

自主學習－教師專業發展的現實之需及其概念探析

林思騏* 陳盛賢**

前言

隨著全球教育思潮的改變，世界各國開始探索促進教師專業發展的有效路徑，而國人也開始意識到教師是決定教育質量與教育改革成敗的主要關鍵因素。歷年來，相關政策與各項輔導計畫支持各級學校，已有不少學校藉由參與計畫而提升課堂管理及促發教師專業成長，但亦有諸多學校在計畫結束之後，退回輔導前的樣貌。足見給予處方式的作法，未必能達到教師真正認同與深層的轉型。這讓人不得不去思索，教師在課程改革的計畫中，自我改變的主動性因素。



壹、教師自主學習概念探析

自主學習是個體關照自己學習的能力，經由個體自動建構系統性影響知識和技能的學習行為（Zimmerman, 2000）。自主學習著重學習者的後設認知，強調學習者以自己的力量和能力認識任務需求以及提出規範自我的學習策略之具體方式（Boekaerts & Niemivirta, 2000）。其可分為動機、方法、時間、結果、環境和社會性等6個面向，倘若這6個面向均由個體自己做出選擇或控制，學習就是充分自主，反之則無所謂自主（Schunk & Zimmerman, 1994）。Pintrich（2000）更將自主學習細分4個進行階段：第一階段是提出計畫和策略；第二階段是學習者在各種過程中參與的監控（如認知、動機）及了解後設認知意識；在第三階段的控制下，學習者選擇和適應學習和思考的認知策略。最後階段，學習者通過形成認知判斷和歸因來反應和反思並評估任務和學習情境，作出選擇行為。

綜觀上述定義，自主學習可視為一種動態的學習過程，其中體現出獨立、能動、反饋和調節等鮮明的本質特徵。由此可歸納自主學習的重點有三：一、學習主體必須產生某種內在與外在變化；二、這種變化來自於後天的轉化，是主體與環境相互作用而產生的；三、這種變化不容易因為外在因素消失而改變，是相對持久保持的。對於任何一個個體來說，要想促成個人知識內涵的改變，獲得更好的自我改變和發展，就必須持續提升對知識的認知與理解。教師是典型的成人學習者，其學習更強調自我導向的參與式規劃和學習者涉入的思維。但是，研究顯示一般教師對專業發展的哲學理念及價值意識呈現中空狀態，教師大部分對個人知識隱晦與難以言辯，以致於教師對於自己在教學上為什麼而教？依據什麼而教？並不夠明確具體（林思騏、陳盛賢，2018；陳美玉，2006）。加上目前國內對於自主學習的概念以及教育實踐的研究偏向多以學生為研究對象，較少從教師個人視角來審視教師的自主學習（林思騏、陳盛賢，2017）。因此，我們的確有必要以一種新的觀點看待教師的自主學習，了解教師自主學習的本質特徵，讓教師有能力透過自主學習而成長，進而促成教師有效教學。

貳、教師自主學習的本質特徵

教師是實施教育的專業人員，其學習往往是為了因應不同的角色與責任，即為典型的成人學習者。成人學習者具有自我導向的學習需求，自我導向內在需求讓學習過程具體化，其本質極具意向性、計畫性、監控性、反思性等特徵。隨著終身學習概念的普及，教師的學習與教學更強調自主性。當教師願意嘗試新的做法和變革，並將教學過程中所思、所想、所感、所作、所為與關心教育的人做專業對話，透過討論、分享及反省、試驗的過程，其專業知識便能深化（王秋絨，2002）。

一、教師自主學習之意向性

詹志禹（2002）指出學習不能外鑠，只能靠內發。意向性涉及教師主動意願和計畫追求目標的具體措施。例如，教師願意留出一天參加專業成長研習活動，而不是去參加一個朋友派對。學習的產生必須取決於主體之自願性的選擇，意向是具有焦點及目標的，具有「行動—對象」結構（Giddens, 1979）。這好比教師無法強制學生學習，同樣的教師自主學習亦重視教師主觀之選擇性、目的性，足見教師自主學習的發生並非盲目跟從，而是一種自覺行動教師價值內化的過程，也是一種意識的形成，以教師情感認同與明確自己角色為前提。

二、教師自主學習之計畫

教師自主學習涉及目標設定，它必須預先考慮計畫要怎麼產生？會花很多時間嗎？做不出來怎麼辦？同時考慮結果。在計畫的過程中，關乎教師對於知識多樣與統整性、縝密的計畫性思維、執行的堅持度、時間管理、衝突管理、人際互動、挫折容忍、彈性應變等各種能力的統整。因此，教師自主學習之計畫不單純指某種知識或技藝的學習，而是一種各項能力與態度整合的實踐與學習。教師在歷程中調整自己的認知、學習動機與學習行為，並設定符合目標與該環境的計畫，引導與約束自己學習。

三、教師自主學習之監控性

教師對整個自主學習過程的自我監控，是自主學習的關鍵。透過學習過程中反覆的評價、回饋、管理，且根據實際情境修調自己的學習目標與時間，並完善思維及學習方法等。為有效地進行學習，教師需要不斷地進行自我測試與評價學習效果，並採取相關的補救措施，例如，尋找他人的學習計畫或模式、自我評量、反思日誌等，整個過程即為自我監控（Bembenutty, White, & Vélez, 2015）。

四、教師自主學習之反思性

教師自主學習之反思涉及對結果、思想、行為、感受等評價和反應。目前教師專業發展活動普遍存在理論和實踐的脫節。這其中涉及「反思學習」與「反思教學」的概念。教師反思性自主學習可說是教師反思教學的基礎，教師必須透過積極、持續、慎思、學習過程，才能有更佳的實踐性知識。此時反思學習不僅是一種運作歷程，也包含著教師教學整體脈絡性。誠如Hargreaves (2000)所言：「如果教師不明白本身具有哪些專業知能，將造成教師無法應用這些知識；而教師不清楚自己所缺乏的知識，就很難找出需要加強的新知識。」學習應建構在符合知識論觀點的原理原則之下，展開各領域專業能力的開展，教師反思學習是反思教學實踐的關鍵。有了反思學習的基本，教師更會對自己教育行為乃至教育細節的再三審視，於課程規劃、教學策略、師生關係、學生課堂行為、成果評估等有所質疑與推敲，能讓教師真正落實教學，亦能幫助實務與理論的結合 (Andrew, Black-Hawkins, & Hodges, 2014)。反思能幫助教師更有效的自主學習，並更新教學觀念，思索教學方法，帶動學生更好的學習成效。

參、教師專業發展的現實之需

《教師法》和《教育基本法》以及《國民教育法》的制定與增修，讓教育政策鬆綁，並開始邁入多元發展路徑 (陳文彥, 2007)。當前社會普遍肯定教師專業成長的必要性，且提供多元展現與學習管道，使得教師有將自己所學分享予其他教師的舞臺，帶動了相互交流成長的風氣。但各種多元進修方式能否讓教師產生反思意識更新教學觀念，或只是依樣畫葫蘆地模仿，尚未可知。誠如Schön (1983)所提，教師專業是實踐的不確定地帶¹，其充滿著複雜性、模糊性、不穩定性、獨特性和價值衝突，處於這一地帶中的問題，書本知識、技術手段都是無能為力的，只能藉由行動中的知識 (knowledge-in-action)，也就是教師在專業實踐活動中對活動進行反思形成的知識，從中來澄清、驗證和發展。故目前可以確定的是，未涉及結構性的反思及主動性學習之教師專業發展，恐僅只流於做表面、儘量服從、少有挑戰之層次，並不能活化整個教育環境，也無法達到真正的成長。

另一方面，在多元師資培育政策下，教師的素質能否全數達到應有的水平，仍是問號。加上一旦通過教師甄試，幾乎等同於換到鐵飯碗，只要任職中不犯大錯，即可安心待到退休。這樣的制度也造成部分資深教師只是教的時間資深，學問並沒有與時俱進 (李淑菁, 2014)。

教師專業發展是否應該建立一個外在遵循的制度，還是只需內發性的主動，說法眾說紛紜。政策面的外在制度通常是人們為了相互關係更好而設定的一些約束與遵循方向，應可視為整個社會的遊戲規則，但好的績效往往來自內發主動的力量。張德銳 (2013)強調教師專業發展本質是教師在教學現場的實踐、反思、對話與學習，他認為教師主動性學習與反思後所得到的係一種主動性的經驗 (proactive experience)，而不是被動性的反應 (reactive experience)。足見，自主學習作為教師基於本身工作實踐和已有知識經驗所進行之自我指導和管理，於提升教師專業發展作用，具有強烈之實用性與必要性。

肆、充實教師自主學習的條件

教師自主學習，使得教師在教學中不斷的省思、不斷的對話，不斷的改善，修正原本不存在或有質疑的教學觀念與教學方法，讓它變得更好，讓教學原本不可能的，化為可能。使教師朝向專業發展的不二法門，惟有通過主動投入學習，才能促進自我完善，從中獲得職場成長的內在快樂和滿足。希冀經由本研究的探討，充實教師自主學習之條件，促使教育場域中的所有人，有不同的反省與思考。

一、建立以教師為本位的自主學習模式

如前所述，現有的教師研習與專業成長受教師文化及各方面條件限制的影響，基本上還是跟從、不強出頭的被

動型態，研習亦採用講座、報告以專家講授方式為主要的進行方式。教師是典型的成人學習者，其學習偏向問題中心，講求即時應用知識，因此外在驅力能影響內在因素驅使。Veenman、Van Hout-Wolters 與 Afflerbach (2006) 研究深探自主學習與學習者的後設認知、環境因素以及在不同的文化和不同國家的動機之間的相關性。其研究結果顯示學習者的自我學習及自我監控能力會根據課題的經驗不同和自身的背景不同而產生影響，外在因素能激起學習者自我效能感，而自我效能較強者的學習與績效表現較佳。Kim和Hodges (2012) 亦提出學習環境的改造來促進自我監控和反思的作法。他們認為在一個具有挑戰性並且堅持的學習情境上，較容易達成學習者的自我調節，也較容易促成學習者成功的學習經驗。故應有計畫的培訓和良好的支持性環境，建立以教師為本位的自主學習模式，只要學習驅力甚於抗拒與否定，就能成就教師自我導向學習。

二、提升教師個人的自主學習能力

教師自主學習的動力，真正起決定性作用的還是教師本身的學習動機、學習方法的運用和學習習慣的養成。教師自主學習部分概念牽涉到教師教學後的再學習，再學習則涉及方法論的轉變。如，教師在不同班級授課，不能完全使用相同的教學方法或原則。同樣的，教師自主學習之方法或原則也是針對教師現場需要而多元、多樣的。復以此觀點來看教師的自主學習與再學習，學習可以建立在教育教學實踐中遇到的各種問題的基礎上，也可以聚斂到自身專業素養的薄弱環節，其間的動力與策略，深深影響其結果與產出，因此提升教師個人的學習策略與能力，實屬必要。Wolters (2004) 研究顯示學習策略與動機涉入較佳者，其學習成就也較高，課堂目標亦較易達到。Cho和Shen (2013) 在一項自我學習研究中表示通過學習管理目標及配合計畫策略按步驟實施，能讓學習者在短期內更有學習信心，並完成工作。而長期的學習是一連串短期學習所組成，他們認為以這樣的觀點和作法能有效改善低意願者的學習狀態。

三、讓教師個人的自主學習成為常態

當學習與再學習為教師教學建構出自己的理路後，哲學、信仰和假設的轉移可以讓教師的視野更寬泛，更積極的從被動轉為主動，將知識、技能、態度與日常生活緊密結合，再轉化為學生能吸收理解的方式，使自主學習在教學、在生活中變得有意義。Kuiper、Murdock及Grant (2010) 表示自我學習強烈程度的學習者以及長期自我學習者所能承擔挑戰性任務、調整學習環境和處理信息能力超過自我學習感低者。Tekbilyk、Camadan與Gülay (2013) 研究結果亦指出自主學習者即使遇到了障礙，如學習條件差或者課程議題複雜，他們也能進行深入的探究。而長期的個人高水平的自我調節能力也將獲得高水平的成功。

伍、結論與建議

統整上述，研究者歸納教師自主學習歷程可以分為四個階段：第一，產生主觀覺知有感受的意向性探索；第二，針對環境情境產生自主學習之計畫將知識系統化；第三，發展出自我監控的洞察與敏銳；第四，自我反思學習後進而對所在教育情境進行探索與反思，發展出教學實踐規則的判斷與精煉。儘管教師自主學習受到多面向因素影響，但這些影響因素往往是環環相扣的，且它們與教師自主學習行為的作用也是相互的。

教師自主學習必須謹記學習的目的，從中透過不斷的事件、不斷的對話，不斷的改善中，讓原本不存在的變為存在，又或者可以讓原本不可能的，成為可能。最後研究者提出建議，建議教師專業發展之自主學習須：1、準備適合學習的環境；2、擬定學習訂定計畫，確認自己學習的目的與期望的成果；3、學習碎片化管理自己的時間，適當安排進度，一日復一日，幫助自己對問題或自學內容聚焦；4、留意新知並整理筆記，養成注意新知的習慣並記錄重點，可對自主學習或待解決問題產生跳躍的功能；5、溫故知新，回溯之前的資料使之與學習連結；6、分享成

果，藉由分享可以讓自己更清楚學習所獲。

一個尊重和諧的學習成長環境是需要長期營造的，教師自主學習對內可以從教師的職業知覺、自己需求做起；對外可營造終身學習的氛圍，強化教師學習品質。唯有教師對學習的態度是積極的，才能促進理論知識與實踐智慧的相互轉化，幫助教師提升教學的有效性，從而確實改善教學的質量與促使教師專業發展。

參考文獻

- 王秋絨 (2002)。成人經驗教學法。《社教雙月刊》，108，23-31。
- 李淑菁 (2014)。師資培育「多元」了嗎？《臺灣教育評論月刊》，4(6)，13-16。
- 林思騏、陳盛賢 (2017)。從臨床教師的自主學習探討反思實踐知能之窺見。《臺灣教育評論月刊》，6(9)，268-275。
- 林思騏、陳盛賢 (2018)。《教師專業發展：過去與未來》。臺北市：五南。
- 張德銳 (2013)。教師專業發展評鑑的檢討與展望-實踐本位教師學習的觀點。《教師教育與研究》，108，1-30。
- 陳文彥 (2007)。《學校權力結構之研究 - 新制度論的觀點》(未出版之博士論文)。國立臺北師範大學教育學系，臺北市。
- 陳美玉 (2006)。從內隱知識的觀點論教師學習與專業發展。《課程與教學季刊》，9(3)，1-13。
- 詹志禹 (2002)。《建構論：理論基礎與教育應用》。臺北市：正中。
- Andrew P., Black-Hawkins K., & Hodges G. C. (2014). *Reflective Teaching in Schools*. Reflective Teaching, 4 edn, Bloomsbury Academic, London, New York.
- Bembenutty, H., White, M.C., & Vélez, M. V. (2015). *Developing Self-regulation of Learning and Teaching Skills Among Teacher Candidates*. New York, NY: Springer.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 417-450. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Cho, M.-H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34, 290-301. doi: 10.1007/978-94-017-9950-8_2 Chapter 2
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and*

Contradiction in Social Analysis. London: The Macmillan Press Ltd.

Hargreaves, D. H. (2000). The knowledge-creating school. *British Journal of Education Studies*, 47(2), 122-144.

Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40, 173-192.

Kuiper, R. A., Murdock, N., & Grant, N. (2010). Thinking strategies of baccalaureate nursing students prompted by self-regulated learning strategies. *Journal of Nursing Education*, 49(8), 429-436.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner—How professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tekbilyk, A., Camadan, F., & Gülay, A. (2013). Self regulated learning strategies as predictors of academic achievement in science and technology courses. *Turkish Studies*, 8(3), 567-582.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1 (1), 3-14.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

1 Schön將專業實踐分為兩大層次·一是屬於高硬之地 (a high hard ground) 的層次·在這裡情境和目標都是清晰的·實踐者能夠有效運用科學理論和技術去解決問題;另一是低濕之地·是實踐的不確定地帶·也要借助藝術性 (artistry) ·即在行動中生成

的直覺，而有效的解決問題的能力來實現，由現場的實驗來推動和檢驗的。

* 林思騏，國立臺中教育大學博士後研究員

** 陳盛賢，國立臺中教育大學教師教育研究中心主任

電子郵件：lin898585@yahoo.com.tw；40elijah@gmail.com