

## 壹、前言

### 一、研究動機

處於知識經濟的時代，閱讀是學習新知識的利器，不僅是語文教學的核心，更是各領域學習的基礎。有閱讀能力的學生，會更有興趣閱讀，讀得更好，提升閱讀信心和閱讀動機。學生自主選擇有興趣的主題或讀本閱讀，能增進閱讀熱忱。學生自覺是小組的成員，且與同學互動良好，會更喜愛班級的學習氣氛，閱讀更多、持續廣泛的閱讀，養成閱讀習慣，奠定終身學習的根基。吻合學生自覺有能力閱讀、有自主性與有歸屬感，能投入閱讀的理念（Bandura, 1993; Deci & Ryan, 1992; Guthrie, 2012; Guthrie & Anderson, 1999; Swan, 2003）。

閱讀投入的讀者，對閱讀是有興趣的、有動機的，且喜歡跟同儕討論所讀的內容，分享知識和資源。同儕互動激勵大量的閱讀，同時增進閱讀的成就。然而，大多數學生的閱讀仍是被動的、外在誘因的，亟需師長的引導轉為主動閱讀。有能力閱讀且喜愛閱讀是主動閱讀的必要條件，教師明確教導學生閱讀理解策略，學生讀懂文本後，自我效能和閱讀力提升，始能成為投入的讀者。學生瞭解文本中概念的知識及其與探究主題的關係，才能形成有意義的學習。閱讀不再只是被動地接受資訊，而是主動地認知理解與意義創造的歷程，只有深度的閱讀才能有利於知識的轉化與應用，此與概念導向閱讀教學（Concept-Oriented Reading Instruction, CORI）的理論架構要素不謀而合。

CORI 是 1992 年美國 National Reading Research Center (NRRC) 贊助 Guthrie (2012) 帶領一群 Maryland 大學研究所學生和一群國民小學（以下簡稱國小）教師所發展出來的課程，其目的是培養出終身的學習者。CORI 的教師先引起學生的學習意願，教導學生閱讀理解策略，以及探究問題和搜尋資料的方法。教師提供學生實作的機會，引導學生思考、提問和探究各種類型的文本，激發學生運用閱讀策略於文本以瞭解所讀的內容，並與他人一起合作學習與討論，增廣學習領域內容的概念知識，並建構新的知識。學生是以一種有意義的方法學習，藉由與小組同儕的互動，增進閱讀投入和閱讀理解，達成個人和團體的目標（Guthrie, 2012; Guthrie, Anderson, Alao, & Rinehart, 1999; McRae & Guthrie, 2008; Swan, 2003）。國外諸多實徵研究顯示，教師在學科領域內結合閱讀理解策略的教學，增加學生閱讀的動機和成就（Guthrie, 2003, 2012; Guthrie & McCann, 1997; Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004; Guthrie, Wigfield, & Von Secker, 2000）、提升策略運用的能力、增進閱讀理解力，以及學科領域內容深層的學習（Guthrie, Weber, & Kimmerly, 1993; Guthrie, Wigfield, Barbosa, et al., 2004; Guthrie et al., 2000; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004）。然而，這些教學成效都是 CORI 運用在科學課，或統整閱讀、語文於科學課的研究結果，若運用於國內社會領域的教學是否亦有相同的成效，值得探究。

在臺灣，近年來隨著教育改革的理念及學生參與 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 和 PISA (Programme for International Student Assessment) 國際閱讀素養的評比結果，教育決策者認知到閱讀和學校圖書館對學生學習的重要，而專業的教師更是影響閱讀和學生學習成效的關鍵。「悅讀 101—教育部國民中小學提升閱讀計畫」的全面推動，成功帶動全國各國中、小對閱讀的重視(教育部，2010)。諸如：充實學校圖書館(室)圖書及設備；增置「圖書館閱讀推動教師」(簡稱圖書教師)，並增能圖書教師的閱讀和資訊素養；成立閱讀種子師資培訓—區域人才培育中心，培訓級任教師的課文本位閱讀理解教學，改變課堂閱讀教學與評量等。2011 年我國國小四年級學生 PIRLS 的閱讀評比成績由原第 22 名進步為第 9 名，2012 年我國 15 歲青少年 PISA 的閱讀成績更從 2009 年的第 23 名躍升為第 8 名，顯示國內閱讀教育從熱鬧繽紛的閱讀活動實質進入課文本位的閱讀理解教學之推行已初見成效。然而，閱讀不僅止於國語課，更應將閱讀融入各學科領域的教學，教導學生閱讀說明文體的知能與策略。

社會領域教材內容廣泛但文章敘述簡略，需藉助教具、多媒體或補充資料的輔助才能真正達到教學目的。但在國內考試範圍不超出教科書內容，且試題著重記憶背誦的情境下，教師授課普遍以講述教學為主，以追趕齊一的教學進度，實無法培養學生主動閱讀、思考與探究的能力。而 CORI 是以學生為主體，培養學生主動探究學習的能力，因此，研究者在 3 所國小進行社會領域一單元(12 節)的 CORI 實驗教學，結果顯示學生的閱讀理解策略運用能力增進了，卻未能提升學生的閱讀動機(陳海泓，2012；莊惠慈、陳海泓，2013)，不同於國外學者的研究結果。而閱讀動機是學生閱讀投入的要素，隨著時間的增加發展出學生的內在閱讀動機(Guthrie et al., 2006)。研究者思索或許是因為學生初次接觸此類型的教學，處於摸索階段，加上實驗教學時間僅在社會課，要教給學生的能力頗多，學生忙於完成教師要求事項，未能體驗閱讀和學習的樂趣。因此，四個月後，研究者選取其中 1 所社會領域教師兼圖書教師的學校，統整社會課、閱讀課和資訊課，在課堂上再次進行本單元的教學，期瞭解 CORI 的成效。由於 CORI 是以激發學生閱讀的動機與能量，強調動手實作、策略的閱讀、習得概念的知識、並與同儕合作探究學習為立論基礎，此教學模式在國內尚不多見，亟待更多大學教師和教學現場教師的相關實證研究，以驗證此教學模式對我國國小學生學習是否有所助益，值得教育研究者關注深究，也是本研究旨趣所在。

## 二、研究目的

本研究的主要目的是探討教師在社會領域實施 CORI 理論架構的四個要素，意即閱讀的動機、策略的閱讀、概念的知識，以及合作的學習對國小五年級學生的閱讀動機、閱讀理解策略運用能力和閱讀理解力的影響。研究結果及建議可提供現場教師實施 CORI 教學的參考。