

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爲，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。

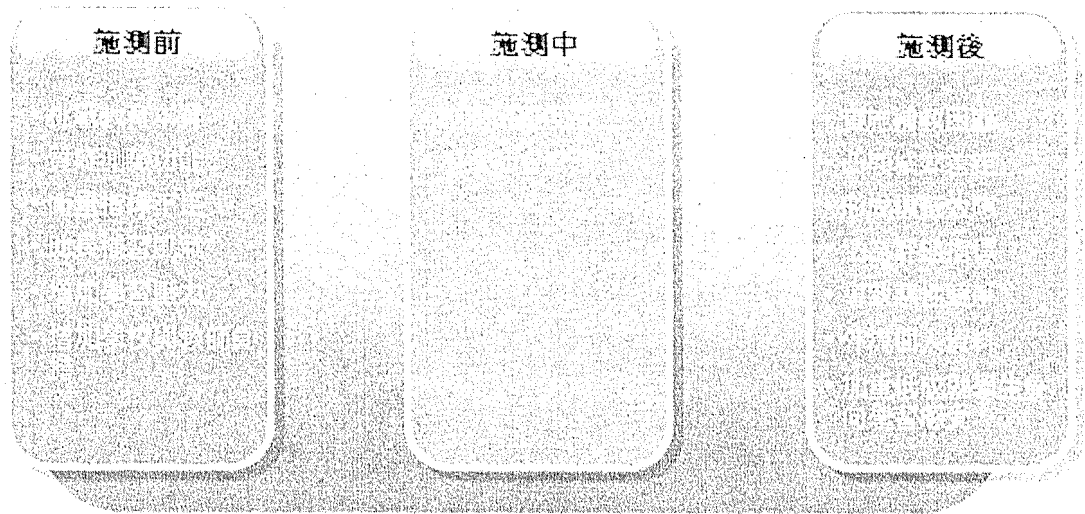


圖 6-2 延伸 TASA 可能造成之問題

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