

澎湖縣九年級生背景變項對英語學習成就影響之研究：英語學習焦慮為中介變項

張芳全^{1*} 辛怡璇²

¹ 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

² 澎湖縣立將澳國民中學教師

*通訊作者：張芳全

通訊地址：106 臺北市大安區和平東路二段 134 號

E-mail：fcchang@tea.ntue.edu.tw

投稿日期：2019 年 7 月

接受日期：2019 年 12 月

摘要

國中生英語學習焦慮是一個值得關注的議題，尤其澎湖縣相較於臺灣本島的資源有限，英語對學生是相當困難的學科，學生無法實際在生活中使用。本研究透過問卷調查法瞭解澎湖縣九年級生背景因素、英語學習焦慮與英語學習成就之關聯性，以澎湖縣 106 學年度 668 名九年級生為樣本，蒐集國中會考英語成績做為英語學習成就，自編英語學習焦慮問卷進行分析，獲得以下結論：(1) 學生英語學習焦慮不高，以溝通焦慮與測驗焦慮較高，英語課程焦慮與負面評價焦慮略低；而學生英語學習成就達基礎標準。(2) 男生英語課程焦慮明顯高於女生，女生溝通焦慮及英語學習成就明顯高於男生；家庭社經地位愈低與學校所在地愈偏遠，學生英語學習成就愈差。(3) 校外英語補習時間正向影響英語學習焦慮與英語學習成就；英語學習時間對英語學習成就有助益，而英語學習焦慮愈高，英語學習成就愈低。(4) 英語學習焦慮對於學生英語補習時間、學習英語時間與預測學習成就具有部分中介效果。

關鍵詞：英語學習焦慮、英語學習成就、英語教育、拔靴法

Student's Background Variables Influence English Learning Achievement in Junior High School in Penghu County: English Anxiety as Mediator

Fang-Chung Chang^{1*}, *Yi-Hsuan Hsin*²

¹ Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

² Teacher, Penghu County Jiang Ao Junior High School

*Corresponding author: Fang-Chung Chang

Address: No.134, Sec. 2, Heping E. Rd., Da'an Dist., Taipei City 106, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: fcchang@tea.ntue.edu.tw

Received: July, 2019

Accepted: December, 2019

Abstract

English learning anxiety of junior high school students is an issue which is worthy of being discussed. Penghu has limited resources compared to places in the Taiwan island. English is thus a difficult subject for students in Penghu, as they do not have many opportunities to use the language. The study aims to find out how English anxiety predicts English achievement among the 9th graders in Penghu. In this study, the data collected from 668 9th graders. The grades of the Comprehensive Assessment Program for junior high school students were adopted as their English learning achievement, and the researcher self-made questionnaire as an instrument in investigation. The study yielded the following results: (1) The junior high school students' English anxiety was relatively low, and anxiety in English communication and test anxiety were higher, while anxiety in English curriculum and negative evaluation anxiety were slightly lower. Besides, their English achievement reached the basic standard. (2) The male students had higher anxiety than their female counterparts; the female participants had higher anxiety in English communication and higher English achievement than the males. The lower the family social economic status was and the more remote the school location was, the worse the students' English learning achievement would be. (3) Time spent on learning English in cram schools and time spent on English learning positively predicted English anxiety and English achievement. Besides, the higher students' English learning anxiety was, the lower their English learning achievement would be. (4) Students' English learning anxiety partially mediated between the English tutoring learning time, the duration of English learning and learning achievement respectively.

Keywords: *English learning anxiety, English learning achievement, English education, bootstrap method*

壹、緒論

一、研究動機

澎湖地區相較於臺灣本島的資源有限，學生的英語學習值得關注，現有關於澎湖縣九年級生的英語學習研究不多，學生背景因素、英語學習焦慮與學習成就之關係具有探討價值，因此本研究動機如下。

英語溝通可以很容易與不同文化的人交流，交流能獲得文化知識，從中取得益處，並與自身既有文化結合，同時思考邏輯變得開闊。英語學習是學子們不可或缺的一環。Çakici (2016) 指出，語言學習是極為複雜且多面向的歷程，其中語言學習焦慮 (language learning anxiety) 在第二語言習得更被關注，同時在心理學與教育研究界，被廣泛討論的情緒概念 (emotional concepts) 之一就是焦慮。

研究者之一在澎湖縣二級離島教書之後，常在課堂中發現國中生對於世界概念相當薄弱。對學生而言，地圖只是課本出現的東西，對於國外的風俗民情學生都一知半解，更遑論將英語實際運用於生活當中，對學生而言就是天方夜譚。對於他們來說，海洋生物、天氣變化才是他們會關注的焦點。因此多數學生在國中入學時表示，英語對他們是一門相當困難的學科，也認為自己無法實際在生活中使用。這些錯誤先入為主，造成學生在學習英文與進行課堂活動時的焦慮。然追求國際化與世界接軌已成為政府施政主軸之一，英語學習與國際觀培養勢在必行。因此，透過英語學習焦慮之研究，期待瞭解學生英語學習焦慮現況，更進一步提供降低英語學習焦慮的策略。

張武昌 (2006) 指出，大多數國人對英語學習具有高度焦慮，積極鼓勵孩童學習英語。然而過度重視學習結果，是否也造成學習焦慮？本研究於 2018 年 1 月臺

灣碩博士論文知識加值系統及臺灣人文及社會科學引文索引資料庫搜尋，並無澎湖縣國中學生英語學習焦慮相關研究，若排除澎湖縣之搜索發現，相關研究在各縣市有一定數量。例如洪美玉 (2012) 對臺南市國小學童之研究，洪琮琪、于富雲與程炳林 (2005) 以南部某小學為研究對象；周啟葶、程玉秀與宋秋美 (2009) 以臺北市高中生為研究對象，李安悌 (2009) 則是針對九所臺灣的科技大學所做研究。上述可知，針對大學、國高中及小學皆有研究，然而各篇論文只針對該縣市或臺灣本島進行研究，無法推論至澎湖縣國中生。澎湖國中學生英語學習狀況如何？很值得探究。

澎湖縣學校資源有限，雖然外籍教師駐島計畫行之有年，偏遠地區國中小每學年皆會有一週時間由外籍教師到學校授課，但是觀察外籍教師授課發現，外籍教師以英語互動的句型學生皆已學過，但學生都無法回答。事後詢問，學生皆表示自己害怕與外籍教師對話；當鼓起勇氣時，腦袋就會一片空白。這結果與 Mohd、Noraniza、Melor 與 Noriah (2013) 的研究內容相似，在某些教室情境當中，學生會偏向保守內向，開始喃喃自語或口吃就是焦慮緊張反應。因此，許多學生擁有足夠語言知識，但因為焦慮，無法展現出應有的能力與潛力 (Bijan & Narjes, 2015)。身為澎湖縣國中英語教師，自然對澎湖縣九年級生英語學習焦慮產生興趣，期盼透過相關研究釐清、減弱學生學習焦慮，以達教學及學習之功效。

國中英語教育常被視為外語學習基礎，學生被期待立下良好英語根基以利未來發展，故英語學習成就當然被重視。然而近年來國中教育會考英語科分析發現，英語表現 M 型化狀況愈來愈明顯，學生英語學習成就有明顯極大落差，且低落狀

況愈來愈明顯（王麗雲，2014）。Yadav 與 Sharma（2013）指出，學習焦慮是影響學業表現的主要指標之一。Dordinejad 與 Ahmadabad（2014）指出影響學習成就因素包括學習者的動機、焦慮、態度、學習策略等，但英語學習焦慮在英語教學常被忽略。Bijan 與 Narjes（2015）提出每個人都會在人生感到焦慮，進而影響成就。有些人的焦慮可能促使自己更有效率及更有成效，但有些人則會阻礙學習過程與表現。本研究將英語學習成就納入變項之一，探討澎湖縣九年級生英語學習焦慮對英語學習成就的影響。

與學生英語學習表現有關因素很多，尤其是學生背景因素與英語學習焦慮。徐玉婷（2004）的研究發現，男女學生英語學習焦慮沒有差別；洪美玉（2012）研究顯示，女學生學習焦慮低於男學生。Yunus 與 Murat（2016）的研究指出，自認為低社經地位的學生，相較於自認高社經地位學生，有較高的英語學習焦慮與課堂口說焦慮。校外補習英語時間與英語學習成就的關係值得討論。張芳全與張秀穗（2016）研究指出，校外英語補習時間與學習表現為正相關。現有研究都以探討學生校外補習英語對學習表現的影響，本研究要討論學生不僅是補習英語時間，而且分析學習英語時間（在九年級之前已學習多久時間）與英語學習焦慮對英語學習表現的影響。張琬喬（2012）研究顯示，市鎮區學童焦慮程度低於就讀鄉與偏鄉區域的學童，同時英語學習時間 2 ~ 4 年的學童學習焦慮明顯大於英語學習時間 5 年以上的學童。上述是不同縣市學生背景變項在英語學習成就差異，若能瞭解澎湖縣九年級生背景變項在英語學習成就差異，可以提供給師生作為學習英語的參考。此

外，澎湖縣九年級生的家庭社經地位、學習英語時間與課外補習英語時間在英語學習焦慮有所不同，是否還會透過英語學習焦慮對英語學習成就產生影響呢？是本研究關注的。

總之，英語學習焦慮是多數學生的問題，澎湖縣的國中英語學習焦慮為何呢？學生背景變項對英語學習焦慮與英語學習成就的影響為何呢？以及澎湖縣九年級生背景因素是否會透過英語學習焦慮對英語學習成就產生影響呢？是本研究所要探究的。

二、研究目的

本研究目的如下：（一）瞭解澎湖縣九年級生的英語學習焦慮與英語學習成就情形。（二）瞭解不同背景變項澎湖縣九年級生在英語學習焦慮與英語學習成就之差異。（三）探究澎湖縣九年級生背景因素與英語焦慮對英語學習成就之影響。因此待答問題如下：（一）澎湖縣九年級生英語學習焦慮與英語學習成就為何？（二）不同背景變項（即學生性別、學校所在地區、家庭社經地位、英語學習時間、校外補習英語時間）的澎湖縣九年級生在英語學習焦慮與英語學習成就是否有差異？（三）澎湖縣九年級生背景因素與英語學習焦慮可以影響英語學習成就嗎？（四）澎湖縣九年級生英語學習焦慮是否在學生背景變項與英語學習成就之間具有中介效果呢？

貳、文獻探討

一、英語學習焦慮的意涵

（一）英語學習焦慮的意義

許多研究對於英語學習焦慮有不同看法。Horwitz、Horwitz 與 Cope（1986）

研究指出，英語焦慮為學生學習第二語言時，產生的一種不舒服、擔心、緊張的感受。Gardner 與 MacIntyre (1993) 指出，學習焦慮是當學習者的語言能力尚未精熟，又處在需要使用英語的情境時，所經歷的擔憂。Bijan 與 Narjes (2015) 認為，學習焦慮是當心智成熟的學生卻沒有成熟的外語能力時，產生的落差所導致的一種複雜的現象。周啟葦等人 (2009) 研究指出，外語學習焦慮是學習者在學習情境中，自身感受的緊張與不安的情緒。李安悌 (2009) 認為，學習焦慮是學習者面對外在學習壓力時，產生內在衝突。譚季紅與劉艷春 (2010) 則認為，學習焦慮是學習者學習和運用第二語言時，所產生的緊張、自我懷疑、害怕等複雜的負面情緒，與語言學習好壞有密切關係。蕭揚基與張鳳琴 (2012) 研究指出，英語學習焦慮是不以英語為母語的學習者，面對學習過程的困境，導致自信心與自尊心傷害，所形成的擔憂和恐懼的情緒。

總之，英語學習焦慮發生在學習英語的歷程中，學生產生的一種不安、緊張、恐懼之負面情緒。本研究認為澎湖縣國中生的英語學習焦慮是學生在學習英語歷程中，產生的一種緊張、害怕、不安及擔心等主觀感受與情緒。

(二) 學習焦慮的內涵

Murat 與 Yunus (2015) 指出，焦慮是一種習得的情緒反應。學習者在體驗過外語情境後，會發展出自己學習新語言時的態度和感受，如果他們的經歷是負面的，英語學習焦慮就可能產生。若這情況繼續下去，英語學習焦慮就會持續存在，學生的學習表現自然會低落。他們認為在土耳其，英語學習焦慮是阻

礙英語學習的關鍵因素。Horwitz 等人 (1986) 將外語學習焦慮分為溝通理解焦慮 (communication apprehension)、考試焦慮 (test anxiety) 與負面評價焦慮 (fear of negative evaluation)。在溝通理解焦慮上，Horwitz 等人認為，溝通理解焦慮是一種與他人溝通時所產生的膽怯特徵。而口語溝通焦慮 (oral communication anxiety)、場合焦慮 (stage anxiety)、接收焦慮 (receiver anxiety) 都是溝通理解焦慮的表現。Aida (1994) 也認為，較能溝通理解的學習者，也較能參與他人對話並且主動尋求社會互動。在考試焦慮上，Bijan 與 Narjes (2015) 提到考試焦慮受到語言學習者的能力、學習態度、學習傾向、學習智商、能力智商、性別及年齡等的影響。Cizek 與 Burg (2006) 認為，考試焦慮源自於害怕失敗的表現焦慮。Horwitz 等人提及常有學生表示，考試時常會寫錯本來就會的答案，或在考試中突然忘記答案。這都會造成學生更加努力研讀，但卻無法改善焦慮，成績低落，就演變成拒絕學習。也提到有些學生在考試情境中不知道如何處理歸納學習訊息與內容。在負面評價焦慮上，Horwitz 等人認為，它是憂慮他人會給予自己負面評價，此時會刻意避免被評價的情況。Aida 也指出，此類學生會刻意避開需要表達的機會，同時也幾乎不主動開啟話題，以避免被評價；更嚴重者，甚至蹺課以避免上述情況產生。

二、英語學習焦慮對英語學習的影響

Horwitz 等人 (1986) 指出，外語學習焦慮在教室情境特別明顯。張琬喬 (2012) 認為，英語學習焦慮來自於使

用未精熟的第二語言進行溝通時的固有限制，會對個體自我認知造成威脅，並影響外語習得。Young (1991) 將學習焦慮成因分為六項：個人與人際焦慮 (personal and interpersonal anxieties)、學習者語言學習信念 (learner beliefs about language learning)、教學者語言學習信念 (instructor beliefs about language teaching)、師生互動 (instructor-learner interactions)、課堂情境 (classroom procedure) 及語言學習測驗 (language testing)，其中個人與人際焦慮最被廣泛討論，因為低落的自尊心和競爭是造成此成因之一。若學習者自尊心低落，自然會在乎同儕觀感，擔憂如何取悅他人，自然造成焦慮。而競爭所產生的焦慮往往發生在與他人比較或與理想化的自我比較，若沒有達到理想的樣貌，他人可能會瞧不起自己。學習者的語言學習信念也是語言焦慮的主要來源，學習者信念也是影響學習語言成功與否的重要因素。初學者常認為，發音是語言最重要的事，但事實上初學者很難達到發出如母語人士的音，其中的落差及挫折就會導致焦慮。教學者的語言教學信念也會影響學習者的學習，教學信念是指在課堂中，教師若認為自身角色為隨時更正學生犯錯，且正常上課模式是授課，而非以學生為主的小組練習，在學習過程中，教師更正錯誤的教學信念會導致學習者學習焦慮，尤其在傳統授課上，缺乏學生練習，更可能造成學生使用英語的焦慮。Young 提到在課堂中使用學習的目標語言 (target language) 之口語報告或即興表演，對學生造成的焦慮最為強烈，更有多數學生表示若不用在課堂上使用目標語言 (即學習的語言)，學生會較自在。

Gardner 與 MacIntyre (1993) 研究指

出，語言學習初期，學習者可能感到狀態焦慮 (state anxiety)，當幾次學習經驗都產生焦慮後，學習者就會將焦慮與語言學習表現連結；若連結成功，語言學習焦慮就會對學習成就有很大影響。Horwitz 等人 (1986) 研究指出，感受到外語學習焦慮的學生表示，需在前一天晚上排演隔天在課堂中說的話，有些學生則宣稱當教師用外語說話時，他只聽到嗡嗡聲。由此可知，焦慮的學生自然對於外語解讀產生困難。MacIntyre 與 Gardner (1994) 以學習歷程角度探討焦慮與語言學習之關係發現，若學習者在一個階段感到焦慮，則其他階段會產生焦慮。此外，學習者背誦單字的歷程較緩慢、翻譯完成度會相對低落。最後，焦慮會影響輸入、處理、輸出階段的學習，這三階段焦慮會有累積效應。然而 Horwitz (2010) 研究指出，適當的學習焦慮反而有助於提升學習成就表現。

基於上述，學生英語學習焦慮影響他們的英語學習表現，有鑑於此，本研究欲探究澎湖縣國中生英語學習焦慮對英語學習成就是否有明顯影響。

三、英語學習焦慮向度

英語學習焦慮為學生在學習英語的過程中，產生的一種緊張、害怕、不安及擔心等之主觀感受與情緒。Horwitz 等人 (1986) 編製的量表包括溝通焦慮、測驗焦慮與負面評價焦慮被廣為探討。國內外對英語學習焦慮面向分為溝通焦慮、測驗焦慮、負面評價焦慮、聽力焦慮、閱讀焦慮及課程焦慮 (Mohd et al., 2013; Yunus & Murat, 2016)。本研究認為，狹義的學習焦慮為在學校情境所產生的焦慮，包含課堂中聽說讀寫、考試情境所帶來的壓力，以及師生互動所產生的自我內在焦

慮；廣義的則是在學校以外的學習及面對學習所產生的焦慮。

本研究的焦慮面向依據 Horwitz 等人（1986）提出的外語學習焦慮量表的向度，包括溝通焦慮、測驗焦慮及負面評價焦慮。在離島教學現場中，較明顯的是學生面對外籍人士溝通的困難，包含接收與輸出的訊息，也就是聽力與口語表達困難。因此在溝通焦慮將聽力焦慮考量在內，使溝通焦慮更完整。在英語焦慮分類上，有不少狀況還包括許多面向，例如 Mohd 等人（2013）還將課程焦慮納入，給予對英語課程較完整分類，本研究將納入此面向。本研究的英語學習焦慮包含課程焦慮、溝通焦慮、測驗焦慮與負面評價焦慮，針對這些面向的內涵說明如下。

（一）課程焦慮

課程焦慮係指學生在學習英語時，所感受到的情緒。學生在英語課的想法，包含上課前、上課中及上課後的情緒感受。若學生有較高的課程焦慮，可能對英語課排斥、在課堂中過度緊張，導致學習者一聽到英語課就會有心理或生理排斥反應。

（二）溝通焦慮

溝通焦慮係指學生在運用英語與他人溝通時，所感受的負面情緒。與他人溝通包含聽力及口說。若學生有較高的溝通焦慮，代表學生較害怕接收或運用英語，當過度緊張，容易聽不懂別人的話，也在乎自己運用英語時的表現，特別放大自己的小錯誤，造成學生盡量避免使用英語。

（三）測驗焦慮

測驗焦慮係指學生在參加標準化測驗或一般評量時，所產生的負面情緒。若學生測驗焦慮較高，在平時練習狀況下，學生能精準的將答案呈現，但面臨考試情境

時，學生可能因過度緊張而將所學忘記、一段文字卻需要大量時間反覆閱讀，造成測驗表現不佳。

（四）負面評價焦慮

負面評價焦慮係指學生在使用英語與他人互動時的負面感受。若學生負面評價焦慮較高，對他人對自己的看法相當在意，害怕自己遭受他人的異樣眼光，因此影響內心的穩定性，進而影響英語學習表現。而負面評價焦慮較高的學習者，對自我的評價會較低，更認為自己不可能再繼續成長。

四、不同背景變項在英語學習焦慮的研究

（一）性別與英語學習焦慮

許多研究對於性別在學習焦慮有不一致的結果。Razak、Yassin 與 Maasum（2017）研究指出，性別在英語學習焦慮的差異沒有一致性。國內幾篇研究針對國中生研究發現，男女在英語學習焦慮無顯著差異（徐玉婷，2004）。然以下研究有不同的結果。洪美玉（2012）研究顯示，國小高年級女生學習焦慮低於男生。張芳全與詹雨璇（2019）研究新北市國中生也發現，女生的英語學習焦慮比男生低。Demirdaş 與 Bozdoğan（2013）研究指出，大學女學生承受比男學生較多英語學習焦慮。Dordinejad 與 Ahmadabad（2014）研究顯示，伊朗的女學生較男學生焦慮。Kubilay（2017）提到性別對焦慮無顯著差異，但女生的焦慮大於男性。Çakici（2016）指出，女性比男性的測試焦慮高，可能是女學生在校園中若表現良好會備受關注，導致女學生害怕失敗；然而有可能是男學生面子問題對焦慮問題較有保留，這種情形就與 Yunus 與 Murat（2016）

的研究結果，男學生溝通焦慮明顯高於女學生之發現有些接近。綜合上述，學生的性別在英語學習焦慮差異沒有定論。在現有研究中，並沒有深入探討澎湖縣國中生的情況，因此本研究分析澎湖縣九年級生之性別在英語學習焦慮的差異。

(二) 學校所在地區與英語學習焦慮

學校所在區域影響英語學習焦慮程度，張琬喬（2012）研究顯示，市鎮區學童的焦慮程度低於鄉與偏鄉學童。澎湖由零散小島構成，地域差別大，學生學習表現也有不同，因此澎湖縣不同學校所在地區之學生英語學習焦慮差異，是本研究所要探究的問題之一。

(三) 英語學習時間與英語學習焦慮

張琬喬（2012）研究結果指出，英語學習時間 2 ~ 4 年的學童學習焦慮程度明顯大於英語學習時間 5 年以上的學童。徐玉婷（2004）的研究也發現，不同英語學習時間的國中生在英語學習焦慮有顯著差異，學習時間較短之英語焦慮大於學習時間較長的學生。洪美玉（2012）也有相同結果。上述看出，現有研究多傾向於英語學習時間愈長，英語學習焦慮愈低，上述為以非離島地區學生進行的研究，究竟澎湖縣國中生是否如此呢？很值得探究。

(四) 校外補習時間與英語學習焦慮

張嘉芸（2019）研究澎湖縣馬公國中一年級 373 名學生指出，平均一週補習英語時間在 0 小時與 1 ~ 3 小時各有 89 及 139 名，也就是各占 23.86% 與 37.27%，雖然馬公國中一年級無法完全代表澎湖縣所有學生，但是馬公國中是澎湖縣最大規模的國中，依此約略可以瞭解澎湖縣國中生沒有補習英文者約有四分之一，一週補習時間 1 ~ 3 小時者約有四成。因此，本

研究要分析澎湖縣國三中學生校外補習時間是否對英語學習焦慮程度造成影響。

(五) 家庭社經地位與英語學習焦慮

Yunus 與 Murat（2016）研究指出，自認為低社經地位的學生，相較於自認高社經地位學生，有較高的英語學習焦慮與課堂口說焦慮。Masoud（2011）研究認為，在社會情境下，社經地位對學習焦慮造成影響，較陌生語言造成的焦慮還高，當學生的家庭社經地位與教師的社經地位相差較少，學生焦慮則較低；若學生的家庭社經地位較低，則焦慮會升高。然而 Jin（2016）研究發現，家庭社經地位與英語學習焦慮並無直接相關，需要再藉由更多研究確定兩者關係。上述看出，研究多傾向於家庭社經地位愈低，英語學習焦慮愈高。澎湖縣居民多以捕魚為業，給人的印象是這地區的社會階層較臺灣本島還要低，因此，澎湖縣國中生的家庭社經地位與英語學習焦慮之關係為何呢？

總之，英語學習焦慮可能受到學生、環境及社會文化因素影響，本研究針對學生性別、學校所在區域、英語學習時間、補習時數及家庭社經地位探究學生英語學習焦慮的差異性。

五、與英語學習成就有關因素之研究

許多因素與學生學習成就有密切關係。吳青蓉（2004）研究結果顯示，重視知情意整合的語言學習策略有助於國中生英語學習，教師宜設法維持學生學習動機，使其樂於學習。張芳全與張秀穗（2016）研究指出，學生擁有的文化資本，可以補習資源與時間和家長與自我期待影響英語學習成就。張芳全（2009）研究指出，不論學生的家庭社經地位、

文化資本、學生特質、學生自我評價、學校教學、班級規模大小、教育品質、教育經費等都會對學業成就產生影響。Dordinejad 與 Ahmadabad (2014) 指出，動機、焦慮、態度、學習策略等都會影響學習成就。Yunus 與 Murat (2016) 的研究指出，除了學生性別、社經地位之外，出國經驗、第三語言習得情形也會影響學習表現。Razak 等人 (2017) 研究指出，教師若用母語授課，會降低學生焦慮感，也會對學習成就產生影響。Gardner 與 MacIntyre (1993) 研究提出，影響學習成就因素分為三類：認知變項、情感變項與其他變項，其中認知變項包含智力、傾向、學習策略、先前語言學習訓練與經驗；情感變項包含態度動機、語言焦慮與自信心；其他項則包含年齡、社會文化經驗等。這研究更指出，情感變項對語言學習影響相當重要。本研究僅針對性別、學校所在地區、英語學習時間、校外補習英語時間與學生的家庭社經地位進行分析，茲將相關研究說明如下。

(一) 性別與英語學習成就

張芳全與張秀穗 (2016) 研究結果發現，國中女生的英語成績明顯高於男生。Yadav 與 Sharma (2013) 研究結果指出，男女生學業成就沒有顯著差異。綜合上述，不同性別在英語學習成就的差異沒有定論。張嘉芸 (2019) 研究澎湖縣馬公國中一年級學生指出，男女生在英語學習成就沒有明顯差異，不過她的研究是以馬公國中的段考做為分析，一方面並沒有涵蓋澎湖縣各所學校國中生，另一方面以一次段考英語成績，無法瞭解真實的英語學習能力。本研究以澎湖縣九年級生會考成績為分析資料，探討九年級生的性別是否對英語會考成績造成明顯差異。

(二) 學校所在地區與英語學習成就

學校所在地區對英語學習成就差異的研究不多，尤其對澎湖縣為範圍的研究更少。張芳全與洪筱仙 (2019) 探討澎湖縣九年級生未來時間觀、自律學習與學習成就之關係，以 106 年國中教育會考成績為學習成就，針對澎湖縣各國中 635 位學生發現，市區國中生的學習成就明顯高於偏遠與特偏地區。上述看出，學校所在地區在學習成就有明顯差異，因此本研究將學校所在區域納入背景變項。雖然張芳全與洪筱仙的研究結論發現，澎湖縣國中所在地區的學生學習成就有差異，然而以國語與數學學習成就探究，並沒有深入瞭解英語成就差異。本研究將學校所在地區在英語學習成就的差異進行分析。

(三) 英語學習時間與英語學習成就

臺灣家長對於贏在起跑點深信不疑。張嘉芸 (2019) 研究澎湖縣馬公國中一年級學生指出，如果學生從小一及小二開始學習英文，從國中才開始學習英文，這兩者都可以明顯預測英文段考成績，但是以從小一、小二開始學習英文的預測力高於從國中開始學習。上述看出，愈早學習英文，學生英語學習表現愈好，但是她以馬公國中學生為樣本，不是澎湖縣各地區學生，因此本研究分析澎湖縣九年級生英語學習時間是否影響英語學習成就。

(四) 校外補習時間與英語學習成就

張芳全 (2009) 研究指出，學生補習時間愈多，代表學生練習課業時間愈多，可以修正與學習的機會較多，較能提高學習成就。張芳全與張秀穗 (2016) 研究結果顯示，國中生英文補習時間愈多，英語成績愈好。上述看出，現有研究多傾向學生英語補習時間愈長，英語學習成就較高。張嘉芸 (2019) 研究澎湖縣馬公國中

一年級生的研究指出，補習時間愈多，英語段考成績愈好，但是她的研究以段考成績分析，不是會考成績。本研究以澎湖縣各校九年級生參加會考成績做為分析，來瞭解九年級生是否補習英文時間愈多，英語會考成績愈高。

(五) 家庭社經地位與英語學習成就

張芳全(2009)研究指出，補習時間多寡與學生家庭經濟能力有密切關聯。社會階層較高的家庭，學生的家長教育程度較高，擁有較多的經濟與學習資源，所以較有能力提供經費給子女參加校外補習。張武昌(2006)研究也指出，經濟富裕家庭提供孩子較早英語學習環境，導致經濟弱勢學生在國一英語課堂感到能力落差，造成學習壓力，學習興趣降低。江淑芳(2019)以澎湖馬公國中107學年度九年級385位學生為對象，並以107學年度第2學期第1次定期考成績做為英語學習成就分析發現，女生英語學習成就明顯高於男生；家庭社經地位高者，英語學習成就較佳。上述看出，現有研究傾向於家庭社經地位愈高，學生英語學習成就愈好。然而澎湖縣九年級生會考的英文成績是否如此呢？

(六) 英語學習焦慮與英語學習成就之研究

英語學習焦慮與英語學習成就有關。Young(1999)指出，若學校教師經常舉辦大型考試或考試次數增加，會增加學生的英文考試焦慮。Murat與Yunus(2015)指出，焦慮低的學生，學習表現較好，相對的焦慮高的學生，學習表現較不會如預期。MacIntyre與Gardner(1994)更指出，在所有情意變項中對學習成就最有影響力的就是焦慮。焦慮造成學習者進行某些學習活動或任務時，產生認知阻礙，影響學

習成就。Sung、Chao與Tseng(2016)以臺灣九年級生分析發現，考試焦慮與標準化入學成績有.18的低度正相關；如果是低成就組的學生，也就是百分等級在50以下，考試焦慮與學習成就之相關係數為.22；在高成就組學生——百分等級為51~99，考試焦慮與學習成就相關係數為-.16，可見學習成就愈高的學生，愈會有焦慮感。多數研究也指出，英語學習焦慮與英語學習成就呈現顯著負相關(Bijan & Narjes, 2015; Çakici, 2016; Demirdaş & Bozdoğan, 2013; Dordinejad & Ahmadabad, 2014; Mohd et al., 2013; Yunus & Murat, 2016)。部分研究則指出，學習焦慮與學習成就呈現低相關，但是有達到統計顯著水準的相關(Kubilay, 2017; Yadav & Sharma, 2013)。Murat與Yunus(2015)研究結果顯示，英語學習焦慮初期無法預測學業成就，但學習後期的英語學習焦慮影響學習成就。然而亦有研究指出，學習焦慮與學業成就無顯著相關(Eunsook, Elsa, Yun, & Nancy, 2015; Razak et al., 2017)。

六、英語學習焦慮在背景因素與英語學習成就之中介論證

學生的背景常與學習焦慮有關，同時又透過學習焦慮影響英語學習成就。高社經地位家庭的學生，英語學習焦慮較低，進而對於英語學習更有信心，因而提高了英語學習成就。然而低社經地位家庭的子女學習資源較少，沒有額外校外補習費用及機會，家長又可能忙於工作，與子女陪讀和參與學校子女教育的關心更少，子女在沒有心理及學習支持之下，學習焦慮會提高。尤其英語科目對多數家長是較難提供子女學習引導的科目，因而子女英語學習表現可能會較差。另一方面，家庭社經

地位較高的子女，家長擁有教育程度及職業聲望和資源較多，對於子女教育會更為重視。這些家長常會鼓勵子女從小儘快學習他國語言，包括英語、日語、法語或德語等，讓子女從小學習，耳濡目染，慢慢地讓子女從接觸英語、喜歡英語，進而有信心的學會英語，甚至在英語學習困難也可以儘早發現與排除，減少他們的英語學習焦慮，改善英語學習問題，掃除英語學習焦慮，他們在未來學校教育就會有更好英語學習表現。上述論證說明，學生英語學習焦慮在學生背景因素與英語學習成就之間，可能存在著中介的關係。

總之，英語學習焦慮與英語學習成就關係，部分研究顯示負相關，但部分研究則指出，英語學習焦慮與英語學習成就之間沒有相關。現有文獻很少研究澎湖縣國中生英語學習焦慮在背景因素與英語學習成就的中介情形，究竟是否如此呢？是本研究所要分析的目的。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究架構如圖 1，它探討不同背景變項之九年級生在英語學習焦慮的差異情形，分析不同背景變項之九年級生在英語

學習成就的差異，分析九年級生英語學習焦慮與英語學習成就的關係，以及英語學習焦慮在背景變項與英語學習成就之間的中介效果。

本研究提出以下的假設：

- H₁：女生的英語學習焦慮比男生高。
- H₂：學校所在地區愈接近市區，英語學習焦慮愈低。
- H₃：英語學習時間愈長，英語學習焦慮愈低。
- H₄：校外補習時間愈長，英語學習焦慮愈低。
- H₅：家庭社經地位愈高，英語學習焦慮愈低。
- H₆：女生的英語學習成就比男生高。
- H₇：學校所在地區愈接近市區，英語學習成就愈高。
- H₈：英語學習時間愈長，英語學習成就愈高。
- H₉：校外補習時間愈長，英語學習成就愈高。
- H₁₀：家庭社經地位愈高，英語學習成就愈高。
- H₁₁：英語學習焦慮愈高，英語學習成就愈低。

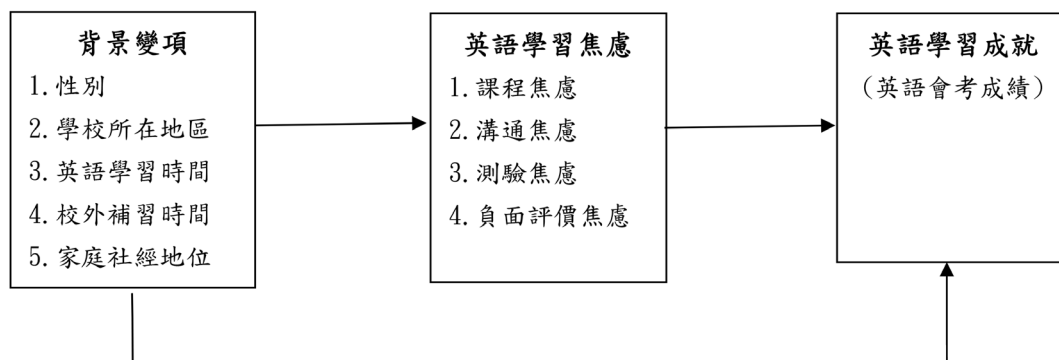


圖 1 研究架構

- H₁₂：學生英語學習焦慮在家庭社經地位與英語學習成就之間具有中介效果。
- H₁₃：學生英語學習焦慮在英語學習時間與英語學習成就之間具有中介效果。
- H₁₄：學生英語學習焦慮在校外補習英語時間與英語學習成就之間具有中介效果。

此外，若依變項為英語學習焦慮，性別在課程焦慮、溝通焦慮、測驗焦慮與負面評價焦慮的研究假設分別為 H_{1a}、H_{1b}、H_{1c}、H_{1d}，其他自變項依此類推。

二、變項測量

(一) 背景變項

本研究的背景變項包括：1. 性別。2. 學校所在地區，據教育部統計處（2016）的 105 學年各級學校名錄，澎湖縣分為市區（馬公與文光國中）、偏遠地區（中正、湖西、澎南、志清、鎮海、白沙與西嶼國中）、特偏地區（吉貝、望安、將澳、烏嶼與七美國中）。3. 英語學習時間，讓學生填寫時間（年數），分為 7 年（含）以下、8～12 年（含）、12 年以上。4. 校外補習時間分為每週 0 小時、1～3 小時（不含）、3～5 小時（不含）、5 小時（含）以上。5. 家庭社經地位：依林生傳（2005）之社經地位評定方式，係以職業等級與教育程度加權分數加總，運算方法為職業等級指數乘以 7，加上教育程度等級指數乘以 4，所得之和為社經地位指數，其中分數在 11～29 分、30～40 分及 41～55 分各為低、中與高社會階層。

(二) 英語學習焦慮

學習焦慮是學生在學習英語過程中產生的一種緊張、害怕、不安及擔心等之主觀感受與情緒。本研究之英語學習焦慮係九年級生對於溝通焦慮、測驗焦慮及負面

評價焦慮，受試者在「澎湖縣九年級生英語學習情形問卷」所得分數，作為判斷英語學習焦慮依據。採用四等，即以「完全不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」分別以 1～4 計分，得分愈高，表示英語學習焦慮愈高，反之則愈低。為瞭解受試者相對分數位置，以平均數及標準差呈現，每一題參照標準（以四個選項平均值）為 2.5，也是本研究在檢定單一樣本時的參考標準。若低於 2.5 表示受試學生英語學習焦慮較低；若高於 2.5，表示受試學生英語學習焦慮較高。

(三) 英語學習成就

英語學習成就是學習者經過學習後，教師藉由正式或非正式測驗、採用主觀或客觀評量方式，呈現學習者學習表現方式。本研究之英語學習成就採用澎湖縣九年級學生之國中教育會考英語科成績。由於是標準化測驗，所以可以進行跨校跨班的比較。此次會考的單科分數，本研究轉換參照標準如下：待加強 C 為 55 分、基礎 B 為 65 分、基礎 B+ 為 70 分、基礎 B++ 為 75 分、精熟 A 為 80 分、精熟 A+ 為 85 分、精熟 A++ 為 90 分。學生分數愈高，代表英文學習成就愈好。

三、研究對象

本研究以澎湖縣全部 13 所國民中學為範圍，其中兩所市區學校，六所偏遠學校，五所特殊偏遠學校。五所特偏學校皆非位於澎湖本島，而是坐落於本島北方與南方之小島。13 所國中之相對位置見附錄。以九年級學生為研究對象，根據「澎湖縣 105 學年度國民中學班級、學生數統計表」（澎湖縣政府教育處，2016a，2016b），不包括夜補校等成人教育之學生，也不包含澎湖特教班學生（非融合教育之特教學生）。研究母群體為九年級普

通班學生共 769 人，需發出 153 ~ 192 份預試問卷。本研究正式施測對象以澎湖縣九年級生，正式問卷為普查，母群體為 769 人。然而英語學習成就有三所學校（中正、白沙、鎮海）基於特殊考量，無法提供會考成績，提供成績者也有 7 位未交，最後有 668 位學生。

四、研究工具

（一）英語學習焦慮量表編製依據及內容

本研究自編製問卷參考 Horwitz 等人（1986）所建立之焦慮量表架構，加以改編，參考 Horwitz 等人的課程焦慮、溝通焦慮與測驗焦慮向度，加入 Mohd 等人（2013）的英語課程焦慮向度，借鏡 MacIntyre 與 Gardner（1994）、徐玉婷（2004）、陳琦璿（2008）之間卷內容；再依據實務經驗及文獻探討修訂。負面評價焦慮題目係參考 Horwitz 等人、陳琦璿、徐玉婷的問卷編製而成，針對學生對自我的看法及他人的看法所造成之影響。

（二）英語學習焦慮量表編製過程與信效度

本研究問卷編製步驟如下：1. 由文獻探討歸納出澎湖縣九年級學生英語學習焦慮架構，英語學習焦慮包含課程焦慮、溝通焦慮、測驗焦慮及負面評價焦慮，據此擬定問卷大綱。2. 依據問卷大綱編寫問卷題目，反覆修正完成初稿。為提升問卷內容效度，邀請四位專家學者審題。就問卷之向度、題目是否符合該因素、題目通順度修正。3. 依學校地區採分層抽樣，隨機抽樣澎湖縣九年級學生為預試對象。依據預試問卷填答結果，進行因素分析及信度分析，評估問卷之效度與信度。

本研究問卷的因素分析採主軸因子法，以最大變異法直交轉軸，特徵值大於

1.0 為參考標準來評估構念效度。經分析後，總解釋變異量為 69.80%，其中課程焦慮面向刪 7 題；溝通焦慮面向刪 13 題；測驗焦慮面向刪 2 題；負面評價焦慮面向刪 5 題。因素 1 的題目與溝通有關所以命名為「溝通焦慮」計 7 題，特徵值為 4.89，解釋變異量為 20.39%。因素 2 命名為「測驗焦慮」計 7 題，特徵值為 4.82，解釋變異量為 20.10%。因素 3 命名為「課程焦慮」計 6 題，特徵值為 3.83，解釋變異量為 15.97%。因素 4 命名為「負面評價焦慮」計 4 題，特徵值為 3.20，解釋變異量為 13.35%（見表 1）。

本研究問卷之信度分析採用 Cronbach's α 係數分析發現，課程焦慮、溝通焦慮、測驗焦慮與負面評價焦慮的 α 係數分別為 .88、.93、.91、.88，顯示內部一致性高，具有高信度。

五、實施程序

本研究發放正式問卷調查先行致電取得各校主任、教師同意，再郵寄正式問卷至各校。再致電各校負責人員，說明研究目的及填寫問卷注意事項。學生填答完畢後，以回郵信封寄回，三星期內陸續回收。本調查問卷總計發給澎湖縣國中學生，扣除無法提供會考成績之學生共 675 份問卷，有效問卷 668 份，回收率 100%，可用率 98.96%。在收回問卷後，將有效問卷進行編碼、輸入電腦等進行統計分析。本研究在各校會考成績取得，先寫申請書向各校申請，獲得同意之後，學校才將成績交由研究者。研究者亦寫保密切結書給各校，以保護學生的個資。受試者基本資料整理如表 2，表中看出學生英語學習時間以 8 ~ 12 年最多；學生沒補習者占 33.38% 最多，而補 1 ~ 3 小時者

表 1
澎湖縣九年級生英語學習焦慮構念之因素分析結果

因素	題目	因素 1	因素 2	因素 3	因素 4	共同性	特徵值	總解釋變異量
課程焦慮	4. 上英語課時，我會緊張到忘記我本來就知道的內容。	.27	.43	.60	.22	.67	3.83	15.97
	5. 就算我已經做好萬全準備，我在上英語課時還是會很緊張。	.31	.41	.68	.17	.75		
	6. 我常常不想上英文課。	.01	.05	.59	.44	.55		
	7. 英語課進度太快時，我會擔心自己落後。	.39	.35	.58	.10	.62		
	8. 在英語課堂上，我比其他同學還緊張。	.26	.31	.73	.21	.75		
13. 上英語課時，我比上其他科目還緊張。	.30	.17	.79	.11	.75			
溝通焦慮	14. 說英語時，我很擔心會犯錯。	.76	.35	.13	.27	.80	4.89	20.39
	15. 上英語課時，如果沒有準備而必須開口說英語，我會感到慌張。	.72	.34	.29	.22	.77		
	17. 如果要和外國人用英語交談，我會感到緊張。	.75	.20	.24	.16	.68		
	18. 上課說英語的時候，我很沒有自信。	.74	.17	.35	.28	.78		
	21. 說英語時，我會擔心我的發音不夠標準。	.64	.30	.13	.37	.65		
	24. 上課時教師要求用英語對話，會讓我覺得害怕。	.64	.27	.25	.39	.70		
26. 當有人用英語與我說話時，我會感到緊張。	.54	.32	.35	.24	.57			
測驗焦慮	34. 考英語時，我感到很緊張。	.24	.78	.32	.08	.77	4.82	20.10
	35. 我擔心自己的英語考試會不及格。	.33	.75	.21	.06	.71		
	36. 我準備考試愈久，愈覺得焦慮。	.11	.61	.40	.23	.59		
	37. 英語考試看不懂文法時，我會很緊張。	.35	.62	.34	.29	.70		
	38. 考英文翻譯或寫作時，我會擔心自己出錯。	.42	.73	.00	.19	.74		
	39. 考英聽跟不上速度時，我會緊張。	.32	.70	.23	.20	.68		
42. 我知道英語的用法，但考試時寫不出正確答案。	.09	.67	.12	.40	.63			
負面評價焦慮	43. 我擔心我在課堂上說英語時，會被同學嘲笑。	.36	.18	.30	.72	.77	3.20	13.35
	44. 我擔心我英文說錯時，會被同學嘲笑。	.42	.21	.26	.74	.83		
	46. 當我回答不出英語問題時，我擔心教師對我會有負面的看法。	.30	.26	.14	.68	.64		
49. 英語說得不夠流利時，我會覺得很丟臉。	.35	.34	.18	.62	.65			

占 28.59%；照顧者教育程度以高中職占 32.78% 最多；照顧者職業分類以半專業與一般性人員人次占 41.17% 最多。

六、資料處理與分析

本研究問卷回收後逐一檢視過濾，資料分析採用 IBM SPSS Statistics 25.0 版軟體，使用方法包括描述統計、單一樣本平均數 t 檢定、獨立樣本平均數 t 檢定、變

異數分析、積差相關係數與迴歸分析。描述統計在瞭解各變項平均數與標準差掌握資料分配狀況。單一樣本平均數 t 檢定瞭解學習焦慮各向度與平均數的差異，以問卷各題平均數 2.5 分做為檢定標準。以獨立樣本平均數 t 檢定與變異數分析在瞭解男女生在英語學習焦慮差異，其中在變異數分析，當組別間在平均數有明顯差異，則運用薛費法 (Scheffé method) 進行事

表 2
受試者基本資料分析

類別	項目	人數	%
性別	男性	321	48.05
	女性	347	51.95
英語學習時間	7 年以下	305	45.66
	8 ~ 12 年 (含)	314	46.31
	12 年以上 (不含)	49	7.33
校外英語補習時間	0 小時	223	33.38
	1 ~ 3 小時 (不含)	191	28.59
	3 ~ 5 小時 (不含)	170	25.45
	5 小時以上 (含)	84	12.58
照顧者教育程度	小學以下	169	25.30
	國中	163	24.40
	高中職	219	32.78
	大學 (專)	97	14.52
	碩博士	20	3.00
照顧者職業分類	非 / 半技術性人員	66	9.80
	技術性人員	86	12.87
	半專業、一般性人員	275	41.17
	專業中級行政人員	188	28.14
	高級專業行政人員	53	7.93
學校所在區域	市區	520	77.84
	偏遠	108	16.17
	特偏	40	5.99

後比較。而積差相關係數在估計各變項之間的相關性。在迴歸分析方面，性別、學校所在地區為類別變項，所以分別以女性、特偏學校與高社經地位為參照組（以 0 為代表）。迴歸分析前先對其基本假定診斷，也就是直線性、常態性、誤差獨立性與變異數同質性，並針對極端值進行檢測。本研究以外掛於 SPSS 的 Process 軟體提供拔靴法 (bootstrap method) 對中介變項檢定。相關內容可參考 Preacher 與 Hayes (2004)、Hayes (2018) 的論著。上述的推論統計犯錯機率均以 .05 或 .01 為裁決標準。

在背景變項（社經地位、學習時間

與校外補習時間）透過英語學習焦慮對英語學習成就的中介效果檢定採用拔靴法。它在樣本違反常態假設下，仍然對於中介效果檢定具有強韌性。它是以重複取樣來獲得中介效果平均數及 95% 信賴區間 (confidence interval, CI) 為依據。如果 95% CI 不包含 0，就代表中介效果存在。判斷完全中介效果或部分中介效果標準如下 (Lau & Cheung, 2012)：(一) 間接效果值的 95% CI 內，若包括 0，未達到統計顯著水準，表示沒有中介效果；(二) 間接效果值的 95% CI 內，若不包括 0，代表達到統計顯著水準，表示有中介效果，且直接效果值的 95% CI 內，若包括

0，代表沒有直接效果，屬於完全中介效果。（三）直接效果與間接效果值的 95% CI 內，若都不包括 0，代表達顯著水準，且總效果值的 95% CI 內，不包括 0，代表部分中介效果。

肆、結果與討論

一、英語學習焦慮及英語學習成就之情形與討論

（一）九年級生英語學習焦慮之情形

表 3 得知九年級生英語學習焦慮，各面向介於 2.24 ~ 2.70，平均分依次為溝通

表 3
澎湖縣九年級學生英語學習焦慮之情形 (N = 668)

題目	平均數	標準差
課程焦慮	2.24**	0.65
1. 上英語課時，我會緊張到忘記我本來就知道的內容。	2.21	0.83
2. 就算我已經做好萬全準備，我在上英語課時還是會很緊張。	2.24	0.85
3. 我常常不想上英文課。	2.38	0.90
4. 我會擔心自己英文落後。	2.51	0.90
5. 在英語課堂上，我比其他同學還緊張。	2.03	0.80
6. 英語課時，我比上其他科目還緊張。	2.08	0.89
溝通焦慮	2.70**	0.70
7. 說英語時，我很擔心會犯錯。	2.82	0.87
8. 上英語課時，如果沒有準備而必須開口說英語，我會感到慌張。	2.71	0.92
9. 如果要和外國人用英語交談，我會感到緊張。	2.88	0.91
10. 上課說英語的時候，我很沒有自信。	2.56	0.90
11. 說英語時，我會擔心我的發音不夠標準。	2.80	0.86
12. 上課時教師要求用英語對話，會讓我覺得害怕。	2.54	0.87
13. 當有人用英語與我說話時，我會感到緊張。	2.59	0.86
測驗焦慮	2.56**	0.70
14. 考英語時我感到很緊張。	2.45	0.89
15. 我擔心自己的英語考試會不及格。	2.56	0.96
16. 我準備考試愈久，愈覺得焦慮。	2.25	0.84
17. 英語考試看不懂文法時我會很緊張。	2.66	0.87
18. 考英文翻譯或寫作時，我會擔心自己出錯。	2.81	0.83
19. 考英聽跟不上速度時，我會緊張。	2.77	0.90
20. 我知道英語的用法，但考試時寫不出正確答案。	2.43	0.86
負面評價焦慮	2.37**	0.75
21. 我擔心我在課堂上說英語時，會被同學嘲笑。	2.28	0.89
22. 我擔心我英文說錯時，會被同學嘲笑。	2.37	0.89
23. 當我回答不出英語問題時，我擔心教師對我有負面的看法。	2.40	0.87
24. 英語說得不夠流利時，我會覺得很丟臉。	2.44	0.84
整體英語學習焦慮	2.47**	0.60

** $p < .01$ 。

焦慮 2.70 分、測驗焦慮 2.56 分、負面評價焦慮 2.37 分、課程焦慮 2.24 分。單一樣本平均數 *t* 檢定學習焦慮各向度與平均數的差異發現，均達到 $p < .01$ ，代表九年級學生英語學習焦慮屬於中間偏低。課程焦慮未達平均 2.5 分，其中「我會擔心自己英文落後」平均分數達 2.5 分，顯示九年級學生對自我英語能力落後有擔憂。在溝通焦慮部分，在「如果要和外國人用英語交談，我會感到緊張」與「說英語時，我很擔心會犯錯」兩題平均分數最高。測驗焦慮部分，以「考英文翻譯或寫作時，我會擔心自己出錯」與「考英聽跟不上速度時，我會緊張」得分最高。最後負面評價焦慮部分，以「英語說得不夠流利時，我會覺得很丟臉」與「當我回答不出英語問題時，我擔心教師對我有負面的看法」平均分數最高。

綜合上述，澎湖縣九年級生英語學習焦慮，在溝通與測驗焦慮較高，在英語課程與負面評價焦慮較低。可能因為溝通與測驗為語言輸出表現，若要求學生溝通與測驗達良好表現，對國中學生難度較高，因此容易在這二項造成焦慮。另外在所有題目中，溝通焦慮的「如果要和外國人用英語交談，我會感到緊張」得分最高，顯

示國中學生對於語言使用仍抱持擔憂，如何克服對母語使用者溝通焦慮，值得關注。

(二) 九年級學生英語學習成就之情形

本研究之英語學習成就採用澎湖縣九年級生國中教育會考英語科成績，以級距分數為參照標準，若平均分數介於 55 ~ 65 分之間，英語學習成就為待加強程度，若分數介於 65 ~ 80 分為基礎程度，分數介於 80 ~ 90 分為精熟程度。本研究英語學習成就平均數為 66.99 分，標準差為 9.92。澎湖縣九年級生在 C、B、B+、B++ 級，各占 31.00%、28.00%、14.10%、11.50%，如表 4，而 A、A+、A++ 各為 9.90%、3.30% 及 2.20%，高分等級較少，故澎湖縣九年級生英語學習成就達基礎程度。據國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2018）統計指出，107 年全國國中生英語會考成績 C、B、B+、B++ 級，各占 30.77%、23.84%、12.34%、12.21%，而在 A、A+、A++ 各為 9.28%、6.23% 及 5.33%，相比較，澎湖縣 C 級學生與全國相當，而在基礎級與精熟級各有 53.60% 及 15.40%，全國人數比率則各為 48.39% 與 30.12% 相比，少了一些比率。澎湖縣國中三年級的英語會

表 4
107 年澎湖縣九年級生英語科會考成績人數與全國人數分配比率（單位：人、%）

標示	本研究轉換標準	澎湖縣人數	澎湖縣人數比率	全國人數比率
C	55	207	31.00	30.77
B	65	187	28.00	23.84
B+	70	94	14.10	12.34
B++	75	77	11.50	12.21
A	80	66	9.90	9.28
A+	85	22	3.30	6.23
A++	90	15	2.20	5.33
總計		668	100.00	100.00

註：樣本共 675 名，但英語學習成績有 7 名缺考，所以僅有 668 名。

考成績，雖然多屬於基礎級，但是精熟級仍不及於全國。可見整體上，澎湖縣的九年級生的英語會考成績較全國低。

此外，若將 107 年澎湖縣九年級生英語科會考成績人數分配由圖示，如圖 2，可以看出，它呈現出正偏態，也就是多數學生的英語成績較偏低分。

(三) 不同背景變項在英語學習焦慮的差異結果

本研究以獨立樣本平均數 t 檢定瞭解男女生在英語學習焦慮差異如表 5，變異數 Levene 檢定兩組樣本在變項同質性發現， F 值都達到 $p < .01$ ，代表兩組不同質。因此本研究採不同質 t 檢定值，表中看出英語學習焦慮各面向都達到 $p < .01$ ，其中課程焦慮，男生明顯高於女生，而其他三項是女生英語學習焦慮比男生還高。

而學校所在地區、社經地位、英語學

習時間、校外補習英語時間對學習焦慮各面向的變異數分析後如表 6，表中看出學校所在地在四個面向的 F 值都沒有達到統計顯著水準。而社經地位方面，僅有課程焦慮的 F 值達到 $p < .05$ ，事後比較發現，中社經地位學生課程焦慮明顯高於高社經地位。英語學習時間僅有溝通焦慮的 F 值達到 $p < .05$ ，其中學習英語 7 年以下的學習焦慮明顯高於學習英語 12 年以上的。而在校外補習時間方面，四個面向的 F 值都達到 $p < .01$ ，以課程焦慮的事後比較來看，每週都沒有補習的課程焦慮都比每週 1 ~ 3 小時、3 ~ 5 小時（不含）、5 小時（含）以上的還要高。

二、背景變項預測英語學習焦慮與英語學習成就的結果

在進行迴歸分析之前，針對變項之間的直線性、常態性、誤差獨立性、變異數

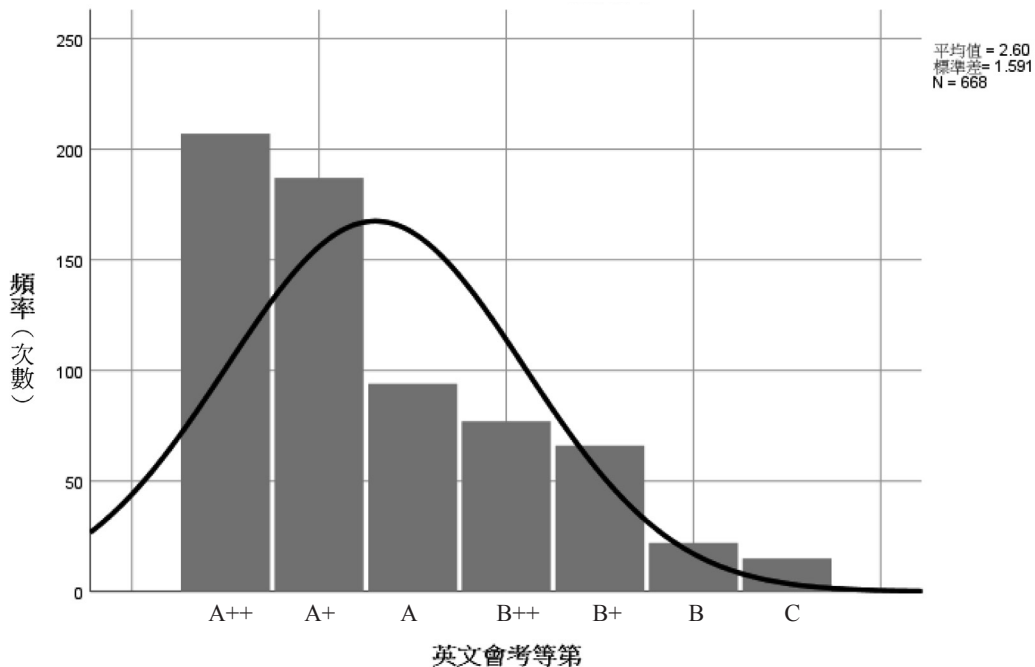


圖 2 107 年澎湖縣九年級生英語科會考成績人數分配

表 5
國中男女生英語學習焦慮之差異檢定結果 (N = 668)

變項	變異數 Levene 檢定之 F 值	性別	平均數	標準差	男女差異	t 值
課程焦慮	8.68**	男	10.97	3.64	0.64	2.60**
		女	10.33	3.15		
溝通焦慮	7.15**	男	22.94	6.62	-1.55	-3.34**
		女	24.49	5.92		
測驗焦慮	20.77**	男	19.88	6.17	-0.68	-2.71**
		女	20.56	4.92		
負面評價焦慮	9.08**	男	18.46	5.92	-0.48	-2.58**
		女	18.94	4.95		

**p < .01。

表 6
不同背景變項的國中生在學習焦慮的變異數分析之結果

變項	F 值	事後比較	變項	F 值	事後比較
學校地區			社經地位		
課程焦慮	0.82		課程焦慮	4.90*	中 > 高
溝通焦慮	0.08		溝通焦慮	1.77	
測驗焦慮	0.86		測驗焦慮	3.20	
負面評價焦慮	0.17		負面評價焦慮	3.12	
學習時間			補習時間		
課程焦慮	2.19		課程焦慮	12.50**	A > B、C、D；B > C
溝通焦慮	4.13*	7 年以下 > 12 年以上	溝通焦慮	7.89**	A > C、D
測驗焦慮	1.77		測驗焦慮	4.19**	A > C
負面評價焦慮	2.92		負面評價焦慮	8.36**	A > C、D

註：補習時間每週 0 小時、1~3 小時（不含）、3~5 小時（不含）、5 小時（含）以上分別以 A、B、C、D 標示。
*p < .05, **p < .01。

同質性等基本假定診斷，並檢測極端值。在直線性方面，澎湖縣國中學生家庭社經地位、英語學習焦慮與英語學習成就的相關如表 7，表中看出，學習焦慮及英語學習成就呈現負向顯著相關，相關係數 -.22 ~ -.28；家庭社經地位與學習焦慮在 -.06 ~ .08 之間，相關並不高，也沒達到統計顯著水準；英語學習時間、校外補習英語時間、社經地位與英語學習成就各有 .26、.49 與 .39 呈顯著正相關，某種程度代表這三個變項與英語學習成就之間為直

線關係。在常態性方面，各變項之偏態係數小於 3 及峰度小於 10，符合常態分配條件 (Kline, 2005)。雖然圖 2 看出，英語學習成就略呈正偏態，但在評估之後仍有常態性。

而獨立性方面，在 Durbin-Watson 係數估計發現，其數值為 1.34，小於 2.0 代表變項並沒有自我相關情形。在變異數同質性方面，英語學習焦慮與英語學習成就的淨殘差散布如圖 3，圖中因為會考成績的轉換以每個級距固定，所以圖看起來的

表 7
 國中生英語學習時間、補習時間、社經地位、學習焦慮和英語學習成就之相關係數 ($N = 668$)

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 學習時間	1.00								
2. 補習時間	.14*	1.00							
3. 社經地位	.20**	.37**	1.00						
4. 課程焦慮	-.07	-.20**	-.08*	1.00					
5. 溝通焦慮	-.08*	-.17**	-.06	.59**	1.00				
6. 測驗焦慮	-.05	-.12**	-.06	.62**	.71**	1.00			
7. 負評焦慮	-.07	-.19**	-.06	.58**	.75**	.72**	1.00		
8. 焦慮總分	-.08**	-.19**	-.07	.76**	.90**	.89**	.89**	1.00	
9. 學習成就	.26**	.49**	.39**	-.28**	-.24**	-.22**	-.22**	-.27**	1.00
偏態	.50	.47	-.25	.29	-.15	-.10	.14	-.05	.46
峰度	-.65	-.99	-.44	-.09	-.23	-.04	.10	.10	-.52

* $p < .05$, ** $p < .01$ 。

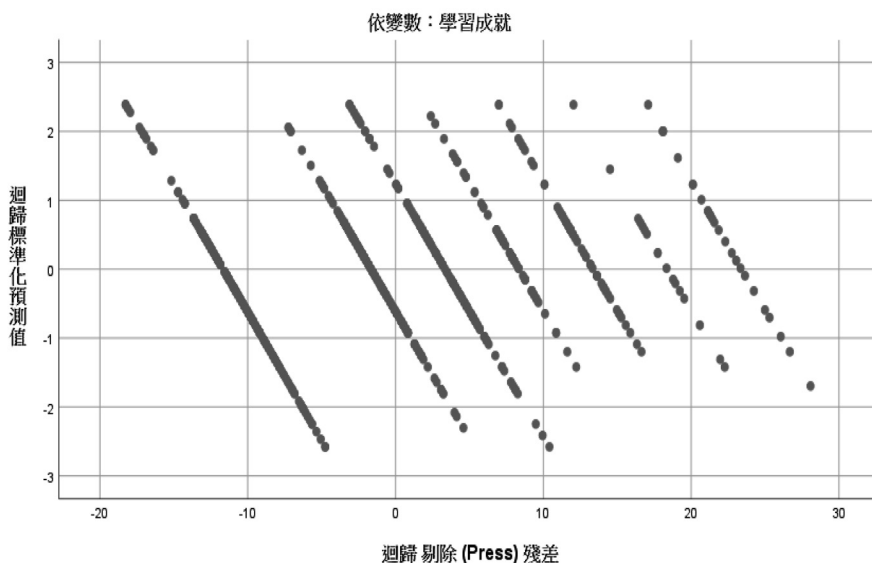


圖 3 國中生英語學習焦慮與英語學習成就之淨殘差分布狀況

每個殘差值呈規則的散落，但大致都沿著 0 線上下散布。最後在極端值診斷方面，經過分析僅有一個樣本的標準化殘差值為 2.90，並沒有超過 3.0 以上，因此極端值不嚴重，不考量刪除樣本。

基於上述對迴歸分析基本假設評估，

本研究運用的資料可以進行迴歸分析，各項分析如下。

(一) 背景變項對英語學習焦慮分析結果

經過迴歸分析如表 8，模式 1 的 F 值達到 $p < .01$ ，代表模式的迴歸直線存在。模式中的性別與補習英語時間達到 p

表 8
 國中生背景因素對英語學習焦慮影響之迴歸分析結果

參數	係數	估計標準誤	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值	LLCI	ULCI
模式 1						
常數	-.16	.17	-0.95	.344	-0.500	0.175
男性	-.15**	.08	-2.03	.043	-0.304	-0.005
市區	.29	.18	-1.62	.107	-0.061	0.632
偏遠	.15	.18	-0.84	.404	-0.207	0.512
社經地位	-.03	.05	-0.66	.507	-0.117	0.058
學習英語時間	-.07	.04	-1.78	.076	-0.147	0.007
補習英語時間	-.20**	.04	-4.79	< .001	-0.281	-0.118
<i>F</i> 值	5.85**					
最大 VIF	3.98					
Adjusted- <i>R</i> ²	.05					

註：LLCI：lower confidence interval levels（信賴區間下限）；ULCI：upper confidence interval levels（信賴區間上限）。
 ***p* < .01。

< .01，各為負向及正向影響，代表女生英語學習焦慮明顯高於男生，而補習英語時間愈高，英語學習焦慮愈高，解釋力為 5.1%。最大變異數膨脹因子（variance inflation factor, VIF）各為 3.98，沒有多元共線性的問題。

（二）背景變項與英語學習焦慮對英語學習成就分析結果

經過迴歸分析如表 9，模式 2、3 的 *F* 值都達到 *p* < .01，代表兩個模式的迴歸直線存在。模式 2 的性別、學校所在地區、社經地位、英語學習時間、校外補習英語時間變項達到 *p* < .01，解釋力為 36.6%。模式 3 的性別、學校所在地區、社經地位、英語學習時間、校外補習英語時間、英語學習焦慮都達到 *p* < .01，其中性別的係數為負值，代表女生英語學習成就比男生高，市區學校相較於特偏學校的學生英語學習成就明顯較高；同時英語學習時間愈久，以及校外補習英語時間愈多，英語學習成就愈好。而英語學習焦慮的係數為負值，代表英語學習焦慮愈高，

英語學習成就愈不好，解釋力為 40.2%。模式 2、3 的最大 VIF 值各為 3.88 與 3.98，所以沒有多元共線性問題。

（三）背景變項對英語學習焦慮為中介變項對英語學習成就的檢定

經過拔靴法檢定結果如表 10。表中看出，以社經地位為投入變項，其他背景變項一起納入分析，以英語學習焦慮為中介對英語學習成就的間接效果之 95% CI 為 -0.011 ~ 0.024，包括 0，未達到 *p* < .05，表示沒有中介效果，而且總效果與直接效果的 95% CI 內都不包含 0，其直接效果為 .114，表示學生家庭社經地位無法透過英語學習焦慮對英語學習成就有提升效果。

若其他背景變項一起納入分析，而以英語學習時間對英語學習焦慮對英語學習成就的間接效果的 95% CI 為 0.001 ~ 0.031，不包括 0，代表達到 *p* < .05，也就是有中介效果，且總效果與直接效果的 95% CI 內都不包含 0，也就是具有部分

表 9
 國中生背景因素與英語學習焦慮對英語學習成就影響之迴歸分析結果

參數	係數	估計標準誤	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值	LLCI	ULCI
模式 2						
常數	-.42**	.14	-2.94	.003	-0.692	-0.137
男性	-.17**	.06	-2.72	.007	-0.293	-0.047
市區	.61**	.15	4.18	< .001	0.321	0.891
偏遠	.05	.15	0.30	.765	-0.250	0.340
社經地位	.12**	.04	3.27	.001	0.048	0.191
學習英語時間	.12**	.03	3.58	< .001	0.052	0.179
補習英語時間	.34**	.03	10.02	< .001	0.275	0.410
<i>F</i> 值	63.43**					
最大 VIF	3.98					
Adjusted- <i>R</i> ²	.37					
模式 3						
常數	-.45**	.14	-3.25	.001	-0.716	-0.177
男性	-.20**	.06	-3.28	.001	-0.320	-0.080
市區	.66**	.14	4.69	< .001	0.385	0.939
偏遠	.08	.15	0.51	.609	-0.212	0.362
社經地位	.11**	.04	3.20	.001	0.044	0.184
學習英語時間	.10**	.03	3.24	.001	0.040	0.163
補習英語時間	.30**	.03	8.98	< .001	0.237	0.370
英語學習焦慮	-.20**	.03	-6.28	< .001	-0.256	-0.134
<i>F</i> 值	63.18**					
最大 VIF	3.88					
Adjusted- <i>R</i> ²	.40					

註：LLCI：lower confidence interval levels（信賴區間下限）；ULCI：upper confidence interval levels（信賴區間上限）。

***p* < .01。

表 10
 國中生背景變項與英語學習焦慮對英語學習成就影響之拔靴法效果值檢定

自變項	係數	估計標準誤	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值	LLCI	ULCI
家庭社經地位						
總效果	.12	.04	3.27	.001	0.048	0.191
直接效果	.11	.04	3.20	.001	0.044	0.184
間接效果	.01	.01			-0.011	0.024
英語學習時間						
總效果	.12	.03	3.58	< .001	0.052	0.179
直接效果	.10	.03	3.24	.001	0.040	0.163
間接效果	.01	.01			0.001	0.031
補習英語時間						
總效果	.34	.03	10.02	< .001	0.275	0.410
直接效果	.30	.03	8.98	< .001	0.237	0.370
間接效果	.04	.01			0.023	0.064

註：LLCI：lower confidence interval levels（信賴區間下限）；ULCI：upper confidence interval levels（信賴區間上限）。

中介效果，其效果值為 .014，表示學生英語學習時間愈長，英語學習焦慮愈低，並對英語學習成就有提升效果。

此外若其他背景變項一起納入分析，而以校外補習英語時間對英語學習焦慮對英語學習成就間接效果的 95% CI 為 0.023 ~ 0.064，不包括 0，達到 $p < .05$ ，表示有中介效果，且總效果與直接效果的 95% CI 內都不包含 0，代表有部分中介效果。其效果為 .039，表示學生校外補習學習時間愈長，英語學習焦慮愈低，並對英語學習成就提升效果。

三、綜合討論

如何提高國中學生英語學習成就與降低學習焦慮呢？是一個教學現場很重視的問題。本研究建構一個澎湖縣九年級生背景因素、英語學習焦慮與英語學習成就的模式進行探討，尤其針對學生學習英語過程常會產生的學習焦慮視為中介因素納入討論。這與很多研究僅以學生家庭背景、學生特質或學校教學因素直接對學習成就分析截然不同。現有文獻指出，英語學習焦慮愈高，對於英語學習成就有不良影響。然而本研究將家庭背景因素，包括社經地位、學生學習英語時間與校外補習英語時間多寡，透過原本可能會讓英語學習成就下降的英語學習焦慮列為中介變項進行分析，除了社經地位之外，另外兩個背景變項對英語學習成就有提升效果，這與現有研究有很大的差異。

本研究以調查研究法蒐集學生的英語學習焦慮，搭配了英語學習成就以標準化測驗的國中會考成績具有客觀性與可比較性，是現有研究國中生英語學習表現相當欠缺的。一般認為，學生英語學習焦慮會比較高，尤其是九年級生面臨升學，英語

學習一定會很焦慮。然而本研究發現，澎湖縣九年級生英語學習焦慮並沒有很高，英語學習成就在基礎以上，學生的背景因素加上英語學習焦慮，反而提高英語學習成就。

當然本研究結果發現與現有文獻及文化資本理論論點很多相同，例如學生校外補習時間愈多、社經地位愈高，英語學習成就較高，同時在英語補習時間與英語學習時間愈長，學生在溝通焦慮、測試焦慮與英語課程焦慮都明顯較低；男生對英語課程焦慮比女生高，而女生英語學習成就明顯高於男生，馬公市區的學生英語學習成就明顯高於偏遠地區。

很重要的是，澎湖縣九年級生英語學習焦慮有兩個背景變項與英語學習成就之間，透過拔靴法檢定顯示具有部分中介效果。它代表雖然學生在學習英語會有學習焦慮，但是學生背景變項透過學習焦慮為中介變項，對英語學習成就仍有提升效果。針對結果討論如下。

(一) 九年級生英語學習焦慮情形的討論

本研究結果發現，澎湖縣九年級生的英語學習焦慮不高，與 Kao 與 Craigie (2010) 的研究結果相符，不過她的研究以臺灣本島的大學生為研究對象，不是離島地區的九年級生。雖然樣本的年齡不同，但也代表澎湖縣九年級生的學習焦慮若愈高，對於英語學習表現有負面效果。本研究結果也發現，澎湖縣九年級生的英語學習焦慮在四等第計分，接近平均數 2.5 分，換句話說，學生在英語學習過程中，某種程度還是有英語學習焦慮。除了學生應瞭解自己的學習焦慮之外，英語教師應正視英語學習焦慮問題，適時提供學生正向回饋，建立正向學習環境與氣氛，讓英語學習焦慮不會影響英語學習成就表

現。

(二) 背景變項對英語學習焦慮影響的討論

本研究結果發現，男生英語課程焦慮較女生高，這與洪美玉（2012）、張琬喬（2012）的研究結果相同，接受 H_{1a} 。可能是多數女學生語言發展較男學生表現好，因此男學生對英語課程較易感受壓力，對英語課程容易產生焦慮。女生在英語溝通焦慮比男生高，與 Dordinejad 與 Ahmadabad（2014）的研究結果相同，表示女學生運用英語溝通時，承受較大焦慮感。推論原因是女生較在意他人眼光，溝通時對於語言使用較謹慎，容易導致溝通焦慮，因此接受 H_{1b} 。性別在測驗焦慮與負面評價焦慮並未達到顯著水準，因此拒絕 H_{1c} 與 H_{1d} 。

本研究結果發現，學校所在地區對英語學習焦慮各面向都沒有達到統計顯著水準，代表澎湖縣學生英語學習焦慮不因地域差異而有差別，拒絕 H_{2a} 、 H_{2b} 、 H_{2c} 與 H_{2d} 。可能是澎湖縣國中生的升學壓力並不會比臺灣本島感受的高，僅有一所馬公高中及一所馬公高職，所以學習焦慮並不高。還有可能是，學生對於英語學習早已沒有興趣，或早已成為學生學習困難的科目，所以到國三畢業前已經感受不到英語學習焦慮了。

本研究結果發現，英語學習時間愈長，溝通焦慮愈低，這與洪美玉（2012）、徐玉婷（2004）的研究結果相同，接受 H_{3b} 。可能是澎湖縣國中生如果從小學習英語，對英語熟悉度會逐漸提高，在語言使用較自然，導致溝通焦慮情形較低。然而在英語課程焦慮、測驗焦慮及負面評價焦慮都沒有達到統計顯著水準，拒絕 H_{3a} 、 H_{3c} 與 H_{3d} 。

本研究結果發現，校外補習英語時間愈多，英語課程焦慮愈低，接受 H_{4a} 。可能原因是學生補習英語時間拉長，接觸英語時間較久，較熟悉英語，自然對英語課程不會感到緊張。換言之，澎湖縣九年級生若沒有校外補習英語，對英語課程承受較大英語學習焦慮。校外補習英語時間愈多，溝通焦慮愈低，接受 H_{4b} 。可能是在補習班接受過類似溝通訓練，溝通訓練時間較久，具有複習效果，降低焦慮感。校外補習英語時間愈多，測驗焦慮愈低，這與徐玉婷（2004）研究結果相同，接受 H_{4c} 。可能是學生在補習班已接受過練習，對於測驗題型熟悉度高，較適應測驗形式，英語測試焦慮較低。校外補習英語時間愈多，負面評價焦慮愈少，接受 H_{4d} 。推論可能與學生在補習班有學習、運用英語機會，因此對自我較有自信，不會擔心自己犯錯，而遭他人評論。

在社經地位方面，僅有中社經地位學生課程焦慮明顯高於高社經地位，這與 Yunus 與 Murat（2016）、Masoud（2011）的研究結果接近，接受 H_{5a} 。其他組別沒有明顯差異，代表高低社經地位家庭的學生學習焦慮沒有明顯不同，拒絕 H_{5b} 、 H_{5c} 、 H_{5d} ，這與 Jin（2016）的研究發現一致。可能是澎湖縣國中生升學壓力並不大，整體英語學習焦慮不高，家庭社經地位在英語學習焦慮的差異影響有限。還有可能是，低社經地位家庭的學生早已經放棄英語學習，所以也不會感受到學習焦慮。

(三) 背景變項與英語學習焦慮對英語學習成就影響的討論

本研究結果發現，女生英語學習成就明顯高於男生，與張琬喬（2012）的研究結果一致，可能是女生比起男生更加注

重課業表現，接受 H_6 。學校所在地區愈市區，英語學習成就愈好，接受 H_7 。市區學校學生英語學習成就較特偏學校高，但偏遠學校英語學習成就高於特偏學校並沒有明顯差異，表示偏遠地區與特偏地區的學生相差不遠。可能是國中階段的英語課程內容加深加廣，容易加重學生學習挫折感，學習成就差距會拉大。如果學生愈早學習英語，英語學習時間就會愈多，英語學習成就愈好，接受 H_8 。語言學習需要長時間學習，不可能一蹴可幾，若英語學習時間愈長，尤其在國三之前就有較多的學習時間，有良好表現可能性較高。校外補習英語時間愈多，英語學習成就愈好，接受 H_9 ，與張芳全（2009）的研究結果一致。可能是除了在學校進行英語課程之外，每週在校外補習課程亦針對類似主題、課程做複習或預習，有了長時間接觸，自然對英語學習成就有幫助。本研究結果發現，家庭社經地位愈高，英語學習成就愈好，接受 H_{10} ，這與很多現有文獻一致，例如與張芳全的研究發現一樣。家庭社經地位較高，可以提供的家庭教育資源較多，因此能幫助學生學業表現提升，這支持社會階層理論與文化資本理論。

本研究結果發現如表 5，英語課程焦慮愈高，英語學習成就愈低，接受 H_{11a} ，與 Mohd 等人（2013）的研究發現一致。雖然 Mohd 等人的研究以資優生為樣本，無法與九年級生來類比，但可以肯定的是，學習焦慮對於一般生與資優生都可能在英語學習表現有明顯影響，當學生英語學習焦慮愈高，英語學習成就愈低。而溝通焦慮與英語學習成就為顯著負相關，接受 H_{11b} ，代表愈不敢與他人運用英語溝通，英語學習成就愈低。在英語測驗焦慮與英語學習成為顯著負相關，與 Gursoy 與 Arman（2016）的研究結果一

致，接受 H_{11c} 。負面評價焦慮與英語學習成就亦為顯著負相關，與 Dordinejad 與 Ahmadabad（2014）研究結果相同，接受 H_{11d} 。學生整體英語學習焦慮愈高，英語學習成就愈低，與 Çakici（2016）的研究發現一致，接受 H_{11} ，這說明了英語學習焦慮與英語學習成就表現有關聯，英語學習焦慮是英語學習成就的關鍵因素。

綜合上述，澎湖縣國中生的英語學習成就與性別、學校所在地、英語學習時間、校外英語補習時間及英語學習焦慮有關。可見，教學者除了注重學習者的課堂表現外，也要瞭解外在因素，針對不同背景因材施教，才能有效提升學習者的學習成就。

（四）英語學習焦慮在背景變項與學習成就之間中介效果的討論

澎湖縣九年級生英語學習焦慮在背景變項與英語學習成就之間是否具中介效果呢？Baron 與 Kenny（1986）為人批評的是，在判定中介變項的條件沒有統計檢定，所以其準確性受質疑。近年來拔靴法改善了中介效果檢定方法，提高中介效果判斷的準確度。本研究採用拔靴法檢定發現，學生英語學習焦慮在家庭社經地位與英語學習成就之間沒有中介效果存在，拒絕 H_{12} ，代表學生英語學習成就由家庭社經地位直接影響。然而學生學習時間與校外補習時間透過英語學習焦慮為中介變項對英語學習成就的間接效果的 95% CI，不包括 0，且總效果與直接效果的 95% CI 內都不包含 0，代表有部分中介效果，接受 H_{13} 、 H_{14} ，其中英語學習時間與校外補習英語時間的中介效果各為 .014 與 .039。這說明了，澎湖縣九年級生英語學習時間與校外補習英語時間都透過英語學習焦慮提升英語學習成就。此外，單以英語學習

焦慮對英語學習成就是負向影響，然而如果學生英語學習時間與校外補習時間透過英語學習焦慮，是可以提高英語學習成就，尤其是學生英語學習時間愈長，英語學習成就提升的效應量高。整體來說，澎湖縣國中生的英語學習焦慮在英語學習時間與校外補習英語時間與英語學習成就之間具有部分中介效果，而英語學習焦慮在家庭社經地位與英語學習成就之間則不具有中介效果。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 澎湖縣九年級生整體上沒有很高的英語學習焦慮，但以溝通焦慮與測驗焦慮較高，英語課程焦慮與負面評價焦慮略低；而學生英語學習成就達基礎標準

本研究結果顯示，澎湖縣九年級生英語學習焦慮低於平均值，也就是學習焦慮不算高，可見澎湖縣學生對英語不抱持擔憂及害怕，對於學生英語學習是好現象。然而在四個英語學習焦慮面向中，學生在使用語言時，溝通焦慮及測驗焦慮較高。若將英語學習成就分為精熟、基礎、待加強等級，澎湖縣九年級學生英語學習成就達基礎以上之程度，可知澎湖縣九年級生英語學習成就在基礎之上。

(二) 澎湖縣國三男生英語課程焦慮高於女生，女生溝通焦慮及英語學習成就高於男生；家庭社經地位愈低與學校所在地愈偏遠，學生英語學習成就愈差

本研究結果顯示，澎湖縣男性九年級生英語課程焦慮高於女性；但女生溝通焦慮高於男性。女性英語學習成就較男性高。家庭社經地位愈高，英語學習成就較

高。就讀位於市區學校的學生，英語學習成就較特偏學校高，而偏鄉學校學生英語學習成就與特偏學校沒有明顯差異。顯示澎湖縣國中生所就讀學校所在位置與英語學習成就有明顯差異。

(三) 澎湖縣九年級生校外英語補習時間明顯影響英語學習焦慮與英語學習成就；英語學習時間對英語學習成就有助益

本研究結果顯示，澎湖縣九年級生校外英語補習時間較多，英語學習焦慮較低；若校外英語補習時間較少，則學生英語學習焦慮較高。若學生參加校外補習時間愈長，其英語學習成就愈高。九年級生英語學習時間愈長，英語學習成就愈高；反之，若學生英語學習時間較短，英語學習成就較低。由此可知，澎湖縣家長提早讓學生接受英語課程，對國中階段英語學習成就有正面影響。

(四) 澎湖縣九年級生英語學習焦慮愈高，英語學習成就愈低

本研究結果顯示，澎湖縣九年級生英語學習焦慮對英語學習成就有預測力。當學生英語學習焦慮較低，英語學習成就較高；若英語學習焦慮愈高，英語學習成就較低。可知，澎湖縣九年級生的英語學習焦慮可以影響英語學習成就。

(五) 澎湖縣九年級生的英語學習時間與校外補習英語時間透過英語學習焦慮影響學習成就產生部分中介效果，家庭社經地位則否

本研究結果顯示，澎湖縣九年級生的英語學習時間與校外補習英語時間透過英語學習焦慮對英語學習成就產生部分中介效果，而家庭社經地位則僅有直接效果，也就是會直接影響英語學習成就。上述兩個背景變項減緩英語學習焦慮，提高了英

語學習成就。也就是澎湖縣九年級生英語學習時間與校外補習英語時間愈多，減緩了英語學習焦慮，進而提高了英語學習成就。

二、建議

(一) 對澎湖縣九年級生

澎湖縣九年級生英語學習焦慮不高，學生應正視自我的溝通焦慮與測驗焦慮。學習語言的最終目的是有效的溝通，在溝通及語言使用部分，學生應多加練習，透過練習增進自我信心，以降低英語學習焦慮。當然澎湖縣九年級生英語學習成就雖達基礎標準，但只略高於基礎標準，建議學生在閒暇之餘多接觸英語書籍，藉由閱讀自我感興趣的學習主題，順勢學習英語，來幫助提升英語學習成就。

(二) 對澎湖縣國中與英語教師

本研究結果指出，九年級生英語學習焦慮對英語學習成就有預測力，因此現場教師在教學情境下，應營造友善學習環境，鼓勵學生多在課堂中使用英語，藉由練習降低溝通焦慮，且教師更正學生英語使用錯誤時，應考量語言使用目的，不是單一方式的針對文法錯誤進行修正，相對的，應該以日常語言使用為目標。學生背景因素影響英語學習焦慮與英語學習成就。教師教學應考量學生個人因素，不宜以單一標準套用在每位學生，影響學生對英語的接受度，增加學生英語學習焦慮，進而影響英語學習成就。簡言之，教師應採用差異化教學，在教材難易度，依照學生特性給予不同任務。英語教師推動合作學習，在語言學習中加入人際互動策略，降低學生交際時或英語對話時的害怕緊張感，有效凝聚班級學習氣氛，降低學習落後學生學習焦慮。教師在課程與學生互動

應採鼓勵與支持態度，提供學生正向回饋，使學生學習焦慮降到最低。教師塑造無壓力學習環境，讓學生勇於表達意見與回答問題；避免使用負面言語評價學生課堂表現。建議學校及英語教師對家庭社經地位較低的學生，應多給與英語學習鼓勵與肯定，瞭解他們的學習需求，學校若能對這些學生進行課後補救英語教學，或者英語教師在進行英語授課時，宜運用活潑化及生活化的活動，引導他們學習，提高他們的英語學習動力。

(三) 對澎湖縣家長

本研究結果發現，家庭社經地位對學生英語課程焦慮為負向的顯著關係。家庭社經地位對溝通焦慮、測驗焦慮及負面評價焦慮沒有明顯影響，然而家庭社經地位對英語學習成就有明顯的影響。尤其結論指出，澎湖縣家長提早讓學生接受英語課程，對國中階段英語學習成就有正面助益。這表示家庭社經地位對學生英語學習焦慮及英語學習成就相當重要，家庭社經地位會伴隨豐富教育資源，使學生在學習過程遇到困難，也能運用資源來克服，提升英語學習成就。然而本研究不是鼓勵家長提早給學生補習英語，尤其弱勢家庭沒有更多費用讓子女補習，因此從上述來看，低社會家庭的家長應多元找尋教育資源，包括給子女英語圖書、陪伴、陪讀或學校提供課後學習機會與資源等來幫助子女學習英語，以提高其英語學習成就。

(四) 未來研究

本研究建議，未來研究可納入學生在校學期成績當作英語學習成就資料，可以比較會考成績與學校成績的差異。研究中發現，研究工具有反向題，九年級生易亂填，建議未來研究減少反向題。本研究以探討澎湖縣九年級生英語學習焦慮與

英語學習成就，背景變項僅探討性別、學校所在地區、英語學習時間、校外補習時間、家庭社經地位，而預測九年級生英語學習焦慮與英語學習成就的變項可能不止於此，未來不僅可以納入英語學習有關變項，而且還要縱貫研究，更能完整掌握澎湖縣國中生英語學習表現。同時 Horwitz 等人（1986）提出之外語學習焦慮量表所探討的對象與環境皆為網路世代之前的課堂學習面向，如今網路世代學生的語言學習焦慮與 30 年前的學習焦慮有明顯差別，焦慮來源不限於課堂學習，而是更多元的學習環境與資源，包括網路及媒體等，未來研究學習焦慮宜把網路及相關的學習環境所造成的焦慮一併納入分析。

謝詞

謝謝兩位評審教授提供寶貴意見給本研究，讓本研究可以進一步的修正、調整與潤飾，使得論文嚴謹度及內容可讀性更高；同時感謝澎湖縣各國中願意協助本研究的資料蒐集，更感謝家長同意子女填寫問卷及提供會考成績的學生，讓本研究順利完成，在此一併誌謝。而華藝的編輯亦對於本研究的編排與校對用心，讓本研究更好，在此感謝。

參考文獻

王麗雲（2014）。基本能力的雙峰現象及因應建議。*教育人力與專業發展*，**31**(1)，1-4。
[Wang, L.-Y. (2014). Basic competence's bimodal distribution and coping strategies. *Educators and Professional Development*, **31**(1), 1-4.]

江淑芳（2019）。澎湖縣馬公國中九年級學生背景因素與自律學習對英語學習成就影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。doi:10.6344/THE.NTUE.EM.014.2019.F02

[Jiang, S.-F. (2019). *A study on influences of learner background factors and self-regulated learning on English learning achievement of ninth graders in Magong Junior High School in Penghu County* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei. doi:10.6344/THE.NTUE.EM.014.2019.F02]

交通部中央氣象局（無日期）。鄉鎮預報：澎湖縣。取自 https://www.cwb.gov.tw/V8/C/W/Town/Map_10016.html

[Central Weather Bureau. (n.d.). *368 Townships Forecast—Penghu County*. Retrieved from https://www.cwb.gov.tw/V8/C/W/Town/Map_10016.html]

李安悌（2009）。動機導向、學習壓力、學習策略及學習焦慮之相關研究——以技職院校管理學院學生為例。*人力資源管理學報*，**9**(1)，45-67。doi:10.6147/JHRM.2009.0901.03

[Lee, A.-T. (2009). The empirical study of motivational orientation, learning stress, learning strategy, and learning anxiety on management college students of technical university. *Journal of Human Resource Management*, **9**(1), 45-67. doi:10.6147/JHRM.2009.0901.03]

吳青蓉（2004）。知情意整合的語言學習策略對國中生英語學習表現影響之研究。*國立臺北師範學院學報*，**17**(1)，227-250。

[Wu, C.-j. (2004). A study of the effects of cognitive-affective-volitional integrated language learning strategies on English

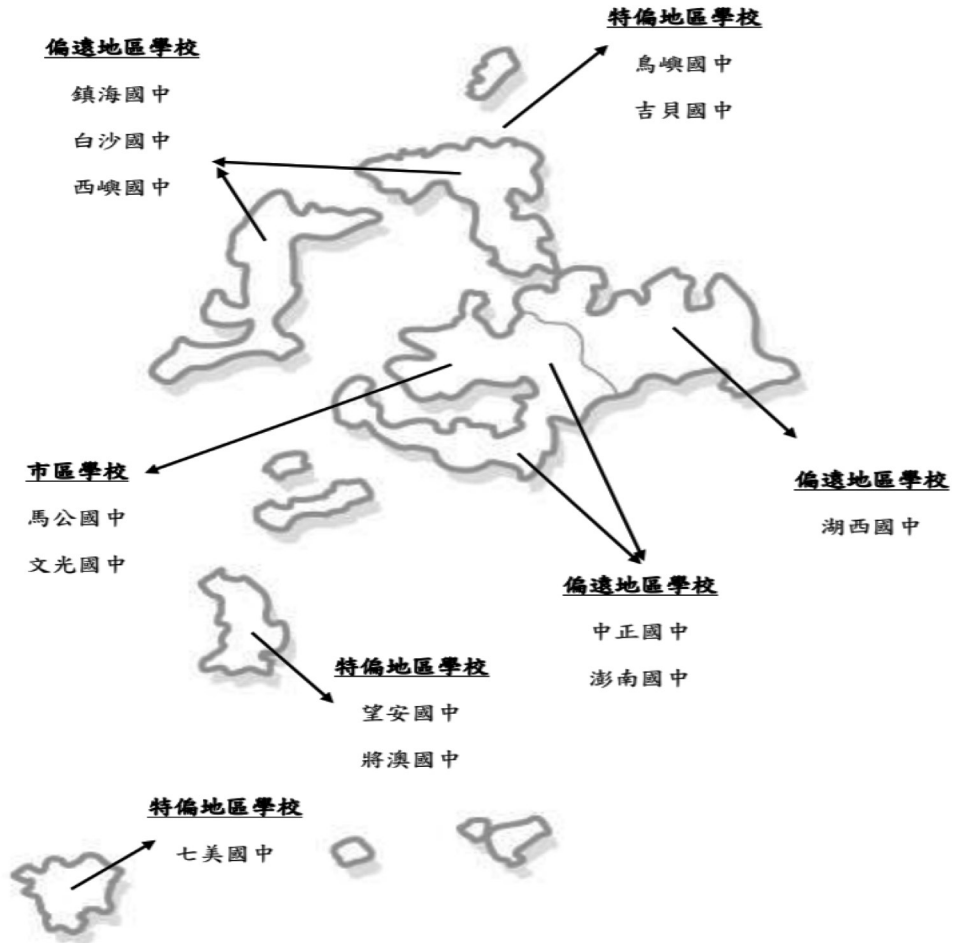
- performance. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(1), 227-250.]
- 林生傳 (2005)。教育社會學 (第四版)。臺北市：巨流。
- [Lin, S.-C. (2005). *Sociology of education* (4th ed.). Taipei: Chu Liu.]
- 周啟葦、程玉秀、宋秋美 (2009)。英語自我效能、英語學習焦慮與英語學習成就之相關研究——以臺北市高中生為例。教育與心理研究, 32(2), 81-111。
- [Chou, C.-T., Cheng, Y.-S., & Sung, C.-M. (2009). A study on the relationships among English self-efficacy, English learning anxiety, and English learning achievement of senior high school students in the Taipei City. *Journal of Education and Psychology*, 32(2), 81-111.]
- 洪美玉 (2012)。臺南市國小高年級學生英語學習焦慮、英語學習動機與英語學習策略之研究。教育研究論壇, 3(2), 49-67。doi:10.6480/FER.201206.0049
- [Hung, M.-Y. (2012). The relationships among elementary school students' foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy. *Forum of Education Research*, 3(2), 49-67. doi:10.6480/FER.201206.0049]
- 洪琮琪、于富雲、程炳林 (2005)。網路出題與合作學習策略運用對學力提升與學習焦慮之影響。新竹師院學報, 20, 219-244。doi:10.7044/JNHCTC.200506.0219
- [Hung, C.-C., Yu, F.-Y., & Cherng, B.-L. (2005). Effects of question-posing and cooperative learning on students' competency and learning anxiety within a web-based learning environment. *Journal of National Hsin-Chu Teachers College*, 20, 219-244. doi:10.7044/JNHCTC.200506.0219]
- 徐玉婷 (2004)。國中生英語焦慮、英語學習動機與英語學習策略之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學, 臺南市。
- [Hsu, Y.-T. (2004). *The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy* (Unpublished master's thesis). National Cheng Kung University, Tainan.]
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心 (2018)。107 年國中教育會考各科能力等級加標示人數百分比統計表。取自 https://cap.nace.edu.tw/exam/107/1070608_1.pdf
- [Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University. (2018). *Statistical table of the percentage of students in each ability level from 107 comprehensive assessment program for junior high school students*. Retrieved from https://cap.nace.edu.tw/exam/107/1070608_1.pdf]
- 教育部統計處 (2016)。105 學年各級學校名錄及異動一覽表。取自 http://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=78FF58E4D55E8239
- [Department of Statistics, Ministry of Education. (2016). *List of schools at all levels in 105 academic years*. Retrieved from http://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=78FF58E4D55E8239]
- 張芳全 (2009)。家長教育程度與科學成就之關係：文化資本、補習時間與學習興趣為中介的分析。教育研究與發展期刊, 5(4), 39-76。
- [Chang, F.-C. (2009). The relation between parents' education and science achievement: The intermediary of cultural capital, gram time, and students' interesting study. *Journal*

- of Educational Research and Development*, 5(4), 39-76.]
- 張芳全、洪筱仙 (2019)。澎湖縣國中生未來時間觀、自律學習與學習成就之研究。臺北市立大學學報・教育類, 50(2), 1-32。doi:10.6336/JUTEE.201912_50(2).0001
- [Chang, F.-C., & Hong, X.-X. (2019). A study on future time perspective, self-regulated learning, and learning achievement of junior high school students in Penghu County. *Journal of University of Taipei. Education*, 50(2), 1-32. doi:10.6336/JUTEE.201912_50(2).0001
- 張芳全、張秀穗 (2016)。基隆市新移民子女就讀國中之英語學習成就因素探究。教育與多元文化研究, 14, 123-155。doi:10.3966/207802222016110014004
- [Chang, F.-C., & Chang, H.-S. (2016). The factors influencing the English academic achievement of junior high school students whose mothers are immigrants in Kee-Lung. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 14, 123-155. doi:10.3966/207802222016110014004]
- 張芳全、詹雨璇 (2019)。新北市國中生英語學習文化資本、英語學習焦慮與動機之研究。臺中教育大學學報：教育類, 33(1), 1-30。
- [Chang, F.-C., & Chan, Y.-H. (2019). A study of cultural capital, English learning anxiety, English learning motivation of junior high school student in New Taipei City. *Journal of National Taichung University: Education*, 33(1), 1-30.]
- 張武昌 (2006)。臺灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究, 69, 129-144。
- [Chang, W.-C. (2006). English language education in Taiwan: A comprehensive survey. *Educational Resources and Research*, 69, 129-144.]
- 張琬喬 (2012)。屏東縣國小高年級學童英語學習焦慮與英語學習動機之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學, 屏東縣。
- [Chang, W.-C. (2012). *The correlation between English learning anxiety and English learning motivation of the 5th-graders and the 6th-graders in the elementary school in Pingtung County* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Education, Pingtung.]
- 張嘉芸 (2019)。澎湖縣國中生英語學習動機與英語學習成就之研究——以馬公國中七年級生為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學, 臺北市。
- [Chang, C.-Y. (2019). *A study on the relationship between English learning motivation and learning achievement among junior high school in Penghu County: Take 7th graders for example* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei.]
- 陳琦璘 (2008)。國一、二生外語學習焦慮與英語成就之相關性研究 (未出版之碩士論文)。東海大學, 臺中市。
- [Chen, C.-L. (2008). *The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Taiwan's junior high school students* (Unpublished master's thesis). Tunghai University, Taichung.]
- 澎湖縣政府教育處 (2016a)。105 學年國民中小學班級數統計表。取自 <https://www.penghu.gov.tw/edu/home.jsp?id=66&act=view&dataserno=201709180013>
- [Education Department, Penghu County Government. (2016a). *Statistical table of number of classes in junior high school and elementary school in 105 academic years*.

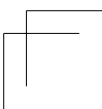
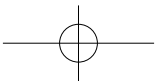
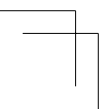
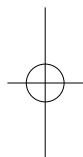
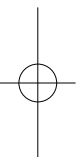
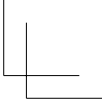
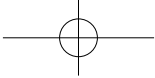
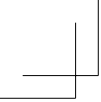
- Retrieved from <https://www.penghu.gov.tw/edu/home.jsp?id=66&act=view&dataserno=201709180013>]
- 澎湖縣政府教育處 (2016b)。105 學年國民中學學生數統計表。取自 <https://www.penghu.gov.tw/edu/home.jsp?id=66&act=view&dataserno=201709180016>
- [Education Department, Penghu County Government. (2016b). *Statistical table of number of students in junior high school in 105 academic years*. Retrieved from <https://www.penghu.gov.tw/edu/home.jsp?id=66&act=view&dataserno=201709180016>]
- 蕭揚基、張鳳琴 (2012)。創意教學對國中二年級學生英語學習焦慮的影響之初探。大葉大學通識教育學報, 10, 71-93。
- [Shiau, Y.-K., & Chang, F.-C. (2012). A preliminary study on the effect of creative English language teaching on learning anxiety of 2nd year of junior high school students. *Da-Yeh Journal of General Education*, 10, 71-93.]
- 譚季紅、劉艷春 (2010)。大學生英語學習焦慮研究及應對策略。US-China Foreign Language, 8(6), 38-42。
- [Tan, J.-H., & Liu, Y.-C. (2010). The influence of foreign language anxiety on college English learning and the strategy to overcome its passive effects. *US-China Foreign Language*, 8(6), 38-42.]
- 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(2), 155-168. doi:10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bijan, M., & Narjes, G. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching*, 8(7), 206-215. doi:10.5539/elt.v8n7p206
- Çakici, D. (2016). The correlation among EFL learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203. doi:10.5539/elt.v9n8p190
- Cizek, G. J., & Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classrooms and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Demirdaş, Ö., & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Dordinejad, F. G., & Ahmadabad, R. M. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6, 446-460.
- Eunsook, H., Elsa, M., Yun, P., & Nancy, L. (2015). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation*, 21, 491-514. doi:10.1080/13803611.2015.1131721
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11. doi:10.1017/S0261444800000045
- Gursoy, E., & Arman, T. (2016). Analyzing foreign language test anxiety among high school students in an EFL context (note 1). *Journal of Education and Learning*, 5(4), 190-200. doi:10.5539/jel.v5n4p190
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*

- (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167. doi:10.1017/S026144480999036X
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132. doi:10.2307/327317
- Jin, Y. (2016). *Foreign language classroom anxiety: A study of Chinese university students of Japanese and English over time*. Groningen, Netherlands: University of Groningen.
- Kao, P.-C., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study. *Hungkuang Academic Review*, 61, 49-62. doi:10.6615/HAR.201012.61.04
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kubilya, Y. (2017). The relationship between learning style, test anxiety and academic achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 61-71. doi:10.13189/ujer.2017.050108
- Lau, R. S., & Cheung, G. W. (2012). Estimating and comparing specific mediation effects in complex latent variable models. *Organizational Research Methods*, 15, 3-16. doi:10.1177/10944281110391673
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305. doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- Masoud, H. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.349
- Mohd, H. K., Noraniza, I., Melor, M. Y., & Noriah, M. I. (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), 20-29. doi:10.5539/elt.v6n3p20
- Murat, T., & Yunus, D. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish University students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19. doi:10.11114/jets.v3i6.998
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods Instruments, and Computers*, 36, 717-731. doi:10.3758/BF03206553
- Razak, N. A., Yassin, A. A., & Maasum, T. N. R. B. T. M. (2017). Effect of foreign language anxiety on gender and academic achievement among Yemeni University EFL students. *English Language Teaching*, 10(2), 73-85. doi:10.5539/elt.v10n2p73
- Sung, Y.-T., Chao, T.-Y., & Tseng, F.-L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.07.001
- Yadav, S., & Sharma, S. (2013). Co-relates between anxiety and academic achievement in teacher trainees. *Journal on School Educational Technology*, 9(2), 25-28. doi:10.26634/jsch.9.2.2497
- Young, D. J. (1991). Creating a low anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-437. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Yunus, D., & Murat, T. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish University students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29. doi:10.11114/jets.v4i5.1337

附錄 澎湖縣各國中分布



資料來源：分布圖底圖取自交通部中央氣象局（無日期）。



遠距課輔教學對提升國中生英語口語學習之成效

曾靖雅¹ 陸偉明^{2*} 高實玫³

¹臺南市立大成國民中學教師

²國立成功大學教育研究所講座教授

³國立成功大學外國語文學系教授

*通訊作者：陸偉明

通訊地址：701 臺南市東區大學路一號

E-mail：luhwei@mail.ncku.edu.tw

投稿日期：2019 年 8 月

接受日期：2020 年 1 月

摘要

本研究旨在探討設計一套符合遠距課輔的自編教材，同時探究此教材對學生英語的口語焦慮、英語口語能力、學習態度的影響。受試者為 15 位臺南偏遠國中學生以及 15 位來自該區的大學生，雙方於「數位學伴線上課後輔導服務」進行配對。本研究於 2017 年第一學期執行，大學伴持續了為期 11 週、每次 90 分鐘的教學。研究者編製了四個和國中當地相關聯題材的單元，並依據研究者所規劃的教學綱要，和 15 位大學伴共同發展兩個不同主題的單元。研究開始及結束後，均對小學伴進行自編英語口說成就測驗，並實施英語口語焦慮和英語態度之前後測。在全部課程結束後，亦對小學伴進行半結構式訪談與文件分析。本研究採用受試者前後測相依樣本 t 檢定，結果發現遠距課輔教學並未降低小學伴之英語口語焦慮，但有助於提升英語口語能力及學習態度。本研究另根據訪談結果提出在國中教學與教材發展上的建議。

關鍵詞：網路課業輔導、遠距課輔教學、口語焦慮、口語能力、學習態度

The Effect on English Speaking Through Synchronous Distance Teaching for Junior High School Students

Ching-Ya Tseng¹, Wei-Ming Luh^{2}, Shin-Mei Kao³*

¹ Teacher, Tainan Municipal Dacheng Junior High School

² Chair Professor, Institute of Education, National Cheng Kung University

³ Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

*Corresponding author: Wei-Ming Luh

Address: No.1, Daxue Rd., East Dist., Tainan City 701, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: luhwei@mail.ncku.edu.tw

Received: August, 2019

Accepted: January, 2020

Abstract

The purpose of this study was to develop suitable materials for synchronous distance teaching and to investigate the effects on students' English speaking anxiety, speaking performance, and learning attitude. The participants were 15 students from a rural junior high school in Tainan and 15 college tutors from a national University in that area. The junior high school students and college students paired-up in the Online Tutoring for After-School Learning Project. The students and college tutors met for 90 minutes every week, over 11 weeks in the fall semester of 2017. The researcher developed four lessons based on issues related to the geographic region and the junior high school. Two additional lessons were developed by the 15 college tutors based on the curriculum structure established by the researcher. The effects of e-tutoring on English speaking anxiety and learning attitude were measured by pre- and post-tests. In addition, students' speaking performance was measured by a self-developed speaking test before and after the program, respectively. Semi-structured interviews and document analyses were also used as qualitative data in order to further understand the participants' perceptions about the distance learning program. This study adopted paired sample t-tests to analyze the data. The results of this study show that the students' speaking performance and learning attitudes had positive improvement, while the students' speaking anxiety and learning motivation were not significantly different before and after they took part in the project. Based on the findings, this study provides pedagogical suggestions to middle schools for developing suitable course materials.

Keywords: *e-tutoring, synchronous distance teaching, speaking anxiety, speaking performance, learning attitude*

壹、緒論

現今不論是在教育、經濟、文化、商業等方面，英語是人們共同溝通的語言，也是傳達語言訊息中最頻繁使用的媒介之一。到 2017 年英語作為母語及官方語言的人口超過 10 億，僅次於華語（Simons & Fennig, 2017），英語也是世界上最廣泛被使用的國際通用語言之一（Graddol, 2006）。因為英語的重要性，讓許多國家將英語列為國內教育的重要科目，學生需學習英語以因應未來的需要。

在臺灣，教育部自 94 學年度起開始，將國小英語教學全國同步向下延伸至三年級實施。雖然學生普遍能學習英文的基本知識，但是臺灣的英語教學過於強調文法、時態、句型或結構的正確性，疏於加強學生於英語口語的訓練。再者，國中教育會考題型包含聽力與閱讀兩個部分，在升學主義掛帥的情況下，老師在英語教學的過程中，大多以閱讀和聽力方面為主軸進行教材設計與教學。從臺灣整體的考試體制而言，並沒有英語口說測驗。縱使學生在考試方面獲得高分，實際遇到口說情境時，其應用英語的能力卻難以學以致用。這也造就了本國學生從國小到大學都在學習英語，多數學生卻不敢開口說英語的怪現象（陳超明，2010）。

研究者先前在國中教學的經驗也發現，在課堂上學生往往因害怕發音、語調或文法的不準確以及擔憂在團體面前受到他人或老師的評價，產生緊張、不安的負面情緒，進而導致學生不敢用英語表達自己的想法或意見。低成就學生更會因為聽不懂或怕被同儕嘲笑、老師評論，而有所畏懼、膽怯於眾人面前開口說英語。一旦學生缺乏長期的口頭練習，加上出了學校或教室就很少有機會能夠使用到英

語的情況下，學生更是無法習得或改善自己的口語技能，進而產生英語口語學習的焦慮（Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991）。是故，英語口語焦慮是教學者需要注意的面向，也是本研究欲探討的重點。

另外，英語的學習要有成效，必須瞭解英語的學習因素。其中，內在因素包括學習者的動機、態度以及習慣等都會主導學生對英語的學習效果。由於不同的教材內容將會影響學生學習意願和其學習成效（莊謙本、黃議正、沈家仔，2011），因此教學者對於教材的設計須依據學生的能力、程度和學習經驗等條件來編製，以更能符合學生的需求。但因為班上是一課本統一進度，學生常對現行的教材興趣缺缺。所以，教學者能配合學生的興趣自編教材，至為重要。有鑑於此，本研究以國中七、八年級的學生為對象，設計課輔的上課教材。其內容不僅結合校本特色以及在地的人文風情，單元內容更是以生活化、生動化以及實用化為導向。此教材提供學習者一個具有挑戰性且與學習者切身相關的學習情境，讓學生置身其中以建立其自信心，學生可能因成就感的滿足而對學習產生真正的興趣。

隨著資訊科技發展的日新月異，科技媒體的興起，促使現今科技融入教學的普及化。資訊科技輔以教學和學習的進行，不但提供教學者豐富、便捷的資源，更為學生創造許多學習的機會，成為傳遞訊息和解決學習的有效工具。資訊科技也可幫助學生聚焦專注力並改善他們學習的品質（Graf, 1995），偏鄉、地處偏遠地帶或教育資源的匱乏也可因網際網路的媒介，獲得更多學習資源（李月碧、何榮桂，2011；Macintyre & Macdonald, 2011）。故教育部自 2006 年開始推動「偏鄉地區

中小學網路課業輔導計畫」(教育部,無日期),藉由遠距教學的方式,使用電腦、網路和視訊設備,由大專院校的學生對偏遠地區之國民中小學的學生進行學科的課業教學與輔導。教育部(無日期)希望透過此計畫的推行,能夠提升偏遠地區學生的學習動機與學習成效,並促進均等的學習機會以及當地文化的發展。另一方面,教育部並期許大專院校的學生(大學伴)對社會投入更多的關懷,為服務學習注入更多的心力和貢獻。

處於文化不利或偏遠地區的學生因為外在環境的不便利,無法像城市中的學生獲得豐富且多元的學習機會。因此,遠距教學的方式對於學生的學習可能是有助益的。教學者得以利用平臺上的文字、圖像、影像或聲音等,呈現多元的教學方式以幫助學生獲得個別化教學,提供學生自主的學習機會(曾信達、蘇淑英,2013)。不同於以往課堂上沉悶的學習氣氛,一對一的即時同步教學打破以往傳統教學的模式,創造出活絡的上課氛圍。其特色就是無緊迫盯人的學習進度以及無同儕和教師所施予的壓力。陳怡文與林麗娟(2014)、Kao(2010)以及 Cheng、Liu、Ko 與 Lin(2007)發現數位學伴對學生學習態度、氣氛與師生關係都有正向的改善。不過,在英語遠距教學的平臺上,教師除了能依照學生的程度調整其學習內容外,更重要的是能依據學生所需,彌補在課堂上不足的英語口語練習。若是能藉由大學伴和小學伴的交流討論,可給予小學伴適當的學習刺激以減低其學習焦慮,進而循序漸進的習得口說的技能以提升成就表現(Young, 1991)。由於過往針對口語能力的研究較為不足,故本研究希望藉由較為嚴謹的教學實驗與評量工具來探究文化不利地區學生之口語能力及學

習態度之情形。

根據上述的研究動機,本研究的研究目的有二:

- 一、設計適合偏鄉國中使用之遠距課輔教材。
- 二、瞭解使用自編教材的遠距課輔對小學伴英語口語焦慮、英語口語能力及學習態度的影響。

本研究之對立假設如下:

- H₁: 英語口語焦慮之後測平均分數顯著小於前測分數。
- H₂: 英語口語能力學習成效之後測平均分數顯著大於前測分數。
- H₃: 英語學習態度之後測平均分數顯著大於前測分數。

貳、文獻探討

一、英語口語焦慮

在英語的學習過程中,相較於屬於知覺性技能的聽力和閱讀,產出性技能的寫作和口說常使學習者感到困難,也易引發英語學習焦慮(MacIntyre & Gardner, 1991)。我國學生長期以來以考試為導向的英語學習,在課堂上較為疏於練習口說;再加上在臺灣學生很少能接觸到真切英語的生活情境,或和外國人互動的機會。因此,學生更容易在心理上或生理上感到緊張、不安、恐懼等。國內外不少研究針對改善英語溝通焦慮提出各種建議方案,Foss(1982)在溝通焦慮的研究中,與22所大專院校合作並提供許多降低學生溝通焦慮的課程、方法和技巧等資源。研究發現自信心的加強訓練、社會技巧和溝通技巧的訓練,都可有效降低溝通焦慮。Hamzaoğlu 與 Koçoğlu(2016)以30位九年級的學生為研究對象,探究

學生使用 podcasts 在其英語口語焦慮和口語能力的影響，為期 12 週。研究發現使用 podcasts 實驗組的學生英語口語能力不僅提升，口語焦慮更降低許多。在臺灣，呂佳玲（2017）以 35 名國中九年級的學生為研究對象，探討以網路影音平臺 VoiceThread 實施合作學習策略於國中英語口語學習之影響，為期 11 週。研究發現學生藉由 VoiceThread 平臺進行英語口語練習不僅增加其學習的信心程度、降低焦慮，更提升其英語口語能力。黃平佩（2017）以國中八年級的學生為研究對象，進行八堂課的實驗教學，研究發現線上口語訓練課程確實能協助學生減少英語口語的焦慮感，但同儕之間口語練習的方式對於降低學生口語焦慮感的效果則不明顯。歸納上述研究，遠距教學有別於一般實體課室的教學環境，具有互動性、即時性和符合個人需求的特性，能提供學生便利、真實、豐富的學習情境。進而建立學習者的自信心並增強其勇於開口說英語的機會。

二、英語口語能力

對於非英語系國家的學生而言，口語表達能力成效不彰是由於聽與說的練習不足（Cheon, 2003; Tsou, 2005）。然而，近年來，網際網路與資訊科技的迅速發展提供學習者多種學習的機會和資源，Higgins（1995）指出電腦科技應用於語言技能的學習愈來愈蓬勃發展。Satar 與 Özdener（2008）研究發現運用兩個電腦輔助語言學習的即時溝通工具，即訊息對談（text chat）和語音對談（voice chat）能提高學生的口語能力。Chiu、Liou 與 Yeh（2007）研究發現學生使用英文口語系統能增加其英語口語練習的機會，也能改善學生的口語能力。黃平佩（2017）研

究發現線上英語口語訓練課程確實有助於提升學生整體的口語成效，但對於口語正確性的效果則不明顯。基於上述文獻得知過去臺灣的研究較多採用非即時性的溝通工具並針對高中職學生或大學生，鮮少探究同步遠距課輔教學對中學生口語能力的影響。因此，本研究擬設計與國中生相關的生活經驗教材，並融入遠距課輔教學，以提升其英語口語能力。

三、學習態度

Gardner 與 Lambert（1972）認為外語的態度即是對外語學習的喜愛或反對，學習者認同於某一特定語言的文化或社會。學習者在學習語言的過程中，對教材、環境、教師和同儕等所抱持的態度，都會影響其學習的表現。正向的語言態度使學習者在學習英語時有正向的目標（Rahimi & Yadollahi, 2011）。Zeinivand、Azizifar 與 Gowhary（2015）研究發現學生的學習態度是引發學習者學習英語的重要因素，且學習態度會影響英語的口語表現。劉旨峰（2014）以北二區各大學和偏鄉學校之數位學伴線上課業輔導計畫為研究對象，探討遠距教育科技運用於課業輔導的學習成效。研究發現小學伴在參加線上英語課輔之後，因為有大學伴的教導和陪伴，不僅增加小學伴對英語的興趣，同時也提升小學伴英語的學習態度。黃瓊葦（2015）以 10 位大學伴和 10 位偏鄉的小學伴為研究對象，進行一學期每週二次的英語線上課業輔導。其研究結果發現小學伴很滿意一對一線上的課業輔導，而且小學伴的學習態度變為較積極，在英語考試方面也有良好的表現。

綜上所述，遠距教學平臺對於提升學生的學習態度是有助益的，然而，遠距教學平臺的自編教材鮮少被探討。因此，

本研究擬針對個案國中地方特色進行遠距課輔教材的編製。由於六種不同的主題、內容和在地的人文與學生的生活背景和經驗息息相關，當學生對教材內容產生興趣時，應會影響其學習態度和學習成效。故本研究欲探究遠距課輔教學是否能提升學生的學習態度並降低口說焦慮。

參、研究方法

一、研究參與人員

(一) 研究者角色

研究者在本研究中的角色是參與者和協助者，雖然沒有擔任教學的工作，但是每一次都會在現場進行教學觀察、撰寫課堂紀錄並提供大學伴在教學上或其他方面的協助。研究者會視當天上課的情形和大學伴的教學日誌，於課後和大學伴討論關於上課所遇到的問題。每一次上課前，研究者會和大學伴討論小學伴前一次上課的學習單，並根據小學伴學習狀況、進步與否，調整其教學內容或難易度。研究者同時也是擔任訪談者、文件資料蒐集與資料分析的角色。

(二) 協同研究者：大學伴

本研究共有 15 位大學伴，他們是南部某所國立大學外文系一年級的學生，該系當年度一年級學生共 55 人，全部參與外文系與國際扶輪社 3470 地區合作的遠距課輔服務學習計畫。因各中小學接受服務時段不同，由大學伴根據其課餘時間自由登記，再由授課教師協調分配並配對。因此參加本實驗的大學伴並無特別篩選。為符合教學需求，研究者在教學課程開始的前五週，透過親自面談向每一位大學伴說明研究之目的和內容，並用問卷的方式來瞭解這些大學伴的基本背景、經歷與

教學經驗。另一方面，研究者向大學伴逐一說明教材的編製方式、內容與教學方法等，讓他們瞭解教學的目的以及原則。每一名大學伴隨機分配一名國中生進行遠距課輔教學。

(三) 教學助教

本計畫配有一位教學助教，此助教先前有參與一學期英語課輔，對於課輔內容的教學、教材的設計以及教學平臺的使用等都相當有經驗。她與研究者共同針對學生考試進行評分。

(四) 小學伴

小學伴為南部某國中七年級（11 名）及八年級（4 名）的學生，共計 5 位男生和 10 位女生。該校地處山區，是該鄉唯一的國民中學。全校學生總人數僅 54 人，每年級一班。本研究執行時，該校七年級全班共 17 人，其中 2 人有學習障礙，不適以遠距方式進行學習，4 人因參加該校運動校隊，使用同一時段之課後輔導時間進行訓練，無法參與，其餘 11 位學生由學校規劃全部參加本次教學計畫；當年度八年級全班共 18 人，因該校電腦設備有限，無法容納全部八年級學生，因此採自由報名方式，其中 4 人選擇參加本次計畫，其餘學生在同一時段參加其他社團活動。該校來自單親家庭和低收入戶學生的比例高加上地理位置偏遠，導致此文化不利地區之中學缺乏教育資源、機會及文化刺激。學校鼓勵學生參與遠距課輔之目的就是希望藉由此學習模式，使小學伴與大學伴進行英語的學習和交流以培養學生對英語的興趣、動機和增進學習成效。

遠距課輔的執行場域包含大學裡的外語中心電腦教室以及個案國中校內的電腦教室。每次上課時間為 90 分鐘，為期 11 週。遠距教學的軟硬體設備包含電腦桌、

電腦、網路、鍵盤、耳機、麥克風、視訊攝影機、Adobe Connect 的遠距平臺。其中 Adobe Connect 平臺有螢幕共享、文件共用、影片連結、繪圖功能、聊天室溝通功能以及呈現教學 PowerPoint 的功能等。為達成教學的成效，教學者和學習者須學習適應工具的用法，亦須懂得適時的尋求現場人員的幫助來解決遠距的問題。

二、研究工具

(一) 自編英語口說成就測驗

1. 測驗編製

本測驗內容是參考教育部頒布國中小基本 1,200 字以及根據個案國中的七年級上學期英語康軒版的教科書所編寫的試題。測驗的部分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 (General English Proficiency Test, GEPT) 的口說測驗試題編製而成。初級口說能力目標為能用英語簡單的自我介紹以及對熟悉的話題能用簡易的英語對答。測驗題型包含以下四個部分：測驗一開始為「招呼語」，為引導小學伴進入口說情境，讓受試者能用簡易英語自我介紹。第一部分是「單字和句子」，共 16 題。第二部分為「看圖回答問題」，此大題共 7 題，分別由小學伴根據這七張圖片的內容，回答問題。第三部分為「看圖說故事」，此大題有四張圖片，第一張圖片為大學伴提供學生內容的示範與引導。小學

伴再針對其他三張圖片的人物、內容、表情、舉動或情境，用英語表達其看法或觀點。第四部分為「回答問題」，共 4 題，小學伴根據自己的生活經驗或平常習慣，用英語回答問題。英語口說成就測驗題型設計與所對應之測驗目標如表 1 所示。

2. 評量標準與計分方式

本研究參考 GEPT 初級口說部分題型評分的標準，每一大題的級分為 0~5 分。招呼語不列入分數計算。第一部分題型「單字和句子」的評分項目為發音、語調以及流暢度。第一部分單字和句子的總分各為 40 分，共 80 分。第二部分題型「看圖回答問題」和第四部分題型「回答問題」的評分項目為字彙、文法和句子結構正確性、適切性與流暢度與否。第二部分題型「看圖回答問題」的總分為 35 分，第四部分「回答問題」總分為 20 分。第三部分題型「看圖說故事」的評分項目與第二、四部分類似，主要評量學生是否能用完整語句表達圖片的人、事、物或情境，以及是否有文法、句子結構上的錯誤，是否有不當停頓而造成表達不流利與理解上的困難。第三部分的總分共 15 分。各部分的評分標準如表 2 所示。

3. 英語口說成就測驗之審核和評分

本研究將口說測驗編擬完成後，請兩位大學裡的指導教授進行檢核和審題。研究者另分別找尋四位就讀於臺北市和新北

表 1
英語口說成就測驗題型設計與所對應之測驗目標

題型	測驗目標
單字和句子	評量學生發音、語調之準確性和流暢度的能力。
看圖回答問題	以問題引導學生使用不同字彙、時態、句型表達完整語句和正確的文法結構。
看圖說故事	以圖片引導學生使用不同字彙、時態、片語、句型表達完整語句和正確的文法結構。
回答問題	評量學生是否能用英語表達自身經驗和生活習慣相關的問題，以及評量學生的溝通能力。

表 2
英語口說成就測驗各部分題型的評量標準

題型	級分	說明
第一部分題型「單字和句子」	5	發音、語調完全正確，表達流暢。
	4	發音、語調大致正確，表達尚稱流暢。
	3	發音、語調時有錯誤，時有停頓，但仍可理解。
	2	發音、語調常有錯誤，影響聽者的理解。說話速度慢，時常停頓。
	1	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。
第二部分題型「看圖回答問題」 和第四部分題型「回答問題」	5	能使用完整語句表達內容且符合題目要求，文法及句子結構正確無誤。
	4	表達內容大致符合題目要求，文法及句子結構大致正確，且表達大致流暢。
	3	表達內容多不可解，文法及句子結構常有錯誤，且表達尚未能流暢應用。
	2	用單字或片段語句表達內容，且發音正確，但文法錯誤多，不當停頓甚多，尚可理解。
	1	用單字表達且幾乎無句型、文法。
	0	未回答或表達內容完全不符合題目要求。
第三部分題型「看圖說故事」	5	表達內容詳盡並符合圖片、情境之敘述，能用完整句子正確表達且文法及句子結構正確無誤。
	4	能用句子表達，內容大致符合圖片敘述，文法和句子結構大致正確，表達尚未能流暢應用。
	3	能用句子表達，內容尚符合圖片，但敘述過於簡短或句子不易理解，文法及句子結構常有錯誤。
	2	用片語或不完整句子表達圖片，內容難以理解，文法及句子結構錯誤多，不當停頓甚多。
	1	僅用單字表達圖片敘述且無句型語法可言，且難以理解其敘述內容。
	0	未回答或表達內容完全不符合圖片要求。

市郊區學校的學生進行試題的預試，以確保試題的難易度和適切度。最後研究者與教學助教共同評量學生前、後測英語口說成就測驗的表現。

(二) 英語學習狀況問卷

本問卷包含兩個分量表，分別是「英語口語焦慮量表」、「英語學習態度量表」。前者改編自徐玉婷(2004)的「英語焦慮量表」，而後者則係參考李佳容(1999)的「英語學習態度量表」進行改

編。每個量表各有 7 題，每題作答為李克特式四點量表，從「完全符合」(4 分)到「完全不符合」(1 分)。各量表得分越高，表示其英語口語焦慮的程度愈高，或學習態度愈正向。

三、教材設計與內容

(一) 教材設計理念

本研究的教材原型取材自 2016 年個案國中學生和該大學「全球化與人文關

懷」偏鄉服務學習課程的國際生所共創的 e-book (如圖 1)。該書的目標原是國際生希望能協助偏鄉社區，將當地的農產美食和在地文化介紹給國際訪客，來體驗由個案國中所發展的綠色騎跡以及生態旅遊。書中包含有介紹該鄉鎮的地理環境、歷史、宗教、建築、節慶、景點、美食、交通方式等。該校的首頁有雙語電子書的連結資訊。因為撰書時國中生負責蒐集中文資料，國際生將中文轉寫成英文，讀者群則設定為一般英語使用者，因此該校希望藉此次遠距教學的機會，引導該校學生學習該書的英文內容，協助學生用簡單的英文向國際友人介紹自己的家鄉。

原書的內容很多，使用的英文單字較困難，並不適合直接作為國中生學習的教材，然而因為內容是有關在地的特色，且八年級學生就是當時參與蒐集中文資料的成員，因此學生對內容並不陌生，然需要重新編排選擇能配合學生的單字程度的主

題。因此研究者和兩位指導教授、15 位大學伴的討論後，決定將這些內容融入這 11 週教學的課程內；每一個單元的內容再適當地加入文字、圖片、歌曲、影音等以進一步提升小學伴的學習興趣。透過此教材的設計，研究者主要希望能培養小學伴學習英語的興趣，提升學習態度；並期望小學伴能以英語進行溝通並培養其英語口說能力，進而增加小學伴的自信心和練習的機會以降低對英語的口語焦慮。

(二) 教材內容

教材內容分別有運動、射箭、登山、攀岩、自行車以及美食共六種主題。每一週的單元內容如表 3 所示。

運動、射箭、登山、攀岩、自行車以及美食，這六種單元的內容包含以下六部分的學習重點，單元之學習重點和學習表現如表 4。學習表現是參考教育部十二年國民基本教育語文領域（英語文）課程綱要之內容。

Surroundings – Farmer cooperation

The most famous products in Zuojhen is their mango. In the Zuojhen farmer cooperation, you can buy dry mango, mango pudding and mango ice with fresh mango!



圖 1 個案國中旅遊指南單元之內容範例

資料來源：臺南市立左鎮國民中學與國立成功大學（2016）。

表 3
每週單元內容

日期	內容
10/24	Self-introduction / Pre-test / Sport Expert
10/31	I'm a Master Archery
11/7	I'm a Master Archery
11/14	Let's Go Mountain Climbing
11/21	Meeting and Interacting With Each Other in Zuozhen
11/28	Let's Go Mountain Climbing / Rock Climbing
12/5	Rock Climbing
12/19	Bicycle Adventures
12/26	Bicycle Adventures
1/2	Zuozhen Cuisine
1/9	Post-test / Zuozhen Cuisine
1/9	Post-test / Zuozhen Cuisine

表 4
單元之學習重點和學習表現

單元內容	學習表現 能力指標	說明
(一) 招呼用語之練習	2-IV-4	能用簡單的招呼語向老師、同學打招呼。
(二) 引起動機之影片	5-IV-4	能聽懂該階段的基本用語，並使用於簡易的日常溝通。
(三) 引起動機之問題	5-IV-5	能聽懂日常生活應對中常用的語句，並做適當的簡短回應。
(四) 口語對話練習問題	8-IV-5	能以條列式的陳述，表達訊息內容。
(五) 圖片引導字彙學習	3-IV-3	能正確讀出字彙。
(六) 句型練習	2-IV-16	能以條列式的陳述，表達訊息內容。

四、資料處理與分析

本研究旨在探討使用自編課輔教材在遠距課輔教學對學生英語口語焦慮、英語口語能力與學習態度的成效，使用 SPSS 19 版電腦統計套裝軟體進行資料的統計與分析，每個檢定的顯著水準設為 .05。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

本研究的量化資料為英語口語成就測驗前、後測分數，以及英語學習狀況問

卷包含「英語口語焦慮量表」與「英語學習態度量表」二個量表前、後測分數。小學伴於第一次正式上課時先進行英語成就測驗試題及英語學習狀況問卷的前測，11 週課程結束後再接受同一份英語成就測驗試題和學習狀況問卷的後測。本研究採用相依樣本 t 檢定比較小學伴前、後測成績以說明小學伴成績的變化情形，作為實施遠距課輔實施成效之參考。

(二) 訪談分析

進行完遠距課輔教學之後，研究者針對 15 位小學伴進行半結構性訪談，主要

訪談的進行方式係採開放性問題，就每週所授課的主題單元以及上課的教材內容對個人的幫助效益與否進行瞭解。此外，小學伴每週的學習單亦作為後續文件分析之用以瞭解他們上課的情形和學習的狀況。

肆、研究結果分析與討論

一、小學伴在英語口語焦慮之前、後測

經由 11 週遠距課輔教學後，小學伴在英語口語焦慮量表上前、後測得分之描述性統計如表 5 示。從表 5 可以看出小學伴的英語口語焦慮之前測分數並不高。由

相依樣本 t 檢定得知， $t(14) = -1.16$ ， $p = .260$ ，95% 信賴區間 (confidence interval, CI) = [-5.31, 1.57]， $d = -0.62$ ，使用遠距課輔自編教材在遠距課輔教學後，小學伴的英語口語焦慮並無顯著差異。故研究 H_1 未獲得支持。從表 6 可知，學生在後測的分數普遍比前測降低，唯因統計檢定力不足，惜難以獲得統計上的顯著。

二、小學伴在英語口語能力學習成效之前、後測

小學伴英語口說成就測驗分析如表 7 所示。小學伴從最初的平均 69.26 分，在經由遠距課輔教學後，英語口語能力

表 5
英語口語焦慮量表前、後測之描述性統計量 ($N = 15$)

英語口語焦慮前後測	最小值	最大值	平均數	標準差
量表前測	8.00	26.00	16.73	6.35
量表後測	9.00	26.00	14.86	4.50

表 6
小學伴英語口語焦慮量表逐題之前、後測分數

學生編號	Item 2	Item 5	Item 8	Item 11	Item 14	Item 17	Item 20
	前測/後測	前測/後測	前測/後測	前測/後測	前測/後測	前測/後測	前測/後測
S1	4/4	4/2	4/4	3/2	4/3	4/1	3/3
S2	4/4	4/4	4/2	3/2	4/2	4/2	3/2
S3	2/3	1/2	1/1	1/1	1/2	1/1	1/1
S4	3/3	2/3	1/1	1/1	1/1	1/1	2/1
S5	4/4	2/4	1/3	3/4	2/3	2/4	2/4
S6	3/2	3/3	3/1	3/1	3/2	1/1	2/1
S7	4/3	3/2	3/1	2/1	1/1	1/1	1/1
S8	4/4	4/1	4/1	3/1	4/4	4/4	1/1
S9	2/3	2/3	2/4	2/2	1/2	2/2	2/2
S10	4/3	2/2	3/3	4/1	4/2	2/2	4/3
S11	1/2	1/1	1/1	1/1	2/2	1/1	1/1
S12	4/3	4/3	3/2	3/1	3/2	4/1	3/1
S13	2/3	2/3	2/2	2/2	2/3	1/2	1/2
S14	3/4	2/3	3/3	1/1	2/2	1/2	1/1
S15	4/3	3/1	1/1	1/1	2/3	2/2	1/1

表 7
英語口說成就測驗前、後測之描述性統計量 (N = 15)

口說成就測驗	最小值	最大值	平均數	標準差
前測	4.50	138.50	69.26	39.84
後測	47.00	142.50	91.56	32.18

方面有顯著的進步，平均為 91.56 分。由相依樣本 t 檢定得知， $t(14) = 6.83$ ， $p < .001$ ，95% CI = [15.30, 29.25]， $d = 3.65$ 。是故本研究研究 H₂ 獲得支持。

三、小學伴在英語學習態度之前、後測

表 8 為小學伴英語學習態度量表前、後測之描述性統計，小學伴在經由遠距課輔教學後，英語學習態度有明顯提升。由相依樣本 t 檢定得知， $t(14) = 3.58$ ， $p = .003$ ，95% CI = [0.67, 2.66]， $d = 1.91$ 。故本研究研究 H₃ 獲得支持。

四、訪談結果分析

(一) 小學伴英語口語焦慮的情形

從訪談結果得知，有些小學伴表示平常在學校上英語課時，對於用英語回答老師的問題時不會感到緊張或不安。因此在遠距上課時，使用英語回答大學伴的問題也不會有任何恐懼或焦慮的感覺。例如，小學伴遇到不會的地方，可以詢問大學伴：

大姊姊會教我不會的地方。

(S011901)

不會的地方可以問大學伴。

(S011903)

只有大姊姊聽得到我說什麼，所以會直接跟她說，講錯也沒差。

(S011910)

此外，如果有念不對的地方，大學伴會教導然後練習之後再學起來，「不會緊張，因為念錯就念錯，請大姊姊教導再學起來，之後不要再念錯就好」(S011906)。

歸納小學伴不會焦慮的原因有二，第一，小學伴可以直接詢問大學伴英文問題，不用擔心會被其他人聽見自己英文的發音或錯誤之處。第二，當小學伴口語表達有錯誤時，大學伴能立即教導小學伴正確的表達方式，讓小學伴可以直接從錯誤中不斷的練習、嘗試然後再練習以習得正確的表達方式。因此，小學伴可以自然的用英語回答問題，並不會有擔心或焦慮的情況產生。

然而，仍有些小學伴在遠距上課時，使用英語回答大學伴的問題會有焦慮和緊張的感覺。例如，出現不會念的單字、句型或是文法有講錯時，小學伴就會緊張，「擔心自己單字念錯、文法錯誤或講話卡卡的」(S011902)；「遇到不會講的單字或句型時，就會緊張」(S011909)。另外，有時候是害怕念錯或不知道如何用

表 8
小學伴英語學習態度量表前、後測之描述性統計 (N = 15)

英語學習態度量表	最小值	最大值	平均數	標準差
前測	16.00	25.00	21.86	2.58
後測	20.00	26.00	23.53	1.84

英語回答時就會緊張不安，「不知道怎麼說也會擔心念錯」(S011905)；「不知道怎麼用英文回答問題」(S011912)。

從訪談的結果歸納小學伴英語口語焦慮的原因是因為擔心自己在念英文單字、句型或句子時會有不準確的發音或錯誤以及擔憂在文法方面會不正確的使用；另一個原因則是害怕自己聽不懂大學伴的問題，不曉得該如何用英語回答自己的答案和想法。

(二) 小學伴英語口語能力的情形

小學伴均表示遠距課輔使自己口語能力進步且對自己學習英語也有幫助。例如，上課教材能幫助小學伴增加其字彙量、瞭解片語或句型的運用以及擴增課外知識：

可以學到許多有關英文的知識，例如句子、片語或者是對話的使用，也覺得自己的單字量變多，比較懂句型。(S011903)

上課教材對我的英語能力有幫助，也覺得口說能力有進步。(S011905)

大學伴會教導小學伴學習的方法或加強小學伴學習的困難處：

有些單字或句型不會，會問大姊姊，覺得自己在單字和口說方面有進步。(S011906)

因為大學伴會糾正我的文法、發音和增加單字量，覺得自己的口說和寫作能力有進步。(S011908)

大學伴一對一陪伴、鼓勵小學伴一起說英語，使得小學伴有更多的機會開口練習英

語：

口說方面有進步，比較敢講，學校的英文課比較沒有機會練習到口說。(S011901)

能比平常上課多使用英語跟大姊姊對話。(S011914)

根據訪談的結果歸納小學伴口語能力進步的原因有四點，第一，由於遠距課輔自編教材生活化、生動化以及實用化的內容促使小學伴不但瞭解單字的發音，更能擴充自己的單字量、補強文法概念以及增加豐富的課外知識。第二，遠距上課愉悅、活絡的氣氛，讓小學伴置身在無壓力、輕鬆快樂的學習情境，有了安全、舒適的感覺，小學伴才會毫無顧忌、盡情地開口練習英語。第三，面對小學伴學習的困難處，大學伴會以循序漸進的方式補強小學伴不足的觀念並和小學伴一起解決學習上所面臨的挑戰以及問題。第四，由於有大學伴陪伴著小學伴一起討論、練習口說和對話，促使小學伴比平常在學校上課得到較多的機會敢於去開口說英語，因而提升其表達和口語能力。

(三) 小學伴英語學習態度的情形

小學伴覺得上課教材的內容有趣且對他們是有幫助的，所以表現出的態度是願意學習上課的內容：

我覺得上這個課程很有趣，讓我學到很多不一樣的課外知識，之前都沒有老師會教這些東西。(S011904)

小學伴喜歡遠距教學輕鬆、愉快的氣氛以及無壓力的學習情境：

覺得沒有上課壓力。(S011901)
喜歡和大姊姊互動，因為大姊姊上課有時候很搞笑，這樣上課就會很开心、放鬆、不會有壓力。(S011909)

小學伴上課時能感受到大學伴認真教學、付出的態度和精神，進而影響到小學伴學習的態度：

喜歡和大學伴上課和上完課的討論，像大學伴上完課後都會問我還有哪些不會或聽不懂。(S011902)
喜歡大姊姊詳細的教導，她會教我發音和文法，補充很多，還會問我哪裡不會。(S011904)

大學伴的支持、陪伴、鼓勵和回饋會增強小學伴學習英文的態度：

喜歡跟大姊姊聊天，大姊姊會告訴我她的故事和上課的情形，像是她之前英文不好，靠自己努力慢慢學好英文，所以，大姊姊會鼓勵我好學英文，我也會好好跟大姊姊學英文。(S011906)
大姊姊都會很有耐心的教導我閱讀的方法，例如，劃線、分段念，當我在閱讀文章時，看到不會念的單字就會覺得很有挑戰性，看到不會念的單字，就會想要去做嘗試。(S011914)

根據訪談的結果歸納小學伴經由遠距課輔自編教材的學習後，多持著正向的英語學習態度。其原因有以下四點，第一，小學伴認為遠距課輔自編教材對他們來說

是有趣、實用且有助益的，因此，小學伴的學習意願高。第二，活絡、愉悅、快樂以及無壓力的學習情境影響小學伴的學習態度漸入佳境。第三，由於大學伴認真、耐心教學的態度影響小學伴的學習態度趨向良好、正向且積極。第四，大學伴正面的支持、回饋與鼓勵，使小學伴在學習上獲得成就感和自信心，小學伴英文的學習態度漸而改善。

伍、結論與建議

一、結論

本研究顯示，小學伴經由自編教材的遠距課輔後，英語口說成就測驗之前、後測分數明顯進步。從訪談的資料發現，遠距課輔自編教材的上課影片、問題引導，可易於讓大、小學伴相互討論、分享。此外，由於有大學伴一對一的教導，對於各別小學伴的學習困難，都能及時解決。因此，小學伴的口語能力學習成效是顯著的。但從訪談資料可看出，有些小學伴還存在有口語焦慮，擔心自己的發音、語調不準確、句子或文法不正確以及害怕自己聽不懂英文問題。適度的焦慮可讓小學伴更為認真，在本研究中沒有發現極度焦慮的個案。另外，從質性的資料發現，自編教材對小學伴而言是有趣、實用且有幫助的，加上小學伴均喜歡遠距課輔快樂、輕鬆以及無壓力的上課氣氛，大學伴也會提供適當的回饋，因此小學伴的學習態度也因此而有顯著提升。

由於遠距課輔教學並無教學進度和壓力，因此，大學伴能夠依照小學伴的學習能力、知識背景與學習風格、興趣來彈性調整其上課進度和學習內容的難易度，使小學伴獲得適性化的學習與滿足其學習需求，進而提升其學習成效。此研究顯示，

差異化教學、適性化教學能透過遠距課輔教學的特性、教材內容的實用性以及大學伴的專業指導達到最大化的功用，因此建議未來使用遠距課輔教學的相關機構能善用其特色和功能以幫助不同程度、背景、能力的小學伴在英語方面的學習。

不過，本研究也發現，在面對不同類型學習者的突發狀況時，大學伴由於欠缺教學經驗，可能會感到挫折。因此，建議往後在實行遠距課輔教學之前，能對大學伴執行課前的教育訓練，將學生行為的幾個樣態先呈現出來，讓大學伴有所心理準備，進而能發揮最大的效益。另外，本研究在 11 週遠距課輔教學期間曾遇到軟硬體設備出現問題，例如大、小學伴的耳機聽不到彼此的聲音、視訊攝影機螢幕畫面模糊不清、網路頻寬不穩造兩方無法順利連線等。建議未來在實行遠距課輔教學之前，對大、小學伴說明軟硬體設施可能會遇到的情形，並提供斷線時的替代方案，以避免學習中斷。

二、建議

(一) 對教育相關領域人員之建議

1. 上課教材的設計與運用

根據本研究結果，以有趣、生活化、實用化及與學生經驗知識相關的自編教材教學能提升學生的英語口語能力之學習成效和學習態度。因此，建議教學者未來在設計上課教材時，可以善用線上豐富的教學資源如圖片、影片、歌曲等來結合學校的特色、學生的生活經驗以及與學生切身相關或連結的人、事、物，例如瞭解學生喜歡時下流行的事物、拍攝不同時間、不同年級的學生從事各項活動的影片等。當學生看到影片中熟悉的人、事、物時容易引發其共鳴並全神貫注投入學習中。

2. 大學伴給予學習者學習英語的協助

從半結構式訪談的資料得知，小學伴口語焦慮的原因主要有兩個，以下將針對這兩個原因提供一些建議。其一，對於小學伴擔心自己在念英文單字、句型或句子時會有不準確的發音或錯誤，以及擔憂在文法方面會不正確的使用時，建議教學者在教學的過程中，以循序漸進的方式教導學生發音的方法和語調、建立正確的文法觀念並陪同學生反覆地練習以達到精熟的程度。再者，對於小學伴害怕聽不懂大學伴的問題、不曉得該如何用英語回答自己的答案和想法時，建議教學者調整說話的速度或再次重述語句，抑或是從簡易的句型讓學生熟悉，再慢慢教導進階的句型。假使學生完全不知道怎麼回答問題時，教學者也可以教導學生練習使用英語請老師將問題重述或給予提示。

3. 學習情境的創造

本研究結果發現小學伴在活潑愉悅以及快樂輕鬆的學習環境中，因大學伴的陪伴、支持、鼓勵與正向的回饋，使得小學伴在學習的過程獲得較多的成就感和自信心。所以當教學者賦予學習者安全、舒適、溫馨的學習環境和學習氛圍時，學習者便願意主動開口講話，進而降低其學習的焦慮和緊張感。因此，建議教學者創造一個溫暖輕鬆的學習氣氛和情境，並給予正向的回饋以及情感上的支持，方能協助學習者降低其英語口語焦慮，提升其對英語的學習興趣、學習態度和英語能力的習得。

(二) 關於未來研究之建議

1. 研究對象的擴增

因個案國中處於文化不利之地區，雖然學校盡量鼓勵全年級學生參加，在擁有足夠規格之設備不多的情況下，能參與

的學生數量不多，因此研究樣本數相當有限，這是本研究之限制。因此，本研究結果難以推論到其他不同資源的國中。建議未來研究可採用更大量的樣本進行研究，並兼採對照組，使之獲得更客觀且具推衍性的研究結果。

2. 將大學伴納入研究

大學伴個人的教學態度或教學理念等可能影響小學伴的學習成效。再者，由於大學伴是大一的新生，少有教學經驗，他們教學方法的採用也有可能是一個變數，其服務熱忱也不盡相同，因此如能將大學伴的個人因素納入研究分析，將能協助我們對影響此類型教學成效的原因有更完整的瞭解。

服務課程的本質是將接受服務者的需求盡量納入課程設計中，且以不干擾在地場域的客觀限制為主，因此本研究在設計及執行時受到較一般課室教學更多的侷限，也無法兼具同步與非同步的設計。本研究的發現能提供執行類似課程的團隊參考，協助連結大學教育資源和偏鄉社區需求，並提供弭平教育資源分配不均，及提升偏鄉學童文化刺激的方法。

謝詞

本研究感謝左鎮國中校長蔡宜興、教學組長盧家揚、英文老師顏以婷、國立成功大學外文系助教、國際扶輪社 3470 地區，以及協助解決軟硬體設施的國立成功大學人文社會科學中心和計算機與網路中心的人員。本文由第一作者之碩士論文改寫，我們感謝兩位口試委員國立成功大學教育研究所董旭英教授與國立高雄師範大學英語學系高郁婷教授的指正。

參考文獻

- 李月碧、何榮桂（2011）。透過網際網路縮減數位落差——以數位學伴為例。《臺灣教育》，670，2-11。doi:10.6395/TER.201108.0002
- [Li, Y.-B., & Ho, R.-G. (2011). The use of internet to reduce the digital divide: Case study of e-learning partner. *Taiwan Education Review*, 670, 2-11. doi:10.6395/TER.201108.0002]
- 李佳容（1999）。創造性英語教學策略對國小學童英語學習態度之影響（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院，臺南市。
- [Lee, J.-R. (1999). *Effect of instruction with creative thinking strategies on elementary school students' English learning attitude* (Unpublished master's thesis). National Tainan Teacher College, Tainan.]
- 呂佳玲（2017）。以 VoiceThread 平臺實施合作學習策略於國中英語口說學習之影響研究（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- [Lu, C.-L. (2017). *The effect of using cooperative learning strategy on VoiceThread on junior high school students English oral performance* (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Hsinchu.]
- 徐玉婷（2004）。國中生英語焦慮、英語學習動機與英語學習策略之相關研究（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南市。
- [Hsu, Y.-T. (2004). *The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy* (Unpublished master's thesis). National Cheng Kung University, Tainan.]

- 教育部（無日期）。教育部數位學伴入口網。
取自 <https://etutor.moe.gov.tw/zh/news>
[Ministry of Education. (n.d.). *Digital schoolmate portal site of the Ministry of Education*. Retrieved from <https://etutor.moe.gov.tw/zh/news>]
- 陳怡文、林麗娟（2014）。數位學伴課業輔導之教學分析。《教育科技與學習》，2，207-234。
[Chen, Y.-W., & Lin, L.-J. (2014). Analysis of tutor teaching in online after-school learning. *Educational Technology and Learning, 2*, 207-234.]
- 陳超明（2010）。英語即戰力：開啟臺灣的英語學習革命。臺北市：聯經。
[Chen, C.-M. (2010). *Empowering English for Taiwan*. Taipei: Linking.]
- 莊謙本、黃議正、沈家仔（2011）。植基認知負荷取向在課程教材設計及其教學成效分析。《屏東教育大學學報》，36，169-205。
[Chuang, C.-P., Huang, Y.-J., & Shen, C.-Y. (2011). Developing teaching materials based on cognitive load theory and its effectiveness analysis. *Journal of National Pingtung University of Education, 36*, 169-205.]
- 黃平佩（2017）。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（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
[Huang, P.-P. (2017). *The effect of online English speaking training lessons on speaking performance and speaking anxiety of eighth graders* (Unpublished master's thesis). Tunghai University, Taichung.]
- 黃瓊葦（2015）。偏鄉小學學伴在英語線上課業輔導的學習滿意度、學習態度和學習成果（未出版之碩士論文）。國立中央大學，桃園市。
[Huang, C.-W. (2015). *An investigation of learning satisfaction, attitudes, and learning outcomes of rural area elementary students through online tutoring* (Unpublished master's thesis). National Central University, Taoyuan.]
- 曾信達、蘇淑英（2013年7月）。Moodle on the go——Moodle 平臺在字母拼讀教學上的應用，2013年南臺灣教育學術研討會。國立中山大學，高雄市。
[Zeng, X.-D., & Su, S.-Y. (2013, July). *The application of Moodle on the go—Moodle platform in embedded phonics instruction*. Paper presented at 2013 Southern Taiwan Education Conference, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung.]
- 臺南市立左鎮國民中學、國立成功大學（2016）。左中 & 成大共創電子書平臺。取自 <http://120.116.115.6/ebook/index.htm>
[Tainan Municipal Zuojhen Junior High School & National Cheng Kung University. (2016). *E-book platform co-founded by Tainan Municipal Zuojhen Junior High School and National Cheng Kung University*. Retrieved from <http://120.116.115.6/ebook/index.htm>]
- 劉旨峰（2014）。運用遠距教育科技於課業輔導。《T&D 飛訊》，201，1-26。
[Liu, Z.-F. (2014). Using distance education technology for after school online tutoring. *Training & Development Fashion, 201*, 1-26.]
- Cheng, S. S., Liu, E. Z. F., Ko, H. W., & Lin, C. H. (2007). Learning with online tutoring: Rural area students' perception of satisfaction with synchronous learning. *International Journal of Computers and Communications, 1*(2), 48-54.

- Cheon, H. (2003). *The viability of computer mediated communication in the Korean secondary EFL classroom*. Retrieved from Semantic Scholar Open Research Corpus. (Corpus ID 759324)
- Chiu, T.-L., Liou, H.-C., & Yeh, Y. (2007). A study of web-based oral activities enhanced by automatic speech recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20, 209-233. doi:10.1080/09588220701489374
- Foss, K. A. (1982). Communication apprehension: Resources for the instructor. *Communication Education*, 31, 195-203. doi:10.1080/03634528209384683
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R. C. Gardner & W. E. Lambert (Eds.), *Attitudes and motivation in second language learning* (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London, UK: British Council.
- Graf, K.-D. (1995). Promoting interdisciplinary and intercultural intensions through the history of informatics. In D. Watson & D. Tinsley (Eds.), *Integrating information technology into education* (pp. 139-150). London, UK: Chapman & Hall.
- Hamzaoglu, H., & Koçoğlu, Z. (2016). The application of podcasting as an instructional tool to improve Turkish EFL learners' speaking anxiety. *Educational Media International*, 53, 313-326. doi:10.1080/09523987.2016.1254889
- Higgins, J. (1995). Power to the pupils; software in language learning. In J. Higgins (Ed.), *Computers and English language learning* (pp. 1-7). London, UK: Intellect.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Kao, H.-H. (2010). Investigating the effects of implementing online tutoring in an English afterschool program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2755-2760. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.409
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296-304. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05358.x
- Macintyre, R., & Macdonald, J. (2011). Remote from what: Perspectives of distance learning students in remote rural areas of Scotland. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(4), 1-16. doi:10.19173/irrodl.v12i4.847
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2011). Foreign language learning attitude as a predictor of attitudes towards computer-assisted language learning. *Procedia Computer Science*, 3, 167-174. doi:10.1016/j.procs.2010.12.029
- Satar, H. M., & Özden, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92, 595-613. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00789.x
- Simons, G. F., & Fennig C. D. (2017). *Ethnologue: Languages of the world* (20th ed.) Dallas, TX: SIL International.
- Tsou, W. (2005). Improving speaking skills through instruction in oral classroom participation. *Foreign Language Annals*, 38, 46-55. doi:10.1111/j.1944-9720.2005.tb02452.x
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-437. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x
- Zeinivand, T., Azizifar, A., & Gowhary, H. (2015). The relationship between attitude and speaking proficiency of Iranian EFL learners: The case of Darrehshehr City. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 240-247. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.512