

國中英語適性分組教學實施策略與成效 之個案研究

詹惠雪* 周慧君**

本研究以個案分析金門地區甲國中八、九年級，11 個班級實施英語適性分組教學成果。採半結構式訪談 5 位英語教師、3 位行政人員，瞭解實施的方法、困境與因應方式，以量表及問卷調查 278 位學生，瞭解其學習成效及感受。研究結果發現：(一) 甲國中結合能力分組與補救教學概念，依學生成績及學習意願，實施「兩班三組」適性分組教學，分組後可彈性流動；C 級班安排教學經驗豐富的正式教師擔任，教材採減量簡化。(二) 整體學生在學習動機與學習自我效能雖無顯著差異，但對適性分組教學有高度認同，且 C 級班學生明顯感受成績進步。(三) 適性分組教學造成 C 級班教師備課量增加，盼能研發英語線上教材，減輕教學壓力；學生分組後仍有流動問題，盼篩選時能更嚴謹準確；離島地區不易招聘合適代理教師、必須減少實施年段，期待教育當局能確保離島地區師資的穩定性。

關鍵字：適性教學、能力分組、英語教學

* 詹惠雪：國立清華大學教育與學習科技學系副教授

** 周慧君：國中教師¹／國立清華大學教育與學習科技系碩士

通訊作者：詹惠雪，e-mail: chan@mail.nd.nthu.edu.tw

¹ 基於研究倫理匿名之考量，故未出現服務機構之全名。

壹、研究動機與目的

十二年國民基本教育以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，強調「因材施教」，重視學生的個別差異與需求，期望透過適性教學，激發學生的學習信心與潛能。然而在現今國民中小學採取常態編班的制度下，學生異質性高，班級教學往往難以兼顧每位學生的需求，尤其在學生能力落差較大的科目，如何能因材施教、實踐「適性教學」的理想，更是一大挑戰。

相較於其他領域/科目，英語學習因受城鄉差距及家庭背景的影響，學生學成效落差更大（張武昌，2006）。我國自 90 學年起將英語列入國小正式課程，從國小高年級全面實施，94 學年再向下延伸至國小三年級（教育部，2019），目的是讓學童及早接觸英文，提升英語學習成效。不過重視孩子英語能力的家長，在尚未進入國小前就已送孩子進入補習班學習英語，在學習資源不均的情形下，一開始就造成學生英語學習程度落差的現象（林欣慧，2017），而此問題更延續到國中。監察院（2019）調查報告指出 104 年到 106 年國中教育會考，全國英語科待加強學生比率逾 30%，部分縣市英語待加強比率達 45%，在偏鄉地區甚至達 50%。英語雙峰現象不僅存在於各縣市間，同縣市的不同學校、班級內也面臨英語學習落差的雙峰問題（周婉玲，2010；張武昌，2006）。

為解決上述英語學習問題，教育部提出「國中會考減 C 計畫」即在降低會考待加強學生的比率，讓每個孩子都能擁有「基本」學力，達到國民義務教育的目標（何琦瑜，2016）。接著又陸續提出「補救教學」、「差異化教學」、「能力分組」等具體作法，其中「能力分組」嘗試建構最佳分組模式，改善常態編班學生程度落差過大的教學困境，同時提供經濟文化不利地區學生向上流動的機會，因此多位學者認為能力分組是突破國中英語教學困境的較佳方法（吳明柱、柯彥廷，2016；林明佳、曾世杰，2016；周婉玲，2010；雷俊亭，2006）。其實早在民國六十八年《改進國民中學學生編班實行要點》即提出國二起可實施「學科能力分組」的作法，但過往的分組方式在執行上遇到排課不易、評量不公平、學生無法流動等諸多難題，以致實施的學校有限（吳明柱、柯彥廷，2016；黃彩玉，1988）。

為解決過往能力分組的缺點，宜蘭縣於 103 學年提出「國中英語適性教學與補救教學實驗計畫」，彌補常態編班所產生學生學習落後的情況，嘗試結合能力分組與補救教學的理念，實施「兩班三組」的模式，將學習落後的學生抽離原班級另外編組，進行長時間的課中補救教學，落實英語適性分組學習精神。此種作法對學生學習動機有正面影響，且學生較願意持續進行分組學習，教師亦肯定分組教學的價值（吳明柱、柯彥廷，2016）。到 108 學年度已有臺北市等 10 縣市 28 所學校申請通過英語適性分組教學試辦計畫（國民中小學課程與教育資源整合平臺，2019）。

研究者任教於金門縣甲國中，金門縣屬臺灣離島偏鄉，為平衡城鄉教育差距，提升地區整體英語學習成效，縣政府投入大量資源充實教學設備、教材及中外師資的聘請（教育部，2019）。但根據金門縣教育處統計，歷年來國中教育會考英語科成績「待加強」學生比率仍比全國平均高出 10%，甲國中的情況也是如此。研究者分析學生學習成效低落的原因主要是學習動機低落、文化刺激不足、班級內學生程度落差大等內部因素，因而造成教師的教學困境與無力感。為解決此問題，甲國中在教育處的推動及校內行政人員與英語教師的支持下，106 學年度起試辦八、九年級英語領域適性分組教學，透過「兩班三組」分組方式，期望能提供不同需求學生有效的學習方式。本研究以甲國中為個案探究其八、九年級全體學生試行「英語領域適性分組教學試辦計畫」的實施策略與成效，訪談教師與行政人員分析其運作方式及策略；並透過問卷調查及訪談學生，探討實施適性分組教學後，其學習動機與學習自我效能是否提升；最後訪談教師與行政人員，分析英語適性分組教學實施時存在哪些困難、如何解決，找出可行的解決策略與配套措施，讓計畫在執行上能更趨完善。

根據上述，本研究之研究目的如下：

- 一、探討金門地區甲國中英語適性分組教學實施策略。
- 二、分析金門地區甲國中實施英語適性分組教學後學生的學習成效與感受。
- 三、探討金門地區甲國中實施英語適性分組教學之困難與因應方式。

貳、文獻探討

一、適性教學的實施原則

「適性教學」(adaptive instruction)的「適」是教學過程中的因應作為，「性」則是指學生不同的人格特質（溫富榮、趙元炤，2019），因此適性教學是指教師在教學過程中，為適應學生個別差異，配合學生之能力、性向及需求等，提供合適的教學策略、學習資源與學習環境等，以達預期之教學目標（王為國，2004；吳明清，2005；林寶山，2003）。

「人」為教育的核心概念和關鍵因素，適性教學正是基於人的個別差異，透過多元的教學模式與策略讓不同特質的學生獲得符合其需求的學習。目前學校教育中所採行的能力分組、資源教室、個別單元學習計畫、電腦教學、個別化教學方案（IEP）等措施，都是適性教學理念的具體實現（高博銓，2007）。但適性教學的推動並非教師一人工作，學校應全面地從學生特質、教師教學與評量、班級分組、行政團隊合作等各方面評估著手，適性教學的實施原則包括：

主題文章

(一) 了解學生多元的個別差異

每位學習者在自我效能、學習動機、學習風格與學習策略都有不同的表現（廖彥棻，2019）。教師在設計課程時，應先了解學生的特質與學習風格，進而呈現多元的課程內容與教學活動。

(二) 設計多元教學活動

教師設計教學活動時，可參考多元智能之架構，活化教學方法，以符合不同學生之需求，並運用多元的教學法，如肢體反應教學法，溝通式教學觀、任務型教學法等，藉以激發學生潛能、提高學習興趣與成效（王為國，2004；廖彥棻，2019）。

(三) 採用彈性的學生編組方式

教師可根據課程內容及學生特性善用全班授課、小組學習及個別指導三種教學型態來落實適性教學（黃政傑、張嘉育，2010）。也可透過個別、分組、小班、大班等不同的教學模式，讓不同特質的學生獲得配合其能力、興趣、需要的學習環境，進行不同層次的學習，從而提升其學習成就，發揮潛能（高博銓，2007）。

(四) 運用多元評量檢視學習成果

教師過度依賴標準化測驗以及期待每位學生相同結果易導致適性教學的挫敗，適性教學應採用多元評量，根據學生的特質，進行評估，針對評量結果給予回饋，並調整教學方向，引導學生達成教學目標（張景媛，2012；廖彥棻，2019）。

(五) 善用新科技與數位媒體

新興科技媒體的進步讓教材及學習方式更多元，在適性教學上，教師可透過數位媒體來適應不同學習類型的學生，例如：教師可將文字轉變為語音或圖像，文字轉變為觸感等（王為國，2004）。此外，科技數位媒體亦可提供給不同學習進度與目標的學生符合自我程度需求的適性學習，同時也是養成學生自主學習的重要工具。

(六) 落實學校領導與專業合作

適性教學除了學生的合作學習外，教師合作亦為適性教學重要的環節，適性教學的落實，需有教師專業合作，以及學校領導者支持性及參與性的領導作為。校內教師能共備、共學、進行協同教學或跨校合作等，才能提升教師專業

發展，進而提高適性教學之品質（王為國，2004；黃政傑、張嘉育，2010）。

二、能力分組教學之探討

（一）能力分組教學之定義

能力分組一詞起源於國外的 *ability grouping* 和 *tracking*，美國哈佛大學教授 Loveless（1998）指出 *ability grouping* 是國小階段在班級內根據學生的某項能力（例如：閱讀）進行分組；而 *tracking* 則根據學生的能力測驗、IQ 表現或是教師的診斷，在國中與高中階段進行班級間的分組。*tracking* 的概念就像臺灣在國中依照學期成績或是入學考試成績進行能力分班（張乃云，2008）。但無論是 *ability grouping* 或是 *tracking*，兩者皆有根據學生的不同特質與能力，將學生分到不同組別或班級給予不同教學的涵義（Gamoran, 1992; Kulik & Kulik, 1987）。

（二）我國能力分組教學之做法

為落實教育機會均等及國民中小學教學正常化，教育部在 1985 年修訂「國民中學學生編班實施要點」，即嚴禁固定階梯式的能力分班，但酌量採納「因材施教」的精神，在常態編班的基本原則下，國二、國三可實施英語、數學、自然學科的能力分組教學（梁彩玲，2003）。延續上述精神，教育部 2009 年最新修正之「國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則」更清楚規定：「國中小之分組學習，以班級內實施為原則。但國中二年級、三年級得就數學、英語、自然領域，以二班或三班為一組群，依學生學習特性，實施年級內之分組學習」。

可見我國的能力分組是在常態編班下，教師針對學生能力、性向及興趣等差異，將學生適當的進行班級內或班級間的分組。班級內分組教學為教師將班級內能力相近者分成數個小組，在同一時間、同一地點進行不同層次的教學；班級間能力分組教學則將不同班級學生能力相似者分成一組，並到不同教室、由不同教師進行教學，分組後依照學生需求提供不同的上課方式、內容及作業，建立符合學生之適性課程（吳清山、林天祐，2003）。

但林照真（1985）指出以往學科能力分組是以學習測驗的成績高低作為分組依據，將全校同年級的學生劃分為不同的教學群，每班的課程進度相同，內容與份量上則有所不同，但實施結果發現學習成就低的組別仍需要更多的教學，因此建議以「補救教學」替代「分組教學」。黃彩玉（1988）也指出，學科能力分組面臨排課、補課困境，且學生將來要對面聯考，因此仍採統一教材授課，難以落實因材施教；此外，學生的成績評量亦欠缺公平。吳明柱、柯彥廷（2016）亦發現能力分組後，各班學生人數仍高，難以進行組間流動。

加上近年來，國中階段學生的程度落差加劇，教師有感班級內的教學不易，同時補救教學亦面臨時間、師資不足等執行困境，因此為了增加學生分組的流

主題文章

動性與落實適性分組教學，同時解決補救教學之缺失，宜蘭縣於 103 學年度受教育部委託試辦「國中英語適性教學與補救教學實驗計畫」，即以照顧學習弱勢學生、達到「扶弱」為主要宗旨，採取以兩班普通班為一班群的模式，分組方式以原來兩班學生適性分成 B、B、C 或 B、C、C 三組為原則，將每班最需要協助的五至六名學生抽出成立第三班(C 級班)，其他人留在原班上課(B 級班)，形成「兩班三組」的適性分組教學模式，若同年段的班級數為奇數，則採用三班五組的分組方式。此作法主要在為需要協助的學生進行課中補救教學，並能達到照顧每一個孩子的適性教學目標。

(三) 國中英語能力分組教學的成效

有關國中英語能力分組教學的成效，蕭玉禎(2007)與謝芷瑩(2012)的研究發現，實施能力分組教學後，學生學習成就和學習態度呈正相關，且高成就學生受益多於低成就組學生。在學習態度方面，謝芷瑩(2012)研究指出，英語能力分組教學後，高成就組重視同儕間合作；低成就組學習壓力減輕，較能與同儕自在合作。但在學生英語學習成效方面，程玉秀、施青吟(2007)的研究指出，能力分班教學對國中生英語學習成效並不明顯。在學生對英語分組教學意見方面，王永政(2010)研究指出，七成以上學生喜歡能力分組，原因與同儕及課程內容相關。少數學生不喜歡能力分組原因與學習環境、標籤、課業壓力及老師教學方式有關。另外，蕭玉禎(2007)的研究發現，分組前老師的態度和同儕之間的合作，是大部分學生喜歡英文課的主因，分組後高成就學生喜歡英文課的原因，是認為自信心增加；低成就學生喜歡英文課原因為學習壓力減輕，有更多機會拓展人際關係。

(四) 實施能力分組教學的困難與因應措施

能力分組秉持著「因材施教」、「適性教學」的原則，然而，在執行的過程中，站在第一線的教師與行政人員仍面臨了許多困境。在教師教學方面面臨教師工作量增加、組內學生差異仍大，教師難兼顧每位學生及評量公平問題(吳明柱、柯彥廷，2016；邱賢農，2002；黃彩玉，1988)。學生方面則有學生流動意願低、流動後適應困難(吳明柱、柯彥廷，2016；雷俊亭，2006)、標籤化問題及班級管理不易(李明璜，2012；張玉芳，2009；雷俊亭，2006)。行政方面則遇到了課務難以安排(邱賢農，2002；雷俊亭，2006)、師資不足及實施經費不穩之問題(林明佳、曾世杰，2016)。

為解決上述困境，須有相關配套措施。教師方面應落實共備來減輕備課壓力、採用量質並重的多元評量，並尊重教師教學及評量的專業自主性(林明佳、曾世杰，2016；邱賢農，2002)。學生方面應擬定明確的分組教學辦法(邱賢農，2002)及加強對學生的關懷與輔導，避免標籤作用產生(林照真，1985)。行政

方面應建立主動敏捷的行政協助（伍嘉琪，2007；邱賢農，2002）及積極增取經費、補足師資（林明佳、曾世杰，2016）。

參、研究方法與設計

一、個案學校分析

本研究以研究者所任教之金門縣甲國中為研究個案，因為目前尚無在離島地區進行分組教學之研究，且甲國中是金門縣唯一試辦「國民中學英語領域適性分組教學計畫」之學校，其實施的作法、成效與遭遇的問題值得深入探究。就英語學習成就而言，甲國中 104 至 106 年學生會考英語成績精熟比例平均為 5%，待加強之比例為平均約 40%，106 學年度甚至高達 52%，高於全國平均約 10%（臺師大心測中心，2017）。為提升學生的英語能力，甲國中於 106 學年度起在地方教育處鼓勵及校內教師支持下申請並通過「國民中學英語領域適性分組教學試辦計畫」，目前為試行的第三年。

108 學年度甲國中普通班共有 17 個班級，七、八、九年級分別為 6、6、5 個班級，英語適性分組教學實施對象為八、九年級兩個年段的學生。因計畫是以「適性扶弱」為原則，關注中後段學習弱勢的學生，因此採「兩班三組」的編班模式，將學生依其英語能力與學習意願分成 B 等級與 C 等級，同年段中每兩個班級的 C 等級學生抽離原班組成 C 級班，B 等級的學生則留在原班（B 級班）上課，「兩班三組」模式產生兩個 B 級班、一個 C 級班，甲國中八、九年級共有 11 個班，共形成 11 個 B 級班，由 6 位英語教師授課，C 級班共有 6 班，由 4 位英語教師授課，研究者為其中一位 B 級班授課教師。

甲國中實施英語適性分組教學除須獲得校內師生的共識外，亦須獲得家長的支持，學校透過家長會議、親師座談會向家長說明英語適性分組教學之原因與做法，並透過家長同意書，取得家長對分組教學的認同。

二、研究設計

本研究旨在探討以甲國中實施英語適性教學的策略、學生學習成效及實施的困境及因應方式，透過半結構式訪談英語教師、行政人員，瞭解適性分組教學實行策略、執行困境；再以不同量表施測，瞭解參與學生在適性分組前、後英語學習動機與學習自我效能的表現，以及對適性教學的感受；同時並輔以 C 級班生訪談，瞭解其學習感受，最後提出建議。本研究設計如圖 1。

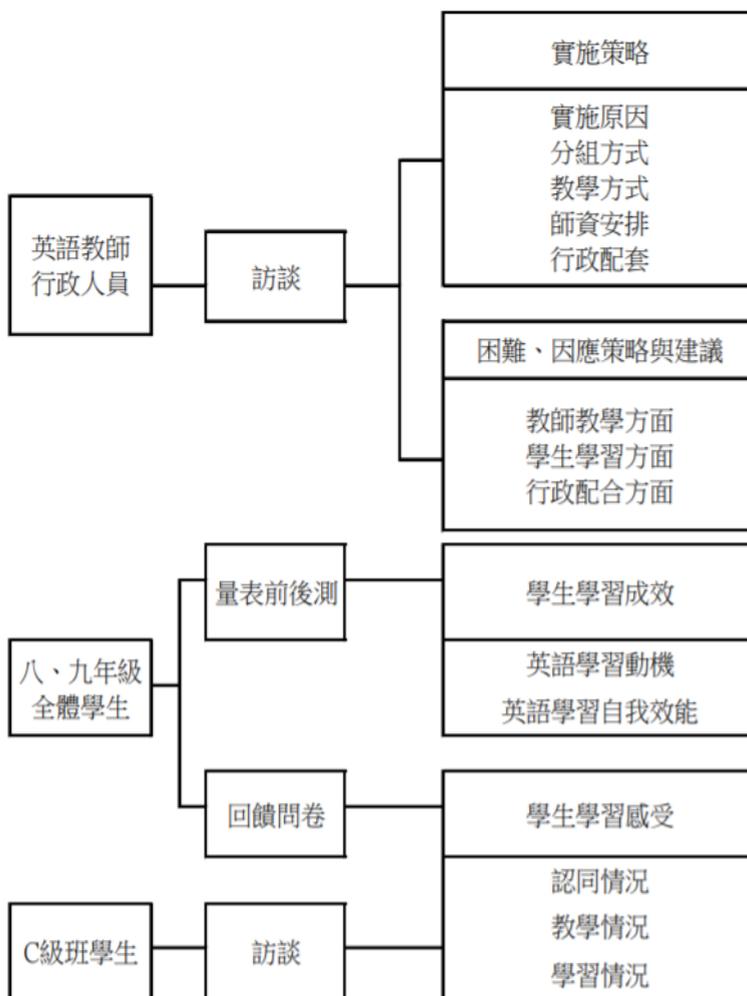


圖 1 研究設計圖

三、研究對象

(一) 問卷調查對象

問卷調查對象為參與英語適性分組教學的八、九年級學生，年級及組別人數如表 1。

表 1 問卷調查對象年級及 B、C 級班人數

年級	B 級班人數	C 級班人數
八	118	29
九	107	27
合計	225	56

(二) 訪談對象

為了瞭解甲國中試行英語適性分組教學的實施策略與實施困境，分別選擇與該計畫最相關 3 位行政人員及 5 位英語領域教師為訪談對象，受訪人員基本資料如表 2、表 3。

表 2 受訪行政人員基本資料

編號	性別	職務	於甲國中服務年資
行 1	男	校長	18
行 2	男	教師兼教務主任	36
行 3	男	教師兼教學組長	10

表 3 受訪英語教師基本資料

編號	性別	教學年資	於甲國中服務年資	任教年級	任教組別
T1	女	15	13	九	B、C
T2	女	15	4	八	B、C
T3	男	14	11	八、九	B
T4	女	14	9	九	C
T5	男	13	10	八	C

本研究除了採用問卷調查法廣泛瞭解學生對於參與分組教學的意見外，有鑑於 C 級班學生因抽離原班級，為了深入瞭解 C 級班學生對於分組教學中課程設計、學習環境、評量、教師教學等感受，本研究由任課教師推薦，挑選 6 位上課認真、學習動機強、段考表現佳的 C 級班學生進行訪談。C 級班學生受訪者基本資料如表 4。

主題文章

表 4 C 級班學生受訪者資料

編號	年級	性別	原班級
S1	八	女	804
S2	八	男	805
S3	八	男	806
S4	九	女	902
S5	九	女	902
S6	九	女	903

四、研究工具

(一) 國中生英語學習動機與學習自我效能問卷

本問卷共分為三個部分，第一個部分為基本資料，第二部分為「國中生英語學習動機量表」，第三部分為「國中生英語學習自我效能量表」。

1. 國中生英語學習動機量表

本量表主要參考吳靜吉、程炳林(1992)編修自 Pintrich、Smith 與 McKeachie (1989) 的「激勵學習策略量表」中之「動機量表」，並參酌鍾枝蓉(2011)、林仕亞(2015)、余肇傑等(2015)等人之學習動機量表而成。本量表分為「內在動機」、「外在動機」、「控制信念」、「期望成功」及「情感動機」五個構面，共 21 題正向題、3 題反向題。

2. 國中生英語學習自我效能量表

本量表主要以梁茂森(1998)所編製的「國中生學習自我效能量表」為主軸，參考方靖焱(2012)、楊致慧(2013)、謝觀崢(2015)、林欣慧(2017)等人之量表內容編修而成。本量表分為「堅持努力」、「語言說服」、「完成作業」、「樂意學習」、「達成目標」與「學習信心」六個構面，共 20 題正向題、5 題反向題。

問卷採 Likert 五點量表法，選項分別為「非常同意」、「同意」、「普通」、「不同意」、「非常不同意」，選答後依序給予 5、4、3、2、1，計分時除了反向題為反向計分外，其餘皆採用正向計分，分量表得分愈高，代表學習動機及自我效能愈高。

(二) 國中生參與英語適性分組學習意見問卷

本問卷主要參考王永政（2010）所編製的「英語科能力分組意見調查表」及何侑霖（2012）所編製的「學科能力分組教學調查問卷」。問卷分為兩部分，第一部分為「基本資料」，用以蒐集受試者在年級、性別與分組組別的背景變項。第二部分為「國中學生參與英語適性分組學習意見調查表」，內容包含學生是否認同英語適性分組、分組後教師的教學是否更符合學生需求、英語適性分組後學生的學習狀況，以及學生認為英語適性分組教學的優點及存在問題等。採 Likert 五點量表方式，五個反應程度為「非常不認同」、「不認同」、「沒意見」、「認同」、「非常認同」，計分方式依序為 1、2、3、4、5 分，每題的平均數分數越高代表學生的認同度愈高。

（三）英語適性分組實施策略與困境訪談大綱

依據研究目的針對甲國中英語教師及行政人員分別設計兩份不同的訪談大綱，以瞭解實施英語適性分組實施策略與困境，訪談大綱內容表 5。

表 5 英語適性分組實施策略與困境訪談大綱

項目	行政人員	英語老師
英語適性分組教學實施策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校辦理此計畫的原因為何？ 2. 學校實施計畫的師資來源為何？如何安排不同組別的師資？ 3. 學校實施該計畫的教學空間與教學設備來源為何？ 4. 執行此計畫過程中，行政如何與校內教師溝通與提供支援？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 計畫中，學生分組依據為何？組別間有無流動機制？學生如何流動？ 2. 您擔任哪一組別的教師，您認為你較適合擔任哪一組別的任課教師？ 3. 在設計不同組別的課程時，您會如何調整教學方式與教材？ 4. 實施分組教學和以往教學上最大的不同處為何？
英語適性分組教學之實施困難與因應方式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校推動此計畫時，在行政上遇到哪些困難？ 2. 對於上述的困難，學校的因應方式為何？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 執行此計畫時，您在教學上（例如：教材設計、班級管理、學生評量、家長意見等），遇到哪些困難？您的因應方式為何？ 2. 就您的觀察與評量，學生在此計畫中學習上遇到哪些困難？教師如何提供協助？
對實施英語適性分組教學的建議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 您支持學校推動此計畫嗎？您希望未來學校持續辦理此計畫嗎？ 2. 請問您對於學校推動此計畫有何實施建議或期許？ 	

(四) C 級班學生參與英語適性分組學習訪談大綱

本研究採「兩班三組」分組方式，是將每兩個班級中的 C 等級學生抽離原班上課，C 級班學生在學習環境、學習教材、同儕等受到的影響，皆較 B 級班學生差異大，因此，為深入瞭解 C 級班學生的真實感受，進一步對 C 級班學生進行訪談，訪談大綱如下：

1. 您喜歡英語適性分組教學嗎？原因為何？
2. 您覺得目前英語課的老師上課方式與以前（七、八年級）有什麼不同處？
3. 在英語課中您跟班上同學的互動與其他課程有何不同？
4. 您覺得這個學年以來您在英語課中最大的改變是？
5. 若您的成績進步許多，老師要您回原班（B 級班）上課，您的想法是？
6. 您對於學校實施英語分組教學的建議是？

五、資料處理與分析

(一) 問卷資料的分析

1. 描述性統計

利用平均數和標準差描述受試者在英語學習動機與英語學習自我效能的得分情形，同時利用百分比描述受試者在參與英語適性分組學習後的感受與回饋。

2. 成對樣本 t 檢定

英語學習動機與英語學習自我效能以成對樣本 t 檢定來進行前、後測的比較與分析，瞭解整體學生及 B、C 級班別學生在參與英語適性分組教學前、後英語學習動機及英語學習自我效能是否有差異。

(二) 訪談資料的整理與分析

彙整訪談資料後，研究者將資料以主題的方式進行編碼，並依照研究問題歸納出以下主題：「實施的原因（原因）」、「分組的方式（分組）」、「教師使用的教學方法（教法）」、「師資安排（師資）」、「行政配套措施（配套）」、「教師方面的困境與因應方式（師-困難）」、「學生方面的困境與因應方式（生-困難）」、「行政方面的困境與因應方式（行-困難）」、「實施建議（建議）」、「學生的感受與回饋（回饋）」及「其他（其他）」，其中，「學生的感受與回饋」部分再根據意見調查問卷細分成「喜歡/不喜歡分組之原因（回饋-喜歡）」、「與以往不同處（回

饋-不同處)」、「教師上課方式之不同處(回饋-教法)」、「與同儕之互動(回饋-同儕)」、「課中的改變(回饋-改變)」及「流動意願(回饋-流動)」六項。資料代碼「行1-原因-20200311」代表行政人員對計畫實施原因的訪談內容,「S1-回饋-喜歡-20200410」代表學生對喜不喜歡分組的訪談內容。

肆、研究結果與討論

一、英語適性分組教學實施策略

(一) 實施英語適性分組教學的原因是學生英語學習程度落差大,大班教學時教師難以兼顧中後段的學生,且適逢教育處鼓勵申請計畫並獲教師支持

甲國中無論從學校歷年來學生會考成績報告、學習扶助的篩選測驗結果,以及教師在課堂上、定期評量上的觀察,皆發現到學生的英語學習程度落差大。

「我們從學習扶助的整個下修測驗,可以看到一個班級內還有七年級的程度,甚至小六、小五、小四、小三的程度都有,這樣老師要上課並不是那麼容易,所以整個學習表現就是M型,兩極化這樣的狀況」(行2-原因-20200316)。

但在大班教學環境中,學生程度參差不齊,教師的教學主要以中上的學生為主,較難關注到中後段的學生,久而久之,學生習無成就感就容易放棄學習。因此教師期望透過適性分組教學的方式,在分組後班級的人數變少,教師能掌握的學生比例提高,學生能真正學習的機會可增加。

「分組之後人數比較少,老師比較容易掌握學生的程度,也可以簡化或減量整個學習內容,那孩子就不會完全聽不懂,完全聽不懂他可能就會趴睡、做自己的事情、甚至於吵鬧」(行2-原因-20200316)。

當時正好甲國中的英語教師 T3 在 105 學年借調教育處,在當時課程督學的引薦下,鼓勵甲國中試行適性分組計畫,T3 師將訊息帶回學校,獲得校內英語教師的支持。

「剛好那一年機緣巧合是我借調到縣政府國教輔導團擔任專任輔導員,N 課督提到希望我負責的一個項目就是補救教學和兩班三組的推動...後來在學校英語科的領域教學研究會,老師們也主動自主性的提出我們是不是可以來試

主題文章

試看，來辦這樣的分組教學」(T3-原因-20200313)。

可見 T3 老師是影響學校試辦計畫的主要推動人員，T3 教師以地方教育處人員及校內教師雙重身分引薦，先獲得校內英語老師共識，再尋求學校行政端的支持，教師有一定的共識與認知，由下而上主動提出參與該計畫，是促成分組教學的主要契機。

(二) 學生分組方式主要依據前一個學年的段考成績平均，同時評估學生的學習意願，分組後因應學習狀況仍可進行組間彈性的流動

甲國中實施英語適性分組教學先依學生前一個學年的段考成績平均，將每班學生分為 B、C 兩個等級，每兩個班 C 等級的學生抽離另組成 C 級班。

「我們實施英語適性分組在八年級分組時，參考七年級的英語學習總成績，三次段考平均起來，他的成績大概在及格邊緣，大概就是 50 到 70 中間，程度不算太低，但也不是很好，就是最可以把他救起來的」(T2-分組-20200317)。

但英語教師在決定那些學生適合抽離到 C 級班後，還會再請任課老師評估並向學生詢問其意願，學生的意願必須是正向的，才能發揮最大效益。

「另外還會看他的態度，我們會請原班任課老師觀察他的學習動機和他的學習態度，他必須是真的很肯學的，不然他到這個班會很辛苦」(T1-分組-20200327)。

分組後為了因應學生學習上的適應及變化，仍可以在組間彈性流動。學生的流動頻率原則上以一個學期為主，學期結束後，英語教師會於領域教學研究會上提出 B、C 級班的學生名單是否需做調整。但倘若任課教師發現學生在學期中的學習情形不適合在目前班級，需要盡快更換組別，則最快於每一次段考後提出並做調整。此外，學生組別間流動都需經過學生與家長的同意。

「流動的話，行政是希望說最好是一學期再去動，但我們實際操作原則上還是盡量學期，除非真的受不了學生目前的學習狀況，還是會隨時討論隨時流動」(T5-分組-20200312)。

但到了九年級，為了降低會考 C 等級學生的比例，九年級的 C 級班學生是篩選出會考成績在 B、C 等級臨界且有學習意願的學生，目的是把更多資源

投注於有機會在會考達到 B 等級的 C 級班學生，進而達到「國中會考減 C」的目標。

「八升九的時候，我們通常會微調，九年級的上課就是以衝會考 B 為目標，當時我有把幾位真的沒有希望考 B 的送回去，然後請原班老師再推薦幾個進來...」（T5-分組-20200312）。

可見甲國中實施英語適性分組主要依據學生的成績，再觀察與詢問學生的學習意願決定學生是否到 C 級班上課。然而九年級因即將面臨會考，教師在選擇 C 級班學生時會先考量學生的成績是否有希望達到 B 等級，其次才是學生學習意願，希望將有限的資源發揮最大的效益。

（三）分組後 B 級班的教學設計以教材深化為主，並輔以差異化教學； C 級班教學設計則以教材減量及簡化為主

適性分組後，原班中程度中間偏下的 C 等級學生被抽離，B 級班的學生英語程度大部分屬中上，因此教師的教學設計以教材深化為原則，但 B 級班中仍存在著少部分程度後段的學生，該群學生多因學習動機低落或程度落後甚多，而難以被分至 C 級班，因此教師需輔以差異化教學。

「為不同的學生做不同的教學方式與教材的調整，程度較好的學生主要在自學跟疑問的解答，他們的學習內容是比較深的，我偶爾會丟一些補充的，或是你們要看某個影片，像學習單也都會比較活，可能就用全英的；中等程度的學生，主要是我帶，但是少部分時間我需要到程度較好那組去做講解；後段程度的學生，且對英語學習動機低落，我上學期試圖用平板介入，讓他們去 Quizlet 和 Duolingo 一些英語學習 APP，加強基礎單字與句型」（T3-教法-20200313）。

而分組後 C 級班的教學設計則分別針對字彙、句型以及課文進行減量與簡化。

「在單字部分，一課挑出約 15 個重點單字讓學生拼讀或認讀...」（T2-C3-20200317）。「句型教學上，利用簡單的單字自編例句，避免含有生難字的例句影響學生理解，並引導學生仿寫、造句或字詞拆解來讀懂句型...」（T5-教法-20200312）。「課文部分，就從原本較長的課文中挑選出六句重要句子讓學生閱讀（T5-C3-20200312）、利用學生學過的單字改寫課文內容，或適當的提供中文解釋，讓學生能讀懂文章」（T4-教法-20200319）。

主題文章

面對 B 級班這樣差異明顯的班級，如何提升整體學生學習成效，尤其是 B 級班後段的學生，雖然教師嘗試使用平板輔助教學，但主要在提升學習動機，對學生會考能力的提升是有限的，這也是教師仍需面對的難題。

(四) 優先安排資深且教學經驗豐富之正式教師擔任 C 級班任課教師，同時向教育部申請編制外的增置代理教師以因應兩班分成三組後的師資需求

在師資安排上甲國中 C 級班任課教師以校內教學經驗較豐富的正式老師為優先，先決定 C 級班的任課老師後，B 級班的任課教師再依教務處的排課配課原則處理。

「我們在選 C 級班老師的時候，一定都是先選學校裡面有經驗的，有教學效能的正式老師，這些 C 級班的老師安排完畢之後，再擇選這些 B 級班的，就是按照我們平常排課配課的方式來處理...所以我們 C 級班的老師效能是最高的啦，也就是要安學生跟家長的心」(行 1-師資-20200326)

因為適性分組，甲國中兩個年段共多出了 6 個班級，因此需要再安排 1 至 2 位英語教師來協助授課，學校先透過向教育部申請編制外的增置代理教師因應，107 學年後教育部提高偏遠學校合理教師員額後，學校教師已足夠排課。

「106 學年度時，依照教育部英語跟數學適性分組的試辦計畫，當時有申請了一位適性分組的增置代理老師...後來偏遠學校合理教師員額的實施，班級的教師比就提高了，108 學年度我們就通通用編制內正式教師做為適性分組教學的師資」(行 2-師資-20200316)。

雖然 C 級班學生僅占全體學生的百分之二十，但他們在先、後天上的條件與資源少於 B 級班學生，因此學校選擇將教學經驗最豐富的教師安排在 C 級班，以達成本計畫「適性扶弱」的目的，此種符合差別平等的原則，也彰顯近年來教育努力實踐的社會正義。

(五) 行政配套上善用閒置的專科教室，解決教學空間問題；並透過其它計畫及校務基金，添購教學設備；行政端與教學端相互溝通與支持有利計畫執行

甲國中推行該計畫重視行政端與教學端的溝通，其中的關鍵為兩位英語教師同時兼任教務處課務教學組與課程研發組，從中扮演諮詢、協調、溝通的重

要角色，並能換位思考實際教學情形，有助於計畫的推動。

「比較好一點的是兩位行政都是英語老師，就可以適時做協助，他們常在召開領域研究會的時候，會把教學相關的或是擇選學生的意見提出來，跟教務處這邊做溝通...」（行 1-配套-20200326）。

實施分組教學後，共多出了 6 個班級，但很難同時錯開上課，最少必須增加兩間教室。

「利用空出來的普通班教室及較少被使用的專科教室，作為額外的教學空間...但教育部試辦計畫補助經費多屬人事及業務費，因此在硬體設施的部分，如教室的 75 吋的液晶顯示器及實體網路、平板電腦等教學設備，學校主要透過其它計畫爭取或校務基金逐年充實，以支援教學上的需求」（行 2-配套-20200316）。

綜而言之，甲國中英語適性分組教學計畫的推行，有賴於整個團隊的正向氛圍與溝通，並且是教師由下而上提出，再由行政端給予支持。此外，甲國中能順利推展此計畫的重要關鍵，在於英語教師兼任行政，承攬了該計畫的相關業務，也讓計畫的執行更順利。

二、實施適性分組教學後學生學習成效及感受分析

（一）學生在英語學習動機表現無顯著差異，但在「情感動機」構面後測平均數有進步

從「英語學習動機量表」的前、後測統計可知，整體學生及 B、C 級班學生表現皆無顯著差異。分析 B、C 級班學生在量表五構面平均數的表現如表 6，可發現整體學生、B、C 級班學生在「情感動機」構面後測平均數皆進步最多，顯示學生在參與分組教學後，對英語學習能保持愉悅、正向的情緒。而 C 級班學生則在「控制信念」構面後測平均數退步，可能原因與學生因基礎較弱，對於自我英語能力的肯定較不足有關。

主題文章

表 6 B、C 級班學生英語學習動機五構面前、後測平均分數

變項	組別	施測	平均分數	標準差	前後測平均數差異
內在動機	B 級班	前測	17.9231	3.75120	-0.01923
		後測	17.9038	3.56104	
	C 級班	前測	16.8333	3.26038	0.07143
		後測	16.9048	2.80078	
外在動機	B 級班	前測	19.5064	3.61627	-0.33333
		後測	19.1731	3.34503	
	C 級班	前測	18.7857	2.98399	-0.54762
		後測	18.2381	2.60215	
控制信念	B 級班	前測	14.6410	2.64441	-0.17949
		後測	14.4615	2.74834	
	C 級班	前測	14.6190	2.69555	-0.88095
		後測	13.7381	2.66009	
期望成功	B 級班	前測	18.0192	3.89287	-0.06410
		後測	17.9551	3.92403	
	C 級班	前測	17.7143	3.60410	-0.38095
		後測	17.3333	2.96867	
情感動機	B 級班	前測	16.9615	3.59549	0.16026
		後測	17.1218	3.53479	
	C 級班	前測	16.0476	3.16191	0.09524
		後測	16.1429	2.00696	

(二) 學生在英語學習自我效能表現無顯著差異，但 C 級班學生在「堅持努力」構面後測平均數有進步

從「英語學習自我效能量表」的前、後測統計可知，整體學生及 B、C 級班學生表現皆無顯著差異。分析 B、C 級班學生在量表的六個構面的平均數如表 7，發現 B 級班學生在「樂意學習」進步較多，C 級班學生則在「堅持努力」有進步，顯示 C 級班學生已經願意努力克服英語學習的困難。

表 7 B、C 級班學生英語學習自我效能六構面前、後測平均分數

變項	組別	施測	平均分數	標準差	前後測平均數差異
堅持努力	B 級班	前測	18.2628	3.77447	-0.09615
		後測	18.1667	3.78082	
	C 級班	前測	16.6905	3.13507	0.11905
		後測	16.8095	2.42183	
語言說服	B 級班	前測	13.3526	3.49710	0.12179
		後測	13.4744	3.41618	
	C 級班	前測	14.1190	3.40159	-1.14286
		後測	12.9762	2.08932	
完成作業	B 級班	前測	15.1282	3.22234	-0.07051
		後測	15.0577	2.91877	
	C 級班	前測	13.6667	2.94392	-0.07143
		後測	13.5952	2.51880	
樂意學習	B 級班	前測	13.5064	3.34567	0.46154
		後測	13.9679	3.19762	
	C 級班	前測	13.3571	3.01881	-0.30952
		後測	13.0476	2.80202	
達成目標	B 級班	前測	13.8205	3.19170	0.25000
		後測	14.0705	2.92952	
	C 級班	前測	12.8571	3.14349	-0.35714
		後測	12.5000	2.85632	
學習信心	B 級班	前測	14.3269	2.92743	-0.14103
		後測	14.1859	2.84617	
	C 級班	前測	12.8571	2.94313	0.0000
		後測	12.8571	2.07860	

主題文章

(三) 學生對參與英語適性分組教學的認同情形

學生參與英語適性分組教學後的認同情形統計如表 8。

表 8 學生參與英語適性分組教學後的認同度分析

題項	組別	非常認同人數 (%)	認同人數 (%)	沒意見人數 (%)	不認同人數 (%)	非常不認同人數 (%)
我認同學校實施英語適性分組教學	B 級班	44 (21.6)	65 (31.9)	89 (43.6)	5 (2.5)	1 (.5)
	C 級班	18 (32.1)	22 (39.3)	16 (28.6)	0 (.0)	0 (.0)
實施分組教學教師教的东西更符合我的程度	B 級班	37 (18.1)	60 (29.4)	98 (48.0)	6 (2.9)	3 (1.5)
	C 級班	21 (37.5)	26 (46.4)	9 (16.1)	0 (.0)	0 (.0)
實施分組教學教師的教學方式更多元並有變化性	B 級班	36 (17.6)	56 (27.5)	98 (48.0)	9 (4.4)	5 (2.5)
	C 級班	18 (32.1)	25 (44.6)	13 (23.2)	0 (.0)	0 (.0)
實施分組教學會減輕我的學習壓力	B 級班	19 (9.3)	42 (20.6)	119 (58.3)	21 (10.3)	3 (1.5)
	C 級班	13 (23.2)	27 (48.2)	15 (26.8)	1 (1.8)	0 (.0)
實施英語適性分組教學後，我的英語成績有進步	B 級班	21 (10.3)	39 (19.1)	109 (53.4)	30 (14.7)	5 (2.5)
	C 級班	23 (41.1)	21 (37.5)	11 (19.6)	1 (1.8)	0 (.0)
實施分組教學對於我的英語學習是有幫助的	B 級班	20 (9.8)	73 (35.8)	96 (47.1)	12 (5.9)	3 (1.5)
	C 級班	22 (39.3)	20 (35.7)	13 (23.2)	1 (1.8)	0 (.0)
實施分組教學會造成學生的標籤化	B 級班	15 (7.4)	46 (22.5)	98 (48.0)	28 (13.7)	17 (8.3)
	C 級班	6 (10.7)	10 (17.9)	25 (44.6)	14 (25.0)	1 (1.8)

從表 8 可知，無論 B、C 級班，超過 50% 的學生皆認同學校實施英語適性

分組教學，而 C 級班學生認同度更高達 71.4%。另外在教師教學、教材適合度、對英語學習的幫助 C 級班學生的認同度均高於 B 級班學生。尤其在實施英語適性分組教學後，C 級班學生 78.6%認同英語成績有進步，但 B 級班學生僅有 29.4%認同英語成績有進步，認同度差異較大。C 級班學生對適性教學的高認同度也顯示此分組模式的作法符合「適性扶弱」的目標。研究者進一步訪談 6 位 C 級班學生，深入瞭解其感受，訪談結果分析如下：

1. 學生喜歡在 C 級班上課的原因有：「班級人數變少了，老師更能關注到每一位學生，掌握每一位學生的學習狀況」(S3-回饋-喜歡-20200424)，其次是「更能聽得懂老師在教什麼，若有不懂的地方，老師也會詳細說明」(S2-回饋-喜歡-20200423)，還有「到 C 級班後比較安靜，能認真學習，原本的教室太吵了」(S5-回饋-同儕-20200501)。
2. 在同儕互動方面，C 級班的成員組成與原班不同，因此「與同學的互動較少，但比較專心在上課」(S6-回饋-同儕 -20200422)，且因大家程度相近「更敢於課堂發問，不僅能學得更扎實，也不會因為不懂而感到自卑、退縮」(S1-回饋-不同處-20200421)
3. 在學習成效方面，學生認為到 C 級班後「老師給單字的量都會減少，讓我們學比較重要的，然後讓我們多複習」(S4-回饋-教法-20200501)，「學的東西比較少就可以記得比較清楚」(S1-回饋-教法-20200421)，因此「成績有變好吧，以前段考大概都是 6、70 分，到 C 級班後可以到 80 幾分」(S6-回饋-改變-20200422)。
4. 在適性分組方面，學生認為「不會有標籤化的感受，到 C 級班應該就是要提升自己的能力」(S6-其他--20200422)，因此「成績進步我也不會想回去 B 級班，我的自制力不夠，很容易受旁人影響」(S6-其他-20200422)，「而且 B 級班的學生人數多，教師也無法顧及每一位學生 (S2-回饋-流動-20200423)」。但也有學生覺得「可以試試看回去 B 班，看看成績會不會比較好，如果不好的話再回來」(S1-回饋-流動-20200421)。

(四) 學生認為實施適性分組教學的優點與問題

學生認為學校實施英語適性分組教學的優點依 B、C 級班統計如表 9。此題為多選題，作答總個數共 1,014 個，從觀察值百分比總數 394.6%表示，平均每個學生約勾選四個選項。B、C 級班學生都認同實施適性分組教學的主要優點是「課程內容能符合個人需求」、「平時考試的難易度適合個人程度」、「同學程度相近，上課氣氛佳」，值得注意的是 C 級班學生認為最大的優點「成績有明顯進步」。

主題文章

表 9 實施英語適性分組教學優點 B、C 級班學生意見統計表

選項	B 級班學生百分比 (%)	B 級班排序	C 級班學生百分比 (%)	C 級班排序
1.課程內容能符合個人需求	50.2	1	64.3	2
2.成績有明顯的進步	20.4	9	69.6	1
3.同學程度相近，上課氣氛佳	43.8	3	55.4	4
4.老師的教學方式較多元	37.3	5	39.3	5
5.同學程度相近，增加自信心	32.3	8	37.5	6
6.老師規定的標準較合理	32.8	7	28.6	9
7.平時考試的難易度適合個人程度	49.3	2	58.9	3
8.分組可以多認識別班的同學	10.4	11	17.9	11
9.班級秩序良好，較能專心上課	20.4	9	26.8	10
10.同學程度相近，能互相切磋琢磨	42.8	4	32.1	7
11.同學間良性競爭可提升學習動機	36.3	6	30.4	8
12.其他	.0	12	.0	12

在學校實施英語適性分組教學存在的問題，依 B、C 級班統計如表 10。從表 10 可知，B 級班學生認為「成績無明顯的進步」及「老師教學方式不吸引人」是較大問題；C 級班學生則認為「變換教室上課很不方便」、「和其他的同學不熟，互動較少」是較大的問題。

表 10 實施英語適性分組教學存在問題 B、C 級班學生意見統計表

選項	B 級班學生百分比 (%)	B 級班排序	C 級班學生百分比 (%)	C 級班排序
1.課程內容不符合個人需求	12.6	10	8.9	9
2.成績無明顯的進步	34.5	1	13.3	5
3.感覺被放棄，學習意願低落	17.8	5	6.7	10
4.老師的教學方式不吸引人	23.0	3	11.1	8
5.分組的標準不公平	14.4	9	4.4	11
6.變換教室上課很不方便	28.7	2	51.1	1
7.平時考試難易度不適合個人程度	17.8	5	13.3	5
8.和其他的同學不熟，互動較少	16.1	8	20.0	2
9.班級秩序不佳，無法專心上課	12.1	11	15.6	4
10.競爭激烈，課業壓力繁重	16.7	7	13.3	5
11.被分組的感覺不舒服，被貼標籤	21.8	4	17.8	3
12.其他	.6	12	.0	12

(五) 綜合討論

依據量表的前、後測平均數及「學生參與適性分組學習意見問卷」回饋，綜合分析如下：

1. 五成以上學生肯定教師的教學內容及方式，但對自己學習的進步較無明顯感受

整體學生在英語學習動機與學習自我效能表現無顯著差異，學生回饋問卷也顯示認為成績有進步的只有 4 成，但有超過 5 成以上學生認同分組教學後教師的教學內容更符合自己的程度，且教師的教學方式更多元，顯示學生肯定分組教學後教師的教學，但對學習的進步較無明顯感受。

2. C 級班學生認為成績有進步，但 B 級班學生對成績進步無明顯感受

C 級班學生 78.6%認同分組教學後成績有明顯進步，亦有 69.6%認為成績有明顯進步是實施分組教學的優點，但 B 級班學生只有 29.4%認同分組教學後成績有進步，且有 34.5%認為，成績無明顯進步是一個存在的問題。可見實施分組教學 C 級班學生感受英語成績的進步大於 B 級班。

3. C 級班學生對於學校實施英語適性分組教學認同度高於 B 級班

從學生意見問卷回饋得知，C 級班學生無論是對於適性分組教學實施的認同度、分組教學後有助於學習的認同度，以及壓力減輕的認同度，都高於 B 級班，且 C 級班學生的認同度皆高於 70%，由此可見 C 級班學生對適性分組教學實施的感受較深刻且認同度較高。

4. 英語學習動機的「情感動機」構面後測平均數稍有進步，學生也肯定分組教學有助減輕學習壓力

整體學生在英語學習動機表現無顯著差異，但在「情感動機」構面後測平均數有進步。從學生在意見問卷回饋也得知，有 38.8% 的學生認同實施分組教學有助於學習壓力的減輕，C 級班的認同度更高達 71.4%，以上結果顯示，學生在參與分組教學後，有助於減緩學習壓力，學習英語時較能保持愉悅、正向情緒。

5. 學習自我效能 C 級班學生在「堅持努力」有進步，B 級班學生則在「樂意學習」進步較多，顯示調整教學有助學生學習

整體學生在英語學習自我效能表現無顯著差異，研究者分析學生在量表的六個構面發現，C 級班學生在「堅持努力」有進步，B 級班學生在「樂意學習」構面進步較多。此結果應與學生肯定教師教學內容與教學方式有關，且教師調整教學內容更能符合學生程度，C 級班學生雖然成績進步有限，但更願意努力學習。

三、實施英語適性分組教學困難的因應策略及建議

(一) 教師教學困難的因應策略與建議

教師是教學現場第一線人員，甲國中實施英語適性分組教學後，無論是 B 級班或 C 級班，班級的成員皆與原班級不同，兩組的課程目標與課程設計與評量等也需要調整，因此教師在教學上也面臨不少難題：

1. C 級班教材需重新設計，教師備課量增加，教師透過「共備」減輕備課壓力

甲國中教師表示，「教科書書商提供的備課素材多半課本的延伸或補充，屬中上難度，方便 B 級班教師使用。對 C 級班教師而言較少現成的教材可以使用，因此教師需花費更多的時間自編教材，備課量相較過去增加許多」(T2-師-困難-20200317)。面對備課量的增加、時間不足等問題，「C 級班教師透過『共備』互相分享教材教案，減輕教師備課的壓力」(T1-師-困難-20200327)。

2. B 級班教師面臨班級內學生程度差異加劇，難以維持後段學生學習動機，教師藉由平板的 App 學習，建立其基礎能力

就 B 級班教師而言，「分組後因原班中最需要照顧的學生抽離了，可以花更多的心力在其他學生身上」(T3-師-困難-20200313)，但困難在於「班級內仍有少數英語能力後段且學習動機低落的學生，課程設計及班級管理上要如何維持他們的學習動機是 B 級班教師最大的難題」(T1-師-困難-20200327)。B 級班教師嘗試「透過平板中的英語學習 APP 增加其字彙量以及文法基礎概念，引起學生學習動機，同時落實差異化教學」(T1-師-困難 20200327)。但學生長久以來在英語學習上的問題，並非簡單的透過平板輔助就能解決。如何提升及維持學生的學習動機是 B 級班教師需不斷思考嘗試的。

3. 段考時 B、C 級班使用同一份試卷，教師命題時難以拿捏試題難易度，必須落實審題以解決此問題

為了更真實瞭解及診斷學生的學習成效，B、C 級班的平時評量都是由各組老師自行訂定。但每一學期的三次定期評量，B、C 級班皆須使用同樣試題卷以建立評量的公平性。有教師提出，「若僅由授課單一組別的教師進行命題，其容易以單一組別的模式思考，難以拿捏試題的難易度，在命題時就容易遇到困難」(T2-師-困難-20200317)。針對教師在評量方面所遇到的難題，甲國中透過教師縝密的審題機制來因應，「學校行政端安排 B 級班教師輪流進行命題，並安排另一位教師審題。除此之外，英語教師也達成共識，每一次的定期評量試卷也需由 C 級班教師再次審題」(T2-師-困難-20200317)。

4. 建議減量教師非教學的相關業務，增加備課時間，並能研發適性的教材

依據上述，教師建議應「將非教學活動減量或整併，讓老師有更多的心力、時間用在備課教學」(行 3-建議-20200312)，同時透過共同備課「討論與修正教學方向與教學策略，不斷的做教學精進，進一步能研發與自編教材以符合學生的需求」(B2-C9-20200319)。也有教師期望「教育機構、民間團體或書商等能積極研發配合教科書內容的英語線上教材提供現場教師使用，減輕教師的備課壓力」(T3-建議-20200313)。

(二) 學生分組學習困難的因應策略與建議

1. 分組後 C 級班師生因情感基礎不足，學生容易自卑或信心不足，教師需積極營造快樂的學習氣氛讓學生喜歡到 C 級班上課

重新分組上課，學生「除了先備知識不足外，與教師的情感基礎亦不足，因此學生剛到新的環境，容易產生自卑感或缺乏信心而影響學習」(T2-生-困難-20200317)。C 級班教師認為「需要花時間與學生建立情感並設立班規，以達

主題文章

到有效的班級經營，希望以較快樂的上課方式，讓學生喜歡到 C 級班上課」(T5-生-困難-20200312)。

2. C 級班學生字彙量過少，在閱讀理解上容易受挫而放棄學習，教師利用平板應用程式引導學生複習單字並教授閱讀技巧

C 級班教師發現「學生的字彙量實在太少，已經學過多次單字學生卻忘得很快，因此他們在進行句型或閱讀理解時，常因為單字量不足而容易放棄讀題」(T4-生-困難-20200319)。為了加強學生的字彙量、解決學生閱讀障礙，有些 C 級班教師「透過英語學習 APP 如 Quizlet，讓學生於課間反覆練習所學字詞」(T2-生-困難-20200317)。也有教師「教導學生閱讀技巧，如略讀 (skimming)、透過上下文猜字詞等方式引導學生進行閱讀，避免學生因字彙量不足而放棄」(T1-生-困難-20200327)。

3. B 級班學生會產生比較心態而渴望到 C 級班，教師需導正學生學習態度、鼓勵他們嘗試挑戰自我

雖然 B 級班學生在學習上的問題相對小，但教師觀察到部分 B 級班學生「在心態上是有困難的，C 級班學生抽離出來上課後，因課程與評量較簡化，B 級班學生因而產生比較心態，渴望自己也能到 C 級班」(T5-生-困難-20200313)。針對此種情形教師有不同的處理方式，「若是 B 級班中間程度學生提出這樣的要求，教師會鼓勵學生繼續在 B 級班挑戰自我，不要降低自己的目標；當 B 級班後段學習動機低落的學生渴望到 C 級班上課時，教師會要求學生先調整學習態度，他們必須先在 B 級班認真學習，才有機會到 C 級班」(T3-生-困難-20200313)。

可見學生之所以產生比較心態可能與其在 B 組的學習成效有關，因此教師需再調整教學以符合該群學生的期待。此外，適性分組教學後，B 級班內學習動機較低落的學生因比較的關係希望到 C 級班上課，教師也可善用此契機鼓勵學生調整學習心態，提升整體學生的英語學習動機。

4. 建議分組教學能即早從八年級實施，同時 C 級班學生篩選機制能更嚴謹準確，以減少學生的流動

依據上述問題，教師建議應「從八年級就可以做分組，以免九年級學生學習落差更大」(T1-建議-20200327)。同時也要「更精準的遴選 C 級班的學生，學習程度不要差太多，主要還是要有學習意願，儘量以不流動為前提，穩定學生學習」(T4-建議-20200319)。

(三) 行政方面困難的因應策略與建議

1. 適性分組教學綁定課程時段，排課與調動皆不易，除安排有經驗的教師處理排課外，學校與教師事先透過會議達成共識，以對課務最小影響為考量

實施分組教學後，「排課必須將特定班級的英語課程排在同一個時段，再加上其他原先的排課規定，例如：領域時間不排課等，讓教務處在排課上困難重重，故教師在學期中課務的調動彈性是相對低的」(行 1-行-困難-20200326)。面對排課難題，甲國中教學組 B3 有六年的排課經驗「已研擬出一套排課系統和方法，擺脫以往的排課原則，讓英語、數學等科目固定有一至二節排在下午，不綁定在某個時間點，讓所有科目在排課上更彈性，故學期中教師在調代課上也更大的空間」(行 3-行-困難-20200312)。此外，行政端「透過會議與教師取得共識，向教師說明辦理此計畫的緣由及執行上的困難點，也希望老師在學期中盡量避免在有課務的情形下請假，以降低對課務的影響」(行 1-行-困難-20200326)。

2. 甲國中為離島偏遠學校，即使擁有足夠的教師員額，但常面臨招聘不到合適的代理教師，學校只能減少實施年段做因應

107 學年以後因偏遠地區教師員額提高，甲國中教師目前員額是充足的，但位處離島金門的甲國中，「卻常面臨招考不到優秀代理教師的問題，即使離島地區有優渥的離島加給及豐富的補助，仍無法穩定地吸引優秀的英語教師到校服務。優秀教師可遇不可求的，學校也不希望以濫竽充數的方式填補空缺」(行 2-行-困難-20200316)，學校每一學年都會續聘優秀的代理教師，當無法續聘也招聘不到合適的代理教師時，「學校只得減少實施的年段，從原本八、九年級減為僅有九年級實施，多出來的課程就由校內的英語教師超授鐘點來處理，107 學年學校就曾採用此方式因應」(行 2-行-困難-20200316)。

3. 建議教育當局應有具體政策，確保離島、偏鄉地區師資的穩定性

招聘不到優秀代理教師，是許多離島、偏鄉地區學校所面臨的問題，也是實施分組教學的隱憂，建議教育當局須建立相關配套措施，除了提供優惠條件吸引優秀教師至離島、偏鄉服務外，亦可協助離島、偏鄉地區進行教師的招聘或媒合，以保障離島、偏鄉地區師資的穩定性。

伍、結論與建議

根據研究結果，針對甲國中實施英語適性分組教學之現況、學生參與適性分組教學後的學習知覺以及實施英語適性分組教學所遇到的困境及因應方式歸

主題文章

納出以下結論

一、結論

(一) 甲國中結合能力分組與補救教學的理念，實施「兩班三組」模式的適性分組教學，從分組方式、師資安排、教學設計及行政支持等全面規劃實施策略

甲國中因學生英語程度落差大，大班教學時教師難以兼顧中後段的學生，因此結合補救教學理念，實施「兩班三組」模式的適性分組，將學習落後的學生抽離原班級另外編組，以達「適性扶弱」的目標。分組方式主要依據前一學年定考成績平均及學習意願將學生分組，分組後仍可在學期中或學期間彈性流動。師資方面優先安排教學經驗較為豐富的正式教師擔任 C 級班教師，以提高 C 級班學生的學習效能。在教學設計上，B 級班採取教材深化及差異化教學，C 級班則以教材減量簡化為教學調整方向，滿足不同組別學生的學習需求。行政方面善用校內空間與設備支援教學，並與英語教師雙向溝通，有助計畫順利執行。

(二) 學生在英語學習動機與學習自我效能表現雖無顯著差異，但學生對學校實施英語適性分組教學的認同度高

1. 學生在英語學習動機及學習自我效能表現無顯著差異，但全整學生在學習動機「情感動機」構面後測平均數有進步，C 級班學生在學習自我效能「堅持努力」構面後測平均數有進步。
2. 五成以上學生肯定教師的教學內容及方式，但對自己學習的進步較無明顯感受。
3. C 級班學生認為成績有進步，但 B 級班學生對成績進步無明顯感受。
4. C 級班學生喜歡及肯定英語適性分組教學，對英語適性分組教學認同度高於 B 級班。

(三) 適性分組教學實施的困難與建議

1. 在教師層面，實施英語適性分組教學後較多的難題與負擔落在 C 級班教師身上，C 級班教材需重新設計，教師備課量增加，教師只能透過「共備」減輕備課壓力，教師期待能建議減量教師非教學的相關業務，增加備課時間，並能有機構研發配合教科書內容的英語線上教材，減輕教師自編教材的壓力。

2. 在學生學習層面，實施適性分組教學初期因 C 級班師生因情感基礎不足，教師需積極營造快樂的學習氣氛，也需簡化教材建立學生學習信心，也因行政與英語教師積極關切 C 級班學生，投入優秀的師資與充足的資源引導學生學習，反而造成部分 B 級班學生產生比較心態而渴望到 C 級班，如何持續改變 B 級班的教學方式仍需教師再努力，同時也可藉由 C 級班的誘因，提升 B 級班後段學生的學習動機。
3. 在行政層面，適性分組教學綁定課程時段，排課與調動皆不易，學校實施三年行政教師已有經驗妥善處理，但因不易聘到合適的代理教師，學校只能減少實施年段的難題，仍有待教育當局提出具體政策，確保離島、偏鄉地區師資的穩定性。

二、建議

(一) 對個案學校的建議

1. 鼓勵教師成立學習社群，透過社群教師共同研發適性教材、互享資源、擬定差異化教學計畫，以減輕教學壓力、提高教學效能。
2. 於學期初對學生說明適性分組教學的目的與預期成效，強化學生對此計畫的認識與認同。適時提供學生關懷與輔導，減少學生因心理標籤作用所產的負面情緒。並利用 C 級班減量簡化教材為誘因，鼓勵 B 級班後段學生提升學習動機，才有機會至 C 級班學習。
3. 向學生說明評量的內容及目的，減少學生對於不同組別評量公平性的疑慮。同時要落實多元評量，輔導學生透過蒐集評量資料、建立學習檔案、填寫學習札記等記錄學習情形，師生共同進行學習反思，讓學生更了解自我的學習歷程。

(二) 對教育行政機關的建議

1. 支持性訪視取代傳統評鑑性訪視，透過實地觀察、訪談等以支持為目的協助學校發現實施分組教學的問題並解決問題。
2. 建立相關配套措施，保障離島、偏鄉地區師資的穩定性。除提供優惠條件外，可協助離島、偏鄉地區進行教師招聘或媒合。

參考文獻

- 方靖森 (2012)。課本習題精熟學習法對高中生物理科自我學習效能與學業成就之影響(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學物理學系研究所, 高雄市。
- 王永政 (2010)。國中學生對英語科能力分組學習之意見與其自我調整學習之研究—以臺中縣市為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學教育研究所, 彰化縣。
- 王為國 (2004)。適性教學的回顧與展望。課程與教學季刊, 8 (1), 97-110。
- 伍嘉琪 (2007)。英語學習兩樣情—淺談英語學習成就雙峰現象。師友月刊, 476, 64-66。
- 何侑霖 (2012)。臺中市國中學生對學科能力分組之意見調查(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學教育研究所, 彰化縣。
- 何琦瑜 (2016, 9月1日)。為什麼我們要關心「減C大動員」?【新聞群組】。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5071912-/?page=1>
- 余肇傑 (2015)。臺中市國中生英語學習動機與學習策略關係之研究(未出版之碩士論文)。國立中興大學教師專業發展研究所, 臺中市。
- 吳明柱、柯彥廷 (2016)。宜蘭縣國中英語、數學適性與補救教學實驗計畫實施報導。中等教育, 67 (3), 75-84。
- 吳明清 (2005)。打造優質學校精耕適性教學台灣教育。台灣教育, 631, 42-45。
- 吳清山、林天祐 (2003)。常態編班。教育研究月刊, 108, 156。
- 吳靜吉、程炳林 (1992)。激勵的學習策略量表之修訂。中國測驗學會測驗年刊, 39, 59-78。
- 李明璜 (2012)。數學能力分組教學對國中生學習成就與學習態度之影響(未出版之碩士論文)。國立中興大學應用數學系所, 臺中市。
- 周婉玲 (2010)。誰來突破國中英語教學困境。諮商與輔導, 292, c4-c4。
- 林仕亞 (2015)。高級中學學生英語學習動機、學習策略與學習滿意度關係之研究—以桃園市為例(未出版之碩士論文)。中原大學教育研究所, 桃園市。
- 林明佳、曾世杰 (2016)。七年級實施英語文兩班三組扶弱適性教學之可行性與相關因素。臺灣教育評論月刊, 5 (11), 71-77。

- 林欣慧 (2017)。**臺北市「國中小創新英語課程」兩班三組實驗計畫對學生英語學習態度與自我效能之影響-以臺北市某國小為例** (未出版之碩士論文)。臺北市立大學人文藝術學院國民小學教師在職進修公民與社會教學碩士學位班，臺北市。
- 林照真 (1985)。放牛班·拜拜！學科能力分組教學之思與言。**師友月刊**，**217**，14-16
- 林寶山 (2003)。**實用教學原理**。新北市：心理。
- 邱賢農 (2002)。因循 VS. 創新一國小英語教學能力分組之探討。**師友月刊**，**417**，34-37。
- 高博銓 (2007)。**教學論：理念與實施**。臺北市：五南。
- 國民中小學課程與教育資源整合平臺 (無日期)。**英語及數學領域適性分組教學實施計畫申請結果【線上平臺】**。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=1150&mid=8302>
- 張乃云 (2008)。**國小英語能力分組教學對學生學習成就與學習態度之影響-以台中縣豐原國民小學為例** (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學教育學系教師在職進修課程與教學碩士班，新竹市。
- 張玉芳 (2009)。「常態編班」政策實施的探討：以國中英語科為例。**中等教育**，**60** (3)，110-127。
- 張武昌 (2006)。臺灣的英語教育：現況與省思。**教育資料與研究雙月刊**，**69**，129-144。
- 張景媛 (2012)。預見臺灣的未來—適性教育的理念與輔導策略。**教育人力與專業發展**，**29** (6)，25-34。
- 教育部 (2019，9月3日)。學術交流基金會李沃奇執行長榮退臺美教育合作貢獻卓越【線上論壇】。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=57FDAF67C601F384
- 教育部 (2019)。**重大教育發展歷程：國民教育**。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=2>
- 梁茂森 (1998)。國中生學習自我效能量表之編製。**教育學刊**，**14**，155-192。
- 梁彩玲 (2003)。合作學習：能力分班的另一種選擇。**白沙人文社會學報**，**2**，141-175。

主題文章

程玉秀、施青吟 (2007)。國中英語能力分班與常態分班教學之個案研究。《當代教育研究季刊》，15，35-78。

黃政傑、張嘉育 (2010) 讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。《課程與教學季刊》，13 (3)，1-22。

黃彩玉 (1988)。國中能力分組改進之道。《師友月刊》，257，14-15。

楊致慧 (2013)。科技大學英文教師教學風格、師生互動、學生學習投入與學習自我效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。

溫富榮、趙元炤 (2019)。南投縣適性教學之實踐與探究—以國小為例。《臺灣教育評論月刊》，8 (3)，205-209。

雷俊亭 (2006)。如何在國中落實「分組教學 (學習)」之我見。《台灣教育》，637，55-58。

廖彥棻 (2019)。英語文適性教學的發展脈絡與實施原則。《臺灣教育評論月刊》，8 (11)，160-169。

監察院 (2019)。補救教學調查報告。政府部門委託之研究報告 (108 教調 0012)。臺北市：監察院。

臺師大心測中心 (2017)。歷年國中教育會考成績統計。未出版之原始資料。

蕭玉禎 (2007)。能力分組對台灣國中生之英語學習動機與成就之影響 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學英語學系教學碩士班，高雄市。

謝芷瑩 (2012)。英語能力分組教學對國中生英語學習成效與學習態度之影響--以高雄市右昌國中為例 (未出版之博士論文)。國立高雄大學高階法律暨管理碩士在職專班，高雄市。

謝觀崢 (2015)。科技大學學生英語學習信念、學習氣氛、學習焦慮與學習效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。

鍾枝蓉 (2011)。國中生英語科課室目標結構、英語學習動機與英語學業成就之研究—以臺北市北區八年級學生為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學兒童英語教育學習系碩士班，臺北市。

Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American*

Sociological Review, 57, 812-28.

Kulik, J. A., & Kulik, C-L. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence in Education*, 23, 22-30.

Loveless, T. (1998). *Making sense of the tracking and ability grouping*. Retrieved from ERIC database. (ED422454)

Pintrich, P. R., Smith, D. A., & Mckeachie, W. J. (1989). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCPIPTAL), School of Education, The University of Michigan.

A Case Study on the Implementation Strategies and Effect of English Adaptive Ability Grouping Instruction in Junior High School

Hui-Hsueh Chan* Hui-Chun Chou**

This study aims to explore the implementation strategies, the problems and the solutions of adaptive ability grouping instruction and students' learning effect after the instruction in *A* Junior High School in Kinmen County by the case study method. The results showed that (1) *A* junior high school implements "Two Classes, Three Groups Instruction", which combined both Ability Grouping Instruction and Remedial Teaching. In this instruction, students were divided into group B and group C based on their exam grades and their intention to learn English. Students can switch to the other group flexibly. *A* School firstly assigned experienced formal teachers to teach group C and teachers reduced and simplified learning contents to meet students' need. (2) Students showed no significant progress in English learning motivation and English learning self-efficacy. However, they had positive attitude towards the instruction. Students of group C liked and the instruction and felt they made progress in English exams. (3) The problems were that teachers spent too much time to modify teaching materials. To ease their pressure, teachers hoped that more online teaching materials can be developed. Some students didn't fit group C, and it caused problems to group switching. Teachers hoped that the selection of group C can be more strictly. It is not easy for school *A* to hire any proper substitute English teacher; therefore, the instruction can only be implemented in the ninth grade. It was hoped that the government can take action to ensure enough teachers in these remote areas.

Keywords: adaptive instruction, ability grouping, English language teaching

* Hui-Hsueh Chan, Associate Professor, National Tsing Hua University Department of Education and Learning Technology.

** Hui-Chun Chou, Master, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Corresponding Author: Hui-Hsueh Chan, chan@mail.nd.nthu.edu.tw