

「攜手計畫—課後扶助方案」 實施歷程與成效之研究¹

李孟峰、連廷嘉*

本研究旨在探討晚近台灣推動「攜手計畫—課後扶助方案」之實施歷程與成效，研究者以台東縣一所國小作為個案研究的對象，深入瞭解其實施歷程；亦完成一至六年級之國語科及數學科能力檢測卷，兼採準實驗設計，進而評估其51位受輔學童的學習成效。所獲得之結論如下：(1)個案學校其課後扶助之實施係以「補救教學為主，作業指導為輔」之方式，由課扶教師針對受輔學童的國語科與數學科予以加強，並積極引發其學習動機、增進其學習信心。(2)此方案之實施，對於一、二、四、六年級受輔學童的國語科基本能力有顯著之提升；而對於二、四、六年級受輔學童的數學科基本能力亦達顯著提升之效果。整體而言，受輔學童的學習成效普遍有所成長與進步。

關鍵詞：補救教學、課後扶助、學習動機、攜手計畫

¹ 本研究獲國家科學委員會研究經費補助（計畫編號：NSC96-2815-C-143-004-H），以及國立台灣大學心理學系（所）黃光國教授惠予指教，謹此致謝。

* 李孟峰：國立台灣師範大學教育心理與輔導學系（所）碩士生
mengfeng.li@gmail.com

連廷嘉：國立新竹教育大學教育心理與輔導學系（所）助理教授

A Study of Implementation Process and Results of the “Hand-in-Hand Project: Education Support for Disadvantaged Child”

Meng-Feng Li & Ting-Chia Lien*

This study aimed to investigate the implementation process and results of the “Hand-in-Hand Project—Education Support for Disadvantaged Child” recently promoted in Taiwan. An elementary school in Taitung County was selected to explore the implementation process of this project. Chinese and Math competence test sheets for students in Grade 1–6 were also designed to assess the learning outcome of 51 pupils participating in this project based on a quasi-experiment design. Conclusions were as follows: 1. This project aimed at “providing pupils with remedial instructions while also helping them with their homework.” The teachers assisted the pupils in their learning of the Chinese and Math subjects and also endeavored to induce their learning motivation and increase their learning confidence. 2. Grade 1, 2, 4, and 6 Pupils who participated in the project had significant improvements in their Chinese language, while grade 2, 4, and 6 pupils had significant improvements in Math. Pupils who received remedial instructions under this project showed overall growth and progress in their learning outcomes.

Keywords: *remedial instruction, education support for disadvantaged child, learning motivation, Hand-in-Hand Project*

* Meng-Feng Li: Graduate Student, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

Ting-Chia Lien: Assistant Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Hsinchu University of Education

「攜手計畫—課後扶助方案」 實施歷程與成效之研究

李孟峰、連廷嘉

壹、緒論

台灣若欲提升學生學習成效，把每一位孩子帶上來，有計畫且適時地進行補救教學乃刻不容緩的重要工作。故教育部（2006a）推動「攜手計畫—課後扶助方案」，採小班制個別化之方式，積極協助學習低成就的學生，期有助於學生重拾學習信心，進而縮短學習落差，以彰顯教育公義與關懷弱勢的實質價值。陳麗珠（2007）亦指出教育部所提倡課後扶助之精神有二，其一在於扶助弱勢，使得學生不會因家庭弱勢缺乏學習機會而跟不上其他同學；其二在於教育優先區個人化，透過教育優先區補助指標與攜手計畫明確切割，顯示政府對課後扶助的重視。

教育部（2007a）更加強各縣市政府規劃相關配套工作，如台北縣透過教師職前研習提供教師補救教學知能，以落實補救教學成效，並將各校的績效策略彙編成冊，提供各校共同分享；宜蘭縣成功招募 62 位退休教師重返教學現場，讓退休教師的豐富經驗再次投入學習輔導的領域，並建立簡易學習檢核表，提供教師檢測學生學習改變情形；新竹市與新竹教育大學合作，於期末辦理成果觀摩會，提供經驗傳承與分享，並以座談方式溝通互動，分享各校成果並開放名額給園區廠商及各縣市參加，以招募園區廠商投入更多資源，共築「政府—企業—學校」三方的可能支持性鷹架，提供弱勢學生額外的學習扶助力量；台東縣則以大學與縣府合作模式，由國立台東大學辦理大專學生的職前培訓，讓大專學生進入課後扶助班之前具備補救教學的基本知能，以期日後能順利解決受輔學童的學習問題，同時亦讓離島及偏遠地區的學校能成功招募到大專學生。

教育部（2006b）統計結果發現，申請加入課後扶助之國中小學有 1,333 校，所需教學人員有 11,822 人，接受輔導之學習低成就的學生共 62,387 人，其參與之學校及受輔學童數不斷增加，並與青輔會合作，於 RICH 工讀網規劃專區，方便各學校登錄其課扶需求，讓符合資格且經濟弱勢之大專學生上網應徵。教育部（2007b）亦於國

中小學之課後扶助部份，全面提供弱勢學生補救教學機會，各學校至少辦理一班，預估每年將超過十八萬人次學生受益，所需經費每年約達九億元。而且就教育部（2008）統計結果更發現，參與校數已達 2,945 所，參與學生數更高達 222,955 人，但是否能實際讓孩子受惠？目前相關的研究卻為數不多。有鑒於此，本文除了闡述該方案推動的理念與過去國內相關的研究之外，更以台東縣一所國民小學作為主要評估的對象，先於研究一的部份透過個案研究之方式深入瞭解其實施歷程，再於研究二的部份採準實驗研究法評估其受輔學童之學習成效。

一、課後扶助的深層意涵

（一）何謂「課後扶助」？

課後扶助（Education Support for Disadvantaged Child, ESDC），其意義在於提供經濟弱勢的大專學生服務機會，紓解其經濟壓力，以實現弱勢關懷；並縮短國中小學習成就低落學生的學習落差，以彰顯教育正義；亦讓教學經驗豐富之退休教師再次投入教育現場，貢獻其智慧與經驗，協助指導弱勢學童補救課業；更讓學習成就低落之國中學生作適性分組學習，以及提供多元學習方案。課後扶助關係圖如圖 1 所示。

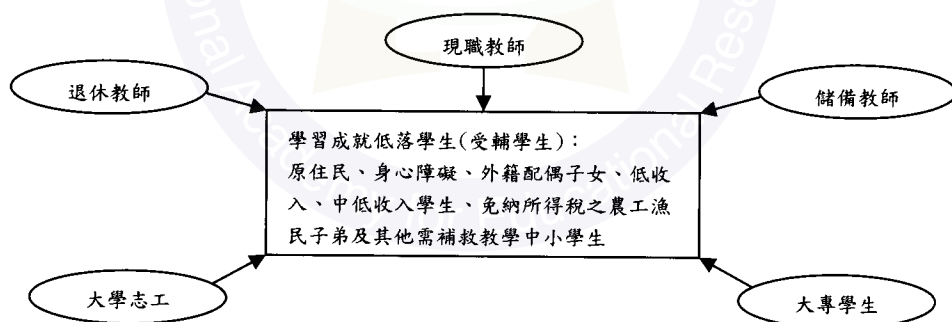


圖 1 課後扶助關係圖

註：引自教育部（2006 a）。「攜手計畫—課後扶助方案」補助要點。

（二）「課後扶助」與「課後照顧」之異同

現今興起的「課後扶助」與以往的「課後照顧」常使人混淆不清，其實所謂的課後照顧，或有其他文獻稱為課後托育（School- Age Child Care, SACC），主要以學齡兒童

為托育對象，這是對國小學童在放學後至家長返家的這段時間與寒暑假期間提供兒童照顧的服務，目的是為了補充家庭在某一段時間內無法直接照顧兒童，以及支持家庭親職功能的一種服務（李新民，2001；莊珮瑋，2001；Hall & Niemeyer, 2000；Nieting, 1983；Vandell & Su, 1999）。林進山（1995）認為課後的托育照顧活動不是顯著課程的延伸，更不是補充教材的編序，且徐謨（1996）則更進一步闡述，課後托育與學校課程在內容及需求上皆不相同，其主要為補充家庭教育之不足，倘若課後的托育照顧活動仍以課輔為中心，則將喪失托育照顧之實質意義。而教育部（2003）推動之「國民小學兒童課後照顧服務」即為托育服務的一種，反觀「攜手計畫—課後扶助方案」則加強了對學童的課後補救教學。於此，為明確釐清兩者之差異，研究者將之彙整如表 1 所示。

表 1 國民小學實施課後扶助與課後照顧之差異

類別	課 後 扶 助	課 後 照 顧
主要目的	提供經濟弱勢大專學生服務機會，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，以縮短學習成就低落學童之學習落差。	促進兒童健康成長，支持婦女婚育，讓父母安心就業，使學童獲得妥善照顧為目的。
實施對象	弱勢學童及經認定學習成就低落需補救之學童（都會地區以班級成績後百分之五，非都會地區以班級成績後百分之二十五為指標）。每班以 4 至 12 人為主。	於學校課後切實需要照顧之學童，惟需由家長提出申請。每班以 20 至 25 人為原則，但不得超過 35 人為主。
活動內容	內容依各學校所需，針對國語文、英語文及數學三學科進行補救教學活動。	內容兼顧家庭作業寫作指導、團康與體能活動及生活上之照顧，惟不作學科教學。
經費來源	活動經費係由學校申請計畫補助，經直轄市、縣（市）政府初審後呈報教育部，再經教育部複審後核發。	活動經費悉由參與課後照顧服務之學童家長分攤負擔；部份偏遠地區學校視教育部經費酌予補助。
師資來源	國中小現職教師、退休教師及具有教師資格之代理或代課教師；大專院校推薦之大專學生或具有大專相關科系學歷之社會人士。	高中以下學校及幼稚園合格教師；曾任國小兼任、代理、代課教師或教學支援工作人員；具有兒童少年福利機構專業人員資格或高中以上學歷經相關單位專業訓練結訓者。

二、課後扶助的相關研究

「苦不能苦孩子，窮不能窮教育」，教育代表著國家的競爭力，因此各國無不致力於提昇教育品質，「教育機會均等」一直以來都受到持續關注（黃俊傑，2009）。美國省思其國內的基礎學力日益低落，為重振學生的學業成就，故於 2002 年重新修訂「中小學教育法」（The Elementary and Secondary Education Act, ESEA），並由國會通過「No Child Left Behind 教育改革法案」，意即不讓任何一個孩子落後（陳明印，2002；Hess & Petrilli, 2006；McDermott & Jensen, 2005）。此一法案不僅受到各國教育界的高度關注，更引起美國作全面性的教育改革（McDonnell, 2005；Peterson & West, 2003），除欲管制全國的教育品質之外，亦強化學校的績效責任制度，重視學生的基本學科能力，並釋出家長的教育選擇權，積極提升教師的教學品質，以及對於弱勢族群學生的關懷與照顧。而「攜手計畫—課後扶助方案」的教育改革理念，亦即是想「帶好每位學生」，與「NCLB 法案」的初衷不謀而合，皆是為了落實國內教育機會均等，縮短學生間學習成就的落差，避免造成雙峰現象持續擴大；並藉由課後扶助教師的協助與輔導，一方面加強學生的弱勢學科，一方面擴充教師的專業領域，期能培養學生紮實的基本學習能力，以及精進教師自身的補救教學知能。

謝宜庭、魏俊華與李孟峰（2009）即認為，台灣家庭形態已逐漸改變，衍生出許多雙薪家庭、隔代教養家庭、不同文化的外籍配偶家庭，以及單親家庭等家庭教育功能薄弱的家庭形式，而生長於此環境下的學童，因缺乏家長的殷切督導，在學業成就表現上往往較為弱勢。因此，若於課後無法提供學童優質的課業輔導，家長通常會選擇補習班解決如此窘境，但並非所有家庭的經濟狀況皆能負擔如此支出。綜觀現今國民小學班級中學習落後的學童，大班制的教學已使得學校教師無力分心照顧，造成他們容易自我放棄，故學習弱勢學童即需「攜手計畫—課後扶助方案」施予補救教學（曾勝任，2009）。

不過，陳淑麗（2008a）的研究指出，台灣小學的補救教學多以消極性的「作業指導」為主，系統性的補救設計卻不多見，曾柏瑜及陳淑麗（2010）進而強調補救教學之目的，應針對普通班落後的學童，根據其學習困難提供額外且小班的補救教學，以弭平其與同儕的學業差距，亦是銜接普通教育到特殊教育的過渡階段。因此，有效的補救教學，係成為「提昇弱勢兒童的教育成就」及「符應學障鑑定要求」的重要途徑。而陳淑麗、洪麗瑜及曾世杰（2005）曾說明，若利用有效的補救教學，不但可區分一般低成就與學障學童，更可降低學習障礙鑑定的施測工作量。由此可知，實施補

救教學之益處，不只有助於弱勢學童的學業成就，亦能具備學習障礙的篩選與診斷。

陳淑麗（2008b）以小學二年級語文低成就學童為對象，由受過補救教學訓練之大學生提供一年的語文補救教學，發現學童於密集的補救教學中能顯著提昇其語文能力。吳苓瑜（2009）的研究更發現，「攜手計畫-課後扶助方案」之實施有助於學校行政效能、教師教學效能、家長觀念的改變及學生學習成效的提升；熊正蕙（2009）的研究亦指出，無論是學校規模或地區，參與該方案之受輔學童的學習表現皆有正面的改變，且學生表現不會因學校規模和地區的不同而有所差異。

由上述明顯可知，「攜手計畫—課後扶助方案」之實施確有其必要性，但過去相關研究幾乎僅是現況之呈現，且大多採用評析、問卷或訪談等方式進行，不但未長期深入教學場域作實際歷程之瞭解，亦未以標準化評量工具同時評估受輔學童於國語科及數學科此二基礎學科之學習成效，實為可惜之處。再者，台東縣政府教育處（2006）統計資料顯示，台東縣為全國最弱勢的縣市，近三年國中基測成績每年均在全國縣市中殿後，且落後倒數第二名縣市約 20% 的分數，而完善的教育必須向下紮根，故「攜手計畫—課後扶助方案」之推行是否對在地學子有所助益，實須進一步探討與研究。有鑒於此，本研究即在台東縣透過個案研究之方式深入瞭解其實施歷程，進而以標準化測驗確切評估其實施成效。

貳、研究一：「攜手計畫—課後扶助方案」實施之歷程

研究一主要目的在探討「攜手計畫—課後扶助方案」之實施歷程，研究者以參與觀察及深度訪談方式蒐集資料，深入瞭解其實施歷程，以提供相關單位之參考。以下分別說明研究方法、研究結果與討論。

一、研究方法

（一）研究對象

主要研究對象為台東縣立後山國小（化名）參與「攜手計畫—課後扶助方案」的課扶教師及受輔學童，其中課扶教學人員共 10 位，包含現職教師 7 位、儲備教師 1 位，以及大專學生 2 位；而受輔學童共 51 位，包含原住民學生 24 位、身心障礙人士子女 1 位、外籍配偶子女 3 位、低收入戶學生 13 位，以及經學校認定有需受輔學生

10 位，且受輔學童之班級成績皆居於原上課班級的後百分之二十五。各年級共開設 9 個課後扶助班，作為期十八週之補救教學（其中包含研究二的部份，第一週施予前測，最後一週施予後測），每班的學期總節數皆達 72 節次，研究者分別就各年級抽取一班，採每班每週一節之方式，作為期十六週貼近教學現場之觀察研究。

（二）研究工具

於質性研究中，研究者本身即是資料蒐集的工具，要能從多方角度去思考研究角色的問題，才能磨練成為具有銳利鋒芒的分析者，進而從事觀察、訪談、分析、選擇、協調、解釋及歸納等工作（黃政傑，1996；黃瑞琴，1994）。本研究者曾就讀於後山國小，與學校人員、課扶教師等，多屬師生關係，對於個案學校的背景亦頗為瞭解，故進行研究時不但省時，更能觀察真實脈絡，減少研究的適應與摸索，並隨時提醒自己，警覺自己的研究立場，提醒自己保持中肯之態度。

（三）資料分析

研究者藉由參與觀察，對於課堂中師生之互動行為詳實的加以記錄，並對所蒐集的資料進行分析與詮釋；並於所有觀察結束後針對其參與動機和行為改變進行深度訪談，以瞭解師生內心真正的想法與觀點。最後，研究者使用不同的方法蒐集不同型態和來源的文件資料，作為分析和探討研究結果的主要依據，並針對參與觀察及深度訪談進行交叉檢證。轉譯之對照舉例，彙整如表 2 所示；由於課扶教師的類型不盡相同，為清楚呈現特將其訪談資料彙整如表 3 所示。

表 2 資料轉譯對照

資料來源	編碼實例	編碼說明
觀察紀錄	如：觀察 C2-06-02	C，代表課後扶助班；2，代表年級別；06，代表次序別；03，代表段落別 — 二年級課扶班，第六次觀察記錄，第二段意義
訪談紀錄	如：訪談 T5-a-02	T，代表課扶教師（S，代表受輔學童）；5，代表年級別；a，代表該年級人員編碼；02，代表段落別 — 五年級課扶教師 a，訪談記錄，第二段意義
會議資料	如：會議 M-01-04	M，代表課扶會議內容；01，代表次序別；04，代表段落別 — 課扶會議內容，第一次開會記錄，第四段意義

表 3 課扶教師訪談資料

編號	性別	年齡	教育程度	婚姻狀況	教師類型
T1-a	女	49	研究所畢業	已婚	現職教師
T1-b	男	25	大學畢業	未婚	儲備教師
T2-a	女	39	大學畢業	已婚	現職教師
T2-b	女	36	大學畢業	已婚	現職教師
T3-a	女	28	研究所修業	已婚	現職教師
T4-a	女	37	大學畢業	未婚	現職教師
T4-b	女	40	研究所畢業	已婚	現職教師
T5-a	女	22	大學修業	未婚	大專學生
T5-b	女	21	大學修業	未婚	大專學生
T6-a	男	42	研究所畢業	已婚	現職教師

二、研究結果與討論

針對觀察紀錄、訪談紀錄及會議資料進行詮釋，以下茲分述課扶教師的參與動機與教學情形，以及受輔學童的參與動機與行為改變。

（一）課扶教師的參與動機

後山國小這 10 位課扶教師雖性別與年齡不一，家庭背景亦不盡相同，且分散任教於各年級的課後扶助班，但其參與動機皆非常單純，主因除了為薪資上的補助外，許多課扶教師仍希望藉由參與課扶之教學活動，增進自身的教學能力與經驗，或者進一步照顧學校內較為弱勢之學童。以 T5-a 為例，本身很喜歡小孩子且對教學抱有熱忱，甚至語帶自信表示：

「利用空餘時間參與課扶計畫，不錯啊！有錢拿啊！我還可以趁這個機會瞭解處在弱勢家庭或高風險家庭的學童，他們在學習方面有哪些困難啊！我也可以試著運用不同於一般課程的授課方式，想辦法將學童的學習意願提高，然後增進自己在教學技巧的能力呀！我不會偷懶的。」（訪談 T5-a-02，大專學生）

大多數課扶教師的參與動機除了係薪資上有給予實質之補貼，對於現職教師而

言，仍希望藉由親身的教學，將學校中弱勢的學童給帶上來。如 T2-b 即把教育環境中現實的層面表述出來：

「錢當然要補貼，很少有老師會做白工啦！不過學校有很多孩子還是很可憐啦！真的需要我們做老師的多關心。」（訪談 T2-b-04，現職教師）

而未婚的 T4-a 因為獨身一人，不若其他已婚教師放學後仍有自己的家庭需要照顧，則較能把心力放在受輔學童身上。

「我覺得學生真的有這個需要啦！我也只是幫學生他們做一些課後的補充和補救啊！是需要多花點時間，不過我早點回家一個人也沒事啊！不如留下來教他們，沒什麼啦！」（訪談 T4-a-02，現職教師）

甚至有教師在該方案未推動前，就曾針對自己班上程度較差的學生，作課後之補救教學，亦與「帶好每位學生」的教育改革理念不謀而合。特舉 T1-a 的例子說明，其於個案學校服務已超過二十年，平常就會注意班上學生的學習情形，得意的陳述著：

「唉呀！講錢傷感情啦！但還是要補貼錢啦！呵呵！不過還沒有課後扶助這個政策的時候，我就已經有將學生留下來了欸！針對我的班那些學習落後的個別指導，只是人數不多而已。」（訪談 T1-a-03，現職教師）

而對於儲備教師與大專學生而言，則係希望藉由參與課後扶助之教學，不斷的作自我充實，進而增進自身的教學能力與教學經驗，亦是為了將來的教師檢定或教師甄試作更完善之準備。蔡季誠（2009）同樣指出大專志工參與之動機大多係盼能增加實務經歷、培訓課程吸引和對於青少年領域的堅持。就如同 T1-b 從師範院校畢業兩年，已考取教師證，欲經由此磨練以備將來成為正式的國小教師：

「多少可以賺點錢阿！不過我也是想在教學上有更多的實際經驗，以後甄試什麼的應該會有幫助吧！」（訪談 T1-b-02，儲備教師）

（二）課扶教師的教學情形

1. 補救教學為主，作業指導為輔

各年級的課扶教師曾於學期初共同召開課扶會議，並在教學內容的安排上大致認

為，課後扶助班主要係針對弱勢學童作學習成就方面之提升，應助其解決學科方面所遭遇的學習困難，若僅指導學童完成回家功課，而不作學科上的補救教學，即喪失了「攜手計畫－課後扶助方案」推行之意義。

「課扶教師對於教學內容方面，需針對受輔學童的弱勢學科作補救教學的加強，有剩餘時間再指導學童完成回家作業。」（會議 M-01-04）

大多數的「課後扶助班」教師皆以補救教學為其教學主軸，與「課後照顧班」教師僅指導學童的回家功課大相逕庭，唯有先確切瞭解受輔學童的學習困難及問題，才能及早對症下藥進行有效之補救教學。特舉二、五年級課扶班上課為例，教師為瞭解受輔學童的算術能力，立即出題讓其計算結果，才能進一步發現學童學習困難之癥結，以進行接下來的團體教學或個別教學。

「T2-a 在黑板上出了 10 題三位數加減法的題目，然後說：『你們先在數學簿上計算，算完後要驗算喔！』學童們趕忙拿起筆，翻開簿子計算，好像在比賽誰算得比較快。一會兒時間後，S2-c 舉手叫著：『我算完了，老師！我最快，老師！』T2-a 張大眼睛看著他說：『快沒有用，驗算了嗎？算對最重要。』S2-c 馬上又靜了下來驗算。T2-a 等大家解題完後，隨即彎下腰拿起紅筆一本一本批閱，嘴裡唸著：『欸！怎麼會這樣算？不是這樣啊！』T2-a 發現學童幾乎都錯在三位數的減法，而加法方面較沒問題，就笑著搖搖頭說：『讓我來解救你們，來，大眼睛！』除了 S2-a 之外，學童們停止了私底下的細語，都異口同聲說：『看老師！』T2-a 隨即著重於三位數減法的題目，在黑板上又演示了數題，逐步向學童講解計算的過程和方法。』（觀察 C2-06-02）

「T5-a 說：『各位同學，先把數學課本拿出來唷！是不是上過小數的除法了呀？那我現在出幾個題目在黑板上，我會請幾位同學到黑板算，其他人就在底下自己在紙上計算。』S5-a 和 S5-c 被點名上台在黑板算出自己的答案後，T5-a 開始檢討他們兩位學童所算的答案，講著講著 T5-a 指著某一題說：『大家要特別注意小數點移位的時候別點錯了。』她特別從學童寫錯的地方要其他學生注意。接著她又發下國語練習卷，然後說：『這是造句練習，看大家的作文都不太會寫，我們就來練習用教過的課文中的詞語來造句，增加一下你們寫作的 ability，好不好？大家開始寫吧！S5-c 妳先過來我這裡一下。』T5-a

問 S5-c:『妳是不是還不太會算呀？剛剛寫的算式妳不覺得奇怪嗎？我再出幾題給妳，妳再練習看看，不會的可以直接問老師，我會教妳。』(觀察 C5-13-02)

而國外的研究亦指出，補救教學之介入愈早，受輔學童回歸到普通班級的機率則愈大 (Torgesen, 2000; Torgesen et al., 2001); 且許多研究皆證實，針對學習低成就的學童長時間密集的補救教學之介入，確實能有效改善受輔學童的學習成就 (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta, 1998; Foorman & Torgesen, 2001; Torgesen et al., 2001; Vellutino et al., 1996)。如 T3-a 即與大多數課扶教師有著相同的觀點：

「我上的東西很一般，沒什麼特別的，我就是補救再補救，不斷的補救我的學生，不斷的補救他們落後的地方，然後我專門在指導某個學生的時候，就讓其他學生寫回家作業，才不會在那邊發呆、在那邊玩。」(訪談 T3-a-06，現職教師)

不過，由於一年級的學童需花更多的耐心與精神指導他們，因此一年級唯一的一個課扶班，係由 T1-a 與 T1-b 作協同教學，T1-a 負責教國語科，T1-b 則負責教數學科，而這兩位課扶教師抱持著與其他課扶教師較不相同之意見：

「決議是以補救教學為主沒錯，但是一定要讓小朋友先完成回家作業，因為沒有完成作業就沒有辦法補救，所以我比較傾向是以完成作業為主，要是有空堂時間再去加深、加廣，看小朋友作業哪邊不會，我才知道要從哪邊補救啊！不過他們怎麼決議我就怎麼做啦！」(訪談 T1-a-08，現職教師)

「補救教學，對啊！我以這個作教學方針啊！不過我是覺得厚，其實可以先讓小朋友完成數學作業，不會的再問，寫完後再幫他們核對、核改，要他們把錯的拿回去訂正，因為訂正這個工作很重要喔！如果再不會的話，我會用方法教他們，這樣也是補救教學的一種方式啊！」(訪談 T1-b-06，儲備教師)

雖然一年級課扶教師原持不同意見，經過開會的決議與協調溝通，其教學方針仍以補救教學為主，作業指導為輔。而「國民小學兒童課後照顧服務」只要報名即能參與，且許多學校無另外安排課程，僅於指導學童完成作業後，就自行看故事書；反之，晚近推動的「攜手計畫－課後扶助方案」，能針對受輔學童進行補救教學，以有效縮短其與學習正常之學童的學習落差，若仍如課後照顧班以指導作業為主，則將失去課後扶助班

開設之重要意義。如 T4-b 就曾因類似問題與 T1-a 起過爭執，有點不滿的訴說：

「嗯！該怎麼說？攜手計畫不就是要補救教學嗎？只是單純讓孩子寫作業的話，成績會進步嗎？應該不會吧！不是說回家作業不重要，重要的是要讓孩子在課扶班真正能學到東西，那才是重點，不是嗎？」（訪談 T4-b-08，現職教師）

2. 國語科與數學科並重

於學期初的課扶會議中決議，國語科與數學科應該要並行並進，不該只偏重其中一科而忽略另一科的教學。

「課扶教師對於排課內容方面，需關心受輔學童在國語科與數學科方面的成就表現，也需同樣重視學童在這兩科的補救教學，讓他們能共進發展。」（會議 M-01-07）

由於國語科乃是學習所有學科之關鍵，倘若及早奠定基礎，對於受輔學童日後在閱讀、語文寫作或口語表達等能力上將有所助益；而數學科亦與生活息息相關不可切割，倘若不趁早具備其基本能力，對於受輔學童日後在計算、幾何或日常生活中的應用上將有所阻礙。而 T2-b 與 T4-b 根據過往的教學經驗，即不約而同的表示：

「數學很重要，國語也不能偏廢。數學一定讓他們下去算，題目算得越多，久了他們運算能力一定好，光我在台上講，啊他們不算沒有用的；國語教的話，課文、生字、注音，甚至詞性，都要他們會讀、會寫、會念、會應用，沒學好的話，以後作文就很大問題了。」（訪談 T2-b-10，現職教師）

「國語和數學厚，相輔相成啦！學不好，那別的也別想學好。我是這樣，這兩科有基礎課程，就是加強生字的讀寫、注音符號的辨識跟拼音練習，還有加強九九乘法的熟練運用；然後適性課程，我會針對孩子的學習問題，選編合適的教材，讓他們容易吸收；還有補充課程，像是閱讀課外讀物、分享自己的故事，也可以幫助孩子國語文的能力啊！」（訪談 T4-b-10，現職教師）

課扶教師們皆認為國語科及數學科為最基礎之學科，正因如此，更應使受輔學童在此兩科方面，具備該年級本應具有的基本能力。而謝建國（2001）即指出，語文為

學習之首要，國語科教學的重要性，更為其他學科之學習奠定根基；且單文經（1991）亦說明，學校有責任使學生有信心學好數學，換言之，學校應透過其教學，培養學生對數學有積極的態度。因此，各年級課扶教師們於補救教學的課程安排上，皆以國、數作為補救教學之科目，主要係為及早加強受輔學童的閱讀理解能力與運算應用能力，使其於各學科的學習上皆能有所助益。

3. 引發學習動機，給予學習信心

課扶教師們於學期初召開的課扶會議中認為，雖國民小學現行的課程內容愈來愈趨向多元化，但伴隨著年級的遞增，學童所需學習的課程內涵亦愈豐富複雜，彼此間的差異性更是逐漸擴大，以致大部份的受輔學童其學習意願愈發低落，於心底不斷的累積挫折感，進而形成負向的自我觀念。因此，面對受輔學童學習日漸加重的認知負荷及逃避學習的自卑心理，課扶教師有必要提供適時且有效之協助與輔導，才能根本解決受輔學童的學習問題。

「課扶教師對於授課態度方面，需要積極改善受輔學童的學習意願，鼓勵學童努力向上發展，更要避免尖銳無心的言詞來刺激打擊，影響學童的學習情形，而盡量改用談諧言語來代替嚴詞責備。」（會議 M-01-08）

各年級課扶教師大都細心呵護受輔學童的學習心情，無論係給予正增強、幽默替代懲罰、由簡而繁的教學內容，或是設計有趣多變的互動課程，皆為提升受輔學童的學習動機及學習信心之方式。黃鈺雯（2004）研究即顯示，教師對於學生的教學態度、師生互動與學習動機之間，皆具有顯著相關。如 T6-a 會特別觀察學童們上課的情緒，適時的作出安撫，亦不全然為講演式的授課，而係藉由輕鬆互動的過程、誘以獎賞的方式，使其對課程產生期待與興趣。

「上課鐘聲響了，S6-c 仍和 S6-f 在聊天，似乎聊到忘了要上課這回事，直到 T6-a 走進了教室，S6-c 和 S6-f 才停止聊天，趕忙跑回到位置上坐好準備上課，T6-a 一上講台就对大家說：『今天你們好像都比較躁動喔！那老師今天上一點輕鬆的東西好了，你們拿出隨便的一張紙，老師會在黑板上寫下造句的句型，我要你們在紙上寫下想要造的句子，內容寫得越有趣越好，等等一一寫在黑板上來票選哪個句子最有道理、又最好笑，得票最高的可以得到一份精美小禮物喔！』」（觀察 C6-14-01）

「要引起他們的注意，上課不要自己講自己的，自己累學生也累，對不對？要多一點互動，像我常會問一些跟今天上課有關的趣味問題，讓他們去想、去聽你在講什麼，我也可以從他們的答案中，知道他們的概念對不對，是不是哪裡有錯了，我就會從哪裡下手補救，輕鬆、又能一石二鳥。」（訪談 T6-a-13，現職教師）

而參與該方案的學童，因長期處於弱勢家庭或班級成績的後段，往往造成本身自信心不足，而導致大部份的受輔學童於普通班級中，其學習意願較學習正常之學童甚為低落。藉由課後扶助班的開設，使班內受輔學童間的異質性達至最小，讓幾乎皆為家庭弱勢或學習弱勢的學童，較不易產生自卑感內化之情形；若課後扶助教師能適時於受輔學童的學習過程中，引發其學習興趣，並增加其學習成功的經驗，應能使受輔學童的自信心提升，其學習意願亦能相對提高。李冠萩（2007）即指出，給予學生正增強策略較直接性懲罰策略及間接性懲罰策略有效。如 T1-a 上課時非常有耐心，即使同樣的問題一錯再錯，亦不輕易動怒，更反以正增強之方式鼓勵學童們踴躍參與課堂活動。

「T1-a 請學童一個一個到黑板上寫這節上課所教的國字和注音，並讓他們有一再訂正的機會，只見 S1-d 跑上跑下的不斷訂正錯誤，但 T1-a 並無一絲不悅的說：『加油喔！S1-d，沒關係，慢慢來，會寫會念最重要喔！』T1-a 等全部學童都訂正完錯誤後，問大家：『還有誰要訂正的嗎？』台下的學童們都乖乖的坐立不動，T1-a 隨即在黑板上批改，寫得既正確又快速的學童，馬上發予其一顆紙星星，接著又說：『誰能夠用黑板上的新詞來造句的，老師再多加一科星星給他喔！這個月誰拿最多星星就有神秘小禮物喔！』學童們一聽見此話，S1-a、S1-b、S1-d、S1-f 和 S1-g 馬上把小手舉得高高的喊著：『老師，我，我會。』」（觀察 C1-07-02）

「小朋友的心很容易受傷，我在教的時候絕不打、不罵，打了、罵了他們就會嗎？不見得啊！說不定還會有反效果，老師要有耐心和多一點正向的鼓勵。」（訪談 T1-a-12，現職教師）

（三）受輔學童的參與動機

後山國小這 51 位受輔學童雖性別與就讀年級不一，家庭背景亦不盡相同，且分

散受教於 9 個課後扶助班，但大部份受輔學童最初的參與動機皆顯得被動，原因在於「攜手計畫－課後扶助方案」的經費係由教育部全額補助，受輔學童不需負擔任何費用，故經家長柔性勸說、硬性強迫或導師溝通要求後，才勉為其難參與課後扶助班，並接受課扶教師安排之補救教學（共有 37 人提及）。

「媽媽叫我參加的，她說我功課不好，家裡沒什麼錢讓我去補習。」（訪談 S2-a-02）、「不來上課會被罵，煩死了，只好參加啊！」（訪談 S3-e-02）、「學校補習不要錢，外面的要，我家很窮，阿舅就答應老師要我來。」（訪談 S4-h-02）、「我阿姨聽到有課後扶助很高興，她說沒錢沒關係，沒錢也能上課。」（訪談 S5-a-03）、「老師說我需要留下來上課，他有跟我阿嬤講，說要我必須留下。」（訪談 S6-c-02）……

亦有少部份受輔學童係因放學回家過於無聊，家中無人可陪伴，以致於心生恐懼，故冀求課後扶助班內同儕相伴左右，以解寂寞空虛之感（共有 12 人提及）。

「看到同學有的有要參加，我也不想太早回家，就來了啊！」（訪談 S3-a-03）、「只有一個人在家，我怕會有人來要錢，在學校我就不怕了。」（訪談 S4-g-03）、「我不想要在家裡，姐姐要到很晚才回來，媽媽也是。」（訪談 S6-b-02）……

眾多受訪者中，僅兩位受輔學童係自發性的主動參與，因家中無人教導，盼從中獲得一臂之力，助其增長自身學習能力，以避免成績偏差而遭同儕訕笑。

「那時候聽人家說要上好多課，阿嬤就說這樣好呀！家裡也沒人教我，參加這個可以學很多，我也想讓功課好一點，不然別人會笑，我就很要想參加。」（訪談 S2-g-03）、「我不會不想來啊！家裡都沒有人會教我，功課都跟不上班上同學，他們都會笑我很笨，所以就想參加課後扶助班，讓自己的成績變很好。」（訪談 S6-g-03）

受輔學童最初參與該方案的動機，大多來自於師長的勸導、強迫或要求，以及少數因厭惡放學後獨自一人在家的感覺，明顯可見受輔學童主動學習的意願甚為薄弱。而師長盼其參與之理由，除欲改善受輔學童的學業成績之外，主因仍是許多弱勢家庭付不出高額費用供子女補習，藉由課後扶助班的開設，正好提供弱勢家庭之所需，且

顯現家長對自己孩子的殷切期望；不過，仍有部份家長白天皆忙於工作，少數學童回家甚至不見家中半個人影，或者家中無人可指導課業，使其產生不想回家的念頭，亦正好藉由課後扶助班的開設，避免讓學童獨自一人在家的危險，並且供其另外一個學習課業的場所。

（四）受輔學童的行為改變

絕大多數的受輔學童認為自從參與「攜手計畫－課後扶助方案」之後，其學習行為的表現備受師長的肯定和嘉許，從原本對課業的漫不經心、懶散被動，變得回家後會主動溫習功課，課堂中不懂的問題敢勇於發問，家庭作業遲交的情形大幅減少，段考的成績亦有所進步；且部份受輔學童原本習慣沉溺於電視卡通、電腦網路或電動漫畫之中，現在閒暇之餘反而會積極閱讀課外書籍，以汲取新知並拉闊視野（共有 46 人提及）。

「媽媽說我變很乖，不會一直看卡通，都會看書，故事書也會看。」（訪談 S1-e-05）、「上課不會的我都舉手發問，阿嬤誇我比哥哥認真。」（訪談 S2-b-05）、「我現在腦袋記住很多字，課外書都有看懂，老師也說我考試進步。」（訪談 S2-e-06）、「我以前常跑去玩網路遊戲，現在覺得很浪費時間，算是有進步了，而且老師他們都知道我認得很多生字，可以靠自己的能力看課外書，不用人家幫忙。」（訪談 S4-b-06）、「只有一次作業寫完忘記帶了，不過我現在真的都有完成回家功課，老師也說變得很負責任，也比較少在玩 RO（網路遊戲）了。」（訪談 S5-e-06）、「很少打電動、看漫畫了，因為我要按時交作業，要把它寫好，最近我都沒有被罵囉！而且也比較不去網咖練功了。」（訪談 S6-c-05）……

僅有極少數的受輔學童認為參與「攜手計畫－課後扶助方案」之後，並未替自己帶來任何的改善與幫助，對於其學習的行為及觀念相較於參與該方案之前，亦無任何的改變與進展。

「沒有變，我想早點回家。」（訪談 S1-b-05）、「我覺得沒有什麼幫助，什麼都沒進步啊！根本沒用啊！」（訪談 S3-e-05）、「不需要參加，越補越大洞，我不想念書，很無聊。」（訪談 S3-h-05）、「這很多餘耶！上完回家都沒時間寫作業了，哪有時間看書？」（訪談 S5-d-06）、「我認為一點進步都沒有呀！我同學在課後照顧班可以去玩電腦，我們卻什麼都不行。」（訪談 S5-g-05）

可見後山國小開設課後扶助班之後，大部份的受輔學童皆認為有所受益，於學習態度方面逐漸趨於正向發展，生活中亦能夠主動積極的參與學習。顯示課扶教師們的補救教學方式著實加強了受輔學童的學習動機、責任感，以及對於追求知識的熱情與好奇，較容易養成其良好的讀書習慣，並樂於學習，進而將學習轉化為自己的職責，而非被動的等待他人作引導。故課扶教師若能施以正確有效的補救教學策略，引發學生的學習潛能，則「攜手計畫－課後扶助方案」之實施對於受輔學童於學習態度方面的轉變，應有其正面積極的意義與功能。

參、研究二：「攜手計畫－課後扶助方案」實施之成效

研究二之主要目的係避免研究一中可能有研究者主觀之情事，故研究者完成一至六年級之國語科及數學科能力檢測卷，兼採準實驗設計，以確切評估研究中後山國小之 51 位受輔學童的學習成效。以下分別說明本階段研究之研究方法、研究結果與討論。

一、研究方法

（一）研究對象

研究者以這 51 位受輔學童作為實驗組，並另外將 51 位未參與「攜手計畫－課後扶助方案」且居於或近居於原班級成績的後百分之二十五之學童作為控制組。而各年級控制組的樣本分別與各年級實驗組的人數、性別及原上課班級完全相同，男生皆為 29 人，佔 56.86%，女生皆為 22 人，佔 43.14%。其中，在魏氏兒童智力量表方面，實驗組的平均智商為 82.61，標準差為 12.31；控制組的平均智商為 86.47，標準差為 9.29。並根據黃毅志（2002）的五等級分類系統，在家庭社經水準方面，實驗組於等級最低的「第一級」比率最高，佔 62.75%，其次係「第二級」，佔 33.33%；控制組於等級最低的「第一級」比率亦最高，佔 58.82%，其次係「第二級」，佔 27.45%。

（二）實驗設計

本研究係採「準實驗設計」(quasi-experimental design) 之「不等組前測－後測設計」(the pretest-posttest nonequivalent groups design)。研究者於實驗處理前，先同時對

實驗組和控制組施予前測；接著作爲期十六週的實驗處理階段，其中實驗組除了在原普通班級上課之外，另於課後接受每週四節的課後扶助班之補救教學，而控制組則僅止於原普通班級上課；最後，則同時對兩組施予後測，進一步分析比較前、後測成績的差異，且在統計考驗時以前測爲共變量進行共變數分析，以釐清受輔學童之學習成效是否爲課後扶助班內所提升。

（三）研究工具

研究者針對各年級編製其國語科及數學科之能力檢測卷，各分爲 A 卷和 B 卷，A 卷用於學期初受輔學童之前測，B 卷用於學期末受輔學童之後測，再依據前後兩次的評量結果作爲其學習成效之評估。

1. 編製依據與內容

本研究於編製國小各年級國語科及數學科之評量試卷的過程中，首先閱讀編製成就測驗之相關文獻，並參考南一、康軒、翰林版命題光碟及台東縣教育局「國民小學基本能力測驗題庫」予以改編試題。兼採內容效度中的邏輯性之分析方法，敦請後山國小各年級參與「攜手計畫－課後扶助方案」的教師根據預先設計完成之教材內容，共同列出雙向細目表，仔細判斷每個測驗試題是否與教材內容所涵蓋的範圍與教學目標相符。

由於目前國民小學各校所選用的國、數兩科課本版本不一，爲了使施測評量試卷不因教材版本之不同而有所限制，故本研究之初步預試試卷亦根據後山國小課扶教師們認爲各年級受輔學童於該年級所應具備之基本能力，再適當改編試卷試題。十二份初步預試試卷內容中，考量低年級學童的受試能力，其「國語科能力檢測－預試卷」係採三選一的單選選擇題，每份共計一百題；其「數學科能力檢測－預試卷」則採四選一的單選選擇題，每份共計八十題。對於三至六年級之國、數兩科之初步預試試卷內容，皆採四選一的單選題，每份共計一百題。

2. 初步預試

初步預試選定與個案學校性質相近的東甲國小（化名）之全校學童，作爲施測樣本。該國小各年級於初步預試之施測樣本數合計 378 人，共回收 378 份初步預試試卷，回收率達 100%。並於試卷回收後，先將試卷資料加以編碼並登錄，而後利用 SPSS 12.0 統計軟體進行試題分析，保留 D 值達 .40 以上，且 P 值介於 .40 至 .80 之題項。再敦請學者專家建議修改並刪除部份題項後，再分別編製成各年級「國語科能力檢測－A 卷」、「國語科能力檢測－B 卷」，以及各年級「數學科能力檢測－A 卷」、「數學科能

力檢測－B 卷」，共計二十四份試卷。

此二十四份試卷內容中，僅一、二年級「國語科能力檢測－A 卷」、「國語科能力檢測－B 卷」為三選一的單選選擇題，每份共計三十題，每題三分；其餘試卷則皆為四選一的單選選擇題，每份共計三十題，每題三分。再選定另一所與個案學校性質相近的東乙國小（化名）之全校學童，作為施測樣本，以 A 卷作前測，以 B 卷作後測。該國小各年級施測樣本數合計 360 人，共回收 360 份試卷，回收率達 100%，而後利用 SPSS 12.0 統計軟體進行信度分析，利用內部一致性 α 係數考驗及複本信度考驗，其 Cronbach α 係數分別在.78 至.94 之間，複本間的相關係數分別在.73 至.89 之間，據以瞭解測驗試題本身的一致性及穩定性，試卷亦經相關領域之專家的指正與建議，頗具相當程度之內容效度。最後，將試卷進行試題分析，其難度平均值介於.51 至.55 之間，表難易度適中，其鑑別度平均值介於.55 至.69 之間，更顯示出試題之鑑別度屬於優良等級，能有效區別高、低能力的受試者，亦代表本研究的施測工具確實具使用價值。

（四）資料分析

對於後山國小參與「攜手計畫－課後扶助方案」之學童的學習成效，係根據實驗組與控制組其前、後測成績，以 SPSS 統計軟體先進行共變數分析中組內迴歸係數同質性檢定（test of homogeneity），考驗兩組內共變項（即前測）與依變項（即後測）之間的關係是否會因自變項（即實驗處理）各處理水準的不同而有所差異，若符合組內迴歸係數同質性之檢定，則繼續進行共變數分析。

二、研究結果與討論

（一）國語科能力檢測之結果

研究者以自編之各年級「國語科能力檢測－A 卷」及「國語科能力檢測－B 卷」，分別於學期初及學期末進行各年級實驗組與控制組的前、後測，且本研究係以實驗處理作為自變項，以後測作為依變項，並在統計考驗時以前測成績為共變量進行共變數分析，探討後山國小實施「攜手計畫－課後扶助方案」對於各年級共 51 位受輔學童的國語科基本能力是否有顯著之影響。研究者於進行共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性檢定，各組的前測分數與組別皆無顯著交互作用，未達顯著水準（ $p>.05$ ），表示符合組內迴歸係數同質性之假定，故繼續進行共變數分析。茲將兩組學童前、後測所得之統計分析結果彙整如表 4 所示。

表 4 各組學童於國語科能力檢測之統計與共變數分析摘要

國語科	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>F</i>
一年級	實驗組 (<i>n</i> =8)			控制組 (<i>n</i> =8)			
前測	53.50	20.12	72.26	63.25	8.48	56.61	23.88*
後測	70.00	20.69		58.88	7.22		
二年級	實驗組 (<i>n</i> =10)			控制組 (<i>n</i> =10)			
前測	47.30	15.28	73.11	56.60	10.15	53.49	18.26*
後測	67.90	20.69		58.70	13.00		
三年級	實驗組 (<i>n</i> =8)			控制組 (<i>n</i> =8)			
前測	49.25	12.81	60.54	55.13	5.25	57.83	.30
後測	59.50	12.07		58.88	6.62		
四年級	實驗組 (<i>n</i> =10)			控制組 (<i>n</i> =10)			
前測	46.50	15.83	67.41	51.80	13.57	51.19	10.18*
後測	65.70	17.01		52.90	11.33		
五年級	實驗組 (<i>n</i> =8)			控制組 (<i>n</i> =8)			
前測	59.88	18.71	65.33	59.00	9.13	61.92	.45
後測	65.75	20.94		61.50	12.35		
六年級	實驗組 (<i>n</i> =7)			控制組 (<i>n</i> =7)			
前測	42.86	13.42	56.93	45.71	12.22	42.78	9.85*
後測	55.71	13.70		44.00	13.47		

註：* $p < .05$

國語科能力檢測之結果顯示，經過實驗處理並排除前測成績的影響後，一、二、四、六年級於兩組學童之間，其後測平均成績皆達顯著差異 ($p < .05$)；而三、五年級於兩組學童之間雖未達顯著差異，但就實驗組學童的後測平均成績而言，仍見其高於前測平均成績。

(二) 數學科能力檢測之結果

研究者以自編之各年級「數學科能力檢測－A 卷」及「數學科能力檢測－B 卷」，分別於學期初及學期末進行各年級實驗組與控制組的前、後測，且本研究係以實驗處

理作為自變項，以後測作為依變項，並在統計考驗時以前測成績為共變量進行共變數分析，探討後山國小實施「攜手計畫－課後扶助方案」對於各年級共 51 位受輔學童的數學科基本能力是否有顯著之影響。研究者於進行共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性檢定，各組的前測分數與組別皆無顯著交互作用，未達顯著水準 ($p>.05$)，表示符合組內迴歸係數同質性之假定，故繼續進行共變數分析。茲將兩組學童前、後測所得之統計分析結果彙整如表 5 所示。

表 5 各組學童於數學科能力檢測之統計與共變數分析摘要

數學科	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>F</i>
一年級	實驗組 ($n=8$)		66.67	控制組 ($n=8$)		58.58	2.11
前測	53.13	7.61		56.38	11.26		
後測	65.63	11.11		59.63	13.29		
二年級	實驗組 ($n=10$)		59.50	控制組 ($n=10$)		41.61	22.77*
前測	32.60	16.62		43.40	11.51		
後測	54.80	16.52		45.90	9.72		
三年級	實驗組 ($n=8$)		65.00	控制組 ($n=8$)		61.38	.49
前測	55.00	15.31		55.00	14.45		
後測	65.00	11.61		61.38	10.95		
四年級	實驗組 ($n=10$)		62.93	控制組 ($n=10$)		49.18	5.22*
前測	49.80	16.03		50.40	11.31		
後測	62.70	17.31		49.40	16.08		
五年級	實驗組 ($n=8$)		62.98	控制組 ($n=8$)		56.65	.88
前測	50.50	18.07		55.25	9.65		
後測	61.25	21.47		58.38	9.46		
六年級	實驗組 ($n=7$)		56.93	控制組 ($n=7$)		42.78	9.85*
前測	42.86	13.42		45.71	12.22		
後測	55.71	13.70		44.00	13.47		

註：* $p<.05$

數學科能力檢測之結果顯示，經過實驗處理並排除前測成績的影響後，二、四、六年級於兩組學童之間，其後測平均成績皆達顯著差異 ($p<.05$)；而一、三、五年級

於兩組學童之間雖未達顯著差異，但就實驗組學童的後測平均成績而言，仍見其高於前測平均成績。

肆、綜合討論

綜合研究一與研究二之結果，研究者認為部份受輔學童參與「攜手計畫—課後扶助方案」之後，其學習行為未有任何良善的改變，主因在於受輔學童不斷的累積學習挫折，長期的挫敗感導致其對於學習早已喪失信心，非短時間內即可激發其向上發展，亦非僅藉由外鑠教學即能導正其改變行為，應長時間不斷的內發教學，瞭解其心理需求，並給予其心理建設與輔導；而國語科或數學科的後測平均成績未達顯著提升之年級，其任教該學科的課扶教師，皆為教學經驗尚淺的儲備教師、大專學生，以及課扶班內學童人數過多的一位現職教師，故研究者推論，除了受輔學童的學習係需要長時間的累積之外，課扶教師其補救教學的專業能力與經驗，以及課扶班內學童人數的多寡，亦是影響該方案實施成效的原因所在。林素珍（2009）同樣指出，由大專生執行該方案，其授課品質及班級經營管理能力仍嫌不足，且部分現職教師因兼任行政工作，以致於其在該方案中執行時間明顯不夠；王尤秋（2009）亦認為，課扶班內學童人數過多，容易導致課扶教師無暇兼顧每一位學童的學習狀況。

另外，有一點非常值得一提，研究者發現各年級的受輔學童中，學習行為未有任何進展與改善者，不只其學習意願低落，其學科成績進步的幅度亦明顯低於平均水準，甚至有退步之情事發生，即驗證諸多關於學生的學業成就與其學習動機成正相關之研究（王福林，1991；余民寧，1987；吳淑珠，1998；莊耀嘉、黃光國，1981；Hsu, 1986；Krashen, 1982；Pierson, Fu, & Lee, 1980；Pintrich & DeGroot, 1990）。

「攜手計畫—課後扶助方案」是近三年來政府大力推動的一項弱勢學生補救教學方案，目前國內相關研究幾乎僅採用評析、問卷或訪談等方式進行，研究者認為尚未進入教學場域作長期、更深一層之瞭解實為可惜。而且曾昱螢（2009）指出，對於受輔學童學習成效評估，大部分教師認為以教育部「學生學期統計表」中月考成績計算較不公平。故研究者以參與觀察、深度訪談及文件分析等方式，應較能深入瞭解其實施歷程；並完成一至六年級具有良好信、效度之國語科及數學科能力檢測卷，兼採準實驗設計，應更能客觀評估其受輔學童的學習成效。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 實施歷程

個案學校實施「攜手計畫－課後扶助方案」，係以「補救教學為主，作業指導為輔」之方式，由課扶教師針對受輔學童的國語科與數學科予以加強，並積極引發其學習動機、增進其學習信心，確實讓大部份的受輔學童有所助益，學習態度亦逐漸趨於正向發展。正好實現此方案本欲提昇學生學習成效，提高其學習信心，進而縮短學習落差，以彰顯教育公義與關懷弱勢的核心價值。惟仍有少部份學習動機低落的受輔學童認為參與該方案之後，並未替自己帶來任何的改變與進展。

(二) 實施成效

個案學校實施「攜手計畫－課後扶助方案」，對於一、二、四、六年級受輔學童的國語科基本能力有顯著之提升；對於二、四、六年級受輔學童的數學科基本能力亦達顯著提升之效果。此外發現，國語科或數學科的後測平均成績未達顯著提升之年級，其任教該學科的課扶教師，皆為教學經驗尚淺的儲備教師、大專學生，以及課扶班內學童人數過多的一位現職教師。不過就整體而言，個案學校課後扶助之受輔學童的學習成效，普遍有所成長與進步。

二、建議

(一) 研究結果應用上之建議

1.課扶教師方面：由於部份受輔學童之前常沉溺於網路遊戲與虛擬世界之間，足見其對於運用電腦的渴望及需求，且受輔學童的家庭經濟狀況普遍貧困，擁有電腦設備的家庭並不多見，亦使其容易流連忘返於網路咖啡店內，故課扶教師若能適時將資訊科技融入補救教學的課程之中，應能有效提升受輔學童的學習興趣，亦能教導受輔學童良善利用電腦、網路等資源作更有效之學習。而課扶教師亦務求鑽研補救教學相

關的專業知能，應有助於教學實務中，能迅速診斷不同類型之受輔學童的學習差異，並有效實施適性之個別化教學，進而幫助受輔學童早日突破學習困境。

2.學校機關方面：應盡量縮減課扶班內的受輔學童人數，以利課扶教師有充裕之時間實施個別化教學，減輕其工作壓力與負擔，進而提高受輔學童之學習成效。再者，對於長期學習動機低落的受輔學童，除了針對其弱勢學科進行補救教學之外，學校機關亦應建立校園專業輔導之機制，例如：可共同提案推動「學校心理師」一職，如此不僅能為受輔學童作學習困難的評估與診斷，亦能長期給予心理層面的輔導與協助，如此雙頭並進應能有效縮短學生間的學習成就落差，更能導正其學習偏差之行爲及態度。

3.政府相關單位方面：應定期辦理補救教學的研習活動，可邀請該領域之學者專家講習座談，或是表現優異之種子教師分享經驗，不僅能為課扶教師建立暢通方便的進修管道，亦促使其藉由此機會作終身學習，進而提升自身專業知能。此外，有鑒於儲備教師、大專學生或大專志工可能因本身教學經驗不足，或是缺乏補救教學相關的專業知能，以致於教學成效備受影響，故政府相關單位應審慎制定一套完整的「『攜手計畫－課後扶助方案』之教師資格標準」，其中若任用前述三類身分的課扶教師則需具備以下條件之一：(1)具教師資格，曾任國民中、小學兼任、代理、代課教師或教學支援人員，且表現良好者；(2)經大專院校推薦之大專學生，急需經濟援助，且曾修習相關補救教學學程至少滿二十學分者；(3)具有大專相關科系學歷之社會人士，惟需經過直轄市、縣（市）主管機關自行或委託辦理之三百六十小時補救教學專業課程訓練結訓者。如此應能確保受輔學童的受教品質，促使「攜手計畫－課後扶助方案」之實施成效更為卓越。

（二）未來研究之建議

1.本研究對象僅針對台東縣一所國民小學作深入之探討，且學校層級僅涉及國小，並未包括國中。故建議後續研究者於未來選定研究對象時，可擴大其學校取樣範圍，以增加「攜手計畫－課後扶助方案」相關研究資料的豐富性及完整性。

2.本研究係採取「個案研究法為主，實驗研究法為輔」之方式進行，若欲瞭解「攜手計畫－課後扶助方案」於各地區，甚至整個台灣的實施成果，仍需作更進一步之研究。故建議後續研究者於未來可採取問卷調查法，或是其他量化研究方法進行統計分析，較容易於短時間內有效獲得研究結果。

3.本研究雖然針對個案學校深入瞭解「攜手計畫－課後扶助方案」的歷程與成效，但未能更進一步探討不同類型的受輔學童適合何種補救教學之策略，以有效提高其學習成效。故建議後續研究者於未來可設計不同的教學方法進行課扶班之補救教學，如此將使研究成果更具意義及參考價值。

參考文獻

- 王尤秋（2009）。攜手計畫課後扶助政策實施成效之研究－教育機會均等的觀點。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王福林（1991）。新制師院學生與師專學生家庭社經地位及其學習行為、學習成就之調查分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 台東縣政府教育處（2006）。95 年度全國中學學力測驗統計報告。台東：台東縣政府教育處。
- 余民寧（1987）。考試焦慮、成就動機、學習習慣與學業成績之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳苓瑜（2009）。教育部「攜手計畫－課後扶助」執行現況與成效之研究－以苗栗縣天恩國小為例。國立新竹教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 吳淑珠（1998）。國小學童自我概念、數學學習動機與數學成就的關係。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 李冠萩（2007）。台東縣國小學生常見行為之有效賞罰策略研究。國立台東大學教育學系研究所碩士論文，未出版，台東。
- 李新民（2001）。課後托育理論與實務。高雄：麗文。
- 林素珍（2009）。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。國立新竹教育大學學校行政研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 林進山（1995）。從課後活動班談開放教育的實施。北縣教育，10，50-54。
- 徐謹（1996）。雙頭馬車如何行。師友，353，6-10。
- 教育部（2003）。國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準。2006 年 12 月 30 日，取自教育部全球資訊網：
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU0835001/92publicnews/9209/11.htm
- 教育部（2006a）。「攜手計畫－課後扶助方案」補助要點。2007 年 1 月 27 日，取自

教育部全球資訊網：

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU8777001/96hand/01.doc

教育部（2006b）。「攜手計畫－課後扶助方案」開始。2007年1月28日，取自教育部全球資訊網：<http://epaper.edu.tw/news/950227/950227c.htm>

教育部（2007a）。給孩子一個希望－「攜手計畫－課後扶助方案」說明。2007年7月18日，取自教育部全球資訊網：<http://epaper.edu.tw/news/960213/960213c.htm>

教育部（2007b）。周延弱勢學生助學措施。2007年8月1日，取自教育部全球資訊網：<http://cna.com.tw/top10/20070801cap0158.html>

教育部（2008）。教育部補助辦理攜手計畫課後扶助要點成果報告。2009年11月11日，取自教育部全球資訊網：<http://www.edu.tw/files/budget/B0054/補助辦理攜手計畫課後扶助成果報告.doc>

莊珮璋（2001）。台中市單親家長對其國小子女課後照顧安排之研究。私立東海大學社會工作學系研究所碩士論文，未出版，台中。

莊耀嘉、黃光國（1981）。國中學生的成敗歸因與無助感特徵。《中華心理學刊》，23（2），155-164。

陳明印（2002）。美國2001年初等及中等教育修正法案之分析。《教育研究資訊》，10（1），205-228。

陳淑麗（2008a）。國小學生弱勢學生課輔現況調查研究。《台東大學教育學報》，19（1），1-32。

陳淑麗（2008b）。二年級國語文補救教學研究－一個長時密集的介入方案。《特殊教育研究學刊》，33（2），25-46。

陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2005）。以國語補救教學診斷原住民低成就學童是否為學習障礙：轉介前介入的效度考驗研究。《特殊教育研究學刊》，29，127-50。

陳麗珠（2007）。解析「攜手計畫－課後扶助方案」之政策與補救教學歷程。2007年1月27日，取自教育部全球資訊網：

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU8777001/96hand/29.doc

單文經（1991）。美國教育研究－師資培育及課程與教學。台北：師大書苑。

曾昱螢（2009）。國民小學實施「攜手計畫－課後扶助」之研究－以中南部某縣市為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義。

曾柏瑜、陳淑麗（2010）。初任補救教學大專生的專業成長研究。《特殊教育研究學刊》，35（1），39-61。

曾勝任（2009）。攜手計畫實施現況之研究－以臺中市國民小學為例。私立東海大學

公共事務研究所碩士論文，未出版，台中。

黃俊傑(2009)。「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議。《學校行政》，61，196-211。

黃政傑(1996)。質的教育研究：方法與實例。台北：漢文。

黃瑞琴(1994)。質的教育研究法。台北：心理。

黃鈺雯(2004)。嘉義地區國小高年級教師教學態度、師生互動與學生學習動機之關係研究。國立嘉義大學國民教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。

黃毅志(2002)。社會階層、社會網絡與主觀意識：臺灣地區不公平的社會階層體系之延伸。台北：巨流。

熊正蕙(2009)。攜手計畫課後扶助政策執行現況與影響因素之研究－以臺北縣為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。

蔡季誠(2009)。大專學生志工參與攜手計畫之經驗探究。私立亞洲大學社會工作學系研究所碩士論文，未出版，台中。

謝宜庭、魏俊華、李孟峰(2009)。台東縣國民小學「攜手計畫－課後扶助方案」實施現況、需求與滿意度之調查研究。發表於第四十八屆台灣心理學年會暨國際學術研討會，國立台灣大學，台北。

謝建國(2001)。國小實習教師國語科學科教學知識之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。

Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practices*, 16(4), 203-212.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.

Hall, A. H., & Niemeyer, J. A. (2000). Inclusion of children with special needs in school-aged child care programs. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 185-190.

Hess, F. M., & Petrilli, M. J. (2006). *No child left behind*. NY: Peter Lang Publishing.

Hsu, J. M. (1986). *Attitude, motivation and achievement in EFL: A case study of Chinese junior high school students*. Taipei: The Crane Publishing Co.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language learning*. NY: Pergamon.

McDermott, A., & Jensen, S. (2005). Dubious sovereignty: Federal conditions of aid and the no child left behind act. *Peabody Journal of Education*, 80(2), 39-56.

- McDonnell, L. M. (2005). No child left behind and the federal role in education: Evolution or revolution? *Peabody Journal of Education*, 80(2), 19-38.
- Nieting, P. L. (1983). School-age child care: In support of development and learning. *Childhood Education*, 60(1), 6-11.
- Peterson, P. E., & West, M. R. (2003). *No child left behind ?* Washington, D.C: Brookings Institution Press.
- Pierson, H. D., Fu, G. S., & Lee, S. (1980). An analysis of the relationship between language attitudes and English attainment of secondary student in Hong Kong. *Language Learning*, 30, 289-316.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- 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.
- Torgesen, J. K., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.
- Vandell, D. L., & Su, H. C. (1999). Child care and school-age children. *Young Children*, 54(6), 62-71.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (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 special reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638.

投稿收件日：2009 年 8 月 4 日

接受日：2010 年 6 月 1 日