

香港小學中文科準教師 在閱讀課給學生口頭回饋之研究

廖佩莉 香港教育學院中國語言學系助理教授

摘 要

「促進學習的評估」是近年世界各國課程改革的重要項目。實踐「促進學習的評估」的理念，Black 和 William 提議一種常用的方法是教師在日常教學上多注意給予學生回饋。研究者常有機會視導準教師的教學，但他們卻未能有效運用回饋促進學生的學習。因此本研究旨在探討香港中國語文準教師在閱讀課是怎樣給予學生口頭回饋和他們給予學生回饋時做得不足的地方。研究對象是二十位修讀香港教育學院小學榮譽教育學士的準教師，研究者在他們實習期間和他們觀課並進行錄像分析，然後邀請六位作訪談。研究發現大多數準教師給予學生教師主導的回饋，較少運用學生為本的回饋。準教師未能善用學生的回應，也欠缺多元化的追問。本文最後提出建議，希望藉此提升準教師給予學生口頭回饋的效能。

關鍵詞：口頭回饋、教師主導的回饋、學生為本的回饋、促進學習的評估、準教師



Research on Hong Kong's Primary Chinese Pre-Service Teachers' Giving of Oral Feedback in the Reading Lessons

Pui-Lee Liu

Assistant Professor, Department of Chinese Language Studies, The Hong Kong Institute of Education

Abstract

“Assessment for learning” is regarded as an important issue in recent educational reform in the world. Black and William have suggested that one of the methods to implement “Assessment for learning” is to give feedback to students in daily lessons. The researcher has many opportunities to supervise the Chinese Language pre-service teachers during the teaching practice. However, they cannot give feedback to students effectively in the reading lessons. This research aims at finding how the pre-service teachers give feedbacks to students and to explore their shortcomings. Twenty pre-service Chinese Language teachers are invited to participate in this research, their lessons are recorded and analyzed. Six teachers are interviewed. Findings indicate that most pre-service Chinese language teachers use the “teacher-directed feedback”, but seldom use “student-centered feedback”. They cannot fully make use of the diversified chasing questions as feedback to facilitate students’ learning. At the end of the paper, some suggestions are made to the pre-service teachers in order to improve the quality of using oral feedback.

Keywords: oral feedback, teacher-directed feedback, student-centered feedback, assessment for learning, pre-service teachers



壹、前言

二十一世紀是全球化的時代，全球化是指不同國家和地方聯繫起來，不同國家或地方發生的事情會影響世界各地。「促進學習的評估」是近年教育改革其中一個的重要課題，影響世界各地。「促進學習的評估」是指教師在學與教的過程中，找出和診斷學生在學習上遇到的困難，進而改善學生的學習（香港課程發展議會，2002）。要實踐「促進學習的評估」的理念，Black 和 William（1998）提議其中一種常用的方法是教師在日常教學上多注意給予學生回饋。很多學者（Hattie，1987；Sadler，2008；Black & William，1999；Yorke，2003）都認為回饋能對學習產生重要的影響。課程發展議會、香港考試及評核局（2007）建議教師可採用口頭答問的形式，了解學生的學習情況。在中文課堂上教師常給予學生很多口頭的回饋。教師從答問中了解和評估學生的表現，既可提供指引幫助他們學習，又可藉此修正自己的教學策略，補充學生不明白的地方。

研究者曾任教香港教育學院十多年，常有機會視導學員（下文稱準教師），發現雖然準教師在中文閱讀課堂上常給予學生口頭回饋，但卻未能有效地促進學生的學習。因此本研究旨在探討準教師在實習時如何在閱讀課堂上給予學生口頭回饋及其不足之處。本文最後提出建議，希望藉此提升準教師給予學生口頭回饋的效能，實踐「促進學習的評估」教育改革的精神。

貳、文獻探討

一、回饋的功能

Berry（2008）將「回饋」分為三類：動機性的回饋、評估性回饋和學習性回饋。動機性的回饋是教師給了學生的回饋具激勵學習的作用；評估性回饋具有評核的功能；學習性的回饋是提出改善學習的方法。換言之，從功能上回饋可歸結為：鼓勵學習、評估成效和改善所學。就鼓勵學習而言，課程發展議會與香港考試及評核局（2007）指出回饋對學生能發揮正面的激勵作用。教師給予的回饋應該多鼓勵學生，指出學生的長處，從而觸動他們的心靈。教師必須具一雙慧眼，發現學生與眾不同的地方，並能引起他們學習的動機和學習新技能

的興趣 (Koopmans, 2009)。興趣是學習動力的根源，當學生對學習產生興趣，自然能激發他們學習的動機和信心。就評估成效而言，教師在學生學習過程中給予他們的學習的資訊，並告訴他們學習的成效 (Nightingale, TeWiata, Toohey, Ryan, Hughes & Magin, 1996)，例如讓學生明白自己所學的對與錯。就改善所學而言，教師給予學生回饋能讓學生了解他們的現時學習情況和教師期望學生達致學習成果的差距。教師能提出改善的方法 (Sadler, 1989; Brown & Ngan, 2010)，回饋的內容應具方向性，積極引導學生學習得更好 (Wiggins, 1999; Irons, 2008)，減少學習差距 (Black & William, 1998)。

從回饋的三項功能中，以改善所學的功能最能夠促進學習。回饋要達到改善所學，教師必先了解個別學生的「可能發展區」(Vygotsky 1978)，每位學生的學習能力和需要都不相同，在教學過程中，教師盡可能配合學生個別的認知能力提供回饋。他們必須了解學生在學習上的不足 (learning gap)，即是學生的現時學習情況和教師期望學生達致學習成果的差距。教師須因應學生的「可能發展區」向他們提供有關的學習線索作為回饋，例如給予學生提示、提問、在討論中讓他們從中探索學習。在師生互動和溝通的過程中，教師給予學生的回饋就像為他們建構鷹架 (Scaffolding)，協助他們學習 (Gallavan, 2009)。學習表現不佳的學生，教師應提供補救的改善方法，發揮「填補差距」的功用 (Black & William, 2002)；學習表現較佳的學生，教師也應向他們提供提升能力的方向。因此，回饋不可千篇一律，教師必須因應學生的興趣、程度和能力而作出不同和多元化的回饋 (Irons, 2008)。

雖然很多研究指出回饋能在教學上發揮正面作用 (Poulos & Mahony, 2008; Burke, 2009)，但亦有研究認為給予學生回饋並不一定獲得預期效果。Kluger & DeNisi (1996) 指出有三分之一的研究顯示回饋能弱化學生表現，認為有回饋和沒有回饋，學生的表現分別不大。若只是告訴學習者的對與錯，是不能改善他們的學習。

二、口頭回饋

在日常課堂中，教師最常用的是口頭回饋，它能幫助教師為學生建構鷹架，協助學生學習。所謂口頭回饋，是教師用說話告訴學生的學習成效，是教師和學生之間具建設性的對話 (Callingham, 2008)，也可以是教師運用提問向個別或組

別學生提供回饋 (Johnson, 2004)。教師可以因應學生的能力淺化或深化提問的內容 (廖佩莉, 2012)，使學生從中思考和改善所學。羅耀珍 (2008) 則將口頭回饋分為：對全班的口頭回饋、對小組的口頭回饋和對個別學生的口頭回饋。無論是哪一類回饋，教師都可以即時給予提示或建議，同時讓學生有機會向教師查詢，使含糊的學習問題變得清晰，教師更容易跟進和解決學生的難題。

課程發展議會 (2007, 頁65) 指出在中文科「教師可採用口頭答問的形式，了解學生的學習情況。在教學過程中，即時向學生提問，了解他們對學習內容的理解，或在學習過程中遇到的困難，並給予適當的回饋」。鄭銳強 (2010) 指出中文教師在提問時設置不同層次的問題，並能就學生的表現提供合適而足夠的回饋，便能有效地優化語文學習。其實教師只停留在運用提問了解學生的困難，然後直接告訴他們成效是不足夠的，更重要是教師在給予學生回饋的過程中懂得再次運用提問，令學生從教師提問的線索中明白自己學習上不足的地方，並嘗試從回答中作出改善。

祝新華 (2009) 在《閱讀教學提問中的追問系統探討》一文，提出回饋的分類，現在根據他的說法把教師口頭回饋歸類和重整 (見附件一)。附件一表列的右邊是祝新華提出的分類，他把語文科課堂上教師口頭回饋分為四類：判斷、賞評、陳述、繼續提問。他認為四項之中，「繼續提問」可再細分為四小類，即重問、轉問、改問、追問。祝新華根據追問的焦點，又可細分為下列各類：要求改善語言表達、要求聚焦地回答、要求有理據地回答、要求全面地回答、要求高層次地回答、要求評價答案和要求整合地回答。關於每一分類的解說，詳見附件一。祝新華 (2009) 確立了課堂提問的口頭回饋的系統，但卻有點零碎。其實，可將他的說法簡單地歸結為兩大類 (見附件一，表列的左邊)：「教師主導的回饋和學生為本的回饋」。教師主導的回饋是教師直接對學生的答案作出回應，即是判斷、賞評和陳述。對學生的回應，教師直接告訴他們對或錯，即「判斷」，具評估的功能；直接讚賞或批評他們的表現，可歸納為「賞評」，具鼓勵和引起學習動機的功能；教師對學生的回答直接作出補充或糾正，即「陳述」。這三類的回饋，大都是以教師為主導。學生為本的回饋是教師用提問方式對學生的作答作出回饋，指導學生作答的方向，包括：重問、轉問、改問、追問，其中的追問更能幫助教師了解學生的「可能發展區」，探討他們學習的困難，從而幫助他們設置鷹架，建構所學。學生為本的回饋具改善學生所學的功能，回饋是以學生為

中心的。

三、相關語文教學研究

近年西方有關回饋與教學的研究，大多以回饋與學習英文為第二語言相關的論文為主（例如 Mackey, 2006）。香港相關的研究並不多，Lee（2008）指出香港英文科教師給予學生的回饋大多是以教師為主導，學生是被動的。過往有關中國語文科的課堂提問，都強調課堂提問和回饋的重要性（譚愛梅，1990；鄭銳強，2010），但卻未有具體數據說明回饋的方法。近年，張壽洪（2013）是根據祝新華（2009）在《閱讀教學提問中的追問系統探討》的體系中，從觀課中分析教師在中文閱讀課，教師所運用的回饋，研究指出香港中小學語文教師基本上是掌握運用回饋的策略。廖佩莉（2013）則發現一些弔詭現象，教師雖然認同回饋的重要性，但是教師卻不知道怎樣給予學生「有素質」的口頭回饋。張壽洪（2013）和廖佩莉（2013）都是以在職教師為研究對象，他們具豐富的中文教學經驗，都只能掌握運用基本的回饋的策略。至於有關以中文科準教師給予學生回饋的研究仍未見諸文獻。準教師給予學生的回饋能直接影響教學的效能，甚至是他們日後的教學素質和習慣，有鑑於此，本研究便嘗試在這方面進行探索的工作。

參、研究目的和方法

一、研究目的與問題

本研究的目的是探討準教師在實習時，常在閱讀課堂上給予學生口頭回饋。具體而言，本研究以下列二個問題：

- 1) 小學中文科準教師在閱讀課堂上是如何給予學生口頭回饋？
- 2) 他們給予學生的口頭回饋有何不足的地方呢？

來了解他們給予學生口頭回饋的情況。

二、研究方法

本研究邀請二十位中文科準教師參與課堂錄像活動，讓兩位研究人員進入課

室觀課和錄像，事後把課堂錄像轉譯為文字，藉課堂片段和文字稿進行分析。研究者根據祝新華（2009）在《閱讀教學提問中的追問系統探討》的歸類，設計記錄課堂上的口頭回饋活動分類統計表（見附件二），然後根據錄像和文字記錄，統計和分析教師給予學生的回饋的做法。為了使研究獲得深入而準確的資料，本研究又邀請其中六位準教師作訪談，深入探討他們對給予學生回饋的想法。

（一）調查對象

研究小組以「立意抽樣」（*Purposive Sampling*）方式，邀請二十位修讀香港教育學院四年全日制小學榮譽教育學士四年級（2010-2014）的準教師參加，他們在2013年三月至五月期間到小學實習，研究計劃得到他們任教學校校長的同意，讓研究者進入課室參觀一節閱讀課和進行錄像。由於在中國語文課堂中，閱讀範疇佔用時間最多，因此選取閱讀課堂作分析。結果二十位準教師中，兩位任教一年級（10%），四位任教二年級（20%），五位任教三年級（25%），六位任教四年級（30%），兩位任教五年級（10%），三位則任教六年級（5%）。他們任教不同的級別，具一定的代表性。至於訪談對象，也是以「立意抽樣」方式邀請其中六位參與課堂錄影的準教師。

（二）研究實施

1. 觀察表設計

兩位研究者根據祝新華《閱讀教學提問中的追問系統探討》一文的內容，設計「『記錄閱讀課上教師回饋』觀課表」（以下簡稱「觀課表」）。研究者在「觀課表」內還設有「其他」一項，以便能收納那些不屬於上述類型的課堂回饋形式。「觀課表」初稿完成後，兩位研究者首先在個人的日常視導工作中試行，每人共試行兩次，然後作討論，最後作出整合。

2. 觀課、錄像和課堂內容轉譯

研究者先請準教師提供課堂時間表，然後按照指定時間前往觀課和進行錄像。觀課前，研究者向他們派發說明本研究的內容和觀課的指引，並以口頭形式解說有關內容。研究助理會根據錄像材料把課堂過程和內容轉譯為文字，作為日後的分析。本研究引述各受訪者的課堂對答，將以T1、T2、T3、T4、T5…T20為觀課準教師的代號；S1、S2、S3…為該班學生的代號。

3. 量表填寫和分析

兩位研究者進入同一課室觀課，觀課時各自先行填寫的「觀課表」，由於

時間有限，為恐研究者有所遺漏填寫資料，觀課後，兩位研究者再根據「課堂活動文字稿」和錄影資料，先行各自補充和修訂「觀課表」。完成後，兩人通過討論協調不同的見解，以提升量化分析基礎資料的信度。為深入了解兩位研究者填寫「觀課表」的一致性，本研究是計算 Cronbach α 係數用以審視數據的信度。 α 係數越高，表示信度越好。一般而言， α 在0.80以上，則數據的信度可謂非常好。本研究的 α 係數是 0.8556，這顯示量表的內部一致性之信度頗佳。

4. 訪談分析

本研究也採用訪談的方法，訪問六位準教師，訪問題目是開放式，訪談內容會錄音，然後將它轉譯文字，再作分析。訪談對本研究獲得深入而準確的資料大有幫助。本研究引述各受訪者的意見時，將以教1、教2、教3、教4、教5、教6為六名受訪者的代號。

肆、結果及討論

一、準教師在閱讀課堂上給予學生口頭回饋：大多數使用教師主導的回饋，較少運用學生為本的回饋。

表一顯示研究發現超過七成（72.9%）的準教師會在閱讀課給予學生教師主導的回饋，包括判斷性回饋（36.8%）、賞評性回饋（23.8%）、陳述性回饋（12.3%）。不足三成準教師（27.1%）給予以學生為本的回饋，其中運用重問的只佔1.6%，轉問的佔6.3%、改問的只有0.8%、追問的則有17.2%，其他則佔1.2%而已。由此可見，大多數準教師給予學生教師主導的回饋，較少運用學生為本的回饋。這種做法，有其優點和缺點。優點有二：一是教師主導的回饋能發揮 Berry（2008）所指回饋具評估功能和引發學習動機的功能。教師直接告訴學生對與錯，能即時評估學生的表現。同時教師也會因應學生的表現，直接給予批評和稱讚。備受讚賞和鼓勵的學生，自然對學習產生動力。二是教師能直接告訴學生的對與錯，教師可以即時補充學生的回答，學生很快接受了訊息，知道正確的答案。

但缺點是大多數教師給予學生的回饋是以教師為主導的，學生並未能從回饋的互動中建構所學。所謂「從回饋的互動中建構所學」是指教師運用學生為本回饋，例如教師可用轉問、追問、改問幫助學生改善所學，即 Berry（2008）

所指的學習性的回饋，從師生答問中學習。從表一所見，只有兩成多的教師（27.1%）運用了以學生為本的回饋，教師發問後，對問題聽不清楚的學生，教師必須根據他們的回應，弄清楚他們是否明白題目內容，然後決定是否要重問，教師可用聲線強調問題的重點，以提示學生；或用轉問，教師向其他學生提問，希望借著其他學生的答案，幫助學習；或用改問，教師將提問深化或淺化，以配合個別學生的能力；或用追問，教師從學生的答案中認識他們回答的缺失，從而再發問，幫助學生進一步建構所學。

近年的課程改革的理念是「建構主義」，強調學習者不是純粹的訊息接收者。教師的角色是幫助學習者建構知識、概念和技能。教師給予學生的回饋主要是向學生提供有關的學習線索，透過學生的回應，給予提示、提問、讓他們從互動中探索學習，教師給予學生回饋是師生雙向溝通的橋樑，所以教師給予學生的回饋不應全是以教師為主導的。研究顯示準教師給予學生的回饋是教師主導的，較少運用學生為本的回饋，正好說明了未能配合現時課改強調的「建構主義」精神。

表1 準教師在中文閱讀課給予學生回饋的分類

回饋的分類	回饋的次數 (所占百分比)	舉例
教師主導的回饋	368 (72.9%)	
判斷	186 (36.8%)	T18：不錯！剛才我聽到有兩組讀得不錯。
賞評	120 (23.8%)	T3：課文提及妹妹在做什麼？ S3：妹妹彈奏一首美妙的歌曲 T3：很棒！
陳述	62 (12.3%)	T1：課文中指出榴槿有什麼吃法？ S1：生果，一般人當生果來吃。 T1：噢！也有些人會製成榴槿糕、榴槿乾等等。 即是說還可以製成其他食品。
學生為本的回饋繼續提問	137 (27.1%)	
重問	8 (1.6%)	T20：在安徒生《五顆豌豆》中，其他四顆豌豆的遭遇是怎樣？ S20：它隨著一道牆壁的裂縫生長。 T20：在安徒生《五顆豌豆》中，其他四顆豌豆的遭遇是怎樣？（教師特別用聲音強調「其他四顆豌豆」這四個字） S20：第一顆掉在屋頂上，被太陽曬乾了；第二顆被鴿子吞掉了…。

備註：T1，T2，T3…代表不同教師 S1，S2，S3…代表不同班別的學生

續下頁

表1 準教師在中文閱讀課給予學生回饋的分類(續)

回饋的分類	回饋的次數 (所占百分比)	舉例
學生為本的回饋繼續提問	137 (27.1%)	
轉問	32 (6.3%)	T5: 天上的雲像什麼? S5: 綿羊 T5: 啟楠覺得像綿羊。其他同學覺得它像甚麼呢?
改問	4 (0.8%)	T2:甚麼是「三步並作兩步呀」? S2: (~) T2: 「三步並作兩步呀」是步行得快, 還是慢? S2:行得快, 因為兩步已代替三步。
追問	87 (17.2%)	
要求改善語言表達	4 (0.8%)	S18: 「月亮會打瞌睡」(讀錯「瞌」字,) T18: 你可不可以清楚讀出「瞌」字? S18: (正確地讀)「打瞌睡」。
要求聚焦地回答	5 (1%)	T16: 有甚麼書是沒有益處的? S16: 漫畫。 T16: 漫畫, 為甚麼漫畫是沒有益處? S16: 打打殺殺那些。 T16: 課文所指, 是哪一類漫畫? S16: 暴力漫畫
要求有理據地回答	16 (3.2%)	T7: 有些同學喜歡, 有些同學不喜歡, 但課文裡面的作者說他喜歡蘋果對嗎? S7: 對。 T7: 課文中哪處描寫他喜歡蘋果?
要求全面地回答	50 (9.9%)	T4:文中怎樣描寫的獵犬呢? S4: 體形很大。 T4: 除體形很大, 還有什麼也很大? S4: 很大的眼睛 T4:還有? S4: 棕色的毛。 T4: 還有呢?
要求高層次回答	3 (0.6%)	T3: 在《司馬光破缸救人》一文, 你認為司馬光是個怎樣的人? S3: 勇敢 T3: 除了勇敢, 你覺得司馬光為人怎樣? S3: 臨危不亂

備註: T1, T2, T3...代表不同教師 S1, S2, S3...代表不同班別的學生

續下頁

表1 準教師在中文閱讀課給予學生回饋的分類(續)

回饋的分類	回饋的次數 (所占百分比)	舉例
追問	87 (17.2%)	
要求評價答案	7 (1.3%)	T19:其他同學覺得這兩組讀得怎麼樣? S19:讀得很好,不過讀錯了一個字。 T19:讀錯了哪個字呀? S19:讀錯了……
要求整合答案	2 (0.4%)	T10:比喻句有何作用? S10:文句活潑 S10:有趣 S10:內容豐富 S10:可啟發我們的想像力。 T10:各位同學已提出自己的意見。可否請一位同學根據各同學提出的意見,總結一下比喻句的作用。
其他:補充學生為本的回饋	6 (1.2%)	
以錯激疑	1 (0.2%)	T4:文中說:「小熊卡在天,動彈不得。」 「卡」是指什麼意思? S4:(~) T4:「卡」是指「卡車」嗎? S4:不是… T4:小熊不在卡車。「卡」是指牠在什麼地方,動彈不得?
要求重組已有知識作答	5 (1%)	T11:為什麼有那麼多同學認為第三題的答案是「因為媽媽叫我到圖書館找答案。」? S11:(~) T11:請留意第一段,媽媽有沒有叫到我去圖書館?媽媽只是叫我甚麼? S11:叫我看書。 T11:媽媽只是叫我去看書,是誰決定到圖書館? S11:我 T11:所以「因為媽媽叫我到圖書館找答案。」是錯的。
總次數(百分比)	505 (100%)	

備註: T1, T2, T3…代表不同教師 S1, S2, S3…代表不同班別的學生

在訪談中有六分之五的受訪者承認他們喜歡運用教師主導的回饋，以下是其中兩位受訪者的解說：

由於我是實習教師，要在特定的時間完成進度，所以我給學生的回饋最好能直接，為了省卻教學時間，我會直接告訴他們（學生）答案。（教3）

我沒有教學經驗，不能即時引導學生作答得更好，於是我很自然地補充他回答的不足。（教5）

上述兩位準教師正好說明他們較少運用學生為本的回饋，原因有二：一是他們認為運用學生為本的回饋是頗花時間的，影響教學進度；二是他們未能掌握運用以學生為本的回饋方法。他們的解說有值得商榷的地方。在課堂上有不少學生回應教師的提問是答錯的，這正是教學的好時機，準教師應多給予學生提示，幫助他們建構所學，並不應因為影響教學進度而輕視了這教學的好時機。

二、準教師給予學生的口頭回饋不足之處

1. 未能善用學生的回應，給予適當的回饋

研究發現很多準教師未能善用學生的回應，判斷的回饋和賞評的回饋只側重給予學生正面的鼓勵，但卻忽視指出學生錯誤的地方，或作批評。表一所見，雖然逾六成準教師（60.6%）有運用判斷的回饋（36.8%）和賞評的回饋（23.8%）。就36.8%判斷性回饋而言，33.6%指出學生的回應是正確的，只有3.2%準教師指出學生錯誤的地方。同樣地，就23.8%賞評的回饋而言，有22.9%準教師給予學生回饋以稱讚學生的回應為主，只有不足一成的準教師（0.9%）會批評學生的回應。一般來說，在課堂上雖然很多學生會答對問題，但也有學生的答案是錯的或是有些地方答得不完善，這時準教師應多給予學生提示，指出其不足之處。準教師較有信心肯定學生的答案，給予學生稱讚。就研究者所見，很多學生的回應是含糊和不完善的，準教師還是稱讚他們。準教師較欠缺信心否定學生的答案和給予學生批評。六位受訪者，有四位認為他們未能善用學生的回應作回饋，以下是其一位的解說：

學生的答案是錯，我不會批評他，理由很簡單，我不想傷害他們的自尊心，打擊他們的信心。若教高年級學生時，更要小心，他們的自我形象低，更要顧及他們的感受…加上我在課堂上根本沒有時間向每一位學生詳細解說他們的回應的表現，很多時我也不知道怎樣即時判斷學生的答案，他們哪方面出錯…（教6）

由此可見，準教師沒有信心是可以理解的，原因有二：一是他們欠缺教學經驗，恐怕否定和批評學生的回應會傷害學生的信心；二是他們對自己的中文能力欠缺信心。中文是博大精深的學科，他們沒有信心即時指出學生不足之處。

就兩位研究者所見，如果學生答錯了，有6.3%的準教師的處理方法是不置可否，然後轉問其他學生，他們希望從不同學生的回應中找到正確答案，以下是其中一例：

T8：文中用了「肥肥的身軀，大大的眼睛」來形容小孩，有什麼作用？

S8：是擴句。

T8：其他同學嘗試作答嗎？張同學。

S8：（～）

T8：那麼，王同學，請你試試吧！

上述教師的做法，優點是準教師可讓多些機會學生作答，但缺點是他們沒有判斷學生的對錯，加上在沒有教師進一步的補充和提示下，學生是較難作答的。教師可能問了很多學生，但學生仍找不到答案，最後由教師說出答案而已，這種做法，學生只知道答案，但對答案的理解是不深的。其實當學生答錯了或不懂回答時，準教師應好好把握機會給予學生適當的回饋。

雖然研究又發現大多數準教師給予學生稱讚或肯定他們的回應，但是他們較少說出具體值得讚賞的地方。例如：

T12：誰人懂得寫「燦爛」一詞？

（很多學生舉手，教師請其中一位學生在白板寫出「燦爛」一詞。）

T12：（學生寫完後，教師加上別）正確。

對於二年級學生，「燦爛」一詞是較難寫得好，所以當準教師肯定學生的寫法時，不妨說出「筆順正確，字體端正」等具體說明，讓學生明白被稱讚的地方。

又例如：

T10：文中用了排比句，有什麼好處？

S1：容易記憶。

T10：是的，正確。

準教師已肯定學生的答案，但是沒有被邀請作答的學生，他們可能不明白為何會得到這個答案。準教師在肯定學生答案後，應給向他們解說排比句使人容易記得的原因，例如句子結構相同，讀起來容易琅琅上口。

雖然準教師是向個別回答問題的學生給予回饋，但他是向全班發問，全班學生也在思考答案。即使是沒有作答的學生，若果教師給予的口頭回饋，具體說明個別學生回答值得讚賞的地方，這些沒有作答的學生也明白為何會得到這個答案。教師在課堂上給予學生口頭回饋，除了個別學生得益外，其他學生在聆聽教師的解說或以提問作回饋也有得益。值得一提是，不是所有答對的學生都須教師具體說明。由於課堂時間有限，準教師只須可選擇一些突出的答案，加以解說。

2. 欠缺多元化的追問，未能促進學習

研究顯示準教師以追問方式給予學生回饋並不多，表一所見，只有不足兩成的準教師（18.4%）以追問方式給予學生回饋。其中「要求全面地回答」佔多數（9.9%），其次「要求有理據地回答」只有3.2%。其他的只佔極少數，「要求改善語言表達」（0.8%）、「要求聚焦地回答」（1%）、「要求高層次回答」（0.6%）、「要求評價答案」（1.3%）、「要求整合答案」（0.4%）、「以錯激疑」（0.2%）、「要求重組已有知識作答」（1%）。以下是教師「要求學生全面地回答」的例子：

T13：文中怎樣描寫母親？

S13：溫柔。

T13：對。作者患病時，她很溫柔照顧。還有呢？

S13：作者小時候打破花瓶，她會嚴厲責罰他。

T13：還有呢？

當學生的回答不完整時，教師應運用「追問」要求學生全面地回答。這種做法的優點是學生能從教師的追問中，回答得更全面。但是若準教師只集中運用「要求學生全面地回答」，則追問形式過於單調。如果準教師要求學生全面地回答的同時，未能了解個別學生的「可能發展區」從而提供有關的學習線索，只是常用「還有呢？」希望學生答得更全面，則未能促進學習。至於「要求有理據地回答」的例子如下：

T2：在《清明》一詩，作者的心情如何？

S2：不開心。

T2：是啊！詩中哪些景象顯示作者很不開心呢？

教師認為學生的答案是「不開心」是不足夠的，於是要求學生有理據地回答，追問他們在文中找出例證，「詩中描寫的哪些景象顯示作者很不開心呢？」。這是很得當的做法，教師認為學生的能力還可以答得更好，於是教師向他們繼續追問，從追問中要求他們在文中找出例證，啟發他們的思考。

可惜研究發現上述「要求有理據地回答」的追問並不多，研究指出準教師欠缺給予學生多元化的追問，例如「要求改善語言表達」、「要求聚焦地回答」、「要求高層次回答」、「要求評價答案」、「要求整合答案」、「以錯激疑」、「要求重組已有知識作答」等。只有少數準教師運用了「以錯激疑」、「要求重組已有知識作答」，

但就研究者觀察，這兩種追問的學習效能相當不錯。學習效能這概念起源自班杜拉的自我效能感的理論。他解釋自我效能感是指人們對自己順利完成學習的行為能力的信念。當人確信自己有能力進行某一活動，他就會產生高度的自我效能感（繆小春、李凌、井世洁、張小林，2003）。當教師運用「以錯激疑」和「要求重組已有知識作答」的追問時，學生是較容易作出回應，令他們相信自己是有能力作答的，這份信心能提升他們自我效能感，有助他們的學習。

另外，準教師未能因應學生能力繼續追問，原因很簡單，全部六位受訪者都表示他們不知道如何追問學生。其中一位表示：

我(準教師)沒有學習追問的理論和種類,我曾學過提問技巧而已...我對追問的認識並不深。(教4)

其實提問和追問是有分別的,提問是指教師向學生發問。追問是指學生作答後,教師根據他們的回應再提出問題,目的是用提問幫助他們思考,建構所學。

伍、總結及建議

面對全球化的「促進學生的評估」的教育改革趨勢,要提升學習效能,教師給予學生的回饋是很重要的。因為教師給予回饋能給予學生認識清楚自己的學習,從回饋中能建構所學,彌補學生的學習差距,促進學習。

本研究發現大部分準教師會在閱讀運用教師主導的回饋,包括判斷性回饋、賞評性回饋、陳述性回饋,但他們較少運用以學生為本的回饋,例如:重問、轉問、改問和追問等。大多數準教師給予學生直接回饋,以教師為主導的,這與Lee(2008)在英文科的研究成果很相似。令人擔心是,本研究又發現準教師給予學生的口頭回饋有其缺失的地方:未能善用學生的回應,給予適當的回饋;欠缺多元化的追問,學生並未能從回饋的互動中建構和思考所學,配合「促進學生的評估」精神。有研究指出現時很多教師不知道怎樣給予學生「有素質的」口頭回饋(廖佩莉,2013)。本研究認為準教師應改善教師主導和學生為本的回饋,幫助優化追問的內容,促進學習。因此加強教師在這方面的培訓是必須的。以下是一些建議:

一、改善教師主導的回饋、善用學生為本的回饋

改善教師主導的回饋:

雖然研究發現大多數準教師給予學生教師主導的回饋,懂得運用「判斷」和「賞評」的回饋,但絕大多數「判斷」和「賞評」的回饋都沒有解說。準教師應該選擇一些特別回答得好的答案,請學生自行解說其原因。目的是讓其他沒有機會答問題的學生也明白被稱讚的原因,從而促進學習。在表一中「賞評」的例子:

T3：課文提及妹妹在做什麼？

S3：妹妹彈奏一首美妙的歌曲

T3：很棒！

雖然準教師有稱讚這位學生，但對小一學生而言，他們習慣用單詞或片語回答教師的問題，但例子中的學生能用完整句子作答，是很多小一學生要學習的地方，所以準教師可以補充一句「他能用完整句子作答，很了不起！」，其他學生也從中學習要用完整句子作答。

對於答錯或不知道怎樣回答的學生，教師甚至需要對學生作出批評，準教師可採用「合併行動形式」（Paired Act Pattern）來給予學生評語。Hyland, Fiona 和 Ken Hyland（2006）建議的「合併行動形式」，是用為讚賞和批評（praise-criticism）、批評和提議（criticism-suggestion）、讚賞、批評和提議（praise-criticism-suggestion triad）等方法，以減少學生對負面評語產生的誤解和產生不快。Hyland, Fiona 和 Ken Hyland（2006）還建議教師採用一些禮貌用詞和提問方式提出意見。例如教師可多運用「可以」、「請你」、「若能…」、「或許」、「如果」等詞語給予學生回饋。正如上面的例子，教師問：「課文提及妹妹在做什麼？」若學生的答案是「妹妹在歌唱。」學生的答案是錯的，答案應是「妹妹彈奏一首美妙的歌曲」。教師可以這樣回應：「不是在歌唱，但答案也很接近，請你留意第二段，也許會找到提示。」教師提議他們要留意第二段，是因為答案就在第二段。所以教師要批評或肯定學生答案的同時，必須對學生有些鼓勵，而且要有禮地提出建議，以改善和糾正學生的答案，以達到學習性回饋的功能。

善用學生為本的回饋：

研究指出準教師發問後，較少運用學生為本的回饋。其實學生為本的回饋是指重問、轉問、改問、追問。針對學生答錯的原因，準教師要弄清楚學生遇到的學習上的困難，他們須運用提問（重問、轉問、改問、追問）認識清楚和尋找學生問題的所在，為他們設置鷹架，幫助學生學習。例如在表一中教師運用了「重問」：

T20：在安徒生《五顆豌豆》中，其他四顆豌豆的遭遇是怎樣？

S20：它隨著一道牆壁的裂縫生長。

T20：在安徒生《五顆豌豆》中，其他四顆豌豆的遭遇是怎樣？（特別強調「其他四顆豌豆」）

S20：第一顆掉在屋頂上，被太陽曬乾了；第二顆被鴿子吞掉了……

雖然準教師第一次發問後，學生也有作答，但是答錯了，他們必須弄清楚為何學生答錯。當準教師明白學生是聽錯了，提問的重點分不清楚，所以答了《五顆豌豆》主角的遭遇，學生可能是一時聽不清楚，所以教師在第二次發問時，教師特別用了「重問」強調用重音說出「其他四顆豌豆」，暗示學生要特別注意題目的重點。但若是教師要求程度較差的學生作答，教師可能要用「追問」方式給予學生回饋，將問題淺化。例如「在安徒生《五顆豌豆》中，第一顆豌豆到了哪裡去？」「第一顆豌豆到了哪裡去？」「第二顆豌豆到了哪裡去？」「第三顆豌豆到了哪裡去？」如此類推其目的是逐步明學生從不同的短問題中建構所學。研究建議準教師應多運用學生為本的回饋，了解學生學習上的困難，善用不同的回饋：重問、轉問、改問、追問方式，讓他們從中獲得提示，刺激思考，學生自行糾正錯誤。

二、優化追問的內容作回饋，填補學習差距

「追問」是教師給予學生回饋重要的一環。教師運用提問，從學生的回應了解他們的程度，尤其是教師對學生預期的學習成果和他們的實際能力，認識學生在學習上的不足，探究學生個別的「可能發展區」，從而在「追問」中積極引導學生，減少學習差距。由於每位學生的能力是有分別的，所以教師在「追問」過程中，必須照顧個別差異。本研究指出教師欠缺多元化的追問，未能就個別學生的能力在追問中給予他們引導。「優化追問的內容」就是指因應學生的能力，提供多元化的追問，以配合學生不同的需要，填補他們學習差距。例如對於一些語言表達較弱的學生，教師可多採用「要求改善語言表達」的追問；對於一些理解能力不聚焦的學生，教師可多運用「要求聚焦地回答」的追問；對於一些語文理解能力高的學生，教師可給予他們「要求高層次回答」和「要求評價答案」的追問；對於一些語文綜合能力較弱的學生，教師可運用「要求整合答案」的追問。換言之，教師可從追問中向學生提供線索，這些線索是因應學生不同的需要而提供的回饋。

另外，本研究發現「以錯激疑」，「要求重組已有知識」（見表一「其他」一項）是有效的回饋。「要求重組已有知識」是優化追問的內容重要的一環，原因是：當教師對學生預期的學習成果和他們實際的能力有所認識，了能他們學習上的不足，便要與他們進行填補工作。教師幫助他們重組已有知識是必要的，這類追問是有助他們從已有知識中建構所學。在表一的「要求重組已有知識」的例子中，教師明白學生是閱讀不小心，所以答錯「因為媽媽叫我到圖書館找答案。」其實他們沒有細閱第一段，所以教師繼續追問，和他們重溫和鞏固第一段內容，從而幫助他們找出正確答案。本研究建議準教師應多運用「以錯激疑」，「要求重組已有知識」加強學生的思考和鞏固已有知識，填補學習差距，從而建構新知識。

三、加強準教師的培訓，增加交流、觀課和反思的機會

香港現時教師培訓機構很多有「課室語言理論和實踐」這單元，但內容側重教師課堂教學的語言運用：導入語、講授語、提問語、應變語和結束語等，忽略了準教師怎樣給予學生口頭回饋。本研究發現準教師給予學生口頭回饋有不足的地方，希望能得到教師培訓機構和大專院校正視這問題，可在「課室語言理論和實踐」單元應加入「如何給予學生口頭回饋」這課題，內容包括：重問、轉問、改問和追問，尤其是如何追問。其實這些課題較難教的，因為要根據學生實際的回應作出再提問，所以準教師除了認識回饋的理論外，實踐也很重要，即是學習從學生的回答中加以追問，在追問的過程，給予學生線索作回饋，幫助他們建構所學和彌補學習的不足。研究建議準教師在實習期間，應增加他們互相交流、觀課和反思的機會。只有在實際的教學環境中，從師生的互動中，準教師才能真正從學生的回應中給予口頭回饋。同時在觀課的過程中，他們可以從別人的教學中學習如何給予回饋，學習如何在給予學生回饋中提供具建設性的指引或提問，讓學生明白如何改進。

本研究有其局限，觀課的資料只有二十堂的閱讀課。研究僅就準教師的回饋分類與不足之處加以討論，卻未能探究不同回饋對學習效能的影響。研究者期望未來的研究能在這方面加以探討。研究又可蒐集更多觀課的資料，探討中文科準教師在說話課，和學生小組討論時給予他們的口頭回饋。同時也希望蒐集準教師為學生撰寫的作文評語，探討他們給予學生書面回饋的成效。

參考文獻

- 香港課程發展議會(2002)。基礎教育指引—各盡所能，發展所長。香港：政府印務局。
- 祝新華(2009)。閱讀教學提問中的追問系統探討。中國語文通訊，第85-86期(合刊)，頁3-13。
- 張壽洪(2013)。課堂提問的回饋：以語文科閱讀課為基礎的探索。見王家倫，何文勝(2013)，深化語文教育的思考與實踐，(頁142-159)，南京，中國，東南大學出版社。
- 廖佩莉(2012)。從香港中國語文科課程的目標和評估趨勢析論中文科教師給予學生的回饋。教育研究月刊，215，頁122-133。
- 廖佩莉(2013)。香港中國語文教師對於給予學生「回饋」的認識與實施現況之研究。教育研究與發展期刊，9(2)，65-90。
- 課程發展議會、香港考試及評核局(2007)。中國語文課程及評估指引(中四至中六)，香港，中國，香港特別行政區。
- 繆小春、李凌、井世洁、張小林(2003)。自我效能：控制的實施(上)，上海，中國，華東師範大學出版社。
- 鄭銳強(2010)。優化語文學習的課堂提問策略。見唐秀玲等編(2010)優化語文學習的評估：理論與實踐，香港，中國，香港教育學院中文學系，43-70。
- 譚愛梅(1990)。讀書教學提問技巧，香港，中國，教育署語文教育學院。
- 羅耀珍(2008)。促進學習的評估，香港，中國，香港大學出版社。
- Berry, R. (2008.) *Assessment for learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. 著，教育署課程發展處譯(2002)。暗箱內探透過課堂評估提高學習水準，香港，中國，香港特別行政區。
- Black, P. & William, D. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Cambridge, Assessment Reform Group, University of Cambridge, pamphlet 371.26 ASS. Retrieved from <http://www.assessment-reform-group.org.uk/AssessInsides.pdf>
- Brown, G., Ngan, M.Y. (2010). *Contemporary Educational Assessment*. Hong Kong: Pearson.

- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50.
- Callingham, R. (2008). Dialogue and feedback: Assessment in the primary mathematics classroom. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(3), 18-21.
- Gallavan, N.P. (2009). *Developing Performance-Based Assessment*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Hattie, J.A., (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses, *International Journal of Educational Research*, 11, pp.187-212.
- Hyland, K. and Hyland, F. (2006). Context and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In Hyland, K. and Hyland, F. (Eds.). *Feedback in Second Language writing: context and issues*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*, London, England: Routledge.
- Johnson, P.H. (2004). *Choice words: How our language affects children's learning*. Portland, ME: Stenhouse.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effect of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Koopmans, M. (2009). *Feedback Mastering the Art of Giving and Receiving Feedback*, Singapore: Publisher of Schouten Global.
- Lee, I. (2008). Student Reactions to Teacher Feedback: Hong Kong Secondary Classrooms, *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 21-32.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.
- Nightingale, P., TeWiata, I., Toohey, S., Ryan, G., Hughes, C., and Magin, D. (1996). *Assessing learning in Universities*, Sydney, Australia: University of New South Wales.
- Poulos, A & Mathony, M.J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Sadler, R. (2008). Formative assessment and improvement of academic learning, *Journal of Higher Education*, 54, 1998, 60-79.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-44.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, England: Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1999). *Feedback*. Pennington, NJ: CLASS.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, *Higher Education*, 45, 477-501.

附錄一：「回饋」的分類

教師主導和學生為本的回饋		祝新華提出中國語文科的回饋與追問系統的分類 *
教師主導的回饋	肯定的讚賞	指出學生回答得對/表現佳。例如：不錯，答得好……
	負面的批評	指出學生回答得不對/表現差。例如：不對，答得很差……
	判斷	指出學生回答的對錯或優劣。
	陳述	教師對學生回答作出補充或糾正。
學生為本的回饋	重問	教師把問題重複一次
	轉問	教師向其他學生提問
	改問	教師調整題目的表述方式，再次提問
	追問	據學生答案的缺失和不足，教師提出進一步的問題，引導學生論證、重整和深化答案，
	要求改善語言表達	教師要求學生回答A，學生答對了內容，但語言表述欠妥，教師要求學生改善語言表述。
	要求聚焦地回答	教師要求學生回答A，學生答案過於籠統（涉及A），教師要求學生更清楚，更準確回答。
	要求有理據地回答	教師要求學生回答A，學生給了適當觀點（涉及A），但欠論據或論述，教師要求學生補充信息或進行議論。
	要求全面地回答	教師要求學生回答A和B，學生只答到一部分（A或B），即回答片面，教師要求學生補充完整（分別是B或A）。
	要求高層次回答	教師要求學生回答A，學生作了低層次的回答（是A的淺層信息），教師要求學生在更高的思維層次回答。
	要求評價答案	教師要求學生回答A，某個學生或幾個學生作了回答（與A有關、部分有關或無關），教師要求學生評價答案的正誤、優劣等，並給出理由。
要求整合答案	教師要求學生回答A，學生甲、乙、丙作了回答，但沒有一位學生全對，若干答案可互為補足，教師要求學生丁歸納完整答案。	

*註：載於祝新華（2009）。閱讀教學提問中的追問系統探討。《中國語文通訊》，85-86，頁11-12。

附錄二：記錄教師給予學生回饋的觀課表

回饋的分類	回饋的次數	舉例/備註
教師主導的回饋		
判斷		
賞評（讚賞和批評）		
陳述		
學生為本的回饋		
繼續提問		
重問		
轉問		
改問		
追問		
要求改善語言表達		
要求聚焦地回答		
要求有理據地回答		
要求全面地回答		
要求高層次地回答		
要求評價答案		
要求整合地回答		
其他		

