

市北教育學刊

第四十九期 2015 年 4 月 頁 79-104

生活課程中的自主學習精神之探究

吳璧純

國立台北大學師資培育中心

pichun@gm.ntpu.edu.tw

秦葆琦

國家教育研究院

摘要

本研究主要探討九年一貫生活課程的精神與特性，以及其與培養自主學習者之間的關係。研究中調查各縣市參與初階與進階研習課程的生活課程輔導員教師在研習前後的生活課程觀念以及自主學習的觀念。參與本研究的輔導團教師共有 38 位，平均生活課程授課年資為 4.7 年。研究結果指出：（1）生活課程的內涵與培養學生的自主學習能力關係密切，（2）生活課程輔導團教師對於生活課程與自主學習觀念能有所掌握，（3）透過生活課程教學案例、評量以及教學實踐分享的學習，生活課程輔導團教師更能理解生活課程中的自主學習內涵。

關鍵字：生活課程、自主學習、研習課程、實施困難

Life Curriculum and Autonomy Learning

Abstract

This study focused on the Life Curriculum in Grades 1-9 Curriculum: its spirits, characteristics, and its relationship with cultivating students' autonomy learning ability. Participants of this study included 38 Life Curriculum counseling teachers, who took part in a seminar. Their concepts concerning Life Curriculum and autonomy learning before and after attending the seminar are investigated. The results showed: (1) Life Curriculum is closely related to cultivating students' autonomy learning ability. (2) Life Curriculum counseling teachers' understanding of Life Curriculum and of the concepts concerning autonomy learning is above the average. (3) After attending the seminar, teachers' concepts about Life Curriculum and autonomy learning are enhanced.

Keywords: Life Curriculum, autonomy learning, in-service training, implementation difficulties

壹、前言

生活課程是國民中小學九年一貫課程中的一個統整課程，肩負著基礎、銜接以及統整的課程任務，是台灣課程史上第一次將社會、自然與生活科技以及藝術與人文三個領域放在一起，並以學童為學習主體所架構的一套課程。這樣的課程其最終的目標在培養學生繼續學習、樂於學習、過好自己生活的能力，簡言之，即是在培養「自主學習」的學生。

生活課程的教師對於統整生活課程精神的掌握，通常透過輔導團研習、各縣市輔導團的互動以及推廣工作中的反思而不斷精進。因此，了解各縣市生活課程輔導團員對於生活課程的看法以及自主學習的觀念，有助理解現場教師的生活課程觀，也有助於生活課程推廣策略的擬定。

貳、文獻探討

一、九年一貫課程中的生活課程

2000年所公佈的第一代「國民教育九年一貫課程」，是臺灣教育史上最具結構性變革的一套課程（歐用生，1999），它不但因為將課程主權從中央下放到學校而強調學校本位、教師教學專業自主的精神；也因為其教育目標強調統整能力的養成，而打破了傳統學科分立的課程組織方式，將課程統整為語文、數學、社會、自然與生活科技、藝術與人文、健康與體育，以及綜合活動七個學習領域（陳伯璋，1999；詹志禹，1998）；其中，又將一、二年級階段的社會、自然與生活科技、藝術與人文三個學習領域整合為生活課程，其教學時間最低應占基本教學節數百分之三十（每星期約6-7節課）。將三個學習領域統合為一個課程，在於強調一、二年級是幼稚園教育的延續，其課程應該有銜接性；且「生活」是學生的發展脈絡，是經驗學習的場域，是不可以學科知識來分割的。生活課程綱要的基本觀念表達了這樣的精神：「國民小學低年級課程乃屬國民教育之開端，特別應以生活為中心，統整人與自己、人與社會、人與自然的關係，發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎。」（教育部，2000）。

第一代「國民教育九年一貫課程」經過六年的實施，有了一些課程實踐上的成果與反省，不論在教育學術界或是教學現場，一般給九年一貫課程的評價是：「觀念及內涵方向正確，但實施配套粗糙」。為了在穩健中求發展，為了孕育更多正向的課程發展能量，教育部遂於2006年10月起召開總綱修訂以及各領域課程綱要修訂小組會議，進行第二代九年一貫課程綱要研修，而產出2008年（97）九年一貫課程綱要（教育部，2008）；其中，應該是「統整的」生活課程，由於三個學科領域各自羅列的主題軸和能力指標，使得教師在課程發展與實施上，經

常產出破碎的圖像；於是，在六年的風雨飄搖中，更是有必要走向修訂(吳璧純，2008)。97 年的生活課程仍延續第一代課程的主要精神，但因應統整課程的面貌，在課程綱要的內容呈現上做了大幅的修訂，讓生活課程的觀念與精神更加凸顯且更容易掌握。

二、生活課程中的「生活」是什麼？

「生活」是學生學習與行為表現的主要情境網絡，臺灣在各個時期的各個教育階段，學校在正式的課表科目之外，都強調「生活教育」的實施。除此之外，早期小學課程中的「常識」科目，隱含著小學生「過好生活」所要學習的知識；後來更融入品德教育的宗旨，有了一門正式的「生活與倫理」課程。這些與「生活」有關的教育措施或是課程，透露出學生「生活能力」的培養，是學校教育實踐的重要目的。但是早期所指稱的「生活能力」，大多偏重生活習慣的建立、品德的陶成，以及國民應該擁有的最基本知識。隨著社會時代的變遷、教育思潮的進展，九年一貫課程所衍生出來的生活課程，其「生活」一詞，有著更寬廣的意義。它是以兒童生活為中心，兒童本身是學習的主體，來發展兒童與自己、與他人及與環境互動的能力(教育部，2000)。「生活」不只有當下的生活脈絡，也重視社會演進中的生活「真實」；不只著重兒童知識的學習，更重視能力的養成；不只談順應兒童的本性發展，也重視教師引導啟迪的重要。透過超越學科知識份際的統整學習，學生要被培養出的「生活能力」已不只是三個領域的知識或是生活習慣與技能，而是指繼續學習以及適應生活所必須具備的各項生活能力，包括知識、情意與技能三個面向。從 97 生活課程綱要的能力主軸與指標的內容得知，「生活能力」有的是指心理歷程能力，例如在能力指標中所使用的「探索」、「體驗」、「體會」、「覺知」、「察覺」、「感受」、「欣賞」、「相信」、「關懷」、「喜歡」等事件；有些是知識表徵的組織，如「理解」；有些是行為歷程，如「練習」、「嘗試」、「養成」；有些則是結果行為的表現，如「運用」、「表現」、「表達」等。整體而言，生活能力不只是基本的生活技能，而是包括：(1) 學習歷程中以及學習後學生所學會的做事方法、做事的習慣、和做事的態度(包括對自己與對團體)；(2) 探究事物後所獲得的知識；(3) 能依據道理進行判斷與做決定(吳璧純，2009)。

三、生活課程是統整課程

兒童的學習是脈絡性的、是解決問題的，傳統學校課程內容的安排則採成人知識系統的重組與呈現，而更多是學科系統邏輯所排序的知識，這樣的學習內容，對兒童而言是有距離且困惑的，若再加上以知識傳輸的方式來從事教學，那麼學生的學習更有困難。杜威在《兒童與課程》一文中，曾提出三項兒童與課程之間的明顯差異(林寶山與康春枝合譯，1990，頁 109-110)：(1) 兒童的世界狹窄且個人化，但課程則涉及非個人的無限寬廣的空間；(2) 兒童的生活聯貫而且一致，但課程則呈專精分化；(3) 兒童的生活是實際而且富有情感，但課程中的邏輯分

類與排列標準則是抽象的。此三項差異指出，學校的課程通常是不以兒童為主體的，經常導致學生學習的支離破碎。生活課程是統整的課程，對兒童而言，「生活」是課程最好的文本，生活在兒童的學習世界扮演著聯結、鷹架與強化的多重功能(歐用生與林文生，2002，頁 178)，所以生活課程必須將「生活」視為學習脈絡不可分割的整體，必須是以兒童作為學習的主體。生活課程是統整的課程，它不是學科知識的加總，不是社會、自然與生活科技以及藝術與人文領域知識的組合。

兒童中心的課程統整以兒童的興趣、經驗和發展做為活動引導以及課程組織的依據，統整課程在於「提供學習機會，讓學生以他們的方式去組織、關聯或統合學習與經驗」(Asbeck, 1993)。「統整為一種歷程，意指持續的、理解的、互動的調適，強調學習者在統整過程中的原始角色」(游家政，2000)。在統整課程的設計中，所有層面的考量應該以學生能否自己統整知識做為最後的依歸；換句話說，「學生」才是統整課程的主角，教師則以學生的興趣、經驗和發展做為活動引導以及課程組織的依據。這樣的觀點，符合 Kysilka 植基於 Dewey、Beane 等幾位統整課程倡導者的觀點所提出的統整課程 8 個特性 (1998, p.198)：(1) 真正的學習發生於學生從事有意義且有目的性的活動；(2) 最有意義的活動是那些與學生的興趣與需求直接相關；(3) 真實世界的知識不是瑣碎的，而是統整的；(4) 學生個體需要知道如何學與如何思考，而不是一味地接收事實；(5) 學科材料是手段而非目的；(6) 教師與學生必須在教育歷程中共同工作以確保成功的學習；(7) 知識以指數成長的方式快速變化，不再是靜態的與可征服的；(8) 科技改變了訊息獲取的方式，挑戰學習歷程中既定的、連續的以及事先決定的步驟。由上可知，協助學生探尋與深化對事物的意義，是統整課程的最基本內涵 (Davis, 1997)。

四、自主學習的重要性

自主學習 (autonomous learning) 能力涉及學生對於學習的自我控制以及對於學習的責任感，一位自主學習的學生無論在認知、動機與行為上都是積極的參與者，他會根據自己的學習能力以及學習任務的要求，積極主動地調整學習策略與努力的程度。

教育學界一直以來對於學生自主學習能力的培養賦予很高的評價，甚至將自主學習能力的培養等同於教育的最終目的，例如 John Dewey 就曾說過：教育的目的在於讓個體能夠繼續他的教育 (The aim of education is to enable individuals to continue their education, Dewey, 2012, p69.)。

心理學界則從人性需求、心理健康以及認知學習的角度不斷地探究自主性與自主學習的重要 (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008; Zimmerman, 2002)。

面對知識變動與訊息流動快速、知識產量暴增的時代，當代各教育學領域也都主張終身學習能力的培養是 21 世紀優質公民的重要內涵 (Lüftenegger, et al., 2012)，也是當代世界各國的主要教育目標 (Singh, 2002; OECD, 2005)，而自主學習

能力能幫助個體發展終身學習的能力(Zimmerman, 2002)，也是終身學習能力的重要內涵(Dunlap & Grabinger, 2003; Lüftenegger et al., 2012)。

五、自主學習的內涵

自主(autonomy)的基本意涵是：一個人具有內在支持的行動力(Deci & Ryan, 1987)；而自主學習則是指一個人能主導、負責自己的學習 (Benson & Voller, 1997)；學生能對於自己的學習進行決定(Chan, 2001)；一位自主學習者在教室中可以表現出某種程度的自我決定與責任(Lüftenegger et al., 2012)。一位能自主學習的學生，不但會樂於學習，發展並調整學習的良好習慣、方法與策略，也會為自己的學習訂定目標，制訂計畫。除了個人的層面，一位自主學習者也從人際互動中，滋養出自主能力，例如 Paris 與 Ayres (1994) 主張，自主學習乃指學生有自我學習的動機，能有策略地完成特定目標，具備合作、內省、重視意義的建構，以及獨立自主的學習取向。另外，國內學者對於自主學習的內涵也做出一些整理，例如，李坤崇認為自主學習具備主動學習意願、主動學習態度、有效學習方法，及基本學習能力等四項要素（李坤崇，2001）；梁雲霞則簡單的定義自主學習為：在學習過程中，展現自主的行為（梁雲霞，2012）。

加拿大心理學家 Edward Deci 與 Richard Ryan 主張自主性是人的基本需求之一，也是心理健康的基礎 (Deci & Ryan, 1985)。Deci 和 Ryan 從 1970 年代就以動機理論為基礎，提出自我決定理論 (self-determination theory, SDT)。SDT 將人類的動機類型區分為自主動機 (autonomous motivation) 與被控制的動機 (controlled motivation)；人類三個基本需求 (能力感、自主性與人際關連) 的滿足，能促進自主動機的擁有，並有助於個人心理健康；而學校、家庭與職場中自主性支持作法對於學生學校學習、小孩家庭教養成效、工作職場表現以及運動員的訓練表現，都有正向的幫助 (Deci & Ryan, 2008)。在教育心理學界，有許多學者運用 SDT 理論進一步探討學習者自主的功效，研究發現：自主學習可以促進精熟動機、內在動機、學習興趣 (Reeve, Bolt, & Cai, 1999)、深度學習 (Grolnick & Ryan, 1987)、高學業成就 (Black & Deci, 2000)、毅力以及低中輟率 (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)。

「自主學習」一詞，除了對應到英文的 "autonomous learning"，也與自我主導學習 (self-directed learning)、主動學習 (active learning)、獨立學習 (independent learning) 等概念及其研究成果相重疊，而 1980 年代以後，教育心理學研究中的「自我調節學習」或是「自律學習」(self-regulation learning) 概念，也常被等同於「自主學習」(Zimmerman, 2002；林建平，2005；梁雲霞，2009；龐維國，2001)。美國心理學者 Barry Zimmerman 將「自我調節學習」解釋為：學生將學習視為一項為自己而積極從事的活動，而不是一項對教學進行反應的被動事件

(Zimmerman, 2002, p.65)。自我調節 (自主) 是因著要導向達成目標，而有的自我生成的思想、感情以及行為 (Zimmerman, 2000)。在教育心理學領域，不同的學習理論從不同的角度論述這個自主學習的概念，例如 Vygotsky 認為個體的發

展是自我調節的過程，是語言內化與自我指導的歷程（Vygotsky, 1986）；而社會學習理論則認為自我調節是個體受到增強後認知調整的過程，其重要內涵包括自我指導、自我增強與自我監控，並成就高自我效能(self-efficacy)的學生（Bandura, 1977）；至於認知心理學家則特別重視自我監控等後設認知能力（Flavell, 1979），亦即個體對於能否學、學什麼、如何學以及為什麼學等問題的覺識與反思。

六、自主學習學生的面貌

根據 Zimmerman 團隊的自主學習研究，能自主學習的學生，具備較高的學習動機(Dickson & Wenden, 1995)、較好的學習成就（Zimmerman, 1990）、較佳的學習策略能力（Winne, Jamieson-Noel, & Muis, 2002）以及較優的自我監控能力（Lüftenegger et al., 2012）。Zimmerman 曾將個體的自主學習細分為八個面向，分別是：（1）為自己設定可趨近的目標，（2）採取有用的策略追求目標，（3）監控自己進步情形的指標，（4）營造有利於目標達成的物理與社會情境，（5）有效率地運用時間，（6）自我評估所使用的方法、（7）為結果找因果關係，以及（8）採用未來導向的方法（Zimmerman, 2002），並指出學生若能在這六大面向做出自覺的選擇與控制，就是自主學習，例如：具備自我驅動的學習動機、自己選擇學習內容、自主調節學習策略、自己計畫與管理的學習時間、主動營造有利的學習環境以及善用社會、文化與人際資源等，而對學習結果做出判斷與評價。相反地，如果學生在六個向度上都由教師控制，完全依賴教師的指導與安排，不但學生的學習是被動的、不自主的，也較不可能發展出自主學習的能力。植基於 Zimmerman 的自我調節觀念，中國大陸學者龐維國進一步以「能學」、「想學」、「會學」以及「堅持學」四個成分剖析一位自主學習者的特質。「能學」指稱知識發生的能力，亦即人類生物基礎所設定的學習能力，「想學」是指內在動機這個學習動力，「會學」則是會使用各種策略學習，「堅持學」則是意志控制的面向，在遭遇困難時，個體仍願意不斷的嘗試，以求取學習的成功（龐國維，2001）。

Abdullah (2001, p.1)從自我主導學習的觀點出發，認為自主學習的學生是對於自己的學習歷程具有責任的擁有者與管理者。Wall (2003, p.308)從政治哲學與民主自由本質的觀點來看一位自主的人應該表現出來的行為：（1）有能力形成複雜的意圖，並能堅持承諾；（2）一種能去規劃出自己的生命路途、知道什麼是有價值的以及值得去做的事的獨立性；（3）具有自我意識與力量去主控自己的事情；（4）去接觸能夠提供合於價值且有豐富選擇性的環境。Littlewood (1999, p.71)則指出自主學習者有兩種特性：（1）為自己的學習負責，（2）將傳統教學中歸於教師的擁有權轉成學生自己的責任，例如學習目標的決定、學習方法以及評量歷程的選擇等。Ponton 和 Carr (1999)從商學研究中指出自主學習者的五項特徵：目標導向、解決問題傾向、行動導向、堅持去克服困難以及自我起始性。Louis (2006)從第二外語學習的觀點整合了更多文獻指出，自主學習者是：（1）願意並有能力去控制與監督自己的學習，（2）知道自己的學習風格與策略，（3）能被激勵去學習，（4）常能猜對事情，（5）選擇做事的素材、方法與任務，（6）在組

織與實踐工作中練習選擇與所設定的目標，(7) 選擇評量的標準，(8) 對於眼前的學習任務表現出主動積極性，(9) 能注意事物的內容或形式，放對正確與適切的點，(10) 願意拒絕不被驗證的假設，(11) 願意冒險。

由以上可知，自主學習者是能從可做選擇的事物中思考後做決定、採取行動並堅持完成；自主學習者對於學習充滿動機、好奇與熱情，因此樂於學習與樂於接受挑戰，不怕冒險與失敗，能有毅力克困難，且不必靠外在獎賞就能持續工作任務；自主學習者是能不斷調節認知能力的學習者，因此會自訂與調整目標，具備做事的方法與策略，具有思考與解決問題的能力，並能捨棄不合理的知識，對事物進行較準確的猜測。然而，自主學習者並不是天生的，是受許多因素影響而成的，也有其自然發展的路徑，因此不同年齡的學生所表現出來的自主性特徵可能不同，例如幼兒或是國小低年級學童對於學習策略應用等能力的自知程度可能較高年級學生來得低。本研究也將以適齡的觀點來探究國小生活課程教師心目中的自主學習學生圖像。

七、促進學生自主學習的教學

Deci 與 Ryan 的 SDT 理論假定人天生是自我驅動的、好奇的、有興致的、勤於活動的、想要追求成功的，因為成功可能獲得個人滿足以及自我激勵，但是另一方面，人也可能因為後天的因素而變得疏離、機械化、被動或是無動於衷 (Deci & Ryan, 2008)，因此，教師或是教室裡發生的事都可能滋養或是強化，但也可能阻礙或是弱化學生自主的動機 (Reeve, 2006)。根據 SDT 理論，支持學生發展自主學習的教師能辨認以及滋養學生的需求、興趣以及偏好，並且創造機會讓學生這些被引發的內在狀態能夠領導他們的行為。教師也要營造支持自主學習的有利環境，像是經驗有意義的正向教育成果、使有能力感、精熟事物的動機、成就感、深度的訊息處理、精彩的投入、正向情緒、較高的內在動機、以及較好的學業成績等等 (Reeve, 2006)。Stefanou 等人從教室活動的角度研究教師如何促進學生自主學習，提出策略使用的三個面向：組織的、歷程的以及認知的 (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004)。SDT 提出能促進學生自主學習能力的教師會有以下的教學行為：(1) 傾聽學生，(2) 創造機會讓學生用自己的方式學習，(3) 讓學生有機會說 (表達)，(4) 安排有利於主動操作或是對話的材料與座位方式，(5) 鼓勵努力與毅力的投入，(6) 讚美改進與精神的表現，(7) 當學生遇到困難時，提供能促進進步的線索，(8) 回應學生的問題與看法，(9) 與學生溝通對其觀點的接納 (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Reeve & Jang, 2006)。

Cotterall (2000) 從語文學習課程設計的觀點出發，提出促進學生自主學習的課程設計內涵之五大原則：(1) 學習者目標，(2) 語言學習歷程，(3) 任務，(4) 學習者策略，以及 (5) 對學習的反思。李坤崇 (2001) 則以較符合自我調節理論的觀點，從認知、情意與行為角度出發，提出教師促進學生自主學習的四個構面：(1) 激發學生的主動學習意願，(2) 培養學生的主動學習態度，(3)

訓練學生有效的學習方法，(4) 造就學生基本的學習能力。在這些向度原則中，教師要將「學習責任的控制權」(locus of responsibility) 從教師移轉到學生身上，成為學習者中心取向的課程與教學 (McCombs & Miller, 2007)。Lau (2007) 認為促進學生自我主導學習的系統必須規劃的讓學生能在他的能力範圍內順利工作；但是學生中心取向不代表教師對學生的學習放牛吃草，自主學習的提倡者 David Little (1995) 認為，教學是師生互動與相互調整的歷程，要培養自主學習的學生也需要自主學習的教師，教師應該透過不斷的反思以及調整自己的教學來成就自主學習的學生。因此，在學生中心取向教學中，教師不是沒有角色的，Lau (2007) 主張學生中心取向的教學具有以下特徵：(1) 較彈性的教學流程，(2) 提供選擇與責任，(3) 激發內在動機，(4) 支持的物理環境，以及 (5) 正向的同儕影響。這些都是有專業的教師才能掌握與良好地實踐的。

學生做選擇、分析事物的優缺點、形成自己的價值觀，學習做事的策略與方法，以及遇到挫折能堅持下去，這些自主學習能力的形成，都需要教師在旁的輔助。因此，Yan (2012) 認為教師扮演的角色有如經理人 (組織者)、促進者以及諮商輔導者。Wringt (1991) 則將教師比喻為經理人、資源的提供者、指引者、以及評鑑者，而將教師的角色大要分為為兩種：(1) 創造學生學習的條件，(2) 使用各種方法與知識協助學生進行任務導向的學習工作。Black 等人從評量培養學生「學習如何學習」的研究指出 (Black, McCormick, James, & Pedder, 2006)，提升學生「學習如何學習」的評量工作，其最核心的觀點就是採取任何有助於在學習中能滋養自主性的措施，評量的目的在於讓學生具有繼續學習的能力；Crick (2007) 在以評量增進學習能力的文章中也指出七個值得注意的面向：(1) 改變中學習，(2) 關鍵好奇心，(3) 創造意義，(4) 創造力，(5) 依賴與脆弱，(6) 關係/獨立，以及 (7) 策略覺知，其中依賴與脆弱是負向的面向，會阻礙學習力。

從以上的探討可知，在促進學生自主學習能力上，教師扮演的角色與傳統傳輸知識式的教學樣貌很不相同，教師扮演引導者與促進者的角色，讓學生從有問題意識、有目標出發，協助其選用策略以及學習解決問題的方法，並鼓勵與支持其堅持工作、克服挑戰的態度。

八、生活課程與自主學習的關係

生活課程無論從理念、精神、目標、課程設計、教學實踐以及評量，都與自主學習的精神與內涵息息相關，甚至可以說，生活課程就是在為學生的自主學習能力奠下良好基礎，生活課程綱要中在在呈現了「以學生為中心」的語言 (教育部，2008)。

生活課程為統整課程，是超學科課程設計的，徹底摒除學科領域知識的界限，移除所有組成生活課程三個領域知識概念邏輯，以自然環境、社會環境與自我的內在環境為生活的範圍，引導學生發展真、善、美的能力。統整課程以整體的方式以及反應真實互動的世界來看待學習與教學」(Shoemaker, 1989, p5)，因此，統

整課程在於解除學科知識邏輯架構的界限，將知識的學習放在與個人及社會相關的重要問題或事項的脈絡上重新定位，讓學生以他們的方式去組織、關聯或統合學習與經驗；換句話說，「學生」才是統整課程的主角，教師則以學生的興趣、經驗和發展做為活動引導以及課程組織的依據。這正是促進自主學習的教師所扮演的角色。

生活課程以「主題教學」(thematic teaching)做為其具體樣貌(教育部,2008)。吳楸椒與張宇樑(2006)認為，主題教學鼓勵學生在實際的活動情境中進行自發性的研究與調查，它讓孩子有機會釐清存在的想法和概念之間的關係，它讓孩子有機會建立屬於自己的訊息背景。主題教學的設計要考慮學生的興趣、能力、和 需求，重視他們的個人文化背景、家庭和生活經驗，尊重他們的能力發展和學習態度，並且允許他們在學習上反覆的自我思考。在主題教學中，教師自然而然地使用多樣的方法和策略。教學方案之設計原則以主題切入，主題構築了相關學習內容的脈絡，是探索與解決問題導向的(Beane,1995)。生活課程主題教學設計，以「兒童為學習的主體」、「培養學童的生活能力」、以及「拓展學童對人事物的多面向意義」做為課程方案設計與發展的三大準則(吳璧純,2010)。在學生發展與學習特性的基礎上，教師協助學生發現問題、探索與探究問題，並進而解決問題；在這些過程中讓學生選擇學習目標、探究目標以及方法；在學習過程中，深化生活中人、事、物的意義，並養成各種適應生活的能力。教師在實踐生活課程時，可能因著與學生的互動以及學生的學習狀況，會調整教學的內容與進度，甚至是目標與主題。無論是對事物意義的學習、挑戰性、責任感、同儕影響、或是學生的創造力與解決問題能力，這些自主學習所注重的內涵上，都在生活課程的教學實踐中被看見，因此在主題課程以及生活課程的特性中，學生自主學習能力不斷地被滋養。

生活課程在學習評量上採多元評量的方式，在評量的精神與目的上，以協助學生發展生活能力為依歸。然而，能力是發展來的，在學習活動中發展與形成，因此相對於其他課程，生活課程的評量更重視幫助學生進一步學習，因此生活課程的評量大多時候是促進學習的評量(吳璧純,2009,2013)。Willis(2011)研究中指出，促進學習的評量可以增進昆士蘭中學生的自主能力。同樣地，Marshall和Drummond(2006)從事小學教師訪談以及教室互動影帶分析的研究發現，促進學習的評量可以增進學生的責任感與學習的毅力。

在生活課程的評量中，教師從看見學生的能力表現中給予回饋，例如在觀察紀錄、多元表徵表達感受與探究結果或是同儕分享與小組展演的工作中給予口頭或是書面回饋，或是允許學生之間相互回饋。生活課程的教學與評量常是連續的歷程，或是教學即是評量活動，例如學生在口頭發表想法時，教師就在評量學生，學生也在進行同儕與自我評量了，Khodadady與Khodabakhshzade(2012)指出，自我評量活動可以促進自主學習能力；生活課程注重學生學習歷程的多元評量與Lam(2008)研究所指出的：多元評量能夠培養學生自主學習能力，其結果是相一致的。

參、研究方法

一、研究目的與問題

從生活課程的特性以及自主學習能力的內涵探討可以知道，生活課程蘊含著培養自主學習的學生。這樣的關係是否可以獲得實證資料的支持呢？本研究的第一個主要目的即是想透過生活課程輔導團教師的觀念調查，探究生活課程與自主學習是否有關？另外，做為課程實踐者的教師若其自主學習的觀念較清楚，也會有助於生活課程的教學實踐工作，因此，本研究的第二個問題，在於探究生活課程教師所擁有的自主學習觀念程度如何？如果生活課程隱含自主學習的內涵，且研習有效的話，那麼在經過研習之後的教師，其自主學習觀念是否會有所提升？這是本研究所要探究的第三個目的與問題。

二、研究樣本

本研究以參與2012年8月13日到8月17日，以及10月1日到10月5日的生活課程初階與進階輔導員研習的教師為對象，共有38位教師，其中初階輔導員教師21人，進階輔導員教師17人，生活課程的平均授課年資為4.7年，沒有任教過生活課程的教師僅有7位，平均研習時數為60小時，之前沒有研習經驗的教師僅有2位。由於2012年生活課程輔導員剛實施分階授證，參與研習的教師並沒有依其生活課程的授課或是研習經驗來分專業階級別；換句話說，參與初階研習的教師中也有對生活課程比進階研習教師更精進的。然而，平均而言，初階教師的生活課程平均授課年資比進階教師來得低（4.03年比5.41年）；初階輔導員的平均研習時數也比進階輔導教師來得少（37.72小時比105.88小時）。

三、研究工具

本研究在於蒐集教師對於生活課程精神與特色的理解情形，以及對自主學習的看法，並蒐集輔導員對於現場生活課程教師對於生活課程實施難題與輔助需求的意見，採自編問卷為工具。研究問卷分為四大部分，分別是：基本背景題目、生活課程觀念題目以及自主學習觀念題目，題目由作者共同討論編製，並由生活課程中央團教師閱讀後修改。

（一）生活課程觀念題目

此部分問卷共16題，內容包括生活課程的能力目標、特性、課程與教學設計原則以及評量等觀念的陳述，採「非常同意」到「非常不同意」李克特式五點量尺作答，內部一致性Cronbach α 係數是.789，量表之信度頗佳；另外，而由於兩位作者熟悉生活課程綱要內容，使得這部分的問卷，具有專家效度。

（二）自主學習觀念題目

此部分問卷共30題，參考國外學生中心問卷的題目敘述（McCombs & Lauer, 1997）以及王立娥（2003）所編製之自主學習認識問卷，並依據本研究文獻探討對於自主學習內涵的理論依據而進行題目編撰，題目具有表面效度。內容包括自主學習的意義與價值、自主學習者的樣貌、促進自主學習的教學措施等三大部分，題目分別有8題、8題以及14題。問卷採「非常同意」到「非常不同意」李克特式五點量尺作答，內部一致性Cronbach α 係數是.926，三個分量表的內部一致性Cronbach α 係數分是.797、.825、.864，其中自主學生樣貌又可分為5題行為表現題目，以及3題與態度有關的題目，Cronbach α 係數分是.778、.693。量表與各分量表之信度頗佳。

四、研究程序

兩梯次的研習各有五天，兩階段課程內容相似，第一天為教育部政策推廣課程以及開訓與班務介紹，第二到四天的課程包括生活課程案例、教科書評鑑與轉化、補救教學、多元評量等內容的研討，最後一天則是課程領導與綜合座談等課程內容，前後測問卷的實施時間分別是第一天下午的班務介紹以及最後一天上午的綜合座談時間，問卷填答時間約30分鐘。

五、資料分析

本研究以 SPSS11.0 套裝軟體，針對研究問題，對相關變項進行皮爾森相關分析以及單因子變異數分析。

肆、結果與討論

一、生活課程與自主學習的關係

本研究從生活課程的精神特色以及自主學習的理論文獻探討中，假定生活課程隱含了自主學習的精神，生活課程的最終目標在培養自主學習的學生，因此，對於生活課程精神特性掌握較好的教師應該對於自主學習的內涵也有較好的認識。以全部教師前後測資料求其生活課程觀念與自主學習觀念的相關，結果生活課程觀念與自主學習觀念或是自主學習觀念的分量表之間，除了自主學生的樣貌為顯著中度相關外，其他都有顯著高度相關，相關矩陣見表1。

研究資料顯示，生活課程隱含了自主學習的精神，而自主學生的樣貌之所以與生活課程觀念 ($r=.46$)、自主學習的意義與價值 ($r=.56$)、以及促進自主學習的教學 ($r=.55$) 觀念之間只有中度相關，可能由於生活課程的教師認為低年級的學童年紀的關係，有些自主學習的樣貌還沒發展。例如，題目中第4題「自主的孩子會自己決定如何學習」與第5題「自主的孩子一旦定了計畫，就會把它完成」，這兩個題目的平均分數分別為3.46與3.26，而第9題「自主的孩子沒有大人協助，也會勤於解決問題」與第10題「自主的孩子會安排自己的時間」，平均分數3.74

與3.84，也都相對較低於其他題目，因為其他題目大都有4分以上的平均值。在自主學習學生樣貌上，教師常覺得年紀較小的學生態度是有的，但行為上可能不容易做到，由學生自主學習樣貌的行為與態度平均分數（3.68比4.09）可以看出端倪。

表 1
輔導團教師生活課程與自主學習觀念之間的相關

觀念 向度	生活課程觀念	自主學習 觀念	自主學習 意義與價值	自主學習 樣貌	自主學習 教學促進
生活課程觀念	1				
自主學習觀念	.90**	1			
自主學習意義	.72**	.90**	1		
自主學習樣貌	.46**	.80**	.56**	1	
自主學習教學	.72**	.93**	.81**	.55**	1

**= $p < .01$

二、生活課程輔導團員的生活課程觀念與自主學習的觀念現況

參與本研究的教師其生活課程授課年資平均為 7.32 年，平均研習時數為 60 小時，應該已經具備一些生活課程的觀念以及自主學習的觀念，計算所有教師的生活課程觀念與自主學習觀念的前測平均成績，分別是：生活課程觀念（4.06）、自主學習觀念（4.13）、自主學習的意義與價值（4.24）、自主學習的樣貌（3.81）、促進自主學習的教學（4.2）。由以上資料得知，生活課程教師除了對於自主學習學生樣貌較不足之外，對於生活課程與自主學習的觀念都已有相當的認識。另外，生活課程輔導團的初進階教師其授課年資與研習時數有所差異，是否導致其在生活課程與自主學習觀念上的差異呢？以單因子變異數分析進行統計考驗結果發現，雖然進階教師前測時在各項分數都略高於初階教師，但卻沒有達到顯著的差異水準；而在後測時，初進階教師在各項的分數差距很小，也是沒有顯著差異的。

三、經過研習教師在生活課程與自主學習觀念上提升的情形

在為期五天的生活課程研習課程中，來參與研習的教師有機會系統地接受生活課程的理念與課程實踐案例、分享教學心得，並進行教案設計，因此能對生活課程有深入的認識。以單因子變異數分析比較輔導團教師前後測的生活課程與自主學習觀念差異的狀況，結果由表 2 與表 3 可知，教師在經過研習之後，無論是生活課程觀念或是自主學習的觀念都有顯著的增進。教師在生活課程觀念的前測分數平均為 4.06，標準差是.38，後測平均分數是 4.26，標準差是.32，研習後的

分數高於研習前，並達顯著差異水準 ($F_{(1,71)}=5.87, P<.018$)。教師在研習後對生活課程觀念有所提升，也表現在開放問題第一題的回答情形上。教師對於何謂生活能力，在有回答的 34 位教師中，僅有 2 位提及能力指標中的所有能力，有 2 位特別提到多元表徵以及生活能力，但其他教師都回答片段的答案，例如探索、反思、合作、解決問題、創造力等等；但是在後測的問卷中，36 位回答的教師中，有 23 位都提到了完整能力指標的概念並加上其他能力的描述，如樂於探索、解決問題、自主學習以及多元表徵等，這些在研習課程中都被強調。

表 2

研習前後輔導團教師在生活課程觀念上之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間 (研習課程)	.73	1	.73	5.87*
組內 (誤差)	8.78	71	.12	
	9.51	72	.85	

*= $p<.05$

表 3

研習前後輔導團教師在自主學習觀念上之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間 (研習課程)	1.24	1	1.24	8.04**
組內 (誤差)	10.45	68	.15	
	11.69	69	1.39	

*= $p<.01$

教師在自主學習觀念的前測分數平均為 4.13，標準差是.39，後測平均分數是 4.40，標準差是.39，研習後的分數高於研習前，並達顯著差異水準 ($F_{(1,68)}=8.04, P<.01$)。進一步考驗自主學習觀念的三個分量表的前後測分數差異，除了自主學習的意義與價值一項在顯著差異邊緣 ($p<.059$)，其他的增進分數差異都達.05 以上顯著水準。表 4 到表 6 為其變異數分析摘要表。教師在自主學習的意義與價值觀念的前測分數平均為 4.24，標準差是.45，後測平均分數是 4.44，標準差是.41，

研習後的分數高於研習前，但未達顯著差異水準 ($F_{(1,69)}=3.70, P<.059$)。教師在自主學習學生樣貌觀念的前測分數平均為 3.81，標準差是 .52，後測平均分數是 4.23，標準差是 .54，研習後的分數高於研習前，並達顯著差異水準 ($F_{(1,71)}=11.48, P<.01$)。教師在教學促進自主學習觀念的前測分數平均為 4.24，標準差是 .43，後測平均分數是 4.45，標準差是 .41，研習後的分數高於研習前，並達顯著差異水準 ($F_{(1,72)}=4.74, P<.05$)。從統計數值看來，研習課程對於教師提升學生自主學習樣貌的看法改變最大，特別是在學生自主學習行為面向，平均分數從前測的 3.68 提升到後測的 4.15， ($F_{(1,71)}=12.66, P<.01$)。學生自主學習態度雖然差異也達 .05 顯著，但分數提升的程度不多 (4.09 與 4.37)。由此看來，教師在研習前認為幼小學生較不容易有自主學習行為的觀念，經過研習課程洗禮，有了明顯的改變。

另外，教師在研習之後，對於生活課程的觀念以及自主學習的觀念都有所提升，也間接說明了生活課程中隱含了自主學習的概念內涵。

表 4

研習前後輔導團教師在自主學習意義與價值上之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間 (研習課程)	.68	1	.68	3.70
組內 (誤差)	12.76	69	.19	
	13.44	70	.87	

$p<.059$

表 5

研習前後輔導團教師在自主學習學生樣貌上之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間 (研習課程)	3.28	1	3.28	11.48**
組內 (誤差)	20.28	71	.29	
	23.56	72	3.57	

** $p<.01$

表 6

研習前後輔導團教師在自主學習學生樣貌上之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間（研習課程）	.85	1	.89	4.74*
組內（誤差）	12.90	72	.18	
	13.75	73	.97	

*p<.05

四、生活課程輔導員對於生活課程推廣工作的一些看法

輔導團教師因為常常巡迴輔導現場教師的教學，因此本研究透過開放問卷的第二題「在學校進行生活課程最大的難題是什麼」蒐集生活課程推廣會遇到的阻礙。38 位教師共提出 95 個意見，其中超過 5 個人都提到的困難有：生活課程被切割、分科教學（14），過於依賴教科書或是不會進行轉化（14），教師生活課程觀念與知能不足（11），學校與家長不了解生活課程多元評量的重要（10），不能以學生為學習主體且不願帶學生進行探索（8），教師之間不進行專業對話（8），行政支援與人力資源不足（8），生活課程不被重視被挪做他用，如主科補救教學（6）。從以上的意見可知，現場教師、學校以及家長對於生活課程做為統整課程的許多特性與實踐方式，掌握度仍有待加強。

有關生活輔導團教師要如何協助現場教師的問題，在 114 個回答中，超過 5 個人都提到的想法有：認識生活課程、破除迷思觀念（22），統整教學案例發展（22），教師之間的觀摩、交流與對話（13），讓教師因為感動而改變態度或觀念（13），多元評量知能的學習（12），多元有效教學方法的提供（11），教科書轉化知能（7），解決現場教學所遇到的問題（7），以及辦理提升專業知能之研習活動（6）。以上這些意見有助於生活課程推廣工作的規劃。

由前兩個問題的回答中可知，現場教師完全依賴教科書的傾向為數不少，而生活課程因為以學生為學習的主體，教學必須因學生、因環境、因資源而做調整與改變，無法照本宣科，必須具有教科書轉化的能力，在這樣的情況下，現行的教科書該如何配合教師的需求改變其編輯的方法，因此本研究的第四個開放問題在蒐集教師對於教科書如何改進的意見。從 60 個回答意見中，超過 5 個人提到的意見有：活動更統整、脈絡更順暢（11）、主題更多元且具創新性（11）、提供多元評量的示例（8）、更貼近學生的生活或年齡（8）、教科書提供教學彈性或留白空間（8）、以及以學生為主的探索活動培養能力而非知識傳輸（7）。

生活課程教科書以傳統的編法無法滿足生活課程的精神與特色，因此教科書如何更彈性、更貼近學生的生活經驗、更以能力培養為主軸等，是未來教科書出版社編輯需要努力的方向。

伍、結語與建議

本研究透過問卷調查探究生活課程與自主學習的關係，並且了解輔導員透過研習課程能夠提升生活課程的知能以及增進自主學習的概念。研究結果顯示，生活課程中隱含了自主學習的精神，對於生活課程精神掌握較佳的教師，也會較具有自主學習的觀念；另外，透過生活課程教學案例、評量以及教學實踐分享的學習，生活課程輔導團教師也更能理解生活課程中的自主學習內涵。雖然本研究採取不具控制組的準實驗設計，推論效果有限，但研究結果仍具參考價值，未來的研究可以進行更嚴謹的假設考驗。本研究的結果除了有助於生活課程理論基礎的建立，也能提供課程推廣工作規劃的參考。

參考文獻

- 王立娥（2003）。中等教師對課堂自主學習認識觀現況的調查分析(未出版之碩士論文)。山東師範大學碩士論文，中國山東。
- 李坤崇（2001）。綜合活動學習領域教材教法。台北：心理出版社。
- 林建平（2005）。自律學習的理論與研究趨勢。國教新知，52（2），8-25。
- 林寶山、康春枝(譯)（1990）。學校與社會·兒童與課程〈合訂本〉(原作者：John Dewey)。臺北市：五南。
- 吳榕椒、張宇樑（2006）。統整課程中的主題教學對幼兒教育的啟示。Asian Journal of Management and Humanity Sciences，1（1），131-146。
- 吳璧純（2008）。找回統整的生活課程：九年一貫生活課程研修及 97 生活課綱的特色。教育研究月刊，175（11），22-34。
- 吳璧純（2009）。注重並增進學童心理歷程能力的生活課程多元評量。教育研究與發展期刊，5（4），1-30。
- 吳璧純（2010）。生活課程的圖像。載於教育部生活課程輔導群（主編），看見孩子的世界—悠遊生活課程研討會論文集（頁 5-8）。新北市：國家教育研究院。
- 吳璧純（2013）。從三種評量類型看多元評量的意義。新北市教育季刊，8，20-24。
- 教育部（2000）。生活課程綱要。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。生活課程綱要。97 年國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 游家政（2000）。學校課程的統整及其教學。課程與教學，3，19-38。

- 梁雲霞 (2012)。以自主為弓，學習為箭，作個自主學習的人。T&D 飛訓，149，1-14。
- 梁雲霞 (2009)。學生能夠自主學習嗎？華人教師對自主學習觀點之探究。「2009 小學教育國際研討會」發表之論文，香港。
- 詹志禹 (1998)。當前中小學課程改革的趨勢。教育資料與研究，22，23-25。
- 歐用生 (1999)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7(1)，22-23。
- 歐用生、林文生 (2002)。生活課程研究。邁向課程新紀元 (十二)，新北市：中華民國教材研究發展學會。
- 龐維國 (2001)。論學生的自主學習。華東師範大學學報，22(2)，78-83。
- Abdullah, M.H. (2001). Self- directed learning. *Bloomington, ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication*. (ED459458)
- Asbeck, A. L. M.(1993).*Integrative learning from the student perspective: A case study*.University of North Dakota.
- Bandura, A. (1977). Self -efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beane, J. A. (Ed.).(1995). *Toward a coherent curriculum*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomy motivation on learning organic chemistry: A SDT perspectives. *Science Education*, 84, 740-756.
- Black, P., McCormick, R., James M., & Pedder D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.
- Chan, V. (2001). Learning autonomously: the learners' perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (3), 285-230.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Crick, R. D. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
- Davis, O. L. (1997). The personal nature of curricular integration. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(2), 95-97.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49* (1), 14-23.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 852–859.
- Dewey, J. (2012). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Los Angeles, CA : Indo-European Publishing.
- Dickinson, L., & Wenden, A. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning. *System, 23*(2), 149-282.
- Dunlap, J. & Grabinger, S. (2003). Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Features and Teaching Methodologies. *Performance Improvement Quarterly, 16*(2), 6-25.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new Area of Cognitive. *Developmental Inquiry, 34*(10), 906-911 ◦
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 916–924.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.
- Khodadady, E., & Khodabakhshzade, H. (2012). The effect of portfolio and self assessment on writing ability and autonomy. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(3), 518-524.
- Kysilka, M. (1998). Understanding integrated curriculum. *The Curriculum Journal, 9*(2), 197-209.
- Lam, T. Y. M. (2008). A group-based multiple assessment strategy for construction-related subjects. *Journal for Education in the Built Environment, 3*(2), 46-62.
- Lau, W. (2007). Developing self-directed learners: a case study on primary 2 pupils. Conference proceedings. *Reading Pedagogy: Culture, Knowledge, and Understanding, INO341*. May 28-30.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System 23*(2), 175–81.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east Asian contexts. *Applied Linguistics, 20*(1), 71-94.
- St. Louis, R. (2006). Helping students become autonomous learners: Can technology

- help?. *Teaching English with Technology*, 6(3). [Online] Available:
From http://www.iatefl.org.pl/call/j_esp25.htm.
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22 (1), 27-36.
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- McCombs, B. L., & Lauer, P. A. (1997). Development and validation of the learner-centered battery: Self-assessment tools for teachers reflection and professional development. *Professional Education*, 20, 1-21.
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OECD (2005). *Education policy analysis 2004*. Paris: OECD.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ponton, M. K., & Carr, P. B. (1999). *A quasi-linear behavioral model and an application to self-directed learning* (NASA Technical Memorandum 209094). Hampton, VA: NASA Langley Research Center.
- Reeve, J., & Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 26-236.
- Reeve, J., & Jang, H. (in press). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Singh, M. (2002) (Ed.) *Institutionalizing lifelong learning: Creating conducive environments for adult learning in the Asian context*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Wall, S. (2003). Freedom as political ideal. *Social Philosophy and Policy*, 20, 307-334.
- Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 399-415.
- Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. L., & Muis, K. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 12). Greenwich, CT: JAI.
- Wright, T. (1991). *The Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press.
- Yan, S. (2012). Teachers' roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, pp.13-39. San Diego, Ca: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-70.