



透過情意策略之顯性教學融入降低大學生 英語口說焦慮：以英文簡報技巧課為例*

邱妙津**

摘 要

臺灣大學生「很會考試但是不敢開口說話」的英文學習困境時有所聞。當被要求使用英文進行課堂討論、意見發表或是簡報演說時，口說焦慮常會導致臨場表現的失常或是不如預期。許多研究均指出，情意策略的掌握有助於改善口說焦慮，然而，探討情意策略之教學模式如何影響口說焦慮的實證研究則較有限。本研究探討如何透過情意策略之顯性教學介入降低中、低成就英語學習者的口說焦慮。本研究屬於準實驗設計，鎖定一門強調口語訓練及簡報技巧之大學英文課，結合量化分析和質性調查，探討顯性教學的介入對於降低學習者公開演說焦慮之影響。共有107位學生參與調查，實驗組有69位，對照組有38位，以「是否有情意策略之顯性教學介入」為自變項，學生的口說焦慮程度變化為依變項，利用公開演說焦慮自評量表測量兩組學生在修課前、後焦慮指數的變化。統計結果顯示，實驗組口說焦慮指數獲得顯著改善；對照組的焦慮指數變化並不顯著；透過比較兩組組間的焦慮指數變化，發現顯性教學的介入可更有效地降低學習者的口說焦慮。本研究進一步透過師生訪

* 本論文為教育部補助之109學年度大專校院教學實踐研究計畫之部分研究成果。

** 邱妙津：東海大學英語中心助理教授

電子郵件：miaochin@thu.edu.tw

投稿收件日期：2023.01.09；接受日期：2023.08.14

談與教學評量之文字回饋，探討實驗組學生對於相關教學介入的認知、經驗及個人感受，藉此釐清個別教學活動對於降低學生口說焦慮的影響。研究發現，除了有助於授課教師修正未來的課程設計，亦能驗證相關顯性教學策略在實際課堂上的可操作性，研究成果可提供有意提升學生口語表達自信的教師作為參考。

關鍵詞：公開演說焦慮、英語作為外語、情意策略、顯性教學、實證研究

壹、研究背景與動機

過去幾年來，研究者在臺灣中部某大學持續開設英語簡報技巧相關課程，在每學期的期末教學評鑑中，學生對於教學方式和授課內容均給予極高的分數，¹ 相關正面回應持續強化研究者開設口語訓練課程的信心與熱忱。然而，學生對於該課程覺得滿意並不代表其學習過程一切順遂。研究者在教學現場所觀察到的最大問題就是學生上臺簡報時的不安與焦慮，尤其中、低程度的英語學習者更是明顯。不少活潑健談的學生，常會出現「臺下一條龍、臺上一條蟲」的反差表現。儘管研究者已透過各種課室活動與實際演練來強化學生的口語表達技巧，但並未針對學生的公開演說焦慮進行較有系統的策略教學。原本以為只要讓學生多開口、多上臺就能達到潛移默化的效果，然而，這種作法似乎無法有效化解學生上臺時的恐懼，以下為摘錄自教學評鑑中的文字回饋：

建議可以少一點報告，多一點教學，一直上臺報告，壓力很大。

儘管已經認真準備了，但是上臺還是會緊張。

老師對不起！！期中報告雖然花了很多時間準備，你也陪我練習了那麼多次，可是上臺以後還是沒有做得很順暢……真是很對不起！

明明有準備，上臺卻緊張到頻頻忘詞，很氣自己的失常表現……（哭哭）

當類似的文字回饋一再出現時，研究者開始反思：光靠多練習、多

¹ 以104~108學年度為例，研究者共教過五個班級的英語簡報相關課程，期末教學評量的平均分數為97.1分（滿分100分）。

準備、多上臺，學生好像還是無法克服公開演說的恐懼感，「怯場」所導致的失常表現不時給學生帶來極大的壓力與挫折。俗話說「臺上一分鐘，臺下十年功」，在真實的教學場域裡，大學教師並沒有10年的時間陪著同一群學生慢慢練功。一般而言，學期制（semester-based）課程只有短短18週，而為了與國際學制接軌，以利學生跨國移動學習，有些大學更是在2022年8月起將學期縮短為16週。在這樣的時間限制下，教師端是否應放下「潛移默化」的慣用教學模式，改以更主動、更明確的教學介入來因應學生的公開演說焦慮？什麼樣的教學介入可以更有效地降低學生上臺報告的恐懼感？研究者試圖在實際的教學現場探索上述問題的可能解答。儘管許多研究皆發現情意策略的掌握有助於語言學習者改善其口語焦慮（El Sakka, 2016, 2019; Galti, 2017; Su, 2021），然而，語言教師卻不見得知道該如何以更明確、更有系統的方式進行情意策略的引導與教學。Ata Allah（2016）即指出，情意策略教學在傳統的語言課堂中並不常見，而且即使有，多數也都是隱性的。為了在真實的語言課堂中探討情意策略的教學模式如何影響學生口說焦慮的變化，本研究鎖定一門強調口語訓練及簡報技巧之大學英文必修課，探討如何透過情意策略之顯性教學介入來降低中、低成就英語學習者的口說焦慮，期許研究發現有助於促進相關課程設計與教學方法的革新。

貳、文獻探討

以下針對幾個重點進行文獻探討。首先介紹外語及口說焦慮的相關研究，其次為情意策略對口說焦慮的各種影響，最後則是顯性教學法在外語課堂上的應用及相關文獻缺口。

一、外語焦慮

多年來外語教學界對於「焦慮」的關注有增無減。Horwitz等人

(1986, p. 128) 將「外語焦慮」定義為：「由於語言學習過程的獨特性所引起的一種特有的複雜情結，關係到學習者上語言課時的自我認知、信念、感受和行為」。MacIntyre與Gardner (1991) 進一步將「外語焦慮」描述為：「當學習者被要求使用第二語言或外語時所產生的恐懼或憂慮」。許多研究皆顯示，外語焦慮會給外語學習帶來各種負面影響，包括失去學習動機、降低教學成效、削弱自信及成就感、影響各項語言能力的發展等等 (Bodie, 2010; Horwitz et al., 1986; Kitano, 2001; Krashen, 1987; Liu, 2005; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; MacIntyre & Gregersen, 2012)。儘管各方學者對於「外語焦慮」的定義並不完全一致，但普遍的共識則是：外語焦慮有別於其他類型的焦慮，是由學習或是使用外語的過程所引起的。對不少學生而言，外語課在他們所修讀的各種課程中，本來就是屬於比較容易引發焦慮的課程類型。而且愈是焦慮的學習者，他們在語言技能的表現也愈糟，因此，相較於英文程度較佳的學習者，中、低成就的學習者更容易受到外語學習焦慮的影響 (Gregersen, 2003; Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991)。然而，想要釐清焦慮和語言學習之間的關係並非易事。舉凡語言設定、對於焦慮的定義與測量方法、學習者的年齡與相關背景、教師教學風格、師生互動模式、課程設計的脈絡、課程的核心訓練目標等等，皆具有一定的影響。而不同的語言能力對於學習焦慮的促發也引起了廣泛的探討，比方說聽力 (Chow et al., 2018; Kim, 2002; Mills et al., 2006)、口說 (Chou, 2018; El Sakka, 2016; von Wörde, 2003)、閱讀 (Chow et al., 2018; Mills et al., 2006; Saito et al., 1999)、寫作 (Atay & Kurt, 2006; Cheng, 2002) 等。由於牽涉到的變因相當複雜，Young (1986) 就認為，如果可以針對焦慮與個別語言技能進行探討，將有助於從更為聚焦的角度來理解焦慮對於語言學習的影響。以下說明為何本研究會以口說技能作為探討核心的理由。

二、口說焦慮

許多研究發現，口語表達是第二語言學習活動中最容易導致學習焦慮的形式，在課堂上使用目標語進行口語表達常會導致極大的學習焦慮感。焦慮不但會讓學生逃避口語訓練的相關活動，也會讓他們在課堂上以消極的態度來面對需要以目標語表達個人看法的情境（Chou, 2018; El Sakka, 2016; Horwitz et al., 1986; Kitano, 2001; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; Tien, 2018; Young, 1986, 1990）。Chuang（2010）透過問卷調查及質性訪談探討臺灣技職學校大學生的英語口說焦慮現象，發現「單獨在全班面前進行英語口說報告」以及「學生本身在英語口語表達上缺乏自信與自尊」都是導致口說焦慮的主因。Su（2021）針對333位臺灣非英語主修的大學生進行口語溝通策略的調查也發現，大多數學生都認為自己的英文能力和口說自信偏低，而英語口說焦慮則是偏高。過去幾年來，研究者在實際課堂中所觀察到的現象正如周宛青（2018）所描述的，臺灣學生在中、小學階段的英文課並沒有太多機會培養口說能力，到了大學階段，當他們參與全英文授課的課程時，如果必須以英語進行口說任務，或是要用英文與教師和同儕進行討論與互動，往往會感到極大的焦慮。上述三項研究以及研究者個人的課室觀察反映出英語口說焦慮在臺灣大學生族群內的普遍性。

該如何降低學習者的口說焦慮一直是語言教學界所關心的熱門話題。Pribyl等人（2001）針對日本大學生英文演說焦慮的研究發現，以技能訓練（skills-based）為核心的簡報技巧課程可以有效降低學習者的演說焦慮。Colbeck（2011）針對324位參與演說訓練課程的美國大學生進行的調查顯示，相關課程有助於學生減少公開演說的焦慮感。Hsu（2012）在臺灣某科技大學所做的研究則發現，為期1年的英語口語訓練課程除了提升學生的口說能力外，也讓多數學生的口說焦慮獲得顯著改善。陳怡蓁（2022）透過為期18週的課堂行動研究，探討如何以「科

技加強社會認知教學法」加速臺灣大學生的認知建構並提升其表達信心，進而減少其公開演說焦慮。上述四個在不同時空所執行的研究均以 McCroskey (1970, 1984) 建構的公開演說焦慮自評量表 (The Personal Report of Public Speaking Anxiety, PRPSA) 作為測量英語口說焦慮的工具，此量表的相關細節及計分方式於後續的研究方法章節進行闡述。

三、情意策略

口語表達能力的建構過程相當複雜，不但得考量到對於語言本身的掌握及口說技巧，同時還牽涉到相關策略的使用 (周宛青, 2018)。多年來語言學習策略一直是外語教學領域所關注的焦點之一。根據眾多學者的研究及分類，Oxford (1990) 將語言學習策略彙整為直接性及間接性兩大類。簡單來說，直接策略 (direct strategies) 指的是和語言學習直接相關的策略，包括記憶 (memory)、認知 (cognitive) 和補償 (compensation) 等策略；而間接策略 (indirect strategies) 則是指有助於掌握學習行為的策略，可進一步細分為後設認知 (metacognitive)、情意 (affective) 以及社交 (social) 策略。其中的情意策略 (affective strategies) 與本研究所要探討的核心議題最為相關。一般而言，情意策略可以幫助學習者調適會妨礙他們學習和使用語言的人格因素，例如，焦慮、自卑感以及消極的學習態度等，有效掌握情意策略可以幫助學習者的心理處於有利於目標語學習的狀態。常見的語言學習情意策略包括降低焦慮、自我鼓勵，以及了解並掌控情緒和學習心態等。Krashen (1982) 所提出的「情意濾網假說」 (Affective Filter Hypothesis) 即強調，情意濾網就像一道無形的牆，會阻隔在學習者與輸入訊息之間。當學習者覺得無聊、生氣、缺乏動力、疲倦、緊張或是有壓力時，就會自我遮蔽 (screen) 學習內容。因此，教師必須試著引導語言學習者排除學習過程中所感受到的威脅與壓力，才有機會提升第二語言的學習成效。不少研究皆發現，協助學習者掌握情意策略有助於改善學生的口語

表現 (El Sakka, 2016, 2019; Galti, 2017; Su, 2021; Zakaria et al., 2019)。Su (2021) 在臺灣所做的大學生口語溝通策略調查就發現，如果想提升學生使用目標語進行溝通的意願，同時降低其溝通焦慮，授課教師就必須引導學生認識並掌握溝通策略與口說焦慮的關聯。而且，相關策略的訓練以及低度焦慮學習情境的建構對於目標語程度有限的學生尤其重要。俗話說：「心病還得心藥醫」，既然焦慮與情緒的掌控密切相關，為了聚焦如何透過教學介入降低中低成就英語學習者的公開演說焦慮，本研究將以情意策略作為建構相關教學內容的理論核心基礎。

四、顯性教學

Noormohamadi (2009) 探討語言學習策略與外語焦慮時發現，針對情意策略所實施的顯性教學 (explicit instruction) 可幫助學生因應語言學習所引起的焦慮。所謂的「顯性教學」也被稱為「明確教學」或是「明示教學」，指的是以明示的方式，呈現或傳達教學內容。相較於偏重學習內容的傳授及訓練之「隱性教學」 (implicit instruction)，在顯性教學中，教師不僅要告訴學生什麼該學，也要讓學生知道如何學、以及何時要學 (Dole, 2000)；此外，教師還會以刻意或明說的教學策略，引導學生去留意自身的學習過程 (Richards & Schmidt, 2002)。一般而言，顯性策略教學法的主要目標是提升學習者對於學習策略的自覺，並在參與學習活動的同時為學習者提供系統性的練習、強化以及對於策略使用的自我監控 (Cohen, 2014)；精心規劃的顯性教學可以讓學生先意識到學習策略的存在，並找到使用相關策略的理由，進而透過一定程度的內省反思、自我意識及內化過程來參與語言學習 (Chamot, 2004; El Sakka, 2016, 2019; Griffiths & Oxford, 2014; MacIntyre & Gardner, 1994)。許多學者建議，有效的語言學習策略教學應該是顯性的，且需融入一般的課室學習活動之中。然而，許多教師儘管有意識到情緒及焦慮對於語言學習的影響，由於授課時間有限，並不會刻意引

導學生把學習重心放在情意策略的掌控上（Arnold, 2011; Mohammadi et al., 2013）。因此，即有學者認為針對情意策略的教學在實際課堂中並不常見，且即使有，多數也是隱性的（Ata Allah, 2016）。近年來出現了較多關於顯性情意策略的課堂研究。Mostafavi與Vahdany（2016）及El Sakka（2019）分別在伊朗某高中，以及埃及某大學進行英語作為第二語言的口說焦慮實證研究。兩份研究均把受試學生分成實驗組及控制組。實驗組在原有的語言課程中加入針對情意策略的顯性教學，像是放鬆技巧、音樂融入、視覺化內容、幽默成分、正向自我對話、自我情緒監測等，而控制組則是維持原有的課程內容。實驗組及控制組均在顯性教學介入的前、後進行口語能力的檢測。兩組研究均發現，實驗組學生在後測的口語表現明顯優於控制組學生。此外，Mostafavi與Vahdany的實驗組班級在後測時的焦慮控制表現明顯優於控制組班級；而El Sakka則是發現實驗組班級後測口語表現相較於前測口語表現也較對照組班級有更顯著的進步。這兩項實證研究顯示：針對情意策略的顯性教學介入不但可以幫助英語學習者更有效地提升口語表現，還有助於改善口說焦慮。

研究者反思過去多年來的教學模式，發現自己習慣將相關情意策略「無聲無息」地融入課室活動設計中，並未對學生明說相關活動設計的情意基礎，也沒有刻意引導學生留意自身的學習情緒變化，更未能以較有系統的方式進行情意策略的顯性教學。基於上述文獻探討及研究者個人的教學反思，本研究想要探索的問題有三：第一、潛移默化的隱性情意策略教學是否能有效降低學習者的英語口說焦慮？第二、針對因應公開演說焦慮所設計的顯性情意策略教學融入隱性情意策略教學是否能有效降低學習者的英語口說焦慮？第三、顯性情意策略教學融入隱性情意策略教學，是否可以更有效地降低學習者的英語口說焦慮？

在此針對上述三個問題提出以下研究假設：

（1）潛移默化的隱性情意策略教學可以有效降低學習者的英語口

說焦慮。

(2) 針對因應公開演說焦慮所設計的顯性情意策略教學融入隱性情意策略教學可以有效降低學習者的英語口說焦慮。

(3) 接受顯性融入隱性情意策略教學的學習者其焦慮指數降低幅度比僅接受隱性情意策略教學的學習者更顯著。

為了驗證上述三個研究假設，以下將會進一步說明本實證研究的操作方式及相關教學設計。

參、研究方法

Noormohamadi (2009) 認為，焦慮並非只是個別學生所產生的一種內在的、私人的現象。學生的焦慮會受到許多外部因素所影響，比方教學和評量方式、同儕互動、學習任務的要求以及教學的外在環境等。Horwitz等人 (1986) 認為，教師本身除了要對學生的語言焦慮有足夠的理解外，也必須掌握能夠有效降低語言學習焦慮的課室技巧及課程設計。因此，在實際的課堂上研究相關教學策略，對於外語焦慮和語言成就的影響是必要的。陳怡蓁 (2022, 頁57) 指出：

為了有效改善EFL學習者的公開演說焦慮，並將效果推廣至包含所有外語學習環境，教學研究的目標應考量認知、社會、及文化等各個層面，提出完整的教學法概念，根據教學原則、提出建議。

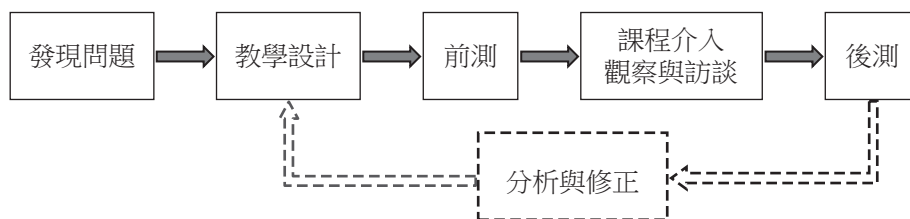
以下說明本研究的研究方法和教學設計如何將上述學者的建議盡可能地納入考量並執行。

一、研究設計與架構

本研究屬於準實驗設計 (quasi-experimental design) 中的非隨機分派控制組前後測設計 (non-randomized control-group pretest-posttest

design），基於現實考量，無法滿足隨機分派之條件。以現有課程作為研究對象，實驗組與對照組分別由研究者和T教師進行授課。兩位教師的外語教學資歷均在20年以上，且都具備多年英語口語表達技巧相關課程之授課經驗。本研究主要從發現問題出發，針對中低成就英語學習者的口語學習困境（對公開演說的高度焦慮）進行相關教學內容設計，實施教學介入前先進行實驗組及對照組之前測，接著於實驗組進行情意策略之顯性教學介入；課程實施過程進行對照組教師及實驗組學生之訪談，學期結束前再進行兩組學生的後測評量，完成本次課程的準實驗之前後測研究。然而，後測的結束並非研究者想要探索的終點，研究者將會根據評量的結果進行分析與修正；希望在課程結束後可以再回歸到教學設計層面，於日後的類似課程進行另一個修正循環。大致研究架構如圖1所示：

圖1
研究流程



註：為了區隔本教學實踐研究已完成及尚待進行的部分，流程圖上半部的箭頭與步驟以實線呈現，而下半部兩個箭頭和「分析與修正」則以虛線呈現，藉此表達教學與研究之間可以持續循環的概念。

（一）研究對象與場域

本研究以非英語主修的中、低成就學習者為調查對象，英文能力大約介於歐洲共同語文參考標準（The Common European Framework of Reference for Languages）的A2（基礎級）與B1（進階級）之間，相當

於多益測驗225~550分的程度。所觀察的課程為臺灣中部某大學109學年度開設的校內共同必修課「大二英文——自我表達技巧」。該課程的共同課綱為「透過多元題材與多媒體資源提升教學成效，協助學生增進英語聆聽與口說能力，具體提升學生的表達能力與自信，並精進其英語簡報及演說技巧。」共有五個班級參與，其中兩班是對照組，由T教師擔任授課教師；另外三班則是實驗組，由研究者本人授課。這五班都是以英語簡報技巧作為核心主題的學期制課程（semester-based），為期18週，每週有兩節課，每節課50分鐘。此外，所有的班級均以多元評量方式進行成績考核。根據共同課綱的規定，主要評分項目及配分比例如下所示：

- (1) 出席及課堂參與（Attendance and Participation）（15%）
- (2) 期中及期末專題報告（Midterm and Final Projects）（40%）
- (3) 課室活動及相關學習任務（In-class Assignments）（30%）
- (4) 課後學習任務及作業（Outside-class Assignments and/or Homework）（15%）

上述評量內容中，與「公開演說焦慮」最直接相關的就是期中與期末專題報告，以及課室活動中的口說任務。實驗組班級的期中報告主題為My Favorite Place，形式為個人或雙人影片發表（學生自由決定），個人影片長度約為2~3分鐘，雙人則是5~7分鐘；期末報告主題為My Prized Possession或I'll Show You How二擇一（學生自由決定），長度約為5~7分鐘，形式為現場個人發表。對照組班級的期中和期末報告均由學生自由決定主題，報告長度則與實驗組班級的要求一致，期中報告為2~3分鐘，期末報告則是5~7分鐘，形式均為個人現場發表。此外，兩組教師均在「課室活動及相關學習任務」中安排學生進行各種現場發表的口說任務或演練，主要為小組組內的個人意見發表、代表小組上臺報告或總結該組意見，以及1分鐘以內的個人小型報告等。整體而言，兩組學生在課堂上都會經歷相當頻繁的口說學習任務。

（二）資料蒐集工具

1. 公開演說焦慮自評量表

不少關於口說焦慮的研究均以McCroskey（1970, 1984）所建構的PRPSA作為量化工具的基礎（陳怡蓁，2022；Colbeck, 2011; Hsu, 2012; Pribyl et al., 2001）。Mörtberg等人（2018）指出，PRPSA量表主要是針對教育現場的公開演說焦慮所設計，而上臺報告的焦慮在學生族群當中是相當常見的，因此這份量表特別適合用在教育場域裡。由於本研究所要觀察的課程即是以簡報技巧為訓練核心的英語口語表達課，因此採用PRPSA作為測量學習者公開演說焦慮變化的工具。為了確保受試者正確理解量表內容，本量表以中、英雙語方式並陳，量表詳細內容請見附錄一。

2. 半結構式的師生訪談

本研究主要是透過半結構式的師生訪談來補足問卷及量表無法反映出來的資料。訪談對照組授課教師時，重點放在T教師多年來對於學生口說焦慮的觀察、因應之教學策略以及對照組班級的口說教學活動設計，藉此盡可能地控制教學介入的相關變因，並強化質性分析內容的嚴謹度；學生方面共有11位實驗組學生接受訪談，訪談問題主要參考von Würde（2003）的外語焦慮之質性訪談內容，並融入與情意策略教學活動較為相關的問題。重點置於受訪學生對於公開演說焦慮以及情意策略教學活動的認知、相關經驗和個人感受上，藉此釐清學習者在填寫相關量表及問卷時的想法。所有訪談皆在知情同意下進行，由研究者確認受訪者意願，受訪者簽訂訪談知情同意書後才開始進行訪談，同時進行錄音及訪談筆記，相關資料非經受訪者同意皆不公開，藉此保障彼此權益。訪談結束後由研究助理整理逐字稿供進一步分析使用。為了鼓勵受訪者暢所欲言，訪談時以師生們最熟悉的母語（中文）作為主要的訪談語言；訪談問題請見附錄二。

3. 期末教學評量文字回饋

Hénard (2010) 指出，有很多方法可以用來衡量教學的有效性，其中學生的回饋絕對是重要的項目。根據Lewis (2001) 的主張，學生的文字回饋並非只是印刷出來的文字而已，只要分析得宜，文字回饋其實也算是另一種形式的訪談內容。由於本研究僅邀請11位實驗組學生參與訪談，為了能夠更全面地反映學生在這門課裡的個別經驗，並避免過度詮釋量化資料的分析結果，本研究亦將實驗組三個班級期末教學評量的文字回饋納入質性分析中。然而，顧及T教師個人隱私及相關研究倫理考量，研究者並未要求T教師進一步提供對照組兩個班級的期末教學評量結果及相關文字內容。

(三) 統計分析方法

本研究主要以PRPSA量表所蒐集的問卷資料進行量化分析。此量表涵蓋34個題目，主要是讓受試者自評在準備或是參與公開演說或簡報時的各種焦慮反應，以李克特五點量表 (5-point Likert Scale) 計分。受試者根據描述內容，圈選出最符合個人相關感受的選項，從「非常同意」、「同意」、「不確定」、「不同意」到「非常不同意」。量表得分介於34~170分，數值愈高，焦慮的層級也愈高。開學第2~3週進行前測，第17~18週進行後測。將前、後測的量化資料編碼後輸入SPSS，執行成對樣本 t 檢定及獨立樣本 t 檢定，藉此了解兩組學習者在公開演說焦慮方面的變化是否在教學介入後有顯著差異。量表計分公式請見附錄一。

二、教學課程設計

為了盡可能地控制教學介入的相關變因，並強化後續資料分析的系統性，在與T教師進行個別訪談時，以von Wörde (2003) 所歸納的五種常見外語焦慮成因作為訪談基礎，請T教師根據常見的焦慮成因，分享自己過去常用、且在本研究對照組班級也有持續使用的教學因應策

略。表1歸納出實驗組及對照組皆有採用的相關教學活動。

表1
實驗組及對照組均有使用的焦慮因應之教學活動

焦慮成因類別	因應之教學活動設計	對照組	實驗組
(1) 無法完整理解上課內容	逐步引導學生熟悉英文簡報的組織及流程	✓	✓
	進行各項學習任務前，均會提供充足範例	✓	✓
	介紹較難的概念或交代作業時，會以學生的母語（中文）補充說明	✓	✓
(2) 讓人緊張的各種口說活動	提供學生大量練習開口說英文的機會	✓	✓
	逐步調升簡報／演說任務的困難度層級	✓	✓
	避免單獨叫學生起來回答問題	✓	✓
(3) 讓人害怕的教學內容及評量方式	清楚說明課程進行的方式以及評分標準	✓	✓
	適時複習相關簡報技巧	✓	✓
	以多元評量方式取代傳統的考試及紙筆測驗 ¹	✓	✓
(4) 糾錯方式及頻率	避免讓學生覺得說錯話或是用錯文法很丟臉	✓	✓
	避免過度糾正學生的錯誤（重視流利度勝過準確度）	✓	✓
(5) 擔心其他同儕程度比較好	讓學生以小組方式進行練習並分享答案	✓	✓
	上臺報告前，請學生遵守聽眾禮儀，並以正向支持的態度聆聽彼此的報告	✓	✓

¹ 對照組及實驗組均以期中專題報告和期末專題報告取代傳統期中考和期末考的紙筆測驗。

上述教學策略中，多數都涵蓋在Oxford（1990）所彙整的常見語言學習策略中。例如，逐步引導學生熟悉英文簡報的組織及流程、適時複習相關簡報技巧皆屬於後設認知策略；教師在介紹較難的概念或交代作業時，以學生的母語（中文）補充說明則是屬於補償策略；而引導學生進行小組練習、分享以及互相支持則是社交策略的實際操作。必須說明的是，表1中這些針對降低學習焦慮所採用的教學活動均屬教師端在操作時的教學策略，且在進行相關活動時，兩位教師也都沒有刻意向學生

說明相關活動與學習焦慮之間的關聯，只是以潛移默化（隱性）的方式來進行教學，這一點可以從T教師的訪談回應中獲得支持：

我覺得多做練習，給清楚的示範，有時候就把比較大的學習任務拆成小一點的，我先起個頭，然後讓他們完成後面的部分，多練習，上臺還是會比較穩。

有一群學生，你不管跟他們講什麼，他就是會緊張，完全無法進行他正常的說話，我覺得這個是他必須自己克服的心理問題欸。

在回答是否有採取特定教學策略來因應學生的公開演說焦慮時，T教師坦言除了在教學過程中會採取一些他認為有助於降低學習焦慮的課室操作外（參見表1），其教學重點主要還是放在訓練學生掌握相關語言及簡報技巧上，對於情意策略的顯性引導甚少著墨，由以下所摘錄的訪談內容可以看出T教師在對照組班級所採取的教學模式：

我很強調他們在蒐集資料以及整理資料的過程和技巧，Power Point設計得有條理，上臺就比較可以說得清楚。

各個學校的學生上臺的反應真的是大同小異，其實都是焦慮，沒有那種上臺就覺得很有自信的，通常是沒有。但是上臺的這種焦慮反應就是像stage anxiety的問題，基本上練習過後就會漸漸減低，也就是熟能生巧。

正如許多研究所指出的，經驗豐富的語言教師在設計教學活動時，不管是有意還是無意，幾乎都會融入有助於提升學習動機、降低學習焦慮的教學策略。這也解釋了為何多數學習者在修讀完口語表達技巧的相關課程後，其口說焦慮幾乎都能獲得一定程度的改善（Colbeck, 2011; Hsu, 2012; Pribyl et al., 2001）。為了便於進行實驗組「直球對決」以及對照組「潛移默化」教學策略差異的探討，本研究將表1所列之教學模

式定義為「隱性情意策略教學」。研究者的初步假設是：在顯性教學的介入下，學習者如果能更加主動且更有意識地去掌握相關的情意策略，將可在有限的學習時間內更有效地改善口說焦慮。

Horwitz等人（1986）認為「引導學生因應促發焦慮的狀況」以及「降低學習場域的壓力」是因應口說焦慮的兩大教學原則。Oxford（1990）彙整各家學者的建議，歸納出三種主要的情意策略及相關教學活動，分別為「降低焦慮」、「自我鼓勵」及「評估個人在學習外語時的感受與態度」。根據上述兩位學者所彙整的理論基礎，研究者在實驗組融入以下四類情意策略之顯性教學內容：

（1）教導學生掌握焦慮因應策略：明確介紹各種有助於減輕焦慮且容易在課堂上操作的學習策略，舉凡深呼吸、冥想、聽音樂、做伸展操、寫焦慮日記等，均被相關研究證實為有助於放鬆肌肉及情緒緊繃的有效方法（El Sakka, 2019; Mostafavi & Vahdany, 2016; Oxford, 1990; Young, 1990, 1991）。除了由教師在課堂上實際示範並讓學生現場操作外，亦讓學生針對不同的情意策略進行小組討論和個人經驗分享，藉此提升他們對於相關因應策略的認知與應用能力。

（2）帶領學生練習自我及同儕鼓勵：將如何因應口說焦慮之名言佳句融入教學內容中，藉此擴充相關英文詞彙，同時引導學生利用相關概念鼓勵自己並提升口說自信。例如：

-Being nervous isn't bad. It just means something important is happening.

（感到緊張並非壞事，因為這只是意味著重要的事情即將展開了。）

-Do you know what a foreign accent is? It's a sign of bravery.

（你知道什麼是外國口音嗎？外國口音其實是一種勇氣的象徵。）

除了自我鼓勵的練習外，亦融入同儕鼓勵的教學設計。例如，進行期中／期末簡報時，教師在同儕互評的問卷中明確要求學生給予彼此正

向的回饋：「請寫出你對這場簡報印象最深刻的地方，或是你從這位同學身上所學到的、很值得應用在未來簡報的技巧。」Oxford (1990) 認為不管是口說或是書寫出來的正向回饋都有助於學習者提升自我表達的動機並減輕焦慮。因此，學生在進行同儕互評時也會投票選出「印象最深刻的一場簡報」，得票數最高的前三名由教師頒發自行設計之獎狀，作為教師鼓勵的具體呈現。

(3) 降低公開演說場域之壓力：針對最容易促發口說焦慮的公開演說場域（主要為期中／期末簡報）進行有計畫的「降壓操作」。平時先透過小組進行各種課室活動，培養成員之間的熟悉度與親切感，強化同儕合作的深度（陳怡蓁，2022；Oxford, 1990）；進行正式上臺簡報時，除了明確引導學生給予彼此正向回饋以及有建設性的建議外，研究者還會將回饋者的評語列印出來，以匿名方式發還給報告者本人，藉此促進互助學習的氛圍，提升個別學生對於此群體的歸屬感，進而降低學習場域之壓力（Young, 1991）。

(4) 引導學生評估個人焦慮相關感受與態度：在完成「公開演說焦慮自评量表」的前測時，研究者在班上與實驗組學生分享調查結果，透過類似「參加體檢之後一起看報告」的方式，讓學生知道自己和其他人分別屬於何種程度的口說焦慮者。除了讓學生藉此理解並正視自己的口說焦慮外，也能讓他們知道班上同學其實都有類似的感受及焦慮。此外，在進行期中／期末專題報告時，除了要求學生進行同儕互評外，也要求學生給自己當天上臺的表現寫下反思、評語或建議，藉由這樣的「自我對話」提升他們對於相關情意策略的自覺，並引導他們留意自身的學習過程（Cohen, 2014; Oxford, 1990）。

必須說明的是，上述四類教學內容的規劃並非本研究「創新」的重點，畢竟多數相關教學活動已在之前的研究中獲得支持及驗證（El Sakka, 2019; Horwitz et al., 1986; Mostafavi & Vahdany, 2016; Oxford, 1990）。研究者所要探索的是這些情意策略教學活動如果能以顯性教學

的方式來導入實際的課堂中，是否可以讓實驗組學生在短短的18週內更有效地降低口說焦慮。

此外，為了提升此研究設計在一般課堂上的可操作性，上述顯性教學的內容並非集中在少數幾堂課裡，而是在每一堂課原有的教學進度中，以3~8分鐘不等的時間進行顯性教學的介入，所占的時間並不長，有些只是將原有的教學活動以顯性教學的形式帶出情意策略的成分，藉此避免過度影響原有的教學進度。每當介紹新的情意策略時，亦會簡要複習之前介紹過的相關策略，藉此持續強化學生對於相關情意策略的使用及自我偵測。上述種種操作都是為了在不犧牲原有課程目標及訓練重點的前提下所做的規劃，希望有助於驗證顯性教學的介入是否可以解決教學現場的真實困境。

三、如何降低各種干擾因子

由於本研究屬於準實驗設計，以現有班級（方便取樣）作為研究對象。如何在控制干擾因子與最大化取樣人數²之間取得平衡實屬困難，以下是研究者在降低各項干擾因子上所做的努力：

（一）選擇課程主題最類似的班級進行比較

研究者任教的大學將「大二英文」列為校定共同必修課。然而，大一學生如果在修課前（大一下學期第15週左右）已達到本校畢業門檻（多益聽讀測驗550分、全民英檢中級初試，以及其他相同等級之英語能力測驗）即可申請免修此課程。因此修讀「大二英文」的學生幾乎都是未達免修標準之中低成就英語學習者，其英語能力較為一致。此外，

² 對照組兩個班級的修課總人數為53位，可惜最後順利完成問卷前、後測的人數只有38位。實驗組三個班的授課教師均為研究者本人，教學介入之相關變因較容易掌控。為了最大化本課堂實證研究之取樣人數及質性分析之廣度，決定將實驗組三個班級所蒐集到的69位有效問卷樣本與期末教學評量之文字回饋都納入分析，因此兩組學生人數會出現較大的落差。

為了符合學生個人學習興趣及相關系所之專業需求，將「大二英文」進一步分為「多元文化」、「日常溝通」、「職涯與專業」及「自我表達技巧」等四個模組，各個模組均有其核心課綱，所強調的語言技能和學習面向也有差異，而且教師還享有自行規劃授課主題的充分自由。換言之，即使同屬「大二英文—自我表達技巧」模組，教學主題依然會有差異。本研究選定T教師之授課班級作為對照組，主要是因為T教師的這兩個班級同樣都是以英文簡報技巧的訓練作為授課主題，與研究者所教授的實驗組班級最為一致。

（二）透過平時互動確認教師個人特質

教師個人特質直接影響班級經營的互動模式（Young, 1990）。由於學習焦慮屬於情意變項，本來就很容易受到師生互動與教師教學風格所影響。最理想的研究設計當然是由同一位授課教師分別教授實驗組及對照組之班級，然而考量研究時程的有限以及樣本人數對於量化分析的直接影響，研究者退而求其次，透過與同事們平時的人際互動及頻繁的教學經驗交流，發現T教師的班級經營與個人教學風格和本人有相當大的同質性，因此決定邀請T教師及其任教班級參與本研究，藉此最大化本研究的取樣人數，同時盡可能地降低不同的教學者所導致的干擾效益。

（三）透過 *t* 檢定確認兩組學生的起點能力相同

本研究的實驗組及對照組共有五個班級，儘管學生英語能力相近，但學習背景相當多元，涵蓋本校商學院、法學院、社科院、文學院、農業暨健康學院，以及創意設計暨藝術學院等。考量不同學院學生對於公開演說焦慮也許一開始就會有個別差異，在取得各班的前測結果後，透過SPSS的獨立樣本 *t* 檢定，評估兩組學生的焦慮指數在教學介入前是否就已具有統計上的差異，主要結果如表2所示：

表2

實驗組及對照組前測平均焦慮指數與檢定結果

	人數	前測焦慮指數平均	前測焦慮指數標準差	<i>t</i> 值
實驗組	69	116.83	23.64	
對照組	38	115.68	17.21	.26
總和	107	116.42	21.50	

如表2所示，實驗組與對照組的前測平均焦慮指數分別為116.83及115.68分；透過*t*檢定發現兩組學生的前測焦慮指數並無顯著差異（ $p > .05$ ），也就是說在顯性教學介入之前，兩組學生在公開演說焦慮方面具有相同的水平，這也使得本研究的後續比較具備了基本的合理性。

以上簡要說明本研究在控制各項干擾因子所做的努力，儘管無法完全排除相關疑慮，但依然希望這些努力有助於提升後續分析的說服力與適切性。

肆、結果及分析

一、顯性及隱性教學法的成效評估

本研究的實驗組和對照組分別有69人及38人完成公開演說焦慮自評量表的前、後測。透過SPSS進行描述和推論統計，主要結果如表3所示：

表3

實驗組及對照組前、後測平均焦慮指數的個別比較

	人數	前測焦慮指數		後測焦慮指數		<i>t</i> 值	效果值
		平均數	標準差	平均數	標準差		
實驗組	69	116.83	23.64	102.52	19.42	6.95***	0.84
對照組	38	115.68	17.21	112.00	18.64	1.78	-

*** $p < .001$.

表3顯示，經過18週的教學後，兩組學生的後測平均焦慮指數都有下降，分別為102.52及112分。正如許多學者所觀察，在修讀完口語表達技巧的相關課程後，多數學習者的口說焦慮都有一定程度的改善（Colbeck, 2011; Hsu, 2012; Pribyl et al., 2001）。本研究實驗組後測焦慮指數平均降低了14.31分，對照組則是降低了3.68分，顯示兩組學生的口說焦慮程度都有獲得改善。然而，經過成對樣本 t 檢定，在5%的顯著水準下，實驗組前、後測的焦慮指數變化有顯著差異（ $p < .001$ ），且組內進步效果值 $d = 0.84$ ，根據Cohen（1988）所界定的標準，屬於強高效應；但是對照組前、後測的焦慮指數變化並不顯著（ $p > .05$ ），也就是沒有差異。這樣的結果顯示：

研究假設（1）並不成立，為期18週的英文簡報訓練課程，光靠隱性情意策略教學無法有效降低學習者的英語口說焦慮。就像Fainman與Tokar（2019）在烏克蘭所做的大學生英語詞彙學習成效調查所示，不管是顯性教學、隱形教學還是混合教學，三組學生的詞彙掌握在實施教學後都有一定程度的進步，但相較於顯性教學組及混合教學組的表現，隱性教學組的進步就沒有那麼明顯。本研究的調查結果亦與Mostafavi與Vahdany（2016）在伊朗高中的研究發現類似，對照組學生的口說焦慮儘管有下降，但下降的幅度未能達到統計上的顯著性。研究者認為，由於對照組班級偏重學習內容的傳授及相關簡報技能的訓練，儘管T教師也有進行各種有利於降低學生口說焦慮的課室活動，但因為都是以隱性教學的方式來操作，學生不易建立相關情意策略使用的自我監控機制，甚至不會去意識到相關策略的存在，因此較少促發相關情意策略的內化及應用，所以口說焦慮的改善就比較有限。Mostafavi與Vahdany認為在缺乏顯性教學的指引下，控制組學生較少運用相關情意策略來因應課堂上的口說焦慮，所以焦慮水平下降較有限，他們建議語言教師對情意因素進行深入仔細的評估，並在課程中適度融入相關材料。與其強迫以英語為外語（English as a foreign language, EFL）學習者練習會話和

口語技能，不如將情感策略明確介紹給他們，不但有助於降低其焦慮水平，最終亦可提高其口語能力。

研究假設（2）成立，針對因應公開演說焦慮所設計的顯性情意策略教學融入原有的隱性情意策略教學，可以有效降低學習者之英語口說焦慮。此結果與Mostafavi與Vahdany（2016）以及El Sakka（2019）的研究發現一致：顯性情意策略教學的介入有助於實驗組學生降低其英語口說焦慮。上述兩個研究均認為學習策略的指導和應用必須明確融入語言課程中，只有向學習者提供充分的機會來使用經過明確指引而掌握的策略，才有機會在一段有限的時間內，強化其遷移的效果。

為了檢驗第三個研究假設，研究者透過獨立樣本 *t* 檢定進一步比較兩組組間焦慮指數的變化差異，結果如表4所示：

表4

實驗組及對照組前、後測焦慮指數變化之比較

	人數	前後焦慮指數變化之 平均數	前後焦慮指數變化之 標準差	<i>t</i> 值	效果值
實驗組	69	-14.30	17.09	3.35***	0.53
對照組	38	-3.68	12.77		

*** $p < .001$.

在5%的顯著水準下， $p < .001$ ，兩組差異有顯著性，實驗組學生的焦慮指數變化明顯高於對照組學生的焦慮指數變化；且兩組組間降低幅度差異效果值 $d = 0.53$ ，根據Cohen（1988）的界定，屬於中等效應值。因此，研究假設（3）成立：接受顯性融入隱性情意策略教學的學習者其焦慮指數降低幅度有更顯著差異。經過一個學期的教學介入，同時結合顯性及隱性情意策略的教學法比單純隱性情意策略教學更有效地降低學習者的英語口說焦慮。這一點與Fainman與Tokar（2019）的研究發現相呼應。該研究係針對烏克蘭大學生進行詞彙學習成效調查，發現顯性

教學、隱形教學及混合教學三組的學生，在實施教學後其詞彙掌握皆有一定程度的進步，而顯性教學組在教學剛結束時的立即後測表現甚至是最好的，但是在延遲測驗中，混合教學組的詞彙記憶表現則優於另外兩組，所以他們建議語言教師應在實際課堂上適度融合顯性及隱性教學法，藉此提高教學成效。

必須說明的是，由於本研究的量化資料只限於兩組學生上完一個學期後的口說焦慮程度變化。因此，上述統計分析除了確認實驗組學生的口說焦慮的確下降得比較顯著外，無法擴大推論這兩組學生在其他方面的表現是否有差異，比方口語表現的進步幅度或是簡報技巧的掌握狀況等，未來進行相關調查時若可納入這些層面的觀察，將可提出更完整的論述。此外，由於實驗組學生所接受的教學介入是針對降低口說焦慮所設計的顯性情意策略教學融入原有的隱性情意策略教學，在各種「明示」的教學介入下，學生在填答PRPSA後測量表時，是否會不自覺地去迎合本實驗教學的「期待」，因而導致兩組學生在口說焦慮變化上的顯著差異，這個可能性亦無法完全排除。

在研究樣本有限以及教學現場諸多變因的干擾下，為了避免過度詮釋本研究量化資料的分析結果，同時也想進一步釐清實驗組學生如何從情意策略的顯性教學中獲益，以下透過師生質性訪談以及期末教學評鑑的文字回饋進行討論，藉此提出具有實證研究基礎的相關教學建議。

二、情意策略的顯性教學活動評估

Arnold (2011) 認為，關注情意層面的教學設計可以讓語言教學更加有效。他在文中引述Reasoner (1992) 所建構學生課堂自信的五大要件包括：安全感 (security)、自我認同感 (identity)、歸屬感 (belonging)、目標 (purpose) 及能力 (competence)。當實驗組受訪學生被問及哪些教學活動對他們建立表達自信或是降低口說焦慮比較有幫助時，他們的回答一再地出現上述五種情意要件的影響。

Fenstermacher (1986) 指出，質性研究的目的是在於了解實務工作參與者行動背後所蘊藏的意義，因此，比較能夠針對實際的問題提供改善的意見，對於實際的情況產生較大的影響。為了較有系統地探討實驗組學生對於相關教學介入的實際感受與體驗，以下按照研究者所規劃的四大顯性教學活動逐一討論。

(一) 教導學生掌握焦慮因應策略

在教學介入的過程中，授課教師（研究者本人）除了刻意凸顯相關教學活動與口說焦慮之間的連結，亦明確引導學生善用各種連結強化個人的學習策略與表達自信。Chou (2004) 在其針對情意策略如何影響亞洲學生口說能力的研究中發現，掌握相關情意策略可以幫助英語學習者調整學習時的感受與態度，並且練習如何與他人進行更自在且更豐富的互動。以下受訪學生K的回答反映出相關顯性教學策略的正向影響：

老師會逐步引導我們如何不要那麼緊張，還有會從旁邊協助我們，不論臺下的反應如何總會很積極地帶領我們進入上課內容，慢慢增加報告的難度，能包容我們說錯並希望我們積極發言，給大家很多發揮空間，這些都讓我不會那麼恐懼上臺報告。（受訪學生K：前測112／後測97）

周宛青（2018）發現臺灣大學生英語口說焦慮的兩大成因在於「缺乏口語表達的自信」以及「可能會在公開場合丟臉的恐懼」。上述受訪學生的回應顯示，對於缺乏表達自信的中低成就英語學習者而言，如果將情意策略逐步融入具體的學習目標中，藉由包容學生的錯誤、不間斷地鼓勵，以及適時的現場操作，可以讓學生在有安全感的情境下，藉由掌握語言表達能力與相關情意策略的過程中逐步建立自信，亦可同步舒緩他們擔心會在公開場合丟臉的恐懼。此外，經由教師現場示範並引導學生親自體驗的情意策略，比方深呼吸、冥想、音樂等，都可以舒緩身體肌肉的緊繃感，進而達到放鬆情緒的效果（Oxford, 1990）。正如以

下摘錄自期末教學評量的文字回饋所示：

印象最深的就是第一次上臺介紹好朋友前，老師叫全班站起來跟她一起做伸展操跟深呼吸，她說這個可以讓我們降低緊張感。本來覺得好誇張，也有點好笑，但是大家邊做邊笑之後氣氛似乎就不那麼緊繃了。（期末教學評量）

（二）帶領學生練習自我及同儕鼓勵

Oxford（1990）所歸納的第二種情意策略為自我鼓勵，包括「給予自己的表現正向的評語」、「適度的冒險：就算說錯也可以告訴自己沒關係」及「獎勵自己」等三種。為了提升鼓勵的「量能」，研究者除了保持過去一直都有的（教師）鼓勵態度外，還帶領實驗組學生演練上述三種自我鼓勵的技巧，同時還刻意加入同儕鼓勵的活動設計。以下幾位受訪學生的回應可以看出，在「自我鼓勵」、「教師鼓勵」及「同儕鼓勵」的學習氛圍下，學生除了可以主動學習自我鼓勵的技巧，還可獲得被他人鼓勵的正向經驗，讓自己的能力獲得肯認，這一點對於提升他們的自我認同感相當有幫助：

在觀看彼此的報告時，老師有叫大家給彼此正面的評語，這個真的會讓我壓力比較小，而且可以知道每個人看同一個報告的想法，吸收不同的意見。（受訪學生A：前測101／後測103）

讓學生寫一些正向評語除了可以有效增加學生自信外，也能讓學生更加了解自己的優缺點。（期末教學評量）

老師經常在課堂上以實際舉例的方式，讓同學知道自己有在進步、甚至讓我們認知到我們其實可以比自己想的還要更好。（期末教學評量）

在兩次的發表過後，老師個別為票選最高的同學製作獎狀表

揚，雖然看起來只是一張A4紙上面印上獎狀的圖案與同學的名字，但我認為這項行為的鼓勵作用會比它本身看起來還要強烈。
(期末教學評量)

值得一提的是，本研究的受訪學生較常提及的正向經驗多屬於「他人鼓勵」，也就是來自同儕或是教師的鼓勵，鮮少提及「自我鼓勵」對於降低口說焦慮的成效。這一點似乎間接佐證了Young (1990)的發現：口說焦慮的主要來源並不純粹是「開口說外語」的這件事，而是「在全班面前公開演說」的這件事。由於臺灣大學生口說焦慮的主要成因之一就是擔心「可能會在公開場合丟臉」(周宛青, 2018)，因此，對於缺乏自信的學習者而言，如果上臺時可以不用擔心來自他人(教師及同儕)的負面評價，其口說焦慮將可獲得一定程度的舒緩。研究者認為，實驗組班級「同儕鼓勵」的互評設定，以及教師具體表揚優良報告的作法，對於降低實驗組學生的口說焦慮確實有正面助益。

(三) 降低公開演說場域的壓力

中中和期末專題報告算是本課程最容易引發口說焦慮的場景。許多研究都發現，讓學生以成對或小組的方式進行學習，有助於減少他們的外語學習焦慮，因為在群體中比較有安全感，所以學生通常會更熱衷於參與口說活動(Sato, 2003; Tsui, 2001; Young, 1990)。為了讓學生在正式上臺前累積足夠的安全感和歸屬感，研究者在實驗組班級透過頻繁的小組活動建立成員間的默契，並明確引導學生成為彼此合作學習的夥伴。不少受訪學生的回應都反映這樣的學習模式可以減輕他們在正式上臺時的焦慮感：

這門課我最喜歡的就是小組討論的氣氛，互動比較友善。剛開始上課的時候大家可能比較不善於表達，或是比較不會口說，所以就緊張。但是等到小組成員愈來愈熟悉之後，比較信任了，上臺的時候會有一種互相體諒的感覺，有時候就算講錯了，壓力也會比

較小。(受訪學生P：前測130／後測94)

在此必須說明的是，除了因為彼此信任、互相體諒而降低在課堂上的口說壓力外，隨著小組成員熟悉度的提升，學習者的歸屬感也隨之提升，所以也會想要更加了解彼此的學習狀況和表現，就像以下這位受訪者的回答所描述的：

一開始對於出功課這些都會小害怕，可是當你認真去做，做完後就跟大家一起看，因為已經跟同學比較熟了，所以分享大家的作品的時候就是有一種成就感。(受訪學生J：前測111／後測115)

此外，由於「糾錯方式」一直是外語課堂中促發口說焦慮的主要原因(Gregersen, 2003; von Würde, 2003; Young, 1990)，研究者除了維持原有的「避免讓學生覺得說錯話或用錯文法很丟臉」以及「避免過度糾正學生的錯誤」等隱性情意策略教學模式外，也在口說活動後的檢討與練習中刻意強調「犯錯的好處」，公開感謝提供錯誤範例的學生，感謝她／他有機會讓大家注意到這個可以一起改進的地方。以下這段期末教學評量的文字回饋顯示相關操作有助於建立學習場域的安全感：

老師會鼓勵我們用不是那麼好的英文跟同學聊天，上臺報告如果文法錯誤或是不通順也不會責罵反而是說「敢講最重要不要怕」，這句話應該是上老師的課最常聽到也是最讓我敢講的原因。(期末教學評量)

根據上述討論，研究者認為透過小組進行課室活動以及教師明確引導學生正面看待「犯錯」這件事，對於降低公開演說場域的壓力是很有幫助的。這兩種操作不但可以拉近班上學生彼此的距離、培養更好的學習默契、提升同儕互助學習的氛圍，還能讓學生以正向的態度面對「口

說錯誤」，所以變得更敢開口，進而讓原本容易促發焦慮的上臺報告變得不那麼緊張。

（四）引導學生評估個人焦慮相關感受與態度

Horwitz（1999）發現，許多學習者得知其他學生在學習和使用外語的時候也會感到焦慮，多半都會覺得鬆了一口氣，因為知道自己並不孤單。以下所摘錄的訪談內容顯示，光是讓學習者知道外語學習焦慮是一個很普遍的狀況，而且他們並不是班上唯一感到緊張的人，這樣的體認就足以讓學習者降低一定程度的焦慮感：

做完那個焦慮檢測之後，老師讓我們看全班的調查結果，發現原來很多同學其實也都很怕開口說話，這一點讓我放心不少，我就不會覺得其他人的英文好像都比我好。（受訪學生T：前測137／後測107）

在課堂上說錯話或用錯文法的時候，剛開始會很介意，發現自己文法不對會覺得怪怪的，後來發現其他人根本就沒注意到，或是像老師說的那樣，有很多人都會犯一樣的錯，就覺得好像不需要那麼擔心啊。（受訪學生W：前測105／後測88）

值得一提的是，實驗組學生進行期中／期末報告的同儕互評時，除了給其他簡報者評語外，為了引導學生有意識地去反思個人上臺時的相關感受，亦要求學生給自己當天的表現寫下評語或建議。有些學生會半開玩笑地給自己留下「你好棒！」、「給你100分！」、「為什麼你可以這麼帥？！」這樣的評語，但也有學生描述了更為細緻的感受，舉例來說：

你今天表現的還不錯，練習沒白費，記得繼續努力哦！！！！

剛來教室都不緊張，到臺上就開始心跳加速，我覺得我報告得

很不錯，但如果可以連上臺前、上臺時都不緊張，一定可以更好，我要回家繼續練膽子！

整體的感覺是不太滿意的，穩定性太不夠了，我應該再多熟悉內容。不過，當我發現自己跳過某一段的時候，並沒有很驚慌失措，而是把內容添加到後面的部分，這一點臨場反應，讓我覺得是有進步的。

Arnold (2011) 認為在有意義的交流中使用目標語體驗真正的成就感，是語言學習者獲得自我肯定的最可靠途徑。上述幾位學生對於自己上臺的表現所做的評論，真實反映出他們面對口說焦慮時的態度與內省。當學習者可以清楚意識到相關教學活動與口說焦慮之間的情意連結時，不管是學習心態的調整或是相關策略的運用，都能展現一定程度的成長與進步。

伍、結論及省思

本研究從一門英文共同必修課出發，經由實際教學過程的觀察與多面向的資料蒐集，探索如何透過顯性情意策略教學更有效地協助學生降低公開演說焦慮。本研究共有107位大學生參與調查，利用PRPSA測量實驗組及對照組學生在修課前、後焦慮指數的變化，以「是否有情意策略之顯性教學介入」為自變項，兩組學生口說焦慮程度的變化為依變項。統計結果顯示，對照組前、後測的焦慮指數變化並不顯著；在顯性教學融入隱性教學的介入下，實驗組的口說焦慮指數獲得顯著改善。經過比較兩組組間的焦慮指數變化後，發現顯性教學法的介入可以更有效地降低學習者的口說焦慮。

為了進一步支持量化分析結果，並具體呈現個別顯性教學活動對於降低學生口說焦慮的影響，本研究亦透過師生訪談與期末教學評量的文

字回饋，探討實驗組學生對於相關教學介入的認知、經驗及個人感受，發現四種顯性情意策略教學活動均有助於降低其口說焦慮：（1）教導學生掌握焦慮因應策略；（2）帶領學生練習自我及同儕鼓勵；（3）降低公開演說場域的壓力；（4）引導學生評估個人焦慮相關感受與態度。根據上述研究發現，在此提出以下三點教學建議，提供有意開設相關口語表達課程的教師作為參考：

首先，如果想在有限的教學時間內，有效降低英語學習者的口說焦慮，建議以直球對決的顯性教學模式進行相關情意策略的引導，讓學生清楚理解相關學習活動與口說焦慮之間的密切連結，藉此強化學生對於情意策略的自覺與掌握。

其次，教師可透過類似PRPSA的測量工具，引導學生正視口說焦慮的存在，並體認口說焦慮如何影響自身的口語表達自信和技巧，進而主動採取具有針對性的學習策略。

第三，教師應該將有助於減輕口說焦慮的教學設計具體地帶入課程中，在進行相關活動時，亦可透過小組學習或是同儕互助的模式，積極營造一個友善的學習場域，進而促發主動且正向的學習態度。

最後必須說明本研究的侷限。由於實驗組及對照組是由兩位教師進行教學，且訪談對象僅限於實驗組學生，所以本研究無法完全排除授課教師本身人格特質或是教學風格所造成的影響；其次，本研究屬於方便取樣，乃是以現有的班級來進行之準實驗設計，為了避免干擾T教師原有的教學設計和評量規劃，同時基於教學倫理及個資考量，除了學生的口說焦慮變化外，並未針對兩組學生的期末口語表現及演說技能進行有系統的測量和比較，因此分析時不宜斷言口說焦慮的降低與學生口語表達能力的進步有何關聯；第三，由於實驗組學生所接受的教學介入是針對降低口說焦慮所設計的顯性情意策略教學，在各種「明示」的學習過程中，學生在填答PRPSA後測量表時，有可能不自覺地去迎合本實驗教學的期待，因此兩組學生在口說焦慮變化上的顯著差異無法完全排除

此干擾；最後，儘管實驗組及對照組有許多教學活動很類似，但是期中／期末專題報告的主題和要求依然有一定程度的差異，且操作過程中還是有可能受到課室氣氛、師生互動模式、學生背景差異等因素所影響，再加上研究對象和教學場域都有一定的侷限，因此研究發現及詮釋不宜進行過於廣泛或獨斷的推論。上述種種侷限均讓研究者再再體驗到教學現場所遭遇的問題是多麼地難以單純化，而在去脈絡化的情況下所做的推論又是多麼地不可靠。未來進行類似教學研究時，可嘗試混合設計取樣並強化變因控制，例如，透過重複量數分析探討不同教學法相對效益的其他面向，或是由相同教師進行實驗組及對照組的授課，進而減少相關干擾變項的影響。此外，為了強化質性分析的深度及廣度，除了可利用文獻蒐集、課室觀察等方式提升資料的多樣性，亦應納入對照組學生的文字回饋及訪談內容。最後，為了具體實踐相關教學策略促進學習者語言表現的最終目的，必須將學生語言技能的變化一併納入觀察，才能深入探討焦慮變化和提升英語簡報技能的具體效益。

多年來，研究者一直致力於提升學生學習動機和口語表達能力，這次有機會透過本教學實踐研究的執行，探索中低成就學習者在這門英文簡報課程裡的學習體驗，除了讓研究者進一步同理學生對於口說焦慮的切身感受外，藉由顯性教學法融入課程的嘗試，看到學生在因應口說焦慮上的進步，以及上臺簡報時所透露出的自信提升，這些都給研究者帶來持續嘗試創新教學法的重要能量。Stevick（1980）說過：語言學習的成功較少取決於教材、教法或是語言分析，更多的是取決於教室內部以及課堂成員之間所發生的事情。正如Underhill（1989）所倡議的，教師端一個看似小小的態度改變就可以在課堂上帶來很大的不同。期待本研究的相關發現有助於促發教學現場的具體改變。未來，希望能夠與更多站在第一線的語言教師互相交流，一起為提升臺灣學生口語表達的能力與自信做出貢獻。

參考文獻

- 周宛青 (2018)。高等教育全英語課堂教學個案研究。《教學實踐與創新》，1(1)，155-191。https://doi.org/10.3966/261654492018030101004
- [Chow, W.-C. E. (2018). English-medium instruction in higher education: A case study. *Journal of Teaching Practice and Pedagogical Innovation*, 1(1), 155-191. https://doi.org/10.3966/261654492018030101004]
- 陳怡蓁 (2022)。科技輔助社會認知教學法 (TEST) 對以英語為外語學習者公開演說焦慮之影響。《臺中教育大學學報：人文藝術類》，36(1)，53-80。
- [Chen, Y.-C. (2022). Effects of technology enhanced socio-cognitive teaching (TEST) on EFL learners' public speaking anxiety. *Journal of National Taichung University: Humanities & Arts*, 36(1), 53-80.]
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Ata Allah, T. (2016). Social-affective strategy instruction in EFL materials: The case of English textbooks and official programs in Tunisia. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4), 169-195.
- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105. https://doi.org/10.1080/03634520903443849
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cheng, Y.-S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x
- Chou, Y.-L. (2004). Promoting learners' speaking ability by socio-affective strategies. *The Internet TESL Journal*, 10(9). http://iteslj.org/Articles/Chou-Socioaffective.html.

- Chou, M.-H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English-medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*, 52(3), 611-633. <https://doi.org/10.1002/tesq.455>
- Chow, B. W.-Y., Chiu, H. T., & Wong, S. W. (2018). Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students. *Language Teaching Research*, 22(6), 719-738. <https://doi.org/10.1177/1362168817702159>
- Chuang, Y.-Y. (2010). A study of Taiwanese technical college students' affective reactions to speaking English in the EFL classroom. *Journal of National Formosa University*, 29(1), 75-94.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Colbeck, J. J. (2011). The impact of a fundamentals of speech course on public speaking anxiety. *The Journal of Undergraduate Research*, 9, Article 18, 145-160.
- Dole, J. A. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 52-69). Teachers College Press.
- El Sakka, S. M. F. (2016). Self-regulated strategy instruction for developing speaking proficiency and reducing speaking anxiety of Egyptian university students. *English Language Teaching*, 9(12), 22-33. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n12p22>
- El Sakka, S. M. F. (2019). Explicit affective strategy instruction to develop speaking performance of Egyptian EFL university students. *English Language Teaching*, 12(4), 85-95. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p85>
- Fainman, I., & Tokar, Y. (2019). Explicit, implicit, and blended vocabulary instruction: Efficiency in an Aviation English course. *The Collegiate Aviation Review International*, 37(2), 110-132. <https://doi.org/10.22488/okstate.19.100218>

- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. *Handbook of Research on Teaching*, 3(4), 37-49.
- Galti, A. (2017). Awareness of students' on the use of affective strategy and their level of speaking anxiety. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(3), 2349-4182.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education*. <http://www.oecd.org/education/imhe/44058352.pdf>
- Horwitz, E. K. (1999). Making connections with language learners. In *The proceedings of the Eighth international symposium on English teaching* (pp. 47-54). The Crane.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hsu, T.-C. (2012). A study on the EFL students' speech related anxiety in Taiwan. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1(2), 3-18. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.vli2.74>
- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. In M. Long & J. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings* (pp.

- 33-44). Heinle & Heinle.
- Lewis, K. G. (2001). Making sense of student written comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 25-32. <https://doi.org/10.1002/t1.25>
- Liu, M. (2005). *Reticence, anxiety and performance of Chinese university students in oral English lessons and tests*. The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong). ProQuest Dissertations Publishing, 2005. 3203174.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.24>
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37(4), 269-277. <https://doi.org/10.1080/03637757009375677>
- McCroskey, J. C. (1984). Self-report measurement. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 81-94). Sage.
- 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.
- Mörtberg, E., Jansson-Fröjmark, M., Pettersson, A., & Hennlid-Oredsson, T. (2018). Psychometric properties of the personal report of public speaking anxiety (PRPSA) in a sample of university students in Sweden. *International Journal of Cognitive Therapy*, 11(4), 421-433. <https://doi.org/10.1007/s41811-018-0022-0>

- Mohammadi, E. G., Biria, R., Koosha, M., & Shahsavari, A. (2013). The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 637-646. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.637-646>
- Mostafavi, F., & Vahdany, F. (2016). The effect of explicit affective strategy training on Iranian EFL learners' oral language proficiency and anxiety reduction. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 197-210.
- Noormohamadi, R. (2009). On the relationship between language learning strategies and foreign language anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 39-52.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle ELT.
- Pribyl, C. B., Keaten, J., & Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*, 43(3), 148-155. <https://doi.org/10.1111/1468-5884.t01-1-00171>
- Reasoner, R. (1992). You can bring hope to failing students. *School Administrator*, 92(4), 22-24.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd ed.). Pearson Education.
- Sato, K. (2003). *Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication*. Akita Prefectural.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Newbury House.
- Su, Y.-C. (2021). College students' oral communication strategy use, self-perceived English proficiency and confidence, and communication anxiety in Taiwan's EFL learning. *Educational Studies*, 57(6), 650-669. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1919677>
- Tien, C.-Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in

- Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4(2), 21-34. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/2041>
- Tsui, A. B. (2001). Classroom interaction. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 120-125). Harvard University Press.
- Underhill, A. (1989). Process in humanistic education. *ELT Journal*, 43(4), 250-260. <https://doi.org/10.1093/elt/43.4.250>
- von Wörde, R. A. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x>
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.2307/329492>
- Zakaria, N., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2019). A review of affective strategy and social strategy in developing students' speaking skills. *Creative Education*, 10(12), 3082-3090. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012232>

附錄一：公開演說／簡報焦慮自評量表

Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA) (McCroskey, 1970, 1984)

填寫說明：本問卷一共有34個描述，都跟上臺進行演說或簡報的感覺相關。請根據你對每個描述的內容，圈選出最符合你個人相關感受的數字。盡量根據你的直覺圈選，不用思考太久。

1	2	3	4	5
strongly agree 非常同意	agree 同意	undecided 不確定	disagree 不同意	strongly disagree 非常不同意

1. While preparing for giving a speech or a presentation, I feel tense and nervous. (在準備一個演說或簡報的時候，我會覺得焦慮。)
2. I feel tense when I see the words “public speaking” and “presentation” on a course outline when studying. (在課程大綱上看到「公開演說」或「簡報」的字眼時，我會感到緊張。)
3. My thought become confused and jumbled when I am giving a speech or a presentation. (當我在臺上進行演說或簡報的時候，思緒會變得很混亂。)
4. Right after giving a speech or a presentation, I feel that I have had a pleasant experience. (在發表演說或簡報之後，我覺得自己經歷了一場很愉快的體驗。)
5. I get anxious when I think about a speech or a presentation coming up. (當我想到即將來臨的演說或簡報時，會覺得很焦慮。)
6. I have no fear of giving a speech or a presentation. (我並不會害怕上臺演說或簡報。)

7. Although I am nervous just starting a speech or a presentation, I soon settle down after starting and feel calm and comfortable. (儘管我在演說或簡報開始的時候會覺得緊張，但我多半可以很快的冷靜下來，而且開始覺得很自在。)
8. I look forward to giving a speech or a presentation. (我很期待上臺演說或簡報。)
9. When the instructor announces a speaking assignment in class, I can feel myself getting tense. (當老師在課堂上宣布某個口說任務時，我可以感覺到自己已經開始緊張了。)
10. My hands tremble when I am giving a speech or a presentation. (當我在臺上進行演說或簡報時，手會發抖。)
11. I feel relaxed while giving a speech or a presentation. (當我在臺上進行演說或簡報時，覺得挺放鬆的。)
12. I enjoy preparing a speech or a presentation. (我很享受準備一場演說或簡報的過程。)
13. I am in constant fear of forgetting what I prepared to say. (我總是很怕忘記自己準備要說的內容。)
14. I get nervous if someone asks me something about my topic that I do not know. (如果有人問我跟演講主題相關的問題時，我會很擔心自己回答不出來。)
15. I face the prospect of giving a speech or a presentation with confidence. (我對公開演說或簡報充滿信心。)
16. I feel that I am in complete possession of myself while giving a speech or a presentation. (進行演說或簡報的時候，我覺得所有的情況都在我的掌控中。)
17. My mind is clear when giving a speech or a presentation. (進行演說或簡報的時候，我的思緒一直都很清楚。)

18. I do not dread giving a speech or a presentation. (我並不會擔心上臺演說或簡報。)
19. I perspire just before starting a speech or a presentation. (上臺進行演說或簡報前，我會緊張得冒汗。)
20. My heart beats very fast just as I start a speech or a presentation. (我剛開始進行演說或簡報時，心跳會很快。)
21. I experience considerable anxiety while sitting in the room just before my speech or presentation starts. (在會場／教室等著要上臺進行演講或簡報時，我會覺得相當的焦慮。)
22. Certain parts of my body feel very tense and rigid while giving a speech or a presentation. (我在臺上進行演說或簡報時，肢體會感到很僵硬。)
23. Realizing that only a little time remains in a speech or a presentation makes me very tense and anxious. (當我意識到演說或簡報的時間只剩下一點點的時候，我會感到非常焦慮。)
24. While giving a speech and presentation, I know I can control my feelings of tension and stress. (在進行演說或簡報的時候，我知道自己可以控制緊張和焦慮的感覺。)
25. I breathe faster just before starting a speech or a presentation. (在即將開始演說或簡報的時後，我的呼吸會變得比較急促。)
26. I feel comfortable and relaxed in the hour or so just before giving a speech or a presentation. (在進行演說或簡報前的一個小時左右，我多半覺得自在且放鬆。)
27. I do poorer on speeches or presentations because I am anxious. (進行演說或簡報時，焦慮感常常會讓我表現得不如預期。)
28. I feel anxious when the teacher announces the date of a speaking assignment. (當老師公布某個口說任務的日期時，我會感到焦

慮。)

29. When I make a mistake while giving a speech or a presentation, I find it hard to concentrate on the parts that follow. (當我在演說或簡報過程中出錯時，我發現自己很難專注於接下來的演說內容。)
30. During an important speech or presentation I experience a feeling of helplessness building up inside me. (在進行重要的演說或簡報時，我常會感到內心不斷湧現的無助感。)
31. I have trouble falling asleep the night before a speech or a presentation. (如果隔天要上臺進行演說或簡報，當天晚上我就很難入睡。)
32. My heart beats very fast while I present a speech or a presentation. (進行演說或簡報的過程中，我的心跳一直都很急促。)
33. I feel anxious while waiting to give my speech or presentation. (當我等著要上臺演說或簡報的時後，總是覺得很焦慮。)
34. While giving a speech or a presentation, I get so nervous I forget facts I really know. (進行演說或簡報的時候，我會因為太過緊張而忘記原本所知道的論據。)

PRPSA指數計算方式：

步驟1：

將以下題數的數字相加：1, 2, 3, 5, 9, 10, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33跟34。

步驟2：

將以下題數的數字相加：4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 24跟26。

步驟3：套入以下公式

個人演說／簡報焦慮指數 = 132 - (步驟1的總和) + (步驟2的總和)

附錄二：半結構式訪談問題（修訂自 von Wörde, 2003）

- (1) Please describe your feelings about this English class.
請你簡單描述一下你對這門英文課的感覺。
- (2) Please tell me what you like best about this English class.
如果要你描述英文課裡最喜歡的一件事（或物），會是什麼？
- (3) Please tell me what disturbs you the most in this English class.
如果要你描述英文課裡最討厭的一件事（或物），會是什麼？
- (4) Are there other things that disturb you about your English class that you can tell me, and how do you react to them?
英文課還有哪些會讓你覺得不開心的事？你對這些事的反應是什麼？
- (5) Do you believe that you are good in your English study (that is, are you confident of your ability)?
學英文對你來說是一件很有把握的事情嗎？（如果英文能力從0到10來排序，你覺得自己大概是幾分？）
- (6) How do you think people in your classroom will react if you make mistakes?
如果你在課堂上說錯話或是用錯文法，你覺得其他同學會有什麼反應？
- (7) When you find yourself in a stressful situation, do you primarily worry, or do you actively seek a solution?
當你處在一個壓力很大的狀況時，你多半怎麼處理？
- (8) Have your instructors played a role in your feelings, either good or bad, about your English classes?
從小到大，在教過你的英文老師當中，請你描述對你影響最大（不管是正面還是負面）的那位老師。

(9) Do you have any ideas of ways to make an English class less stressful?

你覺得有哪些方式或是活動可以讓英文課上起來不要那麼緊張？

(尤其是像這一門強調簡報及演說技巧的課)

(10) How do you feel now after addressing this issue?

在我們談完這些關於學習焦慮的問題後，你有什麼感覺？

(11) After experiencing different kinds of speaking exercises and tasks, have you changed the way that you used to think about public speaking? If yes, could you provide some examples?

經過這個學期的訓練以及課堂參與，你對「簡報／演說焦慮」有哪些新的認識或是不一樣的看法？如果有，可以舉例說明嗎？

(12) How do you feel about the upcoming Final Presentation?

對於即將到來的期末簡報，你會覺得緊張嗎？

➔ 如果不會，你覺得為什麼會這麼有信心呢？

➔ 如果會，你打算用哪些方法來降低自己的焦慮感呢？

Integrating Explicit Instruction with Affective Strategies to Alleviate English Speaking Anxiety Among College Students: A Case Study from an English Presentation Skills Course

Miao-Chin Chiu *

Abstract

This article discusses how to mitigate the speaking anxiety of English learners with medium-to-low proficiency levels by teaching affective strategies through explicit instruction. This quasi-experimental study was based on a college English course that emphasized oral training and presentation skills. Quantitative surveys and interviews were conducted to investigate the effects of explicit instruction on learners' public speaking anxiety (PSA). This study included 107 students, who were divided into an experimental group ($n = 69$) and a control group ($n = 38$). The independent variable was the teaching of affective strategies through explicit instruction. The Personal Report of Public Speaking Anxiety scale was used to measure the changes in PSA over a semester. Statistical results revealed that PSA was significantly alleviated in the experimental group but not in the control group, indicating that the teaching intervention effectively reduced the learners' PSA. To clarify the effects of this intervention on PSA, the researcher analyzed the learners' cognition, experiences, and personal feelings through interviews and written comments collected from the end-of-semester teaching evaluation. The findings may help instructors revise future course

* Miao-Chin Chiu: Assistant Professor, The English Language Center, Tunghai University

E-mail: miaochin@thu.edu.tw

Manuscript received: 2023.01.09; Accepted: 2023.08.14

designs and validate the applicability of specific teaching strategies in real classrooms. This study may serve as a reference for teachers who intend to boost their students' confidence in oral expression.

Keywords: public speaking anxiety, English as a foreign language, affective strategy, explicit instruction, empirical study