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

國立臺中教育大學課程與教學研究所碩士班研究生
王政忠
國立臺中教育大學教育學系暨課程與教學研究所專任副教授
顏佩如

摘要

本研究之目的在探討某偏鄉國中因學區經濟不利等因素導致「弱勢學生」學習成效不彰，在實施以「代幣制度」為理論基礎設計的「學習護照」、「跳蚤市場」等措施後，對提升學習成效之影響。本研究採質性研究法之敘說探究，以回憶、訪談、觀察、自我省思及文件檢視方式蒐集資料，並運用與大學教授合作、資料三角檢證、諍友協同討論及半結構式訪談等方式提高研究效度，降低因研究者人格特質、記憶消退及主觀喜惡等因素造成的研究限制，研究倫理則尊重訪談者隱私意願，並確保檔案資料客觀真實。

文獻探討以「代幣制度」運用於教與學的論理基礎為核心，其次探討國內針對「攜手計畫」提升偏鄉「弱勢學生」學習成效之研究及國內外運用「代幣制度」或「學習護照」的相關研究及策略。

敘說部分，研究者以因為在個案學校(2009年教育部攜手計畫評鑑全國績優)設計推行學習護照等相關措施，協助弱勢學生學習而獲2008年POWER教師全國首獎的身份，對該校2002~2010共約350位弱勢學生參與學習護照實施的歷程、成效與影響，進行敘說探究。希冀以實際在教學現場操作並獲獎肯定的教師角度，對於以「代幣制度」設計「學習護照」協助提升「弱勢學生」學習成效此議題，提出相關理論與實務建議，作為學校、教師運用之參考。

關鍵字：代幣制度、學習護照、弱勢學生、弱勢教育、偏遠地區、攜手計畫

A Narrative Study on the Learning Effectiveness Enhancement of the Disadvantaged Students by the "Learning Passport" of "Token System"

—A Story of the Hope Project of a 2008 'POWER TEACHER' of the First National Prize in a Rural and Economic- Disadvantaged District in Taiwan

Graduate Student of Curriculum and Instruction, NTCU
Wang,Cheng chung
Associate Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction & Department of Education, NTCU..
Yen, Pey-ru

Abstract

The study mainly explored the enhancement of the learning effectiveness of the disadvantaged students that they learned ineffectively before in a junior high school in a relatively rural and economic- disadvantaged district after implementing the "Learning Passport", a flea market and other related measures designed according to "Token System". The study took a Narrative Inquiry of qualitative research methodology and collected information by processing memorizing, participant interviews, field observations, self reflection and file archives. To improve research efficiency and reduce the limits which was caused by the researcher's personality, fading memories and personal choice, researcher took the methods like cooperating with a university professor, triangular data validation, friends of collaborative discussion and semi-structured interviews. In the study of ethical aspects, respected the privacy of the interviewers and ensured the objective and authenticity of archival data.

Firstly, researchers analyzed the literatures of the theory and the core of "Token System" used in the teaching and learning. Secondly, the authors explored the domestic studies of the learning effectiveness enhancement of the disadvantaged students by implementing "After School Alternative Program, (ASAP)" and the studies and tactics of using "Token System" and "Learning Passport."

As a 2008 Power Teacher because of implementing "Learning Passports" to help disadvantaged students in the school awarded in 2009 ASAP evaluation by Ministry of Education, researcher aimed at the disadvantaged students who studied in the school during 2002 ~ 2010 and inquired and explored the implementation, effectiveness and impact of "Learning Passports" on them.

Finally, the researcher, as an teacher who practiced concretely and obtained the national award, aimed to the topic of implementing "Learning Passports" designed according to "Token System" to enhance the learning effectiveness of the disadvantaged students and finally, the writers provided the conclusion and practical suggestions for the teachers and schools of the disadvantaged students.

Keywords：After School Alternative Program (ASAP), disadvantaged students, learning passport, the disadvantaged education, the remote areas, Token System

1、 緒論

「研究者：你為什麼不背英文單字？
A生：我為甚麼要單字？
研究者：不背單字怎麼考的好？

A生:我為什麼要考的好？
研究者:因為你要學習啊!
A生:我為什麼要學習？」(札-001-20011116)

本諸促進教育機會均等、實現社會正義、增進社會流動的三點原因，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，**試圖以「積極性差別待遇」的理念，優先分配教育資源給相對弱勢的受教者，正如Rawls在其《正義論》**(The theory of justice, 1971)**一書中所言:「公平的對待公平的，不公平的對待不公平的」，使弱勢地區的學生能夠具備與他人競爭的能力，縮小與優勢階層之間的差距**，自1996年迄今，所實施的主要政策與方案有：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」、2004年「退休菁英風華再現計畫」及「國中基測成績PR值低於10之人數達到該校應考學生數的25%以上國中提升方案」、2005年「攜手計畫—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」，其中「攜手計畫扶助方案」與「教育優先區計畫」是國內目前最主要的、全面性的協助弱勢學生的兩大政策與方案，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；此外，教育優先區之學習輔導可以採整班教學，攜手計畫課後扶助則採小班教學，以6-12人為原則。

無論是「教育優先區計畫」或「攜手計畫扶助方案」等一系列協助弱勢學生學習的方案，自1996年迄今，在補助金額、受輔學生數、參與校數或補救教學策略研習場次等量化指標，數據、金額與人數都極為可觀，可見政府為彰顯教育正義、縮短弱勢學生學習落差的決心與努力（黃俊傑，2009；鄭文淵，2007；羅時桓，2007；張嘉寧，2007；王潔真，2007；吳佳儒，2008；陳伯璋等，2009；盧威志，2008；翁福元等，2009；楊婷帆，2009；蔡元隆等，2009；陳麗珠，2007）。

在政策或方案的宗旨與政府投入程度方面，都無庸置疑，然而，在執行面的研究與探討方面卻也反映了許多可待改進的空間，其中對於如何激發學生學習動機與檢核與紀錄學生學習歷程，在大多數的研究中一再被提及:「建立受輔學生評量機制、了解學生進步情形」（黃俊傑，2009）、「建立學生自我學習目標、提升學生學習意願」（陳伯璋等，2009）、「必須注重學生主動完成作業的能力提升、學習意願與基本能力」（王玉程，2009）「學**校應設計妥切的介入行動及自我回饋**系統，而不是依循一般中產階級都會式的評定標準」（翁榮銅，2006）等等，都提出了相關建議，由此可知：如何提升學生學習意願、記錄學生學習及進步歷程成了弱勢學生政策與方案是否能確實發揮效益的一個重大關鍵因素。

研究者自1997年起於個案學校任教，即發現該校弱勢學生比例極高，學習成就低落，校方雖於2000年開始實施一系列提升學習成效之教學策略，但歷時3年成效不甚明顯，經校內教學團隊深度對話發現，原生家庭支持力量薄弱所導致的學習動機低落是最大問題，但因弱勢家庭成因包含經濟、文化等複雜因素，並非學校可輕易解決，於是轉而思考如何以學校創意學習策略改變學生學習行為，遂自2002年起由研究者主導設計，嘗試實施包含「學習護照」、「跳蚤市場」等一系列以「代幣制度」為主軸的策略，迄今已近8年，除了學生學習成效明顯提升之外，研究者並因此於2008年獲**選為Power教師全國首獎，同時個案學校亦因此**一方案的實施於2009年獲教育部評鑑為攜手計畫課後扶助方案全國績優學校。

雖然「代幣制度」已被證實是一種有效的行為改變技術，對於增強正向行為與消除負向行為，促使個體產生動機，重複完成被期待的行為，已被普遍運用於不同情境、不同對象及搭配不同配套措施（許天威，1990；張世慧，2001；劉春榮，1984；Marten & Pear, 1996；Miltenberger, 2001；O'Leary & Drabmann, 1971），**以**

Education Resource Information Center(ERIC)的資料庫為例，使用token system為關鍵字在2009這一年的搜尋就可以找到近6900篇相關報告，可見此一理論的相關研究，仍備受關注。但經研究者深入探究，發現以「代幣制度」運用於提升「弱勢學生」－特別是以「中學生」為對象－學習動機及成效的相關研究卻極為缺少。

因此，本研究採用質性研究方法裡的敘說探究，希望透過敘說與探究研究者在個案學校實施此一策略的歷程，呈現代幣增強理論與教學現場實務的對話與辯證，提出對於以「代幣制度」之「學習護照」運用於協助提升「弱勢學生」學習之理論與實務的建議與省思，以提供個案學校持續推動及修正此一制度作為協助提升弱勢學生學習之理論依據，並作為其他面臨相同困境的學校實施之參考。

Clandinin 和 Connelly認為教育及教育研究是一種經驗的形式，而敘說是呈現及瞭解經驗的最佳方式（Clandinin 和 Connelly，2003，p26）。研究者在個案學校自2002年迄今主導、設計及實施代幣制度之學習護照已近8年，中外文獻及相關研究未曾發現如此長期的實施歷程，此外，實際參與此一實施及修正歷程的教師超過20人，弱勢學生超過350人，每位學生在個案學校都歷經完整3年的制度運作，研究者本身的「經驗」在互動、連續性及情境的敘說三度空間範疇裡，足以完整呈現此一歷程，透過「時間序列」方式，進行與「文獻」、「訪談」、「資料」、「故事」、「記憶」等交相對話，讓此一「經驗」以具有研究價值的形式呈現，可以充分印證「敘說探究是對於經驗的研究」（Clandinin 和 Connelly，2003，p274）。

本研究範圍以2009年南投縣某所獲教育部評鑑為攜手計畫全國績優學校為研究場域，研究對象為2002年至2010年就讀於該校的弱勢學生及研究者本身。「敘說真實」是由說者與聽者共同創造的（邱惟真、丁興祥，2003），因此本研究結果或許會因兩者的記憶有限或選擇性記憶而受到限制。在研究過程中，所有的訪談及資料呈現都尊重被訪談者或當事人的意願及個人隱私，經同意後採匿名方式呈現，冀望以互信互惠的原則完成此一美好經驗的呈現。

為了提高研究的效度，本研究採用了以下幾項策略

一、協同研究，互為研究諍友：研究者選擇研究所同學、個案學校夥伴成為本次研究活動的諍友，並接受多方面建議與批判。

二、跟大學教授共同進行研究：研究者透過與指導教授的研討與批判，提供自我省思與修正。

三、透過三角檢證：採取資料來源的多元性、資料種類的多元性來交叉檢證並進行比對與討論，以提高資料的真實性與有效性。

四、半結構式的訪談：設計部分結構問題，以便切合研究焦點，並對特定的問題有深入的了解。

本研究所涉及的名詞解釋如下：

一、弱勢學生

本研究所指弱勢學生，係指教育部推動99年度攜手計畫課後扶助方案認定對象指標當中的單親、依親及隔代教養之學生、原住民、低收入戶、新移民子女、身心障礙人士及其子女等。

二、代幣制度

代幣制度是一種透過籌碼（tokens）做為鼓勵被實施對象自發性適當行為出現時的正強化物，藉由後效強化原理，達到矯正不良行為目的的動機系統。個案學校的學習護照是用來記錄學生累積點數（籌碼）的工具，點數是用來鼓勵及矯正學生各種正向或負向的學習行為，跳蚤市場的功能是提供學生或其家長自主選擇各項增強物，寒暑假的補救學習則類似削弱及剝奪等非增強策略。

三、學習護照

本研究所指之學習護照，係指研究者本諸代幣制度精神而設計實施於個案學校的學習策略，用以記錄學生學習歷程，包含語文抽背、生活學習及重大測驗，累積點數可於每年6月在個案學校所辦理之跳蚤市場進行兌換二手商品，若點數為負數，則必須於該學期之寒暑假到校進行長短不一的補救學習，每負150點到校半天。

四、跳蚤市場

本研究所稱之跳蚤市場係指個案學校為提供學生所累積之點數於每年6月兌換二手商品之活動，商品係向外界募集而來，2004年起擴大到個案學校學區四所國中小聯合辦理。

2、 文獻探討

「記者:你怎麼有點數可以換筆記本？
B生:因為我作業認真寫
考試達到我的標準
老師就給我點。
記者:會不會被扣點?
B生:會啊, 如果作業亂寫
或者上課講話之類的
老師就會扣我點數。
記者:那如果被扣點怎麼辦？
B生:想辦法加回來啊！
記者:那多久加一次？多久扣一次啊？
B生:有些是固定的
像段考啊, 英檢啊！
有些是不固定的
要看表現！」（新聞稿-001-20040605）

代幣制度是一種運用籌碼(tokens)來縮短受歡迎行為和酬賞之間的動機系統(Ayllon & McKittrick，1982)，其根據古典制約學習理論之次級增強原理(secondary reinforcement)與操作制約學習中後效強化 (contingent reinforcement)的原理而來，對於增進適當行為、建立新行為及削弱不當行為的程度與頻率係屬一種利多於弊的行為改變技術。(張世慧，2001；劉春榮，1984；Marten & Pear, 1996；O'Leary & Drabmann, 1971)自1968年Ayllon和Azrin提出代幣制度，利用增強理論處理兒童的行為問題以來，代幣制度就被廣泛的應用在教室情境中，以處理學生干擾行為，增進上課的學習行為，增加學業成就以及改變其他附帶行為，時至今日，代幣增強理論更是已經在不同情境，不同對象，配合不同增強模式變化被廣泛的使用（Miller，1997；O'Leary&Drabmann，1971；Miltenberger，2001）。

「增強」是影響「代幣制度」操作成效的一個重要因素，一般而言，增強物可分為三類：(1)原級增強物(primary reinforcers)；(2)次級增強物(secondary reinforcers) (3)社會性增強物(social reinforcers)，不管是哪一種增強物，目的均在刺激良好行為的形成(Alberto & Troutman, 1995)。

不適當的行為也可以經由增強技巧來加以降低或消除，「區分性增強」(differential reinforcement, DR)是目前最受歡迎的介入技巧(張世慧，2003)。區分性增強乃針對個體，一方面增強其正向行為的出現或不適當問題的減少；一方面削弱其行為問題，目的在增強其正向行為，減少不適當行為的出現(鈕文英，2009)。區分性增強的方式可分為五種，研究者整理表列如下：

表1　區分性增強方式、意義、時機及目的

區分性增強方式	意義、時機及目的	文獻來源
區別增強替代行為 (DRA)	當對象出現適當行為時，給予增強物，主要目的在發展替代性的功能性行為，用來壓制不適當行為，積極的助長建設性行為。	張世慧(2003) 陸世豪(譯)(2004) 楊簣芬(2005) 鈕文英(2009)
區別增強高比率行為 (DRH)	當對象的目標行為增加時，給予增強物，主要目的在不斷增加目標行為出現的次數、時間或強度	陸世豪(譯)(2004) 楊簣芬(2005) 鈕文英(2009)
區別增強低比率行為 (DRL)	在一段特定時間後，對象不適當的行為才出現；或在一段特定的時間內，對象不適當行為出現的次數不超過特定數目時，給予增強，主要目的在減少目標行為至可被接受的範圍內。	張世慧(2003) 陸世豪(譯)(2004) 楊簣芬(2005) 鈕文英(2009)
區別增強其他行為 (DRO)	在一特定的時間內，對象不適當的行為完全沒有出現，給予增強。主要目的在壓制不適當行為的出現。	張世慧(2003) 楊簣芬(2005) 鈕文英(2009)
區別增強不相容行為 (DRI)	當對象出現和不適當行為不相容或不兩立的行為時，給予增強。主要目的在增強與目標行為不相容的行為。	李玉錦(1999) 張世慧(2003) 陸世豪(譯)(2004) 鈕文英(2009)

區分性增強亦並非是惟一且適用於任何情境、任何對象以降低或消除不適當行為從而使良好行為出現的策略，依據鈕文英(2009)所整理的「後果處理策略之運用」一表中可看出，「間接性懲罰」和「直接性懲罰」（包含消弱、剝奪、處罰等）也是專家學者多所探討的「非增強」策略，研究者整理表列如下：

表2　非增強策略意義、時機及目的

非增強策略	意義、時機及目的	文獻來源
消弱	突然的撤除或終止維持不適當行為的正增強物，以減少不適當行為的出現，特別適用於因負增強所產生的不適當行為。	張世慧(2003) 陸世豪(譯)(2004) 楊簣芬(2005)
剝奪	當對象出現不適當行為時，剝奪其原本擁有的物品或不適當問題的情境，包含反應代價（扣分、扣點等）及隔離（暫停或停止對象所喜愛的活動），以減少不適當行為出現的比率和可能性。	張世慧(2003) 陸世豪(譯)(2004) 楊簣芬(2005)
處罰	當對象出現不適當行為時，立即施予厭惡刺激以降低不適當行為出現的未來比例或可能性，處罰物只能由其在行為上的效果來指認，而不是行為後果刺激的特性。	陳榮華(1986) 張世慧(2003) 陸世豪(譯)(2004) 楊簣芬(2005)

然而，包括Thorndike(1932)、Skinner(1938，1953)和Freiberg(1999)在內的多位學者都認為懲罰在行為改變上，不是很有效的方法，至多只是暫時性的效果，根據SSDR理論(Bolles, 1971)，當嫌惡刺激的掠奪緊迫性程度過高時，甚至會導致習得無助感(Dojan, 1998)，尤其不當的懲罰常會引發包括攻擊、焦慮、得到注意等行為與嫌惡刺激連接成制約懲罰物，不但不能建立新行為，還壓制舊行為，在使用上值得商榷。然而，1970年代出現的「虧損法」已被證明可以成功的運用在不同情境下的各類兒童，而且沒有不想要的副作用(王大延，1997；Kerr & Nelson, 1998)，挫折理論(Amsel, 1990)認為不應該完全避免挫折的出現，因為適當的挫折水準對於持續的獲得是必要的(Wigal, 1998)，亦即當學生出現不適當行為時，使其損失代幣或增強物，此種代價會使學生產生內在需求匱乏，進而消弱或消除不適當行為以重獲代幣，若能配合在良好行為出現的時候給予代幣，此兩者結合使用，會比單獨使用「虧損法」更為有效(Kazdin, 1994)。

增強的分配方式也是操作「代幣制度」必須考慮的另一個關鍵因素，增強物呈現的計畫或規則是為了確實建立起增強後效的關係，以增強良好行為，根據Domjan(1998，P87，表6-1)整理如下所示：

表3　基本增強分配對增強和維持行為的特殊效果和運用

分配方式	固定	變動	應用
比率	高穩定率 短暫反應後暫停 高消弱抗力	高穩定率 無反應後暫停 高消弱抗力	增加或減少特定行為的反應率，且是容易計算的。
簡單時距	一般增加率 反應後暫停久 中消弱抗力	中穩定率 無反應後暫停 高消弱抗力	在行為方案中不常使用。
有限制持續的時距	高穩定率(小時距) 短暫反應後暫停 中消弱抗力	高穩定率 無反應後暫停 高消弱抗力	增加或維持行為一段時間和穩定。
時段	持續行為 中消弱抗力	持續行為 高消弱抗力	增加或維持行為一段時間並且持續一段很長時間的行為。

總結學者(Kazdin, 1994；Martin & Pear, 1996；Miltenberger, 1997)論述，若能在特定的時間與情境下給予增強物，並根據對象的條件、背景等生理、心理因素衡量選擇適當的增強物，且妥為安排增強的分配方式，則有效增強是可以達到的。

叁、研究者與個案學校背景描述

「中寮鄉素有『最貧窮的平地鄉』之稱,

…稅收僅一千多萬, 是南投縣稅收最低的鄉鎮。

中寮鄉公所機要秘書李增陸說:

『中寮是319鄉鎮中唯一沒省道,

也沒紅綠燈的鄉鎮，
完全與工商業社會脫節。』」
（摘自Annpo，「蹲在社會田野的天真人類學家」部落格，20100601）

個案學校位於南投縣中寮鄉北邊，學區涵蓋七個村莊，與該鄉行政機關集中的南邊十一村莊隔絕，兩個區域之間僅以一條產業道路連絡，行政資源不易到達，顯得弱勢與孤立。**「中寮真的很窮，其他鄉鎮最起碼有高山經濟作物，中寮什麼都沒有，非常貧瘠。…每到柳丁採收期，農民的臉上從無笑意，因為一甲的柳丁扣掉資材成本後，收入約僅10餘萬元，付出整年的努力，僅有如此收入。」(訪，地方官員A，20090814)**，個案學校學區經濟型態為農業，但因所產農作物如柳丁、香蕉、龍眼、檳榔等經濟價值不高，屬於經濟極為不利地區，多數屬於低收入戶。居民因為謀生不易，青壯人口多數出外謀生，造成學區內隔代教養家庭比例極高，又因為經濟條件差，導致外籍新娘比例極高，且離婚比例相對也高，所以單親家庭極為普遍，**「中寮是319鄉鎮中，未婚比例最高，娶外籍新娘比例高的鄉鎮。九二一地震後，由於貸款條件寬鬆，許多民眾申請了重建貸款，但現在已經到了還本息的時候，景氣不好，讓他們生活更為加重。弱勢，留在鄉下的比例更高。」(訪，地方官員A，20090814)**。

表4　個案學校86學年度至98學年度弱勢學生人數及比例

學年度	86	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
年度	1997 -1998	2000 -2001	2001 -2002	2002 -2003	2003 -2004	2004 -2005	2005 -2006	2006 -2007	2007 -2008	2008 -2009	2009 -2010
全校人數	147	94	100	103	105	116	115	101	86	90	101
弱勢學生人數/比例	75 / 52%	50 / 54%	53 / 53%	52 / 51%	48 / 46%	48 / 42%	48 / 42%	44 / 44%	37 / 44%	36 / 40%	42 / 42%

(資料來源：2010年個案學校教導處，87及88學年度資料在921地震中毀損遺失)

從表4**可得知**個案學校弱勢學生比例自1997年至2010年不曾低於40%，遠高於教育部定義之教育優先區學校所需符合的20%（個案學校教導處，2010）。

研究者於1997年自高雄師範大學畢業，該年7月公費分發至個案學校任教，擔任國文老師兼任訓導組長，教學過程中，發現學校學生學習成效極為不彰，學習態度被動消極。1998年至2000年入伍服役，2000年4月退伍返校，2000年8月起在校長支持下，帶領個案學校教師團隊實施一系列包含語文抽背、學科分組教學、英語分級檢定、主題統整教學、多元適性評量、教育優先區計畫等提昇教學效能方案，歷經兩年成效並不明顯，在例行性及個別教學檢討對話中，教師團隊成員多數表示，弱勢家庭的支持性力量薄弱導致學生學習動機低落是學習低成就的最大原因(個案學校校務會議紀錄，2002)，這與Marjorbanks(1997)、Trusty(1998)、王秀槐(1985)、符碧真(1984)、謝雨生（1994）、林義男(1993)、陳正昌(1994)等多位學者的研究相符，上述研究都指出家庭支持性力量的薄弱及家庭教育資源缺乏，甚至是家長社經地位不高及教育程度偏低都會影響學生的學習動機，但因造成「家庭支持性力量薄弱」的因素（包含經濟、文化、社會等等）極為複雜，並非學校能夠輕易解決，於是研究者轉而思考如何針對「學生在校學習行為」提出策略，自2002年7月起，參考代幣制度，設計推動「學習護照」，整合校內其他教學策略，配套「跳蚤市場」等多元架構，乃至於後續的「策略聯盟」等延伸策略，試圖提升學生學習動機，改善學生學習成效。

表5　個案學校86學年度至98學年度學生學習成效統計

學年度	86	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
年度	1997 -1998	2000 -2001	2001 -2002	2002 -2003	2003 -2004	2004 -2005	2005 -2006	2006 -2007	2007 -2008	2008 -2009	2009 -2010
全校人數	147	94	100	103	105	116	115	101	86	90	101
弱勢學生	75	50	53	52	48	48	48	44	37	36	42

人數/比例	/ 52%	/ 54%	/ 53%	/ 51%	/ 46%	/ 42%	/ 42%	/ 44%	/ 44%	/ 40%	/ 42%
畢業生人數	50	28	29	37	34	32	39	45	31	25	30
畢業生弱勢人數	25	15	16	19	18	15	15	18	15	11	11
學年成績平均低於60分人數/比例(%)	89 / 61%	55 / 59%	56 / 56%	48 / 47%	32 / 31%	27 / 24%	21 / 19%	15 / 15%	15 / 18%	14 / 16%	16 / 16%
所有弱勢學生學年成績平均低於60分人數/比例	61 / 82%	39 / 78%	38 / 72%	33 / 64%	26 / 55%	18 / 38%	13 / 28%	11 / 25%	7 / 19%	7 / 20%	8 / 20%
所有畢業生未達國立高中職錄取分數人數/比例	38 / 76%	20 / 72%	20 / 69%	23 / 63%	18 / 53%	13 / 41%	8 / 21%	9 / 20%	6 / 20%	6 / 24%	6 / 20%
所有弱勢畢業生未達國立高中職錄取分數人數/比例	21 / 84%	11 / 74%	10 / 63%	11 / 58%	10 / 56%	7 / 47%	4 / 27%	5 / 28%	4 / 27%	3 / 28%	3 / 28%
所有畢業生到達南投高中錄取分數(PR72)人數/比例	3 / 6%	2 / 8%	3 / 11%	4 / 11%	4 / 12%	8 / 25%	11 / 29%	10 / 23%	8 / 26%	8 / 32%	8 / 27%
所有弱勢畢業生到達南投高中錄取分數(PR72)人數/比例	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 6%	1 / 6%	2 / 14%	5 / 34%	4 / 23%	4 / 27%	3 / 28%	3 / 28%

(資料來源：2010年個案學校教導處，87及88學年度資料在921地震中毀損遺失)

從表5可以看出，自2002年至2010年之間，個案學校的學習弱勢學生比例持續偏高，然而學生學習表現、畢業生升學表現率自2003年開始改善，自2005年開始則極為顯著的提升，2002年9月開始實施以代幣制度為主軸設計的學習護照等一系列配套措施是否成為改變的關鍵，值得研究。

肆、結果與討論

「我們已經給了你們最好的硬體
至於軟體
就要看你們囉!」

～摘自2000.06.04.證嚴法師於個案學校重建落成致詞

「**我們究竟要怎麼做，才能提升孩子們的學習成效？(札-005-20000804)**」，我與我的夥伴們都在問，都在思索這個普遍存自於文化不利地區的共同現象，要怎麼為這個因為經濟不利與文化不利等因素所形成的「國民教育的暗角」(王麗雲、甄曉蘭，2007)點亮一盞燈，指引孩子們走出困境?

「是誰傳下這詩人這行業
黃昏裡掛起一盞燈？」

～摘自鄭愁予＜野店＞

教師這行業不也如同詩人一樣？需要更多的熱情與執著，繼續在偏遠而封閉的山區掛起一盞吸引學生願意前來一探究竟的燈。

時間是2000年9月，因為九二一地震而全倒但已重建完成的嶄新校舍就矗立在北中寮這片貧瘠的土地上，大多數的家長正赤腳在山間田裡揮汗看顧著賴以維生的柳丁、鳳梨、龍眼或者檳榔園，而他們無暇顧及的子弟，正百無聊賴地在教室裡可有可無的上著課，這學期開始已經實施了學科分組教學，目的是為了提升孩子們的學習成效，同時，教育部為了協助弱勢學生而推展的教育優先區學習輔導計畫，我們也已配合著開辦，但是**「看著孩子們的眼神，依然空洞地彷彿這山區慣常的晴空萬里，深邃而悠遠。(觀—003—20000927)」**。

「那時候上課上到一半
常常不敢望向學生
因為怕被許許多多沒有聚焦的眼神震懾住了。」
(訪20100421，A師－1992到校)

為什麼會空洞？為什麼會失焦？九二一地震前，因為滿懷理想的R校長(1998)到任，夥伴們已經開始配合著實施某些教學成效提升策略，包含榮譽點數卡及語文抽背(1998)，九二一地震後，更因為R校長的支持與鼓勵，研究者帶領著另外四位學校自辦甄試錄取的新進教師開始推動一系列更為全面的教學成效提升方案，包括英語分級檢定、學科分組教學、主題統整教學、多元適性評量、教育優先區計畫等等，但「**兩年過去了，成效不見顯著提升，學期總成績平均不及格的學生仍然超過全校學生數的一半，超過6成的畢業生還是只能就讀排名在後段的私立高中職。(訪20100318，H師－1975到校)**」，為什麼？

「**特別是實施了兩年的教育優先區弱勢學生學習輔導計畫為何沒有發揮效能？(札-006-20020511)**」補救教學已經被證實能夠使低成就學童趕上同儕兒童水準，同時也是避免低成就學生與一般學童的差距隨著年齡逐漸加大的最佳方式之一(陳淑麗，2004； Linan-Thompson、Vaughn、Prater& Cirino，2006)，為何在這裡沒有發揮作用？

「其實那時我會覺得
教再多也沒有用
因為學生就是不想學
沒有興趣學。」(訪20100312，B師－1990到校)

課輔教師對於實施課輔課程最感困擾的項目排名前三名是「學生程度異質性太高」、「學生學習動機低落」及「家長不關心兒童的學習」(陳淑麗，2008)。「**程度異質性問題，顯然不是困擾著夥伴們的主要因素，反而是我們想要協助學生改善的問題，因為孩子們普遍不佳的程度已經反應在學業成就上(觀–004–20020407)**」；「**家長們因為忙於生計、能力不足及態度缺乏等因素，造成長期的不關心孩子們的學習，正是導致孩子們學習動機低落的主要原因之一(訪20100318，H師－1975到校)**」；所以，「**需要立即加以解決的問題，是孩子們的『學習動機低落』(札-007-20020603)**」，毫無疑問，學習動機對於學業成就的影響是正向的(毛國楠，1997；周新富，1998；Newman，1990；Pokay &Blummenfled，1990)，我及我的夥伴們卻在一次次的對話當中，不斷的為這顆橫亙在孩子們走向學習之路的大石面面相覷而束手無策。

「V師：組長，你可以幫我廣播我的學生嗎？
研究者：可以啊，咦？你手上拿的是？
V師：這是要送給我學生的二手衣。
研究者：為什麼要送二手衣？
V師：因為他們很喜歡我的衣服
我答應他們如果成績進步
就送他們我的二手衣
研究者：那，結果如何？
V師：有效啊！成績進步了，
連上課秩序也好很多
作業也大部分都準時交了。」(札-002-20020626)

V師是一個新進才滿一年的資源班教師，這樣的對話讓我回過頭來省思當時校內原有的「榮譽點數卡」制度，積點卡所連結的誘因是「記功」，而獲得積點卡的途徑只有：「段考」及「晨間語文抽背」。「**這樣的連結及途徑呈現出來的現象就是：『需要的拿不到，拿到的不需要』(札-008-20020627)**」，因為為數不多的高成就學生

在校內可以輕易獲得各項參賽或表現的機會，記功嘉獎已是稀鬆平常之事，更遑論需要記功來銷過，而需要記功來銷過的低成就學生，根本沒有機會獲得點數，因為段考及語文抽背對他們說，是多麼遙不可及的事，「**這樣的榮譽積點制度，或許正是所謂的雞肋。(訪20091130，V師－2001到校)**」，而V師這樣的方法讓我突然明白：「**一套擁有良好增強物，且取得積點途徑多元化的代幣制度，或許是解決孩子們學習動機低落的一個好方法。(札-009-20020701)**」。

2002年9月，學習護照正式上路。

護照內的「國語及英語抽背」依照課本內進度規畫，學期初公布20周進度，每位學生可以利用下課時間找任課教師背誦，單周進度越早背完，獲得點數越高，沒有完成的同學必須扣點；「生活學習紀錄」則開放給全校每位教職員工，依照學生日常生活及學習表現，立即給予加扣點。點數累積到學期結束時，可以兌換獎勵品，獎勵品的初步構想是希望號召校內夥伴一起提供家中的二手物資，包括文具、玩具、體育器材甚至是生活用品。

「研究者：你現在幾點了啊？
C生：才500多點
研究者：怎麼那麼少？
C生：因為我們班的老師不像你常常在加點。
研究者：讓我看看你的護照
…
研究者：為什麼掃地認真加了30點,小考優異才加5點?
C生：老師說的啊!我也不知道.
研究者：這樣就一直掃地就好了啊!
C生：我們班有人被總務主任一次加了300點耶
研究者：為什麼?
C生：每天放學時幫總務主任巡視全校的門啊!」
(札-003-20021228)

「**使用教師不踴躍、加扣點規範沒有統一、點數與學習的連結不明確、學習的意義不一致、加扣點的意義學生不明白等等問題一再出現，而這些問題其實是環環相扣，互相影響的。(札-010-20030120)**」。雖然如此，2003年6月，第一次的跳蚤市場還是舉辦了，夥伴們帶來的物資堆滿了整整十大桌，「**孩子們興奮的討論著可以兌換甚麼？點數多少多少之類的對話不斷出現，有歡呼自己點數足夠的聲音，也有扼腕累積太少點數的神情。(觀—005—20030603)**」，看起來，這樣的後效增強，似乎是發揮觸媒的作用了，整個活動的最高潮，是精品競標的當晚。活動之前，我挑選了十項價值頗高或者對於學生或家長具有極為強烈吸引力的物品做為以點數競標的標的物，其中的一個專業級的棒球手套及全新的火烤兩用鍋，成了搶標的對象，手套最後由一群孩子共同以5000點標下，「**過程中不斷聽到：『快點，要被標走了，以後你要賺多一點點數啦！』及『以後不要一直被扣點啦！』之類的對話。(觀—006—20030605)**」另外，孩子們原本對於被我列為競標精品而抱著不解眼光的火烤兩用鍋，卻因為我刻意邀請家長一同參與而有了意外的畫面：

「D生：200點(D生母親羞怯而憨厚的笑著)
E生：300點(轉頭看了一眼他的父親，父親點點頭)
D生：400點(D生的母親眼神熱切)
E生：500點(E生父親堅定的點頭贊許)。
D生：600點(D生母親略為顯露不安)
E生：700點(E生用激烈的聲音喊出)
D生：800點（D生溫柔卻篤定）.

E生:…
E生父親:繼續啊！
E生:我沒點了！
E生父親:甚麼？沒點了？以後我要天天檢查你的學習護照!

E生:ㄏㄚˊ~」」(觀-001-20030605)

父母時常關心子女在學校的學習情形，其子女的學業成績往往比較好(楊銀興，1988)。E生父親後來有沒有天天檢查他的學習護照，夥伴們都沒有再問，但每個人都看到了那一晚，D生母親驕傲的神情，她上台領取她的孩子靠著努力學習累積點數為家裡贏來的火烤兩用鍋，對於九二一地震後，每個亟待重建的災區家庭而言，這樣的物品有著實質的意義，更重要的是，「**D生深刻的感受到，因為積極學習，她已經為了改變家庭在災後房屋半倒的困窘現狀，踏出了第一步，(札-011-20030605)**」也因為這樣的深刻體驗，2005年，D生考上了國立中興高中(PR87)，2008年，以該科榜首之姿錄取空軍官校機械科，持續以教育的力量，改變自己也改變家庭的現狀。

第一次的跳蚤市場讓夥伴們終於初步感受到了學習護照的影響力，「**學生開始會在乎老師的加扣點，老師們也開始以此作為促使學生投入教學活動的策略之一。(訪20100201，F師－2000到校)**」，於是正式或非正式關於實施辦法的對話開始出現，包含領域會議、課程發展委員會及校務會議等等，學習護照實施辦法漸次修正：「**單次加扣點以30點以內為原則**」、「**單次加扣點欲超過30點，以逐項敘明不同能力展現(情意、技能等)或細分不當行為方式(動機、方式等)依序登錄**」**(會議記錄-001-20030629)**；「**點數加扣以學科領域學習範圍內之課堂表現、作業表現、測驗表現、活動參與等有關為原則，日常生活部份建議以口頭、記功、記過或其他方式取代**」**(會議記錄-002-20030901)**；同時，2003年12月在原有的「北中寮國中小四校策略聯盟定期會」中，通過於2004年6月辦理學區內的四校聯合跳蚤市場，「**各校在學期中各自實施校內激勵學習動機的榮譽制度，學年末透過統一的機制兌換點券，於6月時在國中辦理聯合跳蚤市場(會議記錄-003-20031211)**」。並由個案學校擔任對外募集二手商品之統一窗口。

「記者:你花了幾點換這個熱水瓶?
A國小小三男孩:700點
記者:為什麼要換這個熱水瓶?
A國小小三男孩:媽媽說家裡可以用。
記者:點數怎麼來的?
A國小小三男孩:寫功課啊！算數學啊!」(新聞稿-002-20050606)

「**提早募集二手商品，並在活動辦理前半年動態公布募集到的競標物品。**」**(會議記錄-004-20051227)**

「記者:怎麼有那麼多點數可以競標到這台二手電腦?
B國小小五男孩們:大家說好一起累積的!
記者:那電腦要放在哪裡?
B國小小五男孩們:放在教室裡大家一起用。」(新聞稿-003-20060605)

2006年6月，家長參與人數將近200人，「**主任啊!以後要不要發一些點數給我們家長，大家一起參與嘛！(觀—007—20060604)**」，2006年10月，在策略聯盟討論中，以「**沒有太大的教育意義，不符合學習護照及跳蚤市場精神(會議記錄-005-20061018)。**」為由，加以否決。

跳蚤市場的辦理讓學習護照發揮了學習動機增強的作用，「**可以明顯感覺到多數的孩子都對於累積點數抱持著正面而積極的態度。(訪20100306，L師－2001到校)**」，

但2006年6月的校務會議，出現了這樣的對話：

「M老師：我觀察到有些孩子沒有點數可以在跳蚤市場換東西。
研究者：基本上，只要完成該完成的抽背，就不會被扣點，
至於在生活學習部分，應該都會有點數吧！
M老師：我認為即使沒有點數，也應該是策略的一部分
但我更在意的是即使正負點數互相抵消之後
那些沒有完成的抽背，不能就被忽略了
研究者：有道理，所以你的意見是？
M老師：不管點數如何，該完成的基本能力要求還是要完成。
N老師：那生活學習部分如果累積是負點的呢？
M老師；應該要有些懲罰。
F老師：要不要在學期中定期公布累積的狀況？
研究者：有必要。
L老師：語文抽背的狀況應該要每週追蹤。
研究者：然後給一個期限讓他們補背，
真的沒完成，就寒暑假孩完成。」
(觀-002-20060627；M老師，2005到校；N老師，2005到校；校務會議)

「**夥伴們顯然開始思考到了「區分性增強」以及「消弱、剝奪」的必要性(札-012-20060627)**」，於是，2006年8月起，每學年第一學期期末，生活學習與語文抽背點數相加後如果為負數，必須在寒假到校完成護照內所記錄的學期中積欠的功課及抄寫課文，每負150點到校半日，點數抵銷後，下學期歸零從新計算，「**希望孩子們能記取教訓，下一個學期能盡本分學習，即使無法累積點數在跳蚤市場換取物品，至少能為了避免寒暑假又要到校而盡力達成基本的課業要求(訪20091110，N師－2005到校)**」，但不管點數相加後是正是負，學期中當週語文抽背進度未背，又未能在次週三之前補背完成，便要於寒暑假到校補背完成才能放假，「**以護照紀錄應完成而未完成的學習，並且持續要求孩子完成，學習可以晚一點慢一點，但不能就算了。(訪20090830，M師－2005到校)**」，同時，教務處每周五回收學習護照追蹤語文抽背情形，隨時針對狀況不理想的孩子與任課老師保持連繫，讓老師可以在課堂上要求，「**每周的追蹤以及每次段考後公布孩子們最新的點數累積狀況，可以做為老師及家長輔導的依據，更讓孩子們做階段性的自我惕勵與省思(訪20100201，F師－2000到校)**」。這樣的規畫也在2006年9月的家長會議獲得支持與認同，並且列入親職教育活動或親師座談的互動溝通重點，2007年7月開始並排入新生訓練的課程之一。

此外，從2008年之後所回收建檔的歷年學習護照中可以發現，國三孩子的學習護照課堂使用頻率明顯遠低於國一孩子，「**我們國三的孩子，已經不怎麼需要以點數來激發學習動機及建立良好學習行為了(訪20100419，Y師－2004到校)**」，但「**國三即使不用點數，絕大多數的孩子的學習表現仍然穩定保持，並充分反應在最後的基測成績上(訪20100419，B師－1990到校)**」，這是夥伴們有意識的配合：「**國一時期大量而不斷的針對課堂表現、作業完成、活動參與等給予立即性正負增強，自國二開始，視班級或學生狀況的差異逐漸減少課堂使用的頻率與次數(會議記錄-006-20070122)**」，依照Piaget 的論點，11歲以後的青少年的認知發展已進入形式運思期，能夠超越具體的事務、實際的經驗，開始可以運用較抽象的、邏輯的構念來推理或判斷，並且有能力進行內省反思來解決周遭的問題(張春興，1997；黃俊豪、連廷嘉譯，2004；黃德祥，2000)，策略聯盟的國小夥伴們讓處於具體運思期的兒童先建立並鞏固外在行為及習慣，升上國中之後的學習護照內化運用策略，目的則在建立適當積極行為及削弱、懲罰不適當消極行為之後，運用社會性增強來維持外在動機，透過教師的引導

及介入，將其轉化為內在動機，「**避免代幣制度可能帶來的機械式操作制約及功利主義態度，建立起『透過學習所獲得的成長，即是學習的最大獎賞』的觀念(札-013-20071129)**」。

至此，整個制度算是大致建構完成了，夥伴們依據透過彼此對話而建構起來的規則在課堂上運作著，家長們因為跳蚤市場或者寒暑假的補救學習而參與或融入其中，教師及家長的網絡協助著孩子們在這套制度中涵養並建立自我負責、自我實現、自我超越的態度，**「積極的態度被明確的鼓勵著，消極的態度被適當的懲罰著(訪20100318，H師－1975到校)」**；我與我的夥伴們試圖在這樣長達九年的國中小聯合操作歷程中，傳遞「受教育是改變現狀的力量」的認知，「**透過重視每一個當下的努力過程，避免局限於制式而僵化的評鑑機制，衷心企盼學校不會只是一個『文化再製』(Bourdieu，1977)的場域。(札-014-20080103)**」

2010年6月，30個畢業生再次以超過80%的比例考取國立高中職，其中19個選擇學術學程的畢業生有12個成績達到南投高中高職部(PR60)以上，而11個選擇技藝學程的畢業生因為積極的學習態度全數錄取未來三年免學雜費的「實用技能學程」，而5個錄取公立高職的其中一位甚至因為獲得「全縣技藝競賽冠軍」以及一定的基礎學力而通過甄選進入國立台中高農（基測入學門檻約為PR70以上）就讀。

「**升學表現，是無心插柳的驕傲；態度改變，才是有心栽花的感動。(札-015-20100630)**」

7月，34個在地的國小畢業生有32個選擇留下來就讀，相較於2000年以前的35％至45％的新生流失率，已經不可同日而語。

9月，一個國一小男孩捧著學習護照跟他的導師炫耀，「**老師!我已經背完未來12個禮拜的語文進度囉！我已經累積1000多點了耶！(觀—008—20100901)**」

我與我的夥伴們深刻感受走過這一切的美好與感動。

伍、結論與建議

「C生：老師，我們學校是慈濟蓋的，簡易教室是一貫道捐的

研究者：別忘了，長年的心靈重建課程是基督教幫助的

C生：還有，你的Power教師獎是佛光山基金會頒的

研究者：對啊

C生：那你到底信仰甚麼？

研究者；孩子，你們就是我們的信仰。」」(札-004-20081125)

～Power教師獎頒獎完後

因為信仰，所以願意投入；因為信仰，所以願意付出。研究者獲選為2008年Power教師全國首獎的主要原因之一即是「讓學生認知如何扭轉並創造自己生命的意義」，代幣制度中的「代幣」代表著透過學習得來的「幣值」，而我們教導孩子們如何累積「幣值」以提升自己生命的「價值」。自2002年至2008年，我們投入了精神，付出了心力，無非就是為了讓這一整套以代幣制度為主軸的學習護照能激發孩子們的學習動機，提升孩子們的學習成效，讓他們能夠明白「教育是改變現狀的重要力量」，而這樣的力量來自於自身在每一個當下的不斷累積，我們提供多樣的管道持續性的增強孩子們的每一次積極作為，期望在長時間的行為塑造當中，讓

「『願意學習』就是學習的最大獎賞」這樣的觀念能內化成為孩子們的價值觀。

透過教師團隊內部對話，讓研究者與個案學校的夥伴可以一次又一次的面對各種實施困難；透過觀察學生學習行為的改變，讓研究者可以隨時調整補正實施細節；透過歷程記錄與檔案建立，讓研究者可以歸納統整實施策略；透過研究者的Power法則（Positive、Originality、Wisdom、Enthusiasm、Responsibility），讓研究者可以從孤軍奮戰到團隊共行。走過這一切，研究者願意無私分享實踐與研究的結論與建議：

一、結論

首先，八年的實踐過程可以清楚發現，代幣制度之學習護照確實能提升本校弱勢學生，甚至是一般學生的學生動機，並反應在具體學習成效上，這可由表5（個案學校86學年度至98學年度學生學習成效統計）得到印證，自2002年開始實施，2003年孩子們的學習表現便有了明顯的提升，2005年之後更是大幅成長且持續迄今。

其次，由課堂觀察、教師對話、回饋及學生反應可以明確感受得到，代幣制度之學習護照的功用必須建立在有效的後效增強機制、完備的契約關係、多元學習的給點管道及親師的互動網絡之上

最後，當代幣制度之學習護照配合消弱、剝奪、區分性增強、增強時距、增強頻率及增強時段之交互變化使用時，可更有效達成行為建立、改變與維持，尤其是透過課堂觀察、教師回饋及學生訪談更可以發現，代幣制度之學習護照在拉長實施時間、配合社會性增強及內化實施策略之後，是可能避免功利主義態度的。

二、建議

首先，本諸教育機會均等及社會正義實現，建議政府應持續推動包含「攜手計畫課後扶助」在內之各項弱勢教育政策，提供弱勢學生藉助教育以改變現狀的機會。

其次，希望政府與學校應協力採取有效策略以協助弱勢學生解決影響其學習的非智力因素，包含家庭及社經等不利條件，讓學生有機會縮短文化資本落差，避免淪入文化再製的輪迴之中。

最後，建議學校在實施攜手計畫課後扶助等相關弱勢學生課輔時，應重視其努力過程，並適時給予增強以提升學習動機，建立積極學習行為，使其相信「累積每一個當下的努力，才能展望未來」，良好完備的代幣增強制度確是可行的方式之一；更重要的是，學校在實施過程中，宜避免全以制式化之總結性紙筆測驗檢測弱勢學生學習成就，應考量參採適性多元的歷程紀錄評鑑，以鼓勵弱勢學生追求自我實現及不斷自我超越，代幣制度之學習護照應可做為有效方式之一。

參考文獻

中文部分:

毛國楠（1997）。成績回饋方式對不同能力水準國中生數學科的學習動機、學習策略、學習態度與學業成就之影響。教育心理學報, 29, 117-135

王大延 (1997)。代幣制度對國小學童攻擊與暴力行為的影響研究。臺北市立師範學院學報, 28, 253-274

王玉程 (2009)。基隆市國民小學推動攜手計畫課後扶助方案實施情形之調查研究。未出版碩士論文, 國立臺北教育大學, 台北。

王秀槐 (1985)。國中高低成就學生家庭環境與學習態度之比較研究。未出版碩士論文, 國立政治大學教育研究所, 未出版, 台北。

王潔真（2007）。國民小學攜手計畫之政策執行研究──以苗栗縣為例。未出版碩士論文, 淡江大學教育政策與領導研究所, 台北。

王麗雲、甄曉蘭（2007）。台灣偏遠地區教育機會均等政策之分析與反省。教育資料集刊, 36, 25-46。

吳佳儒（2008）。國民小學實施「攜手計畫──課後扶助方案」之研究－以臺北縣乙所小學為例。未出版碩士論文, 雲林科技大學技術及職業教育研究所, 雲林。

李玉錦 (1999)。介入自閉症學生的問題行為摘要。特殊教育季刊, **72**, **22-27**。

周新富（1998）。國中生家庭背景、家庭文化資源、學校經驗與學習結果關係之研究。未出版博士論文, 國立高雄師範大學教育研究所, 高雄市。

林義男 (1993)。國中學生家庭社經背景、父母參與及其學業成就的關係。輔導學報, 16, 157-212。

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。

翁榮銅（2006）。中央、地方與學校在執行教育優先區計畫成效之探討與批判。現代教育論壇。15, 322-338。

翁福元、黃彥超、陳正專(2009)。「攜手計畫-課後扶助」政策評析:正義與均等之觀點。第一屆提升弱勢兒童學習之課程與教學研討論壇論文集(頁19-35)。台南:國立台南大學教育學系。
張世慧 (2003)。行為改變技術:理論與實用技巧。台北:五南。
張春興 (2001)。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北:東華。
張嘉寧 (2007)。國民中學實施「攜手計畫——課後扶助」方案成效之研究。未出版碩士論文, 國立嘉義大學國民教育研究所, 嘉義。
符碧真 (1984)。社經背景、教育因素與職業成就關係之研究。未出版碩士論文, 國立政治大學教育研究所, 台北。
許天威(1990)。學習障礙者之教育。台北:五南。
陸世豪(譯) (2004)。應用行為分析－行為改變技術實務。台北:心理。(Paul A. Alberto & Anne C. Troutman, 2003)
陳正昌 (1994)。北部三縣市家庭教育資源與國小學生學業成就之關係。教育研究雙月刊。39, 37-43
陳伯璋等 (2009)。教育改革的未來。台北;高等教育。
陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。台東教育大學學報, 19(1), 1-32。
陳淑麗(2004)。轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究。未出版博士論文, 國立臺灣師範大學特殊教育研究所, 台北。
陳榮華 (1986)。行為改變技術。台北:五南。
陳麗珠 (2007)。論資源分配與教育機會均等之關係:以國民教育為例。教育研究與發展期刊。3(3), 1-22。
鈕文英 (2009)。身心障礙者的正向行為支持。台北:心理。
黃俊傑 (2009)。「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議。學校行政雙月刊。61, 196-211.
連廷嘉、黃俊豪譯(2004):青少年心理學。台北:學富。(F. Philip Rice, Kim Gale Dolgin, 2002)
黃德祥 (2000)。青少年發展與輔導。台北:五南。
楊婷帆(2009)。教育優先區的檢討與改革。銘傳教育電子期刊。114–125。
楊銀興 (1988)。國民小學低成就學生之輔導。測驗與輔導。(90), 1761-1762
楊簣芬 (2005)。自閉症學生之教育。台北;心理。
劉春榮 (1984)。代幣制度對國小兒童適應行為、班級氣氛及學業成績之成效研究。未出版碩士論文, 國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所, 台北。
鄭文淵(2007)。桃園縣國民中學「攜手計畫－課後扶助」政策執行現況之研究。未出版碩士論文, 國立新竹教育大學教育學系, 新竹。
盧威志 (2008)。「 攜手計畫課後扶助」之政策過程與執行評析。學校行政雙月刊。56, 140-154.
謝雨生 (1994)。台灣社會地位取得之城鄉差異及變遷。發展與不平等:大陸與台灣之社會階層與流動(頁381-428)。香港:香港中文大學香港亞太研究所。
羅時桓(2007)。攜手畫課後扶助在學校實施現況之研究——以苗栗縣國民小學為例。未出版碩士論文, 國立新竹教育大學社會科教育學系, 新竹。
Annpo (2007)。走出灰暗期待希望的中寮鄉。2010年6月1日, 取自蹲在社會田野的天真人類學家, 網址:http://annpo.blogspot.com/2007/10/blog-post.html。

英文部分:

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*(4th ed.). Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Amsel(1990). *Arousal, Suppression, and Persistence: Frustration Theory, Attention, and its Disorders . Cognition & Emotion, Volume 4*, Issue 3 July 1990 , pages 239 – 268.

Ayllon, T., & McKittrick, S.M. (1982). *How to set up a token economy.* Texas：PRO-ED.Bolles1971

Bourdieu，Piere & Jean Claude Passeron(1977).*Reproduction in Education , Society and Culture*.Beverly Hills,CA:Sage.

Bolles, R. C.（1971）. *Theory of motivation*, New York: Harper & Row.

Clandinin, D. J. &Connelly, F. M (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Domjan, M. (1998). T*he principles of learning and behavior* (4th ed.). Boston: Brooks / Cole.Domjan，P87，

Freiberg, H. F. Beyond behaviorism. In Freiberg, H. F.(1999).（Ed.）*Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, chap 1. Needham Heights,

Kazdin, A. E. (1994). *Behavior modification: In applied setting* (5th ed.), California: Brooks/ Cloe Publishing Company.

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino, P. (2006). *The response to Intervention of English language learners at risk for reading problems*. Journal of Learning Disabilities, 39(5), 390-398.

Marjoribanks,K.(1987).*Ability and attitude correlations of academic achievement:family-group differences*. Journal of Education

Martin, G. ; Pear, J. (1996). *Behavior modfIcation: What is it and how to do it* (5th ed.), New Jersey: Prentice-Hall, Inc..

Miller, L. K.(1997). *Principles of everyday behavior analysis*.（3rd ED.）. Monterey, CA : Brooks/Cole.

Miltenberger, R. G.（1997）. *Behavior modification – Principles and procedures*

Miltenberger R. G.(2001). *Behavior modification: Principles and procedures* (2nd ed.).CA: Wadsworth/Thomson Learning.Newman，1990

O'Leary, K.D. & Drabmann, R. (1971). *Token reinforcement programs in the classroom: A review. Psychological Review*, 75, 379-398.

Pokay, Patricia; Blumenfeld, Phyllis C. (1990), *Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies*, Journal of Educational Psychology, 84(1), 41-50.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge,Massachusetts: Harvard University Press.
Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms.* New York: Appleton Century Crofts.
Skinner, B. F. (1953).S*cience and human behavior*.Macmillan.
Thorndike,E.L.(1932).*The fundamentals of learning*.Teachers College Press.
Trusty,J.(1998)。*Family Influences on Educational Expectations of late Adolescents*,in Journal of Educational Research:91(5)。
Wigal T., Swanson, J. M., Douglas, V. I., & Wigal S. B. (1998). *Effect of reinforcement on facial responsivity and persistence in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. Behavior Modification,22（2）, 143-166.

附錄（礙於論文字數限制，附錄從略）

附錄一：研究者教學手札（略）
附錄二：研究者現場觀察（略）
附錄三：研究者訪談語料（略）
附錄四：媒體報導文字稿（略）
附錄五：個案學校成績報表（略）
附錄六：個案學校各項會議記錄（略）

全文完