

學前融合班級施行差異化教學之困境與展望

謝心瑜

中原大學特殊教育學系碩士生

一、前言

透過統整我國學前融合教育之運作模式後可瞭解到，未來融合教育的發展方向與政府當前的重點推行項目為「實施巡迴輔導計畫」。該模式是由普教教師負責教學，並由特教教師提供專業諮詢介入（張翠娥、李淑貞，2009）。吳啟誠等人（2018）亦提到，當前特殊教育幼兒之安置以普通班級為主，因此幼兒園內的普通教師也需負責教育特殊幼兒，且其專業知能將影響融合教育的品質。故為提升教育品質，普教教師應與特教專業人員共同深入考量不同學生之個別差異，並針對其特殊需求進行個別化調整，以期讓學習落後的學生或特殊需求學生都能在班級內獲得較好的學習成效（鐘梅菁等人，2018）。

然而，在學前融合教育的場域中，其班級內特殊生可能為發展遲緩、自閉症、肢體障礙、腦性麻痺或是智能障礙等障礙類別。因班級學生數較多且普通生與特殊生之發展程度有較大落差，幼兒園教師在進行教學時，多是按照該班級內多數幼兒之程度來授課，幾乎不會特別為個別特殊幼兒做差異化的調整。在此影響下，即便身處融合環境中，班級內的特殊幼兒依舊無法避免地被孤立於教室（鄭雅莉、何東墀，2010）。而這些跟不上課程的孩子，除了自身的學習權益與成效受到影響外，也常因為無法融入或是希望吸引大家的注意力而產生問題行為，進而使教師難以執行教學，亦干擾到班內其他同學上課。故隨著近年來融合教育的普及，幼兒園內的普通教師要如何在兼顧普生學習狀況下，對班內的特殊幼兒執行差異化、個別化的教學就成為了很重要的議題。

二、差異化教學的內涵與架構

在學前融合班中，每位幼兒都有不同的先備能力，尤其是班內的特殊生與一般生發展狀況之間有較大的差距，而差異化教學（differentiated instruction）的內涵即是希望教師透過針對學生的特殊需求，在課堂與生活中對其進行個別化的調整，使班級中不同程度、不同需要的幼兒在同一課程中都達到良好的學習效果。透過多項國內外研究亦可發現，在使用差異化教學後，學生在學習習慣、社交互動、合作、對學校的態度和心理健康等面向的表現，皆比對全班學生使用統一的教學方法獲得更好的成效（Tomlinson et al., 2003）。而要在班級內實施差異化教學時，首先，最重要的就是要對目標幼兒進行「前測」，教師需要充分了解幼兒當前發展程度、先備能力、近側發展區（zone of proximal development, ZPD）、學習風格以及其興趣。接下來，藉由前述觀察資料，教師需要根據幼兒當下狀態，利用如：八大課程調整策略、內在調整、評量調整……，分別對幼兒的學習環境、

歷程、內容等方向選擇合適的部分進行個別化更動(曾淑賢, 2021; 鈕文英, 2003; Sandall & Schwartz, 2008)。在前期準備與整個教學的過程中, 教師需要隨時針對學生狀況進行動態調整, 取筆者自身經驗分享, 在美勞時間針對精細動作能力較弱的學生可以進行素材調整, 教師事先準備比較粗的蠟筆, 或是將學習單上需著色的圖案換成有較大空格的, 並根據該生的進步狀況隨時調整給予支持的程度, 讓他在同一堂課中能與同儕一起參與活動, 不因拿不穩蠟筆或總是塗出格子而產生過多的挫敗感或感覺自己落後他人。

課程調整策略有非常多的種類, 學前教室內常見的環境調整策略包括減少干擾物、調整座位安排等; 學習歷程我們可以調整教學策略、教學地點、教學時間; 學習內容的部分則可對學生學習的教材內容進行加深、加廣、簡化、減量、分解、替代等調整; 另外, 教師應該檢查自己設置的標準與孩子的先備能力是否相符, 而非僅使用標準化的測驗評量所有學生, 借助差異化將每個孩子帶到他們可以去的地方, 而非站在終點線等待學生通過標準, 如: 可調整目標行為出現的情境或是達成的標準, 並採用多元的評量方式(黃建智, 2011; 教育部, 2000; Levy, 2008)。在實施差異化教學時, 教師可以針對幼兒需求挑選合適的調整策略, 並且推薦教師搭配不同的策略一起使用, 讓教學成效加倍。

三、學前融合班教師執行差異化教學之困難

面對不熟悉且執行方式眾多的差異化教學, 幼兒園普教教師時常在教學時感到挫折與困難。透過多名國內外學者對於學前融合場域和差異化教學的相關研究資料, 筆者統整當前現場教師針對在班級內使用差異化教學的疑惑與困難(王天苗, 2002; 鄒啟蓉, 2004; 蘇燕華、王天苗, 2003):

(一) 整體 VS. 個別

在融合教育的場域中, 我們常常強調班級內有一些人是需要「更多」關注的, 例如: 身障生、資優生與少數民族等等有特殊需求的學生。然而, 教育現場卻時常在兼顧整體班級與個別學生受教權益上產生兩難的問題。普通教師受限於統一的課程進度、團體式的教學方式、過多的班級人數等原因, 他們需要顧全大局, 以多數人的需求為教學的主軸, 而忽略了班級內的少數, 包括特殊生或是部分程度較落後的孩子。另外, 根據筆者與幼兒園教師之討論, 多位教師皆表示贊同融合教育的概念, 亦希望這些特殊生在自己的班級中也能獲得良好學習並為之付出努力, 但在種種現實因素的干擾下, 教師常感覺自己如同夾心餅乾一樣, 實在是力不從心。

（二）普教教師不知道如何教導特殊生

「我沒有特教專業訓練，我真的不知道該怎麼教他！」這是不少融合班中普教教師的心聲。除了在培訓幼教教師的過程中較缺乏對於特殊教育的實際練習，多只停留在特教導論等的基礎理論知識，想了解特殊教材教法只能透過普教教師自己參加選修、研習或詢問認識的特教教師，導致習得的相關知識多為片段的資訊，而未有系統性的統整。故當教師在教學現場時，常遇到「特殊生能力發展較弱，與其他同學差異過大時應該怎麼進行教學？」、「如果特殊生出現問題行為時要如何處理？」等問題，或是在情況發生時無法即時靈活處理。

（三）因特殊生身份而獲得優待？

當與融合班教師討論差異化教學的執行時，有許多教師都提到「當特殊生犯錯時，我該怎麼辦？我可以處罰他嗎？」在班級中，當學生犯錯時會得到適當的處罰來讓學生理解，這樣做是不對的，以及這麼做會產生什麼樣的行為後果。然而，面對這些有特殊情況的學生，教師常常顧慮到其身心理因素而不敢，或不知道是否能對其實施同等的懲處方式。教師擔心，若採用差異化的獎懲標準，可能導致特殊生因其身份而「被優待」，難免對教師的班級經營造成負面影響，亦容易使特殊生因差別對待而「被標籤」。

（四）營造友善環境

「教師對待特殊生的態度會不會影響其他學生？」答案是：「當然會。」教師對於融合教育的理念、對學生間個別差異的接納程度以及如何與特殊生相處，這些都是師生或是同儕間互動的基礎，故教師如何向班內其他幼兒討論這個議題就成為班級經營中非常重要的一環。當對同一班的學生採取不同的標準或是教學方式時，要如何向其他同學溝通？使用同儕支持時，該怎麼去引導並培訓學生協助特殊生？這些情況亦增加了現場教師本就繁忙的業務，且若是教師專業警覺度不夠，可能還會反向造成特生被同儕排斥。

除了上述因素外，部分現場教師亦認為差異化教學與成績評分系統常有衝突，擔心不同評分會造成學生間的不公平，故對於差異化教學呈現較為排斥的態度（Tomlinson, 2005）。但幸運的是，當筆者詢問學前教師後，教師們表示：因為學前年齡階段的孩子尚未開始學習學科，也不會因為排名而對於將來升學產生問題，所以多數老師還是願意對學生執行差異化的評量調整。

四、結論與未來展望

經由閱讀文獻並結合自身經驗，筆者針對前述提到之學前融合班教師執行差異化教學時所遭遇的困境，提出以下個人見解供現場教師參考，期望未來融合班級內的所有學生都能獲得符合其個別差異之教育機會：

（一）提升專業知能

因現場普教教師多反應不知道該如何對班內特殊生進行指導，故筆者建議有此方面問題的幼教老師，可以嘗試參加特教相關研習，而不止是參與針對幼教的講座或研討會等增進專業的活動，並且多在班內練習使用差異化教學。另外，現場教師亦有提到在教學歷程中，可以獲得的專業協助較少，儘管有巡迴特教教師或校內特教教師的幫助，但強度與頻率不足。在融合班中的特殊生不全是普教教師的責任，也仰賴該區域的特教教師，因此特教教師也應該提升其的相關專業知能，尤其是如何與普教教師溝通解釋，已達到更加完善的諮詢成效。

（二）加強與夥伴的合作

因為班級人數較多，教師無法同時顧及到所有學生的個別狀況，更別說還要在進行全班活動時同時對特殊生執行差異化的處理。所以，在實施差異化教學時，不單單是要靠教師自己的努力，來自夥伴的協助能有效協助教師在班級中實踐課程調整策略並改善整體教學。融合班教師的課程歷程中，從準備到實施，會與許多相關專業人員有所接觸與合作，包括搭班教師、教師助理員、特教巡迴教師、治療師等等，若教師能與這些夥伴緊密聯繫，例如事先安排搭班教師的工作，請他在特殊生落後時及時提供成人協助；與治療師事先討論下次要執行的教學內容，並諮詢其專業意見，依照建議調整對特殊生的教學方式或是給予需要的支持，透過與夥伴們的合作，提升班內融合與差異化教學之品質與成效。

（三）提供學生參與的機會

在融合班中，因教師習慣以多數學生程度設計並實行課程，故有時特教生會被班級中的成員所忽略，並失去參與課程的機會。為解決此情況，教師應該使用差異化教學，針對該學生之發展程度設計他能參與的活動，或是在舉行全班活動時提供額外之同儕支持或成人支持等差異化的課程調整，為學生創造嘗試的機會，使這些學生更好的融入班級，提高參與度與自信心，實現其個人價值。

雖然教師們在課堂中使用差異化教學時還是會遇到一些難題，但多數現場教師對於融合教育依然抱持正向的態度，並仍然願意透過諮詢專家意見或參與研習等方式增強自身專業知能，以促使個人活用差異化、個別化課程調整的能力，盡力讓班上的每個學生都能獲得公平的教育機會以及較高的教育品質。

參考文獻

- 吳啟誠，謝莉卿，李秀妃（2018）。全方位課程設計在幼兒園融合班級之應用。**南屏特殊教育**，9，23-39。
- 張翠娥、李淑貞（2009）。專業諮詢介入學前融合班級發展個別化教育計畫與實施成效之研究。**幼兒保育學刊**，7，25-44。
- 鈕文英（2003）。**啟智教育課程與教學設計**。臺北：心理。
- 黃建智（2011）。特殊需求學生課程的調整。**雲嘉特教**，13，55-60。
- 曾淑賢（2021）。學前融合教育課程調整模式之探討。**教育實踐與研究**，34(2)，125-148。
- 教育部（2010）。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法。2022年4月6日取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009140>
- 鄭雅莉、何東墀（2010）。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。**東臺灣特殊教育學報**，12，25-43。
- 鐘梅菁、江麗莉、章寶瑩、賴麗雲、黃玫玲、陳伶婷（2018）。中重度障礙幼兒進入幼兒園融合模式之建構。**教育研究學報**，52(2)，39-63。
- 鄒啟蓉（2004）。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。**特殊教育研究學刊**，27，19-38。
- 蘇燕華、王天苗（2003）。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，24，39-62。
- Levy, H. M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *Clearing House*, 81(4), 161-164.

- Sandall, S. R. & Schwartz, I. S. (2008). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs 2nd edition*. Towson, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.

- Tomlinson, C.A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269

