

教育科學研究期刊 第六十卷第一期

2015 年，60 (1)，99-129

doi:10.6209/JORIES.2015.60(1).04



# CORI 融入社會領域教學對國民小學五年級 學生閱讀成效的影響

陳海泓

國立臺南大學  
教育學系

## 摘要

本研究旨在探討概念導向閱讀教學 (Concept-Oriented Reading Instruction, CORI) 融入社會領域教學對國小五年級學生閱讀動機、閱讀理解策略的運用能力與閱讀理解力的影響。採準實驗研究之不等組前、後測設計，以臺南市某國小兩班學生為對象，實驗組 29 位，進行 CORI 教學；控制組 28 位，以教科書為主的傳統教學方式。實驗教學 14 節，以「閱讀動機問卷」、「閱讀理解策略運用能力評量」和「閱讀理解力測驗」作為研究工具進行前、後測。以 *t* 考驗和單因子共變數分析進行資料處理。研究結果顯示：CORI 能提升國小五年級學生的閱讀動機、增進學生閱讀理解策略的運用能力，以及學生的閱讀理解力。根據研究結果，提出建議供社會領域教師實施 CORI 教學及未來研究之參考。

關鍵字：合作學習、概念導向閱讀教學、閱讀動機、閱讀理解力、閱讀理解策略運用能力

## 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。

## 貳、文獻探討

### 一、CORI 的投入理論架構

CORI 的理論係依據投入理論，明確區分讀者與非讀者之間的差異，以及教師如何幫助學生成為投入的閱讀者。閱讀投入（engaged reading）是動態的、循環的過程，包括動機、閱讀和學習的策略、同儕互動，以及有關某一主題的概念知識（Guthrie & Anderson, 1999; Wigfield, 1997）。學生主動投入閱讀和學習，是為了學習而學習；學習的目標是獲得知識，並透過小組的合作學習，與全班同學分享所讀和所想。有時討論會引出更多的問題，這些問題會引導學生主動閱讀更多的資料，進而有更多的討論。是故，閱讀的動機、策略的使用、概念的知識及合作學習這四個要素，關鍵學生是否閱讀投入，如圖 1 所示。

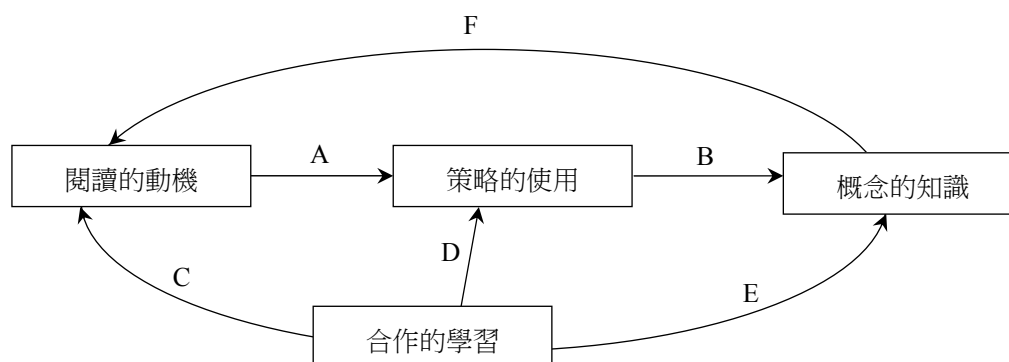


圖 1. 閱讀投入的歷程。修改自“Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers” (p. 20), by J. T. Guthrie and J. Anderson, 1999. In J. T. Guthrie and D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*. New York, NY: Teachers College Press。

從圖 1 閱讀投入歷程的四個要素足以說明：動機增加，閱讀投入增加；有閱讀動機的學生，學會使用閱讀的策略（徑路 A）。閱讀的策略如識字、理解、摘要、自我監控等，當學生真正運用在閱讀的文本上，增加概念的瞭解（徑路 B）。在班級中，同儕互動能擴增或限制學生的內在閱讀動機，學生使用自我調整策略，獲得深層的概念知識（徑路 C、D、E）。當學生獲得概念知識的瞭解，自我效能感增加，閱讀的動機也增加（徑路 F）（Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1995; Guthrie, Van Meter, McCann, Anderson, & Alao, 1996）。閱讀策略位居圖 1 的中心，是理解文本的必要。有閱讀動機的學生想要獲得知識；但是，只有閱讀的動機，不必然會獲得知識，學生必須理解所讀，才能夠獲得新的知識。閱讀即思考，投入的閱讀者的思

考是有策略的，運用閱讀理解策略和搜尋資料的策略來獲得知識。投入的閱讀者也喜歡和同儕討論和分享所讀的內容，是社交互動的。茲將這四個要素，分述如下。

### （一）投入的閱讀者是有動機的

閱讀的首要條件是學生能投入讀本和學習中，因此，CORI 模式的第一個要素即是閱讀的動機。動機分為內在動機和外在動機兩種形式（Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Guthrie et al., 2007; Malone & Lepper, 1987; Swan, 2003）。內在動機意指個人內在渴望投入某一活動，不論此活動是否有獎勵；具備閱讀內在動機的學生會在課後自己選擇書本閱讀，沉浸在閱讀中而忘了時間。相反地，外在動機則指個人投入某一活動，是因該活動的外在誘因或期待的結果；具備閱讀外在動機的學生是因教師作業的要求而完成指定的閱讀，這些學生努力完成工作是將閱讀當作達成目的的手段（如得到高分），與閱讀的任務沒有相關。

CORI 的目標是增進學生的閱讀投入；投入閱讀的讀者是主動的學習者、自行設定學習的目標、會運用學習的策略、會問問題、閱讀更多的資訊、自行找出答案（或從他人處獲得資訊）、並與他人分享資訊。投入閱讀的學生會享受閱讀、喜愛閱讀，運用策略自我導向學習（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009）。因此，CORI 的教師讓學生依個人的興趣選擇閱讀的主題，學生閱讀愈投入，就會獲得愈多的知識。動機增加、能力增加、也能在班上分享所習得的知識，學生的自我效能增加。自我效能是個人完成任務，對自己能力的自我信念（Bandura, 1993）。也因為閱讀是有趣的、好玩的，是為學習而閱讀，閱讀的內在動機自然產生了。當學生充分投入閱讀，閱讀理解較佳，會有效地利用閱讀理解策略和自我調整的策略。反之，不投入閱讀的學生是被動、被迫閱讀，而且會逃避閱讀的任務。是故，投入閱讀的學生會在閱讀中整合策略和知識（認知的），並與閱讀的社群分享（社會的），俾便實現個人的目標、願望和意圖（動機的），增進閱讀理解的成就（Guthrie & Wigfield, 2000）。

在班級中增加學生閱讀內在動機的實務教學，包括：教師統整閱讀、寫作、語文、科學和視覺藝術的教學（Guthrie, McCann, Hynd, & Stahl, 1997; Morrow, Pressley, & Smith, 1995; Sweet, 1997）、教導學生設定學習目標、提供與真實世界互動的機會、提供有趣的文本，以及支持學生閱讀的自主性等（Deci & Ryan, 1985; Guthrie et al., 2006）。這些實務教學組成 CORI 的第一個理論要素，當學生是內在動機的閱讀者，他們更能學習和利用策略（Pintrich & De Groot, 1990）。因此，本研究在學生瞭解社會領域課程單元內容和學習目標後，師生腦力激盪可探究的概念主題列於黑板上，並讓學生小組從中選擇有興趣的主題探究，增加學生搜尋和閱讀的自主性，引發學生閱讀和學習的動機。

### （二）策略的閱讀

CORI 的第二要素是策略的閱讀。CORI 強調的策略包括發現問題（Collins-Block, 1993）、

利用先備知識 (Anderson & Pearson, 1984)、資訊檢索 (Armbruster & Armstrong, 1993)、理解知識文本 (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991)、自我監控 (Baker & Brown, 1984; Schunk, 1996) 及詮釋文本 (Graesser, Golding, & Long, 1991)。策略扮演理解的重要角色，因為讀者利用策略來建構心理表徵，以及解釋文本中的情境 (Graesser, 2007; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994)。閱讀是主動的、有意識的過程，讀者使用閱讀理解策略來蒐集、組織、精緻資訊、反思資訊，以及引導自己對文本的理解 (Alexander, Graham, & Harris, 1998; Bråten & Samuelstuen, 2004; Weinstein & Mayer, 1986)。策略是有意識的使用，知道在何時使用策略以及知道如何使用策略，這是有意識的決策 (Dole et al., 1991)。在 CORI 中明確教導學生有關閱讀理解的策略，整理如下：

1. 活化背景知識：學生再度憶起之前閱讀所記得的知識；學生對某一主題的先備知識，幫助他們對所讀文本做推論並增加閱讀理解 (Dole et al., 1991)。學生利用已知理解一本新書，以及教師透過閱讀前的提問、小組討論和腦力激盪來活化學生的背景知識 (Dole et al., 1991)。研究證實背景知識可能是閱讀理解的高影響值，透過閱讀策略的使用正向影響理解 (Cromley & Azevedo, 2007; Fox, 2009)。

2. 提問：幫助學生聚焦學習的注意力與瞭解閱讀的目的；提問引致較深層的理解，幫助學生組織思考 (Williamson, 1996)。學生在閱讀前或閱讀中提出有關文本內容或形式的問題、或寫下自我提問的問題，以澄清和擴展自己的想法、找到主要概念，增進對文章的理解與記憶。

3. 搜尋：閱讀是有目的的，學生學會從目次、標題、索引或參考書目等部分取得想要閱讀的資訊，或是搜尋某一類的書本。數位時代，網路或資料庫更是不可或缺的資源，需教導學生如何搜尋網路或資料庫的資訊，以滿足閱讀的目的。

4. 摘要：在閱讀一段、一頁或一整本書後區辨出文章中的重要訊息，做資訊的重點整理或總結。CORI 聚焦在教導學生明確且精準地摘取文本大意、就主要概念製作精確的摘要簡報。

5. 概念構圖：從文本資訊中繪製概念圖或圖表。在閱讀讀本時畫圖或做概念圖，對發展知識性文本的理解是有幫助的。CORI 教導學生組織這些資訊的圖形表徵。

6. 綜合：讀者從文字和現有架構，反思文本內容並合併所有元素，創造獨到的見解和觀點。

7. 理解監控：瞭解自己的閱讀目標，修正不解之處或修補知識的漏洞，有效地閱讀，監控理解是習得深層知識的必要。

閱讀和學習策略導入閱讀中，學生有意義的閱讀文本，不僅增進閱讀能力，也提高閱讀的深度與廣度，獲得深層的概念知識。因此，在教學過程中，教師教導學生這些策略，一星期教一種策略，並在本研究中學生學習綜合這些策略的使用。學生學會如何學習，始能獲得深層的概念知識。在大多數的學習情境中，內容知識和學習策略是同等重要的。

### (三) 概念的知識

CORI 的第三個要素就是概念 (concept) 的知識，概念是指對具有共同屬性的一類事物、

事件、情境或性質的概括認識 (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978)。學生依據事物本身的屬性加以分類處理 (類化)，抽取其共同屬性或特徵 (抽象化)，綜合歸納從而獲得概括認識 (概念) 的心理歷程，此即是概念形成 (concept formation)。概念的 formed 是主動的、建構的和有意圖的學習過程，依據基模理論，學生接受新資訊，必先透過先備知識或先前概念 (preconception)，將相關概念和既有概念基模互相連結，建構發展出新的結果，此結果一直在修正，以使矛盾、模糊之處更清晰。教師以正例和非例協助學生建構出新的概念，此即概念的獲得 (Gagné, 1985)。當學生閱讀教學單元內某一主題的大量事實資料，瞭解這些資料之間的關係，予以分類、歸納將能深入瞭解內容，也較能夠轉化知識，此即為概念的知識。概念知識代表著有系統建立或是理解有關某一主題深層知識的過程，包括知道某一主題概念的各種關係與特性、如何運作，以及如何跟他人互動 (Alexander, Schallert, & Hare, 1991; Savage & Armstrong, 2008)。

透過閱讀習得概念知識的模式是：1. 活化現有的知識；2. 新資訊和經驗與現有知識的相關；3. 發展內在的動機；4. 建構新的知識；5. 新的知識運用、評鑑和修正 (Glynn, 2004; Glynn & Duit, 1995)。因此，活化背景知識是 CORI 重要的教學步驟，並以有組織和連結的形式建構閱讀活動的單元。這種強調透過背景知識活化意義的建構，也是許多閱讀理解和從文本中學習的理論模式，如 Anderson (1994) 的基模理論觀點、Kintsch (1988) 的建構—統整模式、Graesser 等 (1994) 的建構主義模式，以及 Alexander (1997) 的領域學習模式。

閱讀是獲取各領域知識及一般知識最主要的方式。閱讀投入的學生不斷地閱讀和學習新資訊來擴展知識，建構他們的背景知識。教師應教導學生如何就知識性文本中的事實資料，以歸類或分類更有組織的方式，形成概念及共有的原則獲得概念的知識。因此，本研究就學生蒐集的同一主題 3 篇以上的資料，閱讀理解文章的主要概念，統整完成此主題的概念構圖和探究內涵。當學生能透過閱讀獲得概念的知識，並能運用這些知識來解決問題或回答問題，這類知識通常會轉化運用到其他類型的閱讀材料和學科領域上。

#### (四) 合作的學習

CORI 模式的第四個要素是小組的合作學習。近年來，閱讀理解策略的教學會合併其他教學的方法，如合作學習和小組討論即是 (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009; Slavin, Cheung, Groff, & Lake, 2008)。美國 National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) 也將合作學習列為有效的班級閱讀理解策略之一。其理論大多數源自 Rogoff (1990) 和 Vygotsky (1978) 等學者的社會文化理論，意指「同儕在學習如何詮釋文本時，彼此能作為對方的教師」(Almasi, 1996, p. 17)。藉由興趣相近的小組成員，互動學習，一方面共同完成閱讀任務，另一方面學習與人合作學習的社交技能，讓每位學生投入學術活動以及發展和同儕互動的適切行為，成為更獨立的閱讀者 (Baumeister & Leary, 1995; Connell & Wellborn, 1991)。合作學習強調小組成員在多元詮釋文本之間意義的礎

商 (Almasi, 1996; Pressley et al., 1992)，以及透過分享知識，活化和產出知識 (Allen, 2003; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004)。

在合作團隊中要有產出，學生需瞭解小組的學習目標。教師協助各小組發展出學習內容目標、小組活動的規範，以及建構同儕互動的對話架構。學生在合作小組中，共同討論、精熟教材，完成閱讀的任務。合作學習除了對基本知識、技巧等能力的獲得有顯著的效果，對較高層次的認知能力，如批判思考、推理策略，以及解決問題的能力也有增強的效果 (Johnson & Johnson, 1999; Schunk, Hanson, & Cox, 1987)。

班級的社會互動可能增加學生內在的動機、策略的使用和概念的學習，但也可能是個阻礙。當個體感覺到在班級內有歸屬感，或者有連結時，會更具備閱讀的內在動機 (Skinner & Belmont, 1993)。此外，學生經驗正向的社會互動，他們會更具好奇心 (Boekaerts & Minnaert, 2006)、會使用更多的策略 (Palincsar & Brown, 1984)，以及示範出更多的概念理解和成就 (Benware & Deci, 1984; Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1996; Walmsley & Muniz, 2003)。反之，學生若經驗負向的社會合作，他們可能傾向不投入學習活動，導致較低的成就 (Buhs, Ladd, & Herald, 2006)。因此，本研究採異質分組，藉由合作方式讓每位學生都有機會從同儕中獲得鷹架，並進行練習與回饋。教師不斷給予學生適當的提示、回饋與鼓勵。學生閱讀理解、統整資料，再與小組成員討論，分享資訊，由能力較強的同儕引導小組成員共構小組報告的概念構圖，合作完成小組的主題探究報告。

## 二、CORI 相關實證研究

茲將 CORI 教學的相關實證研究及其結果彙整如下：

莊惠慈與陳海泓 (2013) 探討 CORI 教學和傳統教學對高雄市 60 位國小五年級學生閱讀動機與閱讀理解策略運用的影響。實驗組 30 位學生，進行 CORI 教學；控制組 30 位學生，以社會課本為主進行教學。實驗教學 10 週，研究結果顯示：CORI 教學沒有增進學生的閱讀動機；但增加學生閱讀理解策略運用的能力。

Guthrie 等 (1999) 探究 CORI 教學和傳統教學對三、五年級學生閱讀投入、閱讀策略使用和概念知識獲得的影響。53 位五年級的學生及 67 位三年級的學生進行 CORI 教學；另 53 位五年級學生和 66 位三年級學生採用傳統教學。學生是來自於 2 所低社經的學校，兩校教師採用相同的教學目標。研究結果顯示：CORI 教學較傳統教學的學生在策略的使用、概念的知識和轉移較佳。

Guthrie、Bennett 和 Faibisch (1996) 探討 CORI 對三、五年級學生閱讀投入的影響，以及閱讀內在動機與認知策略的相關。140 位學生參與統整閱讀／語文、科學的課程，強調真實世界的科學觀察、學生自我引導、策略教學、合作學習、自我表達和一致性的閱讀學習經驗。結果指出，學生在檢索多元文本、表徵知識、轉換概念、理解知識文本，以及詮釋敘述獲得



較高層次的策略。所有參與學生的內在動機增加，使用高層次的策略也增加。

Guthrie 等（2009）比較 12 週的 CORI 和傳統教學（tradition instruction, TI）對五年級低成就和高成就學生識字、閱讀理解力和生態知識的影響。CORI 組學生較 TI 組學生在後測的識字速度、Gates-MacGinitie 閱讀測驗的閱讀理解和生態知識的分數都較高。CORI 對低成就學生和高成就學生都同樣有效。明確教學支持閱讀的多元觀點，對不同程度學生的閱讀成就都有效。

Guthrie 等（1998）比較採用 CORI 教學和傳統教學對學生學習成效的影響。徑路分析顯示，CORI 教學對三、五年級學生策略的使用和文本的理解都有正向影響。策略的使用對 CORI 學生的概念知識有正向、間接的影響，意即 CORI 教學同時透過幾個徑路間接地促進概念的轉移。

Guthrie、Van Meter 等（1996）採用準實驗研究，以實作評量比較三年級和五年級學生在 CORI（語文和科學）及傳統教學的表現。結果顯示：（一）CORI 學生在閱讀投入、概念的學習和概念的轉化較傳統教學的學生表現更佳；（二）CORI 的學生在閱讀的評量（合併閱讀和寫作）、語言的使用、科學和社交互動表現較傳統教學學生佳，但數學在 CORI 中未教導則不受影響；（三）CORI 教學原則對增進學生閱讀投入，以及語言和科學概念的瞭解是有幫助的。

Guthrie、Wigfield、Barbosa 等（2004）以三種實驗處理模式：（一）在 CORI 中，五種動機的實務，融入六種閱讀理解的認知策略；（二）強調 CORI 的策略教學（strategy instruction, SI），但是不包括動機的支持；（三）傳統教學（TI）。研究者比較 CORI、SI 和 TI 對三年級學生學習的影響。研究結果顯示：CORI 班級學生的成績較 SI 及 TI 班級學生在閱讀理解、閱讀動機和閱讀策略的評量都高。

Guthrie 等（2000）採用準實驗研究比較 CORI 教學和傳統教學對學生的閱讀內在動機的影響。CORI 統整閱讀和語文和科學探究，強調學習目標、真實世界的互動（動手做的科學活動）、增進閱讀能力（策略教學）、自主支援（自我引導的學習）和協作。CORI 班級的學生在動機的分數高於傳統班級的學生，班級情境的建構，正向影響動機的結果。

Lutz、Guthrie 和 Davis（2006）使用多層次向度評量四年級學生閱讀課的學習投入。三個班級學生，兩班學生接受統整閱讀和科學的教學，一班接受傳統教學，證實學生有中度到高度的學習投入。然而，在 12 週的實驗教學中，統整教學班級的學生較傳統教學學生獲得更多的閱讀理解和閱讀策略的使用。

Wigfield 等（2004）探究不同的教學方法對國小三年級學生閱讀的內在動機和閱讀的自我效能，以及閱讀頻率的影響。每一種閱讀課程持續 12 週。大約 150 名學生進行 CORI、200 名學生參與 SI，並和 TI 做比較。研究結果顯示：只有 CORI 組學生在後測的閱讀內在動機及自我效能顯著提升。在 CORI 教學中，教師提供大量與教學主題相關的圖書資源，並支持學生的閱讀自主性，提供互動討論的機會。是故，CORI 的班級在閱讀理解力測驗之成績顯著優於

其他兩組學生。

總結上述，比較學校同年級的班級，實施 CORI 教學較傳統教學的優勢如下：

(一) CORI 教學增加學生閱讀的內在動機：CORI 的學生選擇閱讀更多的書本。

(二) CORI 教學增加學生閱讀理解策略的運用能力：CORI 的學生學會閱讀理解策略和自我調整策略，對新書的理解較佳，且有較佳轉化知識的能力。

(三) CORI 教學增進學生的閱讀理解力，且深入學科領域內容的學習：CORI 學生學習較深層的概念，對一般知識和學科內容的學習都是有價值的。

### 三、CORI 文獻對本研究的啟示

綜合 CORI 的投入理論架構和相關實證研究可以瞭解：CORI 聚焦在主題概念知識的學習，學生因好奇而提出問題想要找到答案，營造學生研討此主題的興趣。教師教導圖書館或網路檢索策略，讓學生搜尋找到問題的答案。學生在閱讀此主題的過程中，持續保持著閱讀和探索的興趣，每次新的資訊導致新的問題，引入更深層的閱讀 (Guthrie et al., 2006)。在整個單元進行的過程中，教師要明確教導學生閱讀理解策略，幫助學生理解所讀的文本 (Nokes & Dole, 2004)，提供學生機會以具體、有意義的方法和概念互動。學生分組討論想要研究的次主題，蒐集資料，深入閱讀和寫作，持續閱讀的動機，成為該次主題的專家，並想要與他人分享所學的意願。教師教導學生如何透過討論、寫作和簡報分享學習，也因為學生的主動探究、主動學習、閱讀理解及分享資訊，導致學生有較高的閱讀動機和成就 (Guthrie et al., 2000; Guthrie, Wigfield, Barbosa, et al., 2004)。

CORI 教學的四個階段 (phases) 提供教師教學的架構，分別是：(一) 觀察和個人化，目的是建構學生的好奇心和興趣在概念上；(二) 搜尋和取得，教學生如何搜尋和取得所要用的文本，包括各類的書本和網路資源；(三) 理解和統整，教學生如何瞭解和綜合從多元的資源所蒐集到的資料，也包括教學生如何以有意義的方法來寫和呈現這些資料；(四) 溝通與分享，教學生如何將知識和觀點以各種不同的方式 (如做口頭報告、小組簡報或研究方案解決問題) 來和別人溝通與分享。CORI 教學架構清晰具體可行，透過教學和合作學習，學生習得閱讀策略運用的能力和概念知識，也習得與人合作的技巧，更重要的是能引起學生閱讀的動機，此教學模式著重培養學生主動閱讀和探究的能力，適用於二十一世紀資訊知識時代。然而，在整個單元的教學過程中，研究者認為缺少評鑑一項，因此，在實驗教學中增列評鑑的規準與內涵，以作為學生撰寫主題探究報告的參考，同時作為分享溝通時，教師評鑑及學生小組自評與互評的依據。

此外，CORI 是以概念的主題 (conceptual theme) 進行教學，一個主題如氣象可用一季、或一學期統整閱讀、寫作和學科領域，有更多時間教導較深入的概念。但在國內各學科領域獨立且教學時數固定的情境下，要在單一學科領域單獨進行 CORI 教學，挑戰性極高。因此，

研究者思索閱讀課和資訊課沒有月考、課程較彈性，是教導學生閱讀理解策略以及搜尋資料技巧的最佳時機，若是社會領域教師又兼學校圖書教師，統整社會課和閱讀課，也能在 CORI 單元進行前，透過閱讀課教導學生閱讀理解策略，再借資訊課教導學生網路搜尋策略和簡報的製作，較能減輕社會領域教師執行 CORI 的時間壓力。因此，本研究實驗組教師整合三門課（社會領域 3 節、閱讀課 1 節、資訊課 1 節），依據 CORI 的四個階段設計社會領域單元教案並執行教學，藉以瞭解 CORI 對學生的閱讀動機、閱讀策略的運用能力及閱讀理解力的影響。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究設計與研究對象

本研究採準實驗設計之不等組前、後測設計。以臺南市某公立國民小學五年級常態編班的二個班級學生為研究對象，實驗組班級 29 位學生，社會領域教師進行 CORI 教學，控制組班級 28 位學生，教師採以教科書為主的傳統教學。比較兩班學生在閱讀動機問卷、閱讀理解策略運用能力評量與閱讀理解力測驗之間的差異。

### 二、教學活動設計、教學資源與實施流程

#### （一）教學活動設計

CORI 教學是以促進興趣導向、概念導向的閱讀教學活動。實驗組教師在實驗教學過程中必須要鼓勵學生辨認社會領域的核心概念，以刺激學生閱讀的興趣和好奇心，並透過真實世界的互動、示範和戶外教學來學習社會領域中的各項概念。社會領域需要說明文的深層理解，因此，結合社會領域課程及閱讀策略教學的實施，進行課程單元設計。本實驗學校社會課本採用南一版，以第五冊第五單元「臺灣城鄉的連結—交通」進行實驗教學。在正式實施 CORI 教學前，明確教導學生各項策略的使用，如：提問、摘要、概念構圖、文體結構和理解監控，以這些策略連結學生的背景知識和文本的內容。教師透過示範及鷹架的策略，讓學生瞭解策略的意義與使用方式，並以其他單元做前導教學，進行策略的示範或是以鷹架的方式逐漸傳遞策略運用過程的責任給予學生，幫助學生能夠理解策略的使用方式並能在正式課程實施時適當的運用。

實驗組教學活動實施方式是採異質分組合作學習的方式進行，依學生上學期社會領域成績，採 S 形排列，分成若干組力求各組能力相近，表現的差異性不至於太大。小組成員在小組內除了學習與他人互動的技巧及該組任務的主題學習外，也能在分享和評鑑中獲得其他組別不同主題的概念知識。控制組的班級則採用傳統教師講述方式進行課堂教學，學生各自學習，只有在小組主題探究，才以小組方式完成作業。

## (二) 教學資源

除了教科書素材外，以兒童知識性讀物或電子資料庫，包含「國立公共資訊圖書館」、「臺南市立圖書館／數位資源入口網」、「臺南市立圖書館兒童版／電子資料酷」為主要學習材料，依據教科書主題延伸閱讀面向至電子資料庫，透過問題導向的引導教學，教導學生搜尋探究的次主題，取得資訊讓學生重複練習閱讀策略，並理解數位文本資訊，據此創造讀寫或讀說作品。

## (三) 教學實施流程

實驗組與控制組均利用 14 節課完成本單元教學，只是教學方式不同。實驗組社會領域教師統整社會課、閱讀課和資訊課，以 CORI 的四個階段進行教學。控制組社會領域教師則採用教科書為主的傳統教學 8 節、閱讀課 3 節、資訊課 3 節完成。實驗組與控制組的教學流程如表 1 所示。

表 1

實驗組與控制組單元教學實施流程

實驗組		控制組	
時間	CORI教學 實施內容	時間	傳統教學 實施內容
第 1 節到 4 節	1. 瞭解課文－「臺灣城鄉的連結」，學習新知內化為個人知識	第 1 節	閱讀與發表 (社會課1節)
	2. 依據學生興趣，決定探究的主題		1. 閱讀與思考，討論單元學習內容 2. 概念預習 3. 學習準備
第 5 節到 7 節	3. 撰寫與主題相關的KWHL圖表，釐清已知、未知與欲學習的方向	第 2 節到 6 節	第一課 便捷的 交通 (社會課5節)
	4. 初步決定次主題 每位學生根據次主題提出2-3個提問的問題		1. 複習城市與鄉村的觀念 2. 講解交通建設促進城鄉間物資交流、資源共享，平衡城鄉發展 3. 講解公路運輸的特點與發展過程 4. 講解臺灣鐵路的分布與發展概況 5. 講述大眾運輸系統的特點以及發展現況 6. 講述臺灣水運的發展與水運休憩功能 7. 講述空運特點與臺灣空運對外運輸的重要性
	1. 認識搜尋資料的方法（實體圖書館、網路圖書館、網路資料庫）		
	2. 電子資料庫與網站的使用方式		
	3. 學生搜尋與主題相關的資訊		
	4. 學生取得與主題相關的資訊		

(續)

表 1  
實驗組與控制組單元教學實施流程（續）

實驗組		控制組	
時間	CORI教學 實施內容	時間	傳統教學 實施內容
第 8 節到 10 節 （閱讀課 1 節、社會課 2 節）	1. 理解資訊，決定次主題 2. 自我提問與次主題相關的細項 3. 依據自我提問，從取得的資訊摘要訊息重點 4. 統整主題與次主題的資料內容 5. 繪製小組的主題概念構圖	第 7 節到 10 節 （資訊課 2 節、閱讀課 2 節）	1. 搜尋引擎與關鍵字的應用 2. 網頁品質的判斷 3. 儲存網頁中的文字與圖片 4. 認識簡報軟體 5. 圖書教師教導學生做報告的格式及書寫方式 6. 閱讀搜尋到的圖書和文章
第 11 節到 12 節 （資訊課 1 節、社會課 1 節）	1. 小組討論報告分享的形式 2. 小組成員共構概念構圖完成小組報告 3. 製作小組探究報告簡報	第 11 節到 12 節 （社會課 2 節）	第二課 1. 講述臺灣與世界重要都市的空運往來 2. 交通運輸對生活的影響（優點、缺點及因應） 3. 習作討論及指導
第 13 節到 14 節 （社會課 1 節、閱讀課 1 節）	1. 小組報告，並與他人分享 2. 小組自評與教師評分	第 13 節到 14 節 （資訊課 1 節、閱讀課 1 節）	1. 完成個人主題探究報告 2. 完成小組主題探究報告

### 三、研究工具

#### （一）閱讀動機問卷

本研究主要探討從社會教科書單元延伸到主題探究，學生對搜尋和閱讀知識性文本的閱讀動機，因而問卷內容除依據 Swan（2003）修改自 Wigfield 和 Guthrie（1997）的「閱讀動機量表」（Motivations for Reading Questionnaire, MRQ）36 題外、再加上 Coddington 和 Guthrie（2009）編製的「青少年閱讀動機問卷」學生版和教師版，以及 Guthrie、Cambria 和 Wigfield（2011）的「知識性讀本的閱讀動機問卷」學校版和課後版的題項編製而成。問卷將閱讀動機分為內在動機和外在動機兩大類、十一個向度。內在動機包括：自我效能（self-efficacy）、挑戰（challenge）、好奇心（curiosity）、投入（involvement）和重要性（importance）等五個向度。外在動機包括：為認同（recognition）而讀、為成績（grades）而讀、為社交理由（social

purposes) 而讀、為競爭 (competition) 而讀、因順從 (compliance) 而讀和為逃避工作 (work avoidance) 而讀等六個向度。每一題項以李克特四等量表評量，從「從不這樣」的 1 分、「很少這樣」2 分、「時常這樣」3 分、到「都是這樣」的 4 分。並將完成的問卷初稿，請專家學者 3 名及國小現場教師 3 名審查題意後，成為預試問卷，一共有 68 題。

預試問卷完成後，以高雄市某公立國小五年級七個班級 210 名學生為預試對象，以團體施測方式進行。回收問卷，有效樣本數 210 份。依據受試者的填答結果，先以項目分析將 CR 值或相關係數未達 .05 顯著水準或相關係數未在 .30 以上之題目刪除；接著利用因素分析，刪除因素負荷量未達到 .30 之題目；經過項目分析與因素分析後，最後進行 Cronbach's  $\alpha$  信度係數考驗，以確定其內部一致性。經分析結果顯示，總量表的 Cronbach's  $\alpha$  值為 .94，表示本量表信度良好，根據各層面包括的題項變數個別進行探索性因素分析，各層面的 KMO 值介於 .623 至 .861 間，解釋變異量介於 48.95%至 66.18%間，各層面包括的題項具有不錯的效度。預試結果刪除「為逃避工作而讀」向度，保留十個向度，刪除 22 題，正式問卷題目共 46 題，再重新編排題號，成為研究之正式調查問卷。此問卷用以瞭解 CORI 教學前後，學生的閱讀動機是否有差異。

## (二) 閱讀理解策略運用能力評量

本研究採用的策略為搜尋、關鍵字、提問、摘要、概念構圖和資料統整。因此，閱讀理解策略運用能力的評量聚焦在使用這些策略的能力。就同一主題選用圖書館圖書、期刊、資料庫或網路資源的 3 篇說明文作為策略運用能力評量用。

搜尋的評量是要學生勾選在哪裡（圖書、百科全書、資料庫或網路資源等）能找到這 3 篇文章，以及蒐集到這些文章的關鍵字。答對一個資料來源得分 1 分；每一個關鍵字得分是 1 分。

提問的評量是要學生在閱讀文本後，寫下三個好的問題來評分。每一個問題的得分視問題是否為文本的主要概念，以及提問的層次而定。

摘要的評量是要學生在閱讀文本後，寫下簡短的摘要。依據摘要中保留文章重要的訊息，以及與主題之間的相關程度給分。

概念構圖的評量是學生就文章主題與次主題之間、或概念與概念之間的階層性，畫出概念構圖。計分方式參考 Novak 和 Gowin (1984) 的評分稍加修改，每寫對一個有效階層得 5 分，兩個概念連成一道有意義的命題，正確給 1 分。

資料統整的評量是學生整理寫出 3 篇文章的主要概念，並比較之間的異同處。每寫對一個得 1 分。

閱讀理解策略運用能力評量是在實驗教學之前、後施測，每位學生給 80-100 分鐘完成閱讀理解策略運用能力的評量，依據上述六項得分，計算總分。2 位評分者（1 位是研究者、1 位是國小教師）各自評分，並隨機抽選其中 15%的試卷，進行評分者信度分析，前測是 .829，

後測為 .891。此量表用以瞭解 CORI 教學能否增進學生策略的運用能力，有效的閱讀。

### （三）閱讀理解力測驗

本研究有關閱讀理解力的測驗，係選用 PIRLS 閱讀素養樣本試題，考量社會領域的文體以說明文為主，故以 PIRLS 說明文〈南極洲簡介〉文章編製成測驗題本，以測試學生之閱讀理解力。試題內容包含選擇題 4 題和問答題 7 題，選擇題為單選題，每題均 1 分；而問答題則有 1 分、2 分及 3 分的設計，總分 16 分。PIRLS 2006 整體信度考驗，內部一致性  $\alpha$  係數為 .88，其中臺灣四年級學生之內部一致性  $\alpha$  係數為 .86 (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007)。此測驗用以瞭解 CORI 教學能否增進學生的閱讀能力。

### （四）主題探究學習紀錄表

本研究之主題探究學習紀錄表，包括：1.探究的主題；2.KWHL 圖表協助學生釐清對主題概念的認知、透過想知和如何得知，逐步建構探究的結果；3.資料蒐集與整理表，協助學生記載搜尋相關資料的關鍵字、資料來源及摘要內容等；4.統整表，統整 3 篇以上同一主題不同資料類型的文章；5.畫下這個主題的概念構圖，並寫下整個主題的摘要和心得。此紀錄表用以協助學生在探究過程書寫的記錄。

## 四、資料處理與分析

以 SPSS For Windows 21.0 統計軟體進行資料處理與統計分析。以  $t$  檢定考驗兩組學生在教學前與教學後，學生的閱讀動機、閱讀理解策略運用能力和閱讀理解力是否有所差異。若「閱讀理解策略運用能力評量」前測部分細項有顯著差異，則改以兩組學生的前測分數為共變量，後測分數為依變量，進行單因子共變數分析，用以檢驗 CORI 教學對國小五年級學生的閱讀理解策略運用能力的表現是否有差異。

## 肆、研究結果與討論

### 一、概念導向閱讀教學對國小五年級學生閱讀動機的影響

#### （一）實驗組與控制組閱讀動機問卷的統計結果分析

國小五年級學生的閱讀動機，如表 2 所示。由表 2 可以知悉：

1.在 CORI 教學之前，兩組學生的閱讀內在動機、閱讀外在動機或閱讀動機總分均未達顯著差異，兩組學生的閱讀動機大致相同。

2. CORI 教學後，兩組學生在閱讀內在動機 ( $t_{(55)}=2.02, p < .05$ )、閱讀外在動機 ( $t_{(55)}=2.38, p < .05$ )，以及閱讀動機總分 ( $t_{(55)}=2.29, p < .05$ ) 均達顯著差異；實驗組的平均分數均高於控制組，意即 CORI 教學後，實驗組的閱讀動機高於控制組。效果量 (Cohen's  $d$ ) 介

表 2

國小五年級學生在閱讀動機問卷之平均數、標準差和 *t* 考驗摘要

項目	N	前測			後測			Cohen's <i>d</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>		
內在動機	實驗組	29	66.83	13.11	0.88	65.93	15.90	2.02*	0.54
	控制組	28	66.57	14.59		56.85	17.66		
外在動機	實驗組	29	66.14	15.16	1.49	63.59	15.84	2.38*	0.64
	控制組	28	60.07	15.52		52.93	17.64		
總分	實驗組	29	134.97	27.66	1.24	129.52	29.83	2.29*	0.61
	控制組	28	125.64	28.80		109.78	34.50		

\**p* < .05.

於 .54 到 .64，屬中度效果量，顯示實驗教學介入的效果明顯。

## (二) 討論

學生的閱讀動機有賴教師的引導，依本實徵研究結果顯示：國小五年級學生在 CORI 教學後，不論在閱讀內在動機、外在動機或閱讀動機總層面均高於控制組。此項研究結果與 Guthrie、Bennett 等 (1996)、Guthrie 等 (2006)、Guthrie、Van Meter 等 (1996)、Guthrie 和 Wigfield (2000)、Guthrie、Wigfield、Barbosa 等 (2004)、Guthrie 等 (2000)，以及 Wigfield 等 (2004) 的研究 CORI 提升學生的閱讀動機的結果相同。然而，不同於莊惠慈與陳海泓 (2013) 的 CORI 教學未能增進學生的閱讀動機結果。

造成此種差異，論其原因，或許係由於：1. 第一次 CORI 單元教學是單獨在社會領域實施，有月考的壓力，教師未能提供學生增強閱讀動機的實務教學；且學生初次接觸此類型的課程，尚在體驗、摸索 CORI 的要義，因此無法提升學生的閱讀動機。2. 本次 CORI 教學讓學生自主選擇探究的次主題、閱讀的書本、報告的呈現與分享方式。學生感覺到可以選擇，且能依自己的方式報告，增進學生的學習投入、自我激勵及自我控制；教師給予學生些許的選擇，結果亦會有所差異。3. 教學的情境促進閱讀動機，由於採用小組競賽、合作學習方式，共同完成任務主題，每人必須更努力學習，因為小組成績是每個成員努力的成果。在小組成員互相倚賴、互動的氣氛下，會加深彼此相互合作的情誼。在教學過程中，可看到程度較優的組員協助程度較弱的組員精熟任務主題。此外，透過兩個單元的合作學習，學生自我效能增加，也較敢表達自己的想法，學習更有趣，也更想閱讀、蒐集更多的資料。4. 至於兩班學生在動機問卷後測的平均分數均低於前測各項平均分數，或許是因該問卷的施測時間是在期末考試之後，學期結束前進行，受到隔壁班同學看影片歡呼聲的影響，是否學生較無心填答，值得進一步探究。



## 二、概念導向閱讀教學對國小五年級學生閱讀理解策略運用能力的影響

### (一) 實驗組與控制組在閱讀理解策略運用能力評量的統計結果分析

兩組學生在閱讀理解策略運用能力評量前測的「摘要」達顯著差異 ( $t_{(55)}=2.86, p=.01$ )，改用單因子共變數分析。兩組學生閱讀理解策略評量前測和後測之迴歸係數同質性檢定結果，在搜尋資料來源 ( $F(1, 55)=1.01, p=.31$ )、關鍵字 ( $F(1, 55)=.41, p=.52$ )、自我提問 ( $F(1, 55)=1.32, p=.25$ )、概念構圖 ( $F(1, 55)=.09, p=.76$ )、摘要 ( $F(1, 55)=.71, p=.40$ )、資料統整 ( $F(1, 55)=.05, p=.81$ ) 及總分層面 ( $F(1, 55)=2.29, p=.13$ )，均未達顯著水準，符合共變數分析之前提假設，可以繼續進行共變數分析。單因子共變數分析之結果如表 3、表 4 所示。

表 3

實驗組與控制組在閱讀理解策略運用能力評量前、後測之共變數分析摘要

變異來源		SS	df	MS	F	$\eta^2$
搜尋資料來源	組間 (教學法)	6.11	1	6.11	12.93**	0.20
	組內 (誤差)	24.13	56	0.47		
	校正後的總數	31.33	58			
搜尋—關鍵字	組間 (教學法)	1.88	1	1.88	1.12	0.02
	組內 (誤差)	93.66	56	1.67		
	校正後的總數	96.91	58			
自我提問	組間 (教學法)	33.11	1	33.11	4.16*	0.04
	組內 (誤差)	445.45	56	7.95		
	校正後的總數	782.57	58			
概念構圖	組間 (教學法)	74.50	1	74.50	5.01*	0.08
	組內 (誤差)	832.74	56	14.87		
	校正後的總數	922.98	58			
摘要	組間 (教學法)	143.36	1	143.36	19.08***	0.18
	組內 (誤差)	420.78	56	7.51		
	校正後的總數	794.10	58			
資料統整	組間 (教學法)	28.31	1	28.31	4.94*	0.07
	組內 (誤差)	320.78	56	5.72		
	校正後的總數	394.71	58			

(續)

表 3

實驗組與控制組在閱讀理解策略運用能力評量前、後測之共變數分析摘要（續）

變異來源		SS	df	MS	F	$\eta^2$
總分	組間（教學法）	748.87	1	748.87	6.36*	0.07
	組內（誤差）	6,591.14	56	117.69		
	校正後的總數	10,085.55	58			

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

表 4

實驗組與控制組在閱讀理解策略評量前測、後測和調整後平均數之描述性統計

項目	個數	前測		後測		調整後平均數	
		M	SD	M	SD		
搜尋資料來源	實驗組	29	3.14	0.80	3.79	0.49	3.78
	控制組	28	3.17	1.10	3.11	0.84	3.10
搜尋－關鍵字	實驗組	29	2.72	0.88	2.69	1.31	2.68
	控制組	28	2.63	1.21	3.03	1.27	3.04
自我提問	實驗組	29	4.45	2.74	6.93	4.03	6.68
	控制組	28	3.80	3.08	4.93	3.03	5.17
概念構圖	實驗組	29	6.41	3.08	10.07	3.75	10.13
	控制組	28	7.13	4.23	7.93	3.99	7.87
摘要	實驗組	29	4.90	2.58	8.48	3.26	7.98
	控制組	28	3.03	2.41	4.17	2.75	4.64
資料統整	實驗組	29	3.41	2.66	5.38	2.56	5.24
	控制組	28	2.53	2.22	3.70	2.40	3.83
總分	實驗組	29	25.07	8.89	36.45	13.58	35.46
	控制組	28	22.07	10.54	27.30	11.26	28.25

由表 3 和表 4 可以知悉：兩組學生在「搜尋資料來源」( $F(1, 56)=12.93, p=.001, \eta^2=.20$ )、「自我提問」( $F(1, 56)=4.16, p=.04, \eta^2=.04$ )、「概念構圖」( $F(1, 56)=5.01, p=.02, \eta^2=.08$ )、「摘要」( $F(1, 56)=19.08, p=.001, \eta^2=.18$ )、「資料統整」( $F(1, 56)=4.94, p=.03, \eta^2=.07$ )及「總分」( $F(1, 56)=6.36, p=.02, \eta^2=.07$ )均達顯著差異水準，表示受測者的策略運用能力會因不同教學方式而有差異。且從表 4 得知，實驗組之調整後平均數除了關鍵字外，在各向度和總分均高於控制組之調整後平均數，意即 CORI 教學較傳統教學在閱讀理解策略運用能力為佳。

## (二) 討論

學生瞭解所讀，愈能擷取書中新資訊，統整融入舊有知識，增廣認知基模，因此，教師要明確教導學生閱讀理解策略，並提供實作的機會。依本實徵研究顯示：實驗組在閱讀理解策略運用的能力，除了關鍵字外，在搜尋資料來源、自我提問、概念構圖、摘要、資料統整和總分均顯著優於控制組，此研究結果與莊惠慈與陳海泓（2013）、Guthrie 等（1999）、Guthrie、Bennett 等（1996）、Guthrie 等（1998）、Guthrie、Van Meter 等（1996）、Guthrie、Wigfield、Barbosa 等（2004），以及 Lutz 等（2006）的結果一致。

造成此差異，或許係由於：1.教師和圖書教師明確教導學生閱讀理解策略的意涵與使用時機，學生將之運用於文本的閱讀上，有助於理解，達成閱讀的目標。2.關鍵字即文章中的重要概念，兩班教師在教學過程中都會教導學生圈選出來，因此，兩組之間較無差異。3.閱讀理解策略的運用能力，有賴教師的明確教學，始能有效提升運用能力。實驗組在經過教師兩個單元的教學與同儕合作學習下，較知道如何運用策略於不熟悉的文本上，此為在搜尋資料來源、自我提問、概念構圖、摘要、資料統整等方面的成績都顯著優於控制組的原因。

## 三、概念導向閱讀教學對國小五年級學生閱讀理解力的影響

### (一) 實驗組與控制組在閱讀理解力評量的統計結果分析

實驗組與控制組在閱讀理解力評量方面，其數據資料依統計結果如表 5 所示。

表 5

實驗組與控制組在閱讀理解力測驗之平均數、標準差和 *t* 考驗摘要

項目	N	前測			後測			
		M	SD	t	M	SD	t	Cohen's d
南極洲	實驗組	29	12.89	3.00	14.07	1.66	2.19*	0.60
總分	控制組	28	11.46	2.67	13.07	1.72		

\* $p < .05$ .

由表 5 可以知悉：

1.兩組學生的前測分數未達顯著差異 ( $t_{(55)}=1.35$ ,  $p=.18$ )，意謂兩組學生之閱讀理解力的起點行為可視為相同。

2.實驗教學後，實驗組之平均數高於控制組之平均數且達顯著差異 ( $t_{(55)}=2.19$ ,  $p<.05$ )，意即 CORI 實驗教學有助於提升國小五年級學生的閱讀理解力。Cohen's  $d=.60$ ，屬中度效果量，顯示實驗教學介入的效果明顯。

## (二) 討論

學生閱讀理解策略運用能力的提升和合作學習有助於理解閱讀的文本。本實徵研究結果顯示，實驗組的閱讀理解力測驗成績顯著高於控制組，且達顯著差異；意即經過 CORI 教學後，學生在閱讀理解力的表現有明顯的進步。此研究結果與 Guthrie 等(2009)、Guthrie 等(1998)、Guthrie、Van Meter 等(1996)、Guthrie、Wigfield、Barbosa 等(2004)、Lutz 等(2006)以及 Wigfield 等(2004)的結果一致。

造成此差異，或許是因：1.閱讀理解策略確實有助於連結學生的內在經驗與知識，產生有效的閱讀，學生較能讀得懂文本內容。2.在合作學習情境下，高能力者是同組中、低能力者的鷹架，協助同儕的學習，提升閱讀力。因此，實驗組的閱讀理解力成績顯著高於控制組。3.一般而言，說明文體的理解較故事體難，若是不能掌握說明文體的要素，就無法讀得懂，而閱讀理解策略正是協助閱讀的有效方式，讓人能夠看得懂、讀得通，因此，實驗組在經過閱讀理解策略教學後，說明文體的閱讀理解測驗表現優於控制組。

## 伍、研究結論與建議

### 一、結論

本研究結果顯示：CORI 教學能提升國小五年級學生的閱讀動機，不論是閱讀內在動機或閱讀外在動機都有增加。CORI 教學同時提升學生閱讀理解策略運用的能力及閱讀理解力。

### 二、建議

#### (一) 在教學方面的建議

##### 1. 教師教學融入動機的支持有助學生學習投入

教師引發學生學習動機的實務教學，可從單元內容深究後，師生腦力激盪可探究的次主題著手，學生瞭解次主題內涵後，再讓小組挑選、合作探究。教師提供學生適度的自主性，如選擇探究的次主題、閱讀的文本、摘要大意的交換、小組探究報告呈現的方式等，有助於學生學習投入，不僅獨自完成閱讀，且能和小組成員合作完成任務。

##### 2. 閱讀理解策略融入學科教學提升學生的策略運用能力和閱讀理解力

閱讀理解策略運用於社會領域，可以提升學生對說明文本的理解。教師在概念主題情境脈絡下明確、有系統地教導學生閱讀理解策略，每一種策略從教師說明、示範、師生共搭鷹架、漸撤鷹架（學生仿做）到學生獨立完成。一次教一種策略，在學習各種策略後，教師教導學生統整這些策略的使用。閱讀理解策略的學習不可能一蹴可幾，教師應根據教材內容以單一策略、漸進學習的方式，讓學生熟悉各種閱讀理解策略的內涵，並運用於其他文本的閱

讀及學習。

### 3. 教導學生提問、搜尋、摘要與統整資料的能力

教學過程中，發現高年級學生蒐集資料的能力明顯不足，此乃因傳統教學方式較少讓學生有自行蒐集資料的機會，也極少教導學生如何摘要和統整資料，致使學生不易找出文章重點，也不會統整資料來呈現主題；因此，教導學生如何透過提問、搜尋與取得資料、進而摘要和統整資料以解答問題的技巧就不容忽視，培養學生獲取知識與轉化知識的能力，較知識學習本身來得重要。從本研究結果可看到學生的能力是可以被激發的。

### 4. 教師慎選適合概念導向閱讀教學的教學單元

CORI 是以學生為主體，教導學生閱讀理解的策略，以具備足夠的閱讀能力來學習深層的概念，需花費較多的教學時間。以目前國小五年級社會領域每週 3 節課，實有所不足，加上有些單元不適合主題探究或次主題不敷小組組別的需求，因此，教師選擇 CORI 的單元極為重要，始能事半功倍。此外，本單元實驗組教師統整三門課，且以概念的主題進行教學，不斷教導學生策略的閱讀，學生的學習成效更佳。

## （二）對教材方面的建議

### 1. 增加不同文體和題材的作品

閱讀理解策略教學宜運用在不同文體和題材的文章，如科普、傳記、記敘文、說明文、議論文、非連續性圖表、廣告、表單等的閱讀材料上，有助於學生熟悉與強化各種閱讀理解策略，提升學生的閱讀理解力。

### 2. 運用多元化的閱讀教學素材

本研究的教學活動設計統整學校圖書館、公共圖書館數位資料庫和優質兒童網站資源，這乃是因應資訊爆炸的年代，獲得訊息管道不再侷限於紙本圖書、期刊、報紙的緣故，如何搜尋與擷取所需的資訊愈形重要。閱讀素材宜擴展到數位資源，始能增廣學生的閱讀視野。

### 3. 提供適合學生能力和興趣的讀本

CORI 教學的核心理念是每位學生都能學習、自主選擇。國小五年級學生的能力程度差距已逐漸加大，因此，建議教師依學生閱讀能力提供同一主題不同難易度的文本學習材料，讓每位學生在學習的過程中，都能擁有稍具挑戰性、有趣的閱讀素材，增進閱讀學習的知能。

## （三）對未來研究的建議

### 1. 擴大教學對象

本研究是以國小五年級學生為教學對象，而文獻中指出對三年級的學生亦有幫助，如果能從中年段開始實施，學生在閱讀理解策略的能力將會逐漸提升，並將此能力內化為個別的

學習機制，有助學生的學習。

## 2. 擴展學習領域

閱讀理解策略教學可以延伸運用到各個領域，如自然領域、藝術與人文領域，有助於習得的概念更加深入，並將所學融會貫通。

## 誌謝

本研究為科技部 101 年度專題研究計畫（計畫編號：NSC-101-2410-H-024-014）之部分成果。研究者感謝科技部經費補助，並感謝審查委員及編輯委員所提供寶貴的審查意見與建議。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

陳海泓 (2012)。概念導向閱讀教學對國小五年級學生閱讀動機、閱讀理解策略使用與閱讀理解力的影響。科技部專題研究計畫成果報告 (NSC-101-2410-H-024-014)。臺南市：國立臺南大學教育學系。

【Chen, H.-H. (2012). *Effects of concept-oriented reading instruction on fifth graders' reading motivation, reading strategy use, and reading comprehension*. Ministry of Science and Technology project report (NSC101-2410-H-024-014). Tainan, Taiwan: National University of Tainan.】

莊惠慈、陳海泓 (2013, 5 月)。概念導向閱讀教學對國小五年級學童閱讀動機與閱讀理解策略使用之研究。陳海泓 (主持人), *教學設計與發展*。2013 教育高階論壇「數位時代之教育議題與發展」學術研討會, 臺南市。

【Chuang, H.-T., & Chen, H.-H. (2013, May). The study of concept-oriented reading instruction on fifth graders' reading motivation and reading comprehension strategies. In H.-H. Chen (Chair), *Instructional design and development*. Symposium conducted at the 2013 International Conference on Education: Educational Issue and Development of the Digital Era, Tainan, Taiwan.】

教育部 (2010, 4 月 8 日)。「悅讀 101」教育部國民中小學提升閱讀計畫。*教育部電子報*, 404。取自 [http://epaper.edu.tw/old/topical.aspx?topical\\_sn=436](http://epaper.edu.tw/old/topical.aspx?topical_sn=436)

【Ministry of Education. (2010, April 8). 'Happy reading 101' - Ministry of Education reading improvement plan for elementary and junior high schools. *Ministry of Education e-Paper*, 404. Retrieved from [http://epaper.edu.tw/old/topical.aspx?topical\\_sn=436](http://epaper.edu.tw/old/topical.aspx?topical_sn=436)】

### 二、外文文獻

Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 213-250). Greenwich, CT: JAI.

Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154. doi:10.1023/A:1022185502996

Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343. doi:10.3102/00346543061003315

Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338. doi:10.1515/iral.2003.015

Almasi, J. F. (1996). A new view of discussion. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 2-24). Newark, DE: International Reading

- Association. doi:10.5860/CHOICE.34-5812
- Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 469-482). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York, NY: Longman.
- Armbruster, B. B., & Armstrong, J. O. (1993). Locating information in text: A focus on children in the elementary grades. *Contemporary Educational Psychology, 18*(2), 139-161. doi:10.1006/ceps.1993.1015
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York, NY: Longman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802\_3
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529. doi:10.1037//0033-2909.117.3.497
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21*(4), 755-765. doi:10.3102/00028312021004755
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2006). Affective and motivational outcomes of working in collaborative groups. *Educational Psychology, 26*(2), 187-208. doi:10.1080/01443410500344217
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 324-336. doi:10.1037/0022-0663.96.2.324
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology, 30*(3), 225-249. doi:10.1080/02702710802275371



- Collins-Block, C. (1993). Strategy instruction in a literature-based reading program. *The Elementary School Journal*, 94(2), 139-151. doi:10.1086/461756
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: The Minnesota symposia on child development* (Vol. 23, pp. 43-78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. doi:10.1037/0022-0663.99.2.311
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum. doi:10.1007/978-1-4613-4446-9\_3
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 3-36). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. doi:10.3102/00346543061002239
- Fox, E. (2009). The role of reader characteristics in processing and learning from informational text. *Review of Educational Research*, 79(1), 197-261. doi:10.3102/0034654308324654
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Glynn, S. M. (2004). Connect concepts with questions and analogies. In T. R. Koballa, Jr. & D. J. Tippins (Eds.), *Cases in middle and secondary science education* (2nd ed., pp. 136-142). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Glynn, S. M., & Duit, R. (1995). Learning science meaningfully: Constructing conceptual models. In S. M. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools: Research reforming practice* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. II, pp. 171-205). White Plains, NY: Longman.

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371-395. doi:10.1037/0033-295X.101.3.371
- Guthrie, J. T. (2003). Concept-oriented reading instruction: Practices of teaching reading for understanding. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 115-140). New York, NY: Guilford Press.
- Guthrie, J. T. (2012). *What is CORI?* Retrieved from <http://www.cori.umd.edu/what-is-cori/>
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17- 45). New York, NY: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, *99*(4), 343-366. doi:10.1086/461929
- Guthrie, J. T., Bennett, L., & Faibisch, F. M. (1996). *Growth of literacy engagement: Change in motivation and strategies during concept-oriented reading instruction*. Retrieved from ERIC database. (ED395280)
- Guthrie, J. T., Cambria, J., & Wigfield, A. (2011). *Motivations for Reading Information Books School Questionnaire (MRIB-S) and Motivations for Reading Information Books Nonschool Questionnaire (MRIB-N)*. Retrieved from <http://www.cori.umd.edu/measures/MRIB-S.pdf>
- Guthrie, J. T., & McCann, A. D. (1997). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 128-148). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., McCann, A., Hynd, C., & Stahl, S. (1997). Classroom contexts promoting literacy engagement. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 753-762). New York, NY: Macmillan.
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low-achieving and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(3), 195-214. doi:10.1177/0022219408331039
- 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:10.1080/00461520701621087

- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Wang, Y.-Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly, 30*(1), 8-25. doi:10.2307/747742
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 261-278. doi:10.1037/0022-0663.90.2.261
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Anderson, E., & Alao, S. (1996). *Does concept-oriented reading instruction increase motivation, strategies, and conceptual learning?* Retrieved from ERIC database. (ED400523) doi:10.1037/0022-0663.90.2.261
- Guthrie, J. T., Weber, S., & Kimmerly, N. (1993). Searching documents: Cognitive processes and deficits in understanding graphs, tables, and illustrations. *Contemporary Educational Psychology, 18*(2), 186-221. doi:10.1006/ceps.1993.1017
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. III, pp. 403-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research, 99*(4), 232-246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331-341. doi:10.1037/0022-0663.92.2.331
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individual learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182. doi:10.1037/0033-295X.95.2.163
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research, 100*(1), 3-20. doi:10.3200/JOER.100.

## 1.3-20

- Malone, T., & Lepper, M. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Cognitive and affective process analyses* (Vol. 3, pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McRae, A., & Guthrie, J. T. (2008). *Teacher practices that impact reading motivation*. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/35746/>
- Morrow, L. M., Pressley, M., & Smith, J. K. (1995). *The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction on achievement, use, and attitudes toward literacy and science* (Reading Research Report No. 37). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740-764. doi:10.1037/a0015576
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4757). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nokes, J. D., & Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T. L. Jetton & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 162-182). New York, NY: The Guilford Press.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. London, UK: Cambridge University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- 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
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33

- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92(5), 513-555. doi:10.1086/461705
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (2008). *Effective teaching in elementary social studies* (6th ed.). Columbus, OH: Upper Saddle River.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382. doi:10.3102/00028312033002359
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61. doi:10.1037/0022-0663.79.1.54
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037//0022-0663.85.4.571
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69. doi:10.1006/ceps.1996.0004
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322. doi:10.1598/RRQ.43.3.4
- Swan, E. A. (2003). *Concept-oriented reading instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sweet, A. P. (1997). A national policy perspective on research intersections between literacy and the visual/communicative arts. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 264-285). New York, NY: Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walmsley, A., & Muniz, J. (2003). Cooperative learning and its effects in a high school geometry classroom. *The Mathematics Teacher*, 96(2), 112-117.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie &

- A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- 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), 299-310. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310
- Williamson, R. A. (1996). Self-questioning: An aid to metacognition. *Reading Horizons, 37*(1), 30-47.

Journal of Research in Education Sciences

2015, 60(1), 99-129

doi:10.6209/JORIES.2015.60(1).04

# Concept-Oriented Reading Instruction Integrated into Social Studies on the Reading Performance of Fifth-Grade Students

Hai-Hon Chen

Department of Education,  
National University of Tainan

## Abstract

This study investigated the effects of teachers' implementation of the four Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) principles (i.e., reading motivation, reading strategy use, conceptual knowledge, and collaborative learning) in the content area of social studies on the reading motivation, reading strategy use, and reading comprehension of fifth-grade students. A quasi experimental method was adopted, and two classes of 57 fifth-grade elementary school students in Tainan city, Taiwan were used as samples. The experimental group participated in CORI, whereas the control group were instructed using a didactic teaching method. The experimental instruction intervention lasted for 14 hours. The Reading Motivation Inventory, Comprehension Strategy Use Measure, and a reading comprehension test were used as instruments for collecting data. A *t* test and ANCOVA were performed to analyze the data. The results indicate that CORI: (1) increases the reading motivation of students, (2) improves the reading comprehension strategy use of fifth-grade students, and (3) increases their reading comprehension. This paper provides suggestions to teachers and future researchers based on these findings.

**Keywords:** collaborative learning, Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), reading motivation, reading comprehension, reading comprehension strategy use

