

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民93，35卷，3期，269—294頁

在溝通脈絡下的結構取向教學對國中生英語學習表現影響之研究

吳青蓉

育達商業技術學院幼保系

本研究主要目的有二：一是探討學生在英語學習時會產生的錯誤類型，並設計在溝通脈絡下的結構取向英語教學課程。二是探討在溝通脈絡下的結構取向教學對國中生英語學習表現之影響。依據研究目的，本研究者先以英語高、中、低能力各五位學生採質性研究法來瞭解其英語學習的錯誤類型。結果發現：這些學生在英語學習時會有跨語言和語言內部兩類錯誤類型產生並據此來設計實驗教學課程。在實驗教學方面以70名英語低成就學生為對象，藉由英語後設認知策略量表與英語成就測驗（前、後測）等工具的實施，以二因子混合設計變異數分析的方法進行統計處理，並採質性方法來深入瞭解實驗組學生的英語學習變化情形。結果發現：本研究的實驗教學課程有助於維持實驗組學生在後設認知與英語學習成就上的表現，反觀控制組學生在這些方面則從初期到後期呈逐步下滑的趨勢。再者，實驗組學生會善用策略來對自己常犯的英語錯誤進行監控、評鑑與修正，所以他們對英語學習更有信心也更願意去學習。

關鍵詞：英語學習表現、結構取向教學、學習策略、錯誤分析、後設認知

隨著資訊科技的進步與網路的普及，地球村漸趨成型。每天醒來一張開眼睛我們就與全世界發生關係，英語是我們通往世界的基本入門。在這知識經濟的時代，具備良好的英語能力不僅能及時掌握資訊，更能快速解讀資訊與處理資訊，所以近年來英語學習已蔚為風潮。無論民間與官方都有將英語學好的共識，甚至連政府都拋出考慮將英語列為準官方語言，因此如何提升語言學習效果與全民英語水平是我們當前的主要任務。

然而實際上可以發現當前學生的英語學習成效令人質疑。從90年大學聯招中英文高達2315人得零分居各科之冠，到九十一年最新的托福統計資料也指出，臺灣學生參加托福紙筆測驗成績排名亞洲第十四名，遠落後於大陸學生的第四名。再看到91年二次國中基本學力測驗英語成績分佈出現雙峰現象，讓我們對國中生的英語學習成績兩極化現象更為大吃一驚。而根據實際英語教學現場老師的經驗反映，放棄英語學習的國中生佔全體學生三分之一強，某些地區甚至超過二分之一（周中天，民92）。這樣的發現確實令人擔心，即使有學者建議採行能力分組教學，但是如何才能適才適教呢？尤為重要的是，如何才能幫助英語成績兩極化中低分群學生不放棄學習英語呢？現在我們若不認真思考如何鞏固並加強低成就學生的英語基礎，提高學生對英語的學習興趣，改進學習方法及效率，不僅將影響學生日後英語的學習成效，也將會削弱台灣整體國際競爭力，沈沒在全球化的洪流當中。有鑑於

此，如何幫助低成就學生學習英語並增進英語能力，實是英語教學者責無旁貸的要務。

重視語言溝通能力的培養是目前全世界各國對於外語教學的一致看法。在台灣，民國八十三年公布的國中英語課程標準，以及八十九年四月公布的國民中小學九年一貫課程英語科暫行課程綱要都是採用溝通式教學法，更可見其影響力。溝通式語言教學始於語言學界對語言的基本看法的改變，四、五〇年代流行的結構主義受到質疑，取而代之的是重視意義、強調溝通能力的社會語言觀。自七〇年代興起後，到了八〇年代已成爲全球最受歡迎且廣爲提倡的外語教學法。

但是，一些研究逐漸發現長期暴露在有意義的溝通脈絡中的學生在一些重要的文法結構上有嚴重問題產生 (Harley & Swain, 1984; Swain, 1985)，到了九〇年代有愈來愈多研究認爲只是暴露在語言中對學語言是不夠的 (Dekeyser, 1998; Doughty, 1991; Harley, 1998; Lightbown, 1991, 1998; Lightbown & Spada, 1990; Robinson, 1996; Spada & Lightbown, 1993)。所以近十多年來，語言教學與學習的理論觀點已經大大地改變了，認爲完全重意義爲基礎的教學取向對正確語言知識的發展是不夠的，新的觀點重視將結構取向的活動併入溝通課堂脈絡中，以能幫助學習者兼顧語言的正確性與流暢性。值得一提的是，這時的文法結構不再是教學的最終目的，而是要在有意義的脈絡中去教學生文法結構 (Celce-Murcia, 1993)。這不意味著語言教學回到傳統的文法教學老路上，而是嘗試讓學生在完成有意義的作業中去覺察文法結構，以幫助他們發展語言能力。一些研究也顯示結構取向的教學可以成功促進第二語言發展遠超過於非結構取向 (Doughty, 1991; Doughty & Williams, 1998; Harley, 1998; Lightbown, 1991)，因此有愈來愈多研究鼓勵在課堂中進行結構取向的教學 (Doughty & Williams, 1998)。以下將從在溝通脈絡下的結構取向教學之理論基礎、學習者的語言錯誤分析與可行的教學方法等來說明。

一、理論基礎

在溝通脈絡下的結構取向教學是指在溝通互動的課堂脈絡中引導學生去注意語言的結構與形式，以能發展學生的語言溝通能力 (MEQ, 2001)。早期的研究重視形式 (文法)，如文法翻譯法與聽說教學法，在認知心理學和語言習得研究更普遍之後，愈來愈重視整合文法形式、功能與溝通的課堂學習歷程，因而延伸出「結構取向的教學 (form-focused instruction)」 (Ellis, 2001; Lightbown & Spada, 1993)。VanPatten (1990, 1996)、DeKeyser (1998) 和Johnson (1996) 更認爲在有意義學習脈絡中的結構取向教學讓學生透過練習來程序化敘述性知識，這樣的教學比直接教特定語言形式更有效。以下從訊息處理論的第二語言習得理論和後設認知兩方面來說明。

(一) 第二語言習得理論

二十世紀六〇年代後的認知心理學一般稱之爲訊息處理論。訊息處理論主要是研究「學習如何學」的歷程。受到訊息處理論的影響，在第二語言習得研究上重視語言學習歷程的本質，認爲第二語言學習爲複雜的認知技巧，語言習得會經歷一些認知階段 (如Anderson, 1993, 1995; Anderson & Fincham, 1994; McLaughlin, 1990; Schneider & Shiffrin, 1977)。Schneider與Shiffrin (1977) 認爲語言習得會歷經控制處理與自動化處理兩個階段。McLaughlin (1987) 進一步探討後提出自動化與認知重建是學習第二語言的兩個認知歷程，其認爲不同階段發展的變換都必須經過認知重建歷程 (McLaughlin, 1990)。Anderson (1993, 1995) 提出陳述、程序與自動化的三階段策略習得歷程模式。

其次，很多第二語言學家相信注意結構形式在第二語言的認知發展歷程中扮演重要的角色。Schmidt (1990) 認爲文法的認知重建主要發生於學習者專心且注意到語言的結構與形式。Loschky與Bley-Vroman (1993) 認爲要讓第二語言文法發展產生，學習者必須注意結構形式以及注意到文法知識的目前 (暫時) 狀態與以及脈絡的溝通需求間的差距，否則不加思索的過度練習只會將錯誤自動化。同樣地，Gass (1988) 說沒有選擇性注意，文法發展就不會發生。因此，學習者透過語言爲基礎的活動中會先發展陳述性知識，之後再透過選擇性注意與充分的練習來同化與內化知識，以能在真實

溝通情境中自動地應用語言 (DeKeyser, 1998)。

(二) 後設認知

在我們對人類內在認知歷程有更深入瞭解後，對「認知的認知 (即後設認知)」是近二、三十年來訊息處理論的主要研究課題。個人對其認知或與認知有關的行動、策略、動機、情緒或整體認知情境、認知歷程的瞭解、監控與自我調適活動，皆謂之後設認知 (Brown, 1987; Flavell, 1987)。

Flavell (1971) 最早提出後設認知，其主要是將後設認知看為「認知的認知」(cognition about cognition)。而Brown (1987) 認為後設認知包含了對自己認知系統的知識與控制，其中控制是訊息處理中最重要的一環，重視個人對其認知運作的計畫、監控、評鑑之能力。Hacker (1998) 認為後設認知策略是引導與控制認知策略處理之有意的心理行為，是一種高階的執行處理，可以提供語言使用時的認知管理功能。Bachman 與 Palmer (1996) 的語言能力模式中認為在溝通的語言使用中後設認知能力是外在情境脈絡與內在知識的中介變項。從一些相關文獻 (Alderson, 2000; Baker & Brown, 1984; Brown, 1989) 中可以發現：差的讀者一般都缺乏有效的後設認知策略，而且很少覺察到如何去接近閱讀，且較少會使用策略去監控學習。相反地，成功的L2讀者知道如何去使用適當的策略來增進學習，所以表現比較好 (Chamot, Anna & Kupper, 1989)。因此，要達到有效學習，學習者需要先有認知的自知之明，知道自己的能力與限制，進而還要知道如何運用策略來對認知歷程做自我調適，並持續地自我監控、自我評鑑、自我修正，以達認知目標 (胡永崇，民88)。

二、學習者的語言錯誤分析

在幫助學生於溝通脈絡中去注意、覺察文法結構的同時，我們需要對學習者的語言錯誤情形進行瞭解。Corder (1967) 說學習者的錯誤在研究語言習得上深具意義，它讓我們可以知道學習者在學習中所採用的策略與程序之表現。所以本研究的錯誤是指那些因為學習者對目標語的系統瞭解不夠，規則內化程度尚未完全，導致在表達時因無法運用正確的語言形式而產生的錯誤。

語言錯誤一般會受到跨語言的遷移、語言內部的遷移、學習情境、與溝通策略等因素的影響。由於本研究主要是探討中英兩種語言，所以這裡只呈現中英比較的部分。Cameron 與Lee (1999) 整理比較中英文後發現：1.中文的構詞很多都是沒有字尾變化的；2.中文的名詞沒有複數也不會因性別或格而有改變；3.中文的動詞不會因人稱或單複數而有變化；4.中文的助動詞使用並不普遍；5.中文沒有冠詞。Selinker (1972) 指出在母語和目標語轉移過程中，因對目標語的系統認知有限，會在兩種語言間建立一種中介語，這是一種過渡語言系統，其結構介於兩種語言間，學習者就是利用這種暫時性的語言系統為架構，來解決所面臨的複雜又混淆的語言困境。因此，很多語言錯誤便是在這過渡期間語際干擾所造成的。

從語言發展階段來看，Corder (1973) 與Brown (1994) 將語言錯誤分為前系統化 (隨機錯誤)、系統化初期 (刻意規避錯誤，無法偵測錯誤)、系統化後期 (錯誤現象有規則可循) 與後系統化 (具備錯誤修正能力) 等階段。而從溝通效果來看，可分為影響理解的整體性與不影響理解的局部性錯誤。基於以上的討論本研究的分類原則重視語言發展，並吸納語際間比較的合理因素，進而制訂一個適合自己研究的分類方案。

三、在溝通脈絡下的結構取向教學策略

Skehan (1996) 認為要發展具流暢、正確與複雜性的第二語言，如果學習者在語言溝通時能夠更注意結構的話學習會更有效。Lightbown (1998) 指出在溝通脈絡中注意語言的結構可以激勵學習，且此結構可能在以後類似脈絡中會更容易被記得。但是要如何設計才能整合注意結構到溝通中，而非採用傳統的規則呈現策略呢 (Vanpatten, 1994)？透過溝通作業來輔助學習是最有效的，亦即鼓勵學

生說話，分享想法與觀點與共同合作 (Pica, Kanagy, & Falodun, 1993)。透過協商意義提供第二語言適當的輸入，以發展溝通與語言能力，不過說話者要考慮的是要說些什麼而非將要如何說 (Ellis, 1982)。歸納相關研究 (DeKeyser, 1995; Ellis, 1993, 1996; Spada, 1997) 之後，整理出以下的互動課堂中結構取向教學要點：1. 重視覺察，對於簡單且可說明清楚的規則多採外顯學習，而對於分歧而說不清楚的抽象規則多採內隱學習；2. 重視語言輸入的處理與聚焦練習，而非傳統的重視輸出的機械式變換或代換活動；3. 重視意義與形式協商，以達語言溝通的功能；4. 不僅重視正例練習，也強調相似非例練習以形成完整的文法結構發展；5. 修正性回饋有助於學生第二語言語法能力的發展。因此，在魁北克外語改革文件中認為在溝通脈絡下的結構取向教學要能夠設法提供學生觸接各種目標語資源的機會、增強學生對錯誤結構的覺察、監控寫作過程、採用迷你課程與簡短解釋結構、設計互動式的文法練習活動 (MEQ, 2001)。

基於上述的動機與理由，本研究以英語科為特定領域，能力分組中的低成就學生為對象，先設法瞭解學生常犯的英語錯誤，並據此來建構一個在溝通脈絡下的結構取向教學的實驗研究，以期瞭解低成就學生的學習表現與學習情形。期許研究的發現可以提供未來英語教學參考。

研究方法

本研究分為兩部分：一是探討學生在英語學習時會產生的錯誤類型，並設計在溝通脈絡下的結構取向英語教學課程。二是探討在溝通脈絡下的結構取向教學對國中生英語學習表現之影響。針對研究目的本研究採用下列研究對象、工具、設計與程序。

一、研究對象

本研究在錯誤分析方面，以15位學生為研究對象進行錯誤分析，依照學生英語成績高、中、低來徵求學生同意始進行資料收集與訪談。在教學實驗方面，是以新竹縣一所國中英語能力分組中的低能力組70位國二學生為研究對象，其中實驗組有34人，控制組有36人。實驗組學生接受本研究的在溝通脈絡下的結構取向英語實驗教學，而控制組學生則接受一般性英語教學課程。其次，本研究也以實驗組學生為研究對象來瞭解他們在接受實驗教學後的英語學習情形。受試均為一般的學生，不包括視障、聽障、不識字或智能不足等的特殊學生。

二、研究工具與實驗課程

(一) 研究工具

本研究在教學實驗上所使用的研究工具有：英語後設認知策略量表及英語成就測驗前測、後測。茲分別將以上測驗的編製依據和信效度分析說明如下：

1. 英語後設認知策略量表

本研究的後設認知策略量表是以英語為特定領域來命題，在編製依據上是以Oxford (1990) 和Chamot、Barnhardt、El-Dinary與Robbins (1999) 的學習策略分類為基礎，及本研究修正後的看法編製而成，其中包含自我監控、自我評鑑、自我修正三個分量表，每個分量表各有8題共計24題，量表採用李克特式四點量表型式呈現。量表編製完成後，以292位國中學生為對象進行預試，並求內部一致性係數與折半信度係數。本量表中自我監控、自我評鑑與自我修正三個分量表的內部一致性Cronbach α 信度係數依序為.79、.77、.83，折半（斯布公式校正）信度係數則各為.79、.81、.83。

2. 英語成就測驗

本研究的英語成就測驗是以國民中學英語教科書為基礎，參考教育部民國八十八年的「國民中小

學英語教學及評量模式研究」專題計畫研究結果，以及研究者在英語教學的經驗與知識編製而成。編製完成後，研究者請五位國中英語教師予以指正並同時請六位國中學生作答看有無不妥之處。

英語成就測驗以國中英語第一~三冊為範圍，在聽力、閱讀、寫作三項測驗方面採紙筆測驗。其中聽力測驗有聽字、是非題、看圖選出符合敘述的圖片與短文聽力等四個部分；閱讀測驗也分為字彙測驗、文法選擇、克漏字選擇、與閱讀測驗四個部分；而寫作測驗分為看圖回答與依提示作答兩部分。測驗編製完成後，以國中二年級學生共 194 人為對象進行預試，並求內部一致性係數與折半信度係數。本研究在英語聽力、閱讀與寫作測驗上的內部一致性 Cronbach α 信度係數依序為.89、.90、.95，折半（斯布公式校正）信度係數在則各為.91、.92、.95。

其次，在口語測驗上分為朗讀句子、看圖回答、依據實際情形回答問題等三個部分。為求盡可能地標準化與客觀，本研究中的口語測驗讓學生依據題目指示朗讀題目內容與回答問題，於學生反應過程中全程錄音。待收集完全部學生的口語錄音後，隨即將所蒐集的資料加以整理與騰成逐字稿，並邀請曾有國中英語實際教學經驗四年的研究生擔任協同評分者進行資料分析。在評分標準方面，主要是參考相關文獻（Heaton, 1990; Pierce & O'Malley, 1992），以及預試分析結果修訂而成。本研究的口語評分標準分為正確性、理解性與流暢性三個向度，採五點計分。在信度方面採評分者信度，在正確性方面為0.81~1.00；在流暢性方面為0.91~1.00；在理解性方面為0.79~1.00。

（二）實驗課程

在對中生英語學習的錯誤進行瞭解後，本研究參考Oxford（1990）以及Chamot、Barnhardt、El-Dinary、與Robbins（1999）的學習策略手冊，採主題統整方式，提出在溝通脈絡下的結構取向教學課程，請見表1。本研究的實驗教學進行一學期，每週四堂課。以下簡要說明本課程內容。

1. 本課程重視情境學習，以日常生活情境為主結合先前概念與經驗。在課程設計上營造輕鬆、活潑的英語溝通情境，活動設計力求生活化、實用化及趣味化來引起學生學習動機與增加使用英語的機會。
2. 本課程依據錯誤分析結果發現，針對學生常犯的跨語言（如母語干擾與忽略規則）與語言內部（如過度類化與過度使用）兩類錯誤，在課程設計中會設法提供很多的新語言輸入讓學生熟悉將要學的內容，接著提供正例與相似的非例讓學生們去察覺、討論與辨別中英差異，進而聚焦練習不懂之處並提醒學生注意，以能提升學生的語法意識進而發展出完整的文法結構。之後再透過反覆練習來幫助學生正確且流暢地習得語言。
3. 本課程在學習策略上重視學生後設認知能力的培養。依據認知心理學與第二語言習得相關理論可知從語言輸入到輸出的過程中，後設認知扮演極重要的角色。如果學生未能適時覺察所犯錯誤，並對其進行監控與調整，則可能會不加思索的過度練習而導致錯誤自動化，進而影響與阻礙未來學習新的內容。因此，本研究中透過學習週記、考後反思、提問與自評等方式來幫助學生對自己的英語學習進行監控、評估與修正，以期學生能精熟與運用所學內容。
4. 本課程在活動設計上大多採用小組共同討論方式進行意義與形式的協商，以達語言溝通的功能。利用小組討論的方式進行，一方面可以減輕個人的恐懼與壓力，另一方面可以集思廣益並達到同儕教導的效果。其次，本課程在進行前即對學生的分析相當仔細，並在課程進行中，觀察學生的反應，隨時調整課程進行的速度與策略，希望做到以學生為主體的學習，以學生的需要來引導學生更有效的學習。
5. 本課程在錯誤修正方面，會先判別學生說出異常語法的原因（如表現時的疏忽錯誤或是根本認知能力上的錯誤）。而為了維持溝通上的流暢，局部性錯誤可以忽略，但是對於整體性的錯誤則要進行處理。處理的方式會先邀請同學再想想，再開放讓學生們一起思考與討論，最後再由老師來講解。

表1 在溝通脈絡下的結構取向教學課程

學習單元	學習結構	單元活動重點說明	階段統整活動
1 I took a trip to Kenting	不規則動詞過去式； How +Be+NP?	英語聽、說、讀、寫學習情形瞭解	階段一：英語小書記趣、兩人對話、小組討論
2 Did you call our teacher?	規則動詞過去式； 助動詞did的用法	覺察、選擇性注意：規則動詞過去式（Ved）與did的過度類化	
3 She learned some Chinese	複習動詞過去式；句子的合併（..but/so..）	中英結構比較 a. 句子排列順序（S+V...） b. 動詞變化 c. 對等連接詞：因為、所以，雖然、但是	
4 Three hamburgers and two fries, please	數量詞：many, much, some, any 疑問句：How much...? How many...?	1. 設定目標與擬定計畫 a. 檢討月考成效 b. 決定目標與擬定學習計畫 2. 區分可數與不可數名詞 3. 能在速食店點餐及買賣東西	階段二：短劇、兩人對話、小組討論
5 Excuse me, how do I get to the train station?	表示場所的介系詞（如next to, in front of, between等）	1. 執行計畫（一）：自我監控 a. 詢問是否理解 b. 聚焦在關鍵字、片語和想法 c. 做筆記與使用心象 2. 能問路及指示方向	
6 What did you do last Saturday?	代名詞的受格； give/buy+人+物	1. 執行計畫（二）：自我對話、歸納與演繹 a. 檢核瞭解與追蹤學習情形 b. 有意地應用學習或自我發展規則 2. 能使用受格代名詞和與格動詞	
7 What's the weather like in Taiwan?	表示時間的介系詞（at, in, on..）	1. 執行計畫（三）：問題解決 a. 與人合作，建立自信並互相給回饋 b. 澄清：自我提問、解釋、說明和舉例 c. 使用資源：運用和語言、主題的相關資源來解決問題 2. 能談論四季的月份及氣候	
8 Christmas and New Year	未來式（will; be going to）	1. 檢核目標與修正計畫 a. 檢討月考成效 b. 調整目標與修正計畫 2. 應用時態變化 a. 學習未來式（時間與動詞變化） b. 所學過四個時態的比較與整理 3. 瞭解冬季節慶活動（如耶誕節）	階段三：創作、兩人對話、小組合作
9 My friends like sports, but I don't	頻率副詞（always, usually）	1. 自我評鑑 a. 檢核與判斷是否符合目標 b. 判斷所學與所完成作業的效能 2. 能談論個人好惡與適當使用頻率副詞知道頻率副詞的位置、用法與適當地使用	
10 Chinese New Year is coming	動名詞（like/enjoy/hate/+Ving）	感恩時刻：回顧與展望 a. 一學期所學心得分享 b. 對未來英語學習的展望	

三、研究設計

為配合研究對象原有的上課方式，本研究以班級為單位進行教學實驗。其中控制組進行一般性英語教學而實驗組進行在溝通脈絡下的結構取向的英語教學課程。本研究採不等組實驗方式進行教學實驗，自變項為組別，分為實驗組與控制組，依變項為英語學習策略量表以及英語聽、說、讀、寫成就測驗後測等。實驗設計如表2所表示：

表2 實驗教學設計

組別	前測	實驗處理	後測
實驗組	Y ₁	X ₁	Y ₃
控制組	Y ₂	X ₂	Y ₄

* 實驗組是進行在溝通脈絡下的結構取向英語教學課程，以X₁表示。

* 控制組是進行「一般性英語教學」課程，以X₂表示。

* Y₁、Y₂表學生在後設認知（自我監控、自我評鑑、自我修正）策略量表與英語成就（聽、說、讀、寫）測驗的前測得分。

* Y₃、Y₄表學生在後設認知（自我監控、自我評鑑、自我修正）策略量表與英語成就（聽、說、讀、寫）測驗的後測得分。

四、實施程序

本研究先進行英語錯誤分析以瞭解學生英語學習情形與進行課程設計以便進行實驗教學。在實驗教學之前，實施英語學習策略量表與英語聽、說、讀、寫四方面成就測驗的前測。前測施測完畢後，隨即進行在溝通脈絡下的結構取向英語教學課程實驗。而於實驗教學後，再進行英語學習策略量表與英語聽、說、讀、寫四方面成就測驗的後測。於整個實驗教學過程中，本研究亦收集實驗組學生的各種學習文件以對接受實驗教學課程學生的學習情形進行深入瞭解。最後，在資料收集完全後，進行資料分析。

五、資料的分析與處理

本研究在錯誤分析部分是採質性研究法進行資料的蒐集與分析工作，由研究者與協同研究者一起進行討論與分析，從語言學習心理歷程與語言干擾等方面來分析學生英語學習錯誤。而在實驗教學的統計分析，本研究以二因子混合設計變異數分析來考驗教學實驗效果。本研究進行統計考驗時，以.05做為顯著水準。其次，採用俗民誌（ethnography）法來瞭解實驗組學生的英語學習情形，資料分析主要以學生的學習文件、課堂觀察記錄、與訪談記錄為主。在信效度檢核上採用「三角檢核法」（triangulation），所謂的三角檢核法即採用多種方法、蒐集多項資料、並由多位主試者參與分析的方式來進行，力求研究的完整性、客觀性，並具有深度研究的特性。本研究避免單一研究法的不足，採用觀察法與晤談法，並將學生學習歷程檔案、觀察與訪談記錄等有關資料相互比對，再由研究者與協同研究者參與資料的分析與詮釋（評分者信度為.88），以完成三角檢核法的信效度考驗要求。

結 果

研究結果的呈現分為兩部分。一是針對學生英語學習錯誤進行分析；其二是針對實驗教學效果進行分析。以下分別呈現研究結果。

一、錯誤分析

本研究所謂的錯誤 (error) 概念是指學習者本身語言能力不夠而產生不當的型式運用錯誤。錯誤分析主要是以訪談逐字稿以及所收集的英語學習資料做一描述性的比較。從所收集的資料中整理出學生常犯的錯誤 (七人以上都犯的錯誤) 並依據第二語言習得理論歸類為跨語言錯誤與一般性語言錯誤兩種, 以下分別加以說明。在以下的例子中, 第一句是學生的錯誤例子, 第二句是正確的句子。

(一)「跨語言錯誤 (interlingual errors)」類型：

在我們所收集的資料中, 發現學生常常會用中文來思考英文該怎麼表達, 所以會有中英文混雜使用的問題產生。而有關學生中英文規則混雜使用的情形中也可再細分「母語干擾」與「忽略規則」兩部分, 以下分別說明：

1. 母語干擾：

這裡所謂的「母語干擾」主要是母語 (中文) 對英語學習所產生的干擾或阻礙作用, 也稱為負遷移, 它會妨礙學生對英語的掌握。從所收集的資料中發現這類型的錯誤有語序錯誤與語意錯誤。

中英文的語法結構不同, 但是學生往往按照中文的順序逐字翻譯卻忽略了中英文的語序並非完全一樣的概念。如以下的錯誤：

a. Mary from her home walk to supermarket every day. (X)

Mary walks from her home to the supermarket every day. (O)

其次, 動詞可說是英語中的靈魂, 不同的動詞片語有不同的解釋與用法。但是, 學生在未有充分語感和熟悉英語用法時, 容易因為直接中譯英的解釋而導致錯誤, 尤其是常用到的「看」和「吃」。中文翻譯為「看」, 可是英文卻是用 look, see, read, watch, study 等動詞來表示不同程度與類型的看。其次, 中文翻譯為「吃」, 可是英語吃飯、吃藥的動詞是不一樣的。如以下的錯誤：

b. I never look basketball game on TV. (X)

I never watch basketball game on TV. (O)

c. He ate some medicine. (X)

He took some medicine. (O)

2. 忽略規則：

這裡所謂的「忽略規則」是指母語 (中文) 沒有但英語卻有的規則與語言形式。從收集的資料中可以發現學生會自動地去套用中文的規則來學習英語, 所以容易對於中文不強調, 而英語卻是很重要、基本的一些規則視而不見, 因而導致錯誤。其此類錯誤有關於動詞、名詞和語意上的錯誤。

英語動詞是學生最易犯錯的地方。由於中文的動詞不會因人稱、時態改變而有不同的變化, 所以學生在學習英語時常常會忽略動詞變化或是用錯動詞形式, 而從所收集的資料中歸納出學生在動詞方面常有省略 be 動詞、主詞—動詞一致性、時態、助動詞用法、兩個動詞加在一起, 第二個動詞要變化等方面的錯誤產生。

a. We late for school. (X)

We are late for school. (O)

b. How much Mrs. Wang spent? (X)

How much did Mrs. Wang spend? (O)

其次是名詞方面。在英語文法中, 名詞的用法除了要考慮可數、不可數之外, 還要進一步考量單、複數的問題 (如“a+可數名詞”表示單數, “可數名詞+s”就變成了複數), 但是中文的名詞沒有明顯的可數/不可數、單/複數之分, 所以學生在學英語時常常會忽略掉名詞的變化, 如以下的錯誤：

c. Can I help you? Yes. Three hamburger, please. (X)

Yes. Three hamburgers, please. (O)

d. We started new English lesson yesterday. (X)

We started a new English lesson yesterday. (O)

在語意方面，學生常常會混淆使用 how many 和 how much (多少)。其次是有關 there is (are) /have (has) 「有」的問題。英語中「有」的表示方式有 there is (are) 和 have (has) 兩種，從資料中發現多數學生並沒有弄清楚其間的差異。他們在直接中翻英之後容易出現 there have (has) 的用法。

e. How many milk do you drink? (X)

How much milk do you drink? (O)

f. There have a department store. (X)

There is a department store. (O)

由上可知，母語對英語學習上有不小的影響，尤其是初學者容易從母語出發來思考英語，所以在課程設計時需要幫助學生去覺察兩種語言的差異，針對錯誤的地方刻意去做修正、注意與練習，否則這類錯誤在學生學習英語的過程中勢必一再發生，而且有的學生可能會長期地保持這樣的錯誤。

(二)「語言內部的錯誤 (intralingual errors)」類型

這類的錯誤是語言學習過程中不可避免會發生的錯誤，它主要是過度或超範圍的使用規則並突破具體限制所造成的，如過度類化 (overgeneralization) 或過度使用 (overuse)。從資料中顯示這樣的錯誤類型發生的機率相當高，如「過度使用 be 動詞錯誤」和有強烈「凡是過去式一定要用 did」的概念。而且當學生學習的內容愈多，語法訓練愈多時，過度類化的機率就愈高。

1. 過度使用 be 動詞的錯誤：

此類錯誤產生的機制是學生把早期接受的 be 動詞觀念牢固掌握，在表述過程中沒有想到如何正確地進行詞語配合 (collocation)，所以每個句子都會加上 be 動詞。這樣的結果導致一個句子會有兩個 (或兩個以上的) 動詞，同時出現 be 動詞與一般動詞。再者，be 動詞在不同人稱、時態有不同的用法，如現在式有 is、am、are 三種變化，而在過去式有 was、were 兩種變化。所以有時候學生不僅會一個句子出現兩個動詞，其中還發生主詞與動詞不一致和時態不一致的現象等。詳見以下例子。

He is slept very well last night. (X)

He slept very well last night. (O)

2. 過去式動詞的過度類化：

本研究課程部分是以過去式文法結構學習為主，所以收集資料中常見到學生會認為過去式一定要用助動詞 did，而不仔細考慮這樣是否恰當，如句子是否有動詞？或肯定句是否需要使用 did？其次，很多學生在瞭解規則動詞變化 (V+ed) 後，會自動類推到所有過去式動詞的用法上。但是因為常用動詞的過去式中有很多都是不規則變化，所以學生常會在動詞運用上出錯。

a. May didn't go to school. Did she sick? (X)

Was she sick? (O)

b. I eated and sleeped a lot. (X)

I ate and slept a lot. (O)

3. 「答句一定要用 Yes/No」的過度類化：

一般來說，英文的問句有兩種，一是 wh 疑問句，一是 Yes/No 問句，其中只有 Yes/No 問句回答才會有 Yes/No，wh 問句則無。但是學生在學了很多的答句都是用 Yes/No 來回答之後，就產生了過度類化情形——在任何答句中都使用 Yes/No，而不考慮問句形式。

How often do you study English ? Yes, I often study English. (X)

I study English every day. (O)

4. 「go to+ 地點」的過度類化：

由於學過了太多to+ 地點的用法，如 go to school, go to church, get to the train station..等，所以在遇到home時，也會自動地認為是to home（但是home 是副詞，所以不需要加介系詞，直接用home即可）。其次，一看到「上學」就會直接聯想到要用go to school而不管是否恰當？

She usually takes a bus to home. (X)

She usually takes a bus home. (O)

5. a lot of 的錯誤：

從所收集資料中發現學生學過a lot of後牢記，但是沒有把用法弄清楚（a lot of +N），所以當 a lot 做為副詞用時本不需加of的，卻還是寫a lot of而錯掉。

I enjoy dancing a lot of. (X)

I enjoy dancing a lot. (O)

由上可知，母語對英語學習上有不少的影響，尤其對初學者來說，容易從母語出發來思考英語。其次，學生對於語言規則使用的時機與規範的瞭解仍不夠清楚。因此，在瞭解學生常犯的英語學習錯誤後，可以在課程設計時可多加練習並提醒學生注意。

二、實驗教學效果

表3是實驗組與控制組在七個依變項的前測與後測上的平均數與標準差。

表3 二組學生在七個依變項的前測、後測上的平均數與標準差

依變項	組別	前		測		後		測	
		N	M	D	N	M	D		
學習策略									
1. 自我監控	實驗組	34	20.35	5.02	34	19.76	3.98		
	控制組	36	19.14	6.45	36	14.92	5.45		
2. 自我評鑑	實驗組	34	19.91	5.12	34	19.06	4.15		
	控制組	36	19.19	5.57	36	14.69	4.94		
3. 自我修正	實驗組	34	20.03	4.64	34	19.53	3.50		
	控制組	36	18.72	5.66	36	15.03	5.48		
學習表現									
1. 聽力表現	實驗組	34	14.97	3.82	34	10.18	4.39		
	控制組	36	13.19	4.09	36	8.06	3.53		
2. 閱讀表現	實驗組	34	10.97	4.54	34	11.79	3.71		
	控制組	36	10.56	4.99	36	7.64	3.89		
3. 寫作表現	實驗組	34	13.21	9.18	34	11.21	8.58		
	控制組	36	10.33	9.31	36	3.25	6.12		
4. 口語表現	實驗組	34	148.71	67.39	34	171.03	64.70		
	控制組	36	117.53	58.77	36	93.36	48.64		

本研究採取2x2二因子混合設計變異數分析來考驗在溝通脈絡下的結構取向英語教學課程的實驗效果。自變項為組別（實驗組、控制組）與測量階段（前測、後測），組別是受試者間設計，測量階

段是受試者內設計。依變項為學習策略（自我監控、自我評鑑、自我修正）與學習成就（聽力、閱讀、寫作、口語）。考驗時若組別與階段的交互作用效果達顯著水準時，則進行單純主要效果考驗。以下分別從學習策略與學習成就兩方面來加以說明實驗教學效果。

（一）在「學習策略」上的教學效果分析

表4是針對自變項「組別」與「測量階段」在依變項「自我監控」、「自我評鑑」、「自我修正」三種學習策略分數上的變異數分析結果。由表4得知，組別（實驗組／控制組）與階段（初期／後期）在「自我監控」、「自我評鑑」與「自我修正」上的交互作用都達顯著水準，依序為 $F(1, 68) = 6.74, p < .05$ ； $F(1, 68) = 5.71, p < .05$ ； $F(1, 68) = 6.75, p < .05$ 。

表4 三種學習策略分數的變異數分析摘要表

變異來源	df	F		
		自我監控	自我評鑑	自我修正
受試者間				
組別	1	8.13*	6.44*	8.39*
群內受試	68	(39.54)	(35.06)	(35.16)
受試者內				
階段	1	11.82*	12.15*	11.63*
組別x 階段	1	6.74*	5.71*	6.75*
階段x 群內受試	68	(17.12)	(14.61)	(13.22)

註：括弧內數字為MSE

* $p < .05$

由於自我監控、自我評鑑與自我修正的組別與階段的之交互作用達顯著，本研究繼續進行單純主要效果考驗，見表5。

表5 三種學習策略分數的單純主要效果分析摘要表

變異來源	df	F		
		自我監控	自我評鑑	自我修正
組別				
在初期成績	1	.77	.31	1.11
在後期成績	1	17.88*	15.91*	16.56*
細格內誤差	136	(28.33)	(24.84)	(24.19)
階段				
在實驗組	1	.34	.85	.32
在控制組	1	18.74*	24.94*	18.58*
階段x 群內受試	68	(17.12)	(14.61)	(13.22)

註：括弧內數字為MSE

* $p < .05$

由表5的分析結果發現：

在自我監控分數上，對照表5與圖1的交互作用圖可知：在初期時，實驗組與控制組之間並無差異存在（ $F=.77, p > .05$ ）。但是，到了後期，實驗組與控制組在「自我監控」的得分上則有顯著差異

($F=17.88, p < .05$)，且由表3得知實驗組 ($M=19.76$) 的得分顯著優於控制組 ($M=14.92$)。此外，實驗組在「自我監控」的初期與後期得分間沒有顯著差異存在 ($F=.34, p > .05$)，但是控制組在「自我監控」的初期與後期得分上則有顯著差異存在 ($F=18.74, p < .05$)，且由表3得知初期 ($M=19.14$) 的得分顯著優於後期 ($M=14.92$)。此一結果顯示，在進行實驗教學之前，實驗組與控制組在「自我監控」得分上並無顯著差異。經過一學期的教學之後，控制組學生在「自我監控」的得分有明顯下降的趨勢，但是實驗組在「自我監控」上的表現仍能繼續維持。可見，本研究的實驗教學有助於維持學生的「自我監控」表現。

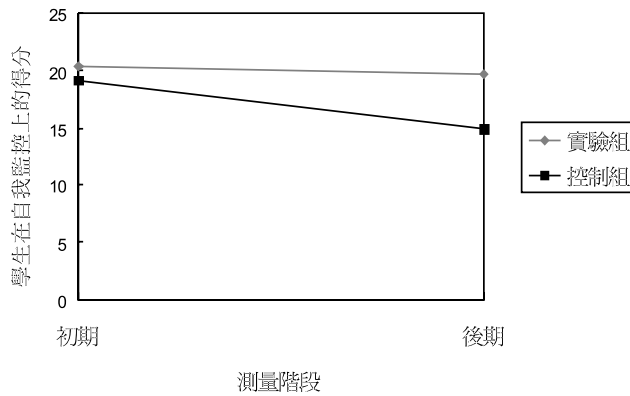


圖1 組別與測量階段在自我監控上的交互作用

在自我評鑑分數上，對照表5的分析結果與圖2的交互作用圖可知：在初期時，實驗組與控制組之間並無差異存在 ($F=.31, p > .05$)。但是，到了後期，實驗組與控制組在「自我評鑑」的得分上則有顯著差異 ($F=15.91, p < .05$)，且由表3得知實驗組 ($M=19.06$) 的得分顯著優於控制組 ($M=14.69$)。此外，實驗組在「自我評鑑」的初期與後期得分間沒有顯著差異存在 ($F=.85, p > .05$)，但是控制組在「自我評鑑」的初期與後期得分上則有顯著差異存在 ($F=24.94, p < .05$)，且由表3得知初期 ($M=19.19$) 的得分顯著優於後期 ($M=14.69$)。此一結果顯示，在進行實驗教學之前，實驗組與控制組在「自我評鑑」得分上並無顯著差異。經過一學期的教學之後，控制組學生在「自我評鑑」的得分有明顯下降的趨勢，但是實驗組在「自我評鑑」上的表現仍能繼續維持。可見，本研究的實驗教學有助於維持學生的「自我評鑑」表現。

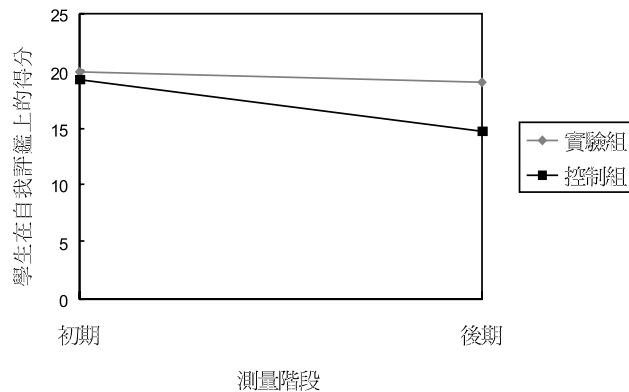


圖2 組別與測量階段在自我評鑑上的交互作用

在自我修正的分數上，對照表5的分析結果與圖3的交互作用圖可知：在初期時，實驗組與控制組之間並無差異存在 ($F=1.11, p > .05$)。但是，到了後期，實驗組與控制組在「自我修正」的得分上則有顯著差異 ($F=16.56, p < .05$)，且由表三得知實驗組 ($M=19.53$) 的得分顯著優於控制組 ($M=15.03$)。此外，實驗組在「自我修正」的初期與後期得分間沒有顯著差異存在 ($F=.32, p > .05$)，但是控制組在「自我修正」的初期與後期得分上則有顯著差異存在 ($F=18.58, p < .05$)，且由表三得知初期 ($M=18.72$) 的得分顯著優於後期 ($M=15.03$)。此一結果顯示，在進行實驗教學之前，實驗組與控制組在「自我修正」得分上並無顯著差異。經過一學期的教學之後，控制組學生在「自我修正」的得分有明顯下降的趨勢，但是實驗組在「自我修正」上的表現仍能繼續維持。可見，本研究的實驗教學有助於維持學生的「自我修正」表現。

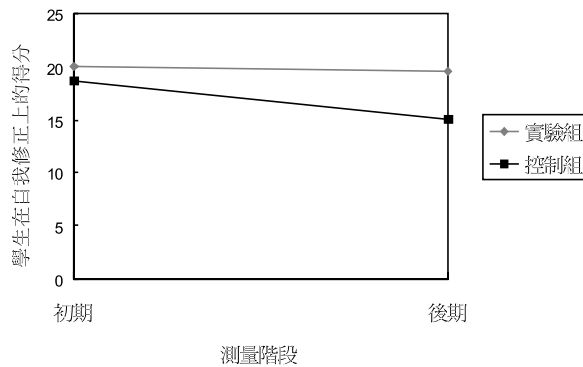


圖3 組別與測量階段在自我修正上的交互作用

(二) 在「英語學習成就」上的教學效果分析

表6是針對自變項「組別」與「測量階段」在依變項「聽力」、「閱讀」、「寫作」、「口語」四種英語學習成就分數上的變異數分析結果。由表6得知，組別（實驗組／控制組）與階段（初期／後期）在「閱讀」、「寫作」與「口語」上的交互作用都達顯著水準，依序為 $F(1, 68) = 10.16, p < .05$ ； $F(1, 68) = 7.87, p < .05$ ； $F(1, 68) = 36.27, p < .05$ 。但是在聽力測驗上的組別與階段二因子交互作用未達顯著水準 ($F(1, 68) = .15, p > .05$)，只有主要效果達顯著水準 ($F(1, 68) = 5.43, p < .05$ ； $F(1, 68) = 123.77, p < .05$)。進一步比較組別在聽力測驗上的主要效果，發現實驗組 ($M=12.57$) 在「聽力測驗」上的得分，顯著高於控制組 ($M=10.63$)。不同階段的主要效果也達顯著差異 ($F=123.77, p < .05$)，即初期 ($M=14.08$) 的「聽力表現」得分顯著高於後期 ($M=9.12$) 的得分。

表6 英語學習成就分數的變異數分析摘要表

變異來源	df	F			
		聽力	閱讀	寫作	口語
受試者間					
組別	1	5.43*	7.24*	9.17*	15.44*
群內受試	68	(24.46)	(25.22)	(111.85)	(6709.13)
受試者內					
階段	1	123.77*	3.18*	25.12*	.06
組別x 階段	1	.15	10.16*	7.87*	36.27*
階段x 群內受試	68	(6.97)	(12.22)	(28.71)	(521.03)

註：括弧內數字為MSE
* $p < .05$

由於閱讀、寫作與口語測驗的組別與階段的之交互作用達顯著，本研究繼續進行單純主要效果考驗，見表7。

表7 英語學習成就分數的單純主要效果分析摘要表

變異來源	df	F		
		閱讀	寫作	口語
組別				
在初期成績	1	.13	1.69	4.27*
在後期成績	1	20.91*	20.12*	32.47*
細格內誤差	68	(18.63)	(3615.08)	
階段				
在實驗組	1	.96	2.37	16.26*
在控制組	1	12.72*	31.46*	20.18*
階段x 群內受試	68	(12.22)	(28.71)	(521.03)

註：括弧內數字為MSE

* $p < .05$

針對三個交互作用達顯著水準的依變項所既行的單純主要效果考驗結果發現（見表6及表7）：

在閱讀測驗的分數上，由表7的分析結果與圖4的交互作用圖可知：在初期時，實驗組與控制組之間並無顯著差異存在 ($F=.13, p > .05$)。但是，到了後期，實驗組與控制組在「閱讀測驗的得分上則有顯著差異 ($F=20.91, p < .05$)，且由表三得知實驗組 ($M=11.79$) 的得分顯著優於控制組 ($M=7.64$)。此外，實驗組在「閱讀測驗」的初期與後期得分間沒有顯著差異存在 ($F=.96, p > .05$)，但是控制組在「閱讀測驗」的初期與後期得分上則有顯著差異存在 ($F=12.72, p < .05$)，且由表三得知初期 ($M=10.56$) 的得分顯著優於後期 ($M=7.64$)。

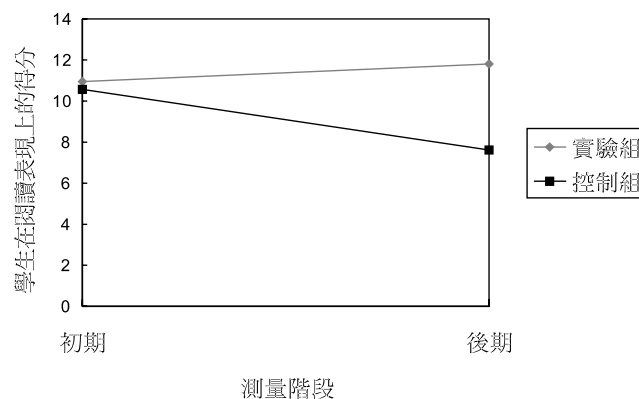


圖4 組別與測量階段在閱讀表現上的交互作用

在寫作測驗分數上，對照表7的分析結果與圖5的交互作用圖可知：在初期時，實驗組與控制組之間並無差異存在 ($F=1.69, p > .05$)。但是到了後期，實驗組與控制組在「寫作測驗」的得分上則有顯著差異 ($F=20.12, p < .05$)，且由表3得知實驗組 ($M=11.21$) 的得分顯著優於控制組 ($M=3.25$)。此外，實驗組在「寫作測驗」的初期與後期得分間沒有顯著差異存在 ($F=2.37, p > .05$)，但是控制組

在「寫作測驗」的初期與後期得分上則有顯著差異存在 ($F=31.46, p < .05$)，且由表3得知初期 ($M=10.33$) 的得分顯著優於後期 ($M=3.25$)。

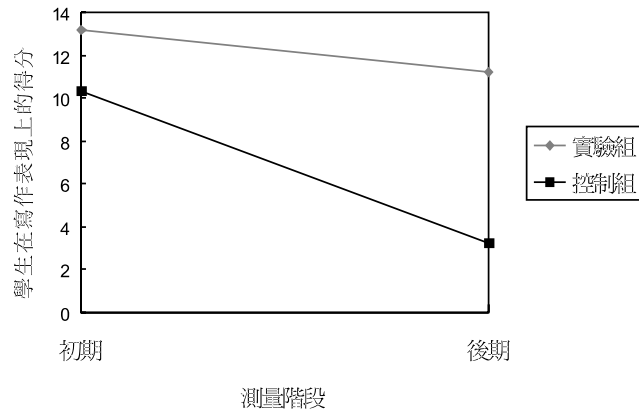


圖5 組別與測量階段在自我修正上的交互作用

在口語測驗分數上，對照表7的分析結果與圖6的交互作用圖可知：實驗組與控制組間在初期即有差異存在 ($F=4.27, p < .05$)，而到了後期兩組間的差異更大 ($F=32.47, p < .05$)。實驗組在「口語測驗」的初期與後期得分間有顯著差異存在 ($F=16.26, p < .05$)，由初期 ($M=148.71$) 到後期 ($M=171.03$) 逐漸在進步當中。而控制組在「口語測驗」的初期與後期得分上也有顯著差異存在 ($F=20.18, p < .05$)，且由表3得知是由初期 ($M=117.53$) 到後期 ($M=93.36$) 呈現下滑的趨勢。

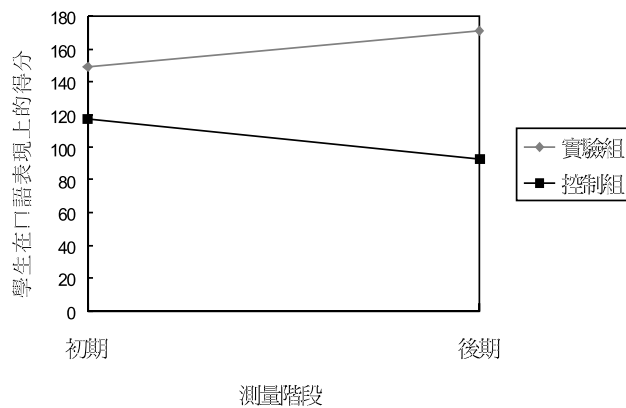


圖6 組別與測量階段在自我修正上的交互作用

小結：

由上可知，除了「聽力測驗」分量表外，實驗組與控制組學生在學習表現的「閱讀測驗」、「寫作測驗」、「口語測驗」三個分量表上有交互作用產生，即實驗組學生在接受實驗教學後可以維持住對英語學習表現，但是控制組學生在英語學習表現上則從初期到後期呈明顯下降的趨勢。

(三) 學習歷程分析

這裡主要是透過學習文件、觀察與訪談記錄等資料來瞭解接受實驗教學的實驗組學生的學習情形。以下分別從學生在英語閱讀、聽力、寫作與口語上的學習困難和接受實驗教學後學生學習變化情形來說明。

1. 學生的學習困難情形

(1) 閱讀方面：學過的字彙容易忘且易混淆，而文章中生字多會想放棄

從實驗組學生自評統計結果發現：有超過半數（62%）的人認為「字彙」是閱讀英語中最重要的，也是最可以努力之處，尤其對段考分數高低有很大的影響力。所以他們一般都會設法努力去背單字，但是，記憶力差背了十個卻忘了七個，而且費盡心思勉強背起來了也容易忘或是不會用。其次，隨著所學字彙的增多，很容易因為形、音、義上的相似而弄混淆，如American/America, take/talk, fan的中文解釋（迷和扇子）等。而因為所會的字彙有限，在閱讀有很多生字的文章時內心會萌起放棄的念頭。因此他們覺得英語實在太難了！

S01：我覺得自己的記憶力不太好，雖然我很努力去背單字，可是很多單字都不會唸，一個晚上背了十個卻忘了七個，這對我來說say是常有的事。所以我還是覺得英語太難。（9.17週記）

S28：在學了兩個美國（America/the United States）的寫法後，弄不清楚該在什麼時候用？還有分不清American和America的差別，所以弄得一個頭兩個大。（10.5週記）

S27：英語文章裡面有一大堆看都看不懂的單字，讀起來很吃力，所以我很不喜歡看英文，常常讀沒多久我就夢周公去了。（11.5週記）

(2) 聽力方面：拘泥於要聽懂每個字，念太快、無法集中注意力是難題

從收集資料中發現，實驗組學生對英語的腔調和連音不是很習慣，所以如果念太快時他們會聽不懂。其次，從學生的訪談與相關資料中發現：他們一般認為句子變長了，在聽力上覺得有點吃力，尤其是L4（價錢）、L5（轉彎、走路與聽路線圖）、L7（月份）三課聽力很難。還有多數實驗組學生反應在聽力測驗時，會設法要聽懂每個單字。在聽到不會的單字時，他們會很緊張、焦慮而無法專心地聽接下來的訊息，或是聽到一串英語時就很容易分心，結果就是沒聽懂。

S35：每次聽力時我會設法讓自己專心聽。但是每次只要聽到句子裡有不會的單字，我就會很緊張，會一直想，想它的意思，後來就會漏聽了其他的東西，結果就會錯一大堆（階段二訪記）。

S33：我也不知道怎麼搞的，只要是聽到很長的英語，我就會很容易分心，所以都只聽到前面和最後面的地方，中間的一大段常常會自動聽到忘記了（階段三自評）。

(3) 寫作方面：文法規則似懂非懂，在句子與文法上有較大的困難

從收集資料中發現多數學生在字彙上比較沒有問題，但是因為他們對於文法規則似懂非懂而且很少練習，所以在句子上則有很多的困難。從訪談中發現：在中翻英時實驗組學生會照题目的要求把會的單字寫上去來組成句子。但是由於中英文的句子結構與用法不同，所以常常出現句子排序與中式英文的問題，如忽略時態與動詞變化、省略冠詞、名詞的單複數、語意錯誤（如there is/are）等。另外，他們也表示：雖然寫了很多，但是卻都錯掉了。可是對於為何錯了，卻不知道原因（12.11觀記）。

S11：我的翻譯很差，我不太會拼句子。單字背是背起來了，可是就是不知道怎麼拼成句子。還有我都會照中文來翻，可是句子的順序常常會錯掉，我也不知道為什麼。（階段二訪記）

S14：我雖然翻譯寫了很多但是都錯掉，我也不知道為什麼。我會背句子，所以有背的都還好，我把知道的都寫出來了，但是我也不知道為什麼翻譯：會都錯了。…我想我是順序的問題？！我不太會擺句子。（12.8週記）

(4) 口語方面：怕說的不正確、不被聽懂及少練習，所以不敢開口說英語

在升學導向與重視考試文化背景下，正確性特別受到重視。從所收集的資料中發現：怕說的不正

確、不被聽懂、以及很少練習說，是導致學生們不敢開口說英語的主因。其次，從學生的自評表中可以發現：有接近一半（45%）的學生知道要多練習說英語才會好，但是除了課堂外，他們在日常生活中幾乎不會主動去說英語。再者，從本研究的資料中也發現學生正處於青春期中十分在乎同儕的看法，在擔心會被同儕恥笑的憂慮下，他們漸漸地不喜歡說英語，甚至有的會排斥說英語。尤其是面對他人疑惑的表情或是被要求再說一遍的情況時，他們會覺得很糗而更不敢說英語。

S12：我遇到句子中有不太會念的單字，就會怕說的不標準、不正確，所以沒有信心開口說英語。（階段二訪記）。

S26：我的英語講得結結巴巴的。尤其是當別人用很疑惑的表情看著我時，我會覺得很糗！所以每次講英語時，我常常會怕人家聽不懂我在說什麼，久了就變得不太敢說。到後來就更不想說了（階段二訪記）。

S35：我知道英語要常常練習才會講，可是除了上課練習以外，平時很少有機會練習。我講英語的時候都要想個半天，支支吾吾的說出來，所以我不喜歡說英語。（階段二訪記）

2. 學生的學習變化情形

(1) 閱讀方面：利用所學各種方法來增進字彙與閱讀能力

從研究資料中發現很多學生認為死背、多寫就可以把單字背起來，所以有學生說：我會一邊寫一邊背，就算不背會也寫會了（S29, 階段二自評）。但是他們也從經驗中發現，雖然把單字強記下來，卻常常遇到問題還是不會用，所以會覺得白費力氣。而在接受實驗教學後，他們有愈來愈多的人會使用所學策略來背單字，而不再是死背單字而已。從研究資料中整理出他們學習字彙的方法有：利用拼音方式、查電子字典、分類與分段記憶、留意常拼錯的字等。

其次，實驗組學生覺得英語閱讀最大的好處是認識很多的單字。在閱讀時遇到不懂的生字，他們會設法查字典（或電子字典）。有學生說：雖然查字典很花時間，但是因為有花心思，所以就學會更多單字（S17, 11.1 週記）。另外，有的學生說：看到沒學過的會盡量設法看看，從前後文來猜意思，雖然不太有把握，但查字典驗證自己猜對後，心裡覺得很高興（S21, 12.7 週記）。尤其是經過複習考後，他們更體會到「英文其實是粉廣的，不論你懂不懂都要去瞭解，所以要加強自己的閱讀能力（S19, 階段三自評）。」更有同學說：「考試後我更相信每天多讀英文不是浪費時間，英文是要一點一滴的累積的，時間久了一定會進步的（S21, 階段二訪記）。」

S17：要背的單字實在太多了！所以我會設法每天背一點，這樣比較容易背得起來。（階段二訪記）

S35：mountain 這個字錯了幾次之後，我變得印象深刻，會刻意提醒自己去留意。（階段三自評）

(2) 聽力方面：知道利用策略來增進聽力，但需要時間來熟悉與適應

實驗組學生中多數認為聽力測驗時要聽懂每個字才算理解，因為拘泥於字彙的理解，他們在聽力上常常是有聽沒有懂。從課程中他們發現可以利用一些策略來幫助理解，如利用聽懂的部分來猜測其他部分的意思（S21, 階段一自評），或是利用圖片去猜答案（S35, 階段二訪記）。不過，策略應用要能成為習慣，需要花一段時間來熟悉、適應，所以有學生說：聽力要進步就要常常去接觸，時常練習聽，才會聽懂（S23, 階段三自評）。

(3) 寫作方面：注意常犯錯誤並多加練習，完成英語小書覺得很有成就感

a. 中英差異比較歸納出要注意與加強的地方，而完成英語小書很有成就感

實驗組學生在自評中認為整個學期中最大的收穫是：瞭解自己在英語上的學習困難原來是用中文思考英文所導致的結果。從研究資料中發現學生常常會在時態、句子結構順序、冠詞、以及動詞用法

上弄混淆而寫錯了。透過中英結構差異比較、覺察與考卷反思的過程，他們慢慢學會去找出自己常犯的錯誤並提醒自己注意，只是在動詞與冠詞上稍不注意還是會犯錯，例如有學生提到：「不是每個句子都是直接照意思翻的，有些可能會要加一些動詞、冠詞等。所以要特別注意，千萬要用對，以免一直錯下去。(S11, S21)」。

S35：He is practice English two hours a day.加了不該加的 is 所以錯掉了。要提醒自己千萬不要動不動就加 is！下次一定要加油！一次一次的分數要慢慢增加。(第九課小考反思) …這次考試我寫完後有特別檢查過，所以就對了。真是太高興了！(第十課小考反思)

S22：不是每個句子都是直接照意思翻的。英文和中文的順序不太一樣，尤其是時間完全不一樣，一個放前面，一個放後面。還有英文有分大、小寫，現在式、過去式和未來式的不同時態。我要多注意這些地方並多做練習才好。(12.23 觀記)

其次，他們喜歡英語小書記趣的活動，而且很高興能夠用英語來介紹自己。有學生說：我很高興有機會可以一邊畫畫一邊學英語(S02, 階段一自評)。而為了完美的介紹自己，遇到不會的單字他們會設法查字典或問人來弄懂，所以完成後感到很有成就感。有的人更說：「能夠有一本英文書來介紹自己給大家，可以讓大家都知道我的英文能力很好(S19, 階段二自評)！」

b. 例子：時態學習的改變歷程

學生到國二上學期共學過現在進行式、現在式、過去式與未來式四個時態，所以從研究資料中可知「時態」是很多學生本學期學英語時的大問題。以下舉一個學生為例，從他在時態學習中不同階段的自陳來瞭解其概念改變情形。

(a) 在做了很多過去式練習後，S23 學到將句子現在式→過去式比較容易。

S23：在寫過去式句子時，會先想它的現在式，再把句子改成過去式，這樣比較容易。(9.23 小考)

(b) 但是，他也發現自己在學習過去式時有過度類化的傾向，如認為 Did she sick yesterday? 是正確答案。

T：可以說說你為什麼會選這個 (Did she sick yesterday?) 答案嗎？

S23：因為後面說昨天，所以就用過去式。

T：…嗯嗯…過去式…

S23：對啊！過去式疑問句要用 did。(10.20 觀記)

由上可知，S23 知道過去式疑問句要用 did，但卻忽略了有無動詞的問題，所以會犯錯。而透過反思→訂正→注意的過程後，他歸納出：要先看時間，再看句子有沒有動詞，最後再看人稱等方式來判斷要用什麼時態與什麼詞。(階段二自評)

(c) 因為學的時態愈來愈多有進行式、現在式、過去式、未來式等，所以 S23 嘗試將時態整理成簡表，而且發現這樣很好用，也很容易看得懂。

S23：我覺得將時態整理成簡表很好用，也很容易看得懂。對我這樣不太會用句子的人，這可是如同萬靈丹呢！(12.23 週記)

(4) 口語方面：從小組練習、英語短劇到唱歌學英語逐漸勇於用英語表達

為鼓勵學生開口說英語，課程中多利用分組與兩人對話方式進行教學，以祛除學生的緊張與提供更多練習的機會。學生很喜歡這樣的練習，也變得敢開口說英語。

S21：有時雖然會唸，但不確定念的是否正確，所以兩人對話時可以一起討論自己的發音、讀法是否有錯誤的地方。而且若不對，有伴也比較敢去請教老師，幫助自己的口語能力，所以我覺得學英語是一件很快樂的事。(階段二自評)

其次，值得一提的是英語短劇表演活動。剛開始時實驗組學生很排斥這樣的活動。不過，漸漸地各組學生都使出渾身解數來把短劇演好，而且從共同合作中各組也培養了絕佳的團隊默契。而且爲了便於討論與分享，整個表演過程全程錄影並即時轉播。透過這樣的學習，學生對於英語短劇演出更感興趣，直呼不過癮，要求再演一次。

S37：剛開始，我們這組很怕演戲所以是最不積極的。不過，在組長與老師的關心下，我們大家就分工合作把事情做好，像做道具、背台詞等。而且一起練習久了，也培養出團隊默契，現在我們還常常一起練習對話呢！（階段二訪記）

再者，從資料中發現學生因爲擔心自己的英語發音不夠好，所以在唱歌學英語時，他們不敢大聲唱，只敢小聲地跟著哼。不過，對於配合耶誕節慶教學而進行的聖誕歌曲改編練習活動，學生們的反應都不錯。他們先試著尋找兒時記憶，從耳熟能詳的歌曲中去進行編創。因爲這樣的活動十分富有趣味性和創造性，所以學生們都很願意去嘗試。甚至有的學生說：我很努力把歌詞背起來，這可是我會從頭唱到尾的第一首英語歌（S22, 階段三訪談）。

S31：我很喜歡我們這組改編的歌曲，唱久了，還會忘記原來歌曲怎麼唱。而且從歌曲中我也學會了未來式，真是一舉兩得！（階段三訪記）

（歌曲內容：We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year. Christmas Day will soon be here and I can hardly wait. We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year. We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year. 利用貝多芬第九號交響曲之快樂頌的曲調）

S03：我很喜歡改編歌曲，很有趣！而且有的組改編聖誕歌實在是超爆笑的！One little, two little, three little Santa Clause... ten little Santa Clause in the class. (12.24 觀記)

(5) 後設認知策略應用方面：

從研究中發現實驗組的低成就學生不是很能夠自制，容易分心與拖延學習。接受實驗教學後，他們學習透過英語學習週記與策略檢核兩方面來掌握自己的英語學習情形。從研究過程中發現他們蠻喜歡寫英語學習週記，也會用心地記錄一週的英語學習，並進一步規劃未來一週的英語學習。

S10：透過英語學習週記，我可以清楚知道自己這禮拜是否進步，以及問題出在哪裡。（階段三自評）

S27：我喜歡利用英語學習週記來記錄英語學習的心情以及對英語的一些看法。（階段三自評）

不過，因爲先前沒有做過這樣的練習，所以實驗組學生剛開始時對於自我檢核與評估感到很困擾，也懷疑這樣是否真的對學習有幫助？但在多次的練習、調整後，他們變得比較進入狀況，知道如何進行自我評鑑。也因爲自我評鑑的緣故，學生們學會去分配時間與按部就班來完成作業，與養成每日讀英語與反思的習慣。經由密集的自我評鑑，不只成績進步也對自己的英語學習更有信心。

S26：剛開始時我沒有很認真的做，所以會覺得好像沒有念到什麼書就又週末了。不過，後來比較認真之後，就覺得進步很多。有些壞習慣也設法改過來了（階段二自評）。

S23：很多過去、未來、現在式的都亂成一團了，所以時態要特別注意。另外，我覺得我的句子要加強，因為常常位置弄錯。而且要注意助動詞後面要加原形動詞，我常常會忘記而痛失了很多分！切記！切記！（階段三自評）

由上可知，接受實驗教學的實驗組學生從剛開始的排斥逐漸變得喜歡英語。他們喜歡在有意義的溝通情境下進行學習，而透過小組合作學習，他們變得更感表達自己，也更樂於學習英語。而在應用後設認知策略對一些常犯錯誤多注意與監控後，他們的學習成績漸有起色，對英語學習也更有信心。

討 論

以下分爲錯誤分析與實驗教學效果兩方面進行討論。

一、英語錯誤分析討論

本研究在實驗教學之前，先進行英語錯誤分析瞭解學生學習的情形。從錯誤分析結果可以發現學生常犯的錯誤類型仍離不開句子層次上的文法錯誤與溝通情境中的意義錯誤。學生的外語學習深受母語的影響，尤其是初學階段。錯誤分析中發現用中文來思考英語以及受到中文規則與習慣影響的語言錯誤佔有一定比例，而從學習歷程分析中也發現學生們覺得中英句子結構差異是他們的學習困難之處。對於這樣的錯誤，學生們常常易犯錯卻不易自我修正。是故，需要透過課程中運用策略來幫助學生進行後設覺察，而且在課程設計時要設法協助學生去覺察中英文差異以及邀請學生去刻意注意與修正，以養成英語的習慣。

再者，語言內部的錯誤如過度類化與過度使用也是學生出現錯誤頻率相當高的錯誤類型，這和 Ervin-Tripp (1978) 的發現相吻合。由於學生在初學期間，對於語法概念不清、語言知識不足、或是語言熟練度不夠，在一定時期內幾乎是不可避免的。因此，課程設計時需要多加以考慮，適時引導學生去自行發現問題並設法謀求改進。否則在反覆使用這類型錯誤後，這些錯誤的內容就會像化石一樣牢牢地固定在學習者的頭腦裡，使得這一類錯誤出現頻仍卻無可奈何。經由錯誤分析對於學生英語學習時可能會遇到的問題有了基礎的瞭解，接著進行在溝通脈絡下的結構取向英語教學課程設計。

二、實驗教學效果討論

本研究在實驗教學效果方面主要從教學組別、測量階段二個因子在後設認知策略與英語學習成就的交互作用情形來進行瞭解，以下分別說明。

(一) 後設認知策略方面

本研究發現組別與階段在後設認知策略(自我監控、自我評鑑、自我修正)的三個變項上有顯著的交互作用。進一步的分析發現，兩組學生在自我監控、自我評鑑、與自我修正三個變項的初期得分並沒有顯著差異，但是到了後期則有顯著差異存在，實驗組的得分顯著優於控制組。再者，從階段來看，實驗組從初期到後期的得分沒有差異，但是控制組從初期到後期則是呈現下滑的趨勢。此一結果顯示雖然英語課程難度愈學愈難，接受本實驗教學的實驗組學生在英語學習的自我監控、自我評鑑、與自我修正上仍繼續維持在中等程度以上而不下降，但是接受一般性英語教學的控制組在自我監控、自我評鑑、和自我修正上則呈現下降的趨勢。而從學習歷程分析中也可發現由於課程難度隨年級加深，學生更需要利用方法來學習英語，在本研究中實驗組學生嘗試應用所學策略於英語學習中並隨時監控與調整學習，所以雖然也會遭遇困難而感到挫折，但是仍能維持對英語的興趣與繼續努力學習。可見，本研究的實驗教學有助於維持學生對英語後設認知策略的使用與幫助學習。

(二) 英語學習成就方面

本研究主要從學生的英語聽、說、讀、寫四方面來瞭解其英語學習成就。從研究結果中可知：組別與階段在閱讀測驗、寫作測驗與口語測驗這三個變項上有顯著的交互作用，但是在聽力測驗上並無顯著的交互作用。進一步的分析發現，兩組學生在閱讀、寫作與口語測驗的得分從初期到後期有顯著差異存在，實驗組的得分顯著優於控制組。而從階段來看，控制組從初期到後期則是呈現下滑的趨勢，但是實驗組在閱讀與寫作測驗從初期到後期的得分沒有顯著差異，甚至實驗組在口語測驗上從初期到後期是呈逐步上升的趨勢。從目前被熱烈討論的英語成績兩極化現象(民92)以及國外相關的

實證研究都發現，學習者會隨著年級升高、學習內容增多，變得越不喜歡學習、越不努力而導致學習表現下降 (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001)，不過本研究結果發現卻可以幫助學生堅持學習與維持學習成就不下降，這可以提供未來英語教學上做為參考。不過，目前相關的實證研究仍少，值得未來有興趣者繼續努力。以下將從閱讀、聽力、寫作與口語等方面來進一步討論。

首先，在閱讀方面，從學習歷程分析中可以知道學生們認為閱讀中最重要也最困擾的部分是字彙學習，記憶力差容易忘、單字難背是他們最常抱怨的，而吳麗林 (民90) 針對大學生的研究也有同樣的看法。因此，能否有效記憶、擴大字彙量似乎是英語學習者的共同難題。實驗組學生本來多是採用「死背、多寫」的方式來背單字，但是發現效果不大。在經由實驗教學後，他們學會利用各種方法來督促自己背單字且在成績上漸有起色。

其次是聽力方面，本研究中發現不論實驗組還是控制組學生在聽力表現的初期得分與後期得分皆有差異存在，初期得分皆顯著優於後期。究其因可能是英語為外語，學生們花較多的時間在單字解碼 (形、音、義) 上，而學習的內容也隨著時間逐漸加深、加廣，導致學生初期得分顯著高於後期得分。從學習歷程分析資料中也發現學生認為句子變得愈來愈長，所以在聽力上漸感吃力。因此，未來英語教學上要多加強學生的聽力訓練，幫助他們自動化基本技能。其次，由於本研究中重視學生監控、評鑑等訓練，學生是否會因習於監控、評鑑而無法在短時間內對聽力內容進行有效處理？這需要未來研究進一步釐清，相信問題澄清後對英語聽力教學將有不小的助益。

而談到寫作方面，國中階段是屬於初級寫作，寫的東西不會很深，所以「句子」是寫作學習的重點。因此，在這一階段中，文法與句型學習佔有重要地位，尤其是對外語教學來說 (黃素月, 民88)。本研究中也發現學生在文法規則上有瞭解與應用的困難，所以常常會寫錯。不過透過課程訓練後，他們已逐漸學會去注意錯的地方並予以改正。其次，寫作能力的養成非一朝一夕之間可以達成的，需要長期累積經驗而來，所以對於初級寫作更需花心思去設計活動。本研究中設法利用課本練習活動與英語小書創作來達到這樣的目的，而從學生資料中可以知道他們很滿意這樣的活動。這與黃素月 (民88) 提出理想的寫作活動特質相吻合。

最後是口語方面，從研究結果中發現實驗組與控制組學生在口語表現上差異很大。從學習歷程分析中可知：實驗組在口語上從學期初的不敢開口說英語到後期會主動跟同學用英語交談是進步最多的地方。反觀控制組，從期初到期末在口語上有明顯的退步，箇中原因頗耐人尋味。學生在一年級時普遍都蠻喜歡說英語的，但是進入國二之後，很明顯地句子變長、單字變難了，所以說英語不像國一那樣簡單、容易。其次，隨著內容的加深、加廣，在有限的課堂時間，要兼顧聽、說、讀、寫四種能力，不是很容易做到。而且，基本學力測驗以閱讀測驗為主，在考試領導教學下，很多老師就把心力多放在解釋文法、翻譯上面，又回到傳統的文法教學。再加上學生處於青春非常重視同儕認同、擔心所說的英語不夠正確、怕丟臉，就更少說。久而久之，在練習機會少、不敢說、重視文法學習的情況下，學生更不會開口說英語了。因此，本研究結果值得未來在英語評量與英語教學上多加注意。

結論與建議

針對研究結果與討論，本研究提出以下的結論與建議：

一、結論

1. 學生在英語學習中，深受個人過去母語經驗影響。國中學生在英語學習時會受到自己過去母語經驗的影響很大，從研究中發現跨語言的錯誤 (母語干擾、忽略規則) 以及語言內部錯誤 (過度類化與過度使用) 是學生在學英語時的主要錯誤類型，這可提供國中英語教師教學時做參考。在對

這些錯誤類型與不同程度學生的英語學習情形有基本瞭解後，教學者在教學時可以做適當的處理與引導，以免時間久了這些錯誤頑固難改（化石化 fossilization）或成為洋涇濱英語。

2. 本研究在溝通脈絡下的結構取向教學實驗對國中低成就學生的英語學習是有幫助的。從研究結果中可知本研究的教學實驗可以使低成就學生的英語學習表現維持住而不下降，而且他們也願意繼續努力學習英語。

二、建議

1. 在溝通脈絡下的結構取向教學課程可以引發學生學習的興趣。傳統的英語教學以應付考試為最高原則，學習英語充滿壓迫感，無法提升學習的主動性。在本研究中透過多元有趣的溝通互動課程與活動來引導學生有意義學習重要語言結構，結果發現：學生們從體驗成功學習中產生滿足感，進而願意繼續學習英語。因此，在邁向國際化、英語教學逐漸向下扎根的今日，增加英語和生活的連結性、融入趣味生動的教材，採用溝通脈絡下的結構取向教學以激發學生主動學習的興趣與學習信心是我們可以努力的目標。
2. 重視後設認知策略的訓練可以養成學生自主學習。自 Flavell 以降，後設認知頓時成為顯學，它是近年來認知心理學中最活躍、最受重視的研究主題。從相關研究與本研究中可以清楚得知：後設認知在學習與表現以及整個智力系統中扮演相當重要的中介角色。在本研究中的實驗組學生經由後設認知策略訓練後，從只會死背到會思考與應用策略、從想放棄到感興趣、從覺察錯誤到監控學習，進而學會自我評鑑與修正，直至最後對學習有信心。是故，未來英語教學中可以在後設認知上做努力，這樣不僅使學生能充分理解並掌握自己的學習歷程，還可以培養他們「主動學習」的習慣，將學習視為一種生活樂趣。
3. 教師手冊中納入學生常犯錯誤，提供生手教師教學參考。溝通式英語教學重視語用的能力，但也不偏廢語法的知識。尤其在語言初學階段，詞彙、文法知識佔學習的大部分，若能提醒學生注意常犯錯誤類型，相信對其後續學習會有很大的幫助。在本研究的錯誤分析裡，我們收集到不少學生受到母語影響所產生的英語錯誤資料。若能將這些學生常犯的錯誤納進教師手冊裡，相信這些資料對英語科生手老師將會有很大的幫助。生手教師具有豐富的英語專業知識，雖然很努力教學，但因為缺乏教學經驗，不瞭解學生常犯的英語錯誤形成原因與如何引導修正，而造成教學挫折感（吳青蓉，民85）。每位生手教師都必須要花費一段不算短的時間來自我摸索教學中可能產生的問題並設法加以處理。但是，對於學生常犯錯誤類型如能及早知道與預防，當可減少教學挫折感，並設法謀求改善。
4. 對影響聽力理解的因素，值得進一步釐清。從本研究中發現：實驗組和控制組學生從初期到後期在聽力表現上是呈逐漸下滑的趨勢。而從質性分析可知，學生拘泥於要聽懂每個字，所以常會漏聽重要訊息和忘記應用策略。因此，未來在聽力訓練上要設法破除學生這樣的迷思。再者，本研究的實驗課程中十分重視學生自我控制、評鑑、修正等策略訓練，而這會耗費學生很多的注意力資源。但是聽力理解過程十分短暫，又學生所學有限，所以很難邊聽邊監控。因此，是否會因學生習於監控、評鑑而影響他們對聽力內容的理解？這些都需要未來研究做進一步釐清。

參考文獻

- 吳青蓉（民85）：英語科專家／生手教師教學歷程與教學效果之比較研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 吳麗林（民90）。英語學習者辭彙記憶差異探究。英語教學，25卷，4期，19-30頁。

- 周中天 (民92) : 英語成績兩極化的省思。國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會通訊, 19期, 17-19頁。
- 胡永崇 (民84) : 後設認知策略對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 黃素月 (民88) 。教師用錄音帶及紙筆書寫方式給予學生英文作文回饋的教學法的個案研究。東海學報, 40卷, 1期, 131-172頁。
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J. (1993). *Rules of mind*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: Wiley.
- Anderson, J. & Fincham, J. (1994). Acquisition of procedural skills from examples. *Journal of Experimental Psychology*, 20, 1322-1340.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-94). New York: Longman.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1989). *A practical guide to language learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cameron, C. A., & Lee, K. (1999). Emergent use of English grammatical morphemes by Chinese-speaking children. *International Review of Applied Linguistics*, 36, 43-58.
- Celce-Murcia, M. (1993). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. In S. Silberstein (Ed.), *State of the Art TESOL Essays* (pp. 288-309). Alexandria, Va.: TESOL.
- Chamot, Anna Uhl., & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Languages Annuals*, 22, 13-24.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. Addison Wesley Longman Inc.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- DeKeyser, R. (1995). Learning L2 grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (vol.3, pp. 1017-

- 1095). New York: Wiley.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51-issue1 (SUPPL), pp.1-46.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. M. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. (1988). Integrating research area: A framework for second language studies, *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (p. 1-24). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The Interlanguage of immersion and its implications for second language teaching.. In A. Davies, C. Cramer, & A. p. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh, Scotland : Edinburgh University Press.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. London: Longman.
- Healtoa, J. B. (1990). *Writing English Language Tests*. London: Longman Group UK Limited.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Lightbown, P. M. (1991). What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/ second language pedagogy: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 197-212). Philadelphia: Multilingual matters.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing on focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). Instruction and the development of question in L2 classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Long, M. H. (1991). Focus on form : A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

- Loschky, I. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice* (pp.122-167). Clevedon:Multilingual Matters.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Reconstructuring. *Applied Linguistics*, 11, 1-16.
- MEQ (2001, June). *Focus on form: A handbook on how to deal with grammar for elementary-level English as a second language teachers*. Retrieved from ESL Reform Resources in ESL Cybersite, <http://station05.qc.ca/css/cybersite/accueil.html>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning : Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Pierré, L. V. & O'Malley, J. M. (1992). Performance and portfolio assessment for language winority students, *NCBE Program Information Guide Series*, No. 9.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-62
- Scheider, W., & Shiffrin, R. (1977). Controlled and automatic human information processing: Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-45.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231. (EJ068534)
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 1-15.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in the L2 classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 205-211.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second learning acquisition* (pp.235-252). Rowley, MA: Newbury House.
- VanPatten, B. (1990). Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features & research methodology. In J. H. Hulstijn & R. Schmidt (eds.), *Consciousness in second language learning* (pp. 27-36). Amsterdam: Association International of Linguistic Applies.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.

收稿日期：2003年5月13日

修訂日期：2003年7月31日

接受刊登日期：2003年8月1日

Bulletin of Educational Psychology, 2004, 35(3), 269-294
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

A Study of the Effects of Form-Focused Instruction in Communicative Contexts of English Performance for Junior High School Students

CHING-JUNG WU

Department of Early Childhood Development and Education
Yuda University

The purposes of this study are: (1) to investigate students' errors in learning English with the use of qualitative analyses and further to design a form-focused instruction program in communicative contexts; (2) to examine the effects of such program developed by the researcher.

In order to accomplish these purposes, the researcher needs first to investigate students' errors in learning English with the use of qualitative analysis involving thinking-aloud and thinking-by-questioning methods. Participants are 15 eighth-grade students divided into three groups of high, middle, and low levels in English. Based on the errors made by the students, the results can be classified into two patterns: interlingual and intralingual. According to the results of error analyses, the researcher has therefore designed a form-focused instruction program in communicative contexts and examined the effects of the program.

There are totally 70 eighth-grade students with low English performance in two groups, experimental group and control group. By utilizing Metacognition Strategies Inventory and English Achievement Tests (pre-test and after-test) as primary instruments, the data acquired are then statistically studied by two-way mixed-design ANOVA, with a deeper focus on the English learning process in the experimental group by using a qualitative analysis.

The results indicates that the form-focused instruction program in communicative contexts could help the students in the experimental group maintain their performances in metacognition strategies and English learning achievements (reading, writing, and speaking). However, the performances of the control group in these inventories and tests tend to decline. What is more, after class, the students in experimental group are able to apply the strategies to retain their learning interests and to actively monitor, evaluate, and modify their English learning habits. In short, from the analyses of students' English learning process, students in the experimental group become more confident and willing to learn English after the form-focused instruction program.

KEY WORDS: English learning performance, error analysis, form-focus instruction, learning strategies