

# 一位國小校長推動攜手計畫補救教學之行動研究

湯維玲\* 蔡佩娟\*\*

本研究運用行動敘事的書寫方式呈現研究者在領導木瓜國小實施「攜手計畫－課後扶助」的補救教學（remedial instruction）歷程。首先，本研究之目的乃是藉由為期一個學年的教學實踐歷程，透過教師教學實踐，對弱勢學生進行補救教學，培養學生的學習興趣，轉化弱勢學生的學習，進而提升學習成效。

本文先從研究者的背景與動機著手，了解「攜手計畫－課後扶助」政策執行現況與問題，從而對補救教學理論深入瞭解。研究對象為木瓜國小參加攜手計畫的學生，研究者透過訪談、文件分析等方式蒐集資料後獲致研究結果，歸納為下述結論：

- （一）攜手計畫補救教學能引發受輔學生學習動機，使其有較高的學習成就。
- （二）校長能靈活調整補救教學時數與方式，定期舉辦成果會，建立專業的攜手團隊。

根據以上研究結論提出具體建議，作為教育主管機關與學校未來推動攜手計畫之參考。

關鍵字：攜手計畫、補救教學、行動研究、國小教育

\* 作者現職：國立屏東教育大學教育學系副教授

\*\* 作者現職：高雄市新威國小校長

---

通訊作者：蔡佩娟，e-mail: pe124ggy@ms42.hinet.net

## 壹、前言

受到全球化與知識經濟的影響，「教育機會均等」(educational opportunity equality) 已是各教育先進國家持續關注之議題。來自弱勢家庭的學生在資源不足的教育環境下困頓成長，沒有能力參加學科補習、才藝學習，需要依賴政府正確的政策協助學生順利學習，且學校有責任讓學生有成功的學習經驗，並針對學習上有困難的學生給予補救教學，扶助學生跨過「學習階梯」進行下一階段的學習，讓每位學生擁有基本的學習能力(彭富源，2006)。教育既以維護人性尊嚴、發展人格為目的，追求社會正義、照顧弱勢族群，實現教育機會均等，應為教育的重要任務及功能，因此，教育法令中需能反應出保障弱勢族群的學習權與受教機會，達成實質的教育機會均等(顏國樑，2005)。根據《教育基本法》第四條之規定：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展」(立法院，2011)。而學校教育真正的成效表現在學生的學習成就上，從研究報告發現到低成就學生因課業表現不佳，造成自我概念低落、注意力不集中、對課業缺乏興趣，甚至對學習採取不利的行為，諸如找藉口、自我設限、拖延、轉移焦點等逃避行為，因而導致其學習問題更加嚴重(李安明，1999)。弱勢族群不論在社會、經濟、文化、資源等各方面相較之下較為缺乏，各種外在條件不利的情況之下，弱勢學生的學習機會相對不足，容易導致低成就的問題(洪麗瑜，2001)，因此如何解決弱勢學生學業低成就的問題也就成為近年來備受重視的教育議題。

自 2006 年起教育部正式推動「攜手計畫課後扶助」方案，期結合退休教師、經濟弱勢大專院校學生、儲備教師與現職教師等教學人員，協助原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、失親、單親、隔代教養及其他需要補救教學之學習成就低落國中小學生，藉由補救教學方案，使弱勢國中小學生在義務教育階段均能培育出基本的學習能力。此方案之立論與精神一方面為教育優先區扶助弱勢理念之延伸，另一方面為教育優先區之個人化，自此教育優先區補助指標與攜手計畫明確切割，且不再以原班模式進行(陳麗珠，2007)。

研究者在接任木瓜國小校長之前，該校已辦理二年的攜手計畫。研究者透過實務經驗交流與分享，邀請教學群中的數位教師參與攜手計畫補救教學，木瓜國小教師對於資料搜尋、彙整及方案架構等方面，也都有了初步的能力。教師們在本研究的行動中，存在不同觀點的激盪，不但開始關注補救教學安排，配合學校發展，也試著面對衝突，在不同目的之間尋求教學的平衡點。本研究之目的乃是藉由為期一個學年的教學實踐歷程，透過教師教學實踐，對弱勢學

生進行補救教學，培養學生的學習興趣，轉化弱勢學生的學習，進而提升學習成效。

## 貳、文獻探討

### 一、攜手計畫政策現況

「窮不能窮教育，苦不能苦學生」，為辦好教育並配合教育部扶持學習弱勢政策，協助弱勢學生順利就學並完成學業，落實憲法第 159 條國民受教育機會一律平等之目標，實現教育機會均等及社會公平正義之理想。教育部秉持「積極性差別待遇」原則，以符合「有教無類」及「因材施教」的理念，強調消除因社會類別而存在的差別待遇，保障每位學生接受基本教育的權利；於 1995 年仿效英、法、美等國的教育措施，自 1996 年全面實施以學習輔導措施提升教育資源不利地區學校教育水準的「教育優先區計畫」，首開補助學校活動辦理經費之先例（陳麗珠，2007）。再將其逐漸轉化至「攜手計畫」的補救教學，對於學習低成就的學生而言，是一項提升學習能力、減少社會問題的德政。本研究彙整相關文獻，分述「攜手計畫」之重要性與內涵。

彭富源（2006）認為「攜手計畫」乃是積極協助學習低成就學生的具體做法，有助於學生重拾學習信心，進而縮短學習落差，以彰顯教育公義與關懷弱勢的實質價值。盧威志（2008）的研究指出透過「攜手計畫」的推動，能夠建立弱勢學生基本能力並縮短學習成就落差，進一步增進低成就學生之學習意願，培養正確的讀書習慣，改善學習態度，增進學習效果，避免此類學生因學習緩慢而放棄學習，進而防止中輟、偏差行為及青少年犯罪問題所衍生的社會問題。顯見教育部推動攜手計畫，有助於弱勢低成就學生縮短學習落差，該政策有其重要性。

根據教育部（2010）「攜手計畫－課後扶助」政策的實施對象如下：

(一)在學學習成就低落，具有下列身分之一者：

1. 參加攜手計畫課後扶助學生篩選追蹤輔導轉銜試辦學校，其學生經標準化測驗結果，百分等級未達 35%。

2. 都會地區以單一學科班級成績後 25%，非都會地區以單一學科班級成績後 35% 為指標；其所稱都會地區，指直轄市、省轄市及縣轄市。

(二)具有下列身分之一，另有其他輔導方案者（如已接受資源服務），以不

## 主題文章

重複服務為原則：(1)原住民學生；(2)身心障礙人士子女；(3)外籍、大陸及港澳配偶子女；(4)低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟；(5)隔代教養及家庭失功能子女（包括單親）；(6)身心障礙學生（包括經鑑定為疑似身心障礙，且經學校特殊教育推行委員會認定受輔可提升該生學業成就且不影響其他受輔學生之學習者）。

(三)其他經學習輔導小組認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生，以不超過攜手計畫受輔對象以人數 30%為原則，並以上開(二)之學生為優先，如均已滿足需求，百分比得酌予放寬，且不得超過 35%。

依據本研究之目的，研究者擔任校長乙職，為木瓜國小攜手計畫推動者，採行具體措施在於探究「攜手計畫課後扶助方案」建立學習成就低落學生資料、整體規畫補救教學方案，就學習成就低落學生所需實施分組或小組補救教學，以及培訓補救教學人力與引進教育資源。

## 二、攜手計畫理論研究

本計畫的相關理論，源自於攜手計畫實施目的與辦理原則的內涵中推論探究得來，主要分為教育機會均等、社會正義，以及公平原則；相關研究則有弱勢族群的定義與補救教學的模式，以下分述之。

### (一)教育機會均等

在 2010 年「攜手計畫－課後扶助」政策的核心內涵在「全國教育發展會議」中心議題「壹、結論暨建議事項」中的討論題綱一即為「關懷弱勢縮短教育差距，促進教育機會均等」，而其中所欲達成的目標第三點更明確指出「提供相對弱勢地區多元化資源，實現社會正義與教育機會均等」。以下引述中外學者專家對教育機會均等的看法。

McEwan (1998) 在「教育機會均等概念」中指出，每一個人皆有平等的權利，獲得某種程度的教育，及獲得受教育的機會，沒有人有權利剝奪他人受教育的機會。Fullan (1991) 則認為教育機會均等內涵為每個人都應有等量的教育資源；能力相同的兒童，應給予相同的待遇，對於教育不利的兒童並非消極地給予同等的待遇，應該是積極地提供其正面的差別待遇。

郭為藩 (1996) 指出現代教育機會均等的概念發展可分為三個階段：(1)第一階段為追求「有教無類」理念的實踐，重視就學機會的平等與保障，消除各種不公平現象，保障國民接受基本教育的權利；(2)第二階段為實踐「因材施教」，使每一位學生都能獲得最適合其教育需要與學習能力的適性教育；(3)第

三階段著重於使社會處境不利者（the socially disadvantaged）在學習處境有迎頭趕上的機會。鄭崇趁（2006）進一步歸納教育機會均等的涵義有三：(1)入學機會的均等；(2)受教過程的均等；(3)適性發展的均等。同時，他也分析各國對於教育機會均等的實踐有四大趨勢：(1)全民教育：沒有不可教的小孩，由「多數人」可以接受教育，進展到「特殊少數人」也要能夠接受教育；(2)標準教育：提供師資、課程、教學與設施「相同品質之教育」；(3)多元教育：要符合個別化、適性化與多元化的需求，協助學生適性發展與適性教育；(4)卓越教育：基本教育的結果造就「卓越的人」，而且是一種「普遍的卓越」，亦即每一個人都「卓越」。胡夢鯨（1995）綜合國內研究，歸納教育機會均等定義具有二種基礎觀念：(1)每一個體應享有相同年限的基本義務教育，這種教育是共同性的、強迫性的，不因個人家庭性別或地區之差異而有不同；(2)每一個體應享有符合其能力發展的教育，這種教育雖非強迫性，但含有適性發展的意義，亦可稱為分化教育或人才教育。

陳麗珠（2007）以資源分配公平原則的觀點，提出今日民主社會服膺的公平價值，依其階段分為機會的均等（equality of opportunity）與結果的均等（equality of results）。機會的均等指每一個人無論其種族、性別、殘障程度、年齡或族裔為何，都擁有獲得良好教育或是找到好工作的相同機會；結果的均等則以各種表現為檢視對象，當大部分的人表現結果的差距範圍不大的時候，才算是結果均等的達成。

總括上述不同研究者的論點，教育機會均等是指在同等的教育資源下，每位受教的個體不因性別、宗教信仰、種族、社會階級及經濟地位的差異，人人都有機會享有相同年限的基本義務教育，及符合其能力發展的教育，使潛能以有效的發展，發揮到最高程度。換言之，教育機會均等在「有教無類」的原則下，追求「因材施教」的理念，對於弱勢族群或處於社會不利者實施積極的補償教育。臺灣目前的教育現況，的確會因為城鄉差距、家庭社經地位、文化刺激…等因素造成學習成效差異，這便是教育應該重視與努力之處，弭平教育落差現象，「攜手計畫」因而產生。

## (二)社會正義

Rawls（1981）曾在《正義論》一書中，指出「正義即公平」（justice as fairness），並將正義區分為形式與實質兩種正義：

1. **形式正義**：法律和制度所奉行的實質原則，可以把公正和連貫的實施模式稱為形式上的正義。
2. **實質正義**：當進行基本利益的分配時，所分配的是基本的社會利益。社

## 主題文章

會所分配的不僅僅只是物質財富，也包含了社會地位、權力和發揮自己特長的職責。Rawls (1981) 的正義原則有二點：(1) 任何人都有平等的權利去擁有最適度的基本自由，而且擁有的自由在程度上是平等的；(2) 社會與經濟的不平等必須滿足以下兩種狀況：第一，在這些不平等的狀況下所附帶的職務與職位，必須在機會都公平的情形下，對所有人都開放；第二，這樣的狀況必須使社會中的弱勢族群獲得最大的利益。Rawls 的正義論強調需有效處理人與人之間不平等的現象，尤其是因社會、自然及歷史因素對人們所造成的差異，因此重視社會及經濟的不平等，應使最不利的人獲得最大利益，所以教育資源分配的合理性、教育機會的公平性、補償教育及特殊教育的實施，都是實現社會正義的理想。

### (三)公平原則

陳麗珠 (2007) 認為由於學生的條件各不相同，其天生能力、家庭社經地位、居住地區財富、甚至其性別、族裔等，都可能影響到學習結果，因此提出三種公平原則：

**1. 機會公平原則 (principle of equality of opportunity)：**主張「資源分配狀態」與「學生背景因素」之間是零相關，希望這些可疑因素不會對資源的分配有所影響，當可疑因素與資源分配之間的相關愈低，就愈符合機會的均等。

**2. 水平公平原則 (principle of horizontal equality)：**主張「相同條件，相同待遇」，亦即把所有人視為相同特性，相同個體的人，給予同等對待。凡是條件相同的學生，理應享有相同的資源，因此不論其就讀學校、居住地區之差異，每一位學生都應該享有相同的教育經費，亦即立足點的平等。

**3. 垂直公平原則 (principle of vertical equality)：**主張「差別條件，差別對待」，不主張錦上添花，而是對弱勢學生的「濟弱扶傾」。在資源分配上，垂直公平主張對於弱勢學生給予額外的資源，追求的是資源分配數額「不相同」的狀態，此原則實施於政策面時，最容易引起爭議的是弱勢學生的界定，以及各種弱勢學生如何依照其不利程度給予差別待遇等問題。「垂直公平」著重每位學生相同的教育資源，因為學生受到家庭社經地位及文化資本的影響，導致來自下階層家庭的學生無法和上階層的學生競爭，換言之，沒有相同的條件就沒有教育機會均等。

研究者綜合上述國內、外學者有關「攜手計畫課後扶助方案」基本理念的看法，認為以平衡各校現有資源差距之「積極性差別待遇」的理念，已是當前各國政府為落實真正的教育機會均等所共同追求的目標。

### 三、補救教學的意涵和相關理論

現今教育重視個別差異、因材施教，訴求「帶好每一位學生」及「把每一位學生帶上來」，而補救教學的實施是實踐「帶好每一位學生」教育改革理念的重要措施(鄧敦平, 2000)。以下就補救教學的定義、補救教學受教對象的界定、補救教學的教學模式，及補救教學的課程設計分別探討之。

#### (一)補救教學的定義

補救教學是指診斷學生的學習困難，找出學習困難的地方及原因，再依照個別的需求，設計補救學習活動的一種補救措施(杜正治, 2001)。補救教學具有事後幫忙的功能，在診斷學生的學習困難之後，所進行一連串對症下藥的積極性教學活動。換言之，補救教學乃是協助大多數未達教學目標者或學習有困難者克服學習上的困難，以達到有效的學習目標(張新仁, 2000)。林世元(1997)則認為補救教學是針對班級中，無法順利跟上班級進度的學生，在教學上所做的補救措施。張新仁(2001)指出補救教學採用「評量—教學—再評量」的循環歷程；重視個案資料的蒐集、診斷評量，以及再實施補救教學後的測驗，以了解學生實際的學習狀況，給予適切的協助。為顧及班級整體的教學進度，很難於課堂內實施個別化的補救教學，一般學者大都建議補救教學另覓額外教學時間進行課程實施。

#### (二)補救教學受教對象的界定

早期諸多學者對「低成就學生」的界定為：智力正常，但實際的學業成就表現明顯低於能力水準。近期將補救教學的受教對象分為三類：一為學生的實際學業表現明顯低於應有能力水準，就如同早期學者對低成就學生的界定；第二類為學生的實際表現明顯低於班級平均水準，稱之為低成就；最後一類為經學業考察，學科成就不及格且其學科成績表現明顯低於其他學生許多者，屬於學習遲緩者(張新仁, 2001)。

低成就學生由於學業成績不佳，在班上容易被貼標籤，造成自我形象低落，缺乏向上進取的動力。抽離式的補救教學不免會將低成就學生標籤化，對學生的心理層面產生負面的影響。若擴大補救教學對象採取全班性同儕補救教學，標籤效應將被淡化，因為只要有進步，即能為小組爭取榮譽，人人都有能力為小組貢獻(張新仁, 2000)。

#### (三)補救教學的教學模式

國外學者(McLaughlin & Vacha, 1992; Slavin, 1989)指出，使用直接教學、精熟教學、個別化教學以及合作學習等教學模式，能夠有效幫助低成就學生。

## 主題文章

茲介紹如下（何英奇，2001；林寶山，1990；孫敏芝，2009；張新仁，2000，2001；賴慧玲譯，2002；McLaughlin & Vacha, 1992; Mevarech, 1985; Slavin, 1989, 1996）：

### **1. 直接教學模式（the direct instruction model）**

直接教學模式適用於指導學生記憶事實、學習動作技能，以及簡單的讀、寫、算技能。在此教學模式中，教師主要負起組織教材和呈現教材的責任，而學生的任務則是在教師的指導下學習。羅森遜（Barak Rosenshine）在直接教學模式有詳細的步驟描述。

### **2. 精熟學習模式（the mastery learning model）**

精熟教學模式的基本理念建立在每人的學習速度不同，教學時只要列出要求學生達到的標準，並給予充分的時間，則幾乎所有智力正常的學生都能夠精熟大部分學習的內容，此模式適用於小學的團體教學情境，但教材涉及的層次不高。布魯姆（Benjamin S. Bloom）的精熟教學法最常為人引用。

### **3. 個別化教學模式（the individualized instruction model）**

個別化教學模式的理念和精熟教學模式相仿，然而最大的差異在於個別化教學主張由學生根據教材個別學習，且學習進度由學生自行決定；不同於精熟教學由教師規劃課程內容及進度，教師進行團體教學。個別化教學以美國學者凱勒（Fred S. Keller）所提倡的個別化教學系統（personalized system of instruction）較著名。

### **4. 合作學習模式（the cooperative learning model）**

傳統的教學重視學生個人間的競爭，合作學習則強調透過小組內合作學習的方式精熟學習內容。這個教學法的主要特色有三：

- (1)異質分組：將不同性別、能力、種族、社經背景的學生作混合編組。
- (2)建立相互依賴：鼓勵學生互助合作，建立彼此的合作需要性。
- (3)重視小組獎勵：小組表現達到預定的標準，便可獲得獎勵。

此一模式為了適用於不同的年級、學科和學習性質，合作學習發展出許多不同的類型，其中以「學生小組成就區分法」(students teams achievement division, 簡稱 STAD) 較適用於補救教學。



本研究採用的補救教學模式屬於直接教學模式，以強化基本能力為訴求，鼓勵教師引導不同能力的學生，期許學生努力為個人爭取更好的績效，希望能將每一位學生都帶上來。

#### (四)補救教學課程設計

補救教學的課程設計，首先要考慮到學習的原則：由易至難、由簡而繁、從已學到未學等，才能建立學生的自信與學習動機。其次，課程應具高度的結構性，學習目標需明確具體，才能掌握學習的重心。教師在進行補救教學前應該先充分瞭解學生的能力、興趣和需求，以做為接下來規劃課程和教學內容的依據。補救教學常用的課程設計可分為下列五種(杜正治,2001;張新仁,2000):

##### 1. 補償式課程 (compensatory program)

補償式課程之學習目標與一般課程相同，但教學方法不同，即以不同的教學方法達到相同的教學目標。為了達到預期的教學目標，教師在實施補救教學前，必須對學習者做徹底的診斷，並考量其優勢智能，以瞭解其個別需求、個性、好惡以及能力水準。例如若學生聽覺能力優於視覺能力，教師可以用有聲書取代傳統的教科書，以聽力測驗取代紙筆測驗。

##### 2. 導生式課程 (tutorial program)

導生式課程旨在提供額外的協助，實施一對一或小組教學等教學方式，使學生學習正式課程內容。教學特色是為學生提供額外的解說與列舉更多例子，並對正式課程所呈現的教材再做複習。導生式課程是正式課程的延伸，因此補救教學成敗的關鍵在於補救教學的教師與正規教學的教師之間的溝通與協調，共同策畫教學活動。然而，導生式課程模式非常耗時，佔用教師大量的時間與精神，所以教師可以鼓勵學生同儕參與補救教學活動，由班上同學義務擔任小老師的教導工作。

##### 3. 適性課程 (adaptive program)

適性課程的課程目標與教學內容，與正式課程相同；但課程較具彈性，可由教師選擇合適的教材進行教授，以滿足學生的興趣與需求。另外，適性課程在教法上也較為彈性，可使用繪本、錄音帶或錄影帶取代傳統的教科書，考試時也可以採用錄音、口試或表演的方式取代傳統教科書紙筆測驗。

##### 4. 補充式課程 (supplemental program)

補充式課程的特點，在於提供一般學校普遍忽略卻對學生的日常生活或未

## 主題文章

來就業非常重要的知識或技能。如對考試不及格的學生提供有關的補充式課程，即協助學生習得通過考試的必要知識或應試作答技巧，以通過各種考試。

### 5. 加強基礎課程（basic skills program）

加強基礎課程的特點，偏重學生在正式課程中未能習得的基本技巧。此一觀點在實施補救教學之前的重要課題，不僅需要診斷學生的學習困難，同樣重要的是確定學生當時的知識程度與能力水準。國內最常見的例證是為國小學生進行注音符號補救教學、為國一新生在入學前開設暑期加強先修班等，針對能力較低者所安排的基礎補救教學。

### 6. 學習策略訓練課程（learning strategies training program）

採用學習策略課程的教師所教授的課程內容與正規班級不同，其教學的重點並非一般的課程內容，而是學習的策略，包括資料的蒐集、整理與組織方法，及有效的記憶方法等。

上述六項多樣化補救教學的課程類型，為學習有困難的學生提供更多的學習機會、更多面向的學習資源，幫助學生達到預期的目標，強化他們的基本能力。

## 參、研究設計與實施

研究者扮演校長角色，以木瓜國小的攜手計畫為探討重點，以「行動研究」的方式，帶動木瓜國小攜手計畫課程的過程，以下就研究對象、行動研究歷程、資料的蒐集與分析等予以說明。

### 一、研究對象

本研究之研究對象有研究者本身，木瓜國小的全體教師及目標學生。研究者採用行動研究來探討推動攜手計畫補救教學的歷程，同時取得學校教師共計九位教師的合作與協助。

### 二、行動研究的歷程

Argyris、Putnam 與 Smith（1985）等人認為在行動研究歷程任何階段都可能包含許多失敗的、隱而不現的或重新開始的行動研究或研究策略；其主要特色是允許迴次序的回覆（looping back），以及迴圈內的與迴圈間的互動關係。將行動研究分成：尋找起點（問題焦點）、澄清情境、發展行動策略與行動、公

開呈現與溝通等四個階段，是比較容易引用的模式。

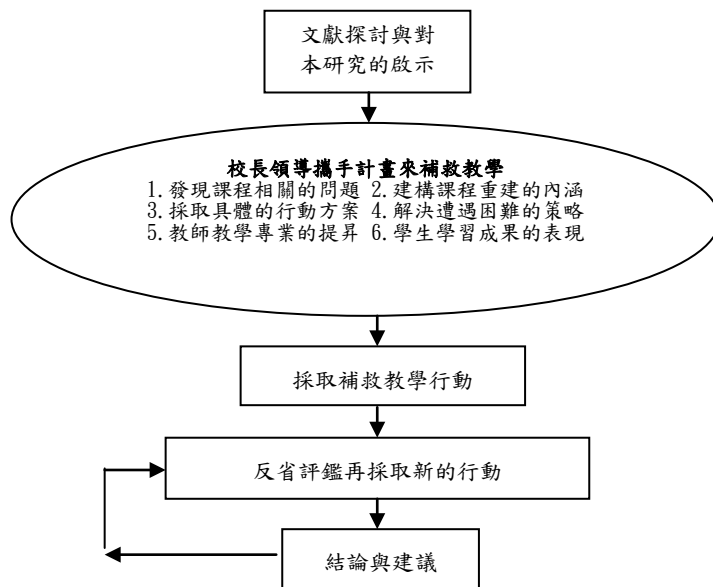


圖 1 本行動研究的架構圖

本研究即採取一般行動研究的循環歷程，參考 Argyris 等人（1985）與蔡因吉（2002）的研究流程圖後，修改成適合於木瓜國小攜手計畫的行動方案。首先是進入研究場域發現待改進的問題後，釐清情境，發展行動方案，並付諸行動，在行動歷程中聽取教師們的意見，然後加以反省評鑑；重新釐清情境後，修改原先的行動方案或者擬定新的行動策略，再進行行動。

研究者首先針對攜手計畫理論及補救教學等文獻進行閱覽，並隨時做筆記進行歸納整理。接著在研究進行中，研究者撰寫心得札記與校長工作日記，並利用訪談、觀察、會議記錄與文件分析等方法蒐集資料，最後將所有資料加以分析歸類與編碼，並以三角檢核法和研究者之間的對話，進行資料的分析與討論，最後再撰寫研究結果與建議。

本研究進行時程與研究歷程自 2010 年 2 月開始進行，到 2011 年 6 月底截止；為第一階段（試探性研究時期）（2010 年 2 月至 2010 年 6 月），課程發展主軸為「攜手計畫」；第二階段的行動（2010 年 7 月至 2010 年 12 月），課程發展主軸為「弱勢學生補救學習領域」；第三階段的行動（2010 年 12 月至 2011

## 主題文章

年 6 月) 課程發展主軸為「補救評量課程」。

### 三、資料蒐集與分析

#### (一)資料蒐集

在個人資料方面，研究者將撰寫觀察札記與校長工作日誌，觀察札記係紀錄研究者的構想、情緒，以及教師平時工作的言行、反應、同事互動與教學表現等現象。在觀察部分，研究者紀錄教師們在各項研討會議、教學準備、教學活動進行以及平時在學校中的表現等資料。

#### (二)資料分析

首先將前述各類資料(個人資料、學校資料、研究對象資料)依照其時間先後順序，將之分類整理依序排列，以組成本研究之資料庫。對於資料編碼分類部分，參與者如研究者、主任、教師、學生、家長均以化名表示，如：「P」、「A」、「T1」至「T9」、「S」、「H」……。在訪談逐字稿、教師札記資料編碼方面，採代號及數字表示之，例如：(20100813-T1 訪)代表琪琪教師之訪談時間為 2010 年 8 月 13 日。

## 肆、校長推動補救教學之問題與行動策略

### 一、教師對補救教學興致缺缺、研習活動枯燥無味之問題

#### (一)教師對補救教學興致缺缺

教師面對平日的教學已經忙得不可開交，加上學校的各類型教訓輔活動甚多，如遇上評鑑活動，更是苦不堪言。大部分的教師對於補救教學的認識不足，要設計教案和學習單，都覺得這是額外的工作；尤其新手教師或代課教師，在學校行政人員要求下，勉強接手攜手班教學，剛開始教學可能還有些許興致，但是經過一段時間後就覺得麻煩，興致缺缺，這時就出現了抱怨聲。

#### (二)補救教學研習活動枯燥無味

有關補救教學的研習活動時間都很短，大部份狀況是教育局商請主辦學校安排半天或是一天的研習，邀請教授或專家演講，往往出現承辦單位交差了事的現象。研習內容通常安排普遍性、一般性的說明攜手計畫，很少針對學校個案進行教導或說明，又參加研習的人員幾乎都是學校主任或組長，透過參與者回校後宣導，因此教師要在補救教學的研習有所學習或收穫很多，幾乎是不太

可能的事。

## 二、校長活化補救教學運作模式、建構主軸、彙整多方回饋資料之行動策略

### (一)活化補救教學的運作模式

學校是由教師、家長、學生所組成的機構，並且形成一個微妙的正三角關係，透過由下而上的運作方式，教師、家長甚至學生的聲音都將是影響決策的重要因素。研究者安排每月一次週三進修時間，召開補救教學小組會議，邀請家長、學生共同參加，針對學校學習活動及補救課程問題提出討論，並集思廣義解決策略。每一次的補救教學會議除了校長親自主持之外，並在會議中彙整意見充分討論後做成決策，藉著課程實施、會議討論、問題的呈現、策略修正的循環機制，以了解補救教學實施之後所遭遇的問題與困境，並提出因應行動策略。

### (二)建構補救教學的主軸與架構

研究者召開補救教學會議時，會針對該學期學校攜手計畫的實施主軸，勾勒出補救教學之架構。教學團隊透過撰寫攜手課程日誌，彼此間互相溝通、交換意見，共同決定，校長充分授權的作法，進而奠定團隊成員的凝聚力 (Taylor, de Lourdes Machado, & Peterson, 2008)，如圖 2 所示。

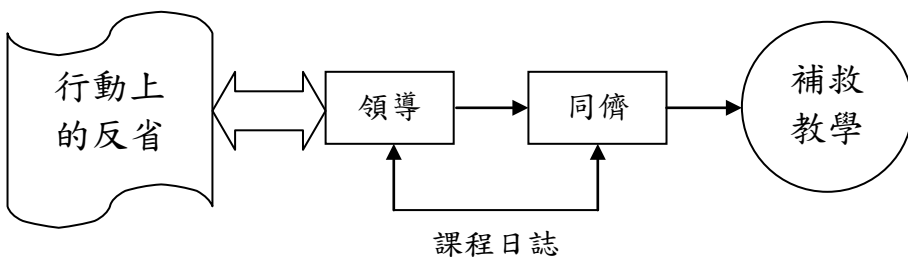


圖 2 「行動上的反省」歷程圖

課程成效評估部分，由於學生動機呈現高度的學習氛圍，增進研究者領導的自信心，教師願意付出更多盡心教學。

「補救教學需要較長的時間論，23日剛討論完成願景，馬上進行補救

## 主題文章

的編排，感覺上比較趕，而且都還沒有理準備，以後是不是可在七月份就討論會比較好。」(20100826-T4)

學校7月放假的時候，因為縣府規定每學年要研習至少15小時，教師利用此時參加暑期研習，又因為教師平日忙於教學，實在很難找出共同時間來開會，教師有此反應，研究者應當更謹慎規劃時間與補救教學的主軸。

「關於學校補救教學的主軸與架構，我們需要學習別人的例子，我們可以根據自己的條件來做設計，最好透過學校補救教學小組共同討論，畢竟我們自己操作過的東西，我們自己比較熟悉。」(20100826-T1)。

「學生的語文能力及作文能力皆下降，這學期我們應該把提升閱讀能力作為本學期推動的重要項目之一。」(20100826-T5)。

建構補救教學的主軸，發現問題，提供整體的脈絡，使教師了解補救教學目標與問題，做好教學準備，進而協助解決問題，乃研究者擬定行動方案之依據。

### **(三)彙整分析教師訪談、學生學習回饋單與學習紀錄表**

補救教學過程，研究者除定期拍照、巡視教室外，也與教師進行對話；課程結束前，製作回饋單請學生填寫；並請教師針對個別學生填寫學習紀錄表，最後綜合整理分析如下：

#### **1. 與教師對話溝通觀念**

教學前，研究者與即將擔任補救教學的教師，針對教學目標、課程設計進行對話，希望透過對話讓教師對「攜手計畫一課後扶助」的教學時間、內涵與學校的要求，及教學設計的方向能更清楚，也讓這項工作能更順利進行。2012年3月開始上課後，研究者常利用補救教學時進行教學督導與拍照記錄，以便方案完成時製作成果。到一個月後已完成定期評量時，研究者又利用週四下午邀集三位任課補救教學教師進行對話，以了解教學過程中學生的學習情況及遭遇到的困難。

根據教育部2006年公佈「攜手計畫」規定，必要時可遴聘專家學者列席。但是位處偏遠地區或學校經費無法支援的情形之下，大多未邀請專家學者協助釐清補救教學概念，因此，教育局若規劃分區輔導，邀請專家學者出席，學校

人員就近參加，加強理論與實務的對話，對學校的攜手計畫將是一大助益。

「…嗯！若能有專家學者列席我們比較能夠馬上請教問題，我們也能夠得到理論知識再加上實務操作，整個教學將更理想了。」(20100902-T4 正式訪談)

「我現在雖在臺南大學進修，不過對補救教學方面仍不熟悉，若能聽聽其他教授意見，有實務教師給予我們實務的指導，也許對補救教學會較清楚，教學也較有內容。」(20100907-T3 非正式訪談)

## 2. 學生學習回饋單與學習紀錄表整理分析

課程進行中，擔任補救教學的教師會輔以紙筆測驗、學習單、聽寫測驗、口語評量、分組競賽評量、遊戲式評量、電子白板互動評量…等，做形成性評量，並於每一期分二次施測，再作檢討與改進策略之用。學期初測驗學生的先備知識，了解是否能進行課程銜接，與班上其他學生的學習能力差距為何，再調整補救教學策略。每次活動後，教師總結性評量學生的學習狀況，了解學生的學習狀況，發現學生的問題所在，檢視是否達到教學目標，作為改進教材、教法的依據，也可給學生適當的回饋，或進行補救教學。

## 二、校長面對問題之行動策略

### (一)面臨學生學習時間不夠、教師教學能力不足、家長要求之解決策略

#### 1. 學生學習時間還不夠之問題

學校的攜手計畫補救教學上課時間，依年級分配不一。例如低年級安排 72 節，一天 3 節，一週有 3 天，8 週就將政府補助時數用盡，因此學校行政人員還要額外爭取社會資源，像是世界展望會、立賢基金會及重建關懷協會等的師資引進，才夠滿足學生學習節數。正因為學生的學習是需要長時間的累積，才能明顯呈現進步曲線，所以研究者以為如果攜手計畫能給予不同年級學生不同補救教學的時間，學生的學業成績進步會更明顯。

#### 2. 教師補救教學能力不足之問題

由於教師在職前師資培育期間並未規定特殊教育或補救教學為必修，至使教師在教學現場，只能用一般的教法，對於補救教學知識總是一知半解，無法

## 主題文章

針對個案設計教案，尤其是 IEP 教案設計更覺無法著手。

### 3. 家長要求提高師資素質之問題

家長要求師資素質的提升，教師給家長的整體觀感是要有學問、有愛心、好品德、心理健康、思想純正，最好能把所有學生功課都教會，考試獲得高分。所以家長希望學校能夠延長上課時間，引進不同資源，把孩子都教好。

「我對現任校長不熟，我去學校都不知要幹什麼，不過學生的功課要請主任和老師多費心，要不然現在很競爭，我擔心我的孩子升上國中之後無法和人家比。」(20101022-H 家長訪)

「學校現在若有經費需要，就可先去找○○會……」(20101104-家長常委非正式訪問)

「研究者認為家長對參與課務從不過問，但對孩子的未來升學依然是相當的關心，是以研究者的課綱導仍需把家長的需求考慮進去，讓家長放心。且本地區隔代教養及單親家庭樹高達 31%，外籍新娘高達 40 多位，根本無暇照顧孩子學業及生活而影響學習，只有請老師發揮教育愛給予孩子多一點照顧，多多少少彌補親情不足；學校僅能從教育立場出發，希望導正家長觀念。」(20101104-研究札記)

## (二)致力於學生個別教學、高關懷教師團隊及家長宣導之行動策略

教育領導是用「愛」感動親師生的服務歷程；校長領導是為親師生創造「正向改變」的歷程；而課程領導是激勵、喚醒與鼓舞的歷程。透過攜手計畫的扶助，發揮正義公平，提攜這群偏鄉孩子。

### 1. 以個別教學改善學生學習態度之行動策略

長期的學習挫折會使學生產生挫敗感，自暴自棄、自我放棄。研究顯示，低落的自尊心是成就低落者最常見的心理特質，他們對學習缺乏信心，不願主動學習，在原教室中他們是沉默容易被忽略的一群（林建平，2010；Rimm, 1995）。他們所需要的是個別化、因材施教的指導方式，在這種補救教學裡，教師才有時間與機會注意到每一位學生。學生學習遭遇問題時，教師可以隨時協助提點，這些弱勢學生才有機會獲得學習的成就感。當學生學習態度改變，又願意定時完成作業，這是進步的開始，藉由這學期「攜手計畫一課後扶助」補



救教學的拋磚引玉，以及後續 98、99 學年度的「攜手計畫一課後扶助」補救教學活動辦理，讓這些弱勢學生可以重建信心，不放棄學習，就不會放棄自己。

## 2. 高關懷教師團隊之行動策略

### (1) 師生無距，學習無懼

學校能順利開辦攜手計畫補救教學班級，最大的助力來自於一群投入教育，關懷學生的教師。本校地理位置在特殊偏遠地區，難以吸引大學生來支援攜手計畫的教學；加上目前在本校退休的教師身體健朗者也只有一位，無法藉由退休風華找到支援教學的退休教師。所幸，近年來木瓜國小的教師團隊，每位都盡心投入教學工作，學校凝聚和諧關懷的氣氛，只要能幫助學生學習的工作，從不推辭。

本校攜手扶助課輔的最大成效，也讓教師感到欣慰的是：學生個個面帶喜悅、心情輕鬆的參與課輔。學生經常主動詢問教師：「今天可不可以留下來上課輔」或是「耶！今天要上課輔」、「我想留下來寫功課，您教我好不好？」讓孩子覺得：「學得慢並不丟臉，不要放棄才重要」、「不要跟別人比，每個人都有屬於自己的能力」。

### (2) 問卷調查調整教學

學校於期末進行受扶助學生問卷調查，以便規劃更符合學生需求之教學服務。經統計後顯示：85%的學生認為不會的功課，攜手計畫教師會教導到學會為止；100%學生喜歡上攜手計畫教師的課程；82%學生可以和其他攜手計畫課輔學生相處愉快；76%的學生認為家人會關心他參加攜手計畫的學習情形；89%學生認為課業上有問題，會請教攜手計畫教師；11%學生認為參加攜手計畫之後，表現有點進步。教師依據此一調查結果，調整教學以其更能適性化。

## 3. 家長的配合溫馨關懷

(1) 家長宣導管道多元：透過家長委員會議、全校親師座談會、各班班親會與攜手計畫業務會議，充分轉知教師與家長、多方宣傳弱勢家庭子女可接受課業扶助。家長認為參加攜手計畫對學生課業、減輕家長負擔、避免孩子放學後沒有人照顧各方面皆有幫助。

(2) 親師溝通貼近需求：辦理親師座談，充分溝通親師意見提高家長參與意願和配合度。以書面問卷、口頭訪問方式，進行學生、家長及教師的回饋意見調查分析，做為攜手計畫相關業務的修正依據，期望提供更符合需求之攜手扶助服務。本校家長大約只有 70%的家長可以準時到校接回孩子，因而必須加強學生放學安全維護人力。另外對於上課場地安排大多數認為很滿意，但對於攜手計畫的時間安排，家長希望每週上 6 節，分三天實施，這樣天天有學校照顧

## 主題文章

孩子真好。

## 伍、結論與建議

在本研究歷程中，屢經檢討省思，透過訪談、討論回饋辯證、開會等，與成員相伴相隨，相互合作很愉快，也是行動研究的另一附加收穫。研究者除了帶領教師們走出陰霾，與同仁盡心探討、傾囊相授與省思、記錄訪談逐字稿、彙整登錄資料、再省思行動方案，及檢討修正方案，最後再實施補救教學方案。歷經長期攜手計畫行動研究後之結論與建議如下：

### 一、結論

#### (一)攜手計畫補救教學引發受輔學生學習動機，使其有較高的學習成就

##### 1. 建立學生檔案、教師檔案完備

(1)建立學生檔案：每位學生皆有專屬檔案夾，放置各項考卷、學習單等等，紀錄自我學習成長過程；放置回饋單，使學生反省自己一學期以來的學習情形。

(2)建立教師檔案：由承辦人員規劃檔案並與教學人員共同討論教師檔案內容。檔案資料包含學生基本資料、學生各項補救教學設計、教師自編教材及教學人員自我檢核表等，從教師檔案中得見教師備課用心、教學認真的情況。

##### 2. 受輔學生有較高的學習成就與信心

學生參加攜手計畫補救教學的課程後，大都能如期完成作業，定期評量的成績以漸進式方式持續進步中，去除學生在班級中所建立的壞標籤，進而能與同學打成一片，改善其同儕關係。成績進步後，受輔學生得到進步獎的機會大於沒有參加的學生，提高學習意願。

##### 3. 中年級學生著重數學領域補救教學

根據研究者分析學生學習特質，結果發現中年級學生數學科落後甚多，需要更多時間補救，因此 2010 年度第 4 期（2010 上學期）課程全部改為數學領域補救教學。完成一期的課程後，學生成績進步了，對數學也比較不再那麼恐懼了。

#### (二)靈活調整補救教學時數與方式，定期舉辦成果會，建立專業的攜

## 手計畫團隊

### 1. 運用彈性教學補強學習領域

透過靈活調整領域節數，在學期初編排學期節數時，教師發現學習領域的時數不夠，藉著攜手計畫補救教學，彌補領域節數不足之處，作為低成就學生學習國語或數學課程之補強時間。

### 2. 舉辦成果會呈現學生學習成果

每學期舉辦成果發表會，結合各學習領域，如母親節、聖誕節、感恩節、歲末榮譽樹發表邀請家長共同參與，不但可拉近親師之間的關係，更可藉此機會宣導學校攜手計畫補救教學理念，同時是向家長會爭取經費的媒介。

### 3. 建立專業的攜手計畫團隊

校長建立優質的攜手計畫團隊，包括教導處、總務處、會計、校護、工友、警衛等全力支援攜手教學團隊。實施攜手課程時，教導處提供各式各樣的進修活動，包括教師專業對話、補救教學研討、網路資源學習與運用、鼓勵參加各項專業競賽、推動教師專業成長活動，結合總務處隨時在軟、硬體設施及空間規劃管理，維護放學安全，家長接送等支援教師教學，以利學校攜手課程的推動。

## 二、建議

### (一)應選擇聘用具愛心優質人格教師

學校校長針對學校攜手計畫聘用教師，需要考慮教師素質，包括人格特質、生活教育、有熱忱，不會找理由推卸工作的好教師。校長應常與教師搏感情，幫助教師跨越教學瓶頸，或鼓勵專業進修，給予最大的行政協助。

### (二)應採行抽離原班方式，依能力混齡教學

學校現職教師是目前攜手計畫最主要的任課教師來源。就研究者所見，平常學期中現職教師尚有意願投入，成為攜手班的教學人力，但是到了寒暑假多不願參與。尤其高雄市有一半以上的國民小學位處於非都會地區且多數為小型學校，偏鄉學生整體學習能力有下降之趨勢，尤其是英語、數學落後情形更為嚴重。與其讓這些學生在課堂上因無法跟上學習進度而放棄學習，建議在平常上課時間採行抽離原班方式，讓低成就學生得以接受教學輔導。低、中、高年級學生可以依據學科學習能力，採取混齡教學，有助於學校教師編輯適合學生程度的教材，在課餘時間投入補救教學。

### (三)應編制補救教學教師員額，因應補救教學科目之需要

為確保補救教學成效，校長實應考慮針對國小學生容易學習落後之科目，給與學校補救教學教師正式編制。補救教學教師可透過領域會議中的教師對話機制，共同關心學生、溝通學生學習問題，也更能發揮學習輔導功效，同時亦能對補救教學教師發揮潛移默力量，擴大教師參與的動力。

### (四) 應調整攜手計畫外聘教師之規定

偏遠地區攜手計畫外聘師資非常難尋，因為外聘教師需要在人才招募網名單上聘用，增加開課的難度與變數。研究者建議教育部可修訂政策，寒暑假期間攜手計畫教師由外聘大專學生擔任時，才需要在人才招募網上報名；學期中攜手班可由一般短期代理或長期代理教師來兼任，或由科任教師、組長或主任擔任之。

有愛無礙的攜手計畫，需要以專業的師資，實施適當的補救教學方案，樂意設計適合低成就學生的課程，並給與學生正向與積極的鼓勵措施，以提升學生的學習興趣與學業成就，帶好每一位學生，這是研究者衷心的期盼及繼續奉獻的理想！

## 參考文獻

- 立法院（2011）。**教育基本法**。2012年7月1日，取自全國法規資料庫  
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>
- 何英奇（2001）。學習困難的診斷與補救教學。載於何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽合著，**學習輔導**（頁224-274）。臺北：心理。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2(2)，158-203。
- 杜正治（2001）。**補救教學的實施**。臺北：心理。
- 林世元（1997）。合作學習在國小數學低成就學生補救教學實施成效之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 林建平（2010）。低成就學童的心理特徵與原因之探討。**國教新知**，57(1)，43-51。
- 林寶山（1990）。**教學論－理論與方法**。臺北：五南。

- 洪儷瑜 (2001)。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。**師大學報：教育類**，46(1)，45-65。
- 胡夢鯨 (1995)。臺灣地區城鄉國民小學教育資源分配之比較。**國立中正大學學報社會科學分冊**，6(1)，1-35。
- 孫敏芝 (2009)。增進低成就學生學習成效的教學設計。**教育研究月刊**，172，86-94。
- 張新仁 (2000)。補救教學面面觀。載於邱上真、張新仁、洪儷瑜、陳美芳、紐文英合著，**補救教學理論與實務** (頁 1-40)。高雄：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 張新仁 (2001)。實施補救教學之課程與教學設計。**國立高雄師範大學教育學系教育學刊**，17，85-106。
- 教育部 (2010)。**教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點**。臺北：教育部。
- 郭為藩 (1996)。推動教育優先區的目標與策略。**教育資料文摘**，37(4)，3-13。
- 陳麗珠 (2007)。論資源分配與教育機會均等的關係：以國民教育為例。**教育研究與發展期刊**，3(3)，36-48。
- 彭富源 (2006)。**提升學習弱勢學童學習成就之策略與作法—以苗栗縣國民中小學為例**。2010年12月20日，取自：  
<http://woa.mlc.edu.tw/viewitem.jsp?itemid=00000000023324>
- 蔡因吉 (2002)。**一所國民小學校長課程領導行動研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所學校行政碩士學位碩士論文，未出版，臺中。
- 鄧敦平 (2000)。補救教學的迷思---談回歸起點的教學。**師說**，138，36-43。
- 鄭崇趁 (2006)。**教育的著力點**。臺北：心理。
- 盧威志 (2008)。**攜手計畫課後扶助之政策過程與執行評析**。**學校行政雙月刊**，56，140-154。
- 賴慧玲譯 (2002)。**教學模式** (M. A. Gunter, T. H. Estes, & J. Schwab原著，1999年出版)。臺北：五南。
- 顏國樑 (2005)。**教育法規 2005 (二版)**。高雄：麗文文化。

## 主題文章

- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science*. Taipei: Yenlow Press.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McLaughlin, T. F., & Vacha, E. F. (1992). The at-risk student: A proposal for action. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 66-68.
- Mevarech, R. (1985). The effects of cooperative mastery learning strategies on mathematical achievement. *Journal of Educational Research*, 78(6), 372-377.
- Rawls, J. (1981). *A theory of justice*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University.
- Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade Paperbacks.
- Slavin, R. E. (1989). Student at-risk for school failure. In R. E. Slavin, N. L. Karweit, & N. E. Madden (Eds.), *Effective programs for students at-risks* (pp. 3-19). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Taylor, J. S., de Lourdes Machado, M., & Peterson, M. W. (2008). Leadership and strategic management: Keys to institutional priorities and planning. *European Journal of Education*, 43(3), 369-386.

# **An Action Research on a Principal's Promotion of After School Alternative Programs Using Remedial Instruction**

**Wei-Ling Tang<sup>\*</sup> Pei-Jiuan Tsai<sup>\*\*</sup>**

This study uses narrative ways to present the use of After School Alternative Programs (ASAP) in Papaya Elementary School. In order to promote such programs, a group of tutors has attempted to cultivate the interests of minority disadvantaged students and involve them in learning through the practice of teaching.

This study begins by exploring the literature relevant to remedial instruction and disadvantaged students, the content of the ASAP, and the study of learning efficiency. The qualitative research--a series of semi-structured in-depth interviews--was used to obtain data relating to the perception of self, the life and experiences of the students' learning process in relation to remedial instruction, and the factors affecting this process.

The interviews and literature review were used as a basis for collecting data for analysis and discussion. Based on the results, this study concludes the following:

1. The ASAP could identify subjected students and promote learning motivation so as to improve learning achievements.
2. The principal could actively adjust the time and methods of remedial instruction and hold seminars on schedule, ultimately establishing an expert team in the process.

Concrete proposals are suggested as a result of the research outcomes, enabling principals to offer their teachers formal guidance in remedial instruction. Others for future studies to be conducted by educational administration institutions and schools are also made.

Keywords: after school alternative programs, remedial instruction, action research, elementary education

主題文章

\* Wei-Ling Tang, Associate Professor, National Pingtung University of Education

\*\* Corresponding Author: Pei-Jiuan Tsai, Principal, Sin-Wei Elementary School,  
Kaohsiung City