



稻香裡的自我決定：偏鄉國小資優學生自主學習活動設計示例與成效

陳勇祥 國立嘉義大學特殊教育學系副教授

摘要

本文以「稻香裡的自我決定」為示例，設計五大主題式教學活動，探索偏鄉國小資優學生的自主學習實踐。活動結合在地文化與真實任務，引導學生歷經問題設定、策略設計與成果分享，強化其自主性、自我效能與探究能力。透過開放選擇、反思機制與跨任務連結，學生展現從依賴到選擇、從模仿到設計、從完成到轉化的學習歷程，可見文化脈絡融貫其中的主題式自主學習設計，有效促進偏鄉資優學生的深度學習與自我成長。

關鍵字：偏鄉、資優學生、自主學習



壹、緒論

自主學習不應只是政策口號，而是學習場域重塑的實踐。其核心不只是讓學生自學，更重要的是重構學生與知識之間的關係，並賦予他們問題意識、選擇權與探索動能（Saleh et al., 2025）。在這股教育轉向中，偏鄉地區提供觀察與創新介入的切口。正因其長期處於資源不足、教學結構固定、文化輸入單一的脈絡中，對於學習可以由自己啟動的想像，經常是模糊甚至陌生。然而，正是在此一限制中，看見主題式教學與自主學習結合所釋放出的可能性。當學生第一次意識到，學習主題可以從家鄉的田野、菜市場、廟口對話甚至落葉聲音出發，他們學的不再只是課本上的知識，而是重新參與自己生活世界的方式。此一論述讓我們重新思考：學習動機的培養是否只能依賴資源？還是應該回到學習本身的社會性與文化脈絡，讓學生在「與世界重新建立關係」的過程中，自然生成學習的動機與能力？

因此，偏鄉教育不該只是資源填補的對象，而應被視為教育創新與轉化的前線。透過在地素材的轉譯、生活經驗的深化，以及學習任務設計的開放與延展，我們看見偏鄉學生不僅能學，且能深學、能主動學、能帶著自身脈絡去學。這樣的學習，不只是知識獲得，更是文

化認同與個體價值的重建工程。

在此背景下，偏鄉國小資優學生的學習形式，令人關注。他們往往具備高潛能與強烈的學習企圖，卻受限於環境刺激不足、同儕互動機會有限、資源配適度不佳等困境。此外，傳統教學多著重於知識傳遞，忽略這群學生在高認知負荷下，更需要發展的關鍵能力——自我管理與學習效能。

事實上，資優學生的學習表現並非單純依賴智力優勢，而是深受其是否具備目標設定、資源調整、時間規劃與情緒調節等自我調整策略所影響。正如 Zimmerman（2002）所指出，學習者的成就不僅來自其能力，更取決於其是否能有效地監控、調整與評估自己的學習行動。正如 Zimmerman（2002）指出學習者的成就不僅來自能力，更取決於是否有效監控、調整與評估自己的學習行動。此一觀點顯示學習者若能主動設立學習目標、採取策略、監控進度，並依據回饋進行調整，較有可能在不確定與高挑戰的學習情境中維持動機與成效。然而，McCoach 與 Siegle（2003）指出許多表現未臻理想的資優學生，往往在自我管理、時間規劃與動機調節等學習策略有待提升。此一現象反映資優學生並非天生具備完整的學習策略與執行能力，仍需透過適當的引導與支持，逐步



建構自主學習能力。

因此，為促進學習策略的深化與內化，學習環境的設計更須強調實作歷程與策略運用的真實情境。此一理由如同Nota 等人（2004）提出若缺乏具體情境的任務與相對應的自主實踐機制，學生即使具備學習潛能，也可能因無法將策略內化而造成學習停滯的觀點。這說明了學習策略的發展並非單純靠教師講授即可奏效，而是需要透過真實任務的反覆操作與反思機制，讓學生能在行動中修正觀念、調整行為，逐步建構屬於自己的學習方式。所以，Perry 等人（2007）認為自主學習的發展不僅依賴學習動機，還需要適切的環境支持，以及能實際練習與應用的機會。這一觀點指出自主學習是一種具有情境性與互動性的歷程，需在具備引導機制的實作環境，透過教師引導、任務設計與資源整合，促進學生主動參與及策略運用能力，培養持續學習的習慣與信心。

因此，本示例的主題式教學設計，正是回應這一挑戰的具體實踐。學生從設定問題、制定計畫、執行任務到成果發表，每一階段都需要他們自我調控、自主選擇與動態修正。透過這樣的歷

程，學生可培養任務規劃與時間管理，並在多次嘗試與反思中，建構「我能完成」的學習信念。所以，自主學習不僅是內容與方法的革新，也是對偏鄉資優學生「學會管理自己學習」的能力建構。據此，本文以自主學習理念為基礎所設計的主題式教學活動，分析活動設計元素對學生的自主性、自我效能與探究能力，期能建構具有文化脈絡與在地特色的教學示例。

貳、教學活動設計

本課程實施對象為五、六年級資優方案學生共 12 人，其中五年級 6 人、六年級 6 人，平均年齡為 11.2 歲，皆經資優鑑定通過。教學活動為期 10 週，共計 20 節，每節 40 分鐘，以每週 2 節方式進行。整體課程以「稻香裡的自我決定」為主軸，設計五大主題式單元，每一單元為期 2 週，大約 4 節課，其餘週數用於引導與統整活動，例如學習任務選擇、成果展籌備與反思書寫等。各單元教學目標，如表 1。教學活動設計，如表 2。



表 1

各單元教學目標

主題	目標
小農哲學家	引導學生從觀察自然現象出發，發展問題意識與哲學思辨，並能以創意方式組織知識進行表達。
風味科學家	讓學生結合感官經驗與科學探究，進行食材轉化實驗與文化故事書寫，建立跨領域統整與反思能力。
田野偵探隊	培養學生生態觀察、資料蒐集與分析能力，進行生態議題辯證與數位問題設計，發展批判性與公共參與素養。
鄉村藝術家	引導學生從自然素材中創作藝術作品，強化其多感官整合與時間規劃能力，並能以視覺與聲音表達個人感受。
在地小記者	提升學生的敘事與媒體素養能力，進行田野訪談與數位轉譯，培養社區關懷意識與創意溝通表達能力。

註：研究者自行整理

表 2

「稻香裡的自我決定」教學活動設計

主題	單元名稱	活動內容
小農 哲學家	稻田 哲思錄	本單元規劃「自然哲學桌遊設計任務」，除了原有的耕作觀察與哲學探問外，學生需將稻田觀察歷程中出現的問題與概念，轉化為一款寓教於樂的桌遊。例如：生命循環卡牌、氣候挑戰任務包，並邀請其他年級的學生或社區成員來試玩並哲思對話。此外，也延伸設計「稻田微電影紀錄」，由學生以短片形式紀錄自己在耕作與觀察中所產生的哲學省思。例如：「人是否能控制自然？」「看不見的成長，是否也算是成長？」學生需自編旁白與剪輯畫面，在哲學稻田說故事大會上進行展演與討論。
風味 科學家	風味 實驗室	結合跨領域概念，設計「在地風味與感官地圖創製計畫」。學生除設計實驗食譜外，還要開發一張屬於家鄉的「風味地圖」，記錄每一種當地食材在不同處理方式下的味道變化



主題	單元名稱	活動內容
		與背後的文化記憶。例如：長輩記憶中的煮法與學生創新的方式之對話。同時，學生必須設計「微型風味發明展」，以化學變化為原理，研發一款創新風味產品。例如：以紅麴變化顏色的糯米糕，製作實驗過程動畫影片，附上風味報告與文化故事卡，組成展區對外開放參觀與試吃。
田野 偵探隊	生態謎案 調查局	除了基本調查任務外，加入「生態問題模擬審議會」。學生完成調查報告後，模擬為「生態顧問團」，針對地方生態議題，例如：水質污染導致蜻蜓減少，進行辯論與行動提案，再邀請在地環保志工或專家與會指導，培養學生公共參與素養與批判思辨能力。之後，設計「生態解謎數位任務包」，將調查結果設計為一系列數位任務。例如：尋找生態失衡原因、擬定棲地復原計畫，讓其他班級以虛擬解謎遊戲方式進行挑戰。
鄉村 藝術家	大自然 藝術節	將原創作任務延伸為「自然素材創新應用工作坊」，由學生設計一系列可教學化的創作模組。例如：泥土染料的製作流程、葉子浮雕拓印的教學影片，並擔任小講師帶領學弟妹進行創作。另外，規劃「聲音與色彩的自然交響展」專案，鼓勵學生從環境中擷取聲音元素，例如：風吹稻浪、蟲鳴鳥叫，與視覺創作結合，製作一件多感官裝置藝術品。學生需說明作品所傳遞的意念與自然精神，並於藝術節展出，提升跨媒材整合與情感表達能力。
在地 小記者	我們村裡 的故事	延伸設計「數位紀實行動平台」，學生把訪談故事轉為數位作品。例如：Podcast、數位畫冊、互動故事地圖，設置於學校網站或社區平台，實踐媒體素養與社區連結。此外，也推出「故事媒體實驗室」，讓學生挑戰不同媒介進行同一故事的多重表達。例如：攝影短詩、剪紙動畫、紀錄散文。學生從媒體選擇到語言表達，自行管理學習進程，最後策劃一場「村聲共響」展覽，邀請受訪居民回校參與展演與對談。

註：研究者自行整理



本課程架構以「稻香裡的自我決定」為主軸，象徵從生活經驗出發、回歸在地文化脈絡的自主學習精神。該主軸延伸出五個具體的學習主題，每一主題皆對應一項與學生生活情境密切相關的核心學習面向，並以具象化的「身份角色」進行命名。例如：「小農哲學家」、「風味科學家」等，提升學生的學習融入與情境參與。此外，每一主題下，再發展具

體的教學單元名稱，作為該主題之實踐場域與任務內容的標示。例如，在「小農哲學家」主題下的教學單元為「稻田哲思錄」，包含桌遊設計與微電影製作等任務實作內容。在「風味科學家」主題下，單元名稱「風味實驗室」，呈現學生從感官實驗到文化敘事的跨領域整合歷程。整體結構如表 3：

表 3

學習主題與學習任務

學習主題	單元名稱	學習任務
小農哲學家	稻田哲思錄	稻田觀察、哲學提問、桌遊設計、微電影創作
風味科學家	風味實驗室	食譜設計、感官分析、文化敘事、創新展覽
田野偵探隊	生態謎案調查局	生態調查、問題審議、數位任務設計
鄉村藝術家	大自然藝術節	素材創作、聲音採集、多感官裝置藝術
在地小記者	我們村裡的故事	人物訪談、數位媒體轉譯、故事展演

註：研究者自行整理

在「稻田哲思錄」活動中，透過「哲學對話圈」引導學生從具體觀察進入抽象思考。起始階段，安排「哲學小問題卡」協助學生練習提出觀察性問題。例如：什麼東西是活的？生長需要什麼？再透過「問題歸納圖」協助學生分類並聚焦主題。學生完成桌遊雛型後，安排「多重角色測試場域」，讓學生分別以設計者、挑戰者與旁觀者身分重新檢視遊戲機制與哲學意涵，透過角色切換，深

化其對議題的掌握與多元思維的練習。

「風味科學家」活動由教師提供「感官觀察單」與「風味筆記模板」，幫助學生系統化記錄氣味、口感與食材處理方式之關聯。之後，引導學生進行食材訪談，如家人、社區長輩，提供「故事訪談指引卡」與「對話紀錄格」，將地方知識轉化為研究素材。學生在進行風味創發時，教師再設計「發明者工作坊」，協助其將實驗失敗經驗轉化為改善提案，



並進行小組互評與回饋。

「田野偵探隊」以生態調查工具箱，介紹基本田野紀錄方法，並設計「假設建構練習」，引導學生從觀察現象中推導問題。當學生面對資料混亂或觀察困難時，再提供「資料分類範例卡」與「推論練習任務」，協助學生建構因果關聯的思維邏輯。最終的模擬審議會中，教師扮演「公共參與教練」角色，引導學生進行觀點陳述、立場轉換與理性辯論，使其學習公共論述技巧。

在「鄉村藝術家」中，透過「感官引導行走」活動，帶領學生收集在地素材，並提供「創作歷程規劃表」協助學生分階段規劃與時間管理。面對創作瓶頸時，教師安排「創作診療所」進行一對一輔導與歷程回顧，讓學生釐清意圖與重構表現形式。學生於藝術節展出前，再安排「觀眾模擬演練」，協助學生練習解說與自我表達。

「在地小記者」是以「故事地圖工作坊」引導學生規劃採訪對象與訪談順序，並提供「媒體轉譯模組」協助學生在文本、聲音、圖像間進行重構與重述。為提升學生媒體素養，再設計「事實查核挑戰任務」，訓練其對資訊來源的辨識能力。在展演前，安排「觀眾導向發表練習」，協助學生將作品敘事邏輯化，提升溝通與公共對話能力。

本課程以「稻香裡的自我決定」為主軸，強調統整性，使各主題之學習活動得以緊扣共同理念，確保學習歷程方向一致，並與在地文化經驗相互連結。在主題命名上，採用角色導向的情境化設計，如偵探、藝術家、記者等角色扮演，提升學生參與感與學習動機，讓抽象主題更具可親性與融入感。同時，各單元名稱皆對應具體的學習任務場域，展現任務導向的單元設計，使活動結構清晰可辨、實作脈絡明確。

參、實施歷程

本單元課程設計強調學生的主體性，然而其啟動並非放任式的自由探索，而是透過教師有策略地設計引導機制，使學生在結構與彈性之間發展出自主學習能力。以下依據教學歷程歸納三個主要歷程轉折點，並說明每一階段如何透過引導策略促發學生學習行動。

一、從依賴到選擇：以情境設計與問題開放啟動主動參與

在課程初始階段，教師意識到學生對於「沒有人告訴我該做什麼」的焦慮，因此採取「引導式情境開場、問題拋擲、案例共讀」策略。例如，在〈稻田哲思錄〉中，教師不直接講授稻田知識，而是先播放一段在地耕作紀錄影片，並搭



配一張空白的「觀察筆記模板」，引導學生在安靜觀察中書寫「我注意到什麼、我好奇什麼」。接著，舉例某屆學生的觀察歷程與哲學提問：「長在水裡的植物為什麼不會爛掉？」藉此建立「你的觀察也可以成為學問」的學習期待，讓學生在安心與模仿中逐步跨出提問的第一步。教師於此階段扮演「學習任務點燃者」，透過適度範例、設問與結構化工具，如：觀察單、興趣地圖，協助學生從被動等待轉向主動選擇。同時，透過分組討論與共享激盪，營造「多元問題皆可成立」的學習氛圍，降低學生對於提問標準化的焦慮，逐步建立其學習主體性。

二、從模仿到設計：以學習模板與階段任務培養策略組織力

當學生開始展現學習主導性後，教師進一步推動學生從「完成任務」走向「設計任務」。在此階段，採用「任務分段化引導」與「任務模組參考表」作為教學鷹架。例如，在〈風味實驗室〉中，先提供三種實驗流程範例，如：口感實驗、變色實驗、味覺偏好評比，及其所需素材、可能的變項設計，讓學生可以先選擇模仿，再嘗試創新調整。

此階段亦導入「學習任務歷程圖」與「自我規劃檢核表」兩種工具，前者用於視覺化拆解任務，如：素材採集、

紀錄、分析、發表，後者則要求學生設定每一階段預計完成日、遇到問題的備案、與評量指標。教師也定期進行「教學小回合」，與每組學生討論進度，協助拆解困難，鼓勵自創工具，如：評量表、觀察分數表。

教師角色在此階段轉化為「學習流程建構者與策略促進者」，不給答案，而是給工具與提問，例如：「你的調查方式會讓你得出什麼樣的資料？」「你要怎麼比較三種料理方式？」逐步鍛鍊學生建構學習系統的能力。

三、從完成到轉化：以公開展演與回饋對談強化學習自信與延伸動機

為促進學生將成果視為可交流的知識，在課程後期設計一系列公開展演機會與同儕互評環節，例如：「哲學稻田說故事大會」、「創意美味大賞」、「村聲共響數位展」。每一展演前皆要求學生準備說明簡報、製作觀眾理解用的補充資料，如：圖卡、故事卡、互動問答表單。接續再提供「成果反思日記」與「再設計挑戰卡」，讓學生在完成後反思「我做了什麼？我學到了什麼？如果重來，我會怎麼做得更好？」之後，選擇一項任務進行延伸挑戰，並與同儕交換意見。

此一設計促發學生從「任務完成者」轉向「知識傳遞者」與「行動創造者」。於此階段，教師角色轉變為「成就見證



者與學習推手」，並創造學生經驗能被看見與被回應的社群場域。學生因為知道「別人會看到、會回應」，而更有動機投入產出與改進歷程。

以上三階段實施歷程中，採取循序漸進式，由「引導啟動、結構支架、展演轉化」的教學策略設計，促進學生在自主性、自我效能與探究能力的轉化。

肆、教學成效

為具體評估「稻香裡的自我決定」教學實踐的學習成效，課程設計納入多元化評量機制，強調歷程性紀錄、學生作品、反思回饋與公開展演等方式，觀察學生在「自主性」、「自我效能」與「探究能力」等層面之轉變。各單元依主題設計不同評量工具，如《稻田哲思錄》採用哲學日誌與桌遊企劃書、《風味實驗室》設有風味地圖與實驗影片、《田野偵探隊》建置生態報告與模擬審議會發言稿、《大自然藝術節》以創作流程紀錄與跨感官作品展示評量、《我們村裡的故事》則以多媒體報導與數位平台發布紀錄評量。

透過學習單分析、觀察札記與學生省思文字進行質性整理，以建構學生學習歷程變化的整體輪廓。分述如下：

一、活動設計的開放性與選擇權，提升學生的自主性

從教學紀錄中可見，開放式任務設計促使學生主動參與學習決策。學生 S1 在未設定明確觀察範圍情況下，自行聚焦於「濕度與稻苗成長的關聯性」，並主動使用手機拍攝對照圖，記錄不同天氣條件下的稻苗狀態。在哲學日誌中寫下：「以前是老師決定我們要看什麼，現在我可以記錄我覺得有趣的東西，像今天我拍了一張水珠滑過葉子的照片，我覺得那好像是生命的秘密。」

學生 S4 於藝術活動中主動設計「風中葉子拓印集」，搭配聲音錄製檔進行主題作品敘述。他於作品說明中提及：「我選了風吹的聲音和葉子的紋路做結合，因為這兩個東西都不會完全一樣，但我可以自己決定怎麼留下它們的樣子。」

這些案例說明，當學習過程開放而具有意義連結時，學生會自然展現出主體性與選擇動機，並逐步發展個人學習風格。

二、任務歷程中的反思機制與公開展現，強化學生的自我效能

本課程特別強調歷程性反思與成果分享之交互結構，提升學生對自身學習表現的掌控與信心。學生 S2 於風味實驗過程中歷經三次失敗，從初期焦糖過度加熱導致苦味，到後來調整比例與火候，他記錄在學習單：「我做錯很多次，但我開始知道怎麼讓它變得更好，我還



設計一個問卷給同學填寫。」在成果展上，該學生主動設計「紅麴風味問答站」，鼓勵觀眾互動。

學生 S5 在「村裡的故事」單元中，從生澀的文字整理開始，進而自編 Podcast 腳本、錄音並剪輯上傳。他在反思日誌中寫道：「我原本以為自己沒辦法講故事，後來把阿嬤的話變成聲音放出來時，我覺得我做到了，原來我也能讓別人聽懂我們村裡的事。」

透過歷程紀錄、錯誤修正與公開呈現，學生逐步形成「我可以完成」的內在信念，具體展現自我效能感的建構。

三、跨任務歷程的問題設定與資料操作，深化學生的探究能力

在五大主題中，皆設計問題導向任務與資料處理任務，促進學生建立觀察、歸納、推論與創造的能力。例如學生 S3 在「生態謎案調查局」中，延伸蜻蜓觀察行動，記錄七日數據後製作「蜻蜓觀察分數表」，進行趨勢圖繪製與污染推測。他進一步在模擬審議會中提出「人工水草帶回復區」構想，並設計問卷蒐集班上意見。其報告不僅包含文本分析，亦包含條列圖表、圖片註記與地圖標示，具備初步的科學報告格式。

此外，「在地小記者」的學生 S6 將採訪資料重組為三種媒介版本：剪紙動畫、攝影報導與手寫詩。他在反思單寫

出：「每種方式表達的感覺都不一樣，我開始知道資料要怎麼改成不同的東西，讓更多人懂。」

上述行動顯示學生不僅能提出問題與資料收集，更能運用適當形式轉譯探究成果，建立資料意識與知識轉化的能力。

伍、結論

本課程以主題式任務，整合地方文化、自然情境與跨學科能力，並透過有意識的引導歷程，促進學生的學習主體性與探究能力。整體歷程顯示，主題開放性、任務真實性、歷程結構性與表達多元性，均契合偏鄉資優學生之學習特質與文化需求。

偏鄉資優學生的觀察力與創造傾向，可能因為語言表達風格或學習節奏與主流課堂不同而被低估。相較於過於抽象或標準化的資優教材，本課程以具體可感的在地生活為出發點，提供學生以自身經驗出發的思考與表達機會，對其建立自信與學習價值感具有正向意義。因此，成果不僅反映於學習表現，更可見於學生語言、情意與行動的轉變，顯示模組化、在地化與歷程化的課程設計，能有效回應偏鄉資優學生的潛能特質與文化脈絡。



陸、建議

為支持更多教育現場落實此類課程實踐，本文提出以下三項教學實務建議。

一、從資源匱乏轉向文化資產思維

偏鄉教育現場常以「缺乏」為起點進行課程補救，然而真正的轉化契機來自於教師能否辨識在地的文化知識與生活經驗，視為課程設計的核心素材。建議教師在設計課程前，先從「學生身上的地方性」出發，觀察其生活脈絡中蘊含的主題性價值，並設計能與其經驗相連的任務，引導其從「我有什麼」開始學習，而非「我沒有什麼」。

二、以模組化設計取代固定式的進度

面對偏鄉多數學校規模小、師資流動高與課表彈性小的情境，建議以「模組化教學單元」設計具彈性切入點與多樣延伸活動的課程模組，讓教師得以根據教學情境與學生特性進行調整。模組間亦可依年段或學校需求調整順序與深度，提升實施彈性與永續性。

三、強化教師專業反思與共備機制

偏鄉資優課程的推動需仰賴教師的多元角色，包括課程設計者、文化詮釋者與策略引導者。建議主管教育行政機關建立跨校資優教師共備平臺，定期交

流課程設計與學生學習歷程，並以行動研究方式支持教師記錄與分析實踐歷程，逐步累積地方性的資優教育知識體系。

參考文獻

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who under-achieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Saleh, S. G., AlAli, R. M., & Ibrahim, K. A. A. (2025). The level of autonomy among students enrolled in the gifted program in the Al-Ahsa region: An evaluative study. *International Journal of Innovative Research and Scientific*



Studies, 8(1), 948-955.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview.

Theory Into Practice, 41(2), 64-70.

