

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號：PED1090510

學門專案分類：教育

執行期間：(展延案) 109 年 8 月 1 日至 111 年 1 月 31 日

大一英文教學之小組閱讀活動設計
Designing Reading Circles Activities for Freshman English Classes
英文(附二小時英聽)

計畫主持人：楊乃冬

執行機構及系所：國立台灣大學外國語文學系

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2023 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期：2022 年 3 月 15 日

大一英文教學之小組閱讀活動設計

一、 報告內文

1. 研究動機與目的

多元入學之後，大學英文的課堂面臨來自多種不同成長環境與學習背景的學生。除了已經學習英語多年的本地生，近年來自世界各地的外籍學生也增多，每位學生英語聽說讀寫的程度各有差異，也有不同的學習動機與需求。本校為研究型大學，許多學生會想出國交換或繼續進修，除了一般日常口語溝通，能夠閱讀主修領域的論文，出席參與國際會議，皆為學生持續學習英語的動力，因此校內對於英語的需求更勝，然而傳統演講式教學很難滿足這些需求。

這幾年許多老師開始從傳統的單向教學，轉為以學生為中心的分組學習，卻因為沒有掌握精髓，或因學生課前閱讀不確實，也會讓小組討論時或者各說各話，或者彼此沉默不語、不知如何進行，反而失去學習效果。

既然英語本應是人際溝通的工具，不該單純只是一門學科的單向知識傳授，因此本教學實踐研究計畫之主題在規劃實施小組閱讀的英語文教學活動，其目的在藉由此小組閱讀活動的一系列個人學習以及互動合作情境之設計，提供學生英語聽說讀寫四方面技能整合性運用，並佐以語言學習策略之訓練，不但可以培養學生英語溝通表達的能力與鼓勵團隊合作學習，也可提高學生學習動機與加強英語學習成效。

2. 文獻探討

數十年來第二語言習得的研究證實，學生學習第二語言，必須經過廣泛長期的練習，並且練習時要「關注於意義、目的、和互動」(Brown & Lee, 2015)，才能流暢地使用第二語言。因此提供學生許多練習使用語言溝通的機會是教學現場之首要任務。在設計規劃英語文教學活動時，任務型語言教學法可促進學生自然的使用英語完成任務，是一項選擇。另外文學圈的小組合作學習方式值得參考。語言學習策略教學與多元評量皆可促進教學成效。因此，以下文獻探討包含這幾項：任務型語言教學法、文學圈、語言學習策略教學。

(1) 任務型語言教學法

任務型語言教學法(Task-based Language Teaching)的核心概念強調讓學生透過互相合作、使用目標語言溝通一起完成有意義的任務 (Larsen-Freeman & Anderson, 2011)，例如打電話訂購商品、安排旅遊行程規劃等等。學生透過彼此相互溝通來學習使用目標語言。教師以任務的結果是否確實完成來評量學生的表現，例如是否真的訂購到某樣指定商品或是否完成旅遊行程規劃。一般任務型語言教學的流程可分為三部分：任務前活動(Pre-task)、任務期間(During task)、以及任務後活動(Post-task)。任務前活動主要在任務開始前，由教師向學生說明他們要進行的任務。另外，教師也可以在此時給學生一些準備，例如複習已經學過的或者教授此次任務相關的詞彙和語法上的知識。任務期間通常學生是組成小組完成任務。完成任務後，每組學生要準備以書面或口頭方式向全班其他學生展示自己的成果，教師可以就此提出問題或者提供書面或口頭上的回饋，同時，其他學生也可以提供回饋。

(2) 文學圈

傳統的閱讀教學主要由教師主導，影響學生的積極主動性，對文本的解讀容易趨近高同質性，不易達到多元化與個性化。文學圈(Literature circles)以學生為中心，採分組方式進行討論共同閱讀的書籍或文學作品，小組每一成員皆要輪流扮演不同的角色，完成

分配的學習任務，經由組員就閱讀範圍的內容做討論，可以交流不同的意見與想法。

文學圈結合獨立閱讀、小組合作架構、學生為中心的學習、以及讀者回應原則(reader-response principles)等概念(Daniels, 2002; Schlick Noe & Johnson, 1999)。對文學圈研究有名的代表人物為美國 Harvey Daniels 等教師，主要在中、小學課堂內推動進行，其目的在「讓學生練習和發展優秀讀者的技能和策略」(DaLie, 2001, p.85)。文學圈討論過程中，程度較佳的學生會引導對內容較不熟悉或低成就的學生，程度稍差的學生在閱讀時產生的問題，也可藉由組員的幫助獲得解答，進而共同學習。因此研究指出文學圈的運用有助於增進學生的閱讀理解力，提供學生多元的閱讀學習策略，和提升閱讀動機(Daniels, 2002; 黃秋雯, 2007)。

國內外文學圈之研究大多圍繞在母語閱讀上，例如劉琴惠(2015)探究文學圈閱讀理解課程運用於國小中高年級混齡教學之成效，發現文學圈可使學童精熟閱讀理解策略，並能運用在國語文本或課外閱讀上。文學圈可提升學童閱讀理解能力，尤其以提問、心智圖與摘要等任務對學童閱讀理解有實質的幫助。另外，運用文學圈於國小混齡教學，不但拉近文本難易間閱讀理解上的差異，也使混齡教學中的學童有較多的分享、互助行為。也有一些教師將其運用在英語或外語教學情境，例如 Lee et al. (2018) 研究發現可利用文學圈來輔助七年級學生閱讀英文小說的流暢度(flow)。Peralta (2013) 研究文學圈的實踐，對四年級雙語(西班牙文與英文)教室的影響。Chen (2020)運用臉書社群進行文學圈小組討論活動，探究其對大學生提問行為與學習觀感之影響。

(3) 語言學習策略與教學訓練

過去四十年外語教學累積的研究成果與實務經驗顯示，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 & Griffiths, 2015; Cohen & Macaro, 2007; Griffiths & Oxford, 2014; Oxford, 2017)。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——通常有意識的——特定動作、行為、步驟或技巧」(Oxford, 1990)。依據 Oxford (2011)之定義：「外語學習策略是學習者的目標導向行動，以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(Rubin, 1975; Oxford, 1990, 1996)，於是多年來，許多國內外學者紛紛投入有關語言學習策略的研究(相關文獻見 Cohen, 2011; Cohen & Macaro, 2007; Gavriilidou & Mitits, 2021; Oxford, 2017; Yang, 2006, 2021)，近年的學習策略研究則強調自主調適學習(Self-regulated learning) (Oxford, 2011)，自主調適學習乃學習者為達成特定學習目標或任務，依據自己的特質、認知、技能與學習需求，選擇及安排調整自己的學習模式。由於自主調適學習牽涉到學習者的認知、情意、動機、行為和學習環境的互動(Panadero, 2017; Pintrich & Zeidner, 2000)，因此學習者後設認知的能力與策略運用，在自主調適學習中扮演重要的角色。

因為學習策略可以被教導和改變的特性，而且大部分研究也支持語言學習策略訓練的價值(Chamot & Harris, 2019; Cohen, 2007; Oxford, 2017)。歸納相關研究，施行學習策略教學可分為以下步驟：包含準備、教學、練習，觀摩，評量、到擴展延伸(Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999)。此外 Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins (1994, 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可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。此後設認知學習策略(Metacognitive strategies)之教學訓練架構可分為學習診斷、準備、教學、和評量(diagnosis, preparation, instruction, evaluation)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，開啟另一策略訓練的回合(Yang, 2003)。

3. 研究問題

面對英語聽說讀寫四方面技能各有差異的學生，該如何設計大學英文課程活動？本教學實踐研究目標首先在吸引學生對閱讀感興趣，從學習閱讀跨越到從閱讀中學習，因此藉由小組閱讀的活動設計讓學生整合性運用其英語聽說讀寫四方面技能，互動溝通中培養學生口語溝通的能力與鼓勵團隊合作學習，同時針對有不同的學習動機與需求的學生，佐以語言學習策略之訓練，以加強其自主調適學習。主要研究問題如下：

1. 學生對於小組閱讀教學活動設計的認知與反應為何？
2. 小組閱讀教學活動的成效如何？

4. 研究設計與方法

(1) 研究對象

本研究以授課教師 109 學年大一英文修課學生為研究對象，第一學期共有 30 人參與研究，主要為大學部一年級新生，另有大二 2 人，大三及大四各 1 位。其中包含男生 24 人(80%)及女生 6 人(20%)。學生成員大部分來自臺灣，其餘有 3 名來自香港，各有 1 名來自中國、馬來西亞、及巴拉圭。大部分學生來自理學院，其餘來自管理學院及公共衛生學院。第二學期加退選後，新加入 7 位大一學生，共有 34 人，大一 31 人，大二 2 人，及大四 1 位。男生 26 人(76%)及女生 8 人(24%)。

(2) 研究設計

本教學實踐研究採用任務型語言教學法，藉由實施小組閱讀的英語文教學活動，提供英語學習鷹架，分配學生不同的學習任務，結合閱讀文章、英文寫作、小組討論、和上台口頭報告之聽說讀寫的四種技能整合性運用與練習。並在教師指導下，配合視聽教材及電腦網路資源的運用，教導學生使用相關語言學習策略，輔助學習，其中後設認知策略教學強調自主調適學習。

本研究參考文學圈的閱讀角色及任務，設計規劃了五種不同的英文作業，以搭配小組閱讀的五個角色及任務，供學生於課前閱讀文章時完成寫作，於課堂進行小組討論、小組分享、與上台向全班報告。每次學生輪流嘗試不同角色及練習完成任務。小組閱讀的五個角色及其指定任務規劃如下：

1. 討論小組長(Discussion Director)：閱讀團體的領導者，負責提供與閱讀內容相關且具思考性的問題，並帶領小組成員發表意見和討論。
2. 超級摘要員(Super Summarizer)：負責將閱讀文章作簡短的摘要，並彙整記錄小組成員的意見和看法，以供小組在課堂上報告。
3. 單字魔法師(Word Wizard)：負責解說文章中重要英文字彙的含義及搭配用法(collocation)。
4. 創意連結者(Creative Connector)：負責分享該文章與其個人經驗、其他文章、新聞或新知的關聯性或感想。
5. 小畫家/繪圖解文者(Illustrator/Mapper)：把文章重要的訊息畫成圖像，或繪製文章內容的架構心智圖，並解說其意義。

(3) 研究方法與工具

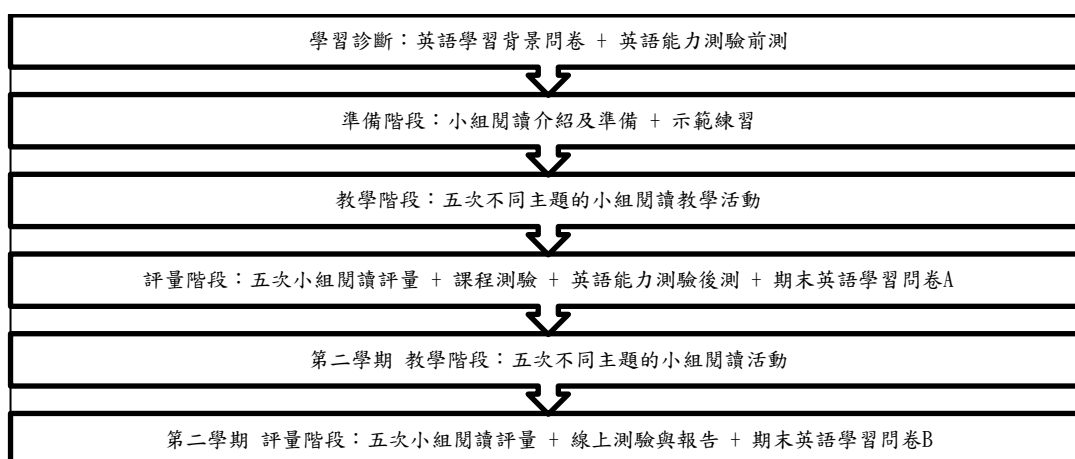
本研究採質性與量化並行方式，除了收集學生學習紀錄與相關檔案等資料，並採用問卷方式收集資料分析，以檢測評量學生對小組閱讀活動之認知與反應及英語學習成效。本研究研究工具與其使用進行方法敘述如下：

1. 【英語學習背景問卷】：利用該問卷來收集學生有關語言學習的基本背景資料，例如大學入學的英文成績、英文檢定成績、對英語的喜惡態度、聽說讀寫四項技能程度的自評、未來一年英語學習的目標、自主學習活動調查等。
2. 【期末英語學習問卷A】：該問卷主要收集學生對於小組閱讀教學活動設計的認知與反應，包含兩部分：第一部分有 25 題針對小組閱讀活動的敘述，用 Likert 量表來檢測學生對小組閱讀活動的認知。問卷第二部分問題詢問參與學生對於小組閱讀教學活動設計的反思。學生於第一學期末完成該不記名問卷。
3. 【期末英語學習問卷B】：該問卷於第二學期末施測，以收集學生對於小組閱讀教學活動設計的回饋與最後反思。
4. 英語能力測驗前、後測：採用全民英檢中高級模擬測驗，包含聽力、閱讀、口說和寫作測驗四項。於第一學期初及學期末施測，並由兩位閱卷者依正式評量導引完成口說和寫作測驗評量。
5. 課程測驗：包含聽力和閱讀測驗，閱讀測驗包含小組閱讀文章之理解與字彙應用題目，其餘則評量學生聽力和閱讀理解能力。
6. 小組閱讀學習單：設計五種不同的英文學習單作業，以搭配小組閱讀的五個角色及任務，供學生於課前閱讀文章時完成寫作。
7. 【小組閱讀評量表】：設計建置於教師教學網站上，供學生定期自我評量與同儕評量。評量表項目及內容見附件一。
8. 教學日誌：教師運用教學日誌紀錄每週英語課程教學中觀察學生學習狀況的相關資訊，以供分析參考。

(4) 研究步驟

本教學研究架構與步驟依循後設認知學習策略訓練教學架構的四階段進行此小組閱讀之教學活動，因此學期初依次進行學習診斷、準備階段、學期中進行教學階段及評量階段。主要研究步驟見圖一。

圖一、 主要研究步驟



1. 學習診斷：教師引導學生利用期初的英語能力測驗結果及英語學習背景問卷，來檢視診斷自己的英語能力、學習需求和學習目標。教師也利用這些資訊來微調該學期之教學進度和內容。
2. 準備階段：教師協助學生分組與排定角色輪流表，介紹小組閱讀角色與任務分工及進

行一次小組閱讀之示範練習，並佐以語言學習策略之教學建議與訓練。

3. 教學階段：規劃五次不同主題的小組閱讀教學活動，每次讓學生課前閱讀文章，並寫完學習單。在課堂當中，學生參與小組閱讀討論，分享自己負責的部分給其他組員們，然後各組向全班報告討論結果。教師扮演學習協助者的角色，適時提供語言學習策略之教學建議與訓練，並對學生的英文寫作以及口頭報告給予鼓勵、回饋或改善意見。
4. 評量階段：除了課程各種測驗與評量之外，教師在每次討論中觀察各組，記錄個別學生的參與度、發言及出席的狀況。而學生利用小組閱讀評量表反思和檢討自我表現，組員之間也做同儕互評。

本教學研究之學生英語能力前後測採用量化統計分析（如配對T檢定），兩份期末英語學習問卷調查以及學生小組閱讀評量表則採用量化描述統計分析及質化資料分析，以檢測學生學習成效及學生對於小組閱讀教學活動設計的認知與反應。

5. 教學暨研究成果

(1) 教學過程

本教學研究之課程範疇包含兩學期，第一學期之小組閱讀教學活動由教師建立鷹架支援，安排學生輪流練習完成小組閱讀各種任務。第二學期則強調讓學生在熟悉小組閱讀各種任務後，自主自發參與學習。於是第二學期課程加入「自主學習」的額外加分選項，並為全班學生申請了兩項校內免費英語線上課程(LiveABC 及 MyET)的使用帳號，並佐以語言學習策略訓練，以鼓勵學生進行自主調適學習。

然而第二學期中受新冠病毒疫情影響，前 12 週於課堂教學，後六週則改為遠距教學，因此該學期最後一次小組閱讀之分組討論及報告是在線上進行。期末課程測驗也改為線上測驗，並取消原課堂進行之閱讀及聽力能力測驗。原定口說能力測驗更改為學生線上口頭報告及當場回答同學及老師的發問，寫作能力測驗則改為線上寫作測驗。期末英語學習問卷改為線上問卷作答。

(2) 教學研究成果

研究問題 1：學生對於小組閱讀教學活動設計的認知與反應

首先，依第一學期期末英語學習問卷(A)結果發現，這些學生對各種作業及角色的認知皆符合原先小組閱讀教學活動設計的目標。例如，有接近九成七的學生同意該作業幫助他們清楚知道如何預習選定的文章，八成二以上的學生同意該作業可以練習英文寫作，大多數的學生同意討論小組長的作業可以練習提問及帶領小組討論(66%「非常同意」，24%「同意」，合計 91%)、超級摘要員的作業可以練習掌握重點和撰寫摘要(90%)、單字魔法師的作業可以幫助他們深入了解英文字彙的含意與用法(93%)、創意連結者的作業可以練習如何將所讀文章連結到個人經驗或其他相關方面(79%)、小畫家的作業可以練習將文章轉換成圖像或心智圖(78%)(請見附件二之表一)。

學生對於小組閱讀討論大多持有正面的看法。例如，九成的學生同意小組閱讀討論讓他們可以分享對文章的理解和看法，不但增進其對文章的閱讀理解(93%)，並因此對該文章有各種不同方面的理解(87%)。此外，小組閱讀討論提供他們開口說英文的機會(89%)和練習如何用英文參與討論(90%)。而對全班分享報告，讓他們練習如何清楚表達討論的重點(90%)。大多數學生都認同小組閱讀活動促進同學之間的互動(97%)，有助於小組團隊合作(97%)，讓其有信心用英語表達(79%)，有助於培養英語溝通能力(93%)和批判性思考的能力(83%)。小組閱讀活動也增進其閱讀的自信心(83%)和閱讀動機(73%)，並培養對閱讀的喜好

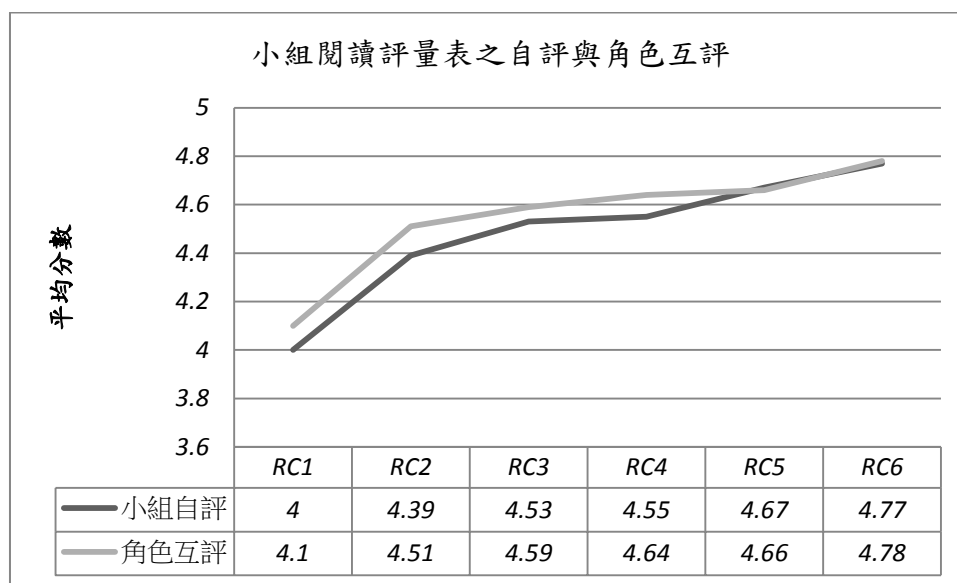
(59%)。只有一成四的學生同意「小組閱讀活動很浪費上課時間」，有七成九的學生不同意該敘述。對於每次教學活動後之小組閱讀評量，有九成的學生認為自己都很認真填寫小組閱讀評量表(90%)，也認同該評量表的自評部分幫助檢視自己各方面的表現(80%)，角色互評部分則幫助他觀摩和學習其他小組成員的表現(90%)。

大部分學生對於小組閱讀的作業和討論分享方面大多滿意，少部分在問卷上針對上台報告以及部分角色提出改進意見。例如建議單字魔法師可以將單字的整理筆記分享在班級網站、教師可以提供各作業範本以供參考，以及提議換組分享以增加彼此交流機會。最後，有接近六成二的學生覺得小組閱讀活動是該學期課程最好的部分。

研究問題 2：小組閱讀教學活動的成效

小組閱讀教學活動的成效可由學生小組閱讀評量表之自評與角色互評來看。學生每次參與小組閱讀活動後即利用線上小組閱讀評量表完成其自評與同儕互評。小組閱讀自評部分包含學生對其小組閱讀課前準備度、討論參與度、報告呈現度三方面表現的自我評分(1至5分)及反思(見附件一)，同儕互評部分則包含學生互相對小組內各角色的基本任務、職責完成度與表現做評分(1至5分)及回饋。本研究透過小組閱讀評量表的實施，鼓勵並督促學生自主調適學習。而如圖二顯示第一學期的分析結果，學生對小組閱讀的自我評量以及角色互評其平均值呈現逐步上升。換言之，透過一學期五次小組閱讀活動的進行，以及每次評量表上各項目說明的提醒，學生逐漸了解各種角色任務的基本要求及標準，在各方面改進自己的表現，因此其小組閱讀評量之平均值也隨之增加(見圖二)。

圖二、 小組閱讀評量表之自評與角色互評(第一學期)



註：RC1 = 小組閱讀示範練習；RC2 = 第一次小組閱讀；RC3 = 第二次小組閱讀；RC4 = 第三次小組閱讀；RC5 = 第四次小組閱讀；RC6 = 第五次小組閱讀。

其次，學生的進步除了呈現於課堂小組閱讀討論的進行逐漸熱烈與分享報告的清楚流暢之外，也可由教師對其學習單作業之書面評量觀察到，學生的英文寫作由第一次全班平均 79.5 分(最高分 90，最低分 60)，進步到第六次的 87.3 分(最高分 95，最低分 75)，其學習單可讀性加強，內容品質也有提升。第二學期雖因大部分學生已熟悉要求，教師評分更嚴謹，學生的學習單寫作表現仍然呈現了穩定的進步，五次平均分數由分別為 85.8、88.2、88.6、89.4、和 89.6 分。

經過第一學期實行五次不同主題的小組閱讀之教學活動，學生期末之後測測驗成績在聽讀說寫四方面表現皆有進步。配對樣本 t 檢定結果顯示，其聽力、口說和寫作測驗前、後測分數皆有顯著差異。雖然閱讀測驗後測分數提升未達顯著差異，但在閱讀前測已有八成三的學生達 80 分通過標準，並有過半數(53%)的學生分數超過 100 分(滿分為 120)，所以除了少數學生(16%)，此班多數學生之英語閱讀能力已達或超過英檢中高級程度(約等同歐洲共同語言參考標準 CEFR 之中高級 B2 程度)。另一方面，此班學生第一學期口說前測的分數(20~80 分)與寫作分數(28~84 分)個別差異甚大，整體口說測驗與寫作測驗之平均分數皆不及格，學期末口說和寫作測驗平均分數各增加為 59.7 分和 69.3 分，都有顯著差異(請見表二)。這結果符合相關文獻的研究發現，文學圈的實施有助學生增進英語口說能力(Kaowiwattanakul, 2020; Carrison & Ernst-Slavit, 2005)。總而言之，學生透過小組閱讀活動的進行，英語聽說讀寫技能整合性運用的成效頗佳。

第二學期雖因疫情影響未能再施行一次期末之英語能力測驗後測，改為線上閱讀及聽力測驗，然而學生線上口頭報告及寫作測驗兩項評量依然參照既定標準評量。學生英語聽說讀寫四項技能的整體評量上仍然有不錯的表現，尤其是口說方面，多數能清楚流暢地用英語報告及回答教師與同學的問題，全班口說平均分數(有錄影及兩位評分者)為 74.8 分(最高分 85，最低分 65)，寫作平均分數為 77.7 分(最高分 91.5，最低分 60)。

表二、學生聽力、閱讀、口說和寫作能力測驗前、後測比較

	前測		後測		人數	差異的 95%可信區間		t	自由度	效應值
	平均數	標準差	平均數	標準差		下界	上界			
聽	86.1	21.2	94.8	19.0	31	-14.54	-2.86	-3.05*	29	0.56
讀	93.0	21.6	96.5	13.6	31	-8.62	1.75	-1.36	29	0.25
說	53.7	13.3	59.7	10.3	31	-9.62	-2.38	-3.39*	29	0.62
寫	58.3	15.1	69.3	14.4	31	-16.54	-5.52	-4.10**	29	0.75

* $p < .01$, ** $p < .001$.

(3) 教師教學反思

本教學實踐研究於大一英文課程中規畫實施小組閱讀的教學活動，其優點在利用小組合作學習方式讓學生互相觀摩學習，並輪流熟悉練習各種角色任務，也因此增進對英文聽說讀寫四方面技能整合性運用。另一方面，其主要缺點則是少數學生對此活動的認知與態度會影響其參與程度或學習成效，例如，在第一學期期末英語學習問卷(A)中，學生回顧參與小組課堂討論與分享前後五次的過程，其中有 3 位學生回答沒有觀察或體會到任何改變。其理由分別是口說能力差、準備倉促不夠努力、以及每週練習只能幫助暫時維持英文能力，另有 4 位學生認為「小組閱讀活動很浪費上課時間」。此外，一學期五次小組閱讀活動中，三十多位學生的英文作業皆由教師逐一批改，並給予回饋，雖然可及時觀察學生學習狀況並調整教學，但的確花費不少心力與時間。

第二學期因受疫情影響，最後一次小組閱讀活動臨時改採遠距線上的即時討論，藉著課前準備及線上工具的輔助，進行還順利。期末問卷有學生反應「變線上時，討論就變得有點難，因為有時候在線上聲音會有點雜，而且不確定大家的反應如何」；「線上很容易讓人分心」；以及「遠距教學比起實質課程更少了刺激感」。但也有學生認為「沒辦法看到同學會有點寂寞，但我認為整理而言是可以持續進行的」；「遠距教學的效果比我想像中要好，器材設備鮮少出現問題，感謝老師及助教費心研究！」。因此小組閱讀活動若全部改為遠距

線上討論的可行性與如何調整等問題，則有待未來教學實踐研究來探究。

此外，六週的遠距教學提供了學生課外更多自主學習的機會，意外促進本班學生期末共有 18 位(52.9%)能成功完成此項非強制性的「自主學習」英語線上課程，其中有 15 位學生選擇 LiveABC 線上課程，定期觀賞 CNN 新聞影片並完成聽力練習(最短歷時 40 分鐘至最長 11 小時)。有 16 位學生選擇 MyET 線上口說課程，並完成歷時 12 至 55 小時的練習。這些學生於遠距教學期間仍持續維持兩項線上課程固定練習的紀錄，亦可視為本教學實踐研究參與學生自主調適學習的成效之一。

(4) 學生學習回饋

第一學期期末英語學習問卷(A)主要收集學生對於小組閱讀教學活動設計的認知與反思，其結果分析顯示，這些學生對各種作業及角色的認知皆符合原先小組閱讀教學活動設計的目標，學生對於小組閱讀的討論也大多持有正面的看法(請見附件一之表一)。回顧一學期參與小組閱讀討論、輪流擔任各種角色並完成任務的過程，大部分學生都表示小組閱讀討論讓他們更勇於開口說英文並分享自己的看法，英文口說變得比較流暢，口說方面更有自信，也減少使用中文說明；大量聽讀提升他們的英文理解力，能更快速抓住文章重點，更能跳脫框架去思考問題；學生發現自己的聽說讀寫皆有進步；此外與組員相處日漸熟絡，小組討論進行得更加順利熟練。

第二學期期末英語學習問卷(B)中，學生對小組閱讀活動各角色及其指定任務的反思回答，也呈現了各種角色任務對其英語聽說讀寫四項技能的學習成效，尤其是最多學生認同「討論小組長」對於口說能力的培養幫助最大，「超級摘要員」對於閱讀和聽力的訓練幫助最大，「創意連結者」對於寫作幫助最大(請見附件三，圖一至圖四)。

最後，第二學期之本校期末教學意見提供了學生對該課程的學習回饋。這些回饋都很正面：「感謝老師這學期的教學，每星期都辛苦準備教材。」；「老師在我們閱讀和英文寫作那部份下了不少工夫，也督促我們口語練習。」；「很有趣很活潑的英文課程。」；「感謝老師讓我對口說的部份有更多的自信，也能對英文產生更多的興趣」；「我覺得我英文口說能力有大幅提升，很感謝老師的指導，這樣的成果讓我非常欣慰，沒想到我能做到如此程度。」；「教學很扎實～這一年下來讓我進步許多」；「經由老師的訓練之後，覺得在大學學習英文跟高中有許多差別，比較著重在課外自主的訓練，老師也提供了很多資源給我們，謝謝老師！」；「相當有趣的一堂課，在課程中我學到了如何提升自己的學習意願，這是非常重要的的一件事」；「我覺得這是我上過最好的英語課！」。

6. 建議與省思

本教學實踐研究設計施行之小組閱讀活動，結合任務型語言教學法、文學圈、語言學習策略訓練教學，經過兩學期提供學生注重「意義、目的、和互動」(Brown & Lee 2015)多次練習，他們的英語聽說讀寫四項技能都能有整合性的運用與提升，這些有助於學生未來能用英語進行深度學科知識的討論，成為雙語的高級研究或領導人才。學生在精熟小組閱讀的各種角色及任務的過程中，學習有效地使用英語理解、提問、總結、連結、分析、呈現報告，這些同時也有助於培養 21 世紀公民應具備的關鍵能力--思辯能力、創造力、團隊合作、和溝通力。

有關英語教學上未來應用小組閱讀活動的建議，首先，若採用文學圈之四至五種角色與任務，建議一學期至少安排四至五次的小組閱讀活動。唯有透過要一系列的實施，才能讓學生充分的練習各種角色與任務、實際體驗、觀摩學習、運用所學、進而熟練精進，提升其相關語言技能。同時建議針對有不同的學習動機與需求的學生，佐以語言學習策略之訓練，以加強其自主調適學習。其次，無論是語言學習策略之訓練或是自主調適學習，教師都需要重

視與學生溝通傳達的正向的學習信念，因為其學習信念會影響學生學習策略的使用(Wenden, 1991; Yang, 1999)，進而影響學習成效。此外，實施小組閱讀活動要配合小組閱讀評量，以促進學生使用後設認知學習策略及自主調適學習(Panadero, 2017)。教師也可善用教學網站之討論看板，讓學生分享其學習單作業內容，以供不同組別的學生觀摩參考，並可於期中安排學生換組分享，以增加跨組交流的機會。最後，建議小組閱讀活動最好連續實施兩學期，可讓學生更精熟、更加自律學習。

二、 參考文獻

- 劉琴惠 (2015)。文學圈閱讀理解課程運用於國小混齡教學之研究(未出版之碩士論文)。暨南大學課程教學與科技研究所，台灣南投縣。
- 黃秋雯 (2007)。線上文學討論圈對 EFL 大學生培養其英語閱讀態度及閱讀理解能力之效能(未出版之碩士論文)。東海大學外國語文學系，台灣台中市。
- Carrison, C., & Ernst-Slavit, G. (2005). From silence to a whisper to active participation: Using literature circles with ELL students. *Reading Horizons*, 46(2), 93-113.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A.U., & Harris, V. (Eds.). (2019) *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Chen, I-C.J. (2020). Integrating literature circles to facilitate reading comprehension on Facebook groups: Questioning and learning perceptions. *Taiwan Journal of TESOL*, 17(2), 119-146. doi: 10.30397/TJTESOL.202010_17(2).0005
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Harlow, UK: 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.
- DaLie, S.O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, in Ericson, B.O. (Ed.), *Teaching reading in high school English classes*. Urbana: NCTE, 84-100.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (Eds.). (2021). *Situating language learning strategy use: Present issues and future trends*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Kaowiwattanukul, S. (2020). Using literature circles to promote the English speaking skills of engineering students in English for specific purposes classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 414-425. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/344159468_Using_Literature_Circles_to_Promote_the_English_Speaking_Skills_of_Engineering_Students_in_English_for_Specific_Purposes_Classrooms.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lee, S-Y, Hung, H-H, Cheng, C-Y, & Lin, S-J. (2018). Developing flow experiences in L2 reading supported by literature circles. Paper presented at the 16th Asia TEFL International Conference, Macau, June 27-29, 2018.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: 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. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8:422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Peralta, C. (2013). Biliterate literature circles: Talks as tickets to ride. *English Teaching and Learning*, 37(3), 37-65.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-Regulation* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Schlick Noe, K.L., & Johnson, N.J. (1999). *Getting started with literature circles*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- 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.
- 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. (2021). Promoting Learner Autonomy through Learning Strategy Instruction with College EFL Students. In Z. Gavriilidou & L. Mitits (Eds.), *Situating language learning strategy use: Present issues and future trends* (pp. 242-267). Bristol, UK: Multilingual Matters.

三、 附件

附件一、小組閱讀評量自評表

項目	細項	優	良	佳	可	差
		5分	4分	3分	2分	1分
課前準備度	1. 學習單整體指定項目完成度	學習單整體完成度九成以上	學習單整體完成度八成至八成九	學習單整體完成度六成至七成九	學習單整體完成度三成至五成九	學習單整體完成度不到三成
	2. 學習單可讀性（包含字跡、段落、英語用語、標點符號）	字跡工整清楚或電腦打字，段落適當分明，英語用語和標點十分恰當	字跡清楚或電腦打字，段落分明，英語用語和標點恰當	字跡大致清楚，段落大致分明，英語用語和標點合宜	字跡潦草，粗有段落，英語用語和標點有不當，會影響閱讀理解	字跡難以辨認，段落不明，英語用語和標點不當，難以閱讀理解
	3. 學習單內容品質	內容充實，有補充延伸的知識，超過學習單基本要求，敘述清楚流暢	內容完整，符合學習單基本要求，敘述清楚	內容大都達到學習單基本要求，敘述通順	部分內容有缺漏，只達到學習單部分基本要求	內容大都未達到學習單基本要求
討論參與度	4. 參與討論、完成任務及其表現	全程參與討論並適當的扮演其角色，指定任務完成，表現極優	全程參與討論並適當的扮演其角色，指定任務完成，表現良好	參與大部分討論，大都完成其指定任務，表現尚佳	只參與小部分討論，完成部分指定任務，表現尚可	未參與討論，只完成小部分指定任務，表現差
	5. 聆聽討論	全程認真聆聽他人發言，並積極關注和參與回應	全程認真聆聽他人發言，適時參與回應	聆聽他人大部分之發言討論	只聆聽到小部分他人發言討論	做自己的事，極少關注或聆聽他人發言討論
	6. 使用英語回應問題	積極主動發言參與討論，會適當用英語回應問題，且詢問後續問題	主動發言參與討論，會適當用英語回應問題	較少主動發言和參與討論，但有簡短的用英語回答全部問題	極少主動發言參與討論，只簡短的用英語回答部分問題	極少主動發言參與討論，極少用英語回應問題
報告呈現度	7. 口說表現（包含英語發音、流暢度、口語表達）	非常熟悉報告內容，可以不必依據學習單，直接口述報告，發音正確，口語表達清楚流暢、有條理	熟悉報告內容，可以偶爾參考學習單來口述，發音及口語表達清楚流暢	對報告內容大致熟悉，有時口述報告，有時會按學習單唸讀，發音及口語表達大致清楚流暢	對報告內容只有部分熟悉，唸讀大部分學習單內容，有時語句停頓，有些發音錯誤	對報告內容不熟悉，只簡短唸讀部分學習單內容，語句多停頓，多處發音錯誤
	8. 報告內容組織	內容重點明確且有條理，有補充延伸的知識	內容組織分明，重點明確，清楚易懂	報告有大略的組織和內容重點	報告內容不多，沒有組織，重點不清楚	只發言幾句，內容極少，重點不明

註：評量自評表之信度 Cronbach's Alpha (α) = 0.870 (N = 30, 14 題) (RC1)，其中課前準備度信度 α = 0.631，討論參與度 α = 0.892，報告呈現度 α = 0.895。

附件二、學生對於小組閱讀活動的認知

表一、學生對於小組閱讀活動的認知

期末英語學習問卷(A) 第一部分	1 非常 不同意	2 不 同意	3 普 通	4 同 意	5 非 常 同 意	平均 數	標準 差
1. 小組閱讀的作業幫助我清楚知道如何預習選定的文章。	0	0	3	31	66	4.62	.56
2. 小組閱讀的作業讓我練習英文的寫作。	0	0	17	28	55	4.38	.78
3. 小組閱讀（討論小組長）的作業讓我練習如何提出問題以帶領小組討論。	0	3	7	24	66	4.52	.79
4. 小組閱讀（超級摘要員）的作業讓我練習如何掌握重點和撰寫摘要。	0	3	7	28	62	4.48	.79
5. 小組閱讀（單字魔法師）的作業幫助我深入了解英文字彙的含意與用法。	0	7	0	38	55	4.41	.83
6. 小組閱讀（創意連結者）的作業讓我練習如何將所讀文章連結到個人經驗與其他相關方面。	0	0	21	24	55	4.34	.81
7. 小組閱讀（小畫家）的作業讓我練習將文章轉換成圖像或心智圖。	0	0	22	17	61	4.39	.85
8. 小組閱讀的討論增進我對文章的閱讀理解。	0	3	3	48	45	4.34	.72
9. 小組閱讀的討論提供我開口說英文的機會。	0	0	10	10	79	4.69	.66
10. 小組閱讀的討論讓我練習如何用英文參與討論。	0	3	7	21	69	4.55	.78
11. 小組閱讀的討論讓我們可以分享對文章的理解和看法。	0	0	10	21	69	4.59	.68
12. 藉由小組閱讀的討論，讓我對文章有不同方面的理解。	0	0	14	28	59	4.45	.74
13. 小組閱讀的分享報告讓我練習如何清楚表達討論的重點。	0	0	10	31	59	4.48	.69
14. 小組閱讀活動培養我對閱讀的喜好。	0	0	41	31	28	3.86	.83
15. 小組閱讀活動增進我的閱讀動機。	0	0	28	35	38	4.10	.82
16. 小組閱讀活動很浪費上課時間。	48	31	7	7	7	1.93	1.22
17. 小組閱讀活動促進同學之間的互動。	0	0	3	28	69	4.66	.55
18. 小組閱讀活動增進我對閱讀的自信心。	0	0	17	62	21	4.03	.63
19. 小組閱讀活動有助於我們的小組團隊合作。	0	0	3	38	59	4.55	.57
20. 小組閱讀活動有助於培養批判性思考的能力。	0	0	17	35	48	4.31	.76
21. 小組閱讀活動有助於培養我的英語溝通能力。	0	3	3	31	62	4.52	.74
22. 小組閱讀活動讓我有信心用英語表達。	0	3	17	38	41	4.17	.85
23. 我都很認真填寫小組閱讀評量表。	0	3	7	21	69	4.55	.78
24. 小組閱讀評量表之自評部分幫助我檢視自己各方面的表現。	0	7	14	21	59	4.31	.97
25. 小組閱讀評量之角色互評部分幫助我觀摩和學習其他小組成員的表現。	0	3	7	38	52	4.38	.78

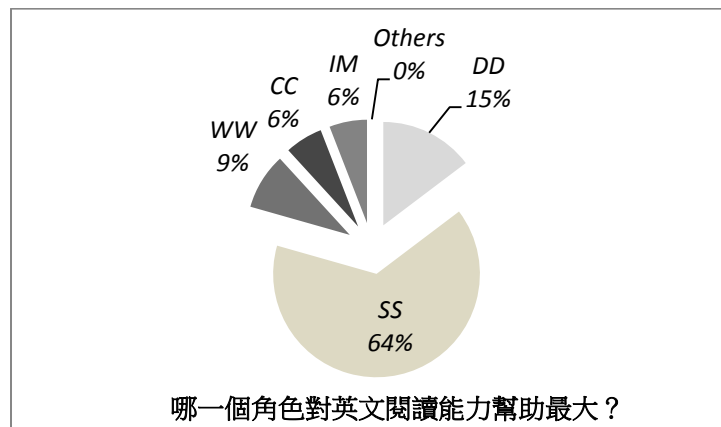
註 1: 此五欄數字為百分比(已四捨五入)

註 2: N = 29 (一位學生未作答)

附件三、學生對小組閱讀活動學習回饋

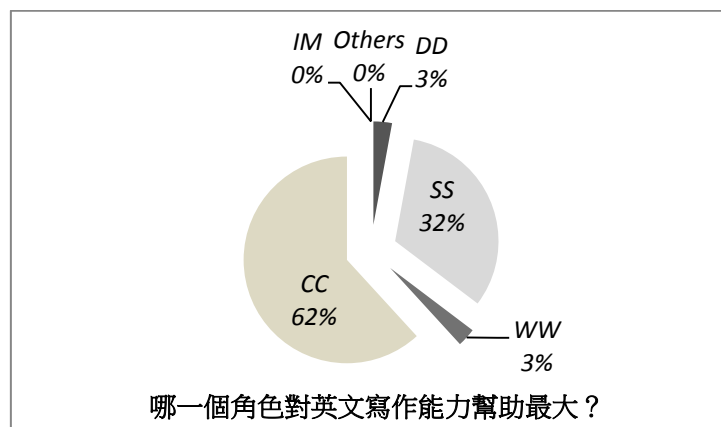
圖一至圖四呈現每個角色對英語聽說讀寫四項技能的學習幫助。

圖一、 小組閱讀角色對英語閱讀的學習幫助

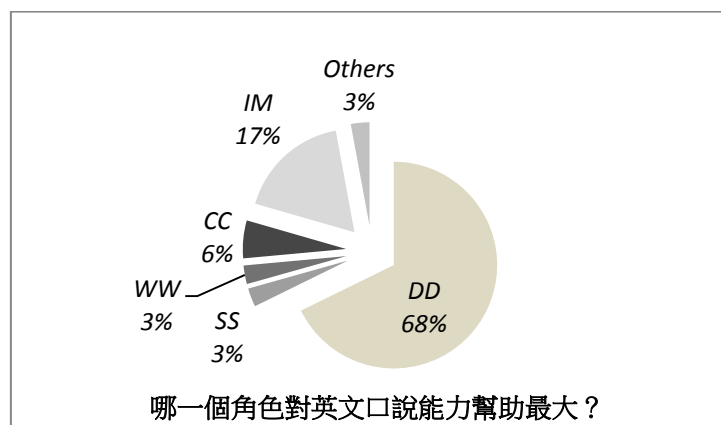


註：DD = 討論小組長，SS = 超級摘要員，WW = 單字魔法師，CC = 創意連結者，IM = 繪圖解文者，Others = 其他。

圖二、 小組閱讀角色對英語寫作的學習幫助



圖三、 小組閱讀角色對英語口說的學習幫助



圖四、 小組閱讀角色對英語聽力的學習幫助

