

合作學習教學法對高三學生 英語閱讀理解及態度之效益研究

蔡姿娟

高師大教育系博士生 高雄縣立文山高中教師

摘 要

本文乃研究者試圖以合作學習法中的學生成就區分法 (STAD) 進行高中英語閱讀教學實驗以及調查其英語閱讀態度的改變。以高三社會組學生為對象，隨機分派一班為實驗組，另一班為控制組，採用準實驗設計中的不等組前後測設計，進行為期四週的合作學習教學。同時，並對學生進行英語閱讀態度的前後測，以便了解合作學習教學對其英語閱讀態度的影響。實驗結果顯示：接受合作學習教學的實驗組學生在英語閱讀理解測驗上的表現顯著優於控制組；且，實驗組學生的英語閱讀態度呈正向成長，而控制組則呈負向成長。

關鍵詞：合作學習、閱讀理解、準實驗設計

壹、緒 論

一、問題敘述

長久以來，台灣高中英語教學一方面在聯考的導引下，過份注重「讀」與「寫」的訓練，學生的「聽」及「說」能力的培養往往被忽略。在英語為外語 (EFL) 的學習裡，聽說讀寫四個技巧中，台灣的學生則相對的在閱讀上花費最多的時間。所以在英語閱讀理解的成績理應優於其他三者。然而，這樣的推論尚未真正證實，國內對於學生英語閱讀理解的表現鮮少有研究。根據曹逢甫 (1992) 的研究，許多中國學生在閱

讀英語時把焦點放在內文的細節上；藉著逐字的翻譯，幾乎沒有學生能夠以有意義的意元來獲得文章中的重點概念。他們也無法應用其背景知識來猜測文意。因此，這些學生所閱讀的只是片段的知識，且其以英語為外語（EFL）的閱讀過程也是無效率的。可見，國內學生的英語閱讀理解能力和其對英語的學習態度仍有改善的空間。

另一方面，大多數的英語教師在聯考的壓力下，不得不選擇傳統式的教學法，讓英語教學成為以教師為中心的單向溝通學習。學生缺乏獨立學習的能力，只會一味地依賴老師的答案及講解，沒有經過自己的咀嚼、思考，效果當然令人懷疑。這種以教師為中心的教學法，實在應改成以學生為中心的教學法，如溝通式教學法，如此一來，師生間理想的雙向互動及溝通才有可能發生。Krashen（1985）在他的 Input Hypothesis 中，提出第二語言或外語學習是一種高度合作及互動的過程（引自曾月紅，2001）。小組的學習方式使得學習者更能獲得語言的能力，更能創造豐富且健康的英語學習環境，使語言學習成為有意義的活動。而 Sharan（1994）發現合作學習能增加同儕間積極的互動，且能加深師生間的溝通互動，同儕在彼此的協助下較能欣賞、讚美別人，且能提供學生較多學業上的成功經驗，使學生在情感支持和成功滿足中產生較高的自我接納及自尊心（Gillies & Ashman, 2000；Slavin, 1990）。

國內蔡聖珠（1998）的研究指出由於合作學習是以培養學生的能力為出發點，故學業成績雖可能無法有立即的結果，但同學參加聯考的成績卻相當好。又由於他們可以「合法地」在課堂中講話，不必一直坐著聽講，可以和同學討論，所以上課情緒比較好，而比較害羞及對英文懼怕的同學則在這個學習過程中增加自信心，比較願意主動學習，甚而改變了許多學習英文興趣低落同學的學習態度。而這個方法也能照顧每一個同學的個別差異及其需求。陳惠秋（2002）的研究則藉著合作小組學習來訓練學生與小組成員共同討論，運用閱讀策略閱讀文章並討論文章後諸問題之答案，在相互協助與互動中提昇彼此之英語閱讀能力。研究結果顯示閱讀策略之訓練對於學生的英語閱讀能力之增進及英語閱讀動機之提昇均有相當大的影響，而對於小組的設計，學生也多持肯定態度，特別是對英文程度差的學生更有所助益。故探討合作學習教學法對高中生英語閱讀理解的效益為本研究的動機。

因此，研究者遂有應用合作學習法於英語閱讀理解教學的構想，以便了解合作學習對於英語閱讀理解的助益，以及其對學生英語閱讀態度的影響。

二、研究目的

基於上述問題的敘述，本文研究的主要目的如下：

- (一)了解合作學習教學法對高三學生的英語閱讀理解成就的影響。
- (二)了解合作學習教學法對高三學生的英語閱讀態度的影響。

三、待答問題

根據上述研究目的，本研究欲探討的待答問題如下：

- (一)實驗組學生經由本實驗處理後，在「英文閱讀理解測驗」上的得分是否能高於控制組學生的得分？
- (一)實驗組學生經由本實驗處理後，在「英文閱讀態度量表」上的得分是否能高於控制組學生的得分？

四、研究假設

本研究針對高中三年級學生進行研究，為檢視合作學習教學法是否能提升學生的閱讀理解效益及改變其英語閱讀態度，故提出以下的研究假設：

- (一)接受合作學習習教學法與傳統式教學法的學生，在英語閱讀理解測驗後測的得分有顯著的差異。
- (二)接受合作學習習教學法與傳統式教學法的學生，在英語閱讀態度量表後測的得分有顯著的差異。

五、名詞釋意

- (一)合作學習：本研究採用 Slavin(1990)發展的「學生小組成就區分」(Student's Teams Achievement Division, STAD)法之結構為主要實施步驟，包含全班授課、分組學習、小考、計算個人進步分數以及小組表揚。獎勵結構分為個人和小組間的獎勵，並採取組內合作、組間競爭的形式。
- (二)英語閱讀理解測驗：本研究係以研究者自編的「英語閱讀理解成就量表」，包括克漏字(選擇型和填充型)和閱讀測驗兩大項，共 50 格，一格 2 分。得分愈高，表示受試者的英語閱讀理解成就表現愈好。
- (三)英語閱讀態度：係指學生對於英語閱讀的一般性看法、喜歡或厭惡的程度，也

是學生對英語閱讀所持有的一種具持久性而一致的行為傾向。本研究所使用的英語閱讀態度量表包含三因素---英語學習興趣、主動學習和學習方法。所以學生得分愈高，表示其在英語學習興趣、學習方法和主動學習上的態度愈正向。

六、研究限制

- (一) 研究樣本：本研究可說是研究者在教學領域上的行動研究，於是取樣對象為研究者任教的學校高三學生。但因高三學生原本課業壓力與學習活動均較其他年級學生來的大且量多。所以以高三學生為研究樣本或許會因為升學壓力而讓實驗效果大打折扣。
- (二) 教學時間：本實驗教學只維持四週，對於教學效果的結果論定，稍嫌太短促。但實驗期間適值高三下學期，學生面臨推薦甄選和申請入學的高峰期，樣本有流失的顧慮。研究者於是只能進行四週的教學實驗，同時深怕實驗教學期間過久導致學生反感或失去耐性。
- (三) 實驗教學法的限制：研究者教導高中英文近五年，針對高中生英語課堂實際情形，以 Slavin 的 STAD 教學法加以小幅度改良。而研究者捨棄針對閱讀與寫作所設計的 CIRC 合作學習教學法，除了因為 CIRC 所需的活動設計較 STAD 多，以及反覆練習的次數也較多，較耗時耗力外，研究者因第一次從事合作學習教學研究，相關學者(Slavin, 1995)也建議初次嘗試者可由 STAD 入門，要比 CIRC 容易施行，且適用於各個學科與年級。

貳、文獻探討

一、合作學習基本概念

(一)合作學習的意義

「合作」是人類賴以生存的法則，不論東西方文明，自古即有合作的行為。孔子曾說：「三人行，必有我師焉」，又強調「獨學而無友，則孤陋而寡聞」，在在說明彼此切磋琢磨、交換心得，有助於個別學習。且合作學習不但可廣泛的運用於各年

級、學習階段、不同學科及學習任務，同時也可增進教學效果，包括認知、情意和技能各方面的學習成效(Panitz, 1999；Slavin, 1995)。

Slavin(1985)認為合作學習是一種有結構、有系統的教學策略，在學習中教師將不同能力、性別、種族背景的學生，分配到4到6人的異質性分組中一起學習，同一小組學生共同分享經驗，接受肯定與獎賞。此種教學法可適用於大部分的學科及各個不同的年紀，且合作學習的進行會因程序、預期結果及獎賞方式的不同，而有不同的學習方法。

筆者認為，合作學習並非紊亂無章的將不同能力學生混組成學習小組，而是依其本身的能力、性別或家庭背景等因素加以異質分組，透過一系列有組織的教學活動，包括學習活動和獎勵，讓學生在合作的學習情境中，體會互相討論、分工和協助的意義，並在共同學習中提升個人的學習效果，進而達到團體成就的獲得。

(二)合作學習的特色

合作學習教學法有許多種形式，誠如上述，它也可以運用在不同學科、不同年級的教學上，雖強調的重點略有不同，但基本上都根據合作學習的五項主要特色(Johnson & Johnson, 1989)，來加以設計教學活動：

1.異質分組(heterogeneous teams)

將不同學習能力、性別、種族以及社經背景的學生分在同一組，使其能夠互相學習、協助與指導。藉由聽取不同的看法、分享彼此的經驗，從不同的角度思考問題，自多樣的觀點結合學習經驗，進而達成學習目標。

2.積極互賴(positive interdependence)

以責任分擔(responsibility sharing)的方式達成合作追求同一目標，學生知覺到他們要達到學習目標只有在所有團體成員均達到目標才算成功，小組的成功是奠基於每一個成員的成功，所以同學們必須彼此幫助，彼此扶持來達成目標。在合作學習中，每一學生有兩個責任，一是學習分配的材料；其二是確保所有小組成員學會。每一成員的學習材料是彼此互相分享，並不分你我，學生因個別差異而在不同的學科有不同的學習成就，經由資源分享、相互鼓勵和協助，盡量擴大小組中每一成員的學習。

3.面對面的助長式互動(face-to-face promotive interaction)

合作進行學習是一種積極的互賴，促使學生產生助長式的互動關係，相互關心彼此的學習是否導向成功。互動的增加可加速每位同學成功，學生間的團體互動，

如進行討論、小型的會議、小組的研討、校外教學時的分組，或是自然課時的實驗分組，都可以讓學生間的互動更具緊密性、團結性及合作性。

4.個人績效 (individual accountability) 的建立與評鑑

個人績效或稱個人責任 (personal responsibility)，合作學習當中，小組的成功是界定在組內每一個人的成功，而不是以小組某一個成員的成功來代表小組，不顧其他成員的表現。然而，既然小組的成功不是個人的，小組之中也不能有人什麼都不做的情形出現，所以在學習評鑑時，老師必須注意個別的學習貢獻，盡量做到評分公平的原則。

5.人際技巧

同學們除了課業的學習之外，還有一個很重要的功課—人際技巧，因為所有的課程活動是在小組之中完成，同學必須與其他同學有正向的互動，所以要試著用對方能接受，甚至是喜悅的方式去溝通、討論，來解決共同的問題。要達到此一理想，學生需具備兩個條件：其一是具有語言上的表達能力；其二是具有待人處事的基本社交技巧。這兩點均須在平常教學活動中先行養成。

6.團體歷程 (group processing)

所謂團體歷程 (group processing) 是指由團體活動以達成預定目標的歷程，在界定出反應團體的兩件事：一是描述成員的行為是否有益或無益；另一是決定團體成員的何種行為應繼續或改變。團體的歷程旨在澄清和改善團體成員的效能，分析小組目標達成的進度、學習過程中小組成員一起分工的情況，評估表現的繼續採用或是調整，以促進團體成員努力達到團體目標。

(三)動機心理學的觀點

合作學習的理論基礎，可從許多觀點來探討。但在本研究中由於對象是高三的學生，其認知的發展已經趨於成熟，合作學習在青少年階段的研究主要還是要從「動機」的部分來進行，本研究對於 Vygotsky 的近側發展區和 Piaget 的認知理論便不再多談。

近年來，許多研究嘗試解釋是何種原因使學生在合作學習情境中，可學得比傳統教學情境要好。Slavin (1995) 提到有兩種主要範疇可用動機理論 (motivational theories) 和認知理論 (cognitive theories) 加以說明，那就是：在合作學習中的動機理論，主要著重於目標結構 (goal structure) 和酬賞 (reward)。其曾釐清下述三種目標結構：

1. 「合作的」——個人努力的目標在於助長他人目標之達成。
2. 「競爭的」——個人努力的目標在於挫敗他人目標之達成。
3. 「個別的」——個人努力的目標無關於他人目標之達成。

依動機觀點言之，合作學習的目標結構創造了一種情境—唯有整個小組成功，才等於達成他個人的目標。亦即，為達成個人目標，小組內成員應彼此互相合作，幫助其他成員達到預期目標，鼓勵每一成員發揮最大潛力。換句話說，上述動機理論在合作學習中扮演舉足輕重的角色。

因此，本研究是在針對高三學生英文科教學進行合作學習教學實驗，如何提高其學習動機，也就成為一個實驗成效高低的關鍵點。誠如上述，合作學習因為涵蓋了團體與個人的目標結構和教師的獎勵，因此對於學生的學習動機有了較強的刺激效果。學生在團體表現總分(即個人表現的加總)上獲得團體獎勵，營造了一種人際的獎勵結構，使團體成員得以對同伴在作業的努力上，給予社會性的增強，如獎賞等(簡妙娟，2003，頁 412)。

(四)學生小組成就區分法(STAD)

學生小組成就區分法是 Slavin(1978)年所發展出來的，它是最容易實施的一種方法，因為其所使用的內容、標準及評鑑均和傳統方法無異，且應用的範圍最廣，實施效果最顯著。其流程主要有：全班授課、分組、小考、個人進步分數、小組表揚等五項。

而本研究因以研究者的方便取樣考量，研究對象為研究者所任教的高三學生，且教學實驗進行時間為其學測結束準備推薦甄試的下學期，為了減低對其課業及升學上所造成的額外壓力，於是乃決定採用最容易施行的 STAD 方式進行。

而筆者原本也考慮使用「合作整合閱讀與寫作法」(CIRC)，但此方法原是針對傳統小學與文科教學中，閱讀、寫作和語文三種課程相互孤立，缺乏聯繫與統整，為了將其融合而發展出來的，其三項重要活動為：讀本相關活動(basal-related activities)、閱讀理解的直接教學(direct instruction in reading comprehension)，和語文、寫作的統整(integrated language art and writing)。CIRC 涉及到較多的寫作練習，如作文、讀書報告等，筆者礙於時間與考量高三學生的課業壓力，便放棄此針對閱讀理解設計的合作學習教學法，而選擇 STAD 來進行。

二、合作學習與閱讀理解間之相關研究

合作小組的互動屬於一種所謂「面對面促進互動」學習方式，也一直被認為可以有有效的刺激學生從事高層次的認知活動。因為在互動歷程，成員必須向同儕提供精緻化的解釋，也必須提出適當問題發問，以及提供充分的時間讓同儕回答問題。作解釋(giving explanations)本身是一個非常有效能的學習技巧，為了解釋與應答，迫使解釋者必需先澄清概念、評估並概念化的重新組織教材，確認及調適認知上不一致之處，因此而改變了本身的認知架構，有助於閱讀時理解程度上的加深、加廣。

雖然在閱讀理解小組討論當中，可以透過同儕相互解釋的需要，使學習者竭力推敲文章的涵義，進而與理解能力產生正向關係(Webb, 1985)。但是，如果缺乏互動技巧的教導，那麼小組討論的效果也不會顯現出來。因此，Webb(1985)主張，必須事先構思一些明確的策略以激勵學生發展有效的互動。

在一項觀察國一學生之間口語互動情形的研究中，Webb(1985)即發現，接受溝通以及助學性技巧訓練(academic helping skills)的學生，比未接受者更能在小組討論中給予並獲得精緻的解釋(elaborated explanations)。而 King(1989)則以指導合作式的發問策略(guided cooperative questioning)，教導小學四、五年級學生針對所閱讀文章之內容發現問題，相互問答，教師則提供問題題幹(questions-stems)輔助教學，學生在接受發問訓練之後，再將所產生之問題呈現在小組中，與成員相互討論、問答，這種學習方式在閱讀理解的表現上，比僅靠師生討論方式的學習效果為佳。

另外，King(1990)又從事一項「透過相互問答以強化同儕的互動與班級中的學習」的研究，此次以大學生為樣本，同樣先指導發問策略，再小組討論。在結果的評述上，King 表示小組同儕相互討論的歷程，就如同相互監控對文章理解的程度。

Stevens, Slavin 和 Farnish (1991)以小學四年級學生為樣本，比較直接教學(direct instruction)與合作學習(cooperative learning)對閱讀理解之影響，結果發現在小組討論的情境中，學生必須向他人從事解釋、詳述或辯護自己的理念時，理解的效果可能出現，而且作解釋的負擔可促使學生以新的方式評論、統整及精緻化(making elaborations)其知識。精緻化的過程的確可以使學習者聯結原有的知識，對學習的內容加以想像及推論，便能更了解目前學習內容的要點及關係。

Webb(1985)收集 19 篇以合作學習為主題的研究，並歸納其結果，發現共同點是在小組討論中必須向同儕精緻化其解釋的歷程，不但協助他人理解，也逐漸提昇閱

讀者的學習能力，故凡是能在小組討論中向同儕提供更多解釋者，是學得最多的人。Bargh 和 Schual(1980)也指出，向同儕解釋某些概念與訊息時，通常需要解釋者以新的方式重新思考文章內容，例如：他必須考量與他人先備知識、經驗具有相關性，或將說明之內容轉換成他人熟悉的詞彙，或產生新例子作解釋，這種社會認知活動 (social-cognitive activities) 可以引導解釋者澄清某些觀念，並且精緻化的重組文章內容，或以某種新方式將題材重新概念化(reconceptualize)。這種概念化的重新建構會帶來新的意義並增加閱讀理解。Roth 和 Roychoudlury(1993)亦認為透過小組溝通與辯論的過程，學生可以重塑自己的概念架構(conceptual framework)和知識體系(knowledge system)，以促成概念的改變，達到有意義的學習。

綜上所述，閱讀本身即是讀者與文章之間多元訊息互動的歷程，而影響閱讀理解的因素有很多，包括讀者本身、教材結構、閱讀方式與目標，以及理解策略之運用(Kameenui & Simmons, 1990)，而同儕之互動亦是閱讀理解之重要影響因素。許多認知心理學者，如 Vygotsky(1978)皆主張，同儕的互動在認知發展與學習上，扮演著不可或缺的「重要他人」(important others)之角色。經過溝通與辯論的過程，學生可以聽到別人的推理邏輯、思考角度，進而在內心激起認知重組的層次，提昇認知的層次，因此在爾後的閱讀活動中，將會產生更多對文章理解的機會。

由上述文獻整理結果可看出，其與研究者的研究動機和目的有若干符合，惟將研究對象由國中小學生向上延伸為高中生。高中生屬於青少年後期，同儕的影響力不容小覷，研究者乃愈發想探討合作學習教學法對高中生英語閱讀理解與態度之效益。

參、研究設計與實施

本研究主要目的在探討「合作學習教學法」對高三學生英語閱讀理解及態度的影響。本章將針對研究對象、研究設計、研究工具、實驗處理、和資料處理分別加以闡述。

一、研究對象

本研究對象係取自研究者任教之高雄縣立文山高中三年級學生，為使實驗教學的進行儘量維持學校實際班級教學情況，故不將實驗對象做隨機分派處理，而以班級為單位。研究者自該校高三四班社會組中，採叢集抽樣抽取二班學生為受試者，進行「英語閱讀理解」教學實驗。由研究者利用每週的連續兩節作文課進行教學，隨機分派一班為實驗組，進行「學生小組成就區分法（STAD）」之合作學習教學；另一班則為控制組，以傳統講授方式來進行教學。其人數分配如表 1。

表 1

研究樣本人數

教學方式	性 別		全體
	男	女	
實驗組	13	33	46
控制組	12	32	44
合 計	25	65	90

二、研究設計

本研究主要探討合作學習教學法對高三學生英語閱讀理解教學之實施效果。為使本實驗儘量符合學校實際教學的情況，採用準實驗不等組前後測設計，將樣本隨機分派為實驗組和控制組，並施予前測，在經過四週（八節）教學後一週內實施後測。實驗設計模式如表 2 所示。

表 2

不等組前後測設計

	前測	實驗處理	後測
合作學習教學法	Y_1	X_1	Y_3
.....			
傳統講授式教學	Y_2	X_2	Y_4

表示受試對象不採隨機分派處理，而以班級為單位，隨機分派實驗組進行「合作學習教學法」和控制組進行「傳統講授式教學」。

X_1 、 X_2 ：表示受試者接受實驗處理，分別是「合作學習教學法」和「傳統講授式教學」。

Y_1 、 Y_2 ：表示實驗處理前對實驗組和控制組實施的前測，包括「英語閱讀理解測驗」和「英語閱讀態度量表」。

Y_3 、 Y_4 ：表示實驗處理後三日對實驗組和控制組實施的後測，包括「英語閱讀理解測驗」和「英語閱讀態度量表」。

依據上述研究設計，本研究的自變項、依變項與控制變項如下：

(一) 自變項

本研究合作學習教學法的教學實驗，以不等組準實驗設計來進行，將高雄縣立文山高中三年級的社會組兩個班級，隨機分派一班為實驗組，一班為控制組。實驗組進行合作學習教學法，控制組仍然維持一般的傳統講授式教學。

1. 實驗組

採用以 Slavin (1978) 所發展之「學生成就小組區分法 (STAD)」為依據，作為實驗組學生的教學方式。

2. 控制組

控制組採用一般傳統講授式教學方法，研究者的英語閱讀理解教學以直接講授法為主，學生在教師講課過程中，也可隨時提出問題請教老師，由教師直接回答或請同學回答問題。課後教師指定作業，由學生回家自行習作，再交回由教師批閱、評分。

(二) 依變項

本研究的依變項為學生在英語閱讀理解成就測驗以及英語閱讀態度量表之表

現。指二組學生於實驗處理後一週內，在「英語閱讀理解測驗後測」和「英語閱讀態度量表後測」上之分數表示。

三、研究工具

本研究使用之研究工具包括英語閱讀理解測驗和英語閱讀態度量表。以下分別加以說明。

(一) 英語閱讀理解測驗

本測驗係研究者根據教學目標和教學內容，以遠東高中英文互動光碟之題庫加以編製，前後測兩份測驗的題型和難度設定相同。並請兩位高三英語科教師及本校外籍教師 Aiden Bangnell 共同討論後完成擬定（見附錄一）。

(二) 英語閱讀態度量表

本研究採用邱俊宏（1998）碩士論文所編製的「英語閱讀態度量表」。此量表共有 20 題，內容包含三個因素：1. 英語學習興趣：第 1、5、6、8、9 和 17 題。2. 英語主動學習：第 2、3、4、7、18、19 和 20 題。3. 英語學習方法：第 10、11、12、13、14、15 和 16 題。本量表為五點量表，在「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」和「非常不同意」勾選一項，計分方式則依次為 5、4、3、2 和 1 分（見附錄二）。

四、實驗處理

本研究實驗組所進行的教學是以 Slavin（1990）發展之「學生小組成就區分法（STAD）」為主要參考架構。在教學前需準備教材有（一）作業單：針對教學內容設計以提供小組討論之用。（二）答案單：提供小組於討論之後自行訂正，於同儕闢動中增強閱讀理解效果。（三）小考測驗卷：單元結束之後，教師立即進行小考測驗，小組成員各自作答。（見附錄三）

本研究進行一個單元的教學活動：遠東高中第六冊第十課「I Have A Dream」金恩博士的演講稿。其 STAD 教學流程如下：

(一) 教師全班演示

教師以整班演示的方式來進行講述示範教學，教師需將要使用的學習單或進行的活動加以介紹後，再針對學習內容詳盡的講解。在本研究中，研究者以 Lesson Ten

的課文為一閱讀單元，並將教學分為四個部分：第一部分為字彙和片語；第二部分為課文講解；第三部份為句型文法；最後為問題討論。盡量讓小組在討論時有足夠的先備知識，以利分組學習的小組討論。

(二) 分組學習

依據實驗組學生的高三上英文科平均，由高至低排列後，在依 S 型編排成為異質小組進行學習。成員藉由共同討論問題、比較答案和互相訂正錯誤觀念，再經作業單和答案單練習精熟教師授課的教材，並且幫助其他成員也能精熟教材內容。

(三) 核對作業單

小組報告後立即核對作業單答案，將各組答錯的答案做一說明和解釋，並且依作業單計算小組的分數。

(四) 小組表揚

檢討作業單之後，即進行小考。有關個人進步分數的換算，乃依 Slavin(1995) 所用之換算表，如表 3-4-1 來進行計算。而其中之「積分」與「優異者」之標準，本研究改採小組積分 20 分以上為優異者，個人得分 80 分以上為表現優異者。本研究以記嘉獎和飲料為獎賞，鼓勵表現優秀的個人及高積分的小組。

表 3

進步分數與基分之換算表

進步分數(A)	積分
$A < -10$	5
$-10 \leq A < 0$	10
$0 \leq A \leq 10$	20
$10 < A$	30
A 為優異者	30

註：引自 Slavin(1995). *Cooperative Learning: theory, research, and practice*. 頁 80。
NJ: Prentice Hall.

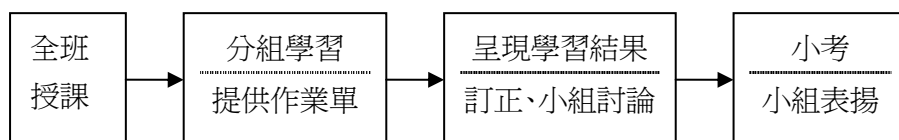
(五) 小組評核

對小組合作學習時所發生的事件加以反省與回饋，小組成員輪流發言檢討自己是否有為小組團隊盡力，並符合作業學習的精神，於檢討活動情形後，填寫合作技

巧檢核表。

以下是本研究實驗組與控制組的上課流程圖：

1. 實驗組（合作學習）：字彙 → 課文 → 文法句型 → 問題討論



2. 控制組（傳統講述）：字彙 → 課文 → 文法句型 → 問題討論

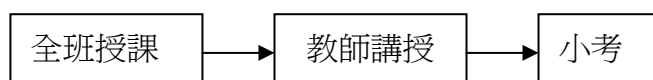


圖 2 控制組上課流程圖

五、資料處理

統計分析是以 SPSS 8.0 版個人套裝軟體進行，係分別以「英語閱讀理解成就測驗前測」、「英語閱讀態度量表前測」分數為共變數做為兩組學生「英語閱讀理解成就測驗後測」、「英語閱讀態度量表後測」得分的共變數分析。以 $\alpha = .05$ 為顯著水準分別進行「單因子共變數分析」，以比較實驗組及控制組在實驗處理後的測驗表現有無差異。

肆、研究結果

本章主要目的在呈現本研究最後所獲得的研究結果。為比較合作學習教學法和傳統講授式教學對改變學生英語閱讀理解成就測驗和態度量表之效果分析。

一、合作學習教學組與傳統教學組對學生英語閱讀理解測驗之影響

表 3 是全體受試者在「英語閱讀理解測驗」上前測與後測結果的平均數與標準

差。為了考驗其差異是否達顯著水準，乃以前測分數為共變量，做兩組學生「英語閱讀理解測驗」後測得分的共變數分析。結果如表 4。

表 3
兩組學生在「英語閱讀理解測驗」上得分情形一覽表

		實驗組	控制組
前測	平均數	47.43	47.05
	標準差	8.99	9.29
後側	平均數	52.00	47.00
	標準差	9.01	9.15
調整後平均數		51.64	48.27

表 4
「英語閱讀理解測驗」後測之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F
組 間	539.47	1	539.47	11.73*
組 內	3999.39	87	45.97	
全 體	4538.86	88		

*P<0.5

由表 3 顯示，實驗組的學生於「英語閱讀理解測驗」後測得分的調整平均數（51.64）比控制組的學生之調整後平均數（48.27）高，再由表 4 可知實驗組與控制組的學生在「英語閱讀理解測驗」後測得分的共變數分析上達顯著差異（ $F=11.73$, $P<0.5$ ）；意即經過實驗教學後，實驗組的學生在「英語閱讀理解測驗」後測的得分顯著優於控制組學生的得分。由上可知，在排除前測的差異之後，參加「合作學習教學法」的實驗組學生在「英語閱讀態度量表」上的得分較控制組的得分為高。因此，研究假設一獲得支持。

二、合作學習教學組與傳統教學組對英語閱讀態度的影響

本節所要探討的是接受合作學習教學的學生與接受傳統教學的學生在英語閱讀態度的差異情形，故分析時以學生在於「英語閱讀態度量表前測」分數為共變數，做兩組學生「英語閱讀態度量表後測」得分的共變數分析。兩組學生在「英語閱讀態度量表後測」的調整後平均數如下表 5，而共變數分析摘要表結果如表 6。

表 5

兩組學生在「英語閱讀態度量表」上得分情形一覽表

		實驗組	控制組
前測	平均數	66.61	65.72
	標準差	4.48	6.33
後側	平均數	68.95	61.34
	標準差	4.62	7.92
調整後平均數		67.94	62.51

表 6

「英語閱讀態度量表後測」之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F
組 間	273.21	1	273.21	4.14*
組 內	5704.59	87	65.57	
全 體	5977.80	88		

*P<0.5

由表 5 顯示，實驗組學生的單組前後測平均數呈正成長，表示其英語閱讀態度朝正向改變。相反的，控制組學生的單組前後測平均數呈負成長，表示其英語閱讀態度朝負向改變。且表 5 也顯示，實驗組的學生於「英語閱讀態度量表後測」得分

的調整平均數(67.94)比控制組的學生之調整後平均數(62.51)高,再由表6可知實驗組與控制組的學生在「英語閱讀態度量表後測」得分的共變數分析上達顯著差異($F=4.14, P<0.5$);意即經過實驗教學後,實驗組的學生在「英語閱讀態度量表後測」的得分顯著優於控制組學生的得分。由上可知,在排除前測的差異之後,參加「合作學習教學法」的實驗組學生在「英語閱讀態度量表」上的得分較控制組的得分為高。因此,研究假設二獲得支持。

伍、結論與建議

綜合文獻探討與第四章的研究結果,研究者提出本研究之結論與建議。

一、結論

根據本研究的結果顯示,兩班學生在接受實驗處理後,「合作學習教學法」學生在「英語閱讀態度量表」及「英語閱讀理解測驗」上的得分顯著優於「傳統講授式教學」學生。顯示透過合作學習教學法,可以提高學生的英語閱讀成就並使其對英語學習態度朝正向發展。研究者將研究結論歸納整理解釋如下:

- (一) 就英語閱讀態度量表上的結果來看,實驗組在進行合作學習教學法後,歷經分組與學習單的批改討論等活動後,其英語閱讀態度量表後測的得分與前測的差異達到顯著,可見學生在此四週的教學活動中,對於英語閱讀態度上的三個因素:英語閱讀的學習興趣、主動學習和學習方法上的態度,都有所改變,且有朝向正面的傾向。顯示此實驗教學讓學生的英語閱讀興趣提高,也讓學生有較積極主動的學習意願,同時在英語閱讀的學習方法上也有獲得轉變的可能。
- (二) 就英語閱讀理解測驗上的結果來看,小組學習與討論與傳統全班授課相較下,提高了學生的理解能力,實驗組獲得的分數與控制組之間的差異達到顯著水準。顯示小組的同儕討論與互相監控對方的理解,對成員的閱讀理解能力造成影響,呼應了 Vygotsky (1978) 的主張,同儕的互動在認知與學習上扮演著「重要他人」之角色。在實際的小組討論教學中,教導同儕一起閱讀同一篇文章、一起討論、提問、共同思索如何解答,這樣的方式將可將閱讀

生動化，使理解程度加深、加廣，因為面對面的討論可以聽到他人的推理邏輯、思考角度，大家對文章欣賞了解的方向不同，便會激起不同的反應，討論之後，不但充實理解，也加強了表達能力。

(三)傳統語文教學以教師為本位的教學生態有待改善。在教師的有效指導、訓練，以及同儕的互動切磋，二者並重之下，或許可提供另一種促進學生學習能力的途徑，改進傳統語文教學上，完全以教師為本位的教學生態，由單向式的訊息傳輸演進為多向式的交流。

二、建議

根據本研究的研究結果，合作學習教學法可以改變高三學生「英語閱讀理解態度」及提升其「英語閱讀理解」成效，可以作為高中英語閱讀教學的另一種教學方式。以下就教學及未來研究方面提出幾點建議。

(一)對教師英語教學的建議

1.合作學習是英語閱讀教學值得使用的方式

如研究者的結論六所言，合作學習在許多方面符合新近學者主張的語言學習法，如全語文教學和溝通學習法。這兩個語言學習法皆強調語言的學習在學習者主動進行下最有利於語言的獲得，而教師的角色要由第一線的積極介入退到從旁協助，但教師在班級氣氛經營和教材準備上仍佔有重要地位。相同的，合作學習讓學生在閱讀理解的學習上扮演主動參與的角色，在討論的過程中與同儕互動，不僅改變其對英語閱讀的學習態度、學習方法，使其主動學習，同時也培養學生合作行為的技巧，如聆聽、詢問、溝通、尊重、稱讚和接納等。這些合作學習討論的技巧強化了閱讀活動的進行，增強對閱讀內容的理解與記憶。

合作學習的理念和語言學習的教學法有許多不謀而合之處，若能將兩者結合，學生聽、說、讀、寫英語的機會相信會比傳統的講解式教學來得多，讓學生成為學習的重心，而不是教師個人唱獨角戲的學習方式，相信學生的學習興趣也會提高，進而改善學習成效。

2.教師課前準備應審慎設計與規劃

國內的英語教學是在 EFL 的環境下進行，所以非英語為母語的教師更應注重課前的準備工作。以合作學習教學而言，教師在合作學習進行前則必須規劃好教學內

容、教學目標、學習單和作業單內容、小考單、小組評分表等書面資料，以及加強對教學進度的控管和小組的分配。同時也要讓學生了解活動進行時的相關注意事項及學習技巧，使學習活動有事半功倍的成效。

3. 教師應建立小組討論時的班級常規

以學生為中心的學習活動，讓教師最困擾的問題之一就是班級秩序的管理。在進行合作學習時，教室中或多或少會出現干擾學習活動進行的吵鬧行為，許多研究顯示班級秩序往往會使合作學習的效果打折扣（Sharan, 1994）。因此，教師應在教學進之前先尋找一套適用於該班合作學習教學情境與班級氣氛的管理辦法，例如，研究者的受試者為高三學生，考慮到其有準備推甄和申請入學的需求與壓力，故獎勵秩序最優小組的方式為允許小組成員可於自修課前往電腦教室準備應試資料。

4. 教師角色應做適當調適

傳統的英語文教學多半採用的是講授式的文法翻譯教學法，教師是學習的主導者，學生往往是被動的學習，且能真正進行聽、說、讀、寫活動的機會很少，與同儕或教師間的互動行為不足。但在合作學習進行英語學習時，教師角色轉變成學習的協助者、監督者，學生能在小組成員間主動討論、分享其對文章內容的理解，進而監控並修正自己的想法，這不僅增進了學生的英語閱讀理解力，同時也改變其對英語閱讀的態度。

（二）對未來研究的建議

1. 研究樣本的選取

本研究係使用準實驗設計，樣本的選取僅限於高雄縣一所高中三年級學生，因此採用合作學習的學習效果是否會因取樣高中的類別（例如國立高中或市立高中等）和年級或類組別（第一、二、三類組）的不同而有差異，進而影響實驗研究結果的外在效度，有待進一步的探討。

2. 實驗時間的長短

本研究受限於取樣和實驗教學的方便性，故以研究者擔任英文教師的三年級學生為研究對象。但因下學期（集中在三月底到四月底）乃為高三學生推薦甄選和申請入學的考季，且正式課程於5月中旬即結束，所以實驗教學只進行四周，即面臨受試者應試而有樣本流失的問題，無法做較長期的縱貫性研究。

3. 自變項的增加

本研究只探討不同教學法對學習成效及閱讀態度的影響，並未針對受試者個人

背景變項，如年級、性別進行分析。另外，也可針對英語學習上的相關變項做研究，如英語學習動機和英語學習策略。

參考文獻

中文部份

- 李咏吟(1993)。學習輔導。台北：心理。
- 李咏吟(1994)。合作學習的技術層面。教育研究所集刊，35，153-168。
- 朱柏州(2002)。合作學習在網路教學上對問題解決能力影響之研究。高雄市：高雄師範大學工業科技教育所碩士論文(未出版)。
- 吳麗寬(2000)。合作學習對國小學習障礙學生閱讀理解效果與同儕社會關係之研究。彰化：彰化師範大學特殊教育系碩士論文(未出版)。
- 邱俊宏(1999)。後設認知策略訓練對高中生英文閱讀理解及態度的效益研究。高雄市：高雄師範大學英語系研究所之碩士論文(未出版)。
- 林生傳(1992)。新教學理論與策略。台北：五南。
- 林達森(2001)。合作學習與認知風格對科學學習之效應。教育學刊，17，255-278。
- 林達森(2002)。合作學習在九年一貫課程的應用。教育研究資訊，10(2)，87-103。
- 黃政傑、林佩璇(1996)。合作學習。台北：五南。
- 曹逢甫(1992)。目前閱讀教學的缺失及其改進之道。中華民國第八屆英語文教學研討會英語文教學論文集，291-300。
- 陳秋惠(2002)。高中閱讀教學--小組設計。台北市：國立政治大學英語教學碩士在職專班碩士論文(未出版)。
- 陳蜜桃(1990)。國民中小學生的後設認知其與閱讀理解之相關研究。台北市：國立政治大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 陳蜜桃(1992)。從認知心理學的觀點談閱讀理解。教育文粹，21，10-19。
- 陳麗如(2002)。合作學習實施成效之探究。教育社會學通訊，38，24-35。
- 曾月紅(2001)。兒童英語文教學。台北：五南。
- 黃政傑、林佩璇(1996)。合作學習。台北：五南。
- 楊坤堂(1990a)。合作學習。研習資訊，67，12-15。

- 楊坤堂(1990b)。合作學習。研習資訊，68，4-7。
- 蔡聖珠(1998)。合作學習在高中英語學習之成效。高雄市：國立高雄師範大學英語系研究所碩士論文(未出版)。
- 鄭宗文(2001)。全球資訊網對不同分組型態合作學習成效影響之研究。高雄市：國立高雄師範大學科學教育所之碩士論文(未出版)。
- 謝子方(2001)。以合作學習策略進行概念圖教學之行動研究。高雄市：國立高雄師範大學科學教育所碩士論文(未出版)。
- 簡妙娟(2003)。合作學習理論與教學應用，載於張新仁主編(2003)：學習與教學新趨勢(13章)。台北：心理出版社。

英文部分

- Bargh, J. A., & Schual, Y. (1980). Peer interaction in a cooperative learning classroom. *Journal of Educational Psychology, 72*, 593-604.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *Journal of Special Education, 34*(1), 19-27.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). Cooperative, competitive, individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education, 12*(1), 3-15.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Learning Together and Alone : Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston : Allyn and Bacon.
- King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college student's comprehension of lecture. *Contemporary Educational on Psychology, 14*, 366-81.
- King, A. (1990). Enchancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal peer questioning. *American Educational Research Journal, 27*(4), 664-687.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 307-317.

- King, A. , Staffieri, A.,& Adalgais, A. (1998). Mutual peer tutoring : Effect of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for teaching and learning*, 78, 59-67.
- Roth, W.M., & Roychoudhury, A. (1993).The concept map as a tool for the collaborative learning of knowledge : A microanalysis of high school physics students. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 503-534.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications.
- Sharan, S. (1994). *Cooperative learning, motivation to learning, and academic achievement*. N.Y.: Harcourt, Brace.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning : The social psychology of the primary school*. N. Y.: KKY.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning : theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Famish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : The development of higher psychological process*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Webbs, N. M. (1985). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.

文稿收件：92.10.27

接受刊登：93.07.30

蔡姿娟

The Effects of Cooperative learning on Teaching English Reading Comprehension and Attitude of Senior Students in High School

Tzu – Chuan Tsai

Teacher

Wan Shen Senior High School

Doctoral Graduate Student

Department of Education

National Kaohsiung Normal University

Abstract

This was a quasi-experimental study. Its purpose was to investigate whether the implementation of cooperative learning (STAD) activities in secondary EFL classrooms would have a significant positive effect on their reading comprehension performances and on their learning attitude. A nonrandomized pretest-posttest group research design was used. There are forty-six students in the experimental group and forty-four students in control group. The duration of this study was four weeks.

Key words: cooperative learning, reading comprehension, quasi-experimental design

