

知識社會下自主學習意涵及模式之探討

陳姿伶*

《摘要》

值此複雜多變的知識社會，終身學習實不可或缺，而在大多數的學習早已跳脫課堂與教室之制式形態與限圍的前提下，推展自主學習與針對自主學習規劃提供支援，即為成功落實終身學習的關鍵之一。事實上，透過自主學習的概念，可以理解並解釋正規教育情境或職場專業發展活動中許多非結構化的學習，尤其面對當前進展日新月異之網路傳播科技所造就的開放學習環境與氛圍，更突顯出自主學習之於個人的重要性，以及持續開發和提升個人學習自主性的必要性。故本文將就自主學習的內涵與歷程模式，進行重新界定及剖析，冀能裨益人力資源發展策略及方案創新之啟迪。

NATIONAL ACADEMY OF CIVIL SERVICE
國家文官學院

[關鍵詞]：自主學習、自主學習模式、終身學習、訓練與發展

* 國立中興大學生物產業管理研究所副教授。

自主學習 (self-directed learning) 存在已久且為持續的社會現象，當個人自主地為解決所遭遇到的問題或滿足自我所需而進行學習時，主動學習於焉產生，同時也是自主學習之展現。事實上，絕大多數的學習都發生於課堂或教室等機構式學習之外，例如：人們在工作中或日常活動中，隨時都須個別地或與他人合作地進行問題解決，過程中有時會遭遇些挫折或困境，而必要對所遭遇的挫折加以省思或商討因應之道，然後再繼續原先的問題解決流程，因此，這當中的省思商討，即 Schön (1983) 所指的「行動中反思 (reflection-in-action)」；另根據 Fischer 和 Nakakoji (1992)，由於自我省思或頓悟之實踐往往有其困難，所以若適時地輔以相關的機制，如指導的介入或對所遇到的挫折、困境提供相關資訊等，則有助因應方案的形成，同時整個活動過程中即產生了所謂的自主學習。

NATIONAL ACADEMY OF CIVIL SERVICE

透過自主學習的概念，可以理解並解釋正規教育情境或職場專業發展活動中許多非結構化的學習，尤其當前進展日新月異之網路傳播科技所造就的開放學習情境，例如：大量開放線上課程 (Massive Open Online Course，亦即所謂的 MOOC) 或開放教育資源 (Open Educational Resources，簡稱 OER) 等之開創，更突顯出自主學習之於個人的重要性，以及持續開發和提升個人學習自主性的必要性。因此，身處強調專業化與大量新興資訊科技應用的現代社會，學校所學與任何的職業預備教育，或持續地教育訓練雖不可或缺但亦不敷久用，或者不見得適用，所以面對知識社會的複雜多變，終身學習實

不可或缺。在大多數的學習早已跳脫課堂與教室形式，而整合蘊含於日常生活中的需要完成某事、著手問題解決或想更瞭解特定議題等情形下，推展自主學習與針對自主學習規劃提供支援，更為成功落實終身學習的關鍵之一，故而促發自主學習在此資訊流動與知識開放分享日趨頻繁活絡之際，對推動終身學習實更為重要（Drucker, 1994）。倘順利促動自主學習的全面實踐，對從事教育訓練的人力資源工作者來說，之於學習者面向而言，組織成員之能力發展除透過一系列正式、系統化的學習活動來獲得既定的目標成效外，個人自主學習也能達成工作所需能力之培養，故更可加速「無為而治」的人力發展與終身教育願景的達成。

另從知識傳播的觀點來說，關於深具價值的內隱知識（tacit knowledge）之傳播擴散，一直為各方關注的焦點，意圖在研發獲致較具成效的傳承、傳播、擴散策略與行動模式，及具體可行的實踐方法等。但以逆向思維審視之，或者自主學習可另闢思考的途徑，而許多研究也發現，藉由個人自主與自行地發動學習、落實學習作為及配合省悟與再實踐等歷程與循環，有助於內隱知識之習得，也能有效促成內隱類型職能發展的目的（Artis & Harris, 2007; Biemans 等，2004）。事實上，自主學習自 1966 年由 Tough 提出後，迄今仍相當受重視；而對於職司教育訓練的人力資源專業工作者而言，更應反覆深入探究自主學習的內涵，從中獲得有關設計發展人力、職能提升等教育訓練或職場學習方案，甚或創新工作方法上的發想，透過導入自主學習並將其融

入成為組織學習文化的一部份，以達工作事半功倍的績效產出，故本文藉針對自主學習意涵及其歷程模式的重新界定及剖析，冀能裨益人力資源發展策略及方案創新之啟迪。

壹、自主學習的意涵與特質

自主學習雖意指學習者的自主、獨立學習，但並非侷限學習者與社會脈絡或社會資源隔離，反倒是強調學習者應善用所處情境中各種可用的資源，以利自我的學習、成長與發展；依此，自主學習主張的是學習者本身擁有的一種主動性、責任感與堅定的決心等特質能力，並透過實踐的歷程，為自己的投入學習，貫徹力行做決定、訂計畫、擬策略、排活動、找支援、測成果並進而求發展等任務，以期經由持續的學習蛻變成自主自足（self-sufficient）的優質社會公民。同時，Tough（1979）強調個人若要從事自主學習，必先具備 4 種能力，分別為：一、擁有選擇和規劃準備合宜學習步驟的能力；二、擁有診斷學習所需協助的能力；三、擁有選擇運用有益學習資源的能力；及四、擁有分析評核學習計畫的能力等。

簡言之，自主學習為學習者自主地激發學習動機、進行學習計畫、尋求學習資源與協助、執行學習活動且進行學習成果評鑑之意願與能力，用以因應工作或生活中所遭遇的問題與挑戰。若以成人學習之目的論來說，Merriam 和 Caffarella（1999）指出自主學習對成人學習者而言，

首先在增進成人於學習上的自我引導與管理能力；爾後在持續投入學習的過程中，藉轉換學習讓成人變成自主學習的中心，能主導並主宰自我的學習；最後更達到解放學習的效果，能引發並轉換社會行動成為自主學習的一部分，因此，自主學習對於學習者的目的有三，從引導個人成為自我導向的學習者、進化為自我控管的學習主體，到發展成批判反思的合作行動者。而無論就達成哪一個目的觀之，個人的自主學習本身也是一種社會活動 (Candy, 1991)，每個人也都具備自主學習的能力，僅是有程度上的差異而已 (Grow, 1991)。綜上所述，自主學習的特質，依 Fischer (2006) 的整理歸納可涵蓋：一、相對於機構式學習是較不具結構性的；二、在很多的情況中，自主學習也可以團體或群體活動方式進行；三、學習目標源自於學習者的個人觀點；四、學習活動對學習者而言，是具吸引力的且有趣的，且常會形成 Csikszentmihalyi (1990) 主張的「心流經驗 (flow experience)」；五、學習活動的進行是由學習者自我掌控；以及六、學習者可自行選擇主題、內容、時間與場所。

此外須特別強調的是，一個互動的學習環境是支持自發學習或自主學習的基石。換言之，當學習者被問題困住或不知如何繼續前進時，提供一個有助於他們進行省思、給以他們支援或所需學習協助等的機制是必要的，得裨益自主學習者可酌予調整並繼續其學習，避免因此而暫停、中斷或終止學習的歷程。且為促發個人成為自主學習者，同時更願意分

享貢獻所知，對從事人力訓練發展的工作者而言，需要透過心智改變或觀點轉化以型塑新的學習設計文化（learning design culture），致力讓活動變得更具個人意義（personally meaningful）進而引發參與動機（Fischer, 2006）。若就開創足以因應自主與自發終身學習的環境來說，從審視歷來關於自主學習的模式可知，最根本的影響仍為社會結構與心智因素。

貳、自主學習的歷程模式與整合模式之探討

關於自主學習的論述，有些學者從歷程的觀點來檢視之，將自主學習視為「組織建構教學的歷程」（如：Harrison, 1978）；另有從特質論的觀點來探討之，認為「學習自主性」為一種個人特質，而教育訓練的目的旨在發展個人擁有道德上、情感上與智識上的自主權（如：Guglielmino & Murdick, 1997; Kasworm, 1988; Candy, 1991）。此外，為能進一步理解自主學習的現象，自 1970 年代起也有許多攸關自主學習的模式被相繼提出，在此就較廣被應用的 5 個自主學習歷程模式，包含 Knowles（1975）的自主學習契約模式、Jarvis（1987）的自主學習過程模式、Hammond 和 Collins（1991）的自主學習行動模式、Grow（1991）的階段性自主學習模式和 Pilling-Cormick（1996）的自主學習歷程模式，以及 Brockett 和 Heimstran（1991）的個人責任取向模式與 Garrison 多面向互動式自主學習模式等兩個整合模式進行探討。

一、Knowles 的自主學習契約模式

依 Knowles (1975) 之見，自主學習為個人在有無他人協助的情形下，均能進行主動診斷自己的學習需求、建立學習目標、確立學習所需的人力與物力資源、選擇及執行適當的學習策略，並對學習結果進行評鑑的歷程，據此，提出自主學習的六步驟：(一)營造學習氣氛；(二)診斷自身學習需求；(三)決定並形成學習目標；(四)確認學習所需之人力及物力資源；(五)規劃選擇及執行適合的學習策略；(六)評鑑學習的結果，當個人欲進行自主學習時，可自行或與學習促進者，例如：教師、講師或訓練發展師等，訂定學習契約，契約內容涵蓋：學習需求界定、轉化需求並訂為學習目標、確認學習資源與策略、擬定並執行學習計畫，再就學習目標達成度設定欲完成的具體目標事實與標準，以利進行結果評鑑等，爾後再依契約完成學習的歷程，依此將 Knowles (1975) 自主學習契約模式呈現如圖 1：

國家文官學院

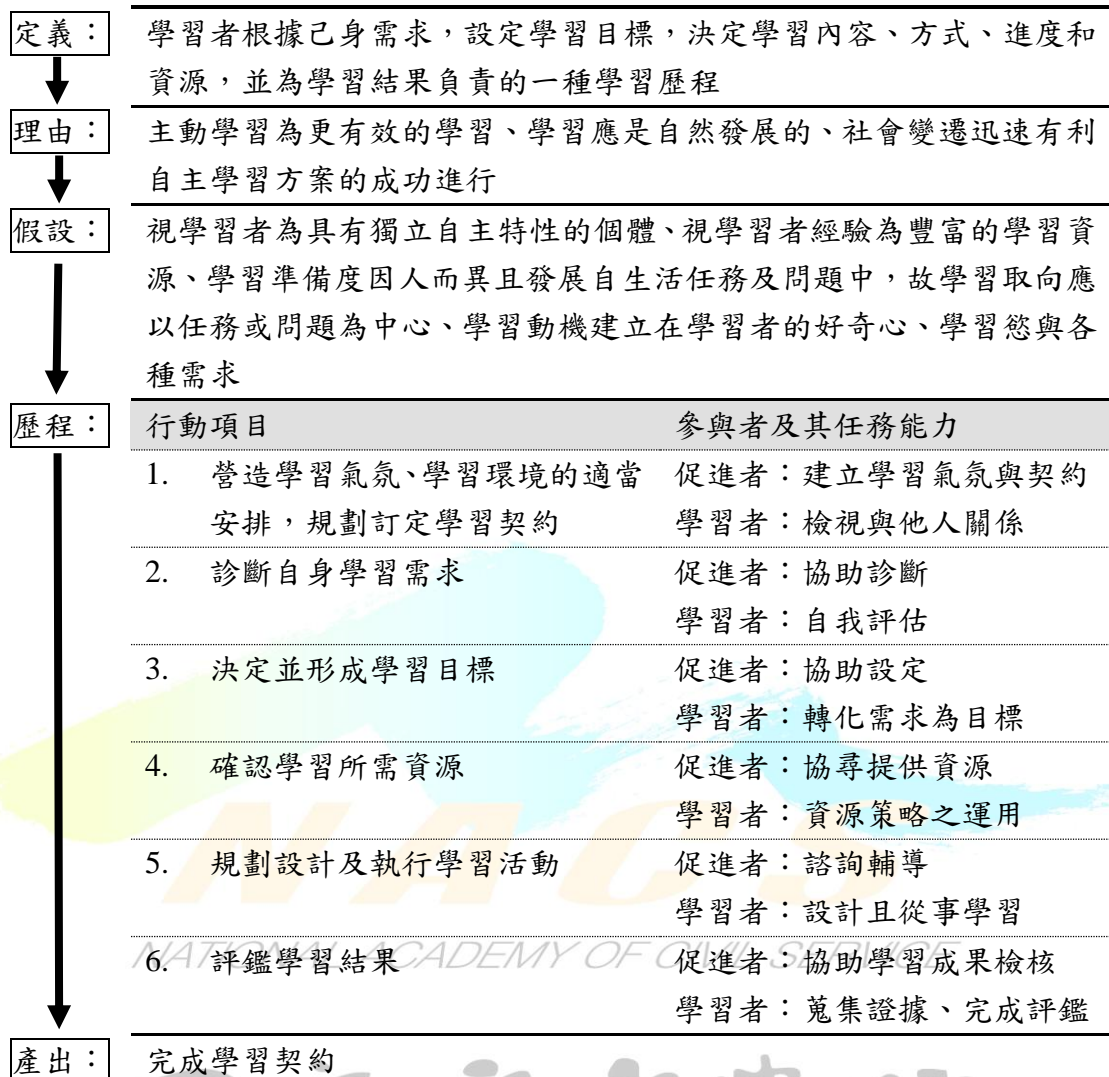


圖 1 Knowles 的自主學習契約模式

(資料來源：整理自 Knowles,1975; Langenback,1993)

Knowles 的自主學習模式從界定定義、指明理由、提出假設等開始，並就自主學習歷程，以當中涉及的相關行動項目，分別從協助促進者及學習者的角度闡述須擁有的任務能力，最終視完成學習契約為產出。同時在自主學習過程中，強調以學習者為中心，因此，協助促進者與學習者間是經驗的相互分享，需要的是更合作、和諧、協調、

友善的互動關係。此外，Knowles 認為當學習者與他者，例如：教學者或學習促進者以共同訂定契約的方式進行自主學習時，無形當中可提升學習者主動學習的動機與責任感，而 Kasworm (1983) 的研究也證實契約式的學習是可促進自主學習的教學策略。

二、Jarvis (1987) 的自主學習過程模式

Jarvis (1987) 認為，自主學習是轉換經驗為知識、技巧和態度的複雜過程，而過程中涵蓋 9 個主要要素為：界定落差、決定學習、參與型態、設定目標、選擇內容、發展方案、思考自省、評估學習及行動結果。

(一) 界定落差 (disjuncture)：學習者針對自身經驗進行檢視，並發現因與實際需求有所落差，故產生需要，而所發現的落差則可視為一種學習的需求；另落差的產生，也可能源自於對預期經驗或對未來所需知能的洞悉而產生，故界定出的落差一則可視為學習需要，或為引發學習的動機。

(二) 決定學習 (decision to learn)：當個人產生學習的需要時，若能安排提供學習所需資源，則可促成個人進行自動學習；而決定學習的誘因由自己引發時，即為自主學習。

(三) 參與型態 (type of participation)：根據 Jarvis 的歸納，學習者參與學習的型態可能有兩種，一為決定參與學習課程；二是進行獨立學

習。而自主學習者大都傾向採取獨立學習的方式或型態。

(四)設定目標 (setting aims and objectives)：當學習參與型態確立後，學習目標的訂定可由學習者自我設定，或由引導/促進者與學習者共同商議設定之。

(五)選擇內容 (content)：通常自主學習者能夠自行或會自行選擇學習內容，但偶爾也會透過與引導/促進者商議的過程，共同擇定學習或課程內容。

(六)發展方案 (method)：當自主學習者進行獨立學習時，較常發展出契約式學習或各種獨立學習等的方案，以落實自主學習。

(七)思考自省 (thought/ language)：自主學習者通常透過獨自、個別思考以形成認知、轉化經驗或建構知識，而不同的自我省思方式，所使用的語言也不相同。

(八)評估學習 (assessment)：自主學習者由自己來進行評估，透過評估可以知道學習的效果，而達成目標的情形也可作為學習歷程的回饋。

(九)行動結果 (action/ outcome)：學習的行動結果可能是獲得新的東西，也可能是肯定舊有的經驗，而這些皆成為另一回合學習的基礎與資源。

Jarvis 建構的自主學習模式，有助於瞭解自主學習的內涵與歷

程，此外也可比較並區別出與非自主學習之差異。

三、Hammond 和 Collins (1991) 的自主學習行動模式

Hammond 和 Collins (1991) 認為自主學習的歷程，涉及學習者自行啟動學習、透過與他人的合作提升自我與對社會的覺知、診斷因應個人或社會所需產生的自我學習需求、界定可運用的學習資源、選擇實施適當的學習策略，以及反省評估自我的學習等步驟，當中考量到學習者的個別差異和有助其作好持續學習的準備。

根據 Hammond 和 Collins (1991) 提出的自主學習者七行動要素架構，學習及社會行動即為自主學習的中心目標，而在其提出的自主學習行動模式中，學習者要進行以下 7 個行動：

- (一) 建立合作的學習氣氛。
- (二) 對自身所處的社會、經濟及政治環境加以分析並進行批判反思。
- (三) 進行自己的能力分析(competency profile)。
- (四) 在個人及社會背景架構中，診斷自己的學習需求。
- (五) 形成與社會及個人相關的學習目標，並紀錄在學習契約中。
- (六) 執行並管理自己的學習。
- (七) 反省並評估自己的學習。

此一模式特別強調可能影響學習的社會、政治及環境情境，並強調個人及因應社會所需之學習目標的發展；希望經由增強學習者的批

判能力，最終能運用他們的學習來改進生活及工作的條件。

四、Grow (1991) 的階段性自主學習模式

Grow (1991) 提出階段性自主學習模式 (The staged self-directed learning model)，簡稱 SSDL 模式。SSDL 模式假設學習者的自主性可從增進自我發展而逐漸地予以提升，過程中教師或相關促進者的角色，可以增進或阻礙這種自主性的發展，以正規教育場域為例，教師在教學過程中，良好的教學能配合學習者所處的自主學習傾向階段，以有助於提高學習者的自主學習傾向。因此，SSDL 的具體假設包含：

(一)教育過程的目標是要產生能落實自主學習的終身學習者；(二)良好的教學是隨情境而變化的，亦是隨學習者的反應而變化的；(三)自主學習的能力是隨情境而變的，個人可能在某科目上是可自主學習的，但在另一個科目方面卻是依賴的學習者。然自主學習傾向也並非全是情境導向的，而與成熟的個人特質是相關的，且一旦這種自主學習傾向的個人特質發展出來，則會出現在不同的學習情境中；(四)自主學習在大多數的學習情境中是有利的，但依賴亦非全然是錯誤的；(五)自主學習的學習傾向是可學習獲得的；(六)任何理論或模式不一定有用，階段性自主學習模式亦然。基此，依學習者自主學習傾向的高低，從「依賴的」到「自主的」，階段性自主學習模式則如下表 1 所示：

表 1 階段性自主學習 (SSDL) 模式

	學習者	教師/促進者	範例
階段一	依賴的	權威者 教練	立即回饋的教導、練習、訊息性的講述、克服抗拒與因應績效不彰的情形
階段二	有趣的	引起動機者 指導者	啟發性的講述、引導式的討論、目標設定、學習策略
階段三	參與的	促進者	教師/促進者平等地參與所引發的討論、專題研討、團體學習契約
階段四	自主的	諮商者 授權者	實習、論文、個別化的作業、自主的學習團體

資料來源：Grow (1991)

據此模式，學習者的學習被分為 4 個階段：(一)階段一，在低度自主性的情況下，學習者需要權威人士，如教師的指導；(二)階段二，在適度(moderate)自主學習能力下，學習者具有興趣及信心，但可能對學習內容一無所知，故促進者可引導其進行學習規劃與落實學習策略；(三)階段三，在中等(intermediate)自主學習能力情況下，學習者已具備探索知識的能力，所以促進者只要從旁提供協助支援即可；(四)階段四，當擁有高度自主學習能力時，學習者已呈現有意願及能力去規劃、執行與評鑑自己的學習情形，促進者只須扮演諮詢者角色即可。

事實上，Grow(1991)認為每個人或多或少都擁有主學習的能力，促進者在各階段亦有應扮演的角色，並強調好的促進者應配合學習者所具有的自主學習能力，對應地提供個別化的教學策略，並允許學習者在過程中變得更自主與自動自發；而自主學習的教學就是設法引導

學習者變得更自主，由低至高進行自主學習特質與能力發展的過程
(Merriam & Caffarella, 1991)。

五、Pilling-Cormick (1996) 的自主學習歷程模式

Pilling-Cormick (1996) 的自主學習歷程模式與轉換學習 (transformative learning) 息息相關，並認定自主學習為轉換學習的基礎。當進行自主學習時，學習者會決定、調查與評估自己的需求，而在思考自己的需求為何時，學習者須對自己的生活與學習歷程加以反思，且如果反思的歷程超越了只是問問題時，即會傾向所謂的批判，於是潛在的轉換學習就產生了。為了具備學習者的自主性，個人必定是歷經了轉換的發展歷程，換言之，個人須改變對學習的既存思考方式，傾向不再只是依賴他人教導的知識接受者，進而開始對自己的發展負責。基此，Pilling-Cormick (1996) 的歷程模式提出自主學習是在不同的控制情境下，以學習者與教育者間的互動為基礎形成的學習現象，故主要包含 3 個要素：控制要素，教育者與學習者間的互動要素，及影響教育者與學習間互動的要素，如社會限制與環境、學習者和教育者特色等，其模式可呈現如下圖 2：

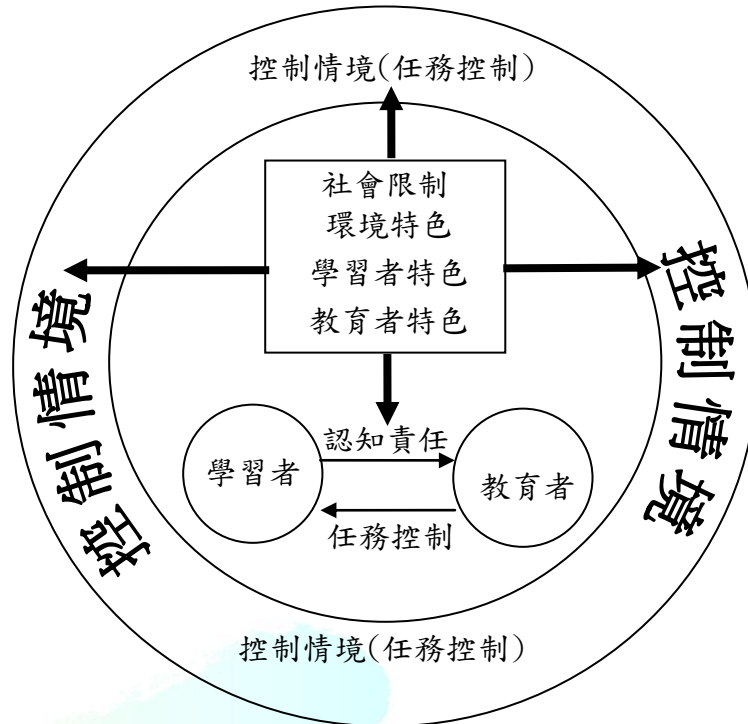


圖 2 Pilling-Cormick 的自主學習歷程模式
(資料來源：Pilling-Cormick, 1996)

據此模式，控制情境指的是學習者進行學習的範圍，可視為自主學習歷程最優先的架構，為模式中最外一圈，指出學習者他們學習歷程的範圍會影響教與學的所有面向。而自主學習歷程的成功決定於學習者與教育者，在模式中分別以在中央的圓代表，兩者間的箭頭表示在其互動中，兩者是彼此影響的。學習者的自主學習傾向或學習自主性會讓教育者調整其協助的風格，並形成不同的任務控制，而教育者對自主學習的支持會影響學習者對自主學習的觀感。至於影響情境控制與互動的因素，包含社會限制、環境特性、學生特性與教育者的特性，這些因素皆為在模型的控制圈內。

同時在此學習過程中，是學習者主動積極決定他們所需的資訊並

獲取資訊的歷程，反省是其中一個要素，例如：想要學什麼？為什麼首先應學什麼是重要的等問題，若在歷程中培養反省，則可轉換對學習的假設、信念與觀點；此外，環境特性因素則可歸納包括：學習需求是如何決定的、資源的可利用性、學習歷程的外在影響、回饋、時間管理、團體工作、空間配置和控制的水準等。

六、Brockett 和 Heimstran (1991) 的個人責任取向模式

Brockett 和 Heimstra (1991) 整合自主學習的歷程觀點與個人取向的觀點，提出一個整合的概念模式，即個人責任取向模式 (Personal Responsibility Orientation Model)，如圖 3 所示：

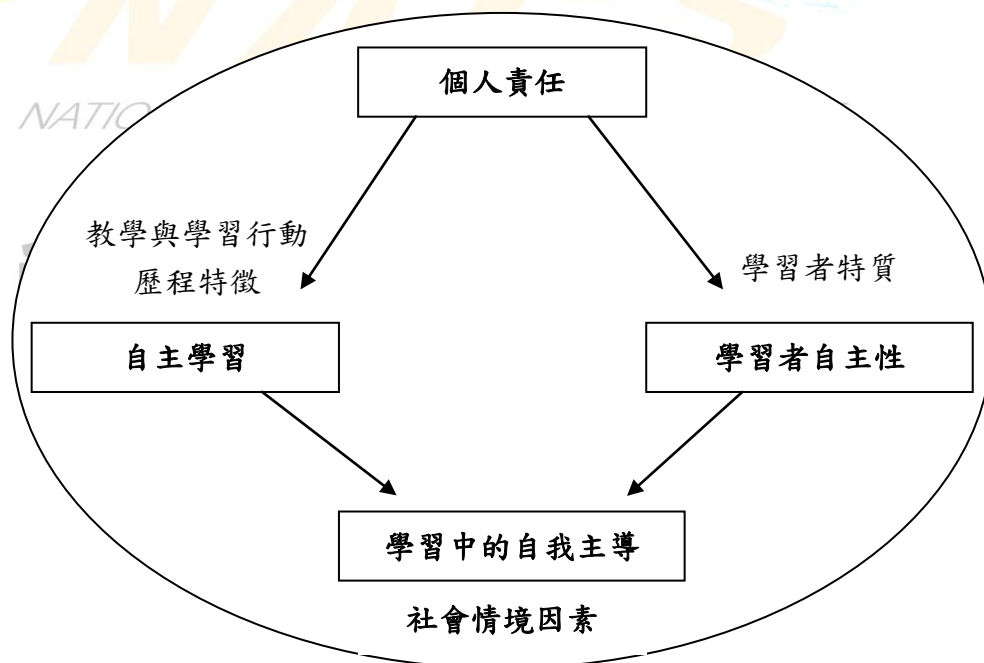


圖 3 Brockett 和 Heimstran 的個人責任取向模式
(資料來源：Brockett & Hiemstra, 1991)

此模式包含「自主學習」與「學習自主性」兩個不同卻相關的面

向。自主學習係指在教學過程中，學習者負責設計、執行及評鑑他們的學習經驗，強調的是教學與學習行動歷程中的特徵；而學習者自主性，則指學習者想要、也喜歡對學習負責，強調學習者的個人特質。

而組成個人責任取向模式的 5 個要素則為：

(一)個人責任：包含了自我決定、自我選擇、對行動後果負責等責任在內，這是自主學習的核心概念，並假設只有學習者肩負起自身的學習責任時，才能積極參與學習歷程。

(二)自主學習：係指教學與學習過程中的各種外部因素，屬教學與學習行動歷程特徵或取向，包括學習目標、計畫、過程、執行及評鑑等。

(三)學習者自主性：強調學習者對學習負有一種「意圖或偏好」的責任，簡言之，學習者必須對自己有無自我的學習動機、態度與興趣負起責任，為學習者本身人格特質的內部因素，因此，屬於個人特質取向的概念。學習者自我導向。

(四)學習中的自我主導：是要在歷程取向與個人特質取向間求取平衡，同時在統整歷程取向中的外部因素，使個人對其學習目標、計畫執行與結果評鑑負起基本責任之際，也再次強調個人作為一個自主學習者而必須負的責任，整合了個人特質取向中的內部因素。

(五)學習活動產生的社會情境：個人責任取向模式雖然強調個人責任的重要性，但也認為社會有責任提供適宜的環境、資源和場所，以供

成人落實自主學習。

因此，以歷程來說，自主學習被詮釋為學習者須為規劃、執行和評估學習過程，負起責任的一種歷程；同時，自主學習亦指學習者依個人意願、期望和偏好而甘心為學習負起責任的目標。另在 Brocket 和 Hiemstra (1991) 的模式，個人特質、歷程和社會情境等皆被整合於其中，只是在社會情境要素上，較著重於政策面與不同正規或非正規教育機構之探討而有所限圍。

七、Garrison 多面向互動式自主學習模式

Garrison (1997) 的模式也是整合個人特質與學習歷程的觀點來論自主學習，並提出一個自主學習的多面向互動模式；此模式採用了合作建構的觀點，認為自主學習在教育情境中為由以下 3 個面向：自我管理（情境控制）、自我內部監測（認知責任）及動機（進入及操作任務）共構而成，圖 4 即可說明此模式：

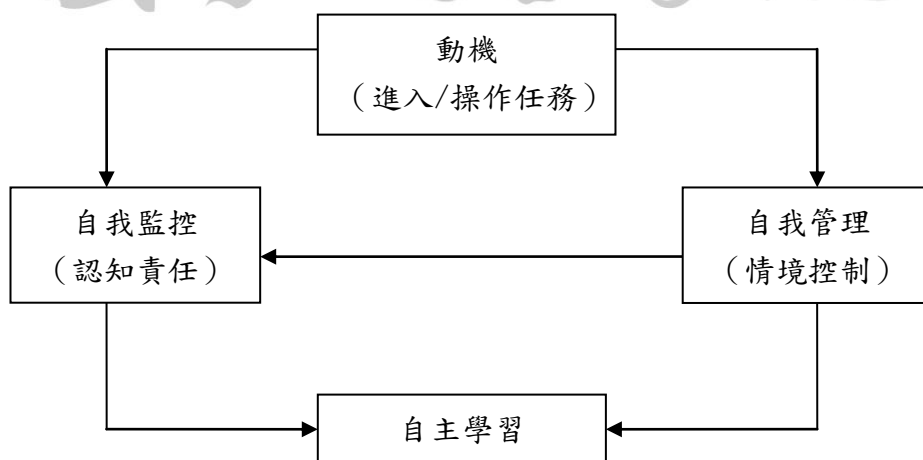


圖 4 Garrison 的多面向互動式自主學習模式
(資料來源：Garrison, 1997)

依此模式，自主學習是由學習者因受某些動機引發而自許的個人責任，並透過對認知上的自我監控與情境的自我管理等合作控制歷程，進而建構和達成有意義且有價值的學習結果。基此，自主學習對學習者而言，是建構出對其個人而言，在認知上是有意義的學習成果，同時就社會層面來說，也透過他者的參與，確認了達成的學習結果亦是有價值的知識產出，職故稱為合作控制的歷程。關於三面向的意涵則簡述如下：

- (一)自我管理關注對情境與學習任務的控制，包括：學習目標 (goal) 的設定、學習資源與支持的管理；而學習目標的管理、學習方法的運用、對學習的支持和學習的成果都透過自我管理，被共同地、持續地評估與協調。
- (二)自我監控為學習者監控認知與後設認知歷程，例如：控制學習策略、對思考和思考能力的察覺，且依據學習任務或目標來計劃和修正思考。透過自我監控的過程，學習者承擔個人學習責任，配合反省及批判性思考，對自己所建構的學習意義負責。在學習過程中的自我監控，也在確定新的與原有的知識結構已進行有意義的結合，而且達成學習的目標。更重要的是自我監控是要評估學習成果的品質並且形成下一步學習活動的學習策略。
- (三)動機則在引發學習和維持學習的繼續投入上扮演重要的角色，故須

針對促進學習和維持持續學習的兩類動機進行探討。

Garrison (1997) 的模式重點聚焦於資源的運用、學習策略的運用和學習的動機；而自我管理係指在教育情境中，學習者對學習資源的運用情形，且透過對學情境的控制以達成個人的學習目標，此外，學習者控制並不代表獨立，反倒是強調學習者在所處的情境中與他人合作以利學習之進行，僅控制權由學習者自行掌握。

參、結語

當此資訊傳播科技進展一日千里、資訊知識取得易如反掌的知識社會，善用唾手可得之科技與知識進行人力訓練發展的目的，對於無論是身為中小學及大學的學校教師、職場的人力資源工作者，抑或推動終身學習的成人教育者來說，不再沉迷於科技與知識資源的運用，而應是重新思考學習的設計。當此之際，自主學習的觀點可對理解個人落實學習活動，以及活動與各式各樣新興媒體科技間的互動關係和其所共構的演化歷程，提供人力資源工作者有助於進一步思考其整合應用的詮釋，並針對現在大量由學習者自行掌控學習活動主導權的非正式學習進行探討，為人力資源發展的規劃辦理注入不同思維，以促進創新學習系統的建置，或促發創新教育訓練傳播與評估機制的建立。同時再輔以冒險與創意思像力，針對另類可行的學習策略、方式或方案深加探索，惟有藉開創新型態的知識或心智空間 (intellectual space)、新型態的組織實體空

間，以及新型態的評核獎勵體制等，方能有效地促成終身學習融入人類生活及生命的一部分，讓學習成為自然而持續性的日常行為，裨益能力績效與人力素質在無為之中獲得提升與永續發展。



國家文官學院

參考文獻

- Artis, A. B., & Harris, E. G. 2007. Self-directed learning and sales force performance: An integrated framework. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 27(1), 9-24.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4): 523-538.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York, NY: Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for life long learning*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Drucker, P. F. (1994) The age of social transformation. *The Atlantic Monthly* (November), 53-80.
- Fischer, G. (2006). Supporting self-directed learners and learning communities with sociotechnical environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1(1), 31-64.
- Fischer, G., & Nakakoji, K. (1992). Beyond the macho approach of artificial intelligence: Empower human designers — Do not replace them. *Knowledge-Based Systems Journal*, 5(1), 15-30.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Guglielmino, P. J., & Murdick, R. G. (1997). Self-directed learning: The quiet revolution in corporate training and development. *SAM Advanced*

Management Journal, 62(3): 10-18.

Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*.

London, England: Kogan Page.

Harrison, R. (1978). How to design and conduct self-directed learning experiences.

Group and Organization Studies, 3(2), 149-167.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London, England: Croom

Helm.

Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed contract learning as an

instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8(1), 45-54.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for leaders and teachers*.

New York, NY: Cambridge Association Press.

Langenbach, M. (1993). *Curriculum models in adult education*. Malabar, FL:

Krieger.

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco,

CA: Jossey-Bass.

Pilling-Cormick, J. (1996). Transformative and self-directed learning in practice.

In P. Cranton (ed.), *Transformative learning in action: Insight from practice*.

San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*.

New York, NY: Basic Books.

Tough, A. M. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and*

practice in adult learning (2nd ed.). Toronto, Canada: The Ontario Institute for
Studies in Education.

Self-Directed Learning in the Context of Knowledge Society

Tzy-Ling Chen*

Abstract

Lifelong learning is a necessity in a knowledge society, and self-directed learning (SDL) is considered as most critical to the achievement of lifelong learning. Making learning part of life is an essential challenge for inventing the future of our societies. This work is with an intention to help professionals in human resource development of all kinds rethink how to innovate in learning design and create a new training and development system by revisiting various conceptual frameworks of self-directed learning. First, this article analyzes the meanings of self-directed learning in the context of knowledge society. In the meantime, five process-oriented models and two integrative models of self-directed learning are introduced. The purpose of this paper is to induce human resource professionals to obtain a better understanding and think deeper about SDL in knowledge society. Some Implications for future practice are also provided.

Key Words : Self-Directed Learning, Self-Directed Learning Model, Lifelong Learning, Training and Development

* Associate Professor, Graduate Institute of Bio-Industry Management, National Chung Hsing University.