

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

劉潔玲

香港浸會大學教育學系*

本文主要是從運用閱讀策略的角度探討香港初中學生的中文閱讀理解能力，本研究分別以閱讀測驗和問卷調查的形式，比較了兩組不同成績組別的中一學生的閱讀理解能力、運用閱讀策略的能力和自我報告運用策略的經常性。研究結果顯示，學生運用閱讀策略的能力普遍不太理想，特別是學業成績稍遜的學生，他們在運用策略和理解篇章方面的能力很弱，不但完全不能夠掌握一些需要高層認知能力的策略，而且在閱讀時會較經常出現一些負面的閱讀行為，缺乏自我調整和閱讀監控的意識。針對學生在運用閱讀策略方面的問題，本文建議香港的教育工作者可以參考西方的閱讀策略教學研究，改變傳統只是透過範文和練習間接進行閱讀教學的模式，直接教授成績稍遜學生掌握閱讀策略，以提高他們的閱讀理解能力。

關鍵詞：中文閱讀理解、閱讀策略、成績稍遜學生

本文通訊地址：劉潔玲，香港九龍塘香港浸會大學教育學系
電子郵箱：dinkylau@hkbu.edu.hk

*本文作者現職於香港浸會大學教育學系，而進行本研究和撰寫本文時則為香港中文大學教育心理學系博士研究生。

閱讀能力是學習的基礎，很多研究發現有學習困難的學生都普遍有閱讀的問題(Mastropieri & Scruggs, 1997; Smith & Friend, 1986)。由於在不同的學習階段和不同範疇的學科學習，學生都需要運用閱讀能力對各種的教材進行記憶、理解、分析，以吸收新的知識和建構出個人對各種知識的理解，因此閱讀能力不佳，除了會影響學生的語文成績之外，亦往往會影響他們在其他科目的學習(Swanson, 1999)，而如何改善學生的閱讀能力，一直是西方介入研究(intervention study)中最常探討的題目(Swanson & Carson, 1996)。

要有效幫助學生改善閱讀能力，必須先了解他們在閱讀時究竟出了甚麼問題，過去西方的學者從認知心理學的角度進行了大量的研究，有助我們更了解學生的閱讀過程。認知學派將閱讀視為一個複雜的認知過程，在這個過程中，閱讀者需要運用在記憶系統內的已有知識，對篇章的字詞進行不同層面的編碼，然後綜合句子的意思，最後建構出對篇章的整體理解。根據過去比較不同能力閱讀者的研究，低閱讀能力者(poor readers)的問題癥結，是在於操作記憶的容量不足(Just & Carpenter, 1992; Swanson & Alexander, 1997)和缺乏豐富的先前知識(Afflerbach, 1992; Anderson, 1994; Anderson & Pearson, 1984)，再加上字詞解碼能力弱(Foorman, 1995; Goswami & Bryant, 1990; Perfetti, 1985)、不懂得運用閱讀策略(Garner, 1987; Paris, Lipson, & Wixson, 1994)和欠缺靈活操控閱讀過程的後設認知能力(Baker & Brown, 1984; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Garner, 1987; Paris, Wasik, & Westhuizen, 1988; Wixson & Lipson, 1991)等問題，直接影響了他們在閱讀時認知過程的運作效能，因而造成理解上的困難。

在以上各項影響閱讀能力的因素之中，學生運用閱讀策略的能力是閱讀介入研究最感興趣的課題。因為相對於操作記憶容量不足或缺乏先前知識的問題而言，學生運用策略的能力較容易透過學習而得到提高(Baker & Brown, 1984; Mann & Sabatino, 1985)，而且適當運用策略，亦可彌補學生在先前知識和字詞能力上的不足，提高閱讀過程的運作效能，從而減輕操作記憶的負荷(Dole, Duffy,

Roehler, & Pearson, 1991; Kline, Deshler, & Schumaker, 1992; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald, & Brown, 1998), 因此了解能力較弱的學生在運用閱讀策略方面的問題, 可以有助探討如何有效改善他們的閱讀能力。

過去西方的學者曾經進行過很多比較不同能力的閱讀者在運用策略方面的研究, 結果顯示, 很多低閱讀能力者都不懂得適當地運用策略去理解所閱讀的內容。綜合不同研究的結果, 閱讀能力較低的人在策略運用方面有以下幾個問題: (1)他們不懂得運用策略找出篇章的重點, 以致無法建構出篇章整體的宏觀結構(Garner, 1987; Malone & Mastropieri, 1992; Stevens, 1988; Williams, 1986); (2)他們只能掌握宏觀法則(macrorules)之中最簡單的刪除和選取法則, 不懂得運用較複雜的類化和建構法則去理解沒有明確主題句的文章(Brown & Day, 1983; Day & Zajakowski, 1991); (3)他們對文體結構不熟悉和缺乏敏感, 不會注意篇章中的提示訊號, 亦不懂得利用篇章的文體結構資料組織內容和建構主旨(Armbruster, Anderson, & Ostertag, 1987; Meyer, Brandt, & Bluth, 1980; McGee, 1982); (4)他們不懂得推論文章中隱含的內容和意思, 因此對文章的理解欠深入(Long, Seely, Oppy, & Golding, 1996; Singer, 1994; van Den Broek, 1994); (5)他們的後設認知能力(metacognition)較弱, 對於自己的認知能力、篇章的性質、閱讀過程中出現的問題和篇章中的矛盾等缺乏敏銳的自我覺知(self-awareness), 不懂得監控(monitor)閱讀的過程, 遇到困難時亦不會運用策略解決(Alfassi, 1998; Baker & Brown, 1984; Cheng, 1993; Dole, Brown, & Trathen, 1996; Duffy et al., 1987; Garner, 1987; Paris, Lipson, & Wixson, 1994; Perfetti, 1985)。

以上的研究發現, 對於探討如何改善學生的閱讀能力有重要的參考價值, 現時西方不少成功的閱讀課程都是針對低閱讀能力學生在運用策略方面的問題而進行認知策略教學(cognitive strategy instruction), 例如教導他們掌握不同的宏觀法則、認識不同的文體結構、運用撮要策略、提問策略、推論策略和閱讀監控策略等。研

究結果證明，不少能力較弱甚至有學習困難的學生在學習了閱讀策略後，他們的閱讀能力可以得到很大的改善(Deshler & Schumaker, 1993; Guthrie, Van Meter, McCann, & Wigfield, 1996; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 1998; Pressley et al., 1992; Pressley & Afflerbach, 1995)。

相對於西方而言，香港有關閱讀能力的研究並不多，而且大部分都只是測量學生一般的閱讀表現，很少有研究特別探討學生在運用閱讀策略方面的能力。過去的研究發現，香港閱讀能力較弱的學生無論在記憶和提取字詞、重組和綜合句子以至理解篇章的主題和推測喻意等方面的表現上，都遠遜於能力較高的學生（課程發展議會，1999；羅燕琴，1997；羅嘉怡，1998；蘇月華，1995；Siu, 1988；So & Siegel, 1997）。值得注意的是，雖然以往的研究清楚顯示出香港能力較弱的學生在字詞、句子和篇章各層面上都出現問題，但這些研究的重點都是在學生的閱讀表現上，而忽略了運用閱讀策略的能力，其中只有蘇月華(1995)的研究有一小部分涉及閱讀策略，但所測量的項目很少，而且研究結果亦未能顯示不同成績組別的學生在閱讀策略的表現上有顯著的差異。

學業成績稍遜學生(academically low achievers)¹的學習問題，一直受到香港不少學者和前線教育工作者的關注，近年有關教育改革的討論，亦常常強調要針對不同能力學生的需要而進行「拔尖保底」(HKCDC, 2000; HKEC, 2000)。從以上引述西方的研究經驗可以看到，了解學生運用閱讀策略的問題和訓練學生運用閱讀策略，是幫助能力較弱的學生改善閱讀問題的重要方向，針對過去甚少有學者對香港學生運用閱讀策略的能力進行研究，本研究的主要目的，是透過比較香港高低成績組別的學生在運用閱讀策略和整體閱讀理解的能力，從而初步了解香港成績稍遜學生在策略運用方面的問題。本研究主要是參考西方有關閱讀過程的研究工具和閱讀介入課程經常教授的閱讀策略，設計出適合測量香港初中學生運用閱讀策略能力的中文測驗，所得的資料，一方面可以與西方的研究結果比較，為策略運用的研究提供跨語言的驗證，而更重要的是，本研究的結

果可以讓香港的教育工作者從一個新的角度了解成績稍遜學生的閱讀問題，將會有助進一步發展出更能針對學生需要的教學內容，從閱讀策略教學的角度提高他們的閱讀能力。

研究方法

受試者

本研究是以中一級學生為測量對象，為了比較不同成績組別的學生在運用閱讀策略的能力，本研究選擇了香港兩所收取不同成績組別學生的學校參與，其中主要收取第一組別學生的學校代表高成績組，主要收取第五組別學生的學校代表低成績組，²每所學校各選兩班學生。其中高成績組有85名學生，低成績組有89名學生，合共174人，分別有91人是男生，83人是女生，學生年齡介乎11至16歲，平均年齡為12.1歲。

研究工具

本研究主要是以測驗的形式測量學生運用策略的能力，測驗的好處是可以從學生的作答表現中反映出他們具體的策略運用能力，所得的數據通常很可靠，不過由於測驗的題目有限，可以測量到的策略種類有限制，因此本研究同時採用了問卷調查的方式測量學生在日常運用閱讀策略的經常性，問卷的優點是可以對學生日常閱讀所運用的策略有較全面的了解，不過由於問卷是學生的自我報告，因此效度會受學生作答的真實性所影響。基於測驗和問卷這兩類測量方法各有優點和限制，本研究同時收集這兩項數據，目的是希望可以互相補充。

1. 中文閱讀策略及理解測驗

本研究所設計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的，測驗分為「策略運用」及「篇章理解」兩個部分，共有八個項目，分別就學生在獨立運用

不同的策略和綜合理解方面的表現作出測量（參看表一）。在題目的數量方面，由於測量的項目頗多，而且每題也需要學生閱讀頗長的文字，考慮到中一學生的能力和專注力有限，因此除了撮寫只設一篇文章外，其他各部分各設六條問題，每條均以2分為滿分，以方便比較。

策略運用測驗

此部分共分為以下六個項目，分別測量學生運用六種閱讀策略的能力：

測驗的第一至三個項目的設計主要是以Kintsch & van Dijk (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983)的宏觀結構理論為基礎，分別測量學生運用四種宏觀法則的能力：刪除策略(deletion)，學生需要在一段文字中刪去一句最不重要的句子；選取策略(selection)，學生需要從一段文字中劃出一句最能概括全段主題的句子；類化(generalization)和建構策略(construction)，其中一半的題目學生需以一總體性的項目或行動概括全段的主題，另外一半的題目學生需要經過以自己的文字歸納出全段的主題。

第四個項目為詞義推斷策略，目的是測量學生運用不同方法推斷詞義的能力，為了避免學生已有的字詞知識影響了測量的結果，研究員在選詞時特別選擇了一些較艱深的詞語，使學生必須經過推論的過程才能寫出詞義。此部分一半的題目會提供足夠的文意脈絡讓學生推斷詞義，另外一半的題目則需要學生根據詞語的字形結構推斷詞義。

第五個項目是撮寫策略，主要是測量學生綜合運用各種掌握重點策略和分析篇章結構的能力，題目要求學生將一段約300字的說明文撮寫成80-90字。評分的標準是以撮寫內容中所包含的重點計算（包括引論、三個論點和結論），測驗所採用的篇章是從香港初中中文科新課程的推薦篇章中選取。

第六個項目是判斷錯誤，目的是以偵錯測驗(error detection)的形式，考核學生監控閱讀過程的後設認知能力。此部分所選擇的各

段文章均是屬於介紹性質的說明文，題目的設計主要是參考Cheng (1993)的研究，然後再從新課程的推薦文章中選取合適的篇章改寫，學生在答題時需要先判斷每題的內容是否合理，然後將他們認為不合理的句子劃出，並且說明原因，六題之中有一題不設任何錯誤，其餘題目各設定了一句不符合內容一致性的錯句。

篇章理解測驗

此部分測驗的目的是測量學生整體的理解能力，共分為記敘文理解和說明文理解兩個項目，每個項目各設一篇文章，所採用的篇章同樣是從新課程的推薦篇章中選取，以確保篇章的程度適合香港初中學生的水平，其中所選的記敘文約350字，說明文約450字，選材是以篇章結構的完整性、重點的清晰程度和內容是否適合中一學生的水平為標準。在設題方面，因為考慮到第五組別學生的能力和動機問題，所以同時採用了多項選擇題和開放題兩種測量的形式，在每篇文章各擬四條多項選擇題及兩題開放式題目，其中記敘文的考核重點是推論故事寓意的能力，而說明文的考核重點則是綜合全文文意的能力。

表一 中文閱讀策略及理解測驗內容簡介

測驗項目	測量的重點	題數
策略運用測驗		
刪除	運用刪除法則刪去段落中最不重要的句子	6
選取	運用選取法則和標示詞找出段落中最重要主題句	6
類化和建構	運用類化和建構法則撮寫出段落的重點	6
詞義推斷	利用分析字形結構及文意脈絡處理字詞層面問題的能力	6
撮寫	綜合運用各種掌握篇章重點策略及分析篇章結構的能力	5
判斷錯誤	監控閱讀過程的後設認知能力	6
篇章理解測驗		
敘事文理解	理解敘事文主題及推論故事寓意的能力	6
論說文理解	理解及綜合全文論點的能力	6

2. 策略運用問卷

本研究所採用的策略運用問卷是用作測量學生在日常閱讀時運用策略的經常性，問卷的設計主要是參考了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26題（問卷的題目可參閱附錄部分），有19題是與認知和後設認知能力有關的閱讀策略，其中策略運用測驗所考核的策略均有包括在問卷之內，不過問卷所測量的策略種類較測驗為多。各題目分別按閱讀前、閱讀期間和閱讀後三個階段測量學生是否經常會運用所列出的策略，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；另外有7題是參考RAI而編寫的負面或無效的閱讀行為，目的是為了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)，亦同時可以有助了解學生閱讀時的問題。在計分方面，本研究雖然為了方便設題而將問卷分為三個不同的閱讀階段，但由於實際上閱讀的過程是以交互(interactive)而非線性的(linear)模式進行，各階段的策略均會互為影響，因此這部分會以所有策略的得分構成一個整體分數，而不會分割成三部分作資料分析，而其中負面或無效的閱讀行為題目則會另外計分。

研究程序

在正式測試前，本研究先進行了預試(pilot study)以初步檢定工具的信度和效度，預試的對象為一班屬於一般能力的第三組別中一級學生，共有42人。預試後研究員根據所得的資料進行了信度分析和項目分析，以了解測驗和問卷內各測量項目的內部一致性及檢查各測驗題目的難度和區分度是否適中，除此之外，研究員亦參考了學生的作答時間和施測教師對各題目的意見，最後綜合各方面的資料，對閱讀測驗和問卷的內容加以修訂，然後才進行正式的測試。

正式測試在同一個星期內分別在兩所不同成績組別的學校中進行，閱讀理解測驗需時約五十分鐘，由學生的中文科教師負責主考，每位教師都會有一份由研究員提供的「派卷員指引」，各教師會根據指引內的「作答須知」向學生宣讀，在確定了學生明白測驗的形

式後才正式開始。學生完成測驗後會隨即填寫閱讀策略調查問卷，填寫問卷需時約十分鐘，同樣會由該校教師宣讀「作答須知」和收回問卷。

研究結果及討論

由於現時未有特別針對學生運用閱讀策略而設計的中文測量工具，因此本研究所採用的中文閱讀理解測驗和策略運用問卷都是由研究員根據有關理論而自行設計的。為了確保測量結果的準確性，本研究會先檢定兩份工具的信度和效度，然後再比較不同成績組別學生運用閱讀策略的能力和經常性。

測量工具的檢定

內部一致性(**internal consistency**)：表二列出了閱讀測驗各項目、全份試卷及策略運用問卷的Cronbach alpha信度系數。就閱讀策略及理解測驗而言，各測驗項目的 α 為.42至.72，由於各測驗項目的題數較少，因此所得的信度屬於可接受的水平，而全份策略運用測驗和篇章理解測驗所得的整體信度則分別為.87及.61。至於策略運用問

表二 各測量工具的內部一致性信度

測量項目	題數	Cronbach alpha
策略運用測驗		
刪除	6	.42
選取	6	.65
類化及建構	6	.72
詞義推斷	6	.67
撮寫	5	.69
判斷錯誤	6	.61
全份試卷	35	.87
篇章理解測驗		
敘事文理解	6	.46
說明文理解	6	.55
全份試卷	12	.61
策略運用問卷		
正面的閱讀策略	19	.81
負面的閱讀行為	7	.55

卷，正面閱讀策略所得的 α 為.81，信度理想，而負面閱讀行為的信度則略低，所得的信度則為.55。

效標關聯效度(criterion validity)：效標關聯效度是指測驗分數與其他效度標準(validity criterion)之間的相關程度，目的是以另外一些已獲得一定效度證明的資料去檢驗測驗的效度。本研究在計算閱讀理解測驗的效標關聯效度時，採用了學生在香港中文學科測驗的成績作為比較，由於此份測驗是目前用作統一測量全港初中學生學業成就最主要的標準測驗，學生在測驗的得分可以反映出他們的中文語文能力，因此是評估試卷效度的有效參考資料。分析結果顯示，學生的閱讀理解測驗得分與中文學科測驗得分之間的相關系數為.83($p < .001$)，反映出兩份試卷有十分顯著的關係，可以支持本研究所設計的閱讀測驗具有理想的效標關聯效度。

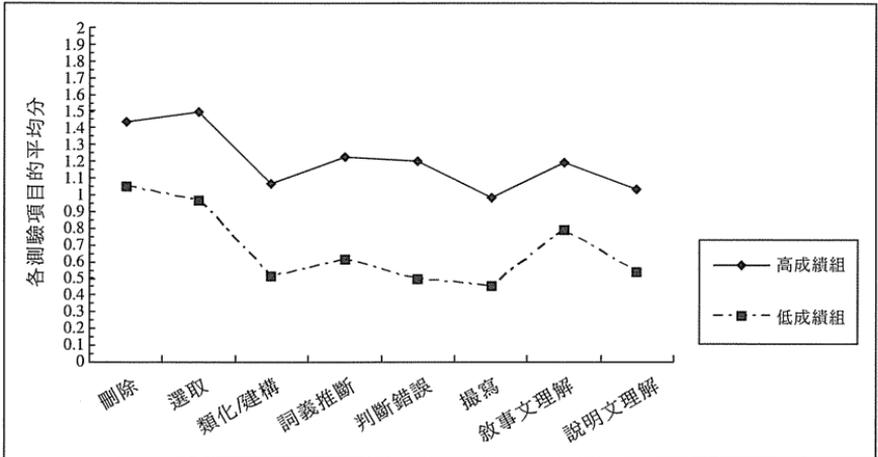
項目分析(item analysis)：本研究分別從兩方面對閱讀理解測驗的每一條題目進行項目分析，一是項目難度(item difficulty)，計算學生通過每條題目的人數比率，除了其中兩條題目較深之外（通過的人數比率低於.20），其他題目的通過人數比率全部在.20至.80之間，反映出題目的深度大致適中；另一項資料是項目的區分度(item discrimination)，以點雙列相關系數(point-biserial correlation coefficient)計算每條題目的區分度，結果所有題目的區分度均高於.30，反映出個別題目與整體測驗的一致性理想，每條題目均能有效區分高低分的學生。

學生運用閱讀策略及閱讀理解的一般能力

從圖一可以看到兩組學生在閱讀策略及理解測驗各項目所得的分數，由於各項目的題數不完全一致，為了方便比較，圖中所列出的是學生在每個項目的平均得分，全部均以2分為滿分。從圖中的曲線可以看到兩組學生的成績雖然有明顯的差距，但曲線的形狀大致相近，按照學生的得分將八個測驗項目從高至低排列，分別是刪除、選取、敘事文理解、詞語解釋、判斷錯誤、類化和建構、說明文理解及撮寫。以上的結果反映出香港的中一級學生對於一些簡單的閱讀策略

和故事文體掌握得較好，但對於一些需要較高層次認知能力的策略和說明文體裁的文章，則表現欠佳。

圖一 兩組學生在閱讀理解測驗各項目所得的分數



註：各測驗項目的平均分是由該部分的總分除以該部分的題數所得，是以所有項目均以2分為滿分，而全份試卷共有47題，總分則為94分。

分析學生在各測驗項目的平均得分（參看表三），可以看到學生在策略運用的整體表現仍有待改善。高成績組學生除了在刪除和選取兩個項目取得70%以上的得分之外，其餘項目都只是取得50–60%的得分，全份試卷的總平均分是61%，反映出雖然高成績組學生已是全港第一成績組別(top 20%)的學生，但他們運用閱讀策略和整體理解篇章的能力只屬一般；至於低成績組學生的情況就更差，他們除了在刪除和選取兩個項目取得約50%的得分外，其他各項目只能取得20–40%的得分，全份試卷的總平均分為34%，反映出他們運用閱讀策略和理解篇章的能力十分弱。

比較不同成績組別學生運用閱讀策略及閱讀理解的能力

研究員分別以one-way MANOVA比較兩組學生在閱讀測驗兩個部分的各項目得分，結果顯示兩組學生在策略運用測驗六個項目的表現有顯著差異($Wilks' \lambda = .36, F(6, 164), = 48.27,$

表三 比較不同成績組別學生在閱讀策略及理解測驗各項目的表現

測驗項目	組別	平均分 (佔總分的百分比)	標準差	F值(df)
刪除	高	1.44 (72%)	.38	29.89* (1,169)
	低	1.05 (53%)	.50	
	總	1.25 (63%)	.48	
選取	高	1.50 (75%)	.46	53.61* (1,169)
	低	.97 (49%)	.50	
	總	1.24 (62%)	.55	
類化及建構	高	1.07 (54%)	.31	91.19* (1,169)
	低	.51 (26%)	.44	
	總	.79 (40%)	.47	
詞義推斷	高	1.23 (62%)	.30	118.19* (1,169)
	低	.61 (31%)	.43	
	總	.92 (46%)	.48	
判斷錯誤	高	1.20 (60%)	.38	166.77* (1,169)
	低	.50 (25%)	.33	
	總	.85 (43%)	.50	
撮寫	高	.98 (49%)	.39	70.32* (1,169)
	低	.45 (23%)	.44	
	總	.72 (38%)	.49	
敘事文篇章理解	高	1.19 (60%)	.38	44.32* (1,169)
	低	.79 (40%)	.41	
	總	.99 (50%)	.44	
說明文篇章理解	高	1.03 (52%)	.47	55.67* (1,169)
	低	.54 (27%)	.40	
	總	.79 (40%)	.50	

註：「高」代表高成績組；「低」代表低成績組；「總」代表所有學生。

*所有F值的顯著水平均達 $p < .000$

$p < .001$)，同樣地，兩組學生在篇章理解測驗兩個項目的表現亦有顯著的差異(Wilks' $\lambda = .65$, $F(2, 167) = 44.95$, $p < .001$)。以上的結果反映出無論在運用個別策略抑或整體的閱讀理解能力上，高成績組的學生都比低成績組的學生為優勝，證明運用閱讀策略和閱讀理解的能力與學生的成績有密切的關係。

以one-way ANOVA逐一比較兩組學生在各測驗項目的差異，可以看到兩組學生在所有項目上的差異均達顯著水平(見表三)，反映出高成績組學生在運用每一種閱讀策略和在篇章的整體理解的能力上都比低成績組學生為高。檢查學生在試卷的具體作答表現，

研究員發現低成績組的學生除了很容易放棄作答之外，他們就算有作答，從答案的內容亦可以明顯看到他們完全未能掌握有關的策略。以下的部分會簡述兩組學生在各項目的作答表現，具體展示香港學生在運用閱讀策略和閱讀理解的問題：

- **刪除和選取**：在眾多策略之中，刪除和選取是學生普遍掌握得較好的策略，由於這兩項策略只需從段落中找出一句最重要或最不重要的句子，方法十分簡單，所以如果段落的主題較明顯，能力較弱的學生亦能夠掌握到重點，不過一遇到主題較隱晦的段落時，高成績組的學生就明顯比低成績組學生表現得較好。
- **類化和建構**：低成績組學生在回答類化和建構的題目時，通常不是抄出段落中的其中一句，就是自己胡亂寫一句與主題無關的句子，反映出他們不能掌握到段落的重點；至於高成績組學生在這項目的表現亦較弱，很多學生的答案都未能包含全段的意思，只有少數學生能夠用自己的文字完整地歸納出段意。
- **詞義推斷**：在推斷詞義時，低成績組學生通常都沒有留意句子的內容或詞語本身的字形結構，以致不能準確猜出詞義；相反，高成績組學生的字詞知識較豐富，亦多能根據上文下理猜出詞義，所以答對的題目較多，不過他們對字形的結構就較缺乏敏感，一些沒有內容提示的題目通常較少人能答對。
- **判斷錯誤**：大部分低成績組的學生都不能檢查出段落中的錯誤，更有一些學生沒有看過段落的內容，就抱著碰運氣的心態在所有題目都填上「✓」號；相反，高成績組的學生明顯較為細心，多數都能夠找出部分題目中的錯句。
- **撮寫**：各組學生表現得最差的項目是撮寫，特別是低成績組的學生根本完全沒有撮寫的概念，他們有些會照抄文章的第一段全部句子，抄夠字數便算，有些會無意識地刪去文中的句子或詞語，結果全篇撮寫文句不通，前言不對後語，有些則是自己另作一篇短文，毫不理會原文的內容；至於高成績組學生的表現亦欠佳，所撮寫的內容通常欠完整，只有少部分學生懂得運用說明文的結構分析文章，再按內容的重點進行撮寫。

- 敘事文理解：敘事文是中一學生較常接觸的文體，因此兩組學生在這方面的表現較佳，低成績組學生大致能掌握故事表面的情節，但卻未能推論出故事的深層寓意；相反，高成績組的學生大都能夠寫出故事的部分深意，不過只有少數的學生能夠完整地推論出所有寓意。
- 說明文理解：兩組學生對說明文的理解均較弱，很多低成績組學生連文章的基本重點都未能掌握，因此在綜合文意的表現上十分差，而高成績組的學生亦大多只能綜合到主題清晰的段落，他們對說明文論點的掌握只屬一般。

比較不同成績組別學生運用策略的經常性

從學生在策略運用問卷中各項閱讀策略的平均分，可以看到兩組學生在填寫問卷時都有趨中傾向（即傾向選擇6分量表中的「3」或「4」），高成績組學生在所有策略的總平均分為3.96，低成績組學生為3.50，雖然兩組學生的得分有明顯的差距，但從低成績組學生在閱讀理解測驗的表現來看，他們運用策略的能力很弱，由此推論他們平日在閱讀時亦不會經常運用策略，他們在策略問卷的得分似乎比真實的情況略高，反而高成績組學生的問卷得分與他們在閱讀測驗的表現較為接近，都是屬於中等水平。

以 *t* test 比較兩組學生在問卷中所有策略運用的總分，結果顯示高成績組學生在整體上比低成績組學生較經常運用閱讀策略 ($t = 4.42 (1, 135), p < .001$)，再仔細比較兩組學生在各項策略的得分差異（參看附錄部分），可以看到高成績組學生比低成績組學生較經常在閱讀前留意篇章的提示訊號(relevance signals)、在閱讀期間預測篇章的內容、推論內容的深意、聯想出與內容有關的心理意象(mental imagery)、監控閱讀的過程、處理閱讀時出現的困難、靈活調較閱讀的速度及在閱讀後將文章的內容與先前知識聯繫，反映出低成績組學生對一些需要高層認知能力的閱讀策略並不熟悉，亦較少會運用這些策略幫助自己理解所閱讀的內容。

以 *t* test 比較兩組學生在負面閱讀行為的總分，結果顯示低成

續組學生在閱讀時較經常出現一些負面的行為($t = -2.88 (1, 135)$, $t < .01$)，再仔細檢查兩組學生在各項負面行為的得分差異(參看附錄部分)，可以看到低成績組學生比高成績組學生較容易在閱讀前忽略提示訊號所提供的資料、在閱讀期間經常分心做其他事情或想著其他事、遇到困難亦很少會處理，反映出他們的自我調整(self-regulation)和閱讀監控的意識不強。

學生運用閱讀策略的能力與閱讀理解的關係

表四列出了本研究各測量變項之間的相關系數，從中可以看到策略運用測驗與篇章理解測驗的所有項目之間都有正相關，兩部分測驗總分的相關系數為.71，顯示學生的策略運用表現與他們的閱讀理解表現有很顯著的正面關係。

表四 閱讀策略及理解測驗各項目與策略運用問卷各部分之間的關係

	刪除	選取	建構/ 類化	詞語	偵錯	撮寫	策略 運用	敘 事 文	說 明 文	篇章 理解 總分	正面 策略
選取		.271***									
建構 / 類化	.331***	.377***									
詞義推斷	.448***	.391***	.559***								
判斷錯誤	.369***	.451***	.521***	.569***							
撮寫	.375***	.376***	.439***	.446***	.492***						
策略運用總分	.638***	.676***	.737***	.782***	.785***	.721***					
敘事文	.369***	.319***	.380***	.505***	.487***	.386***	.563***				
說明文	.295***	.419***	.451***	.484***	.423***	.424***	.575***	.310***			
篇章理解總分	.405***	.461***	.516***	.610***	.562***	.509***	.705***	.782***	.835***		
正面策略	.070	.198*	.026	.269**	.185*	.046	.192*	.125	.165	.185*	
負面行為	-.224**	-.231**	-.288***	-.296***	-.304***	-.283***	-.375*	-.333***	-.223**	-.345***	-.180*

註：* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

為了進一步比較學生運用不同策略的能力與理解不同類型篇章之間的關係，研究員以篇章理解測驗的分數為依變項進行了一系列的逐步迴歸分析(stepwise regression analysis)。表五的分析結果同樣反映出策略運用與篇章理解之間有密切的關係，以全份理解測驗的總分而言，四項策略一共可以解釋約48%的變異量，在各項達顯

著水平的策略之中，學生推斷詞義的能力與篇章理解的關係最密切，反映出字詞能力是影響篇章理解很重要的因素。就敘事文的理解而言，學生推斷詞義和判斷錯誤的後設認知能力與敘事文理解的關係最密切，這可能是因為測驗中的敘事文理解主要是考核學生推論故事寓意的能力，而推斷詞義、判斷錯誤和推論寓意所涉及的均是較複雜的分析和推理能力；就說明文的理解而言，學生運用詞義推斷、選取、撮寫和建構策略的能力同樣重要，由於說明文一般都是結構清晰、重點明確和經常運用主題句，因此掌握與宏觀策略和結構策略有關的能力對學生理解說明文很有幫助。

表五 以逐步迴歸分析比較運用不同閱讀策略的能力與篇章理解測驗表現的關係

依變項	預測變項	β	t	R	調整後的 R^2
敘事文理解	詞義推斷	.34	4.33***	.56	.31
	判斷錯誤	.30	3.81***		
說明文理解	詞義推斷	.24	2.93**	.59	.33
	選取	.20	2.79**		
	撮寫	.17	2.25*		
	類化及建構	.17	2.13*		
篇章理解測驗總分	詞義推斷	.35	4.96***	.71	.48
	撮寫	.20	2.96**		
	判斷錯誤	.18	2.64**		
	選取	.17	2.58*		

註：以上的結果只列出在逐步迴歸分析中達顯著水平的預測變項。

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

學生運用閱讀策略的能力與經常性的關係

本研究採用了兩項測量工具從不同的角度了解香港初中學生運用閱讀策略的情況，閱讀測驗所測量的是學生實際運用策略的能力，而策略問卷所測量的是學生自我報告運用策略的經常性。從表四可以看到策略運用的經常性與各測驗項目之間的關係沒有預期那麼密切，學生運用策略的經常性只與部分的測驗項目有顯著的正相關（.19至.27），與策略運用測驗和篇章理解測驗總分的相關係數均為.19，

顯示它們之間只有輕微的正面關係；相反，學生出現負面閱讀行為的經常性卻與他們在閱讀測驗的表現有較密切的關係，從表四可以看到負面行為的得分與所有測驗項目均有較顯著的負相關（-.22至-.33），而與策略運用測驗和篇章理解測驗總分的相關係數則分別為-.38和-.35，顯示出較強的負面關係，即學生在閱讀時愈經常出現負面的閱讀行為，他們的策略運用和閱讀理解表現便愈差。

總 結

總括而言，本研究的結果大致與西方有關閱讀策略的研究結果吻合，反映出在閱讀中文篇章的過程中，閱讀策略的運用同樣與閱讀理解的能力有密切的關係。本研究發現香港的中一學生在運用閱讀策略方面的能力仍有待改善，其中成績稍遜學生運用閱讀策略的能力特別弱。歸納他們在閱讀測驗的表現，可以看到他們的問題與西方的低閱讀能力者(poor readers)很相似——只能掌握簡單的刪除和選取策略、不能歸納出複雜段落的重點、不懂得推測深字字義的方法、對篇章的錯誤缺乏敏銳的自我覺知能力、只能掌握表面的內容而不能夠作深層的推論、對說明文的結構不熟悉以及不能綜合出文章所說明的重點。除此之外，問卷調查的結果亦反映出成績稍遜的學生在平日閱讀時很少會運用高層次的認知策略，反而常會出現一些負面的閱讀行為，對閱讀過程的自我調整和監控意識很弱。

本研究的結果讓我們更了解香港成績稍遜學生在閱讀中文篇章時所出現的問題，對如何改善他們的中文閱讀能力有重要的啟示。研究閱讀問題的學者指出，低閱讀能力者的問題除了受天生的智力因素影響之外，與後天的學習亦有密切的關係(Baker & Brown, 1984; Perfetti, 1985)，研究發現一些優秀的閱讀者(expert readers)能夠自己透過大量的閱讀經驗發展出有效的閱讀策略，提高閱讀的效能，相反，能力較弱的學生卻必須得到清晰和直接的指導，才能掌握到閱讀的策略(Alfassi, 1998; Duffy et al., 1987; Schumaker & Deshler, 1992)，過去西方不少閱讀介入課程的成功，證實了透過策略教學

(strategy instruction)可以有效幫助能力較弱以至有學習困難的學生提高閱讀理解的能力(Deshler & Schumaker, 1993; Guthrie et al., 1996; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 1998; Pressley et al., 1992; Pressley & Afflerbach, 1995)。反觀香港的情況，閱讀策略教學在一般的中文課堂並不普遍，根據一些香港學者的觀察和調查研究的結果顯示，現時香港大部分中學的中文科都是以範文教學為主，教師花在閱讀教學的時間很少，亦缺乏閱讀教學的概念，大部分教師只會問中與學生做閱讀理解練習，在講解時又只著重解釋篇章的內容和核對答案，忽略了閱讀過程的重要性，亦很少會教導學生閱讀的方法或策略（劉潔玲，2001；黎歐陽汝穎，1995；謝錫金等，1995）。

從今次的研究結果可以看到，香港初中學生運用閱讀策略的能力並不理想，這個結果與中文科長久以來忽略了閱讀策略的教學有很大的關係，因為教師很少會直接教授閱讀的策略，亦沒有提醒學生注意閱讀的過程，很多學生根本不知道可以運用策略幫助自己理解閱讀的內容，特別是一些語文能力較弱的學生，他們很難能夠從閱讀範文或做閱讀理解練習的過程中自己學會閱讀的方法，在他們完全未能掌握閱讀方法的情況下，現時只是做練習和對答案的教學方式，只會增加他們的失敗經驗，打擊他們的自信心和閱讀的動機。要改善學生的閱讀能力，直接進行閱讀策略教學是一個很值得香港教育工作者考慮的方向，而且策略教學可以配合近年香港課程改革提倡「學會學習」的教學理念(HKCDC, 2000)，比傳統由教師主導的範文教學和單靠操練的閱讀教學模式更能幫助學生發展出獨立的語文能力，加上策略教學有穩固的理論基礎和西方多年的實踐經驗，可以為落實新課程提供具體的教學方向。當然，基於不同的語言特性和教學環境，香港的教育工作者在參考西方的經驗之餘，仍需要更多的研究以發展出適合本地學生的中文閱讀策略教學模式。

最後，雖然本研究的結果可以提供一些具體的資料，讓我們更了解香港學生的閱讀問題，但本研究亦有以下幾點的限制：

第一，由於進行閱讀測驗和批改需時，本研究只邀請了兩所中

學參與，因此研究的結果雖然有一定的參考價值，但並不能代表全港學生的情況，有關結果仍有待未來更具代表性的研究作進一步的驗證。

第二，在測量工具方面，雖然閱讀測驗可以準確測量出學生運用策略的真實能力，但上文已提到測驗所測量到的策略種類會受測驗題目和類型的限制，另外，測驗所著重的是學生運用策略的「表現」，而未能測量到學生在「閱讀過程」中的策略運用，而且由於策略運用的目的是幫助學生理解，因此學生在作答有關策略運用的題目時無可避免會涉及他們的理解能力，這也可能是策略運用測驗與篇章理解測驗之間有很高正相關的部分原因。就策略問卷而言，上文亦提過學生在填寫問卷時有趨中傾向，低成績組學生在問卷的得分比預期略高，雖然研究結果仍然顯示出不同成績組別的學生在策略運用的經常性上有顯著的差異，但不能完全排除兩組學生之間的差異會因為學生的作答傾向而縮小了，而且研究結果顯示學生運用策略的經常性與閱讀理解測驗之間的關係並沒有預期那麼密切，這亦可能是因為受到數據偏差的影響。針對以上測驗和問卷調查的限制，未來的研究可以考慮同時採用電腦記錄或放聲思考(think-aloud)等較著重閱讀過程的測量方法，以便與測驗及問卷的結果互相對照。

最後，成績稍遜學生在閱讀測驗中的表現很差，除了與他們運用策略的能力有密切的關係之外，亦可能是源於智力或動機的問題，由於本研究並未有控制或測量這兩項可能影響學生閱讀表現的因素，因此在引伸研究結果時有一定的限制。

註釋

1. 教育署(1993)在一份支援第五組別學生的工作報告中為了避免標籤效應，首次採用了「學業成績稍遜學生」的名稱，此後在很多討論或教育文件都常會用「學業成績稍遜學生」這稱呼來形容成績落後的學生。
2. 香港過去的升中派位機制是將學生按成績分為一至五組，但教育署於2001年9月開始將升中學生成績組別由五組縮為三組，這所學校主要

收取的學生亦由第五組別變為第三組別，但由於本研究進行時仍是採用五組的劃分方法，所以仍沿用第五組別的名稱。

參考文獻

- 課程發展議會(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》。香港：政府印務局。
- 劉潔玲(2001)。《從認知策略訓練模型的教學理念看香港中文科教師對成績落後的初中學生所施行的閱讀教學模式》。論文發表於香港中文大學「攜手更新校園國際研討會」，5月22-24日。
- 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。
- 謝錫金、祁永華、羅陸慧英、劉文健(1995)。〈電腦與中文閱讀理解教學：語言能力的培養、診斷和評核〉。《課程論壇》，第5期，頁28-40。
- 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7期，頁106-117。
- 羅嘉怡(1998)。《目標取向、自我效能、自我調控與語文學習的關係》。未經發表碩士論文。香港：香港中文大學。
- 蘇月華(1995)。《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》。未經發表碩士論文。香港：香港中文大學。
- Afflerbach, P. P. (1992). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46.
- 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.
- Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 469-482). Newark, Delaware: International Reading Association.
- 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, Vol. 1* (pp. 255–289). 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.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1–14.
- Cheng, P. W. (1993). *Children's reading comprehension reading monitoring: Exploring the relations among attribution, goal/motive, knowledge, process, strategy, and reading performance*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Alberta.
- Day, J. D. & Zajakowski, A. (1991). Comparisons of learning ease and transfer propensity in poor and average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (7), 421–426.
- 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., 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.
- Foorman, B. R. (1995). Research on “the great debate”: Code-oriented versus whole language approaches to reading instruction. *School Psychology Review*, 24(3), 376–392.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of

- literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332.
- Hong Kong Curriculum Development Council (HKCDC). (2000). *Learning to learn: The way forward in curriculum development consultation document*. Hong Kong: Government Printer.
- Hong Kong Education Commission (HKEC). (2000). *Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Government Printer.
- Just, A. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- Kintsch, W., & vanDijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- 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, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 361–406). San Diego: Academic Press.
- Long, D. L., Seely, M. R., Oppy, B. J., & Golding J. M. (1996). The role of inferential processing in reading ability. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 189–212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270–279.
- Mann, L., & Sabatino, D. A. (1985). *Foundations of cognitive process in remedial and special education*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197–216.
- McGee, L. M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 17, 581–590.
- Meyer, B. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72–103.
- 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* (pp. 788–811). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G., & Myers II, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(1), 5–22.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Westhuizen, G. (1988). Meta-Metacognition: A review of research on metacognition and reading. In J. E. Readance & R. C. Daldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (pp. 143–166). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555.
- 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., 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.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 338–340.
- 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. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* (pp. 22–43). New York: Springer-Verlag.
- Singer, M. (1994). Discourse inference process. In M. A. Gernsbacher, (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 479–516). San Diego: Academic Press.

- Siu, P. K. (1988). Processing of thematic information in Chinese texts. In I. M. Liu, H. C. Chen, & M. J. Chen (Eds.), *Cognitive aspects of the Chinese language* (pp.163–170). Hong Kong: Asian Research Service.
- Smith, P. L., & Friend, M. (1986). Training learning disabled adolescents in a strategy for using text structure to aid recall of instructional prose. *Learning Disabilities Research*, 2(1), 38–44.
- So, D., & Siegel, L. S. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and working memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 1–21.
- Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 21–26.
- 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.
- Swanson, H. L., & Carson, C. (1996). A selective synthesis of intervention research for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 25(3), 370–392.
- van Den Broek (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539–588). San Diego: Academic Press.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.
- Williams, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository texts. *Exceptional Children*, 53(2), 163–168.
- Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (1991). Perspectives on reading disability research. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, (pp. 539–567). New York: Longman.

A Comparison between High Achieving and Low Achieving Hong Kong Students on Chinese Reading Comprehension and Strategy Use

Dinky K. L. Lau

Abstract

This study aims to explore the Chinese reading comprehension problems among Hong Kong junior secondary students through investigating their ability of using reading strategy. Two groups of Grade 7 students with different achievement levels were compared on their reading comprehension performance, ability of using different reading strategies and self-reported frequency use of strategy. Findings in this study showed that students' general ability of using reading strategy was only moderate. The reading comprehension ability of academically low achievers was especially poor. They were not able to use higher-order cognitive strategies as well as lacking self-regulation and monitoring ability during reading process. This paper suggests that, in order to improve low achievers' reading comprehension ability, Hong Kong educators should alter the traditional reading instruction to direct strategy instruction.

附錄

閱讀策略問卷的內容及兩組學生的得分比較

閱讀策略/ 負面閱讀行為	組別	平均分	標準差	t 值
在閱讀一篇文章之前，你是否會：				
1. 立即開始看文章的內容，不理會標題、插圖等其他資料。※	1	2.61	1.65	-2.02*
	2	3.12	1.62	
2. 留意文章的標題、分題或插圖等，以便知道文章的內容要點。	1	4.46	1.39	3.40**
	2	3.68	1.56	
3. 針對文章的標題、分題或插圖等，回想一些自己已經知道的有關知識。	1	3.74	1.36	1.08
	2	3.49	1.66	
4. 先想想所讀的文章是屬於甚麼類型的文體或先了解要回答的閱讀理解題目。	1	3.74	1.54	1.15
	2	3.45	1.67	
在閱讀一篇文章期間，你是否會：				
5. 不理會是否明白閱讀的內容，只想盡快把它看完。※	1	2.47	1.44	-1.61
	2	2.87	1.73	
6. 運用你本身已有的知識和前文的內容幫助理解。	1	4.51	1.29	1.21
	2	4.25	1.43	
7. 找出句子或段落中最重要的字句。	1	3.23	1.38	-0.51
	2	3.35	1.71	
8. 每看完一部分嘗試歸納出該段和全篇文章的主題。	1	3.22	1.41	-0.74
	2	3.40	1.58	
9. 利用文章的文體結構幫助理解和組織內容重點。	1	3.60	1.27	.84
	2	3.41	1.54	
10. 一邊看一邊將每一個字讀出。※	1	2.63	1.63	-1.72
	2	3.11	1.91	
11. 一邊看一邊猜測文章之後的內容和檢查自己是否猜對。	1	3.83	1.54	2.78**
	2	3.13	1.71	
12. 一邊看一邊想一些與文章內容有關的問題，並嘗試從文中找出答案。	1	4.15	1.35	1.11
	2	3.88	1.75	
13. 一邊閱讀一邊看電視或與其他人交談。※	1	2.40	1.41	-2.01*
	2	2.90	1.76	
14. 在理解文章的字面內容之外，還會想想文章有沒有隱含一些深意。	1	3.70	1.36	2.08*
	2	3.23	1.53	
15. 一邊看一邊想著一些與文章內容無關的事情。※	1	1.90	1.20	-3.14**
	2	2.64	1.76	
16. 一邊看一邊在腦海中聯想一些與文章內容有關的圖像。	1	4.35	1.38	2.86**
	2	3.65	1.74	
17. 經常注意文章的內容是否合理或有沒有錯誤的地方。	1	3.74	1.51	3.05**
	2	3.04	1.48	
18. 一邊看一邊注意自己是否明白文章的內容。	1	4.22	1.19	3.10**
	2	3.56	1.54	

閱讀策略問卷的內容及兩組學生的得分比較（續）

閱讀策略/負面閱讀行為	組別	平均分	標準差	t 值
19. 當看不明白文章的字詞或內容時會不加理會，繼續看下去。※	1	2.72	1.34	-2.09*
	2	3.20	1.63	
20. 當看不明白文章的字詞或內容時，會用一些方法幫助自己理解，例如按上文下理猜測或重看前文等。	1	4.58	1.25	4.43***
	2	3.59	1.60	
21. 會根據閱讀內容的重要性或困難程度，刻意減慢或加快閱讀的速度。	1	4.65	1.39	3.91***
	2	3.71	1.68	
在閱讀完一篇文章後，你是否會：				
22. 立即做閱讀理解的題目，不會重看文章的內容。※	1	3.06	1.52	.28
	2	2.99	1.74	
23. 回想全篇文章的重點，幫助自己理解或記憶文章的內容。	1	3.85	1.30	1.38
	2	3.54	1.57	
24. 檢討自己是否完全明白文章的內容。	1	3.66	1.45	.49
	2	3.55	1.51	
25. 重看文章中一些自己覺得不明白或有問題的句子。	1	4.15	1.43	.93
	2	3.94	1.55	
26. 想想文章的內容與自己之前已知道的知識有沒有相似或不同之處。	1	3.76	1.32	2.49*
	2	3.23	1.46	

註：「1」代表高成績組學生；「2」代表低成績組學生。

有「※」符號的題目是屬於負面或無效的閱讀行為，其餘的題目是正面的閱讀策略。

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$