

醫學大學英語適性課程之適用性

沈毓敏

中國醫藥大學通識教育中心 講師

摘 要

醫學院學生之英語能力在各科系間之差異性甚大，因此，若給予相同的教材、教學活動與評量標準，此種英語教學是否合適與公平？若將學生依照英語能力來分班，是否會造成歧視情形，傷害學生的自尊心？影響學習動機或學習成效？本研究希望能透過介於傳統系別原班教學（Heterogeneous Grouping Practices）與完全以英語能力編班分級教學（Ability Grouping Practices）之間的英語適性課程（English Adaptive Practices），實地瞭解英語能力分級教學實施時可能面臨的困境與解決的方法，以逐步提供未來全面英語能力分級教學實施時所需要的環境，期盼能實際達到提昇每種程度學生之英語能力。

關鍵詞：英語適性教學、系別原班教學、分級教學

壹、緒 論

英語教學是應該以學生真正的需求為導向的（Vygotsky, 1978; Bruner, 1978; Segro, 1995; Radencich & McKay, 2001），在英語教學中，提供學生真正需要的學習教材、學習活動和學習環境是必要的。因此，英語教學者在從事教學之前，有責任瞭解學生的程度與不同程度學生之間在學習情形上的差異性，進一步營造出各種適合不同程度學生的學習環境，以達到「因材施教」的真實境界，才能符合教育的真實意義。

語言訓練測驗中心（Educational Testing Service, ETS）曾在 2003 年檢測台灣大學生的英語能力，結果顯示大學生的托福成績平均數為 456.55 分。其中，



中國醫藥大學大一學生的平均數為 477.91 分，但是該校前四分之一學生的平均數（512.20）卻遠大於後四分之一學生的平均數（408.70）。沈毓敏（2002）在〈就托福與英文能力間之相關性分析探討醫學院之英文檢定考試〉一文中對中國醫藥大學醫學、物治、藥學、醫技、醫管、公衛、護理所作的研究分析裡，亦發現這七個系在托福模擬測驗成績間之差異性為 F 值 = 24.22 ($p < 0$)，由此可見，醫學院學生之英語能力在各科系間之差異性甚大。

醫學院學生在英語能力上明顯的差距現象，不免讓從事英語教學者思考到一些問題：（一）針對差異性很大的學生族群，若給予相同的教材、教學活動、考試試題與評量標準，此種英語教學是否合適與公平？（二）若將學生依照英語能力來分班，並提供符合其英語能力的英語課程，其優點與缺點又是如何？（三）依照英語能力分班之英語教學，對於學生的學業上及心理上所造成的影響是屬於正面的或者是負面的？這些問題皆是醫學院之英語教學者在改進其教學時，需要面對與解決的重要課題。

貳、文獻探討

一、分級教學在教育上的爭議性

根據能力或學業成就進行分組、分班或分級教學已經成為全球語言教學上的一種趨勢 (Yu, 1994; Mills, Swain & Weshler, 1996; Tsao, 2003)。儘管能力分組教學的全球化趨勢，此種教學所造成的衝擊情形亦受到許多學者專家的注意。這些關注焦點是在：（一）能力分組教學對學習上或教學上所造成的歧視情形，以及對學生自尊心所造成的傷害情形 (Ireson, Hallam, & Mortimore's, 1999)；（二）能力分組教學對學生的學習動機所造成的影響 (Rogers, 1991; Page, 1992; Oaks, Gamoran & Page, 1992)；（三）能力分組教學與學習成就間的相關性問題 (Slavin, 1987; Ireson, et al., 1999)。

Baird & others (1996) 在“Equal Educational Opportunity Project Series”一文中顯示，分級教學是造成進階數學與科學課程中學生學習和行為障礙的癥結所在。在 Romo (1999) 與 Chisaka (2002) 的研究中，分級教學也傾向對初級班

的學生有負面的影響。Harris's (2000) 指出分級政策和過低的教師期望會影響學生的學習成就。因此，Partridge (1996) 反對根據學生的程度來進行分級教學，因為這種隔離方式會對學生有不良的影響，每位學生都有其不同的潛力，不應該有任何一個學生被貼上「遲緩學習者」的標籤，教師有責任尊重每位學生，因為教室內的多元性正是可以使學習環境更加多姿多彩的關鍵所在。Troyna & Siraj-Blatchford (1993) 與 Simpson (1999) 也提到嚴厲的分級方式會剝奪學生的學習機會，進而阻礙他們的進步。

二、分級教學的正面觀點

分級教學政策在教育上引發許多爭議性，但是 Shields (2002) 卻指出在相同程度班級裡的學生是比較能夠體認出老師對他們的期待，這種政策之所以有效的原因在於師生間與同學間高密度的溝通與共識。Thornton (2003) 亦認為與相同程度的人之間的良好互動會提升學習的成效。因此，Slavin's (1986) 在其研究裡發現到數學的分級課程提升學生的學習效率，此外，學習態度也因此大為提升 (Kulik & Kulik, 1982; Newfield & McElyea, 1983)。

儘管有一些研究發現分級教學不會對任何一種程度的學生造成影響 (Harlen & Malcolm, 1999; Betts & Shkolnik, 2000)，但是其他學者卻持不同的觀點，例如高成就的學生在英語分級課程中有較高的參與感與討論 (Gamoran, 1995)，在數學課中進步幅度比較大 (Ireson, Hallam, & Hack, 2002)，對學習環境的看法也較正面 (Zeidner & Schleyer, 1999)。Petrello (2000) 則認為低成就的學生是分級教學中最大的受利者，Davidson (2001) 支持相同的論點，並認為這是因為低成就的學生在這樣的環境中能夠擁有更多的獨立學習機會。而另一批學者 Gamoran & Nystrand, 1990; Mills, Swain & Weshler, 1996; Goethals's, 2001) 則認為分級教學中的受利者不只是高成就的學生，還包含一般生和低成就的學生。

三、分級教學之適用性

根據 Ireson, Hallam, & Mortimore (1999) 的論點，分級教學絕對和老師對這項政策的態度有關，因為在綜合各種程度的班級裡進行教學工作，對老師來

說，無疑是一項艱鉅的任務。但是分級教學最受爭議之處在於可能對學生自尊心所帶來的傷害（Wheelock, 1995; Ireson, Hallam, & Mortimore's, 1999; Tsao, 2003）與在學習環境中所造成的壓力（Arnove & Zimmerman, 1999），儘管如此，Wheelock 仍然認為需要特別為課程中的學習障礙者組一個團隊並額外給予協助。因此，綜合以上各位學者的觀點，在分級教學實施之前，需要先瞭解一些問題：（一）不同程度的學生是否可以在相同的學習環境中一起學習（Page, 2001）？（二）分級教學是否能夠有效地解決學生各種程度差異性所帶來的問題？（三）分級教學是否真的對學生有利？或者有沒有為學生貼上不公平的標籤（Nelson, 1994; Partridge, 1996）？

四、分級教學在台灣之實施情況

目前，有越來越多台灣的大學院校實施英語分級教學，包含台灣大學、政治大學、輔仁大學、東海大學、文化大學、銘傳大學、東吳大學、交通大學（Yu, 1994; Wang, 1997c）與輔英技術學院（Tsao, 2003），分班的方式是根據入學英文成績、分班考試、在校期中考或期末考的英文成績來決定的。

這些能力分班之教學方式是以「因材施教」為其理論基礎，希望規劃出各種適合學生程度的英語課程，提昇每種程度的學生之學習動機與學習成就，改善高成就學生在一般綜合的教室裡缺乏學習動機的情形，同時也可以改善低成就學生學習上的挫敗感。換言之，能力分組教學對於高成就、一般成就與低成就的學生來說，應該都是有利的（Gamoran & Nystrand, 1990; Mills, Swain & Weshler, 1996）

Slavin's（1986）建議分級教學可以實施在一些課程中來提昇學生的學習成效，但是並不適合實施在所有的課程中。Ireson, Hallam, Mortimore, Hack, & Clark（1999）更進一步提出分級教學對英語、數學和科學課程所帶來的正面效應，在他們的研究裡，分級教學確實提升學生的學習成就，但是在不同的科目中，其成效也是有所差異的。因此，不管是否實施分級教學，有一個課題是需要事先被探討的：分級教學是否真的符合學生的需求？因為「符合所有程度學生的需求才是分級教學之所以成功的關鍵所在」（Segro, 1995）。



參、研究目的

台灣英語分級教學的普遍化是因為語言課程在相同程度的班級裡比在綜合各種程度的班級裡更具成效？或者是因為分級教學更適合外語學習者，而非第二語言學習者？此外，學習上的壓力是否會因為分級教學的實施而有所減少？學生真的不會因為被貼上低成就者的標籤而感到困擾？分級教學真的可以提升英語能力嗎？除非以上的問題找到明確的答案，否則，任何貿然的或不正確的教育政策將會是徒勞無功的。

針對以上的問題，在確定英語能力分級教學的適用性之前，為避免對任何一個學生可能造成的傷害，真正達到提昇所有學生的學習動機及學習成就，本研究以「英語適性教學」(English Adaptive Practices)作為介於傳統系別原班教學(Heterogeneous Grouping Practices)與全面英語能力分級教學(Ability Grouping Practices)間之階段性實驗課程，並以此實驗結果提供未來全面英語能力分級教學規劃時之重要參考依據，期盼以審慎的態度實地瞭解分級教學實施時可能面臨的困境與解決的方法，以逐步提供未來全面分級教學實施時所需要的環境，期盼能實際達到提昇每種程度學生之英語能力。

因此，本研究將藉由醫學院「英語適性課程」的實施，探討下列的問題：

- 一、英語適性教學對每種程度學生的學習成效所造成的影響。
- 二、英語適性教學對每種程度學生的學習心理所造成的影響。
- 三、英語適性教學之適用性。

肆、研究方法

一、研究背景

本研究「英語適性教學」之實驗課程在中國醫藥大學九十三學年度一年級的外文課程中進行。該校自九十二學年度起，規定國文、外文、人文及社會四大領域各必修六學分。其中，外文領域包含兩學期共四學分的英語必修課程，上課方式仍採用傳統系別原班之教學，授課目標、內容與評量方式由授課教師自訂，學生必須在大學一年級完成四學分的英語課程。該校九十三學年度上學期英語必修課程開設學術英文、實用英文、西洋短篇小說、英文散文與英文閱

讀，下學期開設英文敘述文、生活美語、英語聽講練習、西洋短篇小說與英文閱讀。

二、研究對象

本研究以中國醫藥大學的藥學系、物理治療系、營養系、公共衛生系、藥用化妝系、醫務管理系與風險管理系作為研究對象。學生之英語能力在各科系間之差異性甚大，依照歷年的托福模擬測驗成績與學生的英語學期成績所作的評估，中國醫藥大學除了醫學系、中醫系、牙醫系外，學生之英語能力大致可分為三種程度：(一) 藥學系、生物科技系、醫學技術系、物理治療系；(二) 中藥資源系、營養系、公共衛生系、藥物化妝系、放射系、口腔衛生系；(三) 醫務管理系、運動醫學系、護理系、風險管理系、職業安全系。

三、研究程序 (詳見附錄二：「英語適性課程規劃程序表」)

(一) 第一學期的傳統系別原班教學

九十三學年度第一學期進行傳統系別原班的教學方式，參與實驗課程的班級包含三種不同程度的八個班級：藥學甲 43 位、藥學乙 44 位、物治 72 位、營養 53 位、藥妝 45 位、醫管 50 位、公衛 51 位、風管 41 位，共 399 位學生。為了確認第二學期適性標準之準確性，這些班級在第一學期結束前接受托福模擬測驗(前測)。前測結果顯示各班托福成績平均依序為：藥學甲 507、藥學乙 506 分、物治 481 分、營養 463 分、藥妝 453 分、公衛 453 分、醫管 436 分、風管 427 分，全部學生托福總平均為 466 分。

(二) 第二學期的英語適性教學

第二學期所進行的英語適性教學是介於傳統系別原班教學與完全以英語能力編班分級教學之間的實驗課程，一年級學生打散自由選擇喜愛的任課教師與英語課程來上，選課時段共有星期三(進階班)、星期四(中級班)、星期五(初級班)三個時段。進階班可以在星期五時段自由選課，包括藥學、生科、醫技、物治；中級班可以在星期四時段自由選課，包括中資、營養、藥妝、公

衛、放射、口衛；初級班可以在星期三時段自由選課，包括醫管、運醫、護理、風管、職安。選課結束後，在進階實驗班級裡（1班），受過托福模擬測驗（前測）的學生有 47 位，包括藥學、物治；在中級實驗班級裡（2班），受過前測的學生有 85 位，包括營養、藥妝、公衛；在初級實驗班級裡（2班），受過前測的學生有 65 位，包括醫管、風管。爲了瞭解學生在英語能力上的成長情形與對參與英語適性實驗課程的觀點，這些班級在第二學期結束前再度接受托福模擬測驗（後測）與問卷調查。

(三) 抽樣過程

英語適性課程之所以有別於一般英語能力分級教學之處在於先讓學生在適合自己英語程度的課程中自由選課，再根據本研究所需進行抽樣工作。本計畫之研究對象必須爲有參與第一學期傳統系別原班實驗課程、受過托福前測，並有參與第二學期英語適性實驗課程、受過托福後測與問卷調查的學生。最後之抽樣對象爲進階班 40 位學生，托福前測成績爲 453 分~540 分，平均爲 486 分；中級班 40 位學生，托福前測成績爲 413 分~477 分，平均爲 454 分；初級班 40 位學生，托福前測成績爲 380 分~453 分，平均爲 426 分。（請詳見下表）

英語適性教學之抽樣程序

	進階班		中級班		初級班	
班級	藥學甲、藥學乙、物治		營養、藥妝、公衛		醫管、風管	
修課	總人數 47 位 (1 班)		總人數 85 位 (2 班)		總人數 65 位 (2 班)	
	托福 前測	平均 487 分	托福 前測	平均 462 分	托福 前測	平均 433 分
		403 分~597 分		330 分~590 分		327 分~560 分
抽樣	總人數 40 位		總人數 40 位		總人數 40 位	
	托福 前測	平均 486 分	托福 前測	平均 454 分	托福 前測	平均 426 分
		453 分~540 分		413 分~477 分		380 分~453 分

四、研究工具

本計畫之研究工具為九十三學年度兩學期的英語教材與教學方式、托福前測成績及托福後測成績、兩學期的英語學期成績與問卷調查結果。

(一) 任課教師、英語教材與教學方式

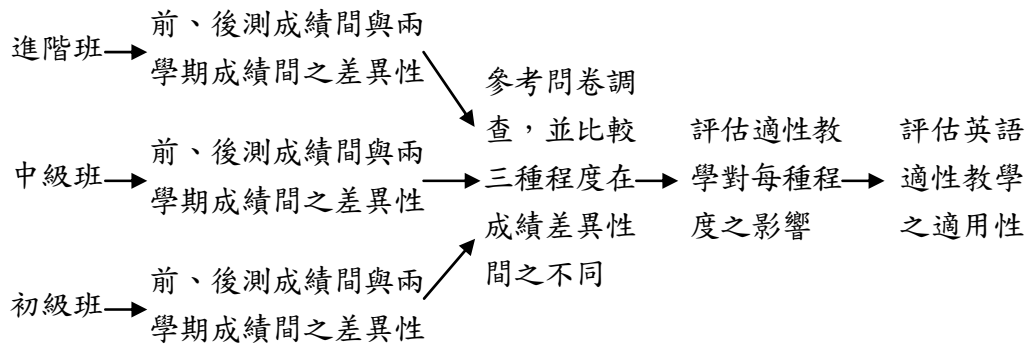
兩學期的英語課程皆由同一位英語教師主導，第一學期參與傳統系別原班教學的八個班學生接受相同的教材與教學方式，第二學期參與英語適性教學三種不同程度的學生，則接受不同且適合其程度的教材與教學方式。

在第一學期的傳統系別原班教學裡，課程名稱為「實用英文」，八個班級所使用的教材皆為“An Illustrated History of Britain (McDowall, 1989)”，由同一位教師授課，上課重點以培養英語閱讀能力為主。在第二學期的英語適性教學裡，課程名稱為「英語聽講練習」，五個班級分為三種程度，由同一位教師授課，而初級班所使用的教材為：(1) Interactions 1: Listening/Speaking (Tanka, Most & Baker, 2002)；(2) Family Album, U.S.A. (Book 1) (Kelty & Beckerman, 1991)。中級班所使用的教材為：(1) Interactions 1: Listening/Speaking；(2) Family Album, U.S.A. (Book 1 + 2)。進階班所使用的教材為：(1) Interactions 2: Listening/Speaking (Tanka & Baker, 2002)；(2) Family Album, U.S.A. (Book 1 + 2)。第二學期的上課重點兼併聽說讀寫四種英語能力的培養，但是著重在英語聽與說的練習。

(二) 托福前測成績、後測成績、兩學期的英語學期成績與問卷調查結果

整學年英語課程結束後，透過統計分析，求得：(一) 每位抽樣對象的托福前測成績與後測成績間之差異性，亦即經過英語適性教學，學生在英語能力上的成長情形；(二) 抽樣對象兩學期的英語學期成績間之差異性，亦即經過英語適性教學，學生在課程學習上的成長情形；(三) 比較三種程度學生在每種成績差異性間之不同，亦即不同程度學生在英語能力成長上之差異性；(四) 學生在問卷調查中對英語適性教學的看法。統計分析過程如下圖所示：





伍、研究結果

一、托福前測成績與後測成績

本研究的目的是以瞭解英語適性教學對每種程度學生的學習成效與學習心理所造成的影響，進而評估英語適性教學之適用性。由表 5.1 裡可看出經過英語適性教學，每個班級在英語聽力能力上皆有成長，而且三個班級之間的成長差異達顯著性，尤其以中級班的成長幅度為最大。

表 5.1 聽力能力成長上之差異性

班別 成績	進階班		中級班		初級班		變異數分析		整體 平均數
	答對 題數	答對 百分比	答對 題數	答對 百分比	答對 題數	答對 百分比	F檢定	p值	
托福前測聽力	26.45	0.53	22	0.44	19.45	0.39	19.85	0.00**	0.45
托福後測聽力	29.90	0.60	25.95	0.52	21.90	0.44	26.54	0.00**	0.52
百分比差異性		0.07		0.08		0.05	10.76	0.00**	0.07
三個班級成長差異達顯著性；成長幅度排序：中級、進階、初級。初級班明顯小於中級班 ($p = 0.00^{**}$) 與進階班 ($p = 0.003^{**}$)。									

由表 5.2 裡可看出經過英語適性教學，每種程度的學生在英語閱讀能力上皆有成長，三個班級之間的成長差異達顯著性，中級班的成長幅度亦為最大，但是進階班的成長幅度明顯小於中級班與初級班。

表 5.2 閱讀能力成長上之差異性

班別 成績	進階班		中級班		初級班		變異數分析		整體 平均數
	答對 題數	答對 百分比	答對 題數	答對 百分比	答對 題數	答對 百分比	F檢定	p值	
托福前測閱讀	33.15	0.66	27.6	0.55	23.45	0.47	40.99	0.00**	0.56
托福後測閱讀	34.65	0.69	30.60	0.61	26.40	0.53	25.46	0.00**	0.61
百分比差異性		0.03		0.06		0.059	9.33	0.00**	0.05
三個班級成長差異達顯著性；成長幅度排序：中級、初級、進階。 進階班明顯小於中級班 ($p = 0.00**$) 與初級班 ($p = 0.00**$)。									

由表 5.3 裡可看出經過英語適性教學，學生的托福總分平均數由前測的 455 分成長到後測的 469 分，而且每種程度的學生皆有成長。此外，三個班級之間的成長差異達顯著性，依然以中級班的成長幅度為最大，明顯大於初級班與進階班。

表 5.3 托福前測總分與後測總分之間的差異性

班別 成績	進階班		中級班		初級班		變異數分析		整體 平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	F檢定	p值	
托福前測總分	486	27.51	454	19.17	426	21.85	67.88	0.00**	455
托福後測總分	498	28.48	471	19.98	439	20.48	63.76	0.00**	469
百分比差異性	12.02		16.75		13.38		4.18	0.02*	14.05
三個班級成長差異達顯著性；成長幅度排序：中級、初級、進階。 中級班明顯大於初級班 ($p = 0.048*$) 與進階班 ($p = 0.006**$)。									

二、兩學期的英語學期成績

第一學期的傳統系別原班教學為相同教材、教學方式與評量標準，因此以



各班的英語學期成績作為本研究的評量工具。但是由於第二學期三種不同程度的班級所使用的教材與教學方式皆有不同，無法取得相同評量標準之成績，因此在第二學期結束前，根據其中三個班級皆使用過的共同教材 *Family Album, U.S.A. (Book 1)* 舉行一次小考，以此小考成績作為第二學期的評量工具。

由表 5.4 裡可看出，三種程度的學生在學校英語成績成長幅度上並無明顯的差異性，成長幅度上的排序為：初級班、中級班、進階班。

表 5.4 學校英語成績成長上之差異性

成績 \ 班別	進階班		中級班		初級班		變異數分析		整體 平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	F檢定	p值	
上學期英語成績	79.63	5.52	75.55	8.45	70.78	9.12	12.73	0.00**	75.32
下學期英語成績	80.23	9.24	76.95	5.46	72.98	7.80	8.98	0.00**	76.72
百分比差異性	0.60	/	1.40	/	2.20	/	0.40	0.67	1.40
	成長幅度排序：初級班、中級班、進階班。								

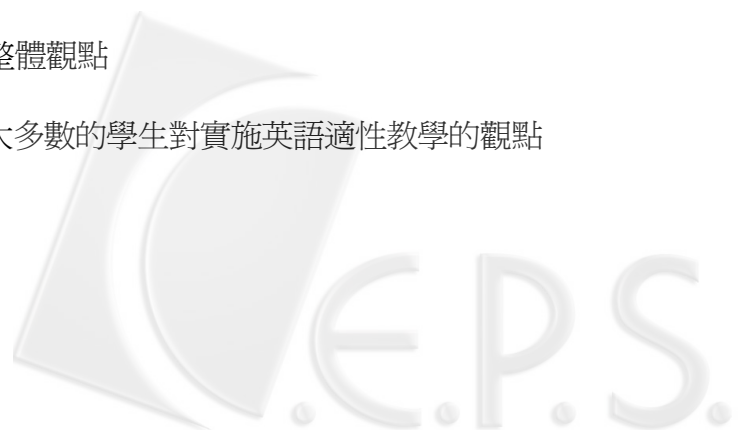
三、問卷調查（詳見下表 5.5）

問卷調查之目的是為了瞭解學生對參與英語適性課程的看法，是否會在接受編班時因為英語程度上的差異感覺到挫折、自尊心受創，或者是認為英語適性課程有助於提昇他們的英語學習。

本研究的問卷調查是透過中國醫藥大學通識教育中心廖述盛教授所提供其研發的網路問卷調查軟體來進行的，學生在經過任課教師詳細的說明後，主動上網回答問卷題目。在問卷調查裡，除了個人的基本資料外，有十個題目提供“完全不同意、不同意、沒意見、同意、完全同意”五個答案選項，統計時的量化過程是依序以一分、兩分、三分、四分、五分來計算。

（一）整體觀點

由表 5.5 裡可看出，整體而言，大多數的學生對實施英語適性教學的觀點



皆呈現正面的看法。在「對實施英語適性教學的看法」、「可分成進階班、中級班與初級班」、「同學間互動好」、「可提昇英語學習成效」、「未來也能實施英語適性教學」這些問題上，所有抽樣對象的總平均數皆介於“沒意見”與“同意”之間。尤其在「老師一視同仁對待學生」與「這學期的課程內容比上學期更有趣」這兩個問題上，抽樣對象的總平均數明顯偏向“同意”的觀點。而在「壓力大」、「內容份量太多」、「理解困難」這三個問題上，所有抽樣對象的總平均數皆介於“不同意”與“沒意見”之間。

(二) 班際間之差異性

由表 5.5 裡可看出，在十個題目裡，經由變異數分析，三種不同程度的班級之間皆沒有呈現明顯的差異性。但是在「對實施英語適性教學的看法」這個問題上，進階班的認同程度明顯大於初級班 ($p = 0.03^*$)；而在「壓力大」這個問題上，進階班的認同程度亦明顯大於初級班 ($p = 0.02^*$)。

表 5.5 問卷調查觀點上之差異性

題目	進階班		中級班		初級班		變異數分析		總平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	F檢定	p值	
7 對於實施英語適性教學的看法？	3.95	.88	3.60	.74	3.55	.88	2.73	0.07	3.70
	認同排序：進階、中級、初級；進階班明顯大於初級班 ($p = 0.03^*$)。								
8 適性教學可分成進階、中級與初級班？	3.50	.99	3.85	.74	3.55	.93	1.80	0.17	3.63
	認同排序：中級班、初級班、進階班。								
10 上英語聽講練習時壓力大？	2.95	.81	2.70	.72	2.55	.75	2.80	0.06	2.73
	認同排序：進階、中級、初級；進階班明顯大於初級班 ($p = 0.02^*$)。								
11 英語聽講練習課程內容份量太多？	2.45	.60	2.45	.60	2.50	.82	0.07	0.93	2.47
	認同排序：初級班、進階班 / 中級班。								
12 上英語聽講練習時理解困難？	2.40	.81	2.50	.75	2.65	.86	0.97	0.38	2.52
	認同排序：初級班、中級班、進階班。								
13 上英語聽講練習時，同學間互動好？	3.35	1.12	3.45	.68	3.20	.94	0.73	0.48	3.33
	認同排序：中級班、進階班、初級班。								

14	上聽講練習時，老師對學生一視同仁？	3.95	.75	3.90	.71	3.65	1.08	1.40	0.25	3.83
		認同排序：進階班、中級班、初級班。								
15	這學期的課程內容比上學期更有趣？	4.25	.63	3.95	.81	4.00	.72	1.97	0.14	4.07
		認同排序：進階班、初級班、中級班。								
17	英語適性教學可提昇你的英語學習成效？	3.45	1.13	3.35	.92	3.40	.74	0.11	0.89	3.40
		認同排序：進階班、初級班、中級班。								
18	希望本校未來也能實施英語適性教學？	3.70	1.07	3.45	.88	3.45	.88	0.94	0.40	3.53
		認同排序：進階班、中級班 / 初級班。								

四、資料分析

由於中國醫藥大學第二學期的英語教學為一年級學生打散自由選課的上課方式，因此在第一學期的傳統系別原班教學結束前，本研究的任課教師即明白向所有第一學期的研究對象敘述第二學期英語適性教學的實驗過程與編班方式，希望讓學生經由自由意志參與第二學期的實驗課程。

由上述問卷調查結果裡可看出學生對英語適性教學之實施持正面的看法，從下表 5.6 裡明白顯示大多數的學生「對自己被編排在該上課時段的看法」是介於“沒意見”與“提昇學習動機”之間；而且，在下表 5.7 裡，大多數的學生亦表示較偏向“喜歡這學期的英語適性教學”。由此可見，英語適性教學是否會損害學生的自尊心這個問題，端賴課程的安排、任課教師的態度與師生間良好的互動應可予以解決，若是如此，師生應可在更愉快的學習環境中「教」與「學」。

儘管如此，由上述學生在托福前、後測成績與兩學期的英語學期成績成長上之差異性裡可看出，在學習成效上，英語適性教學偏向對中級班的學生最有利，其次是初級班的學生，而進階班的學生成長幅度最小。也因此，在問卷調查裡「上英語聽講練習時壓力大？」這個問題上，雖然程度最好的進階班的平均數 2.95 偏向“沒意見”，卻明顯大於初級班（平均數 2.55）。不過，進階班的學生對「實施英語適性教學的看法」持很肯定的觀點（平均數 3.95），亦明顯同意「這學期的課程內容比上學期更有趣」（平均數 4.25），而且在托福測驗和英語學期成績的成長上，成長幅度雖然不大，但是仍是朝向正面的成長。

表 5.6 對編班觀點之差異性 (問卷調查)

題目	進階班		中級班		初級班		變異數分析		總平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	F檢定	p值	
9 自己被編排在該上課時段的看法?(A)自尊心受損(B)沒意見(C)提昇學習動機	2.30	.46	2.10	.44	2.25	.44	2.16	0.12	2.22
排序：進階、初級、中級。進階班明顯大於中級班 ($p = 0.05^*$)。 (量化方式：“自尊心受損”為一分、“沒意見”為兩分、“提昇學習動機”為三分)。									

表 5.7 對英語適性教學觀點上之差異性 (問卷調查)

題目	進階班		中級班		初級班		變異數分析		總平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	F檢定	p值	
16 喜歡上學期的原班上課或這學期的英語適性課程?(A)上學期 (B)這學期	1.75	.44	1.85	.36	1.65	.48	2.16	0.12	1.75
排序：中級、進階、初級。中級班明顯大於初級班 ($p = 0.04^*$)。 (量化方式：“上學期”為一分、“這學期”為兩分)。									

陸、結 論

由資料分析裡可明顯找到本研究目的所欲探討三個課題的解答：

- 一、在英語學習成效上，英語適性教學偏向對中級班的學生最有利，其次是初級班的學生，而進階班的學生成長幅度最小。但是在短短一個學期的過程中，無論是在校的英語學期成績或托福模擬測驗，這三種程度的學生都是朝向正面的成長。
- 二、在英語學習心理上，在本研究裡，第二學期的學生是在自由意志下選擇適合自己程度的課程，此外，學生亦事先被詳細的告知英語適性教學的實施

目的、程序與適性編班的方式，學生充分瞭解學校是以幫助他們提昇英語能力為前提，在透明化的過程中，他們除了獲得「知」的權利外，亦感受到他們的自由意志受到重視，因此，在每種程度的學生中，甚少表示其自尊心受創，大多數學生皆對英語適性教學持肯定的看法，甚至表示這學期的課程內容比上學期更有趣或比較喜歡這學期的英語適性教學。

三、每一種課程之規劃皆需要學校行政管理系統與課程安排上的協助，每一種課程執行時之成功與否更需要良好的師生互動關係。在本研究的英語適性教學裡，學校提供充分的行政與課程安排上的協助，任課教師盡「告知」的義務，並一視同仁地對待每一種程度的學生，學生感受到學校與任課教師幫助他們提昇英語能力的誠意，因此在此學習環境中，可以看到學生正向的學習動機與學習成效。由此可知，英語適性教學或完全以英語能力編班的分級教學是否適用，端賴學校、任課教師與學生共同努力，才能夠營造一個更愉快與更有成效的學習環境。

柒、研究限制

本研究受限於經費與時間等因素，無法取得學生正式的托福測驗成績，而只能以校內的托福模擬測驗作為研究工具。此外，本研究受限於課程規劃時讓學生自由選課的前提與自由上網作問卷题目的調查方式，因此最後同時有參與第一學期傳統系別原班實驗課程、受過托福前測、並有參與第二學期英語適性實驗課程、受過托福後測與問卷調查的學生人數並不多，因此本研究無法採用隨機的抽樣方式。

本計畫為介於傳統系別原班教學與英語能力分級教學間之實驗課程，期盼以此實驗結果提供未來英語能力分級教學規劃時之重要參考，避免英語能力分級教學實施時對學生可能造成的傷害，以實際提昇所有程度學生之英語能力。

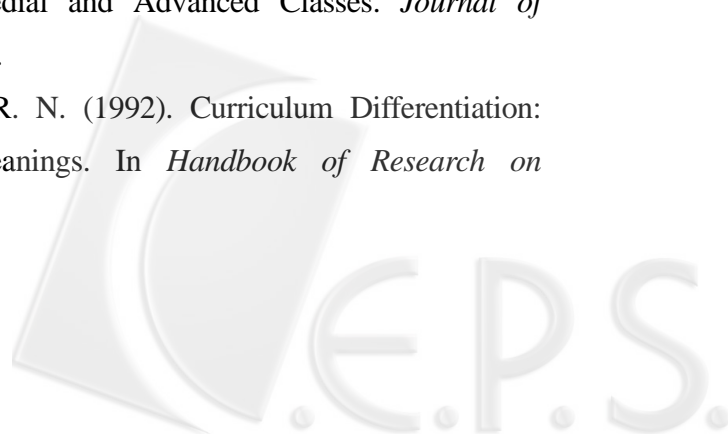
★此篇文章承蒙中國醫藥大學通識教育中心廖述盛主任提供其研發的網路問卷調查軟體，使本計畫得以順利完成，特此致謝。



參考文獻

1. 沈毓敏 (2002), 〈就托福與英文能力間之相關性分析探討醫學院之英文檢定考試〉,《通識教育年刊》,第4期,頁101-117。
2. Arnone, R. F. & Zimmerman, E. (1999). Dynamic Tensions in Ability Grouping: A Comparative Perspective and Critical Analysis. *Educational-Horizons*; 77, 3, 120-27.
3. Baird, A. and Others (1996). Equal Educational Opportunity Project Series, volume I, *Commission on Civil Rights*, Washington, DC.
4. Betts, J. R.; Shkolnik, J. L. (2000). The Effects of Ability Grouping on Student Achievement and Resource Allocation in Secondary Schools. *Economics of Education Review*, 19, 1, 1-15.
5. Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J. Levelt, (Eds.), *The Child's Conception of Language*. New York: Verlag.Petrello,N. (2000). Can Ability Grouping Help Educators Meet Higher Educational Standards?
6. Chisaka, B. C. (2002). Ability Grouping in Zimbabwe Secondary Schools: A Qualitative Analysis of Perceptins of Learners in Low Ability Classes. *Evaluation & Research in Education*, 16, 1, 19-33.
7. Davidson, J. (2001). Images of Setting in the Primary Classroom. *Scottish Educational Review*, 33, 2, 183-91.
8. Gamoran, A. & Nystrand, M. (1990). *Tracking, Instruction, and Achievement*. Paper presented at the World Congress of Sociology, Madrid.
9. Gamoran, A. & Others (1995). An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 4, 687-715.
10. Goethals, G. R. (2001). *Peer Effects, Gender and Intellectual Performance among Students at a Highly Selective College: A Social Comparison of Abilities Analysis*. Williamstown, MA: Williams College.
11. Harlen, W. & Malcolm, H. (1999). Setting and Streaming: A Research Review.

- Scottish Council for Research in Education, Edinburgh*, 143, 18.
12. Harris, J. B. (2000). Equity: Philosophy, Practice and Policy. *Principal Leadership*, 1, 4, 20-25.
<http://www.aamt.edu.au/archives/interact/INTERACT1/AbgroupST.html>
13. Ireson, J., Hallam, S. & Mortimore, P. (1999). *Ability Grouping in Schools: An Analysis of Effects*. <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED430989>.
14. Ireson, J.; Hallam, S.; Mortimore, P.; Hack, S.; Clark, H. (1999). Ability Grouping in Schools: An Analysis of Effects. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, 1999).
15. Ireson, J.; Hallam, S.; Hack, S.; Clark, H.; Plewis, I. (2002). Ability Grouping in English Secondary School: Effects on Attainment in English, Mathematics, and Science. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 8, 3, 299-318.
16. Kely, J. & Beckerman, H. (1991). *Family Album, U.S.A.* New York: Macmillan International Publishing Group.
17. Kulik, C. C. & Kulik, J. A. (1982). Highlights from "Research on Ability Grouping". *Educational Leadership*, 39, 8, 620.
18. McDowall, D. (1989). *An Illustrated History of Britain*. Longman Group UK Limited.
19. Mills, A., Swain, L. & Weshler, R. (1996). The Implementation of a First Year English Placement System. *The Internet TESL Journal*, 2, 11.
20. Nelson, C. (1994). Organizing for Effective Reading Instruction, ERIC Digest, 91.
21. Newfield, J. & McElyea, V. B. (1983). Achievement and Attitudinal Differences among Students in Regular, Remedial and Advanced Classes. *Journal of Experimental Education*, 52, 1, 47-56.
22. Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings. In *Handbook of Research on*



- Curriculum*, edited by P. W. Jackson. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
23. Page, R. N. (1992). *Lower Track Classrooms: A Curricular and Cultural Perspective*. New York: Teachers College Press.
24. Page, S. (2001). The CEIC Review, 2001. *CEIC Review*, 10, 1-6.
25. Partridge, S. (1996). *Detracking Discussed*.
<http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED390034>
26. Petrello, N. (2000). *Can Ability Grouping Help Educators Meet Higher Educational Standards?* <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED442743>
27. Radencich, M. C., and L. J. McKay (2001). *Flexible Grouping for Literacy in the Elementary Grades*. Boston, MA: Pearson Education.
28. Rogers, K. B. (1991). *The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner* (RBDM 9102). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
29. Romo, H.(1999). Tracking Programs Derail Minority and Disadvantaged Students' Success, *Community College Journal*, 69, 3, 12-17.
30. Segro, G. (1995). "Meeting the Needs of All Students: Making Ability Grouping Work." *NASSP Bulletin* 79, 18-26.
31. Shields, C. M. (2002). A Comparison Study of Student Attitudes and Perceptions in Homogeneous and Heterogeneous Classrooms. *Roeper Review*, 24, 3, 115-19.
32. Simpson, D. J. (1999). John Dewey's View of Grouping: A Democratic Perspective. *Educational-Horizons*, 77, 3, 128-33.
33. Slavin, R. E. (1986). *Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
34. Slavin, R. E. (1987). Ability Grouping and Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57.
35. Tanka, J. , Most, P. & Baker, L. R. (2002). *Interactions 1: Listening/Speaking*. New York: McGraw-Hill International Editions.

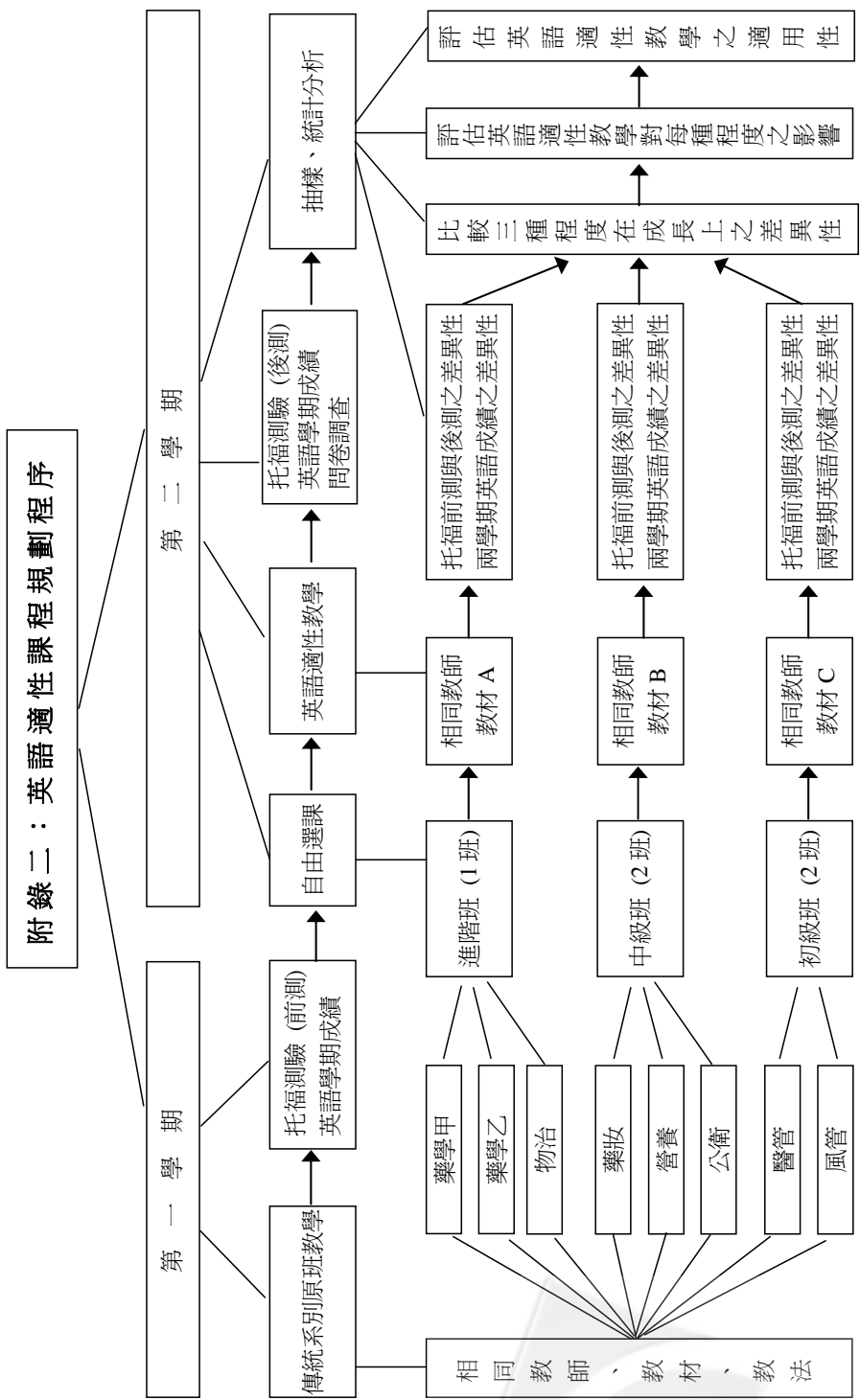
36. Tanka J. & Baker, L. R. (2002). *Interactions 2: Listening/Speaking*. New York: McGraw-Hill International Editions.
37. Thornton, S. (2003). Ability grouping: the case for. AAMT Interact Project.
38. Troyna, B. & Siraj-Blatchford, I. (1993). Providing Support or Denying Access? The Experiences of Students Designated as “ESL” and “SN” in a Multi-ethnic Secondary School. *Educational Review*, 45, 1, 3-11.
39. Tsao, C. H. (2003) The Impact of Ability Grouping on Foreign Language Learners: A Case Study, *Hwa Kang Journal of TEFL*, 9, 79-102.
40. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
41. Wang, Seh-ping (1997). "A Preliminary Study of Ability Grouping for English Instruction at Vocational Schools." Paper presented at the 1997 National Conference on Liberal Education at Technological and Vocational Institutes.
42. Wheelock, A. (1995). Does Ability Grouping Help or Hurt? *Instructor*, 104, 8, 18.
43. Yu, C. F. (1994). "The Assessment of Ability Grouping in the College Lab Program: The Soochow Experience." *Soochow Foreign Language Journal*, 10, 45-77 .
44. Zeidner, M. & Schleyer, E. (1999). Evaluating the Effects of Full-Time Educational Programs for the Gifted: Affective Outcomes and Policy Considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 4, 413-27.



附錄一：對英語適性教學觀點之問卷調查

	題目	答案選項
1	你是唸哪個科系？	
2	你的學號是	
3	你上學期的英語課成績總平均是幾分？	(A)不及格 (B)60~70 (C)70~80 (D)80~90 (E)90~100
4	你上學期是否上沈毓敏老師的「實用英文」？	(A)不是(B)是
5	你這學期是否上沈毓敏老師的「英語聽講練習」？	(A)不是(B)是
6	你的英語聽講練習課程是在哪個時段？	(A)星期三 (B)星期四 (C)星期五
7	對於實施英語適性教學的看法？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
8	英語適性教學可以分成進階班、中級班與初級班？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
9	對於這學期自己被編排在該上課時段的看法？	(A)自尊心受損 (B)沒意見 (C)提昇學習動機
10	上英語聽講練習時壓力大？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
11	英語聽講練習課程內容份量太多？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
12	上英語聽講練習時理解困難？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
13	上英語聽講練習時，同學間互動好？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
14	上英語聽講練習時，老師皆一視同仁對待學生？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
15	這學期的課程內容比上學期的課程內容更有趣？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
16	喜歡上學期的原班上課方式或這學期的英語適性教學？	(A)上學期 (B)這學期
17	整體而言，英語適性教學可以提昇你的英語學習成效？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意
18	希望本校未來也能實施英語適性教學？	(A)完全不同意 (B)不同意 (C)沒意見 (D)同意 (E)完全同意





APPLICABILITY OF ENGLISH ADAPTIVE PRACTICES IN MEDICAL UNIVERSITIES

Yu-Min Shen

Lecturer, Center of General Education, China Medical University

Abstract

Since significant differences among majors exist in medical universities, is it adequate and fair to provide the same materials, activities and evaluation for each of them? If the students are homogeneously grouped according to their English ability, will their self-esteem be harmed because of segregation and even discrimination? Will their motivation and achievement be influenced accordingly? Through English adaptive practices, adjusted from heterogeneous grouping practices and ability grouping practices, this study is aimed to explore both the problems and the resolutions related to ability grouping practices, and to provide an essential environment for the students of each level to enhance their English ability.

Key words: English adaptive practices, heterogeneous grouping practices, ability grouping practices

Requests for reprints should be sent to Shen, Yu-Min, General Education Center, China Medical University, 91 Hsueh-Shih Road, Taichung 404, Taiwan. Email : ymshe@mail.cmu.edu.tw

