

## 學習差異的理解及處理：教師的視角

韓孝述、李文浩

香港中文大學優質學校改進計劃

黃顯華

香港中文大學香港教育研究所

自 20 世紀 70 年代末起，香港逐步實施義務普及學校教育。隨着學位大量增加，學校教育無可避免要處理愈趨複雜的學習差異問題。香港教育界在學校、學科課程、課堂教學等不同層面，針對學習差異先後作出連串嘗試。教師是日常教學及各項處理策略的設計者和執行者，他們理解不同學習者的表現時採取哪種視角，將直接影響策略的實施及成效。本文是針對上述教師視角所作初步研究的報告，以 10 位來自 5 所香港中、小學的教師為訪談對象，嘗試從教師的表述中探取其對學習差異及學校相關處理策略的詮釋。研究結果肯定了「斷症者」及「協助者」兩種教師視角，並以教師效能感為有效預測教師視角的因素。這發現對於針對學習差異進行的教師專業發展有重要啟示。

關鍵詞：學習差異；教師視角；教師專業發展

### 背景

人的培育非如工業生產，不能把學校教育過程設想為一種「輸入—處理—輸出」、等質等量的作業過程，原因是人生來本就是獨一無二的。特別是近五十年，來自不同學科的大量實證研究及理論知識均指出學習者各有獨特性，而有關學習者生理、心理層面與學習特性的關係得到更明確及精緻的區分，這令普通教育工作者意識到，要讓學校內所有學生都學得有效，需要在不同層面正視學習差異問題，並尋求合適的處理方法。

隨着香港於 20 世紀 70 年代末開始實施義務普及教育，接受教育的人口大量增加，處理學習差異便成為學校教育一個無可避免的議題（黃顯華、霍秉坤，2005）。事實上，由篩選教育過渡至義務／強迫普及教育，牽涉的不單是如何處理日益擴大的差異

及所附帶的公平性問題，還要在課程設計、發展和實施、教師教育及專業發展、行政與資源調配等方面對症下藥，才能解決過渡問題。其中，教師教學及教育信念的改變被視為過渡的關鍵；況且，教師是昔日教育制度的成功者，並不應刻舟求劍，試圖引用以往篩選制度下素有成效的方法來解決目前的問題，相反應透過培訓及專業發展，針對教師信念的重整，把教師視點帶回到不同學生的學習之上（黃顯華、霍秉坤，2005）。

## 「學習差異」的概念及相關研究發展

要探討教師對於學習差異的信念，首先要對「學習差異」（learning difference and diversity）作概念上的疏理。對於「差異」（difference and diversity）的探討，在強調個體自由的西方社會並非新事，尤其是西方文化長久以來較關注及尊重人的獨特性，以「差異」為研究焦點已有相當長的歷史，如心理學研究對個體在行為、認知、社交情緒活動等所出現的差異（individual differences）便已有相當蓬勃的發展。至於「差異」概念存在於教育研究領域，其探索方向大體有二：（1）20世紀60年代西方國家（尤以美國為代表）開始積極推動平權運動，以保障不同膚色、種族、性別或宗教的公民在教育、就業及公共福利等擁有同等機會。是以為數不少的教育研究者針對教育政策及資源、課程設計、課堂教學及教師培訓作深入檢視，旨在使同一所學校內混合多元文化及社經背景的學生都有適切的學習環境及對待。這些研究都以尋求社會公平（social equity）為主調。（2）以心理學研究對人類智能及認知活動的成果再作延伸，探索不同學習者的多元智能、學習風格及喜好，以及這些學習特性的先天、後天成因和各種針對性的教學策略。本文所探討的「學習差異」為後者。

根據 Cook-Sather（2003），縱使西方學界對「學習差異」的研究起步較早，但從發現、接納及至擁抱「差異」，觀念的轉變仍需時甚長。早在20世紀初後工業革命時期，即 Callahan（1962）所稱的「效率風潮」（cult of efficiency）時期，學習被視為按預設路徑、朝固定標準和目標前進的過程；教育工作者傾向把學習者的「差異」視為標準以外的「偏差」（difference），並通過特定機制來記錄學習者的差異（例如智商測試、標準化測試等），目的都是為學校這台「篩選機器」加油（Bullough, 1988; Perrone, 2000; Schlechty, 1990）。及至進步主義覺醒，教育工作者把學習回歸到「始於學習者所在的位置」（Bruner, 1977, p. ix），強調學生按照自己的速度、運用自己的方式，通過學習來「探索自己的思想，並嘗試更深入地理解這些思想」（Duckworth, 1987, p. 65）。在這種觀點轉移下，「差異」所關注的不再是學生表現能否趕上預設的標準，而是學生在學習過程中所展現的「多樣性」（diversity）。

近五十年，針對不同學習風格及特性的研究可謂紛至沓來，<sup>1</sup> 原因是研究者普遍相信，只要更準確地識別學生的學習特性，教育者便能進行具針對性的調適，更有效

地照顧這些差異（Cronbach, 1967）。例如，性向處理交互作用（*aptitude-treatment interaction, ATI*）理論框架（Cronbach & Snow, 1977; Snow, 1989）強調學生學習特性與學習任務、學習環境、教師風格及教學策略之間的關係。這亦類同於其他研究者所謂的「適配假設」（*matching hypothesis*）（Jeffrey, 2009）：首先要辨識、測量學生的學習特徵，然後配以一定的處理方法、學習活動、教學模式或情境，以便適應、增強或改良學生特徵所產生的效果（參見 Durling, Cross, & Johnson, 1996; Ford, 1985; Ford & Chen, 2001; Graff, 2003; Riding & Grimley, 1999）。不論學者所提出的處理方法為何，其意圖都表明了學習者之間的差異愈來愈受重視，值得教育工作者從不同層面投入更多資源，讓每個學生接受他們應得的照顧。

### 尋找「教師視角」

縱使學界對學習差異已建立起相當厚實的理論基礎，教師身為日常教學的執行者，對學習差異抱持哪種信念，仍然是處理學習差異的策略能否奏效的關鍵。一般相信，教師對某一事物的感知、判斷和理解，以及他們在課堂上的教學行為和決策，最終以至學生的學習成果，都往往受教師信念（*teacher's belief*）所影響，使它成為毋容忽視的影響因素（Kagan, 1992; Pajares, 1992）。這對於教師教育、教師專業培訓、教學效能優化等範疇都有重大意義。近三十年，「教師信念」逐漸受教育研究者廣泛關注（詳見 Clark & Peterson, 1986），更有研究者視之為教育研究中最有價值的心理構念之一（Pintrich, 1990）。

然而，「教師信念」這概念不容易（甚或不可能）從實證研究中直接觀察及量度，即在研究方法上存在困難（Pajares, 1992）。不少學者曾整理有關「教師信念」的教育研究（Clandinin & Connelly, 1987; Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996; Kagan, 1992; Pajares, 1992），嘗試理順這概念時卻感到無從入手。Pajares（1992）及 Fang（1996）不約而同地指出「教師信念」一直存在於不同研究當中，因着研究者本身的專業背景、研究方法、研究設計及其進行的情境不同而得到不同的操作定義，致使得出「一堆多得使人迷惘的名目」（*a bewildering array of terms*）（Clandinin & Connelly, 1987, p. 487）。諸如「實踐原則」（*principles of practice*）、「個人構念／理論／認識論」（*personal construct/theories/epistemologies*）、「教師概念」（*teacher's conceptions*）、「實踐知識」（*practical knowledge*）等等，縱使用字不同，它們大致指向教師對教學工作、學生、特定學科內容、教師自我角色及責任等恆常賦予的意義。要界定「教師信念」，按 Pajares 語，「充其量只是一場參賽者自訂規則的遊戲」（p. 309）。

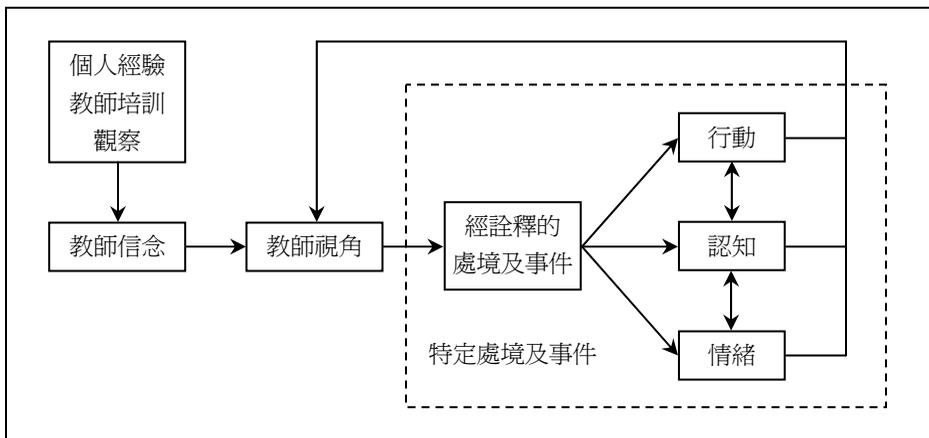
由此可推想，要直接探取教師對學習差異所抱持的「信念」，若非無功而還，便只會得到一堆泛泛的表述。然則當從何探討教師對學習者差異的理解及處理方法？本研究選擇以部分早期文獻（Janesick, 1978; Tabachnick & Zeichner, 1984; Tabachnick,

Zeichner, Densmore, Adler, & Egan, 1982) 所提出的「教師視角」(teachers' perspective) 為切入點，嘗試解決研究方法上的困難。

Janesick (1978) 在一項歷時六個月的觀察中，探討一位教師對自身於課堂上的角色有何「視角」，從教師在課堂上的行為及言談，推斷教師對課堂經驗所賦予的「反思性詮釋」，是「教師後續行動的必然基礎，亦是教師信念、企圖、認知、行為互為影響的結果」(Clark & Peterson, 1986, p. 287)。Tabachnick et al. (1982) 及 Tabachnick & Zeichner (1984) 在探討教學實習培訓對學生教師的影響時，同樣以「教師視角」切入，並且對這概念有較仔細的澄清。他們認同「教師信念」是影響教師對某一處境和事件的認知、情緒及行動的重要因素，但它相當內隱 (implicit)、概括 (generalized) 及不固定 (fluid)，致使它與認知、情緒及行動的關係亦難以辨明。例如對於學生課堂紀律，兩個信念相近的教師，在同一課堂處理同一班學生的紀律問題時，行為可以大相逕庭。這正好點出「教師信念」影響行動的意圖 (a disposition to act)，但不一定支配行動，因此研究者不易 (甚或不能) 從教師於某一處境所作出的外顯行為推斷出其「信念」。Tabachnick & Zeichner 又界定「教師視角」是教師「面對某一處境時用以解決問題的一套調協的意念及行動」(p. 28)，亦即「視角」需要於特定處境下運作 (situation-specific)，並以行動為導向 (action-oriented)。再以課堂紀律為例，若要探討教師對學生課堂紀律所持的視角，即須從教師處理學生課堂行為的處境入手，從其行動及對自身行動所賦予的意念推斷其「視角」。

總結以上文獻，本研究將「教師視角」理解為教師詮釋特定處境及事件的透鏡，是後續的行動、認知及情緒等回應的基礎，亦是信念、行動、認知、情緒持續互為影響的結果 (圖一)。在這基礎上，研究選擇「教師視角」為切入點來探析本地教師

圖一：教師視角



資料來源：Janesick (1978)、Tabachnick & Zeichner (1984)、Tabachnick et al. (1982)。

對學習差異的理解及處理方法，實際上是要突破研究方法上的困難；要求受訪者直接表述其對學習差異的理解及處理方法不切實際，因為這受制於受訪者的意圖（Pajares, 1992），只有從受訪者對其行動、意念作出的處境式描述及詮釋，研究組才能推斷行動背後的「教師視角」。

## 研究目標

雖然香港教育界於 2000 年前後已開始關注學習差異而推動相關研究，<sup>2</sup> 但針對教師視角（或信念）而進行的尚付闕如，同類型研究於西方亦寥寥可數。Rosenfeld & Rosenfeld（2004, 2008a, 2008b）一直針對教師對於學習差異的敏感度而開設專業發展課程，透過探討參與教師個人的不同學習及認知風格所作的個人反思，建立或重塑教師對學生多元學習特性及風格的信念。兩人從特殊教育領域的研究（Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997）中借來「協助者」（interventionist，「我能夠進行干預，協助學習者克服困難」）及「斷症者」（pathognomonic，「如果學習者遇到困難，那是出於學生的問題」）兩種信念，用以描述一般教師對不同學習者表現的詮釋，並總結出持「協助者」信念的教師相較於持「斷症者」信念的教師較為尊重學習者在學習風格及特性上的差異，並會更積極及有效地從教學上作出協助。

然而，若要以 Rosenfeld & Rosenfeld（2004, 2008a, 2008b）確立的「協助者」及「斷症者」分類來描述香港教師對於學習差異的視角，仍有幾點考慮：（1）針對研究的取樣方式，兩人的連串研究均以以色列地區的教師為對象，其研究發現是否適用於華文地區仍有待探討；（2）研究在探討教師對學習者不同學習風格的信念時，只要求受訪教師描述及解釋「弱生」的學習表現（In your opinion, what is a weak student?）（Rosenfeld & Rosenfeld, 2008a, p. 248），結果未能充分反映教師對課堂上不同學習成就和表現的學生有何觀點；（3）上述研究對於「協助者」及「斷症者」兩種信念的說明仍存在空白，筆者認為這兩種信念與教師如何詮釋學生學習表現的成因有關，都可訴諸教師的歸因方式。本研究在 Rosenfeld & Rosenfeld（2004, 2008a, 2008b）的基礎上再作延伸，透過探討受訪教師對不同學生學習表現的歸因方式，建立教師對於學習差異的視角，並探析不同視角下教師處理學習差異的狀況，期望藉此為香港學界處理學習差異的工作尋找知識基礎。

## 研究方法

本研究以 10 位來自 5 所本地中、小學的教師為研究對象，透過半結構訪談蒐集數據。研究組選取學校時平衡了學校規模、收生水平等因素（見表一），並於 5 所學校中分別邀請兩位主責任教中國語文科或英國語文科的教師進行訪談，任教科目為取樣

表一：受訪者及所屬學校的背景

	學校 A		學校 B		學校 C		學校 D		學校 E	
學校類別	中學		中學		中學		小學		小學	
收生水平	高		中		低		高		低	
受訪者代號	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
任教科目	英	英	中	中	中	英	中	英	中	英
性別	女	女	男	女	男	女	女	女	男	男
教學年資	深	淺	中	中	中	深	淺	深	中	中

上的唯一因素；教師教學年資介乎 5 至 20 多年不等。本研究為初步質化研究，目標在於透過受訪教師的深度表述，為本地教師理解學習差異的視角建立基礎，並了解不同視角下教師如何處理學習差異。針對取樣方式，研究組有以下考慮：（1）因着中、小學不同的情勢（如收生情況、所處區域），學校所面對的學習差異情況各異，這對教師如何理解學習差異可能存在一定影響；（2）即使在同一所學校內，對於學習差異的理解及處理亦可能人言人殊。因此，樣本未必能夠對全港不同學校整個教師群體作周全的推斷，或進行不同學校間（如中、小學、不同收生組別）具意義的比較。這可視為本研究的限制，有賴日後研究者透過量化研究進行更大規模的取樣，或按不同的學校背景因素分層抽樣進行探析。

訪談主要以個人形式進行，<sup>3</sup> 歷時 50 至 90 分鐘不等。為控制研究員對受訪者的影響，各場訪談均由本文三位筆者主持。訪談內容按預設的訪談大綱進行，內容包括受訪者背景、受訪者所屬學校資料、學生學習狀況、校內處理學習差異的現行策略，以及受訪者對各種處理策略的評價等。研究組在訪談中嘗試引導受訪者憶述及解釋個人的教學經驗，主題包括不同學生的學習表現、學校處理學習差異不同策略的效果等，期望能從教師的表述中推斷他們的視角。

各場訪談的內容均轉寫為訪談稿，讓研究組將受訪者的回應進行編碼、分類、擬定主題及查找模式。研究組在開展分析前先從訪談稿中抽取其中一場訪談為例進行討論，以縮窄彼此在理解及判斷教師回應上的差異。在分析過程中，研究組亦會比對編碼及分類結果以尋求共識，確保整個資料處理過程的客觀性。

## 研究結果及討論

### 建立學習差異的「教師視角」

這位學生上課留心，這是一定的，他很能給老師反應，譬如你問他一些問題，他能夠即時給予你反應。有時候老師問問題，其他學生答得很表面，但他會提出更深入的答案。當你安排一些課堂活動給他的時候，……可能有些分組活動，他很願意參與以及

在當中擔任一個領導的角色。在課業方面會準時交，……他很認真地對待每一份課業，可能加上連老師也沒有說的新東西進去，或者在提交之前再會和老師討論。他不會覺得學習是一件苦差，而是享受。(B/T3/5-6)<sup>4</sup>

我今年教的那班中六級學生平均來說都是不太好的，我剛剛改完他們 Section C [英文科公開試考卷] 的試卷，都很低分，他們得分不高。但是他們每次也很努力的寫下你說甚麼英文生字，並經常求你、問你，多放點材料在 intranet [內聯網，指學校 C 內聯網上的學習平台]，讓他們可以下載來看。課上一有空檔，譬如說有些同學未完成堂課，那麼做完的學生能做甚麼呢？就拿份英文報紙出來記下生字、佳句，他們不是「叻」[優秀] 的，你看到他們寫出來的東西都是亂七八糟。(C/T6/11)

[一位後進生] 學習動機比較低，從來沒有看見他舉手表達……整學年來說有一兩次舉手，對於他很有把握、很感興趣的題目，他會舉手。學習動機低以及經常欠交功課，……他的言行舉止是乖順的，但是很被動，遇到問題不敢舉手表達，若有同學欺負他，告訴我的不是他，而是其他同學，他比較被動以及怕事。(D/T7/3)

以上為受訪者憶述不同學生在課堂上的學習表現。從中可見，在日復日的課堂上，教師所面對的學習者都不一樣，學習者之間的差異可見於認知（如專注力、創意、認知風格）、社交情意（如自信、領導能力）、行爲（如動機、自制能力）等心理運動，而這些差異最終反映於學習者的學習表現（如考試成績、課業表現、課堂表現）之上。學習差異是學校教育的恆久議題，無論是學校與學校之間，或是同一年級的班內班外，都會因不同的學校生態環境、學校政策、學生社經背景等因素而導致學習者之間不同程度的差異，箇中因素繁多而複雜 (Benson & Weinberg, 1990)，<sup>5</sup> 並非本研究的探討焦點。原因是教師可以把這些複雜的成因單純視為「知識」，這對他們感知不同學生的學習表現、對不同學習者所作的教學處理可以沒有顯著影響 (Ernest, 1989; Pajares, 1992)。更重要的是，姑勿論教師對於造成差異的因素有否全盤、客觀、準確的掌握，他們仍然可以根據個人見解對學習差異訂立一套主觀的演繹系統，為不同學生的學習表現賦予主觀的意義。

### 從歸因方式進入「教師視角」

由此推進，我們或能夠對 Rosenfeld & Rosenfeld (2004, 2008a, 2008b) 所提出的「協助者」及「斷症者」視角進行補充。面對學習差異，「協助者」視角認為「我能夠進行干預，協助學習者克服困難」，而「斷症者」視角則認為「如果學習者遇到困難，那是出於學生的問題」，當中分野實質源於教師對學習者的學習表現有不同歸因。針對歸因提出理論的學者眾多，<sup>6</sup> 代表人物之一 Weiner (1985) 在 Heider (1958) 及

Rotter (1966) 的基礎上進一步提出一個包含三個維度的框架：(1) 控制觀 (locus of control) —— 事件成因來自個人還是個人以外的力量；(2) 穩定性 (stability) —— 事件成因是否會隨處境及時間改變；(3) 可控制性 (controllability) —— 事件成因是否個人控制範圍之內。研究組按此將受訪者對不同能力學生學習表現所作的歸因整理為學生因素、處境因素及教師因素。

### 一、學生因素

[導致學生不同表現的] 因素很複雜：學生自己勤不勤力，本身語文基礎功也很重要，如果自己本身「懶懶聞」[懶惰] 不看書，見識便一直弱。(B/T4/4)

[問：你認為導致差異的因素是學生本身因素影響大，還是學生家庭背景、社經地位對他的影響大？] 學生本身大一點。當然其餘兩個也一定有影響，但我認為學生本身影響大一點。很個人的，如果學生自己勤力一點，不會很差。有些連很簡單的字也不懂寫，看書也是隨便借一點，抄一點就算。今年我教的兩班都很不同，學習風氣都很不同。(B/T4/4)

T4 於描述學生的中文科學習狀況時，認為差異主要來自學生本身是否勤奮，若學生對於學習願意付出長期努力，則其學習表現「不會很差」(B/T4/4)。勤奮本身是否足以令學生學習出現改變仍待商榷，但一般都認為這種歸因方式是東方社會的典型。有謂「將勤補拙」、「勤有功，戲無益」，無論是教師、家長甚至學生本身都習慣把學習表現歸因於努力 (effort)，視影響學習的因素屬學生內在、穩定且可操控的，亦即是只要對學生予以推動，設法令學生對學習投入更大勞力，不同能力的學生仍然可以發展。然而，亦有受訪教師把差異的來源指向學生本身長期穩定且不可控制的因素：

[問：為何學生會無心向學？] ……為何會無心向學？因為幾個原因。第一他很「心散」[不專注學業]，每日回到家裏沒人看顧，他就去遊公園，所以已經「心散」，覺得「家課做不做？算吧，不做了。」……他學習動機或者學習能力真的弱，真的很弱，可能底子很弱、很差。因為我試過遇上一個學生，我跟他說「不如我們試一下，我再教你一二年級那些知識，我會預備一些一二年級的卷子，你小息來找我」，他都不肯。他和他媽媽說，說我給他壓力。……他覺得這是負面鼓勵，來自老師的負面鼓勵。我以前也接觸過這些同學，到最後如何，我真的坦白說，我做我的角色，我不敢逼他，我不敢再鼓勵，我跟他說「你自己想想怎麼辦」。(D/T8/12)

若教師把學生的學習表現歸因於學生本身能力與動機，換句話說就是「學生在學習表現如此，正因為學生本身如此」；學生的學習表現固然如此，無論教師怎樣處理，

亦不可能於短時間內改變學生的學習動機及能力。對如此歸因的教師來說，學生的各種學習特性如性格（traits）或傾向（disposition）一樣穩定而不可控制，意思是教師無法對學生的學習作出顯著的正面影響，這從以上 T8 的描述中清晰可見。教師面對學生學習動機薄弱，展示出一種習得無助感（learned helplessness），對提升學生動機感到束手無策。

## 二、處境因素

有受訪教師認為學習者的不同學習表現乃處境因素（situational factors）使然。其中，教師普遍歸因於學生的家庭因素，包括學生家庭的社經背景、家庭資源及支援，認為它們都是影響學生學習「起跑點」的關鍵因素。這些因素均是外在、穩定且無法控制的。這種歸因在小學間甚為常見，在部分社經背景低下、家庭無法給予子女豐富生活經驗及學習支援的地區中（如學校 E），學生學習面對資源、家庭支援上的匱乏，情況尚可理解；但有趣的是，即使如學校 D 般主要接收社經背景中上學生的學校，教師仍然認為家庭支援不足對學生起着決定性的負面影響：

〔形容某後進生的學習表現〕學習動機低以及經常欠交功課，因為他的家人也不是很着緊他的功課，覺得他能力許可便做，做不到就算。家人不會特別逼他做功課，所以經常欠交功課。考試、默書多數不及格，三十多、四十分，因為默書需靠家人幫忙溫習，家人不幫他們溫書所以默書成績比較低。（D/T7/3）

因為始終一個小朋友的學習，雖然學校有支援——譬如學校是八點鐘〔上課〕，然後三點半〔下課〕，大約有七到八小時的學習時段——但始終他們要回家，我們在學校如何教也好，看得他有多緊也好……但是當學生回到家，不是說「賴」〔推搪〕，將責任卸給家長，但因為家長本身……我不知道是否會是他們本身的素養、他們本身的教育程度、他本身對小朋友肯花的時間等等，直接影響小朋友的性格。而這個性格，坦白說，又直接影響他的學習。（D/T8/10）

亦有部分教師認為學生的差異源自以往學習經驗，這在受訪中學教師間尤為明顯。受訪者解釋學生之間的差異於初中時已甚顯著，他們把現象歸因於學生於小學時期所積習的正／負面學習經驗，即認為學生於初期學習階段的既有優／劣勢（如以下引文中 T1 所指的前備知識，或 T6 所描述被教師放棄的學生）成為決定學生後續學習的因素。這因素同樣是外在、穩定且無法控制的。值得注意的是，香港中學學制將小學學生按考試成績分流，<sup>7</sup> 原則上當成績相近的學生升讀同一所中學，同校學生之間的差異理應收窄，但受訪中學教師均認為學生在課堂之上仍然出現嚴重差異。這現象似乎說明學習者之間的差異複雜紛陳，現時的分流制度未能解決差異問題：

通常他們進來，知道他們某小學的，底子已經比其他同學好很多，某一些同學的底子可能弱一點。有時候我教他們某些東西，我問「是不是小學已經學了？」，有些學生說沒學過，有些學生說學完了、已經懂了。所以……知道學生從哪所小學進來，已經影響了他在中一級能達到甚麼水準。(A/T1/4)

有學生曾經跟我說在小學未學過英文，〔當時的〕老師跟他說：「你坐在一邊就可以了，你不要吵、不要搞事」，於是他的小學生涯是這樣過，好「陰公」〔可憐〕。(C/T6/2)

### 三、教師因素

以上兩項歸因方式都把影響學生學習表現的因素放置於教師以外、學生以內，即指種種因素超越教師能力控制範圍以外。但亦有部分教師認為，縱使學生的學習表現受眾多因素影響，最為關鍵的仍然是教師的教學實踐與策略（Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990），即把學生的學習歸因於教師內在、穩定及可控制的因素。以任教弱勢中學 C 的 T5 為例，學校接收的學生學術基礎較低，面對學生未如理想的學習表現，教師重點反思學生學習表現與個人教學的關係：

在學生學習過程中，我們也有責任，因為我們時常因趕進度而在課堂要求學生抄寫內容。在這情況下，差生可能是我一手造成的。因無論我給學生多少指導，〔在時間限制下〕我最多只能指導到一個階段，然後給予回饋。若我們推行小班教學便可以做，但要在課後〔時間〕做，學生先要願意付出時間，然後老師替每個學生跟進，我見到學生是有進步的。(C/T5/6)

校長要檢查課業，我也想整整齊齊地提交，就讓學生抄寫所有答案。……課堂上我便花了很多時間去處理，我不斷說，學生不斷抄，大家都感到課堂很充實。我們很勤力，但可能是「越俎代庖」了，幫學生做了一些他自己能處理的工作。……所有內容就讓學生抄，導致差生缺少了某些能力。我試過教過那個學生〔某位後進生〕，到現在我認為自己是虧欠了他。(C/T5/6)

T5 反思平日於課堂上只要求學生抄寫筆記、答案，其實是「越俎代庖」(C/T5/6)，抹煞了學生延展能力的機會。教師如此檢視個人的教學實踐對學生學習成果的影響，實際表達出一種教師效能感（teacher efficacy）（Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1981; Guskey & Passaro, 1994）。有學者確立教師效能感是教師歸因方式的預測因素（Brady & Woolfson, 2008; Woolfson & Brady, 2009）。假如教師相信個人具有能力協助學生提升學習成效及動機，即使面對的是成效及動機較低的學生，效能感較高的教師會自覺對情況有較強控制（Ross, Cousins, & Gadalla, 1996），因而願意承擔學生學習成效的責任，把學生的學習成果歸因於個人的教學實踐。T5 跟 T8 同樣面對後進生的學習

失效，但 T5 一如其他研究中具高效能感的教師 (Hall, Villeme, & Burley, 1989)，視學生的學習成果為挑戰多於威脅，與 T8 所表現的「習得無助感」大異其趣。

## 小 結

總結此部分的分析，研究組嘗試從歸因方式充實 Rosenfeld & Rosenfeld (2004, 2008a, 2008b) 提出的「協助者」及「斷症者」分類，以作教師理解及詮釋學習差異的兩種視角。

總結研究中受訪教師對於學生學習表現的歸因方式 (詳見表二)，持「斷症者」視角的教師認為學生的學習失效乃學生本身缺點的結果，他們視這些缺點有如病徵 (pathognomy) 一樣，是在教師之外而學生之內 (external)、穩定／不穩定 (stable/unstable) 且不可控制 (uncontrollable)，即如在課堂上的後進生，會被理解成「這學生本來就缺乏學習動機，問題必是出在他身上」。放諸上述歸因分析中，持「斷症者」視角的教師普遍將學生學習成果作傾向歸因 (dispositional attributions) 及處境歸因 (situational attributions)，大多不相信個人能對學生學習帶來顯著的正面影響，當面對學生學習失效時，往往表現得相當無助。這類教師較少對學生 (特別是學習成就落後、具特殊學習需要的學生) 予以協助。至於持「協助者」視角的教師則相信自己在學生的學習表現中扮演重要角色，他們視學生學習上的不同表現是學生學習特性、學習情境及教師教學三者互動所產生的結果，因此較常對學生提供協助，並按學生的學習表現反思自己的教學效能。把學生學習成果歸因於個人教學的受訪教師，相信個人對學生的學習效果有較高的控制。他們同樣認同影響學生學習的因素眾多 (如上述的學生因素、處境因素)，但仍然接受個人對於學生學習成就或失效負起責任，歸因於教師內在 (internal)、穩定 (stable) 且可控制 (controllable) 的因素 (如教師對

表二：受訪者對學生學習表現的歸因方式及其視角

	學校 A		學校 B		學校 C		學校 D		學校 E	
學校類別	中學		中學		中學		小學		小學	
收生水平	高		中		低		高		低	
受訪者代號	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
歸因方式										
學生因素：外在、穩定、不可控制	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
處境因素：外在、穩定、不可控制	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
教師因素：內在、穩定、可控制		✓	✓		✓	✓			✓	✓
視角	斷症	協助	協助	斷症	協助	協助	斷症	斷症	協助	協助

課堂內容的掌握、課堂教學等），並嘗試透過積極措施協助學習表現不同的學生。因此，「斷症者」與「協助者」的分別在於教師自覺對學生學習成果的控制程度，這取決於教師對於自我教學效能的觀感。同樣面對眾多影響學生學習的因素，「協助者」仍然相信教師可憑教學上的提升影響學生學習，「斷症者」則只是向學生學習失敗作出診斷，認為學生學習差異乃源自學生本身的因素，教師是無能為力的。

研究同時發現，即使身處同一所學校、同一科組內，教師對學習差異的視角亦有不同。研究組估計教師視角的形成或與教師個人因素有關，如教師培訓、個人學習經歷或學習風格（Rosenfeld & Rosenfeld, 2008a, 2008b）等。本研究受設計及取樣所限，無法對此作進一步探討，建議日後研究跟進。

## 從「教師視角」看學習差異的處理

「教師視角」是教師詮釋處境及事件的濾鏡，能影響教師在處境下的行動和感知。究竟「斷症者」及「協助者」視角如何影響教師處理差異的行動？教師對於校內處理差異的既有策略又會怎樣詮釋？為了更立體地討論以上問題，以下會從 10 位受訪者中選取 2 位最能代表兩類視角的受訪者（T6 和 T8）為例，進行具情境的析述。值得注意的是，由於兩位教師分別來自中、小學，所面對的差異情況截然不同，此部分不宜視為公允的比對。

無論學校的出發點是配合政府整體教育政策的方向，還是回應家長及社會人士對學習差異的關注，近年香港不少具發展意識的學校在處理學習差異上已投放了相當可觀的資源，紛紛從校外引入單項式支援，或自行嘗試針對不同層面的策略。趙志成、何碧愉（2009）曾就香港普遍中小學常見的處理策略進行具系統的疏理，並對各項策略的實施條件及效能作出解說。若按照二人的分類，T6 及 T8 分別所屬的學校 C 及學校 D 曾經作出的策略可概括如表三。

### 「斷症者」的視角：以 T8 為例

學校 D 是一所於社區內甚具名聲及歷史優勢的小學，接收的學生多來自社經背景較佳的家庭。受訪教師 T8 於學校擔任課程統籌主任超過 8 年，按職責區分是校內課程及教學發展的核心人物。當談及「學習差異」時，T8 有以下意見：

剛才提到學習差異，就是說學生的學習能力強，或者學習能力弱。這裏可能牽涉到很多的問題，如學生本身的學習動機，他學習的性格，他參與學校學習的投入感，他和朋輩之間的關係，還有老師在堂上的提問和回饋，……其實這些都影響學習差異。  
(D/T8/6)

表三：學校 C 及學校 D 處理學習差異的策略

	學校 C (教師：T6)	學校 D (教師：T8)
<b>學校層面</b>		
按能力分班		
跨級／同級編組教學		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 針對個別學科設同級編組輔導教學（稱為「加強輔導班」）</li> <li>• 接受大專院校教育心理學支援——中文科抽離式課堂教學</li> </ul>
小班教學	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 於初中推行小班教學</li> </ul>	
其他	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 推動全校性學生關顧</li> <li>• 降低學習門檻，製造愉快、成功學習經驗</li> </ul>	
<b>學科課程層面</b>		
課程調適		
評估調適		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 為具有特殊學習需要的學生微調評估形式</li> </ul>
<b>課堂教學層面</b>		
合作學習		<ul style="list-style-type: none"> <li>• （曾嘗試推行）</li> </ul>
多元化教學		
<b>學生小組及個人層面</b>		
學習技巧培訓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 引入校外機構服務，培訓中一級學生的學習技巧</li> </ul>	
抽離式拔尖（如比賽、額外培訓、活動等）、補底（如補償式教學等）課程	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 引入校外專業服務，為具有特殊學習需要的學生提供補充教學</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 讓表現突出的學生參與由政府或校外機構提供的資優培訓課程</li> </ul>
<b>教師個人層面</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T6 教師個人嘗試：由於科組並未建立協作文化，大部分處理學習差異的策略都是 T6 自行構思及執行，包括分組課業、針對學生特性及水準的多元化教學、安排不同能力學生組合學習等</li> </ul>	

註：表中資料採集自 T6 及 T8 的個人訪談；研究組並沒有透過其他途徑對兩校的處理策略進行全盤點算，因此空白部分為教師所未知，或未有於訪談中提及。

其實近年由政府、專上院校所推動的教師專業培訓，都有推廣不同學者就學習者智能、學習風格所提出的理論，教師亦普遍假設及接受學習者在能力、學習風格上有不同表現，且學校教育有責任給予不同學生合適的照顧，而教師在課堂上則要發掘並延展學生不同的能力。這對於專責接收學界新知的 T8 來說並不陌生：

我覺得校內不同特質的學生都有，所以老師的專業知識和技能很重要，……就是令這班學生的學習動機和學習投入感提升，要看老師本身在課堂的教學表現。(D/T8/6)

坦白說，如果你問我，可能班上每個學生都是資優生，只不過老師有沒有發掘他，他是否在這個時間展現他的才華、他的能力。……在他小學階段這個學習歷程裏面，他能否展現出來呢？有沒有老師……去發展他這方面的才華？我覺得這個很重要。（D/T8/4）

T8 於言談間表現出的是一種欣賞、接納學生學習差異的態度。但正如本文背景部分所述，這種擁抱不同學習者學習差異的「視角」，必須成為教師教學行為的依據，否則就只是知識層面上的「理解」，或是適切於現今社會重視學生權利的「正確」回應。觀乎 T8 對於校內學生表現的詮釋，似乎未能貫徹這種懷抱。T8 為學校不同學生的學習表現歸因，提出的是學生因素及處境因素等（詳見上文 T8 的引例）。從「斷症者」視角出發，教師認為學生的學習表現乃出於學生內在、穩定及不可控制的因素，教師本身難以為學生帶來顯著的正面改變，在處理學習差異上相當無助。就如 T8 被問及校內學習表現較弱的學生時，便直截了當指出「特殊教育需要」（special education needs, SEN）<sup>8</sup> 學生是學校處理學習差異時面對的最大難題：

我感受到在課堂上，其實老師是有些困境。第一，自從推行了融合教育之後，有一些我們稱為 SEN 的學生，真的在課堂上擾亂得很厲害，只要有一個〔SEN 學生〕，其實已經是擾亂得很厲害。（D/T8/1）

〔問：哪一類的 SEN 學生多？〕很早期是過度活躍的多，不管老師做甚麼，四圍走，你要平復他的心情需要一段時間。有部分我不太清楚是哪一類型的 SEN，不過他要吃藥，他不吃藥就控制不了自己情緒，他「無端端」〔毫無原因地〕在課室裏面大叫，或者騷擾同學，要引起老師的注意。我覺得，在課堂上真的很辛苦。因為我們主要的工作是教學生，如果課堂上出現騷擾，就令課堂不是那麼順暢，就會影響整個教學流程，到最後就影響學生的學習情況。（D/T8/1）

其實在香港學界處理學習差異的討論上，照顧有特殊教育需要的學生並非新議題，不少學校在當中所投放的資源及心力甚鉅，而如學校 D 般較具優勢的小學，所接收有特殊教育需要的學生已相對較少。但 T8 仍然認為照顧這班學生「很辛苦」，因為這些學生在溝通、情緒表達上的阻礙對課堂造成了「騷擾」，影響課堂的流暢和其他學生的學習。T8 此處對於特殊教育需要學生的觀感，明顯與「每個學生不可以放棄，同時每個學生都有他的潛能」（D/T8/6）所表現對學習差異的接納及擁抱出現矛盾。

學校 D 現時的策略是藉着引入校外機構的專業支援，於指定課節把有特殊教育需要的學生從一般課堂抽離，讓他們接受機構針對學生學習困難而設計的課程。這些課堂的學生人數大大少於一般課堂，而且學生由曾接受專業培訓的教師施教。這種「抽離式」的處理在學校 D 非常普遍，對象並不限於有特殊教育需要的學生，在個別

學科成績未如理想的學生亦會被編排到「加強輔導班」學習，而資優學生亦會被抽離，接受專業機構、政府部門針對某學科的培訓。學校 D 曾經嘗試推行「合作學習」來處理學習差異，即於日常課堂上透過不同能力學生的組合帶動表現落後學生的學習：

發覺還是「抽離式」是容易照顧，以及令他們學習得好點。若推行「合作學習」……如果很弱的小朋友……因為他仍然要跟從正常課堂的學習內容，老師策略上只不過是在分組的時候才去照顧他。這樣只是一個很短的照顧時間，而老師又要特別去照顧那五、六個學生，……所以到最後我們還是透過「加強輔導班」來幫助他們。(D/T8/8)

儘管 T8 明言這種「抽離式」策略對於後進生仍存在連串問題（如「標籤效應」、學生從抽離式課堂重返正規課堂難以銜接課程及適應大班學習環境等），她仍然認為這策略能讓學生得到較佳照顧。礙於研究方法所限，本研究無法評估這策略於學校 D 的實際成效，但值得注意的是，這種「抽離式」處理差異的方法大大減低了普遍教師的直接、恆常參與，讓教師在正規課堂上所面對的差異收窄。除此之外，T8 並沒有提及教師個人於日常課堂處理學習差異的方法。

### 「協助者」的視角：以 T6 為例

學校 C 是一所主要錄取學術成就較低學生的中學，學生普遍來自社經背景中下的家庭，家庭支援較為薄弱。由於學校在學生培育關顧工作上有相當經驗，因此學生普遍守規，並沒有出現行為問題，但部分學生的學習動機仍然低落，這成為學校處理學習差異的焦點之一。學校的整體做法是製造愉快、成功的學習經驗，讓學生保持學習動機，策略是降低對學生的要求（如課程內容、評估的深淺程度），盡量讓學習表現落後的學生有動機繼續學習：

來到這裏〔學校 C〕，我們開始時也要就着那些能力太低的同學，盡量令上課更好玩、有樂趣，同時要令你的任務、你的 target achievable〔令學習目標容易達成〕，讓他們做到，一步一步令他們不要怕，這樣，他們就會學得更好，所以我們第一年是要令同學不怕〔學習〕。(C/T6/2)

T6 是學校 C 任教英文科的資深教師，大致認同學校「降低門檻」背後的理念，但考慮到學生學習的效益，於訪談中多次強調製造愉快、成功的經驗等不同對學生抱持低期望，而是要對學生的學習提出合理要求：

我覺得你可以降低要求，你可以讓他們愉快學習、製造成功機會，可惜如果你所提供的「成功機會」走出學校就不兌現，這不叫「成功機會」，……學生考公開試回來說，

「公開試的題目和學校的完全不同，老師是怎樣搞的？我們在公開考試時甚麼都不會……」。我現在教中五，也有學生跟我投訴……「學的很淺，做的練習太淺。」其實在班裏面，……就算二十人都有個別差異，對於有些學生的期望應該更高。(C/T6/2)

學生在小學被人罵，被扔在一邊，來到這裏取得一點 achievement [成就] 就很開心。但是我自己覺得，中一不妨讓他們愉快學習，到中二開始對他們要求提升，中三慢慢要求提升，否則我覺得對學生來說是不負責任的。我每天令你好快樂，……考試又遷就着學生的水平擬卷，為何不可以？但他將來怎麼辦？(C/T6/5)

T6 與校內其他教師一樣，認同學生的學習表現是過去正、負面的學習經歷、其成長背景等處境因素長時間影響下而形成的，但面對校內這班學習動機、前備知識較弱的學生，T6 拒絕如其他教師一樣長期把學習門檻調低，認為結果只會令學生的學習愈見不足，形成惡性循環。以授課語言為例，T6 相當堅持以英語授課，此舉令不少同工驚訝：

我經常覺得，事無不可為，一定可為，問題是做不做。他們感到好驚訝，「為何你可以於中一級全以英語授課？」，我說「為何不可以？」，我真的不明白為何不可以。我教 writing [寫作]，教他們作 mind map [腦圖]，我都用英文教。但老師們認為「他們不行，他們不會聽，他們不會學」，這是老師們先入為主，覺得他們不會學……這裏的老師 mindset [思想方式] 很有問題，……「總之我自己用自己的方法，你不要管我，我會教就可以了」，他覺得自己這樣叫「會教」。(C/T6/5)

T6 屬「協助者」，相信學生在適切的教學下仍然可以學得有效，就是把學生學習表現歸因於教學因素之上，預期學生仍有延展的可能；而 T6 視此為「事無不可為」(C/T6/5)，相信個人教學能為學生學習帶來正面影響，表現出的是教學效能感。但 T6 個人的實踐亦無濟於帶動科組同事對學生的學習改觀，T6 認為是教師“mindset” (思想方式) 的問題，這種分歧在她憶述的一次科組會議中表露無遺：

開完這個試後檢討會議，我聽到一件事，覺得荒謬絕倫。低班的同事說：「學生做 tenses [時式] 做得不好。」我說：「要如何解決這個問題？」同事說：「我們打算下次出卷將 present perfect tense [現在完成式] 和 simple present tense [簡單現在式] 這幾個字 bold 了 [用粗體字]，字也大點，他們看到這幾個字就知道填甚麼了！」，我說：「那麼你在教他甚麼呢？」其實你教 tenses 最簡單，就是他們的腦子裏有個時態的概念，為何用這個時式，甚麼情況用這個時式，用這個時式是代表了甚麼行為。我說：「你 bold 了它，如果出二十題都是 future tense [未來式]，學生就只需每題填一個 will 字進去……你為甚麼 bold 了它？而不是想方法令他們學會運用這個 tense 的原則？」(C/T6/8)

這裏牽涉的是教師間期望的落差。同樣面對學生在學習英語文法時的困難，T6 科組同儕的處理手法是「移船就礮」，企圖向學生提供更多、更明顯的提示，引導學生成功取得答案；T6 則認為教師這樣處理並未能切中問題核心，反令學生的學習更落後。以往研究提出教師對於學生學習表現的詮釋影響他們對學生表現的期望和教師的教學行為（Clarkson & Leder, 1984; Peterson & Barger, 1985），T6 的科組同儕的討論即為一個顯例：科組教師認定學生能力上的局限，對學生學習抱持低期望，並在往後的教學行為及所產生的結果中應驗，性質上是一種「自我應驗預言」（self-fulfilling prophecy）。也許由於這種期望上的落差，並加上科組長久欠缺協作文化，T6 與科組其他教師在處理學習差異的策略上難言一致，仍然是「我教我的班，我做我的事」（C/T6/4）。縱然如此，抱持「協助者」視角的 T6，仍然嘗試在個人課堂教學上透過積極的教學實踐，為學生的學習帶來正面轉變。

當談及「學習差異」，T6 理解為「學生有不同的能力，有不同的性向，有不同的學習模式，有些看要看圖，要給動的東西他」（C/T6/5），其實踐原則卻非常基本，就是強調學生與處境配對（person-situation match）的多元化教學策略，當中講求的是教師對於學生狀態的了解及判斷，以及靈活多變的教學策略：

你要了解這個班的特性，同時教學要多元化，你不可以 stick to [一直依循] 一個方法來教書，每天看圖畫，或者每課聽歌，不行。你要不停變。我雙眼看着小朋友，誰的眼神、誰的狀態有異樣，你就開始要變了。（C/T6/5）

從 T6 所描述的課堂教學策略中可見此非空談，且看 T6 如何利用資訊科技與學生生活緊密連繫的特性促進學生學習，關鍵仍然是「多變」：

同學們很喜歡討論，喜歡一起討論功課，甚至我們自己班在 Facebook [網上社交網絡] 有一個群組，他們會在群組上提出問題來。……其實這些科技的東西，他們是很喜歡的。他們覺得……很自豪，班上有這樣 [在線討論] 的風氣，即可在網上學習。甚至我在課堂上寫東西寫得快，部分同學寫完了，我不能等慢的那些同學慢慢寫，我容許他們在課堂上開電話，做甚麼呢？……立刻用電話拍照，把黑板上的筆記都拍下來，立刻上載到我們的群組，讓學生回家看，看完一次就看兩次，兩次就再看三次。甚至說，我講的東西很緊要，你拍短片我也不介意，你就上載到網上去。我覺得我們現在的科技這麼好，你要用這個輔助學習。同時，你知道，有些學生成績不是太好，但很喜歡攝影，他肯拍，他肯上載到網上去，他都看過兩遍了，看完兩遍就好了點。所以我說，要多變。如果不多變，你班上有這麼大差異的時候，其實你真的很難做。我可以拿着一堆筆記徹頭徹尾的教，我可以這樣教的，grammar [英文文法] 來來去去都是那些，但你不可以這樣「教學」。（C/T6/6）

除此之外，部分本應由整體課堂教學層面、科組層面推動的照顧策略，在 T6 任教的班別中都得到班本的實踐。例如分組課業本應由整個科組共同商討、設計，但如上文所述，科組尚未出現協作、交流的文化，於是 T6 自行在課堂上試行。又如按學生能力編排學生分組進行學習（如異質分組、同質分組學習），經 T6 轉化為學生日常座位的編排，讓學習表現稍遜的學生自行挑選鄰座同學以作鼓勵。T6 指出，這一策略期望建立學生之間正面、互助的學習氣氛，是處理班上學習差異的重要基礎：

考首十名的學生已經有很多人讚賞，我可以給你們買些小東西，但是排最後的那十個學生才需要鼓勵。最後十名的學生可以選位子，位置坐哪裏都可以，和哪同學坐最開心，能學到東西，就和他坐。……我這班同學，「叻」〔成績好〕的那些不驕傲，完全不驕傲……他們的氣氛是很好的，不覺得教同學是一個負累，後進生讓他們教也不覺得是一個問題。如果一個學習差異大的班，我覺得老師要營造這樣一個氣氛，否則，永遠有一堆人 superior〔優秀〕，另外一堆人的氣氛……這樣氣氛就很差勁。你一定要讓他們有這〔互相幫助的〕想法，覺得這個〔互相幫忙〕不是一個問題。（C/T6/6）

除此之外，T6 亦強調對表現落後的學生（特別是有特殊教育需要的學生）親自作個別指導，給予額外協助，原因是她了解到這種當面的指導除了較配合學生的學習特性外，亦能給予學生情感上的關顧：

他是學得緩慢的，……這類學生很容易 detect〔識別〕，有些學生在這麼大的班，……只要有人在旁邊較為嘈吵，或者在課室外面較嘈吵，他已經跟不上進度。所以為何這個同學要把他抽調出來，對着他面對面再講解一次，用筆跟他一起寫，劃滿標記。你這樣做一次，他就掌握得更好了。（C/T6/7）

他看不到自己錯在哪裏，這些你就與他跟進，坐在他旁邊慢慢教。他就覺得很開心，因為你關注他。這種學生很喜歡別人關心他，很喜歡人疼，你若坐在他旁邊，他就學得很好。（C/T6/7）

### 影響教師處理學習差異之其他因素

Fang（1996）綜合多項有關教師信念的研究，嘗試探討不同研究中教師信念與實踐是否一致，結果顯示教師的信念與實踐之間的關係受眾多因素影響。如 T6 對於處理學習差異抱持「協助者」的視角，認為能憑教師在教學上的行動令不同能力的學生在學習上產生正面轉變，但在實踐時仍然受制於校內環境的複雜性。Fang（1996）作出以下描繪：即使是在小小的課堂之內，教師在日復日的教學工作中需要面對大大小小的兩難局面，要求教師成為兩難的仲裁者。譬如在課堂上，教師面對不同表現的學生，

講求的是一視同仁還是因材施教，課堂是要追趕課程進度還是按學生進度調適等。教師如何在這些兩難中進行判斷，當然受上文所討論教師本身的視角影響，但從各受訪者的談話中，研究組總結出以下影響因素：

### 一、教師之間的差異

要處理差異問題，目光不能停留於學生身上，教師身為成年學習者同樣出現差異。實際上，在同一所學校的團隊內，教師的敏感度可以出現相當大的落差。若學校在處理學習差異時需要動員全校教師，要求教師作恆常而一致的處理，則必然要考慮到教師之間的差異問題。Rosenfeld & Rosenfeld (2008a, 2008b) 的專業培訓計劃嘗試透過不同學習風格的測量工具，引導參與教師反思個人的學習風格，並認為提升教師對於學習差異的敏感度是任何處理策略的前提：

老師對學生差異的敏感度亦每個人不同。老師敏感度的差異或教學上的差異，直接影響學生的差異。雖然我們知道一位老師無法照顧三十多個學生，但如果他們的敏感度高一點，或是教學法的種類多一點，想的方法多一點，可能在某程度上協助減少學生差異。(E/T10/8)

除此之外，差異同時存在於教師對學生的期望。上文描述了學校 C 英文科組內教師對學生期望的落差，情況同樣存在於 T5 所帶領的中文科組內。在學生學習長期失效的校園裏，在絕大部分教師對學生抱持低期望的情況下，教師對於學生學習的負面觀感傾向互相強化、鞏固，即使校內有個別持「協助者」視角的教師，單憑個人的能量亦難令其他教師產生範式轉移：

我們不是每位老師的想法都一致。有些中四學生中文作文也只寫百多字，但老師說：「係咁架啦，係咁差。」[「沒辦法，成績就是這樣子差。」]那你可以說甚麼？(C/T5/14)

老師覺得學生行，他不會覺得自己不行。我很不喜歡有些老師先入為主，「邊度得吖，唉，噉氣！」[「他們不行的，唉，徒費氣力！」]你覺得他不行，他就不行了。(C/T6/10)

### 二、教師協作

處理學習差異牽涉不同層面，且環環相扣，例如課堂教學本身便受學生編班政策、學科課程設計的影響，其中需要教師恆常針對差異情況進行交流、討論。一如其他範疇的學校改進，處理學習差異同樣需要教師團隊良好的協作文化為土壤，部分起步稍慢的團隊或需要校外機構作出點撥、推動：

其實老師是有基本能力的。他們的問題是未能把課堂變得很「活」和多元化，他們不是教學能力不足，而是要有新的觀念。老師基本上都是專科專教，而且曾教過有關課堂，但如果不是以學生的角度去設計課堂或教學的話，一定會出現問題。而這個地方是需要大家協作，彼此提供意見。(C/T5/10)

上次準備教議論文時，鋪排也有照顧個別差異。A 小姐〔來自某本地專上學院的支援人員〕很好，一直跟進。例如我施教完後，A 小姐給了我一些意見，我便告訴同事，讓他再去調整。我們事先準備給老師的資料，因應不同班別，可以有所刪減或有所增加。(B/T4/12)

### 三、學校政策的配合

針對學習者的不同學習特性提供照顧，最理想的做法當然是完全個人化的教學內容、方式及進度，因此部分學校設法提升師生人數比例（如推行協作教學、小班教學），目的在於令每位學生得到教師更多照顧。但這始終牽涉到教師空間、資源的問題，在學校教育的實際環境中仍然存在各種考慮，如公平性、成本效益的考量，這都取決於學校領導及決策者的價值標準。為免脫離焦點，本文不作深入探討，但以下受訪者的意見正好展示了箇中矛盾：

我認為不會有學校明顯地放棄學生。……若學生 26 個英文字母都不懂，老師實際上不會無法跟進。但按現時學校的主流做法，大家會否為一個很弱的學生，付出很多的時間，卻可能是事倍功半？從學校的角度看，則情願事半功倍。所以在教學上或選取教學法時，學校已有一種價值判斷，變成情況不是學校放棄你，不是不教你，會照教你，但教你的模式、方法、內容已經做了篩選。簡單來說是一種形式上的放棄。我想，不會有老師說：「我不教他。」因為大家都坐在班房裏。只要大家願意聽，他一定能上課。但上課時能否掌握老師說的話則是另一回事。(E/T10/7-8)

我任教過的一所中學，有老師曾試用中文上英語課，校長知道了便發出 warning letter〔警告信〕，真的，不騙你。但是你望着班上的小朋友「辦大把口得個窿」〔呆若木雞〕，完全不知道你在說甚麼，你還要用英文，因為校方規定你一定要用英文來上課。(C/T6/11)

### 四、公開考試及增值指標

即使學校對不同學習者的照顧不遺餘力，讓擁有不同學習特性、喜好、風格的學生在校內學習上各自開展不同的學習歷程，但面對公開考試的統一課程及評量，仍然逃避不了以學術成績排優列等的命運。實際上，學校本身同樣面對以成績為單一評量

標準的情況，在面對「殺校」及收生壓力的情況下，教師在教學上亦無奈要透過操練，硬把成績低落的學生趕上「及格」的終點線：

低班的參與和投入程度較高的原因，可能是低班的教學較富活動性，老師不會經常只教 grammar [英文文法]，很多時候都會有不同的活動，同學就會很投入，很多舉手，爭着參與。那就是先 arouse 了他的 interest [提升了他的興趣]，你喜歡了英文，你自己會去學。但在高班，老師礙於 syllabus [課程綱要]，很多時都要做比較死板和比較靜態的東西；學生要 exam [應試]，老師便要注重 skills 的 practice [技能操練]。  
(A/T1/3)

我們現在常說增值指標，我們學校的公開試成績根本就不好，是谷底，但學校還是有要求的。所以同事近年都走向「應試式」的教學，務求讓學生由拿 5 分變拿 10 分、拿 6 分變拿 12 分。(C/T5/2)

綜合受訪教師意見，教師縱然抱持「協助者」的視角，但要付諸行動及行之有成，還需種種因素的配合和改善，這包括教師自身的因素（特別是教師對學生學習差異的敏感度、對各種教學方法的掌握和運用能力，以及對學生的適切期望），亦包括教師之間的協作。此外，在系統層面上，學校是否有照顧差異的政策，教師是否得到必要的時間和空間（特別是備課和交流的時間，各種工作的取捨和優次安排，以及師生比例），公開考試是否兼顧各層目標而對考生有恰當的要求，增值指標是否多元兼備而對學校有公允的評價，都是影響教師能否持之以恆、有效處理學習差異的重要因素。

## 小 結

本節嘗試以兩位教師為例，呈現「協助者」及「斷症者」兩種視角如何影響教師採取不同策略，照顧學生的學習差異。T6 抱持「協助者」視角，在其任教的一所收錄大量成績低落學生的學校中，普遍老師都在刪減和淺化課程，對學生的學習抱有很低的期望，T6 卻拒絕長期把學習門檻調低，而以多元化的教學策略來提升學生的學習動機和學習水平，又以大量時間和無盡愛心，為學生作學習輔導和解決他們的行為問題。T8 則從「斷症者」視角，很大程度把學生的學習表現歸因於學生本身及學生背景等因素，對在成績線上處於高、低兩端的學生，均以「抽離式」方法處理，教師個人卻鮮有談及在課堂中所曾用以照顧差異的教學策略。

除此之外，研究組認為需要作兩點補充：（1）對於差異的接納及擁抱可以單純視作一種「知識」而存在，特別是近十年學習差異成為本地教師培訓的常見主題，教師對相關理論、處理策略並不陌生，若教師在日常教學實踐中沒有付諸實踐，便流於口惠而實不至，即未能貫徹「協助者」的視角。（2）本研究從教師的視角着手解決差異

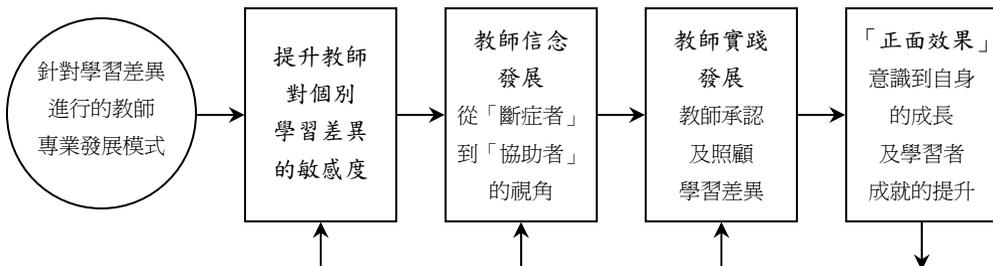
的處理問題，但無意淡化現實中不同層面的條件及限制問題。縱然如此，教師如何詮釋這些控制範圍以外的條件及限制，實質與教師如何詮釋學生學習表現的情況類同。若教師面對這些外在、穩定／不穩定、不可控制的條件及限制，仍然抱有「協助者」的視角，相信可憑個人的實踐在能力範圍內為不同學生的學習帶來正面影響，則不同學生都學得有效、學得愉快，是仍然可待的。

## 總結及建議

處理學生學習差異問題是實施義務／強迫普及學校教育必要處理的問題，處理時涉及多方面，教師因素是其中之一，亦是本研究主要關注的課題。本研究嘗試針對本地學校教師對於學習差異的視角進行研究，從歸因理論出發，確立並補充了 Rosenfeld & Rosenfeld (2004, 2008a, 2008b) 所提出「協助者」及「斷症者」的分類，用作教師理解及詮釋學習差異的兩種視角。與以往研究一樣 (Brady & Woolfson, 2008; Woolfson & Brady, 2009)，本研究再次確定「教師效能感」為預測教師視角的重要因素。同時，本文選取了兩位教師為例，展示教師視角如何貫徹於教師處理差異的實踐之中。

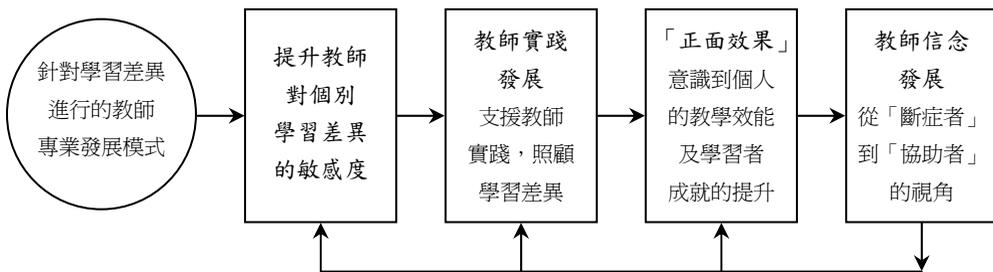
教師視角的成因眾多，或包括教師個人的學習經歷、教學經驗等，本研究在研究方法及取樣上有所限制，需要日後透過個案研究或追蹤研究進行探索，或透過建立量表對更廣大的教師樣本蒐集數據。更值得追問的是，研究發現為教師專業培訓帶來甚麼啓示？Rosenfeld & Rosenfeld (2004, 2008a, 2008b) 反思他們針對學習差異所進行的教師專業培訓歷程，總結出教師的有效信念是教師專業發展的重要因素，首要着重提升教師對學習者在認知、思考及學習風格差異的敏感度，期望教師產生信念上的轉變（提升「協助者」信念），以至教師在策劃任何處理學生差異的方法時，都能夠在「協助者」對學習差異的理解及語言下進行（圖二）。這與早期的教師專業發展模式類同 (Clarke & Hollingsworth, 2002)，強調教師於培訓過後出現信念改變，繼而反映於教學行為及教學效果的改變。

圖二：Rosenfeld & Rosenfeld (2004, 2008a, 2008b) 提出的教師專業發展模式



本研究認同二人所提出有關教師培訓的各個步驟，但基於研究發現，建議修訂其先後路徑。特別考慮到本研究確立教師效能感為「協助者」、「斷症者」兩種視角的有效預測因素，這是預期教師轉變視角時必要處理的環節。Guskey (1985, 2002) 曾歸納其專業培訓模式，指出教師在信念和態度上的顯著改變，需要發生在教師成功進行教學實踐並看到學生學習變化之後。本研究認為，若教師通過專業發展對學習差異獲得了觀念上的啟蒙和知識上的擴充以後，需要在日常課堂教學中嘗試實踐，過程中還需要教師培訓者不斷諮詢及回饋。若果實踐能成功在學生身上產生改變，教師效能感便會提升，自覺能透過種種嘗試讓不同學習者學得更好，促導視角／信念產生實質性的改變。在此基礎上，我們總結出另一套教師專業發展的可行模式，詳見圖三。

圖三：本研究建議的專業發展模式



註：修訂自 Guskey (1985, 2002)。

這種培訓模式正好呼應香港中文大學優質學校改進計劃（下稱「計劃」）團隊十多年以來的努力。自 2010–2011 學年起，香港中文大學團隊針對學習差異為本地學校提供理論及實踐並重的專業支援，從不同層面協助學校推動優化處理學習差異的工作。從宏觀層面，「計劃」從概念澄清入手，為校內教師提供知識上的輸入，又透過集體反思，與學校檢視校內策略的效能；從微觀層面，又透過與教師共同進行教學實踐，示範為處理學習差異而設的課程設計及課堂教學策略，強化教師的教學效能。一如本研究的發現，針對學習差異的教師培訓首重教師信念的轉變，「計劃」宏觀、微觀層面同時並進，期望輸入知識之餘，同時建立教師教學效能（capacity）及效能感（efficacy），並以實踐於學生身上所造成的改變推動教師對不同能力學生的學習產生範式轉移，繼而透過教學實踐令所有學生都學得更好。

## 註釋

1. 針對學習風格及特性的研究眾多，研究組主要參考 Sternberg & Zhang (2001) 及趙志成、何碧愉 (2009) 對相關研究發現的回顧及分類。

2. 最早期的大型研究以《個別差異發展及研究報告系列：中期報告》（教育統籌局課程發展處評鑑、評估及計畫組，2004）所報告的五項研究為代表。此項為期三年的計劃於 2000 年 9 月開始，由課程發展處聯同多個香港專上學院顧問團及 14 所小學，以協作形式探索不同的教學策略，為學生設計適切的課程及評估模式，以激發學生的學習動機並加強學習信心。五項研究主題分別為「一個都不能少：小學生在中、英、數三科學習動機與模式」、「照顧個別差異——從『差異』開始」、「利用個別差異建立學習社群」、「跨級編組」及「運用資訊科技照顧個別差異」。
3. 研究組按照學校 E 教師的意願，以二人小組形式進行訪談。其餘 4 所學校 8 位教師的訪談均以個人形式進行。
4. 以下為研究引用訪談資料的格式。B 為受訪者所屬學校的代碼（學校 A 至學校 E），T3 為受訪者編號（T1 至 T10），斜線後的數字為引文於訪談稿的頁數。
5. 學習者的差異成因眾多，Benson & Weinberg（1990）針對不同成因進行梳理，並勾劃出一個包羅遺傳因素，以及家庭環境、成長環境等處境因素的模型，以解釋因素之間的互動如何構成學習者之間的差異。
6. 心理學相當重視人類的歸因活動，原因是研究結果指出，人們對一事件的回應受其對事情的解釋之影響過於事情本身（Heider, 1958; Weiner, 1985），這影響還及於個人行動和對後續相類事件的解釋及預測。自 20 世紀 80 年代開始，這個概念在教育心理學中得到廣泛關注，眾多有關教師對於學生學習表現及成就的歸因的研究均確定，它能有效預測一連串影響教學效能的因素，包括教師於課堂上所使用的教學策略（如 Graham, 1984, 1990）、教師對學生學習的期望（如 Clarkson & Leder, 1984; Peterson & Barger, 1985）、學生個人對學習表現的歸因（如 Fennema, Peterson, Carpenter, & Lubinski, 1990），以至學生的學習成就。相關研究不勝枚舉，而成果亦極之豐碩，礙於篇幅所限，在此不贅，詳見 Clark & Peterson（1986）、Pajares（1992）、Kagan（1992）、Fang（1996）等所作的回顧及討論。
7. 按照香港中學的派位機制，全港小學六年級學生的考試成績會分為若干組別，稱為「收生組別」，意思是讓學習成就相近的學生能共同接受適切教育。以往所設收生組別分五組，第一組別為成績高踞全港首 20% 的學生，如此類推；自 2000–2001 學年起，組別數目則由五組改為三組。
8. 自 2001 年起，香港政府教育部門頒布實務守則，推動本地主流學校融合教育，讓具有體能障礙（如視覺、聽覺、肢體傷殘）、學習障礙（如讀寫困難、智力稍低）、社交及溝通障礙（如自閉症、亞氏保加症、專注力不足及過度活躍）等特殊學習需要的學生於主流學校接受教育。在教育局撥款及專業支援服務下，學校會獲更多資源及人手以輔助學生學習。

## 參考文獻

教育統籌局課程發展處評鑑、評估及計畫組（2004）。《個別差異發展及研究報告系列：中期報告》。香港，中國：教育統籌局。

- 黃顯華、霍秉坤（2005）。《尋找課程論和教科書設計的理論基礎》（增訂版）。北京，中國：人民教育出版社。
- 趙志成、何碧愉（2009）。《個別學習差異：理念與實踐》（學校教育改革系列之 51）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- Benson, M. J., & Weinberg, R. A. (1990). Contributors of the psychology of individual differences to school psychology. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 218–243). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544. doi: 10.1348/000709907X268570
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullough, R. V., Jr. (1988). *The forgotten dream of American education*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487–500. doi: 10.1080/0022027870190602
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). New York, NY: Macmillan.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Clarkson, P., & Leder, G. C. (1984). Causal attributions for success and failure in mathematics: A cross cultural perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 15(4), 413–422. doi: 10.1007/BF00311115
- Cook-Sather, A. (2003). Listening to students about learning differences. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 22–26.
- Cronbach, L. J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? In R. M. Gagné (Ed.), *Learning and individual differences* (pp. 23–39). Columbus, OH: C. E. Merrill.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York, NY: Irvington.
- Duckworth, E. (1987). The virtues of not knowing. In E. Duckworth, "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning (pp. 64–69). New York, NY: Teachers College Press.
- Durling, D., Cross, N., & Johnson, J. (1996, September). *Personality and learning preferences of students in design and design-related disciplines*. Paper presented at the International Design and Technology Educational Research and Curriculum Development (IDATER) 1996 Conference, Loughborough University, Leicestershire, England.

- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13–33. doi: 10.1080/0260747890150102
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. doi: 10.1080/0013188960380104
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55–69. doi: 10.1007/BF00311015
- Ford, N. (1985). Learning styles and strategies of postgraduate students. *British Journal of Educational Technology*, 16(1), 65–77. doi: 10.1111/j.1467-8535.1985.tb00483.x
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5–22. doi: 10.1111/1467-8535.00173
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Graff, M. (2003). Learning from web-based instructional systems and cognitive style. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 407–418. doi: 10.1111/1467-8535.00338
- Graham, S. (1984). Teacher feelings and student thoughts: An attributional approach to affect in the classroom. *The Elementary School Journal*, 85(1), 91–104. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001621>
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. S. Flores (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17–36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51. doi: 10.1177/002248718103200310
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57–60. Retrieved from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198504\\_guskey.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198504_guskey.pdf)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. doi: 10.3102/00028312031003627
- Hall, B. W., Villeme, M. G., & Burley, W. W. (1989). Teachers' attributions for students' academic success and failure and the relationship to teaching level and teacher feedback practices. *Contemporary Educational Psychology*, 14(2), 133–144. doi: 10.1016/0361-476X(89)90031-3
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.

- Janesick, V. J. (1978). *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: Implications for curriculum*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. Retrieved from ERIC database. (ED173302)
- Jeffrey, L. M. (2009). Learning orientations: Diversity in higher education. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 195–208. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.004
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education, 18*(2), 82–93. doi: 10.1177/074193259701800202
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65–90. doi: 10.1207/s15326985ep2701\_6
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Perrone, V. (2000). *Lessons for new teachers*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Peterson, P. L., & Barger, S. A. (1985). Attribution theory and teacher expectancy. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 159–184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826–857). New York, NY: Macmillan.
- Riding, R., & Grimley, M. (1999). Cognitive style, gender and learning from multi-media materials in 11-year-old children. *British Journal of Educational Technology, 30*(1), 43–56. doi: 10.1111/1467-8535.00089
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology, 24*(4), 465–486. doi: 10.1080/0144341042000228852
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2008a). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology, 28*(3), 245–272. doi: 10.1080/01443410701528436
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (2008b). Understanding teachers with extreme individual learning differences: Developing more effective teachers. *Teaching Education, 19*(1), 21–41. doi: 10.1080/10476210701860008
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 385–400. doi: 10.1016/0742-051X(95)00046-M
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1–28.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, R. (1989). Aptitude-Treatment Interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences* (pp. 13–59). New York, NY: W. H. Freeman.

- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (Eds.). (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28–36. doi: 10.1177/002248718403500608
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M., Densmore, K., Adler, S., & Egan, K. (1982). *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research. Retrieved from ERIC database. (ED218251)
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148. doi: 10.1016/0742-051X(90)90031-Y
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. doi: 10.1080/01443410802708895

### **The Understanding of and Catering for Learning Difference and Diversity: Teachers' Perspectives**

Hau-Sut HON, Man-Ho LI, & Hin-Wah WONG

#### **Abstract**

*Since compulsory education was introduced in the late 1970s, the increasing number of eligible students has made learning difference and diversity an inevitable issue in Hong Kong's schooling agenda. An abundance of effort has therefore been drawn to attempts of catering for learning difference and diversity on different levels (e.g., levels of school, curriculum, and classroom teaching). As teachers are both "writers" and "actors" of everyday teaching and catering strategies, their perspectives of understanding the issue shall affect the implementation and effectiveness of strategy. This article reports on a preliminary investigation into the abovementioned teachers' perspectives by interviewing 10 teachers from 5 local primary and secondary schools. Findings confirmed and further substantiated the "pathognomonic" and "interventionist" perspectives of teachers in face of learning difference and diversity, with teacher's efficacy as a reliable predictor. Implications on teacher professional development were also discussed.*

*Keywords: learning difference and diversity; teachers' perspectives; teacher professional development*