

香港推行自主學習的探索

趙志成

香港中文大學優質學校改進計劃

近年，香港學校多以「自主學習」為旗幟，爭相模仿推行，甚至把自主學習看成是一種教學方式，以進行教學改進，可是對此中涉及的很多學習概念及策略，卻未有準確理解。本文嘗試分析各地推行的自主學習，大致歸納為三個取向，以作學校改進的參考：（1）源於西方認知發展理論中人在自我調適過程（self-regulated process）的角色；（2）中國內地「還課堂給孩子」的觀念下，於課堂上進行不同形式的學生學習活動，並以「預習」及「導學案」來配合；（3）香港利用資訊科技發揮電子及網上學習的優勢，鼓勵學生主動學習。本文亦因應香港學校的實況，探索在學校層面制訂推行自主學習的策略及有效推動的關鍵。

關鍵詞：學校改進；自主學習；照顧學習差異；教學策略

香港推行自主學習的背景

香港自教育改革以來，教師在專業上受到很多衝擊。從早期課程改革的要求，到新高中課程的巨變，乃至引入其他國家或地區的「新」教育意念，究竟哪些行動只如潮水，浪過無痕？哪些只添華采，很快又黯然失色？哪些可以學習、轉移、總結和內化，能夠持續並帶給學生真正的學習效果？筆者一直都希望較有系統地整理出來，在教師專業發展的過程中提供一些養分。

近年在香港，「自主學習」是最熱門的改進項目，推行的風氣很盛，各校都視「自主學習」為關注事項。可惜，每位教師、每一群組、每所學校、每個地區對自主學習都各自做了一些整理，在實踐時都有不同理解。在西方研究文獻中，與自主學習相關的，計有 autonomous learning (Chan, Spratt, & Humphreys, 2002; Nunan, 1996)、self-regulated learning (SRL) (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2011)、self-directed learning (SDL) (Brookfield, 1985; Rothwell & Sensenig, 1999)、self-monitoring (Lan, 1996; Schunk, 1983)、self-planned learning (Kops, 1993)、self-organized learning (Sharma &

Fiedler, 2004; Thomas & Harri-Augstein, 1985) 、self-study (Anderson-Patton & Bass, 2000) 、元認知學習 (meta-cognition) (Hartman, 1998) 、主動學習 (active learning) (Prince, 2004) 、開放學習 (open learning) (Tait, 2000) 、參與式學習 (participatory learning) (Cunningham, 2009) 等。Zimmerman (1986, 1990, 2008, 2011) 、Zimmerman & Schunk (1989, 2001, 2011) 、Pintrich (2000) 、Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1993) 、Boekaerts (1999) 、Boekaerts, Pintrich, & Zeidner (2000) 、Paris & Newman (1990) 、Paris & Paris (2001) 等學者都在 SRL、SDL 及元認知學習上有很多研究成果，大抵如果「自主學習」源於 SRL，那麼在實踐上應是循西方認知發展理論的軌跡而行，為方便分類起見，姑且稱之為「西方式自主學習」。

不過，自主學習不一定源自西方，中國古代教育論著如《學記》中早有啓發式、自主式的論述；筆者對中國教育發展認識膚淺，並不置喙。近年中國內地與香港的教育交流非常頻繁，香港很多校長、教師都聽聞目睹內地積極推行自主學習，紛紛向其學習。這條自主學習的路線可能源自山東省一所農村鄉鎮初中——杜郎口中學，該所學校的校長看到學生沒精打采，且厭學、逃學、輟學情況嚴重，於是作了個根本轉變，「還課堂給孩子」，堅持教師們在一節四十五分鐘的課時裏，只講十分鐘，其餘時間要留給學生作自主活動，以小組合作展示所學，活化課堂。這樣需要課前準備、課末檢測等配合，所以要有指導學習的方案（導學案）等。一校功成，他校自然爭相仿效。很多同行都到山東濰坊、廣州等中學參訪，都覺得學生在課堂上表現驕人，紛紛考慮可否「中為港用」。這可稱為「內地式自主學習」。

香港的自主學習其實沒有瞠乎其後，一直都有些「點子」在進行，包括培育學習習慣、教授學習技巧、訂立學習目標、書寫反思日誌等；又因資訊科技發展迅速，學校互聯網上的課業及指引使學生主動學習，這是「香港式自主學習」。

推行自主學習的三個取向

假如學校對自主學習的概念不清晰，只跟從某種學習形式推行，可能會徒勞無功。推行自主學習有三個取向：(1) 西方認知發展理論中人在自我調適過程 (self-regulated process) 的角色，亦即是自己如何主導、調適和反思學習。(2) 中國內地因課堂沉悶、教學失效而提出「還課堂給孩子」，在課堂上有很多學生活動，包括學生當小老師、小組活動、協作學習、相互交鋒等，所以必須要有課前的知識輸入，「預習」就非常重要；在課堂上要有「具質素」的討論，引導探究思考的題目不可或缺，於是就需要導學案了。(3) 香港的資訊科技相當發達，可發揮電子及網上學習的優勢，使學生主動學習。

自主學習：元認知取向

自我調適過程概括了 SDL、SRL、independent learning、self-monitored learning、open learning 等相關概念或名詞。很多時，雖然學者對各個概念都給予了定義，但 SDL 和 SRL 仍然混淆不清，交替使用，尤其是當譯為自主學習時。不過，當說到 SRL 時（應譯成自我調適或調控學習），這應屬元認知取向（metacognition approach）了。

這種理念上的分析是需要的，因為過往太多教育及課程改革的套語和點子都在不明所以然的情況下大量模仿學習，未能準確認識所推行的意念及其他情境因素，因而徒勞無功。不花時間理解自主學習是甚麼（what is it）和為甚麼要這樣做（why do it），只是為做而做、聽指示推行，最終只會變成過場遊戲。

Zimmerman & Schunk（2011）把自我調適學習分為學習動機、學習行為及元認知思考三部分，量度學生在這三部分所達至的程度，認為 SRL 對學業表現及終身學習都極重要。不過，這類研究大都透過問卷，追查成功及水平高的學習者如何學習，以及在動機、行為和元認知上有甚麼表現，而非以實驗控制組的方式得出某一學習策略對提高成績更為優勝。Zimmerman（2011）分析的 SRL 是過程模式（process model），分為三個階段：前備（forethought）、表現（performance）及 self-reflection（自我反思）。

所以，如果學校推行的自主學習採元認知取向，在學習的早期前備階段便要鞏固及提升學習動機，建立學習習慣及態度。具體的目標就是：理解學生的性格強弱項和學習類型，透過活動提升自信及自我效能感，建立短期可達至的學習目標和長遠的期望，養成良好生活作息、時間管理、情緒及壓力控制等；手冊形式的學生學習概述（profile）、定期的師生關懷式對話、班級經營的針對性活動都是這階段的策略點子。

在表現階段，就要培育認知學習策略（cognitive strategies）及行為。學習各種學習技巧，例如做筆記、搜集及整理資料、連繫不同的學習概念，及以不同形式（文字、圖表、數據）記錄所學，就成為這一階段的行動計劃；同時，思維能力的培育亦應在各學習領域中體現，包括邏輯、水平、系統、擴散、創意思考，以及解難和批判等能力。

到自我反思階段，反省、監控、調整目標、自我探究、評鑑學習及工作效果等，這可能已經不是靠學習策略等小點子能成就，而是隨知識大量增長，要有對追求知識的學習欲望及強烈好奇。即是說，學習者已擁有相當豐富的知識和廣泛的閱讀，才容易從中反思及深入探究。

這幾個階段不一定是線性的，亦並非以年紀劃分，而是可以重疊和螺旋式（spiral）推進的。所以，不能武斷地認為初中或小學生不能達致反思階段，而是要視乎學習內容或概念而定。學生有能力高低、學習差異時，推行自主學習的策略亦不同。

在進入下一節討論第二個取向前，先用兩個問題為西方式元認知取向作一總結：這種元認知取向與西方較重視孩子的個別潛能及能力差異有甚麼關係？它與西方國家

的學習文化與情境又有甚麼關係？這兩個問題其實是希望學校及教師在推動這類自主學習策略時，要留意東方社會的教育較注重集體教導，仍以應試為主，與西方容許學生自我主導學習，且有較彈性的課程不一樣；而東方社會的家長亦慣以考試分數作比較，很多時人們可以浪漫地闡述照顧學生個別學習目標這種期望，但其實與考試要求不一定一致。

自主學習：還課堂給孩子

第二個取向是中國內地在「還課堂給孩子」觀念下推行的自主學習。自國家教育部於 2001 年發表了《基礎教育課程改革綱要（試行）》（教育部，2001）以來，中國各地都推行了由下而上的課程及教學改革，課程由「一個綱要、一本教科書」改為「一綱多本」，但仍受制於「應試」教育本質，重視「高考」，學生與家長的憂慮與緊張可見一斑。內地的前進教育學者受西方教育理論及見聞影響，紛紛提出改革，倡議「素質教育」。最具體的自然是就傳統的灌輸式教學提出質疑，認為師生應有互動，使學生有更多機會參與課堂學習，要求教師多發問，課堂教學於是起了變化。一時之間，由老師主導灌輸知識的教學「滿堂灌」變為「滿堂問」；內地班級人數平均五十人，互動機會仍少，小組活動及合作學習等形式又相當吸引，教師紛紛仿效，又由「滿堂問」變成「滿堂轉」（曹飛躍、李庚翠，2005）。

課程改革大都以建構主義（constructivism）及進步教育（progressive education）理論為綱。這些理論都是良好的意念，有帶領作用，卻不太具體。孩子在學習期間，甚麼知識才可建構，建構前要有甚麼前備知識及能力，如何透過互動活動令學生積累探索及反思能力，以至甚麼是「學生為中心」的學習，何時教師帶領，哪階段學生主導學習，都不是靠空泛的意念及統一的形式而能達至。

內地學者常用「滿堂」這個詞語，亦反映了內地教育的一些特性；在習慣了集體主義文化下，總想找出一個模範，一種優異模式（model）的教育，有規律地跟着「程序」做，成效可期，而且一般學生都聽教聽話，十分習慣依指示學習。內地的自主學習、還課堂給孩子，就在這個背景下進行。

筆者先描述在國內觀察過的自主學習課。課堂有一定規律，學生每班約五十人，早已分為八組，先由個別學生（有時是小組）展示課前已準備的基礎知識，例如講述作者生平，學生都備足課，且善於表達，其他同學都專注留心。接着是幾次小組討論，都跟着導學案指示做，導學案由教師設計，很多時學生已在課前準備好討論內容。

語文科可能是分組解釋課文生字新詞、段落大意，數學科則分組計算難題，討論後都把結果寫在黑板上。課堂內四面牆壁都有黑板，可供各組同學同時利用，之後由每組組長匯報及講解，其他同學都用心聆聽，教師會利用獎勵分、獎勵星星之類鼓勵學生發問、發表意見、互相交鋒，教師或會作跟進提問、總結等。受觀課的學生都有

非常好的學習動機，專注聽講，表達能力高，樂於展示所知所學，筆都驚嘆學生的出色表現。

內地一般水準以上的學生，學習態度都好，預習、討論、展示都會做，有時確實較聽教師講解課文學得更多、更快樂。以預習為例，在探訪的學校學生有寄宿，上課到五時，休息吃飯，七時到九時多為「晚修」時間，課室燈火通明，有老師當值，都坐滿學生，課室內鴉雀無聲，各自預習溫習。

上面只描述了上課的形式及學生的表現。山東杜郎口中學的自主學習有個「三特點」、「三模塊」、「六環節」的「三、三、六」學習模式及策略（王秋雲，2008；鄭彩華、馬開劍，2007）。「三特點」是「立體式」、「大容量」、「快節奏」：「立體式」這用語太空泛卻相當關鍵，是指要把學習目標及任務分配給個別學生、小組，使人人有任務，並要有團隊協作，發揮集體智慧，在展示學習時才會立體而有層次，既廣且深；「大容量」指教材的豐富性及學習多樣化；「快節奏」較易明白，即學習環節沒冷場，學生之間的互動快。這些概括性的指示特點，都是好的學習元素，而實踐時便要回到現實限制，即學生的能力、特性和動機，教師的能量、教擔、時間及對學科教學知識的掌握及運用等。

「三模塊」是「預習」、「展示」及「反饋」：預習自然是指學生課前預備工作；展示是學生在課堂上所展示的學習，「說、問、做」都由學生承擔，教師只作點撥；反饋（回饋）是學習效果的理解及跟進的學習任務。「六環節」是「預習交流」、「明確目標」、「分組合作」、「展現提升」、「穿插鞏固」、「達標測評」。環節與模塊有點重疊，只是突顯了每節學習都有小測考。教師們只要把「三、三、六」學習模式結合以上的課堂描述，大抵都理解到做得好的內地自主學習既吸引又令人興奮，尤其是曾親自觀賞過內地學生在課堂上有優秀表現的校長及教師們。

為了方便理解內地自主學習的學習目標是甚麼，先列出下列問題：預習、導學案、課堂內學生主導討論、分享、檢測等學習內容，與考試成績有甚麼關係？即是預習及檢測的習題，其目的是否導向良好成績？假如目標是應試為本，這對學生肯預習、肯自主有甚麼啟示，是內在動機推動自主學習，還是外在考試誘因推動？與西方式強調自我管理學習、反思探索、培育批判及創意等能力的取向是否相同？

到過內地學校參看、交流自主學習的教師已相當多，稍為做做訪談調查，都得知要實踐內地式高效能的自主學習（其實亦有很多沒效果的），除了教師要有良好教研能力制訂導學案外，學生的主動性、內地學校課程實況（如課外活動相對薄弱）以至社會文化（如主流應試教育的引力）等因素都相關，不能全面模仿。

學校推行自主學習，蔚然成風，主要是受學生在學習上要主動和積極的良好期望驅使，這支旗幟容易揮動。事實上，香港學校（尤其是中學）的主流教學模式是教師主導主講，學生被動學習（即不知道是否明白、能否學到），有機會到課室觀課的

學校領導、校外評核人員或其他專業支援人員，總覺得這種依書講授的流程教學（就算有簡報和工作紙）既沉悶又看不到學習效果，因為它沒有照顧學生差異及特性，亦沒留足夠時間給學生發揮。這種主流教學的形成，與大量的課程內容，繁重的教師教學、學生輔導和行政工作，以及應試教育有關，剝奪了備課及思考甚麼才是有效教學的時間。況且，假如學生已有不俗的學業成績，那麼為甚麼要改變？不過，有時這些理由亦是使人固步自封、不願改進、不暴露弱點的藉口而已。

既然有內地的自主學習可參考，學校領導以自主學習為策略推動教與學的改進，並以課堂內的學生學習為焦點似乎順理成章，但關鍵的問題就在：

- 在香港的教育情境下，向內地的自主學習學甚麼？借鏡甚麼？
- 是課堂內學生展示學習的形式，如分組活動的處理，大小黑板、小白板和電子板的運用？
- 是導學案的設計，如預習、目標、探究問題、測考題的撰寫？
- 是調動學生積極性、主動性的策略？

香港與內地的學習情況不同，大多數到過內地觀摩自主學習公開課的教師都讚嘆內地學生在課堂上表現優異，又知道要令香港學生有相近表現，有點像緣木求魚。筆者沒有做過跟進研究，可能有學校以「千里之行，始於足下」的毅力，堅持「還課堂給孩子」的課前預習、課堂內分組展示等方式，全校統一推行「自主學習」，學生或會有相近表現，不敢置評。

但既然教師有機會觀賞內地的自主學習，在學校領導推動下，也就各取所需，各師各法。綜合來看，有學校在硬件及形式上配合，例如一定要以合作學習方式分組上課，學生要帶領、參與及展示討論，以多面黑板、電子白板或小白板、以至平板電腦等電子用品記錄討論結果等，都是提升學生參與課堂學習的輔助工具及形式。這些方式究竟有否足夠學習含金量，是否達至預期的學習成果（不只是課堂上表現，亦包括學業成績），或不同組別的學生是否適合或最適合用上述規律形式上課，又要回到學習內容或能力應如何教（pedagogical content knowledge）的問題了。

有香港學校教師共同設計類近內地的導學案，學生有預習工作，有課堂上的引導探究活動等，但大多數仍停留在填充式、答題式工作紙的模樣。姑勿論導學案的設計是否恰當，如何調動學生預習的主動性、堂內學習的積極性才是關鍵。當然，優質的導學案，優秀的教師，自然會出現主動積極的學生，所以與其強調形式上有否預習導學，不如以「課堂外的準備如何配合課內積極學習」為自主學習的原則。

自主學習：以資訊科技增潤學習

香港的教育一直有不同形式的方法令學生自主學習。早於二十多年前，為了提升

學生的英文閱讀及理解能力，已有廣泛閱讀計劃（Extensive Reading Scheme），把數百本書本及閱讀材料分成十多個組別（grades），學生可按能力自我選讀哪個組別的書本，完成後可以升組。主動積極的學生，在沒有多大教師指導下，自主學習。其實，坊間書局售賣的中文、英文、數學學習本，以內容深淺劃分學習材料，只要學生肯做，亦是自主學習。

自主學習的第三個取向，是如何利用資訊科技發揮電子及網上學習的優勢，使學生主動學習。把廣泛閱讀計劃的材料電子化，令學生透過網絡平台自行學習，是這個取向的一途，就如中文閱讀及理解學習的「每日一篇」、英文的 English Builder 等，都是相近的例子。這些網上自主學習都由學校以外的機構提供，沒有針對性，不是最積極的學生，或是沒有受成績及外在獎賞等誘因驅動的學生，很快就不願主動學習，抄答案有之，威迫或利誘同學代做亦有。

把上述概念「校本化」，有學校教師整理學習材料，包括試題習作，以通達學習（mastery learning）原則劃分深淺難易，放上學校內聯網給學生自行攻堅。要這種方式產生較大效果，殊不容易，而教師所花的時間和心力不少。除了材料合程度外，還要有焦點目標，即甚麼能力的學生做甚麼類的習作，例如想奪 5* 等級或以上成績應做哪個水平的習作，要穩奪等級 3 成績應做那幾條題目。這種自主學習可能較適合能力較強的學生，他們的考試導向動機較強。不過，這個學習取向最需要關注的是如何給予學生回饋（feedback）與增潤（reinforcement）。所以，自主學習不單是設計學習材料的問題，教師更須理解學生學習狀況而適時指導。

再把互聯網上學習的概念延伸，放上平台上的不只是習作，更可以是一本要精讀的書，一齣要寫觀看後報告的電影，一套附解說的 PowerPoint 簡報，一段教師教學的片段。凡是可令學生在課堂以外時間透過電子科技的資訊產品閱讀而學習，都可算作自主。

近來，亦有學校教師嘗試「翻轉教室」（flipped classroom）。2007 年，美國兩位中學教師 Jonathan Bergmann 及 Aaron Sams 鑑於學生常因課外活動或其他理由缺課，聽不到講解，想到不如錄下講解部分，着學生在家收看，然後回校討論，問一些深入的探究問題，豈不是更有學習效果。而且，能力稍遜學生可多花時間重看，咀嚼其中奧妙，亦未嘗不是處理學習差異、補底的好方法，可以 reach every student in every class every day（Bergmann & Sams, 2012）。這種在家看講解自學，在校做學習跟進工作的方式就稱為「翻轉教室／教學」。這種既翻轉，又能掌握學習的方式，就是「翻轉通達學習」（flipped-mastery model）了。關鍵仍是一樣：如何調動學生在課堂外學習的積極性？

資訊科技的發展令學習變得無障礙，無處不在。學習可以不再在一個特定空間（例如課室內）、一段指定時間（如朝八晚四）、一位教師、一班同學等條件下進行，

可以說是「無障礙」學習，打破了「家校」、「日夜」、「上下課」、「課內課外」、「師生」的間隔。這種無障礙式自主學習如何在未來影響有圍牆、有規律的學校系統內的學習生活，仍需探索和討論。

但無論是要求學生完成預習、導學案或看教師的講解短片，其實都延長了學生的整體學習時間（課堂上學習及課外自學），理論上如果其他教學因素不變，學生的成績都一定會提高。因此，除了要了解為甚麼學生會有動機或誘因外，還要考慮會否擠掉了學生的其他學習經歷（包括體藝活動），更要追問：學校的教學目標是甚麼？如何達到教育目標上的平衡？

如何推行自主學習和制訂策略

既然很多學校都祭起自主學習的旗幟，以之為學校的關注事項，那麼究竟應該如何制訂策略呢？推行全校式自主學習，可分兩個層面：

1. 在認知層面上，全校教師是否理解、認同及參與推行自主學習？
 - 教師是否需要恰當、有效的專業支援（包括講座及工作坊），使他們擴闊眼界，有機會閱讀及參考資料，共同學習？
 - 有了基本認知，教師是否對學校及學生情況有共識，認為學校改進或學生學習需要這面旗幟帶動？
 - 目標是否透過推行自主學習，改善教學或學生學習狀況？
 - 會否把它視作學校三年發展計劃及周年計劃的關注項目，或視為改善學生學習、照顧學習差異的其中一個長遠策略？
 - 是否必須在訂定具體策略或方式時，使每位教師都有份參與？
 - 如果教師未充分理解自主學習，或未認同推行策略時，應如何部署？
2. 在具體推行層面上，如何部署？「全校式推行」是個意識理念，實際推行時還要考慮具體目的，要有焦點；除旗幟鮮明外，亦可從小做起。
 - 在已認識的不同自主學習取向中，哪一個或幾個取向適合校情？期望可達到甚麼清晰而準確的目標？
 - 制訂推行的規模，即選定級別、班別、學科及學生，特別是所選策略取向與本校學生能力與學習狀況、學科特性與教師能量的關係？
 - 再具體的考慮是：科領導是否有能力制訂自主學習策略？如何在課程、策略、課業與評估中滲透自主學習元素？如何以導學案的形式使課堂內外的學習更有效果？選取哪些學科／單元有效運用電子／網絡學習？

最後，最重要的是要「檢視、評鑑、反思」自主學習與預期目標及學習效果的關係。筆者在文首早已提過，因有鑑於自主學習蔚然成風，於是把某些理念及推行

方式整理出來，以供討論。筆者一直認為「自主學習」是天上星星，與「學會學習」一樣，旨在引路，不能把它看成是具體而規律化的教學方法，並不是做了就能解決學習上的問題（包括永遠都存在的學習差異問題）。

參考文獻

- 王秋雲（2008）。〈充滿生命活力的語文課堂——杜郎口中學的語文課堂教學〉。《語文建設》，第7-8期，頁38-44。
- 教育部（2001）。《基礎教育課程改革綱要（試行）》。擷取自 http://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61386.htm
- 曹飛躍、李庚翠（2005）。〈“滿堂灌”與“滿堂轉”〉。《湖南教育》，第16期，頁24-25。
- 鄭彩華、馬開劍（2007）。〈薄弱落後學校：成功發展何以可能——杜郎口中學教改經驗深度透析〉。《中國教育學刊》，第5期，頁28-30、51。
- Anderson-Patton, V., & Bass, L. (2000). How well did we structure and model a self-study stance? Two self-studies of imposing self-studies using teaching portfolios. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Exploring myths and legends of teacher education: Proceedings of the third international conference on self-study of teacher education practices* (pp. 10-14). Kingston, Canada: Queen's University.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR; Alexandria, VA: International Society for Technology in Education; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brookfield, S. (Ed.). (1985). *Self-directed learning: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation and Research in Education*, 16(1), 1-18. doi: 10.1080/09500790208667003
- Cunningham, C. A. (2009). Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning. *Education and Culture*, 25(2), 46-61.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1-2), 1-3. doi: 10.1023/A:1003023628307
- Kops, W. J. (1993). Self-planned learning efforts of managers in an organizational context. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Emerging perspectives of self-directed learning*

- (pp. 247–261). Norman, OK: Oklahoma Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *Journal of Experimental Education*, 64(2), 101–115. doi: 10.1080/00220973.1996.9943798
- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 13–26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87–102. doi: 10.1207/s15326985ep2501_7
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. doi: 10.1207/S15326985EP3602_4
- 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 Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Rothwell, W. J., & Sensenig, K. J. (Eds.). (1999). *The sourcebook for self-directed learning*. Amherst, MA: HRD Press.
- Schunk, D. H. (1983). Progress of self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51(2), 89–93.
- Sharma, P., & Fiedler, S. (2004). Introducing technologies and practices for supporting self-organized learning in a hybrid environment. In K. Tochtermann & H. Maurer (Eds.), *Proceedings of i-Know' 04* (pp. 543–550). Graz, Austria: Know-Center.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 287–299. doi: 10.1080/713688410
- Thomas, L. F., & Harri-Augstein, E. S. (1985). *Self-organised learning: Foundations of a conversational science for psychology*. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909

- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York, NY: Springer.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). New York, NY: Routledge.

Orientations for Facilitating Self-directed Learning in Hong Kong Schools

Chi-Shing CHIU

Abstract

Self-directed learning (SDL) has become a prevalent focus of development in Hong Kong schools in recent years. However, a more thorough discussion on the concepts and strategies related to SDL is anticipated to clarify its core essence and understand its impact. Based on the analysis of different initiatives to facilitate SDL across countries/regions, three orientations are consolidated in this article to provide insight into facilitating SDL: (1) the metacognition orientation, developed in Western countries, which emphasizes the role of self-regulatory process in human development; (2) the instruction model orientation, prevailing on the Chinese mainland, which emphasizes students' autonomy in learning and is supported by students' effort in "preparation" and "pre-lesson enquiry"; and (3) the learning enrichment orientation in Hong Kong which encourages SDL through the support of information technology (e.g., e-learning, Web teaching, flipped classroom). This article identifies the essence of encouraging SDL and discusses the conditions for facilitating SDL effectively in the context of Hong Kong.

Keywords: school improvement; self-directed learning; learning diversity; teaching strategy