

教育科學研究期刊 第六十四卷第二期  
2019 年，64 (2)，219-252  
doi:10.6209/JORIES.201906\_64(2).0008



## 國中教育會考英語科聽力測驗實施的 回沖效應初探

曾芬蘭

國立臺灣師範大學  
心理與教育測驗研究發展中心暨學習科學跨國頂尖研究中心

游羽萱

國立臺灣師範大學  
心理與教育測驗研究發展中心

蔡逸凡

國立臺灣師範大學  
心理與教育測驗研究發展中心

陳柏熹

國立臺灣師範大學  
心理與教育測驗研究發展中心暨學習科學跨國頂尖研究中心

### 摘要

本研究探討國中教育會考實施英語科聽力測驗如何改變國中英語教學，並透過訪談近年來大幅減少英語聽力「待加強」能力等級學生人數比例之學校教師，歸納其提升學生英語聽力學習效益的教學方式。首先，透過問卷調查國中英語教師的教學是否根據國中教育會考英語科聽力測驗試題的命題方式進行調整，並比較國中英語教師在國中基本學力測驗時期與國中教育會考時期的教學方式，調查結果顯示：一、兩時期的課程教材仍以課內教材為主，但國中教育會考時期教師的教學素材更趨向多元，課外教材的使用比例增加，教材電子書的使用比例大幅提升；二、兩時期教學時間仍以單字、文法、閱讀最多，但國中教育會考時期閱讀、聽力、口說的授課時間均增加；三、國中教育會考時期定期評量中含聽力的比例比國中基本學力測驗時期高約近 10%。由此可知，國中教育會考英語科聽力測驗實施確實對國中英語教學產生回沖效應。接著篩選 2015~2017 年國中教育會考英語科聽力測驗「待加強」能力等級學生比例下降最多的學校，透過訪談這些學校的英語科教師，歸納其共同教學策略，如分組合作學習、英語聽力理解策略教學、差異化教學、精熟學習、注重發音與口說等，並予以介述，以提供其他國中英語科教師參考。

關鍵詞：回沖效應、國中教育會考英語科聽力測驗、教學策略

通訊作者：陳柏熹，E-mail: chenph@ntnu.edu.tw

收稿日期：2017/11/29；修正日期：2018/05/04；接受日期：2018/07/24。

## 壹、研究動機與目的

2014 年以前，國中基本學力測驗（以下簡稱基測）是我國國中畢業生升學的主要依據。自 2014 年起，配合十二年國民基本教育理念，取消基測，大部分國中畢業生得免試升學，是我國教育史上重要的里程碑。為了維持教育品質，俾利國中教育順利銜接高中職或五專教育，遂由國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心承辦國中教育會考（以下簡稱教育會考），測驗結果除提供教育部、各縣市教育處、全國各國、高中及五專進行學力監控外，亦作為十二年國民基本教育實施初期免試超額比序之參考。基測為常模參照測驗，考試結果僅能作為當年度學生能力的比較，難以達到長期學力監控之目的，因此，教育會考改採標準參照，以 A（精熟）、B（基礎）、C（待加強）三等級取代量尺分數（宋曜廷、周業太、曾芬蘭，2014；國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2014），以監控全國中學生的學力品質。

完整的語言能力應包含聽、說、讀、寫四種能力（聽與讀為理解性能力，說與寫為創造性能力），在傳統聯考時代，英語科評量項目包含讀與寫兩項能力，2001 年之後的基測時期，英語科僅評量閱讀能力，其他聽、說、寫等能力，並未納入評量項目，因此基測時期的英語科考試僅能有限地評量學生部分的英語能力，評量效度明顯不足。為能更全面地評量學生的英語理解能力，達到對學生英語學力的監控，教育會考英語科於 2014 年起加考英語聽力測驗，並於 2015 年起正式採計成績。教育會考實施英語聽力測驗之目的除了提升英語科測驗的評量效度，也希冀對國中英語教學產生正面影響，鼓勵國中端的教學現場有更平衡的英語教學，促使學生有更全面的英語學習經驗。

2012 年 4 月，教育會考英語科加考聽力測驗的政策公布之初，大多數國中英語教師認同此項政策，認為可以讓學生與家長更重視英語聽力學習，讓國中英語教學更「正常化」，這與先前的研究調查結果一致（賀道啟，2006）。然而，有些偏鄉學校教育人員擔心，加考聽力測驗後，偏鄉的教育資源是否足以因應新增加的測驗內容？學生英語能力之城鄉落差會不會加大？（〈12 年國教 國中會考加考英聽〉，2012；江禹嬋，2012）從這些對教育會考英語科加考聽力測驗的正向與負向反應推斷，國中現場的所有關係人（stakeholders）都相當關注此項考試內容調整，同時也預期此項政策可能對國中端的教學與評量帶來影響或回沖效應（washback effect）。回沖效應係指測驗對教學與學習的影響（Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1996; Hughes, 2003）。一般而言，愈高風險的測驗（high-stakes test）（如基測或教育會考），回沖效應愈大；愈低風險的測驗，回沖效應愈少（Alderson & Wall, 1993; Shohamy, Donitsa-Schmidt, & Ferman, 1996）。

自 2014 年起每年 5 月教育會考結束後，依據國民中小學成績評量準則第 13 條第 7 款規

定：「教育會考之結果供學生、教師、學校、家長及主管機關瞭解學生學習品質及其他相關法規規定之使用」(教育部，2017)。表 1 呈現教育會考英語聽力測驗自 2015 年正式採計成績以來，近 3 年(2015~2017 年)英語聽力測驗成績為「待加強」等級的學生人數比例。由表 1 可知，待加強等級的比例從 2015 年的 32.47% 下降至 2017 年的 30.14%，雖然待加強等級的學生人數比例持續下降，但全國仍約有三成的考生未達基礎能力等級的標準。教育會考成績等級的資訊對於各縣市規劃教育資源分配、各國中調整教學方式的影響甚鉅，例如，各縣市教育局處依據教育會考的評量結果，積極推動各項「減 C 計畫」、學習扶助計畫及補救教學方案等，希望能降低教育會考「待加強」能力等級學生的比例。從近年教育會考學力監控報告分析中可以發現，有些學校在英語科聽力成績表現突出，「待加強」能力等級的學生人數比例大幅下降，這些學校如何在短時間內，讓學生的英語聽力測驗表現提升，其教學策略與方法相當值得探究。

表 1  
教育會考英語聽力「待加強」能力等級學生比例變化

年	「待加強」能力等級的學生比例 (%)
2015	32.47
2016	31.93
2017	30.14

綜上，由於國內考試領導教學的風氣盛行 (Pan & Newfields, 2012)，且「改變教學模式，活化教學」為十二年國民基本教育改革的政策目標之一 (宋曜廷等，2014；曾芬蘭、鍾長宏、陳世玉、張銘秋，2018)，本研究旨在調查及比較基測與教育會考時期國中現場英語教學方式的差異，探討教育會考英語科加考聽力測驗對國中英語教學與評量的影響，並分析 2015~2017 年「待加強」能力等級學生人數比例下降較多的幾所公立學校之教學策略，據以提供教師和相關研究人員參考。教育會考從 2014 年正式實施，已邁向第 5 年，作為國中學力監控機制，提供學生適性入學的參考和教師檢視學生學習成果的依據，對於國中教學和學習的影響不言可喻。如 Bailey (1996) 的回沖效應理論指出，測驗的影響不只觸及教師與學生，更廣泛地影響其他參與者，如教育決策者、輔導員和課程開發者，而教師、學生和其他參與者的反饋也會在測驗結束後，對測驗產生影響 (張家銘，2015)。目前國內探討高風險測驗對教學與學習回沖效應的研究屈指可數，本研究的研究結果可提供未來教育政策擬訂及教學方法之規劃與推動參考。

## 貳、文獻回顧

### 一、回沖效應

回沖效應係指測驗對教學與學習的影響 (Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1996; Hughes, 2003)，測驗會影響教師教學的內容、方法和評量方式，也會影響學習者的學習態度、動機和學習成果 (Bailey, 1996)。

如果測驗內容能適切地反映課程內容，便可帶來正向的回沖效應，促進有益的「教與學」過程 (Pearson, 1988)，例如，口語能力測驗的實施，應可促進教師教授口說技能 (Taylor, 2005)。正向的回沖效應還包含教師從測驗結果瞭解學生是否達到測驗預計評量的能力目標，據以調整教學內容和方法，增進學生的學習效益 (Cheng & Curtis, 2004)，而學生也可從測驗結果，瞭解自身英語學習狀況，進而加強不足的知識和技能，提升學習動機 (Madaus & Kellaghan, 1992)。Saif (2006) 的研究便證實了這一點，其進行了多階段的研究，主要探討以需求為導向來設計測驗後，對加拿大維多利亞大學 (University of Victoria) 國際助教培訓計畫的課程、教學、課堂活動與學習成果的影響。Saif 指出在國際助教的培訓課程中，舊制的口說測驗內容與擔任助教所需的口語表達能力並無直接相關，故師資培育教師將課程內容重點放在擔任助教所需的教學技能，如協助教授評分、準備課程資料、帶領實驗室課等。但卻有 72% 的受訪大學生表示曾經和助教發生溝通上的困難，並將原因歸咎於助教的口語表達能力不佳之故。因此，改變培訓計畫中的口說測驗，強調測驗情境為「教授大學生課程」、「帶領實驗室課」和「主持諮詢時間」，培訓計畫的授課教師也開始調整課程內容以迎合口說測驗內容和目標，例如，跳過課本裡沒有練習口說的單元、讓助教們分組討論、上臺報告並給予回饋等。此外，培訓計畫的授課教師也從第一次口說測驗中瞭解學員們的語言問題，據以調整補充教材內容，如指派有關聽力和發音的課堂活動和回家作業。研究發現，學員們在第二次測驗中，不只是口說，其他聽、讀、寫的能力表現都有明顯進步。

反之，如果測驗內容或測驗形式評量的是狹義的語言能力，將會限制教學和學習的內容 (Taylor, 2005)，如此便是負向的回沖效應，例如，用選擇題考寫作能力，而非直接採用寫作測驗評量寫作能力 (Davies et al., 1999)。此外，當教師不再教授與測驗本身無直接相關的知識和技能，學生也沒有測驗以外的學習活動，而是反覆地練習考試技巧，也是測驗對教學產生的負面影響 (Noble & Smith, 1994; Vernon, 1956)。Lin (2009) 在探討基測英語科測驗對臺北地區國中九年級英語教學和學習的回沖效應時指出，基測並未對受訪的學生學習造成影響，卻對受訪教師課堂教學產生負向的回沖效應。Lin 發現，教師教學以單字、文法和練習測驗卷為主，並不符合課綱訂定課程多元化的目標，九年級的課堂上幾乎沒有如角色扮演、英語歌唱等有關口說和聽力的教學及練習，寫作練習也停留在句子合併、中翻英等，沒有段落寫作

的訓練。Salehi 與 Yunus (2012) 探究伊朗大學入學考試對高中英語教學的影響時也有相似的發現。伊朗的大學入學考試以選擇題測驗英語單字、文法、閱讀為主，此作法為伊朗的高中英語教育產生負向的回沖效應：(一) 教師傾向使用波斯語而非英語授課，一方面是考量學生程度，但主要的原因是因為教師認為英語授課對大學入學考試沒有幫助；(二) 教師用大部分的課堂時間教授文法，其他聽、說、寫的能力則不被重視。

然而，並不是所有測驗都會帶來回沖效應。測驗的影響性、重要性、目的、形式及測量的技能，都會影響測驗對教學與學習帶來的回沖效應程度 (Shohamy et al., 1996)。若測驗的影響性和重要性高，其目的、形式及測量的技能對學生未來有決定性的影響，回沖效應程度即高；反之，回沖效應程度即低。Shohamy 等 (1996) 比較以色列阿拉伯語和英語外語考試的回沖效應時發現，阿拉伯語作為外語考試的影響力不及英語對教學和學習的影響，推論有兩項因素：(一) 英語考試的結果將影響高中升學，阿拉伯語考試則無；(二) 文化上，阿拉伯語並不受以色列社會所重視。此外，其他中介因素也會影響回沖效應的向度和程度。S.-M. Wang (2015) 在調查教育會考英語科對桃園地區 2014 年第一屆應試的學生和教師的回沖效應時指出，教育會考並未影響學生的學習狀況，教師授課仍以講述教學為主要方式，著重課文朗讀和文法講解。S.-M. Wang 推論教師與學生因為沒有過去教育會考相關的經驗可以參考，故尚未發展面對變革的因應之道。

以上皆是針對英語測驗相關之回沖效應研究，廖佩莉 (2013) 也從香港小學中文科教師角度探討「全港性系統評估」(Territory-wide System Assessment, TSA) 對其課程設計、教學和評量產生的影響。在課程設計方面，教師注重 TSA 的考試內容，雖涵蓋聽、說、讀、寫四項能力的訓練，品德情意方面之教育卻被忽略；在教學方面，教師參考 TSA 的評量內容，設計練習幫助學生準備考試，然而有些教師花太多時間讓學生練習試題，窄化了教學與學生的學習彈性空間；在評量方面，教師設計的校內試卷與 TSA 相似，學生成績雖呈現進步，但面對這些一成不變的試題型態，間接影響學生的學習興趣與動機。廖佩莉最後提出兩項建議：(一) 透過研發「質」、「量」並重之試題，避免測驗內容與形式的僵化，鼓勵教師運用 TSA 達到「促進學習的評估」(assessment for learning) 的目標，強化正面的回沖效應，淡化負面影響；(二) 為了減低教師壓力，教育局與考評局必須澄清 TSA 的功能，提供支援，並多徵詢現場教師對新教育政策的意見。

從上述對回沖效應研究的回顧可以看出，回沖效應的相關研究不僅聚焦測驗對「教與學」產生的影響，也提及了可能造成回沖效應的原因，Bailey (1996) 認為回沖效應的研究應深入回沖效應的本質和機制，找出造成正向或負向回沖效應的原因，並深究如何促進正向的回沖效應、阻止負向的回沖效應產生 (Cheng & Curtis, 2004)。

## 二、教育會考英語科加考聽力測驗

上一節回顧過去回沖效應在課程、教材、教學法、教師與學生感受與態度等面向之研究，本節試著從基測與教育會考測驗本身及相關教育政策，探討考試內容調整與教育改革可能直接或間接對國中教學現場產生的影響，以下分別就測驗內容、試題發展、標準參照計分與各縣市減 C 計畫政策等面向探討。

### （一）測驗內容增加聽力測驗

無論是基測或教育會考皆為高風險測驗，受到教師、學生、家長、學校、教育主管機關及社會大眾關注，教師的教學與評量方式往往會被基測或教育會考所影響。另一方面，教師的教學與評量方式也會直接影響學生的學習方式，包含平時練習題型、所投入的時間、甚至於學習的興趣與動機等。基測時期，國中七、八年級的定期考試包含英語聽力測驗，但到了國中九年級階段，因為基測不考英語聽力測驗，所以學校也常省略定期考試的英語聽力測驗，導致國中階段英語聽力的評量出現斷層。教育會考作為十二年國民基本教育改革後重要的學力監控機制，為能正向領導教學（measurement-directed instruction），且考量提升英語科評量效度，因此增加英語聽力測驗，期待國中教師配合考試內容的改變，調整其平時課室教學與評量的內容與方式，促使國中英語教學與評量正常化。

### （二）試題品質與命題取向

高風險測驗若要在教學現場引發正面的效應，首先測驗本身就是相當關鍵的因素。如果測驗本身信、效度不佳，或者是與課綱或課程無法對接呼應（alignment），絕對無法產生好的效應。為確保試題品質，基測與教育會考皆透過標準化測驗發展流程，建立各科題庫，期望能提供教學現場教師良好的參考範例。

教育會考新增加的聽力測驗，其命題比照閱讀測驗部分，是依據「國民中小學九年一貫課程綱要」語文學習領域／英語／分段能力指標和國民中小學最基本之 1,200 個字詞。聽力考試時間 25 分鐘，試題一共 20~30 題，每道試題播音兩次，兩次播音之間停頓數秒，每一道試題皆為三選一選擇題。測驗分為三個部分：第一部分為辨識句意，每題均有三張圖片，學生依據所聽到的句子，選出符合描述的圖片；第二部分為基本問答，學生依據所聽到的內容，選出一個最適合的回應；第三部分為言談理解，學生依據所聽到的對話或短文內容，選出一個最適合的答案（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2018）。

在過去基測時期英語科並未評量英語聽力能力，至 2015 年教育會考英語聽力測驗才正式計分。考量試題難度宜逐步漸進，避免增加考生壓力，現階段的英語聽力試題仍以基礎簡易的試題為主，無法充分評量出學生聆聽能力是否達「精熟」等級，因此該部分的成績只分成「基礎」及「待加強」兩個能力等級（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，

2018)。在呈現英語科整體（閱讀加聽力）的能力等級時，閱讀加權比重為 80%、聽力為 20%。<sup>1</sup>

### （三）標準參照計分與各縣市減 C 計畫

基測為常模參照測驗（norm-referenced test），除寫作測驗外，皆以量尺分數（scale scores）標示每位考生每一科目的測驗結果（1~80 分），教育會考為標準參照測驗（criterion-referenced test），以 A（精熟）、B（基礎）、C（待加強）三等級取代量尺分數（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2014；Liao, 2016）。標準參照測驗提供考生的回饋不再只是數字，而是呈現考生能力表現特徵訊息，讓考生更具體瞭解自身的能力或學習成就程度。

Messick（1996）指出回沖效應通常會在測驗實施一段時間後出現。自 2014 年起，教育會考取代基測作為十二年國民基礎教育實施後學力監測的重要機制，每年 5 月測驗結束後，依據國民中小學成績評量準則第 13 條第 7 款規定：「教育會考之結果供學生、教師、學校、家長及主管機關瞭解學生學習品質及其他相關法規規定之使用」（教育部，2017）。由於各縣市、各國中在教育會考成績等級的資訊對於教育資源分配影響甚鉅，尤其各縣市因應「待加強」部分，各教育局處積極推動各項「減 C 計畫」、學習扶助計畫及補救教學方案，皆依據教育會考成績作為基準。總的來說，全國國中各科教師也必須瞭解教育會考命題與成績的計算，以利輔導學生準備教育會考與家長的諮詢，以期提升學生的教育會考成績。除此之外，由於教育部、各縣市教育局處及學校十分重視教育會考測驗結果，教師當然也要因應校方的期待，各出其謀，運用不同的策略為學生準備教育會考，多少會給教師帶來壓力。

每年暑假各國中皆可上網下載專屬於該校的教育會考學力監控相關分析資料，這些資料包含各科各等級的人數百分比、各科歷年分項能力比較、每一道試題的分項能力與評量目標、每一道試題不同群體（包含全國、縣市及學校）的通過率對照表、每一道試題的選項分析，選項分析的群體分為學校全體應試生與待加強學生兩類，以提供各校教師更精確地分析資料，俾利其進行教學調整。各科教師是否瞭解如何應用這些回饋訊息，適當地應用在教學調整以期提升學生表現，將是學力監控功能是否可以確實落實的關鍵之一。

從基測到教育會考，雖然主要測驗功能從入學考試，轉變為學力監控機制，然在十二年國民基本教育實施初期，全國各就學區及大多數高中職在免試超額時，仍舊依賴教育會考三分之一的計分採計，且教育會考積分也常扮演關鍵決定因素。以往基測英語科僅考閱讀能力時，傅秋英（2007）曾調查九年級學生及其家長、高中職一年級學生及其家長和國中教育人員，探討這些測驗關係人對於基測英語科的意見，結果發現國中教師教學只注重選擇題訓練，不斷重複練習考過的題型，導致不重視翻譯、寫作和聽力，使教學窄化，學生考試壓力相當大。本研究期望在教育會考與十二年國民基本教育入學制度已逐漸穩定的情況下，探討加考

<sup>1</sup> 詳細計算方式可參閱 <https://cap.nace.edu.tw/documents/%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E6%95%99%E8%82%B2%E6%9C%83%E8%80%83%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E7%A7%91%E8%A8%88%E5%88%86%E6%96%B9%E5%BC%8F%E8%AA%AA%E6%98%8E.pdf>。

英語聽力測驗對國中教學現場的影響，以利後續教育政策調整之參考。

### 三、加考英語聽力與英聽教學方式

前一節提及依據國民中小學成績評量準則第 13 條，教育會考為我國十二年國民基本教育實施後，國中畢業生重要的學力品質監控機制。自教育會考實施以來，教育部與各縣市教育局處皆積極推動各項「減 C 計畫」、學習扶助計畫及補救教學方案，這些學力精進計畫可能常涉及學校教師教學方法與策略的調整與改變。范郁涵（2014）在其八年級低成就國中生英語聽力之效益及回應的研究中，建議國中英語教師可將聽力訓練及補救教學融入課程中，以提升學生英語聽力理解能力；另外，透過提供生活化的聽力教材，提升學生的學習興趣與意願。本節將透過探討國內、外研究國中與高中英語聽力教學法的相關論文，討論範疇以「聽力理解策略教學」（listening comprehensive strategies）和「差異化教學」（differentiated instruction）為主，並據此擬訂本研究針對近年來在教育會考英語聽力測驗「減 C 計畫」成效卓著之學校電話訪談問題草稿（請參考附錄二）。

在語言學習中，聽力理解可以促進語言學習，具相當關鍵角色。而聽力理解策略教學則包含教授後設認知策略（metacognitive strategies）、認知策略（cognitive strategies）及社會／情意策略（social/affective strategies）（Vandergrift, 1997）。後設認知策略包含具備計畫、監控和評估等技巧，例如，瞭解任務內容且猜測接下來會聽到的問題；專注訊息中特定的資訊（如關鍵字）；用聽到的聲音和其他已經認識的字做連結；學習者評估自己的表現；使用策略的情況和瞭解完成任務時需要運用的策略為何、會碰到什麼困難等。認知策略包含推論與推敲等技巧，例如，從句子中已知的單字來猜聽不懂的字；從語調等副語言線索、背景音效、情境、說話者身分、關係、考試卷上的選項、提示等來猜測句意；運用個人經驗、常識等激盪出符合邏輯的推論；運用心裡記下或實際寫下聽到的大意來幫助理解；用逐字翻譯的方式來理解聽到的內容；做筆記等。社會／情意策略著重與他人合作及處理自身情緒問題，如要求解釋、再次確認或以換句話說和舉例的方式釐清問題；學習者運用技巧降低焦慮，建立信心回答問題等。

相關聽力理解策略的討論多著重聽力策略與學生在聽力測驗上表現的正向關係，並探究不同英語程度學生使用策略的傾向與效益。Chen（2011）發現不同學習風格的學生在選擇適合自己的聽力策略後，聽力理解能力皆有提升；Li（2015）探討教授後設認知策略和認知策略對學生的學習效益時發現，後設認知策略與認知策略對學生聽力理解皆有幫助，惟認知策略對於中、低程度學生的幫助更為顯著；Salahshour、Sharifi 與 Salahshour（2013）調查伊朗高中生使用聽力理解策略的頻率和英語程度、學生性別之間的關係時發現，高程度的學生使用聽力理解策略的頻率比中、低程度的學生高，而女性比男性學生更常使用聽力理解策略；Chen（2015）除了指出聽力策略對學生聽力理解有所裨益外，也提出批判性思考對學生聽力理解

的幫助，惟 Chen 提出的判性思考與後設認知策略概念相似，故不在此多做說明；Chou(2016) 發現聽力策略對高、低程度的學生有一樣程度的幫助。

在本研究第一部分提及近幾年教育會考英語聽力測驗待加強人數百分比皆高於三成，許多英語聽力落後的學生，其他學科表現並不差，其英語學習表現常受到學習興趣與動機的影響。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域—英語文載明：「增加創意、彈性與適應力。在發展上述諸多認知能力之餘，更應重視學習興趣的培養、學習動機的激發，而且，學生的學習動機及實際的消化吸收應優於教學進度的考量」（教育部，2018），可知「學習興趣的培養」與「學習動機的激發」也是十二年國民基本教育課綱所強調。近年來教育改革強調教學的主體在於學生，任何一種教學方法的運用，必須以能夠激勵學生有效學習為優先考量。傳統的講授法偏重於內容傳授，忽略學生學習需求差異性，導致學生學習效果有限。近年來，為讓教師教學內容和方法更能貼近學生個別差異和需求，學者們倡導「差異化教學」，以補傳統講授法之不足（吳清山，2013）。

差異化教學係指教師根據學生不同的能力和學習風格，彈性調整教學內容、進度和評量方式的教學方法，讓學生可以適性學習，達到最好的學習效益（Tomlinson, 2014）。Tomlinson（2004）將差異化教學分為三大面向：（一）決定學生應該學什麼、在學習後擁有什麼能力；（二）調整授課速度和深度以因應學生需求；（三）採用多元的評量方式檢驗學生的學習成果。

研究發現，差異化教學與學生英語聽力測驗的表現有正向的關係，如 C.-H. Wang（2015）發現差異化教學有助於提升中、低程度學生的英語聽理解；Chen（2016）發現結合合作學習與差異化教學有助提升學生學習效益；Ho（2017）發現差異化教學可提升學習動機和不同程度學生的英語聽力測驗表現，其中對低程度學生的幫助最為顯著；Pan（2017）發現結合精熟學習和差異化教學可以提升學生的學習動機和測驗表現。

本研究針對 2015~2017 年教育會考英語科聽力測驗「待加強」能力等級人數百分比下降最多的前 30 所公立學校抽樣訪談，調查這些學校如何運用「聽理解策略教學」和「差異化教學」在英語教學現場。除了上述的兩種教學法，本研究亦分析其他有助學生英語聽力學習的教學方法，作為教師聽力教學的參考。

## 參、研究方法

本研究旨在調查與比較基測與教育會考時期國中現場英語教學方式的差異，探討教育會考英語科加考聽力測驗對國中英語教學與評量的影響，並分析「待加強」能力等級學生人數比例下降較多的幾所公立學校的教學策略，據以提供教師和相關研究人員參考。本研究採取問卷調查和電話訪談兩種方式。根據欲研究的問題，以問卷的方式調查及比較基測與教育會考時期國中現場英語教學方式的差異，並輔以對英語聽力減 C 計畫成效卓著學校的電話訪談，整理有助於學生英語聽力學習的教學方法。

## 一、問卷調查

### (一) 參與者

問卷調查採上網填答的方式，調查對象（即研究參與者）的選取方式是透過各縣市教育局處發文至轄屬公、私立國中，於公文中建議各國中推派三位英語科教師上網填寫問卷，並告知各國中其網路填答時所需的密碼，以及網路問卷所在的網址。此次調查上網填寫問卷的英語教師限定必須同時具有基測與教育會考時期教學經歷，調查總計回收 742 份問卷。

表 2 為研究參與者基本資料分布，女性教師 635 人，占整體參與者的 85.58%，男性教師 107 人，占整體參與者的 14.42%，平均教學年資為 14.57 年。表 3 為研究參與者任教學校基本資料分布，北部地區的學校教師填寫比例為 34.09%，中部地區為 29.38%，南部地區為 29.25%，東部地區為 7.28%。若以學校類型來看，有 14.96% 的教師任教於偏遠學校、85.04% 任教於非偏遠學校。

表 2

研究參與者基本資料分布

	平均教學年資	人數	%
男	13.96	107	14.42
女	15.18	635	85.58
總和	14.57	742	100.00

表 3

研究參與者任教學校基本資料分布

學校基本資料	本次問卷調查填答人數		全國學校分配		
	人數	%	校數	%	
地區	北區	253	34.09	351	37.54
	中區	218	29.38	263	28.13
	南區	217	29.25	271	28.98
	東區	54	7.28	50	5.35
學校類型	偏遠學校	111	14.96	238	25.45
	非偏遠學校	631	85.04	697	74.55
總和	742	100.00	935	100.00	

依據政府資料開放平臺所取得的 2017 年國民中學名錄 (<https://data.gov.tw/dataset/6088>)，統計北區學校占全體學校 37.54%、中區 28.13%、南區 28.98%、東區 5.35%，對照本研究蒐集

之資料，中區、南區與東區學校教師填答比例略高於全國學校分布比例，而北區學校教師之填答比例略低於全國學校比例，但差異不大。

在學校類型部分，教育部原就訂有偏遠國中之清單，係由各直轄市、縣（市）政府秉權責認定後，列表層轉教育部核定或核備，分為偏遠與特偏兩種，本研究將之合併為偏遠一項。本研究至教育部統計處偏遠地區國中小地理資訊查詢系統所取得 2017 年學校名錄（<http://stats.moe.gov.tw/remotegis/>），經統計非偏遠國中占全體國中 74.5%，偏遠學校則為 25.5%，對照本研究所蒐集之資料，偏遠國中教師填答比例略低於全國比例。

## （二）研究工具

本次問卷調查所使用的研究工具為「國中基本學力測驗與教育會考實施時期之英語教學意見調查問卷」，共 18 題，包含三大面向的意見蒐集：1. 實施英語科聽力測驗對教師教學的影響；2. 教師對實施英語科聽力測驗的主觀看法；3. 教師認為英語科聽力測驗未來可改進的方向。在實施英語科聽力測驗對教師教學的影響方面，分為「基本學力測驗時期」和「教育會考時期」兩個時期，題目包含兩個時期課堂上的教學素材、教學時間分配和評量方式，據以瞭解國中英語教學方式是否因教育會考實施英語聽力測驗而改變，探究具體改變為何。題目有單選題和複選題，另外，也讓教師填寫選項以外的答案，如表 4 所示，以提供更豐富的資訊。與本研究相關的問卷內容請參閱附錄一。

表 4

教師問卷之題目示例

基測時期	教育會考時期
1. 請問課堂教學素材為何？（可複選）	1. 請問課堂教學素材為何？（可複選）
<input type="checkbox"/> 課本	<input type="checkbox"/> 課本
<input type="checkbox"/> 習作	<input type="checkbox"/> 習作
<input type="checkbox"/> 課本／習作 CD	<input type="checkbox"/> 課本／習作 CD
<input type="checkbox"/> 教材電子書	<input type="checkbox"/> 教材電子書
<input type="checkbox"/> 雜誌	<input type="checkbox"/> 雜誌
<input type="checkbox"/> 雜誌 CD	<input type="checkbox"/> 雜誌 CD
<input type="checkbox"/> 雜誌互動光碟	<input type="checkbox"/> 雜誌互動光碟
<input type="checkbox"/> 其他_____	<input type="checkbox"/> 其他_____

## 二、電話訪談

### （一）參與者

在訪談意見蒐集方面，透過三項條件限制，決定電話訪談的對象。首先依據 2015～2017 年教育會考英語科聽力測驗「待加強」能力等級學生比例下降最多的 30 所學校，再依照學校

所在地區與偏遠與否兩個變項選取學校，其分布盡量符合母群體之分布，共選出 14 所學校，並請各校的教務主任推薦一位於 2017 學年度完整教授九年級課程的英語教師，以電話訪問的方式，瞭解教師的教學方法和各校教育方針。由於電話訪談階段剛好是暑假期間，有些學校無法推派於 2017 學年度完整教授九年級課程的英語教師，因此參與的 14 所學校在地區分布上，北部比例偏高，中部比例偏低；另外，偏遠地區學校比例也稍微偏高，如表 5 所示。表 6 則呈現受訪的 14 所學校於 2015~2017 年教育會考英語科聽力測驗「待加強」能力等級的人數百分比，與其各年度待加強人數百分比之差異。

表 5

電話受訪教師任教學校基本資料分布

學校基本資料	本次調查校數		全國學校分配		
	校數	%	校數	%	
地區	北區	7	50.00	351	37.54
	中區	2	14.29	263	28.13
	南區	4	28.57	271	28.98
	東區	1	7.14	50	5.35
學校類型	偏遠學校	5	35.70	238	25.45
	非偏遠學校	9	64.30	697	74.55
總和	14	100.00	935	100.00	

表 6

受訪學校於 2015~2017 年教育會考英語科聽力測驗「待加強」能力等級人數百分比

學校編號	「待加強」能力等級人數百分比			「待加強」能力等級人數減少百分比		
	2015年	2016年	2017年	2015~2016年	2016~2017年	2015~2017年
1	73.81	73.57	52.34	-0.24	-21.23	-21.47
2	68.00	57.01	47.97	-10.99	-9.04	-20.03
3	54.55	53.72	35.57	-0.82	-18.15	-18.97
4	52.60	47.17	35.14	-5.43	-12.03	-17.47
5	65.33	59.46	49.33	-5.87	-10.13	-16.00
6	66.67	68.83	39.29	2.16	-29.55	-27.38
7	67.13	54.55	47.71	-12.59	-6.84	-19.43
8	49.24	35.35	35.64	-13.89	0.29	-13.60
9	60.00	62.50	35.19	2.50	-27.31	-24.81
10	67.90	1.14	1.12	-66.76	-0.01	-66.78
11	38.71	34.76	22.81	-3.95	-11.95	-15.90
12	38.98	44.85	23.15	5.87	-21.70	-15.83
13	46.73	29.17	31.03	-17.56	1.87	-15.69
14	43.58	43.81	28.80	0.23	-15.01	-14.78

## （二）研究工具

本研究的訪談內容包含六個教學面向：課前準備、教學流程、學生反應、評量與回饋、教學省思及對學校教育方針或教育會考英語科聽力測驗相關意見。詳細訪談問題草稿請參閱附錄二。

# 肆、研究結果與討論

## 一、教育會考英語科聽力測驗實施的回沖效應

本節呈現教育會考實施英語科聽力測驗後，國中英語教師於基測和教育會考兩個不同時期在教學素材、教學時間分配及教學評量三個面向的差異比較。此外，在呈現各面向的問卷調查結果時，研究者嘗試融入減 C 計畫成效卓著的 14 所學校教師的意見與作法。

### （一）教學素材

此面向詢問的是教師在課堂上的教學素材為何，選項分為課本、習作、課本／習作 CD、教材電子書、雜誌、雜誌 CD、雜誌互動光碟等，本題計算的是該選項的填答人數除以總填答人數，數值愈高代表該素材的使用率愈高。教師填答結果如表 7 所示。根據表 7 可知，除教育會考時期之課本／習作 CD 的選答率為 85% 之外，兩時期課內教材（含課本、習作及習作 CD）的選答率都在九成以上，顯示無論是基測或教育會考時期，課堂教學素材仍以課內教材為主。值得注意的是，兩時期在使用教材電子書的比例有明顯的差異，從基測時期的 46.30% 提升至教育會考時期的 74.38%，使用率提高 28.08%，而教育會考時期其他課外教材的使用率（含雜誌、雜誌 CD、雜誌互動光碟）也較基測時期多。

表 7

不同時期課堂教學素材使用情形

單位：%

課堂教學素材	基測時期	教育會考時期	差異 (教育會考-基測)
課本	97.12	96.03	-1.09
習作	94.66	92.74	-1.92
課本／習作CD	90.82	85.75	-5.07
教材電子書	46.30	74.38	28.08
雜誌	36.58	45.07	8.49
雜誌CD	25.62	30.00	4.38
雜誌互動光碟	15.07	21.51	6.44
其他	9.59	15.75	6.16

透過電話訪談可知，相較於基測時期，大部分的學校在教育會考時期都配有電腦和投影機，故推論學校設備的提升是促進電子化教學（如教材電子書和雜誌互動光碟的使用）比例上升的原因之一。另外，歷年教育會考英語科聽力測驗後，試務所使用的 USB 播放器也都會移撥至各國中，相信也是改善英聽教學設備上的一大助力。

## （二）各分項能力的教學分配

在各分項能力教學分配面向，分為教學時間分配及是否指派與該項能力相關的回家作業兩部分來探討。教學時間分配部分是詢問教師在一學期裡教授單字、文法、閱讀、聽力、口說與寫作六種分項能力的教學時間比率，各選項均採 11 點量表（0~10）方式，但六個選項加總必須為 10。此題計算的是所有填答教師在每個分項能力選填的平均數，由於六個選項加總必須為 10，因此可將平均數轉化為百分比的方式來呈現，數值愈高代表該分項能力所分配的教學時間愈長。在是否指派與該項能力相關的回家作業部分，計算的是該選項的填答人數除以總填答人數，數值愈高代表指派與該項能力相關的回家作業比率愈高。各分項能力的教學時間以及指派與該項能力相關的回家作業之比率見表 8 與表 9 所示。

表 8

不同時期各分項能力在課堂教學的時間分配

單位：%

下列各項於一學期裡的分項能力	基測時期	教育會考時期	差異 (教育會考-基測)
單字	19.60	17.60	-2.00
文法	27.00	24.20	-2.80
閱讀	23.10	24.80	1.70
聽力	13.80	16.20	2.40
口說	9.30	10.30	1.00
寫作	7.20	6.90	-0.30

由表 8 可知，兩時期教學時間最長的均是文法、閱讀與單字。然而，相較於基測時期，教育會考時期文法與單字的教學時間減少最多，閱讀、聽力及口說的教學時間增加，寫作的教學時間於不同時期則沒有明顯差異。在指派回家作業部分，相較於基測時期，教師於教育會考時期指派單字、文法及其他的作業類型比例微幅下降，指派閱讀、聽力、口說及寫作的作業類型比例則明顯提高，尤以閱讀的部分提升較多。

表 9

不同時期指派與該項能力相關的回家作業之百分比

單位：%

回家作業	基測時期	教育會考時期	差異 (教育會考-基測)
單字	80.68	79.59	-1.09
文法	85.75	84.11	-1.64
閱讀	73.15	83.29	10.14
聽力	7.53	16.99	9.46
口說	7.12	14.93	7.81
寫作	33.56	36.44	2.88
其他	2.19	2.05	-0.14

為因應未來十二年國民基本教育課綱強調素養的教學與評量，教育會考英語科無論是閱讀測驗或聽力測驗，試題命題設計也更強調融入真實生活情境，讓學生透過問題解決展現「系統性理解與推演」的英語核心素養（英-J-A2）（教育部，2018），這類素養導向試題強調應用核心知識與技能以解決真實情境脈絡中的問題。雖然在基測時期，英語科部分試題就強調「生活化」，期待試題與學生學習或生活經驗結合，但到了教育會考時期，英語科則更強化閱讀理解能力的評量，研究者推論因為評量的英語能力轉向重視整體性的閱讀理解能力，而非著重於單一語言知識（如單字意義和文法知識），因此帶動了國中英語教學的調整。

教育會考英語科測驗減少只考單字意義和文法知識的試題，增加整體閱讀理解的比重，學生須具有整合應用字句及語法結構等多項語言知識的能力，方能理解文本作答。對教學而言，這樣的改變使得教師在教學時更加重視閱讀理解能力的教學，不僅增加教學時間也更常指派閱讀相關的回家作業。然而，單字與文法是閱讀理解的基本元素，仍需一定的授課時數，因此在時間分配與指派為回家作業上仍有較大的比重。此外，由於教育會考加考英語科聽力測驗，因而促使教師增加聽力的教學時間並在回家作業也增加聽力的練習，而口說訓練可以讓學生有機會「聽」到自己和其他人「說」的英語，教師也可以從學生的口語表達中，瞭解學生是否正確的發音，據以幫助學生增進英語聽力的理解，故「聽力」與「口說」教學時間的比例上升、指派相關回家作業的比率也變高。然而，針對回家作業，受訪教師表示聽力練習皆於課堂上完成，不會額外指派回家作業，原因包含學生家中設備不足與無從得知學生是否確實練習等，因訪談樣本有限，故僅供未來研究參考。

除教學時間與指派為回家作業兩部分之外，研究者亦透過問卷資料發現基測時期使用英語授課的百分比為 68.15%，而到了教育會考使用英語授課的比例為 74.66%，提升約 6%。推論教師使用英語授課比例上升的原因是教師認為使用英語授課對提升學生英語聽力有幫助，故更多教師於教育會考時期使用英語授課。本研究經由電話訪談詢問受訪學校的教師關於英

語授課對學生英語聽力理解的幫助，其看法卻與問卷調查結果不同，少數受訪學校的教師在課堂上使用英語授課，因為他們認為英語授課可以幫助學生沉浸在英語的環境，對於聽力理解有所裨益，但多數受訪學校的教師仍以國語授課為主，他們認為英語授課會增加學生學習壓力，不利英語學習。由於受訪的 14 所學校分布在不同地區，從英語聽力待加強比例來看，雖然從 2015~2017 年受訪學校待加強人數百分比下降最多，但仍有 10 所受訪學校其 2017 年聽力待加強人數百分比高於全國，顯示受訪學校學生在聽力表現後續仍有進步空間，教師不希望因為用英語授課增加學生太大壓力而產生反效果，讓學生產生對英語學習排斥的想法，是可以理解的。

### (三) 教學評量

在教學評量面向，探討的是「聽力」納入定期評量（段考）的比例。經統計在基測時期定期評量（段考）有考聽力的百分比是 88.95%，而到了教育會考時期則上升至 98.52%，提升了 9.57%。推論可能是因為教育會考時期實施英語聽力測驗，故學校藉由定期評量測驗英語聽力，以檢視學生的英語聽力能力。

以下討論教育會考英聽試題讓學生感到困難的主要因素，問卷調查結果呈現如表 10 所示。結果顯示，教師認為教育會考英聽試題讓學生感到困難的主要因素為「播放內容長度」（51.48%）、「語速」（48.65%）、「連音」（47.71%）。另外，透過電話訪談可知，受訪學校教師為了幫助學生克服英語聽力測驗時的主要困難，常採取「聽力理解策略教學」，例如，在播放較長的句子或段落時，會讓學生在第一次播音結束後，預測測驗的問題，藉此訓練學生聽關鍵字和段落大意的能力；另針對「語速」和「連音」等問題，則藉由頻繁播放英語母語人士所錄製的有聲教材，讓學生熟悉一般英語對話的速度與連音的使用，降低作答焦慮並增加答題信心。

表 10

英語科教師評估教育會考聽力測驗對學生的困難調查

困難因素	%
播放內容長度	51.48
主題	28.17
文法與句型	15.09
題型	15.23
題數	5.26
選項句長	32.61
語速	48.65
連音	47.71
題目間空白的秒數	12.94
其他	1.48

綜合以上研究結果可發現，相較於基測時期，國中英語教師在教育會考時期的教學具有下列特色：(一) 教育會考除增加聽力測驗外，閱讀試題也愈來愈靈活、生活化、多元化，因此國中英語教學素材趨近多元，課外教材的使用比例增加，電子化教學如電子書等使用比例也明顯增加；(二) 學生英語聽力和口說能力受到重視，聽力與口說的教學時間和回家作業比例增加，定期評量有考聽力的百分比從基測時期的 88.95% 上升至教育會考時期的 98.52%，提升了 9.57%，學生的英語聽力學習成果更完整受到檢視；(三) 教師各項英語能力的教學時間受教育會考英語科測驗內容影響，閱讀、聽力、口說的教學時間增加。總的來說，雖然基測時期並沒有考聽力，但多數教師在日常的教學中還是會教授英語聽力，定期評量也包含聽力測驗，但在教育會考加考英文聽力後，英語聽力教學時間與評量皆有增加。

## 二、受訪學校英語教學策略歸納與討論

接受電話訪問的 14 所學校中，有五所屬於偏遠學校，雖然 2017 年這幾所偏遠學校之聽力待加強人數百分比仍高於全國，但過去 3 年，在教育部統合視導及各縣市積極推動「減 C 計畫」的協助下，這五所偏遠學校透過教學與評量方式的調整與精進，英語聽力「待加強」能力等級人數百分比顯著下降，學生成就與全國之落差已逐漸縮小；另外九所非偏遠學校 2015 年英語聽力「待加強」能力等級人數百分比皆高於全國，到了 2017 年，已有五所學校「待加強」能力等級人數百分比低於全國。研究者統整 14 位受訪學校英語教師的電話訪談，歸納共同教學特點如下：

### (一) 分組合作學習（班級內異質性分組）

將學生分成小組，一起做一份作業或完成任務，組內有高、中、低程度的學生，彼此互相腦力激盪，合作學習。具體作法：利用 S 型的分組方式，讓程度好的學生幫助程度不好的學生。分組活動或競賽時，每一位學生都要為其小組爭取榮譽、好好表現，為自己的學習負責。

### (二) 學習策略教學

教授學生英語聽力理解策略，增進學生的學習效益。具體作法如下：

#### 1. 訂定學習目標

七年級時鼓勵學生訂定目標，例如九年級時參加英檢。

#### 2. 聽力理解策略

(1) 聽第一遍播音時先聽懂問題，辨識五個 wh-問句、一個 h-問句和 yes/no 問句，聽第二遍播音時聽關鍵字，並寫下來。接下來，給學生答案和錄音稿，學生將錄音稿抄一遍，反思剛剛聽不懂的地方在哪裡，然後聽第三遍播音。

(2) 平時播放較長的句子或段落時，讓學生聽完一遍後，預測測驗的問題，藉此訓練學生

聽關鍵字和段落大意的能力。

(3)請學生先讀選項，瞭解選項語意後，專心聽播音，並積極地從兩次播音裡找答題線索。

(4)請學生聽播音時抄筆記，播音結束後，教師點學生翻譯播音的內容，確認學生是否理解。

### 3. 提升學習動機／降低學習壓力

(1)讓程度低的學生個別或互相練習，教師在旁邊觀察並給予個別的協助，因學生程度相當，故不會互相取笑，如此一來，學生較願意開口練習，進而增加自信心。

(2)鼓勵學生多聽英文，一分耕耘、一分收穫。

(3)觀察學生有進步時，給予鼓勵。

### (三) 差異化教學

依據學生個別差異及需求，指派不同難度的活動、作業或問題。如果是相同難度的活動、作業或問題，會依據不同學生的能力要求不同的答案豐富性、精確度等。具體作法如下：

1.每一課讓學生上臺對話的練習。程度不好的學生可以照著對話或劇本朗讀，但程度好的學生不能只照著唸，而是要能背出來。

2.根據學生程度設計聽力教材，如英文歌詞填空、看卡通等，迎合學生不同的需求，引發學習動機。

3.設計不同難易度的學習單和作業，學生依據自己的學習狀況得到不同的練習，例如程度好的學生在聽力訓練時須做拼寫，程度不好的學生則圈選單字。

4.做完聽力測驗後，程度好的學生須將答錯題目的答題關鍵字寫出來，程度不好的學生須將答錯題目的錄音稿抄一遍和唸給教師聽。

5.課堂診斷學生學習狀況，分析教材內容難易度是否適切，並於下次練習時調整。

6.幫助學生瞭解自己的聽力困難，給予個別指導和鼓勵。

### (四) 注重發音與口說

1.教自然發音(phonics)或用KK音標輔助，讓學生不斷地聽單字的發音，教導學生辨識不同、常混淆的音，如“th”、“s”、“ch”等。

2.讓學生上臺表演、玩遊戲、角色扮演、唸課文、單字等增加口說機會。

### (五) 精熟學習

透過循序漸進的教學、足夠的英語聽力練習和補救教學，帶來正向的聽力教學成果。具體作法如下：

1.將課程分為多個小階段，並將教學速度放慢，不斷複習，直到所有學生達到各階段的學習目標。

2. 利用早自習、午餐時間、課後時間和星期六半天的時間反覆地聽英文。
3. 提供配合課本文法與單字設計的聽力練習和其他多元的課堂活動（如英文歌詞填空、電影欣賞學習單等），讓學生有充足的聽力練習機會。
4. 針對成績表現落後的學生進行補救教學。

#### （六）學校政策或活動等推動英語聽力或英語整體能力提升

1. 完備的播音設備，如 CD、MP3 撥放器、電腦講桌等。
2. 全校抽背課文單字，每次段考前考兩次，三天內沒有通過抽背，放學就要留下來。
3. 英語聽、讀、寫的學藝競賽，另外有背單字比賽，程度較差的學生則參加查單字比賽。
4. 英語志工計畫，讓學生和外國大學生互動，增加使用英語的機會和學習動機。
5. 外師依據課程與雜誌內容和學生小組進行對談，讓學生複習句型和學習主題相關字彙。

除上述共同教學特點外，受訪學校也表示，雖然基測不考聽力，學校還是會教聽力，這也和問卷調查結果類似，雖然有學校反應在基測時期的定期評量並未涵蓋聽力試題，但大部分學校在定期評量都會考聽力測驗，目前學校定期評量英語聽力試題的計分比重常參照教育會考，聽力試題的成績占英語科總成績的20%，甚至有學校為了更完整評量聽力與提升聽力的重要性，將聽力測驗獨立為一科考。另外，問卷結果顯示，無論是基測或教育會考時期，課堂教學素材仍以課內教材為主，受訪教師也多採用「精熟學習」的教學策略，利用不斷地複習課內教材，讓學生熟習課程內容，課外教材的使用也多配合課內教材內容做複習和延伸。研究者推斷 14 所接受訪問的學校實施「精熟學習」的教學策略，的確對提升低成就學生的英語能力有幫助，尤其是快達到基礎等級門檻的學生。

在訪問的 14 所學校中，有五所屬於偏遠學校，根據受訪教師反應，偏鄉學校之軟、硬體設備，並不比非偏遠學校差，偏遠學校學生表現較全國平均差，主要原因還是師資不穩定。偏鄉學校經常因為配課問題，同一班級國中三年的英語教師每年可能都不相同，在師資不穩定的情況下，學生英語聽、說、讀、寫各項能力的學習成效並不理想；相反地，若國中 3 年英語任課教師皆相同，學生的整體英語能力表現有顯著提升，本研究訪談的五所偏遠學校之一即是透過同一位英語教師的穩定教學，大幅降低了「待加強」能力等級的學生人數。

值得注意的是，大部分受訪教師皆表示，為了讓不同能力學生瞭解自身的學習盲點，都會提供聽力試題的語音文字稿，讓學生可以在訂正時瞭解聽不懂或不清楚的字詞，提升學習成效及興趣。雖然教育會考加考英語聽力，大部分受訪教師皆表示，他們的教學方法與內容和基測時期差不多，認為聽、說、讀、寫四項能力，在國中英語課程上都很重要，單字、文法的基本功若能掌握，作答教育會考聽力測驗或閱讀試題，應該會有事半功倍的效果。因此教育會考加考聽力測驗，國中英語教學現場主要產生的正面效應為：英語科教師教學上更重視學生聽力的學習與練習，因為聽力學習與說話能力息息相關，學生英語聽、說、讀、寫四項能力更能全面發展（Lin & Yang, 2017; Shohamy et al., 1996）。為了協助低成就學生提升學

習成效，許多縣市、學校更積極在教學策略上精進，透過合作學習、差異化教學，讓不同能力的學生得以適性發展，提高學生的學習意願及興趣，進而提升整體英語能力表現。

## 伍、結論

### 一、正向影響

本研究結果顯示，教育會考加考英語聽力測驗確實為國中英語教學現場帶來影響。從基測時期至教育會考時期，英語教學素材、教學方法及評量方式等各方面皆產生了正向的改變。研究者認為，教育會考英語科加考聽力測驗不但促進國中英語課程教學正常化，不再只著重單字、文法及閱讀能力的養成而已。以下從教學素材、教學時間分配、教學方法及評量方法四個方面整理本研究發現的正向影響。

#### （一）教學素材方面

問卷調查結果顯示，目前課堂教學以課本與習作為主，並輔以多樣的課外教材，在深入探究內在原因時發現，教師多使用配合課本主題、句型和單字所設計的課外教材，讓學生反覆地複習、熟稔課本內容，如果是非課內相關的課外教材則是重質不重量，例如，一本英語學習雜誌用一整學期，讓學生不斷地複習一樣的內容。14 位受訪教師的學校皆提供電腦或多媒體教室讓學生教學使用，但並不是每一位教師都會使用電子書教學，針對「教材電子書」的使用，受訪教師表示，電子書裡的動畫能夠引起學生學習動機、活化教學，在訂正答案、單字與課文播音和作聽力練習時顯示錄音稿也相當方便。

#### （二）教學時間分配方面

問卷調查結果顯示，相較基測時期，教育會考「聽力」和「口說」的教學時間增加，教師多強調聽力與口說的相互關係，學生必須先能掌握語音、語意和語法概念後，才能理解播音內容，為此，教師常讓學生透過上臺表演、玩遊戲、角色扮演、唸課文、單字等課堂活動來增加口說練習的機會。此外，問卷調查結果也顯示，教師在課堂上播放有聲教材的頻率明顯上升，而減 C 計畫卓著之受訪學校的教師皆強調多聽英語對增進英語聽力理解的重要性，除了課堂時間，這些教師多利用早自習、午餐時間、課後時間或星期六半天加強學生的聽力練習。

#### （三）教學方法方面

減 C 計畫卓著之受訪學校的教師多結合「分組合作學習」和「差異化教學」，在班級內作異質性的分組，讓不同程度的學生彼此學習。教師也會依據學生個別差異，給予適性的指導；此外，教師會教授「聽力理解策略」，幫助學生理解聽力內容。根據問卷調查結果，教師認為

教育會考英語聽力試題對學生最有挑戰的地方有「播放內容長度」、「語速」和「連音」，為此，受訪學校的教師在播放較長的句子或段落時，會讓學生在第一次播音結束後，預測測驗的問題，藉此訓練學生聽關鍵字和段落大意的能力，針對「語速」和「連音」，則藉由頻繁播放英語母語人士所錄製的有聲教材，讓學生熟悉一般英語對話的速度與連音的使用。問卷調查結果顯示，教師使用英語授課的比例相較於基測時期的比例上升，但在訪談後發現，受訪教師對於使用英語授課對學生英語聽力的幫助抱持不同的看法，少數受訪教師認為，使用英語授課或英語課堂用語可以幫助學生沉浸在英語的環境，對聽力理解有幫助，但多數受訪教師則認為，英語授課會增加學生壓力，造成學習負擔。

#### （四）評量方式方面

問卷調查結果顯示，相較於基測時期，教育會考「聽力」納入定期評量（段考）的比例上升、「聽力」回家作業的比例增加。另外，大部分受訪學校教師都表示為了讓不同能力學生能具體瞭解每次聽力測驗中做錯的問題，一定都會提供測驗試題的語音檔文字稿給學生訂正時對照，尤其是能力低落學生，透過語音文字稿提供，提升了他們學習的動機與信心。

## 二、負向影響

目前從問卷調查與教師訪談中，並無明顯的負面反應。唯一需要提出討論的是，由於目前教育會考成績仍在免試超額比序中占三分之一的積分，且各縣市為了減少各科待加強學生人數，督促各學校提出減 C 計畫與策略，間接造成教師的教學壓力。英語科教師因為加考英語聽力及減少待加強學生人數之政策，會讓學生在平時重複練習的教育會考聽力試題，是否有過度操練的問題，則還需在未來的研究中探討。可以確定的是，學生因為多做聽力測驗而提升教育會考英語聽力成績，他們的英語聽力應該真的提升了，這與過去過度或反覆操練一些偏記憶或理解試題，但在考試之後就忘記的現象不同。

## 陸、研究限制

本研究提出聽力教學的建議為歸納英語聽力減 C 計畫卓著學校受訪教師聽力教學方法的共同特徵，因訪談樣本數的限制，雖具參考價值，但不能代表所有其他減 C 計畫成效良好學校或是與受訪教師同校的其他英語教師也採用相同的教學策略。此外，本研究因聚焦教師在教育會考實施英語聽力測驗後的教學方法，並未探究影響學生英語聽力學習與測驗表現的其他原因，也未探究加考聽力測驗對學生學習的影響。因此，建議往後研究需更全面且深入地探討學生面對教育會考英語科聽力測驗所遭遇的困難，希望對教師在協助學生解決英語聽力學習困難時能提供更有效的參考。

針對教師對教育會考英語科聽力測驗相關的意見，根據問卷調查結果，五成以上的教師

認為英語科聽力測驗為難易適中，八成以上的教師認為目前英語閱讀和聽力在英語整體能力表現的加權比重合宜，其他認為加權比例需要修正的教師多認為聽力的加權比例過低。由於測驗難易度與試題品質都是影響其對現場教學回沖效應的關鍵因素，目前教育會考英語科測驗分為閱讀與聽力測驗兩部分，閱讀試題難易度範圍較聽力試題更能涵蓋學生能力，建議未來研究可進一步探討教育會考試題難易度與題型設計對教師教學和學生學習的影響。

## 誌謝

本研究由教育部補助國立臺灣師範大學高等教育深耕計畫「學習科學跨國頂尖研究中心」經費支持，特此致謝。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 12 年國教 國中會考加考英聽（2012，4 月 20 日）。蘋果日報。取自 <https://tw.appledaily.com/headline/daily/20120420/34173011>
- 【There will be English listening tests of the comprehensive assessment program for junior high school students. (2012, April 20). *Apple Daily*. Retrieved from <https://tw.appledaily.com/headline/daily/20120420/34173011>】
- 江禹嬋（2012，4 月 20 日）。國中會考增非選、英聽作文都要考。大紀元報。取自 <http://www.epochtimes.com.tw/n26360/國中會考增非選——英聽作文都要考.html>
- 【Chiang, Y.-C. (2012, April 20). There will be open-ended questions and English listening and writing tests of the Comprehensive Assessment Program for Junior High School Students. *Epoch Times*. Retrieved from <http://www.epochtimes.com.tw/n26360/國中會考增非選——英聽作文都要考.html>】
- 宋曜廷、周業太、曾芬蘭（2014）。十二年國民基本教育的入學考試與評量變革。教育科學研究期刊，59（1），1-32。doi:10.6209/JORIES.2014.59(1).01
- 【Sung, Y.-T., Chou, Y.-T., & Tseng, F.-L. (2014). Standards-based assessments for 12-year basic education in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 59(1), 1-32. doi:10.6209/JORIES.2014.59(1).01】
- 吳清山（2013）。差異化教學與學生學習。國家教育研究院電子報，38。取自 [https://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm\\_no=38&content\\_no=1011](https://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm_no=38&content_no=1011)
- 【Wu, C.-S. (2013). Differentiated instruction and its impact on students' learning. *E-Paper about National Academy for Educational Research*, 38. Retrieved from [https://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm\\_no=38&content\\_no=1011](https://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm_no=38&content_no=1011)】
- 范郁涵（2014）。三段式聽力補救教學對中台灣八年級英語低成就國中英語聽力之效益及回應之研究（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 【Fan, Y.-H. (2014). *Effects of the three-phase active listening remedial program on English listening performance and responses for lower English achievers in the eighth grade in central Taiwan* (Unpublished master's thesis). National University of Kaohsiung, Kaohsiung, Taiwan.】
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2014）。教育會考與國中基測比較表。取自 <http://cap.ntnu.edu.tw/background.html>
- 【The Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University. (2014). *The comparison and contrast chart between comprehensive assessment program for junior high school students and the basic competence test for junior high school students*. Retrieved from <http://cap.ntnu.edu.tw/background.html>】
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2018）。107 年國中教育會考問與答。取自 <https://cap.nace.edu.tw/files.html>
- 【The Research Center for Psychological and Educational Testing, National Taiwan Normal University. (2018). *Q&A about the 2018 comprehensive assessment program for junior high school students*. Retrieved from <https://cap.nace.edu.tw/files.html>】
- 教育部（2017）。國民小學及國民中學學生成績評量準則。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/>

LawContent.aspx?id=FL008949

【Ministry of Education. (2017). *Assessment criteria for high school and elementary school students*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008949>】

教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域—  
英語文。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>

【Ministry of Education. (2018). *Twelve-year compulsory education curriculum outline of language area – English*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>】

張家銘 (2015)。國中教育會考加考英語聽力之調查研究 (未出版碩士論文)。康寧大學，臺南市。

【Chang, C.-M. (2015). *An investigation of incorporating English listening in the comprehensive assessment program for junior high schools* (Unpublished master's thesis). University of Kang Ning, Tainan, Taiwan.】

曾芬蘭、鍾長宏、陳世玉、張銘秋 (2018)。國中課室素養導向標準本位評量的設計與應用：以英語科閱讀為例。教育科學研究期刊，63(4)，119-155。doi:10.6209/JORIES.201812\_63(4).0005

【Tseng, F.-L., Chung, C.-H., Chen, S.-Y., & Chang, M.-C. (2018). Development and implementation of a standardized junior high school classroom literacy assessment: English reading comprehension as an example. *Journal of Research in Education Sciences*, 63(4), 119-155. doi:10.6209/JORIES.201812\_63(4).0005】

賀道啟 (2006)。國中基本學力測驗英語科加考聽力測驗：問卷調查研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

【Her, T.-C. (2006). *Incorporating a listening component into the basic competence English test: A questionnaire survey* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】

傅秋英 (2007)。學生、家長、國中教育人員對國中基本學力測驗態度及改進意見之研究 (未出版碩士論文)。國立中山大學，高雄市。

【Fu, Q.-Y. (2007). *The study of the attitude and improvements on the basic competency test for junior high school students for students, parents and educators* (Unpublished master's thesis). National Sun Yat-sen University, Kaohsiung, Taiwan.】

廖佩莉 (2013)。倒流效應：香港全港性系統評估 (TSA) 對小學中國語文科教師的影響。教育研究月刊，228，86-102。

【Liao, P.-L. (2013). The washback: The impact of the Hong Kong Territory-wide System Assessment (TSA) on primary Chinese language teachers. *Journal of Education Research*, 228, 86-102.】

## 二、外文文獻

Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129. doi:10.1093/applin/14.2.115

Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257-279. doi:10.1177/026553229601300303

Chen, C. (2015). *EFL listening comprehension strategies for Taiwanese senior high students* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Technology, Taipei, Taiwan.

- Chen, C.-Y. (2016). *The action research of integrating differentiated instruction with cooperative learning to improve junior high school students' English learning outcomes: An example of junior high school in Taoyuan* (Unpublished master's thesis). National Dong Hwa University, Hualien, Taiwan.
- Chen, L.-F. (2011). *An investigation of the relationships among learning styles, listening comprehension strategies, and English listening comprehension of Taiwanese EFL junior high school students* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 3-17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chou, J.-C. (2016). *The effect of listening strategy instruction on listening comprehension and strategy use in junior high school EFL students* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & McNamara, T. (1999). *Dictionary of language testing 7, studies in language testing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ho, Y.-H. (2017). *Action research on integrating differentiated instruction into English class in a junior high school* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Li, H.-Y. (2015). *A study on the effects of listening strategy instruction on junior high school students' listening comprehension: An experimental-comparative study of cognitive and metacognitive strategy instruction* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.
- Liao, Y.-F. (2016). Investigating the score dependability and decision dependability of the GEPT listening test: A multivariate generalizability theory approach. *English Teaching & Learning*, 40(1), 79-111.
- Lin, L., & Yang, M. (2017). Intertextuality in spoken discourse in business communication: Learners' enactment of discourse roles. *English Teaching & Learning*, 41(1), 63-89.
- Lin, Y.-T. (2009). *A study on the washback effect of the basic competence English on junior high school students in Northern Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei, Taiwan.
- Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In P. W. Jackson

- (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association* (pp. 119-154). New York, NY: Macmillan.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256. doi:10.1177/026553229601300302
- Noble, A. J., & Smith, M. L. (1994). *Old and new beliefs about measurement-driven reform: The more things change, the more they stay the same*. Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Pan, L.-H. (2017). *The application of mastery learning and differentiated instruction on seventh-grade EFL learners' listening and reading comprehension* (Unpublished master's thesis). Tainan University of Technology, Tainan, Taiwan.
- Pan, Y.-C., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 108-122.
- Pearson, I. (1988). Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation (ELT Documents 128)* (pp. 98-107). London, UK: Modern English.
- Saif, S. (2006). Aiming for positive washback: A case study of international testing assistants. *Language Testing*, 23(1), 1-34. doi:10.1191/0265532206lt322oa
- Salahshour, F., Sharifi, M., & Salahshour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.103
- Salehi, H., & Yunus, M. M. (2012). The washback effect of the Iranian Universities entrance exam: Teachers' insights. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(2), 609-628.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 299-317. doi:10.1177/026553229601300305
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal*, 59(2), 154-155. doi:10.1093/eltj/cci030
- Tomlinson, C. A. (2004). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409. doi:10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x

Vernon, P. E. (1956). *The measurement of abilities*. Oxford, UK: University of London Press.

Wang, C.-H. (2015). *The efficacy of implementing differentiated instruction on EFL high school students' English listening comprehension ability* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei, Taiwan.

Wang, S.-M. (2015). *The washback effect of comprehensive assessment program on junior high school students* (Unpublished master's thesis). Ming Chuan University, Taipei, Taiwan.

## 附錄一 國中基本學力測驗與教育會考實施時期之 英語教學意見調查

您好，

感謝您百忙中撥冗填寫問卷。為了探討國中「基本學力測驗」與「教育會考」實施時期對英語教學上的影響，我們需要您寶貴的意見。請依照實際的教學經驗填寫，作答內容不記名，僅供學術研究使用。再次感謝您的協助。

國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心

### 基本資料

性別： 男  女

總教學年資：

現任教學學校縣市／區：\_\_\_\_\_ 學校名稱：\_\_\_\_\_

前一任學校縣市／區：\_\_\_\_\_ 學校名稱：\_\_\_\_\_

### 基本學力測驗時期

### 教育會考時期

1. 請問課堂教學素材為何？（可複選）

- 課本  
 習作  
 課本／習作 CD  
 教材電子書  
 雜誌  
 雜誌 CD  
 雜誌互動光碟  
 其他\_\_\_\_\_

1. 請問課堂教學素材為何？（可複選）

- 課本  
 習作  
 課本／習作 CD  
 教材電子書  
 雜誌  
 雜誌 CD  
 雜誌互動光碟  
 其他\_\_\_\_\_

2. 請問一學期播放有聲教材（課本／習作 CD／雜誌 CD／其他）的頻率為何？

說明：1 為「幾乎沒有」，2 為「很少」，3 為「偶爾」，4 為「經常」，5 為「很頻繁」

1 2 3 4 5

2. 請問一學期播放有聲教材（課本／習作 CD／雜誌 CD／其他）的頻率為何？

（說明：1 為「幾乎沒有」，2 為「很少」，3 為「偶爾」，4 為「經常」，5 為「很頻繁」）

1 2 3 4 5

（續）

基本學力測驗時期	教育會考時期
<p>3. 請問是否用英語講解課本單元？</p> <p><input type="checkbox"/>是（可複選），包含</p> <p><input type="checkbox"/>Warm-up</p> <p><input type="checkbox"/>Vocabulary/Words</p> <p><input type="checkbox"/>Grammar Focus/Sentence Pattern</p> <p><input type="checkbox"/>Dialogue</p> <p><input type="checkbox"/>Reading</p> <p><input type="checkbox"/>Extension</p> <p><input type="checkbox"/>其他_____</p> <p><input type="checkbox"/>否</p>	<p>3. 請問是否用英語講解課本單元？</p> <p><input type="checkbox"/>是（可複選），包含</p> <p><input type="checkbox"/>Warm-up</p> <p><input type="checkbox"/>Vocabulary/Words</p> <p><input type="checkbox"/>Grammar Focus/Sentence Pattern</p> <p><input type="checkbox"/>Dialogue</p> <p><input type="checkbox"/>Reading</p> <p><input type="checkbox"/>Extension</p> <p><input type="checkbox"/>其他_____</p> <p><input type="checkbox"/>否</p>
<p>4. 請問一學期裡下列各項的教學時間比例為何？</p> <p>(1)單字 (2)文法 (3)閱讀 (4)聽力 (5)口說 (6)寫作 六大項加起來一共 10 分。 (例如：陳老師的時間分配為：單字 3+法 2+讀+聽力 1+口說 1+寫作 0=10)</p> <p>(1)單字 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(2)文法 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(3)閱讀 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(4)聽力 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(5)口說 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(6)寫作 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>4. 請問一學期裡下列各項的教學時間比例為何？</p> <p>(1)單字 (2)文法 (3)閱讀 (4)聽力 (5)口說 (6)寫作 六大項加起來一共 10 分。 (例如：陳老師的時間分配為：單字 3+文法 2+閱讀 3+聽力 1+口說 1+寫作 0=10)</p> <p>(1)單字 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(2)文法 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(3)閱讀 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(4)聽力 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(5)口說 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>(6)寫作 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>5. 請問回家作業為何？（可複選）</p> <p><input type="checkbox"/>單字</p> <p><input type="checkbox"/>文法</p> <p><input type="checkbox"/>閱讀</p> <p><input type="checkbox"/>聽力</p> <p><input type="checkbox"/>口說</p> <p><input type="checkbox"/>寫作</p> <p><input type="checkbox"/>其他_____</p>	<p>5. 請問回家作業為何？（可複選）</p> <p><input type="checkbox"/>單字</p> <p><input type="checkbox"/>文法</p> <p><input type="checkbox"/>閱讀</p> <p><input type="checkbox"/>聽力</p> <p><input type="checkbox"/>口說</p> <p><input type="checkbox"/>寫作</p> <p><input type="checkbox"/>其他_____</p>

(續)

基本學力測驗時期	教育會考時期
6. 請問定期評量（段考）是否包含聽力？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否	6. 請問定期評量（段考）是否包含聽力？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
7. 整體而言，請問您認為會考聽力難易度為何？ <input type="checkbox"/> 易 <input type="checkbox"/> 中偏易 <input type="checkbox"/> 中 <input type="checkbox"/> 中偏難 <input type="checkbox"/> 難	
8. 請問您認為會考聽力對學生最具挑戰性的地方為何？（可複選） <input type="checkbox"/> 播放內容長度 <input type="checkbox"/> 主題 <input type="checkbox"/> 文法與句型 <input type="checkbox"/> 題型 <input type="checkbox"/> 題數 <input type="checkbox"/> 選項句長 <input type="checkbox"/> 語速 <input type="checkbox"/> 連音 <input type="checkbox"/> 題目間空白的秒數 <input type="checkbox"/> 其他 _____	
9. 請問您認為目前會考閱讀和聽力加權計分比重（閱讀 80%、聽力 20%）是否合宜？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否，閱讀比重太高、聽力太低 <input type="checkbox"/> 否，閱讀比重太低、聽力太高 您的建議： _____	

再次感謝您百忙中撥冗填寫問卷。

## 附錄二 國中教育會考英語科聽力測驗實施的回沖效應初探 國中英語教師訪談問題草稿

(先問教師 105 學年度教幾年級？106 學年度教幾年級？)

### 一、課前準備

- (一) (聽力) 教學時需要什麼資源或設備？
- (二) (課本教材) 會用課本裡的哪些內容進行聽力教學？如何進行？
- (三) (額外的教材) 如何選擇教學素材？英語學習雜誌或新聞影集等「真實教材」？為什麼？(都有利用？問卷中，造成聽力教學改變原因：聽力試題取材多樣)
- (四) 學生需要在課前預習嗎？
- (五) 是否讓學生訂定自己的學習目標？具體作法為何？
- (六) 是否依據學生個別差異及需求，彈性調整教學內容、進度和評量方式？
- (七) 具體作法為何？

關鍵詞：資源、設備、教材、學習目標、差異化教學

### 二、教學流程

- (一) (聽力) 教學時間是如何分配的？
- (二) 課堂活動是如何進行的？
- (三) 請大約說明一堂課的進行流程？
- (四) (課內教材) 課本電子書在課堂上是怎麼用的？
- (五) (課外教材)「雜誌」、「雜誌互動光碟」或其他有聲教材是怎麼使用的呢？
- (六) 是否教授聽力學習策略？
- (七) 在課堂上用英語授課的原因？
- (八) 是否安排分組活動？如何進行？原因是？(達成任務活動／兩人問答角色扮演等)
- (九) 學生練習口說的機會是否增加？

關鍵詞：教學時間分配、策略、有聲教材、英語授課、小組教學、口說與聽力

### 三、學生反應

- (一) 學生的學習態度？
- (二) 如何提升學生(特別是低成就的學生)學習動機？
- (三) 如何幫助學生降低學習的壓力／焦慮？

關鍵詞：學習動機、學習壓力／焦慮

#### 四、評量與回饋

- (一)「聽力」回家作業為何？
- (二)如何評量或回饋學生的「聽力」回家作業？
- (三)課間、課後如何評量學生的聽力？標準為何？

#### 五、教學省思

- (一)從 2015 年（會考英聽正式計分）至 2017 年間，您的教學方式是否有逐年改變？
- (二)您認為您的教學方式是如何幫助學生增進英語聽力能力？
- (三)您認為學生進步的主要原因是什麼？
- (四)那一種教學方式他們最喜歡或最有效？
- (五)目前的困難在哪裡？需要克服的因素有哪些？

#### 六、其他

- (一)學校有哪些政策或活動等有助推動英語聽力或英語整體能力提升或學習氛圍？對學生英語聽力的影響為何？
- (二)目前閱讀和聽力加權比重合宜嗎？為什麼？
- (三)對會考英語科測驗的想法與意見。

Journal of Research in Education Sciences

2019, 64(2), 219-252

doi:10.6209/JORIES.201906\_64(2).0008

# A Pilot Study of the Washback Effect of the Incorporation of English Listening Test in the Comprehensive Assessment Program for Junior High School Students

Fen-Lan Tseng

Research Center for Psychological and Educational Testing and  
Institute for Research Excellence in Learning Sciences,  
National Taiwan Normal University

Yu-Xuan You

Research Center for Psychological and Educational Testing,  
National Taiwan Normal University

I-Fan Tsai

Research Center for Psychological and Educational Testing,  
National Taiwan Normal University

Po-Hsi Chen

Research Center for Psychological and Educational Testing and  
Institute for Research Excellence in Learning Sciences,  
National Taiwan Normal University

## Abstract

This study investigates the effects of the incorporation of English listening test in the comprehensive assessment program for junior high school students (CAP henceforth) on the teaching in junior high school classrooms. Attention is also given to the teaching strategies or methods that the interviewed teachers believe to help improve students' listening comprehension. Through questionnaires, this study explores the differences of high school English teachers' overall approaches to teaching, and further compares their teaching strategies and assessment approaches in the period of the basic competence test for junior high school students with those in the period of the CAP. The main findings are as follows: First, teachers employed textbooks as the main source for instruction for both periods, with more additional extracurricular and electronic materials in the period of CAP. Secondly, for both periods, teachers spent most time in the instruction of vocabulary, grammar, and reading; however, the overall time allocation for the teaching of reading, listening, and speaking is increased with the incorporation of the listening comprehension test. Thirdly, listening

---

Corresponding Author: Po-Hsi Chen, E-mail: chenph@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Nov. 29, 2017; Revised: May 4, 2018; Accepted: Jul. 24, 2018.

comprehension assessment was included as part of the regular midterms and finals more than 10% in the period of CAP. The findings of our study indicated there was positive washback effect with the incorporation of English listening test. The above findings are further complemented with the interviews with the high school English teachers of the 14 selected schools whose students' scores for the CAP English listening test have significantly improved from 2015 to 2017. By presenting several common teaching strategies that are shared by the interviewed teachers of the sampled schools, this study offers some suggestions for effective approaches to teaching English listening.

**Keywords:** English listening test of the comprehensive assessment program for junior high school students, teaching strategies, washback effect