

目錄

壹、課程大綱

弘光科技大學 100 學年度第 2 學期課程綱要一覽表

科目名稱：	國語文課業輔導				
選課號：	02309	開課班級：	○○○○		
任課教師：	○○○	學分/時數：	2/2	必選修：	選
課程屬性：	選修 - 專業選修				
請遵守智慧財產權及不得非法影印					
課程簡介	本課程旨在讓修課學生瞭解國小學兒國語文課業輔導涉及的範圍與輔導要領，並初具實作的能力。因此，在教學內容上，除包含國小現行國語文課程與習作之內容，還包含注音符號、標點符號、國字、造句(含照樣照句)與寫作等課業之指導要領。在教學方法上，除運用講解與示範的方法，還會運用討論、實作練習與協同教學等方式。在教學評量上，將包含實作練習報告、紙筆測驗以及課堂參與討論情形之評估等方式。				
教學目標	本課程旨在讓修課之學生具如下知能： 1. 瞭解九年一貫課程國語文領域課程綱要之內涵。（認知） 2. 瞭解一般小學教師於國語文領域之教學實際與學生學習可能的問題。（認知） 3. 瞭解國小國語文課業輔導之重點與要領。（認知） 4. 認同課堂所教授國語文課業輔導原則與技巧。（情意） 5. 能以適當方式進行國語文課業輔導。（技能）				
指定書目	自編講義				
參考書目	國小國語課本和習作 學習與教學新趨勢(張新仁主編／心理出版社)				
與其它科目關係	需先修習科目：幼兒課程設計；若未及格，將擋修科目：無(但不核准申請至課後照顧機構實習)				
與證照取得關係	無				
教學內容進度(請儘量詳細陳述各週上課的詳細內容)					
第 1 週：	(02/13-02/19)	9 月 8 日尚未開學			
第 2 週：	(02/20-02/26)	課程說明(教學目標、內容、方法與評量介紹)			
第 3 週：	(02/27-03/04)	九年一貫課程及其於國語文領域之課程綱要-1			
第 4 週：	(03/05-03/11)	九年一貫課程及其於國語文領域之課程綱要-2			

第 5 週：	(03/12-03/18)	國語文九年一貫課程之課本、習作與教師的教學概況及課業輔導重點-1
第 6 週：	(03/19-03/25)	國語文九年一貫課程之課本、習作與教師的教學概況及課業輔導重點-2
第 7 週：	(03/26-04/01)	注音符號拼讀之課業輔導
第 8 週：	(04/02-04/08)	音注錯與字寫錯之課業輔導
第 9 週：	(04/09-04/15)	句型、修辭與詞語之造句及照樣造句之課業輔導-1
第 10 週：	(04/16-04/22)	期中報告(實作練習與心得-1)
第 11 週：	(04/23-04/29)	句型、修辭與詞語之造句及照樣造句之課業輔導-2
第 12 週：	(04/30-05/06)	習作其他類型作業指導
第 13 週：	(05/07-05/13)	優良實作練習分享與討論-1/課業輔導要領小考-1
第 14 週：	(05/14-05/20)	優良實作練習分享與討論-2
第 15 週：	(05/21-05/27)	文章大意與課文結構撰寫之課業輔導/閱讀策略及其後設認知的培養之教學-1
第 16 週：	(05/28-06/03)	文章大意與課文結構撰寫之課業輔導/閱讀策略及其後設認知的培養之教學-1
第 17 週：	(06/04-06/10)	寫作指導-1/課業輔導要領小考-2
第 18 週：	(06/11-06/17)	寫作指導-2(協同教學/實務分享與討論)
第 19 週：		期末報告(實作練習與心得-2)

教學方法	1.講解與討論。 2.口頭報告與討論。 3.實作練習分享與討論。
------	----------------------------------

本課程之評分方法及評分比：課程計分比率分配教師得依授課實際情況斟酌調整							
口頭報告	%	技術操作	%	小 考	30 %	平時作業	%
書 面 報 告 (技術操作)	60 %	課堂參與討論	10 %	其他	0 %		
期中考	%	期末考	%	實習輔導訪 視教師	%	實習機構 評分	%
其它注意事項		1.缺課一次，扣學期總分 2 分； 2.爾後欲至課後托育機構實習或任職者，本課程為基礎課程。					

貳、各週教材教學目標與課程教學目標之對應分析

一、課程教學目標

1. 瞭解九年一貫課程國語文領域課程綱要之內涵。(認知)
2. 瞭解一般小學教師於國語文領域之教學實際與學生學習可能的問題。(認知)

3. 瞭解國小國語文課業輔導之重點與要領。(認知)
4. 認同課堂所教授國語文課業輔導原則與技巧。(情意)
5. 能以適當方式進行國語文課業輔導。(技能)

二、各週教材主題、教學目標及其所對應課程教學目標

週別	章	教材主題	教材教學目標	課程教學目標
1	1	課程說明		
2	2	九年一貫課程 國語文領域課程綱要		
3	3	國小課本、習作 之內涵大要、編輯 要旨與考量		
4	4	國語文課業輔導 原則與策略	(1) 理解應用Piaget的建構論與根本建構主義之課業輔導原則。 (2) 理解應用Vygotsky的高層次心理能力發展論之課業輔導原則。	3.瞭解國小國語文課業輔導之重點與要領。(認知) 4.認同課堂所教授國語文課業輔導原則與技巧。(情意) 5.能以適當方式進行國語文課業輔導。(技能)
5	5	注音符號拼讀 之課業輔導		
6	6	音注錯之課業 輔導		
7	7	字寫錯之課業 輔導		
8	8	字音、字形、字 義辨別之課業 輔導		
9	9	照樣照句課業 輔導		
10	10	語詞填寫課業 輔導		

11	11	詞語照句、句型 練習與修辭運 用練習課業輔 導		
12	12	修辭法判斷與 運用課業輔導		
13	13	標點符號課業 輔導		
14	14	課文結構／重 點摘寫課業輔 導		
15	15	課文大意摘寫 課業輔導		
16	16	其他習作題型 之課業輔導		
17	17	閱讀測驗課業 輔導		
18	18	閱讀與寫作策 略輔導		

參、各週教材內容

四、第四週教材內容

(一) 內容簡介與教學目標

1. 內容簡介

有效教學，須以對學習特性的理解與掌握為基礎。由於「建構主義」(constructivism)對此有甚具解釋力之闡述，因而以此為基礎介紹重要的課業指導原則與策略。

建構主義，包含不同的理論取向或學派，惟它們都共同同意知識必須經由個體主動建構，而無法被動接受之主張 (Watts& Bentley, 1991)。近年來，對學習歷程與特性之解釋及教師之教學，甚具影響力的建構主義取向為 J. Piaget 的建構論與 E. Von Glasersfeld 的「根本建構主義」(radical constructivism)，以及前蘇聯學者 Lev S. Vygotsky 對「高層次心理

能力」(higher mental functions)¹發展之闡釋。前面兩者，探究的焦點偏重個體內在心理的運作歷程，因而被歸為「個人建構」取向；後者，從較為鉅觀的社會、文化、歷史層面分析心理能力的發展，因而被稱做「社會建構主義」(social constructivism)。雖然，它們論述的出發點不同，但仍可相融而用，從而使教師之教學策略更為周延（潘世尊，2009）。因此，本課程所介紹的是以這兩種建構主義取向為基礎之之作業指導原則與策略。

2. 教學目標

- (1) 理解應用Piaget的建構論與根本建構主義之課業輔導原則。
- (2) 理解應用Vygotsky的高層次心理能力發展論之課業輔導原則。

(二) 課程內容

一、Piaget 的建構論與根本建構主義

依 Piaget (1971) 之見，個體是以腦海中的「基模」(scheme) 為基礎，來因應他所感知到的問題與情境。過程中，個體可能將它所感知到的問題與情境，視為他曾經驗過的問題與情境中的一個、或與他曾經驗過的某一問題與情境，具相同之特徵，進而採取相似之行動與回應。此一歷程，稱為「同化」(assimilation) 作用（即「視同而類化」）。然而，個體所面對的，可能是與以往不同之情境與問題。若是如此，同化作用將產生與預期不符之結果，並讓個體產生認知上的「失衡」與「困惑」的感受。為讓自我這個「有機體」重新取得平衡並去除困惑的感受，個體會透過反思進行「調適」(accommodation) 作用，即調整自我腦海中的基模，以重新適應外在情境或問題之要求。因個體對外在問題與情境之回應，植基於基模之內涵；同化會失敗，表示個體腦海中的基模與外在情境或問題之特質不一、或不盡相符。個體調適的方式，包含「精鍊原先的基模」或「重新建立新基模」兩種 (Von Glasersfeld, 1995)。透過調適作用，個體的基模得以精緻化與擴充，即個體的知識得以不斷發展。是以知識的發展機制在於個體主動實施之調適作用；調適作用的進行，則源於同化失敗後的失衡及困惑的感受。

因此，當個體不感到自我的想法或行動有問題時，並不會主動調整自我之基模。在 Piaget (1971) 眼中，最常引發調適作用的是人際間的社會互動（尤其是語言上的互動）。以此觀之，Piaget 並非忽略外在環境對知識發展之影響，只不過他把論述的焦點放在個體腦海中的運作歷程 (Von Glasersfeld, 1995)。另透過調適作用，可讓個體建構出能符應他所面臨情境特質之知識，惟此種「能適應」之知識，未必符合其他情境之特性。因此，吾人無法宣稱人們所擁有之知識，為永恆不變的法則、真理，或「實體」(reality) 之表徵

¹ 或「高層次心理歷程」(higher mental processes)。

(潘世尊, 2009)。

與 Piaget 的觀點類似, 提出根本建構主義的 Von Glasersfeld (1995) 認為: (1) 知識不能被動的接受, 它是被認知主體所主動建造而來。(2) 認知的功能是適應的, 為的是要組織個體的經驗世界, 而非發現「客觀的本體上的實體」(objective ontological reality)。因此, 知識是個體適應外在環境的工具和結果。能讓個體適切因應外在環境與要求之知識, Von Glasersfeld (1995) 稱為「能存活」(viable) 之知識, 會被保留; 反之, 則會被淘汰或修正 (Barbara, 1994)。此一過程, 外在環境扮演重要角色。它們與個體所建構知識之間的關係, 就如「鎖」與「鑰匙」一樣——個體所建構知識 (鑰匙) 須符合外在環境 (鎖) 之特性與要求, 方可存活 (即方能成功開鎖)。而由於如此, 外在環境具促使個體主動修正自我之知識, 以及限制個體知識建構方向之力量。外在環境中, 又以人際間的社會互動具最大影響力 (Von Glasersfeld, 1984)。另鎖與鑰匙之比喻, 還點出在某一環境之下, 能存活之知識可能不只一種。因能打開某一個鎖之鑰匙, 未必都一模一樣。

二、Vygotsky 對高層次心理能力發展之解釋

所謂高層次心理能力, 如邏輯推理與思考, 乃相對於較本能的心理能力。在探究高層次心理能力的發展時, Vygotsky (1978, 1981) 從社會、文化、歷史的角度切入, 發現人類因創造了符號, 讓思考與溝通由自然的形式進展到「以符號為中介」(sign-mediated) 的形式, 因而脫離一般動物的層次。不過, 不同生活環境之下的人們, 會因需求之不同而創造出不同的符號系統; 連帶的, 人們也會因而發展出不同的心理運作歷程與能力。因此, 個體高層次心理能力的發展, 非常仰賴人際間的社會互動 (尤其是語言上的互動)。透過它, 個體方得以掌握做為運思及心理能力發展媒介之各種符號系統, 高層次的心理能力也才有可能獲得發展 (Brown & Ferrara, 1985; Wertsch & Stone, 1985)。再者, 個體透過某種符號系統之中介而發展出來的高層次心理能力, 已在之前運用相同符號系統做為思考媒介的人身上出現過。Vygotsky (1978) 所提出「起源性的文化發展通則」(genetic general law of cultural development), 即明白指出個體運思的媒介 (即各種符號系統) 和心理能力, 都是源起於外, 再透過與外在環境及他人互動之過程, 才逐漸於內在心理形成。這個歷程, 即 Vygotsky 所謂之「內化」(internalization)。

除了上述, Vygotsky (1978) 所提出「可能發展區」(zone of proximal development) 的概念, 對教學的實施甚具啟發性。所謂「可能發展區」, 是指個體的「實際發展水準」(the level of actual development) 與「潛在發展水準」(the level of potential development) 之間的距離或區間。實際發展水準是指個體目前已獨立擁有之問題解決能力 (如給予兒童一

個問題，他能獨立的正確完成，則解決該問題之能力為其實際發展水準）。潛在發展水準則指個體在成人的引導或在較有能力同儕的協同下，能完成他無法單獨解決之問題；解決該問題之能力，即其潛在發展水準（潘世尊，2009；Wertsch, 1984）。因此，實際發展水準所顯示出來的是兒童已經具備之能力，潛在發展水準則為兒童尚在在發展當中、且於近期可能發展出來之能力。與此相對，某些能力為兒童先前已具備、或遠超過兒童目前的發展，非他們於近期可發展出來。此點意謂期待學生習得之知識或發展出來之能力，須超過他們目前的實際發展水準，但又必須是他們可學會（即不能超過他們的潛在發展水準）。

三、建構主義取向的作業指導原則

作業指導之性質，與新教材之教學有別。教師所面臨的，可能是學生所完成的作業有問題、或不會寫某種作業之情況。以此為基礎，研究者試著提出如下建構主義取向之作業指導原則：

（一）瞭解兒童不會或出錯的原因，再據以引導

若兒童無法獨立完成某項作業，從 Vygotsky（1978）的角度來看，可能是完成該作業所需要的能力，超過其實際發展水準。而當兒童的實際發展水準不同，所需要的協助會不相同。另依 Piaget（1971）與 Von Glasersfeld（1995）之論述，兒童所完成的作業會有錯誤，與其現有基模與運思密切相關。然而，實際情況與問題究竟為何，教師須確實掌握，方能對症下藥。因此，教師在作業指導的過程中，宜先透過詢問（如問這是什麼意思）、觀察等方式瞭解兒童不會或出錯的原因，再據以進行後續引導。

（二）兒童若無法完成作業，可運用「由少到多、由抽象到具體」的提示之方式予以引導

依 Vygotsky（1978）之見，透過成人（如教師）的協助與引導，兒童有可能解決他原本無法獨立解決之問題，即其心理能力有可能得到提昇。然而，在不同的協助與引導方式之下，兒童可能發展出不同的心理能力、且它們可能有高低層次之分（Wertch, 1984）。因此，當發現兒童無法完成某項作業（即發現兒童不會時），教師可透過「由少到多、由抽象到具體」的提供提示之方式，引導他們解決問題。而若無論如何提示，兒童仍無法解決問題，則再運用直接講解、示範與說明之方式。因講解、示範與說明愈多，兒童需要動的腦筋愈少、模仿的成分愈高，所發展出來的心理能力層次就會較低（潘世尊，2009）。透過「由少到多、由抽象到具體」的提供提示之方式，可引導兒童發展出他們於最近期間，可能發展出來之最高層次的心理能力。

(三) 兒童所完成的作業若有問題，可透過「認知衝突」的製造促使他們反思與主動修正

從 Piaget (1971) 與 Von Glasersfeld (1995) 的論述可知，當個體感知自我對外在世界的回應有問題時，可能主動透過反思調整自我原先之想法與行動，從而真正改變自我腦海中的基模與知識。認知衝突、反思與調適，可說是知識發展的三部曲 (Cobb, Wood & Yackel, 1990)。因此，教師若現兒童所完成的作業有問題（即發現兒童某項作業做錯時），不用急著告知他們應如何改正。實務上，教師可先透過認知衝突的製造，讓兒童察覺本身的作答可能有問題；其次，教師需讓兒童有透過反思發現問題所在，以及自行尋找相關參考資料和自我訂正之機會。經此過程，兒童可能將自我有問題之基模予以調整，因而較不會再犯相同之錯誤（潘世尊，2009）。另教師若能如此，還可強化兒童自主探索之態度及其問題解決能力。

(四) 接受兒童「能存活」之作答，但亦試著推進其書面表達能力

一項作業，不同兒童之作答可能不同。不過，只要符合「邏輯一致性」與「經驗效度」之要求（即沒有內部矛盾存在，且可以適切回應問題情境之特性與需求），則為「能存活」之知識而應被接受（Von Glasersfeld, 1995）。然而，從 Vygotsky (1978) 所提出可能發展區的觀點來看，在能存活的作答中，可能有高低層次之分。如同樣是「造句」，有些可能較為深入與完整。因此，教師在肯定兒童能存活的作答之外，還可試著提昇他們的書面表達能力。

(五) 小結：以對學生的表現之理解為基礎，彈性運用可能的策略加以引導

綜上所述，教師在進行作業指導時，最為基礎與重要的是先找出兒童不會或出錯的原因。再者，教師宜視情況與需要，予以兒童提示、製造兒童的認知衝突，或試著推進他們的書面表達能力。過程中，教師宜再以對學生的表現之理解為基礎，彈性運用可能的策略加以引導。如兒童在產生認知衝突的感受之後，未必能發現自我之問題、且未必可重構出較為適當的解答。此時，教師就可運用「由少到多、由抽象到具體」的提供提示之方式，引導他們發現問題所在或適當的修改方向。

國語文的教學－作業指導



- 一般學校，發現學生書寫錯了會如何指導？
- 罰寫就可以幫助學生改正錯誤嗎？

建構主義取向之重要教學原則

運用
人際
互動
(尤其是口
語互
動)

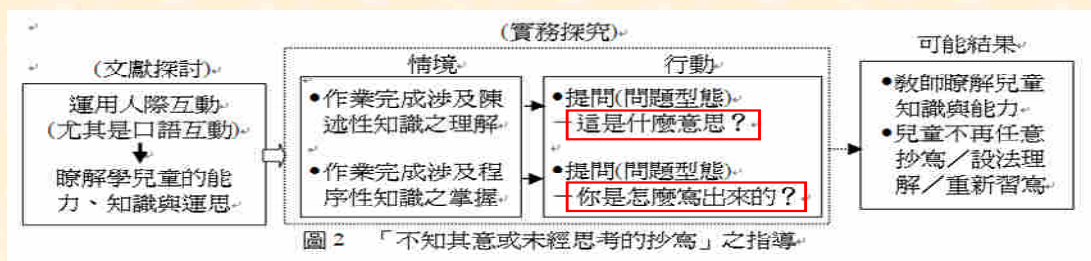


- 讓兒童試著解決問題(以發展出較高層次心理能力)
- 瞭解兒童的能力、知識與運思(做為進一步教學之基礎)
- 若兒童之知識與運思有問題，透過認知衝突的製造促使兒童反思與調整(爾後較不會出現類似錯誤)
- 若兒童無法獨立解決問題，則加以引導(即需要時再介入)
— 視需要逐漸提供較多且較具體之提示(可運用不同類型媒介與方式)，最後再運用講解、示範與說明
- 推進兒童解題能力層次(奠基於兒童已有問題解決能力)

學童在作業書寫上可能的問題與指導

問題一：「不知其意或未經思考的抄寫」

指導：詢問「這是什麼意思？」或
「你是怎麼做的？」



學童在作業書寫上可能的問題與指導

• 問題二：「做錯」

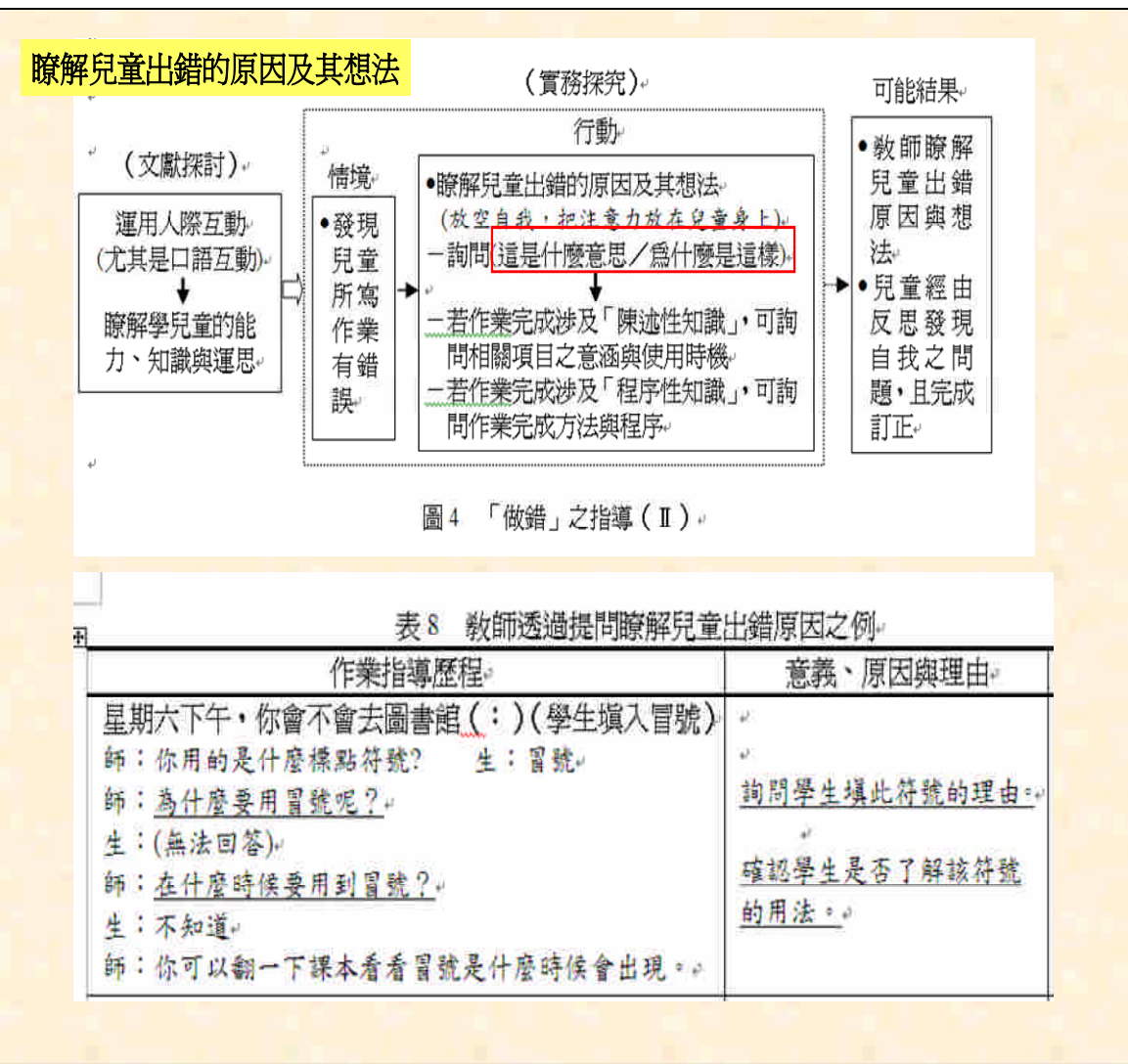
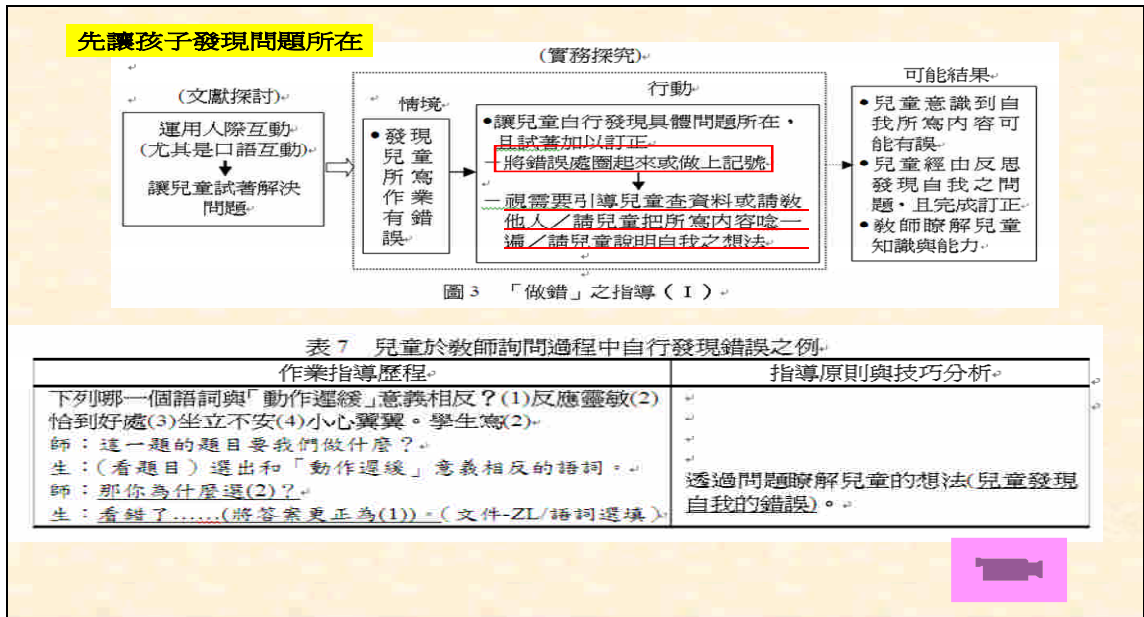
指導：1.先讓孩子發現問題所在，且試著加以訂正。

2.瞭解兒童出錯的原因及其想法，再據以引導。

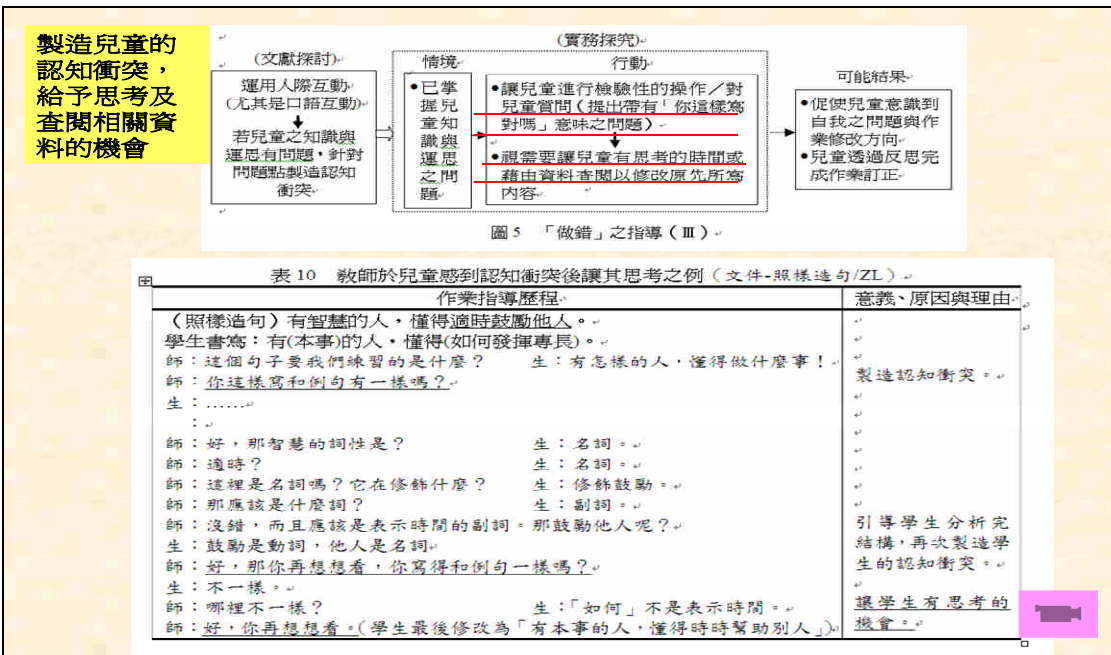
3.製造兒童的認知衝突

4.讓孩子有思考及查閱相關資料的機會

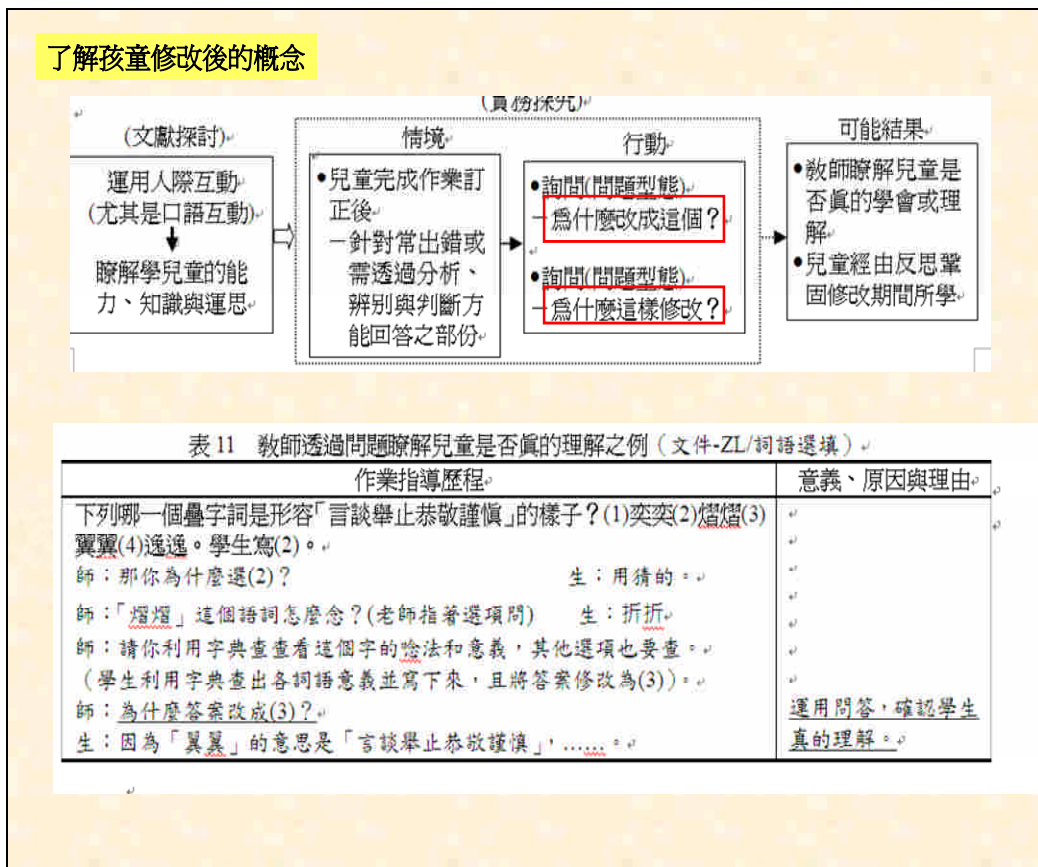
5.了解孩童修改後的概念



投影片 7



投影片 8



學童在作業書寫上可能的問題與指導

• 問題三：「老師，我不會」

指導：1.配合作業類型運用不同型態之

問題了解兒童不會的地方和原因

2.預設兒童可能書寫的大概範疇

3.先提示兒童，若無效，再講解、示範或說明

了解兒童不會的地方和原因

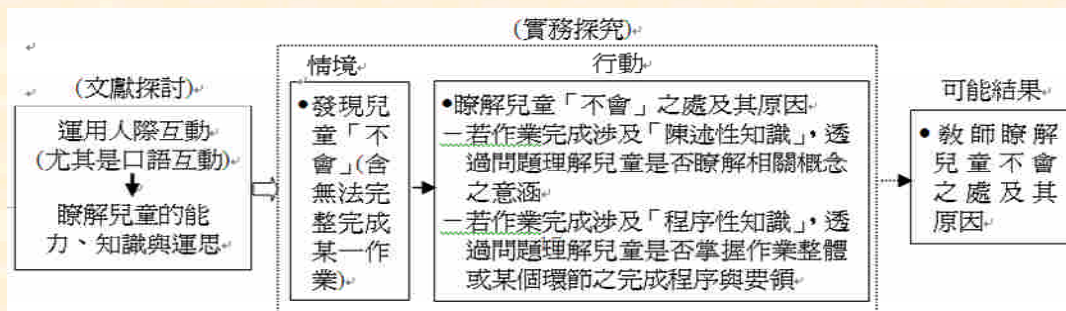
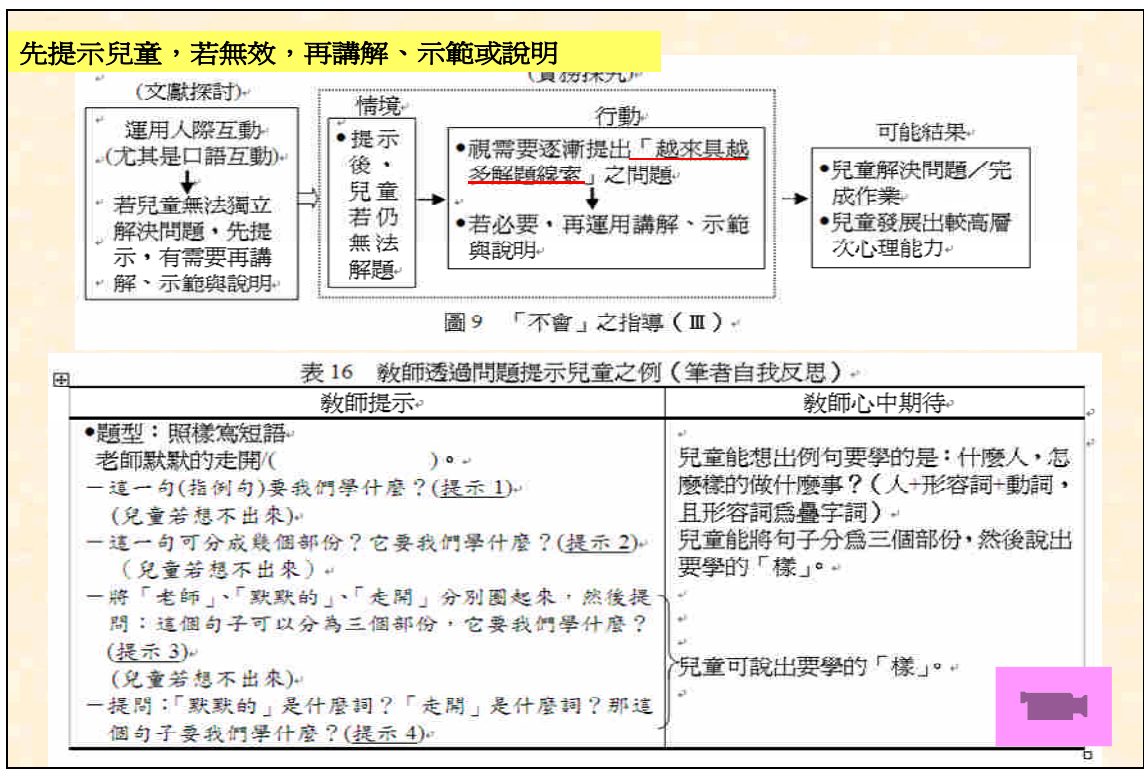
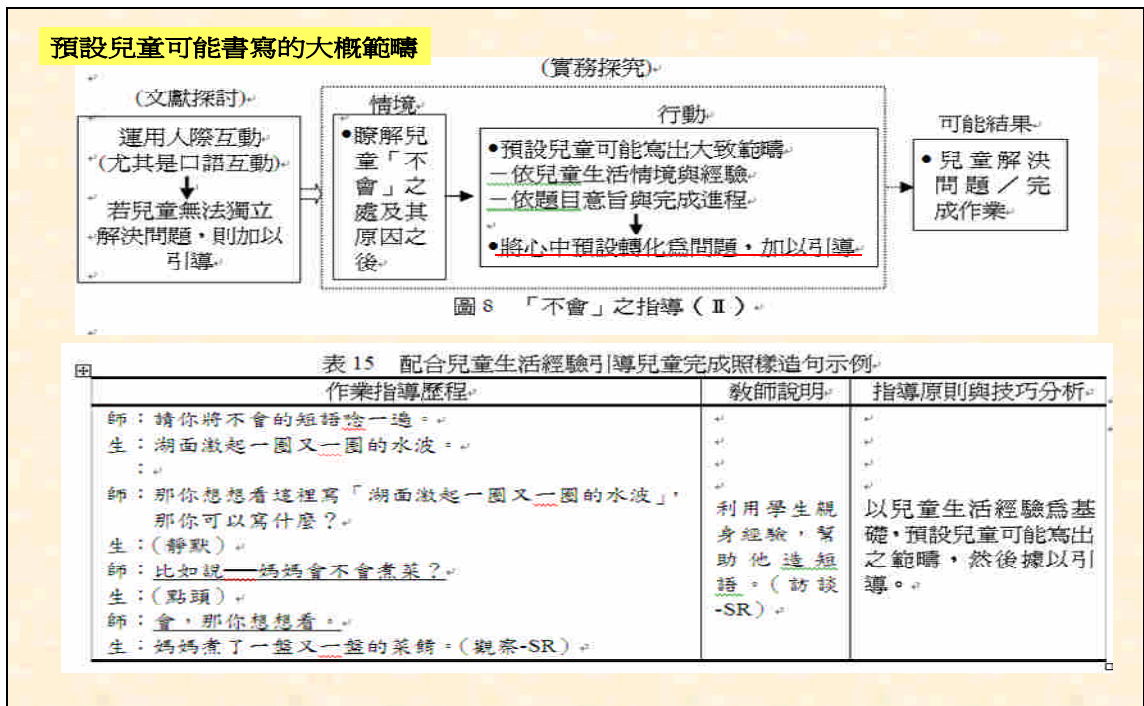


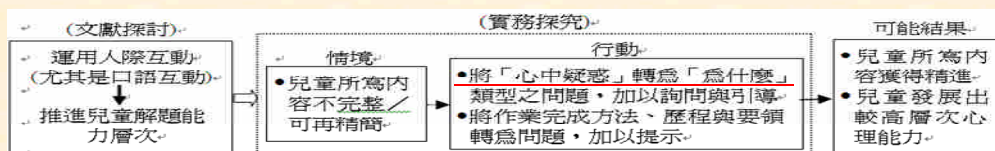
表 13 教師透過問題瞭解兒童「不會」之處及其原因之例

作業指導歷程	意義、原因與理由
(修辭法判斷) 碧綠的青山、雪白的鸛鷺、嫣紅的桃花 □摹寫□誇飾□設問 生：老師，這一題我不會寫。 師：請問你知道摹寫、誇飾、設問的修辭法嗎？ 生：.....不是很清楚耶。	確認學生是否了解修辭法的意義。



學童在作業書寫上可能的問題與指導

- 問題四：「不完整或可再精簡」
- 指導：1.教師將「心中的疑惑」轉為「為什麼」類型之問題加以詢問與引導。
2.將完成作業之方法與程序轉化為問題的方式進行詢問，提示兒童。



將「心中的疑惑」轉為「為什麼」類型之問題

表 17 兒童書寫內容不完整之指導示例	
作業指導歷程	教師說明
句型練習：---就是---(學生所寫內容不完整) 師：請你把這個句子 <u>唸</u> 一次。 生：妹妹就是要這一雙鞋子。 師：妹妹為什麼就是要這一雙鞋子？ 生：因為——她覺得很漂亮。 師：所以可以怎麼修正？ 生：因為鞋子很漂亮，妹妹就是要買這一雙鞋子。(觀察-YU)	透過問題，瞭解學生的想法，引導她更完整的說出自己想要表達的東西。(訪談-YU)

表 18 教師透過提問引導兒童精簡課文大意之例	
作業指導歷程	教師說明
學生文章架構內容整理得太冗長。 師：可以請你說說看這課的文章架構是怎麼分的嗎？ 生：第一部份「原因」，他看到他兒子的畢業紀念冊，..... 師：那可以再精簡、更簡短的寫出來嗎？ 生：我看到你的畢業紀念冊時，我發現你已畢業了，我高興的哭了。 師：好，請妳寫下來。(觀察-PZ)	指導學生再精簡的書寫下來。(訪談-PZ)

二、第二週教材內容（或第一章教材內容（第一、二週））

1. 同第一週教材內容之撰寫方式與架構。
2. 以下依此類推。

肆、參考文獻

一、主要參考文獻

潘世尊（2012）。建構主義取向之國語文作業指導原則與技巧。《教育實踐與研究》，25（1），29-66。（TSSCI）

潘世尊、黃秀琦、潘幸玫（2012）。國小國語文「課」的教學——一個教育工作者的反省性探究。**國民教育學報**，9，215-246。

潘世尊、李佳麟（2013）。一個私立小學教師的寫作教學。**國民教育學報**，10，187-224。

二、其他參考文獻

王思秦（2004）。國民小學九年一貫課程國語習作內容之分析研究。國立台中師範學院語文教育學系碩士論文，未出版，台中。

王瑞芸（1996）。國小六年級國語科習作引導與學習之評估研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

吳心怡（2006）。國小教師設計家庭作業理念探究——以幸福國小為例。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。

吳英長（1998）。國民小學國語故事體課文摘寫大意的教學過程之分析。**台東師院學報**，9，149-184。

沈珠帆（2008）。國民小學國語習作大意練習的內容分析。國立台東大學語文教育學系碩士論文，未出版，台東。

李鈺奐（2007）。台東縣國小高年級課後照顧服務實施現況、需求與滿意度調查。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。

林尚俞（2004）。桃園縣國民小學家庭作業實施現況之研究。國立新竹教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

林雅琪（2010）。一位國小教師班級經營之行動研究--以作業指導和整潔工作為例。國立台中教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台中。

邱瓊芳（2009）。桃竹苗地區國民小學課後照顧班實施現況及成果之調查研究。**新竹教育大學教育學系碩士班論文集**，14，194-212。

南一書局（2012）。**國語備課指引（6下）**。台南：南一。

施麗卿（2007）。彰化縣國民小學實施課後照顧之調查研究。國立台中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中。

孫碧霞（2005）。國小高年級學童國語習作語法錯誤類型研究。國立台中師範學院語文教育學系碩士論文，未出版，台中。

郭 實 渝 （ 2008 ） 。 教 學 建 構 主 義 的 哲 學 基 礎 。
http://readopac3.ncl.edu.tw/nclJournal/search/search_result.jsp?la=ch&search_type=adv&tdId=000040&sort_index=PD&sort_type=1&search_index=AU&search_mode=&search_value

三台東大學教育學報，19（2），119-142。

張玉成（1994）。國小國語習作內容之思考技巧內涵分析。**教育研究資訊**，2（2），103-116。

張新仁（2005）。國科會教育學門-「學習策略」主題研究成果之綜合分析。發表於94年度國科會教育學門課程與教學領域專題計畫成果發表會，國立台南大學教育學系，台南。

張新仁（2008）。台灣地區中文寫作研究的回顧與展望（1979-2008）。發表於華人社會的課程與教學改進研討會，澳門大學教育學院，澳門。

教育部（2010）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。2010年2月27日，取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326

陳昇飛（2004）。社會建構主義在國小語文教學上的實踐與省思。**教育研究資訊**，12（6），3-31。

陳昇飛（2006）。從教室言談看學童語文知識之建構——Vygotsky 社會建構取向。**當代教育研究**，14（4），103-144。

陳相因（1962）。寫字作業指導和訂正的商榷。**臺灣教育**，134，18-19。

陳雅晴（2008）。課後照顧中心服務品質之研究—以台北市立案之課後照顧中心為例。玄奘大學社會福利學系碩士論文，未出版，新竹。

陸怡琮、李燕芳、馮心怡（2010）。摘要策略。載於柯華葳（主編），**閱讀理解策略教學手冊**（頁41-95）。台北：教育部。

康軒文教事業（2012）。**國小國語教師手冊（6下）**。新北：康軒。

許家驊（2003）。從鷹架教學中介觀點探討動態評量在促進及評估個體學習潛能上之基礎與設計。**彰化師大教育學報**，5，87-113。

許朝信（2000）。高屏地區國小教師教室內教學困擾之研究。**教育與心理研究**，23，47-71。

黃怡瑾（2000）。台南市國小學齡兒童課後托育情形之初探。**臺南師院學報**，33，233-262。

游淑婷（2007）。彰化縣國民小學教師實施家庭作業之研究。國立台中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中。

曾榮祥、吳貞宜（2004）。**課後托育理論與實務**。台北：華騰。

潘世尊（2002）。教學上的鷹架要怎麼搭。**屏東師院學報**，16，263-294。

潘世尊（2003）。建構主義學習理論與教學應用。載於張新仁（主編），**學習與教學新趨勢**（頁307-344）。台北：心理。

鄭蕤（1995）。海峽兩岸國小國語科習作內容及習作教學之比較研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC83-0501-H-142-001），未出版。

- 羅秋昭 (1996)。國語教師的作業指導與教學藝術。北師語文教育通訊，4，53-67。
- 羅秋昭 (1999)。國小語文科教材教法。台北：五南。
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). New York: Worth.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham, UK: Open University.
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In R. B. Davis, C. A. Maher, & N. Noddings (Eds.), *Journal for research in mathematics education (Monograph Number 4): Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 125-146). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Collins, A., Brown, J. D., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowey, S. (2005). A first-year teacher implements literature-based/whole-language program in a fourth-fifth grade. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 193-211). New York: Teachers College Press.
- Davis, E. A., & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 265-272.
- Gould, J. S. (2005). A constructivist perspective on teaching and learning in the language arts. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 99-109). New York: Teachers College Press.
- Hirst, P. H. (1983). Educational theory. In P. H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 3-29). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.
- Marin, N., Benarroch, A., & Gomez, E. J. (2000). What is the relationship between social constructivism and Piagetian constructivism? An analysis of the characteristics of the ideas within both theories. *International Journal of Science Education*, 22(3), 225-238.

- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books. (Original work published 1937)
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- van de Pol, J., & Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: How do we know what we believe we know? (Contribution to constructivism)* (pp. 17-40). New York: W. W. Norton & Company.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, D. C. : The Falmer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934)
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *New directions for child development (NO. 23): Children's learning in the "Zone of Proximal Development"* (pp. 7-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Winter, R. (2002). Truth or fiction: Problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10(1), 143-154.
- Wood, P., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zarei, G. R. (2008). The effect of constructivist language teaching/learning on students' conceptions of L2 reading. *Iranian Journal of Language Studies*, 2(2), 281-298.

伍、其他

一、期中、期末報告說明

類型	作業內容	作業設計理念 (含欲達成教學目標)
書面報告	1. 運用期中考(期末考)週前所教授之國語文課業輔導原則與技	透過實作練習與反思,讓修課學生能實際運用課堂所學國

	<p>巧，尋找一國小階段之兒童，針對其作業書寫上的問題進行指導練習。</p> <p>2. 記錄練習之歷程（採逐字稿方式記錄，可錄音），並附上兒童接受指導前和接受指導後，能呈現指導結果之照片。</p> <p>3. 針對練習指導之歷程撰寫反思記錄。</p>	<p>語文課業輔導原則與技巧。同時，也讓學生從實作練習與反思之歷程，體悟其真正意涵與重要性，並因而認可其價值。</p>
--	--	---

二、學習評量說明

類型	說明	配分	所對應主要教學目標
書面報告（期中報告）	實作練習與反思	30%	<ul style="list-style-type: none"> 瞭解一般小學教師於國語文領域之教學實際狀況與學生學習可能的問題。（認知）。 認同課堂所教授國語文課業輔導原則與技巧。（情意） 能以適當方式進行國語文課業輔導。（技能）
書面報告（期末報告）	實作練習與反思	30%	
小考（1）	期中考前所教授國語文課業輔導原則與技巧（實作練習前小考、實作前回顧與統整）	15%	
小考（2）	期末考前所教授國語文課業輔導原則與技巧（實作練習前小考、實作前回顧與統整）	15%	
課堂參與討論	<p>1. 課堂案例分析與研討參與情況</p> <p>2. 出缺席情況</p>	10%	