

追尋課程與教學的光影—以補救教學為例

楊語綺

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

中文摘要

教育部為加強扶助弱勢家庭之低成就學生，以弭平其學習落差，自 2006 年起開始辦理「攜手計畫課後扶助」方案。我在 2013 年參與「攜手計畫」，開啟了補救教學之旅，從中發現自身補救教學知能不足，因此展開對課程與教學的追尋，至今身為課程與教學所的研究生，透過一次次的補救教學實踐，在教與學之間交織著一篇篇的故事。本研究旨在探討教師實踐補救教學之歷程，以敘事探究為研究方法，希望從教師本身的經驗為出發，以身歷其境的方式，將研究者與情境中一連串相關的人、事、物互動的過程，以及過去、現在和未來，進行敘說，瞭解教師的課程規劃以及教學實踐的歷程為何？藉由敘說我的教學實踐，發現以下結果：一、教師應和學生置身於同一情境中，傾聽學生的生活，並能從中找出適合個別學生的學習方式。二、教師實踐補救教學會受限於學生的學科考試與套裝課程，以及民間機構的制度。三、教師透過三個學期的實踐歷程分為三階段萌芽階段，教師就如新生的芽，透過與學生的互動後，漸漸茁壯，穩定成長；落地生根，積極投入，任何經驗都成為養分；立定志向，生成枝幹，擔任核心團隊，規劃補救教學計畫。希望能透過我的研究，提供教師補救教學實踐之建議。

關鍵詞：補救教學、敘事探究、教學實踐

壹、緒論

十二年國民基本教育關照「普及」、「菁英」及「弱勢關懷」三大面向，其中弱勢教育，以補救教學、學習扶助、就學安置等措施，積極扶助弱勢學生學習。1960年以來，各國政府為解決弱勢學生在學校教育中所遭遇的教育公平議題，將弱勢教育列為施政重點之一，其中特別以「課後學習輔導」為主軸的相關弱勢教育政策，如何協助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題（國家教育研究院，2012）。我國政府自1995起推動的「教育優先區」、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（以下簡稱課輔）」為訴求重點，也正呼應了上述的國際教育改革趨勢。回顧我國過去23年來，為扶助弱勢學生學習問題，推行數多弱勢教育政策與課後輔導計畫。因此，本研究為針對課後輔導計畫進行深入探討，先聚焦於一項民間所辦理的課輔計畫，進一步瞭解課後學習輔導計畫中，教師實踐補救教學的歷程。

貳、研究背景與動機

一、我與那群攜手計畫孩子的相遇

故事回到2012年，在攜手計畫中和孩子的相處，對於第一年從事教育工作的我來說，特別難忘。有別於英語單字與課文填滿的課堂，放學後，我和那六位受輔學童在這間寬敞的教室中，多了很多對話與互動的時間，我問：「今天也是自己騎腳踏車上學嗎？」，小丁：「對阿，媽媽要顧弟弟和看店阿。」對於一個九歲的孩子，小丁看似堅強的話語卻令我感到不捨。五點四十分，我們一如往常走過長廊，我送走一個個學生，阿雄左顧右盼地，沒有看到爸爸，回頭望向了，我說：「爸爸可能下班耽誤了，我們一起坐在這裡等。」那時接近冬天，很快的天就黑了。阿雄小小的背影，是落寞，是無助。然而，面對孩子在家庭支持上的無助與孤寂，以及課業學習上的落後，對於只是代理教師的研究者而言，不知該如何著手。因此，我開始關注弱勢學童，並期許自己能付諸行動關懷學童。要如何實際幫助學童？透過

攜手計畫中，教師是如何規劃課程？一項攜手計畫的教學策略為何？以及教師如何實踐關懷？最後，學童是否真的在攜手計畫中提升能力並獲得關懷？這些問號一直存於我心中。關懷受輔學童以及瞭解課後輔導，為本研究的第一個動機。

二、新芽課輔中我與學生的互動

2016年9月，我懷著滿腹熱情與對教育的渴求，踏進了國立臺北教育大學課程與教學研究所，學校中的一草一木皆充滿生命力，每一堂課即是我成長的養分。經過兩個月，碩一的課程漸漸步上軌道，在教育研究法、教育哲學、教學原理的灌溉之下，我漸漸地茁壯，正在茁壯的我，想透過實際行動，實踐研究者的教學信念。因此，平時就有在慈濟基金會擔任志工的我，很快地得知慈濟基金會有課輔服務。2016年11月底，研究者抱著期待，前往新芽課輔班一探究竟。經過幾次的課輔後，我發現一對一的課輔過程中，能使用到教學技巧的機會很少，反而更多的是關係的建立與陪伴。藉由英語繪本、桌遊或是畫圖與學童作互動，一點一滴的陪伴與互動，我漸漸與球球、小虎兩兄弟熟悉。過程中，我依稀感受到學生漸漸產生了一些變化，雖然變化是很些微的，但就如杜威所說「教育即生活」，學習就是從這些不經意之下所累積的。我關心著我和孩子們的互動、交談與眼神，試著找出當中孩子們的轉變。此外，研究者參與此課輔的過程中，研究者察覺自己的生活亦受到影響，我因為參與此新芽課輔而感到豐富。但究竟是甚麼影響著我，仍無法理出一個答案。因此，研究者希望透過本研究瞭解受輔學生在當中的學習經驗為何？以及此新芽課輔對學生之意義為何？身為課輔教師的研究者，在此課輔中如何實踐教學？參與課輔期間研究者的轉變為何？此為本研究之第二個動機。

Clandinin 和 Connelly 認為教育及教育研究是一種經驗的形式，而敘事是呈現及瞭解經驗的最佳方式（Clandinin 和 Connelly，2003，p26）。基於上述研究動機，我決定用「敘事」來當作這趟旅程的前導燈，對我而言，這是一趟尋求（search），一種再度尋求（re-search）的旅程，雖然這趟旅程不是著重在解決什麼問題（Clandinin & Connelly，2000/2003）；但我的內心卻不時地一直跑出這些問題，我知道我必須找出解答。藉由敘事對我個人做一個深度的省思，去發現自己是如何產生覺醒與行動，進而在將我的新芽課後輔導經驗予以意義化。最後

希望能發揮些力量，提供其他教育工作者參考，基於上述原因，我開始了這趟書寫的旅程。

參、研究目的與問題

一、研究目的

- 1.教師規劃補救教學課程的歷程
- 2.教師的補救教學的實踐歷程
- 3.課後輔導對教師的影響

二、待答問題

- 1.教師是如何規劃個別學生的課程？其困境為何？
- 2.教師的教學實踐歷程有哪些階段？其階段為何？
- 3.參與民間機構所辦理的課後計畫，是否為教師帶來影響？其影響為何？

肆、文獻探討

一、台灣實施補救教學的背景與政策

臺灣自 1912 年建國，五十餘年來，經濟蓬勃發展、國民所得增價，教育的普及，相對地，由於臺灣地理環境的殊異，或由於社會環境的急劇變遷，以致造成教育資源分配不均，產生城鄉教育失衡及少數弱勢族群未受到積極照顧的現象。

因此，臺灣至 1991 起開始重視弱勢教育，為促進「教育機會均等」、實現「社會正義原則」的理想，我國政府自 1996 年起陸續推出一系列協助弱勢地區及學生的政策與方案。1995 起推動「教育優先區計畫」、1999 年「國民中學潛能開發實施要點」、1999 年到 2003 年提出「全國教育發展方案」，投入 20 億經費辦理低成就學生補救教學；到了 2003 年的「全國教育發展會議」終將「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」計畫並推動「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」，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，就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織布

足；到了 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（國家教育研究院，2012）。以下我將針對國內最普及之四項弱勢教育政策或計劃進行探討：

（一） 教育優先區

1996 年我國教育部參考英國「教育優先區」(Educational Priority Areas, EPA)政策，在國內於民國八十六年也推出「教育優先區計畫」，將「照顧學習弱勢族群學生」之議題，納入教育優先區計畫考量，致力追求卓越、公平及正義之教育，希望透過教育經費的合理分配以「積極性差別待遇」原則，優先補助特定學校之教育資源（教育部，1996）。此計畫的主要對象以原住民學生比例偏高之學校、離島或偏遠交通不便之學校、低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大及外籍、大陸配偶之子女學生比例偏高之學校、中途輟學率偏高之學校、教師流動率及代理教師比例偏高之學校、國中學習弱勢學生比例偏高之學校，十類的教育優先區學校為指標，提供「積極差別待遇」之補償性補助（教育部，2009）。補助項目有下面八項：1.推展親職教育活動。2.補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導。3.補助學校發展教育特色。4.修繕離島或偏遠地區師生宿舍。5.開辦國小附設幼稚園。6.充實學校基本教學設備。7.充實學童午餐設施。8.發展原住民教育文化特色及充實設備器材（教育部，2007）。其中補助內容，「課業輔導」被列為優先改善文化不利地區學童學習成就之重點項目，希望能在受補助學校加強課後學習，提升學童學業成就，弭平城鄉差距的主要課後學習方案（呂慶文，2007）。由此可知，「教育優先區計畫」為臺灣政府最早對於弱勢學童補助課後學習之政策，其對象鎖定特定的弱勢學校，以補償性補助學校辦理學生學習輔導。

（二） 國民中學潛能開發班

國民教育法自民國 71 年發布後，凡六至十五歲之國民，應受國民教育。就性質而言，係屬基礎性的教育，為此，國中常態編班案推行之同時，各班老師除加強學生輔導外，實有必要對國中學習適應困難之學生，進行補救教學措施。因此，我國政府於民國 88 年頒布「國民中學潛能開發教育實施要點」，針對公立國民中學一、二、三年級學生符合下列情況之一者：

1.學習適應困難者：由學校教師鼓勵並要求基本學科須加強補救之學生參加，但每班參加人數以後百分之十為優先，至多以不超過百分之二十為原則。

2.生活適應困難者：得由各處室主任、導師、訓輔等相關人員，召開會議遴薦，並經家長同意，可採多元化課程及活動方式加強輔導，但每校參加人數以全校總人數百分之三為原則，至多不得超過百分之五。

3.就讀於文化不利地區符合指標所稱教育優先區學校者：屬教育部教育優先區指標所稱「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」、「隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校」、及「中途輟學率偏高之學校」者，由各校鼓勵學生參加，其參加人數得不受前款比例之限制。

（三） 關懷弱勢弭平落差課業輔導

繼「教育優先區計畫」，2002年，教育部開始試辦服務範圍涵蓋一般地區學校的課輔政策「關懷弱勢弭平落差課業輔導」，凡未達教育優先區指標之國中、小學原住民、低收入戶、身心障礙及外籍配偶子女，需要施予補救教學者，皆可由學校為上述學生進行課業輔導，課輔科目包含國語、數學及英語，教育部結合政府既民間單位，引進大專志工輔導學習弱勢學生，以實現關懷弱勢之目的（教育部，2005）。由此可知，相較於教育優先區的申請限定，「關懷弱勢弭平落差課業輔導」是一項能夠幫助非文化不利地區之弱勢學生的課輔計畫。這個方案讓非弱勢地區學校，也有補救教學需求的原住民、低收入戶、身心障礙和外籍配偶子女學童，也有機會接受免費的課業輔導。

（四） 「攜手計劃-課後扶助方案(After School Alternative Progra, ASAP)」

2006年，教育部將「關懷弱勢，弭平落差課業輔導」以及「退休菁華風華再現計畫」整頓成為「攜手計劃-課後扶助」方案，其匯聚了退休教育人員、現職教師、大專學生、國中小儲備教師、具大專學歷之教學人員，針對原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、農漁民免納所得稅家庭子女等需要補救教學之國中小學生進行課業輔導（楊士霆，2012）。主要目的包含：1.提供經濟弱勢大專學生服務機會並紓解其經濟壓力，實現弱勢關懷。2.縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。3.讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，協助並輔導弱勢學生課業輔導。4.提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習

方案。簡言之，「攜手計劃-課後扶助」結合退休教師、經濟弱勢大專院校學生、儲備教師與現職教師等教學人員，協助弱勢之國中小學生，藉由補救教學之方式，使其在義務教育階段培育出基本的學習能力。(劉世閔，2009)。2007年，教育部為擴大辦理「攜手計畫」，編列了上億的課輔補助經費，開辦這項計畫的學校比例高達86% (譚以敬、吳清山，2009)。其中「攜手計畫扶助方案」與「教育優先區計畫」兩大政策皆具有補償教育的性質皆且為免費，但教育優先區計畫是一整體性計畫，學習輔導只是其中一項子計畫，攜手計畫課後扶助則是完全以教學為主教育部便實施攜手計畫課後扶助方案 (王政忠，顏佩如，2010)。

(五) 補救教學

為配合十二年國民基本教育推動，鞏固學生基本學力，102年度起整教育部整合「教育優先區計畫-學習輔導」及「攜手計畫-課後扶助」為「教育部國民及學前教育署補助辦理國民小學及國民中學補救教學作業要點」，作為國中小補救教學之單一補助要點，將原教育優先區之學習輔導項目併至本作業要點。補救教學之教學人員為現職教師、退休教師、儲備教師、大專生等，但其中仍以現職教師所占之比率最高，約占80%。補救內容以國中、小各年級國語文、英語、數學等工具學科之學生必須學會的基本內容。教育部根據基本學習內容發展補救教學補充教材，提供生活化、實用性之教學素材、教學指引與評量習題，供國中小老師教學參考及學生自學 (教育部，2011)。

綜合上述，自1996年迄今，所實施的主要四項弱勢教育政策與方案有：1996年「教育優先區計畫」、2003年「關懷弱勢弭平落差課業輔導方案」、2005年「攜手計畫一大專生輔導國中生課業試辦計畫」及2006年整併後四項而成的「攜手計畫扶助方案」，一直到至今的「教育部國民及學前教育署補助辦理國民小學及國民中學補救教學作業要點」。由此可知，我國為了關懷弱勢學童學習，以實現「教育機會均等」以及「社會正義原則」的精神，從1996年迄今推動了許多弱勢政策與課輔計畫，從早期經費上的補助，一直到後來提供的課業輔導，充分顯示出政府希望藉由政策的實施，以及透過課輔以縮短國中小學習成就低落學生的學習落差。

二、補救教學的發展情形與相關研究

教育部自 95 年為偏鄉弱勢孩子推動攜手計畫，到 105 年為提供學習成就差距學生學習資源的補救教學實施方案，我國為協助學習不利學生的政策推動邁向第 12 年。近年來政府因應十二年國民基本教育實施，建構國中學生基本學力之檢核機制，落實補救教學，提供多元適性的學習機會，以達成「確保學生學歷品質」、「成就每一個孩子」的目標，故教育部積極推動「國民小學及國民中學補救教學實施方案」以扶助每一位學習低成就的學生（教育部，2014）。2012 年教育部針對攜手計畫出現的問題進行改善，建置了線上測驗評量系統，以及補救教學資源平台線上填報系統。2013 年，教育部為了改善補救教學的教材問題，教育部於 102 年初公布國、應、數 3 科各年級補救教學基本學習內容教材，並同步公布於國民中小學補救教學資源平台（教育部，2013）。另外，辦理「整合民間資源平台，推動補救教學」說明會，匯集了學者專家、現場教師以及民間團體等，進行教材簡報說明及相關合作學校的心得分享（教育部，2014）。並於 2016 年起也免除身分弱勢條件限制，凡是未通過補救教學篩選測驗的學生，都可由學校依學生學力現況與需求，提供學習扶助的資源。

近年來教育部為瞭解各學校現況、執行的困難以及鼓勵績優教學團隊，進行了實地輔導訪視（教育部，2016）。另外在學生學習方面，其實際的成效上，近年許多專家、學者的研究結果顯示補救教學正面的成效與影響，如陳珍瑤等人（2015）指出學校相關人員對補救教學政策的精神與內和相當了解並認真推動，大型學校提報率無法達成 35%，施測率都達大 100%，另外學生的學習興趣、能力與人際互動都有正面的進步，教育部的資源平台也減輕老師的備課壓力。曾昱山（2016）發現補救教學系統有助於若是學習，並減輕家長負擔。

然而亦有研究發現補救教學的困境與難處，洪儷瑜（2012）明確指出教師對補救教學之「不」能，包括 1.不知道學生基礎能力有多低或基礎能力在哪儷，2.不知道如何往下補救，3.不知道低成就學生的特質，4.不知道如何應用相關測驗資料進行補救教學，5.不知道如何經營沒有學習動機的學生之班級等等。另外，張舒涵（2012）指出不少學校發現，因為班級人數多，並無針對學童研發有系統的補救教學課程教材、缺乏社工制度，使得攜手計畫陷入困境，建議教育部不妨參考民間團體模式，讓補救教學走向更精緻化。田建中（2017）分析 2015 年度補救教學實施方案執行情形，皆可看到學校在「理論宣導與行政規劃」方面的執行試有成效的，尤其是行政業務執行上，都能依規定確實提報並篩選出個案學生，讓這些學生

能有機會入班接受補救服務。然而家長不願學生入班接受輔導、現職教師缺乏意願、過於偏重線上填報行政作業是受訪國小的執行困境。黃玉幸（2016）指出「補救」教學使學生被標記化、行政作業繁雜使教師參與意願不高以及忽略家長考量與在地民間資源，都為補救教學推動的困境。綜合上述，補救教學不管在政策推動與現場執行上仍需政府、學校與社區的持續努力，以達到扶助每一位孩子的目標。

三、補救教學課程類型

弱勢學生在進行課後輔導時，有時要借助補救教學的課程類型，常用的教學課程內容有補償式、導生式、適性、補充式、加強基礎性及學習策略等課程（張新仁，2001）。

1.補償式課程（compensatory program）— 教學法要不同於平日課堂 補償式課程之學習目標與一般課程相同，但教學方法不同，即以不同的教學方法達到相同的教學目標。為了達到預期教學目標，在實施補救教學之前，得對學習者做徹底的診斷，以瞭解其個別需求、性向、好惡、以及能力水準。補償式課程在國外最常見的方式，是為社經地位不利的學生提供提前入學方案（head-start project）即持續追蹤方案（follow-through project），其教學方法以直接教學法為主，補償式補救教學需其他人員的配合，如教師、輔導人員、校長以及家長的參與，所以實施前須設法使有關人員瞭解補救教學的性質，包括教學目標、程序、步驟以及策略的運用。

2.導生式課程（tutorial program）—一對一或小組式的正規課程延伸

導生式課程只在於提供額外的協助，以學習正規課程內容。除了實施一對一或小組教學等教學方法外，其餘與正式課程沒有差異。其教學特色是為學生提供額外的解說，舉更多的例子，並對一般課程所呈現的教材再作複習，導生式課程係正規課程的延伸。

3.適性課程（adaptive program）—由實施人員選編教材

適性課程的課程目標與教學目標內容，與正式課程相同；但課程較具彈性，可由教師選編合適的教材，以迎合學生的需求。此外，在教法上也較彈性，可使用錄音帶或錄影帶，以取代傳統教科書，考試時也允許以錄音、口試或表演的方式代替傳統教科書。

4.補充式課程（supplemental program）—補充生活或就業之知識技能

補充式課程的特點，在於提供一般學校普遍忽略、但對學生的日常生活或未來就業非常重要的知識或技能。如對考試不及格的學生提供有關的補充式課程，即協助學生習得通過考試的必要知識或應試作答技巧，以通過各種考試。

5.加強基礎課程（basic skills program）

加強基礎課程的特點，偏重於學生在正規課程中未能習得的基本技巧。加強基礎課程模式的基本假設，認為學習歷程是一種線性作用。如一位五年級學生的寫作能力，還停置在三年級的程度，則補救教學課程即需強調三年級的寫作技巧之訓練。基於這觀點，在實施補救教學之前，重要的課題不僅在於診斷學生的學習困難，同樣重要的是確定學生當時的知識程度與能力水準。

6.學習策略訓練課程（learning strategies training program）

採用學習策略課程的教師，所教授的課程內容與正規班級不同，其教學重點不是一般的課程內容，而是學習的策略，包括資料的蒐集、整理與組織方法、以及有效的記憶等。學習策略大致上可分成兩類：

- 1) 一般性的學習策略，包括注意力策略、認知策略（複述策略、組織策略、心像策略、意義化策略）、動機策略、後設認知策略；
- 2) 學科特定策略，包括適用於各個學科的學習策略，如閱讀策略、寫作策略、社會科學學習策略、數學或自然學科解題策略等。

綜合上述，課輔計畫的補救教學課程規劃必須是以學生的需求為中心，可運用上述多樣化的課程，為其安排個別化的補救教學。

伍、研究方法與場域

一、研究方法

Clandinin 與 Connelly（1991）提到敘事即是將個人生活深思熟慮地用故事訴說、故事重述來表達，是個人與社會成長的一個重要方式。由此可知，敘事探究是對人類經驗與故事作探究，並藉以創塑意義的研究（張素貞，2014）。因此，我想透過敘事，將自己親身體驗的當下與每個

人的對話和互動，將每個時刻最真實的情況，透過我自己的敘事做詮釋，展現出最真實的故事。透過敘事的過程，建構著過去的經驗和行動，說出我們所認同的，以及型塑著未來。敘事的類型眾多，本研究以 Clandinin 和 Connelly 提出的三度敘說探究空間做為探究的依據。三度敘說探究空間以時間軸為第一個向度，我從過去、現在及未來，以時間游移的方式敘述專案經驗；第二個向度是人際軸，則從個人與教育現場和社會的互動，向內及向外的敘述個人內在狀態與存在的情況；第三個向度則是從空間的轉換留意情境的發展(Clandinin & Connelly, 2000/2004)。透過敘事的方式，敘說著我在新芽課輔計畫的這張美麗圖畫中，我實踐課程與教學的歷程用故事呈現，並從中做對話與省思。

自我敘事的資料來自作者的過去與現在(Chung,2008)。除了個人的回憶，本研究的資料包刮 2017 年至今的個人敘事札記、開會紀錄以及學生學習黨本。相關資料子日期與資料來源編碼，例如「開會紀錄 20170327」表示作者在 2017 年 3 月 27 的開會紀錄。

二、研究場域—大安新芽課輔班

大安新芽課輔班因屬於慈濟基金會慈善服務下的一個計畫，參與的學生背景多來自單親家庭或弱勢家庭，新芽課輔重視長時間的陪伴與服務，有些學生從小學參加新芽課輔到高中畢業。慈濟基金會慈善服務的家庭背景多元，參與的學生年齡層廣，從小學生至高中生都有。課輔教師由大安區及中正區七所大學中的慈濟青年社團成員組成，課輔教師皆各有各的專業，學生與教師的多元組成使整個新芽課輔班有其特殊的背景與文化，因此研究者選擇大安新芽課輔班成為本研究探討課後學習輔導的場域。以下分別詳述大安新芽課輔的環境、班級背景以及班級氣氛。

(一) 個案選擇

還沒進入研究所之前，我會和家人參加慈濟舉辦的活動，也曾參與慈濟的教師聯誼會所舉辦的研習，當時我就十分喜歡慈濟的活動，認同慈濟的理念。因此進入研究所後，我知道慈濟在大學中有慈濟青年社團（簡稱慈青社），上網查到了慈青社的社長電話，得知慈青社在大安區有新芽課輔班，2016 年 11 月底我前往大安新芽課輔班一探究竟，與裡面的課輔老師談過後，喜歡教學的我很快的投入在這個課輔班中。2017 年我開始摸索我的研究主題，在

一次的課堂中教授問起我近期的教學經驗，我提及了大安新芽課輔班，簡單的敘述了我在新芽課輔班看到、聽到或做到的種種情形後，教授建議我可以將大安新芽課輔班中我與學生的教學互動做詳細的紀錄，在教授的建議下我漸漸開始觀察我自身的教學以及學生與我之間的互動情形。

「透由敘事對我個人做一個深度的省思，去發現自己是如何產生覺醒與行動，此課後輔導的過程對我的生活也產生了影響，我的教學理念似乎起了變化，但究竟是甚麼我仍無法理出一個答案。(敘 20171003)」

開始書寫的過程，我漸漸喜歡上說著我們在大安新芽課輔班的故事，這張美麗圖畫中，我將這一年實踐的歷程用故事敘說出來，為我們自己發聲，為我們自己紀錄。

(二) 班級環境—大安新芽課輔班

大安新芽課輔班位於商業發達的臺北市大安區，交通便捷，高級學府林立。鬧區的巷子內一棟莊嚴的灰色建築物，門牌上寫著「靜思堂」，這裡是慈濟基金會會所。沿著外側的走廊，一間間活動空間比鄰，其中一間亮著暖色系燈光的空間，為今天的教室。教室的格局方正，大約 15 坪，正前方的投影片有今天的座位分配表，右前方的流理臺上放著食物與文具。中心位置擺放著六張圓型木桌，桌子周圍著兩到三張的折疊木椅，每張桌上有學生名字的立牌。教室後方供奉著一個琉璃製作的佛陀雕像。教室後有一扇門，裡面是一個獨立的空間，大約五坪，四周堆滿貨物，有兩張長方形的木桌和六七張竹籐編的椅子。整個教室些許凌亂，是為了今天晚上的課輔而布置。

(三) 班級氣氛

「晚間七點鐘，教室中約六位穿著青藍色上衣、白色長褲的大學生，聚在教室前方，大學生們圍著一位身穿深藍色上衣的年長志工，我在一旁待了數分鐘，等他們討論完後，我主動靠向前，向那位年長的志工說明我的來由。年長志工歡迎我的到來，我自己找了後方的位子坐下。陸陸續續，學生抵達教室，學生很清楚自己的座位位置，自己找到位置後，晚間七點半，每桌兩至三位課輔人員與一位學生，大家各自開始了今日的課輔學習。

第一次到新芽課輔班是 2016 年 11 月 25 日，開始與課輔教師建立關係，課輔教師邀請研究者下次一起參與課輔服務。至今，一年又兩個月的參與和觀察，將班級氣氛詳述之：

(1) 學生與課輔教師互動密切，氣氛溫馨

一位學生由兩位課輔教師負責，學生與課輔人員互動良好，課輔教師相當關心學生，學生會稱呼課輔教師為哥哥姐姐，彼此之間對談、交流密切。上課的氛圍輕鬆，品格教育課程時，會與學生以小遊戲或桌遊的方式互動，讓學生都能參與其中。每兩個月會為學生舉辦慶生活動，以及期末時，會舉辦感恩會讓大家一起同樂。整體而言，課輔教師親切，學生與課輔教師關係良好，班級氣氛溫馨。

(2) 學生在課業方面的學習動機弱；對非學業的學習活動較感興趣

大安新芽課輔班的學生背景多元，年齡層廣，小學三年級至高中二年級學生皆有，學生特質差異大。有些學生較好動，兩個小時下來，沒辦法靜下心寫作業，在教室中奔跑喧嘩。有些學生相當文靜，兩個小時中大部分時間能專注做功課或是學習活動，並能主動請問課輔教師問題。在品格教育課程時，學生都較被動，大部分學生不會主動回答問題或表達想法，課輔教師鼓勵學生多回答，但通常只會有一位學生表達想法。個別的課業輔導方面，學生在完成作業或考卷時大部分都需要課輔教師的一一指導，較無法自行完成功課或考卷。對於學校課業，都只是例行性的將它完成，不會對於課業中的問題多加探討。反而是對於閱讀故事書、玩桌遊、畫圖或是看英文雜誌等學習活動較感興趣，且會主動要求老師安排。

(3) 同年齡的學生互動良好，年紀相差多的學生關係陌生

學生年齡層從國小二年級至高中一年級皆有，國小的學童彼此互動良好，會聚在一起玩耍。國高中生彼此則較少交談與互動，大多都是做自己的事情。國小生與國高中生的互動更少，彼此不打招呼，很少交談，關係陌生。

(四) 研究信實度

為了增加本研究的信實度，採取厚實描述、參與者檢核以及同儕審視，以下分別詳述之。

1. 厚實描述(Thick description)

研究者對於田野所做的厚實敘寫，將有助於讀者了解研究結果是否具有轉移性(Lincoln & Guba, 1985 ; Merriam, 1988)。研究情境與人事描述的愈清楚，將有助於情境的掌握（胡幼慧，2008；潘慧玲，2003）。厚實描述不僅是一個累積相關細節的事件。

2. 參與者檢核

將所蒐集到的資料以及所做的分析、詮釋與結論拿給參與者檢閱，檢視是否有偏誤之處，此方法可確立研究之確實性（潘慧玲，2003）。因此，研究者將會現場的田野筆記，請課輔教師檢閱，看是否有偏誤，力求各研究參與者觀點的真實呈現。以及將撰寫而成的研究結果，給參與者的個案教師檢驗，以確保撰寫的正確性。

3. 同儕審視(Peer reviewing)

此做法類似量化研究中的評分者信度，目的是邀請一位參與研究的外部人員，通常是研究者的同儕，針對過程中所使用的方法、資料分析與詮釋以及在田野中如何與人互動等，提出問題，讓研究者能坦承地面對自己與研究（潘慧玲，2003）。因此，研究者會與同儕分享田野筆記以及整理後的敘事描述，確認研究者的陳述以及觀點是否符合資料所呈現的事實。

陸、結果與討論

「我們的生活當中，

被許多故事圍繞著，

而我是許多故事的總和。(敘 20171125)」

一、啟程，回朔到自身的背景

「我，一個來自新竹縣客家村的小孩，帶著抱負和勇氣，來到繁華的臺北。看似和一般人沒兩樣的我，其實有個小故事。我先天患有視網膜疾病，視野的寬度只有 90 度，能夠看到的範圍是一般人的二分之一，在夜晚時，視力更是令人緊張，常常是靠著感覺摸索著路，時而跌跌撞撞，時而停滯不前，因為有著這雙特別的眼睛，這五年來我就常問自己這雙眼睛想告訴我甚麼？因為自己的特殊，開啟了我對任何特殊人事物的好奇心。每個月第一與第三周的周五晚間，準備好繪本和畫筆，搭約 15 分鐘的捷運，下車後步行 10 分鐘，在安東街的巷子裡，有一間教室亮著燈，這裡是慈濟基金會的會所。在門外看到熟悉的課輔志工們和孩子正在說話，球球兄弟由媽媽帶來，媽媽因為打兩份工，滿臉疲倦，卻總是很願意和我們聊自己的近況。太陽兄弟檔又再和課輔志工們在玩你追我跑的前戲，小玉和媽媽搭乘志工的車正

要走進教室，就這樣構成了一幅美麗的景象。孩子們多數是清寒家庭或是單親家庭，來自各個不同的家庭背景及學校，每個人都有屬於自己的經驗與故事，而我們就在這個時間點交會，展開了一個屬於我們共同的經驗與故事。有時候真的覺得是一個機緣，一種很奇妙的緣分。彷彿我和這群人早就注定要在此時此刻相遇，我們之間因為新芽課輔而開始產生連結，縱使一個月只有兩次見面，但我總能感覺到我和他們彼此依靠、彼此需要。(敘 20170929)」

二、摸索未知，看見問題

「補救教學雖以學習成就低落學生為對象，但這群學生通常不會只有課業問題，也經常同時存在認知、社會情緒與行為方面的問題，這四方面的問題彼此相互關連與交互影響，需要教師全面性的診斷與輔導，才能使補救教學發揮真正的效用與功能。(黃永和，2013)」

「台北的生活如此緊張，每天一個人面對所有事，當感到孤寂時，在新芽課輔我總是能被孩子可愛的模樣膚慰。是他們給予我力量，他們把我當朋友、當姐姐、當老師，跟我分享著他們生活點滴，而課輔老師們就如同夥伴一樣，他們的身影彷彿在跟我說：「我們一起走在同一條道路上，一起共同努力，你不是自己一個人。(敘 20170418)」

「桌遊當中，可以看見孩子最真實的樣子，搔著頭思考的樣子，怕他人猜到答案的神情，過程中，不經意地和他們培養感情，也藉由情境讓他們了解社交方式與態度。九點到九點半這半小時，新芽課輔按照課程，正在進行人文課程，球球兩兄弟不願意參與，我就陪著他們兩個一起在小教室，球球拿出他自己用筆芯盒做的「」，講解著遊戲規則：「每個人選一枝，要從桌腳開始，猜拳決定誰先。」「啊，你掉出桌外，就算輸。」「你打到其他人，可是自己掉下去了也算輸。」桌上遍滿他自己做的「」指導著我和弟弟怎麼完這個小學生才懂的遊戲，而我變成徒弟般請教著他。他很得意的贏了好幾局，直到媽媽來接他時，才願意把收起來。

(敘 20171027)」

「經過一學期的課輔，隱隱的我知道該減少桌遊的時間，增加其他更多元的學習，一直在思

考有沒有辦法延伸其他更多元豐富的方式，就在這學期開始的「教學方法與策略研究」和「學習活動企劃與實務」課中，我似乎摸著的一些頭緒，上學期我曾試過運用繪本帶兩兄弟讀英文，但帶繪本的過程似乎有點平乏無趣。而這學期剛好學到配對閱讀法，因此決定運用這次教學方法與策略研究學到的方式來和孩子互動，先到圖書館借了《史記》這本書，因為球球對三國歷史相當有興趣，曾經他自己一個人閱讀完《三國志》後，主動要我考他書本中的內容，並且和阿彥老師討論得很起勁。因此，我希望藉由球球哥哥感興趣的讀物開始進行一個新的閱讀方式。(敘 20171117)」

「星期五晚上，我揹著六本繪本，事前不知道在腦袋裡演練過幾次配對閱讀的進行方式，搭乘捷運的路上，我看著人來人往的人潮，想著：「這些人都要前往哪裡？大家都在為了甚麼而前進著？」而我很興奮地踏著腳步，期待等等見到孩子們。

一進到教室，球球兩兄弟還沒來，大安新芽課輔班的阿憲已經坐在我的位子旁邊，阿憲：「學姐，我想和你聊一下關於大光的事情。我們到外面說。」到了門口外，阿憲說著大光的事。阿憲：「我們市北那位大光，我原本安排他陪伴陽光兄弟，但他堅持他要陪小玉。」我：「阿光是上次那位上課途中突然拍桌子並起立的男大生嗎？」確認身分後，宗憲繼續說著：「我有試圖想和他在學校見面談談關於新芽課輔的事，但他都避不見面，我剛剛有先和他說再觀察幾次，如果還是一直被別人反應他的方式會打擾小朋友課輔，那可能就不讓他來了。」我：

「好，今天由我來了解狀況，球球兄弟就請阿晏和小玟陪伴。」

確認好後，我走向小玉那桌，看見大光正拿著課輔紀錄本和小玉的母親說著：「你看！他上面說我一直打擾小玉寫作業，過多的互動。」小玉的媽媽看見我坐下後，走到我身邊，小玉媽媽：「語綺老師，你看這是小玉的數學習作，他這邊算式都不會。」我：「好，等等我來看看。」大光一看到我坐下，對著我說：「小姐，由我來陪伴小玉就好，我跟小玉很熟了。」我眼神對著阿光：「請叫我學姊！我今天只是來陪伴小朋友課業輔導，請你放輕鬆。」小玉媽媽在一旁跟小玉說：「這次有英文老師教你，你要好好學習。」媽媽說完後，小玉把原本放在桌上的數學塞回包包。大光說：「你是英文老師？在哪裡教書？」我：「我之前在小學教英文，代課老師。現在是碩士生。」我：「玉，數學習作我看看，沒關係的。」小玉：「我想先寫國

語作業。」拿出作業後，小玉把椅子移到我的左邊。阿光：「小玉，哥哥想和你一起坐。」小玉：「我不想，你會一直碰我。」我對著炤光說：「小朋友來這裡是為了課輔，坐哪裡不重要。」阿光欲言又止的，呢喃著。當小玉開始寫國語考卷時，炤光：「小玉，把國語課本合起來，不要看，要考試。」小玉：「本來就可以看國語課本。」我：「小玉，我們先寫會寫的部分，先看課本試試看，最後再查課本。」阿光把小玉的課本合上。過程中，阿光一直叫著小玉的名字，「小玉，要坐正，我們來這裡是要學禮儀的。」「小玉，上次的小婷姐姐怎麼沒來。」「小玉，你要努力喔！媽媽靠你了。」諸如此類的話，一直打斷小玉。過程中，我一邊安撫阿光，一邊要顧小玉，兩個人不斷說話的狀況，一個半小時的課輔，專心在課業上的時間很少，導致小玉作業還有幾題英文句子未完成。本來打算多的時間可以帶小玉讀英語繪本，但時間不夠。

課輔結束後，大學生們留下來開會，互相分享今天和小朋友課輔的狀況，我也聽到每個課輔老師和小朋友課輔的狀況。我：我一直很希望陪伴的大學生志工能固定的原因，每當有特殊狀況或臨時更動時，課輔老師們會沒在沒有準備之下進行這一個半小時的課輔，時常就是和小朋友在聊天。我也一直很希望能安排一個教學方法的課程，培訓這些沒有課輔經驗的大學生，讓他們學習怎麼安排課輔和教學方法。因為新芽課輔計畫的志工，沒有限定要教育相關背景，沒有任何條件限制，只要是有心想要付出的人都歡迎來當課輔志工，但也因為沒有完整的制度偶爾會出現意想不到的狀況。(敘 20171124)」

「當 11 月 26 日在敘寫論文時，我發現了新芽課輔志工流動率高的其中一個原因，安排的窗口沒有將整個課輔的學生及課輔教師做一個完整的統整與分析，只是根據其一次的陪伴狀況或者當周登記會來的人做一個片段的安排，時常就會安排到不適合的組合，沒有一個系統去安排課輔人員，導致小朋友的課輔需求與當周陪伴的大學生專長不符、小朋友的個性與課輔老師個性不合，導致有互動上的障礙，長期下來因為課輔老師與學生的安排不固定，時常需要重新認識彼此，而導致無法提供學生他真正的學習需求。(敘 20171126)」

「小玉和大家一起上人文課程，而我走進小教室。」

小玉的媽媽準備離開時，我和媽媽聊了幾句。

我：小玉進步很多，單字和鋸子都看得懂並且會唸。

媽：我在家問他，他都很多唸不出來。

我：今天唸的時候，大部分都會啊。

我：媽媽六日會帶小欲出門走走嗎？因為我剛剛幫小玉複習自然時發現一點小問題。

我：剛剛有一題是問瓷杯，但小玉並不知道甚麼是瓷杯，他以為是磁鐵做的。

媽媽：平常很忙，沒甚麼時間出去。

我：我會這麼問是因為，小玉可能生活中沒有看過瓷杯，生活經驗不太夠，所以有些題目不是他不會寫，是因為沒辦法和生活連結。

我：像風箏，他就有放過，他就會回答是要在晴天的時候。

媽媽點點頭。媽媽：他很多地方跟不上同學，常常不及格。

我：沒關係的，他有在進步了，不跟別人比較，多給他一些鼓勵。

媽媽：謝謝你。

小玉和媽媽一起搭志工的車離開了。原本以為今天安全過關，卻在最後的分享會時，夥伴告訴我，阿光剛剛在人文課失控了。一直喊著：我是小玉，我是小玉。而小玉很不想小光老師叫她的名字。因此小玉的媽媽向志工反應，如果下次阿光還是陪小玉，那小玉就不會再了。

(敘 20171201)」

三、深入核心，激發自我潛能

「為了瞭解球球和小虎的學習興趣，上學期我運用各種方法來熟悉他們，桌遊、歷史讀物和繪本，漸漸的發現他們對其中幾樣會特別喜歡，我也漸漸的才知道該如何規劃課程。(敘

20180302)」

「今天是培訓課程，我沒有過去，主要是身體不適，但當我靜靜地坐在書桌前時，仍心繫著新芽課輔。想著阿翰到底會不會採納我的意見，使用我設計的課程規畫表格。靜靜思維著，發現自己很希望他能使用我的表格，希望今天到場的課輔人員都能規劃出這學期課輔小朋友

的課程。但這強求不來，畢竟窗口是阿翰，雖然 20180126 開會時，他們看似願意採納我的意見，但實際會怎麼上培訓課，仍是由他來規劃。這次的事情後，我在想他們是不是不喜歡我，有時就是訊息以讀不回，也可能是我的方式太過強制，我總是希望他們能聽取我的想法或意見，甚至有點覺得我比他們了解如何規劃課輔的課程，這是我該反省的，總是太過強硬和自我為中心，或是當別人不願意接受我的意見時，我就會感到失望。身為教育人員的我，應該是以引導的方式，給予建議後，由他人自己決定要怎麼做，即使未採納我的方法，也要自在放下，也許之後時機成熟時，我所規劃的課程有知音願意和我合作，讓課輔班更有方向。讓學生來這裡的時間更加有意義。現在我想我該多以陪伴和引導的方式，盡量給予阿翰發揮的空間。(敘 20180302)」

「機構沒有設計補救教學教材，去大安新芽課輔單之前，我需要自己準備補救教學的教材，左思右想後，設計了一張英語學習單，今天要來練習拼音。但球球為小學四年級，小虎為小學二年級，兩位學生年級不同，我需要個別準備教材，備課時間也因此加長。(敘 20180420)」

「今天我準備的英語學習單，個別的教他們練習拼音，球球和小虎都很認真且專注的思考與回答，半個小時就做完了，我發現小朋友會喜歡這種自編的教材，學習單的形式簡單卻能讓小朋友有充分練習到英語拼音與口語。然而，我沒準備足夠的教材，讓小朋友能繼續延伸練習，機構也沒有其他可運用的補救教學教材，當下我覺得如果有一個團隊，也許我就不需要每次自己想破頭，也可以把我們設計的教材整合起來，以利其他學生使用。(敘 20180421)」

「這次我從教育部的國小試卷題庫網站上抓了期末考考題，想要幫球球和小虎加強數學，但球球寫了一半的試卷後，即問我能不能不寫。我問他為什麼，他只是嘟著嘴巴，一副不情願的樣子。當下的我想到他一整天在學校上課，放學先去了補習班，晚上又來到這裡，一時不忍心，也就沒讓他寫試卷了。想著這些學生因為是單親，家長時常把他們往補習班、安親班或課後班送，教師應該也常常是用套裝的試卷或者習作讓學生做練習，但說真的我至今沒能

找到小虎和球球的需要補就的起始點，始終是在複習他們最近學校教的進度。(敘
20180525)」

「可惜，其他課輔教師非教育體系之大學，他們並無備課之觀念，說了一整學期也有人主動來找我一起備課或準備教材，沒有團隊，想要把這個課輔班建立一個完整的制度和系統，看來還需要花很長的時間。但越是因為這裡欠缺專業與制度，我越想投入，想看看自己能夠做甚麼，看看是否真的能建立一套完整的補救教學制度。(敘 20180616)」

四、小結

回顧整個課輔的實踐歷程，我看見我如何決定課程與教學；為我的教學生涯帶來成長。

(一) 課程與教學由多元因素決定

參與課後輔導體認了補救教學中，教師應和學生置身於同一情境中，傾聽學生的生活，並能從中找出適合個別學生的學習方式。另外，教師會依照民間機構的制度作課程的規劃，教師實踐補救教學會受限於學生的學科考試與套裝課程。

(二) 現場實務學習是最好的成長經驗

教師透過三學期的實踐歷程分為三階段萌芽階段，教師就如新生的芽，透過與學生的互動後，漸漸茁壯，穩定成長；落地生根，積極投入，任何經驗都成為養分；立定志向，生成枝幹，擔任核心團隊，規劃補救教學計畫。

參考文獻

一、中文部分

王一芝 (2008)。別讓孩子輸在下課後。**遠見雜誌**，267，150-155。

王文科、王智弘 (2009)。**教育研究法**。臺北，五南。

王政忠，顏佩如（2010）。運用「代幣制度」設計「學習護照」以提升「弱勢學生」學習之研究—2008年POWER TEACHER全國首獎構築偏鄉國中希望工程的故事。99年度研討論壇論文集，311-332。

內政部（2002）。**社會工作百科全書**。臺北：內政部。

內政部兒童局（2007）。九十四年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告分析。2007年5月17日，取自：<http://www.cbi.gov.tw/welcome.jsp>

田育昆、林志成（2014）

白雲霞（2012）。補習與教學型態對數學低成就生之文字題表現的影響。**教育實踐與研究**，25（2），1-34。

李昭緣（2014）。**傳幼基金會課後輔導方案在臺中市一所國民小學實施之研究**。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。

李家兆（2012）。**生命之流的湧現——一個社經地位不利資優生社群之敘事探究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

李新民（2001）。**課後托育理論與實務**。高雄市；麗文。

李新民（2003）。課後托育機構整合國小課程之初探。**幼兒保育學刊**，1，19-38

李新鄉、邱湘妮、施振典（2011）。偏鄉地區實施教育優先區計畫的認同程度及執行滿意度之研究。**教育行政研究**，1（1），233-273。

邱惟真、丁興祥（1999）。朱光潛多重自我的對話與轉化：一種敘說構取向。**應用心理研究**，2，211-249。

何俊青（2008）。從美國課後照顧看台灣問題。**師友月刊**，487，48-52。

何俊青（2012）。課後方案有用嗎？從實徵研究思考課後方案成效評估的幾個問題。**臺灣教育評論月刊**，1（9），1-5。

呂慶文（2007）。**新竹縣市地區國小學生參與辦理課後學習現況之研究**。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。

范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。**教育脈動電子期刊**，5。

- 范信賢，陳美如（2004）。放學後的生活：國民中小學學生課後學習質量之研究。國立教育研究院專案報告。
- 林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。中正大學教育研究所主編。質的研究方法。高雄；麗文。
- 林沛吟（2011）。弱勢學生參與永齡希望小學課後輔導計畫學習適應之研究。國中正大學教育學研究所，未出版之碩士論文，
- 洪儷瑜（2000）。以教師的觀點研究弱勢學生的困境與教育的因應—義務教育階段一般弱勢弱勢學生的補救教育方案之研究。載於邱上真、張新仁、洪儷瑜、陳美芳、紐文英（合著）。補救教學理論與實務。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 陳向明（2002）。社會科學質性研究。臺北：五南。
- 陳美如（2005）。課後教育的理解與思考。研習資訊，22（5），22-27。
- 陳貞君（2013）。來聽一首跨國交響曲：一位國中英語教師在國際專案教學的實踐與轉化歷程。教育實踐與研究，26（2），67-102。
- 陳淑麗（2008）。二年級國語文補教教學研究：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（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造，臺北市，心理學。
- 陳嘉彌（2005）。課後照顧方案之評鑑。研習資訊，22（5），16-21。
- 陳嘉彌、李翠萍（2002）。青少年「課後學習方案」概念與策略之探析。國立臺北師範學院學報，15，139-162。
- 黃元彥（2012）。參與線上課業輔導之敘說探究：弱勢學生、偏鄉教育、線上課輔之經驗省思。國立臺灣科技大學人文社會學報，8（3），1-28。
- 黃文三，張仁瑜（2010）。從攜手計畫談學習弱勢學生的學習輔導。99年度研討論壇論文集，19-36。
- 彭惠君（2009）。攜手計畫-課後扶助班的教學實踐-我與弱勢學生的教與學。國立臺灣師範大

學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

張明輝 (2000)。美國中小學課後輔導計畫及其啟示。《學校行政》，5，123-134。

張奕華；許正妹 (2010)。非營利組織與學校策略合作及其學習成效—以永齡希望小學為例。

《中國行政》，82，51-80。

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 (2008)。教育部辦理攜手計畫課後扶助補充要點。2010年5月4日，

取自 http://asap.moe.gov.tw/report/modules/tad_uploader/index.php?of_cat_sn=2。

教育部 (2010)。教育部補助國民小學及幼稚園弱勢學生實施要點。

2017年11月14日取自 <http://asap.moe.gov.tw/modules/tinvd0/index.php?id=21>。

教育部 (2005)。教育部縮短城鄉學習落差補助要點，2017年11月14日取自

<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080031043400-0941229&LawNO=3000&LawNO1=8000&LawNoOrder=2&ShowType=SectionArticle>。

教育部 (2011)。國民小學及國民中學補救教學實施方案。2017年12月5日取自

<http://priori.moe.gov.tw/download/2014-2-5-10-15-30-nfl.pdf>。

教育部 (2018)。教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業注意事項。2018年9月15

日取自 <http://www.lawbank.com.tw/news/NewsContent.aspx?AID=4&kw=&TY=1,19,20,21,22&sd=2017-05-21&ed=2018-05-21&total=8254&NCLID=&lsid=>。

郭瑞芬 (2011)。臺北市國民小學弱勢學生課後方案之個案研究。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

翁慧雯 (2006)。搭起學習的另一座橋—以外籍配偶子女進行課後輔導之行動研究。《教師之友》，47 (2)，33-38。

游家政 (2010)。弱勢學生課後扶助學習方案的規劃與實施。載於淡江大學師資培育中心暨課程與教學研究所 (主編)，**轉弱為強：弱勢學生教育的課程與教學** (3-24)。臺北：師大書苑。

黃玉幸 (2016)。國民中小學補救教學實施方案之評析。《臺灣教育評論月刊》，5 (2)，86-89。

- 蔡敏玲、余曉雯（譯）（2003）。*敘說探究：質性研究中的經驗與故事*（原作者：D. J. Clandinin & M. Connelly）。臺北市：心理。
- 錢得龍（2007）。充實的放學時光—課後照顧的處境與作為。*師友月刊*，478，43-47。
- 鄭勝耀；林沛吟；許偉甄；王時培（2012）。*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*。國家教育研究院研究報告。
- 鄭勝耀（2013）。弱勢學生與補救教學之研究。*教育人力與專業發展*，30（1），13-26。
- 謝婉玲；林小婷；黃玟旗；鄭梨賞（2013）。從芬蘭 Arkki 學園參與豌豆島計畫看臺灣課後學習機構。*臺灣教育評論月刊*，2（4），86-89。

二、英文部分

- Clandinin & Connelly(2000/2004)
- Clandinin & Connelly(1991)
- 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.
- Fashola, O. S. (2002). *Building effective afterschool program*. Thousand Oakd, CA: Corwin Press, Inc.
- 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.
- Halpern, R. (2003). *Making play work: the promise of after-school programs for low-income children*. New York: Teachers Colleges Press.
- Kane, T. J. (2004). *The impact of after-school programs: Interpreting the results of four recent evaluations*. New York: W. T. Grant Foundation.
- Noam, G.G. Biancarosa, G. and Dechausay, N. (2003). *Afterschool Education: Approaches to an Emerging Field*. MA: Harvard Education Press.

U. S. Department of Education (1999). Bringing Education to After-School Programs.

https://www2.ed.gov/pubs/After_School_Programs/Afterschool_Programs.html

(visited Feb. 1 2018).

U. S. Department of Education (1999). Reading in After-School Programs.

https://www2.ed.gov/pubs/After_School_Programs/Reading_Programs.html

(visited Feb. 1 2018).

U. S. Department of Education (1999). Mathematics in After-School Programs.

https://www2.ed.gov/pubs/After_School_Programs/Mathematics_Programs.html (visited

Feb. 1 2018).

U. S. Department of Education (1999). The Arts and After-School Programs.

https://www2.ed.gov/pubs/After_School_Programs/Arts_Programs.html (visited

Feb. 1 2018).

U. S. Department of Education (1999). Think College Early in After-School Programs.

https://www2.ed.gov/pubs/After_School_Programs/College_Early_Programs.html

(visited Feb. 1 2018).