

# 學生自我效能對雙語教育之啟示

徐楚茜

臺中市鐵山國民小學教師

東海大學教育研究所在職碩士專班研究生

## 一、前言

在過去二十年中，自我效能（self-efficacy）被認定影響學生學習成效的重要預測指標（Pablo, 2018），除了影響學生的自我調節機制，也預測著更高的學業成就表現以及學習策略的使用（Bandura, 1997; Mills et al., 2007; Zimmerman 2000）。然而在臺灣推動雙語教育之際，許多教育工作者、專家學者與媒體都有不少擔憂的聲音出現，指出學生在缺乏學科與英語的基礎能力下，會因為無法充分了解教師的英語解說，而難以達成教學目標。尤其對於班級中學業較低成就的孩子，雙語教學是否會形成額外的負擔，並影響他們在雙語課程的學習自我效能呢？此議題仍存有許多未知，待更多的理論建構與實證研究之驗證。因此，為了協助學生適應雙語教育模式，本研究欲從自我效能理論之觀點探討學生在雙語教學中的學習焦慮來源及教學啟示，期能為當前的雙語推動提供參考方向。

## 二、自我效能之意涵

社會認知論學者 Bandura（1986）將自我效能定義為個人對自身是否有能力去組織、執行行動，並實現特定任務目標的信念。個人過往的經驗、成就和情境脈絡皆會改變自身的認知信念，影響對自我效能的預期（expectation of self-efficacy）。當學習者有較高的學習自我效能時，會對自身完成任務的能力較有信心，在面對學習困難時較不易被焦慮、壓力干擾，且更願意嘗試具有挑戰性的任務（Bandura, 1986）。但自我效能較低的人則容易感到壓力、焦慮、無力感等負面情緒，且較容易採取自我設限或逃避等策略（Pintrich, 2000）。

## 三、自我效能之影響因素

Bandura（1977, 1997）指出，個人的自我效能會被成就表現、替代經驗、言語勸說和情緒激發這四種經驗的解讀所影響。以下將分別說明此四種影響自我效能之因素：

### （一）過去的成就經驗（enactive mastery experiences）

一個人的主要經驗，是由過去表現的成功或失敗經驗所組成的，人們會將過去的成功和失敗經驗類推至其他相似工作的能力評估，進而修正目標的設定（Spieker & Hinsz, 2004）。成功的經驗可以激起強大的自我效能信念，高自我效

能者就算偶爾遇到失敗，也會將之歸因於努力、策略、運氣等情境因素，不會歸因於自身能力，因此仍有信心能夠成功，反之，失敗經驗則會降低自我效能。

## （二）替代的經驗（vicarious experience）

替代經驗是藉由觀察別人的行為經驗及表現結果而獲得的間接學習，主要的模仿對象為與自己能力條件、背景、人格特徵相仿的同儕或是父母教師等楷模人物（Bandura, 1977, 1997）。若楷模能成功完成任務，會使得觀察者相信自己也能在類似情境中獲得成功，從而提升自我效能；反之，若觀察的對象在付出努力後仍失敗時，觀察者會降低自我效能信念，進而減弱願意付出的努力程度（Schunk, 1989）。

## （三）言語說服（verbal persuasion）

說服性的言語指的是他人的評價、勸說及自我激勵，能夠使人相信自己具備完成任務所需的能力，並有能力克服過去曾經受挫的問題（Bandura, 1977, 1997）。當受到尊敬、欽佩的人的鼓勵時，這種言語將有效提升個人的自我效能及學習動機。然而，如果說服者的言語勸導與個人的實際能力不相符時，就算一開始可能會增加個人的自我效能，一旦面臨失敗，反而會加劇降低個人的自我效能（Schunk & DiBenedetto, 2016）。由於言語說服並無法提供可靠的經驗基礎，言語說服所引起的效能期望是相當短暫且影響有限的，而勸說者與被說服者之間的信任基礎，還有勸說者的名譽、聲望等特質，皆會影響言語說服的可信度。

## （四）生理和情緒狀態（physiological and affective state）

生理徵兆和情緒反應也會影響個人的自我效能與自信心，情感反應會影響學生在學習時所付出的努力、堅持程度（Pintrich, 2000），平靜的反應使人感到自信，相信自身具有達成任務所需的能力與技巧。Wigfield 與 Eccles（2000）則指出，高度的情緒及生理反應如焦慮、壓力、身體不適，是低自我效能的徵兆，易使人對自己能力產生懷疑，削弱自我效能信念，進而付出較少努力。

## 四、自我效能與雙語教育之相關研究

語言心理學家 MacIntyre（2017）指出，語言學習焦慮引起的表現焦慮、自我批評以及害怕失敗等反應，會降低學習者的學業成績表現，削減第二外語能力的自我評價與自我效能，進而限制第二外語的習得與產出。

在 Ohlberger 與 Wegner（2019）對接受雙語生物課程的德國國中生進行的調

查中，發現對於低英語自我效能組及高英語學習焦慮組的學生，雙語生物課程是有助於顯著減少學習焦慮並提升自我效能的。然而他們也意外發現，高英語自我效能組及低英語學習焦慮組的學生，對雙語生物課程的學習焦慮有明顯的增加，且對於英語及生物的學科喜愛度有所下降，對於這樣的改變，也許是因為高英語自我效能者無法在雙語生物課程中只聚焦於他們喜愛的英語學科，進而降低了他們的學習期望與表現。

但也有研究指出，學科內容與語言整合教學模式（content and language integrated learning，以下簡寫為 CLIL）的課程與非 CLIL 的英語課程相比，可以相對減輕學生的英語學習焦慮（Dewaele & MacIntyre, 2014; Meyer et al., 2018; Ohlberger & Wegner, 2019），甚至是提升自我效能（Margolis & McCabe, 2006; Meyer et al., 2018; Ohlberger & Wegner, 2019）。

Heras 與 Lasagabaster（2015）檢驗 CLIL 教學模式對情意因素之影響，研究結果指出，CLIL 教學模式能降低性別在學習動機上的差異，且在科技專業領域的單字測驗中，CLIL 教學模式對於男性與女性學生的學業表現皆有正向影響。

綜上研究，CLIL 教學對於學習者學習自我效能的影響是值得教師與研究者重視的，特別是許多研究皆證實雙語教學能有效提升學習動機與自我效能，並減低學生的語言焦慮，與原先研究者對於雙語教育提出的疑慮大相逕庭。但由於國外研究的研究對象、雙語教育實施之學科、國家背景、授課時數等變項皆與臺灣現今實施的中小學雙語教育不盡相同，故此研究結果能否預測臺灣學生的學習自我效能及語言焦慮表現還有待觀察與探討。

## 五、自我效能對雙語教學之啟示

從自我效能理論來解讀，學生的學習歷程中若缺乏成功的相關經驗、同儕楷模的替代經驗以及言語激勵時，或是在出現焦慮、壓力、身體不適等生理和情緒反應時，將導致學生的自我效能低弱、習得無助、缺乏學習動機，甚至不想學習等問題。故此，為提升學生在雙語課程中的學習自我效能感，以下為研究者對應自我效能之四種影響因素所提出的可參考教學要點：

### （一）提供充足練習機會，使學生有相關的成功經驗

教師在設計雙語教學內容時應考慮學生準備度及學習經驗，依據個別需求提供有效教學及充足的練習機會，鼓勵試錯及持續挑戰自我，讓學生能在個人任務、小組任務中有多次的成功經驗。同時也透過多元的教學材料、任務、分組、評量等方式讓學生聚焦於課程的目標，而不是英語能力上的不足。此外，教師應建立

學生的正向歸因，讓學生在遭遇失敗時，能積極地尋找有效的策略來解決問題，以避免習得無助感。

## （二）為學生提供榜樣，並鼓勵同儕學習

替代經驗來自於對別人的觀察，當學生發現同儕有機會獲得好的學業成就時，也會更相信自己有能力克服學業挑戰。故教師可以具體指明出有優異表現的同儕或是傑出人士是如何達到目標的，教師也能採用小組式評量，讓學生能在合作學習的過程中彼此配合和協調，並透過同儕的示範及回饋，引導學生注意到楷模行為。

## （三）給予學生即時、有效的口語激勵與回饋

教師及時的回饋與鼓勵能建立學生的信心，把對學生的觀察傳達給學生，讓他們相信自己有能力做得到更好，也能引導學生進行自我反思。即使學生的表現可能還有待加強，教師應把注意力放在學生的學習表現上，而不是針對個人批評。

## （四）打造正向、合作、自主學習、精熟目標導向的學習氣氛

教師除了在設計課程內容上須考量學生的英語程度而做調整與補充，也應掌握正向的班級學習氛圍，多關注學生的內在需求與壓力，以利於提高學生對雙語教學的興趣與學習成效。諸多研究指出，儘管課室中的規約性語言能讓學生達到較高效的短期生產力，自主支持的課室語言卻更能導向高層次的長期產出及內在動機（Dornyei, 1997）。因此，教師應打造正向的學習氣氛，營造精熟目標導向之課室，支持學生互助合作、自主學習，而不是逃避犯錯、與他人比較。

## 六、結語

Bandura (1997) 指出個人可以通過認知過程、動機過程、情感反應過程及選擇過程這四種中介歷程影響主觀詮釋、抉擇與表現，這意味著教育介入對自我效能信念改變的可能性。研究者認為，雙語教師可以通過協助學生獲得成功經驗與成就感、提供楷模榜樣、鼓勵同儕學習、給予激勵回饋和營造精熟目標導向的學習環境等方式來提升學生在雙語課程中的自我效能感。期望本文中四項教學要點能提供教師增強學生雙語學習自我效能的方向，使學生在遇到挑戰時能夠更有信心地解決問題，進而提高其學習動機與學習成效。



## 參考文獻

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The modern language journal*, 81(4), 482-493.
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- MacIntyre, P. D. (2017). 2. An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. *New insights into language anxiety*, 11-30.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Meyer, O., Coyle, D., Imhof, M., & Connolly, T. (2018). Beyond CLIL: Fostering student and teacher engagement for personal growth and deeper learning. In *Emotions in second language teaching* (pp. 277-297). Springer, Cham.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.
- Navarro Pablo, M. (2018). Are CLIL students more motivated?: an analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.

- Ohlberger, S., & Wegner, C. (2019). CLIL modules and their affective impact on students with high English anxiety and low self-efficacy. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 1–15.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Education Psychology*, 92, 544-555.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. *Handbook of Motivation at School*, 2, 34-54.
- Spieker, C. J., & Hinsz, V. B. (2004). Repeated success and failure influences on self-efficacy and personal goals. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(2), 191-197.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

