

教育部教學實踐研究計畫成果報告  
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number： PED1090502

學門專案分類/Division： 教育

執行期間/Funding Period： 109 年 8 月 1 日至 110 年 7 月 31 日

計畫名稱：從發展學習者自主的社會層面能力切入:結合專題式導向學習於英文寫作課程以培養同理心

課程名稱：英文作文三、英文作文四

計畫主持人(Principal Investigator)：董綺安

共同主持人(Co-Principal Investigator)：無

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：逢甲大學外語教學中心

成果報告公開日期：

立即公開 延後公開(統一於 2024 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：109 年 8 月 23 日

## 109 教學實踐研究計畫中英文摘要

中文摘要	<p>學習者與學習環境中的他人互動，合作、衍生同理心，進而在學習行為、動機、情意和學習能力上有正面的改變，以提升學習者自主的發展在第二語言教學領域日形重要，然而在英文寫作課程中探索這個議題的相關實作或研究甚少。本計畫結合專題式導向學習於英文寫作課程，以 19 位二年級學生為研究對象。本計畫採用質、量之整合型研究，資料做三角交叉驗證，研究工具計八項。分析結果顯示整體參與者在同理心及學習者自主問卷之前、後測，無顯著差異。質性資料採內容分析法，經重複交叉比對，顯現在初期，多數學習者受限於既有的心態、習慣、較負面的自我意象，在學習行為上出現數種偏差心態，造成參與者與他人互動時難以跳脫自我的框架、脫離舒適圈，以致難以發展同理心與自主性的學習行為。經由長期不同的學習活動刺激，小組日漸形成共助的氛圍後，多數參與者在研究中、後期，學習行為、與他人互動的溝通有所改善，他們的同理心與學習者自主的能力有提升，但程度上有個人差別。資料顯示這個現象與四個因素相關：互動者的英文寫作能力、溝通意願、學習態度、和彼此間的熟悉度。本計畫之發現有助於未來的英文作文教學，並對相關研究領域提出建言。</p>
Abstract	<p>L2 learners interacting and cooperating with others in the learning environment has been found crucial to generate empathy, and induce positive changes in learning behaviors, motivation, affect, and learning abilities, which collectively promote learner autonomy across time. However, in the field of English writing teaching and research, studies exploring this issue in a formal classroom setting have been scarce. This mixed study adopted a project-based approach to investigate whether and how 19 2<sup>nd</sup>-year EFL writers develop empathy and learner autonomy over two semesters. Eight research tools were adopted for data triangulation. Quantitative data analysis showed no significant difference between the pre- and post-tests of empathy and learner autonomy questionnaires. By iteratively cross-examining the qualitative data, the results showed that the participants, constrained by their psychological statuses, habits, and/or negative self-images, manifested several behavioral biases at the initial stage of this study. The biases inhibited learners' development of empathy and learner autonomy. Through a variety of learning activities implemented across time, most participants showed higher willingness and more positive emotions to help one another. Amid and near the end of this study, they started to show more positive learning behaviors and communication skills, which promoted individuals' development of empathy and learner autonomy but to different degrees. This phenomenon was found related to four factors: learners' English writing competence, willingness to communicate, learning attitudes, and levels of mutual familiarity. Some pedagogical and theoretical implications are presented at the end of this study.</p>
中文關鍵詞	正向情緒、自覺、第二語言學習者自主，英文寫作
Keywords	positive emotions, self-knowledge, L2 learner autonomy, EFL writing

## 目錄

一、報告內文	1
1. 研究動機與目的	1
2. 文獻探討	1
3. 研究問題	3
4. 研究設計與方法	3
5. 教學暨研究成果	7
(1) 教學過程中的挑戰、難題與轉變	7
(1) 教學暨研究成果	7
(2) 教師教學反思	10
(3) 學生學習回饋	11
6. 建議與省思	13
二、參考文獻	14
三、附件	16
附件一：學習者自主問卷	16
附件二：同理心問卷	18
附件三：參與者干擾因素的分布狀況表	19

從發展學習者自主的社會層面能力切入：

結合專題式導向學習於英文寫作課程以培養同理心

## 一、報告內文

### 1. 研究動機與目的

協助學生發展學習者自主(learner autonomy)一直是高等教育的首要目標。第二語言學習學者David Little(2003)在回顧學習者自主的發展時，一針見血地揭示，「學習者自主的實踐需要洞察力、積極的態度、反思的能力，以及積極主動地進行自我管理，和與他人互動的準備。」[[https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#toc\\_0](https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#toc_0)]。他也指出實踐學習者自主的挑戰在於我們需投入在認知、後設認知、情意、社會等層面的語言學習，更在於我們應對這個擔憂：人與人之間如何互動。他的擔憂點出現今大學英語教學實境中所遇到的難題：學生對學習環境中的他人是冷漠的，對於學習環境外的人、事、物是無感、失焦、或是流於膚淺的瞭解。尤其在現今國際經濟結構丕變，資訊數位化、新冠狀病毒疫情嚴苛的衝擊下，人與人之間的互動雖然無遠弗屆，但連結性卻越來越薄弱。在教學實境，更是常見學生將目光聚焦於滿足自己眼前的方便、舒適、安全感和成就感，而無意與他人有更深一層的互動、瞭解和連結，這對發展學習者自主而言，實是一大隱憂。

在第二語言教學領域，如何從社會層面著手，開發學習者自主的研究，相對於其他層面(例如，認知、後設認知)的研究，明顯較少，而且大多研究偏向設定在非正式的學習情境中(例如，網路數位學習、自學中心、英語學習角、或社群媒體)(see Murray, 2014)，或是從跨文化溝通角度著眼，研究出國留學(study abroad)的語言學習者在發展學習者自主所受到的衝擊或成長(Csizér, Pawlak, Szatzker, & Erdő-Bonyár, 2021)。將研究設定於實境教學場域的研究相對偏少。有鑑於以上所述教學實境中所浮現的隱憂，以及相關研究領域文獻的不足，本計畫在現有的英文寫作課程的教學架構中引入不同的學習活動，帶動人際的互動，融入同理心的涵養，並藉由小組專題式的討論、合作，關注社會性的議題，以發展學生在學習者自主的社會層面能力。

本計畫之成果對於英文作文教學場域及相關研究領域之貢獻期許有三：(1) 分享教學活動設計、成果及所經歷的難題，協助同領域之老師建構一個高效率的互動學習環境，提升學生正向的社會互動能力與同理心，(2) 藉由實踐本計畫，深入了解在建構一個互動的學習環境時，如何洞知、化解學生在互動時的障礙與挑戰，化解負面動能，以協助他們能更投入學習過程，正向互動，(3) 發表計畫成果，在以英語為外語的寫作研究領域引入更多的討論，彼此學習並補足文獻上之不足。

### 2. 文獻探討

#### (1) 同理心與語言學習

同理心是一個優化人與人之間溝通與互動的重要心理過程(Zhou, Aiello, Scepanovic, Quercia, & Konrath, 2021)。同理心是「對於他人的情感狀態及想法，能夠感受、了解、經歷、回應」(Barker, 2008, p. 141)，是「一個複雜的想像，觀察者刺激他人的心理狀態，而同時保持清楚的自我—他人的分界」(Coplan, 2011, p. 40)。同理心理論被廣泛運用到審美

學、醫學、心理學及教育領域，隨著文獻的產出，定義繁多而分歧 (see Cuff, Brown, Taylor, & Howat, 2014 for review)。近年來，因為正向心理學在語言教學領域漸受重視，有關同理心的相關研究正在萌芽。實究同理心的特性及核心價值，其對語言教學至為重要，因為語言對談者必須能接收、洞知、了解雙方的想法、感覺，並且適時做出回應。Csilla Jaray-Benn (2019) 從學習者身處一個複雜的網絡 (a complex network) 觀點著眼，點出語言學習與同理心密切相關，一則因為語言既是表達同理心的主要工具之一，也是展現同理心的結果。二則，同理心在語言習得和語言學習的過程扮演重要的腳色。在發展語言的過程中，需經過四個步驟：觀察、想像、了解、行動。而這四個步驟與發展同理心的過程極為類似。尤其是，同理心的發展有助將差異的個人緊緊相連，使他們相處更為和諧，融洽。因為這個特性，同理心的發展有助於解決團體間的爭議和提升學生在教室內的參與及學習能力。對於曾受過心理創傷的而需要支援的人而言，適時導入同理心的對話更大有助益 (see Zhou et al., 2021)。

在語言教學領域，有關同理心的文獻大多將研究重心放在開發學生的同理心，以提升教學成效 (Chen, 2009)，跨文化溝通素養 (Chen, 2013)，或是呼籲老師培養同理心，以開發學生的潛能。例如，Underhill (2013) 建議老師須有三項核心特質：真誠、不驟下判斷、同理心，以啟動學生學習。Mercer (2016) 鼓勵老師應多傾聽、融入學生的角色，了解學習的困難，鼓勵學生多表達自己的情緒，想法，這樣他人才能發揮同理心。同時，她也呼籲在師資培訓時，應融入同理心的訓練。然而這些將同理心融入英語教學課程，鼓勵學習環境中的利益相關人 (stakeholders) 發展同理心的實作案例迄今仍然罕見，實有必要補充，以做為改進教學的參考。

## (2) 英文寫作過程中學習者與他人的互動：益處與挑戰

英文寫作是一個發覺意義的過程 (Zamel, 1982)。而意義的產出不僅牽涉到個人的批判性思考能力，寫作技巧的運用，更由於寫作是一個社會認知的過程，它牽涉到在規劃、寫作的過程中，作者對於讀者、語言的運用、及寫作情境的知識多寡 (Hyland, 2003)。回顧近40年來，以英語為外語寫作 (EFL writing) 相關的研究和文獻多半將問題聚焦在如何結合科技、網路資源，藉由課堂內、外之演練來協助作者有效地運用策略，提升寫作技巧 (e.g., Teng & Zhang, 2020)，削減寫作的焦慮、恐懼 (Abdel Latif, 2015) 或藉由書面或口語，同步或非同步等方式進行評論、回饋，協助作者加強語句的流暢度、正確性、結構的邏輯性，以及內容的深度 (e.g., Chang, 2016, Merkel, 2018)。近幾年來，越來越多的學者認同學習者身處層層複雜的學習情境中 (Douglas Fir Group, 2016)，學習者與層層情境中的他人有著相互依存的關係 (interdependence)，且彼此相互影響。因此，有學者從社會層面切入，探討作者如何藉由與他人互動來共同發掘問題、解決問題，並帶動彼此的學習力。有些學者提出協同式寫作 (collaborative writing) (e.g., Coffin, 2020) 或是在英文寫作課程中採用專案導向式的教學 (e.g., Grant, 2017)，藉由配對或小組合作、討論等方式，共同完成寫作任務。這兩種教學模式有其益處，例如，提升團隊合作、溝通、解決問題的能力 (Coffin, 2020)，製造機會讓學生進行有意義的語言溝通，在活動進行中學生越來越自在，自主 (Grant, 2017)，提升學生寫作的意願及技巧，並化解學生在過程中所遇到的認知或情緒上的挑戰 (Aghayani & Hajmohammadi, 2019)。然而，這兩種教學模式也遇到種種的挑戰。

挑戰之一是進行協同式寫作之前，老師與學生都須有完善的準備，否則學習活動易流於形式，寫作的內容成為膚淺的拼貼。再者，如何公平地分擔工作、如何保持寫作的品質，如何在評分上是公平的，一一都是難題 (Coffin, 2020)。專案導向式的教學則須要有責任感和自主性的學生配合，這對於習慣於依賴老師引導和傳統教學的亞洲學生而言，是滿具挑戰性的 (see Grant, 2017)。其次，專案導向式教學的成功在於老師、學生全心的

投入。老師要精心設計活動的環節，學生要與同儕合作、協商、完成專案，還要能學到語言技能和知識，這關關都需要老師、學生時間和精力上的配合。為解決這樣的難題，學者(Bülent & Stoller, 2005, as cited in Grant, 2017) 建議專案的主題應盡量貼切現實世界的議題，平衡團體及個人的工作量，在學習過程中老師更要兼顧到語言技能的教授和強化學生對議題的了解。

本計畫在英文寫作課程中藉由專案探討，融入數個與他人互動的學習活動，在實施的過程中，參照了Aghayani 和 Hajmohammadi (2019)所提出的專題式導向學習課程的執行步驟，例如，共同協商，找到多數人深感有趣的專題；共同決定所欲採取的行動步驟；學生以小組的方式收集資料；配對協同寫作；鼓勵學生反思；共同討論文章評估的標準。計畫的過程及成果應證了上述文獻中所載的一些益處與挑戰，但也浮現了一些意外的干擾因素(請見教學研究成果說明)。

### 3. 研究問題

本計畫之研究主要是在探討在學習英文寫作的過程中，學生如何與他人互動，如何借助外在支援、資源，深入了解一個專題，了解自我與他人對該專題不同層面的觀點，並將過程中的想法、領悟及所觀察到的差異性寫入文章，完成寫作任務，繼而提升同理心、學習者自主之開發。本計畫所欲探討之研究問題有三：

- (1) 探討學生在學習過程中完成寫作任務與同理心之發展有何關聯？
- (2) 探討學生在學習過程中完成寫作任務與學習者自主之發展有何關聯？
- (3) 探討學生在學習過程中完成寫作任務，對所選定的專題的了解是否有所提升？

### 4. 研究設計與方法

本計畫採質、量化混合型之長期性研究(兩學期)，研究架構有三個層面、四個階段。三個層面為探索個人與小組成員(第一層)、班上其他非同組成員(第二層)、教室外圍的他人(第三層)的互動關係。四個階段為：第一階段(第一學期前七週): 認識自我、我的小組、我的課程、我的專題。此階段，參與者填寫問卷，簡述自己的英語學習經歷，依據發想的專題方向，形成小組合作，書寫對專題之觀點。第二階段(第一學期第八週至第二學期第12週): 認識他人、探索差異、衍生同理心。藉由四個寫作循環(四個修辭模式寫作)之書寫，以及四個學習活動(共同撰寫、訪問他人、小組討論、同儕評論)，了解「我」與「他人」之差異，培養同理心，並且經由小組間互相支援、解決寫作問題，完成配對書寫任務，以提升自主學習的能力。第三階段(第二學期第13週至學期末): 回顧學習歷程，了解自己、關愛他人。此階段實施量性問卷之後測，並藉由最後一個寫作循環，回顧、反思個人如何在課程中學習寫作的經歷或如何與他人共寫的寫作經驗。第四階段(第二學期開始至學期末): 資料彙整、編碼、分析。

#### (1) 研究對象

研究對象為修習「英文作文三」、「英文作文四」之外文系二年級學生19位(5男，14女)，其中3位為轉學、轉系生。年齡介於19-23歲。具有基礎英文寫作的經驗或是能力。學生的英語能力及程度因英語學習背景、經驗、學習年資不同，而有所差異。

#### (2) 研究工具

本計畫採多重檢核(三角驗證)，研究工具計8項：焦點團體訪談、深度訪談、學生個人反思日誌、學生英文文稿、教師觀察及反思日誌、小組工作日誌、學習者自主問卷

(附件一)、同理心問卷(附件二)。前六項為質化資料，以MAXQDA質性研究軟體來處理所收集到的資料。採內容分析法來編碼，分析資料，重複、交叉比對，找出浮現的主題(themes)。後兩項為量化資料，以SPSS (version 21) 處理、分析資料。

### (3) 課程、教學活動之規劃及研究流程

本計畫所配合之課程為「英文作文三」、「英文作文四」上、下學期兩門延續性之課程。教學方法包含課堂授課、討論、口頭簡報、小組討論、同儕互評、配對協同寫作、訪談他人等。每門課程含括三個寫作循環，每個循環為一種文體寫作演練，從了解文體書寫規範、草擬初稿、修正文稿到再修正、繳交完稿，為時約4-5週。寫作的文體依照系上二年級英文寫作課程規劃執行。每個寫作循環之執行重點、規劃、研究流程如表一所述。

表一、每個寫作循環進行之執行重點、規劃、研究流程

	寫作循環	執行重點、規劃	研究流程
第一學期: 「英文作文三」	1. 範例文(exemplification)之撰寫	<p>撰寫前的準備</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 學生發想專題、決定專題方向：英語學習經驗「為什麼他行，我不行」。從全班討論中，衍生三個欲探索的議題：(1) A good language learner, (2) Learning English: A frustrating journey, and (3) Defining/exploring different aspects of English learning。此三大議題下，各有兩小相關議題，學生擇一小議題(例：Why most EFL learners felt helpless with learning grammar, despite the efforts they have invested?) 為該學期寫作專題，並與選擇該議題之同學，形成小組，彼此討論、給予回饋。</li> </ul> <p>就所選擇之議題，抒發己見，並以自我經歷為例說明。</p>	<p>研究架構第一階段</p> <p>研究工具：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 焦點團體訪談</li> <li>● 學生個人反思日誌</li> <li>● 教師觀察及反思日誌</li> <li>● 學習者自主問卷前測</li> <li>● 同理心問卷前測</li> <li>● 學生文稿</li> </ul>
	2. 對比比較文(comparison and contrast)之撰寫	<p>撰寫前的準備</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 小組中，學生兩兩配對，就所撰寫之議題，採訪兩位不在學習圈中的他人(例如，外籍生、老師、外系學長)，詢問他們對議題的看法。</li> <li>● 訪談的技巧演練、模擬訪談</li> </ul> <p>就訪談資料，撰文說明雙方對議題之觀點或經歷相似或相異之處。</p>	<p>研究架構第二階段</p> <p>研究工具：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 焦點團體訪談</li> <li>● 深度訪談</li> <li>● 小組工作日誌</li> <li>● 學生個人反思日誌</li> <li>● 教師觀察及反思日誌</li> <li>● 學生文稿</li> </ul>
	3. 因果關係文(cause & effect)之撰寫	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 學生自行決定以配對書寫或個人書寫方式，探討一個與議題相關的因果關係文(例：What makes us apprehensive of talking to foreigners?)</li> </ul>	

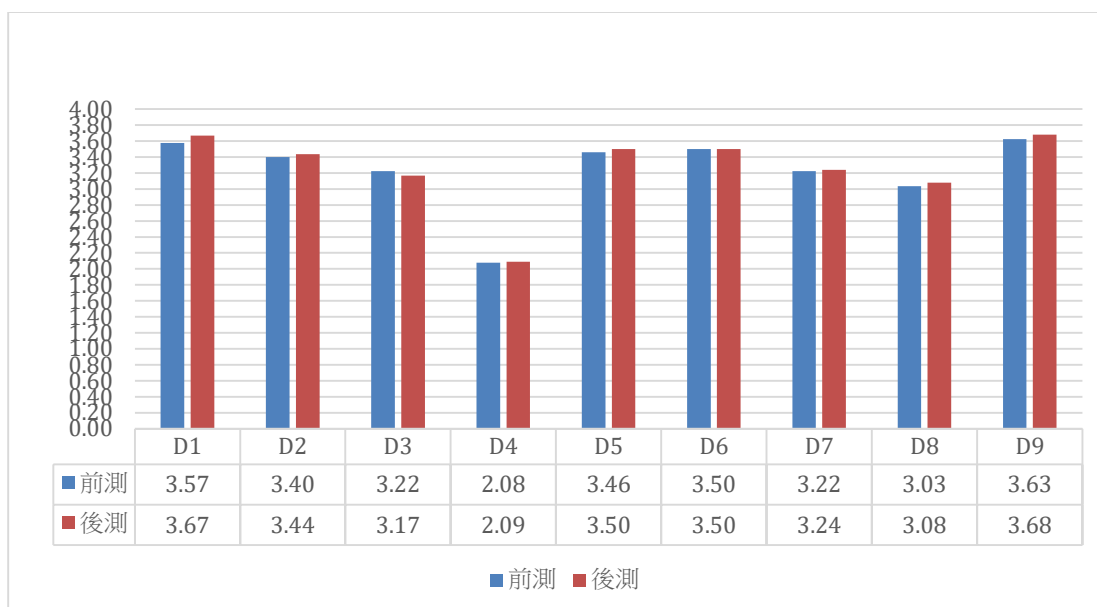
第二學期	概要 (summary) 之撰寫	撰寫前的準備 <ul style="list-style-type: none"> <li>● 小組重新編組，各自發想、決定書寫新專題。此專題必須滿足三個原則: (1)該專題為社會議題。(2)對於該專題必須有強烈的感覺或好奇心，想要深度探索，以得到一些新的見解。(3) 該專題必須是有爭議性(例，The Impact of Social Media on Interpersonal Relationship: Good or Bad?)。</li> </ul> 搜尋與專題相關之資料，擇一篇文章撰寫概要。	研究架構第二階段 研究工具：同上	研究架構第四階段：資料彙整、編碼、分析
	論說文 (argumentation) 之撰寫	小組成員交換閱讀資料之感想，討論不同觀點後，各自配對選擇立場，撰寫論說文(例，The Internet Brings People Positive Effects in Daily Life)。		
	過程式 (process) 文章之撰寫	學生自行決定以配對書寫或個人書寫方式，就個人書寫經驗或共寫經驗，回顧、反思過程，撰寫過程式文章（例，How to co-write effectively?）	研究架構第三階段 研究工具： ● 焦點團體訪談 ● 深度訪談 ● 學生個人反思日誌 ● 教師觀察及反思日誌 ● 學習者自主問卷前測 ● 同理心問卷前測 ● 學生文稿	

研究資料蒐集流程說明如下。學年初、末舉行量性問卷之前、後測，焦點團體訪談。學期中，蒐集學生反思日誌、文稿、教師觀察/ 反思日誌、小組工作日誌，深度訪談。期末對所有修課者舉行個人深度面談，目的有三。一是確認資料分析所呈現的學習行為、動機、態度及心理、社會因素解讀是否正確，二是由學生自行抒發，發掘更多資訊。三是提供建議，解決目前學習的困境、難題，以求突破現在及規劃未來。不同意參與本計畫之學生(計5位)，其資料依舊有做分析，提供其參考，但其資料不納入本計畫資料蒐集、結果分析範圍內。

所有研究資料蒐集後，量化資以SPSS處理、分析。因本計畫樣本數少(收案數19，但其中有一份問卷資料無效，故問卷樣本數為18)，採無母數相關樣本分析，結果顯示同理心的前、後測，無顯著差異 (p=0.472)、學習者自主問卷的前、後測無顯著差異(p=0.276)。有關學習者自主九大面向及同理心兩大面向之前、後測平均數如表二、表三所列。

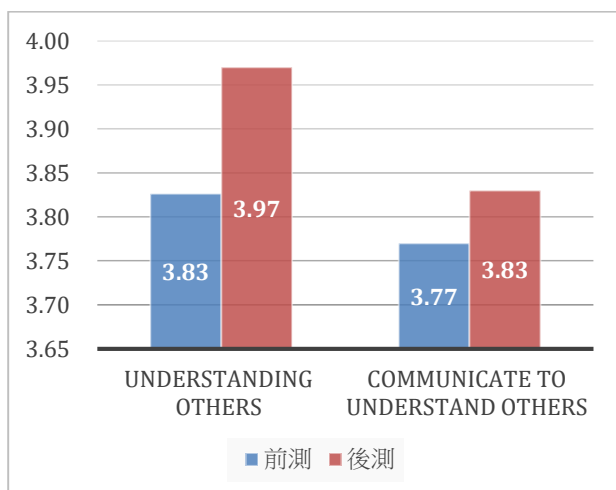


表二、學習者自主九大面向前、後測平均數



註: D1(第一面向)=自我導向的準備Readiness for self-direction, D2(第二面向)=在語言學習方面,獨立工作Independent Work in Language Learning, D3(第三面向)=班級/教師的重要性Importance of Class/Teacher, D4(第四面向)=教師角色:講解/督導Role of Teacher: Explanation/Supervision, D5(第五面向)=課外語言學習活動Language Learning Activities Outside the Class, D6(第六面向)=內容的選擇Selecting Content, D7(第七面向)=內在動機Intrinsic motivation, D8(第八面向)=評估/動機Assessment/ Motivation, D9(第九面向)=對他國文化的興趣Interests in Other Cultures

表三、同理心兩大面向前、後測平均數



註: 第一面向=了解他人understanding others, 第二面向=溝通以瞭解他人communicate to understand others.

質化資料採內容分析法編碼, 編碼方案包括13個主碼, 重複、交叉比對個案資料, 最終浮現研究問題相關的三大主題: (1) 偏差的學習心態, (2) 影響個人與他人互動的四大因素, (3) 三種干擾因素。這三大主題的交互影響, 導致參與者在學習過程中, 在發展同理心、學習者自主這兩方面展現不同程度的變化。此部分會在教學成果作說明。

#### (4) 學習成效評估工具:

以學習歷程檔案(portfolio) (佔 60%)收集學生寫作過程中之所有文稿，同儕及老師的書面回饋、寫作評量表。同儕互評、回饋(佔 10%)，反思日誌之撰寫(佔 10%)，小組討論、參與(佔 10%)，個人表現與參與(10%)等皆入學期評分考量。

## 5. 教學暨研究成果

### (1) 教學過程中的挑戰、障礙與轉變

本計畫之教學過程，配搭專題與寫作循環，融入四種教學活動(配對共寫、訪問他人、小組討論、同儕評論)，鼓勵學生與他人互動。然而在教學習過程中，遇到下列挑戰與障礙。

第一、書寫專題之調整：學生對於原先所建議的聯合國永續發展目標(sustainable development goals)的 2 個議題(無貧窮、性別平等)無感。即使老師提出數個問題提示，刺激學生思考，然而學生無意以此二議題為寫作專題方向。爾後由英語教育的角度切入，經全班討論，始訂出專題的方向：英語學習經驗「為什麼他行，我不行?」。

第二、學生的學習偏差心態：第一學期學生受限於舊有的學習心態、習慣、經驗，多半與陌生的他人保持距離，互動淺薄。少數學生故意選擇與熟悉的同學互動共寫。即使藉由種種學習活動的刺激和引入問題解決策略，學生與他人互動時仍保有一些偏差心態、觀念，例如，「應該[訪談對象]是自己人比較講得開」，「訪談時，他沒有說出我想要的答案」，「選這個主題也可以，最主要寫得出作文就好了」。這些偏差心態、觀念限制了參與者自我反思的深度，與他人互動的動能，所以在認知、情意、社會、行為等層面的能力較難突破。

第三、學生與教室外圍的他人之互動流於形式：原本計畫藉由訪談，接觸教室外的他人，以拓展學生的視野，擴大學生關懷他人的觸角。然而有許多意外的干擾因素出現，壓縮他們的學習時間與意願，導致學生在訪談教室外圍的他人時，只求完成專題寫作任務即可，沒有好奇心去探討形成被訪談者觀點的背景因素或深入了解被訪談者的看法。這些干擾因素頗多(以下「教學暨研究成果」有細部說明)。由於這些干擾，本計畫的教學、資料蒐集遇到瓶頸，從學生的文稿、反思日誌、工作小組日誌中看到有關與被訪談者之間的互動，大都是形式上籠統、簡短的敘述，而且少數學生反應，進行訪談和分析訪談資料，以便於找出兩位訪談者的異同的過程很麻煩且很耗時間。

有鑑於以上挑戰、障礙，第二學期的教學活動設計稍有調整：(1)學生自行選擇書寫專題，但必須符合老師所規範之三個原則(請見表三，第二學期之教學過程說明)，(2)不用再訪談教室外的他人，(3)學生可自行選擇小組成員，自行成組，若是無法成組，則由老師彈性安排。此分組原則是彼此間的熟悉度為主，不同於第一學期之分組原則--以選擇相同議題為主。這些調整在於提升學生的學習興趣、自主性，與他人互動的動能。爾後在質性資料的分析中發現，這些調整對多數學生的學習有所幫助，在第二學期中、後期，多數學生對於了解他人的想法、情緒較為深入，願意與他人溝通的意願也提升、學習行為也較為主動、積極。例如，學生 JA 所說，「我以前會寫一些很假的文章，因為我對題目並不感興趣或是我對這篇作文沒有任何想法，我就會寫一些很籠統的話顯得我這篇作文表面上看起來好像有那麼點建設性卻又沒什麼吸引人的點；現在的話我會更願意在跟朋友討論過後，寫出一些根據個人經歷而產生的想法，那也可以跟讀者產生共鳴之類的」(反思日誌，06-10)。

### (2) 教學暨研究成果

本計畫兩份問卷的量化分析結果呈現，在經過近一學年的寫作過程中藉由與他人互

動，學生集體在同理心、學習者自主這兩方面的前、後測都沒有顯著差異。所以針對研究問題第一題(探討學生在學習過程中完成寫作任務與同理心之發展有何關聯?)，第二題(探討學生在學習過程中完成寫作任務與學習者自主之發展有何關聯?)，答案皆是無顯著相關。但是質性資料分析顯示以下幾項教學/研究成果：

### 寫作、思考能力的提升

從老師的觀察/反思日誌、學生文稿的評量表、學生的反思日誌發覺學生對於各個文體的規範、書寫結構、支撐重點的細節發展，文意連貫的邏輯性、讀者的觀點、如何說服讀者的領略度都有提升，寫作能力也漸入佳境。例，學生LT在反思日誌中(06-08)所述：「從之前到現在我覺得我的寫作有明顯的進步。從之前對作文苦惱，完全寫不出東西，需要東拼西湊才能勉強寫出一篇作文，到現在可以列出outline再慢慢找資料，用英文思考去寫出一篇作文，當意識到自己的進步我覺得很開心也很有成就感，對寫作也更有信心了。」

### 個人與教室內他人互動的相關因素之浮現

由於在交叉比對個案質性資料時，發覺有四個因素影響到學生與他人的互動：互動者的英文寫作能力、學習態度、溝通意願、彼此間的熟悉度。這四個因素的相互影響，浮現幾個現象，以下僅就教室內三個與他人互動的學習活動(配對共寫、小組討論、同儕評論)做說明：

#### a. 在配對共寫時，個人與他人的互動變化多端

- 若與對方的熟悉度高，彼此間的溝通意願，學習態度會互相影響，遇強則強，遇弱則弱。此時，若是一方的英文寫作能力較高，通常較弱的一方會較傾向於「你主導、我配合」的互動方式。
- 若與對方的熟悉度不高時，不論對方的英文寫作力高低，只要對方的溝通意願高，學習態度積極，雙方互動的動能會提升。反之，若是對方的溝通意願低，態度消極，則雙方的互動會有負面影響。
- 若與對方的熟悉度低時，雙方英文寫作能力有高低差時，溝通意願較低、學習態度較保守的一方往往是寫作力較弱的一方，雙方互動的動能會較緩、弱。但若寫作力較強的一方持續積極溝通，鼓勵寫作力較弱的一方，則雙方互動力會慢慢提升。倘若雙方的寫作能力相當，雙方的互動則視彼此的溝通意願高低、學習態度之積極度而有變化，但在時間上，會需要較久的時間去磨合，提升互動力。

資料分析顯示，由於上述4個因素的交互影響，個人與他人的互動強度不同，進而影響到是否能瞭解他人的觀點和心態，文章內容的豐富度，和寫作時的邏輯思考縝密度，更會影響到個人的學習成就感和對學習的掌控。

#### b. 小組討論時，個人與他人的互動漸入佳境

從老師的教學觀察/反思日誌，小組的工作日誌、個人的反思日誌等資料顯示，小組討論在第二學期備受學生們歡迎，學生與他人互動成效更佳。原因有三：一是彼此間的熟悉度高，溝通意願提高，二是教室環境的改變。第一學期，原教室為傳統電腦教室，受限於空間，小組間難以溝通。第二學期，因緣際會，授課地點改為資訊素養教室，教室內有數張大圓桌，且每個圓桌提供每位學生一台筆電使用，各個小組在課堂上可有效地進行討論，且互不干擾。三、小組較能針對自己的寫作專題，提出建設性

的回饋。

### c. 跨組同儕評論時，在互信、互助的氛圍下，個人與他人的互動越來越好

學年初期進行同儕評論時，即使已教導學生評論的技巧、以正面的心態去給予建議，協助對方改善問題，而非批判對方，在過程中仍是困難重重。多數學生覺得自己的英文寫作能力不夠好或是甚差，覺得沒有資格，也沒有能力去「批評」他人的文章，如學生 KL 所說：「我怕我講的不對或措辭不當造成對方的不理解，或是我找到的錯誤其實不是錯誤，不然就是跟老師截然不同 …我不太喜歡給別人建議，若給錯了會造成對方繞一大圈或是做白工，怕給對方困擾。」或是如學生 TL 所說：「我覺得要給其他同學的作文意見，比較麻煩的地方有兩個。一個是我怕我會曲解文章的意思，然後給出錯誤的意見。另一個是我會擔心自己給的評論會不會太刺人。」這樣的心態普遍充斥於課堂中，直到第二學期，班上同學較為熟悉，彼此間的信任度較佳後，原先老師說的同儕評論是互相協助對方解決問題的說法採漸漸被採信，效用也慢慢浮現。在學年末，如學生們所說，藉由同儕互評，他們「能夠聽取不同意見，有助於腦力激盪」（學生 JC, 期末面談），「通常不會評論自己的文章，但看完別人的文章後發現別人的錯誤自己也會犯」（學生 IC, 反思日誌），“I found that I can give some feedback to others in a short time, though I still think that the activity time is too short. In addition, I am glad to receive feedback from others because I can use them to correct my essay. I also can realize what kind of feelings I am sharing with others through the feedback.”（學生 SH, 反思日誌）

### 教學/研究干擾因素的浮現

交叉比對、分析質性資料時，浮現一些在課室中無法觀察到的因素，干擾到學生的溝通意願、學習態度，並進而影響到同理心的發展、自主性的學習行為。這些干擾因素包括外在、內在干擾和學習過程中的偏差心態。外在干擾來自打工、球隊練習/社團活動、修課學分過重(因為雙主修或輔系)、父母的期許、消極或不給力的共寫夥伴。內在干擾來自負面的學習經歷 (e.g. 被霸凌，自尊心受傷)、不喜歡外文系或強烈不喜歡英文寫作、找不到有意義的學習目標、個性上的負面特質(例如，不喜歡與他人互動，不喜歡主動求助，不喜歡與他人意見相左)。而偏差的學習心態有四種：「方便偏差(convenience bias)」、「熟悉偏差(familiarity bias)」、「確認偏差(confirmation bias)」、「經驗偏差(experiential bias)」。第一種偏差是依據本計畫之資料所浮現的現象而定義的。後三種偏差心態是參考行為財經學(behavioral finance)中的投資者行為偏差定義而定<sup>1</sup>。第二語言學習專家 Bonny Norton (2013)提出學習者身處目標語言的社群(target language community)中，需投資於目標語言學習，以便獲得大量的資源，提升他們在該社群中的文化資本與社會權力。依此觀點，學習者彷彿投資者，在投資(學習)過程中，也會因其動機、心態、經驗出現投資(學習)偏差行為。這四種偏差心態大多出現在學習過程的初期，爾後隨著教學活動的刺激，慢慢改正，對學生的影響力漸漸減弱。這四種偏差的定義與例子說明如表四：

表四、四種偏差的學習心態

	定義	例子
1. 方便偏差 (convenience bias)	方便偏差是指學習者傾向於在投資學習時，盡可能的節省時	「題材聽起來不會太麻煩... 這篇沒那麼好想，所以換題目選擇好寫的」(學生 TL)

<sup>1</sup> 參考來源：<https://www.investopedia.com/terms/b/behavioralfinance.asp>

	間、精力，以最方便的方法完成學習任務。	
2. 熟悉偏差 (familiarity bias)	熟悉偏差是指學習者傾向於撰寫他們所熟悉的題材，或寫出/說出不會讓自己難堪、出錯的敘述或意見。	「同儕評論時，就說知道的錯誤就好，其他的就不說了。」(學生 AL)
3. 確認偏差 (confirmation bias)	確認偏差是指學習者傾向於接受、確認他們既有的學習信念或想法。如果收到的資訊有缺陷、錯誤，學習者還是很容易接受，以確認他們原有的信念或想法是正確的。	「訪談者: 你覺得理想教室應該是像什麼樣子啊? VL: 就是大家相處很好。 訪談者: 什麼叫相處很好，你可以說一下? VL: 嗯就老師問問題同學會回答，就這樣相處啊 ... 訪談者: Okay，所謂的相處很好是什麼意思...你可不可以再說一下，什麼叫相處很好? VC: 嗯就是不會吵架。」(學生 VC)
4. 經驗偏差 (experiential bias)	當學習者的學習經驗使他們產生偏見或使他們相信該經驗有可能再次發生時，就會出現經驗偏差。	「寫不下去時，解決方式沒有別的，就只有逼著自己冒靈感...我每次都是一口氣寫完...就能如期完成作業」(學生 SH)

有關參與者受到以上干擾因素的狀況分布表，請見附件三。

以上的干擾因素限制了學生自我反思的深度，與他人互動的動能，以致有下列學習行為出現: (1)對於新的觀念和新的經驗接受度較為保守，(2)多偏向於看到自己和他人的雷同之處，(3)較易忽略他們所不理解、或不熟悉的他人行為 (4) 避免撰寫距離感甚遠或難以掌握、耗時、耗力的議題。因這種種，學生較難發展同理心，多半知道他人觀點卻未必能同理他人的思考邏輯及情緒反應，並且也較難掌控學習內容和進度，發展學習者自主。

### (3) 教師教學反思

#### 教學逆轉: 從忐忑不安到化解危機

原本的課程設計，預期可以協助學生打破與他人的隔閡，在不同層次的社會互動中，跨越一層層的屏障，與小組的成員(第一層)、班上其他非同組成員(第二層)、教室外圍的他人(第三層)有更好、更深入的連結。但是沒有預期到許多隱性的干擾因素，致使教學過程在第一學期受到重重的挑戰，原先預期的教學成效並沒有明顯浮現。當時身為老師的我，從課室觀察和質化資料中看到一些干擾因素的蛛絲馬跡，頗為憂心。唯一的辦法就是盡量卸載學生的壓力，與他們溝通，在維持基本的課程設計結構的大原則下，提供他們更多的決定權和選擇權，例如，選擇新專題，選擇課堂兩小時的上課方式配搭方式(例如，一小時全班討論搭配一小時小組討論，或兩小時的全班討論，老師扮演提點，諮商、協調的腳色)。再加上換了新的教室，空間容許他們在更方便，更舒服的環境中討論。慶幸的是，這些調整，轉化了學習的環境與生態，終於在學年末看到同儕間的互動較為頻繁、活潑，學習成效也隨之提升。

教書多年來，這是我第一次在課程中經歷這麼久的不穩定感和複雜的情緒。回顧整個過程，查覺到身為老師，知道的永遠不夠多。就算課程設計再怎麼周延，學生是獨立個體，有著複雜的學習經歷和特質。身為人師，真的要有面對變化的心理準備，更要有專業的技能應對和耐心的等待與堅持，才能在最後嘗到一些教學成果的喜悅。

### 與學生分享他們的學習成長，共同開發同理心

在學年末，與學生做深度面談，我將一年來所觀察到的學生個人學習成長、優點、弱點、目標的設定、寫作策略的應用、習慣和個人特質，寫成一份份報告書與每位學生分享。目的有三，一是詢問他們是否同意所觀察到的這些特質無誤，二是讓他們對自己有更深一層的瞭解，三是提點他們如何改善不好的習慣，錯誤的策略運用，並對自己訂下更明確的學習目標，與將來的願景有連結。在面談當中，當我表示，不解為何在課室中沒觀察到，但是資料中卻浮現學生有不好的學習習慣或特質時，出乎意料地，學生會自行透露以往創傷性的學習經驗(例如，被霸凌而不敢在陌生的大眾前，表達意見)，所承受的壓力，或是他們的茫然。他們的坦白，讓我領悟到他們深層的想法和情緒，在溝通的同時，我發覺我在扮演一位諮商師的腳色，同時我的同理心也提升了。這是我始料未及的收穫。雖然這項活動非常耗時(一位學生面談可長達40-60分鐘)，但它卻幫助學生、老師看到更深層的自我和他人。

## (4) 學生學習回饋

在經過一年的學習後，多數學生對寫作能力、批判性的思考能力都自覺有成長。對於教學活動的安排也多持肯定，尤其是對於配對共寫、小組討論的參與度在第二學期更有明顯的成長。以下是參與者就自我成長、教學活動、老師的教學方式三個層面的回饋。

### 自我的成長

透過這堂課我學到用一種新的角度來看待作文題目跟內容。跳出自己以往的寫作模式之後再來構思文章內容這件事，我覺得還挺有趣的。(學生TL，反思日誌)

從以前對寫作非常沒信心，到現在至少寫出來的東西是有信心的，我覺得在心境上的改變進步蠻多的(學生JJ，反思日誌)

我覺得清楚地意識到自己有進步是很有成就感的一件事，從這個過程中我吸收了很多知識並運用它們，後從同學那裡相互交換。這種感覺很奇妙，像是一種雙向奔赴，我們都是在時間河流相遇的一葉扁舟，交換各自的理想後繼續前行。(學生LT，反思日誌)

## 教學活動的肯定

**配對共寫** 其實覺得怎麼可能兩個人一起寫作文啊，這樣根本沒有辦法討論吧，光自己想就已經很難，還有可能面對你跟夥伴意見不合，但後來其實有慢慢改觀，因為你的夥伴跟你的想的角度有可能不同，去用不同觀點去寫作文，會獲得本來自己一個人無法達到的效果。(學生GF，反思日誌)

從她身上學到蠻多東西的，這段寫作的時光還蠻快樂的，也沒有甚麼壓力都能夠順順的寫完，儘管有問題也能很快解決，非常開心能和這位partner合寫(學生JC，反思日誌)

**訪談他人** 經過訪談後，我跟陌生人說話，不會有那麼困難了。(學生TL，焦點團體訪談)

我喜歡模擬訪談的部分，這對之後我們要如何訪問別人有很大的幫助。透過老師在旁的協助，我們能發現之後在訪談會碰到的問題及遇到受訪者回答太簡短時該如何應付。藉由實際演練才知道該如何問問題和如何從受訪者問出想要的答案(學生AL，反思日誌)

我還記得上學期還要採訪(笑)可是現在回想起來我覺得滿可愛的，以前不管做什麼都覺得怕怕的，甚至毫無頭緒的準備，但是我想那都是在進步的過程吧，一次一次的突破，慢慢的累積起來也是跨了一大步啊(學生TL，反思日誌)

**反思日誌** 雖然每周都要寫很麻煩，但每次寫完 reflective journal 都有一種知道自己上課在幹麻的感覺，不會覺得自己是渾渾噩噩在上課，整體的感覺是踏實的(學生AL，反思日誌)

**課堂討論** 我覺得in-class discussion應該對我來說會是最有趣的，因為這樣就可以跟其他同學交流意見，了解更多他人的想法，從而亦能刺激自己的思考(學生IC，反思日誌)

**同儕評論** 我覺得用Conceptboard做peer review 很有趣...Conceptboard的彈性比較大，可以在任何地方加上評論，以前的peer review用word做註解很不方便。因為是以小組的方式，看的到游標(滑鼠)在動，會有種大家真的在一起做一件事的感覺。(學生LT，個人面談)

**小組討論** 我認為我的小組隊友十分給力,只要自己不會地都會互相幫忙,替對方想解決方案或是提供網路上有用的資料。(學生KL，個人面談)

## 老師的教學方式

Besides, you will bring something new and different to conduct the class discussion. You are an important role to give us directions whatever in the class discussion or in writing. (學生EH，反思日誌)

最重要的key person還是老師，因為是老師讓我了解自己的錯誤自己的不足之處，雖然每次交文章回來的都是一片五彩繽紛，但是老師還是沒有放棄我，這讓我很感動，並且讓我更有動力的讓自己的文章寫得更好。(學生VW，反思日誌)

## 6. 建議與省思

執行計畫案一年以來，我深刻體驗到，在學習情境中協助學生突破自我，打破外在、內在的障礙，與他人產生有意義的互動、連結是件複雜、極具挑戰性的教學任務。回顧這一年的教學過程和成果，以下為幾項建議與省思：

### (1) 如何營造一個高效率的互動學習環境

本計畫之成果與預期之正面成效有落差，然而結果卻點出四個因素(英文寫作能力、學習態度、溝通意願、同儕間的熟悉度)對人際間互動的關聯性和重要性。第一個因素(英文寫作能力)在課室觀察、師生互動中較易被察覺和評估，其他三個因素在教學有限的時空中，則較難以被發現或是常常被忽略。以往的文獻中，往往都是針對其中一個元素去探討、研究其對學習成效的影響，很難同時顧及四個元素的相互影響。而在實境教學中，英文寫作課程是外文系的必修課程，老師受限於統一的寫作教學綱要和作業要求，如何能在有限的時間、精力下，要求學生完成寫作任務的同時，又能提升他們的學習態度、溝通意願、同儕間的信任感和熟悉度實在是難上加難。然而，這卻是一個亟待解決的課題，因為大學教育不僅是培育專才，更要涵養一位能對自我負責、關懷他人的學習者。思及此，研發一份問卷，探討這四個因素與開發人際間互動、同理心、學習者自主的關係，實有其必要性。這份問卷可用在學期初，請學生就這四個元素自評，供老師參考，瞭解學生的個人差異，彈性調整教學活動，優化學生的互動，爾後在學期末舉行後測，評估學生在這四方面的成長，瞭解教學的成效，並做修正。如此一來，可協助老師早日了解學生在認知、情意、社會、行為等多方面的學習特質與傾向，營造一個高效率的學習環境。

### (2) 更活化的教學活動與數位教學軟體的應用

在第二學期，教學過程中出現兩個契機，一是使用對學生較為友善的資訊素養教室，一是學生使用Conceptboard的電子會議白板軟體來做同儕評論。這兩者的出現純屬偶然，但卻讓教學變得更活潑，更有趣。當學生小組圍著圓桌投入自己專題的討論，而老師遊走在各圓桌間，提供諮詢。無形中，同桌學生間的連結似乎更為緊密。而Conceptboard的操作不僅便利、實用、可協助作者、評論者同步、非同步以書面或語音方式對話，極有效率。這兩個「意外」讓我警覺到應隨時吸收數位教學的新觀念和方法，隨時引入教學環境，活化教學。

### (3) 不可或缺的期末學習分析面談

學年末，無意中輾轉得知，學生對期末面談的感想是，「被看透了。好像占卜一樣」。乍聽時，一則以喜，一則以憂。喜是我對學生學習成長與過程所做的分析、判斷是對的。學生應該會認同我對他們未來學習方向的指點。憂的是當學生人數持續上升時，期末面談所需做的準備以及面談的安排都更加耗時、耗力。如何在這憂、喜中間取得平衡，實在為難。但是我深切知道，這個環節對於提升學生的學習能量不可或缺。如何解決這個難題，需要尋求專家的建議和進一步的資源、支援。

### (4) 一步步地走向他人：與大學社會責任課程的銜接

回顧整個計畫的規劃，立意佳，原先希冀協助學生藉由與學習場域內、外的他人互動，了解自我與他人的觀點、態度的差異，並進而衍生同理心，向對方表達理解、關心。更希望藉著學習任務的完成，學生能成為一個負責、認真、有同理心的學習者。然而在實際操作後，瞭解到要跨越自己與他人間的隔閡，做到真正的溝通，牽扯到許多複雜、多



變的因素，更需要時間的養成。這門課應該與其它大學社會責任課程相銜接，以這門課打底與他人合作、溝通的基礎訓練，繼而鼓勵學生修習一門大學社會責任課程，加深其與陌生人之間的互動，持續涵養同理心。如此一來，本計畫原先設定的目標就較易達成。

## 二、參考文獻(References)

- Abdel-Latif, M. M. (2015). Sources of L2 writing apprehension: a study of Egyptian university students. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 194-212.
- Aghayani, B., & Hajmohammadi, E. (2019). Project-based learning: Promoting EFL learners' writing skills. *LLT Journal*, 22(1), 78-85.
- Barker, R. L. (2008). *The social work dictionary*. Washington, DC: NASW Press.
- Chang, C. Y.-H. 2016. "Two Decades of Research in L2 Peer Review." *Journal of Writing Research*, 8 (1): 81–117
- Chen, C. (2013). Empathy in language learning and its inspiration to the development of intercultural communicative competence. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2267-2273.
- Chen, L. (2009). The effect of empathy on college English speaking. *Asian Social Science*, 4(8), 142-146.
- Coffin, P. (2020). Implementing collaborative writing in EFL classrooms: Teachers and students' perspectives. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(1), 178-194.
- Coplan, A. (2011). Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization. *The Southern Journal of Philosophy*, 49, 40–65. doi:10.1111/j.2041–6962.2011.00056.x
- Jaray-Benn, C. (2019). Empathy as a source of motivation in language learning and language teaching. *Humanising Language Teaching*. <https://www.hltmag.co.uk/feb19/empathy-as-a-source-of-motivation>
- Csizér, K., Pawlak, M., Szatzker, V., & Erdő-Bonyár, K. (2021). Tapping into self-regulation in study abroad contexts: A pilot study. In M. Howard (Ed.), *Study abroad and the second language learner expectations, experiences and development* (pp. 149-165). London: Bloomsbury Academic.
- Cuff, B., Brown, S., Taylor, L., & Howat, D. (2014). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 0(0), 1-10. DOI: 10.1177/1754073914558466
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Grant, S. (2017). Implementing project-based language teaching in an Asian context: a university EAP writing course case study from Macau. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(4), 1-13. DOI 10.1186/s40862-017-0027-x
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Little, D. (2003). Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning. *Guide to Good Practice*. Retrieved from [https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#toc\\_0](https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#toc_0)
- Mercer, S. (2016). Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp.91-111). Bristol: Multilingual Matters.
- Merkel, W. (2018). Role reversals: A case study of dialogic interactions and feedback on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 39, 16-28.

- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.), Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Murray, G. (Ed.) (2014). *Social dimensions of autonomy in language learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2020). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? *Journal of Second Language Writing*, 48, 1-16.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>.
- Underhill, A. 2013. 'The Inner Workbench: learning itself as a meaningful activity' in J. Arnold and T. Murphey (Eds.). *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 202-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2):195-210.
- Zhou, K., Aiello, L. M., Scepanovic, S., Quercia, D., & Konrath, S. (2021). The language of situational empathy. *Proc. of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5, CSCW1, 1–19.

### 三、附件

#### 附件一：LEARNER AUTONOMY QUESTIONNAIRE 學習者自主問卷

Name: ..... Age: ..... Sex: ..... English Experience (year): .....

*Direction: Please check the closest answer to the following questions according to your true cases. Thank you very much for your help and patience.*

- 5= Always True
- 4= Mostly True
- 3= Sometimes True
- 2= Rarely True
- 1= Never True

		1	2	3	4	5
1	I usually set my own goal for each semester.					
2	I use other English books and resources on my own will.					
3	When I hear someone talking in English, I listen very carefully.					
4	I want to talk in English with my family or friends.					
5	I enjoy learning a grammatical point on my own.					
6	While learning English, I like activities in which I can learn on my own.					
7	I like trying new things while I am learning English.					
8	I am afraid that I won't learn a topic if the teacher doesn't explain it in the English class.					
9	I learn better when the teacher explains something on the board.					
10	I use my own methods to learn vocabulary in English.					
11	I feel confident when the teacher is beside me while I am learning English.					
12	I can learn English only with the help of my teacher.					
13	My teacher always has to guide me in learning English.					
14	While learning English I would like my teacher to repeat grammatical rules.					
15	I feel happy when my teacher explains very detail of English.					
16	In the future, I would like to continue learning English on my own/without a teacher.					
17	In the English lesson I like projects where I can work with other students.					
18	I can learn the English grammar on my own/ without a teacher.					
19	If I cannot learn English in the classroom, I can learn working on my own.					
20	I like learning English words by looking them up in a dictionary.					
21	I like my teacher to correct my errors when I make a mistake.					
22	I want the teacher to give us the words that we are to learn.					
23	I would like to use cassettes/ video/ CD's in the foreign language, outside of the classroom.					
24	In fact I like to listen and read in English outside of the classroom.					
25	I would like to select the materials for my foreign language lessons.					
26	I would like to share the responsibility of deciding what to do in the English lesson.					
27	I know how I can learn English the best.					
28	If I haven't learnt something in my English lesson, I am responsible for it.					
29	I would like to choose the content of what is to be taught in the English lesson.					
30	The teacher should give me regular tests.					

31	I like English because I like to speak English.					
32	I know my weaknesses but I go for it.					
33	I believe that I will reach a good level in the English language.					
34	Every time I have an assignment, the teacher should score or correct it.					
35	I think that I learn English better when I work on my own.					
36	My language learning success depends on what I do in classroom.					
37	I find it more useful to work with my friends than working on my own for the English lesson.					
38	I do the English lesson activities only when my teacher is going to grade me.					
39	I have my own ways of testing how much I have learned.					
40	I can be a fluent English speaker in future.					
41	I try to understand the jokes and riddles of the foreign language.					
42	I also investigate the culture of the foreign language I am learning.					
43	I also investigate the idioms and sayings of the foreign language I am learning.					
44	I ask people who have lived abroad about the lifestyles of the people living there.					

Source: Gholami, H. (2016). Self-assessment and learner autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 46-51.

## 附件二：同理心問卷

### Empathy Formative Questionnaire

Please **CHECK ONE** response that best describes you. Be honest, since the information will be used to help you in school and also help you become more prepared for college and careers. There are no right or wrong answers!

Student ID \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

	Not very like me <span style="font-size: 1.2em;">→</span> Very like me 1      2      3      4      5				
	1. I try to see things from other people's points of view.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. When I don't understand someone's point of view, I ask questions to learn more.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. When I disagree with others, it's hard for me to understand their perspective.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I consider people's circumstances when I'm talking with them.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I try to imagine how I would feel in someone else's situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. When someone is upset, I try to remember a time when I felt the same way.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. When I'm reading a book or watching a movie, I think about how I would react if I was one of the characters.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sometimes I wonder what it would feel like to be in my parents' situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. When a friend is upset, I try to show them that I understand how they feel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I say things like "I can see why you feel that way."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I've been known to say "You are wrong" when someone is sharing their opinion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. When a friend or family member is sad, my actions let them know I understand (like a hug or a pat on the back).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I say things like "Something like that happened to me once, I understand how you feel."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I've told my friends things like, "You shouldn't be upset about that" or "Stop feeling that way."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. When I know one of my friends is upset, I try to talk to them about it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gaumer Erickson, A. S., Soukup, J. H., Noonan, P. M., & McGurn, L. (2015). *Empathy formative questionnaire* [Measurement instrument]. Retrieved from <http://www.researchcollaboration.org/uploads/EmpathyQuestionnaireInfo.pdf>

附件三、參與者干擾因素的狀況分布表

號碼	參與者	外在干擾因素					內在干擾因素				偏差行為			
		消極的(不靠力的)的共寫夥伴	打工	社團/球隊	父母的期許	修課學分過重	負面的學習經歷 (e.g. 被霸凌, 自尊心受傷)	不喜歡外文系 or 強烈不喜歡英文寫作	找不到有意義的學習方向、目標	個性上的負面特質 (例, 不喜歡與他人互動, 不喜歡與他人意見相左)	方便偏差	熟悉偏差	確認偏差	經驗偏差
1	AL											1		
2	JW													
3	SH	1												
4	TL						1				1			
5	LT										1			
6	JW		1	1									1	
7	KL			1							1			1
8	GF	1									1			
9	EH	1	1						1					
10	SW	1	1		1		1	1						
11	SH							1			1			
12	TL						1				1			
13	JC						1						1	
14	IC												1	
15	CW	1					1							
16	AH		1	1		1					1			
17	VL	1								1				
18	JJ			1							1		1	1
19	JH		1	1							1	1		1