

資源班差異化教學實務分享

孔逸帆

屏東縣高樹國小資源班教師兼特教組長

壹、前言

差異化教學乃是教師考量每一個學生的個別差異，依據學生的準備度（先備能力）、興趣及學習方式的不同，設計不同的教材與評量（Tomlinson, 2005），亦即學生在一堂課中擁有適合自己的學習任務與學習目標，這樣的精神也符應了十二年國民基本教育中強調有教無類、因材施教、適應揚才的理念（教育部，2013）。

筆者為資源班教師，資源班排課會依據學生的學習需求排定不同的學習內容，再依據學習內容量分配不同的學習節數，因此，採用全抽與外加需十分瞭解孩子的學習能力才能做出適切的排課規劃，而在排課的分組方式中，教師為了教學的流暢度與學習成效，同質分組是最好的方式，但當學生能力落差太大，部份情況會因教師授課節次有限而必須採異質性分組，而本文乃是針對學生在識字和書寫上出現困難的程度和類型不同時該如何滿足學生的個別需求。

因此，希冀能藉由本課程運作模式，分享教學現場中針對異質分組的差異化作法與可能遭遇的問題。

貳、差異化教學定義與實施策略

差異化教學是針對學生的個別學習需求儘可能讓全部的學生在課堂中都獲得協助並達成學習目標的教學方法，最終的目的是希望所有的學生都能積極的參與在課程中，不再因為能力而受限學習的參與程度，不讓學

生成為教室中的客人（Tomlinson, 2001）。而要達到上述理念乃要從學生的優弱勢著手，因此老師要以學生學習為核心，根據學生的準備度、興趣、學習方式，提供不同特質、能力的學生不同層次管道的課程內容、學習過程及學習成果，藉著多元化、適性化、個別化的教材與教學策略，引導學生學習並呈現多元的學習成果，達到學習目標進而發揮個人潛能。

Tomlinson（2001）強調教師在設計課程與教學時，須依據學生能力提供不同的支持系統，在奠基能力上適時、適切地給予不同管道的協助，將有助於學生能夠跨越潛在發展區（ZPD），進而達到可能的發展層次，此即所謂「學習鷹架」的協助。因此，進行差異化教學時，必須考量差異化教學過程四種途徑，即學習內容、學習過程、學習成果及學習環境。

一、課程內容之差異化（content）

課程內容差異化是指因應不同學生的個別需求，教師將課程內容依據難易度及多寡進行加深、加廣、減量、簡化等方式，使教材內容從簡化、具體化、到抽象化、多樣化（Tomlinson, 2001）。

二、教學過程之差異化（process）

教學過程差異化是指因應學生的個別能力、優弱勢、興趣及學習習慣等，採用適合的教學方法或策略，引導學生理解與獲得主題知識和技能的過程與方法（Tomlinson, 1999）。

三、學習成果之差異化 (product)

學習成果差異化是指教師依據學生學習內容的多寡、學習方式的差異，提供最適合的評量方式，藉此評量學生最大化、最優化的評量結果。因此，教師應設計診斷性、歷程性及多元化的評量方式以符應學生的需要，透過個別化的評量以展示最終學習表現 (Tomlinson, 1999)。

四、學習環境之差異化 (learning environment)

學習環境的差異是指教師能營造出有品質且具支持性的學習環境 (Tomlinson, 2001)，讓所有學生與老師都能在其中自在、舒適地進行學習與教學活動，不論在教學空間使用的設計、教具的設置上能滿足學生的需求，不因身分不同而有所限制，同時考量至各種個體差異的需求。

以下乃根據上述差異化教學的主要精神與內涵與理論為依據，針對國小資源班國語課中實施差異化教學給予更進一步的探討。

參、教學課程設計

一、課程內容

本課程是採用翰林版國語文領域第六冊，進行第九課、第十課的識字與寫字的教學，教材編選與教學實施乃依據十二年國教國語文領域綱要中，針對學習表現之教材編選與教學實施說明提到之識字與寫字，宜強調分析字的部件對於辨識字的影響，採部件（部首、聲旁）歸類，協助以部首以及聲旁識字，以及教學實施說明中提到，識字的教學應該配合學生熟悉的詞彙，並以詞義教導識字，且應配合部首、簡易造字原則，理解其形、音、義等以輔助識字 (教育部, 2016)。

而為落實十二年國教課綱之理念，使特殊教育學生有充分參與普通教育課程的機

會，本教材乃針對學生間識字能力差異太大時應如何進行教學使學生共學共好，如何處理學生在書寫上會遇到的困境：部件替代、同音異字、自發性聽寫困難、注音替代，讓能力落差太大的孩子能夠藉由本教材建構屬於自己的心理字典，故習得本單元課程應具備之書寫技能。

二、教材分析

(一)引起動機

翰林第六冊第三單元漫遊書世界其中二課，這二課皆以記敘文來撰寫敘述，每課開始教師先以說故事的方式吸引並快速的帶領孩子進入文義內容中，藉由文義導引進入發展活動的重點。

(二)發展活動 (教學步驟)

1.部首與字義的關係：採部件（部首、聲旁）歸類，協助以部首表義、聲旁表音的方式。

2.字形與字義的聯想：著重以協助學生建構對字形、字音、字義三者關係的連結 (萬雲英, 1991)，或藉由文字與圖像的連結增強視覺記憶 (林佳儀, 詹士宜, 2011)、拆解字串成意義化的過程，提供記憶線索，增加提取字形音義的記憶路徑、注音提取等方式建構字形與字義的連結。(胡永崇, 2003)

3.部件拆解逐步提示：將字作部件的拆解，搭配電腦簡報，不同部件使用不同顏色，且部件順序可依次出現 (如圖 1)。

4.練習書寫：請學生口述回憶部件順序後，再請學生在小白板上練習寫。

5.隨時評量：每教一個新字，同時也要評量上一個舊字，逐次累加，乃是引用直接教學法中持續評量與監控評量的元素，在教學中引導學生密集練習且經常性的評量，強調學生能從每節課的形成性評量當中，可及時發現學生的錯誤，及早進行補救 (盧台華、

王瓊珠，1999)。

(三)綜合活動

1.採課程本位評量，上完該課立即測驗

課堂學習目標。

2.不同能力之學生，採不同標準適宜其能力進行多元評量。

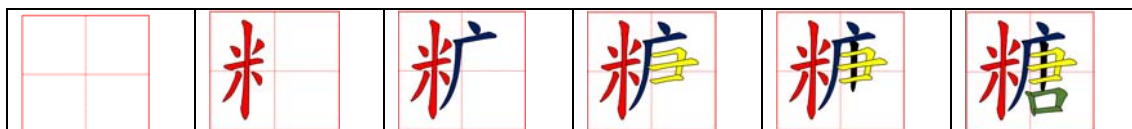


圖 1 教學簡報示範圖

三、教學對象：為三名書寫困難的個案

(一)**A 生**為普通班三年級，學習成就感低，在學習上較沒自信，識字困難，識字量以翰林版本測量僅 150 個字，幾乎無法書寫閱讀抄寫可，書寫如畫字。

(二)**B 生**為特教班三年級（腦性麻痺），可念讀同年級課文，書寫受限其肢體張力，書寫次數練習不足，以致自發性聽寫有困難，書寫不易記住。

(三)**C 生**為普通班三年級，識字佳，可流暢念讀課文。左撇子，書寫困難，缺漏字多、部件替代，不成字、字體結構鬆散、歪斜，特別訂正過的字仍然會再錯，常出現多或少一點一撇的字形，且常見的字也會寫錯。

四、教學目標調整

依據學生的個別能力，將教學目標調整如下：

本節課 7 個生字為：嚇、裝、藥、糖、爭、恐、破

(一)高層次目標

1-1 能正確唸出 7 個生字的讀音

1-2 能正確寫出 7 個生字。

1-3 能正確說出 7 個生字的造詞

1-4 能依據文意正確區辨並寫出本課生字與相似字。

(二)中層次目標

2-1 能正確唸出 7 個生字的讀音

2-2 能正確寫出或拼出（部件組合）至少 7 個生字。

2-3 能正確說出 7 個生字的造詞

2-4 能依據文意正確區辨並圈出本課生字與相似字。

(三)低層次目標

3-1 能正確唸出至少 5 個生字的讀音

3-2 能正確寫出至少 5 個生字。

3-3 能正確說出 7 個生字的造詞

3-4 能依據文意（報讀）與正確區辨並寫出（字形提示）本課生字與相似字。

五、差異化教學內涵

本教材依據教學內容、歷程、評量與環境做差異化調整，說明如下：

(一)內容差異

考量學生個別準備度不同，提供不同識字量。針對識字能力佳但在書寫上有部件替代的孩子，從下列的方式增加深度：1.在分組合作的學習單中為 A 組學生設計較具挑戰性的題目，但不至於無法達成；2.以及透過查字典的方式找尋同部首的字；3.同音似字的造詞；4.課堂未進行的部分可增列為回家作業單。

(二)歷程差異

提取字形的方式需因應學生的識字量、興趣、學習方式有所不同，例如以部首表義

聲旁表音、字形圖像化、字形意義化、注音提取等。若使用課文的生詞可能對學生來說連結和記憶較弱，故可簡化為以學生為出發點，建立他較熟悉的詞彙來認識生字。

(三)評量差異

考量學生不同的學習內容（多寡、層次）以及學習方式，讓學生以其最擅長的方式表現學習成效。例如，不同層次的提問方式，A 組封閉性提問、B 組部分線索提問、C 組開放性提問。

(四)環境調整

依據教學內容與學生的不同，考量空間的差異、時間的長短、以及使用不同的教具呈現教學內容。例如，針對肢體困難的孩子無法流暢書寫跟不上教學進度，可靈活穿插使用部件卡組字的方式。提供不同的教材教具，A 組小白板、B 提供大白板+部件卡便於書寫、C 小白板+部件提示卡。

六、教師省思

在教學的過程中期待自己能夠建立出一套模式，讓這個模式可以套用在所有異質分組的書寫課程中，並且適用所有的學生，但經過幾次嘗試後，我有些矛盾與沮喪：

(一)為了差異而牽絆

透過文獻探查的方式，了解差異化的理論概念、策略與評量，實施方法、策略，開始在教學現場一點一滴慢慢地調整，尋找各種差異化的教學策略，不斷的調整教學流程，再依據學生的準備度、學習方式、和興趣，將教材內容、評量、教學歷程、環境做調整，過程中，我非常在意而是否有調整，是否有差異化，也不斷的增加了教學的複雜度，過程中時常因著流程不順暢而使成效折半，固然明顯的「差異」已存在，但使我在一團迷霧中找不到方向。

小潘在寫的時候，識字為主書寫為輔，

小江要指生字詞，或流暢念生字、生詞。小柯要書寫與造句並進。(20180326)

小江沒有把字學起來，因為在教學的過程中沒有書寫的歷程，沒有練習的時間。我讓他們用白板寫沒有不好，只是要翻來翻去（白板後面貼上 A4 課文）的過程很麻煩，影響了教學流暢。再來，小潘沒有拿白板筆也顯得有差異，下一堂課可以試試看讓小潘也拿白板筆。(20180323)

(二)差異化教學的可行性

在教學的過程中，為了想要讓教學具有差異化，反而沒有掌握到教學目標與成效，教學流程一直掌握不好，在歷經一團迷霧後，我開始放下堅守差異，清楚的在每一堂課列下教學目標，並且只記著務要達到教學目標這件事，而先拋開了流暢順暢與否？是否有差異化這件事。

明天要放手來教，只記得目標。教學盡量單純，以直接教學法最為首，直接產出，反覆練習。(20180416)

1. 仍然使用白板教學，速寫速修正。(不斷的來回寫才會記起來)

2. 小潘如果來不及寫可以用指字板替代（拿板子給他看）

3. 小柯寫生詞增加難度

4. 仍要追根究柢每一個字的記憶策略，不可含糊帶過，是為了要書寫的緣故。(20180416)

後來我發現，當我只專注在教學目標後，流程自然也順暢起來了，因為教學最終的目的地不外是要達到學習目標。另外，起初我太執著在孩子識字上有不同程度的差異，但差異並非只是識字量，最重要的是我忽略了他們識字歷程上的差異，當我關注的是他們識字歷程的差異時，能力差異就不再那麼重要了。

(三)看見同儕學習的光束

在過去的教學歷程中，我恪守以老師為主體的教學模式，尤其學生受限認知與學習困難，以老師為主體的教學模式是我認為最有效的方式，可以在教與學和評量中看見孩子穩定的學習成果，但這次透過差異化教學，我看見識字困難的學生，雖然彼此之間在識字量、書寫能力、表達能力都有顯著的不同，但因著老師提供不同的任務和表現舞台，大家都願意為了共好的關係，而激發同儕之間互相學習的心。

肆、結語

差異化的精神乃是綜合各種滿足學生個別差異的教學法並將差異化的概念融入其中，發展及建構最適合學生的教學方式，只要掌握以下幾個重要的原則，一、課程適當的調整符合學生需求。二、課堂時常運用常見且簡單的差異化元素且每個教學皆緊扣學習目標。三、適時透過團隊合作讓學生彼此互相協助與成長。

參考文獻

林佳儀、詹士宜（2011）。圖像化識字策略教學在不同媒材下對國小識字困難兒童識字成效

之研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，299-330。

胡永崇（2003）。國小四年級閱讀困難學生識字相關因素及不同識字教學策略之教學成效比較研究。**屏東師院學報**，19，177-216。

教育部（2013）。十二年國民基本教育實施計畫

教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-國語文。

萬雲英（1991）。兒童學習漢字的心理特性與教學。載於楊中芳及高尚仁主編：**中國人中國心--發展與教學篇**，401-446。臺北市：遠流出版公司。

盧台華、王瓊珠譯（Pullen, Patricia L.主講）（1999）。有效的教學。**特殊教育季刊**，71，19-24

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. New Jersey: Pearson Education.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. North Beauregard St. Alexandria, VA: ASCD.

Timlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

