國立台東大學教育學系（所）
課程與教學在職專班
碩士論文

指導教授：陳淑麗 先生

國小攜手計畫實施成效之研究

NTTU Library

研究生：黃淑容 撰

中華民國九十八年八月

國立台東大學教育學系（所）
課程與教學在職專班
碩士論文

國小攜手計畫實施成效之研究

研 究 生：黃淑容　　撰
指導教授：陳淑麗 先生
中華民國九十八年八月

NTTU Library

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 課程與教學碩士在職專班(暑)

本 班 黃淑容 君

所提之論文 **國小攜手計畫實施成效之研究**

業經本委員會通過合於 ■碩士學位論文 □博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

方金雅

（學位考試委員會主席）

陳淑麗

（指導教授）

論文學位考試日期：98 年 08 月 14 日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

NTTU Library

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文爲本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)
課程與教學在職專班 九十八 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：國小攜手計畫實施成效之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單　位
□	■	國家圖書館
■	□	本人畢業學校圖書館
□	■	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

■同意 □不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
✓			

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：陳淑麗 (親筆簽名)

研究生簽名：黃淑容 (親筆正楷)

學　　號：4596007 (務必填寫)

日　　期：中華民國 98 年 8 月 26 日

1.本授權書 (得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

NTTU Library

謝　誌

從事教職多年之後，再一次重回校園，享受當學生的樂趣。一路走來要感謝許多人的指導、關心與支持，內心充滿感激。

此篇論文能夠順利完成，首先要感謝指導教授陳淑麗教授的悉心指導。恩師對於學術的嚴謹態度，讓我敬佩。不僅為經師，更是為人師，當我無法領悟或求學過程中有所疏漏時，老師總不厭其煩的提醒我，讓我在學術之路上更進一步。

其次要感謝口試委員曾世杰教授及方金雅教授的細心審閱論文，在研究主軸一致性、研究動機及論文內容的撰寫上提供許多寶貴的意見，讓我受益良多，也使論文更臻完善。

感謝所有參與研究的老師及學生們，謝謝你們接受我的測驗，讓我的研究得以順利進行。感謝碩士班同窗好友們，一路相伴互相鼓勵，讓暑期的求學生涯過的溫馨又充實；感謝秀梅主任，感謝同學育甄、美惠、玉梅，在我尋找樣本時熱心協助；感謝室友雅祺、鍾宜、淑萍、宥妤、培恩的陪伴，讓我寫作之路不寂寞；感謝同門湘嵐、麗英、秀卿的支持，互相勉勵，有緣認識你們，真好！

更要感謝先生的支持，孩子們的懂事，爸媽及公婆的鼓勵使我無後顧之憂，謝謝你們。

最後，向所有曾經給我協助與鼓勵的師長與朋友獻上我最誠摯的謝意與祝福。

淑容　謹誌

中華民國九十八年八月

國小攜手計畫實施成效之研究

作者：黃淑容

國立台東大學教育學系（所） 課程與教學在職專班

摘　要

本研究以 289 位弱勢低成就學童爲對象，探討攜手計畫課後扶助一學期十四週的補救教學成效。本研究爲事後回溯研究，在攜手課輔前、課輔後，進行國語科（識字量及閱讀理解）及數學科的標準化測驗，同時也對控制組（同爲弱勢低成就但未參加攜手課輔）進行前後測，以了解這些弱勢學生，在國語科的認字能力、閱讀理解能力及數學科能力的進步情形，藉以分析攜手計畫的實施成效。另外對課輔老師進行課輔執行方式的問卷調查。研究發現有（一）課輔老師主要以「作業指導」及「再教一次」爲主（二）攜手組學童透過補救教學，整體的語文能力與數學能力有進步。（三）以「前測」爲共變的成效比較，兩組學童只有在二年級的識字量及二、三年級的數學能力有顯著差異。（四）補救教學越早介入越容易有成效。（五）經過一學期的補救教學後，攜手組仍落後全國常模，且和常模的差距有擴大的趨勢。

關鍵字：攜手計畫、補救教學、低成就

Performance Study on the Hand-in-Hand Project at Elementary School

Author: Shu-jung Huang
Curriculum and Instruction Department, National Taitung University

Abstract

The purpose of this study was to examine the performance of the fourteen-week remedial education program, which was termed as the “Hand-in-Hand Project ” among the 289 underprivileged, underachieving students enrolled in the program after the conclusion of the semester. The study was oriented as a casual-comparative study by conducting the standardized Chinese (literary level and reading comprehension) and mathematics examinations before and after the commencement of the Hand-in-Hand Program. The same examination procedures were also applied to the control group composed of the underprivileged and underachieving students who were not enrolled in the Hand-in-Hand Program. Such examination protocols would permit the comprehension on the level of progress achieved by these underprivileged students in the Chinese language literacy, reading comprehension, and mathematic ability and would aid the analysis on the performance of the Hand-in-Hand Program. Surveys on counseling methods were conducted on the counseling teachers. The research found that 1. Counseling teachers mainly uses the methods of “instructing” and “teaching again.” 2 The progress in the overall language proficiency and mathematic ability has been exhibited by the students enrolled in the Hand-in-Hand Program; 3. By comparing the performance on the “pretest” as the common variant, a significant variance was only found in the literacy for the second grade and in the mathematic abilities of second and third graders between the experimental group and the control group; 4. A higher level of progress would be achieved more easily if the remedial education program was conducted earlier; and 5. A lower performance level was observed in the Hand-in-Hand group as compared to the national normal model, and the gap between the normal model and the Hand-in-Hand group seemed to widen, even after the implementation of the remedial education program for one semester.

Keywords: Hand-in-Hand Project, remedial program, low achievers

目 次

第一章　緒論 1

第一節　研究動機 1
第二節　研究目的 3
第三節　研究問題 3
第四節　研究假設 4
第五節　名詞釋義 4

第二章　文獻探討 6

第一節　弱勢低成就學生 6
第二節　有效的補救教學作法 8
第三節　國內外課輔方案 14

第三章　研究方法和步驟 26

第一節　研究樣本 26
第二節　研究程序 28
第三節　研究工具 29
第四節　統計分析 31

第四章 研究結果與討論 33

第一節　攜手課輔執行的情形 33
第二節　攜手課輔成效 36
第三節　語文能力與全國常模之比較 46

第五章　結論與建議 51

第一節　結論 51
第二節　建議 53
第三節　研究限制 55

參考文獻 56

一、中文部分 56
二、西文部份 61

NTU Library

附錄一.....63
附錄二.....66
附錄三.....68

NTTU Library

圖 表 目 次

表 2-1　攜手計畫開辦校數及補助經費 20
表 2-2　「攜手計畫課後扶助」受輔學生人數統計表 20
表 2-3　近年來相關扶助弱勢學生課輔方案 22
表 2-4　教育部攜手計畫課後扶助學生學習情形彙總表 25
表 3-1　攜手組與對照組各年級樣本人數表 27
表 3-2　不同組別參與者背景資料分析表(%) 28
表 4-1　攜手課輔執行情形一覽表 34
表 4-2　前測成績為低成就的比例 36
表 4-3　兩組兒童在識字量前後測之平均值標準差與差異考驗 38
表 4-4　兩組兒童在閱讀理解前後測之平均值標準差與差異考驗 41
表 4-5　兩組兒童在數學能力前後測之平均值標準差與差異考驗 44
表 4-6　兩組兒童語文能力與數學能力以前測為共變數之單變量分析摘要表 . 45
表 4-7　兩組兒童在各項語文能力前後測之標準分數描述性統計一覽表 48
圖 2-1　攜手計畫-課後扶助之教學人員與受輔學生關係圖 21
圖 4-1　二年級閱讀理解前、後測分數 39
圖 4-2　三年級閱讀理解前、後測分數 39
圖 4-3　五年級閱讀理解前、後測分數 39
圖 4-4　二年級閱讀理解前、後測分數 42
圖 4-5　三年級閱讀理解前、後測分數 42
圖 4-6　五年級閱讀理解前、後測分數 42
圖 4-7　二年級數學能力前、後測分數 44
圖 4-8　三年級數學能力前、後測分數 44
圖 4-9　五年級數學能力前、後測分數 44
圖 4-10 二年級識字量前、後測 Z 分數 49
圖 4-11 三年級識字量前、後測 Z 分數 49
圖 4-12 五年級識字量前、後測 Z 分數 49

圖 4-13 二年級閱讀理解前、後測 Z 分數.....49
圖 4-14 三年級閱讀理解前、後測 Z 分數.....49
圖 4-15 五年級閱讀理解前、後測 Z 分數.....49

NTTU Library

第一章 緒論

第一節 研究動機

近年來，台灣教育出現貧富與城鄉差距逐漸加大的現象（行政院主計處，2001）。所謂「一個台灣，兩個世界」。部分文化資源不足及相對弱勢族群的學生，文化刺激少，因此，學習弱勢的教育問題也日益嚴重。現今的教育體制，不管貧富，大家上學都不成問題，然而，最大的差別，就在下課後開始。放學後孩子去哪裡？假日做什麼？課後時間才是競爭的開始。家庭社經地位高的兒童，放學後學習才藝、上安親班，弱勢兒童則乏人關心，根據遠見雜誌（2008 年 9 月 1 日）報導，教育部、內政部等公部門每年投入課輔經費超過 10 億，民間機構也挹注了 10 億之多，但仍有很多學生下課後沒地方去。根據內政部統計，台灣約有 200 萬名 6 至 12 歲的國小學童，其中超過 16 萬人，因經濟貧困或家庭失能，缺乏照顧而導致學習停滯。因此，加強對弱勢學生的照顧，使所有學生享有同樣就學機會，擺脫不利、弱勢的處境，是教育首要之務。

爲實現社會公義，讓學習上處於弱勢的孩子能得到更多的照顧，學校應對這些弱勢兒童給予支援，在經濟上，政府已經有很多的減免及金額補助，然而，在課業上呢？回顧政府針對弱勢學童給予免費的課業輔導或補救教學方案，有 85 年辦理的「教育優先區」，其目標是爲相對弱勢地區提供多元化資源，提升處境不利學生之教育成就，確保弱勢族群學生之受教權益，期能平衡城鄉教育差距，實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的精神。教育優先區是針對多元資源的各項補助，不限於學習輔導（教育部，2007a）。

95 年度政府推動「攜手計畫－課後扶助」方案，教育部主要針對弱勢低成就學童實施補救教學，目的爲縮短學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正

義。並整合「經濟弱勢大專生」、「退休菁英風華再現」等措施「大手攜小手，一起向前走」，提昇教學人員的補救教學策略研討，執行 6-12 人小班措施，落實補救教學計畫及學習成果檢測。這項方案照顧弱勢學生達 62,387 人（教育部，2006），而投入的經費也年年增多。97 年度攜手計畫經費高達 7 億元！遠高於 96 年度 4.5 億元，以及 95 年度 2.9 億元；另外教育優先區的學習輔導補助金額在 90- 97 年度也超過 21 億（遠見，2008 年 9 月 1 日），政府對學習輔導不斷加碼，顯示政府對於弱勢學生的學習輔導愈來愈重視。

根據教育部的資料顯示，攜手計劃方案的辦理成效，學生進步比例爲 60%，學習態度的轉變爲 70%，完成作業的比例爲 85%。且於九十七年補助七億元，較九十六年增加兩億五千萬元，有將近二十萬學童受惠（中央社，2008 年 2 月 13 日），補助持續增加，顯示教育部相當看重攜手計劃，且將繼續擴大辦理。然而教育部所憑據的辦理成效中，其評估方式是否適當？是否客觀？其成效說明是否符合方案的目標？這些根本的問題應該先釐清。

課輔成效的評估應使用公平的比較才有意義。標準化測驗，所得的測驗分數才能做有意義和公平的比較。根據攜手計畫方案之填報資料所推估的辦理成效，缺乏公正客觀的標準化測驗來佐證。陳淑麗（2008a）研究發現，除了月考成績之外，國內的課輔並未發展能比較前後差異的成效指標。教育方案的執行，動輒花費上億元，對於成效的評估應該依據公正客觀的標準，才能有效發揮經費補助的實質效益。

綜上所述，教育部應該重新檢討攜手計畫課輔成效評估的機制，看重課輔的具體績效。具體的成效評估中，如顯示攜手計畫成效佳，達到預期目標，此方案可繼續實施；但若成效不佳，應探討如何改進，從而建立一貫而完整的補救教學系統，才能真正落實政策的美意，達成教育無弱勢的理想，具體實現「把每一個孩子帶上來」的希望工程。本研究嘗試以標準化的測驗工具，評估攜手計畫的實施成效。

目前國內對於攜手計畫的研究大多爲實施現況的調查研究，如對攜手計畫的

滿意度或政策概念等（王潔真，2007；呂慶文，2005；張嘉寧，2007；羅時桓，2007），缺少實證性的成效研究。用標準測驗來評估實施成效者僅有洪麗雯（2007）的研究，她的研究中僅探討國語科且只取樣一個學校，實驗組樣本數爲 34 人，樣本數較少。所以本研究擬增加研究對象人數並增加數學科的測驗，因補救教學之上課科目通常皆涵蓋國語及數學兩科，故兩科一起測驗較接近實施現況。本研究的目的爲探討低成就弱勢學生在接受攜手計畫課後扶助一學期的補救教學後之實施成效。

此研究能對實施攜手計畫補救教學的老師、學校行政單位及教育當局提供客觀的測驗評估資料，以了解攜手扶助的成效，作爲補救教學成效評估的依據。對參與測驗的攜手計畫學生而言，測驗結果可作爲他們國語文能力和數學能力的客觀評估資料，作爲補救教學的前測、後測成績，進而獲知攜手計畫學生的補救教學學習成效。

第二節　研究目的

本研究在探討低成就弱勢學生在接受攜手計畫課後扶助一學期的補救教學後之實施成效，研究目的有四：

一、 描述攜手計畫課輔老師的執行方式。

二、 探討參與攜手計畫課後扶助的學生，國語文能力、數學能力的進步情形。

三、 分析比較攜手組與對照組國語認字能力、閱讀理解與數學能力的進步差異。

四、 分析比較攜手組與對照組國語認字能力、閱讀理解能力在全國常模的位置。

第三節 研究問題

根據以上的目的，研究問題如下：

一、課輔老師執行的情形爲何？

二、參與攜手計畫課後扶助的學生，國語認字能力、閱讀理解能力的進步情形如何？

三、參與攜手計畫課後扶助的學生，數學能力的進步情形如何？

四、攜手組與對照組國語認字能力、閱讀理解與數學能力的成效差異分析？

五、攜手組與對照組國語認字能力、閱讀理解能力在全國常模的位置爲何？

第四節 研究假設

根據文獻，本研究的假設如下：

一、攜手計畫課後扶助對提升低成就學童的語文能力有效果。

二、攜手計畫課後扶助對提升低成就學童的數學能力有效果。

三、攜手計畫課後扶助的攜手組學童和對照的控制組學童，兩組學童的語文能力進步情形有差異。

四、攜手計畫課後扶助的攜手組學童和對照的控制組學童，兩組學童的數學能力進步情形有差異。

第五節 名詞釋義

爲使研究中的名詞意義明確，茲將重要名詞釋義如下：

一、「攜手計畫課後扶助」

係指教育部於 95 年度開始實施之「攜手計畫-課後扶助」方案，辦理學習弱勢低成就學生之課後學習輔導，主要目的是縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，經費由政府補助。參加者須同時符合弱勢身分及學業低成就兩項指標。

二、低成就學生

本研究所指的低成就學生是指學業成績爲班上後 15%之學童（都會區），非都會區學業成績爲班上後 25%之學童。

三、國語文能力

本研究所指的國語文能力包含識字量及閱讀理解能力。識字量是指受試者在識字量評估測驗（洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬，2006）中的得分情形，而識字量成長是指受試者在補救教學的前、後測的得分改變情形；閱讀理解能力是指受試者在閱讀理解能力測驗（洪儷瑜，2006）或閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，2006）中的得分情形，而閱讀理解能力成長是指受試者在補救教學的前、後測的得分改變情形。

四、數學能力

本研究所指的數學能力是指受試者在國民小學數學能力發展測驗（周台傑、范金玉，2007）中的得分情形，而數學能力成長是指受試者在補救教學的前、後測的得分改變情形。

第二章 文獻探討

本章旨在探討與本研究有關的弱勢低成就學生、課輔方案及理論基礎。本章分成三部分，第一部分說明弱勢低成就學生；第二部分說明有效的補救教學作法；第三部分說明國內外課輔方案及攜手計畫評估方式。

第一節 弱勢低成就學生

一、誰是弱勢學生

弱勢是近來常被提起的字詞，「弱勢」是一個相對的概念，英文「弱勢」的說法 disadvantaged 與 advantaged 相對，表明處境不佔優勢，並且缺乏改變其境遇的條件，通常也被翻譯爲「弱者」。弱勢家庭子女，指學生之家庭爲弱勢族群家庭者。弱勢族群主要在指學生之家庭結構、經濟、文化、地域以及健康等相對條件較差者，且因其弱勢狀況，使兒童在學習起跑線上立於劣勢，危害教育機會均等的理想，需要積極的介入，才能使其能與其他兒童公平競爭（吳清山、林天佑，1995）。在這個工商發達經濟繁榮的時代，仍有很多急需幫助的學童，處於弱勢地位。一般家庭孩子放學後上安親班，安親班老師可指導功課，假日爸媽帶去旅遊踏青，他們擁有父母提供的各項資源；而弱勢學生像是被社會遺忘的一群，在學習的機會上處於相對的弱勢，學習資源差，家庭支持薄弱，放學後沒人指導功課，假日時沒人管，這其中的差距與時遽增，長期下來變成惡性循環，他們走進了弱勢的死胡同，難以掙脫弱勢的宿命。

而誰是弱勢學生呢？根據洪儷瑜（2001）對弱勢學生的調查研究中指出，弱勢學生是指環境不利因素所致的弱勢，包括單親、隔代教養、貧戶、沒有戶籍、僑生、原住民、駐外返國、大陸來台、父母之一爲外國人、受虐兒等十類。而在

95 年攜手計畫中，將弱勢學童分爲下列七類(一)原住民學生(二)身心障礙子女及身心障礙學生(三)外籍配偶子女(四)中、低收入學生(五)免納所得稅之農工子弟(六)失親、單親、隔代教養(七)考量各校因素，經學校認定需要之學生（不得超過 20%）（教育部，2006）。

兩者所指出的弱勢身分大同小異，但仍有部份不同處，說明如下：攜手計畫弱勢身分的考量，著重在環境不利加上經濟不利因素所造成之弱勢，駐外返國、僑生通常經濟狀況不差，故不列入補助，受虐兒需求偏重心理輔導，沒有戶籍者人數不多，父母之一爲外國人可歸類爲外籍配偶，而另外身心障礙人士找工作不易，容易處於經濟弱勢，故將其子女納入弱勢學生。由此可看出，攜手計畫的六大類受輔學生已涵蓋多數的弱勢身分學童。

弱勢族群原本就屬於政府應積極照顧的一群，尤其是弱勢兒童，爲避免落入弱勢的惡性循環，對以上的這些弱勢兒童，必要的社會支持及教育當局的介入幫助是相當重要的，如開辦免費的課輔或各項資源的介入等。然而每個弱勢學童所需的幫助並不完全相同，對弱勢學童提供免費課輔時，尚須考慮的另一重要條件是學業低成就的兒童。

二、低成就學生

低成就學生普遍存在於班級中（Rimm，1995），也是補救教學所要服務的對象。對於其定義應先釐清。

低成就（underachievement）包括三種概念，一是學業成績表現顯著低於其能力水準，二是學業表現顯著低於該年級水準，另一種是智力偏低而導致的學業低成就，但其成就表現不一定低於能力水準，只是其能力水準本來遠低於一般學生，但其智力又高於智能障礙的智力水準（洪儷瑜，1995）。本文所探討的低成就主要是指第一項及第二項。

根據美國學者 Kirk 的觀點（引自洪儷瑜，1995），學業低成就（underachievement）之原因大致分爲外在環境因素與內在個人因素兩方面，外

在環境因素包括缺乏學習機會、文化不利、經濟不利和教學不當等；內在個人因素爲個人不可改變的障礙，亦即身心障礙所造成的低成就。

郭生玉（1972）分析國中低成就學生發現，低成就學習者約佔 22.61%以上，約佔五分之一，亦即一個班級約有七位學生可能屬於低成就兒童。而低成就大多在小學階段便已逐漸形成，在孩子的學習過程中也常造成學童情緒的困擾，性格上的改變。

綜上所述，低成就學生是學業成就表現顯著低於其能力水準，或低於該年級水準者，其形成原因有外在及內在因素，人數約佔班上五分之一，是我們應優先挽救的學生，想要救起每一位學生，低成就學生的學習問題應先重視。

弱勢身分加上學業上的低成就，可說是弱勢中的弱勢。應算是最需外界幫助及教育資源介入的重點學生，近來補助學校有所謂焦點三百，弱勢低成就學生也可稱作焦點學生，政府及教育單位需投注最大的心力、資源，以提升其學業成就，增加自身能力及競爭力，讓他們有能力可以擺脫弱勢，發揮專長，迎向更光明的人生。

第二節 有效的補救教學作法

我國在民國 85 年教育改革諮議書中強調保障學生基本的學習權，並訴求「把每一位學生帶上來」的理念，其具體建議中就提及要「建立補救教學系統」。政府辦理國民教育時，應重視教育均等及公平性，使每一個學生都能得到適當的照顧。對於因個體的差異而有學習成果低落的現象，應建立一套完整一貫的補救教學系統，並輔以必要之補償教育措施，使個人的學習獲得改善（行政院教育改革審議委員會，1996）。因此，想要「帶好每一位學生」，實施補救教學是達成目標的必要措施。本節將分成三部份，補救教學的理念及國內課輔的作法，再探討有效的補救教學作法。

一、補救教學的理念

根據聯合國教科文組織於 1994 年提出的司來門卡（Salamanca）宣言（UNESCO，1994）中建議 1.依據個人需求去調整學習上的差異。2.學校應體認並因應學生的多元需求。3.當學校提供給多數學生有效的教育，並提升效率時，最終將改善整體教育系統的成本效益。由上述得知，學校須照顧每一個學生的多元需求。且在國小階段投入的補救措施，可獲得較高的效益。因此，基於早期介入、社會正義原則及教育機會均等的理念，國小階段的補救方案有實施的必要性。

（一）早期介入

Berk（1996）研究指出，在啓蒙教育階段投入美金一元，可減少未來美金七元的社會成本支出。學習問題剛發生時，就給予即時的幫助或補救，未來較不會演變成難以解決的學習問題。早期介入協助教育弱勢者的優先策略。所謂預防勝於治療，在啓蒙時期，學習問題較爲輕微時，亡羊補牢，以免日積月累，使得學生喪失信心，產生習得無助感。曾世杰、陳淑麗（2007）研究發現從成本效益分析，推測早期的補救教學應該是一項高效益的投資；且透過系統的補救教學，確實能有效提昇低成就兒童的語文能力，其成效不僅反映在語文能力上，學習態度也有明顯的改變。

（二）社會正義原則

Rawls 的正義論（A Theory of Justice）中認爲正義就是公平（fairness）。符合公平的原則有二：平等原則及差異原則。其中平等原則是指平等的自由權利。差異原則是承認不平等的存在，因人天生即有智力潛能上的差異，加上後天所處的社會背景也不同，所以不可能完全平等。亦即，在自由競爭的社會中，知識、能力、社會關係、文化背景以及其他各種境遇的差異，都會導致不同的結果，而造成不平等的現象。

這些不平等的現象，應以合乎正義的方法予以補救。亦即對於天賦能力的弱者給予特別的保護與照顧，以補償其先天的不足。他認爲社會和經濟的不平等應

該予以調整，調整的原則是：1 處境最不利的人最有利；2 機會是可以不平等的，不過機會的不平等，是增加弱者的機會（引自吳明清等，1997）。

（三）教育機會均等

普勞頓報告（Plowden Report）針對英國「教育優先區」提出之建議爲，平等的教育機會並不等於提供相同的教育，在很多時候，平等的意義除了相同之外，在深度與品質上應加上「更多」才對。亦即「積極性的差別待遇」的概念，針對不同特性的學生給予不同待遇的「垂直公平」精神（Halsey, 1972; Odden & Picus, 2004）。對於弱勢低成就學童，立足點的平等是不夠的，相同的教育是不足的，積極性的差異原則才能落實真正的機會均等。教育機會均等觀念重視個人能力的發展，亦即學校課程內容是否能配合社會發展與個人需要，使個人能力充分發揮。

教育是改善弱勢的利器，協助弱勢者接受適性教育是政府的義務，也是社會的責任。補救教學協助弱勢者創造更多提升的機會，讓每位弱勢者享有更佳的教育品質，來改善其學習生活，讓每位弱勢學生超越弱勢。

開辦補救教學的方案之後，另一個重要的問題是，國內的課輔是如何實施的呢？其做法是否符合學生學習需求？是否能有效的提高弱勢低成就學童的學習成就呢？

二、國內課輔的做法

國內對弱勢學生的課輔主要有：教育優先區計畫、攜手計畫以及課後照顧服務三種方案。這些課輔是如何實施的呢？其課輔項目、教材與教學策略的運用又如何呢？

根據陳淑麗（2008a）對全國弱勢學生課輔現況調查之研究發現，課輔執行的內容，教育優先區計畫與攜手計畫以家庭作業指導的比例最高，其次爲補救教學與複習，課後照顧服務以家庭作業指導爲主。在教材方面，約有九成的教師使用學校的教科書爲補救教材，僅有三四成的教師會使用外加式的教材。在教學策略的運用上，雖然有部分老師會調整教學策略，但主要還是停留在原教材、多練

習幾次、再教一次等模式。黃木蘭（2000）研究花蓮縣「教育優先區課業輔導」發現，教育優先區學習輔導成效不彰的原因是教材不適當、補救教學時間安排不適當、學生學習動機不強、還有「原教師」將「原教材」以「原教法」的「炒冷飯式」的做法等。

以上的調查研究發現國內課輔的做法專業性仍不足，對課輔的成效並未有實徵性研究，所以，本研究將以標準化測驗方式對攜手計畫課後扶助的課輔實施前後測，提供課輔成效的量化數據，並藉以探討課輔成效，作爲課輔執行成效的依據。

三、補救教學的有效原則

對於學習成就低落的學生，有效的教學原則更形重要。但要如何教？才能發揮最佳經濟效益，讓學童擺脫低成就的宿命，重拾學習的樂趣與成就感？許多研究指出，一般有效的補救教學應符合的原則有：(一)長時密集(二)直接教學(三)教導策略(四)降低教材難度等。

（一）長時密集

弱勢學童大多伴隨家庭不利因素，放學後就沒人指導功課、學習才藝等增加文化資產的活動，比起一般孩童參加補習、有家長指導或上才藝班等，其差異並非短時間的補救教學可補平的，一般小孩放學後都在父母的規劃或指導下繼續學習，而弱勢學生放學後的學習卻是停在原地，若只給予蜻蜓點水式的補救教學怎能趕上呢？弱勢低成就兒童是長期的教育缺乏或不足，除了「質」的問題外，更需「量」的補充，所以提供長時的補救教學是必要的。陳淑麗（2008b）研究發現，長時密集的國語文補救教學後，兒童語文能力進展優於對照組。

再者，在低成就學童的學習特徵中，有學習動機較弱（鄭建良，2002）、注意力不足（林慈玥，1997）、學習需要較多時間等，這些現象都需要長時間的補救課輔。因此，針對弱勢低成就學生，補救課輔應採取長時密集的方式，對學生的學業成就提升較有長期的助益，而非曇花一現的短期效益。在教學上，教師應

採用經證實有效的教學法，以確保學生的學習效果。

（二）直接教學

學生的任務是在接受學習，教師的工作是組織教材和呈現教材，對呈現教材來說，是最重要的是明確的教學。教師作爲一位中介者，爲幫助學生建構對學習內容的瞭解，教師應提供明確的解釋、示範以及建立鷹架。直接教學（Direct Instruction），應用在輕度智能障礙或學業低成就學生身上已被證實學習效果顯著（謝芳蕙，2000；Drew, 2000）。

直接教學法的創始人是 Engelmam & Becker，常使用於補救教學，其適用對象爲輕中度智能不足兒童、學習困難兒童等，適用的學科有數學、閱讀、語言、行爲方面 （李翠玲，2001）。教學過程主要以教師爲主導，老師與學生的互動是直接的，透過策略介入與教材內容結構化，強調整個教學過程是有結構、組織化和敘說清楚的（潘裕豐，1998），此種直接指導學生的教學方式，可以幫助學生精熟所學之技能和知識，並確保其在小團體的教學活動中獲得較高的參與比例。

直接教學符合精熟學習和有效教學的教學原理，系統化教學程序爲其特徵，強調充分的學習時間、達到精熟技巧的足夠練習以及主要概念的重點教學等，其教學步驟如下（洪儷瑜，1995）：1.直接教導學業技巧。2.教師主導教學，決定長程與短程的教學目標。3.教師經由工作分析計劃教學，教材教法結構性和順序性高。4.提供學生精熟練習的機會。5.教學目標明確，教師實施精準教學。6.充分利用時間教學。7.持續監控學生表現，教師設計與實施持續性的評量。8.提供學生立即回饋。9.技巧學習至學生熟練爲止。

低成就學童常有學業方面的挫折及習得無助感，應盡快建立其學習的成功經驗，教學應採用經證實有效的教學法，可確保學生的有效學習。同樣的學習也有方法，可教導學生學習的策略，以促進學生的學習效果。

（三）教導策略

教師在教學歷程中，應針對學習者的認知歷程，提供有效的學習策略和方

法，才能促進學習者的學習效果（林進材，1999）。成績表現較好的同學通常擁有較佳的學習技巧，成績表現較差的同學通常不是由於能力因素所造成，而是由於缺乏如何組織、統整和保留所學的知識所造成的（Gadzella, 1985, 引自李永吟，1998）。因此，補救教學的有效原則應包含教導學習策略。

學習策略（Learing strategies）是指在學習過程中，任何被學習者所採用以促進學習效能的活動（Mayer, 1987，林清山譯，1991）。學習策略包括資料的蒐集、整理與組織方法、以及有效的記憶等。張新仁（2006）認爲學習策略大致上可分爲兩類：(1)一般性的學習策略，包括注意力策略、認知策略（複述策略、組織策略、心像策略、意義化策略）、動機策略、後設認知策略；(2)學科特定策略，適用於各個學科的學習策略，如閱讀策略、寫作策略、數學科解題策略等。Gagn'e 認爲有效的學習策略包括(1)在學習材料中，能選擇並專注於重要訊息；(2)有效的編譯策略，以便將來容易提取；(3)知道某種學習策略，在某種條件下有效；(4)有效監控個人的學習策略。

林敏慧（1999）研究教學策略對輕度智障兒童學習加法應用題解題成績之影響，結果發現，教學策略有立即性的教學效果，在後續學習上也維持穩定的進步。王文志（2002）研究類比教學策略對小五學童學習的成效發現，兩組高低成就的學童，實驗組表現優於對照組；類推新概念的學習遷移表現，實驗組低成就表現也優於對照組高成就的學童。研究結論確定只要類比策略應用得當，學童對學習較抽象的科學概念有很大的幫助。

由以上這些研究可知，學習策略的教導有助於學生的學習。尤其低成就學生的學習特性中，記憶力和記憶的策略使用較同學差，測驗表現呈現較低的作答技巧等，皆影響其學業成就。對於低成就學童的補救教學，應加入學習策略的教導，以增進學生的學習效果。另外在教材的選擇上，也需配合學生程度，若仍選擇原教材，對學生的學習成效會產生打折扣的情形。

（四）降低教材難度

低成就學童因長期的學習挫敗，常伴隨學習動機低落的問題，所以有效的補救教學應建立學童的成功經驗。在教材上，適當地控制教材作業難度，是維持學生高成功率的有效方式（Vaughn et al., 2000），許多低成就學童從入學開始就已經跟不上同儕的程度，日積月累，處於課業上長期落後的狀況，同年級的教材對他而言，已經是遙不可及了，上課成了「旁聽生」。因此，了解學生的起點行為，並隨之調整教材難度，讓學生有學習的成功經驗，就是最好的正增強，學生才能對學習重拾信心。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%以下的文章不宜作為教材，容易讓學生產生挫敗感。因此，降低教材難度是補救教學的重要原則。

補救教學是一項專業的教學工作，除了一般的教學原則外，更須注意長時密集的教學時間，直接教學，少用隱喻，教導學生學習的策略並讓他內化運用，及降低教材難度以增加成功經驗等，對低成就學生的學習，才可產生加乘效果，促進理解和吸收，達到提昇學業成就的目標。

第三節 國內外課輔方案

為保持競爭優勢，各國對於教育問題皆投注相當大的心力，尤其是弱勢學童的學業低落問題，更成為各國的教育方案中首要改善的問題。以下探討英美兩國的課輔方案以及國內三個主要的課輔方案，並探討攜手計畫成效的評估方式，探討國內外課輔方案對於成效評估及重視程度。

一、國外課輔方案

世界各國對弱勢的問題都相當重視，並實施補償性教育彌補教育落差，提昇學業成就。以下將探討美國與英國針對弱勢學童的補救課輔方案。

（一）英國

提供均等的教育機會，乃是當前各國教育改革所擬達成的目標之一，以下簡

單介紹英國「教育優先區」及「教育行動區」的政策。

1、教育優先區之政策

教育優先區（Educational Priority Areas, EPA）係指被政府列爲物質或經濟極爲貧乏或不利，須優先予於改善以利教育機會均等理想之實現的地區。在 1967 年的英國卜勞頓報告書（The Plowden Report）中，引用威斯曼（Stephen Wiseman）教授的研究結果指出：家庭環境是影響兒童學業成就之最主要因素，而且兒童年級愈低受環境因素影響愈大。因此，該報告書建議英國政府，劃定「教育優先區」，主張透過教育資源的合理分配與重點運用，使教育水準落後的地區得已在較優厚的發展條件及充分支援下，積極改善教育環境，縮短區域間教育水準的差距（郭爲藩，1996）。以避免經濟貧乏及不利地區之兒童在起跑線上立於劣勢，危害教育機會均等的理想。

教育優先區的理念是透過積極差別待遇，將資源用在最需要的地方，以期提升學校教育品質。對老師教學提供較高的彈性，提供多元的教材及教法，並有助於改善學校與家長關係（張鈿富，1997；閻自安，1998）。且在計畫中列出短期及長期的目標，短期除了要給予資源的補助外，還要進行相關的評估研究，檢查成效如何。評估結果將作爲是否長期實施的基礎。然而教育優先區以小區域規模實施，其補助以地區爲單位，有些不利兒童未在規劃範圍內，使得資源未能用在需要者身上，且受到社會悲觀、教材、人員、經費缺乏、缺少政治的支持等問題，使得教育優先區的成效不彰（楊瑩，1996）。另有學者指出教育優先區因受到政府標準、疏通管道、行動研究的限制，使得教育優先區逐漸沒落（Smith, 1987）。

2、教育行動區（Education Action Zone）

到了 1970 年，英國轉而重視學校經營的成效、教育品質的提升、課程的改進及青少年暴力行爲的預防（殷堂欽，1995）。英國實施的「教育行動區」，即基於提供均等的教育機會，使處於教育不利地區的學校可以改進教育環境，其主要理念是教育機會均等及社會公平正義原則。

在推動「教育行動區」計畫時，即設定 25 個「教育行動區」的目標。各「教

育行動區」有不同的目標導向，如提升學業成就、降低畢業生失業率等，運用目標管理的做法。在「教育行動區」的實際運作上，聘用專案計畫經理（project manager）負責執行成效，便於確實掌握執行的成效。

英國的教育改革方案，不論在作業內容或是作業過程，都有標準化的規定，在內容方面，均訂定明確的標準或準則，如國定課程的內容、國家考試的內容、校長與師資培訓的內容、教育評鑑的內容等。在過程方面，舉凡訓練、說明、表格、作業流程、結果判斷、倫理信條等，均有標準化的規範，標準化的規範，是最低品質的要件（林天祐，2004）。

根據英國 2004 年的教育部門施政報告，行政部門對於教育改革的施政績效相當滿意，許多指標性目標的達成率在五成到七成之間，教育經費的投注也逐年增加（林天祐，2004）。

由以上的方案，可看出英國的教育政策對教育機會均等及社會公平正義的重視，最重要的是方案中會訂出明確的目標以利執行成效的評估。

（二）美國

1、「不讓任何孩子落後」教育法案

「不讓任何孩子落後」（No Child Left Behind ，簡稱NCLB）是布希總統在2002年通過的教育改革方案，其理念在於提高學校的績效表現及學童的學業成就。重視改善弱勢（disadvantaged）學生學業表現，以縮短少數族裔和經濟弱勢學生之學業成就差距，讓孩子不落人後。

NCLB 相當重視提昇弱勢學生的補償性教育，在第一章（Title I）中規範經費以加強貧窮學校中，低成就表現、英語能力不足之新移民、少數族裔、身心殘障，以及被忽略或誤入歧途等學生，接受高品質教育機會。每年投入六百七十二億美元教育經費以提升國中小學生讀、寫、算的能力。由此看出，此方案期望減少弱勢族群兒童與常模的差距。

在投入經費後，對於執行成果也相當重視，NCLB 在每年會對學校通過標準化測試的方法進行評估，稱爲「年度進步成果報告」（Adequately Yearly Progress, AYP），無法通過這項評估的學校會收到各種強制補救措施，像是增加財政投入、加強教師培訓、學校托管甚至是關閉學校。由此可知，此政策強調以學習成果爲主的績效責任制，並定期的監控執行。

此外，NCLB 也設定學校應達成的目標，要求各級學校在 2014 年，要拉近每位學生學習成就的距離，達到百之百學生能力精熟度。「學生成績」是學校是否能持續經營的關鍵，「標準化成就測驗」成爲旋風橫掃全美各州，全校首要的績效責任是學生「讀、寫、算」學業成績。

在教學上，採用有實證研究爲基礎的教學法（evidence-based reading instruction），強調研究本位的教育方法，以確保每一個小孩都在學習（曾世杰，2007）。以上可看出，美國政府相當重視弱勢學生學業成績低落的問題，由「不讓孩子落後」此標題就可知道，要拉近學業成就差距，不要讓孩子輸在起跑點，是教育政策的重點。最重要的是，補救成效是方案存亡的關鍵，孩子的學習不能等，因此，對於未達成效的學校，須限期改善或關閉。

NCLB 的成效報告指出，NCLB 法案確實有具體的成效，學生測驗成績提升，經由分析學生學科的表現，學校對低成就學生提供密集的教學，並且看重教學教學品質的提升（Jennings & Rentner, 2006）。

但有一些批評指出 NCLB 限制了課程的創造力及有意義的學習，研究顯示學生表現成功與否，主因是師生對於測驗的了解、教師較高的期望及學生自我的效能（Wikipedia, 2007）。老師爲了考試而教學，學生接受的測驗愈來愈多，窄化了課程的內涵，忽視資優生，且排除學業表現不佳的學生，產生新的種族歧視效應。

綜上所述，國外的課輔在實施一段時間後，都有相關的成效研究及批評，他山之石，可以攻錯，我們應該取其經驗並適應我國教育現況加以探討改進。國外在推出課輔方案時，除了執行方式、內容、有實證的教學法外，對於成效優劣更

是重視，目標是達成願景的具體呈現，因此必須明確化，例如績效責任制，採用公正客觀的標準化測驗來評估成效，成效不佳者會收到補強措施，甚至關閉學校等強制手段。而國內的教育政策雖已重視到弱勢低成就學童的學習需求，也開辦各項方案，但對成效評估仍倚賴主觀觀察資料，此成效與課輔實施的真正成效是否相同？大家的心中都存在著疑問。

二、國內課輔方案

國內課業輔導方案，官方主要有三類分別是：教育優先區、課後照顧服務及攜手計畫課後扶助等，民間課輔也有規模較大的博幼基金會及永齡基金會，依序概述如下：

（一）教育優先區課輔方案

有感於教育資源分配不均，城鄉教育失衡及少數弱勢族群未受到積極照顧的現象，民國 85 年教育部開始實施此方案，提供「積極差別待遇」補助，以提升文化資源不利地區之教育水準爲計畫目標。其指標中將「學習輔導」列入，透過積極差別待遇，縮短學習落差（教育部，2007a）。

教育優先區以文化不利學習弱勢學校爲對象，而學生的學業低成就因素並非單一，且各校教師對學習輔導的態度不一，其投入程度也頗有差異，有的積極實施補救教學，有的僅讓學生寫作業或自習，故其學習具體成效難以展現。且缺乏整體性及持續性的評估。史強福（2008）研究「教育優先區計畫-學生學習輔導」發現，因學生程度落差太大及課業進度的壓力，造成教學上的障礙；在學生學習表現上，成效不顯著。

教育優先區計畫，從試辦到正式推動迄今，已屆滿十三年。期間對計畫之指標及補助項目，作過多次的檢討與修正。攜手計劃開辦後，因補助項目之「學習輔導」與攜手計畫及課後照顧方案性質相近，除部分地區（如離島地區或原住民占 40%以上地區）仍開辦教育優先區的學習輔導外，一般地區的弱勢學童的學習輔導轉移到攜手計畫實施。除了學習輔導的需求外，因教育優先區及攜手計畫的

上課時間通常爲一週一次或兩次，並非天天都有，教育部考量到弱勢學童放學後的照顧需求，開辦課後照顧服務。

（二）兒童課後照顧服務方案

教育部於民國 92 年開辦兒童課後照顧服務，乃因應現代職業婦女需求，提供學童放學後之照顧服務，主要目的是讓父母能安心就業。每個學校皆可辦理，但以偏遠、離島、原住民或特殊地區學校，優先辦理。爲照顧弱勢學童，低收入戶、身心障礙及原住民學生免費，利用課餘時間辦理，每班學生以二十人爲原則，以完成家庭作業、團康與體能活動及生活照顧爲主（教育部，2007b）。課後照顧服務方案雖不特別強調補救教學，但仍希望多面向的照顧弱勢學童，縮短與一般學生的落差。邱瓊芳（2007）研究課後班實施現況發現，課程設計方面，以作業指導爲主。陳雅萍（2005）調查發現國小實施課後照顧服務面臨學校（經費、師資、課程等）、家長（參與意願低）與孩童（混齡編班之常規與課業輔導）等困難。

（三）攜手計畫課後扶助方案

針對弱勢學童的學習輔導需求，政府近來陸續開辦了一些課輔方案（表 2-3），但自 95 年度將「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、「退休菁英風華再現計畫」、「攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫」等措施，整合成爲「攜手計畫-課後扶助」方案，加強並改善辦理模式，以「有效激發學生學習動機、確實提昇學生學習成就」做爲努力目標，辦理學習弱勢學生之學習輔導，受輔學生包含：原住民學生、身心障礙學生、外籍配偶子女、低收入戶學生，更擴大照顧中低收入學生及免納所得稅之農工漁民子弟。此方案 95 年度參與國中小共 1,333 校，受扶助之國中小弱勢學生共 62,387 人（教育部，2006）。96 年度參與國中小共 2,303 校，參與學生數 12 萬餘人，97 年度參與國中小共 2,945 校，參與學生數超過 20 萬人（國民教育司，2009 年 2 月 1 日）。由表 2-1 和表 2-2 可看出，不管是補助經費、開辦校數或參與學生數，皆逐年提升，政府對攜手計畫不斷加碼，

顯示對弱勢低成就學童的學習輔導愈來愈重視。為使全國的弱勢低成就學童皆能接受補救教學服務，97 年度開辦率更提高到 86%以上，除已申請教育優先區或受到民間團體補助外，其餘學校皆必須申請攜手計畫扶助方案，務使學校善用此項資源。然而開辦比率的計算是每所學校只要有開一班就算，不問年級和學校人數，以低成就的比率來看似乎仍有多數低成就學生未受到照顧。

表 2-1 攜手計畫開辦校數及補助經費

類別	95 年	96 年	97 年
開辦校數	1,303 所	2,303 所	2,945 所
開辦比率	約 38%	約 70%	約 86%
補助經費（單位：元）	2 億 9 千萬	4 億 5 千萬	7 億

表 2-2 「攜手計畫課後扶助」受輔學生人數統計表

學生類別	95 年度	96 年度	97 年
單親、隔代教養	0	0	62,178(30%)
低收入、中低收入戶或免納所得稅農工漁民子女	9,819(15%)	40,248(33%)	38,660(19%)
新移民子女	7,948(13%)	25,613(21%)	36,936(18%)
原住民學生人數	7,349(12%)	21,954(18%)	28,744(14%)
身障人士子女或身障學生	3,749(6%)	18,295(15%)	17,824(8%)
其他弱勢家庭學生人數	33,522(54%)	15,856(13%)	22,032(11%)
合計人次	62,387(100%)	121,966(100%)	206,374(100%)

另外，在服務對象上，攜手計畫扶助對象以弱勢及低成就為主，考量到學習需求，仍保留部分彈性，非弱勢學童比例不可超過 20%。97 年度放寬輔導對象限制將單親、失親、及隔代教養家庭子女納入，並將低成就的標準放寬，即學業成績由班上後 5%放寬為後 15%之學童（都會區），非都會區學業成績為班上後 25%之學童。小班教學 6-12 人，圖 2-1 呈現課輔老師與受輔學生的關係圖，從圖 2-1 可知，攜手計畫的師資極為多元，除了現職老師外，還有退休教師、大專學生、儲備教師等（教育部，2007c），都具備擔任課輔的資格。

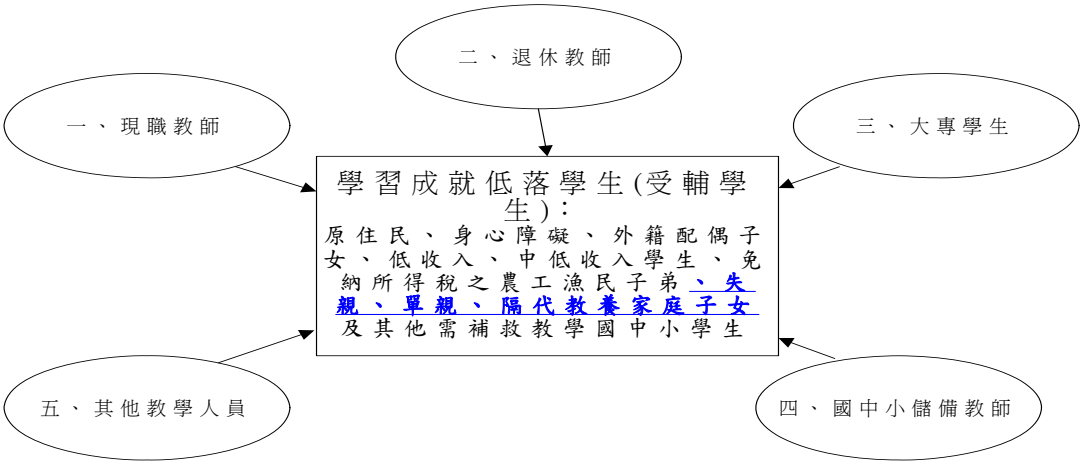

圖 2-1 攜手計畫-課後扶助之教學人員與受輔學生關係圖

資料來源：教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點

攜手計畫，將學習輔導單獨提列出來，且將焦點放在弱勢低成就學童的身上，這確實是目前教育當局最需迫切解決的課題，但在成效評估方面仍然不夠完善，使得攜手計畫所能發揮的功效無法獲得實徵性研究的證實。如洪麗雯（2007）研究攜手計畫課輔組學童語文能力的學習成效不顯著；王潔真（2007）訪談老師發現執行結果不如預期，執行成效有待重新評估，並建議使用標準化測驗，以提高執行成效可信度。

本節小結：綜合國內近年的課輔方案政策可發現（表 2-3），國內課輔服務對象以弱勢或低成就學童爲主，但仍有部分差異，教育優先區以原班低成就學生爲主，攜手計畫是以弱勢且低成就學生爲主，課後照顧主要是以學生意願爲主，弱勢學生免費。 其中「教育優先區」歷史最悠久，其補助項目最多也較多樣化；「課後照顧方案」就像公立的安親班，以作業指導及生活照顧爲主；「關懷弱勢弭平落差課業輔導方案」結合民間單位及大專生的課輔；「退休菁英風華再現計畫」想讓退休教師重出江湖，服務弱勢學生；「國中基測成績 PR 值低於 10 之人數達到該校應考學生數的 25%以上國中」提升方案，透過多元課程，延長低成就國中生的學習；「攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫」是目前攜手計畫的前身，由大專生提供弱勢學生課業輔導；「攜手計畫課後扶助方案」由三項方案整

合而成，故其課輔教師來源較多（圖 2-1），是目前政府推行弱勢低成就補救教學的主力。

表 2-3 近年來相關扶助弱勢學生課輔方案

年度	名稱	特色
85 年	教育優先區計畫	提供「積極差別待遇」之補償性輔助，以「學習輔導」措施提升教育資源不利地區學校之教育水準。
92 年	關懷弱勢弭平落差課業輔導方案	結合政府暨民間單位引進大專志工輔導學習弱勢學生。
92 年	課後照顧服務方案	以促進兒童健康成長、支持婦女婚育及使父母安心就業爲目的規劃，本服務活動內容兼顧家庭作業寫作、團康與體能活動及生活照顧。
93 年	退休菁英風華再現計畫	秉持「以服務提昇生命價值，用智慧實現弱勢關懷」之奉獻精神，讓退休教師投入教育現場，貢獻智慧及經驗，協助並輔導弱勢學生課業輔導與生活適應。
93 年	「國中基測成績 PR 值低於 10 之人數達到該校應考學生數的 25%以上國中」提昇方案	規劃閱讀活動、適性分組學習輔導、親職教育活動、學習評量與診斷、教師多元教學策略以提昇低成就國中生的學業成就
94 年	攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫	以大專學生就讀學校所在縣市就近提供弱勢學童課輔
95 年	攜手計畫課後扶助方案	將「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、「退休菁英風華再現計畫」、「攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫」等措施，整合而成

由此可知，政府對於弱勢低成就學童的補救教學需求非常重視，也投注了相當多的人力物力，95-97 年度攜手計畫經費高達 14.4 億元，教育優先區的學習輔導補助金額在 90- 97 年度也超過 21 億（遠見，2008 年 9 月 1 日）。在投入這麼多的人力物力之後，我們期待的是弱勢低成就學生學業成就的提升。而結果是否如我們所預期呢？

（四）國內民間課輔

國內除了政府所開辦的學習輔導方案外，民間機構也已注意到弱勢學童的教育落差問題，相繼投入許多資源，期望在放學後，適時幫助弱勢學童。民間投入的單位相當多，以下僅討論規模較大的博幼基金會與永齡基金會。

1、博幼基金會

2003 年由暨南大學李家同校長設立，他認爲弱勢小孩的希望來自教育，因此將服務對象鎖定在「窮孩子」，服務主軸定爲「課業輔導」。博幼目前的課業輔導受惠人數，超過四千名學童。

博幼課輔的特色爲：尊重孩子，不消費他們；因材施教，孩子先做測驗，再按程度，實施教學；課程分級，孩子通過了第一級，才可進入第二級，否則就繼續練習，直到他通過爲止，以確保孩子具一定的程度；注重獎勵，通過任何一級考試的同學，會立刻得到一張證明，強調立即的回饋。

重視量化的數據，學業有進步才算幫助，強調補救教學不是陪讀、寫作業，而是把學生不懂的地方教會。以 95 學年第二學期埔里地區國小爲例，數學期初達該年級程度人數佔 7.3%，期末達該年級程度人數佔 48.6%，進步人數比例 43.1%，英文進階率中年級有 70.5%進步三階以上，高年級有 62.1%進步三階以上。此外，也積極投入開發教材，降低教材難度，循序漸進，以增進學生學習成效（博幼社會福利慈善事業基金會網站，2009）。

2、永齡基金會

企業家郭台銘先生所贊助永齡基金會，與大學教授合作，共同爲偏遠地區的弱勢低成就學童實施免費課輔。招募培訓當地大學生及社區（部落）居民爲課輔老師，爲學童進行課業輔導。每週上課至少四天，每週至少 8-15 個小時。

永齡課輔的特色爲：分級教學：課輔學童經過檢測，找出學習的落後點及發掘學習問題，由落後點開始循序進行課業輔導；統一教材：統一編寫國、英、數課業輔導教材。國小 1~2 年級進行國語文的課輔，國小 3~6 年級進行英文、數學的課輔；小班教學：課輔師生比維持在 1：6~1：8；統一檢測：每月進行全國統一的分級檢測，以掌握學童的學習狀況；成績檢核：每學期透過學童課輔成績

的檢核，決定是否繼續課輔計畫的評估標準；人文品格教育：透過人文、品格及生命教育等活動，輔以社工的關懷輔導，讓孩童接受多元刺激、朝向全人發展（永齡教育慈善基金會網站，2009）。

由上可知，以上兩種民間課輔皆以統一的測驗來檢測學童的學習成效，根據學生起點能力的不同，有不同的學習目標與進度，以解決學童的學習問題爲主，其課輔成效皆以統一的測驗做爲評估標準。

三、攜手計畫課後扶助之實施成效評估方式

攜手計畫最主要的目標是弭平教育落差，課輔實施後，教育方案的實施對於學童是否提供幫助？教育落差到底是否減少？亦即，成效如何？根據各縣市九十六年的統計資料，「攜手計畫」中六成以上學生在學科成績方面有進步，七成以上學生在學習態度方面有改善，八成五以上學生能在指導下完成指定作業（中央社，2008 年 2 月 13 日）。

由上述報導可知，教育部對於攜手計畫課後扶助的成效相當肯定，並將繼續擴大辦理。而上述的實施成效是如何評估的？根據攜手計畫方案成效評估項目中「量化」資料方面包括： 1.學業成績進步情形 2.學習態度改變情形 3.完成作業比例；科目類別以國(語)文、英文、數學三科爲評估科目；而在指標方面，「學業進步情形」包含(1)學生進步比例百分比是以(參與攜手計畫課後扶助進步學生)÷(參與本計畫學生總數)×100%，(2)成績平均是以(參與攜手計畫課後扶助之學生成績)÷(參與本計畫學生總數)；「學習態度改變情形」是以態度變好百分比、沒有改變百分比、態度變差百分比來表示；「完成作業比例」則以各科學生完成作業百分比爲評估指標。

表 2-4 教育部攜手計畫課後扶助學生學習情形彙總表

	學業進步情形						學習態度改變情形									完成作業比例		
	國語文		英文		數學		國語文			英文			數學			國語文	英文	數學
校名	進步學生比例%	成績平均	進步學生比例%	成績平均	進步學生比例%	成績平均	態度變好%	沒有改變%	態度變差%	態度變好%	沒有改變%	態度變差%	態度變好%	沒有改變%	態度變差%	完成作業學生%	完成作業學生%	完成作業學生%
平均																		

資料來源：教育部攜手計畫填報資料

綜觀上述的成效評估類別、科目、指標，都爲主觀觀察資料，或是缺乏對照的個別成績，並無過程成效記錄與標準化測驗等公正客觀的量化數據，只在課程結束後，由任課老師填寫各班的 1.學業成績進步情形 2.學習態度改變情形 3.完成作業比例，各校彙整之後，再加總平均即爲攜手計畫的成效資料。

這些資料是根據課輔老師所填報的資料統計而得，而填報資料中的學科成績進步與否是根據學生的月考成績認定，月考評量卷的難易程度會影響成績，並非標準化測驗，作爲成績進步與否的評判標準有待商確。而學習態度改善雖是有助於學習，但並不能認定態度改善就能提升學習成就。完成作業與否只是寫完功課，只治標（作業寫完）但未能證明是否治本（提高學業成就），此種評估方式，無法看出個別學生的進步情形，也無法客觀得知學業成就的提升效果如何？

陳淑麗（2008a）對全國課輔現況調查研究也指出，學校對於成效的評估，比較依賴主觀的教學觀察資料或學業成就表現，較少採用學力測驗或標準化測驗等能做更大群體比較的評估方式。王潔真（2007）訪談老師發現執行結果不如預期，執行成效有待重新評估，並建議使用標準化測驗，以提高執行成效可信度。

因此，本研究者考量國語科與數學科爲攜手計畫主要補救科目，所以選擇以國語科的認字能力、閱讀理解能力，及數學科的能力發展測驗爲評量指標，針對受輔學生，在補救教學實施前進行前測，進行一期十四週的補救教學後，再進行後測，以兩次成績的差異，探討這些學生識字量、閱讀理解及數學能力的進步情形，並分析各項能力的相關情形。

第三章　研究方法和步驟

本研究採事後回溯研究設計，探討攜手計畫課後扶助實施之成效，本章共分爲四節，分別是研究樣本、研究程序、研究工具及統計方法等四節，茲分述如下：

第一節　研究參與者

本研究在學生部份選定的樣本共有兩組，分別爲攜手組與對照組，選取方式說明如下，在老師部分爲攜手組的課輔老師。

一、攜手組樣本

攜手計畫的開辦率雖然高達 86%，但其實一校只要有開辦一班就算開辦，並非依據學校規模或學生人數計算，也不用每個年級皆開班，故而有併班或一個學校僅有一兩班的情形，甚至有八十幾班的學校，全校也只開四班，二、三、四、五年級各一班的情形。因此，要尋找足夠的樣本，並不容易。故本研究對象的選取採方便取樣，考慮城鄉的平衡，分別從高雄縣鳳山市（兩所）、高雄市小港區（七所）和花蓮縣吉安鄉（一所）三個縣市選取研究樣本，共計十所學校。

攜手組學生，選取接受攜手計畫課後扶助的學生爲研究對象。爲較全面的瞭解不同年段學生的課輔成效，本研究研究對象的選取將包括低、中、高三個不同年段，因考量到一年級上學期有十週是進行注音符號教學，不適合施測，六年級有開班的學校較少，所以，低中高年段將分別以二、三、五年級爲研究對象。人數分布如表 3-1，二年級 34 人、三年級 65 人、五年級 74 人。

另外，本研究採事後回溯設計，參與攜手計畫的學生是否符合弱勢或低成就的條件，不是本研究能掌控的，但本研究在後續論文階段，將會進一步分析課輔

組學生的特性。

二、對照組樣本

對照組樣本的選取，學校的配對將選取學生程度、學校區域與課輔組相近的學校爲對照組，從高雄縣鳳山市（兩所）、高雄市小港區（三所）、前鎮區（一所）選取研究樣本。另花蓮縣因未能取得學校的配合，所以無法選取對照組。

對照組的取樣條件，以弱勢低成就學童爲主，低成就學生的定義是指都會區學童學業成績爲班上後 15%之學童，非都會區學業成績爲班上後 25%之學童，此成績是以上一個學期國語或數學成績爲準。弱勢身分是指係指符合攜手計畫課後扶助受輔對象，但未參加攜手計畫的學生，考量到攜手計畫也保留了 20%的彈性給一般身份的學生，所以，開放部份低成就但未擁有弱勢身份的學生施測，且因弱勢身份的學生分散在各班，人數不易湊齊，而部分老師反應很多弱勢身分的學生，其學業表現並未符合低成就，故開放部份低成就但未擁有弱勢身份的學生施測；配合課輔組低中高年段分別以二、三、五年級爲研究對象。人數分布如下表，二年級 30 人、三年級 41 人、五年級 45 人。

表 3-1 攜手組與對照組各年級樣本人數表

	二年級	三年級	五年級	總計
攜手組	34	65	74	173
對照組	30	41	45	116

三、課輔老師

課輔老師，以所選取的攜手組班級之課輔老師爲研究對象，於後測時填寫問卷，共 30 人，教學年資平均爲 10.5 年；正式老師有 22 人，8 人爲代理老師；29 位爲普通班老師，1 位是資源班老師；大學學歷者有 21 位，專科者 1 位，碩士學歷者有 8 位。

四、研究樣本背景分析

本研究參與者，由表 3-2 可知攜手組男生 94 人，比例爲 54.3%，女生共 79 人，比例爲 45.7%，對照組男生 70 人，比例爲 60.3%，女生共 46 人，比例爲 39.3%；家庭社經等級方面，研究者採用黃毅志（2002）家庭社經等級分類表加以分析，結果發現參與者的家庭社經水準整體偏低，確實符合弱勢家庭的身分，等級最低的第一、第二級比率最高，其中，攜手組第一和第二等級合計達 88.7%，對照組第一和第二等級合計也高達 89.6%；另外，在族群類別方面（以父族裔爲主推算），攜手組及對照組皆以閩南人比例最高，攜手組甚至高達 80%；在單親或隔代教養的比例上，攜手組與對照組的比例差不多，約占四分之一。

表 3-2 不同組別參與者背景資料分析表(%)

組別	性別		家庭社經等級					族群別					單親或隔代	
	男	女	一	二	三	四	五	閩南	客家	外省	原住民	外單配親	是	否
攜手	54.3	45.7	44.0	44.7	5.0	5.7	0.6	59	2.9	0	23.7	14.5	25.4	74.6
對照	60.3	39.7	40.9	48.7	2.6	6.1	1.7	82.8	0	2.6	6.9	7.8	26.4	73.6

第二節 研究程序

研究程序可分爲選取研究對象、進行前後測及進行課輔老師問卷調查三部分，茲分別說明如下：

一、選取研究對象

（一）學生；採方便取樣，選定二、三、五年級學生爲研究對象。

（二）課輔教師：以選取的攜手組的課輔老師爲研究對象。

二、進行前後測

本研究之研究工具有識字量評估測驗、閱讀理解測驗及數學能力測驗三種，皆採團測。每位參與者前測受測時間約 70-80 分鐘，後測亦同。由於兩組合計有 289 人，且分散於不同學校，故部份測驗委請課輔老師協助施測，施測前並先說明施測注意事項、時間、指導語及步驟。施測日期因各校開辦日期不相同，前測日期無法在同一星期，故後測日期就隨前測日期的先後而做施測，並控制前後測差距時間爲十四週。

三、進行課輔老師問卷調查

本研究之問卷調查實施於期末，請參與此項研究課輔組的教師填答。問卷工具爲「實施攜手課輔現況調查表」。改編自陳淑麗（2008a）所編的問卷「課輔實施現況調查」，問卷的目的是爲了瞭解攜手計畫課後扶助的課輔作法及內容。此調查結果，配合相關文獻與標準化測驗結果，作歸納討論。

第三節 研究工具

本研究根據研究目的將評估攜手計畫的學習成就表現，本研究採用的評估工具包括評估語文能力的語文能力測驗，及評估數學能力的數學能力測驗。另外，語文能力測驗使用兩種測驗評估學童的語文能力，測驗實施於教學介入前、後共兩次。考慮到前測時間是學期初，所以皆使用「前一個年級」所適用之測驗版本，使用的工具分述如下。此外，爲了解攜手計畫課後扶助的課輔執行現況，請課輔組教師填寫「實施攜手課輔現況調查表」問卷。

一、國語文能力

(一)識字量評估測驗A12（二三年級）A39（五年級）

編製者洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006），測驗的目的評估受試者的識字量，該測驗所用的字係以教育部（2000）「國小學童常用字詞調查報告書」

的5,021字爲資料庫，按閱讀識字發展階段將測驗分爲兩個版本，第一個版本A12適用於國小一、二年級學生，第二個版本A39供國小三年級到國中三年級學生使用，測驗是以團測方式進行，施測方式由學生在提供的國字寫出注音和造詞，再由其正確性估計其識字量。

（二）閱讀理解能力測驗

1、國小低年級閱讀理解測驗：該測驗由洪儷瑜（2006）編製，測驗目的評量國小低年級閱讀理解能力。本測驗不計時，可採團測，施測時間大約20分鐘，本測驗分兩大題，選出正確語詞及短文閱讀測驗。本測驗供二年級學童使用。

2、閱讀理解困難篩選測驗：該測驗由柯華葳（2006）編製，本研究使用此測驗作爲評估兒童閱讀理解能力的指標。測驗可了解學童由「上下文抽取字義」、「命題組合」、「推理理解能力」等能力。此題本分爲2-3年級與4-6年級兩種，施測以團體方式進行，答對一題一分。本測驗信效度佳，內部一致性介於.75-.89之間，各年級都有區辨不同閱讀能力群體的效果，與認字測驗（黃秀霜，1999）、聽覺記憶（陳美芳，1999）的相關都達$p<.000$的相關水準。三年級學童使用2-3年級版本，五年級使用4-6年級版本。

二、數學能力

國民小學數學能力發展測驗（一、二、四年級）：周台傑、范金玉（2007）所編製，本測驗係參照教育部民國九十二年之九年一貫數學學習領域綱要與各版本數學教科書單元目標及蒐集之資料擬定命題計畫，作爲命題範圍之參考，可測量出國小兒童的數學能力。本測驗信效度佳，折半相關及 α 信度係數（一、二、四年級）皆達.01 顯著水準，重測信度一年級達.65、二年級.46、四年級.71，顯示試題穩定性高。本測驗（一、二、四年級）與學校數學科成績和標準化數學成就測驗二者的相關，皆達.01 雙尾檢定之顯著水準，因此，學生在本測驗之得分，

可反應九年一貫能力指標下的數學能力。測驗之實施，採團體測驗方式，測驗做答的時間一、二年級題本是三十分鐘，四年級題本是四十分鐘。

三、課輔現況調查問卷

問卷工具爲「實施攜手課輔現況調查表」。本問卷修訂自陳淑麗（2008a）所編的問卷「課輔現況調查問卷—教師版」，問卷的目的是爲了解攜手計畫課後扶助的課輔執行概況。本問卷主要是調查課輔教師執行課輔的經驗，題目多爲名義尺度，因此，信效度的檢驗僅能以專家效度爲主，無法再進一步做其他的信效度檢驗。

本問卷內容以「教師執行課輔現況」爲主，以「成效評量」、「教材選擇」、「教學執行」等向度爲主，皆爲複選題。

第四節 統計分析

本研究使用 SPSS for Windows 12.0 中文版套裝軟體進行各項統計分析，資料分析分爲描述統計與推論統計兩部分，推論統計分析旨在回答本研究之各項假設。

一、描述統計

（一）標準化測驗部分：以 SPSS for Windows 12.0 分析識字量、閱讀理解、數學能力等變項的平均值和標準差，求得前、後測中得分的差異。

（二）課輔老師調查問卷部分：本問卷是複選題的形式，資料分析以描述性統計爲主，主要呈現百分比數據，以了解課輔實施現況。

二、推論統計

（一）分別探討攜手組與對照組學生的「閱讀理解能力測驗」、「識字量評估測驗」與「國民小學數學能力發展測驗」前、後測成績差異，以相依樣本 t 考驗

進行分析。

（二）比較攜手組與對照組學生的「閱讀理解能力測驗」、「識字量評估測驗」與「國民小學數學能力發展測驗」兩組差異，以前測爲共變，進行共變數分析。

NTTU Library

第四章 研究結果與討論

本研究根據課輔老師問卷及測驗結果，探討國小攜手計畫補救教學實施之成效，研究採事後回溯設計，同時採質量並行的方式蒐集資料並進行結果分析，根據研究問題共分三節，第一節說明攜手課輔執行的情形，第二節探討攜手課輔成效，第三節說明語文能力與全國常模之比較。

第一節　攜手課輔執行的情形

一、攜手課輔執行的情形

為了解攜手課輔的執行方式，根據攜手課輔老師問卷（共三十份）統計資料，問卷內容以了解「攜手課輔老師執行的方式」為主，以「成效評量」、「教材選擇」、「教學執行」等向度為主。本問卷是複選題的形式，資料分析以描述性統計為主，主要呈現百分比數據，以了解攜手課輔實施的情形。

表 4-1 呈現攜手課輔執行情形一覽表，在課輔主要的學習活動內涵方面，攜手課輔老師通常以指導家庭作業最多，補救教學次之。在教學的科目上，上國語科與數學科的比重相差不多，而在教材的選擇上，大部分老師選擇以教科書為主。在教學策略的運用上，攜手課輔仍以再教一次或多練習幾次為主，雖可讓低成就學童達到精熟練習，但低成就學童常面臨教材與能力不一致，及不易發現教材中隱含的規則問題（Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara, & Donnelly, 1997），所以，對低成就學生而言，適當的調整教材難度、調整教學策略和系統化、結構化的教學是必要的，但攜手課輔老師可能尚未注意到學生的學習需求。而對弱勢低成就學生，補救課輔應採取長時密集的方式，但攜手課輔的上課時數（51-72）節及一週三節課，對低成就學生也不夠達到長時密集。我們也發現，大部分的課輔老師

會做成效的評估，他們所用的指標是以月考成績爲主，並無標準化測驗工具的驗證。此與熊正蕙（2008）的發現一致，亦即課輔老師多採用傳統的評量方式，缺乏客觀、多元的成效評估方式。

二、攜手課輔執行的困境與所需協助

在課輔老師所遭遇的困境方面，以學生程度異質性太高讓老師最感困擾，學習動機的低落次之，另外家長不關心、缺乏適當的補救教材及課輔時間不足等，也使老師感到困擾。在王尤秋（2008）的調查也發現受輔學生個別差異過大，讓老師在上攜手的課輔時，難以進行補救教學。在課輔老師需要的協助部分，在教學方面，以補救教材需求最高，其次爲教學策略，在行政協助部分以能力分組需求最高、其次爲降低班級人數。王尤秋 （2008）的調查研究中也提到班級學生人數過多，導致教師無暇兼顧每一個學生的學習狀況。

由上可知，攜手課輔老師在執行課輔時，仍有許多困境及需要協助的地方，政府應該多了解現場課輔老師的需求，並在配套措施上予以協助，如提供補救教材、學生能力分組、教導策略的研習進修等，讓攜手課輔能發揮最大功效。

表 4-1 攜手課輔執行情形一覽表

項目（人數）		最多	次之	第三	第四
在課輔學習活動內涵方面（30）		指導家庭作業（93.3%）（28）	補救教學（76.7%）（23）	寫評量或測驗（40%）（12） 複習內容再教一遍（40%）（12）	
在使用教材方面（23）	國語科（21）	使用教科書（90.5%）（19）	外加教材（52.4%）（11）		
	數學科（23）	使用教科書（87%）（20）	外加教材（47.8%）（11）		
在教學策略的運用方面（30）		再教一次（90%）（27）	多練習幾次（80%）（24）	調整教學策略（73.3%）（22）	調整教材難度（46.7%）（14）
在課輔成效評估方式方面（27）		月考成績（96.2%）（26）	家庭作業完成率與品質（81.5%）（22）		
在課輔老師所遭遇的困境方面（30）		學生程度異質性太高（66.7%）（20）	學習動機低落（60%）（18）	家長不關心兒童的學習（56.7%）（17）	缺乏適當的補救教材（43.3%）（13）
在課輔老師需要的教學協助部分（27）		補救教材需求（77.8%）（21）	教學策略（60%）（16）		
在課輔老師需要的行政協助部分（27）		能力分組（66.7%）（18）	降低班級人數（51.9%）（14）		

以上發現與陳淑麗（2008a）調查全國課輔執行現況大致相同，主要的學習活動是「作業指導」，八成老師採用「教科書」爲補救教材，當學生不會時，教師最常使用「再教一次」的策略，僅有五成老師會「調整教材難度」，「學生異質性太高」讓老師最感困擾，最需要「補救教材」及「能力分組」。王潔真（2007）指出攜手課輔老師所做的成效評估中，以月考成績和作業完成率爲主，缺乏標準化測驗工具驗證。而之前所探討的補救教學原則中，教導策略及降低教材難度等方面，課輔老師似乎較未採用這些有效的補救教學原則。

三、攜手服務的對象是低成就？

攜手計畫所服務的對象爲弱勢低成就的兒童，爲了解參加攜手計畫學生是否符合低成就之規定，故以「前測成績」檢驗是否符合低成就的標準，亦即前測成

績是小於 Z 分數-0.67 者。另外，也一併了解對照組符合低成就之比例。

由表 4-2 可知，攜手組學童前測成績方面，符合低成就之比例以數學科較高，約佔六成，識字量方面約有五成，閱讀理解方面約四成，其中三項成績皆非低成就的比例爲 21.3%，即有五分之一的學童不符合攜手計畫的規定，換言之，攜手方案中符合低成就規定的學童比例約有八成；對照組方面，也是數學科符合低成就的比例較高，接近八成，識字量及閱讀理解方面約有六成，三項成績皆非低成就的比例很低，僅有 6%，換言之，對照組中符合低成就規定的學童比例有九成多，表示對照組之選取大致符合低成就之規定。整體來看，對照組的前測成績符合低成就的比例較高。而攜手計畫方案中並未規定學童國數兩科皆須符合低成就，故有可能參加的學生僅有某一科是低成就，而另一科不是低成就的情形。而本研究的攜手方案中，約有五分之一的學童不符合攜手計畫的規定，此發現與王尤秋（2008）的調查相同，亦即參與攜手計畫課後扶助的受輔學生多數符合政策之資格。

表 4-2 前測成績爲低成就的比例

	識字量是低成就	閱讀理解是低成就	數學能力是低成就	三項成績皆是低成就	三項成績皆非低成就(不符合低成就的比例)	符合低成就的比例
攜手組	48%	40.3%	62%	21.8%	21.3%	78.7%
（人數）	（73）	（64）	（98）	（38）	（37）	（136）
對照組	63.3%	62.17%	76.92%	31.9%	6%	94%
（人數）	（69）	（69）	（80）	（37）	（7）	（109）

第二節　攜手課輔成效

本節根據研究目的，探討參與攜手計畫課後扶助的學生，國語能力、數學能力的進步情形，並分析比較課輔組與對照組國語認字能力、閱讀理解與數學能力。

一、補救教學前後語文能力的變化

（一）識字量

表4-3呈現三個年級攜手組與對照組兒童在識字量的前後測之平均值、標準差與差異考驗，表4-6則進一步以共變數分析比較兩組成效的差異，由表4-3可知，二年級攜手組兒童的識字量前後測的平均分數（標準差）分別爲525.09（389.10）和775.42（440.31），前後測的識字量平均增加250.33個字，三年級攜手組兒童的識字量前後測的平均分數（標準差）分別爲956.57（481.23）和1104.58（478.39），前後測的識字量平均增加148.08個字，五年級攜手組兒童的識字量前後測的平均分數（標準差）分別爲1950.76（909.80）和2211.95（921.56），前後測的識字量平均增加261.19個字。二、三、五年級攜手組學童的前後測得分經相依樣本考驗，均達顯著差異（p<.001），顯示二、三、五年級攜手組學童，在經攜手計畫一學期十四週的補救教學後，在識字量方面有顯著的成長。另外，攜手組學童的識字能力經過補救教學雖然有明顯的進步，但後測分數進一步與常模相較，都低於常模平均值許多，這個結果顯示經過十四週的攜手補救教學，攜手組學童的識字能力雖然有顯著進步，但仍大幅落後一般兒童水準。

在對照組部份，二年級對照組兒童的識字量前後測的平均分數（標準差）分別爲 443.10（362.36）和 571.27（365.27），前後測的識字量平均增加 128.17 個字，三年級對照組兒童的識字量前後測的平均分數（標準差）分別爲 811.26（477.10）和 934.89（511.56），前後測的識字量平均增加 123.63 個字，五年級對照組兒童的識字量前後測的平均分數（標準差）分別爲 1577.93（997.65）和 1805.71（1023.96），前後測的識字量平均增加 227.78 個字。二、三、五年級對照組學童的前後測得分經相依樣本考驗，均達顯著差異（p<.05； p<.01；p<.01），顯示二、三、五年級對照組學童在經過十四週後，在識字量方面有顯著的成長。另外，進一步比較對照組後測與常模平均分數，後測的平均分數都低於常模平均值，顯示對照組學童的識字能力落後一般兒童水準。

綜上分析，經過十四週，本研究兩組兒童在識字能力均出現成長趨勢，但從前後測差異考驗以及成長幅度來看，攜手組的進步較多，同時前後測所達差異的較大，顯示攜手組的進步比對照組明顯，但若進一步以「前測」爲共變數，由表

4-6 可知，二年級兩組學童的進步成效差異(p<.05)，達顯著差異，而在三年級和五年級兩組學童的成效差異，則未達顯著差異。認字能力屬於較基礎的能力，低年級是發展識字能力的重要階段（Chall，1996），因此，識字能力在低年級階段會快速進步，二年級攜手組學童經過一學期的補救教學後，兩組兒童的識字能力進步達到顯著差異，顯示在此階段，施以補救教學，對識字量的增加有顯著成效。

經過一學期的補救教學後，以「前測」爲共變，在識字量部分，二年級兩組兒童的成效差異，達顯著差異，顯示二年級的攜手課輔有成效，但在三年級和五年級兩組的成效差異則不明顯。國外的實徵研究指出，補救教學從一年級開始做最有效（Pikulski，1994），本研究也支持此一說法，低年級攜手計畫的課輔成效較顯著。國內林育毅與王明泉（2007）用文獻分析及後設分析法，研究國小階段識字教學成效發現，不同年段的識字教學成效不同，低中年級的識字教學成效優於高年級。另外，王潔真（2007）對攜手計畫的調查研究也建議低年級開班，趁早做好補救教學。

表 4-3 兩組兒童在識字量前後測之平均值標準差與差異考驗

測驗項目	攜手組					對照組				
	年級	人數	前測	後測	t 值	人數	前測	後測	t 值	常模平均值
識字量	二	33	525.09 (389.10)	775.42 (440.31)	6.28***	30	443.10 (362.36)	571.27 (365.27)	2.40*	1107.46 (377.61)
	三	60	956.57 (481.23)	1104.58 (478.39)	4.80***	38	811.26 (477.10)	934.89 (511.56)	3.36**	2108.04 (816.30)
	五	59	1950.76 (909.80)	2211.95 (921.56)	4.80***	41	1577.93 (997.65)	1805.71 (1023.96)	3.17**	3142.08 (996.16)

註1：*p<.05 **p<.01***p<.001

註2：識字量的常模平均值二年級參照標準爲二上；三年級參照標準爲小三；五年級參照標準爲小五。

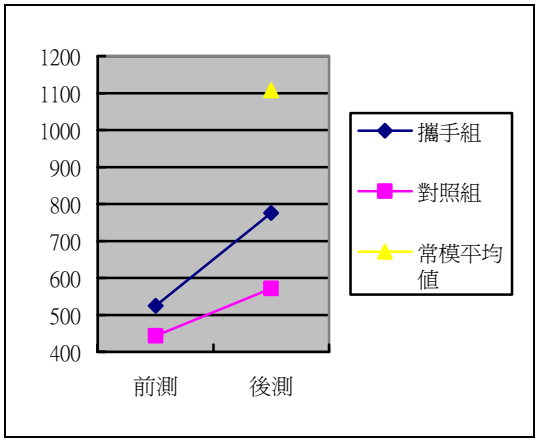

圖4-1二年級識字量前、後測分數

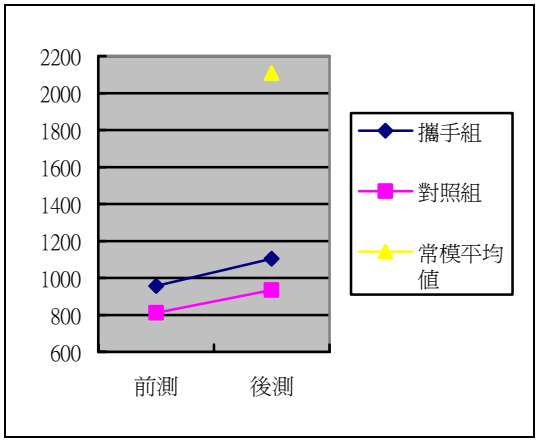

圖4-2三年級識字量前、後測分數

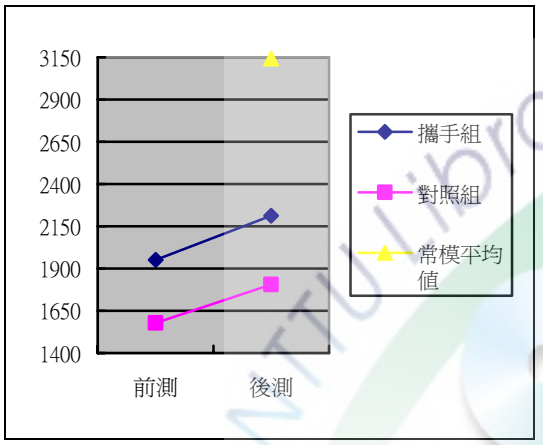

圖4-3五年級識字量前、後測分數

（二）閱讀理解能力

在閱讀理解能力方面，由表 4-4 可知，二年級攜手組兒童的閱讀理解前後測的平均分數（標準差）分別爲 13.63（3.71）和 14.91（4.15），前後測的閱讀理解得分平均增加 1.28，三年級攜手組兒童爲 9.18（3.61）和 10.43（3.64），得分平均增加 1.25，五年級攜手組兒童爲 11.69（3.65）和 12.11（4.41），得分平均增加 0.42。二、三年級攜手組學童的前後測得分經相依樣本考驗，均達顯著差異（p<.01），顯示二、三年級攜手組學童，在經攜手計畫一學期十四週的補救教學後，在閱讀理解能力方面有顯著的成長。五年級攜手組學童的前後測得分經相依樣本考驗，未達顯著差異，顯示五年級攜手組學童，在經攜手計畫一學期十四

週的補救教學後，在閱讀理解能力方面沒有顯著的成長。另外，二、三年級攜手組學童的閱讀理解能力經過補救教學雖然有明顯的進步，但後測分數進一步與常模相較，都低於常模平均值，這個結果顯示經過十四週的攜手補救教學，攜手組學童的閱讀理解能力雖然有顯著進步，但仍落後一般兒童水準。

在對照組部份，二年級對照組兒童的閱讀理解能力前後測的平均分數（標準差）分別爲 11.37（4.20）和 11.93（3.97），前後測平均得分僅增加 0.56，三年級對照組爲 7.05（5.37）和 7.27（5.10），前後測平均得分只有多了 0.22，五年級對照組爲 9.51（4.81）和 10.74（5.23），前後測得分平均增加 1.23。二、三年級對照組學童的前後測得分經相依樣本考驗，未達顯著差異，顯示二、三年級對照組學童在經過十四週後，在閱讀理解能力方面沒有顯著的成長。五年級對照組學童的前後測得分經相依樣本考驗，達顯著差異（$p<.05$），顯示五年級對照組學童在經過十四週後，在閱讀理解能力方面有顯著的成長。進一步比較對照組後測與常模平均值，後測的平均得分都低於常模平均值許多，顯示對照組學童的閱讀理解能力仍大幅落後一般兒童水準。

進一步以「前測」爲共變，由表 4-6 可知，在閱讀理解能力部分，二、五年級兩組兒童的成效未達顯著差異，顯示攜手閱讀理解的成效不顯著。而三年級兩組兒童達顯著差異($p<.01$)，在此有幾種可能原因，一是顯示三年級補救教學在閱讀理解方面，有成效；第二可能是因爲對照組的進步太少了，故兩組有顯著差異（經過一學期，對照組的進步僅有 0.22），而對照組爲什麼進步這麼少呢？可能是因爲對照組的能力較弱，故較難進步；也可能施測誤差的問題。

有關施測誤差的問題，研究者發現後測時容易遭遇的問題是，低成就學童易出現抗拒施測的行爲。低成就學童抗拒施測可能有三個原因，一是長期學習挫折，預期失敗的心理，導致許多學童還沒開始做，就認定自己不會；或者一開始就以抗拒施測來預防可能發生的失敗；二是測驗本身不是一件有趣的活動，學童因此不喜歡做測驗。三是部分學童看到相同的題目，就不想寫了。學童抗拒施測將可能使我們無法掌握學生的學習成效，因此，研究者建議可以透過增加施測方

式的趣味性、告知目標以及提供增強物的方式，來降低學童做測驗的抗拒行為。另外在測驗時間及項目上，前測時每位學童要做三種測驗，「識字量」、「閱讀理解」、「數學能力」，後測要再做同樣的三種測驗。事後檢討，這麼多樣的測驗，除了要付出的人力、時間成本較高外，也可能造成兒童對測驗的抗拒。

閱讀理解屬於高層次的理解能力，根據 Chall（1996）的閱讀發展階段，二年級學童屬於識字期（7-8 歲），是學習閱讀階段，故在閱讀理解能力方面，二年級學童較不容易在一學期補救教學後看出成效。三年級的學童，是建立閱讀的流暢期（8-9 歲）的重要階段。四年級以上的學童，是透過閱讀學習新知。在本研究中，二、三年級對照組及五年級攜手組學童在閱讀理解方面進步幅度都很小，研究者推論，除了施測誤差的原因之外，這些學童的識字量皆低於常模許多，識字能力是閱讀能力的基礎，故在一學期後，這些學童的閱讀能力難以有顯著的進步。

綜合以上分析，經過一學期十四週後，在閱讀理解方面，以前後測差異來看，有顯著的進步的是，攜手組二、三年級學童和對照組五年級學童；沒有顯著的進步的是，攜手組五年級學童和對照組二、三年級學童。如果以「前測」為共變，二、五年級兩組的成效差異未達顯著差異，三年級兩組的成效差異有顯著，在此研究者推論是對照組太弱或施測誤差所造成。

表 4-4 兩組兒童在閱讀理解前後測之平均值標準差與差異考驗

測驗項目	攜手組					對照組				
	年級	人數	前測	後測	*t* 值	人數	前測	後測	*t* 值	常模平均值
閱讀理解	二	32	13.63 (3.71)	14.91 (4.15)	2.86**	27	11.37 (4.20)	11.93 (3.97)	0.83	16.49 (2.47)
	三	61	9.18 (3.61)	10.43 (3.64)	2.89**	41	7.05 (5.37)	7.27 (5.10)	0.43	12.25 (3.48)
	五	66	11.69 (3.65)	12.11 (4.41)	1.09	43	9.51 (4.81)	10.74 (5.23)	2.44*	15.15 (3.99)

註1：*p<.05 **p<.01***p<.001

註2：閱讀理解的常模平均值二年級參照標準為二上；三年級參照標準為小三；五年級參照標準為小五。

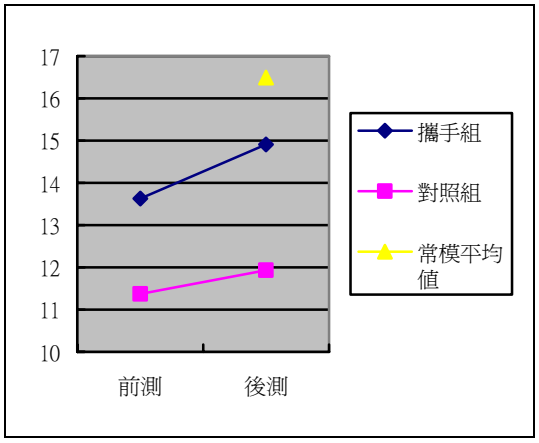

圖4-4二年級閱讀理解前、後測分數

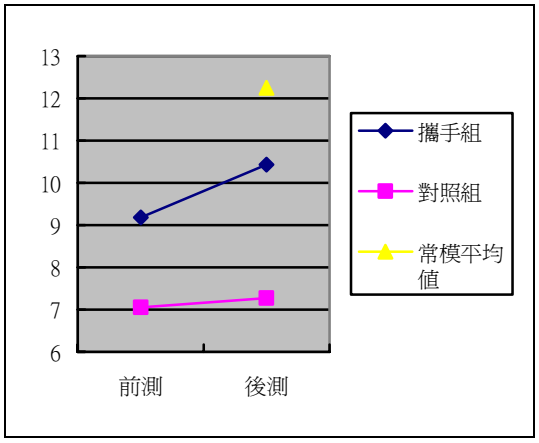

圖4-5三年級閱讀理解前、後測分數

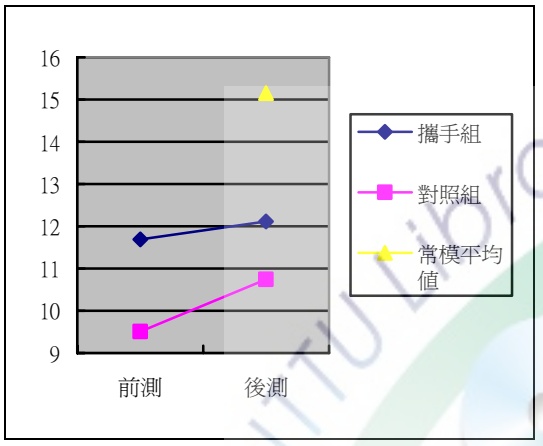

圖4-6五年級閱讀理解前、後測分數

二、補救教學前後數學能力的變化

在補救教學前、後數學能力的變化方面，考量到前測的時間是在學期初，故測驗工具皆使用「低一個年級」的版本，由表 4-5 可知，二年級攜手組兒童的數學能力前後測的平均分數（標準差）分別爲 18.94（7.79）和 21.73（6.75），前、後測的數學能力得分平均增加 2.79，三年級攜手組兒童爲 17.51（5.65）和 19.53（5.53），得分平均增加 2.02，五年級攜手組兒童爲 13.53（5.71）和 15.65（6.71），得分平均增加 2.03。二、三、五年級攜手組學童的前後測得分經相依樣本考驗，均達顯著差異（$p<.01$；$p<.01$；$p<.05$），顯示二、三、五年級攜手組學童，在經攜手計畫一學期十四週的補救教學後，在數學能力方面有顯著的成長。但後測分數進一步與「前一年級」的常模相較，都低於「前一年級」常模平均值許多，這個結果顯示經過十四週的攜手補救教學，攜手組學童的數學能力雖然有顯著進

步，但與同儕的差距仍很大。

在對照組部份，二年級對照組兒童的數學能力前後測的平均分數（標準差）分別爲 17.36（7.71）和 18.60（6.41），前後測平均得分增加 1.24，三年級對照組爲 14.31（5.31）和 14.64（4.84），前後測平均得分只有多了 0.33，五年級對照組爲 12.14（5.76）和 13.47（7.29），前後測得分平均增加 1.33。其中，三年級的進步幅度很少，研究者推論，這部分應是施測誤差所致。二、三、五年級對照組學童的前後測得分經相依樣本考驗，均未達顯著差異，顯示二、三、五年級對照組學童在經過十四週後，在數學能力方面沒有顯著的成長。進一步比較對照組後測與「前一個年級」的常模平均值，後測的平均得分都低於「前一個年級」的常模平均值許多，顯示對照組學童的數學能力仍大幅落後一般兒童水準。

若進一步以「前測」爲共變，由表 4-6 可知，二、三年級兩組學童皆達顯著差異（$p<.05$；$p<.01$），顯示二、三年級數學科補救教學成效顯著；五年級兩組兒童未達顯著差異，亦即五年級攜手補救教學成效不明顯。研究者推論，數學科的課程方面，低年級的課程較簡單，經補救教學後，較容易學會（有成效）。而中高年級的數學課程難度較高，且數學科的學習具有連貫性，也需要低年級的數學科基本能力作基礎，僅靠一學期的補救教學，較難提升數學能力，故無法看出教學成效。再者本研究所採用的數學測驗題本，採文字敘述方式呈現題目，語文因素會影響作答結果，對學習不利、語文能力落後或閱讀困難的學生，在使用上可能會影響得分。

綜上所述，經過一學期十四週的攜手課輔後，在數學能力方面，攜手組學童皆有顯著的進步，對照組學童皆沒有顯著的進步，但如果以「前測」爲共變，僅有二、三年級兩組兒童的成效達顯著差異，亦即攜手組二、三年級數學能力的補救教學有成效，五年級兩組的成效差異未達顯著差異。

表 4-5 兩組兒童在數學能力前後測之平均值標準差與差異考驗

測驗項目		攜手組				對照組				
	年級	人數	前測	後測	*t* 值	人數	前測	後測	*t* 值	常模平均值
數學能力	二	33	18.94	21.73	3.43**	25	17.36	18.60	1.75	25.17
			(7.79)	(6.75)			(7.71)	(6.41)		(0.42)
	三	59	17.51	19.53	3.62**	36	14.31	14.64	0.59	22.29
			(5.65)	(5.53)			(5.31)	(4.84)		(0.38)
	五	66	13.53	15.56	2.42*	43	12.14	13.47	1.29	21.74
			(5.71)	(6.71)			(5.76)	(7.29)		(0.63)

註1：*p<.05 **p<.01***p<.001

註2：數學能力的二年級常模平均值參照標準爲小一；三年級常模平均值參照標準爲小二；五年級常模平均值參照標準爲小四。

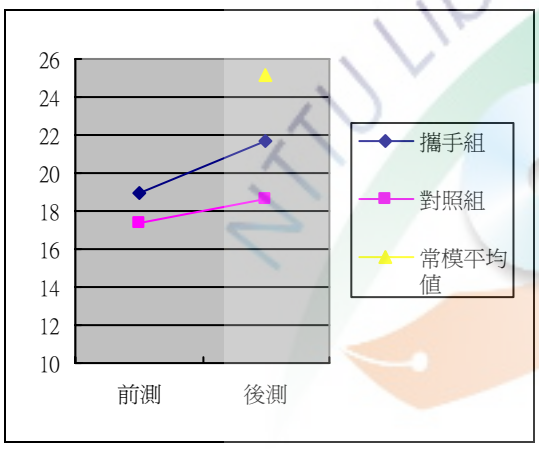

圖4-7二年級數學能力前、後測分數

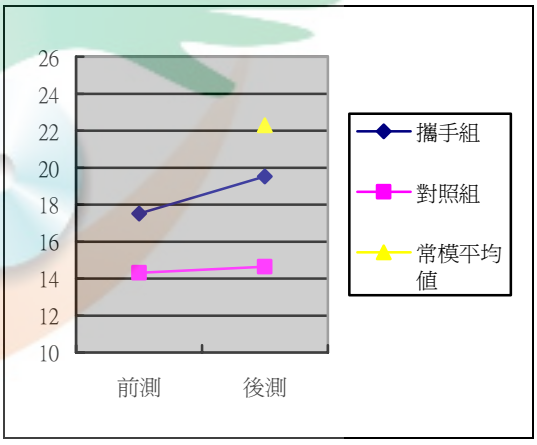

圖4-8三年級數學能力前、後測分數

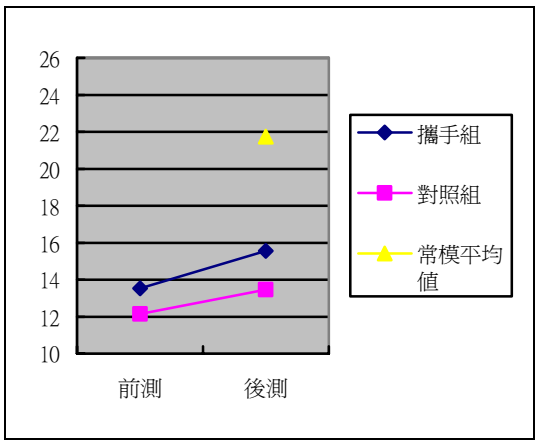

圖4-9五年級數學能力前、後測分數

表4-6 兩組兒童語文能力與數學能力後測以前測爲共變數之單變量分析摘要表

	二年級		三年級		五年級	
測驗項目	F	*P*	F	*P*	F	*P*
識字量	4.31	0.042*	0.62	0.433	0.54	0.463
閱讀能力	2.83	0.098	9.82	0.002**	0.66	0.417
數學能力	4.27	0.044*	11.07	0.001**	0.75	0.390

註：*$p<.05$ **$p<.01$

小結與討論：綜合以上的結果，在「語文能力」與「數學能力」方面有以下發現：

（一）攜手組學童透過補救教學，學童整體的語文能力有明顯的進步，但後測分數進一步與常模相較，仍低於常模平均值，這個結果顯示，經過十四週的補救教學，攜手組的語文能力雖然有進步，但仍未達一般兒童的水準。

（二）攜手組學童透過補救教學，學童整體的數學能力有明顯的進步，但後測分數進一步與「前一個年級」常模相較，仍低於常模平均值許多，這個結果顯示，經過十四週的補救教學，攜手組的數學能力雖然有進步，但仍未達一般兒童的水準。關於（一）語文能力與（二）數學能力落後全國常模部分，研究者推論可能原因如下：

第一，介入時間不夠長，不夠密集：Pikulski（1994）研究指出，對於低成就學生，提供一年以上到兩年的介入時間是必要的，另外，有效的教學原則中提及的長時密集，攜手課輔的補救教學時數似乎未達此原則，問卷中亦有老師提及此點，「攜手課輔的時數太少，故影響教學成效。」（問卷 011），本研究共介入十四週，課輔節數介於 51 到 72 節之間，介入時間仍不夠長。而攜手課輔的節數通常一週 1-3 節課，不夠密集，故對於低成就學童的學習成效幫助有限。

第二，教師課輔執行因素：本研究發現課輔老師的執行內容以「作業指導」最多，最常使用的策略是「再教一次」，而有效的補救教學原則中所提及的「降低教材難度」及「教導策略」等，課輔老師似乎未注意到，在吳佳儒（2008）調查攜手課輔方案中也指出，教師之補救教學技巧尚有不足，因而影響其教學效能。

而課輔老師在執行時也遇到一些困境，如教師問卷中有人提及，「對於數學能力十分落後的學生(例如五年級加減乘除之基本運算都有問題的)，應集中一班特別輔導」（問卷 021）；「希望降低上課人數」（問卷 024）；「由專家研發補救教學的教材，提供各校使用。」（問卷 004）等。課輔老師在教學中遇到的問題，也影響了攜手計畫的教學成效。

第三，學生異質性高：本研究的研究對象爲低成就學生，低成就學生通常有學習動機低落（鄭建良，2002）、注意力不集中（林慈玥，1997）等現象，而教師問卷中也有人提及「學生程度差異太大」（問卷 024），「學生學習較慢，學習需要花很多時間」（問卷 022），羅時桓（2007）也指出攜手課輔教師在輔導學生課業時，最大的問題爲學生程度差異太大，這些學生對教學的反應較差，也會影響成效。

（三）攜手組和對照組兩組學童比較，在二、三、五年級「識字能力」、二、三、五年級「數學能力」和二、三年級的「閱讀理解能力」，均顯示攜手組的進步比對照組明顯，但以「前測」爲共變的成效比較，兩組學童只有在二年級的識字量及二、三年級的數學能力有顯著差異，此結果與學者提出的早期介入的成效較顯著的結論相符。三年級兩組學童的閱讀能力雖有顯著差異，但其差異原因，研究者推論是因對照組太弱及施測誤差所致。

（四）不同年級的介入成效比較，以「前後測」來看，在攜手組方面，二、三年級每一測驗項目皆有進步，即「識字能力」、「閱讀理解能力」和「數學能力」皆有進步，五年級的進步項目有「識字能力」和「數學能力」兩項。對照組方面，二、三年級學童的進步項目只有「識字能力」，五年級的進步項目則有「識字能力」和「閱讀理解能力」。

第三節 語文能力與全國常模之比較

本節僅探討語文能力與全國常模之比較，數學科因缺乏後測的全國常模，故無法做前後測標準分數之比較。

一、識字量

爲更進一步了解補救教學前後，兩組兒童的語文能力在全國常模中所在的位置，故將識字量與閱讀理解前後測成績轉成標準分數。從表 4-7 標準分數的平均值來看，在識字量方面，二年級攜手組兒童前測的 Z 分數是-0.42，後測的 Z 分數爲-0.88（參照二上），對照組前測的 Z 分數爲-0.61，後測爲-1.42（參照二上），兩組學童的 Z 分數退步了，顯示經過一學期後，兩組低成就學童不僅未能趕上同儕兒童，且進步速率仍落後全國常模的進展，在此發現未參加課輔的學童其落後同儕的幅度更擴大了，所以，攜手計畫課輔方案雖未能減少低成就學童與同儕的落差，但仍可使其落差不至於擴大的太嚴重。

三年級攜手組兒童前後測的 Z 分數是-0.82 及-1.23，對照組爲-1.02 及-1.44；攜手組與對照組的退步幅度大致相同，但對照組原本的程度就較低，與同儕的差距更形擴大了，若未及時補救，恐落入「貧者愈貧，富者愈富」的馬太效應（Matthew effect；Stanovich, 1996）中。此項測驗的全國常模沒有三上的資料，所以後測參照的標準是三年級。

五年級攜手組兒童的前後測的 Z 分數是-0.65 及-0.93，對照組爲-1.27 及-1.34，攜手組學童 Z 分數退步了，顯示經過一學期的補救教學後，低成就學童落後同儕幅度擴大了，雖然之前所討論的前後測差異，已達顯著，但與同儕相比，仍然是落後的；而對照組學童原本的程度較低，後測成績與全國常模相比呈現小幅的退步。此項測驗的全國常模沒有五上的資料，所以後測參照的標準是五年級。

二、閱讀理解方面

在閱讀理解與全國常模的比較部分，二年級攜手組兒童的前後測的 Z 分數是-0.11 及-0.64，對照組爲-0.68 及-1.85，對照組的前測較接近低成就，而攜手組在前測之表現並不符合低成就標準，在第一節討論中也發現，攜手組學童在閱讀

理解部分符合低成就的比例只有四成，在此顯示，有可能學生的低成就科目是數學，或是參加課輔的學生並不是低成就的學生。經過一學期的補救教學，攜手組兒童的 Z 分數退步了，而對照組的退步情況更明顯了，其落後情形加深加大了，而如之前所討論的，顯示低成就學童若不及早介入補救，未及早解決其學習問題，那麼低成就學童落後同儕的情形會越來越嚴重。

三年級攜手組兒童閱讀理解的前後測的 Z 分數是-0.44 及-0.51，對照組爲-1.05 及-1.43，攜手組前測的成績優於對照組，且其前後測皆不符合低成就的規定，而前測不符合低成就規定的部分，同上所述，可能學生低成就的科目是數學或是參加攜手的學生並不是低成就學生，而經過一學期的補救教學後，其在全國常模的位置有小幅的下降，但差距不大，仍維持差不多的水準，顯示補救教學仍有幫助，至少沒有讓他們與同儕的差距加大；對照組方面，則發現經過一學期後，與同儕的落差擴大了。而此項測驗的全國常模沒有三上的資料，所以後測參照的標準是三年級。

五年級攜手組兒童的前後測的 Z 分數是-0.55 及-0.76，對照組爲-1.18 及-1.10。經過一學期，攜手組學童的 Z 分數退步了。而對照組方面，前後測分數在全國常模的位置差不多，顯示這一學期的學習，其進步的幅度與全國常模差不多。兩組比較後發現，攜手組略爲退步，而對照組並未退步而是大致維持在原位置。

表 4-7 兩組兒童在各項語文能力前後測之標準分數描述性統計一覽表

年級	項目	攜手組 Z 分數		對照組 Z 分數	
		前測(參照一下)	後測(參照二上)	前測(參照一下)	後測(參照二上)
二	識字量	-0.42	-0.88	-0.61	-1.42
	閱讀理解	-0.11	-0.64	-0.68	-1.85
		前測(參照二下)	後測(參照小三)	前測(參照二下)	後測(參照小三)
三	識字量	-0.82	-1.23	-1.02	-1.44
	閱讀理解	-0.44	-0.51	-1.05	-1.43
		前測(參照小四))	後測(參照小五)	前測(參照小四)	後測(參照小五)
五	識字量	-0.65	-0.93	-1.27	-1.34
	閱讀理解	-0.56	-0.76	-1.18	-1.10

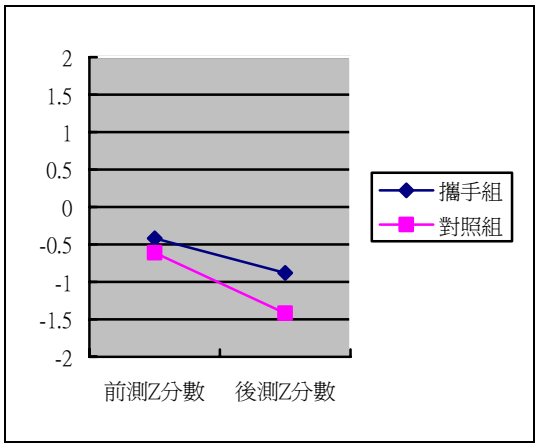

圖 4-10 二年級識字量前、後測 Z 分數

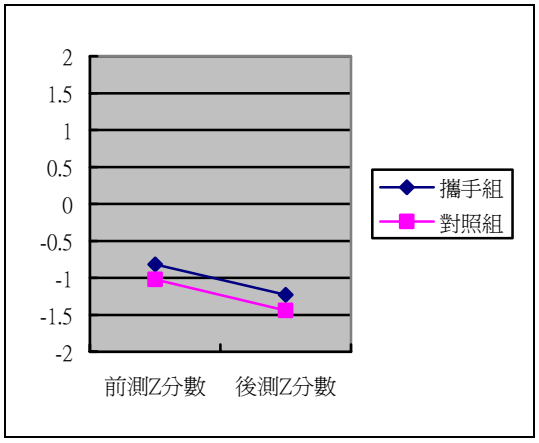

圖 4-11 三年級識字量前、後測 Z 分數

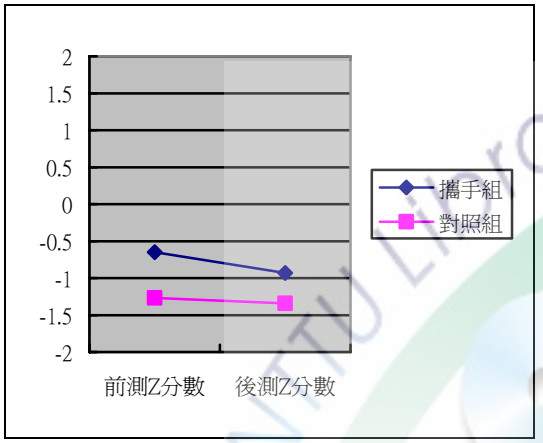

圖 4-12 五年級識字量前、後測 Z 分數

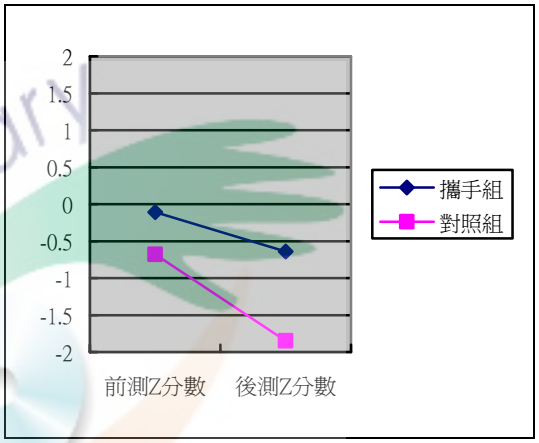

圖 4-13 二年級閱讀理解前、後測 Z 分數

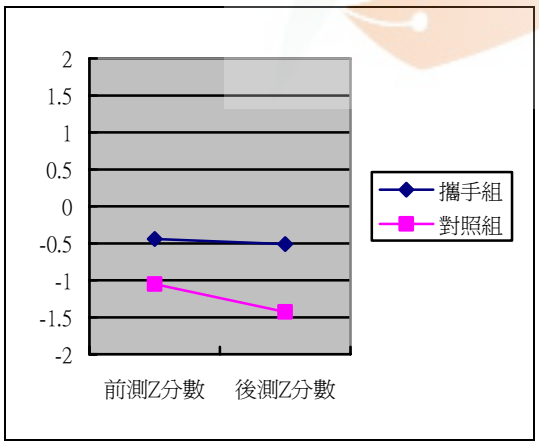

圖 4-14 三年級閱讀理解前、後測 Z 分數

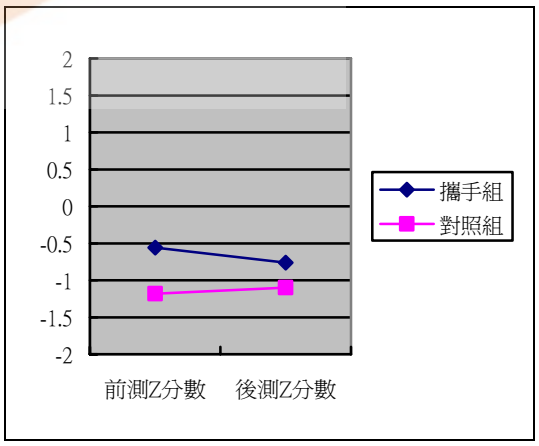

圖 4-15 五年級閱讀理解前、後測 Z 分數

總結，補救教學前後，不同年級之語文能力在全國常模之位置，其變化因年級、測驗項目而異，整體而言，其在全國常模的位置，均呈現退步的情形。而前文中所討論，以前後測差異來看，在語文能力方面，攜手組前後測達顯著差異，顯示在語文能力部分，攜手課輔有成效，但若進一步與全國常模比較，則呈現落後同儕的情形，因此，攜手課輔雖有成效，但也看出其進步仍未能讓這些低成就的學生趕上同儕。研究者推論，可能的原因除了是介入的時間仍不足之外，也可能是攜手課輔執行方式的問題，如之前所討論大部分課輔老師的教學，仍未符合有效的教學原則，如低成就學生所需要的降低教材難度或教導策略等，攜手課輔老師較未顧及到，故課輔成效會受到影響，另外，課輔老師所遇到的困境，如學生異質性太大等，也會影響課輔的成效。

經過一學期的補救教學，攜手組的兒童的語文能力仍落後全國常模，且和常模的差距有擴大的趨勢。顯示一學期的課輔是不夠的，也顯示課輔老師補救教學專業性仍不足，以及課輔執行內容需再改進。

NTNU Library

第五章　結論與建議

本章將綜合歸納本研究的結果與發現，並歸納結論、提出建議以及提出本研究之限制，以作爲後續研究之參考。

第一節　結論

本研究探討攜手計畫實施之成效，以國語科的認字能力、閱讀理解能力，及數學科的能力發展測驗爲評量指標，針對受輔學生與低成就控制組學生，在補救教學實施前進行前測，進行一期十四週的補救教學後，再進行後測，以兩次成績的差異，探討這些學生識字量、閱讀理解及數學能力的進步情形，並分析各項能力的相關情形。主要的研究工具包括語文能力的「識字量評估測驗」、「閱讀理解能力測驗」以及數學能力的「數學能力發展測驗」。研究結論說明如下：

一、攜手課輔執行情形

本研究發現，在攜手課輔的執行情形方面，實施內容以「作業指導」最多，高達九成，且有八成老師是採用「教科書」爲補救教材，當學生不會時，九成的教師最常使用的是「再教一次」的策略，僅有一半的老師會「調整教材難度」，而九成的老師在做的成效評估時，是以月考成績和作業完成率爲主要的指標。由此可知，攜手課輔執行方式中，在有效的補救教學做法方面，如系統化教學、教導策略及降低教材難度等方面較爲欠缺。在遭遇的困難與所需協助方面，「學生異質性太高」讓老師最感困擾，學習動機的低落次之，教學上最需要的是提供「補救教材」，其次爲教學策略，及行政上最需要的是「能力分組」。由此可見，攜手課輔方案在配套措施部份，仍須注意現場課輔老師在執行上所遇到的困境及所需之協助，以提升攜手課輔的教學成效。

二、在語文能力和數學能力部分

（一）攜手組學童透過補救教學，學童整體的語文能力有明顯的進步，但後測分數進一步與常模相較，仍低於常模平均值，這個結果顯示，經過十四週的補救教學，攜手組的語文能力雖然有進步，但仍未達一般兒童的水準。

（二）攜手組學童透過補救教學，學童整體的數學能力有明顯的進步，但後測分數進一步與「前一個年級」常模相較，仍低於常模平均值許多，這個結果顯示，經過十四週的補救教學，攜手組的數學能力雖然有進步，但仍未達一般兒童的水準。

（三）攜手組和對照組兩組學童比較，在二、三、五年級的「識字能力」、二、三、五年級的「數學能力」和二、三年級的「閱讀理解能力」，均顯示攜手組的進步比對照組明顯，但以「前測」爲共變的成效比較，兩組學童只有在二年級的識字量及二、三年級的數學能力有顯著差異，此結果與學者提出的早期介入的成效較顯著的結論相符。三年級兩組學童的閱讀能力雖有顯著差異，但其差異原因，研究者推論是因對照組太弱及施測誤差所致。

（四）不同年級的介入成效比較，以「前後測」來看，在攜手組方面，二、三年級每一測驗項目皆有進步，即「識字能力」、「閱讀理解能力」和「數學能力」皆有進步，五年級的進步項目則有「識字能力」和「數學能力」兩項。控制組方面，二、三年級學童的進步項目只有「識字能力」，五年級的進步項目則有「識字能力」和「閱讀理解能力」。

三、補救教學越早介入越容易有成效

經過一學期十四週後，以「前測」爲共變，二年級兩組學童的識字量、數學能力以及三年級兩組學童的數學能力方面，皆有顯著差異；五年級兩組學童在三種的測驗項目中，進步幅度皆不明顯，整體來看，攜手組二、三年級的進步優於對照組，亦即年級愈低，介入成效較顯著。由此可知，補救教學越早介入越容易有成效。

四、與全國常模之比較

經過一學期的課業輔導，攜手組兒童的語文能力與數學能力仍落後全國常模，且和常模的差距有擴大的趨勢。顯示一學期的課輔是不夠的，也顯示課輔老師補救教學專業性仍不足，以及課輔執行內容需再改進。

第二節 建議

根據本研究的文獻探討與結論，以下分別就教育實務與未來研究兩方面提出相關建議：

一、對教育實務方面的建議

（一）課輔內容實施應以補救教學為優先

本研究發現，九成的課輔老師在課輔內容實施上是以「作業指導」爲主，雖可達到精熟學習，但對低成就學童而言，仍未能使他們趕上同儕水準，故本研究建議，課輔實施內容應以「補救教學」爲優先，並讓課輔老師多使用有效的補救教學原則。

（二）增加低年級低成就學童的補救教學時數

本研究發現低年級的補救教學成效較顯著，而愈高年級學童的補救教學成效較不明顯，在資源有限的情況下，建議增加低年級的課輔時間，以提升低成就學生的學業成就。

芬蘭因學生人數少，相當重視每一個學生的學習。台灣少子化的情形也愈來愈嚴重了，97 年的出生率僅千分之 8.6（行政院主計處，2009）。因此，每一個學生的學習也變得更重要了，我們不能讓這些弱勢低成就的學生繼續弱勢，人才是台灣的競爭力，想培養下一代成爲重要的人力資源，學力是重要關鍵。

對於低成就學童的課業落後狀況，若在一二年級課業跟不上，之後就很難跟

上同儕，根據研究，小一上成績在後 10%的兒童，有 89%的機會，在小六畢業時，仍是最後的 10%（甘鳳琴，2007）。增加低年級的補救教學時間並不是要加重學生的負擔，而是要幫助低成就學生減輕負擔，因爲基礎是最重要、最根本的，在資源有限的情況之下，應優先實施低年級的補救教學，而不是讓這些學生一直當陪讀，她們長期坐在教室裡很多內容都聽不懂，學不會，如何達到快樂學習？小學的基礎學科（國語、數學）是所有學習科目的基礎，學不會時讓他們繼續念二年級，在最關鍵的時期卻採寬鬆標準，可能會耽誤孩子以後的學習。因此，對於低成就兒童的課業落後狀況，本研究建議增加低年級低成就學童補救教學的時間，以提升低成就學童的學業成就。

二、對未來研究的建議

（一）進行不同年級介入成效的比較

本研究以國小二、三、五年級的學童爲研究對象，研究發現，攜手組的進步成效普遍優於對照組，且二年級的進步較顯著，但仍缺少一、四、六年級的課輔成效，故本研究建議，增加不同的年級，以進行不同年級介入成效的比較。

（二）增加研究樣本人數，並建立長期追蹤的研究

本研究以 289 位學生爲研究對象，以標準化測驗工具來了解攜手課輔的成效。如前文所述，國內對弱勢學童的補償教育，已有行之有年，補助的金額也年年增加，但對課輔成效的實徵性研究較爲欠缺，也缺少長期的追蹤研究。故本研究建議，增加研究樣本的人數，以了解國內課輔的成效，作爲國內課輔政策的參考依據。

（三）改善取樣

本研究在取樣上，未能選取花蓮的對照組樣本，故其差異有可能是因地區因素所造成的，建議未來研究在選取對照組樣本時，能選取與課輔組相近的學校爲樣本，以減少因地區因素所造成的差異。

（四）改變介入方式以比較成效

本研究發現，課輔組的進步普遍較對照組佳，但在全國常模的位置則呈現退步的情形，故我們得知課輔是有幫助但其成效仍無法跟上同儕，而在課輔老師的問卷中得知，課輔老師大多是使用「再教一次」的方式，教材上則是使用原教材。而使用有效教學原則的組別是否能獲得較佳的成效呢？為進一步釐清哪種教學方式或原則對課輔的成效較佳，建議未來研究者將樣本分成三組，即對照組、有效補救教學課輔組、一般補救教學課輔組，以進一步比較不同補救教學原則或方式的成效差異，作為未來規劃補救教學方案的參考。

第三節 研究限制

一、研究對象部份

在研究樣本的選取上，未能選到花蓮地區的控制組，故可能差異是地區因素造成的。另外，在研究對象上，低成就學童本身是一個異質性極大的團體，因此研究結果尚無法推論到其他地區或其他年級的低成就學童。

二、研究方法方面

本研究是事後回溯設計，無法控制兩組學生原先的特質相同，還可能有一些其他因素，例如，家庭社經，社會或文化資本，回家練習時間，課後補習，師資背景等都可能影響研究結果，建議未來的研究，可以納入不同的變項，釐清可能影響課輔成效的因素。

參考文獻

一、 中文部分

中央社（2008）。**教育部擴大攜手計畫，逾 20 萬人受惠**。檢索日期：2008 年 2 月 13 日，取自 http://forum.news.yam.com/trackback.php/20080213226712

中時電子報(2007)。**學童閱讀評量，台灣落後港星**。檢索日期：2007 年 11 月 30 日，取自 http://only-perception.blogspot.com/2007/11/blog-post_2669.html

王尤秋（2008）。攜手計畫課後扶助政策實施成效之研究－教育機會均等的觀點。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文（未出版）。

王文志（2002）。**類比教學策略對國小五年級學童物態變化概念學習的成效研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文（未出版）。

王潔真（2007）。**國民小學攜手計畫之政策執行研究─以苗栗縣爲例**。逢甲大學公共政策所碩士班碩士論文（未出版）。

史強福（2008）。**台灣地區原住民重點小學實施「教育優先區計畫-學生學習輔導」活動之研究**。暨南教育大學教育政策與行政學系碩士論文（未出版）。

永齡教育慈善基金會（2009）。**永齡希望小學課輔計劃**。檢索日期：2009 年 5 月 13 日。取自 http://www.yonglin.org.tw/f001/f001-1/f001-1.html

甘鳳琴（2007）。**國小學業成績之馬太效應以高雄縣爲例**。國立台東大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。

行政院主計處（2001）。**2000 年社會指標統計年報**。檢索日期：2009 年 5 月 13 日。取自 http://www.stat.gov.tw/lp.asp？ctNode=3478&CtUnit=1033 & BaseDSD=7

行政院主計處（2009）。**97 年嬰兒出生減少 2.8%**。國情統計通報，第 24 號。

行政院教育改革審議委員會編（1996）。**教育理念與地方教育實務研討會會議記錄**。台北：作者。

吳明清、沈姍姍、林新發、許勝雄、張煌熙等（1997）。**教育優先區計畫之檢討與規劃研究**。國立臺北師範學院國民教育研究所。

吳清山、林天佑（1995）。教育名詞淺釋－教育優先區。**教育資料與研究，5**，49。

呂慶文（2005）。**新竹縣市地區國小學生參與學校辦理課後學習現況之研究**。國立新竹教育大學進修部課程與教學碩士班碩士論文（未出版）。

李永吟（1998）。**認知教學：理論與策略**。台北：心理。

李家同（2008）。**孩子，一個都不放棄**。台北：圓神。

李翠玲（2001）。**特殊教育教學設計**。台北：心理。

周台傑、范金玉（2007）。**國民小學數學能力發展測驗**。彰化：欣興。

林天祐（2004）。英國中小學教育品質管理策略及方案－近十年教育改革的分析。**教育研究月刊**，123，49-65。

林育毅、王明泉（2007）。國小階段識字教學成效之後設分析—以單一受試驗研究法爲例。**東台灣特教學報，9**，9-28。

林建平（1997）。**學習輔導－理論與實務**。台北：五南。

林敏慧（1999）。**學習層次和教學策略對國小輕度智障兒童學習不同類型加法應用題成效之影響**。國立台灣師大特教研究所碩士論文（未出版）。

林清山（1991）。**教育心理學－認知取向**。台北：遠流。

林進材（1999）。**教育研究與發展**。台北：五南。

林慈玥（1997）。**現實治療團體諮商對學業欠佳專科生輔導效果之準實驗研究**。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文（未出版）。

邱瓊芳（2007）。**桃竹苗地區國民小學課後照顧班實施現況及成果之調查研究**。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文（未出版）。

柯華葳（2006）。**閱讀理解困難篩選測驗**（未出版）。

洪麗雯（2006）。**「攜手計畫—課後扶助」實施成效評估研究—以 J 校國語科爲例**。雲林科技大學技術與職業教育研究所碩士班碩士論文（未出版）。

洪儷瑜（1995）。**學習障礙者教育**。台北：心理。

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)，46-65。

洪儷瑜（2006）。**閱讀理解能力測驗**（未出版）。

洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006）。**識字量評估測驗**（未出版）。

殷堂欽（1995）。**英國初等教育教育優先區規畫之研究**。國立台灣大學教育研究所碩士論文（未出版）。

國民教育司（2009）。**即時新聞**。附件，攜手計畫相關統計數據。檢索日期：2009年2月1日。http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=2344。

張春興（1991）。**現代心理學**。台北：東華。

張春興（1997）。**教育心理學**。台北：東華。

張新仁（2006）。**補救教學面面觀**。檢索日期：2008年10月30日，取http://tw.pksite.com/read.asp?Username=ctl&data=642AD7EE-05E6-4DDA-87FC-4DB45B6E4B4A。

張新仁（2006）。學習策略的知識管理。**教育研究與發展期刊**，**2**（2），16-42。

張新仁、邱上真、李素慧（1990）。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。

張鈿富（1998）。**台灣教育優先區選擇之研究**。國科會專題研究報告。

張嘉寧（2007）。**國民中學實施「攜手計畫—課後扶助」方案成效之研究**。嘉義大學國民教育研究所碩士論文（未出版）。

教育部（2007a）。**教育部推動教育優先區計劃（96 年度）**。檢索日期：2008 年 12 月 4 日。取自 http://163.25.130.2/advedu/download/96eduplan.doc。

教育部（2007b）。**教育部補助國民中小學辦理課後照顧服務作業要點**。台北：作者。

教育部（2007c）。**教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點**。台北：作者。

教育部編印（2006）。**十二年國民基本教育實施計畫 10-2 國中小學生學習扶助-「攜手計畫 課後扶助」方案**。台北：作者。

郭生玉（1972）。國中低成就學生心理特質之分析研究。**台灣師大教育研究所集刊，15**，451-534。

郭生玉（1995）。**台北市國民中小學實施補救教學相關問題之研究**。台北市政府研究報告，第 255 號。

郭爲藩 (1996）。推動教育優先區的目標與策略。**教育資料文摘，37**（4），3-13。

陳美芳（1999）。**聽覺記憶測驗**。行政院國家科學委員會特殊教育工作小組。

陳淑麗（2008a）。**弱勢學童讀寫希望工程課輔現場的瞭解與改造**。台北：五南。

陳淑麗（2008b）。二年級國語文補救教學研究—一個長時密集的介入方案。**特殊教育研究學刊，33**（2），25-46。

陳雅萍（2005）。**台中縣市國小實施課後照顧服務之調查**。朝陽科技大學幼兒保育碩士論文（未出版）。

博幼社會福利慈善事業基金會（2009）。**課輔方案之理念及運作架構圖**。檢索日期：2009 年 05 月 13 日。取自 http://www.boyo.org.tw/about/course01.htm

曾世杰（2007）。**美國補救教學參訪報告**（未出版）。

曾世杰、陳淑麗（2007）。注音補救教學對一年級低成就兒童的教學成效實驗研究。**教育與心理研究，30**（3），53-77。

黃木蘭（2000）。換個方式做做看－談補救教學的改進之道。**師友，397**，10-14。

黃秀霜（1999）。**中文年級認字量表之編製及國語文低成就兒童認字困難之診斷（Ⅱ）**。行政院國家科學委員會專題計畫成果報告，（NSC86-2413-H-024-009）。台南：國立台南師範學院。

黃佳凌（2005）。**教育優先區計畫國民小學學習弱勢學生學習輔導之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文（未出版）。

黃瑞煥、詹馨（1982）。**低成就學生的診斷與輔導**。台中：台灣省教育廳。

黃毅志（2002）。**社會階層、社會網絡與主觀意識：台灣地區不公平的社會階層體系延伸**。台北：巨流。

楊瑩（1996）。英國教育優先區方案之實施與檢討。**社會教育文獻選輯**，5-53。

熊正蕙（2008）。攜手計畫課後扶助政策執行現況與影響因素之研究-以臺北縣爲例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文（未出版）。

遠見雜誌（2008 年 9 月 1 日）。**政府民間齊力 20 億，台灣課後照護資源仍不足**。檢索日期：2008 年 9 月 1 日，取自 http://ironhorse.coolloud.org.tw/node/26029

潘裕豐（1998）。直接學習法在身心障礙學生教學上之運用。**國小特殊教育**，**25**，25-33。

鄭文淵（2007）。**桃園縣國民中學「攜手計畫－課後扶助」政策執行現況之研究**。國立新竹教育大學教育學系碩士班碩士論文（未出版）。

鄭建良（2002）。國民小學六年級學童數學科教師期望、成就動機、學業成就與成敗歸因關係之研究。**國民教育研究學報**，**9**，47-77。

蕭富元（2008）。**芬蘭教育世界第一的祕密。**台北：天下雜誌。

閻自安（1998）。教育優先區的基本精神與選擇指標之探討。**教育研究資訊**，**6**（2），71-86。

謝芳蕙（2000）。**直接教學法與課程本位評量模式對國小數學低成就學生學習成效之實驗研究**。國立臺北教育大學國研所特教教學碩士論文（未出版）。

羅時桓（2007）。**攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究-以苗栗縣國民小學爲例**。國立新竹教育大學社會教育學系碩士班碩士論文（未出版）。

二、西文部份

Berk, L. E. (1996). *Infants, children, and adolescents.* Needharm Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*(2nd ED.). Orlando, FL:Harcourt Brace.

Drew, D. M. (2000). Effect of direct instruction and peer tutoring on the learning of multiplication facts with students with ADD/ADHD. *Disseration Abstruacts International, 38*(6), A (UMI No. AAT1400261).

Gaskins, I. W., Ehri, L. C., Cress, C., O' Hara, C., & Donnelly, K. (1997). Analyzing words and making discoveries about the alphabetic system: Activities for beginning readers. *Language Arts, 74*(3), 172-184.

Halsey, A. H. (1972). *Educational priority: EPA problems and policies* (1). London: HMSO.

Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan, 88*(2), 110-113.

McCormick, S. (1995). *Instructing students who was literacy problem.* Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Meichebaum, D., & Cameron, R. (1984). Stress inoculation training: Toward a general paradigm for training coping skills. In D. Meichebaum, & M. E. Jaremko(Eds), *Stress reduction and prevention*, 115-154. New York: Plenum Press.

OECD (2004) *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.

Odden, A. R., & Picus, L. O. (2004). *School finance: A policy perspective* (3rd ED.). New York: Mcgraw-Hill.

Pikulski, J. J. (1994) Preventing reading failure: A review of five effective program. *The Reading Teacher, 48(1)*, 30-39.

Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade Paperbacks.

Smith. George (1987). Whatever happened to educational priority areas. *Oxford Review of Education*, *13*, 23-38.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.

UNESCO (1994). *Salamanca Declaration*. Paris: UNESCO.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD invervention research: Findings from research synteses. Exceptional Children, *67*(1), 99-114.

Wikipedia,(2007). No Child Left Behind Act. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/No Child Left Behind.

NTTU Library

附錄一

實施攜手課後輔導現況調查表

感謝老師上學期的協助，讓我能順利完成前後測。而為了瞭解攜手計畫的「學習輔導」(以下簡稱課輔)執行的現況，故仍須進行課輔實施現況的調查。請根據您實施課輔的情形填寫以下問卷。您的回答非常重要，請您務必詳實回答，本問卷採不記名方式填答，調查結果將做學術之用，僅作整體分析，不作個別分析，請您放心回答，謝謝您！

敬祝

教安

台東大學教授 陳淑麗

研究生黃淑容敬上 0939131991

壹、個人基本資料：

請您仔細閱讀每一項目後，在符合您實際情況的□內打『V』或填答。請不要遺漏，謝謝您。

一、任教學校：_____市（縣）_____國小

二、學校型態：□一般 □偏遠 □特偏

三、學校班級數：□6 班以下 □7～12 班 □13～24 班 □25～36 班 □37 班以上

四、任教年段或學科：

（導師請填）任教年段： □國小低年級 □國小中年級 □國小高年級

（科任教師請填）任教學科：□社會 □自然 □藝術與人文 □健康與體育

□ 電腦 □英文 □國語 □數學 □綜合活動

□ □生活□其他 _____ (可複選)

五、性別：□男 □女

六、年齡：□30 歲以下 □31～40 歲 □41～50 歲 □51～60 歲 □61 歲以上

七、最高學歷：□專科 □學士 □碩士（含四十學分班） □博士

八、教師資格來源：□一般大學教育學程 □師範院校 □學士後教育學程

□代課教師 □未具教師資格 □其他 _____

九、教師身份類別：□普通班導師 □兼行政職教師 □科任教師 □特教教師

□代理教師 □實習老師 □ 大專生 □退休老師 □社會志工 □其他 ____

十、任教年資：約 _____年

（續下頁）

貳、擔任「課輔」的執行現況(此研究以 97 年上學期實施狀況爲準)

此項目主要想瞭解您執行課輔的情況，請您在符合實際情況的□內打「V」或填答。

一、本班攜手課輔起訖時間：

97 年____月 _____日 到 _____ 年 ____ 月 ____ 日 。

二、本班攜手課輔每週課輔 _____節； 97 上學期共 _____ 節。

三、您擔任_____年級的課輔，課輔班級人數 _____ 人。

（混齡者請註明年級，如 1,2,3 年級）

四、您擔任課輔工作，是如何決定的？

□自願 □學校指派 □輪流 □抽籤 □其他_____。

五、您擔任的課輔班級，由幾位老師執行課輔？

□一位 □兩位 □三位 □四位 □其他_____。

六、您的課輔班級，**主要**招收哪一類的學生？（可複選）

□學業低成就 □回家後無人指導功課者 □原住民學生

□外籍配偶子女 □單(寄)親家庭子女 □隔代教養 □低收入戶子女

□行爲問題 □自願參加 □其他_____。

七、您班上課輔學生是如何篩選出來的？（可複選）

□導師推薦 □月考成績 □根據基本學力測驗成績

□自願者 □家庭社經 □其他_____ 。

八、在您的課輔班級中，主要學習活動內涵爲何？（可複選）

□指導家庭作業 □寫評量或測驗卷 □複習，課程內容再教一遍

□閱讀活動 □提供母語文化活動

□補救教學(指從起點能力教起，勾此項者請續填第九題) □其他_____。

九、在您的補救課程中，你主要教授的科目和教材為何？（可複選）

□國語（使用的教材：□用學校的教科書 □用外加教材 _____）

□數學(使用的教材:□用學校的教科書 □用外加教材 _____）

□其他 _____ （使用的教材： _____）

(續下頁)

十、在課輔課，當學生學不會時，你主要採用什麼策略來幫助學生學習？（可複選）

□再教一次 □調整教材難度 □調整教學策略(例如提供細部引導、鷹架）
□讓學生多練習幾次 □其它 _____。

十一、您上課輔課，遭遇到的困難爲何？（可複選）

□學生人數太多 □學生程度異質性太高 □學生學習動機低落
□學生缺課太多 □家長不關心兒童的學習 □學生家長不能提供接送
□缺少適當的補救教材 □缺乏適當的教學策略 □難以評量課輔或補救成效
□學校行政不支持 □我的工作負荷太重 □課輔時間不足
□和原班老師聯繫不夠 □混齡教學不易 □其他_____。

十二、擔任課輔工作，您最需要哪些方面的支援或協助？（可複選）

□教學協助（請續填以下需協助的項目）

□補救教材 □教學策略 □行為管理策略
□補救教學課程研習 □教學督導 □ 其他_____。

□行政協助（請續填以下需協助的項目）

□降低班級人數 □能力分組 □ 家長協調溝通
□提供義工或教師助理 □提供教具與教材費用
□其他_____

十三、您有沒有對課輔執行的結果，進行具體的成效評估？評估成效的指標爲何？

□沒有具體分析成效
□有具體分析成效，明確知道參與學生的進步情形（請繼續填答以下選項，可複選）

□月考成績 □教學中的觀察 □家庭作業完成率與品質
□學力測驗 □檔案評量 □形成性評量 □其他 _____。

填答完畢，謝謝，煩請再檢查每一題是否都有圈選！

- 您對國內的課輔措施，有什麼建議，歡迎提供建言。

_____

_____

附錄二

學生基本資料(攜手組)

填 表 者：　　填表日期：　年　月　日

學生姓名：＿＿＿＿＿ ；　　＿＿＿＿國小＿＿年＿＿班;□男 □女;

1.此生身分是符合攜手計畫受輔對象的那一項？

□(1)原住民學生。
□(2)身心障礙人士子女及身心障礙學生。
□(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)失親、單親、隔代教養家庭子女。
□(6)其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國小學生。

2. 此生族別為□閩南人 □客家人 □外省人 □原住民 □外配子女

3.除了攜手計畫之外，此生是否參加其他課輔或補習？

□是，時間：每週＿＿＿小時 □否。

4.此生參加攜手計畫的意願 □高 □中 □低

5.請問孩子的主要照顧人是：(可複選)

□父親 □母親 □(外)祖父 □(外)祖母 □其他：＿＿＿＿＿＿

6.你認為此生學習成就低落的主要原因是：

□練習時間不夠 □回家乏人關心催促□上課不專心 □原本就跟不上

□智力較低 □其他＿＿＿＿ (可複選)

第二部份：家長

1. 請問父親教育程度是：

□未就學 □國小 □國(初)中 □高中(職) □專科 □大學 □研究所以上

2. 請問母親教育程度是：

□未就學 □國小 □國(初)中 □高中(職) □專科 □大學 □研究所以上

3. 家長職業（請父母親都擇一勾填）

父親	母親	職　　業
		(1)民意代表、行政主管、企業主管及經理人員
		(2高層專業人員（如大專教師、醫師、律師）
		(3)中小學教師、特教教師、幼稚園教師
		(4)一般專業人員（如工程師、藥劑師、具研發專業的農牧漁民、記者、護士）
		(5)技術員及助理專業人員（工程技術員、代書、藥劑生、推銷保險）
		(6)事務工作人員（文書、打字、櫃檯、簿記、出納）
		(7)服務及買賣工作人員（商人、廚師、理容、服務生、保母、警衛、售貨）
		(8)一般農、林、漁、牧工作人員
		(9)技術工（泥水匠、麵包師傅、裁縫、板金、修理電器）
		(10)半技術工：機械設備操作工及裝配工（含司機）
		(11)非技術工（工友、門房、洗菜、簡單裝配、體力工、）
		(12)職業軍人：軍官
		(13)職業軍人：士官兵
		(14)家管
		(15)失業 / 待業
		(16)其他_____

※如果上面的說明沒有合適的職業可以勾選，請填下面的表格

父親: 職業:_____ 詳細工作內容:_____

母親：職業:_____ 詳細工作內容:_____

附錄三

學生基本資料(控制組)

填 表 者: 填表日期: 年 月 日

學生姓名：_____ ； _____國小___年___班; □男 □女;

1. 此生未參加攜手計畫，其身分是攜手計畫的目標學生嗎？

□(1)原住民學生。
□(2)身心障礙人士子女及身心障礙學生。
□(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)失親、單親、隔代教養家庭子女。
□(6)其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國小學生。
□(7) 一般生(無特殊身分)

2. 此生族別為□閩南人 □客家人 □外省人 □原住民 □外配子女

3. 此生是否參加其他課輔或補習？□是，時間：每週_____小時 □否。

4. 請問孩子的主要照顧人是：(可複選)

□父親 □母親 □(外)祖父 □(外)祖母 □其他:_____

5. 此生未參加攜手計畫的原因是 □家長接送問題 □已參加校外補習 □

6. 你認為此生學習成就低落的主要原因是：

□練習時間不夠 □回家乏人關心催促□上課不專心 □原本就跟不上

□智力較低 □其他_____ (可複選)

第二部份：家長

1. 請問父親教育程度是：

□未就學 □國小 □國(初)中 □高中(職) □專科 □大學 □研究所以上

2. 請問母親教育程度是：

□未就學 □國小 □國(初)中 □高中(職) □專科 □大學 □研究所以上

3. 家長職業（請父母親都擇一勾填）

父親	母親	職　　業
		(1)民意代表、行政主管、企業主管及經理人員
		(2高層專業人員（如大專教師、醫師、律師）
		(3)中小學教師、特教教師、幼稚園教師
		(4)一般專業人員（如工程師、藥劑師、具研發專業的農牧漁民、記者、護士）
		(5)技術員及助理專業人員（工程技術員、代書、藥劑生、推銷保險）
		(6)事務工作人員（文書、打字、櫃檯、簿記、出納）
		(7)服務及買賣工作人員（商人、廚師、理容、服務生、保母、警衛、售貨）
		(8)一般農、林、漁、牧工作人員
		(9)技術工（泥水匠、麵包師傅、裁縫、板金、修理電器）
		(10)半技術工：機械設備操作工及裝配工（含司機）
		(11)非技術工（工友、門房、洗菜、簡單裝配、體力工、）
		(12)職業軍人：軍官
		(13)職業軍人：士官兵
		(14)家管
		(15)失業 / 待業
		(16)其他_____

※如果上面的說明沒有合適的職業可以勾選，請填下面的表格

父親: 職業:_____ 詳細工作內容:_____

母親: 職業:_____ 詳細工作內容:_____