

教育研究集刊

第五十六輯第三期 2010年9月 頁67-103

大專生初任補救教學的教學困難 與成長歷程之研究

曾柏瑜、陳淑麗

摘要

在國內，不論是公、私部門資助的補救教學，都大量採用大專生擔任師資。大專生初任補救教學會遭遇哪些困難？又會有什麼改善？本研究的參與者是 27 位高年級的大專生，他們在研究者的密集教學督導下，於三所國小執行一學期補救教學，研究者以參與式觀察和文件分析蒐集參與者的教學困難與進展。研究者將大專生的成長歷程分為三期，初期主要的困難有無法進行診斷式教學、無法判斷學生的學習目標、教材與教學活動顧此失彼、學生鬧脾氣的情況頻繁等。但在密集的專業督導下，到了中期，大專生的教學開始穩定，但精緻度不夠，還無法根據學生的反應做調整。期末，約有八成的大專生已能做出有效的補救教學，但有兩成進展緩慢甚至停滯，兩群大專生的教學能力的差距持續加大。

關鍵詞：補救教學、成長歷程、教學困難、大專生

曾柏瑜，國立臺東大學教育學系博士班研究生

陳淑麗，國立臺東大學教育學系教授（本文通訊作者）

電子郵件為：L2205@nttu.edu.tw

投稿日期：2009年1月16日；修改日期：2010年7月12日；採用日期：2010年8月9日

Bulletin of Educational Research

September, 2010, Vol. 56 No. 3 pp. 67-103

A Study of the Growth Process and Teaching Difficulties of College Students When Beginning Their Remedial Teaching

Pai-Yu Tseng Shu-Li Chen

Abstract

A large amount of college students have participated in public or private funded remedial teaching projects in Taiwan. What did these participants experience when they began their remedial teaching? What did they learn and what improvements did they make? The study subjects were 27 college students. They practiced remedial teaching programs in 3 elementary schools under the intensive supervision of the researchers. Using participant observation and content analysis, the researchers recorded the difficulties these participants met and the improvements they made. The researchers divided the improvements of these participants into three periods. The situation in the first period was they could not practice diagnostic teaching, decide on the learning objectives for students, adjust the proportion of time spent on teaching materials and activities, and even control the students' behavior. In the second period, following

Pai-Yu Tseng, Doctoral Student, Department of Education, National Taitung University

Shu-Li Chen, Professor, Department of Education, National Taitung University (Corresponding Author)

E-mail: L2205@nttu.edu.tw

Manuscript received: Jan. 16, 2009; Modified: July 12, 2010; Accepted: Aug. 9, 2010.

intensive supervision, the participants became proficient in teaching, but were still not sensitive enough to adjust their teaching according to the students' response. At the end of the semester, about 80% of the participants were able to practice effective remedial teaching. However, 20% of them only improved slowly or made no progress. The gap in teaching capability between the two groups of participants had gradually increased.

Keywords: remedial teaching, growth process, teaching difficulties, college students

壹、楔子

初秋的傍晚，一大群麻雀在陽光國小（化名）二年級教室外的雀榕上，吱吱喳喳說個不停。教室內有幾位大專生正在給孩子們補救教學，每位大專生帶著兩個孩子。教室裡充滿抱怨的聲音，一會兒是第一組的小翔鬧彗扭地說：「我不想學了。」一會兒是第二組的小皓說：「老師，你偏心，明明是我先舉手的！」那邊是小斌說：「哦！又要再寫一遍！」這兒是阿美說：「老師，這題太難了！」當然，還有安靜趴在桌上始終不出聲卻也寫不出幾個字的小彤。

大專生們額頭上冒出汗水，在補救教學結束之後的督導時間裡，「到底該怎麼教？」的聲音此起彼落。

本研究主要目的在於了解大專生擔任補救教學教師會遭遇到哪些困難。探究此議題的原因在於，教育部為了解決弱勢學童低學習成就的問題，提供了許多資源，把許多大專生帶進國小教室，讓孩子可以在課後得到補救教學的機會。「大專生的介入能幫助孩子們的學業」是教育部政策的前提信念，但是，陽光國小教室裡呈現的是一群修過補救教學課程、具有補救教學概念，卻沒有補救教學實務經驗的大專生。他們左支右絀的情形，研究者相信，這並非特例，而是一個補救教學班的典型。

國內補救教學是近幾年才逐漸被看重的區塊，教育部從 2006 年開始推動的攜手計畫—課後扶助方案，是政府目前推行補救教學最主要的方案，這個方案明列大專生也具備擔任補救教師的資格（教育部，2007）。除了教育部的攜手計畫，李家同的博幼基金會、永齡基金會的希望小學、還有許多的公益團體，都招募大專生為弱勢學童進行補救教學或課業輔導（以下簡稱課輔）。¹亦即，公部門和私部門都大量採用大專生擔任課輔師資，因此，大專生投入補救教學工作，這樣

¹ 不同機構提供之課輔或補救教學，二者指稱的範疇略有差異。課輔的範疇大於補救教學，從支持性的作業指導到積極性的補救教學介入，都是課輔的範疇（陳淑麗，2009：10）。本研究強調的是補救教學的概念。

的情景在全國各地普遍可見。

從現況來看，大專生擔任補救教學教師雖然普遍，但「大專生的介入能幫助孩子們的學業」這個前提是否能成立？也就是說，大專生是不是真的能有效地幫助成就落後的學生？在這個角色上，他們會遇到哪些困難？在密集的協助下，他們遭遇的困難會有什麼變化？這些問題的答案很重要，因為補救教學的決策和師資訓練若能以這些資料做基礎，則較有機會能有效地幫助解決低成就學童的學習問題。但是，到目前為止，我們並不清楚這些問題的答案，因此最後我們仍不確定大專生是否適合做補救教學，他們可以做什麼、不宜做什麼，或者可以做到什麼程度。本研究希望回答這個問題，故以初任補救教學的大專生為對象，探究他們在執行補救教學時，會遇到哪些困難？在密集的協助下，會有什麼幫助和改變？希望透過研究，幫助我們釐清大專生擔任補救教學的適宜性。本文擬從「補救教學的專業性」及「初任教師的教學困境與成長」這兩個區塊，討論以補救教學為範疇的必要性，最後再回到大專生的特性，說明本研究為何要鎖定初任補救教學的大專生為對象，探究其教學困難與成長歷程。

一、補救教學的專業性

許多研究指出，提供正課之外的補救教學，正是解決低成就學童學習困難的必要條件，但光有補救教學不必然能解決問題，提供有品質的教學，才能確保成效（Fuchs & Fuchs, 1998; Maheady, Towne, Algozzine, Mercer, & Ysseldyke, 1983）。但低成就學生是一個異質性的群體，造成低成就的原因常是多元且複雜的，外在環境不利以及個體有生理障礙，均可能造成學習的落後（Kirk & Gallagher, 1989），因此補救教學的執行，需涉及教育診斷與評估的專業。低成就學童之學習特質也常迥異於一般學童，低成就學生因長期累積挫折經驗，學習動機通常較弱，也比較無法自行發現學習材料中隱含的規則（Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara, & Donnelley, 1997），因此有效的補救教學，有些重要的原則要守住，例如提供難度適當的作業或活動，讓學生有較高的成功機會（洪儷瑜、黃冠穎，2006；Ellis, Worthington, & Larkin, 1994; Vaughn, Gersten, & Chard, 2000）；明示的教學（explicit instruction）、結構化的教學程序、適當地教導兒童學習策略等（Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarver, 2004; Foorman & Torgesen, 2001;

Torgesen, 2000; Vaughn et al., 2000），都可以讓低成就學生有較佳的學習成效。因此，一個有效能的補救教學教師，除了需要具備教育診斷能力，還須能根據學童的起點行為決定教材的難度。為了執行有效的補救教學，教師對於學童的能力需有敏銳的覺察能力，隨時提供適當的鷹架，以維持學童高成功率的機會（Englert, 1984），同時，也要能掌握各種有效的教學原則。最後，教師還需要具備評估補救教學是否有成效的能力。可見，低成就學童的補救教學，不僅教學的困難度更甚一般學童，且所需的專業能力與一般教學也有所不同。

補救教學需要高度的專業能力，國內曾有學者調查發現，即使是由合格國小教師執行的課輔，其專業性都還是不夠。多數教師課輔的做法，仍停留在寫家庭作業或非診斷性補救教學的層次，並沒有系統性的教導，與一個理想的課輔方案尚有一段距離。一個理想的補救教學方案，從篩選、分組、診斷、決定教材與目標、教學執行與成效評估，每一個歷程都涉及專業的考慮，國小教師普遍低估了補救教學需要的專業性（陳淑麗，2008，2009）。在解決低成就學童學習問題上，有豐富教學經驗的國小教師就已如此困難，缺少教學經驗的大專生可能就更困難了。但國內各種機構又大量採用大專生擔任補救教學師資，因此，本研究關心的是，若以不具教學實務經驗的大專生為補救教學師資，他們會遇到什麼困難？需要哪些協助？其困難特徵隨著時間和教學經驗的累積，會有什麼變化？

二、初任教師的教學困境與成長

國內有許多探究教師教學困境的研究，但探究範疇多為普通班教師，且以碩士論文為主（白青平，2000；張宜芳，2003；張碧蘭，2002；許朝信，1999；許瀟菱，2007）。這些研究又多以初任教師或實習教師為主，顯示初任教師是這個領域的探究焦點。在研究結果方面，許多研究發現，班級管理、學生個別差異大和學生行為偏差問題等項目，是教師較感困擾的項目，且無論任教年資長短，都有研究指出教師有這些困擾（白青平，2000；許瀟菱，2007；鄭桂能，2007）。

上述研究多為調查研究，探究層面通常廣但不易深入，僅能指出初任教師在哪些面向上有困擾，至於這些困擾的細節是什麼、和情境脈絡的關係為何、隨著教學時間和經驗的累積有何變化，則比較不是調查研究可以回答的，然而質性研究能彌補這方面的不足。國內有些質性研究，即是較詳細地描述初任教師在教學

初期的問題或困難，例如有的研究發現，初任教師在課堂上的音量不足、速度稍快，因教材準備不充分而對課程只有片段的了解，「初任教師」和「教師」的角色定位易混淆等（賴政國，2001）；有的研究則指出，初任教師的教學舉例常超出學童舊經驗，準備內容過多且目標不明確而造成時間的掌控不佳，未能即時應用獎勵制度，師生互動過程拘謹、缺乏自信等（賴廷生，2002）；另有研究發現，初任教師的教學提問只關注某些學生，學童未經老師允許發言，臨場調整應變速度緩慢，台上台下顧此失彼等（蔡志鏗，2004）。綜合上述研究來看，初任教師在教學初期容易遭遇的困難，多與經驗不足有關，例如對教材與對學生的背景不熟悉、準備內容過多、沒有自信等；但有些則與大班教學有關，像是只能關注某些學生、顧此失彼。如前述，目前多數研究普遍以初任教師之教學困難為研究方向，但本研究關心的是補救教學。補救教學通常是小班教學、但學生在學習上非常困難，因此我們不清楚這些以全班教學為範疇的研究發現，能不能應用在小班補救教學的情境？補救教學面對的是有學習困難的學生，對教學經驗不足的大專生，他們遇到的挑戰或問題，很可能會與一般初任教師的經驗不同；亦即本研究關注的焦點，不在於一般初任教師的教學困難，而是沒有經驗的大專生做補救教學會遭遇到何種困難？

再者，教師的教學困難或專業能力，隨著時間會出現什麼變化？這類有關教師成長歷程的研究，也多為質性的研究。多數學者主張教師的專業成長具有階段性（張景媛、呂玉琴、何縉琪、吳青蓉、林奕宏，2002；曾志華，2006；饒見維，1996；Katz, 1972; McDonald, 1982）。大致來說，剛開始跌跌撞撞的摸索，困難較多，接著逐漸穩定，但尚需克服某些困難，最後漸至佳境。這些階段性的成長，以呈現三和四階段最多（Fuller & Bown, 1975；引自林育璋，1996；Katz, 1972; McDonald, 1982），例如，Katz（1972）將專業成長模式分為四階段：求生階段、鞏固階段、革新階段和成熟階段。有些學者則將階段分得更細，將專業成長歷程分成八階段（高強華，1996；張景媛等，2002）。各學者階段的分期多和教師年資有關，基本上年資愈高，專業層級愈高。也有學者採不同取向分析教師的專業成長歷程，例如從教學多元化的角度歸納成長歷程，會由單一教學取向進入多元教學取向，最後達到多元優選教學取向（李源順、林福來，2000）；有的研究則從教師在不同階段「關注什麼」的觀點來分析，從自我關注到教學關注，最後是

學習影響關注 (Fuller & Bown, 1975；引自林育璋，1996)。

從以上的討論可發現，國內已累積許多教師教學困擾或成長歷程的研究，但探究的對象主要聚焦在實習教師或初任在職教師上，且多以普通班教學為範疇，不同於大專生的是，這兩類教師雖也是初任教師，但均受過完整的教育師資培訓課程，大專生則尚處於師資的養成階段，已習得一些學理，富有熱忱，但缺乏教學經驗，且流動性又高，短則一學期或一個寒暑假就換人了，因此，大專生初任教學遭遇的困難，可能有別於這兩類教師的經驗。了解大專生初任教學時，會遇到什麼困難，需要提供什麼協助或訓練，有其重要性。再者，前段文字提及，補救教學與普通班教學所需的專業能力不太一樣，補救教學需要「篩選—診斷—教學—成效評估」的歷程，面對學習有困難、動機較弱的學童，更需要掌握有效的教學。因此，基於補救教學的特殊性，國內過去以普通班教學為範疇的研究架構與發現，不一定適用於補救教學；另外，在教育領域中，國內目前又僅有補救教學領域採用大專生為師資，這讓大專生有機會在職前就具有教師的角色，但大專生因背景條件的不同，其在面對專業需求較高的補救教學時，可能會面臨較複雜、較多重的教學困難。因此，本研究除了希望鎖定大專生為對象，探究其在進行補救教學時會遇到哪些困難外，也希望進一步了解，在密集教學督導與協助下，是否能夠加速其改變成長的歷程。

綜上所述，本研究以正在修習教育課程的大專生為研究對象，所有大專生均是第一次在國小進行補救教學，本研究將從其執行補救教學的歷程，探究其在面對專業需求較高的補救教學時會遇到哪些教學困難？成長歷程為何？本研究希望以時間為脈絡，探討大專生在不同階段所遭遇的困難，並期待本研究的發現，可做為師資培育機構課程設計的參考。

貳、研究方法

本研究採質性法，主要以「參與觀察」和「文本分析」，蒐集大專生進行補救教學的歷程性資料，以下說明本研究方法設計。

一、研究參與者

本研究以臺東大學師範學院 27 位大專生為研究對象，其中有 26 位大四學生和 1 位研究生。女性居多，佔 25 位（93%），男性佔 2 位（7%）。所有參與補救教學的大專生，均修習本研究第二作者開設的「個別化教學」課程，並於前一學期修習過「學習診斷與補救教學」課程，這個課程包含一系列閱讀理論與實務的課程內容，強調如何進行閱讀困難診斷、如何進行有效的閱讀補救教學、如何分析繪本難度及進行繪本教學，以及如何評估教學成效等實務知識。「個別化教學」課程則為進階的實作課程，是選修課程，大專生在修課前，皆已知該課程為實作性的課程，要直接進入國小進行國語文補救教學。

本補救教學方案執行一學期，期間研究群提供了三類的專業支援課程，包含介入前的培訓、介入期間提供定期的「團體教學督導」及「個別教學督導」。「介入前的培訓」共 6 小時，主要說明補救方案的目的與做法——包括診斷、分組、教材決定、教學策略、與成效評估方法，以及本課程的作業要求——包括教學計畫、教學札記和結案報告。團體教學督導部分，督導的頻次在補救教學初期最高，每週三次，中後期逐漸降低頻次，但每週至少一次。「介入前的培訓課程」及「團體督導」由第二作者主導和帶領，第一作者扮演協助的角色。個別教學督導教師每校均有三位，除了兩位研究者外，三校分別再邀請一位具有教學經驗的教師或主任幫忙做教學督導，三校共有五位教學督導，其中，校內督導教師的督導方式與兩位研究者相似，僅督導大專生的頻次較低，教學督導彼此會相互討論大專生的教學困難，共商解決問題的策略。個別督導的頻次，則依大專生的表現而異，愈困難者，個別督導頻次愈高。團體與個別教學督導都以引發教學討論、提供教學建議與支持為主，目的都是在幫助補救教師解決教學上遇到的困難，並藉此監控補救教學的執行情形。

此外在督導密度方面，由於三校的補救教學時段不同，因此，兩位研究者可以密集地進入教學現場做督導。以做夜間課輔的 A 校為例，大專生每週做三個晚上的補救教學，兩位研究者幾乎每次上課都到現場做個別督導，並在補救教學結束後立即做團體督導，其目的即是為了確保大專生獲得足夠的督導支援。再者，大專生與督導教師之間的互動，除了督導時間外，尚可透過網路平台、電子

郵件等方式跟該校的三位督導教師互動。

二、研究場域與補救時間

本研究共有三所學校參與補救教學方案，A 校位於臺東市區，B、C 校屬於市郊，就近使用參與學校的教室上課。三校執行補救教學的時間略有差異（表 1），但皆採密集原則。A 校是原住民族地區學校，學校規模為 26 班，進行補救教學的時間為每週一、三、五晚上七點到九點；B 校也是原住民族地區學校，共有 6 班，低年級補救教學時間為週三和週五下午、中年級時間是週四和週五下午，時間是兩點到四點半；C 校屬一般地區學校，共有 6 班，補救教學時間為週一和週四下午一點半到四點。

表 1 三所學校補救教學時間表

NO	學校	開始	結束	週數 (節數)	上課次數	附註	2006				2007
							9 月	10 月	11 月	12 月	1 月
1	A 校	2006/9/22	2007/1/12	17 週 (84 節)	每週三次， 每次兩節。		████████████████████				
2	B 校	2006/9/27	2007/1/3	14 週 (84 節)	每週兩次， 每次三節。		████████████████████				
3	C 校	2006/10/2	2007/1/4	14 週 (75 節)	每週兩次， 每次三節。	停課 兩次	████████████████████				

三、補救方案設計

本研究核心目的是了解大專生在進行補救教學時會遇到哪些困難，惟大專生遭遇之困難，應與補救對象或補救內涵有關。因此，本段擬簡短說明補救方案是如何執行的，以利後續資料的分析與詮釋。

本研究由大專生執行之補救方案，補救對象為小一至小四的學生，四個年級學生數依次為 16、52、10 和 10 位，三所學校合計有 88 位學童參與補救教學，所有參與學童的篩選程序相同，都必須符合兩個條件：（一）導師判定為低成就兒童：導師根據學生日常學習表現或月考成績，推薦國語成績落後者，且在國語課裡，不太參與教學活動或學習態度較被動者；（二）語文能力低下：本研究在

方案進行前，對被導師轉介出來的兒童實施一組語文能力測驗，例如，國小注音能力診斷測驗（黃秀霜、鄭美芝，2003）、識字量評估測驗（洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬，2006）、低年級閱讀理解能力測驗（洪儷瑜，2006）或閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999），參與兒童至少有一項測驗得分在常模 PR25 以下者。測驗結果發現，參與本補救方案的兒童，其語文能力相當弱。以參與人數最多的 A 校為例，在補救教學前，A 校學童的注音能力，在注音能力診斷測驗的六個分測驗中，其平均百分等級介於 9 ~ 27，其中有五項分測驗，平均百分等級低於 15；識字量評估測驗之平均百分等級為 12；閱讀理解測驗的平均百分等級為 10。從上述的數據可知，參加補救教學的學童在各項語文能力上大多低於 PR25，明顯落後於同儕兒童。

本補救方案採小組教學，每位大專生帶 2 ~ 6 位低成就學生，全部參與學生，補救教學前後都實施一系列標準化的語文能力測驗。補救教學的分組，採能力分組，主要根據參與學童在「注音能力診斷測驗」和「識字量評估測驗」的前測結果進行分組。前測結果也是決定學習內容與教材的重要依據，每組學生起點能力不同，有不同的學習目標與進度，原則上，拼音仍有困難的學生，由注音開始進行補救；注音精熟後，則進入中文系統的補救，補救教學期間，經常性地實施課程本位評量。語文能力測驗結果，除了做為介入成效之評估外，前測結果也做為決定補救教材難度的依據。補救教師可根據學生的能力，自行決定補救教材。本研究提供一系列的教材，包括「ㄅㄆㄇ注音王國」（曾世杰，2005）、「奇妙文字國」（陳淑麗、鍾敏華，2005）和「字立字強」（洪儷瑜，2005）供補救教師選擇。其中，「ㄅㄆㄇ注音王國」和「奇妙文字國」已發展出完整的教案、學習單、課後評量單以及系列的教具，這些教材較適合小三以下的學生，小三以上的學生，補救教學多自編教材。除了上述教材，本補救教學方案，也大量地運用繪本來豐富兒童的閱讀經驗。

在教學設計方面，本研究強調根據科學研究為基礎（scientific research-based）的設計，補救教學內容設計同時考慮「有效的教學原則」和「有效的教學方法」。有效教學原則包括早期介入、長時密集、考慮作業難度讓學生有較高的學習成功機會、經常性評量、明示（explicit）、適當的教學表徵、結構系統、教導策略和看重教學流暢度。低成就學生有兩個學習特徵：第一是落後一般同儕。

針對這個特性，「早期介入」、「長時密集」與「高成功率」是避免讓學生習得無助與馬太效應的關鍵（Stanovich, 1986），「經常性評量」則是讓低成就學生得到具體學習回饋的重要方式。第二是比較不容易自己發現學習教材中隱含的結構或規則（Gaskins et al., 1997）。針對這個特徵，低成就學生需要比較明示、適當的教學表徵、結構化的教學，也需要刻意地教導學習策略。補救教學的設計，採多成分包裹式的設計，教學成分包含口語、拼音、生字、詞彙、閱讀理解等能力。每一個成分都有核心的教學策略，口語主要用繪本做分享閱讀；生字成分主要採「部件教學法」，讓兒童集中識字；詞彙成分採「詞彙網教學法」，促進詞彙概念的擴增與連結；閱讀理解則採「故事結構法」，促進文章的理解；注音成分，則強調音素的分割和結合，所有的成分都強調解碼自動化訓練。

補救教學每週 6 節課，教學時間的規劃包括作業指導、系統地教導解碼與閱讀理解技巧及繪本教學三部分。系統教導閱讀技巧的教學時間最長，每週合計約 4 節課，目的是要透過系統的補救教材，幫助兒童學會拼音、解碼和閱讀理解的技巧。繪本故事教學部分，則根據學生的程度，每週為兒童分享一本繪本，這部分主要教學目的是為了幫助兒童建立口語能力，並協助兒童從口說語言過渡到書寫語言。繪本教學的程序大致分為七個主要步驟：第一步，介紹、討論和預測繪本封面和自身的相關經驗、第一次閱讀繪本；第二步，討論故事內容，從事實性知識層次的討論，到回到學童生活經驗層次的討論，再到推論性層次問題討論；第三步，重讀故事——第二次讀；第四步，延伸活動，如角色扮演、句型結構練習等；第五步，鼓勵學生獨立讀——第三次讀；第六步，細微系統的練習，如造句練習；第七步，統整與回顧學習。每個繪本以各種不同的方式至少讀三次，充分討論故事內容，利用文章結構進行提問討論，問題討論要能盡量引發兒童的經驗，以確保教學目標之達成。

四、資料蒐集方法與分析方法

本研究主要以參與觀察和文件分析兩種方法進行資料的蒐集。資料蒐集時間從 2006 年 9 月至 2007 年 1 月。

參與觀察部分，研究者擔任大專生的教學督導教師，補救教學期間密集地進入教室，觀察與協助大專生做補救教學。在教學觀察部分，初期研究者先做較廣

泛、非集中式的觀察，也讓大專生和學童習慣研究者的存在，之後再逐漸聚焦於與研究架構相關的教學行為上，觀察行為主要從「教學設計」及「教學執行」兩個層面觀察，教學設計包括「教材與活動難度是否適當」、「教學活動能掌握各種語文成分的核心能力」及「教學活動能達成預期的教學目標」；教學執行包括「每個學童在學習活動上的時間」、「教學流暢性」、「是否能適當地提供與褪除學習鷹架」及「學生不專心行為的頻次」，研究者以現場紀錄及回憶整理的方式寫成觀察記錄；專業協助部分，主要透過團體和個別督導方式進行，其中，團體教學督導由第二作者主導，第一作者從旁協助與製作觀察記錄。

文件分析部分，主要是蒐集大專生的「教學計畫」、「教學札記」與「結案報告」，三類文件的內容和敘寫方式，由第二作者於「介入前的培訓課程」中說明。教學計畫在補救教學第一週撰寫，大專生需根據兒童的前測與教學觀察資料，研擬教學計畫與設定教學目標；教學札記則是為了讓大專生能系統地進行教學省思的設計，大專生每次課輔結束後撰寫，兩週繳交一次，札記內容包括教學內容和教學目標、教學流程、學習與行為表現綜合說明、教材難度評估、問題與心得等五部分，共蒐集 139 份教學札記；結案報告則是在補救教學結束後一週撰寫，內容包括個案背景、教學設計、成效，以及大專生自覺在歷程中的困難與成長，共蒐集 26 份報告。三類文件由教學督導教師批改與回應，共通性的問題則會透過網路學園系統及團體教學督導，進行回應與討論。

五、資料分析方法

根據前段文字的描述，本研究蒐集的質性資料有課室觀察記錄、督導記錄、大專生的教學計畫、教學札記和結案報告等，這些質性資料主要是為了了解大專生執行課輔的困難情況，各項資料來源恰能提供不同資料內容的三角校正，以確證資料間的一致性與正確性。各項資料內容均做編碼類別，代號處理如表 2。在資料的處理上，運用文本分析的技術，解析各類文本資料的核心概念，並依研究者預設的補救教學檢視架構與研究問題，對資料進行分類，在不斷地解讀資料的過程中，將資料簡化與轉化成有意義的類型，繼而以主題的方式呈現研究發現。主題概念分析架構如表 3，舉例說明：分析所有的文本內容，把文本中符合「教學規劃」核心概念之資料予以分類解讀，再細分成「教學安排、教材選定、教具

80 教育研究集刊 第 56 輯 第 3 期

製作……」等主題來呈現，並將該主題之文本依教學時間進行時間序列，讓不同的資料相互對應與關聯，如大專生在教學札記提及有關教學安排的部分，對應督導教師看其教學的實際情況，來看資料的真實性，以確定事實。

表 2 編碼方式

資料類別	代號	說明
課室觀察記錄	O (Observation)	(a/b.c)
教學計畫	B (Blueprint)	a：代表資料日期
教學札記	J (Journal)	b：代表資料的類別
結案報告	P (Paper)	c：代表資料的來源（大專生在研究中之編號）
督導記錄	D (Discussion)	例：(951023/O1.A5) 表示：95 年 10 月 23 日，教學觀察者 1 在 A 校觀察編號 5 的大專生教學的課室觀察記錄。

表 3 編碼架構表

架構	核心概念	主題
教學規劃	教學前的規劃	教學安排、教材選定、教具製作、對教材的掌握度、教學目標設定等
教學技巧	教學方法、教學執行、教學呈現、學習評量	教學程序結構化、掌握教學原則、教材難度的調整、教學流暢性、教學節奏、教學評量等
班級管理	營造學習氛圍、建立班級常規	增強策略的使用、獎懲學生的情況、掌握學生的學習行為和情緒、班規的執行情形等
專業發展	穩定情緒及樂於與他人溝通合作、專業成長	反思教學、遇到教學問題的解決方法、專業成長的途徑等

參、研究結果與討論

本研究旨在探討初任補救教學的大專生，其在不同時期遭遇的困難。本補救方案為期 15 週，本研究以時間區分為三個時期：初期、中期和後期，5 週為一階，以下說明在不同時期，大專生進行補救教學時遭遇的困難。

一、教學初期：夾縫中求生存

補救教學的目標是，期待能彌補低成就兒童和同儕間的落差，成功的要件之一，需能根據學生的程度，提供符合其學習需求的介入。因此，補救教學的執行將涉及一系列複雜的歷程，包括個案篩選、分組、診斷、決定教材與目標、教學執行與成效評估（陳淑麗，2009：278）；另外，低成就兒童在課堂上，常見不專心或抗拒、鬧脾氣等情緒性行為，因此有效的行為管理也是有效教學不可缺少的一環。以下研究發現的呈現，將根據此架構，配合由編碼析出的主要概念，說明大專生在補救教學初期遇到的困難。

（一）無法根據個案的程度擬定教學目標與決定教材

本補救教學方案採小組教學，教學前先施以前測，大專生需根據前測結果，為個案設定適當的學習目標與決定適合的補救教材。但從大專生在補救教學初期擬定的教學計畫可看出，多數的大專生尚無法根據個案的前測成績，分析其起點行為和優、弱勢能力，並將其轉化為學習目標。大專生最常見的做法是直接條列學習目標，目標和前測成績之間的關聯不清楚。以下是常見的教學目標呈現方式：

一、注音方面：

1. 學生能夠認讀出正確的注音符號；
2. 學生能夠聽寫出正確的注音符號；

二、國字方面：

1. 學生能夠正確唸出國字的注音；
2. 學生能夠正確寫出國字的注音……（B.A13）

本研究發現，27 位大專生中，有 21 位在初期有這樣的困難。他們在設定個案的學習目標時，較少參照前測的結果來敘寫，而僅是概略地擬定小組的共同教學目標，造成學童的起點能力程度和目標之間缺乏契合度。僅有 6 位大專生，在教學計畫中先分析個案在前測的各項成績，並搭配第一週的教學臨床觀察，擬定出小組的共同目標和個別學生的教學目標。許多大專生也表示，他們在決定個案的學習目標時有些無所適從，像是「要判斷個案的困難點對我來說並不容易」

(PA16)，顯示他們也能覺察這個問題。多數大專生未能依個案的程度來擬定教學計畫，研究者推論可能是介入前的培訓課程時間太短，無法充分地說明如何撰寫教學計畫，因此未能讓大專生充分了解；也可能因參與的大專生是第一次進行補救教學，缺少經驗，所以也不易擬定出完善的教學計畫。

此外，大專生的教學計畫也有決定教材難度的困擾，出現教學目標和選用的教材無法相互搭配的情形，如：

目標：能正確拼讀及寫出注音符號、能習寫 200 個字。

教材使用：主要重點著重在國字方面，因此教材設定為奇妙文字國七至八課的課文，並從課文中複習他們的注音符號。(B.A5)

這個教學計畫並未交代，為何設定一個學期的補救教學，要增加 200 字的識字量，為何選用「奇妙文字國」教材，因此讀者就無法判斷教學目標和選用教材間的關係。

綜上所述，大專生於補救教學第一週所擬定的教學計畫中，可見在補救教學初期，普遍無法根據之前的診斷，擬定適當的教學目標以及決定補救教材。本方案之實施，補救教學第一週的教學督導的重點，較著重於解決立即性的班級經營或教學問題，第二週開始，教學督導的任務，除了課室的教學督導外，也要協助大專生修正出符合低成就學童個別需求的教學計畫。

(二) 管理學生成了最大的挑戰

許多研究指出，課室管理常是初任教師最困擾的問題 (Brock & Grady, 1996)，本研究發現，學生的情緒性行為也是大專生在教學初期最感困擾的項目之一。一位大專生在教學札記中提及：

今天真的很挫折，教到最後脾氣有點上來。對於阿翔的行為表現，我是真的不知道該怎麼辦？讓我手足無措。(951025/J.A12)

另外，在教學後的團體督導中，行為處理也是大專生最常提出的問題類型，例如大專生問：「學童不服管教，躲到掃具櫃旁生氣，不肯出來，也不肯跟我講話，要怎麼處理這個問題」(951012/D)。

阿杰鬧彗扭，和他說道理，他都不太聽。小玲太重視計分板，一直嚷著我都沒有叫他，最後生氣趴在桌上不起來。（950929/J.B3）

可見低成就學生的行為和情緒問題，是大專生在教學初期最大的挑戰。這樣的研究發現和諸多研究結果吻合，林生傳（1993）探討三〇到六〇年代間，國外初任教師所面臨最大的困擾皆是和班級紀律有關，直到近年的研究結果（白青平，2000；許瀟菱，2007），都與這樣的結果相似。

但在初期為什麼會有這麼多行為管理的問題？本研究發現，許多低成就學童的行為問題，是由大專生本身所引發的。常見的情況有以下兩種：

第一，大專生對自己的角色定位不清，沒有清楚地界定師生關係：許多大專生剛開始接觸學童時，將自己定位為大哥哥或大姐姐，而不是一位教師，他們希望師生關係像朋友。從依附理論來看，建立正向的依附關係，對提升兒童成就，可能是一個強而有力、而且比較省錢的妙方（Bergin & Bergin, in press）。低成就學生常需要更多的關愛，非正式的朋友關係雖有助於建立師生間溫暖的關係，但低成就學生也較容易因此出現抗拒學習或不專心行為，師生間如果只有朋友關係，少了教師的專業權威，可能就容易讓教學失控，例如，有大專生發現：

我漸漸對學生無法掌握，有可能是我失去了老師的威嚴性，當遇到學生鬧脾氣的狀況，還是會先用哄的來喚回學生注意力。（951027/J.A7）

督導教師也發現，大專生經常想要討好學生，也害怕學生生氣，因此經常順應學生的要求。「教學者似乎害怕學生生氣，教學過程中配合著學童情緒，而更換了原來安排的教學活動」（951027/O1.A5）。師生關係定位不清楚，就直接帶來一些後果，先是教師的權威感不見了，補救學童會不斷地挑戰課室裡的規範，任性地為所欲為，教室裡就沒有常規了；其次是，未能判斷學童的哪些感受需要注意、哪些可以忽略，處理學童所有的情緒和感受，容易增強學生的不當行為，同時也壓縮了教學時間。

第二，執行常規不一致：初期，許多大專生在班級管理執行上常不夠果決，管理的態度也不一，例如大專生的札記提及「可能與我態度不夠堅決有關」（951023/J.A13），如此，反而讓學童有協商的空間，容易讓學生踰越老師，而無法有效的聽從教師指令。督導教師觀察到：

學生想離開座位就離開座位，教學者有時候會制止，但效果不是很好。

(950929/O2.B4)

學童出現不專注的行為，像是翹椅子、手上玩東西等，大專生說再吵就要扣點，但是當行為復發時，卻沒有處理。(951014/O1.A7)

類似前段的情況，常規執行不一，也會無意間增強學生的不當行為，學童不聽從大專生的教學指令，教學進展即受影響：「一開始在講規則，接著就開始處理學童的行為問題，今天其實算是沒進度」(951027/J.A12)。

(三) 教學設計與執行的問題

一個有品質的補救教學，良好的教學設計與執行是關鍵，但在教學初期，常見教學者左支右絀的現象，以下說明他們初期在教學層面遭遇的困難。

1. 輕忽教學準備的重要性

本研究發現，有少部分的大專生在補救教學前，並沒有充分的備課，有學生表示「上課前未備妥教材、教具」(950925/J.A4)，直到臨陣磨槍上教學戰場後，才體認到教學準備不足會「導致教學流程不流暢」(950925/J.A4)，甚至「讓教學產生中斷」(951004/J.B7)。為什麼會這樣？研究者推估，大專生可能忽略了備課的重要性，也可能是時間管理不當，沒有時間備課，導致教學準備不夠周全。

2. 無法掌握教材內涵

初任補救教學教師通常每一次的上課內容都是第一次接觸，因此，上課前熟悉教材與教學設計，是必備的準備功夫。許多大專生在掌握教材內涵有困難，例如：「我對上課當天該準備哪些教材、教學流程和如何設計等，感到困擾」(P.A6)，大專生認為，對教材不熟悉，會影響教學的流暢度，也造成學生的學習空檔：「教材選擇不當，流程掌握不良，造成學生空檔太多」(950929/J.B5)。督導教師也有類似的觀察：「大專生對學科的學理知識不足，所以不知道怎麼教」(950929/O2.B4)，大專生對補救教材僅有片段性的知識，尚無法掌握其內涵，因此容易影響教學流暢度與教學的設計。

3. 教學設計無法兼顧兒童的程度落差

補救教學的對象雖然都是低成就，但低成就群體的起點或學習能力，仍是有個別差異的。不同於普通班，在補救教學裡，通常特別強調不放棄任何一個孩子，

教師對學生的學習要負起責任（Denton, Foorman, & Mathes, 2003）。因此，處理學童的個別差異是教師的責任，不是學童學不會的藉口。許多大專生面對學童程度間的落差，又必須負起責任時，常不知如何是好：「兩個學生一開始的程度就有落差，所以往往不知該遷就誰的程度來設計教學」（P.A12）。

個案的程度相差太多，因此就會顯得有些顧此失彼，而無法掌握教材的要素，無法提供適當的課程內容和課程難度。（P.B4）

因此，大專生在面對學童的個別差異和教材選擇上，一開始常無法取得適當的平衡點。

4. 教學活動缺乏轉換

許多教師認為，低成就學童的專注力通常較短、學習動機也較差（陳淑麗，2008），因此補救教學的活動設計應適當地轉換學習活動，來維持學生的專注力及提高學習動機。但此時期，許多大專生的教學活動常缺變化，同類型的教學活動維持太久或過度重複，督導教師的觀察記錄提及：「大專生翻拼音書讓學童練習，持續二十幾分鐘，學童從坐著拼到趴在桌上拼」（951018/O1.A15）。

大專生第一節課安排過長的時間在朗讀課文，所以學童出現倦怠感。第二節課書寫成分過多，使學童出現不專心行為且無心學習。（951027/O1.A7）

大專生也說：「我不太會去思考新方式來進行教學，所以常常會發生同質性的活動持續太久」（P.A4），也發現，活動缺少變化會影響學生的學習行為，如「學生失去學習動機」（P.A4），或是「學生容易不專心」（951002/J.A12）。可見，教學活動的安排缺少變化性，對學生的學習態度會造成很大的影響。

5. 教學的認知負荷過重，容易顧此失彼，忽略兒童的學習反應

訊息處理論強調，人類的訊息處理是有限的，無法在同時處理很多的訊息（鄭昭明，1993）。初任教師也面臨此問題，因為所有的經驗都是新的，認知負荷較重，顧了教材就忽略了學生的反應，顧了學生的反應，就忘了教學設計，無法同時注意到很多的面向和細節。督導教師在教學觀察中發現：「領讀課文時，大專生只專注自己手中的書本，沒有注意到每一個學童的學習反應」（951005/

O1.C1)。另外，在教學初期，大專生常易只顧自己的教材或教學設計，未能兼顧兒童學習反應做調整，因此，大專生初期在乎的是準備的課程和教學活動是否完成。一旦教學目標的設定不適當，也不會立即做調整，例如：

9 號大專生，第一次上課就教全部的結合韻，一次教太多了，沒有考量到學童的學習負荷，尤其學童還不太會拼音。(951004/O1.A9)

從此例可看出，大專生只顧及了教學進度是要教結合韻，但第一次就教了 22 個結合韻，教學時沒有覺察到學習內容可能太多了，學童無法負荷，因此，也未能立即做適當的調整。

另外，在教學初期，也常見大學生準備的內容與學童的反應不同時，無法立即做適度的調整，督導教師的觀察指出：

教學者帶出生字後，便鼓勵學童造詞，但當學童在個別的小白板上寫了一些較貼近生活方面的詞語後，教學者只在黑板上寫出教學設計裡預定要教的語詞。(951020/O1.B6)

教學者忽略了學童的產出，只針對自己課前準備的詞語做處理，這讓學童的表現和教學脫離，就像是按表操課而無暇顧及學童的學習反應。由此可見，在教學初期，大專生容易顧此失彼，且較易專注在教材，而忽略兒童的學習反應。

另外，組內學童程度落差大時，也會出現無法兼顧每一個學童學習需求的困難，大專生提及：「我想要顧慮許多層面，但往往兼顧不到」(951011/J.A13)。

我通常會為了讓程度較差的學童理解，而花較多的時間，但是另一位學童便失去學習的興趣。(950929/J.A7)

當教學者無法同時照顧到不同程度的學生時，就會造成部分學生的學習空檔，學生一有空檔就容易搗蛋或覺得無聊，而演變成班級經營的問題。

(四) 教學時間的掌握與運用欠佳

許多教學效能的研究，以學生花費在學習活動上 (on task) 的時間做為教學效能的指標，教師花愈多時間在組織兒童的行為或與教學目標無關的活動上，教學效能會愈差 (Mastropieri & Scruggs, 2004)。在初期，許多大專生就常出現教

學時間管理不好，影響教學效能的情形。

1. 教學空檔太多

許多研究指出，教學流暢性是區分有無教學效能的一個好指標，愈有效能的教師，其教學的流暢性愈高，學生的學習空檔少（Englert, 1984; Kameenui & Simmons, 1990）。前段文字指出，教學出現空檔時，學生容易搗蛋或覺得無聊，教學初期大專生的教學執行，極易出現空檔，包括：「轉換教學活動不順暢，出現空檔」（951011/O1.A2）。

對教具的安排不熟悉，花太多時間拿取教具或準備教具；教學時間估計錯誤，還沒下課，課已經上完，只好用畫圖活動填塞時間，但畫圖（內容）和教學目標無關。（950927/O1.A5）

教學空檔會產生的負向影響，除了可能帶來班級經營的問題，也會使學生花費在學習活動上的時間降低。

2. 教學時間安排不當

在教學初期，許多大專生表示他們無法有效掌握教學的時間，有時如前述情況錯估時間，有時進度嚴重落後，大專生表示：

目前教學遇見的最大問題是時間掌握。常因不斷練習，而使得教學進度不斷延後，這是影響時間的最大因素。（951023/J.A8）

補救教學面對的學生，雖然都是學業成就低落者，但其卻是一個相當異質的群體，學習問題或學習速度差異大，因此，有效的補救教學之教學速度與進度，需依著兒童的學習反應做適度調整，但本例教學進度的進展慢，從教學描述來看，問題可能不在學生，而是教學者的教學設計不當引發的，其停留在同一個教學成分上重複練習，而影響了教學進度。督導教師也觀察到，大專生的教學有時會出現不必要的過度重複，例如：「B3 在進行練習寫筆畫的活動，在黑板上寫了一次後，又讓學童書空了四、五次」（951013/O1.B3）。這兩例顯示，在教學初期，大專生易出現偏重某目標，未能合理地分配每一個教學活動的時間；為了讓學童學會，也會出現過度練習的情況，表面上看起來，雖然時間都花在教學上，但卻是沒有效率的學習。以書空為例，第二次以後的書空，通常效益就不大，練

習四、五次，也是一種學習時間的浪費。

綜合以上所述，初任補救教學的大專生，在教學初期困難重重，除了一開始，就無法根據個案的程度，擬定適切的教學目標與決定教材外，在補救執行的過程，教材、教學、學生的反應和行為管理都是新的認知負荷，因此，較易出現顧此失彼、教學不順的現象。

二、教學中期：精進教學力

補救教學進入中期，多數大專生的教學漸上軌道，教學的結構和步驟已漸趨穩定，少有左支右絀的現象，尤其是作業指導和閱讀指導已相當穩定。許多初期的困難，例如，「教學目標的設定」、「只顧教材，無法顧及學生的反應」、「一大段的教學空檔」等問題較少出現。教學中期，是大專生教學能力精進的主要階段，因此，這個階段的問題也多與教學技巧有關。

（一）教學技巧的問題

1. 教學的變化性不足

低成就兒童較容易有注意力的問題，在結構化的情境下，兒童較可能清楚地知道「自己在哪裡」，也可預期等一下會發生什麼事，就比較能善用有限的注意力，因此，對低成就學生的補救教學，結構化的程序與步驟是重要的。但結構化的教學步驟也可能帶來一個負向的影響——重複或枯燥。因此，如何取其優點、避其限制？研究者認為，有效的教學，必須在大的結構下，適當地做教學活動的變化。在教學中期，大專生的教學，雖然教學的結構和步驟已穩定，卻因變化性不足，而讓學生覺得上課無聊，顯得意興闌珊，大專生表示：「學童對制式化的學習模式已感到厭倦，對某些活動會感到無聊」（951117/J.A5）。學童的反應有時很直接表示：「又是這個」（951117/J.A5），大專生也覺察：

課輔中期，教學活動的設計最為困難。由於學童會膩於同一種教學活動，因此在變換教材時，也苦惱該如何變換教學活動設計。（P.A13）

要讓學生保持學習動機，除了提供適當的學習鷹架、真實的鼓勵外，有趣的教材、生動的教學也是關鍵。（951120/J.A1）

從資料上顯示，大專生能從學童的學習反應覺察到自己教學的缺失，也能從

中了解兒童偏好有變化性的學習活動，也知道這是他們在中期遇到的困難。

2. 練習與教學混淆不清

低成就學童需要比一般學童有更多的練習機會。研究者將教學流程分成「教學—練習—複習」，大專生對這三者的內涵似乎無法區辨。有時複習處理的像教學，不管學生已經會或不會，又從頭教一遍，大專生在結案報告反省：「複習生字時卻是逐字教學」（951020/J.B8）。三個流程中，複習應該是花最少時間的，主要目的是避免訊息的遺忘，處理的節奏要快；反之，「教學」所處理花費的時間相對最長，但有時大專生卻把教學處理的像複習，節奏太快，只是將刺激帶過，兒童還來不及學會，就跳到下一個學習目標，如「大專生剛領讀過一段課文，學童還不熟悉課文，就要求朗讀的流暢性」（951116/O1.C2）。這種情況，大專生通常得在後續的練習活動，花較多的時間來幫助兒童鞏固學習內容，但卻不見得有效。大專生也發現：「反覆練習，仍然不能有效地提升正確率，應從上課的教學加強」（951103/J.B2），可見大專生在提供練習活動之前的「教學」處理，可能是不夠的。整體來看，在教學中期，有的大專生不太能掌握「教學—練習—複習」的差別，導致三者的時間分配比率不適當，疏忽「教學」這個層次，以為反覆練習就能讓兒童熟練，反而事倍功半。

3. 無法根據學生的反應提供層次性的鷹架

低成就學生通常已長期累積了一些挫折經驗，因此，如何透過提供難度適當的作業或活動，讓他們有較高的成功機會是很重要的原則（Ellis et al., 1994; Vaughn et al., 2000），其中，根據學生的反應，適當地「提供」與「褪除」鷹架，是讓學生有成功的學習經驗及逐步提升能力的關鍵。在中期，大專生的教學，有時鷹架給的太少，學生還是學不會；有時鷹架又給的太多，沒有適當的褪除。大專生表示：「學童有困難時，無法根據其能力提供鷹架」（951022/J.C2）。

如：請學童發表個人意見時，阿華往往無法說出自己的答案，她會模仿阿志的答案，或是回答不知道，我卻不知道怎麼引導阿華。（951106/J.A14）

當學童無法回答問題時，教學者如果能夠給一點提示或提供適當的引導，例如，引發回應問題的情境、給提示來誘發答案、或更具體地提問，也就是說，要根據學生的能力提供鷹架，這樣學生通常就比較有機會成功；反之，給太多鷹架

也是大專生常見的問題，督導教師觀察到：「大專生給學童太多鷹架，未將該能力過渡到學童身上」（951201/O2.B4）。

如補救老師要利用課文的故事結構，讓學生做故事重述、講大意，但這個活動進行了 40 分鐘，都一直停留在讓學生看著黑板的答案說故事的層次，學童重複著唸出答案，老師也沒有進一步修正兒童的回答。（951109/O1.C2）

從這個描述來看，大專生沒有逐步地拿掉一些答案，褪除一些鷹架，試著讓兒童用自己的話重述故事，學生只是看著黑板的答案覆述，兒童的能力就容易停留在相同的層次，不容易提升。以上兩個例子顯示，如何在教學過程中給予低成就學童恰如其分的鷹架，引導學童將能力往前跨一步，是這個階段的困難。

4. 提問技巧不佳

教學是互動的過程，且互動過程便包含了師生間的問與答。大專生在初期的提問，常只讓學生回答「會、不會、有、沒有」等的問題，經提醒後這類情況已減少許多。

但教學中期的提問，仍多為封閉性的問題，例如，「小鳥有幾個翅膀」（951110/O1.A2）等事實性的問題，或是「飛毛腿跑的速度怎樣？」（951102/O1.A10）這類的問題，用簡單的詞彙就可以回應，問題的層次較缺乏挑戰與啟發性。督導教師認為：「互動過程中，都是大專生的主述較多」（951110/O1.A2），這不僅會減少學童口語表達的機會，也會減少高層次理解的學習，例如推理或統整解釋的理解。

此外，大專生常只是拋出問題，未進行任何的處理，像是「先問什麼是運動家？再問喜歡的運動是什麼？」（951108/O1.A10），學童在第二題回答了很多種的運動項目，大專生未予以回饋或是將學童的答案和學習內容做相關聯繫和整合，以致大專生的提問和學童的回答與教學內容的相關性不高，更沒有進行歸納。以上可知，大專生的提問缺乏鋪陳與核心，造成問題間的連貫性不足，無法聚焦，易失去問答與互動的教學成效。

綜合以上四個教學技巧的問題可看出，大專生在補救教學中期欲改善其教學能力，且在教學技巧上不夠精鍊，造成教學效能不佳。雖然很多研究指向班級管

理是初任教師的最大困擾（白青平，2000；許瀆菱，2007），但也有調查指出，實習教師的實習困擾首推「教學方法」層面（林生傳，1993）。

（二）無法處理競賽的輸贏紛爭

為了增加學習的趣味性，大專生常會設計遊戲，並採比賽的方式進行活動。但比賽就會有輸贏，有些低成就學生一輸就鬧脾氣，但大專生對這樣的情況有時會束手無策，大專生的教學札記提到：

學生對於玩大富翁感到很有趣，有時會因為不是輪到自己，而顯得不專心或有吵鬧的現象，在成績的結算上，因為讓學生自己數卡片，最後阿捷贏了，阿皓很生氣，認為阿捷騙人，有多數一張卡片，造成場面的不愉快。經過解釋後，阿皓仍然覺得不開心、不公平。（951122/J.A5）

上例所述，大專生原意是為了趣味而設計遊戲，但執行的公平性及輸贏問題卻引發爭端，模糊了教學重點，也破壞了原有的良好學習氛圍。

類似的情況，也發生在增強系統的處理情境。為了激勵學生的學習動機，大專生也常運用增強系統管理學生的行為和學習，本方案採小組教學，每組人數2～6人，記分板上每個人的得分一目了然，學童通常很在意自己的點數，有時會為了點數落後而鬧脾氣，像是「阿旭看到別的同學加分超過自己的點數，就哭了」（951117/O1.16）。

（三）無法有效管理

教學中期，學童的本性漸露，大專生在班級管理的拿捏成了關鍵，部分大專生在管理上已經漸入佳境，另一部分大專生在管理上則顯得有效性不足。茲舉一例來說明：

本節課的主要內容是考聽寫。大專生開始注意到學童的不當行為，如：學童在哼歌，大專生說你們很喜歡唱這首歌喔。以及學童提出跟課程無關的問題時，大專生仍每問必答，讓學童覺得好玩，而使教學直接中斷。（951101/O1.B5）

案例中，師生分際不明顯，大專生處理學童行為的態度和用語不夠明確、模稜兩可，似乎無法分辨哪些行為是需立即處理，或是稍候再處理的，這些特質使

得這個大專生無法有效執行班規和約束學童行為。

但在教學中期，類似的情況已不多見，多數大專生在此階段已經「改變自己的態度」（P.A13）來維持上課的秩序，也有些大專生會注意學童的不良行為而「增加班級約定」（P.A9），或是「設計行為檢核表，讓學童自我檢視」（P.A12）。這樣的轉變和高強華（1996）的探討相似，即實習教師的態度會由人文導向轉成管理監督導向。只有少部分的大專生班級管理時成效不彰，像是督導教師看到大專生「要求行為頻頻，甚至干擾到自己的教學」（951103/O1.A11），也有大專生自述「因為阿翊請假，省略許多管理秩序的時間與精力，所以教學節奏明快，教學的內容豐富」（951124/J.B1）。有行為問題的學童缺席，讓大專生如釋重負，教學也更順暢，顯示班級管理影響教學。這樣的發現和周水珍（2003）研究實習生試教時，班級管理會影響課程進行之現象相似。其實，學童問題行為的困擾也對現職教師造成困擾（鄭桂能，2007）。

（四）教學態度改變的分歧點

在教學中期，大專生對補救教學投入的熱忱產生歧異，多數大專生的教學漸入佳境，並能精緻教學，但約有三成的大專生產生挫折感，不願意面對自己的教學困境，這些歧異從教學情境與大專生的態度中即能察覺。

當老師真的是一件很困難的任務，每次上課不僅要兼顧教學，還要照顧每位學童，也不能將個人情緒帶進課堂，凡事要像個聖人般遵守應有的道德規範，以做好學生的榜樣……，愈來愈覺得自己似乎不適合這條路。
（951110/J.A6）

雖然學童比起以前來得容易掌握，但覺得自己的脾氣開始變差了。對學生的負向行為常常採取忽略，或是生氣。教起課來，好像也變得比從前要沒有活力。（951110/J.A5）

研究者認為，大專生在教學上亦需要獲得成就感，若是教學、行為管理與師生互動產生的回饋無法讓大專生感到滿足，這樣的負面情緒常顯現在教學的外顯行為，內心亦易產生困惑，部分大專生不願意面對教學窘境，像是督導教師表示：

這位大專生的教學我已經看過 3、4 次，也給他不少教學建議，但每次都

有些逃避，用其他理由搪塞自己的問題，如：我討厭教繪本，我剛好不是要教這個。這麼多的理由，大概是為了逃避殘酷的事實，完全沒有教學效能。（951029/O2.B5）

此補救教學方案對大專生提供教學督導的支持系統，目的是希望減少大專生挫敗的次數或是縮短困境的長度，多數大專生很樂於接受督導教師的建議，並要求自己改進，但少部分的大專生在原地打轉，這個歧異也漸漸區分出後期大專生對補救教學投入的熱忱度。

綜上所述，在教學中期，多數大專生已會思索教學的問題，也積極精進教學技巧和班級管理的能力，追求教學的精緻化與教學效能。但部分大專生在教材實施、教學技巧、活動安排和學童管理上，仍處處有困難，也有少部分大專生在投入的情感上產生些微轉變。

三、教學後期：教學轉換期

本研究發現，到了教學後期，多數大專生在各方面的能力已上軌道，根據教學督導教師的觀察，約有八成五的大專生教學相當穩定，能讓學生有效學習，例如，教學程序結構化、掌握教學節奏、運用有效的增強策略等，都使補救教學進行更為順暢了。但仍有少部分大專生如身陷泥淖，整體能力進展有限。在此時期，大專生最為明顯的困難有以下三項：

（一）教學困境的循環

約三成的大專生從開始到最後的教學札記中，一直反覆記錄同樣的問題，共通點是僅對問題做描述，並未試圖實際進行改變，有些大專生甚至毫無尋求因應策略的企圖。

茲以一位大專生的教學札記為例：

10月：遇到學生鬧脾氣的狀況，會先用哄的來喚回學生注意力，這一點是需要改善的。（951013/J.A7）

11月：我推測很有可能是我不夠嚴厲，造成他們任性的行為產生，而且我覺得我處理的方式也不佳，我一開始都會下意識地去哄他們，……我想要找一個時間能夠和他們談上課態度的問題（951101/J.A7）。

我必須思考要怎樣給予他們信心，又不會助長他們任性的態度。

(951122/J.A7)

12 月：我發現阿緯時常挑戰我的權威性，除了上課的不好情緒頻頻出現以外，對於我是老師的角色也愈來愈模糊，常常會出現一些太親暱的動作，我知道這樣不是很妥當，但是又不忍心告訴他：我是老師，你不可以這樣！ (951204/J.A7)

從案例中可以清楚地看到，大專生在教學札記中反省自己所遭遇的困難，從開始的察覺、意識到問題、自我對話到最後，都還是沒有解決問題。

這樣的情況並非單一案例，約有七位大專生從教學初期就覺察到需改善的地方，而這些困境大多和學生的行為管理有關。期間，教學督導教師曾不斷提供建議或示範，但到教學後期，大專生卻仍在思索這樣的問題，卻未付諸行動。這些無法突破的困境，影響了大專生執行教學的有效性。

(二) 教學效能的停滯

進入後期，不是所有初期或中期的困難都不再出現，有部分的困難會持續出現或再度復發。以教學目標的掌握為例，有時會看到上課氣氛愉快，學生也在學習活動中，但學習目標的掌握卻有問題，產生整體教學效率不佳的情況，例如督導教師提及：

在遊戲式課程裡，大專生逕自唸出學童翻出的字卡，學童花了兩分鐘配對到一個，配對後將此生字來造詞並寫在學習單上，花了約 22 分鐘造了 10 個語詞。 (951228/O1.C1)

如果以花費的學習時間看學習的產出，22 分鐘造 10 個語詞，顯然是沒有效率的。教學者如果放入多一點的學習目標，例如，加入複習組字口訣或拼音，學習效率就會稍微提高一些。另外，這個活動一次呈現的字卡太多，也會造成操作上的費時，調整刺激數量，也能提高執行的效率。

另外，教學督導教師在課室觀察發現，大專生有時為了趣味性，會設計一些有趣但未能實質提升學童能力的活動，如：

大專生的教學讓學童有很多表演的機會，且頻率很高，只是呈現出來的

還是孤立的字詞，亦即花了很多時間，但停留在同一個能力層次上。

(951222/O1.A13)

連大專生也能覺察「學童雖然很喜歡上課，卻不能明顯提升相關能力」(P.A13)的現象。

不過整體來看，在一學期的補救教學後，多數大專生的教學效能有明顯提升，僅有約五位(19%)大專生的教學無法突破，導致教學效能停滯不前。

(三) 教學熱忱的消退

前段文字提及，教學中期是教學態度改變的分歧點，本研究發現中期開始質疑自己，或者不能跨越自己的大專生，到了後期便出現彈性疲乏的現象。以班級管理方面為例，大專生表示：「已採取消極的態度，只要學童一鬧脾氣，心中就會有一股『又來了』的無力感」(951222/J.A5)。擔任補救教學教師是大專生階段性的任務，任務已逐漸進入尾聲，在教學無法突破、熱忱無法持續的狀況下，大專生竟然「開始倒數結束的日子」(951222/J.A5)，也不願再試圖進行改善。

為什麼有些大專生在期末會出現疲態呢？從上述案例研究者推論，他們在教學中有許多無力感，已經產生習得無助感，因此不想再努力了。以 A5 大專生的情況來看，他一直無法掌握低成就學童的行為問題，到了教學後期，問題持續出現，已產生習得無助感，因此不願意改變了。

再者，本研究對大專生提供密集的教學督導與支援系統，為什麼還是不能有效地幫助這少數進展不佳的大專生呢？以 A5 大專生為例，督導教師採用了多重策略，除了團體教學督導外，提供了近 10 次的個別教學督導，很仔細地討論了其遇到的困難，並提供了相當具體的建議。但是大專生表示，知道怎麼做，但卻做不出來。因此，督導教師示範教學給 A5 看，並在課後，帶領大專生分析兩個教學的差異；另外，督導教師也請這位大專生觀摩同儕的教學、看自己的教學影帶，但這些策略，最終都還是無法有效幫助 A5 大專生解決其教學問題。針對這個案例，督導教師極力提供協助，A5 一開始也願意努力解決問題，但督導教師發現，A5 在教學時常牽就學童的要求，但學童容易挑戰教師的容忍度，所以師生互動中，A5 處於劣勢狀態，在這樣的磨合下，A5 在教學中後期，面對學童的一些不當行為，便表現得很無奈，也予以忽視不處理。這樣的情緒累積到後期，

A5 在教學時已呈現「只求課程可以進行」的疲態。

再以大專生 B4 在行為管理上的困難為例，在教學初期，督導教師就發現 B4 有班級經營的困擾：「學生想離開座位就離開座位，教學者有時候會制止，但效果不是很好」（950929/O2.B4），大專生自己也表示「剛開始教導這五名個案時，最讓我頭痛的就是她們的行為問題」（P.B4）。補救教學期間，督導教師針對其困難給予多次的個別督導，督導策略著重引發 B4 覺察問題與診斷原因，以及提供具體的班級經營和教學修正的做法。但討論中，督導教師發現 B4 會逃避問題、常將問題做外在歸因，例如是學生的問題，不是教學的問題。督導教師多次協助仍不見明顯成效，為了確保學生的受教權及釐清問題的來源，我們嘗試併班上課，針對該校同年段兩個班做補救教學，我們發現另一位大專生上課時，B4 眼中調皮的學生，個個都能專注學習。最後，在教學後期，兩位大專生決定採用協同教學的模式，B4 僅擔任協助者的角色。在這個案例裡，併班上課後學生的學習情況立即改善，B4 最後放棄教學的任務。督導教師從歷程中的觀察判斷，可能 B4 一開始的逃避與歸因方式，影響了他解決問題的方向，最後，不斷的挫折就讓他選擇了放棄。

本研究共有 27 位大專生參與補救教學，一開始，大約有八成的大專生感到困難重重，但多能突破困難並漸入佳境。可惜的是，仍有少數的大專生，雖接受了極為密集的協助，仍無法解決其困難。從以上的案例來看，教學者本身面對問題的態度或能力，固然可能是因素之一，但督導教師嘗試了許多方式，仍無法有效幫助他們，研究者推論，也有可能是督導的問題，例如督導教師運用的介入策略不適合他們。因此，如何因著補救教師的特性，發展出更有效的介入策略，是未來可以努力的方向。

最後，綜合不同的階段，本研究有兩個發現，第一，在教學後期出現疲態的比率約有 15%，這些大專生從中期態度分歧點時已發出訊息，因此，如何在中期處理這個問題，對他們提供更適切的協助，以避免進入後期「教學熱忱的消退」現象，值得注意；第二，大專生的教學效能進展明顯：從每一個階段變化來看，多數大專生的教學效能在一學期內即有明顯的進展。本研究資料，另一篇以量化方式分析成長變化的研究也發現，如果將大專生的教學表現分為四等級，根據教學督導教師的判斷，在教學初期，約有八成的大專生，其教學表現落在後面的

兩個等級；到了教學後期，僅有 15% 落在後面兩個等級，高達 85% 的大專生，進入前面兩個等級，且有近四成的大專生進入最佳等級。亦即，多數大專生的教學效能，能在短短的一個學期就有明顯的進展（曾柏瑜、陳淑麗，2010）。本研究對大專生提供了很密集的督導與支持，且參與本方案的大專生，一開始就都是自願參與的、願意投入時間學習，可能是這些條件促成了多數大專生的教學能快速進步；少部分進展較慢的大專生，在後期我們觀察到他們的教學熱情反而逐漸消退，而教學者和督導教師，也一直都沒能找到有效的策略，來幫助困境的突破。研究者以為對於這類的大專生，在積極協助後，如果進展仍不明顯，也許可以適當地降低教學的門檻，像是多讓學童自己閱讀，也就是透過增加自學活動的時間，減少系統教學的時間，來減低教學本身的難度，這樣也許可以避免後續的教學無力感。

本文一開始就提及，本研究希望透過整理大專生的教學困難和改變，來幫助我們釐清大專生擔任補救教學的適切性。從前述的研究發現來看，在密集的協助下，大專生的教學效能雖有快速的進展，但多數要到期末才能進入穩定期、做出有效的補救教學。因此，大專生到底適不適合做補救教學？研究者以為，如果大專生的流動性高，大多只能做一學期，在這樣的前提下，大專生並不適合做以「教學」為主的補救教學，因為這樣會使得機構必須一直處於師資訓練當中，到期末才能做出有效的補救教學，效益不夠好。本研究建議，若要讓大專生參與補救教學工作，也許要降低任務的難度，例如，指導學生閱讀、進行作業指導，大專生扮演指導、協助的角色即可，或者漸進式的提高任務的難度，以讓效益能更早發揮出來；專業性高的補救教學，則建議由專家教師來執行。在國外，補救性閱讀課程通常由受過特殊訓練的閱讀教師執行，以美國為例，美國有專門的閱讀專家教師（reading specialist）（McCormick, 1995），他們會診斷學生的閱讀困難，根據學生的困難提供補救課程。這樣的設計就是把愈困難的任務，交由愈專業的人來負責。

肆、結論與建議

一、研究結論

本研究旨在探究初任補救教學的大專生，在不同的教學時期會遭遇哪些困難？本研究以 27 位具有補救教學理論背景的大專生為對象，27 位大專生進入三所國小，進行 15 週的補救教學，研究者透過參與式觀察和文件分析等多重管道，了解大專生執行補救教學的困難與成長歷程。研究結果發現，在不同時期，大專生遭遇的困難不同，以時間區分，依序為夾縫中求生存、精進教學力和教學轉換期三個時期，階段間的轉變具有連續性，前者是後者的基礎。在「夾縫中求生存」的教學初期，大專生第一次接觸低成就學童，對於學童的起點能力、行為和教材均無法有效掌握，因此，教學易出現顧此失彼的窘境，難以兼具教材與學生，也無法兼顧不同程度學生的需求，在教學困境中求生存；在「精進教學力」的教學中期，大專生的教學逐漸上軌道，教學的結構和步驟已穩定，但教學技巧和學生行為管理的有效性仍顯不足。班級常規的困擾，不僅是大學生的困擾，這也是許多現職教師在班級經營上最感困擾的項目（吳耀明，2005）。這個階段的進展，主要聚焦在教學能力上，追求教學能力的再提升；在「教學轉換期」的教學後期，多數的大專生持續投入教學工作，教學逐漸精緻化，教學能力有明顯的提升；但有些大專生無法跟著大家的進步而停滯，兩類大專生的補救教學能力差距逐漸加大。

本研究在補救教學初期的「夾縫中求生存」階段，其概念接近 Katz（1972）提出的求生階段，這個階段的教學者困難多、壓力大以及理想被現實淹沒。另外，若從教師能「關注到什麼」來看，本研究初期和中期的特徵，則與 Fuller 與 Bown 曾提出的前二階段——「自我關注」和「教學關注」相仿（引自林育璋，1996）。但本研究也發現，第一次擔任補救教學的大專生，其在初期遭遇的困難更複雜、更多元，且許多的困難與補救教學的特殊性有關，例如，無法診斷學童的問題或能力、無法根據個案的程度擬定教學目標與決定教材、學生鬧脾氣的情況頻繁、教學活動缺乏轉換等，這些困難是因著補救教學需要「篩選—診斷—教

學—成效評估」這樣的歷程及補救教學服務對象的特性——不專心或情緒性行為多，而容易引發的困難；到了中期，無法根據學生的反應，適當地提供或褪除鷹架、練習與教學混淆不清，也和低成就學童的特性有關。再者，本補救教學的時程雖然僅有一學期，但過程中，大專生得到系統的專業協助。本研究發現，到了後期，雖仍有少數的大專生教學進展較慢，但多數的大專生已能進行有效的補救教學。國內過去有關教師專業成長的研究多發現，教師專業成長的歷程具有階段性（張景媛等，2002），但這些研究大多以「年」為單位來進階（陳木金，2005），若參照各階段性的特徵來看，本方案的大專生，整體的教學進展算是比較快的，這個結果可能顯示，教學年資的累積不一定是教學專業的關鍵要素，系統性的專業協助，或許可有效縮短各階段停留的時程，加速專業成長的歷程。

另外，本研究也發現，教學中期是教學態度和效能改變的關鍵時期，多數大專生在這個階段，努力修正教學技巧，追求更精緻的教學能力；但少數大專生的教學態度開始出現轉折，有無力感和不想再努力的趨勢。這些大專生的教學能力，在後期就是教學能力較弱的一群，教學熱忱明顯的消退，教學能力也沒有進步。但補救教學的歷程，為何有些大專生不斷進步、有些卻遲滯不前？研究者推論，可能受個人特質影響，也可能教學的成就感和熱忱互為因果。本研究的結果尚無法回答這個問題，確定的影響因素則有待未來的研究進一步釐清。此外，本研究是以初任補救教學的大專生為研究對象，因「大專生」及「補救教學」的特性均具有獨特性，因此，本研究結果可能無法推論到一般初任教師，這是本研究的限制。

二、建議：設置大專生擔任補救教學師資的完善配套措施

本補救教學方案對執行課輔的大專生提供極為密集的專業支持，但從研究發現，大專生擔任補救教學師資，在初期有相當的困難，直至後期方能漸入佳境，這顯示，補救教學本身可能是一項專業度較高的工作。那麼，若缺乏專業支持系統的大專生擔任補救教學師資，摸索期間將更長，可能會面臨更加難以處理的難題。而研究也發現，在補救教學後期出現疲態的大專生，可能和教學效能停滯不前有關，或是和人格特質有關。是否能預防這樣的現象發生？研究者建議可從篩選以及教學支援機制兩方面著手。聘任前，設置大專生的篩選機制，如面試、教

學演示等，透過篩選機制找出合適的大專生來擔任補救教學師資，避免補救教學師資培訓資源的耗費，減少不適任的師資出現。聘任後，對補救教學之執行輔導無效者，應妥善規劃其教學支援機制，如改採協同教學的方式、降低教學的難度（例如調整為作業指導、減少學生數），以減少無法適任的大專生對低成就學童之影響。也就是說，讓大專生擔任補救教學師資，需有全程的配套措施，例如，先設置篩選機制，進行師資培訓課程，在教學過程提供密集的專業支持，並應規劃教學支援機制，以維護低成就學童的受教權。

致謝：本研究的完成，要感謝「永齡教育基金會」及「國科會專案 NSC95-2413-H-143-001-SSS」的經費支援；同時也要感謝兩位審查教授及曾世杰、方金雅教授提供寶貴的修正意見，以及參與教學實驗的督導、研究助理、課輔老師及實驗學校師生，感謝你們的支持與協助。

參考文獻

- 白青平（2000）。臺北縣市國民小學初任教師工作困擾與解決途徑之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳耀明（2005）。國小班級經營問題及其解決策略之研究。臺東大學教育學報，16（1），113-149。
- 李源順、林福來（2000）。數學教師的專業成長：教學多元化。師大學報：科學教育類，45（1），1-25。
- 周水珍（2003）。師院生集中實習教學轉化歷程之研究。花蓮師院學報，17，1-24。
- 林生傳（1993）。實習教師的困擾問題與輔導之研究。教育學刊，10，33-103。
- 林育璋（1996）。幼教教師的專業成長歷程。臺北師院學報，9，803-832。
- 柯華葳（1999）。閱讀理解困難篩選測驗。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 洪儷瑜（2005）。字立字強——中文基本讀寫能力補救教材彙編。國立臺灣師範大學特殊教育學系，未出版，臺北市。
- 洪儷瑜（2006）。閱讀理解測驗。未出版。
- 洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006）。識字量評估測驗。未出版。
- 洪儷瑜、黃冠穎（2006）。兩種取向的部件識字教學法對國小低年級語文低成就學生之成效比較。特殊教育研究學刊，31，43-71。

- 高強華（1996）。系統化教育實習輔導之問題探究。師大校刊，**300**，21-29。
- 張宜芳（2003）。教學信念和教學困擾——二位國小初任教師的個案研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 張景媛、呂玉琴、何縉琪、吳青蓉、林奕宏（2002）。多元思考教學策略對國小教師數學教學之影響暨教學專業成長模式之建構。教育心理學報，**33**（2），1-22。
- 張碧蘭（2002）。國小初任教師工作困擾及其因應方式之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 教育部（2007）。**9609 施政主軸行動方案**。2007年11月27日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/2005_2008/96.9.doc
- 許朝信（1999）。高屏地區國小教師教室內教學困擾之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 許瀟菱（2007）。國民小學實習教師工作困擾與專業成長需求之研究——以臺南縣市為例。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南縣。
- 陳木金（2005）。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。師友月刊，**461**，12-16。
- 陳淑麗、鍾敏華（2005）。奇妙文字國。臺東縣：臺東縣教育局。
- 陳淑麗（2008）。國小學生弱勢學生課輔現況調查研究。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——課輔現場的瞭解改造。臺北市：心理。
- 曾世杰（2005）。ㄅㄆㄇ注音王國。臺東縣：臺東縣教育局。
- 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，**36**（1），39-61。
- 曾志華（2006）。兩位在職數學教師教學專業成長歷程及其影響因素之研究。國立彰化師範大學科學教育研究所博士論文，未出版，彰化市。
- 黃秀霜、鄭美芝（2003）。注音符號診斷測驗施測手冊。臺北市：心理。
- 蔡志鏗（2004）。一位實習教師的專業成長故事——臨床視導之個案研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭昭明（1993）。認知心理學——理論與實踐。臺北市：桂冠。
- 鄭桂能（2007）。中部地區國民小學教師教學困擾與專業成長需求之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 賴廷生（2002）。國小實施發展性教學輔導之研究——以二位實習教師為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴政國（2001）。國小教師臨床教學視導之行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研

究所碩士論文，未出版，臺北市。

饒見維（1996）。*教師專業發展：理論與實務*。臺北市：五南。

Bergin, C., & Bergin, D. (in press). Attachment in the Classroom. *Education Psychology Review*.

Brock, B., & Grady, M. (1996). *Beginning teacher induction programs*. Texas: Annual Meeting of the National Council of Professors in Educational Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED399631).

Carnine, D., Silbert, J., Kame'enui, E., & Tarver, S. (2004). *Direct instruction reading* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Denton, C., Foorman, B., & Mathes, P. (2003). Schools that "beat the odds": Implications for Reading Instruction. *Remedial and Special Education, 24*(5), 258-261.

Ellis, E., Worthington, L., & Larkin, M. (1994). *Executive summary of research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. Retrieved October 25, 2007, from <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/other.html>

Englert, C. (1984). Effective direct instruction practices in special education settings. *Remedial and Special Education, 5*(2), 38-47.

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

Fuchs, L., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(4), 204-219.

Gaskins I., Ehri L., Cress C., O'Hara, C., & Donnelly K. (1997). Analyzing words and making discoveries about the alphabetic system: Activities for beginning readers. *Language Arts, 74*(3), 172-184.

Kameenui, E., & Simmons, D. (1990). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal, 73*(1), 50-54.

Kirk, S., & Gallagher, J. (1989). *Educating Exceptional Children* (6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Maheady, L., Towne, R., Algozzine, B., Mercer, J., & Ysseldyke, J. (1983). Minority overrepresentation: A case of alternative practices prior to referral. *Learning Disability*

Quarterly, 6(4), 448-456.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

McCormick, S. (1995). *Instructing students who has literacy problem*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

McDonald, F. (1982). *Study of induction programs for beginning teachers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Torgesen, J. (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.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. (2000). The underlying message in LD Intervention research: Findings from research synthesis. *Experimental Children*, 67(1), 99-114.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>