

扶助弱勢學生學習：教師教學信念與教學取向之探究

宋佩芬*

摘要

近年來教育部對於弱勢學生的學習進行多項扶助的方案，然而教師信念在其中所扮演的角色為何？本研究試圖探究參與扶助弱勢學生學習之方案教師的教學信念及教學方式，以瞭解教師對學生的期望及作法有何不同。本研究對台北市及新北市 16 位參與不同方案之中小學教師進行半結構式訪談，並以紮根理論進行資料分析。研究發現，扶助弱勢學習的教師在教學上有四種取向—即傳統消極、傳統積極、引發動機及關懷取向。文化回應教學在四種取向中皆不受重視。教師的教學信念影響其對弱勢教學的實質內涵，方案特色亦有影響。本文建議扶助弱勢的政策應該協助教師檢視與釐清（1）教師本身對弱勢學生的教學信念，及（2）所參與之方案的目標，以協助教師反思自己的教學取向，考量不同的教學方式，使弱勢學生得到真正具轉化性的幫助。

關鍵字：弱勢學生、教師信念、教學取向

* 國立臺北大學師資培育中心教授

Email: sungpeif@gmail.com

投稿日期：2015 年 8 月 11 日；修改日期：2015 年 11 月 15 日；接收刊登：2016 年 05 月 16 日

壹、前言

自 1995 年「教育優先區」計畫開辦以來，教育部陸續提出了多種相關計畫以落實教育的公平正義，特別是近 10 年不同的扶助弱勢學生學習的方案分別開辦，十二年國教且將補救教學列為施政項目。教育部公布之「教育施政理念與教育政策」顯示，目前推動的扶助弱勢的教育方案與計畫有一教育優先區、攜手計畫課後扶助、特殊教育優質化、兒童課後照顧、夜光天使點燈專案、新移民子女教育扶助、原住民族學生教育等，分別照顧不同弱勢狀況的學生（教育部，2014 年 12 月 31 日）。而在各種方案進行的情況下，我們須要對參與扶助方案教師之信念與教學取向有所瞭解，以利教師專業發展。

由於影響弱勢學生的學習成就不僅與其個人因素有關，亦與家庭及文化弱勢等因素有關（鄭勝耀，2011），因此政府開辦了多元的方案以妥善解決造成弱勢學生學習不良的問題，包括活動與生活的照顧。例如，2004 年開辦的「外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」的目標是透過此計畫能提升外籍與大陸配偶子女自我認同、生活適應及學習適應能力、藉由親職教育課程，強化其教養子女能力，並使外籍與大陸配偶子女產生認同及樂於學習運用其父（母）之母語，形成其另一語言資產，同時孕育國家未來之競爭力；2006 年開辦的「攜手計畫課後扶助」，目標是縮短學習低落學生之學習落差，而以考核受輔學生學業成績進步情形、學習態度改變情形、完成作業比例等情形為主（教育部，2006 年 11 月 17 日）。2006 年開辦至今的「國小課後照顧計畫」，則有法規規定以多元活潑之原則，兼顧家庭作業寫作、團康與體能活動及生活照顧為目標（教育部，2010 年 9 月 3 日）。其中列有多種符合方案的辦理方式，包括「實施華語補救課程」（教育部，2010 年 3 月 24 日）。而 2008 年的「夜光天使方案」則為弱勢學生免費提供課後安全、愛與關懷的教育環境，促使學生獲得妥善之晚間教育照顧及參與社團活動，並提供參與學童晚餐，目的為加強輔助家庭功能失調的缺口與學校課業學習之不足

（教育部，2010 年 3 月 24 日）。這些方案皆為了補足弱勢學生缺乏的資源，以利其學習。

雖然這些方案都是為了提升弱勢學生的學習機會與表現，其設定之學習內涵與方式並不相同，然而，我們對於參與這些扶助弱勢學生學習之方案教師的教學信念及教學的方式並不清楚。目前弱勢學生的相關文獻已有不少，而與教學相關則以「補救教學」及「攜手計畫」為主題，且以探究教學策略與成效研究的論文最多。此類研究並不考慮教師或學生之因素，以中性的有效策略為探究、實驗或發展目標，且通常研究成果都為有效，例如，李祐宗（2012）用拼圖的方法教導因式分解；陳惠珍（2014）運用部件識字教學法，提升三年級攜手計畫學生的閱讀理解能力；及黃雪雲（2009）以任務式語言教學法應用於英語補救教學。攜手計畫之外，有關「課後照顧」及「夜光天使」等方案的教學與成效研究極少，其中，洪清一（2011）對原住民高危險群學生參與夜光天使方案的訪談研究，使我們能一窺方案特色與成效，該研究發現此方案提供學生生活安全網，有助學童學業與學習之表現。

然而，各種補救教學或扶助弱勢學生的研究中，有關教師之「想法」十分有限，最常見的研究是問卷調查，例如，發現教師進行補救教學的意願低，因為工作負荷重及看不到補救教學成效，且教師認為學生程度異質性太高、學生沒有學習動機（陳淑麗、熊同鑫，2007），而教師的需求是補救教材與降低學生數（陳淑麗、熊同鑫，2007），以及提供合理津貼、降低授課時數等（陳伯璋等，2009）。

而攸關教學的教師教學信念卻極少被探究。陳瑩甄（2010）及呂佩真（2009）的碩士論文是少數直接探討教師信念與教學行為的研究，然而其對象皆僅四位補救教學教師，難以呈現教師的多樣性，亦難以瞭解教師信念在不同方案中如何呈現。雖然我們已知教師信念之於教學之重要（Kagan, 1992），有關弱勢學生之教學的教師信念卻始終未被重視。至今我們仍不瞭解教師在實施扶助弱勢學生學習時所持的信念及教學方式，也不確定不同的方案下教師的信念與作法如何，因而也無法知道教師教學的可能影響。

本研究想瞭解，教師對弱勢學生抱持著何種教學信念，且有何種教學取向？以及，方案性質是否影響教師的信念與教學取向？以下分別介紹相關文獻、研究方法、分析與呈現教師的教學信念與教學方法或取向，最後討論不同取向的教學對學生的可能影響及對政策的建議。

貳、相關文獻

一、教師信念與實踐

Richardson (1996)在《Handbook of Research on Teacher Education》綜整了態度及信念影響教師學習之文獻，指出「態度」及「信念」被用來描述為那些會帶動人們行為的心理結構與內容。她認為類似的結構或名詞，尚有概念(conceptions)、觀點(perspectives)、取向(orientations)、理論(theories)及立場(stances)；另外，因為許多學者將實用知識(practical knowledge)、理解(understandings)、價值觀(values)、態度(attitudes)等名詞用於教師信念研究，Richardson亦將這些名詞納入教師信念文獻。這些名詞外，Pajares (1992)尚將先入之見(preconceptions)、及印象(images)做為信念的同義詞。以上種種名詞表示「信念」所表現出來的面向十分廣泛，人們必須用不同的名詞來捕捉這個心理機制與其顯示的面向。例如，教師對某學科的「觀點」，說明了其對知識的信念；又如，對中輟生不放棄的「態度」，是教師對學生之信念的展現。因此，本研究也將透過教師多方陳述的教學觀念與態度，來捕捉其教師信念。

Kagan (1992)直接定義「教師信念」(teacher belief)是隱性、且通常是下意識的對學生、班級及學科的假設。她整理了過去研究的研究焦點，發現教師信念的研究包括教師的自我概念、教師的教學意象、對各類學科教學的概念或理解、對教及學的看法、對班級事件的詮釋、對師生互動的想法、對教師評量的看法及其認為好教學是什麼、教師的教學取向，甚至對學生應否留級的信念等等(Kagan, 1992)。也就是教師教學表現的所有面向都可以是教師信念的研究範圍。在多元

文化教育的推動下，教師的多元文化觀及其對差異的看法與作法，也成為重要的信念檢視面向(Garmon, 2004; Hachfeld et al., 2011; Reiter & Davis, 2011)。Kagan (1992)發現教師信念相當穩定，不容易改變，且教師信念與其教學風格有一致性。然而，其他研究卻也顯示教師信念會受到其經驗與省思影響而改變，信念與實踐是個互動的過程(McDonald, 2009; Richardson, 1996)。師資培育及教師發展的研究也出現不少文獻顯示，如果讓教師有省思的機會，教師信念及實踐是有可能改變的(Carrington, Deppeler & Moss, 2010; McGregor & Gunter, 2006; Richardson, 1996; Ryan, 2005)。換句話說，在大多數的情況下，教師會依照自己的信念來進行扶助弱勢的教學；而若教師進行省思，則實踐能調整信念。如此來看，教師對於弱勢學生抱持怎樣的教學信念，值得探究。

1980 年代以前大多數教師態度與信念的研究為量化研究，目的是為了能預測教師行為，用為選任教師的根據。1980 年代中期開始有較多以詮釋、質性的訪談與觀察方式來瞭解教師的想法及作法，目的不在預測而在瞭解(Richardson, 1996)。本研究亦試圖瞭解補救教學教師的信念與教學樣貌或取向。由於信念的概念多元，無論量化或質化研究，其分析架構皆受研究者之研究目標及假設影響。例如，Solomon (1996)的量化研究以「教師權威與控制」及「學生自主及建構取向」來捕捉教師信念及其實踐。他發現在低社經的學校，教師較多強調教師的權威及控制，而少讓學生自主或採用建構式的教學方法。即使在控制了學生家庭經濟及學生的平均學業水平後，教師仍然不信任低社經學生有自主能力。另外，Peabody (2011)的質化研究以「教師中心」及「學生中心」來分類教師信念，並引用 Gay(2000)的「文化回應教學」(culturally responsive teaching)概念，他發現在高學業成就之學校，教師強調「學生中心」的教學取向，讓背景多元的學生有自由可以閱讀與他們生活較為相關之課外讀物，學生感到有趣之外，又能有語文方面學術的要求。而在低學業成就之學校，教師強調「教師中心」的信念與行為，教師重視標準化的考試跟訓練。教師的信念與教學的實踐方式有關係。他建議應該給低成就學生課外閱讀的活動，以提升其閱讀能力，與自發對閱讀及寫作的興趣，而非僅強調考試成績。

「教師中心」的信念建立在傳遞知識的教學理論上，因此教師的教學策略強調傳遞老師之知識給學生的講解方式；而「學生中心」的信念建立在學習者主動建構理解的學習理論上，重視由教師引導學生建構知識，引發自主學習的興趣，採用多元的教學方法以達到此目的；而「文化回應教學」亦同樣強調讓學習者中心的教學，也就是考量不同學習風格、文化與社經背景之學生之需求而設計課程與教學方式(Gay,2000)。以「教師中心」及「學生中心」的觀點來分析教師信念與教學取向的教師信念研究，尚有研究美國教學之百年變革的 Larry Cuban(1983; 1993)及 OECD 的跨國信念與教學研究(Cain, 2009)。本研究也以此為主要分析框架。

二、弱勢學生教學

目前有關弱勢學生的教學的實證研究，並非直接處理教師信念與教學行為的關係，因此這方面我們所知有限。雖然如此，數年來一些調查及質化研究報導了教師的教學與評量方式，讓我們窺見一些教師的教學取向。實證研究成果多數仍為碩士論文。本研究用「教師中心」與「學生中心」兩種教學取向來分類這些研究發現。「教師中心」信念的教師，由教師決定教什麼及如何教，他們傾向直接講述、較少使用教科書以外的教學資源、全班授課而不重視小組或個人教學、要求學生背誦知識並進行測驗(Cuban, 1983)。實證研究顯示，教師的課程多限於升學考試科目(紀淑珍，2010)；而教學教材則是以教科書和學習單進行教學為主(王翠嬋，2011；許如芬，2009；熊正蕙，2008)；輔以書商的題庫光碟(陳瑩甄，2010)；以現行教科書對學生「一視同仁」的方式進行教學(吳雪錚，2010；謝芝棋，2009)；強調知識的重要與記憶(張福松，2009)。內容以「上課程內進度」或「寫評量或測驗卷」為主，著重在基測學力測驗並採「複習—再教一遍」的教導方式(呂佩真、鄭勝耀，2009；黃淑容，2009；龔湘嵐，2009)。教師對學生學習困難點缺乏瞭解，或是不擅於在教學內容的準備工作上賦予創意(陳淑麗、熊同鑫，2007)，未能協助以更為活潑或多元的途徑來學習(謝芝棋，2009)、以賞罰的獎懲方式教學(呂佩真、鄭勝耀，2009)。在評量部分，則是進行紙筆

測驗（吳雪錚，2010；張福松，2009；熊正蕙，2009）、上台練習、學生回答（陳瑩甄，2010）等傳統方式。教師通常也僅以考察成績做為學生進步的衡量標準，較缺乏客觀依據（黃玉幸，2011）。湯維玲（2014）發現，在攜手計畫績優學校，教師最常使用的教學方法仍然是全班講課及問答。

「學生為中心」信念的教學取向，重視讓學生多表達、討論和問問題、學生能協助選擇與組織所要學習的內容、教師會依學生興趣運用不同的教學材料，同時教師教學也較以學生個體為主，較有小組或個人化的教學(Cuban, 1983)。弱勢學生教學研究顯示，這類教師相對較少，但有教師會注重學生的個別差異，依學生學習程度不同，採取不同的教學做法，如花較多時間與多套說法於程度落後的學生（許秋儂，2007）；或以多元創新的教材、同儕討論等動態活動，提升學生的學習興趣（齊宗豫，2009）。教師會積極引發學生學習動機、增進其學習信心（李孟峰、連廷嘉，2010）；同時教師也重視師生互動，多和學生聊聊，拉近彼此的關係（張福松，2009）。在評量方面，則會利用較為多元的方式，來評估學生的學習成效（林瑞吉，2007）。在本研究中，當教師在教學中較多採用此類教學模式，其教學取向就會被歸類為較為「學生中心」。

此外，根據民國 103 年 4 月 24 日修正之「教育部國民及學前教育署補助國民中小學及幼兒園弱勢學生實施要點」，教育部所定義的「弱勢學生」包括了原住民、低收入戶、隔代教養、單親、失親家庭、親子年齡差距過大、新移民、身心障礙等弱勢子女。而民國 102 年 11 月 28 日修正之「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」所涵蓋的弱勢學生則又納入了學習低成就的學生。這些表示扶助弱勢學生的教學不能僅是一般的有效教學。目前教師採用多元文化觀點（劉美慧編，2009；游美惠、劉美慧、譚光鼎，2012），或以文化回應教學(Gay, 2000)的方式進行補救教學的狀況十分少。僅有少數研究者以多元文化觀點進行實驗研究（王世英、溫明麗、羅天豪，2007），或行動研究（彭惠君，2009）。而詹文佐（2013）在國小攜手計畫中觀察四個班級，發現教師對於新移民及原住民子女的教學上仍應多加強文化回應的信念與教學行為，教師不能將攜手計畫視為一般的、補償性的教學行為即可。他們主張教師應

具備多元文化的教學信念與教學行為，才能更適當地進行補救教學。此外，簡良平（2010）在偏遠國小進行長達兩年的實證研究中發現，教師能覺知與理解弱勢學童的弱勢社會與文化因素，但大多數教師雖會歸因，卻不是以積極改善課程與教學的方式來回應弱勢學生的學習狀況。簡良平（2010）認為無法改變教室課程的原因是教師堅持知識中心的課程意識，缺乏思考學習者中心的可能。

本研究假設參與弱勢學生教學的教師具備一些必須被覺察的信念與教學取向。本研究試圖透過訪談參與弱勢學生教學之教師，瞭解教師之教學信念及其教學取向的關係，為此類研究的初探。

參、研究方法

本研究以質性的半結構式訪談方法，來瞭解教師的教學信念，並依其描述之行為來瞭解扶助弱勢學生學習方案之教師對於弱勢學生的教學取向。Wilson (1990)認為學生的信念不但可以從其行為浮現，也可以從學生的回答得到不亞於觀察的資訊。也就是，訪談雖然不是最好的方式瞭解教師行為，然而，透過情境描述與舉例，研究者可以知道教師做了何種決定及有何作法，且從教師的主觀信念瞭解其行為的動機與理由。這個方法使研究者在有限的時間與資源之下，對最多的研究對象進行瞭解。本研究的限制在沒有實際觀察教師行為，因此有關教師教學取向、行為或實踐的宣稱僅能視為教師之主觀陳述，有待未來之研究進行觀察之驗證。

本研究於 2010 年 2 月至 3 月間進行訪談。研究者並未事先選擇哪種教師信念的教師，而是請學校推薦「用心投入」扶助弱勢學生學習方案之教師，並邀請其接受訪談。為了含括不同方案的教師，研究者除了請教育部中教司、國教司承辦該業務的主管推薦北區開辦扶助弱勢方案績效較佳的學校。另外，亦透過教育部網站學校的成果報告，多方面選擇辦理績優的學校。本研究最後成功訪談 4 所國中、7 所國小的 16 位教師，共含蓋 4 種扶助弱勢學生的教學方案。補救教學在

全國實施，不同區域可能有不同的樣貌，本研究對象以北區之新北市學校為主，分別有都會及偏遠的學校。

研究者以半結構式訪談（見附件題目），請教師描述其補救教學的目標、教學信念、對學生的瞭解、教學及評量的方式與其教學的效果。每位訪談時間約 60-80 分鐘。受訪教師多為校內現職教師，僅一位為外聘教師。訪談錄音資料轉為逐字稿後，研究者採紮根理論「持續比較」(constant comparative method)的方法，試圖從資料中歸納類別並發現理論(generating theory)，而非先從預設的理論出發進行編碼(Glaser & Strauss, 1967)。透過資料所顯示的教師對學生的期望、教學目標與方式、教學內容與評量方式等編碼，分類與建構出研究者所能整體描述的教師教學取向樣貌。而「教師中心」與「學生中心」的教學理論則作為研究者用以理解教師行為與信念的基本架構。

研究效度方面，本研究雖未蒐集教學及學生作業等資料作為三角檢證的方法，但是多元的資料不能自動提高效率(Maxwell, 1996)，效度的掌握仍取決於研究者如何避免偏誤。本研究之分類與理論化過程中，效度方面已嘗試不同的編碼與解釋架構，分類過程中，若發現受訪者有某部份資料無法被所屬類別解釋，則表示該分類方式有問題而予以放棄，尋求其他更能完整解釋的分類架構。以下分析，資料出處以受訪之年、月、日及受訪者化名如（20100306 小慧老師）表示。

肆、弱勢學生教學的教師信念與實踐

訪談資料顯示，16 位被推薦之扶助弱勢學習的老師對弱勢學生的教學有著極為不同的認知與作法。表 1 顯示受訪學校所在地區、教師所參加的方案計畫別、各校受訪人數、教師名（化名）、教師自認的教學成效、及經過分析之後的教師教學取向。除了夜光天使的小世老師，其餘皆為正式教師，其中除了參與課後輔導的小洋老師輔導學生超過 5 年的時間，其他老師皆在半年到 2 年之間。表 1 顯示方案與教師取向並沒有連動的關係，同一類方案不只一種教師取向。事實上，

每一取向的老師都不只一人表示學校給他們很大彈性來決定其教學內容、教學方式與評量方式。以下研究者根據受訪教師對其教學信念（含半目標）與作法的描述，根據資料的整體與貫通性將其教學取向分為四類，分別是（1）傳統消極取向，（2）傳統積極取向，（3）引發動機取向，及（4）關懷取向。前二者屬於「教師中心」取向，後二者則較為「學生中心」取向。值得注意的是，每一種分類都有其限制，某一行為不見得只出現在某類型的教學取向中，然而彼此之取向仍然極為不同(mutually exclusive)。以下呈現不同取向教師的信念與教學取向。

表 1

參與補救教學教師之基本資料與信念類別

序號	學校所在地區	方案	教師	自認的教學成效	教師取向
1	三峽地區國中	攜手計畫	小蓉	無法要求成績進步	傳統消極
2	台北市國小	課後照顧	小慧	無法要求成績進步	傳統消極
3	三重地區國小	課後照顧	小輝	有進步，但不見得表現在成績上	傳統消極
4	新莊地區國小	華語補救課程	小瑜	尚未有成功經驗	傳統消極
5	三重地區國中	攜手計畫	小逸	有效，但很慢	傳統積極
6	樹林地區國中	攜手計畫	小評	成績難進步，但漸有自信	傳統積極
7	新莊地區國小	攜手計畫	小英	成績進步很有限	傳統積極
8	蘆洲地區國小	課後照顧	小洋	N/A	傳統積極
9	三重地區國中	攜手計畫	小燕	動機提高	引發動機
10	萬里地區國小	夜光天使	小敏	成績進步、動機提高	引發動機
11	新店地區國小	華語補救課程	小秀	成績進步、動機提高	引發動機
12	新莊地區國中	攜手計畫	小瑛	成績進步、動機提高	關懷
13	新莊地區國小	攜手計畫	小伶	明顯的進步	關懷
14	新店地區國小	華語補救課程	小芬	引起學習興趣	關懷

15	三峽地區國小	夜光天使	小世	動機提高	關懷
16	萬里地區國小	夜光天使	小真	動機提高	關懷

一、傳統消極取向

傳統消極取向的教師—「傳統」指的是其教師中心的本質，「消極」則意涵其對學生及本身角色缺乏專業的高期望態度。教師的自我預言與正面期望 (positive expectation) 是學生學習動機與成效的重要因素 (Braun, 1976)，教師對學生應提升其自信，對教師自己也應提升自我的效能感。本研究有 4 位教師對學生之信念展現較低的期望且在專業上較無教師自省的態度，不認為自己的教學能有影響；在實踐上，教學方法單一、強調管理監督、不重視學生的多元背景。這類傾向的教師包括參與國中「攜手計畫」的小蓉老師、國小「課後照顧」的小慧及小輝老師，及國小「華語補救課程」的小瑜老師。

傳統消極取向的 4 位老師皆不期待學生可以有多少進步或在弱勢扶助教學方案上可以獲得多少，實踐上也因此沒有在教材或教法上嘗試不同方式。舉例而言，「攜手計畫課後扶助」（以後簡稱「攜手計畫」）之目標是縮短學習低落學生之學習落差（教育部，2006 年 11 月 17 日），而參與此計畫的小蓉老師雖然知道學生來自弱勢的背景，希望對學生學業有幫助，但是似乎不認為他們可以進步，並認為這些學生「都是老班底」，「很難因為上攜手後功課被提升得很高，之後就不用來的那種」（20100315 小蓉老師）。學生的程度不佳，但是教學方式上，小蓉老師似乎僅能以「依照課程進度並簡化內容」的方式，教學生念比較簡單的單字，「可能就不要要求他們文法或是很難深的單字，比方說[從]會唸開始，可能也沒辦法要求他們拼，讓他們大概知道課文的意思是什麼」（20100315 小蓉老師）。平時小蓉老師配合書商給的大單字卡，教學生念單字，然後配合大的對話貼在黑板上，請學生翻譯或請學生猜內容是什麼。因為有考試進度的壓力，所以段考前或基礎課程上完後，會從廠商所給的光碟片挑一些比較基礎的題目讓

學生做。整體而言，小蓉老師的教學仍然傳統，並未思考如何引發低成就學生對英文的學習興趣。

而參與「國小課後照顧計劃」（以後簡稱「課後照顧」）的小慧及小輝老師對於課後照顧的弱勢扶助教學，認定其角色為幫助學生完成功課，不需要特別瞭解學生背景或在班級中的學習狀況，也不需要使其有更健康的活動。雖然此計畫的規定是以多元活潑之原則，兼顧家庭作業寫作、團康與體能活動及生活照顧為目標（教育部，2010年9月3日）。兩位教師都認為自己是類似安親班老師的角色，負責看學生做完功課沒有，是比坊間便宜的安親班。小慧老師甚至無法針對學生功課中的錯誤觀念而教學生，因為「如果你教了一個學生一題，就沒有時間改本子了」（20100306 小慧老師）。小輝老師會講解題目，認為自己上課會開玩笑，比較活潑；也會罵學生，因為老師也是個「監督者」。如果學生不認真，他會跟學生「講道理」，比如說「成績退步未來就會很淒慘等等」，或「如果你成績不好，那就不會有人喜歡你阿，人家要嫁給你，你也不敢娶她阿」，結果也常令小輝老師氣餒，學生「回家好個兩天又故態復萌」（20100311 小輝老師）。老師的角色在此二課後班顯得消極且僅以傳統觀點看讀書的價值。

此外，傳統消極取向的教師較不認為需要瞭解學生的多元文化背景，比較注意的是學生出席率及課堂表現（20100306 小慧老師；20100315 小蓉老師），或即使知道學生原住民、單親、新移民的背景與人數，也不反應在其教學上（20100311 小輝老師）。教師似乎對學生背景無感，如直接面對印尼裔新移民子女的小瑜老師，在一對一的教學中，也似乎缺乏對學生的正面期望。小瑜老師參與的是「華語補救課程」，她的目標是「增加學生的詞彙」，並以唸繪本為主，但不重視寫。每次上課，第1小時由導師幫助完成功課，第2、3小時小瑜老師讓學生看繪本，或直接用電腦放資源班注意力訓練的光碟或語文與數學的教材，並未自己設計適合的教材（20100304 小瑜老師）。教師並未想到，教材及教學方法，如何反應學生的背景，而吸引學生學習，並將母語作為學生的優勢讚美鼓勵學生，或鷹架其學習華語(Gay,2000)。

小瑜老師對學生的意見充滿矛盾的說法，一方面正面表述學生，例如，「他還有去安親班，進步的速度非常地快」、「他的求知慾還蠻強的，很想唸很多東西，會一直問老師說，這個怎麼唸」、「認字還蠻厲害的」（20100304a 小瑜老師）。一方面會負面解釋學生的許多行為。例如，說過的話，學生下次還是沒有改，小瑜老師解釋為「可能是記憶力較不好」；又如，研究者問她學生是否會跟老師講到家裡的事情，小瑜老師說：「不會主動跟你說，好像是認知方面還沒有到」；再如學生愛唱歌，老師認為「他還有一個問題，就是愛唱歌，有一次還在教室上課的時候，就自己唱起歌來，那其實這是一個問題，因為他在不對的場合做不對的事」；雖然認字能力不錯，但老師覺得該學生「語言記憶蠻差的」（20100304 小瑜老師）。小瑜老師雖然看到學生的優點，卻頻頻以其新住民背景歸因其某種能力的缺乏，也似乎較以負面的觀點解讀學生行為，而非正面欣賞學生，缺少一種多元文化的敏感度（劉美慧編，2009；游美惠、劉美慧、譚光鼎，2012）。

16 位受訪教師中，有 4 位教師傾向傳統消極的態度，其中小輝及小瑜老師表明是為了賺外快而參加（學校推薦跟實際仍有差距）。傳統消極取向的老師仍然希望自己對學生有幫助，然而，教師展現對低成就學生較低的期望與負面的觀點，以現成的教材教學，並沒有以學習者為中心的教學設計，也缺乏認為自己可以對學生有積極影響的態度。

二、傳統積極取向

相對於傳統消極取向的老師，傳統積極取向的老師，在信念上多了對學生積極的期望，及展現對參與扶助弱勢學生學習的熱心。實踐上，他們以「教師為中心」的信念設計課程，注意教學內容或教學方法，希望能提升學生的成績。有 4 位教師採用此取向，包括參與國中「攜手計畫」的小評及小逸老師、國小「攜手計畫」的小英老師，及國小「課後照顧」的小洋老師。

參加國中「攜手計畫」的小評老師由於自己是資源班的老師，而攜手計畫的學生很多是資源班的孩子，因此參加此計畫。她希望能提升學生的語文的基礎知

能，因此配合教育部的研究進行「國字精進班」方案，希望引起學生的學習動機，顯示教師對學生的積極期望。教學上，小評老師跟隨方案設計好的課程，進行遊戲與增強，例如，唸課文要計時、用賓果遊戲將學過的字填進九宮格，用點數來給獎勵；另外也分組，並鼓勵學生發言。評量上，則以研究實施的前測與後測作為評量結果。小評老師容易進度落後，但希望未來可以跟隨「國字精進班」的課程進度。小瑜老師跟隨設計好的課程，也因此較少從其學生角度考慮課程與教學。

同樣參加國中「攜手計畫」的小逸老師，其教學目標是提升學生的數學成績。他重視學生的學習態度，如果學生違反「上課舉手發問」、「交作業」等類的課堂規定，小逸老師會罵人。他表示自己也會讚美學生，只要學生做得好的話：

[我]也會用讚美的方式來增強他們的動機，如果做得好的話，我是不會吝嗇讚美他們的，但如果做不好的話，就看狀況，如果他真的是學不會，或理解沒有到那裡，我不會因為這樣罵他，我只會針對態度或責任部分罵人。所以我不知道他們愛不愛我，但他們會怕我啦！（20100318 小逸老師）

小逸老師雖然嚴格，但是他會以比較慢的速度及不同方式講解讓學生理解數學，並且有分組教學。在學生遵守規矩後，小逸老師會給一些競賽的活動增強或讚美學生的表現，他努力建立學生的學習紀律，是積極協助學生的老師，其教師控制的信念較屬「教師中心」的思維。

小英老師參加國小「攜手計畫」是希望幫助弱勢或成績落後的小朋友，且會教到自己班的小孩，因此參加。她認為攜手計畫的目的是「盯課業，有多餘的時間才會帶他們去玩一下」（20100305a 小英老師）。小英有自編的練習教材，內容比課本簡單，可以讓學生寫得開心，讓他們有成就感。她認為學生的資質不差，大部分是缺乏關懷和練習，學生只要肯練習就會慢慢有進步和成長，但認為由於時間不夠也不夠系統設計教材，學生的進步很有限。

傳統積極取向的老師還包括參加國小「課後照顧」的小洋老師。因為參加課輔的學生也有自己的學生，所以他一方面希望可以指導學生，拉高自己班上的程

度，一方面讓放學留在學校的小孩可以得到比較好的教育。小洋老師的學校在課後班的設計上，有整體規劃，每班有 2-3 位不同專長的老師，讓課後班多樣化，也讓學生可以覺得放鬆、好玩。第一節以指導回家作業為主，第二節則安排藝能、美勞、運動、或以國語和數學為主的指導課。小洋老師負責的是數學課。由於家長會看成績，因此，小洋老師也重視將學生的數學成績拉上來。他認為「不是每個小孩都適合用慈眉善目的教法，因為小孩都會覺得我就用『我忘記』的理由就好了」，所以有時他會警告學生，跟學生講：「如果你明天不帶[上課用品]我就修理你」（20100303 小洋老師）。對於學生輔導，小洋老師採較為嚴厲的方式，曾經「修理」過一位新住民學生，也認為學生後來行為慢慢好轉。他認為「老師如果教導得很嚴格，家長的意見就不會有」（20100303 小洋老師）。而小洋老師教學上感到挫折的地方也是對成績的不滿意，他說：「辛苦了那麼久，卻沒有得到你想要的回饋就會覺得蠻有挫折感」（20100303 小洋老師）。教師雖積極想提升學生成績，也透過學校安排，課後照顧課程多元，然而，教師似乎仍然較以自己的角度思考教學。

在多元文化的敏感度上，雖然教師都注意到班級中的原住民、新住民、單親或經濟弱勢的家庭，但是並未對相對弱勢的學生進行輔導或更符合其學習風格或以其文化為連結的文化回應教學(Gay, 2000)。教師看不見差異（20100318 小逸老師；20100305 小英老師）；或只能點出其狀態—「很多原住民的家長聯絡本都不簽名」、「我們這裡原住民非常多...家庭對孩子的影響真的非常大...學生就還蠻消極的」（20100326 小評老師），但並未特別回應；或甚至會直接表達「至於原住民的程度就真的差很多，我發現他們的課業很明顯地落後很多，我們不會去勉強他，因為就算特別指導他們，也不會特別進步」（20100303 小洋老師）。教師並未思考如何才能讓弱勢的原住民學生有自我認同感與自信心，如何讓其文化成為資產，引發其學習興趣的多元文化思維（劉美慧編，2009；游美惠、劉美慧、譚光鼎，2012）。

16 位受訪教師中，有 4 位教師為傳統積極的取向，他們有積極的教學目標，期望學生可以成績進步，也努力設想對學生好的教學內容與活動。多數主張學生

的紀律、練習與適當的增強。然而，其增強物多數為物質與讚美，而非學習本身的動機，因此仍屬於傳統「教師中心」的思維。對於多元文化背景的學生敏感度亦不足。

三、引發動機取向

引發學習動機取向的教師和傳統積極取向教師主要不同之處在教師在信念上比較以學生的角度思考教學內容，有「學生中心」的傾向。學生中心的教學較能引發學生的學習動機(McCombs & Whisler, 1997)，實踐上，老師比較注意什麼方式適合學生，也較以多元評量的方式瞭解學生是否學到了。引發動機取向的教師似乎較為在意學習本身是否是有趣的或令學生自發想要的。相對而言，這些老師較沒有前述傳統取向教師的班級經營問題或嚴厲的管教方式。屬此取向的教師有參與國中「攜手計畫」的小燕老師、國小「華語補救課程」的小秀老師，及國小「夜光天使」的小敏老師。

擔任國中「攜手計畫」的小燕老師認為攜手計畫是很有彈性的課程，因此教學時「應該以學生為主，而不要再以老師為主，因為他來參加你當然會希望他能進步，那所謂的進步就是對學習的動機提高」（20100310 小燕老師）。小燕老師比較自己之前的教學方法，發現現在她比較重視學生想要上什麼，會跟孩子溝通，她表示：「我會跟他們溝通徵求他們想要上什麼課程的原因，主要在於想聽聽他們對這堂課的期待」（20100310 小燕老師）。她仍然有目標想提升學生閱讀與作文能力，但是並不會侷限在課堂的東西，透過溝通可以知道哪些閱讀材料是學生有興趣的。由於不想再如過去「沒有站在學生的立場去想」，因此她在設計講義，給學生練習之外，更多帶入活動，而從這些活動中小燕老師即可看出學生是否學到了：

像從遊戲中我就會知道他們有沒有學習到，還有我設計的練習本是有讓他們寫的，這樣就可以看他們寫字的狀況，還有之前的成語本來是用比的，現在就改成接龍、造句，就可以看出他們的程度。（20100310 小燕老師）

此外，小燕老師採用課外閱讀資料，讓學生摘錄好句子並將它們做成書籤，藉由欣賞別人的文章、文詞來充實學生的寫作素材。她強調自己上課「不會只有自己講」，讓學生有發揮的機會，顯示一種想要培養學生自主能力的教學信念。

小秀老師則對他的學生進行一對一的華語補救教學，她同時是學生的導師。因此，她希望能把這位母親是巴拉圭人，父親是具台灣籍的薩爾瓦多人的新住民學生的語文程度提升起來。在每週六小時的華語補救課程中，小秀老師注意到以看圖片及操作實物的方式，學生比較容易學到華語，例如，她發現必須「一片」洋芋片跟「一張」紙的差別「要真的拿東西給他看，他才會慢慢分出來我講的詞彙是指那個東西」，或學生不知道什麼是釣魚，「我後來就拿釣魚玩具和圖卡跟他一起玩釣魚，那有真的釣到魚的時候他就會知道什麼是釣魚」，或學生不知道鳳梨，「我就帶他去水果攤，那他看到認得了就知道那叫什麼，就會很高興，我甚至也弄給他吃，比如說像番茄、甜椒，讓他嘗試看看」（20100311 小秀老師）。而當這些具體實物可以用來成為對話的素材時，「他就比較容易問出他的問題，那當他問問題的時候，我就更能確定他究竟學得怎樣」（20100311 小秀老師）。除了教導課本內容外，教師以實作的方式教學，也以活動表現來瞭解學生的程度，而課程是否能幫助學生更容易理解是小秀老師的教學重點。

參加「夜光天使」的小敏老師因為自己班上有蠻多小孩參加夜光天使，因此願意出來多盡心力。小敏老師說方案的目標並不是針對課業，當初她只是希望給學生一個家的感覺，可以照顧他們吃飯及寫功課。然而，當她發現學生可以被要求，她就開始要求學生的課業。她希望增加學生的閱讀能力，且能「自動自發去把書拿出來看」（20100311 小敏老師），因此設計許多跟閱讀有關的活動。她認為扶助弱勢學生學習的老師需要多樣化的課程設計能力；她採用過讀報教育，讓學生剪報並上台報告，畫優美詞句並寫心得，閱讀並讓學生分配角色演戲，閱讀分享等。她認為：

孩子都喜歡在台上發光發熱成為大家焦點的感覺.....我也允許他們改劇本，讓他們發揮創意，然後加動作，對他們來講，他們的閱讀、語文表達、肢體動作等等[可結合在一起]，他們就玩得非常開心，就可以激發他們對故事的興趣。(20100311 小敏老師)

面對有情緒障礙、成績低落、家庭狀況複雜的孩子，小敏老師希望能「利用夜光很有趣的課程吸引學生來」(20100311 小敏老師)。小敏老師不以紙筆測驗，而以學生表現來檢視其教學成效，認為從學生上台發表及演戲都可以看出其學習效果。

在多元文化敏感度上，小燕老師在攜手計畫中並未注意學生的多元文化背景(20100310 小燕老師)；而小秀老師會教導學生如何與這位新住民同學說話時，要說慢一點，又要如何以同理的角度和他互動，但是，不希望媽媽及姊妹在家裡跟他說西班牙語(20100311 小秀老師)，顯示小秀老師對於「外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」希望外籍配偶子女自我認同及樂於學習運用其父母之母語，使其擁有另一語言資產的目標(教育部，2010年3月24日)不甚了解。小敏老師的班級中雖有各種背景的原住民及新住民學生，但其認知亦是「文化部分沒有多大影響」，而採「大家出生都在這裡」的一視同仁態度(20100311 小敏老師)。然而，文化回應的教學會鼓勵與認肯學生的母文化，使學生更有參與感與成就感，提升其學習成效(Gay,2000)。

16位受訪教師中，有3位教師傾向採用引發動機取向來進行弱勢學生的教學，他們以吸引學生學習為目標，教學方式適應學生需求；且在評量上與教學結合，較不以紙筆測驗評量學習成果，而以學習表現觀察學生是否學習到了。然而，學生的多元文化背景亦非教師重視之點。

四、關懷取向

訪談資料顯示有關懷取向的教師，他們的教學信念主張關懷學生，對學生進行較多心理或物質的支持。關懷倫理倡導教師用關懷、接納、對話與肯定來鼓勵

學生學習(Noddings, 1994)。此取向的受訪教師，實踐上以「學生為中心」，重視情感面，教師在關懷與同理的基礎上與學生溝通，使得教學的過程中，師生間更有情感的互動與關係。採取此取向的教師有參與國小「攜手計畫」的小伶老師、國中「攜手計畫」的小瑛老師、「華語補救課程」的小芬老師，及國小「夜光天使」的小世及小真老師。

參與國小「攜手計畫」的小伶老師的教學目標是讓學生有學習動機和喜歡自己。她幫助學生完成課業，然後再進行補救教學；教學方式上，她對全班教學，然後視學生的學習狀況設計互動性高的課程，與一般教師並無特別不同。然而，她強調「願意花很多時間去等待學生，給他非常多學習的機會，讓他變得更有自信」（20100304 小伶老師）。小伶老師認為教學的腳步要放慢，且要「聽聽孩子怎麼說」，否則容易誤會孩子。她會花時間跟孩子聊天，理解學生目前正在在乎的是什麼，對學習的看法是什麼，因她相信「老師的責任有很大部分在於我們願意相信孩子願意變得更好」，也主張「我非常相信所謂的教學是建立在關懷之上，唯有從這裡出發，讓他真心的接納你，你也接納他，才有可能有一個好的教學循環」（20100304 小伶老師）。小伶老師認為學生在她的教學下有很明顯的進步。參與國中「攜手計畫」的小瑛老師也有類似的觀點，她認為學生若感受到老師的關心，他們就不會太早放棄。「要相信每個小孩，他們是可以進步的，如果你已經習慣對一個小孩做判斷、打分數，那其實就會很容易誤會他」，針對攜手計畫的孩子，小瑛老師認為重點是在「同理他們」（20100305 小瑛老師）。

參與國小「華語補救課程」的小芬老師教導兩位父母為韓國人的兄弟，她希望學生能在課業上跟上進度，並對華語學習有興趣。教學過程中除了嘗試不同的教學方式讓學生可以應用所聽到的詞語，她更強調口頭的讚美，因為「我覺得他們這麼大的孩子...要用真心的對待，我覺得當他聽到我的聲音或看到我的表情，那一種肯定與讚賞的表情，遠遠比一張貼紙或獎勵來得有效」（20100311 小芬老師）。小芬老師與小伶老師同樣強調「情感的基礎」以及「與孩子對談」的重要。

我覺得師生之間應該要有一種情感在裡頭，他相信妳是喜歡他的，他也相信當他做得很好的時候，你會看到；在他做不好的時候我也會給他機會，跟他談清楚，讓他可以改進。...要花時間跟孩子談，孩子不是不能談，而是在於你願不願意談，如果長時期跟孩子談，讓彼此有情感的連結，他也會越來越瞭解你，那基本上就會處理掉一些不必要的障礙，上課起來效果也會更好。（20100311 小芬老師）

關懷取向的老師還有兩位參加「夜光天使」計畫的老師。孩子會先完成功課，進行到晚餐的時候，如果功課已完成即可進行其他活動，如美術、生態、體能、玩棋、閱讀故事書等。小世老師希望讓學生在學科上有自信，且有多元的學習；小真老師亦是協助學生完成功課，再讓學生進行美勞創作，希望提升學生的參與感與成就感。夜光天使的計畫使學生的作業完成率提高，老師構思有趣的活動讓學生喜愛來參與，並解決學生的生活自理問題（如教導學生清潔身體，改善人際關係），建立一種「家的感覺」，使學生在一種安全與穩定的環境學習。小世老師強調讓學生「喜歡自己」、「接受自己」（20100309 小世老師）；小真老師提及夜光天使的老師和阿姨自己帶東西來煮火鍋給孩子吃，「是一種愛的表現」，她認為補救教學的重點在「陪伴」，可以讓學生有更多學習動機（201003011 小真老師）。

在多元文化面向上，本研究中關懷型的教師與其他類型的教師一樣，並不特別重視文化回應教學對弱勢學生教學的重要。教師認為不需要去認識或強調學生的背景（20100311 小真老師；20100305 小瑛老師），或即使知道學生背景，也不以此角度關懷學生或引發學生學習動機，認為跟個人或家庭特質有關係（20100304 小伶老師）。只有小世老師展現對學生家庭狀況的瞭解，希望學生能先喜歡自己（20100309 小世老師）。

重視關懷學生的 5 位教師以關懷與情感做為教學信念的出發點，普遍重視同理學生、瞭解學生心裡在想什麼、是否對自己有自信，以及師生是否建立信任的關係。他們設計多元的課程，重視肯定與讚美學生，讓學生有參與及成就感。夜光天使的教師，更有機會在生活上協助學生建立良好的生活習慣，改善其人際

關係，創造安全穩定的環境，使學生能提升學習動機及課業表現。然而，在文化回應教學面向上，教師多不以此為實踐的原則，不以學生之文化背景為鷹架學習的橋樑。

伍、討論與結論

本研究試圖瞭解參與弱勢學生教學之教師的教學信念與其實踐之樣貌。研究者訪談 16 位被推薦的教師，他們分別參與國中小攜手計畫、國小課後照顧、國小華語補救課程及國小夜光天使四種方案。研究結果發現對於協助弱勢學生的學習，教師呈現四種取向，即傳統消極、傳統積極、引發動機及關懷取向，展現了不同的教學信念與教學方式。必須注意的是，本研究非量化調查研究，所發現的教師取向無法宣稱為弱勢學生教學的所有取向。然而，在對於扶助弱勢學生學習的文獻中，缺乏教師信念之描述與瞭解的狀況下，本研究之貢獻在描繪出一些弱勢學生教學之樣貌，並在概念上說明教師之間的差異。

不同信念帶出不同的弱勢學生教學取向。傳統消極取向的教師對弱勢學生展現較低的期望、強調管理與監督、教學方法單一、以現成的教材教學、不重視學生的多元背景，也較無教師之自省態度。傳統積極取向的老師對弱勢學生有積極的期望，他們以教師為中心設計課程，注意教學內容或教學方法，希望能提升學生的成績；多數主張學生的紀律、練習與適當的增強，而非以學習本身吸引學生。引發學習動機取向的教師以吸引弱勢學生學習為目標，教學方式適應學生需求；且在評量上與教學結合，較不以紙筆測驗評量學習成果，而以學習表現觀察學生是否學習到了。關懷取向的教師則重視情感面，強調同理及與弱勢學生溝通、建立關係的重要，也設計多元課程吸引學生學習。前兩取向以「教師為中心」，後兩取向以「學生為中心」，教師的信念與實踐的關連在弱勢學生的教學中是明顯的。

教師的教育信念展現在弱勢學生教學的綜合實踐上，這些實踐面向包含了課程內容、教學方法、評量方式、班級經營、對學生的期望及與學生的互動方式

等。雖然本研究無法決定性地歸納某種行為於某種取向的教學，但是一些傾向是可以掌握的。例如，多元的課程內容或教學方法並不專屬於特定取向，但是，較多出現在以「學生為中心」的引發動機取向及關懷取向教師的教學中。又如，在班級經營上，傳統取向教師較多強調學生行為規範與管教，而引發動機及關懷取向教師則較強調同理學生及與學生談話。此外，傳統教師較以紙筆測驗評量，而引發動機與關懷取向教師，較採觀察學生表現為評量方式。也許是因為這個原因，對於學習成效，表示「無法要求學生成績進步」的皆為傳統取向教師，特別是傳統消極取向教師（表 1）。表 1 無法比較哪一種取向的教師在提升成績或引發動機上更成功，僅能表達教師主觀的感受。而無論哪種取向，受訪教師多數肯定扶助弱勢學生學習之方案。未來的研究可以進一步探究不同取向教師之實際教學成效。

本研究認為「傳統消極取向」的教學對於弱勢學生的學習並沒有幫助，教師對學生可能產生消極期望，更多接觸多元文化教育可能有助教師省思此取向的限制。「傳統積極取向」針對其學生程度以有概念組織及提供增強的方式進行，有可能提升學生的課業表現（張新仁，2003a，2003b）。教師需要注意是否學生在此取向的教學下能被接納及產生對學習本身的興趣。「引發動機取向」有可能使在傳統班級中對學習厭倦的學生因教師注重以其為主體、考量其興趣與動態評量的方式，而引發其學習動機。「關懷取向」以同理的角度，情感的基礎為價值（Noddings, 2005），接納學生，不受教科書限制教學，似乎提供學生更全人的教育。扶助弱勢方案的學生中有許多單親、隔代教養、新住民、原住民及經濟弱勢家庭，以關懷為核心價值的老師，在這個面向上有很大的發展空間，協助學生以其背景為資源而非不利的來源，接納自己與建立自信。值得注意的是，大多數受訪教師對於文化回應教學不瞭解，未能考量學生的文化差異脈絡，並以其生活經驗為中心設計課程。

至於方案是否影響教師的信念與實踐呢？資料顯示，各種方案中有不同取向的教師（表 1）。這顯示方案特色並未決定教師的教學內容與取向，又因多位教師在訪談中表示他們有很大的空間可以決定教什麼、如何教及如何評量，表示

教師信念仍然是關鍵因素。無論教師是如何進入方案，教師並非白紙，進行弱勢學生的教學時，有必要協助教師釐清其選擇的教學取向及原因。然而方案也並非沒有影響，本研究認為方案所標示的目標及提供的資源與架構仍然會影響扶助弱勢學習的內涵。例如，「夜光天使」計畫提供晚餐，教師瞭解其角色是提供安全與穩定的環境給家庭失功能的學生，因此增加了生活照顧的面向。而本研究從「課後照顧」教師簡化此計畫為協助學生完成回家功課的認知來看，可以發現方案特色或目標必須有更好的教師信念來配合，才能達成協助學生學習成功的目的。教師信念與方案目標必須同時是學校及教師自我探究與檢視的地方。

本研究建議扶助弱勢學生學習的政策應該協助教師檢視與釐清（1）教師本身的弱勢學生教學信念，及（2）所參與之扶助弱勢方案的目標，以協助教師反思自己的教學取向，考量不同的教學方式，使弱勢學生得到真正具轉化性的幫助。我們不能忽略教師信念十分固著，會影響教師輔導弱勢學生學習的方式（Kagan, 1992），也不能忘記當教師有機會反省其教學時，他們的教學會因而調整（Carrington et al., 2010; McGregor & Gunter, 2006; Richardson, 1996; Ryan, 2005），因此應該關心補救教學教師是否能覺察其教學取向，同時注意方案的特色與目標如何從結構上影響教師，使教師有機會調整其信念與教學方式。本研究初步描述與分析了弱勢學生教學之教師信念與實踐的圖像，所描述之教師教學取向可作為在職教師及師資生學習扶助弱勢學生之教學省思參考。

附件：訪談題目

1. 可否請您談一下，您參與攜手計畫有多久的時間？您是為什麼會參與這個教學？
2. 貴校對攜手計畫有沒有特定的目標？學校對承接攜手計畫的教師是否有進行培訓的課程？
3. 您自己對攜手計畫的學生有什麼教學目標？
4. 通常都是哪些學生會來上課？您班上有哪些學生？
5. 您認為應該怎樣教攜手計畫的學生比較好？（用什麼教材？教什麼內容？適合的教學方法？）
6. 通常您都如何上課？（請老師描述上課的流程及方式）
7. 如果我走進您的教室，我會看到學生在做什麼？
8. 您覺得攜手計畫的學生在學習能力與態度上如何？
9. 學生不專心或秩序不好的時候，您會如何？
10. 您知道學生的家庭背景，跟他們的生活狀況嗎？您覺得有沒有必要知道這些資訊？學生的家庭背景會不會影響您決定如何教學？
11. 您如何知道學生的學習效果？
12. 整體而言，您學生的學習效果好嗎？（是否有達到您當初設立的目標？）您覺得原因是什麼？
13. 您有印象深刻的成功教學經驗嗎？請您描述一下。您覺得成功的原因是什麼？
14. 您有印象深刻的挫敗教學經驗嗎？請您描述一下。您覺得挫敗的原因是什麼？
15. 整體而言，您認為攜手計畫的效果如何？您會認為該方案應該繼續嗎？

參考文獻

中文部分

- 王世英、溫明麗、羅天豪(2007)。台灣人口結構變遷之外籍配偶子女補救教學。**教育資料與研究雙月刊**，74，73-96。
- 王翠嬋(2011)。**澎湖縣國民中小學辦理課後照顧實施現況之研究**。國立台東大學教育學系研究所碩士論文，未出版。
- 吳雪錚(2010)。**參與攜手計畫教師多元文化素養與教學實踐之個案研究**。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 呂佩真(2009)。**四位國小課輔教師教學信念與教學行為之研究**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。
- 呂佩真、鄭勝耀(2009)。國民小學課輔教師教學信念之個案研究。載於淡江大學課程與教學研究所(主編)，**弱勢學生師資專業素養學術研討會會議論文集**(頁 21-56)。台北縣：淡江大學。
- 李祐宗(2012)。國中補救教學示例--從拼圖學因式分解。**科學教育月刊**，348，37-45。
- 李孟峰、連廷嘉(2010)。「攜手計畫-課後扶助方案」實施歷程與成效之研究。**教育實踐與研究**，23(1)，115-144。
- 林瑞吉(2007)。**雲林縣國小三年級課輔班課程發展之行動研究**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。
- 洪清一(2011)。夜光天使點燈計畫對原住民高危險群學生學業學習、行為表現成效及其相關問題之研究。**臺灣原住民研究論叢**，9，37-70。
- 紀淑珍(2010)。**新北市國中「攜手計畫-課後扶助」方案實施現況之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

教育部（2014年4月10日）。**教育施政理念與政策**。取自

http://140.111.34.54/files/site_content/EDU01/10109%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%90%86%E5%BF%B5%E8%88%87%E6%94%BF%E7%AD%96.pdf

教育部（2006年11月17日）。**96年度教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點**。

取自 <http://asap.moe.gov.tw/modules/tinyd0/index.php?id=4>

教育部（2008年10月6日）。**97年度攜手計畫補助要點**。取自

<http://asap.moe.gov.tw/modules/tinyd0/index.php?id=5>

教育部（2009年6月23日）。**97-100年度教育部「夜光天使點燈專案計畫」辦理情形**。取自 http://www.edu.tw/plannews_detail.aspx?sn=200&pages=6

教育部（2010年12月31日）。**100年度補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點**。取自 <http://asap.moe.gov.tw/modules/tinyd0/index.php?id=21>

教育部（2010年9月3日）。**國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準**。取自

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL025757&KeyWordHL=&StyleType=1>

教育部（2011年3月24日）。**教育部補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則**。取自 http://www.edu.tw/plannews_detail.aspx?sn=342&pages=1

教育部（2011年10月27日）。**國民小學及國民中學補救教學實施方案**。取自 http://web.df.ks.edu.tw/school/pub/index_show.php?fr=i&flag=1&id=397&selpage=1&selpart=0&prgid=150

許如芬（2009）。**攜手計畫政策的執行過程與學校回應-以彰化縣國民小學為例**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。

許秋儂（2007）。**國民小學辦理兒童課後照顧服務與其家長滿意度調查研究**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版。

張福松（2009）。**數學低成就學生實施補救教學困境之研究-以台東縣某國小為例**。國立台東大學教育學系研究所碩士論文，未出版。

- 張新仁 (2003a)。Ausubel 有意義的學習理論與教學應用。張新仁 (編)，**學習與教學新趨勢** (頁 217-248)。台北市，心理。
- 張新仁 (2003b)。Gagné 學習條件理論與教學應用。張新仁 (編)，**學習與教學新趨勢** (頁 249-285)。台北市，心理。
- 游美惠、劉美慧、譚光鼎 (2012)。多元文化教育。台北市：高等教育出版社。
- 詹文佐 (2013)。國小教學中的文化回應探索--以「攜手計畫課後扶助方案」為例。國立台北教育大學教育學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 陳惠珍 (2014)。運用部件識字教學法提升三年級攜手計畫學生文本閱讀理解之研究。**中國語文**，115 (6)，13-24。
- 陳伯璋等 (2009)。國民中小學教師對於攜手計畫執行現況之調查研究。**研習資訊**，26 (6)，27-38。
- 陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。**台東大學教育學報**，19 (1)，1-32。
- 陳淑麗、熊同鑫 (2007)。台東地區弱勢國中學生課輔現況與困境之探究。**教育資料與研究**，76，105-130。
- 陳瑩甄 (2010)。國小補救教學教師教學信念與教學行為關係之研究-以嘉義縣一所國小為例。國立中正大學教育學院教學專業發展數位學習研究所碩士論文，未出版。
- 湯維玲 (2014)。論述補救教學方案績優學校之積極作為。**教育研究月刊**，242，31-48。
- 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研究所碩士論文，未出版。
- 黃玉幸 (2011)。高雄市國民小學實施攜手計畫課後扶助之樣貌。**正修通識教育學報**，8，259-280。
- 黃雪雲 (2009)。評估任務式語言教學法應用於英文補救教學之可行性。**人文社會科學學刊**，1，237-246。

- 黃淑容（2009）。**國小攜手計畫實施成效之研究**。國立台東大學教育學系研究所碩士論文，未出版。
- 齊宗豫（2009）。結合識字閱讀作文教學做為國語文補救教學模式之行動研究-以五年級攜手計畫學生為例。**新竹縣教育研究集刊**，9，39-68。
- 熊正蕙（2008）**攜手計畫課後扶助政策執行現況與影響因素之研究-以臺北縣為例**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版。
- 劉美慧編（2009）。**多元文化教育名著導讀**。台北市：學富文化。
- 鄭勝耀（2011）。弱勢教育公平指標之研究。**教育政策論壇**，14（4），63-88。
- 謝芝棋（2009）。**社會弱勢學童課後照顧教師的教學經驗-一個多元文化教育觀點的研究**。國立台灣師範大學社會教育學研究所碩士論文，未出版。
- 簡良平（2010）。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。**教育實踐與研究**，23（2），37-64。
- 龔湘嵐（2009）。**國中攜手計畫方案之英語課業輔導現況調查之研究-以高雄市與台東縣為例**。國立台東教育大學研究所碩士論文，未出版。

外文部分

- Braun, C. (1976). Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46(2), 185-213.
- Cain, K. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Calabrese, R. L., Hummel, C., & San Martin, T. (2007). Learning to appreciate at-risk students: Challenging the beliefs and attitudes of teachers and administrators. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 275-291.
- Carrington, S., Deppeler, J., & Moss, J. (2010). Cultivating teachers' beliefs, knowledge and skills for leading change in schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 1-13.

- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890-1980. *Theory into Practice*, 22(3), 159-165.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213. doi: 10.1177/0022487104263080
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*: Teachers College Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. S. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching & Teacher Education*, 27(6), 986-996.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. The Jossey-Bass Education Series: ERIC.
- McDonald, L. (2009). Teacher change: A dynamic interactive approach. *International Journal of Learning*, 16(10), 623-636.
- McGregor, D., & Gunter, B. (2006). Invigorating pedagogic change: Suggestions from findings of the development of secondary science teachers' practice and cognisance of the learning process. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 23-48.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach*: Sage.

- Middleton, V. A. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment *The Urban Review*, 34(4), 343-361.
- Noddings, N. (1994). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. In L. Stone (Ed.), *The Education Feminism Reader*. New York: Routledge
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307.
- Peabody, D. (2011). Beliefs and instructional practices among secondary teachers within selected high- and low-performing high schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2), 181-192.
- Reiter, A. B., & Davis, S. N. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 18(3), 41-46.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (Vol. 2, pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Ryan, A. (2005). Teacher development and educational change: Empowerment through structured reflection. *Irish Educational Studies*, 24(2-3), 179-198.
- Solomon, D. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347.
- Weiner, L. (1993). *Preparing teachers for urban schools: Lessons from thirty years of school reform*. New York: Teachers College Press.
- Wilson, S. M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 204-209.

Helping Disadvantaged Students Learn: An Exploration of Teacher Beliefs and Teaching Approaches

Pei-Fen Sung*

Abstract

The Ministry of Education has funded various kinds of remedial projects to boost learning outcomes of disadvantaged students through the years. However, we do not know in what ways teachers teach in those projects. This study attempts to explore the beliefs and practices of teachers in order to understand how students might be affected by their teaching. Sixteen teachers from different elementary and junior-high schools in Taipei and New Taipei City were interviewed. The result shows that teachers demonstrate four teaching approaches when helping disadvantaged students--the passive traditional, the progressive traditional, the motivating, and the caring approaches. Culturally responsive teaching is overlooked in all four approaches. The analysis shows that teacher beliefs influence classroom practices; project characteristics also have bearing on teaching. The author suggests that policies should help teachers examine and clarify their beliefs about teaching disadvantaged students, as well as their goals for participating in the remedial projects, so that they may reflect upon their teaching approaches and consider different methods to facilitate students' learning in a more transforming way.

Keywords: Disadvantaged students, teacher beliefs, teaching approaches

* Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University
E-mail: sungpeif@gmail.com