



帶著希望的羽翼飛翔 ——談補救教學在十二年國教的定位與方向

唐淑華／國立臺灣師範大學教育學系教授

「你有做補救教學嗎？」我好奇的問，她快速搖頭，「老師，我們學校沒有申請攜手計畫，所以我們沒有補救教學！」她繼續課堂報告。過了一陣子，我再問一次，「你沒有做補救教學嗎？」她不解的說，「剛剛不是跟老師說了嗎？我們學校沒有申請攜手計畫呀……」

一、前言

上述內容是有一次我在研究所在職專班上課時，一位在國中現場服務的研究生說的話。由於她在課堂報告中絮絮叨叨地抱怨著她的學生英文程度多麼落後，而班上雙峰現象又是多麼嚴重，我忍不住打斷她的報告。雖然我連著追問她兩次，但她似乎沒有察覺到我對她的暗示，仍然理直氣壯的說出上述那些話。

引用上述內容，並非在控訴這位研究生，因為她其實代表著許多教學認真但卻對「補救教學」有著錯誤觀念的老師——目前有許多老師便認為「補救教學」等同於「攜手計畫」。事實上，教育部自95年度起推動

「攜手計畫—課後扶助方案」及「教育優先區計畫—學習輔導」，的確是以照顧弱勢學童或文化刺激不利地區為最重要的目標，希望可以藉以實現公平公正原則。而為了因應十二年國教實施，教育部自102年起整合國中小補救教學計畫，以協助所有學習成就低落的學生。最近教育部更宣誓將投入9.2億元經費於攜手計畫，明年則增加到十二億元經費，預估有逾二十萬名落後學生參與。¹然而儘管教育部投入這麼大筆預算，但只要做一個簡單的算術：將經費除以總人數，我們就會很快發現，將「補救教學」與「攜手計畫」視為同義詞，這是一個多麼天真的想法——因為平均每位學生分不到五千元！此外，根據101學年度教育部統計處的資料，²目前全臺灣國中小學生人數約計兩百多萬人，換言之，即便政府積極推動攜手計畫，但這項美意也僅有十分之一的國中、小學生能夠受惠。可見就算挾注再多經費，也只能說是杯水車薪，無法真正幫助到學習弱勢的學生，因此我們實在無法僅依賴官方的救濟管道來思考補救教學這件事。

¹ 參見<http://tw.news.yahoo.com/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%8A%95%E5%85%A59-2%E5%84%84%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A3%9C%E6%95%91%E6%95%99%E5%AD%B8-084902088.html>

² 國小為1,373,375人，國中為844,884人（資料來源分別參見教育部統計處官方網站：https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/e.xls及https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/j.xls）



上述思維的另一個危機是，它呈現了「要等到問題非常嚴重才給予協助」（wait and fail）的迷思（Rathvon, 2008）。根據攜手計畫的法源《教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點》，所謂「學習成就低落」，乃是指具有下列身分之一者：

（1）全國標準常模後百分之三十五學生，
（2）都會地區以單一學科班級成績後百分之二十五，非都會地區以單一學科班級成績後百分之三十五為指標。³換言之，這些學生必須等到學習落後情況非常嚴重（且能被有效篩選出來），他們才能獲得攜手計畫的補助。然而若等到期末成績或年度學力測驗結果出來之後才啟動補救教學機制，則其實已為時晚矣。我們都知道，在學習的道路上隨著學習內容愈來愈困難，學生的失敗機率也愈來愈高，如何在學習問題惡化之前予以及時攔截常常是教學上更關鍵的任務。就如同醫學領域早已了解「預防勝於治療」的重要，在教育上我們也應抱持相同態度，以預防觀點協助教室中的每一位學生，並適時提供他們在各科學習時必要的學習策略與正確的學習態度，如此才能使教育機會均等的理想能夠真正落實。因此，筆者認為「補救教學」絕不等同於「攜手計畫」（或重、補修之作法⁴），而是需要針對學生的落後程度來設計不同的補救方案。尤其103年推動十二年國教後，高中／高職的升學方式將以免試入學為主，基測分數不再是入學的依據，同一個學校甚至同一個班級內的學生，其差異情形將變得更為明顯。因此如何考量學習者的不同需求，彈性調整課程與教學活動以確保教育的品質，當是十二年國教能否成功的最大關鍵。是以本文將採取「三層次

補救教學」（the 3-tier model of instruction）模式來定位補救教學，並根據當前教育心理學文獻歸納哪些重要因素會影響低成就學生的學習狀況，接著再針對評量、教材設計與教學方法三方面提出補救教學的重點，最後則建議可採取正向心理學之「希望感模式」以作為推動未來十二年國教補救教學的方向。

二、「三層次補救教學」的基本概念

在探討「三層次補救教學」之前，讓我們先思考學校設立的意義以及學校教育的目的。廣義而言，教育的最終目的是在幫助一個人學習。因此學校設立的用意無他，就是在創造一個「環境」——一個能夠正面影響學生學習經驗的地方；而老師最重要的功能，則在運用各種積極有效的作為來影響學生的學習經驗。我們可以這麼說：無論推動哪些教育改革，或者流行哪些教育新思潮，「學習者的經驗是否產生有意義的改變？」以及「學習者是否獲得最大的成長？」這樣的根本問題，應該都是教育工作者所關注的焦點才是。

既然學習是指有意義的經驗改變，那麼人又是如何進行學習？根據認知心理學的假設，有意義的學習並不只是一個純然資訊增加的歷程。相反的，它必須透過學習者對知識進行主動建構，並依據現存認知系統（亦即「基模」）對知識進行重組及統整，如此才會產生有品質的學習成果。Mayer（2011）以「選擇」（selecting）、「組織」（organizing）及「統整」

³ 資料詳見：<http://www.sln.ks.edu.tw/academic/hand/hand1.htm>

⁴ 由於高中／高職沒有攜手計畫，大多數學校會利用暑假期間讓不及格的學生進行重、補修。



(integrating) 三個關鍵的認知歷程來說明，有意義的學習須經歷一系列的訊息轉化過程。首先，學習者並非無條件地接收環境中所有的刺激，它是透過選擇性的注意力將感官接收器（又稱「感官記憶」，如耳朵、眼睛等）所接收到的資訊暫時儲存下來；之

後則進入工作記憶區中進行加工，透過重組方式將訊息轉化為聲音或圖像表徵。但前兩個步驟還不算真正處理完成，因為最後決定資訊是否能夠保留下來、儲存在長期記憶區的品質，乃是視其能否與先前建立之背景知識作有效統整而定（參見圖1）。

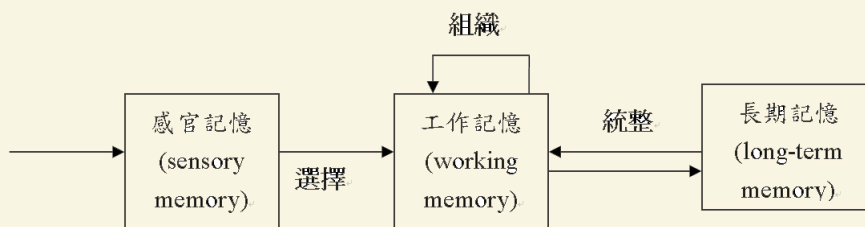


圖1 有意義的學習（譯自Mayer, 2011: 37）

圖1是訊息處理的基本流程，主要在說明人是如何接收資訊以及對它們進行後續加工。根據此模式，我們不但可以了解學生的「學習」（learning）歷程，也可以據此分析老師的「教學」（instruction）歷程。亦即，當我們想了解一個學生是否產生有意義的學習，我們可根據教學目標來檢視他／她儲存在長期記憶區中的認知系統（包括量與質兩方面）品質如何。同樣的，當我們想要了解老師的教學品質，我們也可檢視：老師是否有效呈現教學內容，使得資訊在「選擇階段」能夠通過感官記憶的篩選而進入工作記憶區？老師是否採用適當的教學方法，協助學生在「組織階段」有效進行資訊重組？以及最後是否能在「統整階段」有效幫助學生統整新、舊知識，以將所習得內容儲存於長期記憶中？Willingham（2009）在其《學生為什麼不喜歡學校？》（Why Don't Students Like School?）一書中就直指，其實學生並不是不愛學習，也不是不愛思考，而是學校要求學生做的事，通常都只需要用到表層結構的知識（例如瑣碎的記憶或背

誦），卻很少刺激學生做深度思考或使用到深層結構的知識，以致於他們對學校總是興趣缺缺。

上述模式雖然可以用來解釋教與學的一般原則，但由於每位學習者的先天及後天條件並不相同，每個環節的心智能量也不相同，因此如何在課堂中對學生進行差異化教學將是一大挑戰。當課堂教學設計過於單一，勢必就無法照顧到每位學習者的需求。以「選擇階段」而言，有些學生對於聲音訊息較為敏感，有些則屬於視覺型的資訊接收者，如果老師教學時僅使用講述而不借用任何視覺輔助，那麼對後者這類學生就可能較為不利；教學內容的難易度若未納入考量，則過於簡單或困難的內容對於學生也都缺乏吸引力（Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002）；再以「組織階段」為例，有些學生善於將訊息表徵化，有些學生卻缺乏有效的學習策略來減輕認知的負荷量，因此如果老師沒有適時提供策略教導，對於後者學生亦相當不利；最後則是「統整階段」，由於此涉及學習者的相關背景知識，如果學習者先前的



學習品質不佳，亦會影響他／她此階段的訊息處理能力。目前在許多學習領域中都發現馬太效應的影響，亦即「強者愈強，弱者愈弱」（參見余民寧，2012文獻回顧），當學生擁有較多背景知識時，他們愈能夠跨越學習障礙，也愈能將資訊作有效的統整。因此老師對於學生所需的背景知識是否有所覺察並適時予以補充，亦為影響教學品質極其關鍵之處。

簡言之，上述例子不但說明了差異化教學的重要，也點出為什麼以「三層次補救教學」觀念進行補救教學如此重要。因為當學習者進入課堂時，其準備度及學習屬性皆不盡相同，因此他們所面臨的問題嚴重性也有所不同。有些學生只需要經過稍微的提醒便能夠迎頭趕上，有些則遠遠落後需要更專業的協助。因此，根據「三層次補救教學」模式，「第一層級補救教學」乃是以全班學生為著眼點，老師主要是根據學生在課堂中的學習表現提供適時的協助與輔導；「第二層級補救教學」則鎖定學習狀況較為不佳者，主要是以小團體方式在課後進行較為密集的教學介入；「第三層級補救教學」則趨近於特殊教育資源班的作法，主要是對嚴重學習落後的學生提供個別化的協助（Rathvon, 2008）。

如筆者在前言所述，目前教育部所推動的攜手計畫，主要便是對公立國中小學習成就低落學生採抽離原班的小團體方式以提供申辦學校經費補助。這可能也是為什麼目前許多老師在聽到「補救教學」一詞時，多半想到的是第二層級的補救教學，亦即認為是以課後抽離方式對學習低成就學生提供額外的協助。然而當我們以「三層次補救教學」的觀點來重新省思補救教學，則老師除了進行課後的第二層級補救教學之外，更應該在課堂中積極關注那些需要第一層級補救教學的學生，如此方可有效協助學習落後者。尤

其十二年國教之後，免試入學的升學方式將可降低課業競爭的壓力，老師的趕課壓力也可獲得紓減，屆時老師將會有更多餘裕在課堂中進行第一層級的補救教學，因此教學現場更應改變「補救教學」等於「攜手計畫」的觀念才是，而真正落實「三層次補救教學」的理念。

三、影響學習低成就的心理因素

除了以訊息處理模式思考學習歷程之外，為了更敏銳偵測出學生的學習問題，筆者認為老師還可以針對學習者的心理素質予以更多關注。根據目前教育心理學的文獻，影響低成就學生的因素大致可分為兩大方面，一為外在因素（包括學校、家庭、文化），另一方面則為內在因素。所謂內在因素乃是學習者個人的生理與心理方面的因素，由於學習乃是一件高層次心智活動的事，它涉及個人的認知思考能力與情意動機等內在歷程，因此一個有效的學習者必須善用各項內、外在資源。根據學者們的文獻整理（轉引自林建平，1997），內在因素可從三個層面切入，分別是「能不能學」、「會不會學」與「要不要學」三大層面。所謂「能不能學」，涉及學習者個人先天或後天的學習裝備是否充足的問題，如健康狀態、神經系統功能、智力、性向、學習風格、訊息處理能力、與各種感官功能等；「會不會學」涉及個人的學習方法與習慣，例如是否有良好的認知策略與學習方法、學習習慣、及時間管理能力等；「要不要學」則涉及個人的學習態度與學習動機，如是否有強烈的成就動機、積極的自我概念、學習興趣與學習價值，此外學習焦慮、考試焦慮、失敗經驗亦影響學習成效，因此思考如何加強正向的情意態度，乃是此層面的重點工作。



筆者認為上述三因素中，尤以後二者「會不會學」及「要不要學」是補救教學最可著力之處，因為這兩個因素都是比較容易透過教學而增進的能力，因此筆者建議補救教學工作者可投入更多心力於此二議題上。尤其近年來許多教育心理學研究已發現，一個人的學習表現與其自我調整能力（self regulation）有密切關係存在。所謂自我調整能力是指學習者是否能夠積極參與學習歷程、主動建構知識的能力，包括透過個人對學習的情感、價值、期望，以及自我效能、對目標的設定與投入情形、後設認知和學習策略的選擇等作法，以改進學習能力。Zimmerman 與 Schunk（2001）整理出七大派的自我調整學習觀，雖然這些派別強調重點不一，但其共通點都在強調學習者的主動性，及其可教導性。筆者認為這個陣營對學習方法及學習態度特別強調的觀點，對於弱勢教育工作相當具有啟示性。因為即便學習者一開始受外在因素（如父母期望、文化因素等）所影響而成為「弱勢」學生，但最終若能靠自己與周遭重要他人的協助，產生一股奮發向上的力量，並藉由設定重要與可行的個人目標逐步實現夢想，則不但增強其對自己的信心，也將更有機會改變其弱勢的命運。一個具有高度自我調整能力者，當他體悟到自己才是學習歷程的真正主控者，而非犧牲者，那麼他才比較可能有願意運用個人的資源去克服障礙，包括惡劣的學習環境、貧乏的書籍、困難的考試等，這也是筆者認為自我調整學習最為吸引之處。

自我調整學習理論在國外已經發展一段時日，不但可以找到上百篇相關期刊文章，幾套大部頭的全集（如 Baumeister & Vohs, 2004; Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000）也陸續出版，並總集了許多此領域的優秀作品。這種強調「與其給他們魚吃，不如教他們釣魚」的學習與教學概念，其實是一個非

常合理與符合常識的作法。但反觀國內目前對於弱勢學童的協助，大多仍停留在補助、加分的層次，卻較未看見在教學方法上有更新的突破。例如目前教育優先區的補助方式，便是提供偏遠地區各類經費補助，企圖縮短學習落差；而許多社福單位也常會利用課後輔導或寒暑假期間號召大專青年下鄉服務辦理營隊，以幫助弱勢族群學生。然而杯水車薪，這類協助能否解決偏遠弱勢學生的學習問題，恐怕相當值得質疑。尤其以目前國內升學制度而言，學生本來就沒有太多選擇，舉凡「為什麼學」、「如何學」、「何時學」、「學什麼」、「在何處學」、「與何人學」等議題，早已經被制度所規範，而多年來台灣學子也習慣處於被動的學習狀態。至於許多偏遠弱勢低成就學生，就更不用說了，他們不但不知道自己學習的目的，也沒有好的學習方法，以致於一再的學業挫折，他們最後終至走向自我放棄、甚至中輟的不歸路。事實上，愈是弱勢的學生愈要主動對自己的學習負起責任，他們才能扭轉自己的命運，而自我調整正是給予學生選擇學習的權利。

然而，一個令人覺得頗悲哀的現象是，許多老師似乎對於拉拔起上述這類弱勢學生沒有太大信心。許多場合中當筆者有機會與現場老師談到他們的教學困境時，他們最常抱怨的問題不外是：不論老師如何努力，有一些學生的動機程度和成績就是很難提升。這些學生並沒有發展上的障礙或心理疾病，但他們卻多半缺乏成就動機與內省能力。對於這些現象，老師們很喜歡以學生的背景變項（例如，社經地位或族群因素）一語帶過，但我們若以上述自我調整理論觀之，有沒有可能正是因為這些學生的自我調整歷程出了問題？！當一個孩子處於資訊封閉的環境，他就無法想像世界有多遼闊，對於未來他又怎麼能夠有任何想望？而如果他的父母對



於學習是漠不關心的，那麼再加上老師忽略他的情況下，他又如何能夠產生強烈的成就動機？由於自我調整能力是可以被教導的，因此筆者認為與其抱怨，教育工作者應該可以花更多心力來幫助那些尚未具備自己心理模式的低成就者以調整此項能力。尤其教師們對於這類學生的輔導方向，除了在認知上提供有關問題解決能力、學習策略等協助之外，更應該加強情意層面的輔導，幫助這些學生在面對學業困難時有更好的挫折忍受力與責任感，並增進他們對學習的允諾程度，如此學業表現才有可能提升。

上述問題，筆者認為在103年推動十二年國教後，應該會有很大的轉圜空間。儘管十二年國教對於臺灣許多家長與老師而言是相當陌生與充滿疑慮的，但不可否認的是，由於升學方式將改以免試入學為主，國中畢業生主要是透過畢業前的教育會考來了解自身的學習成就，這個由「常模參照」改變為「標準參照」的評量方式，將使得學習不再是跟別人比較的事，升學也不需再以「分分計較」的方式與人競爭，而老師們也會有很大空間實現教學上的理想。屆時老師實在不應再以填塞知識為教學目的，反而應對於「何謂基本學力？」以及「學生應該學會哪些內容才算達到通過門檻？」等問題，有更清楚的認知才是。尤其在有限的上課時數內，課程設計一定要有「優先順序」的思維，亦即不但在教學內容上應適時進行取捨及增刪，教學活動設計上也應扣緊重要概念（big idea）以幫助學生進行經驗上的轉化（唐淑華，2011）。如此作為，方稱得上是裝備學生具有「刀口上」的能力，也才算是盡責地協助學生在進入高中或高職後有更佳適應與發展的可能。

四、補助教學的具體工作

為落實上述補救教學的精神，以下分別針對評量、教材及教法三個面向進一步說明推動補救教學的重點。

（一）運用多元評量方式以正確診斷學習問題

如上述「三層次補救教學」模式所主張，廣義的補救教學乃是學習輔導的一環。它是當學生發生學習困難時，及時獲得的一種診斷式教學。因此我們必須定期檢測學生的學習成果，亦即運用「評量—教學—再評量」的循環模式進行課堂教學（張新仁，2001）。此乃涉及老師是否能夠敏感地覺察學生的學習狀況並掌握其進程。傳統上老師主要是以期末成績或年度學力測驗等「總結性評量」來評量學生的學習成果，然而近年來則有一股呼聲提醒教學者也應加入「形成性評量」的角度對學習進行監控。這個道理其實頗易理解，就好像我們除了應該藉由年度體檢（總結性評量）來了解身體健康狀況之外，我們也不應忽視每週量脈搏、血壓、體溫等（形成性評量）的重要，因為這些做法對於促進健康深具意義。而差異化教學的精神若是貴在「適性」及「多元」，則老師對學生的診斷與了解便應力求精確，否則如何能夠有效回應學生的學習需求？又如何能夠提供適時的協助？

然而，重視形成性評量並非意指增加考試次數，而是老師要精進其多元評量的專業知能，並能夠建立一套立基於科學證據作為決策的基礎。因此要如何擺脫對紙筆測驗的過度依賴與僅憑主觀臆測便來推測學生學習狀況的習慣，雖然對於老師是一項挑戰，但此課題卻是相當迫切的。



綜言之，補救教學的第一步乃是正確的問題診斷。愈精確的診斷，愈能給予有效的協助。我們可以想一想：為什麼學生不會解應用問題？⁵學生為什麼不愛閱讀？⁶這些學生是駑鈍？還是缺乏背景知識？是懶惰？還是沒有培養好的學習習慣？是不認真？還是缺乏一套好的行動控制能力？是不在乎？還是不相信努力是有用？對於上述問題，老師應建立正確的假設，並採用精確的診斷工具進行評量與收集證據，如此才能發展後續適合的輔導方案。

（二）提供適性與多元的學習材料

許多現場老師喜歡拿艱澀的題目來考倒學生，認為這樣可以讓學生「越挫越勇」。但挫折要適可而止，否則弄巧成拙，

反而讓學生產生習得無助感。根據Nakamura與Csikszentmihaly（2000）的研究，學習任務的困難程度應與學習者的技能相匹配，才能產生最佳的學習表現與正向的情感（參見圖2）。因此在選擇補救教材時，應該考量學生的不同特性與需求來選用，亦即，難易應該適中。尤其應該鼓勵學生挑戰與犯錯，並根據過程中的努力程度來獎勵學生而非一味只看其最後表現。總言之，在學習目標的設定上，要強調跟自己比賽，而不是以競爭為目的；並要能允許學生以自己的速率進步，培養自我管理的能力。

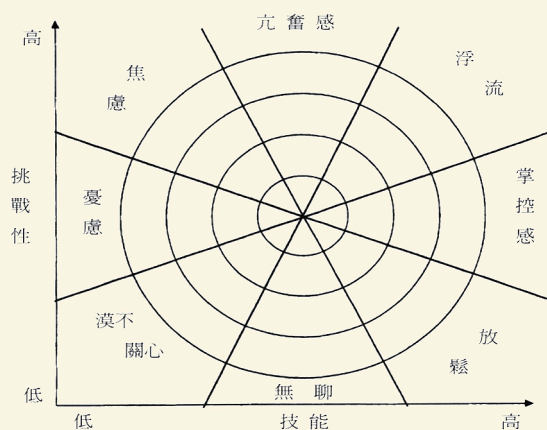


圖2 學習任務的困難度、學習者的技能以及學習者情緒感受三者關係

資料來源：轉引自唐淑華，2004: 28

⁵ 相關研究可參見張景媛與陳荻卿（2004）

⁶ 相關研究可參見陳淑麗與洪儷瑜（2010）



（三）運用適性多元的教學方法

如同教材選用應配合學生不同特性與需求，在補救策略與教學方法上也應彈性調整。因為學習沒有捷徑，但一定有方法。尤其應教導學生有效的學習策略。主要包括三大類的策略：（1）認知策略：複誦（如抄筆記、劃重點）、意義化（如摘要、提問、類比）、組織策略（如做大綱、畫組織圖），（2）後設認知策略：計畫（設定目標）、監控（自我測試）、調整（調整閱讀速度、應試策略），（3）資源管理策略：時間管理（預定進度）、環境管理（如了解哪裡是安靜區域）、努力管理（歸因方式）、尋求他人協助（如尋求師長或同儕協助）等。

此外，在學習過程中，應提供學生高品質的回饋，包括系統定期的進行學習成效評估，因為補救教學的最終目的乃是幫助他們能夠回到同儕水準。由於每一個學科都有其獨特的學習方法，因此老師亦需運用每個學科特定的教學知識（pedagogical content knowledge，簡稱PCK）來進行補救教學（Schulman, 1987）。

五、希望感——一個補救教學的新方向

希臘神話裡的薛西弗斯（Sisyohus）是一個頗為悲劇性的人物，他因犯錯而被眾神懲罰，每天要將一塊沉重的大石頭推上山頂。這個故事之所以悲慘，乃是因為當他辛辛苦苦完成這個任務後，他還必須眼睜睜看著這塊大石頭滾進山谷。因此日復一日，薛西弗斯必須永遠地、毫無希望地重複這個無甚意義的動作。許多學生在學校中可能也有類似的感受。面對每天固定的學校生活作息，以及永不停息的作業及考試，許多學生也認為「薛西弗斯式」的學校生活是一件無

意義的事。當他們看不到自己做一件事情的意義時，不但很容易喪失掉自我，也會一點一滴消磨掉雄心壯志。因此鼓勵學生思考學習的價值是一件很重要的事。

然而，有關「學習意義的思考」、「課業壓力的調適」以及「如何激勵自己的士氣」等議題，雖然如此重要卻很少被納入於教學內容中。尤其在進行補救教學時，在情感上如何幫助一個學生渡過課業的挫折感，是一個非常重要的課題。因此除了增進其學習力之外，更重要的還應該強化其對學習的情意態度。因為缺乏意義感的學習態度，不但嚴重降低學業表現，也對其心理健康產生相當負面的影響。

筆者曾經以正向心理學中的「希望感理論」（Hope Theory）為出發點，探討如何提升學生的「希望感」。一系列的研究結果，發現以「希望感」對抗「挫折感」更能達到預防勝於治療的效果（唐淑華，2010）。因此以下簡要乃介紹此一理論，並建議希望感或許是未來推動補救教學可加入思考的一個方向。

近年來以正向心理學觀點探討心理適應議題，已成為一個趨勢。其中C.R. Snyder與其同儕更提出希望感理論作為分析一個人情意素養的角度。由於Snyder等人（McDermott & Snyder, 2000; Snyder, 1994, 2000; Snyder, Cheaven, & Michael, 1999; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002）認為，當一個人對某事抱持高度希望感時，他們通常不會被動的等待著願望自動實現，而是以主動的態度去追求目標，因此所謂「希望感」，實際上牽涉到三個因素的互動歷程：一是「目標」（goals），亦即當我們所追求的目標愈明確、重要與可行，我們的希望感也會愈高；二是「方法」（waypower，或稱為pathway thoughts），亦即當我們有愈多的方法或策略來追求目標時，我們的希望感也會



愈高；三是「意志力」(willpower，或稱為agency thoughts)，徒法不足以自行，我們必須有強烈的決心與心理動力去運用上述各種方法來追求目標，這才表示我們是對這件事抱持著高度希望感。

因此根據Snyder等人的觀點，「希望感」並非僅是一種盲目的、不切實際的情感反應。相反的，它是一種認知的思考歷程。在此思考歷程中，個體會根據先前所設定的「目標」，反覆推演計算自己是否具有足夠

的「方法」達成目標，以及自己是否有足夠的「意志力」去運用這些方法。Snyder等人認為，尤其當障礙(barriers)出現而使目標受阻時，更可以看到希望感的重要性—因為它牽涉到個體會不會有意願去找尋替代方法，並以類似繞路的方式來追尋原先希望達成的目標(如圖3)。Snyder認為希望感並非一種情緒，而是個體在追尋所欲目標(desired goals)時所產生的認知結果。

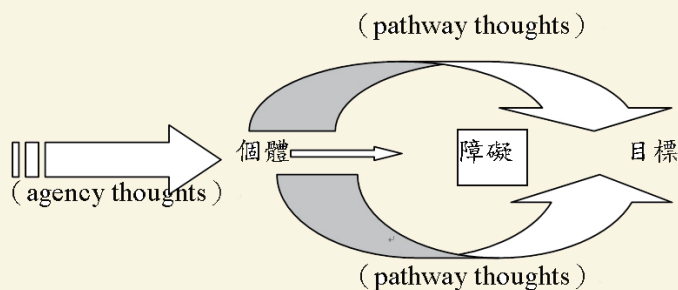


圖3 Snyder等人對希望感的定義

資料來源：轉引自唐淑華，2010: 107

而個體在追尋目標的過程中，若自覺一直沒有進展，其希望感會因而降低，負向情緒會接踵而至，最後還會嚴重損害其幸福感。因此根據希望感理論，對於那些看似「目標」明確，卻不知為何而戰的學生，我們應該幫助學生思考：「目標是否明確且具體可行？」；對於那些面對人生目標毫無想法的學生，我們更應提供一個可發掘其目標的架構。根據希望感理論，個體的目标愈是明確、具體與可行，其希望感愈高。因此提升希望感的第一步，乃是先從「目標」方面著手。尤其許多學習成就低落者，在目標設定上常常犯了好高騖遠的毛病(可能是缺乏自知之明、或者是眼高手低)，導致所設定

的目標過於高遠。因此此時便應列出自己的優先順序，並將遙遠的、長期的大目標分割為具體、可行的小目標，藉由專注於立即可行的小目標上以逐步完成大目標。此外，有些人則是劃地自限，不敢嘗試較具挑戰性的目標，這時便應鼓勵他們讓想像力馳騁，允許自己可以盡情做夢。希望感理論雖然認為目標可以是短期也可以是長期的，但對個體而言都應該具有足夠的重要性與價值感，否則由他人代為訂定的目標，將很難產生足夠的力量。而當目標具有某種不確定感時雖然能夠增加其挑戰性，然而其成功機率亦需適中，否則成功機率不高的目標，將很難使個體產生希望感。



其次，對於那些想唸好書，卻沒有好「方法」的學生，我們應該幫助學生思考：「達成目標的方法是否多元？」通常每個問題都有至少一種以上的解決方法，而Snyder等人發現希望感愈高者，愈能想出其他替代方案。希望感理論認為「方法」的選擇與使用是達成目標的關鍵，但有時大目標需分解為幾個小目標才能夠漸次完成。當遇到困難時，更需主動嘗試，從眾多方法中找到較為可行的作法，如此才能順利地提升希望感。

最後，對於那些想專心唸書，但卻沒有強烈「意志力」的學生，我們則應幫助學生思考：「個人的主體性與意志力是否足夠堅強？」因為徒法不足以自行，即便有清楚的目標與方法，若當事人自我知覺的能力是非常消極的，亦無法產生足夠的動力。根據希望感理論，所謂「agency」就是指對於自己是否能夠使用pathway來達成目標的知覺。這是一種自我內言，亦即“I can do this”，“I am not going to be stopped”。尤其在遇到障礙時，agency會幫助一個人有強烈動機使用其他的pathway。

綜觀希望感理論所涵蓋的面向，可以發現這個理論對於補救教學非常具有啟發性。尤其老師可以用此道理來勉勵成就低落的學生：何謂「失敗」？它其實也只不過是「尚未成功」的代名詞罷了。愛迪生的名言「誰說我失敗呢？我已經知道有一千多種方式是行不通的。」⁷便在說明這個道理。因此老師應鼓勵學生：我們應將失敗視為追尋目標道路上很自然的一件事。而我們若能將問題視為一種可以振奮自己的挑戰，並享受追求

目標的過程，且不要只把眼光聚焦在最後的成果上，那麼這種具有彈性的態度，反而讓我們產生更大的動力。此外，老師應提醒學生：當我們設定一個目標後，若事與願違，現實種種考驗與阻難迫使我們的目標無法實現，則我們更應該停下腳步來反省檢討：「事情為什麼會這樣？是自己用錯方法了？還是自己還不夠努力？或是應該重新調整自己的目標？」總之，套用希望感理論的話，在追求目標的過程中，「目標」、「方法」與「意志力」可作為思考的架構。

六、結語

筆者認為，影響教育成敗有三個最重要關鍵：第一，教學者是否能夠開闊自身的知識視野？因為閉門造車，失去遠眺的視野將是最可怕的；第二，教學者是否能夠提供學生有效的學習策略？教學者最需要努力改進教學方法，而非僅將學生分級分類；第三，教學者是否能夠幫助學生解放個人所受的限制？儘管有些孩子的表現很容易讓老師也喪失希望感，但我們應提供孩子機會，而不要太早界定一個人的發展。十二年國教的推動，將是臺灣教育史上一件大事，也是改變教學現場的一個契機。而補救教學是否能夠在課堂中真正落實，則更是影響十二年國教成效的關鍵。目前政府已大力推動第二層級的補救教學，至於第一層級補救教學觀念的推念則極待推廣。謹以此文，拋磚引玉，希望可以引發更多教育工作者對補救教學的重視。

⁷ 此句原文為 “If I find 10,000 ways something won't work, I haven't failed. I am not discouraged, because every wrong attempt discarded is often a step forward...” (資料引自<http://www.thomasedison.com/quotes.html>)



參考文獻

- 余民寧（2012）。讓天賦自由—談適性教育決定十二年國教的成敗。《教育人力與專業發展》，29（6），5-13。
- 林建平（1997）。《學習輔導》。台北：五南。
- 唐淑華（2004）。《情意教學—故事討論取向》。台北：心理。
- 唐淑華（2010）。從希望感模式論學業挫折之調適與因應—正向心理學提供的「第三種選擇」。台北：心理。
- 唐淑華（2011）。眾聲喧嘩？跨界思維？—論「教學轉化」的意涵及其在文史科目教學上的應用。《教科書研究》，4（2），87-120。
- 張景媛與陳荻卿（2004）。《數學文字題》。載於台灣心理學會教育心理學組合著，我可以學得更好：學習輔導與診斷手冊（低年級版）。台北：心理。
- 張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。《教育學刊》，17，85-106。
- 陳淑麗與洪儷瑜（2010）。有效的閱讀補救教學。載於王瓊珠、陳淑麗主編，突破閱讀困難理念與實務。台北：心理。
- Baumeister, R.F., & Vohs, K.D. (2004)(Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Application*. New York, NY: The Guilford Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mayer, R.E. (2011). *Applying the Science of Learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- McDermott, D., & Snyder, C.R. (2000). *The Great Big Book of Hope*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rathvon, N. (2008). *Effective School Interventions: Evidence-Based Strategies for Improving Student Outcomes* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Snyder, C.R. (1994). *The Psychology of Hope*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C.R. (2000). Hypothesis: there is hope. In C.R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications* (pp.3-21). In San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C.R., Cheaven, J., & Michael, S.T. (1999). Hoping. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology of What Works* (205-231). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C.R., Rand, K.L., & Sigmon, D.R. (2002). Hope theory. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp.257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Willingham, D.T. (2009). *Why Don't Students Like School?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001)(Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



專 論

