

年級、學業成績與外語學習策略的關係研究 —以日四技大一及大三西班牙語系學生為例

胡惠雲/ Hu, Hui-Yun

西班牙聶伯利赫大學應用語言學系博士候選人/

文藻外語學院西班牙文系講師

Department of Applied Languages, Nebrija University (Spain), PHD Candidate/

Department of Spanish, Wenzao Ursuline College of Languages

【摘要】

本文主旨在調查年級、學業成績與學習策略的相關性，研究將以大學一年級與大學三年級兩次西班牙語文法課程成績做基礎，採用 Oxford 學習策略調查表 (SILL)，通過 SPSS 統計學分析軟體處理，進行學習策略、年級及學習成績間的相關分析，以瞭解成功學習者學習策略使用的特點與偏愛；藉此研究結果，盼能為日後學習策略的教學與及練提供參考。

【關鍵詞】

語言學習策略；學習策略量表；第二語言習得；成功學習者-欠成功學習者

【Abstract】

This study aims at investigating the relationships between Language Learning Strategies, grades and achievements of Spanish learning. The paper reviews the overall level of language learning strategies employed by the first-year and the third-year Spanish major undergraduates. The data come from the Oxford SILL questionnaire survey with a statistical analysis of the correlation between language learning strategy use and the achievements of Spanish courses in the first and the third academic years. The study addresses the differences and the preferences of the choice of strategies between successful students and less successful students. The findings from this empirical study might be of great help to develop the Spanish language learning strategy teaching and training.

【Keywords】

language learning strategy; SILL; second language acquisition; successful
learner-less successful learner

引言

20 世紀 70 年代以來，以學習策略為中心的研究不斷蓬勃發展，不同以往，外語教育的焦點主體漸由以教師為中心轉向學習者，教學的關注漸漸從教師的教法傾向學生的學習過程，外語教學從研究教師如何“教”轉移到學生如何“學”，教育的意義，不僅主張教會學生“學什麼”且要教會學生“怎麼學”。受此新潮流的影響，不少學者開始研究外語學習策略的重要性，不論在學習策略的使用上或是對學習成績的影響上，提供了許多重要的外語學習規律與特點。研究結論顯示，學好一種語言，除了學習者應負有很大的責任外，有效的使用學習策略對培養能力及提高學習成績均有一定的促進作用(文秋芳，1995a)；許多語言教育研究者表示，學習策略的教學與訓練的相關研究，有助教師瞭解學生學習策略的變化規律，也能協助學生適時、有效的掌握與運用學習策略，提高學習成效。

壹、文獻探討

一、學習策略的定義與分類

(一)學習策略的定義

概括各方研究成果，學習策略是指學習者在學習過程中，為了解決問題，提高學習成效、學習機會與學習成果時所採取一般性的整體反應和策略，包括學習者的心理過程，也包括其具體行為(毛鋒，2008)。學習策略是學習者編碼過程中用來掌握、貯存或重新獲得資訊的一般學習方法的特點；Chamot (1987)認為“學習策略是學生採取的技巧、方法或者刻意的行動，其目的是為了提高學習效果和易於回憶語言的形式及內容；O'Malley & Chamot (1990)把學習策略定義為“用來幫助理解、學習或記憶新資訊的特別思想或行為”；Oxford (1990:8)將學習策略定義為“學習者為了使學習更加簡單、快捷、自主、有效、愉快，更能適應新情況所採取的行為或行動”；文秋芳(Wen, 1993)將學習策略視為“學生為有效學習所採取的一系列行動”。根據 Oxford(1990:9)的看法，學生所採取的一系列具體行動是有自覺、有意義的，學習策略中常包含學習者為了要加快學習技能的“目的性”，因此，學習策略常意味一些“特定行為、動作、步驟和技巧”。

(二)語言學習策略的分類

有關學習策略的分類，Rubin (1975)曾按用途分為學習策略(又可分為元認知策略和認知策略)、交際策略和社交策略，並指示三種學習策略對語言學習者都會產生直接或間接的影響；O'Malley & Chamot (1990)也把學習策略分為三類：認知策略、元認知策略與社交策略；Oxford (1990)根據學習策略與語言材料的關係，把語言學習策略分為直接策略(包括記憶策略、認知策略及補償策略)和間接策略(包括元認知策略、情感策略和社交策略)。Oxford 的學習策略分類雖然與 O'Malley & Chamot 大同小異，但其分類框架較容易理解，內容較廣泛、全面且具體。根據 Oxford，記憶策略、認知策略及補償策略提供學習活動中的智力工

具，使學習者利用資源、關鍵字、肢體語言或語境，從事遷移、重複、推論、演繹、歸類、重新組織、記筆記、翻譯等精緻的加工；元認知策略擔負組織、選擇集中注意力、管理、監控和評價自我等作用，除督促學習者的專注力外，同時有管理和監控認知策略的功能；最後，情感策略與社交策略為陌生的外語環境提供更多接觸語言的機會，強化學習者的情感和人際的互動(毛鋒, 2008)。

二、成功學習者的語言學習策略特色

成功語言學習者(Good Language Learner)的學習策略是早期研究外語學習策略的一個重要主題，至今，國內外探討有關外語成功學習者的學習策略相繼提出有利於外語學習的結論，對於提高外語教學上，具有重大的貢獻(Rubin, 1975)。研究者在比較成功學習者和欠成功學習者學的習策略差異與語言成績間的關係時發現，成績越高者，使用學習策略的頻率會相對越高；成功學習者和欠成功學習者在語言形式及語言意義上的關注程度、學習過程中的意識和調控程度等諸方面都有差異(Reiss, 1985; Ellis, 1994)。文秋芳(1995b)的定性研究中，成功者專注所有聽、說、讀、寫各項活動、重視語言形式與語言意義、儘量避免使用母語學習外語、有效自我管理學習過程。研究成果顯示，無論是非正式，還是嚴密正式的學習策略指導或培訓，都可以幫助學習者更有效地學習(Oxford, 1990; Cohen, 1998)。成功學習者的學習策略獲得證實能用以培訓語言學習欠成功者，使其有效使用學習策略，改進學習效果，減輕學習負擔與學習上的困難(程曉堂&鄭敏, 2002:3)。學習策略除了可以促進外語學習外，也可以改善學習者的自覺性和獨立性(Oxford, 1990)；學生一旦有效掌握外語學習策略，就能提高外語學習成績，進而成為獨立自主有效率的學習者。國內外研究學者對於語言成功學習者的外語學習策略特點總結如下。

Rubin (1975)歸納出成功語言學習者的七個特徵:(1)主動、精確的猜測，(2)強烈的交際欲望，(3)不受拘束的學習，(4)注重交際也注重語言形式，(5)勤操練、尋求交談的機會，(6)監控自我及他人使用的語言形式，(7)注重語言意義。Naiman 等人(1978)總結出語言成功學習者的五點特徵:(1)積極、主動地參與，(2)將語言視為有系統，(3)將語言作為一種交際工具，(4)控制情感因素，(5)監控外語表達內容。Reiss (1983)比較不同學習者的學習策略差異後，發現成功語言學習者具有三點特徵:(1)學習任務很明確，(2)不斷尋找語言意義，(3)瞭解自我，知道如何內化資訊。

然而，近年來許多研究結果表示學習策略與學習成績並沒有顯著的相關性，對於學習欠成功者是否缺乏學習策略提出不同的看法，認為學習策略的價值具有中立性，本身並無好壞之分，成績高低取決於學習策略是否使用得當等等不同以往的結論。Reiss (1983)認為，有些學習策略不一定是成功學習者所獨有，欠成功得學習者也可能或多或少採用相同的學習策略；Oxford (1992)在一篇文章中也指出，許多學習欠成功者不但瞭解並且能夠清楚使用學習策略，且在學習策略上

與成功者一樣多，只是他們的學習策略使用通常比較隨意，缺乏精心的計劃性和針對性，導致學習欠佳；成功的學習者，因為可以針對不同學習任務和環境靈活恰當採取學習策略，學習效果就明顯的提昇。

貳、研究方法

一、研究背景與動機

應用語言學重視外語(或第二語言)的習得，許多研究人員發現，語言學習的成功不僅僅取決於教師，很大的程度上也取決於學習者本人的個體差異，包括學習者自身的特點，例如：年齡、個性、性別、學習能力、學習態度、學習動機、學習風格、學習策略等等，這些個體差異漸漸成為研究重心。學習策略與外語成績的關係研究是近二十年來國內外學者力圖探究的內容，許多研究者除了給語言學習策略下了不同的定義、進行了不同的分類外，相關研究結果表示，學習策略直接或間接影響學習成績的表現。如果學習策略能像技能那一樣傳授與掌握，那麼外語教師的任務就是瞭解學生的學習策略，把成功學習策略培養滲透到教學中，幫助學生迅速掌握與使用有效的學習策略，促進學習外語(或第二語言)。瞭解學生的學習策略情況及學習策略與學習成績的相關，已成為大家關心的問題，也是教育界和心理學界研究者的一項迫切任務。

近年來，外語學習策略引發國內外研究者的關注，Oxford 的學習策略量表(SILL)受到廣泛地運用與研究，然而，大部分的研究是基於國外西方的語言學習者，對於占世界大部分的中國外語學習者涉及較少，樣本有限，所以我們無法確定他們的研究成果是否可以廣泛適用於中國學習者。再者，我國學習策略的研究起步較晚，加上目前國內的研究大都針對英語學習者，對於西班牙語的學生鮮有研究，因此，當前英語學習策略的研究成果是否適用於國內其他非英語系的外語(例如：西班牙語)所有學習者，尚待進一步的驗證。鑒於以上原因，我們需要進行本次的調查，本次調查研究的問題主要回答以下問題：大學生入學前的英語舊有學習策略模式是否可以成功遷移至西班牙語的學習？學生在學習過程中，使用的學習策略是否具有特定模式？成功的語言學習者和欠成功的語言學習者在學習策略上是否有所不同？各組學生偏愛的學習策略是否有差異？最後，隨著學習過程的增進，學生的學習策略模式是否有逐年積極性的調整？

本研究問卷內容摘自奧克斯福德(Oxford)的語言學習策略問卷(SILL)，研究對象為 2009 學年度日四技入學之西班牙語系大學生。研究主要進行調查大學生第一年及第三年的學習策略使用情況以及學習策略、成績、年級等因素間的相關程度。研究主旨在探究學習策略的使用是否影響西班牙語的習得，研究的目的是在於通過學習策略量表與學習成績相關分析，瞭解目前西班牙語系的大學生使用學習策略的情況和特點，以便針對西班牙語學習策略培訓提供一些實證依據與具體的啓示，為日後西班牙語教學改革提出相關的建議。

二、研究問題

本研究重點在於瞭解學習策略使用狀況、學習策略與西班牙語學習成績間的關係及影響學習策略變化的其他因素(例如，年級、外語成績)，研究假設問題如下。第一個假設問題：學習策略的使用如果影響外語學習成績，那麼意味著高分組學生的學習策略高於低分組。若這一假設問題成立，對外語教學將有深遠的影響意義，因為教師就可有意識地加強培訓低分組的學習策略，使他們也能成為優等生。對此假設，我們要探究：成績的高低與學習策略具有什麼關係？高分組與低分組在學習策略上如果存有差異，其主要特點是什麼？最後，高、低分組在學習策略是否具有統計顯著差異？

影響學習成效的因素很多，舉凡語言因素與非語言因素，例如，心理因素、生理因素、社會因素、學習經驗等等。因此，我們的第二個假設問題是：學生中學的第一個外語學習經驗(例如，英語)與學習策略可以成功遷移或複製到西班牙語的學習過程中。對此假設，我們要驗證的是：高分組與低分組在學習策略上如果存有差異，這差異是否可由入學時的英檢成績高低看出相關性？

第三個假設問題：如果學習策略能夠影響學習成績，那麼，學習過程中如果教師能夠適時地鼓勵學生適當運用或改進學習策略，學生即能有意無意地遵循有效的學習模式，有效促進外語學習。因此，接下來我們要探究的是：學習策略是否可以隨著學習年級逐漸增長、更加成熟？剛進大學第一年的新生與到大學第三年的學生，學習策略的偏愛傾向是否有變化？依據成績高低分組後，各組的學習策略偏愛傾向是否有差異？

三、研究對象

本次研究對象為文藻外語學院 2009 年 9 月入學西班牙語系的日四技西班牙語系新生，選用研究的課程為西班牙語文法。研究對象之所以選擇大一新生，是因為繼初中、高中時期學習英文後，這是他們開始學習另一個全新外語(西班牙語)的關鍵期；在這個時期，如能對新生的學習策略進行初步的調查，就可以指導學生為日後學好西班牙語打下良好的基礎。為具體探究學生學習策略的變化規律，本次研究前後共施行兩次 SILL 的學習策略問卷，試圖比較學習過程中，學習策略的前後變化。學習策略問卷與成績取樣分別於 2010 年五月(大一下學期期中)與 2011 年一月(大三上學期期末)實施。原先修課程人數各為 55 人(大一)及 50 人(大三)，剔除非同年入學學生(例如：復學生、重修生及選修生)、入學前曾學過西班牙語半年以上學生，以及未同時填寫兩次 SILL 的學習策略問卷學生後，參加本次研究的有效問卷共計 44 份(其中女生 35 人，男生 9 人)。所有參加本研究的 44 名學生，入學時都在 2009 年 8 月參加大學英語檢定考試(CSEPT)。問卷調查約 15 分鐘時間內完成，問卷調查以署名方式進行(以利日後追蹤輔導)，問卷前曾告知受試者本研究的目的，並承諾保密受試者的姓名。

四、研究工具

本次調查計量工具共計三項。研究工具一：奧克斯福德(Oxford)的《學習策略調查問卷》(SILL即:Strategy Inventory for Language Learning)(以下本文中簡稱：問卷)。Oxford (1990)的學習策略問卷量表共包括六種語言學習策略：記憶策略、認知策略、補償策略、元認知策略、情感策略和社交策略。本研究問卷內容共計49題，問題1-9為記憶策略，問題10-23為認知策略，問題24-29為補償策略，問題30-38為元認知策略，問題39-43為情感策略，問題44-49為社交策略。本研究問卷採用Likert五點量表記分法，受試者可根據自己的實際情況從“從來不會這樣做”到“總是會這樣做”五個等級中，選擇最適合的選項回答；1-5級量表計分依次為：1=“從來不會”(1分)，2=“通常不會”(2分)，3=“有時會”(3分)，4=“通常會”(4分)，5=“總是會”(5分)；選項分數越高，代表該學習策略使用的頻率越高。考慮到學生實際閱讀英語的理解能力，本次問卷為中文翻譯版。

研究工具二：採用學生西班牙語文法兩次不同層次內容定義的筆試成績，一次為期中考成績，另一次為全學期平時考平均成績；即 2010 年大一下學期西班牙語文法期中考筆試成績(以下本文中簡稱：西文一)與 2012 年大三上學期西班牙語文法平時筆試成績(以下本文中簡稱：西文三)。最後，為求得學生英語程度是否影響日後西班牙語學習，本研究第三個工具：學生入學時的大學英語檢定考試(CSEPT)成績。

五、資料收集和分析

首先，分別將學生填寫的 SILL 問卷結果、學生的英檢成績與兩次西班牙語筆試成績逐筆輸入電腦，以便經由統計軟體 SPSS 進行相關分析。接下來，為了比較學生在學習策略上的差異，筆者根據大一下學期西文一的期中考試及大三上學期西文三期末全學期平時考平均成績進行分組：將兩次成績分別按成績由低分到高分順序排列，接下來將學生分為四組；排名前 1/4 學習欠成功的學生視為低分組，排名後 1/4 學習優異的學生視為高分組，其他 1/2 中間成績的學生視為中間組。分組結果，大一低分組因為最後劃分時遇有同分數兩人，該組入選人數共取 12 名；其餘挑選出的高分組和低分組成員各為 11 名。每一年級的低分組與高分組兩組將成為本研究主要比較對象，各自代表“學習欠成功者”與“學習成功者”的群組。

最後，我們利用統計軟體 SPSS 14.0 先對資料進行集中量描述分析，計算出每一年級與每分組的學習策略使用率；通過獨立樣本 t 檢驗，分析西班牙語成功學習者(高分組)和欠成功學習者(低分組)在學習策略上的差異；最後，經由相關分析，檢測學習策略、年級、英檢成績及西班牙語學習成績等因素間的相互關係。

叁、結果分析與討論

一、語言成績分析

表一、外語成績描述統計

外語	個數	最小值	最大值	平均數	標準差
西文一	44	30	97	66.11	17.41
西文三	44	18	92	64.77	15.37
英檢	44	115	278	194.77	35.93

從描述統計表(見表一)顯示，全體 44 人西文一成績最低分為 30 分，最高分為 97 分，平均成績為 66.11 分，標準差為 17.41 分；全體 44 人西文三成績最低分為 18 分，最高分為 92 分，平均成績為 64.77 分，標準差為 15.37 分；全體 44 人英檢成績最低分為 115 分，最高分為 278 分，平均成績為 194.77 分，標準差為 35.93 分。

經變異數相等的 Levene 檢定西班牙語大一期中考與大三平時考成績樣本的變異數同質性時，F 檢定值=1.528，顯著性 p 值=.220，遠大於 0.05(即不顯著)，表示可以假定這兩組成績樣本有相同的變異數。假定變異數相同的 t 檢定顯示：t 值=.383，雙尾顯著性 p 值=.703，大於 0.05 的決斷點，因此，檢定結果是不顯著的，即接受虛無假設：大一期中考成績與大三平時考成績並沒有顯著差異。換言之，本次研究中雖然採用不同來源性質的西班牙語文法成績，但是兩個成績的變異數具有同質性。

表二、西班牙語高、低分組成績獨立樣本 t 檢定

成績	組別	個	最小	最大	平均	標準	t 值	顯著性
西文一	低分	12	30	51	44.58	7.04	-15.271	.000
	高分	11	78	97	87.82	6.54		
西文三	低分	11	18	56	44.91	11.36	-10.203	.000
	高分	11	76	92	82.82	4.77		

成績分組上，由於“學習成功者”和“學習欠成功者”是一含糊的概念，不便於作量化，因此，本研究的分組名義採用“高分組”與“低分組”的概念，以便可以根據學習者的考試成績的高低加以量化分析(馬廣惠, 1997)。本次研究對象來自於大一及大三兩年皆有參加 SILL 施測、符合本研究學習背景的受試者，共計 44 人；每一年級中，前列 25%的學習者為低分組，後列 25%的學習者為高分組。描述統計表顯示，西文一低分組計 12 人，成績最低分為 30 分，最高分為 51 分，

平均成績為 44.58 分，標準差為 7.04 分；高分組計 11 人，成績最低分為 78 分，最高分為 97 分，平均成績為 87.82 分，標準差為 6.54。西文三低分組計 11 人，成績最低分為 18 分，最高分為 56 分，平均成績為 44.91 分，標準差為 11.36 分；高分組計 11 人，成績最低分為 76 分，最高分為 92 分，平均成績為 82.82 分，標準差為 4.77 分。

為了證實本研究中的“高分組”與“低分組”是屬於兩個不同的群體，分數上存有顯著差異，我們利用獨立樣本 t 檢定的統計方法加以確認(見表二)。經過 t 檢驗結果顯示，兩次大一及大三西班牙語高分組和低分組成績上的 p 值等於 $=.000$ (小於.05)，表示成績有顯著性差異，分屬於兩個不同的群體(見表二)。

二、學習策略分析

接下來，我們將針對「年級」及「分組」的學習策略，描述各組的學習策略。

表三、年級 vs.學習策略的描述統計

學習策略	年級	平均數	標準差
記憶策略	大一	3.289	0.517
	大三	3.041	0.376
認知策略	大一	3.318	0.476
	大三	3.114	0.491
補償策略	大一	3.286	0.527
	大三	3.384	0.641
元認知策略	大一	3.484	0.599
	大三	3.386	0.574
情感策略	大一	3.795	0.640
	大三	3.445	0.683
社交策略	大一	3.666	0.564
	大三	3.716	0.605
總平均	大一	3.425	0.417
	大三	3.286	0.436

(一) 年級 vs.學習策略

首先，我們要回答的問題是：學習策略是否與學習年級有相關？學習策略是否逐年增長，更加成熟？剛進大學的第一年，學生是否有偏愛的學習策略？大學

第三年，學生偏愛的學習策略是否有變化？

針對各項語言學習策略，我們將先從全體學習策略平均值察看學生使用的學習策略，結果分析顯示，六種學習策略的總體平均使用頻率落在了 3.041~3.795 之間，說明大學生在學習過程中或多或少使用學習策略。從表中(見表三)可以看出，兩年中大學生的社交策略和情感策略平均數較高，對記憶策略與認知策略的偏愛程度相對不高；隨著學習時間的變化，學生學習策略偏愛先後排序有所異動，例如，大一學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.情感策略，2.社交策略，3.元認知策略，4.認知策略，5.記憶策略，6.補償策略；大三學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.情感策略，3.元認知策略，4.補償策略，5.認知策略，6.記憶策略。

最後，我們可以關注到，大三學生除了補償策略與社交策略兩個學習策略使用率逐漸增加外，其他各項學習策略比大一新生時退步，顯示學習年級(或學習時間)並無明顯助長或提昇學習策略的使用率。導致大三學習策略下降的因素很多，例如，是否因為大三學生的生活或課業比較忙碌，因此對學習策略的執行與檢視漸行漸遠，導致對其重視程度日漸下降？是否這是實際反應學生摸索或修正學習策略過程中的一種不穩定的搖擺狀態？本次 SILL 問卷中，學生反應出的究竟是對外語學習策略應有的意識或是他們平時真正實際執行的程度？學生的「想」和「做」兩者中間是否有落差？這些問題有待我們日後進一步做探討。

(二) 分組 vs.學習策略

接下來，我們要回答的問題是：高分組與低分組的學習策略是否有差異？高、低分組的學習策略是否具有顯著差異？

(大一)高低分組vs.學習策略

表四、大一高、低分組vs..學習策略獨立樣本檢定

		組別統計量			變異數相等的Levene檢		平均數相等的t檢定	
學習策略	大一	個	平均	標準	F檢	顯著	t	顯著性(雙)
記憶策略	低分	12	3.142	0.472	.968	.336	-1.141	.267
	高分	11	3.427	0.714				
認知策略	低分	12	3.317	0.406	.149	.703	-.345	.733
	高分	11	3.382	0.498				
補償策略	低分	12	3.400	0.515	.002	.969	.617	.544
	高分	11	3.264	0.545				
元認知策	低分	12	3.608	0.627	.002	.968	-.387	.702

略	高分	11	3.709	0.619				
情感策略	低分	12	3.767	0.643	.017	.898	-.330	.745
	高分	11	3.855	0.633				
社交策略	低分	12	3.942	0.535	.097	.758	1.242	.228
	高分	11	3.673	0.500				
總平均	低分	12	3.450	0.408	.217	.646	-.429	.672
	高分	11	3.527	0.456				

以下我們將就細部觀察兩組各項學習策略(見表四)。首先，大二的研究結果顯示，學習成績優秀的學生總體學習策略($M=3.527$)明顯高於成績較差的學生($M=3.450$)；此結果與許多國內外的研究結果相似，體現出學生的語言成績和學習策略大致成正比。通過描述統計數據看出，分項學習策略中，大二學生高分組的記憶策略、元認知策略，情感策略和認知策略等四項學習策略平均高於低分組，造成這種差異的原因有可能是因為低分組新生缺乏西班牙語學習策略相關的知識和訓練，亦或缺乏整合運用學習策略的意識所造成。其他社交策略和補償策略兩方面顯示，學習過程中，低分組比高分組更強調人際的互動學習；遇到語言困難時，常依賴母語、字典翻譯或自我想像猜測等策略迴避語言問題。

最後我們綜合大一分組的學習策略。高分組最常用使用的外語學習策略依序為：1.情感策略，2.元認知策略，3.社交策略，4.記憶策略，5.認知策略，6.補償策略；大一低分組學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.情感策略，3.元認知策略，4.補償策略，5.認知策略，6.記憶策略。由此顯示，高分組較低分組重視學習情緒，有目標的監控自我學習，掌控語言知識系統，願意花時間正面積極改善語言學習的困難，不會輕易立即以其他補償策略取代應需投入學習語言的努力；反觀低分組學習態度趨於被動，不喜歡有系統的記憶學習策略，雖然強調與人互動學習及注重自我學習情緒，但因為自我學習管理能力不高，過度求助補償策略，致使語言認知策略無法有效發展，學習成效不彰。

(大三)高低分組 vs. 學習策略

表五、大三高、低分組 vs. 學習策略獨立樣本檢定

		組別統計量			變異數相等的Levene檢		平均數相等的t檢定	
學習策略	大三	個	平均	標準	F檢	顯著	t	顯著性(雙)
記憶策略	低分	11	3.046	0.428	2.480	.131	.114	.911
	高分	11	3.027	0.313				

年級、學業成績與外語學習策略的關係研究
—以日四技大一及大三西班牙語系學生為例

認知策略	低分	11	3.236	0.639	.024	.878	.249	.806
	高分	11	3.173	0.555				
補償策略	低分	11	3.482	0.740	.008	.930	.387	.703
	高分	11	3.364	0.692				
元認知策略	低分	11	3.427	0.693	.054	.818	-.237	.815
	高分	11	3.491	0.559				
情感策略	低分	11	3.546	0.573	.012	.914	1.169	.256
	高分	11	3.255	0.594				
社交策略	低分	11	3.927	0.561	.010	.922	.039	.969
	高分	11	3.918	0.540				
總平均	低分	11	3.382	0.515	.045	.834	.360	.723
	高分	11	3.309	0.428				

本次大三問卷結果指出，學生的語言成績和學習策略不一定成正相關(高分組：M=3.309；低分組：M=3.382)。大三兩組最少使用的學習策略是記憶策略與認知策略，最常使用的學習策略是社交策略。通過描述統計數據(見表五)看出，不同於大一調查結果，低分組大三學生使用的外語學習策略，除了元認知策略外，其餘皆高於高分組。大三兩組的學習策略偏好排序與大一結果不同，顯示學習過程中學習策略偏好的不穩定性，其中以高分組的排序變化較大。綜合分析結果，我們整理出大三高分組最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.元認知策略，3.補償策略，4.情感策略，5.認知策略，6.記憶策略；低分組學生最常用使用的外語學習策略依序為：1.社交策略，2.情感策略，3.補償策略，4.元認知策略，5.認知策略，6.記憶策略。針對大三學習策略排序的差異變化，我們的詮釋是：高分組除強調語言社交策略的重要性外，另外加強元認知策略的自我監控管理能力，遇有困難時會求助補償策略，能克制語言學習情緒，但對語言認知策略及記憶技能相對忽略；低分組則強調人際互動學習，深受學習情緒約束，依賴補償學習策略，元認知策略偏弱，影響語言認知策略的發展，加上記憶策略不見增長，導致學習進步不明顯。

最後，我們的研究在於釐清每個階段的學習成績和學習策略之間的關係。高分組與低分組的學習策略是否存有明顯的差異？

結果顯示，大一及大三高、低分組學習策略的兩次Levene檢定顯著性p值>.05，意味假設變異數相等成立。經t檢定後，顯著性p值>.05，無顯著性差異；也就是說，西班牙語成績和學習策略顯著性p值>.05時，西班牙語成績與學習策略無太大關係(見表四、表五)，代表高分組學習策略並沒有顯著高於低分組。

表六、大一與大三低分組vs..學習策略獨立樣本檢定

學習策略		記憶	認知	補償	元認知	情感	社交
變異數相等Levene 檢定	F檢定	0.059	0.956	0.118	0.002	0.06	0.006
	顯著性	0.811	0.339	0.735	0.965	0.809	0.94
平均數相等t檢定	t	0.511	0.363	-0.31	0.658	0.868	0.063
	顯著性(雙尾)	0.615	0.72	0.76	0.518	0.395	0.95

表七、大一與大三高分組vs..學習策略獨立樣本檢定

學習策略		記憶	認知	補償	元認知	情感	社交
變異數相等Levene 檢定	F檢定	4.511	0.267	0.042	0.072	.000	0.111
	顯著性	0.046	0.611	0.84	0.792	1.000	0.743
平均數相等t檢定	t	1.701	0.93	-0.377	0.867	2.293	-1.106
	顯著性(雙尾)	0.112	0.363	0.71	0.396	0.033	0.282

綜觀大一及大三的SILL學習策略問卷結果，除了低分組在補償策略及高分組在補償策略與社交策略兩項學習策略在大三時有直線上升趨勢外，其他學習策略總體的變化是：先升(大一)後降(大三)的趨勢；這意味著隨著外語學習時間的增長，大多數的學習策略反而普遍下降(見表四、表五)，而且高分組下降的速度比低分組快速。由分析研究結果顯示，大一高分組大多數的學習策略因為高於低分組，所以成績較優越，但是大三低分組雖然大多數的學習策略顯示高於高分組，但成績相對不見提昇。

最後，統計結果(見表六、表七)顯示，大一與大三高分組只在情感策略t檢定 p 值=.033($<.05$)，達顯著性差異，表示高分組的情感策略與年級有顯著性的變化，其他學習策略研究結果顯示與年級無顯著性的差異。大一及大三的統計結果同時顯示，雖然大三低分組在補償策略做了很大的努力，其他學習策略上也大有增加，但結果顯示，各項學習策略與年級的t檢定 p 值 $>.05$ ，未達顯著性差異(見表六)。總體而言，本次研究中顯示，學習過程中，學習策略有退化的現象，相關原因值得我們日後進一步做分析。

三、相關係數分析

爲了探討學習策略與相關外語學習成績的關係，我們將西班牙語成績、英檢成績及學習策略進行相關分析，以下我們要繼續探究的問題是：西班牙語的學習成績是否與其他外語成績(英檢成績)有相關？西班牙語學習成績是否與學習策略有相關？學習策略是否與「年級」有相關？

表八、(大一)外語成績、分組與學習策略的相關分析

相關										
		英檢	西文一	分組 1	記憶策略	認知策略	補償策略	元認知策略	情感策略	社交策略
英檢	Pearson 相關	1	0.168	0.159	0.090	0.249	0.044	0.024	-0.211	-0.187
	顯著性 (雙尾)	.	0.277	0.302	0.561	0.103	0.777	0.876	0.169	0.224
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44	44
西文一	Pearson 相關	0.168	1	0.909	0.244	0.124	0.007	0.090	0.009	-0.256
	顯著性 (雙尾)	0.277	.	0.000	0.110	0.423	0.964	0.563	0.955	0.094
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44	44

分組 1	Pearson 相關	0.159	0.909	1	0.202	0.048	-0.097	0.052	0.049	-0.182
	顯著性 (雙尾)	0.302	0.000	.	0.188	0.757	0.529	0.736	0.750	0.236
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44	44
**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著。 *在顯著水準為 0.05 時 (雙尾)，相關顯著。										

(大一)輸出結果：

- 1.「英檢成績」與「西文一成績」兩者間的相關係數 $r(N=44)=.168$, p 值=.277，未達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者並無顯著相關。
- 2.「英檢成績」與大一分組「分組1」(低、中、高組)兩者間的相關係數 $r(N=44)=.159$, p 值=.302，未達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者並無顯著相關。
- 3.「英檢成績」與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達.05顯著水準，因此，英檢與各項學習策略並無顯著相關。
- 4.「西文一成績」與大一分組「分組1」(低、中、高組)兩者間的相關係數 $r(N=44)=.909$, p 值=.000，達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者有顯著正相關。
- 5.「西文一成績」與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達 $<.05$ 的顯著水準，因此，西文一成績與各項學習策略並無顯著相關。
- 6.大一「分組1」(低、中、高組)與「學習策略」的相關係數 p 值皆未達.05的顯著水準，無顯著相關。

表九、(大三)西班牙語成績、分組與學習策略的相關分析

相關									
		西文 三	分組 2	記憶策 略	認知策 略	補償策 略	元認知策 略	情感策 略	社交策 略
西 文 三	Pearso n 相 關	1	0.882	-0.107	-0.059	-0.087	-0.026	-0.116	-0.061

分組2	顯著性(雙尾)	.	0.000	0.490	0.702	0.573	0.867	0.452	0.696
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44
	Pearson 相關	0.882	1	-0.017	-0.046	-0.066	0.040	-0.152	-0.005
	顯著性(雙尾)	0.000	.	0.911	0.765	0.671	0.798	0.324	0.972
	個數	44	44	44	44	44	44	44	44
**在顯著水準為 0.01 時(雙尾)，相關顯著。 *在顯著水準為 0.05 時(雙尾)，相關顯著。									

(大三)輸出結果

1. 「西文三成績」與大三分組「分組2」(低、中、高組)兩者間的相關係數 $r(N=44)=.882$, p 值=.000，達 $<.05$ 的顯著水準，因此，兩者有顯著正相關。

2. 「西文三成績」與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達.05顯著水準，因此，西文三成績與各項學習策略並無顯著相關。

3.大三分組「分組2」(低、中、高組)與「學習策略」間的相關係數 p 值皆未達 $<.05$ 的顯著水準，無顯著相關。

首先，經由上述相關分析輸出結果(見表八、表九)顯示，學習策略與外語(英語、西班牙語)成績相關性不具統計上之意義。學習策略與外語(英語、西文一、西文三)考試成績之間並沒有顯著相關性，意味著學習成績的高低無關學習策略的使用；英檢成績與西文一成績無顯著相關性(見表八)，代表英檢成績優異者並不保證西班牙語的學習成績也會相對提高。

四、學習策略的偏愛分析

從以上研究分析清楚看出，在西班牙語學習過程中，每一種學習策略發生了或多或少的變化；大一的高分組比低分組更常使用學習策略，大三低分組又比高分組喜歡使用學習策略。此時我們的問題是：不同學習階段的學習策略是否有變化？該變化代表的趨勢意義又是什麼？

根據Oxford (1990)在SILL中的解釋，學習策略的使用頻率如果在4.5~5.0之間，表明受試者“總是使用”這個學習策略；頻率在3.5~4.5之間，表示“經常使用

”；在2.5~3.4之間，說明“偶爾使用”；基本上“不常使用”的頻率落則在1.0~2.4之間。以下我們將學生“經常使用”(大於3.50)及“不常使用”(小於2.40)的學習策略列表說明。

表十、學習策略使用頻率大於 3.50(“經常使用”)的各項學習策略

SILL題號與題目內容 (Q=question)	大一	大三
記憶策略：		
Q1.學習新單字時，我會把新學的東西聯想到已學過的部份。	(低分組:3.50), (高分組:3.82)	(低分組:3.73)
Q4.我藉著想像使用某個西班牙語單字的可能狀況，來記憶那個單字。	(低分組:3.50), (高分組:3.82)	
Q5.我運用相類似的發音來記憶西班牙語生字。	(低分組:3.58)	
Q8.我時常複習西班牙語功課。	(高分組:3.64)	(高分組:3.64)
Q9.我靠西班牙語單字或片語出現在書上、黑板上或標誌上的位置來記憶。	(低分組:3.75), (高分組:3.82)	(低分組:3.55), (高分組:3.55)
認知策略：		
Q10.我會反覆練習說或寫西班牙語的單字。	(低分組:3.92), (高分組:4.45)	(低分組:3.82), (高分組:3.55)
Q11.我嘗試說得像以西班牙語為母語的人一樣好。	(低分組:3.75), (高分組:3.73)	(低分組:3.55)
Q12.我會練習西班牙語發音。	(低分組:3.92), (高分組:4.27)	(低分組:3.73), (高分組:3.55)
Q14.我嘗試以西班牙語交談。	(低分組:3.58)	(低分組:3.64)
Q15.我看西班牙語發音的電視節目、電影或收聽西班牙語廣播。	(低分組:3.50)	

Q20.我會尋找西班牙語與中文之間的相同和相異處。	(高分組:3.73)	
Q21.我嘗試找出西班牙語的句型。	(高分組:3.82)	
Q22.我把一個西班牙語生字分解成幾個我認得的部份(如字首或字根)以找出它的意義。	(低分組:3.67)	
Q23.我將我所聽到的和讀到的西班牙語作成摘要筆記。	(高分組:3.82)	
補償策略：		
Q24.我遇到不熟悉的西班牙語字時，我會猜一猜它的意思。	(低分組:3.83), (高分組:3.82)	(低分組:3.55), (高分組:3.82)
Q25.在西班牙語會話中，若我想不起某個字，我會使用手勢或動作來表達。	(低分組:3.83)	(低分組:3.91), (高分組:3.45)
Q26.當我不知道適切的西班牙語字時，會自己造字來表達。		(低分組:3.45)
Q29.當我想不出某個西班牙語字時，我會使用意義相通的字或詞取代。	(低分組:4.00), (高分組:3.73)	(低分組:3.64), (高分組:4.09)
元認知策略：		
Q30.我會找各種方式來運用我所學的西班牙語。	(低分組:4.00), (高分組:3.73)	(高分組:3.55)
Q31.我會留意自己的西班牙語錯誤，並利用它來改進。	(低分組:4.08), (高分組:4.00)	(高分組:3.73)
Q32.當別人說西班牙語時，我會特別留意聽。	(低分組:4.25), (高分組:4.09)	(低分組:4.27), (高分組:4.45)
Q33.我試著找出如何學好西班牙語的方式。	(低分組:3.92), (高分組:4.09)	(低分組:3.91), (高分組:4.09)
Q35.我會留心尋訪可以用西班牙語交談的對象。	(低分組:3.58)	

Q37.我有明確的目標，改進我的西班牙語技能。	(高分組:3.82)	
Q38.我會考量自己學習西班牙語的進展。	(低分組:3.58), (高分組:4.18)	
情感策略：		
Q39.每當我感到害怕使用西班牙語時，我會設法使自己心情放鬆。	(低分組:3.75), (高分組:4.00)	(低分組:4.09), (高分組:3.55)
Q40.即使畏懼犯錯，我仍會鼓勵自己說西班牙語。	(低分組:3.92), (高分組:3.82)	(低分組:3.82)
Q41.每當我的西班牙語表現良好，我會獎勵自己。	(低分組:3.58), (高分組:3.73)	
Q42.當我讀西班牙語或說西班牙語的時候，我會注意自己是否緊張。	(低分組:4.08), (高分組:3.73)	(高分組:3.73)
Q43.我會和別人討論自己學西班牙語的感受。	(低分組:3.50), (高分組:4.00)	(低分組:3.64)
社交策略：		
Q44.在西班牙語會話中，如有聽不懂的地方，我會要求對方說慢一點或重說一遍。	(低分組:4.33), (高分組:4.18)	(低分組:4.18), (高分組:4.09)
Q45.說西班牙語時，我會要求對方改正我的錯誤。	(低分組:4.33), (高分組:3.91)	(低分組:3.91), (高分組:4.00)
Q46.我會與其他同學練習西班牙語。	(低分組:4.00), (高分組:3.55)	(低分組:4.27), (高分組:3.91)
Q47.我會向講西班牙語的人請求幫助。。	(低分組:3.83), (高分組:3.64)	(低分組:4.00)
Q48.我會發問以澄清及證實西班牙語的問題。	(低分組:3.50)	(高分組:4.18)
Q49.我試著學習西班牙語系國家的文化。	(低分組:3.75), (高分組:3.64)	(低分組:3.82), (高分組:3.91)

表十一、學習策略使用頻率小於2.40(“不常使用”)的各項學習策略

	(大一)	(大三)
記憶策略：		
Q6.我使用單字卡來背西班牙語的單字。	(低分組:2.25)	(低分組:2.09)
Q7.我把西班牙語的單字分組來記憶(如同義字，反義字；名詞，動詞)。	(低分組:2.33)	(低分組:2.36)
認知策略：		
Q16.我閱讀西班牙語書刊為娛樂。		(高分組:2.36)

大一及大三總體上低分組偏愛使用大於3.50的學習策略項目多於高分組，低分組學習策略項目大於高分組出現在：大一的補償策略項目與社交策略項目中，及大三的認知策略項目與情感策略項目中；高分組只在大三元認知策略項目中高於低分組，其他偏愛使用的學習策略項目數相等。大一及大三不偏愛小於2.40的學習策略共計兩項，即：記憶策略(大一及大三低分組)及認知策略(大三高分組)。以下我們將就各項學習策略變化對學習成效的意義做討論。

(一) 記憶策略

中國傳統上認為學好外語的捷徑之一是背誦單字、片語與句型。高分組(尤其大一)的結果顯示，記憶策略的使用頻率高於低分組；在新的外語學習上，學生傾向將經常測驗的一些固定短語及用法把握好，經由不斷的反覆複習或利用記憶策略學習語言。雖然大學初學西班牙語時，新生比較偏好有形象及語音的視覺與聽覺式記憶法，但大三學生相對對於記憶策略的依賴程度漸漸失去熱度。“不常使用”的學習策略狀況表顯示，低分組不習慣利用單字卡隨時隨地反覆背誦單字，背單字時也較缺乏分析語言文字結構的能力，對單字的記憶比較短暫且鬆散。

(二) 認知策略

Oxford (1990:43)曾指出認知策略對於學習一門新語言是必不可少的學習策略之一。外語學習環境中，為了提高學習效果，學習成功者會注重語言的形式，儘量多使用認知策略來增強理解、習得或記憶。研究結果表明，成功學習者善於使用語言認知策略增強理解力與學習力；然而，本研究顯示，高分組認知策略除大一時比低分組高外，在大三的 SILL 問卷中，只呈現零星使用頻率高於 3.50 的認知策略，對此策略使用上消長許多。“不常使用”閱讀西班牙語課外讀物或書刊的認知策略上顯示，大三高分組的學習策略中，忽視課外讀物的重要性，其原

因除了可能是學生自認語言程度不夠而放棄外，也可能是因為校內考試內容一般以課內教材為主，因此，高分組的學生平常只會為了考試而讀書，缺乏額外主動學習的動機。對於本次研究的考試成績是否可以完全代表學生真正的西班牙語實力，有待日後取得其他有公信力的國際性語言測試(例如：DELE)來驗證。

(三) 補償策略

學習者因為西班牙語程度低，在學習中常求助母語、字典翻譯、表情或手勢、猜測、假借英語或自創語詞等補償策略，度過不利的語言環境。補償策略的頻繁過度使用常被視為語言學習低落者的標誌之一(Riazi & Rahimi, 2005)，與外語學習成績常常呈現負相關；本研究結果顯示，大一與大三時，低分組補償策略都比高分組高，意味低分組比高分組更經常使用補償策略解決語言學習上的問題，例如，大一低分組學生常利用猜測、手勢或簡單有限的單字或句型，應付日漸複雜的語言層面，缺乏積極不斷更新學習新語詞的努力，導致語言知識無法有效的增進。Oxford (1990)認為補償策略有時候對於熟練語言使用者會有很大的助益，但我們發現，大三低分組使用補償策略的偏好雖然大於高分組，但因受限語言能力，因此也常常受語際或語內遷移等干擾，造出一些不當又奇怪的西班牙語單字或句型，阻礙正確的外語表達與訊息溝通。

(四) 元認知策略

Flavell (1979)曾指出，元認知策略控制和指導認知策略的作用，尤其控制評估學習過程，制定學習計畫，反省學習效果，在提高學習成績與效率方面具有重要的作用。在學習過程中，元認知策略能協助學習者有意識地把注意力集中在教材的理解上，並對語言輸出的準確性進行檢查，因此，元認知策略雖然不參與語言學習的過程，但是它可以幫助學習者評估學習的需要，指導學習的進步。O'Malley & Chamot (1990:8)指出：“不懂得使用元認知策略的學生，本質上沒有機會有方向地計畫自己的學習、監控自己的進步、回顧自己的成績和思考未來的學習目標”，由此可見，元認知策略對於語言學習的成效至關重要。由於元認知策略的作用需要通過認知策略來影響學習成績，元認知策略和認知策略的相關重要性因此變的很高。例如，西班牙語文法課程是一門著重接收能力和產出能力(輸入能力及輸出能力)的課程，學習者常需根據語言技能，對語言知識與資訊進行理解、聯想、推理、轉化、識別、重述、判斷、綜合與記錄完成認知過程，成功學習者因此不僅要有出色的宏觀調控能力，而且要具有很強的微觀調控能力。從本研究兩次 SILL 問卷結果看出，高分組元認知策略一直高於低分組，元認知策略一直高居高分組偏愛選項中的第二位。學習成功者元認知策略遠遠高於欠成功者意味著，高分組的學生一直有較好的自我管理能力，所以在外語學習中能取得較好的學習效果；低分組的學生在學習過程中，因為缺少有系統的學習計畫、積極的學習行動力及具體的學習目標，因而學習效果也就相對不理想。

（五） 情感策略

情感策略意指情感的自我管理，為學習者在學習過程中，培養、調整、控制情緒、克服外語學習的緊張和焦慮心理等的學習策略(程曉堂&鄭敏，2002:32)。Krashen提出的“情感過濾假設”(Affective Filter Hypothesis)中認為，情感因素雖然可能阻礙語言輸入，但也可以促進語言習得機制；學習者在語言學習過程中如果能保持有自信、不焦躁將有利於語言的習得(Krashen, 1982)，也就是說，能力程度高的學生因為有正面的情緒管理，學習過程充滿自信，善於調整心態，克服焦慮、不安等情緒的干擾，因而能夠取得好成績。然而，情感策略對成績常具有負面的預測力，是一個不可忽視的因素；情感策略使用越高，學習的焦慮也可能越高，從而導致學生學習更加猶豫不決，從而影響成績。本研究結果顯示，大一學生初期對情感策略具有相對高的重視；以低分組兩次SILL問卷結果為例，情感策略的偏好排序保持在第二位，使用頻率相當高，說明在學習過程中，低分組學生一直非常重視自己的情感狀態，由於過度重視這種情緒，導致產生過高的焦慮感，壓抑學生的認知機能，影響學習行為和效果。高分組在大一雖然也重視情感策略，但因漸漸發現負面情緒將會影響學習成果，因此，大三時，不再如同以往偏重情感策略。研究調查發現，低分組擔心學習時，常會希望得到老師和同儕的幫助，克服焦慮情緒，以求通過考試；然而，一旦他們設定的學習目標過高時，學習成效就容易被打折扣，產生更多負面的學習焦慮影響學習表現，甚至導致成績下滑(袁鳳識&肖德法, 2003)。由此可見，如何正面控制情感策略，攸關語言學習成功與失敗。

（六） 社交策略

成功的外語學習者會注重語言的交際功能，常積極把學到的語料運用到語言交際中，且在課堂外尋找各種演練外語的機會，促進人際溝通。社交策略在本研究過程中顯示，是一個非常有利於增進學習動機的學習策略，無論高分組或低分組一直認同語言是一種交際的工具，學習一門語言離不開與人做實際的溝通與交流；學生具有強烈的交際慾望，注重語言的交際功能，經常使用社交策略。日後教學中，教師如能有效引導社交學習策略，將有助學生提昇學習外語的興趣與動機。

肆、結論

本研究得出以下的結論：

- 1.總體上說，本校大學生西班牙語學習策略的使用不低，其中以社交策略、情感策略最高，記憶策略、認知策略較低；教師應特別強調記憶策略與認知策略對外語學習的重要性，並鼓勵學生在學習過程中經常使用。

- 2.通過大學三年的學習，學生對學習策略的偏愛有所變化，兩次SILL問卷

中，語言學習策略偏愛排序變化的特點是：情感策略、認知策略及記憶策略由升後降，社交策略、補償策略則呈上升趨勢，元認知策略保持不變。在大學第一年的西班牙語學習過程中，情感策略最受偏愛，補償策略最不受歡迎；在第三年的學習中，社交策略有明顯受到重視，記憶策略的使用則最少。

3.外語(英語及西班牙語)成績與學習策略之間相關性皆無顯著性的差異。

4.大一的情感策略高於大三，顯示情感策略與年級變異因素有相關。其他學習策略與年級變異因素無相關。

5.低分組使用更多的學習策略(以使用頻率大於3.50為例)，然而，因為學習策略運用配合不得宜，學習成效不見相對的提昇。

6.綜合西班牙語成功學習者的特點，主要特徵如下：

1)所有學習策略中，元認知策略對西班牙語高分組成績有關鍵性的影響；高分組一直將元認知策略視為第二重要的學習策略，對自己的學習過程具有較高度的意識，能根據學習情況隨時進行調控；說明在學習前確立目標，制定計劃、選擇方法、調整學習行為是非常重要的。大學生的課表具有彈性，自修時間相對也比較多，因此，學習成績的好壞很大程度上決定於是否學生有管理時間的自制力，尤其低分組的學生使用學習策略的過程中，或許比較容易出現注意力轉移或不集中的情況，導致學習效率受到影響。為了提高西班牙語成績，教師應指導低分組學生多提昇重視元認知策略和認知策略。

2)以大一的研究結果為例，我們發現，高分組的學習興趣、動機和態度上相較為明確、濃厚與主動；對於學習本身抱有積極的態度，踴躍參與一切可能對學習語言有益的活動，期許自己早日習得目的語。

3)高分組能有效充分利用學習環境，創造學習語言的機會，根據學習需要，努力判斷與評估適合自身的學習策略，不斷追求一些新的學習方法。

4)高分者關注語言的形式意義，對語言語音、語法和辭彙的知識敏感，善於從錯誤中學習；善用認知學習策略，獲得相關的語言知識。

7.最後，本研究結果引人省思的最大問題是：為何低分組和高分組的學習策略無顯著相關性？甚至我們可以清楚看出：“學習欠成功者使用的學習策略不一定少於成功的學習者”這一驚人的結論。以下我們粗略提列三點原因，試圖詮釋這一個結論。

第一、我們不得不承認學習策略本身受很多因素的制約和影響，如何確認成功學習者的學習策略再也不是一件很容易的事。如果我們接受學習者可能根據學習的階段、程度、任務、方式及內容等因素選擇和調整相應的學習策略(馬廣惠, 1997)，那麼我們可以說，學習成功者與學習欠成功者在學習策略上的差異不應只取決在使用數量，而是學習策略使用的是否得宜，是否與其他因素配合得當。低分組的學生雖然懂得使用學習策略，但由於缺乏有系統、連續、互補性的整合能力，學習成績上就可能低於高分組。文秋芳（1995b）曾指出，語言學習策略本身並沒有明顯的好壞之分，學習策略的成效有賴於學習者使用是否恰當；“恰

當性”因此成為執行管理學習策略的最好標誌，學習者如果能以管理策略合理調控學習策略，就會收到預期的效果。第二、大學新生對於新的外語學習策略使用觀念薄弱、陌生；學習過程中，學習策略的選擇往往呈現一種不確定又不穩定的狀態。第三、教師設計教學活動時，常常受限於授課進度及學生人數的壓力，很難顧及每個學生個性間的差異性；一個50多個學生的大班制課堂中，學生也很難完全充分發揮自己的學習風格。

伍、建議與反省

建議

根據以上結果，筆者對現行的西班牙語學習策略教學提出以下建議：

1. 許多研究學者指出，學習策略是可以像技能那樣傳授給學習者；O'Malley & Chamot (1990)的研究也證實，大多數學生可以從學習策略教學中受益。越來越多的調查顯示，有效使用學習策略越多，外語學習就愈好，因此，學習策略的培訓應當是當前大學西班牙語教學重要的一部分，在日常西班牙語教學中，教師應將學習策略和學習技能結合起來，豐富學生學習策略的知識，提供練習學習策略的機會。

2. 教師除了傳授知識外，還承擔著刻不容緩訓練學生養成使用學習策略習慣的任務；教師可以將學習策略的培養融入正常的教學活動中，幫助學生循序漸進有效地養成使用學習策略的習慣。此外，大學第一年是新生學習外語的關鍵期，學校應安排有教學經驗、懂得指導學習策略的教師來擔任一年級的西班牙語教學，以利學生在第一年中開始注重及選擇適合自己有效的學習策略。

3. 學習策略培訓時，教師須先確定學生的學習需要、動機和態度，針對階段性目標，配合教材和相關教學活動，評估學習策略培訓的成效與可行性，選擇適當的學習策略，進行有效的學習策略教育。

4. Cohen (1998)重申學習策略本身往往並無優劣之分，重點在於使用者如何運用這些學習策略，學習者個人具有不同的優缺點，成功語言學習者的各種特點不可能全部移植到每一個學生身上；加上成功的語言學習策略也會因人、因時、因地或其他不同的學習任務有所改變，因此，學習策略是相對的，不是絕對的。進行學習策略訓練時，作為外語教師有責任注意學習者的學習風格與人格特徵因人施教、協助學生分析個人情況，取長補短，發掘個人潛力，指導與鼓勵學生靈活選擇適合自己的方法和學習策略，協助學生成功習得語言。

5. 具體的學習策略培訓中，教師應協助學生分析高分組學生和低分組學生的學習策略差別，說明哪些學習策略比較能有效學習西班牙語，哪些學習策略容易妨礙語言學習。

6. 發生學習差距時，外語教師應鼓勵增進同儕之間的意見交流，彼此分享成功的學習經驗，進而鼓勵學習有障礙的學生，協助他們消除焦慮感，促進學習成效。

7.鼓勵學生在學習活動中有意識使用學習策略的習慣外，也需常常進行評估與修正，從而養成正確使用學習策略的習慣。

8.培養學生學習外語的動機與興趣，學習動機和興趣是學習外語的重要因素之一，學習者的學習動機越具體、明確，興趣越濃厚，學習策略就會越多元。

9.通過學習策略的培養，協助學生建立明確的學習目的、積極的學習態度，鼓勵成為獨立、自主能“活到老學到老”的自學者。

10.實際教學中，雖然當前外語教學環境中，學生對外語學習的熱情是值得肯定的，但如何解決熱情背後的情感焦慮問題，是每一個外語教育工作者面臨的重要任務之一。相關研究指出，大學外語教學對情感因素的忽視是造成目前我國大學外語教學效果不夠理想的重要因素之一（項茂英，2003），因此，我們應關注學生情感的釋放和情緒的表達，重視情感因素對其語言學習的影響。

11.研究指出，單靠一個或兩個少數的學習策略，外語學習是無法完全達到極限，例如，O'Malley & Chamot (1990)強調學習策略訓練時，十分強調發展元認知策略及提高運用其他學習策略，鄭敏(2000)認為監控過程中，認知的範疇不僅僅只限於語言材料本身，還應包括控制學習者的個人因素，如個人的學習風格、學習動機、性格特點等。

反省

由於研究篇幅侷限，本研究內容仍有不完善之處，以下提出幾點反省，以供日後相關研究做參考。

1.由於本研究對象僅限文藻外語學院 2009 年入學的西班牙語系 44 名學生，採樣人數有限，研究結果仍缺乏泛化預測力；該項研究的結果是否具有普遍性，有待日後進一步作證實。日後如能擴大樣本來源與數量，將有助於我們更全面認識學習策略對於大學生學習西班牙語的影響程度。

2.再者，就研究方法而言，本問卷調查結果提供的只是描述性資料，或許在研究的初步階段有價值，但有關問卷結果的效度問題，則需要另一份更深入的實驗研究、個案研究或者混合研究法相互為依據，以便能深層考察學習策略對外語習得的影響。本研究採用的問卷調查純屬主觀研究，觀察到的只限於學習者本身回答學習策略時的情況，至於學習者日常是否使用的實際情況，還需以更客觀的方法加以觀察和證實。為加強調查的客觀性，日後若有可能，將可進一步納入其他定性研究，例如，對學習者進一步作面談、對特殊問卷案例結果進行追蹤調查等等方式，以便研究各種學習策略變化的可能因素。

3.由於大三該學期的期中考試及期末考試內容大多綜合該學期的平時考，整體考試成績差異不大，成績高低分組不容易看出差異性，因此，為求分組成績具有顯著差異性，本次研究最後採用不同性質來源的西班牙語文法成績（一次期中考分數 vs. 多次平時考後的平均分數）。經過獨立樣本檢定，雖然顯示期中考一次的成績與平時考多次的平均成績具有同質性，但此整體成績反應出的結論是否適

用於每個學習者，仍待日後研究證實。舉例來說，遇到重大考試(以期中考、期末考為例)時，有的學生個性容易緊張，考試成績容易出現反常；有的學生平時不太用功，只在重大考試前奮力一博考，便可得到好成績。這些少數個案都可能或多或少影響最後的研究結果，因此，日後可以針對研究需要，採用同一來源及性質的成績當成比較的依據，以便改善可能影響研究結果的相關個體變數。

4.最後，學習策略只是影響學習成績的因素之一，還有許多其他的因素，例如：學習動機、學習風格、學習年齡、性別等。本研究調查涉及學習成績的相關變數不夠廣泛，盼在日後調查中，將其他個人、社會、心理等等相關變數納入考量，擴大加入探討，以全盤掌握西班牙語系大學生使用外語學習策略的實際狀況，提供西班牙語學習策略教學與培訓更客觀有利的依據。

參考文獻

- Chamot, A. (1987), The learning strategies of ESL students. In:Wenden, A. & J. Rubin (eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, pp.71-84.
- Cohen A. U. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London : Longman.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979), Metacognitive and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp.906-11.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:Pergamon Press.
- Naiman, N., Froehlich, M. Stern, H., & Todesco, A. (1978), The Good Language Learner. *Research in Education Series 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know?* New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (1992), Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*, Winter, 1992/1993, 2(2), pp.18-22.
- Reiss, M. (1983), Helping the Unsuccessful Learner. *The Canadian Modern Language Review*, 39(2), pp.257-266.
- Reiss, M. (1985), The Good Language Learner: Another Look. *The Canadian Modern Language Review*, 41, pp.511-523.
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005), Iranian EFL learners' Pattern of Language Learning Strategy Use. *The Journal of Asia TEFL*, 2, pp.34-52.
- Rubin, J. (1975), What the “good language learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9(1), pp.41-51.
- Wen, Qiufang (1993), *Advanced level English language learning in China: The relationship of modifiable learner variables to learning outcomes*. Unpublished Ph. D. thesis, Hong Kong University.
- 文秋芳 (1995a), 《英語學習策略論》, 上海: 上海外語教育出版社。
- 文秋芳 (1995b), 〈英語學習成功者與不成功者在方法上的差異〉, 《外語教學與研究》, 第 3 期, 頁 61-66。
- 毛鋒 (2008), 〈大學英語學習成績和學習策略的相關性研究〉, 《中國電力教育》, 第 19 期, 頁 219-221。

- 袁鳳識，肖德法 (2003)，〈課堂表現性別差異與四級成績的關係研究〉，《外語與外語教學》，第 8 期，頁 22-25。
- 程曉堂，鄭敏 (2002)，《英語學習策略》，外語教學與研究出版社。
- 馬廣惠 (1997)，〈高分組學生與低分組學生在學習策略上的差異研究〉，《外語界》，第 2 期，頁 38-40。
- 項茂英 (2003)，〈情感因素對大學英語教學的影響—理論與實證研究〉，《外語與外語教學》，第 3 期，頁 23-26。
- 鄭敏 (2000)，〈對語言學習策略分類框架的質疑—兼評元認知策略的地位〉，《外語與外語教學》，第 12 期，頁 33-35。