

英語畢業門檻考試對大學生英語學習的影響

唐嘉蓉

1. 前言

為提昇大學畢業生之語言表達與競爭能力，教育部鼓勵大學設立英語畢業門檻。對現今大學生而言，在四年修業期間，應加強英語學習，以便順利跨出門檻進入職場。Shohamy 等(1996)學者指出，決策者深信考試是教育機構一項有力的控制工具，因此加強使用以便管控老師及學生行為。就行政人員而言，制定政策也比改善教學容易，因為最容易改變學生的學習就是改變評量方式。也因此為提昇大專生英語程度，自九十學年度 13 所大專院校實施英語畢業門檻，迄今已有 45 所大專院校訂定英語能力畢業標準及補救措施，以期提昇學習成效及競爭力(教育部，2010)。

考試能否提昇成效？近年來學者從不同觀點探討考試的影響，研究結果缺乏一致結論(Spratt, 2005)。Shohamy(2001)指出有必要研究考試背後的用意。以國立政治大學為例，超過百分之八十¹的學生通過門檻標準，其餘未達標準的學生是否能為了適應這項規定，提昇英語程度而改變其學習態度與方法？日前在訪談過程中，一位學生忿忿的說：「若是訂出門檻就可以使學生自己去達成這樣的程度，那為何不乾脆設定更高的分數。」的確，從學生觀點可以看出部分問題所在，這些同學無法達到大學生基本英語程度的原因，是學習動機不足，不夠努力，個人因素所致？還是標準設立太高，缺乏英語學習環境，客觀因素造成的？如果這個政策期盼學生進入大學後，在四年修業過程中英語文程度有所提昇，進而符合畢業規定的基本門檻，首先要了解這群學生在平時修課及考試準備上，做了什麼努力，過程中又有什麼學習困難及需要協助的地方？由於校方規定未通過英語文畢業標準學生必須修習英語文進修課程，也因此，這些修課學生對此政策的看法，及其延續的英語學習經驗，是本研究關注焦點。

此外，考量亞洲語言學習者處於英語是外語(EFL)的學習環境與英語是第二

¹ 根據政治大學九十八學年第一學期大學英/外語文課程、外語畢業標準檢定辦法與補救課程之通盤檢討成果報告，在 94 級及 95 級學士班實際畢業的 1460/1473 人數當中，無法通過英/外語畢業檢定而須經補救課程之人數為 197/158，分別佔 13.49%/10.73%。研究者認為由於尚有部分學生並未修習該年度課程，因此實際未通過率應比統計數字稍高。

語言(ESL)不同，特別是學生學習英語不是為了與社群溝通，而是偏向實用的工具性(instrumental)動機，甚至是規定的必要性(required)學習動機，加入台灣大學生的學習人口，有助於了解這種必修英語的文化環境下，考試影響學習的情形。先前蘇紹雯(2005)研究技職大學生對畢業門檻的看法，建議應提供較好的英語學習環境，以鼓勵代替強迫的方式著手；Shih(2007)的研究則指出相較於學習，之前研究多關注教學。另外，Chu(2009)的研究顯示回沖效應有限，多是表象的，且受到中介因素影響。這些研究主要以國內技職大學生為研究對象，如果以提昇大專院校學生英語程度制訂相關規定為前提，有必要加入一般大學生的看法。基於此，本研究以大學生為研究對象，呈現學生實際看法及學習經驗，俾便相關單位思考基本門檻訂定後，如何協助學生提昇學習成效。

2. 文獻探討

本研究首先以回沖效應假說簡要說明考試對學生語言學習的影響，接著解釋不同中介因素如何影響程度的高低，最後輔以學習英語的動機理論說明處於英語為外語的台灣環境中，學生對設立英語畢業門檻之看法。

2.1 考試的回沖效應假說

考試影響表現在教學和學習兩個層面上，其中負面影響係指教學忽略與考試無關的學習活動，正面的影響則是考試確保課程學習成效。考試對教學及學習的影響，係來自 Alderson & Wall 在 1993 年提出最初版的線形回沖效應假說(washback hypothesis)，研究者們提出 15 項考試影響教學及學習的因素。之後進展到 Bailey(1996)的互動模式，其概念是考試過程與參與者和學習成果是彼此互相影響的複雜過程。許多研究者們根據考試與學習的關係發展出不同的名稱及假說(Qi, 2005)，至今許多相關研究，包括部分以台灣大專生為訪談對象的研究，也企圖修訂回沖效應假說內容及模型的完整性(Chu, 2009; Shih, 2007; Shohamy et al., 1996)。

就測驗與第二語言習得研究相關性來看，學者的看法兩極化。例如 Shohamy(2000) 訪談一名外語教學者，受訪者強調測驗影響的滲透性，且對教育及社會決策扮演重要角色，影響甚大。另一位受訪者則質疑測驗並非提供學習者真正的學習機會，因為考試不但不重視學習者，也未考量學習者觀點，考試只是

整體評量的一環。無論學者是否贊同考試做為學習評量的方式，普遍使用考試的原因在於其便利性，及操弄整個教育系統，深信考試能影響學習者。

考試的評量方式如何影響學習，可從 Shohamy 等人(1996)的研究看出，例如口說考試中加入閱讀的項目，讓學生除練習說話技能外，還必須同時提升閱讀能力。整體來看，政策制定者認為學習者只要照著做，不論程度高低，在口說方面都有進步。

2.2 影響回沖效應的中介因素

然而考試影響，不全然如預期，其正向或負向效應受其他中介因素影響。Shohamy 等人(1996) 在分別比較阿語為第二語言及英語為外語考試的影響後，列出五項影響考試回沖效應的因素，包括考試的影響性、重要性、目的、形式及測量的技能。該研究指出，英語考試成績影響高中升大學；相較之下，阿語考試並未有決定性的影響，阿語程度好對工作、求學或社會地位並無加分作用，再加上該語言在以色列社會上的地位不高，因而影響力逐年遞減。

在這種考試影響學習的脈絡中，Spratt(2005)列出包括課程、教材、教學法、感覺態度及學習乃影響教室語言學習之五元素。其中學生的感覺態度因素，特別容易造成學生對考試產生矛盾(Cheng, 1998)。因為學生害怕考試，造成緊張的上課氣氛(Shohamy et al., 1996)。Alderson & Hamp-Lyons(1996) 研究 TOEFL 考試以及 Read & Hayes(2003) 探討 IELTS 考試，同時認為老師教學備感壓力，學生上課氣氛緊張，遂質疑負面學習氣氛是否有助於學習(轉引自 Spratt, 2005)。

另外，影響回沖效應與考試本身相關，包括測驗語言的地位、接近性、影響性、形式及目的等因素影響回沖效應的程度及類別。其中考試影響性(stakes of the test)高低是近來研究者主要關注的焦點。影響性高是指考試成績對考生入學、晉升、分班或畢業的情形有直接影響；反之則是影響性低(Shohamy et al., 1996)。就設立門檻的學校來說，雖然考試對學生是否畢業具有相當影響性，但還必須考量立即性(immediate importance)。Chu(2009) 說明台灣畢業門檻考試由於有補救措施，因而減少其立即的影響力，例如對無法通過標準的學生，之後改以修課或通過校內測驗的方式，可以順利取得學位。Shih(2007) 指出要探討

回沖效應，考試影響性高低並不足以解釋這個本質，從探討全民英檢考試(GEPT)對二所台灣技職及科技大學應用外語系學生學習英語的影響也發現，英檢考試的回沖效應很低。主要原因是對未設立門檻學校的學生，因為學生平時就得學習英語，並不會為了考試而刻意準備。對於學校設立畢業門檻的學生則認為，可以校內補考過關，也減少了英語門檻的影響。因此，除了立即性影響、科系因素外，Shih(2007)指出這些學生還受到一些中介因素，以致於沒有回沖效應產生，例如沒有時間準備考試、不知如何準備考試、本身英語程度比門檻設定高，排斥門檻考試以及學習態度不佳等。

也因此，Spratt(2005)認為回沖效應不一定產生，產生時也因為這些不同因素相互作用，其強度及方式也會隨著不同社會現況而改變。不管考試如何影響學生學習，究竟學生是否因此學得多或學得較好，則必須分析考試結果才能得知(Wall, 2000)。Andrews 等人(2002)研究香港大學入學門檻的 AS(Advanced Supplementary) 口說考試，研究者們比較三組學生的模擬考試成績，其中第一組學生不需要考新制 UE (Use of English) 口試，第二和三組是首批考新制口說測驗的學生，而三組學生在口說表現上並無顯著差異。然而進一步分析口說內容組織及語言使用後發現，考試相關教材影響學生學習，如果是正向的，也僅是暫時的、表象的學習。例如學生熟知考試形式，知道要考小組討論(group discussions)，因此考前熟記一些包括轉換話題的相關詞組。然而分析談話中發現，在不適當的對話中，穿插使用 by the way 的錯誤用法，研究者推論學生背誦教科書內容後表現於考試中，並非將教材內化後學以致用。

Cheng(1998)研究香港公立考試 Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE)對學生的學習有何影響，結果也認為學習是表象的、有限的，可以說只改變了學什麼，但並無法改變根本的學習。HKCEE 考試自 1994 年改採為評估學生完成真實生活任務(task-based)的語言技能，例如口說考試捨棄朗讀，增加小組討論的項目。在比較考生對 94 舊制與 95 新制考試之答卷後，研究結果顯示，考試方式改變似乎影響學生部分英語學習動機及課外活動經驗。

在 9 項學習英文動機測量項目中，三項有顯著差異，其中二項分別是看懂英語電影與收聽英語廣播以及為符合社會需求，新制考生同意程度大於舊制；另一項達成父母期望項目上，則是舊制考生同意程度大於新制。其他平均值較高的項

目多屬工具性動機，包括未來有較好的發展機會、符合社會需求及找份好工作。整體來看，考生學習英語是工具性及娛樂性目的。此外，功能性使用語言，例如為了看懂英文電影與聽懂廣播的平均同意度，新制較舊制高，表示新制考試方式影響學生學習動機。

同樣的，考試也影響學生課外英語學習活動，其中學生用英文和老師及同學對談兩個測量項目上，新制考試的平均值顯著大於舊制考試。這表示為因應新制口說考試，學生增加與老師及同學對談練習(Cheng, 1998)。

相反的，Cheng (1998)也指出新制考試對學習方法上有不同影響，在 11 項學生喜歡的學習方法中，4 項有顯著差異，分別是閱讀報章雜誌、參與課外活動、聽英語廣播及做練習和作業。舊制考生喜愛這些學習方法的程度大於新制考生。此外，雖然練習記筆記的技能對新制測驗很重要，但學生對這種學習方法的喜愛程度，並未因此改變。這表示新制考試並未影響學生學習方法。

最後，根據這項公立考試對學生、學習過程及成果的影響，研究者指出學生有一種矛盾心態。從這些測量題項來解讀，學生的矛盾在於，不認同考試代表真正的學習但卻說要努力取得最好成績；雖不喜歡考試，卻肯定考試是促使學習的動力。

2.3 語言學習的動機理論

學生這種不認同考試制度卻受考試影響的矛盾現象，或許可以從語言學習的動機理論來解釋。Gardner & Lambert 於 1972 出版第二語言學習態度及動機一書中，首先提出語言學習成就與整合性(integrative)取向相關，意指學習語言主要是為與社群溝通；另一項工具性(instrumental)動機則以實用目的為考量。近來也有學者根據台灣的語言學習環境，增加另一項必要性(required)學習動機(Warden & Lin, 2000)。其中修習英語的工具性動機和職涯陞遷及工作發展相關，動機包括容易換工作、較高工作保障、高薪工作及加薪。反之，學生為畢業或通過考試而學習英語則是必要性動機。

由於台灣處於英語為外語(EFL)的學習環境，學生缺乏與目標語言人士接觸機會，且英語也非日常生活溝通語言，甚或只是課堂中學習的科目，整合動機對英語為外語的學習者不若第二語言(ESL)學習者重要。Warden & Lin (2000) 收

集一所科技大學 500 位大一及大二非英語主修學生的研究結果證實，學生學習英語的必要性及工具性動機程度高於整合性動機。然而不論具備工具性或必要性學習動機，學習者並不一定會因此努力學習英語，例如必要性動機的學生在英語學習上受到先前英語成敗經驗影響。

相同的，Chen 等人(2005)延續必要性動機的研究，也認同整合性動機在促進學習上不是一個重要的因素，且將必要性動機修改為 Chinese imperative，因為研究者們認為這種考試提供學習的必要動機似乎已經深植於中國文化脈絡中了。然而，Chen 等人(2005)進一步解釋中國文化在英語是外語環境的重要性，包括集體主義要求遵從規範及通過考試對榮耀家族的重要，造成學習者追求高分，不重視語言運用。

Chen 等人(2005)的研究主要根據 Dornyei 的研究模式，提出影響學習動機的運作架構包括行動前、中、後三階段，工具性、必要性及整合性動機是為行動而準備的，在行動前缺乏先前的動機會直接影響聽說讀寫四技的學習；行動中會受到預期心理影響(expectancy)，預期指的是之前或未來成功的感覺，也是在 EFL 學生學習過程中扮演信心的角色；行動後學習者會做自我評估，也就是批判學習的進展及成果。研究者們根據網路上招募的 567 位受訪者，調查後顯示，工具性動機和未來行動變項顯著相關，必要性動機則與過去及未來預期有顯著相關。

同樣的，工具性的學習動機也可用來解釋技職學生對英語畢業門檻的看法，蘇紹雯(2005)研究技職學生對英語畢業門檻的需求，其中 598 份有效問卷中，55% 贊成學校設立英語畢業門檻措施，43.3% 反對，1.7% 未作答。對於考試的標準，則以初級(58.4%)最多人贊同；其次是中級(26.8%)。因此就技職學生而言，學生支持設立英語畢業門檻，只是不願標準設立太高。進一步探討原因，則與工具性的動機相關，贊成的原因有七成四學生認為英語門檻設立可以增加未來就業及升學的競爭力。其他選項依序是，可幫助提升英文能力(68.4%)、可提升我國對外的競爭力(67.1%)、可刺激學生學英文(57.4%)及有助於畢業後出國留學(58.7%)。至於，反對的原因依序是，對各類的英檢不瞭解(52.8%)、本身英文能力低，沒信心能通過考試(51%)、不知英語畢業門檻規定為何(43.8%)及英檢考試費用太高(43.1%)。

綜合以上所述，訂定考試門檻是希望產生正向的學習效果，然而相關研究認為考試對學生的影響似乎有限，且受不同中介因素影響。其次，各校訂定的補救措施不同，例如對於無法通過考試標準的學生，藉校內考試或補救教學的替代方式，將削弱畢業門檻考試的立即影響性。此外，以台灣英語是外語的環境及英語為必修科目而言，學者們提出必要性動機的概念，以解釋學生有理由或必要學習英語，但無法保證學習成效。

3. 研究問題

根據上述文獻探討，本研究將回沖效應定義為考試對學習的影響，在此採較寬鬆的解釋，意指英語畢業門檻考試對大學生英語學習的影響。研究主要關注未通過英語文畢業標準學生對英語畢業門檻政策的看法，及其對英語學習經驗及英語文進修課程需求的影響。研究問題包括下列各項：

問題 1：未通過英語文畢業標準學生贊成學校設定英語畢業門檻嗎？

問題 2：未通過英語文畢業標準學生認為英語畢業標準設立是否合理？

問題 3：未通過英語文畢業標準學生四年內為了通過門檻考試標準，修習了哪些英語課程？

問題 4：未通過英語文畢業標準學生四年內為了通過門檻考試標準，在課外英語學習上採取什麼學習策略？

問題 5：未通過英語文畢業標準學生為了通過門檻考試標準，在考前準備做了什麼努力？

問題 6：未通過英語文畢業標準學生對必修的英語文進修課程有何看法？

4. 研究方法

為勾畫出學習者實際感受的英語學習環境及經驗，本研究採焦點團體法，先對研究議題觀察到大量的語言互動及對話及參與者的解釋（轉引自胡幼慧，1997，頁 225）。其次，依據初步得到的資訊設計問卷，經預測後，修正相關問題。最後，為免受訪者受同儕影響產生集體式想法，在問卷之後，經受訪者同意，再進行個別深度訪談，以探索及聆聽方式收集豐富的資料及精確的回答(Donaghy, 1984)。

4.1 研究對象

本研究以北部一所國立大學於 98 學年度下學期開設之三班英語文進修²課程，其中一班由研究者授課的 56 位大四學生為研究對象，包括 29 位女生，27 位男生。研究者先從該班學生徵得同意，邀請 6 位同學進行焦點團體討論，收集對畢業門檻相關規定看法的初步資料。於課程修畢後，再對該班共 50 位學生，進行問卷調查，共回收 46 份有效問卷。最後，個別訪談對象則以不同學院為考量，包括應數系、資科系、企管系、法律系、中文系、及地政系，其中男生 5 人，女生 7 人，共計 12 位學生參與。

4.2 資料搜集

訪談大綱係依據三項研究問題為主要內容，無論焦點團體討論或個別訪談，均依照大綱進行，主要內容依序為對英語畢業門檻的看法，大學四年修課期間的英語學習經驗以及對進修課程的看法。為避免學生產生月暈效果為自己修課辯解（Bourner et al., 2001），所以受訪者討論及訪談時間安排在課程修畢後，焦點團體調查時間是 99 年 5 月中，於普通教室進行，約計 45 分鐘。之後，經受訪者同意錄音並謄稿後，做為問卷及深度訪談參考。問卷內容主要是開放式問題，容許學生自由作答，不受選項限制，題項則增加個人基本資料及畢業門檻考試經驗，包括考試次數及考試名稱（參見附錄）。為進一步了解學生想法，個別訪談於學期最後一周完成。由於受訪人數不多，所有訪談都由研究者親自進行，以減少不同訪員造成的差異；訪談以輕鬆方式進行，將干擾減至最低，時間約 25 到 35 分鐘，在語言教室進行。

4.3 資料分析

進行資料分析時，首先針對問卷題目中封閉問題做量化的初步統計，包括贊成或反對設立畢業門檻的人數、標準是否合理、修習進階課程的人數以及基本資料。之後，根據各項開放性問題回答內容，依照屬性分類，進行初步內容分析，歸納類型。其次，針對質性的深度訪談資料，進行謄寫工作，寫出所有受訪逐字

² 英語文進修課程為未通過英語文畢業標準學生必須修習的一學期零學分，每周二小時的補救課程，成績以通過及不通過登錄，修畢課程成績及格者視同通過畢業標準。

稿，並針對回答問題的一段話進行開放登錄（open coding），之後依照主要三個題目回答內容加以標籤(Strass & Corbin, 1990)。這些資料與問卷開放問題回答一起分析，以概念化的形式，將同一現象的資料歸類，並命名。最後，以開放式進行分類分析。資料分類時，除反覆檢視、再三比對外，為避免研究者與受訪者內容做不同解釋，也請一位資深英語教師幫忙審查、分析。同時，在選取引用句時也儘量呈現不同類目。希望藉由量化問卷及質性的訪談資料分析，同時增進門檻設定對學生英語學習影響的了解。

5. 結果與討論

以下資料分析共分三部分，第一部分是問題 1、2 對英語畢業門檻的看法；第二部分是問題 3 到 5 英語學習經驗；第三部分則是問題 6 對英語文進修課程的看法，依序分述如下：

5.1 英語畢業門檻的看法

5.1.1 設立英語畢業門檻

46 位需補救課程同學中，37 位贊成設立畢業門檻，6 位反對，3 位持中立看法。多數受訪同學表示贊成的原因是，英語能力是現今社會趨勢，特別是多益測驗成績有助於職場競爭力。此外，同學也認同英語在現今社會上的地位很重要 (Shohamy et al., 1996)，為了通過門檻有助於「促使學生保持或增進英文能力」。學生之所以同意設立門檻的原因，主要還是從實用的工具性(instrumental)學習動機考量有助於就業。至於從必要性(required)動機解釋的學生則認為，考試是評估實力的方式，提供程度不好學生一個再次學習的機會，對維持一定英語能力有幫助。這對原先沒通過標準，之後再考過的學生，這種考試規定確實發揮某種程度的影響，一位學生表示，「其實我覺得要求這個門檻算合理，我同學本來第一次沒過，但為了要畢業，所以他又唸了一次，結果就有考過，如果沒有另外規定，我想他也不會努力去唸英文」。由此可知學生認同這種考試的必要性。

反對的看法中，一種想法是，學習「應是學生自己對自己的認知與需求」；另一種想法是，「設定英文畢業門檻根本無助提升英文程度，大多數的學生不會花費太多心力為此而研讀」。也有學生質疑，畢業門檻不是實質有益學生的政策，例如商學院訂出嚴格的標準來管控學生英語程度，但學生有不同解讀，一位學生

指出，「以商學院某科系而言，他們有另設自己的畢業門檻，高於學校的標準，而這是憑著學生自身的英文好？還是學院本身對英文教學不遺餘力？」。

從以上贊成同學的看法得知，多數學生似乎感受到這種全球化競爭的壓力，特別是大四學生，無論繼續就學或就業，即使自己無法通過門檻，卻也認同這個設立門檻為英語程度把關是有必要的。然而也有學生質疑政策的意義，一種觀點是，學習是自己的責任；另一種批判態度是，門檻對提昇英語程度沒有實質作用。特別是有些學生入學前，早已通過門檻考試標準，顯見不是學校政策的成效。如果是學校政策的影響，這些須補救課程學生應該是受益者，然而學生似乎感受不到學校在教學及學習資源上提供了什麼協助。有了門檻設定，提供一個必要的學習動機，再加上職場需求的工具性動機，故多數學生仍贊同門檻設定是必要的。也因此學校制定政策時應與學生多做溝通，了解學生如何解讀這個政策，及回應其疑慮；施行時，還必須讓學生了解校方的立場是協助學生，達到大學生基本英語能力，不是制定政策來為難學生的。

5.1.2 訂定英語畢業標準

其次，對畢業門檻標準訂定³是否合理的看法，46位學生中，38位選考多益(TOEIC)測驗，4位參加全民英語能力分級檢定中高級初試，4位學生參加過前述兩項測驗。其中校方訂定的相關畢業門檻考試標準是多益成績達600分，或通過全民英檢中高級初試。35位學生評斷分數合理，可分為三種觀點：一是因應企業職場需求，未來大學生要有競爭力，這個標準符合業界基本門檻要求；二是政大學生應具此水準，國立大學學生應該起碼具備這種英語程度；三是同儕因素，八成同學努力一下都可通過，這個分數應該是合理。相反的，8位學生認為不合理，可歸納為兩個主要原因：一是由於畢業標準檢定辦法明定各院系得自定更嚴格之標準，商學院部分系所定的標準更高，因此有學生認為全校標準不一並不合理。例如，一位會計系學生認為系上訂定多益考試標準750分，超過學校的基本門檻600分，並不公平。另一項反對理由與個人自我要求有關，學生認為「大學生對學習的要求應該是自我期許，分數高低不應由學校規定，何況入學前大家的

³ 該校檢核標準共有六項，(一)通過全民英語能力分級檢定中高級初試。(二)TOEFL 托福500(含)以上。(三)CBT 電腦托福173(含)以上。(四)IELTS 國際英語測驗5.5 級(含)以上。(五)Cambridge Certificate 英國劍橋大學國際英文認證 PET(含)以上。以及(六)TOEIC 多益測驗600(含)以上。

英語程度不一，入學後卻需達到一定標準」。此外，一位中文系學生也解釋，英文對他而言不重要，也不實用，因為將來的生涯規畫要當國文老師，因此主張降低標準。整體而言，多數學生選考多益測驗，且認為 600 分的門檻標準符合企業人才需求及大學生基本英語能力；至於各院系如訂定更嚴格的標準，部分學生並不同意。

即使如此，將贊成設立門檻和標準是否合理的原因一起檢視，學生有一種矛盾的情結。贊成設立門檻的學生是站在他人觀點來看待這項規定，因此客觀的認為應該支持。但考慮分數高低是否合理時，會設身處地為自己著想，主觀的看法則與蘇紹雯(2005)對技職學生需求做的調查相同，多數學生支持英語門檻的設立，但標準不願設立太高。另一種矛盾是，學生贊成也認為門檻設立合理，但表示「不一定會做」或「就是做不到」。這與學生之前的學習經驗相關。以下是兩位同學的說法：

「一直以來，英文對我一直是弱項，所以當知道畢業需要通過考試，其實很厭煩，尤其又規定一定要考過才能修補救，所以只挑了一個最近就要考的全民英檢，繳了報名費，完全沒準備，就去考了。」(No. 5 同學)

「我覺得是好的想法，至少還可讓消極的人有意識到英文不好的可能，至於會不會特別去加強，那就與個人有關了。」(No. 8 同學)

整體而言，這些無法達到標準的學生認為，門檻設定提供合理學習或複習英語的動機，就如同 Chen 等人 (2005) 的研究結論所言，這種要求學習英語的必要性動機深受社會文化環境影響，因此學生贊成設立門檻。然而，無論門檻規定提供工具性或必要性的學習動機，但學生會不會有行動，與其先前的學習經驗，及其對未來預期相關，例如英語程度不好的學生自覺考不過，或中文系學生覺得英文不重要，因此對分數標準看法不同，影響學習有限。

5.2 英語學習經驗

未通過標準學生因應門檻考試的相關英語學習經驗，主要分為三項，一是修習的課程；二是課外英語學習策略；以及三考試準備活動。

5.2.1 英語課程

在修習英語課程方面，14 位學生表示，並未受到畢業門檻考試影響，因而

上課時不會額外做什麼努力；一方面當時是一年級新生，離真正考試有一段時間，因此並未產生考試影響上課學習的情形，故缺乏立即性影響(Shih, 2007)。但也有 4 位學生提出上課時會特別認真，2 位則以努力準備老師的考試及作業要求，這些修課原本應該做的事，部分學生則認為是因應考試格外用心學習。相反的，3 位學生認為大一英文教學內容與考試並無關聯，且對英文沒興趣，因此不會特別用心學習，只有在期中、期末考前才讀書。大學英文課程設計不同於考試準備課程，原本就不是以通過考試為教學目標，Green (2007) 的研究比較大學生對考試準備課程(IELTS)及一般學術課程(EAP)看法時，其中學生認為最有助於通過考試的教室活動是與考試相仿的任務，例如短文寫作、聽寫短答及閱讀短文。因此課程內容不符合考試內容或測驗的技能，多數學生自然認為對考試沒有幫助。另外，資料也顯示，這些學生並未繼續修習進階英語課程，也就是說，幾乎所有未通過門檻的學生，只修畢四學分的大學英文課程，其中僅有一名商學院學生表示，為了趕在畢業前增加英語實力，而在大四下同時修了兩門大學英文三的英語課程。除此之外，沒有任何學生在大學四年內，再選修任何大學英語文課程。如此看來，學生是否繼續修習相關英語課程幾乎不受門檻設定影響。

進一步探討原因，部分學生表示是選不到課，顯示似乎是客觀因素影響。但即使有意願繼續修習進階課程的學生也表示，一方面擔心自己程度低，怕影響成績，不敢選修大學英文三；另一方面和程度較好的學生一起上課，壓力也大。一位同學說：「我有修過的同學都說有進步，但我有發現會去修這門課的人，底子原本就不錯，而且喜歡英文不排斥」。這表示主觀的興趣及英語程度因素影響同學是否繼續修習英語課程，設定門檻考試較無法發揮影響。整體來看，未通過畢業門檻標準的學生，大學四年內的修課經驗僅限於一學年、四學分的大學英文一、二課程，學習成效有限。如果這些學生不是經由修課增進英文能力，有必要檢視課外的學習情形。

5.2.2 課外英語學習策略

學生因應考試，於平時課外英語學習的活動，多以考試測量的聽力及閱讀技能為主。其中訓練聽力的策略，學生多採取觀看電影(14 人次)、聽 ICRT(3 人次)或空中英語教室雜誌(5 人次)等方式。然而考試帶來的聽力學習活動似乎有限，如果不是有計畫持續用心的練習，一般而言，效果十分有限。至於增進閱讀技能

方面，少數學生提及讀其他科目的原文書(4 人次)及閱讀雜誌(10 人次)。然而不論聽力或閱讀技能的增進，學生選用的學習教材與偏商業情境的考試內容較無關，學生似乎認為有練習就好，較注重「量」的增進，至於如何精進，過程中並不重視「質」的學習。例如學生認為單字量是決定程度的關鍵，因而採取背誦單字及文法(8 人次)的方式修補原本不足之處。相較之下，與 Cheng(1998)研究相同的是，學生課外英語學習策略，包括看懂電影、收聽廣播，但由於畢業門檻考試項目以閱讀及聽力為主，不包括口說技能，因此不同於 Cheng(1998)的研究結果，學生於平時並不會與同學或老師練習口說。

此外，有 4 位學生採取進補習班上課的策略準備考試，其中一位認為效果不好，因為自己不積極，另一位表示對學習英語提不起興趣，因而作罷。就考試課程而言，一方面學生害怕考試，造成緊張的上課氣氛(Shohamy et al., 1996)。另一方面上課是考試導向，偏向記憶學習(Shih, 2007)，老師和學生原先可以進行有意義或較有趣的英語活動，卻因為考試並不重視這種課程內容影響學生學習。

除此之外，14 位學生認為自己沒有學習策略或計畫，其中有學生意識到門檻規定的壓力，但卻不知如何是好。以下是這種學生的想法：

「我不知道要做什麼，一年級以為還早，二年級又覺得三年級再說，一直到現在已經來不及準備，所以說我沒努力，但卻一直掛心焦慮」。(No. 3 同學)

5.2.3 考試準備活動

統計 46 位學生考試的經驗來看，28 位只參加過一次考試測驗，15 位有二次考試經驗，3 位考過三次。至於考前的準備學習活動，主要有二類，一是幾乎每位學生都花時間模擬考試練習，做考古題目。另外一種主要依賴參考書，背單字及複習文法。準備考試過程中，學生擔憂不知如何準備考試以及不知如何進步。例如「範圍太大，無從準備」；「沒有特別的準備，只有做幾篇練習題」。一位學生表示考過兩次多益測驗，成績都是 500 多，實在不知如何才能進步。還有一些原先對英語有興趣的學生，因為考不過而倍受打擊，不僅削弱學習興趣，也產生無力感。甚至於有人抱著一種上補救進修課程的心態，沒準備就去考試。例如「僅僅為了修 Enhancing 課程而去考試。知道自己就算準備了也過不了」。如此以修課代替通過考試的心態，削減了畢業門檻考試的影響力。

整體而言，畢業門檻對學生的英語學習影響少，未通過門檻標準學生以練習考古題為主，是短暫的表象學習。對於考試不考的語言技能，例如口說及寫作學習，則甚至不會有影響(Chu, 2009)。

以上從學生上課及課外的英語學習經驗來看，台灣是英語為外語的學習環境，學生平時較缺乏使用英語的機會，修課是主要學習英語的方式，再加上考試項目以閱讀及聽力為主，並無 Cheng(1998)研究所述，學生會和同學或老師練習口說，因為不是考試項目，如此更強化學生只學習被動的聽力及閱讀技能。除此之外，如果考試的確影響學習，學生的表現也僅止於為考試而考試的模擬試題練習，這個為期一、兩個月左右的學習效果，也許是學生所謂「維持既有的英語程度」，但這種短暫的學習，或許有利於準備考試，但未必增進學生語言能力。

5.3 英語文進修課程

未通過標準學生須修畢英語文進修課程，通過才能畢業。因此為延續未通過標準學生的英語學習經驗，有必要了解其對課程的看法。首先，未通過門檻須補救進修課程的學生雖然都肯定上課有一定的學習成效，然而學生對課程的需求各不相同，增加課程設計的困難度。部分學生認為要加強基本能力，如同門檻考試要求，例如「教多益會考的內容」，「文法及生字要複習」，因為「太高深的內容，學生更不想學」。一種學生是希望加強聽說能力，因為是最常用的技能，且也是未來職場需要的技能。也有學生表示，沒有能力自學，希望老師講授比較重要。

其次，除不同程度及語言技能需求外，對於課程內容，一位同學指出大四上英語進修課程也有壓力，因此較無法想要上什麼課，是被動接受「老師上什麼都可以」。一種心態是比較消極的，例如「期望修課可過關，無法再去細想能學到什麼，過關比較重要」。比較積極的看法是，認為應該培養學生自學能力，持續終身學習，例如「如能激起興趣、繼續學習英文，在課程結束後，仍會自己主動學習，而非課程結束就因此結束。」此外，少數同學提及引導寫作、口頭報告及獨立思考等能力訓練是重點，也要求提供不同內容的學習教材，例如要生活化或與商業英文相關。

從學生對課程種種需求看出，學生間差異性大，既然課程的學習成效任課老

師並無法用分數肯定學生的上課表現，只能以通過或不通過為學習成效把關，如何針對學生需求及能力設計課程，使修課有意義，而不淪為形式，是一項具挑戰性的工作。就學生觀點而言，修習進修課程的目的如果是彌補考試之不足，實際上一學期、每周 2 小時的進修課程，並無法一一補救學生能力。其次，如果是提升學習興趣，課程活動是重點，但培養自學能力，又是另一種課程。因此為符合學生學習需求開設不同課程，以提昇英語能力，這些困難需要足夠人力及相關資源協助配合。

6. 結論

從學生對設立英語畢業門檻、英語學習經驗及進修課程的相關資料分析與討論，可以得到以下五點結論：

1. 學生贊成設定英語畢業門檻：大學生的看法與蘇紹雯(2005)研究技職學生對畢業門檻意見相同，學生贊成設立畢業門檻，是趨勢，也有助於因應未來職場競爭。未通過畢業門檻學生因程度有別，對標準設定有不同看法。多數學生認為多益 600 分的門檻不算高，但少數人希望標準不要太高。
2. 英語門檻對學習的影響力有限：在本研究中，未通過畢業門檻學生受到考試回沖效應的中介因素影響學習，例如考試影響性、立即性及學生自身英語程度。考試對無法通過門檻的學生影響有限，在大一、大二時甚至沒有影響。再加上未達考試標準時，可以修課方式取代通過考試，順利畢業，更減少考試的立即影響性。
3. 學生的修課不足：幾乎所有未通過門檻學生在四年內，總共只修四學分的大學英文必修課程。選擇不再繼續修課的原因，無論是選修不到，或程度低影響修課意願。根據張顯達等學者(2004)的研究，從實務經驗判斷，以共同英語能力指標 5 到 8 級為例，每升一級，至少需要連續兩年，每周三小時的英語學習。由此看來，由於上課是學生主要學習英語的方式，設立門檻對學生修課沒有影響，如此只上一年、每周二小時的英文課，要提昇英語程度似乎不易。
4. 課外英語學習策略有限且考試準備不足：未通過標準學生贊成設立門檻提供必要及工具性學習動機，也認同應該提昇自己英語能力，然而這些動機並無

法促使學生積極學習。這種只有想法，沒有做法的情形，從學生的回答可以歸納出幾點原因，包括自己懶惰、考試無立即性、英語程度低及學習困難。此外，如果沒有計畫或認真持續學習，以偏向娛樂性的聽力訓練，或於考前進行一個月左右的考古題模擬練習，甚至根本不準備考試，這種情況顯示，學生學習英語的努力有限，是短暫且表象的(Cheng, 1998; Chu, 2009)，設立門檻考試似乎無法鼓勵這些學生於課外學習英語。

5. 英語文進修課程設計困難度高：由於學生之間需求不同，且英語程度差異性大，增加設計課程困難度。首先，進修課程究竟應以提昇考試技能、培養學生學習興趣或能力為目標。其次，由於英語系及部分商學院訂定的門檻較全校統一訂定的標準高，相較之下，該院系未通過標準學生較其他科系學生英語程度高，在方便學生修課及有限人力下，並無法分班上課。此外，這個課程攸關學生是否順利畢業，如何針對其學習動機及需求設計課程，教學時顧及學習興趣，最後僅以通過與否評量學習成效，對授課教師而言，在在都是挑戰。

7. 檢討與建議

本研究以訪談法及問卷收集資料，缺點是偏向語言層面資料的收集，非語言的行為較無法觀察。此外，由於每所學校的課程規劃及學習環境不同，本研究目的不在類推，而是呈現門檻考試對學生學習英語可能產生的影響。未來研究值得進一步探討的是學生先前的學習經驗，以及根據英語進修課程學生於實際上課過程中的學習經驗，規劃相關課程。

大學英文是必修通識課程之一，Tse (2000) 指出學生主觀的想法影響是否繼續修課。也因此，根據這些修習英語文進修課程學生的意見開設相關課程及提供學習活動，將有助於建立一個良性循環的英語學習環境。以下根據學生意見，提出幾點想法供相關單位參考：

1. 鼓勵補救學生多參與英語學習活動：多數未通過畢業門檻學生英語程度較低，這種程度高低的情形與入學考試成績相關(Gan, 2009)，亦即可以預測。因此新生一入學，就該多多輔導這些學生，例如利用校園自學中心學習英

語。其次，部分學生表示選修不到大學英文三的課程，再加上多數學生選考多益測驗，因此開課單位可檢視是否有足夠的商業英語課程供學生選修。此外，學生也反映與程度高的同學一起上課有壓力，因而對繼續修課卻步。也因此開設相同科目課程時，可考量分級、分班上課，以鼓勵程度低的同學從初、中級開始修課。除此之外，還可輔以線上課程方式，方便大四學生在家自修學習。

2. 設立考試諮詢窗口：為減少學生對考試的疑問及焦慮，建議設立一個考試諮詢窗口，除回答考試相關問題及提供相關資訊外，也可積極推動活動，鼓勵學生使用學習資源。Muchiri(1996)指出，老師對學生考試能力過於樂觀，一般認為學生有很多考試經驗，但事實上，大學生需要作答方面的協助。也因此，可邀請通過門檻考試的學生組成小組成員，不定時提供考試相關經驗。此外，學生的問題還包括，拖延、沒有計畫或不知如何學習，受到考試沒有立即性的影響，因此可以考慮設計一個三到四年的逐步學習英語計畫，一方面提供學生具體的時程表，另一方面列出可行的學習策略供學生參考。
3. 設立英語門檻的反思：所謂設立英語門檻以提昇英語能力，意謂著什麼？部分程度好的學生已經在入學前就通過畢業門檻標準了，也有些在入學後輕鬆過關，還有學生是如同受訪者所說的，努力一下也就低空飛過。而這些無法通過門檻的學生是所謂未通過標準的代表，通過率低也表示學生英語程度沒有提昇。根據本研究所描繪出無法通過門檻考試的大學生，是一群被動的學生，但基本上認同英語的重要性及影響力，如何於一開始就辨識出這群學生，引導他們學習，而不是訂定標準後，期盼學生可以自己主動達到提升英語程度。特別是當考試對學生產生負面影響時，政策制定者有必要介入(Wall, 2000)，也因此，學校如何鼓勵學生繼續修課，或於課外積極學習英語，以期達到大學生基本英語程度，才是學校訂定英語門檻後應有的做法。

最後，引述 Muchiri(1996)所言，政策制定與真正實踐之間雖有差距，然而政策白皮書乃是國家教育達成目標的一項明確依據。所以儘管教育部鼓勵大專院校訂定畢業門檻政策，以提升英語能力，高等教育相關單位也努力實踐，減少差距是共同目標。

參考文獻

- 胡幼慧編。《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》。臺北市：巨流圖書，1997。
- 教育部 98 年度施政績效報告：http://www.edu.tw/files/site_content/，2010。
- 張顯達、蘇以文、周碩貴、陳美華。《建立我國大學生英語能力指標之研究》。教育部委託研究計畫。2004。
- 蘇紹雯。〈英語畢業門檻相關規定之需求研究：技職大學生的看法〉，《國立高雄師範大學教育學系教育學刊》，24 期，2005 年，頁 47-66。
- Alderson, J. Charles, & Hamp-Lyons, Liz. "TOEFL preparation courses: A study of Washback." *Language Testing* 13 (1996): 280-297.
- Alderson, J. Charles, & Wall, Dianne. "Does washback exist?" *Applied Linguistics* 14 (1993): 115-129.
- Andrews, Stepher, Fullilove, John, & Wong, Yama. "Targeting washback-a case study." *System* 30 (2002): 207-223.
- Bailey, K.M. "Working for washback: A review of the washback concept in language testing." *Language Testing* 13 (1996): 257-279.
- Bourner, Jill, Hughes, Mark, & Bourner, Tom. "First-year undergraduate experiences of group project work." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26.1 (2001): 19-39.
- Chen, Judy F., Warden, Clyde A., & Chang, Huo-Tsan. "Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation." *TESOL Quarterly* 39.4 (2005): 609-633.
- Cheng, Lilying. "Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes towards their English learning." *Studies in Educational Evaluation* 24 (1998): 279-301.
- Cheng, Lilying. *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Chu, Hsiu-yu. *Stakes, Needs and Washback: An Investigation of the English Benchmark Policy for Graduation and EFL Education at Two Technological*

- Universities in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation: National Taiwan Normal University, 2009.
- Donaghy, William C. *The Interview: Skills and Applications*. Scott, Foresman and Company: Glenview: Illinois, 1984.
- Dornyei, Zoltan. "Attitudes, orientations, and motivations in language learning : Advances in theory, research, and applications." *Language Learning* 53.1 (2003): 3-32.
- Gan, Zhengdong. "IELTS preparation course and student IELTS performance: A case study in Hong Kong." *RELC Journal* 40.1 (2009): 23-41.
- Gardner, Robert. C. & Lambert, Wallace. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.v
- Green, Anthony. *IELTS Washback in Context: Preparation for academic writing in higher education. Studies in Language Testing: Vol. 25*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Muchiri, Mary. *The effect of institutional and national cultures on examinations: The university in Kenya. In Colman, Hywel. (Eds.), Society and the language classroom (pp.122-140)* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Qi, Luxia. "Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test." *Language Testing* 22.2 (2005): 142-173.
- Read, J. & Hayes, B. "The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand." *IELTS International English Language Testing System Research Report 4* (2003): 153-206.
- Shih, Chih-Min. "A New washback model of students' learning." *The Canadian Modern Language Review* 64.1 (2007): 135-162.
- Shohamy, Elana. *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning*. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993.
- Shohamy, Elana. "The relationship between language testing and second language Acquisition, revisited." *System* 28 (2000): 541-553.
- Shohamy, Elana, Donitsa-Schmidt, Smadar, & Ferman, Irit. "Test impact revisited:

Washback effect over time.” *Language Testing* 13 (1996): 299–317.

Spratt, Mary. “Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams.” *Language Teaching Research* 9.1 (2005): 5-29.

Strauss, Anselm, and Corbin, J. *Basics of Qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

Tse, Lucy. “Student perceptions of foreign language study: A quality analysis of foreign language autobiographies.” *The Modern Language Journal* 84 (2000): 69-84.

Wall, Dianne. “The impact of high-stakes testing on teaching and learning: Can this be predicted or controlled?” *System* 28 (2000): 499-509.

Warden, Clyde A., & Lin, Hsiu Ju. “Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting.” *Foreign Language Annals* 33.5 (2000): 535-547.

附錄

問卷樣本

各位同學，您好：

為改善進修課程設計及增進了解如何幫助同學準備英語畢業門檻相關考試，煩請抽空據實填答本問卷，本人在此感謝你的協助。另外也請放心，問卷內容僅供相關研究參考，與修課成績無關，個人資料也不對外公布。

第一部分 英語文修課經驗

I. 請先談一談大學四年，英語文修課情形

1.1. 您在修習大學英文(一)及(二)的情形如何？學習內容為何？

1.2. 之後，您是否曾修習大學英文(三)？

是，哪一個科目 _____

否，原因是_____請跳答第 II 部分

1.3. 您覺得修習大學英文課程的學習成效如何？

第二部分 英語畢業門檻

II. 對設定英文畢業門檻的看法

2.1 您是否贊成學校設定英語畢業門檻？

是，請說明_____

否，請說明_____

2.2 您覺得目前英語畢業門檻設定的標準合理嗎？為什麼？

2.3 請說說您參加的是哪一個標準英語測驗：

全民英檢(GEPT) 考試次數_____ 成績各是_____

多益(TOEIC) 考試次數_____ 成績各是_____

其它考試，請註明_____ 考試次數_____ 成績各是_____

III. 畢業門檻考試相關學習經驗

3.1 大學四年中，您為了通過英語畢業門檻考試在學校修習大學英文課程時做了什麼努力？_____

3.2 大學四年中，您為了通過英語畢業門檻考試在課外學習活動做了什麼努力？

3.3 大學四年中，您為了通過英語畢業門檻考試在考試前做了什麼準備？

第三部分 英語文進修課程

IV. 英語文進修課程的看法

4.1 您覺得英語文進修(Enhancing)課程應該上些甚麼內容？

4.2 如果您是授課老師，應該在一學期零學分的課程中，提昇學生什麼能力？

4.3 經由本學期的上課經驗，可否說說您有哪些學習心得及建議？

第四部分 基本資料

系級		學院		性別	<input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女
----	--	----	--	----	---

問卷到此結束，謝謝你的填答！