

教育部補救教學國語科教材分析

朱家儀

國立臺南大學教育學系課程與教學博士班 博士生

中文摘要

國語乃是我國官方語言，且也是主要溝通語言，為使得補救教學之教材資源能善加被運用，宜排除因大人的意識形態，致使學生學習與其不同生活場域的詞彙或語句，而與家庭溝通脫節、學習演變成書面作業爾爾。為能更符應補救教學教師教學教材的精緻度，並使得教師在教學上能更與補救教學實施方案的受輔學生能接軌。本文旨在分析補救教學資源平台上，可提供補救教學授課教師進行教學之國小三年級國語科教材為主要分析文本，依據主題、教學目的等，進行分析。結論有三：一、補救教學國語科教材與基本學習內容之能力指標相符；二、補救教學國語科教材，是以閱讀能力的「識字」及「理解」為主，且加入如朗讀等口說表達之教學策略；三、精細地依部件、連結詞、寫作能力等，提供給教師不同的教學方針。建議有三：一、提供給補救教學教師擇選適合學生的篇章，可依同一主題同質性較高的篇章進行教學；二、教師擇取教材時，除依據學生學習能力挑選外，也可進行題材內容的改寫等；三、宜以準實驗教學研究，擇取主題單元進行教學，建立相關實證研究，以提升補救教學教學材料之創見與完整性，盼能提供給教學現場教師進行教材設計的建議。

關鍵字：補救教學、國語科、教材

Analyze on Teaching Material of Chinese Subject for the MOE Remedial Instruction Program

Chu, Chia-Yi

Abstract

The purpose of the study was to know the themes, teaching purposes of the third grad students of the Chinese teaching material of the MOE remedial instruction program. According to the analysis, the result concluded three conclusions: first, the teaching material fitted in with the based ability index of the MOE Remedial Instruction Program; second, the strategies of the teaching plans is reading ability, like literacy and reading comprehension, and oral reading; third, according to the Chinese word part, different conjunction, and writing ability to the teachers who taught; otherwise, there were three suggestions for the future study: first, provide different themes of the Chinese material to the teachers who taught ; second, teachers can choose take materials, in addition to selection based on students' leaning ability, but also can rewrite the contents of the subject matter and so on; third, can research by using the Chinese material to develop remedial teaching.

Key words: remedial instruction, Chinese subject, teaching material

壹、前言

一、動機與目的

首先巨觀地從法規而言，早期國小教科書中「爸爸早起看書報，媽媽早起忙打掃」，因時代脈絡的差異，華人社會傳統價值觀之性別議題，隨著民間機構的檢視，其中的性別偏見，已獲得重視，也因此修改課文、並通過相關法令如《性別平等教育法》。對於國內 2006 年開辦之「攜手計畫課後扶助方案」延續至現今所辦理之「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，雖尚未通過相關法令，但仍可見整個政策執行的推動上，已有日益精進的情況，包含修改相關要點、建立資源平台、教師教學研習與教材之編製等，積極整合行政資源及教學資源，據此可看出該政策對於國家政策推動之重要性。

其次從教材內容而言，我國現正積極推動補救教學實施方案，而其方案的受輔學生，須經科技化評量系統之診斷，如未達該生當年級的前一年級之基本能力者，即須參與補救教學，補救教學教材的基本學習內容即以此為考量，進行教材設計，提供給補救教學教師，能擇選適宜低成就學生所學之材料。且在補救教學的推動上之首要任務，除補救教學之教材，須具體簡化外，也須依據學生之成長背景有相關。而教育部現階段在補救教學資源平臺上，有提供國、英、數三科的基本教材，也有其教案、學習單等，供補救教學教師使用，然而教材的設計發想，與所呈現之內容，仍需進一步進行瞭解與分析，以確實供給教師在教學上能做使用。

本文研究目的，以分析補救教學資源平臺上，國小國語科三年級教材對於補救教學學生之適切性為主，以做為未來補救教學之參考。

二、名詞釋義

（一）補救教學

補救教學的對象是指智力正常，但實際的學業表現明顯低於其能力水準者，（張新仁，2001）。為實現教育機會均等，透過積極性的差別待遇，依據學生學習差異，施以不同教學法，以補強其基礎學力。

（二）國語科

國語是我國主要的官方語言，也是重要的溝通語言，而國語科為國民小學教育中，重點的科目。本文所指國語科為國小三年級所用之補救教學國語科教材，為主要分析材料。

（三）教材

教材是教學中的材料，也可稱教學內容，包含知識、觀念和所使用的一切材料（林瑞榮，2000）。本文所指教材乃為教育部補救教學資源平臺上所提供的國語文教材為主要分析文本。

貳、學習低成就學生在學習上之概況分析

一、學生學習低成就意涵之探討

究竟何謂低成就?從學習對象的觀點來談，大都以學生的程度評定是否為低成就生，其中 Franzis、Heinz 與 Miriam 對於低成就(underachievement、low achievement)的定義，提到早期廣為定義的乃為智力與成就測驗分數的差距，到了現今乃指能力與預期表現間的差異(曾柏瑜，2008)。

從教師教學的觀點而言，教師的期望也相對影響學生的學習，例如 70、80 年代，國內外學者(Jackson, 1968, 引自張如慧, 2007; 孫敏芝, 1986)均意識到量化研究較無法深入探討學生學習場域的潛在因素，故也紛紛投入教室觀察，從這些研究中皆也提到教師關注或期望的程度確實影響教學。國內孫敏芝(1986)進入一年級教室中觀察師生互動的角度來看教師期望，從研究中也發現高期望學生確實比低期望學生更喜愛舉手發言。其中教學者的課程設計，是要達成行為目標，是顯著課程；而兒童的學習經驗，卻不一定達成行為目標(歐用生, 1998)。

以教學場域而言，我國現行的補救教學實施要點中也提到人數限制在 6 至 12 人為原則(教育部, 2013)，採小班制教學，試圖從特教個別化的觀點進行交學，而國外也有針對班級人數對於學生的學習成效之研究，該研究也顯示規模的大小，仍與教師是否具備適性教學能力有關(C. Bru'hwiler, P. Blatchford, 2011)基於此，近年我國重要政策中的「補救教學」也強調低成就的學生們，皆需有成功的經驗，以避免成為教室中的客人!

然而，70、80 年代以教師控制的教學，到了現今近 20 年的時光，又如卯靜儒(2013)對於教師挑選歷史教科書的觀點中，學生對於文本內容的吸收情形仍是老師挑選時的重要考量。以學生為主體的教育思維，已越來越受到重視。而從學習者的基本學力來看，何種能力是實務面的第一優先的能力呢?從國語文科的應用面來看，最常用到的能力應可屬閱讀能力了，以下概略探討關於低成就學生在閱讀學習上之相關研究以及國內外國際評量之趨勢，以做為國語文閱讀教材評析之依據。

(一) 低成就學生在閱讀學習之相關研究

國語文科，最常用到的能力也是目前各國所重視的能力-閱讀，閱讀大致上可分為認字和理解(柯華葳, 1993)。常言道：「工欲善其事，必先利其器。」顧名思義，工具學科可由此得知，也因我們常藉由工具型學科，來評定學生是否達到基本能力的標準。在閱讀教育中，大多首重一年級所學習的注音符號為開端，聲韻覺識在國內外皆有相當的研究，如 Cummins(2011)提到以英語為第二語言且低成就的學生識字投入的程度是影響識字成就的主要因素，然溝通仍需要與人有聲音上的互動，但英語屬拼音文字，不同與我國的中文，乃屬象形文字，學習較為不易，較可理解。故也如同李俊仁、柯華葳(2009)提到聲韻是訊息處理的基礎單位，且不管是小學生或是大學生，注音符號的聲韻表徵對於聲韻覺識作業的影響仍是非常重要的，即使在整體脈絡環境導向以英文處理的狀況下，還是可以看到注音符號的運作痕跡。

林玉燕(2009)在「國小一年級學童注音符號能力對閱讀理解影響之相關研究」的研究中發現注音符號佳的學童,在閱讀理解能力上的表現也較佳。朱家儀(2010)針對參與攜手計畫之學童進行閱讀活動,研究結果可得知在認字的表現上有些微進步,但在字形混淆的錯誤率達 39.16%。如同 Ho 和 Bryant(1997)進行以香港一、二年級的學生為研究對象的研究中,也發現學童在聲旁衍生(phonetic derivation)及聲旁類化(phonetic analogy)的錯誤類型最常見分別達 46.1%及 16.3%,而部首相關(radical related)的錯誤也佔 11.3%,三者與字形相關類型的錯誤高達 70.5%。由此可見,閱讀除了認字量的增加外,更應該達成正確的認字。

而針對低成就學生的教學又統稱為補救教學,「補救教學」在早期的實施對象,大多著重特殊教育生,而特殊教育生的身分界定也如同教育部特殊教育法第一條所言:「為使身心障礙及資賦優異之國民,均有接受適性教育之權利,充分發展身心潛能,培養健全人格,增進服務社會能力,特制定本法。」當中對於身心障礙生的教學方法,大都稱為補救教學;然現今的補救教學於法來說,是指學習低成就學生(教育部,2013),是加入文化不利等因素所致使的學習低成就,如同楊振昇、林坤燦(2008)所述,學習成績低劣的學生,大多來自下層社會,且多肇因於早期生活經驗不足,形成文化不利(culturally disadvantaged)與文化剝奪(culturally deprivation),可見家庭背景對於學生學習,有重要的影響,依此也為本文探討焦點之一。

林巧敏(2008)臺灣過去在推動閱讀的各項軟硬體設備雖已具備,但整體成效尚未彰顯,歸納出瓶頸,其中包含家長及學校以升學為目標,致使推動動立不足;推動閱讀的主題-家庭,如為弱勢家庭大都因謀生不易,故對子女閱讀的教導,力有未逮;而學校教師較缺乏閱讀相關教學策略之經驗,故較未能與課程結合致使無法引發學生興趣;較無法個別施教,使得識讀能力差距擴大;資源方面,政府雖可協助充實縣市與學校的應體圖書資源,但閱讀推廣活動之規劃,仍較少;數位時代的來臨,閱讀推廣仍側重傳統媒體,未能因勢利導善用數位科技開拓網路閱讀世界。

(二) 我國在國際性閱讀評量上之表現

近年來資訊爆炸的情形,十分驚人,且各國間資訊流動的情形,更是明顯,舉凡臉書(Face Book)、Google 等網際網路資源,無疑將地球村的概念推向高峰,可見國際化的重要性。故以下從對閱讀進行評量之國際性測驗之表現探討之。

1. 四年級學生在 PIRLS 之表現

促進國際閱讀素養研究(Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS)是從國際來看小學四年級兒童的閱讀能力,2006 年 PIRLS 測驗,名列第 22 名,2011 年更有顯著進步排名第 9(2006 年平均分數 535;2011 年 553 分)(柯華葳、詹益綾、丘嘉慧,2013)。

柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅(2009)針對 2006 年 PIRLS 的報告中指出,影響學生閱讀成績的個人因素中,高分組的學生因樂趣而閱讀明顯高於低分組的學生;另不論 2006 年或 2011 年,學生在校外閱讀的頻率也較低,且在借閱

書籍方面「臺灣學生「幾乎每天」閱讀小說的頻率少於香港以及國際，而「幾乎沒有」的比率遠高於香港學生（頁 34）」。

在家庭方面，父母的教育程度，與學生的表現，也有相當程度的影響（柯華蕙、詹益綾、張建妤、游婷雅，2009）。另外在閱讀中的認知層次，除認字外，語音上也有相當的介入成分，但生活語言與學業成就的語言上，從國內的報告與國外研究也顯示學生小學階段，在家中如使用不同於學科的語言，並不妨礙學生在學科語言的表現，甚至從小即接觸雙語的學生，在語言學習上較具優勢（Janssen, Bosman, & Leseman, 2013；柯華蕙、詹益綾、丘嘉慧，2013），可見國內新住民子女在語文的學習上，仍有相當的潛力。

2. 八年級學生在 PISA 之表現

國際性評量除了上述針對國小四年級學童之 PIRLS 評量外，還有對於 15 歲八年級的中學生進行之學習評估。許添明（2010）根據經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, 簡稱 OECD）國際評量計畫（the Programme for International Student Assessment, 簡稱 PISA），我國在 2006 年成績顯示數學平均為世界第一，但大城市的平均 579 與偏鄉地區的平均 486，兩者相差 97 分，與 OECD 國家城鄉差距的 36 分，足足高出 2.7 倍。加上 OECD（2013）對於 PISA 近年的數據也可以看到，我國 2006 年初次加入該測驗等級 2 以下佔 12.0%，等級 5 以上佔 31.9%；2009 年學習差距看似有些縮小，然測驗等級 2 以下悄悄升高，佔 12.8%，等級 5 以上佔 28.6%；在 2012 年雖等級 2 以下維持 12.8%，但等級 5 以上佔 37.2%，看似高分群的人多了，但回過頭看看等級 2 以下仍高居不下，此可見學生學習差距極大，是個令人憂心的警訊。

（三）小結

綜上所言，教學上及早的介入，已有約定成俗的默契，故也在小學階段的基礎教育上多加著墨。另也有研究發現對於低成就學生的學習如要達到顯著的成效，更需要長期的介入（孫敏芝，2008），但評量的機制及如何符應我國政策導向中的-適性揚才，使得政策落實更加徹底，就研究者認為，我們是否常用理所當然的能力評鑑的歸準，來核定學生的學習能力？但仍不容忽視學生個別與生俱來的能力，也為使得研究深入，第一步，仍得先尋求量化的大範圍之調查研究，鎖定觀察的樣本，再進行長期的微觀分析，使得改善方式更加具體之，藉此不僅可使得研究說服度增高，也可使得政策落實面更有所本。

二、在不同科目上補救教學所應用之教材相關研究

在教育部補救教學教材未被提供予教師使用之際，教師授課時大都以現行教科書、坊間習題及評量或自編教材等做為主要運用的教學材料，再透過評量-教學-再評量的循環模式進行，如同陳淑麗（2008a）研究指出在國英數三學科中，約有九成的教師會採用學校的教科書做為補救教學教材，另有約四成的教師，會額外補充，以下以補救教學之國英數重點學科所運用之教材等相關研究進行探討。

首先，在國語文科方面，陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）指出國外學者

McCormick 在教材難度的控制上，朗讀正確率達九成以上最適合作為教材，然而國內的文字系統不同於拼音文字，尚缺乏教材適宜的相關文獻，但有許多研究指出，長時間密集地介入，會有效改善低成就學生的學習。陳淑麗（2008b）對於二年學生的國語科補救教學，所採用的教材是經過教學實驗所驗證的書籍，包含曾世杰教授於 2005 年所編的《ㄅㄆㄇ注音王國》、陳淑麗教授本人於 2006 年所編的《奇妙文字國 100 字教材》、陳淑麗、鍾敏華、曾世杰於 2005 年所編的《奇妙文字國 250 字教材》，以及洪儷瑜教授於 2005 年所主編的《字立字強-中文基礎讀寫能力補救教材》和一般繪本等，而其研究結果也顯示除教材的選擇外，密集且長時間的補救教學，二年學童在注音符號與識字能力都有顯著的進步，在閱讀理解則無，研究者認為，這可能也可歸因於二年級低成就學童的認知能力還未達閱讀理解所致。

第二，另一項語言學科-英語文科，不同於國語文科，因英語文屬外來語，並非學生生活中經常使用的語言，故英語文與補救教學之相關研究，與國語文相較之下明顯少了許多。然而該學科也是與國際接軌重要的一項工具型學科，在該科的教材部份也大多以自編為主，且搭配更多的遊戲等有趣的教學策略，進行教學，目標在於提升學習興趣，如蔡玉琄（2011）對於國小四年級學童進行行動研究，依據學生三年級已習得英文字母的先備知識為基礎，欲突破教科書侷限字母順序進行教學，而以英文字母讀音分類為不同單元，在教材上透過搭配的單字，讓不熟悉英語字母的學生，能精熟字母的辨識、讀音及字母書寫等，而其研究結果也有相當的成效；何雅芬（2012）指出在補救教學中，有效地運用課程內容相關的繪本，有助於學生興趣的提昇，該研究也提到中小學教師在英語文的教學上，以字彙、文法補救語多元評量為主要教學策略，透過字母拼讀、小組演練、圖像記憶，並以教師分析的文法句型為主要教學策略。

數學科，在國中部分，鄭鈴華、吳昭容（2013）的研究中顯示，教材的設計乃由不同專家學者進行編輯，參酌各版本教科書的主題排序，分成不同主題並以範例題與練習題搭配呈現，且每單元也有相關測驗卷；然除了教材語測驗的搭配外，也有研究提到補救教學乃針對平常無法趕上進度的學生，所額外進行的教學，故運用教具及小遊戲也是提生學生學習興趣的好方法（李祐宗，2012）也提到；梁育維、陳芳慶（2010）以高中課本為主坊間教材中之基本題及進階題型做為教材，並利用決策樹、圖表等進行教材設計，以突顯數學概念之使用時機，而該研究也顯示能提升學生教學成效，且透過專家系統補救教學模式，也能使數學低成就學生上同儕水準。

在數學科透過範例、練習及評量有整體性的教材編列，且從上述研究中，也都可發現教材大都根據現行教材進行編排之外，也會搭配多元的教學策略，來完成補救教學的進行。

參、補救教學國語科教材之分析

本段落首先以國語文補救教學之基本學習內容進行摘要，接續分析補救教學資

源平台(priori.moe.gov.tw)之三年級的國語文教材。

(一) 國語文補救教學基本學習內容

整體來說，在補救教學基本學習內容之編製上，項目分為注音符號，包含認念、書寫、拼音、朗讀與閱讀、紀錄、應用；字詞，包含認念、書寫、聽寫、應用、利用簡單造字原理輔助識字、使用工具書協助識字；句子，包含聆聽、說話、朗讀與閱讀、書寫；以及篇章，包含聆聽、說話、閱讀、寫作等(教育部，2012)。

在該教材國字認字量，是依 100 年國語文課程綱要第一學習階段的識字量上限為依據，乘以 80% 計算，以三年級而言，約 1,200 字；而語詞認念量，則依國字認字量的 1.5 倍來計算，故在三年級的語詞認念量約 1,800 個；書寫字詞量，如同認念字詞量計算方式，也以 100 課綱乘以 80% 為計算基礎，故在國字書寫量約 900 字，而語詞書寫量則約 1,200 字等，做為補救教學基本學力的衡量標準，(教育部，2012)。整體而言，大都以該年級 80% 的程度，做為補救教學的基本學力。

(二) 三年級國語科補救教學之文本評析

國小組教材是以單元主題做規劃，並以同一單元教材的內容或體裁相近為考量，進行編製，在教學活動設計中，有相關的教學策略、活動安排及評量方式等，期使教師能依學生的個別差異，選取適切的教學重點，進行教學(教育部，2012)。可見本教材需由各授課教師，挑選適合學生學習情形的篇章進行授課，而本研究旨在分析補救教學資源平台上，國小國語科三年級教材，對於學生的實質效益，宜透過實驗教學才能得知。

教育部補救教學資源平臺上，有提供各年級的國語文教材，而在三年級的國語文教材課文共計 24 篇，依據教案來看三年級課文，分為兩大部分，第一、二部份分別為 12 篇課文，並搭配各篇教案有不同的節數等。從教材編製整體而言，各篇課文依據不同文體，有不同字數，而就三年級各篇課文的字數，24 課平均 305 個字；生字在 24 課中，共計 232 個字；就課文文體來說，共計 14 篇記敘文、4 篇應用文、3 篇說明文、2 篇新詩及 1 篇抒情文。從各篇章之教案，所設計之教學重點來看，教材與基本學習內容之能力指標相符，大都運用。依據上述不同文體及字數等所構成之篇章，也可從主題教材設計來看，在主題設計上，乃依學生個人之生活經驗，如日常生活點滴、我的家鄉所構成，期以從學生的生活場域的菜市場、洗碗、以及不同鄉鎮的在地方情等，可讓學生與他人分享；也善用以動物為主提的寓言故事，為提升學生的學習興趣，也透過歷史、偉人故事等關連一些楷模，希望學生能有楷模可進行仿效；也透過一些新詩，讓學生可以學習文體的結構及斷落，可屬較輕鬆的教材；也用一些說明文，讓學生能學習不同的知識、不同環境等，此與康軒版 2015 年再版之三年級上學期國語課本之設計相似，為主題及納入相關的篇章為主。

在補救教學教材的內容設計上，有學者提到閱讀發展階段顯示三年級為閱讀困難能否改善的關鍵期，因處於閱讀流暢期的三年級學生在閱讀期及識字期以累經相關的知識經驗，故隨年級增長，閱讀能力的相關問題也會逐一浮現(廖晨惠、

林盈甄、白鎧誌，2011)。對於補救教學學生來說，提高學習成功的機會是重要的，研究者認為，對於低成就學生的學習，的確須透過不同主題的文本，拓展視野，然而三年級學生，在識字精熟之後，即將步入閱讀理解的階段，在學習材料的主題上，仍宜透過與學生相關聯的主題較適切，如依據學生類別相關的原住民文章等，讓學生可以多些分享的機會，以及減少普遍的生活場域的主題，如博物館等，因博物館在臺灣並非各縣市都有，所以對於學生能確實體驗的機會較少，如欲以學生較陌生的環境，宜待高年級或是學生有相關的校外參訪與體驗的經驗後，再進行授課較適宜。大體而言，在三年級國語文教材，仍以閱讀中的「識字」及「理解」所組成，且也更精細地依部件、連結詞、寫作能力等，另也有鼓勵學生透過朗讀方式，加強表達能力的教學策略，提供給教師不同的教學方向。以下依據各篇及其教案，整理表 1 所示。

表 1 三年級國語科補救教學教材一覽表

| 主題 | 主題教材設計 | 課文題目 | 字數 | 生字數 | 教案編排節數 | 文體 | 教案教學重點 |
|------|--|-----------|-----|-----|--------|-----|-----------------------|
| 生活點滴 | 識字部份透過部件拆解以精熟文字，並加強句子間連結詞的連結，以掌握抓取重要訊息，加強閱讀理解。 | 第一次洗碗 | 344 | 8 | 3 | 記敘文 | 識字量、部件、連結詞 |
| | | 逛菜市場 | 270 | 12 | 3 | 應用文 | 識字量、部件、寫作經驗 |
| | | 月夜 | 214 | 3 | 2 | 抒情文 | 閱讀能力、寫作 |
| 故事時間 | 透過朗讀，正確斷句，讀出上下文的關係，並協助學生初步理解篇章段落。 | 盲人摸象 | 219 | 10 | 3-4 | 記敘文 | 識字、語詞、篇章理解、賞析 |
| | | 大象有多重 | 300 | 6 | 3 | 記敘文 | 標點符號、朗讀 |
| | | 讀書報告-大象艾瑪 | 327 | 7 | 3 | 應用文 | 讀書報告格式、因果推論 |
| 遇見平凡 | 對於人類社會有貢獻的人事物，讓學生透過閱讀理解，明白這些人物對於社會貢獻，樹立楷模，讓學生能效法其精神。 | 紙的由來 | 232 | 8 | 4 | 說明文 | 識字(部件)、預測性提問、摘要複述文章內容 |
| | | 白衣天使-南丁格爾 | 322 | 14 | 3 | 記敘文 | 識字、語詞、篇章理解 |
| | | 默默行善的阿嬤 | 245 | 9 | 3 | 記敘文 | 形容詞、因果句型 |

| | | | | | | | |
|-------|---|---------|-----|----|---|-----|--------------|
| 美麗的大地 | 讓學生回想旅遊經驗，並嘗試表達印象最深刻的地方為何，進而與他人分享。 | 拜訪綠色博物館 | 382 | 14 | 3 | 應用文 | 識字、語詞、篇章理解 |
| | | 童詩花園 | 94 | 7 | 2 | 童詩 | 識字、語詞、造句 |
| | | 快樂的一天 | 292 | 8 | 2 | 應用文 | 識字、語詞、篇章理解 |
| 話我家鄉 | 介紹臺灣各地的人文地理特色，讓學生認識家鄉的故事。 | 鹿港小鎮 | 128 | 0 | 1 | 新詩 | 排比修辭、句子 |
| | | 我的家鄉 | 334 | 7 | 1 | 說明文 | 轉折複句 |
| | | 港都風情畫 | 391 | 9 | 1 | 記敘文 | 指示代名詞 |
| 三分鐘寓言 | 透過寓言富涵人生哲理的故事，發展學生理解課文段落大意、修辭與句意通順的因果句。 | 狐狸與烏鴉 | 304 | 6 | 3 | 記敘文 | 提問、模擬唸讀故事的語氣 |
| | | 運糖的驢子 | 288 | 6 | 1 | 記敘文 | 篇章理解、連結詞 |
| | | 誰最大? | 299 | 9 | 2 | 記敘文 | 句子、篇章理解 |
| 節日習俗 | 以人、時、地描述節日由來與意義。 | 五月五日過端午 | 369 | 17 | 3 | 記敘文 | 句子、篇章理解 |
| | | 元宵猜燈謎 | 317 | 7 | 3 | 記敘文 | 句型造句、篇章大意 |
| | | 舅婆家的年俗 | 304 | 9 | 3 | 記敘文 | 仿造句子寫作 |
| 探索與學習 | 運用工具書，辨識文字部件，以及文句上下段落，瞭解篇章段落及大意。 | 都市三俠 | 405 | 19 | 3 | 說明文 | 語詞、篇章理解 |
| | | 用植物玩遊戲 | 421 | 19 | 3 | 記敘文 | 語詞、篇章理解 |
| | | 土地公魚 | 529 | 18 | 1 | 記敘文 | 語詞、篇章理解 |

資料來源：研究者整理自教育部（2012）。國語文教材。105年5月20日取自：http://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=resource/index/content/material_ch

在一般教科書中，也以一主題，包含三到四則篇章，以教科書及補救教學教材最相近的篇章--康軒版 2015 年再版之國語課本中的〈回到鹿港〉，及補救教學最為相關的〈鹿港小鎮〉為例，〈回到鹿港〉與〈鹿港小鎮〉在文體上前者以記敘文，後者則以新詩呈現，即有很大的差異。如〈回到鹿港〉是以記敘文，以作

者回到鹿港，回憶其古蹟的由來，透過形容所見之場景；〈鹿港小鎮〉則是以新詩描述鹿港所具有的特色，如兩者皆提到九曲巷，〈回到鹿港〉文中提到「……九曲巷彎彎曲曲，又很狹窄，走在巷子裡，好像在迷宮裡躲貓貓，……。鹿港的海風雖然很大，巷子裡卻很溫暖。……九曲巷除了可以防風，還可以防海盜，……」而在〈鹿港小鎮〉則以「九曲巷內走迷宮」呈現。皆以迷宮形容九曲巷，然相形之下，補救教學教材較簡易，以增加學生的字彙等，而一般教科書則以許多形容詞、複合語句等，來表達對於鹿港的回憶。從課文的敘寫來看，研究者認為，兩者間有基礎一言以蔽之與進階有生動活潑的差別，補救教學教材少了脈絡可循，然而如要達到補救教學之目標，還是須確實縮短學生與同儕間的學力差距，故如要從簡易的文章，進階到許多語句的學習來說，還是需教師透過與學生之教學歷程間，依學生學習程度，將課文進行轉化，進而提升學生在該年級的學力。

肆、結論及建議

補救教學是項積極性差別待遇的教學模式，是以評估學習者之差異與其社會文化的條件，需透過教學介入，以使學生能具有基本學力，且幫助後續的學習。研究者認為，需透過補救教學的學生，因其生活背景即與班上大多數學生有所不同，在成長背景脈絡下，也會有些差異，故學生的學習，除須簡化其教材外，教學策略也須符應學生的學習習慣進行修正，而這些方式，也需教師透過與學生的對話，才能得知接續的修正方向，除此之外，補救教學教材與學生該年級的教材相似，補救教學教師如能於補救教學課堂上相互當配使用，應也能有事半功倍之效。

綜合上述分析，可以得知在補救教學國語科教材設計的重點有三：包含一、補救教學國語科教材與基本學習內容之能力指標相符；二、補救教學國語科教材，是以閱讀能力的「識字」及「理解」為主，且加入如朗讀等口說表達之教學策略；三、精細地依部件、連結詞、寫作能力等，提供給教師不同的教學方針。而對於後續研究者及教學者的建議有三：包含一、提供給補救教學教師擇選適合學生的篇章，可依同一主題同質性較高的篇章進行教學；二、教師擇取教材時，除依據學生學習能力挑選外，也可進行題材內容的改寫等；三、宜以準實驗教學研究，擇取主題單元進行教學，以建立相關實證研究，以提升補救教學教學材料之創見與完整性。

參考文獻

中文部分

- 卯靜儒（2013）。選什麼？如何選？為何而選？— 高中教師選擇歷史教科書之研究。**教育科學研究**，**58**(2)，123-144。
- 朱家儀、黃秀霜、陳惠萍（2010年11月）。閱讀方案對參與攜手計畫學童認字及理解之成效分析。「第二屆提升弱勢兒童學習之課程與教學研討論壇」發表之論文，國立臺南大學。
- 何雅芬（2012）。國民中小學英語補救教學策略之探討。**教育研究月刊**，**221**，65-78。
- 李祐宗（2012）。從十二年國教議題看國中數學教學及補救教學問題。**中等教育**，**63**（3），166-169。
- 林巧敏（2008）。迎接閱讀新浪潮—閱讀與國家競爭力。**全國新書資訊月刊**，**118**，4-9。
- 林玉燕（2009）。國小一年級學童注音符號能力對閱讀理解影響之相關研究。國立臺中教育大學語文教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 林瑞榮（2000）。**教育大辭書**，105年6月20日取自：
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1309766/?index=9>
- 柯華葳（1993）。從心理學觀點談兒童閱讀能力的培養。**華文世界**，**74**，63-77。
- 柯華葳、詹益綾、丘嘉慧（2013）。**臺灣四年級學生閱讀素養（PIRLS 2011 報告）**。教育部委託之專題研究報告（未出版）。臺北市：教育部
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅（2009）。**臺灣四年級學生閱讀素養（PIRLS 2006 報告）**。教育部委託之專題研究報告（未出版）。臺北市：教育部
- 孫敏芝（1986）。教師期望與師生交互作用：一個國小教室的觀察。**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，**28**，443-458。
- 孫敏芝（2008）。增進低成就學生學習成效的教學設計。**教育研究月刊** **172**，86-94。
- 張如慧（2007）。教室中的生活。載於甄曉蘭（主編），**課程經典導讀**（頁281-300）。臺北：學富。
- 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。
- 教育部（2012）。國語文教材。105年5月20日取自：
http://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=resource/index/content/material_ch
- 教育部（2013）教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦理補救教學作業要點修正規定中華民國 102 年 11 月 28 日臺教國署國字第 1020112019B 號
- 梁育維、陳芳慶（2010）。專家系統模式應用在高中補救教學之成效研究。**中等**

- 教育，61 (4)，102-121。
- 許添明 (2010)。弱勢者學習協助計畫：不應只有補救教學。教育研究月刊，199，32-42。
- 陳淑麗 (2008a)。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 (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、曾世杰、洪儷瑜 (2006) 原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。師大學報：教育類，51 (2)，147-171。
- 曾柏瑜 (2008)。低成就學童的有效補救教學原則。臺東特教，27，25-29。
- 楊振昇、林坤燦 (2008)。臺灣地區弱勢族群學生教育輔助計畫之現況與展望。教育研究月刊，172，17-28。
- 廖晨惠、林盈甄、白鎧誌 (2011)。國小三年級識字困難學生一般字彙知識之探究。測驗統計年刊，19，17-31。
- 歐用生 (1998)。課程發展的基本原理 (二版)。高雄：復文
- 蔡玉琄 (2011)。國小四年級英文字母補救教學之行動研究。國立屏東大學教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 鄭鈴華、吳昭容 (2013) 與八年級課程同步實施的數學補救教學：成效與反思。臺東大學教育學報，24 (2)，1-31。

英文部分

- Brühwiler, C.; Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction, 21*, 95-108. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.11.004.
- Cummins, J. (2011). Literacy Engagement -Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher, 65*(2), 142-146.
- Ho, C. S. H., & Bryant, P. (1997). Phonological skills are important in learning to read Chinese. *Developmental Psychology, 33*, 946-951.
- Janssen, M., Bosman, A. M. T. & Leseman, P. P. M. (2013). Phoneme awareness, vocabulary and word decoding in monolingual and bilingual Dutch children. *Journal of Research in Reading, 36*(1), 1-13.
- OECD (2013). Percentage of students below Level 2 and at Level 5 or above in mathematics in PISA 2003 through 2012. Retrieved June, 2014, from http://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?query=2&indicators=M000*R000*S000*M001*M002*M003*M004*M006*M007*M008*M009*M010*M011*M012*R001*R002*R003*R004*R006*R007*R008*R009*R010*R011*R012*S001*S002*S003*S004*S006*S007*S008*S009*S010*S011*S012(Table I.2.1b)