



獅子會中學

LIONS COLLEGE

行動研究報告集

Action Research Report Collection

二零零七年五月

May 2007

慶祝創校十周年

1996-2006



序言

林日豐校長

「行動研究」是甚麼

行動研究，就是教育工作者，包括老師、教育行政人員，在教育工作的實際情境當中，遇到了一些問題，遂運用客觀而有系統的方法進行研究，謀求實際問題的解決，是改進教育實務的一種方法。1940年美國一位心理學家，「場地論」的大師勒溫(K.Lewin)，曾經提倡這種研究方法。此研究方法最主要的特徵是強調參與、合作、民主、以及實務的改進。後來哥倫比亞大學也將此應用在課程和師資的改進，有很大的成就。「行動研究」一般來說有三種類型：一種是由老師個人或教育行政人員本人在教育工作的實際遭遇問題進行研究；另一種是一群志同道合，或是有相同遭遇的人，無論是教學、課程、評量，甚至於學生的管教方面，老師們在一起討論，尋求問題的解決；還有一種類型是一組老師，包括教育行政人員，結合學者專家的力量，理論與實務工作者一同討論，找到行動的策略解決問題。老師可因自己的專長、需求、或是擁有的資源決定策略。行動研究不強調實驗的設計，只要運用的方法是客觀的、有系統的科學化過程就可以了。因此重視的是動態的循環過程。簡單的說，首先即是規劃，其次是採取行動的策略，進而觀察行動策略的實施結果，接著要不斷的反思、檢討、修正，然後再計畫和行動，所以是一個動態的循環過程。

積極推展教師「行動研究」的目的

今天，社會人士高唱教育改革，我們的目標是帶好每一位學生。事實上要帶好每一位學生關鍵是在老師。如果老師有豐富的知識、能力和專業素養，我相信要帶好學生是很容易的事情。行動研究最主要的精神是能提升老師的專業成長，使老師能運用合宜的教學方法、選擇適宜的教材內容，以及更妥當的輔導方法教導學生，所以在今天的教育改革，提倡行動研究，強化老師專業成長，是非常具有時代的意義。

「行動研究」報告書寫的方式與一般的教育研究不同之處

一般所謂的教育研究會，從研究的動機、目的、待答問題、文獻蒐集、研究的方法、統計分析、結果的分析，到結論與建議，是一個相當複雜的過程。對我們現職的老師來說，是相當大的挑戰。行動研究比較不用



強調複雜的研究報告格式，例如：研究主題是什麼？為什麼要做這個研究？研究的目的是在哪裡？文獻相關的資料蒐集、策略的實施、行動的過程、和效果的呈現，再提出結論與建議，所以並不是一定需要以統計的方法詮釋。一般來說，老師們最怕的就是使用統計的方法，若是分析不夠深入，會覺得很心虛。而行動研究，較不重視統計方法的運用，所強調的是老師採取的行動策略，以及實施後的效果，並且提出的建議。行動研究也可以算是質性研究的一種，比較偏重文字的描述，基本上不是在印證、建立理論，根本的核心是解決目前教學環境之難題，因此不用視之為高深莫測。

行動研究在教改中的定位

教育改革的整個主軸是以學生為主體，強調如何幫助學生成長，如何激發學生的學習興趣。例如本校郭老師的營商體驗計劃，的確可以提升同學們商業營運的能力。如果老師能多選一些不同的課題，以提升學生的數理能力、資訊能力、人際關係能力、問題解決的能力。那麼行動研究在教育改革當中將獲得非常有利的基礎，也會讓教育改革非常順利。

行動研究結合課程改革，以落實各八個學習領域教學

課程改革強調學校本位課程的設計，統整的課程，協同的教學。要達到這樣的功能，老師們平常就要不斷的進修、研究。如果老師們都有行動研究的智能，在各個領域的教學會比較得心應手。有些學校教師自行編印了綜合活動課程、鄉土課程。平日可以採用現成課程教學，在教學中可能發現問題，然後設法解決問題，下一次就可以編輯出更適合的教材。

教師在教學環境中進行行動研究

過去認為老師是教學者、輔導者。但是以終身學習的觀念來看，老師也是一位研究者。只要願意去嘗試，每位老師也可以進行研究。在我們教學環境中可以做研究的題材俯拾皆是，如課程的革新，包括新課程各領域實施的情形，也可以探究目前流行的建構數學的教學方式。除此之外，就評量方面著手，如學習檔案的評量、實作評量等。在各領域教學中的評估如何，都可以來探究。事實上，沒有某種觀念或理論可以適用於所有的學生，因為學生有個別差異。當然，研究班級經營的方法也是很好的題材。

目前推展行動研究的現況與困境

老師從事行動研究多半是單打獨鬥的，研究出來的成果沒有辦法公諸同好。在知識管理的時代，重要的觀念即知識的分享，可惜目前這方面還是沒有辦法普及。因此，我們要編印行動研究的專輯，讓大家分享學習的經驗。老師們要勇敢的踏出第一步，從事行動研究，之後更要將研究成果發表。我們歡迎中小學老師斧正。

老師分享從事行動研究的心路歷程

合作是非常重要的。新課程實施，老師面對課程設計的壓力，唯有透過合作、協同的機制，才不會陷於單打獨鬥的局面。從事行動研究對我們教學生涯的影響是，透過與學群合作，緊密的討論、交流，使大家更熟悉彼此的理念，令團隊更水乳交融。其次，透過研究的歷程，也使自己的生涯更加精緻化。優質教學是老師們追求的目標，行動研究的過程會有不斷的省思，發現自己的錯誤，修正後再省思，再發現錯誤，再不斷修正，這正是邁向優質教學的歷程。合作、省思、團隊的打拼，可以讓教學更精采，受惠的當然是學生。研究過程中當然會遇到困境，由於協同者皆為我們老師，因此眼界無法突破到很高的境界，很需要有人來斧正，才不會陷入泥淖，找不到方向。

結語

在知識經濟的時代，知識可以創造財富。有了知識就有權力，團隊才有力量，因為眾人的智慧比個人的智慧更有價值。行動研究希望透過集體的參與、合作，改進教育的實務，對教改一定有很大的幫助。老師們要善用行動研究強化教學專業能力，幫助學生取得更好的學習成果。



目 錄

探討初中各科英文詞彙學習的成效 莫迪明

1. 研究背景.....	1
2. 文獻探討.....	2
3. 研究目的、假設及研究對象	3
4. 研究方法.....	3
5. 結果分析及討論.....	4
5.1. 問卷調查結果分析.....	5
5.2. 訪談.....	19
5.3. 課堂觀察.....	19
6. 結論及建議	19
7. 研究限制.....	20
8. 參考文獻.....	21

如何改善初中學生錯別字的情況 馬慕貞、周佩詩、高麗芬

1. 研究背景.....	22
2. 文獻探討.....	22
3. 研究目的、假設及研究對象	23
4. 行動研究的策略及設計	24
5. 行動研究工作程序.....	24
6. 實行情況.....	25
7. 收集資料方法、如何進行評估、研究結果.....	25
8. 總結及建議	26

如何幫助學生有效記憶英文生字 劉華康、謝思敏、陳思明

1. 研究背景.....	27
2. 文獻探討.....	27
3. 研究目的、假設及研究對象	28
4. 行動研究的策略及設計	28
5. 行動研究的工作程序	30
6. 實行時的情況.....	31
6.1. 背景／對象：.....	31
6.2. 方法：.....	31



6.3. 內容 (A 組)	31
7. 收集資料方法及如何進行評估	31
8. 研究結果及公開知識方法.....	32
9. 討論、結論及建議.....	32
10. 參考文獻資料.....	32
課堂學習氣氛、學生感受及學習動機的相互關係	周嘉慧、紀麗蓮、莫海程
1. 研究目的及背景.....	36
2. 研究方法.....	37
3. 結果分析.....	38
4. 結論與建議	40
5. 參考文獻.....	41
如何透過營商體驗計劃提昇學生學習企業概論科的成績	郭銳涵
1. 研究背景.....	47
2. 文獻探討.....	47
3. 研究目的、假設及研究對象	47
4. 行動研究的策略及設計	48
5. 行動研究工作程序.....	48
6. 實行時的情況	48
7. 收集資料方法及如何進行評估	48
8. 研究結果.....	49
9. 討論	50
10. 結論及建議	50
11. 參考文獻.....	50
如何在電腦科使用電子學習平台以提高學生測驗成績	陳志雄、王琳軒
1. 研究背景.....	55
2. 文獻探討.....	55
3. 研究目的和方法.....	57
3.1. 研究的目的及意義.....	57
3.2. 研究問題及方法.....	58
3.3. 研究對象.....	58
3.4. 研究設計.....	58

3.5. 行動研究工作程序.....	60
4. 研究結果.....	62
4.1. 電子平台練習成績與電子平台測驗成績.....	63
4.2. 傳統測驗成績.....	64
4.3. 傳統測驗成績下降.....	64
5. 討論.....	64
6. 結論及建議.....	65
7. 參考文獻.....	65

透過頻密性的小測，提高學生的生物科成績

梁永勤、李淑貞

1. 研究目的及背景.....	67
2. 行動研究工作程序及評估方法.....	67
3. 數據分析.....	68
4. 評估及成果.....	69
4.1. 考試成績.....	69
4.2. 課堂觀察.....	69
4.3. 個別會面.....	70
4.4. 0506 學生表現自我評核報告(附件一).....	70
4.5. 限制.....	71
5. 總結及建議.....	71

運用「領會教學法(TGFU)」上球類課，對學生學習興趣所產生的影響

林楚

1. 研究背景.....	73
2. 研究的目的及意義.....	73
3. 研究對象.....	73
4. 研究方法.....	73
5. 實行情況.....	74
6. 研究結果及討論.....	75
7. 結論及建議.....	78
8. 參考文獻.....	78



Improving students' self study habit through self-study program in Principles of Accounts **Lok Siu Mei**

1. Introduction.....	80
2. Details of the program	81
3. Implementation	81
4. Evaluation	81
5. Suggestions	82
6. Conclusion	83
7. References.....	83

The relation of Prosocial and Antisocial Behavior to Gender Differences, Grades differences and Academic Achievement of Secondary students in Hong Kong

Mak Ka Yee

1. Introduction.....	84
<i>1.1. Identification of problem.....</i>	<i>84</i>
<i>1.2. Purposes of the study</i>	<i>84</i>
<i>1.3. Significance of the problem</i>	<i>85</i>
2. Literature review	85
<i>2.1. Definition of terms</i>	<i>85</i>
<i>2.2. Hypotheses</i>	<i>88</i>
3. Methodology	88
<i>3.1. Participants.....</i>	<i>88</i>
<i>3.2. Measures</i>	<i>89</i>
<i>3.3. Methods of data collection.....</i>	<i>90</i>
4. Results.....	90
<i>4.1. Distribution of samples</i>	<i>90</i>
<i>4.2. Reliability.....</i>	<i>91</i>
<i>4.3. Gender differences in prosocial and antisocial behavior.....</i>	<i>91</i>
<i>4.4. Grade differences in prosocial and antisocial behavior.....</i>	<i>93</i>
<i>4.5. Correlation of adolescent behavior and academic achievement.....</i>	<i>95</i>
5. Conclusions.....	97
6. References.....	99



A study of the reasons of junior secondary student keeps on doing wrong things without consideration the consequences

Chan Chi Wah & Chang Shun Keung

1. Introduction.....	105
2. Background.....	105
3. Research Question	106
4. Methodology	106
5. Results.....	108
6. Data Analysis.....	110
7. Discussions	111
8. Conclusion	112
9. Reflection.....	112
10. References.....	113

探討初中各科英文詞彙學習的成效

莫迪明

1. 研究背景

香港政府自 98 年起推行母語教學，在此政策下，首屆高考生於 2005 年放榜。首批應考的日校考生在英語運用科的及格率較 2004 年下跌三個百分點，摘 A 比率和及格率均創近十年新低。有教育界人士批評，母語教學政策是導致考生語文水平下降的重要原因。浸會大學教育學系助理教授潘玉琮認為，英語運用科及格率下降主因是母語教學政策，「以前其他科目都用英文，起碼詞彙學多啲，聽都聽多啲，教科書都睇多啲英文，但依家透過其他科目接觸英語嘅機會就減少咗。」

在轉用母語教學後最大的問題是，學生所認識的英文詞彙較以前貧乏。以往用英語教學時，學生的英語水準雖然不一定會提高，但至少在每個學科裏都學習到有關的詞語，不同科目加起來便能建立個人的英文詞庫。但轉用母語教學後，英文課成為學生學習日常英文生字的唯一途徑，令學生的接觸面收窄，他們學到的英文生字亦相應地減少。

由於母語教學令學生的英語水平下降，英語詞彙非常貧乏。因此，本校於 2003/2004 年度已採取補救辦法，著學生在初中各科學習有關的英文生字。當時主要是由初中各科老師教授本科英文生字的讀音及拼寫。為了探討由各科老師教授英文詞彙的成效，本人於 2003/2004 年度申請了香港教師中心行動研究計劃的撥款，進行「各科英文詞彙學習的成效」之研究。該次研究顯示學生只是強記英文單字的拼寫及解釋，加上各

科所選取的英文詞彙大多以名詞(Noun)為主，未能讓學生學懂更多的英文詞性，因此一旦碰上單字稍有變化，馬上就會「不明白」，不懂得有關的詞語。

鑑於學生有以上的問題，本校再嘗試改變教授英文詞彙的形式。各科老師教授英文生字時，不再局限於名詞，會有多些不同的詞性。而學生於中一時，老師只教授英文詞彙的讀音及拼寫；當學生升上中二後，學生便需學習如何根據例句，仿作句子；而升上中三後，學生更加需要學習如何運用已學習的英文詞彙，自行造句。

2. 文獻探討

教育署(現改名為教育統籌局)在一九八六年所發出的「中學教學語言通告」，便指出：「母語教學使學生大量減少了接觸英文的時間，故此學生的英文水平會因此下降。」

香港青年協會亦就着學生學習語文問題，於 1995 年 2 月進行了「青少年學習語文的現況及困難」問卷調查，當中三成半被訪者認為學習語文科目較其他科目困難。他們表示掌握文法、學習詞彙及會話則是學習英語的主要障礙。由此可見，學生在學習英文方面遇到一定的問題。

但單靠各科教授英文詞彙是不足夠改善學生的英語能力，根據互聯網上一個有關英文教學經驗分享的網頁(www.uwant.com.hk/teacherskill1.asp)中，亦指出學生在背單字時，常會出現「不求甚解」的毛病，特別是對一些很相似的單字，更是常有混淆的情況。這可能是因為現在的考試中，大多是採取多重選擇題的形式，所以才讓學生養成只要記個大概，一切「差不多」就好的態度。比方：raise, rise, arise 這三個字，有的是及物動詞、有的是不及物動詞，但若就中文來說，卻都可以解釋為「升起」的含



意，如果孩子在記憶類似的單字時，不能多了解這些單字應如何運用，就很有可能會在考試時失掉分數。再舉個例子來說，很多學生會寫下這樣的錯誤句子：My brother borrowed me his car yesterday. 出錯的原因顯然是沒有弄清 "lend" 和 "borrow" 這兩個詞的區別，而只有背了它們都可以解釋為「借」的意思。由此可見，學生在背單字時，只是死記中文詞義，他們在考試時便會很容易出錯。所以，除了教授學生的英文詞彙外，亦會透過仿作句子和自行作句來強化學生運用英文詞彙的能力。

3. 研究目的、假設及研究對象

研究目的

2003/2004 年度入讀中一級的學生現已升上中三級，他們曾經歷默寫、仿作及造句等三個不同的學習模式，因此，希望是次研究能探討有關教學模式的成效。

研究假設

是次行動研究假設各科英文詞彙的學習能加強學生英文運用的能力。

研究對象

本次研究的對象是獅子會中學中一至中三級學生，以及任教初中級的老師。現時中三級的學生於中一級時是先學各科的英文詞彙，升上中二時，便開始學習如何將運用已學習的英文詞彙，按老師提供的例句仿作句子，現時他們就讀中三，更需將已學習的英文詞彙，自行寫作句子。而中一及中二級的學生則按此模式學習各科英文詞彙。

4. 研究方法

是次研究主要會以量化研究工具(Quantitative research) - 問卷調查形式進行。問卷分為兩份，一份會派發給中一至中三的學生，而另一份則派發給中一至中三級各科任教



老師，以便能同時了解老師及學生對在各科進行英文詞彙學習的意見。問卷內容主要是搜集學生及老師對各科英文詞彙的類型、數量、抄寫英文詞彙、仿作句子、自行寫作句子……等的意見，以及其是否可提升學生學習英文的興趣、改善英文的表達能力及有助英文運用等問題。

此外，亦會運用質化研究工具(Qualitative research) - 訪談及觀察。負責老師會對個別學生及老師進行訪談，被訪學生分別來自中一至中三級，而學習能力亦有高低差別，從而了解不同能力的學生是否認同此計劃能有助他們提升英文能力。至於老師方面，則會訪問任教不同級別的老師，以了解英文詞彙學習會否增加他們的工作壓力、學生對本科英文詞彙的認識是否有所增加等問題。課堂觀察方面，亦會往不同級別、不同科目的課堂上進行觀課，以了解學生在課堂上，學習英文詞彙的態度及積極性，以及老師所運用的教學方法，從而更了解老師在教授本科英文詞彙時所面對的問題。

5. 結果分析及討論

在進行研究前，校方與初中科目的科主任商討各科教授英文詞彙的數量，由於中二及中三級需要進行仿作句子及寫作句子，老師的工作量要因此而增加，因此最後決定各科所教授的英文詞彙由原先的 100 個減少至 50 個。除了中文科及英文科外，共有 10 科會教授學生英文詞彙，即學生每學年可從各科中，認識最少 500 個英文詞彙，初中三年合共最少 1,500 個英文詞彙。

學生必須抄寫及默寫關英文詞彙。抄寫英文詞彙時，老師會要求學生用草書體抄寫，藉此讓學生可同時掌握英文草書的寫法，能有助學生快速地書寫英文詞彙。每個學期，各科老師會透過測驗，以了解學生是否能掌握英文詞彙的學習。

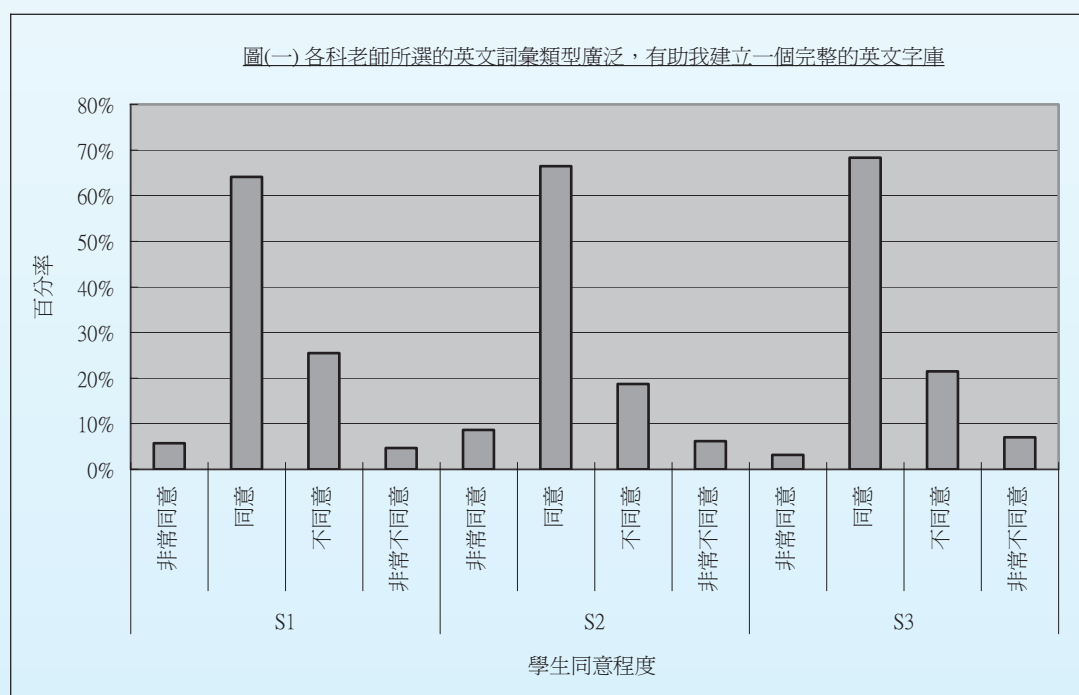
05/06 年度中一至中三級的學生及任教老師完成了一份有關英文詞彙學習的問卷。根據問卷調查及訪談的結果、課堂觀察及英文科的成績等資料，作出以下的分析及討論：

5.1. 問卷調查結果分析

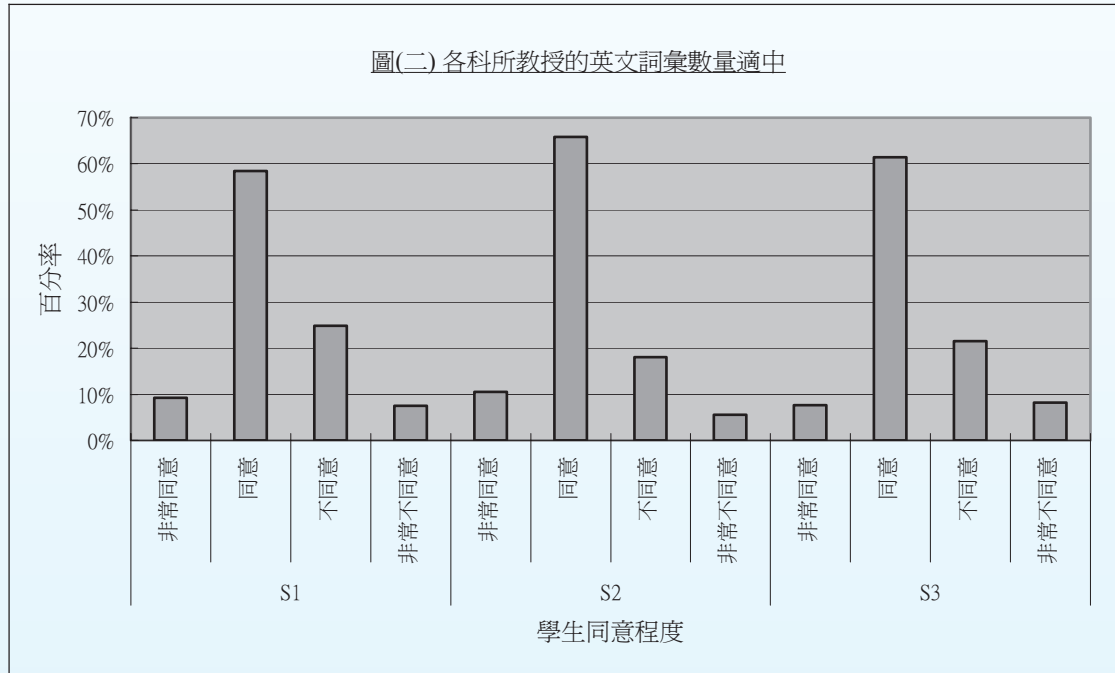
(a) 學生方面

中一、中二及中三學生對學習各科英文詞彙的看法

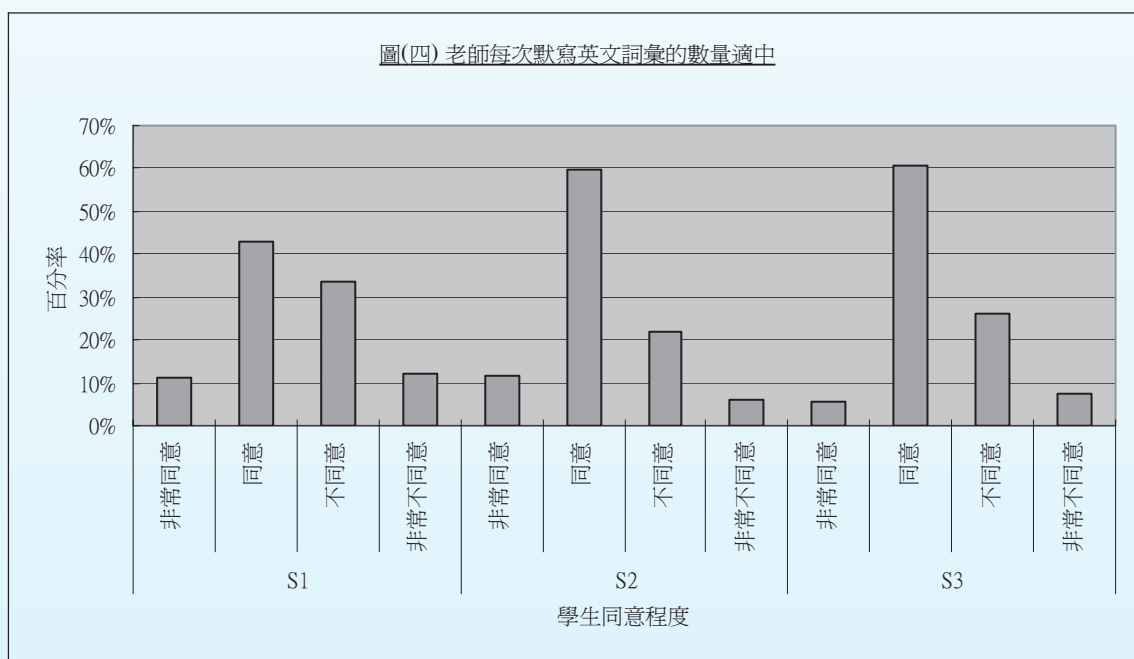
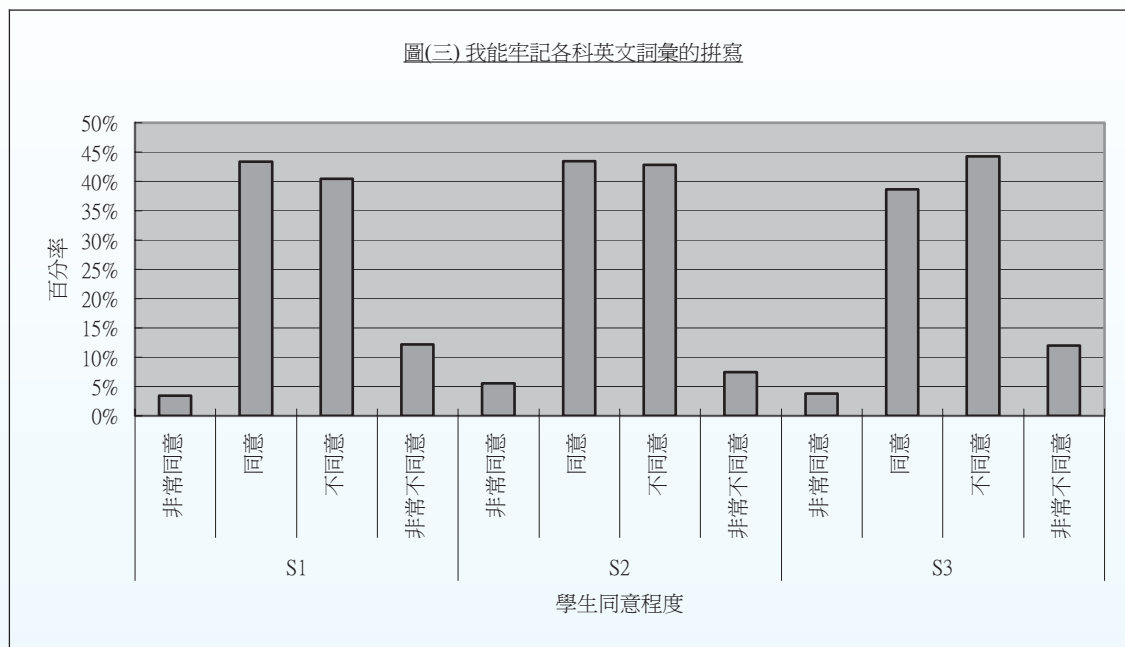
從問卷結果顯示，約七成半的中一、中二及中三學生均認同各科所選取的英文詞彙類型廣泛，能有助他們建立一個完整的英文字庫，而各科所教授的英文詞彙數量亦適中（圖一）。

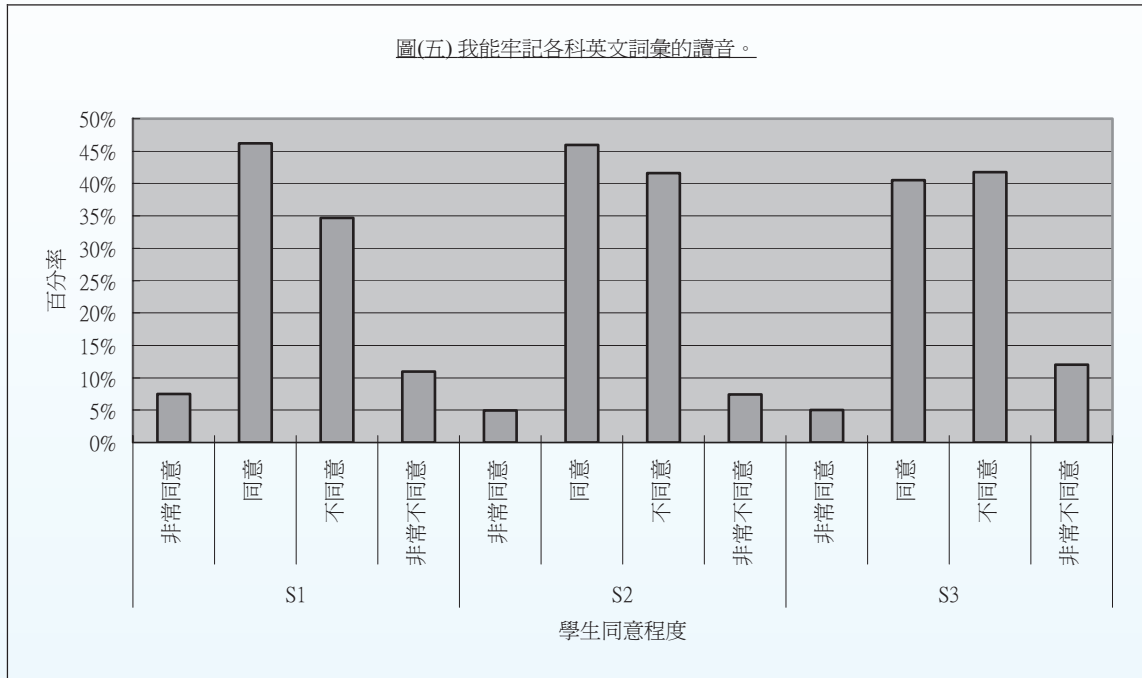


在抄寫英文詞彙方面，約六成半的學生認為經過一學年時間的抄寫訓練後，已能運用英文草書抄寫詞彙。約六成的學生覺得抄寫英文詞彙能有助記憶詞彙的拼寫及解釋，而學習英文詞彙同時能讓他們認識有關中文解釋的寫法，加強他們的中文語文能力(圖二)。

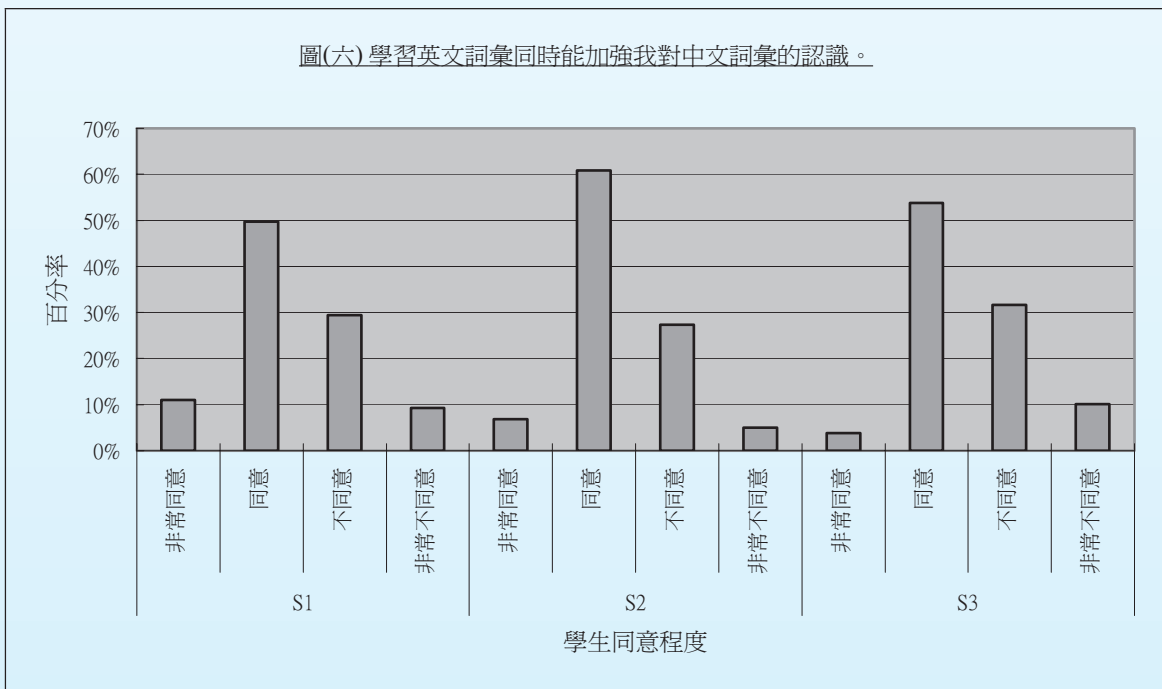


不足五成的學生同意自己能牢記各科英文詞彙的拼寫。從與學生進行訪談中得知，由於平時較少運用從各科學習的英文詞彙，因此默書後，便很快將英文詞彙的拼寫忘記。不過有四成半的學生表示在英文課堂中，他們曾運用其他科目所教授的英文詞彙。而在日常的生活，他們亦認同會多留意曾學習的英文詞彙(圖三及圖五)。約五成的學生同意老師每次默寫英文詞彙的數量適中(圖四)。

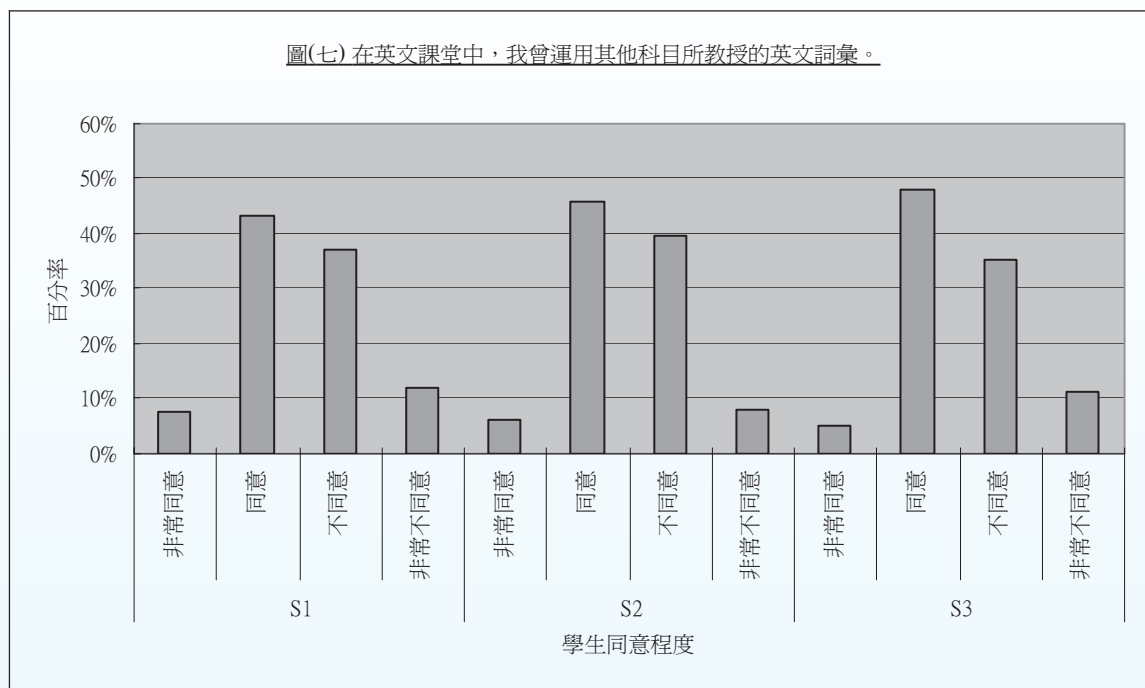




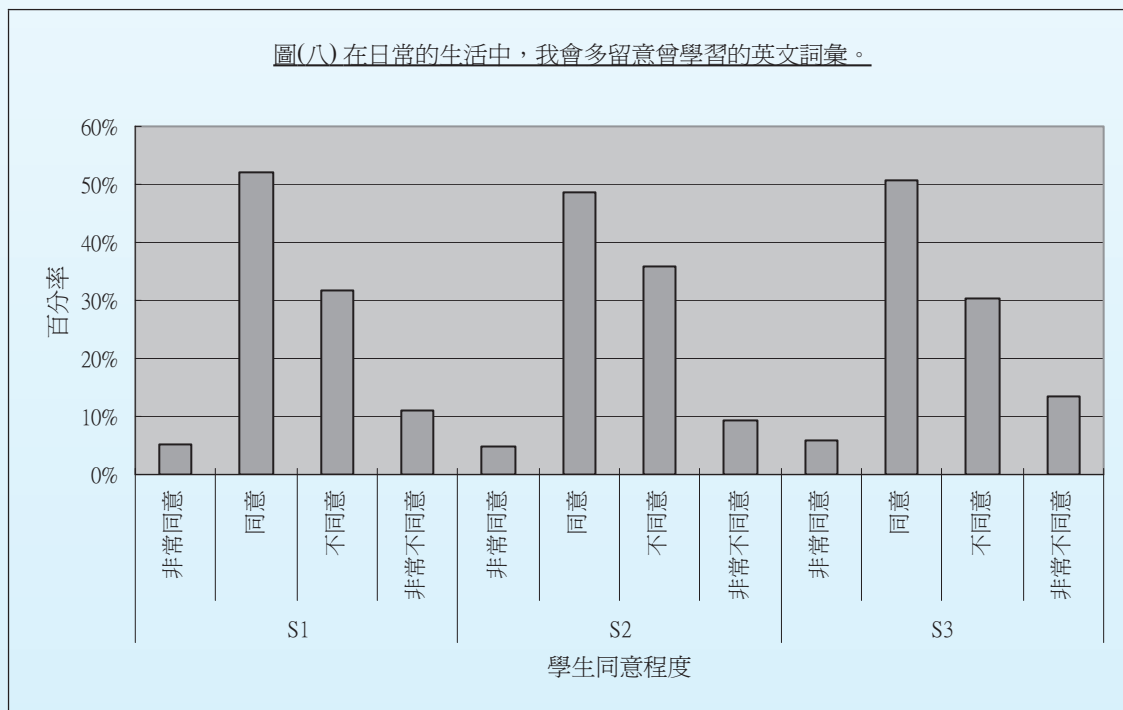
究竟學習英文詞彙同時能否加強學生對中文詞彙的認識呢？約六成中一及中三的學生及約七成的中二學生認為學習英文詞彙同時能加強他們對中文詞彙的認識(圖六)。



學生學習了各科的英文詞彙後，只有約五成的中一、中二及中三的學生表示他們在英文課堂中，曾運用其他科目所教授的英文詞彙(圖七)。

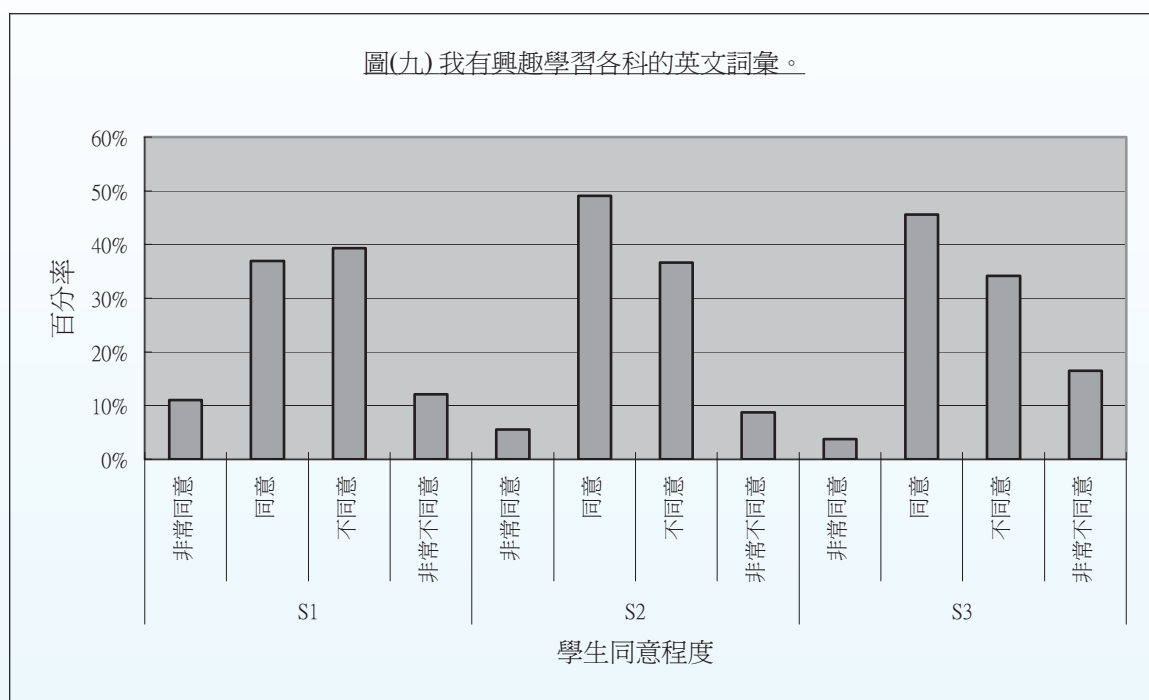


從各科中學習了不同的英文詞彙後，約有七成的中一、中二及中三的學生均表示在日
常生活中，他們會多留意曾學習的英文詞彙(圖八)。



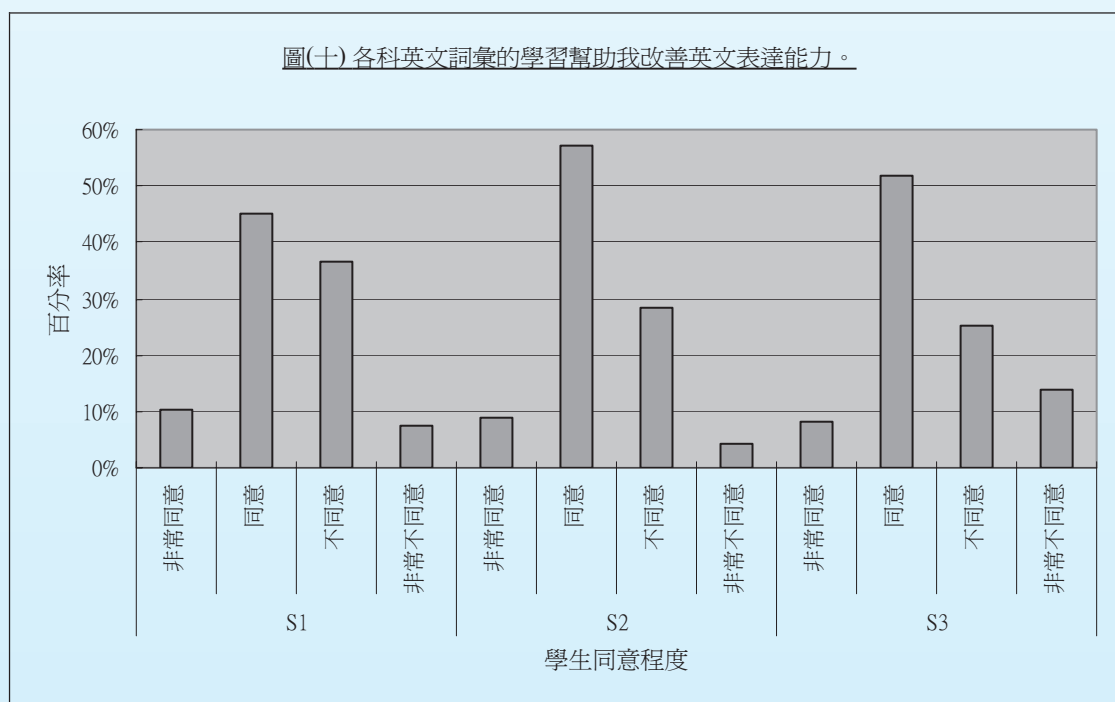
中一及中三只有約五成的學生表示有興趣學習各科的英文詞彙，而中二有約五成半的
學生有興趣學習各科的英文詞彙(圖九)。

圖(九) 我有興趣學習各科的英文詞彙。

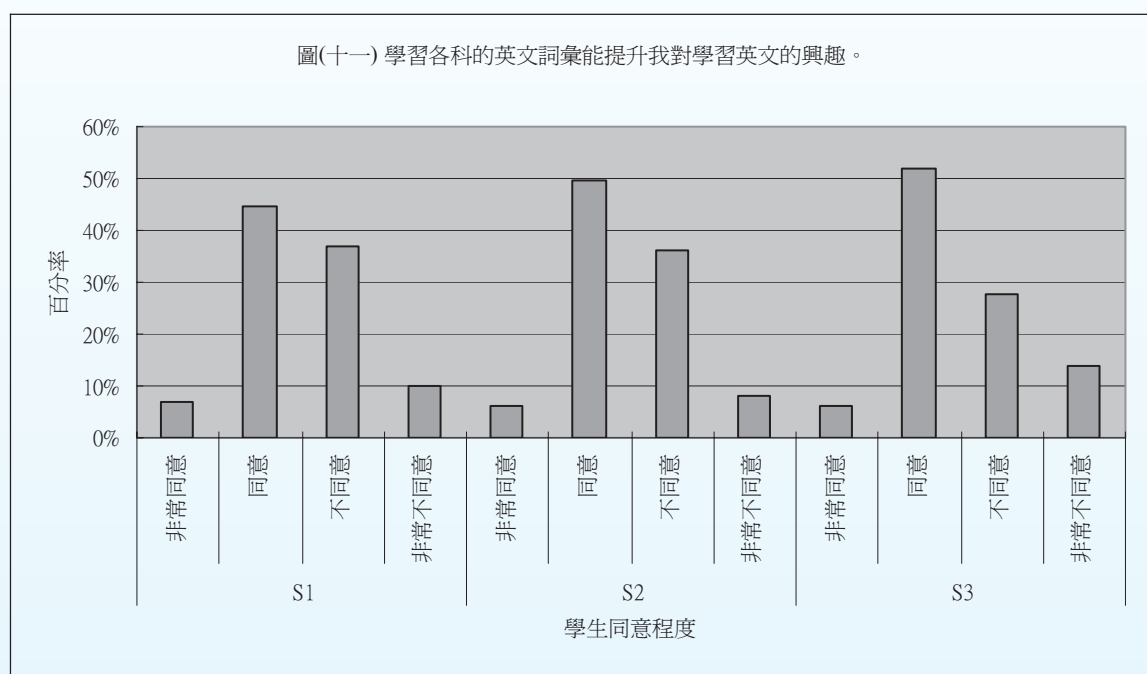


中一的學生只有五成半是認同各科英文詞彙的學習能幫助他們改善英文表達能力，而中二及中三則分別有六成半及六成的學生是認同各科英文詞彙的學習能幫助他們改善英文表達能力(圖十)。

圖(十) 各科英文詞彙的學習幫助我改善英文表達能力。

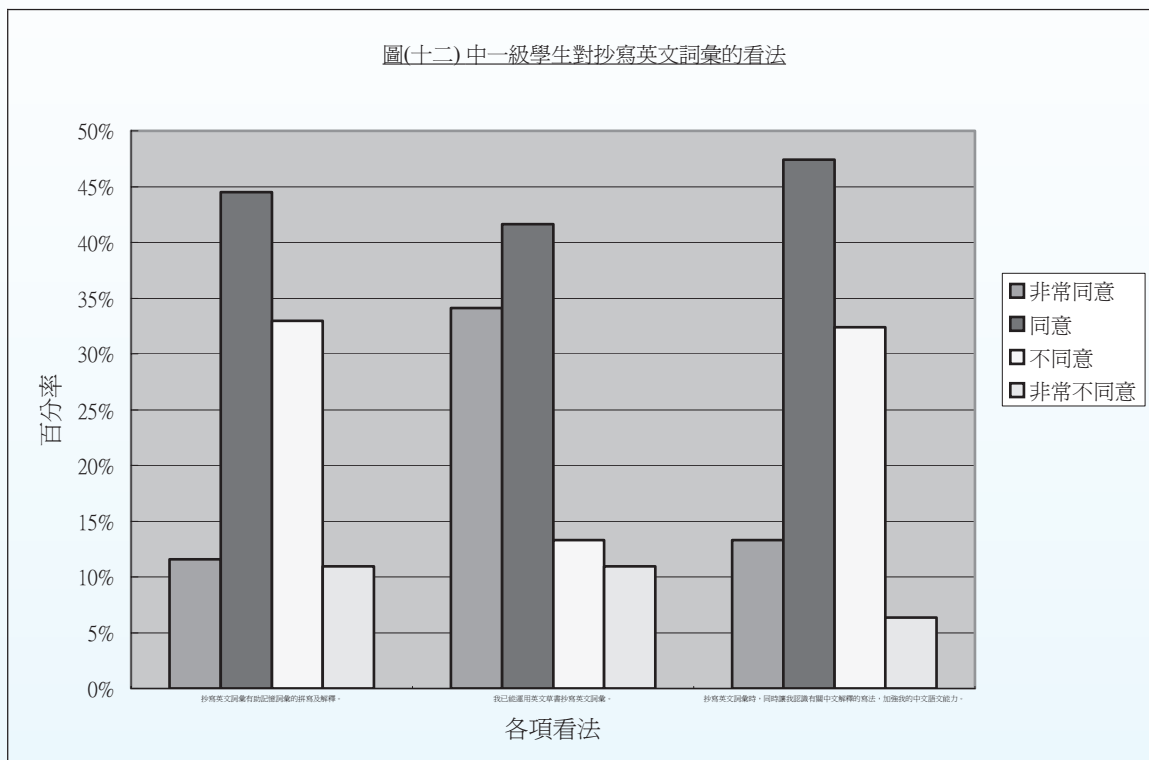


至於學習各科英文詞彙能否提升學生對學習英文的興趣呢？約五成的中一學生認同學習各科英文詞彙能否提升學生對學習英文的興趣，中二學生約有八成半是認同的，而中三則有六成學生是認同的(圖十一)。



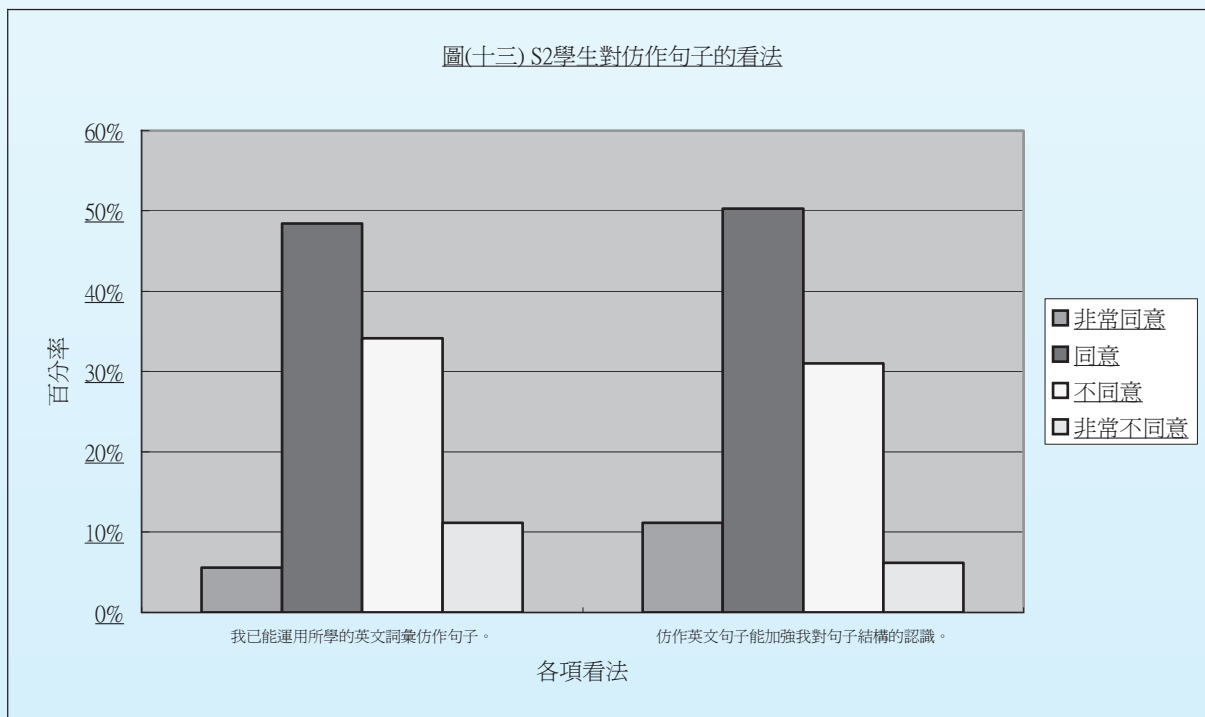
中一學生對抄寫英文詞彙的看法(圖十二)，約有五成的中一學生抄寫英文詞彙有助記憶詞彙的拼寫及解釋。

圖(十二) 中一級學生對抄寫英文詞彙的看法



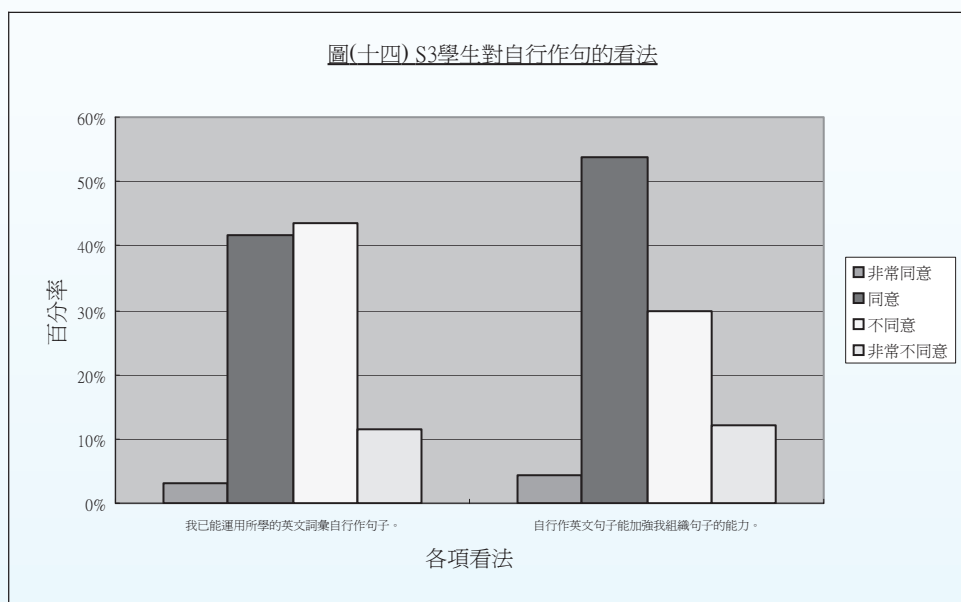
中二學生對仿作句子的看法(圖十三)，約有五成半的學生認為自己已能運用所學的英文詞彙仿作句子，而約六成的學生表示仿作英文句子能加強個人對句子結構的認識。

圖(十三) S2學生對仿作句子的看法



中三學生對自行作句的看法(圖十四)，只有約四成半的學生認為自己能運用所學的英

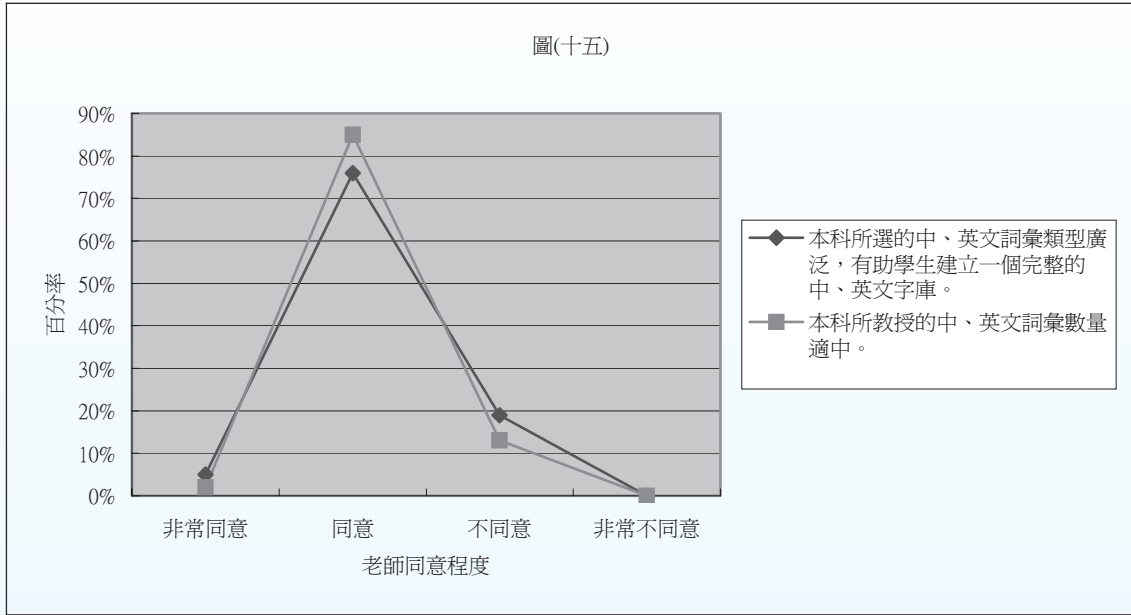
文詞彙自行作句子，但約六成的學生是認同自行作英文句子能加強個人組織句子的能力。



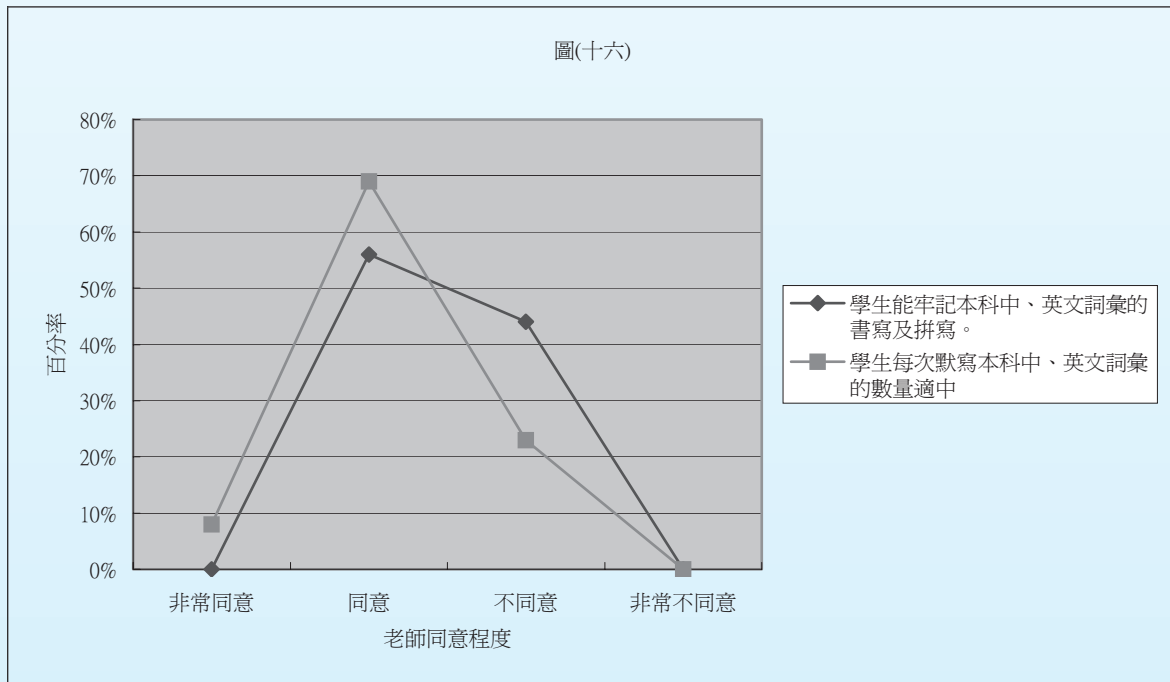
學生的問卷調查結果顯示，學生對校方於本年度在各科推行英文詞彙的學習，大都抱有正面的態度，認為有關安排對他們學習英文是有一定的幫助。但他們自己卻未能掌握有關知識的運用，例如中三級的學生認同自行作英文句子能加強個人組織句子的能力，但大部分學生卻未能運用所學的英文詞彙自行作句，因此他們在英文科的成績表現依然沒有太大的進步。

(b) 老師方面

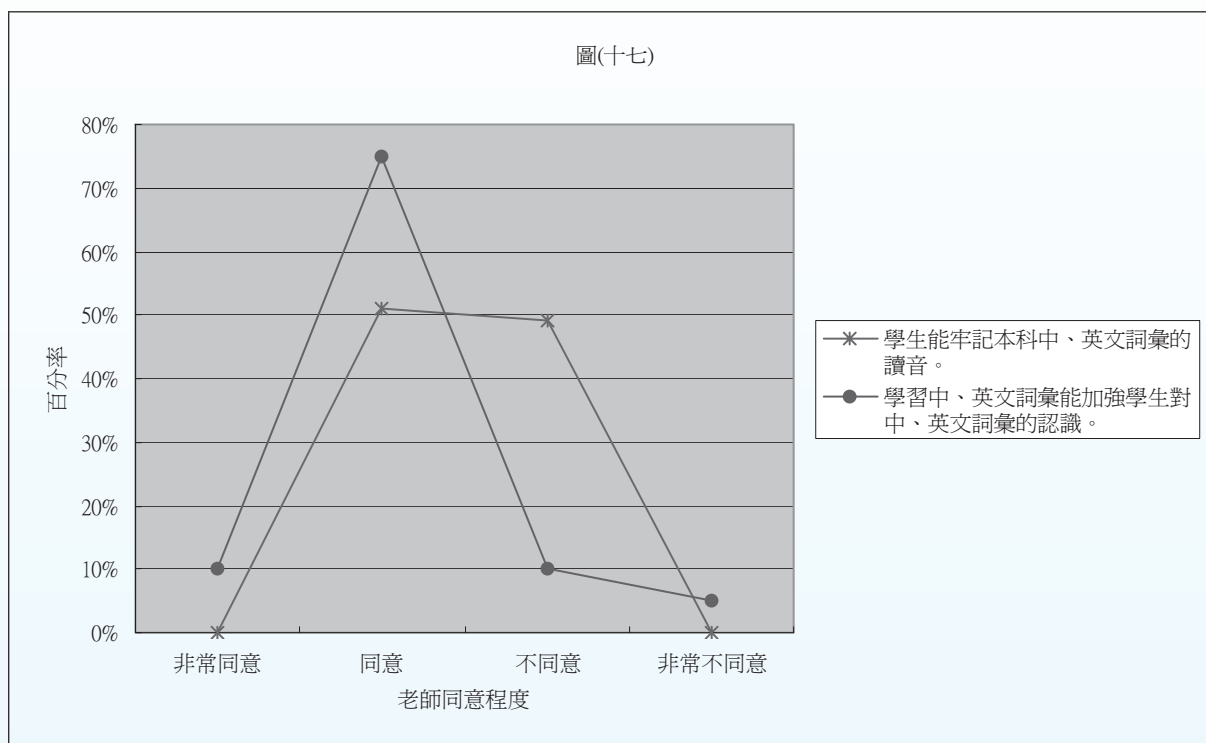
從問卷結果顯示，約八成老師認同各科所選取的英文詞彙類型廣泛，能有助學生建立一個完整的英文字庫，而接近九成老師表示他們所教授的中、英文詞彙數量亦適中(圖十五)。



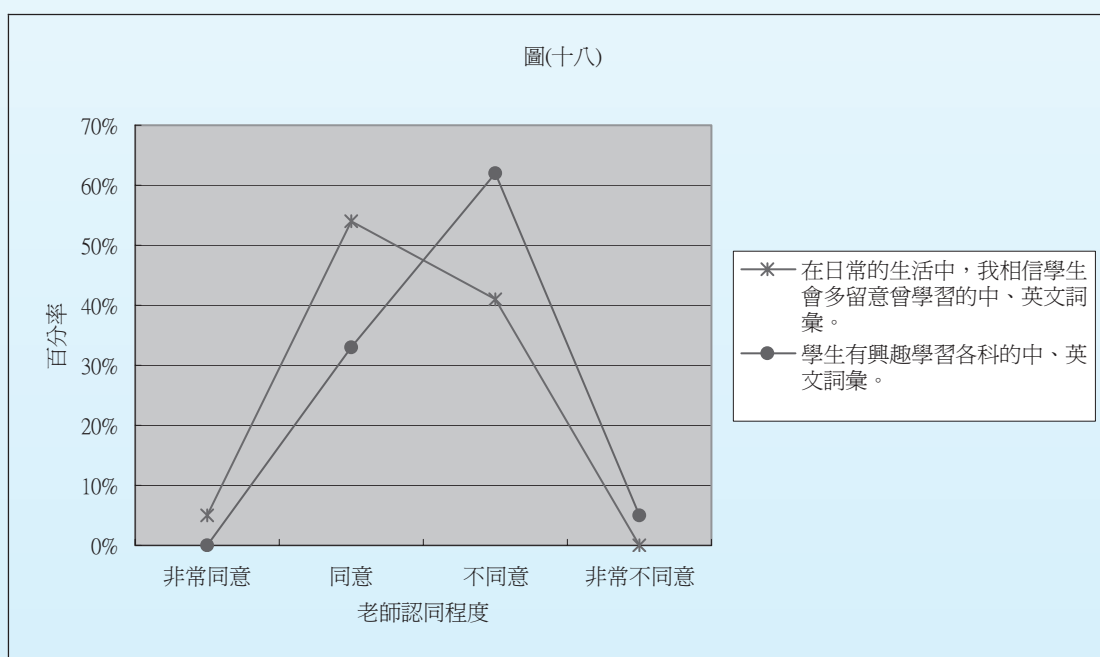
只有約五成半老師覺得學生能牢記各科中、英文詞彙的書寫及拼寫，而約八成老師認為學生每次默寫各科中、英文詞彙的數量是適中的(圖十六)。



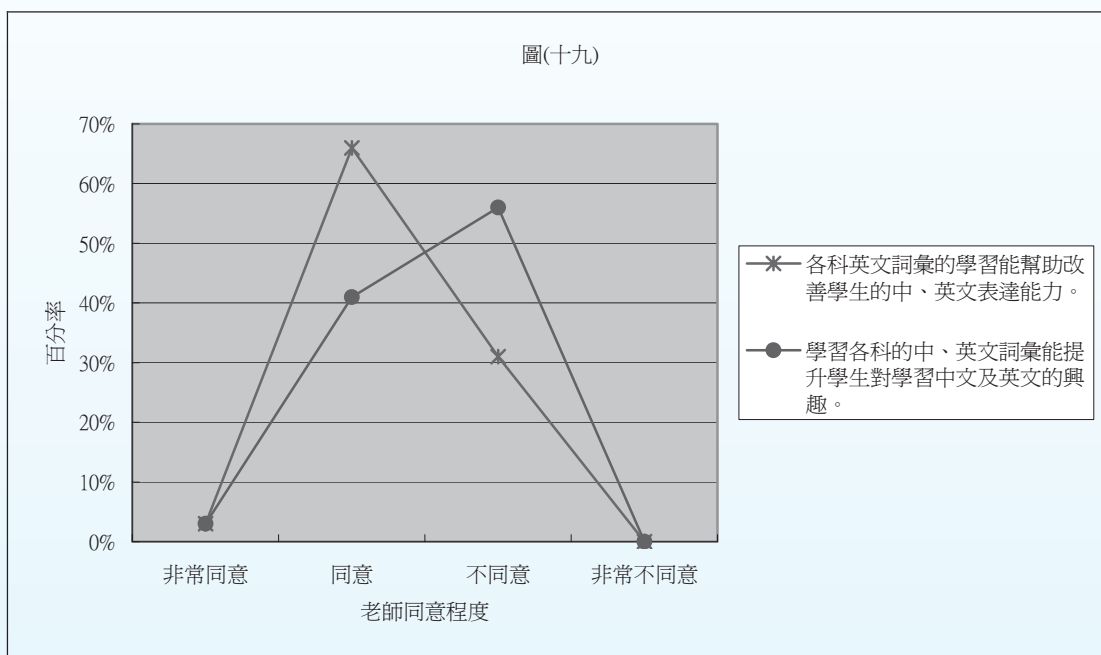
約八成半老師認為學生能牢記各科中、英文詞彙的讀音，但只有五成老師認為學習中、英文詞彙能加強學生對中、英文詞彙的認識(圖十七)。



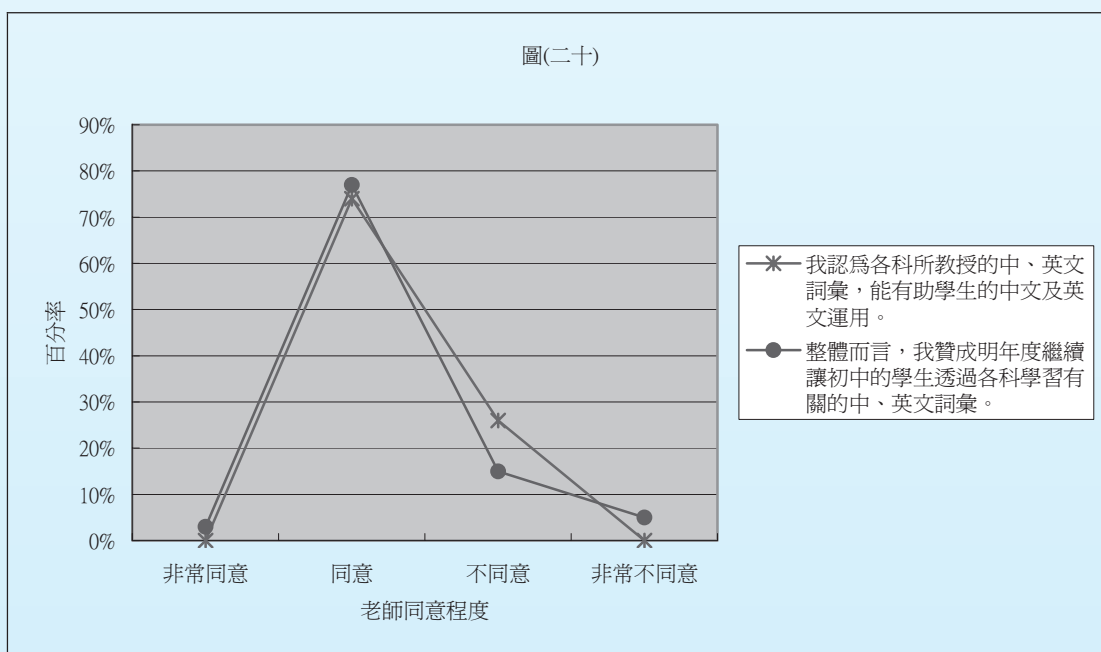
有六成老師相信學生學習了各科中、英文詞彙後，在日常生的生活中，亦會多留意曾學習的中、英文詞彙。但只有約四成老師認為學生有興趣學習各科的中、英文詞彙(圖十八)。



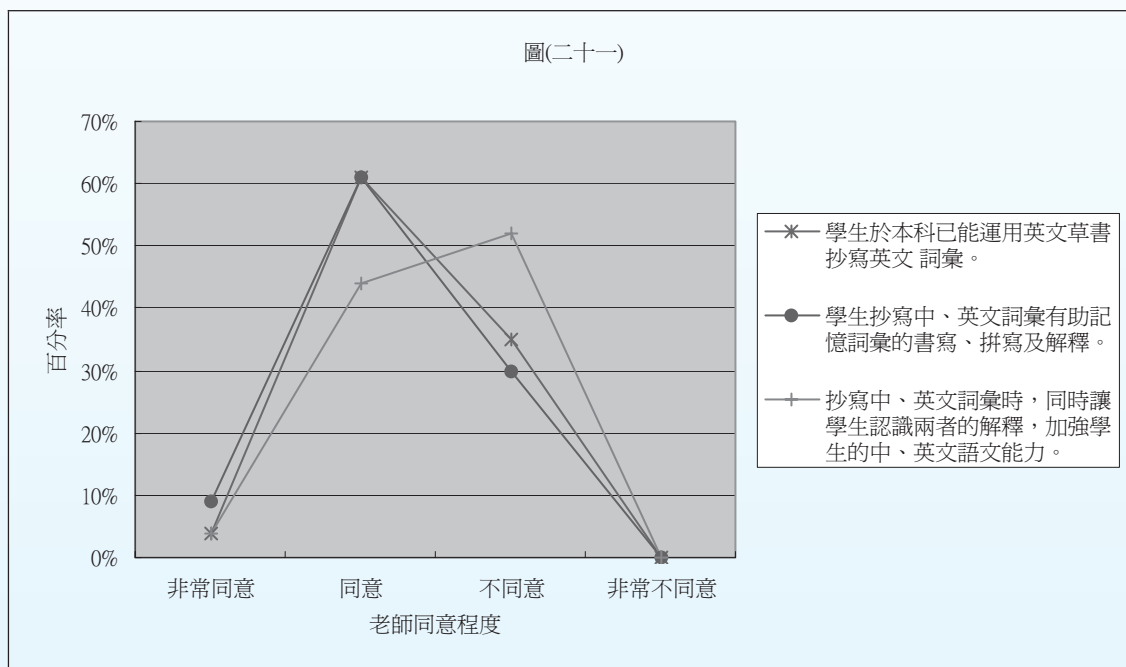
約七成老師認同各科英文詞彙的學習能幫助改善學生的中、英文表達能力。但只有約四成半老師認為學習各科的中、英文詞彙能提升學生對學習中文及英文的興趣(圖十九)。



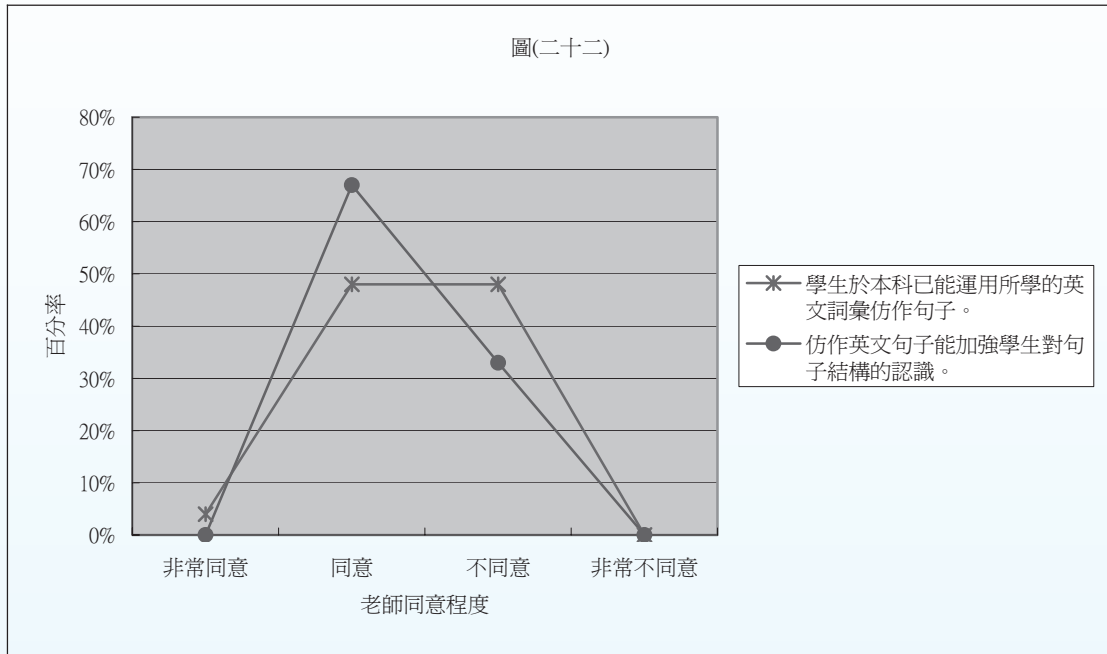
整體而言，約八成老師認同各科所教授的中、英文詞彙，能有助學生的中文及英文運用，並贊成來年度繼續讓初中的學生透過各科學習有關的中、英文詞彙(圖二十)。



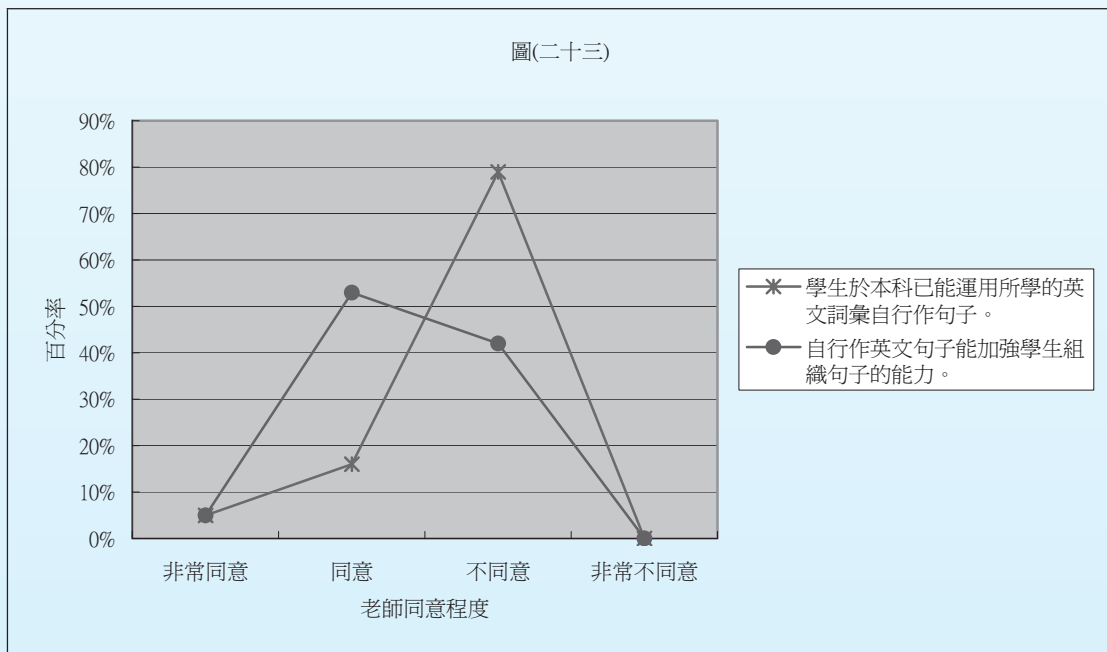
中一級學生需要運用英文草書抄寫英文詞彙，而任教中一級的老師中，約有六成半老師認為學生已能運用英文草書抄寫英文詞彙，而有七成老師亦覺得學生抄寫中、英文詞彙有助記憶詞彙的書寫、拼寫及解釋。但只有約五成老師認同抄寫中、英文詞彙時，能讓學生同時認識兩者的解釋，加強學生的中、英文語文能力。



至於中二級學生需要運用所學的英文詞彙仿作句子，任教中二級的老師中，接近七成老師認為學生於本科已能運用所學的英文詞彙仿作句子，但只有約五成老師認同仿作句子能加強學生對句子結構的認識 (圖二十一)。



至於中三級學生需要運用所學英文詞彙自行作句，任教中三級的老師中，接近九半成老師認為學生於本科已能運用所學的英文詞彙自行作句子，但只有約六成老師認同自行作句子能加強學生對句子結構的認識 (圖二十二)。



老師的問卷調查結果亦同樣顯示，老師對抄寫英文詞彙、仿作句子及自行作句子等安排，都抱有正面的態度。然而他們卻表示學生未能牢記所學的英文詞彙之拼寫及讀



音，而且不大覺得學生有興趣學習各科的中、英文詞彙，甚至學習中文及英文的興趣。不過，老師大都認同此計劃是可繼續推行的。

5.2. 訪談

學生在訪談中表示各科教授不同的英文詞彙，能有助他們學懂一些本科的英文詞彙，但使用這些英文詞彙的機會很少。至於仿作句子方面，則因老師除了例句外，亦會口頭提出很多例子，因此，亦很容易仿作。至於作句方面，則較為困難，因為只學懂了那個英文詞彙的讀音、拼寫及詞意，但作句需配合英文文法，而其他科任老師未必會教授英文文法，所以是較難自行作句的。

老師在訪談中表示有關安排確實加重了他們的工作量，亦因教授英文詞彙而拖慢了本科的教學進度。此外，中三級學生需自行作句，各科老師必須花時間批改句子上的文法是否有錯。再加上不是主修英文科，因此亦擔心未必能教曉學生正確的英文文法，故此亦感到有一定的壓力。

5.3. 課堂觀察

老師教授英文詞彙時，大多是抽取課堂的部分時間獨立進行，而不是滲入教學的過程中。因此，學生不能在課堂的學習中，重複學習有關生字的英文讀音，有點美中不足。

6. 結論及建議

結論

從問卷調查結果顯示，大部分學生及老師對各科中、英文詞彙的學習抱有正面看法，認為有關安排對學習英文方面有一定的幫助。從學生訪談中，可知他們是知道從各科

學習英文詞彙，能增加他們的英文詞彙，但他們卻不大懂得運用，而仿作及自行作句均未能強化他們這方面的能力。

由此可見，學生在語言轉變上遇到最大的困難不在詞彙的認識，而在於如何運用語文。在初中預先認識英文詞彙對學生適應語言轉變的效用其實未必有幫助，因為如何運用語文才是最重要的。所以，讓學生先學習英文詞彙，然後用之進行仿作句子，再進一步便是自行作句，其實是不錯的安排，但因各科老師始終不是主修英文，因此，必須在英文課堂中，強化學生語文運用的能力。

建議

推行母語教學後，學生因欠缺英文學習的環境，導致英語能力有下降。為了讓學生有多些接觸英文的機會，透過各科教授英文詞彙是無可避免的方法。但推行時，亦都需要老師的配合，因單教學生學習英文詞彙的讀音、拼寫及詞意一點也不困難，但要學生懂得運用有關英文詞彙自行作句，則有一定的難度。由於各科老師並不是英文科老師，故未必懂得如何運用英文文法。因此，最理想的做法是英文科老師加強學生運用英文文法的能力。

此外，學習英文詞彙不應以單字記憶法來學習語言，應從英文文化及背景中深入瞭解，並將其文化導入自己的觀念中，以英文邏輯學習語文，才是最快速的語文學習法。

7. 研究限制

是次研究，主要是針對本校學生學習各科英文詞彙的問題，因此只選取本校中一至中三級的學生，所以本研究結果只代表本校學生學習各科英文詞彙的情況，不能將之推論至全港學生。



8. 參考文獻

www.uwant.com.hk/teacherskill1.asp

潘玉琮 AL_News.html

李俊仁 http://daisy.ym.edu.tw/~jrlee/vocabulary_esl.htm

鄭偉良 <http://www.oupchina.com.hk/chi/club/sciencebulletin/issue002/focus.html>





如何改善初中學生錯別字的情況

馬慕貞、周佩詩、高麗芬

1. 研究背景

我們本年度之行動研究主要為「如何改善初中學生錯別字的情況」。我們實施此行動研究之理念，是有鑑於現時初中學生錯別字情況嚴重。現時之初中學生普遍有寫錯別字的情況，而且問題也非淺，主要有下列數個原因：第一，漢字數量太多，現今初中學生不容易把它們牢記，並準確無誤地寫出來；第二，漢字結構複雜，部首繁多，所以初中學生出錯率很高；第三，字形相近的漢字容易成為初中學生寫錯別字的陷阱；第四，學生習慣約定俗成，他們一開始寫錯別字，便沒有動機及不懂得如何作出修改。基於以上四個原因，我們認為有需要改善現時初中生寫錯別字的陋習，望能將情況改善。

2. 文獻探討

關於錯別字的相關研究，香港及台灣兩地均有研究成果。

根據謝錫金、張瑞文在 1993 年的研究，錯別字是中學生中文科寫作的一項重要困難。而詞匯量少、詞語運用欠佳、執筆忘字等亦與錯別字問題有著關係。¹字詞是文章的構件，而錯別字本身就是字詞問題。所以，錯別字就是寫作的基本問題。

¹ 謝錫金、張瑞文。(1993)。中學生中文科寫作困難的研究。課程論壇 (Vol 人 3 Issue 1)。香港：朗文。



至於謝錫金、張瑞文、劉國昇、余慧賢、薛玉梅(1995)曾對香港初中學生進行錯別字研究，指出反映學生能力的是字的出錯率及錯別字的出現率，研究顯示該兩項比率是按年級而遞減。其次，研究又顯示學生的別字比錯字多。

至於台灣方面，陳佩櫻以台北市國小學童作文進行錯別字研究²，指出台北市國小的錯別字率在性別及年級顯示有差異，低年級高於高年級；常犯錯別字之錯誤情形具有相似性、一致性及固定性。

王鴻儒以高雄市高中職學生作文為例，研究該等學生錯別字問題。³ 指出每篇錯別字次數為 0.81 次。學生在同音誤用之情況非常嚴重。丘慶鈴(2002)⁴指出文字的學習必須配合詞句教學同時進行才有效果。

3. 研究目的、假設及研究對象

本研究行動之研究目的，在於改善及糾正初中學生錯別字運用的情況，望在研究行動中，學生能夠重新認識漢字的正確寫法及漢字的結構，讓他們培養自我檢討用字的態度。例如當學生遇到生字時，能即時查字典和請教老師，了解其讀音和解釋，並加以牢記。

研究方法方面，我們將於二月開始進行研究行動，對象為中三級學生。首先教師會於二月份派發四十個常用部首漢字的工作紙，著學生辨別其所用之常用部首。完成工作紙後，教師便會於中國語文科節上教授部首檢字法及四十個常用部首，讓學生透過翻查字典，常握漢字的字型結構。另外透過學生親自翻查字典，使他們了解不同字詞的

² 陳佩櫻。(2002)。台北市國小學童作文錯別字之研究。(碩士論文)

³ 王鴻儒。(2003)。高中職學生作文錯別字研究--以高雄市高中職學生作文為例。(碩士論文)

⁴ 丘慶鈴。(2002)。避免小學生寫錯別字之教學策略。(碩士論文)

解釋。無疑，加深學生對不同文字結構的認識，日子有功，學生便能減少寫錯別字的情況。在評估方面，教師會透過日常學科的課業觀察學生寫錯別字的改善情況，並於五月份，作出一次評估，以評估他們對字型的掌握，及鞏固對常用部首的認知。

4. 行動研究的策略及設計

- a. 首先我們設計一份工作紙，要求學生寫出一連串詞語的正確寫法，計算出學生寫錯別字的數量，從而了解學生的錯別字情況。
- b. 老師於課堂上講解漢字的組成結構，讓學生透過了解不同的字體結構，加深對漢字的認識，從而減低寫錯別字的機會。
- c. 學生對漢字的組成結構有較深入的認識後，我們可透過批改學生的功課作業及課堂上的仔細觀察，了解學生寫錯別字的情形及紀錄學生寫錯別字的數量，用以評估這次行動研究的成效。
- d. 爲了搜集更多的數據，更準確地評估學生的表現，我們在課堂上進行一次評估性的測試，學生同樣地需要寫出一連串詞語的正確寫法，並計算出學生寫錯別字的數量。把搜集得來的數據與之前相比，看看學生的錯別字情況有否顯著的改善。

5. 行動研究工作程序

日程表：

時間	行動
二月	行動研究前的測試，計算出學生寫錯別字的數量，從而了解學生的錯別字情況。
三月	老師於課堂上講解漢字的組成結構。
四月	老師透過批改學生的功課作業及課堂上的仔細觀察，了解學生寫錯別字的情形及紀錄學生寫錯別字的數量。
五月	在課堂上進行一次評估性的測試，並計算出學生寫錯別字的數量，把搜集得來的數據與之前作比較。

6. 實行情況

由 2006 年 1 月 16 至 2006 年 3 月 31 日期間實施。首先教師在第二個學期初會派發四十個常用部首漢字的工作紙，著學生辨別其所用之常用部首。完成工作紙後，教師便會於中國語文科課節上教授部首檢字法及四十個常用部首，讓學生透過翻查字典，掌握漢字的字型結構。另外透過學生親自翻查字典，使他們了解不同字詞的解釋。無疑，加深學生對不同文字結構的認識，日子有功，學生便能減少寫錯別字的情況。在評估方面，教師會透過日常學科的課業觀察學生寫錯別字的改善情況，並於學期末，將那份四十個常用部首的工作紙讓學生再做一次，以評估他們對字型的掌握，及鞏固對常用部首的認知。

7. 收集資料方法、如何進行評估、研究結果

在進行行動研究前，只有約半數的學生能正確指出 20-25 個常用部首，餘下的只能正確指出 20 個以下。但在進行行動研究後，大部份的學生能正確指出 20-25 個常用部首，而部份學生更能正確指出 25 個以上。

從研究所得，部首教學法的成效未見顯著，在糾正學生錯別字的問題上宜考慮更多的學習方法，而識字教學法是其中一種。

根據謝錫金教授的建議，學習漢字一直存在「三多三難」的問題，即字多難記，形多難寫，音多難讀等原因，使學生學習漢字有相當的難度。要解決這個問題，教師必須採用有效而有系統的識字教學法，向學生解釋漢字的特徵，引發孩子的興趣和思考，培養他們對漢字的觀察力。

其實學習漢字有不同的層次，最基本的層次是認讀，第二個層次是書寫，第三個層次是應用。學習漢字的層次不同，難易度也有不同。認讀的漢字，筆劃愈多，訊息量便

愈大，也就愈容易辨認，所以並不需要教筆劃少的字。設計課程的時候應該先教授生活中學生常用而筆劃多的字，讓學生容易辨認。

識字教學的次序，在初學階段應以認讀為主，適量的抄寫為輔，後期則以應用為主。如果教師能夠把漢字分成認讀、默寫以及應用三部分，學生便可以學習比較深、筆劃比較多的漢字，提升他們的閱讀能力；學習生活中常用的字詞，可以促進他們的溝通能力及寫作能力。

除此外，漢字的構形是由筆畫和部件組成。傳統的識字教學，一般以筆畫為基礎；從抄寫較少筆畫的字開始，如一、十、口、日、木、早、草、唱……循序漸進地學習較多筆畫的字詞。然而，這只是書寫漢字的範疇，識字量不多，沒有系統性，學生容易產生混淆，並不是有效的識字方法。

因此學習漢字，宜從部件開始，因為部件具有較強的系統組織，學生比較容易理解、掌握和記憶，相對於筆畫識字的方法，部件識字法可大大提高學生的識字量。

何謂部件呢？部件的概念本是機械學的專有名詞，借用在漢字的結構，意思就是把一個漢字當作一個整體，這個整體由若干部分組成，如「想」字，就由「木」+「目」+「心」而成，簡單地說，「木、目、心」就是「想」字的部件。

還有教師宜多鼓勵學生多閱讀、多寫作以鞏固其所學。

8. 總結及建議

結果顯示學生透過親自翻查字典，不但加深學生對不同文字結構的認識，更能減少寫錯別字的情況。雖然行動研究未能完全改善學生寫錯別字的情況，但透過學生在課業及工作紙上的表現，已能看到明顯的改善。

如何幫助學生有效記憶英文生字

劉華康、謝思敏、陳思明

1. 研究背景

本校中一級的學生普遍對記憶英文生字的解釋或串法有困難，他們大多只靠傳統的反覆練習和機械式的「死記」方法強記英文生字。本行動研究的目的是幫助學生更快速和輕易地記下英文生字，提高學生在學習英語上的信心和能力。本行動研究透過分類記憶法、邏輯排列法、字中有字法、動作聯想法、感覺聯想法等方法提升學生的記憶力。

2. 文獻探討

其實學好英文並不是靠好的記憶力（死背），而是靠每個人天生具有的聯結能力。它是創造自身生活經驗與新的學習素材間的關聯能力。學習英文語法要靠聯結力，學習英文字彙亦如是！不少人認為記憶力（死背能力）是學英語的基石。但根據學習心理學的法則，善用新素材與舊事物聯結的能力，才是成功有效學習的不二法門。

學習心理學所界定的記憶力有兩種，一種是大家所熟知的死記能力(*rote memory*)，另一種是精緻化的記憶力(*elaborated memory*)。顯然地，很多人在學英文，特別死記生字時，唸它 10 遍，在紙上寫 10 遍，就是用第一種的死記能力。這種千金撥四兩，吃力不討好的方法，能夠存在並廣為使用，在於它的立即效果。假若明天要考 30 個英文生字，今天晚上死背 10 遍，很可能第二天就考滿分，結果是好的。按行為學派的增強原理，死背的方法就會繼續使用。假若把考試時間延至十天後，相信很多人會改變學習的方法。老師也不能安慰學生說：多聽、多讀、多看、多寫。精緻化的記憶力

(elaborated memory)是一種比較有效，比較省力的聯結能力。簡略而言，它是將所要學的新字與學習者本身的舊有經驗（已學過的生字）進行各種創造性的聯結，不但是聯得巧，聯得妙，聯得有意義，也要聯得經濟省力。

3. 研究目的、假設及研究對象

本行動研究的對象為中一級的學生。有很多教師曾經歷過教導學生默書的過程，大多學生都會在一兩日後忘卻，而學生在閱讀和寫作時常用到的字才是真正他們學會的字。但一般教師和家長，都很著重學生的英默，以為默書成績可以反映到學生的一切成就，而把精力和時間花在默書上。這帶來了後遺症：(1) 討厭學習英文-學生尚未能掌握拼音和文法知識時，就要默一頁書，如要得到好成績，學生都要花上很多的時間和力氣來背誦。學生會覺得討厭，很多學生就因為默書而怕了英文。(2) 剝奪學生其他活動的時間。(3) 默書多是隨課文默，因而所默不是過深，就是課文為配合默書需求而過淺，淡而無味、沒趣。因此，本文旨在分析如何幫助學生有效記憶英文生字，從圖像、拼音和文法來施行教學。

4. 行動研究的策略及設計

哈佛大學的學習心理學家 Robert Gagne 曾在 1980 年代做了一個詞組聯想實驗。他要求一群小朋友記一大串的字組：如牛—球，蘋果—鞋子，笛子—打火機...等。其中一組學生，將〔牛—球〕聯想成：〔牛在球旁邊〕，另一組將〔牛—球〕聯想成：〔球在牛頭上〕，第三組將〔牛—球〕聯想成：〔牛在追球〕的，第四組無任何聯想。結果發現：第三組將〔牛—球〕聯想成：〔牛在追球〕的小朋友記得最好及最久。無任何聯想活動的那一組表現最差。因此以 man 男人為例，將之想像成：〔男人站在門



上〕效果將最好！此種聯結的方式，正好符合我們大腦長期記憶裏的語文程式：主詞＋動詞＋受詞／補語。〔男人〕是主詞，〔站〕是動詞，〔在門上〕是補語。

早在 1970 年代，已有西方學者發展出基於圖像的記憶技巧——關鍵字方法(keyword method)——以擴展外語的字彙量(Atkinson, 1975)。此一關鍵字法分為兩個階段。首先將所欲學習的外語字和與其近發音的熟悉字（關鍵字）聯想在一起。接著第二階段，創造一種圖像將目標字與關鍵字聯想在一起。例如：目標字 carta（信件，西班牙文）。學習者可將 carta 的前幾個字母 cart（手推車，已熟悉的字做為關鍵字），然後創造一個圖像將關鍵字與目標字的字義連結在一起：一輛手推車裏有一封信，或手推車在追一封信的情景。如一旦建立了這種圖像聯結，下次只要看到 carta 的 cart 就會聯想到〔信〕。

依據相同的邏輯，學生如何學得高階的英文字彙呢？舉 annihilate（中文意義為：消滅）為例。按關鍵字聯結的邏輯，美國小學生已學過的字是：ant 螞蟻，hill 山丘，及 ate 吃。這些舊有的字組在一起為會變成：anthillate 與 annihilate 相近，想像聯結：食蟻獸在〔山丘上〕〔吃〕〔螞蟻〕即：消滅。此亦符合前面提過的大腦長期記憶程式：主詞＋動詞＋受詞／補語。但是，有人會質疑：目標字是：[ann]而非[ant]，一個字母，而且[hil]也[hill]少了一個[l]。對此，美國心理學家 Zeigarnic（柴嘉妮）曾提出有名的 Zeigarnic effect（柴嘉妮效應），即：殘缺，不圓滿的事物，在腦海裏更能留下痕跡。我們的大腦似乎也會作適量的調節，一兩個字母不同，反而更有利記憶儲存。但新舊單字間的字母完全不同，如單靠死記！這樣也不太行，太辛苦了，大腦懶得動。

例如：已學過 man 男人，以及 cure 治療，現在要學新的生字：manicure 修指甲。我們可以將 man 男人，cure 治療，和〔修指甲〕聯結在一起。即，男人在治療他的

〔指甲〕，即：修指甲。（事實上，程度高的學生可以藉字根的知識來聯想：man 手，cure 照顧；照顧手，即：修指甲）。不需要把 manicure 看成是新的，又再次的唸寫 10 遍。但是，一開始要如何記 man 的〔語音〕唸〔man〕，接近中文的〔門、猛、悶〕，選擇其中一個最能與〔男人〕聯結在一起而有意義者即可。如：門上的男人，男人站在門上，很悶的男人，猛男...等…。

5. 行動研究的工作程序

爲了研究圖像記憶法對幫助學生記憶英文生字的成效，我們將會根據學生平日的學習表現，而邀請二十位學習能力、動機和成績相若的學生進行一次實驗。他們會被分爲兩組，每組十個人，兩組皆需於限時三分鐘內記憶十個英文生字的讀音和意思。老師會教導一組的同學如何藉著聯想記憶生字，亦會提供有關的圖像以作說明和輔助。至於另一組的學生，老師只會將生字的讀音和意思講解一遍，而不會提供其他的協助和說明，他們只能以自己的方法記憶。

三分鐘之後，老師將個別測試每位學生的學習情況，如果學生能夠讀出生字的讀音將得到一分，若能講出生字的意思也會得到一分，藉著分數的高低我們便能看到不同學習方法所造成的差異，並對此加以分析。

於是次測試過後的兩星期，我們會再次邀請有關學生進行多一次的測試，看看他們過了兩星期之後是否還記得那些生字的讀音和意思。我們可以將兩組的資料進行比較，看看那種學習方法較有效短期和長期地記憶生字，如此便可以將較高效能的學習方法融滙於教師的教學當中，甚或直接介紹給學生，鼓勵他們應用於日常的學習過程中。



6. 實行時的情況

6.1. 背景／對象：

參與是次研究調查的，為某間第三組別中學的中一級學生。他們大部份的英文基礎薄弱，對學習英語興趣不大，甚至連星期一至星期日之英文生字也時常弄錯，所以我們嘗試用聯想記憶法幫助他們。

6.2. 方法：

將全班 42 名學生，分成 A、B 兩組，每組共有 21 人。導師以聯想法教導 A 組學生，而教導 B 組時，導師只施行傳統教學法，將生字寫在黑板上並略作解釋，引導學生只著重背誦。

6.3. 內容 (A 組)

Monday——“day”的意思是日子，學生對於這個英文生字的串法，問題不大；而老師接著提出星期一可視為「猴子日」。因為“Monkey”代表活潑、精力旺盛，而經過星期日之休息，每個人都會變成猴子般，精力充沛，因此星期一就稱為“Monday”。

Tuesday——取其楷音“Tues”近似“Two”即第二天。

而 Friday——“Five”和“Fri”讀音近似，意思亦指「五」。

這些聯想記憶法都是希望加深學生之長期記憶。

兩星期後，隨堂即時要求學生背默以上七個生字 (Monday to Sunday)；結果顯示利用聯想記憶法之 A 組，平均所得均為 88；而 B 組則只有 71.5；由此可見，聯想記憶法確能幫助學生之長期記憶。

7. 收集資料方法及如何進行評估

從學生的成績及進行問卷調查 (見附件 1 LLS) 可收集可靠資料。



8. 研究結果及公開知識方法

學生在以下這些範疇有明顯進步，包括：

1. 英文默書成績的進步。
2. 參加者用於英文串字時間大幅減少，學生多出很多時間學習其他東西。
3. 記憶能力增強，很多靈活的學生會將學到的技巧用於其他科目的學習。

9. 討論、結論及建議

學生們穩固學習語文的基礎，豐富字彙和詞彙最重要是能明白活學活用的道理，學而不用，只會浪費時間，成效不大。我們學習英文，除了書本外，也可透過傳媒，例如電視，收音機廣播或利用閒暇閱讀故事書籍，用一種較為生動的學習方式，有助我們增強記憶，在聆聽過程中，不單學會聽、講，還會學懂如何用字彙組成詞句，我相信經過不斷重複的過程中，一定會有顯著的成效。

10. 參考文獻資料

影像生字記憶法（2004）傳奇教育有限公司



語言學習策略問卷

以下是有關學習英語的敘述。請仔細閱讀每一項敘述，然後作答：

1. 代表我從來不會這樣做
2. 代表我通常不會這樣做
3. 代表我有時會這樣做，有時不會這樣做
4. 代表我通常會這樣做
5. 代表我總是會這樣做

請依該敘述符合你實際情況的程度來作答，切勿依你認為『你應該如何』或『別人會怎樣』來回答。這些敘述並無所謂對或錯的答案。

1. 學新的單字時，我會把新學的東西聯想到已學過的部份。	1. _____
2. 我用新學的單字造句，以加深記憶。	2. _____
3. 我把英文單字的發音與其相關的形象或圖形聯想，以幫助記憶。	3. _____
4. 我藉著想像使用某個英文字的可能狀況，來記憶那個字。	4. _____
5. 我運用相類似的發音來記憶英文生字。	5. _____
6. 我使用單字卡來背英文生字。	6. _____
7. 我把英文生字分組來記憶（如同義字，反義字；名詞，動詞）。	7. _____
8. 我時常複習英文功課。	8. _____
9. 我以不同的方式練習我所學的英文。	9. _____
10. 在英語會話或閱讀英文時，我避免逐字翻譯。	10. _____
11. 我嘗試用英文思考。	11. _____
12. 我會尋找英文與中文之間的相同和相異處。	12. _____
13. 我把一個英文生字分解成幾個我認得的部份（如字首或字根），以找出它的意義。	13. _____
14. 我將我所聽到的和讀到的英文作成摘要筆記。	14. _____
15. 我遇到不熟悉的英文字時，我會猜一猜它的意思。	15. _____
16. 在英語會話中，若我想不起某個字，我會使用手勢或動作來表達。	16. _____
17. 當我不知道適切的英文字時，我會自己造字來表達（如用 airball 表達 balloon）。	17. _____
18. 在閱讀英文時，我不會每個字都去查字典。	18. _____
19. 我試著找出如何學好英語的方式。	19. _____
20. 我會考量自己學習英語的進展。	20. _____

語言學習策略問卷

計分方式

1. 將你的答案轉換成分數 (如「我總是會這樣做」= 5，「我從來不會這樣做」= 1)。
2. 將所有答案填入後，計算全部總和，再算出平均分數。

全部總和 = _____

平均分數 = _____ [即全部總和 / 20]

平均分數代表意義：

平均分數代表你使用英語學習策略的頻率高低。學習策略的使用依你的年齡、個性、學習目的而定。

高	我總是會這樣做	4.5~5.0
	我通常會這樣做	3.5~4.4
中	我有時會這樣做，有時不會這樣做	2.5~3.4
低	我通常不會這樣做	1.5~2.4
	我從來不會這樣做	1.0~1.4

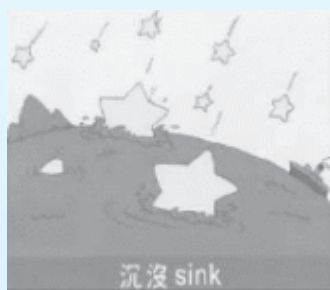
聯結法圖例



把兩條線連結起來



這瓶子是粉紅色的



我看到一顆星星沉沒



有位軍人在喝



課堂學習氣氛、學生感受及學習動機的相互關係

周嘉慧、紀麗蓮、莫海程

1. 研究目的及背景

「傳統教學模式雖然也能完成教育的基本任務，但在激發學生的學習和活動的興趣，促進學生主動參與方面，卻很難說有多少積極的作用。」因此，關於如何提高學生學習動機的研究是適時及迫切的。

動機的引發可來自外部力量(外部動機)或內部需要(內部動機)。自我決定理論(self-determination theory, SDT)[1][2][3]認為外部動機與內部動機其實是一個連續體，兩者並且會受環境因素影響而互相轉化。要激發學習興趣、老師可幫助學生建立或加強學習的內部動機、令他們享受活動的樂趣而非為達至其他目的。同時，老師亦可引導學生將外部動機內化。

據 SDT，按其內化程度的不同，外部動機分成四種：(1)外部調節- 個體的行為由外部因素控制，學生會說「不上體育課會有麻煩」；「不上家政課會有麻煩」；(2)投射調節- 外部的要求變成個體律己的要求，學生會說「好學生應該上體育課」；「好學生應該上家政課」；(3)認同調節- 個體肯定某行為的價值及重要性而加以選擇，學生會說「上體育課有益身心」；「上家政課有實際效用」；(4)整合調節- 個體肯定某行為的價值及重要性並將其納入人生觀或價值體系之內，學生會說「上體育課生命才有意義」；「上家政課生命才有意義」。巴列提亞(Pelletier)運用加權計算方法(2x 內部動機+1x 認同調節-1x 投射調節-2x 外部調節)將個體的動機內化程度用相對自主性

係數(relative autonomy index, RAI)表示[4]。國外研究發現 RAI 與活動興趣呈正相關 [5][6][7][8][9]。

關於如何促使動機內化，SDT 認為可通過滿足個體以下三個基本心理需要而達至：(1) 能力需要- 個體追求通過自己的行為而獲取結果的需要；(2) 自主需要- 個體追求支配、操控自己行為的需要；(3) 關係需要 - 個體追求與他人和社會有聯繫的需要。理論上，老師可以通過制造或調節課堂的學習氣氛，讓學生獲取上述三方面心理滿足，從而提升他們的學習內部動機及使他們的外部動機更趨內化。在考慮應建立何種學習氣氛時，我們應該看到，動機內化的過程實際上是自主空間增加的過程，因此，提供學生充分選擇似乎是有效課堂學習設計一個重要發展方向[10]。另外，我們亦應該看到，競爭和比較都不利動機內化[11][12]，因此，實習課應該鼓勵合作和進步而並非競爭和比較。

本文建構並驗證了一預設之結構公式模型(見圖 1)，考察學習氣氛、心理感受及動機內化程度之相互關係。具體研究問題如下：(1) 心理感受是否學習氣氛與 RAI 的仲介變數？(2) 能力感、自主感、關係感等心理感受合共可解釋 RAI 的多少變異量？(3) 鼓勵合作、提供選擇、鼓勵改進等學習氣氛對能力感、自主感、關係感等心理感受有多大影響？

2. 研究方法

本研究在香港特別行政區某中學進行，受試為 141 名(46 男、95 女)年齡介乎 14 至 17 歲($M=14.99$, $SD=0.99$)中二及中三學生。樣本中的學生除體育課外還「經常性參與體育康樂活動或運動訓練」的只佔 37.6%，其餘均「很少參與課外體育活動」，情況與

大部分香港中學相似。但由於樣本較小並且只來自一間學校，運用有關研究結果作進一步推論應十分小心。

本研究採用問卷調查法，有關題項參考國外同類研究工具[13][14][15]翻譯、經本文作者及其同事審訂後採用，其內容效度不成問題。各變數的名稱、量尺距離、題項數目及內部一致性信度見表 1。各次量表的內部一致性信度達滿意程度；工具的構念效度則通過探索性因素分析在本研究確立。

問卷由有關之教師在上課時分發予學生填寫並即時收回。問卷附有信件簡略說明研究目的及保密原則。資料以 SPSS 12.0 及 EQS 6.0 電腦軟體處理。描述性統計部分計算各變數的平均數、標準離差及內部一致信度，並以檢驗檢視各變數的性別差異。相關分析部分計算各變數的相關係數及控制有關變數後之淨相關係數。由於樣本太小，驗證結構公式模型時只包括各次量尺的平均值而未有同時驗證測量模型。模型優度標準定於「CFI=.95 或以上及 SRMR=.09 或以下」[16]，顯著標準為 $p < .05$ (雙側考驗)。

3. 結果分析

各變數之平均數及標準離差詳見表 1。鼓勵合作、提供選擇和鼓勵改進等幾項平均值都略高於次量尺中間分，顯示受試覺得課堂的學習氣氛尚算正面。心理感受方面，關係感略高於次量尺中間分，表明同學間的溝通達滿意程度。然而，能力感及自主感均低於次量尺中間分，反映課業設計並不理想。學生的內部動機及認同調節略高於次量尺中間分、外部調節及投射調節則略低於次量尺中間分、RAI 為 +1.2，很明顯，樣本中的學生動機內化程度不高、有相當大的進步空間。檢驗結果表明男、女生在多個變數存在顯著組間差別；女生的能力感較低、自主感較低、較少被鼓勵改進、外部調節較強、動機內化程度較低，這情況與國外女生相似[17]。

表 2 顯示各變數之相關係數。除提供選擇及鼓勵改進兩變數之間不存在顯著相關外，其他變數均呈正相關。心理感受變數與 RAI 的關係按強弱排列依次是：能力感 ($r=.67$)、關係感($r=.39$)，自主感($r=.28$)。環境因素與心理感受方面，相互關聯的變項有較大的相關：鼓勵改進與能力感的相關是 $r=.41$ 、鼓勵合作與關係感的相關是 $r=.40$ 、提供選擇與自主感的相關是 $r=.57$ 。值得注意的是，RAI 與鼓勵合作、提供選擇及鼓勵改進等三個環境因素的相關在控制了心理感受有關變數之後便大幅降低 (RAI 與提供選擇及鼓勵改進兩項的相關變成不顯著、與鼓勵合作的相關從 $r=.32$ 下降到 $r=.19$)，這確定了心理感受變數在環境因素及 RAI 間的仲介作用。

研究結果表明模型的擬合優度甚高($CFI=.973$, $NNFI=.943$ ， $GFI=.969$ ， $AGFI=.914$, $SRMR=.069$ ， $ARMSEA=.063$ ， $\chi^2=15.517$, $df=10$)，有關路徑係數見圖 1。如前所述，在控制了心理感受變數(能力感、自主感、關係感)後，RAI 與各環境因素(鼓勵合作、提供選擇、鼓勵改進)的相關便大幅降低。圖 1 所示之結構公式模型中，並無直接路徑從各環境因素變數指向 RAI，即是說學習氣氛必需通過影響個體心理感受(即滿足學生的能力需要、自主需要和關係需要)才能夠促使學生的學習動機內化；當學生的需要(能力、自主、關係)並不存在或其他限制而未能令學生的需要得到滿足，調控學習氣氛(鼓勵合作、提供選擇、鼓勵改進)也許只能是徒勞。這表明了「以學生發展為中心、關注個體差異與不同需求」的重要性。無視實際情況而硬搬照套一些成功例子是進行教育改革時相當普遍的一個做法，但其實是不可取的。

一如所料，鼓勵改進影響能力感(路徑係數=.12)、提供選擇影響自主感(路徑係數=.57)、鼓勵合作影響關係感(路徑係數=.40)；提供選擇及鼓勵合作同時能夠提升能力感(路徑係數=.27 及 .15)。研究結果一個最大的啓示就是：滿足學生的能力需要是促使

學習動機內化一個最重要因素。技能學習是實習課的最主要的內容，學生都渴望能掌握要學習的技能並且在過程中表現出色，這就是他們的能力需要。太難或太易的課業都不能夠令學生獲得能力感，老師能否設計合適的進度和提供有效的指引及支援，將決定學生的能力需要得到何種程度滿足，亦是能否加強學生內部動機的關鍵。

能力感、自主感、關係感等合共可解釋 RAI 變異量的 46.1%。但出奇的是，自主感對 RAI 的影響(路徑係數=.10)卻非常低。自主需要指個體追求支配、操控自己行為的需要。圖 1 顯示，提供選擇能大幅提升學生的自主感(路徑係數=.57)，然而，樣本中的學生並未因感到可以支配、操控自己行為出現較大的動機內化傾向(路徑係數=.10)；與能力感相比(路徑係數=.60)，自主感對 RAI 的影響顯然微不足道，就是與關係感相比(路徑係數=.21)，也還差一大截。這亦與國外研究報告結果並不一致[18]，是令人疑惑的。究竟這發現只屬個別事例還是反映了中國學生被動學習、接受規管的傾向呢？中、西文化畢竟有異，這是需要進一步探討的。

4. 結論與建議

根據本研究，我們得知在鼓勵改進、提供選擇和鼓勵合作的學習氣氛下，學生的能力感、自主感和關係感將會有所提高並相應引發學習動機較大幅度內化。以下提供一些具體教學建議：

鼓勵改進-老師應明確告知學生「超越自己」比「勝過別人」更加重要。一向以來，實習課都強調相互比較、通常以常模參照標準衡量成就，因而製造了不少失敗者。對某些學生來說，實習課經歷不但無助提升能力感，更可能是一個又一個的打擊。為了激發學習興趣、培養學生終生學習的意識，老師可以幫助學生建立任務定向目標 [19]，強調學習並且更大程度容忍學生犯錯。進行評估時，老師應該考查個別學生的



改進情況、加入同學互評、家長協評，鼓勵學生從錯誤中吸取經驗。在鼓勵改進的氣氛下，學生焦慮應當較低、會更積極投入課業活動和更享受課堂的樂趣。

提供選擇- 場地、設備及人力資源的限制，加上安全性、活動量的考慮，在實習課提供很多選擇實在也不容易。然而，提供選擇既可滿足學生自主需要，又有利提升學生能力感，是值得多花心思去設計的。老師可以考慮下列兩方面：(1)發展自我管理能力及自我學習能力 - 指導學生按規則或指引，選擇在何時及如何完成課業任務，減少老師指揮及集體行動；(2)照顧個體差異- 提供多元化及多層次學習進度活動，讓學生按本身興趣、能力選擇合適學習活動。

鼓勵合作- 鼓勵合作能同時提升關係感和能力感，使學生更享受課業活動，最終加強內部動機。教學時，老師應讓學生與接觸不同的合作夥伴，安排上可以跨班、跨年級、甚至跨校。為了可以幫助學生獲取不同側面的學習經歷，合作夥伴最好能多元化：能力高於自己、能力低於自己、性別與自己不同、性格與自己不同、熟識的、陌生的…等等。通過多種多樣的合作關係，學生的活動網路得到伸展、眼光隨之變得更遠大，學生對學校的歸屬感得到增強、對學習的興趣亦變得更加濃厚。

上述觀點可能尚未成熟，期望拋磚引玉，引發更多有益、有建設性的討論。預期在同寅的努力下，不久將來教學將可以有一番新景象。

5. 參考文獻

Deci E. L., & Ryan R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour* [M]. New York:Plenum, 1985.





Deci E.L., & Ryan R.M. A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Vol.38.Perspectives on motivation* (pp.237-288) [C]. Lincoln, NE:University of Nebraska Press, 1991.

Ryan R. M., & Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [J]. *American Psychologist*, 55, 68-78, 2000.

Pelletier L. G., Fortier M. S., Vallerand R. J., Tuson K. M., Briere N. M., & Blais M. R. Toward a new measure of intrinsic motivation, exercise motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale(SMS) [J]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53, 1995.

Goudas M., Biddle S. J. H., & Fox K. Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children [J]. *Pediatric Exercise*, 6, 159-167, 1994.

Hagger M. S., Chatzisarantis N., Culverhouse T., & Biddle S. J. H. The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: Atrans-contextual model [J]. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-792, 2003.

Standage M., Duda J. L., & Ntoumanis N. A model of contextual motivation in physical education: Using cosntructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions[J]. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-101, 2003.



Wallhead T. L., & Ntoumanis N. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education [J]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-19, 2004.

Wilson P. M., Rodgers W. M., Fraser S. N., & Murray T. C. Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students [J]. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 75,81-91, 2004.

Biddle S. J. H., Cury F., Goudas M., Sarrazin P., & Famose J.P. Development of scales to measure perceived class-climate: A cross-national project [J]. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358, 1995.

Ames C. Classrooms: Goals, structures, and motivation [J]. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271,1992.

Vallerland R. J., & Losier G. F. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sports [J]. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169, 1999.

Biddle S. J. H., Cury F., Goudas M., Sarrazin P., & Famose J. P. Development of scales to measure perceivedclass-climate: A cross-national project [J]. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358, 1995.



Newton M. L., Duda J. L., & Yin Z. Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire - 2 in a sample of female athletes [J]. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290, 2000.

Ntoumanis N., & Biddle S. J. H. A review of motivational climate in physical activity [J]. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-655, 1999.

Hu L., & Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternative [J]. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55, 1999.

孫延林, Wang C. K. J., & Biddle S. J. H. 青少年體育活動中的目標定向和自我決定理論: 年齡和性別的差異[J]. *天津體育學院學報*, 16, 10-14, 2001.

Deci E. L., & Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour [J]. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268, 2000.

周華. 初中學生的運動目標定向、隱含理論及自我觀因果結構模型[C]. 全國學校心理素質教育研討會暨普及應用心理科學表彰會, 中國: 重慶, 2002年11月.

表 1. 各变量的平均数、标准离差及内部一致信度

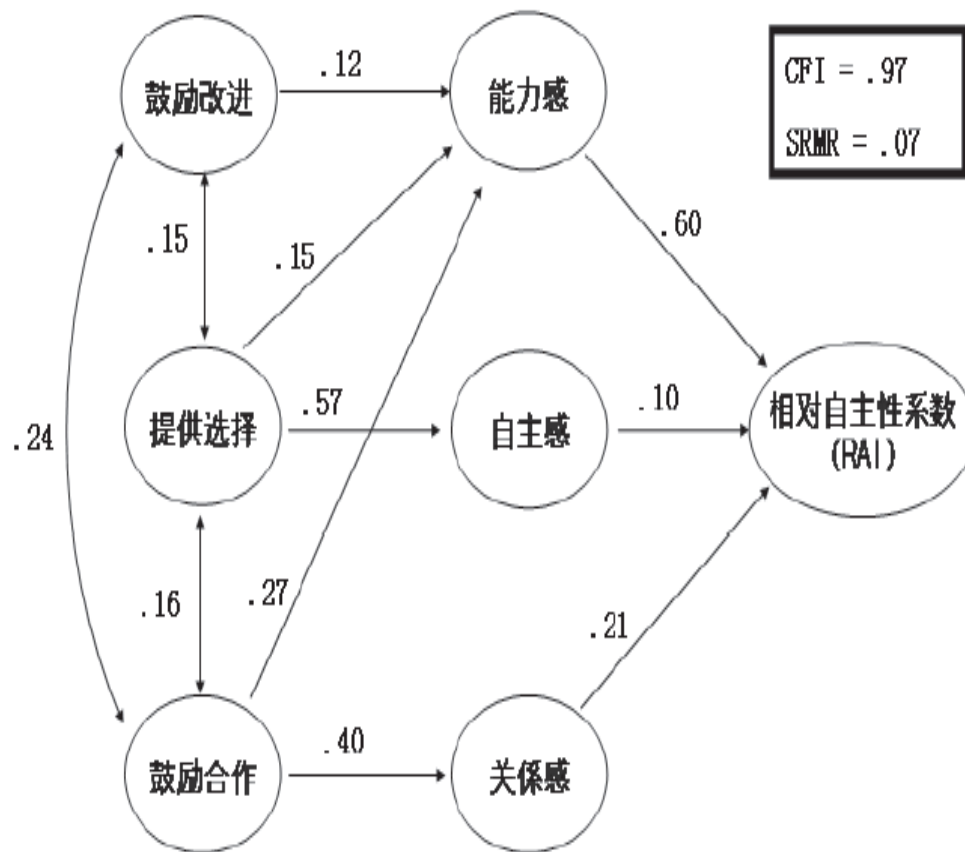
	男(N=46)		女(N=95)		全部(N=141)		t ₁₃₉	题项数目	α
	M	SD	M	SD	M	SD			
学习气氛 (5 点量尺: “1” 极反对 … “5” 极赞成)									
鼓励合作	3.49	.60	3.43	.70	3.45	.66	.57	3	.66
提供选择	3.20	.73	2.98	.83	3.05	.80	1.61	3	.63
鼓励改进	3.67	.45	3.12	.56	3.30	.58	6.24*	3	.49
心理感受 (7 点量尺: “1” 极反对 … “7” 极赞成)									
能力感	4.25	.86	3.67	.88	3.86	.91	3.71*	4	.68
自主感	3.93	1.54	3.40	1.25	3.57	1.37	2.05**	2	.72
关系感	4.50	1.06	4.39	1.13	4.43	1.11	.54	2	.80
学习动机 (5 点量尺: “1” 极反对 … “5” 极赞成)									
外部调节	2.72	.84	3.12	.80	2.99	.83	-2.75**	4	.79
投射调节	2.99	.83	2.55	.60	2.70	.71	3.61**	4	.73
认同调节	3.63	1.08	3.03	.68	3.22	.88	4.03**	3	.71
内部动机	3.72	.81	3.12	.75	3.32	.82	4.34**	3	.81
相对自主性系数(RAI)#	2.65	3.91	0.49	3.18	1.20	3.57	3.27*	---	---

注: * p<.05, ** p<.01; M=平均数; SD=标准离差; α = 内部一致信度(Cronbach α 系数); # RAI 为正数时表示动机内化较强、为负数时表示动机外部调节较强。

表 2. 各变量的相关系数

	鼓励合作	提供选择	鼓励改进	能力感	自主感	关系感
相对自主性系数(RAI)	.32*	.14**	.39*	.67*	.28*	.39*
鼓励合作		.16**	.33*	.33*	.26*	.40*
提供选择			.08	.22*	.57*	.15**
鼓励改进				.41*	.20*	.34*
能力感					.24*	.30*
自主感						.18**

注: * p<.01 ** p<.05; 经控制了有关的心理感受变项后, RAI 与环境因素的变项关系大幅降低: RAI 与提供选择及鼓励改进两项的相关变成不显著、与鼓励合作的相关从 r=.32 下降到 r=.19。



註：样本取自141名香港初中学生(46男、95女;平均年龄14.99, SD=0.99);
公式中相对自主性系数(RAI)的46.1%變異量可由其它变量解释;所有系数均
達.05顯著水平;測量誤差數字予以省略。

圖 1. 學習氣氛、心理感受、相對自主性系數的結構公式模型

如何透過營商體驗計劃提昇學生學習企業概論科的成績

郭銳涵

1. 研究背景

本年度中六級企業概論科學生參與了由國際成就計劃主辦的中學生營商體驗計劃。目的是讓學生透過參與認識並了解一間公司的實際運作，藉以增強學生對營商的概念，並結合理論與實踐，使其對企業概論有清晰的了解。

2. 文獻探討

根據課程學鼻祖泰勒(1949)所述，課程分為四個重要的部份，包括：課程設計的要素；

課程的目的及教學目標；學習機會的選取及組織；學習評估及課程評鑑。課程設計在學習機會方面，泰勒提出教師須為學生提供適切的學習活動，藉以豐富其學習歷程。

另外，在新的高中課程：企業、會計與財務概論一科的評估部份加入了學習歷程概覽，期望學生須親身參與嘗試某創業項目，同時融會各種商業知識和技能的學習，這是未來本科的發展路向。

3. 研究目的、假設及研究對象

筆者的行動研究目的是希望引入學生參與營商體驗計劃，親身籌組公司。進行商業營運，到最終進行清盤等工作，讓學生熟習整個商業營運的程序。本人將透過問卷及焦點訪問的形式進行研究，研究對象為本年度中六級報讀企業概論科的學生共 18 名。

4. 行動研究的策略及設計

首先，透過本人的觀察，然後發放問卷予參與的學生及導師，再訪問導師及公司的核心人員。最後，透過觀察學生的功課表現及成績表現進行比較。

5. 行動研究工作程序

本人行動研究工作程序是觀察、問卷分析、焦點訪問、功課表現及成績表現比較。

6. 實行時的情況

由新學年開始，學生每逢週六，均在學校內進行相關活動，學生透過導師的教導，對公司組織及架構有深入的認識；學生的公司分為四個部門，分別有：會計部、生產部、市場部、人事部四大部門。有總裁及四大部門經理作為核心管理人員；其他學生則為員工身份。學生亦需自行設計集資、設計產品、生產、推廣等工作，使學生可以在工作中學習。另外，專業導師與老師從旁提供協助。

7. 收集資料方法及如何進行評估

最初，本人從觀察所得，學生不甚喜歡這種強迫式的參與方式，普遍認為是在沒有選擇的情況下被迫每週星期六回校參與活動。他們常以個人理由表示沒有空出席是項活動，但經老師的遊說，指出這項計劃與學習的關聯性。加上專業的導師，使學生慢慢地容易接受，的而且確，透過導師與老師陪伴上課，令他們明白到這一份無私的奉獻。學學生慢慢接受這個活動的意義。

及後，本人再從活動的過程，展銷會中，觀察學生表現所得，再綜合導師的意見、問卷。記錄學生交功課的表現，測驗的分數等入手，了解學生在學習上的轉變。

8. 研究結果

本計劃參與人數共有 18 人，本人要求所有修讀本科的學生加入成為公司的成員，至於管理層的組成，則由學生自薦或推選產生。透過問卷結果：有 15 人(78%)最初是表示不太喜歡這個計劃。但在完成這個計劃後，有 17 人(91%)表示喜歡這個計劃。明顯地在這個計劃的過程令學生親身感受到有一定的得益。

有 16 位學生表示參與完這個計劃後對學習企業概論科的興趣有提昇，17 位同學表示應推薦這個計劃給下屆的同學參與，當中有近半同學非常同意。在從這個計劃學習到的地方：溝通技巧(9 人)、合作能力(7 人)、領導能力(1 人)、管理知識(1 人)。

表一：兩學期測驗合格率比較：

	第一次	第二次	第三次	第四次
第一學期	56%	72%	44%	67%
第二學期	67%	72%	78%	85%

表二：兩學期測驗方差比:

方差	第一次	第二次	第三次	第四次
第一學期	6	7	7	8
第二學期	6	6	4	7

表三：兩學期功課分數對比：(最高 6 分)

	最高分	最低分	中位數	平均數
第一學期	6	3	5	5
第二學期	6	4	6	6

本計劃自 2005 年 1 月 14 日展銷會後，基本上已沒有太頻密的工作聚會，學生開始著手清盤的工作。即基本上可以視作為第一學期是摸索期，第二個學期開始看到由於此

計劃而延伸出對學習態度的轉變。表一明顯地顯示學生普遍及格率均有所提昇，而且是逐步的提昇。在方差的顯示上，看到學生是大部份的距離收窄，即是表示，連原本較為欠缺動機及興趣的同學均漸漸地追了上來。

功課是顯示學生持續性評估的方法，同樣是選取該學期最佳的六次作為計算之用。明顯地，學生由第一學期最低分有 3，進展至最低分亦有 4 分。中位數及平均數均提昇到 6 分，即大部份同學是圍繞最高分 6 的成績。

9. 討論

學生除了在情意上表示認同之外，更重要是在成績的表現方面同樣有實質的證據可供參照。

10. 結論及建議

在這次的學生營商體驗計劃，最初是由老師選定要求學生參加。隨著與學生一起努力，由零開始，創立公司至最後參與大會的簡報活動，學生漸漸對活動產生興趣，並投入參與。學生除了模擬經營公司之外，更對本科提昇興趣，由提昇興趣，逐漸反映在學科成績上面。由此，本人同意，亦在學生的支持下，在下年度同樣將按本年度的運作模式，推介予來年度的學生參與。

11. 參考文獻

Tyler R.W.(1949) *Basic Principles of Curriculum & Instruction*. The University of Chicago Press.



施良方(1992)。泰勒的《課程與教學的基本原理》—兼述美國課程理論的興起與發展。華東師範大學學報，第4期。

香港課程發展議會(1998)。中學課程綱要 企業概論(高級程度)。

課程發展議會與香港考試及評核局(2005)。科技教學學習領域，新高中課程及評估架構建議，企業、會計與財務概論科(第二次諮詢稿)。



學生營商體驗計劃問卷及結果

附件（一）

	A	B	C	D	E	F
1. 性別：A. 男 B. 女	28%	72%				
2. 我負責的工作是 A-領導層 B-跟隨者的角色	28%	72%				
3. 我負責公司的部門 A-會計部 B-生產部 C-市場 推廣部 D-人事部	22%	33%	17%	22%		
4. 我覺得我熱心參與公司的運作 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 28%	同意 28%	少許同意 44%	少許不同意 0%	不同意 0%	非常不同意 0%
5. 我認同公司管理層的領導方法 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 28%	同意 11%	少許同意 39%	少許不同意 11%	不同意 11%	非常不同意 0%
6. 我積極配合公司的運作 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 6%	同意 39%	少許同意 50%	少許不同意 6%	不同意 0%	非常不同意 0%
7. 從這個計劃中我對公司的架構有 更深入的認識 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 6%	同意 39%	少許同意 50%	少許不同意 6%	不同意 0%	非常不同意 0%
8. 我覺得參與學生營商體驗計劃是 有意義的 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 6%	同意 22%	少許同意 61%	少許不同意 11%	不同意 0%	非常不同意 0%
9. 我覺得兩位導師的態度很認真 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 39%	同意 44%	少許同意 17%	少許不同意 0%	不同意 0%	非常不同意 0%
10. 我覺得兩位導師的意見很專業 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 28%	同意 56%	少許同意 17%	少許不同意 0%	不同意 0%	非常不同意 0%
11. 我最初不太喜歡參與這個計劃 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 11%	同意 17%	少許同意 50%	少許不同意 17%	不同意 6%	非常不同意 0%
12. 完成整個計劃後，我喜歡這個計 劃 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 0%	同意 6%	少許同意 83%	少許不同意 6%	不同意 0%	非常不同意 0%

	溝通技巧	合作能力	領導技巧	管理知識	創意思維	其他
13 完成整個計劃後，我學到：(可選多於一項) A-溝通技巧 B-合作能力 C-領導技巧 D-管理知識 E-創意思維 F-其他(請填上)：	50%	39%	6%	6%	0%	0%
14 在這個計劃中，我對學習企業概論有更深入的認識 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 0%	同意 17%	少許同意 72%	少許不同意 11%	不同意 0%	非常不同意 0%
15 參加完這個計劃，提昇我對學習企業概論的興趣 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 0%	同意 17%	少許同意 72%	少許不同意 11%	不同意 0%	非常不同意 0%
16 我希望推薦這個計劃給下屆的同學參加 A-非常同意 F-非常不同意	非常同意 44%	同意 28%	少許同意 22%	少許不同意 6%	不同意 0%	非常不同意 0%

17 我覺得整個計劃值得讚賞的地方：

各同學能熱心參與，特別在集資和製作貨品的過程
由組織到造產品都是我們親自做，有滿足感
大家有合作精神
導師積極參與，幫助值得嘉許
TRADEFair 地點很好
能增加同學對經營公司的認識
大家合作無間
同學由開始的不太認真變為後來的全情投入
能學習管理一間公司，可以從中學習到如何面對營商時的困難
很專業，真的像由零開始，親手跟同學們一起自組公司

18 我覺得這個計劃需要改善的地方：

有時時間分配不太好
時間不足去準備所需用品，如產品
集資可提高金額
可提供較高的資金上限
限制貨品不應太多
TRADEFair 可以多過一天



太多規限

未能有足夠時間製作產品

在準備計劃前和分配時間方面可以有更好的安排

可由同學們自願參加讓整班 6A 同學都有機會參與

賣東西的時間可以更長

營商時間較短，只得一天

如何在電腦科使用電子學習平台以提高學生測驗成績

陳志雄、王琳軒

1. 研究背景

本校於 2005 年 9 月開始使用 eClass 網上學習平台，平台設有 elearning 互動學習功能，學生可以利用互聯網或內聯網進入學校 elearning 網上學習平台。教師可以於學習平台上製作練習題及測驗題給學生學習。教師可以設定練習題給學生練習，練習次數可以由教師設定或者讓學生作無限次的練習，練習完畢後學生可以即時知道分數。當學生覺得信心足夠後便可在學習平台上做正式測驗，測驗只可以做一次，教師可以利用電腦批改，批改後學生可以在平台中即時獲知分數，這個過程可以讓學生達至自我學習的目的。學生登入平台時必需輸入個人密碼，故學生使用學習平台次數，練習次數、練習及測驗所需時間，均會有詳細記錄。教師亦可從中取得的數據去評估電子學習平台是否能有效的提高測驗成效。

2. 文獻探討

電子教學與傳統教學有很大的不同，有些人甚至稱之為教學上的範式轉移，因為如在學校中能廣泛推行，會促使教師改變原來的教學方法。而學校亦需購置足夠的電腦器材及軟件滿足教師在教學上的需求。“範式轉移”是由科學哲學家庫恩在其《科學革命的結構》中首先提出。“範式”是庫恩科學革命理論中的一個核心概念，意指科學共同體共同接受的實際科學研究範例--這些範例包括定律、理論、應用及儀器的設計及製作。操作等要素是特定的、連貫的科學研究傳統的模式。今天，“範式轉移”是指思想系統上的轉變，將之用於電子學習，可見到所涉及的學習理論、使用的教學媒介，甚至師生在教學過程中的角色都與傳統課堂教學有所不同。

而現代建構主義更強調教學設計是應著重：1. 以學生為中心；2. 「情景」的創設；3. 協作學習；4. 強調對學習環境的設計；5. 利用各種信息資源來支持「學」；6. 學習過程的最終目的是完成意義建構 (何克抗，1998)。而網絡世界就正好與建構主義互相配合，提供足夠的條件，讓網絡教學在建構主義的基礎上發展。

根據香港資訊科技教育評核報告書顯示，有超過百分之七十的教師承認，他們在教學中使用資訊科技都是用作編寫教學筆記及電腦教材，雖然使用科技較多，但教學方法基本上和以往無太大的分別。而且教師亦不太認同資訊科技能於教學上產生重要的作用，教師仍覺自己是知識的供應者，多於為輔助學習者。在教學上，教師多用作示範，而不是讓學生自行作專題研習，是故報告書認為，香港政府於一九九八年發佈的五年策略中提到的範式轉向，根本還未開始 (李芳樂，2001)。

在資訊教育城所提供的互動課室網頁中，清楚的指出電子課件應具備下列特點：能整合多媒體的教學元素，例如圖像、影片、聲音、及文字等，從多方面刺激學習，能有效提升學習效果。

電子課件是互動性的，能提高即時的回饋，這種元素有助激發學習者的學習動機，讓他們主動發掘知識，從而提高學習成效。

能提供靈活的學習模式，學習者可以在課程規範和教師指導下自訂學習進程，實現個人化的學習模式。

可以迅速地更新信息，教師無需浪費紙張、印製筆記及講義，也不必重新派發修正後的資料，節省紙張，方便快捷。

香港公開大學（2005）《E314C 教育科技與資訊科技》亦指出：以電子課件作評估用途最大的好處是可以提供即時回饋。一般來說，學生做完練習後可以即時核對答案，這對鼓勵學生積極練習很有幫助。我們可以利用操練式的電子課件，讓學生依照自己的進度練習，有需要時可以重複練習，加強記憶。也可以利用遊戲式的電子課件，讓學生通過遊戲進行練習。這類遊戲式課件特別適用於一些容易讓學生感到沉悶的課題，例如對不同類別的圖形進行反覆的分辨，或者操練心算等。

香港公開大學（2003）《E823C 遙距教材發展與資訊科技應用》中亦證實，若配合LMS，這些電子課件更可記錄學生的練習成績，方便教師了解學生的進度，以調整教學策略。

一般而言，電腦學習管理系統會設置在學校或機構的伺服器之中，主要為不同學科、教師和學生設置賬戶、管理學生的學習進度，以及跟進學生的學習表現。教師可以按照自己的教學安排，將教學內容或學習課件上載至學習管理系統之中。由於教材一早於課前經過整理，教師在課堂中使用這些教材就方便得多，而在課後，學生亦可以在網上很方便的使用有關材料，教師亦可以在系統中取得班內每個學生學習的統計資料。這個系統會記錄學生進入課程的次數與時間的使用。教師也了解各學生在該學科的學習進度與練習成績等。這些系統所提供的架構和界面，主要是為了行政的功能，方便教師設立和管理電子學習的課件，存放和更新教材內容（謝壁甄，2004）。

3. 研究目的和方法

3.1. 研究的目的及意義

是次研究的目的是探討「電子學習平台」對一班學生學習電腦設計科成效。通過校本行動研究，探討在電腦設計科應用「電子學習平台」的可行性。

3.2. 研究問題及方法

本行動研究的目的是探討「電子學習平台」在電腦設計科上的應用。主要的研究問題如下：

「電子學習平台」對學生學習電腦設計科是否有效？

如何在電腦設計科推行「電子學習平台」？

3.3. 研究對象

本研究對象是筆者任教的中學三年級乙班學生，男生 20 人，女生 23 人，共 43 人。授課的形式是採取協同教學的形式，由兩教師教授，希望能更有效地兼顧學生的需要，此行動研究亦是由筆者及另一教師共同完成。根據去年電腦科的成績，學生的成績可分為三類；中上，中等和中下。整體而言，學生還是樂於學習，課堂氣氛是不錯的。

3.4. 研究設計

我會根據行動研究的程序，先診斷教學問題，再擬定網上學習平台教學計劃，學生可以利用互聯網進入學校 eClass 網上學習平台，筆者會在每一課任教前在學習平台上設定多項選擇題給學生練習，選擇題會按深淺程序分為三級—容易、普通、困難。每級別有 10 題，共 30 題。學生可以隨意選擇喜愛的級別作答，但最好能夠在完成第一級別方進入第二級別、第三級別。題目內容會與傳統的試卷測驗題有所不同，測驗題會大量使用一些較為吸引學生興趣的題目，其中加入圖片，影片，或聲音效果增加學生學習動機及興趣。練習題會由電腦學習平台系統即時批改及評分，並提供每題正確的答案，給學生合適及迅速的回饋。電子回饋應當有建設性，並可以讓學生得到幫助 (Belanger, 2000)。學生亦可作多次練習，次數不限，當練習成績滿意時，學生便可正

式在平台上選取該課題的測驗卷，即時測驗。測驗題共 10 題，題目是由三個練習題中取出，但選擇題的答案位置每次均會由電腦隨機編排，故學生不能依靠記答案位置，必須記得正確答案方能取得分數。學生登入時會有學生個人密碼，學生使用學習平台時數，做練習日期、次數、測驗所花時間均會記錄。學生仍會於給予傳統用紙張作答的測驗，測驗內容會以傳統形式的問答題，從而測試電子平台的成效。

我們會以中三乙班作為我此次行動研究的對象，將學習平台中練習、測驗、功能及成績作有系統的比較及評估。從而研究電子平台中練習及測驗是否能夠提高學生測驗成績。

行動策略的規劃會以我們任教的中三班學生為對象，作出研究，從趣味性、受歡迎程度、參與度、使用率、誘發學習動機，成就感及學生學業成績等層面作出評估。

為了讓學生熟習網上學習平台，在開學初期，即 9 月份，我們均著重引導學生使用 eClass 電子學習平台。在 9 月份的第一份課業，筆者擬定了 30 題多項選擇題，分容易、普通、困難程度，給學生做練習及測驗，讓學生試用學習平台。藉此減少學生因為不懂得使用學習平台而致影響電子學習平台成效。當學生熟習使用平台後，學生在電腦的數碼分歧影響便可減至最小(數碼分歧是指因為互聯網的普及，有機會上網的人士所得到的知識會比較沒有電腦上網的人士愈來愈多，知識分歧會越來越大。在是次行動研究中，研究對象中三級，全班在家中都有可上網的電腦，是故數碼分歧應不會存在，但因為避免學生不使用電腦去做練習而直接測驗，故限定學生最低必須做一個練習方可正式做測驗，而測驗結果會作為學生的平時分，以減少學生不用電子學習平台而產生的數碼分歧)。在 9 月中筆者便在第二章、第四章、第六章課文完成後，統計學生平台測驗成績，再給學生做用筆作答的傳統測驗。然後對學生使用平台做練

習題的次數及時間和學生的電子平台測驗成績及傳統測驗成績作出比較及分析，評估學習平台的成效。而在第三章、第五章及第七章則完全不給予電子學習平台練習及測驗，只讓學生做用筆作答的傳統式測驗。收集資料會包括學生使用平台的時間及次數、學生練習次數，學生傳統測驗成績，學生平台測驗成績，學生興趣調查問卷等。

3.5. 行動研究工作程序

一、 準備工作

整個行動研究工作須經過一番預備，安排、測試、和不斷的監控，操作方能成功，現將筆者認為最重要的部署，列表簡述如下：(見表一)

表一：主要的準備工作

準備工作	描述
1. 訂立目標	訂定整個行動研究的目標及希望取得的成效
2. 教學設計	9 月份第一章課文的練習題及測驗題減少學生的數碼分歧 9 月中開始在課文的第二章、第四章、第六章實施電子平台練習及測驗、傳統用筆書寫作答的測驗。 另外在第三章、第四章、及第七章則祇提供傳統用筆書寫作答的測驗。
3. 評估設計	收集學生使用平台的時間及次數、學生練習次數，學生傳統測驗成績，學生平台測驗成績，學生興趣調查問卷等作為分析數據

二、 實行情況

根據行動研究的設計，實施此行動研究的步驟分述如下：(見表二):

表二：具體實施步驟

推行步驟(階段)	描述
----------	----

1. 試用學習平台	在第一章教授課文後，學生每人均需做一份容易、一份普通、一份困難的選擇題，學生可作多次嘗試。練習完畢後學生可在平台上完成第一章測驗，測驗在平台上由電腦批改，教師可統計練習時數及成績。
2. 做傳統問答第一章測驗卷	由教師在課堂上給學生第一章課文的傳統性用筆作答的測驗卷，教師作出批改。
3. 在平台做第二章選擇題練習	在教授第二章課文後，學生可在平台上做第二章練習，不設限制，學生自訂練習次數
4. 在平台做第二章選擇題測驗	學生可以在學習平台上完成第二章選擇題測驗，測驗在平台上由電腦批改，教師可統計練習時數及成績。
5. 做傳統問答第二章測驗卷	由教師在課堂上給學生第二章課文的傳統性用筆作答的測驗卷，教師作出批改及統計成績。
6. 做傳統問答第三章測驗卷	學生不會給與第三章選擇題練習及測驗，直接做傳統問答第三章測驗卷，教師作出批改，並測試學習平台成效。
7. 在平台做第四章選擇題練習	在教授第四章課文後，學生可在平台上做第四章練習，不設限制，學生自訂練習次數
8. 在平台做第四章選擇題測驗	在教授第四章課文後，學生可在平台上做第四章練習，不設限制，學生自訂練習次數
9. 做傳統問答第四章測驗卷	由教師在課堂上給學生第四章課文的傳統性用筆作答的測驗卷，教師作出批改及統計成績。
10. 做傳統問答第五章測驗卷	學生不會給與第五章選擇題練習及測驗，直接做傳統問答第五章測驗卷，教師作出批改，並測試學習平台成效。
11. 在平台做第六章選擇題練習	在教授第六章課文後，學生可在平台上做第六章練習，不設限制，學生自訂練習次數
12. 在平台做第六章選擇題測驗	在教授第六章課文後，學生可在平台上做第六章練習，不設限制，學生自訂練習次數
13. 做傳統問答第六章測驗卷	由教師在課堂上給學生第六章課文的傳統性用筆作答的

六章測驗卷	測驗卷，教師作出批改及統計成績。
14. 做傳統問答第七章測驗卷	學生不會給與第七章選擇題練習及測驗，直接做傳統問答第七章測驗卷，教師作出批改，並測試學習平台成效。

整個行動研究是分爲 14 階段進行，第一階段至第二階段是讓學生學習平台的使用，第三、四、五階段，第七、八、九階段及第 11、12、13 階段是收集學生使用平台後在傳統測驗成績是否有進步的數據。第六、第十及第十四階段是收集學生沒有使用學習平台在傳統測驗的成績數據。希望在分析有關數據後可得出電子學習平台能否有效提高學生測驗成績。

4. 研究結果

以下是 3B 班學生在學習平台做選擇題練習次數、時數、分數。及在學習平台做選擇題測驗時數、分數。及在傳統問答題測驗分數可見下表三。

表三：3B 班練習及測驗成績

學生人數爲 43 人，男生 20 人，女生 23 人

內容	學生使用平台次數	學生平均使用平台時間	學生平均成績 (100 分滿分)
電子學習平台 第一章練習	129 次	3.48 分鐘	42.53 分
電子學習平台 第一章測驗	43 次	2.47 分鐘	63.42 分
傳統問答題 第一章測驗			70 分 (試用平台)
電子學習平台 第二章練習	159 次	3.40 分鐘	45.27 分



電子學習平台 第二章測驗	43 次	2.05 分鐘	63.42 分
傳統問答題 第二章測驗			76 分 (有用平台)
傳統問答題 第三章測驗			71 分 (沒用平台)
電子學習平台 第四章練習	135 次	2.86 分鐘	47.5 分
電子學習平台 第四章測驗	43 次	2.08 分鐘	74.5 分
傳統問答題 第四章測驗			75 分 (有用平台)
傳統問答題 第五章測驗			78 分 (沒用平台)
電子學習平台 第六章練習	150 次	2.98 分鐘	48 分
電子學習平台 第六章測驗	43 次	2.329 分鐘	81 分
傳統問答題 第六章測驗			79 分 (有用平台)
傳統問答題 第七章測驗			72 分 (沒用平台)

4.1. 電子平台練習成績與電子平台測驗成績

除第一章課文學生規定必須在電子學習平台上作選擇題練習外，學生均可自由參加練習，根據統計，學生練習次數均高於 129 次，亦即學生均會在練習中嘗試三階段題目，而平均時間亦超出兩分鐘，但平均練習成績祇是

$$= \frac{45.27 + 47.5 + 48}{3} = 46.92 \text{ 分} \text{ 遠低於電子平台選擇題測驗平均成績}$$

$= \frac{63.42 + 74.5 + 81}{3} = 72.97$ 分。由此可見學生在做完練習題均在回饋的過程中能仔細的閱讀有關答案以避免在正式測驗中犯上重覆的錯誤，而更能在傳統測驗成績中作出反映。

4.2. 傳統測驗成績

比較學生使用電子學習平台及沒有使用平台的測驗成績，學生平均成績有

$= \frac{(76 + 75 + 79) - (71 + 78 + 72)}{3} = 3$ 分的增長(可參考表三學生在各傳統測驗中的成績)。

4.3. 傳統測驗成績下降

第六章測驗及第七章測驗成績進一步顯示電子學習平台的影響，在第六章學生在傳統問答測驗的平均成績是 79 分，亦是學生曾作電子平台測驗及練習的後的測驗成績。

但在第七章，學生沒有給任何電子平台的練習及測驗，便立即進行傳統問答測驗，學生的平均成績祇得 72 分，下降了 7 分。

5. 討論

在推行整個行動研的過程中，筆者和任教教師均在每章課文設計了 30 題多項選擇題，分為容易、普通、困難三個級別，學生可以做練習的次數不限，我們的目的是希望學生可以作多次的嘗試，增加記憶。但在研究得取的數據中，我們發覺大部份學生均只作一次練習，知道正確答案，便去測驗，故學生大部份均不能答對所有題目。這反映我們的學生在追求卓越成績方面，仍有所不足。這可能是由於本校取錄的學生，全都不是學業成績在等一組別的緣故。但有一現象可以感到可喜的是，學生在電腦科



的成績，不論有沒有使用 eClass 學習平台，均有所進步，這可能是因為加入多媒體元素在選擇題中，能提高學生的學習興趣有關，這亦是本研究意料之外的結果。

6. 結論及建議

研究的結果顯示電子學習平台 eClass 有效提高學生測驗的成績，分數大約平均增加 3 分左右。雖然不大顯著，但實際情況是，學生學習的興趣因為電子學習平台加入多媒體元素而提高，成績亦在提升，故實際的分數增長實不止 3 分。

另一方面學生在電子學習平台的分數亦一直有所提升，由最初第一章的 70 分，增加至第六章的 79 分，可見學生逐漸能吸收到練習的好處。雖然學生離 100 分仍有距離，但這是一個令我們鼓舞的結果。在這數據的支持下，筆者覺得可以將此研究結果及方法向其他科目的教師推介。雖然教師要花很多時間設計問題，在題目中加入圖片、多媒體、動畫、影片，但如能因此增加學生學習的興趣，提高學業成績，亦是值得推行。

7. 參考文獻

何克抗 (1998)。「建構主義 ---革新傳統教學的理論基礎」，《資訊科技進校園-知多一點點》。香港：教育署課程發展處。

李芳樂 (2001)。「香港中小學資訊科技政策及經驗」。【互聯網】。網址：
<http://www3.fed.cuhk.edu.hk/itteachinggroup/Activities/ITEdInHK3.ppt>

互動教室，資訊教育城【互聯網】。網址
<http://iclassroom.hkedcity.net/>

香港公開大學 (2005) 《E314C 教育科技與資訊科技》

香港公開大學 (2003) 《E823C 遙距教材發展與資訊科技應用》



謝璧甄 (2004)。網路教學系列小工具：BBS。《台大教與學期刊電子報》，28，
http://edtech.ntu.edu.tw/epaper/930910/tips/tips_1.asp

Belanger, F. & Jordan, B.H. (2000). Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques. Hershey: Idea Group Publishing.

透過頻密性的小測，提高學生的生物科成績

梁永勤、李淑貞

1. 研究目的及背景

這次行動研究主要是探討透過頻密性的小測，能否有效地培養學生持續溫習的習慣及提高學生的學習信心，從而提高學生的生物科成績。

本行動研究是上年度的延續。從學生在其中三時的考試表現評估中發現，部分學生並未有持續溫習的習慣，只在考試或統測前溫書，以致未有充足時間溫習，以應付考試，最終令考試表現不理想。

此外，由於考試範圍較多及部分題目較高層次，能力較遜色的學生往往因未能取得好成績而失去學習信心及興趣，最終亦影響成績。故此，由上年度開始，老師嘗試透過頻密性的小測，以培養學生持續溫習的習慣及提高學生的學習信心，從而提高學生的生物科成績。

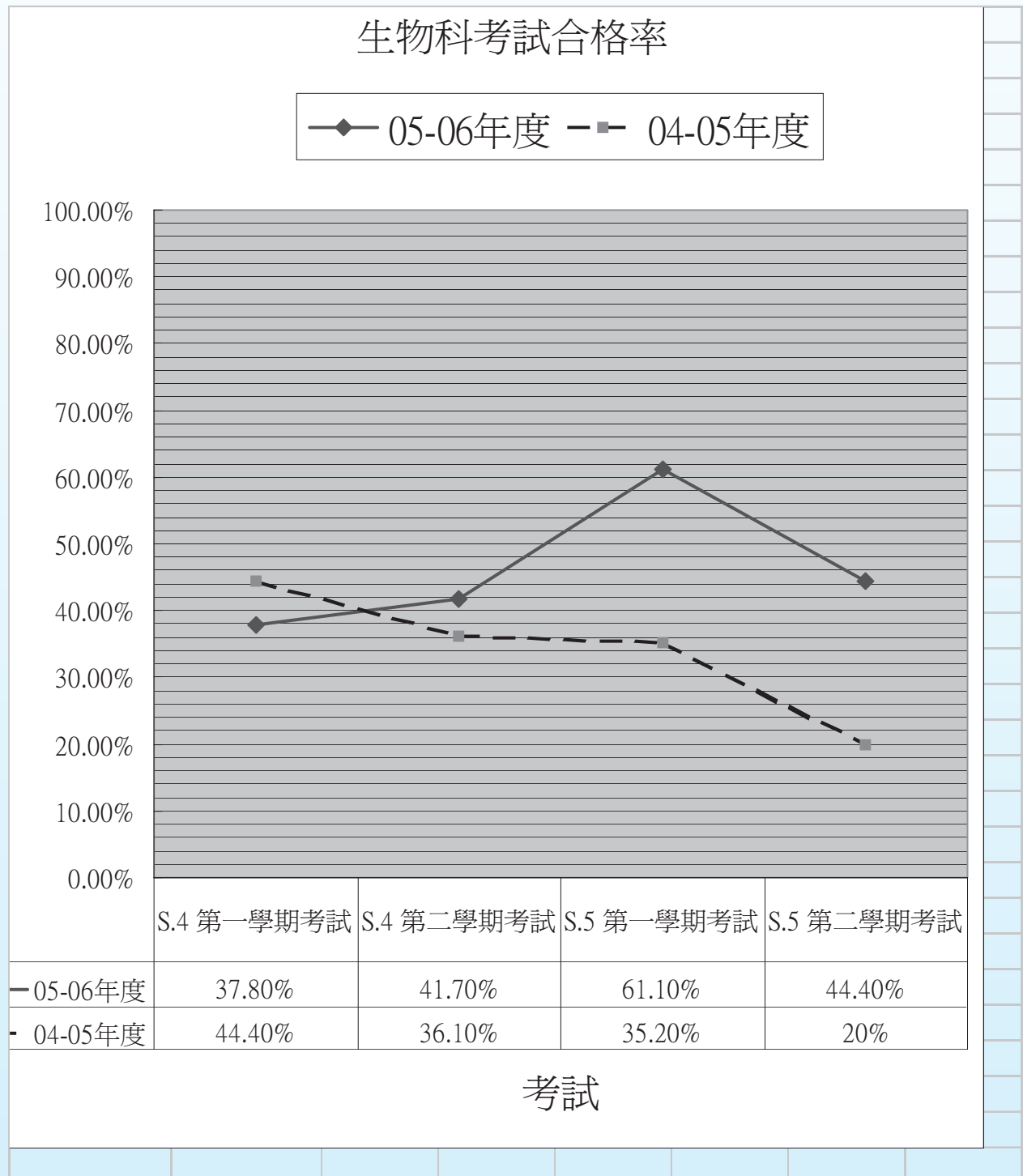
上年度研究結果顯示學生的成績有所進步，然而，持之以恆的溫習態度才是習慣，故此本年度繼續本行動研究。此外，老師在本年度嘗試加入一些難度較高的題目，以測試能力較高的學生能否取得更佳成績。

2. 行動研究工作程序及評估方法

是次行動研究工作程序是每堂設小測一次，小測時間為十五分鐘，小測成績將計入常分中，若小測表現不佳的學生需午膳補測。而評估的方法，以收集以下數據再進行分析，數據類別包括(1)中五學生上年度(即中四時)的考試成績、(2)中五學生本年度考試

成績及(3)本年度中五學生與上年度中五學生成績。同時透過課堂觀察、個別會面及05/06 學生表現自我評核報告，亦獲得相關資料作分析及評估。

3. 數據分析



從以上統計圖可見本年度中五學生的考試合格率不斷上升，除第二學期考試合格率稍



為下跌。此外，本年度中五級學生成績較上年度中五級學生成績理想，合格率高於上年度學生。

4. 評估及成果

4.1. 考試成績

中五級所考的課題較中四為多，而且要求的作答技巧亦較高，故此一般同學在中五時的表現較遜色（可參考統計圖中 04-05 年度即上年度中五級的考試成績）。但是，從統計圖中 05-06 年度考試成績來看，本年度中五學生成績不斷進步，合格率不斷上升（相對上年度中五學生的考試合格率不斷下跌）。雖然第二學期考試合格率下跌，但主要是因為這次是中學會考模擬考試，考核的範圍很多，部分學生能力稍遜，難而應付，但整體上有明顯進步，成績理想。

此外，本年度中五級學生成績較上年度中五級學生成績明顯理想。由此可見，學生能透過頻密性的小測，以培養學生持續溫習的習慣及提高學生的學習信心，從而提高學生的生物科成績。

4.2. 課堂觀察

從課堂觀察，學生專心上課，特別是講及課堂重點及準備下一堂的小測。小測時學生均用心及盡力作答，這反映同學在小測前有用心溫習。能力較遜色的學生表現亦理想，有信心作答，不會放棄。另一方面，大部分的同學均有嘗試較高難度的題目，能力較高的學生表現較理想。



4.3. 個別會面

老師與四名學生（兩名能力較遜色的學生，兩名則能力較高的學生）會面，了解他們對小測的看法。兩名能力較遜色的學生均表示從中四時已開始小測，已經習慣，而且小測能鼓勵他們每次上課前重溫上一堂的重點，不明白便立刻發問。他們表示在應考七科會考的科目中，較有信心在本科取得合格成績。能力較高的學生則表示小測能有助他們有計劃地溫習，掌握重點，考試前易於溫習，而較高難度的問題能激發他們思考及提高表達能力，對於作答與日常生活有關的問題會有幫助。但是，因小測時間太緊迫，有時會因未有充足時間思考而影響表現。故建議在功課、測驗或考試時才考核高難度題目。

4.4. 0506 學生表現自我評核報告（附件一）

從學生表現自我評核報告中反映九成多同學喜歡及非常喜歡生物科，七成多同學表示每天均有溫習生物科，與上年度的統計相若。

近八成以上同學表示有嘗試作答較高難度的延展題，六成多同學表示延展題有助提高他們的成績。

約八成同學表示有信心取得合格或以上成績，而有近三成同學表示有信心取得 C 級成績或以上。

從以上各方面反映透過頻密性的小測，能培養學生持續溫習的習慣及提高學生的學習信心，從而提高學生的生物科成績，而加入高難度題目亦有助學生取得更佳的成绩。



4.5. 限制

課堂時間仍然是限制，為免影響課堂進度，每堂只能抽出十五分鐘時間作小測，基礎題能夠時間作答，但部分學生沒有足夠時間應付高難度的問題。

5. 總結及建議

這次行動研究計劃，證明透過頻密性的小測，能培養學生持續溫習的習慣及提高學生的學習信心，從而提高學生的生物科成績。再者，加入高難度題目亦有助學生取得更佳的成績。但當中仍有可改善及跟進的地方：

1. 宜鼓勵學生按自己的能力及學習進度，自訂溫習時間表，除了溫習小測外，應作全面溫習及多操練公開試題。
2. 未有充足時間測試高難度題目，故此可將這些題目加入功課、課堂提問、測驗及考試等。
3. 可與其他科目商討，共同對學生有一定的要求，讓同學培養每天溫習的習慣。



獅子會中學

附件一

2005~2006 年度

學生表現自我評核報告(第二學期)

日期：_____

科目：_____ 學生姓名：_____ 班別：_____ ()

為了讓同學及老師更了解同學考試及整個學期的表現，及尋求爭取更好成績的方法，請同學小心填寫以下每一項。

(請在合適的○上塗黑)

學生自我評核

	完全 不同意	非常 不同意	不 同意	同 意	非常 同意	完全 同意
甲. 整體考試評估						
1. 我在考試時善用時間。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 我在考試時盡力完成所有要求。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. 我懂得解題。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 我懂得怎樣選擇題目。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 我帶備充足的文具應考。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. 我有信心應考這一次考試。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. 我準備充足應考這一次考試。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
乙. 題目評估						
8. 這次考試，我認為最容易的是_____因為_____。						
9. 這次考試，我認為最困難的是_____因為_____。						
丙. 學習及溫習情況						
10. 我每天有溫習這一科。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. 我有充足準備應付每堂的小測。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. 每堂的小測有助我養成溫習的習慣。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. 我有嘗試作答小測中的延展題。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. 小測中延展題有助提高我的成績。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. 我掌握到這一科的學習方法。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. 我有利用小組溫習。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. 學習遇有不明白或困難時，我會主動尋求協助。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. 我喜歡這一科。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

丁. 我預期我能在公開試取得的成績是 _____。

戊. 為了爭取更好成績，我認為我應該_____。

運用「領會教學法(TGFU)」上球類課， 對學生學習興趣所產生的影響

林楚

1. 研究背景

「領會教學法」是從 1982 年由兩位英國洛夫堡大學的兩位教授賓嘉及霍普(Bunker & Thorpe)首先提倡，運用於體育科的球類教學後，隨即引起世界各地有關學者及專家所關注。他們所關注的，是「領會教學法」的教學效能是否比傳統的「技巧教學法」優勝。自八十年代起，教授球類活動的「技巧教學法」受到挑戰。許多學者認為，「技巧教學法」過分強調技巧的學習，而忽視了球類運動本身的特點，結果與一般青少年的能力和需要不相符(Turner, 1996)

2. 研究的目的及意義

本研究的目的，在於探究中學體育球類課運用「領會教學法」對學生學習興趣所產生影響的研究。「領會教學法是強調以明白該球類活動的玩法及以學習戰術為主，並鼓勵學生多運用思考，以自己的能力去學習，繼而增加學習興趣及成功感(Thorpe, 1986)。」

3. 研究對象

本研究以本人現時任教的學校中五級學生共 89 位男生為對象，這四班都是由本人任教體育課的及分 A/D 班及 B/C 班兩組上課。BC 班會以「技巧教學法」教授，而 AD 班則會以「領會教學法」教授。

4. 研究方法

兩種教學法對提升學生學習興趣的效能，主要從比較四班學生在完成兩種教學法後的問卷調查及訪問中得知。本人會同時選用「定性」以及「定量」作為資料搜集的取向。在「定

性」方面，本人會在中二體育科的進度表中，選出一個不用評估的球類單元作為教學，在這個球類課的單元中，本人會分別設計一課「領會教學法」及一課「技巧教學法」分別於 A/C 班和 B/D 班這兩組學生進行教學，從中分析並歸納這兩組學生在兩種教學模式下學習興趣的表現。另外，本人會分別在兩種教學後，設計一份問卷派發給這四班學生，希望從這些問卷中歸納出學生對這兩種教學法的看法及感受。派發形式會於每班在每課節完成後即日派發給學生填寫，並即日收回。在收集所有資料及數據後，將這問卷調查所得出的結果配合「定性」研究的資料同時分析，以得出這次研究的最終結果。

5. 實行情況

以甘特圖法，將時間進度表列於後：

活動	日期					
	12月	1月	2月	3月	4月	5月
設計教學內容		-				
設計問卷	-	-				
進行教學			-	-		
發放問卷				-		
收集問卷				-		
整理問卷				-		
分析有關資料				-	-	
分析資料					-	-
撰寫報告					-	-

6. 研究結果及討論

完成 6 課排球課後，學生將要完成一份問卷，而問卷調查的結果如下：

表一：47 位接受「技巧教學法」的調查結果如下：

問題……	十分不同意		不同意		沒有意見		同意		十分同意	
	學生人數	%	學生人數	%	學生人數	%	學生人數	%	學生人數	%
1. 增加了我對學習排球運動的興趣。	6	12.8	7	14.9	18	38.3	12	25.5	4	8.5
2. 我感到快樂。	3	6.4	9	19.1	17	36.2	13	27.7	5	10.6
3. 我有積極地參與。	3	6.4	4	8.5	17	36.2	13	27.7	10	21.3
4. 我知道如何去比賽。	4	8.5	6	12.8	17	36.2	17	36.2	3	6.4
5. 我容易掌握學習內容。	4	8.5	5	10.6	18	38.3	14	29.8	6	12.8
6. 我能運用戰術去比賽。	7	14.9	6	12.8	17	36.2	14	29.8	3	6.4
7. 我能掌握基本的排球技術。	5	10.6	7	14.9	12	25.5	17	36.2	6	12.8
8. 學習內容適合我的能力。	6	12.8	4	8.5	17	36.2	17	36.2	3	6.4
9. 我享受課堂上的活動。	4	8.5	4	8.5	13	27.7	21	44.7	5	10.6
10. 我有經常思考老師的提問。	5	10.6	5	10.6	17	36.2	16	34	4	8.5
11. 我時常能解答老師的提問。	5	10.6	6	12.8	23	48.9	11	23.4	2	4.3

表二：42 位接受「領會教學法」的調查結果如下：

問題……	十分不同意		不同意		沒有意見		同意		十分同意	
	學生人數	%	學生人數	%	學生人數	%	學生人數	%	學生人數	%
1. 增加了我對學習排球運動的興趣。	0	0	0	0	19	45.2	17	40.5	6	14.3
2. 我感到快樂。	0	0	3	7.1	6	14.3	21	50	12	28.6
3. 我有積極地參與。	1	2.4	4	9.5	5	11.9	17	40.5	15	35.7
4. 我知道如何去比賽。	1	2.4	4	9.5	14	33.3	14	33.3	9	21.4
5. 我容易掌握學習內容。	1	2.4	5	11.9	12	28.6	16	38.1	8	19
6. 我能運用戰術去比賽。	2	4.8	3	7.1	11	26.2	13	31	13	31
7. 我能掌握基本的排球技術。	1	2.4	6	14.3	10	23.8	16	38.1	9	21.4
8. 學習內容適合我的能力。	3	7.1	2	4.8	13	31	19	45.2	5	11.9
9. 我享受課堂上的活動。	0	0	2	4.8	15	35.7	14	33.3	11	26.2
10. 我有經常思考老師的提問。	5	11.9	1	2.4	13	31	16	38.1	7	16.7
11. 我時常能解答老師的提問。	3	7.1	4	9.5	20	47.6	8	19	7	16.7

表三: 學生對「技巧教學法」及「領會教學法」的反應比較。

	十分不同意		不同意		沒有意見		同意		十分同意	
	技巧教學	TGFU	技巧教學	TGFU	技巧教學	TGFU	技巧教學	TGFU	技巧教學	TGFU
問題……	%	%	%s	%	%	%	%	%	%	%
2. 增加了我對學習排球運動的興趣。	12.8	0	14.9	0	38.3	45.2	25.5	40.5	8.5	14.3
2. 我感到快樂。	6.4	0	19.1	7.1	36.2	14.3	27.7	50	10.6	28.6
3. 我有積極地參與。	6.4	2.4	8.5	9.5	36.2	11.9	27.7	40.5	21.3	35.7
4. 我知道如何去比賽。	8.5	2.4	12.8	9.5	36.2	33.3	36.2	33.3	6.4	21.4
5. 我容易掌握學習內容。	8.5	2.4	10.6	11.9	38.3	28.6	29.8	38.1	12.8	19
6. 我能運用戰術去比賽。	14.9	4.8	12.8	7.1	36.2	26.2	29.8	31	6.4	31
7. 我能掌握基本的排球技術。	10.6	2.4	14.9	14.3	25.5	23.8	36.2	38.1	12.8	21.4
8. 學習內容適合我的能力。	12.8	7.1	8.5	4.8	36.2	31	36.2	45.2	6.4	11.9
9. 我享受課堂上的活動。	8.5	0	8.5	4.8	27.7	35.7	44.7	33.3	10.6	26.2
10. 我有經常思考老師的提問。	10.6	11.9	10.6	2.4	36.2	31	34	38.1	8.5	16.7
11. 我時常能解答老師的提問。	10.6	7.1	12.8	9.5	48.9	47.6	23.4	19	4.3	16.7

1. 表四: 學生對兩種教學法的反應: 分『同意或十分同意』為一組及『不同意或十分不同意』為另一組。

	不同意或十分不同意		同意或十分同意	
	技巧教學	TGFU	技巧教學	TGFU
問題……	%	%	%	%
1. 增加了我對學習排球運動的興趣。	27.7	0	34	54.8
2. 我感到快樂。	25.5	7.1	38.3	78.6
3. 我有積極地參與。	14.9	11.9	49	76.2
4. 我知道如何去比賽。	21.3	11.9	42.6	54.7
5. 我容易掌握學習內容。	19.1	14.3	42.6	57.1
6. 我能運用戰術去比賽。	27.7	11.9	36.2	62
7. 我能掌握基本的排球技術。	25.5	16.7	49	59.5
8. 學習內容適合我的能力。	21.3	11.9	42.6	57.1
9. 我享受課堂上的活動。	17	4.8	55.3	59.5
10. 我有經常思考老師的提問。	21.2	14.3	42.5	54.8
11. 我時常能解答老師的提問。	23.4	16.6	27.7	35.7

從以上四個表學生對『技巧教學法』及『領會教學法』課堂反應, 不難發現學生回答同意或十分同意比回答不同意或十分不同意的百分比較高, 足見學生對『領會教學法』的反應

是比較正面的。再者學生對『領會教學法』比『技巧教學法』課堂較少回答不同意或十分不同意。這反映學生比較喜愛『領會教學法』的課堂。

(a) 『領會教學法』可否引起學生的學習動機?

從表四：學生完成六堂排球堂“增加了我對學習排球運動的興趣”中，『領會教學法』的學生回答同意或十分同意分別是 54.8% 及 48.2%。問卷結果清楚地顯示多數學生認為『領會教學法』可以引起他們學習的興趣，比『技巧教學法』多出 20%。另一方面，沒有人(0%)覺得『領會教學法』不同意或十分不同意能引起學習興趣，但『技巧教學法』課的學生則有 27%。從數據中，反映了『領會教學法』比『技巧教學法』較能引起學生的學習興趣。

(b) 『領會教學法』可否刺激學生於體育課的參與率?

從表四：學生從“我有積極地參與”一題中，『領會教學法』及『技巧教學法』課學生回應分別 76.2% 及 49%。兩者差距頗大，『領會教學法』的學生較『技巧教學法』多 27% 認為該教學法使他們積極參與課堂活動。另外，於『領會教學法』中，有 76.2% 學生認為課堂中他們有積極參與，只有 11.9% 學生沒有積極參與。

(c) 『領會教學法』可否刺激學生於思考及加強解難能力?

『領會教學法』的課堂中，老師經常會問怎麼辦?或為何?遇上此類問題，學生同時間會有很多機會去思考問題及回答問題。本人經常思考老師應有的提問技巧。從『領會教學法』中，有 54.8% 學生認為經常思考老師的提問及 35.7% 學生認為時常能解答老師的提問，而『技巧教學法』的學生分別 42.5% and 27.7%。以上數據反映了『領會教學法』學生會有

較多時間去思考、去嘗試解答及去解答問題下，『領會教學法』較能刺激學生於思考及加強解難能力。

7. 結論及建議

很多文獻都顯示了『領會教學法』的好處，再加上本人的教學經驗及研究觀察所得，不難發現『領會教學法』較適合我們的學生。從數據中分析，亦反映了學生普遍覺得『領會教學法』較開心、能夠得到享受、能引起動機及使他們積極參與課堂活動。

8. 參考文獻

香港課程發展議會(1988)：《中學體育課程綱要》，香港。

課程發展議會(2000)：《學會學習》，香港。

廖玉光、楊靜珍和錢銘佳(1998)：領會教學法的思路，《中國學校體育》第五期。

廖玉光、錢銘佳和鄧樹勛(2000)：《創新體育教學 — 邁向新紀元》

廖玉光(2002)：《球類教學 — 領會教學法》，香港，香港教育學院體育及運動科學系。

排球課後問卷

本問卷旨在調查學生對完成六節排球課後的意見，問卷內容絕對保密。

班別：中五 A O B O C O D O

請填滿每題的 O：(1 代表極不同意，2 不同意，3 無意見，4 同意，5 十分同意)

這六節的排球課，...

	1	2	3	4	5
2. 增加了我對學習排球運動的興趣。	0	0	0	0	0
2. 我感到快樂。	0	0	0	0	0
3. 我有積極地參與。	0	0	0	0	0
4. 我知道如何去比賽。	0	0	0	0	0
5. 我容易掌握學習內容。	0	0	0	0	0
6. 我能運用戰術去比賽。	0	0	0	0	0
7. 我能掌握基本的排球技術。	0	0	0	0	0
8. 學習內容適合我的能力。	0	0	0	0	0
9. 我享受課堂上的活動。	0	0	0	0	0
10. 我有經常思考老師的提問。	0	0	0	0	0
11. 我時常能解答老師的提問。	0	0	0	0	0





Improving students' self study habit through self-study program in Principles of Accounts

Lok Siu Mei

1. Introduction

Students in our school usually do not take initiatives to do exercises on their own. It is not simply because they don't have spare time and haven't developed such habits but also because they need help and guidance from others. They usually rely on others and do not take responsibility for their learning. To cater for this, last year I organized a lunch time program for the students and tested whether they were more willing to do exercises in their spare time. The results from last year showed that students admitted that they could learn more in the program and from the exercises, however, the time available for this program was too short. So in this year, I offered the program after school, students have one-hour to do their exercises with their big brother or sister.

A large number of research studies have pointed out that cooperative learning is more effective than individualistic or competitive learning (Susan and Susan, 1990). Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. Students are assigned to work together and the success of the group depends on the efforts of all group members (Johnson, 1998). That means, group members are positively interdependent, they are linked with each group member in a way that one cannot succeed unless everyone succeeds. Each member must be accountable for contributing his or her share of work. They share their resources, help and support each other. Through talking to each other, group members will discover what they know and what they don't understand. Also through learning from each other, they will have higher self-esteem.



2. Details of the program

Fifty-two students in S4 were grouped with 2 to 4 students in a group. The group size was different because some students needed more help than others. Twenty-four S6 students were assigned to the groups and the tutors of the group.

Each student was given a self-study kit. Inside the kit, there were many exercises in a sequence related to the teaching schedule.

Students were required to stay after school for one hour every Tuesday to do their exercises. The program started on 4th October and finished on 13th December 2006. The last session was changed to a lunch time program and students were required to join a competition instead.

The objectives of the program were to improve students' learning habits and provide opportunities to students to learn from others.

3. Implementation

About 80% of the students attended the self-study program. But some students could not join the program as they had their extra-curricular activities on the same date. So S6 students were required to find opportunities to meet these students and offered guidance to them. However, it seemed that both S6 and S4 students were too busy and could not arrange a meeting. For others, as they had the lesson on the same subject just before the program, it seemed that they were not too happy to stay after school for one more hour. Some gave their excuses and reasons for not attending the program. On the other hand, by observation, some students were willing to do their exercises in the time period.

4. Evaluation

Students in S6 and S4 were required to fill in their questionnaires to reflect what they thought about the program. From observation from the teachers, it seemed that students were not devoted to the program. It could be they were so tired and not willing to do more exercises after school.



Moreover, as there were clashes between the program and extra-curricular activities, some students could not benefit from this program. While others who were not too excited about the program were found not attending the program as scheduled.

The results of the questionnaires from S6 students show that 90% admitted that they could help S4 students in this subject. About 85% stated that the time was appropriate. But most of them (about 70%) reported that S4 students could not concentrate on their learning after school. About 90% of them liked this subject but only 45% knew the learning strategies for this subject. They (55%) thought that the number of members in a group was appropriate. About 60% had built up a relationship with S4 students but 75% of them reported that S4 students did not take their initiatives to ask for help from them.

About 70% of students in S4 admitted that the program was helpful. 76% of them thought that the time was appropriate. They (80%) also reported that doing more exercises was beneficial. They (78%) liked this subject and about half (52%) admitted that they only did their exercises in the time period. Less than half (48%) stated that they had improvement in learning this subject. Only just above half (54%) knew the learning strategies in this subject. They (53%) also admitted that the members in the group could offer appropriate help to them. But less than half (49%) thought that S6 students could help them solve the problems. Still about 63% of them would like the S6 students continue to offer their help to them. About 52% would like a smaller group. 57% liked the last activity at lunch time.

5. Suggestions

The program was useful to the students involved. It is still beneficial to offer the program next year to cater for the needs of the students. However, there are many technical problems to be addressed such as the number of students in S6 and the number of students in a group. As S4 and S6 students are required to attend the extra-curricular activities after school, it may not be practical to invite all the S6 students to join the program. The program can also be changed as an optional program instead of a compulsory program. As group learning was found not to be so effective, the pre-training to S6 students is a must. Moreover, it may be necessary for all the



students involved to know each other first. For example, the first session can be used to get all students to know each other and share their views in studying this subject. The design of the program can be on a task-basis and more activities can be introduced so as to let the students enjoy the program. The program can be arranged after school but the day should be carefully chosen so as not to overload the students.

6. Conclusion

From the results, all the students involved admitted that the program was beneficial and the time was appropriate. However, even S6 students thought that they were capable of helping the S4 students, unmatched statements were found from S4 students. Although students in S6 admitted that they had built up the relationship with the S4 students, it seemed that co-operative learning was not working effectively. It may be due to the fact that there was no initial training to the S6 students. Moreover, it takes time to start and maintain a relationship with strangers.

The program had offered opportunities to students to learn from others, however, it seemed that only half of the students liked to learn in groups. They admitted that others could help them but at the same time they did not know they could offer help to others, too. The program was found not so effective to improve the students' learning habit as only half of the students admitted that they did exercises not only in the time period of the program.

As students found it too tired to study after lesson of the same subject, their involvement in the program might have been detrimentally affected.

7. References

Ellis, S.S., & Whalen, S.F. (1990). *Cooperative learning getting started*. NY: Scholastic Inc.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). *Action learning: Cooperation in the College Classroom*. MN: Interaction Book Company.

Mitchell, et al. (2002) Friendship and choosing groupmates: Preferences for teacher-selected vs. student-selected groupings in high school science classes. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 20-32.





The relation of Prosocial and Antisocial Behavior to Gender Differences, Grades differences and Academic Achievement of Secondary students in Hong Kong

Mak Ka Yee

1. Introduction

1.1. Identification of problem

Current research on adolescent behavior tends to emphasize either prosocial or antisocial behavior, but seldom are both kinds of behavior examined in a single study (e.g. for prosocial behavior, see Staub, Bar-Tal, Karylowski, & Reykowski, 1984; for delinquent behavior, see Windom, 1989). In the present study, we investigated both the prosocial and antisocial behavior of Chinese adolescents in one setting, to fill this research gap. We also explored the relation of these adolescent behaviors with academic achievement. In recent years, many educators and researchers are interested in seeking to understand the relationship between antisocial behavior and academic failure. There is a general perception that social behavior has a positive relationship with academic achievement. That means prosocial children having good academic achievement and the antisocial children having poor academic achievement. This project is going to find out (1) Are boys more antisocial behavior than girls? (2) Are girls more prosocial behavior than boys? (3) Do form four students have more delinquent behavior than form two students? (4) Do form two students have more altruistic acts or normative acts than form two students? (5) Do the prosocial children show good academic achievement while anti-social children show poor academic achievement among Hong Kong adolescents?

1.2. Purposes of the study

The purposes of my study are to find out the relation of prosocial and antisocial behavior to gender difference, grade difference and academic achievement. Also, this finding can help



schools to set their educational goal. Furthermore, can give teachers insights on factors affecting student's behavior. (e.g. academic achievement, gender differences, age....).

1.3. Significance of the problem

The aims of the present study are to understand the various relationships of adolescent behavior to gender difference and grade difference. Also, to what extent are prosocial and delinquent behavior related to academic achievement. In other words, are there any difference between boys and girls in their social behavior? And does academic achievement tend to have a positive relationship with prosocial behavior and a negative relationship with antisocial behavior? It is believed that the findings of the study can provide educators a better picture of factors relating to adolescent behavior and academic achievement. Even though a lot of research was done on these areas, only a little research looked into both prosocial and antisocial behavior related to gender difference, grade difference and academic achievement.

2. Literature review

2.1. Definition of terms

(a) Prosocial and antisocial behavior

Prosocial behavior is social action intended to benefit others without anticipation of personal reward, indeed, perhaps at some cost or risk to oneself.

Antisocial behavior is defined as behaviors resulting from an individual's inability to respect the rights of others (assault, vandalism, setting fires, theft), conform to social form norms (prolonged runaway, crime), or meet the expectations of authorities (opposition, defiance, arguing) (Frick, 1998).

(b) Academic achievement

Academic achievement was defined in terms of outcomes in standardized achievement tests measuring specific academic skill areas, such as reading and mathematics. There seems to



be a positive relationship between school failure and delinquent behavior (Grande, 1988). Antisocial children usually show poor academic achievement; according to Patterson, DeBaryshe, and Ramsey (1989), “One explanation for this is that the child’s noncompliant and under controlled behavior impedes learning” (p. 330). In other words, there is a close association between good academic achievement and prosocial or good behavior.

(c) Gender differences in prosocial and antisocial behavior

In a meta-analytic review of gender differences in helping behavior, Eagly and Crowley (1986) concluded that men usually offer more help than women, whereas women get more help than men. Also, in a sample of Chinese primary school students, Ma and Leung (1991) found significant gender differences, in favor of females, in altruistic behavior. As for aggressive and antisocial behavior, Eagly and Steffen (1986) concluded that social norms tend to encourage some forms of aggression in males but not in females. In addition, Duke (1978) also concluded that girls commit fewer acts of misbehavior in school than boys do. What is more, Cheung Yu (1991), found that males were more open-minded, competent, confident, aggressive, and decisive; while females are dependent, compliant, gentle, anxious and emotional. Thus, we expected that female adolescents would tend to be more prosocial and less antisocial than their male. That means boys have more antisocial behavior than girls, while girls have more prosocial behavior than boys.

(d) Grade difference on prosocial and antisocial behavior

There is a universally acknowledged association between the occurrence of antisocial behaviors and age, with antisocial behaviors tending to peak strongly in adolescence, around age 18, and then to decline continuously throughout life (Hirschi and Gottfredson, 1995)

We note that antisocial behavior during childhood manifests itself through minor transgressions that gradually take on more serious forms during adolescence. For example,



Loeber and Stouthamer-Loeber (1998), in examining the trajectory of aggression and violence as part of a longitudinal study, the Pittsburgh Youth Study, observe that the seriousness of aggression increases with age. Thus, young people first engage in minor aggression, then physical fighting and finally, violence. This trajectory of violence applies equally to boys and girls

In my study, the mean ages of secondary two students and secondary four students were: 13.9, 16.2. Therefore, according to the literature review, the upper form students tended to have more delinquent behavior than that of the lower form students, whereas the lower form students tended to have more prosocial behavior than that of the upper form students.

(e) Prosocial and antisocial behavior with academic achievement

Evidence of a positive relationship between students' social behavior and academic performance comes from several types of research. Grande, 1988 cited in Ma, Shek, D.T.L., Cheung & Lam, 2000 observed that there seems to be a positive relationship between school failure and delinquent behavior. Patterson, DeBaryshe, and Ramsey, 1989 cited in Ma, Shek, D.T.L., Cheung & Lam, 2000 examined that antisocial children showed poor academic achievement. Also. Rutter, Maughan, Mortimore, and Ouston (1979) found that there is a close association between good academic achievement and prosocial behavior. In addition, Maguin and Loeber (1996) found that academic performance consistently is identified inversely related to antisocial behavior among youngsters. Therefore, there is a close relationship between the social behavior and academic achievement among the Hong Kong adolescents. Besides, Bandura (1997) stated that when the children have a good achievement, that achievement would affect their social behavior. Poor academic performance is related to the onset, frequency, persistence, and seriousness of delinquent offending in both boys and girls. Higher academic performance conversely is associated with refraining or desisting from offending. That means poor academic performance tended to have antisocial behavior.



Therefore, there seems to be a positive relationship between social behavior and academic achievement. That is, antisocial behavior students usually show poor academic achievement whereas prosocial behavior students show better academic achievement.

2.2. Hypotheses

Based on the previous review of the literature, the present study tested the following five hypotheses:

1. Boys were more antisocial than girls.
2. Girls were more prosocial than boys.
3. Secondary two students have more prosocial behavior than secondary four students.
4. Secondary four students were more delinquent than secondary two students.
5. Academic achievement tended to have a positive relationship with prosocial behavior and a negative relation with antisocial behavior.

3. Methodology

3.1. Participants

Participants were: 80 students came from Form two (33 female, 47 male); and 79 students came from Form four (30 female, 49 male) in Hong Kong. All participants were Chinese. The mean ages of secondary two students and secondary four students were: 13.9, 16.2, respectively. All participants came from the same secondary schools, which were located in Kwai Fong and admitted students of heterogeneous social background and mixed academic abilities.

Two classes of form two students had common characteristics. For example, they attended the same subjects and their teachers were exactly the same except for the English subject. Also, two classes of form four students were belonged to science group and their elective subjects were similar. This could reduce the other effects on academic achievement, such as teaching methods, school climate, subject difference etc. It is because some researches



found that teaching method and school climate were the predictors of Adolescents academic achievement. The school climate can increase the students' attention, oppositional and behavior disorders, as conflicts inside the school encourage offensive and antisocial behavior.

3.2. Measures

(a) *Adolescent Behavior Questionnaire (ABQ)*

Ma's (1988b) ABQ measures the prosocial and antisocial/ delinquent behavior of adolescents. Participants were asked to report the frequency of 65 acts performed in the past year, on a 7-point scale ranging from none to more than 10 times. There are two general scores in the ABQ. The antisocial/ delinquent behavior (DB) score measures the frequency of deviant or socially disapproved acts in a classroom or school setting, socially undesirable sexual activities, antisocial acts against one's teachers or school authority, antisocial acts against parents, and aggressive or hostile acts. Generally, a high DB score indicates a high frequency of delinquent acts performed in the past year.

The prosocial behavior score (PB) measures the frequency of altruistic and socially acceptable or normative acts. A high PB score indicates a high frequency of prosocial acts performed in the past year. The DB or PB score is computed by averaging the ratings of relevant items in the score. Thus, the rating of the DB or PB score is from 1 to 7.

An overall adolescent behavior (AB) score is generated by the following formula: $AB = PB - DB$. That means the greater the AB scores, the higher tendency to prosocial behavior. In addition, the DB and PB scores correlated negatively and positively, respectively, with the altruistic orientation score. High academic achievers were found to be higher in PB score and lower in DB score than low academic achievers

The reliability and validity of ABQ scores have been demonstrated to be good in studies by Ma and Leung (1991) and Ma et al. (1996). The reliability is usually in the .8s to .9s. More details on the reliability and validity of the ABQ are given in Ma et al. (1996).

(b) Academic Achievement

The students' average marks of the first semester examination were used to measure the students' academic achievement. The students' average marks were divided into three groups. The first group was called "below average" if the average marks were lower than $\bar{x} - \sigma$ (Below average = $x < \bar{x} - \sigma$). While if the average marks were between $\bar{x} - \sigma$ and $\bar{x} + \sigma$, this group was belonged to "average" (Average = $\bar{x} - \sigma \leq x \leq \bar{x} + \sigma$). Otherwise the average marks were classified into group three called "above average" (Above average = $x > \bar{x} + \sigma$). (where \bar{x} means the mean value of the average marks of the first semester examination, σ means the standard deviation value of the average marks of the first semester examination.)

3.3. Methods of data collection

Participants answered the questionnaires in their classrooms during their teacher periods. The test instruction was explained in detail by the experimenter at the beginning and then the participants were given sufficient time to complete the tests. The average time for completing the ABQ was 20 minutes. The confidentiality of the subjects was guaranteed and all data collected were only used for research purpose.

4. Results

4.1. Distribution of samples

Form * sex Cross tabulation

		Sex		Total
		Male	Female	
Form	Form two	47	33	80
	Form four	49	30	79
Total		96	63	159

Table 3

159 participants come from in the same secondary school were investigated. They were: 80 students came from Form two (33 female, 47 male); and 79 students came from Form four (30 female, 49 male) in Hong Kong. All participants were Chinese. The mean ages of secondary two students and secondary four students were: 13.9, 16.2, respectively. The details were shown in table 1, table 2 and table 3.

4.2. Reliability

Reliability Statistics of DB Score

Cronbach's Alpha	N of Items
.909	47

Table 4

Reliability Statistics of PB Score

Cronbach's Alpha	N of Items
.768	18

Table 5

The same scales were used in the study of Ma, Shek, Cheung and Lee (1996) had .95 and .81 internal consistency reliability (alpha coefficient) of the DB and PB scores respectively for sample of 2522 respondents. In my study, the reliability of the DB and PB scores were .909 and .768 respectively for sample of 159 students shown in table 4 and table 5. These results indicated that the reliability of ABQ was also high and acceptable in my study (Leung & Lau, 1989).

4.3. Gender differences in prosocial and antisocial behavior

Independent Samples Test on antisocial behavior, prosocial behavior and adolescent behavior

	Sex	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Antisocial/ Delinquent Behavior	Male	96	1.744	0.665	.860
	Female	63	1.725	0.602	.857
Prosocial Behavior	Male	96	2.178	0.763	.788
	Female	63	2.210	0.664	.782
Adolescent Behavior	Male	96	0.435	0.766	.684
	Female	63	0.485	0.739	.682

Table 6

All significance tests are two-tailed. There was no significant gender difference in the mean antisocial behavior (DB) score, prosocial behavior (PB) score and adolescent behavior (AB) score (see table 6). Therefore, we can only describe the mean value first. The mean PB score for the female samples were higher than those for the male samples, which means females had more prosocial behavior than males. On the other hand, the mean DB score for the male samples was a little higher than those for female samples. That is, males did not perform more antisocial behavior than females. Although there was no significant gender difference in the mean values of AB score, PB score and DB score, the mean value of PB score in females was higher than that of males.

Independent Samples Test on adolescent behavior on specific areas

There was no significant gender difference in the mean adolescent behavior scores on specific areas (see table 7). On the whole, the mean values of DB score on specific areas in male were higher than those for female except antisocial acts in family. The reverse result was expected that females had more delinquent acts in the family than that of males. This interesting finding will be discussed in the next part. In addition, the mean values of antisocial acts in school and psychosocial activities in male were much higher than those for female. These findings are consistent with early reviews by Krebs (1970). On the contrary, the mean values of altruistic acts in female were higher than those for male. This finding is consistent with Ma and Leung (1991) who found that there were significant gender differences, favoring females in altruistic behavior among Chinese students.

The results of the present study indicated that the altruistic orientation of girls was higher than that of boys. That result is consistent with the findings of Eisenberg and Fabes (1998) and Ma and Leung (1991).

	Sex	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Cognitive and academic performance (DB)	Male	96	1.853	0.664	.771
	Female	63	1.822	0.637	.769
Normative acts (PB)	Male	96	2.200	0.777	.856
	Female	63	2.177	0.733	.854
Altruistic acts (PB)	Male	96	2.135	0.952	.356
	Female	63	2.275	0.895	.349
Antisocial acts in school (DB)	Male	96	1.904	1.106	.413
	Female	63	1.770	0.831	.386
Antisocial acts in other settings (DB)	Male	96	1.651	0.716	.833
	Female	63	1.628	0.670	.831
Psychosocial activities (DB)	Male	95	1.657	0.950	.380
	Female	63	1.531	0.777	.361
Antisocial acts in one's family (DB)	Male	96	1.967	0.969	.244
	Female	63	2.170	1.206	.266
Aggression (DB)	Male	96	1.479	0.786	.532
	Female	63	1.403	0.688	.521

Table 7

4.4. Grade differences in prosocial and antisocial behavior

Independent Samples Test on antisocial behavior, prosocial behavior and adolescent behavior

	Form	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Antisocial/ Delinquent Behavior	Form two	80	1.676	0.606	.234
	Form four	79	1.797	0.669	.235
Prosocial Behavior	Form two	80	2.195	0.779	.939
	Form four	79	2.186	0.667	.939
Adolescent Behavior	Form two	80	0.519	0.780	.280
	Form four	79	0.389	0.725	.279

Table 8

Also, there was no significant grade difference in the mean antisocial behavior (DB) score, prosocial behavior (PB) score and adolescent behavior (AB) score (see table 8). Actually, we could find that the mean value of antisocial behavior (DB) score in form four students were significantly higher than form two students. While, the mean value of prosocial behavior (PB) score in form four students was a little lower than form two students. This means form two students tended to have prosocial behavior and form four students tended to have antisocial behavior. Although, there was no significant grade difference in mean values of AB score, PB score and DB score, the mean value of PB score in form two students were higher than that of form four students and the mean value of DB score in form four students were higher than that of form two students.

Independent Samples Test on adolescent behavior on specific areas

	Form	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Cognitive and academic performance	Form two	80	1.766	0.604	.147
	Form four	79	1.916	0.693	.147
Normative acts	Form two	80	2.248	0.819	.340
	Form four	79	2.133	0.690	.340
Altruistic acts	Form two	80	2.090	0.939	.168
	Form four	79	2.293	0.914	.168
Antisocial acts in school	Form two	80	1.875	1.159	.759
	Form four	79	1.826	0.828	.759
Antisocial acts in other settings	Form two	80	1.560	0.644	.134
	Form four	79	1.725	0.740	.134
Psychosocial activities	Form two	80	1.398	0.612	.002*
	Form four	78	1.821	1.058	.003*
Antisocial acts in one's family	Form two	80	2.130	1.213	.328
	Form four	79	1.964	0.902	.327
Aggression	Form two	80	1.425	0.713	.684
	Form four	79	1.473	0.785	.685

Table 9

There was no significant gender difference in the mean adolescent behavior scores in specific areas except the gender difference in psychosocial activities (see table 9). It was predicted that the mean values of psychosocial activities in form four students were significantly higher than those for form two students. On the other hand, the mean values of Cognitive and academic performance and normative acts in form four students were significantly higher than those for form two students. That is, form four students tended to have more altruistic behavior than those for form two students and they had more psychosocial activities. This finding is consistent with Ma and Leung (1991) who found that there were significant gender differences, favoring females, in altruistic behavior among Chinese students. The pattern of gender differences in young children may not be the same as that in older children or adolescents.

4.5. Correlation of adolescent behavior and academic achievement

One way ANOVA on adolescent behavior and academic achievement

		N	Mean	Std. Deviation	Sig.
Prosocial Behavior	Below average	24	2.095	0.739	.090
	Average	103	2.136	0.674	
	Above average	32	2.439	0.827	
	Total	159	2.191	0.723	
Adolescent Behavior	Below average	24	0.157	0.933	.005*
	Average	103	0.418	0.714	
	Above average	32	0.794	0.615	
	Total	159	0.454	0.754	
Antisocial/ Delinquent Behavior	Below average	24	1.938	0.737	.212
	Average	103	1.718	0.630	
	Above average	32	1.645	0.574	
	Total	159	1.736	0.639	

Below average = $x < \bar{x} - \sigma$, Average = $\bar{x} - \sigma \leq x \leq \bar{x} + \sigma$, Above average = $x > \bar{x} + \sigma$

(\bar{x} means the mean value of the average marks of the first semester examination, σ means the standard value of the average marks of the first semester examination.)

Table 10

One away ANOVA on adolescent behavior on specific areas and academic achievement

		N	Mean	Std. Deviation	Sig.
Antisocial acts in school	Below average	24	2.219	1.210	.078
	Average	103	1.840	0.957	
	Above average	32	1.609	0.942	
	Total	159	1.851	1.005	
Cognitive and academic performance	Below average	24	1.946	0.665	.551
	Average	103	1.844	0.660	
	Above average	32	1.753	0.624	
	Total	159	1.841	0.652	
Antisocial acts in one's family	Below average	24	2.190	0.951	.779
	Average	103	2.021	1.131	
	Above average	32	2.027	0.965	
	Total	159	2.048	1.070	
Aggression	Below average	24	1.700	0.931	.167
	Average	103	1.427	0.714	
	Above average	32	1.331	0.681	
	Total	159	1.449	0.748	
Psychosocial activities	Below average	24	1.833	0.940	.171
	Average	103	1.512	0.739	
	Above average	31	1.747	1.213	
	Total	158	1.607	0.885	
Antisocial acts in other settings	Below average	24	1.856	0.803	.169
	Average	103	1.636	0.698	
	Above average	32	1.502	0.576	
	Total	159	1.642	0.696	
Normative acts	Below average	24	2.073	0.705	.031*
	Average	103	2.121	0.713	
	Above average	32	2.503	0.869	
	Total	159	2.191	0.758	
Altruistic acts	Below average	24	2.139	1.003	.706
	Average	103	2.165	0.855	
	Above average	32	2.313	1.109	
	Total	159	2.191	0.929	

Below average = $x < \bar{x} - \sigma$, Average = $\bar{x} - \sigma \leq x \leq \bar{x} + \sigma$, Above average = $x > \bar{x} + \sigma$

(\bar{x} means the mean value of the average marks of the first semester examination, σ means the standard value of the average marks of the first semester examination.)

Table 11



There was a significant difference between adolescent behavior and academic achievement. That means the higher scores obtained in adolescent behavior (AB) scores, the higher the academic achievement will be (see table 10). That is, according to their students' academic performance, the mean of the DB score was highest for the students with below average academic achievement and lowest for students with above average academic achievement, with the average academic achievement students in the middle. In contrast, the mean of the PB score was lowest for the students with below average academic achievement and highest for the students with above average academic achievement, with the average academic achievement students in the middle. We concluded that the higher scores obtained in prosocial behavior (PB) score, the higher the academic achievement will be and the higher scores obtained in antisocial behavior (DB) score, the lower the academic achievement will be. Therefore, academic achievement tended to have a positive relationship with prosocial behavior and a negative relationship with antisocial behavior. These findings are consistent with other results reported in the current literature (Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991).

There were no significant difference between the adolescent behavior in specific areas and academic achievement except the normative acts (see table 11). That is, the higher scores obtained in normative acts, the higher the academic achievement will be. Also, it was predicted that the lower scores could obtain in antisocial acts in school, the higher the academic achievement would be.

5. Conclusions

As mentioned at the beginning of this study, few researchers in the literature have attempted to investigate the relationship of gender difference, grade difference and academic achievement to prosocial and antisocial behavior in a single study. The present study has successfully filled this research gap.



The major findings were as follows: (1) Boys were not more antisocial than girls. (2) Girls were more prosocial than boys. (3) Secondary two students had more prosocial behavior than secondary four students. (4) Secondary four students were more delinquent than secondary two students. (5) Prosocial behavior was positively associated with academic performance. (6) Antisocial behavior was negatively associated with academic achievement.

It would also be meaningful to conduct a cross-cultural study to investigate the relation of gender difference, grade difference and academic achievement to prosocial and antisocial behavior in different cultures. The use of a self-report method in the study of prosocial and antisocial behavior has certain limitations; for example, respondents may not give honest responses.

The understanding of the relationship between academic achievement and prosocial and antisocial behavior should provide insights that will help educators to develop moral education programmes to foster prosocial development, and to prevent the occurrence of delinquent behavior in children and adolescents.

As for sex differences in prosocial and antisocial behavior, there is again no clear-cut conclusion. But findings generally suggest that boys are more antisocial and delinquent than girls (Lahey, Waldman, & McBurnett, 1999).

In a large-scale study of adolescent behavior in Hong Kong, Ma, Shek, Cheung, and Lee (1996) concluded that the best friends of antisocial adolescents tended to exert more negative influences on the antisocial adolescents, whereas the best friends of prosocial adolescents tended to exert more positive influences on the prosocial adolescents. Moreover, prosocial adolescents tended to perceive their best friends as more prosocial and less antisocial than did the delinquent adolescents.



6. References

Berndt, T. J. (1979). Development changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616

Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S. and Cohen, P. (1986), “ Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use”, *Developmental Psychology*, Vol. 22, pp. 403-14.

Burford, H. C., Foley, L. A., Rollins, P. G., & Roasrio, K. S. (1996). Gender differences in preschoolers' sharing behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (5), 17-25.

Cheung, Y. (1991), Gender difference and psychology adjustment: A study of adolescents in Taiwan. In F. M. Cheung, H. K. Choi, L. M. Choy, & P. S. Wan (Eds.), *Selected Papers of Conference on Gender studies in Chinese Societies*, pp.305-321. Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies & The Chinese University of Hong Kong.

Cheung, Y. W., & Ng, A.M.C. (1988). Social factors in adolescent deviant behavior in Hong Kong: An integrated theoretical approach. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 12, 29-45.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1996). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.), and N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol.3 (5th ed., pp.779-862). New York: John Wiley & Sons.

DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.



DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2000). *The academic Competence Evaluation Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.

Duke, D. L. (1979). Why don't girls misbehave more than boys in school? *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 141-157.

Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.

Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.

Eisenberg, N., Fabes, R., & Shea, C. (1989). Gender differences in empathy and prosocial moral reasoning: Empirical investigations. In M. M. Brabeck (Ed.), *Who cares? Theory, research, and educational implications of the ethic of care* (pp. 127-143). New York: Praeger.

Eisenberg, n., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (5th ed., pp.701-778). New York: John Wiley & Sons.

Fortin, L. and Favre, D. (1999), "Caracteristiques psychosociales et cibles de la violence delevs francais et canadiens du secondaire", *Enfance*, Vol.2, pp.171-89.



Frick, P. J. (1998), *Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior*, Plenum Press, New York, NY.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Hindelang, M. J., Hirschi, T., & Weis, J. G. (1981). *Measuring delinquency*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hirschi, Travis and Micheal R. Gottfredson. (1995). Control theory and the life-course perspective. *Studies on Crime & crime prevention*, 4, 159-175.

Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 1-37). Hong Kong: Oxford University Press.

Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 169-193.

Krebs, D. L. (1970). Altruism - - An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73, 258-302.

Leung, K., & Lau, S. (1989). Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 345-359.

Loeber, R. and Stouthamer-Loeber, M. (1998), "Juvenile aggression at home and at school", in Elliot, D.S., Hamburg, B.A. and Williams, K.R. (Eds), *Violence in American Schools*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 59-93.



Ma, H. K., & Leung, M. C. (1991). Altruistic orientation in children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26, 745-759.

Ma, H.K., Shek, D.T.L., Cheung, P.C., & Lee, R.Y.P. (1996). The relation of prosocial and antisocial behavior to personality and peer relationships of Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 255-266.

Ma, H.K., Shek, D.T.L., Cheung, P.C., & Lam, C.O.B. (2000). Parental, peer, and teacher influences on the social behavior of Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 65-78.

Matsueda, R.L. (1988). The current state of differential association theory. *Crime Deliq.*, 34,277-306.

McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 3, 130-141.

Moffit, T.E. (1993), "Adolescent-limited and life course persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy", *Psychological Review*, Vol. 100 No.4, pp. 674-701.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Penner, L. A., & Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 10, pp. 147-163). Hilldale, NJ: Erlbraum.



Rahke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In E.M. Hetherington (Volume Ed.) & P.H. Mussen (Series Ed.). *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.469-545). New York: Wiley.

Robins, L. N. and Ratcliff, L. (1980), "The long term outcome of truancy", in Hersov, L. A. and Berg, I. (Eds), *Out of School: Modern Perspectives in Truancy and School Refusal*, Wiley, Chichester.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed.; Vol. 3, pp.619-700). New York: Wiley.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1970). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schwartz, R. H., Hoffmann, N. G. and Jones, R. (1987), "Behavioral, psychological, and academic correlates of marijuana usage in adolescence", *clinical Pediatrics*, pp.264-70.

Shek, D. T. L., & Ma, H. K. (1997). Perceptions of parental treatment styles and adolescent antisocial and prosocial behavior in a Chinese context. *Psychologia*, 40, 233-240.

Skoe, E. E., Hansen, K. L., & Nickerson, W. (2001). *Self and others: Relationships among ethic of care, empathy and intimacy*. Manuscript in preparation.

Staub, E., Bar-Tal, D., Karylowski, J., & Reykowski, J. (Eds.). (1998). *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum.





Sutherland, F.H., and Cressey, D. R. (1978) *Criminology* (10th ed). J.B. Lippincot, Philadeohia, PA. Verdugo, R., & Schneider, J. (1999). Quality schools, safe schools: A theoretical and empirical discussion. *Education and Urban Society*, 31(3), 286-308.

Wark, G. R., & Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, 32, 220-230.

Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106, 3-28.

Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: sex differences and implications for the development of depression. In J. Garber & K. A. Doge (Eds.), *The development of emotion regulation and deregulation* (pp.243-272). New York: Cambridge University Press.



A study of the reasons for a junior secondary student's misbehaviour without considerations of the consequences

Chan Chi Wah & Chang Shun Keung

1. Introduction

The study investigates why a junior secondary student keeps on doing wrong things without considerations the consequences; the focus area is on the development of the young man toward the values of the society.

2. Background

I am a secondary school teacher. During the last five years, I was the discipline master of my present school. I find students becoming more and more badly behaved as time goes on. A question comes to my mind; what creates this phenomenon?

One day, a secondary two student Mary's* mother came to the school office; she wanted to find the discipline master to help her to find her daughter. She complained that John*, who was Mary's classmate, ran away with her daughter and did not come home on the night before. This event became the prelude to the study that I am going to present.

John is a smart and handsome young man who studied in secondary two level in 04/05 academic year. Since John came to our school, he began to oppose the school regulations. At first, he brought cigarettes to school. Then he forged his parent's signature in order to get money for his own use. After that, he ran away with his classmate Mary for two days. I received the report from my discipline teacher and I started to study his case. After I handled his case for one month, I found he had bullied two students and asked them to give him money for half a year. I tried to teach John to understand what is right or wrong. In

* They are aliases

addition, I told him to consider the consequences of the thing that he had done. However, after two months, a policeman at the school gate caught him because he had a steel rod in his clothes.

At that time, I knew that I have to find help. I contacted the school social worker, I told him about John's case and asked him to help the student. Unfortunately, John was caught by the police in a shoe shop because he has stolen seven hundred dollars from the cashier. Afterwards, he was sent to the court and then put into the jail for two weeks. When he came out from jail, the judge asked the social welfare department to monitor him for eighteen months. However, the system did not work on him, he kept on running away from home and disappeared for a few days. After that, the police in a Seven-Eleven caught him because he stole some drinks from the store. At last, he was sent to imprisonment camp to live and study there.

I felt regret that I could not help him. I hope that I can find out the reason why some young boys cannot consider the consequences of what they have done, Follow that, I propose to use John's case to investigate more deeper in to the problem.

3. Research Question

What are the reasons that young male students keep on doing wrong things without consideration of the consequences?

4. Methodology

The data collection methods used in this case study are participant observation, document study and in-depth interviews.



When I decided to study John's case, I started to observe his behavior in the lessons and the interaction between him and his schoolmates. After that, I would record the findings. I tried to use them as the data of the participant observation.

Every time when John had done something wrong, I had an interview with him. When the offences became more and more serious, I interviewed his parents. Before the two in-depth interviews with John, I interviewed him and his parents many times. Generally, I interview him after each offence and I interview his parents if the offence led to a major demerit record. From these actions, I got some records of John; they included the interview records, his primary school reports and some of his diaries. When I started my research, I started to gather the information as my document study.

After John had come out from the prison and before he went to the imprisonment camp, I had two in-depth interviews with him. Basically, they are semi-structured. I chose this kind of interviewing method because Colin (1993) stated that this method gives the interviewer greater freedom in arranging the questions, using more appropriate wording in asking the questions. The content of the interviews are in chronological order. I begin with each offence, and used the following questions to ask the informant.

1. Can you tell me the reasons you did the offence?
2. Will you think of the consequences of what you have done?
3. Do you feel regret for what you have done?
4. What do you think when you have to shoulder the consequences of the offence?
5. Why do you keep on doing wrong things?

The key concern area of the interviews is on exploring the thoughts of the informant after each offence. The interviews lasted for half hour each. An electronic recorder was used to record the dialogues between the interviewer and informant.



5. Results

Through participant observation, I found John needed recognition by his peers. He wanted to join all the activities in his peer group and led the group to oppose the school regulations. He was proud of what he had done. However, the majority of students did not like him. They always ignored him and would not dare to make friends with him. In addition, John seldom talked about his family, so only a small group of knew that his parents were both deaf and dumb.

In the document study, I found John got a good grade in his primary school. From his school report, he was a successful pupil until primary six. His performance gradually decreased down as time goes by.

From his diaries, I found John did not like to have been born into a family of deaf and dumb. Their parents' requests made him stressed and he wanted to oppose the family. He wanted to have more freedom as he grew up.

From the interview reports, I found that John always claimed he felt regret after he had done the wrong things. He also promised to change and learn to be a good student. Though these interviews I found the parents are both deaf and dumb. The school can only use the pager services to contact them. John's father is aggressive and uses force in teaching his son. On the other hand, John's mother cannot control her emotions and will easily break down.

From the in-depth interviews, the reasons that John did the offences are for his own needs, for fun, for his peer group and for freedom. He said that his parents controlled every thing he did. He did not want to go home because he would lose his freedom. As he said:

My father needs me to wash my school uniform immediately each day when I come home..... My young sister is monitoring me and reports my telephone conversations to my mother. I hate her.



In addition, he said that he did the offences only for fun and for his peer group. When he did the offence, he felt excited thinking he has recognition by his peers. As he said:

When I ran away with Mary, I think it is fun to state with a girl for the whole night. Furthermore, it is just a request from Mary. She said that she feels bored at home, she wants to talk with somebody. I just want to help her.

Furthermore, he said that he did the offence for his need. When he ran away from he did not have money to buy food, so he needed money to fulfill his needs. As he said:

When I went into a shop with my friend, I saw the cashbox was opened. At that moment, just one thought came to my mind; I needed money, there is money in the cashbox, so I took it.

When John talked about his thoughts of the consequence of what he did, there are two conclusions. The first one is that he thought it is only a minor thing, no one will take it seriously, and there is not any consequence from it. As he said:

When I ran away with Mary, we just talked in the park. I think it is not a problem at all.The reason that I took a steel rod and wait for that girl is to frighten her only. I did not intend to hurt her.

The second conclusion is that he will find a story to justify what he had done. As he said:

When I cheated my family to pay the air conditioning fee, they will not know the truth. They will pay again when I ask them to do so.I took the money from the cashbox, they cannot catch me. I can run away.

Furthermore, John regretted what he had done. As the offences became more and more serious, he felt more and more regret for what he had done. As he said:

When the judge announced jail for two weeks, I saw my parents cry in the court. I felt regret for what I have done. Then I started to cry. When I lay on the bed in the jail, I thought all the things that I have done. If I have another chance I will not do them.



In addition, John feels regret when he has to shoulder the consequences of what he had done. On the other hand, he thought that the punishments are not so serious as he expected.

When the police caught me for having a steel rod at the school gate. The office decided to give me a superintendent's discretion. At first, I did not know that the offence could be so serious. It is because I think it is not a big deal to conceal a steel rod. However, after the superintendent's discretion, I found it is not so serious. I was just dressed down by the superintendent and nothing happened.

In concluding the interview, I asked him the key questions: Why do you keep on do wrong things? John was kept silent for a while before he asked my question. He said that he knew he was doing something wrong but he still wanted to do them. He cannot tell me the reason why he did so. He can only said that something attracted him to do so. He said:

When I want to do something wrong, a voice comes into my mind, never mind the consequences, just do it, no one will know it; or, do it first, don't think about the consequences, they are far away from you.

6. Data Analysis

Adapting the method of coding from Strauss (1987,p.81.) I code the data in two categories. First is the development aspect of John and the other is the social influence of the society.

From the development category, sub-category can be coded. They are the family influence and the peer group influence.

According to Erikson, E. H. (1959). The fifth stage of development is known as Identity vs. Role confusion of which occurred during teenage to twenties. Adolescents at this stage are confused by the rapid physical change; they need to identity themselves. They start to worry about their future role in the society.



In addition, Isik Gurstmsek (2003) found that family involvement and psychosocial development are positively correlated. Furthermore, David Reiss (1997) claimed that social factors such parent effects and family relationships play an important role in adolescent development.

From John's family data, the family cannot support him to find the identity of himself. His deaf and dumb parents cannot effectively help John to develop in his life. The family has too much expectation on the young man.

On the other hand, from the observation data, I found that he needed recognition from his peers. He wanted to get identification from somebody.

From the social influence category, the whole counseling and correctional system may need to be reviewed. In John's case, there are too many chances given to him. The tolerance of the society makes him think that the adolescent cannot do wrong things. For instance, he did not realize that the superintendent's discretion record is saved by the police department for whole life, usually people think that the record will be deleted when the offender is eighteen years old. As he said:

I found it is not so serious. I was just dressed down by the superintendent and nothing happened.

Our society must be alert to adolescent problems.

7. Discussions

From John's case, we can easily find that family is still an important component in the society. If it malfunctions, the development of the young will be greatly influenced. Therefore, to propagate that family is important to the society. Everyone has the duty to keep it functioning properly.



During the process of study, I have a feeling that the young generation always makes light of the consequences of doing wrong things. They are naive on the responsibility to the society.

Furthermore, the counseling and correctional system needs to be reviewed. Does the society give too many chances to the adolescent? Are we turning a blind eye to the problem of adolescents? Further investigation to these questions is needed.

8. Conclusion

John is a young boy who has grown up in a deaf and dumb family. His parents cannot teach him enough skills to help him develop his own identity. The family has high expectations for him. Therefore, he tried to find refuge and to find recognition from his peer group. During this period of confusion, he did a lot of wrong things. He is concerned only the present but not the future. The guidance and correctional system cannot clarify their functions. They give the young boy too many chances and thus depreciate the consequences of the offences.

9. Reflection

A problem arising in this study is that the role of the researcher is not clear. It is because the researcher is also the teacher of the student. Moreover, the objective evidence of the case is done by the teacher-researcher. As a result, subjective views of the teacher-researcher can bias the findings (Cohen L. 2000). During the interview, the student did not make any comment on the teachers and the school unit. Therefore, some data may be hidden. If the school invited an outside interviewer to interview John again, more information can be collected from the informant.



10. References

Cohen, B. (1995) Real world research (2th Ed). Blackwell.

Cohen L, Manion L. and Morrison K.(2000)Research Methods in Education.
Routledgefalmer.p.185.

David Reiss. (Aug 1997). Mechanisms Linking Genetic and Social Influences in Strauss, A.
L. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge ; Cambridge University
Press.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues, 1*: 1. New York:
International Universities Press.

Isik Gurstmsek, (May 2003). Family Involvement and Social Development in Early
Childhood. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), p140-144



編輯委員會

顧問

林日豐校長

編委

王琳軒老師 黃詩雯老師 謝世杰老師 莫禮苓老師



獅子會中學
LIONS COLLEGE

地址：葵芳興盛路90號

電話：2614 7938 傳真：2614 5117

電郵：lions@school.net.hk

網址：<http://www.lionscollege.edu.hk>