

教學現場對補救教學政策的理解與實踐

唐偉成

高雄市鳳山區忠孝國小 校長

中文摘要

本文目的在說明目前補救教學政策的基本內涵與要點，並根據近年訪談部分國中小的資料以探討目前政策與實施現況的落差。

根據規定，只要國語、數學與英語有任一科未通過篩選測驗之學生就必須接受補救教學，但學校行政與教師對目前的補救教學政策仍有許多不理解以及無意推動之處。根據訪談資料可知，在教師部分會有以下的質疑：**1.對補救教學基本學習內容與評量的質疑；2.對科技化評量診斷報告的不理解；3.教師投入補救教學工作的意願低落。**學校在實施上則有以下的困難：**1.仍以課後照顧班的方式來辦理補救教學；2.補救教學師資難覓；3.施測排除身心障礙學生；4.國中、小學難以銜接；5.補救教學承辦人員流動大。**

因此，筆者提出將補救教學理念落實在老師與學校的三點建議：**1.提升老師投入補救教學的動機，並安排合適的時間；2.降低行政督導機制對對補救教學的斷傷；3.對學生學習落後原因的重新賦義。**

關鍵詞：補救教學、科技化評量、篩選測驗

Understand and Practice of Remedial Teaching Policy at Teaching Site

Tang, Wei-Cheng

The Principal of Kaohsiung Municipal Zhong-Xiao Primary School

Abstract

The purpose of this paper is to explain the basic understanding and practicing of the current remedial teaching policy at teaching site. In addition, it also discusses the gap between the current policy and the implementation situation by the research from the school interview information in recent years.

Based on the educational policy, students have to take remedial courses once if their grades were under the standers of subjects, such as Mandarin, Math or English. However, the school administrators and teachers understand the current remedial teaching policy indistinctly and have low intention to generalize. According to the information from the interview, here are two queries from the teacher's perspective: 1.What is the basic learning content and evaluation of the remedial teaching; 2.How to understand the diagnostic report of Instruction-technology-based testing. Thus, it might affect the willingness that teachers dedicate in remedial education. Furthermore, the implementations were also difficult in school. For example, 1. To execute remedial course with the after-school care class model; 2.Remedial teaching teachers are hard to find; 3. The physical and mental disorders students were excluded; 4. There is a huge gap between primary and secondary schools; 5. The turnover rate of remediation courses officers is high.

Therefore, here are three suggestions for implementation in the remedial teaching concept for teachers and the schools: 1.To schedule the appropriate time of remedial course and arise motivation of teachers; 2.To reduce the administrative supervision mechanism for the injury of the remedial teaching; 3.To re-meaning the cause of students' backward.

Key Words: Remedial teaching, Instruction-technology-based testing, Screening test

壹、研究動機

一、研究背景

「4成考生不到40級分 李家同：補救教學喊假的」(民視新聞，2018)。《親子天下》2015年七月所刊出「補救教學無效的4個原因」一文中，指出該雜誌針對全國一百多位第一線教師進行網路民調(國小老師占44.9%、國中老師占41%、高中老師占6.1%)，民調結果顯示近七成的教師認為：1.參加過補救教學研習並沒有對後來的教學產生任何幫助；2.只有不到三成的老師認為這樣的研習，對於後段學生補救教學有幫助的；3.高達近九成的教師覺得，學生的程度落差，已經對班級經營和教學帶來困擾。該文並指出補救教學面臨的四個困境有：1.行政事務已耗盡老師心力；2.每個學生程度差異過大；3.缺乏精準的前後測與診斷；4.未建立有效的教學後援(王韻齡，2015)。

無論這份網路民調方法以及訪談對象的嚴謹性如何，至少該文中反映出第一線教師對自己班級學生學力落差所帶來的教學與班級經營困境感到焦慮，同時行政事務壓力、補救教學相關研習以及教學支援的低效能也都讓教師對改善目前的困境感到無力，因此有必要針對教育部每年提撥十餘億元的補救教學政策對改善學生學力落差的實施現況據進行討論。

本文擬根據教育部國民小學及國民中學補救教學實施方案(教育部，2014)以及教育部國民教育署補助辦理補救教學作業要點修正規定(教育部，2016)所宣示的補救教學之基本目標、精神與作法，以及筆者近年因忝為高雄市補救教學到校諮詢與全國補救教學績優團隊訪視人員走訪數十校後的理解，對補救教學的基本理念、作法與學校補救教學現場的行政、教學人員作為之間的落差進行討論。

二、研究問題

筆者希冀透過本文一方面釐清教育部國民小學及國民中學補救教學實施方案的基本理念，以及在該理念下所擬訂的相關規定；另一方面反映出學校行政執行此項方案的想法與困境，以及第一線教師對補救教學理念的認知與疑惑。因此，提出的研究問題為：

- (一) 現場教師對補救教學業務的質疑與投入情形
- (二) 學校行政推動補救教學業務的理解與困境

三、名詞解釋

(一) 補救教學(Remedial Teaching Policy)：

本文所指稱的補救教學係指教育部國民教育署補助辦理補救教學作業要點(教育部，2016)中所述的補救教學政策與各項實施作為。

(二) 科技化評量(Instruction-technology-based testing)

本文所指稱的科技化評量係指教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業

注意事項中用以篩選出國民中小學因國語文、數學或英語三科學習成就低落而須接受補救教學學生的篩選工具，此篩選工具全名為「國民小學及國民中學補救教學科技化評量系統（以下簡稱科技化評量系統）」。

貳、文獻探討

教育部參照國外的相關政策，以提升低成就學生學習能力與效果為目標，透過「弱勢優先」、「公平公正」及「個別輔導」之實施原則，發揚「教育有愛、學習無礙」之精神，達到「有教無類、因材施教」的教育願景，並藉由客觀性評量，篩選學習低成就學生，施以補救教學，藉此提高學生學力，確保教育品質，期以真正落實教育機會均等理想，實現社會公平正義(教育部，2014)。

根據這段描述，我們可以理解教育部補救教學政策在目標上：是能提升低成就學生學習能力與效果，進而確保教育品質，期以真正落實教育機會均等理想，實現社會公平正義。在實施原則上是透過客觀性評量，篩選學習低成就學生，並以「弱勢優先」、「公平公正」及「個別輔導」為策略，最後達到「有教無類、因材施教」的教育願景。

根據實施方案，教育部進而提出教育部國民教育署補助辦理補救教學作業要點修正規定(教育部，2016)作為具體執行補救教學政策的行政規範，並根據實施情形以滾動修正的方式不斷精進此一方案。此補救教學作業要點的重點可以分為：1.實施對象；2.評量指標與時程；3.補救教學之教學人員資格；4.補救教學實施時間與節數；5.編班方式；6.對偏遠與弱勢學校之另有規定等六部分。略敘如下：

一、實施對象

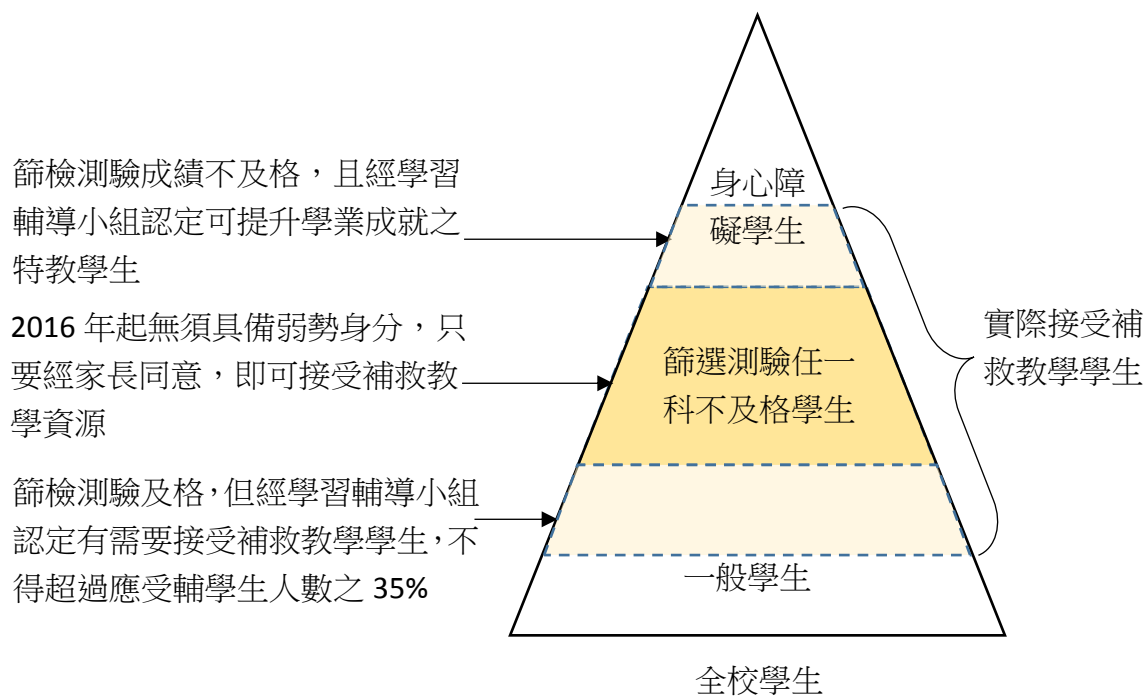
補救教學作業要點中所規定的補救教學實施對象，也就是所謂的低學習成就學生係指在「篩選測驗」中國語、數學、英語任一科目有不合格的學生須依不合格科目入班受輔。這裡的篩選測驗指的是由教育部所開發的補救教學科技化評量。

2016 年以前進行篩檢測驗的時間為每年的 9 月，需接受該測驗的對象是一至九年級國英數三科前學期平均成績為後 35%的學生^{註一}，在作業要點中將接受測驗的比率(35%)稱之為「提報率」。

這項規定自 2016 年起改為每學年第二學期期末施測，提報率則是改為前一年該校國英數三科各科、各年級^{註二}之「年級不合格率」^{註三}加 5%，。

身心障礙學生經學校學習輔導小組認定確有受測困難，得免參加篩選及成長測驗。所以，有受測困難的身心障礙學生可以不接受篩選及成長測驗，但是否接受補救教學則需經學習輔導小組認定。無受測困難的身心障礙學生可接受篩選及成長測驗，自然得依相關作業要點處理。

同時，其他經過學習輔導小組認定有需要補救教學學生，評估其所需受輔科目入班，惟以不超過全校各科目總受輔人數之百分之三十五為原則。所以學校需接受補救教學的學生如下圖一。



圖一 補救教學實施對象

二、評量指標與時程

(一)評量指標：

在補救教教學中，將學生應該要進行補救的學習內容(或說補救教學教師應該要教授學生的內容)稱為「基本學習內容」，在方案中對基本學習內容的定義是：係指無論課程綱要或課程標準如何改變或教材如何重編，學生在該年級之工具學科中必須習得之內容，且學會後始得以順利銜接下一年級之課程，以解決永遠存在有 PR 值小於 35 之學生，及常模參照無法瞭解學生是否具備該年級相關工具學科之基本學力等問題(教育部，2014)。因此，教育部科技化評量系統上的篩選測驗、成長測驗以及補救教學教材、教學建議等，皆應以教育部所臚列的基本學習內容為建構指標。

(二)評量時程：

補救教學應透過客觀之評量工具進行學習診斷。學習診斷之目的有二：1.安置，篩選出需要接受補救教學之目標學生；2.教學，根據學生未通過之基本學習內容施以適性化教學。自 101 年 9 月起，科技化評量系統將原本之常模參照調整為標準參照，測驗試題根據「基本學習內容」進行命題，每年需進行 3 次電腦化測驗，9 至 10 月為篩選測驗，翌年之 2 至 3 月、6 至 7 月為成長追蹤測驗(教育部，2014)。

後來為使學生能利用暑假尚無新的教學進度時就能開始進行補救教學，並將原本兩次的成長測驗減少為一次，以減少科技化評量所耗掉的大量人力與時間。於是篩選測驗施測時間自 2016 年起調整為每學年第二學期末進行篩選測驗，並於次一學年之第一學期末進行成長測驗。

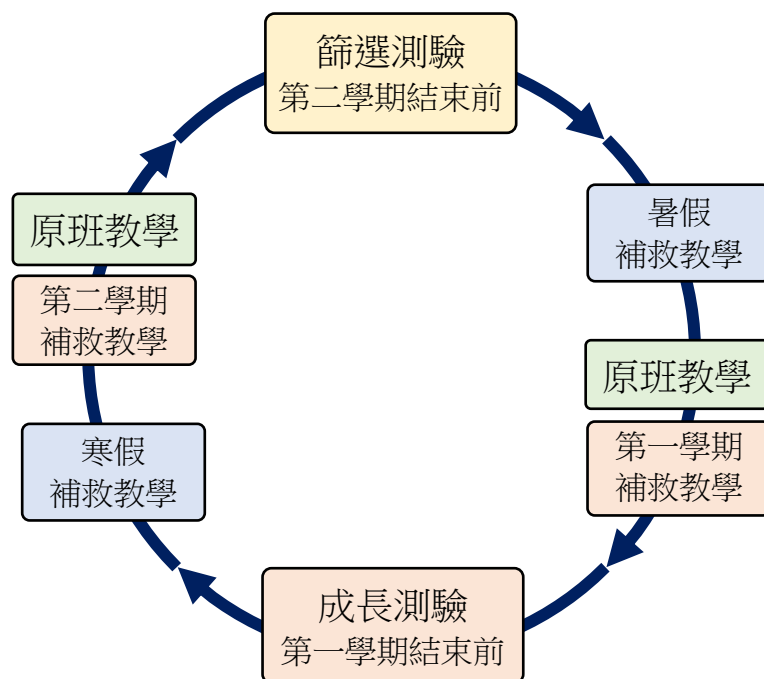
篩選測驗的內容在 2016 年以前，因為施測時間為九月，所以施測的內容為受測學生前一年的學習內容。2016 年以後，施測時間改為每學年的第二學期期末進行，因此施測

內容為該學年度之基本學習內容，例如：五年級學生在當學年第二學期結束前所接受的篩選測驗內容，為五年級的基本學習內容。

在補救教學作業要點的規定，是否接受篩選測驗是依據該名學生受測前一學期該科的平均成績，若當年度的篩選測驗不及格，不但要接受補救教學，同時需接受完整的成長測驗、以及隔年篩選測驗(詳見圖二)。

根據實施方案與作業要點，無論是篩選測驗或是成長測驗皆為標準化測驗，除一、二年級採紙筆測驗外，其他年段皆採線上測驗，若學校線上測驗有困難，可採答案卡劃記方式進行(成長測驗除二年級外，只能以線上施測)，作答時間皆無限制，監考與作答說明部分也無特別指示。

在要點中，篩選測驗與成長測驗屬於補救教學前後測，因此理論上兩份測驗應該相同或等效，但篩選測驗與成長測驗之題目是否等效、難度是否一致，教育部未提供相關資料，目前也僅能在網站中下載篩選測驗試題，成長測驗試題無法下載。



圖二 補救教學評量時程

三、補救教學之教學人員資格

(一)資格：

- (1) 具有高級中等以下學校合格教師證書者，應接受八小時補救教學師資研習課程。
- (2) 未取得高級中等以下學校合格教師證書者，應為受有相關師資培育或特殊教育訓練之二年級以上在學階段大學生，或大專以上相關科系畢業之社會人士，並須接受十八小時補救教學師資研習課程。
- (3) 補救教學班級內若有「身心障礙（含疑似）」學生，教師須具備前項資格，並得「優先」聘任持有特殊教育各該教育階段、科（類）合格教師證書，或是修畢特殊教育師資職前教育課程，取得修畢證明書之教學人員。

(二)聘用：

- (1)由校內現職教師（含長期代理、代課教師）及不支領鐘點費之退休教師優先擔任。
- (2)餘教學人員，均應透過本署補救教學資源平臺(以下簡稱資源平臺)之「國民小學與國民中學補救教學方案人才招募專區」公開招募。
- (3)各期所需之教學人員，各校得優先聘任儲備教師、修畢師資職前教育課程或家庭經濟弱勢之大學生擔任。

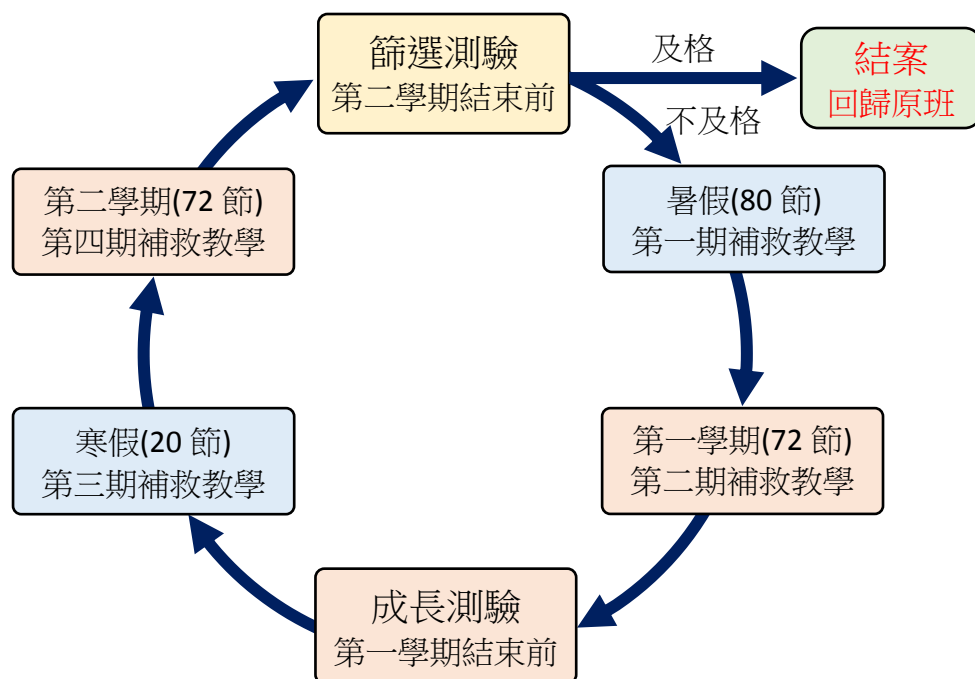
四、補救教學實施時間與節數

補救教學每年分為四期：暑假、第一學期、寒假、第二學期，各校得視學生實際需求情形規劃辦理期數。

寒、暑假實施半日，至多四節為限，且得視學生學習需求，安排其他活動性課程，並以不超過該期教學節數百分之二十五為原則。週六及週日以不實施補救教學為原則，特定扶助學校不在此限，一般學校則可專案報請縣市政府同意後實施。

學期間於正式課程（課程綱要之學習總節數內）或課餘時間實施，並以小班、協同或分組等方式進行補救教學。每日課後實施至多二節為限，國小週三下午至多四節為限。午休時間不得實施補救教學。

在授課節數部分，寒假 20 節、暑假 80 節為原則，上、下學期中則各為 72 節，總計 244 節。



圖三 每學年補救教學開班期別、節數與前後測評量的循環歷程

五、補救教學編班方式

(一)開班：

- (1)每班以十人為原則，最多不得超過十二人，最少不得低於六人。但有成班困難之偏遠、

小型學校或其他特殊情況，經直轄市、縣（市）政府同意者，得依實際情形編班。

(2)教學人員為大學生者，每人以輔導三人至六人為原則。

(3)不支領鐘點費之退休教師，得視需要採一對一、一對二等方式進行輔導。

(二)編班：

(1)以抽離原班並依學生篩選測驗不合格科目之實際學力程度進行編班，並得採跨年級方式實施。班級人數未滿六人時，可採同年段混合編班。

(2)視、聽障學生之輔導需求，應以直轄市、縣（市）整體規劃或由重點學校開設專班，每位教師輔導學生人數至多得酌減二人。

參、研究方法

本研究採質性研究法，透過資料分析法對相關文獻與實施成果進行分析比對，晤談法與全國補救教學績優國小教師與學生進行訪談以探究國小實施之現況。

一、資料分析法

研究者對兩種資料進行分析：一為科技化評量中所選擇的能力指標；二為研究者進年對部分國中小學進行到校諮詢或是成果訪視時，學校所提供的訪視資料。

分析前項資料是為了解用以作為篩選學生標準工具的科技化評量系統之是否具備合理之信度，因此研究者根據科技化評量網站在國小數學科施測結果中對每一試題對應的能力指標與九年一貫課綱能力指標相互比對，分析各試題建立時所用的能力指標與現行教學目標所用的九年一貫能力指標之間是否有所差異，以確定在教師教學目標下學生的學習成果與科技化評量的篩選標準之間是否一致。

後項資料的分析目的乃在理解各校執行補救教學的具體成果，以分析各校實施的方向是否符合作業要點之規範與目標。

質性資料透過半結構式晤談题目的設計，以及蒐集料後的歸納與比對以增加資料的信度與效度。

二、晤談法

研究者近年擔任地方到校諮詢以及成果訪視工作，因此藉由對各國中小諮詢與訪視的機會與國中小行政人員、教師晤談的機會，蒐集並分析國中小教師與行政人員對實施補救教學的想法以及實施後成果的意見以及實際做法，以歸納現場教學人員與行政人員的具體作為與意見。

三、研究對象

研究者近幾年擔任高雄市補救教學到校諮詢、補救教學成果訪視以及全國績優教學團隊訪視人員，因此，本研究之研究對象界定在研究者近年所到之近四十所不同之國中小。

肆、研究結果

一、教師對補救教學的質疑與投入情形

(一)對補救教學基本學習內容與評量的質疑

補救教學篩選測驗施測時間為當學年第二學期期末，施測與所接受的補救教學內容皆為當年度的基本學習內容。舉例來說，五年級的學生在當學年第二學期的五、六月間接受篩選測驗後，接下來四期的補救教學內容就會是五年級的基本學習內容，即便在暑假過後升上六年級，學習內容也未變。這就衍生了以下三個基本的質疑：

1. 對基本學習內容的質疑

既然基本學習內容係指無論課程綱要或課程標準如何改變或教材如何重編，學生在該年級之工具學科中必須習得之內容，且學會後始得以順利銜接下一年級之課程。那麼在目前實施九年一貫課綱下，其內容自應精煉(refine)自九年一貫課綱基本能力指標，並應該要能對應至能力指標，以方便教師進行課程規劃、教材選編與教學。

據此，筆者 2016 年 5 月根據六年級學生接受數學科篩選測驗後的「診斷結果報告」中的基本學習內容與能力指標，與九年一貫課綱的基本能力進行比對後，舉出以下二例以說明差異：

(1) 能力指標：6-n-05 能在具體情境中，解決分數的兩步驟問題，並能併式計算。

基本學習內容	能力指標
6-N-1-10 以併式的記法記錄與解決分數的兩步驟問題	6-n-05 能作分數的兩步驟四則混合計算。 (補救教學所列之基本學習內容)
	6-n-05 能在具體情境中，解決分數的兩步驟問題，並能併式計算。 (九年一貫課綱能力指標)

(2) 能力指標：6-n-02 能用短除法求兩數的最大公因數、最小公倍數。

基本學習內容	能力指標
6-N-1-4 以短除法找出兩數的最大公因數與最小公倍數。	6-n-02 能認識兩數的最大公因數、最小公倍數與兩數互質的意義，理解最大公因數、最小公倍數的計算方式，並能將分數約成最簡分數。 (補救教學所列之基本學習內容)
6-N-1-5 舉例說明兩數互質的意義。	6-n-02 能認識兩數的最大公因數、最小公倍數與兩數互質的意義，理解最大公因數、最小公倍數的計算方式，並能將分數約成最簡分數。 (補救教學所列之基本學習內容)
	6-n-02 能用短除法求兩數的最大公因數、最小公倍數。 (九年一貫課綱能力指標)

在 106 年以前，教育部所提列的基本學習內容自有其規劃與敘寫的方式，為了讓第一線教師可以理解，於是在診斷結果報告中，依題目的評量內容列表說明基本學習內容與九年一貫能力指標對照。但是就上述兩例，基本學習內容所列舉出的能力指標似乎與九年一貫能力指標頗有差距。

第二例中，看起來是將一個能力指標(6-n-02)對應到兩個基本學習內容(6-N-1-4 與 6-N-1-5)，但事實上，這裡有兩個錯誤：

- (1)九年一貫課綱能力指標 6-n-02 正確的內容是「能用短除法求兩數的最大公因數、最小公倍數。」而非診斷結果中所列舉的「能認識兩數的最大公因數、最小公倍數與兩數互質的意義，理解最大公因數、最小公倍數的計算方式，並能將分數約成最簡分數。」
- (2)用課程綱要能力指標「6-n-03 能認識兩數互質的意義，並將分數約成最簡分數。」似乎比診斷結果報告中所用之 6-n-02 指標更能對應到基本學習內容「6-N-1-5 舉例說明兩數互質的意義。」

也就是說診斷結果所列舉的課綱能力指標，以及與基本學習內容之間的對應其實是有問題的。

這項錯誤在 106 年以後(如下表一)，教育部重新整理基本學習內容以及與九年一貫課綱基本能力的對照中，改為先標舉出九年一貫課綱基本能力指標，然後在底下標註出所對映的基本學習內容，如此的改變讓第一線教師能清楚理解兩者之間的對應關係，也能確認基本學習內容與能力指標間的一致性。同時在基本學習內容手測中加列基本學習表現、說明與範例，讓教學目標更為具體、明確，第一線教師也更能容易掌握構成學生每個概念或能力的基本元素以進行教學。

表一 106 年起補救教學所用之基本學習內容綱要

6-n-02	能用短除法求兩數的最大公因數、最小公倍數。	N-3-05
基本學習內容		
6-nc-02-1 能用短除法求兩數的最大公因數。		
6-nc-02-2 能用短除法求兩數的最小公倍數。		
基本學習表現		
6-nc-02-1 能用短除法求兩數的最大公因數。		
6-nc-02-2 能用短除法求兩數的最小公倍數。		
6-ncp-02-3 能解決求公因數或最大公因數的情境問題。		
6-ncp-02-4 能解決求公倍數或最小公倍數的情境問題。		

同時，教育部發函告知各校自 106 年起將根據修改後的基本學習內容綱要修改科技化評量試題，請各校教師據此進行教學。只是至筆者撰稿前尚未能下載篩選測驗題本，因此無法對此進行檢驗。

2. 二套教學目標與內容

補救教學是該診斷學生現有的能力進行教學？還是根據原班進度的教科書和習作進行補救，以期趕上齊一進度與程度？兩種不同的評量機制，潛藏兩套不同的標準，造成

教師進行補救教學的兩難，模糊了補救教學的目的與成效(楊怡婷，2016)。

國中教師說：「各位委員，你們可以到教師辦公室來看看，每天每節下課都是學生，我們學校每一位老師下課或午休時間都會叫學生到生辦公室寫作業或是個別指導，讓他們可以趕快跟上班及進度，我們老師幾乎都沒有下課休息時間，我們這樣對補救教學還不夠認真嗎？一定要課後留下學生才叫做補救教學嗎？」(20151112)

訪談者：「你會根據科技化評量施測結果規劃你的教學內容和進度嗎？」

國小教師說：「很少耶，因為我知道學生的程度和能力到哪裡，所以，補救教學時間我都會根據他習作或是回家作業不會的地方來教他，如果他還是不會，我就會往下追，然後找題目給他做。」(20151112)

在上述對話紀錄中，兩位教師談的補救教學顯然是原班級的教學進度，且一個人的教學專業來判斷學生的學習困難之處，而非標準化測驗後的診斷結果。並且，班級老師們為了減輕面對家長質疑學生學習情形的壓力，都極為重視學生是否能跟上原班進度、定期評量成績否及格，以及習作、回家作業是否能完成，而不願意理解或不相信科技化評量在針對成績落後學生提供篩選與適性化教學的目的與意義。

同時，在近年多場縣市教育局所召開的督導會議中，筆者也都發現幾乎所有的學校都會出現學生定期評量有八、九十分，但科技化評量卻不及格甚至非常低分的情形。對於這個現象，學校最普遍的解釋就是學生作答不用心或是不熟悉電腦作答，但是無論產生這個現象的原因為何，這種情形確實加深了現職教師對於補救教學與科技化評量的不信任與質疑。

3. 國中會考標準的拉扯

對國中教學現實面來說，會考的壓力讓學生的學習評量標準除了定期評量與科技化評量二套標準以外，還多加了會考的一套標準。毫無疑慮的，大部分國中教師的教學目標與學生學習成就最終仍以會考成績為依歸，尤其是「國中教育脫 C 計畫」(減少國中畢業生會考成績為 C 的比例)實施以後，許多偏遠地區學校或學生會考成績 C 比例過高的學校來說，要落實補救教學的目標更是遙遠。

「我們老師拿教補救教學的時間來教學生會考的作答技巧，遠比教學生補救教學的內容更容易達到會考減 C 的效果。補救教學對我們來說根本就是浪費時間」一位偏鄉國中校長如是說(20161220)。

還若僅止於脫 C 之目的，指導學生考試一定要填答、不要空白、教育會考的前幾題比較容易多答對一、二題，就有機會變成基礎級(B 級)⋯，如此，僅是學會考試脫 C 的技

倆，完全與目標脫節了。應該真正落實在確認學生目前各起點能力達到那一個年級的基礎級、評估其學習問題之解決策略，並協助學生學會自主學習成長(盧威志，2016)。國中現職老師面對教學理想與會考現實壓力時會如何取捨，顯然就不是任何作業要點所能規範的了！

(二)受輔學生難以跟上原班學習進度

就理想上而言，期望補救教學實施一段時期後，學生能跟得上原班級的教學進度(張新仁，2001)。

這對補救教學的理想與目的來說是合理的。但是在作業要點的規劃中，暑假開始接受補救教學直到該學年結束為止，補救教學的教學內容都是篩選測驗未通過的內容，也就是學生前一學年的內容。因此，除了暑假以外，接下來學生會同時接受兩套教學內容，一套是前一學年學習內容、另一套是該學年的學習進度；補救教學的進度是擔任補救教學的老師授課，該學年的學習進度則是原班老師授課。於是在教學內容與進度不同、授課教師不同的狀況下，前後年度二套教學內容與進度要如何合理銜接與教師間的配合就成了非常大的難題！因此，學生是否能在接受補救教學後就能順利銜接到原班進度，在現實面上其實並不容易！

(三)對科技化評量診斷報告的不理解

科技化評量平台係自 101 年 9 月起才由常模參照改為標準化參照，但自 102 年起現職教師需接受的 8 小時補救教學研習課程中竟然沒有「科技化評量診斷報告的分析與運用」一項(見下表二)。

表二 補救教學現職教師 8 小時研習課程架構

現職教師	國小階段課程內容	國中階段課程內容
國語、英語及數學等基本學科之專任教師	補救教學概論(含理論與技術)2 小時	
	低成就學生心理特質與輔導 2 小時	
	國語科補救教學教材教法 2 小時及 數學科補救教學教材教法 2 小時 或 英語科補救教學教材教法 4 小時	國語科補救教學教材教法 4 小時 或 英語科補救教學教材教法 4 小時 或 數學科補救教學教材教法 4 小時

根據上表可知作為學生入班、受課唯一依據的科技化評量施測診斷報告的分析，並不在補救教學研習課程中，無怪乎現職教師仍然認為補救教學要根據自己的教學經驗與專業來判斷，而非標準化測驗的結果，這顯示出教師對運用科技化評量來進行診斷與教學是相當陌生的。無怪乎天下雜誌(2015)的調查才會出現職教師認為補救教學缺乏前後測，也只有不到三成不到的老師認為這樣的研習，對於後段學生補救教學是有幫助的。

(四)教師投入補救教學工作的意願低落

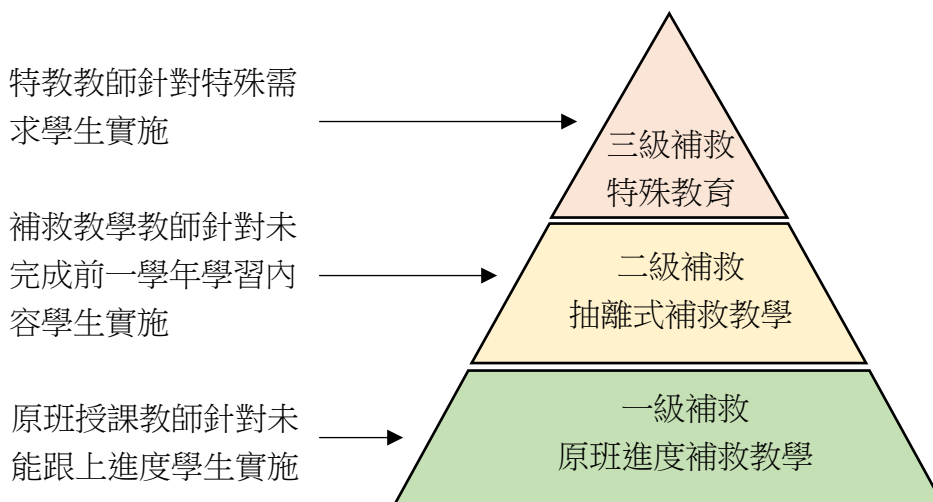
根據洪儷瑜(2011)所提出全校性的學習支持系統之三級補救概念(見圖四)，原班教師應該承擔起學生在班級教學後，針對學生不懂或未跟上學習進度的部分，透過再次教學、個別指導或是複習的形式給予補救教學，稱之為「一級補救」；根據補救教學作業要點施與學生的部分稱為「二級補救」；特殊教育則被歸於「三級補救」。

從教育理想來說，教會每一位學生是授課教師的責任。但是對於成績落後太多、實在跟不上原班進度的學生，通常老師會先盡力進行一級補救教學，再努力之後仍然落後的學生，就會歸咎於親職功能不彰、學生素質低落，文化刺激不足、情緒困擾(如過動、注意力不集中等)甚至智能障礙，然後順其自然。

這不能說教師教學不認真、不努力，事實上每一位教師都理解要帶起每一位學生，只是法規並未要求教師必須承擔起二級補救的責任，同時在整天繁忙的教學與行政工作後，缺乏投入二級補救教學的體力、能力或認識，因此，即便教師被要求參加補救教學研習後，許多教師仍然只願意擔任課後照顧班的教師，或是擔任二級補救教學的老師卻仍然只是負起課後照顧的責任，不斷的追趕原班教學進度。對於家長不同意參加補救教學的學生們，教師往往也未能主動承擔起二級補救的責任。

「我只要把班級的學生帶好，學校無權、也無任何規定硬性要求我們老師必須承擔起補救教學的工作。」一位國中老師如此說。(20151112)

「我後來透過數學領域會議的機會，要求學校數學老師必須擔任補救教學的教學工作，結果被老師不斷的投書教育局、教師會，結果報告寫不完。」國中校長在回應老師反彈時，以略為哽咽的語氣述說著。(20151112)



圖四 全校性的學習支持系統(改自洪儷瑜，2011)

此外，近年各地方政府為提升學生的學習成效，往往將各校在科技化評量中的年級不及格率與教師教學品質連結起來，對教師的教學品質進行檢討或評估。這樣的作法導

致學校與教師會透過某些策略提升學生的施測成績以降低年級不合格率，反而違背了補救教學的理想與精神。

二、學校行政推動補救教學的理解與困境

(一) 仍以課後照顧班的方式來辦理補救教學

教育部自 102 年度起，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。

但迄 2017 年為止，仍有許多學校仍延續課後扶助，或課後照顧班的做法來辦理補救教學業務。例如：未抽離原班上課，且教學內容上仍以作業指導、體育活動以及原班教學進度為主、入班學生未依補救教學規定(入班學生成績及格、但身份弱勢或無人照顧)、以及與學校開設課後照顧班混合上課等等。在在顯示即使補救教學政策已推動多年，學校仍然未能掌握補救教學之基本理念與作法。

(二) 補救教學師資難覓

雖然作業要點中已經對師資資格作了大幅放寬，但無論是偏鄉或是都市地區的學校來說，若要依規定開班、且家長都同意入班的話，所需要的補救教學師資人數頗大，若是學校現職老師不願擔任補救教學工作時，在學校不得、也不能強迫老師擔任的情況下，符合授課資格且願意接受 18 小時研習的老師仍然不足。

(三) 為降低年級不合格率，施測時排除身心障礙學生

在作業要點中規定有受測困難的身心障礙學生可以不接受篩選及成長測驗，但是否接受補救教學則需經學習輔導小組認定。

這個規定是極為模糊的，因為除非是真的無法接測驗的學生，例如：肢體障礙或是嚴重的閱讀、書寫障礙的學生，否則只要身心障礙學生學期成績落後都是需要接受測驗的。但在要點中加入了經學習輔導小組會議認定的學生也可以免接受篩選測驗，於是在學校行政端的運作實務中，常常會因為這些身心障礙學生通過篩選測驗的比例偏低，而會藉由前項理由將可以接受施測的身心障礙學生剔除，甚至會將接近身心障礙邊緣、但未通過鑑輔會認定的學生給排除在外，以期降低年級不合格率。這對身心障礙但學習功能尚可的學生來說，無異是變相剝奪了這些學生可以提升學習成效的權益。

(四) 國中、小學難以銜接

自 2016 年篩選測驗改在第二學期結束前實施後，補救教學進度會在暑假進行第一期開課，於是，未通過篩選測驗的國小六年級畢業生應該在升上國一的暑假期間就開始接受補救教學。

但在作業要點中，並未規定應由入學的國中還是原本的國小開課。於是對國小而言，這些已經畢業的學生即將接受國中教育，不讓他們改變學習風格與態度而持續留在國小學習並不恰當。但對國中端來說，雖然可以在每年七月 15 日以前就接收到待補救教學個案資料，但行政人員要先發、收家長同意書，再根據受輔人數在暑假期間聘足師資進

行教學，其實也有相當難度。因此在國小端不開課、國中端難開課的情況下，暑假補救教學在國中、小銜接上有相當高的難度。

(五)補救教學承辦人員流動大

過去學校各年級的提報率皆為 35%，因此無論學校的學生人數多寡都要有 35% 以上的學生接受測驗。雖然自 2016 年以後大幅調降提報率，但對學校來說，承辦人員要提報受測學生名單、安排施測時間與監考人員、通知導師、還要讓受測學生不會因此被班上同學貼上學習落後的標籤，這些施測上的種種細節對補救教學承辦人員來說都是件極為沉重的壓力。

再加上開班規劃、招募補救教學師資、家長同意書以及學生管理與安全維護....等等繁瑣的行政作業，尤其當學生因為不認真作答，而導致年級不及格率攀升時，更會加大了補救教學開班數量與被地方政府督導的壓力。因此，無論是國中還是國小，承辦補救教學業務人員的流動率很大。

伍、結論與建議

一、結論：

(一) 教師對於補救教學的基本精神不清楚

第一線老師對於補救教學的基本精神、評量與運作方式不清楚，因此導致老師們質疑補救教學的正當性與篩選測驗的合理性，以至於老師們會認為的補救教學的目的是讓學生能透過精熟學習，通過原班的平時與定期評量，完全忽略學生的基本能力是否確實奠基。

(二) 補救教學行政的無奈與無力

補救教學承辦人員在面對受測學生人數不少、施測後龐大開班與教師需求以及補救教學業務督導的種種壓力下，若是第一線教師不支持、校長與主任不支持也無法提出有效的推動策略，那承辦人員的流動率就會大，承辦人員的流動率大則進一步導致學校補救教學策略與經驗就無法被延續，於是造成全校在補救教學整體作業上陷入無奈與無力的泥淖之中。

二、建議：

(一) 給予校內教師投入補救教學的動機與時間

「帶起每一位學生」本就是所有老師的職責所在，但是第一線教師在追趕課程進度、做好班級經營、回應家長期待以及處理各種行政工作的壓力之下，僅有的教學時間與精力能夠做好要求學生能完成回家作業、在定期評量中獲得好的成績以及良好的行為規範就已經很不容易了，老師並沒有太多的時間給學生再一次、二次、三次的學習機會與時間，於是學生只好不斷的追著老師的教學節奏跑，不能有一絲的落後或閃失，否則就會有不斷落後的情形發生。同時在缺乏標準化測驗以檢視學生是否確實保有基本學力、是否真的「被帶起來」的情況下，老師只憑自行命題的定期評量結果來探知或理解學生所

具備的基本學力其實是嚴重不足與不精準的。

因此，從法規制定與測驗試題上著手，給老師們良好的標準化測驗試題(非指科技化評量)做為教學回饋訊息，同時也讓老師們在趕完教學進度後，還有足夠的時間與精力好好的找出學生的學習弱點，再給予學生符合他們個別程度的適性化、個別化補救教學，相信對於提升補救教學的品質與帶起每一位學生會是可期待的理想。

(二)降低行政督導機制對補救教學的斲傷

補救教學實施方案提到要針對補救教學建立三級督導機制，檢討補救教學學生之提報率、施測率、受輔率、進步率及因進步回班等五項指標，並納入視導考核，同時要求縣市政府應將補救教學之推動納入督學視導或校務評鑑考核項目(教育部，2014)。

在實際執行時，督導的主要對象是學校行政人員，當督導壓力增強，在無法要求現職教師配合執行的情形下，學校行政端夾在落實上級政策與尊重教師專業自主之間，為了提升補救教學成效而做出美化數據的策略與手段絕對會是可以被預期的。於是學生真實的學習情形就會被遮掩在美麗的數據之下，這對教學品質的提升絕對不會是件好事情，也絕非這個政策的本意。

學生學習落差的問題不是一天、兩天造成的，因此要改善這個問題也不會是一天、兩天，或是一次、兩次會議就可以獲得明顯的改善。所以，地方督導人員與到校諮詢人員如何擺脫指導式的、要求式的或獎懲式的督導考核方式，而改以支持、彈性、尊重與理解學校的態度長期協助學校行政人員解決困境，並且鼓勵學校與教師誠實面對學生的真實情形，以切實的反省與提升自己的教學策略，如此才能有效的改善學生的學習落差。

(三)對學生學習落後原因的重新賦義

補救教學政策能否成功的基本條件就是要有充分理解補救教學精神與熟悉作業要點、操作流程的行政人員，對承辦人員來說，補救教學的各項業務不但繁瑣、需要學校老師的密切配合，還不時要接受督導或訪視，所以補救教學業務經常是吃力不討好、壓力又大的工作。因此，地方政府或是學校對這些人員的支持、肯定與鼓勵，讓這些有經驗的人員願意持續投入，同時可以堅持正確的推行補救教學業務。

此外，也要讓老師與學校行政人員知道不是因為學校老師們教得不好才需要推動補救教學工作。而是因為學生的個人因素導致沒能在第一次學習的時候就跟上學習進度，所以要實施補救教學，給予學生第二次、第三次...甚至直到跟上進度為止的學習，這是每一位教師神聖的教育職責所在，老師們要有熱血與熱情投入。而不是將學生施測成績不佳的責任一味地歸咎於教師，進而演變成學校、教師與家庭三者之間互相指責、卸責，卻從不願認真面對學生學力低落問題的荒謬場面。畢竟造成學生學習落後的原因很多，唯有教育行政、學校行政與教育人員全面的、誠實的面對問題，才可能有解決問題的機會。

補救教學是為了彌補學生在原班跟不上學習進度、造成學習落差與基本學力不足而設計，因此，補救教學應該是既有教學的延伸，當然是每一位教師必須承擔起的責任，只是在目前教

學工作繁瑣、充斥評鑑和督導壓力與社會氛圍對教師工作不友善的情形下，學校中上至校長、下至教師都為了明哲保身、不受傷害只好選擇以保守的態度來面對補救教學工作，消極的依法行政，於是整個教育環境就陷入了負向的循環之中。

但這不代表教師們就沒有熱情與教育愛，而是教育行政者未能有效的策略來激起教師們的教育熱情，一如當學校行政不支持、鼓勵教師專業作為時，教師熱情也會隨之降低一樣。期待未來補救教學業務能在教師熱情被激起、教師專業不斷提升以及學生學力落差被弭平後而日漸式微。

註釋：

註一：作業要點中，提報率之分母為該年級學生總人數，至於需受測學生是該校全年級學生的後 35%，還是各班學生的後 35%，要點中未說明。

註二：國小一、二年級英語領域未列入正式課程，故不施測。

註三：年級不及格率是指以各校該年級總人數為分母，而該年級在科技化評量系統中的不及格

人數為分子，即：年級不及格率= $\frac{\text{該年級科技化評量不及格人數}}{\text{該校該年級總人數}}$ 。提報率：要接受篩選測驗的學生比例，就是前一年的年級不及格率+5%。

參考文獻

王韻玲(2015)。補救教學無效的 4 個原因。台北，*親子天下*，2015.07.01。

李家同(2018)。4 成考生不到 40 級分 李家同：補救教學喊假的」。民視新聞，<https://news.ftv.com.tw/news/detail/2018330L12M1>

洪儷瑜(2011)。全民教育－補救教學的基本概念與實施。100 年度師資培育之大學主管聯席會議會議簡報，2011.12.19，未出版。

教育部(2014)。國民小學及國民中學補救教學實施方案。教育部，未出版。

教育部(2016)。教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點修正規定。教育部，未出版。

陳宜莉(2016)。補救教學政策內涵之論述與實踐。論文發表於國立台南大學主辦之 2016 年第五屆「提升中小學補救教學實施之理論與實踐」研討論壇。

楊怡婷(2016)。補救教學有效嗎？。臺灣教育評論月刊，2016，5（1），頁 173-177。

盧威志(2016)。中小學補救教學現況與改善之芻議。臺灣教育評論月刊，2016，5（11），頁 83-85。