

壹、研究背景與目的

在國內積極推動十二年國教的趨勢下，活化教學似乎已成為邁向目標的核心要件之一，教學思維逐漸由以教師為主體進行教學轉變成以學生為主體，強調學生間合作學習或自主學習的重要性，進而主管機關於實務現場大力推動相關教學模式，但在理念背後，政策推動更需要的是證據的支持，強調的是以證據為導向的決策（evidence based policy making）（Sanderson, 2002）。證據的來源著重多元及有效性，其中一項即是利用系統性文獻回顧（systematic review）程序以減少研究搜整的偏誤，並以後設分析（meta analysis）萃取可靠的結論之途徑（What Works Clearinghouse [WWC], 2013），但綜觀過去某些同一教學主題之不同後設分析研究結果，有時會存在歧異性，此現象不見得都是導向負面結論，某些一致性可能是提供該教學之聚斂效度證據、某些不一致性也可能提供區別效度證據，但其差異間確有必要再進行細部釐清，以為實務推動提供明確方向。

過去的閱讀實驗教學，其研究數量並不在少數，但最佳的教學法或是最佳的教學條件，似乎尚未有定論，若以同屬社會建構學習理念為探究核心，是否也有類似現象？某些引述 Slavin（1995）或 Johnson 與 Johnson（1999）

合作策略之閱讀教學研究，其強調的多是以不同合作學習策略，經各式閱讀教學以促進學生閱讀理解，但 Palincsar 與 Brown（1984）所發展的交互教學法（reciprocal instruction），則特別強調閱讀策略教學，透過教師引導直接教學、師生及學生合作互助建構，逐漸將學習責任轉移至學生身上，以增益學生閱讀理解能力。此外，延伸交互教學概念，更重視學生主導的合作閱讀教學策略（collaborative strategic reading）（Klingner, Vaughn, & Schumm, 1998），是另一發展路徑，但不論其取向為何，過去相關後設分析研究中，確實提供部分有效性證據，但其間也存在某些一致與不一致性，值得深入探討。

過去有關合作學習相關之閱讀教學統合研究，除了某些是以特殊生為標的執行之後設分析研究（如 Sencibaugh, 2007）、或者以概括性學習成就為統合標的（如黃寶園、林世華，2002；Johnson, Johnson, & Stanne, 2000）外，對於一般學生閱讀理解表現進行統合的研究，其取向大致可初步劃分為兩類，一是以合作學習策略為核心進行的閱讀教學，另一則是以閱讀理解策略教學為核心但融入合作學習精神之教學活動，其中，前者像是 Puzio 與 Colby（2013）、Slavin、Lake、Chambers、Cheung 與 Davis（2009）、蔡慧君（2005）等人，統合諸如合作式統整閱

讀寫作法 (cooperative integrated reading and composition, CIRC)、學生小組成就區分法 (student's teams achievement division, STAD)、共同學習法 (learning together, LT) 等合作策略進行之相關閱讀表現研究成效；後者則像是Rosenshine與Meister (1994)、連啓舜 (2002) 統合交互教學或其延伸模式下教導如預測、提問、摘要及澄清等策略對於學生閱讀理解成效。雖然，各統合研究所探討的取向不盡相同，但其理念核心卻是相似的，其一致性在於統合結果均顯示相關合作教學或方案確實存在正向閱讀理解效益，但其不一致性也同樣存在，例如：Rosenshine與Meister統合結果並未出現差異的年級教學成效，但連啓舜卻是出現顯著不同年段差異效果量；此外，即使是納入研究來源皆擷取自中文語系之蔡慧君與連啓舜針對合作學習對於閱讀成效之統合，其平均效果量也出現相當差距。整體而言，此不一致成因可能來自於語言文化、所分析文獻的品質、數量或各研究內實際操弄調節變項的差異等，但不論為何，執行更深入釐清與探討確實有助於實務教學或政策之推展。

整體而言，本研究目的除利用後設分析技術以統合國內合作學習相關閱讀教學研究對於學生閱讀理解立即及延宕成效外，另對照過去相似主題之研究統合文獻，藉由釐清其一致或不一致性

範疇，以為本研究結論提供更充足效度證據及為指引實務推動方向作出貢獻，據此，茲條列本研究待答問題如下：

一、國內合作學習相關閱讀教學研究對於學生閱讀理解立即與延宕統合效果為何？此效果是否存在其他調節變項？

二、對照過去相似主題之後設分析研究文獻，彼此一致或不一致範疇與結果為何？

貳、文獻探討

一、閱讀理解、教學與研究統合

閱讀除了是一項學習課程的方法外，也是一項學習其他知識或獲取其他能力的途徑，其重要性多已獲得認同，而其主要內涵大致可區分為字彙的理解及文章內容的理解 (柯華葳, 1994 ; Pressley, 2006)，若以此對照Gagne、Yekovich與Yekovich (1993) 的訊息處理觀點，閱讀歷程是可區分出解碼 (decoding)、字義的理解 (literal comprehension)、推論理解 (inferential comprehension) 與理解監控 (comprehension monitoring) 等四個階段，進而，閱讀教學或閱讀策略使用的目標多是希望能促進學生的理解程度，除了掌握閱讀素材當下的意義外，還包含著學生能監督自己的理解，了解自己是否真正懂得該文章，更進一步能透過