

計 畫 編 號
NAER-100-14-C-1-01-06-2-07

國家教育研究院

教育公平議題及特定政策之整合研究

子計畫六：

我國弱勢教育政策與教育公平之研究：
以課後學習輔導為例

研 究 報 告

委託機關：國家教育研究院

研究主持人：鄭勝耀（中正大學課程研究所副教授）

研究助理：

林沛吟（中正大學教育學研究所碩士班研究生）

許偉甄（中正大學課程研究所碩士班研究生）

王時培（中正大學教育學研究所碩士班研究生）

研究期程：民國 100 年 5 月至民國 101 年 6 月

中華民國 101 年 6 月

我國弱勢教育政策與教育公平之研究： 以課後學習輔導為例

摘要

弱勢教育政策自 1960 年以來早已成為世界各國政府主要施政重點之一，如何解決弱勢學生在學校教育中所遭遇的教育公平議題，特別是以「課後學習輔導」為主軸的相關弱勢教育政策如何協助弱勢學生擁有正向的學校學習經驗，也成為教育研究與教育政策規劃的重要核心與熱門主軸。我國自 1995 年起所推動的「教育優先區」計畫、1999 年的「健全國民教育方案」、2003 年的「全國教育發展方案」、2006 年的「攜手計畫-課後扶助」計畫與「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」、2008 年的「夜光天使點燈專案計畫」及 2010 年的「數位學伴線上課業輔導服務」等相關弱勢教育政策都是以「課後學習輔導」為訴求重點，也正呼應了上述的國際教育改革趨勢。為進一步深入分析我國歷年弱勢學生教育政策與課後學習輔導計畫的利弊得失，本研究團隊首先修正前導研究中所建構之弱勢學生教育公平指標，進一步形成「我國弱勢教育政策與教育公平之研究：以課後學習輔導為例」之研究問卷，再經由針對全國學校教育現場與教育行政機關進行分層隨機抽樣的問卷調查後，將初步的分析轉換為北、南與東三區分區專家焦點團體座談，將問卷分析結果與焦點團體的意見歸結為我國未來制訂課後學習輔導相關弱勢教育政策的參考。

關鍵詞：弱勢教育政策、教育公平、課後學習輔導、補救教學

A Study on the Educational Policies on Afterschool Programs and Educational Equity in Taiwan

Abstract

Since the year of 1960, the educational policies started to focus on the issues of disadvantaged students and their schooling. How to disentrall the struggles that disadvantaged students face during their daily school lives become the priority that educators and administrators need to consider especially the issues related to the afterschool programs. Like the Title I of ESEA in the United States and Educational Priority Area (EPA) in the United Kingdom, there are series of educational policies related to disadvantaged students and afterschool programs in Taiwan since 1995. In order to review the con and pro of the existed afterschool program policies, the principal investigator collects the theories related to disadvantaged students and schooling including Rawls, Coleman, Sen, and Young to figure the possible solution of afterschool programs and conducts a survey on the questionnaires on disadvantaged students and afterschool programs. Furthermore, the researcher host three focus group discussions to provide useful reflections from the quantitative findings. As the results, the author provides conclusions and suggestions to the further discussions, research, and policy making.

Keywords: Disadvantaged Students, Afterschool Program, Educational Equity, and Educational Policy

目 次

壹、研究緣起.....	1
貳、文獻探討.....	2
一、教育公平與社會正義.....	2
二、弱勢教育政策與教育公平.....	4
三、課後學習輔導計畫與教育公平.....	7
四、弱勢教育政策與課後學習輔導的相關實證研究.....	9
參、研究設計.....	12
一、研究方法.....	12
二、研究程序.....	13
三、研究工具.....	13
四、問卷發放對象.....	13
五、問卷回收情形分析.....	14
六、分區焦點團體座談邀請對象與相關設計.....	18
第四章 分析與討論.....	19
第五章 結論與建議.....	23
參考文獻.....	25
附件 1 學校版問卷.....	28

表 次

表 1 5 歲至 12 歲青少年應具有社會心理能力.....	8
表 2 有效課後輔導計畫指標.....	11
表 3 問卷整體回收情況與回收率.....	14
表 4 教育行政主管機關背景變項之人次與百分比.....	15
表 5 現場教學學校背景變項之人次與百分比.....	17
表 6 2012 年 4 月 13 日南區焦點團體座談名單.....	18
表 7 2012 年 5 月 5 日東區焦點團體座談名單.....	19
表 8 2012 年 5 月 19 日北區焦點團體座談名單.....	19

圖 次

圖 1 研究程序圖.....	13
----------------	----

我國弱勢教育政策與教育公平之研究： 以課後學習輔導為例

壹、研究緣起

弱勢教育政策自 1960 年以來早已成為世界各國政府主要施政重點之一，如何解決弱勢學生在學校教育中所遭遇的教育公平議題，特別是以「課後學習輔導」為主軸的相關弱勢教育政策如何協助弱勢學生擁有正向的學校學習經驗，也成為教育研究與教育政策規劃的重要核心與熱門主軸。在美國，自 1965 年 Johnson 總統宣告「向貧窮宣戰」(War on Poverty) 以來，不管是與〈啟蒙方案〉(Head Start) 或是〈初等與中等教育法案〉(Elementary and Secondary Education Act, ESEA) 中〈第一條〉(Title I)，甚至到 2001 年公布的〈沒有學童落後法案〉(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB)，都以照顧弱勢學生為訴求重點。至於在英國，則自 1967 年「普勞頓報告書」(Plowden Report) 開始，透過 1967 年所實行的「教育優先區」(Educational Priority Area)，到了 1998 年並逐步修正為「教育行動區」(Education Action Zone)，都是聚焦弱勢學生學校適應與學習成效的提升(鄭勝耀，2010；2011a)。

反觀我國也在 1995 年開始提出「教育優先區」計畫，並在 1999 年到 2003 年提出「健全國民教育方案」，投入 20 億經費辦理低成就學生補救教學；到了 2003 年，教育部則在「全國教育發展會議」中將「增進弱勢族群機會、確保社會公平正義」列為三大中心議題之一；之後，在 2006 年，教育部整合相近的課輔方案為「攜手計畫-課後扶助」方案並推動「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」，結合退休教師、大學師資生、經濟弱勢大學生、儲備教師與現職教師等師資來源，提供弱勢學生在義務教育階段基本學習能力的補救教學；2008 年，教育部為強化弱勢家庭學童之教育輔導，創辦了「夜光天使點燈專案計畫」，結合在地民間資源，藉由延續性的輔導方案加強輔助弱勢家庭功能失調的缺口與

學校課業學習之不足；到了 2010 年，教育部更擴大自 2006 年起執行的「偏鄉地區中小學網路課業輔導服務計畫」為「數位學伴線上課業輔導服務計畫」，將課輔對象擴及到家庭經濟弱勢學童，提供線上課業學習與輔導服務，逐步整合 e 化學習資源，希望可以為學生打造更優質的網路課業輔導學習環境。

回顧我國過去 17 年弱勢教育政策中的課後輔導計畫，所投入的資源可謂與時俱增，然而許多的研究文獻（丁志權，2004；王麗雲、甄曉蘭，2007；陳淑麗，2008）卻發現成效不彰，也無助於教育公平理想的達成。為針對我國弱勢教育政策與課後輔導計畫進行深入探究，本研究將先聚焦在弱勢教育政策與課後輔導計畫的相關碩博士論文、期刊論文與專書論文的理論耙梳，接著透過問卷調查與專家焦點團體討論等研究方法進一步分析弱勢教育政策與弱勢學生課後學習輔導計畫的利弊得失，並根據研究結果，提出可供我國政府施政參考之具體建議。

貳、文獻探討

本研究旨在針對弱勢教育政策與教育公平議題進行分析，本節則將分別聚焦在弱勢教育政策、課後學習輔導計畫與教育公平議題等相關文獻進行資料的整理與耙梳，希望可以提供我國思考弱勢教育政策與課後輔導計畫的參考。

一、教育公平與社會正義

Justice 一詞的中文翻譯學者多以正義、公道或是公平，也常與 equity、equality 與 fairness 等詞進行交叉比較（朱堅章，1991；楊深坑，2008）。Aristotle 將正義分為分配的正義、矯正的正義與償還的正義等三種，而在 John Rawls(1972)最有名的著作《正義論》(The Theory of Justice) 中，則特別強調真正的「正義」概念其實是包含兩種基本的原則：第一種原則是「一致性」，也就是說希望所有的人都有一樣的機會去分享有限的資源；而第二中原則是「差異性」，也就是說在肯定社會上不公平現況存在的同時，也希望能給予不同資質、背景的學生「不同

等」的對待。

為有效解決這個問題，Rawls 自創了一個新的名詞「maximin」，我們也許可以把它理解為「最小最大化」；而「最小最大化」的意義便是希望提供最缺乏起點行為的學生最豐富也最適合他們的教育方式。研究者認為 Rawls 的「一致性」原則與「平等」意涵相近，而另一個原則「差異性」則與「均等」若合符節。James S. Coleman (1990) 延續 John Rawls 的想法，並進一步詮釋教育機會均等的可能，他認為在討論均等的相關問題時應由入學機會、學校內學習機會與就業機會面向切入。

Iris Young(1990)在其《正義與差異政治》(Justice and the politics of difference)一書中，將資源、權力與地位的「公平分配」所代表的正義及其「分配典範」(distributive paradigm)進行深入的批判，Young 認為上述的資源分配原則忽略了決策權與決策過程、勞力分工以及文化脈絡所代表的「壓迫」與「宰制」，而由「剝削」(exploitation)、「邊緣化」(marginalization)、「失能」(powerless)、「文化帝國主義」(cultural imperialism)與「暴力」(violence)所重現的「壓迫」與「宰制」，如不設法從結構面與意識型態面加以解除，則不論給予多少的「積極性差別待遇」(positive discrimination)，都無助於教育公平的實現

Amartya Sen (1999)進一步提出「能力取向」(ability approach)的社會公平理論，強調人可以行動且產生改變，其評估自身的成功與成就取決於自身的價值，而非他人外在的標準；「能力」的發展依 Sen 的說法是重視對每一位個體般個人、社會與文化所造成的「差異」(difference)給予適度的尊重與「肯認」(recognition)，才能讓「能動者的自由」(agency freedom)發揮效果。

二、弱勢教育政策與教育公平

本節整理與歸納歷年來美國、英國與我國弱勢教育政策，並嘗試與教育公平議題進行對話。

(一) 美國

美國自 1965 年詹森總統宣示「向貧窮宣戰」(War on Poverty) 以來，透過〈基礎與中等教育法〉(Elementary and Secondary Education Act, ESEA) 中第一章(Title I)針對弱勢學生提供經濟、社會與文化資源的挹注。到了 1980 年代中期之後，出現以閱讀補救教學為主的方案，例如：「閱讀復甦方案」(Reading Recovery)、「全贏方案」(Success for All)、「早期閱讀介入方案」(Early Intervention in Reading Project) 等措施來強調閱讀的重要性，每個學童都可以透過密集、有效的閱讀教學來解決閱讀上的困難，進而成為成功的學習者(陳淑麗，2009; ED, 2011)。

1998 年 Bill Clinton 政府推動「21 世紀社區學習中心」(The 21st Century Learning Community) 計畫，美國運用公立學校的資源，提供優質的課後輔導計畫(After School Programs) 包括閱讀能力、數學、及早認識大學、藝術課程、科技應用課後輔導方案，此外，還針對高危險群學生進行有關濫用藥物與毒品的團體輔導方案以矯正其偏差行為(ED, 2011)。

2001 年，小布希總統簽署了「沒有學童落後法案」(NCLB)，內容共有十篇，第一篇為「改進不利地區學生學業成就」。此方案延續了過去照顧弱勢族群學生的政策方向，但又特別強調績效責任。透過強化績效責任制度、賦予家長教育選擇權、重視學生基本學科能力、強調早期閱讀的重要性、鼓勵採用「科學證據為基礎的有效閱讀教學方法」等途徑，縮小族群鴻溝並達成不讓孩子落後的教育目標。到了 2009 年，美國教育部長 Arne Duncan 則提出「邁向顛峰」(Race to the Top)，希望帶領每一位學生提昇其學習成就(ED, 2011; 蔡清華、鄭勝耀，2012)。

(二) 英國

教育優先區 (Educational Priority Area, EPA) 一詞首度出現於 1967 年的英國卜勞頓報告書 (The Plowden Report) 中。該報告書引用英國曼徹斯特大學 (Manchester University) 威斯曼 (Stephen Wiseman) 教授在曼徹斯特地區的一項研究結果指出：家庭環境是影響兒童學業成就之最主要因素，而且兒童年級愈低受環境因素影響愈大。根據此份報告，威斯曼教授建議英國政府應該積極介入改善物質、經濟貧乏或文化不利地區學校之校舍與社區環境，讓這些學童也能擁有良好的學習環境，以至於不會輸在起跑點，危害教育機會均等的理想，希望減少高危險群學的學習失敗的發生 (吳清山、林天佑，1995)。

1998 年提出「教育行動區」(Education Action Zones, EAZs) 方案，主要目的是改進弱勢學生的學習成效，學校聘請校外人員加入輔導，增設教學助理協助學生讀寫和計算能力的提升，此外，也鼓勵父母參與關心學童教育。1999 年「確保起步計畫」(Sure Start Program)，類似美國的「即早開始方案」，是對於四歲以下小孩家庭的及早介入方案，來防止因為貧窮和弱勢對於孩童及其家庭的影響。確保起步計畫的目標是增加家庭的功能以及促進幼童生理、智能以及社會發展，特別是提供弱勢孩童與家庭的改善服務(Centre for Parenting and Research, 2006)。

2005 年 10 月提出〈更高標準與更好的學校：給家長與學生更多選擇〉(Higher standards, better schools for all : more choice for parents and pupils) 教育白皮書，讓每一個孩子接受最好的教育選擇，提升全民的語文和數學教育水準，並且提供符合適性化需求的教育，以確保每一個學童都能夠有公平的受教權 (李奉儒，2009)。

(三) 台灣

1994 年，教育廳推出「國民中小學原住民學生課業輔導」，補助經費讓原住

民學生接受課後第八節的課業輔導。1996-2000年，教育部參考英國教育優先區計畫政策，在國內推出了三年「教育優先區計畫」教育優先區計畫本著教育機會均等之理想與社會正義原則之精神，針對文化資源不利地區及相對弱勢群提，擬定適當的教育支援策略，提供積極差別待遇補助，以整體提升文化資源不利地區之教育水準為計畫目標（丁志權，2004）。

1999年至2003年，教育部推動之「健全國民教育方案」，投注20億辦理補救教學之部份，其內容如下（教育部秘書室，無日期）：

1. 規劃「國民中小學補救教學示範計畫」，提供學校參與示範實驗方案，藉以建立補救教學系統模式。

2. 將學習落差之低成就學生，區分為「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，針對班級中百分之一〇至百分之二〇之低成就者，進行學習輔助與基本學科的加強。

3. 培訓補救教學師資並建置社會義工制度，鼓勵退休教師、家長及大專生參與，以協助個別教學，導引學生學習。

4. 研究補救教學之教材與教法，鼓勵教師自編補救教學教材，以配合學生個別差異，達到適性教育目標。

5. 規劃辦理國小五、六年級潛能開發計畫，提供更多元的學習機會，激發學生潛能。

2003年全國教育發展會議中也將「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」列為3大中心議題之一，規劃「關懷弱勢弭平落差後業輔導」，其目標是讓具教學專業之大專志工協助弱勢學生課業學習成就，並且整合大專志工及民間團體等資源，實現弱勢關懷。凡未達教育優先區指標之國中小學生，皆可就原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女等身分，且需要補救教學之國中小學生進行課業輔導。

2004年「退休精英風華再現計劃」，教育部編列2003萬元之經費，招募2989位退休教師投入國中小協助弱勢學生，受惠之弱勢國中小學生預估達3萬8000

人；擴大照顧中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟，讓具有教學專業之退休教師再次進入教育現場，發揮其智慧及經驗來幫助弱勢學童（劉世閔，2008）。2006年教育部將屬性接近之課輔方案進一步整合為「攜手計劃—課後扶助」方案，2008年教育部為強化弱勢家庭學童之教育輔導，創辦「夜光天使點燈專案計畫」，藉由延續性的輔導方案加強輔助弱勢家庭功能失調的缺口與學校課業學習之不足。

政府從1996年實施至今的許多政策，皆是希望透過外在資源的補償，彌補弱勢學生起點的不利，一直到今日教育部提出之「98-101年教育施政藍圖」，也強調關懷公義為主軸之一，希冀能強化弱勢扶助、縮短城鄉差距與均衡資源分配來實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的精神。

三、課後學習輔導計畫與教育公平

課後學習輔導計畫一詞在美國的教育脈絡下有兩個可能的意涵，一為 Out-of-School Time Program (OST)，另一則為 After-School Program。OST 意指在學校正式上課之外的時間，包含暑假時間的夏令營、課外活動與才藝課程。ASP 則是指學齡兒童（在美國為 K-12，意即 5 歲至 18 歲的學童）在學校正式上課時間之外所接受的正式課程，該課程通常是由成年人所監督與規劃，主要目的是在於促進學童在學術/認知 (academic/cognitive)、個人/社會 (personal/social)、文化 (cultural)、藝術 (artistic) 與公民 (civic development) 等面向能力的增長 (Durlak, Berger, & Celio, 2009, p. 44)。Gullotta, Bloom, Gullotta, & Messina(2009) 更指出「學術與社交能力」(academic and social competence) 應可視為課後學習輔導計畫的兩大重要課題。

根據 Goerge, Chaskin, & Gultinan(2006)在美國芝加哥針對公立中學生所進行的研究發現，只有 25%的學生接受有系統的課後活動與輔導，而 70%的學生幾乎自行打發時間，不過，也有 55%的學生偶爾和朋友一起消磨時間，22%的學生則在兄弟姐妹與其他成人的監督下進行相關活動。Chaskin & Baker(2006)的研究中

也發現大多數的學生與家長都期待在所處社區中有更多元的課後輔導計畫可以參與，特別是來自低社經社區的學生的機會更是有限。

Martin Bloom(2009, pp. 1-2) 認為課後計畫中所應培養的青少年基本能力 (individual competencies of the Youth) 宜包括下列七項：Freud 所提及的「工作」與「愛人」(to work and to love)、Adler 所強調的「為他人服務」(serve other human being)、Erikson 所主張的「玩」(play)、Piaget 所提倡的「思考」(think)、Danish 所重視的「善待自己」(be well)、Gullotta 所增加的「對他自己所處與所珍視的團體有所貢獻」(to make meaningful contribution and thus to belong to, and be valued by, some specific group)。

表 1 5 歲至 12 歲青少年應具有社會心理能力

能力別	適用青少年的操作型定義
好的「工作」能力，並對某一團體有所貢獻。	1.完成應負擔之家務。 2.有可能完成少量收入的非家庭內工作。
好的「遊玩」能力	3.可以自在地獨自或與朋友一起遊玩。 4.認識遊戲的規則與遊戲中所扮演角色，並能示範給他人。
好的「人際」能力	5.能夠擁有好朋友。 6.能夠與某些團體建立良好關係。 7.擁有自信。
好的「思考」能力	8.能夠使用符合個人年齡的問題解決能力。 9.能夠擁有個人的主見。 10.保持個人的道德與價值觀。
好的「服務」能力	11.能夠獨力完成適合個人年齡的任務。 12.對待他人能夠展現與年齡相稱的關心。 13.能夠以志工的身份扮演服務他人的角色。
好的「生活」能力	14.能夠保持健康與適當的睡眠。 15.能夠參與學校相關或學校之外的活動。 16.能夠拒絕與年紀不符的不當行為，如毒品、酒與性行為。

資料來源：Bloom (2009, p. 3)

美國目前參與課輔計畫的學童仍受到社經地位與族群因素的影響，舉例來

說，來自中上階層家庭的學童參與課後輔導計畫的比例遠高於來自低社經家庭的學童，不過，差距已經再逐漸縮小；值得注意的是，來自低社經家庭的學童大多參加與學業成就相關的補救教學，目的在於弭平其學業上的落後現況，在美國，特別是少數族群青少年（minority youth）與美裔黑人（African American）通常是被列為課後學業加強方案的主要服務對象，不過近年來，也逐漸將墨西哥裔的青少年（Latino youth）納入（Wimer, et al., 2006）。Weiss, Little, & Bouffard (2005) 則進一步提醒我們提供課後輔導計畫的機會只是第一步，更值得重視的是學童參與過程中的動機維持與投入程度。

美國聯邦政府對於課後輔導計畫（ASP）的經費來源主要是來自「沒有學童落後法案」（NCLB）項下的「21世紀社區學習中心計畫」（21st Century Community Learning Centers Program）（Durlak, et al., 2009），不過由於在該計畫中針對各社區方案的經費運用多所限制，特別是在計畫評鑑、運作能力培養（capacity building）、訓練與技術協助等方面的經費僅侷限在3%（American Youth Policy Forum, 2006）；再加上各州之間課後輔導計畫補助經費差異相當大，如懷俄明州（Wyoming）、北達科達州（North Dakota）與德拉威州（Delaware）等州一年的預算僅有50,000美金，但加州（California）與德州（Texas）一年的預算卻高達1,000,000美金（National Child Care Information Center, 2005），所以，根據Lind, Relave, Deich, Grossman, & Gersick (2006)的研究發現，每一名參與課後輔導計畫學童的成本差距極大，最少僅為449美金，但最多則為7,160美金。

四、弱勢教育政策與課後學習輔導的相關實證研究

Otto 和 Smith (1980: 475-479) 指出成功的補救教學所應遵循的十項原則包括：1. 獲得學習者的合作；2. 根據學生的學習程度教學；3. 循序漸進，小步驟進行；4. 提供回饋和安排增強；5. 教師必須選擇有意義的教材並將其轉化成學生能瞭解的知識；6. 減少學習時的可能干擾來協助記憶；7. 鼓勵學童發現知

識間的重要關係與邏輯概念並將以歸納；8. 維持強烈的學習動機；9. 提供充分的練習機會；10. 建立成功的經驗。

Durlak(2003)亦指出有效課後輔導的八大原則：(一) 有效的課後輔導計畫是有理論依據或是研究為本位的 (Effective interventions are theory driven and research based)；(二) 有效的課後輔導計畫必須考慮多重因素與多重層次的修正 (Effective interventions recognize that multiple factors present at multiple levels influence adjustment) ；(三) 有效的課後輔導計畫必須強調能力的增加與行為的改變 (Effective programs emphasize skill development and behavior change)；(四) 有效的課後輔導計畫必須注意時間上的考量 (Effective interventions are well-timed)；(五) 有效的課後輔導計畫必須使用符合學童的發展的教材與教學媒介 (Effective interventions use developmentally appropriate program materials and intervention techniques)；(六) 有效的課後輔導計畫必須依序來確保良好計畫的執行 (Effective interventions take steps to ensure good program implementation)；(七) 有效的課後輔導計畫必須聚焦學童需要且隨之調整 (Effective interventions are targeted and adapted for the target population and setting)；(八) 有效的課後輔導計畫必須謹慎地加以評量 (Effective interventions are carefully evaluated)。

Birmingham, Pechman, Russell, & Mielke (2005)亦針對以學業成就提升的課輔計畫進行評估，發現五項成功的因素：多樣的學習活動、充分的練習機會、課輔老師與學童關係密切、計畫執行與領導成熟及足夠的行政、財政與專業資源的支持。Durlak & Weissberg (2007)也在研究成功課後輔導計畫後提出 SAFE 的原則：延續 (sequential)、活動 (active)、聚焦 (focused) 與明確 (explicit)。「延續」的意義在於連結所有學習活動的經驗，並一步一步引導所需培養的能力；「活動」的意義在於強調調角色扮演與其他有助於學生學習的討論與學習活動；「聚焦」的意義在於將充分的時間投注在目標行為與能力的教學互動上；「明確」的意義則在於對學童所需學會的能力與態度有清楚地界定與說明。Yohalem, Wilson-Ahlstrom, Fischer, & Shinn (2009) 根據他們所做的研究指出有品質課後

輔導計畫的六大概念：人際關係、物理環境、學童參與、運作規範、學習機會與架構及日常運作模式。

表 2 有效課後輔導計畫指標

指標	實施原則
1.家長參與方案規劃與相關活動	讓家長知悉他們的參與與投入對方案的成功是重要的，並適度提供家長參與的機會。
2.評估學童的需要	確認方案中的學習材料符合學生需要，最好是有點挑戰度，卻不至於太難。
3.適度資料的注入	確認現有的資源對達成方案目標是有助益的。
4.提供計畫執行人員適當地訓練與監督	確認計畫執行人員接受良好的訓練，並擁有合適的能力與態度來完成方案的目標，同時透過持續監督與回饋來確保計畫順利進行。
5.建立一個強而有力的領導	方案領導人必須提供合適的組織架構來支持與推動計畫執行。
6.建立在一個組織結構與學童選擇之間的調節機制	提供可以促進學童領導與激勵因素的組織架構。
7.提供一個豐富多元的學習環境	增加多元學習機會與可能的方案設計與規劃。
8.透過 SAFE 有效的能力養成機制	透過延續(S)、活動(A)、聚焦(F)與明確(E)的能力養成策略來執行課後輔導計畫。
9.建立在課輔老師與學童之間的緊密關係	雇用具有傾聽與溝通能力的課輔老師與計畫執行人員。
10.宏觀調控方案的執行	持續從學童、課輔教師與其他相關人員處獲得方案改進的回饋，並據以修正計畫進行。

資料來源：Durlak, et al. (2009, p. 55)

譚以敬、吳清山（2009）的研究發現，良好的課後學習輔導是幫助弱勢學生學習最有效的作為，應協助學校與教師共同建立補救教學專業模式，包括系統性的評估找出需要被協助的學生，分析其成就低落的原因，並根據結果提供適切的學習方案，以及對學習成效的評量回饋等，才能有效落實補救教學的執行。李美穗（2009）也指出補救教學重點在於針對不同學生的學習問題，擬出不同的教學策略。對於低成就學生的補救教學，應如何進行不同學習問題的診斷，以及如何提出有效的教學策略，是目前學校與老師進行補救教學上重要的方向。

然而可能影響課輔的因素上，有教師性別、年齡、學歷和服務年資等學校

規模等因素。在性別部分有：在吳一凡（2011）的研究去討論教師個人背景之性別、年齡、最高學歷、身分類別和年資在課輔教學上的教學困境和因應方式，發現男性在整體和各層面的教學困境都高於女性；彭瑋謙（2011）在針對臺北市國民中學推動「攜手計畫-課後扶助」方案之研究中，也提到性別在對課輔計畫的認同和人員等贊同度上都有顯著的差異。

在教師年齡上有兩篇研究（林素珍，2011；劉珍琳，2011）都顯示教師年齡是會影響課輔；在學歷上，吳一凡（2011）的研究中有說明不同學歷的教師在教學困境認知上有差異；研究所畢業比一般大學畢業教師感到困擾；在年資上，彭瑋謙（2011），教師的年資是有差異的。

參、研究設計

一、研究方法

本研究為達上述研究目的，主要採文件分析（document analysis）、問卷調查與焦點座談等三種方式進行資料的收集、分析與解釋。

（一）文件分析

本研究為能瞭解於弱勢教育政策（特別是課後學習輔導計畫）與教育公平議題之間的關係，將蒐集相關的文件報告，包括：教育部委託專案研究報告、歷年政府公報以及宣傳說明文件，並進行深度的文件分析。

（二）問卷調查

本研究編擬「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」，施測的對象針對教育行政機關與現場教學學校兩部份，進行資料蒐集以了解教育行政機構與學校教育現場相關人員對於本研究問題之看法。

（三）焦點座談

本研究於2012年4月到5月舉辦三場的焦點座談，邀請教育政策研究的相關學者、專家，透過預先擬訂的討論問題，針對弱勢教育政策（特別是課後學習輔導計畫）與教育公平議題以及整體研究的架構與方法進行探討，進行結合相關學者專家的觀點與意見，對於本研究進行更加周延的討論與修正。

二、研究程序

圖 1 為本研究的研究程序圖，本研究可區分為四個階段，首先透過文件分析與文獻分析，了解弱勢教育政策、教育公平與課後學習輔導計畫之間的關係，並與本研究團隊先前所建構之「弱勢教育公平指標」(鄭勝耀，2011a)進行對話；其次，透過文件分析與文獻分析的結果，再結合「弱勢教育公平指標」，進一步編擬「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」，分別調查教育行政機關與現場教學學校的人員與教師的意見；第三透過焦點座談會議，邀請服務於教育行政機關、教育研究機構與現場學校之專家學者等，針對問卷結果與發現進行討論並提出建議，以作為我國未來制訂弱勢教育政策(特別是課後學習輔導計畫)的參考。

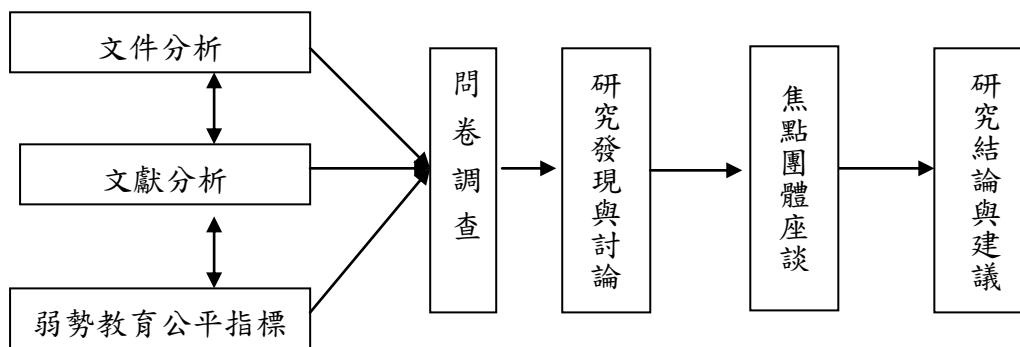


圖 1 研究程序圖

三、研究工具

本研究透過文件分析、文獻分析與「弱勢教育公平指標」對話的結果，編擬「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」，並分別針對教育行政機關與現場教學學校的責任與工作特性的差異，分別編制「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」(教育行政機關版)與「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」(現場教學學校版)(如附件 1)兩份問卷。問卷內容主要包含了填答人基本資料、弱勢教育政策與教育公平之研究問卷兩部分。弱勢教育政策與教育公平之研究問卷則進一步區分為：弱勢教育脈絡、弱勢教育輸入、弱勢教育過程與弱勢教育輸出等四個部分，並區為針對該指標的「重要性」與「可行性」進行填答。

四、問卷發放對象

本研究進行問卷調查的包括二大類，分別是各縣市教育行政機關與各縣市高中、高職、國中與國小。研究對象之詳細抽樣情形如下：

(一) 教育行政機關

本研究抽取全臺灣 19 縣市教育局處相關弱勢教育政策負責人員，每一教育局處抽取督學 1 人、科/課長 1 人、負責相關業務之科員或課員 2 人，共 4 人，

共計發出 76 份問卷。

(二) 各級教學現場學校

將全國現場教學學校分為北、中、南與東四區進行抽樣，計抽取北部(台北市、新北市)、中部(台中、雲林)、南部(嘉義、屏東)與東部(花蓮、台東)等 8 縣市，每個縣市抽取國小 3 間、國中 3 間、高中職 2 間；每所現場學校抽取校長、教務主任、承辦相關業務之組長各 1 人及課輔老師 3 人，共計 5 人。共計發放 320 份問卷。

五、問卷回收情形分析

表 3 為本研究的問卷整體回收情況與回收率。整體而言，本研究的問卷整體回收率為 70%，教育行政主管機關的回收率為 51%，現場教學學校的回收率為 75%，以全國性的問卷調查而言，具有相當不錯的水準。

表 3 問卷整體回收情況與回收率

項目	整體	教育行政機關	現場教學學校
發出問卷	396	76	320
回收問卷	278	39	239
回收率	70%	51%	75%

表 4 為教育行政主管機關背景變項之人數與百分比，回收問卷共有 39 份，表格中打*者為有受試者未填答之背景變項，其中年齡、最高學歷、專任職稱分別為 38 人填答，而畢業於教育相關系所有 37 人填答，其餘背景變項 39 人皆有作答。從統計分析的結果可以得知，性別部分，男性為 56%，女性為 44%；年齡部分，30 歲以下為 29%，31-40 歲為 18%，41-50 歲為 39%，51 歲以上為 13%；最高學歷部分，博士為 0%，碩士為 68%，學士為 32%。畢業於教育相關系所為 84%，畢業於非教育相關系所為 16%。服務年資部分，未滿一年為 13%，1-5 年為 38%，6-10 年為 32%，11-15 年為 15%，16 年以上為 3%。專任職稱部分，專員、國教課/科長為 3%，督學、學管課/科長為 18%，課員/承辦人為 24%，其他為 34%。任職地區的分佈，北區為 41%，中區為 26%，南區為 26%，東區為 7%，離島為 13.6%。

在負責辦理之課輔輔導計畫部分，教育優先區為 23%，攜手計畫課後扶助為 41%，教育部夜光天使點燈計畫為 7%，教育部數位學伴線上課業輔導服務計畫為 11%，其他為 18%。執行課輔計畫中所負責項目部分，計畫草案之擬訂為 15%，計畫各校說明會為 20%，學校指標界定調查與申請補助為 15%，學校需求計畫初審及彙整工作為 20%，直轄市及縣(市)政府補助需求計畫複審作業為 9%，核定各直轄市及縣(市)政府補助款為 4%，輔導各直轄市及縣(市)政府積極推動、落實計畫之執行為 3%，直轄市及縣(市)政府執行成果彙整為 10%，其他為 3%。總而言之，教育行政主管機關的背景變項分析結果，顯示本研究的抽樣分佈平

均，代表性良好。

表 4 教育行政主管機關背景變項之人次與百分比

項目	選項	人次(%)	項目	選項	人次(百分比)
性別	男	17(44)	負責辦理之課輔輔導計畫-可複選	教育優先區	13(23)
	女	22(56)		攜手計畫課後扶助	23(41)
年齡*	30歲以下	11(29)		教育部夜光天使點燈計畫	4(07)
	31-40歲	7(18)		教育部數位學伴線上課業輔導服務計畫	6(11)
	41-50歲	15(39)		其他	10(18)
	51歲以上	5(13)		執行課輔計畫中所負責項目-可複選	計畫草案之擬訂
最高學歷*	博士	0(0)		計畫各校說明會	25(0.20)
	碩士	26(68)		學校指標界定調查與申請補助	18(15)
	學士	12(32)		學校需求計畫初審及彙整工作	25(20)
	其他	0(0)		直轄市及縣(市)政府補助需求計畫複審作業	11(9)
畢業於教育相關系所*	是	31(84)	核定各直轄市及縣(市)政府補助款	5(4)	
	否	6(16)	輔導各直轄市及縣(市)政府，積極推動、落實計畫之執行	4(3)	
服務年資	未滿一年	5(13)	直轄市及縣(市)政府執行成果彙整	12(10)	
	1-5年	15(38)			
	6-10年	12(32)			
	11-15年	6(15)			
	16年以上	1(3)			
專任職稱*	專員	1(3)			
	督學	7(18)			

	國教課/科長	1(3)		其他	4(3)
	學管課/科長	7(18)			
	課員/承辦人	9(24)			
	其他	13(34)			
任職地區	北區	16(41)			
	中區	10(26)			
	南區	10(26)			
	東區	3(7)			

表 5 為現場教學學校背景變項之人次與百分比，回收問卷共有 239 份，表格中打*者為有受試者未填答之背景變項，其中「任職學校規模」有 238 人填答，「年齡」、「學校專任職位職稱」、「服務於現場教學學校之年資」有 237 人填答，「性別」有 235 人填答，「從事課輔教學的年資」有 233 人填答。從統計分析的結果可以得知，性別部分，男性為 48%，女性為 52%。年齡部分，30 歲以下為 12%，31-40 歲為 39%，41-50 歲為 32%，51 歲以上為 16%。最高學歷部分，博士為 2%，碩士為 53%，學士為 44%，五專（師專）、其他各為 0.4%。任職單位部分，公立小學為 38%，公立國民中學為 37%，公立高級中學為 6%，公立高級職業學校為 11%，私立高級職業學校為 17%，綜合高中為 3%，完全中學為 28%，顯示各類型學校均有相當人次的抽樣。專任職稱部分，校長為 18%，主任為 21%，組長 23%，導師為 21%，科任老師為 17%，代課老師為 19%，實習老師為 3%，大專生為 1%，其他為 5%。

在任職地區部分，北區為 25%，中區為 25%，南區為 28%，東區為 55%，顯示任職地區部分的分佈相當平均。任職學校規模的部份，大型(49 班以上) 為 30%，中型(13-48 班) 為 53%，小型(12 班以下)為 17%。任職學校類型部分，一般地區最多為 82%，偏遠地區的填答人次也有 42 人，特殊偏遠地區則有 2 人次填答，均具有一定程度之代表性。學校參與官方之課輔計畫部份，教育優先區為 17%，攜手計畫為 65%，教育部夜光天使點燈計畫為 7%，教育部數位學伴線上課業輔導服務計畫為 0.4%，其他為 10%。學校有參與民營之課輔計畫部分，永齡希望小學課輔計畫為 78%，青少年星光學院課輔計畫為 4%，史懷哲課輔計畫為 7%，小秀才學堂為 1%，其他為 10%。服務年資部分，未滿一年為 5%，2-5 年為 22%，6-15 年為 38%，16-25 年為 22%，26 年以上為 13%。從事課輔教學的年資部份，無從事課輔教學的年資為 37%，未滿一年為 11%，1-5 年為 27%，6-10 年為 12%，其他為 13%。從事課輔教學的科目部份，國語文為 33%，數學為 36%，英語為 14%，其他為 16%。總而言之，現場教學學校的背景變項分析結果，顯示本研究的抽樣分佈平均，代表性良好。

表 5 現場教學學校背景變項之人次與百分比

項目	選項	人次 (%)	項目	選項	人次 (%)	
性別*	男	112(48)	學校有參與之課輔計畫---官方-複選	教育優先區	48(17)	
	女	123(52)		攜手計畫---課後扶助	180(65)	
年齡*	30歲以下	28(12)		教育部夜光天使點燈計畫	19(7)	
	31-40歲	93(40)		教育部數位學伴線上課業輔導服務計畫	1(0.4)	
	41-50歲	77(32)		其他	29(10)	
	51歲以上	39(16)		永齡希望小學課輔計畫	59(78)	
最高學歷	博士	5(2)		學校有參與之課輔計畫---民營-複選	博幼基金會課輔計畫	0(0)
	碩士	126(53)			青少年星光學院課輔計畫	3(4)
	大學	106(44)			史懷哲課輔計畫	5(7)
	五專(師專)	1(0.4)			小秀才學堂	1(1)
	其他	1(0.4)	其他		8(10)	
任職單位	公立小學	91(38)	服務於現場教學學校之年資*		未滿一年	12(5)
	私立小學	0(0)			2-5年	53(22)
	公立國民中學	88(37)			6-15年	90(38)
	私立中學	0(0)			16-25年	52(22)
	公立高級中學	14(6)			26年以上	30(13)
	公立高級職業學校	27(11)	從事課輔教學之年資*	無	86(37)	
	私立高級職業學校	4(17)		未滿一年	25(11)	
	綜合高中	7(3)		1-5年	64(27)	
	完全中學	8(28)		6-10年	28(12)	
	其他	0(0)		其他	30(13)	
任職地區	北區	59(25)	從事課輔教學的科目-複選	國語文	63(33)	
	中區	59(25)		數學	68(36)	
	南區	66(28)		英語	27(14)	
	東區	55(23)				
任職學校規模*	大型(49班以上)	71(30)				
	中型(13-48班)	126(53)				
	小型(12班以下)	41(17)				
任職學校類型	一般地區	195(82)				
	偏遠地區	42(18)				

	特殊偏遠地區	2(0.8)		其他	31(16)
	其他	0(0)			
學校專任 職位職稱*	校長	44(18)			
	主任	49(21)			
	組長	54(23)			
	導師	49(21)			
	科任老師	15(6)			
	代課老師	17(7)			
	實習老師	3(1)			
	退休教師	0(0)			
	大專生	1(0.4)			
	其他	5(2)			

六、分區焦點團體座談邀請對象與相關設計

為針對「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」(教育行政機關版)與「弱勢教育政策與教育公平之研究問卷」(現場教學學校版)兩個版本在「重要性」與「可行性」兩個層次上的深度分析,並比較教育行政與學校現場對弱勢教育公平指標重要性與可行性的異同,及聚焦在背景變項中擔任職務與學校類型等變項對弱勢教育公平指標重要性與可行性的異同,最後針對「重要性」與「可行性」兼具的教育公平指標在量化分析初步完成後,本研究依問卷結果的初步發現形成分區焦點團體的座談大綱,先後於2012年4月13日假國立中正大學教育學院舉辦南區焦點團體座談(詳見表6)、2012年5月5日假國立台東大學體育實驗中學舉辦東區焦點團體座談(詳見表7)與2012年5月19日假國立台灣師範大學教育學院舉辦北區焦點團體座談(詳見表8),希望可以提供問卷調查所無法從數字看到弱勢教育政策與教育公平在理論與實務間的對話。

表6 2012年4月13日南區焦點團體座談名單

姓名	現職
洪文祥	嘉義縣教育處長秘書
吳春慧	嘉義縣桃源國小校長
陳青達	雲林縣石龜國小校長
蘇慕洵	嘉義縣民雄國中校長
郭義騰	嘉義高商校長
陳聖謨	嘉義大學教育學系主任
廖年淼	雲林科技大學

表 7 2012 年 5 月 5 日東區焦點團體座談名單

姓名	現職
劉俊毅	台東縣特教課課長
顏志光	台東縣原住民行政處處長
洪志彰	台東縣大南國小校長
卓世宏	初鹿國中校長
林光輝	育仁高級中學
梁忠銘	台東體中校長
陳淑麗	台東大學教育系教授暨永齡希望小學台東教學研究中心主任
何俊青	台東大學教育系副教授

表 8 2012 年 5 月 19 日北區焦點團體座談名單

姓名	現職
劉明超	新北市教育局主任督學
覃永隆	台北市實踐國小主任
張文宏	台北市仁愛國小校長
王天才	台北市信義國中校長
柯武宏	新北市石碇高中校長
林劭仁	國立台北藝術大學研發長
楊洲松	國立暨南大學課程與教學科技研究所/師資培育中心副教授兼主任
孫志麟	國立台北教育大學教育經營與管理學系教授

肆、分析與討論

本節首先針對問卷量化分析的結果中重要性指標與可行性指標進行討論，接著聚焦在三次分區座談中與會專家學者對問卷結果的省思。

一、問卷分析

(一) 重要性指標

下試依 CIPP 模式中脈絡、輸入、過程與結果等四個部分，根據問卷回收專家調查權重法 (Expert Investigation Weight Method) 分析的結果，得出以下重要性指標：

1. 「脈絡」

包括 A.1.2 學生之家庭狀況是否使其成為經濟不安全感者(如家長失業、長期沒工作者、工作不穩定者、薪資不穩定、躲債/到處躲藏者、家長職業未受到輔導與支持)?、A.2.1 學生求學所在地是否屬於偏鄉地區、都市邊陲地區與特殊地理條件不利學習之環境(如山地、離島、資訊取得不易、對主流文化之接觸與理解不易、其文化不被主流文化所接納、其文化與主流文化之差異性較大等地區)? A.5.1 學生是否為義務教育階段低學習成就之學生? A.4.3 學生家庭是否為高風險家庭(如家庭成員關係紊亂或家庭衝突、家人罹患精神疾病或長期病患或酒藥癮、家人有自殺傾向、隔代教養、單(寄)親、親子年齡差距過大家庭、家庭中有於獄中之家長等)? A.3.1 學校是否為經濟或文化弱勢學生比例偏高之學校(如教育優先區規定低收入戶、隔代教養、單寄親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女等學生合計人數佔全校學生總數 20% 以上之學校或人數合計達 60 人以上之學校)? A.5.4 學生是否為自我期望低落之學生? 等六項指標。

2. 「輸入」

包括 B.3.9 課輔計畫能給予弱勢學生適時之心理輔導、B.3.8 課輔計畫能提供對弱勢學生的相關課後輔導、B.3.5 課輔計畫能提供弱勢學生小組課業指導、B.2.1 課輔計畫能和社福機構合作對弱勢學生提供各項扶助輔導作為、B.2.2 課輔計畫能對弱勢家庭提供親職教育、B.3.11 課輔計畫的課程內容是否能回應弱勢學生的生活和文化背景? B1.4 不利處境家庭所接受之各項政府補助、B.3.10 課輔計畫的課程內容是否能回應弱勢學生的生活和文化背景? B4.3 課輔計畫的課程內容能否提供足夠的弱勢教育專業? 等九項指標。

3. 「過程」

包括 C.4.4 在「補救教學」過程中是否依其能力進行適合其程度的教學? C.4.3 教師是否能公平對待與積極輔導弱勢學生? C.4.5 課後輔導是否能依弱勢學生的程度與學習情況來設計適性課程? C.5.1 弱勢學生是否能從學校教育過程中獲得的成功經驗? C.4.6 課後輔導老師是否能與原班老師的互相搭配，瞭解其學習情形? C3.3 學校是否能針對弱勢學生家庭辦理親職教育活動，並能進行家訪或進行家訪電訪等其他與家長直接溝通之方式，促進親職溝通? 等六項指標。

4. 「結果/產出」

包括 D.3.1 課輔計畫能協助弱勢學校提升學習? D.5.3 弱勢學生是否覺得被公平對待? D.3.3 弱勢學校對課輔計畫滿意度? D1.1 課輔計畫能提升各縣市弱勢學生完成義務教育的比例? D.3.2 課輔計畫能提升弱勢學生義務教育結束後或畢業後教育水平、D5.2 弱勢家庭對課輔計畫滿意度等六項指標。

(二) 可行性指標分析

下試依 CIPP 模式中脈絡、輸入、過程與結果等四個部分，根據問卷回收專家調查權重法 (Expert Investigation Weight Method) 分析的結果，得出以下可行性指標：

1. 「脈絡」

包括 A.5.1 學生為義務教育階段低學習成就之學生。 A.2.1 學生求學所在地屬於偏鄉地區、都市邊陲地區與特殊地理條件不利學習之環境 (如山地、離島、資訊取得不易、對主流文化之接觸與理解不易、其文化不被主流文化所接納、其文化與主流文化之差異性較大等地區)? A.1.2 學生之家庭狀況是否使其成為經濟不安全感者(如家長失業、長期沒工作者、工作不穩定者、薪資不穩定、躲債/到處躲藏者、家長職業未受到輔導與支持)? A.4.3 學生家庭是否為高風險家庭(如家庭成員關係紊亂或家庭衝突、家人罹患精神疾病或長期病患或酒藥癮、家人有自殺傾向、隔代教養、單(寄)親、親子年齡差距過大家庭、家庭中有於獄中之家長等)? A.3.1 學校是否為經濟或文化弱勢學生比例偏高之學校(如教育優先區規定低收入戶、隔代教養、單寄親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女等學生合計人數佔全校學生總數 20% 以上之學校或人數合計達 60 人以上之學校)? A.5.3 學生是否為語言發展落後之學生? 等六項指標。

2. 「輸入」

包括 B.3.5 課輔計畫能否提供弱勢學生更小組、更明示的課業指導? B.3.10 課輔計畫的課程內容是否能回應弱勢學生的生活和文化背景? B.3.8 課輔計畫能否提供對弱勢學生的相關課後輔導? B3.9 課輔計畫能否提供對弱勢學生的相關課後輔導? B.2.1 課輔計畫是否能和社福機構合作對弱勢學生提供各項扶助輔導作為? B4.3 課輔計畫的課程內容能否提供足夠的弱勢教育專業? B.1.1 義務教育階段教育決算中弱勢教育佔所有教育支出之比例? B3.1 課輔計畫的課程內容是否能回應弱勢學生的生活和文化背景? 等八項指標。

3. 「過程」

包括 C.4.3 教師是否能公平對待與積極輔導弱勢學生? C4.5 課後輔導是否能依弱勢學生的程度與學習情況來設計適性課程? C.4.4 在「補救教學」過程中是否依其能力進行適合其程度的教學? C5.1 弱勢學生是否能從學校教育過程中獲得的成功經驗? C4.2 教師是否能應用多元文化相關素養輔導學生? C.4.6 課後輔

導老師是否能與原班老師的互相搭配，瞭解其學習情形? C4.1 教師是否參與弱勢教育相關的活動與研習? C.1.4 各校是否能為參與計劃的弱勢學生建檔，減少資源浪費促進資源整合? C1.1 縣市是否積極輔導弱勢學校申辦相關計畫並配合辦理各項審查作業? 等九項指標。

4. 「結果/產出」

包括 D.3.1 課輔計畫能協助弱勢學校提升學習? D.3.3 弱勢學校對課輔計畫滿意度? D1.1 課輔計畫能提升各縣市弱勢學生完成義務教育的比例? D.5.3 弱勢學生是否覺得被公平對待? D5.2 弱勢家庭對課輔計畫滿意度 D5.1 課輔計畫能輔導弱勢學生與同儕間建立良好的友誼關係? D.3.2 課輔計畫能提升弱勢學生義務教育結束後或畢業後教育水平? 等七項指標。

(三) 相關量化結果討論

從重要性與可行性指標分析的結果進一步加以分析，我們可以發現幾項有趣的結果：

1.學生是否屬於新住民之家庭子女並不重要。重要性部分進行 t 考驗未達顯著，此項的重要性後五名，但可行性並未在後五名內

2.學生是否屬於原住民之家庭子女?並不重要。在重要性部分，史懷哲課輔計畫進行 t 考驗達顯著，其平均數大於其他私人課輔計畫。在可行性部分，ANOVA 與事後考驗發現，學校所在的地區（北區>南區；東區<北區）有顯著差異，事後比較發現東區與南區的學校認為較不可行！

3.課輔計畫能輔導公立弱勢學生完成高等教育的比例並不可行。在重要性部分進行 t 考驗，永齡希望小學課輔計畫達顯著，其平均數達於其他私人課輔計畫。ANOVA 與事後考驗發現，任職單位（公立小學>公立國民中學）達顯著，公立國民中學比公立小學認為較不重要！

4.對課輔計畫能提升弱勢學生後期中等教育畢業一年後之就業率不具信心。ANOVA 與事後考驗發現，年齡(31-40 歲>41-50 歲)有顯著差異，事後比較發現 41-50 歲的比 31-40 歲認為較不重要且較不可行！

(四) 分區座談分析與討論

在分區座談的部份，下試歸納行政面向、學校面向、課輔計畫面向、教師面向、學生面向與家庭面向進行分析與討論：

1.行政面向：行政版的問卷顯示出較重視家長的回饋，然而，政府在幫助弱勢學生課輔計畫的角色究竟是什麼?是否僅是取代家庭照顧的功能，以提高家長

對政府的期望？

2. **學校面向**：學校是否有重視課輔計畫？是否定有明確目標要提升這些孩子到什麼程度？或僅是會了核銷經費而舉辦課輔計畫？如果學校僅是將孩子交給課輔計畫，卻沒有訂定明確的目標，孩子的進步仍是有限的。

3. **課輔計畫面向**：在焦點訪談的討論中發現，有些學者認為課輔計畫的目標仍是較狹隘的，大多僅是做課業的加強或補足，而著重的市立即性的成效，較少看到潛在卻更重要的目標。因此，課輔計畫是否有單一價值外的指標是值得我們在思考的。在課輔制度方面，永齡課輔有專業的社工能幫助學生和家庭做一個連結，社工對學生的掌握更多，能使學生有更好的學習環境，此外，龐大的後勤支持，如研發中心的努力是值得肯定的地方。在編班方式上，大部分的課輔都是混齡制的，較難發揮效果。而在評量方式上，不同課輔計畫的評量方式會影響教師的教學方式，如攜手計畫有前測後測，所以執行較有成效；然而，夜光天使僅是著重在課後照顧或是以作業的完成為主，因此教師較難發現學生的盲點並給予進一步的指導。

4. **教師面向**：大部分正式教師參與課輔的意願並不高，因此大多是由代課老師來進行教學，但是，代課老師對於孩子的了解與班級經營的能力仍較不足，因此，行政單位應該要表現出更多的關懷。對於課輔計畫的目標與成效，教師的心態可能仍較保守，大部分課輔仍是以加強課業為主，較強調此時此刻的目的而缺乏長遠的目標，因此，在老師或是其教育心態的調整仍要再做努力。課輔老師如何給予學生亦師亦友的關懷，是有效提高學生學習動機的方式。

5. **學生面向**：課輔計畫缺乏全面性的幫助，應重視 IEP，提供個別的支持。應該針對真正需要的學生來作輔導，如何幫他們找回自信心、如何養成學生良好的學習態度是很重要的。此外，多元發展是未來的趨勢，因此可依照學生的學習興趣來辦理不同形式的活動，並增加其學習成功經驗。

6. **家庭面向**：家庭的部分是學校與行政機關皆覺得較難切入的部分，通常家庭健全，家庭功能發揮良好的孩子他們在學校的學習表現是沒有問題的。然而，當家庭功能不彰時，學校到底要怎麼幫助？老師要如何說服家長讓學生參與課輔計畫？甚至是如何教育家長指導自己弱勢的子弟是困難但卻更重要的，因為孩子只靠學校是不行的，還要靠家長的幫忙。

伍、結論與建議

本研究旨在探討我國弱勢教育政策與教育公平的關係，一方面將本研究團隊 2010-2011 年所執行由國家教育研究院所委託之弱勢教育公平指標（鄭勝耀，2011）與我國近年來所進行之課後輔導政策進行問卷調查後發現，在「脈絡」部分，強調學生之家庭狀況使其成為**經濟不安全感者**、學生求學所在地屬於**偏鄉地區**、都市邊陲地區與特殊地理條件不利學習之環境、學生為**義務教育階段低學習成就**之學生、學生家庭為**高風險家庭**、學校為經濟或文化弱勢學生比例偏高之學

校與學生為自我期望低落之學生；在「輸入」部分，重視課輔計畫能給予弱勢學生適時之心理輔導、課輔計畫能提供對弱勢學生的相關課後輔導、課輔計畫能提供弱勢學生小組課業指導、課輔計畫能和社福機構合作對弱勢學生提供各項扶助輔導作為、課輔計畫能對弱勢家庭提供親職教育、課輔計畫的課程內容能回應弱勢學生的生活和文化背景、不利處境家庭所接受之各項政府補助、課輔計畫的課程內容能回應弱勢學生的生活和文化背景與 3 課輔計畫的課程內容能提供足夠的弱勢教育專業。

在「過程」部分，在「補救教學」過程中依其能力進行適合其程度的教學、教師能公平對待與積極輔導弱勢學生、課後輔導能依弱勢學生的程度與學習情況來設計適性課程、弱勢學生能從學校教育過程中獲得的成功經驗、課後輔導老師能與原班老師的互相搭配，瞭解其學習情形、學校能針對弱勢學生家庭辦理親職教育活動，並能進行家訪或進行家訪電訪等其他與家長直接溝通之方式，促進親職溝通；而在「結果/產出」部分，重視課輔計畫能協助弱勢學校提升學習、弱勢學生覺得被公平對待、弱勢學校對課輔計畫滿意度、課輔計畫能提升各縣市弱勢學生完成義務教育的比例、課輔計畫能提升弱勢學生義務教育結束後或畢業後教育水平與弱勢家庭對課輔計畫滿意度。

在分區焦點團體座談針對問卷結果的討論部分，發現以往以為在脈絡部分「不變」的學生身份（如原住民與新住民等）在問卷分析不再具有決定性的重要性與可行性，反而是學生來自擁有**經濟不安全感**的家庭佔有相當重要的角色；而與弱勢學生產出有關的指標，如課輔計畫能輔導公立弱勢學生完成高等教育的比例、課輔計畫能提升弱勢學生後期中等教育畢業一年後之就業率、課輔計畫能提升弱勢學生獲得專業證照之就業率、課輔計畫能提升弱勢學生高等教育畢業一年後之就業率與課輔計畫能提升弱勢學生畢業一年後經濟所得等指標都屬於較不重要與較不可行的指標，是否也顯示現場教師與教育行政人員對現行弱勢教育課輔計畫較不具信心，也值得進一步觀察與討論！此外，若學校教師、主任與校長有執行永齡希望小學課輔計畫則對學童的未來較具信心，是否因其注重課輔相關教材的研發、師資的培訓與社工資源的挹注有關，也相當值得進一步加以研究！

參考文獻

一、中文部分

- 丁志權 (2004)。弱勢學生教育經費編列的現況與展望。《台灣教育》，626，2-9。
- 王麗雲、甄曉蘭 (2007)。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。《教育資料集刊》，36，25-46。
- 吳一凡 (2011)。桃園縣參與攜手計畫教師對教學困境認知與因應方式之研究。臺北市立教育大學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳清山、林天佑 (1995)。教育名詞淺談—教育優先區。《教育資料與研究》，5，49。
- 呂佩真、鄭勝耀 (2010)。四位國民小學課輔教師教學信念之研究。載於淡江大學師資培育中心暨課程研究所 (主編)，**轉弱為強：弱勢學生教育的課程與教學** (pp.247-279)。台北：師大書苑。
- 李美穗 (2009)。你就是孩子生命中的貴人---談補救教學的重要性。北縣教育，67，73-79。
- 林素珍 (2011)。苗栗縣國民小學攜手計畫課後扶助實施現況與發展策略之研究。國立新竹教育大學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 教育部 (無日期)。98-101年施政藍圖。2010年12月1日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%96BD%E6%94BF%E8%97%8D%E5%9C%96_.pdf
- 教育部秘書室 (無日期)。健全國民教育。2010年12月1日，取自 [理](#)。
- 陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。《臺東大學教育學報》，19(1)，1-32。
- 陳淑麗 (2009)。弱勢學童讀寫希望工程—課輔現場的了解與改進。台北市：心彭璋謙 (2011)。臺北市國民中學推動「攜手計畫-課後扶助」方案之研究。國立臺灣師範大學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉世閔 (2008)。弱勢者教育與政策因應。《教育研究月刊》，172，29-49。
- 劉珍琳 (2011)。台南縣國民小學「攜手計畫課後扶助」實施現況、問題與因應方式之研究。國立臺南大學研究所碩士論文，未出版，台南。
- 鄭勝耀 (2010)。國小弱勢學童參與課後輔導計畫轉變歷程之研究。載於國家教育研究院籌備處主編，**培育高素質現代國民與世界公民之教育規劃** (pp.30-53)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 鄭勝耀 (2011a)。弱勢教育公平指標之研究。《教育政策論壇》，14 (4)，63-88。
- 鄭勝耀 (2011b)。美國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉主編，**各國師資培育制度與教師素質現況** (pp.177-202)。台北：教育部。
- 蔡清華、鄭勝耀 (2012)。美國教育。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編)，**比較與國際教育**。台北：高等教育。

二、外文部分

- American Youth Policy Forum. (2006). *Helping Youth Succeed Through Out-of-School Time Programs*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Birmingham, J., Pechman, E. M., Russell, C. A., & Mielke, M. (2005). *Shared Features of High-Performing After-School Programs: A follow-up to the TASC Evaluation*. New York: The After-School Corporation.
- Bloom, M. (2009). Social Competency. In T. P. Gullotta, M. Bloom, C. F. Gullotta & J. C. Messina (Eds.), *A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Programs* (pp. 1-19). New York: Springer.
- Chaskin, R. J., & Baker, S. (2006). *Negotiating Among Opportunity and Constraint: The Participation of Young People in Out-of-School-Time Activities*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Durlak, J. A. (2003). Effective prevention and health promotion programs. In T. P. Guollota & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion* (pp. 61-69). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Durlak, J. A., Berger, S. R., & Celio, C. I. (2009). After-School Programs. In T. P. Gullotta, M. Bloom, C. F. Gullotta & J. C. Messina (Eds.), *A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Programs* (pp. 43-62). New York: Springer.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Coolaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Goerge, R. M., Chaskin, R., & Gultinan, S. (2006). *What high school students in the Chicgo public schools do in their out-of-school time: 2003-2005*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Gullotta, T. P., Bloom, M., Gullotta, C. F., & Messina, J. C. (Eds.). (2009). *A Blueprint for Promoting Academic and Social Competence in After-School Program*. New York: Springer.
- Lind, C., Relave, N., Deich, S., Grossman, J., & Gersick, A. (2006). *The costs of out-of-school time programs: A review of the available evidence* New York: The Finance Project and Public/Private Ventures.
- NationalChildCareInfomationCenter. (2005). *Child care and development fund-Federal, state, and school-age/resource and referral earmark*. Washington, DC: National Child Care Information Center (NCCIC).
- Weiss, H. B., Little, P. M. D., & Bouffard, S. M. (2005). More than just being there: Blancing the participation equation. *New Directions for Youth Development*, 105, 15-31.
- Wimer, C., Bouffard, S. M., Caronongan, P., Dearing, E., Simpkins, S., Little, P. M. D., et al. (2006). *What Are Kids Getting Into These Days? Demographic*

Differences in Youth Out-of School Time Participation. Cambridge, MA:
Harvard Family Research Project

Yohalem, N., Wilson-Ahlstrom, A., Fischer, S., & Shinn, M. (2009). *Measuring Youth Program Quality: A Guide to Assessment Tools*, . Washington, DC: The Forum for Youth Investment.

附件 1：學校版問卷

校長/主任/老師道鑑：

本研究小組接受國家教育研究院委託，進行一項針對我國弱勢教育政策與教育公平之研究：以課後學習輔導為例之研究計畫，主要目的在於探討我國弱勢教育政策與教育公平之關係，除收集歐盟、OECD 與美國 NECS 的教育公平指標做為問卷形成的參考外，並於 2010 年先後進行三次的德懷術專家學者諮詢，形成本研究問卷的初稿。素仰 您望重士林，特奉寄問卷乙份，懇請 惠示高見為感。

此研究的問卷共分兩類：教育行政主管機關以及現場教學學校，您所填寫的問卷為「現場教學學校版」。本問卷內容分為二部份，第一部份，請 您填寫個人基本資料。第二部分，根據本研究之目的將弱勢教育政策與教育公平的關係，細分為脈絡（C）、輸入（I）、過程（P）與結果/輸出（P）四個子項，請惠予勾選答項。

對於 您所填答的資料，僅作學術研究與政策研擬之用，並絕對地保密，請您放心的填答；我們會準備回郵信封，並請 您於 11 月 11 日前擲回國立中正大學師資培育中心，若有任何問題，歡迎請與本小組聯繫

(tiffany750530@gmail.com 電話是 05-272-0411 轉 26254)。非常感謝 您撥冗鼎力協助，嘉惠學術社群！

謹此 順頌
教祺

「弱勢教育政策與教育公平之研究：
以課後學習輔導為例」計畫小組主持人

鄭勝耀 敬上

研究助理

林沛吟、許倬甄、王時培 敬上

2011 年 10 月

一、填答人基本資料

【填答說明】：請您根據下列問題的描述，勾選出適當的答案，或是在_____橫線上做簡要的回答。

- 1.性別： (1) 男 (2) 女
- 2.年齡： (1) 30 歲以下 (2) 31-40 歲
 (3) 41-50 歲 (4) 51 歲以上
- 3.最高學歷：
 (1) 博士 (2) 碩士 (3) 大學
 (4) 五專（師專） (5) 其他_____
- 4.任職單位：

- (1) 公立小學 (2) 私立小學
 (3) 公立國民中學 (4) 私立中學
 (5) 公立高級中學 (6) 公立高級職業學校
 (7) 私立高級職業學校 (8) 綜合高中
 (9) 完全中學 (10) 其他:_____

5.任職地區：

- (1) 北區（新竹以北，含基隆）
 (2) 中區（苗栗以南到雲林，含南投）
 (3) 南區（嘉南高屏，含澎湖）
 (4) 東區（宜蘭、花蓮與台東，含蘭嶼和綠島）

6.任職學校規模：

- (1) 大型(49 班以上) (2) 中型(13-48 班)
 (3) 小型(12 班以下)

7.任職學校類型：

- (1) 一般地區 (2) 偏遠地區
 (3) 特殊偏遠地區 (4) 其他_____

8. 學校有參與之課輔計畫：

8-1 官方	8-2 民營
<input type="checkbox"/> (1) 教育優先區	<input type="checkbox"/> (1) 永齡希望小學課輔計畫
<input type="checkbox"/> (2) 攜手計畫---課後扶助	<input type="checkbox"/> (2) 博幼基金會課輔計畫
<input type="checkbox"/> (3) 教育部夜光天使點燈計畫	<input type="checkbox"/> (3) 青少年星光學院課輔計畫
<input type="checkbox"/> (4) 教育部數位學伴線上課業輔導 服務計畫	<input type="checkbox"/> (4) 史懷哲課輔計畫
<input type="checkbox"/> (5) 其他_____	<input type="checkbox"/> (5) 小秀才學堂
	<input type="checkbox"/> (6) 其他_____

9. 服務於現場教學學校之年資：

- (1) 未滿一年 (2) 2-5 年 (3) 6-15 年
 (4) 16-25 年 (5) 26 年以上

10. 學校專任職位職稱：

- (1) 校長 (2) 主任 (3) 組長
 (4) 導師 (5) 科任老師 (6) 代課老師
 (7) 實習老師 (8) 退休教師 (9) 大專生
 (10) 其他_____

11.從事課輔教學的年資：

- (1) 無（12 題不需回答） (2) 未滿一年 (3) 1-5 年
 (4) 6-10 年 (5) 10 年以上

12.從事課輔教學的科目：

- (1) 國語文 (2) 數學 (3) 英語
 (4) 其他_____

範例說明：以第五項第一題敘述為例

您認為左列敘述對課後學習輔導重要性如何？

您認為左列敘述對課後學習輔導可行性如何？

I — 「脈絡」									
A. 弱勢教育公平的脈絡									
		非常 不重 要	不 重 要	重 要	非 常 重 要	非 常 不 可 行	不 可 行	可 行	非 常 可 行
編號	題目	1	2	3	4	1	2	3	4
A.1 經濟弱勢(Economic disadvantages)									
A.1.1	學生家庭是否符合低收入戶/最低生活費標準(如低於內政部99年每人每月最低生活費9829元者)？	1	2	3	4	1	2	3	4

*如果您認為此項敘述對課後學習輔導重要性為”非常重要”，請於『學生家庭是否符合低收入戶/最低生活費標準(如低於內政部99年每人每月最低生活費9829元者)？』欄之下，圈選”非常重要”的代號④。

*如果您認為此項敘述對課後學習輔導可行性為”非常可行”，請於『學生家庭是否符合低收入戶/最低生活費標準(如低於內政部99年每人每月最低生活費9829元者)？』欄之下，圈選”非常可行”的代號④。

二、「弱勢教育政策與教育公平之研究：以課後學習輔導為例」之研究問卷

您認為左列敘述對課後學習輔導重要性如何?

您認為左列敘述對課後學習輔導可行性如何?

I—「脈絡」									
A.弱勢教育公平的脈絡									
編號	題目	非常不重要	不重要	重要	非常重要	非常不可行	不可行	可行	非常可行
		1	2	3	4	1	2	3	4
A.1 經濟弱勢(Economic disadvantages)									
A.1.1	學生家庭是否符合低收入戶/最低生活費標準(如低於內政部 99 年每人每月最低生活費 9829 元者)。?	1	2	3	4	1	2	3	4
A.1.2	學生之家庭狀況是否使其成為經濟不安全感者(如家長失業、長期沒工作者、工作不穩定者、薪資不穩定、躲債/到處躲藏者、家長職業未受到輔導與支持)?	1	2	3	4	1	2	3	4
A.2. 文化弱勢 (Cultural disadvantages)									
A.2.1	學生求學所在地是否屬於偏鄉地區、都市邊陲地區與特殊地理條件不利學習之環境(如山地、離島、資訊取得不易、對主流文化之接觸與理解不易、其文化不被主流文化所接納、其文化與主流文化之差異性較大等地區)?	1	2	3	4	1	2	3	4
A.2.2	學生是否屬於新住民之家庭子女?	1	2	3	4	1	2	3	4

A.2.3	學生是否屬於原住民之家庭子女?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.3. 學校教育弱勢 (Schooling disadvantages)			
A.3.1	學校是否為經濟或文化弱勢學生比例偏高之學校(如教育優先區規定低收入戶、隔代教養、單寄親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女等學生合計人數佔全校學生總數 20% 以上之學校或人數合計達 60 人以上之學校)?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.3.2	學校是否為中輟生比例偏高之學校(如教育優先區規定該學年度經通報有案之中途輟學學生數佔當學年度在籍學生人數之 3% 以上者)?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.3.3	學校是否為低學習成就比例偏高之學校(如基測 PR 值 10 以下達應考人數 25% 或 TASA 成績在常模偏低之學校)?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.3.4	學校是否為代理代課教師比例過高之學校或教師流動率偏高(如教育優先區規定學校最近三學年度教師流動率平均在 30% 以上或實缺教師代理比率平均在 30% 以上者)?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.4. 家庭弱勢 (family disadvantages)			
A.4.1	家庭成員在正式教育中是否有成功經驗(如家長教育程度低, 教育水平僅限於國民教育或以下、家長識字率低、家庭成員中無接受高等教育者)	1 2 3 4	1 2 3 4
A.4.2	學生家長是否參與子女教育活動程度高低 (如學校參與與家庭陪伴)?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.4.3	學生家庭是否為高風險家庭	1 2 3 4	1 2 3 4

	(如家庭成員關係紊亂或家庭衝突、家人罹患精神疾病或長期病患或酒藥癮、家人有自殺傾向、隔代教養、單(寄)親、親子年齡差距過大家庭、家庭中有於獄中之家長等)?		
A.5 個別弱勢(individual disadvantages)			
A.5.1	學生是否為義務教育階段低學習成就之學生?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.5.2	學生是否為營養不良、身體病弱、大傷病之學生?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.5.3	學生是否為語言發展落後之學生?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.5.4	學生是否為自我期望低落之學生?	1 2 3 4	1 2 3 4
A.5.5	學生之家庭文化與學校文化是否為不連續性高之情形?	1 2 3 4	1 2 3 4
針對弱勢學生課後輔導，您對於「弱勢教育公平的脈絡」有何建議?			

您認為左列敘述對課後學習輔導重要性如何?

您認為左列敘述對課後學習輔導可行性如何?

I - 「輸入」									
B. 弱勢教育的輸入									
編號	題目	非常不重要	不重要	重要	非常重要	非常不可行	不可行	可行	非常可行
		1	2	3	4	1	2	3	4
B.1 經濟輸入									
B.1.1	義務教育階段教育決算中弱勢教育佔所有教育支出之比例	1	2	3	4	1	2	3	4
B.1.2	義務教育階段教育決算中每位弱勢學生佔所有教育支出之比例	1	2	3	4	1	2	3	4
B.1.3	非義務教育層級的弱勢學生公費資助	1	2	3	4	1	2	3	4
B.1.4	不利處境家庭所接受之各項政府補助	1	2	3	4	1	2	3	4
B.2. 社會/社區資源輸入									
B.2.1	課輔計畫是否能和社福機構合作對弱勢學生提供各項扶助輔導作為?	1	2	3	4	1	2	3	4
B.2.2	課輔計畫是否能對弱勢家庭提供親職教育?	1	2	3	4	1	2	3	4
B.3 學校教育輸入									
B.3.1	課輔計畫是否能對弱勢學生提供適合的學前教育?	1	2	3	4	1	2	3	4
B.3.2	課輔計畫能否提供弱勢學生相對於所有兒童的課程?	1	2	3	4	1	2	3	4
B.3.3	課輔計畫能否提供弱勢學生額外且密集的教學?	1	2	3	4	1	2	3	4
B.3.4	課輔計畫能否提供弱勢學生更長的教學時間?	1	2	3	4	1	2	3	4

B.3.5	課輔計畫能否提供弱勢學生更小組、更明示的課業指導?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.3.6	課輔計畫能否提供弱勢學生充足的教學設備、器材與學習場所?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.3.7	課輔計畫能否提供離島或偏遠地區之教師的宿舍及交通補助?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.3.8	課輔計畫能否提供對弱勢學生的相關課後輔導?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.3.9	課輔計畫是否能給予弱勢學生適時之心理輔導?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.3.10	課輔計畫的課程內容是否能回應弱勢學生的生活和文化背景?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.4 教師素質輸入			
B.4.1	課輔計畫是否能促使政府優先分發公費生實習教師至弱勢學校?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.4.2	課輔計畫的課程內容能否養成教師的多元素養?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.4.3	課輔計畫的課程內容能否提供足夠的弱勢教育專業?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.4.4	課輔計畫能否提供弱勢地區教師教育薪資加給和福利?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.4.5	課輔計畫能否多聘用具有教師證的課輔教師,減少聘用大學生?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.5 家庭教育輸入			
B.5.1	課輔計畫是否能提升家長在學生的學業上之輔導能力?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.5.2	課輔計畫是否能提升家長在學生生活上之輔導能力?	1 2 3 4	1 2 3 4
B.5.3	課輔計畫是否能提升家長在學生生涯上之輔導能力?	1 2 3 4	1 2 3 4
針對弱勢學生課後輔導,您對於「弱勢教育的輸入」有何建議?			

您認為左列敘述對課後學習輔導重要性如何?

您認為左列敘述對課後學習輔導可行性如何?

P-「過程」									
C.弱勢教育的過程									
編號	題目	非常不重要	不重要	重要	非常重要	非常不可行	不可行	可行	非常可行
		1	2	3	4	1	2	3	4
C.1 經濟									
C.1.1	縣市是否積極輔導弱勢學校申辦相關計畫並配合辦理各項審查作業?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.1.2	各縣市政府是否能有效地監督學校執行過程及給予行政指導?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.1.3	課輔計畫是否能增設公立的高中、高職的容量或多元職業學程，以促進弱勢學生學習?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.1.4	各校是否能為參與計劃的弱勢學生建檔，減少資源浪費促進資源整合?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.1.5	各縣市政府是否為弱勢學生提供資源整合的單一窗口?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.2 社會/社區									
C.2.1	弱勢地區學校是否能發展地方文化特色?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.3 學校									
C.3.1	弱勢地區學校是否能發展學校特色?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.3.2	弱勢地區學校是否能發展學生特色?	1	2	3	4	1	2	3	4
C.3.3	學校是否能針對弱勢學生家庭辦理親職教育活動，並能進行家訪或進行家訪電訪等其	1	2	3	4	1	2	3	4

	他與家長直接溝通之方式，促進親職溝通？		
C.4 教師			
C.4.1	教師是否參與弱勢教育相關的活動與研習？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.4.2	教師是否能應用多元文化相關素養輔導學生？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.4.3	教師是否能公平對待與積極輔導弱勢學生？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.4.4	在「補救教學」過程中是否依其能力進行適合其程度的教學？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.4.5	課後輔導是否能依弱勢學生的程度與學習情況來設計適性課程？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.4.6	課後輔導老師是否能與原班老師的互相搭配，瞭解其學習情形？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.5 家庭/學生			
C.5.1	弱勢學生是否能從學校教育過程中獲得的成功經驗？	1 2 3 4	1 2 3 4
C.5.2	弱勢學生是否能與同儕間建立良好的友誼關係？	1 2 3 4	1 2 3 4
針對弱勢學生課後輔導，您對於「弱勢教育的過程」有何建議？			

您認為左列敘述對課後學習輔導重要性如何?

您認為左列敘述對課後學習輔導可行性如何?

P-「產出/結果」									
D.弱勢教育的產出/結果									
編號	題目	非常不重要	不重要	重要	非常重要	非常不可行	不可行	可行	非常可行
		1	2	3	4	1	2	3	4
D.1 政策									
D1.1	課輔計畫能提升各縣市弱勢學生完成義務教育的比例?	1	2	3	4	1	2	3	4
D1.2	課輔計畫能提升弱勢學生完成公立高中職學歷的比例(獲得畢業後工作技能的比例)?	1	2	3	4	1	2	3	4
D.2 社會對弱勢教育公平的滿意度									
D.2.1	弱勢學校與社區結合,建立學校特色?	1	2	3	4	1	2	3	4
D.2.2	社會對義務教育階段之教育系統公平滿意度?	1	2	3	4	1	2	3	4
D.3 學校									
D.3.1	課輔計畫能協助弱勢學校提升學習?	1	2	3	4	1	2	3	4
D.3.2	課輔計畫能提升弱勢學生義務教育結束後或畢業後教育水平?	1	2	3	4	1	2	3	4
D.3.3	弱勢學校對課輔計畫滿意度?	1	2	3	4	1	2	3	4
D.4.教師									
D.4.1	課輔計畫能輔導弱勢學生獲	1	2	3	4	1	2	3	4

	得專業證照的比例?		
D.5 家庭/學生			
D.5.1	課輔計畫能輔導弱勢學生與同儕間建立良好的友誼關係?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.2	弱勢家庭對課輔計畫滿意度	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.3	弱勢學生是否覺得被公平對待?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.4	弱勢學生是否覺得表現符合學校教育期待?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.5	課輔計畫能輔導公立弱勢學生完成高等教育的比例?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.6	課輔計畫能提升弱勢學生後期中等教育畢業一年後之就業率?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.7	課輔計畫能提升弱勢學生獲得專業證照之就業率?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.8	課輔計畫能提升弱勢學生高等教育畢業一年後之就業率?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.9	課輔計畫能提升弱勢學生畢業一年後經濟所得?	1 2 3 4	1 2 3 4
D.5.10	課輔計畫能提升弱勢學生畢業一年後職業等級?	1 2 3 4	1 2 3 4
針對弱勢學生課後輔導，您對於「弱勢教育的產出/結果」有何建議?			