

檢討在香港中學中文科實施 閱讀策略教學的成效^{*}

劉潔玲

香港浸會大學教育學系

陳維鄂

香港中文大學教育心理學系

本研究參考西方認知策略教學的理念設計了一個中文閱讀策略教學課程，配合中文科新課程的推行，在六所成績組別不同的學校的中一年級中文課堂上進行試驗，目的是探討在香港一般課堂上施行策略教學的可行性和成效。參與試驗的教師和學生分別有 27 人和 1,220 人。研究結果顯示，不同成績組別的學生接受了策略教學後，在運用策略和理解篇章的表現上均有顯著進步；而大部分教師對策略教學和課程的安排均有正面評價，認為策略教學較傳統中文科的閱讀教學模式為佳，亦容易配合新課程在一般的中文課堂上施行。不過，研究結果亦反映出在策略運用的遷移和保留效應方面，課程的成效有限，而且教師在施行策略教學時亦面對不少實際困難。歸納本研究的結果，研究員認為在香港主流課程中推展中文策略教學的可行性很高，不過要達到策略教學的理想目的——訓練學生成為真正靈活和獨立的學習者，則仍要在教學設計和教師支援方面多作改善。

* 本研究獲香港中文大學的研究基金（Direct Grant for Research）資助，謹此致謝。

香港中學中文科閱讀教學的現況

閱讀能力是學習的基礎，但一些探討香港學生中文閱讀能力的研究卻發現，很多成績落後的學生在理解中文字詞、句子以至篇章各層面上均表現欠佳，其中尤以篇章理解的問題最大（香港課程發展議會，1999；劉潔玲，2002a；羅燕琴，1997；蘇月華，1996）。香港學生的中文閱讀問題，除了與他們本身的能力有密切關係之外，傳統中文科的教學模式對學生閱讀能力的發展亦有一定影響。過去，不少學者曾經批評中文科的課程過分著重範文教學，忽略了語文能力的訓練，而且教學方法以單向的知識灌輸為主（何文勝，1999；周漢光，1999；Tse et al., 1995），因此造成學生只是被動地接收教師所灌輸的資料，而一些能力較弱的學生更只靠背誦來應付考試，不懂得自己理解文章。

就閱讀教學而言，雖然香港的中文科教師普遍認同閱讀教學的重要，但很多教師卻缺乏閱讀教學的概念，將閱讀教學等同於範文教學（黎歐陽汝穎，1995）。一項調查顯示，香港中文科教師直接進行閱讀教學的時間很少（教師平均會用 54% 的課堂時間來教授範文，但直接進行閱讀理解教學的時間卻只佔 15%），而且他們在進行閱讀教學時最經常的做法是與學生做練習和核對答案，甚少直接教授具體的閱讀策略（劉潔玲，2001）。這種教學模式對改善學生的閱讀能力究竟有多大成效，很值得商榷，因為香港中文科的課程設計屬於「文選型」的單篇範文教學，各範文之間欠缺連繫，能力較弱的學生並不容易自己融會貫通不同課文的知識。況且，現時一般教師採用的語文練習書籍，大多數既沒有關於閱讀教學的具體指引，亦很少有系統地編排閱讀的文章，因此能力較弱的學生實難以單靠核對答案而學會如何閱讀。在學生根本未能掌握閱讀方法的情況下，不斷地做練習和核對答案的教學模式，只會增加學生的失敗經驗，打擊他們對閱讀的自信心和動機。

認知策略教學簡介

過去西方學者從認知心理學的角度，進行過不少有關閱讀過程的研究，發現閱讀能力除了會受操作記憶的容量（Just & Carpenter, 1992; Swanson

& Alexander, 1997)、字詞解碼能力 (Goswami & Bryant, 1990; Perfetti, 1985) 和先前知識的數量 (Anderson & Pearson, 1984) 等因素影響之外, 優秀的閱讀者 (expert readers) 更能夠透過大量的閱讀經驗自己發展出有效的閱讀策略, 靈活運用不同的方法來提高閱讀效能。相反, 能力較弱的學生卻只懂逐字逐句機械化地進行閱讀, 他們必須得到清晰和直接的指導, 才能掌握閱讀策略 (Alfassi, 1998; Duffy et al., 1987; Schumaker & Deshler, 1992)。

針對能力較弱學生的閱讀困難, 西方學者自 1970 年代至今已設計過很多不同的認知策略教學課程 (Cognitive Strategy Instruction program, 以下簡稱 CSI 課程), 透過直接教授學生掌握不同的認知策略, 提高學生的閱讀能力, 使他們可以像優秀的閱讀者那樣建構出自己對篇章的理解。支持 CSI 模型的學者特別強調「策略」不同於傳統語文教學所教授的知識和技巧, 指出策略的運用包含了複雜的認知過程、深思熟慮的計劃, 以及能因應不同需要而靈活調校的能力。因此, 幫助學生掌握運用策略的能力, 背後的理念是使學生學會如何閱讀, 俾能自行建構出個人對篇章的理解, 並且解決學習上的問題, 而非被動地接收教師和課本對篇章的解釋, 或經常依賴教師的輔助 (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Garner, 1987; Paris, Lipson, & Wixson, 1994; Rosenshine & Meister, 1997; Schuder, 1993; Stahl, 1997)。

在教學內容方面, CSI 課程主要教導學生掌握一系列優秀閱讀者常用的閱讀策略, 例如激活先前知識、運用篇章結構、撮寫重點、預測、推論、澄清矛盾、自我提問和構思心理意象等 (Alvermann & Qian, 1994; Mastropieri & Scruggs, 1997; Pearson & Fielding, 1991; Pressley, Burkell, et al., 1990; Schuder, 1993; Symons, Richards, & Greene, 1995)。在教學方法方面, 這些課程除了會向學生清楚和直接解釋策略的運用方法之外, 亦同時會運用示範、放聲思考 (think aloud)、指導及獨立練習、小組互動、具體的回饋、設計不同性質的練習和學習情景等方法, 有計劃地幫助學生逐步掌握策略的運用 (Duffy et al., 1987; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, El-Dinary, & Brown, 1992; Pressley, Rankin, Gaskins, Brown, & El-Dinary, 1995)。

除了強調從認知的角度訓練學生掌握具體的閱讀方法之外，CSI 模型在 1990 年代之後開始兼顧學生在後設認知能力和動機方面的需要，從更周全的角度設計出更有效的課程（Paris & Paris, 2001）。後設認知能力主要是指對認知過程的自我覺知（self-awareness）和調整能力（regulation）（Baker & Brown, 1984; Garner, 1987），CSI 課程通常會從促進策略運用的類化和遷移效應（generalization and transfer effect）著手，幫助學生發展出靈活運用策略的能力（Clark, 1996; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Paris et al., 1994; Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald, & Brown, 1998），或直接向學生教授閱讀監控的策略（Dole, Duffy, et al., 1991; Pearson & Fielding, 1991; Schuder, 1993）。在學習動機的培養方面，近年的研究發現學生的閱讀動機對閱讀表現亦有重要影響。在策略教學的過程中結合動機理論的元素，例如加強學生的自我效能感、改變他們負面的歸因信念、強調策略的效用、提高學生對閱讀的內在興趣和社會動機等，可以更有效地增加學生對閱讀活動的投入和對使用策略的主動性，並促進策略運用的保留效應（Borkowski, Weyhing, & Carr, 1988; Chan, 1996; Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000）。

經過多年的發展，現時西方很多著名的 CSI 課程（例如 Deshler & Schumaker, 1993; Guthrie & Alao, 1997; Pressley, Rankin, et al., 1995; Pressley, El-Dinary, et al., 1998）大多採取綜合的取向，同時從認知能力、學習動機和社會需要等多個角度促進學生的閱讀發展。有關的實證研究亦清楚顯示，策略教學對改善學生的閱讀能力有一定成效。

研究背景和目的

從上文的簡介，可以明顯看到 CSI 課程直接教授閱讀策略的模式，與傳統以來中文科透過範文和做練習間接進行閱讀教學的方式有很大分別。雖然過往西方有關閱讀策略教學的研究多不勝數，但應用策略教學於中文閱讀教學上的研究卻甚少。究竟策略教學是否適合在香港的中文科實施，而它又能否有效幫助語文能力較弱的學生改善閱讀問題，仍有待研究驗證。為了探討在香港中文科實施策略教學的可行性和成效，本文其

中一位作者在 2001 年以香港一所低成績組別學校的中一輔導班為對象，進行了一次初步研究（劉潔玲，2002b）。研究結果顯示，實驗組學生在接受了策略教學後，在對閱讀策略的認識、運用策略的能力、整體閱讀理解的表現和對中文閱讀教學的評價等多方面，均較未接受課程前進步，亦較控制組為佳。這項初步研究的結果，為在香港的中文科引入策略教學提供了初步支持，亦成為了開展本研究的重要基礎。

至於過去香港不重視中文科閱讀策略教學的問題，很大程度是受到以範文教學為主導的課程所影響。隨著近年香港教育改革的浪潮，2002 學年中文科已開始實施新的初中課程（香港課程發展議會，2002）。新課程比舊課程更強調各種語文能力的訓練，而閱讀策略更是閱讀範疇中重要的教學內容之一。新課程的推行為在本港發展和探索策略教學提供了有利的環境。然而，很多中文科教師對閱讀策略並不熟悉，因此要真正落實新課程所提出的策略教學並不容易。針對傳統中文閱讀教學的不足，並配合新課程的推行，本研究嘗試根據西方 CSI 課程的理論和實踐經驗，設計了一個適合香港初中學生的中文閱讀策略教學課程，在新課程正式實行之際，以單元教學的形式在六所中學的中一年級中文科課堂上試行。透過這次試驗，本研究希望可以達到以下三個目的：

1. 探討策略教學對提高不同成績組別學生在中文閱讀能力上的成效。現時有關中文閱讀策略教學的研究只屬初步階段，雖然研究員在之前的初步研究中證實了中文策略教學對幫助成績稍遜學生有明顯成效（劉潔玲，2002b），但那次研究的規模較小，而且只針對成績稍遜學生。此外，學術界在有關策略教學對能力較高學生是否同樣有效的問題上仍未有一致定論（Dole, Brown, et al., 1996; Oakhill & Yuill, 1996; Pressley, El-Dinary, et al., 1998），因此本研究主要承接第一次研究的結果，將研究對象擴展至不同成績組別的學生，以進一步探討策略教學對不同能力的學生是否同樣有效。
2. 探討將 CSI 課程融入中文科新課程的可行性。西方大多數的策略教學課程都是以抽離的形式進行，基於課程的限制，CSI 模型並不易在主流課程中施行（Deshler & Schumaker, 1993; Kline, Deshler, &

Schumaker, 1992)。然而，由於現時香港正推行課程改革，新課程的教學理念與 CSI 課程頗為吻合，加上新課程的彈性較大，容許學校自行選擇教授不同的單元，因此正是試驗在主流課程中施行策略教學的好機會。

3. 本研究除了從學生的角度探討策略教學的成效之外，亦會從教師的角度了解他們對教授閱讀策略的看法，以及在施教過程中對策略教學的觀感。本研究以協作的模式為參與的學校提供教材、課堂教學建議和教師培訓，學校亦可因應需要對課程作適量的調適，藉此幫助教師更容易在課堂上施行策略教學。

研究方法

參與者

由於香港在 2002 年的新學期開始正式由中一年級實施中文科新課程，因此本研究特別選擇了中一學生為研究對象。為了探討策略教學對不同成績組別學生的效能，研究員邀請了六所中學參與這次研究，其中第一、第二、第三成績組別的學校各佔兩所，以確保參與的學生都包括了高、中、低不同的成績組別。各學校的中文科教師均是閱讀過課程的教材樣本和了解過課程的教學理念後，自願參與這次試驗研究的。

六所學校任教中一年級的中文科教師共 27 人，全部均會負責教授本研究的策略教學課程。這些教師之中 9 人為男性，18 人為女性，教學年資由 1 至 16 年不等。至於參與課程的中一學生則合共 1,220 人，各校的參與學生人數大致相若，其中有 643 名男生和 577 名女生，平均年齡為 12.3 歲。有關學校的其他資料可參看表一。

課程設計

本研究所採用的中文閱讀策略教學課程，是以上文提過的初步研究（劉潔玲，2002b）為藍本，再從以下兩方面加以修訂而成：（1）研究員根據第一次研究的實際教學經驗，增刪了部分教材和修改了部分課堂的教學設計，使課程能夠更有效地在一般課堂上施行；（2）基於這次研究擴

表一 參與中文閱讀策略教學課程的學校資料

學校	成績組別	參與課程 的教師人數	參與課程 的學生人數	選教課程 的部分	教授課程 的節數
學校一	1	4	212	第一至三階段*	22
學校二	1	4	190	第一、四階段	25
學校三	2	4	205	第一至三階段	23
學校四	2	4	200	第一、三階段	18
學校五	3	5	235	第一、二階段	16
學校六	3	6	178	第一、二階段	24

* 學校一的教師在教授完原定的第一至三階段的策略後，主動要求在完成課程後仍然教授第四和第五階段的策略，因此實際所用的教節比上表為多。

展至各成績組別的學校，研究員特別增加了不同深度的練習和閱讀篇章，讓學校可以因應學生的程度自行作出選擇。

課程的教學內容

課程主要的教學內容是與閱讀理解有關的認知策略。整個課程共分為以下五階段，主要目的是幫助學生由掌握簡單的段落重點，逐步學會理解全篇文章的主題（各策略的內容詳見表二的介紹）：

1. 基礎階段（一）——這階段的重點是教導學生掌握段落的重點，所教授的策略主要是根據宏觀結構理論（Macrostructure Theory）而設計的，目的是幫助學生運用提示訊號和四種宏觀法則（即刪除、選取、歸類和綜合策略），從段落中找出中心主題（Alvermann & Qian, 1994; Brown & Day, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983）。
2. 基礎階段（二）——這階段是根據後設認知理論（Metacognition Theory）而設計，教導學生掌握檢查策略、詞義推斷策略和簡單的解難策略，從而促進學生對閱讀過程的注意，並懂得處理閱讀時所遇到的困難（Dole, Duffy, et al., 1991; Malone & Mastropiere, 1992; Pearson & Fielding, 1991; Schuder, 1993）。

表二 中文閱讀策略課程教學內容簡介

階段及策略	教學重點	教節*
課程簡介		1
第一階段： 掌握段落 重點	1. 提示訊號策略 • 利用提示訊號瀏覽篇章及初步掌握內容重點 2. 選取策略 • 從段落中找出主題句 3. 刪除策略 • 從段落中刪去次要的句子 4. 歸類策略 • 運用一句概括性的句子歸納多句從屬句子的意思 5. 綜合策略 • 運用自己構思的句子概括出沒有明顯主題句的段落重點 6. 綜合運用策略 • 綜合運用四種宏觀法則以掌握段落重點 7. 進展測驗 (一)	2 1 1 1 3 1 1
第二階段： 閱讀監控 策略	1. 檢查策略 • 掌握簡單的檢查程序以提高對篇章問題的注意 2. 推斷詞義策略 • 透過分析字形結構和上下文推測深字的字義 3. 解難策略 • 透過連繫上文下理的內容幫助理解不明白的內容	1 2 2
第三階段： 論說文 階段	1. 結構策略 • 掌握論說文的基本結構並以結構圖組織文章內容 2. 撮寫策略 • 綜合運用宏觀策略和結構策略撮寫文章重點 3. 進展測驗 (二)	4 2 1
第四階段： 記敘文 階段 (一)	1. 結構策略 • 掌握記敘文的基本結構並以結構圖組織文章內容 2. 相互教學法 • 以小組討論形式促進學生運用各種策略的能力 3. 簡短記敘文 寫作 • 將結構策略應用在寫作上 4. 預測策略 • 透過預測和驗證預測激活智略並監控閱讀過程	3 2 1 2
第五階段： 記敘文 階段 (二)	1. 推論策略 • 推論文章內隱含的內容及寓言故事的寓意 2. 寓言寫作 • 將推論策略應用在寫作上 3. 綜合運用 策略 • 綜合運用各種與理解記敘文有關的策略 4. 進展測驗 (三)	4 2 1 1
課程總結		1

* 以上的節數只供學校參考，各學校在施教時均會按實際情況增減教節。

3. 論說文階段——這階段所教授的策略包括結構策略及撮寫策略，主要是根據宏觀結構理論和智略理論（Schema Theory）而設計，目的是指導學生綜合運用四種宏觀法則及利用篇章的文體結構，連繫不同的命題，從而掌握全篇文章的中心主題（Armbruster, Anderson, & Ostertag, 1987; Meyer & Poon, 2001; Symons et al., 1995）。由於中文篇章中的論說文一般可細分為說明文和議論文兩類，這階段的設計亦分為兩部分，首先會讓學生掌握較簡單的說明文結構，然後才教授一般議論文組織論點的結構。教師可因應學生的年級和語文程度選擇教授的內容。
4. 記敘文階段（一）——這階段與前一個階段相似，主要是教導學生運用記敘文的文體結構掌握文章的主題（Alvermann & Qian, 1994; Mastropieri & Scruggs, 1997; Pearson & Fielding, 1991; Symons et al., 1995）。相對於西方以歷險故事為主的故事文法（story grammar）結構，中文的記敘文題材更廣泛，文體結構變化更多，亦很少像論說文那樣有明顯的主題句作歸納重點，因此從策略運用的角度看，分析記敘文的結構較論說文困難，於是便安排在論說文階段之後。此外，這階段亦會教授學生運用預測策略，透過預測和驗證預測激活智略並監控閱讀的過程（Pearson & Fielding, 1991; Schmitt, 1988; Symons et al., 1995）。
5. 記敘文階段（二）——這階段主要是深化學生理解記敘文主題的能力，教授學生運用推論策略理解文章中隱含的內容（Dole, Duffy, et al., 1991; Hansen & Pearson, 1983; Oakhill & Yuill, 1996; Pearson & Fielding, 1991）。由於推論涉及較高層次的認知能力，學生除了需要掌握文章表面的內容重點外，還需要深入分析文中的深意，因此安排在課程的最後階段。

研究員就以上五個階段的課程共設計了四十個課節供學校參考。為了貫徹校本課程的精神，本研究容許學校在選教課程的內容時保留一定彈性，其中第一個階段的教學內容為整個課程的基礎，亦是最基本的閱讀理解策略，因此訂為課程的指定教授部分，每所學校均需教授；至於其

餘四個階段則為延伸部分，各階段的教學內容均獨立設計，學校可以因應本身的單元教學安排選教部分階段，亦可因應學生的程度和實際教學進度增減各階段所建議的教節。各學校所選教的部分和所用的教節可參看表一。

結合後設認知理論

策略教學課程除了直接教授學生運用與閱讀理解有關的認知策略之外，亦從以下幾方面嘗試提高學生的後設認知能力：（1）每項策略的筆記均說明該策略適合在甚麼情況運用，而且有不同的練習，藉以訓練學生因應不同需要靈活選擇所運用的策略；（2）在基礎階段（二）直接教授學生與閱讀監控有關的策略，提高學生對閱讀過程的注意和操控；（3）在每個階段開始時均附有自我記錄表作為自我調整訓練，學生需要在學習前設定目標，在學習過程中記錄每次習作的表現，藉此加強學生監控學習過程的意識，並讓教師清楚了解學生的學習進度。

結合動機理論

策略教學課程除了從認知的角度構思教學內容之外，亦鼓勵教師從以下幾方面提高學生的閱讀動機：（1）為了提高學生對閱讀的自我效能感，每項策略均設有挑戰題，讓能力較高的學生加強學習的興趣和自信心；（2）採用有趣、生活化和真實的教材，藉此提高學生閱讀的內在動機，亦鼓勵教師自行加入學生感興趣的教材；（3）增加社群互動，透過多元化的互動活動，提高學生對閱讀的社會動機；（4）在第三至第五階段加入了課外閱讀部分，學生可以在空閒時自由閱讀與該階段有關的課外篇章，透過增加閱讀量，鞏固閱讀理解的能力；（5）提醒教師在回饋時要多鼓勵學生作正面的歸因，以策略和努力作為解釋學習成果的主要原因。

課程評估及研究工具

本研究分別從學生和教師兩方面評估策略教學的成效。在學生方面，主

要是採用測驗和問卷的形式比較學生在接受課程前後的閱讀表現、運用閱讀策略的經常程度和閱讀動機（參看表三）；在教師方面，則採用了問卷和訪談的形式了解教師對策略教學和本課程的觀感。

中文閱讀策略及理解測驗

本研究所採用的閱讀測驗主要是參考西方測量閱讀策略運用能力的研究和策略教學課程的內容而編寫，分為「策略運用」及「篇章理解」兩部分。前者包括刪除、選取、歸類／綜合、詞義推斷、撮寫和判斷錯誤六個項目，主要是測量學生獨立運用不同策略的表現；後者包括記敘文和論說文篇章理解兩部分，主要是測量學生綜合運用不同策略以理解全篇文章的表現。測驗的項目與課程所教授的內容大致吻合。全份試卷共有五十六道題目。為了方便比較學生在各項目的表現，每題均以兩分為滿分。各測驗項目的重點和題數可參看表三。

閱讀策略問卷

本研究所採用的閱讀策略問卷主要是測量學生在日常閱讀時運用策略的經常程度。問卷的設計參考了 Schmitt (1990) 的後設認知閱讀策略量表 (The Metacomprehension Strategy Index, MSI)、Paris & Myers (1981) 的閱讀知覺量表 (Reading Awareness Index, RAI) 和 Pressley & Afflerbach (1995) 的閱讀策略放聲思考編碼指引 (coding for think-aloud protocol)，再由研究員編寫而成。全份問卷共有二十道題目，其中十三題是與認知和後設認知能力有關的閱讀策略，與課程教授的策略大致吻合。問卷採用 6 分量表的形式，分數愈高代表學生愈經常使用該項策略。另外，問卷中又參考 RAI 而編寫了七道與負面或無效閱讀行為有關的題目，目的是避免因全部題目都是有效的策略而可能影響了學生作答的傾向 (positive biased response)。這幾道題目的得分並不會計算入問卷的分數之中。

閱讀動機問卷

本研究所採用的閱讀動機問卷是測量學生與閱讀有關的各個動機變項。

表三 本研究用作測量策略教學成效的工具簡介

測量工具	測量的重點	題數	信度係數 (Cronbach alpha)	
			前測	後測
閱讀策略及理解測驗				
刪除	運用刪除法則刪去段落中最不重要的句子	8	.33	.41
選取	運用選取法則和標示詞找出段落中最重要的主題句	8	.51	.61
歸類／綜合	運用歸類和綜合法則撮寫出段落重點	8	.58	.53
判斷錯誤	透過監控閱讀過程找出閱讀篇章內的問題	8	.58	.63
撮寫	綜合運用四種宏觀法則及分析文體結構以撮寫說明文的重點	6	.62	.63
詞義推斷	分析字形結構及文意脈絡以推斷深詞的字義	6	.58	.57
記敘文理解	理解記敘文內容重點及推論故事寓意	6	.52	.43
論說文理解	理解及綜合論說文的重要論點	6	.60	.57
全卷		56	.84	.87
閱讀策略問卷	學生在日常閱讀時運用策略的經常程度	13	.83	.84
閱讀動機問卷				
自我效能感	學生對自己閱讀能力的自信心	6	.82	.83
內在動機	學生對閱讀的內在興趣	6	.72	.74
外在動機	學生進行閱讀的外在原因	6	.81	.80
社會動機	學生進行閱讀的社會原因	6	.76	.78
能力歸因	能力因素在解釋學生閱讀表現的適切性	4	.76	.78
努力歸因	努力因素在解釋學生閱讀表現的適切性	4	.71	.75
策略歸因	策略因素在解釋學生閱讀表現的適切性	4	.75	.80
外在歸因	外在因素在解釋學生閱讀表現的適切性	4	.79	.82

問卷分為兩部分，第一部分是根據 Wigfield 等所編製的閱讀動機問卷（Baker & Wigfield, 1999; Wigfield, 1997）而編寫，分別測量學生在閱讀方面的自我效能感、內在動機、外在動機和社會動機；每個動機變項各有六道題目，以 4 分量表來測量，分數愈高代表學生在該變項的動機愈高。問卷的第二部分是根據 Chan（1994）的閱讀歸因量表而編寫，主要是測量學生如何解釋自己的閱讀表現，共有四道題目，每題描述一項與閱讀有關的表現，要求學生分別就能力、努力、策略和外在原因四個因素，衡量各因素能否適切地解釋他們的閱讀表現。

教師意見調查問卷

這份問卷是用作收集教師在完成課程後對策略教學的意見，分為三部分：第一部分要求教師就課程在提高學生的閱讀能力、思考能力和動機三方面評估課程的教學效能；第二部分要求教師分別評估每項策略是否能夠有效提高學生的閱讀理解能力；最後一部分是詢問教師對課程設計和安排的意見。教師問卷的第一和第二部分均是以 5 分量表來測量，分數愈高代表教師愈認同策略教學的效能；至於第三部分，除了採用 5 分量表外，還設有開放題，讓教師自由表達對課程的具體看法。研究員會在訪談時根據問卷的題目，再深入了解教師對課程和策略教學的觀感。

研究程序

課程實施前

1. 提供教材——研究員在課程實施前向各參與學校提供了包含有整個課程的教材和詳細教案的光碟，並為所有學生印製了教材套。教師亦可因應學生的需要修訂教材或自行編寫部分教材。
2. 教師培訓——研究員先與參與學校的中文科主任介紹了策略教學課程的理念和商討實施細節，然後再在課程實施前為各校任教中一年級的中文科教師舉行了一次工作坊，由研究員向教師介紹策略教學課程的原理、教學內容和方法等。

3. 進行前測——各學校在正式教授策略教學課程之前一個月內，自行安排時間進行前測。前測的程序是由中文科教師在課堂上根據本研究提供的「派卷員指引」，與學生進行閱讀測驗和填寫問卷。測驗需一小時完成，而問卷則約需五至十分鐘填寫。學校完成前測後便將所有資料交由本研究的工作人員批改及輸入數據。

實施課程

配合全港中學在 2002 年 9 月的新學期正式實施中文科新課程，參與本研究的六所中學亦全部安排了在該年度的上學期實施策略教學課程。¹課程是以單元教學的形式設計，以便編作學校新課程的其中一個單元，並由原任的中文科教師在中一各班的中文課堂上施教。施教期間，各學校的教師可以因應需要與研究員商討調整課程的內容和進度。

課程實施後

1. 進行後測——各學校在完成策略教學單元後的一個月內，自行安排時間進行後測。後測的內容和施行政序與前測一樣。學校在完成後測後同樣是將所有資料交由本研究的工作人員批改及輸入數據。
2. 檢討會議及教師訪談——在完成數據分析後，研究員為每所參與學校學生的表現撰寫一份報告，並安排時間與任教的教師進行檢討會議及訪談。會議的前半部分是由研究員向教師匯報數據分析的結果，後半部分則為教師訪談時間，研究員主要是根據教師問卷的項目，詢問教師對課程和策略教學的觀感，並一同檢討課程的效能和需要改善之處。

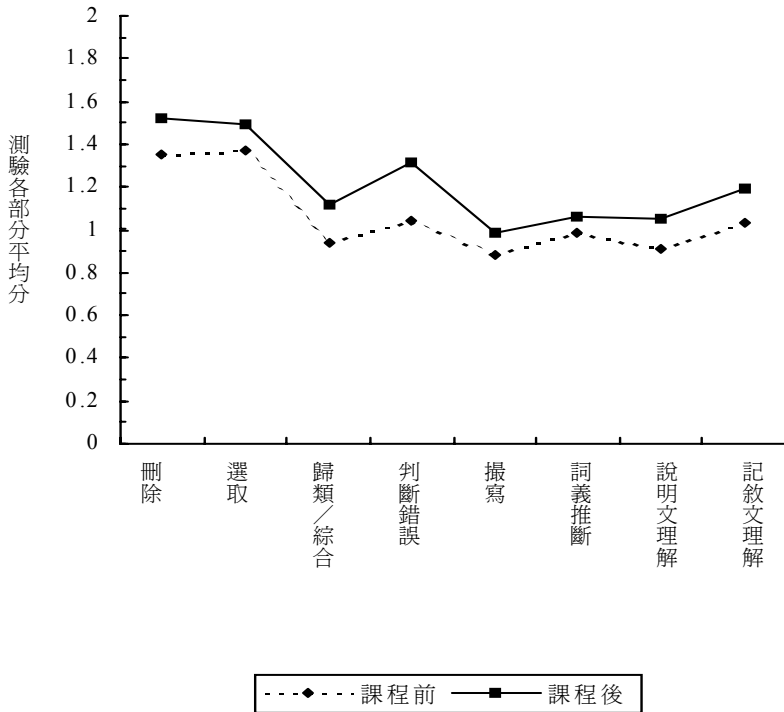
研究結果及討論

策略教學在提高學生閱讀表現的成效

本研究以測驗的形式測量學生運用個別策略和理解篇章的表現。從學生的測驗表現（見圖一），可以看到學生在未接受策略教學前的閱讀理解

表現只屬一般。他們除了在較簡單的「選取」和「刪除」策略掌握較佳外，其餘大部分項目的得分多未及總分的一半。在課程完成後，研究員以相關樣本 t -測試比較學生在前測和後測各項目的表現。從表四可以看到，學生在後測中所有測驗項目的成績均比前測顯著進步。雖然兩份試卷相同，但由於各校學生進行前測和後測的時間相差兩至三個月，再加上各 t 值和顯著度頗大，因此所得的進步應該不單是由於練習效應所致。研究結果支持有關課程能有效幫助學生提高運用策略和閱讀理解的表現。

圖一 全部學生在課程前和課程後進行閱讀策略及理解測驗各部分所得的分數



註：為方便比較，以上各部分的分數皆為平均分（即將該部分的總分除以題數），全部均以 2 分為滿分。

表四 比較全部學生在閱讀策略及理解測驗前測和後測各部分的得分

測驗項目	測驗時間 ¹	平均分 ²	平均分相差	t 值***
刪除	1	1.35	.17	14.14
	2	1.52		
選取	1	1.37	.12	10.09
	2	1.49		
歸類／綜合	1	.94	.18	18.13
	2	1.12		
判斷錯誤	1	1.04	.27	20.96
	2	1.31		
撮寫	1	.88	.11	8.91
	2	.99		
詞義推斷	1	.99	.07	8.03
	2	1.06		
記敘文篇章理解	1	.91	.14	11.75
	2	1.05		
說明文篇章理解	1	1.03	.16	11.07
	2	1.19		
總分	1	60.40	8.44	32.88
	2	68.84		

*** $p < .001$

- 註： 1. 兩次測驗時間分別以「1」代表課程前所接受的前測；「2」代表課程後所接受的後測。
2. 為方便比較，以上各部分的分數皆為平均分（即將該部分的總分除以題數），全部均以 2 分為滿分。至於總分則為學生實得的分數，滿分為 112 分。

檢查學生在閱讀測驗中各項目的進步幅度，其中在後測中進步最明顯的項目是「判斷錯誤」。由於這項閱讀監控策略要求學生檢查閱讀內容的問題，只要學生明白原理並能細心便可做到，難度最低，進步最大亦屬理所當然。學生進步最大的第二個項目是「歸類／綜合」，這兩項策略均需要學生理解段落重點後用自己的文字寫出，因此他們必須真正理解段旨，而不能像以往做閱讀理解練習般照抄一些字句，難度頗高。從學生在後測的顯著進步可以反映課程能夠達到初步的目的，即提高學生理解內容重點的能力。至於學生進步最少的項目是「詞義推斷」策略。這策略的原理和用法並不複雜，學生進步不大的原因，估計除了因為有兩所學校沒有選教這策略之外，亦可能因為香港的低年級學生習慣單靠

記憶來認字（何偉傑、蕭炳基，1991），因此一看到沒有學過的深字便很容易放棄。

由於過往有關策略教學的研究多以能力較弱的學生為主，為了探討策略教學對能力較高學生的成效，研究員在分析了全部學生的數據後，分開了三個不同的成績組別對學生測驗的總分再進行分析。透過單因子變異數分析，發現第一組別學生無論在前測（ $F = 269.85, p < .001$ ）和後測（ $F = 284.19, p < .001$ ）均比其他兩個組別的學生有較佳表現。由於閱讀能力與學習表現有密切關係，這個結果相當合理。不過，從學生在接受策略教學後的進步而言，則不同成績組別學生的差別不大。研究員以相關樣本 t -測試分別比較各組學生在前測和後測的成績，結果顯示各組學生在後測均有顯著進步（第一組別學生： $t = 22.17$ ；第二組別學生： $t = 19.12$ ；第三組別學生： $t = 16.36$ ；全部 t 值的顯著度均為 $p < .001$ ）。由此可見，策略教學對不同成績組別的學生同樣有效，不同能力的學生均同樣可以透過策略教學提高閱讀理解的表現。

策略教學在增加學生策略運用數量的成效

本研究以問卷調查形式測量學生在日常閱讀時運用策略的經常程度。以相關樣本 t -測試比較學生在課程前後的策略問卷得分，結果顯示並無顯著差異（ $t = .12, p > .05$ ），反映出學生在接受了策略教學後，並未有在日常閱讀中增加策略運用的數量。

以單因子變異數分析比較不同成績組別學生運用策略的經常程度，結果顯示第一組別學生無論在課程前（ $F = 22.22, p < .001$ ）或課程後（ $F = 23.44, p < .001$ ），均比另外兩組學生較多運用策略。再分別以相關樣本 t -測試比較各組學生在課程前後的策略問卷得分，則有不同的發現，其中第一組別學生並沒有增加策略的運用（ $t = .48, p > .05$ ），第二組別學生有明顯的增加（ $t = 3.78, p < .001$ ），但第三組別學生卻反而減少了運用策略的數量（ $t = -3.16, p < .01$ ）。出現以上結果，可能是由於第一組別學生在課程前已較其他組別多運用策略，因此課程對他們的影響不明顯；反而一些有一定能力而原本又不熟悉策略的第二組別學生，

學習了閱讀策略後有較正面的反應，願意在日常閱讀中主動運用策略。至於第三組別學生的結果則較為費解，因為他們在閱讀測驗中的表現有明顯的改善，反映他們已掌握一些閱讀策略，但問卷的結果卻反映他們不會在日常生活中主動運用策略，甚至比學習策略之前所運用的數量更少，估計原因可能有二：（1）反映課程未能成功鼓勵能力較弱的學生主動運用策略，本文會在總結部分再詳細討論策略運用的遷移和保留效應問題；（2）擔任教第三組別學生的教師反映，他們的學生很抗拒填寫問卷，作答時較馬虎，因而可能影響了問卷的效度。

策略教學在提高學生閱讀動機的成效

本研究以問卷調查形式測量學生有關閱讀的不同動機的變項（包括自我效能、內在動機、外在動機、社會動機、能力歸因、努力歸因、策略歸因及外在歸因）。以相關樣本 t -測試比較學生在課程前後的各項動機得分，結果顯示只有策略歸因一項有顯著的差異（ $t = 4.41, p < .001$ ），反映學生學習了策略後較以往多從策略運用的角度解釋自己的閱讀表現。除了策略歸因外，學生在其他動機變項上均沒有明顯的改變，估計原因可能有二：（1）課程時間太短——由於動機本身是較穩定的性向（Meece & Miller, 1999），學生對某事物的動機通常需要較長時間改變，而這次各學校大多只以一個單元的形式實施策略教學（約十多至二十多節），因此未必有足夠時間改變學生對閱讀的動機；（2）課程的教學重點是策略運用，動機的培養只屬其次，因此課程在改善動機方面的成效比不上改善學生策略運用能力方面的成效。

以單因子多變量變異數分析同時比較不同成績組別學生在各動機變項上的差異，結果顯示在課程之前或之後各組學生均有明顯的動機差異（課程前：威爾克斯 $\lambda = .85, F(16, 2068) = 11.36, p < .001$ ；課程後：威爾克斯 $\lambda = .83, F(16, 2092) = 12.47, p < .001$ ）。兩次分析動機差異的結果相近，除了外在動機和外在歸因外，高成績組別比低成績組別學生在自我效能、內在動機、社會動機、能力歸因、努力歸因和策略歸因上均有較高的得分，反映出動機因素與學生的學習成績同樣有密切關係，而閱

讀成績較佳的學生一般來說動機亦較高。研究員再分別為各組學生以相關樣本 t -測試比較課程前後的動機問卷得分，結果顯示只有第二組別學生有顯著的動機變化。課程後這個組別的學生在能力歸因 ($t = 3.36, p < .01$) 和策略歸因 ($t = 7.04, p < .001$) 方面均有顯著的上升，情況與策略問卷的相似，反映課程對一般能力學生的學習態度有最正面的作用。

教師對策略教學成效的觀感

除了從學生的角度探討策略教學的成效之外，本研究亦透過教師問卷和訪談，了解教師對策略教學成效的觀感。參與本研究的教師共 27 人，其中交回問卷的有 24 人 (88.9%)，接受訪談的有 26 人 (96.3%)。

就策略教學課程的整體成效而言，從表五可見問卷的結果頗為正面，大部分項目的平均評分均超過 5 分量表的「3」分。相對而言，教師較認同課程對提高學生認知層面的成效（包括閱讀方法、閱讀知識、理解能力和思考能力），至於課程對改善學生動機和後設認知能力的效能方面則只屬一般。這結果與學生在閱讀測驗和問卷的實際結果很吻合，反映出課程在提高學生的閱讀能力有顯著的成效，但要同時提高學生的動機和靈活監控閱讀過程的後設認知能力則未如理想。

表五 教師問卷中有關策略教學課程整體成效的評分

策略教學內容	平均分*
幫助學生掌握閱讀的方法	3.92
增加學生有關閱讀的知識	3.71
提高學生閱讀理解的能力	3.58
提高學生的思考能力	3.50
改善學生一般的學習動機	3.42
提高學生在閱讀方面的自信心	3.38
增加學生對閱讀的興趣	3.17
培養學生靈活監控閱讀過程的能力	3.00

* 各項目按平均分從高至低排列，愈高分代表教師對策略教學在該方面的成效評價愈高。

整理教師在問卷中的開放題答案和在訪談中對策略課程成效的看法，可歸納為以下幾個重點：

策略教學的效能

除了學校三之外，其他五所學校的教師對策略教學的成效均頗為肯定，而更有三所學校的教師明確表示下學年仍會繼續教授閱讀策略，甚至會延伸至中一以外的級別。大部分教師均認同課程可以有效提高學生對閱讀理解的意識。

與傳統透過範文教學和做閱讀理解練習的教學模式比較，教師認為策略教學有兩項優點：（1）傳統的課文編排欠連繫，學生學到的閱讀知識較零散，而策略教學則可以較有系統地訓練學生掌握閱讀的方法；（2）傳統做閱讀理解練習的模式較沉悶，學生又欠缺成功感，正如一位教師形容：「以前學生做閱讀理解練習識就識，唔識就繼續唔識……現在他們用到策略時就會很有成功感。」在傳統的模式中只有能力較高的學生才能答對練習的問題，但策略教學可以幫助學生透過學習策略改善理解能力，自然令能力較弱的學生也能產生成功感。

不過，學校三的教師則持相反意見。雖然該校學生在後測中同樣有明顯的進步，但教師卻認為策略教學較抽象，反而覺得傳統以課文為主的教學模式較佳。他們認為從課文中總結出閱讀的方法，學生會較易掌握。

策略運用的遷移和保留效應

很多教師表示，雖然大部分學生在學習和應用個別策略時均沒有問題，但從懂得個別策略到靈活運用策略以理解文章之間，卻存在明顯的過渡問題。教師指出，當要求學生綜合運用不同的策略，或所閱讀的篇章有較大的變化時，學生往往不能融會貫通而靈活運用所學的策略。這問題就連第一成績組別的學生亦不例外。

此外，有教師亦提到學生並不會主動運用策略的問題。根據教師的觀察，由於學生習慣了從前做閱讀理解練習的方法，喜歡只是從文章中抄

一些句子作答，不太願意花心思運用策略作深入的理解，因此在課堂以外或課程結束後便不會再用策略。教師的看法與上文提到策略問卷的結果吻合，反映在教懂學生運用策略之餘，如何鼓勵他們主動和繼續運用策略亦很重要。

針對以上有關策略運用的遷移和保留問題，在訪談中有一位教師建議可以在之後所教授的單元中繼續提醒學生運用策略來理解新單元的課文。他嘗試過後覺得效果理想，可以有效改變學生的閱讀習慣，鞏固他們的策略運用能力。另外，學校四的教師則提出另一個建議。他們計劃在下學年將不同的策略分拆、融入各單元內，使策略教學成為持續的閱讀能力訓練，這樣對幫助學生應用所學的策略可能會更有效。

策略教學與學生能力組別

根據教師任教學生的不同成績組別把他們分開，比較教師對策略教學的看法，結果任教第一組別的教師亦認同策略教學對能力高的學生同樣有幫助。根據教師的觀察，能力較高的學生在學習最初的基礎策略時覺得很容易，但到後來要綜合運用策略和理解較深的篇章時便有困難，因此策略教學對能力高的學生同樣有提升的作用，不過教學的重心宜放在綜合運用策略上。

至於對能力較弱的學生而言，任教第三組別學生的教師反而認為策略教學對最弱的學生成效有限，因為他們的語文和思考能力太弱，只能掌握較簡單的策略。對於一些要用自己文字表達和組織的策略，這些學生往往明白了原理，但礙於字詞能力有限，亦不能用通順的句子表達。況且這些學生運用策略的意識很低，明明懂得運用某些策略，但仍要教師不斷提醒才會用，很難令他們真正獨立自主地運用策略進行閱讀。

個別策略的效能

表六列出了教師對課程內各項策略的效能評分。大致而言，教師對各策略的成效均有正面的評分（所有項目的平均評分均超過5分量表的「3」分）。相對而言，教師對一些基礎策略（包括提示訊號策略、掌握重點

表六 教師問卷內各閱讀策略成效的評分

閱讀策略	平均分*	人數**
提示訊號策略	4.33	24
記敘文結構策略	4.13	8
掌握重點策略	4.00	24
論說文結構策略	3.70	10
撮寫策略	3.70	10
預測策略	3.63	8
推論策略	3.63	8
推斷詞義策略	3.45	20
檢查策略	3.44	20
解難策略	3.15	20

* 各策略按平均分從高至低排列，愈高分代表教師對該項策略的成效評價愈高。

** 由於每所學校選教的策略有所不同，因此各項策略的評分人數亦有不同。

策略及結構策略) 有較高的評分；在訪談中教師亦提到這類基礎策略較為簡單具體，學生容易掌握和直接運用，對於幫助學生打好閱讀理解的基礎有明顯的作用。相反，與閱讀監控有關的策略則評分較低。由於這些策略只是提高學生對閱讀過程的注意和監控能力，有些教師覺得與理解內容的關係不太直接，於是認為實際效能較低。

教師對課程設計和安排的意見

除了檢討對策略教學的成效之外，本研究在問卷和訪談中亦有詢問教師對這次研究中課程設計及安排的意見，以探討將 CSI 課程融入香港中文科一般課堂的可行性，並作為這次試驗的檢討。就教師對整體課程設計的滿意度而言，問卷的結果頗為正面，共有 62.5% 的教師表示滿意或十分滿意課程的設計。綜合教師在問卷和訪談的意見，他們認為課程最可取的地方是有系統，能夠由淺入深地教導學生掌握不同的閱讀策略，而且每部分均有清晰的目標、步驟、口訣和評估，容易掌握。此外，亦有

教師表示課程選用的教材較傳統的課文新穎和生活化，加上每項策略均有活動配合，有助提高學生的學習興趣。至於教師認為課程設計最需要改善的地方，則主要是一些技術性的問題，例如提供的練習較少（每項策略有一至兩個練習）。由於有關策略運用的練習並不容易設計，因此有些教師希望研究員可以提供額外的練習作為溫習和測驗之用。另外，亦有一些教師指課程的教材印刷不及教科書精美，會減弱對學生的吸引力。

就課程的深度而言，約有一半教師認為適中（56.6%），但亦有不少教師認為略深（34.8%）。由於這次的試驗對象包括高、中、低不同成績組別的學生，因此在擬定課程的深度時有一定困難。雖然在教材中已盡量安排不同深度的文章和練習，但結果反映仍未能照顧所有不同程度的學生需要；由此亦反映出要成功推行策略教學，教師參與設計校本教材較由研究員提供統一的教材更適合學生的需要。另外，統計結果顯示只有極少數的教師認為整體課程「略淺」或「太淺」（8.6%），特別是課程後面綜合運用策略的部分，就算是第一組別的教師亦認為對學生的難度頗高。這情況與過往的研究發現香港學生運用策略的能力不足吻合（劉潔玲，2002a；羅燕琴，1997；蘇月華，1996）。由於香港學生過往習慣以背誦來學習中文，因此當要求他們自己思考去理解文章時，他們便會感到困難。這現象亦可以反映出在香港推行策略教學對能力高的學生同樣有一定的價值。

策略課程所建議的教學方法較多元化，很多時會透過活動、小組互動和師生討論等方式幫助學生明白策略的原理和思考如何運用策略，這與傳統中文科以講解為主的教學模式頗為不同。研究結果顯示，約有一半教師表示經常或完全採用課程所建議的教學方法（54.1%），原因是課程所提供的教案清晰，他們很容易依照教案的建議進行教學。此外，一些教師亦認為課程建議的方法較有趣，能夠吸引學生，所以樂於採用。至於那些只會間中採用課程所建議的教學方法的教師（41.7%）則表示，主要原因是教學時間不足，有時要刪減太花時間的活動。另外，亦有教師會配合學生的程度和需要而調整教學方法。以上的結果反映教師在心態

上普遍接受多元化的教學方法，這可能與近年的教育改革令教師多了接觸和嘗試不同的教學方法有關，不過教師在實施時仍會靈活調整教學方法。

在課程提供的支援方面，教師的意見頗為有趣，約有一半教師表示支援足夠（45.8%），但也有數量相若的教師表示課程提供的支援只屬一般（41.7%）。在問及教師還需要甚麼支援時，大多數教師都希望課程能提供更多教材和教具，例如高映片、電腦投映片、影音教材和練習等，但沒有教師表示需要更多的培訓或協作會議，反映出教師在作出新的教學嘗試時，最需要的是些實質的教學資源。不少教師表示為了配合新課程的推行，要花很多時間備課和設計教材，因此提供教學資源對他們而言較為實際。以上的現象反映出雖然新課程強調校本調適的重要，亦增加了教師在課程設計上的自主權，但一些教師在沉重的工作量下，似乎不太願意再花時間自己選取或設計校本課程。

最後，在一般課堂上施行策略教學的可行性和問題上，問卷的結果顯示，有一半以上的教師認為策略教學容易配合中文科新課程在一般課堂上施行（58.3%），只有極少數教師認為不容易在一般課堂上施行（4.2%）。前者認為新課程的靈活性較大，而且從過往的篇章教學改變為以能力訓練為本，教師大都能夠接受以整個單元來直接教授閱讀策略的新模式。有趣的是，西方學者在推展策略教學時所遇到的阻力，例如教師覺得策略教學的工作量太多、與主流課程不配合，或教師不願意改變固有的教學模式等實際問題（Deshler & Schumaker, 1993; Kline et al., 1992），在香港卻因為中文科本身要推行課程改革而沒有出現。正如一位教師提到：「我們在設計新課程時所花的時間更多，現在策略教學單元有你們提供的教案和教材作參考，工作量已減輕了。」由此可見，配合中文科的課程改革，在香港推展策略教學的可行性很高。

雖然大部分參與試驗的教師都頗為接受策略教學，但他們在施行策略教學時仍面對不少實際的困難，其中最多教師提到的是時間不足的問題。由於策略教學所訓練的是學生的思考能力，要求學生自己建構出對篇章的理解，很多問題都沒有「標準答案」，因此教師要在課堂上花很

多時間與學生討論不同的答案，引導學生思考，在堂上的即時應變能力亦要很高。加上採用活動教學比純教師講解花時間，很多教師都表示原定的教學時間很不足夠，而且對教師的要求亦頗高。

其次，是學生和家長對新教學模式的接受程度不一。有些教師表示學生喜歡新的教學模式，因為較有趣和有成功感，但亦有教師提到有些學生和家長對這種以教授「方法」為主的模式感到困惑，因為他們不能再像過往以背誦的方法來學習及應付考試，不知道應該如何「溫習」。不過，這是新課程將教學重點由知識傳授轉變為能力訓練所必然出現的適應問題，並不是策略教學獨有的問題。

最後，是學生的個別差異問題。由於策略教學以能力訓練為主，不同能力的學生在學習策略時所表現出的差異會特別明顯。一些任教能力較弱學生的教師表示，教學進度落後的情況頗為嚴重，這些學生在學習策略時較需要經常的提醒和個別的指導。相對於西方的 CSI 課程通常以小組形式進行，在香港一般課堂上以大班形式教授策略，要照顧個別落後的學生便較為困難。

總結及建議

總括而言，本研究嘗試將根據西方認知策略教學模式而設計的中文閱讀策略教學課程應用在香港初中中文科的閱讀教學上，目的是探討直接教授學生掌握與閱讀有關的認知策略對提高學生閱讀理解能力的成效，以及在香港一般課堂上實施策略教學的可行性和問題。研究結果顯示，不同成績組別的學生接受了策略教學課程後，在運用策略和篇章理解的表現均有顯著的進步，反映出課程對提高學生的閱讀能力有一定的效能。雖然過往已有不少關於 CSI 課程的研究，不過本研究的結果仍然有以下幾個重要的意義：

1. 過去 CSI 模型的成功經驗幾乎全都來自西方以英文為教學語言的研究，因此本研究的結果能為將策略教學應用在跨語言的研究上提供實證的支持。

2. 過去 CSI 課程主要以能力較弱的學生為對象，本研究嘗試將策略課程推展至香港不同成績組別的學生，研究結果支持策略教學對不同成績組別的學生均有相若的成效。這可能是由於傳統中文科較著重背誦知識，就算是成績高的學生在理解層面的訓練亦有所不足，因此策略教學對成績較佳的學生的閱讀能力同樣有正面的提升。
3. 過去 CSI 課程大多在非主流課程中試行，本研究嘗試配合中文科新課程的推行，試驗在香港一般的課堂上施行策略教學的可行性。研究結果顯示，教師普遍認為在新課程中加入閱讀策略的教學並不困難。這結果對在香港推展策略教學有正面的意義。

在評估策略課程對學生的教學成效方面，本研究的結果與西方過往的研究大致吻合。策略教學對提升學生直接運用策略的能力有明顯的成效，但要學生從「學懂策略」到真正「學會閱讀」，研究者和教師還需要再深思有關策略運用的遷移和保留效應的問題，這亦是近年 CSI 課程的研究焦點。早期的 CSI 課程多數以短期課程形式教授學生掌握一種或少量的策略，但近年有些學者開始質疑學生學會了一些策略並不一定能融會貫通、靈活運用在不同的篇章理解上（Borkowski & Muthukrishna, 1992; Pressley, El-Dinary, & Brown, 1992），從而提出後設認知能力在促進策略遷移效能的重要性（Clark, 1996; Dole, Brown, et al., 1996）。上文提到本研究已經參考西方 CSI 課程的經驗，在課程中加入了一些促進後設認知能力的元素，但結果仍然不理想。歸納這次試驗的經驗和西方學者的意見，要解決策略運用的遷移和保留效應問題，還需要再從下文的三個方向改善策略教學的設計和施行。

第一，策略教學是個長期的教學過程，特別是後設能力的培養需要很長時間，過往成功取得顯著遷移效應的研究全部都長達一年或以上（例如 Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996; Deshler & Schumaker, 1993），一個只有幾個星期的策略教學單元並不足夠。當然，因為課程的限制，要在香港施行一年的策略教學並不切實際，但教師可以在教授完策略單元後有意識地將策略運用融入其他單元的文章理解上，以促進學生靈活運用策略的能力。中文教學一向以篇章教學為主，就算新課程

強調讀寫聽說並重，但單元設計仍是通過閱讀篇章學習不同的語文能力，因此在教授篇章時不難找到很多機會與學生重溫策略的運用，這樣便可以更有效地鞏固和延伸學生已有的策略運用能力。

第二，是有關消除學習（unlearning）的問題。很多學生在學習策略之前已建立了一套未必有效的閱讀方法，要經過很長時間才能將他們從舊的習慣中改變過來（Chan, 1991; Tunmer, Chapman, Greaney, & Prochnow, 2002）。由於香港的學生早已習慣了機械地讀一次文章然後做問答題的閱讀理解練習形式，閱讀期間他們通常不需要運用任何策略幫助理解，而答問題時他們又習慣了只需抄下文章部分內容便可得分，因此在接受了策略教學後，學生雖然能夠學會運用各種策略，但教師發現當要求學生做篇章理解的練習或測驗時，他們在沒有明確的指引下，很自然又會回復以前做閱讀練習的習慣。要改變這個問題，除了上文提到的要在往後的教學中不斷提醒學生要運用策略作理解之外，亦反映出策略教學最好從小學開始。事實上，西方很多 CSI 課程都是以高小學生為對象的，愈早改變學生的閱讀習慣，效果亦會愈顯著。

第三，是學生本身的語文能力問題。雖然 CSI 課程原本是為低能力的學生而設計的，但從這次的研究結果顯示，一般能力的學生對策略教學的反應最正面，反而任教第三組別學生的教師指出，基於學生的字詞能力很弱，他們在綜合運用策略和用自己文字寫出篇章重點時感到十分困難。從資訊傳遞理論的角度看，如果學生的字詞能力較弱，他們在閱讀時所需的時間和操作記憶的資源會比一般人為多，結果便沒有足夠的資源進行高層次的認知過程（Perfetti, 1985）。因此，要幫助語文能力較弱的學生提高閱讀能力，最好同時改善他們在字詞和策略兩方面的能力（Mastropieri & Scruggs, 1997; Swanson, 1999）。

探討在香港推展策略教學的可行性方面，本研究的結果頗為正面。根據西方的經驗，在主流課程中施行策略教學，教育制度和教師因素是兩大主要阻力（Kline et al., 1992）。由於香港的中文科正進行課程改革，新課程與 CSI 課程的理念有很多吻合之處，加上新課程容許學校有自行設計校本課程的彈性，因此為在中文科引入策略教學提供了有利的條件。在這次試驗中，除了少數教師仍然覺得傳統的閱讀教學模式較佳

外，大部分教師在心態上並不抗拒新的閱讀教學模式，亦覺得策略教學容易配合新課程在一般課堂上施行。由此可見，在香港推行策略教學的阻力反而比西方少。

不過，要教師樂於繼續施行策略教學，必須解決他們最關心的實際困難，例如教學時間、資源、學生個別差異，以及如何在日後的教學中鞏固學生的能力等。策略教學對教師的要求比傳統的中文教學模式為高，在教學過程中教師不單要花很多時間設計配合不同學生需要的學習情景和批改練習，亦要在實際教學時有靈活應變的能力，在教授策略期間以至在日後教授其他單元時，能隨時與學生討論運用不同的策略和所得的不同答案。以香港現時的情況，中文科教師對策略教學大多認識不深，而且工作量甚大，每班學生人數眾多，很多參與試驗的教師都表示難以達到以上的理想要求。本研究嘗試以協作的模式為教師提供培訓、教材和教學設計參考，對提高教師在策略教學方面的認識和減輕他們的工作量有積極的作用。不過，如果教師現有的工作量和學生人數不減，教師始終很難成為有效的學習促進者。這不單是推行策略教學的問題，亦是落實中文科新課程的理念時必須正視的問題。

最後，是有關研究設計的問題。本研究的重點是嘗試在香港一般課堂上試行策略教學的模式，基於在主流課程中進行試驗的實際限制，本研究在設計上有以下幾點未盡善之處：

1. 由於各學校在實行了新課程後所採用的教學單元和編排的時間各有不同，要配合六所學校的背景，再找教學內容相近的學校作控制組甚為困難。在沒有控制組的情況下，本研究只能用學生的前後測作比較，因此很難排除同一測驗可能產生的練習效應對研究結果所造成的干擾。
2. 為了避免這次試驗對學校原來所編排的教學計劃有太大影響，以及貫徹校本課程的精神，本研究容許參與的學校自行編訂實施策略教學課程的時間和選教的部分，亦容許教師因應學生的需要調整教學方法，因此六所學校在施教課程的細節上便略有不同。這些差異可能會對教學成效造成一定的干擾。

3. 這次試驗由學校自願參與，因此有關教師的意見並不能代表香港教師的普遍想法。特別是參與學校的教師全部都先看了課程的簡介和樣本後才答應參加試驗，因此這些教師對策略教學的認同可能較其他沒有參與試驗的教師為高。究竟香港的一般中文教師對策略教學的觀感是否與本研究的結果相近，則仍有待日後探討。
4. 最後，由於參與本研究的學生人數眾多，因此在評估策略教學的成效時主要是以測驗和問卷作量化的測量。但策略運用本身屬於認知過程，因此近年一些學者提倡應該結合量化和質化的測量方法，輔以放聲思考、課堂觀察、訪談等方法以了解策略教學對學生學習和閱讀過程的具體影響（Patrick & Middleton, 2002; Perry, 2002），將來的研究可以再在這方面補充這次研究的不足。

註釋

1. 學校四原本把策略教學課程安排作為上學期最後一個單元，但由於該校之前安排的單元教學進度太慢，結果實際要推延至下學期初才能施行策略教學單元。

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。
- 何偉傑、蕭炳基（1991）。〈小學中文詞匯教學過程分析〉。《教育研究學報》，第6卷，頁16-22。
- 周漢光（1999）。〈改革課程結構以提高學生的中文能力——兼論沿海版初中中文教材〉。《教育學報》，第27卷第2期，頁155-169。
- 香港課程發展議會（編）（1999）。《學業成績稍遜學生在中學第一年的認知及非認知情況與影響其進度的因素研究：摘要》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（編）（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 (2002a)。〈比較香港初中不同成績組別學生的中文閱讀理解及策略運用的能力〉。《教育研究學報》，第 17 卷第 2 期，頁 289–315。
- 劉潔玲 (2002b)。《香港初中學生的中文閱讀理解研究：成績落後學生的閱讀問題及認知策略教學的成效》。未經發表之博士論文，香港中文大學，香港。
- 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。
- 羅燕琴 (1997)。〈篇章推理與中文語文能力的關係：小六學生中文閱讀理解個別差異分析〉。《課程論壇》，第 6 卷第 2 期，頁 106–117。
- 蘇月華 (1996)。《中文閱讀理解能力的個別因素剖象：成績稍遜閱讀者與一般閱讀者的比較》。未經發表之碩士論文，香港中文大學，香港。
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309–332.
- Alvermann, D. E., & Qian, G. Y. (1994). Perspectives on secondary school reading: Implications for instruction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(1), 21–38.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/ summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331–346.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: “Working models” and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477–501). San Diego, CA: Academic Press.

- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 46–53.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22*(1), 1–14.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 88*(1), 18–37.
- Chan, L. K. S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*(7), 427–433.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in Grades 5, 7, and 9. *Journal of Experimental Education, 62*(4), 319–339.
- Chan, L. K. S. (1996). Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. *Journal of Research in Reading, 19*(2), 111–127.
- Clark, C. H. (1996). Keys to successful cognitive and affective intervention with challenging students. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 12*(3), 265–290.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *Elementary School Journal, 94*(2), 153–167.
- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 62–88.
- 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, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly, 22*(3), 347–368.

- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95–105.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). New York: Longman.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 821–829.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- Kline, F. M., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1992). Implementing learning strategy instruction in class settings: A research perspective. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 361–406). San Diego, CA: Academic Press.
- Malone, L. D., & Mastropiere, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270–279.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197–213.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207–229.
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141–159.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading*

- comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117–175.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 788–811). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 13*(1), 5–22.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89–101.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist, 37*(1), 27–39.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815–859). New York: Longman.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*(1), 1–3.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchuk, I., McGoldrich, J., Schneider, B., Snyder, B., & Woloshyn, V. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Pressley, M., El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). San Diego, CA: Academic Press.

- Pressley, M., El-Dinary, P., Wharton-McDonald, R., & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 42–55). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Rankin, J., Gaskins, I., Brown, R., & El-Dinary, P. (1995). Mapping the cutting edge in primary level literacy instruction for weak and at-risk readers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 47–90.
- 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.
- Schmitt, M. C. (1988). The effects of an elaborated directed reading activity on the metacomprehension skills of third graders. In J. E. Readance & R. S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (pp. 167–181). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454–461.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *Elementary School Journal*, 94(2), 183–200.
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1992). Validation of learning strategy interventions for students with learning disabilities: Results of a programmatic research effort. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* (pp. 22–46). New York: Springer-Verlag.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1–29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504–532.
- Swanson, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128–158.

- Symons, S., Richards, C., & Greene, C. (1995). Cognitive strategies for reading comprehension. In E. Wood, V. Woloshyn, & T. Willoughby (Eds.), *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (pp. 66–87). Cambridge, MA: Brookline Books.
- 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: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Tunmer, W. E., Chapman, J. W., Greaney, K. T., & Prochnow, J. E. (2002). The contribution of educational psychology to intervention research and practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 11–29.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14–33). Newark, DE: International Reading Association.

Evaluating the Implementation of a Chinese Reading Strategy Instruction Program in Hong Kong Secondary Schools

Dinky K. L. LAU & David W. CHAN

Abstract

A Chinese Reading Strategy Instruction Program based on the Cognitive Strategy Instruction Model was designed and integrated into the new Chinese language curriculum. This study evaluated the possibility and effectiveness of implementing direct strategy instruction in six secondary schools in Hong Kong. A total of 1,220 secondary 1 (equal to Grade 7) students and 27 Chinese language teachers participated in the study. Findings in the study supported the effectiveness of strategy instruction in enhancing students' use of reading strategies and comprehension in all achievement levels. Most of the teachers had positive attitudes toward strategy instruction and were satisfied with the arrangement of the Program. Teachers generally agreed that direct strategy instruction was better than the traditional Chinese reading instruction and found it easy to integrate the Program into the new Chinese language curriculum. However, the transfer and maintenance effects of the Program were limited. Teachers also raised questions on some practical problems in implementing strategy instruction in their daily teaching. Whereas findings in this study provided support for integrating strategy instruction into the Chinese language mainstream curriculum, it was believed that improved instructional design of the Program and more support provided to the teachers might enhance greater effectiveness of the Program.