



體驗與反思學習在國小「國音及說話」 師資培育課程的實踐成效

張金蘭*

摘 要

「國音及說話」為所有國小師資生必修的教學基本學科課程之一，課程內容包含國音學理論與口語表達實務。研究者發現教學現場重理論、輕實務的現況，以及此課程的相關研究與教學實踐較少。為使此課程之理論與實務相結合，研究者將「體驗學習」融入課程，探討「國音及說話」改採「體驗與反思」為主的課程設計與實施，並了解師資生參與此課程對專業知能之影響。本研究採行動研究法，以北區某大學修習「國音及說話」課程之國小師資生43名為研究對象，並分析其學習歷程資料，包括作業、回饋單、心得報告，以及問卷等資料。研究結果發現：一、建立以「體驗與反思」為主的「國音及說話」課程教學模式，包括影片教學、課堂討論、體驗學習、課後作業，能促進專業知能的形成、運用、反思；二、質性資料與量化資料均顯示，師資生修習「國音及說話」課程後，在專業知能逐漸成長。因此，透過本教學模式之實踐有助建立「國音及說話」課程的創新教學模式，並提高師資培育實務性課程中教與學的效果。

關鍵詞：行動研究、師培課程、國音及說話、課程設計、體驗學習

*張金蘭：國立臺北教育大學語文與創作學系助理教授

電子郵件：jinlanc@mail.ntue.edu.tw

投稿收件日期：2018.07.26；接受日期：2019.02.14

壹、前言

十二年國民基本教育課程發展的基本理念在於「自發」、「互動」、「共好」（國家教育研究院，2014）。因此，教師在教學現場必須思索的便是除了重視並提升學習者學習素質外，更希望學習者不只是學會知識，更能學會學習、與人合作，進而在生活中解決問題，成為終身學習者。優良的師資是使學生學習進步的主因（楊朝祥，2007；Atwater & Reiley, 1993），世界各國推動教育、提升教學成效，應以師資培育為首要之務。大部分的師資培育課程只花費很少時間於真實教室的教學活動中，使得師資生對於直接教學、學習體驗與知識所得甚少，且難以應用，因此，學者認為應給予師資生真實教學、學習經驗和理論應用（Johnson, 2005/2006）。根據《師資培育法》第六條與第七條第四項，以及《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點》（教育部，2013）之規定，國民小學教育專業課程修業年限至少2年，40學分。其中，強調理論與實務結合的「國音及說話」一科目為所有師資生必修的「教學基本學科課程」之一，也是師資生修習「國語文教材教法」先修科目（教育部，2013），足見此課程的重要性。

研究者連續4年於本校師培中心開設「國音及說話」課程，此課程旨在透過實際演練，介紹基本發音要領，使師資生能字正腔圓地發音；了解說話本質，掌握各種口語表達技巧。此科目是師培專業科目中的重要基礎課程，也是讓師資生從理論通往實務的一座橋梁。研究者在教學過程中發現，授課教師的責任不只是相關理論的教授，且必須進行課堂實際演練，使師資生透過真實體驗獲得專業知能。從課程名稱來看，「國音及說話」包含國音學的理論與口語表達的實務，因此，教學目標應結合理論與實務。具體的課程設計與實施方式為何？什麼樣的方法能讓師資生成功獲得專業知能？以上諸多問題，都是本研究的重要課題。目前，一般師資培育專業知能的研究發現，師資生的反思與同儕的回

饋，對於師資生的學習均有所助益（Moran, 2007; Van den Boom, Paas, & Van Merriënboer, 2007），但少見針對「國音及說話」此課程的相關研究。Dewey（1938）提出「做中學」（learning by doing）與「體驗學習」兩個重要的概念，認為教育來自於經驗，而經驗加上反思等於學習，因此，研究者嘗試將「體驗學習」的方式融入課程中，希望能建構完整的課程模式、提高教與學的成效。

研究者認為「國音及說話」課程之重要性不容忽視，只是，目前少見針對此相關課程結合理論與實務並進行全面性整合與落實的相關研討。因此，本研究具體的研究目的有二：

- 一、探討「國音及說話」以體驗與反思為主的課程設計與實施。
- 二、了解師資生參與此課程的專業知能發展情形。

相對應的研究問題如下：

- 一、以體驗與反思為主的「國音及說話」課程設計與實施為何？
- 二、師資生參與此課程的專業知能發展情形為何？

本研究從統整歸納相關理論著手，分析當前相關課程的現況與發展趨勢，並以上述研究成果為基礎，具體運用於「國音及說話」課程中，期望能提出具體研究成果，以供研究者與教學者相互探討。

貳、文獻探討

以下先論述教師知識與師資培育的相關研究，其次說明體驗學習的定義與內涵，最後探討國內、外相關的實證研究。

一、教師知識與師資培育

Shulman（1987）提出了教師教學應具備的七個知識範疇，包括：學科內容知識（subject matter knowledge）、一般教學知識（general pedagogical knowledge）、課程知識（curriculum knowledge）、學

科教學知識 (pedagogical content knowledge)、學習者特性的知識 (knowledge of learner and their characteristics)、教育情境知識 (knowledge of educational contexts)、對教育目標、目的、價值以及哲學、歷史的知識 (knowledge of educational aims)。Shulman特別強調「學科教學知識」的重要性，因為學科教學知識乃是教師融合學科內容知識及一般的教學知識於教學中，使教師知道如何針對學習者的能力和興趣，而將特定的教學主題加以組織、表現、調整以進行有效的教學，也就是將教學內容有效地教授給師資生的知識，且唯有真正理解後才能進行有效的教學，這是教師自我專業理解的特殊形式。黃嘉莉與武佳滢 (2015) 總結前人的分類，將教師知識類型歸納為：教學理念 (為何教)、學科知識內容 (教什麼)，以及教授學科知識 (如何教) 三大項目，並提出教師應精熟所任教學科中的教學知識的看法。但如何才能達到此項目標？便是師資培育的重要課題。

有關師資培育的研究，Verma與Sheu (2002) 認為師資培育不僅關注在課堂教學 (包括教與學的技巧)，也應聚焦於師生間交互的影響，亦即師資培育的重心不只是教學及教學成效，更要關注師資生的理解與認知。當前師資培育的一大問題在於師資生在課堂所學，一旦進入教學現場便備受挫折，發現理論與實務差距甚大，其原因在於課堂所學多為理論知識，而實務知識則是在教學現場所產生的，因此兩者間有所差異 (黃源河，2010；Korthagen, 2010; Nuthall, 2004)。師資培育若僅強調知識的學習，師資生將難以運用所學於教學現場，也難以展現教學所需的認知表現 (Ingvarson, 2005)。為解決學習不是死記硬背而是有意義的，且如何才能將所學理論應用於實務的問題，在師資培育時，學者常以Dewey (1938) 的反思性思考 (reflective thinking) 為基礎，指的是針對一個問題反覆不斷地思考，學習者可透過反思性思考來了解、控制與評估自己的學習。

二、體驗學習

體驗學習（experiential learning）指的是學生在學校或教師的安排下，體驗各種學習活動，進行有意義的學習，讓學生從實際的體驗中學習，以應用於實際生活中（吳清山、林天祐，2004）。Dewey（1938）認為所有的教育皆來自於經驗，他將經驗與教育連結在一起，認為經驗加上反思等於學習，並提出體驗學習，意指「品質良好的經驗」加上「有意義的反思」帶來的學習，且經驗之間的相互連結也是決定學習成效的關鍵。Dewey提出「做中學」的概念，並認為教育是屬於（with）經驗、由於（by）經驗、為著（for）經驗的發展，他相信一切的教育來自於經驗。Kolb（1984）將學習視為是以經驗為基礎來創造知識的連續過程，並將體驗學習分成四個階段（見圖1）：從具體經歷，到反思觀察、抽象思維，最後到主動驗證。

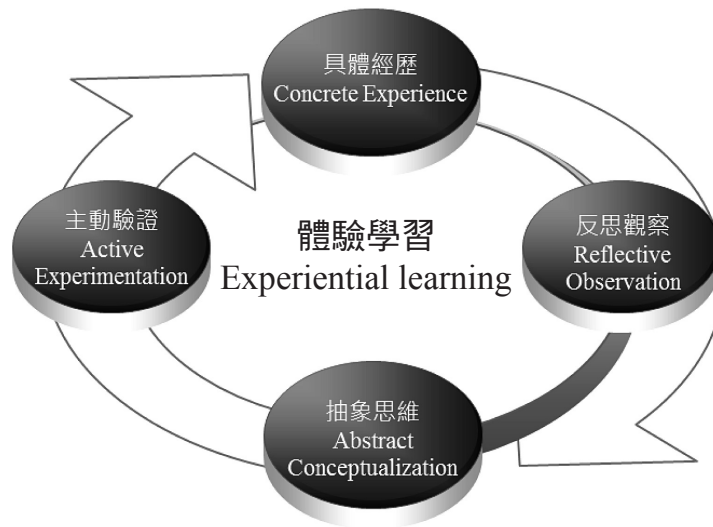


圖1 Kolb體驗學習循環

（一）具體經歷

學習者直接或間接參與其中，強調此時此刻（here-and-now）看到、聽到、接觸到的具體經驗，透過體驗來學習。

（二）反思觀察

強調透過感官的觀察來學習，且為了要陳述所發生的事情而進行反思。

（三）抽象思維

強調透過思考來學習，學習者為了要詮釋某種體驗而賦予意義，經過概念化的過程來建構知識。

（四）主動驗證

強調透過實際操作來學習，並應用在遭遇的問題上。學習者主動發展出新的策略，再重新進入體驗循環。

學習者經由有意識的感官察覺認知，經過反思，將體驗轉換為知識並加以實踐，再進行新的體驗循環。此循環並非平面的循環，而是一個螺旋上升的過程。循環之後學習者的體驗已與前一次的體驗大不同，因此所有的學習都是嶄新的學習（Kolb, 1984）。Burnard（1991）提到與反思有關的「做中學」才是積極的學習歷程。Rogers與Freiberg（1994）認為體驗學習是一種有意義的學習，學習者透過實際的主觀經驗，強調對經驗的反思整理，獲取對自己有意義的結果，建構在自己的認知架構上，成為可以解決新問題的能力。從學習者的角度而言，學習者通過體驗學習循環的每個階段可逐步掌握專業知能。因此，吳清山與林天祐（2004）歸納出體驗學習的內涵應該包括下列四點：（一）經驗學習：學生從體驗中學習；（二）行動學習：學生從實際的行動經驗中學習；（三）反思學習：學生從反思中學習；（四）能力學習：在學習的過程中，能力重於知識的取得。且體驗學習是以學生為中心，而不是以教師為中心。在具體的課程規劃方面，Finlay（2008）則提出了以下四點：（一）小心規劃教學課程：使學習者了解反思與日後工作的關係，並理解其重要性；（二）給予充分的支持與時間：反思活動需要時

間，可採取個人完成或小組對話；（三）批判分析能力的培養：透過研究方法的訓練，培養學習者分析自己所得經驗；（四）考慮影響反思的情緒因素：壓力大的環境不利於反思，因此需提供支持的氣氛與環境。

綜上所述，所謂的體驗學習是基於經驗的反思而來的，要透過有效的反思才能轉化為知識，可見反思在體驗學習中具有舉足輕重的地位。因此，每一次的教學都要讓教師與學生在體驗與反思中成長。

三、國內外相關實證研究

Banks (1994, 2003) 認為教師應透過課程設計與教學現場互動的過程，提供學習者必要的認知發展與相關素養。徐綺穗 (2013) 指出在大學教育相當普及的今日，如何提升大學教育的品質成為最重要的課題，其中改善大學教學這一環經常被忽視。Brown和Atkins (1988) 認為有效的大學教學，需要教師對教授知識的內涵有清楚及深入的了解，且必須要能夠思考、分析與解決問題，對於教學方法能不斷地進行反思，妥善地組織想法和資訊，並為學生選擇核心的策略與學習材料。

許多學者透過教學行動研究，探討其在課程中的教學歷程與結果，如魏惠娟 (2007) 以行動研究探討「方案規劃」課程的教學行動研究過程，研究結果發現，經由多元創意的教學與評量策略，以及理論與實作循環的教學設計下，有助於提升學生在方案規劃的能力表現，以及達成既定的課程目標。徐綺穗 (2013) 則是探討「行動—反思」教學模式，對大學生學習成效、批判思考意向及學業情緒的影響，研究結果發現，「行動—反思」教學有助於師資生正向學業情緒和學習成效。

師資培育專業知能的實證研究如van den Boom等人 (2007) 發現結合師資生反思與同儕回饋，對於師資生的學習有所助益。Moran (2007) 讓師資生參與教學實務工作，在教學前學習學前教育的相關教學法，研究過程中引導師資生針對實務進行反思，研究結果有三項發現：一是師資生較能了解共同分擔團隊責任的價值與需求；二是藉由行

動中的反思，師資生對教學行為會進行自我調整；三是反思與實踐是使師資生提升專業知能的重要方法。王秀槐（2016）為結合大學師培生命教育課程之理論與實務，以協同教學的方式與中學教師共同進行課程設計與教學，透過不斷反思來改進教學，最後發現師資生在自我反思、教學實務與整合能力上有所增進。上述研究顯示，反思對認知學習有正向的功能，尤其是在師資培育方面。

在體驗學習的實證研究方面，Cantor（1997）總結在高等教育中使用體驗學習的相關研究，涵蓋各領域、各學科，為學生提供畢業後追求成功事業所需的能力。羅寶鳳與白亦方（2002）提出體驗學習理論可應用於九年一貫課程之教學策略，對於教材教法、教學取向、師資培育與在職訓練等皆提出了相關建議。研究者認為羅寶鳳與白亦方的研究仍有待具體落實。以上研究少見對於國小師資培育教學基本學科課程「國音及說話」的課程設計與實施進行深入探討者。

綜上所述，研究者認為國內、外關於「國音及說話」課程的教學模式尚未完整建立，因此，本研究以「體驗學習」為主要理論架構，設計並實施「國音及說話」課程。在課程中提供師資生真實體驗的機會，使師資生在不斷地體驗與反思中提升專業知能。在學術研究方面，具備發展「國音及說話」課程，並將理論與實務結合的重大意義；在教學實務方面，更是具有將理論落實於教學現場的重要價值。

參、研究方法

一、研究設計

研究者擔任「國音及說話」課程授課教師，為本課程具體規劃與實施者，為解決教學現場的問題，本研究採取行動研究法，希望對「國音及說話」課程教學方案之理論與實務提出具體的建議。此方法主要的

核心是教師既是行動者也是研究者，將行動與研究結合，進行時研究者須不斷反思與修正。Carr與Kemmis（1986）提出行動研究包括計畫（planning）、行動（action）、觀察（observing）、反思（reflecting）四個階段，從研究者的視角出發，本研究是針對「國音及說話」課程設計與實施進行以上四階段的行動研究。本研究以單一循環為主要研究方法，但在每次的教學活動中各為一次小循環，不斷地進行螺旋式上升。以一學期18週來安排，研究者以體驗學習為主要理論架構為「國音及說話」進行課程設計與實施，期望在課程中建構並提升師資生的專業知能。

從研究參與者的視角出發，則是針對理論與實務的結合進行具體經歷、反思觀察、抽象思維、主動驗證四階段連續過程的循環以獲得「國音及說話」專業知能的歷程。本研究希望研究者（教學者）與研究參與者（師資生）雙方透過不斷反思，共同建構出適合師資生的「國音及說話」課程。

二、研究參與者

本研究採便利取樣，研究參與者為修習研究者所開設「國音及說話」課程的國民小學教育學程師資生共43位，包括各系所大學部二年級以上（31位）與碩士班（12位）之師資生，涵蓋16個系所。本研究的「國音及說話」課程為國民小學教育學程「教學基本學科課程」的必修科目，乃師資生修習之師培課程中第一個學期的必修科目，亦為修習「教材教法與教學實習課程」前之先備課程。

三、研究工具

為了解「國音及說話」課程實施與師資生專業知能的發展情況，本研究主要以質化研究方法蒐集資料，針對研究問題進行深入討論。本研究將研究工具根據行動研究過程分為行動前、行動中、行動後三階段，分別為師資生資料表、課堂討論筆記、課後小作業、期末心得、回饋

單，以及學生學習成果導向問卷。

（一）行動前：問題診斷

以問題診斷為起點，透過「師資生資料表」了解師資生的先備知識與相關經驗，內容包括姓名、系級、年齡、曾修習之師培課程或口語表達相關課程等基本資料與相關問題。

（二）行動中：發展實施

為了解課程實施及師資生專業知能發展情形，蒐集在專業知能發展歷程中的相關資料，包括課堂討論筆記、課後小作業等。

（三）行動後：成效評估

為了解課程實施情形與師資生專業知能學習成效，蒐集對於課程行動研究的回饋與反思，以呈現行動研究的成果，包括師資生期末心得、回饋單與學生學習成果導向問卷。

1. 期末心得：採取結構化的方式呈現，包括以下內容：

（1）參與「國音及說話」課程前：先備知識、修課經驗、對課程的期待等。

（2）參與「國音及說話」課程中：學習經驗、印象最深刻的事、反思等。

（3）參與「國音及說話」課程後：啟示、收穫、建議等。

2. 回饋單：採取開放式的方式，請師資生自由陳述上課感想。

3. 學生學習成果導向問卷：此「學生學習成果導向問卷」，分由基本題與核心題兩大項目進行調查，附有「本課程的優點」、「對本課程的建議」、「修習本課程的心得與收穫」等開放式問題。

四、課程設計

本研究的「國音及說話」課程以Kolb（1984）的體驗學習循環（見前述圖1）為基礎，主要以師資生之體驗學習來進行18週，每週2小時的課程設計與實施。首先，應了解師資生的先備知識與特質，其次，要形

成師資生的專業知能，透過課程體驗產生經驗，接著運用所學之專業知能，最後為反思所學。

課程安排包括第1週的課程說明與分組；第2～16週的單元主題分別為：國音與國音學的意義、基本發音原理、語音的社會性等三大主題（為「專業知能的形成階段」），國音聲母、韻母、聲調、連音變調、輕重音、兒化韻等六大主題（為「專業知能的運用階段」）；第17～18週為期末成果展示（為「專業知能的反思階段」）。各階段檢核方式有課後小作業、測驗、課堂活動與期末成果展示等。其中，期末成果展示為各組進行5～10分鐘的相聲表演，需將各單元所學融入，由各組進行自評與互評，用以反思學習成效。專業知能的形成、運用與反思不僅在課程的前、中、後三期成為一個大循環；在各單元的教學過程中也同樣有專業知能的形成、運用與反思三階段的小循環。各單元的教學流程如圖2所示。

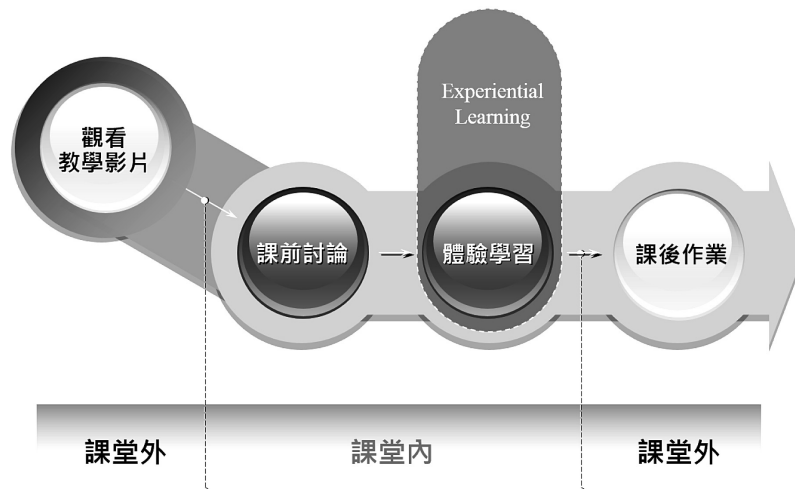


圖2 教學流程

本課程設計分為課堂外與課堂內兩個部分，課堂內的每個單元主要採取體驗學習的方式，課堂外則由教師協助師資生建立專業知能。以下就課堂外與課堂內分別說明之。

（一）課堂外

分為課前與課後兩階段，課前觀看教學影片，課後寫課後作業。

1. 觀看教學影片

此階段在Bloom、Engelhart、Frust、Hill與Krathwohl（1956）的認知目標中屬於較低層次的記憶與了解，因此，規劃重點在於促進師資生記憶、了解內容。教師先將教學內容錄製成10分鐘的影片並於課前上傳教學平臺，之後加上小測驗或問題讓師資生自我檢測學習成效。

2. 課後小作業

每單元結束後均有課後小作業，以幫助師資生複習所學並了解自身的學習情況。師資生需完成作業並上傳教學平臺，教師批改完後開放同學觀摩與分享，並於下次上課共同討論。

（二）課堂內

課堂教學活動傾向於「以學生為中心」的方式，在體驗學習中，教師的價值不在於單向式的傳授知識，而是在提供師資生體驗與反思的機會以提升專業知能。具體的操作方式說明如下：

1. 課前討論

首先共同討論課後小作業內容，接著由師資生提出自學時發現的問題，或由教師提供與本單元相關的問題供師資生思考。以上問題由小組成員共同討論，歸納意見後上臺發表。

2. 體驗學習

此為本研究之重點，包含體驗學習之具體經歷、反思觀察、抽象思維，最後到主動驗證四個階段，分別進行教學活動設計。以第5～6週「國音聲母介紹與練習」單元為例，說明體驗學習於課堂中實施的教學步驟。本單元之單元主題、教學目標、先備知識如表1所示：

表1

國音聲母課程說明

單元主題	國音聲母介紹與練習（第四節課，每節課50分鐘）
教學目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能理解國音聲母的意義。 2. 能精熟國音聲母發音部位與發音方法。 3. 能準確發出國音聲母的音。 4. 能講解國音聲母並使他人理解。
先備知識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 已了解國音聲母的意義、發音部位與發音方法。 2. 已觀看過教師錄製的線上課程（3-2國音聲母的分類）。 3. 已針對國音聲母發音部位與發音方法進行筆試檢核。 4. 已針對國音聲母的發音進行口試檢核。

此為本單元之第四節課，教學目標與先備知識如表1所示，授課時間為50分鐘，體驗學習於課堂中實施的教學步驟如下：

（1）具體經驗：約25分鐘

請師資生親自體驗該單元主題，直接透過感官體驗來學習。研究者將43位師資生按聲母類型分為ㄅㄆㄇㄏ、ㄉㄊㄋㄌ、ㄍㄎㄏ、ㄐㄑㄒ、ㄓㄔㄌ6組，每組負責一個主題，須討論內容整理重點，並製作出聲母小書，包括繪製口腔位置圖、說明發音部位與發音方法。小組成員先相互講解並補充彼此的聲母小書。待各組精熟負責的內容後派出一半同學輪流到各組講解；留下的同學在原位聽別組同學講解，同組師資生依次至各組教學並聽完全部的主題。此階段使師資生直接體驗教學者的角色。

（2）反思觀察：約10分鐘

請師資生對於前述體驗進行反思。師資生教學時必須思考該如何教才能讓對方聽懂。以此方式引導師資生主動展示成果，並思考以何種方式呈現才能達到教學目的。

（3）抽象思維：約10分鐘

讓師資生進一步釐清體驗活動的意義，經過概念化來建構知識。然後是分享活動，請大家說說自己聽到最好的內容，並說出原因。此階段

可使小組互評，最後鼓勵師資生發揮創意，根據各組分享彙整出創新且具體有效的教學方法。

(4) 主動驗證：約5分鐘

引導師資生將所建構的知識應用出來，並實際驗證所彙整出的具體有效教學方法。過程中師資生透過小組合作完成學習任務；教師巡視全班，若師資生有疑問則需當場解惑，務使師資生精熟主題並能具體操作與運用。之後再進入下一個單元，亦即另一個新的體驗循環。

五、資料處理與分析

本研究根據所蒐集的資料，分別編碼如表2所示：

表2

質性資料編碼說明

	資料名稱	資料編碼	說明
1	師資生資料表	資1	表示師資生1的資料表。
2	課後小作業	作1-1	表示師資生1第一次作業。第二次為作2-1，以下類推。
3	課堂討論筆記	筆1	表示第一組師資生所寫之課堂筆記。
4	期末心得	心1	表示師資生1的期末心得報告。
5	回饋單	回1	表示師資生1的回饋單。
6	學生學習成果導向問卷	問1	表示師資生1的問卷回答。

本研究質性資料分析方法是根據Strauss（1987）提出的三階段資料編碼方式，亦即「開放性譯碼」（open coding）、「主軸譯碼」（axial coding）、「選擇性譯碼」（selective coding）。先將資料加以分類、歸納，從中發現意義主軸，在持續比較的過程中，逐漸出現質性資料分析的主題，最後根據各個主題進行探討。

由於研究者身兼教學者，因此採用資料的三角驗證（data triangulation）來提高本研究的客觀性，亦即盡量從不同的人、事、時、地等蒐集資料，比對其中所描述的對象，驗證資料間的一致性。

肆、研究結果

本研究依據體驗學習理論設計並實施「國音及說話」課程，主要的模式為「具體經驗、反思觀察、抽象思維、主動驗證」四階段，透過各階段的反思後進入新的循環。以下分就師資生參與課程的時間順序，透過閱讀和分析師資生對各項教學活動的回饋與心得來探討分析課程實施情況與結果。

一、師資生參與課程前

師資生在參與本課程之前，先備知識多為中、小學學習注音符號的經驗或是教師的叮嚀。在聲調的發音方面，較多師資生談到三聲，如「三聲在句尾的時候要發全上」、「高中老師教我們三聲在句尾的時候要發全上」（心31）。在注音符號的學習方面，如「老師在前面教注音的筆順和發音，我們在臺下重複著老師的指令」（心63）。

對課程的理解方面，認為這是一門既艱澀又理論的課程，如「一開始對於國音這堂課的印象是很死板嚴肅的」（心44）、「一開始看到國音學的時候感覺是一門很硬的課，雖然系上學長姐也說過就想說中文版的語音學」（心34）、「修課之前，感覺國音及說話的課程會很重、艱深難懂，需要背一大堆的東西」（心09）。在對課程的期待方面，師資生多希望能夠在修完課後改進自己的發音，變得字正腔圓，如：

複習以前學過的注音，學習如何字正腔圓的說話。（心13）

當初對於這堂課的期待是希望可以更加了解自己本身的發音是否圓滿無缺、讀音是否正確無訛，若沒有達到標準則能夠透過老師的專業來學習到修正的技巧。（心28）

師資生更進一步希望在糾正自己的發音之餘，在未來能運用在教學上，如：

期待自己能夠字正腔圓、知道如何教國小的孩子們國音。(心32)

期許自己重視自己的發音正確與否後才能教導小朋友們良好的學習。(心12)

由上述可見師資生期望在理論之外，更能實際運用於糾正自己與他人的發音。黃河源(2010)、Korthagen(2010)、Nuthall(2004)認為理論與實務之間存在落差，如何將理論知識運用在真實教學中是件極為重要的事，因此，師資生對於本課程的期待便不只是理論，更在於能夠具體運用。

二、師資生參與課程後

在體驗學習中，教師的價值在於提供師資生體驗與反思的機會，使師資生將體驗轉化為知識並加以實踐(Kolb, 1984)。研究者根據所蒐集的資料來分析以體驗與反思為主的課程模式與師資生參與體驗學習課程後的認知發展情形，以下針對量化資料與質性資料分述之：

(一) 量化資料

本課程於期末學生學習成果導向問卷的總平均分數為4.74(李克特五點量表，標準差為0.09)，換算成百分制為94.8分。本問卷共10題，由教師自行於課前勾選，研究者將之分為理論、實務、應用、思考等四個面向。問卷為學習者參與課程後的自我評價，以「能獲得」、「能學到」、「能提升」、「能激發」、「能增進」四個面向的專業知能作為題目，以呈現師資生參與本課程後在四個面向專業知能的提升情況與學習成果(如表3所示)。

表3

「國音及說話」學生學習成果導向問卷結果

面向	平均值	標準差
理論	4.77	0.42
實務	4.67	0.51
應用	4.65	0.52
思考	4.60	0.58

(二) 質性資料

1. 愉快的課堂氣氛有利於學習

本研究在課堂中利用各種方式製造愉快的課堂氣氛來引發興趣，包括影片、圖片、小組討論等。師資生對於這些教學活動有深刻的印象並認為有助於學習，如：

老師用許多有趣的影片和圖片，以及許多有趣好懂的方式，讓我不用死背還讓早八精彩地不會打瞌睡。（回1）

老師雖是字正腔圓的講著，但內容卻是豐富又幽默，以鳥翼、超人包裝語調，以有趣的影片引起動機，以小組競賽的刺激來訓練國音，像之前的講廢話大賽，除了上臺的人要一直腦力激盪下一句話，還會訓練到國語發音。（心44）

老師爾偶會來個小組內到班上的小競賽，順口溜比賽、相聲比賽、說廢話比賽等非常有趣，也應證了杜威的「做中學」真正可以學以所用，以及激發學生的熱情。（心12）

師資生對於愉快的課堂氣氛的看法如下：

一堂成功的課就是學生能夠快樂的自主學習，而這堂課我可以看到每個人都積極的討論與上臺發表，每個人也都展露出燦爛的笑容。（心44）

從小活動能實際去運用跟思考發音，而且老師也總是給我們很多鼓勵，學習起來沒有壓力也很開心。（心28）

以上研究結果與徐綺穗（2013）提出「行動—反思」中的教學氣氛有助於師資生提升學習興趣與學習成效的研究結果大致相符。

2. 充分的支持與時間可供體驗以促進學習

本研究在課堂上提供師資生小組討論的機會，或由教師提供若干題目讓師資生思考。先由師資生分組討論，共同找出答案，並於課堂上發表。如第一單元「什麼是國音學」，研究者提供師資生分組討論的問題之一：「您認為發音可以模仿嗎？請舉例」。師資生由自身的經驗出發，共同討論與分享，對於此問題，師資生的答案多是肯定的，並舉例說明，如「嬰兒藉由模仿父母說話學語言」（筆T4）、「像是學英文時，模仿老師的發音方式，或是看CNN/BBC模仿口音」（筆T6）、「有時候看了一些中國戲劇，會不自覺變成劇中人物的口音」（筆T8）等。對於小組討論的看法，師資生認為：

跟同學互相討論的過程中，互相交換意見覺得是很棒的一個過程。（心31）

喜歡小組討論的那些問題，有些是我從來沒有思考過的，也從別組的同學分享中得到不同的看法與想法。（心09）

藉由老師讓我們小組討論的題目裡思考了許多方面的問題，並且也能知道大家對問題的想法與意見。（心25）

此外，師資生認為教師能透過各項教學活動給予支持與鼓勵，也能促進學習，如：

在前幾次寫小作業的時候，隔週老師都會介紹寫得很好的同學的作業，那時候只要有被放出來，我就會很開心有一種被鼓勵的感覺，回去也會更用心寫，希望下次能再被老師放出來。（心28）

在每次上課前老師讓寫得好的同學上去分享，我都能學到更多，可以從中吸收一些教學方法，真的很有幫助！還有每次上課時的一些題目都讓我們腦力激盪了一翻。（心22）

其中一位師資生對於多元的學習活動更提出了自己的看法：

老師給我們看了許多相聲和說話的例子，就是為了讓我們能透過多聽取別人的說話方式，再檢視自己的講法，可以很明顯的看出差別，予以訂正。老師的上課方式也十分活潑、用心，常常準備活動，讓大家上前說話，並有獎品供勉勵。議題探討時，對各組的回覆進行回饋，達到同質競爭的成效，帶動大家對課程的參與性。（心09）

他認為除了能引起學習興趣之外，還能促進學習。此處與Merriënboer（2007）結合反思與同儕回饋有助於學習的研究結果相符。

3. 透過課程中的體驗學習獲得成長

師資生認為在參與課程後能透過體驗學習以精熟教學內容並學以致用，如「（老師）不拘泥課本上的專有名詞，把它轉化成我們生活周遭相關的經驗」（心12）、「除了課本上的知識吸收外，也用嘴巴來實際練習各種發音技巧和聲音的辨別」（心15）、「有許多發表口語技巧的機會，能實際去運用國音所學之知識」（問12）。並且認為繪製聲母小書「讓我格外有收穫，對於聲母的發音部位和方法亦更加熟悉」（心63）。除實際體驗外，更進一步能達到主動驗證。此驗證不僅是用以糾正自己的發音，也試著思考如何教導他人。前者如：

印象最深刻的是繞口令，文字總是充滿趣味，在朗讀的過程中可以練習如何把每個字說清楚並重新檢視自己說話的狀況，尤其在學過不同韻母之後更會注意自己的發音是否正確。（心13）

後者如「了解了各國的發音方式究竟不同在哪，發聲該如何向他人說明等」（心03）。

老師透過叫我們親自畫圖認識發音各部位，讓我現今對於注音符號的發音部位更加印象深刻，也更容易教導低年級的小朋友如何發出正確的注音符號。（心02）

由上述資料得知，師資生認為體驗學習能使其精熟課程內容逐漸成長，也同時印證Kolb（1984）所說的體驗學習是螺旋上升的過程，而所有的學習均為新的學習階段，亦即在前一階段的學習成果之上，進入下一階段的體驗學習。

4. 獲得足夠的能力以分析自身體驗

本課程的主要目的在於使師資生能字正腔圓地發音，並掌握各種口語表達技巧。而師資生透過體驗學習獲得了專業知識並進一步能分析自身體驗，如「我本來ㄉ、ㄍ不分，但在真正體驗後可以發出正確的音來了」（筆T7）、「我的發音雖然還不是那麼的標準，但現在講話都會開始注意一些音的唸法了」（心05）、「上過國音學之後就可以更了解國音發音的原理，糾正別人之餘也可以教朋友該如何正確發出對的發音」（心34）。師資生透過具體經驗，能進一步學會反思，並逐步建構知識，最後進行主動驗證。

本課程能訓練我這個師資生對於國音學的了解，以往從來都不知道注音為何而來？也不知道如何教學生注音及糾正學生發音的教學技巧。上完這堂課之後收穫真的非常豐富，對於每個注音的發音、音調和說話的方式上長了許多知識和理論基礎。（問1）

以及

上過課才了解每一個注音符號的發音方式、聲調調值等等從前

沒有注意到的原理之後，我時常會在課堂上有種恍然大悟的感覺，且也學習到可以如何循序漸進地教小學生國語發音，糾正自己又學會教學技巧。（心28）

除了分析自身體驗外，更具備分析自我與他人表現的能力，如於課堂舉辦朗讀比賽、讀稿競賽、說廢話比賽、相聲表演等成果展示活動。並採取期末小組自評與互評等方式，由小組成員共同討論分數及文字回饋。對於這些教學活動，師資生的看法如下：

課堂上的小組討論、報告、口語練習和老師講解、補充，都讓我收穫滿滿。此外，還有許多能讓學生發揮、想像的空間，都能讓我們去思考如果以後成為一名教師可以設計怎麼樣的課程內容與活動，透過分享與建議能讓我們增進自己的視野，還有思維。（心43）

此研究藉由體驗與反思有助於師資生自我調整與提升專業知能，與 Moran（2007）的研究結果大致相符。

綜上所述，本研究所建立的體驗與反思為主的模式，提供了愉快的課堂氣氛、充分的支持與時間以促進學習，透過體驗學習獲得成長，並具備足夠的能力來分析自身體驗，有助於提升師資生的專業知能。這樣的課程在教師角色方面，除了是資訊提供者之外，也是示範者、聆聽者、引導者、合作研究者，透過與學習者的互動一同成長。

伍、教學省思

本研究之教學實踐主要是運用體驗學習理論於國小師培專業科目，「國音及說話」課程是研究者於103學年度至今每年均開設的課程。在過程中師資生於課堂上或課後的反應與回饋均提供了相當大的幫助，從累積的授課經驗與實施成果中不斷反思與修正，逐步建立了本研究之教

學模式。在此期間，研究者曾榮獲105學年度教學優良教師，並以本課程進行公開授課。

回顧本課程教學模式之建構歷程，以及前述研究結果，並與先前的教學目標相互對照，研究者關心的問題有二：師資生能否透過此課程在實際演練中字正腔圓地發音？師資生能否透過體驗來了解說話本質並掌握各種口語表達技巧？且希望能使師資生在不斷地體驗與反思中成長。本研究將課程分為三個階段，包括專業知能的形成階段、專業知能的運用階段，以及專業知能的反思階段。在第二階段研究者開始讓師資生上臺進行10分鐘的主題報告（國音聲母、韻母、聲調、連音變調、輕重音、兒化韻），目的在於讓師資生學習如何擷取教學重點，並清楚地表達自己的想法。

研究者的教學歷程可分為兩個大循環：教學模式初步建立時期（103~104學年度）及教學模式修正與鞏固時期（105~106學年度），如前文提及的聲母小書製作活動，聲母共有六大主題（ㄅㄆㄇㄏ、ㄉㄊㄋㄌ、ㄍㄎㄏ、ㄐㄑㄒ、ㄓㄔㄕ、ㄖㄗㄘ），在教學模式初步建立時期（亦即教學歷程的第一次大循環）只請師資生製作該組負責的主題，如ㄅㄆㄇㄏ，但師資生反應僅精熟六大主題之一並不足夠，因此在第二次大循環中將此活動調整為在課堂上製作完成該組負責的主題，課後則須完成其餘五個主題，才能真正完全精熟聲母的六大主題。至於每次教學的小循環，就本次研究而言，在聲母教學之後為韻母教學，原本設計讓師資生在小組主題報告後繪製口腔舌位圖（模式同前文提及的聲母小書製作，在小組討論後進行體驗），但在過程中發現師資生對於複韻母和聲隨韻母的舌位移動不夠熟悉，因此修正為以個人為單位，跟著老師繪製，親身體驗舌位的移動過程，如複韻母ㄚ，起音是ㄚ，收音是一，要能完整發出ㄚ的音需先發出ㄚ，再移動至一，舌位由低而高，舌頭由中間往前，唇形先略圓而後展。師資生在親身體驗後更能精熟。

在工作量方面，由於參與本研究的師資生有43位，教師對於課程需

不斷進行反思與修正，從錄製教學影片、準備課前思考問題、規劃體驗學習各階段的活動、安排課後小作業，以及隨時注意每位師資生的反應與回饋，無論是課堂上的觀察或是作業的批改，教師在實施課程時均需花費相當的時間與心力。雖然如此，但在實施後看到了師資生的改變，也證實了Dewey（1938）提出的經驗加上反思等於學習。研究者期望每次的教學都能有所成長，而對於未來的課程設計與實施，將於後文「教學建議」中舉例說明。

陸、結論與建議

本研究採取教學者即研究者的行動研究法，研究目的為探討「國音及說話」以體驗與反思為主的課程設計與實施，以及了解師資生參與此課程的專業知能發展情形。研究結果發現，師資生透過體驗學習獲得成長、愉快的課堂氣氛有利於學習、充分的支持與時間可促進學習、培養足夠的能力以分析自身體驗。以下分為結論與建議加以闡述：

一、結論

本研究最大的特色與價值在於並非僅僅是理論的講述，而是嘗試運用體驗學習的方式，建立以實踐為主的「國音及說話」教學模式，並了解師資生專業知能的發展情況，以下就此兩方面分述之。

（一）建立以體驗與反思為主的「國音及說話」課程教學模式

此處結合理論與實務課程設計與實踐，不僅使師資生建立國音學的理論知識，更引導師資生進行體驗活動。使師資生能結合國音學理論與相關體驗活動，轉化為本身的專業知能，此一模式乃本研究依本身條件與教學場域發展的課程，後續將在不斷嘗試中持續精進與完善此課程教學模式。本研究乃以具體經歷、反思觀察、抽象思維、主動驗證四個階段的「體驗學習」為主要理論架構，設計並實施「國音及說話」課程，

其主要目的在於讓師資生透過體驗學習的歷程，結合經驗與知識，獲得並運用專業知能。

（二）師資生在參與「國音及說話」課程後，專業知能逐漸成長

本研究的「國音及說話」課程，每週2小時，共18週，將專業知能的發展按時間先後分為形成階段、運用階段與反思階段。主要目的在於解決教學現場的問題，以師資生的學習為主，以培養並提升其專業知能為目的。研究者對於「國音及說話」課程進行新的探索，結合理論與實務，使師資生在本課程中透過不斷體驗與反思的歷程，逐漸提升專業知能。

二、建議

（一）教學建議

本研究除了提供師資生體驗學習的機會之外，也希望能營造愉快的課堂氣氛，給予充分的支持與時間，培養師資生具備足夠的能力，從過程中感受體驗學習。在實施測驗與作業方面，未來可進行發音與口語表達的前測、後測，以國家級的檢定標準—教育部對外華語教學能力認證考試「華語口語與表達」試題來施測，¹ 針對前測結果進行分析，並給予回饋，再施以後測並對照兩者以具體了解師資生的番音及口語表達的

¹ 試題結構包括：（1）單音節辨讀15%—辨讀單音節字30個，測驗目標為華語單音節聲、韻、調之發音準確度；（2）雙音節詞語連讀15%—雙音節詞語連讀15個，測試雙音節詞語中的連音變調、輕重音、輕聲、兒化詞合音呈現；（3）短句朗讀20%—短句朗讀10句，測試句子中的輕重音、抑揚頓挫、語法、語氣詞（句尾）、語調及流暢度等適切表達；（4）短文朗讀25%—150~200字，測試文章中語詞、語句停頓、連貫，以及語調、語氣、整體語感之表現；（5）短述25%—時間以3分鐘為限，考核整體語言之語感、語速、語流與自然熟練程度。說話的語音清晰、咬字明朗、輕重緩急、有無贅詞停頓、節奏有致等，以及語言表達之整體情況。此為臺灣當前測試發音與口語表達的國家級檢定。參考自教育部國際及兩岸教育司https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=D6C383FCEBE5343C&sms=EA01A381F204F203&s=FC83587E76C670F7。

發展情形。此外，小作業中的口腔舌位圖，現階段只請師資生繪製並標示發音部位，未來可對此項作業給予4等第的評分與回饋，如3分為能畫出口腔各部位並完整標出所有發音部位的名稱，2分為能完整畫出口腔各部位並標出主要發音部位的名稱，1分為僅畫出口腔輪廓但未加標示，0分為未作答。並計算平均數與標準差，以具體了解師資生對此教學內容的精熟程度。若能對於各項小作業進行量化分析，更能與質性資料相互印證。

本研究在課程實施過程中發現，透過教學者有系統地引導師資生進行體驗與反思的過程中，師資生逐步建構自己的知識，最後能主動運用並驗證前述知識。為促進師資生有足夠的能力分析並反思自我的體驗歷程，於期末成果展示時請師資生自評與互評，未來教學時可思考是否有更周詳的方式，如於每次活動後均進行自評與互評，教師並據此提供回饋。

（二）研究建議

本研究按照計畫、行動、觀察、反思四個步驟進行，依據每一次循環的反思結果進行修正與檢討，所蒐集的資料多為師資生體驗學習前後的資料與研究者個人的反思等質性資料。

未來在研究資料蒐集方面，建議可進行完整課堂錄影，以記錄更完整之教學過程；或可徵求自願者接受訪談，以深入了解師資生的想法。在研究成果評估方面，本研究所依據的質性資料為師資生的回饋、心得及研究者的研究論文產出，未來可邀請專家學者對此研究進行評估，以達驗證之效。在研究成果展現方面，建議可建立教師研究社群，強化師資培育課程的橫向聯繫與垂直聯繫，可舉辦相關課程教學實踐研究分享會，邀請校內、外開設師培「國音及說話」或相關課程之授課教師們共同參與，希望能集思廣益，完善課程設計與實施。最終希望能夠改善實務、修正理論、激發共鳴與對話。

研究者希望在「國音及說話」課程中提供教師引導、正向學習、同儕支持等活動，藉由師生交互作用，真正使理論在實踐中充分展現。本

研究最大的目標與價值在於並非僅僅是理論的講述，而是嘗試運用體驗學習的方式，建立以實踐為主的「國音及說話」課程模式，並了解師資生專業知能的發展情況。透過行動研究來解決教學現場的問題，希望完善「國音及說話」課程的設計與實施，進而提高師資培育實務性課程中教與學的效果。激發校內、外開設相關課程的教師之共鳴與對話，並提供師培中心開設此類課程之參考。

參考文獻

- 王秀槐（2016）。生命教育合奏曲—大學與中學教師合作規劃與實施師資培育生命教育課程之行動研究。《生命教育研究》，8（2），75-12。
- [Wang, H.-H. (2016). Teachers and students meet at the crossroads of life predicaments: Planning and implementation of a themed unit in a life education course in teacher education. *The Journal of Life Education*, 8(2), 75-12.]
- 吳清山、林天祐（2004）。體驗學習。《教育研究月刊》，126，151-152。
- [Wu, Q.-S., & Lin, T.-Y. (2004). Experiential learning. *Journal of Education Research*, 126, 151-152.]
- 徐綺穗（2013）。行動—反思教學及其在大學教育實習課程的應用。《課程與教學季刊》，16（3），219-254。
- [Xu, Q.-S. (2013). The “Action-Reflection” teaching and its applications in a teaching practicum course. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 219-254.]
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/70/pta_2340_1949599_22688.pdf
- [National Academy for Educational Research. (2014). *National basic education curriculum development proposal*. Retrieved from https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/70/pta_2340_1949599_22688.pdf]
- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133>
- [Ministry of Education. (2013). *The implementation points of teacher pre-vocational education courses and credit checklist*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133>]
- 黃源河（2010）。融合斷裂：搭起師資培育理論與實務鴻溝的橋樑。《當代教育研究》，18（4），1-40。
- [Huang, H.-Y. (2010). Fixing the glitch: Bridging the gap between theory and practice in teacher education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 18(4), 1-40.]
- 黃嘉莉、武佳滢（2015）。我國教育實習學生知覺教師專業知能習得、運用與重要之研究。《教育科學研究期刊》，60（2），1-32。
- [Huang, J.-L., & Wu, J.-Y. (2015). Student teacher perception of teacher education and professional knowledge acquisition, use, and importance in Taiwan. *Journal of*

Research in Education Science, 60(2), 1-32.]

楊朝祥 (2007)。師資培育是教育成功的基石。取自<http://www.npf.org.tw/post/2/1589>

[Yang, C.-X. (2007). *Teacher development is the cornerstone of the success of education*. Retrieved from <http://www.npf.org.tw/post/2/1589>]

魏惠娟 (2007)。「方案規劃」的創意教學設計與實施之行動研究。《課程與教學季刊》，10 (4)，63-84。

[Wei, H.-J. (2007). An action research of teaching creatively design of program planning. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 10(4), 63-84.]

羅寶鳳、白亦方 (2002)。經驗學習理論在九年一貫課程教學策略上的應用。《課程與教學季刊》，5 (4)，89-106。

[Luo, B.-F., & Bai, Y.-F. (2002). The application of experiential learning theory in the teaching strategy of nine-year curriculum reform. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 5(4), 89-106.]

Johnson, A. P. (2006)。行動研究導論 (朱仲謀，譯)。臺北市：五南。(原著出版於2005年)

[Johnson, A. P. (2006). *A short guide to action research* (C.-M. Chu, Trans.). Taipei, Taiwan: Wunan. (Original work published 2005)]

Atwater, M. M., & Riley, J. P. (1993). Multicultural science education: Perspective, definitions, and research agenda. *Science Education*, 77(6), 661-668. doi:10.1002/sce.3730770609

Banks, J. A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Frust, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Handbook 1: Cognitive domain)*. New York, NY: Longman.

Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London, UK: Methuen.

Burnard, P. (1991). *Experiential learning in action*. Aldershot, UK: Avebury.

- Cantor, J. A. (1997). *Experiential learning in higher education: Linking classroom and community*. Washington, DC: The George Washington University.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*. London, UK: Falmer Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on "Reflective Practice"*. Retrieved from [https://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](https://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf)
- Ingvarson, L. (2005). Teaching standards: Foundations for professional development reform. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental change: International handbook of educational change* (pp. 336-361). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(1), 98-106. doi:10.1016/j.tate.2009.05.001
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23*(4), 418-431. doi:10.1016/j.tate.2006.12.008
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review, 74*(3), 273-306.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-23.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited

reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17(5), 532-548. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.003

Verma, G. K., & Sheu, J.-J. (2002). Teacher education: Challenges for the third millennium. *Journal of Educational Science*, 2(1), 24-34.

Effectiveness of Experiential and Reflective Learning on Teacher Training Courses for Teaching Elementary Chinese Phonology and Speech

Ching-Lan Chang*

Abstract

“Chinese phonology and speech” is a compulsory course of basic teaching disciplines for all preservice elementary teachers. The course content includes theory of Chinese phonology and speaking practice. The researchers found that teachers at the teaching site tend to value more on theory than practice and few studies have focused on exploring the course and relevant teaching practice. To facilitate integration of theory and practice of Chinese phonology and speech, this study blended experiential learning into the training course by adopting a course design that incorporated experience and reflection in the implementation of Chinese phonology and speech training course while exploring the participating preservice teachers’ development of professional competencies. This study adopted an action research design and recruited 43 preservice elementary teachers who attended the Chinese phonology and speech course in a university in northern Taiwan. The participants’ learning profiles, including assignments, feedback sheets, work reports, and questionnaire responses, were analyzed. The results revealed the following: (a) Establishing a Chinese phonology and speech teaching model based on experience and reflection, including watching films, in-class discussion, experiential learning, and assignments helps the

* Ching-Lan Chang: Assistant Professor, Department of Language and Creative Writing, National Taipei University of Education
E-mail: jinlanc@mail.ntue.edu.tw
Manuscript received: 2018.07.26; Accept: 2019.02.14

participants foster, use, and reflect on their professional competencies. (b) Both qualitative and quantitative data showed that the preservice teachers developed increasing professional competencies after completing the training course for teaching Chinese phonology and speech. Therefore, the proposed teaching model can be employed to promote the creation of innovative teaching models for Chinese phonology and speech, thereby improving the teaching and learning effectiveness of practice courses for teacher training.

Keywords: action research, teacher education, Chinese phonology and speech, curriculum design, experiential learning