

香港中文科教師對閱讀策略教學的 觀感與實施情況：兩個校本個案

劉潔玲

香港中文大學課程與教學學系

本研究以協作的模式協助兩所中學的中文科教師發展校本策略教學課程，並以兩所學校負責統籌策略課程的教師為訪談和觀察的對象，從中探討教師實際施行策略教學的模式和對策略教學的觀感。研究結果顯示，參與研究的教師對策略教學抱持正面的態度，他們除了認同策略教學有助提升學生的閱讀能力之外，亦同意發展校本策略課程的經驗，有助他們提升對策略教學的施教和反思能力。不過，研究亦發現在實踐的層面上，教師仍然傾向以傳統教師主導的模式教授策略課，並未做到策略教學理論所強調的教學範式轉移。

關鍵詞：閱讀策略教學、教師觀感、課程實施

近年香港中文科的課程改革引入了不少新的教學內容，閱讀策略教學是其中一項。這對香港中文科教師來說原本是很陌生的概念，但隨著新修訂課程將閱讀策略列為閱讀教學的三大學習重點之一（課程發展議會，2002），很多教科書和教師培訓的課程都加入了此項教學，不少教師亦嘗試在中文課堂上施行閱讀策略教學。然而，普遍中文科教師對閱讀策略的認識究竟有多深？這是否等於將一些閱讀方法教給學生那樣簡單？教師對策略教學的認識和認同程度會如何影響策略教學的施行與成效？這些都是引入這項新的教學內容所需要深思的問題。

策略教學是西方學者在閱讀教學研究範疇中的重要課題，亦是少數成功將心理學理論、實證研究和教學實踐結合的例子。自七十年代至今，不少西方的學者建基於認知心理學的研究發現，探討如何從優秀閱讀者的閱讀過程研究中發展出有效的閱讀策略課程，以提升有閱讀困難學生的能力（Deshler & Schumaker, 1993; Pressley, Schuder, Bergman, & El-Dinary, 1992）。研究策略教學的學者強調，策略教學並不等於簡單教學生一些閱讀的方法，相反，策略教學所代表的是閱讀教學的新範式（Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Kline, Deshler, & Schumaker, 1992）。歸納不同學者的意見，策略教學與傳統的閱讀教學有四項主要的分別。第一，傳統閱讀教學著重機械式的操練，很少會直接教授閱讀的策略，但策略教學會通過教師的直接講解和示範，讓學生清晰掌握每項策略的步驟和認知過程（Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald, & Brown, 1998; Rosenshine & Meister, 1997）。第二，傳統閱讀教學的焦點是字詞和內容的理解，但策略教學較重視學生的認知和後設認知能力的發展，教學的過程會著重訓練學生的思維能力多於找到標準的答案（Gaskins & Gaskins, 1997; Pressley et al., 1998）。第三，策略教學強調教師須由傳統的主導角色改變為輔助的角色，教師須協助學生從被動的接收者改變為主動和具反思能力的閱讀者，自己建構出對閱讀內容的理解（Dole et al., 1991; Stahl, 1997）。第四，傳統閱讀教學較忽略情意方面的因素，近年策略教學的研究受到動機理論和社會建構學派的影響，亦注意加入提升學

生動機和增加互動機會的教學元素（Gaskins & Gaskins, 1997; Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000）。

雖然策略教學的成效得到不少實證研究的支持，但當學者將策略教學從研究的領域推展至實際的課堂教學時卻遇到不少困難，其中一個重要的原因是學者往往忽略了教師因素對施行策略教學的影響（Anderson & Roit, 1993; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Kline et al., 1992）。過去大部分有關策略教學的研究，都是集中探討策略教學對學生的影響，縱然部分研究會邀請教師負責教授策略課程，但教師多只是按照研究者所設計的課程施教，教師的參與和自主權很少。教師缺乏對策略課程的歸屬感，導致很多時研究完成後，教師便不再繼續施行策略教學，而教師對策略教學的認同和認識程度，亦會直接影響策略課程的實施成效（Duffy, 1993; El-Dinary & Schuder, 1993; Kline et al., 1992）。

近年愈來愈多學者關注到如何有效將策略教學的研究落在真實的課堂應用上，歸納不同的研究結果，可以將影響教師接受和施行策略教學的因素分為三大類。第一類的因素涉及課程的性質，Gersten等人（1997）提出要吸引教師採用研究者所設計的課程，課程本身須符合「真實原則」（reality principle），即具備實用性、具體性和針對性的特點，而且課程須與現行的教育政策配合（Kline et al., 1992），及顯示出對學生的學習有明顯的幫助（Pressley & El-Dinary, 1997）。第二，課程的施行過程亦很重要，有助鼓勵教師嘗試和反思新的教學模式的因素包括：為教師提供專業培訓、建立教師之間互相支持和協作的網絡、尊重教師的專業能力等（El-Dinary & Schuder, 1993; Gersten et al., 1997; Pressley & El-Dinary, 1997）。第三類因素與教師本身的背景有關，研究顯示教師原有的信念是否與新模式的理念配合是影響他們是否接受新教學模式的重要關鍵（Gregoire, 2003; Lloyd & Wilson, 1998; Wong, 1997），此外，由於策略教學對教師有較高的要求，因此教師的教學技巧、本科知識和自我效能感均是影響策略教學能否有效施行的重要因素（Kline et al., 1992; Wong, 1997）。

研究者發現將施行策略教學的模式從研究者主導改變為與教師

協作的模式，有助改善前線教師施行策略教學的成效（Kline et al., 1992; Pressley et al., 1992）。當教師與研究者一起協作，可以因應本身的教學需要設計和調整策略課程的內容時，他們便會對新的教學模式產生歸屬感，並能夠通過對自身教學的反思，改善教學的效能（Anderson & Roit, 1993; Duffy, 1993）。過往的研究顯示，要培訓一個成熟的策略教師，往往需要二至五年的時間，讓教師從機械式的模仿，到從試驗中反思，最後逐漸將策略教學內化和個人化，才能成為靈活和高效能的策略教師（Brown & Coy-Ogan, 1993; Duffy, 1993; Pressley et al., 1992）。而教師如何施行策略教學，亦會直接影響學生學習策略的成效（Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002），因為只有靈活的策略教師，才能教出靈活運用策略的學生（Duffy, 1993）。

策略教學的研究過去以西方為主，有關中文閱讀策略教學的研究為數甚少。香港中文科傳統的閱讀教學模式是以範文為主導，教師通常是以講解的方法將有關範文的知識、內容和作法分析灌輸給學生（何文勝1999; 周漢光, 1998; Tse et al., 1995），甚少會直接教授閱讀的策略（黎歐陽汝穎, 1995; 劉潔玲, 2001）。新修訂課程除了將閱讀策略列入閱讀教學的重點內，亦強調要幫助學生學會閱讀，掌握自學的能力，而考試的重點亦以能力的應用代替知識的背誦（香港考試及評核局, 2005; 課程發展議會, 2002），因此很多中文科教師開始重視學生閱讀能力的訓練。由於教師普遍對閱讀策略教學甚為陌生，為了協助教師在中文科施行閱讀策略教學和探討策略教學對提高學生中文閱讀能力的成效，本文的作者為初中學生設計了一個中文閱讀策略課程，課程主要教授四類閱讀策略，包括宏觀策略、閱讀監控策略、說明文閱讀策略及記敘文閱讀策略，課程同時在教學設計上，著意提高學生在自我效能感、內在興趣、社會動機和正面歸因四方面的閱讀動機。經過初步的研究，證明此課程對提高學生的閱讀理解能力有正面的成效，而負責施行課程的前線教師亦認為此課程容易融入中文新課程內，對課程有正面的觀感（劉潔玲、陳維鄂, 2003）。

雖然上述的研究初步肯定了西方有關策略教學的理念同樣可以應用在中文教學上，但該次研究是以研究者為主導。基於教師因素對策略教學的成效有重要的影響，而且要廣泛推廣策略教學，必須讓更多教師掌握設計和調適策略教學課程的能力，因此本文的作者邀請前一次研究的其中兩所中學進行第二年的跟進研究。是次研究有以下兩個目的：第一，參考西方有關推廣策略教學的建議，本研究改為採取研究者與教師協作的模式，目的是協助教師發展他們的校本策略教學課程，從而探討由教師所發展的策略教學課程，是否同樣有效提高學生的閱讀能力；第二，是次研究的對象除了學生之外，亦會加入教師作為主要的研究對象，目的是探討教師第二年進行策略教學時，在對策略教學的觀感和施行策略教學的能力上有何變化。這次研究有關學生的學習成效，已於另文詳述（Lau, 2006），本文會集中報告和討論就第二項研究目的所得的結果，闡述兩位背景不同的教師，在發展和施行策略課程期間對策略教學的觀感和他們施行策略教學的情況，從而反思教師因素對策略教學的施行和成效有何影響。

研究方法

參與者

參與本研究的中學共兩所，均曾經參與前一次的策略教學研究（劉潔玲、陳維鄂，2003），並於之後的第二個學年（2003–2004年度）進行設計及施行校本的策略教學課程。其中學校甲是一所主要收錄第二成績組別學生的學校，而學校乙則是一所主要收錄第三成績組別的學校。經商議後，學校甲決定在中一至中三施行策略教學課程，而學校乙則只在中一至中二兩級施行策略教學課程，為方便比較，本研究只集中探討兩校在中一級施行策略教學的情形，其中學校甲共有四名教師（四人均是女性）任教中一級中文科，學生共203人，學校乙共有六名教師（四女兩男）任教中一中文科，學生共205人。

為了深入探討教師對策略教學的觀感和施行情況，本研究邀請了甲乙兩所學校負責統籌策略教學的教師參與教師研究的部分，並請兩位老師各在班中選出六名分別代表高、中、低成績的學生作焦點觀察和訪談的對象。兩位教師均有參與前次的策略教學研究，教授閱讀策略的經驗相同，兩名教師均不是該校的中文科科主任，其中學校甲的統籌老師（教師甲）為一名教學經驗很淺的女教師，參與研究時是她第二年任教中文科，學校甲是採取同級教師分工進行課程設計的模式，教師甲主要是負責該年中一級閱讀範疇的課程；而學校乙的統籌老師（教師乙）則為一名資深的男教師，參與研究時已有十一年教授中文科的經驗，該年教師乙是該校中一級中文科的聯絡人。

研究工具

課堂觀察：是次研究於每間學校分別進行了三次的課堂觀察，觀課時間安排在策略教學課程實施前、實施初期及實施後期，目的是比較教師在不同階段的閱讀教學情況。觀課的重點是從教師教學、師生互動和學生互動三個範疇，觀察教師的表現、一般學生的表現及焦點學生的表現。研究者親身參與每次的觀課，摘錄要點，並於觀課後重看錄影片段，根據上述提到的重點，填寫觀課記錄表。為了避免研究者的主觀觀感影響觀察結果的客觀性，本研究同時邀請了一位資深而且熟悉策略教學的中文教師觀看課堂的錄影片段及填寫觀課記錄表，然後綜合兩份觀課記錄表再歸納出有關的研究結果。

學生訪談：為了補充觀課的資料，每次觀課後均會於即日向該班的焦點學生進行小組形式的學生訪談。訪談的目的是從學生的角度了解教師在不同階段的閱讀教學情況，以及學生對傳統閱讀教學和策略教學的觀感。所有學生訪談的內容均會錄音及轉錄為文字紀錄以供分析。

教師訪談：是次研究共進行了兩次的教師訪談，分別安排在策略教學課程實施之前及課程實施之後，目的是比較教師在不同階段對策略教學的觀感。訪談是採取半結構的模式，課程前的訪談題目

主要圍繞校本策略教學課程的設計理念及教師對閱讀教學和策略教學的看法，課程之後的訪談題目則主要圍繞策略教學課程的實施情況、成效檢討及教師對閱讀教學和策略教學的看法是否有改變。所有教師訪談的內容均會錄音及轉錄為文字記錄以供分析。

研究程序

為了協助教師掌握設計校本策略課程的能力，研究員先為兩所中學有份參與策略教學的中文科教師進行了一次策略教學的培訓工作坊，讓教師清楚策略教學的理念及其與教師專業能力之間的關係。兩所學校均有共同備課會，參與研究的教師主要是在共同備課會中討論校本策略教學課程的設計，在教師初步擬定了課程內容後，研究員與教師再次開會，就該校的課程設計提供意見，並因應學校的要求，為學校提供部分新的教材。待課程設計完成後，研究員主要協助學校收集前後測的資料，以評估課程的成效。研究員於課程施行之前進行了學生的閱讀能力和動機前測、課堂觀察、學生訪談和教師訪談，並在課程進行期間，與教師保持密切聯繫，除了計劃中的觀課和學生訪談之外，亦有為教師提供施行策略教學的意見，課程之後，則按計劃進行了學生的閱讀能力和動機後測和教師訪談。

研究結果

策略教學課程的設計

本研究主要是基於策略教學課程實施前的教師訪談和校方提供的教學設計文件，了解兩所學校所設計的校本策略教學課程。

學校甲在中一級施行的策略課程共23個課節，教授學生掌握兩類策略：宏觀策略和說明文閱讀策略。教師甲表示該校基於第一年的經驗，第二年的校本課程作了兩個主要的改動，第一，原先的課程是在一個單元內連續教授所有的策略，但第二年的課程設計是在每個循環週特別設一節閱讀課教授閱讀策略，讓學生在全個學年均

有機會學習策略，並在平日閱讀課文時應用。第二，教師會設計更多練習和課外閱讀篇章，以提升學生應用策略的能力。

學校乙在中一級施行的策略課程共21個課節，教授學生掌握兩類策略：宏觀策略和閱讀監控策略，課程與第一年一樣是以單元的形式連續教授。教師乙表示該校基於第一年的經驗，第二年的校本課程作了三個主要的改動，第一，由於學生的能力較弱，所以只選最基本的兩類策略，每項策略的教節會增加，原本課程內一些較長和艱深的篇章會以較淺易的篇章取代。第二，教師會設計更多練習，以鞏固學生應用策略的能力。第三，由於教師擔心秩序和時間問題，原本課程內一些小組活動和討論改以教師提問和簡報展示代替。

比較兩所學校的課程設計，兩者均沒有對原先的策略課程有重大的更動，學校甲主要改變的是策略課的教節編排，而學校乙主要改變的是教材和教學方法，兩所學校的教師均表示由於是第二年試行策略教學，他們對策略教學仍未熟悉，所以不想有太多的轉變。另外，教師的工作量亦是一個重要的考慮因素，兩所學校的老師都覺得進行課程調適要花不少時間整理和設計教材，所以不想有太大的變動。

策略教學的施行情況

本研究主要是基於課堂觀察、學生訪談及教師訪談三項資料，了解兩所學校施行校本策略教學課程的實際情況。

研究結果顯示，兩所學校進行策略課程時大致順利，而且在最後一次的課堂觀察中，兩位教師教授策略的表現均有明顯的進步。不過，在教學模式方面，研究收集到的三類資料均顯示，兩位教師在施行策略教學時多是採取傳統教師主導的模式，最經常採用的教學方法是教師講解、提問和練習，與課程實施前的範文教學並沒有顯著的分別。根據三次的課堂觀察，兩位教師的課堂秩序良好，學生大多留心聽課，但大部分的學生很被動，三次的課堂教學均沒有任何小組討論或活動，課堂互動主要限於由教師主導的提問，從以下的課堂觀察摘錄可以看到課堂的提問多以教師為主導，學生很依

賴教師，多要由教師點名學生才回答，而且學生的作答大多很簡單，提問完後多靠教師補充和講出正確答案：

教師甲：跟著第二段你怎樣去歸納（重點）？xxx（學生姓名）。

學生：學生大部分……學生大部分想賺快錢。

教師甲：對！或者我們換一個說法，剛才同學這樣說也可以，主要的原因是甚麼呢？主要的原因是因為零用錢不夠，賣翻版可以賺快錢。因為零用錢不夠……後面有再解釋……（教師停下約半分鐘讓所有學生抄下教師剛才說的答案）

（摘錄自第三次課堂觀察）

教師乙：好啦，第五題，一齊讀一讀。

（全班大聲朗讀題目的內容）

教師乙：這段文字中的「主角」（即關鍵詞）是誰？

眾學生：水井。

教師乙：水井，有無其他答案？有無人選菜園？……選水井的舉手，好，放下，選菜園的舉手，好，放下。大部分同學選水井，為甚麼是水井？xxx（學生姓名）你試一試，為甚麼是水井？

學生：因為全部講的內容都是關於水井。

教師乙：對啦，因為全部講的內容都是關於水井。好啦，主角是水井，我們怎樣去連繫這段的主題呢？xxx（學生姓名）

學生：水井的形狀。

教師乙：怎知道是形狀？

學生：因為他有講水井是甚麼形狀。

教師乙：形狀……除了講形狀還有講甚麼？

學生（讀出其中一句）：水井是由青石鋪成的。

教師乙：這主要是講甚麼？水井的甚麼？

學生：材料。

教師乙：對，坐下，可否用一句主題句講出是講水井的甚麼？xxx（學生姓名）

學生：水井的製造材料……

教師乙：和……

學生：和形狀。

教師乙：水井的製造材料和形狀，可以自己寫下嗎？自己能否寫出？（教師稍停一會讓學生寫下主題句）

（摘錄自第二次課堂觀察）

兩位教師在訪談時承認除了多用了簡報之外，施行策略教學與以範文為主導的課堂沒有大分別，他們表示基於時間和秩序問題，並沒有採用以學生為主導的活動。

教師甲：「教策略時多用了簡報，在教課文時我沒有用。（問：除此之外，還有沒有其他分別？）都是差不多，……在教學方法上，分組討論及活動不算多，有時教案有建議分組活動我都會因為時間不足而取消，另一方面，今年學校都鼓勵用分組，但學生的反應不積極，覺得很麻煩，所以有時我也沒有用。」（課程後訪談）

教師乙：「教學方法方面我特別多用了簡報，因為其他單元較容易跟著書本教，但教策略時用簡報較容易展示給學生看。在教學模式方面，我沒有採取太多遊戲或小組討論，因為要花的時間多，場面很混亂……主要仍是以講解和提問為主，這是我個人較喜歡的方法，亦用得較自然。」（課程後訪談）

學生訪談的結果與課堂觀察和教師訪談很吻合，兩組學生均表示教師教授閱讀策略時的模式與平日其他的閱讀課沒有分別，不過部分學生也注意到上策略課時，教師多用了簡報。學生對上策略課和其他閱讀課的觀感也很相似，他們認為兩類課堂均能提升他們的閱讀能力，但兩類課堂均頗沈悶。

兩位教師施行策略教學的模式很相似，而二人最大的分別是教學技巧，就課堂觀察所得，教師乙在施教時明顯較自然和有自信，他善於講解及控制課堂的秩序和流程，他在每課都設定了清晰的程序，他會先講解策略的步驟，然後以簡單的練習指導學生如何運用該策略，最後才要求學生獨立做類似的練習。由於學生的能力和動機較弱，他經常重複和強調每個步驟的關鍵詞語，亦會靈活運用課

堂筆記、簡報和轉變語調吸引學生的注意。例如上文引述的課堂觀察摘錄可以看到他會先引導學生找較容易的關鍵詞，才再引導他們歸納主題，整課中他經常重複提醒學生要找「主角」和主題句，雖然學生能力不高，但他也會要求學生自己解釋答案，及投票表示自己所選的答案，有助鼓勵學生思考。

在課程後期的課堂觀察中，教師乙較之前更重視學生的思維能力，他經常會引導學生解釋策略運用的過程和連繫之前所學過的策略，學生的反應也較前一次錄影主動，不過由於學生本身能力較弱，大部分時間仍須依賴教師的引導才能答出完整的答案。以下是第三次課堂觀察的摘錄，該節主要教授學生文意推斷策略，教師每次提問均要求學生解釋答案，而且會要求學生解釋用了該策略的哪一個步驟：

教師乙：文中的小黑是甚麼？

全班大聲答：狗。

教師乙：狗，你們怎知是狗？（不少學生在座位中嘗試解釋，教師選了其中一個有份作聲的學生），xxx（學生姓名），你試一下回答。

學生：看後一頁……

教師乙：如果不看之後的一頁，單看這段我們是否知道小黑是狗？

眾學生：知道！

教師乙：為甚麼會知道？xxx（學生姓名），你試一下回答。

學生：因為文中說牠常跟著主人，狗會經常跟著主人，但貓就不會經常這樣……

教師乙：其他動物，例如蛇、蜥蜴不可以嗎？

眾學生大笑，並紛紛在座位說：蛇不會跑……無腳印……

教師乙：我們這樣就可以憑課文的內容想出小黑是甚麼，即使這段沒有直接說出小黑是甚麼。你們剛才是用甚麼方法想到？

眾學生立即說：靠聯想！（文意推斷策略其中一個步驟）

（摘錄自第三次課堂觀察）

學生訪談的結果與課堂觀察很吻合，教師乙的學生在訪談時大多缺乏自信，亦不太懂得回答有關策略的提問，但他們卻清楚記得課堂上學過的策略名稱和有關的步驟。

相對於教師乙，教師甲的教學較欠穩定和熟練。在課程初期第一次的課堂觀察中，她本來要教授宏觀策略中最深的綜合策略，但她在課堂上沒有提及策略的名稱或步驟，只是與學生重溫了之前三項宏觀策略，然後便立即給予學生綜合策略的練習，結果除了少數高能力的學生之外，大部分學生都顯得很茫然和無法正確完成練習。下課之後，教師甲提到該課之前由於有其他工作，所以未及備課，結果影響了該課的教學效果。在第二次觀課時，教師甲有明顯的改善，她能夠運用簡報清楚解釋策略運用的原則和步驟，及不時提醒學生連繫之前學過的策略，不過課堂仍是以教師為主導的形式進行，教師甲所採用提問模式與傳統的範文教學十分相似，重點在幫學生找到「正確答案」多於引導他們靈活運用策略，例如當學生的答案不是教師心目中的標準答案時，她會不斷問其他學生，但一有學生答出標準答案時，她便不會再問，還會慢慢重複答案讓學生抄下。以下的課堂觀察摘錄是教師甲其中一些較典型的提問情況：

教師甲：接著第三段（的主題句）呢？xxx（學生姓名）

學生（讀出第三段其中一句）：以致普遍學生的是非觀念模糊。

教師甲：以致普遍學生的是非觀念模糊……坐下，這句是結果，但原因是甚麼？xxx（另一位學生的姓名）

學生（讀出第三段另外幾句）：他指出那些表示會考慮賣光碟的學生，一些恃著年紀小，可獲通融；一些則不知道販賣光碟屬違法。

教師甲：好，坐下，他指出那些表示會考慮賣光碟的學生，一些恃著年紀小，可獲通融；一些則不知道販賣光碟屬違法。這幾句與剛才那句有何關係？……我剛才說這幾句是結果，原因是甚麼？

（有學生從座位輕聲讀出該段另一句）：教署強調發展優質教育，但對品德培育卻置諸不理。

教師甲（立即接口說）：無錯啦！因為教署強調發展優質教育，但對品德培育卻置諸不理，以致學生是非觀念很模糊，之後那些只是

補充說明，是嗎？（大部分學生立即擦去自己的答案，抄下教師的標準答案）

（摘錄自第三次課堂觀察）

教師甲的學生在訪談中的意見與教師的教學表現吻合，大部分受訪學生認為中文課的模式較沈悶，雖然他們的能力較高，但在第一次觀課後的訪談中，他們全部無法回答在該課學了甚麼策略，明顯與教師在該次教學中的失誤有關，而在第二次觀課後的訪談，學生則能清楚回答所學的策略和應用的方法，反映出教師的教學質素對學生的學習成效有直接的影響。

教師對策略教學課程成效的觀感

這次研究有關策略教學對學生的閱讀能力和動機的成效，已於另文詳述（Lau, 2006），概略而言，從閱讀測驗、問卷和學生訪談的結果，反映參與課程的學生在策略運用和閱讀理解能力方面均有進步，其中學生運用簡單策略的進步幅度較為明顯，在綜合運用策略方面的進步則較少，而學生在閱讀動機方面，則沒有明顯的改善。由於本文以教師為主要的研究對象，因此以下部分會集中從教師訪談的內容剖析教師對策略教學課程成效的觀感。

經過了第一年的試行經驗，兩位受訪的教師都表示第二年施行策略教學較為容易，其他有份任教的教師對策略教學均有正面的態度。兩位教師亦肯定策略教學對提高學生的能力有一定的成效，他們在施行策略教學課程之前和之後均對策略教學抱持正面的態度，並且表示會在未來繼續採用策略教學。

教師甲：「我們今年繼續進行策略教學，是因為上年教授課程時，看到學生明顯很投入課堂……測試的成績亦看到學生的閱讀表現有全面的提升，……從教師的角度，我較喜歡策略教學，因為很實在，每堂都有一兩個重點，然後有目標地進行教學，我覺得教的時候會較清晰。」（課程前訪談）

教師甲：「我對策略教學的看法與之前沒有大分別，仍是覺得策略

教學比傳統閱讀教學好，……策略教學最好的地方是教學目標清晰，每一課都有明確的目標。另外，我們感覺到中文科未來的趨勢閱讀很重要，學生需要看大量的文章去答問題，因此技巧很重要。……從我個人的意願來看，我覺得策略教學在未來值得繼續教。」（課程後訪談）

教師乙：「因為學生本身對閱讀的方法認識不深或者有用但意識不強，而我們上年在教完策略後，在教課文時都有再叫學生用策略，有些學生仍然能夠運用，所以我們覺得策略課程有效。……現在新課程也要教策略，我們覺得教科書的有關部分也不是編得很好，反正要教，就想多教一次上年的課程。」（課程前訪談）

教師乙：「未來是否教這個策略課程，要視乎全中文科的決定，但我想應該會繼續，因為閱讀策略是新課程的內容之一，我們既然已經有教授這個課程的經驗，沿用這課程較改用教科書好。」

（課程後訪談）

從兩位教師的意見反映出，兩次試行策略教學的成功經驗，令教師加深了對策略教學的認識和正面的觀感。另外，課程改革將閱讀策略納入中文新課程內，亦是鼓勵教師接受這種新教學模式的重要因素。

兩位教師除了認同策略教學有助提升學生的閱讀能力之外，他們也同意發展校本課程的經驗對提高他們的專業能力有正面的作用。

教師甲：「相對上年，我覺得自己對策略教學熟悉了，靈活了，上年主要是依照教案教，但今年靈活了，有時我會根據教學進度和學生的程度調校原先設定的教學內容和進度。」（課程後訪談）

教師乙：「我自己本身對策略教學的掌握明顯比上一年好很多，可以就上年經驗，知道學生哪些地方掌握得好，哪些不好，再調整過。……今年再做時對整個課程架構了解多了，知道重點是甚麼，比下年純熟得多，下年應該會更純熟，可能效果會更佳。……在工作量方面，今年要重新剪裁課程，自然花的時間較多，但經過剪裁

後真的較適合了……亦是值得做的，下年再用就會容易得多了。」

（課程後訪談）

從以上的訪談結果可見，參與校本課程發展的經驗提高了教師施行策略教學的能力，並且讓他們增加了設計、剪裁和統籌校本課程的經驗，因此雖然發展校本課程所花的時間很多，但他們覺得仍是值得的。

除了正面的評價外，兩位教師在評估課程成效時，都提到一些實施策略教學的困難。

教師甲：「從教師的角度看，教策略辛苦一點，因為與習慣不同，需時適應。另外，要找大量教材配合，也有一定的壓力。」

（課程後訪談）

教師甲：「今年中一選的策略較適合於論說文，但中一的單元卻較少論說文，不太配合。……今年的成效反而不及上年，因為策略就好像一些『計仔』，教了之後要應用，但今年的課文不配合，學生反而少長線練習的機會，而且要隔一個循環週才學一次，他們容易忘記。」（課程後訪談）

教師乙：「在課堂上要很注意學生的反應，調較教學節奏。……最初做教材很困難，本身這方面的材料不多，而且適合我們學生的亦不易，我們要花頗多時間整理和設計。」（課程後訪談）

在影響課程成效的負面因素之中，兩位教師均表示策略教學比傳統的閱讀教學較困難和花時間，他們要花較多時間設計教材和引導學生掌握高層次的閱讀策略，策略教學對教師的教學能力亦有較高的要求。而學校乙由於改變了課節的編排，更因而帶來了額外的教學困難。

總結兩年的試行經驗，兩位教師對策略教學的認同程度和反思程度各有不同。教師甲是一位年輕的教師，她第一年入行已開始接觸策略教學，雖然她實際的教學表現仍與傳統的教學模式很相似，但在觀念上，她較容易接受新的教學模式，經過第二年發展校本課

程的經驗，她對策略教學的觀感變化不大，她最關注的是課節的安排，反映出她的反思主要是在操作的層面上。相反，已有多年教學經驗的教師乙，在課程後的反思則明顯較為深入。

教師乙：「以前中文科不會刻意教方法，只是在課文滲透，有用策略，但學生不會特別注意，用了也不知道。現在是刻意教方法，直接教給學生。與單元教學相比，策略教學與單元教學較接近，……但單元教學始終仍重課文的內容，學生較容易掌握，策略教學要純掌握技術，如果學生掌握不到，可能等於完全無學過，難度更高。要學生明白策略不難，但到應用就是另一個層次。……能力較高的學生進步很快，能力弱的學生有進步，但很慢，而且差距拉得更遠。」（課程後訪談）

教師乙：「現時新的課程太不著重內容，現在只重技巧，學生考試不知怎樣溫習，似乎掌握到，又似乎不明白，教師教學時亦很困難，很難向學生具體解釋『能力』，能力的培養始終要經過時間的浸淫。我個人較喜歡傳統的一套，再補充策略教學。……我們的方向是在未來的單元中，再多要求學生應用所學的策略，以作補充和平衡。」（課程後訪談）

作為一位資深的中文科教師，教師乙能夠根據他實際的教學經驗反思策略教學和傳統教學的好處和問題，他所提及策略教學的應用問題與很多西方學者的觀點相近。這兩年試行策略教學的經驗，更讓他連繫到對新舊課程教學模式的反思，相對而言，他對傳統的教學模式較為認同，但他亦同意要在傳統的教學模式中加入新的元素，從他的反思中，反映出他正在思考如何結合兩種教學模式。

討論與建議

本研究主要是通過協作的模式協助前線教師發展校本策略教學課程，並從中探討教師實際施行策略教學的模式和對策略教學的觀感。總括而言，研究結果反映出參與研究的教師對策略教學抱持正面的態

度，認為策略教學有助提升學生的閱讀能力，經過兩年的試行經驗，亦令教師提升了教授閱讀策略的專業能力。不過，研究亦發現在實踐的層面上，教師仍然傾向以傳統的教學模式教授策略課，並未做到策略教學所強調的教學範式轉移。

研究顯示教師對策略教學抱持正面的觀感，分析其中的因素與過去西方的研究結果吻合。首先，課程符合「真實原則」（Gersten et al., 1997; Kline et al., 1992; Pressley & El-Dinary, 1997），在第一年的試行研究中，教師獲得研究者所設計的課程教材作參考，對課程先有具體的了解，經過一年的試行經驗，教師加深了對策略教學的認識，亦肯定了策略教學的成效，加上中文科的新課程加入了閱讀策略，並重視學生能力的訓練，這些因素均令教師覺得策略教學能夠配合他們的實際教學需要。其次，在課程的施行過程方面，本研究採取協作的模式，一方面為教師提供專業培訓、教材和理論支援，以幫助學校順利開展策略教學（El-Dinary & Schuder, 1993; Gersten et al., 1997; Pressley & El-Dinary, 1997），另一方面亦尊重教師的自主權，容讓教師針對該校的情況設計校本的課程（Anderson & Roit, 1993; Pressley et al., 1992），雖然由於工作量和經驗的問題，兩所學校的校本策略課程所作的變動均不算大，但兩所學校的教師均有根據學生的背景和第一年試行策略教學的經驗而作課程調整，兩位教師亦表示能夠通過發展校本課程，提升專業能力和反思策略教學，認同在試行經驗中獲得正面的裨益。

教師對策略教學有正面的觀感，固然有助策略教學的推行，不過要將策略教學的理念落實為有效的課堂教學，教師在教學模式方面同樣需要作出轉變。本研究顯示，雖然教師認同策略教學的理念，但他們的課堂教學模式與傳統的閱讀教學模式分別不大，並未出現策略教學所強調的範式轉移（Dole et al., 1991; Kline et al., 1992）。比較兩位教師實施策略課程前後的教學表現，最符合策略教學原則的轉變是在教學內容方面，教師由以教授範文為主改變為直接教授閱讀策略（Pressley et al., 1998; Rosenshine & Meister, 1997），但除了這點之外，教師的教學模式與策略教學的原則有頗多的分歧。首先，

策略教學的目的是促進學生成為主動和自主的學習者（Dole et al., 1991; Pearson & Fielding, 1991; Stahl, 1997），但研究結果顯示教師在施行策略教學時仍然是採取傳統的教師主導模式，大部分學生在課堂中表現被動和很少有互動的機會。第二，策略教學主要是幫助學生發展高層次的認知能力，能夠靈活運用不同的策略建構出對篇章的理解（Dole et al., 1996; Gaskins & Gaskins, 1997; Pressley et al., 1998），但研究結果顯示教師主要採取增加練習和核對答案的方法來鞏固學生運用策略的能力，較少注意學生的認知過程。第三，策略教學強調動機因素在促進策略學習的重要性（Guthrie et al., 2000; Paris, Lipson, & Wixson, 1994），但研究結果顯示兩位教師均傾向以教師主導的教學方法取代原來課程中的學生活動和小組討論，結果學生在上策略課時顯得頗為沈悶和被動。

雖然以往有關教師觀感和教學模式的研究大多認為二者有密切的關係（Fang, 1996; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991），但過去亦有研究發現，在施行新的教學改革時，教師會受他們原有的教學信念和習慣所影響而沒有真正落實新的教學模式（Gregoire, 2003; Lloyd & Wilson, 1998; Wong, 1997）。參與本研究的教師在施行策略教學時的表現，很大程度是受傳統中文科以知識傳授為主的教學模式影響，兩位參與研究的教師均對傳統的講授和提問方法較有信心，認為可令學生較為專心，他們反而覺得活動教學和小組討論等方法花時間和難控制學生的秩序，雖然研究員在培訓工作坊時曾強調策略教學須以學生為主導，目的是訓練學生的自主和高層次認知能力，在供教師參考的教案中亦建議了不少學生主導的活動和討論，但教師在實踐時卻基於他們對教學的信念和實際的課堂問題而作出了調整。由此可見，為學校提供足夠的培訓和教材支援，無疑有助教師接受和開展新的教學嘗試，不過，要改變教師抱持了多年的教學信念和模式，就絕對不是一朝一夕的事。

兩位參與研究的教師在施行策略教學時的不同表現，亦反映出教師的教學經驗和技巧對成功施行策略教學十分重要（Kline et al., 1992; Wong, 1997）。兩位教師均同意策略教學比傳統的教學模式對

教師有更高的要求，傳統閱讀教學只要求教師將要傳授的知識清楚講解，但策略教學要求教師能夠因應學生的反應不斷調整教學策略，以促進學生明白和靈活運用策略的能力（Gaskins & Gaskins, 1997; Kline et al., 1992; Pressley et al., 1992），因此要成功達到策略教學的目標，教師要有靈活的教學技巧，並且對學生的學習進程要有很高的敏銳力。比較兩位教師的教學表現，有豐富教學經驗的教師乙在施行策略教學時較為靈活和具效能，他對策略教學的成效有較深切的反思，在課程後期所表現出的進步亦較明顯，相反，只有一年教學經驗的教師甲，雖然對策略教學有頗高的認同感，但她的教學表現卻較為機械化，對策略教學的反思層次亦較淺。過去的研究顯示，要培訓一個靈活和高效能的策略教師，往往需要二至五年的時間（Brown & Coy-Ogan, 1993; Duffy, 1993; Pressley et al., 1992），上文提及教師在觀感和實際教學情況的不一致問題，亦可能與參與研究的教師教授策略教學的經驗尚淺有關，研究結果顯示兩位教師均自覺第二年施行策略教學已比第一年有進步，由此可見，要中文科教師改變教學的信念及更有效施行策略教學，仍需要更長的時間讓他們在實踐中反思和提升教學的能力。

總結今次的經驗，對在香港推行策略教學，以至落實新課程所提倡的其他教學新嘗試，均有重要的啟示。在推行任何新的教學改革時，絕對不可以忽略教師的因素，因為教師是課程的主要實施者，因此教師對課程的認同感和施教能力是課程能否成功施行的兩個關鍵因素。建基於理論和研究的課程必須同時配合教師的實際需要和具體可行，才能令教師容易接受，以協作的模式向教師提供足夠的培訓和教學支援，亦是令新課程容易開展的有效途徑。不過，提高教師的認同感只是第一步，教師在初初嘗試新的教學模式時，往往仍會受本身的教學信念和習慣所影響，所設計的校本課程亦不太成熟，因此教師需要長時間的實踐、反思和改進，才能靈活掌握新的教學模式，以至將新的教學理念內化和個人化。而教師的教學模式對學生的學習成效有直接的影響，雖然本研究的焦點是從教師的角度看策略教學的實施，較少比對教師的教學與學生學習的關係，

但從課程後所收集的資料顯示，加入了策略教學的內容，對學生的閱讀能力是有一定的提升，但學生在簡單和獨立運用策略方面的進步明顯較綜合運用策略為大，加上學生普遍沒有提高閱讀的動機，這可能正是教師沿用傳統中文科以傳授知識為主的教學模式去施行策略教學所產生的問題。

本研究採取個案的形式探討香港中文科教師對策略教學的觀感和施行情況，在研究設計方面有一定的限制。第一，本研究只以兩所中學的兩名教師為個案探討的對象，因此有關的結果只能作參考，而不能推論至其他學校或教師的情況，策略教學是中文科課改的其中一個要項，因此未來有需要以更大型的研究繼續探討香港一般中文科教師對策略教學的觀感和施行情況。第二，由於發展校本策略課程需要花很多時間，因此參與本研究的兩所學校均屬於自願性質，兩所學校在背景和課程設計方面有很多不同之處，本研究嘗試抽取其中的相同點和可以比較的項目作探討，但兩所學校可能有其他影響課程實施的因素是本研究並未觸及的。第三，本研究發現教師對策略教學有正面的觀感，但在施行策略教學時卻主要採取傳統知識傳授的模式，未來的研究可以從這方面多作探討，以了解教師觀感和教學模式之間的關係和差距的成因。最後，本研究主要是從教師的角度探討策略教學的施行情況，學生的意見和表現只作為輔助了解教師教學的資料，事實上，在課堂上教師與學生之間應是互為影響的，因此未來的研究，宜進一步探討教師教學和學生學習之間的互動關係，以了解教師施行策略教學的情況如何影響學生學習策略的成效。

參考文獻

- 何文勝(1999)。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》。香港：文化教育出版社。
- 周漢光(1998)。《中學中國語文教學法》。香港：中文大學出版社。
- 香港考試及評核局(2005)。《香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2002)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。
- 劉潔玲(2001)。〈香港中學中文科輔導教學模式的調查研究〉。《教育曙光》，第44期，頁64-72。
- 劉潔玲、陳維鄂(2003)。〈檢討在香港中學中文科實施閱讀策略教學的成效〉。《教育學報》，第31卷第1期，頁59-94。
- 黎歐陽汝穎(1995)。〈從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的調查結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑戰〉。載香港教育工作聯會編，《中國語文教育論文集》(頁228-245)。香港：三聯書店。
- Anderson, V., & Roit, M. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. *The Elementary School Journal*, 94(2), 121-137.
- Brown, R., & Coy-Ogan, L. (1993). The evolution of transactional strategies instruction in one teacher's classroom. *The Elementary School Journal*, 94(2), 221-233.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *The Elementary School Journal*, 94(2), 153-167.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Duffy, C. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109-120.
- El-Dinary, P. B., & Schuder, T. (1993). Seven teachers' acceptance of transactional strategies instruction during their first year using it. *The Elementary School Journal*, 94(2), 207-219.

- Fang, A. (1996). A review of research on teacher belief and practices. *Educational Research, 38*, 47–65.
- Gaskins, R. W., & Gaskins, I. W. (1997). Creating readers who read for meaning and love to read: The benchmark school reading program. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 132–159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 466–476.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review, 15*, 147–179.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331–341.
- Kline, F. M., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1992). Implementing learning strategy instruction in class settings: A research perspective. In M. Pressley, R. K. Harris, R. K., & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 361–406). San Diego, CA: Academic Press.
- Lau, K. L. (2006). Implementing strategy instruction in Chinese language classes: A school-based Chinese reading strategy instruction program. *Educational Research, 48*, 195–209.
- Lloyd, G. M. & Wilson, M. (1998). Supporting innovation: The impact of a teacher's conceptions of functions on his implementation of a reform curriculum. *Journal of Research in Mathematics Education, 29*, 248–275.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 31*, 5–15.
- Pressley, M. & El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension-strategies into practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 486–488.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R., & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. M. Schunk & R. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 42–55). New York: The Guilford Press.

- Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J. L., & El-Dinary, P. B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology, 84*, 231–246.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*, 559–586.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 85–106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tse, S. K., Chan, W. S., Ho, W. K., Law, N., Lee, T., Shek, C., & Yu, F. Y. (1995). *Chinese language education for the 21st century: A Hong Kong Perspective*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Wong, B. Y. L. (1997). Clearing hurdles in teacher adoption and sustained use of research-based instruction. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 482–485.

Chinese Language Teachers' Perception and Implementation of Reading Strategy Instruction: Two School-based Programs

Dinky Kit-ling Lau

Abstract

The study aimed to help Chinese language teachers from two secondary schools develop and implement their school-based reading strategy instruction program by adopting a researcher-teacher collaborative approach. The program coordinator from each school was invited to participate in an investigation on his/her perception and implementation of reading strategy instruction. Findings of the study indicated that teachers generally had positive attitudes towards strategy instruction. Besides the positive effects of strategy instruction on enhancing students' reading comprehension, teachers also agreed that their teaching skills and reflection on strategy instruction were enhanced through the experiences of developing school-based strategy instruction program. However, findings of the study revealed that teachers did not show obvious paradigm shift in their instructional approach as proposed by strategy instruction theory. They remained to adopt traditional teacher-centered approach in delivering their strategy lessons.