師執照，具有語言病理碩士學位，曾在醫療從事語言治療工作四年半，目前在高雄師範大學特教系擔任講師，教授有關語言障礙、溝通訓練等相關課程，經常與國小語障資源班老師商討語文教育問題。

二位研究者所以成為合作研究群體，是因為兩者現為高雄師範大學特教系博士班同學，基於年齡相近，且曾同在高師大學障學分班授課，兩人經常就理論與實務交換意見，因此其協同關係是採平等、互惠方式進行。

語言治療研究者進入場景的方式是以教學者的同窗好友身份進入資源班觀察教學，為拉近與學生之間的關係，剛開始曾為Y、C他們兩個說故事，後來轉以一個部分參與者的身份進入教室錄影、錄音，並提供相關的圖書、文具、構想、協助教學者進行教學，錄影、錄音的時間為每週兩天（星期二與星期五），自89年2月25日到89年5月9日，共錄影14次（28節課）。學生對於外來者進入教室並沒有接受上的困難，雖對錄音、錄影感到好奇，但並不影響正常工作的進行。

四、研究資料蒐集

為提高研究的品質，本研究採用三種三角驗證的方法來收集資料：1.以資料的來源而言，本研究應用不同時間，不同人員的資料做佐證；2.以不同資料收集方法來收集資料，包括訪談、觀察、錄影、錄音、文件、工作日誌；3.以不同的研究者來進行同一場景的研究。

主要的資料分析以下列幾種為主：

(一)工作日誌

本研究的T與P均擁有各自的工作日誌，T與P的工作日誌均以教學歷程中的重要事件，和彼此專業對話作為記錄重點，並寫下自己的感覺情緒，以所感所思作為記錄要點，註明日期與事件內容。

(二)訪談錄音

有三次較為正式的訪談內容，一是針對普通班級任老師，由P進行其對資源班功能及其學生狀況作為訪問內容，第二次焦點訪談針對從事不分類資源班教學的老師。

(三)學生記錄與作品

本研究所應用的學生記錄與作品，乃是進行主題教學這段時間，學生各種正式課堂上寫作的文字與圖畫作品為主，內容包括：小書製作一本、作文、故事書閱讀記錄、新聞廣播數則、繪畫…等。

(四)錄影帶、錄音帶

本研究以 V8 攝影機、小型錄音機為工具，共錄 28 節課上課內容，錄音帶、錄影帶資料仍以事件作為編碼，分析要點。以作為教學者與研究者日誌記錄的輔助。

五、資料分析

(一)資料處理程序

1. 所有正式訪問錄音都謄成文字形式，並接受檢核。

2. 非正式晤談則選擇與本研究有關的記入工作日誌中。

3. 學生的紀錄與作品按個人、時間、或類別加以整理。所有資料採用質性分析為原則，研究者先將工作日誌反覆閱讀，加上註釋，先做初步的範疇歸類，再依數個範疇集成一主題討論。

4. 編碼 (coding) 是透過將資料分類、概念化以及再組合等程序，因此應用歸納分析和不斷比較，彈性的原則對資料做分析。

資料來源代碼：日誌 J (教學者為 JC，語言治療師為 JP)，學生文件為 D。(包括閱讀記錄 R、書圖 D、作文 W、新聞 N、小書製作 B。) 訪談 I (對象包括資源班老師 S、普通班 R)，錄影 V、錄音 A，代碼舉例：D-W/Y/89.4.25/1，表示此資料來源是學生文件中的作文，Y 學生的作品 89.4.25 第一則作品。

(二)資料分析過程

1. 先將研究者所蒐集資料，以洞察力與直覺，再將其連結成一種有意義的組合。

2. 將所分類的資料加以組合，以形成概念性與理論性的命題。

3. 進行資料之濃縮及有意義的解釋。

六、研究信賴度

Lincoln 和 Guba (1985) 提出質的研究信賴度之四項指標為可信度 (credibility)、遷移性 (transferability)、可靠性 (dependability)、可驗證性 (confirmability)，本研究利用下列方法提高信賴度。

(一)可信度

所謂可信度，是指研究者能充分而適當地呈現現場上各方面的觀點，本研究以多元方法提高可信度：

1. 三角驗證 (triangulation) — 應用不同的研究者、不同資料蒐集方法、不同的相關人員資料做佐證。

2. 同儕簡報 (peer debriefing) — 研究者於修習「質的研究法」課堂中向同儕簡報研究過程，藉全體師生的共同討論來幫助研究者自我省思，釐清問題與修正研究方法。

3. 反應者檢核 (member checking) — 所有訪問稿、工作日誌均經檢核、檢核者背景及其意見如表一所示。

(二)遷移性

本研究的研究對象採典型個案樣本 (typical case sampling)，並提供豐富描述，讓讀者自行決定遷移性。

(三)可靠性

所謂可靠性，主要是在研究過程中設計與方法決定，與調整的適當性，本研究透過二位研究者定期的討論，並與教授「質的研究法」教授不定期的討論來進行。

(四)可驗證性

可驗證性檢核，主要審核研究結果是否確實紮實於所收集到的資料，而非研究者本身的想法，本研究提供原始資料、資料分析及歸納結果於「質的研究法」課堂中接受師生數十人共同檢驗，教授的評語為：「這篇研究非常真實而有趣，讓我看到孩子驚人的能力。」

表一 資料檢核相關資訊一欄表

資料內容	審核者	審核者背景	資料審核目標	審核者意見
工作日誌	O老師	同一資源班老師	教室中教學事件的真實度	符合
個別訪談錄音帶	L老師 W老師	C、W級任老師 Y級任老師	訪談錄音翻譯真實度	符合無修改
焦點訪談錄音帶	X老師 I老師	不分類資源班老師 X老師為焦點訪談中未發言者 I為發言者。	訪談錄音譯稿真實度	X老師認為符合 I老師又針對自己發言部分做補充
	H1老師	科技大學講師 曾修習質性研究方法	檢驗錄音帶內容與譯稿的符合度	有部分句子未逐字譯，但意思符合
可靠性檢核	H2老師	博士班研究生 曾修習質性研究	檢驗日誌事件與資料撰寫的符合度	符合

研究結果與討論

本節依資料分析結果、分成四部份討論，一是搭起口語與讀寫間的橋樑，探討二位研究者如何透過各自背景，在教學活動中進行專業對話與協商；二是建構式語文教學活動的內涵，探討在這教學歷程中，教室裡所進行的一切活動；三是建構式語文教學活動下的學生表現；四是研究後的反省，探討其所衍生的一些問題，以下分別討論：

一、搭起口語與讀寫之間的橋樑

(一)新聞廣播站

在傳統的學校語文教學活動中，讀寫是重要的核心技能，但面對識字量不及十個的學生，似乎意味著在過去二、三、四年的學校學習活動中，根本無法讓他覺知文字在溝通上的意義，於是具有語言治療背景的P，進入教室後最大的感受便是「如何利用口語能力來支持讀寫能力的發展？」我們共同討論如何設計活動，來促進兒童口語與文字的聯結？P提出二

個意見，一是新聞報導，一是個人日誌，經討論後，採新聞報導方式，原因有二：第一，個人日誌若是還要個人書寫，一定耗時，因為這些孩子識字有限，完全以書寫表達，易有挫折感；第二，新聞活動是公開的，分享的，經由孩子口述，老師以文字立即記錄，可以讓孩子直接看到自己口說的話語，轉換為書面的語言。

實施的第一天，便發生一件有趣的事：T在日誌上這樣寫著：

“今天製作一張「新聞廣播站」的學習單，讓小朋友每天說自己所見所聞，C這一組是運用他說我寫的方式，開始他們排隊推來擠去，甚至因摸別人屁股而打起來，因此C和W各被我打了一下手心，寫完新聞報導，C和W先行離開教室，到最後H播新聞時，他說「可不可以報剛剛的事？」我說可以，於是他這樣報新聞，他說：「C被老師打了，因

為他和W做變態的事。」我把這新聞張貼在白板上，中午W陪XX到教室來拿飯，他看到廣播站上有人寫他的名字很訝異，直嚷著「我的名字怎麼在這裡？」我及時提醒他，因為他被打，所以被別人當成新聞報出來，好事、壞事都可能是新聞。(JC/89.3.9/1)

很快的，環境中的文字與孩子拉近了距離，此活動並沒有強制性，但老師會問問學生，有沒有新聞要報，漸漸的新聞報導成爲這教室內的例行活動，孩子走入教室，有時會主動拿下自己的新聞單，說要報新聞，老師則會協助，但是，是不是一直要維持學生說，老師寫的模式呢？P以旁觀著的角度提醒T，雖然形式上學生站在老師的身旁一邊說，一邊看老師把口語轉換成文字，但似乎師生之間的互動是少了些，她建議T把它寫在黑板上，可以一起討論，但T認爲寫在黑板上固然有公開學習的優點，但作品無法保留，且費時費力，於是討論後，改以交錯書寫的方式，帶領學生進入書寫工作，同時加入仿寫，逐漸增加孩子書寫的份量。

以3月14日Y的新聞爲例，P鼓勵他，會寫的字由他自己寫（用紅筆），不會寫的字由P寫（用藍筆），希望在視覺上呈現出他寫的部分：

昨天看到一隻蠶寶寶吐絲，捲起來變成繭，蠶蛾產卵變黑色，蠶蛾爸爸和蠶蛾媽媽結婚。（底線字為P寫）(DYN/89.3.14)

另外，由於孩子的新聞報導常受到學習經驗的影響，所以有一段時間孩子們在新聞報導上所呈現的內容，都是堂中所進行的主題，P在日誌上這樣寫著：

老師或許也可以參與新聞報告的活動，自己做示範，讓孩子知道，新聞事件可以包括生活中的其他事物，生活中的任何事物和自己的經驗與感覺，都可以經由口說和文字表達出來。孩子都是報蠶寶寶的話題，有可能因為這是他們在學校的共同經驗，至於學校之外的事件，如果老師沒有適當的牽引，建立一些交集，他們可能也不確定應該說些什麼。或許新聞活動也可利用對話的方式，幫助孩子牽引出生活中的共同經驗，並且學習有條理的陳述出來。(JP/89.3.10.)

確實，在建構式語文課程設計中，教師引導、示範的角色是需要的，透過教師的示範，事實上兒童的轉化學習更快速，例如：P曾在新聞報導上這樣示範著：

“昨天我家的妹妹把蠶寶寶放在車上，忘了拿下來，結果都晒死了，好可惜！”(JP/89.3.14)

“這兩天我太累了，今天早上起來肩膀好酸啊！我想我需要做運動。”(JP/89.3.17)

接著，小朋友很快的掌握住新聞播報的主題是可以無限的，於是從看到火災(DN/C/89.4.17)，到參加陳水扁的競選晚會(DN/W/89.3.10)，從假日到海邊的休閒活動(DN/Y/89.4.17)，到報警抓壞人(DN/G/89.3.31)都有，甚至有一天還未到上課時間，Y來到教室說要報新聞，老師問他要自己寫，還是老師幫忙，Y似乎急於想表達，他拿下新聞單，自己寫下前半句，後半則由老師幫忙寫下：

我看到二隻蚵蚪，水蝸牛。（斜體字為老師幫忙寫的）(DN/Y/89.4.25)

由此可看出這座聯結口語與書寫的橋樑是必要的。

(二)以經驗為主的教材

建構式的語文程設計，既不以文本（書本）為主，那要透過什麼教材來識字、教學呢？

Y在3月7日在部份自寫，部份仿寫的協助下，完成了一篇有關蠶的文章，由於最後一句出乎T的預期，覺得頗有創意：

“蠶吃桑葉，×××(C)帶了一盒蠶寶寶，盒子裡有兩隻蠶寶寶，×××(W)也帶了一盒蠶寶寶，盒子裡有兩隻蠶寶寶，公的吃飽了，母的還在吃。”(DWY/89.3.6.)

老師便趁機教導認識「母」字，在黑板上寫出字形，並說：「這個母字，這兩點是最重要的，我跟你說，這是上帝給我們的禮物呢！沒有那兩點，你就長不大了呢！」(A/89.3.7.3)接著又轉移到「飽」字：

T：這個吃飽的飽是什麼部？先告訴我。

C：白部。

G：包，包部。

W：飽部啦！

T：講了好多個字。

(老師在黑板上寫出另外三個字：泡，抱，跑)

T：這三個字跟飽有什麼地方一樣？

Ss：(各說各話)

T：這是食物的食，你要吃食物才會飽。這個就是食部，說一次。

Ss：食部。(A/89.3.7.3)

這種以兒童自己所口述，仿寫的字做為學生習字教材，是很能吸引學生的學習興趣，甚至提高自信心，T在日誌這樣寫著：

“今天南師王亦榮教授帶領附小五位老師，和教育局特教股股長、專員到教室來參觀教學，因此就以故事書的回顧，引到Y的作文，因為在眾人面前唸他寫文章，他顯得非常羞澀，也很高興，彷彿這是他人生一次最風光的展現，其實，教育如果能讓每個人都有表現的機會，那潛在的能力必會被激發出來。”(JC/89.3.27/1)

確實當天只要上二節，可是Y卻執著要多上一節課，要把另一篇作文完成後才要離開，那種認真、專注的態度，真令人感動。

生字可以用口述經驗，經由仿寫再教學，那標點符號怎麼辦？

「今天引導他們一起測量蠶的長度，一隻3公分，第二隻4公分，第三隻5公分，W第一次在記錄上這樣寫：「一三二四三五」，C則寫「一隻三公分二隻四公分三隻五公分」中間都沒有逗號分開，我先引導他們到黑板上，試著用逗號分開，他們先是這樣寫“一隻，三公分二隻，四公分三隻，五公分”，我則告訴他們“一隻”不是一個句子，它只是一個語詞，又再說了一遍，可是，奇妙的事竟然發生了，他們竟然都標對了位置，在我還沒有完整說明句子的涵義和正確答案之前，我覺得有些不解，為什麼我還解釋不清，孩子就好像弄懂了，P認為那是我再唸一遍時，他們彷彿一下子掌握說話的節奏，所以他們做對了，這也許是個值得探究的問題，有時要把文法解釋得很清楚，對他們來說是很難理解什麼名詞、動詞，但如果什麼也不說，只用語調斷句的方式示

範，這樣的節奏兒童較易理解。”
(JC/89.3.8/1)

“事實上，標點符號似乎比文字更抽象，如何使不同標點符號讓兒童領會，確實不容易，因為口述經驗有文字可以直接對應，但標點符號卻沒有辦法直接對應，因此用節奏、頓措的方法似乎較可行”(JP/89.3.8)

(三)看故事書

教室裡的主題活動持續進行之際，T提供了五、六本跟主題有關的書放在小桌面上，P也提供了二本繪本讀物和錄影帶。他說：

“依據這兩個月的主題，我選用了「好餓的毛毛蟲」和「好忙的蜘蛛」兩本圖畫書做為主題書。這兩本書都是有名的插畫家艾瑞·卡爾的作品，他的書色彩和圖案充滿創意和童趣，故事結合了感覺、思考和想像，語言的重覆性高，會吸引孩子願意和書做朋友。”(JP/89.2.25)

“P提到繪本書雖然較貴，但在兒童閱讀指導上似乎可以發揮較多功用，因為繪本藝術較高，可引發兒童更大的聯想空間，這引發我一點懊惱，暑假中看到那二、三套價值四、五千元的繪本故事書，卻未及時買下，而事實上，學校行政採構的作業系統，似乎讓我無法完全做主。”(JC/89.2.25)

不同背景者在故事書選擇上似乎也有明顯的差異，T找到的是跟自然科學類的讀物，色彩鮮豔，真實圖片呈現，P提供的是文學、藝術價值性高的讀物，從T的日誌中，可顯現出這是在他現有資源中可以提供給孩子的協助，但相較於P所提供個人典藏的故事書，T感到

一種懊惱，但在下列的幾個場景中，似乎也反應兒童的另一種需求與見解。

“××說他不喜歡繪本的故事書，因為它的色彩淡淡的，不明顯，他喜歡顏色清楚一點的，可見每一種故事書都有別人喜歡或不喜歡的理由，沒有絕對性的。”(JC/89.4.12/3)

“Y與我討論到蠶蛾與蝴蝶的不同，他說蠶蛾有六隻腳，不過我們都不太確定蝴蝶有幾隻腳，我說，那裡可以查到，他隨即轉頭走向旁邊的矮桌，查閱一本關於蝴蝶的書，他認識的字很有限，我們盡量從圖片尋找，但是並沒有找到答案。”(JP/89.3.14)

“H、C和W三人站在長櫃前觀看盒子中蠶蛾生的卵，又比照旁邊的彩色照片，再看看自己記錄單上的記錄，神情頗為投入。”(JP/89.3.24.)

可見讀物的本身並不一定有絕對的誰好誰壞的問題，而是看需求與用途而定。

另外，如何帶領孩子進入一本故事書，P和T也有一些差異，例如T在呈現「好餓的毛毛蟲」這本書時，其流程為：

“老師先把故事書拿顛倒，並問學生怎麼知道這本書名，被學生指正之後，W又說出書名。

老師將兩張字卡好餓和毛毛蟲貼在黑板上，並指出毛和手很像，問學生那裡不一樣，並花約半分鐘分辨字形。

開始花一些時間認書名，辨認字，如餓旁邊是食物的食。

問學生作者是誰，Y手指著封面說：「卡爾。」(因為他已經看過)老師又比較中文名字和外國名字的不同。

繼續認書名，作者和譯者，並且解釋其差異，接著要學生指認出版社。

再重覆書名，作者和出版社的概念。打開書先看第一頁圖畫並問問題，嘗試由問題引伸出其他認知概念，在唸故事的過程中，老師將一些字卡貼在黑板上，同時認字，問問題，或造句，如將星期一至星期日的字卡排出，又將一個，一片，一顆等量詞排出來，要學生自造句子。

故事唸到一半，下課鈴響。(V/89.3.21/4)

P認為在這樣的歷程中，他感受到老師用心想教孩子認識什麼叫一本書，並且認真的從文本中整理出學生可以學習的字，句子及概念，他在日誌上這樣寫著：

“一本故事書或文章最初的呈現應該是整體的、感知的、戲劇的、趣味的，或者應該是解析的、後設的、記憶的？這堂課為語文課的故事和文本呈現方式提供許多討論的空間。”(JP/89.3.21.)

而T則在日誌上這樣寫著：

“P說他的做法會先引發兒童的喜愛，讓他們感受到一本書的美感與藝術性，然後快速的帶他們把整本書讀完，再去談細節部份，而我則是先教他們認識一本書，從書名、作者和出版社，然後帶領他們把一本書看完，中間也做了一些討論和預測，我本以為自己做得不錯，經他一提醒，卻感到有些憾顏，因為我可能已經落入一個團體的集體思考模式而不自知，…但在這小學文化中，我們共有的行為模式是什

麼？求快速？有績效？沒有時間磨菇？沒有時間等待學生成長？急於教授學生一些東西？是這樣嗎？是制度使然？還是人格特質造成？…我想捕捉當時決定如此做的思考方式，我感覺那是一種焦慮，是一種希望引導兒童走向某一目標的思考邏輯，我好像被附與一種任務，要教他們會什麼？…”(JC/89.3.28/1)

在T的這段日誌中，可看出經由不同背景的研究成員組成，可協助彼此在教學信念，價值觀或內在動機的自我澄清，讓成員有機會思索個體在某一環境下的思考模式與限制，甚至經由理論與實務交替討論中，給理論有個修正的空間，下面一段話，是P與T討論檔案評量的目標設定時，P在日誌上的一段話：

“關於檔案評量，理論上通常是在學期開始時就與學生設定目標，然後定期檢視自己是否與目標越來越接近，但是對於年紀較小或學習遲緩的孩子而言，T認為這種預先架空的目標設定是一種不易建立的後設認知的能力，因此有些目標可以在助長學生達到某種程度之後，再將目標具體化，如我這學期想讀幾本書，或許可以事先設定，但是我會用一句話說說這本書這樣的目標，可能需要建立在經驗基礎上，因此在幫助學生用簡短的話語，說出故事的內容之後，再讓學生覺知這是可以設定的目標，過一段時間再回顧自己是否持續做到這樣的目標。”(JP/89.3.9.)

綜而言之，「透過兩位不同背景研究者在共同搭起口語與讀寫橋樑」的過程中，激盪出一些在國小資源班可行的策略，也激盪彼此教

學信念的澄清，更重要的，也拉近理論與實務間的距離。

二、建構式語文教學活動的內涵

以建構主義的語文課程設計，呈現的是一個怎樣的景象呢？本節擬從主軸課程的設計與衍生，談到在建構式的語文教學活動中教室的場景。

(一) 建構式語文課程的設計與衍生

1. 主題的選擇

老師初步規劃是以動物為主軸，先透過一本「啄木鳥」的故事書揭開序幕，但過兩三天時，C同學拿了一盒蠶寶寶走進教室，他一進教室便大喊：「老師，我有蠶寶寶耶！」其他的同學爭相觀察與討論，教學者乃臨時決定以他們所關心的話題，作為主軸課程設計的核心。

2. 課程的推行

既然以「蠶寶寶」做為核心，便以此教學媒介物的自然發展作為課程演進的軌跡，第一個浮上臺面的支軸便是「蠶寶寶的一生」探討，學生寫作材料也以他們所言所行為素材，如

“○○○帶了一盒蠶寶寶，盒子裡有兩隻蠶寶寶，xxx也帶了一盒蠶寶寶，盒子裡有兩隻蠶寶寶吃桑葉。” (DW/C/89.3.4/)

3. 支軸課程的擴展

小朋友隨著蠶寶寶的生長，透過觀察、紀錄、討論，加上閱讀相關圖書，他們討論爭辯的議題擴大，例如：

“W拿一個盒子，是蠶蛾破繭而出，不斷抖動翅膀的樣子，他們都很興奮的觀察，其中一個忽然大叫：「好像蝴蝶喔！」另一個說：「不是蝴蝶，是蠶蛾！」”

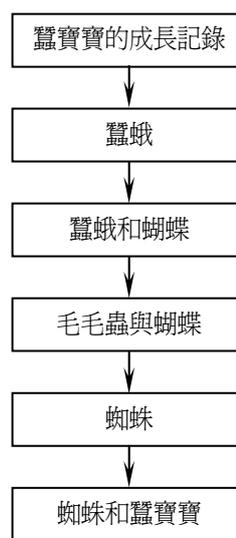
「蝴蝶和蠶蛾很像嗎？」

「不一樣？」

“老師問：「蝴蝶和蠶蛾有什麼一樣或不一樣的地方？」”(V/89.03.15)

於是第二、三、四條的支軸便以兩生物間的外型相似性被提出來，如「比較蝴蝶和蠶蛾的相似與相異」、「蠶寶寶與毛毛蟲的異同」、「蜘蛛的絲與蠶寶寶的絲有何不同」作為課程衍生的方向。

因此綜合上述以「蠶寶寶一生」作為主軸中心課程後，所推行的三條支軸課程，基本上仍是以「蠶寶寶一生」的不同階段，其外型與其他生物的相似性作為推行。



圍繞著這些主題，學生在每一階段都會進行圖畫和文字的觀察記錄與比較，每一階段主題結束前，也都會以文字統整出一篇短文，至全部的主題課程結束時，學生看到自己累積的許多作品。

(二) 建構式語文教學活動場景

1. 靜態場景描述

這間教室是小組式的規劃，學生來到這間教室會自然以中間的長桌為活動的中心，教室

後方的長形公佈欄一半貼著一些圖卡和注音符號，另一半則貼著上學期資源班的活動照片，由於展開新的主題，同時加入新的教室活動，因此教室的擺設也有所變動，例如，在教室前的黑板旁邊架設另一面白板，將學生各自擁有的新聞報導單用磁鐵貼在白板上，學生可以隨時取下，做口述記錄，旁邊的檔案抽屜分別放置學生所有的作品檔案，學生可以隨時抽取查閱。教室後方的公佈欄也架設另一個白板，貼上學生各自的主題記錄單，上有學生在學習過程中所做的觀察記錄。不久後，旁邊又加入一個大形圖框，框內貼上12張彩色照片，展示蠶寶寶由出生到死亡的生命歷程，照片下並附文字說明。在置放白板的長形置物櫃上，時而會擺上學生所養的不同階段的蠶，例如繭、蠶蛾、卵等。日後又陸續擺上學生自己繪製的「我的好餓的毛毛蟲」的書。除了學生圖書櫃有一些兒童圖書之外，在長桌旁的矮桌上，也放著一些圖畫書，其中幾本是與課程主題相關的書籍，包括「好餓的毛毛蟲」、「好忙的蜘蛛」以及可供查閱的自然科書籍。文具桌則放置書寫和美勞用品。

由學生在教室內的行動可以看出，學生學習的物理環境，包括空間擺設和教材教具，會影響學生學習歷程中的行動決策。

2. 動態活動描述

沿著主題的發展，學生也經由不同性質的活動擴展語言的經驗，這些活動與主題直接相關，一部分則為隨機發生或經常出現的例行工作。

(1) 比較分析

因為小朋友認識字彙不多，要完整的寫出句子，似乎很困難，經常為了一些基本字而打斷流暢性，因此老師運用概念圖的方式，用兩個大型的呼拉圈放在黑板上，其中一個呼拉圈寫上蝴蝶，另一個呼拉圈上寫蠶蛾，中間有部份重疊，再用電腦打出一些字卡，如「有六隻

腳」、「會飛」、「採花蜜」、「翅膀是彩色」、「觸角長」、「產卵」…等，要小朋友把它放入適當的地方，並應用完整的句子說出來。

(2) 寫（仿）作

因為小朋友的口語表達能力逐漸提昇，因此老師鼓勵他們將學過的字或句型，做仿寫或創新表現出來，例如讀過「好餓的毛毛蟲」後，Y寫下一篇兩百多字的文章：

“我是一隻好餓的毛毛蟲，星期一我吃一片西瓜，星期二我吃二個冰淇淋甜筒，星期三我吃三個布丁、星期四我吃四個果凍，星期五我吃五片餅乾，星期六我吃很多東西，蓮霧、葡萄和芭樂，晚上，肚子，好痛，第二天我吃一片又嫩又綠的葉子，我就舒服多了。”（DW/Y/89.3.23）

3. 製作小書

“很高興我們對語言有一些共同的信念。語言是溝通和學習的媒介，孩子經由經驗建構語言，也由語言建構經驗，並獲取知識，老師的角色之一是，幫助孩子從已知的經驗中學習利用語言建立與別人的溝通，利用語言學習思考和推理，利用語言獲取知識，也經由語言欣賞，創造和抒發情感。這些目標是一體的多面，並不因學生個別差異而有所不同。”（JP/89.3.10）

因為P和T均認為這些兒童，就像在某些零件上具有問題的一部車子，修理這部車子的最好方法便是維持他基本的動能，而不是把零件拆下來，等修理好再上路，也就是說，不能因為小孩子識字量不多，就影響他高層次實作的的能力，製作自己的一本小書—「我的好餓的毛毛蟲」便是這歷程中的一項主要活動，老師

並附予每個小朋友「小小作家」的封號（A/89.4.14），鼓勵他們製作屬於自己的小書，最後在封面上寫上書名，在封底寫上製作日期，以及認為這本書的特別之處，老師鼓勵學生推銷自己的書，W寫下：

「我這本書畫得很好看，顏色很多。」（DB/W/89.4.14）

其他的活動像猜謎語，演布偶劇和錄影帶欣賞……等，都是這教室經常有的活動。

三、建構式語文教學中學生的表現

透過這樣的一個場景，小朋友有很多的表現是令人雀躍的，其中主動學習特質的展現，不祇表現他準時，甚至提早到資源班上課的行動，也主動要求增加工作內容，普通班老師也發現了這事實：

“只要時間一到，他就會主動提起該去T老師那邊上課了。”（IR/TW/89.03.31/6）

在思考能力上，很多文獻都提到這些低成就兒童的學習是被動的，經常不加思索，但在這教室中他們展現了很多創意與思考能力。

“歸納他們今天對蜘蛛與蠶寶寶的比較，竟然有十點之多，我一把他們記下來，以作為下次教學的依據。”

- (1) 六隻腳↔八隻腳
- (2) 絲沒有毒↔有的絲有毒
- (3) 吐絲時身體會變（蠶蛾）↔蜘蛛不會變
- (4) 絲不會黏東西↔絲會黏東西
- (5) 絲會把自己包起來↔不會把自己包起來
- (6) 只吃桑葉↔會吃別的動物
- (7) 會怕螞蟻↔不會怕螞蟻
- (8) 不會爬牆↔會爬牆

(9) 會怕水↔不怕水（除非熱水）

(10) 結繭↔織網（JC/89.4.18/6）

另一項驚人的表現是他們後設認知能力的提昇，他們不但做到了自己修改文章，也能幫助別人修改文章（A/89.4.14）

其他口語溝通能力的進步，更令人感動。以Y為例，TW說他的起始狀態是這樣的：

“他只會「ㄌ-ㄊ-ㄌ-ㄊ」，什麼都說不出來。他就會傻笑一下，說：「我叫x-○-Q啦」（大聲、急促）之後就什麼都講不出來。”（IR/TW/890331/1）

但經過一段時間的教學，級任老師驚訝地發現他不只能順利表達他的意思，也能跟老師做爭辯的事，讓老師為他的成長感動得掉眼淚。

“有一次我找他營養午餐的錢22塊，因為太衝促了，只找了他12塊，他竟然跑來跟我說：「老師，好像少一個」，我那時候眼淚都快掉下來了。”（IR/W/890331/7）

四、研究後的思考

雖然在這樣的活動中，小朋友有很大的進步，但也帶給老師一些挑戰，因為這樣的變動課程活動中，教學者需在有限時間內不斷因應學生的表現而修正與調整教學方向，因而帶給老師很多擔心與不安全感。（JC/89.3.15/1）

另外學生識字量不多，常要花很多的時間來指導，難怪很多資源班老師表示他們的能力可能無法勝任（IS/B/89.04.12/2）（IS/E/89.04.12/2），其理由包括學生是跨年級組成（IS/B/89.04.12/3），教材編輯不易（IS/B/89.04.12/2）不知如何找主題、時間不夠（IS/C/89.4.12/2）（IS/B/89.4.12）、資源班功能界定（IS/F/89.4.12）…等。

但是根據 T 的看法，普通班老師對資源班功能的界定，和資源班教師自己的角色定位，才是問題關鍵所在，因為在對普通班老師的訪談中，有的老師會期待資源班老師多教一些識字的基本問題（IR/TS/89.3.31/2）（IR/TL/89.03.31/2），而資源班教師也在不知不覺中內化這種期待，因而將學生的學業表現視為自己教學績效的一項指標（JC/89.03.29/1），這些會限制教師對問題解決途徑的思考，因此如何定位資源班的功能，和教師角色是個值得深思的問題。

結論與建議

一、結論

本文是一實務老師與一語言治療師共同合作的協同行動研究，目的在探討拋去以文本為主的課程設計型態，轉以建構取向的課程設計，其在國小資源班實施成效和問題探究，其結果歸如下：

1. 聯結口語表達與書寫能力方面，我們採取了新聞播報，以經驗為主的教材，閱讀課外讀物…等活動。最重要的透過課程計的專業對話，澄清彼此的語文教學信念與價值觀。

2. 在建構式語文教學活動中，其主題設計是依兒童感興趣的真實事件為主軸，其場景無論是靜態佈置，或動態活動都與主題活動有關，其方式是多樣化。

3. 在建構式語文教學中，學生展現很多令人喜悅的表現，包括主動積極思考深入而有創意，後設認知能力展現，和口語溝通能力的進步等。

4. 研究後的思考：此課程設計對教師具有相當挑戰性，但教師積極的自我定位，有助於資源班各種問題的解決。

二、建議

（一）教師做為研究者的準備

教師要做為一位研究者，其態度與能力上都要做好準備，在態度上，要具有更開放的心胸，願意傾聽並思考不同的意見與其對自我的啓示。其次，要更有彈性和大膽嘗試改變，從改變中發現企機；在能力上，要提高對人、對事的觀察敏銳度，並能做反省性、批判性的思考；在與其他專業人員合作上，要重視自我的實踐智慧，站在平等對待的角度上思考，才有助於彼此的成長。

（二）教學目標的協商過程

教師嘗試建構式教學主題設定時，最好能與學生協商，以增加其對教學目標方向性的掌握，若兒童協商能力較弱，教師可製造情境提供選擇，或多觀察兒童平時活動內涵，以作為主題設計的核心，效果會更好。

（三）教學與評量的結合

建構式語文教學基本上是對傳統語文教學的反動，其對教學、知識、語文、學習者、教材設計和評量方式所持的觀點，與傳統觀念有所不同，但最大的優點是可協助兒童展現學習的主動性與參與感，增加其自我評量的能力，但教師教學方法與評量方式的改變，才能使教學與評量做完美的組合，因此檔案建構的意涵、動態評量觀念的應用是教師評量的基本素養，教師應多做自我充實。

（四）主題教學目標的設定

在主題課程設計方面，最好能依學生的需要及其程度，設計不同的內涵，和做不同的詮釋與應用，尤其在主題目標的設定上，是重聯結、統整或應用上應有倚輕倚重的比率，才能使師生在最少的挫折中運作。

（五）不為學生能力設限

在教學態度上，不要預先設想其限制，多提供機會，並朝向功能性的課程發展，才有助於兒童高層次能力的提升。

(六)語文是學習工具，也是目標

語文是學習的工具，也是學習的目標，利用語文學習思考和推理，利用語言獲得知識，也經由語言欣賞、創作和抒發情感，這些目標是一體多面，並非因學生有所差別，教師不要對自己，也對學生設限，而埋葬學童潛能的激發。

三、對未來研究的建議

針對其他的主題，或不同群體的學生（如啟智班學生）進行研究，以驗證此建構取向課程設計的功能與限制。

教學是一個不斷決定的歷程，因此教師要在專業上有所成長，一定要對自己教學歷程有所覺知，而協同行動研究是一可行策略，值得教師嘗試。

參考書目

一、中文部分

- 宋在欣（民88）：國民小學啟智班語文課教室言談分析。高雄師範大學特殊教育系碩士論文。
- 沈添鈺、黃秀文（民87）：全語教學在小學實施的難題與策略。國民教育研究學報，第4期，p35-67。
- 邱上真（民87）：語文科教學研究評析。身心障礙教育研討會會議實錄，p89-108，教育部行政院國家科學委員會。
- 柯華蕨（民85）：小學日常教學活動之生態研究。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 張俊紳（民87）：國民小學國語科教師行為分析研究。臺東師院學報，9期，p215-282。
- 甄曉蘭（民85）：應用建構教學理念於專業展課程之研究。國科會專業報告NSC85-2413-H023-005
- 曾進興、宋在欣、洪惠娟、黃絹文（民88）：

普通班與啟智班語文教室的言談分析。輯於中華民國特殊教育學會年刊：迎千禧談特教，p629-644。

饒見維（民83）：知識場論：認知、思考與教育的統合理論。臺北：五南圖書公司。

二、英文部分

- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8ed), New York: Longman
- Gersten, R. & Domino, J. (1993). Visions and Revisions: A Special Education Perspective on the Whole Language Controversy. *Remedial & Special Education, V.14*, Issue 4, p.5-13.
- Lincoln, Y. S, & Guba, E, G (1985). *Naturalistic inquiry* Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- James, C (1992). *Teachers: Beliefs and knowledge*. In Handbook of educational psychology, p.709-725. New York: Macmillan.
- Maclnnes. C. & Hemming., H. (1995). Linking the Needs of Students with Learning Disabilities to a Whole Language Curriculum, *Journal of Learning Disabilities, vol.28*, num. 9, p.535-544.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*, Oxford: Oxford.
- Schon, D, A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Kleeck, A. (1995). Emphasizing Form and Meaning Separately in Prereading and Early Reading Instruction. *Topics in Language Disorders, 16*(1), p.27-49.

Bulletin of Special Education 2000, 20, 111 – 127
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

CONSTRUCTIVIST LANGUAGE ART INSTRUCTION IN A RESOURCE ROOM: AN COLLABORATIVE ACTION RESEARCH

Li-Hwa Chin

Nei-Wei elementary school of Kaohsiung

Hsienlan Wu

Department of special education, National Kaohsiung Normal University

ABSTRACT

The purpose of the study was to explore the kind of literacy activities and possible supporting strategies for resource room teachers to enhance literacy acquisition for students with learning difficulties. The study was undertaken through collaborative action research which involved mostly the resource room teacher and partly the researcher in planning the teaching strategies. Participant observation, researchers' diaries, student documents, audio- and video-recording and interviews were employed during the 2-month period study.

The findings reveal that teachers and researchers' personal beliefs in language instruction and dialogues between professionals are important for each professional development. Students demonstrate highly valued learning potentials, though word attack skills and writing skills are yet to be improved; Suggestions and discussions are provided at the end of the article.

Key words: constructivist language art instruction, resource room collaborative action research, qualitative research