

主題論文

課程研究

13 卷 1 期 2018 年 3 月 頁 55-75

評鑑香港中文職前教師普通話 沉浸課程之成效

寇志暉、張善培



摘要

普通話教學是香港中、小學必備的一門語言課程。加強粵方言背景教師的普通話語言能力，協助他們參加普通話水平測試，並獲得認可的等級成績，成為普通話教師培訓的重點項目之一。香港政府資助的港外普通話沉浸課程，作為中文教育本科課程不可缺少的部分，其成效如何，是課程發展人員、導師和職前教師所熱切關注的議題。本研究以關注職前教師普通話語言能力的發展為基本，希望透過應用 CIPP 模式，從普通話沉浸課程的背景、投入、過程及成果等方面評鑑課程效果，為優化普通話沉浸課程的設計和實施提供依據。研究結果顯示，沉浸課程可有效提高職前教師的普通話聽說和拼音能力。

關鍵詞：CIPP 模式、教師教育、普通話沉浸課程、課程評鑑

寇志暉（通訊作者），香港中文大學教育學院課程與教學學系講師。E-mail: christykou@cuhk.edu.hk

張善培，香港中文大學教育學院課程與教學學系教授。E-mail: spcheung@cuhk.edu.hk
doi: 10.3966/181653382018031301003

Evaluating the Effectiveness of a Putonghua Immersion Programme for Hong Kong Chinese Language Preservice Teachers

Zhi-Hui Kou, Sin-Pui Cheung

Abstract

Putonghua is an essential subject in Hong Kong secondary and primary schools. A key to the training of Putonghua teachers is to strengthen the Putonghua language competence of those teachers with Cantonese as their daily language and to help them get high marks in the Putonghua proficiency test. The immersion programme is an important part of the undergraduate Chinese language education. The programme is financially supported by the Hong Kong government. Curriculum developers, instructors, and preservice teachers are eager to know whether the programme is effective. This study focused on preservice teachers' development of Putonghua abilities. The immersion programme was evaluated by using the CIPP model. The results of the context, input, process, and product evaluations were utilized to improve the design and implementation of the Putonghua immersion programme. The results revealed that the immersion programme was effective to enhance pre-service teachers' Putonghua listening, speaking, and pinyin skills.

Zhi-Hui Kou (Corresponding Author), Lecturer, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong. E-mail: christykou@cuhk.edu.hk

Sin-Pui Cheung, Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong. E-mail: spcheung@cuhk.edu.hk

doi: 10.3966/181653382018031301003

Keywords: CIPP model, teacher education, Putonghua immersion programme, curriculum evaluation

壹、研究背景及問題

香港實行「兩文三語」的語言政策，即以中文、英文作為官方文體，粵語、普通話及英語作為交流溝通的語言。普通話教學是香港中、小學必備的一門語言課程。按照香港教育局的要求，普通話教師必須掌握普通話語言知識及接受普通話語言訓練。他們可以經由參加香港教師語文能力評核普通話評核試，或參加由中國國家語委舉辦的普通話水平測試，取得認可的等級成績。香港普通話評核試包括四部分：聆聽與辨認、拼音、口語及課堂語言運用。參加評核者需在各卷中取得第三等或以上成績，才算達到普通話能力要求。其中，課堂語言運用的考核主要涉及語言表達、教學用語、辨析及糾誤（語音／詞句／拼寫），普通話教師需於開始任教該語文科目的第一年內達標。¹中國國家語委舉辦的普通話水平測試是針對運用普通話的規範程度及熟練程度的口語考試，等級分為三級六等，即有三個級別，每個級別分甲乙兩個等次；一級甲等為最高，三級乙等為最低。普通話教師或職前教師需達到二級乙等的要求。

香港小學一般在各年級均有普通話語言課，中學則在初一至初三年級設置該課程。近年來，香港一些中、小學開始以普通話作為教授中文科的教學語言（以下簡稱「普教中」），普教中教師的普通話水平需達到認可標準。由於香港部分普通話教師或普教中教師缺乏以普通話作為課堂教學語言的經驗，他們擔心自己普通話的語言能力不足，難以勝任課堂教學工作，從而影響課堂教學效果（寇志暉、張善培，2014）。因此，相關教師的普通話語言能力的訓練顯得至關重要。

普通話沉浸課程是香港中文教育本科課程不可缺少的部分，亦是職前教師提高普通話語言能力的契機，其成效備受關注。本研究是針對普通話沉浸學習效能的研究，目的在於進一步優化相關教學設計和實施的細節，為學員提高普通話語言能力提供良好的學習條件。本研究的對象是49位修讀香港中文大學教育學院「文學士（中國語文研究）及教育學士（中國語文教育）同期結業雙學位課程」的二年級和三年級學生。該批學員畢業後將投身中文教育行列，他們將有機會肩負香港中、小學生的普通話教學及以普通話教授中文的任務。除了學習中文類、教育類等各學科之外，該本科課程還包括普通話語言、普通話教學法、普教中教學法等課程。例

¹ 詳見香港教育局網頁，<http://www.edb.gov.hk>

如，學員們在大學一年級需修讀52小時的普通話課程，複習普通話語言知識及進行口語練習。由於課時有限，且職前教師原有的普通話水平參差，大部分職前教師在完成該52小時的課程後，還需進一步學習。普通話沉浸課程由香港政府資助，目的是透過為學員提供學習普通話的良好語境，提高他們普通話口語能力及對漢族語言與文化的認識。學員需於完成沉浸課程之前，在當地參加由中國國家語委主辦的普通話水平測試，達標成績將獲香港政府認可。該沉浸課程為期8週，課程主要包括語言提升訓練、語言實踐與文化體驗、專題講座、學校經驗和普通話水平測試評估等。

本研究關注的重點是學員在沉浸課程期間，在普通話語言能力和語言應用信心等方面的發展，希望透過應用CIPP模式（毛乃佳、林鳳，2010；王友蘭，2012；林建良、黃台珠、莊雪華、趙大衛，2013；黃政傑，1987；黃嘉雄，2010；Stufflebeam & Coryn, 2014; Zhang et al., 2011），有系統地評鑑該沉浸課程之成效，並探討進一步優化課程素質的方案。CIPP是一種綜合評鑑模式，包含背景（context）、投入（input）、過程（process）和成果（product）四類評鑑，強調評鑑並非為了證明，而是為了改進。就課程評鑑而言，「背景」評鑑主要的任務是確定持份者的需要及設定課程目標；「投入」評鑑主要是評鑑課程設計的素質，包括選擇恰當的課程內容、教學法、學習活動及評估方法；「過程」評鑑旨在評鑑課程實施的水平，找出落實課程方案的困難；「成果」評鑑的用意在於判斷課程能否幫助學員達到預期學習目標的程度，也會評鑑未預期的成果。本研究主要的研究問題如下：

- 一、港外普通話沉浸課程是否有成效？
- 二、沉浸課程有效的原因（或效果不佳的原因）為何？
- 三、如何提高沉浸課程的成效？

貳、文獻探討

語文教育及研究常務委員會（2008）發布了「在香港中、小學以普通話教授中國語文科所需之條件」研究報告。該研究指出，參與研究的學校採取了不少有效的措施，循序漸進地儲備師資及培養教師以普通話實施教學的信心。為了提高中文科教師的普通話語言及教學能力，香港語文教育及研究常務委員會設有普通話暑期沉浸課程資助計畫，以鼓勵中文科教師提升普通話能力。

在香港，大部分土生土長的語文教師的母語是粵語。教師們進行普通話教學或「普教中」時，在課堂語言應用方面是有壓力的。他們擔心能否準確發音、及時糾正學生的語法錯誤，以及有效使用相關教學策略（寇志暉、張善培，2014）。在香港長大的學生，本身有一定的中文聽、說、讀、寫能力。中、小學普通話課程的主要教學內容包括拼音、聆聽、說話、朗讀、粵普詞彙對比等。在教學過程中，普通話的語音、詞彙、語法等內容不是以新語言知識的形式呈現，而是涉及粵普語音、粵普詞彙、粵普句法等對比的教學，另外還體現語言文化和生活背景知識的相互影響（寇志暉、張善培，2014）。香港粵方言人士學習普通話時在語音及語用方面都會出現偏誤及學習困難。聲調方面如「一、四聲混淆」，「三聲相連變調錯讀」等；聲母方面如「n、l不分」，「平、翹舌不分」等；韻母方面則為介音丟失，如年（nián）念成南（nán），以及前後鼻音不分等；普通話詞彙及語法規範存在偏誤，如量詞錯配、構詞偏誤、外來語偏誤和「把」字句的偏誤等（石定栩、邵敬敏、朱志瑜，2006；何國祥等，2005；寇志暉、李子建，2012；寇志暉、張善培，2014；陳瑞端、祝新華，2010，2012）。

寇志暉與李子建（2012）針對香港某大學一年級學生進行普通話能力調查，大部分學生的普通話科筆試成績（漢字譯寫拼音及拼音譯寫漢字等）令人滿意；朗讀成績和口頭表達成績的差異則較大，尤其是命題說話部分存在的困難最大。雖然學生能掌握普通話語言知識，但口頭表達時受到母語的干擾，出現偏誤。就香港中、小學普通話語言教學及「普教中」而言，Tam（2011）的研究指出，阻礙成功實施普通話教學的重要因素之一，是教師和學生的普通話水平不夠。教師們承認，由於缺乏詞彙量和錯誤的發音，導致他們的教學效果不佳。Tam的課堂觀察亦顯示，雖然教師能流利地使用普通話教授中文，但詞彙的錯誤發音仍是常見的問題。

根據香港考試及評核局2015~2017年間，參加教師語文能力普通話評核的人數平均每年約為2,000人，該3年平均達標人數（即成績達三等或以上者）的百分比如下：卷一聆聽與辨認約為48.9%；卷二拼音約為58.8%；卷三口語約為74.5%；卷四課堂語言運用約為83.9%。²由此可見，應試者的普通話聆聽辨認與拼音能力達標率較低。拼音是普通話基礎語言知識，提高拼音的拼寫和譯寫能力應成為教師培訓的重點。拼音能力的提高對糾正發音、提高朗讀及口語能力等都將有正面作用。聆聽辨認涉及聽說及話語理解，除語音之外，應試者還要掌握普通話慣用表達及語言文

² 詳見香港考試及評核局網頁，<http://www.hkeaa.edu.hk/tc/>

化。

沉浸課程旨在利用香港境外的普通話語言環境，安排豐富多樣的語言實踐，實現教學理念的創新（齊影，2009），讓粵語背景的香港教師們在普通話的聽、說、讀、拼音等方面得到充足的訓練，從而提高教學信心。

參、研究方法

2015年6月，香港中文大學有49位學員前往北京參加8週的普通話沉浸課程，承辦機構是當地著名的大學（以下稱合作學校），是由本校通過遴選確定的合作對象。本研究以CIPP模式為架構，評鑑是次沉浸課程之成效。研究重點不僅考慮普通話沉浸課程的前期計畫工作，還全面地評析中期的實施過程及後期成果。研究方法採用混合法（Creswell & Plano Clark, 2007），表1歸納本研究的量化及質化之資料蒐集方法。

表1

評鑑普通話沉浸課程的資料蒐集方法

四類評鑑	評鑑目的	資料蒐集方法
背景	調查職前教師關於學習普通話的需要及原因；為普通話沉浸課程確定教學目標	<ul style="list-style-type: none"> • 分析先前學習普通話的成績 • 普通話能力評估（前測） • 普通話自我效能感問卷調查（前測） • 沉浸課程前訪談 • 分析《普通話水平測試實施綱要》
投入	設計普通話沉浸課程大綱、內容、教學活動、評估方法、補充計畫和上課時間表等	<ul style="list-style-type: none"> • 課程設計和實施計畫的初稿 • 透過電郵與合作方學校溝通，以改進課程大綱和教材設計
過程	評鑑是次普通話沉浸課程實施過程，調整教學內容和教學方法以提高課程的效能	<ul style="list-style-type: none"> • 訪談導師及職前教師 • 直接觀察上課過程
成果	經由評鑑職前教師的預期和非預期學習效果來判斷課程之成效	<ul style="list-style-type: none"> • 普通話水平測試（後測） • 普通話自我效能感問卷調查（後測） • 沉浸課程後的訪談

一、背景評鑑

首先，背景評鑑是基於該批49位學員在大學一年級進修基礎普通話和進階普通話課程的成績，找出他們學習普通話的困難及需要。學員於抵達北京第二天參加普通話能力評估（前測），該能力評估內容由合作學校訂立，測試內容與普通話水平測試內容和結構相配合，測試要求和評估標準相同，題量比正式普通話水平測試少，每位學員的評估時間約15分鐘。評測教師主要評估語音及語用問題，總分為100分。

由於能力評估有時限，本研究設計了「普通話自我效能感問卷」，以補充前測的背景評鑑資料。普通話自我效能感是指學員對自己能夠做好有關普通話學習和教學工作的信念。許多研究發現：教師自我效能與教師的教學態度、意向及行為有關，甚至會影響學生的學習成就（孫志麟，2003）。本研究評鑑這批學員的普通話自我效能感在沉浸課程前後的變化，問卷題目具有內容效度，針對普通話培訓重點，以及粵方言人士學習普通話的難點。問卷調查學員在五個範疇的自信心：普通話口語表達、拼音學習和應用、朗讀、命題說話及語音難點。學員以六點量表來評鑑各題，1代表非常沒有信心，6代表非常有信心。本研究利用SPSS程式進行數據的內部一致性信度考驗，分為五個分量表來測試其Cronbach's α 值。

本研究對四位學員進行了訪談，其中兩位原有的普通話水平為「一般」，另兩位則為「中上」。訪談內容基於他們普通話自我效能感問卷的結果，旨在了解其信心不足的原因及想得到的幫助（例如：你對第二部分有關「普通話拼音」的自我效能感比較低，能詳細說說原因嗎？你感覺第三部分有關「普通話朗讀」的自我效能感比較低，你覺得如果多聽一些朗讀示範錄音對你有幫助嗎？）。訪談由第一作者進行及錄音，利用質化方法將內容進行標示和分類（Kvale & Brinkmann, 2009; Saldana, 2009），如「S2.PRE.SCALE1」代表第二位學員之前次訪談，內容關於問卷第一部分。

由於在沉浸課程結束時，學員需參加普通話水平測試作為最後評核（香港中文大學教育學院課程與教學學系，2014），且該水平測試是一個比較全面的評核形式，所以本校的普通話沉浸課程設計一向是以《普通話水平測試實施綱要》為依歸。因此，背景評鑑也仔細分析了普通話水平測試的內容，為修改和完善沉浸課程之設計做準備。

二、投入評鑑

由於合作雙方分別位於不同城市，所以沉浸課程設計的過程是經由電話、電郵和網絡通信平臺進行溝通和磋商的。課程為期8週，合作學校根據我方提供的前一年度普通話沉浸課程資料為藍本，設計了普通話語音知識與正音、朗讀訓練、語音訓練、口語訓練等教學內容及時間表。經過雙方初步協商，按我方提供的學員學習需要資料，由合作學校草擬了課程方案，包括課程目標、內容、教室和住宿安排、師資隊伍、評估細則等。

與前一年度課程設計比較，該次新課程修訂重點包括調整各普通話教學環節時數、改進小組「一對一」指導方案、調整普通話教學環節，例如，將「普通話聽說」課程分為「普通話語音」和「普通話口語訓練」，以此緊貼《普通話水平測試實施綱要》的考評重點。合作學校完成修訂方案之後，由我方根據學員的實際需要，再進行磋商及調整課程設計。

三、過程評鑑

本研究的第一研究者旁觀了學員參加普通話水平前測的過程，在考前和考後都與他們進行交談，了解考評內容難易程度、考評安排（如時間是否充足）等，並在測試後向三位主考教師了解情況，取得考試結果和詳細評估資料，作為分班的參考依據。在開課第一天，第一研究者輪流觀察各班的首次上課實況，之後也觀察了其他課堂教學並做了紀錄，包括語音訓練、朗讀訓練、語音知識和正音課等。第一研究者還於課間和課後訪談了教師，訪談內容涉及教學策略之運用，以及向教師們介紹該批學員的普通話學習情況。對學員的課間和課後訪談是比較隨機的，主要是根據所觀察到的課堂教學現象，了解他們的想法和需要。觀課和師生訪談的記錄形式以筆錄為主，並由第一研究者整理及分析。

另外，過程評鑑還利用學員問卷，調查導師使用18種課堂教學策略的頻率，涉及四個範疇：拼音、朗讀、說話及發音。例如：針對拼音教學的「教師鼓勵學生在練習朗讀篇章時參考所對應的拼音標註」、針對說話教學的「練習命題說話時，教師及時糾正學員用詞及語法等錯誤」。職前教師以五點量表來回答問卷題目，1代表從來沒有，5代表總是如此。

四、成果評鑑

在沉浸課程的最後一週，學員參加了普通話水平測試，該測試作為本研究的後測，並使用成對樣本 t 檢定（paired sample t test），以比較前、後測成績。普通話沉浸課程結束後，成果評鑑還施行了普通話自我效能感問卷後測，也經由訪談學員，探究他們的自我效能感轉變之原因。

肆、研究結果與討論

一、背景評鑑

該批49位學員沉浸學習前的普通話成績顯示，拼音考測成績B-等級（即68~75分之間，總分為100）以下占25%。口語能力B-以下占21%。拼音及口語成績為B（76~80分之間）和B+（81~90分之間）均約占60%左右。由此可見，學員在拼音和口語表達方面都需要加強訓練。

普通話能力評估前測顯示，49位學員的平均值為80.61（標準差 = 7.80）。由於將分為三個班上課，前測成績也作為分班的參考，按高、中、低能力平均分配到三個班中。前測過程中出現最多偏誤的是平、翹舌音及前後鼻音掌握不好，其中，對聲母zh、ch、sh和z、c、s的掌握困難最大，約占55%；其次是聲調和兒化音不標準，約占47%，最後是出現不認字的情況也較多，約占33%。回答問題方面，最多的是表達不夠流暢、語調生硬不夠自然、詞彙語法及句式使用不規範等問題。主要偏誤的表現如：廣東話語音干擾，如「這是」說成「屆時」；翹舌不夠、不到位，或是忽略翹舌音；聲調不穩定、一聲和四聲混淆；兒化音連讀方法不準確，令語音表現不自然；生僻字誤讀等。

前測中五個自我效能感分量表都呈現高信度（如表2所示），各平均數建基於六點量表計算，單因子受測者內變異數分析（one-way within subjects, ANOVA）發現，該五個平均數的差異達顯著水準（Wilks' lambda = .36, $F_{(4, 45)} = 19.65$, $p < .001$ ）。相依樣本 t 考驗得知，只有三對的差異比較未達顯著水準，即第3分量表與第4分量表、第3分量表與第5分量表、第4分量表與第5分量表。皮氏積差相關係數分析得知，五個分量表之間的相關高達.46~.84（ $p < .01$ ）。

表2

自我效能感資料的敘述統計及信度

分量表	平均數	標準差	α 值
1. 普通話口語表達	4.65	0.89	.96
2. 拼音的學習應用	4.21	1.07	.90
3. 朗讀	3.85	0.87	.92
4. 命題說話	3.83	0.93	.93
5. 發音難點	3.85	1.05	.93

前測結果顯示，學員關於「普通話口語表達」自我效能感較高。訪談資料亦顯示，此方面有信心的主因為從小在普通話環境中長大；也有的學員認為只要是簡單的表達就沒有問題。但兩位普通話水平較一般的學員在這一點上相對信心也較低。

小時候跟媽媽住在深圳，小學用普通話的機會比較多，有機會練習，所以覺得這部分有信心。(S2.PRE.SCALE1)

我可以用普通話做自我介紹，或是講一個難忘的經歷，因為在小學、中學普通話課上常會講這些。比較熟練，也不怕講。不過，不知道是否完全準確。(S4.PRE.SCALE1)

前測拼音方面的自我效能感也比較高，對聲母部分的掌握最有信心。主要難點在於複韻母的複雜性導致學習和辨認上的困難。另外，拼音始終是學習普通話的基礎內容，多數學生由小學開始就接觸拼音。拼音是有系統的，學員們比較了解拼音系統，所以從概念上看，感覺容易。「總體拼音對我來說沒有問題，只是在區分平翹舌音時有些混淆，所以有時會標錯」(S4.PRE.SCALE2)。

拼音的拼讀等等問題都不大，只是有時複韻母雖然拼得出，但有介音時就會不清楚。另外，一和不的聲調會亂。(S2.PRE.SCALE2)

前測口試的評語顯示，學員在朗讀字詞時，誤讀字和不認識的字較多。另外，從學員的訪談內容來看，單獨朗讀字詞時的困難不太大，但連成句子時就有問題了，也擔心聲調、語調、變調（三聲變調、一和不的變調）等方面出現錯誤。朗讀

方面的信心比較低，主要是因為測試時所提供文章的漢字上並無標示拼音，導致部分學員無所適從。他們習慣於普通話課本或篇章的漢字上都有拼音標示，所以面對沒有標示拼音的句子感覺沒有把握。另外，大部分學員對朗讀短文和篇章信心不足的原因是對其內容不夠熟悉，影響流利度和語言面貌的自然度，朗讀時還擔心自己會夾雜廣東話的語音。

朗讀信心不太大，詞語單獨讀時ok，但連在一起時會難。有些變調會亂。對語調方面的信心一般，標示了聲調照著念就可以準確些，但沒有拼音提示的，就做不到了，因為不知道實際聲調是怎樣的。（S1.PRE.SCALE3）

三聲連讀會讀不準，兒化音也不算有信心，少講，廣東話沒有這個音，捉摸和掌握得不太好，就輕聲來講，是不知要輕到怎樣一個程度。前後鼻音就是分不清。（S1.PRE.SCALE5）

至於命題說話，學員感覺困難的主要原因包括：說話時間、詞彙應用、語言組織等。命題說話不能單靠經驗發揮，還要靠臨場發揮，同時需要展示邏輯思考和語言組織的能力。詞彙應用也涉及普通話語用和慣用表達等方面的訓練。沉浸課程期間的社會實踐、文化交流和語言互動等都可在這方面提供練習的機會。

命題說話就是要給一個即時的反應，都與準備有關，即時給反應時，可能沒有什麼組織，沒有什麼層次，也可能會講錯一些詞語，所以命題說話時最擔心的是即時反應和腦海中怎麼準備這個問題，所以會欠缺信心。（S2.PRE.SCALE4）

每個題目都要說3分鐘啊！時間很長。我家裡是沒有人會說普通話的，連我阿婆也是不會說的，不會就是不會，小時候沒有學，所以語音對我來說是全新的。語法和詞彙方面，始終廣東話和普通話不同，如單車、自行車，有些詞序不同，有時俗音聽不到是什麼詞。不準確的情況下肯定就不自然啦！（S3.PRE.SCALE4）

二、投入評鑑

是次沉浸課程的合作方與本校是第一次合作。由於普通話沉浸課程已是本校實施多年的課程，有一定的基本架構，包括教學框架和內容設置。基於背景評鑑的結

果，施行投入評鑑時，需要與合作學校根據已有的框架進行磋商。2015年，沉浸課程的教學時數分配如下：修讀課程（如正音、朗讀、說話等）150課時；參加講座10課時；學校經驗12課時；小組「一對一」輔導16課時。課程日期為2015年6月15日至8月7日。

首先，雙方交流的重點是師資方面。要求合作學校在教學人員編配方面盡量安排有針對粵方言人士普通話教學經驗的教師。其次，教學內容設定了以《普通話水平測試實施綱要》內容為導向，強調朗讀篇章的教學細節，包括設置正音課、字詞朗讀和篇章朗讀課、口語訓練課等。評估方法定為平時學習表現（40%）和普通話水準測試成績（60%）的總和。其中，平時學習表現為出勤（10%）、課堂表現（20%）、課程考核（10%）的總和。為了讓學員對普通話水準測試的模式有一定的認識，熟悉考試的安排，建議在第一週安排普通話水平測試的測試員給學員做關於考試的講座，並在第七週進行普通話水平測試的模擬測試。

合作學校在開學第一天就安排了分班試，作為普通話前測，取得了學員的成績之後，雙方課程人員一同將49位學員分為三個班級，每班平均有16~17位學員。基於提高學習興趣和鼓勵互助學習等因素，建議以混合方式組班，即每班都有測試成績為高、中、低的學員。經由此一前測的過程，合作學校教師也初步了解學員的普通話水平和口語能力，亦再審視和微調已定的教學計畫和教學進度，包括加強糾正發音這一部分的時間和教學策略。

沉浸課程亦容許合作學校的任課教師結合自己的教學方法進行課堂教學設計，利於教師發揮所長，如朗讀字詞教學形式、課堂活動形式、命題說話練習方法、選用教學輔助材料等。當然，針對該批學員普通話語言背景因素，在教學策略方面也提出了一些具體的建議。例如，基於第一研究者對學員們在大學一年級兩學期普通話成績的分析，建議教師在朗讀字詞、篇章時加入拼音教學元素，以及加強口頭表述訓練；建議課堂採取小組交流及互評等教學方法；建議由教學助理輔助分組學習，如輪流進行個別語音指導，以便按照學員各自的學習進度，可針對性地進行強化 and 練習。

三、過程評鑑

根據觀課過程所見，普通話沉浸課程的實施大致按企圖課程（intended curriculum）進行，與初始課程設計原則相符。第一研究者在課間時段與任課教師及個別學員進行溝通交談，深入了解教師們的普通話教學理念及學員的學習經驗。

沉浸課程第一次課堂是從互相自我介紹開始的。學員們以普通話自我介紹，教師經由與他們互動，結合已有的普通話前測成績和紀錄，加強了解學員的普通話能力，利於教師避輕就重、有針對性地計劃和實施教學。對字、詞的反覆朗讀是朗讀課的主要內容，常用的教學方法包括請學員輪流朗讀並個別糾正、教師領讀及反覆示範、個別難點輔以拼音引導發音、學員互相聆聽並糾正錯誤語音等。

正音課教師多會進行示範和說明，還會根據個別學員的特殊發音困難想辦法予以指導。大部分學員的反饋顯示，語音方面的訓練非常充足，大部分的教師盡責、認真且有耐心，使用的教學方法也好，學員感覺在發音、聆聽和說話方面每天都有進步。另外，教學助理很熱心，在小組輔導課上，能耐心地解答學員提問，聆聽他們的朗讀並提出發音建議。但一部分學員認為，個別助理對他們產生普通話語音偏誤的原因不太了解，如粵音對普通話語音的干擾等，所以未能使用較適切的方法進行糾音和說明。另有部分學員課間曾反應，糾正發音時，不同教師的標準不同，讓他們感覺混淆。第一研究者將此情況向教師反應。經了解，原因是某些普通話字詞語音及表達會因語言環境及表達形式的變化而有所不同，如多音字、一字多義等；另一個原因是教師自身對個別字詞發音和使用的標準和要求不同。

根據問卷調查，在拼音及發音難點教學方面，教師能使用較多課堂教學策略輔助教學，而命題說話課堂上則較少使用輔助教學策略進行教學練習（如表3所示）。由相依樣本 t 考驗得知，命題說話教學策略的平均值顯著地低於其他三種策略的平均值。命題說話共有30個題目供學員準備。學員訪談及第一研究者的觀課紀錄顯示，三個班命題說話課的教學形式各有不同。部分教師請學員根據題目要求先寫後說，或準備大綱，或準備全文，有時也鼓勵記憶所寫內容；有些教師則只請職前教師課前準備所要講的內容，並無具體要求，在課堂上將準備的內容講一遍就通過，目的在於督促他們準備所有題目。也有班級每位學員輪流說話1分鐘，目的在於強化學生的開口能力，訓練流暢自然的表達。由此可見，在命題說話方面，教師的具體策略較少。對於要求課堂上「輪流說話1分鐘」，學員反映效果不大，不能完整體驗3分鐘的測試模式和要求。總體來說，並非每位教師都會根據學生的表達，即時總結並糾正語用和發音，其原因有二：一是由於即時記錄語用、語音偏誤有困難；二是受課堂教學時間所限。所以，第一研究者與部分任課教師溝通，建議命題說話課堂教學過程中亦需同時留意學員的普通話字詞、句式使用之規範性，需要關注普通話語用和口語的慣用表達方式。至於語音糾正則建議主要留待正音課堂進行。另外，第一研究者亦建議命題說話練習不可照文宣讀，以免改變了說話練習的性質。

表3

教學策略的實施程度

策略	平均值	標準差
拼音及讀音教學	3.93	0.63
朗讀教學	3.89	0.64
命題說話教學	3.66	0.72
發音難點教學	3.94	0.58

四、成果評鑑

對樣本 *t* 檢定發現，學員普通話能力的後測分數顯著高於前測分數（如表4所示），且呈現正相關（ $r = .76, p < .001$ ）。所以，兩個月的沉浸課程能有效地促進職前教師學習普通話，前測分數愈高，則其所得的後測分數愈高，個別差異的範圍也變窄。

表4

學員普通話能力之前、後測比較

前測		後測		顯著性		
平均值	標準差	平均值	標準差	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
80.61	7.80	86.86	4.29	8.29	48	.000

從對學員的訪談中也可得出許多正面的結論，包括普通話發音準確度的提升、譯寫拼音能力提高、對普通話應用能力的提高等。

語法規範做得好些，沒有那麼多廣東話色彩的句子出來，……，有時急的時候可能未能達到標準，但一定是比以前好了。這個課程糾正發音方面很有用。老師課上糾正了，課後自己再練習，跟只聽錄音不同，老師糾正得好。現在對什麼是規範的普通話有個概念，知道應該努力達到怎樣的目標。所以該課程是有幫助的。

（S1.POST.Gen1）

八個星期的積累之後，拼音是好了很多。記憶都回來了，隨便給我字我都可以馬上標出拼音。在八週中都以讀為主。反應快了許多。以前會經過粵語思考先。該課程最能幫助我的是說話的部分。說話、發音等有自我糾正的意識了。對將來我

在課堂上的普通話有很大的幫助。(S2.POST.Gen1)

就普通話自我效能感的發展而言，學員在五個分量表均有顯著的進步（如表5所示），普通話朗讀的改善最大，語音難點方面也有較高的提升。而普通話口語表達的進步較小，原因可能是原本自我效能感已很高，沉浸課程之後感覺差異不大。命題說話自我效能感也有所提升，但幅度亦相對較小。

表5

學員普通話自我效能感之前、後測比較

分量表	前測		後測		顯著性		
	平均值	標準差	平均值	標準差	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
口語表達	4.62	0.89	5.02	0.73	3.98	48	.000
拼音	4.21	1.07	4.76	0.86	4.67	48	.000
朗讀	3.85	0.87	4.56	0.75	7.45	48	.000
命題說話	3.83	0.93	4.28	0.65	3.98	48	.000
發音難點	3.85	1.05	4.65	0.71	6.87	48	.000

從後測結果可知，學員們對命題說話的信心在五個分量表中相對較低，此亦呼應了問卷調查結果，即「教師較少使用相關命題說話教學策略」。命題說話的表現有賴於語音、詞彙、語用、語言組織等的全面訓練和整體提升，還涉及普通話水平的即場發揮。命題說話課堂教學需關注教學形式和教學策略的使用。後測訪談顯示，最令學員擔憂的是命題說話中的語調是否自然，表達是否道地，粵語的方言詞彙、語法是否出現太多，整體表達是否順暢、合乎邏輯等。這就需要在命題說話訓練過程中，多兼顧職前教師口頭表達中的詞彙語法是否規範，訓練他們的表達能力，還要鼓勵他們從平時做起，多聽、多說普通話，經過實踐和積累，才可能在說話表達上有所進步。

最主要是流暢那部分，流暢，自然無法做到100分，說話時沒時間想，想到的和說出來的不是同一個節奏，講話會走音，平翹舌也未必反應準確，即時表達是無法準備的，所以不能100%準確。要熟能生巧……。(S2.POST.SCALE4)

我對老師要求的口語化認識不深，但知道是怎麼回事，但平時看書多，書中表達多為書面語，所以擔心表達時口語化會做得不好。我想，自然、順暢與即時反

應相關，所以那時應會緊張，而且講3分鐘也很長時間，會緊張，會害怕。（S1.POST.SCALE4）

伍、研究結論

香港「兩文三語」的語言環境對中、小學語文教師在課堂語言應用、普通話語言教育方面提出了高要求。語文能力等級是標示教師語文能力的一個客觀標準，有助於教師的專業發展，並能提高課堂教學的成效。職前語文教師有機會參加由香港政府資助的普通話沉浸課程，以提高普通話水平和語言能力，是一個事半功倍的學習過程，也是提高教師自身專業水平的契機。

本研究應用CIPP模式，有系統地評鑑香港中文大學教育學院普通話沉浸課程之成效，證明課程對有粵方言背景的學員在普通話語言知識學習及普通話應用方面都能發揮積極、正面的作用，包括可有效提高他們的普通話自我效能感，普通話語言能力，以及提高普通話水平測試的應試能力。沉浸課程有效的原因是能從學員的實際需要出發進行課程設計及實施。另外，良好的普通話語言環境、優良的師資、學員自身不懈的努力等，都是課程成功的主要因素。本研究展示了沉浸課程教學策略與學習效果的對應關係，證明普通話示範朗讀、糾正語音及語調錯誤、糾正用詞及語法錯誤、強調變調及輕聲讀音練習、強調前後鼻音及平翹舌音的對比練習等策略的有效性。所有這些練習都有助於粵方言人士克服普通話學習困難，提升普通話學習和應用能力。研究顯示，朗讀訓練、普通話難點語音訓練這兩方面的成效較大，這是學生普通話沉浸學習的最大收穫，達到了舉辦普通話沉浸課程的主要目標。

不過，本研究應用CIPP評鑑模式亦顯示，沉浸課程存在需要優化的必要。首先，普通話自我效能感後測結果顯示，學員對命題說話的自我效能感有所提升，但提升幅度相對不高，因在香港使用普通話的語境相對較少，在沉浸課程後對普通話表達仍欠缺信心。因此，除了調整課堂教學重點、形式和策略之外，還需在平時為學員提供更多應用普通話的機會。其次，學員訪談內容所見，命題說話課堂一般只限於輪流表達，且大多課後已有準備，所以輪流過程中感覺課堂比較沉悶。齊影（2009）指出，為香港學生所設計的普通話沉浸課程，過分強調教師為主體的教學模式，學習者自主學習的意識不夠。《普通話水平測試實施綱要》列明了30個試用

話題，涉及職業、健康、環境保護等內容。研究者建議教師們不必課前指定話題，於課堂上可由學員個別抽籤，促進思維，發揮學員學習的主動性。由教師提供適當的援助，包括內容銜接、語音難點等。另外，教師也可安排分組抽籤選題，經由互動和補充，由小組成員集體完成所要表達的話題，集思廣益，增添課堂趣味性和自主學習的投入感。

目前，借助手機和平板電腦的移動語言學習（黃龍翔、陳之權，2014）大行其道，課堂語言操練可經由信息蒐集及合作學習等方式進行，如有關旅行、環保等話題，可經由小組互動式教學，利用網絡資訊豐富說話內容，增添信息量。課堂教學策略需按學員實際情況進行設計和實施，透過互聯網和多媒體信息的課堂互動、自由情境和語境的設置等教學策略，導師可提高學員的學習動機和效能。由於學員多為粵語背景人士，假如參與培訓工作的普通話導師擁有「粵普語言對比」知識和教學經驗的話，可以為普通話沉浸課程的整體訓練帶來事半功倍的效果。最後，本研究發現，學員在語音糾正方面收穫最大，但不同任課教師對平翹舌、前後鼻音等的音準要求不同，糾錯方法也不同，這些差異令學員感到無所適從。因此，在教學的不同階段，任課教師之間需有適當溝通，盡量統一相關教學規範，有利於學員普通話學習之持續發展。

本研究具有多項限制，例如：由於行政安排需要，第一研究者未能全期觀課；因時間和地域限制，第一研究者未能對任課教師進行後期訪談。

參考文獻

- 毛乃佳、林鳳（2010）。基於CIPP模型和柯式模型構建教師培訓評估體系。北京教育學院學報，**24**（4），15-17。[Mao, N.-J., & Lin, F. (2010). Constructing a teacher training evaluation system based on the CIPP model and Kirkpatrick's model. *Journal of Beijing Institute of Education*, 24(4), 15-17.]
- 王友蘭（2012）。教育評鑑中Stufflebeam之CIPP模式發展之探討。教育人力與專業發展，**29**（3），99-108。[Wang, Y.-L. (2012). Investigating the development of CIPP model in educational evaluation. *Educators & Professional Development*, 29(3), 99-108.]
- 石定栩、邵敬敏、朱志瑜（2006）。港式中文與標準中文的比較。香港：香港教育。[Shi, D.-X., Shao, J.-M., & Zhu, Z.-Y. (2006). *Hong Kong written Chinese and standard Chinese: A comparison*. Hong Kong, China: Hong Kong Educational.]
- 林建良、黃台珠、莊雪華、趙大衛（2013）。發展一延伸性CIPP課程評鑑模式運用於高瞻計畫課程——以高中機器人課程為例。科學教育學刊，**21**（3），237-261。[Lin, C.-L., Huang, T.-C., Chung, H.-H., & Chao, D.-W. (2013). The development of an extended CIPP curriculum evaluation model using in high scope program: A case of high school robot curriculum. *Chinese Journal of Science Education*, 21(3), 237-261.]
- 何國祥、張本楠、郭思豪、鄭崇楷、張國松、劉慧（2005）。香港普通話科教學理論與實踐。香港：三聯書店。[Ho, K.-C., Cheung, B.-N., Kwok, S.-H., Cheng, S.-K., Cheung, K.-C., & Liu, W. (2005). *Teaching and learning Putonghua in Hong Kong: Theory and practice*. Hong Kong, China: Joint.]
- 香港中文大學教育學院課程與教學學系（2014）。普通話沉浸課程學生手冊。香港：香港中文大學。[Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, the Chinese University of Hong Kong. (2014). *A student handbook of Putonghua immersion programme*. Hong Kong, China: The Chinese University of Hong Kong.]
- 孫志麟（2003）。教師自我效能的概念與測量。教育心理學報，**34**（2），139-156。[Sun, C.-L. (2003). Teacher efficacy: Its concept and measurement. *Bulletin of Educational Psychology*, 34(2), 139-156.]
- 寇志暉、李子建（2012）。交際型普通話課堂教學的設計與實施。教育研究學報，**27**（1 & 2），129-147。[Kou, Z.-H., & Lee, C.-K. (2012). Designing and implementing

- communicative Putonghua classroom teaching. *Educational Research Journal*, 27 (1 & 2), 129-147.]
- 寇志暉、張善培（2014）。基於教師憂慮反思香港中、小學以普通話教中文的教學發展。教育學報，42（1），101-120。[Kou, Z.-H., & Cheung, S.-P. (2014). Hong Kong teachers' concerns about using Putonghua as the medium of instruction for teaching Chinese language (PMI) in primary and secondary schools. *Education Journal*, 42(1), 101-120.]
- 黃龍翔、陳之權（2014）。語言學習動起來：無縫與移動學習探索。南京市：南京大學。[Wong, L.-H., & Chin, C.-K. (2014). *Language learning, take action: Inquiry of seamless and mobile-assisted learning*. Nanjing, China: Nanjing University Press.]
- 黃政傑（1987）。課程評鑑。臺北市：師大書苑。[Huang, Z.-J. (1987). *Curriculum evaluation*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 黃嘉雄（2010）。課程評鑑。臺北市：心理。[Huang, C.-H. (2010). *Curriculum evaluation*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 陳瑞端、祝新華（編）（2010）。小學普通話水平考試研究。香港：商務印書館。[Chan, S.-D., & Zhu, X.-H. (Eds.). (2010). *Research on the test of Putonghua level for primary schools*. Hong Kong, China: Commercial Press.]
- 陳瑞端、祝新華（編）（2012）。中學普通話水平考試研究。香港：中華書局。[Chan, S.-D., & Zhu, X.-H. (Eds.). (2012). *Research on the test of Putonghua level for secondary schools*. Hong Kong, China: Chung Hwa Bookstore.]
- 語文教育及研究常務委員會（2008）。在香港中、小學以普通話教授中國語文科所需之條件：研究報告摘要。取自http://www.language-education.com/chi/doc/Download_PMIC-Research_Summary%28C%29_2008.07.pdf [Standing Committee on Language Education and Research. (2008). *Factors affecting the use of Putonghua to teach Chinese language in Hong Kong primary and secondary schools: Executive summary*. Retrieved from http://www.language-education.com/chi/doc/Download_PMIC-Research_Summary%28C%29_2008.07.pdf]
- 齊影（2009）。香港普通話沉浸課程的教學思考。首都師範大學學報（社會科學版），S3，93-96。[Qi, Y. (2009). Reflection on the teaching of Hong Kong Putonghua immersion programme. *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, S3, 93-96.]
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London, UK: Sage.
- Stufflebeam, D., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tam, C.-F. (2011). Teaching Chinese in Putonghua in post-colonial Hong Kong: Problems and challenges for teachers and administrators. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 103-122.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

