

國立台東大學特殊教育學系碩士班
碩士論文

指導教授：曾世杰 先生

暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響
——以台東縣為例

研 究 生：李嘉芳 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學特殊教育學系碩士班
碩士論文

暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響
——以台東縣為例

研 究 生： 李嘉芳 撰

指導教授：曾世杰 先生

中華民國九十七年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：特殊教育研究所

本班 李嘉芳 君

所提之論文 暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響——以台東縣為例

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

邱上真
(學位考試委員會主席)

邱上真

陳淑麗

曹世立
(指導教授)

論文學位考試日期：97年7月26日

國立台東大學

附註：1. 本表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 特殊教育學系(所)
碩士 班 96 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響—以台東縣為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

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。

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：李淑華 (親筆簽名)

研究生簽名：李嘉芳 (親筆正楷)

學 號：9900708 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 7 月 31 日

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

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

授權書版本:2005/06/09

博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之論文為授權人在國立臺東大學特殊教育學系
所 96 學年度第二學期取得碩士學位之論文。

論文題目：暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響－以台東縣為例

指導教授：曾世杰

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文(含摘要)，非專屬、
無償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次
數，以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數
位化之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，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。

- 讀者基於非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，
應依著作權法相關規定辦理。

授權人：李嘉芳

簽名：李嘉芳

中華民國 97 年 7 月 31 日

誌謝

口考結束，象徵著我在東大三年的點點滴滴，即將有個完美的句點，而在句點之後，對我，也將開始另一段嶄新的里程。

看著教室裡面的桌子、椅子，過往的一切，宛如電影一一在眼前上演著…，這一路走來，要感謝的人太多了，在這一千多個日子裡，麗蓉、曉琪、辰宇、煜棋、蒲老大，還有嘉慧及嘉惠，謝謝妳們陪伴了我在研究所近三分之二的日子，當我們八個人聚在一起的時候，總是有無限的可能。而從你們每一個人身上，都讓我學到許多東西，學問也好，人際間的相處，甚至是寬恕、原諒…，這些都是我未來一路往前走時，行囊中滿載的。

謝謝曾世杰老師、陳淑麗老師在論文上給我的指導，曾老師總是用力地幫我修改文章，在論文完成期間，給我許多的鼓勵及溫暖。淑麗老師也鉅細靡遺地告訴我哪裡有問題，該怎麼修改。兩位老師在帶著我看第一年暑假攜手計畫的學弟妹們教學時，更仔細地告訴我教學上的一些細節…我學到的，不只是在寫作時的嚴謹度，更重要的是兩位老師處理事情的態度，那股面對自己生命中認為重要的事時的執著與堅持。謝謝邱上真老師給我論文的建議，很清楚地告訴我該怎麼修改，並勉勵我。

這份論文可以完成要感謝的人太多，謝謝香蘭、長濱、萬安及椰油國小的老師們，在我收集資料期間，給予的協助，也謝謝歐明和、朱佑聆、元國芬、張毓雯在施測及資料收集方面的協助，更感謝 2006 年參與攜手計畫的學弟妹們，再暑期課輔期間，對這群孩子們無悔的付出。

謝謝淑峯老師在每一個我焦慮的夜晚的陪伴，陪著我一起到蘭嶼收集資料，紅色吉普車載著我們在台東山上、海邊留下許多難以忘懷的回憶，每一趟旅程都讓我更有力量去面對該面對的一切，還有每一回都讓我更了解自己的深談…，這些是在研究所三年中，意外、卻重要的收穫。

謝謝我最重要的家人給我的支持，謝謝你們，總是在背後支持著我，讓我可以自由地在台東做我想做的事，不管是志工或是跟孩子在一起，都能夠做我自己，更謝謝你們這三年來的關心與包容。當然，還有妙瑛姊、瑛真、瑜芬、芷榆、品蓁、于君、Wanda、梓庭、恩慈…，默默地支持，給我的力量。最後，感謝每一個陪著我走到今天的朋友，由衷感激，希望未來我們依舊以這樣的速度彼此陪伴、成長，共渡生命中每一個快樂與悲傷。

李嘉芳 謹誌
2008 年 夏 于台東

暑期課輔對國小弱勢學生語文能力之影響 —以台東縣為例

作者：李嘉芳

國立台東大學 特殊教育研究所

摘要

本研究主要在探討參與暑期課輔對提昇國小弱勢學生語文能力之影響，本研究以 2006 年暑假，參與台東縣「攜手計畫－課後扶助」方案之四個小學為實驗組，另以地域、學校人數為標準，選取四個對照組小學，並對兩組學生進行「識字量」、「閱讀理解」，以及「注音能力」三項語文能力指標進行前後測，分析兩組學生在各項測驗前後測之情形。另外，進一步探究參與暑期課輔之不同年級學生，其在各項語文能力測驗上的改變情形。研究結果如下：1.暑期課輔的介入，對提昇學童識字量有立即效果，對不同年級學生皆有效果；2.暑期課輔的介入，對提昇實驗組學童聽寫符號、聽寫聲調之效果，優於對照組；3.暑期課輔的介入，未能提昇學童閱讀理解能力；4. 對不同社經地位的對照組學生，在經過一個暑假之後，確實都存在著夏季失落的現象。最後並根據上述研究結果，對未來研究及教學現場提供相關建議。

關鍵詞：夏季失落、暑期課輔、弱勢學生、語文能力

The Effect of a Summer Academic Assistance Program on the Reading Abilities of Disadvantaged Children: An example in Taitung

Chia-fang Lee

Abstract

This study investigated the effect of A summer Academic Assistance Program on the reading-related abilities of disadvantaged students. Using 4 elementary schools in Taitung County who participated in “Hand-in-Hand academic assistance program” during 2006 summer, the researcher sampled 4 other schools as the control group and collected related testing scores and data of students’ family background. Three reading tests were administered before the summer vacation and at the end of the summer program. The major findings are: 1. The summer program have immediate effects on the character recognition score in each grade; 2. To the 1st and 2nd graders, children in the experimental group outperformed those in the control group both on the audition of Chinese Phonetic symbols and tones; 3. The program failed to raise the reading comprehension score; 4. Summer loss phenomena were found both in groups of children from high and low SES families. Based on the above findings, the implications and suggestions for further studies were provided in the thesis.

Keywords : summer loss, summer programs, disadvantaged students

目錄

誌謝.....	I
摘要.....	II
Abstract.....	III
目錄.....	IV
表目錄.....	VI
圖目錄.....	VIII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機和目的.....	1
第二節 研究問題與研究假設.....	4
第三節 名詞解釋.....	5
一、暑期課輔.....	5
二、弱勢學生.....	5
三、語文能力.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 弱勢學生語文低成就現象及可能帶來的問題.....	7
第二節 國內外對提昇弱勢學生學習成就的相關策略.....	9
一、國外對提昇弱勢學童學習成就的相關政策.....	9
二、台灣對提昇弱勢學童學習成就的相關政策.....	11
第三節 扭轉弱勢學生成就的契機－補救教學.....	14
第四節 暑期課輔的重要性及其影響.....	18
一、學業低成就學生的夏季失落（Summer loss）現象.....	18
二、從教育原則看夏季失落對學童學業成就的影響.....	20
第三章 研究方法.....	21
第一節 研究樣本.....	21
一、參與學童與有效樣本.....	21
二、實驗組學童樣本.....	22
三、對照組學童樣本.....	23
第二節 研究工具.....	23
一、識字團體測驗(A).....	23
二、閱讀理解能力測驗.....	24
三、國小注音符號能力診斷.....	24
第三節 研究設計與執行.....	25
第四節 研究限制.....	27

第五節 統計方法.....	27
第四章 研究結果與討論.....	29
第一節 暑期課輔及年級別對不同組別學生識字量的影響.....	29
第二節 暑期課輔及年級別對弱勢學生閱讀理解能力的影響.....	32
第三節 暑期課輔對弱勢學生注音能力的影響.....	35
第四節 不同社經地位學生的夏季失落現象.....	40
第五章 結論與建議.....	45
第一節 結論.....	45
一、暑期課輔及年級別對不同組別學生識字量的影響.....	45
二、暑期課輔及年級別對弱勢學生閱讀理解能力的影響.....	45
三、暑期課輔及年級對弱勢學生注音能力的影響.....	46
四、不同社經地位學生的夏季失落現象.....	46
第二節 建議.....	47
一、暑期課輔執行上的建議.....	47
二、對未來研究者之建議.....	47
參考文獻.....	49

表目錄

表 2-2-1 試辦期與第一、二階段台灣教育優先區指標內容對照表.....	12
表 3-1-1、實驗組與對照組學童總人數及有效樣本數.....	22
表 3-1-2、實驗組學生人數統計表.....	22
表 3-1-3、對照組學生人數統計表.....	23
表 3-2-1、本研究測驗工具.....	24
表 3-3-1、暑期課輔課程表.....	26
表 3-3-2、實驗組學校各項資料.....	27
表 4-1-1 實驗組與對照組學生識字量前、後測之平均數與標準差.....	29
表 4-1-2 組別與測驗階段在識字量得分之二因子混合設計變異數分析摘要表	30
表 4-1-3 實驗組不同年級別學生識字量前、後測之平均數與標準差.....	31
表 4-1-4 年級別與測驗階段在識字量得分二因子混合設計變異數分析摘要表	31
表 4-1-5 實驗組與控制組識字量後測的共變數分析表.....	32
表 4-2-1 實驗組與對照組學生閱讀理解前、後測之平均數與標準差.....	32
表 4-2-2 組別與測驗階段在閱讀理解得分二因子混合設計變異數分析摘要表	33
表 4-2-3 實驗組不同年級別學生閱讀理解前、後測之平均數與標準差.....	34
表 4-2-4 年級別與測驗階段閱讀理解二因子混合設計變異數分析摘要表.....	34
表 4-2-5 實驗組與控制組閱讀理解後測的共變數分析表.....	34
表 4-3-1 實驗組與對照組學生聽寫音前、後測之平均數與標準差.....	35
表 4-3-2 組別與測驗階段在聽寫音得分二因子混合設計變異數分析摘要表....	36
表 4-3-3 實驗組與對照組學生在聽寫注音符號前、後測之平均數與標準差....	37
表 4-3-4 組別與測驗階段聽寫注音符號二因子混合設計變異數分析摘要表....	37
表 4-3-5 實驗組與控制組聽寫符號後測的共變數分析.....	38
表 4-3-6 實驗組與對照組學生在聽寫聲調前、後測之平均數與標準差.....	39
表 4-3-7 組別與測驗階段聽寫聲調二因子混合設計變異數分析摘要表.....	39
表 4-4-1 對照組不同社經地位學生識字量前、後測之平均數與標準差.....	40
表 4-4-2 對照組不同社經地位學生識字量二因子混合設計變異數分析摘要表	40
表 4-4-3 對照組不同社經地位學生閱讀理解前、後測之平均數與標準差.....	41
表 4-4-4 對照組不同社經地位學生閱讀理解二因子混合設計變異數分析摘要表	41
表 4-4-5 對照組不同社經地位學生聽寫音前、後測之平均數與標準差.....	41
表 4-4-6 對照組不同社經地位學生聽寫音二因子混合設計變異數分析摘要表	42
表 4-4-7 對照組不同社經地位學生聽寫注音符號前、後測之平均數與標準差..	42

表 4-4-8 對照組不同社經地位學生聽寫注音符號之二因子混合設計變異數分析摘要表.....	42
表 4-4-9 對照組不同社經地位學生聽寫聲調前、後測之平均數與標準差.....	43
表 4-4-10 對照組不同社經地位學生聽寫聲調之二因子混合設計變異數分析摘要表.....	43

圖目錄

圖 3-3-1、本研究的實驗設計.....	25
圖4-1-1不同組別學生在前後測識字量平均數比較圖.....	30
圖4-2-1不同組別學生在前後測閱讀理解比較圖.....	33
圖4-3-1 不同年級學生在前後測聽寫音平均數比較圖.....	36
圖4-3-2不同年級學生在前後測聽寫注音符號平均數比較圖.....	38

第一章 緒論

本章共分作三節，主要在說明本研究的基本想法，第一節為研究動機和目的，第二節是由研究動機及目的衍生的問題與假設，第三節則在定義本研究重要的名詞。

第一節 研究動機和目的

隨著全球化趨勢的轉變，在經濟上，出現了特殊的資源分配情形，大前研一（2006）提出此一新的分配像「M」字型般地，將原本的社會分成了三部份，左邊的窮人及右邊的富人變多，而中間原本代表富裕及安定的中產階級卻逐漸在消失當中。這樣的現象不僅出現在美國、日本，亦是台灣社會亦已步上後塵（引自曠文琪，2006）。

社會經濟結構的變化，勢將改變許多家庭的社經條件，許多學者預期，這將進而影響學童的學習表現與學校經驗。英國著名的「曼徹斯特調查」(Manchester Survey) 報告書中指出，家庭環境是關係教育成就的主要因素，其重要性幾乎是兩倍於社區和學校兩項因素的總和（引自陳慶隆，1993）。而陳建州、劉正（2001）分析 Bourdieu 的文化資本理論之後也指出，高社經地位的家庭享有較多的社會資源，也持續地將這些資源挹注在子女教育上，而享有豐厚社會資源的孩子，通常也較能夠精熟且掌握學校裡的課業，其學業成就自然高於社經地位較低，且社會資源較少的孩子。

台東縣是全台最貧窮的縣市，其家庭可支配所得在94年只有59萬7433元，全台最少，還不到台北市的一半（行政院主計處，2005）。愈貧窮的家庭，在照顧日常生活上所需要的開銷就有困難，更遑論孩子的教育問題，再者，台東縣學生家長大多數務農或打零工，平常無暇兼顧孩子作息及功課，在家裡甚至沒有能力，或沒有準備書桌等良好的讀書環境，讓孩子溫習功課或寫作業，學生回家後

更無人給予作業指導，導致學業成就低落（台東縣教育局，2006b）。這也難怪歷年的國中學測，台東國三學生的表現，都是永遠的最後一名（台東縣教育局，2006a）。

不但台東國中三年級兒童的學測分數遙遙落後於其他縣市的同儕，一個以台東縣弱勢地區五歲幼兒的研究也顯示，低社經地位的兒童，在剛入學尚未進行過任何形式的教育之前，其與閱讀相關的認知能力，已遠落後於中高社經地位的學童（簡淑真、曾世杰，2007）。甘鳳琴（2007）進一步指出，國小學業成績會有貧者愈貧、富者愈富的馬太效應（Matthew effect），一年級上學期時成就落在最後10%的兒童，在六年級畢業時，有89%的機會，成績仍然落在最後的10%。同一篇研究也指出，家長教育程度高者，其子女的學業成就會高於家長教育程度低者子女的學業成就。這些研究的結果都顯示家庭社經地位對學童教育成就的影響，高社經地位的學童，因為本身擁有的文化資本也較豐富，其學業成就亦將高於低社經地位的同儕。

就教育者的立場來看，如果家庭社經條件對兒童的學業成就如此重要，那低社經家庭出身的孩子怎麼辦？和中高社經的同儕比較起來，他們的學業成就會較為低落，進而會影響升學及就業的機會。除此，成就低落也可能增加孩子參與犯罪及其他高危險行為的機會，低成就的孩子也有更可能會去接觸酒精、藥物、香煙等等違禁品（李介麟，2006），而導致更多的社會問題。在這樣的推想中，我們似乎可以見到，這些窮孩子有非常高的可能將複製他們父母親的社會階級。

直覺而言，一個可能將窮孩子劣勢扭轉過來的因素是學校教育，但許多教育社會學者對學校教育的功能相當悲觀。研究指出學校教育不能促成教育機會均等，也不能促成不同社會階層間的流動（柯林斯，1998），更有極端的學者認為學校教育只是社會階層再製的幫兇（石淑慧，2001）。但是，最近的幾個研究對學校的功能較為樂觀，學者認為，低社經家庭學童學業低成就問題，不是因為學校的教育或教學沒有果效。問題出在暑假——學期中，高社經和低社經兒童在閱讀和數學的成長曲線幾乎完全重疊，但是一到暑假，高社經兒童學業的曲線就顯

著地高於低社經兒童 (Entwisle, Alexander, & Olson, 1997)。這樣的 research 給我們兩個啓示：第一，不是學校沒有用，而是暑假間低社經兒童從學校裡得到的資源中斷了兩個月（美國），而高社經兒童則仍然可以從家庭得到充足的學習資源，成就因此拉開；第二，暑假也許是更重要的一個加強教育時機。

在面對家庭功能不彰，教育又不足的情況下，既會使社會付出很高的代價，則不論從社會成本的觀點，或從人道的觀點，為弱勢的孩子提供更多教育資源，可能都是一個必要的措施。許多研究指出補救教學的確能夠縮小差距，使低成就兒童有機會趕上一般兒童水準（陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006）。再根據 Entwisle, Alexander, & Olson（1997）及王麗雲、游錦雲（2005）的發現，暑假可能是進行補救教學的最佳時機。

為了縮短國中小學習成就低落學生的學習落差，教育部從 2006 年起推動了「攜手計畫－課後扶助」方案，希望能結合退休、經濟弱勢大專院校學生、儲備教師與現職教師等教學人員，協助原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、失親、單親與隔代教養等學業成就低落之經濟弱勢國中小學生。在學期間或寒暑假，得到補救教學的機會，以幫助弱勢國中小學生培育出基本的學習能力（教育部國教司，2006）。

台東縣教育局近年來非常注重弱勢學童的補救教學，2006 年暑假，台東縣的一些學校，便在教育部的政策及經費支持下，開始有大專生進入校園，為較弱勢的學童進行二到五週不等的國語及數學加強課程。但是，有政策、有經費、有大學生進駐國小校園、有兒童接受暑期課業輔導，並不能保證這就會對兒童有實質的幫助，而這正是檢驗暑期補救教學成效的大好機會。

因為參與本研究的暑期大專生教學以國語文為主，主要是在識字、注音及閱讀三方面進行教學，研究者將針對參與攜手計畫的實驗組，及未參與攜手計畫的對照組學校，進行語文能力前後測的比較分析，以探究暑假期間密集的補救教學（以下稱暑期課輔）能否提昇弱勢學生上述三項語文能力？又參與暑期課輔的執行對不同年級弱勢學生語文能力的影響如何？另外，本研究亦將討論不同社經地

位之對照組學生，在經歷一個暑假之後，在語文能力方面是否存在夏季失落的現象。

依據研究動機，本研究的研究目的如下：

- 一、瞭解暑期課輔及年級別對弱勢學生識字量的影響。
- 二、瞭解暑期課輔及年級別對弱勢學生閱讀理解能力的影響。
- 三、瞭解參與暑期課輔對低年級學生注音符號能力的影響。
- 四、瞭解不同社經地位之對照組學生在識字量上的變化情形。
- 五、瞭解不同社經地位之對照組學生在閱讀理解上的變化情形。
- 六、瞭解不同社經地位之對照組學生在注音符號能力上的變化情形。

第二節 研究問題與研究假設

依據上述研究目的，本研究擬探討的問題如下：

- 一、暑期課輔對弱勢學生識字量的影響，是否因年級別而有所不同？
- 二、暑期課輔對弱勢學生閱讀理解的影響，是否因年級別而有所不同？
- 三、參與暑期課輔的低年級學生，其暑期前後測注音符號的改變，是否與未參與暑期課輔者有所不同？
- 四、對照組學生在識字量上的變化，是否因不同社經地位而有所差異？
- 五、對照組學生在閱讀理解上的變化，是否因不同社經地位而有所差異？
- 六、對照組學生在注音符號能力上的變化，是否因不同社經地位而有所差異？

為回答上述之研究問題，本研究之假設為：

- 一、將有參與暑期課輔的學生，以年級為自變項，將檢驗以下假設：
 - 1.參與暑期課輔的學生，其暑期前後測識字量的改變，在各年級間有顯著差異。

2.參與暑期課輔的學生，其暑期前後測閱讀理解能力的改變，在各年級間有顯著差異。

3.參與暑期課輔的低年級學生，其暑期前後測注音符號的改變，與未參與暑期課輔者有顯著差異。

二、將對照組學生，以社經地位高低為自變項，將檢驗以下假設：

1.對照組學生在識字量前後測成績上的變化，依不同社經地位，有顯著差異。

2.對照組學生在閱讀理解前後測成績上變化，依不同社經地位，有顯著差異。

3.對照組學生在注音能力前後測成績上變化，依不同社經地位，有顯著差異。

第三節 名詞解釋

一、暑期課輔

本研究所稱之暑期課輔，即教育部 2006 年之「攜手計畫－課後扶助」方案中，大專生於暑期進入小學參與課輔的部份。

二、弱勢學生

本研究所稱的弱勢學生，係由各學校 1~5 年級導師，針對其班級中學業成績最後的 15% 至 25%，所提出學業成就較低落、需要補救的學生為主，另各班導師亦可視學生程度，提出其認為需要補救教學的學生。

三、語文能力

本研究所稱的語文能力包含識字量，閱讀理解能力，及注音符號能力三項。

（一）識字量測驗

該測驗以洪儷瑜、王瓊珠（2006）所編識字量評估測驗中之識字團體測驗（A）為測驗工具，並將國字測驗結果，換算成實驗組及對照組學生的

識字量，分別檢測兩組學生在識字量前後測上的差異。

（二）閱讀理解能力

閱讀理解能力則以柯華葳（1999）所編製之閱讀理解困難篩選測驗，以瞭解各學童閱讀理解能力，並做前後測之比較。

（三）注音符號能力

黃秀霜、鄭美芝(2003)編製的國小注音符號能力診斷測驗，針對「聽寫符號」、「聽寫單音」、「聽寫語詞」、「聽寫聲調」四項做前後測檢測。



第二章 文獻探討

本章旨在分析與探討和本研究有關的理論基礎及相關研究。第一節為弱勢學生語文低成就現象及可能帶來的問題；第二節為國內外對提昇弱勢學生學習成就的相關策略；第三節為國內外與補救教學相關的實證研究；第四節為暑期課輔的重要性及其影響。

第一節 弱勢學生語文低成就現象及可能帶來的問題

在國民教育之初，所有的孩子在學校學習的基礎都非常接近，但經過一段時間之後，有的學生對於學校所教授的內容能夠順利學習；有的卻開始出現抗拒學習、進度落後的情況，這類型的學生便是學業低成就學生，且學業低成就學生常表現出生活無目標、注意力不集中或自我概念較差、對學業學習沒有興趣等特質（何英奇等，2001）。其實學業低成就的學生，智力與其他同儕並無不同，但卻在受教育之後開始與其他同儕出現了明顯的落差。

甘鳳琴（2007）在探討國小高、低成就學生學業成績長期變化之後，指出國小兒童的學業成就有貧者愈貧、富者愈富的現象，此現象即 Stanovich（1986）所稱的馬太效應。馬太效應像一個循環的螺旋般，讓剛開始即處於弱勢的學習者，由剛開始一小步的落後，漸漸地到後來全盤落後，無力從馬太效應中跳出。研究顯示，學生在一年級上學期時，若國語、數學兩科學業成績被歸類在低成就組，則在小學畢業時，仍會有 88.8%及 82.5%的機會屬於低成就者，其中國語科比數學科更難跳脫低成就的螺旋（甘鳳琴，2007）。

不只在學業成績的問題上如此，綜合 Stanovich(1986; 1988)、Biemiller(1977)在閱讀能力方面的研究，也指出兒童早期閱讀能力愈好，所得到的認知及學習優

勢將愈多，而一開始的閱讀能力較差者，也將因讀得慢、讀得少，閱讀動機低落，甚至因而離開學校。

黃瑋苓（2006）分析Miller & Mercer的研究也發現，在解題上，學生可能因為無法了解題意，或不知道如何排除文字題中多餘的數字及無關訊息，以致無法順利進行解題工作，這顯示語文能力的好壞對數學解題的影響。黃于真（2005）在分析國小四年級數學低成就學生的除法解題歷程也發現，學生在解題方面因語文知識的不足，而出現不了解題意的現象，導致在執行除法解題時有困難。

林淑敏（2000）在「南投縣信義鄉國小五年級原住民學童國語文能力之研究」中也明白指出，影響原住民學生國語文能力最主要的因素為「寫字的能力」，即對字彙知識，其包括對字的形、音及義等各方面的知識。洪麗雯（2006）更指出，認字及閱讀理解能力，是語言學習的根基，學童必須先具備基本的語文基礎，才能理解文字表達在其他學科的意義。因此本研究以識字量、閱讀理解能力及注音符號能力作為評估學童在暑期課輔過後，語文能力提昇與否的指標因素。

上述幾個研究皆證實，學生的學業表現深受語文能力的影響，語文能力不佳，對學生在數學領域的學習上有明顯的影響。研究結果亦提醒我們，在教育上該關注的是，學生間因為早期的落後產生的馬太效應，會隨著時間不斷地將學習緩慢與學習快速者的學業差距擴大，最後隨著年級使得原本高、低成就學生之間的差距愈來愈大，而這樣的情形，在國語科的情況，又較其他學科更難改善。尤其當語文能力低落的情形發生在弱勢學生的身上時，這些孩童可能因無法享有與其他同儕相等的文化資本、社會資源，而引起更嚴重的落後，從原先語文能力的不足，到數學，甚至其他科目，從學業低落影響到對自我價值的懷疑，這是令人憂心的現象，針對這樣的現象，下面將討論國內外對提昇弱勢學童學習成就的相關策略。

第二節 國內外對提昇弱勢學生學習成就的相關策略

近年來，以補償教育(Compensatory education)為理念，實施補救教學來落實教育機會均等，並照顧弱勢族群及文不利兒童的政策，成為許多國家教育發展的重要目標 (吳清山、林天佑，2002)。例如美國「不讓孩子落後法」(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB Act)「藍帶學校」(Blue Ribbon Schools Program)及全年制學校(Year-round school)，英國的「教育優先區」(educational priority area, EPA)，以及台灣 90 年代的教育優先區計畫，以及 95 年的攜手課扶計畫等，都是該類理念在實際執行上的作法。以下將回顧英美兩國對照顧弱勢學生的一些相關政策，以及台灣在提昇對弱勢學生成就的一些相關政策。

一、國外對提昇弱勢學童學習成就的相關政策

(一)不讓孩子落後法(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB Act)

2002 年美國布希總統簽署「不讓孩子落後法」(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB Act)，該法的公佈及實施不僅是美國教育史上的大事，更有許多分析家認為，該法案是聯邦政府自 1960 年代以來最重要的教改政策(劉慶仁，2002)。NCLB Act 旨在縮短貧富族群間學生的成就差距，以「No Child Left Behind」為目標來改進不利兒童的學習狀況，並期許在二十一世紀的美國，沒有小孩落後(陳明印，2002)。法案內容包括：學校對學生負起更多的責任，特別是針對低成就的學生家長，在選擇學校時有更多的選擇，在教育經費的運用上有更多的彈性，確保三年級前的兒童能成為精熟的讀者(proficient readers)，和年度的學習標準測驗等等。實施方式則為，增加中小學的教育經費與加強幼稚園到三年級的閱讀教學，不論是課後輔導或貧困地區幼兒的閱讀準備經費之投注，並以每年測驗、績效責任、提昇教師品質等方式，要求縮小不同社經地位學生的成就差距(劉慶仁，2002；陳明印，2002)

(二)藍帶學校計畫(Blue Ribbon Schools Program)

藍帶學校計畫於 1982 年由美國聯邦教育部提出，該計畫的原先著眼在「全國辦學最成功的學校」之選拔上，較偏重辦學品質與整體水平，學生成績並不是該計畫所重視的(吳清山、林天佑，2003；王巧媛、余學敏、謝勝隆、徐作蓉，2005)。但在經過 2001 年 911 恐怖攻擊事件之後，美國聯邦教育部長聲明，將「提高學生成就、灌輸堅定品格及公民精神」等教育目標視為首要努力目標，並許諾不讓孩童落後，加上，美國幾年來在國際測驗成績上並不理想，因此，布希政府將原先僅重視辦學品質的藍帶學校計畫(Blue Ribbon Schools Program)，再加上重視教育及學生成就的目標，制定了「沒有孩子落後－藍帶學校計畫」(王巧媛、余學敏、謝勝隆、徐作蓉，2005)。值得一提的是，「沒有孩子落後－藍帶學校計畫」的理念，除了兼顧每個學生學習機會的平等，不讓任何孩子落後之外，更鼓勵各校將辦學成功經驗與他校分享，也鼓勵弱勢學校參與藍帶學校的選拔，以拉近強勢與弱勢學校間的差距。

(三)全年制學校(Year-round school)

全年制學校是美國正逐年勃興的學制，其特色在於學制採多軌制(multi-track)的型態進行，學校將整年的假期及學習時間平均化，讓學生不致因為漫長假期而使得原先在學期中習得的又產生退步的情形。但全年制學校在美國其實並不是一個新的名詞，早在 19、20 世紀就已經有該類型的學校(陳聖謨，2001)。

美國的全年制學校最早可溯源到其殖民地時期，其中經歷經濟恐慌而衰減，至 60 年代末重生，依據美國全年制教育協會(National Association of Year Round Education, NAYRE)統計，美國採行全年制的學曆的公私立學校緩慢地增加中。而倡導全年制學校的原因，包括提供貧困的青少年順利轉換到工作職場上的機會，為都市的青少年提供一個暑期娛樂的管道，解決學校短缺而學生數多的窘境、或是經費短缺的問題，以及為加強部份特殊學生的學習技能等(陳聖謨，2001)。

(四)教育優先區(educational priority area, EPA)

1967年在英國卜勞頓報告書(The Plowden Report)中，針對威斯曼(Stephen Wiseman)教授對曼徹斯特地區的一項研究結果，提出「教育優先區」的概念。旨在強調「積極的差別待遇(positive discrimination)」的用意是要將資源用在最需要用的地方，也爲了不讓環境、經濟等不利地區的兒童，在教育的一開始便處於劣勢，政府應該積極改善這些兒童的學校及社區環境，以落實教育均等的理想(吳清山、林天佑，1995；萬曉芳，2000)。然而該計畫在英國實行了三年之後，便因窒礙難行而漸漸消失，總結教育優先區失敗的原因有以下幾點：第一，雖然立意良好，然而，並非所有需要幫助的孩子都住在可提供幫助的區域(萬曉芳，2000)；其次，其他爲處於教育優先區的窮學校，無法享有資源補助，更無法將補助沿用到孩子身上(Holtermann, 1975，引自萬曉芳，2000)；再者，要改善一個不利地區的型態，必須要透過許多管道來改善，而不是僅僅在教育的面向上給予經費，便能減少對學生不利的因素(Rutter, 1979，引自萬曉芳，2000)。

二、台灣對提昇弱勢學童學習成就的相關政策

(一)教育優先區

政府爲解決長期的城鄉教育發展失衡，及地區間特定的教育問題，自八十四年度開始試辦教育優先區計畫，該計畫自八十五至八十七年度止爲第一階段。計畫之始，主要針對有特殊問題的學校予以專款補助，期透過硬體的改善，營造合適教育的環境。有了第一年的試辦經驗後，教育部自八十五年度擴大「教育優先區計畫」，除了充實試辦期的學校設備外，更將整合不利地區的各項文化、教育資源，提供不利的學校均等的發展機會、良好學習環境，及以積極的教育補償措施來改善或提昇不利學生的教育成就等理想，亦納入計畫中，實施指標更由試辦時的五項，增加爲十項，如表2-1，並於第一階段計畫結束後，執行效益訪視評估。

第二階段的教育優先區計畫自八十八年至九十年度，按第一階段評估結果，將「國中升學率偏低之學校」、「特殊地理條件不利地區」及「教學基本設備不足之學校」等三項刪除，保留七項指標，見表 2-1。九十一年度針對參與學校實施

訪視計畫，並根據訪視評估結果，於九十二年度重新修訂指標及內涵，參照訪視結果將「青少年行為適應積極輔導地區」刪除，並結合專家學者意見，將外籍配偶子女納入指標。九十三年度將「大陸配偶子女」、「國中學習弱勢學生比例偏高之學校」之議題，納入教育優先區計畫考量。九十五年度將「學齡人口嚴重流失之學校」之指標刪除。九十六年度與攜手計畫及課後照顧方案性質予以整合，以期及早達到「教育資源分配合理化」及「教育機會實質均等」的目標(教育部，2006)。

由教育優先區的指標發展內容看來，教育優先區從一開始僅僅是在地區、硬體上的擴充，到近年來更著眼在弱勢兒童基本能力的改善或補救上，足見教育當局欲透過該政策，來避免社會階級再製情形的發生，更充分顯示出每個兒童的獨特性與個別差異已受到重視。

表 2-2-1 試辦期與第一、二階段台灣教育優先區指標內容對照表（整理自教育部資料）

試辦期(84 年度)	第一階段(85-87 年度)	第二階段(88-90 年度)
指標內容		
1.地震震源區或地層滑動區	1.原住民及低收入戶學生比例偏高之學校	1.原住民及低收入戶學生比例偏高之學校
2.地層下陷地區	2.離島或特殊偏遠交通不便之學校	2.離島或特殊偏遠交通不便之學校
3.山地及離島地區需要特別建造	3.隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校	3.隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校
4.試辦國中技藝教育中心	4.中途輟學率偏高之學校	4.中途輟學率偏高之學校
5.降低班級人數急需增建教室	5.國中升學率偏低之	5.學齡人口嚴重流失

學校(第二階段刪除)	地區
6.青少年行為適應積極輔導地區	6.教師流動率及代課教師比率偏高之學校
7.學齡人口嚴重流失地區	
8.教師流動率及代課教師比率偏高之學校	
9.特殊地理條件不利地區(第二階段刪除)	
10.教學基本設備不足之學校(第二階段刪除)	

(二)攜手計畫－課後扶助

教育部於九十四年年十二月二十九日公佈辦理「攜手計畫－課後扶助」補助要點，是積極協助學習低成就的學生的具體做法。從「教育優先區計畫」到二〇〇六年針對原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、農漁民免納所得稅家庭子女等需要補救教學之國中小學生於課後進行課業輔導的「攜手計畫－課後扶助」，除了將文化不利地區中學習成就低落的學生納入照顧範圍，更考量到低社經地位的孩子所擁有的文化資本可能較匱乏的問題，或是資源分配不平均等等。該方案自九十五年二月二十日開始有國(語)文、英文及數學等課程之扶助方案在國中小實施，除了讓低社經地位的學生能有更多的學習機會，以課後扶助來提昇中低收入及低收入等家庭的子女教育，落實教育均等的概念來減少中輟學生的發生率，並期望以課後扶助的方式來建立學生基本能力及並縮短高低成就學生間的學習成就落差。

一般認為投資在弱勢孩童身上除了可以達到公平和社會正義，也是基於社會

效率問題，因為投資在這些方面可以獲得很大的利益，像是可以獲取高度的經濟成長，或減低犯罪率，減少少年懷孕和福利獨立等等（James,2006）。從英美兩國政策及台灣現行的政策來說，更顯示弱勢學生的問題愈來愈被重視，更是應該投資的。

第三節 扭轉弱勢學生成就的契機—補救教學

不論政府提供弱勢學生什麼樣的資源，最直接能幫助兒童提昇學業成就的當屬補救教學。許多國內（黃于真，2004；黃冠穎，2004；吳季芬，2005；吳雅真，2006；王熙瑜，2007；黃明正，2007；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰、鍾敏華，2006；陳淑麗、熊同鑫，2007）及國外（Pikulski, 1994；Scheffel, Jennifer & Strongin,2003）的研究都指出，兒童的學業成就可以在有效能的補救教學後，得到大幅的提昇。

黃于真（2004）選取屏東縣兩所同屬教育部教育優先區的指標學校，各 54 名四年級學生進行篩選，選出實驗組 10 名，對照組 13 名，共計 22 名數學低成就兒童，進行每週四次，為期五週共二十節的除法自編教材補救教學，研究結果發現，數學低成就學生在教學後立即與保留效果皆顯著。

黃冠穎（2004）將 17 名二年級國語低成就學童分作三組，對實驗組學童進行九週的部件識字教學後，在比較實驗組與控制組學童在語文類化能力的成長情形時發現，施行補救教學後確能增進國語低成就學生語文能力之高成長，尤其是在閱讀、識字和寫字能力上，另參與補救教學的學童有六成對自己語文能力進步情形持肯定的態度，更有超過七成的導師肯定部件識字教學的成效。

吳季芬（2005）以「英語童書教學在國小英語科補救教學之效能」的一項研究中，先對某校五年級學生施行前測，並自前測成績中選取百分之十五至二十的學生，共 34 位學習低成就學生，分別以童書及教科書為教材，進行一學年共 32

週的英語補救教學。該研究在上下學期共兩次的後測結果發現，不論以童書或教科書為教材，均能提昇學生的學習成就，且以獨立或相依樣本 T 考驗對前後測結果進行比較分析，均能到顯著水準。

吳雅真（2006）在「英文童謠教學對國小英語補救教學效能」的研究中，將某國小四年級英語科成就為後百分之十的 36 名學生為樣本隨機分組，提供實驗組與對照組不同教學法，但皆為每週 2 節，12 週共計 24 節的補救教學，結果發現，兩組學生在音素覺識，認字及拼字能力上皆有顯著進步，但研究者對實驗組學童介入的英文童謠教學在上述三項能力及學習態度上，更優於對照組。

黃明正（2007）在「國小三年級學童注音符號學習低成就者注音符號能力與補救教學之分析」的研究中，以「注音符號能力測驗」作為前測工具，選出 50 位注音符號低成就兒童，並以自編教材的進行注音符號補救教學活動，研究結果發現實驗組與控制組學童在聽辨，仿說，認讀及聽寫四項的表現具有顯著差異。

王熙瑜（2007）則針對曾參與注音符號補救教學的 133 位二年級學童，進行追蹤研究。探討在一年級下學期曾參與注音符號補救教學的學童，其在經過七個月後在學習能力及學業成就的變化情形。該研究發現，長期且密集的補救教學，不但對提昇學童注音能力有立即的效果，在七個月之後，仍具有保留效果，唯在識字及閱讀理解上並無隨著注音能力而提昇。

由上述幾個研究可見，補救教學的介入對低成就學生的學習成就，確有其效果及必要性，而教學法甚至教材的選用，也是補救教學施行時能否達到更好效果，甚至能否提昇學童學習興趣或態度的重要因素。

陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）一項以台東 78 位原住民學童國語文低成就學童為對象，以檢驗補救教學是否能夠有效提昇原住民低成就學童的語文能力的研究結果顯示，實驗組有 11 位學童 (23.4%) 在經過為期 11 週共 75 節的補救教學之後，其國語文能力可以回到一般同儕水準，而在排除身心障礙兒童，僅針對一般學童進行結果分析，則有 40% 的學童的閱讀水準和一般學童相當，在控制組則僅有一人 (3.2%) 從低成就回到同儕水準。

這意謂著，補救教學的介入，對無法享有與其他同儕相等的文化資本、社會資源，甚至是文化刺激不足的弱勢兒童來說，能有效地阻斷在高、低成就學生間造成的馬太效應，且及早避免因該效應引起更嚴重的落後，從原先語文能力的不足，到數學，甚至其他科目，甚至從學業低落影響到對自我價值的懷疑(周麗玉，1995；何英奇，2001)。

洪麗雯(2006)在「攜手計畫—課後扶助」實施成效評估研究—以J校國語科為例的研究中，自一個學校全校一至六年級學生中，取各年段學業成就後百分之二十五的低成就學生為攜手計畫補救教學之對象，總計有60名學生具參加「攜手計畫—課後扶助」的資格。而實際參與該計畫的學生為34名，進行為期14週，每週兩節共28節的補救教學課程；另選取有資格參與補救教學但未參與的學生22名為對照組，並在補救教學前後對實驗組及對照組學生以黃秀霜編製的「中文認字量表」，及柯華蕓編製的「閱讀理解困難篩檢測驗」作為評量工具進行前後測，並將測結果作為參與攜手計畫對學習成果差異的判讀。研究結果顯示在中文認字量表的得分數量上，實驗組學生在認字後測結果平均進步8.1字，對照組平均進步3.2字，兩組進步的差距達4.9字，但在統計上未達顯著水準。而在閱讀理解方面，對照組學生在後測表現上平均進步了2.5題，實驗組則退步0.3題。

Pikulski(1994)在討論五項有效的預防及改善閱讀障礙的方法中，提到對低成就學生的補救教學，愈早介入愈有效果，甚至可以使低成就學童回到一般水準。Scheffel, Jennifer & Strongin(2003)對552名6、7、8及10年級的閱讀障礙青少年進行一學年，每天90分鐘的閱讀課程後發現，在介入教學課程之後，7和10年級學生在課前與課後的成績，尤其在閱讀統整、拼音，和認字能力上，確實獲得改進；而6、8和10年級學生則是在閱讀解釋能力上有明顯進步。

雖然上述研究皆在肯定補救教學對於學童語文、英語或數學等學科能力的提昇上，確實有一定的成效，但洪麗雯(2006)對補救教學的結果卻持不同的看法，也有現場老師對有些補救教學反覆強調練習、書寫作法，提出了省思(林慧萍，2003)。但整體來說，補救教學的介入，對學業低成就的學生可能是一個改變的

契機。

國內的補救教學方案，有的是在學期間舉行的，並有研究檢視其效果，有的則是利用晚上，或者利用低年級下午未排課的時間。政府為此也投注了大量的經費，甚至人力，但卻只重投資，而未檢視補救教學回收成果。教育政策本質是好的，但在政策面的考量應該是用最少的資源來達到最大效益，使更多學業低成就的孩子受惠。以下我們將以台東縣課輔的現況，以及 2006 年暑假攜手計畫在台東縣執行為例，探討以上立意良好的政策在基層執行的情形。

台東縣政府在 94 年度投入的課輔經費高達一千八百萬（台東縣教育局，2006c）可見教育行政單位相當重視弱勢學生的學習問題，並願意投入豐富的課輔資源。

以國中為例，台東縣內國中辦理的課輔類型亦相當多元，有日間第八節課業輔導、日間第九節課業輔導、教育優先區夜間學習輔導、教育局夜間課後照顧、假日課後照顧、假日學生自費課業輔導、假日學力提昇方案課業輔導、大專生攜手計畫及其他等九種類型（陳淑麗、熊同鑫，2007）。

然而陳淑麗、熊同鑫（2007）在探究台東地區弱勢國中學生課輔現狀與困境發現，台東在國中階段的課輔在教學的執行上，還是以學科教學為主，以該班所進行的教學內容為補救教學材料，未能針對學生程度提供適性的有效教學。師資部份，課輔老師主要是以在職教師為主，但擔任課輔的老師約有四成不願意擔任課輔，主要原因為工作負荷太重，以及看不到補教學成效。而，老師們在課輔執行層面希望獲得什麼樣的支援呢？問卷調查指出，老師最希望得到的協助是「降低班級人數」與「提供補救教材」，而在職老師興趣缺缺、未能對學生提供適當程度的有效教學、班級人數太多及缺乏補救教材，也一直是補救教學面對的困境，更是台東縣執行國中課輔教學遇到的問題之一。

有以上國中的課輔經驗，與補救教學在國中落實時遇到的一些困境，那麼當課輔資源向下延伸到暑期的小學中時，會有同樣的難題嗎？2006 年暑假，台東縣政府教育局與台東大學教育系陳淑麗及特教系曾世杰兩位老師合作，為該年度

參與台東縣暑期「攜手計畫－課後扶助」方案的大專生課輔老師，在暑期課輔開始之前，先進行兩次 1.5 小時的教育訓練，訓練的內容主要是補救教學教材選用、班級經營、針對學生程度提供適當程度的教材等等。另外，參與該年度暑期課輔的大學生全部都修習過兩位老師「補救教學」或是「學習障礙」等課程，對於補救教學內容、有效的教學法等原則具有概念的大專生進到校園實際參與補救教學，嘗試探討台東縣大專生課輔老師進到小學參與暑期課輔中所遇到的困境。

第四節 暑期課輔的重要性及其影響

Entwisle、Alexander & Olson (1997) 在 Baltimore 進行的 BBS 研究 (Baltimore Beginning School Study) 發現，不同社經地位的孩童在學期間及暑假後學習進展速率是有差別的，在學期當中，社經地位對學習進展速率的影響不大，但在漫長的暑假過後，社經地位的高低，成為影響學業成就滑落多寡的主要因素，亦即，社經地位的高低與其學業成就滑落的多寡比例成反比。這樣的結果顯示，不同社經地位學童，在進入教育系統後，在學業上反映社會階層再製的因素之一，可能是暑假期間，學童學業成就落差的逐年累加而形成的差距 (王麗雲、游錦雲，2005)。

針對學生在暑假期間的學習停損，美國全年制學校將暑假亦納入學制中，希望能減低學生因為漫長假期而引起在學期中已習得、卻因漫長假期而退步之情形，也就是說，利用暑假這段時間進行補救教學的介入，或許是弭平貧富或城鄉學生差距，最好的時機。

一、學業低成就學生的夏季失落 (Summer loss) 現象

教育社會學對教育制度與社會結構的關聯，一直存有功能學派與衝突理論兩派不同的看法，衝突派學者認為學校是維持社會中不平等及階層再制的一個機制，而功能派學者則認為公立學校是一個墮落中的系統。如此看來，不管那一個學派，似乎都在質疑教育制度，認為學校是教育制度下一個不值得讚許的產物 (陳

嘉琳，2001；王麗雲、游錦雲，2005）。

不同於左右兩派對學校功能的悲觀看法，Entwisle、Alexander & Olson（1997）在 BBS 研究中對學校卻抱持著正向的期待，該研究指出，低社經地位學童成績的落後，不是學校對弱勢兒童沒有功能，而是暑假太長，學校應有的功能在暑假無法對弱勢兒童發揮影響力。

漫長假期在不同社經地位孩童身上造成不同學習速率的差距，使得學生在新學期一開始就有頗大的學習落差，這樣的現象稱之為夏季失落（Summer loss），而一年又一年夏季失落結果的累積，最終亦將與孩童的學習結果與其所擁有的社會、文化資本相當，而形成社會階層的縮影。這個結果對弱勢兒童低成就的問題有重大的實務上的啟示：不是學校教育不好，而是學校教育不夠，特別是在漫長的暑假期間。

Borman & Dowling（2006）針對參與暑期學校課程學生，在暑假過後，學業成就滑落現象的一項長達三年的縱貫研究中發現，參加暑期課程的學生比起未參與課程的對照組學生，在三項讀寫能力領域測試中的成績皆在平均水準之上，且優於對照組的表現 70%~80%。該項研究，驗證了 BBS 研究中，夏季失落現象對低社經家庭學生的閱讀衝擊遠大於高社經地位的學生的情況。是故，暑期課程在美國越來越受歡迎，在過去二十五年甚至有加倍盛行的趨勢，因為此課程的確能幫助這些落後的小孩，並預防小孩的夏季失落現象。

陳嘉琳（2001）在檢視台灣國小五年級學童是否也存在的夏季失落的現象的研究中發現，台灣孩童的確也存在著夏季失落的現象，研究並指出暑期經濟資本對學童第三次國語及數學兩科的成就測驗分數皆具有顯著的預測力，該研究並針對研究結果，對行政及教育機關提出設立夏季學校，及改變教學內容及活動等建議。

上述研究皆肯定暑期課程對學童學業成就的影響是正向的，以下將更進一步探討，由教育原則來看夏季失落現象對學童學業成就所產生的影響。

二、從教育原則看夏季失落對學童學業成就的影響

陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰、鍾敏華（2006）整理國內外研究發現，在諸項有效的教學原則中，「早期介入」、「高成功率」及「長時密集」是避免低成就孩童學習無助與馬太效應的關鍵（Stanovich, 1986）。而暑假的設計，正好讓孩童失去了長時密集學習的機會，在歷經漫長的假期所產生了夏季失落現象後，孩童隔一個暑假後的成就低落更是可以預見的。

另外，訊息處理論也告訴我們，尚未精熟的知識，若不經由反覆地複習、練習，很快就會消失不見，而台灣小學的暑假有兩個月之久，在這段時間內，低社經地位孩童的學習幾乎是停擺的，也就是說，在學期期間孩童必須仰賴練習才能自動化的知識，在經過兩個月之後，剩下的記憶自然也所剩無幾。

不管是從有效的教學原則，或是心理學的角度來看，暑期期間持續的學習及練習，對孩童學業成就的影響都是肯定的，這也點出暑期課輔對學業成就的重要性。因為不論是 BBS 研究，陳嘉琳（2001）「國小五年級學童暑期經驗及其對學業成就的影響」，王麗雲、游錦雲(2005)「學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究」之研究，或是 Borman & Dowling（2006）的縱貫研究，皆明白指出漫長假期對於學童學業成就有負向的影響，愈是低社經地位的孩童，愈是受漫長假期影響其資源的獲得，而影響學業成就。

曾世杰、楊連祥（2007）針對 Entwisle, Alexander& Olson（1997）亦指出，不同社經地位的夏季失落現象依年級而定，其中，對低社經地位的中低年級孩童的影響可能會高於高年級，而逐年孩童夏季失落的現象的累積，將使得同儕間的差距愈來愈大(Alexander et al., 2001)，而這也是本研究將年級定為自變項的主要依據。另，台東縣 2006 年暑期攜手計畫的執行，剛好給了我們一個機會，檢驗提供學業成就低落孩童暑假補救教學後，能否改善孩童夏季失落的現象。

第三章 研究方法

本研究以準實驗研究法，探討暑期補救教學對弱勢學生語文能力之影響，本章共分為五節，分別是研究樣本、研究工具、研究設計與執行，研究限制及統計方法等五節，分述如下：

第一節 研究樣本

一、參與學童與有效樣本

表 3-1-1 呈現參與本研究學童在各年級的分佈，原來實驗組與對照組的人數，分別為 166 及 295 人。但本研究實驗組學生樣本流失情形嚴重，以賓茂國小一年級學童樣本為例，在第一次上課時，原先名單中應有 9 名學童參加，但在第一堂暑期課輔時即有 3 名學童請假，且一直到暑期課輔終了，皆沒有再參與課程；另外的 6 名學童，在 7 月 13 日颱風假之後，連續一週五天的課程皆沒有再參與過，一直到 7 月 28 日課程結束之前，僅有 2 名學童各又出席了一次，學童缺課情形嚴重，出席率不到全部暑期課輔節次(10 節)的二分之一者，則不列為有效樣本，而這樣的情形，普遍出現在台灣的三個實驗組學校中。

另外，在蘭嶼東清國小的部份，則在暑期課輔開始的第一週，即有學生陸續到台灣旅遊。第二週到台灣校外參觀。在第三週時，又遇上亞洲大學舉辦的原住民體驗營，直到第四、五週，有幾個學生才比較穩定地參與暑期課輔，唯出席率亦難達到全部暑期課輔節次的二分之一，皆不屬於有效樣本。因為出席狀況不佳，本研究分析資料時，必須刪除出席率不到二分之一者。最後本研究的實驗組與對照組總人數及有效樣本數如表 3-1-1，補救教學課程的學生，實驗組有效樣本數 44 人，對照組有效樣本數為 223 人。

表 3-1-1、各年級實驗組與對照組學童總人數(n=461)及有效樣本數(n=267)

	實驗組(有效樣本)	對照組	合計
一年級	38(9)	63(54)	101(63)
二年級	29(5)	55(42)	84(47)
三年級	35(10)	54(45)	89(55)
四年級	36(12)	53(45)	99(57)
五年級	28(8)	70(37)	98(45)
總人數	166(44)	295(223)	461(267)
男	97(26)	171(123)	268(149)
女	69(18)	124(100)	193(118)

二、實驗組學童樣本

本研究以在 2006 年台東縣內參與暑期「攜手計畫－課後扶助」方案的四所國民小學為實驗組學校，學童樣本來自太麻里鄉大溪國小、金峰鄉賓茂國小、關山鎮電光國小及蘭嶼鄉東清國小四校，請各班老師推薦參加，原則上以 1~5 年級各班學業成績最後的 15% 至 25% 的學童樣本為主，但老師可考量班上學生程度，決定參加學生名單，故也有學校是全班學生皆參與補救教學，實驗組學童樣本經家長同意後參與。

實驗組學童參與攜手計畫的學生性別暨族群比例，及有效樣本數如下：

表 3-1-2、實驗組學生人數統計表：依各年級呈現 (內為有效樣本數)

學 校	大溪國小	賓茂國小	電光國小	東清國小	合計
一	9(6)	9(0)	5(2)	15(1)	38(9)
二	7(1)	6(0)	6(2)	10(2)	29(5)
三	14(5)	13(0)	8(5)	0(0)	35(10)
四	6(4)	12(1)	9(1)	9(6)	36(12)
五	8(5)	9(2)	5(0)	6(1)	28(8)
總人數	44(21)	49(3)	33(10)	40(10)	166(44)

三、對照組學童樣本

本研究之對照組學童的選取方式為，以實驗學校鄰近區域，或地理位置相似的學校、且未參與暑期攜手計畫的學校四所學校，全校一至五年級學童均為對照樣本，對照組學校分別為太麻里鄉香蘭國小、長濱鄉長濱國小、池上鄉萬安國小、蘭嶼鄉椰油國小，對照組學童性別暨族群比例如下：

表 3-1-3、對照組學生人數統計表：依各年級呈現(內為有效樣本數)

學校	香蘭國小	長濱國小	萬安國小	椰油國小	合計
一	11(9)	27(23)	12(10)	13(12)	63(54)
二	15(14)	17(12)	15(11)	8(5)	55(42)
三	10(10)	23(18)	12(10)	9(7)	54(45)
四	10(9)	25(22)	11(9)	7(5)	53(45)
五	11(11)	29(0)	18(17)	12(9)	70(37)

第二節 研究工具

本研究以三樣工具對語文能力進行檢測，分別為識字團體測驗、閱讀理解能力，及國小注音符號能力診斷測驗。本研究所使用的測驗工具如下：

一、識字團體測驗(A)

本測驗由洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006）編製，這個工具是根據教育部（2000）的「國小學童常用字詞調查報告書」字庫所編製，字庫共有 5,021 個字，先分出 16 級字，再按字級分層抽樣，每一級字再隨機抽出 3~4 字不等。並按閱讀識字發展階段將測驗分為兩個版本，皆為紙筆測驗。低年級 G12 版本，共 31 題；A39 版本則為國小三年級到國中三年級學生使用，編選原則如同 G12，共 40 題。該測驗施測時要求受試寫出國字的注音和造詞，注音或造詞任一項答錯就算「答錯」。識字量的推估，是以某一級級字答對目標字的比率乘以該級的總字數，各級總字數加總後就是識字量分數。一、二年級約 30 分鐘可完成，三

年級以上約 40 分鐘內可完成。本測驗除用以推估實驗組暨對照組之研究樣本的中文識字量，以前後測比較，作為語文能力提昇與否的評量指標之外，實驗組的學生樣本，亦根據本測驗所推估的識字量，作為實驗組教學編組前的評量基準。

二、閱讀理解能力測驗

本測驗由柯華葳（1999）編製，測驗的目的在瞭解學童的閱讀理解能力。以答對一題得一分的方式，計算通過率。在信效度方面，內部一致性介於.75~.89 之間，各年級都有區辨不同閱讀能力群體的效果。以本測驗對實驗組暨對照組學童進行前後測並比較，作為語文能力的另一項評量向度。

三、國小注音符號能力診斷

本測驗使用黃秀霜、鄭美芝(2003)編製的國小注音符號能力診斷中之聽寫分測驗，包括「聽寫符號」、「聽寫單音」、「聽寫語詞」、「聽寫聲調」四項。該測驗為團體施測，約 40 分鐘，每字、詞讀三次，每次停 3~5 秒，不可對學生暗示。本測驗亦用以做為實驗組學生樣本，教學編組前的評量依據。同時，也對實驗組暨對照組學童進行前後測比較，作為語文能力提昇與否的另一項評量向度。

表 3-2-1、本研究測驗工具表

測驗工具	說明	測驗方式
識字量評估測驗	分作 G12 及 A39 兩種，每個題目前都有一個國字，分別請受試者填入該字的注音，並造一個詞。	團體測驗，讓受試者寫完會寫的題項。
閱讀理解能力測驗	兒童從閱讀句子中，選出最適合的選項；或由閱讀的短文中，選出最適宜的答案，共四個選項。	團體測驗，讓受試者寫完會寫的題項。
國小注音符號能力診斷	由主試者念讀注音符號或單音、語詞及聲調，每個題項唸三次，讓受試者寫下。	團體測驗，包括「聽寫符號」、「聽寫單音」、「聽寫語詞」、「聽寫聲調」四項

第三節 研究設計與執行

一、研究設計

本研究採事後回溯法，僅對實驗組學生進行教學介入，而全部參與學童均實施前後測，實驗設計如圖 3-3-1。

實驗組	O 前測	X 實驗教學	O 後測
對照組	O 前測	X 無實驗教學	O 後測

圖 3-3-1、本研究的實驗設計

說明：X：實驗處理；O：觀察值，為研究之前後測。

前測：94 下學期結束兩週前或實施補救教學前進行。

後測：實驗組為補救教學結束前，對照組則於 95 上學期開學前兩週內進行。

二、研究參與者

實驗組四所學校學生樣本的前測，由各校使用過該測驗工具的老師協助進行，後測則由 23 位暑期課輔教師執行。前測部份在 94 學年度下學期結束前施測完成，並以前測的識字量作為暑期課輔編班之依據；後測則於暑期課輔結束前一或二天，各校在固定時間，由所有課輔教師對其所負責的學生在班上進行團體後測。

執行對照組四所學校前後測的人員，在測驗前皆受過測驗工具訓練，分別於 94 學年度下學期結束前，對對照組學校全校一到五年級學生樣本團體施測。後測則於 95 學年度開學第一至二週內，以前測的三項測驗工具，再對相同的學生樣本進行團體後測。

本研究中參與課輔的 23 位暑期課輔教師（其中有 4 位分別參與兩校的暑期課輔），均曾接受過台東大學教育系或特教系「補救教學」訓練，並於暑期課輔開始以前，由特教系曾世杰老師及教育系陳淑麗老師在課程之外，對課輔教師進

行兩次教育訓練，訓練內容包含施測要點、找出學生起點行為、教材選取、班級經營、有效的教學原則等等。

三、暑期課輔的執行

實驗組學校施行暑期課輔的時間，依各學校規定而有所不同，分別於 2006 年七、八月份，實施 2~5 週不等的暑期課輔，各校時間分別如下：大溪國小：2006 年 7 月 3 日至 7 月 27 日（共四週）；賓茂國小：2006 年 7 月 3 日至 7 月 28 日（共四週）；電光國小：2006 年 8 月 17 日至 8 月 26 日（共兩週）；東清國小：2006 年 7 月 3 日至 8 月 4 日（共五週）。

教材內容為小學各年級課本內容，曾世杰的注音王國，陳淑麗的奇妙文字國，及洪儷瑜的字立字強。

表 3-3-1 為電光國小在兩週暑期課輔期間，針對三、四年級所設計的課程表，表 3-3-2 為實驗組四個學校各項資料。

表 3-3-1、暑期課輔課程表

8/17	前測
8/18	採用注音符號及中華叢書故事套書「大龍崗上的孩子」一書的部分內容為教材
8/19	採用中華叢書故事套書「大龍崗上的孩子」一書的部分內容為教材
8/21	採用『字立字強』中「要財不要命」為教材。
8/22	採用『字立字強』中「兩個懶人」為教材。
8/23	採用『字立字強』中「貪心的富翁」一課為教材，先以說故事方式帶入課文，再教其中之生字與詞彙，接著再回頭閱讀課文。
8/24	採用『字立字強』中「刻舟求劍」為教材。
8/25	採用『字立字強』中「沙裡種金」為教材，先唸課文再進入生字。
8/26	後測。

表 3-3-2、實驗組學校各項資料

學校	大溪國小	賓茂國小	電光國小	東清國小
課輔時間	7 月 3 日至 7 月 27 日	7 月 3 日至 7 月 28 日	8 月 17 日至 8 月 26 日	7 月 3 日至 8 月 4 日
學生人數	44	49	33	40
老師人數	9	4	6	8
分班方式	依前測識字量，對學生進行分班	依前測識字量，對學生進行分班	依前測識字量，對學生進行分班	先按照年級分，然後再能力分班
課程設計	一節 40 分鐘	一節 40 分鐘	一節 40 分鐘	一節 40 分鐘
語文	每日兩節	20 節	每日四節	每日兩節
數學	每日兩節	23 節	無	每日一節
其他(英文、暑假作業、繪本)	每日一節	兩日一節	無	每日一節

第四節 研究限制

在暑期課輔期間，實驗組學生因豐年祭、運動會、夏令營等活動，而有缺課情況，有些學生則因為交通不便，或是家長無法接送，僅參加過幾次課輔，此為本研究在設計上的限制。

本研究受實驗組學生出缺習率，及樣本流失情形嚴重的影響，可能有取樣偏差的問題。

第五節 統計方法

以 SPSS 進行考驗，採二因子混合設計變異數分析，根據實驗組與對照組學生在三項語文能力前後測上的得分，考驗實驗組與控制組學生及實驗組不同年級的學生，在前後測成績得分之改變效果。此外，本研究另使用共變數分析，以三

項語文能力測驗之前測結果為共變數，檢驗實驗組與對照組兩組學生，在「識字量」、「閱讀理解能力」及「注音符號能力」三項語文能力上，在控制前測的影響後，各組後測的平均值是否有顯著差異。另，以二因子混合設計變異數分析，檢驗對照組學生在識字量、閱讀理解，及注音符號能力上的變化，是否因不同社經地位而有所差異。



第四章 結果與討論

本研究以二因子混合設計變異數分析，考驗「參與暑期課輔與否」與「前後測」對「識字量」、「閱讀理解能力」及「注音符號能力」三項語文能力得分的影響。並且，針對參與暑期課輔的學生，「年級」與「前後測」是否影響「識字量」、「閱讀理解能力」及「注音符號能力」三項語文能力的得分。本研究另使用共變數分析，以三項語文能力測驗之前測結果為共變數，檢驗實驗組與對照組兩組學生，在「識字量」、「閱讀理解能力」及「注音符號能力」三項語文能力上，在控制前測的影響後，各組後測的平均值是否有顯著差異。另，以二因子混合設計變異數分析，檢驗對照組學生在「識字量」、「閱讀理解」，及「注音符號能力」上的變化，是否因「不同社經地位」而有所差異。

第一節 暑期課輔及年級別對不同組別學生 識字量的影響

本研究以「識字團體測驗(A)」為評量工具，以二因子混合變異數，考驗組別和前後測結果在識字量測驗上的交互作用。另外，也考驗參與暑期課輔的不同年級別學生與前後測結果，在識字量得分上的交互作用。表4-1-1 是實驗組與控制組學生在「識字量」前測、後測得分之基本統計量。表4-1-2 是以組別與前後測之識字量為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。

表 4-1-1 實驗組與對照組學生識字量前、後測之平均數與標準差

參與暑期課輔(實驗組) n=35				未參與暑期課輔(對照組) n=169			
前測		後測		前測		後測	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1131.37	917.01	1361.20	1051.67	1799.08	1116.41	1843.01	1131.04

表 4-1-2 組別與測驗階段在識字量得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
組別 (A)	19156720.37	1	19156720.37	8.38**	.004
殘差	461767303.71	202	2285976.75		
受試者內					
測驗階段(B)	1086492.78	1	1086492.78	7.64**	.006
交互作用(AxB)	501015.76	1	501015.76	3.52	.062
組內(誤差)	28735235.06	202	142253.64		
全 體	511246767.68	407			

** $p < .01$

表 4-1-2 是以組別與前後測之識字量為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示組別與前後測在「識字量」的交互作用上未達顯著水準 ($F=3.52, p>.05$)，二因子交互作用不顯著，但在識字量後測上優於前測。從圖 4-1-1 可看出，兩組前測識字量的平均值有顯著差異，而在暑期課輔過後，實驗組學生進步的情形顯然比對照組大。

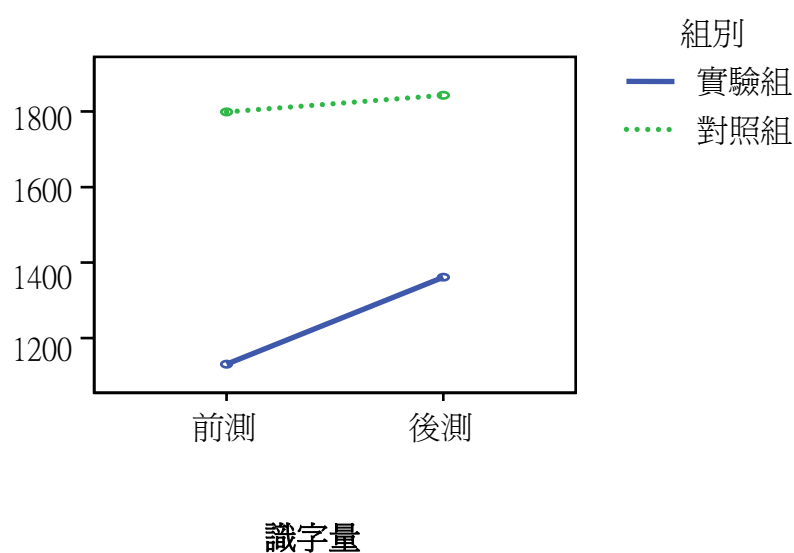


圖4-1-1不同組別學生在前後測識字量平均數比較圖

表 4-1-3 實驗組不同年級別學生識字量前、後測之平均數與標準差

中年級(2-3)組 n=15				高年級(4-5)組 n=20			
前測		後測		前測		後測	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
906.73	612.69	1114.60	674.75	1299.85	1076.32	1546.15	1248.88

表 4-1-4 年級別與測驗階段在識字量得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
年級 (A)	2914607.62	1	2914607.62	1.65	.21
殘差	58330022.67	33	1767576.44		
受試者內					
測驗階段(B)	884002.98	1	884002.98	5.90*	.02
交互作用(A×B)	6330.52	1	6330.52	.042	.838
組內(誤差)	4944546.97	33	149834.76		
全 體					

* $p < .05$

表 4-1-3 為參與暑期課輔但不同年級學生在識字量前後測的基本統計量，表 4-1-4 是以參與暑期課輔學生的年級別與識字不同測驗階段為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示年級別與測驗階段在「識字量」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.042, p>.05$)，即二因子交互作用不顯著，但 B 因子主要效果顯著。

表 4-1-5 為以識字量前測為共變量，參與暑期課輔與否為自變項，探討暑期課輔是否會影響學生識字量之各組調整後平均數及事後比較摘要表。由表 4-1-5 得知：在排除前測成績的影響效果後，參與暑期課輔對識字量成績的確有顯著影響 ($F=4.274; p<.05$)，且由事後比較得知參與暑期課輔，優於未參與暑期課輔者；此外，兩組學生在實驗處理之前的學習成就，也有顯著差異 ($F=1210.36; p<.001$)。

表4-1-5 實驗組與控制組識字量後測的共變數分析：以識字量前測為共變數

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	事後比較(調整後平均值)
共變項	285221703.1	1	285221703	1210.36	參與暑期課
組間	1007148.05	1	1007148.05	4.274*	輔(1588.36) >
Error	62211562.40	264	235649.86		未參與暑期 課輔(1419.94)

* $p < .05$

在分析暑期課輔及年級別對不同組別學生識字量的影響結果發現，參與暑期課輔的學生，在識字量後測的結果上，優於未參與暑期課輔者。而參與暑期課輔的中高年級組學生，在識字量後測結果上，均優於前測識字量，研究結果顯示，只要有教學介入對學生在識字量的學習上，即會有所改善，也說明了暑期課輔對改善弱勢學生識字量、夏季失落之情形上，有一定的成效。

第二節 暑期課輔及年級別對弱勢學生閱讀理解能力的影響

本研究以二因子混合變異數，考驗組別和測驗階段在閱讀理解測驗的交互作用。但因為參與暑期課輔的不同年級別之學生，在閱讀理解測驗上之卷別不同，故不作年級別與測驗階段在閱讀理解上得分的交互作用。表4-2-1 是實驗組與控制組學生在「閱讀理解」前測、後測得分之基本統計量。

表 4-2-1 實驗組與對照組學生閱讀理解前、後測之平均數與標準差

參與暑期課輔(實驗組) n=44				未參與暑期課輔(對照組) n=223			
前測		後測		前測		後測	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
12.18	4.75	11.45	5.44	15.74	5.38	14.45	5.94

表 4-2-2 組別與測驗階段在閱讀理解得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
組別 (A)	697.91	1	697.91	14.61***	.00
殘差	12369.47	259	47.76		
受試者內					
測驗階段(B)	66.20	1	66.20	4.47	.04
交互作用(AxB)	4.83	1	4.83	.33	.57
組內(誤差)	3832.29	259	14.80		
全 體					

*** $p < .001$

在表 4-2-1 不論是參與或未參與暑期課輔的學生，其在閱讀理解成績上皆有微幅的退步。表 4-2-2 是以組別與閱讀理解不同測驗階段為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示組別與測驗階段在「閱讀理解」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.33, p=.57>.05$)，二因子交互作用不顯著。但從圖 4-2-1 可看出，兩組前測閱讀理解的平均值有明顯差異，而在經過一個暑假的後測上，參與暑期課輔者退步狀況，較未參與暑期課輔者少，也說明了暑期課輔對改善弱勢學生閱讀理解、夏季失落之情形上，有一定的成效。

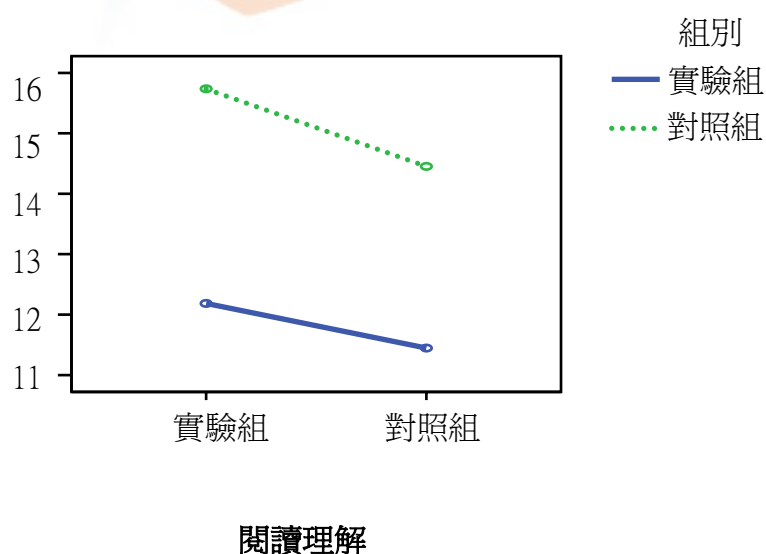


圖4-2-1不同組別學生在前後測閱讀理解比較圖

表 4-2-3 實驗組不同年級別學生閱讀理解前、後測之平均數與標準差

中低年級(1-3)組 n=18				高年級(4-5)組 n=20			
前測		後測		前測		後測	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
11.50	4.33	10.56	4.72	12.80	5.14	12.25	6.03

表 4-2-4 年級別與測驗階段在閱讀理解得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
受試者間					
年級 (A)	42.47	1	42.47	.92	.34
殘差	1653.95	36	45.94		
受試者內					
測驗階段(B)	10.58	1	10.58	1.63	.21
交互作用(A×B)	.737	1	.74	.11	.74
組內(誤差)	233.95	36	6.50		
全 體					

表 4-2-3 為參與暑期課輔但不同年級學生在閱讀理解前後測之基本統計量，表 4-2-4 是以參與暑期課輔學生的年級別與閱讀理解前後測為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示實驗組年級別與測驗階段在「閱讀理解」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.11, p>.05$)。

表 4-2-5 為以閱讀理解前測為共變量，有無參與暑期課輔為自變項，探討暑期課輔是否會影響學生識字量之各組調整後平均數及事後比較摘要表。

表4-2-5 實驗組與控制組閱讀理解後測的共變數分析：以閱讀理解前測為共變數

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	事後比較
共變項	2505.93	1	2505.93	100.63	參與暑期課
組間	26.06	1	26.06	1.05n.s	輔(13.23)與未
Error	6424.72	258	24.90		參與暑期課
					輔(14.15)不顯
					著

n.s: $p>.05$

由表 4-2-5 得知：共變數分析考驗結果，F 值等於 1.05； $P=.307>.05$ ，可見排除前測成績的影響後，在閱讀理解之實驗處理效果不顯著，經實驗處理後，實驗組的學習成就與控制組間並沒有顯著差異。

在閱讀理解測驗方面，不管是中低年級組，或是高年級組，縱使有參與暑期課輔者，也因為課程編排著重在識字與注音，而缺少練習的機會，皆前後測曲線皆呈現下滑的趨勢。但較之於未參與暑期課輔的對照組學生，實驗組在閱讀理解能力上，退步的曲線尚比對照組學生穩定。可見，暑期課輔對減少弱勢學生在閱讀理解方面，夏季失落的情形上，有一定的成效。

第三節 暑期課輔對弱勢學生注音能力的影響

本節在注音能力部份，以「國小注音符號能力診斷測驗」為評量工具，以二因子混合變異數，考驗組別和測驗階段在注音能力測驗的交互作用。另，也考驗參與暑期課輔的不同年級別學生，與測驗階段在注音能力結果的交互作用。

表 4-3-1 實驗組與對照組學生聽寫音前、後測之平均數與標準差

參與暑期課輔(實驗組) n=9				未參與暑期課輔(對照組) n=54			
前測		後測		前測		後測	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
18.44	5.13	20.89	6.51	21.70	6.35	15.31	8.52

表 4-3-2 組別與測驗階段在聽寫音得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
組別 (A)	20.67	1	20.67	.23	.64
殘差	5522.49	61	90.53		
受試者內					
測驗階段(B)	60.01	1	60.01	3.60	.06
交互作用(AxB)	300.96	1	300.96	18.04**	.00
組內(誤差)	1017.53	61	16.68		
全 體					

*** $p < .001$; * $p < .05$

表4-3-1 是實驗組與控制組學生在「注音能力－聽寫音」前測、後測得分之基本統計量。表4-3-2 是以組別與聽寫音不同測驗階段為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示組別與測驗階段在「聽寫音」的交互作用上達顯著水準 ($F=18.04, p < .001$)，二因子交互作用顯著，所以聽寫音前後測是否有所差異，必須視組別而定。從圖4-3-1可看出，兩組前測聽寫音的平均值有顯著差異，且在經過一個暑假的後測上，參與暑期課輔者顯著優於未參與暑期課輔者。

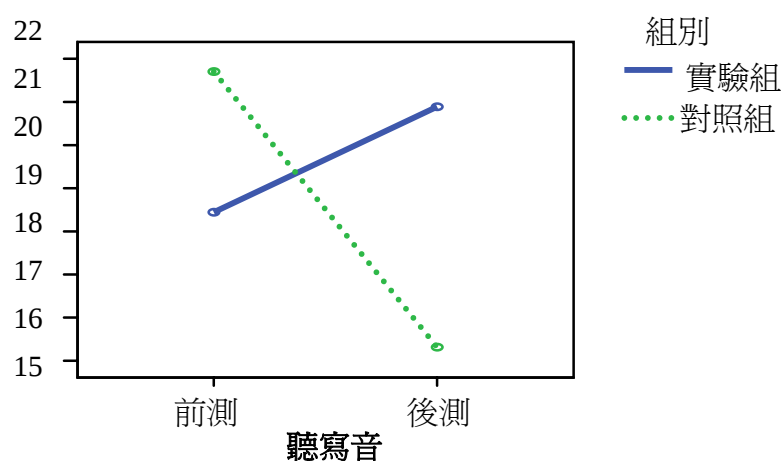


圖4-3-1 不同組別學生在前後測聽寫音平均數比較圖

本研究另以注音能力前測為共變量，「有無參與暑期課輔」為自變項，注音

能力後測為依變數，對兩組學生的注音能力結果，進行共變數分析。

在注音符號－聽寫音能力的統計考驗上，以聽寫音前測為共變量，參與暑期課輔與否為自變項，探討暑期課輔是否會影響學生在注音符號－聽寫音能力的結果，因為組內回歸係數同質性考驗結果(組別*聽寫音前測)， F 值等於 56.820； $P<.05$ ，達顯著水準，統計考驗拒絕虛無假設，接受對立假設，即兩組回歸線的斜率不相同，兩條回歸線不平行，不符合共變數分析的前提假設－組內回歸係數同質性，因而無法繼續進行共變數分析。

表 4-3-3 實驗組與對照組學生在聽寫注音符號前、後測之平均數與標準差

參與暑期課輔(實驗組) n=9				未參與暑期課輔(對照組) n=54			
前測		後測		前測		後測	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
33.11	2.71	33.87	5.10	33.78	2.05	26.20	7.94

表 4-3-4 組別與測驗階段在聽寫注音符號得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
受試者間					
組別 (A)	179.13	1	179.13	2.98	.09
殘差	3666.30	61	60.10		
受試者內					
測驗階段(B)	189.00	1	189.00	10.02**	.00
交互作用(A×B)	267.86	1	267.86	14.20***	.00
組內(誤差)					
全 體					

*** $p<.001$ ；* $p<.01$

表4-3-3 是實驗組與控制組學生在「注音能力－聽寫注音符號」前測、後測得分之基本統計量。表4-3-4 是以組別與聽寫注音符號不同測驗階段為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示組別與測驗階段在「聽寫注音符號」的交互作用上達顯著水準 ($F=14.20, p<.001$)，二因子交互作用顯著，所以聽寫注音符號前後測是否有所差異，必須視組別而定，另在測驗階段，前後測成績上亦有顯著差異。從圖4-3-1可看出，兩組前測聽注音符號的

平均值有顯著差異，且在經過一個暑假的後測上，參與暑期課輔者顯著優於未參與暑期課輔者。

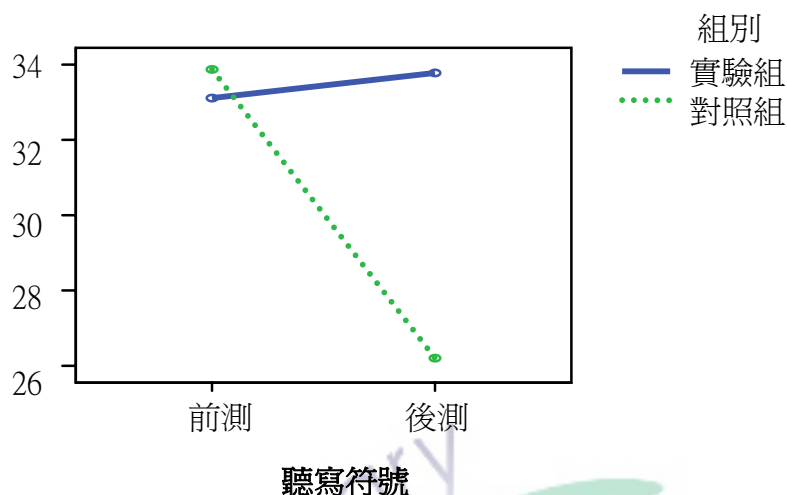


圖4-3-2不同組別學生在前後測聽寫注音符號平均數比較圖

表4-3-5 實驗組與控制組聽寫符號後測的共變數分析：以聽寫符號前測為共變數

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	事後比較
共變項	2350.99	1	2350.99	101.52	參與暑期課
組間	937.98	1	937.98	40.50***	輔(32.81) > 未
Error	6113.65	264	23.16		參與暑期課
					輔(27.68)

*** $p < .001$

表 4-3-5 為以聽寫符號前測為共變量，參與暑期課輔與否為自變項，探討暑期課輔是否會影響學生在注音能力－聽寫符號之基本統計量。依據表 4-3-5 共變數分析考驗結果， F 值等於 40.504； $p < .001$ ，可見排除前測成績的影響後，在聽寫符號之實驗處理效果顯著，即經實驗處理後，實驗組的學習成就顯著優於控制組。

表 4-3-6 實驗組與對照組學生在聽寫聲調前、後測之平均數與標準差

參與暑期課輔(實驗組) n=9				未參與暑期課輔(對照組) n=54			
前測		後測		前測		後測	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
11.22	1.56	11.44	1.24	11.72	2.34	10.61	2.90

表 4-3-7 組別與測驗階段在聽寫聲調得分之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
組別 (A)	.43	1	.43	.04	.84
殘差	653.00	61	10.71		
受試者內					
測驗階段(B)	3.05	1	3.05	1.60	.21
交互作用(A×B)	6.86	1	6.86	3.59	.063
組內(誤差)	116.44	61	1.91		
全 體					

表 4-3-6 是實驗組與控制組學生在「注音能力－聽寫聲調」前測、後測得分之基本統計量。表 4-3-7 是以組別與聽寫聲調前後測為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示組別與測驗階段在「聽寫聲調」的交互作用上未達顯著水準 ($F=3.59, p>.05$)，即二因子交互作用不顯著。

另外，在聽寫聲調的部份，若以聽寫聲調前測結果為共變量，參與暑期課輔與否為自變項，探討暑期課輔是否會影響學生在注音能力－聽寫聲調之組內回歸係數同質性考驗結果(組別*聽寫聲調前測)，F 值等於 130.876； $p<.001$ ，達顯著水準，統計考驗拒絕虛無假設，接受對立假設，即兩組回歸線的斜率不相同，兩條回歸線不平行，不符合共變數分析的前提假設－組內回歸係數同質性，因而無法繼續進行共變數分析。

在分析暑期課輔對不同組別學生注音能力的影響結果發現，參與暑期課輔學生在注音能力三項分測驗上皆優於對照組學生，可見暑期課輔的介入，對學生注

音能力的學習上有一定的幫助，且暑期課輔對減少弱勢學生在注音能力方面，夏季失落的情形上，有一定的成效。

第四節 不同社經地位學生的夏季失落現象

本節在討論不同社經地位學生的夏季失落現象，以黃毅志「台灣地區新職業聲望與社經地位量表」為分類依據，將社經地位分作五等分，以該表中一、二等職業類別為低社經地位組，以四、五等職業類別為高社經地位組，並以二因子混合變異數分析，考驗不同社經地位和測驗階段在三項語文能力測驗上的交互作用。

表 4-4-1 對照組不同社經地位學生識字量前、後測之平均數與標準差

高社經地位(n=29)				低社經地位(n=194)			
前測		後測		前測		後測	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1859.14	1364.78	1811.24	1301.37	1458.77	1062.44	1458.44	1142.16

表 4-4-2 對照組不同社經地位學生識字量之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
受試者間					
社經地位 (A)	7155543.23	1	7155543.23	2.91	.09
殘差	543157092.9	221	2457724.40		
受試者內					
測驗階段(B)	29338.33	1	29338.33	.25	.62
交互作用(A×B)	28541.06	1	28541.06	.24	.62
組內(誤差)	26049729.79	221	117872.08		
全 體					

表4-4-1為不同社經地位之控制組學生「識字量」前後測得分之基本統計量。

表4-4-2是以「不同社經地位」之控制組學生，與「識字量」前後測為自變項，

進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示不同社經地位之對照組學生與測驗階段，在「識字量」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.25, p>.05$)，即二因子交互作用不顯著。

表 4-4-3 對照組不同社經地位學生閱讀理解前、後測之平均數與標準差

高社經地位(n=29)				低社經地位(n=194)			
前測		後測		前測		後測	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
18.72	4.92	16.69	5.87	15.29	5.32	14.12	5.89

表 4-4-4 對照組不同社經地位學生閱讀理解之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
受試者間					
社經地位 (A)	455.11	1	455.11	9.84**	.00
殘差	10217.93	221	46.24		
受試者內					
測驗階段(B)	129.54	1	129.54	7.98**	.01
交互作用(A×B)	9.43	1	9.43	.58	.45
組內(誤差)	3588.18	221	16.24		
全 體					

*** $p<.001$ ；** $p<.01$

表 4-4-3 為不同社經地位之控制組學生「閱讀理解」前後測得分之基本統計量。

表 4-4-4 是以「不同社經地位」之控制組學生，與「閱讀理解」前後測為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示不同社經地位之對照組學生與測驗階段，在「閱讀理解」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.58, p>.05$)，即二因子交互作用不顯著，但 B 因子主要效果顯著。

表 4-4-5 對照組不同社經地位學生聽寫音前、後測之平均數與標準差

高社經地位(n=29)				低社經地位(n=194)			
前測		後測		前測		後測	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
24.76	6.39	21.34	8.67	22.32	8.21	21.22	8.66

表 4-4-6 對照組不同社經地位學生聽寫音之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
社經地位 (A)	82.81	1	82.81	.70	.40
殘差	26167.43	221	118.41		
受試者內					
測驗階段(B)	257.95	1	257.95	12.50***	.00
交互作用(A×B)	67.05	1	67.05	3.25	.07
組內(誤差)	4559.88	221	20.63		
全 體					

*** $p < .001$

表4-4-5為不同社經地位之控制組學生，在注音符號能力「聽寫音」前後測得分之基本統計量。表4-4-6是以「不同社經地位」之控制組學生，與「聽寫音」前後測為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示不同社經地位之對照組學生與測驗階段，在「閱讀理解」的交互作用上未達顯著水準 ($F=3.25$ $p>.05$)，即二因子交互作用不顯著，但B因子主要效果顯著。

表 4-4-7 對照組不同社經地位學生聽寫注音符號前、後測之平均數與標準差

高社經地位(n=29)				低社經地位(n=194)			
前測		後測		前測		後測	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
34.90	2.74	30.10	4.55	32.59	4.94	27.58	6.01

表 4-4-8 對照組不同社經地位學生聽寫注音符號之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
社經地位 (A)	294.27	1	294.27	6.91**	.00
殘差	9407.69	221	42.57		
受試者內					
測驗階段(B)	1211.05	1	1211.05	87.13***	.00
交互作用(A×B)	.57	1	.57	.04	.84
組內(誤差)	3071.88	221	13.90		
全 體					

*** $p < .001$; * $p < .01$

表 4-4-7 為不同社經地位之控制組學生，在注音符號能力「聽寫注音符號」前後測得分之基本統計量。表 4-4-8 是以「不同社經地位」之控制組學生，與「聽寫注音符號」前後測為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示不同社經地位之對照組學生與測驗階段，在「聽寫注音符號」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.04, p>.05$)，即二因子交互作用不顯著，但 B 因子主要效果顯著。

表 4-4-9 對照組不同社經地位學生聽寫聲調前、後測之平均數與標準差

高社經地位(n=29)				低社經地位(n=194)			
前測		後測		前測		後測	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
11.97	1.61	11.90	1.37	11.26	2.79	10.96	2.77

表 4-4-10 對照組不同社經地位學生聽寫聲調之二因子混合設計變異數分析摘要表

變異來源	SS	Df	MS	F	p
受試者間					
社經地位 (A)	33.73	1	33.73	2.76	.10
殘差	2704.73	221	12.24		
受試者內					
測驗階段(B)	1.71	1	1.71	.93	.34
交互作用(AxB)	.67	1	.67	.36	.55
組內(誤差)	405.26	221	1.83		
全 體					

表 4-4-9 為不同社經地位之控制組學生，在注音符號能力「聽寫聲調」前後測得分之基本統計量。表 4-4-10 是以「不同社經地位」之控制組學生，與「聽寫聲調」前後測為自變項，進行二因子混合設計變異數分析的結果摘要表。研究結果顯示不同社經地位之對照組學生與測驗階段，在「聽寫聲調」的交互作用上未達顯著水準 ($F=.36, p>.05$)，即二因子交互作用不顯著。

由以上結果得知，不同社經地位的對照組學生，在經過一個暑假之後，確實存在夏季失落的現象，但除了聽寫聲調測驗，高社經地位學生退步情形比低社經地位學生少之外，在識字量、閱讀理解、聽寫音、聽寫注音符號各項測驗上，不同社經地位學生在後測時退步的曲線，並未如預期是高社經地位退得少，低社經

地位學生退得多，且兩組在各項測驗的後測成績上，皆未達顯著水準。研究者推測這可能與統計回歸現象有關，低社經地位學童在前測時，測驗分數即比高社經地位學童低，依據統計回歸的想法，低社經地位學童可能在後測成績上，會有往回歸線接近的現象，下滑曲線較平穩；相對地，對高社經地位的學童來說，暑假過後，可能也會有往回歸線接近的現象，退步的幅度較大。



第五章 結論與建議

本章共分為二節，第一節針對本研究之結果分析與討論提出結論，第二節針對結論提出相關建議，以供未來相關暑期課輔研究與教學之參考。

第一節 結論

本研究主要在探討參與暑期課輔對提昇國小弱勢學生語文能力之影響，本研究以 2006 年暑假，參與台東縣「攜手計畫－課後扶助」方案之四個小學為實驗組，另以地域、學校人數為標準，選取四個對照組小學，並對兩組學生進行「識字量」、「閱讀理解」，以及「注音能力」三項語文能力指標進行前後測，分析兩組學生在各項測驗前後測之情形。另外，進一步探究參與暑期課輔之不同年級學生，其在各項語文能力測驗上的改變情形。本研究以台東縣東清國小、電光國小、賓茂國小、大溪國小等四個學校為實驗組，分別以椰油國小、萬安國小、長濱國小、香蘭國小為對照組學校進行語文能力前後測資料之收集，所得資料經由二因子混合設計變異數分析、共變數分析考驗其效果，進而獲得下列結論：

一、暑期課輔及年級別對不同組別學生識字量的影響

在識字量部份，在前測時，兩組學生的識字量平均值即有顯著差異，但在暑期課輔過後，參與暑期課輔的學生，在識字量後測的結果上，優於未參與暑期課輔者，這顯示暑期課輔對學生識字量的影響，有一定的成效。另外，對參與暑期課輔、但年級不同的學生來說，高年級(4-5 年級)組在識字量的測驗結果上，與中年級(2-3 年級)組幾乎是平行且持續進步的，這也說明了參與暑期課輔的學生，不論年級，識字量都有成長，而且成長的趨勢相當相似，這也表示，只要有教學介入，弱勢學生識字量夏季失落的情形，可以得到改善。

二、暑期課輔及年級別對弱勢學生閱讀理解能力的影響

參與暑期課輔的學生，其在閱讀理解的後測成績，有明顯的退步，研究者推估這現象可能與暑期課輔老師，在課程設計與教學活動上，並沒有特別加強閱讀理解有關，另一個原因，也可能是閱讀理解屬於高階的能力，無法在短期內達到明顯的進步。且參與課輔學生的先備經驗本來就不強，低階的識字能力仍未穩定時，在高階的閱讀理解學習上，可能就沒有足夠的注意力充分學習；再者，研究者就現場暑期課輔老師在閱讀理解教學上，尚顯生澀，可能也導致學習效果不顯著。另外，在參與暑期課輔、但不同年級別學生的閱讀理解測驗方面，高年級組(4-5年級)幾乎維持不進不退的狀況，低年級(1-3年級)組卻有退步的現象，這可能與低年級組尚停留在拼音、識字的階段有關。但可以肯定的是，暑期課輔的介入，可以減輕夏季失落問題的嚴重性。

三、暑期課輔及年級對弱勢學生注音能力的影響

在分析暑期課輔對不同組別學生注音能力的影響結果發現，參與暑期課輔學生在注音能力三項分測驗上皆優於對照組學生。

實驗組與對照組兩組學生，在前測聽寫音的平均值有顯著差異，但在經過一個暑假的後測結果上，參與暑期課輔者顯著優於未參與暑期課輔者。

在聽寫注音符號方面，實驗組與對照組兩組學生，在前測時平均值有顯著差異，且在經過一個暑假的後測上，參與暑期課輔者顯著優於未參與暑期課輔者。另若以聽寫符號前測為共變量，在排除前測成績的影響後，在聽寫符號之實驗處理效果顯著，即經實驗處理後，實驗組的學習成就顯著優於控制組。

在聽寫聲調方面，兩組學生在前測聽寫聲調的平均值有顯著差異，且在經過一個暑假的後測上，參與暑期課輔者顯著優於未參與暑期課輔者。

四、不同社經地位學生的夏季失落現象

對不同社經地位的對照組學生，在經過一個暑假之後，確實都存在著夏季失落的現象，本研究結果顯示，高社經地位學生退步的多，而低社經地位的學生退步的少，這和過去的研究（Entwisle、Alexander & Olson，1997；王麗雲、游錦雲，2005）的結果不同，有待進一步的研究。

第二節 建議

綜合以上的研究結果，本節提出下列建議，以提供實務應用及未來研究之參考。

一、暑期課輔執行上的建議

1、本研究指出參與暑期課輔，能夠減輕夏季失落問題的嚴重性。漫長的暑假，讓對照組的各樣語文能力下滑，但是接受暑期課輔的兒童雖然沒有進步，但至少維持著和放暑假前的水準。這個結果說明了，暑期是對弱勢兒童進行補救教學的良好時機，弱勢兒童若能參與課輔，開學後和同儕的差距將可拉近，增加在校學習的成功機會。

2、據本研究對樣本的觀察，暑期課輔學生的出席率，甚為低落。長時密集是補救教學成功的重要條件，但本研究之初，實驗組有 166 人，暑期結束時，出席超過二分之一的居然只剩下 44 人，可見缺曠課情況之嚴重，研究者建議，若要有更顯著的暑期課輔成效，務必要求學生的出席，並確實掌控學生的學習進度。

二、對未來研究者之建議

1、本研究實驗組學童樣本數流失太多，建議之後的研究者能針對樣本問題進一步控管，以求更精確的研究結果。

2、調查暑期課輔出席率低落的原因：據研究者的觀察，暑期課輔兒童的出席率之所以低落，可能與兒童、家長、老師面對暑期課輔的態度有關，但確實的原因仍未可知，建議未來的研究者針對此問題進行深入探討，以質性研究及量化調查研究探討暑期課輔出席率低落的原因，並針對原因提出解決方案，俾使寶貴的課輔資源能用在最恰當的地方。

3、社經地位與夏季失落間的關係：本研究的結果指出，高社經地位的孩子暑期滑落的現象高於低社經地位的孩子，這和過去的研究結果正好相反。依本研究的設計，目前研究者無法回答哪一種原因導致此一結果，是取樣偏差的問題？資料分析的問題？或本研究實驗組得到了研究者不知道的額外支援？還是台東

縣現場的真相確實如此，仍需進一步的了解。只有這方面的問題得到釐清，吾人才能期望把資源分配在最需要的兒童身上。

4、本研究以暑期課輔語文能力為主要研究內容，建議未來研究者可以參與暑期課輔學童之數學能力做進一步研究。



參考文獻

中文部份

- 丁志權 (2004)。弱勢學生教育經費編列的現況與展望。《台灣教育》，626，2-9
- 大前研一 (2006)。《M 型社會》。(劉錦秀、江裕真譯)。臺北市：商周。
- 甘鳳琴 (2007)。《國小學業成績之馬太效應—以高雄縣為例》。國立台東師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 王麗雲、游錦雲 (2005)。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。《教育資料與研究》，51 (4)，1-41。
- 台東縣教育局 (2006a)。95 年度全國國中學歷測驗統計報告。台東縣教育局。
- 台東縣教育局 (2006b)。《台東縣教育白皮書》。台東縣教育局。
- 台東縣教育局 (2006c)。《教育統計資料》。台東縣教育局。
- 石淑慧 (2001)。教育、階層複製與數位差距。《網路社會學通訊期刊》，18。
- 行政院主計處 (2005)。《家庭收支調查報告》。行政院主計處。
- 李介麟 (2006)。弱勢家庭學生的假期失落現象。《師友月刊》，470，21-25。
- 巫有鎰 (1997)。《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》。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 林枝旺 (2005)。社會資本與學業成就之相關研究探討。《網路社會學通訊期刊》，18。
- 林慧萍 (2003)。92.08.05 補救教學之省思。2007 年 11 月 3 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/eduReport/checkDir/pin479120030805150130.htm>
- 周麗玉 (1995)。84.02.25 教育改革審議委員會第六次委員會會議紀錄。2007 年 10 月 23 日，取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea5/meet6.html>
- 韋伯韜 (2007)。96.06.13 中央網路報。2007 年 11 月 3 日，取自 <http://www.npf.org.tw/particle-2541-2.html>
- 柯林斯 (1998)。《文憑社會—教育與階層化的歷史社會學》。(劉慧珍等譯)。臺北

市：桂冠。

陳麗珠（2006）。2006.02.27 焦點新聞。2007 年 11 月 3 日，取自

<http://epaper.edu.tw/news/950227/950227c.htm>

陳星貝（民 95.02.22）。如何提升學童語文、數學基本能力。人間福報，第 15 版。

陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰、鍾敏華（2006）。原住民學生國語文補救教學方案前驅研究。當代教育研究，14（4），63-98。

陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。師大學報：教育類，51（2），147-171。

陳淑麗、熊同鑫（2007）。臺東地區弱勢國中學生課輔現況與困境之探究。教育資料與研究。76，105-130

陳嘉琳（2001）。國小五年級學童暑期經驗及其對學業成就的影響。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

陳慶隆（1993）。山地教育與文化刺激相關研究。2007 年 10 月 23 日，取自

<http://www.msies.ilc.edu.tw/jony/教育研究.htm>

陳聖謨（2001）。解放時間的囚犯－美國「全年制學校」簡介。學校行政，11，66-74。

陳建州、劉正（2001）。重探學校教育功能－家庭背景因素影響力變化之研究。台東師院學報，12(上)，115-144。

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

張春興（1996）。教育心理學。臺北市：東華。

張景媛（2001）。學業低成就學生的學習輔導。載於何英奇、毛國楠、張景媛、周文欽（主編），學習輔導（頁 275-304）。臺北市：心理。

黃毅志（2003）。「台灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：教育科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49（4），1-31。

- 楊瑩（1999）。*教育機會均等－教育社會學的探究*。臺北市：師大書苑。
- 黃榮貴(2002)。低成就學生之學習輔導。*屏縣教育季刊*，12，16-21。
- 黃瑋苓(2006)。淺談數學學習障礙。*台東特教*，23，48-53。
- 曾世杰、楊連祥（2007）。「放暑假」對國語、數學學力的影響是否依兒童的年級及社經地位而異？未出版的國科會計畫。
- 鄭麗玉（2004）。*認知心理學－理論與應用*。臺北市：五南。
- 簡淑真、曾世杰（2007）。*扶助幼稚園弱勢幼兒閱讀學習與教材研發研究計畫期末報告*。未出版之教育部委託研究計畫專案。台東市：國立台東大學幼兒教育學系。

曠文琪（2006）。M 型社會來了。*商業周刊*，986，132-140。

西文部份

- Ascher, Carol(1988).*Summer School, Extended School Year, and Year-round Schooling for Disadvantaged Students*. ERIC/CUE Digest No.42.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L.S. (1997).*Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Harris Cooper(2003, May). *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. University of Illinois, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.(ED-99-CO-0020).
- James J. H (2006).*Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*. Retrieved October 23, 2007, From http://www.ced.org/docs/report/report_2006prek_heckman.pdf
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.