

# 自主學習課堂實踐之張力： 香港個案研究

高寶玉\* 徐慧璇\*\*

自主學習 (Self-regulated Learning, SRL) 為近年各地教育界關注的課題。西方文獻多從心理學的角度探討教授自主學習對學習者的影響，中國大陸及臺灣的實踐以改變課堂模式來促進學生自學與協作，香港的自主學習課堂則融會中西理論與實踐，以多元模式進行。文獻中對自主學習理論的討論甚多，唯較少深入分析由教師開發的自主學習課堂的特質。本文採用個案研究方法，分析一個由香港教師設計的自主學習課堂的特色，探討教師如何把自主學習元素滲透到日常課堂中，在設計過程中遇到的張力 (tension)，以及如何處理。本文的個案能為探討於常規課堂中實踐自主學習提供參考。

關鍵詞：香港、自主學習、課堂實踐、張力

\* 作者現職：香港教育大學課程與教學學系副教授

\*\* 作者現職：香港教育大學課程與教學學系助理教授

---

通訊作者：高寶玉，e-mail: pyko@eduhk.hk

## 壹、前言

自主學習 (Self-regulated Learning, SRL) 是近年兩岸三地教育界甚為關注的課題。臺灣近年經常出現培養學生自主學習的呼聲；中國大陸亦有以「導學案」模式強調學生「自學」的教學試驗。在香港，早於九零年代末，自主學習已受到教育界所關注，近年的教育文件重新提倡培養學生主動學習的能力。對於如何培養學生的自主學習能力，西方文獻多重視分析教授自主學習策略 (strategy instruction) 對學習者的影響 (Kistner et al., 2010; Zimmerman, 2002)，中國大陸及臺灣的教學實踐著重指派學生於課前自學，或用「翻轉課堂」 (Flipped Classroom) 模式先「學」後「教」，在課堂模式上作較大的改變 (呂冠緯, 2015; 黃豐華, 2011)。然而，如何能在常規教學中發展有效的課堂實踐以培養學生的自主學習能力，文獻甚少深入探究。本文將透過分析一個高度自主學習課堂案例的特點來探討教師如何將自主學習的要素融入日常教學。下文首先分析自主學習的意義，探討促進學生自主學習的方法及其中的挑戰，再闡述大陸、臺灣與香港在自主學習方面的實踐。接著以個案研究方法，分析一個由香港教師設計的自主學習課堂的特色，探討香港教師如何把自主學習元素，配合具體的課程內容，滲透到日常課堂中。本文將重點探討教師在常規課堂中考慮如何增強學生的自主學習能力時，會遇到哪些張力 (tension)，以及如何處理。西方文獻重視研究獨立教授自主學習策略的效果，大陸與臺灣的自主學習實踐則對常規課堂模式作較大改變。本文的個案能為探討於常規課堂中實踐自主學習提供參考。

## 貳、文獻回顧

### 一、自主學習的含義

上世紀七十年代，學者 Knowles (1975) 提出 Self-directed Learning 一詞，將其定義為學習者主動分析他們的學習需要，設定學習目標，識別學習資源，選取及運用合適的學習策略，以及評估個人的學習成果的一個過程。在文獻的相關論述中，Self-directed Learning 與 Self-regulated Learning 兩詞常交替應用，但以後者較普及。

西方自主學習的研究主要以認知心理學為理論基礎，最廣為引用的是 Zimmerman (1990) 的三階段理論。他通過探討資優學生的學習表現以及自我成效觀感，發現自主學習能力是資優學生比一般學生表現較佳的主要因素，並

## 主題文章

從中歸納出自主學習過程的三個階段及相應表現：一、**計劃階段**（forethought phase），包括自訂目標（goal setting）及制定計劃（strategic planning）；二、**表現階段**（performance phase），包括自我監督（self-control）及自我觀察（self-observation）；三、**自我反思階段**（self-reflection phase），包括自我評價（self-judgment）及成敗歸因分析（causal attribution）（Zimmerman, 2002）。Pintrich（2000）提出一個自主學習的四階段模式，與Zimmerman的理論相近，包括：計劃（planning），指學生自定目標及計劃其學習活動；監控（monitoring），指學生能自己觀察並控制其自學的行為；操作（control），指學生自行選擇學習策略、課業，並加以監控；反思（reflection），是指學生自評及自我反思學習的過程及成果。Boekaerts（1999）的分析略有不同，他認為自主學習涉及認知（cognitive）、後設認知（metacognitive）、情感調節（emotional regulation）三個層次。認知層面的自主學習是指組織、詳細分析、解決問題等處理信息的策略；後設認知層面的自主學習是指在學習過程中運用計劃、監察、評估等策略來監控學習的過程；情感調節層面的自主學習是通過因果分析、自我啟動等策略維持學習動機，適當控制情緒，從而達成目標。

從上述文獻可見，自主學習的含意除了指學生主動的、建構性的學習取向，更強調學生主體對學習過程的後設認知，包括目標設定、自定學習策略、自我監控、評估反思、因果分析等多重活動，此外還涉及情意的向度，包括學習動機、對學習的責任感和成就感等。

## 二、發展自主學習的方法與挑戰

Bolhuis 和 Voeten（2001）分析了一些真實（authentic）的課堂教學案例，發現許多課堂都是包含綜合模式，既有傳統的教學方法、互動教學方式，亦包含了自主學習的元素，而後者的成份較為有限，因為教師只在教學過程某些階段加入自主學習元素，自主學習教學並未能在課堂上一致性、連貫性地進行。所以一些學者提出，如果要發展學生自主學習的能力，需要刻意設計相關的課堂，如 Zimmerman（1990）指出自主學習能力是可以在學校中系統培養的，其他學者（Hamman, Berthelot, Saia, & Crowley, 2000; Kistner et al., 2010）的研究指出，直接教授學生運用認知與後設認知的自主學習策略，可以提升學生的自主學習與學習表現。另有研究指出，對小學生與中學生的培養重點應有不同，對小學生來說，課程內容如果能引發學習動機則成效較佳，但對中學生，教導他們後設認知策略則更有成效（Dignath, Büttner, & Langfeldt, 2008）。在教學設計方面，研究指出了一些有效促進學生自主學習的方向，包括：學習任務與實際情況相關；營造讓學生可以運用相關策略的環境；以及直接教授學生如何運用相關策略等（Dignath et al., 2008）。

然而 S. G. Paris 和 A. H. Paris (2001) 提出不應只教授策略，教師更應設計恰當的學習任務 (task)，讓學生在課堂學習中直接沉浸於自主學習的過程，所以規劃好的課堂，讓學生有自主學習的體驗 (structure of classroom experiences)，是十分重要的。他們認為在課堂中能夠促進學生自主學習的學習任務 (task) 應是開放性 (open-ended) 的，其特徵包括：激發學生的內在學習動機；讓學生有自治感；與日常生活相關；幫助學生建立協作關係；對學生提出高的期望；以及提供支援以幫學生達成相關期望。Perry、Hutchinson 和 Thauberger (2008) 提出高度自主學習的課堂有三個特點：1. 給學生提供具挑戰性的學習任務；2. 在學習內容及教學策略上，給學生提供選擇的機會，讓他們選擇自己喜歡的課題並以自己喜好的方法完成學習活動；3. 在學習的過程中，提供師生、生生回饋的機會，令學生及時檢討自己的理解是否正確並對學習做出調節。

以上文獻指出培養自主學習的教學方法有兩大方向：一是直接教授自主學習的概念以及相關的認知、元認知、動機保持等策略，另一種是透過一些促進自主學習的任務 (task)、設計教學情境與課堂活動，使學生產生興趣，並從體驗中培養出自主學習的能力。不過已有研究大部分由研究人員設計專門的自主學習培訓課程，透過課堂干預 (intervention) 來檢驗培養學生自主學習能力的不同策略的成效。文獻中多只提出一些理念及原則以及簡單描述課堂設計，甚少展現出一個自主學習的課堂的完整面貌。常規課堂仍是教師最為普遍的教學場域，教師如何在日常教學中培養學生自主學習，以及教師在發展過程中遇到哪些張力 (tension)，文獻中甚少為此提供具體的參考案例。本研究報告的課堂案例是融和了學者 Perry 等 (2008) 與 S. G. Paris 和 A. H. Paris (2001) 提出的自主學習課堂特徵，著重設計開放性與挑戰性的學習任務，學習過程中給學生提供選擇的機會，課堂不同環節提供生生、師生回饋的機會。教師通過發展高度自主學習的課堂，從而增強學生學習動機和興趣，投入課堂學習中。

### 三、大陸、臺灣於自主學習的探索與實踐

大陸與臺灣對自主學習的理念與實踐，其側重之處與西方模式有所不同。中國大陸經常有「把課堂還給孩子」以改變「滿堂灌」的單向講授方式的呼聲，並在某些地區發展出以「學案」代替「教案」的自主學習模式。其中源於山東杜郎口中學的「導學案教學」較著名 (王濤, 2009)。模式並沒有特定理論基礎，只是由教師設計包括不同形式的練習題，類似工作紙 (worksheet) 的「導學案」，要求學生於課前完成預習基本知識，以釋放課堂時間集中處理深層問題。課堂活動以小組討論、合作探究、小組有競爭性地展示所學及互相提問等為主。運用「導學案」的課堂與傳統單向形式不同，課堂以學生互動為主，教師只作點撥引導。杜郎口中學實行「導學案」後發現學生學習動機提升，成績也有所進步，從前十分嚴重的學生紀律問題得以改善，「導學案」模式因此風行，各地許多學校都紛紛仿效。但「導學案」模式也出現了很多問題：「導學案」要求學生「自學」，但沒有培育其自學的技巧與「自主」的意識；內容考

## 主題文章

試導向，試題化傾向嚴重，結果是由「課後練」變成了「課前練」（張暘、蒙澤察，2013）。

在臺灣，Self-regulated Learning 早期譯為「自我調整學習」，文獻中多從心理學角度研究不同階段的學生的自我調整能力（程炳林、林清山，2001）。臺灣的課堂教學亦常被詬病為單向式填鴨教學，以應試為目的，所以經常有培養學生自主學習能力的呼聲（張輝誠，2015）。近年其中一項廣為提倡的教學模式就是源自美國的「翻轉課堂」（Flipped Classroom）（Bergmann, & Sams, 2012）。方法是使用錄製好的影片，讓學生先在家看影片講解自學，再於課堂上以學習活動作跟進。這種模式是先由學生「學」，再由教師「教」，翻轉了傳統先教後學的教學模式。臺灣另有教師與學者以同一理念在不同學科積極推動「學思達」模式（張輝誠，2015），但形式不限於網上預習教學影片、上網找資料等，還包括要求學生上課前自行研讀教材、思考，整理成自己的筆記，預習材料大都以問題為導向的講義，課堂則主要是學生分組討論、歸納和匯報，最後便是老師補充（張輝誠，2015）。再有一類的自主學習教學模式是採用跨學科專題研習（project learning），在各年段依照學生發展的需要和學科領域的狀況，安排自主學習時段，進行專題研習（梁雲霞，2006）。課堂鼓勵學生提出自己的興趣和目標，自選研究主題，以個人研究或小組形式進行，老師會按部就班教授學生研究的步驟及方法，如概念圖、做筆記、做計劃、自我督導等自學策略，最後引導學生對個人學習進展的自我反省（梁雲霞，2006）。

無論是臺灣的「翻轉課堂」、專題研習抑或是中國大陸的「導學案」模式，目的皆在於把課堂重點由教師主導轉為學生主導的學習活動，提倡互動（interactive）的課堂，以提高課堂效能。然而課堂的質量及成效，不僅取決於自學教材與課業設計的質量，也取決於教師能否在學生自學基礎之上作有效引導，給予高素質的回饋（de-briefing）。再者，「導學案」或各種「翻轉課堂」模式的課前／中的學習任務大都是「封閉性」（close-ended），由教師所定，並有固定答案，教師對課堂的掌控（control）是十分牢固的。課堂要求學生「自學」，但較少強調學生「自主」元素，如自我計劃、監控、評估等後設認知過程，亦沒有關注自主學習在情感的層面，如學習動機等方面的發展。無論是「翻轉課堂」抑或是「導學案」模式，與常規教學模式有異，需要教師在課堂模式上作較大的改變，當中教師遇到哪些困難以及如何處理，則少有研究論及。

## 四、香港自主學習的探索

近十多年來香港教育當局把培養學生自主學習能力作為一項重要教育目標，教育文件明確提出期望學生在完成小學階段後，擁有獨立學習的能力，特

別是自我管理能力和協作能力（香港課程發展議會，2014）。在教育當局的鼓勵下，香港許多學校皆積極發展自主學習，實踐上仍有各方面的挑戰。有研究香港課堂的學者（劉潔玲，2010）指出，一些年資較深的教師習慣了以往的教學方法，較難認同自主學習的教學方法；亦有教師從工作量方面作出考量，認為實行自主學習需要重新設計教學活動，但教務與行政工作繁重，根本無暇設計優質的自主學習課。教師自主學習的專業知識、推行的意願、行政的支援配套等是影響自主學習在香港學校實踐的因素（吳善輝，2015）。儘管如此，香港近十年推行小班教學，有學者認為小班的條件較有利於推動自主學習（陳錦榮、章月鳳，2014），於是與教師協作，把「合作學習」（cooperative learning）及「協同調節學習」（co-regulated learning）模式應用於課堂上，以促進學生的「自學」。課堂設計上讓學生有限度自定目標，指導學生自我監控學習過程，在完成課業後運用「自我評估」、「同儕互評」及「小組學習後反思」，發展並培育學生的「自我控制／監督」的習慣和能力，有一定的成效。

從香港不同學校的自主學習實踐中，學者指出大致可分為三個取向：（1）「後設認知取向」源自西方認知發展理論，強調學習者在學習過程中自我調適的角色。（2）「導學案取向」參照大陸「導學案」模式，強調以「學案」引導學生課前預習，課堂教學模式則融合了合作學習的元素。（3）「以資訊科技增潤學習」運用網絡資訊及電子科技（e-learn），增潤學生學習，與臺灣「翻轉課堂」或線上學習相類似。但以上三種取向，並不是非此即彼，香港許多學校於以上三者有交替使用的情況（趙志成，2014），可見香港自主學習模式融合了中西方經驗的元素。

文獻中指出，培養自主學習的教學方法有兩大方向：一是直接教授自主學習的概念以及運用相關元認知等策略，另一種是透過學習的任務，使學生從興趣、習慣等培養出自主學習的能力。在教學實踐中，怎樣在課堂設計中對此兩種取向作出取捨，並能配合香港課程與學生學習需要呢？此外，大陸與臺灣的自主學習課堂模式與常規教學模式有異，而臺灣、大陸、香港自主學習教學側重點不同（見表 1），香港教師如何設計出一個可應用於日常課堂的自主教學模式來呢？

本文期望以香港自主教學實際課堂設計與教學的個案，探討以下的研究問題：

- （一）香港教師設計的自主學習課堂有何特色？
- （二）香港教師設計自主學習課堂時遇到哪些張力（tension）以及如何處理？

## 主題文章

表 1 臺灣、大陸、香港自主學習教學模式比較

自主學習元素 【根據 Boekaerts (1999)理論框架】	大陸 「導學案」模 式 (王濤， 2009；張暘、 蒙澤察， 2013)	臺灣 「學思達」、 「翻轉課堂」、 跨學科專題研習 (張輝誠，2015；梁雲 霞，2006；Bergmann & Sams, 2012)	香港 後設認知取向、 「導學案」取向、 資訊科技增潤取向 (趙志成，2014)
後設認知範疇 (metacognitive): 自定目標、自定學 習計劃、自我監控 過程、自我評估。	「導學案」模 式由老師訂 立目標，強調 學生於課前 預習與自 學，但欠缺培 養後設認知 自主學習策 略。	「學思達」、「翻轉課 堂」模式由教師訂立目 標，強調學生於課前與 課中自學，但欠缺培養 後設認知自主學習策 略。  跨學科專題研習由學 生自定計劃、自選題 目、自定研究進度。	後設認知模式強調 教授後設認知策 略、自定目標、自 我監控和評估學習 過程。
認知範疇 (cognitive): 自我 組織、分析、處理 信息；自我解決學 習問題；自我運用 合適策略。	強調學生在 課堂中主動 學習，小組之 間互助和競 爭。	「學思達」、「翻轉課 堂」模式強調學生課堂 參與、小組討論、歸 納、匯報。  跨學科專題研習強調 學生自我監督學習過 程、自我反省。	「導學案」取向採 用合作學習、協同 互助方式。
情感調節範疇 (emotional regulation): 自我維 持學習動機、控制 情緒、對學習的責 任感和成就感。	強調學生對 學習的責任 感，課堂中透 過小組互 動、競爭，增 加學習動機。	「學思達」模式透過課 堂互動激發學習動 機，課堂中鼓勵學生積 極參與以改變填鴨式 教學方法。	資訊科技增潤模式 強調學生學習動 機，以電子學習或 有趣課業引起學生 學習興趣。

## 參、個案研究

### 一、個案背景

本個案來自筆者所帶領的一個為期兩年的大型院校協作項目，該項目通過建立校內（within school）及跨校（cross school）實踐共同體（Community of Practice, CoP）的方式，旨在協助 120 所小學於中文、英文、數學、常識四個科目中發展有效的教學模式與策略，自主學習是其中一項教學主題。以實踐共同體的模式促進不同學校的教師進行跨校協作在香港已實踐了一段時間，其理念認為學習不只是個體的意義建構過程，更多是在參與一個群體的活動中產生。實踐共同體必須具備三個元素：（1）共同的事業（joint enterprise）；（2）共同參與（mutual engagement）；及（3）共用的技能庫（shared repertoire）（Wenger, 1998）。研究發現此模式有助教師一同創造教學知識，提升教學技巧（高寶玉、賴明珠，2015）。

協作項目中，每個跨校小組（cluster）由一位大學導師和來自二至四所學校的十至十五位老師組成。導師帶領來自不同學校的老師共同經歷整個協作過程，其間，導師與老師皆一同以行動研究（action research）模式，分析校本發展及學生的需要，商定一個共同的教學主題，共同備課，設計一個一至兩個教節的課堂，並將教案在各自學校實踐，小組內的教師跨校互相觀摩、共同檢討、提出改善教學的意見、整理出有效的教學方法。下文個案是來自本計劃其中一個跨校小組。

本個案參與者包括一位大學導師和 11 位來自三所學校任教常識科（General Studies）的教師，他們分別任教三、四及五年級。在整個培訓活動中，教師共同參加了多項學習、支援及交流活動，包括：工作坊（6 小時），學習有關自主學習的理論及實踐案例；校本需要及學習難點分析（1 次）；校本／跨校備課會議（5 次）；跨校觀課及討論（3 次）；反思及總結會議（1 次）；全港分享會（6 小時），滙報研習心得；整個過程歷時超過九個月。

### 二、研究資料的搜集

在首次校本需求分析會議上，導師帶領教師分析各校需求（need analysis），並商定「香港今昔」作為是次教學研習的主題。導師亦向教師提供了更多關於自主學習的參考材料，供教師閱讀。教師集體商議並嘗試設計出一節適合的自主學習課堂。

本個案從多種方式搜集資料：每所學校的教案及相關工作紙、課堂錄影、



## 主題文章

共同備課會議記錄，觀課後的檢討與討論記錄。本文的研究重點在於課堂設計，故下文分析課堂的設計過程及當中體現出來的自主學習方面的特色。由於篇幅所限，學生學習成果及教師專業發展等另文詳細探討。

### 三、個案課節

教師經商議後選擇「香港今昔」為課題，嘗試設計高度自主學習的課堂。設計大致分三部份：1. 課前預習／預備活動；2. 課堂學習；3. 課後延伸活動。下文詳述課堂設計過程及教學情況，課堂的流程見表 2。

#### (一) 課前預習／預備活動

三所學校老師選擇「香港今昔」這一課題，這一課題之下可以涵蓋大量的子題。為了尋找到共同的主題進行試教、從而令學習圈內的學習和討論更聚焦，教師們列出各校參加年級在該年度內的教學主題，最後選定交通工具（A 校）和玩具（B 和 C 校）兩個主題。教師們在共同備課進行討論時，考慮的主要因素是學習主題較易引發學生興趣，這些主題可以是：(a) 與學生生活經驗相關的，因其能幫助學生對生活經驗進行重整和再認知；(b) 學生未曾接觸過的，能夠引發他們好奇心去繼續探究的，這樣的主題可能可以激發學生繼續學習的興趣。以下一位教師在訪談時說出教師團隊對激發學習的興趣這一點十分重視：

我們共同備課時會看看學生感興趣的地方是什麼...課堂設計也會注意學生感興趣的地方。我們預習工作紙還有第四部份，真的是自己找資料，我們都鼓勵他們對感興趣的（課題）去看書、上網找，然後寫下來。(S1\_T1)

由於三所學校參與的老師來自三個不同年級（三、四及五年級），學生的程度有分別，課節時間長短不一（由 35 至 70 分鐘），故學校所用的子課題及教學材料都不同，但均要求學生完成課前預習活動。課前的預習活動的主要目的也是透過學生自己找資料以帶動他們自主學習，以下一位教師在備課會議中的發言正表明了這一觀點：

想他們自主學習，自己去找資料，因為平時課堂上可能由老師帶動著，要他們自己去找資料就是希望他們自己可以做主導，不是由老師主導。(S1\_T2)

經商議後，A 校（三年級）選擇的子課題是「交通」。在課節之前，學生

已對香港現今不同種類的交通工具有所認識，課堂著重學生認識香港昔日交通工具特色，以及對今昔交通工具特點做比較，藉此對香港的發展有所認識。為幫助學生瞭解昔日交通工具，教師設計的課前活動是讓學生利用預習工作紙寫出他們對交通工具感興趣的問題，亦可以自訂問題於堂上考問同學，藉此一活動引發學生對課題作深入探討（見附錄圖 1）。B 校（四年級）和 C 校（五年級）選擇的課題是「玩具」。課前活動方面，B 校學生訪問長輩或上網找尋資料，找出香港在六、七十年代時興的玩具：拍公仔紙、挑竹簽及抓子。C 校要求學生搜集有關舊時玩具的以下資料，包括：參與的人數、玩法、以及玩具的設計。B 校和 C 校老師設計的課前預習活動與課堂學習內容關聯較密切 — 香港昔日有哪些常見玩具。在佈置學習任務的同時，教師也提供了尋找資料的策略 — 訪問家人或網上檢索，並有預習工作紙引導學生整理預習所得的資料（見附錄圖 2）。從課堂所見，三校學生皆對課前學習任務感興趣，皆能順利完成。

在備課會議中，C 校教師提到因為自己的學生程度參差，只能在原有課程模式中有限度地加入自主學習的元素。來自 C 校的一位教師說出基於這種考慮而設計了課前預習的學習任務：

我相信他們幾個方面都比較弱，講的可以，做動作也可以，但是寫就要比較弱，所以我是根據之前的教學模式，改變一下，加一些（自主學習）元素，就是遷就我們學校的學生。（S2\_T1）

由以上教師共同預備教學的過程可見，課堂設計從激發學習動機出發，期望達到培養學生自主學習能力，但教師同時也提出要因應各學校的實際情況以及學生能力差異來實行自主學習教學，使學生較易適應，並不是把慣常模式完全改變。

從課前預習任務看，A 校教師請同學列出個人有興趣的問題是試圖讓學生建立課題與個人興趣的聯結，為學生提供了自定目標的機會，學生在這一學習環節自主程度較高。B 校和 C 校教師則限定了學生預習的範圍，並提供查找資料的途徑，因此這兩校的學生在預習過程的自主度相對 A 校較低。

## （二）課堂設計

三所學校是以同一課題共同設計課堂，但三所學校的年級及子課題略有不同，所以教案須有共同框架，否則就是三個不同課堂；但又需要給予彈性，畢竟課題材料皆有異，所以經過多次會議，老師商定以下列框架作為課堂的基本流程，包括：「預備學」－第一次「做中學」－「腦休息」－第二次「做中學」

## 主題文章

—「總結」。採用這個框架，是因為老師曾在一些工作坊學習此模式，指出這個流程既符合學生的慣常課堂模式（即先準備、中段整理、最後小結），亦可確保學生有充份機會參與課堂（兩次「做中學」），最重要的是，此框架只規範課堂大概流程，各校老師仍能彈性選擇教材及活動，以方便在設計中沁入自主教學元素。

課堂第一環節是「預備學」，以下 A 校教師在備課會議概括了此部份的設計理念，是以引發學習興趣最重要原則：

首先老師會用簡報說明課堂的學習目標，就是比較今昔的交通工具的特色和說出交通工具的發展怎樣影響人類的生活。之後叫學生拿預習工作紙出來，用投影器展示學生完成作品，討論他們感興趣的話題，引起學習動機，之後老師就會展示一些交通工具的圖片，不過是昔日的，但只是顯示其中一部份，例如火車就只展示煙囪，讓他們猜猜這些部份是屬於哪一個交通工具，去引起他們的興趣。（S1\_T3）

接下來是第一次「做中學」。教師在共同備課的過程中，明顯傾向於以教學活動帶動學生自主學習，而非採用明確教授自主策略的方法。以下一位教師在備課會議的發言表明了這一意向：

這個主題是交通工具的今昔，為配合主題，所以就想出利用專家小組，讓學生以合作學習的模式去互相學習，以促進自學，而不只是老師單方面輸入，教他們如何自學這個課題。（S1\_T4）

三所學校的設計都有空間讓學生作出選擇，亦安排學生以小組形式自主探究昔日交通／玩具的特點，不過三校選擇的小組學習策略有所不同。A 校採用 Jigsaw 方法：一個學習小組由四位同學組成，每位同學負責一項昔日交通工具，每位同學首先在專家小組中閱讀有關該交通工具的資料，與同學討論，並利用矩陣圖記錄該交通工具在昔日不同的特色（如種類、設施、速度、燃料和載客量等）。專家小組的學習結束後，同學回到原來的組別，向組員報告昔日各交通工具的特色。B 校採用的小組形式有所不同，同一學習小組的同學研討一項昔日玩具，之後每組派出一位「專家」代表去其他小組介紹和解釋玩具的特點。當最後那名「專家」回到自己組，其他組員教他另外兩種遊戲的玩法。C 校由於學生人數較少，學生程度參差，教師將小組學習的過程做了簡化：學生每兩人一組，每組負責同一種玩具，先各自在組內商討工作紙的結果。之後，老師

邀請某幾位同學向所有同學示範這些昔日玩具的玩法及心得。教師們在訪談中提到，學生有機會選擇自己喜歡的角色和任務，能夠增強他們對學習的掌控感與責任感。就課堂觀察所見，三校學生亦都很快選定角色和任務並投入學習活動。

第一次「做中學」有以下特點：(1) 在課堂上學生以小組形式進行學習，包括兩個環節：針對某一學習主題的聚焦學習環節；向其他同學進行講解的互相教學環節。聚焦學習環節中，同學以小組形式，在教師提供的工作紙指引下，完成一個新主題的學習；互相教學環節讓學生表達和自我檢測自己對題目的理解，同儕的提問與質疑可以幫助做報告的同學重新整理自己對內容的理解。(2) 同學可以在不同交通工具或不同玩具中進行選擇，不過課堂中能夠進行選擇的範圍是教師限定的。(3) 對於 A 校同學來說，在課堂中深入學習的幾個交通工具，可能與課前預習階段所列出的問題無關，對於 B 校和 C 校同學來說，課堂學習是將課前預期所完成的學習任務系統化。從這些特點可以發現，學生在學習過程中可以選擇教學範圍的不同內容，即不同交通工具或玩具探索學習內容，但課堂的整體架構、活動形式以及可選擇的範圍由教師決定。此課堂中教師的引導和掌控甚為明顯。

課堂教學的第三個環節是「腦休息」，教師播放一段與昔日交通／玩具有關的短片，令學生深入理解不同交通工具／玩具的特色，以鞏固所學。

之後課節進入了第二次「做中學」的環節。在這一環節，三校的學習活動都聚焦於比較今昔交通工具／玩具的異同。學生利用教師提供的矩陣圖 (matrix diagram) 比較與對照，分析香港今昔交通／玩具的異同，將比較的結果向全班報告 (見附錄圖 3、圖 4)。教師考慮到不同學生的能力而允許他們自由選擇交通工具的類型來做逐步的比較，從中加深學生對知識的理解。以下一位教師在備課會議中的意見體現了這一課堂設計特點：

例如當學生比較今昔的交通工具時，當然這跟學生的能力有關，有些比較火車，有些比較巴士，他們在做比較之前已經知道不同交通工具的特色了。可能他們會知道要比較同一個範疇如速度，當他們比較時他們會指出現代交通工具會快些。為什麼現代的會快些？他們可能會嘗試舉例子，例如：科技發展了，嘗試找一些關鍵去解釋。然後我就聽他們的解釋，聽他們解釋比聽他們的描述重要。(S1\_T4)

雖然教師有意讓學生在學習過程中體會比較與對照這一自主學習策略，但是這一環節中教師怎樣引導學生利用矩陣圖是與學生學習能力相關的，換言

## 主題文章

之，在這個對比活動的設計中，對於學習能力較弱的學生，教師需要加入更多掌控課堂的元素。在三所學校的課堂觀察均發現，一些小組主要由部分組員主導分析比較的過程，部分組員則參與較少。這顯示小組合作學習不一定能夠令學生提升學習興趣、投入學習活動，在小組中有可能出現不均勻的自主學習機會。而且，這也說明了教師需要對學生學習的情況和能力有充分了解，才能設計出更有效的自主學習課堂。以下是一位教師在備課過程中對此作出的評論：

因為我看他們今天似乎需要一些引導，例如玩具的功能是什麼、有什麼用途，可能這裡會需要一些的幫助，這個是我想法。老師覺得怎樣處理是最好，就要看看老師對於學生情況的認識。(S2\_T1)

這一環節還包括每組報告一個要點，學生報告後教師即時做出點評，構建出關於香港今昔交通／玩具的知識和異同。教師指出這方式不同於以往由教師講解的情形，而是來自所有同學共同分析和建構的結果。

課堂學習的最後一個環節是「總結」，三校教師都鼓勵學生用不同形式對課堂所學內容進行表達。與以往教師對課節做出總結的方式不同，三校老師根據各自學校學生的能力，設計了激發學生創意的形式來對該課節內容做總結。A校老師讓同學設計一個與交通工具有關的謎語，其他同學來猜；B校教師讓每組同學設計一個可以體現玩具特點的動作；C校教師則讓同學以一個詞語或簡單句子表達今／昔玩具的特點。這些總結方式都是鼓勵學生用不同形式來表達對內容的理解，可以加深同學對內容的記憶，並激發他們繼續探索所學內容的興趣，由此進一步培養自主學習能力。三校的老師在設計總結活動時，均希望改變過去教師做總結的方式，讓學生用自己的方式表達對課題的理解，猜謎語、設計玩具動作、簡單概括就是三所學校教師的不同策略。就課堂觀察所見，A校只有少數同學短時間構思出恰當的謎語謎面，大部分同學難以完成。教師在課後檢討時分析了創意活動與學生能力之關係，B和C校在後續設計時做出調整。課堂觀察到B和C校學生能夠在課堂時間完成總結，老師們亦認為這樣的任務與其學生能力相符（設計玩具動作—4年級，簡單概括—5年級）。

總結來說，在課堂學習部分，A校教師安排了學習材料，學生可以在學習焦點和材料中進行選擇，不過這可能並不能與學生預習時根據個人的興趣所訂立的學習目標一致。因此，這些個別化的問題與目標在課堂學習環節並未明顯做出回應。而B校和C校的課前預習功課與課堂學習的內容結合緊密，這樣的設計對如何建立學習內容與學生個人興趣的關聯較顯疏離。然而，B校和C校的學生在課堂逐步學習處理複雜學習任務的過程中，也對學習產生了興趣。在

第一次「做中學」中處理的是單一學習任務，是對課前預習學習任務加以條理化；第二次「做中學」處理較複雜學習任務，是對已有知識進行比較，尋找異同，建立對今昔差異的看法，對學生處理複雜資訊的認知能力要求增強。從課堂觀察來看，同學十分投入比較的過程，從中發現新的要點也給同學帶來滿足。在進行比較和對照學習環節，同學聚焦於同一學習任務，這一學習任務需要同學運用分析和綜合等高階思維能力。矩陣圖的使用令學生可以聚焦比較的要點，快速尋找其中異同。使用結構化的鷹架引導學生討論，對於指引同學快速確定分析的方向，在已有知識中進行檢索和分析非常有幫助。

### （三）課後延伸學習任務

在課堂學習結束後，教師同樣鼓勵同學發揮創意，A校教師讓學生設計一款環保動力車（學生設計見附錄圖5），B校教師則讓學生查找更多不同玩具的資訊，C校教師安排同學用簡單材料設計一款新的玩具（學生設計見附錄圖6），鼓勵學生發揮創意，這成為教師概念中所確認的自主學習特徵之一。

在課後延伸活動中，A校和C校教師更加此類開放性的學習任務較易激發學生的興趣、好奇心以及繼續探究的可能。與總結活動的實踐過程相近，三校的老師在設計延伸活動時，起始階段均希望鼓勵同學發揮創意，多一些創意設計相關的任務。但是A校安排學生創造環保動力車後發現，學生難以獨立完成，需要教師更多支援。於是B和C校在後續設計中，更多考慮如何根據自己學生的能力與特點安排相應活動。於是B校四年級學生的課後延伸活動延續課堂內容，C校五年級學生則較多創意成分且學生可根據自己的興趣與能力去設計適合的玩具。

不過，例如A校教師讓學生思考創造環保動力車，這一學習任務需要其他知識與技能才可能完成。

## 主題文章

表 2 「香港今昔」課堂教學流程

	學校 A (3 年級, 70 分鐘)	學校 B (4 年級, 35 分鐘)	學校 C (5 年級, 30 分鐘)
<b>課題</b>	交通工具	玩具	玩具
<b>課前預習</b>	有關交通工具感興趣的問題	訪問長輩或上網, 搜集三樣舊時玩具的資料	訪問父母兒時喜愛的玩具, 搜集三樣舊時玩具的資料
<b>課堂學習</b>			
<b>預備學</b>	說明目標、關鍵概念、引起動機		
<b>做中學</b>	通過 Jigsaw 方法, 學習昔日交通工具	通過「一去三留」, 學習昔日玩具	兩人一組討論一個玩具, 然後全班分享
<b>腦休息</b>	觀看介紹短片		
<b>做中學</b>	小組討論: 使用相近工作紙比較今昔交通工具/今昔玩具		
<b>總結</b>	猜謎語	同學設計一套與玩具有關的動作	同學以詞語或簡單句子表達今/昔玩具的特點。
<b>課後延伸</b>	製作環保動力車	查找更多昔日玩具的資料	創作一個簡單的玩具或遊戲

## 四、個案小結

上文展示的, 是一個由香港老師協作設計的自主學習課堂, 課堂融合了中西不同的自主學習理念以及實踐經驗。本課堂有異於西方文獻中常見的一類實驗式的自主學習課堂, 而是一個配合香港課程內容, 能實踐於日常教學的自主學習模式。香港老師在設計時對不同理論作出了一些取捨。他們並不傾向用直接教授後設認知自主學習策略, 反而是透過有趣教學情境與課堂互動, 讓學生從體驗中培養出自主學習的能力。設計課堂時也參照大陸及臺灣經驗, 但並不像國內的「導學案」或「翻轉課堂」, 需要對課堂模式作出巨大改變, 而是把自主學習元素沁入常規教學流程。設計上有課前預習的環節, 但課業的性質與國內或臺灣模式不同, 並不側重學生對前備知識的掌握, 而是著重引起學習

動機、激發學生的好奇心，為課堂教學作鋪墊。在完成學習任務的過程中，學生可以作有限度的選擇，學生以協作方式進行，這與傳統教師主導的課堂明顯不同。不過，教師的引導角色在個案課節中仍十分明顯，主要體現在設計學習目標及學習任務上。教師的角色包括：界定小組活動的程序、方式、成員職責；提供經過篩選的自主學習材料；提供用以小組研討的鷹架；在小組學習的過程中提供回饋。致於學生「自主」成份，主要體現在預習階段學生自行找資料，在課堂活動中從教師限定的資料選擇主題進行探討，在課堂中則透過學生之間以及師生之間的互動來逐步掌握知識，而不是由教師一方直接傳授。Zimmerman (2002) 明言，高度自主學習的學生會主動尋求學習的活動而非對教師的教學要求做出回應，這些活動包括自己主動設定目標，了解自己的長處與不足，監控學習的過程，持久保持學習動機等。而常規的課堂學習，很大程度是由教師主導了整個設計和學習的過程。如何在常規課堂培養學生的自主學習能力，學生「自主」與教師的「控制」各應達到怎樣的比率，就成為我們考察學生自主性高低的視角。教師在推動學生自主學習過程中，如何根據學生的能力與特點，適當放權，在學生「自主」與教師的「控制」當中找出平衡點，正是本個案的教師們在各自課堂中嘗試尋求的。

## 肆、討論

前文指出西方文獻常以實驗式方法研究教授自主學習策略的效果，指出培養自主學習的教學方法有兩大方向：一是直接教授自主學習的概念以及運用相關後設認知等策略，另一種是透過一些促進自主學習的任務、教學情境與課堂互動，使學生產生興趣，並從體驗中培養出自主學習的能力，但文獻中並沒有指出何種取向較優越或對哪類學生較適切。本個案則是由香港老師設計的能實踐於日常教學的自主學習模式。本文發現教師甚少於課堂明確指導學生如何進行自主學習，這與一些研究相符合 (Spruce & Bol, 2015)，但並不是如研究 (吳善輝, 2015；劉潔玲, 2010) 所指出由於教師欠缺自主學習的專業知識或推行的意願，亦不關工作繁重等實踐困難的原因。從上文教師於備課會議經常考慮學生對新安排的適應性，可見老師認為於課堂上直接學習及運用後設認知等學習策略對學生來說是全新的做法，學生難以適應，所以老師傾向於原有模式上加以優化。另一原因是教師在設計課堂時多從學生的學習動機作考慮，重視課題的趣味性及與生活的相關度。文獻指出對小學生來說，課程內容如果能引發學習動機則成效較佳 (Dignath et al., 2008)，本個案可見趣味性及與生活相關這取向頗能引發學生的學習動機，以致於學生在學習過程中表現出課前自主搜



## 主題文章

集資料，於課堂中積極參與，於課後又能獨自完成延伸任務，可見，激發學習動機對自主能力的培養有一定成效。

本個案的課堂設計並不是從教授認知或後設認知策略的層面培養學生自主學習的能力，當中的學習任務雖然要學生獨自或於小組進行，但當中後設認知層面的自主學習如自定目標（goal setting）、自我觀察（self-observation）、自我反思（self-reflection）（Zimmerman, 2002）等後設認知層面的成份不算重。在課堂中學生曾運用矩陣圖為學習做整理，而運用一些概念圖（concept map）來整理學習本屬於自主學習中運用「學習策略」（task strategy）（Zimmerman, 2002）一項，然而，在課堂中這策略不是由學生自發提出，教師亦沒有直接告訴學生這是一種有效的學習策略，只是讓他們在「做中學」體會這策略，學生對這一項學習策略並沒有後設認知的自覺。

本個案的課堂設計傾向透過一些促進自主學習的任務、教學情境與課堂互動，使學生產生興趣，並從體驗中培養出自主學習的能力。我們可以看到個案課節都設計了開放性（open-ended）的學習任務（S. G. Paris, Brynes, & A. H. Paris, 2001），較符合 S. G. Paris 和 A. H. Paris（2001）提出的開放性的設計教室體驗（structure of classroom experiences）。至於 Perry 等人（2008）提出高度自主學習的課堂的三個特點，從本課堂設計的以下方面能夠體現出來。其一，具挑戰性的學習任務包括要求學生課前收集他們不熟悉的昔日「交通」／「玩具」的資料；在第二次的「做中學」過程中，學生要處理對已有知識進行比較、尋找異同等較複雜的學習任務，從中發現新的要點也給學生帶來滿足感。其二，在學習內容及教學策略上，學生有機會選擇自己有興趣的「交通」／「玩具」種類作進一步探究；在進行課後延伸學習任務時，學生有機會發揮創意，由此也激發學習興趣。其三，課堂中兩次「做中學」及「總結」環節，提供了師生、生生回饋的機會，令學生及時檢討自己的理解。由此可見，具有開放式的課堂設計及學習任務可以達到幫助學生對生活經驗進行重整和再認知的學習效果，讓學生從課業中體驗自我選擇，並以自己喜歡的課題完成學習活動，因此也激發了學生的學習興趣和動機，從中自然而然培養出自主的能力。在課堂中生生互動及師生互動的學習方式打破了常規教學中教師主導的模式，令學生對學習更有自我責任感和成就感，這達到了文獻中提到的自主學習的情意向度的調節（Boekaerts, 1999）。

無論是臺灣或是大陸的自主學習課堂實踐的重點，都是期望把由課堂教師主導改變為學生自發學習、積極參與，並透過如「翻轉課堂」、「導學案」模式，以促進學生自學。但前文論及兩種模式都是要求學生「自學」，但較少強調學生「自主」元素，教師對課堂的掌控（control）仍是十分牢固，可見在學生「自

主」與教師掌控之間存在一定的張力。很多自主學習的理論皆提出學生自定學習目標為自主學習的一重要元素 (Zimmerman, 1998)，S. G. Paris 和 A. H. Paris (2001) 認為在課堂中能夠促進學生自主學習的學習任務應是開放性 (open-ended) 的。但學生自主與教師掌控之間如何取得平衡以發展有效的課堂是一重要問題。整體而言，本個案的課堂在教學環節，教師引導的角色十分重要，致於學生「自主」成份，主要體現在預習階段學生自行找資料，在課堂活動中從教師限定的資料選擇主題進行探討，在課堂中則透過學生之間以及師生之間的互動來逐步掌握知識，而不是由教師一方直接傳授。

此外，香港的自主學習教學模式雖然有課前預習的環節，但並不像中國內地及臺灣那般強調學生預習的重要性，預習課業的性質也不同。從本文闡述的個案可見，在教師選定的大課題下，學生在預習時有很大的自由度選擇自己感興趣的小課題做資料蒐集，因此學生的學習動機和好奇心被激發了，這為課堂教學作了鋪墊，這種預習方式並不側重於確保學生於課堂前掌握基礎知識。可見本案例的教師對學生在這方面的掌控較為寬鬆。

從個案分析結果可以看到，本個案中的三所學校在三方面存在差異：課堂設計、學習任務、學生自主及選擇的空間。這些差異正反映出教師在考慮促進自主學習的教學時，如何平衡學生「自學」與教師「掌控」這一張力。課堂活動雖然有教師設計的工作紙引導，但學生以協作方式完成任務，有大量的互動機會，課堂的總結亦是透過整合小組匯報共同建構出來，這與傳統教師主導的課堂不同。不過，在觀課中，我們也可以看到小組學習的常見問題，如：同學並不能均衡地表達意見；當不同意見出現時，同學之間不能達成一致看法，更願意等待教師的引導。課堂延伸活動屬開放性的學習任務，較易激發學生的興趣、好奇心以及繼續探究的可能。不過，這一學習任務需要其他知識與技能才可能完成，學生難以自學完成，同時也需要教師的引導與支援。

在課堂教學上，過度的「自主」只會讓學生學習失去方向，而教師過度的「控制」就達不到培養學生自主學習的習慣和能力。從上述分析可見學生「自主」與教師「掌控」這一項張力是設計自主學習模式的課堂的一種挑戰，本案例體現出教師需從多方考量，才能取得平衡。

## 伍、結語

本文透過一個案例，展示了香港在自主學習教學方面的探索與實踐，並揭示教師在設計自主學習課堂時遇到的張力。香港教師於實踐時較著重考慮學校

## 主題文章

情境靈活運用，非偏重某一種模式，而如何在學生自主與教師主導之間取得平衡是教師常遇到的張力。西方的研究重視獨立教授自主學習策略的效果，大陸與臺灣的自主學習實踐則對常規課堂模式作較大改變。本文的個案是一個可應用於日常教學的自主學習模式，能為探討於常規課堂中實踐自主學習提供參考。不過，本文闡述案例其經驗有一定局限性，三所學校根據校情設計出的教學課堂雖在各自學校產生一定作用，但並不能概括所有香港學校，當中教師考慮的因素也反映部份香港學校教學的狀況。因此，課堂教學的經驗可以為有意發展自主學習且背景脈絡相近的學校作參考。本文認為各地區應根據當地課程及學生的實際情況，設計出適合當地學生學習的自主學習模式，盲目跟從某種固定模式可能未能到達最好的效果。

此外，本文的研究結果也有一定的局限性。由於本研究項目著重於教師透過合作、共同備課的方式，發掘出有效的教學方法以培養學生自主學習的能力，儘管教師的意見及研究人員的觀察顯示學生學習效能有一定的提高，但並沒有實際測試數據支持。換言之，本項目並沒有針對個案中學生的自主學習能力是否有進步進行系統的測試和調查。筆者有多年的行動研究經驗，這方面的研究證明，教師合作進行行動研究是提高學習效能的有效方法，而研究前後對學生進行測試、問卷調查、訪談能更好地掌握學生的學習狀況（高寶玉等，2015；Ko, 2007）。因此，目前再進行類似的新研究項目時，會加入考量學生學習效果的因素，為研究結果提供更完備的數據支持。

## 致謝

感謝參與 2016/17 年「促進實踐社群以優化小班教學」支援計劃的三所學校與協作導師提供的教學資料。

## 參考文獻

- 王濤（2009）。山東「杜郎口教學模式」的先進性。**中學語文：大語文論壇（下旬）**，27，41-43。
- 呂冠緯（2015）。跨越翻轉教學的鴻溝。**教育脈動**，1，65-75。
- 吳善輝（2015）。香港中學中文科教師推動學生自主學習之研究。**學校行政雙月刊**，95，133-154。
- 香港課程發展議會（2014）。**基礎教育課程指引—聚焦·深化·持續（小一至**

小六)。香港：香港課程發展議會。

高寶玉、賴明珠 (2015)。在特殊學校中運用課堂學習研究優化數學課堂。香港特殊教育期刊, 17, 93-102。

陳錦榮、章月鳳 (2014)。如何在小班推行自主學習集思錄。香港：香港教育學院小班教學中心。

張暘、蒙澤察 (2013)。「導學案教學」與「翻轉課堂」的價值，限度與共生。全球教育展望, 7, 10-17。

張輝誠 (2015)。推廣學思達教學法的十年策略。中等教育, 66 (2), 6-15。

梁雲霞 (2006)。從自主學習理論到學校實務。當代教育研究, 14 (4), 171-206。

程炳林、林清山 (2001)。中學生自我調整學習量表之建構及其信效度研究。測驗年刊, 48 (1), 141。

黃豐華 (2011)。扶持學生積極自學 — 從教案到學案的思考。新課程研究：基礎教育, 9, 80-82。

趙志成 (2014)。香港推行自主學習的探索。教育學報, 42 (2), 143-153。

劉潔玲 (2010)。校本協作計劃中語文教師在閱讀教學的觀感和教學模式的改變。教育研究學報, 25 (2), 287-324。

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-55.

Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.

## 主題文章

- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 342-348.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning, 5*(2), 157-171.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Ko, P. Y. (2007). Interpreting differences in learning in terms of differences in the pattern of variation and invariance in teaching: The Hong Kong Learning Study. *Nagoya Journal of Education and Human Development, 3*, 1-15.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, 2*, 253-287.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 97-108.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 10*(2), 245-277. Doi: 10.1007/s11409-014-9124-0.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

## 主題文章

## 附錄一

常識科上學期預習工作紙 (1).....

老師評語

☺ ☹ ☺ ☹ ☺

日期: \_\_\_\_\_ →

第一冊·健康的我·

(一)  我已完成預習二單元·身體保健·

(二)·請在以下選項的加✓。(可選多於一項)·

→  a·我對·\_\_\_\_\_·(內容 / 課題)·感興趣·

→  b·我對·\_\_\_\_\_·(內容 / 課題)·有疑問·

→  c·我自訂問題, 希望能考考同學·

我·····

感興趣的內容 / 對課題有疑問的地方 / 考考同學(自訂問題)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




圖 1 A 校預習工作紙

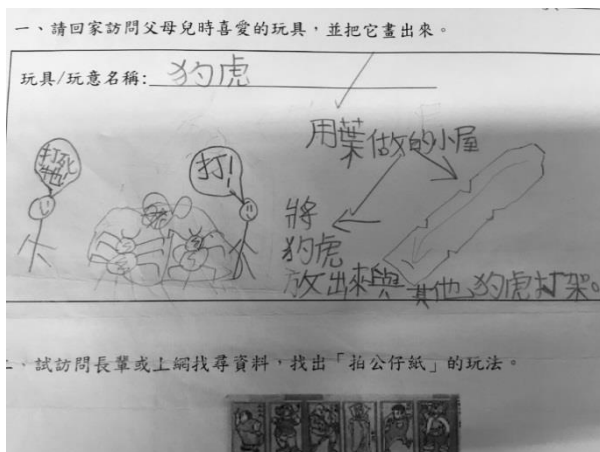


圖 2 B 校學生預習習作

巴士

	昔日的巴士	現今的巴士
載客量	約 82 人	約 106 人
使用的燃料	煤油	汽油
其他： 如設備/服務/ 付款方法等	需要向巴士售 票買票才可以 乘搭	空調、通道 付車費、報站系統 無障礙設施、娛樂設施

圖 3 學生比較工作紙 (1)

常識科工作紙

組別：五年級 組別：第 3 組

試比較香港今昔玩具的特色，把相同的特色填在 \_\_\_\_\_ 上，把不同的特色的類別填在 \_\_\_\_\_ 內，再在 \_\_\_\_\_ 上填上相關類別的不同之處。

相同

1. 有線彩色
2. 都有人操作
3. 參與人數有限
4. 有娛樂
5. \_\_\_\_\_

香港昔日玩具  
(拍公仔紙及抓子)

1. 便宜
2. 簡單
3. 不用電
4. 多人
5. 簡單  
無說明書

不同

價格
制作
開關
參與人數
操作

香港現在的玩具  
(電動遙控車及電子寵物)

1. 昂貴
2. 複雜佳
3. 需要電
4. 一個人
5. 困難佳

類別：參與人數    玩具設計    操作    玩具質素 (.....)

圖 4 學生比較工作紙 (2)





圖 5 學生設計的環保車

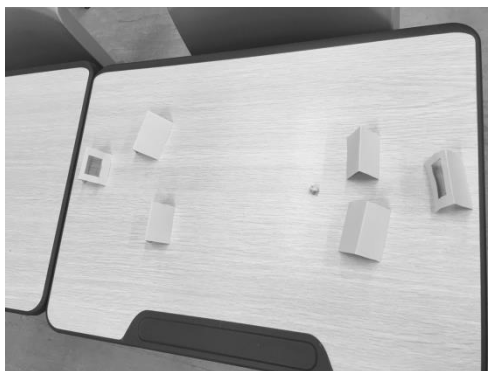


圖 6 學生設計的玩具

# **Tensions of Self-Regulated Learning in Classroom Practice — A Case Study of Hong Kong**

Po Yuk KO\* Hui Xuan XU\*\*

In recent years, self-regulated learning (SRL) has been widely discussed in education sectors worldwide. Studies from the western world usually discuss the influences of SRL on student learning from the perspective of psychology. The SRL models from Mainland China and Taiwan tend to make changes to their original classroom practice and teaching approaches with the purposes of enhancing students' abilities in self-learning and collaborative learning. The classroom practice in Hong Kong demonstrates a multidimensional model, which tends to integrate the theories and practices from both the West and the East. The existing literature focuses on SRL theories, but very little is available on the characteristics of teacher-designed SRL lessons. This paper adopts Case Study approach to illustrate the unique features of teacher-designed SRL lessons in Hong Kong. It explores the ways that teachers integrate the SRL elements in regular classroom practice as well as the tensions emerged in the process. The methods for dealing with such tensions are also discussed. This paper provides experiences for further exploration of integrating SRL elements into regular classroom teaching practices.

Keywords: Hong Kong, self-regulated learning, classroom teaching, tensions

\* Po Yuk KO, Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,  
The Education University of Hong Kong

\*\* Hui Xuan XU, Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,  
The Education University of Hong Kong

---

Corresponding Author: Pu Yuk KO, e-mail: pyko@eduhk.hk