

教育改革的核心問題：學習的性質

從主流小學到國際小學

摘要

本文探討本港幾位學生由主流小學轉讀一所國際小學後學習動機傾向的改變。透過訪問，學生、家長及教師被問及在兩類學校的不同經驗；所搜集的資料包括學校政策文件、學生手冊、成績表及教科書等。分析架構包括六個度向：課業、權責、認可、組合、評估及時間，該六個度向英文名稱的第一個字母合成 TARGET（目標）一詞。結果顯示，學生轉讀國際學校後較有自信、更自發及獨立地學習，而學習動機的性質亦更為以通達目的為取向。影響學生改變學習動機傾向及採用正面學習策略的主要因素包括：適當的課業設計、教師親切的態度與友善的學校氣氛、正面地使用手冊、減少評估中社群比較的壓力、減少家課量使學生能夠有自學的時間、具彈性的時間表及較豐富的資源。

上述學習性質與教師擁有高度的專業自主有關，這又反映學校管理層面對權責度向的處理。教師對教學有高度的自決權，既為學習活動的靈活性提供條件，亦使教師能讓學生對自己的學習擁有更高的自主權。上述學習性質和環境是實現教統會教育改革方向：「終身學習，自強不息」不可或缺的條件。

教育改革的現狀與困境

自七十年代香港實施六年和九年強迫普及學校教育以來，教育當局對課程發展、公開考試、行政管理和教師教育等各方面推行了不少改革。

課程發展方面，改革的項目有活動教學、教育電視、輔導教學、以學校為本位的課程發展、通達學習、綜合課程、和目標為本課程。前三者歷史最悠久，後者則規模龐大，但成效卻未如理想（Lo, 1995; Morris, 1996；教育統籌委員會，1990；黃顯華等，1996；馮育意等，1997；簡宏達等，1999）。

公開考試方面，自1978年實施九年強迫普及教育以後，廢除了實施多年的升中試，升讀中學的派位辦法由學能測驗取代，目的是要讓學校和教師有更多課程和教學的發展空間。可是，自實施以來，教師的專業能力和精神未能同時提高以配合擴展，結果亦是未如理想（黃錦樟等，1996）。其他公開考試的影響，包括中學會考和高級程度會考亦有不少的探討（Cheng et al., 1996; Hong Kong Baptist University & Hong Kong Examinations Authority, 1998）。不少公開考試的改革方案，包括核心課程評估，又受到不少質疑，未能順利實施（黃毅英，孫淑南，1998；Siu, 1998）。

學校層面的行政管理受到教育統籌局和教育署等各方面的批評（教育統籌科、教育署，1991）。九十

年代初期，教育當局提出不少改革方案，例如學校管理新措施，但成效不大（彭新強，1997）。另外，制度層面的行政管理亦受到批評。1998年，教育當局分別對教育署和「教育行政和諮詢組織」作出檢討（教育統籌局，1998；Coopers & Lybrand, 1998），但效果如何，仍是未知之數。

教師教育方面，教育統籌委員會提出增加小學學位教師數量，但主要是以遙距教學作為訓練方式。另外，又把教育署屬下五個師範教育單位，改組成「香港教育學院」（教育統籌委員會，1992）。依靠遙距方式和側重發展教育學士課程以改善小學師資的政策，效果受到不少質疑（曾榮光，1998a；黃顯華，1999a）。

根據《九年免費強迫教育研究報告書》的結果顯示，本地學生由小學三、四年級開始成績下降，表現出顯著的挫敗感，年級越高問題便越嚴重，學習動機下降亦越明顯（黃顯華、韓孝述、趙志成，1997）。該研究結果顯示，「不少學童在小學三年級已經開始遭遇學習困難，失去學習興趣和不喜歡上學。有小部分學生甚至在小一時已開始面對上述的不愉快經驗。」

黃毅英等（1998）的一個與學生學習數學有關的研究同樣發現學生越讀至高年級，他們的學習興趣便越差。李子建等（1999）的「香港躍進學校研究及發

展計劃」對二十多間小學全體小四至小六學生的問卷調查結果顯示，小學生在校的學習情況、自我觀和學校生活情況等，年級越高，平均值越低。

趙志成及黃顯華（1997）針對上述現象，提出解釋：「其中一個假設為學習者的內在學習動機，因著課堂上的教學方式而減弱」（頁 69）。若假設成立，那麼課室竟然是消磨學習意欲的地方，這是個甚麼道理？是哪些因素形成這種現象的呢？

1999 年香港中學會考，有 23,000 名學生在各科參與的考試科目都不及格。有論者只提出一些「刻舟求劍」式的辦法，例如留班制度，但很少人從最根本的因素去考慮。

黃顯華（1999b）分析香港教育改革要處理的兩個基本問題，以下是其中一個問題：

由於在七十年代，由篩選教育制度過渡至普及教育制度的時間太短，學習觀念未能作出適當的改變，應以配合普及教育的學習理念為基礎，針對性地改變課程教學、教師教育、學校管理文化、制度層次的行政和決策等各方面，否則，各種教育改革諸如課程改革的目標為本課程，行政改革的學校管理新措施等，都只是無的放矢，藥石亂投罷了。

本文希望通過學習動機理論，了解香港兩類為學生提供不同性質學習機會的學校，作為探討教育改革的起點。

研究目的與意義

學習的最佳成果莫如使學習者能持續不斷、自覺且愉快地尋找一個又一個的學習挑戰。教師引發學生學習動機不單是學習前的需要，而且是學習過程中，更加是學習活動後的需要。面對科技都會（technopolis）的來臨（曾榮光，1998b），持續不斷的學習動力，顯得尤其重要。

最近教育統籌委員會（1999）在《廿一世紀教育藍圖：教育制度檢討——教育目標》（諮詢文件）中指出，學校教育的目的是「奠定學生終生學習的基礎」（頁16）。該文件指出，培養學生主動學習應是學校教育所冀望的目標。然而，在討論有關上述文件的論壇上，不少家長都訴說「應試文化及沉重功課——使媽媽攬著子女哭，整天為做功課鬥爭，破壞親子關係」（家長，1999）。這不能不使人擔心現時主流學校的教育實踐，難以培養學生主動學習，更遑論終生學習了。究竟主流學校的教學環境和學習過程出了甚麼問題呢？

在香港，不少人認為國際學校比一般主流學校的教學環境和學習過程在引發學生學習動機方面有更佳表現。筆者之一曾任教資助小學18年，最近幾年轉往本地一所私立國際小學任職，親身參與其中工

作，所見所聞不斷有新鮮的感受、體會和啟發。筆者感到國際學校學生的確有較強的學習動機，由此引發筆者思考：國際學校的教學環境和過程，有哪些因素較本地主流學校（包括官立、資助及一般私立小學）更能引發學生的學習動機呢？

有關學習動機的理論及研究相當豐富，本港的研究及論述大多建基於歸因論（Attribution Theory）（李帶生，1997；侯傑泰，1988，1989a，1989b，1989c；潘詠棠，1989；鍾財文、蕭炳基、黃蘊智，1986）。Maehr & Midgley（1991）等人在歸納現代動機理論的研究成果後，提出一個重建教學環境的架構，以促進學習。這個架構以目標理論（goal theory）為核心，著重實際教學的應用，且涵蓋廣闊，共包括六個度向：課業（Task）、權責（Authority）、認可（Recognition）、組合（Grouping）、評估（Evaluation）及時間（Time）。這六個度向的第一個英文字母合成 TARGET（目標）。由於這次研究並非為了測試某一動機理論，而是探討兩類學校的教學環境對學生學習的影響，因此，上述架構頗為適用。

筆者希望這次專題研究，為本地學校教學改革提供參考；另外又希望藉更多同類研究為基礎，探討課程發展、學校效能、考試方法和制度、學校管理和文化等應走的方向。

文獻探究

Brophy（1998）認為動機能解釋行為的引發、方

向、強度及其持久性，特別是目標導向（goal-directed）行為。就課堂教學而言，學生的學習動機指學生的主觀經驗，特別是願意投入學習活動的程度及驅使其投入的原因。

Stipek(1993) 指出 60 年代以前動機理論主要被行為學派的加強理論（reinforcement theory）所支配，認為學習行為純粹受到外在的獎賞或懲罰所控制。隨著認知心理學的發展，60 年代以後，不少學者都感到這理論不足以解釋學習者的行為，遂逐步轉向關注在認知過程中的主觀因素對學習行為的影響（McCombs & Pope, 1994; Graham & Weiner, 1996）。這些因素包括：觀感、對自我的信念（如認為自己能力高或低）、期望及完成目標的原因等。

近代教育心理學家不單關注學生是否有學習動機，更關注動機的性質，即引發動機的原因及導致正負動機傾向（pattern of motivation）的主觀因素，包括信念（beliefs）、歸因（attributions）和情意（affect）等。Ames & Ames（1984）以通達目標（mastery goal）及表現目標（performance goal）區分兩類引發學生學習動機的原因。另外，不少學者（Covington, 1984; Covington & Berry, 1976; Dweck, 1986; Nicholls, 1984）都根據學習過程的特徵把學習動機分為正向及負向（positive and negative pattern）。Ames（1992a）更指出，教學環境、目標及動機傾向三者關係密切，互相影響。

動機傾向與成就目標

Dweck(1986) 認為正向學習動機的特徵包括運用有效的學習策略、相信自己有能力進步、願意接受具挑戰性的課業及因著進步（不必與人比較）而感到滿足。Covington (1984) 認為負向學習動機的特徵是過分強調能力與表現，比賽、社群比較及不切實際的期望會威脅自我價值（self-worth）並導致採取負向的學習動機。其中，社群比較被認為最具影響（Ames & Ames, 1984; Covington & Omelich, 1984; Nicholls, 1989）。

文獻顯示，學習動機的正負取向源於學習者投入學習活動的原因，即不同的成就目標（achievement goal, Ames & Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nicholls, 1989）。以通達目標為取向的學習者較相信努力與結果相連及關注學習的內在價值；以表現目標為取向的學習者以證明自己的能力及價值為目標（Ames & Ames, 1984; Ames, 1992a, 1992b）。

Ames (1992b) 指出，以通達為目標較能引發正向學習動機，而以表現為目標則較傾向於引發負向學習動機。然而，有關文獻對通達目標及正向學習動機特徵的描述都大同小異，同樣，對表現目標及負向學習動機特徵的描述亦難以區分。

現根據 Ames (1992a, 1992b) 的歸納，把兩種目標導向及正負向動機的重要特徵表列如下：

通達取向 / 正向學習動機	表現取向 / 負向學習動機
能力及成敗以個人為參照標準	能力及成敗以與別人比較為參照標準
重視掌握及明白學習內容，較願意接受挑戰及冒險	重視比別人成功，為免失敗因而避免挑戰及冒險
以學習活動本身的內在價值決定投入與否	以能否證明或保護自我價值決定投入與否
持努力與否是導致成敗歸因信念，相信改善策略可補救失敗，因此，更投入學習、更有效及更善於運用不同策略解決難題。面對失敗時，亦有更大的忍耐力	持能力高低導致成敗的歸因信念，追求表面化及短期的學習策略（如背誦、強記）。理解失敗為能力低，因而自我觀的高低成為影響認知、情意及行為的顯著因素。失敗會帶來負面情緒

顯然，通達目標及正向學習動機較表現取向及負向學習動機可取，這是不少教育學者所努力推動的方向。Ames (1992b) 指出：

如果我們希望促進學生參與學習的質素、提高他們願意接受學習挑戰的可能性、及發展他們對學習的興趣、對學校的歸屬感、對學習的自信，則我們應提出如何能夠在實際課堂中推動以通達為取向的學習動機。我們能夠界定一系列原則、教學策略及措施，藉以促進課堂學習的通達取向嗎？(p. 330)

TARGET 模式，在多位學者的不斷研究探索下，正是對上述要求的一個有力的回應。

影響學習動機的教學環境

Epstein (1989) 最先以課業、權責、認可、組合、評估及時間六個度向整理有關家庭結構對兒童學習動機發展的研究。其後 Ames (1990) 根據這六個度向，透過操控課堂教學的過程，藉以鼓勵學生在投入學習活動時，關注學習本身而不是自己在社群中的表現或能力。Maehr & Midgley (1991) 則把 TARGET 的應用範圍由課堂推展至全校，認為校本模式能使個別老師的努力產生更大的累積效應。

正如 Brophy (1998) 指出，不應視 TARGET 為固定的模式，而應把它視為能促進學習動機並能適應不同學習環境的具彈性的架構。事實上，有關這六個度向如何影響學習動機的研究成果相當豐富，亦不囿於某一學派，現簡述如下：

一、課業 (Task)

課業度向包括學習活動、習作及家課的設計。設計的目的在於提高學生參與學習活動的興趣、投入程度及參與的質素 (Epstein, 1988)。

學生對課業的觀感不但影響他們參與的方式，更影響他們如何運用時間 (Good, 1983)。課業所蘊含的訊息能使學生判斷自己的能力、付出努力的意願及能否得到滿足感 (Ames, 1992a)。

成就價值來自感到自己具備能力，太容易的課業即使完成了也證明不了自己有能力，相反太難的課業又會使學習者感到自己能力不夠；完成難度適中的課業使人感到克服了具挑戰性的工作，並會帶來成就感。McMullin and Steffen (1982) 的研究顯示，難度逐步加深比難度維持不變能引發更大的學習動機。MacIver, Stipek and Daniels (1991) 的研究又顯示，學生的興趣會隨著自覺能力 (perceived competence) 的改變而改變。自覺能力若提升，學生對學習的興趣會隨之而增加。Harter, Whitesell and Kowalski (1992) 等人的研究亦得出相同的結果。

此外，課業應具備趣味性、新鮮感、挑戰性及個人意義 (personal meaningfulness)。根據 Meece (1991) 的觀察，教學能具備學習者個人意義的課室顯示出最高的學習動機。

研究又發現，教師介紹新課業的態度及說話能影響學生的投入感。教師以正面的說話介紹課業能提升學生投入的程度，相反則會減弱學生的投入程度 (Brophy, Rohrkemper, Rashid & Goldberger, 1983; Malone & Lepper, 1987)。

二、權責 (Authority)

Ames (1992b) 認為，權責度向包括讓學生有機會擔當領導角色，發展學生對學習的控制感及獨立感，

目的在於促進學生主動參與學習及對學習活動的擁有感（a sense of ownership）。

不少研究結果顯示，學生的自主程度與學生對學習的內在動機有正關係（deCharms, 1976; Ryan, Connell & Deci, 1985; Grolnick & Ryan, 1987）。學生是否獲得選擇的機會顯示教師是否支持學生自主。然而，所作出的選擇必須是根據自己的興趣而不是為了逃避失敗或少付努力，這樣的選擇才是真正的自決（Ryan, Connell & Deci, 1985）。同時，讓學生發展自我管理及自我調節時必需同時賦予責任（Ames, 1992a）。

教師強調學生獨立思考，學生則更願意採用有效的學習策略（Nolen & Haladyna, 1990），減少外在控制能促進概念的理解（conceptual understanding），使學生關注學習本身。然而，Stigler, Lee and Stevenson(1987) 指出，若學生的自行工作（working on their own）缺乏有意義的方向或其實由教師早作決定，則不能算作支持自主性活動。

顯然，課堂中教師具最大的權責，這是毫無疑問的。但教師如何與學生分享／分擔權責，卻能影響學生投入學習的程度。研究結果顯示，學生若決定自己的行為，當獎賞制度撤銷後，學習行為仍然能持續而且能延伸至課堂以外（Mace & Kratochwill, 1988）。

三、認可（Recognition）

認可指教師以正規或非正規的方式運用獎賞

(rewards)、誘因 (incentives) 及讚揚 (praise) 引導學生的行為 (Ames, 1992b)。認可的方式、原因及分布對引發學生學習興趣、自我價值觀及滿足感都有非常重要的影響 (Ames, 1992b)。

獎賞及讚揚的作用不是簡單直線的，認可措施的運用會產生引發外在動機或引發內在動機的差異。當利用獎賞作為控制行為的工具時，便會削弱學生的自主感並誘發外在動機；獎賞或讚揚時，為學生的正面能力提供訊息（如讚揚學生能夠清楚介紹故事的主要情節），能增加學生的自我效驗 (self-efficacy)，從而能維持及促進學生對該行為的內在動機 (Boggiano & Ruble, 1979; Rosenfield, Folger & Adelman, 1980)。

競賽 (competition) 能使活動更刺激，使勝利者獲得滿足，故常被用作引發學習的誘因。但是，不少心理學家指出，利用競賽作為引發學習動機存在不少問題。參賽時將學生置於嚴格的比較中（否則不公平），較關注誰勝誰負而忽略了學習本身。

在教學上應用競賽的根本毛病在於它產生失敗者多於勝利者，更會嚴重損害長期失敗者的自信、自我能力感及對學習的樂趣。因此，運用時應注意它的負面影響。比賽後要強調勝方的優點在哪裏、負方應在某方面可以如何改進，而不要把重點放在誰勝誰負，不要只讚賞勝利者而忽略負方。

競賽的評估標準又可減少負面作用，如以能達成某一預定目標為標準，使人人有機會獲勝，評價時亦以讚揚各人的努力為重點。合作學習（cooperative learning）的比賽方式，是透過把不同能力的學生組成一隊而各隊能力相若，勝利的標準以組內各人表現的總和計算。這種方式的好處是使競賽非個人化，組員要互相推動學習，能力較弱的學生也有勝利的機會。研究結果顯示這種比賽方式既能刺激學習動機，又能避免比賽的負面影響（Slavin, 1990; Johnson & Johnson, 1994；連文嘗，1995）。

四、組合（Grouping）

組合度向關注學生能否有效地與其他人一起工作的能力，目的在於建立一個能接納個別差異的教學環境，使所有學生產生歸屬感，從而，能力上的差異不會演化為動力上的差異（Ames, 1992b）。

學校按甚麼原則把學生組合（如分班及分組工作的安排）會向學生及家長顯示學校如何看待學習的目標及學習的意義（Ames, 1984b）。

參與工作的組合可分為三種（Dembo & Eaton, 1997）：（i）合作式 學生分為小組，每組包括不同能力的學生，為共同目標努力（不一定引入競爭元素）、（ii）競爭式 學生互相比較，爭取勝利，只

有少數人能成功、(iii)個人式 各人的目標有異，互不比較，旨在達成自己的目標。

以上的三種方式又可以互相併合，如競爭可分別以個人或小組為單位。但各種方式及其組合各蘊含不同的動機性質。如上所述，不少教育心理學家都推薦小組合作的競爭方式。

Maehr & Midgley (1991) 提出要用分組學習、解決疑難和決策的機會及給予同輩溝通的機會，藉以建立接納和欣賞的環境及發展學生社交技巧，從而增強學生學習動機及提升學習效能。

五、評估 (Evaluation)

評估對學習動機的影響最為顯著，評估活動包括標準、程度、方式、頻率及內容。MacIver (1987) 指出，評估的關鍵不在於學生是否被評估，而在於對有關資料的觀感。不同的評估結構會帶引學生走向不同的目標取向及不同的動機模式 (Ames & Ames, 1984)。Brophy (1983a, 1983b) 指出，大多數課堂學習都是成果及表現取向的，令學生關注工作的量及可見的成果，往往只重視答案的正確無誤及比同儕成功。

強調評估的學習活動會使學生關注工作的外在因素，因而降低學習的內在趣味。Harter (1978) 發現學生選擇課業的難度與該項課業會否被評估有關，若學生知道會被評估，便會傾向選擇較易的課業，但卻是

較少樂趣、較多焦慮；若學生知道只為趣味而做，則較願意選擇具挑戰性的課業。

評估的方式一般分為打分、給等第、概括性評價（如「做得很好」、「仍需努力」）及資料性評述（如描述表現的優劣處，或提供改善建議等）。一如獎賞的運用，具更多能力訊息的評估，較少削弱學習本身的內在價值。Butler（1988）的研究顯示，獲得描述性評估並提供改善建議的學生能維持對學習的高度興趣；只獲等第沒有評語的學生，其學習興趣及表現都會下降。

Ames（1984a）指出，強加的社群比較（social comparison）是學生判斷自己、別人及課業最具影響力的因素。評估會提升還是降低內在動機端視評估標準而定。強調與同儕比較的評估會降低內在動機，強調達成預定目標的評估則能提升內在動機。

六、時間（Time）

時間度向與權責及課業度向有密切關係。時間度向一方面是指給予學生改善的機會及時間，另一方面是指讓學生參與計劃自己工作的進程（Ames, 1992b）。Maehr & Midgley（1991）認為，時間是六個度向中，最不為人認識的一個度向。然而，Amabile（1983）指出，時間對動機的性質有重要的影響。上述二人的研究又顯示，學校政策及程序低估時間對學習及動機的

影響，例如，缺乏彈性的上課時間表規限了教學活動及課業的性質。他們指出，每節 40 至 50 分鐘的安排迫使教師採用講授式的教學方法，減少學生參與、校外參觀、專題設計及學科整合的活動。

Epstein (1988) 指出，即使在學習的最初階段，學生在技能、學習速度及動機上的差異經已顯現，因此，學習計劃、習作的先後安排及時間分配都應具備彈性以適應這些差異。

另外，Ames (1992b) 指出，以通達取向為目標的學習應讓學生認識到錯誤是學習的一部分，並不表示失敗。而學生應有改正錯誤的機會，透過努力可以獲得成功及滿足感。因此，太急迫的時間安排會間接扼殺學生改正錯誤的機會。

在 Matheny and Edwards (1974) 的研究中，教師採取以下四項措施：(i) 讓學生在某一時限內決定自己完成課業的時間；(ii) 與學生個別面談商討個人進度；(iii) 讓學生有較長時間以完成課業；(iv) 設立自學中心。結果顯示，這四項措施能提升學生的學業成果。這結果與讓學生參與權責，提升自主感從而提升內在動機相一致。

小 結

總而言之，不同的教學環境能導引學生採取不同

的目標行為，並影響學生對自己、課業及他人的觀感（Ames & Ames, 1984）。不同性質的目標會在教學環境中顯現出來，並影響學生的動機傾向（Ames, 1992a）。上述文獻顯示，教學環境、目標取向及動機傾向三者有密切的關係。就應用而言，焦點在於如何設計教學環境來促進學生以通達為目標及採取正向的學習動機。TARGET 模式為此提供一個全面及統整的架構，它既能促進學生朝通達取向的學習動機，又能用作判別不同的學習動機取向。

運用方面，這六個度向若能互相配合則能互相加強，否則便會互相抵銷（Ames, 1992b）。此外，學生會把過往的經驗（如長期習慣受外在動機誘發學習）及動機包袱（如因長期失敗而缺乏自信心）帶進學習過程並影響學習動機。但上述文獻顯示教師對課業、權責、認可、組合、評估及時間等變項的操作能對學習動機帶來正面影響。

研究設計

研究問題

本研究將探索以下問題：

1. 家長把子女從主流學校轉到國際學校就讀的原因，與 TARGET 六項教學環境中哪些度向有較大關係？
2. 學生及家長在兩類學校所感受到 TARGET 的六項教學環境有否不同？若有，如何不同？

3. 如果有不同，這些不同與哪些因素（如學校政策、教師的教學理念、資源等）有關？
4. 這些因素如何影響學生的學習動機？

研究方法

基於本研究的探索性質，筆者將採用自然研究法中的「發現導向」（discovery-oriented）研究法，即「研究者對研究情境的操控減至最少，且對研究結果不作任何預先的限制」（Patton, 1990，見吳芝儀、李奉儒譯，1995，頁 29）。

本研究先界定初步的焦點、觀察和訪談計劃、及欲探索的基本問題，但基於本研究法的特性，「使界定操作變項描述可檢定之假設，及總結工具測量和取樣基模，顯得不可能且不適當」（Patton, 1990，見吳芝儀、李奉儒譯，1995，頁 46）。因此，訪問將以半結構的方式進行，務求取得較深入的資料。

蒐集資料的方法

本研究將主要採用自然研究法中訪談及參與觀察法，輔以文件分析作為蒐集資料的方法。研究者又會採用自己在兩類學校工作觀察所得的資料，再結合學校政策文件、學生手冊、學生成績報告表及習作等，對蒐集得的資料進行三角檢定（triangulation）。訪問所得的原始資料將按各研究問題及 TARGET 的六個度向表列歸納。

研究對象

基於本研究的先導性質及研究條件的限制，本研究的訪問對象來自同一所國際學校。該校為本港一獨立私營國際學校，設有國際幼稚園、小學及中學，開辦至今已十多年。該校在本港國際學校中以重視中文課程見稱，以小學部而言，中文科約佔 25% 的教學時數，班主任皆為外籍教師。該校小學部約有學生 360 人，中外教師 30 多人，行雙校長制，中外校長各一人。

接受訪問的學生共六人，全部在最近一至三年由主流小學轉讀該校。黃宜興（假名，下同），曾在該國際學校幼兒部就讀，後轉讀官立小學，二年級時再轉回該校，現在是四年級學生。方泉，就讀私立小學時感到上課很沉悶，常因行為問題被攆出課室門外，二年級時轉讀該國際學校，現讀四年級。張達誠，原讀九龍區名校（某資助小學），二年級下學期轉讀該校，現在是三年級學生。陳家良，原就讀香港區資助小學，去年九月轉到該校重讀四年級。伍偉林，原就讀資助小學，五年級時轉讀該校，現就讀六年級。存仁原來就讀於本地私立小學，三年級時轉來讀該校，現在是四年級學生。受訪家長共四人，皆為上述學生的家長（黃宜興母、方泉母、張達誠母及陳家良父）。

另外受訪教師共四人，一男一女為中國籍，另一男一女為外國籍。中國籍女教師有多方面教學經驗，

曾在香港任教特殊學校一年、某資助中學七年，後往澳洲任教中文，學生包括由兩歲半至五十多歲。95年1月加入該校任教小學，現為該校中文科科主任。中國籍男教師是其中一名受訪學生的家長，在本港中學任教十多年，教授電腦及數學，工作包括學生輔導及訓育，兩年前轉任該校中學部。外籍女教師曾在英國執教8年，後隨夫來港，在著名女子中學任教英文，兩年後轉任代課數年，後在某私立國際學校任教兩年。今年是她任教該校的第一年，現為五年級班主任和高級教師（senior teacher）。外籍男教師在澳洲任教十多年，三年前來港加入該校，現為六年級班主任，未有在本港主流學校任教的經驗。

訪問提綱

學生：

您為甚麼轉讀國際學校？

您覺得在國際學校及在以前的學校有甚麼不同？（學校政策、課程、教學方法、教師態度、課堂氣氛、課業安排、學校生活）

您比較喜歡在哪一類學校上課，為甚麼？

家長：

您為甚麼讓子女轉校？

您觀察到他／她在新舊兩校的學習態度及學習行為有否不同？若有，怎樣不同？

您覺得現在的學校與以前的學校有甚麼不同？

(學校政策、課程、教學方法、教師態度、
課堂氣氛、課業安排、學校生活)

您認為您的子女在哪一間學校學習有較大的
學習動機？

教師：

您覺得兩類學校有甚麼不同？(學校政策、
課程、教學方法、教師態度、課堂氣氛、課
業安排、學校生活)

您較認可哪一類學校？認可甚麼？不認可
甚麼？為甚麼？

您認為兩類學校學生的學習動機/態度有
否不同？如何不同？

結果與討論

以下把研究問題 1、2 及 3、4 的結果分別合併為
兩部分討論：第一，轉校原因及不同的教學環境；第
二，教學環境對學習動機的影響。

轉校原因及不同的教學環境

對照 TARGET 的六項教學環境，導致家長把子女
從主流學校轉到國際學校就讀的原因，主要與「課
業」、「權責」、「評估」及「時間」度向有較密切
的關係；而他們所感受到兩類學校的不同，則加上「認
可」；而「組合」一項，在本研究的訪問結果中，未
有學生及家長提出，因此並不會在此加以分析和討論。

對其他五個度向的分述如下：

一、課業

家長讓子女轉校的原因與課業度向的關係最大。課業的三項基本元素是學習活動、習作及家課。操控這些元素的量及質會提高或壓抑學生參與學習的興趣、投入程度及學習的質素（Epstein, 1988）。

受訪者對在主流學校的課業，不論其份量、性質、深淺和適切程度都有很大的抱怨。

（1）家課份量太多

對課業的最大不滿是家課的份量大多：

以前學校的功課很多，小朋友就在不停的做，好像永遠都做不完似的 不行，真的不行，每晚也不能好好的睡，使小朋友長期睡眠不足。（方母）

有一天我回家時，達誠說有十八樣功課，「呃！有十八樣功課？」。他說：「是呀，十八樣功課。」我覺得太過分了。（張母）

家課量多不但擠掉學生的休息時間，影響健康，而且還影響母子關係：

唉！所以小朋友做功課做到深夜，連睡覺的時間也不夠，直到二年班初期，這基本上都是這樣。所以我覺得達誠那時候睡覺的時間不夠，令到他常常都很累。

老師不顧學生學習的過程，反而是顧那所謂的效率，一定要在指定時間內完成多少，塞完多少，這便表示：「我們教完多少多少了。」

這一點令我的兒子不快樂，我也不快樂。除了上學以外，還需花很多時間補習和爭吵。我認為如果學習不能令人開心，孩子是永遠不會享受讀書的。所以漸漸我覺得很有問題。（張母）

學生為了窮於應付大量的家課，放棄發展其他興趣的時間，影響社交生活，甚至性格也被扭曲了：

我覺得他初時沒有甚麼時間去發展自己喜歡的東西，他在那間學校讀書的時候，他每天都在應付學校的家課，這已經夠多了，就算他喜歡畫畫或甚麼的，也沒有時間去想，我們根本沒有時間去談關於這一方面的事情；朋友也不多，或者是因為壓力大，令小朋友也沒有時間

我想讓他享受童年。在學習中享受怎樣與人相處，怎樣與老師相處，怎樣去幫助年紀比自己小的人，這些東

西反而是我比較希望他學到的，這樣我才可以看到他的性格是怎樣的。他一到那間學校，性格就已經被扭曲了。

（張母）

家課量多就能提升學習？還是適得其反呢？

當功課漸漸多的時候，他完全不明白老師在堂上教過甚麼，因為老師是大概講一次，讀一次。講一次生字或甚麼後，就說「呃！你可以回家做了。」回家以後，他只不過是照抄，照抄並不代表明白，而且要運用它來造句，這令他更痛苦，他完全沒有辦法好好運用。

在這個環境下，他覺得自己很不濟，完全沒有信心。慢慢他就連結起一班小朋友，形成「唉！我們都是不行的」的心態。（張母）

完成家課是學生當然的責任，但不能完成大量責任是很痛苦的，由此會導致學生對自我價值失去信心，為學習帶來長遠的負面影響。正如 Ames（1992a）指出，課業所蘊含的訊息能使學生判斷自己的能力，經常要做至深夜才能完成家課（甚或不能完成），很容易使學生判斷自己為能力不足。

（2）課業不適切

除了家課的份量，課業的適切程度是另一重要因

素，太深或太淺的課業都不能使學生感到自己具備能力。對學生完成課業的質素有過高的期望，會令學生甚至家長對課業有負面的觀感，也使學生形成依賴的學習習慣：

一年級時，達誠的手部肌肉控制能力還未成長得好，教師已經要求他的字要寫得如何端正，對他來說是很辛苦的，整齊不是每個小孩也做到的。開始的時候，我自己對他亦很嚴格，使他覺得做功課是個惡夢。我漸漸覺得，我不能離開他做功課，他一定要有有人在旁督促，才會做功課。（張母）

很多時，一些名校期望學生將要學習的內容早已認識，上課只是溫習，這使不明就裏的學生經常落在社群比較中，感到自己能力不如人：

其他學生還沒有上一年級前的暑假，已經拿著一年級的教科書讀了，他們所謂上一年級，只是複習在夏天學過的東西，加深印象。這對於達誠，一個還沒有學過的人來說，會覺得：「為甚麼人人都懂，只是我不懂？」如果由第一天開始，他已覺得別人比自己強的話，他的信心便會被削弱了。（張母）

太淺的課業同樣不能使學生感到自己具備能力，因而失去學習動力及興趣：

我覺得宜興以前就讀學校的課程十分淺，容易得使他根本不想學，最初上堂就是寫 26 個英文字母，他覺得自己上學根本沒有學到甚麼東西，沒有一點新刺激。課程都是重複“Good morning,” “Good afternoon”之類的詞，和好短的句子如“This is a dog”，每日放學回家就是抄五句句，他自己也沒有興趣，好像沒有進步。連原動力也沒有，又失去自己探索的能力，對學習的興趣又減低，問題便越來越嚴重。

他以前對美勞是有很大興趣的，但在那間學校，他卻遇到挫敗。例如，老師叫他們帶廁紙筒和各樣材料回去做美勞，我興高采烈和他準備，但結果老師只是馬虎地叫他們將玻璃紙包著廁紙筒便當作燈籠，又沒有教他們其他做燈籠的方法，只是在黑板上畫畫，然後叫學生做，學生覺得很不開心。我覺得小朋友也有自己的審美眼光，他自己都覺得這個手工樣子很醜，自己也不想交。就是連做手功也達不到他的要求。（黃母）

課業不具備挑戰性，不但難以引發學習動機，更會產生行為問題，特別是會使一些較聰明及能力較強的學生感到乏味而搗蛋，方泉就是這樣的學生：

那位老師也說方泉很聰明，智商很高。有些朋友帶他去去看戲，他總是會提很多問題，很喜歡問「為甚麼」。那些朋友就跟我們說，叫我們不要把他白白浪費了。

一個新課題，一般學生要說二至三次才明白，但方泉在老師說前一半的時候，趕著說出下一半，然後就會走開了。

有一次我到學校替方泉買校服，要到課室帶他去度身，老師反問：「方泉呢？你見到嗎？」是呀，課室內沒有方泉，他在哪兒？

「你等一會。」一會兒，櫃下冒了一個人出來。「哎唷，好啦！」這人就是方泉，他正在玩玩兒，地下有水壺，他把水倒在地下玩。全班都在做數學，我的兒子是這樣的嗎？「呢，」老師說，「看見沒有？這就是你的兒子。」

我問：「方泉你幹嗎？全班同學在做數學，你在做甚麼？」他說：「我做完了」。「你做完了？你做完便要檢查，檢查了對不對，就交給老師檢查，老師查到錯，你就改錯，你怎能這樣？」他說：「老師看過了，全對，沒事可幹了。」那接下來我該說甚麼呢？

我真的不懂了，他沒事做，就蹲在地上玩。老師跟我說：「這就是你的兒子」（苦笑）。

後來，方泉經常被老師罰站在課室外，功課又開始退

步了。方泉變成一個「橫豎我也是差的，那就差下去吧！」
(方母)

這是誰的責任呢？方母認為：

令學生發悶，學校也應負部分責任。教師怎能讓他覺得沉悶？如果他做完功課，便應該給他別的事做，總之不要讓他覺得閒下來。

課業不具備趣味及挑戰性最終更會使學生對學習及上學完全失去興趣：

他放學回來很少提及學校生活，他每朝也不是太願意上學，我見他入學校的表情是不開心的，放學時也是一樣。功課方面，他們要不斷抄寫，並且要我提醒他，他才肯做，他不曾主動做功課。默書測驗我就更是比他緊張，他讀過的東西很快便忘了，他只是為了考試才背誦某些內容。(黃母)

(3) 對課業的不同感受

轉校後，學生及家長認為在國際學校，課業的數量、性質及適切程度方面都很不同：

現在的功課，大約平日會有兩份左右，加上英文功課會有三份，星期五最多也不過是五份，長假期最多只是八份。但以前的學校，星期一、二左右已有超過五份功課，

星期五更會有十多份，長假期則更多，多得數不清。（方泉）

以前一天會有五至七樣功課，現在只有兩、三樣，沒有那麼多。以前太多功課，會做不完。（宜興）

少了家課，會否有礙學習呢？他們認為：

現在功課少了，但是不是學習的東西少了呢？又不是，因為我發覺他的中文系統性很好。我覺得他在學習過程中能有所學習，其實不用做很多東西，小朋友不用一聽見功課就怕。好像現在回來，我問他：「有甚麼功課？」他說：「只是很少罷了。」所以我有空可以要求他把字體寫得更端正。（方母）

少了家課，學生便多了時間思考：

從前抄寫較多，現在學英文是一般英文的結構，抄寫不多。明顯地，他近這幾次寫文章是進步了，雖然有些文法錯誤，但表達方面較從前好。中文科又有較多時間給他思考，從前不覺他時常思考。學校功課多，就沒有時間讓他思考，每次做功課抄完便罷了，現在多了時間思考。對比其他同學他仍然很慢，但在時間上已經給他不少反思的機會。（黃母）

除了課業的數量，課業深淺的適切程度亦影響學生對自己能力的觀感。轉校後，學生感到深淺適合，學習活動又較能適應個別差異，而且較著重思考：

以前老師說的內容有時會過淺或過深，現在的程度剛剛好，有時或許需要一點思考。（方泉）

我覺得現在的教學方法比較靈活。他覺得沒那麼悶，這個小朋友是很怕悶的，老師不斷說，小朋友在一起聽，完全沒有動作，他便會覺得很悶。

這間學校有一點是我很欣賞的，它不是二十多個小朋友一起教同一樣東西，他們學的東西是不同的。雖然是二十多個學生坐在一起，但對每個學生的教法是不同的。（方母）

不但家課的數量少了，性質上也有很大差異：

以前比較死板，只是照著課本讀書，現在多了一些自己可以試的，看看能不能實踐的，不像以前只是跟著書本做。

例如，你要自己想：怎樣做一座橋承托某個重量呢？就好像工程師一樣，要慢慢去試。我們在這裏就有這樣的機會。（存仁）

子女感到家課具趣味，因而能主動學習：

雖然中文有時仍要抄寫，英文和數學會給他們很多有趣的問題，他自己也做得很開心，會自動自覺做功課
以前要督促他，他才會做，而且經常漏做。現在就不會，
如果他遇到不懂的問題，他會漏空然後問我或者爸爸。
他現在緊張功課多了，測驗默書時，他自己會緊張，以前就好像是我讀書而不是他讀書。現在每天都學到新東西，他很高興。（黃母）

課堂上，學習活動吸引，不但能引起學習興趣，更能改變學生對自己能力的觀感：

現在，有很多機會給學生接觸或親手摸到所學的，這樣對他們有很大幫助。我兒子很喜歡這樣學習，以前是完全沒有的。例如科學，他從來沒有想過可以自己做實驗，可以親身去做關於火的實驗，他本來是很怕火的。

他覺得自己年紀這麼少便可以接觸實驗，這些是大哥哥才做得到的，自己也能做到，就覺得很高興。（黃母）

據家良父親的觀察，家良在主流學校不斷受到挫敗，慢慢變得缺乏自信。但轉校半年，就有了很大的轉變：

他的改變很大。例如，我觀察到一件事，他從前很害怕和別人說話，但昨天我們坐巴士，只說了目的地，他便主動問巴士司機會否停在要去的那一個站。司機問他問題，他也會答。而且，他平日會主動提及學校生活。

轉校後，朋友雖然不同了，但他卻較以往開心。他現在較以前多了朋友，間中也會和同學通電話。

我們又觀察到，他現在會認真、主動地學習。雖然，做功課的速度還是比較慢，但卻是因為多了思考。從前只有抄抄寫寫，沒有時間給他反思，教完便罷了。現在他仍要做到晚上十二點左右，但卻有多些思考時間。

家良以往很少談及學校生活，一提及學校生活就說「死了，睡覺了」。最近母親聽到他向姊姊大力推薦現在就讀的學校，說自己的學校好。與舊同學通電話時也關心他們的學習，勸他們要努力讀書。父親認為他以往從不談及學校生活，恐怕是學校生活中，有太多的失敗經驗，是自覺或不自覺地逃避它。

課堂上的學習活動具吸引力，使學生喜歡上學，而且對學校生活津津樂道。宜興的變化就很大：

現在，他會告訴我很多學校生活，一離開校車他便開始說，爸爸回來他又說多一遍，原來在學校一天可以做到

那麼多事情。但以前卻沒有，沒有這些分享。他現在還會說很多社交上的事情和老師上課的過程給我聽。但以前他就完全不會講，只是其他小朋友告訴我的。

現在，他很主動帶我參觀課室，又介紹其他小朋友給我認識，所以我覺他在社交和學習上跟以往有大分別。（黃母）

雖然，課業的數量是少了，但家長及學生並不認為學習內容少了。而且內容深淺適切、更具趣味及重視學生的參與，因而更能引發學生學習的興趣及主動性。他們較普遍認為轉校後的課業較重視思考及具挑戰性，因少了抄寫而多出的時間，就用來思考及發展其他興趣。

二、權責

太多的外在控制不利於發展學生對學習的擁有感，又不利於學生自主和自覺地學習。讓學生對學校生活，包括學習活動有更多的自決，目的是要提升學生對學習的責任，不是為了別人或獎賞而學習，也不是為了要應付考試才學習。

（1）權威令人反感

受訪的學生及家長認為主流學校過分強調紀律、校規及服從，而校長及教師亦過分運用權威，令學生對學校及教師反感，連帶對學習活動也有負面影響：

小息時，老師要全部學生到操場去。這是對的，因為可以讓學生舒展筋骨。但他卻說沒有機會舒展，又不准跑，走快一步又被風紀記名，他時常怕給老師罰，有一次因為他跑，給老師罰站在台上。結果令他覺得小息更加沒趣，只是拿著個餐盒和水壺遊蕩。

校長有時候都會和小朋友傾談，我兒子卻不敢和他說話，他說校長會記著他們的說話來罵他們，小朋友一見到校長便會走開。（黃母）

方泉對教師的害怕甚至達到這樣的程度：

方泉：以前一上課便很想收拾書包回家。

筆者：為甚麼呢？

方泉：那些老師真的很兇惡，走近一點也令人害怕。走近你就算是讚你，也令人害怕。

筆者：讚你也害怕？

方泉：因為你未必知道他是來讚你的嘛！他不是罵，便是讚。就算你做過些甚麼，他也會罵。

筆者：你就是怕他們罵你？

方泉：對！

教師大概只想到運用自己的權威可以令學生更守

秩序，那知會使學生「很想收拾書包回家」呢！有些「名校」，不單令學生害怕，連家長也害怕：

他們一來就先罵，罵家長，意思是說，「你們別以為可以入讀這學校，就代表你們的子女是夠資格讀的，很可能是讀不上的。」這種態度令我震驚。老師有一種態度：「我們是故意的，我們學校是填鴨式的，你們若是讀不上的話，就盡快退學。」

「你們回去一定會聽見學生說，我這位老師很兇，是呀，他們交功課給我的時候，我覺得做得不好就扔在地上，我不給他們尊嚴，他們是沒有尊嚴的。」對著我們家長，教師也能說出這些話來，我簡直覺得這是侮辱，我不能再讓兒子在那裏讀下去，所以我立即就想讓他轉學校。

（張母）

面對家長說話尚且如此，又怎能期望學生能參與決定自己的學習活動呢？太強調教師的權威及尊嚴，就不能承認自己有錯，因為認錯就是有損尊嚴：

我兒子一年級時寫了一個「貓」字，老師說他寫錯，我太太便去查字典。我兒子應該是沒錯的，便寫張便條告之。但學期結束時，班主任卻對我太太說，家長這樣做會影響老師的尊嚴的。（陳父）。

教師把「對錯」看得過分嚴重，自然較難容忍學生犯錯。一方面學校設立太多校規，另一方面執行時

又太強調自己的權威及尊嚴，難以容忍學生犯錯。這與讓學生參與決定自己的學習活動實在相差太遠。然而，正如 Clifford, Kim & McDonald (1988) 指出，教師能夠容忍學生的失敗對提高學生的自決策略 (self-regulatory strategies) 有非常重要的影響。

(2) 對權責的不同感受

學生及家長普遍感受到在新的學校裏，教師不但會兇惡的罵人，而且會說笑：

以前很嚴，一做錯事就會大叫、罵人，並且會罵很多人。
(達誠)

筆者：方泉，你覺得兩所學校的老師，在上課時的表現有甚麼不同嗎？

方泉：以前的老師很兇惡，現在的不會。以前上課時老師會打人，會打那些頑皮的學生。

筆者：你以前喜歡上課嗎？

方泉：很討厭。

筆者：為甚麼呢？

方泉：現在上課，老師會像 Miss Harvey 般，她說出來的話，你聽起來不會覺得兇，像說笑一樣。

在新校，無論教職員都要諮詢和聆聽家長的意見。以前的學校卻是不太尊重，現在的情況較好。(陳父)

他不會再害怕，以前他時常怕受罰，很怕被老師責罰。雖然他現在仍有被老師罰，但他知道自己錯甚麼，回來會說給我聽。他現在會服，明白自己所犯的錯誤，我不知道是否老師很清楚的告訴他錯了甚麼。（黃母）

規範多，犯錯自然多，懲罰也相應多；相反，規範少，懲罰就自然少：

那間學校太多規範，時常要守規則，但他又沒有記性，所以時常都怕被罰。（黃母）

筆者：宜興，為甚麼被罰呢？

宜興：跑呀，之類啦。

筆者：在哪裏跑？

宜興：在操場跑。

筆者：老師有向你解釋為甚麼不能在操場跑嗎？

宜興：有，他說地面硬。

以前學生是不能在操場跑的，不能打籃球，又不能踢足球。小息時要把食物帶到操場吃。

以前當你一頑皮，老師會罰站，又會罰抄，現在只是跟你說說道理就可以了。（宜興）

教師能平易近人，使學生敢於發問：

現在，不明白的可以問。以前有甚麼不明白，一定要等老師把全課教完才可問，但到時又未必記得自己的問題。現在一有不明白就可以即時舉手發問。（方泉）

現在比較自由一些，可以讓你問更多的問題。現在我們測驗時可以用字典，以前連問也不許。現在雖然老師不會答你，但他准許你查字典。（存仁）

在新舊學校中，學生對學習活動的自決程度有明顯的分別：

以前不是這樣的，完成了一頁，你不能停下來，要一直做下去。現在完成了一頁，就可以做別的東西，不會像以前那麼沉悶。

有時候會做工作紙，如果你很乖的話，又完成了整本作業，即是較快完成的同學，有時可以玩遊戲。有時老師會說，你要不就繼續做下去，要不就做工作紙，或是做一些數學遊戲，就這樣有選擇。

在「自由 Maths Time」時，會做書本，或者工作紙，而我會與其他同學一起閱讀。（方泉）

好像做數學時，我們可以自由選擇先做其中一張工作紙，而且可以不按次序做。（達誠）

總括而言，該所國際學校的校規較少，教師的態度更友善，學生敢於發問而不會害怕教師，能選擇完成習作的先後次序，完成指定課業後又可以選擇其他形式的學習活動。

三、認可

這個度向並非是家長讓子女轉校的主因，然而，這個度向在兩類學校中，學生及家長感受到明顯的不同，例如，手冊的運用就有很大分別：

他在那間學校時，老師不只一次在手冊上寫我兒子欠交哪樣功課，過了幾天還是這樣，又說他沒抄手冊。（方母）

現在，教師會告訴你，在哪方面可以做得好一點。比如英文科，他會說他知道你很用心做，會寫下來，像 Well Try，好好之類。有時會寫 Good。班主任每天也會在手冊寫你今天有甚麼做得好，甚麼做得不好。（黃母）

以前的老師就算是讚賞，也只會的口頭上說說，很少記在手冊上，幾乎沒有。（方泉）

轉校後學生不但感受到較多鼓勵，而且教師會提供更多資訊內容，指出學生應努力的方向：

以前我們畫畫，老師看了，全部都給「丙」，我媽媽也是這樣說。但現在老師就不會這樣，他們會給意見，讓你畫得好一些。（宜興）

轉校後，達誠得到更多鼓勵，慢慢建立了自信。學習中得到認可的學生也更投入學習，而且能更自覺地付出努力：

現在他享受參與很多課外活動，例如畫畫、拉小提琴等。而且他獲得很多鼓勵，老師稱讚他時，他會很努力的去做那些事情，我發覺這種情況多了很多。（張母）

四、評估

在主流學校中頻密的評估對學生及家長形成很大的壓力。正如 MacIver (1987) 指出，評估的關鍵在於它帶給學生甚麼觀感。在不斷的社群比較中被判斷為失敗者，慢慢就會失去自信：

那些考試多得令人害怕，星期一測甚麼，星期二測甚麼，星期三默書，接著又是甚麼甚麼，是不會停下來的。（張母）

以前那所學校，一年有四次考試、四次測驗；一個星期有五次默書，故此，他要做功課直至十二時左右。一至

二年級仍未察到問題，但越高班便察覺到自己成績差，便開始影響他的自尊。

因為他在本地學校讀書時，我感到他應付本地那種考試及功課的能力不是太好，而且香港考試一般學校會排名次，教師較重視學業成績，這樣會影響他的自信。（陳父）

主流學校非常強調排列名次，而且競爭激烈，這固然能引發學生的學習動機，但這是表現取向的、是負面傾向的學習動機（Covington, 1984; Dweck, 1986）。在過程中，連家長也被這種取向帶引，甚至很多時一起推波助瀾：

以前名次是很重要的。（如何重要？）第一名與第五名都是十分努力，或者只是差一分，不過媽媽就已經會黑著臉。同學有時退步至第五或第十名，已經被打。（被誰打？）家人。罵呀，打呀，甚麼都有。（張太）

考試後，家長在試卷上簽署是學校與家長溝通的途徑，但在學生心目中，它卻有別的意義：

筆者：你以前害怕考試嗎？

達誠：害怕。

筆者：怕甚麼？

達誠：怕考得很低分。

筆者：有沒有試過考得很低分？

達誠：有。

筆者：你覺得怎樣？

達誠：我試過得二十分，所以冒媽媽簽名，因為老師說若忘記簽名，會再扣二十分。但最後都被老師發現了。（達誠）

再扣二十分，那不就是零分了嗎？連少少的成果也要奪去！考試低分難以面對父母的責難，只好挺而走險，冒家長簽名。結果當然是罪加一等。評估的壓力往往造成學生行為的扭曲。

在新的學校裏，評估不再強調名次排列：

現在，別人問我，方泉在學校考第幾名，我說那所學校沒有名次這種東西，根本不知道是第幾名，因名次不能代表甚麼。我比較欣賞的就是，不鼓勵學生去爭名次。
（方母）

我覺得這裏的老師經常給我們一個態度，甚至乎給我們家長的信息，就是「你們不用擔心」，就是測驗，也不是要以測驗來排名次。所以達誠入讀這所學校以後，是沒有甚麼名次的。

不過我有時會問：「你得到多少分，班上最高分的是誰？」他會說最高分就是他。那我便會說，那麼你就是第一名

了。我會這樣鼓勵他。有時我也覺得沒有名次是好的。
(張母)

最後一段說話顯示，該位家長還未能完全適應通達取向的學習動機，還要利用名次來幫助子女在社群比較中建立自信。這大概是長期習慣以社群比較為動力的學習模式，一時未能過渡到以內在興趣為學習動力吧。達誠學習打鼓時，沒有評估也會非常投入：

達誠沒有學過打鼓，在表演的前幾天，林老師（音樂老師）打電話來，說達誠很想參加表演，我問：「他懂嗎？」她說：「可以的，我替他快速的補幾日。你讓他來表演吧！」我說：「可以，只要你認為他可以便行了。」她說達誠很有信心，那我就讓他表演了。那天我還去看他表演，我就看見達誠很投入這個活動。（張母）

正如 MacIver (1987) 指出，關鍵不在於有沒有評估，而是評估的過程、標準、方式、頻率及內容等為學生帶來的觀念。在頻密而強調社群比較的評估中，學生甚至家長被帶引以勝過別人為學習的目標。在此情況下，比別人少得些分數就會對自己的能力產生懷疑，甚至失去自信。這樣的評估越頻密，傷害就越大。

五、時間

同樣，時間度向並非家長要子女轉校的顯著原因，

但大量家課侵佔了學生休息、參與其他活動及社交生活的時間卻是十分明顯的（見本章課業部分）。

正如 Amabile (1983) 指出，時間對學習動機的性質有重要的影響，存仁就有以下的感受：

這裏有多些讓你發問的時間。這裏是全日制，上課時間不會那麼緊迫，你有多些發問時間。以前的老師是為了要趕書而不能回答我的問題，但在這裏你絕對不用心急，老師可以慢慢回答問題。

達誠也指出：

達誠：以往的學校比較嚴，現在的老師有較多時間，可以教我多些東西。

筆者：教你些甚麼？

達誠：有些我不懂的地方，老師都會有時間過來教我，以前的老師就沒有時間跟我說話。

達誠的母親認為家課少了，使他有時間參加課外活動：

筆者：以前他的學校有沒有這類課外活動呢？

張太：有，不過很少，就算有，我們也很怕，不敢讓他參加。

筆者：為甚麼呢？

張太：因為你參加了，就沒有時間讀書，所以多

數都是那些考首五名、首十名的同學參加的。其他人哪裏有時間呢？真的沒有時間呀！

達誠在轉校約一年後，媽媽認為：

他最大的改變是他自己的性格出來了。他有時間可以享受很多課外活動，例如畫畫、拉小提琴等。（張母）

六、小結

以上的結果顯示，學生自我能力的觀感受各個度向的影響。課業太深，使學生覺得「別人比自己強」；課業太淺，又會使學生「上學失去興趣」，甚至「失去自己探索的能力」，或悶至以搗蛋消磨時間，被標籤為壞學生後，便抱持「橫豎我也是差的，那就差下去吧」的態度。此外，頻密的評估加上對學生的努力認可不足，又使學生在強烈社群比較中失去對自己能力的信心。

被訪者又感到主流學校太強調紀律、有太多校規，教師太強調自己的權威及尊嚴，太多責罵而且態度兇惡，使學生甚至家長產生反感，導致他們對學校及學習疏離。

家課太多、評估太頻密使學生缺乏時間參與課外活動及社交活動，或變成「只是為了考試才學習」。以上各點構成家長安排學生由主流學校轉讀國際學校的主要原因。

受訪者認為，在所就讀的國際學校裏，課業量少，但強調思考且深淺適切具趣味及具挑戰，較能適應個別學生的需要，又能提升他們對自己能力的信心。評估方面，不重同儕比較，不設名次，減少學生為考試而讀書的觀念，加上對學生的學習具資訊性的認可，學生的自我信心慢慢提升。教師態度較和善，較容忍學生犯錯，鼓勵學生發問，學生又能就完成課業的先後及完成後的活動有選擇權。此外，上課時間較充裕，學生感到教師教導時間多了，又增加了發問時間，家課量少使學生能參與課外及社交活動，有更全面的人格發展。

教學環境對學習動機的影響

上述的結果顯示，被訪問的家長及學生認為，轉校後，課業、權責、認可、評估及時間各個度向都有顯著分別，以下將從課堂教學、學校政策及學校資源設施三方面探討造成這些分別的因素及對學習動機的影響。

一、課堂教學

本研究的結果顯示教師的態度及課業的設計對學生的學習動機有很大影響。

(1) 教師態度

被訪者普遍認為教師的教學態度在兩類學校有很大分別，而且是導致學生是否喜歡學習的重要因素：

筆者：你覺得有甚麼因素是這裏有，以前學校沒有，而能夠令到學生更喜歡學習的呢？

黃太：我想是資源和師資。師生比例太大的話，老師根本兼顧不來。師資也很重要，老師令到學生感覺好溫暖，有時他說會和老師抱在一起，他以前根本想都沒有想過會這樣。他以前的感覺是老師和校長永遠高高在上，好像距離好遠，但在這裏距離好近，校長也和他玩玩具槍。其實如果距離拉近一些，那麼小朋友的感覺就有所不同。

有些東西問來問去也不懂，外面的老師可能沒有太大耐性解釋給我聽，但這裏的老師會好好的給我解釋，而且解釋得很清楚。（存仁）

外籍老師的教學方法真的以學生為中心，又不會依賴特定的課本；香港的老師會跟著課本教，以課本及老師為中心，只管教筆記、讀筆記。這裏的老師會從不同層次去教，著重學生自己的學習主動性，真的以學生為中心。

如對家長的尊重，對學生的鼓勵，不明白可以發問，學生有問題可放膽表白，本地學校未必做到，因為老師仍存在一種權威性，很有隔膜。（陳父）

在這裏，老師對學生接納程度是比較大的。（黃老師）

筆者：剛才你提到宜興學習較以往主動了，是甚麼因素使他有這個改變？

黃太：我想有幾個因素。老師很重要，老師一般有一種權威性，現在的老師大多數會鼓勵他們，讓他們上課時多發言、答問題，尤其是英文，老師知道他們的底子不好，但會有耐性教導他們。老師的態度改變了，使他不怕老師，若有甚麼不明白也會問老師。

教師對學生的包容及鼓勵，使學生更敢發問，而教師耐心的說明及引導可以推動學生學習；教師降低自己的權威使學生更能接受批評：

存仁：我自己就不太喜歡別人說我的不是，但來到這裏覺得批評有時是給你一點啟示，可以教你怎樣去做，不是一定差的。

筆者：為何來到這裏才會有這個改變呢？

存仁：因為那時被老師責罰，他說你這樣不好，就算他說的不是實情，你都不可以向他說出真實的情況。但來到這裏可以和老師談話、商量，知道應怎樣去改進。

犯錯是學習的一部分（Ames & Archer, 1988）。教師對學生犯錯有更大的包容，學生會更願意採取通達取向的學習策略，「和老師商量怎樣改進」（存仁）自己的學習。

在日常習作中，教師的評語亦反映教師的態度。

Mr. Royle 給 Mark 以下的評語：

Wow, Mark, what a fantastic piece of writing! You've really made me happy as I read about your skills that you learnt! Well done! (23/10/98)

有趣的是 Mark 又反過來對教師的評語作出回應：

Your comment is very encouraging and made me feel very happy! Thank you!

學生對教師的評語作出回應的例子比比皆是，例如：

I like your great long nice comments, it is so encouraging and made me feel happy, not happy, but very very very happy! (Chris)

得到教師的鼓勵，學生更有動力改善自己的工作。例如，教師有以下的評語：

Vivian, your comments have made me very happy! I'm really glad that other children can appreciate your Work! (Mr. Royle)

學生有這樣的回應：

My comment can be much better indeed and thank you, Mr. Royle. (Vivian)

教師對學生的鼓勵，往往是學生更願意付出努力的巨大動力：

這裏的學生很多時候會得到老師的讚賞。這不單是小朋友，我接觸的家長都是開心的，覺得他的孩子是被接納和鼓勵，獲得讚賞，同時又鼓勵到他們積極學習。（黃老師）

在這種教學氣氛下，學生的探索不但不會被認為離經判道，相反，會被接納及鼓勵。方泉在主流學校不被接納以致經常被攆出課室門外，事實上他有很強的求知慾：

有天早上爸爸說不弄早餐了，一家人帶著方泉出外吃早餐，輕鬆一下。一路上，雖然路程很短，他問了很多問題：螺絲釘和釘有甚麼不同？為甚麼螺絲釘有螺紋？為甚麼有個帽？有釘不就成了嗎？怎麼要有螺絲釘這麼麻煩？圍繞一顆螺絲釘，這一類的問題，他一直問下去，可以問二十多個。（方母）

他曾經問過老師：「為甚麼樹會有高有矮？」老師竟然說：「費事睬你」。轉校後，老師對他有這樣的評價：

他在進步之中 他在堂上依然會離開座位，但你畫了一條線，對他說不可以過界，給他明確指示，他就會控制自己，或者你說會說給他爸爸聽，就可以控制他。

老師欣賞他、了解他、接納他：

他是一個很有才華的小朋友，例如他對各樣的動物，如昆蟲，在不同的時間就有不同的研究。他自己去研究，並且是非常熟悉，可以隨時質疑老師或課文裏面有關某動物的描述是錯誤的，他可以這樣做。

他好像很喜歡說話，有時他說話很有見地的，他質疑老師的方式你可以說他是沒有禮貌，但他問的事情是一針見血的。他能夠提倡自己的主張，甚至他能夠指出老師的錯誤。有一次我講「齊整」，我們廣東話說齊整，跟著他說：「為何是齊整？應該是整齊！」因為他在家中是以普通話溝通的。

他就是這樣從座位說出來。是的，他常常是自言自語，但說得很大聲 我欣賞這個學生。（黃老師）

以上例子一再顯示，教師放下高高在上的權威架子，以包容及鼓勵的態度，確能加強學生學習的動力。

教師的態度與教師運用「權責」及「認可」度向影響學生學習動機及運用學習策略有重要影響。教師降低自己的權威，更能接納學生，對學生犯錯有更大的包容，使學生感到溫暖，這就能拉近師生的距離，使學生不怕，不怕發問，「學生有問題可放膽發問」，問了，教師又「有耐性解釋」。本研究的結果顯示，教師的態度對學生學習動機的影響，在於它鼓勵學生重視掌握及明白學習內容，「不怕批評」，「可以和老師傾談，商量應怎樣去改進」。這種態度反映以通達取向的學習動機。教師包容及適當運用認可（鼓勵）使學生能夠發展及敢於採取以通達取向的解難策略，如發問、與人商量、自我進行研究和探索等。方泉敢於「質疑老師」及「提倡自己的主張」就是突出的例子。

（2）課業設計

（i）具趣味及挑戰性的學習活動

學習活動的設計是否具趣味及挑戰性，是帶動學生對學習產生興趣的重要因素，這又使學生重視內在的動機學習，而不是為了記著知識以求在評估中獲得高分及比別人優勝。

宜興對火由怕到不怕，從而改變對自己能力的觀感。他感到能力提高了，因而更喜歡學習：

我覺得有親身接觸對宜興的學習有很大幫助。有一次他要在星期二告假，但他說不想，因為那天有他很喜歡上

的課，有電腦，有木工，全都是用手接觸的，他特別喜歡。

有一份數學功課，是將一個圖形剪開，然後重組一個平行四邊形出來。我覺得這份功課真是不容易，我和他一起砌，結果終於砌到，我和他同樣開心。這能培養到學生的求知慾，不會隨便放棄。（張母）

(ii) 培養擁有感及與人合作

兩位接受訪問的外籍教師都提及他們如何以會議討論（conferencing）的方式培養學生對學習的擁有感（ownership）。Mr. Royle 對如何進行會議討論有以下解釋：

When I'm doing conferencing with writing, I'll pair the students, a stronger writer with a weaker writer to get through a process.

At the very first stage of conferencing, it is just sharing stories, sharing of ideas and then giving each other positive reinforcement about what they like about the story.

At another level of conferencing, they have to ask questions each other. They respond in writing to what

their partner said. They go through the process of reading their story twice. During the second time, their partner can stop at any time and ask questions. At the end of this reading, they have to write down what their partner like about the story, what their partner thought they can improve the story. Basically, the design is a positive experience working with one another to improve the quality of the writing.

The child has the ownership of the writing, the other child is not allowed to take the writing away and start correcting. That is not a part of the process at all. The ownership is on the child to look for what needs to be improved. The partner can say, “I don’t understand this part.” Then, they can make it better, so their partner can fully understand.

學生 Mark 這樣描述會議討論的經驗：

Today, I learnt about how to cooperate with a person who had never cooperated with. I showed my partner my story map and my group’s big story map and asked him did he like it. I practiced my English skills and talked softly but clearly. Sometimes I explained in Chinese also!

I thought that lesson was helpful because I cooperated with my partner very well and he also concentrated when I was talking. He even gave me eye contact so I was quite happy.

(iii) 家課形式

另外，筆者留意到，該校家課的形式大部分都很具備彈性，讓學生有更大的自主空間，例如，設計報告（project）、日誌（journal）一類的家課，並沒有嚴格規限提交的份量，鼓勵學生挑戰自己的能力，使家課具備更大的個人意義。根據 Meece (1991) 的觀察，具備個人意義的學習，顯示出最高的學習動機。

學生完成習作後，會向同學報告自己的成果，老師對習作作出具體評價及對學生所付出的努力表示欣賞，然後再把報告貼在課室讓其他同學看。學生會因為自己的習作出色而感到自豪。這類家課的份量沒有明確的規限（會有底線），但學生卻更努力使之豐富。

此外，Mrs. B 認為較具彈性的家課要求，除了能鼓勵學生精益求精外，也能適應個別學生的能力差異，讓學生按自己的能力完成：

I give them some sort of tasks which are open-ended. They could turn out in different ways, like investigation and problem solving in Math. Or in

English subject, to find out about something in English. They could present it in different ways, they might work in groups, they might work on their own. They could use their imagination to present it so that they show to other people or written down and display on wall.

This is so good for mixed ability group as because you put in the same idea, you fit in the same information, but you get a different outcome for each child. Each self should ideally feel confident and able. They can contribute whatever they can contribute and give whatever they can give, not feeling degraded because it is not as good as next person. (Mrs. B)

(iv) 教科書與專業自主

教師能夠設計出多采多姿的學習活動，與教師專業訓練及專業自主有密切關係。以教科書的運用為例，該校除中文科外（該校自行印製中文教科書），並沒有限定教師採用哪一套教科書，學生也沒有課本。教師按照英國國家課程再參照本地的情況有制定各級的教學大綱（scheme of work），按照這個大綱，教師參考各地（美、英、澳為主）的資源（teaching resources）及與該課題有關的大量閱讀讀物，也參考一些教科書，然後安排教節及教學活動。

教師不會按照特定的一套教科書進行教學，即使

參考教科書，據接受訪問的教師指出，同一課題，香港的教科書著重學生能否找出「事實」作答，有英國的教科書則著重思考及探索：

Say, Geography, the books in Hong Kong schools. They are Hong Kong published ones, they are just the facts and there are questions. The answers of the questions are there written. You can pick up a sentence and that's the answer to that question, But the ones that we use, would say, "What do you think about these people in the picture are feeling? What can you tell from the photographs about the life styles in the town? How do people earn their living? So it's like being a detective. They are finding out from photographs, maps and so on. So, they are not being fed with information, they have to use their brains. (Mrs. B)

教師教學多了自主，鼓勵了教師探索及實驗的精神：

I feel like that here, I can experiment a bit, so by being reading about some good work or some new ideas in education, I know I can try them out. If some interesting things happened in the news, the new airport, for example, I can use it, using my own imagination to look at. So, I can be just more creative and I think the children are more interested as well. I may become more confident and more independent. (Mrs. B)

本節的結果顯示，學習活動具趣味性、挑戰性，重視學生對學習活動的擁有感，加強學生之間就學習活動的溝通，提供具彈性的家課要求等的設計「能培養學生的求知慾，不會隨便放棄」。這些設計背後的意念與 TARGET 的各個度向有密切的關係。首先能夠具備上述的彈性與教師不用受教科書規限，有高度的專業自主有關，這反映權責度向在學校管理層面的處理。教師對教學內容有高度的自決權，既為學習活動的靈活性提供條件，亦使學生對自己的學習有更大的自主，這包括強調學生對學習的擁有感及完成家課的質與量。另外，教師對教學有更大的自主性使教師更投入、更願意探索及更有創作性地設計教學活動，同時，也鼓勵教師容納學生的探索及創作。就筆者所得資料顯示，該校並無文件就此說明或規限，但觀察所得，師生間的上述表現是自然而然的，儼然已成了學校文化的一部分。

會議討論形式的意念包含各個度向的元素。首先，它重視學生對學習活動的擁有感，包括修改與否、如何修改都要學習者自決，這是權責；其次，它透過組合不同能力的學生進行活動，並強調夥伴式的合作及溝通，這有助接納差異，不致使能力的差異演化為動力的差異，使學生更願意接受挑戰及提升投入程度。正如 Maehr and Midgley (1991) 指出，給予與同輩溝通的機會可以建立接納及欣賞的環境，發展學生的社交技巧，從而增進學習動機。

二、學校政策

以下將從家課政策、評估、手冊設計與運用及時間安排四方面，討論這些政策對學生學習動機的影響。

(1) 家課政策

適當的家課份量能提供學生自主學習的時間。

該校對家課量有明文的政策文件，以每天完成各科家課時間的總和為標準：

一、二年級	60分鐘
三、四年級	90分鐘
五、六年級	105分鐘

該文件強調家課的目的是鼓勵學生在課堂外獨立工作的習慣，為自己的學習承擔責任，藉著做家課建立「學校 學生 家長」的關係，例如，親子閱讀等。政策指引中明確指出，當有默書一類需要學生溫習的家課時，教師應限制給予學生的家課量。指引還規定：

No child is expected to stay up late and finish homework when they should be in bed. Teachers should make this clear to parents repeatedly in the parents' letter each term and in parent teacher interviews.

指引又提示教師，不少學生會於課後參與其他活動，如鋼琴、體操等，教師適宜預早兩、三天通知學生及家長完成家課的限期。從這樣的角度考慮學生的家課，實是筆者未曾在主流學校聽聞過的。

當然，同一份家課有些學生可能只需較少的時間便能完成，但另一些學生就可能需要較長的時間，所以，以時間作標準並不科學。然而，此政策的關鍵在於提醒教師及家長注意學生應有適當的休息及進行其他活動的時間。此外，還有非明文規定，家長可因應個別學生的情況，若在所定的時間內未能完成家課，家長可在家課上簽署證明而該生可以停做該份家課，教師不會視此為欠家課。家良的父親就曾試過：

有一次，因為家課太多，我的兒子不能完成家課，但學校允許家長將原因寫在家課上，以告訴老師。

相反，缺乏這種政策下的學生，那怕已做到深夜，也非得完成家課不可。少了家課，相對之下，學生多了自主時間，這對學習有甚麼影響呢？存仁認為：

現在的學校，可以有很多時間讓你閱讀，放學後，同事都會到圖書館看書，看完一本又一本，好投入。

他舉了一些例子：

現在的功課比較少，其實有好處，因為我們有更多時間去讀書和發掘知識。以前所有答案都是在書本裏，而且有很多功課，沒有時間看書。

有一次，老師問我們火山是甚麼。那時我不是太認識，因為我對火山不是太有研究，接著老師當日就給我們較少功課，我做完功課後，便在圖書館裏瀏覽互聯網。

又例如，我對關於愛因斯坦的事很有興趣，因為他是一個世界著名的科學家。但當時我不太熟悉電腦操作，就去問老師怎樣使用電腦去查考有關愛因斯坦的資料，那是我第一次用互聯網。

學校不以多家課量來規限學生的學習，反有使學生多了閱讀的時間。據宜興母親的觀察，宜興從小就喜歡看書，每個星期日他都會用父母的圖書證去圖書館借書：

後來他來到這裏，看到這麼大的圖書館，感到好驚訝，好開心。

轉校前，他根本沒有時間看書，現在看書已成為了他學習的一部分。每個星期老師都會叫他們做讀書報告，便多了機會看書。

他睡醒時，有時會自己看書，他好享受看書的過程，不會看厭。（黃母）

方泉的母親也指出，現在少了家課卻多了時間看書、思考及發問，而以前就連發問的時間都沒有：

方泉現在每晚九點一定上床，而他又很喜歡在洗手間看書。我覺得這所學校比較適合他，有時間讓他問：「為甚麼？」這是那間學校沒有的。

其實，方泉多出的時間還能搞自己的生物研究：（現在做功課的時間）短了很多，不用像以前那樣擔心做不完，要趕著完成，現在可以做慢一點。

有時我在家等媽媽回來，一邊等，一邊玩電腦。在電腦上打些文章，儲存一些資料入電腦，是一些我喜歡的有關動物的文章。

最多有三個檔案啦，儲存文字的就有很多。最近一次做是過去的星期六，是有關鯊魚的文章。我打了差不多十一行資料呢！

筆者：你的資料是從哪裏來的？

方泉：有時是書本，有時只是見過。

筆者：你輸入資料時把書上的資料直接輸入嗎？

方泉：不是，我會用我自己的資料。中文英文都有，英文比較多一點。

筆者：以前有看這一類英文書嗎？

方泉：以前根本沒有時間，而且書本很少。

他能夠做研究和多了時間看書是有關係的。

存仁、宜興及方泉的例子，乍聽起來有點奇怪，本來學校要學生做家課，是希望通過家課加強學習，但原來家課太多卻會妨礙學生自覺、自發的學習，限制看書的時間，久而久之反而使學生為了外在的因素學習應付家課。上述的結果再次顯示，課業度向與時間度向的緊密關係。太多的家課量會扼殺學生的自主時間，妨礙他們探索其他學習策略（如使用電腦）及按自己興趣做研究的意願，從而不利於學生發展以通達取向為目標的學習動機，反而使他們為應付功課，避免被罵而努力。

（2）評估

（i）該校的評估設計

該校學生不用參加中學學位分配試（俗稱學能測驗）。中、英、數三科一年進行兩次考試，分別於二月及六月進行，其餘各科沒有一次過的筆試，只根據平日習作評估。平常測驗沒有明文規定，由教師自行決定。據筆者觀察，除中文科每年有三次測驗外，其他各科很少有筆試式的測驗；中、英文科都有默書，平均各約三星期兩次，份量一般。此外，每年有中、英、數三科的標準測試，中文用香港教育署的學科測驗卷，數學卷及英文卷則採用外國的標準測驗卷。測驗的目的是讓學校及老師了解學生的英、數能力與國際上同齡學生的比較，及中文能力與一般香港學生的

比較。測試前學生及家長都不會接獲通知。測試結果只供校內檢討教學之用。

考試前兩周，校方會通知家長，但重點在於提醒家長要讓學生有足夠的睡眠，避免學生休息不足。同一科目同級各班會在同日進行，但學生只隨堂應考，其餘科目的課節依舊不變，如數學考試前一節是體育課，後一節是音樂課，學生就會按原來的時間表上體育課及音樂課，學生又會依原來的時間上學及放學，不像一般主流學校會延遲上課及提早下課。主流學校會特別編制時間表，考試周內只進行考試，其餘一切上課或活動暫停，非常特別，但在該校就不會如此，一切如常進行。

很多主流學校的考試，其中一項主要功能是為下學年分班之用。家長得到的成績表會顯示各科的分數或評語。但該國際學校並不以學生的成績分班，分班的主要考慮是學生的社群關係。因為該校各級只有兩至三班，學生每年只作輕微調動。筆試只是評估的一部分，試卷上會有分數，但成績表並沒有列出分數。每科的成績報告表包括三部分：

概括介紹該科已教的主要課題或技能：

學生在該科的成就及學習態度(分別以英文字母及數目字表示)

教師以文字描述學生的學習表現，及指出改善的方法 / 方向

描述性的評語不是四個字或八個字的概括性描述。例如，一位在英文科的整體成績為 D 等，學習態度是 4 (A 及 1 表示最好) 的學生，教師對他的評語是：

CK's English skills have developed this year as he has learnt to use English for communication. He has demonstrated that he is beginning to apply skills learnt in lessons for his own English language use. CK showed accelerated progression when working in regular micro-teaching situations with the specialist language teacher. CK is able to extract regular information using written texts that are less linguistically complex. He regularly needs to read non-fiction books to improve his understanding of written English. In turn this will help CK to build his vocabulary, writing and grammar skills. At present CK is at a developmental level in his use of English. (Mr. Royle)

以上的描述性評語具更多能力訊息，並提供改善建議。Butler (1988) 指出，這意評語不會削弱學習的內在價值，又能維持學生的學習興趣。

(ii) 評估的訊息 為甚麼有學

該校的成績表的表達方式，不會使學生因著考試的結果而被置於強烈的社群比較中。本研究中，家長及達誠在主流學校所受的強烈的社群比較，使他們失

去自信，慢慢失去學習的興趣，若再發展下去，就難免會放棄學習，即使未致於對學習完全失去動力，學習動機的取向亦會被扭曲。例如，轉校前，達誠的學校也有要求學生每天閱讀，而閱讀是考核的一部分，但他並不以閱讀為樂趣，而只為應付考試，結果是：

有要求買書，但並不代表你一定要看完。每天也會有閱讀這個科目，但只是一個課程，所以不代表小孩子是喜歡看書，因為小孩子會覺得是因為要考試才去看書。

Mrs. B 在本地主流學校執教時，也觀察到類似的情況：

What they most interested were looking at the grades or the percentage. There's not much to tell parents besides the place in the class.

學生只被考試帶動學習，不考的不學，久而久之，內在的學習動力漸漸被外在的考試動力取代，要造就終身學習的態度，就不無疑問了。

強烈的社群比較使得學生害怕犯錯：

They were always very scared. Because all the time they wanted to get a thing correct. It had to be right. They were too frightened to put it down. Because all

the testing, all the time just testing, testing, testing, so they were frightened. (Mrs. B)

強烈的考試壓力也限制了教師的靈活性：

The were tested very regularly.

I remember when I first started there, the head of the English department, and another woman in English department has been educated in England and they said to me, “Oh! You’ve to do really interesting things, read to girls some novels, stories, plays, do the things you do in England.” I read them scripts, lines do a lot of interesting things.

Then, in the middle of October, somebody said to me, “How far have you got in the text book. You supposed to finish and then we’ll have our tests.” So I’d to buckle down and do all these pages and exercises I had to do because they had to do tests on them. (Mrs. B)

(iii) 評估觀念對學習動機的影響 方泉的獨特觀點

在方泉的手冊中，教師有這樣的記錄：

方泉這星期以來在堂上的各種測驗和溫習都不願意做。

(6月18日)

開家長會時，老師把試卷拿出來，打開，放在桌上：（方母）

「你看你的兒子，只做了一半，就不做了。」我回家問方泉：「你為甚麼三張試卷只做半張？你不會做嗎？」方泉說：「就是識呀，好悶呀，都會了，還做來幹甚麼？做就應該做那些不認識的。」

我跟他說：「你會，你不做出來，誰知你會？」方泉說：「不知有甚麼所謂！反正我是會的。事實上我是會，他不知道又怎樣？」我說：「他不知道是很要緊的。」方泉：「但我是會的嘛？事實上我是會的，我不用浪費這個時間呀。」我說：「你的時間用來幹甚麼？」他說：「用來玩一些我未玩完的事情。」

方泉對默書也有自己的看法：

前次默書，他寫了幾個字就停了，說：「好悶呀，你說一個字，我寫一個字。好蠢呀！不玩了。」他覺得默書是很沉悶的事情。（方母）

黃老師就指出：

其實方泉的自學能力及意願都很強，他對生物尤其有興趣。他可以默寫很多有關恐龍及昆蟲的資料，他平日閱讀有關資料後會自行整理成小冊子。

筆者最近（六月初）協助他所屬的一班往海洋公園參觀學習。在鯊魚館中，講解員發問很多未在講解中提及的關於魚類的名稱、構造（如怎樣分辨鯊魚的雌雄）及生活習慣等問題，方泉興高采烈地爭著回答（以英語），並且全部都答對。筆者事後問他，他說有關的知識都是從書本及互聯網得來的。由此推斷，他對評估的觀感不是懶惰的藉口，確是他自己對測驗及考試的觀點，並且由此影響他的學習行為。

他讀書的動力是通達取向的，不以勝過別人為目的，只關注自己是否掌握知識：

他不重視考試，他到現在也不知為甚麼要考試。他覺得「為甚麼要拿第一呢？我會嘛！我會嘛！我讀書的目的是識字嘛。」

但這樣的學生卻難容於主流學校，直到轉校後，才被接納。

評估帶給學生的訊息，是影響學生學習動機取向的關鍵。強調評估的社群比較，使學生以在考試中比別人成績較好為學習的動力，因此學習內容受評估所囿，要考的才學，不要考的就缺乏動力學習。這又影響教師對課業的設計，迫使教師為評估而教學。此外，強調評估的篩選功能，又導致學生傾向於避免犯錯，不敢冒險。然而，若學習是以比別人優勝為目標，

則大多數人都要成為失敗者。長期的失敗會對自己的能力產生懷疑，失去自信。

這與方泉對評估的獨特觀念正好成為對比。他的成敗觀只以自己為參照，不以與人比較為目的，他更會反問：為甚麼要拿第一呢？他不為被人知而求知，「不知道又有甚麼所謂！反正事實上我是會的」，他只關注是否真正學會要學習的內容。他對螺絲釘所提的二十多個問題，及「為甚麼樹會有高有低」的疑問都顯示他有很強的求知慾。他對昆蟲的研究及對魚類知識的對答如流，顯示他投入學習的意願及自發性是強大的。成人（包括部分教育工作者）抱持一套習以為常的評估觀念，反而不能理解及接納他行為背後的理念而指控他，這不是值得深思嗎？

（3）手冊設計與運用

該校的手冊（Diary）設計比較簡單，除了校曆表及個人資料外，其餘每頁都是一樣的，包括一欄家課記錄、一欄教師或家長意見。以家良的手冊為例，每天他都有閱讀及一至兩樣家課。教師每天都在他的手冊上寫上評語：

星期一（假期）

星期二 A good start made. Happy New Year!

星期三 Now on a new reading book —good boy!

星期四 Well tried in class today —good Maths work.
Thank you for covering your diary. Please remember to bring your story on Monday to share with us.

星期五 Good progress being made.

在其他評語一欄中寫著： Have a good weekend, Jeff.

有時，他的班主任（Mrs. S）還給他以下的評語：

A good effort made today, Jeff.

Pleasing China Topic homework, Jeff.

Hope you are a little better, Jeff, Nice to see you back.

Tried hard in practical Science. Also “Willow Pattern” work on display —good.

這些鼓勵學生、欣賞學生的努力及關心學生健康的評語，大概能解釋為甚麼他由對學習完全失去自信、要把手冊收起、要請爸爸不讓其他人知道自己測驗的成績、不談學校生活（一提起就說「死了！睡覺了！」——陳父）、甚至日常與人交談也顯得畏縮，而到了該校約半年，便有非常顯著的分別。宜興的媽媽也有類似的觀察：

以往不曾有人讚賞他，現在他的老師每天會在家課冊

稱讚他，所以開首一個月他已很開心，很快適應。我兒子的適應力相對其他小朋友不是太強，然而他也適應了。

利用手冊認可學生的努力對推動學生學習有很好的效果，相反又如何呢？方泉在舊手冊中的記錄是強烈的對比：

今天上課時怪叫兩次。上體育課時故意打同學。欠做家課。

欠做家課，原因是沒有抄手冊。望家長督導為盼！

一 欠帶科學

今天表現不好

今天在禮堂上周會時，方泉表現很差，極不守秩序，一直拉同學的手。欠交數學家課，原因是該生手冊抄得不齊全。

故意把淋花的水倒在地上。忘了帶「識和寫」。

請補 p. 24-25。請查閱手冊並簽名。

欠交數學家課，請補做。

以上類似的評語，在他的手冊上平均每周有三次，為甚麼可以讓這種現象持續下去而得不到解決呢？顯然，這樣長時間地、頻密地給學生負面的評語並無助於推動學生的學習，這極其量只能表示教師已盡了記錄及通知家長學生犯規行為的責任。母親對此卻很反感：

老師不只一次在手冊上寫我兒子欠交功課，隔了幾天還是這樣，說他沒抄手冊。那我是否需要每天跟著兒子回到學校，看著他抄手冊？我不是袒護我的兒子，說他是對的，在這事上他一定有錯，但我是沒有辦法的，他抄不上去，我能有甚麼辦法？

家課量太多（平均每天約十項），以致常欠做，欠做了又記在手冊上，不要以為記多了方泉會對此麻木：

方泉：一旦犯錯，忘記帶東西，就會記在手冊上，會圈著你欠帶的那樣功課，然後寫「欠」字。

筆者：那又會有甚麼問題？

方泉：父母看見會有些難為情嘛，我會等媽媽去接妹妹時很快地完成所欠功課，然後收起來。

方泉指出：

以前的老師就算是讚賞，也只會的口頭上說說，很少記在手冊上，幾乎沒有。

兩本手冊設計上的不同蘊涵對學生不同的期望：舊手冊中有一項「欠家課通知」，由第5頁至第9頁，每頁14欄，5頁共有70欄，這只是上學期的手冊。學

生有可能在半個學期中有 70 次欠交家課記錄，這不是值得深思嗎？在該國際學校的手冊完全沒有「欠家課通知」一欄，只有評語一欄，而這欄是中性的，欠交家課及犯規固然可用作記錄，但更多是用作鼓勵的（如前述家良手冊上的記錄），而且家長也可以使用，藉以加強與教師的溝通。

兩類學校的手冊在設計上反映各自對「權責」及「認可」度向的不同。從本研究的資料顯示，主流學校過分強調清清楚楚的犯規記錄，而手冊的設計及運用傾向於強調其「權威性」，過多負面「認可」，會增加學生害怕上學的心態。相比之下，該國際學校的手冊設計則較為中性，而運用上則較多正面的「認可」，結果是有助學生對學校的歸屬感，更能使個別學生重拾自信。

（4）時間安排

該校實行全日制，在時間表中，除了顯示較多樣化的學科如資訊科技（IT）、設計與工藝（DT）、個人與社會生活教育（PSE）等在主流學校很少見到的科目外，還有除了每周一次的周會，和兩周一次的工作周會（Work Assembly）。

一天上課與小息的安排如下：

第一課	0815-0855
第二課	0855-0940

休 息	0940-0955
小食時間	0955-1015
第三課	1015-1100
第四課	1100-1145
午 飯	1145-1245
第五課	1245-1330
第六課	1330-1410
休 息	1410-1425
第七課	1425-1515

其中較特別的是小食時間的設立。在小食時間時，學生留在課室中吃小食（由教師看管）。換言之，學生可用所有小息時間來玩耍：

以前的學校是不能在操場跑的，不能打籃球，又不能踢足球。而且小息時要把小食帶到操場吃，兩段時間合併為一。（宜興）

例如，乒乓球要一班一日，不可以打球的日子就會很悶。在這裏除了休息時的活動包羅萬有之外，你想玩的活動不需要等太久，小息的時間又很長。（存仁）

在很多主流學校，特別是半日制的小學，小息時間很短，而且學生多，場地使用的限制又多。從這次研究的結果顯示，這會影響學生對學校生活的歸屬感，間接影響他們對學習的態度。

有一件事例使筆者體會到外籍教師的確很重視學生遊戲的時間：

有一次，一個三年級的學生志強在小息時留在走廊寫字，因為媽媽認為他的中文字寫得不好，要他在小息時多寫幾遍。Ms. D 見到志強，了解原由後，便叫志強到操場玩，不要再寫字。她又在志強的手冊中向家長解釋原因。她認為小息時，學生應到操場玩。她事後問筆者，中國家長會怎樣看這件事。

筆者與其他外籍教師談論此事時，他們認為玩耍是學生學校生活的重要部分。證明本研究的被訪學生喜歡新校舍，這確是其中一個重要因素。

黃老師曾向該校不同年級的學生問同一個問題：你喜歡在這上學嗎？

只有一兩個學生說沒所謂，沒有人說不喜歡。有些說在這裏可以學得多些事物，學得更開心，有些是因為有三個小息時間，及可以給他們自由發揮。

此外，學生十分期待工作周會的來臨。據黃老師介紹：

我們有周會，逢星期二會有半小時去分級讚學生的習作，例如他們做了火山模型，做得好就會叫他們出來

介紹製造過程，不是一句「很好」，而是讓學生公開地拿著自己所做的火山向同學介紹。這是一種榮譽，是對他工作的一個肯定。有時是給學生一張獎狀或書籤，雖然不值錢也不特別美麗，但是小朋友拿了是很開心的，家長也很開心。

學生獲讚許的機會是盡量平等的，有些學生可能是因為有進步就給予獎勵，而不是與劃一的標準比較。（黃老師）

教師會按著主題的進展，每周約有一至兩節課堂時間，帶學生到校內圖書館搜集資料（圖書館有電腦可供上網）。利用正課時間去圖書館不會被視為浪費時間，而是被視為教學的重要組成部分，這在一般主流學校是少見的。這可能是主流學校的課程太緊，但更可能是觀念上認為不值得這樣利用時間。

此外，該校的班主任（外籍教師）一般兼教所屬班別較多節數，約為 70% 的上課時間，以利他們靈活地運用時間，及以專題（topic）為組織的教學。除了數學及需要特別場地的科目（如 DT、IT）外，班主任可自由安排的上課時間約佔全部上課時間 50%。這使教師能較彈性地調動及利用時間。

正如 Ames（1983）指出，時間的運用對動機的性質有重要的影響。缺乏彈性的時間表，對教師及學生

的學習活動有太緊迫的控制，不利於學生參與決定。時間緊迫時，只能強調完成習作的效率。這難免要由教師主導絕大部分的學習活動，從而犧牲提高學生內在動機的機會。

三、學校資源

(1) 場地設施

無疑該校或其他國際學校比一般的主流學校有較豐富的資源。從成人（家長及教師）的角度看，最重要的是人力資源（師生比例），但學生則較重視設施，如操場及圖書館：

我覺得這裏地方比較大，而且以前的學校操場不是整個也能用來玩耍，校車經常把操場的空間霸佔了。老師又不容許我們在課室裏玩耍，經常被人看管著，不知如何是好。（達誠）

據筆者觀察，該校的設施並不一定比主流學校優勝（該校是私立國際學校），但對設施的權管安排帶給學生的觀感可能更重要：

我問宜興這間學校和以前的學校有甚麼分別，他說以前像坐監一般。原來以前那間學校隔壁是一間男童院，那間學校的外牆有一塊鐵線網，如果學生想回家長接觸，便要抓住那塊鐵線網，他的感覺就像坐監一樣。他原來好喜歡現在課室裏有一張地毯，他說感覺好溫暖、好舒

服。原來就是這樣微小的東西給他那麼大的舒適。（黃母）

圖書館的設立，加上學生有較多的自主時間，提高存仁自覺學習的興趣：

以前我是很懶的，初來時我對讀書也是沒有甚麼興趣。以前沒有圖書館，現在既然而這麼大的圖書館，便沒有理由浪費它。我便開始看書，看一些中文故事。現在沒有甚麼機會可以看到電視，如果平時我有空餘時間便會看看書，一來自娛，二來吸收知識，都是一件好事。

（2）人力資源

該校小學部有學生約 360 人，每級兩至三班，共 16 班，每班約 20 人。中文教師 13 人，外籍教師（班主任）16 人，資源教師（特殊教育及 ESL）二人，兼職教師兩名（協助分組教學及個別輔導），教師助理兩名（協助分組及教學雜務），這樣與教學有較直接關係的成人 34 人，教師與學生比率約為 1:10。另有書記四人，處理日常行政事務。

在一般主流學校，每班一般都在 30 人以上，有些會多至 40 多人，全校學生在 1000 人以上是很平常的，教師與學生比率約是 1:25。

學生人數多，自然需要較強的紀律及控制，同時也會影響學生的參與機會。黃老師觀察到以下的情況：

這所學校很重視學生的個人發展，又給他們很多正面的鼓勵。如在傳統學校，四十多人一班，一級二百多人。

上台表演只得十數人，就不能像我們整級都可以上台表演。我覺得這些表演對學生的自信心是很緊要的。小孩子的自信和自我形象是很緊要的。

人數多又可能使教師更依賴權威，因而擴大與學生的距離，學生獲得的照顧也減少了：

在主流學校，老師好像懂得很多東西，但事實上卻是一點都做不到。而且老師很強調自己的權威，與學生保持距離。口說以學生為中心，要了解學生，但可能那些學校人數較多，工作量自然多，如果自己的子女的表現不是太好，老師便很難照顧到，未必能照顧所有學生。但這所學校人數較少，要照顧的學生數目不多。（陳父）

有較豐富的人力資源使教師較能照顧學生的個別差異。該校在數學科採取按能力分組的組合方式上課，例如，若某級有兩班，上數學科時，便按學生的數學能力分為三組。此外，為適應部分學生（如從海外歸來的學生）的中文能力，在上中文課時又從兩班中，集合該等學生為一小組，分別教學。以上的組合

都會按學生的學習情況，隨需要重新變動。該校不把學生固定在「差班」或「好班」，避免標籤效應。

結語

研究結果摘要

本研究的結果顯示，學生從主流學校轉到該國際學校後，加強了對自己學習能力的信心，更喜歡上學，而學習動機亦趨向正面及以通達目標為取向。他們更敢於發問、較少害怕犯錯、更願意接受挑戰性的工作、更能在課堂或教師規限以外，自發地閱讀及運用各種設施（圖書館、互聯網）學習。

學生及家長感受到這些改變與 TARGET 六個度向中，除「組合」一項外都有關係，其中尤以「課業」、「權責」及「評估」的影響最為密切，而「時間」一項則深受「課業」及「評估」的影響。

時間一項，以往未有得到足夠的重視。然而，這次研究的結果顯示，學生的自發性學習受制於自主時間是否足夠。家課量過多及評估過頻是限制學生自主時間的主要因素；同時，學生的學習策略亦深受影響。在家課量多、評估頻密而時間不足的情況下，學生傾向採用表現取向的學習策略，以能盡快完成、能交齊家課為目標。另外，又以考甚麼就讀甚麼，學不學以考不考為依歸，又為避免犯錯失分而不敢嘗試。

學生由主流學校轉到該國際學校後的一個非常重要的改變，是由不敢發問到不怕發問，教師的態度是主要的促變因素。教師態度一項在 TARGET 的架構中介乎「權責」與「認可」之間。嚴格地說，該兩項的重點都不是教師態度，但本研究的結果顯示，教師態度對學生採取學習策略及對學習的主動性都有極其重要的影響，是值得給予足夠重視的。

本研究的結果又顯示，該國際學校在課堂教學、學校政策的制訂及學校資源三方面影響 TARGET 各個度向的操作，從而改變學生的學習動機及其取向。

研究限制

由於本研究因應方便而取樣，而學生皆就讀同一間國際學校，因此，所得的結果難以推論至全部主流學校或國際學校。此外，訪談是本研究搜集資料的主要方法之一，但部分被訪學生的回應過分簡單，因而未有採用，妨礙對研究問題的深入探討。

雖然，TARGET 的各個度向為研究學習動機在課堂教學及學校政策層面的操作提供一個全面的架構，但受筆者的研究能力、經驗及時間所限，未有於文獻部分就該架構在學校層面的應用作充分的探究，以致對研究問題 3 及 4 的探討未夠深入。

雖然本研究的目的不在於把研究結果概推至所有

小學，但其所揭示的問題仍然具備一定的普遍性，值得學校教育工作者參考。

建 議

基於主流學校受公開試、師生比例及課程等的限制，部分在國際學校的經驗難免不易在主流學校實施。現根據本研究的發現及上述限制為基礎作考慮後，有如下建議：

(1) 教師和學校層面

- (i) 制定家課政策，避免家課量過多。同時，鼓勵學生善用課餘時間自發學習，培養終生自發學習的興趣和習慣。
- (ii) 設計具趣味性、挑戰性及適當難度的學習活動及家課。同時，提供具彈性的習作，如「專題報告」等，藉此使能力不同的學生能以努力獲得成功。
- (iii) 檢討校內評估的目的、頻率、方式及報告成績的形式，藉以促進學生以通達目標為取向的學習動機，減低社群比較對大多數學生的學習自信所造成的打擊。
- (iv) 檢討手冊的設計及運用，使手冊成為協助及鼓勵學生學習的工具。
- (v) 善用教師（包括校長）的權威，創造具支持性的學校環境，使學生感到「安全」，不必害怕因學習犯錯而受到責難。

- (vi) 提高教師對教學的擁有感，從課程的組織及統合、教科書的運用及學習活動的設計等各方面，讓教師有更大的自主空間，藉以促進教師嘗試及探索各種能激發學生正向學習動機的教學實踐。

(2) 政策制度層面

香港的課程設計和發展、教師教育、公開考試、校本管理、甚至是優質教育基金的撥款等，都應該以能否促進上述學習的性質為判斷其政策、計劃和工作的有效程度。

當前，教統會正就香港教育的目標及學制等環節進行全面檢討，期望為學生奠定終身學習的基礎，而培養學生主動學習是重要目標之一。該會所提出的「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」和「終身學習，自強不息」方向，與 TARGET 的要求實有互相呼應的地方。筆者希望這次研究及上述建議能為此提供參考作用。

研究的建議方面，值得探討的課題不少。課題之一是了解主流學校學生功課量和功課的適切程度，和導致此狀態的原因。

參考文獻

- 吳芝儀、李奉儒譯 (1995)。M. Q. Patton (1990)。《質的評鑑與研究》。台北：桂冠圖書公司。
- 李子建等 (1997 年 3 月 29 日)。《學生年級愈高自我觀愈低》。《明報》。
- 李帶生 (1997)。高小低成績組學生的學業成績歸因及其與抑鬱的關係。《基礎教育學報》，第 7 卷 1 期，頁 67-84。
- 侯傑泰 (1988)。香港小學生對考試成績的歸因。《教育學報》，第 16 卷 2 期，頁 127-133。
- 侯傑泰 (1989a)。香港小學生的學業成績歸因及成就目標。《教育研究學報》，第 4 卷，頁 69-76。
- 侯傑泰 (1989b)。如何在歸因研究中量度成功及失敗的原因。《教育學報》，第 17 卷 1 期，頁 11-16。
- 侯傑泰 (1989c)。個別學業成敗原因的歸因含意。《教育學報》，第 17 卷 2 期，頁 148-153。
- 香港中文大學教育學院 (1996)。《九年強迫教育檢討報告：目標和實施》。香港：香港中文大學教育學院。
- 家長 (1999 年 1 月 26 日)。考試制度扼殺學生創造力。載《明報》，教育版，B14。

- 教育統籌局（1998）。《教育署檢討：諮詢文件》。
香港：教育統籌局。
- 教育統籌委員會（1990）。《教育統籌委員會第四號
報告書》。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會（1992）。《教育統籌委員會第五號
報告書》。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會（1999）。《廿一世紀的教育藍圖：
教育制度檢討 教育目標》（諮詢文件）。香港：
政府印務局。
- 教育統籌科、教育署（1991）。《學校管理新措施
改善香港中小學教育質素的體制》。香港：政
府印務局。
- 連文嘗（1995）。「合作式通達教學法」對「無心
向學學生」的教學成效。《初等教育學報》，第
5卷2期，頁31-37。
- 彭新強（1997）。香港學校的管理改革：問責制度
的重整。《教育學報》，第25卷1期，頁25-44。
- 曾榮光（1998a）。《學制改革是甚麼？為甚麼？》。
香港學制改革論壇講稿。香港：香港教育研究
所。
- 曾榮光（1998b）。《香港教育政策分析：社會學的視
域》。香港：三聯書店（香港）有限公司。

- 馮育意等(1997)。香港小學活動教學的現況評估)。載黃顯華編著：《強迫普及學校教育：制度與課程》。香港：中文大學出版社。
- 黃毅英、孫淑南(1998)。中學數學教師剪裁課程的意見調查。香港：香港數學教育會議。
- 黃錦樟等(1996)。《有關九年強迫教育的目的、目標、對象及執行，以及評估辦法與學位分配的研究》。香港：香港大學教育學院。
- 黃顯華(1997)。《教育質素及其有關政策的協調性》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華(1999a)。亡羊補牢：教師教育的檢討。載《信報》教育眼，1999年5月4日。
- 黃顯華(1999b)。二十世紀香港強迫普及學校教育的發展與展望——二十世紀教育的回顧與前瞻。台北：教育改革、師資培育與教學技術：各國經驗學術研討會。
- 黃顯華、韓孝述、趙志成(1997)。《篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華等(1996)。《九年免費強迫教育研究報告書》。香港：香港中文大學教育學院、香港大學教育學院。
- 趙志成、黃顯華(1997)。《普及教育下的學習動機：理論與方法探索》。見黃顯華、韓孝述、趙志成：

《篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析》。香港：香港中文大學香港教育研究所。

潘詠棠 (1989)。 歸因論與教育 。《教育學報》，第 17 卷 1 期，頁 3-9。

鍾財文、蕭炳基、黃蘊智 (1986)。 高低成績組學生的成就歸因 。《教育學報》，第 14 卷 2 期，頁 1-6。

簡宏達等 (1999)。《目標為本課程的發展與實施：以專業能力、專業發展及資源為重點的研究》。香港：香港教育學院、香港教育署。

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.

Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 117-207). New York: Academic Press.

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and students' motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & I. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology, 76*, 535–556.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.
- Boggiano, A., & Ruble, D. (1979). Competence and the overjustification effect. A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1462–1468.
- Brophy, J. E. (1983a). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist, 18*, 200–215.
- Brophy, J. E. (1983b). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In G. Paris, Olson, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 283–305). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brophy, J., Rohrkemper, M., Rashid, H., & Goldberger, M. (1983). Relationships between teachers' presentations of classroom tasks and students' engagements in those tasks. *Journal of Educational Psychology*, *75*, 544–552.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivations: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, *58*, 1–14.
- Cheng, K. M. et al. (1996). *POSTE Preparation of students for tertiary education: Final report*. A Study Commissioned by the University Grants Committee.
- Clifford, M. M., Kim, A., & McDonald, B. A. (1988). Responses to failure as influenced by task attribution, outcome attribution and failure tolerance. *Journal of Experimental Education*, *57*, 19–37.
- Coopers, & Lybrand. (1998). *Review of the Education Department: Final report*. Hong Kong: Printing Department, Hong Kong Government.
- Covington, M. C. (1984). The motive for self worth. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 77–113). New York: Academic Press.

- Covington, M. C., & Berry, R. G. (1976). *Self worth and school learning*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. C., & Omelich, C. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 169–182.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York. Irvington.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (1997). School learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 66–103). San Diego: Academic Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins, & D. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teacher equity indicators*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259–295). New York: Academic Press.
- Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist*, *18*, 127–144.

- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In N. Hastings, & J. Schwieso (Eds.), *New directions in educational psychology: Behavior and motivation* (pp. 213–232). London: Falmer Press.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788–799.
- Harter, S., Whitesell, N., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777–807.
- Hong Kong Baptist University & Hong Kong Examinations Authority. (1998). *Review of public examination system in Hong Kong: Final report*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University & Hong Kong Examinations Authority.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Lo, Y. C. (1995). School cultures and school-based curriculum development in Hong Kong. In C. C. Lam (Ed.), *Proceeding of the International Symposium on Curriculum Changes for Chinese Communities in South East Asia*. Hong Kong: Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong.
- Mace, F., & Kratochwill, T. (1988). Self-monitoring. In J. Wilt, S. Elliott, & F. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 489–522). New York. Plenum Press.
- MacIver, D. (1987). Classroom factors and student characteristics predicting students' use of achievement standards during self-assessment. *Child Development*, 58, 1258–1271.
- MacIver, D., Stipek, D., & Daniels, D. (1991). Explaining within-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology*, 83, 202–211.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 39–73). New York. Academic Press.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 399–427.

- Malone, T., & Lepper, M. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivation for learning. In R. Snow, P-A. Federico, & W. Montague (Eds.), *Aptitude, learning and instruction. Vol. III. Cognitive and affective process analysis* (pp. 223–253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matheny, K., & Edwards, C. (1974). Academic improvement through an experimental classroom management system. *Journal of School Psychology, 12*, 222–232.
- McCombs, B. L., & Pope, J. E. (1994). *Motivating hand to reach students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McMullin, D., & Steffen, J. (1982). Intrinsic motivation and performance standards. *Social Behavior and Personality, 10*, 47–56.
- Meece, I. L. (1991). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist, 20*, 321–333.
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (2nd ed.). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 116–130.
- Raffini, J. P. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rosenfield, D., Folger, R., & Adelman, H. (1980). When rewards reflect competence. A qualification of the over-justification effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 368–376.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2, pp. 13–51). San Diego,CA: Academic Press.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stigler, J. W., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1987). Mathematics classroom in Japan, Taiwan, and the United States. *Child Development, 58*, 1272–1285.
- Stipek, D. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Siu, M. K. (1998). Core Curriculum = Second Class Curriculum? Core Curriculum = Core Syllabus? In 莫雅慈、馮振業主編：《香港數學教育會議論文集》（頁95-98）。香港：香港數學教育學會。

Wlodkowski, R. J. (1989). *Handbook for motivating thinking for educators*. Evanston, IL: University Dimensions.

**The Crux of Educational Reform:
The Nature of Learning —From Mainstream to
International School**

**LIN Man-sheung
WONG Hin-wah**

(Abstract)

This project studied the change of motivation patterns of students transferred from mainstream primary schools to an international school in Hong Kong. Students, parents and teachers were asked to compare their experience in both types of schools. School policy documents, student handbook (or diary), school reports, textbooks, etc. were also used for comparison. A framework of six dimensions was used to analyze the data collected. The six dimensions are **T**ask, **A**uthority, **R**ecognition, **G**rouping, **E**valuation and **T**ime. Together they form an acronym: **TARGET**. Results show that when students move to the international school, they are more self-confident, take more initiative in learning independently and the goal nature of motivation is more mastery oriented. Major factors influencing the change of motivation pattern and the use of positive study strategies are: appropriate task design, teachers' caring

attitude and warm school climate, positive use of student handbook, less emphasis on social comparison in evaluation, less amount of homework to make self-initiated study time available, flexible time table arrangement and more resources.