

台東縣弱勢學童學習輔導現況調查

壹、研究背景與目的

弱勢學生學業成就低落，在國內外均是一個普遍的問題。(Nicholson, 1997; Washington, 2001; 巫有鎰, 1999; 張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大璋, 1997; 楊肅棟, 1997) 國內在預防弱勢學生可能遭遇的學習問題，以及解決低成就學生已遭遇的學習困難上，教育部、局主要的具體作為就是「提供課後學習輔導方案」。政府每年在「課後學習輔導」挹注相當龐大的教育經費，以台東縣為例，93 年度就投入四千多萬的經費在中小學的課後學習輔導（台東縣教育局學管課陳紋螢老師，傳真溝通，民 93 年 12 月 8 日）。唯政府雖投入了大量的經費來推行課後學習輔導方案（以下簡稱課輔），但對方案執行的評估，通常僅止於「有沒有做？」的層次，亦即，政府關切的是，學校拿了經費，有沒有執行課輔，至於課輔措施究竟是怎麼執行的？有沒有成效？效益如何？…等，則不是方案評估的重點。對一個方案若缺少系統性評估，我們如何知道政府的投資是否值得？我們如何根據執行的經驗，修正或提出更可行的課輔措施與模式？鑑於此，研究者與台東縣教育局合作，試圖系統性地瞭解台東縣課輔措施的現況與效益，研究者最核心的目的是透過對課輔現況的瞭解，提出一套可行的課輔模式。

以上是本研究背景的初步說明，接著研究者擬整理國內外文獻，說明課輔的重要性，再進一步說明本研究為什麼要進行課輔現況的調查。

一、補救教學能使弱勢學生脫離惡性循環的枷鎖

對弱勢學童的照顧，國內外有許多國家主要是以提供補償教育（compensatory educational）來彌補弱勢學童的學習劣勢，補償教育的對象大多以「經濟不利」和「少數族群」學童為主。在國內，「課後學習輔導」政策就是強調以增加額外的學習時間，來減少學習不利因素，其中，對已發生學習困難的低成就兒童提供補救教學，則是最被強調的一個概念，課後學習輔導雖然不等同於補救教學，然補救教學卻是最重要的一部份，因此，以下將從補救教學的觀點闡述課輔措施的重要性。

補救教學是使弱勢學生脫離惡性循環的重要途徑。許多研究指出，早期的補救教學不僅能夠使低成就學童趕上一般兒童能力水準（Pikulski, 1994; Torgesen, 2000; Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller, Conway, & Rose, 2001; 陳淑麗, 2004），同時也是避免學習困難學生與一般學童的差距隨著年齡逐漸加大的唯一方式。Stanvioch（1986）就指出，早期有閱讀困難的學童，他們的閱讀困難，會隨著年齡的增加，與一般學童的差距愈來愈大，這就是經濟學上所謂的馬太效應（the Matthew effect; 貧者益貧，富者益富的現象）。當差距增加時，介入的難度與成本都會增加，因此，早期提供補救教學，不僅

能避免學生因為長期的學習挫折，帶來的學習無助與馬太效應，同時也能降低介入成本。

透過補救教學弭平弱勢學童成就上的落差，能帶來什麼效益呢？對弱勢學生來說，最大的效益就是能使他們有機會脫離貧困的惡性循環，許多研究顯示，教育機會是造成社會階層流動的機會（黃毅志，2002）；對社會來說，補救教學可能具有長期的經濟和社會成本效益，從教育成本來看，有許多研究發現，低成就學童早期的學習困難若能獲得協助，能降低特殊教育服務人數，並有效節省教育成本（Shanahan & Barr, 1995；陳淑麗，2004），陳淑麗（2004）對原住民低成就學童補救教學的研究就發現，早期的補救教學能降低轉介特教鑑定的人數，且補救成本低於特教鑑定的成本，這個結果顯示，補救教育是具有經濟效益的；再從社會成本來看，國外有研究指出，早期的介入方案會帶來很高的效益，例如一個有名的 **Perry Preschool Project** 追蹤他們的樣本到成人，結果發現他們的學生在藥物、酒精濫用以及犯罪、未婚懷孕等都明顯的降低（Shanahan & Barr, 1995）。另有學者估計在學前階段的啟蒙教育每花美金一元，將會在未來的留級、犯罪或社會福等工作上省下七美元（Berk, 1996）。這些研究顯示，早期的教育投資，有很高的效益。

二、有補救教學需求的人數眾多

一個措施的重要與否，與需求有關，需求的人數越多，重要性越高。國內外的補救教學，大多以「弱勢族群」或「低成就學生」為服務對象。本研究弱勢族群指的是文化、家庭、社經不利及身心障礙的群體，他們比較容易成為學習困難的高危險群，因此，從預防的觀點來看，弱勢族群需要的是預防性的學習支援；低成就指的是已經發生學習困難的學生，因此需要的是補救性的學習支援。這兩種層次的學習支援，在普通教育系統都有存在的必要性。其中，「弱勢族群」需求較不易推估，如果以較嚴格的定義，界定常態分配最後的 15% 為低成就的操作標準（35 人的班上有 5 人為低成就），則國內中小學階段就學人數 2840460（教育部，2005），就有高達四十二萬學生有補救教學的需求，每年級約五萬人，如果再加入弱勢族群的補救預防，則補救需求人數會更多，這麼多的學生有補救教學的需求，更顯示補救教學確實是一個需要政府關注，也需要投入研究的領域。

三、政府已經投注大量的經費做補救教學，但缺少成效的評估

補救教學的理念，是根據差異原則，透過提供積極的介入幫助教育上的弱勢者彌補他們與一般群體的差異（引自洪麗瑜，2000），國內從民國 80 年開始，政府就陸續推展各類的補救教學方案，政府每年投注在補救教學的經費也十分可觀，唯政府雖投入了大量的經費來推行補救教學措施，但政府卻都沒有做過全面及系統性的評估。

我們的教育行政單位目前比較重視「服務量」，教育部 2005-2008 教育施政主軸的施政目標中，對弱勢學生學習的具體目標，只列舉「提昇接受補救教學人數比率」以及「提昇師生滿意度」兩項指標（教育部，2004），可見我們的教育行政單位，施政績效強調的是「量」而不是「成效」。

一個重要的教育措施，如果沒有後續的成效評估，所帶來的限制就是無法累積經驗作為下一步教育決策的基礎，因此，即使國外的實徵研究已顯示補救教育措施具有效益，國內目前缺少評估機制的補救教學措施，其效益恐會大打折扣。基於此，研究者認為，建立補救教學的成效指標是很重要的，這樣，我們才能知道補救教學到底有沒有效果。

相對而言，我們發現國外在推行補救教學方案時，是重視成效的，他們不僅重視短期的介入成效，同時也會有許多的後續研究追蹤長期的效果，例如美國 1965 年的「啟蒙教育」（Head Start）、1981 年「教育整合與改進法案第一章」（Chapter I of the Education Consolidation and Improvement Act）以及「閱讀復甦方案」（Reading Recovery）等方案，不論是實施的內涵、短期成效、甚或長期的效益，都有豐富的研究在做系統的評估（Allington & McGill-Franzen, 1989; Shanahan & Barr, 1995; Lee, Brooks-Gunn, Schnur, & Liaw, 1990; Pikulski, 1994; Wasik & Slavin, 1993）。反觀國內，就研究者與國小接觸的經驗，發現普通教育的課後補救教學大多停留在寫回家作業或者寫評量的層次上，並沒有系統性的教導，其安親班的功能大於補救教學的功能。除了指導回家作業，對於低成就的學生，有的老師會再針對有困難的部分再教一次，或降低教材難度進行補救，但無論哪一種類型，除了段考成績，都沒有發展能比較前後差異的成效指標，也許不同的補救型態，有不同的成效，但這些比較性的資料，都必須透過發展共通的成效指標才能看得到。

政府已經投注大量的經費做補救教學，但如果我們希望看到補救教學措施的效益，我們應該學習國外的經驗，透過研究，系統性的評估成效，以及系統的發展有效的教材、方法、補救模式與成效指標。透過成效評估，再回頭修正教材、方法、補救模式，循環不已。其中所有的教育或教學的決策，都是有實證依據為本的。亦即，研究者以為，國內應該推展以證據為基礎（Evidence-based）的補救教學模式，讓教育決策與教學的目標，與學術研究的證據結合，讓教育實務有清楚的理論架構基礎，這樣才能最有效的運用有限的教育資源。

四、現況調查的重要性

要達成上述的目標，必須先對國內補救教學的現況有一些基礎的瞭解，才能知道研發教材或發展成效指標，要往哪裡走，但目前我們對國內課輔現況的瞭解十分有限，

因此，研究者認為，我們應該先有一些質性的調查訪談研究，先釐清國內整體課輔措施的現況，包括課輔在做些什麼？可區分為哪些類型？目標與執行間是否有落差？如何選取參與學生？運用哪些教材？師資的訓練、意願與信念？有哪些困難與需求？

為什麼要調查這些實況呢？例如，假設我們已經有了良好的補救教學成效指標，發現A、B、C、D四校成效不彰，E、F、G、H成效良好，若無之前的質性現況調查，我們也無法判斷，什麼導致失敗，什麼導致成功。唯有對實況有清楚的了解，我們才能釐清介入與成效間的關係。

五、一般低成就兒童補救教學的相關研究有限

提到補救教學，容易給人一個印象—乃教育單位對身心障礙兒童的教學作為。的確有許多補救教學的研究是對身心障礙兒童，尤其是學習障礙及智能障礙兒童而做的（王瓊珠，2003，2004；洪麗瑜，2003；胡永崇，2005；陳淑麗、曾世杰，2005）。但是本研究的目標群體--「低成就兒童」，是指所有學習成就落後的兒童，不論其落後原因為文化家族不利或各種身心障礙，均為本研究實驗教學的對象。這種不分類，先教再說的作法，可避免長時間的鑑定過程造成兒童受教權的損害，或延誤了最佳的早期介入時機。

國內目前投入了大量的經費在做不分類低成就兒童的補救教學（或課輔），但有關這方面補救教學的實徵研究卻不多，大部分是教學研究，且多為以較小的樣本，探究可行的補救教學方法的研究（吳昌吉，1995；邱明秀，2003；陳淑麗，2004；黃燦煌，2002；曾望超，2003；曾琬淑，1994；張新仁、邱上真、李素慧，2000；游慧美、孟瑛如，1998），較少出現檢驗政策或結合補救教學政策系統性地發展補救教學方法的實驗研究。

在檢驗政策方面的研究，國內唯一一個較有系統的研究是民國87年邱上真主持的國科會整合型計畫，這個計畫分別從資賦優異、一般與身心障礙等三類學生族群，系統地整理國內補救教學措施的現況。然，此計畫雖然報導了政府對各類學生提供了哪些補救教學措施，也分別從行政人員、教師或學生等各種對象，分析他們的困難和需求，但此研究並未較深入地分析補救教學的內涵與可能的效益，且這個研究距離現在已經超過五年，五年來，政府仍繼續不斷推出新的補救教育措施，包括夜間課後學習輔導、退休教師課業輔導…等，因此，再次系統地整理國內目前的補救教學措施，並深入的探究其內涵與評估可能的效益，以作為政府後續規劃補救教學政策的參考，實有其必要與迫切性。

綜言之，基於教育機會均等及經濟效益的考量，國內亟須補救教學的學生人數眾多，也受到政府的重視，已編列鉅額預算投入補救教學或課後照顧、輔導。這些施政上

的努力，若能加上學術性的檢驗，將能更有效地幫助弱勢或低成就學童。

基於以上背景，本研究主要目的是瞭解國內現有的補救教育措施類型，以作為未來的補救教育研究及政府規劃補救教育決策的參考。由於國內目前對補救教學現況的瞭解十分有限，因此，本研究擬同時採用量化的問卷調查以及質性的訪談觀察，深入探究國內補救教學的內涵與困境，並藉此建構出補救教學的類型。

綜上所述，本研究的目的是：

- 一、探討台東縣課輔方案有哪些類型。
- 二、瞭解台東縣課輔方案實施的內涵與困境。
- 三、瞭解台東縣行政主管和教師的課輔信念、看法與意願。

參、研究方法

一、研究設計

本研究主要目的為瞭解國內課輔方案的現況，以及瞭解台東教育人員對課輔的看法與信念。為了能夠獲得較豐富及深入的資料，同時採問卷調查及深度訪談來探究國內課輔方案實施的型態、內涵、困境，以及教育人員對課輔的看法、態度與信念。

二、研究對象

（一）調查問卷

台東縣共有 99 所國小，每一個學校均參與研究。調查對象共有三類，包括行政主管每校一位、所有 94 學年度上學期擔任課輔的教師、94 學年度上學期未擔任課輔的教師每校隨機選取 2-5 名。

（二）訪談問卷

本研究訪談學校選樣是根據行政區域、學校大小、課輔類型、是否設置特殊班等條件分層取樣。訪談學校數以問卷調查學校的 1/4 比率為基準，共選取 21 所學校為訪談對象。每校訪談行政主管和教師各一名，共計訪談 42 名。其中，「學校行政人員」以實際負責推展課輔業務的行政人員為訪談對象，教師則以有擔任課輔的教師為訪談對象。

三、研究工具

（一）台東縣課後學習輔導方案調查表

本調查問卷由研究者自編，共有三個版本，分別為「行政主管版」與「教師版」，教師版再分為「有擔任課輔」與「未擔任課輔」兩種版本，行政主管版問卷包含「學校基本資料」、「學校執行課輔現況」以及「行政主管對課輔的看法」等三個部分；教師版問

卷包含「教師基本資料」、「教師執行課輔現況」、「擔任課輔意願」、「教師對課輔的看法」以及「課輔教學知能」等五個部分；未擔任課輔教師在「教師執行課輔現況」及「課輔教學知能」兩部分不用填。問卷內容根據本研究的目的，主要從以下四大方向設計調查問卷。

1. 課輔執行方式：課輔實施的類型與內容為何？學校根據什麼標準選擇學生接受課輔？參與人數、年級？誰執行課輔？課輔的困境與需求？
2. 擔任課輔意願：有沒有意願擔任課輔？
3. 課輔看法：對課輔制度與課輔內涵的看法為何？課輔效益如何？
4. 課輔教學知能：教師執行課輔決定教材、教學、評量的經驗，以及遭遇的困難經驗。

(二) 台東縣課後學習輔導方案訪談問卷

本訪談問卷由研究者自編，問卷採半結構式的訪談。課輔訪談問卷的目的是，瞭解學校在預防和解決弱勢學童的學習困難上，所提供的支援或措施，以及瞭解教師在課輔方案中，實際的運作情形與面臨的問題。訪談問卷將分為「學校行政人員版本」以及「補救教師版本」，訪談架構包括課輔運作模式、執行課輔的困難課輔效益、課輔信念與課輔措施建議五部分，如表一，訪談略述如下：

1. 課輔運作模式：學校根據什麼來決定是否申請課輔？師資如何調配？課程內容如何決定？時間如何安排？
2. 執行課輔困難：主要困難為何？需要提供什麼支援？
3. 課輔效益：是否進行成效評估？課輔對學生、家長以及教師的有沒有幫助？曾經推行過的方案中，最有效及最無效的方案，分別是什麼？
4. 課輔信念：解決低成就學生是誰的責任？課輔應該怎麼做？低成就的補救教學需具備的專業能力和一般教學有何差異？
5. 對課輔措施的建議：對課輔的政策及執行面，有沒有什麼建議？

表一：課輔工具版本說明與結構表

工具類型	研究對象	版本	項目結構
課輔調查問卷	行政主管	行政主管版	學校基本資料 學校課輔執行現況 行政主管對課輔的看法
	教師	擔任課輔教師版	教師基本資料 教師課輔執行現況 教師擔任課輔意願 教師對課輔的看法 教師課輔教學知能

		未擔任課輔教師版	教師基本資料 教師擔任課輔意願 教師對課輔的看法
課輔訪談問卷	行政主管 教師	行政主管版 擔任課輔教師版	模式、困難、效益、信念、看法

四、研究程序

(一) 發展工具

本研究共有兩項研究工具，分別為「台東縣課後學習輔導方案調查表」以及「台東縣課後學習輔導方案訪談問卷」。調查問卷經兩位學者專家審查題目，八位國小主任和教師參與小樣本的預試，修訂而成。訪談問卷經兩位學者專家審查題目，兩位國小主任及三位國小教師提供題目修訂建議，並預試國小主任和教師各一名後，修訂而成。

(二) 進行問卷調查

本研究為提高研究的可行性與應用性，研究者取得台東縣教育局共同合作本案。本調查問卷由台東縣教育局以公文形式，於 94 年 10 月發文給各國小，國小填完問卷後，直接寄回或送回教育局，問卷的催繳亦由教育局執行。

(三) 進行問卷訪談

訪談小組由台東縣優秀的校長與主任組成，共 10 人，每人訪談 4-6 名受試。研究者提供 3 小時的訪談的培訓，培訓內容包括研究目的的瞭解、訪談結構與訪談問題說明、訪談技巧示範、訪談內容整理的示範等。訪談培訓於 94 年 12 月中旬完成，94 年 12 月中旬~95 年 1 月中旬進行訪談資料蒐集，訪談過程全程錄音。

研究結果

壹、課輔現況基本資料的描述

台東縣課後學習輔導的型態主要有四類，分別為日間課業輔導、夜間課業輔導及假日課後學習輔導以及大學生攜手課後照顧服務。根據教育局94學年度上學期的課輔統計資料，台東縣90所國小（分校與本校合併計算），僅有3個學校未申請課輔，四種課輔類型中，以日間和夜間課業輔導申請的學校數最多，日間課輔有69所(76.7%)學校辦理，夜間課輔有74所（82.2%）學校舉辦，其中有56所（62.28%）國小同時辦理日間和夜間課輔，僅有3個學校未申請任何課輔資源。以上的資料顯示，台東縣的課輔資源相當豐富、教育局相當看重弱勢學生的學習問題，也投注相當多的經費在課輔上，從全

縣國小執行課輔的比例來看，則顯示台東縣的國小也普遍相當願意提供學生課後的學習輔導。

貳、課輔措施：理想與現況的距離

本研究的目的之一是根據學理推演出理想上課輔方案，再看看現況與理想之間的是否存在差距。

一、根據學生的特性分類

(一) 理想上的課輔：提供分類、因材施教的課輔

國內外的補輔措施，大多以「弱勢族群」或「低成就學生」為服務對象。「弱勢族群」通常指的是文化、家庭、社經不利以及身心障礙的學生，他們是學習困難的高危險群，從預防的觀點來看，在發生學習困難之前，應提供預防性的學習支援；低成就指的是已經發生學習困難的學生，需要的是補救性的學習支援，實際上，這兩個群體有極高的重疊性，但有效的課輔措施，仍應針對不同的需求與背景，提供分類的服務。「弱勢族群」及「低成就」兩個概念交叉，可分出四類的學生，分別「弱勢且低成就」、「非弱勢但低成就」、「弱勢但非低成就」以及「非弱勢且非低成就」，前兩類均為低成就，需要提供的是系統密集的補救教學(曾世杰、陳淑麗，2005；Texas Education Agency, 2004)，但根據家庭的社經條件，第一類低成就學生的補救教學，必須由政府提供，第二類低成就則可採公自費並存；後兩類的學生不是低成就，但第三類學生為高危險群，因此，政府應提供預防性的課輔措施，以延長他們學習的時間，例如安親性質的課輔。

表二：理想上弱勢族群與低成就族群的服務系統

	弱勢族群	非弱勢族群
低成就	第一類：弱勢且低成就 →政府提供補救性的學習支援	第二類：非弱勢但低成就 →政府提供或自費接受補救性的學習支援
非低成就	第三類：弱勢但非低成就 →政府提供預防性的學習支援	第四類：非弱勢且非低成就 →一般義務教育

(二) 理想與現況的距離：

在學理上，課輔應該是分類的設計，但現況大多卻是不分類的。這種設計在每一種類型的課輔措施都出現，根據台東縣教育局的統計資料，69 個辦理日間課輔的學校，有 46 個學校是留下全校學生參與課輔，另有四個學校僅留下部分年級的學生，但也是全班學生均參與課輔，這個資料顯示，辦理日間課輔的學校中，高達 8 成的學校日間課輔是留下全班學生一起進行課輔；夜間課輔僅有 5 個學校是全校學生參加（佔夜間課輔 7.2 %），大部分學校是留下低成就或家裡沒人指導功課的兒童，一起寫家庭功課；另 94

年度參加暑期課輔的五個學校中，則有三個學校是全校學生都報名參加課輔的。本研究教師版不分課輔類型的資料則顯示，大約有 5 成的課輔是留下原班全部學生。由此可見，整個課輔措施的設計，不論是前置的篩選學生，或是後續提供的課輔服務，都回歸到不分類的概念，許多日間課輔不管學生是否需要，都一起提供家庭作業指導或做學科補救；許多夜間課輔雖然僅篩選出低成就或家裡沒人指導功課的學生，但不論類型為何，提供的還是相同的活動。學校提供的課輔措施，為什麼提供的服務是不分類的？從問卷以及訪談資料，研究者歸納出四個原因，第一，留下全班學生，才能成班：根據教育部 94 年的規定，日間課輔每班人數 10-20 人，台東縣教育局則規定，夜間課輔每班人數需 20 人，許多學校為了符合成班人數的要求，全班學生一起報名，或者混和不同年級學生成班，這導致同班級學生，程度與需求可能不同，因此無法提供分類服務；第二，留下較多的學生，成本效益高：許多學校主管認為服務的人數越多，平均成本越低，這樣較有效益；第三，公平與延長學習時間：僅留下低成就的學生，有些家長會抱怨不公平，全班一起留是最公平的，而且，偏遠地區的學生，回到家經常是完全不碰書本的，留下學生他們可延長學習時間。第四，缺少設計多層次課輔系統的概念：本研究的訪談資料發現，大約有 9 成的學校主管，認為低成就學生的補救教學和一般的教學需要的專業技能不同，但他們大多認為對低成就學生需要更多耐心與愛心，至於二者在教材或教學需求上的差異，則較不清楚，這也導致學校提供的課輔系統缺少層次性。

二、診斷性的教學設計

（一）理想上的課輔：診斷性的教學設計

低成就（或弱勢）是一個異質性的團體，外在環境不利以及個體有生理的上障礙均可能造成學習的落後（Kirk & Gallagher, 1989），這兩大類均可再細分其成因，以外在環境不利為例，Kirk 等人將一般低成就分為缺乏學習機會、文化不利、經濟不利和不當教學等因素。在教育上，我們關切的問題是，怎樣才能有效提昇低成就學生的學業成就？一個合理的假定是，成因不同，介入的方向可能就不同，例如，對於僅是教學不當者，介入的關鍵可能是提供有品質的教師，彌補其學習的斷層，但，對於文化不利者，文化上的差異可能是他們學習困難的根源，所以補救教學的介入，就必須考慮教材文化適配性的問題，不能僅提供主流文化的教材（陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰，2005）；不同於外在環境不利的一般低成就學生，內在生理問題的身心障礙學生，一般的補救教學可能無法滿足他們的學習需求，他們需要的是更密集、更特定的特教服務。

因此，一個理想的補救教學系統，應該能夠分析學生成就低落的原因，並根據結果提供適性的學習支援；除了成因的分析，從學科的角度，診斷學生的學習問題，根據問

題尋求適當的解決策略，並不斷評估策略的有效性，也是有效課輔的要件。國外有許多補救教學方案，就十分重視「評估-問題解決-評估」這樣的循環系統。(Fuchs & Fuchs, 1998; Graden, Casey, & Christenson, 1985)

(二) 現況中的課輔：缺少診斷與系統評估的課輔

表四呈現台東縣國小課輔篩選學生及評估課輔成效的方式，行政版資料顯示，有7成的學校，表示他們對課輔有進行成效評估，大多評估「家庭作業完成率與品質」(61.8%)，其次是根據「教學觀察」(38.2%)和「月考成績」(36.8%)進行課輔成效的評估，以標準化的學力測驗為評估指標的學校比率則較低，僅有1成左右。教師版資料亦有類似的趨勢，老師也是多從「家庭作業完成率與品質」(67%)來評估課輔的成效，此外，在教師版，有較高比率的教師(56%)表示，他們會從平日的教學觀察，來評估課輔的成效。以上量化的問卷資料雖顯示，學校對課輔的實施，大多會做成效的評估，但本研究在後續的訪談，進一步確認成效評估的結果，訪談學校均無法確切提供評估的結果，僅能表示，學生家庭作業的完成率與品質都有比較高，部分學生的月考成績有進步，但多少學生有進步，進步幅度多少，因沒有系統的整理，所以也不清楚()。從評估項目來看，大部分學校以「家庭作業」為主要的評估項目，而不是評估「成就」或「能力」的變化，這反映了兩個可能的現象，一是，台東縣的課輔內涵主要以「作業指導」為主，因此觀察「家庭作業的完成率與品質」就成了最相關的項目；另一是缺乏系統評估課輔成效的需求，學校的上層單位--教育部與台東縣教育局，均未要求學校提報課輔的執行成效，僅要求成果報告，而學校繳交的成果報告又大多以呈現課輔相片為主要內容，因此，就學校而言，他們沒有整理與分析課輔成效的迫切性，也就不會對學生的能力或成就進行系統的評估。

三、補救教學的方法

(一) 理想上的課輔：根據有效的教學原則設計補救教學方案

許多研究指出，提供正課之外的補救教學時間是解決低成就學生學習困難的必要條件，但不是充要條件，補救教學方案必須具備一定的品質，才會有成效(Fuchs & Fuchs, 1998; Maheady, Towne, Algozzine, Mercer, & Ysseldyke, 1983)。目前已有足夠的科學證據指出，有效的教學應符合某些原則，包括早期介入、長時密集、高成功率(指學童容易達成教學目標)、明確以及教導策略等原則(洪儷瑜, 2006, Foorman & Torgesen, 2001; Torgesen, 2000; Vaughn, Gersten, & Chard, 2000)，才可能在進行方案時獲得良好的介入成效。

低成就學童的特徵之一是落後，「早期介入」、「長時密集」與「高成功率」是避免

學習無助與馬太效應的關鍵 (Stanovich, 1986)。早期介入通常包含兩個概念，一是，對學習落後者要及早開始，補救教學的介入越早，學童回歸到同儕水準的機會越高 (曾世杰, 陳淑麗, 2005; Torgesen, 2000; Torgesen et al., 2001)，另一是，在兒童還沒發生困難就幫忙，這是預防的概念。除了早期介入，補救方案在時間的規劃上，還必須長時和密集，學習落後的低成就兒童，他們需要更多的重複練習機會鞏固學習內容，才能彌補與同儕之間的落差，因此，對他們的教學介入，不宜間隔太長，必須採密集式的教學介入，才能有效改善學生的學習成就 (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta, 1998; Foorman et al., 2001; Torgesen et al., 2001)。

除了及早與密集，針對低成就學童已累積的挫敗經驗，讓兒童有機會重新得到成功的學習經驗，也是重要的教學原則。如何增加兒童的成功經驗，可從教材、教學等不同角度來考慮，在教材上，適當地控制教材作業難度 (Vaughn et al., 2000; 王瓊珠, 2003b)；在教學上，敏感覺察兒童的能力，適當地提供學習的鷹架 (Englert, 1984)，都是維持學生高成功率機會的有效方式。McCormick(1995)建議，在教材難度的控制上，朗讀正確率達 90~95%的文章最適合作為教材，正確率低於 90%以下的文章則不宜作為教材，易讓學生產生挫折。

低成就學童的另一個特徵是，無法自行發現隱含的規則 (Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara, & Donnelley, 1997)，因此，他們需要明示 (explicit) 與教導策略的教學，對低成就學生的補救教學，越明確的教學，教學成效越好 (Foorman et al., 1998; Reutzel, Oda, & Moore, 1989; Torgesen, 2000)，同時，也必須教導他們學習的策略，教導策略不僅能促成較佳的學習成效 (Vaughn et al., 2000)，也較有機會讓低成就學生成為獨立的學習者 (Ellis & Worthington, 1994)。

(二) 現況中的課輔：以信念為導向的方案設計

反觀國內的閱讀教學，多基於信念或經驗的導引，較少針對低成學生的特性，設計補救教學。

四、補救教學的成分

(一) 理想上的課輔：根據發展階段設計補救教學成分

美國教育部從 2002 年起，在「把每一個孩子拉上來 (No Child Left Behind, NCLB)」的法案中，特別設立閱讀優先 (Reading First) 子計畫，支助各地方政府推動幼稚園到小學三年級的早期閱讀教育計畫。值得注意的是，所有的閱讀教學都強調有實證研究為基礎的教學 (evidence-based reading instruction)。他們推動的閱讀教學強調五個核心的元素，包括聲韻覺識 (Phonological awareness)、語音法 (Phonics)、解碼流暢性 (Fluency)、詞彙 (Vocabulary) 與理解 (Comprehension)，國小低年級強調聲韻規則的掌握與解碼技能

的自動化，三年級以後理解成分漸重，符合 Chall 的閱讀發展理論，Chall 強調三年級以前閱讀發展的目標是學習閱讀技巧，包括識字、流暢性等，三年級以後閱讀發展的目標轉為透過閱讀學習新知，其中，解碼自動化是從學習閱讀，轉換到透過閱讀學習的關鍵（Chall, 1996）。

綜上我們可以發現，美國教育部是基於證據與理論做決策的。從決策到實務之間，美國教育部則透過立法強調只有經過實驗證實有效的教法，才可能拿到聯邦的經費，目的就是在確保教育實務的品質。在實際的教育現場，也可見落實教育決策的情形，以 Virginia 大學開設的補救教學實習課程為例，低年級主要教的就是聲韻覺識、語音法及解碼的流暢性等，理論上有實證意義的元素，高年級除了解碼之外，還帶進閱讀策略，如文章結構及預測等等（曾世杰，2006）。可見，美國教育部正朝著整合理論--教育決策與實務的方向在邁進。

（二）現況中的課輔：以作業指導和教師的興趣為導向的教學成分設計

表 呈現各類型課輔措施輔導的內涵，從表可知，台東縣的課輔措施，主要是進行「學科補救教學」以及「指導家庭作業」，其中，日間和假日課後輔導都是以提供學科補救教學的比例最高，指導家庭作業次之，夜間課業輔導則以指導家庭作業的比例最高，提供學科補救教學次之。這個研究結果與過去認為課後學習輔導，主要是進行家庭作業指導的看法不太一致，與本研究質性訪談的資料也不太一致，訪談資料指出，學校的課輔基本上都是以指導家庭作業為主，學科補救教學為輔，其中同時有日、夜間課輔的學校中，有成的學校，兩種課輔重複實施作業指導，作業指導結束才進行其他的教學活動，有成的學校，區隔二者的功能，一類進行作業指導，另一類則進行其他的教學活動。研究者認為問卷與訪談資料不一致，應該是認定差異或社會期待所致，因本研究調查問卷採複選題，許多填答者可能認定在進行家庭作業指導時，教導不會的學生，也可歸為「學科補救教學」，因此，同時勾選「學科補救教學」以及「指導家庭作業」，導致「學科補救教學」比例增加。另許多人在填寫問卷時，其回答反應的是社會期待，而不是事實。

參、困境與建議

表呈現學校行政人員與教師在執行課輔遭遇的困境，從表可知，學校在執行課輔上，有近 5 成的學校對「學生的接送」問題感到困擾，其次是「教師缺乏意願」（35.5%），再次之為「家長配合度不高」（26.3%）；在期望得到的支援方面，有 6 成的學校希望教育局提供補救教材，約 4 成的學校希望「協助維護學生安全」，有 3 成左右的學校

希望「舉辦補救教學課程研習」、「降低班級人數」以及「提供鐘點費」。在教師方面，老師最感困擾的項目是「學生程度異質性太高」(63.8%)，其次是「學生沒有學習動機」(24.6%)和「課輔時間不夠」(20.5%)；教師最希望的到的支援是「提供補救教材」(53.5%)，次之為「提供補救教學課程研習」(29.2%)與「降低班級人數」(27.8%)。台東縣各類課輔師資，均以導師為主力，其中日間課輔高達 92.1%由導師擔任課輔。這個資料顯示行政與教師的需求觀點略有差異。

肆、結論

台東縣確實投入相當多的資源與人力，在課輔的執行上，唯課輔方案的執行，從目標的擬定、診斷、教材與教法的設計到成效的評估，做法因校而異，都缺少系統性，都沒有任何的教學督導及訓練。雖然各校均稱已有執行，且有少部份學校自稱成效顯著，但少有具體的證據可以指出兒童的進步真的來自於課輔方案。因此，台東縣課輔的執行，仍有往專業化發展的成長空間。

陸、參考文獻

一、中文部份

- 王瓊珠(2003): **讀寫能力合一補救教學系列研究(Ⅰ)**。國科會專題研究計畫成果報告。NSC 91 -2413 -H -133 -014。
- 王瓊珠(2004): **讀寫能力合一補救教學系列研究(Ⅱ)**。國科會專題研究計畫成果報告。NSC 92 -2413 -H -133 -011。
- 田耐青、李田英、邱守榕、曾慧佳、高豫、陳金木(1998): **國民中小學補救教學示範學校實施計畫(Ⅰ)**。教育部委託專案。
- 吳吉昌(1995): **國中數學科個別化補救教學實驗研究**。國立高雄師範大學數學研究所碩士論文。
- 吳訓生(2001): 國小低閱讀理解能力學生閱讀理解策略教學效果之研究。**特殊教育學報**，**15**，177-215。
- 巫有鎰(1999): 影響國小學生學業成就的因果機制——以台北市和台東縣做比較。**教育研究集刊**，**7期43輯**，213-242。
- 邱明秀(2003): **中文部首分色識字教學法對國小識字困難學童教學成效之研究**。中原大學教育研究所碩士論文。
- 胡永崇(2005): 國小四年級識字困難學生識字實驗教學後之學習表現與相關認知變項之相關研究。**屏東師院學報**，**22**，1-40。

- 洪碧霞、林娟如、涂柏原、陳煥文（2006）。**南部五縣市成就測驗題庫資源的建置研究中報告**，未出版，台南。
- 洪儷瑜（2000）：以教師的觀點研究弱勢學生的困境與教育的因應—義務教育階段一般弱勢學生的補救教育方案之研究。載於邱上真、張新仁、洪儷瑜、陳美芳、鈕文英合著，**補救教學理論與實務**。國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 洪儷瑜（2003）：**中文讀寫困難學生適性化補救教學：由常用字發展基本讀寫技能（I）**。行政院國家科學委員會專題計畫成果報告，NSC91-2413-H-003-0。
- 洪儷瑜（2005）：**識字量評估測驗**。未出版。
- 洪儷瑜（2005）：**閱讀理解測驗**。未出版。
- 洪儷瑜（2005）：**字立字強—中文基本讀寫能力補救教材彙編**。台灣師範大學特殊教育學系，未出版。
- 張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大璋（1997）：社區、族群、家庭因素與國小學童學業成就的關係—台東縣四所國小的比較分析。**台東師院學報**，8期，27-52。
- 張新仁、邱上真、李素慧（2000）：國中英語科學習困難學生之補救教學成效研究。**教育學刊**，16，163-191。
- 教育部（2000）：**九年一貫課程綱要**。教育部。
- 教育部（2004）：**2005-2008 教育施政主軸**。教育部。
- 教育部（2005）：**九十三學年度各級學校縣市別學生數**。台北市：教育部。取自 <http://www.edu.tw/index.htm>
- 陳淑麗（2004）：**轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文研究。
- 陳淑麗、曾世杰（2005）：唸名速度及聲韻覺識在中文閱讀障礙亞型分類上的角色-個案補救教學研究。載於洪儷瑜、王瓊珠陳長益主編，**突破學習困難-評量與因應之探討**（P179-214）。台北：心理出版社。
- 陳淑麗、鍾敏華（2005）：**奇妙文字國**。台東縣教育局印行，未出版。
- 陳榮華（1997）：**魏氏兒童智力量表**。台北：中國行為科學社。
- 曾世杰、陳淑麗（2005）：**台東縣低成就兒童補救教學模式整合方案研究**。國科會專題研究計畫成果報告。NSC 93-2413-H-143-004。
- 曾世杰（2005）：**ㄅㄆㄇ注音王國**。台東縣教育局印行，未出版。
- 曾望超（2003）：問題出在哪裡？～一個國小三年級教師的數學科補救教學之行動研究。**教育研究**，11期，193-203。
- 曾琬淑（1994）：**三種不同補救教學方式對國小數學科低成就學生實施成效之比較研究**。國立臺南師範學院初等教育研究所碩士論文。

- 游慧美、孟瑛如 (1998)：電腦輔助教學應用方式對國小低成就兒童注音符號補救教學成效之探討。 **特殊教育與復健學報**，6，307-347。
- 黃秀霜、鄭美芝(2003)： **注音符號診斷測驗施測手冊**。台北：心理出版社。
- 黃毅志(2002)： **社會階層、社會網絡與主觀意識：臺灣地區不公平的社會階層體系之延伸**。台北：巨流。
- 黃燦煌 (2002)：數學科低成就學生補救教學策略研究。 **崇右學報**，8，125-13。
- 楊肅棟 (1997)：原漢族別、智力與國小學業成績關係之研究－以台東縣為例。 **東台灣研究**，2期，197-216。

二、西文部份

- Allington, R., & McGill-Franzen, A. (1989). School response to reading failure: Chapter 1 and special education students in grades 2, 4, & 8. *Elementary School Journal*, 89(5), 529-542.
- Berk, L.E. (1996). *Infants, children, and adolescents*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Lee, V. E., Brooks-Gunn, J., Schnur, E., & Liaw, F. R. (1990). Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development*, 61, 495-507.
- Nicholson, T.(1997). Closing the gap on reading failure: Social Background, Phonemic Awareness, and Learning to read. In Benita A, B., (Eds) *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. 381-408. Mahwah, New Jersey.
- Pikulski J. J., (1994). Preventing reading failure: A review of five effective program. *The reading teacher*, 48(1), 30-39.
- Shanahan, T., & Barr, R. (1995). Reading Recovery: An independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at risk learners. *Reading Research Quarterly*, 30, 958-996.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problems of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practices*, 15(1), 55-64.
- Torgesen, J. K., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., Conway, T., & Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early

- intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of special reading disability. *Journal of Educational Psychology*, *88*(4), 601-638.
- Washington, J. A. (2001). Early literacy skills in African-American children: Research considerations. *Learning Disabilities Research & Practice*, *16*(4), 213-221.
- Wasik, B. A., & Slavin, R. R. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, *28*(2), 179-200.