教育科學研究期刊 第六十五卷第一期 2020 年,65(1),93-114

doi:10.6209/JORIES.202003 65(1).0004



# 臺灣閱讀策略教學政策與執行

#### 柯華葳

國立清華大學 教育與學習科技學系

#### 摘要

基於臺灣學生在 PIRLS 2006 和 PISA 2006 的閱讀表現以及當時學校語文教學和閱讀教育狀況,教育部(2008)推出「悅讀 101-國民中小學提升閱讀計畫」,計畫期程為 2008-2017年,主要工作項目有增加學校圖書量、設置圖書教師、推動閱讀策略教學等。本文將以推動閱讀策略教學為主,透過歷屆 PIRLS 資料與觀課,檢視 10 年間以經費補助研發、教師培訓等方式,學校落實閱讀理解教學的狀況。在閱讀策略教學推展上,經由教學實驗成果出版《閱讀理解策略教學手冊》加上專家學者提出「閱讀理解策略成分雙向表」,兩者作為師資培育教材編寫依據,並建立「課文本位閱讀理解教學模式」,設計教案供教師參考。在教師專業成長方面,除在臺灣設立四區閱讀教學研發中心,各自擔起責任縣市師培工作,亦辦理線上初階研習課程,使更多教師認識閱讀理解策略及其教學。推動閱讀策略教學的成果,包括國語科教學時間和跨科閱讀指導時間比例增加、教師每天教導閱讀策略比例增加。然學生在學校獨立閱讀時間並未增加,閱讀範疇的寬廣度則增加不多。透過觀課,研究者發現使用閱讀策略教學的教師,有人用之於無形,有人按部就班,亦不乏有教師只教策略步驟,甚至要求學生有標準答案,忽略使用閱讀策略的目的是為加深文本的理解。這顯示有部分教師對於閱讀理解以及透過閱讀學習和獨立閱讀的信念有再澄清的必要。這也是下一階段推動閱讀策略教學須注意的地方。

關鍵詞: 悅讀 101、課文本位閱讀理解策略教學、國際閱讀素養研究

通訊作者:柯華葳,hwawei@ncu.edu.tw

收稿日期:2019/11/16;修正日期:2020/03/05;接受日期:2020/03/10。

# 壹、前言

教育政策的執行常因涉及廣泛,包括政策宣導方式、政策執行者的解釋、必要設備與材料是否到位,以及相關人士對政策各有見解與疑惑,使得政策執行後的檢視相形重要。例如國中學生不同的入學管道,帶出不同的學習困擾(鄭博文、廖年淼、陳斐娟,2018),又如小班教師的教學信念與能力未因小班特性有所改變(陳利銘、許添明,2003)等事例,都可能減損政策制定時的本意。

政策循環理論(policy cycle theory)(Viennet & Pont, 2017)提出,當有教育問題(議題)被指認出來時,會歷經政策形成與決策、立法、執行與評鑑,評鑑後決定持續此政策或終止政策,又再回到教育問題(議題)被指認的循環。議題可能還是老議題,但也可能衍生出其他議題。看似是一個不止息的循環,目的乃為達成預期的效果,也就是帶出教育的改變。其中一種改變發生在教育制度層級,如九年國教延長為十二年國教。另一種改變則發生在教室層級,改變教學、課程以及對學習的信念(Fullan, 2001)。本文將以臺灣的閱讀政策與閱讀教育為經,以教室層級的改變為緯,呈現國際閱讀素養研究(Progress of International Reading Literacy Study, PIRLS)、臺灣閱讀教育政策與閱讀策略教學間的關係,以及對教師和學生的影響。

# 貳、國際評比與教育政策

國際間有各種教育評量,主要目的大致有:一、提出不同教育系統在某一段期間的教育目標與課程的特色。二、分析與比較各國學生在各教育系統中的表現。三、追蹤這些系統的改變,包括學生成績、家庭狀況、教育資源和師資培育的改變(柯華葳,2012)。換句話說,參與國際評比,各國一方面參考他國資料,一方面檢視各國自身現況,提出相對應的教育政策並執行之。透過國際定期的評比,可以追蹤這些政策執行的效果。

以「國際學生能力評量計畫」(Programme for International Student Assessment, PISA)為例。主持 PISA 的經濟合作暨發展組織(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD)看重平權教育。PISA 2009 國際報告依教育平權定義,整理出所謂的成功學校,指學生閱讀成績表現高於 OECD 國家平均水準,但社經背景不均的現象低於 OECD 的平均水準。PISA 2009 提出這些成功學校的特徵,包括學校篩選學生和分組、學校課程制定與評量的自治權、家長選擇權,以及評量和績效責任。結果發現,臺灣學校採用「問題學生轉校」的政策和學生的 PISA 閱讀成績呈負相關(徐秋月、吳正新、劉妍希,2011)。這樣的研究數據即可作為此教育政策或許需要改變討論的依據。另一個例子是國際數學評比。臺灣學生在國際上的數學成就表現一向亮眼,但學生間差異現象讓教育學者們憂心。以 2012 年

PISA 為例,臺灣學生的數學素養在全球 65 個參與國家排名第四,但標準差達 116,是各國之最(臺灣 PISA 國家研究中心,2015)。而臺灣學生數理學習興趣和自信心在全球排名中常是倒數,如在國際數學與科學教育成就趨勢(Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS)表現上,四年級和八年級對數學的學習自信分別為 49 個國家中排名第 48 和 39 個國家中排名第 33(張俊彥等,2018)。2014 年開始,林福來等數學教育學者考量這些數學學習的現象,在教育部支持下推出「數學好好玩」營隊,啟動 Just Do Math,開發奠基的數學遊戲模組並培訓講師,目標在促進學生快樂的思考數學,改變傳統數學課室只問標準答案的現況(Lin, Wang, & Yang, 2018)。

2006 年臺灣首次參與 PISA 和 PIRLS 評比。當時 PIRLS 有 46 個國家及地區參與。全球學生的閱讀分數平均是 500 分,臺灣四年級學生平均為 535 分,名列 22。而臺灣 15 歲學生參與 PISA 2006 的閱讀平均分數為 496 分,排名 16。成績公布後,引起社會上相當訝異的反應。因為臺灣在幼兒園和小學推動閱讀已有一些時日,如教育部(2008)在國民中小學提升閱讀計畫中提到「本部自 90 年度起至 92 年度止,推動為期 3 年的全國兒童閱讀計畫」。「全國兒童閱讀計畫」主要的工作包括充實學校圖書資源、營造良好之閱讀環境、培訓師資、補助民間公益團體、地方政府辦理相關活動等。換言之,2001 年教育部已經開始加強建置臺灣的閱讀環境。

關心閱讀議題的學者在 PIRLS 2006 及 PISA 2006 成績公布後,聚集討論出的共識是,除建置閱讀環境,有必要推廣閱讀基礎研究及鼓勵研究社群投入閱讀研究,包括:一、發展閱讀的科學研究和培育教育科學的研究人才,找出中文閱讀發展的基石。二、進行中文閱讀教學研究,加強師資在閱讀教學上的增能(柯華葳,2013)。

針對學者的建議,國科會教育學門 2010 年開始公布閱讀研究議題,徵求研究計畫(柯華蔵,2013)。教育部(2008)則提出「悅讀 101—國民中小學提升閱讀計畫」(以下簡稱悅讀 101),為期 10 年(2008-2017年)。本文將以 PIRLS 資料與觀課資料檢視悅讀 101 對臺灣閱讀教學及學生閱讀的影響。

### 參、PIRLS 與閱讀教學政策

PIRLS 評量學生閱讀素養包括閱讀表現、閱讀態度和習慣,PIRLS 同時調查與學生閱讀表現有關的環境因素。PIRLS 2006 提出的閱讀素養為:一、學生能夠理解並有運用書寫語言的能力;二、能夠從各式各樣的文章中建構出意義;三、能從閱讀中學習(read to learn);四、參與學校及生活中閱讀社群的活動;五、由閱讀中獲得樂趣(柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅,2007)。一至三是藉由閱讀理解測驗來檢視。PIRLS 閱讀理解測驗主要是藉由兩種文體的閱讀材料一故事體與說明文,檢視閱讀理解歷程。閱讀歷程包括直接提取特定觀點、直

接推論、詮釋並整合訊息和觀點,以及檢驗或評估文章的特性,其中,直接提取特定觀點與直接推論合併稱「直接理解歷程」,詮釋並整合訊息和觀點與檢驗或評估文章的特性合併為「詮釋理解歷程」。四與五則以五種環境因素問卷來回應。問卷分別由學生、家長、學校、教師、PIRLS 國家研究主持人填寫,以瞭解基本人口資料、學生閱讀態度以及包括父母閱讀習慣、教師閱讀教學、學校閱讀教育政策、國家閱讀課程安排等所形塑整體的閱讀環境。

在教學方面,PIRLS 教師問卷中針對閱讀教學時數、學生閱讀範疇、教學方法,特別是閱 讀策略教學都有調查。關於閱讀策略教學,不論中外文獻都指出閱讀策略教學有助於學生理 解的提升(國內文獻如謝進昌,2015)。

基於 PIRLS 2006 臺灣學生的表現,當年國家報告針對學校、教學、家庭、學生個人的閱讀提出 12 項建議,針對學校與教學方面的建議為(柯華葳等,2007):

- 一、學生閱讀的面向需要更寬廣。依據 2006 年的調查,約有 50%左右的教師未曾指定學生閱讀說明文相關的文體與材料,如傳記、科普、旅遊、說明書、時事新聞等。
- 二、若要學生廣泛閱讀,鼓勵閱讀不只是國語科教師的工作,每一科教師都有介紹不同 文體、不同內容的文本給學生閱讀的責任。
  - 三、學校需要加強詮釋理解歷程的教學,學生需要進行較高層次的思考。
- 四、辦理教師在職進修,因 2006 年有 40%左右的教師未曾接受過閱讀教學相關的專業培訓。

此外,與國際平均比較,PIRLS 2006 國家報告亦指出當時臺灣語文教育現場的一些狀況, 例如:

- 一、語言教學時數、閱讀教學時數占全部教學時數比例(語言:22%,閱讀:9%)都較國際平均比例(語言:29%,閱讀:22%)低。
- 二、課堂上,教師每天教字詞的教師比例為 46.0%,而理解相關教學比例為 19.5%。對處於「透過閱讀學習」的四年級學生來說,理解教學時間似乎應該要更多(柯華葳等,2007)。

回應 PIRLS 2006 國家報告的建議,教育部公布「悅讀 101」計畫。計畫延續過去全國兒童閱讀計畫,繼續補助學校圖書與各種閱讀活動,新增的工作項目則包括設置圖書教師和推動閱讀策略教學,但未針對學生閱讀範疇、學校語文、閱讀教學時數或是語文教學重點有具體規劃。「悅讀 101」計畫中還包括「進行各項閱讀基礎研究及行動研究」,此項子計畫指出:

國內在兒童閱讀方面的研究仍有許多努力及開發之空間,展開有關國人閱讀專題研究,以建立更多有關國人閱讀方面理論基礎,作為持續推動閱讀之參考依據。

# 肆、悦讀 101 與閱讀策略教學政策的執行

本文將專注閱讀策略教學政策的執行。以下說明執行的過程與方法。

在「悅讀 101」計畫下,閱讀策略教學首先進行了「各項閱讀基礎研究及行動研究」的教 學實驗。

#### 一、教學實驗:大學小學攜手合作

「悅讀 101」教學實驗計畫徵求大學和小學合作,展開閱讀策略教學實驗。經過公告與徵選,當時有 13 個計畫獲選,教學實驗後,挑出有效的成果,出版《閱讀理解策略教學手冊》,強調閱讀理解教學策略的:WHY-策略的特徵與目的、WHAT-擬達成的教學目標、HOW-教學步驟、案例、作業單、圖示等以及以學習者為中心要注意的事項,以利教師使用(柯華蔵,2010)。這些成果成為閱讀教學師資培育重要的基礎。

#### 二、設置師資人才培育中心

基於臺灣有 2,000 多所小學,為了讓更多的小學教師認識閱讀理解策略及其教學,教育部委託國立臺灣師範大學、國立中正大學、國立臺南大學以及臺北市立教育大學(今之臺北市立大學)在全國設立北一區(北北基與花宜)、北二區(桃竹苗、金馬)、中區(中臺灣)、南區(南臺灣、臺東與澎湖)四區閱讀教學研發中心,負責各區教師培訓,確保國小教師在閱讀教學遇到困難時可以得到支援。此外,在國立中央大學設立計畫總中心以協調、協助四區的工作。簡言之,四區各有責任縣市辦理在職師資培育(以下簡稱師培),提供各地區教師諮詢及輔導,協助國小教師閱讀教學相關專業的成長。

#### 三、師培教材發展

既由四區分開各區的師培,為顧及人才培育有一定的水平,四區團隊合作分工,一起設計師培教材。工作項目包括:

#### (一)提出閱讀理解策略成分雙向表

為設計師培教材,閱讀學者們根據國內外文獻與理論,一起研商閱讀理解策略的架構,發展出閱讀理解教學年級與策略的雙向參照表,作為推展閱讀理解教學的依據。「閱讀理解策略成分雙向表」包括識字(詞彙)和理解兩部分,依照年級的發展,各年級有不同的學習重點。

#### (二)建立課文本位閱讀理解教學模式

有「閱讀理解策略成分雙向表」後,展開教材開發。研究團隊希望找到最佳師培模式(best

teachers training model)和推廣材料,幾經磋商並與第一線教師討論,將模式命名為「課文本位閱讀理解教學」(Textbook-based Approach to Reading Instruction, TARI),將閱讀教學與學校國語課課文結合。所謂「課文本位」,是以學校現行各版本的教科書篇章為文本,融入各年級相對應的閱讀策略的教學主張。以課文為本位之目的在不用額外的教材進行閱讀策略教學,以減少教師備課與授課時間上的負擔。教學上則採「漸進釋責」,以教師示範、學生小組練習、學生自行操作三階段來設計。四區在此同時亦培養種子教師,一方面展開課文本位的閱讀理解教案設計,一面擔任閱讀策略教學研習講師。

#### (三)師資培育教材開發

師資培育教材開發主要工作項目包括:

#### 1. 教材開發

團隊分別從三大版本教科書中選出適合不同閱讀策略的課文,編寫教案。教案依「漸進釋責」三階段設計,至少找三篇雖不連續但可以銜接的課文設計教案。

#### 2. 教材評鑑

開發教案的每一個步驟都經過多次的審閱:

- (1)團隊提出「教案設計原則檢核表」,羅列教案應有的內容與編寫原則,作為撰寫與修 改的參考。
- (2)試教並拍攝影片,由設計教案的教師回到課室試教。教學現場學生的反應與學習成效, 是對教案最有力的回饋。而試教影片一方面可以相互觀摩,互提修正,以補不足,另一方面可以作為師培時的示範教材。
- (3)建立各區之間教案交互檢驗機制。一區編寫完成的教案請另一區教師審閱,給予修改 建議。
- (4)舉辦「種子教師教案演練工作坊」。種子教師呈現各教案編寫重點,並進行教學演示, 由四區研發中心教授與現場教師擔任評論,增益補闕。
- (5)架設「課文本位閱讀理解教學資料庫」網站(網址:http://pair.nknu.edu.tw),上傳完成的教案、研習 PPT 以及各區研習資訊。
- (6)出版閱讀理解教學相關參考書籍,供教師自學,內容有閱讀理論、教學方法及與教學搭配的延伸閱讀書單。這些出版品都有電子版供教師下載(網址:http://pair.nknu.edu.tw),包括《閱讀理解策略教學手冊》、《閱讀策略融入國中社會領域一教學實例》、《閱讀策略融入國中數學領域一教學實例》、《閱讀策略融入國中數學領域一教學實例》、《閱讀理解教學一亮點學校成功模式》、《閱讀理解策略教學(理論篇)》、《掌握策略快樂閱讀(延伸書籍介紹)》、《數位閱讀素養學習活動手冊》等 12 冊。

#### 四、辦理初階、進階研習及磨課師研習

師培的研習分為初階與進階。初階研習是根據「閱讀理解策略成分雙向表」設計的課程,針對雙向表上的策略做概略的介紹。進階則是逐一策略晉升為一天有操作的研習,參與教師必須動手寫教案,回學校試教,並於約定時間內回來檢視教學成效與教案設計稱回流研習。而為擴大參與研習人數,團隊製作與攝製課文本位閱讀理解教學初階研習教材 13 單元影片,於 2015 年開始辦理線上初階研習課程(課程平台網址:https://rcsreadedu.openedu.tw/)。教師完成線上閱讀及作業單後,分別在各縣市報名,參加一天六小時面對面的研習,與講師討論線上學習時不理解、不清楚,或是作業單上有疑惑處。目前 13 支影片放在 YouTube 上,供自由點閱。

#### 五、設置亮點與基地學校

為鼓勵以全校為單位進行閱讀理解教學,團隊在各區設置亮點學校進行輔導,並進一步由亮點學校中選出基地學校(demonstration site),以示範教學和學校整體的運作,供鄰近學校觀摩。每年年底,團隊亦舉辦烹點與基地學校成果發表會,以達更深入的切磋琢磨。

綜言之,教育部自 2011 年開始推動在職教師閱讀教學增能計畫(2011 年 2 月 1 日開始),而後轉換成教育部國民及學前教育署閱讀師資培訓—區域人才培育中心計畫(2011 年 9 月至今),由四所大學負責全國各地閱讀師資培育。四區除各自辦理研習,團隊亦辦理閱讀策略教學磨課師初階研習。此外,團隊展開亮點與基地學校的培植,以服務尚未採納閱讀理解教學的學校與教師。PIRLS 2006 後,閱讀策略教學政策形成與執行流程如圖 1。

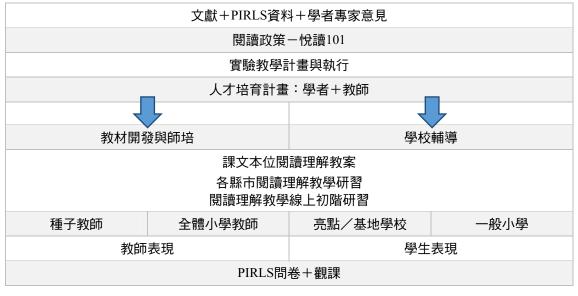


圖1. PIRLS 2006後閱讀策略教學政策形成與執行流程

如上所述,「悅讀 101」計畫在推動閱讀策略教學上,並沒有特別規範閱讀教學時數、語文課字詞教學與理解教學的時數分配,以及學生閱讀的範疇,但這幾項都反映學校與教師對於閱讀的重視與否。若重視,則會增加閱讀學習時數,並會看重學生的閱讀程度,提供不同的閱讀材料與閱讀機會。在學校普遍推廣閱讀以及閱讀策略教學推動下,似乎影響了教學時數等現象,這將在下一節政策執行成果檢視中繼續說明。

# 伍、政策執行成果檢視

本節將以閱讀師資培訓計畫達成的工作、三屆 PIRLS 資料以及觀課、訪視資料來回應閱 讀策略教學政策執行的成果,包括語文與閱讀教學時數、教師給學生的閱讀範疇、語文教學 中的字詞和理解比例,以及閱讀理解教學狀況。

#### 一、計畫具體達成的任務

#### (一)研習人數

由四區分別辦理的初階研習及線上研習,參與教師人數如表 1 所示。自 2012-2014 年共有 10,178 位教師參與,2015 年開始線上研習,參與人數為 3,322 人。各區研習及電腦報名會檢查報名者姓名,因此計算的教師人數都未重複。2012 年四區辦理開始研習後,各縣市與各地學校也積極邀請四區教授與種子講師到各地辦理研習,各地參與閱讀策略教學研習人數,本文無法提供。2017 年 8 月後,奉教育部指示,將教學影片放置 YouTube 上,供教師自由參閱,因此不再計算師培人數。

表 1 參與計畫團隊初階師培人數

年度	2012	2013	2014	2015	2016	2017*	合計
人數	4,253	3,452	2,473	1,162	1,291	869	13,500

註: \*2017 年僅到 8 月。

2014 年開始,團隊針對逐一閱讀策略設計進階研習,參與進階研習者必須有初階研習證書始得參加。自2014-2019 年,共5,607 人次參與進階研習。進階研習以人次呈現,是因教師可以自由報名各自想參加的策略研習,教師報名的策略場次不一,因此以人次計算。

#### (二) 亮點、基地學校數

四區設置國小亮點學校自 2013 年至 2019 年 8 月,每年維持約 50 所左右,不重複的共有 117 所。國小基地學校是全校執行閱讀策略教學相對穩定,可供附近學校和教師觀課、學習的

學校,自2015年至2019年8月,共18所。

#### (三)種子教師人數

歷年來,四區培育的種子教師且目前還擔任講師的人數有 144 位 (柯華葳,2019)。不論 亮點、基地學校或是種子教師,都是推動閱讀策略教學的極大助力。

#### 二、PIRLS 資料

#### (一)語文與閱讀教學時間

如上所述, 悅讀 101 政策未針對語文和閱讀授課時數有所建議, 然或許透過各種閱讀教育的倡議, 2006 年以後, 如跨科閱讀時間比例有所提升。2006 年,臺灣教師填寫的國語科教學時間和閱讀教學時間比例(以每週為單位)都低於國際平均。2016 年, 國語科教學時間和跨科閱讀指導時間比例(以年為單位), 與國際的平均比例愈來愈接近(如表 2)。

表 2 三屆 PIRLS 國語科與閱讀教學時間比例

觀察年度	2006		2011		2016	
	國語科教學	閱讀(跨科)	國語科教學	閱讀(跨科)	國語科教學	閱讀(跨科)
教學時間	時數占一週	教學時數占	時數占一年	教學時數占	時數占一年	教學時數占
比例	總教學時數	一週總教學	總教學時數	一年總教學	總教學時數	一年總教學
	比	時數比	比	時數比	比	時數比
臺灣	22	9	19	11	26	15
國際	30	20	26	24	27	18

註:2006年教學時數是以一週總教學時數為母數,2011年和2016年則以一年的教學時數為母數。

#### (二)學生閱讀範疇

如前所述, PIRLS 2006 調查指出約有 50%左右的臺灣教師未曾指定說明文文體相關的材料給學生閱讀。經多年閱讀推廣以及閱讀策略教學推動, 教師是否提供學生更多元文本閱讀?

PIRLS 教師問卷問:當您進行閱讀教學和/或活動時,您多常要求學生閱讀以下類型的篇章(紙本或數位的方式)?勾選的方式是【每天或幾乎每天、每週一兩次、每月一兩次、幾乎沒有】。

- 1. 文學類的閱讀材料,又分故事、長篇、詩歌和戲劇。
- 2. 訊息類的閱讀材料,分為非小說類的學科領域書籍或教科書、圖表、圖解或統計圖、 較長篇分章節的非小說類書籍、描述和解釋事物、人物、事件或事物運作方式的非小說類文章(如報紙文章、產品手冊)。

2016 年的調查指出,臺灣教師讓學生閱讀長篇分章節書的頻率仍不算多,但「從不或幾乎不」的比例由 2006 年 42.92%降至 2016 年的 30.17%。至於每天閱讀非小說(或稱說明文)的比例有提升,「從不或幾乎不」的比例也只剩 6.86%-10.39%(如表 3)。這些數據說明,教師或許不是每天提供多元的材料讓學生讀,但是「從不或幾乎不」的比例降低,表示教師們已經擴大學生閱讀範疇,特別是學科領域的書籍。

表 3 三屆 PIRLS 教師每天要求學生閱讀材料的類別比例

項目 -		每	每天或幾乎每天 從不或幾乎不			不	
		2006	2011	2016	2006	2011	2016
	短篇故事	14.49%	18.43%	14.73%	5.23%	2.58%	3.83%
故事體	長篇分章節的書	2.88%	3.59%	3.08%	42.92%	30.08%	30.17%
(文學類)	)詩歌	3.21%	無	無	23.44%	無	無
	戲劇	_	1.18%	1.17%	60.85%	61.10%	54.25%
	描述和解釋事物人物 或事件(非小說)	2.76%	8.06%	15.96%	20.38%	23.66%	10.39%
	指引或說明書	1.51%	無	無	48.14%	無	無
說明文	圖表、圖解或統計圖	_	無	無	52.73%	無	無
(訊息類)	)非小說類的學科領域 書籍或教科書	無	16.01%	26.28%	無	39.04%	6.86%
	較長篇分章節的 非小說類書籍	無	1.94%	2.46%	無	23.66%	35.40%

註:「無」指當屆 PIRLS 調查沒有這個選項。

#### (三)語文教學重點

PIRLS 教師問卷問:當您進行閱讀教學和/或活動時,您多常做以下的事情?勾選的方式是【每天或幾乎每天、每週一兩次、每月一兩次、幾乎沒有】。由表4可看出,2006年以後,「幾乎每天」每一項教學比例都增加。只是相對之下,國字、生詞教學仍較與理解有關的摘出大意的比例多。關於閱讀理解教學這一項將在下一節進一步說明。

#### (四)閱讀理解策略教學

在 PIRLS 教師問卷中,有關閱讀理解技巧或策略在 2006 年、2011 年、2016 年問卷上共有的題目與作答方式如下:

表 4
三屆 PIRLS 教師每天教導學生策略的比例

PIRLS	2006	2011	2016
教導學生拼讀注音和國字的策略	17.74%	19.73%	29.11%
有系統的教導學生新詞	29.23%	21.47%	35.31%
教導學生摘出大意的方法	17.54%	21.69%	22.40%
教導或示範略讀或瀏覽的策略	2.73%	11.87%	18.90%

您多常要求學生做以下的事項,以幫助他們發展閱讀理解技巧或策略?勾選的方式是【每 天或幾乎每天、每週一兩次、每月一兩次、幾乎沒有】。項目包括:

- 1. 從閱讀過的材料中找出大意。
- 2. 解釋或證實對閱讀過的材料的理解。
- 3. 就閱讀過的材料與他們的經驗做比較。
- 4. 就閱讀過的材料與之前所讀過的其他材料做比較。
- 5. 就他們正在讀的文章預測文中接下來會發生的事情。
- 6. 就閱讀過的材料做歸納和推論。
- 7. 就閱讀過的文章描述其風格和結構。

由圖 2 可見「每天」要學生使用閱讀理解策略的教師比例逐屆增加,2011 年後找出大意是最多比例教師每天最常做的項目,其比例與表 5 的資料相互呼應,在 20%-25%左右。若以「每週使用一至兩次」來計算,幾乎超過 70%的教師每週一至二次教導學生根據閱讀過的材料找出大意、提出解釋或理由支持他們的理解、就閱讀材料與自己的經驗比較、做歸納和推論、描述風格及結構(柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧,2017,p.56)。相較之下,教師比較少引導學生就他們正在讀的文章預測文中接下來會發生的事情,以及就閱讀過的材料與之前所讀過的其他材料做比較,而這兩者是「閱讀理解策略成分雙向表」中未列出的項目。

#### (五)學牛獨立閱讀

在教師執行閱讀理解教學下,是否給學生獨立閱讀時間,一直是 PIRLS 關心的議題。PIRLS 國際報告中,特別提到獨立閱讀對閱讀成就的影響甚大(Mullis,Martin,Kennedy, & Pierre,2007)。獨立閱讀指「我自己安靜的閱讀/默讀」以及「我閱讀自己選擇的書本」。學生以【每天、每週一或兩次、每月一或兩次、從來沒有】勾選在教室裡的獲得獨立閱讀的機會。在臺灣,有高獨立閱讀頻率學生的 PIRLS 成績顯優於中頻率(t=6.53,p<0.05)和低頻率學生(t=11.84,p<0.05),而獨立閱讀頻率中等的學生閱讀表現明顯比低頻率的好(t=6.78,p<0.05)(柯華葳等,2017,pp. 35-36)。

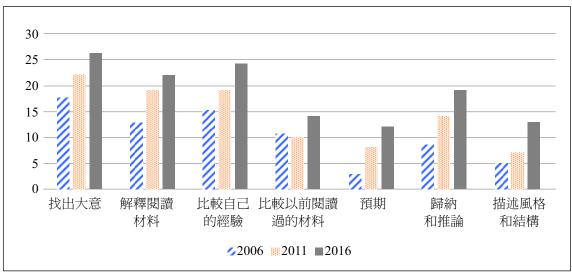


圖2. 三屆PIRLS教師每天要求學生使用閱讀理解策略比例

臺灣學生在 2011 年獨立閱讀的頻率有稍微減少的狀況(如圖 3、表 5),在 2016 年每天或幾乎每天獨立閱讀的學生人數則有些微幅度的成長(如圖 3),從不或幾乎從不的學生比例降低至 5%。若分開「我自己安靜的閱讀/默讀」以及「我閱讀自己選擇的書本」這兩項,僅接近 30%教師每天給學生機會安靜閱讀(如表 5)。

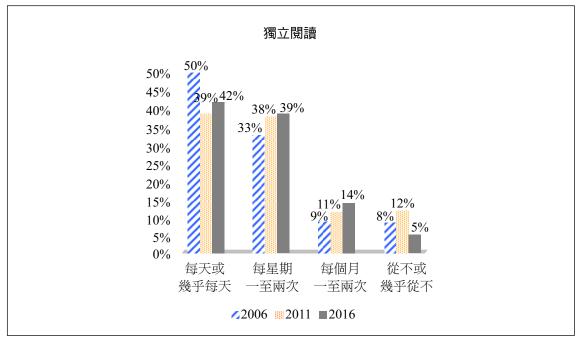


圖3. 學生獨立閱讀頻率

表 5 三屆 PIRLS 學生每天獨立閱讀比例

PIRLS	2006	2011	2016
我自己安靜的閱讀/默讀	37.74%	25.80%	29.43%
我閱讀自己選擇的書本	50.85%	41.17%	43.59%

上述學生閱讀範疇以及學生獨立閱讀的分析與陳明蕾(2019)分析 PIRLS 2006、2011 與2016 閱讀教學與學生閱讀成績的關係是接近的。陳明蕾發現當教師愈常進行三種閱讀教學活動,學生的閱讀表現就愈好。這三種教學活動分別是:1.以長篇小說作為閱讀教學材料;2.讓學生自行默讀文本;3.讓學生在閱讀後就所閱讀的材料口頭回答問題或口頭概述內容。同一文中,陳明蕾亦發現 2016 年接受調查的教師,愈常在課室內讓學生進行「歸納和統整」的閱讀策略,其學生說明文的成績就會愈好。然,教師使用其他閱讀理解策略的頻率在統計上都不影響學生閱讀成績。這將在最後一併討論。

#### 三、觀課、訪視

懷疑論者對透過問卷填寫的資料可能有疑問,為認識學校執行閱讀策略教學狀況,由四區分別提出參與課文本位師資培育計畫有一段時間的亮點學校,在徵得學校同意後,研究者與各區輔導教授和教師一起赴校觀課。2017年3-5月間共觀課26班,由一年級到五年級,除一堂課是社會課,其餘都是國語課。所教導的策略包括部件辨識以識字、擴展詞彙、重述故事重點,說出課文大意、以刪除/歸納/主題句寫大意、以文章結構寫大意、以六何自我提問、有層次自我提問、由文本找支持的理由等。

每一節課都經說課、觀課與議課三階段。以下是觀課與訪談摘要。

#### (一) 備課

各校執行閱讀理解策略教學的緣由都起因於有教師參加閱讀理解教學研習,覺得有必要 試試,回學校與同事由備課開始。這當中可分為三種情況:

- 1. 由校長或是教務主任啟動全校教師一起備課。
- 2. 學校中幾位教師自組社群,一起備課。這些教師逐漸獲得學校行政資源與支持。
- 3. 學校中只有一位教師單打獨鬥,沒有同儕或是學校的支援。對這些教師來說,四區輔 導教師每月到校或是跨校的輔導是很重要的支援。

#### (二) 觀課

受訪班級依其執行閱讀策略教學狀況分為以下三類:

1. 使用策略於無形。教師將策略融於課文中,不特別彰顯策略執行的步驟,而學生因策

略的使用,達成預期的理解目標。

- 2. 按課文本位網站公布的教學步驟,按部就班,逐步教學。
- 3. 教師看到閱讀策略教學的成效,每節課都提出並講解,忽略班上學生已經認識這些步驟,可以自行操作。
  - 4. 與課文本位網站公布的教學設計原意有出入。舉例如下:
- (1)以文章結構摘要大意,原意是由上而下的處理,教師則以由下而上方式處理,一方面 拉長做摘要的時間,一方面造成步驟的重複,學生感到無趣。
- (2)有層次提問分為事實題、推論題與評論題,原意為讀者監督自己的理解層次,部分教師用來比賽,看哪一位學生提出的題目比較難。
- (3)理解監督只用在每一課一開始,如要求學生先讀課文,圈出不認識的字和詞,但是沒有進一步的處理。教師未再給學生機會採用不同的方法解決所不認識的字詞,更沒有在理解層次上讓學生檢視是否已理解。

這些過猶不及與違和狀況背後似有一個想法,就是要求標準答案。教師提出問題,看似以鷹架幫助學生思考,然清楚簡潔的答案呼之欲出。當教師備有「標準答案」,學習的狀況是:

- 1. 學生未達成此答案,教師反覆操作策略步驟,希望學生產生答案。
- 2. 直接給學生尚未準備好接受的答案。

也因有標準答案,教師會要求:

- 1. 學生在教室完成書寫作業,如寫完課文大意或摘要。教師本意可能在檢視學生的成品 是否正確,然等全班學生寫完作業,授課時間往往已去了一大半。
- 2. 學生有個別差異,然教師擔心弱勢生學不到標準答案,需要等他們,就如上述教師習慣等全班一起完成作業。這對不同能力與程度的學生來說,在教室等待其他學生完成作業的時間應可考慮作為各自學習不同項目的時間。

#### (三)影響力

依據議課時的訪談,閱讀策略教學對學校、教師、學生的影響有:

- 1. 絕大部分教師們執行閱讀策略教學,第一反應是有成就感,看到自己在課程設計脈絡中能發揮專業與創意。
  - 2. 教師表達更會思考教學活動如何扣緊教學目標。
  - 3. 教師會更注意學生學習的反應,如:
  - (1)引入閱讀理解策略,學生更專注課文的學習。
  - (2)學牛學習興趣提高。

研究者在教室則觀察到學生對文本開始字字斟酌、句句斟酌,和同學討論,也會反問教 師,例如:

1. 〈謝謝土地公〉一文,教師認為文章裡要解決的問題是主角阿龍能不能拿到拐杖,學

生認為是有沒有土地公。

- 2. 〈神筆馬良〉一文,教師教導時間詞彙如「從前、有一天」,以作為提問「何時」的參考,學生認為皇帝把馬良放出來或是皇帝把馬良關牢裡,也是時間點。
- 3. 學生自行推測詞意,如變賣就是賣(三年級)、引發:引起事情的發生(三年級)、坎坷:有土旁(部首),表示走路不平(五年級)等。
  - 4. 學生自問(自我監督)為什麼要刪、為什麼是刪去這詞或這句,以更掌握文章大意。 除上述看得見的影響,部分學校也提到有下列改變,如:
- 1. 學校段考形式與題型改變。最顯著的是閱讀測驗篇章加長。有學校以一篇長文為整體 語文測驗的基底。測驗卷中仍有慣常的注音符號、生詞、解釋、閱讀等評量,然學生需要用 策略如由上下文推詞意、摘要、推論因果等來回答試題。
  - 2. 學校附近安親班(補習班)因學生作業、段考內容不同,注意到學校教學上的改變。
  - 3. 學校代理代課教師參加教甄時,因使用閱讀理解策略教學被錄取為正式教師。

在觀察學校執行閱讀理解策略教學過程中,除班級執行理解策略教學,有學校自行開發教學步驟與重整「閱讀理解策略成分雙向表」,如:

- 1. 學校重整「閱讀理解策略成分雙向表」,如全校每學年一起學一種策略,一起備課, 如此,教師可以看到不同年段學習同一策略,重點上的差異。
- 2. 學校延伸出不盡相同的方式教導策略,如在教學 PPT 上寫出步驟(如請學生找重要字句時,PPT 上呈現關鍵字、連接詞、預測等來提示學生)。在上課過程中,看不到教師帶著學生使用閱讀策略的歷程,而是讓學生依著 PPT 上的線索使用策略。
- 3. 有部分教師提出更詳細的教學步驟,如刪去重複後,要學生再以六何寫主題句。這過程中產生多處重複,造成有學生已經提出課文大意,不知為何還要依教師提出的步驟再做的疑惑。上述後兩點可能造成有的教學只見步驟、不見策略的執行,讓學生覺得學習無趣。

#### (四)使用閱讀理解策略教學所延伸的問題

除上述見樹(步驟)不見林(策略)的教學問題,尚有其他問題,如:

- 1. 有教師擔心策略教學呆板,失去語文的趣味和賞析。
- 2. 課文本位閱讀理解教學建議教師教導策略時依「漸進釋責」,教師示範、學生小組練習、學生自行操作三階段進行。許多教師反應自己不會放聲思考,因此無法示範如何使用策略,無法為學生展示自己是如何找到摘要或是監督自己的閱讀歷程。這或許是許多教師只教導策略而不是示範策略的主因。
- 3. 教科書出版公司出版的學生習作與教師手冊回應「閱讀理解成分雙向表」,但設計模組化。例如,課文結構都以起因、經過、結果來分析,又如故事體或是說明文都稱記敘文, 這造成自行分析課文、設計教學策略之教師的困擾,特別是學生寫習作時,無法與教師所提供的策略相互呼應,教師必須另外設計練習(習作)。有學校教師將所設計的練習貼在學生的

習作上,讓學生只要做教師設計的項目。

# 陸、討論

臺灣參與 PIRLS 評比,對臺灣語文教學和閱讀教育的執行產生了影響力,特別是「悅讀 101」政策針對閱讀策略教學的推行。三屆 PIRLS 評比後,臺灣學校語文和閱讀教學時間都有 增加,語文教學重點也由偏重字詞教學傾向字詞與理解並重的教學。另一明顯的改變是 PIRLS 評量所使用的長篇文章、文體和題型對臺灣教科書編寫和學校評量的影響。2006 年,國民小學國語課本中沒有說明文體的篇章,且小學四年級學生所使用的課文每一篇不超過 600 字;當時學校實施的閱讀測驗,文章字數少,題目也少,且偏向事實提取題。2019 年,檢視課本或是多數學校的測驗卷都使用較多字數的篇章,且納入說明文體。這都是參與國際評比帶來對臺灣教育現場的影響。

回到「悅讀 101」計畫推動閱讀策略教學這一部分,透過教學實驗、師培教材編寫、各區教師人才培育與輔導等方式,我們觀察到教師由沒有聽過閱讀策略,到聽過並回課室執行,到閱讀策略成為教學的一部分,到執行後,閱讀策略成為學生學習過程的一部分,這是執行「悅讀 101」政策的過程。由 PIRLS 問卷調查,我們肯定目前大部分教師聽過閱讀策略,這是政策宣導與研習的效果,特別是各教科書出版公司將閱讀策略與步驟納入教師手冊中,有助於宣導及教學上的實施。而我們未列在「閱讀理解策略成分雙向表」中的項目,如預測及與先前閱讀過的材料做比較,是最少比例教師每天使用的項目,顯然是下一階段推動閱讀策略教學時須考慮的項目。不過,推動閱讀策略教學至終希望學生習得閱讀策略並使用之。若以宣導、執行、學生使用來檢視成果,有以下發現:

#### 一、官導

透過研習與各種傳播,這 10 年來,多數教師聽過閱讀理解策略,這顯示在 PIRLS 問卷上。 過去教師對閱讀專有詞彙如摘要、風格、結構比較陌生,填寫每天或幾乎每天使用的教師比 例低。到了 2016 年,問卷中每天或幾乎每天使用閱讀理解策略的頻率就提高了。

#### 二、執行

教師執行閱讀策略教學。基本上,30%左右的教師自認每天會執行國字、新詞、摘大意策略與教導或是示範略讀或瀏覽策略。若以每天加上每週計算執行閱讀策略比例,大約在70%-80%之間(柯華葳等,2017,p.56)。

#### 三、學生使用

PIRLS 2016 問卷顯示有 57%四年級學生為高度使用閱讀理解策略者,中度使用者占 34% (柯華葳等,2017,pp. 36-37)。顯然,宣導不等同執行,更不等同於學生的學習。就如陳明

蕾(2019)指出,僅「歸納和統整」使用的頻率與學生閱讀成績有關。

整體而言,臺灣 2006 年第一次參加 PIRLS 評比,當時學生的表現差強人意,激起國人對語文教學和閱讀教育的討論與建議。教育部積極推出「悅讀 101」政策,其中包括閱讀策略教學的推動。執行上,教師進修容易達成某一要求。但落實到學生身上,似乎不是教師進修就可以達標的事。如前所述,透過研習,教師聽到了所謂的閱讀理解策略,進教室後,有教師用之於無形,有人按部就班,其中亦不乏教師將策略的步驟當作固定的教學方法,甚至要求學生有標準答案。這似乎反映有一些教師只看重 HOW,忽略了策略的 WHY。例如,摘要是理解的表徵(Palincsar & Brown, 1984),有不同的方法可以做出摘要。教學即在介紹不同的方法,讓學生學到當自己不理解時,如何用方法求得理解。也就是說,學生可以自行選擇方法以達理解。因此,若學生已經理解,這些教學步驟都不再重要。若教師忽略學生的理解狀態,只就步驟教策略,自然見樹不見林。其次,教師有困難或是不習慣反思自己的理解歷程,可能也是閱讀理解教學只剩形式的原因。而臺灣學生閱讀成績雖然逐屆提升,但並沒有更多獨立的閱讀時間,也是我們的擔心。因這反映了教師對閱讀素養「透過閱讀學習」中獨立閱讀的認識與掌握不夠,而獨立閱讀正是十二年國教目標一自主學習的一部分。

Fullen(2001)在《教育改革》(The New Meaning of Educational Change)—書中針對教師改變寫到,學校裡有教學的傳統、固定的教學方法,當面臨需要改變時,教師會形成兩類社群一強的社群和弱的社群。強的社群,教師合作並對推動方法提出創新想法;弱的社群,可能弱化要改變的期許,而孤軍奮鬥的教師無法形成創新的價值與氛圍(pp. 133-134)。Fullen認為強的教師社群,透過討論與對話,可以強化政策推動背後的意義與個人的信念,而不至於落到只有技能層面的執行。這正是本文所觀察到閱讀策略教學執行的現況。

綜整上述推行閱讀理解教學的各種現象,指出下一階段推動閱讀教學政策時,可能須如Fullen(2001)的建議,有更多閱讀理念的論述及鼓勵教師對閱讀信念的討論,如理解的意義、學生透過閱讀學習的意義、獨立閱讀又是什麼,以及WHY閱讀策略,這也是信念的問題。具體而言,教師專業進修,要考量實務操作以符合教室現場需求,也要有理論的支持以免只剩操作而失去背後的理念。實務操作與理論間的平衡,是設計教師專業成長課程的一大挑戰,但卻是必要的。

最後提出本研究的限制。在 2008-2017 年間,許多與閱讀相關活動同時發生,例如,教育部的攜手計畫、補救教學線上科技化平台的建置、民間團體如台灣閱讀文化基金會書箱的推廣、天下教育基金會對偏鄉小校的協助、博幼、永齡希望小學對弱勢學生的幫助等,都促進臺灣教師與學校對閱讀和閱讀教學的重視,也提升臺灣小學生的閱讀興趣與能力。而本文所引用資料包括 PIRLS 數據和教室觀察都不是直接針對閱讀策略教學成果做的評量,且未對照國語課綱的指標與年級學習目標。因此,當我們呈現閱讀策略教學政策的執行與成效時,必須小心看待這當中的因果推論。此外,課程的落實包括閱讀教學的實施有賴各方合作,如學

校領導、行政單位配合、教師社群互動與家長的支持。這些因素在本文中並未納入考量,是 未來研究者可以考慮的。

# 誌謝

本文作者感謝教育部國民暨學前教育署對「閱讀師資培訓—區域人才培育中心計畫」的 重視與長期支持,使得閱讀策略教學可以在國民學校稍微落實。研究者更感佩四區計畫主持 人、協同主持人以及參與計畫的教師們在研發、輔導、研習工作上的盡心盡力,使得不少臺 灣的學生習得自主學習的方法。

# 參考文獻

#### 一、中文文獻

- 柯華葳(2012)。由參與 PIRLS 看國際評比。載於中國教育學會(主編), **2020 教育願景**(pp. 25-49)。臺北市:學富。
- [ Ko, H.-W. (2012). International assessment and PIRLS. In China Education Society (Ed.), *Education vision 2020* (pp. 25-49). Taipei, Taiwan: Pro-Ed. ]
- 柯華葳(2013)。閱讀是新世紀必要的學習管道,人文與社會科學簡訊,14(4),4-11。
- [Ko, H.-W. (2013). Reading is learning in new century. Humanities and Social Sciences Newsletter, 14(4), 4-11.]
- 柯華葳(2019)。**106~108** 年度閱讀師資培育-區域人才培育中心總計畫成果報告。臺北市: 教育部。
- [ Ko, H.-W. (2019). Report of reading teachers professional development: Year 2017-2019. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 柯華葳(主編)(2010)。閱讀理解策略教學手冊。臺北市:教育部。
- [Ko, H.-W. (Ed.). (2010). Handbook of reading strategies instruction. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧 (2017)。**PIRLS 2016 臺灣四年級學生閱讀素養國家報告**。 桃園市:國立中央大學。
- [ Ko, H.-W., Chang, Y.-W., Chan, Y.-L., & Chiu, C.-H. (2017). *Taiwan PIRLS 2016 national report*. Taoyuan, Taiwan: National Central University.]
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅 (2007)。臺灣四年級學生閱讀素養 (PIRLS 2006 報告)。 桃園市:國立中央大學。
- [ Ko, H.-W., Chan, Y.-L., Chang, C.-Y., & Yu, T.-Y. (20017). *Taiwan PIRLS 2007 national report*. Taoyuan, Taiwan: National Central University.]
- 徐秋月、吳正新、劉妍希(2011)。閱讀素養與學校因素關係的探討。載於臺灣 PISA 國家研究中心(主編),臺灣 PISA 2009 結果報告(pp. 247-290)。臺北市:心理。
- [ Hsu, C.-Y., Wu, C.-H., & Liu, Y.-S. (2011). Reading literacy and school factors. In Taiwan PISA Center (Ed.), Taiwan PISA 2009 national report (pp. 247-290). Taipei, Taiwan: Psychological. ]
- 張俊彥、李哲迪、任宗浩、林碧珍、張美玉、曹博盛···張瑋寧(2018)。**國際數學與科學教育** 成就趨勢調查 2015(TIMSS 2015):臺灣精簡國家成果報告。臺北市:國立臺灣師範大學科學教育中心。
- [Chang, C.-Y., Lee, C.-D., Jen, T.-H., Lin, P.-J., Chang, M.-Y., Tsao, P.-S., ...Chang, W.-N. (2018). *Taiwan's mathematics and science education in TIMSS 2015: Summary of the national report for Taiwan*. Taipei, Taiwan: Science Education Center, National Taiwan Normal University.]
- 教育部(2008)。悅讀 101-國民中小學提升閱讀計畫。臺北市:作者。
- [ Ministry of Education. (2008). Reading 101-Plan to promote reading in elementary and junior high schools. Taipei, Taiwan: Author.]

- 陳利銘、許添明(2003)。我國小班政策之檢討與改進建議。教育政策論壇,6(2),1-20。
- [Chen, L.-M., & Hsu, T.-M. (2003). On class-size reduction policy for Taiwan compulsory education. *Educational Policy Forum*, 6(2), 1-20.]
- 陳明蕾(2019)。台灣十年來教師閱讀教學與學生閱讀表現關係之探討:來自 PIRLS 2006、 2011 與 2016 的證據。教育心理學報,**51**(1),51-82。
- [ Chen, M.-L. (2019). The relationship between teacher reading instruction and students' reading performance in the past ten years of Taiwan: Evidence from PIRLS 2006, 2011 and 2016. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(1), 51-82. ]
- 臺灣 PISA 國家研究中心(2015)。臺灣 PISA 2012 結果報告。臺北市:心理。
- [ Taiwan PISA Center. (2015). Taiwan PISA 2012 national report. Taipei, Taiwan: Psychological. ]
- 鄭博文、廖年淼、陳斐娟(2018)。十二年國教不同入學管道學生學習困擾之比較分析。教 育政策論壇,21(1),1-29。
- [ Zheng, B-W., Liao, N-S., & Chen, F-C. (2018). A comparative study on students' difficulty in learning by different systems of admission of 12-year basic education. *Educational Policy Forum*, 21(1), 1-29. ]
- 謝進昌(2015)。有效的中文閱讀理解策略:國內實徵研究之最佳證據整合。**教育科學研究**期刊,60(2),33-77。doi:10.6209/JORIES.2015.60(2).02
- [ Hsieh, J.-C. (2015). Effective Chinese reading comprehension strategy: Best-evidence synthesis of Taiwanese empirical studies. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(2), 33-77. doi:10.6209/JORIES.2015.60(2). 02 ]

#### 二、外文文獻

- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. New York, NY: Teachers College Press.
- Lin, F.-L., Wang, T.-Y., & Yang, K.-L. (2018). Description and evaluation of a large-scale project to facilitate student engagement in learning mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 178-186. doi:10.1016/j.stueduc.2018.03.001
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Pierre, F. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 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
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework (OECD Education Working Paper, No. 162). Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/fc467a64-en

Journal of Research in Education Sciences 2020, 65(1), 93-114 doi:10.6209/JORIES.202003\_65(1).0004

# Reading Policy and Reading Instruction in Taiwan

#### Hwa-Wei Ko

Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

#### **Abstract**

After the 2006 report of the Progress in International Reading Literacy Study was published in Taiwan, the Ministry of Education released a Reading 101 policy to encourage reading instruction in elementary schools. Few Chinese language arts teachers were familiar with reading strategies before 2006. To promote the teaching of reading and comprehension strategies in elementary classes, a textbook-based approach was initiated for reading instruction. A framework and guidelines were first developed for teaching reading and comprehension strategies in elementary schools. Example lesson plans were then compiled, and an in-service training program was provided or teachers.

After implementing the Reading 101 policy for 10 years, teachers' ratings of their daily adoption of reading strategies in their classes increased. Yet, while conducting classroom observations, discussions with the teachers, and feedback analysis for the teachers, the teachers were categorized into the following three groups based on their mastery level of providing instructions on reading comprehension strategies:

- 1. The teacher demonstrates understanding of the strategy principle and uses appropriate teaching methods to convey the principle to students.
- 2. The teacher did not demonstrate a full understanding of the strategy principle but often mentioned the terminologies, which were not comprehensible to their students.
- 3. The teacher demonstrated their understanding of the strategy principle and used very complicated methods to teach their students. Thus, the students were confused about several topics.

Some teachers had practical skills but did not understand why reading strategies should be

Corresponding Author: Hwa-Wei Ko, E-mail: hwawei@ncu.edu.tw

Manuscript received: Nov. 16, 2019; Revised: Mar. 05, 2020; Accepted: Mar. 10, 2020.

incorporated in their teaching methodology. A follow-up design of professional development should be used to encourage teachers to conduct more discussions pertaining to the process and meaning of reading and practice a teaching methodology that involves reading instruction. Professional group interaction on the significance of reading can shape their teaching practice in the class.

**Keywords:** Reading 101 (MOE), textbook-based approach to reading instruction, progress in international reading literacy study