

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 博士

國中攜手計畫方案之英語課業輔導
現況調查之研究—
以高雄市與台東縣為例

研究生：龔湘嵐 撰

中華民國九十九年三月

國立臺東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系課程與教學碩士班

本班 龔湘嵐 君

所提之論文

國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查調查之研究-以高雄市與台東縣為例

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

方金雅

(學位考試委員會主席)

雷世英

陳淑麗

(指導教授)

論文學位考試日期：99 年 3 月 16 日

國立臺東大學

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。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)
組 98 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：_____

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：龔湘南 (親筆正楷)

學 號：4596016 (務必填寫)

日 期：中華民國 99 年 3 月 17 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.ntnu.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

國中攜手計畫方案之英語課業輔導 現況調查之研究－ 以高雄市與台東縣為例

作者：龔湘嵐

國立台東大學 課程與教學所

摘要

本研究採問卷調查法為主、訪談為輔，旨在探究高雄市及台東縣國中學校執行英語課輔的現況，並進一步比較是否因城鄉差異不同，而課輔執行作法和面臨的困境所有不同。研究主要發現有七：1.台東縣行政人員的英語補救教學知覺比高雄市行政人員高；2.台東縣的英語課輔類型與資源比高雄市多元且豐富，且愈偏遠的學校，課輔資源愈豐富；3.高雄市都會區學校課輔對象為「弱勢低成就學生」，台東縣偏遠及特偏學校則多以「原班全部學生」為主；4.高雄市課輔實施內容以「補救教學」為主，台東縣則多以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主，且愈偏遠的學校，課輔內容愈著重在基測學力測驗並多採取「複習一再教一遍」的課輔內容；5.高雄市與台東縣的英語課輔師資來源主要都以「英語正式教師」為主，且課輔教師任教意願高，而愈偏遠的學校，校內英語教師負擔較多的英語課輔工作；6.高雄市都會區學校與台東縣偏遠及特偏學校的英語課輔都缺乏系統的成效評估；7.高雄市與台東縣執行英語課輔時，行政人員及課輔教師所遭遇的困難，主要都是與學生有關的項目，且愈偏遠的學校，對於課輔經費以及降低班級人數的需求愈高。

關鍵詞：攜手計畫、課業輔導、弱勢低成就學生、補救教學

A Study on the English Language of After-School Alternative Program in Kaohsiung City and Taitung County in Junior High Schools

Hsiang-Lan Kung

Abstract

The main purpose of this study is to investigate how the English language operates of After-School Alternative Program in Kaohsiung City and Taitung County in junior high schools and to compare if resulting in differences according to urban and remote schools. The instruments for data collection in this study included questionnaires and interviews.

There are 7 main results of the study: 1. Taitung administrators have a higher awareness of the English remedial instruction than Kaohsiung ones. 2. The types and the resources of the English after-school learning course are more plentiful and available in Taitung than in Kaohsiung, as well as in more remote schools. 3. The target students in Kaohsiung urban schools are “disadvantaged underachievers,” but “whole-class students” in Taitung remote schools. 4. The main teaching content in Kaohsiung is “remedial instruction,” but “textbook teaching” and “test-paper writing” in Taitung. Teachers especially put more focus on BCT and “re-teaching” in more remote schools. 5. Although most of the Kaohsiung and Taitung English teachers are “English official teachers” with a high willingness to teach, the school teachers in the more remote schools take more tasks. 6. All schools in Kaohsiung and in Taitung lack assessment for students’ achievement. 7. The problems that administrators and teachers of Kaohsiung and Taitung suffer are all about students. Besides, the teachers have a greater need to obtain higher budgets and to reduce the number of students in more remote schools.

Keywords : After-School Alternative Program, after-school learning course, remedial instruction, disadvantaged underachiever

目次

中文摘要	I
英文摘要	II
表次	V
圖次	VI
第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	6
第三節 名詞釋義	7
第二章 文獻探討	
第一節 弱勢低成就學生定義、特徵與學習困難	9
第二節 弱勢低成就學生的有效補救教學	18
第三節 國內弱勢教育之政策與措施	23
第三章 研究設計與實施	
第一節 研究架構	33
第二節 研究樣本	34
第三節 研究程序	37
第四節 研究工具	39
第五節 資料處理與分析	42
第四章 結果與討論	
第一節 英語補救教學知覺	43
第二節 攜手計畫英語課輔類型與資源配置	48
第三節 攜手計畫英語課輔實施方式	53
第四節 攜手計畫英語課輔實施困境與需求	74
第五章 結論與建議	
第一節 結論	82
第二節 建議	92
參考文獻	
一、 中文部分	97
二、 西文部分	101

附錄一	國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查之研究— 以高雄市與台東縣為例【行政人員版】	104
附錄二	國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查之研究— 以高雄市與台東縣為例【英語教師版】	109
附錄三	「國中攜手計畫之英語課業輔導現況調查之研究— 以高雄市與台東縣為例」訪談問卷【行政人員版】	114
附錄四	「國中攜手計畫之英語課業輔導現況調查之研究— 以高雄市與台東縣為例」訪談問卷【英語教師版】	115



表 次

表 2-1-1	低成就的概念與鑑定方式	12
表 2-3-1	攜手計畫方案開辦校數及補助經費	26
表 2-3-2	攜手計畫方案受輔學生人數統計表	26
表 3-2-1	98 學年度上學期高雄市申請「攜手計畫方案經費」之學校	35
表 3-2-2	98 學年度上學期台東縣申請「攜手計畫方案經費」之學校	36
表 3-2-3	正式問卷數量統計表	36
表 4-1-1	學校行政人員及英語教師在英語補救教學知覺之「層面」差異分析表	46
表 4-1-2	學校行政人員及英語教師在英語補救教學知覺之「各題項」差異分析表	47
表 4-2-1	高雄市及台東縣國中學校基本資料	48
表 4-2-2	高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔類型與資源配置	52
表 4-3-1	高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔招收對象之百分比	55
表 4-3-2	高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔課程內容之百分比	57
表 4-3-3	高雄市及台東縣國中英語課輔教師補救教學使用的教材之百分比	58
表 4-3-4	高雄市及台東縣國中英語課輔教師補救教學運用的教學策略之百分比	60
表 4-3-5	高雄市及台東縣國中英語課輔教師給予弱勢低成就學生的特別協助之百分比	62
表 4-3-6	高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔師資來源	64
表 4-3-7	高雄市及台東縣國中英語教師擔任課輔的意願與理由之百分比	67
表 4-3-8	高雄市及台東縣國中英語課輔教師專業訓練經驗與滿意度之百分比 ...	70
表 4-3-9	高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔成效評估方式百分比	73
表 4-4-1	高雄市及台東縣國中學校執行攜手計畫英語課輔遭遇困難與需求百分比	77
表 4-4-2	高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔教師遭遇的困難與需求百分比	81

圖 次

圖 2-1-1	弱勢低成就學生概念圖	9
圖 2-1-2	弱勢學生類型	11
圖 2-2-1	情意濾網的作用	15
圖 2-2-2	GARDNER 的社會教育模式.....	15
圖 2-3-1	有效的補救教學模式	20
圖 3-1-1	本研究之研究架構	33
圖 3-3-1	本研究之研究流程	37



第一章 緒論

第一節 研究動機

案例一

2006 年的盛夏，某教育局舉辦了暑期國中生英語夏令營，專為低成就學生量身打造了英語補救教學課程。一群天真帶著無限期待的孩子來到夏令營，接受英語前測，我們瞭解了學生起點行為後，開始進行分組教學。各組補救教學教師費盡心思地設計適合學生的自編教材與活潑的教具，使得原先在學校課堂中沒有參與感、沒有學習動機的「低成就學生」，在瞬間，不可思議地成為夏令營課堂中的「資優生」，他們眼神流露自信、勇於發言表達、對課程充滿好奇，課堂氣氛不再只是安靜，取而代之的是歡樂。身為補救教學教師的我，見證了系統化補救教學的成效，並同時享受了前所未有的教學成就感……。

案例二

2007 年的酷夏，在台灣的另一個地方，他們一如往常地實施暑期英語課輔。天氣炎熱難耐，升三年級的英語課堂中氣氛更是瀰漫一股詭異的低氣壓……，正是青春洋溢的學生們臉上沒有掛著燦爛笑容和悸動神情，卻是疲累臉龐及不安眼神，安安靜靜地在教室中「聆聽」英語總複習課程，極少回應互動的沉默英語課堂，彷彿就像是種無言抗議，抗議基測在即的灌頂壓力，攫奪了屬於他們的歡笑和活力，強逼著他們必須理性地在無數的複習考中渡過。而，常態編班的中的一群弱勢低成就學生，英語程度早已遠遠落後，臺上教師的一言一行往往成為夏日炎炎正好眠的催化劑，於是大多數的他們努力撐著身子，迷迷糊糊的等待鐘聲的解救。身歷其境的我，面對那樣的低氣壓，著實令人心頭糾結難受、幾乎快要窒息……。

以上兩個案例都是實際的國中英語課業輔導（課業輔導，以下簡稱課輔）教學現場，但兩個環境的氛圍卻大不相同。時常回憶起英語夏令營，那令人難以忘懷的神奇教學成效，比對暑期英語課輔，兩者基本立意皆是進一步為學生實施「英語補救教學」，但不同施行方式，導致如此截然不同的學習情況。在國內，英語一直是課輔的重點學科之一，對於弱勢低成就學生，我們究竟是如何執行英語課輔的？多數的情況是像案例一，還是案例二？老師又是如何看待英語課輔的？實施英語課輔時是否遇到什麼困難和需求？這些是本研究想要探討的問題。

英語的重要性，隨著全球化時代的來臨，有越來越重要的趨勢，根據 Crystal（2003）的估計，直至二十世紀初期，全球約有四分之一的人口，約有十五億人，能使用流行的英語，英語已經是職場競爭的重要工具。英語很重要，但並不是每一個國中生都能把英文學好，在臨床上，我們看到有些國中生，國中畢業時，26 個英文字母都還不完全認得。政府近年相當看重這個問題，如前兩個案例，都是由政府支助的英文補救教學方案。

英語在國中是一個重要的學科，有了英語這項能力，在職場或學習上就多了些優勢，但為什麼有些人學習英語卻困難重重呢？是哪些學生學習英語，比較容易遭遇困難呢？以下將從城鄉英語雙峰現象，第二語言學習理論討論這兩個問題。

國中學生英語雙峰現象，似乎有越來越明顯的趨勢（陳曼玲，2004），且城鄉間的差距也越來越明顯。自 94 學年度教育部明訂課程綱要，國小三年級開始全面實施英語教學，但近來因少子化社會現象的波及，學校面臨減班、教師超額或甚至併校的窘境，許多學校則提出「小一開始上英語」、「外籍師資教英語」等噱頭希望能招收更多學生，造成國小各學校學生學習起跑點不一情形。另外，許多實證研究證實低社經地位學生與低學業成就有高度正相關（陳國彥，2006），因為家庭文化的限制、經濟困難、和父母的低社會階層，使其在學習上較為弱勢。反之，社經地位愈高的家長，愈能提早提供孩子豐富的英語學習資源，例如自幼兒開始

就讀雙語幼稚園。除此之外，「城鄉落差」的問題確實存在，城市往往較偏遠鄉下擁有更多英語教育資源，包含英語軟硬體設備、學習管道、同儕文化刺激等。由於我國英語教育政策轉變、家長社經地位差異與城鄉數位資源落差等因素影響，使得學生學習起跑點不一，許多學生在挫折中逐漸喪失信心，造成班級內學生英語能力相差甚鉅且情況日趨嚴重，即「英語雙峰現象」（伍嘉琪，2007）。

至民國 90 年國中基測開辦以來的英語成績顯示，英語雙峰現象不僅存在於全國各縣市之間，縣市内、校園內，甚至教室內都有此差異情形。根據統計，全國有約 50 所國中，基測 PR（百分等級）值不到二十五的學生人數比例高達全校百分之四十以上，其中又以偏遠小型學校為數最多（陳曼玲，2004）。經濟力與文化資源豐厚的臺北市，以至少 6 分以上差距遙遙領先其他縣市，與其他離島縣市、台東相較，領先幅度更是高達 10 至 13 分（張武昌，2006）。「國中基本學力測驗英語科之雙峰現象及因應之道」調查研究案主持人葉錫南進一步指出，國中英語雙峰現象早在聯招考時代就由來已久，但過去聯招考時代高分群學生較低分群學生多，而進入基測時代後，低分群學生較高分群學生多，且根據調查顯示，學生低分群聚集在 15.6 分，僅為總分 60 分的 1/4 分數，這與英語學習低成就的「放棄者」愈來愈多的趨勢有關（葉卉軒，2003）。

以上的資料告訴我們，國內英語雙峰現象似乎和學生的社經背景有關，越偏遠、家庭社經地位越低的學生，他們學習英語越容易遭遇困難，也就是，越弱勢的學生，他們越容易出現英語低成就的問題。但為什麼弱勢學生學英語會有困難呢？從第二語言學習理論來看，弱勢學生學英語是特別不利的。許多學者指出，學習第二語言，是需要大量暴露在語言情境中的，例如 Krashen（1981）主張「語言習得（language acquisition）」與「語言學習（language learning）」是有差別的，前者是在無意識、自然的環境下習得語言，而後者是透過有意識、刻意製造的學習環境下學習語言的知識和規則、並能談論這些規則的，國內學者黃希敏（2001）也提出：「近十五年間，語言學的研究方向已轉成『語言在社會中的實際使用』，

語言教學的注意力也從句型練習轉成對於語言功能與基模的覺察」。因此，我們可清楚瞭解，英語是第二外語，需在社會文化脈絡背景知識下系統學習才能有良好學習成效。但是，對弱勢低成就學生來說，第一語言的學習或許已是低成就者，又沒有足夠的環境支持他們在「社會文化脈絡背景知識」下學習英語，使其在學習英語時，更是毫無相關經驗可以聯結學習，學習起來更是陌生。顯示英語相對於其他學科之其學習特殊性。

怎麼解決英語雙峰的現象？如前述，貧窮和低成就經常是連在一起的，因此，家庭不容易扮演解決問題的角色，故，對於經濟弱勢的學生來說，學習英語就幾乎完全依賴學校，學校就像是英語學習社會正義的最後一道屏障（林玉珮，2004），因此，爲了消弭嚴重的英語雙峰現象、彌補弱勢低成就學生學力的低落，提供正式課程之外的專業系統性補救教學，課輔資源就變得特別重要，課輔資源對於弱勢低成就學生著實有舉足輕重的助益（陳淑麗，2009）。事實上，扶助弱勢是教育部近年來施政主軸之一，政府及許多私人企業每年投入大量的課輔資源，希望藉由課輔提升弱勢低成就學生的學習效能。以近幾年爲例，民國 91 年全國課輔經費爲 1 億 6 千多萬，97 年速增爲 7 億，差距 4 倍多（教育部，2007），永齡教育慈善基金會也以兩年 7 億的經費投入國中小的課輔（楊惠芳，2007）。國中各類的課輔方案，均希望藉由正式課程之額外時間，累積並加速學生的學習進展，的確，許多研究指出，增加額外學習時間是改善成就落後的必要條件，但最關鍵的因素仍在於能提供有效的教學（陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；曾世杰、陳淑麗，2007）。

值得思考的是，國內對弱勢低成就學生提供「攜手計畫－課後扶助」方案課輔（以下簡稱攜手計畫），迄今已經 5 年，國中英語雙峰現象依舊，我們的課輔到底有沒有效？怎麼做的？這些投入是否值得？其實我們不太清楚。大多對於課輔的瞭解來自於媒體的報導，一些碩士論文研究方向多以單一學校爲對象，探究其滿意度或需求（呂慧珍，2004；黃薈樺，2004；林佑璐，2006；李鈺奐，2007），至於研究攜手計畫的碩士論文，則多以單一縣市的國小爲研究對象（羅時桓，

2007；傅正敏，2008；趙信光，2008），少見較大規模地描述國中攜手計畫英語課輔的基礎資料，而這樣的資料是很重要的，可幫助我們更深入地分析瞭解，國中弱勢低成就學生接受補償教育服務時，對於英語此具學習特殊性的學科的真實學習狀況與問題，並希望以此做為未來教學方案或教育決策的參考。

本研究將以高雄市和台東縣兩個縣市為對象，探究兩縣市英語課輔的執行現況。為什麼以高雄市及台東縣為研究對象呢？以英語雙峰現象的角度來看，台東縣可說是「低峰」的代表。由於台東縣為全國最弱勢的縣市，無論地理位置、文化與經濟均有其特殊性，這些特殊性直接衝擊學生的學業低成就表現，近幾年的基測成績均為全國最後一名（張存薇，2008）。近幾年，台東縣教育處對國中課輔做了很多的努力，但是，從基測成績表現來看，成效似乎不彰，本研究希望針對台東縣的特殊性，探究其英語課輔是如何推行？是否遭遇什麼困難？相對於台東縣，鄰近的高雄市是典型的都會縣市，可說是「高峰」的代表。補習班多，家庭的社經水準也高，學生學業成就表現傑出，或許，在都會地區，其英語課輔實施的樣貌會與弱勢縣市相當不同，因此，本研究以立意取樣的方式，選擇高雄市及台東縣為研究對象，希望系統地探究這兩縣市執行英語課輔的現況，並進一步關心是否因城鄉差異不同，而課輔執行作法和面臨的困境會所有不同。

第二節 研究目的

綜上所述，本研究的研究目的有：

- 一、比較高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔的行政人員與英語課輔教師對於英語補救教學知覺的差異情形。
- 二、比較高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔的類型與資源配置。
- 三、比較高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔的實施方式，包括參與對象、實施內容、師資來源與教師專業知能自我評估與成效評估方式等。
- 四、比較高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔的實施困境與需求。
- 五、比較不同偏遠程度學校在攜手計畫英語課輔實施的差異。

第三節 名詞釋義

一、攜手計畫方案

本研究稱之攜手計畫方案係指，教育部實施之「攜手計畫－課後扶助」方案，簡稱攜手計畫。此方案主要目的是希望藉由政府補助經費辦理學習弱勢低成就學生之課後學習輔導，能縮短國中小學習成就低落學生之學習落差。在國內多元的課輔方案中，僅攜手計畫方案的服務對象須同時符合弱勢身分及學業低成就兩項指標。

二、弱勢低成就學生

本研究之弱勢低成就學生係指，「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」中所明文規定的弱勢低成就學生（教育部，2009a）。弱勢學生包含以下類別：「原住民學生；身心障礙人士子女及身心障礙學生；外籍、大陸及港澳配偶子女；低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟；和失親、單親、隔代教養家庭子女」；低成就學生為「都會地區以班級成績後百分之二十，非都會地區以班級成績後百分之三十五為指標之學生」。

三、國中課輔行政人員

本研究之國中課輔行政人員，係指公立國中學校內負責向政府申請攜手計畫方案經費開辦英語課輔業務之行政人員。

四、課業輔導與補救教學

本研究之課業輔導，係依據「教育部攜手計畫補充規定」中明文表示之「需對學習低成就學生實施的補救教學」為範疇（教育部，2009b）；補救教學，則係指對已經發生學習困難的學生，提供診斷式的教學及經常性的評量（陳淑麗，2009）。

五、學校型態

本研究之學校型態，係依據「教育部推動教育優先區計畫指標界定與補助內涵」之指標界定，將學校型態分為，一般地區、都會地區、偏遠地區、特偏地區及離島地區學校。

都會地區學校係指位於院轄市、省轄市及縣轄市之學校；偏遠地區及特偏地區學校係依各地方政府核定有案為準；離島地區學校則以臺灣省政府 80.6.21(80)府人四字第 72694 號函頒布，核定有案之各級離島為準；除了以上規範之外，其餘均為一般地區學校。

第二章 文獻探討

本章節旨在分析與探討和本研究相關的理論基礎及實證研究。本章節主要分成四部份，第一部份說明弱勢低成就學生定義與特徵，並透過第二語言習得之理論基礎，進一步瞭解弱勢低成就學生學習第二語言之困難；藉由第二部份探討弱勢低成就學生的有效補救教學，說明弱勢低成就學生在學習第二語言時之學習需求；第三部份檢視分析國內外弱勢教育之政策與措施。

第一節 弱勢低成就學生定義、特徵與學習困難

本節主要探討弱勢低成就學生的定義與特徵，作為本研究界定弱勢低成就學生操作型定義之依據。並進一步透過第二語言習得之理論基礎，瞭解弱勢低成就學生學習第二語言之困難。

一、誰是弱勢低成就學生？

弱勢學生不一定是低成就學生，而低成就學生也不一定是弱勢學生，但許多弱勢學生常伴隨有學業低成就的現象。由於國內課輔的補救教學通常是鎖定在弱勢低成就學生，因為定義將涉及資源的分配，因此，研究者認為將研究範圍特別定義在誰是「弱勢低成就學生」就變得很重要，如圖 2-1-1 所示。

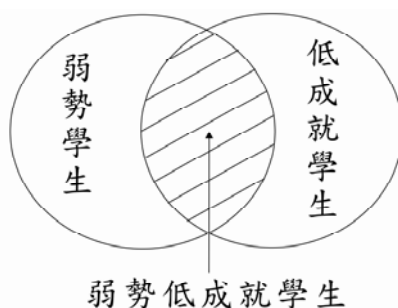


圖 2-1-1 弱勢低成就學生概念圖

「弱勢學生」最常見的概念性定義通常係指，在校園學習比一般學生處於不利的處境的學生（洪麗瑜，2001），但操作性定義，則會隨著時空背景或政策而異（陳淑麗，2009）。以教育優先區計畫為例，在 85 年度，教育部優先區計畫補助指標共有十項，其中一項「學齡人口嚴重流失之學校」，但學齡人口減少為當前之普遍趨勢，因此將此指標刪除；此外，台灣近年來外籍配偶家庭有快速增加現象，外籍配偶家庭有其生活及教育弱勢條件，因而給予「積極性差別待遇」，在 92 年度將外籍配偶子女納入指標界定範圍內，93 年度再將「大陸配偶子女」列入指標，同時為貫徹計畫之精神，提升弱勢學生之學習競爭力，新增「國中學習弱勢學生比例偏高之學校」補助項目（教育部，2008）。

再以教育部 90 年 12 月召開的「2001 教育改革之檢討與改進會議」為例，該會議資料的「改善弱勢者教育」將弱勢學生分為身心障礙學生、原住民學生、社會弱勢者（教育部，2001）。社會弱勢者則依據社會、家庭、個人三方面分為三種類型，分別是社會不利，例如偏遠或高犯罪地區等，因為社會環境因素而導致學習不利；家庭不利，例如中低收入戶、暴力家庭或是外籍父母等，因為家庭經濟、結構、語言文化因素而導致學習不利；以及個人因素，因為個人特質或經驗而導致學習不利，例如性別認同與眾不同者、中輟學生等，如圖 2-1-2 所示。

由以上二例，清楚可見，弱勢學生的操作性定義會隨著社會背景或政策而改變，但國內的補償教育多以「身心」、「行為」、「經濟」、「文化」及「社會」因素的弱勢學生為扶助對象，最常見的扶助對象為「身心障礙學生、中輟學生、中低收入戶學生、原住民學生、偏遠或離島地區學生和外籍配偶子女」。本研究對弱勢學生之定義，則採用「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」中對於攜手計畫受輔對象之規範，「原住民學生；身心障礙人士子女及身心障礙學生；外籍、大陸及港澳配偶子女；低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟；和失親、單親、隔代教養家庭子女」（教育部，2009a）。



圖 2-1-2 弱勢學生類型

資料來源：整理自 **2001 教育改革之檢討與改進會議**。2009.81。取自

http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=19521

「低成就學生」的定義眾說紛紜，沒有確切的說法，但綜觀國內研究學者的看法，發現低成就學生定義主要有二種，一是以學習成績為基準，學習成績在全班後五分之一或是百分等級 10 以下者；另一種則是以學生的心智能力或潛能與成就之間差距現象來定義（文永沁，2007），也就是，學生在學業或工作上的實際表現未能達到其能力（係指根據智力測驗的結果而定）所應達到的地步（張春興，2006），或智力中等或中等以上，但其學業成就未能達到同儕水準的學生即稱為低成就學生（楊坤堂，1997）。此外，「低成就」一詞在常見的英文意義上有 “Low

achievement”及“Underachievement”兩種類型(洪麗瑜, 2000), 由表 2-1-1 可知, Low achievement 泛指學業表現低落, 不考慮其潛在的能力水準(引自游惠美, 1997); 而 Underachievement 是指能力與預期表現之間的差距(Rimm, 1997)。本研究對低成就學生之定義, 則採用「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」中對於攜手計畫受輔對象之規範, 「都會地區以班級成績後百分之二十, 非都會地區以班級成績後百分之三十五為指標」(教育部, 2009a)。

以上討論, 主要欲清楚界定「弱勢低成就學生」之定義, 使我們能更進一步深入瞭解與探究這樣群體的學生有什麼常見的特徵? 因為唯有確實掌握弱勢低成就學生之特徵, 方能因材施教、達到有效的教學。

表 2-1-1 低成就的概念與鑑定方式

名稱	概念	鑑定方式
低成就	學業成績表現顯著低於其能力水準	能力與成就之顯著差異 (標準分數比較、迴歸公式)
Underachievement	學業表現顯著低於該年級水準	年級水準差異
成就低落	學業表現顯著低於同儕	最低的 10%或 20%
Low achievement		

資料來源：補教教學理論與實務(頁 51), 邱上真、洪麗瑜、陳美芳、張新仁、鈕文英, 2000。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。

二、弱勢低成就學生的特徵

每位弱勢低成就學生都是獨立的個體, 但綜觀學者們的研究資料發現, 低成就學生有相類似的共同特徵。由圖 2-1-1 所示, 低成就學生亦涵蓋本研究之研究對象「弱勢低成就學生」, 故概略將弱勢低成就學生的特徵分為背景特徵、學習特徵、行為特徵、心理特徵等四類分述如下。

（一）背景特徵方面

弱勢低成就學生常見生長於社經和家庭結構不利的家庭，其家庭可給予的教育資源較低，不利於學生的行業成就（孫清山、黃毅志，1996；巫有鎰，1999）。家庭社經地位低下的貧窮學生，入學前教育的比率偏低，接受高額的才藝補習機會更少；或是家庭支持度低，父母無暇陪伴及督促孩子課業。另外，文化弱勢不利亦是重要影響因素，如：原住民或外籍新娘家庭，因為語言及社會習俗之差異，學習環境刺激相對減少。居住地區偏遠的山區或離島學生，擁有學習資源及師資結構有失衡落差情況（周仁尹、曾春榮，2006）。

（二）學習特徵方面

大多數弱勢低成就學生由於長期處於學業成績低落狀況，在基礎學力方面與同年齡學生相較趨於落後。如此的挫折和打擊之下，愈是導致學習動機不足，常呈現完全放棄學習或學習態度不佳；少部份的學生則有學習偏執現象，如：僅對有興趣的科目學習，甚至瘋狂投入其中。課堂中的學習，無法自行發現隱含的規則（Gaskins, Ehri, Cress, O' Hara, & Donnelley, 1997），也常會明顯表現注意力不集中情況，如：注意力短暫、記憶力差，容易受外界刺激干擾而分心。此外，學習習慣不佳更是常見，如：遲交或不交作業，或是抄襲同學作業（李素慧，1998）。消極逃避學習，找藉口將失敗合理化，或是自我設限宣稱自己生病所以無法好好表現（李麗君，2006）。

（三）行為特徵方面

弱勢低成就學生常見的行為特徵大致區分為二，一種是內向性行為問題，例如，因為自我及社會性控制適應困難，有缺乏溝通表達能力、對外界事務表現漠不關心、不願參與表達、缺乏解決問題能力、依賴性重需要家長或教師特別注意等明顯特徵，所以不被同伴接納導致人際關係不佳（李素慧，1998；陳月英，2001），嚴重者，更是出現懼學的情形。另一種是外向性行為問題，例如，產生自我防衛機轉、反社會行為，而有違抗指令、裝腔作勢、甚至攻擊他人行為（曾柏瑜，2008）。

（四）心理特徵方面

弱勢低成就學生的學習諸多環節出現嚴重問題，產生交互惡性循環，使其充滿負向的消極自我概念，如：認為自己能力不足，缺乏自信心甚至嚴重自卑，以及習得無助感。常伴隨普遍的情緒困擾有，緊張、不安、焦急、憂慮、恐懼等交織而成的情緒狀態（陳月英，2001）。

三、弱勢低成就學生學習第二語言之困難

瞭解弱勢低成就學生之特徵後，我們必須進一步思考的是，他們在「學習第二語言」時會有何學習困難呢？研究者欲透過 Krashen 的「監控器模式」假說與 Gardner 的「社會教育模式」之第二語言習得理論基礎，深入探討弱勢低成就學生學習第二語言之困難。

Krashen (1987) 指出監控器模式 (The monitor model) 的五個假說：習得與學習說 (The acquisition-learning hypothesis)、自然順序說 (The natural order hypothesis)、監控器說 (The monitor hypothesis)、語言資料輸入說 (The input hypothesis) 和情意過濾說 (The affective filter hypothesis)。由 Krashen 的監控器模式得知，「學習」英語與「習得」英語有所不同。無論是透過有意識系統的學習英語，或是下意識自然習得英語，Krashen 認為「教室」是個舉足輕重的場所。教師可系統的教導英語文法規則、提高使用監控器的頻率，達到有效的「學習」；也可同時兼顧教室英語環境及氛圍的建置，提供學生可理解且相當份量的輸入，如此，可降低學生的焦慮感，以達成自然的「習得」。然而，對弱勢低成就學生來說，弱勢之養成背景使其相對少有自然習得英語之環境，因此，其習得系統之資訊也會較少。如此一來，在使用心中的「監控器」時，將因為無法清楚知道英語的規則和正確性，而無法成功啟動監控作用。再者，依前一節所述，弱勢低成就學生常有緊張、不安、焦急、憂慮、恐懼等情緒狀態，使得其習得語言時的「情意濾網」較厚，阻擋了語言資料輸入，較不利於習得，如圖 2-2-1 所示。

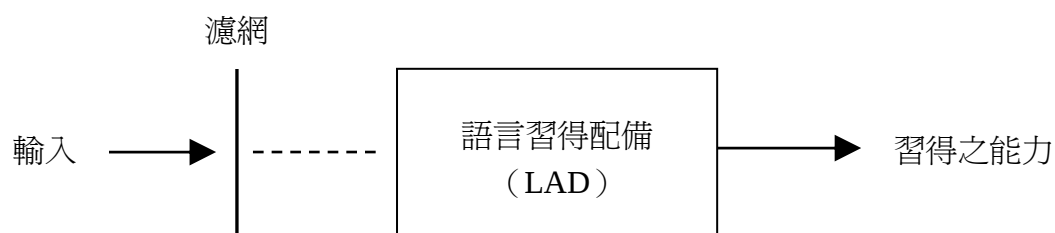


圖 2-2-1 情意濾網的作用

資料來源： *Principles and practices in second language acquisition* (p. 32), by S. D. Krashen, 1987. London: Prentice-Hall International.

Gardner (1985) 指出社會教育模式是由四大部份所組成：社會環境 (social milieu)、個別差異 (individual differences)、語言習得情境 (language acquisition contexts) 與結果 (outcomes)，如圖 2-2-2 所示。

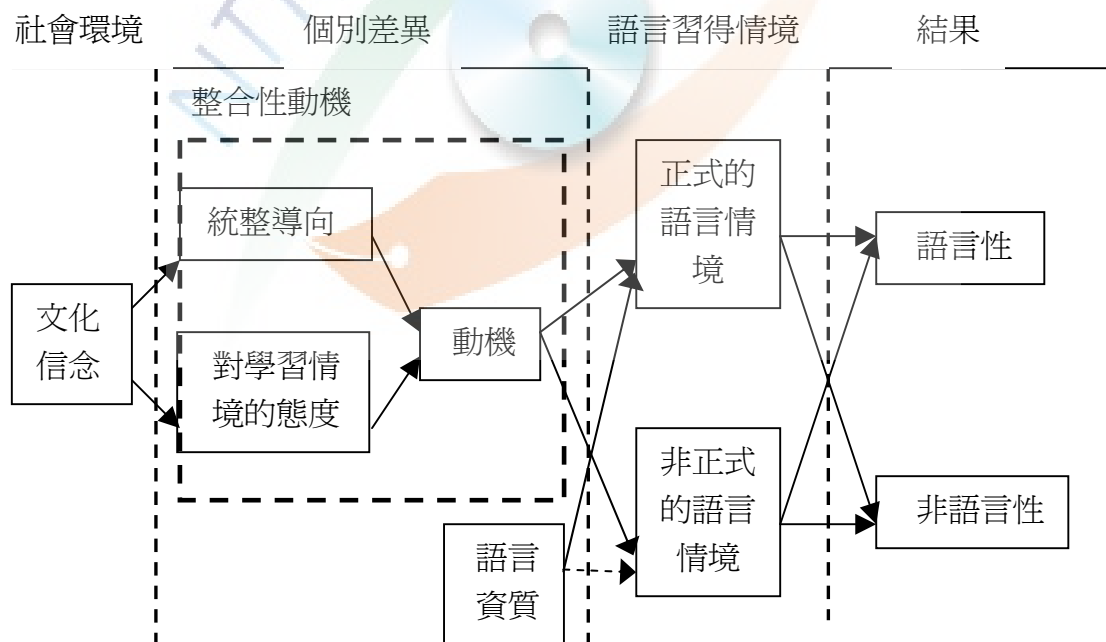


圖 2-2-2 Gardner 的社會教育模式

資料來源： *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation* (p.153), by R. C. Gardner, 1985. London: Edward Arnold.

由圖 2-2-2 Gardner 的社會教育模式得知，學習者所在的社會環境中對於學習英語是否重視，直接且深切的影響學習者的學習動機而形成個別差異。依 Gardner 的看法，在正式語言情境，擁有高語言資質與強烈學習動機的學習者，比起低語言資質與薄弱的學習動機的個體，學習表現會更好。相對地，在非正式語言情境裡，個體會因動機高低，決定是否花費額外時間去學習第二語言。簡言之，Gardner 認為，動機之強弱對語言學習有著莫大的影響。

在台灣，學英語一直都是教育主流之一，94學年度教育部更將英語課程向下延伸，國小三年級開始全面實施英語教學，我國的社會及教育環境對於學習英語之文化信念是持相當積極的鼓勵態度。因此，對於弱勢低成就學生而言，最直接影響其學習第二語言的動機之關鍵因素，則是父母親的信念。許多研究發現學習者感受到父母的鼓勵與學習第二語言的動機有正面的關係（Gardner & Smythe, 1975; Skehan, 1989）。但，研究顯示，社經和家庭結構不利的家庭，其家庭可給予學生的教育資源較低，不利於學生的學習成就（孫清山、黃毅志，1996；巫有鎰，1999），故，弱勢低成就學生在學習英語時，家庭給予的教育資源較低，將使其學習英語動機相對低落。而且，在正式的語言情境方面，弱勢低成就學生除了接受學校教育，能接受補習教育的機會也較少；非正式的語言情境方面，亦少有接受額外英語刺激的機會，例如花錢去看英語電影或聽歌劇等。

四、小結

從弱勢低成就學生的定義及特徵中，可瞭解許多弱勢低成就學生長期處於學習不利之地位，在不斷挫折與打擊之下，認知與學習問題日漸惡性循環。因此，對於弱勢低成就國中學生來說，學習第二語言英語科更是具有極高的學習困難。那麼，弱勢低成就學生在習得不同於母語的第二種語言時之困難性究竟為何？綜觀上述之第二語言習得之理論基礎，Krashen 的監控器模式和 Gardner

的社會教育模式，我們可瞭解弱勢低成就學生習得英語時之困難，來自於「社會家庭環境」能給予的教育資源和期待較低，進而影響「學習者內在動機」低落，使得英語學習結果為低成就。弱勢低成就學生弱勢家庭背景使然，在學習英語時父母親能給予的教育資源與正面期望較低，孩子感受到父母對學習英語不重視，會覺得此事不重要，因此，使其學習英語動機較低、較不積極（如圖 2-2-2），促使情意過濾網增厚，阻擋英語資料輸入，不利於英語資料訊息之接收（如圖 2-2-1）。除此之外，對弱勢低成就學生而言，無論是花錢補英語、看英語電影，甚至是出國遊玩或遊學，對弱勢家庭而言都是經濟負擔，因此，其額外接受英語刺激的機會也較少，學生較少能在自然、下意識的環境中進行英語習得，也將使得學生在「習得系統」的功能較低，將影響學習能力和監控作用適時準確的啟動，故，英語學習結果也大打折扣。因此，學校積極性提供的英語課輔資源顯得相當重要，教師可給予弱勢低成就學生較多的英語學習刺激以及正面的期望，補強弱勢家庭的不足，進而提升其「習得」表現。

綜上所述，可清楚地瞭解弱勢低成就學生「先天不良」環境因素，深切影響其英語學習低成就之結果，但，難道來自於弱勢家庭就註定要低成就嗎？當然不。那，我們要如何打破「愈貧窮家庭孩子的學業成就愈差」這樣的惡性循環？許多實證性研究告訴我們，教育確實是促成社會階層流動的關鍵（黃毅志，2002）。我們可以藉由家庭外的資源，「後天補償教育」的介入，提升學生的學習成就。而且，依據學理發展的補救教學方案，更能有效的幫助弱勢低成就學生的學習，研究者欲在下一節進一步探討弱勢低成就學生的有效補救教學，說明弱勢低成就學生在學習第二語言時之學習需求。

第二節 弱勢低成就學生的有效補救教學

我國在民國85年教育改革諮議書中，提出「把每一位學生帶上來」的訴求，其具體建議中提及要「建立補救教學系統」。因個體差異而有學習低落的現象，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）。本節分為二部份，先說明有效的補救教學模式，再探討有效補救教學的原則。

一、有效的補救教學模式

弱勢低成就學生是異質性極高的群體，學生發生困難的原因與程度都不同，究竟該如何做才能確實達到有效的補救教學呢？陳淑麗（2009）提出多層次補救教學模式，針對不同程度的學生，應提供多元且有彈性的支援系統，才能達成有效的補救教學，如圖2-3-1所示。以下運用此模式三層級的內涵，說明弱勢低成就學生在學習英語時的需求。

（一）普通教育的初級預防

弱勢不一定會低成就，但卻是發生學習困難的高危險群。學校及老師應加強瞭解每個學生的成長背景及英語學習經驗，並藉由課程中定期的形成性評量和總結性評量檢定學生英語學習進展，若觀察其為英語學習困難的高危險群，則給予預防性的學習支援，例如課前預習或是課後輔導。因為，能延長他們的學習時間，應當能降低其落入「低成就」窘境的機率。

(二) 普通教育的補救教學

對於已經發生英語學習困難的低成就學生，他們需要的不只是正式課程的複習和測驗，而是密集系統的英語補救教學。依據學生的英語程度能力分組、選擇核心且基本簡單的成分為教學內容、貼近學生生活經驗的系統教材、密集教學、教導英語學習策略、定期檢核補救學習成效，期望能將低成就學生的英語能力拉回到同儕水準，但若無法進步，則應轉介下一層特殊教育處置。

(三) 特殊教育處置

接受密集系統的英語補救教學後學習仍未有所進展者，必須轉介特殊教育體制進行鑑定，但經特教判定非身心障礙學生，則必需進一步找出英語學習低成就的因素，並回到第二層級，繼續接受英語補救教學服務。

透過以上三層級的支援系統，兼顧預防及補救英語學習困難的作法，可對於不同需求的學生提供適切的英語學習場域，才能真正達成有效的英語補救教學。

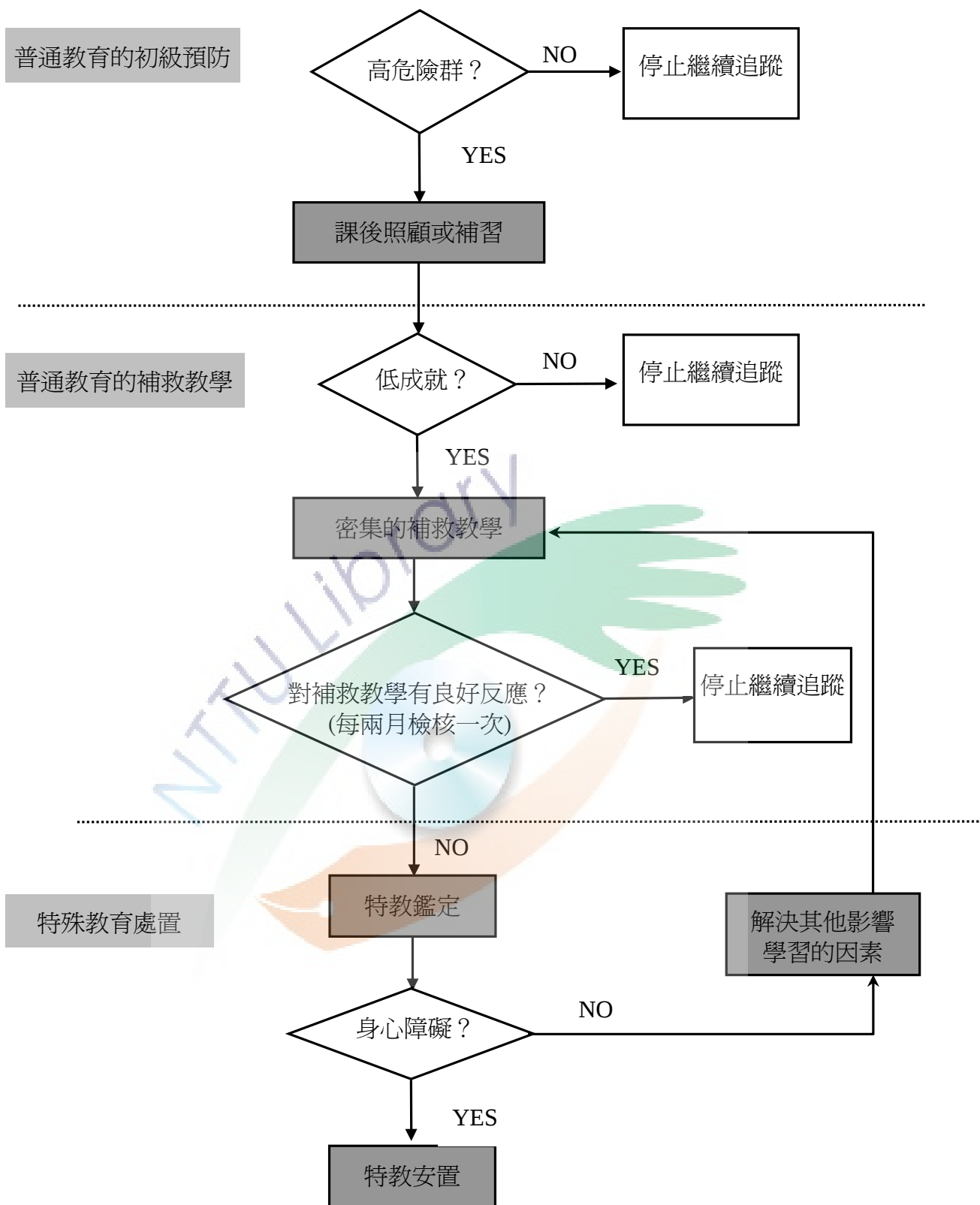


圖 2-3-1 有效的補救教學模式

資料來源：弱勢學童讀寫希望工程－課輔現場的瞭解與改造（頁 266），陳淑麗，2009。台北市：心理。

二、有效的補救教學原則

普勞頓報告（Plowden Report）於1967年提出「積極性的差別待遇」（positive discrimination）的概念，亦即政府應基於教育機會均等的理念，對於弱勢低成就學生，學校應更重視其個別差異，給予積極的補救教學，提升其學習能力。根據許多實證研究可進一步歸納出有效的補救教學原則，包含早期介入、長時密集、直接教學及高成功率，概述如下。

（一）早期介入

Berk（1996）研究指出，早期在教育投入美金一元，可減少未來美金七元社會成本的支出。在英語學習初期稍為落後之際，就給予即時的幫助或補救，才不會導致他們對英語的學習興趣日益低落，造成習得無助感，使英語能力向下沈淪的惡性循環，美國學者 Stanovich（1986）把這個貧者愈貧，富者愈富的現象稱為馬太效應（Mathew Effect）。此外，補救教學的介入愈早，學生回到同儕水準的機會愈高（曾世杰、陳淑麗，2005；Torgesen, J., Alexander, A., Wanger, R., Rashottw, C., Voeller, K., Coneay, T., & Rose, E., 2001）。

（二）長時密集

一般小孩放學後都在父母的規劃或指導下繼續學習，而弱勢低成就學生常因家庭不利因素放學後就沒人指導功課，而且，由於他們常有學習動機較弱、注意力不足或記憶力差等的學習特徵，因此，他們需要延長學習時間，透過不斷重複學習才能熟悉學習內容，彌補與同儕之間的落差。再者，教學時程不宜間隔太長以避免學生忘記所學內容，必須採密集式的補救教學，才能有效改善學生的學習成就（陳淑麗，2008；Torgesen et al., 2001）。

(三) 直接教學

直接教學法（direct instruction）最通用於接受補救教學的學生。在教學過程中，教師的主要負起組織教材和呈現教材的責任，其中，最重要的原則就是明確的教學。因為弱勢低成就學生常無法自行發現隱含的規則（Gaskins et al., 1997），所以愈明確的教學，教學成效愈好（Torgesen, 2000），例如：一次教一個重點、示範細部的步驟、指導學習策略等。

(四) 高成功率

弱勢低成就學生因長期的學習挫敗經驗，造成學習動機低落的問題，所以讓學生得到成功經驗，也是關鍵且有效的補救教學原則。那麼，該如何增加學生成功學習的經驗呢？可從教學、教材和評量三方面來考慮。首先，在教學上，老師可實施合作學習教學法。對於弱勢低成就學生而言，使用母語學習就已經發生困難，更何況要學習陌生的英語，勢必更為困難，但如果能與能力較優的同儕一起互動與溝通，給予其鷹架支持，與個別學習的方式相較，更能增進學習成效（于富雲、劉祐興，2004；Slavin, 1995）。其次，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, Gersten & Chard, 2000）。另外，英語學習的重點不在於文法結構，而在英語溝通能力的培養，要評量此能力除了紙筆測驗，多元評量會更合實際需要（張新仁，2002；詹餘靜，2004；Scott & Ytrberg, 1990），例如：口頭問答、角色扮演等，或是採用能有效結合學習困難和補救教學的動態評量方式。

三、小結

弱勢低成就學生在學習英語時有什麼學習需求？學校及老師要給予他們如何的協助才能幫孩子脫離學業低成就的宿命？透過本節討論得知，弱勢低成就學生在學習英語時需要多方面的補救教學支援。學校須建立起有效的補救教學模式，視學生不同的學習需求安置於適合的層級支援系統，這樣的作法可以實質整合普通教育系統和特殊教育系統，讓兩個系統不再是各自獨立的系統，使投入的教育資源發揮最大效益。如此，可積極預防學生學業低成就，當學生發生學習困難時，又能即時獲得最適切且專業的補救教學支援，同時兼顧「預防」和「補救」教學，更深層的貼近了學生學習需求，必定能大大提升補救教學的品質與績效。此外，老師在教學現場實際執行補救教學時，要能靈活的善用有效的補救教學原則，適時使用早期介入、長時密集、直接教學及高成功率等原則，能讓弱勢低成就學生在學習英語時降低習得無助感和畏懼感，並提供大量的學習鷹架增加其學習動機與信心，耐心地慢慢累積良好的英語學習經驗，方能積沙成塔，將學生英語學業成就拉回同儕水準。

瞭解了弱勢低成就學生的特徵、學習英語的困難之處、更深入探討其學習需求後，我們也知道給予弱勢低成就學生課輔協助的重要性，必須進一步思考的是，課輔應該怎麼做？課輔怎麼做才會有良好的績效？以下先回顧國外的弱勢教育政策與措施，再檢視分析國內外弱勢教育之政策與措施，對此問題做清楚的回應。

第三節 國內弱勢教育之政策與措施

大約在 1960 年代，英美等許多先進國家就已啟動對於弱勢學生補償教育的機制。綜觀美國教育改革發展方向，可發現美國十分重視「卓越」與「公平」的價值，除了要求學校績效、學生表現，更是特別強調弱勢的關懷，期望藉由教育途

徑，幫助不利地區、減少學生學習表現之差異（吳慧子、張鈿富、吳舒靜，2007）。另外，從英國教育改革發展動向可得知，推動適性化教育是英國當前重要的教育政策，其中，也相當重視弱勢低成就學生的學習表現，提供更多元彈性的補救教學措施，積極地運用密集的補救課程去幫助他們也有成功學習的機會（DfES, 2009a, 2009b, 2009c）。我國則在民國 80 年左右開始關注弱勢族群的補償教育，近十年更是看重課業輔導。本節將針對國內近年來推動的課輔政策與措施，做較深入的討論，其中，教育部近年推動的「攜手計畫-課後扶助方案」是本節的重點，但為了釐清國內課輔政策的脈絡，本節也將對其他類型的課輔方案，做一點說明。

一、國內弱勢教育之政策與措施

政府對於弱勢學生主要的課輔方案有四種，分為教育優先區計畫、兒童課後照顧服務、夜光天使點燈計畫及畫攜手計畫－課後扶助。原先為各別的計畫，為進一步整合各方案，於民國 98 年 1 月 3 日廢止上述教育優先區計畫、攜手計畫－課後扶助、兒童課後照顧服務方案，並訂定「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」。除了政府的關注，還有許多民間課輔團體的投入，簡要介紹各方案如下。

（一）教育優先區計畫

近年來，在全球化的趨勢之下，世界各國出現貧富與城鄉差距逐漸加大的現象。有鑑於此，國內部分文化資源不足地區及學習弱勢族群學生的教育問題更應受到重視。為能更有效的解決地區性的教育問題及平衡城鄉差距、落實「教育資源分配合理化」與「教育機會實質均等」，民國83年開始試辦此方案，85年正式推動迄今，已屆15年。其服務對象限定在弱勢地區學校的學生，補助項目包含軟、硬體設施，其中，「學習輔導」是重點項目之一，主要目標為，透過補救教學彌補平時教學之不足以解決弱勢學生低成就的問題（教育部，2009a）。

(二) 兒童課後照顧服務與夜光天使點燈計畫

教育部於民國92年，開啓了對弱勢學生國小兒童課後安親照顧之服務，主要目的是透過政府之協助低收入戶、身心障礙、原住民及其他情況特殊經學校評估須扶助之弱勢學生，完成家庭作業寫作、提供團康體能活動及課後生活照顧，使父母能安心就業（教育部，2009c）。只是，課後照顧服務時間大多在晚上6點前就結束，為避免學生課後在外流連造成危險，教育部於97年12月訂定「教育部98年推動夜光天使點燈專案計畫」。此計畫主要優先照顧對象為低收入戶家庭或單親、失親、隔代教養、家境特殊之弱勢家庭學生，採伴讀或伴寫之生活照顧為主，週一至週五接續國小課後照顧服務方案之結束時間辦理，每天最晚至夜間9點止。兒童課後照顧服務與夜光天使點燈計畫雖不特別強調補救教學，但仍希望多面向的照顧國小弱勢學生，縮短與一般學生的學習落差（教育部，2009d）。

(三) 攜手計畫－課後扶助

民國95年，政府將性質相近的課輔方案整合成為「攜手計畫－課後扶助」方案，例如：「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，期望能更全面性的照顧弱勢低成就學生的學習問題。計畫中明確規定受輔對象限定在「弱勢低成就學生」，每班人數不得高於12人、不得低於6人（教育部，2009a），希望能發揮小組補救教學之最大效益，縮短弱勢低成就學生之學習落差。此外，經費補助分為二種類型，「一般性扶助方案」及「國中基測提升方案」；並明文規定「一般性扶助方案」以課餘時間進行為原則，早自習及午休不實施，但「國中基測提升方案」得於正式課程或課餘時間進行。

由表2-3-1和表2-3-2可知，95年度參與攜手計畫方案的國中小共1,303校，受扶助之國中小弱勢低成就學生共62,387人，所需經費近三億；96年度參與之國中

小共2,303校，參與學生數12萬餘人，所需經費提升為四億五千萬；97年更擴大服務範圍，全國國中小全面開辦攜手計畫課後扶助，補助各校均開班，參與之國中小共2,945校，參與學生數超過20萬人，充分提供學習弱勢學生補救教學機會，估計可協助全國國中小成績落後的7%學生提升學習成就，所需經費每年約7億元（教育部，2007年5月3日，2008年2月13日）。

以上資料顯示，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投入更多的資源，顯示政府對弱勢低成就學生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，無年級和學生參加人數的限定，因此，若以低成就學生的比率來看，似乎仍有多數低成就學生未受到完善的課輔照顧。

表 2-3-1 攜手計畫方案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 2-3-2 攜手計畫方案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	9,819(15%)	40,248(33%)	38,660(19%)
或免納所得稅農工漁民子女	7,948(13%)	25,613(21%)	36,936(18%)
新移民子女	7,349(12%)	21,954(18%)	28,744(14%)
原住民學生人數	3,749(6%)	18,295(15%)	17,824(8%)
身障人士子女或身障學生	33,522(54%)	15,856(13%)	22,032(11%)
其他弱勢家庭學生人數	62,387(100%)	121,966(100%)	206,374(100%)
合計人次			

(四) 民間課輔團體

自教育部依據兒童及少年福利法第十九條第三項規定，會銜內政部於92年發佈施行「國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準」後，民間許多慈善機構和公益團體紛紛響應「關懷弱勢兒童」的行列，開辦課後照顧服務。民間課輔團體行之有年，例如：永齡教育慈善基金會、聯華電子科技文教基金會、博幼社會福利基金會、彭婉如文教基金會、生命之愛文教基金會、俊逸慈善基金會等。各團體皆希望對教育貢獻一份心力，協助弱勢家庭的孩子別陷入「貧窮循環」的困境，以期減少弱勢學生發展落後現況，脫離貧窮循環的困境。

綜觀教育部近年來課輔方案政策走向，以及民間課輔團體的課輔扶助計畫，可發現，各方案的措施均有其部分差異，但精神是一致的，都是希望透過外在的補償教育，彌補弱勢低成就學生的學習成就，以實現「教育機會均等」和「社會正義原則」之精神。國內課輔方案中，教育優先區和攜手計畫的目標相同，都是希望透過「補救教學」，解決國中小學生學習問題；唯一不同之處是，教育優先區以低成就學生為主，而攜手計畫是以弱勢低成就學生為主，且更強調小班制的補救教學。另外，兒童課後照顧服務與夜光天使點燈計畫則是以作業指導和生活照顧為主要目標，服務對象僅限於國小弱勢學生。本研究將鎖定以弱勢低成就為服務對象，以補救教學為焦點的攜手計畫-課後扶助方案，作為研究的方向與主軸。

二、國內相關實證研究

國內較少以國中學校為研究對象，研究其課輔實施現況。以下針對二篇國內研究國中課輔現況之實證研究進行探討。

陳淑麗（2009）「台東地區弱勢國中學生課輔現況」之調查研究，針對台東縣 22 所國中進行普查，旨在探究 94 學年度上學期台東縣學校針對弱勢學生採行的課輔方式與實施困境。其研究發現主要有五：1.台東縣國中階段的課輔類型多

元、資源豐富；2.台東縣國中階段的課輔以原班級學科教學為主，未能依能力提供適性教學；3.受訪的台東縣國中教師中，有四成老師表示沒有意願參與課輔；4.缺少系統性的成效評估；5.課輔實施需求方面，行政主管和教師均期待獲得「降低班級人數」與「提供補救教材」的支援；在課輔執行困難方面，行政主管最主要遭遇的困難是「學生的接送」，教師最感困難的項目是「學生程度異質性太高」。此研究全面性地瞭解台東縣各項課輔經費的課輔實施現況，發現台東縣相當重視弱勢學生的學習問題，並投入相當豐富的課輔資源，但服務對象是以原班級學生為主，課輔內容多以複習、練習為主。那麼，弱勢低成就學生究竟是否有受到課輔完善的照顧呢？英語學科方面的課輔執行情形為何？由於各項課輔經費的使用規定不同，僅有攜手計畫明確規定，課輔的服務對象為「弱勢且低成就學生」，因此在陳淑麗的研究中，無法回答研究者所關心的議題，亦即，無法確實瞭解課輔對於弱勢低成就學生在英語學科方面的照顧。

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」，以桃園縣公立國民中學學校行政人員和教師為母群體，透過普查方式，探討國民中學教育人員對於「攜手計畫－課後扶助」政策在縣市政府層級、學校層級執行現況，以及學校在執行上的困境與需求。其研究發現主要有六：1.桃園縣「攜手計畫－課後扶助」政策實施初期，參與校數比例全國最高；2.「經費」、「相關人員」、「時間安排」以及「配套措施」為影響「攜手計畫－課後扶助」政策執行的主要因素；3.授課人員類別與實施對象在「攜手計畫－課後扶助」政策執行上會衍生一些問題；4.不同最高學歷、學校規模與學校位置對「攜手計畫－課後扶助」政策在整體執行上的看法頗為不同；5.桃園縣國中教育人員對克服「攜手計畫－課後扶助」政策執行所面臨的困境，具有一定的自信；6.桃園縣國民中學對「攜手計畫－課後扶助」政策執行上的需求視各校情形有所不同。此研究針對桃園縣國中的攜手計畫課輔現況進行調查研究，但由於問卷調查研究工具採用四點量表，對於現況的瞭解只能得知「程度上的差異」；且，訪談對象僅只有 7 位，無法代表全桃

園縣之現況，因此，在此研究中無法深入瞭解課輔實際具體作法，也無法確切瞭解課輔所遭遇的困難與需求，更無法回答研究者所關心之英語學科的現況，以及課輔的城鄉差異情形。

三、國內課輔實施績效如何？

政府如此重視對於弱勢低成就學生的補償教育，積極投入各項課輔資源之本意，無非是希望透過課輔的介入，提升其學習成就。但，究竟是否有進一步做系統評估以瞭解課輔實施績效呢？又是否有在方案實施後確實瞭解學生學習進步情形？

最早推動的教育優先區計畫，成效考核方式是由各級地方政府主管機關研訂實施成果訪視計畫，針對各項指標與補助項目評估執行效益（教育部，2009a）。其次，攜手計畫成效評估方式，主要是由開辦攜手計畫課輔的學校採書面自評方式送審，再由教育部專案小組進行教學訪視，評選出績優學校。值得一提的是，98 年的「攜手計畫課後扶助方案推動計畫學校自評表」將學生「學習評量與進步」納入評選標準（教育部，2009e）。至於兒童課後照顧服務的評估方式，主要是由各級地方政府主管機關採定期評鑑方式（教育部，2009a）；而夜光天使點燈計畫，則由各縣市當地的大專院校專家組成督導團，進行訪視並提出成效評估（台南縣政府家庭教育中心，2009）。

綜上所述，可見國內日漸重視課輔方案的實施績效。以 98 年攜手計畫為例，實施績效也著重在於「學生學習成就」方面，只是，由各學校自評、無統一客觀的標準。其他方案又多採訪視或書面審查，無法深入確切瞭解對學生實質的助益為何。

四、課輔要怎麼做才有良好績效？

根據上節討論，我們即可瞭解在課輔執行時，有效的補救教學原則的重要性，

也就是，唯有確切落實有效的補救教學原則，才能提升弱勢低成就學生的學習能力，使課輔發揮最大效益。此外，許多研究指出，補救教學方案必須具備一定的品質，才能達到有效教學（Fuchs & Fuchs, 1998; Maheady, Towne, Algozzine, Mercer, & Ysseldyke, 1983），而為維持理想的補救教學品質，必須採「評估－問題解決－評估」這樣的循環系統（Fuchs & Fuchs, 1998）。換言之，施行系統化的課輔，才能有效的提升弱勢低成就學生的學習成效。那麼，什麼才是「系統化」呢？以美國佛羅里達閱讀研究中心（The Florida Center for Reading Research）成功的經驗為例，簡要說明如下。

2002 年，佛羅里達閱讀研究中心（簡稱 FCRR）正式成立於佛羅里達州立大學（Florida State University）內，中心主要任務為有四個：基礎研究、資訊宣導、應用研究、技術支援，其發展的研究、技術、教學或評量都是講求實證基礎的。該中心更是以其完善的評量資料庫聞名－閱讀進展報告系統（Progress Monitoring and Reporting Network, 簡稱 PMRN）。目前，此資料庫在佛羅里達州中已有 1761 所國中小使用，收錄超過 75 萬名學生的學習資料（Florida Center for Reading Research, 2009a）。為達成有效的閱讀教學方案，FCRR 研發了特有的「系統化評估方式」，稱為 PMRN 資料庫，它主要的功能有四個：篩選（Screening）、監控學習進展（Progress Monitoring）、診斷（Diagnostic Measure）和成果報告（Outcome Measures）（Florida Center for Reading Research, 2009b）。篩選測驗主要目的，是在課前就提供給老師學生的起點能力並使老師可以早期發現可能有學習困難的高危險學生（at risk）。老師透過監控學習進展測驗，可瞭解學生一整學年的學習情形並監控其學習是否有達該年級水準。若遇到閱讀有困難的學生，老師可依照學生的學習情況採用不同的診斷測驗工具，就能全方面地診斷出學生細部的閱讀學習困難，例如：聲韻覺識、流暢度、拼音等問題（Florida Center for Reading Research, 2009c），以做為老師為學生設計補救教學時之參考。最後，在每學年結束時，會提供老師成果評估報告，檢視閱讀方案的效益和學生進步情形，希望達到沒有學

生學習落後的目標。除此之外，FCRR 進一步運用資料庫的評估資料，為學習困難的學生發展了「補救教學反應模式」(Response to Intervention, RtI)，藉由問題解決方法(problem-solving method)對發生學習困難的學生給予符合其學習需求的協助。問題解決方法亦是一個「界定學習問題－分析學習問題－設計補救教學－評估補救教學成效」的系統循環歷程(Florida Center for Reading Research, 2009d)。

綜上我們可發現，美國佛羅里達州相當強調以學理及研究取向的發展的系統化教學，並且對於教學過程中每個環節都有清楚的指導方法，尤其重視老師能善用 PMRN 資料庫的評估資料進而達到有效教學，並且，對於遭遇學習困難的學生也給予系統化的補救教學，其作法著實值得我國在推展課輔政策時效法之。

五、小結

綜合國內外的弱勢教育政策，可發現國內對弱勢族群的補償教育措施，除了啟動時間較晚之外，最大的差異為，英美等國家已透過立法強調評量與績效的重要性，並發展標準化的評估系統。但國內仍只由各地方政府自行評估績效，恐怕標準不一又主觀，因此，「績效成果」優良，是否就真的有提升弱勢低成就學生的學業成就？仍有待商榷。以美國為例，「績效」是布希總統 NCLB 計畫的核心，它要求每個教室裡的教師都要通過資格認證，每個學校都要為學生的進步負責，聯邦政府會對每一所學校進行評估，決定學校是否通過「適當年度進步」(adequate yearly progress, AYP)(U.S. Department of Education, 2009)。

然而，國內對於弱勢低成就學生的補救教學非常重視，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，而且，每年政府公部門仍持續投入超過 10 億在課輔資源(遠見，2008 年 9 月 1 日)。在投入這麼多的人力、物力之後，弱勢低成就學生學業成就究竟是否提升？究竟學校現場對於弱勢低成就國中學生是如何實施英語課輔的呢？本研究因特別關注於「弱勢低成就學生」，則以學生對象為弱勢低成就學生的攜手計畫課輔方案做進一步深入瞭解。

第三章 研究設計與實施

本研究是一個現況調查研究，研究方法及資料的分析，均以問卷調查為主、質性訪談為輔。目的在瞭解，高雄市及台東縣地區有向政府申請攜手計畫方案經費，為照顧弱勢低成就學生辦理英語課輔之公立國中的主辦行政人員與英語教師為探究對象，進行調查研究。旨在瞭解國中英語課輔執行的概況，並進一步研討高雄市及台東縣實施現況之差異情形。本章共分為五節，第一節為研究架構；第二節為研究樣本；第三節為研究程式；第四節為研究工具；第五節為資料處理與分析；各節內容茲分述如下。



第一節 研究架構

本研究依據研究目的及文獻分析之結果，設計研究架構如圖3-1-1。



圖 3-1-1 本研究之研究架構

- A:** 探討不同學校所在地之國中教師在英語補救教學知覺的差異情形。
- B:** 瞭解不同學校背景變項與國中英語課輔實施現況的差異情形。

第二節 研究樣本

本研究是以高雄市及台東縣有向政府申請攜手計畫經費，為照顧弱勢低成就學生辦理英語課輔之公立國中的主辦行政人員與英語教師為研究對象，先以問卷調查為主，取樣採普查方式；而後以隨機抽樣方式，選取行政和英語補救教師各4名，輔以質性訪談，取得較深入的資料。問卷調查樣本及訪談樣本取樣過程如下：

一、預試問卷調查樣本：

研究者隨機取樣花蓮縣三所公立國中（有向政府申請攜手計畫經費，為照顧弱勢低成就學生辦理英語課輔之公立國中學校）3名行政人員樣本和15名英語教師樣本，及台南市二所公立國中2名行政人員樣本和2名英語教師樣本。樣本之行政人員為主辦攜手計畫業務之負責人和參與攜手計畫課輔的英語教師。兩縣市樣本共計22名樣本數。並委託各學校一名老師為聯繫人，協助研究者回收各校的預試問卷。

說明：攜手計畫方案課程開辦時程，每年分為四期。各學校視學校情況自行決定開辦科目，並非所有學校在此學期（98學年度上學期）皆有開辦英語課輔，因此，研究樣本數不多，故，預試採取與高雄市和台東縣性質相似之台南市與花蓮縣二縣市之樣本。

二、正式問卷普查樣本：

基於上述說明，本正式問卷採用普查調查，樣本來源是商請教育部委託台南大學電算中心之「教育部攜手計畫課後扶助方案推動計畫」小組取得統計資料，作為普查樣本之依據。以高雄市及台東縣有向政府申請攜手計畫經費，為照顧弱

勢低成就學生辦理英語課輔之公立國中的主辦行政人員與英語教師為母群體，統計資料如表 3-2-1 及表 3-2-2。以「國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查問卷」進行普查，分為「行政人員版」（詳如附錄一）及「英語教師版」（詳如附錄二）二種。

表 3-2-1 98 學年度上學期高雄市申請「攜手計畫方案經費」之學校

編號	校名	行政人員版 問卷	英語教師版 問卷	編號	校名	行政人員版 問卷	英語教師版 問卷
01	七賢國中	1 份	2 份	16	國光國中	1 份	1 份
02	三民國中	1 份	1 份	17	陽明國中	1 份	2 份
03	大仁國中	1 份	1 份	18	新興高中 國中部	1 份	1 份
04	小港國中	1 份	1 份	19	獅甲國中	1 份	1 份
05	中正高中 國中部	1 份	1 份	20	瑞祥高中 國中部	1 份	1 份
06	五福國中	1 份	2 份	21	瑞豐國中	1 份	1 份
07	右昌國中	1 份	1 份	22	鼎金國中	1 份	1 份
08	正興國中	1 份	1 份	23	旗津國中	1 份	3 份
09	立德國中	1 份	2 份	24	福山國中	1 份	2 份
10	光華國中	1 份	1 份	25	鳳林國中	1 份	3 份
11	明華國中	1 份	2 份	26	興仁國中	1 份	1 份
12	明義國中	1 份	1 份	27	餐旅國中	1 份	1 份
13	前鎮國中	1 份	1 份	28	龍華國中	1 份	1 份
14	後勁國中	1 份	1 份	29	鹽埕國中	1 份	1 份
15	國昌國中	1 份	1 份	共計：行政人員版問卷 29 份 英語教師版問卷 39 份			

依表 3-2-1 得知，98 學年度上學期高雄市申請「攜手計畫方案經費」之學校人數分布結果，依此為依據發出問卷。總共發出行政人員版問卷 29 份，英語教師版問卷 39 份；回收行政人員版問卷 29 份，英語教師版問卷 39 份，回收率 100%。行政人員版有效問卷佔行政人員版全部問卷 100%，英語教師版有效問卷亦佔英語教師版全部問卷 100%（如表 3-2-3 所示）。

表 3-2-2 98 學年度上學期台東縣申請「攜手計畫方案經費」之學校

編號	校名	行政人員版 問卷	英語教師版 問卷	編號	校名	行政人員版 問卷	英語教師版 問卷
1	大王國中	1 份	5 份	13	都蘭國中	1 份	3 份
2	大武國中	1 份	2 份	14	鹿野國中	1 份	2 份
3	台東體中 國中部	1 份	2 份	15	新生國中	1 份	5 份
4	池上國中	1 份	2 份	16	新港國中	1 份	5 份
5	卑南國中	1 份	5 份	17	瑞源國中	1 份	1 份
6	東海國中	1 份	9 份	18	綠島國中	1 份	2 份
7	知本國中	1 份	4 份	19	賓茂國中	1 份	2 份
8	初鹿國中	1 份	9 份	20	豐田國中	1 份	5 份
9	長濱國中	1 份	2 份	21	關山國中	1 份	8 份
10	桃源國中	1 份	1 份	22	寶桑國中	1 份	3 份
11	泰源國中	1 份	2 份	共計：行政人員版問卷 22 份			
12	海端國中	1 份	2 份	英語教師版問卷 81 份			

依表 3-2-2 得知，98 學年度上學期台東縣申請「攜手計畫方案經費」之學校人數分布結果，依此為依據發出問卷。總共發出行政人員版問卷 22 份，英語教師版問卷 81 份；回收行政人員版問卷 22 份，英語教師版問卷 81 份，回收率 100%。行政人員版有效問卷佔行政人員版全部問卷 100%，英語教師版有效問卷亦佔英語教師版全部問卷 100%（如表 3-2-3 所示）。

表 3-2-3 正式問卷數量統計表

縣市	問卷版本	發出問卷份數	問卷回收率	有效問卷率
高雄市	行政人員版	29	100%	100%
	英語教師版	39	100%	100%
台東縣	行政人員版	22	100%	100%
	英語教師版	81	100%	100%

說明：由於問卷樣本數少，研究者為追求精緻研究品質，在回收問卷時，遇到未回收之樣本則親自拜訪懇求樣本協助，遇到無效問卷則透過電話訪問確實完成問卷。

三、抽樣訪談樣本：

初步檢視分析問卷普查所蒐集的資料，隨機在高雄市及台東縣兩縣市各抽樣二位主辦英語課輔業務之行政人員與二位英語教師，共計訪談 4 位行政人員及 4 位英語教師（訪談問卷詳如附錄三、附錄四）。

第三節 研究程序

本研究分為研究流程、準備階段、實施階段及資料整理階段四部份，茲分別說明如下：

一、研究流程：

本研究流程，如圖3-3-1所示。

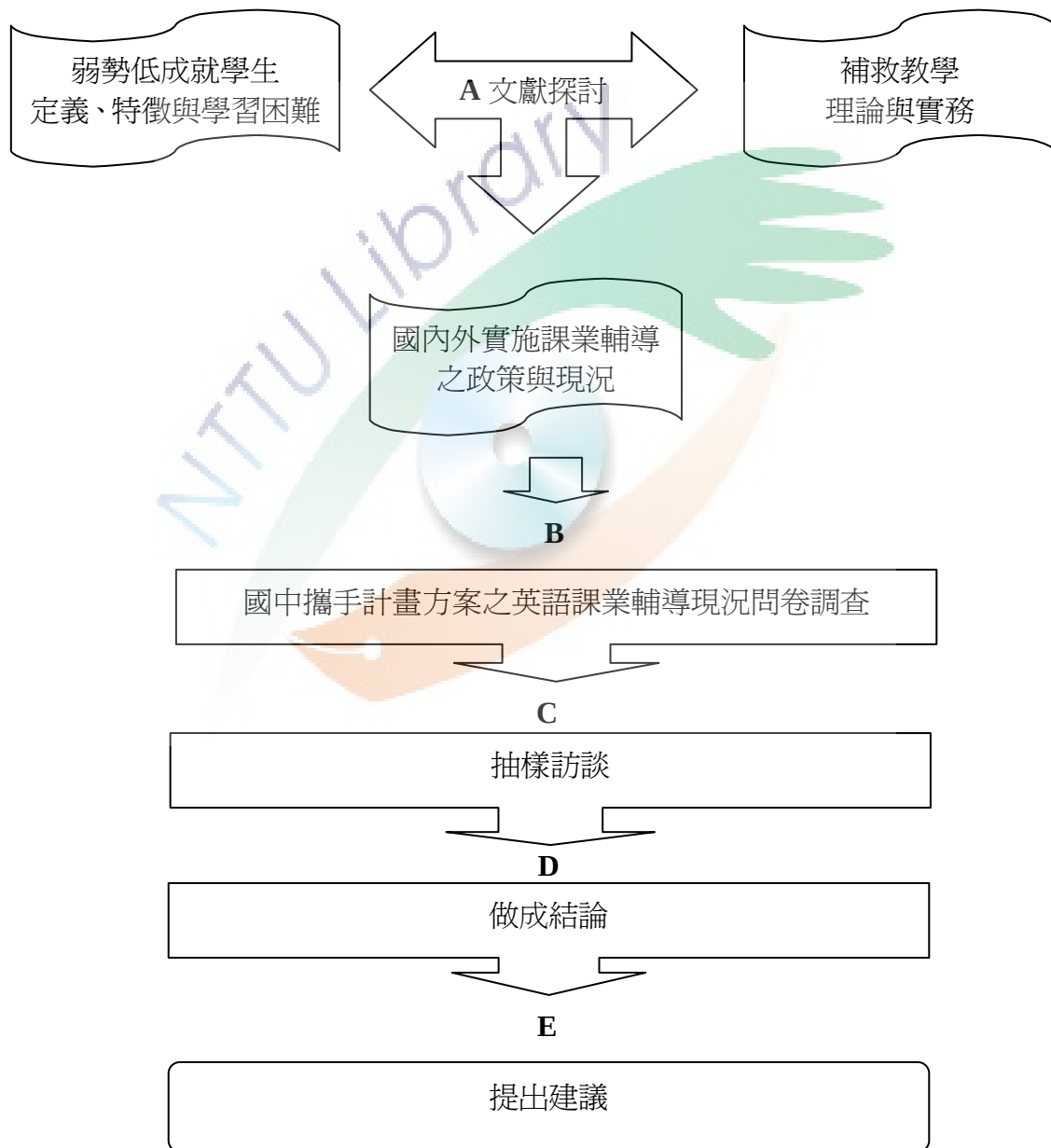


圖 3-3-1 本研究之研究流程

說明：

- A. 文獻探討：分為弱勢低成就學生定義、特徵及學習困難、補救教學理論與實務及國內外實施課業輔導之政策與現況等三個向度，探討與本研究相關的文獻與理論。
- B. 以文獻探討為基礎，編製問卷，普查98學年度上學期高雄市及台東縣國中攜手計畫方案英語課業輔導現況。
- C. 檢視分析問卷普查所蒐集的資料，在高雄市及台東縣樣本中各抽樣二位主辦英語課輔業務之行政人員與二位英語教師，進一步進行訪談。
- D. 問卷回收後，以次數分配、百分比、卡方考驗和 t考驗，進行資料分析後，做成結論。
- E. 依據結論、理論基礎及問卷分析的資料，提出本研究的建議。

二、準備階段：

- (一) 確立研究題目：依據自己所學的背景，與指導教授商討後，確定了本研究題目。於 97年5月份確定。
- (二) 擬定研究計劃：於98年8月擬定研究計劃。
- (三) 蒐集文獻資料：97年5月份起著手蒐集有關「弱勢低成就學生」、「第二語言語習得理論」、「英語教學與學習」、「補救教學理論與實務」、與「國內外實施課業輔導之政策與現況」有關問卷等的相關文獻。

三、實施階段：

- (一) 參考相關的文獻及陳淑麗「國小弱勢學生課輔現況調查問卷」，於民國97年10月，編製「國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查問卷」，分為「行政人員版」及「英語教師版」。
- (二) 研究工具之預試工作，於民國98年1月底完成。
- (三) 正式問卷確定。於民國98年9月底展開問卷調查。
- (四) 民國98年11月，開始進行行政人員及英語教師抽樣訪談。

四、資料整理階段：

- (一) 98年10月開始陸續輸入已收回的問卷資料於電腦SPSS程式中。
- (二) 99年1、2月，整理、登錄出各項資料，依據資料分析結果，撰寫研究報告，並提出建議。

第四節 研究工具

本研究所使用的工具，以普查問卷為主，訪談問卷為輔。普查問卷為「國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查問卷」，訪談問卷為「國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查訪談問卷」，皆分為「行政人員版」及「英語教師版」二種，以下概要說明之：

一、調查問卷編製過程

本問卷依據陳淑麗（2007）所編製的「國小弱勢學生課輔現況調查問卷」修訂而成，由於此問卷係針對國小課輔現況調查，而研究者研究重點則著重在國中英語課輔現況調查，國小與國中之教學環境極為不同，因此重新修訂適宜之問卷。重新修訂之問卷同時兼顧國中英語課輔之特殊性，及高雄市和台東縣兩縣市教學現場之獨特性。

問卷修訂依據研究架構、相關理論與文獻、和實際與多位行政人員及英語教師討論，形成問卷。本問卷分為兩個部份，「英語課輔實施現況」和「英語補救教學知覺」。在「課輔實施現況」部份，主要是調查參與者的英語課輔經驗，題目多為名義尺度；因此，信效度的檢驗僅能以專家效度為主，無法再進一步做其他的信效度考驗。故，請益四位專家教師審題修校，最後與指導教授商討定稿形成預

試問卷。專家教師中，其中有二位為國內補救教學的專家教授，且為低成就學生發展了系列並經實證研究之補救教材；一位為調查研究之專家教授，其研究專長為瞭解低成就學生與社會變項間關係並建立大型資料庫；一位為現職國中校長，具教育學博士及英語教學碩士背景，且對國中教育現場實務有豐富經驗。在「英語補救教學知覺」部份，採用陳淑麗（2007）所編製的「國小弱勢學生課輔現況調查問卷」，其中「補救教學知覺」部份的信效度皆已經過檢驗。

二、調查問卷內容

（一）國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查問卷「行政人員版」

（詳見附錄一）

本問卷主要的目的係透過行政人員角度以瞭解國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況。問卷內容主要包含四部份：學校基本資料、行政人員個人基本資料、英語課輔實施現況及教師英語補救教學知覺。

在學校基本資料部份，共有5個題項。行政人員個人基本資料部份，共有6個題項。英語課輔執行現況調查部份，共有9個題項，調查方向包括國中英語課輔課程「實施情形」、「實施困難」、「實施需求資源」、「實施效益」、「教師專業成長」、「對弱勢低成就學生的照顧」6個向度，均為複選題，除了「實施情形」向度為4題，其他每個向度均為1題。教師英語補救教學知覺部份，共有15個題項，採Likert五點量表以瞭解行政人員對英語補救教學之信念與效益二層面的看法。

（二）國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查問卷「英語教師版」

（詳見附錄二）

本問卷主要的目的係透過英語教師角度以瞭解國中攜手計畫方案之英語課

業輔導現況。問卷內容主要包含四部份：英語師資個人基本資料、英語課輔實施現況及教師英語補救教學知覺。

英語師資個人基本資料部份，共有8個題項。英語課輔執行現況調查部份，共有17個題項，調查方向包括國中英語課輔課程「實施情形」、「教學方法」、「實施困難」、「實施需求資源」、「實施效益」、「教師專業成長」、「實施意願」、「對弱勢低成就學生的照顧」8個向度，均為複選題，每個向度均為1~5題不等。教師英語補救教學知覺部份，共有15個題項，採Likert五點量表以瞭解英語教師對英語補救教學之信念與效益二層面的看法。

三、訪談問卷內容（詳見附錄三、附錄四）

本訪談問卷採用陳淑麗（2006）所編製「台東縣課後學習輔導方案訪談問卷」。訪談問卷採用半結構式的訪談。訪談問卷主要的目的是，依據問卷普查所蒐集的資料，進一步進行抽樣訪談，以更深入瞭解教學現場上實際執行情形與面臨的問題。訪談問卷分為「行政人員版」（附錄三）以及「英語教師版」（附錄四），訪談架構包括攜手計畫課輔運作模式、攜手計畫執行課輔困難、攜手計畫課輔效益、攜手計畫課輔信念和攜手計畫課輔措施的建議五部份，訪談略述如下：

- (一) 課輔運作模式：學校根據什麼來決定是否申請課輔？師資如何調配？課程內容如何決定？時間如何安排？
- (二) 執行課輔困難：主要困難為何？需要提供什麼支援？
- (三) 課輔效益：是否進行成效評估？課輔對學生、家長以及教師有沒有幫助？
- (四) 課輔信念：提升弱勢低成就學生是誰的責任？課輔應該怎麼做？弱勢低成就學生的補救教學需具備的專業能力和一般教學有何差異？
- (五) 課輔措施的建議：對課輔的政策及執行面，有沒有什麼建議？

第五節 資料處理與分析

本研究的資料整理與分析，分成「行政人員版及英語教師版問卷資料」和「訪談資料」兩部份，用來驗證本研究的各項待答問題。茲分述如下：

一、行政人員版及英語教師版問卷資料處理與分析

本研究之問卷題項多為複選題的形式，資料分析以描述性統計為主，主要呈現百分比數據，並且以訪談的記錄作為補充。問卷在回收後，隨即開始將資料輸入電腦，本研究所使用的軟體為SPSS 12.0的統計軟體。行政人員版及英語教師版問卷之資料分析分為二方面。課輔實施現況分析部份以描述性統計為主，主要呈現百分比數據；另一方面以英語補救教學知覺為依變項，進行 t 考驗，分析與行政人員及英語教師與不同的學校所在地之間是否有顯著性差異。

二、訪談資料處理與分析

研究者整理8位教師的訪談結果，以更深入瞭解教學現場上實際課輔運作模式、執行課輔困難、課輔效益、課輔信念和課輔措施的建議等問題。資料處理則先將錄音檔轉謄為文字稿，再提供給受訪者確認內容，最後進行資料的編碼，編碼方式，第一碼代表訪談對象學校所在地（K：高雄、T：台東）；第二碼，代表訪談對象的角色（A：行政人員、E：英語教師）；第三碼代表研究對象的編號；斜線後面代表訪談日期。

第四章 結果與討論

本章說明高雄市與台東縣國中攜手計畫之英語課輔現況，並進而分析討論之，以驗證本研究的目的。本章分為四節，第一節是「英語補救教學知覺」，先從課輔現場的行政人員及英語教師對於英語補救教學的觀點來看，之後再深入探討英語課輔的現況；第二節是「攜手計畫英語課輔類型與資源配置」；第三節為「攜手計畫英語課輔的實施方式」；第四節為「攜手計畫英語課輔的實施困境與需求」。茲分述如下。

第一節 英語補救教學知覺

本研究之「英語補救教學知覺」調查問卷，採用 Likert 五點量表，總分 5 分。若分數越高，表示學校行政人員與英語課輔教師的「英語補救教學知覺」程度越高，反之則愈低。本節將分別從學校行政人員與英語課輔教師兩種角色，比較高雄市和台東縣的課輔執行者對英語補救教學的知覺是否有差異。英語補救教學知覺問卷共 15 題，分為「英語補救教學知覺－教學信念」、「英語補救教學知覺－教學效益」等兩個層面。以下就英語補救教學知覺之整體層面與分層面的得分情形，分析討論如下。

一、學校行政人員觀點

表 4-1-1、表 4-1-2 呈現高雄市與台東縣國中行政人員及英語教師在英語補救教學知覺之差異。從表 4-1-1 得知，高雄市行政人員在英語補救教學知覺「整體層面」，每題得分平均為 3.50 分；若進一步細分兩層面來看，在「教學信念層面」，

每題平均為 3.71 分，在「教學效益層面」，每題平均為 3.31 分。上述分數皆表示高雄市行政人員之看法介於「還算同意」與「同意」之間。台東縣行政人員在英語補救教學知覺—整體層面，每題得分平均為 3.83 分；若從兩個層面來看，在「教學信念層面」，每題平均為 4.00 分，在「教學效益層面」，每題平均為 3.68 分。上述分數皆表示台東縣與高雄市行政人員之看法相同，介於「還算同意」與「同意」之間。以上資料指出，高雄市與台東縣行政人員的「英語補救教學知覺」都為中上程度，且無論在整體及分層面部份，台東縣行政人員對英語補救教學知覺的感受程度皆較高雄市行政人員來的高。並且，兩縣市的行政人員對於英語補救教學知覺，在「整體層面」和「教學信念層面」兩個層面的知覺達顯著差異，顯示台東縣行政人員對英語補救教學的知覺高於高雄市的行政人員，特別是在「教學信念層面」，台東縣的行政人員的知覺也是高於高雄市的行政人員。

再深入分析各題項，從表 4-1-2 得知，高雄市的行政人員得分最高的為第一題和第六題，每題平均得分，分別為 4.34、4.00 分；得分最低的是第二題和第十五題，每題平均得分，分別是 2.72、3.03 分。台東縣的行政人員得分最高的為第一題和第四題，每題平均得分，分別為 4.59、4.32 分，得分最低的是第二題和第十題，每題平均得分皆是 3.36 分。以上資料可見，兩縣市的行政人員都「對英語低成就學生應該及早提供英語補救教學服務」此題項有最高的知覺，表示行政人員認為英語補救教學對弱勢低成就學生來說，是非常重要且刻不容緩的教學服務措施。此外，兩縣市的行政人員也都給「現在的制度讓大多數英語低成就學生，都有機會得到英語補救教學」此題項最低分，顯示在目前的課輔制度下，無法讓大多數弱勢低成就學生獲得英語補救教學的機會，亦即，弱勢低成就學生沒有得到完善的課輔服務。

二、英語課輔教師觀點

從英語教師版的資料來看，高雄市與台東縣英語教師在英語補救教學知覺各層面的看法大致相同，且兩縣市在各層面的平均分數都至少有 3.53 分以上，表示兩縣市的英語教師之看法都介於「還算同意」與「同意」之間。也就是，高雄市與台東縣英語教師的「英語補救教學知覺」都為中上程度，且無論在整體及分層面部份，台東縣和高雄市英語教師，對英語補救教學知覺的感受程度皆相當接近。雖然在英語教師版的資料中，各層面均未達顯著水準，但從數據上仍可看見，高雄市英語教師的平均得分都比台東縣的略高一些。

再深入分析各題項，高雄市的英語課輔教師得分最高的為第一題和第六題，每題平均得分，分別為 4.64、4.03 分；得分最低的是第二題和第九題，每題平均得分，分別是 2.85、3.23 分。台東縣的英語教師的資料顯示，只有第一題平均得分超過 4 分且為最高，是 4.36 分；得分最低的是第二題和第十題，每題平均得分，分別是 3.20、3.25 分。以上資料得知，兩縣市的英語課輔教師與行政人員都有一致性的看法。「對英語低成就學生應該及早提供英語補救教學服務」此題項有最高的知覺；並且，也與行政人員同樣都給「現在的制度讓大多數英語低成就學生，都有機會得到英語補救教學」此題項最低分。顯示無論是高雄市或是台東縣的行政人員及英語教師，對於英語補救教學都具有「早期介入」的認知，都表示這個有效補救教學原則是重要的。因為，補救教學的介入愈早，學生回到同儕水準的機會愈高（Torgesen et al., 2001）。此外，兩縣市皆的英語教師，也同樣認為未給予弱勢低成就學生完善的課輔照顧。

綜上所述，可以發現，無論是高雄市或台東縣的行政人員與英語教師，看法都介於「還算同意」與「同意」之間，趨於中上程度。表示兩縣市的行政人員與英語教師，普遍對於英語補救教學都有較高的知覺，亦即，有較高的知覺希望能藉由補救教學，提升弱勢低成就學生的英語學習成就。以上資料亦顯示，無論是

高雄市或台東縣的行政人員與英語教師，在「教學信念層面」的得分都高於「教學效益層面」。研究者推論，行政人員與英語教師皆是英語補救教學上的第一線工作者，能真切的體認弱勢低成就學生在英語學習方面的不足與落後，因此，信念上皆強烈認同英語補救教學的必要性，而呈現「英語補救教學知覺－教學信念層面」的得分略高，而英語補救教學是否能有效提升弱勢低成就學生的學習成就，或許較難在短時間看見明顯成效，故，在「英語補救教學知覺－教學效益層面」的得分則比「英語補救教學知覺－教學信念層面」稍低。另外，也清楚瞭解行政人員與英語教師共同的想法，皆希望弱勢低成就學生們都能及早得到課輔服務的機會。

整體來說，高雄市與台東縣國中行政人員在英語補救教學知覺上有顯著差異。那麼，值得進一步思考的是，兩縣市的英語補救教學作法為何？以下將深入探討兩縣市的英語課輔現況。

表 4-1-1 學校行政人員及英語教師在英語補救教學知覺之「層面」差異分析表

	分縣市				t值
	高雄市		台東縣		
	平均	標準差	平均	標準差	
行政人員版 n = 51	n = 29		n = 22		
英語補救教學知覺－整體層面	3.50	6.60	3.83	8.18	-2.40*
英語補救教學知覺－教學信念層面	3.71	2.89	4.00	2.88	-2.54*
英語補救教學知覺－教學效益層面	3.31	5.05	3.68	5.73	-1.97
英語教師版 n = 120	n = 39		n = 81		
英語補救教學知覺－整體層面	3.69	6.24	3.65	6.43	0.50
英語補救教學知覺－教學信念層面	3.82	2.10	3.79	2.44	0.52
英語補救教學知覺－教學效益層面	3.57	5.36	3.53	4.86	0.39

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

表 4-1-2 學校行政人員及英語教師在英語補救教學知覺之「各題項」差異分析表

層面	項 目	高雄市		台東縣	
		行政	英師	行政	英師
		平均數		平均數	
信念	1.對英語低成就學生應該及早提供英語補救教學服務	4.34	4.64	4.59	4.36
信念	2.現在的制度讓大多數英語低成就學生，都有機會得到英語補救教學	2.72	2.85	3.36	3.20
信念	3.對英語低成就學生的補救教學，最重要的是提供良好的班級學習環境	3.34	3.67	4.00	3.64
信念	4.聽說讀寫基本能力很重要，英語補救教學應該強調這些能力的訓練	3.79	3.87	4.32	3.95
信念	5.執行英語低成就學生的補救教學，所需具備的專業能力與一般英語教學相同	3.90	3.85	3.91	3.69
信念	6.對弱勢低成就學生的英語補救教學，其內容應與課堂所用教材一致	4.00	4.03	3.95	3.96
信念	7.對弱勢學生（如：原住民等）的補救教學，教授世界主流語言比教母語重要	3.90	3.85	3.86	3.70
效益	8.政府對弱英語低成就學生的所投入課輔成本是值得的	3.34	3.85	3.64	3.60
效益	9.英語補救教學能有效提昇英語低成就學生的英語學業成就	3.14	3.23	3.55	3.35
效益	10.英語補救教學能有效解決家長沒有「時間」指導英語低成就學生英語功課的困擾	3.14	3.28	3.36	3.25
效益	11.英語補救教學能有效解決家長沒有「能力」指導英語低成就學生英語功課的困擾	3.38	3.46	3.77	3.51
效益	12.參與英語補救教學工作有助於教師專業成長	3.21	3.69	3.82	3.62
效益	13.參與英語補救教學工作有助於教師更瞭解英語低成就學生的需求	3.76	3.97	4.09	3.93
效益	14.參與英語補救教學工作有助於老師瞭解英語低成就學生身心及家庭狀況	3.48	3.79	3.77	3.64
效益	15.參與英語補救教學工作能促成不同年級及班級間的老師合作	3.03	3.31	3.45	3.32

第二節 攜手計畫英語課輔類型與資源配置

高雄市共有41所公立國中，98學年度上學期有29所國中申請攜手計畫方案，為弱勢低成就學生做補救教學，12所學校沒有攜手計畫課輔方案。同期，台東縣23所公立國中，除了蘭嶼國中無申請攜手計畫經費，其餘22所國中皆有申請攜手計畫經費。本研究僅分析高雄市29所國中及台東縣22所的資料（見表4-2-1）。高雄市國中學校大多為大型學校，班級數24班以下僅有6所，班級數24班以上學校占了將近八成（79.3%）；台東縣國中學校則大多為小型學校，班級數達37班以上僅有2所，其餘學校班級數均為24班以下，6班以下及7至12班的學校約各占三分之一。此外，高雄市全數國中學校皆為都會區型學校，且皆不是原住民學校；台東縣22所學校中，不但無都會區型學校，且高達19所（86.4%）為偏遠地區學校。另外，高雄市國中學校設置特殊教育班級的比率也比台東縣國中學校約高了一成。以上資料顯示，高雄市及台東縣之國中學校教育環境及型態著實懸殊、差異極大。以下就「分不同縣市」和「分不同偏遠程度」兩方面進行比較分析，分別探討高雄市和台東縣現況之差異，以及都會、偏遠和特偏學校現況之差異情形。

表 4-2-1 高雄市及台東縣國中學校基本資料

項目	選項	高雄市 n = 29		台東縣 n = 22	
		學校數	百分比	學校數	百分比
學校班級數	6班以下	0	0.0%	8	36.4%
	7~12班	1	3.4%	7	31.8%
	13~24班	5	17.3%	5	22.7%
	25~36班	9	31.0%	0	0.0%
	37班以上	14	48.3%	2	9.1%
學校型態 (分偏遠程度)	都會	29	100.0%	0	0.0%
	偏遠	0	0.0%	19	86.4%
	特偏	0	0.0%	3	13.6%
原住民學校	否	29	100.0%	6	27.3%
	是	0	0.0%	16	72.7%
設置特殊教育班 (含資源班)	沒有	4	13.8%	5	22.7%
	有	25	86.2%	17	77.3%

一、分不同縣市

從表4-2-2可知，高雄市與台東縣國中學校實施的攜手計畫，在英語學科方面，兩縣市都沒有實施「早自修課輔」，除此，兩縣市實施的課輔類型極為不同。高雄市課輔類型較集中，僅實施「第八節課輔」及「第九節課輔」；台東縣課輔類型則較多元，除了「第八節課輔」及「第九節課輔」，還有「夜間課輔」、「週末課輔」和「第一~七節間課輔」不同的實施方式。且在「第八節課輔」、「第九節課輔」、「夜間課輔」及「週末課輔」這四項指標，在兩縣市之間都達顯著性差異。

在資源配置方面，高雄市29所國中學校合計共有48463位學生，其中有474人次接受課輔資源，平均約1%，亦即，大約每100個學生中，只有1位學生接受攜手計畫提供的課輔資源；台東縣22所國中學校合計8502位學生，則有6006人次接受課輔資源，平均約70.6%，其中，又以「九年級學生參與課輔人次比」最高(1.47)，此項指標在兩縣市之間達顯著差異。在英語課輔教師授課負擔方面，高雄市英語課輔教師平均每週執行2.2節課輔，平均每週教授2.2個班級課輔，以九年級師生比最高，每班平均服務7.1人；台東縣課輔教師平均每週執行3.7節課輔，平均每週教授2.4個班級課輔，兩個數據都比高雄市學校高，特別的是，九年級的師生比卻是最低的(1: 23.3)。並且，無論是「七年級學生」、「八年級學生」或是「九年級學生」這三項指標，在兩縣市之間都達顯著性差異。若以學生每週接受英語課輔節數與天數來看，高雄市國中學校平均給予八年級學生較高的英語課輔節數(1.3)與天數(1.3)；而台東縣國中學校則平均給予九年級較高的英語課輔節數(1.7)與天數(1.5)。由此研究結果可知，兩縣市課輔的天數與節數都相當低，並不符合補救教學「密集」的原則，可能會影響攜手計畫課輔的成效。弱勢低成就學生需要透過延長學習時間、不斷重複學習才能熟悉學習內容，而且，教學時程不宜間隔太長以避免學生忘記所學內容才能有效改善學生的學習成就(陳淑麗, 2008; Torgesen et al., 2001)。

以上資料顯示，台東縣相對於高雄市擁有較多元豐富的課輔資源，此研究結

果與陳淑麗（2009）「台東地區弱勢國中學生課輔狀況」的研究有相同發現，不過，兩縣市在作法上有相當大的差異，如此不同的現象是有其區域特殊性。就實施的「英語課輔類型」方面而言，有上述四類課輔類型達顯著差異；在「英語課輔班級師生比」方面，三個年級學生皆達顯著差異。那麼，究竟為什麼高雄市僅在第八節及第九節實施英語課輔，而台東縣課輔類型如此多樣多元？又為什麼台東縣三個年級學生師生比明顯低於高雄市呢？本研究質性訪談之研究結果得到進一步瞭解。在質性訪談兩位台東縣學校的行政人員皆表示，由於台東縣許多國中學校同時亦有申請教育優先區經費，此經費多使用在第八節課輔，故攜手計畫經費則多使用在第九節、夜間課輔及週末課輔。高雄市的一個學校行政人員表示：「高雄市都會地區的學生課後補習風氣盛行，學生放學後或週末假日早已安排補習課程，因此，學生對於學校提供的課輔課程沒有高度的需求。」（訪KA1/981110）原來，因為台東縣經費使用之不同，加上高雄市學生補習風氣盛行，學生放學或週末假日習慣上補習班延長學習時間，學校不易在課餘時間規劃課輔課程，使得兩縣市在課輔類型與資源配置之樣貌極為不同。

另一個有趣的現象是，若從「九年級學生」層面來看，從數據上可見，台東縣國中學校在執行英語課輔時，不論在課輔人次比、課輔班級師生比、課輔平均節數或是課輔平均天數都是最高的；而且，高雄市學校執行九年級學生英語課輔時，相對其他年級都是最低。此數據指出，台東縣相較於高雄市，對於九年級學生投注更多的課輔資源。本研究質性訪談資料中，高雄市一位行政人員表示：「高雄市技職學校發展完善，因此高雄市大多數國中學校在九年級都有開設『技藝班』，鼓勵學業成就低落的學生發展其他多元智能，所以參加攜手計畫課輔的弱勢低成就學生就較少。」（訪KA2/981117）而台東縣國中學校的九年級學生和教師們，由於基測考試壓力在即，則藉由課輔增加教學節數複習課程，一位英語老師兼九年級導師說明：「我會鼓勵學生課後或週末留下課輔，一起共同複習課程，為基測考試做充分的準備。學生們也因為有基測考試的壓力，都很自願留下上課輔。」（訪TE1/981122）兩個縣市不同的課輔的現象，都是反映地區的特殊性。

二、分不同偏遠程度

本研究將學校型態分為都會、偏遠和特偏學校三類。其中一間離島學校雖然分類上屬於特偏學校，但從資料中發現，離島學校許多現況有其特殊性，只是受限於統計上限制，無法將離島獨立一類計算，故，僅在分析特偏學校時，額外補充說明離島學校之特殊現況。

若從不同偏遠程度來看，都會地區學校的課輔類型較集中，僅實施「第八節課輔」及「第九節課輔」；偏遠及特偏地區學校皆實施「第九節課輔」、「夜間課輔」及「週末課輔」，但，越偏遠的地區，提供的課輔類型卻愈集中，例如特偏地區的離島學校只有實施週末課輔。在「第八節課輔」、「第九節課輔」、「夜間課輔」及「週末課輔」這四項指標都達顯著性。由這個資料得知，相對於都會區學校，偏遠地區的學校，其課輔類型較多元。研究者推論這可能與台東縣人口結構有關，台東縣原住民和低社經的弱勢族群較多，因此需要較多的課輔方案介入，對弱勢低成就學生進行補救教學。不過，特偏地區學校的課輔類型是較趨於集中的，此現象是由於地理位置因素使然。台東縣的一個偏遠地區學校行政人員表示：「規劃課輔時段還須考量教師的工作負荷，安排太多課輔時段，長時間授課，對教師們而言體力也會無法負荷。至於台東大學大專生，因為受限於交通距離，無法支援我們偏遠學校。」（訪TA2/981107）由此可知，特偏地區學校課輔類型較趨於集中，是與師資來源有很關聯性，大專生受限於交通距離，僅能支援較接近市區的學校。

表4-2-2數據顯示，在資源的分配上，都會地區學校在英語課輔人次比、英語課輔班級師生比、英語課輔平均節數或是英語課輔平均天數，都以八年級學生最高；偏遠及特偏地區學校則以九年級學生最高，特偏地區參與課輔的人次比更是高達3.81。並且，在「英語課輔人次比」九年級學校此項指標達到統計顯著，表示愈偏遠程度學校給予九年級學生較多的課輔照顧；「英語課輔班級師生比」八年級學校此項指標亦達到統計顯著，則表示較偏遠程度學校的師生比明顯高於都會區許多。整體而言，資源配置是以較偏遠程度學校為主，與攜手計畫扶助弱勢低成就學生的精神相符合，然而，在班級人數仍普遍高於規定人數的上限12人。

表 4-2-2 高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔類型與資源配置

	分縣市			分偏遠程度			
	高雄市 n=29	台東縣 n = 22	卡方 考驗	都會 n=29	偏遠 n = 19	特偏 n = 3	卡方 考驗
英語課輔類型百分比							
全部 n = 78	39.7%	60.3%	--	39.7%	53.8%	6.4%	--
早自修課輔 n = 0	0.0%	0.0%		0.0%	0.0%	0.0%	
第八節課輔 n = 29	93.1%	6.9%	*	93.1%	6.9%	0.0%	*
第九節課輔 n = 21	19.0%	81.0%	*	19.0%	76.2%	4.8%	*
夜間課輔 n = 13	0.0%	100.0%	*	0.0%	84.6%	15.4%	*
週末課輔 n = 14	0.0%	100.0%	*	0.0%	85.7%	14.3%	*
第一~七節間課輔n=1	0.0%	100.0%		0.0%	100.0%	0.0%	
參與英語課輔人次比							
七年級學生	0.01	0.67		0.01	0.74	0.23	
八年級學生	0.03	0.73		0.03	0.82	0.48	
九年級學生	0.01	1.47	*	0.01	1.55	3.81	*
英語課輔班級師生比							
七年級學生	7.2	22.1	*	7.2	22.2	20.0	
八年級學生	7.8	21.0	*	7.8	22.2	10.0	*
九年級學生	7.1	23.3	*	7.1	23.8	20.1	
每週英語課輔平均節數							
七年級學生	1.1	1.4		1.1	1.4	1.0	
八年級學生	1.3	1.5		1.3	1.5	1.5	
九年級學生	1.1	1.7		1.1	1.7	1.7	
每週英語課輔平均天數							
七年級學生	1.1	1.2		1.1	1.2	1.0	
八年級學生	1.3	1.2		1.3	1.6	1.0	
九年級學生	1.1	1.5		1.1	1.7	1.3	

註：1.*表 $p < .05$ ；不同偏遠程度學校間達顯著差異。

第三節 攜手計畫英語課輔實施方式

本節旨在分析攜手計畫英語課輔實施方式，分成四方面探討，包括「英語課輔招收對象」、「英語課輔實施內容」、「英語課輔師資來源與教師專業知能自我評估」和「英語課輔成效評估方式」等，茲分述如下。

一、英語課輔招收對象

（一）分不同縣市

表 4-3-1 呈現高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔招收的學生對象。從表 4-3-1 中我們可以看到，高雄市與台東縣國中學校招收的學生對象有很大的不同。高雄市國中學校執行攜手計畫英語課輔僅只服務「弱勢且低成就的學生」，尤其在第八節課輔類型中，有九成以上的學校是照顧弱勢低成就的學生（93.1%）；台東縣國中學校的課輔對象大多以「原班級全部學生」為主，其次是考慮學生的意願和被導師要求留下的學生。陳淑麗（2009）的研究也同樣發現，台東縣國中學校的課輔對象大多以「原班級全部學生」為主。以辦理「第九節課輔」的學校而言，就約有半數學校是以招收對象是原班級全部學生為主（54.5%），約有二成的學校服務的對象是被導師留下的學生（13.6%），少數學校針對弱勢低成就學生進行課輔服務（4.5%）；「夜間課輔」約有三成的學校是以原班級全部學生為主（27.3%），二成學校考慮學生意願（13.6%），照顧被導師留下者（9.1%）和弱勢低成就學生（9.1%）占較少比例；「週末課輔」也大約有三成的學校是以原班級全部學生為主（31.8%），二成學校考慮學生意願（18.2%）及服務被導師留下者（13.6%）。

（二）分不同偏遠程度

若再進一步以不同偏遠程度來看，都會地區學校主要也是招收弱勢低成就學生（106.9%）；偏遠和特偏地區學校，則全數學校都是以原班級全部學生為課輔主要對象。「原班級全部學生」和「弱勢且低成就學生」這兩項指標，在不同偏遠程度學校間的差異都達顯著性。這個結果顯示，課輔招收的對象和學校的區域

有關，都會地區學校主要也是招收弱勢低成就學生，較偏遠地區的學校，其課輔類型大多以原班級全部學生為服務對象。

綜合上述的分析，台東縣國中的課輔服務對象，整體來看是不分類的，全班一起教的，雖然有幾種類型的課輔，有依據攜手計畫規定的服務對象，是須符合弱勢低成就身份的學生，但比例不高，加總僅有 3 個單位次數，僅佔全部 46 次數的 6.5%。在學理上，有效的課輔措施，應該針對學生的異質性，給予適性教學；亦即，應採取個別化的需求取向，提供學生適性的課輔。而本研究所獲得的數據顯示，台東縣國中學校大多並非針對弱勢低成就學生的需求進行補救教學，課輔原班一起教，教師則無法兼顧全班學生異質性太大、程度不同，因此難以根據弱勢低成就學生個別能力的差異，提供適合其需求的課輔補救教學，也就難求其有顯著的成效。

然而，值得思考的是，既然原班全部學生一起上課會遭遇學生異質性太大的困難，為何台東縣學校執行攜手計畫的課輔模式都卻還是如此呢？在本研究質性訪談台東縣學校二位行政人員及二位英語教師時都曾討論此議題，四位老師皆有一致性的看法，表示這是台東縣學校教育環境的特殊性使然。一位特偏地區學校英語老師說明：「我們學校的班級人數本來就少，全班參加仍符合攜手規定的上限 12 人，但即使人數不多，但學生的程度差異仍然非常大。以八年級學生為例，有的學生英語程度可以跟上教科書課程內容，但還是有學生英語字母 A~Z 仍分不清。」（訪 TE2/981128）一位偏遠地區學校行政人員表示：「我們附近學區的家庭社經地位普遍不高，家長忙於生計對教育孩子較不重視，許多孩子放學書包裡只裝便當盒回家，回家沒有寫功業、讀書的習慣，可能就與同伴在外玩耍或甚至是參與廟會的八家將。與其讓學生放學後時間虛度光陰或甚至結識複雜的朋友染上惡習，學校的立場則會希望將學生全部留下多複習學業。」（TA1/981107）另一位偏遠地區學校行政人員表示：「我們學校學生大多都是原住民身份。在加上，以同年級學生的平均水準而言，多數的學生都是屬於低成就學生，我們認為多數學生都是需要被補救教學的，因此採取原班全部學生課輔方式。舉例來說，一個班 20 人，只有少數 1 或 2 位學生平均能達到 70 分，可能從第 5 名之後平均就是

不及格的，第 10 名的學生可能平均只有 40 分左右，但以攜手計畫的規定『非都會地區以班級成績後百分之三十五為指標之學生』，班上只能有 7 人參加。『低成就學生』的範圍限制似乎值得思考？！」（TA2/981107）從以上訪談資料可歸納出台東縣學校課輔為何以原班全部學生為課輔對象的三個原因。第一，班級人數少，全班參加仍符合攜手計畫課輔人數的規定；第二，學生放學後不但停止學習還有可能染上惡習，學校則留下學生延長其學習時間；第三，班級中大多數學生普遍學習成就低落且符合弱勢身份，都需要藉由課輔補救教學提升學力。訪談資料，在在反映了台東縣教育現場的特殊性。

表 4-3-1 高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔招收對象之百分比

	原班全部學生	學業低成就	弱勢學生	弱勢且低成就	自願者	被導師要求留下者
分縣市						
高雄市 n = 29						
早自修課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第八節課輔	0.0	0.0	0.0	93.1	0.0	0.0
第九節課輔	0.0	0.0	0.0	13.8	0.0	0.0
夜間課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
週末課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第一~七節間課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
台東縣 n = 22						
早自修課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第八節課輔	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第九節課輔	54.5	0.0	4.5	4.5	0.0	13.6
夜間課輔	27.3	0.0	0.0	9.1	13.6	9.1
週末課輔	31.8	0.0	0.0	0.0	18.2	13.6
第一~七節間課輔	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	0.0
分偏遠程度						
都會 n = 29	0.0	0.0	0.0	106.9	0.0	0.0
偏遠 n = 19	121.1	0.0	0.0	15.8	42.1	42.1
特偏 n = 3	200.0	0.0	0.0	33.3	0.0	0.0
卡方考驗	*			*		

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為左欄之人數，分子為選項的出現次數。

二、英語課輔實施內容

（一）課程內容

1. 分不同縣市

表 4-3-2、表 4-3-3、表 4-3-4、表 4-3-5 呈現高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔執行的內容，本題項是複選題，多數英語課輔教師，都勾選一種以上的選項；這表示高雄市和台東縣英語教師在執行課輔時，多非單內容的設計，可以給予學生多面向的方式去學習英語。從表 4-3-2 可發現，高雄市英語課輔教師在不同課輔類型中多以進行「補救教學」的比例最高(61.5%)，其次是「上課程內進度」(46.2%)或是「複習一再教一遍」(35.9%)。以第八節課輔來看，有六成以上的英語課輔教師會進行補救教學，為了使參加課輔學生能跟上同儕水準，還同時兼顧了英語課程進度(46.2%)及複習一再教一遍(35.9%)。台東縣英語課輔教師在第八節課輔主要是「上課程內進度」(54.3%)，其次是「寫評量或測驗卷」(40.7%)，這個結果和質性資料的結果是一致的。本研究訪談的二個學校英語課輔教師均表示，他們的第八節課輔是以延伸正式課程進度為主，對教師來說可以減輕趕課的壓力；或是透過寫評量或測驗卷方式來練習或檢測學生課程內容的學習情形。在第九節課輔和夜間課輔類型中，以「寫評量或測驗卷」為主，其次是進行「補救教學」。週末課輔則以「基測試題解析」為主(8.6%)，其次是「複習一再教一遍」(6.2%)和「寫評量或測驗卷」(6.2%)，這與週末課輔招收對象有很大關係，因為週末課輔主要服務對象是九年級學生，有 762 個人次，占全部 915 個人次的 83.3%，故在課輔內容設計上，著重於藉由各種方式複習課程，為基測考試做準備。

2. 分不同偏遠程度

以不同偏遠程度來看，都會地區學校的課輔內容主要進行「補救教學」(66.7%)；偏遠(102.7%)及特偏(100.0%)地區學校主要是以「寫評量或測驗

卷」為主，且特偏地區中的離島學校有其特殊性，是以「複習一再教一遍」為主。其中，「寫評量或測驗卷」和「基測試題解析」兩項指標達到顯著差異，代表愈偏遠地區的學校課輔內容愈著重在基測學力測驗，並藉由攜手計畫課輔時段，透過寫評量或測驗卷反覆練習，加強英語能力、提升英語學業成績。再加上「複習一再教一遍」此項指標，在不同偏遠程度學校間的懸殊也很大，都會區學校僅占38.5%，但較偏遠地區學校的英語課輔教師則愈多採取複習一再教一遍的課輔內容，若另外再細分離島學校的資料，有高達150.0%的比例。研究者推論，這也許和基測試題及教科書教材難度有關。基測的試題和教育部審定通過的教科書，對較偏遠地區的學生而言，難度可能仍然太高，或因為台東地區原住民學生較多，不符合其生活經驗；因此，需要多次重複的學習和練習。

表 4-3-2 高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔課程內容之百分比

	上課 程內 進度	複習一 再教 一遍	寫評量 或 測驗卷	基測 試題 解析	指導 家庭 作業	聽力 教學 活動	閱讀 教學 活動	口說 教學 活動	寫作 教學 活動	補救 教學
分縣市										
高雄市 n = 39										
早自修課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第八節課輔	46.2	35.9	17.9	5.1	12.8	17.9	10.3	20.5	2.6	61.5
第九節課輔	5.1	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.1
夜間課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
週末課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第一~七節間課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
台東縣 n = 81										
早自修課輔	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
第八節課輔	54.3	24.7	40.7	16.0	16.0	14.8	12.3	9.9	7.4	16.0
第九節課輔	17.3	25.9	28.4	17.3	18.5	6.2	7.4	4.9	6.2	25.9
夜間課輔	11.1	13.6	25.9	12.3	11.1	6.2	9.9	6.2	1.2	21.0
週末課輔	2.5	6.2	6.2	8.6	2.5	0.0	3.7	2.5	1.2	3.7
第一~七節間課輔	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2
分偏遠程度										
都會 n = 39	51.3	38.5	17.9	5.1	12.8	17.9	10.3	20.5	2.6	66.7
偏遠 n = 75	89.3	72.0	102.7	53.3	49.3	28.0	33.3	20.0	17.3	69.3
特偏 n = 6	33.3	50.0	100.0	66.7	33.3	16.7	33.3	66.7	0.0	50.0
卡方考驗			*	*				*		*

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為左欄之人數，分子為選項的出現次數。

(二) 補救教學使用之教材

1. 分不同縣市

本研究進一步針對 67 位有進行補救教學的英語課輔教師，分析其補救教學使用的教材。表 4-3-3、表 4-3-4 百分比的計算，僅針對有做補救教學的樣本作分析，並以此樣本數為分母。從表 4-3-3 得知，高雄市有超過八成英語課輔教師，會依據學生不同程度自編教材，約六成的課輔教師採用學校的教科書為補救教材；還有約三成的課輔教師，會使用書商提供的外加式教材；台東縣也有近八成英語課輔教師會自編教材，約七成的課輔教師是採用學校的教科書；還有約二成的課輔教師，會使用外加式教材做為英語補救教材。

2. 分不同偏遠程度

以不同偏遠程度來看，不論是都會（82.1%）、偏遠（75.7%）、特偏（100.0%）地區學校，主要都是以「自編教材」為補救教學時之教材。這個資料表示，不同偏遠程度學校進行補救教學的英語課輔教師，都具備良好自編教材的專業能力，並且願意為課輔學生付出心力與時間依據其程度研發適當教材。

表 4-3-3 高雄市及台東縣國中英語課輔教師補救教學使用的教材之百分比

	分縣市			分偏遠程度			
	高雄市 n=28	台東縣 n=39	卡方 考驗	都會 n=29	偏遠 n=19	特偏 n=3	卡方 考驗
學校教科書	57.1	69.2		57.1	67.6	100.0	
書商提供的外加教材	25.0	17.9		25.0	18.9	0.0	
自編教材	82.1	76.9		82.1	75.7	100.0	

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為左欄之人數，分子為選項的出現次數。

（三）補救教學運用之教學策略

1. 分不同縣市

從表 4-3-4 可知，當學生學不會時，高雄市有進行補救教學的英語課輔老師最常使用的教學策略是「調整教學策略」（82.1%），其次是「調整教材難度」（75.0%）以及「多練習幾次」（60.7%），僅有五成左右（50.0%）的老師會採取「再次教授課程內容」的策略；台東縣的課輔老師略有不同，最常使用的教學策略是「多練習幾次」（89.7%），其次是「調整教學策略」（84.6%）和「調整教材難度」（82.1%），僅有 56.4% 的老師會採取「再次教授課程內容」的策略。並且，在「多練習幾次」此項指標達統計顯著。

2. 分不同偏遠程度

不同偏遠程度學校的作法不盡相同，其中，除了特偏地區學校英語課輔教師使用全部的教學策略外，都會地區學校最常以「調整教學策略」為主（82.1%），而偏遠地區學校則以「多練習幾次」為主（89.2%）。並且，在「多練習幾次」此項指標達統計顯著。

值得思考的是，為什麼台東縣偏遠地區學校的英語課輔教師相較於高雄市都會地區學校英語課輔教師，較常使用「多練習幾次」的教學策略？研究者推論，這個資料結果與前述「課程內容」之分析結果是吻合的。主要原因可能是因為在台東偏遠地區原住民學生較多，學生常面臨學習教材與其生活經驗不符、與其能力不一致，對學生而言，教材難度可能太高，故，需要重複的多練習幾次。綜合上述，以攜手計畫英語課輔的課程內容、補救教學教材和補救教學策略的運用來看，高雄市的弱勢低成就國中學生的學習需求可能有得到較多的照顧；台東縣弱勢低成就國中學生的學習需求呢？是否可能未充分被照顧到呢？以下分析說明之。

表 4-3-4 高雄市及台東縣國中英語課輔教師補救教學運用的教學策略之百分比

	分縣市			分偏遠程度			
	高雄市 n = 28	台東縣 n = 39	卡方 考驗	都會 n = 29	偏遠 n = 19	特偏 n = 3	卡方 考驗
再次教授課程內容	50.0	56.4		50.0	54.1	100.0	
調整教材難度	75.0	82.1		75.0	81.1	100.0	
調整教學策略	82.1	84.6		82.1	83.8	100.0	
多練習幾次	60.7	89.7	*	60.7	89.2	100.0	*

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為左欄之人數，分子為選項的出現次數。

（四）給予弱勢低成就學生的特別協助

根據以上的分析結果，我們瞭解高雄市國中學校在執行攜手課輔時，服務對象是針對弱勢低成就學生，課程內容主要也是依據學生程度進行補救教學，補救教學策略也主要依學生學習情形調整教學策略；台東縣國中大多學校是以原班全部學生為課輔對象，課程內容主要是上英語課程內進度。那麼，必須進一步探討的是，在攜手計畫英語課輔中，弱勢低成就學生是否有真正被照顧到？若有，給予弱勢低成就學生的協助為何？從表 4-3-5 我們可發現，行政人員版與英語教師版的數據略有差異。

1. 分不同縣市

行政人員版的資料顯示，高雄市國中學校約有八成有給予弱勢低成就學生特別的協助，且當中又以「補救教學」之協助為主（51.7%）；台東縣學校則有超過七成有給予弱勢低成就學生特別的協助，且亦以「補救教學」為主（45.5%）。但英語教師版的資料可看出，高雄市有高達九成五的英語課輔教師有給予弱勢低成就學生特別協助，以「補救教學」之協助為主（61.5%）；台東縣則有約六成的課輔教師有給予弱勢低成就學生特別協助，且以「補救教學」為主（33.3%）。且，

「是否有給予弱勢且低成就學生特別協助」和協助項目「補救教學」及「統整課程」三項指標有達顯著差異，表示依縣市不同，相對於台東縣的英語課輔教師，高雄市有較多的課輔教師給予弱勢低成就學生補救教學之協助，協助項目中，又以補救教學及統整課程為多，明顯與台東縣不同。

2. 分不同偏遠程度

從不同偏遠程度來看，行政人員版的資料顯示，愈偏遠的國中學校，愈少針對弱勢低成就學生給予特別之協助。以都會地區學校而言，有超過八成的學校給予弱勢低成就學生特別協助，其中以「補救教學」之協助為主（51.7%）；偏遠地區學校有近八成的學校給予弱勢低成就學生特別協助，其中也以「補救教學」之協助為主（47.4%）；特偏地區有半數學校有給予弱勢低成就學生特別協助，都是以「補救教學」之協助為主（33.3%）。在英語教師版的資料也有同樣的發現，愈偏遠的國中學校，愈少針對弱勢低成就學生給予特別之協助。與行政版資料不同的地方是，都會地區學校有高達九成五的英語課輔教師給予弱勢低成就學生特別協助，其中也以「補救教學」之協助為主（61.5%）；偏遠地區有約六成課輔教師有給予弱勢低成就學生特別協助，亦以「補救教學」之協助為主（34.7%）；特偏地區有五成課輔教師有給予弱勢低成就學生特別協助，則是以「分組教學」之協助為主（33.3%）。且，「是否有給予弱勢且低成就學生特別協助」和協助項目「補救教學」及「統整課程」三項指標有達顯著差異，表示愈都市化地區，較多課輔教師給予弱勢低成就學生補救教學及統整課程之協助，愈偏遠地區，則較少課輔教師給予弱勢低成就學生補救教學及統整課程之協助；亦即，都會地區學校比不同偏遠程度地區學校更重視給予弱勢低成就學生之協助。研究者推論，此現象與前述「英語課輔招收對象」之研究結果有可能有關，同樣反映出區域的特殊性。由於高雄市國中學校主要課輔對象為弱勢低成就學生，因此自然能給予弱勢低成就學生較多的協助；台東縣國中學校主要課輔對象為原班級全部學校，在班級人

數多或異質性高的情況下，要給予弱勢低成就學生特別的協助，則心有餘而力不足。至於行政人員版與英語教師版的數據略有差異可能代表了，行政層級規劃課輔與教學實際執行課輔的落差。也就是說，行政人員規劃課輔後，對於課輔教學現場實際執行的情形，不夠深入的進一步溝通與瞭解。在質性訪談資料中亦有同樣的發現，「行政人員其實無法清楚的瞭解每個課輔班級的狀況，包含學生的個別差異或是課輔教師們執行的方式，最清楚課輔現場的，相信還是確實執行課輔的教師們。」（訪 KE1/981103）

表 4-3-5 高雄市及台東縣國中英語課輔教師給予弱勢低成就學生的特別協助之百分比

	分學校所在地		卡方 考驗	分偏遠程度			卡方 考驗
	高雄市	台東縣		都會	偏遠	特偏	
行政人員版 n = 51	n = 29	n = 22		n = 29	n = 19	n = 2	
無給予特別協助	17.2	27.3		17.2	21.1	66.7	
有給予特別協助	82.8	72.7		82.8	78.9	33.3	
補救教學	51.7	45.5		51.7	47.4	33.3	
獎勵制度	37.9	22.7		37.9	26.3	0.0	
統整課程	10.3	4.5		10.3	5.3	0.0	
分組教學	17.2	22.7		17.2	26.3	0.0	
個別化教學	41.4	22.7		41.4	26.3	0.0	
自編教材與學習單	41.4	22.7		41.4	26.3	0.0	
英語教師版 n = 120	n = 39	n = 81		n = 39	n = 75	n = 6	
無給予特別協助	5.1	38.3	*	5.1	37.3	50.0	*
有給予特別協助	94.9	61.7	*	94.9	62.7	50.0	*
補救教學	61.5	33.3	*	61.5	34.7	16.7	*
獎勵制度	28.2	14.8		28.2	16.0	0.0	
統整課程	17.9	3.7	*	17.9	4.0	0.0	*
分組教學	30.8	25.9		30.8	25.3	33.3	
個別化教學	15.4	19.8		15.4	20.0	16.7	
自編教材與學習單	12.8	21.0		12.8	21.3	16.7	

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為灰底欄位之人數，分子為選項的出現次數。

三、英語課輔師資來源與教師專業知能自我評估

(一) 英語課輔師資來源

1. 分不同縣市

表 4-3-6 呈現高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔師資來源。從表 4-3-6 得知，高雄市國中學校在第八節課輔類型中，主要師資來源是「英語正式教師」（44.8%），其次是「英語代理教師」（31.0%）和「英語實習教師」（34.5%）；在第九節課輔類型中，主要師資來源則是「英語實習教師」（6.9%）和「大專生」（6.9%）。台東縣各種課輔類型師資來源都是以「英語正式教師」為主；第八節課輔有近二成是由英語正式教師擔任課輔工作，第九節課輔有高達 72.7% 由英語正式教師擔任，夜間課輔有四成左右是由英語正式教師擔任，週末課輔則有約六成由英語正式教師擔任。其中，除了台東縣夜間課輔也有 27.3% 是由大專生分擔課輔工作之外，其他師資擔任課輔工作的比例都不高。以上資料表示，執行高雄市和台東縣國中英語課輔的主力都是英語正式教師。不同的是，高雄市國中課輔工作師資來源較多元，還有英語代理教師和英語實習教師二種次要師資人力共同分擔，運用大專生擔任課輔工作比例不高（10.3%）；台東縣國中課輔類型向來較高雄市多元，但其他師資人力協助不多，僅在夜間課輔採用近三成尚未具備教師資格的大專生幫忙分擔課輔工作；亦即，台東縣的課輔工作，基本上還是落在校內英語教師的身上。

2. 分不同偏遠程度

若進一步從不同偏遠程度分析，都會地區的學校英語課輔師資不但多元，且英語正式教師執行課輔工作的人次比，相對於其他偏遠程度地區學校明顯小很多。都會地區學校的英語正式教師平均參與 0.45 種的課輔工作，偏遠地區學校的英語正式教師平均參與高達 1.95 種的課輔工作，而特偏地區學校的英語正式教師則平均參與 1.67 種的課輔工作。在「英語正式教師」此項指標達到統計顯著，這

個資料代表，愈偏遠地區學校的英語課輔工作的主要人力愈是集中在英語正式教師，也就是說明了，愈偏遠地區學校英語課輔師資來源不多，校內英語教師負擔較多的英語課輔工作。此外，在偏遠地區學校尚有次要人力協助英語課輔工作，約有四成的英語代理教師和大專生共同負擔，而特偏地區學校除了英語正式教師，並無其他類型的師資幫忙執行英語課輔。研究者推論，這與學校人力結構和學校地理位置有關。因為愈偏遠地區學校常是小型學校，相對需求教師人數也少，較少學校會需要外聘代理教師或退休教師等協助學校課務；加上，地理位置較偏遠，少有實習老師會至偏遠地區學校實習，大專生也受限於交通距離無法至偏遠地區協助課輔工作。這就是為何都會區學校師資如此多元，而愈是偏遠地區學校英語課輔工作愈是集中在校內英語教師身上。

表 4-3-6 高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔師資來源

	英語 正式 教師	英語 代理 教師	英語 實習 教師	英語 外籍 教師	英語 巡迴 教師	英語 退休 教師	大專 生	特教 教師	英語 專案 教師
分縣市									
高雄市 n= 29									
早自修課輔	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
第八節課輔	44.8%	31.0%	34.5%	3.4%	0.0%	6.9%	10.3%	3.4%	0.0%
第九節課輔	0.0%	6.9%	6.9%	0.0%	0.0%	0.0%	6.9%	0.0%	0.0%
夜間課輔	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
週末課輔	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
第一~七節間課輔	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
台東縣 n = 22									
早自修課輔	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
第八節課輔	13.6%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
第九節課輔	72.7%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%	4.5%	0.0%	0.0%
夜間課輔	40.9%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	27.3%	0.0%	4.5%
週末課輔	59.1%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%
第一~七節間課輔	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
分偏遠程度之人次比									
都會 n = 29	0.45	0.38	0.41	0.03	0.0	0.07	0.14	0.10	0.02
偏遠 n = 19	1.95	0.37	0.0	0.0	0.0	0.11	0.37	0.0	0.05
特偏 n = 3	1.67	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
卡方考驗	*								

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為左欄之人數，分子為選項的出現次數。

(二) 教師專業知能自我評估－教師擔任課輔之意願

1. 分不同縣市

再從英語課輔教師的意願來看，我們發現，在 120 位擔任英語課輔的教師中，有 70.0% 的英語課輔教師是由學校指派的，另有 30.0% 的英語課輔教師是自願參加的。另外，由表 4-3-7 可知，高雄市有高達八成五的教師願意從事課輔工作，這些教師願意擔任課輔的理由中，次數最多的是課輔「可以解決學生問題」(72.7%)，其次是認為「可發揮教學專業」(57.6%)，再者是「可以減低班級異質性」(30.0%)，只有約二成的教師，認為課輔工作「可以增加收入」；高雄市擔任英語課輔的教師中，只有 15.4% 的教師本身並無擔任英語課輔工作的意願，其中，有 66.7% 的教師認為課輔工作「增加工作負擔」；此外，也有三成的教師認為課輔「沒有成效」。台東縣則有超過八成的教師願意從事課輔工作，最多教師認為課輔工作「可以解決學生問題」(77.6%)，其次是認為「可以減低班級異質性」(55.2%)，再者是「可發揮教學專業」(38.8%)，只有約三成的教師，認為課輔工作「可以增加收入」，此研究結果與陳淑麗(2009)的研究發現略有不同，其研究顯示只有約六成的教師願意擔任課輔工作，研究者推論這可能與研究之課輔範疇不同有關，因為其研究課輔範疇涵蓋所有類型的課輔方案，但本研究範疇僅著重在攜手計畫之課輔方案；另外，台東縣只有 17.3% 的教師無擔任英語課輔工作的意願，其中，有 50.0% 的教師認為課輔工作「增加工作負擔」；此外，也有約三成的教師認為課輔工作「沒有成效」且有「無法兼顧照顧家庭的責任」的困擾。並且，在有意願者的理由中，「可以減低班級異質性」此一指標達到顯著差異。研究者推論，這與前述之「英語課輔招收對象」和「課輔師生比」有關，因為台東縣多數國中學校都是以原班級全部學生為課輔對象，且所有年級的課輔師生比又都高於高雄市，在課輔班級中，學生程度異質情形自然也就比高雄市差異更大，所以台東縣英語課輔教師較高雄市課輔教師更期望「可以減低班級異質性」，因此希望

能透過英語課輔來改善此現象。故，兩縣市在此一指標上有顯著差異。

特別的是，若再進一步從英語課輔教師的性別來看，男性教師（94.1%）有擔任課輔意願的比例比女性教師（81.6%）高，但男女教師在願意擔任課輔的理由方面的看法並無太大的差異；只是，在沒有擔任課輔意願的教師中，男性的比例是較低的（5.9%），而這些男性教師的理由，全數都是認為課輔「沒有成效」。

2. 分不同偏遠程度

若從不同偏遠程度來看，不同偏遠程度學校的英語課輔教師都一致認為「增加工作負擔」是不願擔任課輔工作的主要因素。若另外再細分離島學校的資料，教師們則認為「沒有成效」是不願擔任課輔工作的主要因素。研究者推論，這可能有離島地區學校地域特殊性有關。與先前「課輔內容」的研究結果相呼應，離島地區的課輔教師採取「複習一再教一遍」的課輔內容，高達 150.0%的比例。或許離島地區學校的英語課輔教師，不易取得各種相關補救教學的研習、課程和教材教具的資源，因此遇到學生學不會時主要還是使用原教材再教一次、反覆練習的模式；加上，課程及教材對於離島地區的學生而言，難度可能仍然太高、不符合其生活經驗，才會導致離島地區學校的教師認為課輔「沒有成效」。離島地區學校課輔現場的問題著實值得關注。以上分析結果顯示，多數教師其實是有參與課輔工作的意願，因此課輔師資來源目前仍然充足，但從教師不願參與課輔的理由來看，「增加工作負擔」是決定老師意願的關鍵。目前國內課輔制度是採外加節數、提供額外鐘點費的方式執行，對教師而言，外加的節數，勢必會增加工作負荷。擔任課輔工作會「增加工作負擔」亦是教育當局必須多注意的問題。

表 4-3-7 高雄市及台東縣國中英語教師擔任課輔的意願與理由之百分比

不願意擔任課輔的比率與理由						願意擔任課輔的比率與理由				
	沒意願 比率	無意願者的理由				有意願 比率	有意願者的理由			
		增加 工作 負擔	無法兼顧 照顧家庭 的責任	沒有 成效	無法兼 顧原班 工作		學生問 題可獲 解決	可發揮 教學專 業	可減低 班級異 質性	可增加 收入
分縣市										
高雄市n=39	15.4	66.7	16.7	33.3	16.7	84.6	72.7	57.6	30.3	21.2
台東縣n=81	17.3	50.0	35.7	28.6	0.0	82.7	77.6	38.8	55.2	26.9
卡方考驗									*	
分偏遠程度										
都會 n = 39	15.4	66.7	16.7	33.3	16.7	84.6	72.7	57.6	30.3	21.2
偏遠 n = 75	16.0	50.0	33.3	25.0	0.0	84.0	77.8	38.1	52.4	23.8
特偏 n = 6	33.3	50.0	50.0	50.0	0.0	66.7	75.0	50.0	100.0	75.0
卡方考驗										
分性別										
男 n = 17	5.9	0.0	0.0	100.0	0.0	94.1	81.3	50.0	37.5	37.5
女 n = 103	18.4	57.9	31.6	26.3	5.3	81.6	75.0	44.0	48.8	22.6
卡方考驗										

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.灰底欄位的分母為最左欄之人數。理由選項的百分比，分母為灰底欄位之人數，分子為選項的出現次數，但本表未呈現此欄位之人數。

(二) 教師專業知能自我評估－課輔教師專業訓練經驗與滿意度

1. 分不同縣市

多數的英語課輔教師都願意擔任課輔工作，但他們是否具備執行課輔的專業能力呢？從表 4-3-8 可知，高雄市有 82.1%的英語課輔教師，未曾接受過「補救教學或課輔」相關的專業訓練；只有 17.9%的英語課輔教師表示，學校在推動課輔時，有為他們安排專業訓練課程；即使曾經接受相關專業訓練的課輔教師比例很低，但 77.0%的英語課輔教師，認為自己的專業知能游刃有餘或足以應付課輔工作；只有 5.1%的英語課輔教師，認為自己的專業知能不太足夠勝任此工作；而會與其他

教師交流課輔教學經驗和困難的教師，有 38.5%的英語課輔教師是會總是如此做或是經常如此做，偶爾如此和很少如此的英語課輔教師則高達 61.6%。台東縣的情況則明顯不同。台東縣的英語課輔教師，未受過補救教學或課輔相關的專業訓練（85.2%），以及在執行時未曾受過相關專業訓練的比例（90.1%），都比高雄市未受專業訓練的英語課輔教師高；且認為自己的專業知能游刃有餘或足以應付課輔工作的課輔教師比例（56.8%）也比高雄市低；不過，有超過半數的課輔教師，會總是如此或是經常如此的與其他教師交流課輔教學經驗和困難。根據以上資料，研究者推論，台東縣課輔教師因為多數不曾受過專業訓練，加上學生歷年基測考試成績仍然不佳，因此自覺課輔專業知能方面比高雄市低，但相較於高雄市，則多會透過與其他教師交流課輔教學經驗和困難的方式，以提升課輔專業知能。

在滿意度方面，高雄市和台東縣呈現了相當有趣的現象。高雄市只有 30.8%的英語課輔教師對自己執行的課輔是很滿意或滿意的，但有 69.2%的英語課輔教師覺得普通。不過，雖然英語課輔教師自己執行的課輔大多只覺得普通，但是卻有高達 94.9%的英語課輔教師認為課輔對於學生學習問題是很有幫助或是有些幫助。台東縣的英語課輔教師對自己執行的課輔是很滿意或滿意的比例（33.3%）則比高雄市略高，但教師認為課輔對於學生學習問題，是很有幫助或是有些幫助的比例（87.6%）卻比高雄市低。研究者推論，相較於高雄市，台東縣課輔教師對於課輔滿意度較高但卻認為對學生幫助較低的原因是，在台東縣執行課輔的效益，有時雖然沒有明顯提升學生的學業成就，但或許提高了學生的學習動機或是改善了其學習態度。本研究質性訪談也相同的發現。一位偏遠地區學校行政人員在表示為何以原班全部學生為課輔對象：「許多孩子放學書包裡只裝便當盒回家，回家沒有寫功業、讀書的習慣，可能就與同伴在外玩耍或甚至是參與廟會的八家將。與其讓學生放學後時間虛度光陰或甚至結識複雜的朋友染上惡習，學校的立場則會希望將學生全部留下多複習學業。」同時也說明了課輔對學生的幫助：「也許短時間內，在段考成績甚至是基測成績看不見明顯的效益，但是對於這些家庭功能

不彰的弱勢低成就學生而言，我們在課輔時所付出時間和心力，學生們是會感受到老師們的關愛，他們多數也就不會放棄學習，還有學生會明顯改善其學習態度和動機，這是無法用紙筆或數據呈現的『幫助』。」（TA1/981107）

2. 分不同偏遠程度

若以不同偏遠程度的角度分析，都會地區與不同偏遠國中學校之英語課輔教師的看法大致相同，但都會地區的英語課輔教師接受課輔相關專業訓練的比例仍然比偏遠地區學校稍高一些，且特偏地區學校的課輔教師，全數都從未受過相關專業訓練。在滿意度方面，都會地區與不同偏遠國中學校之英語課輔教師的看法是一致的。以上資料顯示，所有不同偏遠程度的學校課輔教師多數未接受專業的課輔訓練，但普遍認為自己具有足夠的專業知能，對課輔的執行也有中度的滿意度，並且認為課輔對學生相當有幫助，或許是因為有提升學習成就之外的幫助。但是，從補救教學的立意是為提升學生的學習成果來看，台東縣國中歷年的基測成績都是全縣最後一名。這個事實反映了，英語課輔教師們會認為自己在執行課輔時具備足夠的專業能力，可能還是普遍忽略課輔或補救教學的專業性，未能查覺一般教學與補救教學的不同。在「英語補救教學知覺」量表中，問卷中間及：「執行英語低成就學生的補救教學，所需具備的專業能力與一般英語教學相同。」台東縣英語課輔教師平均得分為 3.69，低於高雄市課輔教師的平均得分 3.85。這個資料呼應了研究者的推論，台東縣的課輔教師因為比高雄市課輔教師較少有接受補救教學專業訓練的機會，而可能低估了補救教學的專業性。另外，研究結果亦指出，英語課輔教師們認為課輔對學生相當有幫助，但基測表現卻不甚理想，或許是執行課輔時缺乏良好的成效評估方式，因此，英語課輔是否有成效，可能是憑課輔教師主觀的判斷。究竟執行英語課輔後是否有進一步進行成效評估？若有，評估方式為何？以下深入分析探討之。

表 4-3-8 高雄市及台東縣國中英語課輔教師專業訓練經驗與滿意度之百分比

	分縣市		分偏遠程度		
	高雄市 n = 39	台東縣 n = 81	都會 n = 39	偏遠 n = 75	特偏 n = 6
是否曾經接受補救教學或課輔相關的專業訓練					
沒有	82.1	85.2	82.1	84.0	100.0
有	17.9	14.8	17.9	16.0	0.0
學校推動課輔時，是否安排相關專業訓練課程					
沒有	82.1	90.1	82.1	89.3	100.0
有	17.9	9.9	17.9	10.7	0.0
自覺執行課輔的專業知能					
遊刃有餘	10.3	6.2	10.3	5.3	16.7
足以應付	66.7	50.6	66.7	53.3	16.7
還可以	17.9	38.3	17.9	36.0	66.7
不太夠	5.1	4.9	5.1	5.3	0.0
無法應付	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
是否與其他教師交流課輔教學經驗與困難					
總是如此	0.0	7.4	0.0	8.0	0.0
經常如此	38.5	44.4	38.5	42.7	66.7
偶爾如此	51.3	35.8	51.3	36.0	33.3
很少如此	10.3	12.3	10.3	13.3	0.0
從不如此	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
對課輔滿意程度					
很滿意	0.0	1.2	0.0	1.3	0.0
滿意	30.8	32.1	30.8	34.7	0.0
普通	69.2	59.3	69.2	56.0	100.0
不滿意	0.0	6.2	0.0	6.7	0.0
很不滿意	0.0	1.2	0.0	1.3	0.0
課輔對學生學習問題的幫助					
很有幫助	10.3	14.8	10.3	14.7	16.7
有些幫助	84.6	72.8	84.6	73.3	66.7
沒有幫助	5.1	11.1	5.1	10.7	16.7
非常沒有幫助	0.0	1.2	0.0	1.3	0.0

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為灰底欄位之人數，分子為選項的出現次數。

四、英語課輔成效評估方式

(一) 分不同縣市

表 4-3-9 呈現高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔成效評估的方式。從表 4-3-9 行政人員版的資料可知，高雄市有近六成的學校表示他們對英語課輔的執行有進行成效評估，其中約有四成左右的學校是以「教學中觀察」為評估指標，還有約三成左右的學校是以「段考英語成績」為評估指標；台東縣則有超過七成的學校行有進行成效評估，當中有高達七成以上的學校是以「段考英語成績」為評估指標，約六成的學校是以「教學中觀察」為評估指標，還有約三成左右的學校是以「家庭作業完成率與品質」、「複習考英語成績」及「基測英語成績」為評估指標。並且，兩縣市在「段考英語成績」、「複習考英語成績」和「基測英語成績」這三項指標有達到顯著差異。至於英語教師版的資料則略有不同，高雄市有 64.1% 的英語課輔教師表示他們有做成效評估，其中，「教學中觀察」是最主要的評估項目（61.5%）；台東縣則有 66.7% 的英語課輔教師有做成效評估，和高雄市相同，都是以「教學中觀察」為最主要的評估項目（54.3%）。且，在「段考英語成績」和「複習考英語成績」這二項指標有達到顯著差異。從以上資可見，無論是行政人員或是英語課輔教師的看法都有一致性，台東縣比高雄市更看重實施英語課輔是否能有效提高「英語成績」，但台東縣行政人員由於與英語課輔教師角色不同的因素使然，對於「基測英語成績」此項評估指標特別重視。

以上結果顯示，無謂是高雄市或是台東縣國中學校，都是採用「段考英語成績」和「教學中觀察」為最主要的成效評估指標。這個現象指出，大多數學校對成效的評估，比較習慣採取教學觀察資料或學業成就表現，較少採用標準化測驗做客觀的評估方式；亦即，兩縣市課輔的成效評估不是一套系統性的評估，這個推論在訪談資料得到驗證。本研究被訪談的 4 位行政人員及 4 位英語教師均表示，學校並未針對課輔進行系統性的評估。因此，有多少學生進步，進度情形如何，

無法確切回答。他山之石可以攻錯，英美等國家已透過立法強調評量與績效的重要性，並發展標準化的評估系統。以美國佛羅里達閱讀研究中心(The Florida Center for Reading Research)成功的經驗為例，強調以學理及研究取向的發展的系統化教學，在教學過程中有清楚的指導方法，尤其重視老師能善用 PMRN 資料庫的評估資料進而達到有效教學，對於遭遇學習困難的學生也給予系統化的補救教學，採用「界定學習問題－分析學習問題－設計補救教學－評估補救教學成效」的系統循環歷程(Florida Center for Reading Research, 2009d)，其作法著實值得我國在推展課輔方案時效法之。

(二) 分不同偏遠程度

從不同偏遠程度來看，行政人員版的資料顯示，偏遠地區學校有做成效評估的比例比都會地區學校高出二成以上，特偏地區學校有做成效評估的比例則是最低，而且，所有型態的學校都是以「段考英語成績」或「教學中觀察」為主要評估指標。而在「段考英語成績」、「複習考英語成績」和「基測英語成績」這三項指標上有顯著差異，從數據上我們會發現，偏遠地區學校相較於其他型態學校，採用「段考英語成績」、「複習考英語成績」和「基測英語成績」這三項指標的比例明顯高出許多，代表偏遠地區學校行政人員較看重在學業成績的表現。在英語教師版的資料中會發現，偏遠地區學校有做成效評估的比例最高，其次是都會地區學校，特偏地區學校的比例則是最低。進一步再看成效指標，結果與行政人員的看法不盡相同。都會地區的英語課輔教師，主要以「教學中觀察」(61.5%)做為他們成效評估指標；偏遠地區的課輔教師，以「教學中觀察」(56.0%)和「段考英語成績」(52.0%)做為成效評估指標；特偏地區的課輔教師，則以「形成性評量」(50.0%)做為成效評估指標。在「段考英語成績」及「複習考英語成績」這兩項指標上有顯著差異，在數據上同樣可見，偏遠地區學校相較於其他型態學校，採用「段考英語成績」、「複習考英語成績」這兩項指標的比例明顯高出許

多，代表偏遠地區的英語課輔教師和行政人員有一致性的看法，同樣較看重在學業成績的表現。研究者推論，這可能與偏遠地區中的學校屬性有關。在台東縣偏遠型態的學之中，有二間學校的位置是在台東市中心，且學校規模超過 37 班以上，而這二間學校的家長與學生都相當重視學業成績；加上，台東縣國中歷年基測成績表現不佳，相較於高雄市國中學校，背負更重的升學考試壓力，因此英語課輔教師們自然較看重學業成績為主的成效評估指標。

表 4-3-9 高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔成效評估方式百分比

是否做成效評估			成效指標						
	沒有	有	有進行成效評估者選用的成效指標						
			段考 英語 成績	複習考 英語 成績	基測 英語 成績	形成性 評量	檔案 評量	教學中 觀察	家庭作業 完成率與 品質
行政人員版									
分縣市									
高雄市n=29	44.8	55.2	31.0	3.4	0.0	13.8	13.8	44.8	17.2
台東縣n=22	27.3	72.7	72.7	27.3	27.3	18.2	0.0	59.1	31.8
卡方考驗			*	*	*				
分偏遠程度									
都會 n = 29	44.8	55.2	31.0	3.4	0.0	13.8	13.8	44.8	17.2
偏遠 n = 19	21.1	78.9	78.9	31.6	31.6	15.8	0.0	63.2	36.8
特偏 n = 3	50.0	33.3	33.3	0.0	0.0	33.3	0.0	33.3	0.0
卡方考驗			*	*	*				
英語教師版									
分縣市									
高雄市n=39	35.9	64.1	25.6	2.6	0.0	28.2	10.3	61.5	23.1
台東縣n=81	33.3	66.7	49.4	23.5	4.9	33.3	4.9	54.3	33.3
卡方考驗			*	*					
分偏遠程度									
都會 n = 39	35.9	64.1	25.6	2.6	0.0	28.2	10.3	61.5	23.1
偏遠 n = 75	32.0	68.0	52.0	25.3	5.3	32.0	5.3	56.0	33.3
特偏 n = 6	50.0	50.0	16.7	0.0	0.0	50.0	0.0	33.3	33.3
卡方考驗			*	*					

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2. 灰底欄位的分母為最左欄之人數。成效指標的百分比，分母為灰底欄位之人數，分子為選項的出現次數，但本表未呈現此欄位的人數。

第四節 攜手計畫英語課輔實施困境與需求

在瞭解高雄市與台東縣國中實施「攜手計畫英語課輔類型與資源配置」之結果，並分析其「攜手計畫英語課輔的實施方式」後，更重要的是，必須深入探討「攜手計畫英語課輔的實施困境與需求」，唯有如此，方能針對實施困境與需求進一步尋求改善之道，提升攜手計畫英語課輔之品質與效益，造福更多的弱勢低成就學生。以下就學校行政人員與英語課輔教師之觀點分別探討如下。

（一）學校行政人員觀點

1. 分不同縣市

表 4-4-1、表 4-4-2 分別呈現學校行政人員與英語課輔教師在執行課輔遭遇的困難與需求。在行政人員版資料方面，從表 4-4-1 的資料可看出，高雄市國中學校在執行英語課輔上，主要的困擾是「學生參加意願低落」（41.4%），其次有 34.5% 的學校對於「難以評量英語課輔或補救成效」感到困擾，31.0% 的學校對於「缺少適當的英語補救教材教具」感到困擾，以及 27.6% 的學校對於「課輔時間不易規劃」感到困擾；在期待得要的支援或協助方面，有 58.6% 的學校希望「提供英語補救教材教具」，其次是「提高課輔鐘點費」（41.4%），再之是「提供補救成效評估機制」（31.0%）。台東縣學校的困難與需求則不盡相同，主要的困擾為「學生參加意願低落」（54.5%），其次有 36.4% 的學校對於「難以評量英語課輔或補救成效」與「課輔經費不足」感到困擾，以及 31.8% 的學校對於「家長配合度不高」感到困擾；在期待得要的支援或協助方面，有 54.5% 的學校希望「提供英語補救教材教具」，其次是「提供補救成效評估機制」（50.0%），再之是「舉辦英語補救教學研習課程」（31.8%）。兩縣市在遭遇的困難「課輔經費不足」此項指標達顯著差異，可看出台東縣學校課輔經費不足的情形比高雄市學校來的嚴重。但前述之「英

語課輔類型與資源配置」研究結果顯示，台東縣的課輔類型與資源分配都比高雄市多元且豐富，那麼，為什麼台東縣學校仍然有「課輔經費不足」的困擾呢？研究者推論，此現象反映了台東縣國中學生學習情形之特殊性。相較於高雄市國中學校，台東縣國中弱勢低成就學生較多，在學習上需要仰賴學校更多的協助，所以台東縣學校的立場則希望透過多元的課輔類型，盡量延長學生學習時間、反覆練習與複習，以達到提升基測成績的期望。然而，台東縣國中基測成績表現仍不佳，故學校希望能規劃更多元的課輔，當然需要更多的經費，因此才有「課輔經費不足」的困擾。

整體來說，高雄市與台東縣國中學校執行課輔時共同遭遇的困擾皆為「學生參加意願低落」和「難以評估英語課輔或補救成效」，共同期待得到的協助皆為「提供英語補救教材教具」和「提供補救成效評估機制」。尤其是關於「學生參加意願低落」此問題，本研究質性訪談四位學校行政人員皆表示在執行英語課輔時有同樣的困難。高雄市二位行政人員表示：「大多數的學生其實在一開始參加攜手課輔班時意願就不高，因為不喜歡離開原班上課，認為去上攜手課輔的人是功課很差、很笨、跟同學不一樣的。因此，許多學生參與課輔時期也不時想退出攜手課輔班，回原班跟大家一起上課。」（訪 KA1/981110、訪 KA2/981117）台東縣二位學校行政人員則表示：「我們藉由各種課輔的類型，甚至夜間或是週末課輔，希望延長這些弱勢低成就學生的學習時間，期盼透過反覆的練習或複習使他們精熟學習內容，但他們普遍表現出參加意願低落、意興闌珊的狀況。」（訪 TA1/981107、訪 TA2/981107）綜合上述，學生學習動機低落很可能是由於其長期學習經驗挫敗所致，如何藉由外加的課輔與補救教學的介入有效的提升其學習動機，並且，如何建立完善的成效評估機制，在課輔執行後能用來檢視課輔的效益，將是實施課輔的極為重要的環節。

2. 分不同偏遠程度

若分不同偏遠程度來看，所有不同型態學校的最主要困擾都是「學生參加意願低落」，除此之外，不同偏遠程度學校遭遇的其他困擾不盡相同。以都會地區學校而言，另外有三成左右的學校對於「難以評量英語課輔或補救成效」(34.5%)和「缺少適當的英語補救教材教具」(31.0%)感到困擾；偏遠地區學校則另有36.8%的學校對於「家長配合度不高」和「課輔經費不足」感到困擾，以及有31.6%的學校對於「難以評量英語課輔或補救成效」感到困擾；特偏地區學校也另有近七成的學校對於「難以評量英語課輔或補救成效」感到困擾。其中，在「課輔經費不足」此項指標達到顯著差異，代表愈偏遠地區學校對於課輔經費的需求愈高。在期待得到的支援或協助方面，不同偏遠程度學校都最希望得到「提供英語補救教材教具」或「提供補救成效評估機制」，而且，從數據上可知，愈偏遠地區學校對於「提供補救成效評估機制」的需求愈高。除了以上相同的主要需求，我們也會發現，不同偏遠程度學校還是有其特殊需要。像是，都會地區也有41.1%的學校希望能「提高課輔鐘點費」；偏遠地區有36.8%的學校希望能「舉辦英語補救教學課程研習」；特偏地區超過三成的學校希望能「提供校外師資來源」，其中，若再進一步細看特偏地區的離島學校的資料，顯示離島學校期望能得到「教育局行政上的重視與支持」的比例較高。研究者推論，這反映了各地區的在地需求。都會地區因補習或家教風氣較盛行，可能教師課輔鐘點費相對於補習或家教的鐘點費較低，因此希望能提高課輔鐘點費；偏遠地區學校因為弱勢低成就的學生多，對於英語補救教學專業的需求則較高，多舉辦英語補救教學課程研習才能提供其解決學生低成就的困擾；特偏地區學校因為交通非常不便，除了校內正式教師，很難聘請得到校外其他英語師資，所以希望能得到提供校外師資來源的協助；而離島地區學校或許地處遙遠，外界較不易立即得知其教育現況，因此希望獲得教育局行政上的重視與支持。

表 4-4-1 高雄市及台東縣國中學校執行攜手計畫英語課輔遭遇困難與需求百分比

	分縣市			分偏遠程度			
	高雄市	台東縣	卡方	都會	偏遠	特偏	卡方
	n = 29	n = 22	考驗	n = 29	n = 19	n = 3	考驗
學校執行英語課輔遭遇的困難							
學生參加意願低落	41.4	54.5		41.4	52.6	66.7	
班級人數太多	10.3	22.7		10.3	26.3	0.0	
教師缺乏英語課輔或 補救教學專業知能	10.3	0.0		10.3	0.0	0.0	
教師缺乏授課意願	13.8	18.2		13.8	15.8	33.3	
家長配合度不高	24.1	31.8		24.1	36.8	0.0	
家長無法接送學生	6.9	9.1		6.9	10.5	0.0	
難以評量英語課輔或補救成效	34.5	36.4		34.5	31.6	66.7	
缺少適當的英語補救教材教具	31.0	27.3		31.0	26.3	33.3	
課輔經費不足	3.4	36.4	*	3.4	36.8	33.3	*
增加行政負荷	24.1	22.7		24.1	26.3	0.0	
師資不足	13.8	13.6		13.8	15.8	0.0	
課輔時間不易規劃	27.6	22.7		27.6	21.1	33.3	
學校期待得到的支援或協助							
提供英語補救教材教具	58.6	54.5		58.6	52.6	66.7	
舉辦英語補救教學課程研習	24.1	31.8		24.1	36.8	0.0	
降低課輔班級人數	20.7	22.7		20.7	26.3	0.0	
提高課輔鐘點費	41.4	27.3		41.4	31.6	0.0	
協助維護學生安全	13.8	13.6		13.8	15.8	0.0	
教育局行政上的重視與支持	10.3	22.7		10.3	21.1	33.3	
提供校外師資來源	24.1	22.7		24.1	21.1	33.3	
提供英語教學督導人力	6.9	4.5		6.9	5.3	0.0	
提供補救成效評估機制	31.0	50.0		31.0	42.0	100.0	

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為灰底欄位之人數，分子為選項的出現次數。

（二）英語課輔教師觀點

1. 分不同縣市

在英語教師版資料表方面，從表 4-4-2 可見，英語課輔教師最感困擾的前二個項目，也與行政人員看法相同，都是與學生有關。高雄市有 76.9% 的英語課輔教師對「學生學習動機低落」感到困擾，其次是「學生程度異質性太高」（51.3%），此外，也有超過三成的教師對「課輔時間不足」（35.9%）感到困擾；台東縣則有 64.2% 的課輔教師對「學生學習動機低落」感到困擾，其次也是「學生程度異質性太高」（63.0%），還有超過四成的教師對「家長配合度不高」（44.4%）感到困擾。在 13 個選項中，有二個項目只有極少數的英語課輔教師遭遇此困難，出現率在 5% 以下，包括家長無法接送學生和學校行政不支持。而在「家長配合度不高」及「與原班老師聯繫不夠」這二項指標達到顯著差異。表示相較於高雄市，台東縣的學生家長配合度較低；但相較於台東縣，高雄市的課輔教師與原班老師之間的溝通聯繫較不足。

英語課輔教師執行課輔時遭遇了上述困難，那麼，期望獲得什麼支援或協助呢？在教學上，高雄市的課輔教師最希望得到「英語補救教材教具」及「學生行為管理策略」的協助（41.0%），還有三至四的教師希望得到「英語教學策略」（38.5%）及「英語補救教學課程研習」（28.2%）的支援；台東縣課輔教師最希望得到的也是「英語補救教材教具」的協助（64.2%），其次是「學生行為管理策略」的協助（39.5%），另有 37.0% 的教師需要「英語教學策略」和「英語補救教學課程研習」的支援。雖然高雄市與台東縣的課輔教師都是最希望得到「英語補救教材教具」的協助，但此項指標仍然達到顯著差異，可見台東縣比高雄市有明顯更高的需求。在行政上，高雄市和台東縣都有五成左右的課輔教師，同樣最希望能採行「能力分組」，除此之外，兩縣市的需求略有不同。高雄市的課輔教師其次是希望能「提供教具與教材費用」（38.5%），但台東縣的課輔教師其次則是希望能「降低班級

人數」(42.0%)。並且，在「降低班級人數」此項指標達到顯著差異，這個現象與「參與課輔師生比」及「課輔招收對象」之研究結果前後呼應。因為台東縣普遍以原班全部學生為課輔對象，於是班級師生比則較低，學生異質性也就較高，因此，台東縣課輔教師對於「降低班級人數」的需求明顯比高雄市高。從以上資料可看出，英語課輔教師的需求仍與學生有關，主要是回應「學生學習動機低落」及「學生程度異質性太高」的困難。

2. 分不同偏遠程度

若進一步以不同偏遠程度分析，所有不同型態的學校最主要的困擾都是「學生學習動機低落」與「學生異質性太高」。另一有趣的現象是，在「家長配合度不高」、「家長無法接送學生」及「與原班老師聯繫不夠」這三個選項都達統計顯著。研究者推論，這跟高雄市與台東縣之人口產業結構、地理位置和學校規模有關。相對於台東縣，高雄市都會區學校之學生家長普遍社經地位較高，也相當重視學生學業成就表現，故對於學校或教師之指導及要求會有較高配合度；台東縣愈偏遠地區家長，平日多半忙於傳統農產業，有時到了豐收季節甚至需要學生幫忙家務，家長配合度也就不高。台東縣偏遠地區學校英語教師說明：「即便是快到了學校複習考日子，只要家裡適逢採收作物之際，家長還是會要求孩子請假幫忙。有一次，有個學生一連請了三天假，我特地前往家庭訪問，恰巧眼見學生戴斗笠、長手套在田裡採收釋迦呢！」（訪 TE1/981122）。另外，高雄市都會地區交通便利，因此沒有英語課輔教師表示有「家長無法接送學生」的困擾。在台東縣的偏遠地區學校，學生尚有公車此交通工具可搭乘；但是，特偏地區學校位置多在山上，交通運輸工具不發達，且往返學校路程也偏僻荒涼，學生有安全之疑慮，所以有 33.3%的課輔教師對「家長無法接送學生」感到困擾。再者，由於都會區中大多為大型學校，大學校裡教師數多，教師彼此間的聯繫自然沒有偏遠地區小型學校的教師們聯繫密切，故，愈偏遠地區的課輔教師愈沒有「與原班老師聯繫不夠」此困擾。除此之外，以「課輔時間不足」此選項來看，都會地區有 35.9%的英語課輔教師對其感到困擾，明顯比偏遠地區及特偏地區學校有較高的困擾。

研究者推論，這是回應先前「英語課輔類型與資源配置」之研究結果，如表 4-2-2 資料所呈現的，高雄市的英語課輔類型較集中在第八節課輔，且，學生每週獲得最高英語課輔節數與天數僅有 1.1，相較於台東縣課輔類型與資源都較少。高雄市一位英語課輔教師表示：「我們學校一星期僅安排一節攜手英語課輔，以低成就學生學習特性而言，這節英語課學會的，隔一星期後再上英語課時多差不多忘記了。」（KE1/981103）

至於，課輔教師在教學上期望得到的協助方面，不同偏遠程度的學校課輔教師皆認為最需要「英語補救教材教具」，其次為「學生行為管理策略」。在行政上，不同偏遠程度的學校課輔教師皆認為最希望得到「能力分組」之協助。特別是在「降低班級人數」這個選項有顯著差異，從數據上我們可以發現，與都會地區（17.9%）相較而言，偏遠地區（42.7%）及特偏地區（33.3%）學校的英語課輔教師，對於降低班級人數需求較高。

綜合上述，本研究發現，在課輔的執行上，行政人員和英語教師的角色雖然不同，但較感困擾或需求的協助的項目，皆與學生有關。例如：困難方面，學生動機低落；需求方面，提供英語補救教材教具。值得一提的是，以上資料除了指出，弱勢低成就學生是一個能力異質性極高的團體，也看見英語課輔教師的熱忱與積極。即使英語課輔教學中面對學生學習動機低落、個別差異大，甚至是家長配合度不高，教師們仍然對這些十分需要幫助的學生具有高度的教學熱忱，希望得到英語補救教材教具、行為管理策略、教學策略和補救教學課程研習，進而增進自我課輔專業知能，以求解決學生學習動機低落和異質性太高的問題；同時，也希望行政上能協助能力分組和降低班級人數，才能依據學生個別差異提供適性教學，也才可能提升這些弱勢低成就學生學習成就、提高其學習動機，來改善遭遇的困難。此研究結果，與先前有高達八成以上的英語課輔教師願意擔任課輔工作的研究結果相互呼應（見表 4-3-7）。本研究質性訪談也有同樣的發現：「這些弱勢的學生，常因為家庭功能不彰，加上長期學業成就不佳的挫敗，使得他們自我效能低落。若身為教師的我們不積極尋求方法協助他們，還有誰能幫助他們呢？」（訪 KE2/981124、訪 TE1/981122、訪 TE2/981128）

表 4-4-2 高雄市及台東縣國中攜手計畫英語課輔教師遭遇的困難與需求百分比

	分縣市			分偏遠程度			
	高雄市 n = 29	台東縣 n = 22	卡方 考驗	都會 n = 29	偏遠 n = 19	特偏 n = 3	卡方 考驗
英語課輔遭遇的困難							
學生人數太多	10.3	22.2		10.3	24.0	0.0	
學生程度異質性太高	51.3	63.0		51.3	64.0	50.0	
學生學習動機低落	76.9	64.2		76.9	65.3	50.0	
學生學習精神不濟	25.6	27.2		25.6	26.7	33.3	
家長配合度不高	17.9	44.4	*	17.9	45.3	33.3	*
家長無法接送學生	0.0	2.5		0.0	0.0	33.3	*
缺少適當的英語補救教材教具	15.4	21.0		15.4	18.7	50.0	
缺乏適當的教學策略	15.4	8.6		15.4	9.3	0.0	
難以評量英語課輔或補救成效	23.1	19.8		23.1	18.7	33.3	
學校行政不支持	0.0	1.2		0.0	1.3	0.0	
自身工作負荷太重	7.7	12.3		7.7	12.0	16.7	
課輔時間不足	35.9	25.9		35.9	26.7	16.7	
與原班老師聯繫不夠	12.8	1.2	*	12.8	1.3	0.0	*
課輔需要的支援或協助							
教學協助							
英語補救教材教具	41.0	64.2	*	41.0	65.3	50.0	*
英語教學策略	38.5	37.0		38.5	38.7	16.7	
學生行為管理策略	41.0	39.5		41.0	40.0	33.3	
英語補救教學課程研習	28.2	37.0		28.2	37.3	33.3	
英語教學督導	5.1	9.9		5.1	10.7	0.0	
行政協助							
降低班級人數	17.9	42.0	*	17.9	42.7	33.3	*
能力分組	48.7	54.3		48.7	53.3	66.7	
與家長協調溝通	12.8	19.8		12.8	18.7	33.3	
提供義工或教師助理	10.3	14.8		10.3	16.0	0.0	
提供教具與教材費用	38.5	28.4		38.5	29.3	16.7	
與導師協調溝通	5.1	4.9		5.1	5.3	0.0	

註：1.*表 $p < .05$ ；空白表示沒有顯著差異。

2.表格內的數字為百分比數據，分母為灰底欄位之人數，分子為選項的出現次數。

第五章 結論與建議

第一節 結論

本研究旨在比較高雄市及台東縣國中階段英語課輔的現況與困境。研究方法以問卷調查為主，訪談為輔，歸納出以下七個結論，茲分述如下。

一、台東縣行政人員的英語補救教學知覺比高雄市行政人員高

本研究發現，高雄市與台東縣英語課輔教師在英語補救教學知覺各層面的看法大致相同，對英語補救教學知覺的感受皆為中上程度。

高雄市與台東縣行政人員的「英語補救教學知覺」雖然都是中上程度，但台東縣行政人員對英語補救教學的知覺高於高雄市的行政人員，特別是在「教學信念層面」達顯著差異，顯示台東縣行政人員的英語補救教學信念高於高雄市的行政人員。研究者推論，此現象可能與台東縣的英語課輔需求較高有關。本研究進一步探討兩縣市的英語課輔現況，結果發現，高雄市與台東縣在執行課輔時的各項作法都有很大的不同，差異之處包含有：英語課輔的類型與資源配置、實施方式以及實施的困境與需求等。此結果回應了研究者的推論，台東縣由於弱勢低成就學生比例較高，因此對於英語課輔的需求也較高，故，對於台東縣承辦課輔的學校行政人員而言，英語補救教學知覺也就高於高雄市的行政人員。

另外，有趣的是，本研究發現，台東縣行政人員的英語補救教學知覺高於高雄市的行政人員，但在現況實施作法上卻出現較多尚待改善的地方（例如：原班級全部學生上課或課程內容多採複習再教一遍等）？也就是說，知覺與執行間是不一致的，研究者推論，這或許與研究者所設計之「英語補救教學知覺」問卷題項僅著重在「信念」與「效益」層面有關，題項中並未提及「實際作法」；亦即，英語補救教學知覺高僅代表台東縣行政人員認同英語補救教學極為重要，不表示執行英語補救教學的作法會有較專業的表現。

二、台東縣的英語課輔類型與資源比高雄市多元且豐富

本研究發現，在英語課輔類型方面，高雄市課輔類型較集中，僅實施「第八節課輔」及「第九節課輔」；台東縣課輔類型則較多元，除了「第八節課輔」及「第九節課輔」，還有「夜間課輔」、「週末課輔」和「第一~七節間課輔」等不同的實施方式。但，台東縣愈偏遠的地區，受限於地理位置偏遠，課輔師資不易到達，其課輔類型又趨於集中。

在參與英語課輔人次比方面，高雄市有辦理課輔的 29 所國中，大約每 100 個學生，只有 1 位學生獲得課輔資源，低於低成就的出現率（以攜手計畫方案的定義，都會區為 20%，非都會區為 35%）；台東縣 22 所辦理課輔的國中，平均每 100 個學生，高達有 71 位學生可獲得課輔資源。愈偏遠的學校，課輔資源愈豐富，以特偏學校的九年級生為例，不但每位學生都有接受課輔服務，還甚至接受高達 3.81 種課輔。

在師生比方面，高雄市平均師生比大約是 1:7，台東縣課輔班的平均人數則相當高，師生比是 1:22。其中，有趣的現象是，若分年級來看，高雄市的九年級學生師生比是最高的，而台東縣的九年級學生師生比卻是最低。此數據指出，台東縣相較於高雄市，對於九年級學生投注更多的課輔資源。整體而言，資源配置是以較偏遠程度學校為主，與攜手計畫扶助弱勢低成就學生的精神相符合，然而，在班級人數仍普遍高於規定人數的上限 12 人。

另外，值得注意的是，兩縣市課輔的天數與節數都相當低，並不符合補救教學「密集」的原則，可能會影響攜手計畫課輔的成效。弱勢低成就學生需要透過延長學習時間、不斷重複學習才能熟悉學習內容，而且，教學時程不宜間隔太長以避免學生忘記所學內容才能有效改善學生的學習成就（陳淑麗，2008；Torgesen et al., 2001）。

三、高雄市課輔對象為「弱勢低成就學生」，台東縣則多以「原班全部學生」為主

本研究發現，高雄市與台東縣國中學校招收的學生對象有很大的不同。高雄市國中學校執行英語課輔僅只服務「弱勢且低成就的學生」，符合攜手計畫課輔政策鎖定的服務對象；台東縣國中學校的課輔對象則大多以「原班級全部學生」為主。然而，有 63.0% 台東縣的英語課輔教師在執行課輔工作時，對於「學生程度異質性太高」感到困擾。那為何台東縣學校卻還是採取「原班級全部學生」的課輔模式？從訪談資料中，本研究發現了台東縣教育現場有其特殊性，台東縣學校課輔多以原班全部學生為課輔對象的三個原因為：第一，較偏遠地區學校的班級人數少，全班參加仍符合攜手計畫課輔人數的規定；第二，學生放學後不但停止學習還有可能染上惡習，學校則留下學生延長其學習時間；第三，班級中大多數學生普遍學習成就低落且符合弱勢身份，都需要藉由課輔補救教學提升學力。只是，有效的課輔措施，應該依學生個別化的需求，提供學生適性的課輔。課輔原班一起教，也就加大了課輔班級學生的異質性，因此迫切需要補救的低成就學生，則無法真正獲得適性的服務，也就難求其有顯著的成效。

四、高雄市課輔實施內容以「補救教學」為主，台東縣則多以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主

課輔方案是否能成功，「服務內容」絕對是重要的關鍵。高雄市與台東縣的課輔現場，提供了哪些服務內容呢？本研究發現，兩縣市因為其學生學習特性不同，實施的內容也有其差異。高雄市課輔實施內容以「補救教學」為主，且補救教學時，多採用「自編教材」及「調整教學策略」的方式進行；台東縣則多以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主。在愈偏遠地區的學校，課輔內容愈著重

在基測學力測驗，希望藉由攜手計畫課輔時段，透過寫評量或測驗卷反覆練習，加強英語能力、提升英語學業成績；愈偏遠地區的學校，英語課輔教師也愈多採取「複習－再教一遍」的課輔內容。這也許和基測試題及教科書教材難度有關。基測的試題和教育部審定通過的教科書，對較偏遠地區的學生而言，難度可能仍然太高，或因為台東地區原住民學生較多，不符合其生活經驗；因此，需要多次重複的學習和練習。此外，再針對高雄市及台東縣有進行補救教學的英語課輔教師，分析其補救教學使用的教材和策略。結果發現，兩縣市的課輔教師都具備良好自編教材的專業能力，並且願意為課輔學生付出心力與時間依據其程度研發適當教材。但在教學策略方面的運用，台東縣愈偏遠地區學校的課輔教師，相較於高雄市都會地區學校課輔教師，較常使用「多練習幾次」的教學策略。此研究發現與「課程內容」之分析結果是吻合的。

從上述結果來看，台東縣課輔實施的內容與攜手計畫方案的目標，之間仍有相當大的差距。攜手計畫方的目標，應該是要為弱勢低成就學生進行補救教學，台東縣則多以上課程內進度或寫評量或測驗卷為主，即使是有進行補救教學的課輔教師，也多採用「多練習幾次」的教學策略。那麼，弱勢低成就學生的學習需求，是不是可能沒有被妥善照顧到呢？本研究英語教師版的資料發現，高雄市有 94.9% 的課輔教師有特別給予弱勢低成就學生協助，而台東縣只有 61.7% 的課輔教師有特別給予弱勢低成就學生協助。此現象與「英語課輔招收對象」之研究結果有可能有關，由於高雄市國中學校主要課輔對象為弱勢低成就學生，因此自然能給予弱勢低成就學生較多的協助；台東縣學校主要課輔對象為原班級全部學校，課輔教師在班級人數多或異質性高的情況下，則無法兼顧每位弱勢低成就學生的個別需求，給予適性的協助。

五、高雄市與台東縣的英語課輔師資來源主要都以「英語正式教師」為主，且課輔教師任教意願高

高雄市與台東縣的課輔師資來源，主要都是以校內的合格英語正式教師為主。不同的是，高雄市國中課輔工作師資來源較多元，還有英語代理教師和英語實習教師二種次要師資人力共同分擔；而台東縣的課輔工作，基本上還是落在校內英語教師的身上，且愈偏遠地區的學校，受限於地理位置較偏遠、交通不便之因素，課輔師資來源愈少，校內英語教師負擔較多的英語課輔工作。

另外，本研究亦發現，兩縣市的都有超過八成的課輔教師很願意參與課輔工作，教師們願意擔任課輔的理由，都以「可以解決學生問題」、「可以減低班級異質性」和「可發揮教學專業」這三項比例最高。但，兩縣市在「可以減低班級異質性」此一指標達到顯著差異，可能與「英語課輔招收對象」和「課輔師生比」有關，因為台東縣多以原班級全部學生為課輔對象，且課輔師生比又都高於高雄市，學生程度異質情形也就比高雄市大，所以台東縣課輔教師比高雄市課輔教師更期望「可以減低班級異質性」，因此希望能透過英語課輔來改善此現象。若從教師不願參與課輔的理由來看，「增加工作負擔」是決定老師意願的關鍵。目前國內課輔制度是採外加節數、提供額外鐘點費的方式執行，對教師而言，外加的節數，勢必會增加工作負荷。擔任課輔工作會「增加工作負擔」亦是教育當局必須多注意的問題。

多數的課輔教師都願意擔任課輔工作，那是否具備執行課輔的專業能力呢？兩縣市都有超過八成的課輔教師表示他們未受過相關的專業訓練，但教師們普遍認為自己具備相關專業知能，對課輔的執行也有中度的滿意度，並且認為課輔對學生相當有幫助。但是，從補救教學的立意是為提升學生的學習成果來看，台東縣國中歷年的基測成績都是全縣最後一名。這個事實反映了，教師們可能還是普遍忽略課輔或補救教學的專業性，未能查覺一般教學與補救教學的不同。在「英

語補救教學知覺」量表其中之一題項的研究結果亦有相同的發現，指出台東縣的課輔教師因為比高雄市課輔教師較少有接受補救教學專業訓練的機會，而可能低估了補救教學的專業性。

六、高雄市與台東縣的英語課輔都缺乏系統的成效評估

課輔方案是否值得繼續推展，關鍵應在執行的績效。本研究發現，高雄市有近六成的學校表示他們對英語課輔的執行有進行成效評估，台東縣則有超過七成的學校行有進行成效評估；另外，高雄市有 64.1% 的英語課輔教師表示他們有做成效評估，台東縣則有 66.7% 的英語課輔教師有做成效評估。若深入瞭解其評估指標可得知，高雄市無論是行政人員或是英語課輔教師的看法都有一致性，都是以「教學中觀察」為評估指標；而台東縣行政人員由於與英語課輔教師角色不同的因素使然，主要是以「段考英語成績」為評估指標，英語課輔教師主要是以「教學中觀察」為評估指標。有趣的是，台東縣的行政人員和課輔教師，都比高雄市的行政人員和課輔教師更看重實施英語課輔是否能有效提高「英語成績」，且，台東縣的行政人員對於「基測英語成績」此項評估指標特別重視。以上量化問卷資料雖顯示，兩縣市均較習慣採取教學觀察資料或學業成就表現做為成效評估，但質性訪談資料發現，問卷資料指稱的成效評估，並不是一套系統性的評估，而是行政人員或課輔教師的主觀認定。也就是說，兩縣市的英語課輔都缺乏系統性的成效評估。那麼，什麼才是「系統化」呢？他山之石可以攻錯，英美等國家已透過立法強調評量與績效的重要性，並發展標準化的評估系統。以美國佛羅里達閱讀研究中心成功的經驗為例，對於遭遇學習困難的學生給予系統化的補救教學，採用「界定學習問題－分析學習問題－設計補救教學－評估補救教學成效」的系統循環歷程（Florida Center for Reading Research, 2009d），其作法著實值得教育相關單位效法之。

七、高雄市與台東縣執行英語課輔時，行政人員及課輔教師所 遭遇的困難，主要都是與學生有關的項目

本研究發現，在執行英語課輔時，高雄市與台東縣的行政人員及課輔教師所遭遇的困擾，主要都是與學生有關的項目。高雄市與台東縣的行政人員最感困擾的項目主要是「學生參加意願低落」和「難以評量英語課輔或補救成效」；高雄市與台東縣的課輔教師遭遇的困擾，主要是「學生學習動機低落」和「學生程度異質性太高」。若從不同偏遠程度來看，行政人員表示「課輔經費不足」此項指標達到顯著差異，代表愈偏遠地區學校對於課輔經費的需求愈高；課輔教師表示「家長配合度不高」、「家長無法接送學生」及「與原班老師聯繫不夠」這三個選項都達統計顯著。研究者推論，這跟不同偏遠程度地區之人口產業結構、地理位置和學校規模有關。質性訪談研究結果顯示，愈偏遠地區家長，可能忙於傳統農產業，需要學生幫忙家務，家長配合度也就不高；特偏學校位置多在山上，交通不便，因此課輔教師對家長無法接送學生感到困擾；都會區中大多為大型學校，教師彼此間的聯繫較不密切，所以英語課輔教師會對與原班老師聯繫不夠感到困擾。

在期望得到的協助方面，高雄市與台東縣的行政人員及課輔教師，同樣最希望得到的協助是「提供英語補救教材教具」。除外，兩縣市的行政人員和課輔教師期待獲得的協助不同。高雄市的行政人員其次是希望能獲得「提高鐘點費」及「提供補救成效評估機制」的協助，台東縣的行政人員其次則是希望能獲得「提供補救成效評估機制」及「舉辦英語補救教學課程研習」的協助。對於高雄市與台東縣課輔教師而言，還共同期待得到的主要協助有「學生行為管理策略」、「能力分組」及「提供教具與教材費用」，較特別的是，台東縣課輔教師對於「降低班級人數」的需求明顯比高雄市高。若從不同偏遠程度來看，行政人員和課輔教師同樣最期待獲得的協助是「提供英語補救教材教具」，不過，課輔教師在行政

協助上最希望獲得的是「能力分組」，特別是在希望得到的行政協助「降低班級人數」此一選項有顯著差異，從數據上我們可以發現，相較於都會地區，偏遠及特偏地區學校的課輔教師，對於降低班級人數需求較高。

八、小結

綜合以上的結論，可以清楚瞭解高雄市與台東縣在執行攜手計畫課輔的現況有很大的差異。台東縣行政人員的英語補救教學知覺比高雄市行政人員高。台東縣的英語課輔類型與資源比高雄市多元且豐富；但台東縣課輔的班級人數，有過高的現象；且兩縣市課輔的天數與節數都太低，不符合補救教學「密集」的原則。高雄市英語課輔的對象僅只服務「弱勢且低成就的學生」，符合攜手計畫課輔政策鎖定的服務對象；台東縣課輔的對象則大多以「原班級全部學生」為主。高雄市課輔實施內容以「補救教學」為主，台東縣則多以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主；進行補救教學時，高雄市的課輔教師多採用「自編教材」及「調整教學策略」的方式，台東縣的課輔教師則是採用「自編教材」及「多練習幾次」的教學策略。另外，兩縣市的英語課輔師資來源主要都以「英語正式教師」為主，且多數教師任教意願高並肯定課輔的成效，但都缺乏系統性的成效評估，無法具體看出弱勢低成就學生在接受課輔服務後的進步。高雄市與台東縣的行政人員及課輔教師最感困擾的項目分別是「學生參加意願低落」和「學生學習動機低落」；兩縣市行政人員及課輔教師均共同希望能獲得「提供補救教材教具」的協助。本研究也試圖進一步比較不同偏遠程度學校間的差異，整體來說，不同偏遠程度的學校所執行課輔的現況，都因其地區的人口結構和社經地位、地理位置，而產生不同的差異。

回到學習「英語學科」的特殊性看來，弱勢低成就學生在學習第二語言英語科更是具有極高的學習困難。依據第二語言習得之理論基礎，Krashen 的監控

器模式和 Gardner 的社會教育模式，我們可瞭解弱勢低成就學生習得英語時之困難，主要來自於「社會家庭環境」能給予的教育資源和期待較低，進而影響「學習者內在動機」低落，使得英語學習結果為低成就。因此，Krashen 認為「教室」是個舉足輕重的場所。而且，對於弱勢低成就學生而言，學習英語就幾乎完全依賴學校，學校就像是英語學習社會正義的最後一道屏障（林玉珮，2004）。學生必須透過教師系統的教導英語文法規則、提高使用監控器的頻率，達到有效的「學習」；或是藉由教室英語環境及氛圍的建置，提供學生可理解且相當份量的輸入，如此，可降低學生的焦慮感，以達成自然的「習得」。但研究結果發現，高雄市僅有百分之一的弱勢低成就學生獲得英語課輔資源，表示照顧都會地區弱勢低成就學生之英語學習的屏障，可能不夠堅固；亦即，弱勢低成就學生們「學習」及「習得」系統的資訊較少，無法成功啟動心中的「監控器」，英語學習表現則無法提升。另外，對於台東縣大多數具原住民身份的弱勢低成就學生來說，學習國語可能是他們的第二語言，而學習英語可能就是「第三語言」，學習上也就勢必愈加困難；相較於高雄市，台東縣的弱勢低成就學生無論在「正式語言訓練情境」或是「非正式語言訓練情境」中接受英語刺激的機會都較少。依據 Gardner 的社會教育模式，所謂「正式語言訓練情境」是指以教學為主要目標的情境，例如學校、語言訓練機構。而「非正式語言訓練情境」則是不以教學為主要目標的習得情境，例如看國外電影、聽英語廣播。故，台東縣弱勢低成就學生無論是花錢補英語、看英語電影，甚至是出國遊玩等的英語學習機會也較少，學生較少能在自然、下意識的環境中進行英語習得，也將使得學生在「習得系統」的功能較低，英語學習結果也大打折扣。以上資料也指出，由於弱勢低成就學生學習英語有其特殊性，更顯得「英語課輔」對這些學生的重要性。

再進一步回應本研究動機，在台東縣投入了多元豐富的課輔資源之後，為何近年來基測成績表現仍然不佳呢？根據研究結果得知，台東縣英語課輔的對象則

大多以「原班級全部學生」為主，因此課輔的班級人數過高，學生異質性大，無法給予弱勢低成就學生完善的適性教學。而且，英語課輔的天數與節數都太低，不符合補救教學「密集」的原則。在課輔實施內容方面，也多以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主；有進行英語補救教學的課輔教師，主要還是使用「多練習幾次」的教學策略。更重要的是，缺乏系統性的成效評估，主要採取「段考英語成績」和「教學中觀察」這樣非系統化且主觀的評估指標。整體而言，相較於高雄市，台東縣的專業性和系統性可能都較不足。這些因素或許可以說明，台東縣國中學校執行了多元的課輔資源，但其基測成績表現依然不佳的原因，但這可能僅只是「課輔執行層面」上的問題。在本研究質性訪談台東縣 2 位行政人員與 2 位英語教師的資料中發現，4 位被訪談者均相當肯定攜手計畫課輔方案的效益，且共同表示，台東縣基測成績表現不佳的因素有很多，不能完全歸咎在「課輔執行層面」上。一位台東縣偏遠地區學校行政人員說明了課輔對學生的幫助：

「也許短時間內，在段考成績甚至是基測成績看不見明顯的效益，但是對於這些家庭功能不彰的弱勢低成就學生而言，我們課輔時間和心力的付出，學生們是會感受到老師們的關愛，他們多數也就不會放棄學習，還有學生會明顯改善其學習態度和動機，這是無法用紙筆或數據呈現的『幫助』。」（TA1/981107）另一位台東縣的學校行政人員說明：「我認為不能將台東縣基測成績表現不佳的原因，完全歸咎在『課輔執行層面』上。因為台東縣在無論在地理位置、文化與經濟等各方面均有其特殊性，所台東弱勢低成就的學生真的相當弱勢！其實，英語課輔的介入，普遍在段考英語成績上是有進步的，只是進步的很慢、退步幅度很小。但是，基測試題對這些學生而言，難度真的太高，所以在基測成績上是看不出他們的進步的。」（TA2/981107）從以上訪談資料可知，本研究僅能從「課輔執行層面」上回答台東縣基測成績表現不佳的原因之一。

第二節 建議

依據本研究的結果與結論，提出以下五個層面之建議，以供教育相關單位、課輔工作者及未來研究者參考。

一、看重高雄市國中學校的英語課輔需求

本研究發現，高雄市都會地區學校僅有百分之一的弱勢低成就學生獲得課輔資源，遠低於攜手計畫方案所定義的，都會區之弱勢低成就學生可能的出現率為20%。這表示都會地區學校弱勢低成就學生的課輔需求，可能未獲得滿足，但相較於台東縣，偏遠及特偏地區學校的課輔資源則相當充足。本研究建議政府也應該看重高雄市都會地區學校的課輔需求，積極為弱勢低成就學生開辦英語課輔，增加其獲得課輔服務的機會。

二、建立國中英語補救教學專業模式

國在民國 85 年教育改革諮議書的具體建議中，提及要「建立補救教學系統」。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）。以下針對「建立英語補救教學專業模式」提出四方面具體建議。

（一）英語補救教學制度化

本研究發現，高雄市與台東縣在執行英語課輔的實際作法有很大的差異，雖然必須針對學生的個別需求，給予彈性的協助，但在執行層面上，應該要落實英語補救教學制度化。以下進一步針對高雄市與台東縣之現況，提出具體建議。

1. 台東縣應降低英語課輔班級人數

台東縣課輔班的平均人數則相當高，師生比是1:22，已經遠高於攜手計畫規定班級人數的上限12人。因此，台東縣的課輔教師在執行課輔時則遭遇到「學生程度異質性太高」的困擾，並希望獲得的行政協助為「降低班級人數」。故，本研究建議，台東縣國中學校要確實落實「降低英語課輔班級人數」的制度，才能達到有效補救教學。

2. 台東縣應針對「弱勢低成就學生」給予英語課輔服務

台東縣國中學校的英語課輔對象則大多以「原班級全部學生」為主，也就加大了課輔班級學生的異質性，因此迫切需要補救的低成就學生，則無法真正獲得適性的服務，也就難求其有顯著的成效。故，本研究建議，台東縣國中學校要確實篩選出具「弱勢且低成就」身份的學生，給予英語補救補報教學服務。

3. 台東縣的英語課輔實施內容應著重在「補救教學」

台東縣國中學校的英語課輔多以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主，希望藉由攜手計畫課輔時段，將課程進度提前結束後再多複習，以達精熟學習內容；或是透過寫評量或測驗卷反覆練習，加強英語能力、提升英語學業成績。然而，對於已經發生英語學習困難的弱勢低成就學生，他們需要的不只是正式課程的複習和測驗，而是密集系統的英語補救教學（陳淑麗，2009）。故，本研究建議，台東縣國中學校要依據學生的英語程度能力分組、使用學生生活經驗的系統教材，進行密集的英語補救教學。

4. 高雄市與台東縣皆應提高英語課輔的天數與節數

弱勢低成就學生需要透過延長學習時間、不斷重複學習才能熟悉學習內容，而且，教學時程不宜間隔太長以避免學生忘記所學內容，才能有效改善學生的學

習成就（陳淑麗，2008；Torgesen et al., 2001）。但兩縣市英語課輔的天數與節數都相當低，並不符合補救教學「密集」的原則。故，本研究建議，兩縣市的國中學校在規畫課輔課程時，要掌握「密集」的原則，提高英語課輔的天數與節數，才能提升課輔成效。

（二）提升教師英語補救教學專業知能

高雄市與台東縣都有超過八成的英語課輔教師表示他們未受過相關的專業訓練，但教師們普遍認為自己具備相關專業知能，對課輔的執行也有中度的滿意度，並且認為課輔對學生相當有幫助。這個結果指出，教師們可能還是普遍忽略課輔或英語補救教學的專業性，未能查覺一般教學與補救教學的不同。其實，弱勢低成就學生是異質性相當高的群體，對於課輔教師而言，英語補救教學是具有高度挑戰性的工作的。故，本研究建議，政府應多開辦英語補救教學之專業訓練課程，包含英語補救教學學程和定期的研習進修課程，給予教師系統性且持續性的資源及協助。

（三）研發英語補救教學教材教具

本研究發現，高雄市與台東縣的行政人員及課輔教師，同樣最希望得到的協助是「提供英語補救教材教具」，這個現象凸顯了國內目前十分缺乏英語補救教材教具的問題。受限由於，課輔教師只能選擇將教科書再教一次，或是使用書商提供的補充教材教具，又或是花時間心力自編教材教具。在使用上，「用學校的教科書」對於能力落差大的弱勢低成就學生，常有難度過高的困擾；「用書商提供的外加教材」具則容易有缺少系統性的問題；至於「自編教材」，是最佳的英語補救教學教材教具，但是每位校內教師原本的班務、上課時數和行政職務工作就已經很重，若再各自花費時間心力自編教材教具，恐怕會使教師們教學負荷過重。因此，依據弱勢低成就學生的特性，發展系統的補救教材教具，有其迫切性。

（四）落實英語補救教學督導制度

由於每個地區、每個學校、甚至是每個班級，都有其特殊性，所以在教學現場的教師都常聽見「上有政策，下有對策」一詞；也就是，即使英語補救教學制度化，但在課輔現場必定會有現況不一的情形。舉例來說，攜手計畫規定班級課輔人數上限為 12 人，但台東縣因其地域特殊性，還是採取「原班級全部學生」一起上課的方式。故，本研究建議，政府應進一步落實英語補救教學督導制度，培訓具英語補救教學專業且有豐富教學經驗的教師做為教學督導，可以實際到現場，兼顧各地方的特殊性，提供指導和協助，健全英語補救教學制度化。

三、提供專業的英語補救教學師資

高雄市與台東縣的英語課輔師資來源，主要都是以校內的合格英語正式教師為主。而且，相較於高雄市還有英語代理教師和英語實習教師二種次要師資人力共同分擔課輔工作，台東縣愈偏遠地區的學校，受限於地理位置較偏遠、交通不便之因素，課輔師資來源愈少，所以校內英語教師負擔較多的英語課輔工作。若從教師不願參與課輔的理由來看，「增加工作負擔」是決定老師意願的關鍵。目前國內課輔制度是採外加節數、提供額外鐘點費的方式執行；外加的補救教學工作，勢必會增加教師的教學負荷。故，本研究建議，政府可以甄選具合格教師身份卻尚未考取正式教師的「流浪教師」，培訓專業的英語補救教學師資，再將其引進學校參與補救教學。如此，則可一舉數得，既能減輕校內英語正式教師的工作負荷，也能解決「流浪教師」之問題，又能達成有效的英語補救教學。

四、建立課輔系統性的成效評估

以本研究量化問卷資料雖顯示，高雄市與台東縣均較習慣採取教學觀察資料或學業成就表現做為成效評估，但質性訪談資料發現，問卷資料指稱的成效評估，

只是行政人員或課輔教師的主觀認定，缺乏系統性的成效評估。且兩縣市均約有四成的學校行政人員表示在執行課輔時，對「難以評量英語課輔或補救成效」感到困擾。然而，課輔方案是否值得繼續推展，關鍵應在執行的績效。英美等國家早已透過立法強調評量與績效的重要性，並發展標準化的評估系統。以美國為例，「績效」是布希總統 NCLB 計畫的核心，它要求每個學校都要為學生的進步負責，聯邦政府會評估學校是否通過「適當年度進步」。那麼，什麼才是「系統化」呢？以美國佛羅里達閱讀研究中心成功的經驗為例，對於遭遇學習困難的學生，採用「界定學習問題－分析學習問題－設計補救教學－評估補救教學成效」的系統循環歷程，進行系統化的補救教學（Florida Center for Reading Research, 2009d）。其作法著實值得政府參考，國內的課輔應朝這個方向發展，儘速建立完善的成效評估系統。

五、對未來研究的建議

本研究僅以高雄市與台東縣有申辦攜手計畫英語課輔的學校為取樣對象。雖然已針對兩縣市進行普查，但高雄市學校只有 29 間，台東縣學校也只有 22 間，且特偏學校僅有 3 所，樣本數較低，可能限制了部份研究結果的推論，建議未來的研究能以較大的樣本再檢驗之。此外，受限於調查研究方法的特性，在某些議題上也未能更深入的分析。例如：政府在台東縣投入了大量的課輔資源，其成效究竟如何？為什麼基測成績表現仍然不甚理想？本研究僅能依據研究結果，就「執行層面上」尋找其部份原因，無法瞭解全貌，但類似的問題對於課輔推行是非常重要的，卻是本研究無法完全回答的。期望教育主管部門或研究機構，能建立良善的成效評估系統，以檢驗這個問題。

參考文獻

一、中文部分

- 于富雲、劉祐興（2004）。教學方法與學習偏好對經濟學學習成效影響之實證性研究。**新竹師院學報**，18，23-42。
- 文永沁（2007）。低成就學生的情緒調節對學業情緒與偏差行為的影響。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 台南縣政府家庭教育中心（2009）。「98 年夜光天使點燈專案計畫全國督導團」訪視實施計畫。2009.8.4。取自
http://gov.family.tnc.edu.tw/up_img/1245397118.doc
- 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**，476，64-66。
- 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。台北市：作者。
- 吳慧子、張鈿富、吳舒靜（2007）。美國中等教育改革與發展趨勢。**教育資料集刊**，34，109-136。
- 呂慧珍（2004）。國民小學實施課後托育之個案研究——以台中縣偏遠地區一所國民小學為例。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台中縣。
- 巫有鎰（1999）。影響國小學生學業成就的因果機制——以台北市和台東縣作比較。**教育研究集刊**，7（43），213-242。
- 李素慧（1998）。國中英語補救教學成效之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 李鈺奐（2007）。臺東縣國小高年級課後照顧服務實施現況、需求與滿意度之調查研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 李麗君（2006）。低成就學生逃避行為之探討。**教育資料與研究**，73，91-103。
- 周仁尹、曾春榮（2006）。從弱勢族群的類型談教育選擇權及教育財政革新。**教育研究與發展期刊**，2（3），93-122。

- 林玉珮（2004）。為弱勢孩子填平學習落差的鴻溝。天下雜誌，311，172-176
- 林佑璐（2006）。家長對兒童課後照顧服務品質與滿意度之研究～以台北市公立國小低年級為例。中國文化大學生活應用科學研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，台北市。
- 洪麗瑜（2000）。以教師的觀點研究弱勢學生的困境與教育的因應-義務教育階段一般弱勢學生的補救教育方案之研究。載於邱上真、張新仁、洪麗瑜、陳美芳、紐文英合著，補救教學理論與實務。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 洪麗瑜（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，46(1)，45-65。
- 孫清山、黃毅志（1996）。補習教育、文化資本與教育取得。臺灣社會學刊，19，95-139。
- 張存薇（2008，6月13日）。基測成績又吊車尾台東議員建言。自由時報電子報。2009.8.1。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/jun/13/today-south2.htm>
- 張武昌（2006）。台灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究雙月刊，69，129-144。
- 張春興（2006）。張氏心理學辭典。台北市：台灣東華。
- 張新仁（2002）。當代教學統整新趨勢：建構多元而適配的整體學習環境。教育學刊，18，43-64。
- 教育部（2001）。2001 教育改革之檢討與改進會議。2009.81。取自 http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=19521
- 教育部（2007）。教育部 91-96 年度「攜手計畫課後扶助」、「教育優先區」及「課後照顧」經費支出統計。教育部公文。
- 教育部（2007 年 5 月 3 日）。漫談國家教育政策。教育部電子報，255。2009.8.2。取自 <http://parentschool.so-buy.com/front/bin/ptdetail.phtml?Part=radio070503&Rcg=20694>

教育部（2008）。教育部推動教育優先區計畫（98 年度）。台北市：作者。

教育部（2008 年 2 月 13 日）。97 年攜手計畫擴大辦理受惠人數突破 20 萬人次近 3 千校開辦比率達 86%對象擴及單親與隔代教養子女。教育部。2009.8.3。取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=1692&pages=0&keyword=97%a6%7e%c4%e2%a4%e2%adp%b5e%c2X%a4j%bf%ec%b2z+%a8%fc%b4f%a4H%bc%c6%ac%f0%af%7d20%b8U%a4H%a6%b8%a1%40%aa%f13%a4d%ae%d5%b6%7d%bf%ec%a1%40%a4%f1%b2v%b9F86%25%a1%40%b9%ef%b6H%c2X%a4%ce%b3%e6%bf%cb%bbP%b9j%a5N%b1%d0%bei%a4l%a4k

教育部（2009a）。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。2009.8.1。

取自 <http://www.edu.tw/files/regulation/B0055/五合一要點全文.doc>

教育部（2009b）。教育部攜手計畫補充規定。2009.8.1。取自

http://asap.moe.gov.tw/report/uploads/tad_uploader/89_970903%E5%85%A8%E6%96%87-%E6%94%9C%E6%89%8B%E8%A3%9C%E5%85%85%E8%A6%8F%E5%AE%9A.doc

教育部（2009c）。教育部補助國民小學辦理兒童課後照顧服務作業要點。2009.8.1。

取自 <http://www.edu.tw/files/regulation/B0055/教育部補助各縣市國民小學辦理兒童課後照顧服務作業要點.doc>

教育部（2009d）。教育部 98 年推動夜光天使點燈專案計畫。2009.8.1。取自

<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0031/98 年教育部夜光天使點燈計畫案正確版.doc>

教育部（2009e）。教育部攜手計畫課後扶助方案績優學校評選要點。2009.8.4。

取自

http://asap.moe.gov.tw/report/uploads/tad_uploader/86_980219%E8%A6%81%E9%BB%9E.doc

陳月英（2001）。提升低成就學生的學習動機。國教輔導，41（2），21-26。

陳曼玲（2004，9 月 23 日）。基測後段國中教部計畫匿名扶助改造以 PR 值 10 以下學生數占全校 25%以上界定找出全國逾 50 所偏遠、超迷你、資源匱乏學校列對象補助一年課輔、補救教學與教師研討將不公布校名。中央日報，13。

- 陳國彥（2006）。家庭社經地位、同儕關係與學業成就之相關研究。國立屏東教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳淑麗（2008）。二年級國語文補救教學研究——一個長時間密集的介入方案。**特殊教育研究學刊**，33（2），27-48。
- 陳淑麗（2009）。弱勢學童讀寫希望工程——課輔現場的瞭解與改造。台北市：心理。
- 陳淑麗、曾世杰、洪麗瑜（2006）。以國語補救教學診斷原住民低成就學童是否為學習障礙：轉介前介入的效度考驗研究。**特殊教育研究學刊**，29，127-150。
- 傅正敏（2008）。桃園縣國民小學實施攜手計畫學習滿意度與學習成效關係之研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 曾世杰、陳淑麗（2005）。台東縣低成就兒童補救教學模式整合方案研究。行政院國家科學委員會專題計畫成果報告（NSC 93-2413-H-143-004）。台東：國立台東大學。
- 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。
- 曾柏瑜（2008）。低成就學童的有效補救教學原則。**台東特教**，27，25-29。
- 游惠美（1997）。電腦輔助教學應用方式對國小低成就兒童注音符號補救教學成效之探討。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃希敏（2001）。一個字一條命：英文教育國際化之必要性。**教育研究**，89，87-95。
- 黃毅志（2002）。社會階層、社會網絡與主體意識：台灣地區不公平的社會階層體系之延伸。台北：巨流。
- 黃薈樺（2004）。國小學童與家長對課後托育服務之看法。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文，未出版，台中縣。
- 楊坤堂（1997）。低成就學生的學習輔導策略。**教育實習輔導季刊**，3（2），53-60。
- 楊惠芳（2007，9月16日）。希望小學分級課輔開跑。**國語日報**。2009.8.1。取自 http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=52423&keyword=希望小學分級課輔開跑

葉卉軒（2003，9月24日）。英語雙峰是真的！基測成績北市領先其他縣市6分以上。今日新聞。2009.8.1。取自 <http://www.nownews.com/2003/09/25/545-1518274.htm>

詹餘靜（2004）。教師、教學、評量與教材：九年一貫課程國小英語教學探究。國立臺北師範學院學報，17（1），167-196。

趙信光（2008）。屏東縣國民小學辦理攜手計畫課後扶助方案之研究。屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

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。2009.8.2。取自 <http://ironhorse.cooloud.org.tw/node/26029>

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。新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

羅時桓（2007）。攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究-以苗栗縣國民小學為例。新竹教育大學社會科教育研究所，未出版，新竹市。

二、西文部分

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

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DfES (2009a). *14-19 Implementation Plan*. Retrieved August 1, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/2037-2005PDF-EN-01.pdf>

DfES (2009b). *2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*. Retrieved August 1, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf>

- DfES (2009c). *Making Good Progress*. Retrieved August 1, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-Making%20Good%20Progress.pdf>
- Florida Center for Reading Research (2009a). *Brochure: Activities in Support of Just Read, Florida! to Improve Reading Outcomes for All Students (PDF)*. Retrieved August 4, 2009, from <http://www.fcrr.org/about/pdf/activitiesBrochure.pdf>
- Florida Center for Reading Research (2009b). *Critical Elements of Reading Assessment - Elementary School*. Retrieved August 4, 2009, from <http://www.fcrr.org/assessmentReadingFirstCriticalElements.htm>
- Florida Center for Reading Research (2009c). *Diagnostic Measures Chart (PDF)*. Retrieved August 5, 2009, from <http://www.fcrr.org/assessment/pdf/DiagnosticTools.pdf>
- Florida Center for Reading Research (2009d). *Statewide RtI Implementation Plan*. Retrieved August 5, 2009, from <http://www.fcrr.org/Interventions/index.htm>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for conceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(4), 204-219.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review, 31*, 218-230.
- Gaskins, I. W., Ehri, L. C., Cress, C. O., O' Hara, C., & Donnelley, K. (1997). Analyzing words and making discoveries about the alphabetic system: Activities for beginning readers. *Language Arts, 74*(3), 172-184.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Maheady, L., Towne, R., Algozzine, B., Mercer, J., & Ysseldyke, J. (1983). Minority overrepresentation: A case of alternative practices prior to referral. *Learning Disabilities Quarterly*, 6(4), 448-456.
- Rimm, Sylvia B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7), 18-22.
- Scott, Wendy A. & Lisbeth H. Yrberg. (1990). *Teaching English to Children*. (2nd edition) New York: Longman.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Allyn & Bacon.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problems of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practices*, 15(1), 55-64.
- Torgesen, J., Alexander, A., Wanger, R., Rashottw, C., Voeller, K., Coneay, T., & Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.
- U.S. Department of Education (2009). *No Child Left Behind Act*. Retrieved July 30, 2009, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67(1), 99-114.

附錄一

國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查之研究－

以高雄市與台東縣為例【行政人員版】

敬愛的教育先進，您好！

教育部對於弱勢低成就學生投入龐大的「攜手計畫」課輔資源已有多年，但國中基測「英語雙峰現象」依舊，到底英語課輔推行的方式及成效如何？卻一直沒有人做系統性的了解，所以，我們想從您的寶貴經驗中，了解貴校如何推動弱勢低成就學生英語課輔工作，本研所得結果將提供未來各級政府、學校規劃英語課輔工作之參考，期能讓孩子們得到最佳的英語學習輔導。您所填答的選項無謂對錯好壞，調查結果僅作為學術研究之用，絕對保密。誠懇盼望「負責攜手計畫英語課輔業務之行政人員」撥冗填答。再次感謝您的協助與指導。謝謝！敬祝 教安

國立台東大學

課程與教學研究所碩士專班研究生 龔湘嵐 敬上

指導教授 陳淑麗 博士

中華民國九十八年十月

壹、學校基本資料

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、學校所在地：☐高雄市 ☐台東縣

二、學校型態：☐偏遠 ☐特偏 ☐離島

三、是否為原住民學校：☐是 ☐否

四、學校規模：☐6班以下 ☐7～12班 ☐13～24班 ☐25～36班 ☐37班以上

五、是否設置身心障礙特殊教育班（含資源班）：☐有 ☐沒有

貳、行政人員個人基本資料

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、工作職務：☐教務主任 ☐輔導主任 ☐教學組長 ☐輔導組長 ☐其他____

二、性別：☐男 ☐女

三、年齡：出生年次民國_____年。

四、教育程度：☐學士 ☐碩士（含四十學分班） ☐博士

五、教育背景：☐一般大學教育學程 ☐師範院校 ☐學士後教育學程 ☐其他

六、英語教學服務年資：☐無 ☐有，約_____年

（續下頁）

參、攜手計畫之「英語課輔」實施現況

此項目主要想瞭解貴校攜手計畫英語課輔執行的現況，請您仔細閱讀每一題目後，在符合貴校實際情況的□內打「V」或填答。

一、貴校攜手計畫英語課輔，**主要**招收怎樣的學生？

（請打勾 V，每項課輔類型皆為單選）

學生 類型 課輔 時間	原班級 全部學生	a 學業 低成就學生	b 弱勢學生	弱勢且 低成就學生	自願者	其他 (請說明)
早自修課輔						
第八節課輔						
第九節課輔						
夜間課輔						
週末課輔						
其他 ()						

註：a 學業低成就學生是指都會地區以班級成績後百分之二十，非都會地區以班級成績後百分之三十五為指標之學生。

b 弱勢學生是指原住民、低收入戶、單親或寄養、隔代教養或外籍子女等。

二、貴校攜手計畫英語課輔，每一個年級有多少學生參加？（請填入學生數）

類型		一年級	二年級	三年級
學校 學生總數	各年級學生總人數 (含課輔人數)			
參加 攜手計畫 英語課輔 學生數	早自修課輔			
	第八節課輔			
	第九節課輔			
	夜間課輔			
	週末課輔			
	其他 ()			

(續下頁)

三、承上題，攜手計畫英語課輔，貴校各年級的英語課輔**平均班級人數**？各年級
每班每週平均英語課輔**節數**？各年級每班每週平均英語課輔**天數**？

- ☐國中一年級，攜手計畫英語課輔班級平均人數約_____人，
每班每週平均英語課輔節數_____節，每班每週平均英語課輔天數_____天。
- ☐國中二年級，攜手計畫英語課輔班級平均人數約_____人，
每班每週平均英語課輔節數_____節，每班每週平均英語課輔天數_____天。
- ☐國中三年級，攜手計畫英語課輔班級平均人數約_____人，
每班每週平均英語課輔節數_____節，每班每週平均英語課輔天數_____天。
- ☐混齡(請註明年級：_____年級)，攜手計畫英語課輔班級平均人數約_____人，
每班每週平均英語課輔節數_____節，每班每週平均英語課輔天數_____天。

四、貴校攜手計畫英語課輔，**主要師資**為何？（請打勾 V，可複選）

師資 類型 課輔 時間	英語 正式 教師	英語 代理 教師	英語 實習 教師	英語 外籍 教師	英語 巡迴 教師	英語 退休 教師	大專 生	特教 教師	其他 (說明)
早自修課輔									
第八節課輔									
第九節課輔									
夜間課輔									
週末課輔									
其他（ ）									

五、貴校攜手計畫英語課輔業務，遭遇的**困難**主要為何？（可複選）

- ☐學生參加意願低落 ☐班級人數太多 ☐教師缺乏英語課輔或補救教學專業知能
- ☐教師缺乏授課意願 ☐家長配合度不高 ☐家長無法接送學生
- ☐難以評量英語課輔或補救成效 ☐缺少適當的英語補救教材教具 ☐課輔經費不足
- ☐增加行政負荷 ☐師資不足 ☐課輔時間不易規劃 ☐其他_____。

六、執行攜手計畫英語課輔業務，貴校最需要哪些**支援或協助**？（可複選）

- ☐提供英語補救教材教具 ☐舉辦英語補救教學課程研習 ☐降低課輔班級人數
☐提高課輔鐘點費 ☐協助維護學生安全 ☐教育局行政上的重視與支持
☐提供校外師資來源 ☐提供英語教學督導人力 ☐提供補救成效評估機制 ☐其他_____

七、貴校是否有對「**攜手計畫英語課輔執行結果**」，進行**具體**的成效評估？評估成效的指標為何？

- ☐沒有針對攜手計畫英語課輔執行結果具體分析成效
☐有針對攜手計畫英語課輔執行結果具體分析成效，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）

- ☐段考英語成績 ☐複習考英語成績 ☐基測英語成績 ☐形成性評量(隨堂小考)
☐檔案評量 ☐教學中的觀察 ☐家庭作業完成率與品質 ☐其他_____。

八、貴校對各種英語課輔師資，是否曾經提供過「**英語補救教學或課後輔導**」相關的專業培訓課程？大約多少小時？

- ☐沒有 ☐有：每學期大約_____小時

九、貴校攜手計畫英語課輔，是否有給予「**弱勢低成就學生**」特別協助？

- ☐沒有
☐有（回答「有」者請繼續填答以下選項，可複選）

- ☐根據起點能力，提供補救教學 ☐獎勵制度（如：英語進步獎學金）
☐統整課程（如：主題課程） ☐分組教學 ☐個別化教學
☐自編教材及學習單 ☐其他_____

(續下頁)

肆、對於弱勢低成就學生之「英語補救教學的知覺」

這部分主要想瞭解您在執行攜手計畫英語課輔時，對於「弱勢低成就學生」之英語補救教學知覺，5 代表「非常同意」、4 代表「同意」、3 代表「還算同意」、2 代表「不同意」、1 代表「非常不同意」。請在最符合自己情形的數字上**畫圈**，每題只能圈選一個數字，請不要遺漏！謝謝。

	非常同意	同意	還算同意	不同意	非常不同意
1 對英語弱勢低成就學生應該及早提供英語補救教學服務.....	5	4	3	2	1
2 現在的制度讓大多數英語弱勢低成就學生，都有機會得到英語補救教學.....	5	4	3	2	1
3 對英語弱勢低成就學生的補救教學，最重要的是提供良好的班級學習環境.....	5	4	3	2	1
4 聽說讀寫基本能力很重要，英語補救教學應該強調這些能力的訓練.....	5	4	3	2	1
5 執行英語弱勢低成就學生的補救教學，所需具備的專業能力與一般英語教學相同	5	4	3	2	1
6 對英語弱勢低成就學生的英語補救教學，其內容應與課堂所用教材一致.....	5	4	3	2	1
7 對弱勢低成就學生(如：原住民等)的補救教學，教授世界主流語言比教母語重要	5	4	3	2	1
8 政府對英語弱勢低成就學生的所投入課輔成本是值得的.....	5	4	3	2	1
9 英語補救教學能有效提昇英語弱勢低成就學生的英語學業成就.....	5	4	3	2	1
10 英語補救教學能有效解決家長沒有「時間」指導英語弱勢低成就學生英語功課的困擾	5	4	3	2	1
11 英語補救教學能有效解決家長沒有「能力」指導英語弱勢低成就學生英語功課的困擾	5	4	3	2	1
12 參與英語補救教學工作有助於教師專業成長.....	5	4	3	2	1
13 參與英語補救教學工作有助於教師更瞭解英語弱勢低成就學生的需求.....	5	4	3	2	1
14 參與英語補救教學工作有助於老師瞭解英語弱勢低成就學生身心及家庭狀況...	5	4	3	2	1
15 參與英語補救教學工作能促成不同年級及班級間的老師合作.....	5	4	3	2	1

填答完畢，萬分感謝，煩請再檢查每一題是否都有圈選！

- 若您對國內照顧英語弱勢低成就學生所實施的英語課輔，有任何建議，歡迎提供建言。

附錄二

國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查之研究— 以高雄市與台東縣為例【英語教師版】

敬愛的教育先進，您好！

教育部對於弱勢低成就學生投入龐大的「攜手計畫」課輔資源已有多多年，但國中基測「英語雙峰現象」依舊，到底英語課輔推行的方式及成效如何？卻一直沒有人做系統性的了解，所以，我們想從您的寶貴經驗中，了解貴校如何推動弱勢低成就學生英語課輔工作，本研所得結果將提供未來各級政府、學校規劃英語課輔工作之參考，期能讓孩子們得到最佳的英語學習輔導。您所填答的選項無謂對錯好壞，調查結果僅作為學術研究之用，絕對保密。誠懇盼望您撥冗填答。再次感謝您的協助與指導。謝謝！

敬祝

教安

國立台東大學

課程與教學研究所碩士專班研究生 龔湘嵐 敬上

指導教授 陳淑麗 博士

中華民國九十八年八月

壹、英語師資個人基本資料

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、學校所在地：☐高雄市 ☐台東縣 服務學校：_____國中

二、任教年級（可複選）：☐國中一年級 ☐國中二年級 ☐國中三年級

三、性別：☐男 ☐女

四、年齡：出生年次民國_____年

五、教育程度：☐學士 ☐碩士（含四十學分班） ☐博士

六、教育背景：☐一般大學教育學程 ☐師範院校 ☐學士後教育學程

☐未具教師資格 ☐其他 _____

七、工作職務：☐兼導師英語教師 ☐兼行政職英語教師 ☐專任英語教師 ☐大專生

☐英語代理教師 ☐英語科實習教師 ☐英語退休教師 ☐英語背景特教教師

☐其他 _____

八、英語教學服務年資：約 _____年

（續下頁）

貳、攜手計畫之「英語課輔」的實施現況

此項目主要想瞭解貴校攜手計畫英語課輔執行的現況，請您仔細閱讀每一題目後，在符合貴校實際情況的□內打「V」或填答。

一、您擔任幾班英語課輔？每週英語課輔總節數為何？

☐一班 ☐兩班 ☐三班 ☐四班 ☐其他_____；每週課輔共 _____節。

二、您擔任的攜手計畫英語課輔時段為何？（可複選）

☐早自修 ☐第八節課輔 ☐第九節課輔 ☐夜間課輔 ☐週末課輔 ☐其他時段_____

三、您擔任攜手計畫英語課輔工作，是如何決定的？

☐自願 ☐學校指派 ☐輪流 ☐抽籤 ☐其他_____。

四、在您的攜手計畫英語課輔班級中，主要學習內涵為何？（請打勾 V，可複選）

課輔 內涵 課輔 時間	上英語 課程內 進度	複習~ 再教一 遍	寫英語 評量或 測驗卷	英語基 測試題 解析	指導英 語家庭 作業	英語 聽力教 學活動	英語 閱讀教 學活動	英語 口說教 學活動	英語 寫作教 學活動	a 英語 學科補 救教學	其他 (請說 明)
早自修課輔											
第八節課輔											
第九節課輔											
夜間課輔											
週末課輔											
其他 ()											

註：a 英語學科補救教學是指對英語低成就學生，根據學生的起點能力進行系統的教學，以解決學業落後的問題。

● 有勾選「a 英語學科補救教學」者，才需要回答此題。

五、在您的英語補救課程中，你主要的教材為何？（可複選）

☐用學校的教科書 ☐用書商提供的外加教材 ☐自編教材 ☐其它：_____

六、當學生學不會時，你會採用什麼策略幫助學生學習？（複選）

☐再次教授課程內容 ☐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 ☐其他_____

(續下頁)

七、您上攜手計畫英語課輔課，遭遇到的**困難**為何？（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
☐學生學習精神不濟 ☐家長配合度不高 ☐家長無法接送學生
☐缺少適當的補救教材教具 ☐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 ☐自身工作負荷太重 ☐課輔時間不足
☐與原班老師聯繫不夠 ☐其他_____。

八、擔任攜手計畫英語課輔工作，您最需要哪些**支援或協助**？（可複選）

☐教學協助（請續填需協助的項目）

- ☐英語補救教材教具 ☐英語教學策略 ☐學生行為管理策略
☐英語補救教學課程研習 ☐英語教學督導 ☐其他_____。

☐行政協助（請續填需協助的項目）

- ☐降低班級人數 ☐能力分組 ☐與家長協調溝通
☐提供義工或教師助理 ☐提供教具與教材費用 ☐與導師協調溝通
☐其他_____。

九、您是否有對「**攜手計畫英語課輔執行結果**」，進行**具體**成效評估？評估成效指標為何？

- ☐沒有針對攜手計畫英語課輔執行結果具體分析成效
☐有針對攜手計畫英語課輔執行結果具體分析成效，明確知道學生的進步情形
（請繼續填答以下選項，可複選）

- ☐段考英語成績 ☐複習考英語成績 ☐基測英語成績 ☐形成性評量
☐檔案評量 ☐教學中的觀察 ☐家庭作業完成率與品質 ☐其他_____。

十、對大多數的學生而言，您認為 貴校提供的攜手計畫英語課輔對解決弱勢低成就學生的英語學習問題**是否有幫助**？

- ☐很有幫助 ☐有些幫助 ☐沒有幫助 ☐非常沒有幫助

十一、除了一般教學知能，您是否曾經接受過「**英語補救教學與課後輔導**」相關的專業訓練？

- ☐沒有 ☐有：_____。（請說明培訓內容）

（續下頁）

十二、學校推動攜手計畫英語課輔時，是否曾**安排**相關英語專業訓練課程？

☐沒有 ☐有：_____。（請說明是哪些訓練）

十三、你覺得自己進行攜手計畫英語課輔的**專業知能**如何？

☐遊刃有餘 ☐足以應付 ☐還可以 ☐不太夠 ☐無法應付

十四、您是否會**與其他老師交流**攜手計畫英語課輔教學經驗與困難？

☐總是如此 ☐經常如此 ☐偶爾如此 ☐很少如此 ☐從不如此

十五、您對自己進行的攜手計畫英語課輔，整體的**滿意程度**如何？

☐很滿意 ☐滿意 ☐普通 ☐不滿意 ☐很不滿意

十六、您是否有**意願**擔任攜手計畫英語課輔工作，理由為何？

☐沒有意願（理由請繼續填答以下選項，可複選）

☐增加工作負擔 ☐無法兼顧照顧家庭的責任 ☐沒有成效
☐無法兼顧原班工作 ☐其他_____。

☐有意願（理由請繼續填答以下選項，可複選）

☐學生的英語學習問題可以獲得解決 ☐可以發揮英語教學專業
☐可以減低班級的英語異質性 ☐可增加收入 ☐其他_____。

十七、貴校攜手計畫英語課輔，是否有給予「**弱勢低成就學生**」特別協助？

☐沒有

☐有（回答「有」者請繼續填答以下選項，可複選）

☐根據起點能力，提供補救教學 ☐獎勵制度（如：英語進步獎學金）
☐統整課程（如：主題課程） ☐分組教學 ☐個別化教學
☐自編教材及學習單 ☐其他_____

(續下頁)

參、對於弱勢低成就學生之「英語補救教學的知覺」

這部分主要想瞭解您在執行攜手計畫英語課輔時，對於「弱勢低成就學生」之英語補救教學知覺，5 代表「非常同意」、4 代表「同意」、3 代表「還算同意」、2 代表「不同意」、1 代表「非常不同意」。請在最符合自己情形的數字上畫圈，每題只能圈選一個數字，請不要遺漏！謝謝。

	非 常 同 意	同 意	還 算 同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
1 對英語弱勢低成就學生應該及早提供英語補救教學服務.....	5	4	3	2	1
2 現在的制度讓大多數英語弱勢低成就學生，都有機會得到英語補救教學.....	5	4	3	2	1
3 對英語弱勢低成就學生的補救教學，最重要的是提供良好的班級學習環境.....	5	4	3	2	1
4 聽說讀寫基本能力很重要，英語補救教學應該強調這些能力的訓練.....	5	4	3	2	1
5 執行英語弱勢低成就學生的補救教學，所需具備的專業能力與一般英語教學相同	5	4	3	2	1
6 對英語弱勢低成就學生的英語補救教學，其內容應與課堂所用教材一致.....	5	4	3	2	1
7 對弱勢低成就學生(如：原住民等)的補救教學，教授世界主流語言比教母語重要	5	4	3	2	1
8 政府對英語弱勢低成就學生的所投入課輔成本是值得的.....	5	4	3	2	1
9 英語補救教學能有效提昇英語弱勢低成就學生的英語學業成就.....	5	4	3	2	1
10 英語補救教學能有效解決家長沒有「時間」指導英語弱勢低成就學生英語功課的困擾	5	4	3	2	1
11 英語補救教學能有效解決家長沒有「能力」指導英語弱勢低成就學生英語功課的困擾	5	4	3	2	1
12 參與英語補救教學工作有助於教師專業成長.....	5	4	3	2	1
13 參與英語補救教學工作有助於教師更瞭解英語弱勢低成就學生的需求.....	5	4	3	2	1
14 參與英語補救教學工作有助於老師瞭解英語弱勢低成就學生身心及家庭狀況...	5	4	3	2	1
15 參與英語補救教學工作能促成不同年級及班級間的老師合作.....	5	4	3	2	1

填答完畢，萬分感謝，煩請再檢查每一題是否都有圈選！

- 若您對國內照顧英語弱勢低成就學生所實施的英語課輔，有任何建議，歡迎提供建言。

附錄三 「國中攜手計畫之英語課業輔導現況調查之研究－ 以高雄市與台東縣為例」訪談問卷【行政人員版】

訪談學校：☐高雄市☐台東縣，_____國中 日期：98 年____月____日
被訪談者姓名：_____ 被訪談者職稱：_____
被訪談者 e-mail:_____

說明：本訪談問卷採半結構式的訪談，須視訪談者現場回應，適時延伸問題。訪談問題大綱如下：

一、攜手計畫課輔運作模式

- (一) 貴校根據什麼來決定是否申請攜手計畫課輔？（資源、師資、學生需求...）
- (二) 貴校執行攜手計畫課輔時，是如何決定英語課輔老師的？如果英語老師上課輔的意願不高，學校會怎麼處理？
- (三) 貴校攜手計畫課輔課程的主要內容為何？是怎麼決定的？為什麼做這樣的決定？
- (四) 貴校是否針對學習需求不同的學生，提供不同的課輔內容？

二、攜手計畫課輔執行困難

- (一) 貴校在執行攜手計畫課輔上，遭遇到什麼困難？（經費困難？師資人力困難？與家長協調困難？或是其他困難？）是否需要什麼協助或支援？

三、攜手計畫課輔效益

- (一) 貴校對於攜手計畫課輔的執行，是否曾評估其成效？如果沒有系統性的評估，您主觀感覺有沒有成效呢？
- (二) 您認為攜手計畫課輔對學生、家長和老師有沒有什麼幫助？從哪看出來？
- (三) 貴校曾經推行過的攜手計畫課輔方案，您認為哪些作法有效？哪些作法無效？從那裡看出來？原因可能是什麼？
- (四) 比較各種不同的攜手計畫課輔方案（例如第八節課輔、第九節課輔、週末課輔、夜間課輔等），你認為它們的成效排序為何？為什麼？你認為政府在這些項目的投資是不是值得？
- (五) 除了政府提供經費的攜手計畫課輔方案，學校有其他個別成效卓著的課輔方案嗎？你覺得成功的原因何在？

四、攜手計畫課輔信念

- (一) 您認為解決弱勢低成就學生學習的問題是誰的責任？課輔要如何做才對學生有幫助？才會有良好成效？
- (三) 您認為對弱勢低成就學生的補救教學，所需要的專業能力和一般教學有沒有不同？如果有不同，差異為何？
- (四) 您認為您學校的老師是否具備執行補救教學的能力？如果沒有，您覺得相關單位可以提供老師什麼協助？

五、攜手計畫課輔措施建議

- (一) 您對攜手計畫課輔政策或執行面有什麼建議？

附錄四 「國中攜手計畫之英語課業輔導現況調查之研究— 以高雄市與台東縣為例」訪談問卷【英語教師版】

訪談學校：☐高雄市☐台東縣，_____國中 日期：98 年____月____日
被訪談者姓名：_____ 被訪談者職稱：_____
被訪談者 e-mail:_____

說明：本訪談問卷採半結構式的訪談，須視訪談者現場回應，適時延伸問題。訪談問題大綱如下：

一、攜手計畫課輔運作模式

- (一) 您在執行攜手計畫英語課輔時，是一個人負責，還是協同其他教師一起執行？如何分工？
- (二) 您在執行攜手計畫英語課輔時，課程內容（教材、教學方法、評量方式）主要為何？您覺得這樣的安排，對學生有沒有具體的幫助？
- (三) 您在執行攜手計畫英語課輔時，是否針對學習需求不同的學生，提供不同的課輔內容？

二、攜手計畫課輔執行困難

- (一) 您在執行攜手計畫英語課輔時，是否遭遇到什麼困難？（人力困難？與家長協調困難？或是其他困難？）是否需要什麼協助或支援？

三、攜手計畫課輔效益

- (一) 您認為攜手計畫英語課輔對學生、家長和老師有沒有什麼幫助？從哪看出來？
- (二) 您有沒有對攜手計畫英語課輔進行系統性成效評估？如果沒有系統性的評估，您主觀感覺有沒有成效呢？
- (三) 您曾經做過的攜手計畫英語課輔方案，有哪些作法有效？哪些作法無效？從那裡看出來？原因可能是什麼？
- (四) 除了政府提供攜手計畫經費的課輔方案，學校有其他成效卓著的課輔方案嗎？你覺得成功的原因何在？你認為政府在這些項目的投資是不是值得？

四、攜手計畫課輔信念

- (二) 您認為解決弱勢低成就學生學習的問題是誰的責任？課輔要如何做才對學生有幫助？才會有良好成效？
- (二) 您認為對弱勢低成就學生的補救教學，所需要的專業能力和一般教學有沒有不同？如果有不同，差異為何？
- (三) 您認為您是否具備執行補救教學的能力？如果沒有，您覺得相關單位可以提供您什麼協助？

五、攜手計畫課輔措施建議

- (一) 您對課輔政策或執行面有什麼建議？