

職級年資孰輕孰重： 中國語文教師「自主學習」反思研究

文英玲

摘要

本研究旨在探討香港中國語文教師「自主學習」(SRL)的反思特徵，並檢視職級和教學年資對反思表現的影響。研究參與者是在職教師專業進修課程的學員，研究樣本是他們的反思報告。本研究採用質化和量化混合法——文本分析法、內容分析法及數據統計分析。結果顯示，參加者反思「自主學習」理念的更新，贊同「自主學習」理念，並聚焦於「自主學習」實踐；事實陳述和推理探索的反思表現較佳，而感情表達的反思表現稍遜；他們的反思表現受教師職級的影響，而非教學年資的影響。

關鍵詞：香港 自主學習 反思實踐 中國語文教師 教師專業發展

當前社會發展急促，資訊傳遞頻繁，知識更新迅速。學校教育無論在使命、制度、形式以至內容，都在經歷衝擊。今天教師除了培養學生品格，傳授知識外，還要發展學生的「自主學習」能力，讓學生在變動的世界自主自覺地學習，迎接不斷湧現的挑戰。推動學生「自主學習」成了近年教育的熱議題。雖然「自主學習」由來已久，但不少教師對其理念還未充分掌握，在教學應用上更面對不少挑戰。為在職語文教師而設的專業進修課程，旨在提升教師的語文教學效益；同時，也讓他們了解「自主學習」的理念，並提供「自主學習」的語文教學機會。反思實踐（reflective practice）在教師專業成長上具備重要作用，不僅是思維的鍛鍊，也是連結理念與行動的有效途徑。本研究蒐集三屆在職語文教師課程的反思報告作為研究樣本，剖析當中有關「自主學習」理念和教學實踐的反思表現，並探討教師職級、教學年資對反思表現的影響，以期對語文教師在推動學生「自主學習」的專業發展上提供參考。

文獻探討

一、「自主學習」的涵義

「自主學習」是 Knowles 在 1975 所提出的 self-directed learning 概念 (Knowles, 1975)，意指學習者主動分析他們的學習需要，設定學習目標，識別學習資源，選取及運用合適的學習策略，以及評估個人學習成果的一個過程（高寶玉，2018）。1989 年 Zimmerman & Schunk 出版 *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* 一書，對「自主學習」理論、研究和實踐作出論述。之後，Self-directed learning 與 Self-regulated Learning 兩詞不時交替使用，但以後者較為普及（高寶玉、徐慧璇，2018）。仔細分辨，Self-directed learning 側重個人意志主導的學習，Self-regulated Learning 則強調自我調適的學習，但兩者都是強調學習者是學習過程的主體（高寶玉，2018，頁 32）。

隨着學者們深入探究，「自主學習」的內涵不斷拓展，教育功能備受肯定。在內涵上，「自主學習」者在學習過程中懷着興趣與動機，了解自己認知和學習狀態，自覺且主動地調適自己的學習目標、節奏和方式，並運用學習策略進行學習的過程（Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000）。這樣，「自主學習」包含了策略（strategies）、後設認知（metacognition）和動機（motivation）三種元素（劉潔玲，2010）。學者們又發現，「自主學習」涉及認知、行為、情感和與環境互動作用，在良好的環境脈絡和必要的支撐保障條件，就成了推動「自主學習」的關鍵（李子健、邱德峰，2017）；在教育功能上，「自主學習」一方面是一種盡可能減少由他人控制，轉而由學習者自己主導的學習方式，另一方面可以改善社會性行為表現，也有助學習者掌握知識內容（林吟霞，2018）。再者，具「自主學習」特質的學習者或從業員一般在學習和工作上都能取得較理想的成果（劉潔玲，2010）。近年「自主學習」能力更被倡議為國家教育核心素養體系構建的切入點（郭文娟、劉潔玲，2017）。

「自主學習」深受推崇，除了具備上述功能外，還有兩個主要原因：

其一，適合知識萬變的時代。當今社會日新月異，知識量的長速，又方式打破了舊有的信息獲取和傳遞途徑，「自主學習」的自我調適性正好配合得天衣無縫（李子健、邱德峰，2017），因為「自主學習」能力強調具體情境中的問題解決能力及終身學習能力，特別注重其在複雜多變的社會情境中自覺主動地使用一系列複雜的認知（如反思與批判性思維等）和非認知策略（如合作及目標管理）的使用，以達成各種個體和社會性的發展目標（Zimmerman, 2000）。

其二，配合個性教學的趨勢。進步教育、融合教育等潮流推進了尊重個別差異，適異教學成為不得逆轉的趨勢（鞠翠玉，2010）。在「自主學習」模式中，學生自覺主動設定個人學習目標，選擇個人學習策略，自我監控學習資源以及自我判斷學習成果。過程中教師作為協調者，提供合適的環境及指引，體現對個別差異的尊重。

「自主學習」具時代與性質的適切性，為今日世界推行「自主學習」教育提供良好的條件。

二、香港推行「自主學習」情況

香港教育界十多年來，十分關注培養學生「自主學習」能力。

教育當局視「自主學習」為一項重要教育目標，在《基礎教育課程指引——聚焦·深化·持續》（香港課程發展議會，2014，頁8）寫道：「發展學生獨立學習的能力——在學習過程中，教師的指導固然重要，但同時可提供機會與空間讓學生自行探究，並與同儕共同建構知識，從而鼓勵學生主動參與，發展獨立和『自主學習』的能力。」

香港自2009推行小班教學，確有助推行「自主學習」（陳錦榮、章月鳳，2014），但是中小學以各師各法「點子」式進行（趙志成，2014），教師在實踐過程中面對以下的挑戰：

1. 教師對「自主學習」的概念未有具體而透徹的掌握，譬如部分教師以為「自主學習」就是學生自學，或者只以導學案模式推行，造成教學上的單一而且欠靈活（吳善揮，2015）；
2. 高度競爭和考試主導的教育狀況，學校課程密集緊迫，教學偏重操練，學生也感焦慮，實在不利「自主學習」推行（Lau, 2014；李子建、邱德峰，2017）；
3. 教師在實踐「自主學習」教學時感到時間不足和沉重工作量，還有「自主學習」教學時間比預期多（Lau, 2013），令教師卻步；
4. 部分教師一直認為學生能力和動機不足以「自主學習」，而不願意讓學生有太多自主和選擇的機會（劉潔玲，2010）；
5. 在設計「自主學習」課堂時，教師感受難以平衡學生自主與教師主導之間的張力，結果沒有讓學生自發提出學習策略，沒有刻意提高學生的後設認知的自覺（高寶玉、徐慧璇，2018）。

對於香港中國語文教師「自主學習」的研究，目前集中學生閱讀表現（Lau & Ho, 2016）、閱讀教學（Lau, 2011, 2012, 2013）及文言文閱讀教學（Lau, 2019），鮮有涉及小學中國語文教師對「自主學習」理念和實踐的探索，這是需要填補的研究空白。

三、教師轉變與自主學習

隨着社會變化、知識提升、科技發展和教育觀念更新，要求教師重整其教學行動的呼聲經常出現 (Butler et al., 2004)。教學行動的轉變，並非單純的操作與執行，而是跟教師的信念和知識息息相關，Eisenhart 等 (1988) 指出，當人們想改變教師的教學實踐，必先牽動其信念。

Pajares (1992) 指出，知識建立於客觀事實，而信念包含態度和主觀規範。教師可以獲取新知識，但在決定是否接受該知識時仍會受到其信念的影響。儘管在檢查老師的知識時，重點多放在認知上，但其信念還包括很多的情感因素，於是整個轉變過程中信念與知識相互交織。論到對教師行為的影響，信念尤其重要，因為潛在情感、評價和信念會成為解釋新現象的過濾器 (Pajares, 1992, p.352)。除非舊有信念證實失效，或者正確而新穎的資訊足以取代其已有的不全不確資訊，人才會有改變信念的動機 (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012)。

在推展「自主學習」教學的過程中，教師信念、知識和教學實踐的變化及三者關係，往往成為學者關注的焦點。Tillema (2000) 研究反思與教學實習之間的動態交換情況，以及「自主學習」信念變化過程的關係。Lombaerts 等 (2009) 發展一套自主學習教師信念量表。Dignath-van Ewijk 和 van der Werf (2012) 檢視教師「自主學習」的知識和信念，以及對其課堂上促進「自主學習」的預測價值，結果發現教師信念是教師行為的唯一預測因素。Spruce 和 Bol (2015) 檢驗在推行「自主學習」上教師信念、知識和課室教學的走向，並發現三者並非一致。

香港「自主學習」推展如火如荼，教師在專業進修上學習「自主學習」理論和實踐，對於他們的信念、知識和教學實踐有怎樣的轉變，是值得探索的重點。

四、反思與反思實踐

思考是有目的的對經驗的刻意探索，目的可以是理解、決策、計劃、解決問題、判斷、行動等（De Bono, 1991）。教師在專業上需要不斷學習，增長知識和技能，也要持續「再學習」，更新固有所知所能，總離不開思考。教師專業發展涉及教師的專業知識、專業能力、專業意識和專業倫理等多方面的內在素質變化（袁德潤，2020），而教師內在素質變化與「再學習」，也是教師自我反思、自我更新過程（Doyle, 1990）。在教師專業發展中，反思十分重要。

反思，即反思性思考（reflective thinking）。有關反思的內涵，主要有以下四種說法：

1. Dewey (1933, p.9) 將反思定義為「為了支持某一理念或知識形式以及由該理念趨於進一步的結論，採取積極、持續和認真的考量。」從這意義上說，反思與批判性思維的理解有着相似之處（Mann, Gordon, & MacLeod, 2009）。
2. Moon (1999, p.23) 把反思描述為「一種具有目的和 / 或預期結果的心理處理形式，適用於相對複雜或無結構的，沒有明顯解決方案的想法」。這描述主要區別反思與解難思考的分別，反思未必達致解決問題的目的。
3. Boud 等 (1996, p.33) 把反思定義為「人們的那些智力和情感活動，以探索自己的經歷，從而獲得新的理解和欣賞。」他們將個人經驗作為反思的對象，並強化了情感在反思中的作用。
4. Costa & Kallick (2000) 認為反思涉及來自各種感官的認知與情緒訊息，反思時需利用並處理此等訊息，並加以作綜合評估。這意味反思是運用現有經驗，延伸至當時情境以外的範圍。（駱怡君、許健將，2010）

從以上四個定義所見，「反思」強調對知識和經驗，包括感情訊息及反應，進行有目的自省性思考，以求獲得更深層的理解和意義。

反思實踐 (reflective practice)，或譯作反省實踐，是在學習的過程中對行動進行反思的能力。Schön (1983) 提出，「反思型實踐者」(reflective practitioner) 概念及反思實踐的含義。專業者通過一系列的反思或研究活動，結合親身經歷中的疑惑，來尋求解決專業上的疑惑，這也是他們提高自身專業能力的最有效途徑 (Schön, 1983)。

反思實踐在教學專業上的應用，得到廣泛關注。熊川武 (1999) 把反思與教學緊密連繫起來，「反思性教學」和「反思實踐」都旨在是以解決教育工作的問題和促進教育工作的成效，從而促進學生能夠「學會學習」和獲取豐盛而相關的學習經驗。其後，熊川武 (2007, 頁 47) 進一步提出：「『反思性教學實踐』是教育主體以教育問題出發通過假說與實驗等自覺調節自己的教育思想與行為不斷提升教育實踐合理性使自己獲得更大幸福的過程包括發現問題、觀察分析、理論重構與主動實驗四個相互聯繫的環節。」從上所見，反思與反思實踐不但可以應用於教學，而且可以促進教師的專業發展和成長。

五、書面反思報告

誠如 Boud (2001, p.9) 所說，對於成人學員來說，撰寫日誌 (journal writing) 可以捕捉經驗，記錄事件，探索感受或了解所知。這些紀錄有時自己而寫，有時為他人而寫。學員在學習期終撰寫的反思報告，是把日誌總結起來，也可作為學員自我表達、記錄事件的形式，也是向他人總結學習體驗成果的工具。因此，反思報告作為反思性實踐的一種形式，同時還有多種功用 (Moon, 1999)。

目前，不少學者研究準教師的反思日誌 (Yesilbura, 2011; Luk, 2008; Tsang, 2003; Yu & Chiu, 2003; Perry et al., 2004)，但對於在職教師的反思寫作探討則不多，特別是中國語文教師專業發展的反思實踐。本研究為填補這個研究缺口，通過分析修讀專業進修課程的小學中國語文教師「自主學習」反思報告，了解他們的內在轉變，進而探索他們的反思實踐特徵，以及職級、教學年資的影響。

研究設計

自 2001 年香港課程改革開始，香港教師專業發展的範式發生了變化。以往，彌補教師的「不足」模式的培訓，漸漸轉為「教師學習」互動模式的專業發展。教師是主動的學習者和反思的行動者（林智中、張爽，2008），他們透過反思（reflection）與創生（enactment）達致專業成長（Clark & Hollingsworth, 2002），適應社會改變。

本研究從一門教師專業進修課程蒐集資料。該課程是由一所香港特區政府資助的大學開辦的，專為香港小學中國語文教師而設，學期為五星期。在職小學中國語文教師經校長推薦入讀，學費全免。修讀的教師（下稱學員）期間放下學校的教學工作，每天進入大學校園進行學習。課程旨在通過教學理論、案例分析及教學實踐，使學員掌握語文教學策略，探索推動小學生「自主學習」的途徑，以提高中國語文教學的效益。課程結構方面，除了一門非核心科目外，有兩門核心科目：「提高中國語文學習及思維效益的策略」和「實踐與反思（教學效益）」。學員在核心科目中研習相關新近的教育及教學知識和技能，並通過合作學習及分組設計推動「自主學習」的語文教學方案，還要回到小學進行教學實踐。完成整個學期之前，每一名學員提交一份反思報告。¹ 研究員正為該課程導師，有感於反思報告正好反映學員的反思的成果，遂以此為研究的主要樣本。

一、研究問題

參與者「自主學習」反思表現有什麼特徵？

參與者「自主學習」反思表現是否受教師職級影響？

參與者「自主學習」反思表現是否受教學年資影響？

¹ 「實踐與反思」科目評核中反思報告佔 30%，評估重點包括對個人或同儕教學的檢視、展示持續專業成長的取向及表現思維能力。

二、研究對象

專業進修課程連續三屆學員 48 名，其中 2 名沒相關回應，1 名資料不全，故參與者有 45 名 (N=45)。基本職級教師 (下稱教師級組) 29 位 (64.44%)、主任級教師 (即學科主任和課程統籌主任，下稱主任級組) 16 位 (35.56%)。不同教學年資的參與者分為 3 組：第一年資組別 (1-10 年)：教師級組 (N=12, 26.67%)、主任級組 (N=8, 27.58%)；第二年資組別 (11-19 年) 教師級組 (N=6, 20.69%)、主任級組 (N=5, 31.25%) 和第三年資組別 (20 年或以上) 教師級組 (N=15, 51.72%)、主任級組 (N=7, 43.75%) (見表 1)。反思報告樣本 45 份，按修讀學年及次序編碼，即 1718-01、1718-02、1819-01、1819-02 和 1920-01、1920-02，如此類推。

表 1：參與者基本資料及特徵

參與者特徵	整體 (N=45) N (%)	教師級 (N=29) N (%)	主任級 (N=16) N (%)
男	2 (4.4)	2 (6.9)	0 (0)
女	43 (95.6)	27 (93.1)	16 (100)
教學年資 平均值 (SD)	17.93 (7.40)	18.10 (8.08)	17.63 (6.21)
教學年資組 1 1-10 年 N (%)	12 (26.67)	8 (27.58)	4 (25)
教學年資組 2 11-19 年 N (%)	11 (24.44)	6 (20.69)	5 (31.25)
教學年資組 3 >20 年 N (%)	22 (48.89)	15 (51.72)	7 (43.75)

三、研究工具

本研究運用質化及量化混合研究方法，以期達致深入分析。

1. 質化研究法

本研究採用文本分析法來處理各個樣本，並以內容分析法，進行分類紀錄。分類上，把反思報告有關「自主學習」的內容分為兩大範

疇，即「自主學習的理念」（簡稱為「自主學習」理念）和「自主學習的教學實踐」（簡稱為「自主學習」實踐）；再按反思歷程分類，即「事實描述」、「感情表達」、「理性探索」和「潛在行動」四個項目。反思歷程參考「動態回顧循環」歷程（Active Reviewing Cycle）(Greenaway, 1993) 製訂。反思範疇與反思歷程交叉表（見表 2）內共有 8 項目，任教師以 1 至 10 分為每份樣本各項表現評分。

表 2：反思內容分析交叉表

		反思歷程項目			
		事實描述	感情表達	推理探索	潛在行動
反思範疇	「自主學習」理念				
	「自主學習」實踐				

以下是反思內容分析交叉表各項目的簡述及示例：

「自主學習」理念範疇

(1) 事實描述：反思者描述「自主學習」的理念

自主學習，也叫自我調節學習（Self-regulated learning），理論上指的是由學生自己去確定學習目標、選擇學習方法、監控學習過程、評價學習結果的學習。(1920-09)

(2) 感情表達：反思者表達個人對「自主學習」理念的感受

最大的感受是能夠明白到「真正」的「自主學習」，淺嘗當中的滋味。(1718-02)

(3) 推理探索：反思者對「自主學習」理念從事推理或有所發現。

對自主學習有了新的認知，老師為學生搭建演練的舞台，讓他們成為學習主人；這種學習模式容許學生自選學習目標而出現

不同的學習進度，作為終身學習的大方向絕對是肯定的，但這個「不同的學習進度」在不同的持分者心中又如何理解？(1718-12)

(4) 潛在行動：反思者展示日後探索「自主學習」理念的期許

在未來的日子，嘗試運用所學，使學生能更自覺地確定學習目標、選擇學習的方法、監控學習的過程和學會對個人學習的成果作出評鑑。日後希望我能把課堂所學，融會貫通。(1718-17)

「自主學習」實踐範疇

(1) 事實描述：反思者描述「自主學習」實踐的過程

首先，按課堂上觀察，所有學生於課前完成預習工作紙，亦能分別說出自己的閱讀經驗，然後與同學分享以前閱讀書本採用的閱讀策略，這正符合我們預期學生在課前先提取學習經驗，然後勾出重點，再緊扣接下來的學習範疇：「引領思維閱讀策略」。(1920-12)

(2) 感情表達：反思者表達個人或學生在「自主學習」實踐過程中的感受

教師實踐「自主學習」教學，除了是專業交流外，便是一張張孩子喜悅上課的笑臉及鏗鏘悅耳的歡笑聲。(1718-12)

(3) 推理探索：反思者對「自主學習」實踐從事推理或有所發現

在課堂上，教師先為學生創設一個有趣的森林管理員角色，增加其能動性，從而提高「自主學習」的效能。當學生投入情境後，再進入學習活動當中，便能收相得益彰之效。及至課堂完結

前，教師與學生共同回顧課堂的學習重點，檢視學生的學習成果及效能，以貫徹「自主學習」的精神。(1920-04)

(4) 潛在行動：反思者展示日後實踐「自主學習」教學的期許

在這次的教學實踐，讓我明白到只要從小步子開始，循序漸進地鋪排教學內容，並且一小步一小步地引領着同學，縱使是小一學生，他們也能做到確立自己的學習目標，並能投入學習。在過程中，老師協助他們反思成果、調節學習方法和進度，相信他們日後也能慢慢地掌握如何有效地學習及知道如何管理知識、創建知識。(1920-01)

2. 量化研究法

(1) 字數分析：學員都是中國語文教師，具備良好的語文能力。本研究假設他們的語文程度沒有顯著差異，而反思報告內的文字可以反映個人反思詳略，即反思字數多，反思較詳細；反思字數少，反思較簡略。反思報告字數會用於分析。

(2) 分數分析：就學員的個人資料及「反思交叉表」各欄項得分都會用於分析。以上數據均輸入 SPSS25 進行分析，以 $*p<0.05$, $**p<0.001$ 表示顯著和非常顯著差異。

研究結果及討論

一、參與者「自主學習」反思表現的特徵

綜合內容分析及量化分析，參與者的「自主學習」反思實踐有以下特徵：

1. 更新「自主學習」的理念

參與者多提及以往對「自主學習」理念模糊混淆。在課程內，他們更新了觀念，有助推動「自主學習」教學。例如：

透過今次學習和實踐，最大得益是能學習「自主學習」理論，因為在以往課堂中，我所運用的所謂「自主學習」理論，其實並不是真正的「自主學習」理論，只是自學而已！（1718-11）

過往，我一向對於自主學習的概念都是含糊不清，單純認為學生上網自行尋找有興趣的學習內容就是自主學習，也不自覺平日安排那些漫無目標，只為叫學生搜集資料而搜集資料的預習模式，都是浪費學生時間而徒勞無功的。……這次有機會修讀本課程，有機會進行教學實踐，才真正釐清對於自主學習的理念。（1920-12）

從前，我一直混淆了「自主學習」及「自學」的概念，片面地認為「自主學習」即是學生「自覺、主動、積極的學習」，老師角色只是鼓勵及推動者，毋須太多介入。可是，在理論課上，我知道了自以前對「自主學習」的理解是錯誤的。「自主學習」其實是一種教育與學習的方法，是一種師生雙向的學習契約。（1920-01）

參與者還提出清晰的理念有助同儕的專業溝通，例如：

教學理論成為我們共同備課時重要的溝通橋樑，幫助我們澄清很多迷思，也創建一個更完備和有效能的課堂。（1920-10）

2. 贊同「自主學習」的理念

從內容分析來看，大多數參與者論述「自主學習」時，表現積極正面的態度，認同「自主學習」的價值。例如：

在課堂中加入自主學習，學生能在不同的情境中，能自己訂立學習目標，也可自我監控學習過程，學生可按照自己的程度進行學習，大部分的學生都能投入在課堂中，感受學習的樂趣。（1718-03）

我認為只要堅持自己的信念，從自己開始踏出一步，把自主學習的理念融入教學中，儘管施行上仍有不足的地方，都是值得、讓學生獲得裨益的。(1718-06)

從學生學習效益角度而言，我覺得自主學習有推動的必要，故此仍需在此進程上多花功夫，探討可行的方案及出路，並在自身的課堂中引入自主學習的元素，培養學生自主學習的精神。(1819-12)

要是不相信學生天生擁有的潛能，教師以為盡力教授，最終極有可能不及學生自主學習那麼理想。(1819-05)

3. 聚焦「自主學習」的實踐：

參與者在反思報告內撰寫有關「自主學習」字數由 8 至 1450 ($M=648.58$, $SD=319.18$)，而「自主學習」理念字數由 0 至 546 ($M=206.42$, $SD=156.27$)，「自主學習」實踐字數由 0 至 1367 ($M=442.16$, $SD=280.01$)，可見參與者書寫篇幅分歧很大(見表 3)。經配對樣本統計分析，理念字數比實踐字數少，且有非常明顯差異(見表 4)。參與者對於「自主學習」實踐範疇書寫得更詳細，反映他們聚焦於實踐。

參與者的在反思報告內有關「自主學習」總分由 10 至 54 ($M=36.51$, $SD=11.05$)。就反思範疇而言，「自主學習」理念得分由 4 至 30 ($M=15.20$, $SD=6.21$)；「自主學習」實踐得分由 4 至 32 ($M=21.31$, $SD=7.67$) (見表 3)。經配對樣本統計分析，理念分數比實踐分數少，且有非常明顯差異(見表 4)。參與者的實踐表現非常明顯地優於理念表現。

在範疇項目上，理念「感情表達」($M=1.58$, $SD=1.41$)比實踐「感情表達」($M=3.60$, $SD=2.44$)分數少，且有非常明顯差異。同樣，理念「潛在行動」($M=2.42$, $SD=2.67$)比實踐「潛在行動」($M=5.07$, $SD=2.56$)分數少，且有非常明顯差異。理念「推理探索」($M=5.33$, $SD=2.44$)比實踐「推理探索」($M=6.82$, $SD=2.48$)分數少，有明

顯差異（見表 4）。除了「事實描述」一項，理念範疇和實踐範疇各項，都有明顯或非常明顯差異。參與者作為教師，重視實踐智慧（Goodfellow, 2003; Lunenberg & Korthagen, 2009），關注「自主學習」實踐，是不言而喻的。

表 3：參與者整體表現（N=45）

	平均數	標準差
總字數	648.58	319.18
理念字數	206.42	156.27
實踐字數	442.16	280.01
總分數	36.51	11.05
理念分數	15.20	6.21
理念描述	5.87	1.90
理念感情	1.58	1.41
理念推理	5.33	2.44
理念潛在行動	2.42	2.67
實踐分數	21.31	7.67
實踐描述	5.82	2.44
實踐感情	3.60	2.43
實踐推理	6.82	2.48
實踐潛在行動	5.07	2.55

表 4：參與者理念與實踐範疇表現配對樣本統計（N=45）

	平均數（標準差）	p- 值
理念字數	206.42 (156.27)	<.001**
實踐字數	442.16 (280.01)	
理念分數	15.20 (6.21)	<.001**
實踐分數	21.31 (7.67)	
理念描述	5.87 (1.90)	.917
實踐描述	5.82 (2.44)	
理念感情	1.58 (1.41)	<.001**
實踐感情	3.60 (2.44)	

[接上表]

	平均數 (標準差)	p- 值
理念推理	5.33 (2.44)	.001*
實踐推理	6.82 (2.48)	
理念潛在行動	2.42 (2.67)	<.001**
實踐潛在行動	5.07 (2.56)	

配對 t — 檢驗 test *p<0.05, **p<0.001

4. 遜於「自主學習」感情表達：

通過主體內效應測試分析，本研究的參與者在理念和實踐兩大範疇各反思歷程項目分數，有非常顯著差異（見表 5 和表 6）。換言之，參與者在範疇內四項表現有明顯強弱差異。

結果發現，在理念範疇內反思表現，以「理念事實」最優，其次是「理念推理」，其後是「理念潛在行動」，最後是「理念感情」（見表 5）。同時，經成對比較分析，「理念事實」與「理念感情」、「理念潛在行動」之間有非常明顯的差異；「理念推理」與「理念感情」、「理念潛在行動」之間有非常明顯的差異（見表 7）。由此證明，「理念事實」和「理念推理」，是參與者反思上的強項；相對來說，「理念感情」比「理念潛在行動」更為遜色，是參與者反思上的弱項。

結果又發現，在實踐範疇內反思表現，以「實踐推理」最優，其次是「實踐事實」，其後是「實踐潛在行動」，最後是「實踐感情」（見表 6）。同時，經成對比較分析，「實踐事實」與「實踐感情」之間有非常明顯的差異；「實踐推理」與「實踐感情」、「實踐潛在行動」之間有非常明顯的差異（見表 8）。由此證明，「實踐推理」和「實踐事實」，是參與者反思上的強項；相對來說，「實踐感情」是參與者反思上的弱項。

綜合參與者的強項是「理念事實」、「理念推理」、「實踐推理」和「實踐事實」，而弱項是「理念感情」和「實踐感情」。由此推論，參與者對事實回顧及理性探索都較優勝，而對於自身或他人如學生等感情的反思則稍為遜色。

表 5：理念範疇各項目分析表

範疇項目	平均數 (標準差)	F 檢驗	P 值
理念描述	5.87 (1.90)	F (2.630,115.738) = 67.149	P<.001**
理念感情	1.58 (1.41)		
理念推理	5.33 (2.44)		
理念潛在行動	2.42 (2.67)		

主體內效應測試 (Tests of Within-Subjects Effects) , *p<0.05, **p<0.001

表 6：實踐範疇各項目分析表

範疇項目	平均數 (標準差)	F 檢驗	P 值
實踐描述	5.82 (2.44)	F (2.489,109.503) = 25.302	P<.001**
實踐感情	3.6 (2.44)		
實踐推理	6.82 (2.48)		
實踐潛在行動	5.07 (2.55)		

主體內效應測試 , *p<0.05, **p<0.001

表 7：理念範疇項目間成對比較分析結果

項目對比	平均數差	標準誤差	P 值
理念描述—理念感情	4.29	.324	P<.001**
理念描述—理念潛在行動	3.44	.429	P<.001**
理念推理—理念感情	3.76	.371	P<.001**
理念推理—理念潛在行動	2.91	.381	P<.001**

成對比較 (Pairwise Comparisons) 分析 , *p<0.05, **p<0.001

表 8：實踐範疇項目間成對比較分析結果

項目對比	平均數差	標準誤差	P 值
實踐描述—實踐感情	2.222	.398	P<.001**
實踐推理—實踐感情	3.222	.431	P<.001**
實踐推理—實踐潛在行動	1.756	.356	P<.001**

成對比較 (Pairwise Comparisons) 分析 , *p<0.05, **p<0.001

二、職級對參與者反思表現的影響

使用 Mann-Whitney U test 檢驗顯示，教師級組與主任級組在字數和得分都有差異（見表 9）。

就字數而言，教師級組（ $M = 561.28$ ， $SD = 311.60$ ）整體字數少於主任級組（ $M = 806.81$ ， $SD = 275.94$ ），有顯著差異。理念範疇字數上，教師級組（ $M = 170.31$ ， $SD = 145.31$ ）和主任級組（ $M = 271.88$ ， $SD = 158.50$ ）少，有顯著差異。結果表明，兩組之間的顯著差異。主任級組撰寫較詳細的反思報告，並對於理念上的反思比較詳細。

就分數而言，教師級組和主任級組的總分數有顯著差異。結果顯示，教師級組（ $M = 33.86$ ， $SD = 11.02$ ）的總分數低於主任級組（ $M = 41.31$ ， $SD = 9.67$ ），有顯著差異。在理念分數上，教師級組（ $M = 13.59$ ， $SD = 6.32$ ）比主任級組（ $M = 18.13$ ， $SD = 4.95$ ）的理念分數要少，有顯著差異。在實踐分數上，教師級組（ $M = 20.28$ ， $SD = 8.04$ ）與主任級組（ $M = 23.19$ ， $SD = 6.79$ ）相比，沒有顯著差異。

就反思歷程項目分數上，在「理念推理」、「實踐推理」和「理念潛在行動」，兩組之間都有顯著差異。結果顯示，教師級組「理念推理」分數（ $M = 4.55$ ， $SD = 2.56$ ）比主任級組（ $M = 6.75$ ， $SD = 1.39$ ）少，有顯著差異；教師級組「實踐推理」（ $M = 6.21$ ， $SD = 2.44$ ）比主任級組（ $M = 7.94$ ， $SD = 2.21$ ）少，有顯著差異。教師級組「理念潛在行動」（ $M = 1.90$ ， $SD = 2.37$ ）比主任級組（ $M = 3.38$ ， $SD = 2.99$ ）少，有顯著差異。另一方面，在理念和實踐事實描寫、理念和實踐感情表達，以及實踐潛在行動，教師級組和主任級組都沒有顯著差異。

綜合上述結果顯示，教師級組跟主任級組參與者表現存在顯著差異，包括反思文字數量及理念和實踐推理的反思內容。因此，本研究證實教師職級影響參與者「自主學習」的反思表現。

表 9：教師級與主任級反思表現分析

	職位	平均數 (標準差)	Sig. (2-tailed)
總字數	教師級 N=29	561.28 (311.60)	.015*
	主任級 N=16	806.81 (275.94)	
理念字數	教師級 N=29	170.31 (145.31)	.013*
	主任級 N=16	271.88 (158.50)	
實踐字數	教師級 N=29	390.97 (281.62)	.052
	主任級 N=16	534.94 (260.19)	
總分數	教師級 N=29	33.86 (11.02)	.018*
	主任級 N=16	41.31 (9.67)	
理念分數	教師級 N=29	13.59 (6.32)	.007*
	主任級 N=16	18.13 (4.95)	
實踐分數	教師級 N=29	20.28 (8.04)	.187
	主任級 N=16	23.19 (6.79)	
理念描述	教師級 N=29	5.72 (2.00)	.506
	主任級 N=16	6.13 (1.75)	
實踐描述	教師級 N=29	5.55 (2.57)	.426
	主任級 N=16	6.31 (2.18)	
理念感情	教師級 N=29	1.41 (1.27)	.229
	主任級 N=16	1.88 (1.63)	
實踐感情	教師級 N=29	3.72 (2.55)	.657
	主任級 N=16	3.38 (2.28)	
理念推理	教師級 N=29	4.55 (2.56)	.005*
	主任級 N=16	6.75 (1.39)	
實踐推理	教師級 N=29	6.21 (2.44)	.005*
	主任級 N=16	7.94 (2.21)	
理念潛在行動	教師級 N=29	1.90 (2.37)	.043*
	主任級 N=16	3.38 (2.99)	
實踐潛在行動	教師級 N=29	4.79 (2.78)	.369
	主任級 N=16	5.56 (2.07)	

Mann-Whitney U test , *p<0.05 **p<0.01

三、年資對參與者反思表現的影響

使用 Kruskal-Wallis H test 檢驗顯示，第一年資組別（1-10 年）教師、第二年資組別（11-19 年）教師和第三年資組別（20 年或以上）教師在反思報告字數和分數沒有顯著差異（見表 6）。因此，本研究未能證實教學年資影響參與者「自主學習」的反思表現。

表 10：三組教學年資參與者反思表現對較分析

		N	平均數 (標準差)	H- 檢驗	Sig.
總字數	1-10 年	12	689.25 (287.23)	2.175	.337
	11-19 年	11	523.27 (258.30)		
	20 或以上	22	689.05 (357.18)		
理念字數	1-10 年	12	180.75 (113.44)	.427	.808
	11-19 年	11	181.27 (141.540)		
	20 或以上	22	233 (182.86)		
實踐字數	1-10 年	12	508.5 (286.86)	2.506	.286
	11-19 年	11	342 (241.86)		
	20 或以上	22	456.05 (292.1)		
總分數	1-10 年	12	39.25 (9.50717)	2.599	.273
	11-19 年	11	31.7273 (11.25247)		
	20 或以上	22	37.4091 (11.44619)		
理念分數	1-10 年	12	15.8333 (6.20606)	.491	.782
	11-19 年	11	13.8182 (5.7414)		
	20 或以上	22	15.5455 (6.60251)		
實踐分數	1-10 年	12	23.4167 (6.77507)		
	11-19 年	11	17.9091 (8.01816)	3.246	.197
	20 或以上	22	21.8636 (7.73548)		

[接上表]

		N	平均數 (標準差)	H- 檢驗	Sig.
理念描述	1-10 年	12	5.5 (1.31)	3.272	.195
	11-19 年	11	5.27 (2.41)		
	20 或以上	22	6.36 (1.8)		
理念感情	1-10 年	12	1.75 (1.77)	.538	.764
	11-19 年	11	1.27 (0.91)		
	20 或以上	22	1.64 (1.43)		
理念推理	1-10 年	12	5.5 (2.15)	.105	.949
	11-19 年	11	5.45 (2.66)		
	20 或以上	22	5.18 (2.58)		
理念潛在行動	1-10 年	12	3.08 (3.20)	1.013	.603
	11-19 年	11	1.82 (1.94)		
	20 或以上	22	2.36 (2.70)		
實踐描述	1-10 年	12	5.92 (2.50)	3.424	.181
	11-19 年	11	4.73 (2.53)		
	20 或以上	22	6.32 (2.30)		
實踐感情	1-10 年	12	4.25 (1.77)	2.879	.237
	11-19 年	11	2.55 (2.34)		
	20 或以上	22	3.77 (2.71)		
實踐推理	1-10 年	12	7.33 (2.57)	1.939	.379
	11-19 年	11	6.09 (2.47)		
	20 或以上	22	6.91 (2.47)		
實踐潛在行動	1-10 年	12	5.92 (2.75)	1.910	.385
	11-19 年	11	4.55 (2.46)		
	20 或以上	22	4.86 (2.494)		

K-W 檢定， * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$

啟示及總結

上述發現可為教師個人層面、學校層面以及教師教育層面帶來以下啟示：

一、教師拓展反思的廣度

教師長於事實表達和推理探索的反思，而遜於感情表達的反思。這也許源於偏面認知，以為反思就是一種推理性、有規範的回應 (Fellows & Zimpher, 1988)，忽略了對感情的元素。

前文提及反思的定義，如「人們的那些智力和情感活動，以探索自己的經歷，從而獲得新的理解和欣賞。」(Boud, 2001)，以及反思涉及來自各種感官的認知與情緒訊息，加以綜合評估 (Costa & Kallick, 2000)；況且，教與學本質上是社會性活動，當中蘊含很深厚的感情經驗 (Hargreaves, 1998)。因此，教師發展反思能力，除了事實描述、推理探索，也需關注教師自身及他人包括學生、同事以至家長的感情及情緒，反思才會更全面，更立體。關注是擴展反思的第一步，但不足以達致目標。教師拓展感情表達的反思，當中包含情感投入和觸覺敏銳，以及後設認知能力。這些都不是教師天賦才能，也不是教師經驗積儲而得，而是對教師身份的不斷更新和創造的成果 (Shapiro, 2010)。

二、團隊反思實踐的啟動

在香港，校長和中層人員負責領導校本課程發展和教師專業發展 (徐國棟, 2010)。中層人員，就是主任職級教學人員。中層大致可分為兩類：一是功能性的，例如課程統籌主任、訓育主任、課外活動主任等；另一類是科目性的，包括各科的科目主任。

香港課程改革乃至「自主學習」推行，都有賴課程統籌主任和科主任的領導，且有極為關鍵的作用 (陳志賢、吳善揮, 2018；徐國棟, 2010)，特別是他們有「名正言順」的優勢 (湯才偉, 2003)，其他非主任級教師難以取代。他們既是領導，也是前線教師。在工作上是同儕的夥伴、榜樣，以至促進者 (湯才偉, 2003)；在學科知識和課程知識上是領導，從知識管理的觀點，他們是中層管理者，知識的創造、整理和分享，發展知識社群和網路上發揮作用 (李子健, 2004)。

主任級教師在「自主學習」理念和實踐推理上反思表現較一般教師優勝。因此，主任級教師可以更有自信地領導同儕，從事革新的教學，也學習及提升教師專業反思，更有助學校發展教學專業（李子健、馬慶堂，2010）。學校內由主任級教師啟動「自主學習」教學團隊持續反思實踐，是值得推動的項目。

三、教師教育工作的發展

教師對於「自主學習」理論不甚了解，或會望文生義，以為是學生自學；或會誤解某一「自主學習」策略如預習就是「自主學習」理念的所有內容。這現象呼應 Lau (2013) 所述，僅過半教師在參與有關「自主學習」計劃前自稱了解「自主學習」理念；吳善揮 (2015) 說，受訪教師對自主學習的概念不了解。時至今天情況仍未改變。因此，教師教育必須在「自主學習」理念和實踐為準教育打穩基礎，同時也要為在職教師提供「自主學習」的專業發展。

教師教育機構可以舉辦教師進修課程、工作坊，而教育研究者可以邀請學校教師參與合作研究計劃（趙志成，2014; Gregoire, 2003; Hilden & Pressley, 2007; Perry & Vandekamp, 2000; Randi, 2004; Lau, 2013），讓教師進行有系統的探討「自主學習」理念，也因應校本情況推動有效的學與教實踐。

總的來說，本研究透過書面報告，了解香港中國語文教師對「自主學習」理念和實踐的反思特徵，從而發現教師經過學習，澄清了「自主學習」理念，贊同其理念和精神；加上教學專家的指導及同儕合作的共力，教師在學校實踐「自主學習」教學。通過反思實踐，教師能鞏固所知，持續在理念和實踐上推理探索。除了理性探究外，教師需要在感性上加強對自身和他人的關注，令反思更周至完備。主任們比一般教師在反思上較具優勢，他們在學校推動「自主學習」及反思實踐都可發揮領導角色，令團隊成員在教師專業路上邁步向前。

本研究有一定局限，研究樣本為科目評估工具，可能影響參與者

反思表現；反思內容的分類和評分，受導師評分的主觀判斷限制；參與者數量只能反映部分香港小學語文教師的情況；參與者對「自主學習」的認知和應用，也受時間、空間及其他條件限制。除了分析書面反思報告外，未來類似研究可考慮加入前後測試、問卷調查、訪談、報告雙評或縱向追蹤調查，以求全面地掌握教師對「自主學習」理念與實踐的反思。

Hiebert 等（2007, p.48）說：「很難想像教師會隨着時間流逝而變得加有效，除非他們能根據對學生學習的影響來分析自己的教學。」本研究未能證實教學年資與「自主學習」反思表現的相關性，正好說明反思實踐對所有教師來說，都是終身的功課。

參考文獻

- 陳志賢、吳善揮 (2018) 淺論香港學校科主任課程領導的困難及其改善策略,《臺灣教育評論月刊》, 7 (11), 112-111。
- 陳錦榮、章月鳳 (2014)《如何在小班推行自主學習集思錄》, 香港: 香港教育學院小班教學中心。
- 高寶玉、徐慧璇 (2018) 自主學習課堂實踐之張力: 香港個案研究,《課程與教學季刊》, 21 (2), 33-58。
- 高寶玉 (2018) 香港自主學習的探索: 融合東西方理念的嘗試,《課程研究》, 13 (1), 29-53。
- 郭文娟、劉潔玲 (2017) 核心素養框架構建: 自主學習能力的視角,《全球教育展望》, 46 (3), 16-28。
- 鞠玉翠 (2010) 尊重個別差異: 加拿大阿爾伯塔省教育管窺,《基礎教育》, 7 (1), 32-37。
- 課程發展議會 (2014)《基礎教育課程指引——聚焦·深化·持續 (小一至小六)》, 香港: 香港課程發展議會。
- 林吟霞 (2018) 運用德國「工作站學習法」: 促進學生自主學習的教學策略,《課程與教學季刊》, 21 (2), 1-32。
- 林智中、張爽 (2008) 香港教師專業發展策略: 從不足模式走向互動模式,《教師教育研究》, 20 (3), 28-33。
- 李子建 (2004) 課程領導與教師專業發展: 知識管理的觀點,《香港教師中心學報》, 3, 15-27。
- 李子建、邱德峰 (2017) 學生自主學習: 教學條件與策略,《全球教育展望》, 46 (1), 47-57。
- 李子建、馬慶堂 (2010) 反思教學, 校本行動研究與教學發展, 見李子建著,《校本課程發展、教師發展與伙伴協作》, 11-41, 北京: 教育科學出版社。
- 劉潔玲 (2010) 校本協作計畫中語文教師在閱讀教學的觀感和教學模式的改變,《教育研究學報》, 25 (2), 287-324。
- 駱怡君、許健將 (2010) 反省性思考在教師班級經營上之運用,《教育科學期刊》, 71-86。
- 湯才偉 (2003)《中層教師在學校改進過程中的領導和參與》, 香港: 香港中文大學教育學院香港教育研究所。
- 吳善揮 (2015) 香港中學中文科教師推動學生自主學習之研究,《學校行政雙月刊》, 95, 133-154。
- 熊川武 (1999)《反思性教學》, 上海市: 華東師範大學。
- 熊川武 (2007) 論反思性教育實踐,《教師教育研究》, 19 (3), 46-50。
- 徐國棟 (2010) 課程領導與學校發展: 回顧與展望,《教育曙光》, 58 (2), 83-92。
- 袁德潤 (2020) 以課堂為載體促進教師專業能力發展: 個人知識與實踐轉化的視角,《全球教育展望》, 49 (6), 81-89。
- 趙志成 (2014) 香港推行自主學習的探索,《教育學報》, 42 (2), 143-153。
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-17.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1996). Promoting reflection in learning: A model. *Boundaries of Adult Learning*, 1, 32-56.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Butler, L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B.D. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 20(5), 435-455.
- Costa, A.L., & Kallick, B. (2000). *Describing 16 habits of mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Clark, D. J. & Hollingsworth, H. (2002). Seeing is understanding: Examining the merits of video and narrative cases. *Journal of Staff Development*, 21(4), 40-43.

- De Bono, E. (1991). *Teaching Education*. Harmondsworth: Penguin.
- Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012, 1-10.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In W. R. Hewson (Ed), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.3-24). New York: Macmillan.
- Eisenhart, M.A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational policy*, 2(1), 51-70.
- Fellows, K., & Zimpher, N.L. (1988). Reflectivity and the instructional process: A definitional comparison between theory and practice. In H. Waxman, H.J. Freiberg, J. C. Vaughan, & M. Weil (Eds.). *Images of Reflection in Teacher Education* (pp. 18-19). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Goodfellow, J. (2003). Practical wisdom in professional practice: The person in the process. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 48-63.
- Greenaway, R. (1993). *Play back: A Guide to Reviewing Activities*. London: The Duke of Edinburgh's Award.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hiebert, J.A., Berk, D., & Jansen, A.Morris,. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58, 47-61.
- Hilden, K.R., & Pressley, M. (2007). Self-regulated through transactional strategies instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 51-75.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Cambridge Adult Education.
- Lau, K. L. (2011). Collaborating with front-line teachers to incorporate self-regulated learning in Chinese language classes. *Educational Research and Evaluation*, 17, 47-66.
- Lau, K. L. (2012). Instructional practices and self-regulated learning in Chinese language classes. *Educational Psychology*, 32, 427-450.
- Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 31, 56-66.
- Lau, K. L. (2014). Possibilities and Challenges of Implementing Self-regulatory instruction in Hong Kong Chinese Language Classes. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 3(2), 15-24.
- Lau, K. L. (2019). Enhancing students' classical Chinese reading comprehension and motivation through self-regulated learning-based instruction. *Proceeding of the 8th Annual International Conference on Language, Literature, and Linguistics*, (pp. 48-52). Singapore.
- Lau, K. L., & Ho, E. (2016). Reading Performance and Self-regulated Learning of Hong Kong Students: What We Learnt from PISA 2009. *Asia-Pacific Education Research*, 25, 159-171.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96.
- Luk, J. (2008). Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the "high" and "low" grade reports. *System*, 36, 624-641.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225-240.
- Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A., (2009). Reflection and reflective practice in health professions education : a systemic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595-612.

- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-327.
- Perry, N. E., & Vandekamp, K. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. . (2004). Examining Features of Tasks and Their Potential to Promote Self-Regulated Learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1878.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106, 1825-1853.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and teacher education*, 26(3), 616-621.
- Spruce, R. & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition Learning*, 10, 245-277.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and teacher education*, 16(5-6), 575-591.
- Tsang, W.K. (2003). Journaling from internship to practice teaching. *Reflective Practice*, 4(2), 221-240.
- Yesilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: an analysis of pre-service English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 50-62.
- Yu, W.M. & Chiu, M. M. (2019). Influences on the reflection quality of journal writing: an exploratory study. *Reflective Practice*, 20(5), 584-603.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A socialcognitive perspective. In M. Boekaert, M. Zeidner & P.R.Pintrich, (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. New York; Hong Kong: Springer-Verlag.

Do Ranks and Experience Matter? Reflections of Chinese Language Teachers on Self-regulated Learning

MAN, Ying Ling

Abstract

This study aims at identifying the characteristics of Hong Kong in-service Chinese language teachers' reflective writing on self-regulated learning (SRL) and examine how the teaching ranks and years of teaching experience affect their reflection performance. A mixed method approach was adopted in the analysis of the written reflections. Text analysis and content analysis of the written reflection was conducted. The cross tabulations of reflective and thematic categories were calculated to investigate how the each category interacted. Results demonstrated that the participants were impressed by the theories of SRL and most of them focused on the practices of SRL. The reflections on facts and reasoning were the strengths of the participants while the reflections on feelings were their weakness. Moreover, the reflective performance was affected by teaching ranks, but not years of teaching experience.

Keywords: Hong Kong, self-regulated learning, reflective practice, Chinese language teachers, professional development of teachers