

廖先、祝新华 (2019)。《小学低年级学生掌握阅读策略的实证研究》。
《国际中文教育学报》。总第 6 期第 113-134 页。Liao, X. & Zhu, X.
(2019). An Empirical Study on the Mastery of Reading Strategies among
Lower Primary School Students. International Journal of Chinese Language
Education, 6, 113-134.

小學低年級學生掌握閱讀策略的實證研究

廖先、祝新華 *

摘要

當前語文課程及教學研究都十分重視引導學生掌握閱讀策略，但對於小學低年級學生閱讀策略的學習對加強閱讀理解表現有否成效，卻依然存在爭議。針對這一問題，本研究在香港六所本地小學二年級實施了為期一年的閱讀策略教學準實驗。控制班 136 人，實驗班 148 人。研究表明，教學實驗後，實驗班學生的閱讀理解進步分顯著高於控制班；低水平的閱讀者在閱讀實驗中受益最大。調查問卷顯示，學生在教學實驗後在展示創意、想像畫面兩項策略的應用頻次上有顯著提升。本研究也討論了研究結果對閱讀教學的一些啟發。

關鍵詞：小學低年級學生 閱讀策略 閱讀理解 策略應用

廖先，香港教育大學中國語言學系，聯絡電郵：xliao@eduhk.hk。

* 祝新華，香港理工大學中文及雙語學系，聯絡電郵：ctxhzhu@polyu.edu.hk。（本文通訊作者）
本文是教育部人文社會科學青年基金資助項目「中小學生閱讀素養測評的國際借鑒與本土建構研究」（19YJC880122）部分成果。

一、導言

當前，世界知識經濟競爭越發激烈，國家、社會越來越期望公民具有優良的閱讀能力。在中小學教學中，閱讀能力是閱讀教學的核心目標 (Gambrell, et al., 2007)。只有培養起學生閱讀素養的核心，即閱讀理解能力，才能讓他們廣泛地吸收各種知識，完善自己的知識結構，並順利進入更高學段的學習、形成終身學習的能力（祝新華、廖先，2013）。提升學生的閱讀理解能力，研究者們普遍認為有必要引導學生掌握各種閱讀理解策略 (Reading strategies)。如果說閱讀能力是閱讀教學的核心目標，那麼合適的閱讀策略的教學則可看作是有效閱讀教學的重要保證 (National Reading Panel, 2000a)。

儘管閱讀策略的重要性已在課程和研究資料中被廣泛提及，但目前研究和實踐中尚存在不少有待解決的問題。在研究方面，過往有關閱讀策略的研究多集中在小學中高年級及以上的學生上 (National Reading Panel, 2000b)，但較少探討小學低年級學生學習閱讀策略的成效。個別研究甚至否定小學低年級學生學習閱讀策略的成效。低年級學生的主要學習任務是「學會閱讀」(learn to read)，學生在掌握字詞和基本閱讀知識的過程中，教師如何滲透閱讀策略教學有待繼續探討。在實踐方面，香港小學生在國際閱讀測試表現優良，但中小學老師在實際閱讀策略教學的頻率不及國際的平均水準 (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007; 廖先、祝新華，2010)。可否在小學低年級引導學生學習、甚至多用閱讀策略，這種努力對進一步提升學生的閱讀表現是否有正面作用，這類研究值得我們關注。在課程政策方面，香港《中國語文教育學習領域課程指引》(小一至中六) (2017) 明確提出要令學生掌握閱讀策略，要讓小學 1-3 年級的學生「多閱讀富趣味性的文章，運用合適的閱讀策略，樂於閱讀」。然而如何實施這些課程要求，則少見實證研究。綜合這些情況，本研究探討低年學生閱讀策略類型、低年級閱讀策略教學成效，以期學生在閱讀起步階段就掌握一些基本的閱讀策略並提升閱讀能力。

二、文獻評述

2.1 閱讀策略的特性

閱讀策略是讀者為了弄清楚所讀的內容，有意識地選擇、靈活運用閱讀方法，以有效地完成閱讀任務。閱讀策略與閱讀技能 (skill) 不同，Blair, et al.(2007) 指出閱讀技能是自動化的 (Automatic)，如識字、朗讀等技能，而閱讀策略則是有意的、深思熟慮地計畫的，如作出預測、推斷主要觀點等。PISA2018 強調閱讀策略須能對整個閱讀活動形成自我管理和監控 (OECD, 2018)。

閱讀策略主要有三個特性：(1) 為達到某個閱讀目的，讀者有意識進行的思維活動（如比較、推論等）(Dole, et al., 1991; Pani, 2004)。(2) 靈活運用各閱讀方法（如精讀、默讀、朗讀等）。(3) 完成特定的閱讀任務，即閱讀策略總在完成某閱讀任務體現，進而提升閱讀能力的。能否有效地應用閱讀策略，是熟練讀者區別於不熟練讀者的一個重要標誌 (Barnett, 1989)。

2.2 閱讀策略教學的成效

閱讀策略教學研究至今已取得了一些成果（詳細回顧可參見 Davis(2013)）。總的來說，閱讀策略教學可增強學生的策略能力，提升閱讀理解水平甚至閱讀動機 (Rosenshine & Meister, 1994; Lysynchuk, Pressley, & Vye, 1990; Stahl, 2004, 2014)；有助於幫助他們克服閱讀困難，提升閱讀效率，成為一個良好的讀者 (McNamara, 2009)。詳細分析，其效能高低受多種因素的影響。

過往文獻列舉了相當數量的閱讀策略（如 Block,1986; Cohen & Upton, 2007; Pressley & Golliès, 1983），但並非所有策略都是有效的。例如 Block & Duffy (2008) 總結研究者們從 1978 到 2000 年間提出的 45 項策略，指出其中被證明有效的策略主要有 9 項，包括預測下文、自我監控、自我提問、圖像化 (image)、重讀、推論 (infer)、找出主要意思、評價和綜合 (synthesize)。Klingner, et al. (1998) 在四年級的閱讀

和社會學習課堂上實施合作學習，教給學生四種閱讀策略：預測下文 (Preview)、澄清文意 (Click and clunk)、抓取主要內容 (Get the gist)、提問 (Wrap up)，研究結果發現實驗組比控制組在閱讀理解方面獲益更多，學生在應用澄清文意與總結主要內容兩個策略時最為經常且有效。

對於不同學生來說，從閱讀策略教學中的獲益可能也有不同。一般來說，高理解水平的學生比低水平的學生運用更多的策略，而且多用篇章全域性的策略，相反低理解水平的學生則較多在局部文字中徘徊 (Saricoban, 2002)。高水平的學生能夠在大量閱讀中獨立自主地運用閱讀策略，而低水平學生則需要參加明確的閱讀策略教學 (Oakhill & Yuill, 1996; Pressley et al., 1998)。從這個角度說閱讀策略教學可能更適合低水平的學生。然而，根據劉潔玲、陳維鄂 (2003) 在香港中學中文科的教學實驗表現，在高、中、低三組學生中，恰恰是中等能力這一組的應用情況較好。作者推測這一結果的可能原因是低水平的學生無閱讀興趣，只是馬虎作答。在本研究中，我們亦會採取相似的做法，探討不同水平的小學生能否從閱讀策略教學中獲益。

就低年級學生來說，有學者認為不宜在低年級學生中教授閱讀策略 (Fuchs & Fuchs, 2001; Willingham, 2006)，有關閱讀策略教學的研究相對較少。對此，美國閱讀小組 (National Reading Panel, 2000b) 指出，過往閱讀策略的研究大多以 3 年級以上且能獨立閱讀的學生為研究對象。這是因為由於低年級的學生尚不具體篇章解碼的能力，限制了篇章的複雜性與思考的深度 (Paris & Paris, 2007)。因此，應有更多後續研究探討各個年級應教的策略。對於低年級，由於各種閱讀策略的認知要求不同，哪些策略更為有效，值得進一步分析。

人們還關心低年級學生能否將所學的策略應用到新篇章的閱讀中。Williams, et al.(2005) 教給小學二年級學生比較 - 對比 (Compare-Contrast) 的篇章結構，閱讀說明性的篇章，結果顯示對於學生的閱讀理解確實有幫助，但如果該篇說明文的結構是未教過的，則學生不懂有意識地利用篇章結構加強閱讀理解。這說明小學生很難自動養成遷移應用的能力，需要外力的推動。

一般來說，閱讀策略教學時教師應做好示範，引導學生練習 (Guided practice)，及安排學生自行練習與應用 (Palincsar & Brown, 1984; Roehler & Duffy, 1984; Pressley, El-Dinary, et al., 1992)，但由於低年級學生語言基本能力尚在發展之中，教師須因應策略設計恰當的教學活動，避免讓教學變得過難和過於抽象。例如 Rosenshine & Meister (1994) 指出如安排小學生既要當小組討論的領導者，又要讓他安排組員的學習任務，這超出學生認知負擔 (Cognitive overload) 了。

綜合以上的文獻，以下研究空白有待繼續探討：首先，人們對低年級學生的閱讀策略教學效果還存有不同意見，仍有待進一步檢驗。而且，不同策略對不同水平學生閱讀能力的成效亦或有所差別，值得研究。其次，過往有關低年級閱讀策略教學的實證研究大多在西方英語國家進行的，較少有中文背景下的相關研究。由於國外的閱讀課堂上常以整本書作材料（如 Baumann & Bergeron, 1993），與香港中文課堂上以單篇課文的教學不同，這可能令閱讀策略教學的成效因不同文化情境而有所差異，有必要進一步檢視。

2.3 研究背景和研究問題

香港自 2001 年開始推行能力導向的課程，並在 2017 年更新課程文件。課程強調均衡發展讀寫聽說能力，加強綜合能力與共通能力；要求學生用批判的態度去閱讀，辨別真偽，品評優劣，並因應不同的目的使用資訊、建立獨立的觀點（香港課程發展議會，2008; Zhu, Li, Yu, Cheong & Liao, 2016）。為此教學中不少教師引入了閱讀過程的教學，包括注重按能力分層教學；如按複述、詮釋、組織、伸展、評價、創新（祝新華，2003、2004、2008）設計教學，以更好激發學生思維（劉潔玲，2009）。

總的來看，新課程取得了不錯的成績反映為學生在國際性的閱讀評估項目中成績優異，位居世界前列；但是根據 PIRLS 的閱讀評估報告，香港學校在小四年級中閱讀策略的相關教學比例不及國際的平均水平 (Mullis, et al., 2007)，閱讀策略教學還有待進一步改進。長期以

來，香港的中文教學重視讓學生記誦許多語文知識，甚至進行大量操練（Zhu, Liao & Deng, 2016; Tse, Xiao, Ko, Lam, Hui, & Ng, 2016），導致不少老師即使有策略教學的意識，卻未必有相應的教學安排。此外，儘管課程文件中提及一些閱讀策略，但學生能否掌握這些策略，則欠缺實證的一些研究來確認。在低年級中，更由於受限於小學生的閱讀能力較低，相關的教學實踐則更少見。

回應以上研究空白及研究背景，本研究以小二年級學生為例，通過教學實驗回答如下問題：

- (1) 閱讀策略教學能否提升小二學生的閱讀理解水平？
- (2) 在接受了閱讀策略教學後，小二學生應用的哪些閱讀策略會顯著增加？
- (3) 在接受了閱讀策略教學後，不同閱讀水平（低、中、高）學生在閱讀理解和策略應用上有無差異？

三、研究方法

3.1 研究對象

本研究採用機會選樣方法。研究者向有過合作關係的香港本地學校發出邀請，根據回應情況選定。最後確定六所小學作為實驗學校。每個學校隨機抽選一個班級為實驗班，再設一個控制班。實驗班與控制班學生的背景、閱讀成績及教學條件相當。合計 284 名學生。以學校計（以英文字母 A-F 編號），A 校 41 人，B 校 63 人，C 校 62 人，D 校 51 人，E 校 32 人，F 校 35 人。其中，控制班 136 人，實驗班 148 人；男生 145 人，女生 139 人。

3.2 教學支援

本研究在各校開始為期一年的閱讀策略教學實驗。教學的目的是希望任教實驗班的老師運用培訓所學，實施閱讀策略教學，以提升學生的閱讀能力。

3.2.1 簡介閱讀策略

為開展閱讀策略教學，研究團隊在項目學校舉行一場簡介會，概述「閱讀策略」的理論與方法，講解研究內容和工作安排；學校討論與初擬「全年閱讀策略教學計劃」。

根據文獻，為小學低年級學生整合出 8 個閱讀策略（祝新華、廖先等，2010），如表 1 所示。這些策略主要分為三類，包括認知、體悟、自控三種策略。認知類策略是讀者理解篇章內容、寫作手法時所用的策略，如猜測詞義等因為低年級學生閱讀能力較弱，以局部性策略為主，暫不要求掌握全域性的策略。部分策略較形象化，如參照插圖，配合這個年齡段學生愛聯想、好奇心強的特點。體悟類策略是讀者帶入自己的情感、價值觀、經驗以使內容心像化，並理解篇章中一些抽象的態度或觀念等，如想像畫面。自控類策略則要求讀者能自我監控閱讀的目標、過程、結果等並採取措施調整，如自取讀法等。自控類策略參考課程文件對小學第一階段有關閱讀策略的要求，從而引導學生「因應不同的閱讀材料，採取適當的閱讀方法，如精讀、默讀、朗讀，有自信地朗讀優美的文字」，同時「須利用各種途徑資源以幫助閱讀」（課程發展議會，2008）。明確這些分類，有助於在教學中帶入不同類型的策略。

表 1. 小二學生閱讀策略

策略名稱及概念	類型
1. 摘錄詞語：為了明白內容，把文章最重要的詞語找出來。	認知
2. 參照插圖：為了明白內容，參看文章的圖畫。	認知
3. 猜測詞義：對於一些不明白的詞語，根據前面和後面的句子，來猜測這個詞語的意思。	認知
4. 旁及信息：根據文章內容，推想出一些文章沒有表達、但又與文章內容有關的信息。	認知
5. 展示創意：讀過故事一些情節後，想像新的、篇章沒有寫的情節或結局。	認知
6. 想像畫面：一邊閱讀文章，一邊在腦海中想像文章的情景。	體悟
7. 自取讀法：對於不同文章，不同的讀法：如果是詩歌，朗讀出來；如果文章很長，仔細地閱讀。	自控
8. 自我愉悅：找一些自己喜歡的文章或書本閱讀。	自控

3.2.2 閱讀策略教學工作坊

在教學之前，實驗教師參加閱讀策略教學工作坊，指導閱讀策略的教學原則和方法：

(1) 結合具體課文教學策略，而不是脫離課文孤立地教學策略；Duke, Pressley & Hilden (2004) 建議課堂上應先讓學生明白閱讀策略的概念和名稱，然後在日常篇章教學中碰到合適的課文時，就要求使用其中的一種或多種策略來閱讀。

(2) 採用靈活多元的教學形式。教師應給予必要的示範，再逐漸引導學生練習 (Pearson & Gallagher, 1983)。同時，其他教學活動如遊戲、小組討論、表演、課堂小競賽等，也可適當運用以幫助學生帶着興趣去理解、應用閱讀策略。

(3) 覆蓋一定數量且類型不同的閱讀策略。閱讀認知策略的訓練要伴隨着提升學生的自我監控意識。Huff & Nietfeld (2009) 指出當進行閱讀策略訓練的同時再檢驗學生的自我監控情況，能夠取得更大的成效。

(4) 尊重差異。針對學生的不同特點，適當的調整教學安排。對理解能力較弱的班級，可略增加教學課時。對理解能力較強的班級，可多進行一些鞏固訓練。

3.2.3 共同備課與觀課

實驗老師把初步教案傳給研究小組，研究小組分析後，到學校與老師討論教案內容，如教學目標、教學過程等，特別是有關閱讀策略的講解與練習安排。為瞭解教學實際情況，研究小組前往每個實驗班觀課，上下學期各一次。在觀課後與實驗老師交流，商討改進之處。

3.3 研究工具

採用三角論證的方法，運用多項工具收集數據，以分析學生的表現。

3.3.1 閱讀理解測試

該測試用於檢測學生在學習閱讀策略後能否提升理解能力。為便

於比較，前後測均使用該測試卷。該項閱讀理解測試要求學生閱讀 3 個篇章，即《送給媽媽的禮物》(361 字)、《大樹、小草和小花》(191 字)、《新書的新衣》(391 字)。這三個篇章由一位有 10 年教齡的小學語文科主任推薦，並在與研究小組充分討論後最終確定。考慮到小二學生的注意力特點，測試時長為 40 分鐘；每個篇章後各有 2-4 道試題，合計 10 題。編制主要參考一個新近的閱讀能力框架 (Basaraba, Yovanoff, Alonzo, & Tindal, 2013)，包括 (1) 字面理解 4 題，要求學生獲取顯性的信息和解釋詞語的字面意思；(2) 推論性理解 5 題，理解篇章中未明確寫到的信息，包括對信息的整合和拓展；(3) 評價性理解 1 題，對篇章作出批判性地闡釋。初擬試題後，研究小組邀請資深教師和課程專家舉行焦點小組會討論試題，研究小組修訂試題。在第二輪小組會上，資深教師和課程專家認為這些試題能夠評估學生的閱讀能力，具有良好的內容效度。之後初擬試題又經一輪修訂後形成先導測試 (pilot test) 卷。在先導測試後，個別得分率過高的題目被刪除。定稿試題前測與後測的 Cronbach's alpha 信度係數分別是 .67 和 .57。由於 .57 也已十分接近合理信度的標準 (.60)(Hair, 2010)，因此，前後測的信度都是可以接受的。

3.3.2 學生問卷與教師訪談

在實驗前後，實驗班學生還須額外完成一份簡單的問卷，以檢驗學生的策略應用有無增長。問卷除了基本的背景資料信息外，學生需要回答一個問題，題幹是「現在會用甚麼方法閱讀文章或書本」，分別為 8 個閱讀策略選出應用情況，選項為「1. 經常」、「2. 間中」、「3. 極少」及「4. 沒有」。實驗前後的 Cronbach's alpha 信度係數分別是 .68 和 .76，均處在合理範圍。

為更好地瞭解閱讀教學成效，實驗教學完結後，研究小組還與 2 個實驗班教師訪談，瞭解教師實施閱讀策略教學的困難、學生的反應和教師的得益。教師訪談內容用於解釋和佐證學生表現數據。

3.4 數據分析

測試及問卷數據被錄入 SPSS20。數據分析前先查看測試和問卷數據的基本屬性，如平均分、標準差等；接着，進行方差分析，包括簡單方差分析 (ANOVA) 和重複測試的方差分析 (repeated measures MANOVA)，目的是確定控制班與實驗班在實驗前後的表現是否相同。使用配對 t 檢驗，分析實驗班學生在實驗前後的差異。本研究的顯著性檢驗定於 .05 水平。教師訪談的錄音，會轉錄為文本，分析結果用以解釋學生閱讀數據。

四、結果

4.1 實驗前後學生閱讀理解測試成績

表 2 呈現了控制班和實驗班在前、後測中的表現。控制班學生的閱讀理解成績由實驗前的 10.05 分上升到 12.63 分，而實驗班成績則由 9.24 分上升到 13.22 分。從此，我們初步發現，實驗班學生雖然起點較控制班學生略低（差異未達到統計顯著水平），但進步幅度要大於控制班。

表 2. 控制班和實驗班前後測成績

班級類型		平均分	標準差	人數
前測	控制班	10.05	4.43	136
	實驗班	9.24	4.71	148
	總計	9.63	4.59	284
後測	控制班	12.63	4.61	136
	實驗班	13.22	3.75	148
	總計	12.93	4.18	284

通過重複測量的方差檢驗 (Repeated-measure of MANOVA) 發現，控制班和實驗班學生在實驗前後的成績差異，時間主效應突出，Wilks' Lambda=.59, $F(1, 282)=200.45$, $p<.001$, $\eta^2=.42$ ，即學生在前後測的

表現有顯著差異。同時，班級類型與前後測的交互作用顯著，Wilks' Lambda=.97, $F(1, 282)=9.16$, $p<.01$, $\eta^2=.03$ ，說明策略教學對控制班與實驗班閱讀成績的影響是不同的。

考慮到班級類型與實驗前後的交互作用，我們繼續分別檢驗控制班與實驗班在前後測成績差異。為了更方便比較學生的進步情況，我們使用了「進步分數分析」的概念 (gain score analysis)(祝新華，廖先，2013)。「進步分數」指後測分減去前測分。實驗班學生的進步平均分為 3.97，控制班的進步平均分為 2.57， t 檢驗結果表明，兩班的進步平均分存在顯著差異， $t=3.03$ ， $df=282$ ， $p<.01$ ，即表明實驗班的進步分顯著高於控制班。

4.2 實驗班不同水平學生進步情況

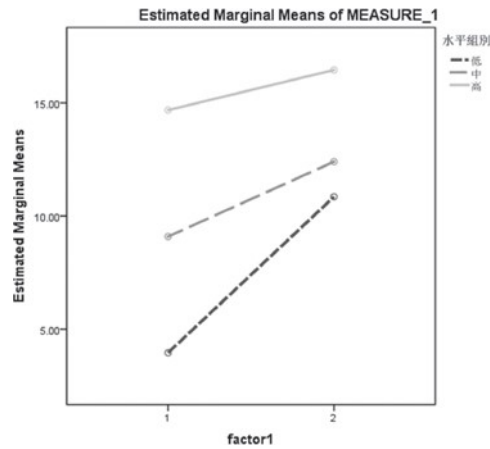
為進一步分析不同水平的學生在實驗中的受益情況，我們按前測成績將學生分成人數相若的低、中、高三種水平，分別對應的分數段為低於 7 分、7-11 分、高於 11 分。如表 3 和圖 1 所示，低水平學生的進度幅度較大，而高水平學生的進步幅度相對較小。對此，我們也進一步進行數據統計。

表 3. 不同水平學生在實驗中的進步情況

	人數	前測	標準差	後測	標準差	進步分
低水平	48	3.96	1.57	10.85	3.43	6.90
中水平	52	9.10	1.51	12.40	3.00	3.31
高水平	48	14.69	2.36	16.46	2.28	1.77
總計	148	9.24	4.71	13.22	3.75	3.97

方差分析結果表明，三組學生進步分之間存在顯著差異， $F(2, 145)=32.57$ ， $p<.001$ 。後設檢驗發現，兩兩之間均存在顯著差異， p 值均小於 .05。這說明經過實驗後，低水平學生取得的進步顯著地高於中等和高等水平的學生，而且中等水平的學生取得比高等水平學生更顯著的進步。

圖 1. 不同水平學生在實驗前後的成績變化



4.3 實驗班實驗前後使用策略的增長差異

我們進一步分析實驗班學生在實驗前後平時閱讀中應用閱讀策略的情況，結果見表 4。問卷中的數值 1 代表經常，4 代表沒有，數值越小代表應用的情況越佳。

表 4. 實驗班學生在實驗前與實驗後應用閱讀策略的差異

實驗		平均分	標準差	t	df	p
1. 摘錄詞語	前測	1.96	0.91	-.655	140	.513
	後測	2.03	0.96			
2. 參照插圖	前測	1.60	0.88	-.066	138	.948
	後測	1.61	1.11			
3. 猜測詞義	前測	2.11	1.06	1.140	139	.256
	後測	1.98	0.96			
4. 旁及信息	前測	2.32	1.06	1.082	138	.281
	後測	2.18	1.14			
5. 展示創意	前測	2.31	1.14	2.707	137	.008
	後測	1.93	1.30			
6. 想像畫面	前測	1.96	1.14	2.583	139	.011
	後測	1.63	1.09			
7. 自取讀法	前測	1.99	1.12	1.788	139	.076
	後測	1.74	1.33			
8. 自我愉悅	前測	1.51	0.85	-.067	139	.947
	後測	1.52	1.03			
總計	前測	1.97	.57	1.95	132	.053
	後測	1.83	.69			

從學生報告的問卷總平均看，實驗班學生在實驗後能更多地應用閱讀策略，平均分由 1.97 降到 1.83， $p=.053$ ，達到邊緣顯著的水平，顯示學生閱讀時已能更多地應用閱讀策略。具體分析各項策略在實驗前後的變化情況，實驗後學生在展示創意、想像畫面兩項策略上的分數都顯著低於實驗前，配對 t 檢驗的 p 值都小於 .05。表明實驗後學生更多的應用了這兩種策略。其他策略在實驗前後的增長無顯著變化，不過我們也可注意到學生在實驗前已經頻繁地使用參照插圖、自我愉悅等策略。

4.4 不同水平學生實驗前後的策略應用情況

比較不同水平學生在實驗前後的問卷平均分，分析各組學生在實驗後的策略應用有無改變。如表 5 所示，實驗後各組學生的平均值都有一定程度下降，表明各自的策略應用均有進步，其中以中等水平的學生進步最佳。以實驗前後的問卷平均分作重複方差檢驗表明，實驗的主效應不顯著，Wilks' Lambda=.98, $F(1, 130)=3.50$, $p>.05$, $\eta^2=.03$ ，代表實驗後雖然學生的策略水平有所進步，但尚未達到顯著水平；實驗與理解水平無交互作用，Wilks' Lambda=.98, $F(2, 130)=1.18$, $p>.05$, $\eta^2=.02$ ，這說明各組的進步沒有組間差異。

表 5. 實驗班不同水平學生在實驗前和實驗後應用策略的情況

	人數	前測		後測		進步
		平均分	標準差	平均分	標準差	
低水平	41	2.06	0.55	1.98	0.70	0.09
中水平	48	1.99	0.57	1.71	0.68	0.28
高水平	44	1.86	0.58	1.82	0.69	0.03
總計	133	1.97	0.57	1.83	0.69	0.14

注：部分學生因假缺席前測或後測的問卷調查。

五、討論

大多研究者都十分認同認為有必要教給學生閱讀策略，從而令學

生更高效地理解篇章，成為一個良好的讀者 (McNamara, 2009)。閱讀策略教學目的之一是教給學生多元的策略，並希望學生能在閱讀中靈活地選擇應用這些策略 (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009)。因應此前的研究背景，本研究在中文母語教學的語境下探討低年級學生學習閱讀策略的成效。

5.1 閱讀策略對小二學生閱讀理解能力的影響

回答研究問題一，根據閱讀測試的結果，實驗班對比控制班在閱讀策略教學後取得了更大的進步，這說明低年級學生亦可從閱讀策略教學中受益。在訪談中，有老師們反映了策略教學的益處，如「把策略的名字及概念教得學生，好事，好似好專業（意指「令學生覺得好厲害」）。學生易記，也有成功感。能有意識地運用策略解決問題。教給學生『想像畫面』後，教古詩《春曉》時學生主動說起我們可以想像畫面。我覺得，如不專門教策略，小二學生還是很難得有這種策略意識的。」（B-P2-1）。「有概念之後，不斷重溫十分重要，這樣才能確實提高中文能力。」（A-P2-2）。因此，我們的研究支持了閱讀策略對閱讀理解的正面效應。

部分文獻指出閱讀策略教學一般應在 3 年級以上、能夠獨立閱讀的學生中間開展 (National Reading Panel, 2000b)。為回應這一觀點，我們有必要瞭解哪些策略的教學效果更好。在閱讀前後測呈現正面效果的基礎上，我們請老師們根據教學情況作進一步判斷。兩位訪談老師反映學生對這 8 項策略掌握的程度有些不同。老師們反映相對較易教的是「參照插圖」、「想像畫面」，原因是「簡單，學生很好理解」（B-P2-1）。相對的，學生最難掌握的策略是「旁及信息」、「猜測詞義」，建議「增加用實物 / 經驗說明意思」（A-P2-2）。

這說明，小二學生傾向於接受形象類的策略。這一結果可能與學生的思維發展相關，因為小學生低年級以形象思維佔主導。不過值得一提是，即使是這些形象類的策略，也可能與高水平的認知過程相關 (Paris & Paris, 2003)，因為學生需要在腦海裏對所讀內容進行精緻化

處理 (Elaboration)，將已有的知識經驗與篇章信息相結合等。另一方面，學生最難掌握「旁及信息」、「猜測詞義」等。這些策略要求學生掌握了一定的篇章信息，並且結合篇章原有信息作出合理推論。雖然小二學生已有初步的推理能力，但卻不能像熟練的讀者那樣進行自動的、抽象的、複雜的推論 (van den Broek, et al., 2005)，因此，學生理解、掌握這些策略確實不易。

小二閱讀策略教學對閱讀理解的影響，可能也與教師們現已較有意識地教閱讀過程有一定關係。香港教師已較熟悉閱讀六層次能力：複述、解釋、重整、伸展、評價和創意（祝新華，2005、2015），並據此設計課堂教學和評估（劉潔玲，2009；鍾竹梅、廖先、祝新華，2017）。我們注意到教師們在教學時，亦有意識地將 8 項策略與閱讀能力六層次聯繫起來。這可引導學生掌握閱讀過程，可在一定程度上配合閱讀策略的開展。

我們的研究進一步發現，教給學生閱讀策略對低水平學生可能更有效。這種情況是可以理解的，一方面是因為小二學生的可塑性非常強，即使是低水平的學生，也可能獲得最大的效果；另一方面是低水平學生原本不懂得運用策略或用得不佳 (Cohen, 1994)，這些學生在教學中懂得了更多運用策略的知識，自然可在閱讀測試中取得更好成績。相反，高水平的學生可能原先已懂得運用一些策略 (Saricoban, 2002)，策略教學的內容對於他們來說未必有足夠新意，故收效也就弱了些。由於此前劉潔玲、陳維鄂 (2003) 在香港中學生做的研究顯示中等水平學生受益相對較大，我們的研究也進一步帶出了小學生與中學生的特點可能有所不同。

5.2 小二學生對閱讀策略的應用

總體上看，實驗班學生在研究結束能更多地在閱讀時應用閱讀策略，因此策略的意識較實驗前有所增強，t 檢驗結果達邊緣顯著水平。不過，對於小二學生，應用比例有顯著增長的閱讀策略並不多，只有「展示創意」、「想像畫面」。這也回應了研究問題二。

此次教學未能令學生將課堂所學策略更多地應用在平時閱讀中，其原因可能是僅憑一次教學實驗的影響很難產生非常理想的結果。關於這一點，之前的文獻也有所提及，即策略教學對遷移應用的成效較弱 (Williams, et al., 2005; Van Den Bos, Brand-Gruwel & Aarnoutse, 1998)。事實上，要取得良好的遷移效果，策略教學的時間應更長，同時課程應做更為系統地統整，以增強學生應用的機會 (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996)。這說明閱讀策略由課堂學習到課外應用，並非總是水到渠成，需要長期的引導，方可令學生更熟練應用。儘管如此，我們也看到「展示創意」、「想像畫面」兩項策略經教學後，他們能更有意識地應用到平時閱讀中。這正與低年級學生的認知發展特點相對應。三、四年級之前的小學生的思維還處於前慣例階段 (Preconventions)，同時尚未完全被社會、語言和文化各種定勢所束縛 (Runco, 2007)，學生的創造與想像均十分豐富，所教的「想像畫面」、「展示創意」等策略正切合了他們的這些認知特點。相對的，其他的策略學生受限於抽象推論或自我監控能力尚弱，未能很好的掌握並延伸應用到平時閱讀中。應該說，這些策略與上述教師對各項策略課堂教學效果的看法是一致的。

值得一提的是，對比不同水平學生在實驗後的策略應用改變情況，發現三組學生均在實驗後未發現顯著差異。在閱讀測試中，低水平學生的獲益最大，但他們同樣沒有展現出更多的應用。兩項結果對照，可以回應研究問題三，說明需給予小二學生更多關注以引導他們應用閱讀策略。

5.3 對閱讀教學的啟示

小二年級學生處於「學習閱讀」(Learn to read) 的階段，適當地在課程中加入閱讀策略的元素，引導學生形成使用策略的意識，是必要且可行的。首先，本研究發現即使是低年級學生，特別是對於低水平的學生，教給學生閱讀策略也有助於提升學生的閱讀策略。正如實驗的教師所言，讓學生知道一些策略的名稱，之後可逐漸學會在閱讀

中應用。其次，Keogh(1982) 探討給閱讀困難的學生教學閱讀策略問題時，指出閱讀策略的呈現序列對學生的學習成效可能具有重要的影響。此次研究發現，低年級學生較易接受一些較形象的策略，如想像畫面、參照插圖、展示創意等，這對於提升學生的伸展能力是有積極作用的。為此，低年級的策略教學，我們可考慮從這些策略入手。再有，此次研究中提倡的有關閱讀策略教學的一些做法，可在後續的教學中繼續參考。例如鼓勵老師們在教學策略時隨篇章而教，融入課程計劃中，這更有利於學生懂得根據篇章特點選擇適當策略進行閱讀。此外，由於過往的中文教學過程較多依賴誦記的策略，不利於培養學生的中文能力（劉潔玲、陳維鄂，2003; Tse, et al., 2016），在教學中教師宜有意識地多給予學生應用的機會，特別是對於學生較難理解及掌握的策略，如猜測詞義、旁及信息等。

六、研究局限

本文是一項教學干預研究，雖然設置了控制班和實驗班，但教學成效可能受到多種因素的影響。例如本着校本支援的精神，六所學校的具體施教策略和教學安排略有不同。這些差異可能會對教學成效造成一定的干擾。此外，此次研究主要採用的是研究者自行編制的測試題目和問卷，它們需作更多檢驗與改善。再有，作為一項教學研究，需作更詳細的質性分析以呈現師生在策略教學中的看法和行為改變，這些有待後續研究探討。

參考文獻

- 廖先、祝新華 (2010) 從國際閱讀評估項目的最近發展探討閱讀評估策略，《全球教育展望》，39 (12)，53-59。
- 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》，31(1)，59-93。
- 劉潔玲 (2009) 香港中學生在國際學生評估計畫的閱讀表現對語文課程改革的啟示，《教育科學研究期刊》，54 (2)，85-105。
- 課程發展議會 (2008) 《小學中國語文建議學習重點 (試用)》，香港：教育局。
- 香港 (2017) 《中國語文教育學習領域課程指引》(小一至中六)，載於：https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final_R77.pdf
- 香港課程發展議會 (2008) 《小學中國語文建議學習重點 (試用)》，載於：<https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/plglo.pdf>
- 鍾竹梅、廖先、祝新華 (2017) 以運用六層次閱讀能力系統為基礎改進中學閱讀課堂提問的研究，《國際中文教育學報》，1，73-98。
- 祝新華 (2003) 以閱讀認知理論為基礎探討理解能力的層次，《中國語文測試》，4，15-21。
- 祝新華 (2004) 體現多個認知層次的閱讀測試的題型系統，《中國語文測試》，5，1-11。
- 祝新華 (2005) 閱讀認知能力層次——測試題型系統的進一步發展，《華文學刊》，2，1-22。
- 祝新華 (2008) 六層次閱讀能力系統及其在評估與教學領域中的運用，《小學語文》，4，4-7。
- 祝新華 (2015) 《促進學習的閱讀評估》，北京：人民教育出版社。
- 祝新華、廖先等 (2010) 提升小學生中文閱讀能力：有效的學習、教學與評估策略研究 (CD/CP/71-0827)，香港教育局委託研究項目。
- 祝新華、廖先 (2013) 通過主題閱讀提升學生的閱讀素養：理念、策略與實驗探索，《教育研究》，6，101-106。
- Barnett, M. A., Center for Applied Linguistics., & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading: theory and practice*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist?. *Reading and Writing*, 26(3), 349-379.
- Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 407-437.
- Blair, T. R., Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the what and how of instruction. *The Reading Teacher*, 60, pp. 432-438.
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 2, 19-37.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20, 436-94.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. *Learning and comprehension of text*, 255-286.
- 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.

- Cohen, A. (1994). English for academic purposes in Brazil: the use of summary tasks. In C. Hill & K. Parry (Eds.). *From Testing to Assessment: English as an International Language* (pp. 174-204). London: Longman.
- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2007). 'I want to go back to the text': Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL®. *Language Testing*, 24(2), 209-250.
- Davis, D. S. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*, 1(2), 194-224.
- 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.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The Reading Teacher*, 67(5), 384-388.
- Duke, N., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & K. Apel (Eds.). *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp.501-520). New York: Guilford.
- Forrest-Pressley, D. & Gillies, L. (1983). Children's flexible use of strategies during reading. In M. Pressley & J. Levin (Eds.). *Cognitive Strategy Research: Educational Applications* (pp. 133-156). New York: Springer-Verlag.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256.
- Gambrell, L.B., Malloy, J. A. & Mazzoni, S. A. (2007). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction. In L. A. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction (3rd Ed.)* (pp. 11-29). New York: Guildford Press.
- Hair, J., et al. (2010) *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Huff, J. D., & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176.
- Keogh, B. K. (1982). Research in learning disability: A view of status and need. In J. P. Das, R. F. Mulchahy & A. E. Wall (Eds.). *Theory and Research in Learning Disabilities* (pp. 27-44). New York: Plenum Press.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99, 3-22.
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M., & Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484.
- McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. *Perspectives on Language and Literacy*, 35(2), 34-38.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2007 international report*. Chestnut Hill, MA: Boston College, PIRLS International Study Centre.
- National Reading Panel. (2000a). Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institute of Health.
- National Reading Panel (2000b). Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for reading instruction. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- OAKHILL, J., & Yuill, N. (1996). Reading comprehension difficulties. *Children's Comprehension Problems in Oral and Written*, 41.

- OECD (2018). PISA 2018 reading literacy framework. Paris: Author.
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. *ELT Journal* 58, 355-362.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Paris, A.H., & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44. doi:10.1080/07370000709336701
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317-344.
- 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., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194.
- Roehler, L. R., & Duffy, G.G. (1984). Direct explanation of comprehension processes. In G.G. Duffy, L.R. Roehler & J. Mason (Eds.). *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 265-280). New York: Longman.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity Theories and Themes: Research Development, and Practice*. Amsterdam: Elsevier.
- Saricoban, A. (2002) Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix* 2 (3), 1-13.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction*, 19(3), 272-286.
- Stahl, K. A. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *Reading Teacher*, 57, 7, 598-610.
- Tse, S. K., Xiao, X. Y., Ko, H. W., Lam, J. W. I., Hui, S. Y., & Ng, H. W. (2016). Do reading practices make a difference? Evidence from PIRLS data for Hong Kong and Taiwan primary school Grade 4 students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(3), 369-393.
- Van den Bos, K.P., Brand-Gruwel, S., & Aarnoutse, C.A. (1998). Text Comprehension Strategy Instruction with Poor Readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10(6), 471-498.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M.J. & Lorch, E. L. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.). *Children St Reading Comprehension and Assessment* (107-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., & deCani, J. S. (2005). Expository Text Comprehension in the Primary Grade Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550.
- Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 30(4), 39-50.
- Zhu, X., Li, X., Yu, G., Cheong, C. M., & Liao, X. (2016). Exploring the Relationships between Independent Listening and Listening-Reading-Writing Tasks in Chinese Language Testing: Toward a Better Understanding of the Construct Underlying Integrated Writing Tasks. *Language Assessment Quarterly*, 13(3), 167-185.

Zhu, X., Liao, X. , & Deng, M. (2016). Concerns of secondary school teachers about reforming Chinese language instruction with the use of a Comprehension Process Model of reading in Hong Kong. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16 , p. 1-17. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.01.06>.

An Empirical Study on the Mastery of Reading Strategies among Lower Primary School Students

LIAO, Xian ZHU, Xinhua*

Abstract

The current Chinese curriculum and teaching research attach great importance to master reading strategies, but the effects of learning reading strategies among lower graders are still controversial. In response to this research gap, this study implemented a one-year quasi-experiment by teaching P2 students reading strategies among six local primary schools in Hong Kong. There were 136 pupils in the controlled class and 148 in the experimental class. This study demonstrated that after the teaching experiment, students in experimental class had a significant improvement in reading comprehension than that of the controlled class; low level readers benefitted the most from the teaching experiment. Results collected from the questionnaire indicated that students have significantly improved the use of the two strategies (i.e., demonstrating creativity and imaging) when reading independently after teaching experiment. Implications on reading instruction derived from the results were discussed as well.

Keywords: lower graders in primary school, reading strategies, reading comprehension, strategy use

LIAO, Xian, Department of Chinese Language Studies, The Education University of Hong Kong, HK.

*ZHU, Xinhua, Department of Chinese and Bilingual Studies, The Hong Kong Polytechnic University, HK.
(corresponding author)