

教學策略與兒童美語程度之相關性研究

柳伊玲*

朱紹俊**

摘 要

在全球化與少子化的衝擊下，如何制訂有效之教學策略以提升孩童的英文競爭力即是當前炙手可熱的議題。目前相關研究大多以正規學校為例，因此本研究以補習班教學為例，利用其：快速、密集、集中管理及能力分班之優勢，並採質性研究之焦點團體訪談法，探討學生程度與教學策略之關係。研究對象為新北市新莊區某美語補習班之低中高成就合共 18 位學生。教學策略是以教師為中心、學生為中心及雙主體作為本研究重點。根據學習動機、滿意度、氣氛與成效四種面向來分析，並以三種教學策略及三種學生程度來交叉探討訪談內容。本研究結果顯示：1.低成就學生相對適用於教師中心之教學策略。2.中成就學生相對適用於雙主體之教學策略 3.高成就學生相對適用於學生中心之教學策略。最後將歸納結論並提出實務上的建議，以供教師及未來研究者參考。

關鍵詞：兒童美語補習班、教學策略、學生程度、英語教學

*康寧大學 企業管理學系 碩士

**康寧大學 護理科/通識教育中心 合聘副教授(通訊作者)

電子郵件：sidneyju@ukn.edu.tw

收稿日期：2017.11.15

修改日期：2018.04.11

接受日期：2018.04.17

A Study on the Relationship between Instructional Strategies and Children's English Proficiency Levels

Yi-Ling Liou*
Siu-Chun Chu**

Abstract

How to formulate effective instructional strategies to enhance children's English competitiveness under the impact of globalization and low birthrate is recently the most concerned issue in Taiwan. Recent studies mainly focused on formal schools, and thus the qualitative study adopted Focus Group Interview with special reference to an English cram school in Xinzhuang Dist., New Taipei City which has advantages of its fast, intensive, centralized management and competence-based class grouping in order to explore the relationship between instructional strategies and English proficiency level. The eighteen participants consist of students from low to high level, and instructional strategies are teacher-centered, learner-centered and dual subject. On the basis of learning motivation, satisfaction, climate and effectiveness, the main findings are as follows: 1. Low-level students are relatively applicable to the teacher-centered strategy. 2. Medium-level students are relatively suitable for dual subject strategy. 3. High-level students are relatively applicable to the learner-centered strategy. Finally, this study provides some practical recommendations for English teachers and future researchers as a reference.

Key words: Children english cram school, Instructional strategies, Language proficiency level, English teaching

* MBA, University of Kang Ning

** Associate Professor / Department of Nursing, Center for General Education, University of Kang Ning.
(Correspondence Author)

壹、前言

隨著科技的轉變，二十一世紀儼然是個講求快速學習的時代，所有的學習資源或資訊都唾手可得，因此如何讓學習有效率的議題反而更受到大家的注目。我國國民義務教育從一開始六年延長至九年，然而近期更延長至十二年，政府的政策旨在於增加學生多元的升學管道，並降低學生的升學壓力，希冀減少學生補習的需求，然而在少子化的大環境下，學生補習的狀況卻未隨著政府政策或時代的演變而減少。家長們反而更加重視子女們的教育，除了接受學校的正規教育之外，為了不讓自己的下一代輸在起跑點，亦會讓子女們到補習班加強學科或學習其他才藝，因而造就台灣補習之盛況。無論家長、學生、教師無不趨之若鶩地追求更有效率的學習方法。

研究者於兒童美語補習班擔任英語教師一職，直接接觸學生與家長，有許多機會得到學生與家長的回饋意見及與其他教師交流討論的機會。於2016年八月新北市新莊區之人口結構顯示，由於國民所得增加及國民教育程度提高，家長們對於子女教育支出增加，導致生育率逐年下降，2015年幼年人口（0~14歲）所占總人口數之比率為14.66%，較2005年之20.31%，減少5.65個百分點。Aidman在1995年指出當家長教育水平越高，其對下一代教育會越重視。再次印證在地球村及少子化的衝擊下，家長們對於下一代教育的重視程度與日俱增，因此如何讓學習更有效率是家長、學生、老師們都相當關心的話題。然而在國內眾多教學策略與學生程度之研究中，幾乎都是以正規學校為主，為此研究者以兒童美語補習班作為研究對象，探討教學策略與學生程度的關係，進而發掘其最適教學策略。

基於研究者在教與學的第一線戰場上，目睹許多被學習壓力攻擊地遍體鱗傷的學生們、汲汲營營地為子女尋找最優良教育的家長們以及使出十八般武藝努力教學的教師們，興起尋找更適孩童的教學策略，然而縱觀教學策略與學生程度的相關研究中，鮮少以補習班為主且研究對象大多以年級做區分而非程度，再者研究方法少以質性方式進行探討。有鑒於補習班擁有其快速、密集、集中管理與能力分班的優勢，本研究希冀以兒童美語補習班教師的角度出發，了解國小學生知覺教學策略類型與其學習滿意度、成效、氣氛、動機，同時探究影響學習成效的變項，希望藉此能更進一步了解不同教學策略與學生程度彼此之間的關係，以做為教育行政機關、國小美語教師在制定教學策略及未來研究之參考，以提升學生學習動機、氣氛、滿意度與成效，進而達成教育目標。基於上述的研究背景與動機，本研究的主要目的如下：

瞭解不同教學策略應用在不同程度之美語補習班學生對於學習滿意度、成效、氣氛和動機的相關性。

貳、文獻探討

一、教學策略與學生程度的相關性

有效能的教師會針對每一位學生不同的需求而調整教學策略。Kose(2010)認為應設計新的教學方法與策略讓學生能有效地學習技能與專業知識。然而究竟教學應該由教師傳遞知識給學生(Transmission of Knowledge)，還是教師創造良好的學習環境讓學生學習(Creating Conditions)，對於教師而言是相當難以下定論的問題。沈翠蓮(2001)研究指出，教師須先釐清教學目標、需求以及內容，進而選定合適之教學策略。以教師為中心之直接教學法與學生

為中心之間接教學法所連續建立出來的系統，稱之為教學策略。當學生表現與教學策略目標一致時，學習成將會提高。

為了引導學生學習進而達成其所設定之教學任務與學習目標，教學策略（Instructional Strategies）是教師所運用的技巧與方法。Bloom 等人在 1956 年發表的教育目標分類學，已被廣泛應用在世界各地作為撰寫各科教學任務與學習目標的依據，並且隨著教育理論的演進於 2001 年出刊修訂版（Anderson et al., 2001）。如下圖 2-1。



圖 2-1 Bloom's Taxonomy (Revised)

資料來源："*A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.*", by Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S., 2001. Boston: Allyn & Bacon.

根據 Bloom (2001) 教育目標分類學的認知歷程，由簡單至困難與教師幫助多至少的面向來推論，記憶與理解階段屬於老師中心；應用與分析階段則是雙主體；最後，評估與創造部分是學生中心。

李雅婷 (2014) 分析國內外差異化教學之相關文獻，指出依據不同類型的學生應有其差異化之教學策略，如以學習能力優異之學生，提供更高層次的學習概念。Martin (2004) 指出教師中心教學法是由教師傳授經驗，並提供學生明確的步驟，得以讓學生正確無誤地歸納出結果或答案。教師中心強調正確答案，減少學生犯錯的空間，讓學生很少遺漏重要概念。由於低程度學生的基本字彙與文法較為薄弱，更需要老師的引導與協助。為此，研究者根據以上文獻以及自身教學經驗提出，

(一)研究問題一：低成就學生適用以教師為中心的教學策略

- H1a：低成就學生在教師中心教學策略下，學習動機比較強烈。
- H1b：低成就學生在教師中心教學策略下，學習氣氛比較融洽。
- H1c：低成就學生在教師中心教學策略下，學習滿意度比較高。
- H1d：低成就學生在教師中心教學策略下，學習成效比較顯著。

Larsen-Freeman (1991) 發表三維度文法架構，指出必須同時掌握語意 (Semantics)、語用 (Pragmatics) 與文法 (Grammar) 即是真正的語言能力。然而語言學家們對於語法與語用之間的比例分配，一直爭議不斷，Yalden (1983) 提出平衡原則的概念 (The Principle

of Balance)，用以衡量語用（語言形式）與語法（溝通能力）間分配的比例。如下圖2-2、圖2-3、圖2-4所示：

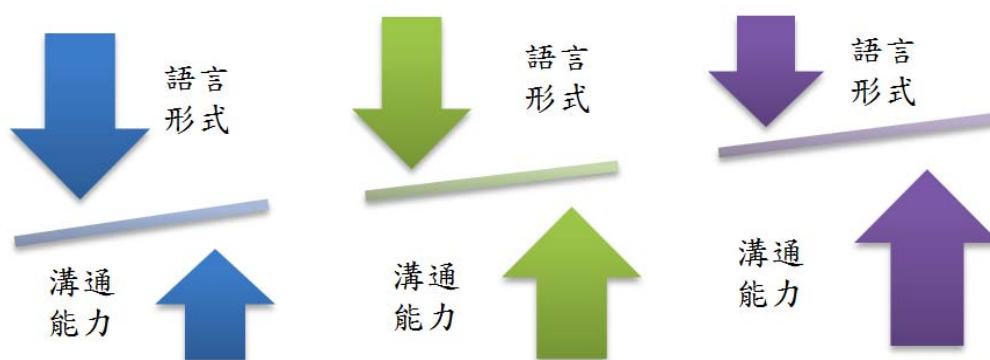


圖 2-2 低等程度的平衡系統圖 圖 2-3 中等程度的平衡系統圖 圖 2-4 高等程度的平衡系統圖
資料來源：” The Communicative Syllabus：Evolution, Design, and Implementation (p.122) ”, by J. Yalden, 1983. New York: Pergamon.

從Yalden (1983) 的模式得知，教學無論其程度為何皆須注重溝通能力與語言形式，但比例不同，隨著程度越高，其「語言形式」的比例逐漸降低，而「溝通能力」的比重則越高。研究者以自身教學之經驗，大膽推論低程度之學生，所具備基本字彙與句型較不足，溝通活動無法順暢進行，因此應加強「語言形式」的部分，穩固語言基礎。隨著學生程度升高，教學則應更注重溝通的部分。教師需先了解學生的個別差異與學習風格，採取不同的教學策略，如彈性分組、互助學習等活動（吳清山，2012）。Al-Zu'be (2013)認為學生中心教學法有較多溝通互動活動，讓學生能從錯誤中學習溝通技巧能力，而教師只是輔助的角色（Gabriel, 2004）

本研究之雙主體教學策略為結合教師為中心與學生為中心策略。彙整以上，研究者提出以下研究問題二、三。

(二)研究問題二：中成就學生適用以雙主體的兒童美語教學策略

- H2a：中成就學生在雙主體的教學策略下，學習動機比較強烈。
- H2b：中成就學生在雙主體的教學策略下，學習氣氛比較融洽。
- H2c：中成就學生在雙主體的教學策略下，學習滿意度比較高。
- H2d：中成就學生在雙主體的教學策略下，學習成效比較顯著。

(三)研究問題三：高成就學生適用以學生為中心的教學策略

- H3a：高成就學生在學生中心教學策略下，學習動機比較強烈。
- H3b：高成就學生在學生中心教學策略下，學習氣氛比較融洽。
- H3c：高成就學生在學生中心教學策略下，學習滿意度比較高。
- H3d：高成就學生在學生中心教學策略下，學習成效比較顯著。

二、學習評估

學習是個複雜的過程，必須針對學習目標設定教學策略，並安排適當教學活動，並評估學生學習後所達成學習目標的程度（Maki, 2010），再依據評估結果調整教學策略，可使教與

學更有效率且緊密結合。完善的教學策略需使用有系統的架構去制定與執行，依據 Goldstein (1986)所提出的訓練發展模型中，完整的訓練應有三個階段：訓練前計畫、教學策略執行以及訓練後評估。

將 Kirkpatrick(1998)的四層次評估模式運用在學習成效評估上，發現透過學習成效評估可以檢視學生對教學策略的滿意度；瞭解學生上完課後吸收的程度；後續學習之遷移效果以及學生接受課堂訓練後對班級影響的程度。在一至四層次評估模式中，其困難度、複雜度、成本、重要性和意義越來越高，Kirkpatrick 建議不要跳過任何層次而只評鑑較後面的層次。下圖 2-5 為改編自新世界 Kirkpatrick 模型之四層次評估模式：



圖 2-5 Kirkpatrick 四層次評估模式

資料來源：改編自 "Implementing the Four Levels" by Kirkpatrick, D.L. and Kirkpatrick, J.D., 2007. San Francisco: Berrett-Koehler.

本研究所指之學習評估，係針對學習動機、滿意度、氣氛與成效四個面向進行分析。

(一)學習動機

學習動機是指學習者在學習的過程中，引發學習者行為達成特定生理或心理目標的內在思考歷程(葉炳煙，2013)，透過了解目標並自發且持續地朝著預定目標前進的動力，並從中達成學習目標(Lee, 2010)。Reeve (2014)指出相關研究中，動機被視為一個內在給予行為能量、方向與毅力的過程，亦即提供學習者力量、目標與持續力。學習者在學習一個新的語言時，若奉獻其時間與精力，將會精熟此語言並從中得到無數的好處與機會。動機提供了實用、智力及許多勵志的好處。若有強烈學習動機，可以彌補語言學習能力與學習環境等不足；但如果學習動機不夠強烈，即使有優異的學習能力也可能無法達成長遠目標。目前已有許多學者針對第二語言學習動機展開研究。Skehan (1989)認為，只要能引起動機，任何人都能學好一種語言。除了學習能力外，學習動機是最強而有力預測學習效果的因素。Gardner (1985)則認為學習動機是影響學習效果的四個主要個體差異因素之一。

在語言教學研究領域中，不少學者皆認為如何成功學習第二外語與學習動機有密切關係，且從不同面向切入學習動機，得出不同的分類。其中極具影響力之加拿大社會心理學家 Gardner與Lambert於1972年將第二外語學習動機歸納為融合型動機(Integrative Motivation)及工具型動機(Instructional Motivation)兩大類。具有融合型學習動機之學習者對於其所學習語言

的背景文化有興趣，擁有較強烈的學習動機；而工具型動機則是因為有工作、考試等其他目的去學習外語，學習動機較前者弱。Ely則認為融合型與工作型動機時常同時存在，且可能有其他具體存在卻被忽略的動機面向。Dörnyei在1994年更提出了外語學習動機三層次論，將外語學習動機分為語言層次(Language Level)，為學習者學習外語的起因，如工具型動機及融合型動機即屬於此等次；再往下是學習者層次(Learner Level)，為學習者成就感需求、焦慮或自信等個人因素；最下層則是學習情境層次(Learning Situation Level)，和教室學習環境有關，且再進一步細分為課程、教師與同儕團體三類。Dörnyei認為語言層次與學習者層次的動機成分比較固定，不太容易操作與控制，而學習情境層次與教學最相關，建議教師及研究者應從此境層入手去激發學習者的第二外語學習動機。周中天(1993)也提倡教師應針對學生的需求，制定適當之教學策略，以此提升其學習動機。

郭祖運(2012)在探討十二年國教實施前後，以不同方式升學的國中生，數學學習動機與數學學習行為之間的差異研究發現，學習動機與學習行為之間有顯著正相關。洪宜君(2013)在探討台北地區高職美容科學生學習動機、學習行為與丙級技術士技能檢定成效之研究發現，學生學習動機能有效預測其學習行為與技能檢定成效。從黃添丁(2015)的數位學習融入課程之學習動機對學習成效的影響之研究，學習動機對學習成效有顯著正向影響。在資訊多媒體運用在國文教學上，葉芸婷(2015)認為學習動機對於學習成就有顯著影響。林曉玲(2015)則以國小三年級學生為研究對象並施以任務型教法，發現學生在英語學習成就與學習動機表現上有顯著差異。

(二)學習滿意度

在不同的生長環境，每個人有不一樣的學習期望與需求，假使能滿足其個人學習成長之期望與需求，即會得到滿意感，反之則會感到失望而降低其學習動力或減少其學習意願。因此，若學習者滿意其學習歷程，則其參與學習的熱誠會更強烈、態度會越積極且樂於參與學習。國內外有關學習滿意度之文獻眾多，其大部分都著重在個人對學習活動主觀的內在感受，Martin(1988)指出滿意是個人對於習得經驗之期望與其在過程中得到的經驗與感受是否具有的一致性，若覺得整個過程的感受符合甚至超出其期望水準，則為滿意；反之，當感受低於其期望水準，則為不滿意。而本研究的學習滿意度，是指對學習歷程的感受，若學習者的期望或需求在學習活動中得到滿足，則會感到滿意，反之則不滿意。

(三)學習氣氛

學習氣氛是對於課堂環境、團體互動及情感與生理上不同面向的感受。學生的成長與行為及同儕之間如何互相影響與互動，取決於教師如何組織與管理班級活動。Ambrose et al. (2010)年將學習氣氛定義為學生在學習時之智力、社交、情感及生理的環境。氣氛由一連串의交互因子組成，包括教職人員與學生的互動、教師教學風格、班級成員之組合類型、學生之間之互動以及課程內容與教材的安排。而兒童研究中心的負責人及心理學教授 Dr. K. L. Bierman(2011)則認為教師應擔任掌控教室的隱形之手(Invisible Hand)。教師應學習如何引導而非疏離學生。學童在發展與同儕及教師間之社交能力時，其情感健康是最重要的考量。當教育的範圍層面越廣時，教師需要更注意如何組織班級以及管理學生能創造一個正向的學習氣氛。當學生以團體型式一同成長，能減少其不良表現且教學工作將變得更愉悅不繁瑣。抑制學生之不良行為是教師的職責，教師應控管與修正學生與學生之間行為的影響，並且觀察

學生之家庭、生活、程度等背景狀況。

張瑞村與陳怡君(2000)認為班級氣氛對教師教學與學生學習的影響至深且巨；積極的氣氛可以促進學生的學習成效，反之消極的氣氛則會降低教學效果。黃朝凱(2003)指出，每一個班級都有其獨特的環境氣氛，它是由許多因素互相影響慢慢形成的，學生在裡面活動必然會受到其作用，不僅會影響學生的學習態度，甚至影響著學習成效，藉此可看出學習環境氣氛對於學習成果有極大的影響。黃明玉(2004)成人喜歡在無壓力、親和、友善的學習氣氛下學習，而班級學習氣氛是來自不同家庭的學生同儕關係中互相影響所形成，尤其是與導師互動的交互作用所形成的情緒，因此，若能營造良好的班級互動及氣氛，使學生在師生互動的過程中學習、成長，進而達到學習的目標及需求，則可以提升成人學習的意願及成效。

綜合以上，本研究之學習氣氛為教師與學生、學生與學生以及學生與課程內容之間交互影響的歷程，以及其中成員之主觀認知與內在感受的心理過程。亦即學生在課堂中與其他同學或教師彼此互動時所產生的學習氣氛或情緒。

(四)學習成效

評估學習成效是一連串的分析過程，教師在學生學習前，以標準化的測驗或評量對學生進行測驗，藉以瞭解其學習的變化，從過程中蒐集相關資訊，教師得以針對學生之學習狀況作後續課程的修正及調整。學習成效亦是指經過學習而得到知識、技術、價值或態度的過程，最後展現出學習能力提升與否的結果。

Gangue (1985)的研究認為學習是指人的心理傾向和能力的變化，這種變化將持續一段時間，且不能把這種變化簡單歸於生長過程。何英奇(2001)認為後天學得的能力就是成就，此種能力是指個人實際擁有的能力，亦即是人們經過一段特定時間之學習或訓練之後所獲取的能力。李隆叟(2002)認為影響學生學習成就的關鍵就是老師，有些學者從教師效能的觀點來詮釋學習的成效，主張衡量教師的效能，而學生學習成效主要是看其表現，包括認知、情意及技能方面之學習成果及學生對學習活動和學習結果正面感受。陳江水(2003)指出學習成就是經由正式課程、教學設計之特殊教育經驗，所獲得的知識、理解和技能，或個體經由特殊教學而獲得的某些訊息和某些技能。

參、研究方法與實施內容

一、研究方法

(一)質性研究方法之選定：質性研究

本研究之研究方法選定，係透過分析蒐集之文獻，歸納出適合做質性研究的特質及時機，整理出以下特點(Bogdan & Biklen, 1982；David & Sutton, 2004a；Glesne & Peshkin, 1992；陳向明, 2002)：

1. 研究問題的本質是探索性的或發現性的。
2. 強調研究者對自身行為的持續反思。
3. 研究的問題焦點在於互動、關係與過程。
4. 重視個別經驗與結果的差異性。
5. 對態度、感受或價值等資料感興趣或有其深入的需要。
6. 微觀層面針對個別事物進行動態及細緻之描繪與分析。
7. 運用歸納性或自然取向的策略較合乎研究目標。

因此質性研究是以一種定位觀察者的活動，包含一套具有詮釋性的物質操作呈現世界(賴志峰，2010)。由於本研究的研究目的、問題與研究者的想要探究的觀點均與上述相符，故本研究預計採質性的方式來研究。

(二)半結構性訪談：

質性訪談係為特定目的研究者與被訪問者所進行的一種談話，首重受訪者個人的內在感受、生活與經驗的描述，研究者透過此對話獲得、了解並解釋受訪者本身對特定事件的認知(Minichiello, 1995)。換句話說，訪談是取得資訊的一種方法，主要憑藉直接面對面的方式執行，研究者即可了解受訪者的行為、想法及成因等議題。許多教科書皆指出訪談範圍是一個連續系統，從結構式、半結構式至非結構式訪談(Bryman, 2001)。結構式訪談係以量化方式執行，而半結構式與非結構式訪談則主要是質性方式，採訪的特點是自由度提高且較無固定架構。以下表3-1為訪談型式之連續性模型。

表 3-1
訪談型式：連續性模型 (Continuum Model)

結構性訪談 Structured Interview	半結構性訪談 Semi-structured Interview	非結構性訪談 Unstructured Interview
標準式訪談 Standardized Interview	深入訪談 In-depth Interview	深入訪談 In-depth Interview
調查式訪談 Survey Interview	調查式訪談 Survey Interview	臨床面談 Clinical Interview
臨床歷史紀錄 Clinical History Taking	團體訪談 Group Interview	口頭或生平歷史訪談 Oral or Life-history Interview

資料來源：“In-depth interviewing.” by Minichello, V., Aroni, R., Timewell, E., and Alexander, L., 1995. New York: Longman Cheshire.

研究者主導著結構式訪談的流程，其問卷需先事前設計並具有固定結構。反觀非結構式訪談則無固定結構之問卷，研究者鼓勵被受訪者分享自身親身的感受。而半結構式訪談即是研究者對訪談結構有一定的控制，但同時亦接受並鼓勵受訪者自發性參與。本研究考量訪談對象皆為國小生，因此採用並非高度受控制之半結構式訪談，利用較寬廣的研究問題做為訪談的依據來導引訪談的進行；在訪談開始前以不侷限內容的用字及問題順序為原則，設計訪談指引或訪談提綱作為訪談的架構，其最主要的內容必須符合研究問題，且問題的形式或討論方式採取較具彈性的方式進行，讓受訪者能自然表達想法且依然能切合主題。

(三)焦點團體訪談(Focus Group)

焦點團體訪談是社會科學中最廣泛使用的研究工具之一，焦點團體訪談源自1941年於哥倫比亞大學的廣播研究處，由Lazarsfeld邀請Merton來協助他評估聽眾對廣播節目的回應。起初稱為集中訪談(Focused Interviews) (Merton, 1987)，此方法於第二次世界大戰後盛行，如今焦點團體已成為專案評估、行銷、公共政策、廣告及傳播等社會科學家之重要研究工具之一(Stewart & Shamdasani, 2014)。此研究方法亦是一種以團體訪問的形式，進行質性研究收集的

方法。焦點團體訪談所取得之資訊，具有其獨特性與有效性，並被視為是經濟且高效率的研究方法，因此逐漸廣泛地應用於心理、教育、行銷、傳播等領域，焦點團體訪談法於學術研究之重要性與日俱增（王梅玲, 2002；Loriz & Foster, 2001；Wilhelmsson 2003）。

焦點團體訪談法利用訪談成員間之互動與討論之相互作用，激發受訪者對於焦點問題的想法，交流彼此的意見、態度、反應及經驗，能在最迅速的時間內針對研究主題，獲取大量且詳細的資訊為此方法特色之一；且團體互動的環境提供受訪者一種安全氛圍，使其能坦率並自由地表達自己的想法；研究者可以從此對話和互動取得資料和洞識(Insight)，對於「探索性」(Exploratory)的研究而言，是一項有利的方法(胡幼慧, 1996)。人類在獨處時與團體中的行為表現經常是不同的，理論上來說，團體裡每一位成員的行為表現可能是受到其他成員所影響(Shaw, 1981)。不同於個人訪談，在訪談的過程中提供指導性討論，可能會產生團體動力，因而激發出研究者所設想之外的論點。在倡導此研究方法者中，特別強調參與者之間的互動，群體動態及其產生的洞察力和數據(Kitzinger, 1995)。Hannah Frith(2000)強調了焦點團體能提供受訪者舒適放鬆的訪談環境，進而侃侃而談分享想法。若受訪者意見相同，即能強化觀點的架構；然而意見分歧時，受訪者能捍衛自己的觀點，並提供進一步的解釋。Kamberelis 和 Dimitriadis(2013)，指出特別是在教育學，政治和社會調查方面，焦點團體法讓參與者更能創造出對社會變革的重要意識。焦點團體座談會，必須先確定問題，進而執行一連串之流程。焦點團體訪談程序設計與步驟如下圖 3-1：



圖 3-1 焦點團體程序設計與步驟圖

資料來源：『Focus groups: theory and practice』, by Stewart, D. W., and Shamdasani, P. N., 2014. United Kingdom: Sage publications Inc...

二、研究範圍與對象

本研究之範圍是以台灣地區新北市新莊區為研究區域，首先，選定成立超過三十年，具有豐富教學經驗及完善體制之美語補習班；第二，考量地域及實施便利性，以研究者任教之美語補習班之國小生共 225 名，作為訪談對象；第三，依據受訪者於美語補習班入學考試成績區分為低、中、高三種程度；第四，本研究採用質性之焦點團體法，因此以學生是否具備

基本的中文表達能力，做為研究立意招募的篩選條件。判斷標準是以學生與他人互動之觀察做為篩選方式；第五，四到八人為焦點團體訪談的理想人數(Kitzinger, 1995)，且有鑒於 Barrett 與 Kirk (2000) 認為參與焦點團體座談會最少應有六人。因此本研究以六名學生作為進行焦點團體之人數設定。第六，Stewart 與 Shamdasani(2014)認為便利抽樣(Convenience Sampling)是焦點團體選擇參與者最常用的方法，但前提必須考慮團體特徵的需求，因此本研究依照所要探討的背景因素，在既定的名單中於國小一到六年級中依其英文學習成就低、中、高分別招募六名學生。L1~6 分別代表低程度的六名學生；M1~6 分別代表中程度的六名學生；H1~6 分別代表高程度的六名學生。故參與此研究的三個焦點團體訪談的學生共達十八人。

表 3-2
焦點團體訪談名單

低程度	L1	L2	L3	L4	L5	L6
	陳○潤	蘇○勳	陳○翰	溫○潔	陳○歆	楊○心
中程度	M1	M2	M3	M4	M5	M6
	許○騫	許○宣	林○晏	張○翔	許○恩	歐○均
高程度	H1	H2	H3	H4	H5	H6
	黃○瑄	李○禎	徐○陽	陳○涵	康○修	陳○翌

三、研究架構

本研究旨在探討不同程度學生與教學策略之關係，參考相關理論與文獻，以新北市新莊區某美語補習班之國小學生為對象，探討英文程度低、中、高學生在三種不同教學策略下學習，其學習成效、學習氣氛、學習滿意度與學習動機的影響。研究架構如下圖，以教師為中心、雙主體、學生為中心之三種不同教學策略的自變項為主軸，探究低、中、高三種程度之背景變項的學生，其所對應之學習成效、學習氣氛、學習滿意度以及學習動機四種應變項的變化。並且，利用補習班擁有其快速、密集、集中管理與能力分班的優勢，採取有別於其他大多以量化為形式之相關研究，本研究是以質性的焦點團體法來驗證本文中的研究命題。本論文研究架構如圖 3-3 所示。

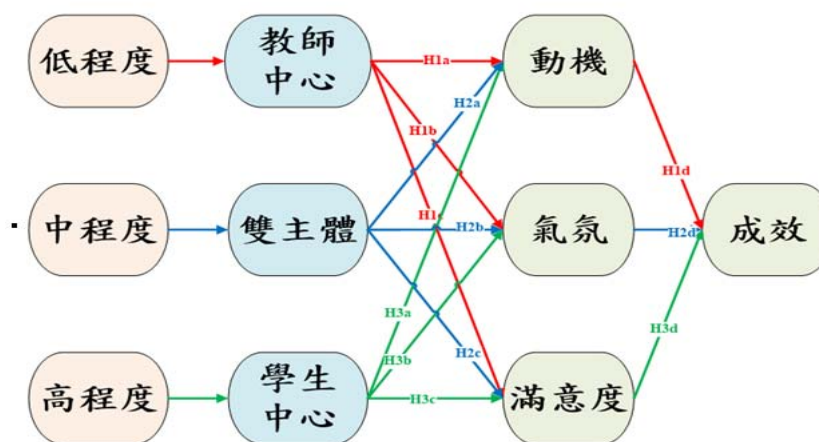


圖 3-3 研究架構圖

四、研究實施內容

教學的主體在於學生，且每位學生皆為獨立個體，其教學策略應以能激勵學生有效學習為主要制定標準。為了探討教師為中心、雙主體及學生為中心三種不同教學策略，對不同英文程度國小學生之學習成效、學習氣氛、學習滿意度及學習動機的影響，並考量學生皆具基本認知理解能力，本研究採取質化的焦點團體研究法，其旨在於透過焦點團體訪談，了解不同英文程度國小生對於不同教學策略之想法。半結構式之訪談大綱係依據研究目的及焦點團體訪談的原則與程序來擬定，並參照研究者工作實務之教學經驗與文獻探討結果。所謂半結構式之訪談，係指整個訪談的問題、提問順序及方式，並非在高程度的控制下依照固定的規則去執行，但半結構式之訪談過程仍然會與研究主題緊緊相扣。訪問之前擬定訪談大綱及要點，而在過程中可根據受訪者的回應內容脈絡，有彈性地調整方式及提問順序，但不離題(鐘倫納，1993；趙碧華、朱美珍編譯，1995；席汝楫，1997；袁方編，2002；黃光玉、劉念夏、陳清文譯，2004)。由於半結構式之訪談並非受高程度控制，因此在訪談過程中，較能使學生自然表達想法，且依然能切合主題。以下為焦點團體訪問之細節：

- (一)時間：本研究訪談對象為國小生，因此訪談時間選定於美語補習班下課後，此為受訪者較能配合的時間，並且能方便家長接送。
- (二)地點：本研究選用受訪者所就讀之美語補習班的教室當主要訪談場所，以利場地租借以及受訪者的家長接送。受訪者在其熟悉環境下，能安定且無受干擾地受訪，在訪談間將更容易回憶上課感受表達其真實看法。
- (三)訪談者基本資料及編號：本研究依照所要探討的背景因素：年級及英語學業成就，分別進行編碼。學業成就以英文字母編號，L代表低學業成就、M代表中學業成就、H代表高學業成就。編號中的阿拉伯數字代碼為年級，1為1年級、2為2年級、依序6則為6年級。學業成就的高低是以105學年補習班中的英語學業成績為判別。故參與此研究的三個焦點團體訪談的學生分別為L1~L6、M1~M6、H1~H6，合計18位學生。

肆、研究結果與分析

本章依據三場焦點團體訪談所得之資料，並以研究目的與問題，進行資料分析與說明，進而瞭解目前新北市新莊地區一所兒童美語補習班，教師之教學策略與學生程度之相關性。其綜合分析與結果如下：

一、低成就學生訪談之分析

Martin(2004)提出教師中心教學法下的課堂較為有秩序與安靜，讓學生能專注學習。其教師為教學主體，由教師傳授經驗，並提供學生明確的步驟，讓學生能正確無誤地歸納出結果或答案(Martin, 2004)。並且減少學生等待教師提示的時間，使教師能更有效率的授課，使其學生有更高品質的學習，提升其學習成就。本研究結果發現：由於低程度學生的基本字彙與文法較為薄弱，學生為中心之教學策略學習較容易感到有壓力，更需要老師的引導與協助且低程度之學生，年紀普遍偏小，雙主體教學策略對於低美語程度之兒童容易導致班上秩序不良。因此按部就班循序漸進的教師為中心之教學策略，應可於低程度之學生發揮效能，使其有較高之學習滿意度、學習動機較為強烈、學習氣氛較佳，因此其學習成效較為顯著。

(一)在教師中心之教學策略下，低成就學生之學習動機較強烈

低程度學生對於英語學習的經驗較少，容易搞不清楚狀況，比較仰賴老師的協助。再加上低程度學生年紀偏低，較易受獎卡的吸引。六位受訪者中有四位 L1、3、5、6 皆表示喜歡跟著老師的指示，因為可以得到老師的喜愛或獎卡的獎勵，因此喜歡教師中心的上課方式，其中 L3 更進一步表示，在雙主體或學生中心之教學策略下學習，常常需要聽別人發言所以感到很無聊；另外兩位 L2、4 則沒有意見。顯示低程度之學生跟著老師指示上課，較能激起其學習動機。

L1：喜歡[教師中心]。因為如果很乖的話可以玩遊戲。

L3：喜歡[教師中心] 因為老師會教導我們，我們要跟隨他。

L3：不喜歡[學生中心]因為一直聽別人發言很無聊。

L5：喜歡[教師中心]因為可能會得到很多獎卡。

(二)在教師中心之教學策略下，低成就學生之學習氣氛較融洽

低程度學生面對獨立發言或表現時，會容易感到有壓力；相對而言，若有老師領導或同學的陪同與協助會感到比較輕鬆自在。六位受訪者中有三位 L4、5、6 覺得在老師中心下學習，不用自我發表意見且比較清楚瞭解課程內容，所以比較不會感到有壓力；另外兩位 L1、2 則因為雙主體有同學可以詢問或幫忙，所以感到比較輕鬆；而 L3 喜歡表達自我意見，因此覺得學生中心較無壓力。顯示低程度學生較仰賴老師或同學的協助，所以在教師中心或雙主體之教學策略下，較能輕鬆無壓力地學習，因此學習氣氛較融洽。

L1：喜歡[雙主體]因為它比較放鬆，有同學可以陪我，可以幫忙。

L2：[喜歡雙主體]因為如果你不會的話你可以問妳其他的同學。

L6：老師中心[沒壓力]因為跟著老師一起練習，不用發表意見比較輕鬆。

L5：老師中心上課比較沒有壓力。

L4：也是老師中心，因為這樣子就不會一大堆不懂的。

(三)在教師中心之教學策略下，低成就學生之學習滿意度較高

由於低程度學生的對於學習英文的過程尚未熟悉，因此教學指令較簡單且課程步驟較明確的教學策略，相對來說，學生較易達成老師所設定的目標，因而建立成就感。除此之外，由教師主導之教學策略，學生容易感到有充實感因為較不會有不知所措的狀況發生。五位受訪者 L1、3、4、5、6 一致覺得在教師中心之教學策略下學習，比較有充實感。而四位低程度學生 L2、4、5、6 則表示，老師中心教學策略較符合其對英文課的期待與需求。顯示低程度學生在教師中心之教學策略下學習，其學習滿意度較高。

L1：老師中心[有成就感]因為可以學到比較多知識。[感到充實]因為老師中心的話，我們只要做完一個遊戲或課堂時就會寫東西寫完東西，就繼續讀那些 reader 那些...

L5：老師[中心有成就感]因為可以比較多的練習。

L4：[喜歡]老師中心因為老師教的可以學習到很多單字。

L6：[喜歡]老師中心，因為可以有比較多的練習。

L5：[喜歡]老師中心，因為不會的單字可以問老師。

L2：需求的話，那應該是老師中心，因為如果你要跟其他人用英文對話的話會比較熟練。

(四)在教師中心之教學策略下，低成就學生之學習成效較顯著

低程度學生的年齡偏低，所以自主性較弱，課堂秩序隨著老師對於課堂的掌控程度提高而有正向的影響，因此學生較能專心聽課。所有受訪者皆覺得教師中心之教學策略的步驟明確又清楚，學習起來比較容易，且因為有較充分的練習，加上有老師的主導，大家比較容易專心，所以成績會提升。顯示低程度學生在教師中心之教學策略下學習，其學習成效較為顯著。

L3：老師中心[比較充實]，因為他說什麼東西然後就一直反覆的說。期待的話會學得比較快所以我們要專心一點。

L2：因為如果是老師為中心的話，會一直問問題，然後同學一直回答，然後就會變熟。句子就會練的很順。[成績]變高啊！

L1：老師中心，因為從這裡開始比較簡單，[成績]會變高。

L4：可以跟著老師一起做，[成績]不會一落千丈，會增加。

L5：[成績會]往上，因為老師中心可以比較多的練習。

L6：老師中心[成績會]往上，因為可以有比較多的練習。

二、中成就學生訪談之分析

根據Yalden(1983)的模式，得知無論程度為何，教學皆須注重溝通能力與語言形式，但其比例不同，隨著程度越高，其語言形式的比例逐漸降低，而溝通能力的比重則越高。加上研究者自身教學之經驗，大膽推論低程度之學生，所具備基本字彙與句型較不足，溝通活動無法順暢進行，因此應加強語言形式的部分，穩固語言基礎。隨著學生程度升高，教學則應更注重溝通的部分。程度中等之學生應較喜愛雙主體之教學策略，因為學生過往經驗大多皆為教師為中心之教學策略，面對富有互動團隊活動之雙主體教學策略，與同學能有較多互動，應普遍覺得新奇有趣，將使其學習滿意度偏高、學習動機增強、學習氣氛良好，所以在其學習成效上應較有正向影響。

(一)在雙主體之教學策略下，低成就學生之學習動機較強烈

中程度學生先前之英語學習經驗大部分都是在老師中心之教學策略下學習，因此有較多團隊合作機會的雙主體之教學策略，對於學生來說比較新穎，能引起中程度學生的興趣，不僅能從老師身上學習，也能透過與同學討論合作的過程學到不一樣的東西。六位受訪者中有五位 M1、3、4、5、6 皆表示透過與同學跟老師的互動，可以學習到更多東西，因此相較喜歡在雙主體教學策略下學習；M2 覺得則喜歡教師中心。顯示中程度之學生跟著老師指示上課，較能激起其學習動機。

M5：喜歡[雙主體]因為老師有自己的想法，學生也有自己的想法，所以可以學到更多知識。

M1：[雙主體]是老師加學生，所以應該是學到比較多的東西。

M2：[喜歡雙主體]因為可以從遊戲中得到一些上課的東西…

M3：[喜歡雙主體]因為可以聽到老師跟同學發表的意見。

M4：我覺得[雙主體]可以讓我學習到英文，更想要學習英文。因為老師跟學生互動。

(二)在雙主體之教學策略下，中成就學生之學習氣氛較融洽

中程度學生對於學習英文有一定的經驗，開始有些自己的想法，若只是單方面地聽從老師的指示，較少機會發表自己的意見，容易覺得有壓力不自在，但獨自發言時則因為緊張而覺得有壓力。因此在有較多團隊合作的上課方式下學習，對中程度的學生相對來說比較輕鬆自在。六位受訪者中有四位 M1、2、3、6 覺得在老師中心之教學策略下學習容易有壓力，而另外兩位 M4、5 則覺得學生中心。所有受訪者皆認為因為有較多團體活動跟同學比較有互動，在雙主體的教學策略下學習比較輕鬆自在。

M2：[雙主體]在課堂中會有一些活動或遊戲之類的，所以跟同學比較有互動，氣氛覺得還不錯和樂。

M1：[雙主體]跟同學互動比較多，因為學生中心自己發表，老師中心是老師發表。

M5：[雙主體]的時候在課堂上可以玩一些遊戲，然後可以交到好朋友。會比較輕鬆，開心。

M1：應該是老師中心吧！因為都是老師在講話，所以自己不能發言比較有壓力。

M2：我覺得老師中心比較有壓力，因為老師會一直教我們新的東西，我們會來不及學。

M3：老師中心[有壓力]，因為要照著老師的話去做。

M4：學生中心吧[有壓力]因為要一直造問句之類的，要自己發表意見。

M5：學生中心[有壓力]，因為每次如果是學生中心都要自己發言。

M6：老師中心因為老師一直塞東西給我們，怕會爆掉。有壓力吧。

(三)在雙主體之教學策略下，中成就學生之學習滿意度較高

中程度的學生開始建立學習英文的自信心，若在獨自回答問題時答題正確，其成就感大於與其他同學一起合作時來的強烈，反觀答錯時，其挫折感也會加倍。但透過較多團隊合作的活動，學生不僅能建立自我在學習英文上的自信心，且不論答題正確與否都能透過團體合作的作用得到榮譽感。六位受訪者中有三位 M1、3、6 喜歡雙主體的上課方式，兩位 M2、5 則喜歡學生中心上課方式，只有一位 M4 則沒意見；而 M1、3、4、5、6 五位受訪者皆認為較多的團隊活動的上課方式較符合其對英文課的需求與期待，另一位 M2 則覺得是可以有較多機會獨立自主發表意見的雙主體教學策略。

M2：覺得[喜歡]學生中心，因為老師會讓我們發表自己的意見，不是老師都在講。比較喜歡自己發表。會很期待同學等一下會說什麼，自己也可以增進知識。

M1：我是比較喜歡[雙主體]，因為可能就學到老師的知識，然後再發表出來，然後問問題可以再用那個發表。

M6：[喜歡雙主體]因為不但可以上到老師教的東西還可以玩一些遊戲活動之類的

[從同學那]學到知識，還可以比較輕鬆的學習。

M3：[喜歡雙主體]因為可以玩啊。

M5：應該是[雙主體符合期待與需求]因為學生中心，我很期待學生可以講的，可是如果是老師中心，我很期待老師在講。

M4：雙主體充實因為可以跟同學互動。

(四)在雙主體之教學策略下，中成就學生之學習成效較顯著

中程度學生普遍覺得在有較多團隊合作的上課方式下學習比較輕鬆容易，但仍習慣於傳統式由老師主導課程進行的上課方式，覺得比較能夠清楚明瞭課程內容且有較充分的練習。六位受訪者中有五 M1、2、3、5、6 位覺得在老師中心之教學策略下學習比較能充分練習，而四位 M2、3、4、6 覺得老師所主導的上課方式，比較更瞭解上課內容。四位 M1、3、4、6 覺得在教師中心之教學策略下學習，較能專心學習。並且所有受訪者皆認為專心上課對成績會有正面的影響。

M1：應該是老師中心[有充分練習]，因為老師會帶學生一直練習，確定每一個人一定都有念到。應該是學生中心[瞭解上課內容]，因為學生中心是學生自己講的，所以自己講得自己比較清楚。學生中心比較簡單，因為是自己發表所以會比較簡單。應該是老師中心[較能專心]，因為如果不專心聽的話老師就會生氣，所以老師中心比較可以專心。[專心]應該是對成績有幫助，因為比較專心聽講的話，或者比較專心發表，可以學習到更多相關的知識。

M4：學生中心吧[有充分練習]，因為可以發表自己的意見。雙主體[學習容易]，因為可以邊玩遊戲邊記東東。應該是學生中心[較能專心]，因為學生中心會講一些好笑的事情。老師中心[較能專心]吧，因為老師都一直盯著你，不會分心。

M3：老師[有充分練習]因為都是老師在講。雙主體[學習容易]因為都在玩。

M5：充分的練習，應該是老師中心。因為老師中心可以學到比較多一點的知識。應該算是雙主體[瞭解上課內容]，因為學生有自己的想法，老師也有自己的想法。學生中心[學習容易]..可以從學生學習到..然後老師中心可以學習到老師身上學習的。[專心]當然有讓成績進步阿，因為可以從老師身上學習到，也可以從學生身上學習到。

M6：老師中心[有充分練習]一起練習跟複習。雙主體[學習容易]，因為比較輕鬆。老師中心[較能專心]，因為老師會講別的東西或是複習..會讓我比較專心學習。如果比較專心就可以把一些東西記起來這樣子。

M2：應該是老師中心[有充分練習]，因為一些我們不懂的地方，老師會教我們，帶我們一起寫習作，教我們一起東西也可以讓我們比較...比較有充分的練習老師中心[瞭解上課內容]，因為老師會先把大概這一段要講的內容是什麼，然後再去詳細的解說。[雙主體學習容易]，因為學習加上活動會讓我們更想要學習。我覺得是學生中心[較能專心]，因為同學在講的時候，我們會很專心聽，然後會很期待。專心可以[讓成績進步]，因為會更想要聽別人要說什麼。

三、高成就學生訪談之分析

陳秋麗(2005)亦指出國中生英語學習動機愈高與英語學習滿意度愈好，愈能提升英語學習成就。在資訊多媒體運用在國文教學上，葉芸婷(2015)認為學習動機對於學習成就有顯著影響。林曉玲(2015)則以國小三年級學生為研究對象並施以任務型教法，發現學生在英語學習成就與學習動機表現上有顯著差異。高程度學生皆具備基本英文溝通能力，容易認為教師中心之教學策略較為枯燥乏味，且普遍渴望能有自我發言的機會，因此高程度學生在學生為中心的教學策略下學習，其滿意度應較高，且應能增加其學習動機，學習氣氛也應較為融洽，相對之下學習成效較為突出。

(一)在學生中心之教學策略下，高成就學生之學習動機較強烈

高程度學生對學習英文有一定的熟悉度並且大部分為高年級生，其對自主發想與發言的空間相對重要，並且之前過往學習經驗大多是在老師主導的上課方式下學習，因此對於這種較少接觸，給予學生較大自由度的教學策略，會感到比較新鮮有趣，因而激起學習欲望。六位受訪者 H1、2、3、4、5、6 一致表示學生中心較有趣，覺得可以自我表達意見，藉此發現創意，因此相較喜歡在學生中心教學策略下學習。顯示讓高程度學生能有自主發想與發言的空間，較能激起其學習動機。

H4：學生中心[比較有趣]老師延伸一個東西，然後我們一直去自己創作的那種感覺。

H3：[學生中心]發現創意。個人可以求表現。其他可能就很少機會。

H5：有想法就想要被[老師]點，我覺得[學生中心]比較有趣。

H6：我覺得學生中心[比較有趣]，大家都有發言的機會。

H1：覺得老師[中心]很容易睡著，學生[中心]比較有趣。

H2：[學生中心]比較有趣。

(二)在雙主體之教學策略下，高成就學生之學習氣氛較融洽

高程度學生普遍都覺得在英語學習上，發表自我意見很重要，但獨自發表意見的同時，卻也感受到害怕說錯的壓力。六位受訪者一致覺得無論在教師中心或雙主體之教學策略下學習不會有壓力，但在老師主導之教學策略下，容易因為一直反覆性的步驟而覺得無聊；而在雙主體之教學策略下學習，跟同學之間的互動較多且同學之間可以互相幫助，所以相對沒有壓力也覺得比較有趣。其中有四位受訪者 H1、3、4、6 則表示在學生中心之教學策略下學習時，獨自發表意見時，怕回答錯誤的答案被同學取笑，所以會有壓力。另外兩位 H2、5 則表示不在乎同學的眼光，因為老師會給予正面評論。

H2：[學生中心]不會有壓力。

H5：[學生中心]不會有壓力，有想法的話就直接講出來，就不用理會別人。老師會說，這是個很好的意見。

H3：[學生中心]有壓力，但很少。怕同學故意抓你的語病阿。

H4：發表意見的時候會有壓力。講錯的時候會被嘲笑。

H1：上台報告不知道要講什麼很尷尬。

H6：[學生中心]會有壓力。

(三)在學生中心之教學策略下，高成就學生之學習滿意度較高

高程度班級之課程內容較具變化性，且答題內容常常沒有單一答案，讓學生可以有自我發想的空間。高程度學生年紀普遍較高，皆具備獨自思考的能力與慾望，因此獨自發言或解題成功所得到之成就感會遠比團隊合作或老師協助來的更加強烈。六位受訪者皆表示比較喜歡在學生中心之教學策略下學習，且最能得到成就感；在教師為中心之教學策略下學習，則只需要跟著老師指示較無挑戰性，所以感到無聊及沒有成就感。其中四位 H2、3、4、5 覺得學生中心較符合其對英文課的期待與需求；另外兩位 H1 覺得雙主體，H6 則覺得沒差。

H4：[老師中心]有學到東西，但比較死記的那種感覺，沒有自己的想法[雙主體]比較有趣。[學生中心] 比較有趣，回答一些很難的問題的時候比較有成就感。你答對一提，有可能延伸出更多。

H2：[學生中心]如果不懂就可以聽老師講，然後如果自己可以講的話就講。

H1：[老師中心]死記就記不起來。很快就忘掉了，沒辦法活用。[學生中心]聽到每個人的想法，有些人想法不同就會聽到很多答案。可以發表心中的意見。老師都會讚美你。[雙主體較充實]因為聽得到同學的意見，然後老師的意見你也可以聽阿。

H5：[學生中心]較有成就感，個人行為肯定。

H3：[學生中心] 如果同學回答得很好的話，從同學發表的想法，可以學到東西。

(四)在學生中心之教學策略下，高成就學生之學習成效較顯著

由於高程度班級的課程內容較多變化，很多句型以及時態在變化，學生需要具備自主思考的能力，教師主導的教師中心之教學策略，比較容易忽略學生的需求及盲點；團體活動較多的雙主體之教學策略，課堂秩序相對不易維持，且容易使害羞個性的學生沒有表現的機會；獨立發言代表有經過自主思考，教師較能直接瞭解個體學生的學習狀況與吸收程度，針對其了解課程的程度去對症下藥。六位受訪者皆認為在學生中心之教學策略下學習，最能了解到課程內容，因為用自己的話發表記憶較為深刻。其中三位 H3、4、5 更進一步覺得學生中心之教學策略，對於成績比較會有正面的影響。

H4：[學生中心]上課的氣氛比較活潑一點，不會想睡覺。是可以增加自己更多意見的那種。可以對我的成績提升。

H5：[學生中心]比較不會那麼想要睡覺，對我的成績有好的影響。

H1：[學生中心] 會比較認真一點，老師如果要你解釋的話，如果你真的很了解的話，就可以講得出來。從自己講出來的，比較容易記起來。

H3：[學生中心]可以吸收到很多的知識，對我的成績會有很大的影響，間接教學對我有很大的影響，好的影響。

伍、綜合分析與討論

一、研究結論教師

(一)中心之教學策略運用在低成就學生身上，其學習動機較為強烈、學習氣氛較融洽、學習滿意度較高與學習成效較為顯著。

(二)雙主體之教學策略運用在中成就學生身上，其學習動機較為強烈、學習氣氛較融洽、學習

滿意度較高與學習成效較為顯著。

(三)學生中心之教學策略運用在高成就學生身上，其學習動機較為強烈、學習氣氛較融洽、學習滿意度較高與學習成效較為顯著。

(四)學習動機對成效呈高相關

分析訪談結果發現，不論低、中、高成就學生，若教學策略能引起學習動機，其學習成效比較顯著，對學習成效有正向影響。與相關文獻資料結果相符。

H1~6：[有動力]會更想學習阿…

H3：[有好奇心對成績]有益(破音)

H6：(有動力學習會讓)成績進步。

H5：很有想法，可以很快學習。

H6：[有動力]成績會進步。

L3：因為你期待你要上那個課程，所以你就會用心的去學。然後成績就會變好。

L2：如果是期待的話，你會覺得很...比較新奇...比較想去學。成會變好阿。

L1：如果是期待的話，成績會比較好因為你這樣就會比較認真的學習，這樣才比較快…

(五)學習氣氛與成效呈高相關

依據訪談結果發現，不論低、中、高成就學生，普遍覺得如果上課感到較無壓力時，其學習氣氛較佳；若同儕學習積極的氣氛會刺激自我學習的動力，進而對學習成效有正向影響，與相關文獻資料結果相符。

L3：如果他比我強，我一定要比他更強。

L2：如果有人很努力的話，如果原本他的程度比我低，但是他努力之後會變得比我高，我會覺得很不甘心啊，就會想要繼續努力。

L4：覺得如果很努力，那我要比他更努力。

L5：[同學積極]我會想要努力學習。

M5：[同學積極對我]有影響，是因為我們可以跟他學習。

M2：對我會有影響因為會覺得不甘心別人跟我學一樣的東西。我學不會他們卻學得會。

M6：會吧。因為如果只有你自己在那邊沒複習，會覺得很奇怪。

M2：[跟同學互動]知識應該會進腦袋進的比較多，因為上課如果上的很嚴肅的話會容易睡著聽不進去。

M1：跟同學互動比較多應該會有好的影響，因為跟同學的互動比較多，不會的可以問別人，然後如果跟他互動很少，自己不會的就還是不會。

H1：看到大家那麼努力，自己也要努力阿，有好勝心就會這樣子。H4：要比他更積極努力，我一定要贏過他。

(六)學習滿意度與成效呈高相關

根據訪談結果發現，不論低、中、高成就學生，絕大部分覺得若教學策略符合其期望與

需求，其學習滿意度較高，進而對成績有良好的影響，與相關文獻資料結果相符。

L1：老師中心，[符合需求]會學得比較快所以我們要專心一點。成績會比較高，因為比較充實一點就不會這麼擔心。

L2：[符合需求]我覺得比較充實，成績會變好，因為你如果你一直有在上課的話，你自然會學到的東西比較多。

M1：如果是需求的話，應該是老師中心，因為老師中心可以反覆的練習，[成績]會覺得比較好。

M2：[符合需求]應該會很期待去學那些東西，會很期待老師等下要說什麼。然後...成績會提升。

H4：我覺得[學生中心]是可以增加自己更多意見的那種。可以對我的成績提升。

H2：我覺得[學生中心]對我的成績有很大的影響，因為可以聽到不同的知識。

陸、結論與建議

一、研究結論

因此本研究採用社會科學中廣泛使用的焦點團體訪談法，舉辦三次焦點訪談座談會，再經由資料分析結果，建構出教學策略與學生程度之間的最適當組合，歸納研究發現如下：

- (一)不同教學策略應用在相同英文程度之學生上，其歷程大相逕庭；然而，相同教學策略應用在不同英文程度之學生上，其歷程亦相當不同。換言之，教師應針對不同英文程度之學生，選定合適的教學策略，因材施教。
- (二)教師中心之教學策略相對適用於低程度之學生。低程度學生在教師中心之教學策略下，其學習動機較為強烈、學習氣氛較為融洽、學習滿意度較高以及學習成效較為顯著。
- (三)雙主體之教學策略相對適用於中程度之學生。中程度學生在雙主體之教學策略下，其學習動機較為強烈、學習氣氛較為融洽、學習滿意度較高以及學習成效較為顯著。
- (四)學生中心之教學策略相對適用於高程度之學生。高程度學生在學生中心之教學策略下，其學習動機較為強烈、學習氣氛較為融洽、學習滿意度較高以及學習成效較為顯著。
- (五)學習動機、氣氛與滿意度對學習成效有正向影響。無論程度低、中、高之學生，其學習動機強烈時，學習成效相對較佳；而學習氣氛較為融洽時，其學習成效也相對較佳；學習滿意度偏高時，其學習成效較為顯著。

二、研究建議及其限制

基於上述主要研究結果，提出對美語教學以及對未來研究的相關建議，以作為提昇學生在學習英文之學習成效的參考。

(一)對補習班及英語教師之建議

隨著時代發展的速度與教育改革的腳步，課程綱要應隨之不斷調整與修正。過往一綱一本的時代，不少補習班教師數十年使用單一教學策略，然而在這變化快速的教育體制中，補習班教師應小心謹慎地去策畫每一堂課程，絕對不可敷衍了事。因為文化、經濟、教育、個性、興趣及喜好等差異，造就每個孩童的獨特性，而這些獨特性也間接影響其學習上的差異。然而，沒有單一教學策略能適用於所有學生。每位學生皆具有獨特性，教師不應將學生當成

是標準作業流程下的產物(吳清山, 2012)。教師應根據學生程度之差異化, 在教學的過程中不斷地修正教學策略, 幫助每一位學生發揮其潛能, 進而達到最佳的學習效果, 以提高學生學習成效。而當學生表現不同學習能力、風格、偏好和需求時, 教師應施以不同教學策略, 重視每位學習者的存在價值, 讓所有學生表現其所認識、理解及能做到的(Gentry et al., 2013)。且單以考試成績是無法徹底了解學生的學習情況, 必須運用正確且多樣化的評估方式, 獲取學生投入學習過程的狀況及努力的程度。

根據本研究質性結果, 發現教師中心、雙主體、學生中心三種不同的教學策略應用在低、中、高三種程度學生上, 其學習動機、滿意度與成效有顯著地差異性。且其中學習動機、氣氛及滿意度皆與學習成效呈正向關係。換句話說, 造就良好學習成效的最大關鍵在於學生強烈的學習動機、融洽的學習氣氛及高的學習滿意度。再加上目前新世代的學生在多元化教育的薰陶下成長, 主觀意識較強, 傳統式教學已不敷使用, 建議補習班業者與教師應著重於學生的學習需求、課堂上之反應與課後吸收狀況, 並加強教師的專業能力以及對學生學習的掌握度, 妥善照顧並注重每位學生的差異性。

學生程度提高, 其主觀意識隨之升高, 學習需求從單向地吸收知識轉化為渴望發表意見之雙向思想交流, 而教師所扮演的角色應跟著調整, 從課堂的主導者逐漸轉變為輔助者。因此, 莘莘學子初入學時, 教師施以老師中心之教學策略, 以領導懵懵懂懂的新生; 隨著學生基礎技能之增加, 使用雙主體教學策略, 慢慢加入團體活動; 最後, 等待學生掌握一定程度之能力時, 教師可讓學生自我發揮, 只從旁協助並引領方向, 實施學生中心之教學策略。在這資訊爆炸且瞬息變化的世代, 教育不應一成不變, 而補習班非正規教育, 少了約束的框架, 更應善用其快速、密集、集中管理與能力分班的優點, 滿足每位學生的學習需求並讓其自主積極地參與每個教學的環節, 進而達到事半功倍的學習效果。如此才能落實真正的課後輔導的學習成效, 藉以彌補正規學校無法落實之區域。

(二)未來研究之建議

本研究針對新北市新莊區某美語補習班進行研究, 受訪對象共18位學生, 研究結果並不推論到其他學校狀況, 僅提供個案之參考。日後的研究可將樣本選取範圍拓展至其它地區。且本研究對象為國小一至六年級學生, 較難推論到其他年級的學生, 建議未來可針對其他不同年級甚至不同領域的學生作研究, 能更瞭解教學策略與學生程度之關係。再加上本研究探討英文程度低、中、高之學生(背景因素), 各別在教師為中心、雙主體、學生為中心三種教學策略(原因)下學習, 對其學習動機、學習氣氛、學習滿意度及學習成效(結果)之影響。但對於其他變項, 例如: 學習能力、家庭文化資本之背景等, 影響其學習狀況部分, 此研究並無進行其因果關係之探討, 後續研究者可透過本研究之拋磚引玉, 進行更深入的研究與探討。綜合以上, 希冀產官學界在考量教學策略時, 如能夠以質性而非量化的方式瞭解不同程度學生對於英語學習的需求與上課感受, 並利用補習班之快速、密集、集中管理與能力分班的優點, 應能增進其選定教學策略之效率與效果。

參考文獻

中文部份

- 王梅玲(2002)。焦點團體研究法的理論與應用。《圖書與資訊學刊》，40，29-46。
- 勾孝倫(2007)。英語資優班與普通班課程實踐之對照研究：一位高中英語教師之個案研究(碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 沈翠蓮(2001)。教學原理與設計。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 李雅婷(2014)。少子化下的積極性差別待遇-談差異化課程與教學。《臺灣教育評論月刊》，3(5)，81-86。
- 周中天(1993)。外語學習中的動機因素。《人文及社會學科教學通訊》，4(4)，15-25。
- 吳清山(2012年4月)。差異化教學與學生學習。《國家教育研究院電子報》，38。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=1011。
- 林曉玲(2015)。任務型教法對國小三年級學生英語學習成就與學習動機影響之研究(碩士論文)。國立台中教育大學，臺北市。
- 胡幼慧(1996)。焦點團體法。質性研究—理論、方法及本土女性研究實例。臺北市：巨流圖書公司。
- 洪宜君(2013)。高職美容科學生學習動機、學習行為與丙級技術士技能檢定成效之相關性研究—以臺北地區為例(碩士論文)。中國文化大學，臺北市。
- 席汝楫(1997)。社會與行為科學研究方法。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 教育部(2013)。補習及進修教育法第一條及第三條規定。
- 教育部(2014)。臺教社(一)字第1020192385B號令。短期補習班設立及管理準則第二條規定。
- 郭祖運(2012)。高雄市十二年國教免試生與參與基測學生數學科學習動機與學習行為之比較(碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 袁方(2002)。社會研究方法。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 陳向明(2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 陳秋麗(2005)。國中生英語學習動機，學習滿意度與學習成就之相關研究-以雲林縣為例(碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 張瑞村、陳怡君(2000)。從班級經營策略談營造積極的班級氣氛。《教育實習輔導季刊》，6(2)，1-5。
- 游家政(2003)。創新教學方案的設計與評鑑-以統整主題單元為例。《創新教學理論與實務》，179-209。臺北市：師大書苑。
- 黃朝凱(2003)。國民小學學童知覺班級氣氛、學習態度與創造傾向之相關研究(碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 黃明玉(2004)。成人學習者自我導向學習傾向、班級學習氣氛與學習滿意度之研究(碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃光玉、劉念夏、陳清文(譯)(2004)。媒介與傳播研究方法：質化與量化研究途徑(原作者：A. Berger)。臺北市：風雲論壇有限公司。(原著出版年：2002)。
- 黃添丁(2015)。數位學習融入課程之學習動機及學習行為對學習成效的影響。《慈濟科技大學學報》，1，35-52。

- 葉芸婷(2015)。資訊多媒體對於學習動機、學習成就與學習成果之研究—以國文教學為例(碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 新北市新莊區公所(2016)。新北市新莊區人口結構，新北市：新莊區公所會計室。
- 趙碧華、朱美珍(譯)(1995)研究方法—社會工作暨人文科學領域的運用(原作者：A. Bubin)。臺北市：學富文化。(原著出版年：1993)。
- 賴志峰(2010)。學校領導新議題：理論與實踐。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 鐘倫納(1993)。應用社會科學研究法。臺北市：臺灣商務。
- 顧華詳(2005)。論師生關係的雙主體性。南寧職業技術學院學報，10(4)，29-34。

英文部份

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Aidman, A. (1995). *Advertising in the schools*. ERIC Digest. Retrieved from ERIC database. (ED389473).
- Al-Zu'be, A. F. M. (2013). The difference between the learner-centred approach and the teacher-centred approach in teaching English as a foreign language. *Educational Research International*, 2(2), 24-31.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*, 70. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Barrett, J., & Kirk, S. (2000). Running focus groups with elderly and disabled elderly participants. *Applied ergonomics*, 31(6), 621-629.
- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 297-303.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice*. New York: Alien and Bacon Inc.
- David, M., & Sutton, C. D. (2004). *Social research: The basics*. United Kingdom: Sage publications Inc
- Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28-35.
- Frith, H. (2000). Focusing on sex: Using focus groups in sex research. *Sexualities*, 3(3), 275-297.
- Gabriel, D. (2004). *Teacher-centred Professional Development*. London: ASCD.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Gentry, R., Sallie, A. P., & Sanders, C. A. (2013). *Differentiated Instructional Strategies to Accommodate Students with Varying Needs and Learning Styles*. ERIC Digest. Retrieved from ERIC database. (ED545458).
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, New York:

Longman Publishing Group.

Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, design, and evaluation*. Monterrey, California: Brooks-Cole.

Harmer, J. (2001). *English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. London: Routledge.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British medical journal*, 311(7000), 299.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Kose, S., Sahin, A., & Aysegul, E. (2010). *The effects of cooperative learning experience on eighth grade students' achievement and attitude toward science*. *Education*, 131(1), 169-180

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 279-295.

Lee, I. C. (2010). The effect of learning motivation, total quality teaching and peer-assisted learning on study achievement: Empirical analysis from vocational universities or colleges' students in Taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 56.

Loriz, L. M., & Foster, P. H. (2001, July). Focus groups: Powerful adjuncts for program evaluation. In *Nursing Forum - New Jersey Then Philadelphia*, 36(3), 31-36. New York: Nursecom Inc.

Maki, P. L. (2012). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Martin, C. L. (1988). Enhancing children's satisfaction and participation using a predictive regression model of bowling performance norms. *Physical Educator*, 45(4), 196.

Martin, S. D. (2004). Finding balance: Impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.

Merton, R. K. (1987). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *The Public opinion quarterly*, 51(4), 550-566.

Minichello, V., Aroni, R., Timewell, E., & Alexander, L. (1995). *In-depth interviewing*. New York: Longman Cheshire.

Parsons, S. A., & Vaughn, M. (2013). A multiple case study of two teachers' instructional adaptations. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 299-318.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The dynamics of small group behavior*. New York: McGraw-Hill.

Skehan, P. (1989). Language testing part II. *Language Teaching*, 22(1), 1-13.

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*, 20. United Kingdom: Sage publications Inc.

Wilhelmsson, S., & Foldevi, M. (2003). Exploring views on Swedish district nurses' prescribing—a

focus group study in primary health care. *Journal of Clinical Nursing*, 12(5), 643-650.

Wong, R. (1985). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Janice Yalden (1983). Oxford: Pergamen Press, 13-198. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(3), 365-366.

