

 小學教育國際研討會 2009 小學教育 您我關切 25-27 / 11 / 2009 • 香港	
Presentation Title	學生能夠自主學習嗎？華人教師對自主學習觀點之探究
Format	Paper Session [2.04]
Sub-theme	Teaching and Education Innovation

學生能夠自主學習嗎？華人教師對自主學習觀點之探究

Teacher's perspectives on autonomy in learning: The case from teachers in Taiwan

梁雲霞

台北市立教育大學教育系副教授

摘要

近年來在教育理念陳述或者教育創新的主張中，相當重視「培養學生自主學習」。然而，從華人社會的教育脈絡以及教與學的特性來思考，華人社會中的教師，成長於儒家文化脈絡，在社會文化的作用下，對於自主學習的觀點，呈現什麼樣的內涵和型態？本研究以台灣地區的教師入手，有 125 位小學教師參與研究（含不同性別、年資教育水準和職務型態）。本研究結合訪談和文件資料的方式，向教師提出開放性問題，以便收集到教師的「真實語言」和大量教師群體的觀點。本研究透過內容分析，主要發現如下：（一）、教師對自主學習觀點，可歸納成八個主要面向：學習者主體、獨立性、個別性/群體性、實務實施的形式、目的性、學生經歷的歷程、教師角色、外在環境資源。（二）教師們在不同的觀點面向上，顯示不同型態的聚斂性和變異性。尤其在「獨立/群體」的面向中，教師之間顯示出不同的偏重和觀點差異，這個層面是教師群體在自主學習觀點上最大的變異來源，可能也會是影響實務實踐行為的重要因素。（三）教師反映在「學生經歷的歷程」和「教師角色」層面上的觀點，出現有趣的不對稱的現象。本研究中將針對上述結果，針對小學階段的教與學，提出反省與建議。

關鍵字：教師觀點，自主學習，華人文化中的教學

Keywords: teacher's perspectives, autonomy in learning, teaching in Chinese Context

一、緒論：當東方遇見西方，自主學習是什麼？

近年來，從國際間的學術發表和研究動態中，發現許多具有趨勢引導意義的教學和學習領域著名期刊，多次專輯焦點討論並批判性評論有關學生自主能力和研究進展，同時，許多學者近年來也紛紛投入教育實踐現場，從原先專注於個體心理變項的實驗研究，進而參與學校方案的建立(Boekaerts, 1997, 2002; Beekaerts & Corno, 2005; Cleary & Zimmerman, 2004; Perry & Van de Kamp, 2000)。相對於西方學術界的熱烈，華人世界關心學生在學習上的自主性嗎？

以台灣的情況來看，近年來「培養學生自主學習能力」的呼聲，經常出現在追求教育品質和教育創新的各類文件中，但目前有關學生自主學習方面的研究與實務，大多以博碩士論文為主，多屬於個人、或小型教師群、或短期的教學行動(例如，劉佩雲，2000；王明傑，2002；程炳林，2002；程炳林、林清山，2002；邱志賢，2003；陳品華，2004)。較為長期且屬於學校系統的研究較為少數。這樣的現象，使得研究者深思的問題是：西方視為有效或者重要的學習環境，尤其是教學方法和社會實務，在其他文化環境中，是否有等同的作用，或者會以不同的觀點來看待？

針對這個問題，大陸學者龐維國和薛慶國(2001)提出了一項有趣的研究結果。這兩位學者以「古代教育思想論叢」(上、中、下冊)、「中國古代教育家語錄類編」(上、下冊、補編)以及「中國古代學習思想史」為文本，回溯分析中國古代的重要學者對於「自主學習」方面的見解。根據他們的分析，自主學習的觀念，可以追溯到孟子強調「學習貴在自求自得」的觀點，而這樣的觀點到了宋、明、清代得到進一步的發揚，例如，程頤、朱熹和陸九淵、王陽明等人皆強調自主學習的重要性，也分別提出了反映出自主學習的教育思維。

筆者認為，透過古籍研究探究前人教育思維中所產生的研究結果，讓我們可以認識到華人傳統文化中，也蘊含著豐富的自主學習思想，這些思想的軌跡讓我們今天面對自主學習研究議題時，免於驟下武斷的判斷，認為「自主」或者「自主學習」是西方所獨有，不是華人文化關切的面向。

假若重要的教育先賢學者，不乏「自主學習」的思維，那麼當代的教育工作者呢？黃光國等人(1989)對於中國文化傳統的分析中曾提出一個觀點，值得我們借鏡來思考東西文化差異。他認為，華人反映出的是一種「關係主義」取向，家庭成員的相互依賴性高，因此，個人的「自主」必須放到關係脈絡中來看。而 Watkins(2008)分析華人文化影響下的教學時，也曾指出一個新的思考觀點，那就是，「以學習為中心」(learning centered)，處理討論華人教學圈中對於「教師主導」或者「以學習者為中心」的二方法爭議。由上述顯示，同一個概念可能在不同文化中有不同的意義，要理解某一特定概念，就應該在此概念產生的社會情境下來審視。當我們從當地文化中尋求文化成員所持有的觀點，可能比直接移植西方理論，能夠「澄清」與「豐富」我們的觀點。

二、華人教師的教學和自主學習

從國內對於自主學習的概念以及教育實踐，正在逐漸累積實證資料和實務經驗之中。筆者分析國內的研究取向發現，大部分的研究較偏向以學生為研究對象，而對於自主學習的內涵界定，也大都採用西方學者的觀點，尤其受到 Barry Zimmerman 的概念架構影響最為顯著(Zimmerman,1998,2000,2001,2002)。在這種方向中，有兩種型態的研究型式。第一種型式是相關研究為主的型態，大部分是著重測量某一時間點上的狀態，並以此時間點上的狀態做為自主的指標，瞭解學習者個體在自主學習（大部分是測量自主學習策略的使用）和其他心理變項或者背景變項上的互動關係。第二種是以教學介入的研究，也就是將自主學習（以學習使用自主學習策略為主）視為介入的方法，探討或者檢驗這樣的介入是否促進學習者的學習表現。目前的研究中較少研究關注到的是：1.以學校為研究分析單位，和在台灣的教育環境下自主學習的轉化。2.以教師做為主體，分析教師對於自主學習的觀點。本研究認為這兩個研究焦點，都是未來自主學研究中應該積極探究的方向。由於第二個研究焦點中的教師，正是教學實踐上的重要人物，因此，本研究中先聚焦在教師對於自主學習的觀點上。

有關教師對於自主學習觀念在學校實施自主學習歷程中的角色，筆者在先前的研究中，曾發現一些值得關注的現象。筆者在國內案例學校研究中發現，發展與實施自主學習的學校，即使在一開始有與大學研究者協同合作的經驗，然而，來自大學的研究人員無法扮演永遠的同行者，終究會離開學校現場，而讓學校教師和學校做為實施自主學習的主體。因此，現場教師如何看待這樣的自主學習理念，以及如何將之融入個人知識，重新轉化至教學現場，成為關鍵性的問題。例如，教師如何看待自主學習與學習者的角色、相不相信學生會自主學習，對學習者的觀點、自主學習素材選擇、教學活動安排等，這些均會影響教師的教學決定。

另一個值得關注的現象是：在學校情境中，身居關鍵人物角色的教師成員，通常對於某一種教學方法呈現出不同程度的承諾狀態。以梁雲霞(2006)研究的案例學校而言，在該學校發展與實施自主學習方案的五年過程中，教師之間對於自主學習方案仍然存在不同的承諾程度。根據梁雲霞(2006)的分析，有些教師在自主學習方案的早期，可能只是「聽任其發生」，隨著學校主導者的意志而行動，而後逐漸轉變為「促使其發生」的認同位置（教師類型 1）；有些教師在早期對於自主學習方案缺乏信心，但經過一段時間之後，專業能力強化之後並且看到學生的成長之後，進展到「促使其發生」的階段，積極投入自主學習方案（類型 4）；但也有一些教師仍屬於緩慢前進的狀態（類型 3），或者停滯在原來的位置（類型 5）。這些不同的承諾狀態，顯示了自主學習方案中教師在實務知識轉化與行動上的問題。

當我們思考到從教師的角度來看自主學習時，我們需要重新回到社會文化脈絡的影響來思索這個議題。Huang(2002)曾以香港地區為例，提出在華人的課堂中，似乎有一種課堂教學的劇本在進行：

- 學生循規蹈矩，聚精會神聽教師講解
- 教師教學內容準備充分，結構嚴謹
- 學生很少提問來打斷教學流程
- 教師通過提問檢查學生聽課情形
- 教師不會在課堂上照顧個別差異
- 學生課後仍有不少學習機會（包括作業、輔導班等）
- 教師課後給以個別輔導
- 教師注意對個體負擔的道德培養責任，包括與學習無直接相關的方面

教師為了實現這樣的劇本，學生的注意力和課堂紀律變成為先決條件。因此，學生需要知道並遵從課堂教學的各種常規，例如，何時講話、何時做作業、何時打開課本，何時看黑板或電腦投影設備等。這樣的課堂劇本，重視學生的注意力、常規或者其他課堂主控權，讓研究者想要進一步探究，這樣的課堂劇本是否內隱在教師的觀點中，反射出教師對於自主學習的獨特觀點？

根據 Markus & Kitayama (1991)的主張來看，西方文化對「自我」解釋的概念偏向「獨立」的觀點，也就是個人被為擁有獨特的內在特質，且行為主要是個人這些內在特質的結果，因此個人是「獨立自主的實體」，但是亞洲或其他文化觀點則有所不同。就台灣社會而言，我們可能繼承了中國傳統社會中「尊師重道」的倫理模型，以及「教師權威」的意識型態，這樣的文化遺產，將會現身在教師對於自主學習的觀點中嗎？

然而，我們也不可忽略的是，黃毅英(2008)對於華人與西方比較研究所提出的批判性錚言。他指出，許多研究者在討論華人和西方之間的差異現象時，許多的詮釋有「過份儒家化」的傾向。尤其值得我們注意的，當我們思考所謂的東西方差異時，必須考量到一個矛盾的狀態，那就是，台灣區域屬於華人文化範圍，但也居於深受西方文化影響的區域，目前處於社變遷當中，中西文化交互作用激烈，那麼現今台灣地區華人文化下的教師，是否會形成一種「新的」或者「不同」的「自主學習」觀點？在台灣地區的華人教師們眼中，看到的自主學習層面是否反映出不同於西方文化脈絡中的概念？也正因為這樣的矛盾和複雜性，本研究的研究結果，有助於澄清「國內情境」對於「起源於西方的理論建構」的不安，以及自主學習理論如何融入本土情境的疑慮，並且透過實證的研究結果，豐富我們對於文化衝擊和文化差異下的教學研究。

因此，本研究中擬從教師的觀點入手，分析教師對於自主學習的觀點。所謂教師的觀點 (teachers' perspective)，在過去的研究文獻中，有幾個不同的語詞來表達，例如：看法、信念、概念、客觀的理論 (views, belief, conceptions, subjective theories) (引自 Oolbekkink-Marchand, 2006)。根據 Pratt(1992)對於教師觀點的界定，研究者認為，教師觀點所指的是：「針對某現象所持的特定意義，當人們處在與這些現象有關的情境時，

這樣的意義會影響我們的反應 (Specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena)。」Pratt(1992)也指出，我們擁有的概念會形成一種眼鏡，我們透過這樣的眼鏡去看世界，根據這種對世界的理解，去解釋事物和行動。由此可知，對於自主學習，教師的觀點將是教師理解、解釋和實踐的重要影響力。

由於國內的研究中，尚未有充分的研究從教師的角度來研究自主學習。因此，本研究的目的乃在於瞭解當代華人社會中教師的自主學習觀，分析其內涵，並試圖探究不同背景的教師之間的差異性。依據上述的目的，本研究將聚焦在兩項研究問題上：(一)國小教師對於自主學習的觀點為何？(二)在教師的觀點中，反映出什麼樣的概念面向？本研究將根據研究結果，描述說明教師的觀點，並進一步對照自主學習理論，進行討論，並進一步反省教師的自主學習觀點所呈現的現象。本研究期望透過研究的思索與反省，協助教師在本土的文化脈絡中理解自主學習的意涵，有助於教師進行教學實踐。

三、研究方法

本研究的研究重心在於探究教師對於自主學習的觀點，這樣的研究議題在國內仍屬於一種起始階段，為求研究的資料能夠反映出教師所受到的社會文化影響，以及個人內在主觀體驗的特性，因此先以開放性問卷方式，收集國小教師對自主學習的觀點。這樣的方式，主要的重點不在操作變項、或驗證假設，而是從研究對象本身的架構來瞭解行為，並且藉由這樣的方式，可以取得教師自己真正使用的描述性用語，而非透過研究者轉譯而來，更能貼近教師自己真實的聲音和觀點。

1. 研究對象

參與本研究中開放性問卷的教師，共有 125 人，其中男性有 15 人，佔 12%。女性為 110 人，佔 88%。在年齡方面，30 歲以下共有 44 人(35.2%)。31—40 歲有 42 人(33.6%)。41—50 歲有 37 人(29.6%)。51 歲以上者有 2 人(1.6%)。教師所擔任的職務，大致上以級任導師為多數，有 87 人，佔樣本數的 69.6%。擔任科任教師有 6 人，佔樣本數的 4.8%。教師兼行政人員有 32 人，佔樣本數的 25.6%。

而且在這群教師中，根據他們自行勾選的資料顯示，曾經任教過有關自主學習方面的課程者，有 28 人，佔總樣本數的 22.4%。未曾任教過自主學習相關課程有 97 人，佔總樣本數的 77.6%。而在「是否閱讀過有關自主學習方面的書籍或文獻」方面，勾選「有接觸過自主學習相關資訊」者，有 38 人，佔樣本數的 30.4%。勾選「沒有接觸過自主學習相關資訊」者，有 87 人，佔樣本數的 69.6%。由此可知，絕大多數的教師尚未接觸過自主學習的資訊。

2. 研究工具

根據研究者對於教師觀點的界定，研究者希望能收集教師對於自主學習的看法、信

念、概念或者所持的理論，並且確實收集到教師的「真實語言」。因此，在考量上述的目的，以及數量較大的教師群體的見解，因此，研究者根據 Crewell(2004)的觀點，綜合訪談與文件資料的方式，根據研究目的與問題，編製出開放型問卷，讓教師們進行回應。但教師在回應問題時，並非以口語的形式為之，而是必須用文字陳述出來。這樣做的用意，乃在確保不同的研究對象都回應同一相同的問題，不會因為研究者在不同時間進行訪問，以及口語的資料在轉譯過程中被修改的問題。

這項開放性問卷中，有兩個問題：(1) 請問您認為何謂自主學習？(2) 若您在課堂中進行自主學習時，您會關心什麼事情？除了這兩項問題之外，研究者也收集了有關研究對象的一些背景變項。

3. 資料分析：

研究者在完成教師自陳意見收集之後，開始進行初步資料分析。研究者採行的步驟為：

- (1) 研究者仔細閱讀每位教師在問題一和問題二的敘述，從教師在其陳述中，以每一句做為一個單位，針對教師提出的敘述，找出教師的觀點字句。每一個觀點都分別加以編號。
- (2) 研究者將教師在問題一與問題二的「觀點字句」，另外抄寫於卡片上。由於整段文字敘述中可能同時包含一種觀點以上，因此每張卡片僅代表一位教師的一種觀點。經過初步整理，從問題一中，共整理出 270 張卡片，問題二則有 436 張卡片。
- (3) 接著將意義相近的觀點進行分類，並以最具代表該群之意義，加以命名。
- (4) 根據分群的結果和命名，比對重要的西方理論，進行詮釋分析。
- (5) 根據分群的結果和命名，進行不同背景變項之間教師觀點的比對。

四、研究結果與討論

(一) 國小教師對於自主學習的觀點為何？

在開放性問題的回答中，第一題「請問您認為何謂自主學習？」其目的在於探究教師心中對於自主學習所賦予的意義，以理解國小教師對於自主學習的詮釋和價值。從問題一中，教師對自主學習觀點，共歸納成 24 組小群。從內容分析的結果發現教師對自主學習的觀點主要以「自己是學習的主人」所佔的比例最多(21.48%)，其次為「教師為引導者或協助者」(14.81%)以及「自動自發學習」(14.07%)，另外「學習者中心」(5.56%)、「獨立完成」(5.18%)、「依學習者興趣與需求」(4.81%)、「教師給予主題方向」(4.81%)、「問題解決」(4.07%)、「教師設計規劃課程」(3.33%) 為數也頗多。

(二) 教師觀點中反映出的概念面向

研究者進一步將上述的 24 個觀點分類，進一步根據這些細目的性質，歸納整理，發現可以形成下列八個主要面向：學習者主體、獨立性、個別式/群體式、實務實施的形式、目的性、學生經歷的歷程、教師角色、外在環境資源（參見表 1）。

表 1 教師對於自主學習的八個觀點面向

觀點面向	觀點的細目內容
學習者主體	自己是學習的主人
	自動自發
	學習者中心
	依學習者興趣
	重視學習動機
獨立性	獨立完成
個別式/群體式	個人或分組學習
	同儕角色
實務實施的形式	課程類型
	另類非正規學習
	不限領域、形式
	時間彈性
目的性	非無目的、非放任
	加深加廣學習
	重視個別差異
學生經歷的歷程	問題解決
	後設認知
	探究性學習
	自我反省
	自我調整
教師角色	教師為引導者
	教師給予方向主題
	教師設計規劃課程
外在資源	教室、環境布置

在這八個面向中，研究者發現一些有趣的現象，以下先說明這些現象，並針對這些現象加以討論：

1. 這八個面向，基本上可說是：「教師看自己」、「教師看學生」、「教師看實踐的方式」。「教師看自己」，反映在「教師角色」上，「教師看學生」則投影在「學習者主體」、「獨立性」、「個別式/群體式」、「學生經歷的歷程」四個面向中，而「實施的形式」、「目

的性」和「外在資源」則顯示出「教師看實踐的方式」。

2. 教師們多數反映出來對於自主學習的觀點認為，學習者能自動自發的求知，並且握有決定學習內容的主權而非被動地接受他人的學習安排；同時也認為教師應該是學習引導者、輔助者。在這兩方面的看法，教師們看法有相當的聚斂程度，並且使用大致相同的敘述文句，顯示出教師們在學習的主體性上和教師的輔助角色上，有較多清楚的語言，也可能代表了教師們的對於教與學中師生關係的一種穩定的看法。

3. 然而，在「實務實施的形式」上，傾向於「非正規學習」、「彈性大」、「結構性低」的觀點。這一個部分的反應，是一個值得深思的議題。從這樣的意見型態來看，似乎在教師的觀點中，潛藏著學生自主性發展的可能性見解。對於正規教育機構，例如，公立學校，與非正式化學校，例如體制外的學校，似乎對於自主學習的實施，和學校情境結構有某種型態的連結。也就是實施自主學習，需要較大彈性的機構組織和課程結構。然而，從另一方面來看，是否也隱含了教師對於公立學校情境和課程實務的自我設限，尚未能清楚地看到在學術學習的課程中，有效地結合培養學生自主能力的課程與教學。

4. 在「獨立性」的面向中，顯現出較明顯單面向陳述。從教師對於「獨立性」面向的文字陳述中發現：

- 1111 自行對學習的主題蒐集相關資料，並統整出結果
- 2209 不需外力幫助的學習過程
- 3109 學生在無任何外力(教師/教學支援)的協助下，能專心並理解課程預設的目標
- 3117 學生習得經驗、技術後，對於新的學習，能不假外在教導或安排，獲得有效內容、達到學習目標
- 3114 未經他人協助，運用網路、書籍、期刊等方式，提昇自我知能，達到學習目的
- 3124 在無旁人(教師)協助下，學生運用任何方式獨立學習
- 4211 學習者能獨立運用各種學習方式，來進行學習，包括策略的使用、維持專心度
- 5106 不需透過其他人的引導
- 5107 能自己獨立研究、獨立學習的課程
- 5120 由學生自行獨立完成主題學習

上述這些陳述，顯示出教師對於學生『獨立--靠自己、無須他人的個人式投入』的偏重。

然而，在自主學習的理論架構中，如同 Zimmerman 所指出的：「『若要確認學習是自主的，關鍵之處不在於學習者是否獨立一人 (socially isolated)，而是學習者在學習的過程中，是否表現出個人的主動性、堅持、和修正的能力。』 (Zimmerman, 2001:1)

從這個說明來看，從理論上，並不以『獨立一人』做為「自主學習」的重要判斷。然而，本研究中的教師觀點中卻浮現出相當多著重於此方面的陳述。是否是國內教師將自主學習視為相對於教室中的『團體學習』，而衍生出的見解，或者認為自主學習強調個人主體，那麼便視為是個人獨立、不靠其他人的學習型態？當教師對於自主學習所持的觀點是『獨立』學習時，是否會影響教師對於教師角色的扮演和學習策略的指導？

根據這樣的結果，結合前述的研究發現提及的「教師角色--引導輔助者角色」的觀點，這裡所形成的整體觀點，是否呈現一種矛盾的困局呢？

研究者認為，要理解這個現象，可能我們必須將「引導輔助」和「獨立性」這兩件要素，從語言陳述的絕對性，轉化而看做是程度高低的連續體。如同下圖所示：X 軸代表獨立性的高低變化，Y 軸代表引導輔助的高低變化，因而可以形成四個象限。

研究者認為，在「獨立性」和「引導角色」兩者的交互牽動下，可能是教師的教學觀點上，形成最大變異的地方。研究者以橢圓 A 表示本研究中教師觀點的概念空間。這樣的觀念空間中，隨著教師個人對於引導角色和學生獨立性的看法，形成自己在教學實踐上可能採取的行動。然而，教師的概念傾向，固然仍維繫教師做為引導者的性質，但對於獨立性的傾斜，依舊明顯。這樣的觀念和後續的教學實踐行動，是否是學習的自主性所追求的呢？

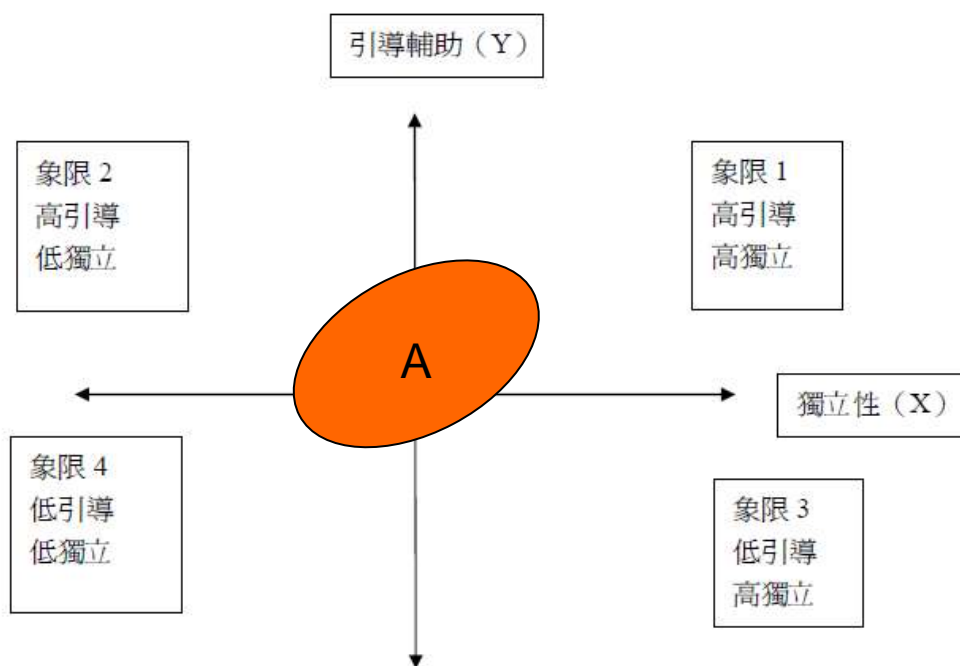


圖 1 獨立性與引導輔助角色的角色變化

5. 另外值得令人深思的是，教師反映在「學生經歷的歷程」層面上的見解，以及「教師角色」上的觀點陳述。教師們提出有關於「教師角色」的陳述中，認為自身扮演引導、設計和提供方向上的角色，但在具體的教學策略和方法，卻較少提及。相對地，在學生學習上，對於學生歷程的陳述，卻能陳述學生必須自我探究、反省、問題解決、調整和後設認知等高層次的思考策略和能力。這樣的不對稱現象，是否意涵著，教師固然掌握了自主學習的初始架構，但對於自主學習歷程中關鍵歷程和教師的鷹架策略，較未形成清晰的內在觀念？

五、綜合討論與結語

從本研究的研究結果中，可看出教師對於自主學習中的學生主體的概念，已有較穩定的見解，可見，學習者中心的觀念以成為教師的重要專業見解。然而，在教師的觀點中，有若干值得我們深思之處。首先就是，高度傾向於學生的獨立性。事實上，有相當多的學者討論到學習者的自主性時，評論過這樣的迷失。例如，著名的學者 Little 在 1990 年「什麼不是自主性」一文中，如此說「自主性不是『自我教導』(self-instruction) 的同義詞」「它也不是限定在不需要教師的學習上」，「它不是要讓學習者自己以自己所能的方式去學習」(引自 Benson, 2008:23)。Smith(2003)也指出，大部分的人將學習自主性放在學習者獨立，也就是不需要教師的學習(例如，在家自學、利用電腦、自助式學習中心等)，是一種錯誤的概念。

Benson (2008) 綜合回顧近年來對於學習者自主性的研究，認為學習的自主性，這個概念已經轉變為需要內在的能力和情境的自由。並且近幾年來越來越多的討論已經將自主性視為是一種能力潛質，可以在教室中發展出來。

在教室中的教學方法，Smith (2003)曾經提出一個相當有趣的區別架構，非常適合對照本研究中的發現。Smith (2003) 指出，根據學生擁有自主能力的狀態，而施予不同的教學法，因此將教學法分為「強勢的」和「溫和的」的自主性教學法 (strong vs. weak pedagogy)。所謂「強勢的教學法」，指的是教師和學生的最大極限共創學習，以達到學生的自主性。而「溫和的教學法」，將自主性視為一種重視的目標，以及一種教學的結果，而非是學生已經要直接表現出來的事情。目前本研究中的教師觀點，研究者並不認為將之歸為強勢或者溫和的教學法，是本研究要做出的結論。但確實可以從這樣的區分中，協助教師進一步釐清對於自主的概念和實務實踐。初步來看，本研究中的教師顯示出一種接近「強勢的教學法」的現象，這樣的現象是否受到台灣近二十年來體制外教育改革的引動，而造成觀念上迷失？這個地方值得從教育史的觀點中去釐清。然而對於大量的公立學校而言，教師如何在強勢的教學法和溫和的教學法中，衍生出更適合的教學實踐形式，考驗著概念、理論和教學實踐三方面的合作，以及需要進一進的實踐研究。

尤其是從本研究中，我們發現，教師對於關鍵的教學策略和鷹架尚未形成清晰的語言，也可能在實務上也處於一種瓶頸中。也就是，本研究中的教師可能已經師生關係的

理解中，逐漸能認識到「尊重學生主體性、學生中心的理念」，然而這樣的認識，尚未在教學的技術上、學生的心理能力和歷程上，產生具有實務力量的知識和行動。本研究認為，當教師逐漸走到學習者中心、尊重學生自主性的時候，正是考驗教學者教學專業的起點。教師需要擁有更複雜化的教學知識和實踐能力，也要擁有更多教學方法和持續專業成長的機會，才能使教師從『想成為自主學習的老師』，到「有能力培養學生自主學習的老師」。

參考資料

- 王明傑(2002)。國小學生自我調整學習模式之驗證暨應用性向與事件評量融入社會領域之自我調整閱讀理解教學效果之研究。國立台灣師範大學教育與心理輔導研究所博士論文。未出版。
- 李欣蓉(2006)。自主學習方案實踐與教師實務知識之關係。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 邱志賢(2003)。教室情境中自我調整學習模式的驗證暨影響國小五年級學生數學科自我調整學習的教室情境因素之探討。國立台灣師範大學教育與心理輔導研究所博士論文。未出版。
- 陳品華 (2004)。融入式介入方案對技職大學生自我調整學習之影響研究。教育與心理研究，27(1)，159-180。
- 梁雲霞 (2006)。從自主學習理論到學校實務：概念架構與方案發展，當代教育研究，14(4)，171-206。
- 黃光國 (1989)。也談「人情」與「關係」的構念化。本土心理學研究，12，215-248。
- 黃毅英 (2008)。從「華人學習者現象」到「香港學習者現象」。教育研究與發展，4(2)，49-62。
- 程炳林 (2002)。大學生學習工作、動機問題與自我調整學習策略之關係。教育心理學報，33(2)，79-102。
- 程炳林、林清山 (2002)。學習歷程前決策與後決策階段中行動控制的中介角色。教育心理學報，34(1)，43-60。
- 劉佩雲 (2000)。自我調整學習模式之驗證。教育與心理研究，23，173-206。
- 龐維國、薛慶國 (2001)。中國古代的自主學習思想探析。心理科學，24(1)，59-62。
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (eds.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 15-32.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11-186.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach-EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student

- learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Huang, R. (2002). *Mathematic teaching in Hong Kong and Shanghai—A classroom analysis from the perspective of variation*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Perry, N. E., & Van de Kamp, K. J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.
- Smith, R. C. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In Palfreyman D. & Smith, R. C. (eds), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 129-146). Basingstoke: Palgrave.
- Watkins, D. A. (2008). Learning-centered teaching: An Asia perspective. Keynote address at the 2nd International Conference on Learner-centered Education. Manila, the Philippines.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research and application* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

作者

梁雲霞

台北市立教育大學教育系副教授

Email:yhliang@tmue.edu.tw