

國立台東大學教育學系(所)
碩士論文

指導教授：陳淑麗 博士

職前補救教學教師專業成長歷程之研究



研究生：曾柏瑜 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)暑期教學科技碩士在職專班

本班 曾柏瑜 君

所提之論文 職前補救教學教師專業成長歷程之研究

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)

雷世安

陳淑麗

(指導教授)

論文學位考試日期：97 年 8 月 1 日

國立台東大學

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

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

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 97 學年度第 1 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：職前補救教學教師專業成長歷程之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

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

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

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

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

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

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

指導教授姓名：陳淑麗 (親筆簽名)

研究生簽名：曾士百瑜 (親筆正楷)

學 號：4095008 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 2 日

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

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

授權書版本:2008/05/29

職前補救教學教師專業成長歷程之研究

曾柏瑜

國立台東大學 教學科技所

摘要

國內目前的課業輔導師資，大學生的角色日趨重要。九十五年度擴大辦理的「攜手計畫－課後扶助」政策，以及民間公益機構都大量採用大學生擔任補救教學師資，大學生儼然成為補救教學師資的重要來源。歷年的研究範疇未曾涵括職前教師實施補救教學，就其專業性與特殊性進行較深入之探討。因此，本研究的目的，就是希望探討大學生進入補救教學場域會遭遇到哪些困難？及其專業成長歷程，並進一步分析大學生在補救教學前、後期的教學效能差異。

本研究以選修台東大學九十五學年度第一學期，修習「個別化教學」課程的27位大四學生為研究對象，這些大學生分別進入三所國小執行補救教學，共有88位低成就學生接受教學，每校有兩位教學督導與一位專家教授對大學生進行教學視導，以協助大學生，並從討論中給予教學建議。

研究主要發現有：（一）大學生在不同時期會遭遇不同困難，以時間區分，可歸納為夾縫中求生存、精進教學力和教學能力M型發展三個時期；（二）大學生在規劃、教學、管理和專業發展能力，有不同的成長歷程。四項能力中，大學生認為「教學能力」進步最多，「規劃能力」次之，「專業發展能力」和「管理能力」再次之；（三）無論是大學生自評，或是督導教師的評定，在補救教學後期都有96%的大學生能增進其教學效能；（四）促進大學生專業成長的要素，以督導教師為關鍵。

基於研究結果與發現，本研究討論了研究限制，並提出對師資培育機構、教育行政單位和對後續相關研究的建議。

關鍵字：補救教學教師、教師專業成長歷程

The Study of Professional Growth Process of Pre-Service Teachers in a Remedial Reading Program

Pai-Yu Tseng

Abstract

College students have played an increasingly important role on the after-class academic assistance at elementary level in Taiwan. In 2006, for example, both governmental and non-governmental institute that provided after-class extracurricular assistance, recruited a large number of college students as academic tutors in the elementary schools around the country. The Pre-service teachers and remedial teaching program are specialized and unique, but this has not been focused in previous researches. The purpose of this study is to investigate the difficulties these college students encountered in the remedial teaching practice, to describe the way these students were cultivated in this discipline; and further, to analyze the different teaching efficacies between the early and later stages of their teaching practice.

The participants of this study were 27 senior college students at the National Taitung University who took the course entitled “Individualized Teaching” in 2006 school year. These students took part in a remedial teaching program for 88 underachievers in three elementary schools. Each school has 2 experienced teachers providing supervision for the college students. Along with the teachers, the course instructor, who was a expert in reading remedial instruction and its research, offered evaluations and suggestions through after-class discussions expeserved as supervisors in each school.

The main findings of this study are: (1) The college students faced different difficulties in different stages of their teaching. We can identify three stages as struggling, proficient teaching and M-style advance of teaching ability. (2) These college students had different advancing progress in areas of scheming, teaching, administrating, and developing professional abilities. Among these four areas, the college students felt that they made most progress in the area of “teaching”, considerable in “scheming”, little in “developing professional abilities”, and least in “administrating.” (3) Both self-evaluations and inspections revealed that 96 percent of the college students had improved their teaching efficacies in later stages of their remedial teaching practice. (4) The most important elements that improved the development of the college students’ professional abilities were inspectors and professors.

Based on the results and findings, this study have revealed limitations of researches and brought suggestions for teacher training institutions, administrations of education, and further relevant researches.

Keywords: remedial teaching teachers , the cultivation progress of these teachers within the teaching profession.

目次

表目次.....	ii
圖目次.....	iii
第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的和問題	5
第三節 名詞界定	6
第二章 文獻探討	
第一節 國內課輔政策與執行	7
第二節 低成就學童的補救教學	15
第三節 教師專業成長面向與歷程	19
第三章 研究設計	
第一節 研究參與者與場域	29
第二節 研究方法與研究工具	33
第三節 研究時程	37
第四節 資料分析與處理方法	39
第四章 研究結果	
第一節 職前補救教學教師所遭遇的困難類型	41
第二節 職前補救教學教師的成長歷程	58
第三節 職前補救教學教師在補救教學前期和後期的教學效能 差異	77
第五章 結論與建議	82
第一節 研究結論	82
第二節 研究限制	85
第三節 建議	86
參考文獻	89
一、中文部分	89
二、西文部分	96
附錄一：補救教學教師專業成長問卷	99

表目次

表 2-1	教育部歷年課輔政策一覽表.....	11
表 2-2	大專生參與課輔的人數.....	13
表 2-3	低成就的概念與鑑定方式.....	15
表 3-1	研究參與者概況表.....	30
表 3-2	補救教學教師專業成長問卷項目結構表.....	36
表 3-3	質性資料代號表.....	39
表 4-1	各項能力在教學前後期的差異比較表.....	59
表 4-2	規劃能力在教學前、後期的改變情形.....	61
表 4-3	教學能力在教學前、後期的改變情形.....	66
表 4-4	管理能力在教學前、後期的改變情形.....	70
表 4-5	大學生認為能幫助解決教學問題的對象在教學前後期的 改變情形.....	72
表 4-6	專業發展能力在教學前、後期的改變情形.....	74
表 4-7	增強物的使用和情緒的穩定在教學前後期的改變情形.....	75
表 4-8	大學生在補救教學前、後期對自我教學效能評比的 百分比（人次／百分比）.....	78
表 4-9	大學生教學前、後期的自我效能各階段成長的情況 （人次／百分比）.....	78
表 4-10	督導教師評定大學生在補救教學前、後期之教學效能等級的 比率.....	79
表 4-11	大學生教學前、後期的教學效能各階段成長的情況.....	80

圖目次

圖 2-1	學習階層分析.....	17
圖 3-1	研究關係圖.....	31
圖 3-2	補救教學時間表.....	31
圖 3-3	本研究臨床視導的循環歷程.....	32
圖 3-4	研究時程和流程圖.....	37
圖 3-5	多元資料的三角校正.....	40
圖 4-1	補救教學前、後期的教學效能等級之趨勢線.....	80



第一章 緒論

第一節 研究動機

初秋午後的傍晚，一大群麻雀在 XX 國小二年級教室外的雀榕上，吱吱喳喳說個不停。教室內有幾位大學生正在給孩子們補救教學，每位大學生帶著兩個孩子。教室裡充滿抱怨的聲音，一會兒是第一組的小翔鬧彆扭地說：「我不想學了。」一會兒是第二組的小皓說：「老師，你偏心，明明是我先舉手的！」那邊是小斌說：「哦！又要再寫一遍！」這兒是阿美說：「老師，這題太難了！」當然，還有安靜趴在桌上始終不出聲卻也寫不出幾個字的小彤。

大學生們額頭上冒出汗水，在補救教學結束之後的督導時間裡，「到底該怎麼教？」的聲音此起彼落。

教育部爲了解決弱勢學童學習低成就的問題，提供了許多資源，把許多大學生帶進國小教室，讓孩子可以在課後得到補救教學的機會。「大學生的介入能幫助孩子們的學業」是教育部政策的前提信念，但是，XX 國小教室裡呈現的是一群修過補救教學課程，具有補救教學概念，但沒有補救教學實務經驗的大學生，他們左支右絀、不知所措的情形，研究者相信，這並不是特例，而是一個補救教學班的典型。在教育部的政策下，大學生成爲國小課輔師資的重要來源，加上許多公益團體亦循此途，讓許多大學生投入補救教學工作，這樣的情景，在全國各地普遍可見。

教育部目前推動的攜手計畫中條列師資的來源有不同的管道，如合格教師、退休教師、儲備教師以及大學生等。各類師資中，大學生佔了相當大的比例。除了教育部的攜手計畫，在台北市有「大手牽小手脫貧計畫」，由大學生擔任老師，幫助弱勢學童進行課業輔導；澎湖科技大學的大學生擔任大倉島學童的課輔老師；博幼基金會聯合南投縣國中小、教會以及暨南大學學生，提供南投縣弱勢家庭學

童課後輔導；永齡基金會的希望小學課輔計畫，與八個大學合作，招募並培訓當地大學生為弱勢家庭的學童進行課業輔導；亦即，在公部門和私部門都大量採用大學生擔任補救教學師資，更顯大學生是補救教學師資的重要來源。

研究者關心的是，以不具教學實務經驗的大學生為教學主力的補救教學，其成效如何？大學生會有什麼困難？需要哪些協助？這些困難，在專業訓練之後會漸漸改善嗎？在專業訓練過程中，大學生補救教師的專業成長會呈現怎樣的改變歷程？這些都是本研究關心的焦點。

教育部 2007 年推動「精緻國民教育發展方案」，其四大主軸之一是「保障受教權益，扶助弱勢弭平落差」，便是希望透過推動教育優先區、攜手課後扶助等計畫，來提供低成就學生補救教育的機會，以彌補其學習上的落差(教育部, 2007a)。在這些政策上，政府挹注了龐大的資源，以 96 年度為例，教育部投入在弱勢學生的課輔，就達 4.5 億元，而 97 年度更高達 9 億(教育部, 2007 年 8 月 1 日)，顯示政府有關單位很重視弱勢學童學業低成就的問題。唯，資源的投入，並不同問題的解決。以全國最弱勢的台東縣為例，台東縣約有 76% 的學校，符合教育優先區計畫的指標，96 年度得到的攜手課後扶助計畫的經費，高居全國之冠，但台東縣該年基本學力測驗的表現，依然屈居全國最後一名，在總分三百分的學測中，近三年平均約有 50% 的學生，總分低於 100 分以下(台東縣政府教育局, 2006)，這個結果意味著，補救教育資源的投入，成效可能是有限的。

在解決弱勢學童學業成就低落的問題上，政府挹注了大量的資源，但為何成效不大？教學品質可能是關鍵因素之一。許多研究指出，提供正課之外的補救教學時間，是解決低成就學童學習困難的必要條件，但不是充要條件，提供有品質的教學，才能確保教學的成效(Fuchs & Fuchs, 1998; Maheady, Towne, Algozzine, Mercer, & Ysseldyke, 1983)。「專業是品質的保證」，雖說是一句廣告語，但也道破維護品質的根本之道。教師的專業素質越高，教學效能越高，學童的學習成效越能有效提升。教師的專業性很重要，學習越是困難的孩子，需要的專業性越高，但，國內卻有研究發現，即使是由合格國小老師執行的課輔，他們的專業性都還是不夠的，研究發現，台東縣課輔的執行，大多停留在寫家庭作業或非診斷性補救教學的層次，並沒有系統性的教導，與一個理想的課輔方案有一段距離，國小教師可能也普遍低估了補救教學需要的專業性(陳淑麗、熊同鑫, 2007)。在解決

低成就學童學習問題上，有豐富教學經驗的國小老師就已如此困難，缺少教學經驗的大學生，可能就更困難了。因此，大學生究竟適不適合做為補救教學的師資？面對專業需求較高的補救教學，他們會遇到哪些困難？這些困難，有沒有可能透過專業的訓練過程，解決其困難，促進其專業成長？是值得探究的議題。

教師專業成長目前是一項重要的教育研究議題，國內外學者對此議題做了許多探討，且關注的焦點多元，包括專業成長模式（李俊湖，1992）、教師專業成長與教學效能的關係（江易穎，2002；呂淑惠，2005；李俊湖，1997；黃秋柑，2004）、教師專業成長的指標規劃（呂錘卿，2000）等。在這些面向中，教師的教學效能與學童的學習成就息息相關（Ding & Sherman, 2006），因此，「教學」就成為最被關注的焦點。許多研究發現，在制度層面上，透過教師評鑑制度監控教育的品質（Duttweiler, 1998）；在實質層面上，透過系統的臨床視導、教師省思札記等方式（張景媛、呂玉琴、何縉琪、吳青蓉、林奕宏，2002；張德銳、丁一顧，2005；鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠，2006；Acheson & Gall, 2003），都能有效促進教師的專業成長，並進而提升教師的教學效能。可見，促進教師的專業成長是有途徑可尋的，經驗累積並不是成長的唯一途徑。本研究主要目的，將以「教學」面向為焦點，結合大學開設的補救教學實作課程，透過課程所提供的專業訓練，探究補救教師在這個課程中教學專業的改變歷程。

國內有關教師專業成長的研究雖頗豐富，唯，探究的對象多以初任教師、實習老師和在職教師為主，少以職前教師為對象。職前教師處於師資的養成階段，已習得一些學理，富有熱忱，但缺乏教學經驗，因此，他們在執行教學時，遭遇的困難，可能會有別於其他階段的教師；在領域方面，國內教師專業成長的研究，多以普通教育為範疇，但聚焦於補救教學領域者，則付之闕如。補救教學雖屬於普通教育的範疇，但影響低成就的原因常是多元且複雜的，低成就學童之學習特質也常迥異於一般學童（黃瑞煥、詹馨，1982）。因此，一個有效能的補救教師，需要具備教育診斷及根據學童的起點行為決定教材的能力，為了執行有效的教學，補救教師對於學童的能力需有敏銳的覺察能力，隨時提供適當的鷹架，以維持學童高成功率的机会（Englert, 1984）。可見，低成就學童的補救教學，不僅教學的困難度更甚一般學童，且所需的專業能力與一般教學也有所不同。根據以上的討論，在教師專業成長歷程上，因「職前教師」與「補救教學領域」的特殊性，而

國內過去的研究卻缺乏這個範疇的相關研究，因此，本研究將在「職前教師」與「補救教學領域」這兩個向度上，探究職前教師在執行補救教學時的專業成長歷程。這種專業成長歷程的研究，因強調提供教學者專業的協助與促進教學者反思，不僅立即性地能對教學者有幫助，長遠地也可能對師資培育機構的課程實施產生助益，因為這種研究能幫助我們瞭解職前教師在教學上會遭遇哪些困難，我們就可能透過教育課程設計，來避免或減少職前教師在執行教學時遇到的困難。

綜上所述，本研究將以 27 位台東大學的大學生為研究對象，這些大學生均修習補救教學實作課程，且第一次在國小執行補救教學，本研究將探究他們在執行補救教學時遭遇的困難、分析這些困難，並描述大學生在專業訓練之後改變的歷程與教學效能的差異。



第二節 研究目的和問題

綜上所述，本研究的研究目的與研究問題分述如下：

一、研究目的

本研究的核心問題是，大學生擔任補救教學教師，進入教學現場遭遇了什麼困難？在專業的師培課程中，其教學成長過程有何變化？本研究旨在了解影響職前教師專業成長之因素，並比較其補救教學前、後期之教學效能的差異。故本研究之目的有三：

- （一）瞭解大學生執行補救教學時遭遇的困難
- （二）探討大學生執行補救教學的成長歷程
- （三）比較大學生在補救教學前、後期的教學效能差異

二、研究問題

- （一）大學生進入補救教學現場會遭遇到哪些困難？這些困難的類型為何？
- （二）大學生專業成長的變化情形如何？透過協助下，在規劃能力、教學能力、管理能力和專業發展能力的變化情形？
- （三）大學生經過專業成長的協助後，教學前期和教學後期的教學效能是否有所差異？

第三節 名詞界定

爲使研究中使用的名詞意義明確，茲將重要名詞釋義如下：

一、國小師資職前教育階段

師資培育法第七條規定，師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。在第三條揭示出「師資職前教育課程：指參加教師資格檢定前，依本法所接受之各項有關課程。」本研究中所指職前教育階段係指師範生於師範校院大學部四年修業期間而言，爲方便敘述，採用「大學生」一詞含括之。

二、補救教學

補救教學是一種診療教學模式，診斷出學童的困難處給予對症下藥的教學，期間採用「評量—教學—再評量」的循環模式，以符合其個別需求(張新仁, 2001)。

本研究所稱的補救教學，是指職前教師實地至國小進行低成就學童的課後教學，每周二到三次，每次二到三小時，持續一個學期。

三、教師專業成長歷程

本研究所稱之「教師專業成長歷程」指的是，職前補救教學教師在進行補救教學期間，大學生接受每周一到二次的團體督導與個別督導，其在規劃能力、教學能力、管理能力和專業發展能力等各方面的發展與改變過程。

第二章 文獻探討

本章旨在說明及探究與本研究相關的政策脈絡、理論基礎和實徵研究。本章分成三大部份，第一部份說明國內課輔的政策沿革；第二部分說明補救教學的獨特性和有效的教學原則與方法；第三部分則說明教師專業成長歷程。

第一節 國內課輔政策與執行

課業輔導是近十年很重要且被關注的政策，尤其全球化的趨勢與 M 型社會的到來，造成貧富差距急遽擴大、城鄉之間落差陡增，弱勢族群的處境更顯窘困，而教育是弭平差距的最重要管道。本節的目的在回顧教育部多年來來推動課業輔導與扶助弱勢國中小學童的學習相關政策，以及民間組織所提供的學業輔導現況，並探討公、私部門師資的來源。

一、教育優先區課輔政策

國內最早將學習輔導納入教育政策的是「教育優先區」，不同於以往僅補助教育的硬體設施與設備方面之補助，此方案增列文化不利地區學童需要的學習輔導補助，更為貼近文化不利地區學童的需求。從 84 年度試辦並於 85 年度擴大推動執行至今，也是教育部補助計畫中最悠長的。該教育政策概念源自英國的教育優先區（Educational Priority Area, EPA），透過積極性差別待遇，克服地域限制，以促使教育機會的實質平等。

教育優先區的指標和補助項目會因時制宜並修訂，只要符合該指標的學校皆可申請補助，從試辦期的八項指標和草創時期的十項指標，大致以教育條件不利地區為主。由於相關指標變動多次，茲以九十六年度為例，教育優先區的六項指標有：原住民學童比例偏高之學校，低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大之學童比例偏高之學校，國中學習弱勢學童比例偏高之學校，中途輟學率偏高之學校，離島或偏遠交通不便之學校，教師流動率及代理教師比例偏高之學校；與八項補助項目：推展親職教育活動、補助原住民及離島地區學校

辦理學生學習輔導、補助學校發展教育特色、修繕離島或偏遠地區師生宿舍、開辦國小附設幼稚園、充實學校基本教學設備、充實學童午餐設施、發展原住民教育文化特色及充實設備器材（國立教育資料館，無日期 a；教育部，2007b）。

從前述可以看出，教育部了解哪些地區、族群的學童需要獲得這些額外的補助、支持；也清楚要提升文化不利地區學童之競爭力，不能僅侷限於硬體設備的增購、補助。透過「學習輔導」提升學童學科能力也是八個補助項目之一。

教育優先區執行迄今已逾十年，學習輔導一直是補助項目的重點，推行期間之名稱沿革如下：八十五年度為「補助文化不利地區學校課業輔導教學」、九十二年度為「補助文化資源不利地區學校學習輔導」、九十三年度為「辦理學習弱勢學生之學習輔導」、九十六年度為「補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導」。主要執行內容為國中、國小課後學習輔導（簡稱「課輔」）、住校生夜間學習輔導為主，九十六年度增列寒暑假學習輔導。課輔執行內容可分為幾點來看：課輔時間以學期中辦理，學習範圍以語文、數學、社會、自然與生活科技等學習領域為限，屬補救教學性質，對象是目標學童為主，並以原班級實施為原則，若班級人數未達 10 人時，國小採同年段混合編班，國中採同年級混合編班（教育部，2007c）。

教育優先區的實施，跨越了硬體補助的藩籬，在實施過程和策略中，以學習者的角度為中心來思考，滿足學童的實際學習需要，並符合其個別差異，才能真正的縮短城鄉差距，但是換個角度思考，擔任學習輔導的教學者大都是班級導師，導師們除了正規的上課節數外，還要消化外加的教學時數。現職教師普遍有力不從心、負擔過重之感嘆（陳淑麗、熊同鑫，2007）。也許因為如此，在後續教育部的課輔政策擴大了師資來源之管道。

二、教育改革十二項行動課輔政策

88 年度的「教育改革十二項行動」方案，是國內最早引進大專生師資的方案，該項方案共有十二項，其中，第一項「健全國民教育」的執行事項之一為「辦理補救教學」，五年的時程中編列了二十餘億元的經費，內容有：1.規劃「國民中小學補救教學示範計畫」，以建立補救教學系統模式；2.將學習低成就學童劃分成「須實施身心障礙教育者」、「須進行家庭扶助者」、「須進行學習輔助者」三類，讓班級中後 10~20% 者進行學習輔導與加強學科；3.培訓補救教學師資並建立社會義

工制度，推動退休教師、家長和大專生參與，以協助個別教學；4.研發補救教學教材與教法，提供適性化教育；5.規劃國小高年級潛能開發計畫，提供多元機會（教育部，1998a）。

教育改革十二項行動方案在補救教學方面，僅著重在國中階段，具體實施策略有三：1.公布「國民中學學生成績考查辦法」，其中明定一學校需對學習落後學童實施補救教學措施。2.補助國中利用第八節課開辦學習落後學童的補救教學。3.修訂「國民中學潛能開發實施要點」，避免產生標籤化，將「補救教學」名稱更改為「潛能開發」。八十八年起實施國民中學潛能開發教育計畫，補救教學對象為學習困難和生活適應困難的國中學童，以每班後 10%優先，利用寒暑假及學期中規劃課業輔導、技藝課程、體能活動、輔導課程、以及生活教育等實務課程內涵，除了正規學科課程外，加入多元性職業試探課程。主要目的有：針對學習困難學童予以學習輔導並提升基本學科能力、開發生活適應困難學童的性向，引導適性發展並預防學童中輟（國立教育資料館，無日期 b；教育部，1994；教育部，1998b；教育部，無日期）。

為檢討教育改革行動方案的執行成效，依據教育部辦理的「2001 年教育改革之檢討與改進會議」決議，以及參照教育改革總諮議報告書，將「辦理補救教學」方案縮短至九十一年度結束（教育部，2001；教育部，2003），該方案提前一年結束，是因為教育部在該時間點也正在試辦其他與補救教學相仿的計畫，所以由下一個銜接的課輔政策取而代之。

三、關懷弱勢弭平落差課輔政策

雖然辦理補救教學方案提前結束，但是弱勢孩子仍需要藉助教育來提升競爭力，因此政府在補救教學政策方面，教育優先區計畫仍持續執行，未達教育優先區補助指標的學校也能申請課業輔導，此部分銜接的是「關懷弱勢弭平落差課業輔導」，從九十一年試辦至九十三年擴大辦理，讓需要補救教學的原住民、低收入戶、身心障礙和外籍配偶子女等學童可以得到教育資源，開班的人數和年級依實際需求申請，但人數不超過 25 人，依學童程度和年級適性安排，五年級以上實施英語課程課業輔導，三年級以上實施國語和數學課業輔導。支援師資方面包括退休教師、大學生和具有大專學歷之志工（教育部，2004 年 8 月 31 日）。

為延續教育施政方向，教育部（2004）提出「2005-2008 教育施政主軸」，願景為「創意台灣、全球布局－培育各盡人才新國民」，以「現代國民」、「台灣主體」、「全球視野」、「社會關懷」四大綱領為支柱，社會關懷中的策略之一為「輔助學習弱勢」，執行方案是「輔助國中以下弱勢學生學習」，重點有 1.持續教育優先區計畫，2.關懷弱勢弭平落差課業輔導方案，3.規劃退休菁英風華再現計畫。其中，「退休菁英風華再現」從九十三年八月至九十四年七月試辦，讓退休教師再次進入教學現場，協助並輔導國民中小學弱勢低成就學童課業輔導與生活適應，並以課外時間輔導為主（教育部，2004 年 10 月 8 日）。

四、攜手計畫課後扶助課輔政策

除了三大重點計畫外，教育部 2005 年 7 月試辦「攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫」，有 500 名大學生提供弱勢學童每周 6 小時的英文與數學課業輔導（教育部，2005），次年亦有 414 名大學生投入此計畫（國家政策網路智庫，2006）。2006 年教育部推動「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」，為國中、小弱勢學童和低成就學童進行課業輔導，自 2006 年 7 月至 2007 年 1 月，有 371 位師資生參與（教育部，2007 年 3 月 15 日）。

95 年度出現轉折，教育部（2007d）整合「教育菁英風華再現計畫」、「關懷弱勢弭平落差課業輔導」、「國中學生英文營」和「弱勢跨國家庭子女教育輔導計畫」等方案併入「攜手計畫－課後扶助」，持續輔助國中以下弱勢學童學習，總計辦理各項學習輔導上的補助經費合計逾 6 億元，於九十六年度擴大辦理。且教育部（2007a）再推出「精緻國民教育發展方案」，以點亮孩子的未來為願景，四大目標之一的「保障受教權益」，提出繼續推動教育優先區、協助國民中小學急困學童、扶助學習弱勢學童補救教學、扶助外籍配偶子女輔導教育、預防中輟與復學輔導等五項計畫。

以上推行之課輔政策均屬於外加式的課程，而現行正規課程中，其實也有補救教學的內涵，如：九十一學年度全面開始的「九年一貫課程」課程綱要中的實施要點，列出學習節數分為「領域學習節數」、「彈性教學節數」，其中彈性節數的運用由學校自行設計，內含學校活動、班級輔導、補救教學和學童自我學習等，老師們得以在領域課程時間之外，增加補救教學的時間（教育部，2002）。

表 2-1 教育部歷年課輔政策一覽表

年	課輔政策名稱	師資來源	其他	備註
85	■推動教育優先區計畫，補助項目為「學習輔導」	■校內教師	學期中	最早出現「補救教學」
87	■行政院通過〈教育改革 12 項行動方案〉，「健全國民教育」方案中的「辦理補救教學」，補助國中利用第八節課辦理補救教學； ■國中在寒、暑假期間開辦「潛能開發」計畫	■校內教師 大專學生 外聘教師 社會義工	■使用早自習、自修或聯課活動； ■寒暑假	最早採用大專生擔任師資
91	■九年一貫課程的「彈性教學節數」	■校內教師		含在學習時數內
92	■關懷弱勢弭平課業落差	■校內教師 退休教師 大專學生 大專志工	結合政府暨民間單位	
93	■退休菁英風華再現計畫 ■2005-2008 教育施政主軸中「社會關懷」之「輔助學習弱勢」	■退休教師 校內教師 退休教師 大專學生 大專志工		
94	■攜手計畫－大專生輔導國中生課業試辦計畫	■大專學生	以所在縣市就近提供課輔	
95	■大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫 ■攜手計畫－課後扶助 ■針對國中基測成績 PR<10 而人數達到該校應考學生數 25%以上的國中補助 1 位代理代課教師費及提升方案。	■師資生 ■校內教師 退休教師 大專學生 大專志工	■暑假 ■課餘時間進行	■大規模晉用大專生擔任師資
96	■精緻國民教育發展方案之「保障受教權益」			

綜觀表 2-1 教育部歷年來課輔政策：自 85 年度擴大推動的「教育優先區計畫」，是國內最早和補救教學有關，也是最大規模的政策，其採補助「學習輔導」之策略，施行內容是現職教師在學期中針對學童所做的課後學習輔導，性屬補救教學，用以補償平時教學之不足（教育部，2004 年 2 月 17 日），88-92 年度的「教改十二項方案」當中，獨樹一幟的將師資管道從學校內的教師延伸到學校外的資源，也是課輔政策將大學生列入補救教學師資來源的濫觴，這是一個很好的開端，後續的課輔相關政策也相繼視大學生為師資來源之一。如：九十二年度「關懷弱勢弭平落差課業輔導計畫」，結合政府和民間機構，引入大學生、退休教師和具有大專學歷的志工，針對弱勢身分且需補救教學之國民中小學學童進行課業輔導（教育部，2004 年 8 月 31 日）。

國內以大規模、系統性地引進大專生進行課輔，則是在 95 年度的「攜手計畫-課後扶助」方案，此方案整併現行多項與課業輔導相關的政策，結合國中小現職教師、退休教師、大學生、國中小儲備教師和具大專學歷之教學人員，輔助國中以下弱勢學童學習（教育部，2006 年 11 月 9 日）。在 96 年度時，教育優先區學習輔導的性質因與攜手計畫和相似，故整合經費，且增列寒暑假可申辦學習輔導；如遇師資不足得外聘師資或結合社會資源辦理（教育部，2007c）。依據教育優先區計畫補助的修訂，修正教育優先區中「辦理學習弱勢學生之學習輔導」的補助對象，只限原住民比例偏高和離島地區之學校申請，餘改申請攜手計畫，將教育優先區補助指標與攜手計畫明確切割，不再以原班模式進行，可看出教育部未來會越來越緊縮教育優先區課業輔導的經費，並擴增攜手計畫的經費，讓同為補救教學的經費能統一運用，除了現職教師外，更確立讓多元師資投入弱勢學童的補救教學現場。

教育部實行的諸種課輔政策，其內涵都是為提升低成就學童的學力，從政策沿革中，也發現師資管道已從學校現職教師延伸至大學生，讓我們不得不重視多元師資管道對弱勢學童的幫助。從上述的課業輔導師資來源進行數據分析（表 2-2），95 年度整併後的攜手計畫-課後扶助，所需教學人員共 11,822 人，其中包含大學生 1,709 人，比率占全體師資的 14.45%（教育部，2006 年 2 月 27 日），96 年度的攜手計畫參與教師有 12,884 人，其中大學生擔任教師為 1,857 人，比率占全體師資的 14.41%（教育部，個人通訊，2008 年 1 月 9 日）。

表 2-2 大專生參與課輔的人數

年度	全部教學人員	大專生參與課輔人數	大學生之比例	計畫項目
92		396		關懷弱勢弭平落差計畫
93		1,500		關懷弱勢弭平落差計畫
93		500		大專生輔導國中生課業試辦計畫
94		1,800		關懷弱勢弭平落差計畫
94		414		大專生輔導國中生課業試辦計畫
94-95		371		大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫
95	11,822	1,709	14.45%	攜手計畫
96	12,884	1,857	14.41%	攜手計畫
合計		8,547		

除了教育部的課輔政策之外，政府相關體系與社會上的民間機構、公益團體也投入社會關懷，在「窮不能窮教育、苦不能苦孩子」的前提下，提供諸多課業輔導，且都是以大學生為主要師資陣容，舉例如下：

新竹市政府（2006），在聯華電子文教基金會捐助下，辦理低收入戶國中小學學生二代願景計畫，清華大學、交通大學、玄奘大學、明新技術學院的志工，參與課後輔導；台北縣弱勢家庭兒童輔導方案——「小太陽生活成長營」，結合輔仁大學服務性社團，提供弱勢家庭兒童課業輔導、補救教學等學習活動（台北縣政府社會局，2006）；內政部南區兒童之家（2007）招募志工和大學生，服務學童課業輔導。

其次，聯華電子科技文教基金會（2005）的「播撒希望種子」方案，串連起大專院校和公益團體，從 2005 年 9 月起，陸續在新竹市、竹東鎮、台南縣市開設課輔中心，就近結合當地的新竹教育大學、台南大學和博幼基金會，聘請大學生協助弱勢學童的課業輔導。除了平日的課業輔導，也在新竹教育大學內開辦暑期輔導（陳愛珠，2006 年 7 月 23 日）；博幼基金會除南投地區，也結合台中縣靜宜大學師培中心的學生投入弱勢學童課業輔導（陳應交，2007 年 6 月 20 日）；俊逸慈善基金會（2007）「勝利學堂」投入弱勢學童課後輔導，二十多位興國管理學院大學生經過三天的師資儲訓研習課程，投入台南市安南區的四所小學；永齡基金會的希望小學，與八所大學和社福機構成立課輔單位（中央社，2007 年 4 月 22 日）；TVBS 關懷台灣文教基金會（2007）和博幼基金會與育幼機構關懷協會合作，招募

課業輔導志工到南投信義鄉、新竹尖石鄉、五峰鄉原住民部落國小和各公私立育幼院，進行國、英、數課業輔導；「薪傳 100x課輔 100」計畫，獎助 100 位大學生，投入 100 小時的義工服務，加入偏遠地區弱勢學童的課後輔導工作（中華開發金融控股公司，2007）。

由教育部近年來所訂定的課業輔導政策走向，及其他民間機構之文教基金會計畫，可以發現：他們都特別重視課業輔導對弱勢學童和低成就學童的扶助，且可以確定補救教學師資來源由單一到多元化的趨勢。

以往大學生似乎僅能做些暑期偏遠地區團康服務的形象也有了轉變。現在，大專生除了能於假期在偏遠地區從事團康服務外，許多單位也會結合當地大學生於平日就近加入課業輔導行列。由此說明師資的取得管道更加多元化，而大學生已是補救教學的重要師資來源。

且從上述的相關資料顯露出，部分基金會以經營企業觀點來進行中長期的贊助，期望投入的資金能達最大效益，俾使經費價值達到最大效力。觀其所選之合作機構皆是與教育大學或大學的師培中心，可知接受過師培課程的大學生在補救教學的成效上較為社會上大多數的人認同。

綜合所述，不管公部門或非營利機構，大學生參與補救教學的機會愈來愈多，從數字看來，在某些地區，已經是最重要的師資來源。但是，這些尚不具教學專業的教學新手，能提供的教學品質，究竟如何，值得進一步探討。

第二節 低成就學童的補救教學

在國民義務教育階段，學童最重要的課題首推學習，因此學童學業成就低落的情形一直廣受重視，補救教學在現今「受教權平等」、「社會正義原則」及「把每位孩子帶上來」的理念下更彰顯出重要性。長遠來看，補救教學是給予弱勢族群競爭能力、拉拔弱勢族群學習能力至平均水準的最佳方法。而實質運作上，補救教學的實施要先了解低成就學童的特質，並從實證研究中找出有效的教學原則與方法，讓投入補救教學行列的教學者有所依據，才能發揮效益、事半功倍，給予學童適切的教學。

一、低成就學童常見的特質

低成就的定義眾說紛紜，沒有確切的說法，由表 2-3 可看出，常見的low achievement 在英文意義上有 Underachievement（低成就）和 Low achievement（低成就）兩種類型，其中 Underachievement 早期被廣為接受的說法，是指智力和成就測驗分數的差距。而現今較多人認同：低成就就是指能力和預期表現之間的差異（Franzis, Heinz, & Miriam, 2006; Rimm, 1997）；另一，Low achievement 泛指學業上的表現顯著低弱，而不考慮其潛在的能力水準（盧富美，1976；引自游惠美，1997），此類學童常介於普通教育和特殊教育系統之間，也是本研究中所指的low achievement 學童。

表 2-3 低成就的概念與鑑定方式

名稱	概 念	鑑定方式	備註
低成就 Underachievement	學業成績表現顯著低於其能力水準 學業表現顯著低於該年級水準	能力與成就之顯著差異 年級水準差異	
成就低落 Low achievement	學業表現顯著低於同儕	最低的 10%或 20%	包含個人內在因素影響，如：學習障礙

資料來源：(Reynolds et al., 1993；引用自洪麗瑜，1995；洪麗瑜，2000)

Gorard 和 Smith（2004）認為low achievement 學童沒有共同的特質，亦即每位low achievement 的特質不一，也說明low achievement 群體中充滿異質性。但歸納綜合學者們的研究（何英奇，2001；杜正治，2001；林儒，2002；洪麗瑜，2000；游惠美，1997；劉安倫，2004；Kit-ling Lau & David, 2001；Rimm, 1997；Williams,& Riccomini, 2006）和有

愛無礙網站 (<http://www.dale.nhcue.edu.tw/se/low/other-index.htm>) 中所蒐集到的資料發現：低成就學童仍有其可歸類的共同特質，概略分為學習特質、行為特質和心理特質等三類，以下就這些常見的特徵分別說明。

(一) 學習特質方面，低成就學童的特徵為

- 1 學業成績低落，基礎學力貧乏。
- 2 學習動機不足，對於學業興趣缺缺。
- 3 成就動機不足，容易放棄。
- 4 學習習慣不佳，沒有作答技巧。
- 5 注意力失常，如：注意力短暫，讀書時容易受外界刺激干擾，或是注意力過度，過分專注於某些小細節，而忽略注意重要的部分。
- 6 編織藉口逃避學習或怠惰，對於學習沒有責任感。

(二) 行為特質方面，低成就學童的特徵為

- 1 外向性的行為問題，如：攻擊行為。
- 2 內向性的行為問題，如：退縮。
- 3 常會違抗指令、自我防衛機轉及裝腔作勢的反社會行為。
- 4 退縮反應，造成人際關係不佳。
- 5 缺乏溝通及表達能力。
- 6 缺乏解決問題的能力。
- 7 家庭支持度較低。

(三) 心理特質方面，低成就學童的特徵為

- 1 自信心不足。
- 2 自我概念普遍低落，常畫地自限。
- 3 情緒困擾。

綜合上述，從低成就學童的共通特徵中，可看出諸多環節都是長期積累的桎梏，並且環環相扣，累積時間越久則情況越加惡化。若想在這樣的環節設立停損點，以期傷害降至最低，根本之道仍須回到學習。學習時，除了教師須準備好教材外，參與補救的低成就學童本身也要做好學習的準備，才能達到有效的教學，唯有對症下藥，及早發現並長期治療，方得見效。因此進行補救教學時，務必針對低成就學童的部分特質加以矯正，並從中型塑出補救教學方案的有效教學策

略。

二、有效的補救教學原則

本文回顧了相關的實證研究、報告及文獻，有效補救教學的原則如下：

（一）學童的學習有高成功率

低成就學童能打破在學習上不斷受挫、失敗的惡性循環便是邁向成功之契機（Heacox, 1991）。研究發現：回歸學習本質，讓低成就學童體驗成功、享受成功是學童學業表現進步的重要前提，較高且適度的成功經驗與學童的學業表現呈現正相關（Ellis, Worthington, & Larkin, 1994），讓學童在成功經驗中，延續學習動機，而維持成功的樞紐便是「教材選擇」和「鷹架教學」。

在教材選擇上：教師需先考慮教材難度之適配性，教材難度約在 90%-95% 的區間內，能讓學童發揮潛能（王瓊珠, 2003；McCormick, 1995，引自陳淑麗, 2004），學習活動需要激發學童想要挑戰的動機，而非難以達成，所以教學目標的設定要在學童的能力和學習目標間；教材內容需涵蓋有意義的內容，包含學童的學習風格與文化性（Mastropieri & Scruggs, 2004），教師也要提供機會讓學童發揮，若苦無成功經驗，學童可能會排斥學習。

教學過程中，教師強調重要且結構化的訊息，從學習者的先備經驗出發，和新知識產生有意義的連結，增加了理解和應用新的信息，學童將學習更多，所以老師精心建構簡單的技能（如：事實），進而到更複雜的知識（如：抽象概念）。因為從比較容易的技巧到困難的技巧是重要的發展，所以需先將教材和教學活動進行學習階層分析（圖 2-1），由易而難，從基礎技巧到複雜概念，以減少挫敗感來增加信心。

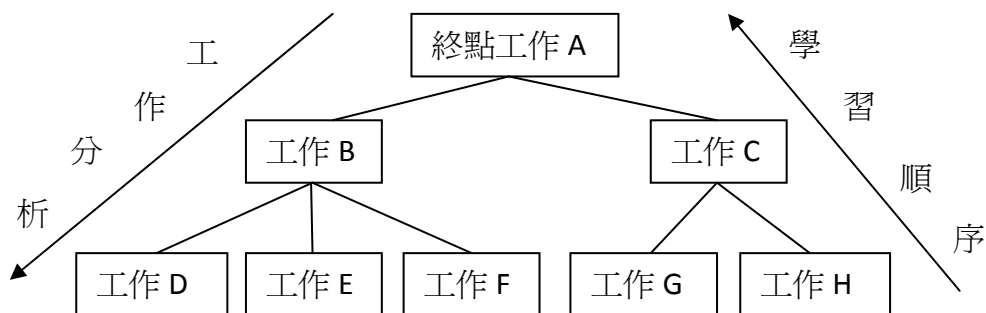


圖 2-1 學習階層分析

資料來源：黃瑞煥、詹馨（1982）。低成就學生的診斷與輔導。台中市：台灣省政府教育廳。頁 111。

除了教學內容之外，教學者的教學方式也是兒童成功關鍵因素，將直接影響到學童成就。除此之外，有效能的教師會在教學時間內，把大量的時間讓學童學習，教師經由建立有效的教學設計來傳達課程的內容，以及加強學童在課堂上的參與度（Mastropieri & Scruggs, 2004），並給予適切的指導，會讓學童積極投入學習任務並產生學習責任。

鷹架教學是指有系統地進行序列性的提示內容、新的任務與教師協助，在教學過程中，提供支持性的學習環境，有助於學童運用自己的長處，並彌補自己的弱點，學童可以透過「鷹架教學」的過程，自我調整成為獨立的學習者（Dickson, Chard, & Simmons, 1993）。

（二）明確的教學與教導學習策略

低成就學童難以自行找出規律性的準則，並發現教材中連結關係的學習特徵（Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara, & Donnelley, 1997），所以教師必須作出明確的指示（Explicit Instruction），才能減少學童的學習痛苦。明確的教學包括課程目的與目標的明確、教學結構化、教學指示明確，以及有系統的教學（Vellutino & Scalon., 1996）。

相較於專家學習者在學習過程中會監控歷程，並使用有效的策略學習，低成就學童往往缺乏學習的策略（Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarver, 2004），教學童「如何有效地學習」，勝於「教什麼內容」，教師透過教導學習策略可讓學童成為獨立學習者（Harris & Pressley, 1991）。而學童必須被教導「如何學習」的策略，則需以「個人需求取向」為主，以完成學習任務，並能在老師的鷹架協助下，將策略實踐於不同的場域中。

低成就學童往往有儲存和檢索資訊困難（Briggs, Austin, & Underwood, 1984; Simpson, Lorsbach, & Whitehouse, 1983，引自 Torgesen, 2000），因而需要教導共同性（Sameness），讓學童從一個統整的架構模式來學習，不論是學科內或者不同學科之間，如：可以透過問題-解決-結果（P－S－C）模式，教導學童瞭解文章的結構。如此一來，教師便可在短時間內傳授更多的知識，而掌握此一大架構的學童，也可藉此發展更為複雜的認知結構（kame'enui, 1991），學童的學業成就便可因而提升。此外，增加學童的學習時間，改變老師呈現訊息的方式，也可以幫助

學童組織、儲存和檢索知識（Mastropieri & Scruggs, 2004）。

綜合所述，補救教學教師的專業是將低成就學童的特殊需求融入在課程設計裡，設計環境和引起學習動機促進學童成長，所以需要先釐清低成就學童的學習特質、行為特質和心理特質，抓住低成就學童的特性後，再找出國內外被證實的有效教學原則，作為本次補救教學執行的後盾，盼能創造出補救教學的藍海策略，讓低成就學童往前跨越，突破學習困難。

第三節 教師專業成長面向與歷程

專業是發展之基石。真正的專業是要求自己追求卓越，相對的，未來對專業的需求只有遞增（大前研一，2006/2006），教師要維護專業尊嚴，需展現其教學專業能力以獲得認同，就得持續學習、成長和精鍊（黃宗顯，2004），談教師專業就不能忽略最重要的角色—學童。教師要展現專業必須從教學歷程上著眼，繼之表現在學童的學習成就上，讓教師的專業成長和學童學習成效一起往上提升。於是在本節中，將從教師專業成長的研究取向中，提取出專業成長的意義與面向，並找出教師專業成長的歷程以及促進職前教師專業成長之途徑，以形成本研究的專業成長檢視架構。

一、教師專業成長的意義與面向

（一）教師專業成長的意義

諸多學者從不同的觀點來解釋教師專業成長的意義，有專業知能增長之觀點（黃昆輝，1989）、個人成長觀點（李俊湖，1992；沈翠蓮，1994）、參與進修活動之觀點（高強華，1996）、組織學習觀點（余錦漳，2001）。眾家學派詮釋不同，然而，不可否認，教師專業成長是持續的進程，教師專業成長的目的是為了提升教師專業能力，將教學效能發揮極致，才能幫助學童學習，教師專業成長牽動教師個人、學童、家長、社會等許多層面，更顯教師專業成長的必要性。

（二）教師專業成長的焦點在教學專業能力

教師專業成長的範圍甚廣，學者們由不同的觀點來解讀，因此對教師專業成長的內容便有著不同的詮釋，李俊湖（1992）認為教師專業成長包含個人發展、教學發展和組織發展，沈翠蓮（1994）將教師專業成長分為教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通四個層面，任東屏（1999）認為教師專業成長是由專業知識、專業技能和專業態度所組成，余錦漳（2001）將教師專業成長分為學科知能、專業知能、一般知能和專業態度，蕭秀玉（2004）則將教師專業成長分為五個層面：教學知能、班級經營、學生輔導、專業態度和專業發展。從上述的觀點中，可以發現教師專業成長含括多種構面，而究竟什麼才是教師專業成長的核心？

饒見維（1996）分析專業成長相關的研究結果，萃取出教師專業內涵，區分為「教師通用知識、學科知能、教育專業知能、教育專業精神」四大類，其中，「課程與教學知能」隸屬於教育專業知能中，又可深入細分成各個面向，可見其重要性。

而教育部「試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊」（2006a）的評鑑規準中，綜合了國內現有版本的指標，計有：教師專業成長指標（呂錘卿，2000）、發展性教學輔導系統（張德銳等人，2000）、中小學教師教學觀察指標（張新仁、馮莉雅、邱上真，2004）、國民中小學教師教學專業能力指標（潘慧玲等人，2004），歸納出「課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度」四大類，在其主要內容中，每項研究的指標都偏重於課程設計與教學，比重皆約有五成以上，也顯露「課程設計與教學」為教師重要的關鍵能力。

因教師專業成長的內涵與教師專業成長的指標相仿（饒見維，1996），本研究便以教師專業成長的指標來衡量教師的專業成長的程度。

（三）教學專業能力是可精鍊的，用以提升教學效能

普羅大眾常以學童學業成就來評定教育的成敗，並以此歸因到與學童關係密切的教師。Darling-Hammond（2000）在美國五十州的調查中發現，學童的學習成就和其社經地位、少數民族和語言背景有密切關係，而從 Haycock, Jerald, & Huang（2001）的研究顯示，透過有效能教師進行有效教學，可讓少數民族的學童學習成就拉近與白人學童的成就差距（引自 Kaplan and Owings, 2001），可見教師教學效能足以縮短不同背景因素學童的學業差距。

有效教學的策略有：教學節奏流暢、讓學童獲得高成功率、提供立即且正確的回饋，對於有特殊需求的學童則可用直接教學法為媒介（Englert, 1984），Stronge 和 Hindman（2003）也以幾個面向來評定效能教師，除了個人特質之外，教室管理和組織、教學的實施和激發學童潛能，是其評定標準。

而教師的教學效能與學童的學習成就有正向的關係（李俊湖，1997），由前述所列舉的相關研究中可以發現，教師的關鍵技能是「教學能力」，即使教學是多樣的複雜過程，教師專業成長的指標可提供指引，將指標轉化為教學層面的著眼點，在具體可行和具涵括性的指標指引下，可成為觀察教學行為之依據，據此，教學專業能力是可以改善的（潘慧玲等人，2004）。

換言之，教學效能對學童的學習成就具有重要的影響，而教學效能則反映教師的教學行為之良窳指標，同時亦可推斷，教師的教學專業能力愈高，其教學效能較佳，越能提升學童的學習成就。

二、教師專業成長的研究取向

國內眾多學者對「教師專業成長」議題做了許多探討，且關注的焦點多元，如：教師專業成長模式（李俊湖，1992）；教師專業成長與教學效能的關係（江易穎，2002；呂淑惠，2004；李俊湖，1997；黃秋柑，2004）；教師專業成長的指標規劃（呂錘卿，2000）；專業成長需求（王登方，2001；陳利銘，2003；黃秋月，2003）；知識管理與教師專業成長（李瑪莉，2002；鍾欣男，2001）；學校本位與教師專業成長（宋銘豐，2003；阮靜雯，2000）；幼稚園教師的專業成長（張瑜，2006；陳珮蓉，1997；游慧雯，2007；黃文娟，2003）；初任教師的專業成長（洪莉欣，2006）；單一學科的專業成長（呂億真，1998；林加淇，2006；楊明達，2001；詹焜能，2002；鄭長河，2000）等。

從這些研究裡可以發現，學者的研究範圍概括普通教育和特殊教育，研究對象從幼稚園老師（張瑜，2006；陳珮蓉，1997；游慧雯，2007；黃文娟，2003）、國小教師（黃秋月，2003；楊明達，2001；蔡文彬，2006）、國中教師（吳皇輝，2006；鄭長河，2000）到高中職教師（王雅惠，2004；魏建忠，2001），涵蓋各種學科領域，如：數學（鄭長河，2000）、體育（林加淇，2006）、科學（楊明達，2001），但對於「補救教學」師資及其專業素養的研究，卻乏人論述。

一般對於補救教學的定位多為「學習輔導」，接受補救教學的學童多半介於普通教育和特殊教育之間，故補救教學師資有其獨特性，是值得深入研究的領域。在教師進階制度上，從實習教師、初任教師到在職教師，都一直是研究的範圍，無論是養成教育階段、導入教育階段或是在職階段，都是構築出成為專業老師的重要過程，但在前人的研究中，卻沒有聚焦在養成教育之職前老師（preservice teacher）在補救教學的專業成長歷程。所以，研究者由上述的研究脈絡中勾勒出本次的研究對象為「職前教師」，研究學科鎖定在「補救教學」。

三、教師專業成長歷程

教師的成長歷程具有序階性，每一個階段都有其發展任務和需求。Katz(1977)將幼教教師專業成長模式分為四階段：第一階段是「求生階段(the survival stage)」，通常會持續整個第一年的教學；第二階段被稱為「鞏固階段(the consolidation stage)」，出現於第一年結束後，並能更具體地聚焦於學童的需要和整體課堂；第三階段是所謂的「革新階段(the renewal stage)」，普遍開始在第三或第四個年頭，在教學中的時候，老師可能開始感到停滯不前，有必要採取新的經驗和重建作為一個專業教師；第四階段是「成熟階段(the maturity stage)」，可能需要3-5年達成（引自 Catron, and Groves, 1999）。高強華（1996）歸納分析出八個主要階段：1.職前教育階段（pre-service stage）、2.實習導引階段（Induction stage）、3.能力建立階段（Competency building stage）、4.熱切成長階段（Enthusiastic and growing stage）、5.挫折調適階段（Career frustration stage）、6.穩定停滯階段（Stable and stagnant stage）、7.生涯低盪階段（Career wind down）、8.退休落幕階段（Career exit stage）。

其他對於教師專業成長的階段之研究，譬如 Fuller 和 Bown（1975）分為自我關注(self concerns)、教學工作關注(task concerns)、學習影響關注(impact concerns)三個階段（引用自林育瑋，1996）；McDonald（1982）分成轉折（Transition Stage）、探索（Exploring stage）、創新與實驗（Invention and experimenting stage）、專業教學（Professional teaching stage）等四個階段（引用自林育瑋，1996）；李沁芬（1992）分為啓蒙探索期、學習培育期、學習嘗試期、穩定適應期、自信發揮期、蟄伏轉型期等六個時期（引用自林育瑋，1996）。近期，陳木金（2005）歸納分析出教師

進階的指標有：「1-2 年探索期」、「3-10 年建立及轉化期」、「11-20 年維持期」和「21 年以上成熟期」。

大部分的研究都是以全體教師來分析，也有單一學科的专业成長歷程，以數學科為例，張景媛、呂玉琴、何繼琪、吳青蓉、林奕宏（2002），以一位數學在職老師為研究對象，在為期一年的研究裡提供教學督導的協助，發現教師專業成長歷程有其階段性存在，包含：想像期、挫折期、習慣期、激發期、思考期、嘗試期、修正期和推廣期，共八階段；曾志華（2006）以三年的時間觀察兩位資深高職數學教師，介入 A 老師的反思歷程，並將其成長歷程分為七個時期：1.發展前期、2.懷疑、相信與預試期、3.嘗試改變期、4.困頓期、5.變通突破期、6.調適折中期、7.精進分享期，而 B 老師在沒有介入下，也有教學改變，分為發展前期、預試期、嘗試改變期、調適折中期和精進分享五個時期。

從以上的教師專業成長階段中，可以看出各學者用不同的階段或時期名稱來闡釋各階段的意義，並發現在專業成長過程中是循序漸進的邁向下一階段，呈現著直線模式發展，似乎不能改變專業成長歷程的階段次序，且多數的研究皆將專業成長歷程之階段，與擔任教師的服務年數多寡連結（蔡培村、孫國華，1996；饒見維，1996），更有研究顯示（余錦漳，2001；沈翠蓮，1994；蕭秀玉，2004），教學年資與教師專業成長達高度相關，換句話說，教師的專業成長隨著教學年資或年齡而向上提升。但也有研究顯示，教學年資和專業成長階段沒有絕對關係（林育瑋，1996；蔡水祥，2003），也就是說，教學年資是教師專業成長的必要條件，而非充分條件，經驗的累積不一定是教學專業的關鍵要素。

本研究中的職前教師若以上述相關的研究階段之分類，剛開始大致處於求生階段、探索期或是想像期……等。研究者認為教師生涯進階的初期是專業成長的關鍵時期，而關於教師專業成長的研究探討較普遍性，較少聚焦在特定學科的专业成長，因此，研究者將從補救教學的角度切入，深究有教學視導的介入下，職前教師執行為期一個學期的補救教學，是否在專業成長歷程中有其階段性，是否會像前述的研究一般，專業階段一定會按順序晉階？還是這些成長歷程具有動態性，可以跳越某些階段？或是有哪些關鍵因素或途徑能加速專業成長的幅度呢？於是本研究將分析職前補救教學教師的專業成長，及其歷程中的發展與轉變關鍵。

四、促進職前教師專業成長的途徑

由相關研究脈絡中，發現教學督導、教師省思札記、教師教學檔案、同儕視導和行動研究，有助教師的專業成長（王有煌，2003；王瑞璦，2006；張景媛等人，2002），這些途徑可以促進教師專業成長，並且這些方式是有實證證據支持其有效性，由於本研究的研究對象鎖定在「職前教師」，因此以下將針對促進職前教師專業成長的途徑，敘及其有效的方法。

（一）教學實習

Dewey 曾說過 Learning by doing（從做中學），要從實際體驗中來學習，因為聽來的忘得快，看到的記得住，動手做，更能學得好，且透過教學實作來學習教學是可行的方式，在實際的行動中教學相長（王瑞璦，2006；姚如芬，2006；姚如芬、郭重吉、柳賢，1999；郭玉霞，1994）。教學實習是改變職前教師思考的契機，可以幫助理論和課程結合，改進教學技巧（郭玉霞，1994）。

美國師資校院協會（AACTE, 1987）的調查研究顯示，約有九成的師範生認為教育實習是重要的（引自楊百世，2004），且實習階段的影響比修課階段要大（李麗君，1992）。現階段，由於開設教育學程的師培中心對課程的安排不一，以台東大學的教育學程為例，選修者至少修習四十學分，雖然在教學實習及教材教法課程上至少修十學分，但教學實習課程只佔 2 學分，餘為各領域的教材教法之學分，相較於其他理論基礎課程的比例，理論知識、教材教法的傳授位居主導地位，理論和實務的脫鉤顯而易見。

一般在教學實習課程裡，授課者規劃的教學內容之主要形式常有：見習、參觀和試教。從周水珍（2003）將四十位大四生在集中實習的教學轉化歷程，分為理解與詮釋教科書、編擬教學計畫、教學知識轉化為教學行動與教學反思四個階段，可看出教學實習確能幫助職前教師教學轉化。仍以台東大學為例，但是以往之重頭戲－「集中實習」也在九十五學年被取消。集中實習就像前哨站般，提早體驗「現實震撼（reality shock）」，走入現場才能領略教育工作的真實感受。

所以在本研究裡，課程的設計安排上，初階理論性之相關課程已告一段落，進階性的教學實習是為了加強理論與實際的結合，也能實踐職前教師的專長。透過專業服務學習的方式，除了提供專業服務外，更能促進專業成長（高熏芳、陳素蘭，2003）。另一方面，調查指出，理想上教授教育實習課程的老師需扮演教學

問題的諮商協助者（曾美娟，2000），因此在相關的配套措施上，除了專家教授提供專業協助，每校尚有兩位國小教師在教學現場進行教學視導，讓職前國小教師和低成就學童能大手攜小手，創造雙贏的局面。

（二）教學視導

教學視導，係指針對教學進行視察與輔導的兩種行為，從觀察、分析、輔導與改進的過程中，來提升教學效果，而教學視導者則是由有教學視導權力和能力者擔任，如：督學、行政人員、與教學專家等（謝文全，1999）。

教學視導方式多元，有臨床視導、同儕視導、發展視導等，其中，臨床視導（Clinical supervision）是指透過直接觀察來獲取歷程性資料，藉由互動來改進教學技巧，是最常被使用的方式（Goldhammer, 1969；Cogan, 1973；引自阮靜雯，2000）。

從國內對於臨床視導的相關研究，可以看出臨床視導可以促進教師專業成長，包含：改善課室教學技巧與能力（許正宗，2003；賴政國，2001；Acheson, Gall, 2003）與促使教學效能提升（利一奇，2002；張德銳、丁一顧，2005；簡毓玲，2000），來提高學童的學習成就（利一奇，2002），也能誘發教學自省與批判自己的教學（萬榮輝，2002），進而將專業能力往前邁進（郭淑芳，2005；賴廷生，2002）。

雖然，也有研究顯示，難以判定臨床視導是否真能提升教學效能，如：實習階段進行臨床視導只對教學技巧有所改善，在班級經營上較無成效（賴政國，2001）。但是，大部份的研究結果仍支持臨床視導的實施對教學效能有正面的影響（丁一顧，2004；張德銳、丁一顧，2005），且教學行為是可被觀察的，所以藉由分析教學者的教學行為來進行改變，可讓臨床視導更為成功。

臨床視導的實施過程，可分成三個循環歷程，分別是「計畫會談」、「教學觀察」和「回饋會談」，在計畫會談中讓教學者說出教學內容，讓視導者協助澄清；在教學觀察中，視導者要選定觀察工具來記錄教學中的事件；在回饋會談裡，教學者與視導者共同檢視觀察內容，視導者也要從中檢討視導表現，作為改善循環的開頭（Acheson & Gall, 1997；引自張德銳、丁一顧，2005）。另外，教學者與視導者建立良好關係後，更具效果，且需避免太多的教學關注，減少教學者的負擔（鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠，2006）。

上述的相關研究中，可以看出實施臨床視導的對象大多是實習教師和初任教師（丁一顧，2004；賴政國，2001；賴廷生，2003；郭淑芳，2005；張德銳、丁一顧，2005；鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠，2006），因為，臨床視導對實習教師的教學有較大的影響力，也較樂於接受臨床視導（張德銳、吳林輝、賴佳敏，2001）。

綜上所述，固然教學視導方式多元，在本次研究設計的限制下，無法採用同儕視導，且有鑑於本研究的研究對象為職前教師，權衡之下採用臨床視導來促進職前教師專業成長，且多數的實證研究支持，臨床視導的介入對實習或初任教師有明顯的教學改善。

（三）反省教學

教師的反省能力與教學專業能力有密切關係（吳和堂 2001b；Cruickshank & Applegate, 1981），在反思的過程中，才能將專業知識和經驗，進行轉化與重組（陳美玉，1998），而且對自己的教學行為進行反思批判，是專業的必要條件（林進財，1999）。

培養職前教師反省思考能力的方式有行動研究、敘寫教學札記、教學檔案、課程發展與分析、教學觀摩和自我評鑑（邱國力，1996；簡紅珠，1991），而教學反省札記是便利的方式，為避免反思無焦點，可使用主題式教學反省札記（吳和堂，2003）。

從吳和堂（1999）分析國中實習教師的教學反思日誌發現，反思的內容多元，以學童為主，班級經營次之，接著是檢討教學。並且生手教師主要是依據教室中的事件來反思，且大都是反省教學是否具有有效性，例如：傳遞課程的方式、能否回答學童的問題，以及學童參與教學活動的情形（Westerman, 1991）。

大部分的教師反思是在教學結束後才開始（簡紅珠，1999；引自吳和堂 2001a），雖然職前教師在教學混亂的過程中意識到需改善的層面，但無法立即將反思結果落實於教學行為（蔡鳳芝，2005），不過，唯有透過教學反思才能提升思考層次（左榕，2000），且反省態度越佳，專業成長程度越好（吳和堂，2001b）。

Posner（1985）建議教學反思札記的寫作順序，1.寫下日期和班級 2.依時序簡述當日教學事件 3.詳述對自己有特殊意義的事件 4.分析，在分析的部分，是札記中最重要的部分，也提供了三個反省方向，為何對自己有意義？從中學到什麼或領悟到什麼？未來可以怎麼做？（引自張惠津，2002），但反思札記寫得越久，未

必反省層次會提高（吳和堂，2001a），且採用敘寫教學反思札記的方式，不見得適用每一個人（彭新維，2001）。

總之，反省教學是在行動過程中反省、思考，對教學才能深入認識，專業實踐的品質才會良善（王振興，1998），而在職前教育階段，教學反思札記的書寫可以讓執行教學者記錄過程，從書寫中進行反思，再針對反思進行批判，除了團體討論、個別討論外，也多了一個自我反省和溝通的管道，透過敘寫的外在形式，過渡甚至內化到「我思故我在」的內省習慣，並增加反省後的實踐能力，這也是研究者期盼且樂觀其成的。

本章小結

教育部爲了因應低成就學童學習弱勢，持續推動相關的課輔政策等資源，包括教育優先區計畫中的學習輔導、教改十二項計畫的補救教學、關懷弱勢弭平落差課輔政策和現行的攜手計畫－課後扶助，從以上的政策中，可以看出教育部希望藉由學習輔導之名，行補救教學之實，透過這樣的課業輔導政策能縮短低成就學童在學習成就上之差距，以免落入強者愈強，弱者愈弱的馬太效應（Matthew Effect）。

由於低成就學童的特質迥異，所需的輔導和教學方法也有所不同，除了注意教材的選用和設計外，還必須落實有效教學的原則，包括高成功率、明確的教學、長期密集的介入、小組教學等，還有一個關鍵的核心，便是執行有效教學的角色－師資。

課輔政策中的師資多是由現職教師擔任，從課輔政策的執行脈絡中發現，師資結構從「教改十二項行動方案」開始產生變化，讓退休教師、大學生、具有大專學歷的志工…等加入補救教學行列，一直到目前正在執行的「攜手計畫－課後扶助」，可以明顯看出，大學生成爲除現職教師以外的補救教學師資主力，連民間基金會也大量採用大學生加入課業輔導行列。因此，大學生作爲課輔政策的補救教學師資，有著許多值得我們進一步去探究的問題，包含補救教學後的成效如何？教學中遇到的困難？需要哪些協助？在專業訓練後困難會獲得改善嗎？專業訓練過程中，大學生會呈現怎樣的改變歷程？以上問題，爲本研究將要探討的主要內容。

NTTU Library



第三章 研究設計

本研究旨在探討職前補救教學教師專業成長之歷程性的變化情形。為達到上述的研究目的，本研究採用質性的教室參與觀察、文本分析為主，輔以量化的問卷資料，藉此了解補救教學教師在此一歷程與專業成長的變化。本章將依序說明研究參與者與場域、研究方法與工具、研究時程和資料分析與處理方法。

第一節 研究參與者與場域

研究參與者係指參與補救教學方案的 27 位職前教師、三所學校共 88 位學童和督導教師，督導教師的組成由每校敦請一位老師以及專家教授和研究者擔任。

一、研究參與者

(一) 職前補救教學教師

本研究以台東大學四年級學生為對象，其選修台東大學 95 學年度第 1 學期之「個別化教學」課程的所有學生，共 27 位，就讀科系包括教育學系、語文教育學系和社會教育學系等科系。所有選修個別化教學之學生，均在前一學期修習過「學習診斷與補救教學」或「學習輔導」課程，「個別化教學」課程為進階的實作課程，所有修課學生均直接進入教育現場，執行補救教學。

27 位大學生中，女性居多，佔 25 位（93%），男性佔 2 位（7%）；就讀科系以教育系學生為主，佔 17 位（63%），其次，語文教育系和社會教育系分別是 3 位（11%）和 7 位（26%）。所有大學生均修習過一年的教育實習課程。

為了確保教學的內容效度，課程安排中總共提供三個階段的師資培訓，介入前提供 6 小時的理論複習、方案介紹與評量訓練，介入期間提供每週至少一次的團體教學督導，以及每週至少 4 小時的個別督導。此外，於補救教學期間，各校均有三位教學督導每天輪流到各個班級觀察教學的執行，以掌握教學方案的執行，並提供立即的問題解決建議。

（二）補救教學學童

本研究以低、中年級國語文低成就學童為對象，以二年級為大宗，三所學校合計有 88 位學童參與教學，一年級 16 位，二年級 52 位，三年級 10 位、四年級 10 位。參與學童的來源為導師推薦，排除智能障礙後，國語成績居全班後面 25% 以下者。

（三）督導教師

督導教師的組成來源有三，各校敦請一位具有教學經驗的老師或主任，再搭配專家教授和研究者，以協助職前教師專業成長。

A 校由具有相關補救教學經驗的蘇老師擔任督導；B、C 校分別由林教導主任和蘇教導主任擔任，三位督導皆為國小合格教師，教學年資均達 10 年以上。

職前補救教學教師、學校和參與學童的概況表（見表 3-1）和研究關係圖（見圖 3-1）。

表 3-1 研究參與者概況表

	一年級		二年級		三年級		四年級		小計		教學督導
	師	生	師	生	師	生	師	生	師	生	
A 校	0	0	17	39	0	0	0	0	17	39	Su T、專家教授、研究者
B 校	2	10	2	10	2	10	2	10	8	40	Lin D、專家教授、研究者
C 校	1	6	1	3	0	0	0	0	2	9	Su D、專家教授、研究者
小計	3	16	20	52	2	10	2	10	27	88	

二、研究場域

本研究共有三所學校參與，A 校位於台東市區，B、C 校位在卑南鄉，屬於市郊。A 校是原住民地區學校，學校規模為 26 班，進行補救教學時間為每周的一、三、五晚上七點到九點；B 校也是原住民地區學校，共有六班，低年級補救教學時間為周三和周五下午、中年級的時間是周四和周五下午，時間是兩點到四點半；C 校屬一般地區學校，共有六班，補救教學時間為每周一、四下午一點半到四點。

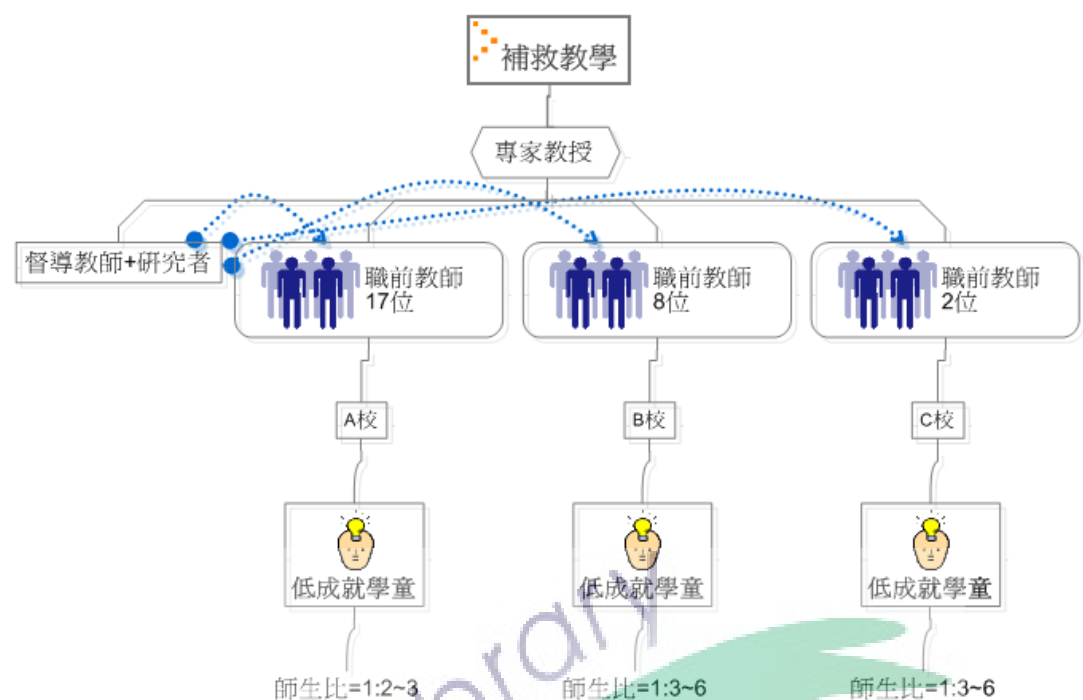


圖 3-1 研究關係圖

三、補救方案的設計

本研究的補救教學為期一學期，三所實驗學校執行時間略有差異，採小組教學，A 校和 B 校的師生比主要為 1：2 或 1：3，C 校多為 1：6。以下簡述補救教學方案的執行情形。

（一）補救教學時間

NO	學校	開始	結束	週數(節數)	上課次數	附註	2006				2007
							九月	十月	十一月	十二月	一月
1	A校	2006/9/22	2007/1/12	17週(84節)	每週三次，每次兩節。						
2	B校	2006/9/27	2007/1/3	14週(84節)	每週兩次，每次三節。						
3	C校	2006/10/2	2007/1/4	14週(75節)	每週兩次，每次三節。	停課兩次					

圖 3-2 補救教學時間表

（二）低成就學童的評量指標

經各班老師推薦後，使用五種測驗評估學童的語文能力，使用的工具有：識字量評估測驗、常見字流暢性測驗、閱讀理解測驗、國小注音符號能力診斷測驗和口語能力測驗。在教學介入前進行前測，經過一學期的補救教學後，進行後測。

（三）教材資源

教學材料中有一些共同的教材，如：ㄅㄆㄇ注音王國（曾世杰，2005）、奇妙文字國（陳淑麗、鍾敏華，2005）和字立字強（洪儷瑜，2005）供大學生依學童能力來挑選，或是由大學生自編教材，並搭配一般故事繪本教學。教學成分採多成分包裹設計，包含解碼、閱讀理解以及口語能力等各種成分的設計（陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006）。

（四）提供個別和團體督導

督導教師包括專家教授、研究者和三所學校各一專家教師擔任。個別督導是指督導教師觀察大學生的教學後，採一對一方式，對教學的過程和問題進行討論和建議；團體督導是指在團體督導中提出觀察教學中遇到的問題和困難，讓全體討論並分享教學經驗，以期能建構大學生系統化得學理，也將大學生的教學片段播放並進行對話與詮釋。因應本研究的設計，繪製出此次臨床視導的執行流程（見圖 3-3）。

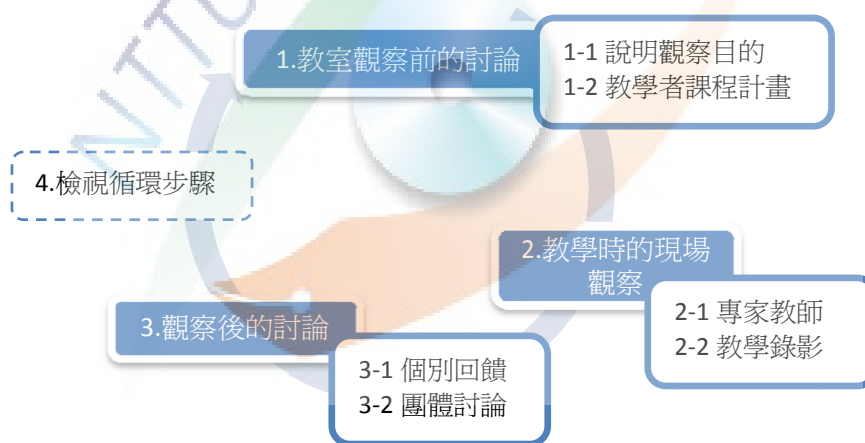


圖 3-3 本研究臨床視導的循環歷程

（五）要求省思札記

大學生每兩周規律性的以固定格式撰寫省思札記，並交由「個別化教學」授課教授批改，省思札記分為五大部分：（1）教學內容和教學目標、（2）教學流程、（3）學習與行為表現綜合說明、（4）教材難度評估、（5）問題與心得。

第二節 研究方法與研究工具

為瞭解職前補救教學教師的專業成長歷程與改變情形，本研究主要採用質性研究，以獲得教學的歷程性資料，資料蒐集的方式以「參與觀察法」為主，文本分析法為輔助資料；另，本研究再輔以問卷調查，蒐集職前補救教學教師的自我效能評估。三類資料可互相檢證。各方法的運用依次說明如下：

一、研究方法

（一）參與觀察法

1. 蒐集課室教學觀察與督導記錄

本研究採參與觀察法蒐集補救教師的教學行為資料，在初期，研究者先做較為廣泛而非集中式的觀察，也讓大學生和學童習慣研究者的存在，之後再逐漸聚焦於與研究架構相關的教學行為上，觀察行為包括教學者的教學行為、學童學習情形與師生互動的關係等。並收集個別與團體督導的相關紀錄，另，為避免現場觀察之遺漏，本研究也在不同階段取樣錄影教學實況。參與觀察法蒐集之資料主要為課室教學觀察與督導紀錄。

2. 評定職前教師的教學效能

評量教師教學效能是根據觀察課室中的教師教學行為、教學表現與教師整體教學設計的能力。評分者之組成為各校的督導教師，本研究各實驗學校均有三位督導教師，透過教學之觀察，三位督導教師亦對補救教師的教學效能進行評定，教學效能之評定採4點評定，分數越高表示教學效能越好。評定教學效能標準主要從「教學設計」及「教學執行」兩個層面觀察，教學設計包括「教材與活動難度是否適當」、「教學活動能掌握各種語文成分的核心能力」及「教學活動能達成預期的教學目標」；教學執行包括「每個學童在學習活動上的時間（on task time）」、「教學流暢性」及「是否能適當的提供與褪除學習鷹架」，兩位督導教師於補救教學的初期和後期，均對每一位課輔教師至少做兩節課的教學觀察，並分別評定初期和後期的教學效能，以做為比較職前教師在教學前、後期的教學效能之差異。

為了提高評分者的信、效度，於教學觀察前先進行充分討論，並取得共識後才實行教學觀察，且教學督導具備有豐富的教學經驗與學理基礎，專家教授為特

殊教育博士，擁有補救教學專長；而教學督導皆俱備有豐富的教學經驗與學理基礎—三所學校的教學督導都具有十年以上的普通班教學經驗，其中兩位為該校的教導主任，另一位具有相關補救教學經驗；研究者為特教教師，有兩年普通班和兩年特教不分類巡迴資源班的教學經驗。

（二）文本分析法

為獲得補救教師深入的自省資料，本研究亦蒐集其執行課輔期間的教學札記與結案報告。這些文本的主要的用途是檢核和增強其他資料的證據，蒐集的文本資料說明如下：

- 1.教學者教學札記和結案報告：職前補救教學教師教學期間所撰寫教學紀錄與省思，每兩周一篇，自 2006 年 9 月開始至 2007 年 1 月止，共蒐集 139 篇，期末的結案報告共蒐集 26 篇。透過這些教學札記和報告，可蒐集職前教師對執行補救教學的教學紀錄與其教學行為的反思情況，也可了解職前補救教學教師執行補救教學的成長與歷程點滴。
- 2.教學者教學計畫：正式教學前提供學童的前測資料，並與低成就學童進行一周的教學接觸和評估，職前教師由前測結果與評估下，研擬出教學計畫與擬訂教學目標，共蒐集教學計劃書 21 份，以檢視教學者的規劃與執行情形。

（三）問卷調查法

本研究之問卷調查實施於期末，問卷工具為「補救教學教師專業成長問卷」，由研究者自編，問卷的目的為了瞭解職前補救教學教師的自我教學效能感之變化，補救教師分別針對教學的初期和後期，自我評估教學效能。問卷形成過程與內容說明如下：

1.預試問卷的編制

本研究經過嚴謹的預試程序，包括初稿的擬定、專家效度，進行預試，以建立問卷的信度和效度。茲分別說明問卷預試的程序如下：

(1)初稿的擬定：

問卷的編制主要參考潘慧玲等人（2004）有關教師教學專業能力指標之研究，參照此研究發展的指標，形成本問卷之架構，並參酌吳和堂

(2000)「國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究」問卷，從參考指標和量表中，篩選並增補適合的指標來設計，問卷之題項則主要根據補救教學的特性與專業性來發展題目，以研究者自編為主，適合本研究之需要與最後期待分析的項目，最後徵詢指導教授的意見。

(2)專家效度：

完成問卷初稿後，敦請兩位補救教學專家學者和五位現職校長、主任與教師，針對問卷初稿題目、內容、結構及遣詞用字加以審視鑑定，並提供卓見，作為刪題及修改題目之參考，以形成專家內容效度，確定問卷的代表性及適切性，並完成預試問卷之編製。

(3)受試者回饋：

因本研究的研究對象即為受試者，預試問卷確定後，隨機選取三位大學生試閱題目的敘述等，以確認題目是否易於填答。

(4)正式問卷內容

本研究問卷經專家效度檢核和大學生回饋後，修改和增刪題目後，編製完成正式問卷，共 48 題（內容見附錄一）。

2.內容與架構

問卷的目的旨在測量職前補救教學教師對自我專業成長改變的幅度，實施方式乃是大學生對自己教學專業的表現進行評分。本問卷有五個主要的向度，分別為「規劃能力」、「教學能力」、「管理能力」、「專業發展能力」和「實際情況」，每個向度有不等的題數，共 48 題（表 3-2）。

3.填答與計分

補救教學教師專業成長問卷的填答者為職前教師，至於其計分的方式，是採用 Likert 五點量表，於補救教學結束後發放，教學者根據教學前期和教學後期，對自我專業成長的改變來進行評比，針對題目的敘述來進行五等級的填答，選項列舉之，有：不能、少部份能、部份能、大部分能、完全能；沒有、很少、偶爾、經常、總是；沒有、偶而、部份、經常、總是。

表 3-2 補救教學教師專業成長問卷項目結構表

項目	次項目	題數
壹、 基本資料 [共 8 題]	1.姓名、2.就讀系所、3.任教學校、4.任教年級 5.學童人數、6.一般教學經歷、7.補救教學經歷、8.修習相關課程經歷	1-8
貳、 補救教學 執行現況 [共 49 題]	(一) 規劃能力 [11 題]	教學目標的掌握 1、5
	教學規劃	研擬適切的教學 教材 2、8、9
		計畫 學童能力 3、4、6、7
	教材呈現	準備態度 10、11
		清楚講解教學內容 17、25
		運用有效的教學方法 15、19、21、26、28
	(二) 教學能力 [17 題]	教學方法 連結新舊知識 12、14、
		掌握學習原則進行教學 結構化 13、
		適當練習 16、
		提供鷹架 18、
		後設認知 22、
	學習評量	適切實施學習評量 24
		善用學習評量結果 23
	教學執行	教學執行的理想與實際 20、27
		動機的引發與維持 29、30、33、37
	(三) 管理能力 [9 題]	營造學習氛圍 處理行為的成效 32、36
		建立有助於學童學習的班級常規 34、35、38
	(四) 專業發展 能力 [6 題]	自我發展 穩定情緒及樂於與他人溝通合作 39、40
		追求專業成長 42、43
	專業成長	成長與限制 41、44、47
		自我效能 45、46、49
	(五) 實際情況 [2 題]	教學中斷事件 48
		補救教學能力的改變情況 49
參、其他	最深刻的印象和轉捩點	50

第三節 研究時程

本研究依前述之方法進行，透過課室觀察、文件分析、省思札記等來了解職前補救教學教師進入補救教學現場的專業成長歷程，其時程可分成研究準備、蒐集歷程性資料、問卷調查、資料分析及提出研究結果等五階段（圖 3-4）。

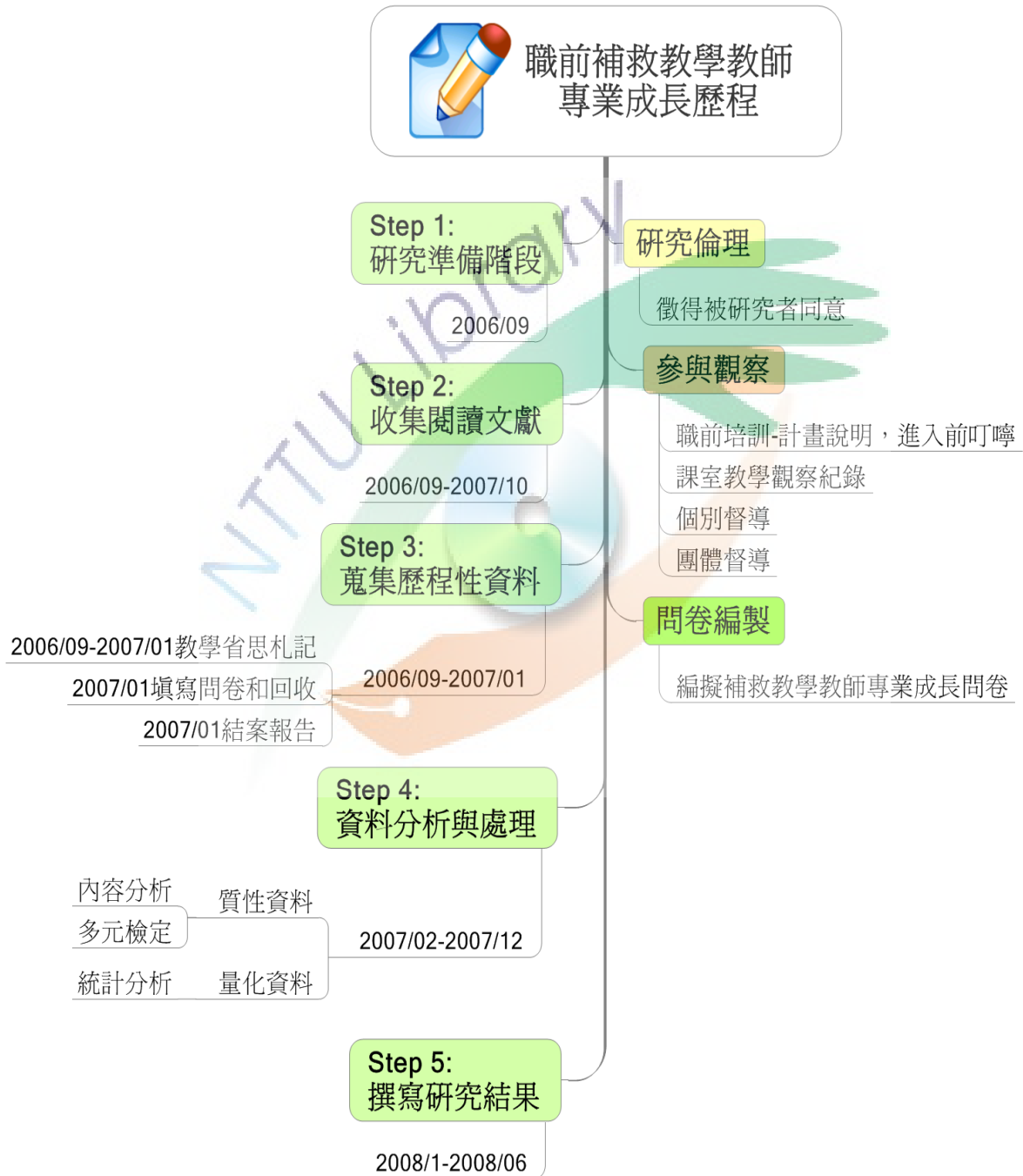


圖 3-4 研究時程和流程圖

一、研究準備階段：

研究者確定研究主題後，隨即蒐集補救教學、教師專業成長及教學效能之相關文獻，於閱讀後整理歸納。參考蒐集之資料後，編擬研究目的。

二、蒐集歷程性資料階段

研究者於 2006 年 9 月中開始進入研究場域，並於徵得研究對象的同意後，在 2006 年 9 月 22 日起正式進入課室觀察，並記錄每周的教學督導內容，藉以發現教學者的教學困難，以及協助教學成長的過程。

三、問卷調查階段

以補救教學的特質為前提來編擬問卷，希望透過「補救教學教師專業成長」問卷來蒐集到教學者的自我效能感受，以增加資料內容與意義解釋之確實性。

四、資料分析階段

開始針對研究中所蒐集的資料進行整理的歸類，撰寫研究結果和提出報告。

五、提出研究結果階段

依據質性資料結果和量化數據提出解釋及討論，並提出相關建議，完成研究報告。

第四節 資料分析與處理方法

本研究將所蒐集到的文本資料和問卷調查結果，進行質性與量化資料的分析。分別說明如下：

一、質的分析與處理

本研究的質性資料包括課室觀察、督導記錄以及文件資料等，這些質性資料主要是為了瞭解大學生執行課輔的成長歷程和困難情況。

本研究將各項描述性資料內容予以編碼類別，皆以代號方式處理，如表 3-3 所示：

表 3-3 質性資料代號表

資料類別	代號	說明
課室觀察記錄	O(Observation)	(a/bc)
教學設計	B(Blueprint)	a：代表資料日期
省思札記	J(Journal)	b：代表資料的類別
結案報告	P(Paper)	c：代表資料的來源(大學生在研究中之編號)
教學錄影	V(Vedio)	例：(20061023/O1.A5)表示：2006 年 10 月 23
督導紀錄	D(Discussion)	日，教學觀察者 1 在 A 校觀察編號 5 的大學生
其他	R(remainder)	教學的課室觀察紀錄。

在質性資料的處理上，運用文本分析的技術，以解析各類文本資料的核心概念（core concept），並依研究者預設的補救教學檢視架構與研究問題，對資料進行分類，在不斷的解讀資料的過程中，將資料簡化與轉化成有意義的類型，繼而以主題（theme）的方式呈現研究發現。

二、量的分析與處理

（一）補救教學教師專業成長問卷：為瞭解職前補救教學教師在不同教學階段的自我教學效能感變化，本研究以次數分配和百分比，呈現補救教師在教學前、後期的評分情形，並以平均值檢驗前期和後期的差異。

(二) 督導教師評分與評分一致性考驗：本研究各實驗學校均有三位教學督導對補救教師進行教學效能評定，統計分析採用肯德爾和諧係數進行評分者一致性的考驗。三所學校督導教師評分的一致性，在教學前期和後期（前期／後期）分別是A校（.86／.79）、B校（.97／.85）、C校（1／1），並進一步以次數分配和百分比，分析補救教學教師在教學前期和後期的等級變化。

三、多元資料的三角校正

本研究的資料為多來源資料，包括參與觀察資料、文本資料和問卷調查資料。從圖 3-5 可知，本研究對象是以職前教師為主軸，但每個研究方法的主述對象略有差異，三種方法恰能做為不同資料的三角校正，可提高資料的豐富度與信賴度。

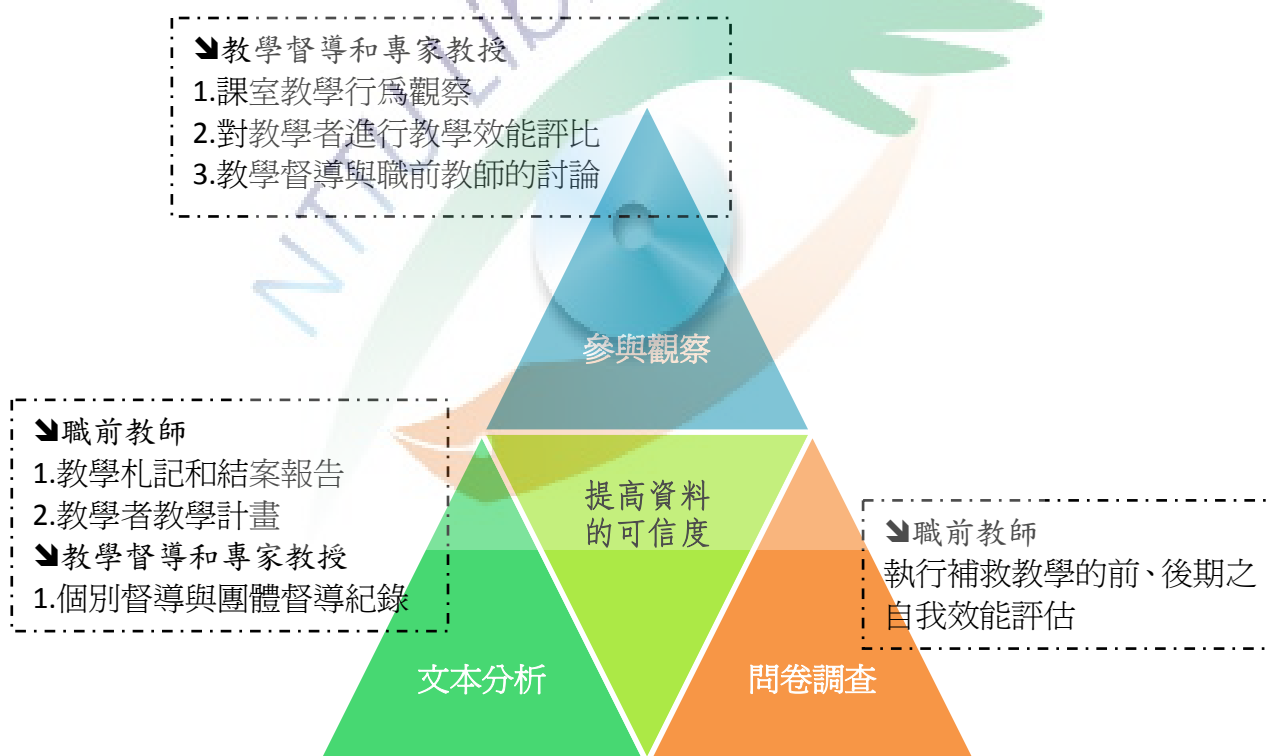


圖 3-5 多元資料的三角校正

第四章 研究結果

本研究以職前教師為對象，探討大學生從事補救教學工作會遭遇到哪些困難、成長歷程，以及教學前後的教學效能差異。本章共分三節，第一節是歸納職前補救教學教師所遭遇到的困難類型。第二節是敘述職前補救教學教師的改變情形，包括規劃、教學、管理和專業發展能力的成長歷程。第三節是比較職前補救教學教師的教學效能差異。

第一節 職前補救教學教師所遭遇的困難類型

本節旨在分析職前補救教師在不同的階段遭遇的困難。本研究的補救教學介入時間約十五週，用時間來區分為三個時期：教學初期（95年9月22日-10月27日）、教學中期（95年10月30日-12月1日）和教學後期（95年12月4日-96年1月5日），以下將透過多元資料來檢視職前教師在這三個時期，執行補救教學中所遭遇到的困難類型。

一、教學初期（95年9月22日—10月27日）

大學生在補救教學初期遇到的困難類型主要有四項，依序分別是：（一）無法掌握個案的現況擬定適切的教學目標、（二）管理學生成了最大的挑戰、（三）教學設計缺乏適切性與彈性、（四）教學時間的掌握與運用欠佳。以下分項敘述之。

（一）無法掌握個案的現況擬定適切的教學目標

本研究的補救教學方案採小組教學，並於補救教學前實施前測，以幫助大學生能掌握學生的起點能力，以及診斷學生的學習困難處。同時也進一步期望他們能根據學童的起點能力，為個案設定適當的學習目標與決定適合的補救教材。但從大學生在補救教學初期擬定的教學計畫可看出，多數的大學生尚無法根據個案的前測成績，分析其起點能力和優、弱勢能力，並將其轉化為學習目標。大學生最常見的作法是直接條列學習目標，可惜的是，並不清楚這樣的目標，和前測成績之間的關連，茲以一份教學計畫的教學目標為例：

一、注音方面：

1. 學生能夠認讀出正確的注音符號、
2. 學生能夠聽寫出正確的注音符號、
3. 學生能夠書寫正確的注音符號……

二、國字方面：

1. 學生能夠正確唸出國字的注音、
2. 學生能夠正確寫出國字的注音…… (B.A13)

本研究發現，27 位大學生中，有 21 位初期有這樣的困難。他們在設定個案的學習目標時，較少參照前測的結果來敘寫，造成學童的起點能力程度和目標之間缺乏契合度。僅有 6 位大學生，在教學計畫中先分析個案在前測的各項成績，並搭配實際教學的結果，來擬定這次的教學目標。此外，在學習目標的設定上，除了標準化的測驗工具外，臨床的教學觀察也應是很重要的參考指標，但我們發現，在初期，大學生在決定個案的學習目標上，都有些無所適從，許多大學生表示「要判斷個案的困難點對我來說並不容易 (P.A16)」顯示，他們也能覺察這個問題。

大學生在初期，除了不易為個案擬定適當的學習目標外，其擬定之學習目標，也常出現目標之間的難度順序不當的情況，以一份強調國字學習目標的計畫為例：

- 1 能書寫課文中同一部件的生字、
- 2 能認讀課文中的生字、
- 3 能拼寫課文中生字的注音、
- 4 能為課文中的生字造詞…… (B.A6)

這個計畫，先強調生字的書寫，接著強調生字認讀和注音。但從學習的角度來看，書寫的難度高於認讀，因此，認讀的目標應先於書寫。另外，本研究也發現，當大學生無法掌握目標的難度時，也會同時出現，不知道如何決定教材的難易度，以及教學目標和選用的教材無法互相搭配的情形，如：

目 標：能正確拼讀及寫出注音符號、能習寫 200 個字；

教材使用：主要重點著重在國字方面，因此教材設定為奇妙文字國七至八課的課文，並從課文中複習他們的注音符號 (B.A5)。

這名大學生設定，個案經一個學期的補救，能增加 200 字的識字量，但其選

用的教材--奇妙文字國，每課生字僅有八個字，若預計教導七至八課，推估可增加的識字量應該在 100 字以內，二者有些落差。當然，個案一學期增加的識字量，不一定只有來自於補救教材，也可能從其他的學習材料獲得，若以此種情況推估，則建議應該加以說明。

綜上所述，大學生較少由前測的結果診斷出低成就學童的現有能力和教學目標和選用教材上有些落差，以致對教學目標的擬定和敘寫上發生困難。

（二）管理學生成了最大的挑戰

管理學生方面成為大學生在教學初期的省思札記中，最常被描述以及自認是較困難之處，如：

剛開始教導這五名個案時，最讓我頭痛的就是他們的行為問題
(P. B4)；

混亂場面真的有點令人快抓狂了！尤其是阿杰，他只要一鬧彆扭，根本就不會理老師，還是繼續鬧彆扭，所以就算老師想和他說些什麼都很困難 (950929/J. B3)；

今天真的很挫折，教到最後真的脾氣有點兒上來。對於阿翔的行為表現，我是真的不知道該怎麼辦？所以真的讓我手足無措。
(951025/J. A12)

從以上大學生的札記中，可以發現管理學生成了大學生的夢魘，似乎令教學者一籌莫展。但，初期為什麼會有這麼多的行為管理問題？本研究發現，許多低成就學童的行為問題，是由大學生本身所引發的。常見的情況有以下兩種：

第一，大學生對自己的角色定位不清，沒有清楚的界定在師生的關係上：例如「我漸漸對學生無法掌握，有可能是我失去了老師的威嚴性，當遇到學生鬧脾氣的狀況，還是會先用哄的以喚回學生注意力 (951027/J. A7)」，或是「學生給我的感覺，好像是只要裝做快哭了就可以吃定老師 (951013/J. A13)」，大學生剛開始接觸學童時，像是以大哥哥、大姐姐帶育樂營的「照顧」方式來建立「教學」關係，所以有些大學生為細心呵護所建立的夥伴關係，害怕破壞師生關係，而過於在意學童的情緒或感受。督導老師在課室觀察中發現「教學者似乎害怕學生生氣，在教學過程中配合著學童情緒，而更換了原來安排的教學活動 (951027/O1.A5)」。本研究發現，在初期，大學生經常想要討好學生，也害怕學生生氣，因此，經

常順應學生的要求。這樣帶來的一些不良的後果，首先是教師的權威不見了，再者是，未能判斷學童的哪些感受需要注意、哪些可以忽略，處理了學童所有的情緒和感受，且容忍學生的一些不當行為，相對壓縮了實際的教學時間，也埋下學童對課室規範的挑戰，以及試探大學生所能容忍不當行為的底限。

第二，執行常規不一致：初期，許多大學生在班級管理的執行上常不夠果斷、堅決，管理的態度也變化不定。例如大學生的札記提及「不可否認的，這可能與我態度不夠堅決有關（951023/J. A13）」，如此，反而讓學童有協商的空間，容易讓學生逾越老師，而無法有效的聽從教師指令。督導教師就看見：「學生想離開座位就離開座位，教學者有時候會制止，但效果不是很好（950929/02. B4）」，連大學生也覺得「阿龍真的讓我覺得越來越不能控制，到後來他幾乎完全不聽我的（951020/J. B3）」，爰此，常規行為的維持常令大學生感到困擾，甚至讓課堂行為管理影響到自身的教學活動，像是「一直花很多時間管學生，教學一直中斷（951027/01. B5）」，以及「我覺得學生無法在我的掌握之中，常常讓我預想十分鐘的活動變成二十分鐘，變得不流暢（951027/J. B6）」而在這樣的情況下，學童沒有聽從大學生所下的指令，便無法營造出適於學習的氛圍，會影響到大學生的「教」和低成就學童的「學」。

（三）教學設計缺乏適切性與彈性

教學和管理是依附體，除了上述提到的管理層面，接著是教學層面上所遭遇到的困難，教學方面常有以下問題：

1.教學準備不夠周全

本研究發現，有少部分的大學生，他們在補救教學前，並沒有充分的備課，例如有學生表示「上課前未備妥教材、教具（20050925/J. A4）」或是「都沒有花很多的時間在教學準備（951004/J. B7）」，直到臨陣磨槍上教學戰場後，才體認到教學準備不足會「導致我的教學流程不流暢（20050925/J. A4）」，甚至「讓教學產生中斷（951004/J. B7）」。為什麼會這樣？從大學生的結案報告中發現，許多大學生在初期，可能會低估補救教學的難度。事實上，在未進入教學現場前，他們對於補救教學大多都停留在知的層次，因此可能無法體會其困難度，加上，由於本方案採小組教學，師生比高，大學生可能低估了補救教學的困難度，因此有部分的大學生，忽略了備課的重要性，導致教學準備不夠周全。

但初期，大學生的教學準備不夠周全，多數的情況，並不是因其輕忽補救教學的困難度，沒有準備所致。較多的情況是因為他們缺少教學經驗，沒能同時注意到很多的面向和細節，或者無法預期學生可能會出現的學習反應。舉例來說，適當的教具對低成就學生的學習很重要，但在初期，大學生易出現教具的規劃和使用上不夠周延的情形，包括「自製的字卡不夠鮮明（951004/O1.A14）」，沒有將需要特別強調的部件，用顏色或是粗細來凸顯；「教具的呈現方式與大小等，還可以再留意（951013/O1.B3）」，大學生未考慮到要從學童的學習角度，或是被證實有效的理論觀點來設計教具，「學童表示記憶術很困難，有可能是因為我提供的圖片是黑白的，不清楚，所以讓學童無法產生連結（950929/D.A14）」。除了教具，學習單也有類似的問題，「學習單設計的太差了！影響整個教學的流暢性（951018/J.A4）」

2.無法掌握低成就學童的差異來進行教學

本研究中的大學生幾乎都是第一次面對低成就的學童，所以碰到最棘手的問題之一是無法掌握低成就學童間程度的落差，以致不知如何進行。

在省思札記裡可以看見多數的大學生敘寫以下的教學困境：

最苦惱的部份是如何抓學生的程度（950925/J.A8）；

在教學方面，由於兩個學生的程度相差實在太大，所以時常為此感到非常困擾（951004/J.A14）；

兩個學生一開始的程度就有落差，所以往往不知道該遷就誰的程度來設計教學（P.A12）

個案的程度相差太多，因此就會顯得有些顧此失彼，而無法掌握教材的要素，無法提供適當的課程內容和課程難度（P.B4）；

探究上述所發生的困難，我們可從大學生在規劃教學目標時，即忽略了低成就學童之間的個別差異，認為每位學童都應該要達到相同的標準，因此大學生們上了幾堂課下來，察覺到自己無法克服低成就學童間的落差，甚而無法安排教學內容，連帶影響教材的選擇，就像「在挑選繪本上，常常挑到不是字太難就是太簡單（951016/J.A1）」。他們常運用的策略是，根據學童對教材的學習反應，來判斷所選用的教材是偏向過難或是過易，做為決定教材難度的參考，但個案程度不一的問題仍然存在。本研究雖然是採取能力分組的方式編組，但組內一定還是

會有個別差異，個別差異是多數課輔老師普遍會遇到的困擾（陳淑麗，2007）。如何解決這個問題？教學設計仍是關鍵，我們建議面對程度較異質的學生，應採取多層次的教學，對不同程度的學生設定不同難度的目標，或是讓學童有不同的難度的練習活動，讓每個學童都有學習成功的機會。

3.教學活動缺乏轉換

大學生們在教學初期都使用現有的補救教材進行教學，如：「奇妙文字國、ㄅㄆㄇ注音王國和字立字強」，其中「奇妙文字國」和「ㄅㄆㄇ注音王國」已經有可供參考的教學活動設計範例，但是大學生的教學執行過程中，對於不同的教學成分和相關練習活動，所帶出的教學活動都較單一或是缺乏變化。透過課室觀察發現，大學生在教學初期「不太會去思考新方式來進行教學，所以常常會發生同質性的活動持續太久（P.A4）」，像是在教學安排上「都是寫字的活動，考聽寫→寫學習單→畫圖（951018/O₁.A10）」，甚至會出現「整節課都在翻注音字卡練習拼音（951018/O₁.A15）」這種練習活動的情況，使教學缺乏了動靜間的交替。此外，大學生也發覺到讓學童念太久的課文，造成「學童到了課文共讀、輪讀時，就顯得沒精神且表現出不想唸（951013/J.B4）」。

所以大學生在教學初期的教學活動比較單一，讓教學活動顯得缺乏變化，使同性質的活動持續過久，大學生們自行發現「學生失去學習的動機（P.A4）」，或是「學生容易不專心（951002/J.A12）」，造成學童的學習效率降低，由此便可以看見教學活動的設計與安排對學童學習所產生的影響，這方面能力的缺乏也成為大學生會遇到的困境。

4.教學缺乏應變、固著於教學內容而忽略學童

大學生在教學初期的教學過程裡，似乎只注意自己正在進行的事，專注在自己的教學行為上，從課室觀察中看到，在領讀課文時，「大學生只專注在自己手中的書本，沒看學童的學習情況（951005/O₁.C1）」；在問答時，「互動常只限於回答的學童（951011/O₁.A5）」。大學生在教學初期沒有辦法一心多用，「都是一對一的個別練習或教學居多（950929/O₁.A13）」，無法綜觀每位學童，對於學童的學習反應無暇顧及。大學生也察覺當學童的程度有差距時，「通常會為了讓程度較差的學童理解，而花較多的時間，但是另一位學童便失去學習的興趣（950929/J.A7）」，以致讓其他學生空閒、無所適從，情況就如同大學生說的「想要顧慮許多層面，

但往往兼顧不到 (951011/J. A13)」

因為大學生在補救教學初期只顧及到自己的教學行為，所以在教學能力方面，常常考慮了教材或教學目標，卻未能同時將低成就學童的能力或學習反應列入考量，於是在課室觀察中看到大學生的教學常只是把要教的內容帶出來，就當作完成教學，例如：大學生「第一次上課就教全部的結合韻 (951004/01. A9)」，一次呈現過多的教學內容，沒有考量到學童的學習負荷方面。或是「剛朗讀課文後就直接進入到文章結構說明 (951013/01. A12)」，大學生沒有考量到難度是否跳躍太大，未能提供一些鷹架，也未確認學童對教材的吸收程度，而造成學童的學習困難。

當學童的學習反應與大學生所準備的內容不同時，大學生無法在當下做適度的調整，從課室觀察中可以看到，當「教學者帶出生字後，便鼓勵學童造詞，但是當學童在個別的小白板上寫了一些較貼近生活方面的詞語後，教學者只在黑板上寫出教學活動設計裡預定要教的語詞 (951020/01. B6)」，而忽略了學童的產出，讓學童的練習與大學生的教學脫離了，就像是按表操課般將預想的教學步驟輸出，而無暇顧及學童的學習反應。

而在教學目標的執行上，有些大學生說出來的預設目標和實際教學所傳遞的教學內容沒有交集，例如：在教學觀察後個別督導時間裡，討論到「大學生說要達成故事重述的目標，但督導老師在教學觀察中，看見大學生一直重複在課文理解的問答 (951027/D. B5)」，顯示大學生在目標和實際教學內容有落差。甚至也有大學生省思到「在教學過程中發現自己的教學架構還不夠完整，會搞不清楚究竟要給予學生什麼 (951023/J. A13)」，當教學者對於教學目標都不清楚時，如何指引自己的教學？

以上，可以得知教學初期，大學生在教學過程中常顧此失彼，將注意力較集中於自己的教學內容，以致於無法隨著教學情境或是學童的學習反應來變化。

(四) 教學時間的掌握與運用欠佳

時間管理與課室經營的成功息息相關，而大學生在教學初期對於教學時間和活動的分配欠佳，便影響了他們的教學效能。

1. 教學時間掌控能力欠佳

以大學生的教學札記為例：目前教學中遇見的最大問題是時間掌握。常常因

為不斷練習，而使得教學進度不斷往後延，或者對於同一個目標，會急著希望他們全答對，這是影響時間的最大因素（951023/J.A8）。

從這位大學生的札記中可以發現兩點，一是大學生沒有合理分配每一個教學活動時間，常讓教學時間過度偏重於某個主題，另一是大學生忽略了有效的學習原則而使練習過於集中，除了讓課堂時間花在無意義的練習上，學童也容易因為無變化的活動而無法專注。

2.教學時間沒有充分運用

大學生的教學時間容易流失在教學活動的轉換時間，在沒有妥切規劃的情形下，造成教學活動轉換銜接不流暢，讓「轉換活動時出現空檔（951011/O1.A2）」，或是大學生過早結束課程，但下課時間未到。在這樣的空檔時間中，大學生常用「畫圖」來作為緩衝，當大學生在「準備教材的時間，讓學生畫圖（950927/O1.A5）」，或是「畫圖畫了一整節課（950927/O1.A2）」，在個別督導時間時，「大學生說本節課的目標是藉由圖畫來串起問題、解決、結果，但是督導教師卻未見實際教學實施關於該目標之執行」（950927/D.A2）。除了課室觀察外，大學生也省思到「在教學活動部分，拼圖的時間有點過長，繪本所延伸出的畫圖活動上也花了不少時間，似乎違背了補救教學的本意（950925/J.A13）」。

從這樣的案例中，可以發現大學生在教學時間的安排規劃上，初期較常出現與教學目標無關的活動設計，幾乎是每次上課都會出現的就是「畫圖」，且未賦予教學目標或教學意義，使得教學時間沒有充分被應用。而另一個值得玩味的地方，便是畫圖這樣的活動在前三周內比較頻繁出現，在之後的教學裡雖較少出現，但並未消失。

此外，大學生在進行「練習寫筆畫，大學生在黑板上寫了一次後，又讓學童書空了四、五次（951013/O1.B3）」，雖然看起把時間都花在教學上，但整個結構看起來卻鬆散，其實需要更有效能的練習方式；另外，從「講話速度太慢、聲音比較慵懶，整個教室的氣氛就是拖拖的（950929/O2.B5）」，可看出大學生的教學步調緩慢，容易讓學童專注力不足，相對的也讓教學時間無聲無息的流失，無法讓教學時間獲得有效的運用。

二、教學中期（95 年 10 月 30 日－12 月 1 日）

大學生初期所遇到的困難，除了教學時間的掌握與應用、教學目標的擬定漸

入佳境外，其餘問題如管理學童和教學設計的實施困難仍延續至中期。

在教學中期，大學生最爲明顯的困難主要有下列五項：（一）對教材內涵的掌握不佳，忽略教材分析的重要性、（二）教學技巧不夠成熟、（三）營造出競爭的學習氛圍、（四）管理的有效性不足、（五）教學態度改變的分歧點。以下分項敘述之。

（一）對教材內涵的掌握不佳，忽略教材分析的重要性。

到了教學中期，部分大學生的教學架式已經成形，藉由觀察大學生的教學，發現了普遍的問題之一是一大學生對教材內涵的掌握不佳，其原因來自於沒有明確的教學目標，故對教材的內容不了解，而無法深入分析教材。

教學前應對教材熟悉，才能同時顧及學生的反應。有些大學生只規劃出當天的教學內容，「未設計一系列完整的教學活動設計（P. A6）」，除了對「上課當天該準備哪些教材、教學流程和如何設計等，感到困擾（P. A6）」，並且在對教材不熟悉的情況下，大學生「上起課來就顯得沒自信（951022/J. C2）」，容易發生「教材選擇不當，流程掌握不良，造成學生空檔太多（950929/J. B5）」的狀況，督導教師從課室觀察看出「大學生對學科的學理知識不足，所以不知道怎麼教（950929/O2.B4）」，歸納其原因應是「教學者對整個教材不熟悉（950929/J. B5）」。

在本研究中，補救教學內容主要規劃兩種，一爲補救教材，二爲繪本。其中，教學初期提供了已經設計好教學活動的補救教材，使大學生對於教材內容和教學流程能有參考的架構與依據，而到了教學中期，部分大學生開始使用其他教材，並能夠在教學過程中體會「應該先學習掌握教材，才自己設計教材（951005/J. C2）」；讓大學生無所適從的是繪本的教學，原因之一是繪本沒有教學活動設計可以參酌，以致大學生在最後的結案報告中娓娓道出自己「始終抓不住如何帶繪本對學童才會有所意義、或是產生收穫（P. A15）」，另一個原因則與前述相同－對教材不熟悉。

教材分析爲教學活動設計不可或缺的前置動作，教學活動的設計，需視低成就學童的能力和教材內容而定，進行教材分析用以界定此份教材的教學目標、目的和達成的結果爲何，使能設計出有效的教學活動，大學生知道教學活動設計很重要，但是教材分析常常被大學生所忽略。

無論是繪本還是其他教材，題材均是多元且豐富的，其中能延伸出許多不同的知識結構和教學成份；如何運用如此多元豐富的教學材料在補救教學上，除了考量低成就學童的能力，關鍵便取決於大學生如何將這些原始的材料轉化成教學教材，並設計出教學活動。大學生指出「課輔中期，教學活動的設計最為困難。由於學童會膩於同一種教學活動，因此在變換教材時，也苦惱該如何變換教學活動設計（P.A13）」。

「設計出有效的教學活動」是大學生在教學中期會遇到的難題，「有效的教學活動」是指教學活動能讓學童樂在其中並能達到教學目標。尤其是教學的對象為低成就學童，有趣的教學活動更顯得重要。在教學中期，部分「學童對於制式化的學習模式已經感到有些厭倦（951117/J.A5）」，學童最直接的反應就是說「又是這個（951117/J.A5）」，大學生也會在教學中覺察到學童「對於某些部份會感到無聊（951117/J.A5）」，而顯得學習意願低落、意興闌珊。

部分大學生也從自己的教學經驗中體會到「要讓學生保持學習動機，除了提供適當的學習鷹架、真實的鼓勵外，有趣的教材、生動的教學也是關鍵。（951120/J.A1）」。

大學生的結案報告中也印證了「對教材的不熟悉和教學活動設計的困難都阻礙了我的教學成效（P.A15）」，當大學生對教材都不熟悉，如何對教材進行分析，以整理出教學成份，更遑論設計出適切和有效的教學活動，以誘發低成就學童的學習來達到預設的教學目標呢？

（二）教學技巧不夠成熟

參酌有效的教學原則，及教學督導對大學生的教學所進行的觀察，用以檢視大學生的教學能力，臚列出大學生在教學方面的共通困難，有下列幾項。

1.練習與教學混淆不清

低成就學童的學習，需要比一般學童有更多的練習機會。若將教學的流程約略區分成「教學－練習－複習」，大學生對這三者的內涵似乎有些混淆，教學是指由不會到會的過程、練習是指從會到精熟的程度，複習是已經學會了再做加深印象，但是大學生在「複習生字時卻是逐字在教學（951020/J.B8）」，把造詞、書寫生字筆畫又再仔細地教了一次，複習應該是這三者中花最少時間來審視低成就學童

的習得狀態，而練習的原則應是「練習時間宜短、練習次數宜多」，由此來檢視大學生的教學分配，教學中期容易使「教學—練習—複習的時間比率失衡（951102/O1.C2）」，大學生花了很多時間透過不斷的練習活動來穩固低成就學童的學習，只著重在「反覆練習，仍然不能有效的提升正確率，應從上課的教學加強

（951103/J.B2）」，因此，可以得知大學生有時會疏忽「教學」這個層次，認為教學只需要講過，低成就學童就會了解，再透過反覆的練習就能使學童熟練，讓低成就學童擁有練習的次數與機會固然重要，仍不應輕忽教學的重要。

2.無法針對學生的困難提供層次性的鷹架

適時的給予學習鷹架讓學童獲得成功的經驗是重要的，除了製造機會讓學童練習，慢慢退去提示，讓學習具有挑戰，使學童能夠獨立完成學習的任務。大學生在教學的過程中，發現學童有困難時的反應是「沒有考慮到學童的能力，鷹架給不出來（951022/J.C2）」，例如：「請學童發表個人意見時，阿華往往無法說出自己的答案，她會模仿阿志的答案，或是回答不知道，我卻不知道怎麼引導阿華（951106/J.A14）」，當大學生面對「學童的反應和我想帶給他們的有所差距（P.A11）」，常常不知如何是好；透過課室觀察也看到大學生「給學童太多鷹架，讓該項能力還在大學生身上，未過渡到學童身上（951201/O2.B4）」，例如「花了四十分鐘讓學童在結構的提示下說出課文大意，大學生一直要求學童的回答幾乎和正確答案一樣，而不是用學生的話去修正、增減，最後沒讓學生完整且主動重述整課大意（951109/O1.C2）」，大學生如何在教學過程中給予低成就學童恰如其分的鷹架，引導學童將能力往前跨一步，是需要再學習的。

3.提問技巧不佳

教學是互動的過程，且互動的過程便包含了師生之間的問與答。大學生在教學過程會問很多的問題，教學初期的階段中，大學生提問的類型僅讓學童回答「是、不是、會、不會、有、沒有」，但這類的問題經提醒後，已經減少許多。

此時期的問答類型「常問封閉式問題（951108/O1.A10）」，像是問「小鳥有幾個翅膀（951110/O1.A2）」等事實性的問題，以及只要「用簡單語詞便可以回答的問題（951122/O1.A17）」，這樣的問題缺乏挑戰與啟發性，且在這樣的教學互動過程中，都是「大學生的主述較多（951110/O1.A2）」，減少學童口語練習的機會，由學童的回答中無從得知其認知情況，以及是否完全了解上課的內容。

此外，大學生常常只是將每個問題丟出去，並未進行任何的處理，像是「第一個問題是問什麼是運動家？第二個問題是問喜歡的運動是什麼？（951108/O1.A10）」，學童在第二題回答了很多種的運動項目，沒有就學童的回答做教學處理，也未彙整學童所答與教學內容的核心概念的關連性，以致大學生的提問和學童的回答，與教學內容的相關性不高，大學生也忽略了在這些提問之後，進行教學歸納或是針對學習核心作總結。從上例中，大學生所提問的問題缺乏鋪陳與系統性，造成問題與問題間的階層性不足，無法聚焦，而失去問答與互動的教學成效。

（三）營造出競爭的學習氛圍

藉由遊戲或比賽能激發學童產生學習興趣並熱衷於學習的過程，但是教學氣氛的營造若是太注重在競爭上，而忽略了彼此合作的重要，甚至模糊了教學重點，便會降低教學效果和學習品質。運用增強系統方面，要將低成就學童的特質一併考量到增強系統裡，讓增強系統成為促進學習的利器，進而內化為學童自身的學習動機與動力。

教學過程裡，大學生們營造學習氛圍的方式，包含增強系統，或是設計出學童喜歡的教學活動，例如比賽、遊戲...等，來引發低成就學童的學習興趣。在本次補救教學裡，由於低成就學童人數較少，大學生在運用增強系統時，記分板上的得分多寡顯而易見，學童容易產生比較的心態，甚至到了教學中段，學童開始會要求大學生給獎勵，「例：老師，說大意可不可以蓋一個印章？如果沒有使用增強系統，學生不願意回答教師的提問，除非改用「懲罰」（扣分）等威嚇（951115/J.A1）」。

教學活動方面，比賽或是遊戲中發生形成競爭的狀態進而對教與學產生不利的情況，茲以一事件為例：

學生對於玩大富翁感到很有趣，有時會因為不是輪到自己，而顯得不專心或有吵鬧的現象，在成績的結算上，因為讓學生自己數卡片，最後阿捷贏了，阿皓很生氣，認為阿捷騙人，有多數一張的現象，造成場面的不愉快。經過解釋後，阿皓仍然覺得不開心、不公平（951122/J.A5）。

每位大學生所帶的低成就學童數為 2 至 6 人，教學過程中常進行分組和比賽，比賽的設定大多是學童和學童之間的競爭，部分大學生過於強調競爭，部分學童非常重視輸贏，往往沒贏的一方便會釋出負面的情緒，而破壞了原有的良好學習氛圍，有時也會因遊戲和比賽氣氛熱烈，反而較難控制學童，忽略了學習的本質，

甚至造成學習現場無法掌控。

（四）管理的有效性不足

到了教學中期，學童的本性漸漸顯露，班級管理上的拿捏成了關鍵，部分大學生在管理上已經漸入佳境，部分大學生在管理上顯得有效性不足。茲舉一個教學案例來說明：

本節課的主要內容是考聽寫。大學生開始注意到學童影響學習的不當行為，如：學童在哼歌，大學生說你們很喜歡唱這首歌喔。以及學童常提出一些跟課程無關的問題，但是大學生每問必答，然後學童就會一直笑，造成教學一直中斷（951101/01.B5）。

案例中，師生之間的分際不明顯，大學生處理學童行為的態度和用語不夠明確，模擬兩可，大學生似乎無法分辨哪些行為是會影響教與學，而需要立即處理的，哪些問題或話語是可以忽略、稍候再處理的。

多數的大學生們在教學中期「改變自己的態度(P.A13)」，來維持上課的秩序，也有些大學生會注意課堂中學童的不良行為而「增加班級約定(P.A9)」或是「設計行為檢核表，讓學童自己檢視自己(P.A12)」，只有少部分的大學生進行班級管理時成效不彰，「總花了很多的時間在組織學生的行為，讓學生乖乖聽課(951122/J.A17)」，或者是督導教師看到大學生的「要求行為頻頻，甚至干擾到自己的教學(951103/01.A11)」，也有大學生自述「因為阿翊請假，省略許多管理秩序的時間與精力，所以在教學節奏上，能更明確快速，教學的內容較為豐富，我覺得很高興！(951124/J.B1)」。有行為問題的學童缺席，讓大學生如釋重負，教學也更為順暢。

大學生班級管理的有效性不足，不能完全歸咎在學童的行為上，教學行為也是肇因之一，管理態度不明確、容易妥協…，都會讓大學生無法有效執行班規和約束學童行為。

（五）教學態度改變的分歧點

在教學中期，大學生對補救教學投入的熱忱產生歧異，部分大學生的教學漸入佳境，並能精緻自己的教學，約有三成的大學生產生挫折感，不願意面對自己的教學困境，這些歧異，從教學情境中即能察覺。

當老師真的是一件很困難的任務，每次上課不僅要兼顧教學，還要照顧

每位學童；也不能將個人情緒帶進課堂，凡事要像個聖人般遵守應有的道德規範，以作好學生的榜樣……，越來越覺得自己似乎不適合這條路（951110/J.A6）。

雖然學童比起以前來得容易掌握，但覺得自己的脾氣開始變差了。對學生的負向行為常常採取忽略，或是生氣。教起課來，好像也變得比從前要沒有活力，就像督導老師說的，有種很深的無力感，或許真的需要喘息一下再出發吧！（951110/J.A5）

研究者認為大學生在教學上亦需要獲得成就感，若是教學、行為管理與學童的互動之間產生的回饋，無法讓大學生感到滿足，這樣的負面情緒常會顯現在教學的外顯行為，內心亦容易產生困惑，部分大學生不願意面對教學的窘境，像是督導教師表示「這位大學生的教學我已經看過3、4次，也給他不少教學建議，但每次他都有些逃避，用其他理由搪塞自己的問題，例如，我討厭教繪本，我剛好不是要教這個。這麼多的理由，大概是為了逃避殘酷的事實，完全沒有教學效能（951029/O2.B5）」。

在補救教學的過程中，大學生們擁有了教學督導的支持系統，在教學後提出教學建議，團體督導中討論教學的疑難雜症，有時是督導老師直接給予捷徑，告知下一階段可能會發生什麼事，供其預作準備，在遇到困難時，大學生亦不會獨自的承擔和面對，在此支持性系統的協助下，希望可以減少大學生挫敗的次數或是縮短困境的長度，事實上，此時大部份的大學生會迫使著自己往前，但仍會有部分大學生在原地打轉。教學中期，這樣的分歧點是否會讓大學生的教學態度和熱忱如同馬太效應般，好者向上提升，壞者每況愈下，是研究者所擔心的。

三、教學後期（95年12月4日—96年1月5日）

到了教學後期，多數大學生在各方面的能力已上軌道，可使補救教學更為順暢，但仍有少部分學生猶如身陷泥淖，使得整體能力進展有限。在此時期，大學生最為明顯的困難有以下三項：（一）教學困境的循環、（二）教學效能的停滯、（三）教學熱忱的消退。以下分項敘述之。

（一）教學困境的循環

大學生的教學札記中，約三成的大學生從第一次到第七次的教學反思裡，一

直反覆記錄同樣的問題，這些問題共通點是僅對問題作描述，並未針對這些已經察覺到的問題試圖進行改變，甚至沒有尋求因應策略的企圖。

茲以一位大學生的教學札記為例：

十月份：遇到學生鬧脾氣的狀況時，會先用哄的來喚回學生注意力，這一點是需要改善的（951013/J.A7）。

十一月份：我推測很有可能是我不夠嚴厲造成他們任性的行為產生，而且我覺得我處理的方式也不佳，我一開始都會下意識的去哄他們，希望他們再回到學習情境中，不過這樣只會讓他們更放縱，……我想要找一個時間能夠和他們談上課態度的問題（951101/J.A7）。低成就的學生很容易因為失敗，而退縮、抗拒學習，所以我必須思考要怎樣給予他們信心，又不會助長他們任性的態度（951122/J.A7）。

十二月份：針對阿緯情緒的問題，有一點不知所措，因為覺得太順從他會助長他的任性，但是不順從他又可能會抗拒學習，而且我發現阿緯時常挑戰我的權威性，除了上課的不好的情緒頻頻出現以外，對於我是老師的角色也越來越模糊，常常會出現一些太親暱的動作，我知道這樣不是很妥當，但是又不忍心告訴他：我是老師，你不可以這樣！（951204/J.A7）

大學生在教學札記中的反省，在 10 月已察覺需改善的部分，11 月初提到要處理這部分，11 月底還在思考要怎麼做，12 月仍在不知所措且不忍心制止學童不當行為的掙扎中。

這樣的情況並非單一個案，約有七位大學生從教學初期就覺察到需改善的教學困境，這些困境大多和管理學童有關，期間教學督導曾提供建議，但到教學後期，大學生卻仍在思索這樣的問題，而沒有付諸行動。

（二）教學效能的停滯

補救教學初期和教學中期所歸納出的困難類型，在教學後期依然持續出現，部分大學生的教學過程看起來師生皆融入其中，大學生似乎把課堂中多數的時間都用在教學上，但卻顯得教學效能不彰，就像在遊戲式的課程裡，「利用翻翻樂的遊戲來進行，大學生逕自將學童翻出來的字卡念出來，學童花了兩分鐘配對到一個，配對後將此生字來造詞並寫在學習單上，花了約 22 分鐘造出了 10 個語詞

(951228/01.C1)」，研究者認為在上述的過程中，可以融入多目標教學，除了造句外，翻出來的字卡應該讓學生先拼音並念出，而字卡呈現數量亦需要思考，以免造成操作及時間掌握上的困難。

還有，透過課室觀察發現「大學生的教學提供讓學童很多表演的機會，且頻率很高，只是呈現出來的還是孤立的字詞，亦即花了很多時間，但停留在同一個能力層次上(951222/01.A13)」，顯示學童僅樂在學習的過程，尤其是動態的表演，卻形成「學童雖然很喜歡上課，卻不能明顯提升相關能力(P.A13)」的現象。

大學生在經過兩個多月補救教學的實際教學經驗後，多數的大學生已能透過有效的教學使教學效能提升，約五位(19%)的大學生的教學無法突破，導致教學效能停滯不前。

(三) 教學熱忱的消退

教學後期的困難之一，與教學中期在教學態度方面產生的歧異相對照，在教學中期對自己教學產生質疑的這群大學生裡，不能跨越所面對的挑戰之大學生，便出現了彈性疲乏的現象，以班級管理方面為例，「已採取消極的態度，只要學童一鬧脾氣，心中就會有一股「又來了」的無力感(951222/J.A5)」；以教學方面為例，「雖然補救教學讓我有比較多的實戰經驗，但在我熱情漸減、顧不到其他學科、變懶散的那段日子裡，我的教學也只是原地踏步而已，雖有漸漸得心應手，卻不肯多花時間準備，讓我感到沮喪慚愧(951228/J.C2)」。擔任補救教學教師是大學生階段性的任務，任務已逐漸進入尾聲時，教學無法突破、教學熱忱無法持續的情況下，大學生竟然「開始倒數結束的日子(951222/J.A5)」。

從上述兩個教學案例，來深究大學生教學熱忱消退之因，之一為低成就學童的行為問題讓大學生無法掌控，大學生直到教學後期仍不能改善管理上的問題；之二為大學生自身的問題，包括在補救教學後期，時近大學生的期末，大學生花較多的心思和時間在自己的期末報告和期末考，以及大學生本身的個性，在管理態度上不夠堅決，被學童牽著走、對督導教師的建議不予理會或是以理由逃避、挫折忍受度低而畫地自限等，以上這些細節都會影響大學生到教學後期的改變。

研究者認為這些大學生在教學中期，當教學態度開始產生歧異時，能夠主動尋求更多的支援和資源，在教學上應能有所突破，減少在教學後期「教學熱忱的消退」，表現此困境的大學生約占 15%，是不能忽視的比例。

小結

本節，研究者旨在整理並歸納，大學生在補救教學初期、中期和後期所面臨的困難，以下，研究者將根據前述大學生在不同階段的教學困難特徵，分別對三個階段做命名，說明如下：

第一階段為教學初期，大學生所產生的困難，研究者亦稱之為「夾縫中求生存」期，此時期的特徵是大學生在低成就學童、督導教師和自己的三重壓力下，在教學過程中常常顧此失彼，且相關規劃未能周全，學童在課室中也易有行為問題的產生。

第二階段為教學中期，研究者稱之為「精進教學力」期，此時期的特徵是大學生開始思索教學的問題，亟欲加強與改變教材和管理等能力，追求教學的精緻化與教學效能，部分大學生建立出自己的教學方式。

第三階段為教學後期，研究者稱之為「教學能力 M 型發展」期，此時期的特徵是大學生的能力往兩端發展，多數大學生的教學能力大多穩定，具有不錯的效能；但也有少數大學生教學熱情反而逐漸消退，研究者推論，這少部分的大學生可能因為未能突破教學困境，致使教學效能停滯不前，面對即將告一段落的補救教學，也無心衝破僵局。

綜上所述，研究者綜合了大學生在補救教學不同時期的共通困難，以瞭解大學生在補救教學方面會遭遇的困境。

第二節 職前補救教學教師的成長歷程

本節旨在描述 27 位大學生，在補救教學期間的成長歷程。這部分將以大學生的自陳量表分數為分析的依據，再佐以質性資料。分析向度包括規劃能力、教學能力、管理能力和專業發展能力等四個向度，在個別分析四個向度的成長歷程之前，擬先描述整體的趨勢。以下說明如下：

一、職前補救教師專業成長趨勢

本量表共有 46 題，分為四個向度，每個向度有 6~17 題不等。表 4-1 呈現大學生在補救教學前期和後期，改變差距最多和最少的十項。

研究主要發現有二：

第一，和前期相較，大學生對自己後期教學的評估，基本上都是呈現正向的改變，即使是改變幅度最小的項目，像是「使用增強策略對學生學習行為的效果」和「當遇到教材或教法上的問題，我與教師、同學或同校補救教師討論的情形」，改變幅度為 0.22，仍是正值的改變。

第二，在改變幅度最多的前十個項目中，教學能力占七項、規劃能力占三項；改變幅度最低的十個項目中，管理能力和專業發展能力各佔五項。這個結果顯示，大學生認為他們的進步主要在「教學能力」和「規劃能力」上，「管理能力」和「專業發展能力」的進步幅度較小。不過若進一步分析大學生在補救教學前期各項目的平均值，可發現專業發展能力的這五項，前期的平均值大多已偏高，顯示可能有天花板效應，但管理能力進步較少的五項，並沒有這個趨勢，顯示，管理能力可能是大學生最感困難的向度。

下一步，將深究名列前十名的各項細目。

表 4-1 各項能力在教學前後期的差異比較表

層面	項 目	前期	後期	差異	差距 排序
教學	我的教學程序清楚、具結構	2.59	4.15	1.56	1
教學	我能掌控教學節奏和時間（包括教學過程和結尾）	2.52	4.07	1.55	2
規劃	我能說出上課教材之學習重點或目標的程度？	2.78	4.26	1.48	3
教學	我能察覺與注意學生因為難度過高或過低，而引起的行為或情緒問題。	2.74	4.15	1.41	4
教學	字、詞彙及文章朗讀，我不只注意正確性，也同時注意學生是否能自動化。	2.56	3.96	1.4	5
規劃	我對所教之教材內容的精熟情況？	2.93	4.3	1.37	6
規劃	我能把重要的策略放入教學計畫中，讓學生可以透過學習活動習得策略。	2.63	3.96	1.33	7
教學	我能根據學生的反應，適當地提供與褪除鷹架，讓學生有合理的成功機會，逐漸提升學生的能力。	2.7	4	1.3	8
教學	我能掌握教學的流暢性與效率，以確保學生得到最佳的學習效果。	2.74	4.04	1.3	9
教學	我隨時評估學生的學習成效，以作為下次教學活動設計之參考。	3.22	4.52	1.3	10
(略)					
管理	我能掌握學生的學習態度，讓學生喜歡學習。	3.56	4.19	0.63	-10
專業 發展	實施補救教學到現在，我對教師一職的喜愛程度？	3.33	3.96	0.63	-9
管理	我獎懲學生時，讓學生心服口服的程度？	3.96	4.56	0.6	-8
管理	對上課秩序差的學生，我主動與他們溝通的情形如何？	3.81	4.37	0.56	-7
專業 發展	我會依據反思的結果來修正自己的教學目標或教學方向？	3.89	4.44	0.55	-6
管理	在班級中執行班規的情形為何？	3.44	3.85	0.41	-5
專業 發展	每次進行補救教學之後我能反省思考？	4.04	4.44	0.4	-4
專業 發展	我覺得台東大學正式課程所學知能是否足以擔任補救教學的工作？	2.89	3.26	0.37	-3
管理	我使用增強策略對學生學習行為的效果？	3.85	4.07	0.22	-2
專業 發展	當遇到教材或教法上的問題，我與他人討論的情形如何？	3.89	4.11	0.22	-1

二、各能力的成長歷程

以下就規劃能力、教學能力、管理能力和專業發展能力這四個向度來說明，並配合表 3-2 的問卷項目結構表來進行討論。

（一）規劃能力

表 4-2 呈現大學生在補救教學前後期，其在規劃能力項目的百分比分佈與平均值。從表可知，大學生對上課教材內容的重點或目標，在教學前期有 56% 的大學生認為，僅能部分掌握教材的重點或目標，但到了教學後期，則有 74% 的大學生，大部份都能掌握教材的重點與目標了。這個結果顯示，大學生在執行補救教學時，其對教材內容重點與目標的掌握，是一個可以大幅成長的項目，質性資料裡，我們也有類似的發現，一個大學生在後期的札記中表示「我較能抓住教材的各個重點。以往看到一份教材或繪本時，只會思考可以帶入怎樣的遊戲才能彰顯這份教材或繪本的有趣與意義，但是現在除了思考教材的趣味性與其意義性，更會去提取教材的教學重點，以「家有怪物」這本繪本為例，我除了讓學生欣賞這本繪本的圖片、分享生氣的經驗，還會提取該繪本的句型來做句型的練習，並讓學生試著朗讀文句，增加學生的識字量（P. A14）」

再看大學生對「教材內容的精熟程度」方面，由前期超過半數的大學生都認為對教材內容僅部分精熟，而到了後期，有高達 96.3% 的大學生大部分或是完全能精熟教材內容，顯示，大學生對教材的精熟度也是一個可以成長的項目。有大學生描述他們在不同教學階段，對教材熟悉程度的差異，以及他們的心情，在教學前期：「超緊張的，我連要教什麼都還搞不清楚（950922/J.A4）」，但到了教學後期：「我能適當的詮釋教材了（P. A9）」。

在是否能夠「讓學生可以透過學習活動習得重要的策略」部分，從表 4-2 可知，這個項目，在大學生的自評中，雖顯示進步，但其平均值和其他項目相較，前、後期的平均值都是屬於低分群，顯示這是他們較感困難的項目。在教學前期，約有八成的大學生，很少或是偶爾讓學童學到學習策略，但到了教學後期，則有 78% 的大學生經常透過學習活動讓學童學會重要的策略，教學前、後期的差距達 1.33。缺乏學習策略，是低成就學生的學習特質之一（Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarver, 2004），給魚吃，不如教會學生釣魚，所以教導學生學習策略是很重要的目標。這

個項目的分數偏低，讓我們看到，這可能是一個比較難的教學技巧，也許，未來補救教學的培訓或督導，可以在這個部分上多著墨。

表 4-2 規劃能力在教學前、後期的改變情形

說出上課教材之學習 重點或目標的程度		不能	少部分能	部分能	大部分能	完全能	平均	差距 排序
		7.4%	22.2%	55.6%	14.8%	0%	2.78	3
	前期							
	後期	0%	0%	0%	74.1%	25.9%	4.26	
對教材內容的精熟情 況		不精熟	少部分 精熟	部分 精熟	大部分 精熟	精熟	平均	差距 排序
		7.4%	18.5%	51.9%	18.5%	3.7%	2.93	6
	前期							
	後期	0%	0%	3.7%	63%	33.3%	4.30	
讓學生可以透過學習 活動習得重要的策略		沒有	很少	偶爾	經常	總是	平均	差距 排序
		7.4%	33.3%	48.1%	11.1%	0%	2.63	7
	前期							
	後期	0%	3.7%	7.4%	77.8%	11.1%	3.96	

(二) 教學能力

表 4-3 呈現大學生在補救教學前後期，其在教學能力項目的百分比分佈與平均值。以下將教學能力分成三部分來看，分別是教學方法、教材呈現和學習評量。

1. 教學方法的改變情形

教學方法中有兩類進步幅度較多，一為掌握學習原則進行教學，另一為運用有效的教學方法。

(1) 掌握學習原則進行教學

「掌握學習原則進行教學」方面，有兩種項目改變幅度較多，此兩種學習原則包括：結構化和提供鷹架。以下就這兩項學習原則的改變過程說明之。

①結構化：結構化可概略分為物理環境的結構化與教學程序的結構化。

從表 4-3 可知，前期有 52%的大學生僅少部分能提供結構化的教學，到後期則有 93%的大學生已大部份和完全能提供結構化的教學，是前後期差距最多的項目。

物理環境方面，課室觀察中發現大學生在教學前期較忽略物理環境的結構，像是「桌面常有物品讓學童分心（951004/01.A12）」、「白板的使用是東寫一塊、西貼幾張字卡（950929/01.A3）」，在團體和個別督導的討論，也常常提醒大學生要先減少讓學童的分心亂源，大學生也能體察到「某些教室（如：視聽教室）的環境令學生學習心態過於放鬆，專注力下降（951012/J.B2）」。由於物理環境的結構化（黑板、學生桌面等）屬於可直接觀察到的層面，大學生可以明顯察覺和兼

顧，因此前後期相較，改變幅度最大。

教學程序方面，大學生在前期對尚未找到適切的教學流程，多半是透過教學省思來期許「希望自己的教學有系統一點（951004/J.A16）」。

大學生在後期已能從教學過程中逐漸調整，如：「請學生以故事結構方式分享（951126/J.A3）」，也有 22.2%的大學生完全能提供結構化的教學，像是「我會先問「老師每次第一個一定會問什麼問題？」而學生能成功回答「主角」，再藉此帶到「這個故事的主角是誰？」，接著再問「老師接下來一定會問哪三個密碼？」第一次學生思考較久，但是經提示後能成功說出「問題—解決—結果」（951207/J.A11）」，透過教學程序化建立有跡可尋的結構化教學，幫助學童獲得較佳的學習表現。但是仍有 7.4%的大學生覺得自己「在教學的程序上，有些混亂（951201/J.B1）」。

②提供鷹架

教學前期約有 81%的大學生少部分或部分能在教學過程中提供鷹架，到了教學後期有 82%的大學生大部分或是完全能在教學過程中提供教學鷹架。

在教學前期，大學生往往不知道要給予學童什麼協助或是教學調整，像是學童「因未習得拼讀「大肚、青蛙、笑哈哈」，所以領讀課文不流暢（951003/J.A1）」，若是所有學童都有此問題，可改為老師領讀課文。或者是提供較不適當的學習鷹架，例如「阿皓會習慣把故事從頭說起，使得重述故事與故事結構是兩回事。往往我就必須先示範，再由他們模仿（951106/J.A8）」。在此二例中，若是換個引導方式，建立在學童已有的能力，便能由學童目前的產出來加以修正。

在教學中後期，大學生在教學札記中說出，「若給學童一些引導，學童其實可以從中獲取資訊，造出一些較有深度的句子，如提示可使用的連接詞等方式。並透過這些問答增加他口語練習機會（951108/J.A11）」，在「引導或鼓勵（951122/J.A5）」的過程中，「時而提醒他一、二次後（951116/J.B2）」，到「現在學童已經可以經由老師的引導，順暢的回答課文結構了（951211/J.A3）」。而且，大學生在教學後期發覺「在指導能力較佳的學童時不需給予太多明示（951213/J.A6）」，讓提示的漸漸消退，也讓學童「有辦法自己完成（951222/J.B3）」相關的學習任務。

從上述可以發現到，大學生在教學原則的掌握方面，以「結構化」進步的幅度最大，且從教學札記和課室觀察中，得知大學生將物理環境結構化的能力優於教學程序結構化。且大學生能在教學過程中適切的提供並褪除學習鷹架的能力，

教學後期明顯優於教學前期。顯示，這兩個教學原則可明顯進步。

（2）運用有效的教學方法

欲達到有效教學的目的，並不能單靠掌握學習原則來進行教學，還要能考量學生能力與狀況，才能徹底發揮教學的效能，因此這部份透過三個向度來檢視大學生教學是否能考量學生狀況並使教學流暢：①能察覺與注意學生因為難度過高或過低，而引起的行為或情緒問題。②能注意到學童在字、詞彙及文章朗讀的正確性，以及學童能否將此能力自動化。③能掌握教學的流暢性與效率，以確保學生得到最佳的學習效果。

①提供適當的難度

教學前期約有 52%的大學生部份能察覺學童的學習情況，像是大學生覺得學童在課室有部分行為問題是由於「賦予學童的任務太輕鬆的緣故（951018/J.A6）」，顯示是因為難度過高或過低，會引起的學童行為或情緒問題。

到了教學後期，已有 63%的大學生大部分能注意到教材的難易度，茲以一位大學生的結案報告為例：「由於長期接觸補救教學教材，選材上會開始顧慮字數、詞彙概念含量、文章結構等，考慮學生的經驗，尋找適當的教材，必要時，會調整文章內容，改變文章難度。從自己的教學歷程，已經能掌握適合我個案的難度，之所以能有這樣的能力，乃透過對學生學習的觀察，教學中，很容易發現學生不喜歡這篇課文、有沒有學習困難的情況（P.A8）」，也有大學生會從教學中推測出學童的困難處：「阿晴不是真的不喜歡聽故事，而是其閱讀和理解能力不如其他兩位學生，沒有辦法看得很快，進而對閱讀產生排斥感。阿晴還是能理解故事內容，只是沒有這麼快而已（951023/J.A11）」，顯示大學生能察覺學童對教材的難易度有明顯的學習反應，並試著改善因教材難度而引發的狀況。

②注意到學童的學習反應與能力是否能自動化

這個項目是指大學生在教學過程中，會注意到學童在字、詞彙及文章朗讀的正確性外，並察覺學童是否將該能力內化且自動化。

在教學前期有 74%的大學生偶爾或是很少注意到自動化的原則，是教學前期選項平均值偏低的項目之一。在教學前期這個階段，大學生的困難之一有「教學缺乏應變、固著於教學內容而忽略學童」，所以大學生此時在教學中較難顧及到學童的學習反應，因此有部分大學生無法得知學童的學習反應是否正確及自動化，以

致該選項平均值偏低。

從教學札記的記錄過程裡，大學生約是在十一月左右，開始在教學過程注意到學童學習反應的正確性，並體察到學童已逐漸將部分能力熟練，如：學童「已能直拼注音符號（951103/J.B2）」，並且能「將以前學過的和現在學的做聯想（951227/J.A16）」，且對於相關的練習活動「學生不需太多協助並能自行填寫結構單（951213/J.B8）」。到了教學後期已有 85%的大學生能經常注意到此教學原則，除了讓「學生可以得心應手的知道接下來的內容（951215/J.B3）」，也將此原則應用於教學及練習的過程中，讓學童能力可以加以自動化。

③掌握教學的流暢性與效率

前期約有 41%的大學生偶爾能兼顧教學的流暢性和效率，尚有 33%的大學生很少能全部兼顧，這個項目在教學前期是落在低分群中，也是前期的困難之一。從大學生在結案報告中提到自己的成長，在掌握教學的流暢與效率方面是這麼形容著：

之一：記得一開始自己都要花較多的時間在寫教學流程上，而且常常在課程上，出現的沒有預期的一些情形，所以常常會讓我有點慌，而沒有辦法順利完成那天預計進行的教學內容。而到了後來，我花在寫教學流程上的時間較少了，而且對於一些學生的突發狀況，也較能控制，所以預定的教學內容都能順利教完，教學也變得比較有效率了（P. B3）

之二：補救教學前期，我像是備課好的教學者，補救教學中後期，我比較像是一個現場的補救教師，因為剛開始我不論是對學生、教材或教法都不是很熟悉，密集的教學經驗這也是頭一遭，經驗不足加上容易緊張所以我真的像一個備好課的教學者，不是一個能現場靈活應變的補救教師。不過經過多次督導和反省，我漸漸可以去掌握個案的學習狀況，在教學執行上，也可以較流暢和靈活（P. A16）

除了大學生的自我覺察外，督導教師在課室觀察中也看到，教學後期的大學生在教學的流暢和效率，茲舉一個例子佐證：「大學生請學童說出繪本的結構，用口語引導學童說出繪本內容，期間給學童適時的提示與不同的連結詞，並調整難度，當一位學童在口述時，當另一位學童顯得有些不耐時，大學生會注意到，並調整學習任務，讓兩位學童都專注在學習上，使教學順暢、教學內容豐富且多元

(941119/01.A1)」。

在不斷的教學經驗累積和省思下，教學後期則有高達 74%的大學生能經常使教學順暢，得到更好的教學效益。從以上大學生的自述和課室觀察紀錄中更發現到，大學生教學流暢性的提升，和大學生是否能在教學過程中掌握學童的學習反應有密切關係。

2. 教材呈現的改變情形

在補救教學裡，教師只要能主導教學活動，便能掌控教學節奏和時間，包括教學過程和結尾的控制，才能讓學童了解學習的重心。

教學前期 44%的大學生僅部份能掌握教學節奏和時間，是大學生在教學前期的困難之一，而前期的選項平均值為 2.52，也是平均值偏低的項目之一。到了後期已有 70%的大學生大部分能掌控教學節奏和時間。

教學前期，大學生在時間上較無法掌控與拿捏，有些教學速度較快的大學生會留下空閒時間，有些則是下課鐘響了，還在繼續上課，或者是部分規劃好的課程「因時間控制不得宜，未能進行 (951020/J.B2)」。

大學生在教學札記中反思教學過程，察覺到「自己教得速度有點太趕，所以學生好像學不太起來，學生反應有些吃力 (951002/J.A16)」，可以發現大學生在教學前期比較無法掌控教學節奏和時間，到了中後期便會發現「要依照學生學習狀況不斷調整教學流程和目標，才能讓學生在流暢的教學中作有意義的學習 (951106/J.A9)」，了解控制教學節奏和時間的重要性，在教學後期僅剩 11.1%的大學生認為自己還是不能掌控教學節奏和時間。

此外，瀏覽了全部的教學札記，會發現到大學生可以察覺到自己的教學節奏有些時候是偏快，讓學童無法跟上節奏，但較少大學生提到自己的「說話速度及教學節奏都慢，很明顯地，這讓他們可以找到空檔聊天 (951020/J.B2)」，大多是透過教學督導在課室觀察後的討論來提醒大學生，因為教學速度較慢時，也是會讓學童無法專注在學習上。

3. 使用學習評量的改變情形

前期約有 48%的大學生偶爾會進行形成性評量，到了後期約 96%的大學生經常或是總是利用形成性評量的結果，來做為下次教學活動設計的依據。

大學生在教學活動設計和教學執行上會實施教學評量，但是較少記錄相關的

評量結果，將透過結案報告中看到大學生在使用學習評量的改變歷程。

大學生覺得「剛開始，只注意到自己要教什麼，後來我注重學生學了多少，所以我每次都用學習單評量學生學習狀況(P. B6)」，除了了解學童的學習情況外，也有大學生道出「前期的教學也僅強調學生能快樂學習，後來，透過教學設計的安排，開始對教學活動有一些後設，精簡目的相同的活動，並隨時進行評量。這樣活動設計的訓練，有助於我設計其他課程的教學(P. A8)」。

由以上的文字敘述，以及這項能力於教學後期的平均值攀升到第三高分，顯示大學生在教學後期關於善用評量的結果，具備了相當的能力。

表 4-3 教學能力在教學前、後期的改變情形

教學能力>教學方法>掌握學習原則進行教學							
		不能	少部分能	部分能	大部分能	完全能	平均 差距 排序
教學程序清楚、具結構	前期	3.7%	51.9%	25.9%	18.5%	0%	2.59
	後期	0%	0%	7.4%	70.4%	22.2%	4.15 1
教學能力>教學方法>運用有效的教學方法							
		不能	少部分能	部分能	大部分能	完全能	平均 差距 排序
適當的提供和褪除鷹架	前期	3.7%	37%	44.4%	14.8%	0%	2.70
	後期	0%	0%	18.5%	63%	18.5%	4.00 7
教學能力>教學方法>運用有效的教學方法							
		不能	少部分能	部分能	大部分能	完全能	平均 差距 排序
能注意學生因為難度不當，而引起的問題	前期	7.4%	7.4%	51.9%	14.8%	0%	2.74
	後期	0%	0%	11.1%	63%	25.9%	4.15 4
教學能力>教學方法>運用有效的教學方法							
		沒有	很少	偶爾	經常	總是	平均 差距 排序
注意學童的正確性和是否能自動化	前期	11.1%	37%	37%	14.8%	0%	2.56
	後期	0%	0%	14.8%	74.1%	11.1%	3.96 5
教學能力>教學方法>運用有效的教學方法							
		沒有	很少	偶爾	經常	總是	平均 差距 排序
能掌握教學的流暢性與效率	前期	7.4%	33.3%	40.7%	14.8%	3.7%	2.74
	後期	0%	0%	11.1%	74.1%	14.8%	4.04 9
教學能力>教材呈現>清楚講解教學內容							
		不能	少部分能	部分能	大部分能	完全能	平均 差距 排序
我能掌控教學節奏和時間	前期	14.8%	29.6%	44.4%	11.1%	0%	2.52
	後期	0%	0%	11.1%	70.4%	18.5%	4.07 2
教學能力>學習評量>>善用學習評量結果							
		沒有	很少	偶爾	經常	總是	平均 差距 排序
隨時依學生的學習成效，作為下次教學設計之參考	前期	3.7%	14.8%	48.1%	22.2%	11.1%	3.22
	後期	0%	0%	3.7%	40.7%	55.6%	4.52 10

（三）管理能力

表 4-4 呈現大學生在補救教學前後期，其在管理能力項目的百分比分佈與平均值。以下就管理學童行為的有效性、學習動機的引發與維持，以及有助學習的班級常規之建立，這三部分來說明大學生在教學前後期的改變情形。

1. 管理學童行為的有效性

大學生在處理學童相關行為的歷程中，可分為處理的過程和結果，行為處理過程中會採用最常被使用到的策略之一就是「增強」策略。以下先談大學生使用增強策略的成效，再談學童對於大學生在管理後的反應與表現。

（1）在增強策略的有效性方面，由表 4-4 可看出，前、後期均有約 56% 的大學生認為效果頗佳，覺得增強策略極具成效者由前期的 14.8% 增為 25.9%，可以看出多數大學生認為增強策略對學童的學習行為具有成效。

大學生對學童行為的管理是為了幫助教學能順暢進行，並幫助學童融入學習，在教學前期，大學生大多認為「正增強對學童來說很有用（950922/J.A1）」，而對於較難處理的不當行為上，大學生最常使用的增強策略便是「以較嚴厲的口氣加以制止，或威脅學生要扣獎章（951106/J.A13）」的處罰方式，或是「採取忽視的方法，不理會學童的彆扭行為，我覺得好像有點效，因為他會偷偷抬頭起來看我們在幹什麼，還是會聽課（951005/J.B3）」的削弱方式，都具有相當效果，到了後期，已有高達八成的大學生覺得使用增強策略的效果不錯，但仍是近兩成的大學生覺得使用增強策略對學童學習行為僅略具效果，甚至有大學生認為「加減分的增強，已無法影響結果（951218/J.A5）」。

（2）在執行獎懲的結果方面，從表 4-4 看出，大學生認為，參與學童服氣他們的管理者，在前期有 30%，到了後期則有 56% 的大學生認為，學童完全接受他們行為的處理結果。這個項目，在教學前後期，其平均值都高居第二高分，即使是在前期，也僅有三分之一的大學生認為，僅有部分學童不能接受處置結果，顯示大學生大多具備讓學童服氣的管理能力。

而從另一觀點來看，雖然獎懲成效前後期有明顯進步，但是，無論在前期或是後期，都有將近五成的大學生認為，學童還是無法達到完全的接受大學生的管理，顯示仍有努力的空間。

本次補救教學對象涵蓋了以低、中年級學童，班規的訂定除了要具體明確，重要的關鍵便是大學生處理行為的態度是否公平無私。前期高達七成的學童不能完全同意大學生對行為處理的結果，部分的原因是大學生處理相同的行為的標準寬嚴不一，就像在教學札記中記錄著「學童上課會吃糖果，先請阿萱和阿微吐掉，阿怡是做測驗時吃的，所以請她快速吃完（950927/J.B6）」，或者是「以連坐罰的方式，讓其他同學也無法下課（951115/J.A13）」，但是大學生卻沒有認為這樣的處理過程不夠妥切，推論是大學生處理的方式有時會讓學童無法認同，或是大學生對自己的獎懲標準不一致而不自知，因此或多或少都會讓學童覺得不公平。

2.學習動機的引發與維持

從表 4-4 可以看出大學生在「學童學習動機的引發與維持」項目中，對於自己是否「能掌握學童的學習態度」方面，在教學前期有 48%、後期有 74%的大學生認為能經常讓學童喜歡學習，平均值都約為 4，皆偏高，前、後期差距僅 0.63。

大學生經由教學後的省思「感覺到學童的學習動機真的很重要，一旦學童有學習動機，教學者的教學會更流暢，也不用花時間在所謂的班級管理上（950927/J.A7）」，而學童學習動機的提高，部分是來自於成就感的提升，讓學童擁有高成功率可以維持學習動機（Heacox, 1991），連帶也將學童學習態度改善。大學生會運用有效的教學原則，讓學童喜歡學習，像是增加學習機會讓學童體驗成功，如：「引導阿吉拼出國字，並確認他已經會了，再請他上台寫，在寫對之後，阿吉便信心大增，開始熱烈參與課堂中的活動（951102/J.C1）」，以及提供適當的學習鷹架，幫學童跨越障礙（Dickson, Chard, & Simmons, 1993），如：「當學童在過程中常答錯、有挫折感，而不想玩『撿紅點』的遊戲，剛開始我執意實施，不理會他的反應，也在他運算過程中提供鷹架，給他較多的成功經驗，後來他不再排斥玩『撿紅點』（951123/J.B2）」。

大學生透過不同的策略來引發與維持低成就學童的學習動機，在教學過程中掌握學童的學習態度，像是：「阿娜一直不放棄每一次練習的機會，所以我也不能輸給她，就算教學的成效沒有那麼快能看到，我也應該秉持盡力幫助他們學習的信念（951103/J.A9）」，大學生從學童反應得到相對的回饋，並促使教學相長。

3. 建立有助學習的班級常規

良好的管理能力是爲了減少組織學童行爲的時間，增加教學時間讓學童學習，把更多的時間放在「教」與「學」上，讓學習更有效率，而管理能力，除了班規和紀律外，還有學習氛圍的營造，若是已將學童的注意力都導引在學習上，就沒有所謂的管理問題了。

(1) 執行班規的情形

表 4-4 可看出大學生在班級中執行班規的情形，在教學前期平均值爲 3.44，屬於前期的高分群之一，到了教學後期，班規的執行落在低分群，顯示大學生在教學過程中，其執行班規的能力雖有提升，但幅度不大。而再細看該選項百分比的分布，初期和後期認爲能完全執行班規的大學生都未達 20%，更看出執行班規上的困難。

用質性資料來看這樣的困難成因，大學生在教學前期幾乎都會跟學童訂定一些行爲規範，且在教學過程中不斷的提醒與說明，雖然部分大學生有執行班規，但是執行的有效性不夠，像是「小朋友常常會有離開座位的情形，雖然每次都會反覆提醒他們，但這種現象還是時常發生 (951002/J.A5)」，到了後期，已有部分大學生能針對問題的處理，而制止相似事件重複發生，像是「只要給予口頭上警告或眼神示意，學生就會轉回注意力至教學上，且當次不專心行為再犯機率很低 (951119/J.A15)」，顯示在執行班規的能力上有些許進步。

(2) 主動和學童溝通的情形

面對上課秩序差的學童，大學生主動與他們溝通的比率皆很高，表 4-4 顯示由前期 48%到後期 74%的大學生都會經常和學生溝通，大學生透過主動的溝通「讓學生明白我的原則和堅持，這樣堅定的信念不會因為學生消極的回應而動搖 (951206/J.A9)」，讓學童了解大學生會堅持自己原則立場。雖然前後期差距僅 0.56，但平均值都在前後期的高分群，也顯示大學生大多會在下課時間主動和上課秩序較差的學童溝通，儘量減少課堂中組織和管理學童的時間，讓學童能有更多的時間投入學習。

表 4-4 管理能力在教學前、後期的改變情形

管理能力>班級經營>營造學習氛圍>處理行為的成效								
使用增強策略的有效性		略具效果 效果頗佳 極具效果					平均	差距 排序
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	
				29.6%	55.6%	14.8%	3.85	-2
				18.5%	55.6%	25.9%	4.07	
我獎懲學生時，讓學生心服口服的程度？		完全不 大部分不 部分不 少部分不 完全					平均	差距 排序
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	
		0%	0%	33.3%	37%	29.6%	3.96	-8
		0%	0%	0%	44.4%	55.6%	4.56	
管理能力>班級經營>營造學習氛圍>動機的引發與維持								
能掌握學生的學習態度		沒有 很少 偶爾 經常 總是					平均	差距 排序
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	
		0%	7.4%	37%	48.1%	7.4%	3.56	-10
		0%	0%	3.7%	74.1%	22.2%	4.19	
管理能力>班級經營>建立有助於學生學習的班級常規								
對上課秩序差的學生，我主動與他們溝通的情形如何？		沒有 很少 偶爾 經常 總是					平均	差距 排序
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	
		0%	7.4%	37%	48.1%	7.4%	3.81	-7
		0%	0%	3.7%	74.1%	22.2%	4.37	
執行班規的情形		無去 少部分 部分 大部分 完全					平均	差距 排序
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	
		0%	14.8%	37%	37%	11.1%	3.44	-5
		0%	7.4%	18.5%	55.6%	18.5%	3.85	

(四) 專業發展能力

表 4-6 呈現大學生在補救教學前後期，其在專業發展能力項目的百分比分佈與平均值。以下分成與他人溝通合作情況、教學反思的程度、師培課程實用性和對教職喜愛度，這四項的改變情形來加以說明。

1. 與他人溝通合作的改變情形

表 4-6 可看出當大學生遇到教材或教法等的教學問題，與教師、同學或同校補救教師討論的情形，從前期約 67%到後期約 82%的大學生，能經常或是總是能與他人討論教學問題，可看出主動性有所提高。但從前、後期的平均值差異來看，是改變幅度最少的，前期平均值為 3.89，後期為 4.11，差距僅 0.22，說明了大學生在本次參與補救教學的安排下，自始而終都能使大學生遇到問題時，有討論的對象。

大學生在教學札記中提到自己與他人討論的問題，列舉三份札記內容：

上完課後，我跟阿宜討論了學童的行為問題，阿宜建議我善加利用增強

制度 (950925/J.A9)

特別是班上有兩個學生的行為相當不好掌控，於是我請教了一些同學，像是阿萍和阿韻等，問問他們如何處理學生的行為 (951005/J.B4)

與阿瑛學習 word 中的「亞洲方式配置」，知道如何把國字標示注音，並將注音的部分放大 (951027/J.B2)。

從大學生的描述中可看出，與他人討論問題的類型，比較多是管理問題，顯示管理方面的問題比較容易困擾大學生，和教學督導的觀察與大學生的自陳量表結果相吻合，也有少部分的教材製作等問題。

多數的大學生都會和他人討論教學問題，而誰又能幫助大學生解決教學問題呢？由表 4-5 可以看出，最能幫助自己解決教學相關疑難雜症的討論對象，由前期約 78%的大學生認為是教學督導，到了後期，約 56%的大學生認為是補救教學的同儕，這樣的轉變，是值得探討的。擬針對前期選擇教學督導，後期選擇補救教學同儕的大學生們，再深入追問，得到以下資訊：

從老師督導變成同儕的原因是因為教學問題是每天都會發生的，而一開始我們無法覺察自己的錯誤，所以需要老師指點，之後，同學間會談到自己教學的狀況，其實我們遇到的狀況是大同小異的，同學會說：恩，我也遇到這樣的問題，當時老師給我的建議是...。而類似這樣的談話會一直持續。而問題是會持續發生的，這時同學間會說：「我用的某某方法，成效還不錯。」所以慢慢的，大家開始從老師督導為重心變成同儕 (D.B6)。

由於教學前期時，在教學能力、技巧與策略上都不太純熟，透過專業教師的"教學督導"（一針見血），即能讓我們在相關教學能力上有所成長；到了中、後期，大家在教學能力上幾乎都已上手後，剩下如教學技巧或方法（如多元、有趣的說故事方式或呈現方法），則可靠"同校補救教學的同儕"一同分享而有所收穫，且因同校所以接觸的機會多，彼此分享的時間也就隨之增加，當然後期"同校補救教學的同儕"就勝過"教學督導"囉 (D.A6)。

教學前期，我會把教學上的問題在督導的時候提出（雖然提出的問題不多），我認為透過集思廣益，大概能解決一部分的問題，不過，透過督導的機制提問，是會有些壓力的；後期，由於選課的關係，跟同學有較多互動的時間，便有時間討論教學上的困難，大概也因為遇見的困難很一般，也都順利解決。我認為，主要的原因有兩點：1.督導容易有壓力；2.後期我們已有能力

解決問題，或者說前期已解決較困難的問題，後期便可自行解決（D.A8）

綜上所述，教學前期的大學生從理論走向現場，且幾乎都是第一次面對低成就的學童，所以在教學督導的建議中可以得到許多幫助，但是到了後期，補救教學的同儕們累積了一些教學經驗，且遇到的問題比較相似，可以互相支援與交流，討論起來也比較沒有壓力，所以有這樣的轉變，顯示大學生在補救教學前期很需要專業督導教師的介入與協助，而到了後期已能累積相關的經驗，與補救教學的同儕相互討論與成長。

表 4-5 大學生認為能幫助解決教學問題的對象在教學前後期的改變情形

誰最能幫助我解決教學上的問題？		教學督導	同學	同儕
		前期	後期	
	前期	77.8%	0%	22.2%
	後期	40.7%	3.7%	55.6%

2. 教學反思的改變情形

教學反思是促進教師專業成長的重要部分（吳和堂 2001b；Cruickshank & Applegate, 1981），在教學前期有 78%的大學生經常進行教學後的反思，且平均值為前期平均值最高的項目，教學後期有高達 89%的大學生經常進行教學後的反思，雖然是進步幅度的低分群之一，但也說明了無論是教學前期或是後期，大多數的大學生在教學後都會審視自己的教學，而省思的內容多元，也驗證教學札記的書寫便是促使教學反思關鍵之一（邱國力，1996；簡紅珠，1991；吳和堂，2003）。將大學生在教學札記的省思過程與記錄摘錄如下：

經過此節課，我開始反省自己在三拼字聽寫部分所作的教學，例如：我是否真的知道學生的問題出在哪裡、該怎麼提供學生鷹架、是否該重新作某部分的教學等問題，於是我開始利用考聽寫的時候觀察學生，並藉由教導學生如何正確聽辨，來判斷學生是在哪個「歷程」中出現問題，如此才能知道該如何對症下藥（951018/J.A11）

可能是因為這次的繪本選的不太適合他們吧！可能故事結構有點複雜。下次需要注意！（951027/J.B3）

我的教學，對他們的成績，到底有沒有幫助？對於他們的學習，到底有沒有進步？（951122/J.A3）

大學生透過教學札記的書寫，增加了自我對話的機會，也幫助大學生深思教學內容和教學方式，思考要怎麼改善自己、怎麼幫助學生學習以及檢視錯誤，以

增加自我學習和改進自己的教學。

在本次的補救教學中，高達八成以上的大學生會經常反思自己的教學，而教學反思是不是能幫助自己改進教學內容和情況，就得看大學生是否會針對反思的結果是否能加以修正自己的教學。由表 4-6 的數據來看，在教學前期約有 70%的大學生會根據反思的結果修正自己的教學，到了教學後期 96%的大學生都會修正自己的教學。舉證如下：

這次上課有改進之前的一些缺點，如讓學生輪讀的方式，還有仔細的教生字和新詞，以及形成性評量，而在增強制度上，也分給每位學生小盒子讓他們放獎卡，才不會上課玩起獎卡，另外為了使增強較有效率，採男女分組競賽爬格子，覺得此次教學學生學習效果也較好（951004/J.B8）

大學生透過自我反省改進教學缺失是讓自己專業成長的途徑，可以增添大學生對自己教學的信心。

相互比較兩題的數據，發現在後期階段，教學後一定會反思的大學生約有 56%，而總是根據反思結果來修正的約有 48%，顯示大學生反思後不一定都會實際行動來調整自己的教學。

3. 師培課程實用性的改變情形

在師資培育機構裡，強調理論和實務的結合，參與補救教學的大學生為大四學生，其過去習得相關專業知識和專門學科，是否能幫助自己進行補救教學？在教學前期，66.7%大學生認為僅部分能幫助自己，到了教學後期，有 48.1%和 33.3%的大學生認為台東大學學到的知能可以部分和大部份幫助自己擔任補救教學的工作，像是「『教育心理學』，以前我對教心的認知只在理解階段，現在我能分析學生並找出適合學生的教學、管理方式。用四個觀點來看國小學童，一是皮亞傑認知發展；二是艾里克森人格發展觀點；三是柯爾伯格道德發展；最後是人本主義馬斯洛的需求階段（P.B6）」，也就是說，大學生認為過去所修習的課程是幫助自己進步的原因之一。

4. 對教職喜愛的改變情形

大學生進行補救教學的經驗，是否會影響大學生對於當老師一職的喜愛程度？前期約 48%的大學生很喜歡或是非常喜歡當老師，到後期則有約 70%的大學生喜歡教師的工作。顯示在教學的過程中，帶給大學生不少成就感，也讓大學生的信心

倍增。

表 4-6 專業發展能力在教學前、後期的改變情形

專業發展能力>自我發展>穩定情緒及樂於與他人溝通合作								
教學上遇到問題，和 他人討論的情況？		沒有	很少	偶爾	經常	總是	平均	差距 排序
	前期	0%	7.4%	25.9%	37%	29.6%	3.89	-1
	後期	0%	0%	18.5%	51.9%	29.6%	4.11	
專業發展能力>專業成長>追求專業成長								
教學後的反思情況		不會	很少	偶爾	經常	總是	平均	差距 排序
	前期	3.7%	0%	18.5%	44.4%	33.3%	4.04	-4
	後期	0%	0%	11.1%	33.3%	55.6%	4.44	
依反思的結果來修 正自己的教學情況	前期	0%	7.4%	22.2%	44.4%	25.9%	3.89	-6
	後期	0%	0%	3.7%	48.1%	48.1%	4.44	
專業發展能力>專業成長>成長與限制								
大學正式課程所學 是否足以擔任補救 教學的工作		無去	少部分	部分	大部分	完全	平均	差距 排序
	前期	0%	22.2%	66.7%	11.1%	0%	2.89	-3
	後期	0%	14.8%	48.1%	33.3%	3.7%	3.26	
專業發展能力>專業成長>自我效能								
對教師一職的喜愛 度		不喜歡	稍喜歡	喜歡	很喜歡	非常	平均	差距 排序
	前期	7.4%	22.2%	22.2%	25.9%	22.2%	3.33	-9
	後期	0%	3.7%	25.9%	40.7%	29.6%	3.96	

三、其他

在所有題目中，有兩題負向題，可以看出大學生的另類成長，如表 4-7，一為增強物的轉變、二為情緒的轉變。分項說明如下：

（一）增強物的轉變上

從大學生使用增強物的轉變上，表 4-7 在增強物的種類方面，增列了社會性增強的使用情況，輔以參照，從選項的平均值來分析，社會性增強的使用（平均值 4.63）是教學後期平均值最高者，物質性增強的使用（平均值 2.78）是教學後期平均值倒數第二低分，顯示大學生在增強物的使用上，有明顯的轉變。

大學生在教學後期的教學札記中提到自己在教學過程的改變情形：

記得剛開始課輔時，我會濫用「增強」，只要學生表現好、達到教師的目標，馬上「加圖圈」或是「給很多圈圈」；現在，多數時候我是直接以「口頭」方式立即讚美，或是在進入一個活動前，為了吸引她們注意、專心和熱烈參與活動，才會透過「增強」來強調（951127/J.A6）。

以上，可以看出大學生前期以物質性的增強為主，並能察覺到「學童太在意獎勵（951123/J.B4）」，所以大學生逐漸轉變與調整，像是「特別減少給予獎勵的次數（951005/J.B3）」，可以看出大學生瞭解物質性增強的使用是必要之惡，到了教學後期已經能以社會性增強為主。

（二）情緒的轉變上

教學前期有 44.4%的大學生經常被學童的表現而影響自己的情緒，尤其是當學童達不到大學生的期許時，以前期的教學札記舉證如下：

感覺學生的負面行為的頻率越來越高時，我自然就越來越嚴肅起來。只是他們雖然感受到我的心情，但是都不會立即察覺是自己的行為有問題（951018/J.A13）

在今天的教學過程中，可能是希望她們能夠做得好一點，我覺得自己好像變得比較兇（應該說嚴厲）、比較急躁了些。可能是當時我的表情嚴肅了些，有幾次我發現學童的眼神有點「驚恐」（951023/J.A6）。

從以上大學生在札記的敘述中，可得知在教學前期，大學生的情緒容易受到低成就學童的行為或是表現而影響，連帶影響學童的學習。

在大學生省思與檢視整個歷程後，在結案報告中道出：「剛開始介入教學時，個案的表現很容易影響我的情緒，進而影響教學，後來我學習控制自己的情緒，去思考學生為什麼會有這樣的反應？而我應該採取怎樣的解決方式？「假裝生氣」這件事是我很大的突破，往往假裝生氣都會真的讓我情緒不穩定，後來，我甚至能夠生完氣，立刻開心的上課（P. A8）」，透過教學經驗的累積，以及不斷的情緒調整後，到了教學後期各有 44.4%的大學生偶爾或是較少被學童的表現所影響，且選項平均值為 2.56，是教學後期平均值最低的項目。

表 4-7 增強物的使用和情緒的穩定在教學前後期的改變情形

		沒有	偶爾	部分	經常	總是	平均
物質性增強的使用	前期	0%	7.4%	29.6%	44.4%	18.5%	3.74
	後期	0%	51.9%	25.9%	14.8%	7.4%	2.78
社會性增強的使用	前期	3.7%	3.7%	25.9%	37%	29.6%	3.85
	後期	0%	0%	3.7%	29.6%	66.7%	4.63
我會不會因為學生的表現而被影響情緒？	前期	不被	較少	偶爾	經常	總是	平均
	後期	3.7%	7.4%	29.6%	44.4%	14.8%	3.59
	後期	3.7%	44.4%	44.4%	7.4%	0%	2.56

小結

整體來看，大學生在各項能力都能有所進展，其中，在「教學能力」方面的進步幅度最多，「規劃能力」次之，「專業發展能力」和「管理能力」的進步幅度較小。

進一步來分析，「教學能力」是進步最多的，顯示教學能力是可以精鍊的，與潘慧玲等人（2004）發現教學專業能力是可以獲得改善的結果相似，而從這些細項能力可看出層次的差異，像是教學程序結構化、教學時間的掌握，以及學童對教材的反應等，這些項目具體明確、有跡可循，所以大學生的進步幅度較多，相較於學習鷹架的提供和教學效能等，屬較高層次的能力，代表著高層次的能力需要更多的專業協助來培養，也是未來可以著墨的地方。

「規劃能力」只有三個項目的進步幅度較多，但最重要的事前準備工作—「熟悉教材」，都能得到大學生相當的重視，足見規劃得宜能使教學更為順利。

「專業發展能力」的進步幅度較少，並非成長有限。從質性資料和量化數據中看到大學生的「態度」，以量的數字來看，無論是補救教學前期或是後期，專業發展能力的各項平均值都偏高，尤其是大學生多能反思自己教學，尋求教學突破。

而「管理能力」在教學後期雖有小幅提升，但細看各個子項的平均分數，管理能力在教學後期的排序大多屈居中後段，說明了管理能力不像其他能力般的大幅躍進，尤其是班規的執行較為困難，無論是量化或質性資料，都在在顯露了大學生在管理能力的困境。班級常規的困擾，不僅是大學生的困擾，這也是許多現職教師在班級經營上最感困擾的項目，吳耀明（2005）以現職教師為對象探究，其研究就發現，在班級經營方面，在職教師普遍認為「班級常規經營」困難程度最高。因此，如何在職前或在職階段，對師資培育者提供較佳的班級常規經營訓練，可能值得教育單位注意。

綜上所述，大學生歷經補救教學的過程，以及在專業系統的支持下，其規劃能力、教學能力、管理能力和專業發展能力等四項能力，在補救教學前、後期的進步幅度不一，且都能有效的提升，四項能力也呈現不同的成長歷程。

第三節 職前補救教學教師在補救教學前期和後期的教學效能差異

前一節，主要透過大學生的自陳量表與相關的質性資料，分析大學生在補救教學期間的專業成長歷程。這一節則將更進一步直接分析他們在不同教學階段的教學效能。本節主要採用兩個資料，一是大學生對自我補救教學專業階段的判斷，另一是教學督導根據課室觀察，評定大學生的教學效能等級。

一、大學生對自己教學效能的評定

爲了利於大學生對教學效能的判斷，能有較清楚的標準，本研究先將教學效能分爲五個階段，然後請大學生判斷，在補救教學前期和後期，其教學效能分別位於那個階段。五階段（洪麗瑜、陳淑麗，個人通訊，2007 年 1 月 23 日）分別是：

階段一：只求教學活動填滿時間－

還在學如何教學，如何把教案的活動執行完畢。

階段二：教得順、教得像－

可以把教學活動順利完成，但只能依據活動順利與否，以及學生反應判斷好壞，仍像在演劇本。

階段三：捉到教學的要領，可以複製成功教學－

可以知道哪些策略或活動可以成功，可根據學生反應彈性調整。

階段四：能說出自己活動與教學的理由－

命名教學成功的策略，可說出理由

階段五：能與理論結合，說明教學設計或執行的道理－

同一種教學目標可以依據不同理論，設計或表現出不同的教學。

上述五個階段有層次上的差別，越後面的階段，教學效能越好，階段四、五大概是屬於專家教師的層次，第一、二階段則比較是生手教師的層次。表 4-8 呈現大學生對自己教學效能階段的判斷。在初期，27 位大學生中，對自己的教學效能的看法，大多落在生手教師的一、二階段，分別有 29.6%和 37%的大學生，認爲自己的教學效能只求教學活動填滿時間，或者雖然教的順、教得像，但還是無法根

據學生的反應，調整教學，比較像是在演劇本，只有 1 位大學生在初期，就認為自己屬於階段四，可以清楚的命名自己的教學活動，而且知道理由。但到了後期，大學生對自己的教學效能的看法，普遍有明顯的提升，高達 17 人（63%）的大學生認為自己在階段四，甚至有 2 人（7.4%）已達階段五。

從表 4-10 看出，經過三個月的補救教學後，有 96%大學生認為自己的教學效能有所提昇，到了教學後期，有 81%大學生認為自己進步一個階段和進步二個階段，分別是 37%和 44%，還有四位大學生認為自己進步三個階段，由階段一進步到階段四。

這個結果顯示，多數的大學生，在初期認為自己的教學效能並不好，但後期則普遍認為自己具備不錯的教學效能。唯，這個資料是以大學生自己的判斷作分析，下一段，將進一步再以教學督導的判斷做交叉比對，最後再整體討論數據的意義。

表 4-8 大學生在補救教學前、後期對自我教學效能評比的百分比（人次／百分比）

	階段一	階段二	階段三	階段四	階段五
前期	8 (29.6%)	10 (37%)	8 (29.6%)	1 (3.7%)	0 (0%)
後期	0 (0%)	0 (0%)	8 (29.6%)	17 (63%)	2 (7.4%)

表 4-9 大學生教學前、後期的自我效能在各階段成長的情況（人次／百分比）

	維持原狀 1(4%)	進步一階段 10(37%)	進步二階段 12(44%)	進步三階段 4(15%)
前→後	四→四 1(4%)	二→三 4(15%) 三→四 6(22%)	一→三 4(15%) 二→四 6(22%) 三→五 2(7%)	一→四 4(15%)

二、督導教師對大學生教學效能的評定

三位督導教師對大學生的教學效能進行評定，教學效能之評定採 4 點評定，分數越高表示教學效能越好。評定教學效能標準主要從「教學設計」及「教學執行」兩個層面觀察，教學設計包括「教材與活動難度是否適當」、「教學活動能掌握各種語文成分的核心能力」及「教學活動能達成預期的教學目標」；教學執行包括「每個學童在學習活動上的時間（on task time）」、「教學流暢性」及「是否能適當的提供與褪除學習鷹架」，三位督導教師於補救教學的初期和後期，均對每一位

大學生至少做兩節課的教學觀察，並分別評定初期和後期的教學效能，以做為比較大學生在教學前期及後期的教學效能之差異。

表 4-10 呈現督導教師透過課室的教學觀察，評定大學生在補救教學前期及後期的教學效能等級，27 位大學生在透過協助下進行補救教學，在教學前期階段，有 78%大學生的教學效能等級大多被評定為「等級一」和「等級二」，分別 8 人（30%）和 13 人（48%）；到了教學後期，已有 85%大學生的教學效能等級被評定為「等級三」和「等級四」，分別是 13 人（48%）和 10 人（37%），尚有 4 位（30%）大學生的教學效能在「等級二」，而在教學前期、後期占最多比率的分別是「等級二」有 13 人（48%）和「等級三」有 13 人（48%）。此外，從圖 4-1 可明顯看出趨勢線的走向，趨勢線從教學前期到後期平移了一個等級。顯示，大學生經由專業成長的協助下，都能讓教學效能有所提昇。

從表 4-11 看出，經過三個月的補救教學後，督導老師認為有 96%的大學生在教學效能上有所提昇，其中有 63%的大學生進步一個等級，有 33%的大學生進步兩個等級，且進步一個等級的人數多於進步二個等級的人數。其中 1 位大學生的教學效能雖有提升，但未達下一等級，所以被判定為維持原狀。

另外，大學生進步的等級和初始能力有關，在補救教學初期被判定教學效能表現為「階段一」和「階段二」的大學生共有 21 人，初期在這兩個階段的大學生都至少進步一個等級，其中有 9 人（43%）進步了兩個等級，顯示，初期教學能力越低者，教學進步的空間越大。

綜合以上的分析，大學生透過系統性支持的協助，整體的教學效能有明顯的進步，且有 33%的大學生可進步兩個等級，由此可得，大學生在協助下，確實有助於教學效能之提高。

表 4-10 督導教師評定大學生在補救教學前、後期之教學效能等級的比率
(人次／百分比)

	等級一	等級二	等級三	等級四
前期	8(30%)	13(48%)	6(22%)	0(0%)
後期	0(0%)	4(15%)	13(48%)	10(37%)

表 4-11 大學生教學前、後期的教學效能各階段成長的情況（人次／百分比）

	維持原狀 1(4%)	進步一個等級 17(63%)	進步二個等級 9(33%)
前→後	三 → 三 1(4%)	一 → 二 4(15%) 二 → 三 8(30%) 三 → 四 5(18%)	一 → 三 4(15%) 二 → 四 5(18%)

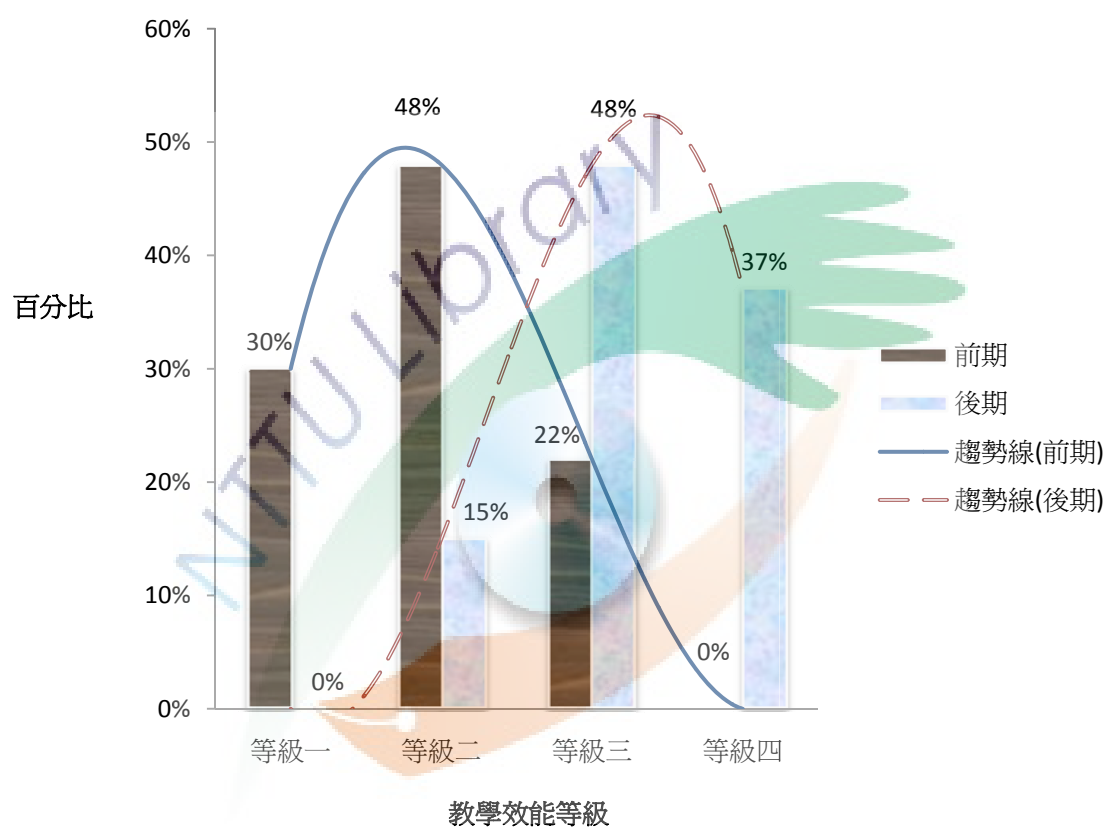


圖 4-1 補救教學前、後期的教學效能等級之趨勢線

小結

由前兩部分的數據資料顯示，無論是大學生的自我教學效能，或是督導教師對大學生的教學效能等級判定，大學生的教學效能都能有所提昇，接著，研究者試著將這兩類資料整合做交叉比對，分析二者的一致性，以瞭解自評和他評之間的關係。

本研究發現，約有八成的大學生在自我效能的判斷和督導教師對大學生的教學效能判斷結果相符合，亦即二者的看法頗為一致，僅有少數大學生的看法與督導教師的看法較不一致。

從資料中看到，自我效能和教學效能都有一位大學生維持原狀，並非同一位大學生，被判定教學效能維持原等級的大學生不是沒有進步，而是進步的幅度未達下一等級，另一位大學生認為自己在教學前、後期的自我效能都在階段四，督導教師判定該位大學生在教學前期和後期的教學效能等級分別是等級二和等級三，顯示該名大學生與督導教師的看法不同。

綜上所述，大學生經過專業成長的協助後，在教學前期和教學後期的教學效能具有差異，且教學後期的教學效能優於教學前期。國內過去有關教師專業成長的研究多發現，教學年資與教師專業成長具有高度相關（余錦漳，2001；沈翠蓮，1994；蕭秀玉，2004），教師專業成長的歷程具有階段性（張景媛、呂玉琴、何縉琪、吳青蓉、林奕宏，2002），但這些研究大多以「年」為單位來進階（陳木金，2005）。本研究是以大學生為補救師資，補救的時程雖然僅有三個月，但這個過程，大學生得到系統的專業協助，因此，仍可明顯地看到其專業成長階段的變化，這個結果顯示，教學年資的累積不一定是教學專業的關鍵要素，系統的專業協助，可有效縮短各階段停留的時程，加速專業成長的歷程。

第五章 結論與建議

這一章將針對本研究做整體性的摘要敘述，並歸納出主要研究發現、提出建議，以作為未來研究之參考。全章共分為三節：第一節為研究結論、第二節為研究限制、第三節為建議。分別敘述如下。

第一節 研究結論

本研究旨在探究大學生擔任補救教學教師，其專業成長的歷程。研究結論主要有四：

一、大學生在不同時期會遭遇不同困難

本研究發現大學生執行補救教學的歷程中，在不同的時期會碰到不一樣的問題，以時間區分，可歸納為夾縫中求生存、精進教學力和教學能力M型發展三個時期。

在「夾縫中求生存」的教學初期，大學生第一次接觸低成就學童，對於學童的現況、能力和行為無法掌握，使得自己的教學常顧此失彼且無法兼顧，僅能在這樣的教學困境中求生存；在「精進教學力」的教學中期，大學生的補救教學技能逐漸趨於穩定，但對教材掌握和學生行為管理的有效性仍顯不足，這個階段的進展，主要聚焦在教學能力上，追求教學能力的再提升；在「教學能力 M 型發展」的教學後期，部分大學生相關的能力皆向上提昇，但有些大學生無法跟著大家的進步而停滯，整體大學生的補救教學能力呈現 M 型現象，這些不容易進步的大學生，相關的影響因素仍需進一步釐清。

本補救方案對執行課輔的大學生，提供極為密集的专业支持，但從以上的研究發現，仍可看見由大學生擔任補救教學師資，在初期有相當的困難，到了後期

才能漸入佳境，這顯示，補救教學本身可能是一項專業度較高的工作。引進大學生擔任補救教學師資，在公佈門或私人企業都有越來越重要的趨勢，本研究的發現，讓我們思考，本方案的大學生，在獲得密集的专业支持下，尚會出現這麼多的困難，那麼，缺乏專業支持系統的大學生若擔任補救教學的師資，摸索期間將更長，可能會面臨更加難以處理的教學困境，這個問題十分值得相關教育單位注意。

二、大學生在規劃、教學、管理和專業發展能力，有不同的成長歷程

本研究將補救教學能力分為規劃、教學、管理和專業發展等四大能力，研究結果發現，在專業的系統協助下，大學生認為自己在教學後期階段，無論是哪個能力，都比教學前期進步。四項能力中，大學生認為「教學能力」進步最多，「規劃能力」次之，「專業發展能力」和「管理能力」再次之。

深究之，大學生在專業系統的支持下，對於補救教學所需具備的各項能力之成長情形為：教學能力從初期只關注在教學內容，到能顧及到學童反應，達到良好的互動與教學傳達，再加上大學生與督導教師都聚焦在此能力上，所以教學能力呈現大幅提升與精進的趨勢；規劃能力的掌握漸佳，從初期對補救教材的不熟悉，到課程規劃與準備的駕輕就熟，除此之外，大學生對低成就學童能力的瞭解，更幫助了規劃能力的成長；專業發展能力在前期和後期的平均值皆偏高，大學生在教學態度和精神上，主動性都高，故具備專業發展能力，只是成長幅度有限；管理能力從成效不彰，到學童對大學生管理的認同度提升，雖然管理能力有小幅進步，但於提高補救教學的師生比（1：2~6）之情況，部分大學生卻仍有管理上的困難，若能同時考量學童的個別差異與特質，在管理能力上應有較明顯的突破。

在專業支持系統的建置下，除了讓大學生在教學、規劃和專業發展等能力有所進步，更可著重提供管理能力方面的協助，使管理能力能大幅躍進。

三、大學生的教學效能 在補救教學後期有所提昇

本研究有 27 位大學生在專業系統的協助下，擔任了約三個月的補救教學教師，在經過教學前期和後期的教學效能評定下，無論是大學生對自己補救教學專業階

段的判斷，或是督導教師根據課室觀察評定大學生的教學效能等級，都有 96% 的大學生能增進教學效能。其中，分別有 59% 的大學生在自我效能評比結果中，進步二個階段以上，有 33% 的大學生被督導教師判斷進步了二個等級，可見，在專業系統的協助下，確實能提高大學生的教學效能，並能加速教師專業成長。

四、促進職前補救教學教師專業成長的重要關鍵

本研究中的大學生有專業支持系統的協助，以促進教師專業成長，專業系統包含修習補救教學相關課程、職前訓練、要求撰寫教學札記、搭配教學督導老師、定期的團體討論以及安排補救教學同儕等。

從大學生填寫的問卷發現，有高達八成的大學生認為督導教師在教學初期扮演非常重要的角色。分析大學生所撰寫的教學札記及個案報告中發現，每一位大學生都敘寫了督導教師在教學過程中對大學生的幫助情形，以及團體督導和個別督導對大學生在補救教學上的啟發。本研究之發現和丁一顧（2004）和張德銳、丁一顧（2005）的結果相仿，都支持臨床視導的實施對教學效能有正面的影響。可以得知，督導教師在大學生擔任補救教學教師歷程中扮演不可或缺的角色，除了教學技巧和理論的傳授之外，亦成為大學生情緒支持的重要力量。

第二節 研究限制

本研究雖經研究者多方運用參與觀察、分析比較、問卷調查等，從中獲取相當珍貴的資料，達到初步的研究目的，研究設計與過程雖力求系統與嚴謹，但仍存在以下限制：

一、樣本因素

本研究僅以修習「個別化教學」的二十七位大學生為主要研究對象，且因「個別化教學」為選修課程，因此參與研究的研究對象有強烈的企圖，期望在職前教育階段，建立自己在補救教學的教學專業和能力，所以易使本研究的結果發現推論範圍受限，建議未來能有更大且多元樣本的資料，檢驗本研究的結論。

二、研究工具的因素

本研究中對於職前補救教學教師的教學效能，採整體性的判斷，易使得研究結果較無法得知影響教學效能的細項因素，若能採用與教學效能相關的評定量表或是檢核表，可加強對教學效能的信、效度。

評判教學效能的依據，主要從「教學設計」和「教學執行」兩個向度，並找出各三個指標，由督導教師對大學生的教學進行主觀的判斷。本研究的限制是未能針對這些指標，發展較客觀的評估方式，建議未來的研究，能將這些效能指標，進一步客觀化，例如，其中教學執行的指標之一為「每個學童在學習活動上的時間（on task time）」，如果有較精細的時間切割來記錄與判斷大學生的教學執行情況，可增加對教學效能的信、效度。

此外，本研究中對於大學生所遇到的困難類型與教學效能方面，皆未考慮到低成就學童的因素，是否會受限於學童的特質？以及專業支持系統的多樣協助下，無法得知促進大學生專業成長的主要關鍵因素。

第三節 建議

根據本研究的重要發現及研究限制，以下分別針對師資培育機構、教育行政單位、大學生以及後續研究方面，提出相關建議，以做為將來推動補救教學教師專業成長等相關研究之參考。

一、對師資培育機構的建議

（一）看重大學生班級經營的能力與技巧

本研究發現，大學生進入補救教學現場後，在班級經營方面具有較大的教學困擾。若能在師資培育過程中，讓大學生加強理論基礎和實務操練的機會，使大學生在未進入補救教學現場前能具備班級經營的理念與技能，以減少試誤和挫敗的次數。

（二）設置大學生的篩選機制

本研究發現，大學生的部分人格特質會影響教學效能與教學熱忱，像是比較自我中心、責任感較薄弱、挫折容忍度低等，皆會直接或間接減少低成就學童的學習成效。若能設置大學生的篩選機制，如面試、教學演示等，透過篩選機制找出合適的大學生來擔任補救教學師資，避免補救教學師資培訓資源的耗費，減少不適任的師資出現。

二、對教育行政單位的建議

（一）重視大學生的職前專業訓練

本研究發現，大學生進入補救教學現場後，對於相關的教學技巧、班級經營等，需要許多的時間摸索與嘗試，若能提供大學生相關的職前訓練，包括：觀摩教學、分析教材、提供教學技巧、班級經營、教學理論的複習、專家教師的經驗分享等，可以減少大學生自我摸索的時間，促使未來要擔任補救教學的大學生能夠對專業的補救教學有正確的知能。

（二）建立教學督導制度

本研究發現，採用沒有教學經驗的大學生執行補救教學時，大學生會遇到許多的困難，因此，必須提供教學督導的專業支持，尤其是在補救教學初期，需要

密集的教學視導，專業的教學督導介入補救教學過程，可以促使大學生檢視教學上的相關問題，檢驗其教學上的問題，尤其大學生面對的是異質性很高的低成就學童，師資必須具備相當的教學專業能力才能勝任。

教學督導的安排與規劃，可以隨著補救教學的時期而適時的調整，教學初期的大學生有著共通的教學困難，安排團體督導讓大學生提出疑問並讓大學生分享教學，透過對話和思考來促進補救教學能力的提昇。到了教學中後期，可減少團體督導和增加個別督導的次數，以便針對大學生的個別教學提出適切的教學建議，以及找出大學生的缺失以減少困難停留的時間。

（三）規劃大學生的退場機制

在實施補救教學的過程，本研究對大學生提供相當密集的专业培训与督导，但在這樣的情況下，本研究仍發現，有少部分的大學生，還是無法執行有效的補救教學。據此，研究者建議，在有提供教學督導制度的執行系統中，對教學之執行輔導無效者，應規劃其退場機制，以確保教育的品質，並減少無法適任的大學生對低成就學童之影響。

（四）重視成效評估與效益分析

本研究發現，國內政府單位在補救教學挹注了相當的經費，大學生投入補救教學行列也有增多的趨勢，政府對其成效的評估往往只計算投入的經費與人力，以及執行率，或對社會觀感做出回應，甚少針對參加補救教學學童的學習成效加以評估，似乎有所偏頗與不足，或對補救教學本身實際成效未能有效評估；如能增加此方面的評估，相信對低成就學童的學力提升將產生更大的效益。

（五）建構社群式網路分享平台

本研究發現，大學生在補救教學過程中所撰寫的教學札記，記錄了包含教學所遇到的困難及部分解決策略，或是自己設計的教學活動、教材等，如能透過社群式的網路平台，分享自己的教學經驗、教學活動、學習單……等等，化零散的個人經驗為統整，透過集思廣益、專業論辯和合作，即能協助大學生形成補救教學專業社群，而非單打獨鬥的個體。

三、對擔任補救教學教師的大學生之建議

(一) 悅納教學督導

本研究的大學生認為督導老師能促使自己在補救教學專業能力的成長，實施課室教學觀察，大學生是最大的受惠者，所以大學生應悅納督導教師提出的建議並主動請益，以改善補救教學的專業能力，增進教學效能。

(二) 調整心態、積極面對

低成就學童具有個別差異，且異質性高，需要補救教學教師不斷的磨合與嘗試，適時調整心態以及讓自己保持彈性是必要的，以面對補救教學不同的狀況和學童的反應，並持續撰寫省思札記與反思，即使出現教學問題，也應主動尋求支援或透過不斷的教學嘗試獲得解決，也可透過補救教學同儕、教學督導或是網路社群平台，讓自己成長與學習。

四、對後續研究的建議

(一) 找出促進大學生擔任補救教學師資的相關因素

大學生擔任補救教學師資是重要的趨勢，而大學生的教學成長和低成就學童的學業成就進步，便是我們期望的互利結果。在本研究中安排了教學督導和要求大學生撰寫教學札記，有看到一些成效，而還有哪些實質的協助可以幫助大學生擔任補救教學師資，應有更多研究來探究。若能增加一組「控制組」，以進行實驗研究的比較分析，可以更確立專業系統的支持環境，是否能促進大學生在補救教學方面的專業成長。

(二) 可深入探討大學生教學效能與低成就學童學習成就的關係

本研究中對於促進大學生擔任補救教學師資的能力，已有些著墨，而大學生補救教學能力的良窳是否會影響低成就學童的學業成就，這是非常值得去探究的。

(三) 以不同的師資系統，檢驗補救教學教師的專業成長

本研究中選用師資生執行補救教學，而不同的人力資源系統，其專業能力不同，需要的培訓方式可能會有差異，建議以不同的師資系統檢驗補救教學教師的專業成長歷程。

參考文獻

一、中文部分

- TVBS 關懷台灣文教基金會 (2007)。徵求寶貝希望課業輔導志工。2007 年 10 月 13 日，取自 <http://www.tvbs.com.tw/tvbsfoundation/2007volunteer/>
- 丁一顧 (2004)。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。台北市立師範學院國民教育研究所博士論文。
- 大前研一 (2006)。專業：你的唯一生存之道 (呂美女譯)。台北：天下遠見。(日文版出版於 2006)
- 中央社 (2007 年 4 月 22 日)。永齡希望小學開學，郭台銘 2 年砸 7 億助 2 萬學童。2007 年 10 月 13 日，取自 http://enews.tp.edu.tw/paper_show.aspx?EDM=EPS20070423092810MTO
- 中華開發金融控股公司 (2007)。薪傳 100x 課輔 100。2007 年 10 月 13 日，取自 <http://www.cdibh.com/tutor-award.aspx>
- 內政部南區兒童之家 (2007)。招募志工。2007 年 11 月 3 日，取自 <http://www.sch.gov.tw/e-childrens-home1.htm>
- 王有煌 (2003)。彰化縣校教學領導行為與教師專業成長關係之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文。
- 王振興 (1998)。【等待】學童~一位國小自然科教師的教學研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 王登方 (2001)。國中體育教師專業成長需求之研究。國立體育學院體育研究所碩士論文。
- 王雅惠 (2004)。台灣地區高中職旅遊實務課程教師專業成長需求探討。國立彰化師範大學商業教育所碩士論文。
- 王瑞堦 (2006)。教學實習課程中教學實際突破與省思之行動研究。國民教育研究學報，16，1-26。
- 王瓊珠 (2003)。國小一年級疑似閱讀障礙兒童之觀察研究。台北市：心理。
- 台北縣政府社會局 (2006)。臺北縣政府社會局 94 年度「愛心工程」方案彙整表。2007 年 11 月 5 日，取自 http://www.sw.tpc.gov.tw/web66/_file/1588/upload/10047/a/sw950111-2.doc
- 台東縣政府教育局 (2006)。教育統計資料。台東縣：作者
- 左榕 (2000)。一位國小實習教師教學省思之探究—以國語科教學為例。臺東師範學院教育研究所碩士論文。
- 任東屏 (1999)。碩士程度的女性國小教師專業發展研究。臺東師範學院國民教育

研究所碩士論文。

江易穎（2002）。國中音樂教師「專業成長」與「教學效能」之研究。國立臺灣師範大學音樂研究所碩士論文。

何英奇（2001）。學習輔導。台北市：心理。

余錦漳（2001）。國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。

利一奇（2002）。國小教師實施同儕教練之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

吳和堂（1999）。國中實習教師教學反省的內容與層次之分析。教育學刊，15，143-170。

吳和堂（2000）。國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。

吳和堂（2001a）。國民中學實習教師教學反省之研究。高雄師大學報，12，71-91。

吳和堂（2001b）。國中實習教師教學反省與專業成長關係之量的研究。教育學刊，17，65-84。

吳和堂（2003）。主題式教學反省札記示例。師友，432，44-46。

吳皇輝（2006）。國中理化教師專業成長之個案研究。國立台灣師範大學化學所碩士論文。

吳耀明（2004）。國小班級經營問題及其解決策略之研究。台東大學教育學報，16（1），113-150。

呂淑惠（2005）。國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究—以屏東縣為例。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。

呂億真（1998）。國中生物實習教師教學專業成長之個案研究。國立師範大學生物學研究所碩士論文。

呂鍾卿（2000）。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。

宋銘豐（2003）。國民小學學校本位課程發展與教師專業成長關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

李俊湖（1992）。教師專業成長模式。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

李俊湖（1997）。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。

李瑪莉（2002）。國民小學知識管理與教師專業成長關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文。

- 李麗君（1992）。職前教師教學信念及其改變之研究。**中等教育學報**，9，1-26。
- 杜正治（2001）。低成就學生的診斷與輔導。載於李咏吟（主編），**學習輔導**（頁397—424）。台北市：心理。
- 沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長・教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 阮靜雯（2000）。國民小學學校本位教學視導與教師專業成長之研究。國立政治大學教育學系碩士
- 周水珍（2003）。師院生集中實習的教學轉化歷程之研究。**花蓮師院學報**，17，31-54。
- 林加淇（2006）。初任體育教師專業成長之研究-以台中縣國民中學為例。國立台灣體育學院體育研究所碩士論文。
- 林育瑋（1996）。幼教教師的專業成長歷程。**台北師院學報**，9，803-832。
- 林進財（1999）。邁向教師教學專業成長。**國教之友**，51（3），3-8。
- 林儒（2002）。國民小學數學低成就學生之學習輔導、教學和評量的策略：一位國民小學教師實際教學工作經驗的觀察報告。**竹縣文教**，25，52-59。
- 邱國力（1996）。國中理化實習教師對其教學之反省。國立彰化師範大學科學教育學碩士論文。
- 俊逸慈善基金會（2007）。勝利學堂課輔志工成軍奉茶拜師。2007年11月6日，取自 <http://www.eshare.tw/blog.asp?name=chunyi&date=2007-7-3>
- 姚如芬（2006）。研究實作為取向的互助式數學師資培育情境之探究。**花蓮教育大學學報**，23，81-102。
- 姚如芬、郭重吉、柳賢（1999）。從教學研究實作中學習教學-以數學科職前教師為例。**科學教育**，9，1-20。
- 洪莉欣（2006）。從自我導向學習觀探討初任教師專業成長之研究-以國民小學初任教師為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。
- 洪儷瑜（1995）。學習障礙者教育。台北市：心理。
- 洪儷瑜（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、洪儷瑜、陳美芳、紐文英合著，**補救教學理論與實務**。國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 洪儷瑜（2005）。字立字強—中文基本讀寫能力補救教材彙編。台灣師範大學特殊教育學系，未出版。
- 高強華（1996）。師資培育問題研究。台北市：師大書苑。
- 高熏芳、陳素蘭（2003）。職前教師專業服務學習課程實施之成效評鑑:以淡江大學為例。**課程與教學**，6(3)，43-66。

- 國立教育資料館（無日期 a）。**國民教育政策－教育優先區計畫**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://3d.nioerar.edu.tw/2d/citizen/policy/policy_0401.asp
- 國立教育資料館（無日期 b）。**潛能開發教育**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://3d.nioerar.edu.tw/2d/citizen/policy/policy_0701.asp
- 國家政策網路智庫（2006）。**攜手計畫-課後扶助**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://thinktank.nat.gov.tw/Forum/Forum_CP.aspx?icuitem=694&Issue=Article&Reply=List&RType=All&CtNode=136&CtUnit=58&BaseDSD=11&mp=1&Vote=VList
- 張惠津（2002）。**一個國小班級師生反省教學之行動研究－以數學科為例**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 張景媛、呂玉琴、何縉琪、吳青蓉、林奕宏（2002）。多元思考教學策略對國小教師數學教學之影響暨教學專業成長模式之建構。**教育心理學報**，33（2），1-22。
- 張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。**教育學刊**，17，85-106。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真（2004）。發展中小學教師評鑑工具之研究。**教育資料集刊**，29，247-269。
- 張瑜（2006）。**花蓮縣幼稚園教師專業成長之研究**。國立花蓮教育大學學校行政碩士學位班碩士論文。
- 張德銳、丁一顧（2005）。教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。**當代教育研究**，13（3），149-180。
- 張德銳、吳林輝、賴佳敏（2001）。臨床視導在國小實習教師教學輔導之需求性研究。**初等教育學刊**，9，1-22。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啓昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰（2000）。**發展性教學輔導系統－理論與實務**。台北：五南圖書。
- 教育部（1994）。**我國教育改革實施情形與相關因應措施專案報告**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu01/sub05/01050017b.htm#a1
- 教育部（1998a）。**教育改革行動方案**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/content_020201/03020201_0301.htm
- 教育部（1998b）。**八十七年元月份教育輿情摘要**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://140.111.1.192/secretary/history-publicnews/87/8702/8702b54.htm>
- 教育部（2001）。**二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/03020101.htm
- 教育部（2002）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：作者。
- 教育部（2003）。**教育改革十二項行動方案修改說明**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://>

www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/030202
01-2004.doc

教育部(2004)。**2005-2008 教育施政主軸**。2007 年 11 月 27 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/931109.htm

教育部(2004 年 10 月 8 日)。「退休菁英風華再現」試辦計畫。**教育部電子報**，**71**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://epaper.edu.tw/old/071/important.htm>

教育部(2004 年 2 月 17 日)。教育優先區。**教育部電子報**，**4**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://epaper.edu.tw/old/004/DIC.htm#DIC03>

教育部(2004 年 8 月 31 日)。關懷弱勢弭平落差課業輔導計畫。**教育部電子報**，**60**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://epaper.edu.tw/old/060/important.htm>

教育部(2005)。**攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫**。2007 年 11 月 30 日，取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/ElectricPost/104/940804.doc

教育部(2006a)。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。台北市：作者。

教育部(2006 年 11 月 9 日)。「拉孩子一把—課後扶助攜手計畫」。**教育部電子報**，**231**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://epaper.edu.tw/old/231/main01.html>

教育部(2006 年 2 月 27 日)。「攜手計畫課後扶助」開始囉！歡迎大專學生上網應徵國中小課輔教師。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://epaper.edu.tw/news/950227/950227c.htm>

教育部(2007a)。**精緻國民教育發展方案**。2007 年 10 月 6 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8559001/plan/90plan.doc

教育部(2007b)。**施政主軸—行動方案**。2007 年 11 月 27 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005_2008/a.htm

教育部(2007c)。**教育部九十六年度推動教育優先區計畫**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/96edufirst/index.htm

教育部(2007d)。**9609 施政主軸行動方案**。2007 年 11 月 27 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005_2008/96.9.doc

教育部(2007 年 3 月 15 日)。**95 年教育部推動大學師資生實踐史懷哲精神教育服務成果發表會**。2007 年 11 月 5 日，取自 <http://epaper.edu.tw/news/960315/960315a.htm>

教育部(2007 年 8 月 1 日)。**2008 年全面推動國中小弱勢家庭學習低成就學生學習扶助**。2007 年 11 月 5 日，取自 http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=854

教育部(無日期)。**教育改革行動方案：附件**。2007 年 11 月 29 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/content

- 許正宗 (2003)。國民小學初任教師臨床視導之個案研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 郭玉霞 (1994)。準教師的思考與師資教育。教育研究，38，37-47。
- 郭淑芳 (2005)。國民小學實施教學視導與教師專業成長之相關研究-以台南市為例。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文。
- 陳木金 (2005)。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。師友月刊，461，12-16。
- 陳利銘 (2003)。小班教師專業成長需求之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳美玉 (1998)。教師專業－教學法的省思與突破。高雄市：復文。
- 陳珮蓉 (1997)。幼稚園初任教師專業成長歷程之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 陳淑麗 (2004)。轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 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)。台東地區弱勢國中學生課輔現況與困境之探究。教育資料與研究雙月刊，76，105-130。
- 陳淑麗、鍾敏華 (2005)。奇妙文字國。台東縣教育局印行，未出版。
- 陳愛珠 (2006 年 7 月 23 日)。聯電種籽計畫 找回網咖小孩。聯合報。2007 年 11 月 2 日，取自 http://www.umc-hr.com/foundation/01_news/news_061010-2.htm
- 陳應交 (2007 年 6 月 20 日) 財團法人南投縣博幼社會福利慈善事業基金會靜宜課輔服務計畫說明會。環球新聞報。2007 年 11 月 5 日，取自 http://homepage20.seed.net.tw/web@5/world_news/index/magnifier/beak_07-06-20_5.html
- 彭新維 (2001)。國民小學教師教學省思之質性研究--以台北市一所學校為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 曾世杰 (2005)。ㄅㄆㄇ注音王國。台東縣教育局印行，未出版。
- 曾志華 (2006)。兩位在職數學教師教學專業成長歷程及其影響因素之研究。國立彰化師範大學科學教育研究所博士論文。
- 曾美娟 (2000)。國民小學教師職前教育階段教育實習之研究。台北市立師範學院碩士論文。
- 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。

- 游慧雯（2007）。幼稚園教育實習教師專業成長—以師徒制模式為例。國立花蓮教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文。
- 黃文娟（2003）。一位資深公立幼稚園教師專業成長歷程之探究。國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士班碩士論文。
- 黃宗顯（2004）。應用教師自我評鑑促進教師專業發展。教育研究，127，45-54。
- 黃昆輝（1989）。教育行政學。臺北市：臺灣東華。
- 黃秋月（2003）。國小教師專業成長需求之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 黃秋柑（2004）。彰化縣高職教師專業成長與教學效能關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士。
- 黃瑞煥、詹馨（1982）。低成就學生的診斷與輔導。台中市：台灣省政府教育廳。
- 新竹市政府（2006）。竹市九十五年低收入戶二代願景六關懷站輔導五十餘貧困子女求學發展。2007年11月5日，取自 <http://www.hccg.gov.tw/web/News?command=showDetail&postId=181587>
- 楊百世（2004）。國民中學實習教師專業成長成效之質性研究：以高雄市為例。教育學刊，23，87-110。
- 楊明達（2001）。國小科學教師專業成長之行動研究—以5E學習環教學模式為例。屏東師範學院數理教育研究所碩士論文。
- 萬榮輝（2002）。國小資深教師實施同儕視導之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 詹焜能（2002）。合作開發九年一貫生活課程教師專業成長之研究。臺中師範學院自然科學教育學系碩士論文。
- 劉安倫（2004）。喚起弱勢學生學習之門～談低成就學生之補救教學。竹縣文教，29，48-51。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。台北：國立台灣師範大學教育研究中心。教育部委託專案研究。
- 蔡文彬（2006）。國小自然科在職教師的專業成長與教師信念改變之個案研究。國立花蓮教育大學科學教育研究所碩士論文。
- 蔡水祥（2003）。教師專業成長及其相關因素之研究—以高雄縣鳳甲國中為例。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 蔡培村、孫國華（1996）。我國中小學教師生涯發展之實徵分析。載於蔡培村（主編）：教師生涯與職級制度（191-226）。高雄市：麗文文化。
- 蔡鳳芝（2005）。職前教師在教學實習課程中教學信念與教學反省行為之探究。國

立中山大學教育研究所碩士論文。

鄭長河（2000）。一位國中數學教師專業成長個案研究。國立高雄師範大學數學系碩士論文。

蕭秀玉（2004）。雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

賴廷生（2003）。國小實施發展性教學輔導之研究-以二位實習教師為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

賴政國（2001）。國小教師臨床教學視導之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

聯華電子科技文教基金會（2005）。播撒希望種子。2007 年 11 月 3 日，取自 <http://www.umc-hr.com/foundation/about.htm>

謝文全（1999）。教學視導的意義與原則：並以英國教學視導制度為例。課程與教學，2(2)，1-14。

鍾欣男（2001）。知識管理在學校本位國小教師專業成長運用之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文。

鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）。臨床視導對國中數學實習教師專業成長之個案研究。彰化師大教育學報，10，157-182。

簡紅珠（1991）。培養職前教師反省思考能力的幾種途徑。國教世紀，27(1)，10-13。

簡毓玲（2001）。國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

萬榮輝（2002）。國小資深教師實施同儕視導之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

魏建忠（2001）。綜合高中教師專業成長與學校效能關係之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文。

饒見維（1996）。教師專業發展：理論與實務。台北市，五南。

二、西文部分

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical Supervision and Teacher Development: Preservice and Inservice Applications* (5th ed.). New York : Wiley.

Briggs, A., Austin, R., & Underwood, G. (1984). Phonological coding in good and poor readers. *Reading Research Quarterly*, 20, 54-16.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Catron, C.E. and Groves, M.M. (1999). Teacher to Director : A Developmental Journey. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 183-188.
- Cruikshank, Donald R., Applegate, Jane H. (1981). Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 38(7), 553-554.
- Dickson, S. V., Chard, D. J., & Simmons, D. C. (1993). An integrated reading/writing curriculum: A focus on scaffolding. *LD Forum*, 18(4), 12-16.
- Ding, C., & Sherman, H. (2006). Teaching effectiveness and student achievement: examining the relationship. *Educational Research Quarterly*, 29(4) 39-49.
- Duttweiler, P. C. (1998). Improving teacher effectiveness. *Education*, 109(2), 184-190.
- Ellis, E. S., Worthington, L., & Larkin, M. J. (1994). Executive summary of research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators (Technical Report No. 6, University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators). Retrieved October 25, 2007, from <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/other.html>
- Englert, C. S. (1984). Effective direct instruction practices in special education settings. *Remedial and Special Education*, 5(2), 38-47.
- Franzis P., Heinz H., & Miriam V. (2006). Academic underachievement : relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43(3), 401-411.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(4), 204-219.
- Gaskins I. W., Ehri L. C., Cress C., O'Hara C., Donnelly K. (1997). Analyzing words and making discoveries about the alphabetic system: Activities for beginning readers. *Language Arts*. 74(3), 172-184.
- Gorard S., & Smith E. (2004). What is 'Underachievement' at school? *School Leadership & Management*, 24(2), 205-225.
- Harris, K.R.; Pressley, M.. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57(5), 392-403.
- Heacox Diane, (1991). *Up from underachievement : how teachers, students, and parents can work together to promote student success*. Minneapolis, MN :Free Spirit Pub.,
- Kame'enui, E. (1991). Toward a Scientific Pedagogy of Learning Disabilities: A Sameness in the Message. *Journal of Learning Disabilities*, 24(6), 364-372
- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP*, 85, 64-73.
- Kit-Ling Lau & David W. Chan (2001). Motivational Characteristics of Under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21(4), 417-430.
- Maheady, L., Towne, R., Algozzine, B., Mercer, J. & Ysseldyke, J. (1983). Minority overrepresentation: A case of alternative practices prior to referral. *Learning*

Disability Quarterly, 6(4),448-456.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Rimm, Sylvia B. (1997) An underachievement epidemic. *Educational Leadership*, 54(7),18-22.

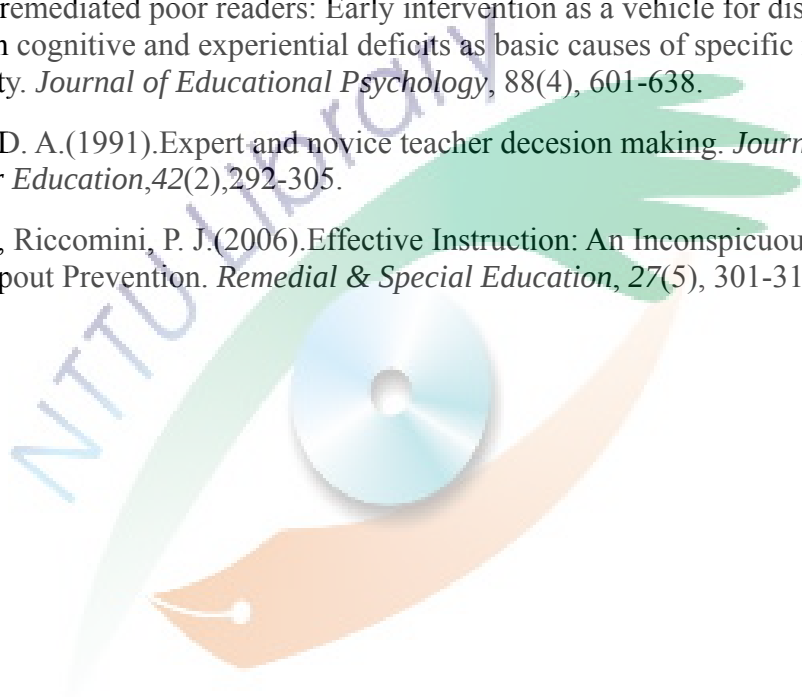
Stronge, J. H.; Hindman, J. L.(2003). Hiring the Best Teachers. *Educational Leadership*, 60(8) ,48-52.

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.

Vellutino, F. R.; Scanlon, D. M.(1996).Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638.

Westerman, D. A.(1991).Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*,42(2),292-305.

Williams, L., Riccomini, P. J.(2006).Effective Instruction: An Inconspicuous Strategy for Dropout Prevention. *Remedial & Special Education*, 27(5), 301-311.



補救教學教師專業成長問卷

這部份的量表旨在了解補救教學教師在規劃、教學、管理和專業發展上的行為和實際情況，共有49題。請你先閱讀各題的敘述後，依實施補救教學初期與實施補救教學後期的真實感受逐題作答。

壹、個人基本資料：

請您仔細閱讀每一項目後，請您在符合實際情況的□內打「V」或填答，謝謝您。

一、姓名：_____

二、就讀系所：☐初教系 ☐語教系 ☐社教系 ☐教研所

三、任教學校：☐豐榮國小 ☐大南國小 ☐東成國小

四、任教年級：☐一年級 ☐二年級 ☐三年級 ☐四年級

五、學生人數：_____人

六、是否曾經有過一般教學的經驗，時間大約多長？

☐沒有

☐有（可複選）

☐實習試教 時間大約：_____小時

☐家教 時間大約：_____年

☐安親班 時間大約：_____年

☐其他：_____時間大約：_____年/月

七、是否曾經做過低成就學生的補救教學？

☐沒有

☐有（可複選）

☐教育局大專生攜手計畫 時間大約：_____小時

☐大學課程安排的個案（課程名稱：_____）時間大約：_____年

☐其他：_____時間大約：_____年/月

八、是否曾經修過與補救教學有關的課程？

☐沒有

☐有 填入課程名稱：☐學習診斷與補救教學 ☐學習輔導 ☐其他_____

貳、執行補救教學的現況

一、規劃層面

1. 我能說出上課教材之學習重點或目標的程度？

①不能 ②少部份能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

2. 我是否依教材的內容及重點，來設計教學活動？

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

3. 我是否依學生先備能力來設計教學活動？

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

4. 我能依據學生的程度提供適當難度的教材，以確保每一個學生均有合理
成功機會與獲得目標能力的進展。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

5. 每項教學目標均能依據由簡單到難的順序安排教學活動。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

6. 我能把重要的策略放入教學計畫中，讓學生可以透過學習活動習得策略。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

7. 對於重要技巧均能安排學生有不同且足夠的學習活動與練習機會。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

8. 對需要反覆練習的技巧，我能設計不同的、有趣的活動，來吸引學生練習，
以達到學習目標的精熟。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

9. 我設計教學活動的能力？

①不會設計教學活動。②只了解教學活動的大概形式，但不會設計。

③參考教案，會設計簡單的教學活動。

④參考教案，會設計精細的教學活動。

⑤對於教學活動的格式與寫法非常熟稔，且能設計適合學生能力的教學活動。

教學初期：() 教學後期：()

10. 我對所教之教材內容的精熟情況？

①不精熟 ②少部份精熟 ③部份精熟 ④大部份精熟 ⑤全部精熟

教學初期：() 教學後期：()

11. 教學前，我能準備與教材相關的教學資料？

①沒有 ②少許 ③剛好 ④充分 ⑤非常豐富

教學初期：() 教學後期：()

二、教學層面

12. 我會利用學生已知的知識作為新的學習內容之基礎

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

13. 我的教學程序清楚、具結構（物理環境-黑板、學生桌面，教學程序結構）。

①不能 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

14. 我的教學會讓學生有機會統整、複習已學的內容。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

15. 我能善用多元的表徵（例如圖、動作、說明），幫助學生形成與建立概念。

①不能 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

16. 在執行教學上，我能讓每位學生花大多數的時間在學習活動上。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

17. 你覺得學生能理解老師所表達的教學內容或重點嗎？

①不能 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

18. 我能根據學生的反應，適當地提供與褪除鷹架，讓學生有合理的成功機會，
逐漸提升學生的能力。

①不能 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

19. 我能察覺與注意學生因為難度過高或過低，而引起的行為或情緒問題。

①不能 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

20. 我的教學活動設計在教學執行後跟原先設計是否符合情況？

①不符合 ②有些符合 ③符合 ④大部分符合 ⑤完全符合

教學初期：() 教學後期：()

21. 字、詞彙及文章朗讀，我不只注意正確性，也同時注意學生是否能自動化。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

22. 我讓學生檢視（說出或瞭解）自己的學習表現或成效。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

23. 我隨時評估學生的學習成效，以作為下次教學活動設計之參考。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

24. 我的教學評量，是依據教學目標來實施。

①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

25. 我能掌控教學節奏和時間（包括教學過程和結尾）

①不能 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

26. 我能掌握教學的流暢性與效率，以確保學生得到最佳的學習效果。

- ①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

27. 我覺得每次教學後，教學目標的達成率約是？

- ①0% ②25% ③50% ④75% ⑤100%

教學初期：() 教學後期：()

28. 我認為進行補救教學時，行間巡視時能否關照多數學生？{豐榮老師不需填}

- ①無法 ②少部分能 ③部份能 ④大部分能 ⑤完全能

教學初期：() 教學後期：()

三、管理層面

29. 在教學過程中，學生出現好表現時，我能給予口頭鼓勵稱讚。

- ①沒有 ②偶而 ③部份 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

30. 物質性的增強制度在我班上的使用情形如何？

- ①未曾使用 ②偶爾使用 ③部分使用 ④經常使用 ⑤總是使用

教學初期：() 教學後期：()

32. 我使用增強策略對學生學習行為的效果？

- ①毫無效果或效果極差 ②效果不佳 ③略具效果 ④效果頗佳 ⑤極具效果

教學初期：() 教學後期：()

33. 我能掌握學生的學習行為與情緒，讓學生專注於學習活動上。

- ①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

34. 對教室中突發狀況，例如學生吵架、打架、受傷……等，我能處理的程度？

- ①無法處理 ②少部份能處理 ③部份能處理

- ④大部份能處理 ⑤完全能處理

教學初期：() 教學後期：()

35. 對上課秩序差的學生，我主動與他們溝通的情形如何？

- ①不溝通 ②很少主動 ③偶爾主動 ④經常主動 ⑤總是積極主動

教學初期：() 教學後期：()

36. 我獎懲學生時，讓學生心服口服的程度？

- ①完全不服 ②大部份不服 ③部份不服 ④少部份不服 ⑤完全服

教學初期：() 教學後期：()

37. 我能掌握學生的學習態度，讓學生喜歡學習。

- ①沒有 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

38. 在班級中執行班規的情形為何？

- ①無法執行 ②少部分執行 ③部分執行 ④大部分能執行 ⑤完全能執行

教學初期：() 教學後期：()

四、專業發展層面

39. 我會不會因為學生的表現而被影響情緒？

- ①不被影響 ②較少被影響 ③偶爾被影響 ④經常被影響 ⑤總是被影響

教學初期：() 教學後期：()

40. 當遇到教材或教法上的問題，我與教師、同學或同校補救教師討論的情形如何？

- ①不曾如此 ②很少如此 ③偶爾如此 ④經常如此 ⑤總是如此

教學初期：() 教學後期：()

41. 誰最能幫助我解決教學上的問題？

- ①教學督導 ②相關科系同學(未修此課) ③在同學校擔任補救教師的同儕
④班級導師 ⑤其他_____

教學初期：() 教學後期：()

42. 每次進行補救教學之後我能反省思考？

- ①不曾 ②很少 ③偶爾 ④經常 ⑤總是

教學初期：() 教學後期：()

43. 我會依據反思的結果來修正自己的教學目標或教學方向？

- ①不曾如此 ②很少如此 ③偶爾如此 ④經常如此 ⑤總是如此

教學初期：() 教學後期：()

44. 我覺得台東大學正式課程所學知能是否足以擔任補救教學的工作？

- ①無法 ②少部分 ③部分 ④大部分 ⑤完全

教學初期：() 教學後期：()

45. 實施補救教學到現在，我對教師一職的喜愛程度？

- ①不喜歡 ②稍微喜歡 ③喜歡 ④很喜歡 ⑤非常喜歡

教學初期：() 教學後期：()

46. 如果把補救教學專業分為五個階段，在不同時期，你認為自己屬於哪個階段？

- ①只求教學活動填滿時間-還在學如何教學，學習如何把教案的活動執行完畢
②教得順、教得像-可以把教學活動順利完成，但只能依據活動順利與否，以及學生反應判斷好壞，仍像在演劇本
③捉到教學的要領，可以複製成功教學-可以知道哪些策略或活動可以成功(或比較好)，教學活動可以根據學生反應彈性調整
④能說出自己活動與教學的理由-已經可命名教學成功的策略，也可以說出自己的理由(命名是指對一段描述性的說明或經驗，可以使用比較概念式的簡短語言定義)
⑤能與理論結合，說明教學設計或執行的道理-同一種教學目標可以依據不同理論，設計或表現出不同的教學

教學初期：() 教學後期：()

47. 促進我教學成長的關鍵是甚麼？{可複選}

- ①經驗累積 ②督導老師 ③同儕討論 ④過去曾修習的相關課程
⑤教學省思 ⑥其他(請說明)_____

教學初期：() 教學後期：()

五、綜合評估

48. 我在教學進行時，造成教學中斷的事件有哪些？

- ①組織學生或管理秩序 ②處理與本節教學主題無關的事件
- ③學生遲到早退或中途外出 ④岔開話題，講與本節主題無關的事
- ⑤教師個人因素（如：身體不適）
- ⑥教學準備不夠，教學無法繼續（如：忘了進度、取用缺漏的教具等）
- ⑦其他事件（請說明）_____

(1) 教學初期最常發生(、)；教學後期最常發生(、)

(2) 整個學期裡發生次數最多的是哪兩項？(、)

(3) 佔用教學時間最久的是哪兩項？(、)

49. 請看完下列選項後，依實際教學情況來填答

- ①能依學生能力決定教材難度
- ②能由淺入深、具邏輯性呈現教材
- ③教學活動能引發學生的興趣或結合經驗
- ④能依學生學習特性選擇適切的教學方法
- ⑤能適當運用多元表徵來表達教學內容
- ⑥能善用問答技巧
- ⑦能提供學生適切的練習
- ⑧能適時歸納教學重點
- ⑨能隨時依學生學習成效改善教學
- ⑩具診斷能力-能根據學生之測驗或課堂表現判斷學生的能力與問題

(1) 上述 10 個項目中，我感到成長最多的前三項依序是

①_____ ②_____ ③_____ (請寫出項目序號)

(2) 上述 10 個項目中，我感到亟欲改善的前三項依序是

①_____ ②_____ ③_____ (請寫出項目序號)

◎在補救教學過程中，讓我印象最深刻的是？或是發生什麼事情讓我轉變很多？

謝謝您的填答！