

p49-81

陸、結果與討論

本研究共舉行兩次焦點團體與一次問卷調查，其中，第一次焦點團體主要以文獻分析後之監控案建議方案草案為主，第二次則以文獻分析和問卷調查後，所得初步之「學科能力品管機制」為主。以下茲分別就將第一次焦點團體、問卷調查結果與第二次焦點座談分析所得資料，分別整理如下：

一、第一次焦點座談分析結果

茲將第一次焦點團體所得資料分析整理如下：

(一)學力衡量指標應多元

如同文獻所述，與會專家認為，基本學力衡量指標不應單一，應有多項工具。

品管機制應包含質化與量化的研究取向，採用多元工具的評量，不可偏廢其一 (FG1-01-A4)。

關於學生學力表現落後的診斷工具，目前已委託臺南大學開發 (國語、數學)，預計年底可完成 (FG1-01-B1)。

高職學生的課業內容以技藝教學為主，依計畫案推行學力品管與補救教學意義不大 (FG1-01-B2)。

沒有一種評量方法可以用來評量學生所有的重要學習結果；因而，將品管機制的放大格局，減少測驗次數，並著重學生的實作表現，是可以努力的方向。

(二)效標參照解釋較合宜

無論學生能力高低，測驗標準不適合參照常模表現，而應改對照客觀標準 (FG1-02-A6)。

與會專家表示，依據事先預訂的標準，以判定學生是否達到基本學力的門檻；也就是以效標參照的詮釋方式(criterion-referenced interpretation)，來判定學生是否達到預定之能力，是較為理想的方法。

(三)橫向聯繫平臺要建立

教學與測驗單位除了分工要明確，更重要的是能夠資源共享、密切合作 (FG1-03-A4)。

已有多各縣市在進行類似品管機制的計畫，或可請各縣市前來介紹參考其作法，而國家教育研究院籌備處可立於置高點，對於多套機制進行管理 (FG1-03-A2)。

臺中教育大學長久以來投入在學生診斷補救教學的研究，待品管機制確

立後，有機會願意提供技術支援 (FGI-03-A1)。

依照與會專家的意見，應建立與縣市政府或其他學術單位分工合作的平臺，共同維持監控機制的品質。

(四)課後扶助計畫更充實

品管機制的監控對象包含團體與學生個人，在個人層次的方面，不應僅偏重於低能力者，而是低能力者的補救教學與高能力者的充實教學並重 (FGI-04-A6)。

依照與會專家的意見，品管機制最後階段的補救教學應落實，並充實教學內容。

(五)卓越教學培植更精進

從品管機制的測驗建置起，一直到進行補救教學的老師為止，品管機制的每個環節都應具「高品質」，才能創造學生「高品質」的學力表現。學生擁有高學力表現是否就算是「高品質」的學生？學生的體適能、或品格的養成同樣重要 (FGI-05-A2)。

依照與會專家的意見，「品質」的定義應明確界定，並隨時密切注意相關的國內外計畫趨勢，掌握充分資訊，使我們的計畫案走向不致偏差。

(六)小結

從下圖 6-1 可知，與會專家建議未來發展學力品管機制時，應注意五個方向。在測量方面，應以多元指標衡量學科能力，並採用效標參照的方式來解釋測驗結果。在制度方面，教育主管機關、國家教育研究院、縣市政府以及各級學校間，要建立橫向聯繫平臺，互相分工合作達成監控目的。在教學部分，除了針對低學科能力學生進行補救教學，學生多元智能的發展亦不容忽視。

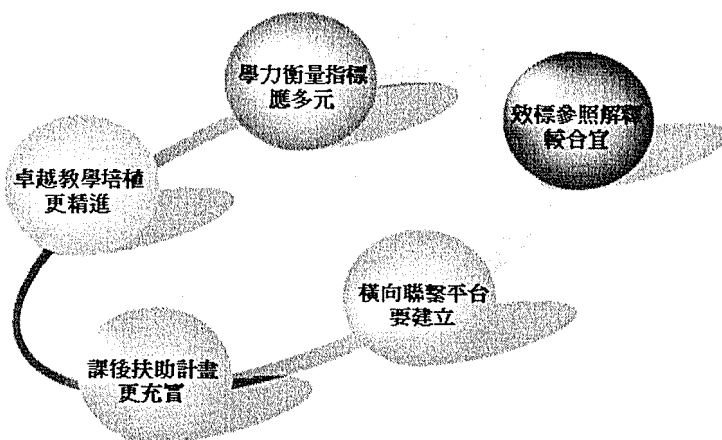


圖 6-1 第一次焦點座談與會專家建議之學力品管機制發展方向

二、學力品管機制問卷分析結果

有關本研究學力品管機制，文獻中所述僅是一種初步模式或架構，其中執行的細節仍可能存在許多爭議或問題，因此，研究中是希望透過問卷或前述之焦點訪談方式，以凝聚各方的意見與共識，便提出最後可行之方案，以下，則是將機制之內容細節，分成幾個項目或元素，進行問卷調查。

(一)基本學力界定相關議題之分析

本建議案中最重要的工作項目之一，是針對各年級基本學力的界定，將直接影響學力品管機制中評量的組成要素，亦是診斷學生學力不足部分與作為補救教學課程設計的依據，而經調查基層教師之意向後，分析結果如下表 6-1 所示，有高達 65.9% 之受試者認為國家是需要針對各年級學生，制定統一的基本學力，更有多達 23.9% 受試者是認為十分需要，其中，僅有近 10% 者，認為不需要或完全不需要。顯示，絕大部份教師，仍認為統一的基本學力制訂，確有其存在的必要性。

進一步細究基本學力訂立之執行細節時，如表 6-2 所示，多數受試者都認為(達 52.2%)應由教育部負責建立基本學力，其次，才是交由單一研究機構負責(達 26.3%)，此外，亦有少許受試者認為可同時由兩個單位負責，例如由教育部、研究機構與各級學校配合進行、亦或是由教育部參酌各縣市教育局或教育部與研究機構共同負責等。此外，受試者認為其訂立的階段，如表 6-3 所示，是以國小為最優先、其次則為國中階段，各占有 44.4% 與 41.9%，顯示大部份受試者仍認為品管機制中仍是以及早補救為佳，而此點在第一次焦點座談時，學者亦提出類似的意見，認為“*診斷補救教學對於各年段學生的意義不同，建議在國中小的部份重視個人成就表現，鞏固個人的學力基礎；高中職以上應呈現團體表現，責任歸於學校與政府，由教育主管單位視學生表現調整教育政策*”，而且“*高職學生的課業內容以技藝教學為主，依計畫案推行學力品管與補救教學意義不大 (FG-01-B2)*”。

在基本學力界定科目方面，分析如表 6-4 所示，有高達 52.96% 的受試者，認為是以國語文為基本學力制訂之首要，其次，則是數學、英文，分別有 20.26%、9.39% 認同其制定基本學力之重要性。由分析結果顯示，大部份受試者仍認為基本學力的制訂，是以國英數等三個主要科目為首要，這個結果亦大致雷同於美國、英國於學力品管中之重點測驗評量科目。最後，值得一提的是亦有受試者認為人格發展、生活教育、品德教育等，亦是學生所必備之要件，但一如前述所言，由於本研究是以學科成就為標的，此面向並非不重要，但礙於本研究設立目標之故，在此不予進一步討論。

表 6-1 制訂基本學力意向分析結果一覽表

您認為國家是否需要針對各年級學生，制定統一的基本學力，以便評定學生是否已經達到應具有之基本學力?	人數	百分比
十分需要	601	23.9
需要	1655	65.9
不需要	215	8.6
完全不需要	25	1.0

表 6-2 基本學力制定機構意向一覽表

如果國家決定要制定統一的基本學力，您認為應由哪一個機構負責?	人數	百分比
教育部	1314	52.2
各縣市教育處(局)	334	13.3
委託單一研究機構	660	26.3
各級學校	150	5.96
其它(全部單位；由教育部、研究機構與各級學校；全國教師會；教育部參酌各縣市教育局；教育部與研究機構共同負責)	20	0.8

表 6-3 基本學力制定階段意向一覽表

在有限的資源下，您認為基本學力的制定，應以哪一個求學階段為優先?	人數	百分比
國小	1116	44.4
國中	1052	41.9
高中	240	9.6
高職	39	1.6

表 6-4 基本學力制訂領域意向一覽表

在有限的資源下，您認為哪一領域最迫切需要訂立基本學力?	人數	百分比
國語文	1331	52.96
英語文	236	9.39
數學	509	20.26
社會相關	52	2.1
自然相關	32	1.3
其它(人格發展、生活教育、品德教育、全部、學生品行等)	44	1.8
缺失值	308	12.3

(二)受輔對象篩選之評量工具

在確立基本學力的界定方式或細節後，接續，則是針對用以篩選受輔對象之評量工具建立之意向調查，本小組成員在考量現行若重新建立一套大型診斷測驗，不僅不具時間、效益成本，又會引起家長對於增加學生壓力之疑慮，因此，研究是希望藉由目前現存的評量工具，稍加修整以符合本研究之診斷需求，而在經檢閱現行可用之評量工具，包含各縣市國小基本學力測驗(詳如文獻探討中各縣市之學力品管)、國中基本學力測驗、學科能力測驗或其它國際教育評比測驗等等，其中，除各縣市自辦之國小基測與國際教育評比測驗外，其餘多屬於所謂高風險性測驗(high stakes test)，多作為升學用途，其本質上是屬常模參照測驗(norm-referenced test)，因此，除非經過適當的調整或轉型，不然並不適合作為診斷學生是否能通過某標準或符合某基本學力之測驗用途(即屬標準參照測驗(criterion-referenced test))；此點，就如同學者於第一次焦點座談上表示“*品管機制的監控對象包含團體與學生個人...無論學生能力高低，測驗標準不適合參照常模表現，而應改對照客觀標準 (FG-02-A6)*”。此外，由於各縣市自辦之國小基測，多屬於各縣市自行獨立作業架構且其品質參差不齊，因此，在考量種種因素下，本研究是以教育部委託國家教育研究院籌備處所主導之臺灣學生學習成就評量(TASA)，作為未來可能經調整而成為本機制之診斷評量工具之用，一方面是考量該資料庫之試題，主要是根據九年一貫之學力標準所架構，自 2005 年正式進行首次評量至今，已歷經數年之努力，多具一定規模，且就其成立的目而言，其是屬於低風險的標準參照測驗，是較適合成為診斷測驗之用途，因此，以下之問卷調查，則是就基層教師觀點，來瞭解以 TASA 作為診斷學生之評量工具時，可能產生的問題與受支持的程度等。

首先，本研究在調查現行國中小、高中職教師對於 TASA 的瞭解程度，如表 6-5 所示，其實有相當比例之受試者對於 TASA 的用途或目的，並不是非常的瞭解，有高達 50.8%的受試者非常不瞭解 TASA，而有 35.3%的受試者僅是部份瞭解 TASA，對於自 2005 年即正式進行首次評量的 TASA 而言，確是有相當大的努力空間；雖是如此，如表 6-6 所示，仍有相當大比例(73.8%)的受試者，是贊成由現行國家教育研究院建立之臺灣學生學習成就評量(TASA)，加以延伸，以作為學校篩選受輔對象之工具。

表 6-5 對 TASA 瞭解程度分析一覽表

您對國家教育研究院主導建立之臺灣學生學習成就評量(TASA)瞭解程度有多少?	人數	百分比
非常瞭解	36	1.4
瞭解	288	11.5
部分瞭解	888	35.3
非常不瞭解	1277	50.8

表 6-6 以 TASA 作為受輔對象篩選工具意向一覽表

您是否贊成由現行國家教育研究院建立之臺灣學生學習成就評量(TASA)，加以延伸，以作為學校篩選受輔對象之工具?	人數	百分比
非常贊成	237	9.4
贊成	1855	73.8
不贊成	311	12.4
非常不贊成	39	1.6

另一方面，不可忽視的是有 12.4%受試者不贊成此項行為，而進一步詢問其對於將 TASA 加以延伸，以作為篩選受輔對象之工具時，可能產生問題之開放意見時，其中，有高達 808 位教師給與意見，茲經質性分析，綜整出 17 個可能的問題範疇(包含：「實施補救困難」、「質疑測驗功能」、「凸顯城鄉差距」、「增加學習壓力」、「施測困難度高」、「形成標籤效應」、「挑戰教育本質」、「衡量指標不足」、「助長補習風氣」、「增加學校與教師負擔」、「浪費社會資源」、「納為評鑑指標」、「導致惡性競爭」、「加重低成就學生負向學習感受」、「外流個人資料」、「了解 TASA 有限無法回答」、「建請積極推行」等 17 項)，而其編碼方式乃依問卷題項、問題範疇與次範疇分別給與不同的代碼，例如 Q7-01a-67」表示：針對問卷第一部份第 7 題，對「實施補救困難」範疇下，「師資」這個次範疇，第 67 號問卷填答者所提供之意見。茲說明如下：

1、實施補救困難

808 位填答者中，有 170 位填答者表示，篩選出受輔對象後，後續之補救教學存在諸多困難。可分為：師資、人數、經費、時間、意願、執行力、以及成效七項次範疇來討論。

(1)師資

負責輔導者的基本素質需加以認定 (Q7-01a-67)。

輔導人力之養成或增加現任老師之困擾 (Q7-01a-377)。

輔導補救人員是誰 (Q7-01a-501)。

人力不足，基層教育教師編制過低 (Q7-01a-513)。

特殊生如學障學生，造成教師輔導專業可能不足 (Q7-01a-954)。

這個現象可以呼應下表 22 的結果：「您認為目前哪些人士適合執行受輔對象之補救教學？（可複選）」有 1896 位填答者表示受過師資培育或特殊教育訓練者適合（75.4%）、有 1707 位填答者表示現職正式教師適合（67.9%）、1420 位填答者表示退休教師適合（56.5%）。顯見填答者認為，輔導者的資格至少須

受過師資培育，而最妥適的人選為現職正式教師；但為了不增加現職正式教師的負擔，持有合格教師證之非現職教師和退休教師都很適合。此外，針對特殊學習需求的學生，受過特殊教育訓練的教師則是最為合適的。

(2)人數

鄉下受輔人數要遠多過城市 (Q7-15b-1093)。

需補救教學之人數暴增 (Q7-15b-1129)。

怕趕不上程度的孩子篩選出來，萬一很多怎麼辦 (Q7-15b-1806)。

受輔人數多，師資要夠，每班人數宜控管在10人以下(一個教師)(Q7-15b-1179)。

填答者指出，那些最需要輔導的學生，可能需要最高的師生比。以臺東縣國民中小學課後輔導師生比（陳淑麗、曾世杰、洪麗瑜, 2006）為例，約莫須要 1:6 ~ 1:10。

(3)經費

程度不一，可能需一對一，成果較顯著，但經費有限 (Q7-01c-1279)。

大筆經費支出 (Q7-01c-1374)。

人力、財力、資源耗費龐大 (Q7-01c-1379)。

經費來源 (Q7-01c-1619)。

為能提升補救教學的實時成效，97 年度教育部已透過補助各縣市總體計畫辦理經費，持續推動「攜手計畫課後扶助」方案，積極推動小班化的補救教學，並朝精緻化、個別化的目標前進（國民教育司, 2008）。

(4)時間

教師無法在有限時間內針對學生受測結果再加以補救 (Q7-01d-20)。

補救的時間沒有 (Q7-01d-501)。

學生時間分配問題很多，學生參加課後校外才藝補習 (Q7-01d-409)。

課後扶助用的是課後的時間，在學校系統裡，並不在教師的授課時數內。由填答者提出的意見可看出，「時間」不但對於忙碌的第一線教師是個問題，對於學生也是個問題。需要教學雙方妥善協商。

(5)意願

學生家長抗拒受輔 (Q7-01e-238)。

即使篩選出須參加的人員也不一定會願意參加 (Q7-01e-661)。

孩子拒絕學習，家長無力配合 (Q7-01e-1136)。

需接受補救教學之學生不想參加 (Q7-01e-1483)。

學習動機可說是學生學習成敗的關鍵要素。第一線教師可設法應用所學之眾多動機理論(Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006)，循循善誘學生。

(6)執行力

無相關配套措施，導致評量後無法針對學生做相關輔導 (Q7-01f-512)。

未能有效長期執行 (Q7-01f-1069)。

執行是否可以落實 (Q7-01f-1926)。

執行是一種紀律，是策略不可分割的一環(李明，2008)。只有靠「執行力」，才能終結政策空轉，也才能奠定課後扶助計畫成效卓著之基礎。

(7)成效

學生程度偏低落 (Q7-01g-475)。

若成績極低下者，較難以進入狀況，要如何安置 (Q7-01g-578)。

篩選後，是否能有效輔導低成就的學生 (Q7-01g-903)。

受輔成效不明顯 (Q7-01g-1521)。

陳淑麗與熊同鑫(2007)指出，補救教學面對的是最難教的低成就學生，因而和一般教學所需的專業能力是有差異的。若要真正提升輔導成效，提供教師專業培訓成爲關鍵的議題。

2、質疑測驗功能

教育測驗具有達成教學評量、診斷學習、以及幫助學習三方面功能；一般而言，一份優良的教育測驗應具備足夠測量結果的穩定性或一致性之信度(reliability)、效度(validity)、參照性(referencing)、以及客觀性(objectivity)(余民寧, 2002)。808位填答者中，有155位擔心TASA是否具備優良測驗的特徵。

(1)信度

TASA之信度 (Q7-02a-557)。

信度是否可靠 (Q7-02a-1967)。

「足夠的信度」可說是一份優良測驗最須被優先檢視的特徵，方能估計測量誤差、反映出真實量數程度。一個測驗要具有效度之前，必須先具有信度；因為當測驗分數本身都不可靠時，更不用談它的正確性。

(2)效度

效度是指測驗能否測量到它所要測量之潛在特質，或能夠達到其編製目的（余民寧, 2002）。填答者直指應建構良好測驗效度，否則篩選結果將受質疑：

題目的效度 (Q7-02b-466)。

檢核工具效度受質疑 (Q7-02b-1392)。

檢測結果不必然完全反映學生學力 (Q7-02b-1164)。

真正的問題能篩選出來嗎 (Q7-02b-1600)。

不了解實際現況，使篩選工具無法直接反應教學成效的問題點 (Q7-02b-1275)。

而影響測驗效度的因素（余民寧, 2002），也令填答者擔心可能造成問題，包括：

a. 測驗編製過程是否得當

基本學力訂定的過程是否有基層教師參與？是否符合各級能力指標？ (Q7-02b-114)。

TASA 的試題設計要夠多，品質要好，才能做篩選工具 (Q7-02b-2278)。

b. 施測程序與情境是否良好

部分學生之成就可能受情緒與環境影響 (Q7-02b-748)。

c. 受試者的身心反應因素

分辨學弱或學習意願低落學生有其困難度，家庭背景及文化不利的干擾也要考慮在內 (Q7-02b-799)。

有些是閱讀問題 或專心專注力不足的孩子，需再特別注意，篩選工具的適切性 (Q7-02b-1618)。

d. 樣本能力分配的變異程度

樣本數的不平均，易造成數據失真 (Q7-02b-1677)。

樣本數太少，有所偏差 (Q7-02b-2076)。

測驗效度的影響層面甚廣，從以上對於「影響測驗效度因素」的擔心看來，亦可得到印證。在規劃 TASA 作為受輔對象之篩選工具之際，應盡力加以避免或控制其發生。

(3) 參照性

參照性是指測驗分數可以參考什麼樣的效標(criteria)來進行解釋的特性 (余民寧, 2002)。

受輔對象選擇的標準 (Q7-02c-401)。

相關量尺的制訂是否恰當 (Q7-02c-362)。

TASA 評量後的解釋 (Q7-02c-2109)。

全國常模是否已建立？若已建立，其信度、效度是否可受考驗？是否與國際學力接軌 (Q7-02c-397)。

由此看出，參照性也是填答者關心的重點，而且期待測驗結果能和國際學力測驗接軌。

(4) 客觀性

客觀性是指測驗的實施、評分以及作答方式，對任何一位學生而言，都應該保持公平對待 (余民寧, 2002)。

不客觀 (Q7-02d-180、Q7-02d-554、Q7-02d-682)。

TASA 評量標準是否真能達到客觀？具體篩選出真正需要輔導的學生 (Q7-02d-261)。

受限於紙筆測驗 (Q7-02d-1864)。

評量未必適用所有學生 (Q7-02d-514)。

必須考慮各項身分類別如學障身障，是否有能力作答 (Q7-02d-581)。

對弱勢學生不公 (Q7-02d-1222)。

每位學生接受評量時，有權要求被公平對待。因此，即便是身心障礙考生，也應妥善考慮合適他們的考題。

3、凸顯城鄉差距

808 位填答者中，有 109 位填答者認為，以 TASA 刪選受輔對象的結果，很可能會更加凸顯城鄉差距。

城鄉差距造成學生程度呈現不一致 (Q7-03-21)。

縣市教育程度不均，因地區影響學生素質差異大 (Q7-03-77)。

城鄉差距將使測驗結果呈更兩極化的數據 (Q7-03-1649)。

各地教育資源不同，受測學生所受教育品質不同 (Q7-03-1924)。

標準化的結果，會使區域資源分配差距更為顯著 (Q7-03-2209)。

都會區學生學業成就表現優於偏遠地區學生，是國內對於城鄉差距的普遍認知；後設研究的結果卻顯示，社經地位與學業成就間確實具有低度顯著相關，然而學校所在地卻不是社經地位與學業成就間的顯著調節變項（孫旻儀、蔡明學, 2007）。然而，另有研究指出，過去相關文獻之城鄉劃分法可能造成研究結果之偏誤，使得真正學習成就不佳鄉鎮之教育困境卻反而被稀釋（陳奕奇、劉子銘, 2008）。

教育均衡發展確應為政府施政之重點，但城鄉差距之影響，是否真如填答者所擔心得這麼嚴重，值得未來進一步探討。

4、增加學習壓力

808 位填答者中，有 54 位填答者表示，此舉恐增加學生學習壓力。

擔心會增加學生的課業壓力 (Q7-04-71)。

檢測頻繁造成考試壓力 (Q7-04-767)。

國小教育著重將學生能力帶起來，若加以延伸將造成變相的升教學壓力 (Q7-04-511)。

相信沒有學生主動願意被歸為受輔對象，所以面對學力測驗，必然又形成另一種學習壓力。

5、施測困難度高

808 位填答者中，有 52 位填答者表示，全面施測 TASA 困難不少，可分為試務工作和家長學生配合度二個次範疇來討論。

(1)試務工作

執行者的素質 (Q7-05a-80)。

施測的時間、專業能力 (Q7-05a-454)。

(2)家長學生配合度

不配合之家長或家庭有狀況之學生，要如何解決 (Q7-05b-1197)。

學生若不配合如何因應 (Q7-05b-1051)。

若無相關獎勵措施，恐推行不易，尤以課業升學壓力繁重的中學為甚，恐有擾民之虞 (Q7-05b-1507)。

由填答者的反應可知，雖然全面實施 TASA 可以仿照先進國家，建立教育品質評估體系，然而試務人員須要再訓練，家長和學生的觀念也須要再建立。

6、形成標籤效應

808 位填答者中，有 50 位填答者表示，學力刪選的結果會對學校和學生形成標籤效應(labeling effect)。

外界對 TASA 的誤解與判斷，如受輔對象較多的學校即辦學不力 (Q7-06-328)。

受輔對象篩出後，是否變成貼標籤，導致學生受異樣眼光 (Q7-06-1575)。
孩子可能被貼上記號，作為分班依據 (Q7-06-1835)。

受輔對象可能會被認為是較不聰明或是比較壞的學生，造成校內差別待遇；而受輔對象多的學校也可能被認為是後段學校。然而這些實際上卻不一定是事實。另一方面，在標籤效應的誤導下，家長和教師都對資優生持有較高的期望，形成他們內在壓力。

7、挑戰教育本質

808 位填答者中，有 48 位填答者擔心造成評量領導教學，教師以輔導學生通過 TASA 為主要教學重心。

考試領導教學 (Q7-07-119、Q7-07-945、Q7-07-958、Q7-07-1431、Q7-07-1661、Q7-07-1945)。

可能將學習的方向混淆，學習的目的不為 TASA 不為測驗 (Q7-07-1798)。

過度集中智育，無法教學正常化，不按表上課 (Q7-07-1822)。

學生各有不同天性與特質，教育目的應在提供均等機會，讓不同特質的學生都能擁有適合他的學習機會與成功經驗，而不是訂統一標準，要所有學生達到 (Q7-07-1269)。

問卷填答者質疑，訂定齊一學力標準的教育結果，是否真達成我國想要之教育產出。這樣的想法也同樣地反映在美國教育界。美國自 2002 年《不讓任何一個孩子落後法案》(No Child Left Behind Act of 2002, PL 107-110)簽署公布後，期待每州、每學區、每校達成適當年度進展(Adequate Yearly Progress, AYP)，以符合州的標準。這當然引起許多學校反彈，因學生是來自各種不同狀況的家庭，學校很難做到同時讓每個學童都達到政策中訂定的目標 (吳迪珣, 2004)。

8、衡量指標不足

808 位填答者中，有 47 位填答者表示，僅以一項測驗作為篩選工具不夠周延。

一次考試無法測出真正低成就的學生 (Q7-08-466)。

只單一標準作為篩選依據過於武斷，對語文能力不佳的學生並不公平 (Q7-08-667)。

TASA 不應成為唯一的篩選工具，而必須參考其它工具或條件 (Q7-08-1804)。

文獻指出，篩選受輔學生應採多元評量系統(Multiple Assessment Systems)，教師應從多方面收集學生學習狀況，除了州舉行的測驗和學區的測驗，班級內的真實性評量(authentic assessment)也很重要，像是檔案評量(portfolio)、實境評量(diorama)、以及實作評量(performance)。多元評量能讓教師適當評估學生在學習上的長處和缺點，並據之適當調整教學(Nelson & Eddy, 2008)。

9、助長補習風氣

808 位填答者中，有 32 位填答者擔心，全面以 TASA 進行篩選可能會讓更多的學生參加補習。

篩選科目之補習 (Q7-09-101)。

助長補習，繁瑣補教業 (Q7-09-1121)。

若無法讓學校家長同學了解，TASA 只是基本學力檢測，而非競爭，易造成恐慌而盲目補習 (Q7-09-2039)。

在本國文化脈絡下，求好心切的家長，為了因應學力測驗而將孩子送往補習班「補習 TASA」，確實很有可能發生。

10、增加學校與教師負擔

808 位填答者中，有 30 位填答者表示，以 TASA 作為篩選工具徒增學校與教師之負擔。

可能增加學校及教師負擔 (Q7-10-796)。

造成學校行政負擔 (Q7-10-550、Q7-10-1423)。

目前學校工作已夠雜，老師會成為夾心，累得半死 (Q7-10-1628)。

面對新增之學力測驗，學校和教師希望自己的學生有最好的表現，心情是可以理解的。為了達到這樣的理想，校方可能高度關注測驗結果，使得教師得刻意準備學生，使得教學量加重。

11、浪費社會資源

808 位填答者中，有 23 位填答者表示，以 TASA 作為篩選工具是浪費資源。

教師們由平時考及月考中，即知哪些學生為應受輔對象，重覆施測有浪費資源、時間之虞 (Q7-11-771)。

教育的現況是老師都知道誰需要做補救教學，篩選過程其實只是徒增人力，金錢而已 (Q7-11-1023)。

勞師動眾、勞民傷財、以學校組織即可篩選出需輔導的人 (Q7-11-1132)。

現場教師認為，教師的角色和功能，便足以擔綱篩選功能，多一項測驗並不能真正幫助到有需要的學生。

12、納為評鑑指標

808 位填答者中，有 13 位填答者擔心，基本學力刪選的結果可能成為教師與學校評鑑指標之一。

變成學校評量教師之工具，但學生基本學力問題十分廣泛 (Q7-12-569)。

篩選工具與結果易淪為學校分級 (Q7-12-1352)。

學習成就進步評量(Value-Added Assessment, VAA)在國外確實行之有年，乃將學生今年的進步和前一年的進步做比較，關注學生每一年的學習成長情形，並評鑑學校與教師對學生學習的影響(Tucker & Stronge, 2005)。國內也有學者提出，仿效國外制度，利用 TASA 資料庫建置臺灣學習成就進步評量系統((謝佩蓉、曾淑惠, 2008))。此舉並非不可行，然而牽涉層面甚廣、影響甚鉅；如要落實，須汲取國外經驗，從長計議，審慎進行。

13、導致惡性競爭

808 位填答者中，有 13 位填答者擔心，以 TASA 作為篩選工具可能造成校際間和教師間之惡性競爭。

學校間之惡性競爭，校內班級教師之惡性比較 (Q7-13-512)。

惡性競爭 (Q7-13-880、Q7-13-1441)。

成績做假 (Q7-13-417、Q7-13-2185)。

「水能載舟、亦能覆舟」，應善用工具所提供的正面功能，而非將之用在負向比較。

14、加重低成就學生負向學習感受

808 位填答者中，有 10 位填答者擔心，可能會加重低學業成就之學生負向

學習感受。

造成某些被篩選出的學生可能自卑的心理 (Q7-14-444)。

使學習低成就的孩子更失去學習動機 (Q7-14-1247)。

未通過測驗的人會有損其自信及求學熱忱 (Q7-14-1922)。

篩選出受輔對象後，針對這些低學業成就學生，應進行後續心理輔導和建設，預防他們對於自己學習結果不佳做出不當的歸因，也鼓勵他們學習面對和接納自己。

15、外流個人資料

808 位填答者中，有 2 位填答者表示，擔心造成個人資料外洩。

資料外流 (Q7-15-880)。

資料管控待處理 (Q7-15-944)。

教育部委託博暉圖書網路公司辦理 2008 年國中基測電腦處理作業，曾發生博暉違法販售考生個人基本資料及成績，侵害考生權益之情事；殷鑑不遠，因而使填答者擔心再次發生類似事件。

16、了解 TASA 有限無法回答

808 位填答者中，有 76 位填答者表示對 TASA 不熟悉，所以無法回答此題。

不了解其機制無法回答 (Q7-15-23)。

未接觸難想像 (Q7-15-131)。

不了解 TASA (Q7-15-257)。

了解有限無法回答本問題 (Q7-15-1044)。

不知是否合適，第一線的教育工作者是否認識或初步瞭解此工具 (Q7-15-1074)。

總計 2513 份有效問卷中，第一部份第 7 題空白未填有 1692 份，這些填答者也很可能是因為對於 TASA 不熟悉，以致於無法回答「可能造成的問題為何」。這個現象可以呼應問卷第 5 題的結果：「您對國家教育研究院主導建立之臺灣學生學習成就評量(TASA)瞭解程度有多少？」有 888 位填答者表示對 TASA 部分瞭解 (35.3%)、1277 位填答者表示非常不瞭解 (50.8%)。足見 TASA 自 2004 年著手建置以來，宣傳與說明皆不足，使得第一線教師也不瞭解其目的與內容。

17、建請積極推行

808 位填答者中，有 16 位填答者對於將 TASA 加以延伸，以作為受輔對象

之篩選工具，持相當正面的看法，認為此舉：

可提昇一般學生程度在水準以上 (Q7-17-1553)。

全體學生程度提昇 (Q7-17-38)。

部分填答者甚至建議應妥善宣導並推行：

公開闡述 TASA 意義及目的，不畏任何困難推動之 (Q7-17-790)。

學校對檢測認知不清，易將之視為學校的評鑑，使得原先篩選接受補救教學學生之美意僵化或扭曲成一味追求成績表現，造成壓力與對成績階級化觀念。因此，需讓相關人員有正確認識 (Q7-17-864)。

爰此，即便推行學力篩選困難甚多，須要顧及、考量的層面甚廣，但若妥善建構，並適當宣導，鞏固國家基本學力之初衷仍能得到第一線教師之支持。

由 808 位填答「延伸 TASA 可能造成之問題」所整理出之 17 項範疇中，第 1-15 項範疇可再依施測歷程分為施測前、施測中、以及施測後三階段，如圖 6-2。

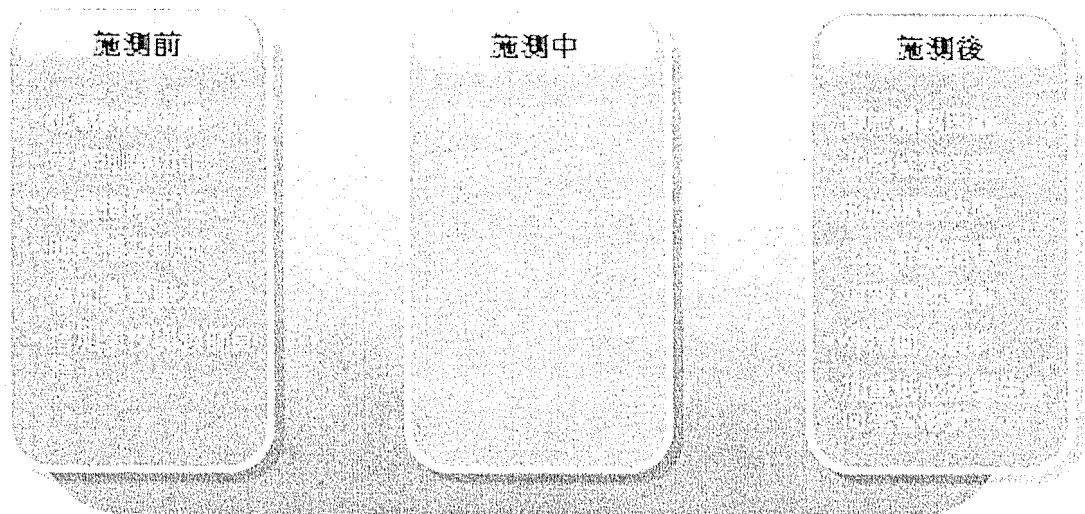


圖 6-2 延伸 TASA 可能造成之問題

資料來源：研究者整理。

從圖 6-2 可知，延伸 TASA 作為受輔對象之篩選工具前，需要思考的問題包括：此舉可能挑戰教育之本質、進而增加學生學習壓力、助長補習之風氣，同時增加學校與教師之負擔；另一方面，測驗本身之優良性是否足夠、單一指標是否適切也需要審慎考量。

在施測的過程，資源所需甚鉅，也可能遭到家長的反對。

施測後，如何執行補救方案，並妥當保護個人資料不外洩，相當令人在意。測驗結果額外造成的影響，包括：凸顯城鄉差距、形成學校、教師、以及學生的

標籤效應、進一步可能納為學校與教師的評鑑指標而導致惡性競爭，都是不容忽視的課題。

(三)補救教學相關議題

在利用評量工具，以診斷出受輔對象後，最重要的一環，在於能有效針對這些學生進行補救教學，而在本研究調查中，又將此細分為師資來源、配套措施、時間與規畫單位等幾個面向，進行調查。首先，對於執行補救教學之最佳教學人員，其分析結果如表 6-7 所示，可看出本研究受試者對於所研擬之各項人選，贊成比率普遍都很高，即使是支持度最低者(具有相關學科教學專長之大專生)，亦有 39.9%的受試者認為適合，其中，是以受過師資培育或特殊教育訓練者與現職正式教師，最被受試者認同，其支持率分別達 75.4%與 67.9%。其原因不外乎是現職正式教師，不僅具有教學專長，且對於受補學生的瞭解，更甚過於其它人選，同時，若能另外具有特殊教育訓練者，更是受青睞。據此，再進一步詢問，若欲擬由現職正式教師進行補救教學時，所需要配套措施為何？經分析，結果如表 6-8 所示，是以降低班級學生數，最為受試者認同，其支持百分比達 75.5%，其次，則分別為降低教師授課時數、提供合理津貼，分別有 73.3%與 69.5%的受試者支持，由此對照陳淑麗(2008a)針對全國 8 縣市進行攜手計畫執行之調查，在該研究中約有五成老師不願意擔任課輔的工作，其中，是以無法兼顧照顧家庭的角色以及增加工作負擔等為主要理由，由此結果似乎是呼應出該研究中那些抗拒課輔教師的需求；最後，亦有為數不少受試者認為需增進教師自身的能力，其中，在增進教師補救教學能力與增進教師評量的概念上，分別有達 57.4%與 45%者，認為有其存在必要性。

在調查最佳的執行補救教學時間時，分析結果如表 6-9 所示，是以放學後時間與暑假，較為受試者認同，各有 47.8%、37.6%的支持度，其考量點在於放學後若能立即進行補救，則能於當日馬上收到功效，但此點對於那些已經落後許多的學生而言，其功效可能並不佳，因而，受試者會贊成以具有較長時間的暑假，來進行完整的補救教學課程。此外，針對上述單一的規範，亦有不少受試者提出些許意見，認為可依年級，採行不同的補救時間，例如：低年級學生能在放學後進行，而高年級學生則在上學時間、亦或是直接抽離班級、改變學生上課時數及作息時間等，但此點所延伸的問題(如貼標籤或整體上課時間的調整)，則有待進一步考量。

對於補救教學課程規劃單位之調查方面，分析結果如表 6-10 所示，主要可發現兩種趨勢，其一是贊成由統一單位進行，例如教育部、各縣市教育處，各占有 23.4%、16%之支持度，另一則是贊成由學校、教師依學生現況自行規劃，各占有 21.89%、23.1%之支持度。進一步分析這兩種方式，各有其優缺點，因此，在其它建議方面，部分受試者是提出由教育部統一規劃(可能是原則、教學策略或範例)，而後教師再依學生真正的狀況，自行或參考過去研究(如：曾世杰、陳淑麗，2007；陳淑麗，2008b)規劃執行之細節或內容，即是透過教育部與學校兩

者的配合來進行。

表 6-7 執行受輔對象之補救教學人士意向一覽表

您認為目前哪些人士適合執行受輔對象之補救教學?(可複選)	人數	百分比
現職正式教師	1707	67.9
退休教師	1420	56.5
具有相關學科教學專長之大專生	1003	39.9
受過師資培育或特殊教育訓練者	1896	75.4
實習教師	1039	41.3
其它(人本或其它私人教育機構、已具教師證者、代理教師、有相關經驗的家長、義工或社會人士、流浪教師、愛心媽媽、補教界)	71	2.8

表 6-8 現職正式教師執行補救教學之配套措施意向一覽表

如果藉由學校的現職正式教師執行學力品管機制，進行受輔對象之補救教學，您認為需要哪些配套措施做為輔助?(可複選)	人數	百分比
降低班級學生數	1897	75.5
提供合理津貼	1747	69.5
降低教師授課時數	1843	73.3
增進教師補救教學能力	1442	57.4
增進教師評量的概念	1131	45
提供教學助理	997	39.7
其它(不兼行政工作、不贊成由正式教師執行、可視查學校情況提供合理的申請措施、合宜的硬體設備及學生返家安全性、行政支援、協同教學、取得家長配合、增加教師編制額、增加現有設備、學校需有足夠空間)	50	2

表 6-9 最適當補救教學時間意向一覽表

您認為最適當的補救教學時間為何?	人數	百分比
上學時間(如早自習、午休、空堂...等)	693	27.6
放學後時間	1200	47.8
寒假	517	20.6
暑假	944	37.6
例假日	142	5.7
其它(分年級，低年級在放學後，高年級在上學時間；正式課程時數減少，提早放學，再實施；改變學生上課時	24	1

數及作息時間；抽離班級；晚自習，週六日等；週三下午；課堂)

表 6-10 補救教學課程規劃單位意向一覽表

您認為對於補救教學課程之規劃，應由哪一個單位負責?	人數	百分比
教育部統一規劃	588	23.40
各縣市教育處(局)自行規劃	402	16
委託單一研究機構	251	9.99
各級學校自行規劃	550	21.89
教師依學生狀況自行規劃	581	23.1
其它(由施測研究機構規畫，但由學校教師選擇評估；由學測出題老師規劃；先教育部統一規劃再教師依學生狀況自行規劃；教育部與學校配合；評考，篩選，補救，只要能做到整體機制的單位即可)	9	0.4

(四)成效評估與關鍵要素分析

對於學力品管機制中，有關成效評估方式之調查，經分析如表 6-11 所示，大部份的受試者多集中在以國家測驗的結果與教師問卷調查、自評為主，分別占有 35.8%、34.1%的支持度，其中，國家測驗的結果，不外乎是以兩次測驗之進步情形，來做為受輔學生之成效評比，但此點所延伸的問題再於，是否會增加學校或教師、學生的壓力，而造成許多教師不願擔任補救教師的工作；因此，另一種採用教師自評方式進行，似乎又能有效彌補上述之缺點。最後，對於採用專家、學者實地評量者，雖有 21.6%的支持度，但在其它意見方面，受試者會認為專家、學者之評量多過於理論，與實務的貼近程度不足。綜合上述，採行多元評鑑方式，是可行之道，而此點亦與本研究第一次焦點座談中，學者們所表示學力衡量指標應多元的觀點一致，由國家測驗、教師(或學生)自評與專家、學者實地評量等資訊，以提供補救與執行成效之評估來源。

表 6-11 學力品管機制實施成效評估意向一覽表

您認為學力品管機制中，對於實施成效要如何評估?	人數	百分比
專家、學者實地評量	543	21.6
國家測驗結果	899	35.8
教師問卷調查與自評	857	34.1
其它(學習者自評；專家與學者評量但請貼近實務，勿過於理論；了解教育者；以上皆是；由中央專家命題，但分階段實施；合手於校務評鑑中；各級學校自行規劃統一評量準則；再做一次 TASA；依學生學習成效作評估；長期追蹤學生表現；相關科任教師評量；科任老師與家	37	1.5

長問卷；若只短期實施即要評估難見成效；校內測驗結果；參加基本學力施測；國家測驗與教師自評並行；組成評鑑單位，包括專家、教師等；學生原班任課教師；學校教學行政單位

對於學力品管機制中各要素之重要性調查方面，分析如表 6-12 所示，受試者認為是以補救教學課程的設計與配套措施的建立，較為重要，分別有 23.3%、27.1%的支持度，其次，則是受輔對象篩選工具、補救教學的師資培育與成效評估，各分別占有 10%左右的支持度；就本研究所調查的樣本(即基層教師)而言，此結果應是可理解的，直接關切到補救教學成效的，則是課程的設計，而對於執行教學者而言，中央單位能否提供或建立完善的配套措施，則是他們關切的重點。此外，對於受輔對象的篩選或成效評估之分析結果方面，多顯示出調查中某部份受試者認為教師是屬於最瞭解學生的一個族群，他們甚至是不需要任何測驗評量的篩選工具，即可篩選、判斷出班上需要接受輔輔之對象，進而，亦能針對其進步現況(或補救成效)進行評估，因此，在認同此要素的支持度，才會相對較低。

表 6-12 學力品管機制最重要關鍵點意向一覽表

您認為學力品管機制中最重要的關鍵點為何?	人數	百分比
受輔對象篩選的工具	268	10.7
補救教學課程的設計	586	23.3
補救教學的師資培育	253	10.1
配套措施的建立	682	27.1
補救教學的成效評估	274	10.9
其它(以上皆重要；受輔對象對自己的學習態度、意願與配合；機制成效並非單一關鍵可成；學力標準的訂定；誰去補救哪段時間來做；彈性機制，如時間、學生數；增設補救教學師資；對落後或敗退社區的全方面關懷；尊重學生的選擇自由；教師教學的多元性；教師的能力)	30	1.2
缺失值	419	16.7

三、第二次焦點座談分析結果

以下將第二次焦點團體所得資料分析整理如下：

(一)研擬能力標準

本研究欲建立國中小、高中職學科能力品管機制，其中「學科能力」所指為何？引發與會專家廣泛討論。

我們應該要先確定的就是標準在哪裡？就是...談到要補救嘛，那什麼人才需要

補救？那個判別的標準在哪裡？那個要先確定，不管是官方的建議也好、或者是委託教研院來界定、或是委託某個大學來界定都無所謂，反正這個標準要先確定，要確定之後，後端的都屬於是技術性的問題，就很好解決 (FG2-02-A7)。

如果我要測「他有沒有達到需要做補救」的地步，那...那個標準要先出來，所以我們可能第一件事情就要先設定好，每一個年級、甚至每一個學科裡面每一個單元，一年級的學生他在數學科裡面的、加法到什麼程度的人需要補救，沒有到什麼程度的人就不用補救，那個要訂出來是很細的喔，這個大概就是一個很大的工程 (FG2-01-A8)。

對於學科能力這個定義一直很疑惑，那也很想學習...所謂學科能力這個東西到底是什麼？...這個學科能力到底是代表「一個 17 歲的孩子應該在數學上具有怎樣的的能力」這樣的標準？...還是說這個家事群這個的小孩，他應該在這個群裡面要就業應該具備的數學能力？所以這回到一開始，對這個學科能力是怎麼樣去定義 (FG2-01-B3)。

基本學力跟學科能力這邊，大家還是各自解讀啦，還是沒有一個很清楚地、有關基本學力指的是什麼？學科能力指的是什麼？...在基本學力的這個部份，教育部是不是可以透過這些方案或計畫，去界定所謂的「什麼叫做基本學力」，那如果界定不出來的話，那...ㄟ...我們今天在談這些品管，我們也不曉得該要...該要怎麼樣著力 (FG2-01-B6)。

學力標準是要我來訂還是你們來訂？其實喔，就測驗的角度，我們是很期待教育部來訂，因為你沒有標準我怎麼去測？我就是你現在訂出一個標準，那我們來測測看他有沒有達到那個標準 (FG2-01-A8)。

從與會專家的意見可知，「學科能力是什麼？」是一個很基礎且重要的議題，須先加以釐清，才有進一步討論「監控制度」的空間。至於能力標準將由教育部或學術團體研擬？將形成研究建議，再進一步討論。

(二)定位診斷測驗

監控制度之測驗，是否定位為學習診斷測驗？與會專家認為，定位為診斷測驗確實符合教學現場所需。

這個研究案的定位應該很清楚是做學習的診斷，我想這個部份應該大家無庸置疑，我們去診斷一個學生，在學習過程當中產生哪些問題，我們及早做補救 (FG2-02-C2)。

如果國小裡頭對診斷的工具，怎麼樣讓老師知道診斷結果在他的教學上有一些幫忙，在高中應該也是一樣啦 (FG2-02-B6)。

診斷評量一般是定位在形成性的過程，就是在教學過程當中我就發現有問題，

診斷出來他的問題出現在原來是他不會約分或不會擴分 (FG2-02-A8)。

我們能夠提供出一個輔助的系統，幫助老師做一個很好的一個診斷，有沒有可能？所以我們期望說這個 TASA 也好，或者其他將來發展出來的一個診斷工具，是一個形成性的，不是一個總結性的 (FG2-02-C3)。

達成定位共識後，與會專家也針對「診斷結果的呈現方式」提出相關建議：

外界去解讀我們的一個工具、診斷、或者結果、他的成績的報告的時候，他並不是跟我們原來的教育目標理想是符合的，所以這個部份怎麼去進一步地釐清，包括我們診斷的結果用什麼方式來公佈？ (FG2-02-C2)。

如果要做到診斷的話，那個成績已經不是那麼重要了，它重要應該呈現出來的就是，他哪個部分學會、哪個部分學不會，那接下來要怎麼做；所以...你那個成績單最後出來的結果只是要告訴我，哪些學生是不是需要做什麼樣的補救 (FG2-02-A8)。

未來學生拿到的學習診斷報告可能朝向於質性的方式呈現，指出學生於該學科中，哪個部份已學會、哪個部分尚待加強。

當我們在國小有些診斷出來的結果、國中診斷出來的結果、高中診斷出來的結果，國小跟國中診斷出來的結果，有沒有什麼銜接上的問題？國中跟高中有沒有什麼銜接上的問題？...這個工具可以銜接、衍伸、甚至於在這樣一個診斷結果我們不要重頭又開始，國中又開始去了解國小這個孩子他在學習過程當中他產生了什麼樣的問題？ (FG2-02-C2)。

倘若學習診斷的資料能夠累積、保存，像學習歷程檔案一樣妥適記錄保存，對於協助和追蹤一個孩子的學習，應該會有不錯的效果。

(三)鍛造測驗功能

定位為學習診斷測驗後，與會專家接著提出診斷評量的相關議題；部分與會專家期待診斷評量的型式為電腦化適性測驗(computerized adaptive testing, CAT)：

如果我們有一個電腦化適性診斷測驗，就是那個診斷性的功能可以出來、而且很強，可以幫助我們老師去...去做說...去幫助我們老師去了解說，...到底跟我平常所觀察的那些需要做補救教學的學生，他尤其在哪些方面，尤其像這個工具學科裡面，如果我怎麼做，我可以幫他去做出來，我覺得這是有必要的 (FG2-03-B7)。

在測驗單元的設計方面，與會專家指出，需先找出教材的學習順序，並訂定學習重點，才可能設計出合適的測驗；而真正開發之際，預期數學科比國文科、英文科容易發展學習診斷測驗：

學習單元的評量，如果要做到這麼細的話，到底哪些東西是整個一個、診斷評量的一個重點？(FG2-03-B7)。

單元的部分順序又在哪個地方？就是現在所謂七年級八年級九年級，每一個單元、每一個科目每一個單元，每一個單元它順序，我們要診斷的重點在哪个地方？(FG2-03-C2)。

數學科可能有辦法做，英文科跟國文科我覺得可能滿難做的，因為這兩個性質不太一樣，數學科它的性質它可能會有一個先後次序或是我可以去找出說它們之間的關係，那英文科他不會背這個單字跟另外一個單字，這是兩回事，這完全跟...它沒有前後邏輯性，所以你要怎麼做診斷？那它前後的關係，那個根本建立不出來。國文科也是一樣，沒有說你要先認得這個字你才有辦法認得下一個字(FG2-03-A8)。

若將來要進行發展趨勢分析，測驗的等化(equating)為必要考量之因素：

TASA 的資料庫裡面，是不是有對這個部分做一些著墨？就是說不同年級的測驗題庫本身的等化的狀況 (FG2-03-A8)。

診斷測驗的適用層級，也是需要考量的；是定時舉行的國家級測驗？亦或是適合作為班級測驗？

國內的樣本數有牽涉到孩子本身社經背景的問題，所以這個部份是在一個整個我們在工具使用上，從國中也好、國小也好、高中也好，它是一個國家的工具，但是縣市再來用，可以不可以用？學校來用，可以不可以用？老師要用，可以不可以用？這個工具開發延伸，到最後國家一次考試，然後讓這樣的考試來決定這孩子的診斷補救，這樣時間點是不是最適合最恰當？我想這是一個在這個工具的使用上，我們到底是從哪一個層級，是只有國家級可以用？還是縣市、學校、老師都可以用？那這樣工具發展過程中，可能就要做一些區隔 (FG2-03-C2)。

監控制度倚賴良好的測驗，方能達成「測」與「控」之目的；因而學習診斷測驗工具的設計，為監控制度的靈魂。

(四)統合現有測驗

如同文獻所述，若能以現有的資料作為學力分析，則無需再發展獨立的資料系統。與會專家普遍認為，目前我國的各項測驗已足夠作為分析之用，重要的是進行整合，以減少學生受測次數。

現有的資料如果可以呈現出他的程度跟他的品質，那我們是不是需要再用另外一套再去做監控？這第一個可能我們要考慮到這個對象，會不會有所謂的疊床架屋啦 (FG2-04-C4)。

這個機制要，但是不一定要國家級來親自去辦，我想現有的各縣市教育局各地方，甚至第一線的老師、班級上的教學，所做的一些觀察、甚至於平常時的評量等等，這些資訊其實都已經夠用了 (FG2-04-A7)。

工具現在各縣市都有自行開發，包括國際、包括我們民間團體，那這些所有這麼多的工具我們怎麼去整合？這麼多的工具我們怎麼去做一個分類？這麼多的工具我們怎麼去進一步地去把它發展成我們自己本身想的工具？跟民間、跟國際、甚至跟各校它在發展、大學發展的工具有所區隔？ (FG2-04-C2)。

整合譬如說教育部目前有的檢測、還有教育局目前的檢測，其實我覺得、我覺得這樣也不錯，就是說不要讓大家到處亂考...如果說我們能發展出一個工具讓大家覺得說，那個東西比較好，甚至可以請教育局那個東西也不要，或者把它整合過來讓它更嚴謹，不管用什麼方式啦，就是怎麼讓孩子遇到的那種檢測，就是...就是那個...很單純，就是那一兩個，也好啦！ (FG2-04-D1)。

監控制度原本的設計是，各縣市教育局自行決定測評工具，若自行開發必須提出品質說明，專家認為這樣的設計應考慮得更周延：

學校要自己去找評量工具嗎？那聽起來好像、這裡看起來是各縣市教育局也要負責去找那個東西，看你是要找 TASA 的題目、還是要自己研發？自己研發的話就是，各縣市教育局要報告一下你們採用的評量的工具的可能信效度指標為何，那他是要跟誰報告？ (FG2-04-A8)。

將監控制度建立於現有檢測之上，對於人力、財力、或是學生受測次數而言，都是一個很不錯的規劃方向。

(五)首重工具學科

定位為學習診斷測驗後，應從哪些科目開始著手？與會專家認為，從國文、英文、以及數學三個工具學科出發，是個不錯的起始。

對於這些學校，我們怎麼來提高特別是高中、綜合高中學術學程學校的國文、英文、數學3科之學習成果 (FG2-05-B4)。

工具學科，剛好是我們這個研究報告所要呈現的那三個工具學科(FG2-05-D2)。

三個科目國文英文數學，那國文英文數學三個優先順序在哪裡？三個同時做還是一個同時做？(FG2-05-C2)。

另外，也有與會專家不太認同首重工具學科，提及多元智能的重要性：

全球最近潮流有一個叫做賞識教育也許各位先進都聽過了，在賞識教育它是賞識每一個生命有存在的目的跟尊重，如果是這樣的話，我們跟賞識教育，到底我們的行為又是順還是逆？(FG2-05-D3)。

本研究之範圍界定於「學科能力」，而非不重視其他能力；依據問卷調查的結果，擬定從國文、英文、以及數學三個工具學科開始，著手進行學力監控，並非否定其他學科的重要性，未來力有所及，亦不排除擴增監控範圍。至於是否由國文、英文、以及數學其中某一科先行發展？將形成研究建議，再進一步討論。

(六)積極紮根國小

國文、英文、以及數學三個工具學科之學習診斷測驗，應從哪個年級開始實施？在哪些年級實施？與會專家分持不同看法。有些專家認為，紮根國小最重要，也不致於影響國中以後的學習：

是不是先從國小？反正你根如果紮實的話，根紮實的話，其實上面國中、高中、高職自然、自然那個整個品質就提升、整個品質就提升 (FG2-06-C4)。

應該重點要放在小學階段，小學階段基礎如果不好的話，國中大概就很難救，到高中他們都沒有希望了 (FG2-06-A7)。

國語英文數學，它在國小五年級至少就出現了，比較大的學習的落差，那你與其等到落差形成甚至到國中再來做攜手計畫，當然不如在國小。那國小什麼時候呢？國小高年級介入已經是算比較晚，如果能在中年級就介入，那就找英數跟這個國語學科，來進行 (FG2-06-D2)。

甚至，部分專家認為，高中職部分的學科能力監控可以暫時不做：

我覺得高中職的部分可以比較...放得比較輕，或甚至是略而不過(FG2-06-D2)。

然而，也有與會專家不太認同從國小開始，認為每一個階段都有不同的學習重點，不宜偏廢：

我對剛剛第一位校長談說，從國小開始，我是覺得說那還有很大的討論空間，應該不是這樣；每一個階層的評鑑，如果要評鑑的話，它應該是不同的。(FG2-06-D3)。

就大多數的出席專家意見而言，在有限的資源下，「低年級優先」是個可以努力的方向，也可能會有比較顯著的成效。這並不意味著高年級的學科能力不重要，而是複雜性較高，監控設計上較困難，留待未來再處理。

(七)鎖定弱勢族群

有些專家認為，既然資源有限，那麼普遍而言學生程度好的學校、家庭社會經濟地位高的學校，暫時不需要參與能力監控，應集中能量到弱勢族群較多的學校：

這條生產線不良率很少，那大概會把人力抽到不良率比較高的生產線；一樣道理，學校如果它的層級到了某一個比較優質的高中等等，我們有沒有需要去做？這或許比較能落實在比較實際方面 (FG2-07-C4)。

就像剛才在談的，重裝備放在重災區吧！不良率已經很少的那不用浪費那些資源了 (FG2-07-D3)。

像建中北一女，你根本不需要擔心他要不要補救的問題，根本自己會想辦法解答這個問題，所以我們應該是鎖定在那些弱勢族群的可能所在的社區、學校、或是縣市，作為...偵測...如果要作為補救的對象的話，那些才是我們要去研究探索的地方就可以 (FG2-07-A7)。

然而，也有與會專家不太認同這樣的觀點：

前段的學校建中北一女的學生這個PR值那麼高了，你不用去擔心他、你不用去管他學科能力？可是不然，任何一個學校它都有常態分配。(FG2-07-B6)。

站在補救教學的立場而言，確實應投注較多資源在弱勢族群；然就能力監控的觀點來看，檢測較不適合只在某些學校施行。

(八)落實補救制度

學生一旦診斷出未達學科能力標準，應即時進行補救，包括每個週末和寒暑假，都是合宜的時間：

主要在學習過程中就應同時做補救教學，不用等到整個學習結束之總結性評量後，才來做補救教學 (FG2-08-B4)。

芬蘭在 PISA 上的表現非常棒... 其實他們在意的不是他們名列前茅，他們在意的是不管是首都赫爾辛基或是最偏遠的地方，孩子的程度是差不多的，每一班裡面程度是差不多的，他們認為這一點是最自豪的。為什麼這樣自豪是因為，只要學生一落後就補救，這學生可能是某一科很強的學生，可是某一科落後了，照樣補救，這樣就沒有標籤化的問題呀 (FG2-08-D1)。

補救不是到了期末再補，那就太慢了，真正要補的話，當時就應該要補。哪些學生要補？我們的責任應該是責成第一線的國英數三科的老師，第一個任務，他班上哪些小朋友需要補救？這應該要列舉出來。那... 一個禮拜 5 天裡面如果找不到時間來做補救，其實星期六星期天是可以用的，那星期六星期天的補救的時間所花的成本，這個要公費吸收、政府要吸收啦。統一的時間當然就可以集中到寒暑假來，來統一地進行 (FG2-08-A7)。

基於「即時補救」的思維，現行補救措施應儘可能落實：

如果補救的模式改變，照理說以前學科能力分組是，你國文是 A 組的、數學可能是 B 組、英文可能是 C 組，那當然是 80% 的學生的確是在同一組沒有錯，我們在做過的都知道，可是實際上的確實務上會有些學生他在兩組之間跳動，不會全部散落到同一組，那很多學校變相在實施，尤其是國中，它實施的是三科同一組、甚至還四科同一組，到最後就是背離了那個東西。... 我們補救教學在國中階段，大部份都是原班原教室原老師原課程，然後繼續延伸，甚至你不來上的話還是會有進度上的落後，那既然大家矇著眼睛、昧著良心做那個不是補救教學的補救教學，本來就要去承受這種會拉大差距 (FG2-08-D2)。

綜合專家的意見可知，學校對於補救教學的實際做法，可再思考如何進行較妥適。

(九)提供補救資源

在監控制度實施後，與會專家大多認為，需要提供適當的補救資源以達成良好補救成效。教育主管機關除了能夠設法降低學生人數和降低授課時數，也可以

發揮力量，提供各式補救教學資源：

假設我們監測出來有需要去給他多支援，是不是應該所謂的小班、應該是學生的班級人數要少，這樣才能夠看出它的成效，如果我們還是用那個傳統的教學方式去做這個後面的監控的補救教學的話，我個人意見，其實成效是不大的，把錢消費掉而已 (FG2-09-C4)。

在高中課程裡面，降低學生人數啊、降低授課時數，這個部份都列入配套，這個都是由中部辦公室，因為它主管了大部分的國立高中，所以中部辦公室這個部份也都按照配套的時程也在做 (FG2-09-B6)。

縣市教育局可以結合各縣市國教輔導團，除了在做...就是說...去進駐學校進行施測之外，可以再做多一點的是，提供學校所需要的資源，協助老師去增進評量解讀的知能，去增進輔導學習困難學生的知能，然後去適當去轉換他的教學策略，我覺得說，教育局可以多做一些協助學校的工作，協助老師們的工作 (FG2-09-B7)。

教師們格外需要補救教學的相關知能，以便能適時適切地協助學習落後的學生：

記得我以前在教小孩的時候就常常說，「這題教過你多少次了，為什麼你還是不會！」那後來我就知道了，我要檢討我自己，因為我們學了很多教育的理論，什麼多元智能啦什麼什麼，然後我們就開始說，我開始會檢討我自己說，那如果我教他100遍，那我100遍還是我的方法，而且還是同樣的方法，那我這100遍其實跟1遍，也是一樣的，而且我永遠跟學生是沒有辦法接軌的，因為我用我認為可以學習的方法，那是我的學習方法，可是學生他是這條管道，是不通的 (FG2-09-C1)。

評量的建立部分，應該多一點配套，對於老師的教學輔導機制建立也是非常重要的 (FG2-09-B4)。

老師們需要在補救教學的一個...一個研習會需要、需要，我覺得這個部分，也許可以再進一步去問基層老師們，到底那個...這個補救教學知能，到底這個部分是缺哪裡？哪些東西？ (FG2-09-B7)。

補救所需要的課程教材教法，怎麼樣去教的方法，以及老師怎麼樣去教的教學法，等等，這些方面的研究可能先要有個腹案才可以 (FG2-09-A7)。

監控制度原本的設計是，由各級學校執行補救教學課程設計，然此舉恐怕對學校形成不小的壓力：

看起來我們這邊是希望學校要發展這個教材，那這個學校會有一個很大的壓力；那老師自己要發展教材，我相信老師的壓力也滿大的 (FG2-09-A8)。

因而與會專家期待由其他機構開發補救教學的教材：

跟國家教育研究院合作是說，這邊開發有效的補救教學的策略，然後提供特殊教育... 特殊教育的知能，那些學習困難學生的知能上面，有一些教材們，然後讓老師們可以去做 (FG2-09-B7)。

你怎麼樣讓他去把基礎補好，這個怎麼樣補的方法，教材教法等等等，這些都需要先肯定。那如果沒有的話，我想教研院這邊應該可以辦那種全國的研習會，先叫老師來研習，這些怎麼樣去補救、補救什麼單元、補救什麼內容、還有什麼樣的策略，這些辦研習。我想這樣補救的內容就可以解決 (FG2-09-A7)。

教師們除了需要補救教學的相關知能，關於評量的知能也需要再增進，也期待由其他機構提供多元評量的工具：

評量知能的研習這個部份，其實就... 中教司目前對教師在職進修的這個部份的計畫，也有逐漸在放進去 (FG2-09-B6)。

除了我平常的一個小測驗，這種形成性的評量之外，我還有沒有其他的？譬如說實作評量，例如說在數學課，我們可以量與實測這個部分，要做一個實... 實際的操作，那這個部分有什麼樣一個東西，可以有一些實作評量？這些工具可以給老師們。就是說現場老師們是... 不是說考試太多，而是說缺乏很適當的、可以讓他轉化為教學策略的那個工具裡面、小工具 (FG2-09-B7)。

綜合專家的意見可知，未來在補救教學的支援方面，應儘可能提供援助，才能達成監控制度「檢測並監控」的完整功能，使得教與學雙方都能有良好的施展：

在行政或者其他的作為上面給予我們的學生、或者給我們的老師，有一個這樣子支持的系統，幫助我們的老師，在教學上面，能夠教得更好、學生能夠學習得更佳 (FG2-09-C3)。

(十)實證學習成效

監控制度原本的設計是，補救教學的成效由教師自評，專家認為不太適當：

績效評估看起來做法是，老師自己評估是吧？因為我看最後那個圖是，成效自評，這點有點可怕，老師們自己覺得「我教得很好，不用再補救了」，我想這個部分可能要思考一下... 考核的人看起來是教師自己考核，我想這個裁判自己兼球員可能不是很恰當 (FG2-10-A8)。

建議可以進行實證研究以確立教學成效：

你做對照組，蘆洲的小學，它沒有進行工具學科的分組，就是分得更小，一個半天分成兩小組，那至於是同樣常態的兩小組、還是說是比較程度不一樣的兩小組。甚至你國語課6節課，可以分成3節，3節是集中上、然後另外3節才抽出去上；那這個現在人力、人力不是問題，錢大概也不是問題，這樣子因為做了對照以後，他的學習成效有沒有拉高？他的學科能力、品管有沒有進來？是很清楚的（FG2-10-D2）。

綜合專家的意見可知，未來在補救教學的績效評核方面，應再思考如何進行較妥適。

(十一)注重身心發展

除了積極提供補救教學，學生們的身心發展也是不容忽視的一環：

一個孩子的學習成就，我想大家都很清楚，有些是家長，過度的練習，整體看起來是不錯，事實上並不代表他學習沒有問題；有些是孩子本身無法學習，可是他來自是家長跟社區的因素。所以這一些在做診斷的部分的時候，受到外部的一些、它可能造成這些孩子影響，我們要不要去做一併的考慮？還是我們只做發展、只做結果告知，老師自己根據這個結果，去評估，他其實缺少的補救教學，是在內部的，還是在外部的家長的部分？（FG2-11-C2）。

有時候不是多上課的問題，我以前在一個偏遠國中喔，那些孩子你給他多上課他會跟你翻臉，但是你陪他打兩場球，坐下來好好談一下，可能有效一點喔。其實他牽涉的是他身心的穩定的調整，那這身心穩定的調整常常是他家境的問題、他遇到家庭的問題。...不是穩定之後每個孩子就進步，不是，是穩定之後每個孩子有一定的進步（FG2-11-D1）。

如果這個在教學的過程，讓學生喜歡學習、願意學習、對學習充滿希望，那他都會在這條路上走；如果不是的話就會一直需要二級、需要三級，這樣子，然後最後就對學習放棄了。我們希望這段時間是能夠陪伴（FG2-11-C1）。

「只要動機還在，什麼時候開始學習都不嫌太晚」，所以即使我現在程度不好、成績不好，其實老師只要把學生的興趣引發起來，什麼時候開始都不嫌太晚（FG2-11-A7）。

學力的提升是一個多面向的議題，僅僅擴充學習資源或加強教與學並進，有時成

效並不如預期，設法激發學生的學習興趣是個很值得努力的方向。

(十二)思量分工結構

根據經本研究調查基層教師需求，現場教師們希望能降低班級學生數、降低授課時數、以及提供合理津貼，因而監控制度原本的設計是由教育部執行這些措施，也獲得與會專家的認同：

教育部裡面有一個配套措施的建議就是說，前面當然降低班級學生數、降低授課時數、提供合理津貼，這當然是現場老師們非常重大的一個呼籲，這當然是教育來做非常適當，因為這牽涉到財源，教育部最能夠幫忙縣市政府的就是在財源 (FG2-11-B7)。

然而，另一項設計，與會專家則認為不太適當：

我們沒有一直沒有一個專責的研究單位一直在累積很多很多基本的資料，所以今天期許教育部做監督跟績效評核，它的基礎點我們不知道在哪裡，那這是整個結構性的問題 (FG2-11-B6)。

綜合專家的意見可知，有很多是屬於國家教育政策比較高位階的議題，未來監控制度更加具體執行之際，要有一些更進一步的協商。就本研究而言，具體實施內容跟期程並不在研究範圍之內。

此外，與會專家也提及監控制度施行後，可能造成的問題，包括：助長超前學習、形成標籤效應、以及增加學習壓力，將之分述如下：

(十三)助長超前學習

與會專家們擔心，監控制度施行後，可能更加助長臺灣社會讓學生超前學習的風氣：

我們的五六年級可能不是在上五六年級，已經在為國中一二年級做準備。一個好的老師他會說，那個大家想要給那個老師教，「啊，他很會教，將來升學沒問題的，他很會做題目，為國中做準備」。這是一個好的、五六年級的老師。所以我們的題目有偏難的趨勢，把學生考得成績很低 (FG2-13-C1)。

我們前一陣子上街我們提出的是「以學習者為主體」的學習，並不是用由上而下、齊頭式的篩選這樣的學習，所以如果是這樣的話，我們會想的是，整個社會家長在集體焦慮，所以把孩子都送到補習班超前學習，請問你品管落點、評鑑要落在哪一點？那樣子下去真的有用嗎？我這樣講不知道清楚嗎？應該知道吧？剛剛國

小校長已經講了，現在家長都是超前學習耶！如果你超前學習，那你們評鑑要怎麼評？這一評下去社會公義問題又出來了啊！如果超前來評的話，那些沒辦法去補習的怎麼辦？那我們助長補習嗎？(FG2-13-D3)。

這些意見呼應了針對基層教師實施之間卷調查第一部份第 7 題的結果，808 位填答者中，有 32 位填答者擔心，全面以 TASA 進行篩選可能會讓更多的學生參加補習。坊間打著「超前學習」旗幟的補習班比比皆是，確實可能發生專家們所擔心的景況。

(十四)形成標籤效應

與會專家們擔心，監控制度施行後，可能對學生、老師、以及學校貼上標籤：

這一個監控裡面在教育裡面，會不會變成我們本來是要、好像要...品質管制，如果他品質比較差我們就把他加一些、給多一點資源。那好像還沒有到這個利就先受到害，就是把他標籤化 (FG2-14-C4)。

成績我們在運用上是提到幾個負向的問題，其實不是只有家長把它當作是一個炫耀的工具，或者拿來當作是一個孩子的學習，他是不是該做進一步的一個剎車的動作？還是要他繼續加廣、加深、加強？同樣地，在老師的部分，有沒有可能也變成是一個老師彼此之間，學校的排名、班級的排名、老師的排名？(FG2-14-C2)。

原則上我們不反對一個國家教育需要有一個品質的東西出來，但那樣的品質的東西，是應該透過一個怎麼樣、社會能夠理解裡面，也站在這樣評鑑真正的價值，不造成跟整個時代潮流相逆，加深那個階級化的那個分化，那這個評鑑才真的有意思 (FG2-14-D3)。

這些意見呼應了針對基層教師實施之間卷調查第一部份第 7 題的結果，808 位填答者中，有 50 位填答者表示，學力刪選的結果會對學校和學生形成標籤效應。未來學生拿到的學習診斷報告若以質性的方式呈現，不再是以分數型式出現，將可減輕標籤效應的疑慮。

(十五)增加學習壓力

與會專家們擔心，監控制度施行後，可能增加學生和家長的壓力：

政策上會不會造成學生跟家長壓力，尤其是互相比較、互相比較，我們現在看到國中基測就是這樣，所以我們一直說不能公佈成績、不能公佈成績，也就是怕互相比較結果造成學生跟家長壓力 (FG2-15-C4)。

這樣的意見呼應了針對基層教師實施之問卷調查第一部份第 7 題結果，808 位填答者中，有 54 位填答者表示，此舉恐增加學生學習壓力。未來學生拿到的學習診斷報告若以質性的方式呈現，也許反而能成為正向的學習助力。

(十六)小結

由與會專家意見所整理出之 15 項範疇中，第 12-15 項不在本研究範圍之內，故將第 1-11 項範疇再依監控機制分為對象、學科、補救、以及績效四區塊，如圖 6-3。

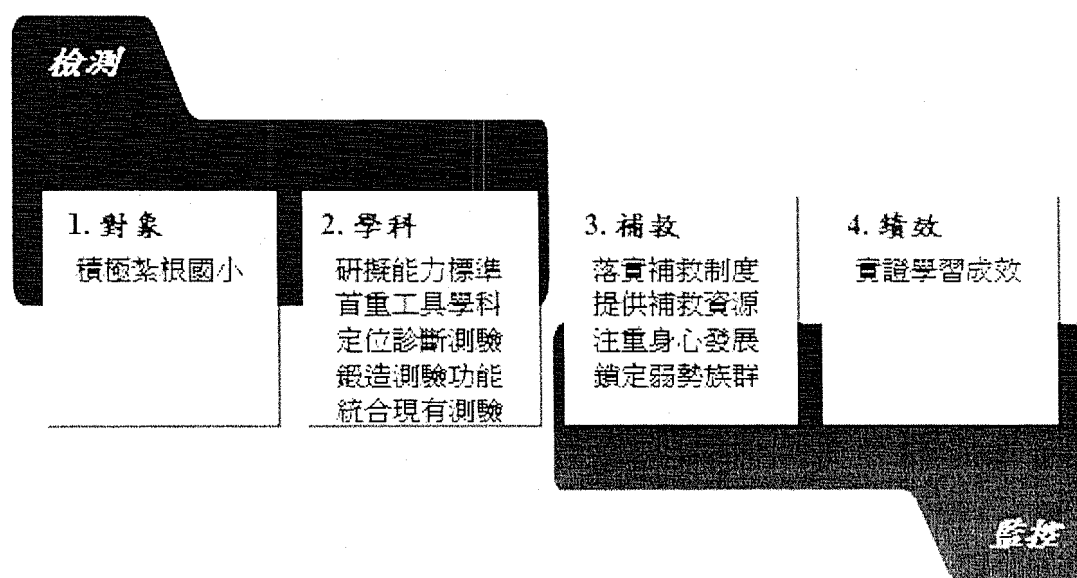


圖 6-3 與會專家建議之學力品管機制重點

從圖 6-3 可知，與會專家建議學力品管機制需要思考的重點包括：在有限的資源之下，從國小優先實施學力監控。在實施之前，第一步要做的就是研擬出國文、英文、以及數學三科之學科能力標準，以現有測驗為基礎，依照學習診斷測驗編製的學理，打造出合適的測驗供檢測學力之用。

在補救教學方面，確實地落實是非常重要的一環；提供補救所需各式資源，為重要關鍵，並特別顧及弱勢族群的需求。真正執行補救教學之際，尚須留意學生的身心發展，以達到最佳成效。最後，以實證資料來證明補救教學的成效。