

從大一新生觀點探討大學英文 小組活動的學習經驗

唐嘉蓉

國立政治大學

jrtang@nccu.edu.tw

摘要

大學英文是大專生必修的基礎通識科目之一，雖然教師運用各種英語教學法以達到各項學習目標，然而學習成效並不如預期。近年來，無論教師採用合作學習法或溝通學習法，小組活動經常運用於課堂，透過互動，訓練表達能力，增進自我了解，達成四技並重的教學目標，以符合通識教育精神。這種互助合作學習方式也受到第二語言習得及高等教育學者重視，特別是學習者觀點對課程設計的影響。然而部分研究顯示，學習者偏愛傳統演講教學法，且學生認為機械式演練活動有助於語言學習。為探究小組活動的適用性及是否為有效學習活動，本研究採焦點團體討論及個別訪談法，收集來自三班，共 18 位大一新生的英語學習看法。主要從學習者角度探討，相較於先前高中英語課堂學習，小組活動帶給大專生怎樣的學習經驗。研究結果顯示，大一新生認為高中英語學習以考試為導向，相較之下，大學英文內容及學習方式較為實用。但由於之前缺乏聽、說技能訓練，學生表示進行小組活動時容易緊張，且用英文表達有困難。儘管如此，學生普遍接受且認為小組活動是有趣的學習方式，可彼此競爭及互相學習，有助語言及其他能力發展。最後研究整合學習者意見，並提出建議，做為大學英文教師教學參考。

關鍵詞：高等教育 通識教育 大學英文 小組活動 焦點團體法

壹、前言

大一新生進入大學殿堂，抱持些許好奇心及新鮮感，懷著既緊張又興奮的心情，展開人生不同的學習階段。剛脫離高中以考試為導向的學習模式後，面對不同教學方式，大學生顯得有些不知所措，該如何進入最佳學習狀況，對學生及教師而言，都是一種挑戰。各大專院校為培育這些國家未來人才達成全人教育目的，也無不積極規劃及推動通識課程，制訂不同的學習目標，以提昇學習成效。以北部一所國立大學為例，自 93 學年度起實施新制通識課程制度，大學英文係屬「基礎語言通識」，主要培養學生基礎語文能力，並明訂包括聽、說、讀、寫四項語言技能及文化知覺五大課程指標。大一學生除學習語言技能外，透過大學英文一¹課程設計，增進學生自我瞭解、表達方式及人際關係是通識課程目標。

為達四技並重的課程目標，無論教師採用合作學習法或溝通學習法，小組活動經常廣泛運用於課堂。這種學習方式不但彌補演講授課與學生互動之不足，且增加學生使用英文的機會，促進語言習得及自我發展，符合通識教育精神。

多數研究結果顯示合作學習有助於學科學習成效 (Gillies & Ashman, 2003)，但也因為個人及文化等因素造成執行不易，特別是跟隨著學習者先前的學習經驗有關 (Gardner, 1985)。就實際教學來看，本國學生歷經高中偏重文法閱讀的學習，加重教授大一新生英語聽說能力的困難度。相關通識課程研究也顯示，部分學

¹大一新生必修英文課分為上學期大學英文一及下學期大學英文二，上、下學期共四學分。修畢大學英文一、二課程學生，得依照各系自定必修或選修大學英文三。

生對必修通識課程的學習意願不高 (隋杜卿, 2007), 且專注力不足, 往往挑戰小組合作學習的正當性。但究竟如何上課, 老師其實也很為難, 例如學生自覺說話及聽力很重要, 但真正提供口說練習機會, 學生又卻步, 像這種矛盾現象, 就只能從學習者角度理解, 而無法從統計結果探究原因。然而先前針對大一新生看法的質性研究卻付之闕如。鑑於此, 本研究從學習者觀點出發, 探索大一新生大學英文課程的學習歷程, 勾畫出學習者樣貌, 再進一步探討小組活動方式對語言技能及通識核心能力培養有何幫助, 研究結果並供教師教學參考。

貳、文獻探討

一、學習者觀點的重要性

Tse (2000) 整理出學習者主觀看法 (perceptions) 的重要性, 特別表現在理論、實際教學及學程規劃三方面。就理論而言, 語言學習過程中, 某些態度及信念影響學習者的情感狀態, 這種先前存在的狀態, 是語言習得過程中重要的因素。其次, 在實際教學中, 學生對活動的意見及態度或師生互動的看法, 對教師修正或採用新教學法有決定性影響。最後, 學生修畢後的成敗歸因及學習成效, 將決定是否繼續修習進階課程。

學生主觀想法受到許多因素影響, 包括態度、動機、情感狀態。Porto (2007) 認為教師及學生共同建構一個學習環境, 學習者對學習及教學概念係來自自身所處的社會文化歷史脈絡。在這個由雙方建立的教室文化環境中, 老師有既定的教學目標, 學生則從自我視角詮釋課堂活動, 因而造成教學者及學習者想法差異大

(Block, 1994; Kumaravadivelu, 1991; 轉引自 Barkhuizen, 1998)。
Rao (2002) 探討 30 位中國大專生對溝通及非溝通語文活動的看法時，也說明差異產生原因來自教師及學生的認知不同，例如學生知道溝通能力重要，但由於考試仍以文法為主，學生並無法認同這種在教學理論上視為有效的學習方法。研究者並建議教師從學習者學習過程中的情感及信念去了解及修正教學。此外，學生如果意識到自己的信念及行為如何影響小組活動進行時，可能經由反思，產生全班為一個學習團體的觀念，因而修正自己不當行為表現 (Ewald, 2004)。也因此，將學習者意見納入教學活動決策過程，受學生喜愛及有效的活動才能提昇學習者學科學習或相關溝通技能 (Barkhuizen, 1998)。

二、小組活動的相關研究

合作學習有其理論基礎，其中小組活動的學習可以 Piaget 及 Vygotsky 二位學者的認知發展觀點解釋這個過程有助學習。Piaget 認為學習的產生是個人與同儕學習時，經驗了認知上的衝突或差異。Vygotsky 則認為是自然性社會行為，學習產生是因為個人與不同知識背景及經驗的人互動，擴展潛能發揮。McWhaw、Schnackenberg、Sclater 及 Abrami 等學者 (2003) 則認為這種小組學習 (group learning) 理論適用於不同背景及修習非基礎知識的大專生。

儘管小組學習有其理論基礎，然而大一新生從高中以大班演講教學為主的上課方式轉變為輔以小組合作學習模式，也經驗了不同教室文化。Hertz-Lazarowitz 及 Shachar (1990) 指出有四個相關面向的改變，包括組織、分派任務、社會與學科技能以及教師教學指導和溝通模式。就傳統大班教學而言，全班是一個社會系統，這種組織結構是將學生互相孤立，學習教材是課本，學生間

少有互動，學生是被動聽課且在老師問問題時才回應，這種學習方式以競爭或獨自學習為主。其中，教師是教學中心，負責控制溝通及資訊散布。相較之下，小組合作學習以小組方式進行，以小組合作調查法為例，教室是幾個不同小組的小型社會，學習教材則有調查性質，學生完成非僅有一個標準答案的任務。此外，學生需要認知技能及產生親社會行為，例如幫助同學學習及互相合作完成任務。教師的角色是學習的協助者及指導員。

就語言教師而言，類似的小組活動經常出現在語言課程中，支持的論點包括：互相合作完成任務，符合現代企業重視團隊精神 (Hansen & Stephens, 2000)；不同於機械式語言練習，意義溝通幫助語言習得，是有意義及真實的語言使用 (Larsen-Freeman, 1986)。Long 及 Porter (1985) 則認為相較於面對全班同學說話所產生的抑制效果，小組活動更能提供學習者一個正向情感因素，有助於語言學習。其他包括 Doff (1988) 的研究指出，無論是二人或多人小組活動，都可以產生行為及情感上的優點，例如學習者間有更多語言練習、學習者更專注、較少焦慮感及彼此互助。

此外，小組活動也增加使用語言的機會，同時提昇語言學習成效。Szostek (1994) 評估 73 位美國大專預備學校學生修習西班牙文二榮譽班的學習成效，研究結果顯示，87% 的高中生認為小組合作提供較多聽力練習機會；78% 高中生則認為提供較多說話機會。另外，84% 學生肯定小組活動有助於學習。Alley (2005) 將美國 18 位修習西班牙文二的高中生分為 5 至 6 組，組員在每一至二節課的時間內完成指定作業。研究者將討論過程錄音並進行言談分析。研究結果顯示，超過 65% 的學生表示活動增進自己說的能力；55% 的學生表示願意多花時間進行小組活動。同樣的，Hsu (2006) 針對台灣地區兩班大一學生所做的調查顯示，學習者對互助合作的小組活動，在學習環境營造上、團體活動及口語能力增

進方面持正面態度，相較於傳統大班教學，小組提供學生較多語言互動機會，進而增加第二外語流利度。

然而個別的語言教室是一個獨特的小型社會，有效教學除考量教育目的外，社會和個人的複雜性也影響課程進行 (Barkhuizen, 1998)。也因此，部分相關研究結果顯示，學習者偏愛傳統教學活動。

Rao (2002) 以 30 位中國大陸大專生為研究對象，探討其對課堂英語溝通活動的看法，研究發現大專生對傳統非溝通式活動的喜愛程度高於溝通式活動。例如聽力語句練習 (audiolingual drill) 及練習簿語句練習 (workbook type drill practice) 被認為是有效的學習活動。研究者進一步探究主因，發現是學生缺乏動機發展溝通技能所致。雖然學生逐漸意識到溝通能力的重要，然而中國大陸各項英語測驗仍以文法為主，大專生還是認為熟習文法規則比溝通能力重要。此外，學生表示習慣先前以教師為中心、教科書為主的傳統記憶教學法。Barkhuizen (1998) 研究南非教育現況，針對 60 位以英語為第二外語的高中生為對象，測量其對 15 項教室學習活動，在喜愛、有用及有效三個測量項目的同意程度。研究結果顯示，多數學生認為傳統式教法，包括機械式練習、查字典、學習詞性、正確拼字及時態，是較有效的學習方法。此外，Rivera 及 Matsuzawa (2007) 研究美國大學 68 位分別修習五種不同外語學程學生，對四類學習活動的看法，一是傳統教學法，包括演講教學、考試及回家作業；二是學生為中心的學習法，包括做簡報 (presentation)、專案 (projects)、日誌 (journal) 及小組活動；三是科技為主的學習，包括電影 (CAI, NADA, SCOLA)；四為經驗學習法，包括校外教學及客座演講。結果學生認為最有效的學習法是傳統學習法。

除了學生主觀認為傳統教學方式及機械式演練是有效的學習

法外，部分學習者也質疑小組活動時，同儕有助於語言學習的事實。這也許要細探學生合作討論時，究竟說了什麼和如何表現。就如 Pica 及 Doughty (1985) 研究所述，進行決策溝通活動時，比較以教師為主和學生分組的討論，其中文法正確的討論內容大多來自教師的口說內容，學生分組討論時文法錯誤較多。Slimani-Rolls (2003) 分析英國 60 名大一和大二修習法語的商學院學生對組員的看法也指出，同組組員對語言學習的幫助不大。部分原因是學習期望差異所致，也包括進行活動時缺乏紀律且學生不願使用目標語言。相反的，也有學習者肯定同學表現，特別是從高中升上大學，得到較多尊重及信任，同樣的也會尊重同組組員，不會嘲笑犯錯，且可從錯中學習。這一類學生與組員相處融洽，產生較好的學習。

Garrett 及 Shortall (2002) 研究 103 位英語為第二外語的巴西學生，比較這些初學及中級學生對以教師為中心和以學生為中心的文法及口語兩種教室活動的看法，特別在喜愛程度及學習價值上有何不同。結果顯示不同程度學生對這兩類活動持不同看法。雖然初級及中級學生喜愛以學生為中心的活動，因為有較多樂趣、陪伴、及創造性，且可避免面對教師的壓力。對初級學生而言，則是比較不怕犯錯。然而，學生並不認為這樣的教室活動帶來怎樣的學習，反而認為以教師為中心的活動可以得到教師回饋及練習機會，較有益學習。

不同於演講授課法主要注重知識傳授而非技能，小組活動對大一新生而言，是全新的學習經驗，但這種方式是否有助於學生學習？Bourner、Hughes 及 Bourner 等人 (2001) 的研究要求英國會計系學生以小組合作方式進行一學期專案計畫 (project)。研究顯示，大一新生對小組模式喜愛程度高，不僅肯定這種學習方式對發展自我意識及處理小組人際關係有幫助，且體認到組織、分

析資料及計畫能力的重要。但困難之處是，在合作過程中會受到不願付出、缺乏動機的學生影響。儘管一學期的合作關係不同於課堂進行的小組活動，特別是短暫合作和長期相處不同，但相同的是都需要合作技能。研究總結指出，對一年級新生而言，小組活動是值得發展及持續進行的學習模式。

總結以上所述，無論是理論上或教育目的而言，相較於大班演講教學，小組活動增加語言使用機會，有助於語言習得，提升學習成效。然而，教學者及學習者根據不同系統運作、描述及歸因，教師及學生看法不盡相同，因此研究學習者對小組活動的看法也產生不同結論。鑑於此，本論文不同於先前研究在於，首先，過去相關研究並未考量高中的學習經驗，也未提及大一新生如何看待課堂小組活動，本研究將藉由學生實際上課經驗中自身產生的想法提供教師教學參考。其次，高等教育注重通識精神能力培養，大學英文是通識科目之一，透過小組活動進行，包括語言之外的能力培養，也是探討焦點。

三、研究問題

根據上述文獻探討，本研究主要關注相較於先前的語言學習經驗，大一新生對大學英文課堂小組活動進行的主觀看法。研究問題包括下列各項：

問題 1：大一新生高中時的英語課堂學習經驗為何？相較大學英文課程及活動，有何不同？

問題 2：小組活動有哪些優缺點？大一新生是否喜愛這種學習方式？

問題 3：大一新生認為小組活動進行最大的困難在哪？

問題 4：大一新生認為小組活動是否有助於學習？是語言技能、其他技能或知識經驗的交換？

問題 5：如果有機會改變課程或增進小組活動有效進行，大一新生需要甚麼協助？

參、研究方法

本研究目的不在類推到相同研究，而是從學習者看到的視角，勾畫出學習者內心感受及經驗。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。特別是一個有效的焦點團體法，亦使研究者可在研究過程中擴大探討範圍，探觸十分具體的面向、深入情感、認知、評價意義，並引發出以往的經驗和現有意義之間關聯的說辭(Mogan, 1988；Merton 等；1990；轉引自胡幼慧，1997，頁 225)。其次，為免受訪者受同儕影響產生集體式想法，也進行個別深度訪談。前項焦點團體討論可於短時間引發出參與者想法及大量的說辭，而透過後者個別深入訪談可進一步獲得學習者私下的說法，這兩種研究法互補且符合研究者尋求參與者解釋的目的。

一、小組活動

研究者於 98 學年度上學期教授大學英文一課程時，對三班學生進行六次小組活動，教師主要擔任活動進行的協助者 (facilitator) 及監督者 (monitor)，一方面察看學生是否瞭解指示及幫忙分組，一方面觀察各組討論進度並適時提供協助。無論進行二人或二人以上小組活動，剛開始儘量採隨機方式分組，例如編號分組，一方面提供新生認識其他學系同學的機會，一方面節省選擇組員的時間，以利活動進行。學生熟習小組活動後，也提供

有條件自由選擇組員的分組方式，例如要求同組成員必須包含不同學系及性別的學生，以避免固定組員造成活動進行流於形式。除了第一次進行的小組活動與選用教課書內容無關外，其餘五次活動均依照 Oxford 出版的 American English File 4B 教材，單元 4-6 課文內容設計小組活動(參見附錄一)。活動方式分為三種，一是 3-4 人小組說話練習，例如組員間自我介紹及轉述新聞故事；二是二人交換訊息，例如兩位同學分別閱讀 A、B 不同版本的文章，之後互相交換訊息。最後一種是 3-4 人小組討論，組員共同合作討論完成一項說或寫的指派任務，例如對某議題贊成或反對的意見。進行小組活動的方式，可分為三階段，首先是前置作業，包括聽力活動或閱讀文章，約需 10 分鐘，其次是進入討論或說話活動，需 10-15 分鐘，討論結束後，最後組員必須於 15 分鐘內完成口說或寫作報告，總計一次小組活動共需 35-40 分鐘。教師根據每組完成的報告，依照語言正確性、內容完整性及豐富性給予 7-10 不等的分數，並告知成績是該組組員部分平時成績。

二、研究對象

本研究以北部一所國立大學三班學生為研究對象，這些一年級新生全來自筆者教授的大學英文一課程，其中男生 35 人，女生 57 人，共 92 位同學。其中一班 26 名學生來自外語及傳播學院，另二班分別有 34 位商學院及 32 位社科院學生。由於大一英文課程未採能力分班，各班學生英語程度不一，根據 98 學年入學英語成績統計，大一新生平均英文指考成績為 79，學測成績為 14 級分，研究者觀察，三班中，商學院學生的英語程度較其他時段的二班學生稍高。因此為廣泛將不同背景學生納入受訪名單中，在挑選參與受訪學生時則考量包含不同英語程度、性別及學院學生。其中，英語程度係參考學生課堂表現及考試成績。參與焦點

團體討論學生，由研究者選擇一班 6 位外語學院同學，主要由於同班學生間較熟識且同質性高，能提供大量互動語言，篩選方式以研究者認為最能提供有意義資料的那種人為標準 (Axelrod, 1975)。之後，輔以個別訪談法時，先以不記名問卷方式請學生寫下課程意見及參與訪談的意願，接著從三班徵得同意學生名單中，再從名單中依照學生背景及課堂表現，包括學院、英語程度、性別比例以及小組活動參與度，選出二位期中考成績 90 分以上、4 位 80-89、4 位 70-79 以及二位 60 分左右的學生，包括 3 名傳播學院，5 名商學院及 4 名社科院，共計男生 4 人，女生 8 人，12 位學生參加訪談。

三、資料收集及分析

本研究資料收集來自一次焦點團體討論及 12 名學生個別訪談內容。訪談大綱係依據五項研究問題為主要內容，無論焦點團體討論或訪談，均依照大綱進行，因為簡單容易記，有助於靈活運用(參見附錄二)。為避免學生產生月暈效果為自己修課辯解 (Bourner, Hughes, & Bourner, 2001)，所以受訪者討論及訪談時間是上學期大學英文一課程結束後進行。團體討論於期末進行，時間是 99 年 1 月中，於普通教室進行約 45 分鐘。經受訪者同意錄音並謄稿後，做為深度訪談參考。之後，個別訪談於隔周完成。由於訪談人數不多，所有受訪都由研究者親自進行，以減少不同訪員造成的差異，但為避免學生視教師為權威人士，訪談氣氛儘量融洽，以輕鬆方式進行，將干擾減至最低，時間約 25 分鐘，在語言教室進行。

進行資料分析時，先謄寫出所有受訪逐字稿，並針對回答問題的一段話進行開放登錄 (open coding)，之後依照主要五個題目回答內容加以標籤。之後，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。

肆、結果與討論

大一新生英語課程學習經驗，主要可分為三部分，一是過去學習經驗對大學英文課程活動進行的影響；二是學習者對小組活動進行的主觀看法；以及三對課程的建議。依照研究問題分述如下：

問題 1：大一新生高中時的英語課堂學習經驗為何？相較大學英文課程及活動，有何不同？

首先，就課程內容及進行方式而言，多數學生認為高中教學以考試為導向，主要以學習字彙、文法及閱讀為主。上課方式以演講授課為主，極少數教師會進行聽力訓練，說話活動幾乎沒有，造成學生害怕開口。對於學習內容，則認為較不實用。以下是兩位同學的說法：

高中著重單字、搭配語、例句和文法的使用，但高中時老師也常訓練新聞、長篇閱讀或會話應用，偶而也會以英文授課，採問答制。課內單字、雜誌和考試卷的單字和文法，很少有英文會話的互動。(No.12 同學)

每課開始先教單字，老師會發講義補充相關生字，之後進入課文，在課文句子中遇到文法會再做講解和補充。另有時間老師會簡單說明英文作文寫法。上課內容多為學測做準備。(No.9 同學)

其次，學生表示升上大學後，對英文學習有不同期待。一位同學表示，「一開始蠻不知所然的，因為不知道跟高中有什麼差別」；另一種態度則是明顯感受到高中授課方式的局限，表現出對大學英文課程有不同期盼。例如：

「開始就希望可以活潑的上課，做一些有別於以前只著重在課文的課程內容，希望能夠對英文有更深入的了解，提升自己的英文能力，並且能順便準備如 TOEIC 等等的英文能力測驗。」(No.6 同學)

至於過去的學習經驗對小組活動進行的影響，大致上有兩種狀況，一是不太習慣這種上課方式的同學；另一種則是接受這種學習方式。以下是兩種反應：

「高中英文較偏重考試的取向，但大學英文就較注重日常生活的應用，像口說，其實還蠻不習慣的，以前很少有這種互動式的學習經驗，因為以前的英文課多半就是聽老師講解，但現在突然要自己開口說就會有點卡卡的，尤其又是與不太熟識的組員交談又會更緊張。」(No.6 同學)

「一開始對於要開口說英文感到非常害怕，因為我的英文很差，學測只有均標、指考也只有六十幾分，特別是口說部分，還好有同學的幫忙漸漸可以適應了，而小組活動的部份蠻好玩的，因為高中幾乎沒有這樣的互動，很好玩。」(No.7 同學)

另外，對於大班演講及小組活動的看法，多數同學認為老師上課和小組活動練習都是必要的，老師一直演講授課，課程較乏味；提供學生太多練習，顯得課程空洞。由於過去學習經驗，教師是主導，學生是被動的學習，這對小組活動有正負面的影響。優點是有互補作用及口語表達有進步，例如「高中都注意在讀寫，大學則注重聽講，剛好補足我們從高中就缺乏練習的東西」。缺

點是相較之下，閱讀能力不進則退。以下三例反映出這兩種看法：

「高中上英文因為是考試取向，當然較注重單字量、文法、閱讀，且題目寫很多；相較於大學，大學已經沒有升學壓力，感覺較注重“Speaking”的部分，閱讀相對高中變少了，說實話我感覺閱讀速度有變慢的傾向，但口語有進步吧！」(No.11 同學)

「高中會背一些感覺不是很實用的單字，不管是看書還是看影集，似乎都用不到。大學學到的單字和用法就實用很多，可能是因為比較常用英文和練習口說的關係，會突然記起很多字。」(No.4 同學)

「高中的英文比較偏向文法，還有課內單字。大學的英文比較綜合的面向，就沒有特別重文法或單字。我覺得還不錯，這樣就不會說因為考試只考單字就只記得單字，就有整個一起學起來的感覺。」(No.1 同學)

從以上資料呈現可看出，同學中有接受這種新的學習方式，也有抱著不同期待的批判態度。接受態度的同學認為與高中課堂活動相比，小組活動產生一種互補作用，不僅有機會運用先前習得的語言 (Garrett & Shortall, 2002)，也沉浸於同學互動中，產生較好的學習。Slimani-Rolls (2003) 也將大一學生不同於高中生的表現，歸因於成熟度，對同學有較多信任及尊重。批判的同學雖然也肯定這種方式有助於口說訓練，然而受到原先學習經驗的影響，較無法認同小組活動有其他的學習。尤其高中歷經一周至少四小時的英文課，再加上密集的文法、閱讀能力訓練；相較之下，上大學後，一周兩小時的上課時數，在演講授課及課堂活動競爭下，似乎難以四技訓練並重。再加上，缺乏老師強烈要求及外在工具式的動機，多數大一學生並不會主動學習或課外練習英文，也因此自認閱讀能力不進則退。

問題 2：小組活動有哪些優缺點？大一新生是否喜愛這種學習方式？

多數受訪同學表示優點較多也喜歡這種活動，例如比較不會緊張、情感上有組員支持、增加上課專注力及輕鬆氣氛。其它意見有，可訓練說話能力、互相意見交流及激發自己學習鬥志，一位學生表示，「當我發現對方說英文比較溜時，我會想要和她一樣，可以說是激勵到我了」。至於缺點，僅少數同學談到組員影響的感受，「碰到不負責任的組員，不付出、不專心、不討論之類的，這樣是挺麻煩的！畢竟不是每個人都愛英文討論，所以說小組討論認真的人有時會吃虧吧！或許可以自己找組員，但又怕有人落單吧！所以有優有缺。個人覺得小組活動不錯！」

此外，多數同學認同這種活動，也有部分學生指出喜歡自我介紹的小組活動，因為要談論自己很有趣且具挑戰性。以下是幾位同學喜愛小組活動的說法：

「我覺得小組活動蠻不錯的，就我個人參與到的來說，沒有什麼偷懶的問題，緊張的問題，因為人比較少就還好，而且這樣練習才會進步，也可以參考比較厲害的人是怎麼說的。」(No.1 同學)

「小組活動感覺比起老師上課輕鬆很多，老師問問題時，場面常常會僵住，但是小組活動，無論如何一定要有人說話，而且面對的是同學，也比較不緊張。面對老師，我很容易過度緊張。」(No.2 同學)

「我覺得不錯，就讓課程更有趣了，也可以認識很多人阿，不然整堂課都坐在那很容易睡著，而且我在小組的時候就會試著讓自己發言，不要緊張。這樣對我最後期末口說的時候有很大的幫助。」(No. 10 同學)

先前的研究指出，情感因素影響學習，特別是動機及焦慮等。在太焦慮的環境有抑制語言學習的作用。Barkhuizen (1998) 的研究

也顯示，學生將演說 (oral speech) 列為最不喜愛的活動，主要原因就是會緊張。這也說明了為何教師提供說話機會而學生卻步。也因此，雖然學生在進行小組活動時仍不免產生焦慮，相較之下，似乎程度還在學生接受範圍，因此學生勇於主動發言且認為比面對老師時輕鬆。此外，先前研究並未提及小組活動激發學生的學習鬥志，也就是說之前的研究強調的是同組學生的互助，然而根據訪談資料，同組組員有可能是學習的對象或是良性競爭對手，希望對該組整體表現有加分作用。

問題 3：小組活動進行最大的困難在哪？

這個部分主要與語言能力及缺乏練習有關。語言的部分，多數同學提到聽力不好及口說能力差的問題，例如「高中學很多，但卻不知如何用」、「我想高中好在單字量很多，文法也很清楚，但卻不會說」、「因為我不知道如何正確又用很生動的句子講出我想要講的，或是我想講的我不知道如何用英文表達，常常講的都是重覆的句子」。另外，和程度好及不熟悉的同學同組會有壓力，例如「跟太強的人同組壓力真的很大而且會比較不敢說，如果又不熟就更糟了！如果遇到實力差不多的就能比較放心講」、「有時遇到英文程度較好的朋友會有點壓力，怕對方會聽不太懂自己的英文」、「我覺得跟我一組的都好辛苦，因為我有聽不懂的地方都要他們幫忙，對他們很不好意思」以及「我還好，但有時英文比較不好的同學反而會備感壓力，因此適得其反而更不敢開口練習」。

此外，對活動進行方式不瞭解，例如「一般而言小組活動能使每個人都有練習表達的機會，但是如果當組員們都不太確定活動的內容時，就反而會使整體的效果大打折扣」，或之前準備不足及提早完成的沉默現象也往往讓同學不知如何是好，包括「最

困難是有時作業都沒寫或聽不懂指示，上課就會雞同鴨講沒有聽懂，其它都還好」和「對我而言，合作好像沒有什麼困難的地方，最多就是大家練習完之後會進入一片沉默，但也沒那麼常見」。

Rao (2002) 解釋中國大陸學生這種自認語言能力不好的情形，是因為學生缺乏練習及自信所造成，而非程度真的如同自認的那麼差；其中也和女同學個性害羞有關。的確，就英語為外語的環境來看，學生使用英文的機會不大，再加上高中課程缺乏聽力及口說訓練，也產生不知如何表達的困擾，因而大一新生通常認為自己的口說能力很差。此外，也有可能學生自我要求高，擔心面子問題，所以表示和程度相當的同學才能放心說。

對於組員的問題，Ewald (2004) 認為同學的確對組員有不同看法，建議組員可以嘗試和不同同學合作，學習不同合作經驗。Garrett 及 Shortall (2002) 的研究則指出不同背景的學生有助於學習但也造成負面影響。就本研究而言，學生間有語言能力的差異，部分程度較低的學生對小組活動產生挫折感，然而似乎同學都會互相幫忙，還能從錯誤中或程度較好的同學學習。至於教師活動指示不清楚的情形，似乎學生仍視教師為權威人士，不敢發問，而同學這種對活動如何進行產生的不確定，是否與其上課專注力及自我能力有關，則不得而知。

問題 4：小組活動是否有助於學習？是語言技能、其他技能或知識經驗的交換？

同學們都肯定，小組活動有一定的學習成效，多數認為是語言學習。一位同學說，「學英文一定有吧，因為大家都應該都知道英文在之後的重要性，也不敢放棄英文，也應該會有動機進行小組活動，因為可以讓一些想要加強英文口說能力的人比較敢在人少的情況下練習」。對於口說能力的增進，可分幾個層次，從

「先不論說得對不對，至少會比較敢開口」、「這種互動有用，因為可以多增加自己練習英文」、「口說機會學到實用的單字」，到「表達能力的增進」。從這些學習經驗看出，對不同英語程度的學生，似乎多少都可以從小組活動中找到一個練習口說的起點，從開口說、單字運用到組織能力。另外，除彌補日常生活中使用英語不足的問題，重要的是這種面對真人的互動方式，提供一個真實說話情境，學習者可以藉由對方反應，修正自己說話方式及內容。例如一位同學說「...看一下同學的反應就知道自己講的怎樣了，我常面對一臉疑惑，這時候就會去想是不是講太快，還是缺乏邏輯」。這對口語能力訓練而言是重要的，也說明課堂小組活動的學習成效。

除不同程度的語言能力學習外，一位同學指出是一種眾人腦力激盪解決問題的訓練，「因為當遇到不會的問題或困難時就比較敢即時提出問題，而同學間便能馬上腦力激盪為彼此解答，達到最有效率的學習成果」。也有認為是知識經驗交流，「有增加不同系上經驗的相關知識應該就是認識別系的同學，聽其他不同系的想法真的會不一樣」，以及其他能力的培養「不同於高中字彙背誦及文法練習，比較能感受口語表達與獨立思考，統整、組織能力的訓練」。

相反的，也有學習效果有限的說法，例如一位同學表示，「主要是學習有限，學習的東西可能會不甚多，相較於老師自己上課，要不就是學到的東西較凌亂較雜吧！學習東西變雜亂，真是挺不好的！」

同學之間的互動及思考能力訓練就是一種學習，多數同學可以體認。但喜歡教師演講授課的同學，似乎對英文的學習傾向於考試作答，對於小組中沒有人糾正錯誤，或討論中出現的無秩序感，認為學習有限。這也可能是大一新生對同學或自己缺乏口說

能力進行活動的情形，產生挫折感 (Garrett & Shortall, 2002) 所引起的。

問題 5：如果有機會改變課程或增進小組活動有效進行，大一新生需要甚麼協助？

學生對小組活動進行的方式有意見，包括分組方式，例如「不要兩個一組、多一點人一起討論會有比較多好的意見」、「分組討論兩個人都有講到話還不錯，而且強迫不跟自己系的一組滿好的，比較有認識到新同學，也不會因為都認識的，然後就不認真練習」或指示要清楚，「我覺得有時候怎麼進行要多說明清楚，不然就可能輪不到每個人表現」及增加效率的建議，「如果加上小組競賽或是時間限制，然後上台報告之類的，讓大家比較有危機感，不然都常常弄半天討論不出東西會太浪費時間」。其他少數是自己的省思，例如「可能就是要有更多的勇氣與膽識來說開口，並且提升自己的英文程度，如此才能更準確的表達自己的想法與意見」。由此可看出，除組員及進行方式的外在因素，值得慶幸的是，雖然沒有透過類似像 Ewald (2004) 設立討論小組活動論壇或 Slimani-Rolls (2003) 的研究將學生的意見公布提供學生檢討，在此學生仍表現出自我省思，認為學習是自己的責任。

另外，有趣的是，同學們似乎認為老師應該給學生一些學習壓力，但又害怕課業太多無法承受，例如「大一一開始比較容易放掉，至少我自己一開始是這樣，所以真的需要一點點，真的是一點點，不然可能會想用抄的偷懶，但是又想做一些作業功課，來讓大家有一點危機感」，以及「其實還滿喜歡大學上課方式的，因為不像高中只注重文法單字，整個就是為了考試在讀英文，不過自己很容易因為沒有太多功課就鬆懈掉，所以老師如果下課有多出一些文法或單字作業會更好」。這表示學生不免受到之前學

習經驗影響，但面對大學新生活，似乎也覺得應該有所不同，一方面肯定填鴨式教育的功效，但又不希望再繼續這種學習模式，然而這種以升學考試為主的外在動機不存在後，在大一階段並無法轉變為內在學習動機，來推動自己的學習，且期望教師擔起這個責任。

伍、結論

本研究將小組討論活動整合於演講授課中，要求學習者互助合作，一起進行不同類型的小組活動，完成任務並接受評分。從學生觀點的資料分析與討論，可以得到以下四點結論：

一、大一新生肯定小組活動的學習方式：

在心理層面，小組活動的確提供一個不會讓學生太緊張的說話練習方式，且有同組成員的心理支持，較敢開口，同學多表示喜愛這種學習模式。由於過去英語學習多半是紙上作業，以語言輸入為主，在面對面對談的情形下，學生必須產生語言輸出，這種改變，多數大一新生認為有不同層次的學習，且肯定小組活動的必要性。特別是面對真人的學習，可透過對方語言及非語言的反應，修正自己說話內容，貼近日常生活的實際情境。此外，學生還可藉此練習機會認識班上其他學系的同學，有助於教室學習氣氛，Senior (1997) 認為這種彼此情感交流的教室學習環境 (bonded language classroom) 有助語言學習。不同的是，由於都是新生，並無 Slimani-Rolls (2003) 提及的，同學將先前不好的人際關係帶到教室學習，影響互動及課程學習。

二、小組活動符合大一學習需求：

「聽」、「說」技能的培養是多數學生的需求 (Davies, 2006)，且彌補高中時期聽說技能訓練之不足。首先，就本研究結果來看，學生自覺小組討論的確有助於學生語言能力的發展。符合第二語言習得相關研究結論，小組活動有助於語言流利度的增進 (Brown, 1994；Gwyn-Paquette 及 Tochon, 2002；Hsu, 2006)。其次，可增加其它知識技能學習。大一新生表示，藉由分組認識其他科系學生，透過不同學科知識及訊息交換，產生不同思考及學習。也因此，除了語言與知識的學習外，這種與不同知識背景及經驗的人互動的小組活動，適合大專生 (McWhaw, et al., 2003)。不同於 Pica 及 Doughty (1985) 和 Slimani-Rolls (2003) 的研究，本研究結果並未產生同學認為同儕之間沒甚麼值得學習的結果，學生也肯定組員包容及彼此學習的價值。這也許是因為相較於大班學習，小組合作學習時體認到任務的重要及比較專注在活動完成 (Peterson & Miller, 2004)，部分原因也可能是與活動設計有關，例如活動任務並不難。

三、符合大學英文一通識課程精神²：

就小組活動的學習成效而言，除口語練習，同學的觀點還包括溝通表達、解決問題、認識其他學系同學、增進知識經驗交流，以及獨立思考能力。就大一英文通識課程而言，學習者於小組活動的學習歷程中，體認到人際溝通的重要，也了解自己必須有勇氣開口，符合語言通識課程第一階段目標，亦即達到增進自我瞭解、表達方式及人際關係的通識精神。

² 根據該校外國語文類通識課程指標，大學英文一係屬外文類課程，課程設計必須符合包括自我了解、人際關係及提昇英語文理解力的通識精神指標。大學英文二課程則強調獨立學習、互動學習及跨文化理解。

四、高中學習方式的影響：

學生自認高中時期英語學習是為考試做準備，大學英文課程融合小組活動於演講授課中，小組討論時，可運用過去學到的英文。但由於缺乏訓練，再加上學生自認聽說能力差，進行活動時，有表達的困難，且對這種學習方式產生雜亂的感覺。其次，相較於高中演講授課法，學生是被動的學習者，藉由小組活動，同學們也逐漸意識到轉變為主動學習者的重要。然而，這種想法並無法改變學生的行為，反而要求教師用半強迫的方式督促學生學習，且建議教師增加課外作業，卻不會自我要求，自主學習，這顯示部分學生仍延續高中既有的學習習慣。

陸、檢討與建議

首先，本研究在方法上有部分限制，而無法將研究結果推論到一般班級，但本研究目的不在類推，而是幫助建立類似研究的相關知識。雖然焦點團體法可以收集到與現象相關的初步資料，然而缺點則是偏向語言層面資料的收集，非語言的行為較無法觀察。其次，由於學生需要進行一段時間才能形成小組活動的概念，也因此本研究於學期末所有活動結束才收集資料，進一步分析學生對小組活動整體的參與情形及通識精神達成的程度，較無法一一針對各項活動收集資料。然而，研究者也體認學生對各項小組活動看法的重要性，後續若能輔以教室觀察法以掌握活動過程中產生的學習或問題或於一項活動結束後，利用日誌方式收集學生對每項活動的看法，將較有助於了解學生對不同活動的喜愛程度及原因，做為課程修正參考。

此外，大學英文通識課程有其獨特的學習文化，學生的歸因可以幫助教師了解所存在的教學環境。為掌握學習者自我觀點的呈現，Tse (2000) 指出學生主觀的想法將反映在之後的修課上。也因此，老師接納學生意見並修正課程設計，將產生一個良好的循環，也間接鼓勵學生繼續修習英文。最後，本研究根據學生意見，提出幾點想法供教師進行小組活動參考：

一、小組活動的設計：

小組活動比面對老師說話的壓力小，符合 Senior (1997) 所言，教師應該提供較輕鬆有助於語言學習的環境。然而進行時，還須顧及來自其它方面的壓力。例如分組時，依照不同學系及相同英語程度分組，有助於活動進行。一方面大一學生樂於認識不同科系學生，另一方面學生面對英語程度相當的同學也不至於產生威脅感。一開始進行時，由於先前缺乏小組活動經驗，對此安排不太習慣，再加上擔心表現不好的加成作用，學生備感壓力，但幾次練習逐漸適應後，教師可調整為隨機安排分組。最後階段，則可考慮增加不同組別之間的競賽，增加活動困難度。

二、小組活動的實施：

雖然多數學生肯定小組活動的學習，但還必須體認並非以教師傳授知識才是學習，努力表達意見及聆聽同組成員意見就是一種學習，建議教師進行活動前先進行讓學生產生這種積極參與活動的心理建設 (Slimani-Rolls, 2003)。其次，雖然小組成員不應期待同學扮演老師的角色，督導學習及糾正錯誤，但為避免學生產生沒學到什麼的想法，老師於小組活動前，先確定同學了解各項指示，活動中，教師是輔導者，可於巡視各組活動時，鼓勵同學參與活動，並將同學的錯誤及問題記下，於活動後，進行檢討並

開放發問。最後，再整理出本次活動的學習重點，並說明學習目標。此外，教師安排活動時，除考量學生喜好及語言程度外，還須顧及內容由簡易到繁複的先後順序，例如大一新生於學期初進行自我介紹，於期中進行內容較繁複的新聞故事報導。

三、小組活動的反思：

高中時，多數學生養成被動學習的習慣，如果這種態度不改變，例如主動將老師交代的事前準備工作做好，積極參與小組活動，除了會覺得沒學到甚麼，也可能產生 Rivera 及 Matsuzawa (2007) 所述，學生偏愛傳統教師演講授課而非學生為中心的學習法。雖然多數老師認為創造一個有益學習的環境是其職責，也會自責活動設計不好，然而之前被動學習習慣及考試導向的學習方式，並非一學期的小組活動所能影響。值得慶幸的是，同學從小組活動互動中體認到，自己要有學習的勇氣及多開口練習，這正是學習的開始，老師可以多多鼓勵參與。

致謝

本文初稿曾於輔仁大學第三屆全人教育學術研討會宣讀。

參考文獻

- 胡幼慧編 (1997)。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。
臺北市：巨流圖書。
- 隋杜卿 (2007)。政治大學通識教育的理念、規劃與實踐--課程設計與教學的探討。陽明大學全國通識教育學術研討會論文集 (頁 75-108)。
- Alley, D. C. (2005). Study of Spanish II high school students' discourse during group work. *Foreign Language Annals*, 38(2), 250-259.
- Axelrod, M. D. (1975). Ten essentials for good qualitative research. *Marketing News*, 8, 6-7.
- Barkhuizen, G. P. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108.
- Bourner, J., Hughes, M., & Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment & evaluation in Higher Education*, 26(1), 19-39.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davies, A. (2006). What do learners really want from their EFL course? *ELT Journal*, 60(1), 3-12.
- Doff, A. (1988). *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewald, J. D. (2004). A classroom forum on small group work: L2

- learners see, and change, themselves. *Language Awareness*, 13(3), 163-179.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garrett, P., & Shortall, T. (2002). Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centered classroom activities. *Language Teaching Research*, 6(1), 25-57.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). *Co-operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gwyn-Paquette, C., & Tochon, F. V. (2002). The role of reflective conversations and feedback in helping preservice teachers learn to use cooperative activities in their second language classrooms. *The Modern Language Journal*, 86(2), 204-226.
- Hansen, E. J., & Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner-centered education: Dynamics that impede the process. *Change*, 32(5), 40-47.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Shachar, H. (1990). Teachers' verbal behavior in cooperative and whole-class instruction. In Sharan, S. (ed.), *Cooperative learning: Theory & research* (pp. 77-94). NY: Praeger.
- Hsu, W. H. (2006). Transforming Freshman English classes in collaborative learning groups. Paper presented at the first National Conference on College English, Taipei, Taiwan.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and

- second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J., & Abrami, P. C. (2003). From co-operation to collaboration: Helping students become collaborative learners. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 69-86). New York: RoutledgeFalmer.
- Peterson, S. E., & Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123-133.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. M. Gass & C. G. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 115-132). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Porto, M. (2007). Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40(4), 672-696.
- Rao, Z. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30, 85-105.
- Rivera, G. M., & Matsuzawa, C. (2007). Multiple-language program assessment: Learners' perspectives on first- and second- year college foreign language programs and their implications for program improvement. *Foreign Language Annals*, 40(4), 569-583.

- Senior, R. (1997). Transforming language classes into bonded groups. *ELT Journal*, 51(1), 3-11.
- Slimani-Rolls, A. (2003). Exploring a world of paradoxes: An investigation of group work. *Language Teaching research*, 7(2), 221-239.
- Szostek, C. (1994). Assessing the effects of cooperative learning in an honors foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 27(2), 252-261.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A quality analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84, 69-84.

作者介紹

唐嘉蓉，現任國立政治大學外文中心講師，主要研究為新聞收訊分析及英語聽力策略分析，近來也關注課程設計，特別是大學英語課堂的學習需求及成效。

附錄一

小組活動型態及內容

活動類型	活動內容	課程單元
3-4 人小組說話練習 (活動 1 及 6)	說話練習一: 同組成員彼此用英文介紹自己和暑假的經歷。之後上台介紹組員給全班認識。 說話練習二: 組員各自閱讀一篇新聞故事後轉述給其他組員聽, 之後老師隨機抽聽任一位學生摘要其他組員的故事內容。	期初說話練習及期末說話練習單元 5C (頁次 76 及 77) 閱讀文章: Breaking news
二人交換訊息 (活動 2 及 3)	活動前, 兩位同學分別閱讀 A、B 不同版本的文章, 並記下重點。 小組活動時, 二位同學不再讀文章, 必須仰賴筆記及記憶進行活動。 此時, B 同學依照課本中列出有關 A 文章的問題, 對 A 同學提問, B 同學並記下答案。同樣的, A 同學也從 B 同學	單元 4A (頁次 52 及 53) 閱讀文章: How to get out alive 單元 4B (頁次 57) 閱讀文章: How I trained my husband

	<p>的閱讀獲得有關 B 文章的內容。</p> <p>活動後，同學必須組織答案內容，並完成一份簡單摘要。</p>	
<p>3-4 人小組討論 (活動 4 及 5)</p>	<p>活動前，同學聽一段有助於避免爭執的 6 項建議 (4B)，並記筆記。</p> <p>小組活動時，先選出一位主席，確定組員聽到的內容大致無誤後，主席請每位組員一一表達對這些建議的看法，經討論後，投票選出 3 項最有用的建議。</p> <p>活動後，組員依照票選結果，列出這 3 項建議，共同合作將贊成理由一一列出，最後上台報告。</p> <p>(5B 活動大致相同，但活動前是閱讀文章，之後討論四項課本上列出的問題及寫下贊成或反對的意見。)</p>	<p>單元 4B (頁次 58) 聽力練習:A discussion or an argument 單元 5B (頁次 57) 閱讀文章:Sleepy people</p>

附錄二

訪談大綱

(註:訪談時依照大綱進行,訪談問題則因受訪者回答內容不一而有所修正)

訪談大綱	主要訪談問題
大一新生高中時的英語課堂學習經驗及大學英文課程及活動	1-1. 先談談高中英文課是怎麼上的?
	1-2. 大學英文一的課程有沒有不同? 如果不同, 差別在哪?
	1-3. 你還適應大學英文一上課的方式嗎? 為什麼?
	1-4. 你覺得有沒有甚麼方法可以幫助像你這樣的學生準備上大學英文?
	1-5. 整體來說, 這些過去的學習經驗對進行小組活動有影響嗎? 在哪方面?
小組活動的經驗、優缺點及喜愛程度	2-1. 可否再說一說你上大學英文一課程中, 有關小組活動進行的一些經驗
	2-2. 你對小組活動有甚麼看法?
	2-3. 你認為小組活動這種上課活動, 有甚麼優缺點?
	2-4. 你喜歡或不喜歡小組活動的原因是甚麼?
小組活動的困難	3-1. 小組活動進行時, 有沒有產生甚麼問題?

	3-2.如果有困難，你認為最大的困難在哪?
小組活動的學習經驗	4-1.但你認為這樣的互動有助於英文的學習嗎?原因是?
	4-2.在哪方面的學習?
小組活動的看法、需求及協助	5-1.如果能增加小組活動的有效進行，你需要的協助或改變課程的是甚麼?
	5-2.有沒有具體的例子?

Students' Perceptions of College English Learning Through Small Group Work

Abstract

Current research on language learning makes claims for the potential benefits of small group work in regards to how to learn, develop communication skills, and acquire knowledge. In addition, with an emphasis on fostering language acquisition, small group work is widely used in language classrooms incorporating cooperative learning and the communicative approach. However, some studies show that learners prefer traditional lecturing to learner-centered activities and regard the mechanical aspects of language skill activities as useful. Since students' perceptions of their foreign language learning experiences in the classroom have important pedagogical implications in higher education, teachers should monitor the adequacy and effectiveness of the use of small group work.

This study examined students' perspectives on College English I, a compulsory one-semester course for freshman students at a university in southern Taipei. Six freshmen participated in a focus group discussion to express their views in regards to their high school and college English learning experiences. In addition, individual interviews were employed to collect 12 students' perceptions of the group work conducted in the language classroom in terms of difficulties, effectiveness, and enjoyment as well as suggestions for improvement. The results showed that small group work generally meets students' needs and interests, but the study also revealed differences in the effectiveness of language learning. Some suggestions based on the results are made regarding the feasibility of incorporating group work into English classes for students at the tertiary level.

Key Words: higher education, College English, cooperative learning, focus group, group work