

# 閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程成效

羅燕琴、林偉業、潘溫文、任佩怡

香港大學

## 一、研究背景

香港中學生閱讀文言作品的基本能力差強人意。根據 2011、2012 及 2013 年全港性系統評估 (TSA) 中三學生閱讀評估測驗的結果顯示，香港中三學生雖然大致能夠推敲及理解淺易文言文的字詞，推斷上下文意，但在理解篇章的段意、文意因果關係和歸納主題三方面，表現較弱，閱讀文言作品的的能力有待改善。

自 2012 年以來，中六學生須在香港中學文憑考試的中文科試卷達到三級，才能夠符合香港各大學的人學資格，師生均十分關注如何在中文卷達標。文言作品既是中文科閱讀卷必考的部分，卻又被評為學生表現最差的部分；因此，文言作品成為學生必須努力應付的主要學習項目。

近年坊間出現了不少文言作品的讀本和練習，而學校亦多自中一開始加強學生閱讀文言作品能力的訓練。但是，根據研究員觀課所見，教師多採用傳統方法教學，直接講授文言篇章內容，學生只是聆聽教師所授，然後背誦課文和做有關文言課文的練習，課堂缺乏互動和趣味。

本研究計畫主要目的是通過由我們撰寫的「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學」的閱讀課程，以提高中一學生閱讀文言作品的基本能力和閱讀動機。這個課程預期能夠提供具體而有效的教學材料和教學建議，使教師有所依循，提升學生閱讀文言作品的的能力。這個閱讀課程也重視提高學生閱讀文言作品的興趣，並鼓勵學生投入閱讀課堂，與同儕互相討論篇章的內容。

## 二、課程實踐情況

在 2013 年 6 月 22 日，研究員舉辦計畫發布會，邀請香港中學參與這

項研究。計畫合共 9 所學校參與，包括 2 所實驗學校和 7 所對照學校。在 2013 年 6 月至 8 月，研究員撰擬課程內容和教學材料。實驗學校的教師在 2013 至 2014 年度上學期實踐課程。在實踐課程前，研究員向 2 所學校提供整套教學材料，包括教案、工作紙、簡報、教師參考資料等。為了幫助實踐教師掌握這個課程的設計理念及瞭解如何運用教學材料進行教學，研究員在 2013 年 9 月 14 日和 9 月 28 日，共舉辦了 6 小時的教師培訓工作坊，介紹設計理念、教材內容和教學策略等。

2 所實驗學校的教師在六班中一班實踐課程。教材共四個主題，主題一為變通、主題二為禍福、主題三為誠信、主題四為忍辱負重，共選讀 8 至 10 篇文言篇章。第一階段的實踐在 2013 年 10 月至 2013 年 11 月進行，每課節 55 分鐘，共用了 21 至 26 課節完成課程。

研究員根據第一階段的實踐，修訂教學材料和教學建議。在 2013 年 11 月至 2013 年 12 月於第二所實驗學校進行修訂課程。第二所實驗學校每課節 40 分鐘，共用了 35 至 39 課節完成課程。

總的來說，實驗學校的教師根據研究員編寫的教材和建議的教學方法，教導學生學習文言作品。對照學校的教師則根據學校的文言課程，採用以教師為主導的文言作品教學模式，教導學生學習文言作品。

### 三、課程設計理念

本課程基於下列閱讀理解評估、相互教學法和閱讀動機三個主要理念設計。

#### (一) 閱讀評估

這個課程的內容設計與評估設計是根據羅燕琴 (2011, 頁 34) 所提出的閱讀評估框架 (見表 1)<sup>1</sup>。根據框架所提出的閱讀理解層次，研究員設計本課程文言作品的閱讀教學層次。課程的設計包括三個閱讀層次，在第一層次，教材着重培養學生文言字詞解碼和文言句式辨識的能力。在第二層次，學生須能夠推論文言篇章的內容關係和歸納主旨。在第三層次，學生學習如何在生活的情境中，應用在文言篇章所學的主題，延伸所學。

<sup>1</sup> 表 1 的閱讀評估框架與 2011 年的框架略有不同，部分文句曾經改寫。

表1 學生閱讀能力評核架構

學生篇章理解層次	文本層次	學生閱讀能力	學生閱讀能力說明
理解基本／ 表層文意	語意層次	理解詞語及文句的基本意思	解釋詞語及句子的意思
		提取篇章明確信息及理解表層文意	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 連繫文句的表層意思</li> <li>2. 指出篇章的內容大意</li> <li>3. 根據篇章內容劃分層次</li> </ol>
	語言表達	辨識寫作手法	指出篇章所運用的寫作手法
理解篇章 深層意義	語意層次	重整局部及整篇篇章的內容	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 撮述篇章的重要信息</li> <li>2. 理清篇章的內容關係</li> <li>3. 歸納篇章段旨和主旨</li> </ol>
		引申含義， 拓展內容	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 推敲字詞喻意</li> <li>2. 推敲句子和篇章的深層意思</li> <li>3. 推敲作者的觀點</li> <li>4. 推敲作者的寫作意圖</li> </ol>
	語言表達	分析寫作手法	分析作者在篇章中所運用的寫作手法的特色
建構個人新 知識及看法	語意層次／ 語言表達	應用	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以所學的篇章主題和表達手法，理解新的篇章主題和表達手法</li> <li>2. 應用所閱讀的篇章主題理解實際的生活</li> </ol>
		評鑒	以個人知識、看法、價值觀： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評價篇章思想內容、作者觀點、人物表現等</li> <li>2. 鑒賞語言、句子、表達手法、篇章結構</li> </ol>
		創新	連繫個人背景知識，拓展篇章內容，並提出新想法、獨到感悟

## (二) 相互教學法

相互教學法是西方十分流行的閱讀策略教學法 (Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009)。這是 Palincsar 及 Brown(1984) 根據社會建構主義發展的閱讀策略教學課程，目的是通過師生雙向的對話和討論，訓練學生四項後設認知閱讀策略，以提高學生自我監控和理解文意的能力 (Brown & Campione, 1994)。這些策略包括：

1. 澄清：要求學生在閱讀過程中，主動檢視不明白的地方，並思考如何解決閱讀時所遇到的困難，使他們能瞭解篇章的意思；
2. 撮要：要求學生在閱讀過程中，用自己的話撮述篇章的內容要點，從中自我回顧閱讀理解的過程，並檢視自己當下理解篇章的情況；
3. 提問：要求學生在閱讀過程中，就篇章中重要的內容提出問題，並嘗試回答，自我檢視能否明白篇章的重要內容；
4. 預測：要求學生在閱讀過程中，就所知道的篇章局部內容，確認「線索」，推測下文的內容，並訂出閱讀的方向。

教師在運用相互教學法的教學過程中，在不同的階段有不同的角色，為學生提供不同的學習支援。教授相互教學法的初期，教師須藉着與學生對話，提供有效的教學指引，解釋及示範如何澄清、撮要、提問和預測文意。接着，學生須輪流扮演教師的角色「小老師」，在小組中負責帶領組員討論。「小老師」和各組員通過討論，學會運用澄清、撮要、提問和預測文意的策略，從而理解文意。

過程中，教師須監控學生的學習進度，給予適切的指引，幫助學生逐步掌握四種閱讀策略；同時，教師需因應學生的表現，調節介入的程度，直至學生能夠在小組中獨立運用這四種閱讀策略，監控閱讀過程，並理解篇章內容。

相互教學法課堂有別於傳統灌輸式的教導，整個教學過程均着重教師與學生、學生與學生之間的雙向回應，以熟習四種策略，並理解篇章深層意義。教學過程中，教師與學生的對話應具思考性，而學生可透過不斷提出個人的看法，以及與組員互相協商後取得新的見解，明白篇章的深意。

羅燕琴近年研究如何把相互教學法應用在中文的閱讀教學上，並取得成效 (Law, 2014; 羅燕琴、張麗英, 2012)。羅燕琴設計並實踐一個閱讀策略教學課程：「**記敘文互動閱讀策略教學**」，主要目的是教導小六學生運用四項有效的閱讀策略，包括澄清字詞、綜合記敘文的段旨和主旨，並理解作者的寫作目的和表達的情懷。根據研究的數據顯示，這個課程能夠有效提升小六學生的基本及高階思維閱讀能力 (羅燕琴、張麗英, 2012)。

### (三) 學習動機

大量研究發現，閱讀動機能夠提高學生的閱讀理解能力 (Ainley, 2006; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Law, 2009; Nolen, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004)。Guthrie 及其團隊根據他們的研究，發展了「**概念導向閱讀教學**」課程 (Concept-Oriented Reading Instruction, CORI)，強調教師教授學生閱讀策略，以理解篇章深意，並建構新的知識。課程也重視教師支援學生的學習，以提高學生的學習動機。有關 CORI 的研究已經驗證這課程能夠有效提升學生的閱讀動機和閱讀理解能力 (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007)。

這個課程運用「**概念導向閱讀教學**」的六項原則作為設計框架，以單元的概念知識為經，以閱讀理解能力和閱讀動機為緯。課程設計內容與「**概念導向閱讀教學**」理論對照如表 2 所示。在形式設計方面，學生不單閱讀文言篇章，更配合「聽、說、讀、寫」不同形式的練習，藉以提升學生的學習興趣。

本研究主要探究以下三個研究問題：

- (一) 學生完成「**閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程**」後，能否提升閱讀文言作品的的能力？
- (二) 學生完成「**閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程**」後，能否提升閱讀文言作品的學習動機？
- (三) 學生完成「**閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程**」後，對這個課程有甚麼評價？

表 2 本課程的設計內容與「概念導向閱讀教學」理論對照表

「概念導向閱讀教學」理論的六項原則	本課程的設計內容
1. 教授有效的閱讀策略	教師提供鷹架支援 (Scaffolding)，教導學生運用不同的閱讀策略以理解文言作品的內容，分析並綜合作品的深層意思，以提升學生閱讀文言篇章的能力。
2. 以概念性知識作為閱讀教學的內容取向	課程設計的主題，包括變通、禍福、誠信和忍辱負重，是中國傳統文化的概念知識。課程以這些「大概念」(Big idea) (Guthrie, 2003) 連結不同的教學材料，學生須明白這些主題的深層意義。
3. 選擇有趣的教材	所學習的文言作品以有趣的故事為主，並輔以工作紙、簡報、影音材料等不同形式的教材，提高學生的學習興趣。
4. 學生具自主權	學生可以在課堂中，自由表達個人對文言作品中字詞及文意的理解和看法。
5. 協作活動	每課節均有小組協作活動，通過同儕的小組互動學習，學生可以有平等參與的學習機會，能坦誠討論，互相幫助，共同完成課業。
6. 閱讀活動要與真實世界聯繫	每個單元都要求學生把文言作品的主題連繫日常生活事例，用以促進學生對中國文化的認識、反思與傳承。

## 四、研究方法

### (一) 研究對象

參與本研究共 9 所中學，參與整個研究的中一班共有 25 班，學生總人數是 768 人，教師總人數是 23 人，其中 2 位教師同時教授兩班中一。實驗組的實踐教師來自 2 所學校，共 6 人，對照組的參與教師來自 7 所學校，共 17 人。實驗組共 6 班，共 199 人，當中包括 100 名男生和 99 名女生，學生平均年齡為 11.9 歲。對照組共 19 班，共 569 人，當中包括 355 名男生和 214 名女生，學生平均年齡為 11.89 歲。

實驗組以「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程」進行教學，對照組則以一般教授文言文的方法教授中文課文。實驗組和對照組的學生全部經家長書面同意參與本研究。部分學生在填寫前測或後測的問卷和閱讀測驗卷時缺席，最後出席前測和後測的學生總數為 745 人，實驗組學生 198 人，當中包括 99 名男生和 99 名女生，對照組學生 546 人，當中包括 336 名男生和 210 名女生。

### (二) 量度工具

#### 1. 文言文閱讀能力測驗

這份測驗包括一篇文言文：〈齊人有好獵者〉和 12 道題目，主要目的是評估中一學生文言文的閱讀能力，其中主要包括三部分：第一部分，共 5 道題目，包括文言字詞解釋和句子語譯，共 12 分。第二部分為文本理解的題目，包括 3 道選擇題和 1 道短答題，共 11 分。第三部分為比較題，包括 3 道短答題，要求學生比較〈齊人有好獵者〉和〈守株待兔〉一文的主題，共 17 分。全卷共 40 分，前測和後測均用相同的題目。

#### 2. 閱讀動機問卷

這份學習動機問卷包括三個部分，第一部分量度學生投入閱讀文言作品的課堂的程度，共 5 道題目。第二部分量度學生閱讀文言作品的信心，共 7 道題目。第三部分量度學生閱讀文言作品的內隱動機，共 3 道題目。全部題目均是根據 PIRLS (2011) 的學生問卷修改，以 7 分量表量度學生的回應，分數愈高，學生閱讀文言作品的動機愈大。

### 3. 課程觀感問卷

這份問卷主要是量度學生對課程的感受，共 7 道題目，以 7 分量表了解學生對這個課程的看法，包括課程能否提升他們的閱讀、思考、溝通等能力，能否提升他們的閱讀興趣和信心，和對課程的滿意程度。

#### (三) 研究程序

在課程實踐前，9 所參與學校安排中一學生進行前測和一份問卷調查。研究助理根據測試指引，讓學生進行需時 1 小時的閱讀理解測試和需時 35 分鐘的問卷調查。完成整個文言作品閱讀策略課程後，所有學校在 2014 年 11 至 12 月期間進行後測，當中包括需時 1 小時的閱讀理解測試和 35 分鐘的問卷調查。完成後，研究助理輸入數據及批改測卷。

#### (四) 資料分析

研究員先制訂閱讀卷短答題的評卷參考，然後訓練兩位評卷員根據評卷參考評分。一位評卷員評改全部短答題，另一位評卷員則評改百分之三十的試卷中的短答題。兩位評卷員評改短答題答案的相關系數為 0.91, 0.90, 0.84, 0.93。所有數據輸入電腦，以 SPSS 21 分析有關數據。

## 五、研究結果

### (一) 文言作品閱讀理解

本研究第一道研究問題是探究「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程」能否提升學生的文言作品閱讀能力，比較實驗組學生和對照組學生閱讀文言作品的的能力是否有差異。這個閱讀課程為自變項，以學生後測字詞、文本理解和比較題目三類閱讀題目的測驗平均數為依變項，實驗組和對照組閱讀測驗平均數與標準差見表 3。

研究結果顯示實驗組學生與對照組學生在前測的字詞解釋與句子語譯和比較題目的分數有顯著分別，實驗組學生的平均數顯著高於對照組學生的平均數；而在文本理解方面，兩組學生沒有顯著分別。研究員進行一因子共變數分析，以共變數控制兩組學生前測的差異。結果顯示：實驗組學



生在字詞解釋與句子語譯、文本理解和比較不同篇章的題目的後測平均數顯著高於對照組學生的後測平均數：字詞解釋與句子語譯： $F(1, 741) = 50.05, p < .001, \eta^2 = .063$ ；文本理解： $F(1, 741) = 19.25, p < .001, \eta^2 = .025$ ；比較題目： $F(1, 742) = 97.69, p < .001, \eta^2 = .116$ 。

結果顯示實驗組學生接受這個文言作品閱讀課程後，在三個層次的閱讀理解測驗的表現顯著優於對照組學生。

表3 實驗組和對照組閱讀測驗平均數與標準差

	實驗組 (n= 198)		對照組 (n= 546)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
字詞解釋、句子語譯				
前測 (滿分：12分)	4.01	2.75	3.29	2.87
後測 (滿分：12分)	5.91	2.85	4.03	3.22
文本理解				
前測 (滿分：11分)	4.78	1.89	4.62	1.94
後測 (滿分：11分)	5.49	1.87	4.78	1.96
比較題				
前測 (滿分：17分)	6.15	2.37	5.50	2.33
後測 (滿分：17分)	7.54	2.36	5.39	2.54

## (二) 學生的閱讀動機

本研究第二道研究問題是探究「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程」能否提升學生閱讀文言作品的學習動機，比較實驗組學生和對照組學生的閱讀動機是否有差異。自變項為這個閱讀課程，依變項包括投入閱讀文言作品的課堂、閱讀文言作品的信心和閱讀文言作品的內隱動機的分數，實驗組和對照組閱讀測驗平均數與標準差見表4。

研究結果顯示實驗組學生與對照組學生在前測的三項閱讀動機都有顯著差異，實驗組學生的平均數顯著高於對照組學生。研究員進行一因子共變數分析，以共變數控制兩組學生前測的差異。結果顯示：實驗組學生在三項閱讀動機的后測平均數顯著高於對照組學生的測驗平均數：投入課堂： $F(1, 736) = 57.92, p < .001, \eta^2 = .073$ ；閱讀信心： $F(1, 740) = 20.19, p < .001, \eta^2 = .027$ ；內隱動機： $F(1, 741) = 50.15, p < .001, \eta^2 = .063$ 。

值得注意的是，對照組在三項閱讀動機的分數，后測的分數顯著低於前測：投入課堂： $t(1, 540) = 9.58, p < .001$ ；閱讀信心： $t(1, 540) = 7.01, p < .001$ ；內隱動機： $t(1, 540) = 2.69, p < .01$ 。結果顯示對照組學生閱讀文言作品的動機在中一上學期末下降。相對而言，實驗組學生閱讀文言作品的內隱動機，后測較前測有顯著的差異： $t(1, 196) = 4.14, p < .001$ ；但在課堂投入和閱讀文言作品的信心方面，並沒有顯著差異。

表 4 實驗組和對照組閱讀動機平均數與標準差

	實驗組 ( $n=198$ )		對照組 ( $n=546$ )	
	平均數	標準差	平均數	標準差
投入課堂				
前測 (滿分：7 分)	4.97	.91	4.66	1.05
後測 (滿分：7 分)	4.97	.95	4.15	1.21
閱讀信心				
前測 (滿分：7 分)	4.51	1.45	3.77	.88
後測 (滿分：7 分)	4.36	1.48	3.51	.97
內隱動機				
前測 (滿分：7 分)	4.84	1.30	4.51	1.45
後測 (滿分：7 分)	5.24	1.33	4.36	1.48

### (三) 學生對課程的看法

本研究第三道研究問題是探究學生完成「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程」後，對這個課程有甚麼評價。研究結果顯示，實驗組學生對「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學課程」感覺良好。75.8% 至 88.4% 學生同意這個課程能夠讓他們深入思考篇章的內容，提升他們閱讀文言作品的的能力、興趣、信心、思考能力和表達能力。他們也很滿意這個課程。7 道題目的平均值介乎 5.29 至 5.84，標準差介乎 1.13 至 1.53。

表 5 實驗組對實驗課程意見平均數與標準差

	滿分：7 分	
	平均數	標準差
1. 這個課程能夠讓我深入思考文章的內容。	5.69	1.22
2. 這個課程能夠提升我閱讀文言作品的的能力。	5.84	1.13
3. 這個課程能夠提升我對文言作品的興趣。	5.29	1.53
4. 這個課程能夠提升我閱讀文言作品的信心。	5.50	1.29
5. 這個課程能夠提升我的思考能力。	5.69	1.25
6. 這個課程能夠提升我的表達能力。	5.49	1.29
7. 我對這個課程感到滿意。	5.64	1.33

## 六、結論

這個閱讀課程強調學生自主學習，教師引導學生逐步掌握閱讀文言作品的策略和文言作品語言的特色，藉此提升學生閱讀文言作品的的能力和學生的學習動機。根據研究資料顯示，這個課程能夠提升學生閱讀文言作品的的能力：包括字詞解釋與句子語譯、文本深層意義和比較不同的作品；同時，也能夠提升學生閱讀文言作品的興趣。這個課程着重學生的參與，教師根據學生不同的反應及學生的課業表現，隨時給予適切的指引和支援。當中教師面對的教學困難也不少，但是只要教師能夠與同儕及研究員互相討論教學成效，反思教學表現，教師可以逐步掌握教學策略，並建立信心

實踐這個閱讀課程。課程要求學生預習，並在課堂積極參與和進行高階思考。實踐的過程中，課堂學習氣氛活潑，學生樂於在小組中與同儕討論。教師和學生、學生與學生之間的對話大幅增加，師生可共同討論和協商如何運用有關的閱讀策略，理解文言字詞，明白篇章深層意義，並建構相關的文言知識。

## 鳴謝

本研究獲教育局撥款資助，計畫名稱為「以評估資料提升中學生閱讀能力和閱讀動機」[計畫編號 (38)EDB/EI/BCA/F&A/60/1/1(5)]。研究計畫能夠完成，實有賴參與計畫九所學校的校長和師生的支持，研究隊伍的認真投入，謹此致謝。

## 參考文獻

- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405. doi: 10.1007/s10648-006-9033-0
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Guthrie, J.T. (2003). Concept-oriented reading instruction: Practices of teaching reading for understanding. In Sweet, A.P. & Snow, C.E. (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 115-140). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J.T., McRae, A., & Klauda, S.L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.5711994-15490-00110.1037/0022-0663.85.4.571
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 601-634). New York, NY, US: Springer Science + Business Media, New York, NY.

- Law, Y.K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95. doi: 10.1177/135910457000100301
- Law, Y.-K. (2014). The role of structured cooperative learning groups for enhancing Chinese primary students' reading comprehension. *Educational Psychology*, 34(4), 470-493. doi: 10.1080/01443410.2013.860216
- Nolen, S.B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219-270. doi: 10.1080/07370000701301174
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102\_1
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. doi: 10.2307/1170585
- Spörer, N., Brunstein, J.C., & Kiesel, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading; Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309. doi: 10.3200/JOER.97.6.299-310
- 羅燕琴 (2011)。〈閱讀評估與學習〉。見岑紹基、羅燕琴、林偉業、鍾嶺崇 (編輯)，《中國語文評估理論與實踐》。香港：香港大學出版社。
- 羅燕琴、張麗英 (2012)。〈閱我深情：師生互動閱讀策略教學課程成效〉。 *Assessment and Learning (學習與評估)*, 1, 45-65.

作者電郵： 羅燕琴博士 yklaw@hku.hk  
林偉業博士 jwilam@hku.hk  
潘溫文女士 adapoon@hku.hk  
任佩怡女士 yampuiyi@hku.hk