

東海大學教育研究所

碩士論文

線上英語口說訓練課程對國中八年
級學生口說成效與口說焦慮之影響

The Effect of Online English Speaking
Training Lessons on Speaking
Performance and Speaking Anxiety of
Eighth Graders

研究生：黃平佩

指導教授：鄧佳恩教授

中華民國一〇六年六月

謝誌

當我完成兩年來最後、也是最重要的這份作業時，內心無比感動：我原只是一小片羽毛，因為乘著風，也能凌空飛翔，而老師就是那陣風。我要感謝指導教授鄧佳恩老師，秉持著嚴謹的態度帶我走進學術界的殿堂，同時也非常有耐心的帶領我、教導我、鼓勵我完成這份最後的功課，不曾放棄。也謝謝口試委員陳世佳老師與賴苑玲老師，給予我精闢的建議，讓我得到更多的啟發與收穫，並將論文補充得更加完整。

從兩年研究所的日子，在老師與同學的相伴之中，化下完美的句點。回首重拾書本的時光，當學生的生活很充實而且很幸福，全是因為有老師的教導，同班同學們的互相扶持。學習這條路，雖然辛苦，但不孤單，在教學工作進行近十年後，以學生的身分回到校園進修，同學間彼此分享教學經驗、生命故事與生活中的甘苦，並且在課業上互相鼓勵，每每在課堂上激盪出令人感動的火花，真的很棒！研究所的課程都是契合我們教學上的需要而開設的，它們幫助我用更不同的視野與思維去教導與協助孩子學習，正所謂教學相長，在教研所的學習就是我在教學工作上的源頭活水。

最後，我要感謝我的家人，因為有家人的支持，我才能夠順利完成學業。兩年來的週末，兄弟姊妹之間彼此協調照顧父母，家庭聚會為我做調整，在我需要休息時，全力護持我，讓我無後顧之憂努力完成學業，乃至於在論文寫作的最後關頭，幫我張羅一切所需。能夠有如此一家人，我深深感恩。

承載眾人對我的恩，我會努力前行，未來的每一步，我將視為莊嚴。

黃平佩 謹誌

中華民國一〇六年六月

線上英語口說訓練課程對國中八年級學生口說成效與口說 焦慮之影響

摘要

研究者觀察到學生用英語進行口語溝通時常因口說表達不流暢且在意他人對自己的評價而導致焦慮感。英語口說不流暢的原因可能來自於發音、語調、流利度及文法結構不夠精熟所造成。因此本研究將線上學習平台具有重複聽說練習與即時評量回饋的特性運用在英語口說訓練當中，欲透過線上學習平台的口說訓練課程進行實驗研究，探討線上英語口說訓練課程對國中八年級學生口說成效與口說焦慮之影響。

本研究採準實驗研究法，以研究者所任教之國中八年級學生為研究對象，進行八堂課的實驗教學。為更進一步瞭解學生在使用線上英語口說訓練課程對口說焦慮的影響，研究者對使用線上學習平台的學生進行半結構式訪談。研究結論如下：

- 一、線上英語口說訓練課程有助於提升國中八年級學生之整體口說成效，但對口說正確性的效果則不明顯。
- 二、線上英語口說訓練課程有助於降低國中八年級學生之口說焦慮。
- 三、學生的口說成效與口說焦慮並未發現明顯的關連性。

最後，研究者提出建議提供未來教學與研究之參考。

關鍵詞：線上英語學習平台、口說焦慮、口說成效

The Effect of Online English Speaking Training Lessons on Speaking Performance and Speaking Anxiety of Eighth Graders

Abstract

The purpose of this study was to explore the effects of online English speaking training lessons on speaking performance and speaking anxiety of the eighth graders. A quasi-experimental study was conducted. Two classes of twenty-eight 8th graders participated in the study. One class of 26 students were assigned as the experimental group, which received online English speaking training lessons. One class of 24 students were assigned as the control group, which received pair practice. The experimental instruction was given once a week, with each meeting 45 minutes, for eight weeks. Both groups of students were given “Speaking Performance Test” and “English Speaking Anxiety Scale” before and after the experimental instruction. Students from the experimental group were interviewed for futhur understanding of how the online English speaking training lessons influences their speaking anxiety.

The findings of the study include the following.

1. After receiving online English speaking training lessons, students’ speaking performance in accuracy was significantly improved.
2. After receiving online English speaking training lessons, students’ speaking anxiety was significantly lowered.
3. No obvious correlation was found between students’ speaking performance and their speaking anxiety.

Implications for English instructors and suggestions to future research were provided.

Keywords: online English learning platform, speaking performance, speaking anxiety

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	iv
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	2
第三節 研究目的與待答問題.....	3
第四節 名詞釋義.....	4
第五節 研究範圍與限制.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 英語口說教學.....	7
第二節 英語口說焦慮.....	15
第三節 以線上英語學習平台輔助口說學習.....	21
第三章 研究方法.....	25
第一節 研究架構與設計.....	25
第二節 研究假設.....	26
第三節 研究對象.....	27
第四節 研究工具.....	27
第五節 教學設計.....	32
第六節 研究程序.....	36
第七節 資料處理與分析.....	38
第四章 研究結果.....	39
第一節 OESTL 對口說成效之影響.....	39
第二節 OESTL 對口說焦慮之影響.....	44

第三節 學生口說成效與口說焦慮之相關性.....	46
第四節 實驗組學生半結構訪談之分析。.....	47
第五節 討論.....	52
第五章 結論與建議.....	55
第一節 結論.....	55
第二節 建議.....	56
參考文獻.....	59
中文部分.....	59
英文部分.....	62
附錄.....	69
附錄一 課程教案示例.....	69
附錄二 英語口說成就測驗—前測.....	72
附錄三 英語口說成就測驗—後測.....	73
附錄四 英語口說問卷.....	74
附錄五 對照組教材示例.....	77

表次

表 3-1 實驗設計	26
表 3-2 研究樣本	27
表 3-3 英語口說測驗設計	28
表 3-4 發音、語調、流暢性和語法結構	29
表 3-5 同儕教師資料表	30
表 3-6 專家背景資料表	30
表 3-7 實驗組學生半結構性訪談大綱	32
表 3-8 訪談資料編碼與代表意義	32
表 4-1 學生英語口說成就測驗前、後測之敘述性統計量	39
表 4-2 英語口說成就測驗後測分數之同質性檢定摘要.....	40
表 4-3 學生英語口說成就測驗後測分數單因子共變數分析摘要	40
表 4-4 英語口說成就測驗前後測之分項分數描述性統計量	41
表 4-5 英語口說成就測驗後測分項正確性之同質性檢定摘要	42
表 4-6 學生英語口說成就測驗後測正確性之單因子共變數分析	42
表 4-7 英語口說成就測驗分項流暢性之同質性檢定摘要	43
表 4-8 學生英語口說成就測驗分項流暢性之單因子共變數分析	44
表 4-9 學生英語口說焦慮量表前、後測獨立樣本 <i>t</i> 考驗摘要.....	45
表 4-10 實驗組與對照組學生在英語口說焦慮量前後測組內成對樣本 <i>t</i> 考驗摘要	46
表 4-11 學生口說成效與口說焦慮之相關係數摘要.....	47

圖次

圖 3-1	研究架構	25
圖 3-2	OESTL 操作範例	35
圖 3-3	實驗教學流程圖	36
圖 3-4	研究流程圖	37

第一章 緒論

第一節 研究背景

全球化的潮流下，英語成為國際共通語言，在各領域中的訊息交流、知識的傳遞以及參與國際事務，英語這項工具已顯得不可或缺。台灣實施十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）以來，英語文課程重視語言溝通的功能性，培養學生能應用聽說讀寫的能力，並且應用於日常生活的溝通。

英語教學從最早注重文法句型的「文法翻譯法（Grammar Translation Method）」、大量機械式口說練習的「聽說教學法（Audio-Lingual Method）」，到強調語言為溝通工具而非目標的「溝通式語言教學法（Communicative Language Teaching）」，英語教學朝著提供學生具備語言溝通能力的課程方向轉變。Canale 和 Swain（1980）對溝通能力的定義包含四類：語法能力、言談能力、社會語言能力與策略能力。這當中最基本的語法能力包含詞彙、構詞規則、句構及語意之語言形式的的能力，透過英語口說課程活動的設計，培養學生具備這些語法能力。

然而英語聽說讀寫四項技能中，口說常常是焦慮的來源（MacIntyre & Gardner, 1991）。Horwitz 和 Cope（1986）等人發現焦慮的種類有三方面：溝通焦慮、負面評價焦慮與考試焦慮。因為學生口說不流暢、發音不標準導致焦慮的產生，而更不敢開口說（Buriro, 2012; Salem, 2012）。

科技的快速發展與創新，對於人們獲得資訊的管道、知識的存取與傳遞、與人互動的溝通模式皆產生了重大的變化。美國新媒體協會（New Media Consortium, 2011）在中小學科技分析報告中指出，使用網路可以讓更多的教師在教學中運用新的資源，並且為學生創造更多協同學習的機會，未來資訊科技將會走入教室之中。教師可以將學習內容整合在學習平台上，除了能夠調整學生的學習進度與內容外，還可以將完整的內容以圖像、聲音、影像等輔助教學的方式來

呈現，幫助學生獲得個別化教學，提供學生自主學習的機會（曾信達、蘇淑英，2013）。有了線上學習平台，學生能夠透過線上的回饋機制，培養自我探索的能力；教師可以進行彈性教學，也能夠監看了解學生的學習歷程與成效（吳清山，2011）。Chen 和 Huang（2005）發現資訊科技的輔助能夠改善語言能力，進而提升口語表達能力。

2015 年教育部專案計畫，由台灣師範大學英語系團隊執行，針對國中小學生推出互動式英語線上學習平台 Cool English，提供聽、說、讀、寫線上學習資源給不同年段、不同程度的學生，透過影音、圖表、語音的多元教材，提供學生英語自學與自我評量的機會，也讓教師掌握學生的學習概況，能適時給予協助與指導。教師若能藉由線上英語學習平台的輔助進行學生學習成果的評量，將有別於傳統的紙筆測驗，達到多元評量的目標。由於網路與行動載具的便利性與即時性，結合線上測驗系統，教師針對學生的學習成效就能夠在較短時間內蒐集到結果並進行分析，進而調整教學內容，充分發揮線上學習平台的輔助功能（林雅鳳、許育建，2014）。

透過線上學習平台具有模擬真實情境、互動性、即時性與符合個人需求的特性，可以達到提升學生英語口說成效（Chen & Huang, 2005）、增強學習動機（陳昭維，2009；蔡金治，2008）、與降低口說焦慮（Chen, 2011; Satar & Ozdener, 2008）的目標。

第二節 研究動機

研究者任教的國中於 2016 年暑假兩個月期間有位國際志工來訪，並且在暑假的輔導課程中邀請他入班與學生進行交流互動，也舉辦全校大型講座請他分享英語學習的經驗。在他進入班級與學生面對面教學時，各班英文老師隨班指導，在必要時也適時協助翻譯。整個過程中，研究者觀察到學生對於國際志工都充滿

了新鮮感與好奇心，想要與他互動的心很真實，但同時卻也顯露膽怯害羞而不敢主動開口，即便連“My name is Allen.” “I'm thirteen years old.” “My hobby is watching movies.” 這樣固定句型代換的句子，學生都會感到不知所措而不敢開口。

研究者對這些學生在國際志工入班活動之後進行非正式訪談，發現學生口語表達不佳的原因可能與英語焦慮有關。在班上英語程度中上的某些學生覺得在外國人面前開口說英語時，會害怕自己的發音不標準而造成誤解，因此不敢嘗試說出來；學習成就低落的學生更是因為聽不懂而感到緊張，完全不敢開口。Horwitz 與 Cope (1986) 發現很多學習者學習語言的障礙來自於焦慮，而這些焦慮感不只發生在某些特定的學生身上，群體中最聰明或者充分準備的學生，其心理憂慮與焦慮情況所造成的學習阻礙，並不亞於低成就的學生。此外，Horwitz 等人 (1986) 與 Young (1991) 提到，與其他語言技能相比，口說技能更容易在語言學習過程中造成學習者的焦慮。

研究者在課堂上所觀察到學生在學習英語時所面臨的溝通困難，可能因為口語練習機會不足。藉由線上英語口說訓練課程融入到英語口說課程當中，是否提升學生口說學習成效、是否降低口說焦慮感，皆是研究者在此研究中想要探究的問題。

第三節 研究目的與待答問題

本研究之目的如下所述：

- 一、探討線上英語口說訓練課程對國中八年級學生口說成效的影響。
- 二、探討線上英語口說訓練課程對國中八年級學生口說焦慮的影響。
- 三、探討學生口說成效與口說焦慮間的相關性。

根據以上所闡述研究目的，本研究的待答問題如下：

一、線上英語口說訓練課程對國中八年級學生口說能力的學習成效為何？

(一) 是否提升學生整體口說能力？

(二) 是否提升學生口說的正確性 (accuracy) 與流暢性 (fluency) ？

二、線上英語口說訓練課程是否降低國中八年級學生的口說焦慮？

三、學生口說成效與口說焦慮間的相關性為何？

第四節 名詞釋義

一、線上英語口說訓練課程

線上英語口說訓練課程 (Online English Speaking Training Lessons, OESTL) 指的是學生透過線上英語學習平台提供的影音教材，進行英語口說訓練。線上英語學習平台對學生線上錄音的口說內容進行語音辨識後，給予評分及標示犯錯之處，並提供正確答案；學生利用平台上的語音功能，可以重複聽講練習，直至精熟為止。本研究所運用的 OESTL 是教育部所建置的 Cool English 線上學習平台，而教材的挑選是研究者根據每週的教學進度，並配合課本文法或主題內容，從平台上挑選適合課程與學生程度的素材給學生進行口說訓練。

二、口說成效

美國外語教學學會 (ACTFL, 2012) 的口語能力測驗 (Oral Proficiency Interview, OPI) 指出口語能力測量以下五個面向：發音 (pronunciation)、文法與字彙 (grammar and vocabulary)、流暢度 (fluency)、綜合能力 (integrative ability)、社會語言與文化知識 (sociolinguistic and cultural knowledge)。就溝通的觀點，Harmer (2007) 將口說分類為兩大面向：正確性 (Accuracy) 與流暢性 (Fluency)。考量課堂環境與課程實際需求，本研究的口說測驗採用 Harmer (2007) 的兩個面向：正確性與流暢性。說明如下：

- (一) 正確性：口語表達時所運用的文法結構與使用的字彙是否正確。
- (二) 流暢性：停頓次數多寡與停頓的時機是否合適，字詞發音、語調是否正確流暢，表達是否自然。

三、英語口說焦慮

Horwitz 等人 (1986) 將外語學習焦慮定義為：在語言學習過程中，有關語言學習的自我認知、信念、感覺及行為。英語口說焦慮 (English speaking anxiety) 指的是學習者在面臨需要開口使用英語的情境時，會由於無法了解與被了解而感受到害怕、緊張的情緒，也會因為害怕被同儕、老師、或他人對自己在口語測驗或人際互動時的評價，而有不安、恐懼的心理。本研究採用 Horwitz 等人 (1986) 的外語焦慮量表 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)，將其修改成中文版並以此份問卷進行學生英語口說焦慮感研究，問卷得分愈高，焦慮感愈高。

第五節 研究範圍與限制

本研究的研究對象為研究者所任教的 50 位國中八年級學生，進行八週共八堂課之口說訓練實驗教學。因此研究結果只適用來解釋此研究的口說成效與口說焦慮變化，其結果並無法推論到其他研究對象。

本研究進行的實驗教學僅於課堂中實施，學生課後補習及利用課餘時間進行線上口說練習則非本研究所能控制的因素。另外，本研究所指的口說成效非泛指一般的口說成效，而是指在實驗教學期間，配合學校進度與課程，學生於該進度內容內應具備之口說能力。

第二章 文獻探討

本章探討英語口說教學、英語口說焦慮、與英語線上學習平台輔助口說學習等相關研究。

第一節 英語口說教學

一、英語教學法

在全球化與國際化的潮流下，英語的使用日益頻繁，無論是國際政治、全球貿易、科學領域的研究、網路資訊傳播、學術研討會議、青少年流行文化等領域，英語無疑已成為世界上最強勢的共同溝通語言（Derakhshan, Tahery, & Mirarab, 2015）；而在教育現場，英語教學所扮演的角色更是舉足輕重。

「文法翻譯法（grammar translation method）」以訓練學習者能閱讀和書寫為目標，著重在字彙與文法練習，此方法幫助學生透過所學的語言來分析與翻譯文本而得以欣賞目標語言的文章著作，對於「聽」與「說」的語言技巧並不重視（Hadley, 2001）；然而，過分強調文法規則，並無法使學習者習得「會話」能力，使得此教學法備受批評。不過在教學現場還是有文法翻譯法的影子，特別是在「讀」與「寫」兩方面的訓練，此教學法對於語言教學依然有其貢獻。

Krashen（1985）指出人類語言的習得過程，必定仰賴目標語言（target language）的使用。「直接教學法（direct instruction）」強調，學習者像學母語一樣透過直接使用第二語言，自然而然就可以學會第二語言。其教學者多為母語人士，課堂上師生頻繁用第二語言互動，強調發音及文法使用的正確性，但卻不講解文法規則，而是讓學生自己用歸納的方式學到正確文法（Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001）。然而，班級人數太多以及教師無法為母語人士，因此

在教學現場，此教學法亦有其侷限性。

「聽說教學法 (audio-lingual method)」根據心理學行為學派的主張，認為人類學習的過程就是一連串刺激與反應的聯結，因此語言的學習也是一種習慣的養成。此教學法強調模仿、記憶與不斷重複練習以達到語言學習的目的 (Harmer, 2007)。透過各種機械式的循環練習，例如對話練習、覆誦、背誦、句型練習，嚴格控制發音、字形，讓學生得到精熟的語言技巧，藉此將習得外語的聽與說的技巧，達到與外國人無異的流利度 (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001)。聽說教學法將語言的學習視為一種習慣的養成，因此許多語言教室紛紛設立，提供影音設備、圖卡、照片幫助學生理解，對語言教學貢獻良多。

「溝通式語言教學法 (communicative language teaching)」認為，語言的習得並不是經由機械式反覆背誦與模仿而得到僵化的語言習慣，反而是經由生活經驗與語言能力所學習來的 (Harmer, 2007)。它注意到語言的獨特性與多變性，因此提倡語言教學的重點應該擺在「溝通能力」，而非語言結構的熟練度，因為語言應該是溝通所需的「工具」而不是「目標」，並不需要流利的發音及語言結構的機械式練習，所以很容易鼓勵學生從頭開始學起，並且應用到四種語言技能 (Brown, 2003; Celce-Murcia, 2001; Larsen-Freeman, 2000)。在開放的課堂裡，學生都有機會表達想法與意見或重新組織所學過以及所要表達的想法，由於學習到語言的實用性，溝通式語言教學法更能激發學生的學習動機，使其成為語言教學領域中最廣為推崇的教學法之一 (梁彩玲, 2010)。

Larsen-Freeman (2003) 提出語言教學的課程內容應該要以語言學習者所需之溝通需求與能力為主，而不是文法結構。在真實情境溝通的過程中，人們不僅要學會如何在不同場合使用不同的語言形式，也應該學習選擇「說什麼」和「如何說」；對於語言的功用和情境用法掌握了一定程度後，再來結合四項語言技巧學習文法和字彙 (Celce-Murcia, 2001)；教師的角色是溝通過程的引導者、需求分析者、諮商者和過程的管理者，協助學生用語言進行訊息傳遞、選擇與回應等溝通活動，將學生所犯的錯視為溝通技巧發展過程中的一個普遍現象 (Celce-

Murcia, 2001; Larsen-Freeman, 2000)。此外，課程教材可以多元有趣，主要是能用來做有意義的溝通，例如語言遊戲、圖片、故事、影片、戲劇等，都是主要採用的教學媒材。運用溝通式教學法於教學中，能有效提升低成就學生的學習成效，在口語表達、溝通能力與識字能力皆能有正向影響(曲秀英，2004；林蕙蓉，2002；林靜君，2014；郭昱倫，2012；葉信成，2011)。

十二年國教課綱語文領域英語文草案(2015)訂定的核心素養指出，為了增進學生對語言學習的興趣並且培養學生的基本溝通能力，教師將課程講述完後，除了提供語言本身的知識性之外，也應提供符合日常生活的情境教材，並融合課程主題、句型結構及溝通功能，以培養學生基本的溝通能力。

語言學習的目的是溝通，整體性英語教學法也強調教給學生具有與人溝通的能力，而且也注重學習者在真實的生活情境中，能有效使用所學的語言，並認知到語言並非僅是知識而已，更應該是表達和溝通的工具與方法(梁彩玲，2010)。

二、英語口說教學

在語言學中，語言技巧分成兩類：「接受性技巧(receptive skills)」與「產出性技巧(productive skills)」(Harmer, 2007)。接受性技巧是一種接受外在輸入訊息的能力，包含了聽力和閱讀；而產出性的技巧則是必須運用語言能力將自我觀點輸出並且表達出來，包括口說與寫(Celce-Murcia, 2001)。以下分別就口說教學相關之覺知歷程、影響口說流利的原因、課堂中的口說能力訓練、課堂口說練習基本練習、微技巧(microskills)與大技巧(macroskills)和口說測驗來進行說明。

(一) 口說覺知歷程

學習者在口說時，不容易察覺到心智運作過程。Levelt(1989)提出口說表達時會經歷三個歷程：概念化(conceptualization)、構想(formulation)、與發音動作(articulation)。

Thornbury(2005)提出口說表達過程會歷經六階段：概念化、構想、發音動作、自我監控與修正(self-monitoring and repair)、自動化(automated)以及流

利 (fluency)。前四個階段達到自動化的程度時，口說自然就能夠流利。

1. 概念化階段：對於已知的主題形成概念，並針對主題提出意見與看法。
2. 構想：需要單字、句構、會話等背景知識。在此階段必須知道如何正確發音，包含單一字彙的音和強調語意的重音及語調。
3. 發音動作階段：構想出來時就自動進入發出音來的階段，此時要具備音素 (phoneme) 的概念。
4. 自我監控與修正：發音出來後，有錯誤會自我偵測並加以修正。
5. 自動化：預先構思詞組，練習次數愈多，愈能達到自動化的效果。處於發音動作階段時，大腦需要蒐集的詞語單位愈少，口說愈流利。
6. 流利：速度是指標之一，更重要的是停頓 (pause)。流利的標準為：(1) 有停頓，但是不常發生；(2) 停頓時，空白被填補了；(3) 在有意義的轉折時停頓。

(二) 影響口說的因素

人們面臨到真實的溝通情境時，在有限的反應時間內，口說表達的產出必須要能夠達到流利且正確 (Wang, 2006)。而能否達到流利、與人溝通是否順暢，有以下重要因素：

1. 認知因素 (cognitive factors)：影響學習者口說表達的因素包含熟悉主題、熟悉類型 (genre) 與熟悉對話者 (interlocutor) (Thornbury, 2005)。Levelt (1989) 指出學習者的口說表達有：概念化階段、構想階段、發音表達階段；而在與人面對面溝通時必須即時反應，學習者可能就會因時間限制導致犯錯，面臨口說表達不流暢 (Hughes, 2002)。
2. 情感因素 (affective factors)：包含對主題及參與者的感受與自我意識 (self-conscious)，其中自我意識是指被他人所注目、或被評鑑時會引發焦慮 (Thornbury, 2005)。因為害怕他人的評價而自我設限，學習者在進行口說表達時就會害怕犯錯而不敢嘗試開口，此焦慮的產生便是影響語言學習歷程最普遍的障礙 (Arnold & Brown, 1999)。

3. 表現因素 (performance factors) : 包含模式 (mode)、合作程度、時間壓力、計畫與演練時間以及環境的條件 (Thornbury, 2005)。其中模式指的是面對面交談, 或者透過電話等方式不同而言; 合作程度指的是單獨進行或與同儕合作進行口說; 環境條件指的是在很吵雜的環境或安靜的教室進行口說。
4. 語言因素 (linguistic factor) : 學習者在口說表達時, 能否運用正確的語言形式, 包含文法、字彙與發音, 其關鍵在於學習者的口語能力 (Saunders & O'Brien, 2006)。Larsen-Freeman (2001) 指出學習者要將正確的文法轉換成口說形式是有難度的, 因此在他們的長期記憶儲存大量的單字量是非常重要的。此外, 發音在口說表達時也扮演著重要的角色 (Goh, 2007) : 發音錯誤不但會使聽者誤解, 語調與重音的錯誤也會造成口說表達的正確性 (accuracy) 大受影響。

(三) 課堂中的口說能力訓練

Thornbury (2005) 認為, 口說能夠達到精熟有三階段: 覺知 (awareness)、適用 (appropriation)、與自主 (autonomy), 而教師在學生不同學習階段應給予不同的學習活動。口說能夠達到精熟有三階段: 覺知 (awareness)、適用 (appropriation) 與自主 (autonomy)。

1. 覺知階段

Thornbury (2005) 指出學生在口說時, 因為沒意識到自己缺乏某些技巧, 所以無法在說話時檢索到字彙, 或者無法完成連貫的談話。引起覺知活動 (awareness-raising activities) 就是運用某些活動來使學生了解, 甚至進而填補這個差距 (gap), 老師要隨時在身邊提供協助。教師在此階段可以使用的活動有:

- (1) 錄音: 事後可以重複播放, 並且可以由多位教師評分。
- (2) 聽寫: 讓學生的注意力聚焦在語言特色。
- (3) 留意差異活動 (noticing-the-gap activities) : 利用活動使學生與同儕的口說進行比較, 將學習者目前的能力與目標能力對照, 用來引起學生注意。進行的方式為學生先進行獨白, 接著老師重念, 最後另一位學生用自己的話代替, 透過錄影或錄音的方式注意到自己目前的狀態。

2. 適用階段

Thornbury (2005) 認為此階段是在教師引導下的練習過程，讓學生透過反覆的練習，進行到下一個自主性的語言使用階段。此階段的教學活動是一種模仿，利用複誦字彙、語詞、甚至整個會話，透過反覆練習達到顯著 (salient) 的效果，幫助學生在不同的語用情境使用合適的語言。反覆練習不只有強化發音 (articulation) 的好處，也幫助功能性的詞組和語調模式 (intonation patterns) 的聯結，還可能達到長期記憶的效果 (Thornbury, 2000)。

3. 自主階段

Thornbury (2005) 認為此階段的學生不需要他人協助，自己可以自主的使用語言。這種精熟語言的學生有以下特點：

- (1) 自動性 (automaticity)：語言產出時，學生感受到很自主、流暢的 (feeling fluent) 的過程。
- (2) 速度 (speed)：精熟的學生產出語言的速度很快。
- (3) 節約 (economy)：學生能夠忽略不必要的語言成分，知道如何用最小的方式完成任務。
- (4) 正確 (accuracy)：學生能快速偵測到錯誤，並加以排除。
- (5) 預期 (anticipation)：學生能事先考量與規劃。

(四) 課堂口說基本練習

Stuart (1989) 指出學習者應該計畫與調整他們自己的口說表達，且學習者應該要透過不斷練習達到來精熟。Brown (2003) 將課堂中的口說練習基本類型分成五類：

1. 模仿式 (imitative)

這種模仿式的練習焦點放在發音及語調，並非是有意義的溝通互動；學生要模仿老師的語調及發音，跟著重複單字或句子做機械式練習。因為最終的目標是在於溝通，這種練習只是增強發音和文法，教師要盡量把握簡短、簡單的原則，並不需要過度練習。

2. 密集式 (intensive)

密集式的練習在演練發音、文法、語調、重音與韻律，學習者必須留意語意的屬性 (semantic properties) 來回應，例如引導式任務、大聲朗讀、完成句子與對話及圖像提示任務，學習者在此類型的練習可以是獨立完成或者是分組活動進行 (Brown, 2007a)。

3. 回應式 (responsive)

課堂中回應式的練習包含了互動與理解，但通常僅只於簡短回答、標準化的打招呼語、簡短請求以及回應，很少發展成真正的對話，舉例如下：

T : How is it going?

S : Not bad, and you?

T : I'm fine.

4. 互動式 (interactive)

回應式與互動式的口說活動最大的不同在於互動的時間長度與複雜性，後者有時候會包含多重的訊息互換與多位參與者。互動式的口說類型又可分為交流式 (transactional) 和人際式 (interpersonal) 的訊息交換。回應式的語言活動並不具有意義的協商，但交流式的語言就能夠進行交換或傳遞訊息，是回應式的延伸；人際式語言的主要目的在於發展維持人際關係，重點並不在於傳遞訊息，它所涉及的因素有非正式的語體 (casual register)、俗語、諷刺語、省略語、及其他慣用的社會語言 (sociolinguistic conventions) (Brown, 2007b)。

5. 延伸式 (extensive) / 獨白 (monologue)

延伸式語言包括演講、口頭報告、摘要、及說故事，此時的語體風格會更加正式，延伸式活動可以事前準備或即席，例如分享假期回憶、敘述小說或電影情節等 (Celce-Murica, 2001; Chastain, 1988)。

(五) 微技巧 (microskills) 與大技巧 (macroskills)

Brown (2003) 將英語口說能力細分為微技巧 (microskills) 與大技巧 (macroskills)。微技巧指的是產出較小語組 (smaller chunks of language) 的技

巧，例如音素 (phonemes)、語素 (morphemes)、字彙、搭配詞 (collocations)、以及短語單位 (phrasal units)。大技巧則是指說話者的焦點放在更大的要素，例如流暢度 (fluency)、談話 (discourse)、功能 (function)、形式 (style)、連貫 (cohesion)、非語言溝通 (nonverbal communication)、及策略選擇 (strategic options)。

Brown (2003) 指出，英語口說教學應該聚焦在清楚、可理解的發音，對於初學者的教學目標應該定在練習微技巧；在中高級學習者的發音教學目標應該是幫助學生增加語言溝通能力，練習音質、各種語體間的音別等大技巧。

十二年國民基本教育課程綱要語文領域英語文草案 (2015) 建議英語口說的學習應該要適時將字詞的學習融入教學當中，而不只是著重子音與母音的單音仿說與聽音辨字。教師要運用聆聽、複誦、跟讀、齊讀、朗讀等技巧，並兼顧音節、語調與重音練習，進而在教學當中讓學生達成溝通的流暢度。

本研究的研究對象是國中八年級生，符合 Brown (2003) 所說的初學者，因此在課程設計時運用 OESTL 進行口說練習，主要重點在於發音、語調、重音等微技巧演練，讓學生運用複誦與朗讀的聽說練習達到口說流暢性。

(六) 口說測驗

1. 測驗類型

根據 Brown (2003) 課堂中常用的口說練習類型，他也提出常用的口說測驗類型，分述如下：

- (1) 模仿式：單字與句子的複誦，目的在於熟練。
- (2) 密集式：引導式回應、完成句子或對話、以及看圖回答問題。
- (3) 回應式：問與答、句子或段落釋義。
- (4) 互動式：訪談、角色扮演以及討論與會話。
- (5) 延伸式：上台報告、看圖說故事、重說故事與翻譯。

2. 測驗規準

Thornbury (2005) 將口說測驗的規準分為四項：

- (1) 發音：可理解的各別單字發音與連結音，重音和語調的使用能切合語意。
- (2) 文法與字彙：使用合乎正確性與適切性的字彙與句型。
- (3) 言談安排：建構出句子，並將想法與意見有連貫性的表達出來。
- (4) 互動式溝通：與對談者者溝通互動的能力，開啟適合的對話並回應對方。

Brown(2003)指出，根據美國外語教學學會的口語能力測驗(Oral Proficiency Interview)指出口語能力要測量以下五個面向：發音(pronunciation)、文法與字彙(grammar and vocabulary)、流暢度(fluecny)、綜合能力(integrative ability)、社會語言與文化知識(sociolinguistic and cultural knowledge)。

就溝通的觀點，Harmer(2007)將口說分類為兩大面向：正確性(Accuracy)與流暢性(Fluency)。研究者考量課堂環境與課程設計，本研究的口說測驗包含二個指標：正確性與流暢性。說明如下：

- (1) 正確性：口語表達時所運用的文法結構與使用的字彙是否正確。
- (2) 流暢性：停頓次數多寡與停頓的時機是否合適，字詞發音、語調是否正確流暢，表達是否自然。

第二節 英語口說焦慮

本節將對外語學習焦慮與外語口說焦慮相關研究加以說明。

一、外語學習焦慮

Kelly(2002)指出焦慮是一種涵蓋了各個變量的、複雜的心理學術語，它被定義為「忐忑一般的感覺，增加交感神經系統活性，以及注意力不集中」(p.54)；在心理學中，焦慮指的是當個體不能克服障礙或威脅且無法達成目標，因而形成恐懼、不安等情緒。

Brown(1973)提出，學習者的情感變量與語言的成功學習有密切聯繫，其中焦慮是一個主要變量。這種觀點開展了語言學習成效的不同思維；然而，當時

仍缺乏科學性的測量工具與共同的定義。Horwitz 等人（1986）將外語學習焦慮（Foreign Language Anxiety）定義為在語言學習過程中，有關語言學習的自我認知（self perceptions）、信念（beliefs）、感覺（feelings）、及行為（behaviors）；MacIntyre（1998）認為外語焦慮是當學習者在學習或使用第二語言時，所引起的憂慮或負面情緒反應；Abu-Rabia（2004）指出當外語學習者經歷焦慮時，通常會感到擔憂與沒有安全感，因而無法投入學習。

Williams 和 Andrade（2008）將外語學習過程分為三階段：輸入階段、心智運作階段、輸出階段。在輸入與心智運作階段，焦慮感的產生主要發生在學習者參與活動時，思考過程會產生混淆與擔憂；而在輸出階段，當學習者實際去回應練習活動時，就可能出現焦慮感（Bailey, Onwuegbuzie, & Daley, 2000; Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 1999）。

學習者在學習外語所面臨的焦慮感主要為三個面向：溝通焦慮、害怕負面評價焦慮、與考試焦慮。分述如下：

（一）溝通焦慮

指的是與他人互動交流過程中所產生的不安心理。Horwitz 等人（1986）提出溝通焦慮是「一種羞怯表現，對於與人溝通會感到害怕或焦慮」（p.127）。學習者在沒有準備好的狀況下卻必須在課堂中發言，使得在外語學習的過程中遭遇極大障礙，導致口語表達不流暢，甚至會無法接受訊息而造成學習成效不佳的負面影響（沈珮文，2001）。溝通時遭遇到障礙而引起焦慮，其中也包含接收訊息時聽力不佳，以及傳遞訊息時發音或流暢度造成理解困惑（Clevenger & Halvorson, 1992）。

（二）害怕負面評價焦慮

指的是對他人給予自己、以及預期給予自己負面評價的恐懼心理，所產生的沮喪、不安及畏懼的心理狀態。Horwitz 等人（1986）指出負面評價焦慮是「對於他人評價的恐懼，對於評量狀況的逃避以及預期他人會對自己有負面評價」（p.128）。在這種焦慮狀態下的學生往往很在意同儕與老師的評價，擔憂自己表

現不佳，為了盡可能使負面評價減少而陷入被動學習的狀態（Young, 1991）。

（三）考試焦慮

指的是外語學習者對於語言評量過程的恐懼心理。Horwitz 等人（1986）指出考試焦慮是「一種表現焦慮，原於對於失敗的恐懼」（p.127）。有考試焦慮的學生在面臨測試的過程中，常會有失常的狀況發生（Aida, 1994）；容易產生緊張感的學生，同時也可能引發溝通焦慮，因此外語課堂學習中考試的壓力和焦慮無法避免。。

在語言學習過程中，相較於聽力與閱讀的知覺性技巧，產出性技巧的寫作與口說是學習者感到困難、也可能是容易引發焦慮的部分（MacIntyre & Gardner, 1991）。國中教育會考的題型含有閱讀與聽力兩部分，因此老師們在授課過程中，會以閱讀以及聽力為主進行課程設計，針對訓練口說的課程設計並不多見（Wang, 2007）。英語教學強調文法、時態、句構，著重在語言的正確性，但是當英語學習牽涉到口語溝通時，學習者反而太在乎是否犯錯、語句是否合乎文法正確性而無法進行溝通，即使從國小到大學都在學習英語，卻不敢開口（陳超明，2010）。

依據 Young（1991）的研究，教室中的焦慮來源包括：個人和人際關係焦慮、學習者對語言學習的信念、關於語言教學教師的信念、教學者與學習者的互動、教室情境以及語言測試。分述如下：

（一）個人和人際關係焦慮

Young（1991）指出有社會焦慮（social anxiety）的學生可能就會有尷尬、害羞、不安、恐懼等現象。人際間的競爭是造成外語焦慮的主要來源，學習者會過於擔憂同儕對他的看法，並且想要取悅他人，因而造成焦慮感的產生。

（二）學習者對語言學習的信念

具有高度學習動機的學習者才有可能在學習成效上取得成功，否則學習者對語言學習有不切實際的信念時，就會產生焦慮，例如過分強調完美的發音會使學習者遭遇障礙而產生自卑，更容易加深焦慮的發生（Zheng, 2008）。

（三）關於語言教學教師的信念

教學者對於語言教學的信念足以影響學習者焦慮感的發生。Young (1991) 認為，教師耐心、友善的態度能使學生感到自在；而教師的教學態度若是出現嚴肅、威脅、冷漠、控制等，則會更增加學習者的外語焦慮 (Awan, Sabir & Iqbal, 2009)。

(四) 教學者與學習者的互動

學習者與教師間的互動會影響焦慮的產生與否。當教師在課堂中引導學生發言時，能夠運用輕鬆、溫和、正向的原則，學生的焦慮感會因此而降低。此外，在糾正學生錯誤時，應視錯誤為語言學習的一部分，並且鼓勵學生發言，也能適時給予正向回饋，以達到課堂氣氛是安全、友善和積極的狀態，外語焦慮因而得以改善 (Chan & Wu, 2004)。

(五) 教室情境

在教室情境中最大的焦慮感來源就是在同儕面前發表 (Young, 1991)。學習者愈想表現好就愈容易緊張，之所以會造成焦慮大多是來自於害怕負面評價，例如口頭報告、在全班同學面前演說等，因為太在意自己的表現以及他人對自己的看法，愈想表現好的結果就愈緊張 (Bailey, Onwuegbuzie, & Daley, 2000)。

(六) 語言測試

若教師常舉行大型考試，考試的方式與內容學生又並不熟悉時，就會增加學生的考試焦慮。當學生的成績不理想，結果也影響了他們的學習動機與意願 (Yan & Horwitz, 2008)。當學習成效與考試形式差異愈大，學生的焦慮也就愈大，對於外語學習的態度也會隨之有所影響。

學者針對外語學習焦慮所做之相關研究發現，焦慮與學習成就呈負相關 (Aida, 1994)；外語焦慮與個人表現、評價恐懼以及犯錯的恐懼有關 (Gregersen & Horwitz, 2002)；外語焦慮與口說能力有關，焦慮感也會造成自我概念低落 (Phillips, 1992)；考試、在人前講英語、拼字、和以英語為母語的外國人講話等，最容易引發外語學習焦慮 (吳國成, 2002)。

外語課室焦慮相關研究結果顯示，從整體性的外語焦慮中，學習口說技能常

引發學習者的焦慮感，因此以下就外語口說焦慮及相關研究來探討。

二、外語口說焦慮相關研究

(一) 外語口說焦慮相關研究

課堂中進行的口語表達活動是聽、說、讀、寫四個技巧中，常令學生感到焦慮的部分來自於口語表達（吳國成，2002；Horwitz, 1986; Young, 1991）。Young（1991）的研究發現，大部分與口說有關的學習活動都會引發學生的焦慮，其中包含角色扮演、口頭報告、或演說，而且當學生必須在全班同學面前發言時會引起高度的焦慮感。

Young（1991）及 Phillips（1992）皆進行有關外語口說成效及外語焦慮相關的研究，其結果具有一致性：外語口語成績愈高的學習者焦慮感愈低，兩者有顯著負相關。MacIntyre 和 Gardner(1991)發現「口說」是引起學生外語焦慮的主要因素。Kim（1998）發現在亞洲的英語教室中，相較於會話課，學生在閱讀課中遭遇較少焦慮，研究結果建議教師和學生需要參與更多口語互動的語言教室。林吉祥（2004）的研究發現英語焦慮愈高的國中學生其英語科學業成就愈不理想、英語科自我概念愈不佳。黃惠暎（2005）以非英文主修的大學生為對象，研究英語學習動機和英語口語焦慮間的關聯，結果發現學習英語的起始年齡與焦慮呈現正相關，女生的焦慮高於男生。李睿羚（2010）以非英語主修大學生為對象，研究發現口語焦慮中的「測試焦慮」最嚴重。Salem 等人（2012）對 121 位小學生設計半結構式訪談，想探討學生口語焦慮的來源。結果發現學生的口語流利度會影響到焦慮程度，兩者呈現負相關。Kayaoğlu 和 Sağlamel（2013）也提到，當英語學習者無法如自己所想要的說出英語會讓他們感覺著急與不安。

(二) 外語焦慮量表

除了整體性的外語學習焦慮，很多研究者編製了外語口說焦慮量表，並進行相關研究。說明如下。

1. 外語課室焦慮量表（Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS）

Horwitz 等人（1986）所編製的量表主要用來評量學習者在學習外語時，在

課堂中所面臨到整體性的焦慮感。量表包含三個構面：溝通焦慮、害怕負面評價焦慮、與考試焦慮。

Aida (1994) 採用這份量表對日本學生進行焦慮感的研究，針對這份問卷他做了因素分析，結果分析為四個因子：講說焦慮 (speech anxiety)、害怕失敗 (fear of failing)、自在感 (comfort) 與負面態度 (negative attitudes)。

Perez-Paredes 和 Martinez-Sanchez (2001) 所做的研究採用了外語課室焦慮量表 (FLCAS) 的西班牙語版本，並參考了 Aida (1994) 的研究進行主成分分析，得到四個因素：溝通焦慮 (communication apprehension)、語言學習過程與情境焦慮 (anxiety about the language learning process and situations)、使用英語的自在性 (comfort in using English) 與語言學習的負面態度 (negative attitudes towards language learning)。

Panayides 和 Walker (2013) 使用 FLCAS 量表對高中生的外語口說焦慮進行研究並進行因素分析，結果發現 Horwitz 等人 (1986) 所編製的量表實乃單一構面，無法呈現出 Horwitz 等人所宣稱的三個構面。

2. 外語口說焦慮量表 (Foreign Language Speaking Anxiety Scale, FLSAS)

Young (1991) 針對學習西班牙語的高中生與大學生進行研究，她所編製的問卷主要用來評量學習者在課堂上所面臨的口說焦慮感為何。問卷涵蓋三部分：課堂口說焦慮、課堂活動焦慮、降低焦慮感的教師個性與行為。

3. 講者焦慮量表 (The Speaker Anxiety Scale, SA)

Clevenger 和 Halvorson (1992) 編製這份量表來評估與公開講說相關的情境焦慮，主要用來評量學習者在課堂中對於上台口頭報告或口頭發表時，所面臨的焦慮感為何。它包含九個構面：講說前的緊張 (pre-speech tension)、害羞 (shyness)、困惑 (confusion)、生理活性 (physiological activation)、講說後活性 (post-speech activation)、環境威脅 (environmental threat)、正向預期 (positive anticipation)、鎮靜 (poise) 與想要更多 (wants more)。它涵蓋了大範圍口說情境會遭遇的焦慮，特別是從心理學上的角度。

4. 公開演說課焦慮量表 (Public Speaking Class Anxiety Scale, PSCAS)

Yaikhong 和 Usaha (2012) 參考了以上 FLCAS、SA 等問卷編製而成，主要用來評量學習者在使用外語做口說發表時，所面臨的焦慮感為何。量表包含四個構面：害怕負面評價焦慮 (fear of negative evaluation)、溝通焦慮 (communication apprehension)、考試焦慮 (test anxiety) 與使用英文的自在性 (comfort in using English)。

綜觀各量表的內容，外語口說焦慮包含溝通焦慮、測驗焦慮與害怕負面評價焦慮。考量研究目的與課堂活動情境，研究者採用 Horwitz 等人(1986)的 FLCAS 作為測量學生英文口說焦慮的工具。

第三節 以線上英語學習平台輔助口說學習

本節以資訊科技融入教學與英語線上學習平台 Cool English 進行說明。

一、資訊科技融入教學

十二年國教課程綱要語文領域英語文草案(2015)在核心素養提到，為擴展學習的範疇、提高學習功效、培養資訊倫理的素養，學生應具備使用資訊工具來檢索、應用英語文資料的能力。在課程教學中，除了傳統的紙本教材外，應運用資訊科技與多媒體素材來提升學習效果以及增強學生的學習動機。因此，於英語課程中融入資訊科技，將有助於學生的學習成效。線上的學習資源日益廣泛，線上學習者也因為數位學習的快速發展而有了豐富的學習資源，線上學習平台就成為整合學習資源的重要工具之一，不僅能夠彌補傳統平面教材的限制，提供更多元化的素材，更提供遠距學習的課程使用 (Pituch & Lee, 2006)。

王世全(2000)認為將資訊科技融入教學的主要目的為：1. 培養學生具備資訊能力的素養並且能夠運用電腦資訊能力來幫助學習；2. 學生運用資訊科技的能力來解決學習上的問題；3. 學生能運用資訊科技的能力自學並達成自我學習

目標。

融入資訊科技在教學上的優點分述如下：

(一) 模擬真實情境

資訊科技對於情境學習所能提供的助益，就是協助呈現模擬真實的學習情境、支援教師提升學習者對知識的活用能力（陳佑誠，2013）。在課室環境中，由於場域的限制無法進行的情境教學，可以透過資訊科技的協助達到學習成效。

(二) 互動性

郭致維（2013）指出藉由資訊科技的高互動性、多變化性、超強整合性等諸多優點，達到提升學生學習態度與學業成就之目的。特別是語言學習領域，語言本身並不是目的，學習與人互動和溝通才是。Lin（2010）認為學習者在線上課程中，取得有效之互動，就能夠獲得最大的成效。運用科技的互動性於課室中，能提供學生與他人互動的情境，創造更多學習機會，改善傳統教學中課堂師生互動機會不足的情形。

(三) 即時性

透過網路的立即性傳送與回饋，教師可以迅速得知學生的學習情況，調整教學模式與教材難度，也可以透過學習平台立即給予學生回饋（李玲君，2008）。對於學習者而言，他們在線上平台所做的練習，平台能夠迅速給予回應，進而提高學習者的使用動機（Alavi & Leidner, 2001）。因此，使用線上平台於課程之中，應該著重於如何將科技在適當的時間融入各個學科教與學的情境中，使其發揮最大的功效。

(四) 符合個人需求

透過資訊科技的輔助，教師可以提供多種類型的教學資源於線上學習平台上，而學生可以依照自己的學習速度與需求，藉由學習平台進行自學（吳鳳翔，2008）。吳清基（2013）提出將新興科技融入教學情境時，應該從以學生為中心（student center）來設計課程內容以及教學方法，並強調教師將科技視為學習工具，並融入教學策略思考與行動的重要性。

資訊科技融入英語教學，是老師運用資訊科技為教學工具進行教學，教師扮演學生與資訊之間的橋梁，一定要先了解資訊科技的特性，且有基本的運用能力、教材設計的能力以及提供學生學習策略，因此在學生的學習歷程中，教師扮演著重要角色（尹玫君,2003）。隨著科技發展變化之快，學習的方式與樣貌也跟著改變，數位學習系統具備輔助的功能，給予學習者支持（Cao, Zhang, & Seydel, 2005）。網路的使用再也不限於在固定的空間才能使用，而人們吸收新知最快也最方便的方式就是數位化的訊息。而學習的場域也不只侷限在教室內，而是隨時連上網路，隨時就可以即時練習。國內的英語學習方式也隨著這股潮流推出了線上學習平台。

二、英語線上學習平台 Cool English

使社會達到理想與平衡的發展，降低「數位鴻溝」的產生，最好的方式就是社會中的每個個體都有實踐終身學習的能力與機會（吳美美，2004）。拜科技之賜，現代人的行動載具多元，想要有工具可以練習英語的聽說，相較來說容易很多，有許多線上學習課程以及線上學習平台可以輔助學習者的學習困難，提供學習者不受時間空間的限制，並提升學習意願與動機（Hoskins & Hooff, 2005）。運用線上語言學習環境，能夠創造學生參與、表達自己想法與意見的機會，及增加對字彙與句子的認知。

教育部所建置「Cool English 英語線上學習平臺」，自 2015 年 6 月 25 日開始啟用，提供 9 歲至 15 歲國中小學生自學使用。以教育部訂定國中小階段的 1200 基本字彙為原則，建構「國中」與「國小」學習課程。國中課程分成聽、說、讀、寫、字彙文法、會考題與遊戲等區塊，包括基本學習內容動畫版、情境動畫聽講、開口說英語、主題式字彙練習，以及文法闖關大挑戰等。

口說課程中分成「語音辨識」與「聊天室」。語音辨識區的課程有「會話小達人」、「英語 FUN 城市」、「看動畫學英文」、「聲歷其境」和「英語魔法學園」。這些課程有的按照國中六冊課本文法編排；有的按照主題編排，如旅遊、美食、交通工具等。透過學生端用麥克風或行動載具朗讀或回答問題，線上系統立即辨

識語音並給予學生端正確與否的回饋與分數，學生也可以重複講說直到語音辨認正確為止，讓學生能針對這些錯誤加以補強練習，協助學生增進英語發音及口說能力。

Brown (2003) 指出老師在課堂中可以進行的口說練習活動中，包含了模仿式、密集式、回應式、互動式與延伸式，而使用 OESTL 就符合其中模仿式與密集式的練習。模仿式練習的重點放在發音及語調，學生要模仿老師正確的語調及發音並重複練習；密集式練習的特點是透過引導完成句子、大聲朗讀、或圖像提示任務，學生演練發音、文法、語調、重音與韻律。Thornbury (2005) 認為學生口說達到精熟有三階段：覺知階段、適用階段與自主階段。在覺知階段中，老師可以運用「留意差異活動」使學生與其練習對象進行比較，學生可以透過自己與目標能力對照後的差異，注意到自己目前的狀態；在適用階段老師可以讓學生透過反覆練習複誦字彙、語詞與會話，達到口說流利的效果；進入到自主階段時，學生可以單獨進行，快速偵測到自我錯誤並加以排除。OESTL 提供學生正確的發音、語調、重音及流暢性示範，學生可以重複聽說練習，並且自我修正錯誤，達到口說正確性與流暢性。

學習語言的目的是為了達成「溝通」的目標，然而在語言學習的過程中，學習者所遭遇到的焦慮感又會直接影響到學習成效。張湘君 (2003) 提到在台灣學習英語只是學科學習，實際上日常生活卻缺乏使用機會，並無法建構足夠語料；此外，在台灣，英語口說的練習環境是比較缺乏的，特別在面臨到口說情境時，學生的焦慮感高於其他技能。Chen 與 Huang (2005) 結合電腦科技設計英語口說課程，將課程的焦點放在發音訓練，讓學生練習音段及超音段的發音模式，而研究結果發現學生的口語表達因此進步許多；另外，英語課程融入資訊科技，除了可以提升學生的學習成效之外，也增強了學生的學習動機 (陳昭維，2009；蔡金治，2008；簡良燕，2006)，運用電腦科技輔助學習能有效降低口說焦慮 (Chen, 2011; Satar & Ozdener, 2008)。因此本研究利用線上學習平台融入英語口說課程中，欲探討線上英語口說訓練課程對英語口說成效及口說焦慮的影響。

第三章 研究方法

本章依研究架構與設計、研究假設、研究對象、研究工具、教學設計與實施流程、研究程序、以及資料處理與分析進行說明。

第一節 研究架構與設計

本節依據研究架構與研究設計說明如下：

一、研究架構

本研究旨在探討使用線上英語口說訓練課程（Online English Speaking Training Lessons, OESTL）與否對於學生的口說成效與口說焦慮的影響，以及學生的口說成效與口說焦慮間是否有相關。

本研究之研究架構如圖 3-1：

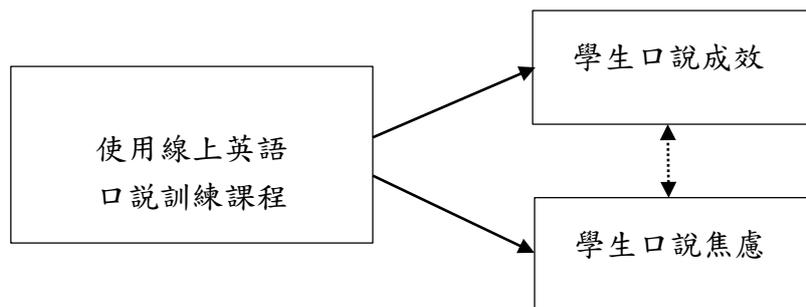


圖 3-1 研究架構

二、研究設計

本研究採準實驗研究法，自變項為使用 OESTL，依變項為英語口說成效與英語口說焦慮。研究者以所任教的台中市兩班八年級國中生實施實驗教學，一班

為實驗組，使用 OESTL；另外一班為對照組，使用同儕口說練習。在進行每週 1 堂，共 8 堂的實驗教學前、後，對實驗組與對照組皆實施「英語口說焦慮問卷」及「英語口說成就測驗」，並且針對實驗組學生輔以半結構性訪談，探討 OESEL 對口說能力與口說焦慮的影響為何。實驗設計如表 3-1 所示：

表 3-1

實驗設計

組別	前測	實驗	後測
實驗組	O ₁ O ₂	X	O ₃ O ₄
對照組	O ₁ O ₂		O ₃ O ₄

X: 使用 OESTL

O₁: 英語口說焦慮問卷前測

O₂: 英語口說成就測驗前測

O₃: 英語口說焦慮問卷後測

O₄: 英語口說成就測驗後測

第二節 研究假設

本研究之研究假設如下：

假設一：使用 OESTL 對學生的口說成效顯著優於未使用的課程。

假設二：使用 OESTL 對學生的口說焦慮顯著低於未使用的課程。

假設三：學生的口說成效與口說焦慮呈現顯著負相關。

第三節 研究對象

研究者以自身所任教之台中市某國民中學的兩個八年級班為研究對象。研究者將其中一班設定為實驗組，使用 OESTL；另一班為對照組，採取同儕口說練習，進行實驗教學活動。

實驗組人數是 24 人，對照組人數是 26 人，如表 3-2 所示：

表 3-2

研究樣本

組別	性別		總數
	男	女	
實驗組	12	12	24
對照組	12	14	26

第四節 研究工具

本研究的研究工具包括英語口說成就測驗、英語口說焦慮問卷、以及半結構式訪談。

一、英語口說成就測驗

(一) 測驗編製

本研究之英語口說成就測驗內容是根據教學課程與進度編寫，測驗題型則是仿照財團法人語言訓練測驗中心所出版之初級英語能力檢定(以下簡稱 GEPT 初級)的口說測驗題編製而成。初級口說能力目標為能朗讀簡易文章、能簡單地自我介紹以及對熟悉的話題能以簡易英語對答。

本研究之英語口說成就測驗包含前測與後測，兩份測驗題目各不相同。測驗題目包含三部分：第一部份為「複誦」，共 1 題；第二部份為「朗讀短文」，共 1 篇短文；第三部份為「回答問題」，共 2 題（見附錄二與附錄三）。測驗設計如表 3-3 所示：

表 3-3

英語口說測驗設計

題型	複誦	朗讀與短文	回答問題
測驗目標	評量學生發音、語調，以及流利表達的能力	評量學生段落之發音、語調，短文朗讀語調是否正確、清晰、自然。	以問題引導學生使用不同的時態、句型表達，評量學生的英語溝通能力。

資料來源：GEPT 初級口說測驗（2016）

（二）評分標準及計分方式

參考 GEPT 初級口說評分標準，並將其整合成「正確性」與「流暢性」兩部分，分別給予 0~5 分。

正確性的評分指標主要是評量學生口說的文法結構以及字彙使用的正確性，而流暢性的評分指標則是評量學生口說的發音、語調自然正確與否，在口說時是否常有不當停頓而導致表達不流利，造成理解上的困難。

本研究中學生口說的正確性與流暢性評分標準說明如表 3-4 所示。

表 3-4

英語口說成就測驗評分標準

分數	正確性 (Accuracy)	流暢性 (Fluency)
5	文法結構正確。	發音、語調正確，表達流利、自然，無礙溝通。
4	文法結構雖然有錯，但不妨礙聽者的了解。	發音、語調大致正確，表達尚稱流利、自然，無礙溝通。
3	文法結構時有錯誤，但尚可理解。	發音、語調時有錯誤，說話速度較慢，時有停頓，但仍可溝通。
2	文法結構常有錯誤，影響聽者的理解。	發音、語調常有錯誤，說話速度慢，時常停頓，影響表達。
1	文法結構錯誤甚多，聽者難以理解。	發音、語調錯誤甚多，不當停頓甚多，聽者難以理解。
0	未答或等同未答。	未答或等同未答。

資料來源：修改自 GEPT 初級口說測驗 (2016)

(三) 口說成就測驗之信效度

本研究由研究者與英語協同教師共同評量學生英語口說能力表現。評分採用交互評分者信度，以評估兩位評分者之間，評分是否具一致性。以 Spearman 相關係數分析兩位評量者間的評分者信度，相關係數值大於 0 時，顯示評分者之間的評分信度為正相關；反之，相關係數值小於 0 時，評分者之間的評分者信度為負相關。經 Spearman 相關係數分析後，評分者間信度皆為.99，顯示具有良好的評分一致性。

研究者將口說測驗題目完成後，請同校兩位同儕教師一同審題。兩位同儕教師 (如表 3-5) 皆為男性，教學年資分別為 6 年與 11 年，且與研究者任教同年段，以確保口說試題之效度。試題效度審查完，研究者加以修改後形成正式英語口說成就測驗 (見附錄二與附錄三)。

表 3-5

協同教師資料表

協同教師	年資	學歷	協助事項
A	6	大學英語系畢業	審題、評分
B	11	大學英語系畢業	審題

二、英語口說焦慮問卷

(一) 焦慮量表與記分方式

本研究使用 Horwitz 等人 (1986) 的「外語課室焦慮量表」(FLCAS)，將量表翻譯成中文後，為了使學生在讀題時更聚焦，因此將題目中的「外語」改成「英語」，並做語句上的修正。此量表共 33 題，採用 Likert 五點量表為計分方式，將「完全同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、「完全不同意」分別給予 5 分至 1 分，分數愈高，表示該學生的焦慮感愈高。其中第 2、5、8、11、14、18、22、28、32 題為反向題，予以反向計分。

(二) 專家內容效度檢驗

將「外語課室焦慮量表」(FLCAS) 翻譯成中文後，研究者請指導教授及兩位英語教學專長的教授進行專家審查，以確保量表之內容效度。各題項參考專家意見之後，完成預試問卷。

表 3-6

專家背景資料表

專家教授	任教學校	專長
A 教授	東海大學外文系	應用語言學、英語教學、 量化研究
B 教授	文藻外語大學外語教學系	英語教學、商業英文、 專業演講聽力與會話訓練

（三）預試

因考量人力與物力有限，本研究以所任教的國中八年級與九年級各 5 個班級共 290 位學生作為預試對象。預試問卷發放 290 份，回收 290 份，回收率 100%。預試之後，對結果進行內部一致性考驗。Cronbach's α 為 .95，顯示內部一致性良好，是一份良好的正式問卷（見附錄四）。

將預試問卷進行因素分析，但發現問卷中 Horwitz 等人（1986）所提之三個構面之間皆顯著相關；換言之，問卷所呈現之結果並未如 Horwitz 等人（1986）所宣稱之三個構面。此結果與 Panayides 和 Walker（2013）的建議相同，亦即，Horwitz 等人的 FLCAS 實為單一構面之量表。

三、半結構式訪談

半結構性訪談 (semi-structured interview) 是訪問者向受訪者以一系列結構性問題進行訪談，接著為了進一步深入探究，採開放性問題，以期獲得更完整、更符合研究者所需的資料（王文科、王智弘，2014）。

研究者採用半結構性訪談 24 位實驗組學生，瞭解 OESTL 對於學生口說焦慮的影響，並能更明確探究在實驗教學之後，學生的英語口說焦慮變化為何。

研究者依據本研究目的，事先擬定訪談大綱，以便進行半結構性訪談時，能深入了解學生在使用 OESTL 後，對其英語口說焦慮有何影響。訪談大綱如表 3-7 所示，訪談資料編碼與代表意義如表 3-8 所示。

表 3-7

實驗組學生半結構性訪談大綱

1. 你在使用 OESTL 之前，講英文時會不會緊張？為什麼？
 - 1-1 你和老師講英文時會不會緊張？為什麼？
 - 1-2 你和同學講英文時會不會緊張？為什麼？
 - 1-3 你在考英語口說時會不會緊張？為什麼？
2. 在使用 OESTL 之後，你開口講英文時會不會緊張？為什麼？
 - 2-1 你和老師講英文時，感覺有不一樣嗎？為什麼？
 - 2-2 你和同學講英文時，感覺有不一樣嗎？為什麼？
 - 2-3 你在考英語口說時，感覺有不一樣嗎？為什麼？

表 3-8

訪談資料編碼與代表意義

資料編碼	代表意義
S	學生
T	研究者
S1-1060510	S1：第一位學生接受訪談之內容 1060510：接受訪談的日期

第五節 教學設計

本節就課程教材、線上英語口說訓練課程操作與教學實施流程進行說明。

一、課程教材

實驗課程的教材為線上學習平台所提供的影音素材，而線上影音素材的挑選原則為配合翰林版國中課本第四冊，以 Unit 1、Unit2、與 Unit3 文法內容（形容詞比較級與最高級、連綴動詞）或課程主題（電子產品、水果與復活節）相關的課程為主。

實驗組的教材為 OESTL 的影音素材，由研究者挑選符合當週進度之線上課程給學生進行口說練習，並完成自我檢核表。對照組的教材亦取自線上學習平台的內容，課程進度及內容與實驗組相同，而不同之處在於研究者將平台上的影音資料轉化為紙本（見附錄五），供學生做口語練習後，完成同儕檢核表。

二、線上英語口說訓練課程操作

實驗組學生在教室內使用手機上網連結至 Cool English 進行口說訓練，包含聽與說的練習。學生先連結至老師指定的練習範圍，並觀看影片。影片觀看完畢，開始進行口說練習並且錄音。錄製完畢，線上語音辨識系統會立即給予評分與評語回饋，並且用顏色來區分發音標準與否。學生可以選擇重複錄音，直到檢測結果滿意為止。

進入 Cool English 線上平台進行口說練習的操作如下：

（一）連結上語音辨識系統後，會看到八種練習課程圖示，如圖 3-2（a）所示。

點選老師指定的練習項目「看動畫學英文」。

（二）進入「看動畫學英文」之後，點選老師指定課次單元進行口說練習，如圖 3-2（b）所示。

（三）進入指定單元後，會有動畫視窗可以點選播放，如圖 3-2（c）所示。看完之後，動畫視窗下方的句子即是動畫中的對白內容，學生開始逐句按下錄音功能鍵進行錄音，並等待系統辨識評分。

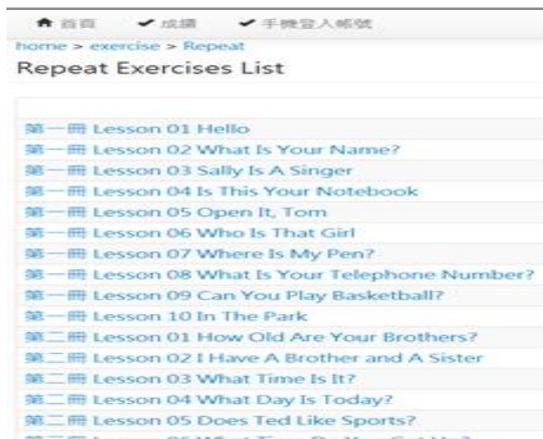
（四）系統評分結果有二，如圖 3-2（d）所示：

1. 將句子的發音做比對：發音正確顯現為黑字，若發音有誤則會以紅字或橘字標示。按下橘字或紅字即可聽到該字正確的發音，學生可以重複錄音。
2. 評分及給予評語：除了分數之外，系統會給予如“excellent”，“super”，“nice try”等正向評語。



連結至 Cool English 後，點選老師指定的練習項目「看動畫學英文」。

(a)



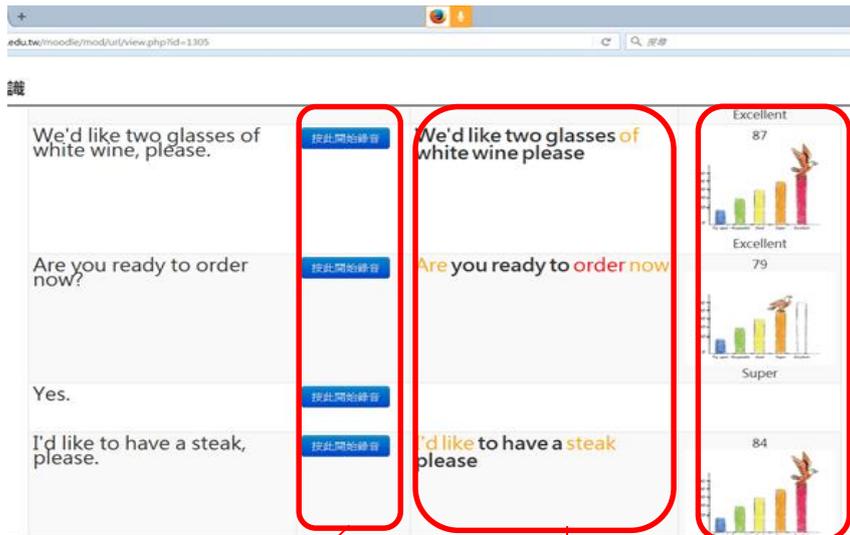
點選老師指定單元進行口說練習。

(b)



此畫面為動畫播放視窗，學生看完影片後，下方的「句子」即為動畫的對白，學生點選藍色「按此開始錄音」鍵，即開始錄製口說練習，並等待系統辨識評分。

(c)



評分結果：除了系統會給予分數之外，還會給予正向評語，如“excellent”，“super”，“nice try”等評語。

(d)

學生若對練習結果不滿意，可按藍色錄音鍵重新錄音，直到滿意為止。

此為辨識結果：發音正確為黑色，不正確則為橘色及紅色。學生可以點選橘色及紅色字，系統會逐字播放正確發音。

圖 3-2 OESTL 操作範例

三、教學實施流程

實驗組與對照組的教材內容與口說練習時間都相同，唯一不同的是兩組的口說練習方式：實驗組進行 OESTL，對照組進行同儕口說練習。

實驗組與對照組每堂課的口說練習時間皆為 35 分鐘。實驗組在老師講解課程重點之後，學生於教室內使用手機連接線上平台，進行 OESTL 自學，並完成學習檢核表。

對照組在老師講解重點課程之後，以兩人一組方式進行口語練習，並完成學習檢核表。對照組分組方式以學生前學期英語科學期總成績為標準，由研究者分配一位高成就學生搭配一位低成就學生，並考量學生彼此的互動情形調整組員搭配。實驗教學流程如圖 3-3 所示：

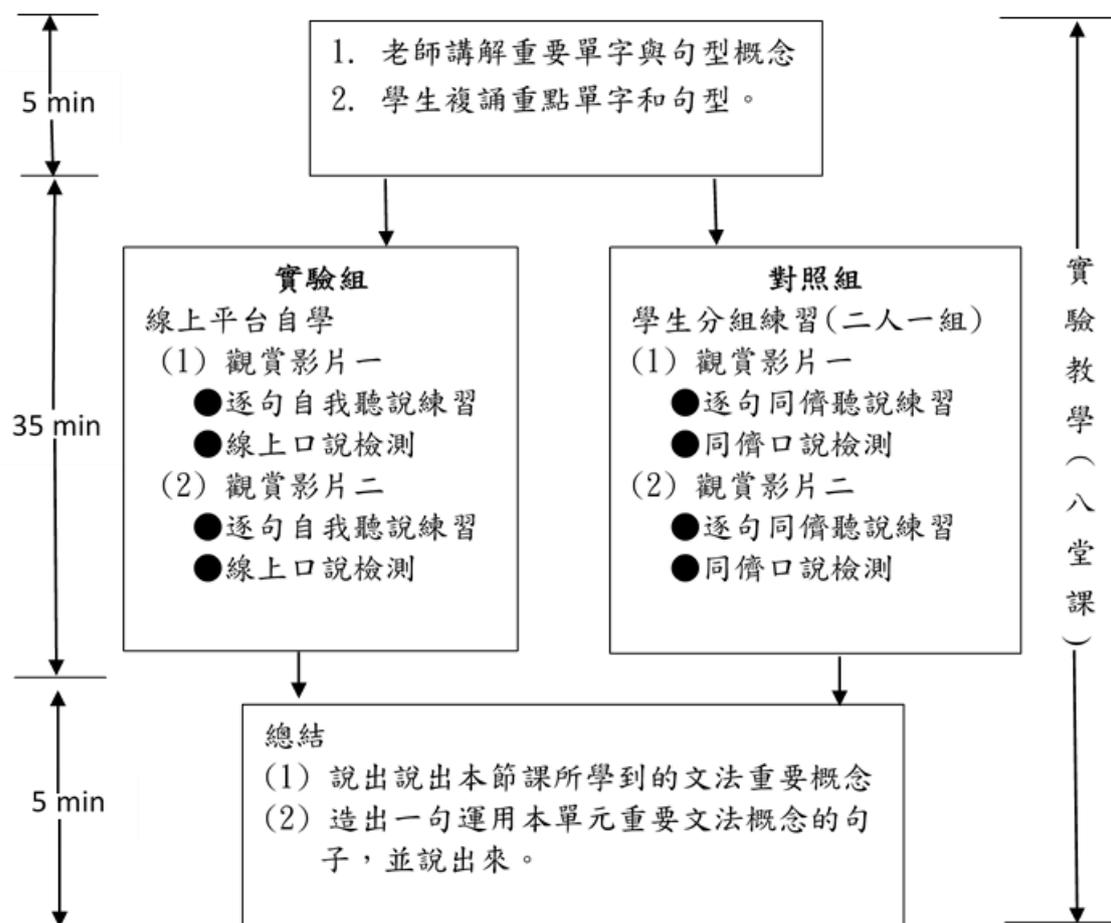


圖 3-3 實驗教學流程圖

第六節 研究程序

本研究之研究流程如圖 3-4 所示。以下就各階段重點說明。

一、實驗組與對照組學生進行「英語口說成就測驗」及「英語口說焦慮量表」前測。

二、實驗教學。實驗組進行 OESTL，而對照組則是同儕口說練習。實驗教學時間為每週 1 堂課，共 8 堂課，每堂課共 45 分鐘，其中進行口說練習時間為 35 分鐘。

三、實驗教學後，實驗組與對照組學生皆實施「英語口說成就測驗」和「英語口

說焦慮量表」後測。

四、實驗組學生個別進行半結構式訪談。

五、進行相關資料收集與分析，將實驗組與對照組「英語口說成就測驗」和「英語口說焦慮量表」前、後測分數進行量化分析；根據學生的半結構性訪談內容進行質性分析。

六、完成量化與質性資料分析，依照研究目的與待答問題歸納統整成研究結果及討論，並給予建議。

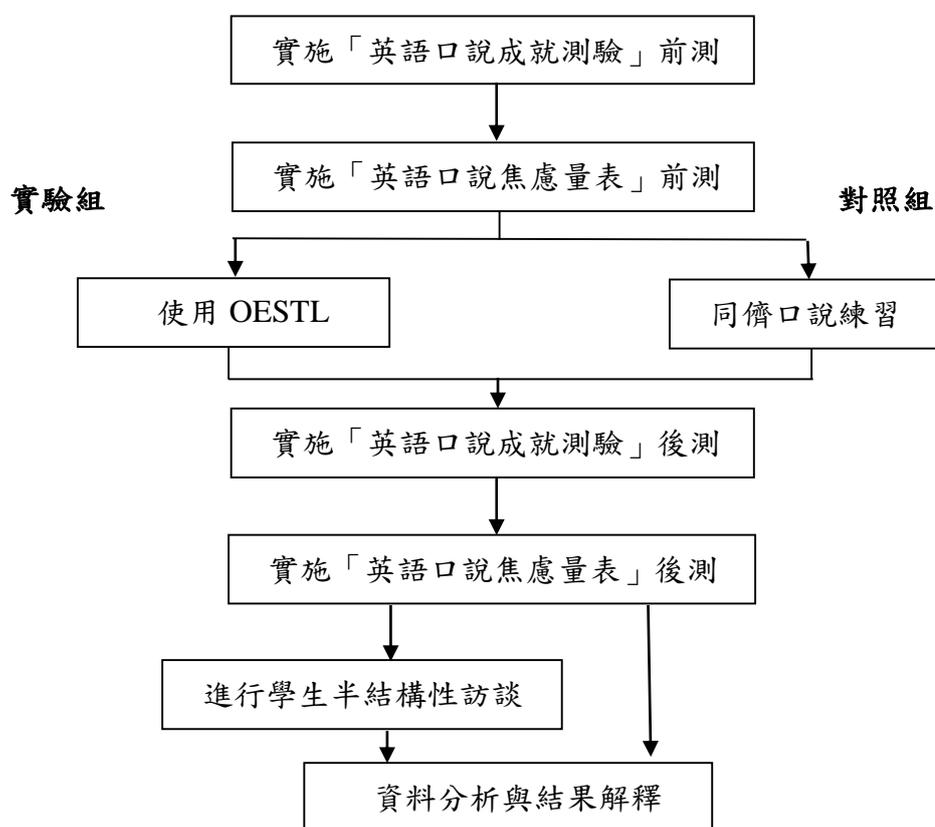


圖 3-4 研究流程圖

第七節 資料處理與分析

本研究旨在探討 OESTL 對學生口說成效與口說焦慮的影響，使用 SPSS 21 版電腦統計套裝軟體進行資料的統計與分析。本研究以量化分析為主，輔以質性文字資料。茲說明如下：

一、量化分析

本研究試圖探討 OESTL 程對學生口說成效與口說焦慮的影響，在量化分析方面，包含「英語口說成就測驗」前、後測分數，以及「英語口說焦慮量表」前、後測分數。

二、質性分析

在進行完實驗教學後，針對實驗組 24 位學生進行半結構性訪談，依受訪學生的回答內容，做進一步歸納與統整，以期更深入瞭解學生在使用 OESTL 之後，對英語口說焦慮感的影響為何。

第四章 研究結果

本章共分為五節，第一節為 OESTL 對口說成效之影響；第二節為 OESTL 對口說焦慮之影響；第三節為學生口說成效與口說焦慮之相關性；第四節為實驗組學生半結構訪談之分析；第五節為討論。

第一節 OESTL 對口說成效之影響

為瞭解 OESTL 對國中八年級學生口說成效的影響，實驗組與對照組學生分別於實驗教學前進行英語口說成效前測；而在實驗教學結束後，進行英語口說成效後測。以學生是否使用 OESTL 為自變項，後測分數為依變項，前測分數為共變項，進行單因子共變數分析 (one-way ANCOVA)，研究者首先考驗實驗教學對兩組學生英語口說成效的影響。

一、學生在英語口說成就測驗之後測得分差異分析

(一) 敘述性統計量

表 4-1 為實驗組與對照組學生在英語口說成就測驗前、後測之敘述性統計量。

表 4-1

學生英語口說成就測驗前、後測之敘述性統計量

組別	實驗組 (n=24)		對照組 (n=26)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
前測	37.29	20.55	35.54	22.79
後測	42.13	19.08	37.04	23.08

(二) 單因子共變數分析

為了進行單因子共變數分析，先對共變項與依變項間的交互作用進行「組內迴歸係數同質性」之檢定。表 4-2 為組內迴歸係數同質性考驗結果，組別自變項與共變項前測成績之交互作用不顯著，顯示共變項（前測成績）與依變項（後測成績）間的關係不會因自變項各自處理水準的不同而有所差異，故符合共變數分析中組內迴歸係數同質性的假定，所以繼續進行共變數分析。

表 4-2

英語口說成就測驗後測分數之同質性檢定摘要

變異來源	SS	df	MS	F	p
組別	158.2	1	158.2	10.42	.002
前測	20183.84	1	20183.84	1329.42	.000
組別*前測	57.53	1	57.53	3.79	.058
誤差	698.39	46	15.18		

接著以組別為自變項，後測成績為依變項，前測成績為共變項，進行單因子共變數分析。表 4-3 為共變數分析結果。

表 4-3

學生英語口說成就測驗後測分數單因子共變數分析摘要

變異來源	SS	df	MS	F	p	η^2
前測	20929.66	1	20929.66	1301.31	.000	.97
組別	144.29	1	144.29	8.97	.004**	.16
誤差	755.93	47	16.08			

** $p < .01$

由表 4-3 可以發現，組別（有無使用 OESTL）之間有顯著差異， $F(1)=8.97$ ， $p<.05$ ， $\eta^2=.16$ ，顯示使用 OESTL 的實驗組學生的口說成效後測成績顯著高於與同儕進行口語練習的對照組。Cohen（1988）提出當 η^2 值在 .06 以下屬微弱效果，大於 .06 小於 .14 屬中度效果，而 .14 以上屬強度效果，因此實驗組與對照組在口說成效上的差異屬於強度效果。

二、學生「英語口說成就測驗」後測各分項測驗得分之差異分析

實驗組學生在英語口說成效表現顯著優於對照組學生，進一步探討實驗組與對照組學生在英語口說成就測驗後測中，正確性和流暢性兩分項在實驗教學後有無顯著差異。表 4-4 為英語口說成就測驗前後測之分項分數描述性統計量。

（一）實驗教學對英語口說正確性之影響

以是否使用 OESTL 為自變項，口說正確性後測分數為依變項，口說正確性前測分數為共變項，進行單因子共變數分析，考驗實驗教學對兩組學生英語口說正確性的影響。

表 4-4

英語口說成就測驗前後測之分項分數描述性統計量

組別		實驗組 (n=24)		對照組 (n=26)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
正確性	前測	5.00	3.31	4.46	3.62
	後測	5.58	3.05	4.81	3.69
流暢性	前測	32.29	17.34	31.08	19.24
	後測	36.54	16.12	32.23	19.47

為了進行單因子共變數分析，先對共變項與依變項間的交互作用進行「組內回歸係數同質性」之檢定。

表 4-5

英語口說成就測驗後測分項正確性之同質性檢定摘要

變異來源	SS	df	MS	F	<i>p</i>
組別	3.35	1	3.35	3.94	.053
前測	494.16	1	494.16	580.97	.000
組別*前測	2.46	1	2.46	2.90	.096
誤差	39.13	46	.85		

表 4-5 為實驗組與對照組學生在英語口說成就測驗分項正確性分數之同質性考驗摘要表。由表可知，實驗組與對照組學生在英語口說成就測驗前後測之正確性未達顯著水準，表示英語口說成就測驗前、後測分項正確性關係不會因自變項各自處理水準的不同而有所差異，不違反組內迴歸係數同質性假定，因此進行共變數分析。

表 4-6

學生英語口說成就測驗後測正確性之單因子共變數分析

變異來源	SS	df	MS	F	<i>p</i>	η^2
前測	512.28	1	512.28	578.94	.000	.93
組別	.90	1	.90	1.02	.318	.02
誤差	41.59	47	.89			

表 4-6 為英語口說成就測驗分項正確性分數單因子共變數分析結果摘要表，組別效果項未達顯著水準，表示口說正確性後測成績的高低並不會因為實驗教學方式不同，而有顯著性差異存在，亦即 OESTL 對提升口說正確性的效果並不明顯。

(二) 實驗教學對英語口說流暢性之影響

以是否使用 OESTL 為自變項，口說流暢性後測分數為依變項，口說流暢性前測分數為共變項，進行單因子共變數分析，考驗實驗教學對兩組學生英語口說流暢性的影響。

為了進行單因子共變數分析，先對共變項與依變項間的交互作用進行「組內回歸係數同質性」之檢定。

表 4-7

英語口說成就測驗分項流暢性之同質性檢定摘要

變異來源	SS	df	MS	F	<i>p</i>
組別	118.50	1	118.50	12.03	.001
前測	14426.56	1	14426.56	1463.97	.000
組別*前測	39.18	1	39.18	3.98	.052
誤差	453.30	46	9.85		

表 4-7 為實驗組與對照組學生在英語口說成就測驗分項流暢性分數之同質性考驗摘要表。由表可知，實驗組與對照組學生在英語口說成就測驗之流暢性未達顯著水準，表示英語口說成就測驗前、後測分項與流暢性得分不會因自變項各自處理水準的不同而有所差異，不違反組內迴歸係數同質性假定，因此進行共變數分析。

表 4-8 為實驗組與對照組在英語口說成就測驗後測分項分數之單因子共變數分析。實驗組與對照組學生在在流暢性之分項分數達顯著差異， $F(1, 47)=11.75$ ， $p=.001$ ，表示實驗組與對照組學生的英語口說流暢性會因為實驗教學而有顯著差異，亦即 OESTL 能有效提升學生英語口說流暢性。

表 4-8

學生英語口說成就測驗分項流暢性之單因子共變數分析

變異來源	SS	df	MS	F	<i>p</i>	η^2
前測	14958.09	1	14958.09	1427.52	.000	.97
組別	123.09	1	123.09	11.75	.001**	.20
誤差	492.48	47	10.48			

***p*<.01

第二節 OESTL 對口說焦慮之影響

本節旨在探討實驗組學生與對照組學生在英語口說焦慮量表的變化差異，藉此瞭解實驗教學對學生口說焦慮的影響。

為了進行單因子共變數分析，先對共變項（英語口說焦慮量表前測得分）與依變項間（英語口說焦慮量表後測得分）的交互作用進行「組內迴歸係數同質性」之檢定。然而，實驗組與對照組間的組內迴歸係數同質性考驗結果，組別自變項與共變項前測成績之交互作用達顯著水準，顯示共變項（前測成績）與依變項（後測成績）間的關係會因自變項各自處理水準的不同而有所差異，故不符合共變數分析中組內迴歸係數同質性的假定，因此使用獨立樣本 *t* 考驗與成對樣本 *t* 考驗進行分析。

一、實驗組與對照組學生在實驗教學前後組間之英語口說焦慮比較

實驗組與對照組學生於實驗教學前、後進行英語口說焦慮測驗，以比較兩組學生在實驗教學前、後的英語口說焦慮表現。表 4-9 是兩組學生英語口說焦慮的前後測敘述性統計量。

表 4-9

學生英語口說焦慮量表前、後測獨立樣本 *t* 考驗摘要

組別	實驗組 (n=24)		對照組 (n=26)		<i>t</i>	df	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
前測	104.42	20.40	94.19	24.58	1.59	48	.24
後測	103.79	20.28	91.46	28.55	1.75	48	.18

表 4-9 為實驗組與對照組學生在英語口說焦慮量表前、後測獨立樣本 *t* 考驗摘要表。實驗組與對照組學生於實驗前的英語口說焦慮感並無顯著差異；在實驗教學後，實驗組與對照組的英語口說焦慮亦無顯著差異。實驗教學前、與實驗教學後，使用 OESTL 的實驗組學生與以同儕進行口說練習的對照組學生之間，口說焦慮並無明顯不同。

二、實驗組與對照組學生在實驗教學前後組內之英語口說焦慮比較

實驗組與對照組兩組學生之間於實驗教學前後的英語口說焦慮無顯著差異，因此更進一步考驗實驗組與對照組學生於實驗教學後，各自組內前後測英語口說焦慮感的變化，故針對實驗組與對照組學生的「英語口說焦慮量表」前後測成績，進行成對樣本 *t* 考驗，以考驗組內於實驗教學前後，英語口說焦慮有無顯著差異。

表 4-10 為實驗組與對照組學生在英語口說焦慮量前後測組內成對樣本 *t* 考驗摘要表。實驗組學生的英語口說焦慮前後測具有顯著差異 ($t[25]=3.02, p<.05$)，表示學生使用 OESTL 後，英語口說焦慮感顯著低於使用前；而對照組學生的英語口說焦慮在實驗前後，則無顯著差異。

表 4-10

實驗組與對照組學生在英語口說焦慮量前後測組內成對樣本 *t* 考驗摘要

組別	前測		後測		<i>t</i>	df	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
實驗組 (n=24)	104.42	20.40	103.79	20.28	3.02	23	.012*
對照組 (n=26)	94.19	24.58	91.46	28.55	1.06	25	.60

**p* < .05

第三節 學生口說成效與口說焦慮之相關性

本節針對學生口說成效與口說焦慮之相關性進行分析。英語口說成就測驗成績分成兩個分項：口說正確性與口說流暢性，以 Pearson 積差相關進行分析後，所得的相關係數摘要表如表 4-11。

從表 4-11 可以發現，無論是英語口說成就測驗總分還是各分項測驗分數，分別與口說焦慮的相關性皆未達顯著水準，表示本研究中學生口說成效與口說焦慮兩者間並無明顯關連性。

表 4-11

學生口說成效與口說焦慮之相關係數摘要

項目	焦慮量表 後測總分	口說測驗 後測總分	口說正確性	口說流暢性
焦慮量表後測總分	1			
口說測驗後測總分	.25	1		
口說正確性	.27	.98**	1	
口說流暢性	.24	.99**	.97**	1

** $p < .01$

第四節 實驗組學生半結構訪談之分析

在實驗教學之後，為了更深入瞭解實驗組學生的英語口說焦慮變化，因此對實驗組學生共 24 位學生個別進行半結構式訪談，並將訪談結果做統整與歸納。

一、使用 OESTL 前學生的口說焦慮情形

從訪談結果得知，有 10 位學生（42%）表示對於與他人用英語溝通時會感到緊張，從訪談結果歸納出原因有二：1. 怕自己的口音與發音不準確會造成別人聽不懂；2. 自己聽不懂別人在說什麼會非常緊張。

S22：會[緊張]，因為我的口音和發音都不是很標準。(S22-1060510)

S06：會有一些[緊張]...因為怕唸錯。(S6-1060510)

S20：會[怕]唸不好，發音不好。(S20-1060508)

S11：會[緊張]，怕唸錯，怕單字不會唸。(S11-1060510)

S24：會[緊張]啊...[因為]不會唸，唸不準確。(S24-1060509)

S12：有些英文[聽]不太懂的話，會[緊張]啊！（S12-1060510）

10 位學生（42%）在接受訪談時談到，講英語時會害怕他人對自己的看

法，因此在講英語時會有尷尬、丟臉、出糗等擔憂，亦會因為在意自己在人前的表現，產生不安或感到恐怖等焦慮感。歸納出主要原因有二：1. 怕講錯會被笑；2. 怕在人前暴露自己的程度。

S10：怕講錯...怕被笑...不會講...會尷尬（S10-1060509）

S14：會，一定會，我的程度不好，擔心自己會被別人笑！（S14-1060510）

S22：會[緊張]，在一個英文比我好的人面前講英文，講錯會很糗！（S22-1060510）

S10：會[緊張]啊！老師會知道我的程度很差.....怕被下面的人聽到我講的英文.....講錯很丟臉！（S10-1060509）

S15：對，和不熟的人[講英文]會非常緊張！

T：為什麼？

S15：會怕、怕說錯。

T：那和老師講英文會緊張嗎？

S15：會啊！會很像自己程度很不好.....怕在老師面前暴露自己程度。（S15-1060508）

從訪談當中分析，有 20 位學生（87%）表示他們在面臨口說考試時，內心都會感到緊張萬分，甚至有人會發抖。考試焦慮的原因主要來自於害怕被打分數。

S01：有一點...因為平常不常講...打分數這件事情會[讓我緊張]。（S1-1060508）

S23：會怕，因為分數很重要啊，怕被扣分啊！（S23-1060510）

S18：怕會得不到那分數啊！被打分數這件事情會...害怕犯錯！（S18-1060509）

S15：很害怕[考口說]，頭腦完全沒頭緒，不知道要講什麼！（S15-1060508）

S22：會[緊張]，腳會抖。（S22-1060510）

S21：會，考試時就會緊張。（S21-1060509）

S06：因為不知道題目，而且不能事先準備...還有會被打分數（S6-1060510）

S04：會啊，就是，這有列入成績啊...想拿到這個分數，所以怕[講錯]被扣分啊！（S4-1060508）

二、使用 OESTL 後學生的口說焦慮情形

在使用 OESTL 之後，有 8 位學生（33%）表示可以透過課程練習來降低與他人溝通時的焦慮感，最主要的原因為：1.重複聽；2.重複說（錄音）。

S20：可以啊，動畫邊播邊聽，會比較學得快。（S20-1060508）

S19：會[比較不緊張]。[因為]一直練習，大部分練習，聽得比較懂單字，發音會比較正確。（S19-1060508）

S15：會熟練，頭腦比較清楚，聽的時候比較不緊張。（S15-1060508）

S12：有[比較不緊張]啊！朗讀起來比較順，比較容易朗讀，不會卡卡的，發音比較清楚。（S12-1060510）

S22：有幫助。

T：為什麼？

S22：一直一直講，就像中文一樣會熟練！（S22-1060510）

S09：可以[幫助我比較不緊張]。

T：為什麼？

S09：因為[一直講英文]發音會愈來愈好，能力愈好了，[講英文]更有信心！（S9-1060509）

有 10 位學生（42%）在接受 OESTL 之後，原本在英語口說時感覺到「怕被笑」、「怕自己的程度很差」的學生都可以得到改善。根據訪談結果分析，其主要原因在於 OESTL 不會給予學生負面回饋，學生更敢開口練習。

T：為什麼你比較不會緊張？

S18：因為它不是真的人。

T：為什麼你覺得會有幫助嗎？

S18：因為機器...我們說錯話[它]不會怎麼樣。

T：那你會比較敢開口嗎？

S18：會啊！因為練習很多次了啊！（S18-1060509）

T：你覺得幫助是什麼？

S14：你可以更知道錯在那裡，就可以一直練習。

T：所以你在對它練習不會緊張...因為它就是機器...它也不會笑你，是這樣嗎？

S14：對啊！（S14-1060510）

T：為什麼[你比較不會緊張了]？

S06：因為你就是對一個電腦講話，它不會回你[負面的話或表情]啊！

T：因為對電腦講[英文]它不會笑你，也不會回你[負面的話或表情]，[所以]在練習時不會緊張？

S06：有一些吧...因為你唸句子會比較熟啊！比較熟就比較不會怕講錯。

T：所以當你怕講錯...你先克服怕講錯[被笑]...然後練習講對[的英文]...就可以有幫助你和別人講英文？

S06：恩。（S6-1060510）

實驗組學生在使用 OESTL 之後，有 20 位學生（87%）都表示可以降低考試時的焦慮感，原因有三：1. 發音得到矯正，考試更有信心；2. 系統評分後，也知道錯誤何在，可以練習修正；3. 增加使用硬體設備熟悉感，考試時更具信心。

S21：會啊！你唸錯它會告訴你，[而且]影片可以幫助你練習[正確發音]。

（S21-1060509）

S23：練習過程有幫助複習學校教的內容。（S23-1060510）

S16：可以矯正發音，它的句子大都是課本上有的，[講英文]會比較順暢。

（S16-1060516）

S14：你可以知道錯在那裡，就可以一直練習，就可以更進步、更好。

T：這會幫助你在考試比較不緊張嗎？

S14：會，因為進步了啊！（S14-1060510）

T：這個線上練習有幫助你在英文口說考試時比較不緊張嗎？

S04：會啊

T：為什麼？

S04：就練會了啊！

T：純粹練會的？

S04：對啊...就是[知道哪裡錯之後]一直練會、一直練會...因為你熟悉了句子了啊！（S4-1060508）

T：那你覺得線上口說訓練它可以幫助到你什麼？

S18：嗯...發音會比較正確。

T：為什麼發音會正確？

S18：因為它可以一直 Play...然後一直錄...錄到你開心...錄到你 90 分、100 分這樣。（S18-1060509）

S22：有幫助[降低緊張感]。

T：為什麼？

S22：習慣[對著機器錄音]了，[考試時]看著它就講出來了。（S22-1060510）

三、OESTL 的優缺點

從訪談中分析，有 12 位學生（50%）在使用 OESTL 後，系統給予分數與顏色標示，能夠促使學生想要得到更好的分數而增加練習次數。

有 20 位學生（83%）在訪談當中提到，OESTL 的語音辨識系統不夠靈敏，學生常常需要多次講述同一個句子，系統才能辨識出語音的正確性。

T：你在 Cool English 練習時，唸完若是正確不是會標示全黑嗎？有錯誤就是橘色與紅色。你會一直唸到全黑嗎？

S09：會，剛開始會，但後來發現不管唸得怎麼樣，它好像都沒有辦法感應得很好...

T：那你會設一個基準點嗎？比如說我唸到幾分，如果感應不好，我就不唸了？

S09：我差不多一定都要 80 吧！

T：所以如果沒有到 80 你會想說要再多唸幾次？

S09：恩。（S9-1060509）

T：在 Cool English 練習的時候，你會一直追求句子要出現黑字嗎？

S10：會啊！

T：為什麼？

S10：感覺就是很有成就感...把紅的變黑的。

T：那你通常要講幾次才能把句子變黑字？

S10：不一定，有時候一次就可以...有時候卻要很久

T：為什麼？

S10：因為它就感應不到我唸的句子啊...我唸很慢很準...還那麼多次，也是沒有感應到啊！（S10-1060509）

第五節 討論

本節綜合研究結果，進行分析與討論：

一、實驗組與對照組學生之英語口說成效分析

綜合第四章之研究結果，實驗組與對照組學生英語口說的整體能力在實驗之前並無顯著差異，然而使用 OESTL 的實驗組學生在實驗教學後，口說成效整體表現優於對照組學生，顯示 OESTL 確實有助於提高學生英語口說成效。

分析實驗組與對照組間的實驗設計差異在於練習對象，此對象能否協助學習者學到正確的發音、語調、流暢性及文法結構，將影響學習者的口說學習成效。Brown（2003）提到單字與句子的複誦，目的在於熟練，而發音和語調的練習很仰賴模仿。OESTL 提供學生不斷模仿練習的影音資源讓學生熟練英語口說，透過語音辨識功能進行口說的矯正，特別是發音、語調與流暢性，線上平台它能夠標示出學習者錯誤之處並提供正確的示範，當學生即時得到回饋後，立刻做修正並加以練習（Alavi & Leidner, 2001；李玲君，2008），因此實驗組學生的整體口說成效才能優於對照組。同儕口說練習的情境雖然較符合教學現場，但因為同儕間不一定有能力發現並矯正彼此的發音、語調、流暢性及文法結構的錯誤，因此即使實驗組與對照組的口說練習時間相同，OESTL 對口說成效的提升還是大於同儕練習。

在英語口說成就測驗後測分項表現中，實驗組學生的口說流暢性明顯優於對照組，而在口說正確性則無明顯差異。造成此結果的原因極有可能來自於，在口說流暢性的評分指標中，發音及語調是否自然順暢、口說表達停頓的時間及次數，皆是評分的重點。使用 OESTL 的實驗組學生在進行口說練習時，練習加強的項目與評分項目相符，因此口說流暢性的成效明顯高於同儕練習。

本研究中口說正確性的評分指標是評量學生使用英語時，文法結構與字彙的應用是否正確無誤。研究者觀察到無論是實驗組或對照組，使用英語進行口語溝通時，正確使用文法結構與字彙對學生而言都有其難度 (Kayaoğlu & Sağlamel, 2013; Salem, 2012)，因此在口說測驗中考驗學生對於文法結構與字彙運用的正確性時，實驗組與對照組之間並沒有呈現明顯差異。

二、影響學生英語口說焦慮之原因

實驗組與對照組學生於實驗教學前的英語口說焦慮感並無顯著差異；然而在進行實驗之後，實驗組的焦慮感顯著降低，對照組則無。從質的資料分析來看，實驗組學生在使用 OESTL 時，因為面對的練習對象是「機器」，它並不是個「真人」，已先排除掉「真人」可能會用肢體語言來貶抑學生能力的情形，因此口說焦慮感得以降低；此外，學生在建立自信前需要有成功經驗，使用 OESTL 進行口說練習時，系統給予學生的回饋都是正向的，如“excellent”、“well done”、“nice try”等評語，而且幫學生標示出口語錯誤後，還會幫助學生搭起鷹架，給予正確的發音示範，學生可以重複練習直到精熟。這個學習歷程幫助學生在練習的過程中減少焦慮感的干擾，並增強語言能力的自信心，因此當鷹架被拿掉之後，他們面對「真人」進行語言溝通時，自然就降低焦慮感 (Chen, 2011; Satar & Ozdener, 2008)。

在訪談過程中，有學生使用 OESTL 後，認為這個練習並無法降低與人溝通時的焦慮感，但卻可以降低考英語口說時的焦慮。其中的原因來自與他人互動時，無法預測對方的反應，因此再多的「練習」也只是「練習」，無法應用到真實生活中；評量英語口說成效時有兩個主要面向：「正確性」與「流暢性」，而此兩個

面向都可以透過使用 OESTL 得到矯正與改善，因此增強了口語能力後，考試焦慮便得以有效降低。

三、學生口說成效與口說焦慮之關係

研究發現，實驗組與對照組學生的口說成效與口說焦慮之關係呈現低度相關，顯示學生口說表現的優劣與口說焦慮感高低並無明顯關連性。

從訪談資料分析，口說焦慮感低的學生分佈主要為高成就與低成就的學生：高成就學生自信心足、口語練習量多、且覺得「他人糾正我的口說錯誤是在幫助我更好、更進步」，因此口說焦慮感低；而低成就學生認為，講錯、被笑、被糾正對於自己而言是很正常的事、是可以接受的，因此口說焦慮感也低。另一方面，口說焦慮感高的學生主要分佈在中段與中上程度的學生。Arnold 和 Brown(1999)認為，學習者在進行口說表達時就會害怕犯錯而不敢嘗試開口，此焦慮的產生便是影響語言學習歷程最普遍的障礙；Thornbury (2005)也認為當學習者被他人所注目、或被評鑑時會引發焦慮，也會因為害怕他人的評價而自我設限。當學生運用英語進行口說表達，發音、語調不流暢，甚至文法有錯誤時，焦慮感因此而產生；然而，學生卻也因為特別注意發音、語調的流暢性及文法的正確性，因而在口說表達的表現，反而呈現比較好的結果，因此這也許也是本研究中口說成效與口說焦慮間無法呈現關連性的原因。

此外，實驗教學時間過短可能也是無法看出兩者間關係的原因。進行實驗教學時，每週的上課時間為 45 分鐘，而學生實際進行口說練習僅有 35 分鐘；學習者在口說表達時能否運用正確的語言形式，包含字彙、發音、語調等，關鍵在於學習者的口語能力 (Saunders & O'Brien, 2006)，而口說訓練需要透過模仿與演練才能達到精熟與流利 (Wang, 2006)；因此，在實驗課程進行時間不長的條件下，學生的口說成效並沒有與口說焦慮之間呈現相關性，口說成效與口說焦慮兩者互相影響的關係並不明顯。因此若能增加研究時間，或許更能真實呈現口說成效與口說焦慮間相互影響的關聯性。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討線上英語口說訓練課程對國中八年級學生口說成效與口說焦慮的影響。以 Horwitz 等人 (1986) 的 FLCAS 以及自編之英語口說成就測驗進行前測，並以 Cool English 為線上英語口說訓練課程之平台進行實驗教學後，實施口說焦慮量表及英語口說成就測驗後測，並對實驗組學生進行半結構式訪談。將結果進行分析，以瞭解學生在實驗教學後，其口說成效與口說焦慮的變化差異。

本章對歸納後的統計分析結果及質性訪談提出結論與建議，以供後續研究之參考。本章共分為兩節：第一節為結論，第二節為建議。

第一節 結論

本研究的目的是在於探討線上英語口說平台對學生口說成效與口說焦慮之影響。研究運用 Cool English 線上平台為實驗課程之工具，並自編英語口說成就測驗與採用 Horwitz 等人 (1986) 的 FLCAS 作為評量學生口說成效與口說焦慮之工具。本研究採準實驗研究法，以研究者所任教的兩個班級進行教學實驗。兩個班級中，一班為使用線上英語口說訓練課程 (OESTL) 的實驗組，一班為使用同儕口語練習的對照組。實驗組與對照組學生於實驗教學前皆先接受「英語口說成就測驗」與「英語口說焦慮問卷」前測，再進行八週共八堂實驗教學課程。實驗結束後再次接受「英語口說成就測驗」與「英語口說焦慮問」後測。此外，在實驗課程結束之後，實驗組學生進行半結構式訪談，以瞭解實驗教學對學生英語口說焦慮感之影響。

綜合研究結果與分析討論，提出以下研究結論：

一、OESTL 有助於提升國中八年級學生之口說成效

- (一) 在實驗教學之後，實驗組學生英語口說成效顯著優於對照組，即 OESTL 能有效提升學生英語口說能力。
- (二) 實驗組與對照組學生的口說流暢性有顯著差異，而口說正確性則無；亦即，OESTL 能有效提升學生的英語口說流暢性，對於口說正確性的提升效果則不明顯。

二、OESTL 有助於降低國中八年級學生之口說焦慮

實驗組與對照組在實驗教學後，兩組學生的英語口說焦慮感無顯著差異，但實驗組學生在實驗教學前後的英語口說焦慮感有顯著差異，而對照組則無；亦即 OESTL 能顯著降低學生英語口說焦慮感，而同儕口說練習對於降低學生英語口說焦慮感的效果並不明顯。

由訪談資料發現，實驗組學生在使用 OESTL 之後，學生口說焦慮感降低的原因來自於：1. OESTL 能重複進行聽講練習，學生的聽講能力從中得到改善，接收與傳遞訊息的障礙減少，口說焦慮感也隨之降低；2. OESTL 給予的回饋能鼓勵學生持續練習，並從中獲得信心，降低他人給予負面評價時所帶來的緊張感；3. OESTL 能夠進行評分與糾正，使學生的英語發音得到矯正，提升自我信心。

三、學生的口說成效與口說焦慮並無顯著相關

於實驗教學後，學生進行「英語口說成就測驗」及「英語口說焦慮量表」後測，並對此後測成績進行相關係數分析，結果顯示兩者間並無顯著相關，亦即學生的口說表現優劣與口說焦慮感高低並無明顯相關。

第二節 建議

本節根據以上研究結論，提出以下相關之建議，以供後續教學研究者於未來研究之參考。

一、對教學工作者之建議

根據本研究結果，使用 OESTL 能明顯提升學生的口說學習成效，並且降低學生口說焦慮。然而在實驗過程中，學生透過 OESTL 進行口語訓練時，平台的語音辨識系統並不是相當靈敏，學生需要時間等待系統辨識，才能知道自己的口說檢測結果；另外，學生也常面臨需要錄音 3 次以上，系統才能正確辨識到學生講述的內容，並進行正確的評分。此外，課堂中網路連線並不穩定，全班學生同時連上平台時，常造成學生使用起來不順暢，因此給予教學者以下兩點建議，做為教學實施之參考：

- (一) 確認教室網路連線穩定度
- (二) 挑選語音辨識系統更為靈敏之線上平台

二、對未來研究之建議

(一) 研究對象

本研究之研究對象只針對研究者所任教的兩個八年級班級進行準實驗研究，研究樣本數非常有限，因此在分析學生口說成效、口說焦慮與兩者之間的相關性時，得到的研究結果並不能精準解釋以上三個面向，或是進行推論。因此，未來的研究對象若是在學生人數及年段方面再擴大並進行研究，應該可以更深入探究口說成效、口說焦慮及此兩者之相關性。

(二) 研究時間

本研究受限於某些因素，研究時間僅有 8 堂課，且每堂課僅 35 分鐘的口說練習時間，在研究時間不長的情況下，可能較難看出實驗的真正效果。因此建議未來研究，在時間許可下，可以搭配適當之教學內容，加以延長研究實驗的時間，應可以更準確地評量出學生口說學習成效與口說焦慮的變化。

(三) 研究工具

本研究之英語口說成效是以實驗教學後的英語口說成就測驗後測來評量，其所評量的口說能力並非泛指一般的口語表達能力，而是評量研究對象於實驗教學期間，配合學校進度所學，在該階段應具備的口說能力。因此，運用如全民英檢或多益等標準化測驗來評量學生的口說能力，應該會更全面與準確地測

量出學生的口說成效變化。

本研究之口說焦慮是以 Horwitz 等人 (1986) 的 FLCAS 量表所測得，因預試分析得到單一構面的結果，所以本研究中此量表僅能用來解釋學生整體性的口說焦慮感為何。建議未來研究可以使用不同的量表工具來評量學生的口說焦慮面向，應該能夠更全面測得學生的口說焦慮變化。

測量學生口說成效與口說焦慮的相關研究，建議在未來研究時可以加入延宕測驗，應該可以更準確地評量出實驗後學生口說學習成效與口說焦慮感的變化。

參考文獻

中文部分

- 尹玫君 (2003)。自教育科技在教育上的應用探討資訊融入教學。國立台南師範學院初等教育學報，16，1-36。
- 王文科、王智弘 (2014)。教育研究法 (第 16 版)。台北市：五南。
- 王世全 (2000)。資訊科技融入教學之意義與內涵。資訊教育，80，23-31。
- 曲秀英 (2004)。在溝通式教室中高低英語成就學生英文文法之效益研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳美美 (2004)。數位學習現況與未來發展。圖書館學與資訊科學自然，30 (2)，92-106。
- 吳國成 (2002)。國小學生之外語學習焦慮之探究—以台北縣為例 (未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 吳清山 (2011)。啟動教育雲端開創多元學習機會。研習資訊，28 (6)，1-3。
- 吳鳳翔 (2008)。資訊科技工具應用於國中英語教學與口語練習之分析探討 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 李玲君 (2008)。不同層次的即時電腦輔助溝通之教學策略對大學生英語口說能力與學習動機之影響 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 李睿羚 (2010)。台灣大學生英語口語焦慮和口語溝通策略之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 沈珮文 (2001)。宜蘭縣國中生父母管教態度、英語焦慮與英語學習動機之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林吉祥 (2004)。國中生外語焦慮、學業成敗歸因、學業自我概念與學業成就之關係研究—以英語科為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。

- 林雅鳳、許育健(2014)。關於行動學習的幾項思考與建議。台灣教育評論月刊，3(7)，63-66。
- 林蕙蓉(2002)。溝通式教學對學童英語及文化學習之效益(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林靜君(2014)。探討溝通式教學法提升國小三年級之口語能力(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 財團法人語言訓練測驗中心(2016)。全民英檢初級測驗評分說明。取自 https://www.gept.org.tw/Exam_Intro/t01_introduction.asp
- 國家教育研究院(2015)。十二年國民基本教育課程綱要—語文領域英語文草案，國家教育研究院十二年國民基本教育課程研究發展會第二屆第一群組第五次會議(2015年12月7日)。
- 張湘君(2003)。國小英語教師英美文化教學之現況與展望。研習資訊，20(1)，17-25。
- 梁彩玲(2010)。溝通式語言教學—談合作學習。臺北市：東華書局。
- 郭昱倫(2012)。以溝通式教學法融入八年級英語補救教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 郭致維(2013)。資訊科技融入「攜手計畫—課後扶助」學習成效之探討(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 陳佑誠(2013)。情境是網路裡—學習網站對國小學通學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 陳昭維(2009)。「互動即時回饋系統」應用於國小高年級英語字彙教學成效之探討—以臺北縣某國小為例(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北市。
- 陳超明(2010)。英語即戰力。台北市：聯經。
- 曾信達、蘇淑英(2013)。Moodle on the go--Moodle 平台在字母拼讀教學上的應用。「2013年南臺灣教育學術研討會」發表之論文，國立中山大學。

- 黃惠旻 (2005)。台灣非英語主修大一學生英語學習動機與口語焦慮之相關研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中市。
- 葉信成 (2011)。溝通式教學法融入英語課程對國中學生英語口語能力表現之影響 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 蔡金治 (2008)。當傳統發音教學遇上電腦輔助發音教學—以高雄海洋科大四技生為例。高雄海洋科大學報，22，185-193。
- 簡良燕 (2006)。國民中學教師實施資訊科技融入英語教學之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

英文部分

- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology, 24*(5), 711-721.
- ACTFL (2012). Oral proficiency interview familiarization manual. Retrieved from <http://d2k4mc04236t2s.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/05/ACTFL-OPI-Familiarization-Manual1.pdf>
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal, 78*, 155-168.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly, 25*(1), 107-136.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Awan, R. N., Sabir, A., & Iqbal, S. (2009). A study of relationship between foreign language anxiety and emotional intelligence among university students. *MEAR, 1*(1), 23-36.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology, 19*(4), 474-490.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language learning, 23*, 231-244.
- Brown, H. D. (2003). *Principle of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.

- Brown, H. D. (2007a). *Language assessment-principles and classroom practices*. Upper Saddle River, CA: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007b). *Principles of language learning and teaching: Toward a theory of second language acquisition*. New York, NY: Pearson Education.
- Buriro, A. G., & Ahmed, J. (2012). Investigating Learner Beliefs as EFL Speaking Anxiety Factor at Public Sector Universities in Sindh. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 15, 28-41.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cao, M., Zhang, Q., & Seydel, J. (2005). B2C e-commerce web site quality: An empirical examination. *Industrial Management and Data Systems*, 105(5), 645-661.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). New York, NY: Newbury House.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and Practice*. San Diego, CA: Rand McNally College Publisher.
- Chen, C. M., & Lee, T. H. (2011). Emotion recognition and communication for reducing second-language speaking anxiety in a web-based one-to-one synchronous learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 417-440.
- Chen, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chen, Y. L. & Huang, C. P. (2005). Effects of integrated and holistic pronunciation instruction on students' explicit knowledge about English phonology and oral performance. *English Teaching & Learning*, 29, 65–86.

- Chomsky, N. (1985). *The logical structure of linguistic theory*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Clevenger, T., & Halvorson, S. K. (1992). *Converting the PRCA-State version 2 to the speech anxiety scale*. Tallahassee, FL: The Florida State University.
- Derakhshan, A., Tahery, F., & Mirarab, N. (2015). Helping adult and young learner to communicate in speaking classes with confidence. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6(2), 520-525.
- Goh, C. C. M. (2007). *Teaching speaking in the language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Gregerson, T., & Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86, 562-571.
- Hadley, A.O. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston, MA: Henile & Henile.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). London, UK: Longman.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 79 (1), 125-132.
- Hoskins, S. L., & Hoof, J. C. (2005). Motivation and ability: which students use online learning and what influence does it have on their achievement. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 177-192.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Edinburgh: Pearson Education.
- Kayaoğlu, M.N. & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Kelly, W. E. (2002). Anxiety and the prediction of task duration: A preliminary analysis. *The Journal of Psychology*, 136(1), 53-58.

- Kim, S. Y. (1998). *Affective experiences of Korean college students in different instructional contexts: Anxiety and motivation in reading and conversation courses* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 34-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. New York, NY: Heinle & Heinle Pub.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lightbrown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lin, H. F. (2010). An application of fuzzy AHP for evaluating course website quality. *Computer & Education*, 54(4), 877–888.
- MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teacher. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp.24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focus essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- New Media Consortium (2011). *Horizon report: 2011 k-12 edition*. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2011-nmc-horizon-report-k12-EN.pdf>.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Relationship between anxiety

- and achievement at three stages of learning a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 1085-1093.
- Panayides, P., & Walker, M. J. (2013). Evaluating the psychometric properties of the foreign language classroom anxiety scale for Cypriot senior high school EFL students: the Rasch measurement approach. *Europe's Journal of Psychology*, 9(3), 493-516.
- Pérez-Paredes, P. F., & Martínez-Sánchez, F. (2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Pituch, K. A., & Lee, Y. K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers and Education*, 47, 222-244.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salem, A. & Dyyar, M. (2012) The relationship between speaking anxiety and oral fluency of special education Arab learners of English. *Canadian Center of Science and Education*, 8(3), 129-136.
- Satar, H. M., & Ozdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613.
- Saunders, W. M., & O'Brien. (2006). Oral language. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 14-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2000). Accuracy, fluency and complexity. *English Teaching*

Professional, 16, 3-6.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Wang, Q. (2006). *A course in English language teaching* (2nd ed.). Shanghai, China: Higher Education Press.

Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 5*(2), 181-191.

Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching, 5*(12), 23-35.

Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: a qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning, 58*(1), 151-183.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75*, 426-439.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second / foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 1*(1), 1-12.

附錄

附錄一

課程教案示例

105 學年度第 2 學期 八年級 英語口說課程活動設計

教學節數：共 8 節

單元名稱	Unit 1 The Gray MP3 Player Is Lighter than the Purple One Unit 2 Mark Is the Happiest Farmer in the World Unit 3 The Easter Eggs Look Pretty		
教材來源	翰林佳音版第四冊	教學時數	8 節
節	教 學 重 點		
1	形容詞比較級、3C 產品主題對話		
2	比較級句型綜合練習、簡易問答、電器產品的主題對話		
3	形容詞最高級、食物主題對話		
4	最高級句型練習、農場主題對話		
5	比較級與最高級綜合練習、動物主題對話		
6	連綴動詞句型一、復活節主題對話		
7	連綴動詞句型二、天氣主題對話		
8	連綴動詞綜合練習、(蛋)料理主題對話		
核心素養內涵		學習具體表現	
英-J-A1 具備積極主動的學習態度，將學習延伸至課堂外，豐富個人知識。運用各種學習與溝通策略，精進英語文學習與溝通成效。	2-IV-1	能說出課堂中所學字詞	
英-J-B1 具備聽說讀寫應與文得基礎素養，在日常生活常見情境中，能運用所學字詞、句型及肢體語言進行適切合宜的溝通與互動	2-IV-2	能依情境使用日常生活用語。	
	2-IV-5	能以簡易的英語表達個人的需求、意願和感受。	
英-J-C3 具備基本的世界觀，能以簡意英語介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，並加以比較、尊重、接納	2-IV-6	能依人、事、時、地、物作簡易的描述或回答。	
	2-IV-8	能以正確的發音、適切的重音及語調說出基本或重要句型的句子。	
	2-IV-13	能依主題或情境以簡易英語進行日常生活溝通。	

教學目標	
1. 能使用形容詞比較級的句型描述並比較兩者之間的差異。 2. 能熟悉形容詞的比較級變化方式。 3. 能說出本單元所運用的句型： The tape recorder is bigger than the MP3 player. The radio is more expensive than the fan. 並能代換不同字彙至句型中。 4. 能清楚正確區分單字的音節數。	
活動流程	教學時間
第一節課	
Warm-up 1. 運用複誦與看圖回答的方式來複習比較級字彙的形成方式與基本句型： 2. 暖身圖片參考說明如下： (1) nice → nicer The MP3 player is nicer than mine. (2) hot → hotter It is hotter in summer than in autumn. (3) beautiful → more beautiful The painting is more beautiful than that one. (4) pretty → prettier The flowers in the garden are prettier than those in the shop. (5) good → better Your English grades are better than mine.	
對照組 Dialogue 1 1. 觀看短片，並說明大意。 2. 教學與分組練習： 1) 秀出對話文稿，帶學生練習對話後，將學生分成兩兩一組，讓學生輪流依不同角色教學練習。 2) 練習數次後，讓學生收起文稿。再次放音檔，並讓學生聽完並做複誦。 3) 老師檢核組長，再由他/她去檢核組員。	實驗組 Dialogue 1 1. 觀看短片。 2. 逐句自我聽說練習。 3. 線上口說檢測。
	5 分鐘
	18 分鐘

<p>Dialogue 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 觀看短片，並說明大意。 2. 帶出主題字彙，並做複誦練習 3. 以問句 What can we do with a washing machine?引導學生說出每個電器用品的各種功能。 4. 讓學生兩兩進行分組練習，並且進行檢核。 	<p>Dialogue 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 觀看影片。 2. 逐句自我聽說練習。 3. 線上口說檢測 	<p>17 分鐘</p>
<p>Wrap Up</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 請學生說出本節課學到的重要比較級概念。 2. 運用比較級說出一個句子。 <p style="text-align: center;">~第一節課結束~</p>		<p>5 分鐘</p>

第一部分：複誦。每道題目唸兩遍，聽完後必須將所聽到的句子，完整地複誦一次。

題目：Yesterday was our last day in Taipei.

第二部分：朗讀短文。用一分鐘的時間閱讀，接著在一分鐘內以正常的速度和正確的語調，讀出試卷上的短文。

題目：

Today is Easter. I got up early this morning. After breakfast, my sister and I painted Easter eggs in many different colors, and then we took them to the yard. We hid the eggs everywhere in the yard, and the kids looked for them. After the activity, we were all hungry.

第三部分：回答問題。每題會唸兩次，兩次之間大約有 1-2 秒的間隔，聽完兩次後，請馬上回答，每題回答時間為 15 秒。

題目：

1. Which is bigger, an elephant or a kangaroo?
2. Who is the most popular student in your class?

第一部分：複誦。每道題目唸兩遍，聽完後必須將所聽到的句子，完整地複誦一次。

題目：We can watch the sun go down at the beach.

第二部分：朗讀短文。用一分鐘的時間閱讀，接著在一分鐘內以正常的速度和正確的語調，讀出試卷上的短文。

題目：

Class, you can see the waves hitting the rocks and feel the cool wind blowing. There were some dark clouds in the sky, so we'll only stay here for thirty minutes. Later, we'll go to the beach to watch the sunset. It'll take ten minutes to get to the beach.

第三部分：回答問題。每題會唸兩次，兩次之間大約有 1-2 秒的間隔，聽完兩次後，請馬上回答，每題回答時間為 15 秒。

題目：

1. What do you usually do on sports day?
2. What can you do to save the earth?

親愛的同學，你好：

這份問卷的目的是想要了解你在英語課堂中的學習情況。這並不是考試，也沒有正確答案，不需要寫你的姓名，你的答案也不會被公開，所以請你放心依照你目前的狀況實際填答，以作為研究參考。

祝 學業進步

一、基本資料(請勾選符合你的項目)

性別： 男生 女生

二、問卷開始

作答說明：請詳細閱讀以下每一道題目，圈選出最符合你的數字。

「5」表示最符合你的狀況；「1」則是最不符合你的狀況

	非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非 常 不 同 意 1
1. 在課堂中說英語，我覺得很沒自信。	<input type="checkbox"/>				
2. 我不擔心在英語課犯錯。	<input type="checkbox"/>				
3. 英語課老師快要點到我時，我會非常緊張。	<input type="checkbox"/>				
4. 當我聽不懂老師用英語說什麼時，我會感到害怕。	<input type="checkbox"/>				
5. 即使上更多的英語課，我也不覺得困擾。	<input type="checkbox"/>				
6. 上英語課時，我會想一些和課堂內容無關的事。	<input type="checkbox"/>				
7. 我總覺得同學的英語能力比我自已好。	<input type="checkbox"/>				
8. 我對英語課中的考試感到輕鬆。	<input type="checkbox"/>				

9. 課堂上還沒有準備好就要講英語時，我會感到恐慌。	<input type="checkbox"/>				
10. 我會擔心英語課不及格。	<input type="checkbox"/>				
11. 我不懂為何有人上英語課會這麼的苦惱。	<input type="checkbox"/>				
12. 我上英語課會緊張到把所知道的都忘了。	<input type="checkbox"/>				
13. 在英語課主動發言會使我感到尷尬。	<input type="checkbox"/>				
14. 和外國人說英語我不會感到緊張。	<input type="checkbox"/>				
15. 聽不懂英語老師所糾正的內容時，我會很沮喪。	<input type="checkbox"/>				
16. 即使已經充分準備了，我上英語課還是會感到焦慮。	<input type="checkbox"/>				
17. 我常覺得不想要上英語課。	<input type="checkbox"/>				
18. 在英語課上發言我很有自信。	<input type="checkbox"/>				
19. 我很害怕英語老師糾正我所犯的錯誤。	<input type="checkbox"/>				
20. 上英語課快被叫到回答問題時，我會感到心跳得很厲害。	<input type="checkbox"/>				
21. 我英語讀得越多，越覺得混淆。	<input type="checkbox"/>				
22. 要做好英語課前的準備，我覺得沒壓力。	<input type="checkbox"/>				
23. 我總覺得其他同學英語講得比我好。	<input type="checkbox"/>				
24. 在同學面前講英語我會很拘謹。	<input type="checkbox"/>				
25. 英語課的進度很快，我會擔心跟不上。	<input type="checkbox"/>				
26. 我上英語課比上其他課更緊張。	<input type="checkbox"/>				
27. 在課堂上講英語時，我會感到緊張與困惑。	<input type="checkbox"/>				
28. 要上英語課時，我感到有信心且放鬆。	<input type="checkbox"/>				
29. 沒聽懂英語老師講的每一個字，我會感到很緊張。	<input type="checkbox"/>				

30. 講英語要學那麼多的文法規則，我覺得負荷不 了。	<input type="checkbox"/>				
31. 當我講英語時，我擔心其他同學會笑我。	<input type="checkbox"/>				
32. 和外國人在一起時，我會感到輕鬆自在。	<input type="checkbox"/>				
33. 當英語老師問我事先沒有準備的問題，我會感到 緊張。	<input type="checkbox"/>				

【請再檢查一次，是否每題都有作答，感謝你的協助！】

Just Like Playing Basketball



A: Did you do well on the English test?

B: Yes. I got ninety-four. How about you?

A: Only fifty. English is so difficult.

B: No, it's not. It's easy. And it's fun, too.

A: Fun?

B: You play basketball well, right?

A: Pretty well.

B: And how did you do it?

A: Well, I enjoy playing basketball. And I practice it every day.

B: Learning English is the same. You have to practice it. Do you practice your English every day?

A: No. I study it only before the test.

B: Well, I spend one hour studying English every day. I enjoy learning English.

A: I see. I have to practice English every day.

B: That's right. Learning English is fun, just like playing basketball.

A: Thanks a lot.