資優教育季刊　民 108 年 12 月　第 151 期　第 11-24 頁
Doi: 10.6218/GEQ.201912_(151).11-24

在融合情境中回應學生的學習需求—差異化教學在國小普通班語文領域應用之試探

陳秀芬
國立臺灣師範大學
特殊教育中心
助理研究員

黃楷茹 *
臺北市士東國小
資優資源班教師

張亞男
臺北市士東國小
普通班教師

摘　要

如何讓所有學生在融合教育的情境中獲得充分的能力發展，差異化教學提供了一種值得期待的可能性。本研究以問題解決模式的合作諮詢團隊為基礎，嘗試語文領域的試探教學，以國小六年級國語課文為材料，著眼於使所有學生受益，設計課程內容與教學活動。透過教學觀察、問卷調查、作品分析及省思等方式蒐集資料，結果顯示不同語文能力學生均喜愛此課程內容與教學活動，且多能主動挑戰學習任務，團隊教師回饋則提供了未來合作及諮詢實施修正的相關建議。

關鍵詞：差異化教學、合作諮詢

Meeting the Learning Needs of All Students by Using Differentiated Instruction in Elementary School: A Pilot Study

Hsiu-Fen Chen
Assistant Researcher,
Special Education Center,
National Taiwan Normal University

Kai-Ju Huang*
Teacher,
Taipei Municipal Shi-Dong
Elementary School

Ya-Nan Chang
Teacher,
Taipei Municipal Shi-Dong
Elementary School

Abstract

Differentiating instruction focuses on meeting the needs of all students in order to maximize their potential. With a problem-solving and collaborative oriented teacher

* 本文以黃楷茹（kaikoo1109@gmail.com）為通訊作者。

consultant team on her side, the researcher initiated a pilot study in language arts class with a group of sixth grade public school students in Taiwan. A series of lesson plans designed in order to meet all students' needs and bring out their strengths regardless of their abilities. Through class observations, surveys and reflections, the results showed that the participating students in all ability levels enjoyed the lessons and were very much willing to fulfill the tasks assigned to them during the lesson activities. The feedback from the teacher consultant team provided valuable recommendations for future research and related consultations.

Keywords: differentiated instruction, collaboration consultation

壹、前言

融合教育已是現今教育主流，此主張也衝擊到資優教育。在英國大部分的資優或有才能者，都在一般的教育環境中學習，因此資優教育均以融合教育的理論及方法為基礎（郭靜姿，2001）；VanTassel-Baska 歸納近年影響資優教育的信念，其中一項為「所有學習者都應給予最大層次的機會學習」（呂金燮、李乙明譯，2003）。然而如何讓所有學生在融合教育的情境中獲得充分的能力發展，有賴於有效的方法。「差異化教學 (differentiated instruction)」即資優教育慣用的「區分性教學」，現在已經變成普通教育通用的名詞和教學模式，成為班級教學的重要概念。差異化教學主要是指調整普通教育的課程與教學，包括課程內容、教材與教學設計等要素，以符合不同需求學生的教育需要（林素貞等人譯，2013）。

在臺灣，分散式的資優資源班為資優教育主要的運作方式，然而學者 Borland (2009) 曾批評分散式的資優教育模式是「part-time 的需求滿足，但 full-time 仍是充滿問題」，所有的學生都應有權利在學校全部的時間獲得適性的教育。因此，本研究嘗試將融合取向的資優教育理念推展到學校普通班學習情境中，透過合作諮詢方式設計差異化教學，提供學生多層次學習機會，並從教師教學及學生學習的歷程與結果，初步探究在融合情境中回應所有學生學習需求的可行方式。

貳、研究方法

本研究根據上述目的，嘗試在普通班融合情境中嘗試差異化教學，並以參與觀察、問卷調查、作品分析等方法進行質性與量化資料蒐集。

一、研究場域

本研究以合作諮詢方式，設計語文領域的教學。研究場域為北部市區小學的一個六年級班級，該班共有 24 位學生，男生 13 位，女生 11 位。其中有 2 位學生鑑定為一般智能資優生，由該校資優資源班提供資優教育服務；有 2 位學生鑑定有特殊教育需求（一位弱視、一位學習障礙），由該校身心障礙資源班提供服務；另尚有一位文化較為殊異的學生，學生成員組成多元且個別差異大。

在融合情境中提供有品質、多層次的學習，普通教育教師為主要課程與教學的負責者 (Coleman & Hughes, 2009)，因此本試探課程與教學行動規劃以普通班教師背景為重要考量。研究班級的級任教師專長是語文領域，專業背景為語文教育碩士，參與及實踐閱讀理解教學多年，且在讀報教育相關計畫中屢獲佳績，是資深且優秀的語文領域教師。因此合作諮詢小組決定以級任教師的專長出發，選擇語文作為本次試探課程與教學的領域。

二、合作諮詢小組

本研究團隊為由大學研究中心研究人員、

身心障礙資源班教師、資優資源班教師及普通班教師所組成之合作諮詢小組，透過數次會議規劃課程之實施及研究資料的蒐集與分析。

三、課程與教學設計原則

試探課程與教學在 104 學年度下學期實施，合作諮詢小組從該學期的語文領域學習單元中選擇一個單元進行設計，所選單元之課文為康軒版六下國語第十二課《放你單飛》，該課為康軒編輯群從作家鄭明娳的散文改寫而來，文體是應用文，以書信的方式敘寫，以母親的角度寫給小學即將畢業的孩子，用「單飛」來引出母親對孩子深切的叮嚀與期許，以及母親想保護孩子也想試著放手的理性與感性間的掙扎。

合作諮詢小組選擇此單元的原因為此文本與研究對象六年級學生目前的生活情境貼近，且文中有許多關於人生議題、目標追求與價值觀的思考與隱喻。對語文能力較弱的學生來說，本文具有閱讀理解上的挑戰性；對於思考能力較優秀的學生來說，這些議題也可以引發更深入的論證或高層次的批判和創意思考，是個很適宜發展多層次教學的文本。

針對課程與教學設計，合作諮詢小組透過研究會議討論，提出設計與調整原則如下：

（一）試探課程與教學應與普通班情境相符合

本研究之合作諮詢團隊，包含普通班語文領域教師、資優資源班教師、身障資源班教師以及一位大學研究中心研究人員。然實際教學執行由普通班教師一人進行，讓教學情境符合一般班級可以實施的情境。團隊其他成員則是共同備課與研究，主要功能在課程教材、教學活動及評量方式的設計，並支持授課教師教學過程之問題討論及相關建議，以及教學過程中的資料蒐集與後續研究分析。

（二）依據學習目標彈性分組

合作諮詢小組透過數次會議，決定根據學生在識字量與閱讀理解等測驗表現、學生過去的語文成就表現，及教師平日對於學生語文能力的整體觀察等資料，來評估全班學生語文相關能力，做為課程與教學設計及分組之參考依據。整合相關測驗與教師觀察，全班 24 名學生之整體語文能力可以初步分為高、中、低三組，分別為 3 人、18 人及 3 人。其中，高組中包含 2 名資賦優異學生，低組為 2 名身心障礙學生及 1 位文化殊異學生。

然由於語文領域是複雜且多成份的，包括：聽、說、讀、寫等多個面向，依據教師對於班上學生的觀察，學生會在不同面向上表現出不同的能力程度，因此，本單元實施時的分組方式，不受限於原訂的高、中、低組，還會依據每個活動的學習目標，對應學生在該目標能力上的水準，彈性調整分組。整體歸納本試探課程與教學中所使用的分組依據，包含了整體語文能力評估（測驗及過去的語文成就表現）、教師專業判斷、學生在該活動的能力和完成度，以及學生自主選擇等方式。

（三）針對核心課程，進行課程與教學的調整

課程與教學的調整聚焦在核心課程，合作諮詢小組參考 Kaplan（2009；引自張靖卿譯，2014）所定義的核心課程中，「內容」及「過程」等兩項基本要素進行調整。

在內容調整方面，Kaplan 認為，核心課程內容的修正，是資優課程發展中最受關注的部分，而學習經驗內容要素，他建議可以從「深度」及「複雜度」兩個面向上進行調整。所謂深度指的是增加學科領域的難度，擴散性與抽象思考；而複雜度是指知識的延伸或擴展的部分，讓學生連結不同學科之間的關連性。在本研究的課程與教學設計中，合作諮詢小組提供能力較弱學生「內容簡化」的學習、提供能力較優異學生「內容加深」的學習。在過程調整方面，Kaplan 認為可以從「思考技巧」和「研究能力」兩個面向切入。他認為在大部分的核心課程中，思考技巧僅用基本的或是較低層的思考技能，這對於資優學生的需求來說是不能滿足的。在課程調整上，可運用批判、創造和問題解決的策略，回應資優教育強調要培養資優生成為複雜的思考者以及高層思考能力；另一方面，將課程與教學的過程面向，轉

換成研究技巧來進行修改，這樣的改變也能自然而然的將低層次的思考轉換成高層次的思考。本研究的課程與教學設計，在過程調整方面，合作諮詢小組對於能力較弱學生提供「學習鷹架」，對於能力較優異的學生加入「高層思考」的學習。

（四）著眼於使所有學生受益

本研究希望透過差異化教學的理念，進行高品質的課程與教學設計，企圖使所有學生都受益，學習整體提升，因此部分充實性的課程與教學設計，提供給全班學生使用，包括：提供所有學生學習鷹架或思考策略（如：心智圖）、提供所有學生高層思考的充實活動（如：設計創造和批判的活動，作為每位學生小日記主題）。另外在整個教室情境的設計上，也營造鼓勵思考和共同激發的環境，包括：在教室布置方面，張貼優秀作品，增強能力優異學生的表現，也成為能力較弱學生的學習鷹架，也張貼內容加深的多文本選文大師作品，提供學生自主閱讀學習；在教室氣氛方面，設計彈性流動學習角，也鼓勵發言表達思考。

參、研究結果

研究者嘗試以國小六年級國語課文為材料，著眼於使所有學生受益，設計課程內容與教學活動，並透過教學觀察、問卷調查、作品分析及省思等方式瞭解參與師生對於此一試探教學的相關意見，並對未來推廣。分述如下：

一、多層次的差異化課程與教學設計

本單元共計 7 節課，教學活動設計主要包括四個語文教學層次架構：分別是理解課文（字詞意涵）1.5 節、深究課文（內容理解）2 節、課文結構（結構大綱）2.5 節、詰問作者（後設反思）1 節，內容如表 1 至表 4 教學設計摘要表，以下先就表格的各欄位內涵及敘寫方式進行說明：

（一）時間

教學設計摘要表的第一個欄位為「時間」，亦即此教學設計是在此層次的課前、課中或課後實施。課前的活動是進入課堂前的預習，學生運用已經學習過的學習策略（例如：閱讀策略、心智繪圖等）對新的學習內容進行自主學習；課中的活動為教師主要用以引導學生學習思考的活動；課後的活動為統整性的複習作業。

（二）不同語文成分教學設計

此欄為針對此教學層次的學習目標，所發展出的教學設計。

（三）教學調整方式／類型

教學調整「方式」是指，在此一教學設計下，針對不同能力之學生，所進行的教學調整方式。在此欄位中，原本的教學設計稱之為「無調整」；而針對在此教學活動上能力優異的學生，以「內容加深」或加入「高層思考」的方式進行調整；針對能力較弱的學生，則通常以「內容簡化」或加入「學習鷹架」的方式進行調整。

教學調整「類型」則表示教學調整的應用方式，在本次設計中教學調整的應用方式有兩種，一為「充實」，用於能力較為優異的學生是用以在其以較快的速度完成基本活動後的額外補充，或用於能力較弱的學生額外補強的練習作業（較特別之應用，例如學習鷹架）；第二種類型為「替代」，表示此調整後的教學活動用以完全取代既有的教學活動，亦即針對不同能力的學生，完全使用不同版本的活動。

（四）學習活動（學習材料）

指教學活動中，用以給學生進行學習習作、操作或創作的活動和素材，可能為活動、習作、學習單、閱讀文本或海報等。在此欄位中，若是同一個教學設計，針對不同能力學生所發展出不同版本的學習活動（學習材料），會在數字之下以 A、B……表示不同版本。

（五）活動類型

指教學活動的進行方式，包括五種類型：甲 - 老師講述或全班討論、乙 - 小組討論發表（異質分組）、丙 - 分組不同任務（同質分組）、丁 - 資料蒐集、戊 - 自選學習活動。在表 1 至

表 4 中，用甲、乙、丙、丁、戊的活動代號表示之。

（六）適用對象

指此教學活動為那些目標學生所使用，包括：(1) 全班、(2) 在該活動能力較優的學生、(3) 在該活動能力較弱的學生。在表 1 至表 4 中，用全、優、弱的詞彙表示之。每次活動的優組和弱組各約 5%（各約 2 至 3 人），有些活動以試探教學介入前的教師評量及前測結果作為分組依據；有些活動以該活動所需能力以教師專業判斷來分組；有些活動則以學生在該活動上所的實際表現（例如：速度或品質）進行立即判斷分組。

（七）分組指標

此欄位說明，在進行教學調整時，用來將學生進行「能力分組」的判斷依據。

表 1「理解課文」層次的教學設計，著重在文本的詞彙及文意的理解，在此層次中主要運用閱讀理解策略的「理解監控」策略來引導學生思考與學習。針對不同能力的學生，做了教學調整，舉例來說，在課前預習的作業上，教師原本設計的理解監控預習單如圖 1，在提供「理解監控流程圖」後，學生便應用此流程自行完成課文的預習，分析自己的問題類型，並試著解決。而針對語文學習成就後 5% 能力較弱的學生，則以如圖 2 調整版的預習單替代，在此預習單中，學生可先直接提出對課文的問題（無須先後設分析此問題的類型），然後再從選項的鷹架中選擇此問題的類型，最後嘗試解決。

再以課中的活動「詞彙及文意閱讀理解」為例，原本的教學設計是以無調整的「習作」

表 1

「理解課文」教學設計摘要

時間	教學設計	調整方式／類型		學習活動（學習材料）	活動類型	適用對象	分組指標
課前	預習以理解監控策略理解課文	無調整		A 理解監控（預習單）	丙	全	
		學習鷹架	替代	B 理解監控＋鷹架提示（預習單）	丙	弱	語文學習成就後 5%
課中	1. 以理解監控策略理解課文	無調整		1-1 學生分組討論	乙	全	異質分組強帶弱
		無調整		1-2 教師全體討論	甲	全	
	2. 詞彙及文意閱讀理解	無調整		2-1 語詞作業（習作 p.82 至 84）	甲	全	
		內容簡化	替代	2-2A 語詞填填看（學習單）	丙戊	弱	語文學習成就後 5%
		內容加深高層思考	充實	2-2B 相反詞（學習單）	丙戊	優	* 理解監控自我評估「全部懂了」 *2-1 語詞作業習作完成速度較快者
課後	詞彙及文意閱讀理解	內容加深高層思考	充實	畫出抽象詞（小日記）	戊	全	教師選擇學生錯誤率較高語詞數個，每位學生可從中自選一個語詞進行繪製

作為學習材料。針對語文學習成就後 5% 能力較弱的學生，則以如圖 3「語詞填填看」簡化的學習內容替代；針對能力較優的學生（在此活動是以理解監控預習單呈現「全部懂了」且習作完成速度較快為判斷標準），則以如圖 4「相反詞」的學習內容，作為充實活動，如圖 5、6 為充實活動學生創意作品的案例，可以看到能力較優的學生透過此活動，不但顯示出對詞義的理解，且能轉化為創意的圖象表達。

而課後的充實活動「畫出抽象詞」，雖然是提高思考複雜度的活動，但透過課後作業讓所有的學生都嘗試，鼓勵所有的學生都提高學習挑戰。

表 2「深究課文」層次的教學設計，為文本內容的深究，在此層次中主要運用閱讀理解策略的「有層次的提問」策略來引導學生思考與學習。從表 2 可看到，在同一個教學活動中，針對在此活動所需的各項能力差異的學生，也會有不同的調整方式，例如：課前「有層次的提問」教學活動中，分別針對語文學習成就較弱、書寫能力較弱和閱讀能力較弱的學生，提供三種不同的調整方式。再者從表 2 的課中活動「以有層次的提問理解課文」，可以看到，除了上述透過學習內容作為課程調整之外，教學環境設計（例如：分組方式）及教師的教學策略（例如：提問及重述等），也是學習活動的教學調整方式。

表 3「課文結構」層次的教學設計，在分析文本的結構。在預習階段，學生運用已經學習過的心智繪圖策略，來分析文本的結構。從圖 7、圖 8、圖 9，可看到學生在此活動上的表現差異，圖 7 的心智繪圖，可看出學生能依據文本分析出結構，並抓出上層的概念予以命名；圖 8 的心智繪圖，學生能依據文本敘述順序作為結構，並能抓取出文本中適當的詞彙作為概念，且運用筆的顏色來區分各段落；圖 9 的心智繪圖，學生在圖的不同概念分支上出現重複的概念（例如：單飛的滋味），且未能抓出適

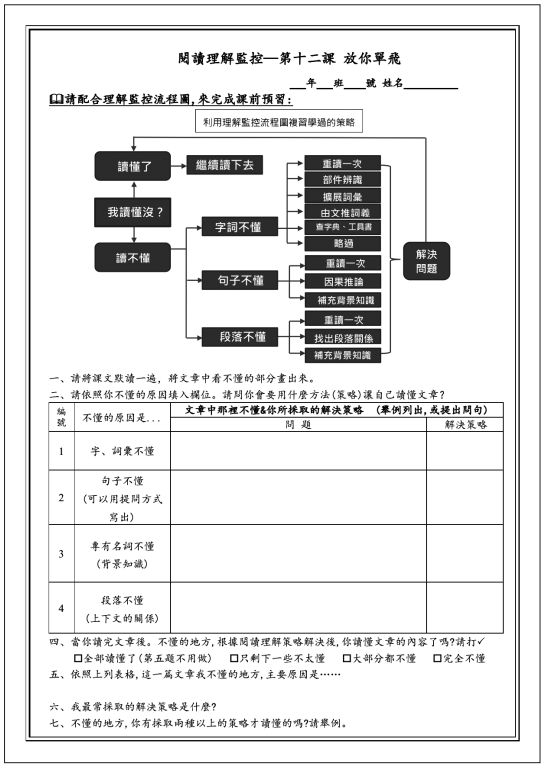

圖 1 理解監控預習單無調整版

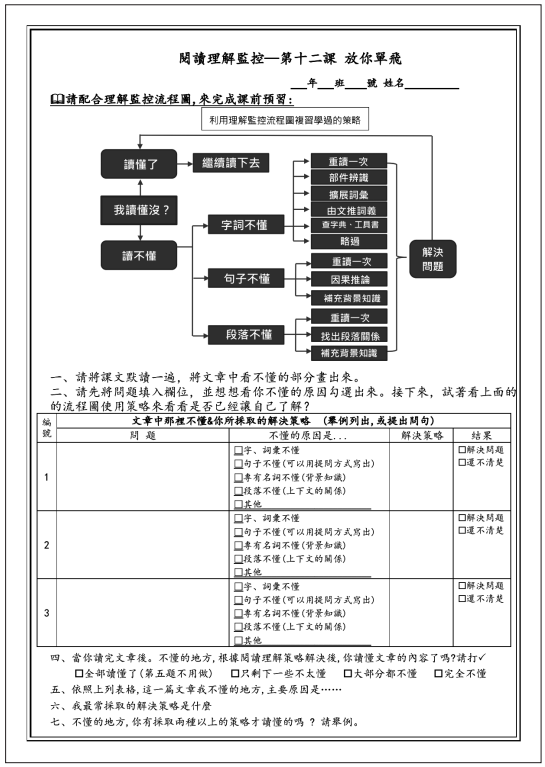

圖 2 理解監控預習單學習鷹架調整版

臺北市國民小學六下康軒第十二課放你單飛補充教材　姓名：_____

語詞選填，請將適當的語詞填入___空格中

1.即將	2.掛念	3.勢必	4.亂竄	5.肇始	6.確知
7.逕步	8.無往不利	9.諍友	10.鬱鬱寡歡	

※我們的身邊如果有一位 _____，那真是一件非常棒的地方。

※透過實驗我們可以_____指北針會受到磁鐵的影響而改變方向。

※哥哥_____完成達成自己的夢想。

※他這幾日來愁眉不展，_____，不知有什麼煩惱。

※這場突如其來的車禍其實_____於他開車速度太快。

※下課鐘聲一響，校園內可以看到學生_____。

※我很_____住在鄉下的外婆。

※因為你的電話費暴增，媽媽_____要把你的手機沒收。

※天空烏雲密布，看起來_____下雨。

※如果將英語的聽說讀寫能力培養好，未來無論求職或學習都會_____。

圖 3 語詞理解內容簡化調整版

臺北市國民小學六下康軒第十二課放你單飛補充教材

姓名：_____

相反的世界

在本課中運用了很多的相反詞，請你找出課文中的相反詞，並完成以下活動：

□初階題：請指出課文中出現的相反詞，並解釋字詞的意思

□挑戰題：試著將文字與詞義的特性結合，畫出課文中出現的相反詞

★ **挑戰題說明：**

這是一個很有趣的活動，首先你要選擇兩個相反字，然後發揮你的創意，運用字體的設計來呈現字義。如何能有創意的表現呢?在此有幾點小建議：

1. 不要運常見的相反字，如：大小、長短、高低等，這些常見的字無法表現出你獨特的創意。
2. 重要的是如何運用字體本身去呈現字義。
3. 希望你的作品精緻、創意，啟動你的創意思考吧!

我的創意

圖 4 語詞理解內容充實調整版

圖 5 語詞理解內容充實調整版學生作品

圖 6 語詞理解內容充實調整版學生作品

表 2
「深究課文」教學設計摘要

時間	教學設計	調整方式／類型		學習活動（學習材料）	活動類型	適用對象	分組指標
課前	有層次的提問	無調整		A 有層次的提問（學習單）	丙	全	
		學習鷹架	替代	B 有層次的提問（學習單提示策略，先提問後再做問題分類勾選）	丙	弱	語文學習成就後 5%
		內容簡化	替代	C 有層次的提問（書寫弱的學生以口頭表達，無需學習單）	丙	弱	書寫弱的學生
		內容簡化	替代	D 有層次的提問（學習單，針對閱讀能力弱的學生，只要能提出兩層次的問題）	丙	弱	閱讀能力弱的學生
課中	以有層次的提問理解課文	環境調整		A 共同討論三層次問題分類	甲	全	異質分組強帶弱
		學習鷹架	充實	B 共同討論時教師特別邀請能力弱的學生重述他人問題	甲	弱	語文學習成就後 5%
		環境調整		C 共同討論依據各層次問題回答以理解課文內容	甲	全	異質分組強帶弱

當的上層概念（例如：保守害羞為上層而下層卻是小氣，且保守害羞可以併入其抓出的另一個上層概念「性格」之下）。

由於學生在心智繪圖上可以看出對文本結構理解分析的落差，因之後續的課中活動，便依據學生在心智繪圖上的層次，進行不同的教學調整活動。

表 4「詰問作者」層次的教學設計，則對於文本做更深層的反思，並利用多文本來比較分析。這個層次需要更高層次的後設分析及思考，在此階段的課程調整依據學生不同能力，給予不同的文本和後設思考的表現方式，例如：對於能力較弱的學生，直接進入應用面向，閱讀文章之後，反思自己對於父母的感謝；一般能力的學生，則透過課文及原文的比較，在教師的帶領下進行分析，反思從原文修改成目前課文的後設思考；較高能力的學生，則補充古今中外各式父母給小孩的信，做縱向及橫向的比較分析，反思不同時代和文化脈絡下的父母之愛。

二、參與師生對於試探課程與教學之回饋意見

為了瞭解學生的學習表現及對課程與教學的相關意見，研究者設計「教學回饋表」，請學生進行自我評量，內容包括以讓學生勾選

表 3
「課文結構」教學設計摘要

時間	教學設計	調整方式／類型	學習活動（學習材料）	活動類型	適用對象	分組指標
課前	以心智繪圖分析課程結構	無調整	心智繪圖（學習單）	甲	全	
課中	分析意義段及段落大意	無調整	1-1A (1) 分析課文結構意義段 (2) 下標各段標題 (3) 統整大意	丙	全	依據教師專業判斷
		內容簡化 替代 學習鷹架	1-1B (1) 分析課文結構意義段（提供已完成的分段為鷹架） (2) 下標各段標題 (3) 統整大意	丙	弱	語文學習成就後 5%
		無調整	1-2A 依據討論後的課文段落，修正心智繪圖	甲	全	教師依據課前的心智繪圖，判斷需要調整與精進者
		內容加深 替代 高層思考	1-2B 文章結構畫成四格漫畫（學習單）	丙戊	優	心智繪圖意義結構清楚、分類分層完整，無須調整或修改者
		內容加深 替代 高層思考	1-2C 軌跡線（學習單） 依段落評估並畫出量化的曲線，畫出本篇媽媽「焦慮」程度軌跡線、小孩收到信的「壓力」軌跡線	丙戊	優	心智繪圖意義結構清楚、分類分層完整，無須調整或修改者

「學習目標達成情形」（五點量表），再以開放式問題詢問學生課程「跟以往不同處」及「喜歡的原因」等向度，另外，研究者也透過整理合作諮詢小組在「教師教學省思」之質性記錄，做為本次試探課程與教學另一個角度的檢驗。

質性資料編碼方式，依據日期、資料來源和對象，日期共 7 碼，表年月日，資料來源有個人省思 (R)、問卷 (Q)，對象則分為教師（T1、T2、T3-4、T5 分別為普通班教師、資源班教師、資優班教師及大學研究人員）、學生（S1-S24，依分組可再分低 -L、中 -M、高組 -H，例如 S1-L 表示 S1 屬於低組）。

（一）學生在本試探課程與教學之回饋

考量短期試探未能獲致明顯之語文表現改變，故以設計問卷之方式蒐集學生的學習情形。從學生自評學習目標的達成情形（表 5）可以看出，除了低組學生可能受限於閱讀能力而在「喜歡閱讀與課文相關的補充文章」的評

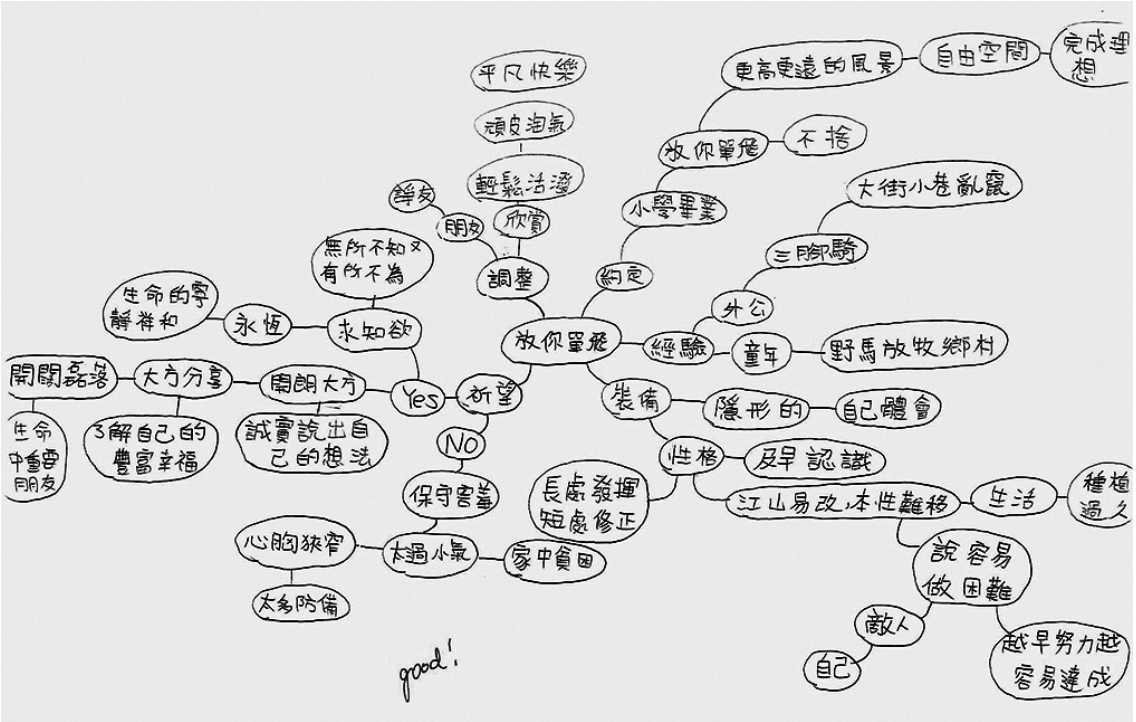

圖 7 心智繪圖分析課文結構學生作品 1

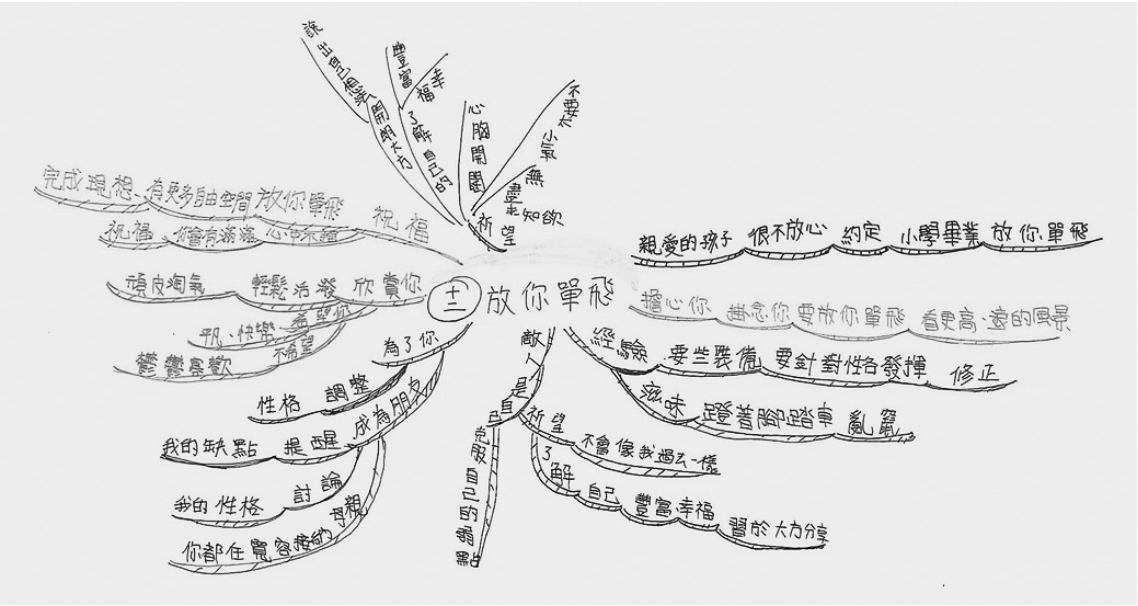

圖 8 心智繪圖分析課文結構學生作品 2

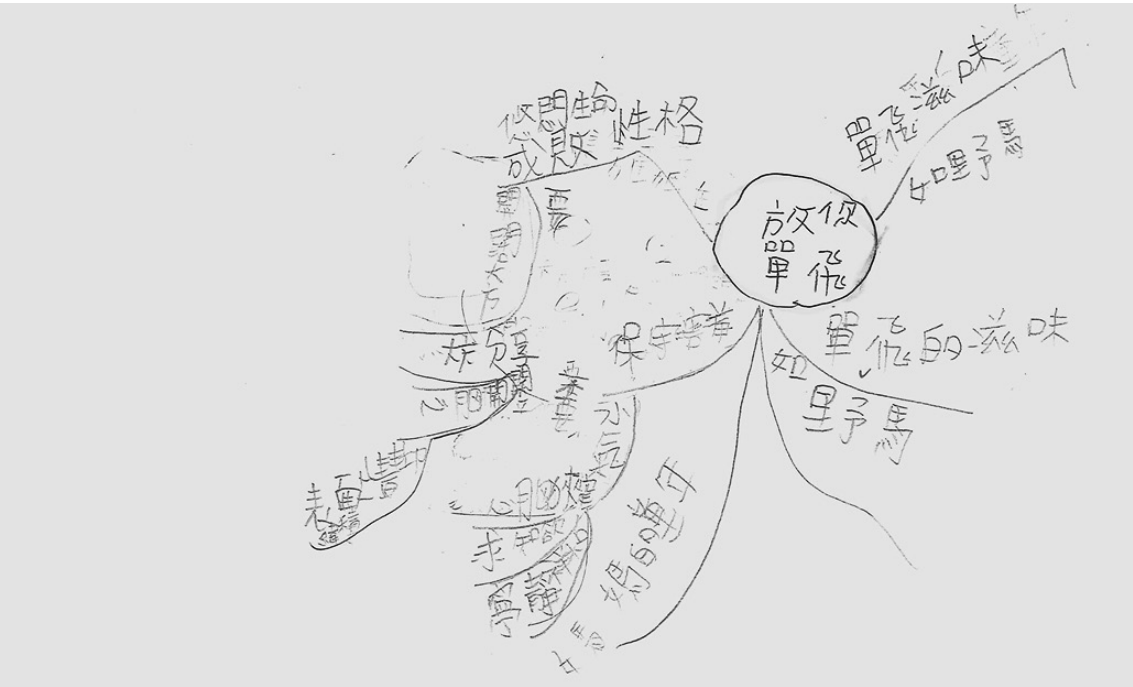

圖 9 心智繪圖分析課文結構學生作品 3

表 4
「詰問作者」教學設計摘要

時間	教學設計	調整方式／類型		學習活動（學習材料）	活動類型	適用對象	分組指標
課前	詰問作者（父母的教養）	無調整		A 閱讀原文	丙	全	
		內容加深	充實	B 蒐集多文本（古今中外父母給小孩的信）	丁	全	
				C 閱讀多文本（古今中外父母給小孩的信）	丙	優	閱讀速度較快，能完成「原文」閱讀還有多出來閱讀時間者
課中	詰問作者（父母的教養）	無調整		A 課文與原文比較	甲	全	學生自選＋教師專業判斷
		內容簡化學習鷹架	替代	B 對父母的感謝海報	丙	弱	語文學習成就後 5%
		內容加深高層思考	替代	C 比較分析古今中外父母對兒女的期待（學習單）	丙戊	優	學生自選＋教師專業判斷

分較低之外（平均 3.33 分），學生不論能力高低，均表達對於各項教學目標的理解，並對於習得策略之使用極具信心（平均在 4.33 至 5.00 之間）。此外，根據教師教學觀察，在各類教學活動中，較具挑戰性、開放性之自選活動、資料蒐集活動，並非僅有高組學生願意參與，也有一半比例的中組學生主動投入，其中，自選活動參與者有中組 10 人 (10/18 = 0.44)、高組 2 人 (2/3 = 0.67)，資料蒐集活動則是有中組 8 人 (8/18 = 0.55)、高組 1 人 (1/3 = 0.33)。

研究者進一步分析學生在問卷對課程與教學的「跟以往不同處」及「喜歡的原因」等意見或想法，結果發現：

對於本課程與教學與之前其他課程**是否有不同的地方**，所有學生都有察覺跟過去不一樣，例如：「多了許多活動，讓我們能更深入的理解」(1040518Q S2-L)、「這次多出了很多活動，使課變得更有趣了」(1040518Q S13-M)、「這次的上課方式用了更多方法讓我們理解課文」(1040518Q S14-M)、「要比較深入去思考、活動多元」(1040518Q S22-M)、「多了解很多不同的學習方法」(1040518Q S29-H)。而且，不論語文能力之高低，均表示更能夠理解課文內容，像是：「會將課文不懂的詞提出來」(1040518Q S1-L)、「比較深入理解課本的意思」(1040518Q S5-M)、「依照我們的能力分組，較能說出想法」(1040518Q S26-H)、「較聽得懂」(1040518Q S31-H)。

至於**是否喜歡這些改變**及喜歡／不喜歡的原因，則顯示所有學生都喜歡這樣的課程與教學改變。語文能力較低的學生主要指出對於語詞、課文理解有幫助，例如：「喜歡，讓我們了解到語詞」(1040518Q S1-L)、「喜歡，因為可以更理解課文」(1040518Q S2-L)；而語文能力中等、較高者，則更是提到對於分組討論、補充閱讀的喜愛，例如：「非常喜歡，能讓我們進一步去思考課文的內容、涵義」(1040518Q S5-M、1040518Q S13-M)、「喜歡，因為嘗試另一種方式不但學到更多，還可以加深記憶」(1040518Q S6-M)、「喜歡，因為這樣可以更深入了解課文而且比較有趣」(1040518Q S14-M)、「喜歡，因為能更加了解課文、同學的想法」(1040518Q S23-M)、「喜歡，因為可以閱讀原文、相關的補充文章」(1040518Q S25-M)、「喜歡，因為分組討論可以知道別人的想法與意見」(1040518Q S27-M)、「喜歡，能讓我們印象更深刻」(1040518Q S26-M)、「喜歡，因為有更多討論的機會」(1040518Q S29-H)、「喜歡，因為我喜歡閱讀與課文相關的補充文章」(1040518Q S31-H)。

（二）授課教師的回饋意見

本次試探課程與教學設計了多種形式的充實活動，受到普通班老師的高度肯定：

> 「因為幾乎每部分課程都增加了充實活動，感覺上課很緊湊（忙碌），但對於中間與中上程度的孩子而言，更具挑戰性和趣味性，從這些與課程內容息息相關的延伸活動，也確實讓他們由課內的學習擴展至生活與應用 。」(1040918RT1)

但是，同時也造成了教學時間的壓力，這是很現實的問題，普通班老師指出：

> 「每週國語課安排時間為七節，因此這樣的課程安排，無可避免的必須使用到其他時間 (例如早自習或下課)，學生才有辦法完成充實或調整活動。」(1040918RT1)

未來要能常態、長期的執行，就需要思考對於領域課程規劃的通盤考量與整體調整。

對於採用不同的分組方式，普通班老師發現可以更注意到各個成員的困難點，「以往在教室都是採異質分組，這兩次同質分組，我可以更注意到組內成員的困難點，適時給予協助。」(1040918RT1) 但也提出一些擔心，「剛好班上同學沒有過問為何如此分組，否則如何說明原因，也是需要一番思考 。」(1040918RT1) 對於普通班級老師常見的這些疑慮，是否提供更多作法上的示範，是未來可以注意的。

表 5
學生自評學習目標達成情形

學習目標 ＼ 語文能力（人數）	低 (N = 3)	中 (N = 18)	高 (N = 3)	整體 (N = 24)
1. 我學會預習課文時，能先自行找出不懂的語詞	4.33	4.56	4.67	4.54
2. 我能夠提出不同層次的問題	4.33	4.28	5.00	4.38
3. 我能理解課堂活動要求，並積極參與	4.67	4.50	5.00	4.58
4. 我懂得在小組或團體討論中，表達自我的見解	4.33	4.50	5.00	4.54
5. 我會運用心智繪圖分析課文結構	4.33	4.00	5.00	4.17
6. 我比以前更懂得如何理解課文內容	4.33	4.39	5.00	4.46
7. 我會將這些學習策略運用在往後的語文學習中	4.67	4.33	4.67	4.42
8. 我喜歡閱讀與課文相關的補充文章	3.33	4.50	5.00	4.42

肆、研究省思

資優教育學者呼籲，資優學生跟障礙學生一樣有教育需求 (Rollins et al., 2009)，這是一個「公平」的議題 (An issue of “Fairness”)，所有團隊的成員都要面對一樣的挑戰，就是「無論是有困難的或是高成就的學生，當他們無法從一般課程中得到適當的學業進步時，我們能如何協助？」(Hughes & Rollins, 2009)。

對於推動普通班級中的資優教育，學者們建議應該善用合作及諮詢 (collaboration and consultation) 的方式，這次的合作諮詢小組夥伴都同意：

「所謂的融合教育，應該就是不論個人背景及資質都能有機會在學校裡成功……簡單的來說，對孩子來說，在自己的班級（普通班）有成功的經驗，比在抽離出去的班級裡成功，對自己跟群體更有社會化的意義。」(1040317RT5)

這樣的一次試探，普通教育和特殊教育的一群夥伴匯聚一堂，「把資優教育才能發展的想法，放在普通教育的情境中，一直是我的夢想。這次也把這樣的概念帶進來，很期待後續的發酵。」(1040919RT3) 合作諮詢小組成員貢獻各自專長，「由於不同專業領域的教師，對於學生的熟悉，因此在活動設計方面較能符合學生特質與需求 (1040319RT4)」；也在合作中彼此欣賞、彼此學習，資源班和資優班老師之間如此，T3 老師認為「T2 老師是很體察細微的資源班老師！特殊教育就是從學生中心出發的，理解學生、理解情境才能積極回應，T2 老師就從這裡切入 (1040319RT3)」、「我們合作小組多元而異質，同樣的關心面向，資源班與資優班老師思考的習慣大不相同 (1040319RT3)」，普通班、特教班老師之間亦如此：

「我覺得小組成員彼此信任很重要，加上普通班老師的特質也很重要。普通班 T1 老師是一位行動力很強的老師且對於語文閱讀理解的教學有興趣，對於大家的意見可以很快理解並提出自己的想法。」(1040416RT2)

「此次的合作，普通班 T1 老師對於語文課程熟稔，在教學上具有專業與彈性。因此，在合作的歷程中，許多的構想得以順利推動與實踐。」(1040319RT4)

幾次討論後，大家都體驗到合作的快樂：

「……我發現我們可以聚焦的話題愈來愈多，或許是有產出的時間壓力，我會針對後 5% 學生的狀況和我的想法跟老師進

行溝通討論，而資優班老師也針對他提出的延伸或補充活動試著和老師找出可進行的方式，因此常常討論到學生進教室還欲罷不能……」(1040416RT2)

但是如同大學研究人員所言，「想法如何化成行動，這只是一個嘗試，未來步步都是挑戰……」(1040317RT5)

整體看來，不同語文能力學生均喜愛此教學，且能主動挑戰學習任務，不因能力差異而失去對於語文學習的興趣，所以教師不要被鑑定標籤制約，失去了對學生參與多元課程的想像空間，同時看到異質和同質分組的重要性、提供學生參與活動的選擇權，教室裡至少有三種能力等級的學生需要不同的課程教學設計，才有機會照顧到不同需求的群體。至於教師回饋則是提供了未來合作及諮詢實施修正的相關建議，希望此一經驗能提供國內未來推廣的一些具體作法。

致謝

本研究之試探課程與教學感謝永春國小蕭忠輝老師、士東國小游健泓老師的共同參與。

參考文獻

林素貞（譯）（2013）。有效教學與差異化教學的策略。載於林素貞總校閱，林素貞、朱思穎、陳佩玉、王秋鈴、黃湘玲、蔡曉楓、葉靖雲、詹孟琦（譯），**特殊需求學生的教材教法**，第二章。（Edward A. Polloway、James R. Patton、Loretta Serna、Jenevie W. Bailey 著：Strategies for teaching learners with special needs）。臺北：華騰文化。（原著出版於 2013）

呂金燮、李乙明（譯）（2003）。**資優課程**（Van Tassel-Baska 著：Comprehensive curriculum for gifted learner）。臺北：五南。（原著出版於 1994）

郭靜姿（2001）。出席第十四屆世界資優會議紀實。**資優教育季刊，80**，1-3。

張靖卿（譯）（2014）。資優生的分層區分性課程。載於蔡典謨總校閱，侯雅齡、李偉俊、蔡桂芳、張靖卿、黃澤洋、陳香君、于曉平（譯），資賦優異學生教材教法，第四章。（Frances A. Karnes、Suzanne M. Bean 著：Methods and materials for teaching the gifted）。臺北：華騰文化。（原著出版於 2001）

Borland, J. H. (2009). Gifted education without gifted programs or gifted students: An anti-model. In J. S. Rezulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.)(pp. 105-118). Mansfield Center, CT: Creative Learning.

Colemen, M. R., & Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI framework. *Gifted Child Today, 32*(3), 14-17. doi: 10.1177/107621750903200306

Hughes, C. E., & Rollins, K. (2009). RtI for nurturing giftedness: Implications for the RtI school-based team. *Gifted Child Today, 32*(3), 31-39. doi: 10.1177/107621750903200309

Hughes, C. E., Rollins, K., Johnsen, S. K., Pereles, D. A., Omdal, S., Baldwin, L., … & Coleman, M. R. (2009). Remaining challenges for the use of RtI with gifted education. *Gifted Child Today, 32*(3), 58-61. doi: 10.1177/107621750903200312