

學習粵語的行動研究： 融合網路自學及課堂情境對話

譚彩鳳

香港中文大學課程與教學學系

本行動研究旨在探討混合式課程如網路自學與傳統課堂學習的成效。導師先上載學習材料，規定學生上網學習，然後應用在課堂的情境對話中。多元化資料蒐集包括教學日誌、會議紀錄、評友觀課、問卷調查及半結構式晤談。研究結果肯定混合式課程的效能：培養學生的自學能力、改變其學習觀念、營造良好的語言實踐環境、加強學習的互動性。研究指出學習成效的關鍵，在於教師的課程設計，從行動中反思並能調適教學，最終促使學習趨向自主化。

關鍵詞：網路學習、情境對話、行動研究、粵語學習

緒論

互聯網的發展迅速，在教育的應用日漸普遍，具備生活化、趣味化及效率化的特性（鄭夙珍，2002）。近年高等教育轉移開發網路學習，把傳統「教師主導」的教學轉向「學生中心」的學習新範式（paradigm）（Broad, Matthews, & McDonald, 2004）。在傳統教學中，學生按時到教室上課，依照教師的指示學習，這種教學模式既欠缺彈性，也忽略了學生的個別差異。然而，網路學習提供一個靈活的學習環境，學生自主地按個人的能力、興趣，調節學習的速度，安排學習的時間、地點（Hughes & Hagie, 2005; Murday, Ushida, & Chenoweth, 2008; Pape, 2006）。

網路成爲語文學習的新方式（AbuSeileek, 2007; Chen & Chung, 2008; Chen & Liu, 2008; Dekhinet, 2008; Murday et al., 2008），然而，網路科技只是一種輔助形式，教學的成敗端賴教師的構思（鄭夙珍，2002；Boyer, Maher, & Kirkman, 2006; Broad et al., 2004; Murday et al., 2008）。由於網路或資訊科技有其局限性，不能全面取代傳統授課的學習模式，尤其是師生、學生之間的互動性；因此學者提出網路學習若能結合課堂及其他學習輔助，可達致最佳的學習效能（Boisvert 2000; Murday et al., 2008）。

到國外升學的學生一般都會經歷文化巨變（Furnham, 2004），包括學習、交友及生活。近年隨著中國內地的改革開放，不少學生選擇到香港讀大學，他們對學習粵語的需求非常殷切。學習粵語不但方便他們與本地生溝通，促進師生的交流，還可以認識本土文化，儘快適應香港的生活。由於傳統的面授方式受時空限制，導師（即本文的研究員）便設計了一個融合網路及課堂學習的課程。本行動研究旨在從導師及學生的角度探討混合課程的成效，爲語文課程設計及網路輔助學習提供理論與實踐的依據。

文獻綜述

在 21 世紀，互聯網無遠弗屆，是提升學習的利器。網路學習的確有不少優點：學生通過網路可按照自己的時間、步伐學習 (Murday et al., 2008)，有較多時間反思，減少面對群眾的壓力 (Hughes & Hagie, 2005)，培養自學能力 (Pape, 2006)。不少研究也肯定電腦輔助語文學習有良好效果，例如學習對外漢語 (Chen & Liu, 2008)、英語詞彙 (Chen & Chung, 2008)、口語運用 (AbuSeileek, 2007) 及矯正非英語學生的發音，促使學生醒覺其使用的中介語 (interlanguage) (Dekhinet, 2008)。

雖然網路學習可以為學生創設一個私人平台，然而網路學習也有其限制。首先網路學習還得靠學生的主動學習、責任感及個人的努力才能達致良好效果 (Gilbert, 2001; Murday et al., 2008)。第二，由於欠缺導師及同學的互動 (Beard & Harper, 2002) 與即時的反饋 (Hughes & Hagie, 2005)，學生遇到不明白的地方，無人協助解決困難。第三，沒有教師的協調，網路學習難於發揮最大功效 (鄭夙珍, 2002)。第四，某些學生不肯承擔責任或不會使用網上學習，因此增加其他成員的負擔 (Hughes & Hagie, 2005)。

Boyer et al. (2006) 指出網路學習只是形式的轉變，由於不少網路學習只把內容主導 (content-driven) 的教材上載到互聯網，學習處於孤立環境中，缺乏互動，很難誘發深層的學習，觸發討論及反思，因此，學者提出課堂學習為網路學習的基礎 (鄭夙珍, 2000; Murday et al., 2008)。傳統的課堂有固定的課時及課堂結構，學生定期與同學見面，遇到學業難題時，更可即時獲得同儕的回饋及導師的指導 (Hughes & Hagie, 2005)，剛好補償網路學習的缺失。不過，傳統上課形式的學習較被動，也有學生表示由於性格問題在課堂上怯於啟齒，學生所學的不多 (Hughes & Hagie, 2005)，然而網路自主學習可以衝破這些障礙。因此，有系統地整合網路自主學習與課堂學習，可發揮教與學最大的效能 (Beard & Harper, 2002; Hughes & Hagie, 2005; Pape, 2006; Tallman & Fitzgerald, 2005)；這是課內和課外教學的整合、紙質教材和電子教材

的結集、顯性課程與隱性課程相互構建的課程體系（張立新、蘇紅英，2008）。很多大學的課程設計，皆循這個方向發展，也有不少研究肯定混合課程的成效（鄭夙珍，2002；Boyer et al., 2006；Hughes & Hagie, 2005；Murday et al., 2008）。

不少語言學家與心理學家發現人類的語言學習有一定規律，它是有意識的。Kern & Warschauer（2000）整理了三派語言學習的特性：（1）傳統的語言學習受行為主義理論影響，認為語言學習者必須通過反覆的練習，繼而形成一種語言習慣。（2）根據認知語言學派的學說，語言是一個心理建構系統，學習者會利用已有的知識分析所接收的訊息，或利用接收到的訊息中所透露的資訊，學習接觸到的知識。（3）社會認知語言學派提出語言學習是透過社交互動及吸納他人語言結構的語言學習過程，這是一種能夠在不同的社交場合中，適切運用各種語言形式的交際能力。事實上語言的學習是一個複雜的過程，沒有單一的理論可以解釋全部，折衷的方法是集各家之長應用在語言教學上。語言學習是一個「輸入」與「輸出」的循環過程。要學習語言，首先必須掌握大量的詞彙（Chen & Chung, 2008）；而語言輸入有三個必備條件：（1）語言輸入必須是能夠理解的；（2）語言輸入必須是大量的；（3）語言輸入應該是有趣的、有關聯的（劉英爽，2008）。互聯網的出現為學習語言提供有利的條件，幫助學生掌握基本詞彙、語音及語法（AbuSeileek, 2007；Chen & Chung, 2008）。再者，學習者還需要有實踐的機會，結合課堂同儕互動的情境對話，有助建立良好的溝通能力（俞紅珍、劉淑安、厲園光，2002）。

課程設計與實施

由於混合式的課程可互補長短，發揮最大的學習效能，本研究的課程設計包含網路自學及課堂情境對話兩部分。

發展混合課程的背景

大學為有興趣學習粵語的國內學生開辦了粵語學習班，分初、中、高三個不同程度，每星期上課一節，每節兩小時。從教學回饋問卷得知：（1）由於上課的時數有限，學生所學不多，說話機會少；（2）學生希望儘快使用粵語溝通；（3）他們需要更多學習粵語的途徑，尤其是自學材料。可惜市面上有關粵語的學習材料較少，而有系統的網上學習資源乏善足陳。

實踐行動研究的導師鑒於學生對粵語學習的需求量大，便構思開發網路課程，先編寫一個網路學習單元作樣本，經過修訂、測試之後，建構了學習單元的藍本，針對學生的生活需要，涵蓋語音、詞彙、語法知識，實用性與趣味性兼備。

導師於 2007–2008 第一學期上載了五個學習單元之後，分別向兩班粵語初級班學生宣傳網站，期望學生利用課餘時間自學粵語。後來學生向導師反映上網學習的隨意性很大，利用網路學習的人並不多，學生仍然依賴傳統的課堂學習粵語。原因包括學生不習慣上網學習、網路欠缺互動性、功課太忙無暇兼顧等。導師知道推動網路學習不能僅靠學生的自發性，決定在課堂加入情境對話。^{（註釋 1）}

課程實施

2008 年初，粵語網路課程已經發展了十個單元。導師於 2008 年 1 至 4 月實施混合課程，首先向學生講解網路學習的操作，介紹學習單元內容。學生於第一週自行上網了解網路學習的內容，並向導師反映所遇到的問題。導師規定學生先完成指定的網路學習單元，然後在下一週課堂情境對話與同學一起演練，對話內容緊扣網路學習單元的主題。在對話之前，學生會構思對話的內容，做角色扮演，盡力模擬一個真實的環境。

本行動研究，共有四個研究問題：

- 一、導師設計及實施混合式粵語課程遇到甚麼困難？
- 二、導師在行動中何有反思？
- 三、學生對粵語網路自學及課堂情境對話有甚麼看法？
- 四、學生在網路自學及課堂情境對話學習上遇到甚麼困難？

研究方法

行動研究的內涵

行動研究 (action research) 強調研究、反思與實踐的結合，教師在反思教學 (及行動研究) 的過程，探究自己的工作問題並進行研究，包含計劃、準備、行動、蒐集資料、分析資料、評估資料、反思，仔細考驗改革的影響。(蔡清田, 2001; Pollard, 1997)。整個探究過程，是一種在「經驗」與「反省」、「對話」與「理解」之間的覺醒和自我批判歷程，使得每位參與者的概念、實踐及經驗，能周而復始不斷地被調整與修正 (Reason, Torbert 轉引自甄曉蘭, 2003, 頁 174)。行動研究的價值是能透過直接的行動參與，來澄清實際問題、擬定可行方案及解決相關問題 (甄曉蘭, 2003)。教師在行動研究中成為反思研究者，對行動研究過程進行批判性分析 (李子建, 2002)。反思與行動研究兩者其實有頗密切的關係，行動研究的歷程不斷循環，促進教師專業成長，進而產生改革的力量 (俞紅珍等, 2002; 黃甫全等, 2007; 鄭夙珍, 2002)。

研究對象

本研究以兩班參加粵語初級班的學生為研究對象，每班人數為 12 人，總人數為 24 人，女生 16 人，男生 8 人。

資料蒐集的方法

語文學習是一項複雜的社會及文化現象（Kern & Warschauer, 2000），短期的量化研究不足以描述其複雜的脈絡，因此有需要結合質化的方法幫助我們深入了解網路學習的效能（Murday et al., 2008）。本行動研究以教師日誌、課堂觀察、會議紀錄，從教師方面了解教師的思維、決策及行動；同時利用問卷調查及面談以獲取學生對本課程設計的意見。採用多元化的方法蒐集資料的目的，是要進行資料的「三角檢證」（triangulation）分析，驗證其可信性。

導師在行動研究期間撰寫教學日誌，記錄每週上課的情況，焦點在情境對話環節（活動的進行、學生的反應、教學歷程描述、教學想法及靈感等），以幫助教師反思及調節教學。還有一位諍友觀課，摘錄學生的表現及教師的教學行爲，並在教研會議中討論，包括交代學生的表現、教學的方法、課堂的氣氛、課堂管理等事宜。

所有學生在課程完結時需要填寫調查問卷。問卷分「網路學習」及「情境對話學習」兩部分，各設選擇式問題 10 題及開放式問題 2 題。網路學習調查問卷的關注問題包括學習材料的適切性、學習成效及技術操作情況。情境對話調查問卷的關注項目包括學習的效能、師生及生生的互動性及學習動機等。導師有目的地從母群體中選取六位學生進行深入面談，以他們粵語的能力，高、中、低為依據，每類選出兩人為代表。面談大約一小時，導師把所有對話錄音，然後轉譯成文字。進行面談主要想聽取學生對網路學習及情境對話的觀感、其學習觀念與態度，並了解他們的學習困難。

粵語能力	學生代號
高	S1, S6
中	S2, S4
低	S3, S5

資料分析

導師把所有的資料編碼，利用三角交叉法，逐一檢視所有資料，從不同角度分析，把相同主題的資料歸入一組，然後再查找當中的關係。導師採用持續比較（constant comparison）（Glaser & Strauss, 1967）分析資料，逐漸形成一些概念及主題，例如網路學習的技術、優點、缺點及效能，情境對話的互動性、實用性及效能性等。不同的資料來源用不同的英文字母表示，例如 J 代表教學日誌，O 代表觀察，S 代表學生；並註明蒐集資料的日期。

研究的限制

礙於研究的時間及精力有限，本行動研究只選取了初級粵語的學生進行十二星期的研究。考慮到影響學生成績的因素很多，例如學生的學習動機、學習語言的天賦、學習環境的影響、有否結交操粵語的朋友、其他課堂學習等，很難分辨是否全部是本課程的功效，所以研究並沒有任何評估學生粵語能力的設計。

研究結果

教師部分

一、網路學習

網上教材每單元有一個主題，融合一般香港人日常生活及大學生活，除了有文本外還有聲音檔案，方便學生模仿。而所有文本部分皆有粵普對譯，還附設粵語拼音。導師聘請網頁製作技術員設計網頁，上載文本及聲音檔案。雖然導師不需要處理科技的問題，但卻要跟進，校對文本及聲音檔案，做素質保證的工作。經過反覆測試之後，進入網頁的速度很快，學生很容易登入不同的版面學習。

爲了推動網路學習的風氣，教師規定學生每週登入粵語網路課堂。網路自學主要依靠學生的自律性及持續學習的動機。導師發現學生是有惰性的，沒有堅持每週自學；由於沒有充分的準備，因此在課堂上的表現不理想。導師督促學生建立持續自學的習慣，讓他們體悟與傳統教學不一樣的學習經驗。

二、課堂學習

爲了加強學生之間的互動性，導師每一課都讓組員通過情境對話練習粵語。根據課堂觀察所見（20080109O），最初學生純粹複述網上教材對話部分的情境，屬於機械式的模仿。出現這種情況的原因是學生掌握粵語詞彙的數量有限，未能暢所欲言。之後，導師提示學生以個人生活經驗作基礎，模擬情境對話。導師鼓勵學生發問，並不停巡視，當學生遇到困難時便即時提供協助。

導師觀察到（20080117O）某些學生粵語說話能力較佳，無論發音、用詞都比較準確；另外某些學生受母語（普通話）的干擾，發音方面不太準確，而且常用普通話的詞彙。導師按學生的表現，有針對性地糾正學生的發音，解釋粵語的書面語及口語的差別。整體來說，每位學生都有練習粵語說話的機會，學生的進步顯著。

在這個行動研究中，導師每完成一課節後都會寫教師日誌，以便進行反思及調節教學計劃及教學行爲，以下一段文字是導師的教學日誌片斷：

我把學生分成幾組練習說話，通過社群互動學習，讓學生交流及溝通。學生熟稔後都很投入，共同營造了一個輕鬆的語言環境。每一組學生講完後，我歸納他們的錯處，寫在黑板上，還帶他們多讀幾遍。這種診斷方法，給學生即時的回饋，學習效果顯著。利用情境對話學習比傳統教學反覆朗讀教材較活潑、有趣。（20080123J）

導師與諍友經常開會檢討教學及學習的成效，提出改善的方法及建議。根據諍友的觀察資料（20080116O），最初導師讓學生自由組合做情境對話，他們隨意地跟鄰座的同學演練，有些組人太多，說話的機會不多，效果並不理想。經過商討後，導師決定先做二人情境對話，之後，逐漸發展成三人或四人情境對話，這個修訂不但加快學生的熟稔程度、使組合多樣化，最重要是在異質性高的群體當中，個人的努力會增強同伴的學習。異質性是指不同能力的學習者混在一起，所謂三人行必有我師，讓能力較強的同學輔助其他同學，使建立其最近發展區（the zone of proximal development）（Vygotsky, 1978）。

學生部分

一、網路學習

表一 學生對網路學習的意見（ $N = 24$ ）

網路學習	最高分 ← ----- 最低分					平均值
	5	4	3	2	1	
1. 網路的教材實用	8	16	0	0	0	4.33
2. 網路的教材生活化	18	6	0	0	0	4.75
3. 網路能提升我的粵語聆聽能力	5	10	9	0	0	3.83
4. 網路能提升我的粵語說話能力	4	8	10	2	0	3.58
5. 網路能助我糾正發音	0	0	0	18	6	1.75
6. 網路的練習能助我鞏固學習	5	7	9	1	0	3.42
7. 網路容易操作	8	8	6	0	0	3.75
8. 網路的設計很吸引	0	2	12	8	2	2.58
9. 網路的互動性很強	0	0	8	11	5	2.13
10. 我經常利用網路學習粵語	0	6	12	6	0	3.00

從問卷調查的結果反映（題 1-2）網路學習的材料切合學生需要，他們表示教材實用（4.33）且生活化（4.75）。至於提升學生的粵語能力的成效（題 3-6），在聽說及鞏固所學各方面的成績都不錯（分別為 3.83、3.58 及 3.42），唯獨網路課堂未能糾正學生的發音（1.75）。在

技術層面方面（題 7-9），網路課堂操作容易（3.75），但設計欠吸引（2.58），互動性也不足（2.13）。從數據反映（題 10）學生利用網路學習的次數是一般（3.00）。

1. 網路教材實用而生活化

六位受訪的學生均表示教材很實用、課題生活化、對話部分口語化。以下是其中一位學生的評價：

老師設計的（網上）教材很實用，衣、食、住、行、娛樂、觀光、購物全包了，除了常用句子外，還有對話環節，學完之後馬上可以在日常生活中應用。（20080425S2）

學生表示十個單元的網路教材很實用，他們希望導師可以繼續編寫更多的教材，讓他們可以通過網路繼續自學，進行進階練習。

2. 網路學習有助提升聽說能力

學生表示網路學習能夠幫助他們提升聽說的能力，理由是他們可以重覆聆聽，跟讀幾遍：

網路學習內容可以多聽多說，說不好的再說，聽不懂的可以再聽，多練習就掌握了常用詞的發音。我覺得網路的錄音很清楚，速度適中。（20080421S1）

3. 網路學習靈活有彈性

在面談期間，受訪的學生指出網路學習有不少優點，例如：

網路課程簡單易學、自主性高，由自己安排進度、學習的先後次序，在聽力及發音方面我覺得我有進步。（20080430S3）

六位學生均認為通過網路練習說話完全沒有壓力，不過也有缺點。第一，網路學習欠缺教師的指導，糾正發音，自己說錯了也不知道，與

問卷調查的數據相符。第二，是欠缺同儕的交流，獨自學習會覺得枯燥乏味、缺乏氣氛、互動不如課堂好。第三是重複機械式地學習，沒有真人對話。

4. 學生的學習習慣與觀念影響網路學習

從面談的資料可知，學生在第一、二週沒有上網自學粵語的原因是他們習慣了傳統的課堂學習模式，這種觀念一瞬間很難改變，要求學生自律地、持之以恆地上網學習是很困難的：

上網學習要有恆心，有時候碰上交功課、寫論文的日子，根本沒有時間上網，久而久之便失去上網的動力。(20080502S6)

學生使用網路學習一定要有良好的動機，自我管理的能力，這反映自學粵語有一定難度的。學生反而喜歡每星期到課室上課，與教師、同學交流，感覺較親切，課堂的學習氣氛很好，學習的動機也會提高。以下是一位學生的看法：

正規學習有兩個特點：首先，學生能有系統地學習語言的規則，第二是老師能糾正學生所犯的錯誤，學習較深刻。每週來上課比較有規律，我可以強迫自己每星期都來學一點粵語。(20080421S1)

5. 網路技術有改善空間

從網路的技術層面分析，網路設計簡單易操作，主要是文本及聲音檔案兩者都很清晰。不過學生表示，純文字的介面缺乏圖片及動畫，在視覺上欠缺吸引力，他們建議加入圖片、動畫，加強視覺效果。至於練習方面，以選擇題為主，並即時提供回饋答案，學生覺得有互動性。不過網路上卻沒有記錄學生成績，學生建議宜加入成績紀錄的系統，對測試自學成效有幫助。

二、情境對話

表二 學生對情境對話的意見 (N = 24)

情境對話	最高分 ← ----- 最低分				平均值
	5	4	3	2	
11. 情境對話能提升我的粵語聆聽能力	6	12	4	0	3.75
12. 情境對話能提升我的粵語說話能力	9	13	2	0	4.29
13. 情境對話有助糾正我的發音	0	7	10	4	2.79
14. 情境對話能鞏固所學	8	13	2	1	4.17
15. 情境對話能加強我與同輩的互動	7	16	1	0	4.25
16. 情境對話能增強我說粵語的自信	6	14	3	1	4.04
17. 情境對話的氣氛很輕鬆，有助我學習粵語。	7	11	5	1	4.00
18. 情境對話使學習更具趣味性。	5	13	5	1	4.21
19. 老師的回饋，對改進我的粵語很有幫助。	18	4	0	0	4.42
20. 情境對話能激發我學習粵語的意欲	8	12	4	0	4.17

從問卷調查數據所知，情境對話對提高學生粵語的效能(題 11-14)以說話效果最好(4.29)，其次是鞏固網路所學(4.17)及聽力(3.75)，最弱的是糾正發音(2.79)。相反，學生表示教師的回饋幫助最大(4.42)，可以改進學生的學習(題 19)。此外，學生覺得情境對話的互動性及趣味性很高(題 15, 18)(分別為 4.25 及 4.21)由於學習氣氛輕鬆(題 17)(4)，能提高學生說粵語的信心(題 16)(4.04)及激發他們學習粵語的意欲(題 20)(4.17)。整體來說，除了糾正發音一項外，學生對情境對話的評價是不錯的。

1. 有助提升說話能力與自信

學生認為可以借助情境對話練習說話，增強信心。經過十二星期的練習，學生表示自己在說話方面，有明顯進步，有兩位學生分別提到語音和詞彙方面的進步最大：

最初來港的時候，我不會聽、也不會說粵語，現在已經可以用粵語跟本地生溝通。我覺得在語音方面，我可以掌握，例如「買和賣」，我可以分辨出來。又例如「我好肚餓，想食燒鵝」，「我」是 ngo⁵ (註釋2)，「餓」是 ngo⁶，口語的「鵝」讀 ngo²，讀變調，這些我都學會了。(20080430S3)

香港粵語所用的詞彙是很豐富的，有外來語，也有本地的方言詞。例如「訂位」，香港人會說「卜位」，「卜」是英文譯音，從「book」這個英文字借過來用的。普通話說「下午」，粵語是「下晝」。(20080425S2)

也有學生表示情境對話能提升他的聆聽能力：

聽聽其他組的同學說話也有幫助，我以前不知道誰說的粵語是否正確，現在能夠分辨出來，例如「高」(gou¹)與「狗」(gaau²)；「海」(hoi²)與「蟹」(haai⁵)發音好像差不多，但意思就不同了。……多聽還可以知道誰的粵語說得好，誰說得不好。(20080502S4)

2. 促進同儕互動與交流

在準備情境對話之前，學生集思廣益，激活學習的意欲，也可以交流生活的體驗。在情境對話之中，不但學習氣氛好，而且有不少趣事，使學生津津樂道：

我們的粵語不夠標準，因為聲調掌握不好，很多時候會說錯，有一次，有同學把「唔^(註釋3)食肉」(m⁴ sik⁶ juk⁶ 不吃肉)說成「唔識郁」(m⁴ sik¹ juk¹ 不能動)，其他同學及老師聽了都哈哈大笑。學語言臉皮一定要厚，說錯了無所謂，印象反而更深刻。(20080425S5)

3. 教師能幫助糾正發音

學生之間的粵語水平其實不高，不能互相糾正，因此需要導師正音。接受訪問的學生都表示最能幫助他們學習粵語的人是老師：

老師一邊聽我們說，一邊把我們說錯的字、詞寫在黑板上，還寫上拼音。等每一組都說完了，老師便帶我們讀幾遍，加深我們的記憶。她還把說粵語的難點告訴我們，特別是粵語的入聲字，例如「八、百、尺」（baat³ baak³ cek³）、圓唇音「國、光」（gwok³ gwong¹）、難讀的韻母「oe, oek」例如「靴、腳」（hoe¹ goek³）。有些字的發音很容易讀錯，例如「雞翼」（gai¹ jik⁶）與「機翼」（gei¹ jik⁶），「郊遊」（gaa¹ jau⁴）與「交友」（gaa¹ jau⁵），老師都會指正。（20080506S6）

綜合觀課的資料，小組學習有不少優點，同學可以互相砥礪，課堂的氣氛熱烈（20080312O），每個人都有說話的機會，教師可以糾正學生的錯誤，這種師生互動、生生互動的方式能補上網孤立學習的不足。接受訪問的六位學生均表示經歷十二週的學習，不僅多學了粵語詞彙，粵語的聽說能力有進步，而且信心也增強了。

討論

本行動研究證實混合課程——網路學習結合課堂教學比其他單一的學習模式更為有效（張立新、蘇紅英，2008；鄭夙珍，2002；Boisvert, 2000；Hughes & Hagie, 2005；Murday et al., 2008）。本課程不僅幫助學生培養自學的能力及加強學習的互動性，而且幫助學生使其學習觀念、信念及習慣有根本的改變（Boyer et al., 2006）。再者，也為語言學習的定位與再概念化提供討論的空間。

混合式課程培養學習自主性及增強學習互動性

混合式的課程平衡網路學習與課堂教學的需要，照顧不同學生的學習風格（Hughes & Hegie, 2005），促使學習者與學習內容及其他學習夥伴的人際交互活動（楊開成，2001）。

Race（1994）指出主動參與有四種基本的過程：（1）隨著個人的步伐、（2）依個人選擇的時間及地點、（3）完全掌控自己的學習（隨時回顧及溫習學習的材料）及（4）與其他人一起學習。網路學習具備上述首三種特點，而課堂中的情境對話，則切合上述的第四項特點。長久以來，各大學提供傳統式的以教師主導的語言學習課程，學生很少承擔學習的責任（Graesser & Person, 1994）。隨著建構主義的抬頭，無論課程的設計與教學模式都有突破性的發展。建構主義認為知識的獲得是由學習者本身建構，所以學習是一種個人解讀詮釋本身經驗的過程（鄭夙珍，2002）。互聯網的使用，正符合由學生自導（self-directed）學習的程序、進度，不假外力而是全由學習者控制的原則（黃甫全等，2007；鄭夙珍，2002；Boyer et al., 2006）。由學生承擔學習的責任、掌握時間管理技能，獲取滿足感及擁有權（Tallman & Fitzgerald, 2005）。

從認知心理學的發展理論來說，語言、規則、象徵系統等知識，最能夠從團體中人與人的交往和互動過程中學到（Piaget & Inhelder, 1969）。本行動研究證明與同儕一起利用情境對話學習同樣重要，從社群建構主義來分析，小組互動促進各成員及團體彼此之間的交流及社交方面的發展（陳錦榮、許明輝，2002），通過與其他人工作、談論及分享時達成共識、獲得同感、建構豐富涵意知識、促進學生自我的滿意度與學習成果的效益（Bruffee, 1993）。網路學習輔以課堂學習，讓學生有定期接觸及交流的機會，建立學習社群（learning community），保證學習的均衡發展，促進較深層次的學習。

混合式課程幫助改變學生的語言學習觀念及習慣

在中國和許多亞洲國家，由於師生間存在著一種上下級的關係，學生只期待教師把現成的知識傳授給他們（李俏，2003）。而網路的自導（self-directed）學習與同儕互動的學習模式，擺脫依賴教師的習慣，給學生注入新的學習觀念。學生承擔課內課外的學習責任，掌握自主學習的策略。這種「教育化的轉移」，需要改變教師及學生的學習態度與觀念（Donoghue, 2006）。參加本研究的學生，最初並沒有使用網路學習的習慣，卻表示較喜愛參加正規的課堂。導師經過反思後，認為學生還沒有跳出傳統上課觀念的樊籬，於是想辦法幫助學生改變這個想法。導師規定學生每週上網自學指定的單元，由於學生需要在課堂上與同學進行情境對話學習，每一位學生均須為自己的表現負責，表現不理想會拖累同組同學。這種做法有效地督促學生上網自學，學生上網後發覺網上的教材實用，且操作簡單，網路暢通無阻，久而久之，培養了上網學習的習慣。

混合式課程為語言學習重新定位

語言或語文學習並非一門孤立的課程，它是學習者與外界相互溝通的工具。語言學習（language learning）是一個輸入（input）、內化（internalization）、輸出（output）、反饋（feedback）的過程，受語境（context）的因素影響（李宇明，1994；李俏，2003）。國內學生通過網上學習粵語詞彙、句子及簡短對話，反覆閱讀及聆聽網上教材，加快學習的速度。網路自學其實處理了語言學習「輸入」的部分，為課堂情境對話，即「輸出」及「應用」部分奠下了基礎。情境對話不但使學生擺脫機械記憶、被動學習的局面，還為學生提供了交際性的、支援性的、激勵性的語境。通過社群的學習，較能誘導害羞的、被動的及不願

說話的學生建立自信，共同完成學習任務。從人本主義心理學來看，同儕互相幫助，使教室中的氣氛和諧，學習動機自然會提高（Hamachek, 1987）。學習第二語言還會受到第一語言的干擾，導師通過診斷，即時糾正學生的錯誤，並解釋原委，為學生提供鷹架支援（scaffoldings）（Tallman & Fitzgerald, 2005）。學生普遍欣賞這種反饋方式，認為有效地糾正學生的發音，解決學生語言學習上的困難。

總結及建議

本行動研究促使導師成為研究者（Stenhouse, 1975）及反思者（Schon, 1983），且在促進轉型學習、更新學生學習的觀念上扮演關鍵的角色（鄭夙珍，2000；Boyer et al., 2006）。由於網路學習是以個人為單位，缺乏朋輩的互動，僅靠網路支援並不能對學生的學習有很大幫助；惟有考量教學相關因素，包括學生特質、學科特性，並以課堂學習為基礎，由導師設計適切的學習活動，營造正面的學習環境，方能優化學習（趙寧，1996；鄭夙珍，2002）。總結本研究的實踐經驗，混合式的語文課程值得推廣，不僅是學習方式的改變，更重要的是學習觀念的轉變。

這個課程設計還有改善的空間。首先是網路的技術支援層面，建議加強視聽效果，並讓學生上載短片及聲音檔案，在網上交流及討論。由於粵語學習以語音為重點，若果能發展電腦粵語語音辨識技術，矯正學生的錯誤，則大大提升網路學習的效能。除了情境對話外，教師更須營造多種語言實踐的環境，例如，設計角色扮演、廣播劇等活動；因為學生的參與動機越大，語言學習的成功機會亦越大（李侑，2003；俞紅珍等，2002）。

註釋

1. 情境對話的主題與網路單元內容配合，舉例來說，在求醫單元中，學生模擬到診所或醫院看病，同組的同學分別扮演醫生、護士、病人等角色。
2. 為方便電腦文書處理，本文採用香港語言學學會制定的粵語拼音方案標示粵音。
3. 「唔」為粵語詞彙，等於「不」的意思。

參考文獻

- 李子建（2002）。〈反思教學與行動研究〉。載黃顯華、朱嘉穎（編著），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁 67-83）。台北：師大書苑。
- 李宇明（1994）。〈語言學習異同論〉。載世界漢語教學編輯部等（編），《語言學習理論研究》（頁 77-93）。北京：北京語言學院出版社。
- 李侑（2003）。〈合作學習的研究及其在英語教學中的應用〉。《課程、教材、教法》，第 23 卷第 6 期，頁 38-42。
- 俞紅珍、劉淑安、厲園光（2002）。〈初中英語教學中學生主體性實驗研究報告〉。《課程、教材、教法》，第 22 卷第 6 期，頁 53-58。
- 陳錦榮、許明輝（2002）。〈合作探究學習：探討一種創新教學模式的可行性〉。《教育曙光》，第 46 期，頁 57-66。
- 張立新、蘇紅英（2008）。〈網路自主學習與課堂教學的整合〉。《教育評論》，第 5 期，頁 88-90。
- 黃甫全、曾文婕、陳東梅、孫福海（2007）。〈網路環境下合作活動學習的行動研究——以「課程與教學論」的教學改革試驗為例〉。《電化教育研究》，第 8 期，頁 58-61。
- 楊開成（2001）。〈對教學設計理論的幾種機械理解及其分析〉。《中國電化教育》，第 171 期，頁 6-10。
- 趙寧（1996）。〈多媒體在教學設計中的形式、迷思和趨勢探討〉。《社會教育學刊》，第 25 期，頁 77-88。

- 甄曉蘭 (2003)。《課程行動研究——實例與方法解析》。台北：師大書苑。
- 劉英爽 (2008)。〈大學英語自主學習及其能力的培養〉。《鄭州航空工業管理學院學報》(社會科學版)，第 27 卷第 4 期，頁 142-144。
- 鄭夙珍 (2002)。〈小組探究教學結合網路學習成效初探〉。《教育研究資訊》，第 10 卷第 5 期，頁 111-136。
- 蔡清田 (2001)。〈「教師即研究者」的課程行動研究：以國立中正大學教育學程「教學實習」課程為例〉。載中華民國課程與教學學會(主編)，《行動研究與課程教學革新》(頁 102-120)。台北：揚智文化。
- AbuSeileek, A. F. (2007). Cooperative vs. individual learning of oral skills in a CALL environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493-514.
- Beard, L. A., & Harper, C. (2002). Student perceptions of online versus on campus instruction. *Education*, 122(4), 658-664.
- Boisvert, L. (2000). Web-based learning. *Information Systems Management*, 17(1), 35-41.
- Boyer, N. R., Maher, P. A., & Kirkman, S. (2006). Transformative learning in online settings: The use of self-direction, metacognition, and collaborative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(4), 335-361.
- Broad, M., Matthews, M., & McDonald, A. (2004). Accounting education through an online-supported virtual learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 135-151.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Chen, C. M., & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computer & Education*, 51, 624-645.
- Chen, H. Y., & Liu, K. Y. (2008). Web-based synchronized multimedia lecture system design for teaching/learning Chinese as second language. *Computer & Education*, 50, 693-702.
- Dekhin, R. (2008). Online enhanced corrective feedback for ESL learners in higher education. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 409-425.
- Donoghue, S. L. (2006). Institutional potential for online learning: A Hong Kong case study. *Educational Technology & Society*, 9(4), 78-94.

- Furnham, A. (2004). Foreign students' education and culture shock. *The Psychologist*, 17(1), 16–19.
- Gilbert, S. D. (2001). *How to be a successful online student*. New York: McGraw-Hill.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Graesser, A. G., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104–137.
- Hamachek, D. (1987). Humanistic psychology: Theory, postulate and implication for educational process. In J. Glover & R. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp.159–182). New York: Plenum Press.
- Hughes, M., & Hagie, C. (2005). The positive and challenging aspects of learning online and in traditional face-to-face classrooms: A student perspective. *Journal of Special Education Technology*, 20(2), 52–57.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp.1–19). New York: Cambridge University Press.
- Murday, K., Ushida, E., & Chenoweth, N. A. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125–142.
- Pape, L. (2006). From bricks to clicks: Blurring classroom. *School Administrator* 63(7), 18–21.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school: A handbook in the classroom* (3rd ed.). London: Cassell.
- Race, P. (1994). *The open learning handbook* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple smith.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.

Tallman, J., & Fitzgerald, M. A. (2005). Blending online and classroom learning environments. *Knowledge Quest*, 34(1), 25–28.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

An Action Research on Cantonese Learning: Integration of Online Self Learning and Situational Conversation Practice in Class

Angela Choi-fung Tam

Abstract

This action research was designed with an objective to examine the effectiveness of a Cantonese curriculum with a hybrid format, including online self learning and traditional face-to-face classroom. Course materials were developed and uploaded to the World Wide Web for self learning prior to students' engagement in situational conversations, practicing Cantonese with their peers in class. Various sources of data were collected including teacher's journals, minutes of meetings, critical friend's class visits, questionnaires and semi-structured interviews. The finding affirms the positive effectiveness of the hybrid curriculum. Students' self learning skills have been developed, their learning conceptions have been altered and favorable language learning environment with social interaction has been created. It is highlighted that the teacher plays a significant role in curriculum design, her reflection-in-action and adaptive pedagogy has engendered a move to autonomous learning.