

提升自主學習能力：大一英文課程的教學研究

楊乃冬

外國語文學系

摘要

本教學研究旨在後設認知學習策略的課程教學架構下，嘗試設計英語自主學習的教學活動，以協助學生提升自主學習能力，由他人協助進而到自己掌控管理語言學習之各個元素：包含學習目標、教材資源、學習活動、與學習評量。本教學研究對象包含 34 位大一英文修課學生，本研究於課程開始先施行英語能力前測與學習策略問卷調查，然後引導學生參考此資訊訂定其學習目標和計畫，熟悉和使用網路資源及各種英語練習軟體，並於每週安排時間讓學生依其自設之學習目標，各自進行英語自主練習，完成自設作業以及定期學習回饋單。學期末施行英語能力後測與學習問卷調查，學生亦完成期末自我評量。研究結果顯示，學生在期末能力測驗成績表現，各方面都有進步。學生都肯定自設作業的執行與自主練習對期末英語能力測驗表現有不同程度的幫助，尤其在英語聽力部分。學生也期望未來能繼續此英語自主學習的教學活動，以加強英語口說能力。本教學研究檢討執行過程中遭遇到的困難與挑戰，對於相關問題提出建議，以改進與精緻化相關的教學設計，有系統的提升學生在英語學習方面自主學習能力。

Abstract

Under the framework of metacognitive learning strategies-based instruction, this study aimed to design and implement autonomous learning activities in order to lead students to move from being assisted to being able to take control of the elements of language learning, including learning goals, materials and resources, learning activities, evaluation and management of the learning. A total of 34 students in a Freshman English class participated in the study. In the beginning of the course, English proficiency pre-tests and learning strategy survey were conducted to provide students with information facilitating their goal-setting. Then, students were guided to learn to use various English resources and software on the Internet. Students completed their self-set assignments and practice at regular time, followed by weekly class feedback survey. At the end of the semester, students completed the learning questionnaire and final self-evaluation. It is found that students made

improvement in their English proficiency post-tests. They also felt positively about the contribution of the process of doing self-set assignments to their performance in the post-tests, especially improvement in English listening ability. Students also expected to continue this autonomous learning project in the future and to improve their oral skills. This study examined problems and challenges encountered and offered suggestions to improve and refine the teaching design so as to systematically enhance students' autonomous ability in learning English.

壹、研究背景與重要性

大學英文課程為多數學生在學校英語學習的最後階段，而自主學習為學習的基本因素。因此，在大學英文課程裡提升學生英語自主學習能力，將助於其終生學習。

一、自主學習

在英語教學的領域中，許多學者對自主學習做了不同的定義(如 Benson, 2013; Holec, 1981; Little, 1991)。有關學習者自主學習之定義，最經典且最廣為人知的引述，當推 Holec (1981)的定義，自主(autonomy)係指一種自我規劃及掌控學習的能力，自主的學習者(autonomous learner)則是知道如何掌控自己學習的人，而且擁有並能承擔對所有與學習相關決定的責任。這些決定包含：(1)決定目標；(2)定義內容和進度；(3)選擇要採取何種技巧和方式；(4)監督口語習得過程；以及(5)評量已習得內容(Holec, 1981)。

培養學生自主學習並非降低教師的主導權或參與度 (Lee, 1998)，教師的角色就像教練，負責指導學習者，給予回饋、協助提升其自主學習能力。最近的自主學習研究強調學生與教師的合作與協調，能夠在課堂中完成共同的目標 (Benson, 2001)。培養學生自主學習的能力也非一蹴可幾。Holec (2007)提出語言學習的自主性有兩個狀態/階段(states)。第一階段(State one)是由他人主導教學的學習，發展到學生參與分擔學習過程中各種責任，大部分的教育多停留在這個階段。而第二階段(State two)代表了基本觀念 (perspective)的改變，語言學習在此階段，由他人協助到由學生自己掌控全部，包含學習目標、教材資源、學習活動、評量、管理(Holec, 2007)。關西大學八島智子(Tomoko Yashima)教授主張推動自律語言學習的教學法三階段--準備階段，發展階段，自律階段。她建議在準備階段，策略訓練有助提昇學生語言能力及建立其信心。在發展階段，則可鼓勵學生建立認知自律(Cognitive Self-regulation)，幫助他們建立短期及長期目標，發展自我監督及省察的能力(Yashima, 2007)。

在外語教學上，Nation (2012)認為語言教師的主要工作應在規劃設計學習環

境、組織學習活動、訓練和測試學生，而教學應是最後一項工作。因此，教學應包含語料輸入，語料輸出，刻意學習，和流暢度發展，四纏合一。教師應鼓勵學生自主語言學習以及與同儕兩人或小組一起學習。Nation 也提議有效的字彙教學應教導學生字彙學習策略，並且將其融入各種平衡安排之教學活動(Nation, 2012)。此原則應可應用於其他外語教學活動設計上，教師可透過有效的教學活動規劃，逐漸將作決策的責任轉移給學習者。Levy(2012)建議語言教師教導學生妥善運用各種電腦網路科技等工具與資源，成就真正的自主學習。

二、學習策略教學

語言學習策略乃是「學習者為促進其對第二語言的了解、內化和使用所採用之一通常有意識的—特定動作、行為、步驟或技巧」(Oxford, 1994)，亦是學習者為了提高語言能力或成就，完成一項任務，使學習更有效率、也更容易，而所採取的目標導向行動(Oxford, 2011)。語言學習策略依照 Oxford(1990)之分類，可分為兩大類型，第一類型直接與學習有關，可分為：(1) 記憶策略：包含建立內在連結、運用影像和聲音、有系統的複習、運用相關動作等策略；(2) 認知策略：包含各種練習、訊息的接收與傳遞、分析與歸納、組織整理等策略；及(3) 補償策略：包含運用線索來猜想、克服說寫之困境等策略。第二類型的策略會間接輔助語言學習，可分為：(4) 後設認知策略：包含集中學習、安排計劃學習、評估學習等策略；(5) 情意策略：包含降低焦慮、自我鼓勵、注意自己學習情緒等策略；及(6) 社會策略：包含澄清疑問、同儕合作、培養同理心與文化了解等策略。第二語言學習研究發現成功的外語學習者會善用語言學習策略以增進其語言學習成效(Oxford, 1990, 1996)。語言學習策略的運用是影響學生外語學習成效的關鍵因素(Cohen & Macaro, 2007; Griffiths, 2008; Oxford, 2011)。因此許多國內外學者紛紛投入有關語言學習策略的研究(Cohen & Griffiths, 2015; Griffiths & Oxford, 2014; Yang, 2006)。

如何教導學生有效使用語言學習策略來幫助第二語言學習多年來也成為外語教學關注的重點之一，而大部分研究也支持語言學習策略訓練的價值(Oxford, 2011)。施行學習策略教學包含了準備、教學、練習，觀摩，評量、到擴展延伸等步驟 (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Oxford, 1990)。此外 Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins (1999)亦提出後設認知模式中「計畫、監控、解決問題、評量」的四個後設認知過程提供教師幫助學生組織學習策略，並可讓學生反思並練習掌控自主學習。Yang (2003)將「後設認知學習策略訓練架構」融入英語課程的教學設計，以促進學生學習成效。此後設認知學習策略訓練架構可分為學習診斷、準備、教學、和評量四個階段。這四個階段不斷輪迴，由開始的學習診斷到最後的評量，每一次評量的結果皆可成為下一回合學習診斷的基礎。此「後設認知學習策略訓練架構」可作為教學設計的基礎架構，依不同教學目標，設計各種相關教學活動。

三、研究特色與重要性

本教學研究嘗試結合學習策略教學理論架構與自主學習特點，有以下特色，這些部分之結合將有助大學英語教學改進與創新：

1. 學習策略教學訓練：除了教導學生如何善用不同的語言學習策略，教師特別著重學生的後設認知學習策略之知能訓練，引導學生使用適當的後設認知學習策略，來規畫、監控、檢視自己的學習狀況，培養他們成為自主學習者。換言之，學習策略教學訓練的目的在幫助學生由他人協助到由自己掌控全部的學習(Wenden, 1991)。
2. 差異化教學：考量學生不同學習興趣、需求及能力，提供多元化的英語教材滿足不同學生的學習需求，設計差異化的英語學習活動與作業，供學生選擇與練習 (Tomlinson, 2001)。
3. 自主學習：學生可依個人需求、能力、興趣訂定學習目標及學習計畫，選擇適合自己的教材資源，進行學習活動及完成自設作業，不但要學習如何管理和掌控自己的學習進度，同時也要對自己的學習成果進行審查反思與評量 (Holec, 2007)。
4. 多元化的學習評量模式：運用多元化的學習評量模式，讓學生在各種自評、互評的過程中，熟悉如何檢視自己的學習狀況、掌控自己的學習。

貳、研究問題

本教學研究主要著重在探討提升學生英語自主學習能力的課程教學設計及在大一英文課之實際應用；在後設認知學習策略的課程教學架構下，輔導學生訂定階段性學習目標，選擇適合自己的學習活動及作業，逐步練習掌控自己的學習，以提升其英語溝通能力。本研究之主要研究問題分述如下：

1. 融合自主學習教學活動於後設認知學習策略教學架構之課程設計是否可達到預期成效？
2. 學生對此自主學習的教學活動反應為何？
3. 該課程設計在實際施行上有那些困難與挑戰？

參、研究方法與主要活動

一、研究對象

本研究以授課教師之大一英文班 34 名修課學生為研究對象，皆為理學院六個學系大一學生，包含有 28 位男生(82.4%)和 6 位女生(17.6%)。學生入學之學測英文成績為 13 至 15 級分，整體英語能力為中等以上。

二、主要活動

本教學研究融合自主學習教學活動於後設認知學習策略教學架構之課程設計，一方面，教學採用啟發學生自主學習的方式，在授課教師協助下，配合視聽教材及電腦網路資源的運用，加強英語聽講、會話、閱讀和寫作之練習，並佐以學習策略之訓練。另一方面，課程設計有小組口頭報告及戲劇演出，以加強學生口語溝通的能力與鼓勵團隊合作學習。本研究遵循「後設認知學習策略訓練架構」將英語課程教學分成四個階段，並規劃英語自主學習的相關教學活動的進行：

1. 學習診斷：於學期初進行英語能力前測、學習策略及學習型態問卷調查，幫助學生了解自己的英語能力、學習類型、學習需求和學習目標。教師同時運用此資訊來分析學生英語學習需求，並據此調整課程教材教法，以便適時提供學生學習指引。
2. 準備階段：在學習策略教學下，引導學生參考學習診斷分析結果，訂定符合SMART 原則之自我學習目標和計劃，選擇適合自己的英語自主學習之活動與自設作業。SMART 原則即是 Specific (明確的), Measurable (可以測量的), Attainable (可以做的到的), Realistic (實際的), Time-limited (有時限的)。
3. 教學階段：著重學習策略的輔助教學，並規劃了十週之自主練習與學習指導，固定週三早上的第二節課，安排與學生進行分組會談，了解學生準備英語報告的狀況，給予每一小組個別學習活動的指導以及相關的學習策略教導。同一時間，大部分的學生則在外教中心電腦教室，依其自設之學習目標，使用網路資源及各種英語練習軟體，各自加強口說發音或聽力練習，教學助理此時會協助教師督導學生完成自設作業、或與同儕合作準備口頭報告或英語短劇等活動、並完成當日學習回饋單。
4. 評量階段：學生的自主練習與自設作業規劃分為兩階段，各涵蓋五週，因此自設作業分為兩次評量。此外，並藉由每週定期學習回饋單與期末學生自我評量的機制，協助學生對自己的學習成果進行反思與評量。

這四個階段皆包含在以下第一學期的課程進度表(請見表一):

表一、第一學期的課程進度表

週次	日期	週一課程	週三 第一節	週三 第二節
1	9/14 9/16	課程介紹	聽力/口語練習	介紹自主學習
2	9/21 9/23	英語聽力及閱讀能力前測	聽力/口語練習	英語學習策略與背景問卷介紹與施測
3	9/28 9/30	放假	介紹小組報告	介紹學習目標及計劃
4	10/5 10/7	英語口說及寫作能力前測	初步學習診斷結果說明與分析	設定學習目標及自設作業
5	10/12 10/14	閱讀討論與課堂活動	聽力/口語練習	自主練習 1-1 第 1 小組學生會談

6	10/19 10/21	閱讀討論與課堂活動	聽力/口語練習	自主練習 1-2 第 2 小組學生會談
7	10/26 10/28	閱讀單元主題小組 報告:第 1~3 組	聽力/口語練習	自主練習 1-3 第 3 小組學生會談
8	11/2 11/4	閱讀討論與課堂活動	聽力/口語練習	自主練習 1-4 第 4 小組學生會談
9	11/9 11/11	英語短劇(1)	英語短劇(2)	自主練習 1-5 第 5 小組學生會談
10	11/16 11/18	英語課堂寫作	期中自我評量	個人口頭報告
11	11/23 11/25	閱讀單元主題小組 報告:第 4~5 組	聽力/口語練習	自主練習 2-1 第 6 小組學生會談
12	11/30 12/2	閱讀討論與課堂活動	聽力/口語練習	自主練習 2-2 第 7 小組學生會談
13	12/7 12/9	閱讀討論與課堂活動	聽力/口語練習	自主練習 2-3 第 8 小組學生會談
14	12/14 12/16	閱讀單元主題小組 報告:第 6~8 組	聽力/口語練習	自主練習 2-4
15	12/21 12/23	階段測驗與寫作	聽力/口語練習	自主練習 2-5
16	12/28 12/30	英語短劇(3)	個人口頭報告	英語短劇(4)
17	1/4 1/6	英語能力後測	期末英語學習問卷	期末學生自我評量
18	1/11	英語能力後測		

肆、評估方式

本研究採質性與量化並行方式，除了收集學生學習紀錄與相關檔案等資料，並以問卷方式收集資料分析。本研之究研究工具與其使用進行方法簡述如下：

1. **【英語學習策略問卷】**:本研究採用先前計畫研發的線上學習診斷工具之線上英語學習策略問卷(楊乃冬老師英語教學研究室網站 <http://eltrlab.fll.ntu.edu.tw/>)，並收集學生有關語言學習的基本資料。
2. **教學日誌**:運用教學日誌紀錄每週英語課程中學習策略教學與英語自主學習活動的相關資訊，以供分析參考。
3. **【學習回饋單】**:每週完成自設作業後，學生上網完成當日學習回饋單，對當日(週)的課程給予回饋、提出問題、以及記錄當日(週)的自設作業完成進度與反思。
4. **【期末英語學習問卷】**:此問卷設計用來了解學生對學習策略教學與自主學習活動設計的反思、看法及回饋建議。問卷於學期末學生完成期末英語能力測驗後施測。

5. 【期末自我評量】：學生於學期末針對期初之個人學習目標和計劃、以及自主練習與自設作業，於線上完成期末自我評量與反思。
6. 評估學生學習成效方式：包含學期初英語能力前測(全民英檢中高級模擬測驗)、測驗作業成績、口頭報告及英語短劇等活動之教師評量、同儕互評、與個人自評等多元評量方式、以及學期末英語能力後測。

在資料分析方式方面，學生英語能力前後測採用量化統計分析（如配對T檢定），學習策略與背景問卷調查、期末英語學習問卷調查、學生期末自我評量、以及各種活動評量，將採用量化描述統計分析及質化資料分析。

伍、研究結果與討論

研究結果討論分為以下三方面：(1) 自主學習教學活動之成效，(2) 學生對此教學活動的反應，(3) 實際施行上遭遇的困難與挑戰。最後並檢討相關問題與提出改進建議。

一、自主學習教學活動之成效

(1) 學生在自設作業完成過程中之表現

學生的【學習回饋單】的反映了學生在自設作業完成過程中的表現。每週完成自設作業後，學生上網完成當日學習回饋單，對當日(週)的課程給予回饋、提出問題、以及記錄當日(週)的自主學習進度與反思。回饋單中亦有針對自設作業完成情形以及是否滿意進度的問題。分析結果顯示，每週平均有三分之二以上的填答學生回答「完成」當日自設作業之進度。完成度較高的日期為 12/16(78.6%)、10/28(75.8%)、11/4(73.3%)和 12/25(70%)，分別是兩階段結束前的最後兩週。而完成度最低的日期則為 12/2，或因該週有部分學生回應當日另有別科考試，只有五成五的學生回答完成當日自設作業的進度(詳見表二)。在滿意度方面，除了第一階段之第三週，一般都有六成四以上的填答學生回答「滿意」其進度(詳見表三)。

表二、每週學習回饋單之自設作業完成度統計表

階段	日期週次 ¹	完成 ²	未完成	其他	填答總人數	未填答人數 ³	與老師會談之組別
1	10/7	20	9	3	32	2	1
	W1-1	62.5% ⁴	28.1%	9.4%	100%		

¹學生的自設作業規劃為兩階段，各涵蓋五週，因此 W1-1(週)表示第一階段之第 1 週。

²若學生回答完成該日自設作業進度，則標示為「完成」；若學生回答作業仍然進行中或未執行，則標示為「未完成」；當日因與老師會談討論而回答未能進行自設作業之小組學生，則標示為「其他」。

³學生總人數 = 34。學生未填答人數包含該日請假或缺席人數。

⁴回饋單的完成度統計以該週填答人數總和為分母。

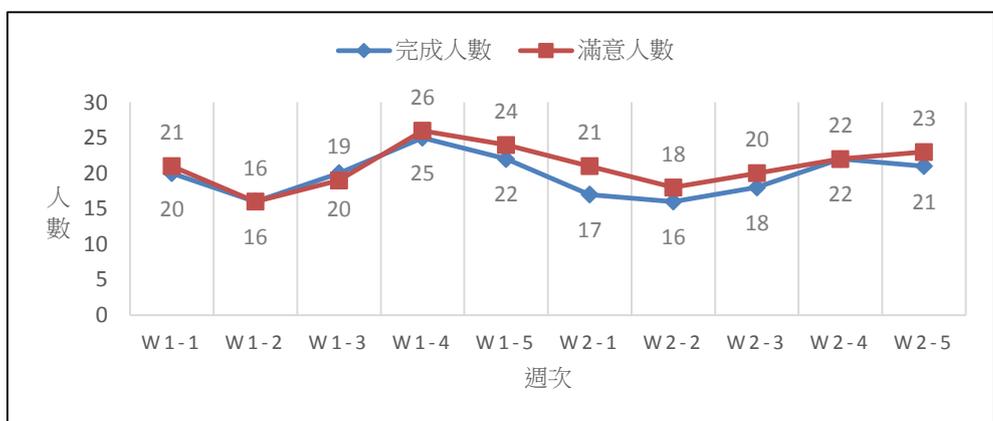
	10/14	16	5	4	25	9	2	
	W1-2	64.0%	20.0%	16.0%	100%			
	10/21	20	9	4	33	1	3	
	W1-3	60.6%	27.3%	12.1%	100%			
	10/28	25	5	3	33	1	4	
	W1-4	75.8%	15.2%	9.1%	100%			
	11/4	22	7	1	30	4	5	
	W1-5	73.3%	23.3%	3.3%	100%			
	2	11/25	17	7	4	28	6	6
		W2-1	60.7%	25%	14.3%	100%		
12/2		16	10	3	29	5	7	
W2-2		55.2%	34.5%	10.3%	100%			
12/9		18	8	2	28	6	8	
W2-3		64.3%	28.6%	7.1%	100%			
12/16		22	6	0	28	6	無	
W2-4		78.6%	21.4%	0%	100%			
12/25		21	9	0	30	4	無	
W2-5		70%	30%	0%	100%			

表三、每週學習回饋單之學生對自設作業進度的滿意度統計表

階段	日期	滿意	尚可	不滿意	填答總人數	未填答人數
1	10/7	21	8	3	32	2
		65.6%	25.0%	9.4%	100%	
	10/14	16	3	6	25	9
		64.0%	12.0%	24.0%	100%	
	10/21	19	8	6	33	1
		57.6%	24.2%	18.2%	100%	
	10/28	26	6	1	33	1
		78.8%	18.2%	3.0%	100%	
	11/4	24	3	3	30	4
		80.0%	10%	10.0%	100%	
2	11/25	21	4	3	28	6
		75%	14.3%	10.7%	100%	
	12/2	18	9	1	28	5
		64.3%	32.1%	3.6%	100%	
	12/9	20	4	4	20	6

		71.4%	14.3%	14.3%	71.4%	
12/16		22	4	2	22	6
		78.6%	14.3%	7.1%	78.6%	
12/25		23	3	4	23	4
		76.7%	10%	13.3%	76.7%	

整體而言，雖然學生自評「滿意」的人數大致與其自評「完成」的人數相近，但是除了第一階段之第三週(W1-3)之外，每次自評「完成」的人數相較低於自評「滿意」的人數，顯示學生對兩者自評有落差(詳見圖一)。此外，折線圖的曲線亦顯示，有些學生自設作業完成的狀態會受到一些外在因素(如別科考試、口頭報告、作業截止日期趨近)與個人內在因素(如身體不適、請假缺席)之影響，進而反映在其自設作業的完成度與滿意度。



圖一、自主學習「完成」人數與「滿意」人數折線圖

(2) 學習策略的使用

本教學研究著重學習策略的輔助教學，在【期末英語學習問卷】亦包括有關學生使用英語學習策略的問題。分析結果顯示，學生使用頻率大多中等以上⁵，頻率最高的策略類別為補償策略(平均 3.62)，其次為認知策略(平均 3.28)、社會策略(平均 3.23)、後設認知策略(平均 3.22)、情意策略(平均 3.22)，而使用頻率最低的策略類別為記憶策略(平均 3.17)。其個別英語學習策略的使用頻率最高的前兩名為補償策略，依序為：「當我想不出某個英文字時，我會使用意義相通的字或詞。」和「我遇到不熟悉的英文字時，我會猜一猜它的意思。」(詳見表四)，其次分別是「假如在英語會話中，我有聽不懂的地方，我會要求對方說慢一點或重說一遍。」、「學新的單字時，我會把新學的東西聯想到已學過的部份。」及「當別人說英語時，我會特別留意聽。」。這些學習策略的使用頻率與其這學期的英語學習經驗有關，學生在課堂上的口說或聽力閱讀活動常有機會需要使用到這些學習策略。

⁵學習策略使用頻率計分最低為 1，表示受試者從來不會使用這類學習策略。最高為 5，表示受試者總是會使用這類學習策略。平均為 3 以上者，表示其學習策略使用頻率為中等以上。

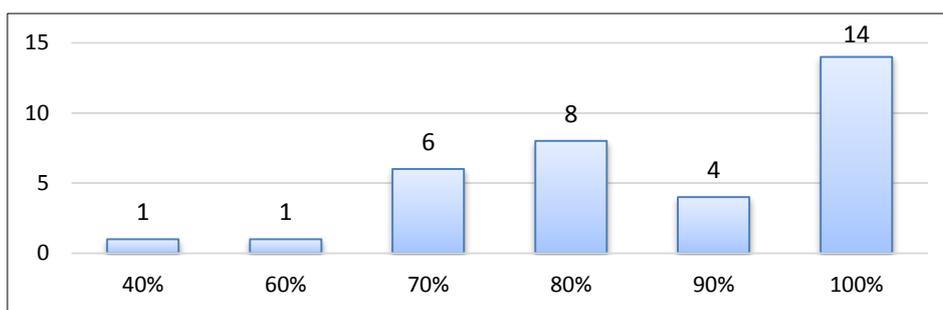
另一方面，使用頻率最後五名依序為：「我使用單字卡來背英文生字。」、「我會訂立作息表，俾使自己有固定的時間練習英語。」、「我會與其他同學練習英文。」、「我會留心尋訪可以用英語交談的對象。」、「我時常複習英文功課。」、「我嘗試用英文思考。」、「我將我所聽到的和讀到的英文作成摘要筆記。」及「每當我的英語表現良好，我會獎勵自己。」。這些學習策略，尤其是後設認知策略的使用，如訂立作息表、留心尋訪英語交談對象等，將有助於學生提升其自主學習能力，有待未來加強和鼓勵，以增進其使用頻率。

表四、個別英語學習策略表的使用頻率排行榜

排名	英語學習策略	類別	平均
最高 1	當我想不出某個英文字時，我會使用意義相通的字或詞。	補償策略	4.15
2	我遇到不熟悉的英文字時，我會猜一猜它的意思。	補償策略	3.91
2	假如在英語會話中，我有聽不懂的地方，我會要求對方說慢一點或重說一遍。	社會策略	3.91
4	學新的單字時，我會把新學的東西聯想到已學過的部份。	記憶策略	3.85
5	當別人說英語時，我會特別留意聽。	後設認知策略	3.79
最低 1	我使用單字卡來背英文生字。	記憶策略	2.35
1	我會訂立作息表，俾使自己有固定的時間練習英語	後設認知策略	2.35
3	我會與其他同學練習英文。	社會策略	2.68
4	我會留心尋訪可以用英語交談的對象。	後設認知策略	2.82
5	我時常複習英文功課。	認知策略	2.85
5	我嘗試用英文思考。	認知策略	2.85
5	我將我所聽到的和讀到的英文作成摘要筆記。	認知策略	2.85
5	每當我的英語表現良好，我會獎勵自己。	情意策略	2.85

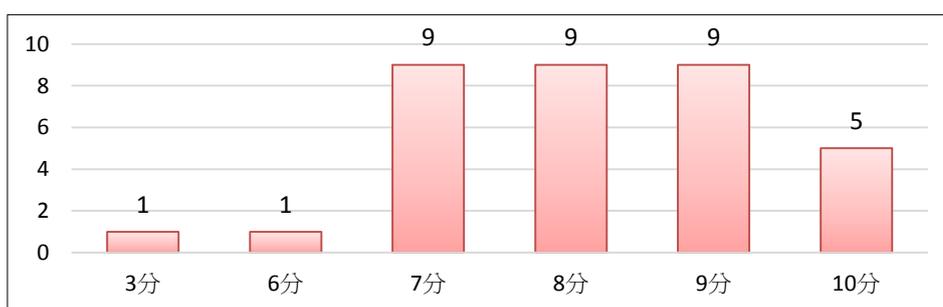
(3) 自設作業運用成效

學生於【期末自我評量】針對自己設定之學習目標與自設作業評量其完成度，並且給自己的整體表現打分數。分析結果顯示，總共有超過四分之三的學生表示其自設作業完成率為八成以上：其中有四成一的學生表示其目標設定之自設作業完成率為 100%，接近一成的學生為 90%，二成四的學生為 80%，一成八的學生為 70%。另外，有兩位學生的自評完成率較低，分別是 60%和 40%（詳見圖二）。



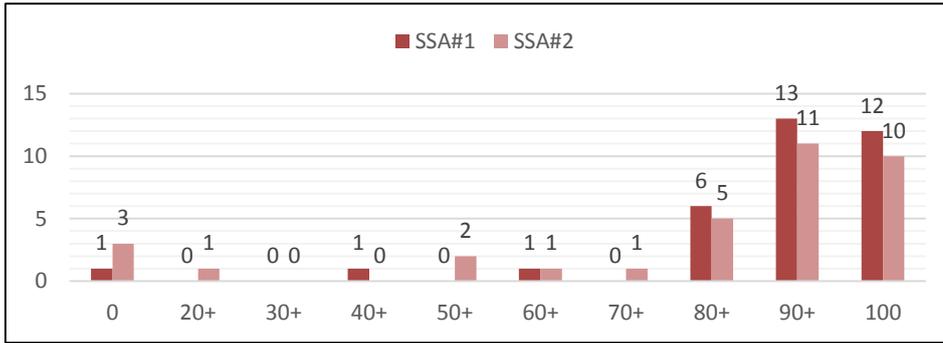
圖二、期末學生自我評量之自設作業完成率

學生給自己的自設作業表現自我評分從 3 分至 10 分，與其自設作業完成率自評並不完全對應，例如總共有 14 位學生自評完成率為 100%(見圖二)，但只有五位學生給自己打 10 分滿分，雖然分別有九位學生給自己打 9 分、8 分、7 分(詳見圖三)。然而其自評完成率為 100%的學生對自己的自主學習這一項表現之評分有 6 分至 10 分，這些學生雖然大多對自己的完成度表示滿意，但也有小部分學生表示因未能做好時間管理而最後匆匆完成作業，或因自己不夠用心、或尚有進步的空間，而給予自己較低的評分。



圖三、期末學生自我評量之自設作業自我評分

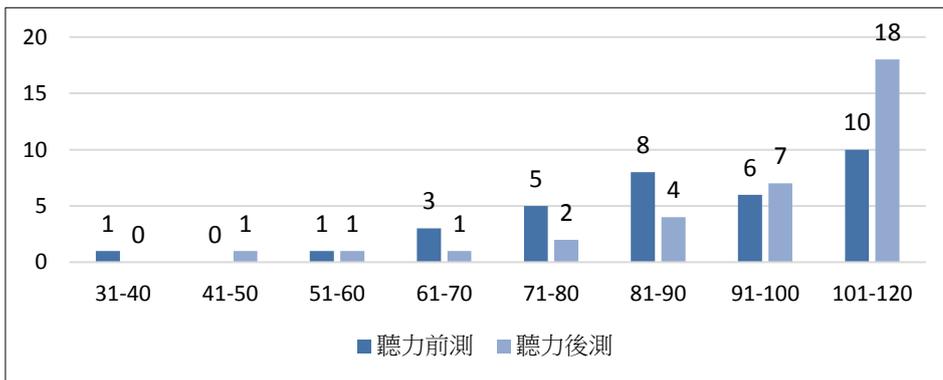
學生的自設作業規劃為兩階段，因此教師評量自設作業分為兩次評量，教師評量其作業成績之標準包含其作業內容、完成數量、完成日期與頻率、以及符合原先訂定之學習目標。若學生自設作業之完成數量以及完成日期與頻率皆符合原先訂定之學習目標，即可獲得基本 80 分，以資鼓勵。教師再依其作業內容再做分數調整。圖四顯示學生兩份自設作業(SSA)之教師評分，如圖顯示，小部分學生的第二階段自設作業(SSA#2)成績表現略低於第一階段。



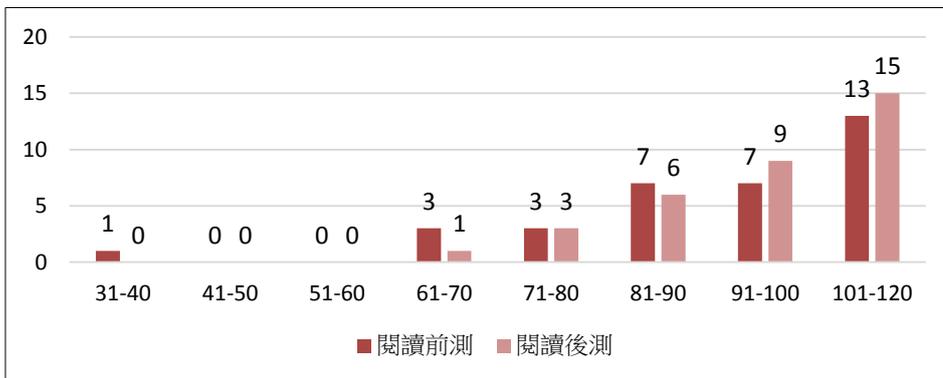
圖四、學生兩份自設作業(SSA)之教師評分

(4) 能力測驗方面之表現

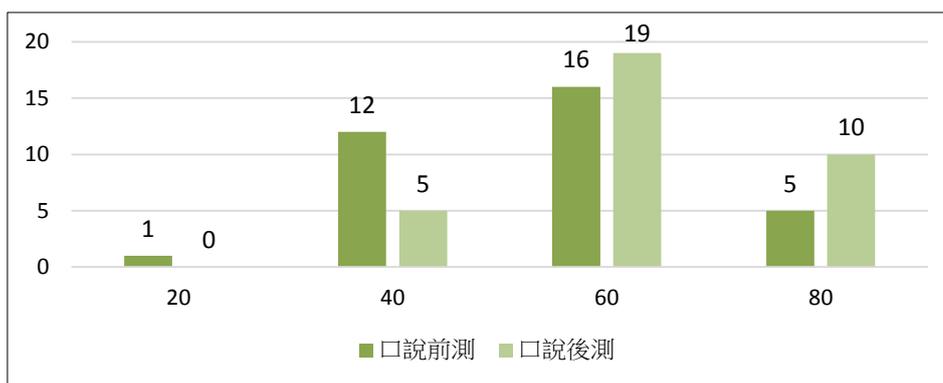
比較學生學期初前測與學期末後測成績結果顯示，學生在學期末能力測驗成績表現，不論在聽力、閱讀或口說方面，都有進步。(見圖五、圖六、圖七之長條分布圖)。如圖顯示，這些學生彼此的英語能力差異頗大。



圖五、聽力測驗前、後測長條分布圖



圖六、閱讀測驗前、後測長條分布圖



圖七、口說測驗前、後測長條分布圖

學期初學生前測之英語聽力測驗平均為 87.4 分，閱讀測驗平均為 92.5 分(滿分 120 分)。這些學生在學期初整體閱讀前測成績稍優於其聽力前測成績。相較於聽力和閱讀成績，其口說測驗平均為 54.7 分(滿分 100 分)，前測表現並不算好。學期末後測成績聽力測驗平均提升為 97 分，閱讀測驗平均為 95.7 分，口說測驗平均為 62.9 分。配對樣本 t 檢定結果發現，聽力測驗和口說測驗前、後測成績皆有顯著差異，閱讀成績雖有進步但未達顯著差異(請見表五)。

表五、聽力測驗、閱讀和口說測驗前、後測比較

結果	前測		後測		n	95% CI for Mean Difference		r	t	df
	M	SD	M	SD		Difference				
聽力	87.4	17.4	97.0	18.8	34	-14.13	-5.10	.74*	-4.334*	33
閱讀	92.5	17.6	95.7	12.5	34	-7.02	0.61	.79*	-1.710	33
口說	54.7	15.0	62.9	13.1	34	-11.72	-4.75	.76*	-4.806*	33

* $p < .001$ (參與測驗人數 = 34 位)

【期末英語學習問卷】係於學生完成期末英語能力測驗後施測，問卷第一部分之期末能力測驗自我反思，提供了學生對自己英語能力表現上的看法。結果顯示超過五成的學生最滿意自己在期末英語聽力能力測驗上的表現，而有四成四的學生表示最滿意閱讀能力的表現。另一方面，六成四的學生對口說部分的表現感到最不滿意，而有兩成的學生不滿意自己閱讀能力的表現，有一成的學生不滿意自己聽力的表現。只有一位學生「因為成績都不理想」，對自己表現都不滿意。與期初前測驗比較，超過四分之一的學生感覺到有所進步。有兩成三的學生表示透過這次期末英語能力測驗，發現自己英語能力上的問題。另外有六分之一的學生期望下次要表現得更好。

期初能力測驗成績不僅幫助學生明瞭自己英語程度與學習需求，以訂定自我學習目標和計劃，也啟動了學生的學習動機，促使其利用自設作業來加強較弱的英語技能。期末能力測驗則讓學生有機會檢視自己的學習成果、掌控自己的學習，因此有些學生在【期末英語學習問卷】自我反思寫到：

「我有看到自己的進步，覺得很有成就感，想快點讓自己英文變好，我決定寒假要加強我的英語口說能力！」

「我覺得這次的能力測驗能夠幫助我們了解我們現在的英文程度、並且能夠讓我們理解我們在這一學期中進步了多少，也為下學期要定的目標有了基礎。」

「可以作為自己學習的指標，並且再加以調整，覺得有利於自己的英文學習。」

二、學生對此自主學習教學活動的反應

學期初學生參考其英語能力前測結果，訂定自我學習目標和計劃，並選擇自己的英語自主學習活動與自設作業。研究結果顯示，有大部分的學生選擇針對聽力(76%)和口說(67.6%)方面做自設作業，以加強練習，其次的選擇為單字(32.4%)、寫作(23.5%)、及閱讀(17.6%)。超過四成四的參與學生在【期末英語學習問卷】表示自設作業的練習對期末英語能力測驗的表現「有非常大的幫助」或「大有幫助」，另有近三成的學生認為「有部分幫助」，四分之一的學生認為「多少有一些幫助」。而認為自設作業的執行對期末英語能力測驗表現有幫助的學生，其中有超過四成的學生提到對聽力部分的進步有幫助，其次為口說、閱讀、單字、和寫作部分。然而也有5位學生因為其自設作業選擇之英語口說練習軟體主要以發音為主，所以認為對於測驗時口語表達幫助不大。

總共有過半數的學生對下學期的自主練習與學習指導提出改進建議。對於下學期的「目標設定與自設作業活動」，有兩成六的學生提及自己時間管理方面需要有所改善。有5位學生提出對自設作業執行方面的意見，4位學生針對自設作業中的細項內容給予建議，有超過四成的學生表示希望下學期的「自主練習與學習指導」時段，助教能協助其英語對話練習，一成一的學生希望能獲得細項指導。

三、實際施行上遭遇的困難與挑戰

由於對大多數學生而言，先前中學教育多注重升學考試，在他人主導教學的學習環境下，對於這種由自己來決定學習目標、教材資源、學習活動，以及負責評量管理自我學習的相關經驗並不常有，所以實際施行上遭遇到一些困難與挑戰，簡述分類如以下幾點：

1. 目標設定不符合 SMART 原則，以至於執行遭遇困難阻礙，或未能達成預期的目標。例如：有位學生其目標設定為改善寫作能力，雖經提醒，選擇的自設作業仍為“finish a reference book about writing”（讀完一本寫作的參考書），斷續試行後，在最後兩週才調整修改，匆匆完成其自設作業。
2. 選擇的教材過難，或能力不足，以至於影響其自主學習成效。
3. 缺乏有效時間管理的能力與技巧，以至於降低其自設作業的完成效率與學習成效。例如：有一位學生第二階段作業只能完成一半，其原因是：「先前有時間時沒有想到要馬上做，後來跟所有東西擠在一起後就沒時間了」。其他學生

的自省也反應了相似狀況：「對於時間規劃上還有待加強，前面的進度太慢，導致大量作業[堆]積到後面必須一次完成」；「期末有許多報告，有些行程被延宕」。

4. 企圖心不夠強，學習動機不高，以至於延誤其自設作業的完成。例如：有一位學生兩階段自設作業之教師評分皆為 0 分，其自評完成率為 40%，自我評分為 3 分，這位學生評分理由說明是：「我太沒把這個自設作業放在心上，我知道這會對我很有幫助，可是我一直忘記它」。

四、相關問題檢討與改進建議

學生依個人需求、能力、興趣訂定學習目標及學習計畫，選擇適合自己的教材資源，完成其自設作業，可幫助學生逐漸掌控管理語言學習之各個元素，但是本研究在執行過程中也遭遇到一些困難與挑戰。對於相關問題，有以下幾點改進建議：

1. 釐清並幫助學生建立正確的自主學習觀念，加強學生對自主學習的基礎認識和教導實作要領。
2. 對於目標設定與自設作業活動，可提供更明確的指導與範例說明，以輔導學生建立符合 SMART 原則的短期及長期目標與選擇適合自己的教材。
3. 增加學生彼此分享目標與計畫的機會，鼓勵與同儕兩人或小組一起練習，以促進其同儕互相鼓勵、督促、合作，來完成相同的目標。
4. 修訂學習回饋表單內容，並鼓勵學生建立認知自律 (Cognitive Self-regulation)，幫助他們發展自我監督及省察的能力。
5. 改進學生英語口說活動的多元化評量，多給予學生自我評量、同儕互評的練習機會，以利調整部分低估或高估的傾向，並由參與評量來培養學習自主的能力。

透過以上相關教學設計的改進與精緻化，以及施行自設作業的練習與經驗，將會幫助學生未來更熟悉目標設定與自設作業等自主學習活動，有效提升其自主學習能力。

陸、結論

本教學研究旨在後設認知學習策略的課程教學架構下，嘗試設計英語自主學習的教學活動，以協助學生提升自主學習能力。本研究於學期初引導學生訂定其學習目標和計畫，熟悉和使用網路資源及各種英語練習軟體，並於每週安排與學生進行分組會談，給予每一小組個別學習活動的指導以及相關的學習策略教導。同時讓其餘大部分學生依其自設之學習目標，各自進行英語自主練習，完成自設作業。經過的實地施行，已初見成效，學生於期末英語聽力和口說能力測驗皆有

顯著的進步，參與學生亦認同本課程的自主學習有助於其英語能力的增進，超過四成學生認為幫助很大，尤其在聽力方面。

未來針對在此過程中所發掘或曾經面臨的問題與挑戰，將繼續尋求適當的配套措施或解決方案，並改進與精緻化相關的教學設計，以期能夠有系統的提升學生在英語學習方面自主學習能力。

參考文獻

- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. Second edition. New York: Routledge.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Longman.
- Cohen, A. D. & Griffiths, C. (2015). Revisiting LLS research 40 years later. *TESOL Quarterly*, 49(2), 414-429
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43 (1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (2007). Autonomy in language learning: a pedagogical revisiting of a pedagogical approach. Keynote speech at the third International Conference of the Independent Learning Association, Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal* 52, 4, 282-290.
- Levy, M. (2012). The students' voice in designing optimal CALL environments: Approaching questions of autonomy and independence in a networked world. Plenary Presentation at 2012 International Conference of the Independent Learning Association, Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Nation, P. (2012). Is it worth teaching vocabulary? Plenary Presentation at 2012 International Conference of the Independent Learning Association, Victoria

- University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (Ed.) (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. Upper Saddle River, NJ: Longman.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Second edition. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Yang, N. D. (2006). A review of research on language learning strategies in Taiwan. *English Teaching and Learning*, Special Issue (2), 71-110.
- Yang, N. D. (2003). Integrating portfolios into learning-strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 4, 293-317.
- Yashima, T. (2007). Autonomy and willingness to communicate: The development of an English using ideal self. Keynote speech at the third International Conference of the Independent Learning Association, Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.