特殊教育季刊　民100年6月　第119期　第7-14頁

彈性分組：從學習障礙學生需求的觀點探討區分性教學在普通班的實施策略

呂翠華
國立臺北教育大學特殊教育學系副教授

摘　要

由於融合教育的推動，大多數學習障礙學生被安置在普通班，普通班教師可透過教學調整幫助學障學生成功融入普通班學習。普通班教師為回應個別學生的預備能力、興趣、學習偏好、學習風格等多樣需求，而在教學內容、過程及成果進行調整。本文係從學障學生需求的觀點，探討區分性教學在普通班的實施策略。本文內容分為三部分，首先說明區分性教學的基本原理，其次描述區分性教學的特色，最後就彈性分組在區分性教學的可行性進行討論與建議。

關鍵詞：學習障礙學生、區分性教學、彈性分組

Flexible Grouping: A Strategy to Implement Differentiated Instruction for Students with Learning Disabilities in the Regular Classrooms

Tsui-Hwa Lu
Associate Professor, Department of Special Education,
National Taipei University of Education

Abstract

Through the promotion of inclusive education, the majority of students with learning disabilities (LD) are placed in the regular classroom. The regular class teachers can use differentiated instruction to help students with LD successfully integrated into the learning of regular classrooms. In order to respond to the readiness levels, interests, learning preferences, and learning styles for diverse needs of individual students, the regular class teachers can differentiate instructional content, process, and products. The purpose of this article is to explore the implementation of differentiated instruction in

the regular classroom for students with LD. The paper is divided into three parts: First, the rationale of differentiated instruction is discussed. Second, the nature of differentiated classrooms is described. And finally, the feasibility of flexible grouping is considered. Suggestions are also provided.

Keywords: students with learning disabilities, differentiated instruction, flexible grouping

壹、前言

當一個看來有能力的學生出現非預期學業失敗時，學習障礙(learning disabilities)的概念反映他在能力與學業成就間出現明顯差距(Lerner & Johns, 2009)。學習障礙學生（以下簡稱學障學生）在語言、閱讀、寫作或數學等基本技能顯現學習困難(Kavale & Forness, 2000)，因學習障礙並非單一缺陷，大部分學障學生會出現一種以上的學障亞型，不僅學習障礙的不同類型間出現共存現象，學習障礙也常和社交技巧及情緒行為缺陷（如注意力缺陷問題）同時存在(Lerner & Johns, 2009; Lyon, 1996)。由於融合教育(inclusive education)的推動，大多數學障學生被安置在普通班，接受以普通班課程為主的教學型態，普通班教師須針對其學習特質，設計適合其需求的個別化教學。普通班及資源班教師的合作諮詢、協同教學，以及調整(adapt)或修正(modify)普通班課程及評量，都是學校經常提供的支持型態(Deshler et al., 2001)。

學障學生的教學須依其個別差異(individual differences)而定，沒有一種課程、教材可適用所有學障學生。透過教學調整(instructional adaptations)，普通班教師可幫助學障學生成功融入普通班學習。教學調整係指教師為幫助學生適應學習，成為成功的學習者，在教學內容、方法及學生學習成果進行有意義的調整、改變或區分，進而提供學生所需的教學系統及支持(Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips, & Karns, 1995; King-Sears, 2001; Scott, Vitale, & Masten, 1998)。

學障學生因長久挫敗經驗，影響其學習動機及信心，學習態度被動、消極，學業活動參與程度較低，在訊息處理有困難、缺少學習策略、無法將學習類化、社交技巧拙劣(Smith & Tyler, 2010; Wood, 2006)，當這些學習問題伴隨其嚴重學業缺陷時，帶給每位普通班教師極大的挑戰。學障學生喜歡和不同學生一起學習，參與相同活動，但當有學習困難時他們希望普通班教師能為其進行教學調整(Klingner & Vaughn, 1999; Vaughn, Schumm, & Kouzekanani, 1993)。普通班教師應進行有計畫的教學調整，目標明確、具體可行，以幫助學障學生獨立學習，並逐步撤除鷹架支持。調整過程中應避免讓學障學生成為過度關注的焦點，並持續評估教學調整成效，最終目標是讓所有學生受惠(Scott et al., 1998)。

普通班教師可以透過區分性教學(differentiated instruction)幫助那些掙扎於學習的學生，以順應普通班的學習，對象當然包括學障學生及其他身心障礙學生。普通班教師回應個別學生的預備能力、興趣、學習偏好、學習風格等多樣需求，而在教學內容、過程及成果進行調整。學生學習相同的教學內容，但教師使用不同教學方法，配合學生個別學習需求、偏好及風格(Bender, 2008; Tomlinson, 1999, 2000, 2006)。

本文係從學障學生需求的觀點，探討區分性教學在普通班的實施策略。本文內容分為三部分，首先說明區分性教學的基本原理，其次描述區分性教學的特色，最後就彈性分組在區分性教學的可行性進行討論與建議。

貳、區分性教學的基本原理

區分性教學的概念基於普通班教師須使

其教學有所區分，以滿足普通班不同學生的多樣需求(Bender, 2008; Tomlinson, 1999, 2000, 2006)，為回應個別學生的預備能力、興趣、學習偏好、學習風格，而在內容、過程及成果進行教學調整(Tomlinson, 1999, 2000, 2004a, 2006)。為使學習發生，教師應重視學生的個別差異。大腦研究指出三大相互關聯的原則，說明教師為何要進行區分性教學：提供學生充滿安全感的學習環境、給予學生適度的挑戰及幫助學生自我建構學習意義(Tomlinson & Kalbfleisch, 1998)。

區分性教學和由異質性成員構成的普通班教室有密不可分的關係，普通班教室讓學生為現在與未來的真實生活做更好的準備，教師視學生的需求及特質，期待學生有不同的學習成果。普通班教室提供學生真實生活的實驗場域，以發展重要的社會知識、技能及態度，為適應成人生活所需(George, 2005)。另外，普通班教室能促進族群融合，預防出現族群、社會階層隔離與孤立的現象。當學生在成員多樣化的教室學習，教師不需根據學生能力將其分為不同的特教類別。不依學生障礙類別來設定對他的期待，較能減少將學生區分為高成就、低成就標記或汙名化的風險，減少在時間、經費的浪費及出現與鑑定安置有關的錯誤。普通班環境有助於師生對個別差異的覺察力，增加個人成長和發展的機會，師生視彼此差異為個人資產及特色，可促進同儕間學習，提昇所有學生的自尊，有助於未來公民的教育(George, 2005)。

當學障學生融入普通班學習，能在同儕接納及社交技巧有所收穫。Allport (1954)的接觸理論(contact theory)強調，當某類型的學習者與他人有更多互動時，所有學生更能認定彼此是朋友，發現人與人之間的相似性而非差異性（引自Pettigrew, 1998）。在此情況下，人際之間的寬容會出現，很多社會能力（如領導力、溝通技巧、衝突解決、問題解決策略等）會在普通班環境中培養出來。接觸理論指出，不同群體的接觸在四種狀況被滿足時可獲得正向的結果：期待及察覺彼此間有相同地位；享有共同目標，透過接觸減少偏見，需要主動及目標導向的努力；強調小組合作，獲得共同的目標需視互助的努力，而非群體間的競爭；及來自權威者的支持，藉由明確的社會認可，小組成員的接觸很快被接納及產生正面作用（引自Pettigrew, 1998）。

區分性教學的實踐能幫助學生了解學習是如何有意義的發生，意義學習(significant learning)開始於個體的深層需求感或個別內在需求(McCombs, 2003)，此需求為人類生活的真實及基本需求，首先與生存有關，然後是相互關係、能力及對成功的認同感。人類學習是為了滿足深層的需求感，這些深層需求提供個體學習的動力，個體因需求驅動而產生真實興趣，引起學習動機。當學習符合個人的興趣，有助於滿足個體的深層需求。

意義學習可藉由區分性教學促成，教師是學習的推動者，提供學生信任、理解及真誠的氛圍，使學生能自由地追求有意義的學習(Rogers, 1994)。當教師設計的課程能激發學生興趣，學生就會回應以活力、熱情及專注。區分性教學強調以學習者為中心的學習，當學生自發地採取行動，做出明智選擇及決定自我方向時，他就是有意義的學習者(Rogers, 1994)。

「以學習者為中心」的模式聚焦於個別學生的學習(Cornelius-White, 2007; McCombs, 2003)，視學習者為優先，教師了解教學重點不是「教師要教什麼」，而是「學生要學什麼」。教師在教學前須先找出方法，了解個別學生，並提供一個安全及培育的學習環境。教師體認學習是終身的歷程，當提供的環境是支持的，學生的學習動機會自然會出現。「以學習者為中心」的教學強調教師應滿足人類在控制、能力及歸屬感等基本需求，鼓勵學生前來討論要如何滿足自己的學習需求，滿足天生的好奇感及對事物的理解。教

師擁有豐富及專業的教學知能，知道如何採用最好的教學方法，來促進個別學生的學習。

參、區分性教學的特色

教師應確認每個學生都是獨一無二的，在某種程度上都值得及需要特別關注，並根據其興趣、能力及性向調整教學。區分性教學能有效回應學生的多樣性，教學調整因應學生不同的學習興趣及需求，所有學生都能體驗挑戰、成就感及滿足(Tomlinson, 2004b)。區分性教學提供學生各種機會，讓學生受到肯定、願意接受挑戰、建立成就感。彈性分組(flexible grouping)提供每個學生適度的挑戰，強調個人成長是成功的判定標準。區分性教學也提供學習能力優異者一致性機會，以擴增其知識、思考及能力(George, 2005)。

區分性教學包含課程內容、教學及評量的改變，可滿足學習者的獨特需求。有時候學生可以擁有不一樣的學習選擇，以不同的速度工作，使用符合其興趣及需求的多元評量(George, 2005；Tomlinson & Kalbfleisch, 1998)。教師的使命是激發所有學生的學習動機及潛能，教師應拒絕只有一種最好教學方法存在的想法，使用各種教學策略，以因應不同的教學情況。特別是對學障學生而言，傳統以講授－測驗為主的教學法是明顯不夠的。

進行區分性教學的教室是什麼樣的樣貌？師生能尊重、接納、欣賞彼此的異同。教師充滿活力，持續發現學生的預備能力、興趣及學習風格。教師經常提供多種學習選擇，確使不同預備程度的學生能接受適度的挑戰。學習經驗的建立圍繞重要概念，每個學生所得到的學習經驗都是一樣有趣、重要及有效的。關於學習主題、學習方法、表達及學習情境，教師經常給予學生選擇機會。教師以不同方式呈現訊息（例如口語、視覺或演示），教學方法注意學生的個別需求。學生與教師及同儕有合作關係，使每個人都有所成長。

肆、彈性分組在區分性教學的可行性

區分性教學的特色為進行彈性分組(Tomlinson, 2000, 2006)，學生可以透過互動，有機會對不同的同儕表達自己的想法。教師應時常進行彈性分組，重新分組的做法可避免出現角色僵化的狀況，例如有些學生永遠是小老師，而有些人則為受協助者。

區分性教學需聚焦於彈性分組，但為何混和能力、異質性小組會比同質性更好？學生在普通班學習時應如何進行教學分組，此議題一直受到研究關注，教學分組對學生的學習成果產生各種影響：首先，分組方式對可能出現的教學狀況設定某種外在限制，例如若某位教師只採用大班教學，學障學生可能沒有機會就其學業技能缺陷接受密集教學。其次，分組方式強烈影響教學互動特質，如同儕的口語交流與師生互動方式的差異將使學生獲致不同學習成果。最後，教學分組方式會影響學生覺察自己是什麼樣的學習者，例如當教師使用相同能力分組，低組學生可能感覺遭受恥辱、學習動機低下及降低對學業成就的期待(Elbaum, Schumm, & Vaughn, 1997)。

一、能力分組與混和能力分組的爭議

當教師嘗試在教學中處理學生差異的狀況，能力分組是常見的方法。一般而言，能力分組的方式將不利於那些學習困難學生(Tomlinson, 2006)。通常低組學生的學習過程會呈現教育貧乏(pedagogy of poverty)的現象(Haberman, 1991)，低組學生的活動強調學生的順從、記憶、訊息重複、反覆的訓練和練習及檢查作業。能力分組因此降低教師對學生的期望，影響到課程及教學的品質。

反之，當面對高組學生，可預期的是教

師的期待因此提高，他們相信這些高能力者應以更快速步調學習(Kulik & Kulik, 1997)，使用更進階的教材，聚焦於高層次的學習，使學生預備成為更獨立的學習者。高組學生的活動通常專注於意義的產生、對話、想法及思維的複雜度、真實性任務及不同社會型態生活的體驗。然而，Hodges (2001)駁斥此一現象，並指出學生在多元的普通班教室裡需要的是教育的豐盛(pedagogy of plenty)，可以探索學習的意義，在一個充滿豐富讀寫刺激、提供優質閱讀材料的環境中參與真實活動(p. 3)。

長久以來，能力分組的爭議一直圍繞在它所帶來的負面影響。研究不斷證實，能力分組將能力高、低者間的成就差距拉大，低組學生接受的教學品質較為低劣，更多以技能為主及解碼的活動，較少強調意義及批判性思考(Goodlad, 1984; Sanacore, 1992)。反對能力分組者認為，雖然同質性分組能增進高成就學生的動機及自尊，但同時減少低成就學生的動機及自尊。在大部分學校經驗中，低組學生會因覺得自己是壞學生而感到羞恥。能力分組所衍生的長期後果是隨時間推移，組別帶來固定看法及標記。低組學生認為自己被視為低能力者，要進步到高組困難重重。能力分組對學生的自尊產生負面影響，能力低者也因此失去學習動機(Poole, 2008; Reutzel & Cooter, 1991)。

為解決能力分組所導致的負面批評，混合能力分組(mixed-ability grouping)的方式因應而生，成為教育環境中較受歡迎的教學型態(Moody, Vaughn, & Schumm, 1997; Vaughn, Hughes, Moody, & Elbaum, 2001)。混和能力分組的基本原理是，能力較低者可藉由觀察及互動機會，從能力較高的同儕身上學習(Elbaum et al., 1997)。混合能力分組可減少及預防劣質教學的問題，及在傳統能力分組中必須面對的恥辱。由學生互動中微觀低成就者的地位，透過多次互動顯示小組成員的學習差異(Poole, 2008)。透過混合能力分組，小組成員從互動中顯示個別地位，不僅是限於低能力者，也可看出高能力者的表現。

二、學障學生適合彈性分組方式

當學障學生在普通班接受教育時，最適合的教學分組方式為何？研究指出，當低閱讀能力者被安置在同質性小組時，教學聚焦於單獨技能（如以識字為主的低階技能），而非有目的閱讀連貫性文本，教學品質較為低劣，交友選擇被限制，與同儕接觸的機會也減少(Allington, 1992; Schumm, Moody, & Vaughn, 2000)。但也有研究發現，當小組成員的閱讀能力相似時，直接教學的成效最好(Elbaum et al., 1997)；當學障學生被安置在異質性小組時，其需求通常很難被滿足(McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1993)，能力較高者花費過多時間在協助能力較低的同儕，減少個人閱讀能力增長的機會。Poole (2008)的觀察也發現，當普通班教師以混和能力分組進行閱讀教學，教學內容強調理解而略過識字，教師無法針對學障學生的識字困難提供明示教學，Poole (2008)指出，不管分組方式如何，低閱讀能力者在混和能力分組中仍會遭遇相同能力分組的困難。

普通班教師與特教教師，以及學生對教學分組方式的支持觀點各異。普通班教師的教學分組方式因教育主管當局及學校行政的要求而受影響，而特教教師在分組方式的決定有較多自主權。多數普通班教師因社會及學業因素的助益而支持混合能力分組，特教教師卻贊成相同能力分組(Moody et al, 1997)。當被問到對教學分組的看法，不同程度的學生皆表示最偏好混合能力分組，最不喜歡相同能力分組和獨自學習。學生察覺混合能力分組可使自己獲得更多同儕協助、更多合作學習機會，以及有更多進步；只有當無法閱讀時，學生才會偏好相同能力分組(Elbaum et al., 1997; Klingner & Vaughn, 1999)。

也有很多學者贊成使用彈性分組

(Allington, 1992; Castle, Deniz, & Tortora, 2005; Flood, Lapp, Flood, & Nagel, 1992)作為同質性分組的替代選擇。彈性分組指的是教師根據不同標準，包括學生興趣，行為、建立某個特定技能的共同需求，將學生暫時的安置在某個組別(Moody et al., 1997)事實上，彈性分組的方式可根據相同能力或混和能力，學生能參與不同組別，經常改變小成員資格。彈性分組不是靜態的，不是建立永久基礎之上，有效教學應包括各種分組的型態(Elbaum et al., 1997)，經常改變小組成員及小組類型(Radencich & McKay, 1995)，例如在區分性教學進行過程中，教師可將學生隨機分組，或就學生預備程度、興趣或學習風格，做相同能力或混合能力的分組，有時可以由教師視學生需求分組，有時由學生自己挑選組別。

彈性分組常用於小組教學，它既可滿足學生的特定需求，又不會限制學生長時間參與相同組別(Vaughn et al., 2001)。大多數學障學生都有閱讀困難，彈性分組有利於實施有效閱讀教學，它不但能增進學生知識及技能，又不會像固定、同質性小組帶給孩子負面社會影響(Flood et al., 1992)。學障學生需要明示、密集的閱讀教學，以及能與閱讀能力較好的同儕有團隊合作的機會。彈性分組能滿足學障學生想要與各種同伴一起學習的期望，而非所有時間都和一樣的同伴合作(Vaughn et al., 2001, p. 134)。

對普通班教師而言，進行彈性分組是件複雜工作，需要了解學生在特定技能、概念的先備知識及預備能力，持續監督學生的進步情形，並具備良好班級管理技巧（例如當各小組學生在練習不同活動時，教師應如何有效管理班級秩序）。此外，在進行彈性分組之前需仔細考量全部學生的需求，才不至於讓某些學生永遠都被放在低組，而因此受到羞辱(Moody et al., 1997)。

Elbaum、Moody與Schumm (1999)針對在混合能力小組中，學障及非學障學生通常最關切的四個問題，提出解決之道：第一，關於學生在小組活動中離座的問題，這是因其缺乏可成功應付學習及社會互動的必要技能。為減少干擾學習的行為出現，教師可針對某個活動指派學生特定角色，當學生在小組活動裡可以扮演明確的角色，學習也會變得更容易。教師指派給學生的特定角色，可依任務本身和學生個人能力而定，小組成員以不同方式輪流替換責任，每個學生有機會盡其可能，成功扮演更多不一樣的角色(p. 64)。例如：在問題本位學習(problem-based learning)的七年級自然科學活動中，每位小組成員都有其特定角色—小組長、任務指導者及任務表演者，小組成員間互相幫助彼此克服個人困難(Belland, Glazewski, & Ertmer, 2009)。

第二，關於學生該如何尋求教師協助的問題，為充分利用教師在小組活動的時間，有正當需要的學生可引起教師注意。教師應訂定明確規範，向學生說明在何時及在哪些狀況下可請教師協助。如鼓勵學生當有問題時，應先將同儕視為資源、彼此相互協助，以使教師先將注意力放在最需要指導的學生身上(p. 64)。

第三，關於學生因學習困難而遭受同儕嘲笑的問題，當學生在小組活動遭遇困難時，能力較低者可能出現焦慮，能力較高者因同儕一再出現錯誤可能感到不耐煩，而用不適當態度回應。教師應鼓勵每位學生在小組活動中扮演樂於助人的合作夥伴，教導學生如何以建設性批評回應同儕的錯誤（如批評時只對事不對人；清楚說出同伴的錯誤在哪裡；除了批評錯誤，也要找出優點說好話），讓學生了解建設性意見的表達是一種對人的協助，而非傷害(p. 64)。

第四，有關每個人學習速度不一樣的問題，透過區分性教學，所有學生都能用自己的速度學習，並保有與人合作的機會。例如能力高者需要閱讀更具挑戰性的書籍，而非與全班相同。學障學生需要在區分性教學中滿足其特定需求，除了混合能力小組教學外，當需要時也可為學障學生安排同質性小

組的密集教學。所有能力的學生需要適性的教學，以及自我學習與同儕合作的機會(p. 64)。

伍、結論

學障學生有極大個別差異，如果教師希望發展學生的學習潛能，就要重視其差異。區分性教學的實施沒有任何特定方法與訣竅，它是普通班教師對教與學的思考，尊重、接納學生是個別的學習者(Bender, 2008; Tomlinson, 2005)。區分性教學代表普通班教師能力、創意與專業的展現(Tomlinson, 2000)，普通班教師應以專家教師自我期許，以滿足學生不同的學習需求。

在處理學生生態多樣化的議題上，關於如何進行有效教學，區分性教學的概念給予另外的選擇。普通班教師不再忽視學生之間的重要差異及需求，我們看到的是充滿彈性的普通班教室，所有學生都能參與學習高層次、對個人有意義的課程。區分性教學需要彈性分組，學習的多樣性是決定學校教育成功的關鍵因素。普通班教師應提供優質教學，以確使每個學生都能達到公平及卓越。區分性教學使普通班教師注意學生的多樣需求，教師不僅教導頂尖的學生，同時提供學障學生鷹架，使每個學生都有發揮潛能、實現卓越學習的可能。

參考文獻

Allington, R. L. (1992). Reconsidering instructional groupings. *Reading Horizons, 32*(5), 349-355.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Boston, MA: Addison-Wesley.

Belland, B. R., Glazewski, K. D., & Ertmer, P. A. (2009). Inclusion and problem-based learning: Roles of students in a mixed-ability group. *Research in Middle Level Education Online, 32*(9), 1-19.

Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Castle, S., Deniz, C. B., & Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society, 37*(2), 139-150.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., Knight, J., & Ehren, B. J. (2001). Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16,* 96-108.

Elbaum, B. E., Moody, S. W., & Schumm, J. S. (1999). Mixed-ability grouping for reading: What students think. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(1), 61-66.

Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1997). Urban middle-elementary students' perceptions of grouping formats for reading instruction. *The Elementary School Journal, 97*(5), 475-500.

Flood, J., Lapp, D., Flood, S., & Nagel, G. (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *The Reading Teacher, 45*(8), 608-616.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L, Phillips, N. B., & Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptations for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 61*(5), 440-459.

George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice, 44*(3), 185-193.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future.* NY: McGraw-Hill.

Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty vs. good teaching. *Phi Delta Kappan, 73,* 290-294.

Hodges, H. (2001). Overcoming a pedagogy of poverty. In R. Cold (Ed.), *More strategies for educating everybody's children* (pp. 1-9). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33*(3), 239-257.

King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 37*(2), 67-76.

Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 66*(1), 23-37.

Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 230-242). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lerner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new direction.* Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children, 6,* 54-76.

McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory Into Practice, 42*(2), 93-101.

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 60*(3), 249-261.

Moody, S., Vaughn, S., & Schumm, J. (1997). Instructional grouping for readers: Teachers' views. *Remedial and Special Education, 18*(6), 347-356.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 65-85.

Poole, D. (2008). Interactional differentiation in the mixed-ability groups: A situated view of two struggling readers. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 228-250.

Radencich, M. C., & McKay, L. J. (1995). *Flexible grouping for literacy in the elementary grades*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Reutzel, D., & Cooter, R. (1991). Organizing for effective instruction. *The reading workshop. Reading Teacher, 44*(8), 548-554.

Rogers, C. R. (1994). *Freedom to learn.* Columbus, OH: Charles Merrill.

Sanacore, J. (1992). Intraclass grouping with a whole-language thrust. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 8*(3), 295-303.

Schumm, J. S., Moody, S. W., & Vaughn, S. (2000). Grouping for reading instruction: Does one size fit all? *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 477-488.

Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial & Special Education, 19,* 106-119.

Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2010). *Introduction to special education: Making a difference.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership, 57*(1), 12-16.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest, 65*(5), 25-31.

Tomlinson, C. A. (2004a). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review, 26*(4), 188-189.

Tomlinson, C. A. (2004b). Research evidence for differentiation. *School Administrator, 61*(7), 30.

Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development, 26*(4), 8-12.

Tomlinson, C. A. (2006). An alternative to ability grouping. *Principal Leadership, 6*(8), 31-32.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership, 56*(3), 52-55.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W., & Elbaum, B. (2001). Instructional grouping for reading for students with LD: Implications for practice. *Intervention in School and Clinic, 36*(3), 131-137.

Vaughn, S., Schumm, S., & Kouzekanani, K. (1993). What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations? *Journal of Learning Disabilities, 26*(8), 545-555.

Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

來稿日期：2011.06.10
接受日期：2011.07.15