

大學生翻譯學習型態與 其翻譯能力之關係¹

廖柏森

國內翻譯教學的成效往往未能盡如人意，其中一個可能原因在於學生的翻譯學習型態 (translation learning styles) 未能契合翻譯學科的特性和教師的教學方式，導致其學習行為缺乏效率。不過目前翻譯教學的研究多集中在教學方法和課程設計上，對於學生學習翻譯型態的研究則完全闕如，也不確定學生的翻譯學習型態是否會影響其翻譯能力。因此本研究旨在設計一份「翻譯學習型態」問卷，先透過專家評定和學生預試 (pilot test) 確保該問卷量表的信效度，接著針對三所國立大學共 120 名修習翻譯課的學生進行施測。收回問卷後先進行描述性統計如次數分配、平均數、標準差等計算，了解全體學生在各種翻譯學習型態上的傾向。再以學生的學期成績與其學習型態執行 Pearson 積差相關性統計，檢視學生的翻譯學習型態與其翻譯能力之間的關係。最後以學生成績的前 25% 和後 25% 區分為高成就和低成就兩組與其學習型態做獨立樣本 t 檢定，探究筆譯高低成就與其學習型態間是否具顯著性差異。研究結果希望有助闡明翻譯學習型態與翻譯能力之間的關係，增進翻譯教師對於學生學習筆譯過程的理解，在教學上也可協助學生有意識地認識自己的學習型態，以擴大其學習效能和增進翻譯能力。

關鍵字：翻譯學習型態、翻譯能力、翻譯教學

收件：2011 年 3 月 13 日；修改：2011 年 7 月 5 日；接受：2011 年 7 月 8 日

廖柏森，國立臺灣師範大學翻譯研究所副教授，E-mail: posen@ntnu.edu.tw。

The Relationship between College Students' Translation Learning Styles and Translation Competence

Posen Liao

The effectiveness of translation teaching in Taiwan has often failed to live up to most people's expectations. One possible reason for this unsatisfactory result may lie in the mismatch between students' learning styles and features of translation activities as well as teachers' teaching styles in the classroom. However, current translation education studies conducted in Taiwan have mostly focused on the development of curriculum and teaching methods. Very little research attention has been paid to the study on students' translation learning styles and to explore if these learning styles could have any impact on their translation competence. Therefore, the main purpose of this research project was to develop a survey instrument entitled *Translation Learning Styles Questionnaire* by conducting expert consultation and a pilot test on college students to ensure its validity and reliability. And then the questionnaire was administered to 120 translation students from three national universities to investigate their translation learning styles. Descriptive statistical analyses such as frequency, means, and standard deviations were first calculated to obtain students' overall responses to the questionnaire. Then independent *t*-tests and correlational statistics were conducted to explore the relationship between students' translation learning styles and their translation competence. Both high achievers (top 25% of the research subjects) and low achievers (bottom 25% of the research subjects) were also compared to see if there was a statistically significant difference between their translation learning styles. It is hoped that the implications of this study will shed some light on how translation learning styles affect students' translation competence as well as help students to be more consciously aware of their own learning styles, which could further enhance their own learning. Furthermore, teachers could benefit from understanding their students' translation learning styles and translation process in order to provide students with consistent teaching methods and materials and improve the quality of translation teaching.

Keywords: translation learning styles, translation competence, translation instruction

Received: March 13, 2011; Revised: July 5, 2011; Accepted: July 8, 2011

壹、前言

近年來國內的翻譯系所、學程和課程急速增加，但可惜的是教學成效卻往往未能盡如人意（李亭穎、廖柏森，2010；戴碧珠，2003）。儘管許多學校致力於提供良好的翻譯教學環境，包括增加設備師資和改進教材教法，可是教學成效仍屬有限。探究其原因，除了教師教學方面的因素之外，另一層面可能來自於學生本身的學習歷程，尤其是其翻譯學習型態（translation learning styles）如果並未契合翻譯學科的特性和教師的教學方式，就容易造成學習行為缺乏效率。因此若要提升學生的翻譯學習成效，就要增進我們對於學生學習翻譯過程的理解。而這方面的研究不妨可借鏡第二語言習得（second language acquisition）領域的成果。

第二語言習得研究者於 1970 年代就發現，雖然語言教學法不斷推陳出新，但卻沒有一種教學方法能保證教學的成功；而同一種教學方法卻會因學習者的學習型態和策略運用，而獲得不同之成效。因此研究者意識到教師在教學時也必須同時重視學習者的學習歷程。教學研究的重心不能只是放在教師要如何教，也應考量學習者是如何學。許多與學習有關的構念（constructs）諸如學習型態（learning styles）、學習策略（learning strategies）、學習動機（learning motivation）和學習焦慮（learning anxiety）等都先後被納入第二語言習得的研究領域而被視為影響個人學習外語成效的關鍵因素，國內外對於這些學習相關議題的研究文獻也相當豐富。

不過翻譯教學領域對這些學習歷程的諸多議題仍感生疏、缺乏探討。這可能因為長久以來，翻譯教學一直附屬於外語教學的一環，目前翻譯雖已被視為獨立的新興學門，大學也設置愈來愈多的翻譯系所與學程，但翻譯作為一門專業學科在課堂上教授的歷史並不長，教學研究的議題仍在摸索建立當中。雖然現在學界對翻譯教學的研究愈來愈重視，但大部

份仍都集中在教學方法和課程設計上，對於學生學習翻譯過程的研究則相對較少，有必要進一步深入探究。

目前國內對於翻譯學習議題的有限研究中，Liao（2007）曾探討大學生的翻譯策略使用，Chiang（2009）調查過學生學習口譯的焦慮，然而對於翻譯學習型態的研究則完全闕如。而Robinson在其專書*Becoming a Translator*（2007）中曾專章討論從學習者的角度來檢視譯者的養成過程，其中就以相當多的篇幅來論證譯者的學習型態如何影響其譯作表現。他主張學習者了解自己翻譯學習型態的益處包括：（1）可以有意識地發現自己學習上的長處，進而調整學習環境來強化這些長處，這當中包括能夠察覺自己身為譯者的效能（effectiveness as translators）；（2）可以擴展自己學習的可能性，例如有些學習者發現自己屬於衝動型（impulsive）的學習型態，就可多加培養自己在反思型（reflective）上的學習方式，發展多元的學習能力（Robinson, 2007, p. 57）。不過Robinson在書中註腳處（2007, p. 60）也坦承他的觀點只是揣測，並非實證研究的結果，因此本研究希望能夠為Robinson對於學習型態與翻譯學習之間的論述提供一點實證研究的基礎。

學習型態在學習翻譯過程中可能扮演某些角色，但在國內的翻譯教學領域中長期被忽略。因此本研究以大學生學習翻譯的型態為主題，探究其翻譯學習型態與翻譯能力之間的關係。研究方法以問卷調查學生學習型態的傾向，進而協助學生發展適當的學習方式來增進學習翻譯效能。並建議教師在課堂上配合學生學習型態來提供適切的教材教法，以提升教學品質。

貳、文獻探討

美國早從1970年代起就相當注重學習者的個別差異，發現學習者皆具有個人獨特的學習或認知型態，偏好以不同的方式來接收、理解和擷取

訊息。這些研究結果有助於學生認識自己的學習型態以選擇適合的學習環境和學習策略，發揮學習長處並彌補短處，進而提高學習成效；另一方面，教師也能了解學生的學習過程並配合這些學習型態提供適當的教學活動（Dixon, 1985; Domino, 1979; Jenkins, 1982; Keefe, 1979）。

其中 Keefe (1979, p.4) 將學習型態定義為：「是認知、情意和生理上的特質，它們是相對穩定的指標，指出學習者是如何感知、影響和回應其學習環境。」而 Reid (1995, viii) 則定義學習型態為：「個人在吸收、處理和保留新資訊與技能之時，他們自然傾向、習慣性和偏好的方式。」另外，Brown (2007, p. 119) 也認為學習型態是個人內在一致和持久的傾向或偏好。

可見學習型態是學習者的一種內在特質，是個人偏好用來吸收、處理和擷取訊息的方式，可以用來解釋學習者如何獲取知識、與環境互動並回應環境的變化。一般而言，學習型態到了成人階段已經相當穩定，但這並不意謂學習型態就無法改變，如 Dörnyei 和 Skehan (2003) 就主張學習型態的傾向雖然根深蒂固，但仍有彈性的成長空間，可因特定的環境或工作需求而改變原有的學習型態。Brown (2007) 也認為所謂的「才智或成功之士」就是能善用各種不同學習型態之人。

簡言之，學習型態是個人的學習習慣和傾向，表現在其面對學習環境的態度和處理學習資訊的方式。每位學習者的學習型態都有其獨特性、穩定性，但同時也具備可塑性，會因不同的學習任務或學習環境而改變其學習型態的傾向。而且學習型態本身沒有價值高下和對錯之分（Dunn, 1983），只要是學習者本身感覺適切並且學習有效的型態就是最佳型態。研究也顯示，學習者若能逐步拓展自己的學習型態，在具備多種型態後，便能於各種不同的環境中有效學習。而且每位學生的學習型態都有或多或少的差異，因此幫學生找出其主要的學習型態以增進學習效率便成為教師教學的要務之一。

由於學生的學習型態非常多元，學界目前所辨識出的認知或稱學習型

態 (learning/cognitive styles)² 種類相對繁多，例如 Riding 和 Chemma (1991) 回顧以往文獻就歸納出 30 多種型態，而 Ehrman 和 Leaver (2003) 也整合之前研究提出 10 對共 20 種型態。但這些分類中不乏過於瑣碎或概念名稱上有重疊之處 (Brown, 2007)，因此本研究只選擇與翻譯學習有關的型態加以討論。首先在學習型態的分類上，Jensen (2000) 分為四種範疇 (categories)，分別為情境 (context)、輸入 (input)、處理 (processing) 和回應 (responses)。而其他研究者在每類範疇中也曾提出數種學習型態，例如：

1. 情境：指學習的環境，從學習者對於學習情境的依賴程度還可分為：
 - (1) 場域獨立型 (field independent)：Ehrman (1998) 認為場域獨立學習者偏好學習缺乏脈絡的材料 (learn material out of context)。這類學習者通常喜好分析、注重細節，課業成績較突出 (Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978)，在第二語言學習上的表現也較佳 (Abraham, 1985; Chapelle & Green, 1992)。另一方面，Robinson (2007) 認為場域獨立型譯者喜歡在課堂上學習和教授翻譯以及將翻譯理論模式化，勝過於實際的翻譯操作。
 - (2) 場域依賴型 (field dependent)：Ehrman (1998) 認為場域依賴學習者偏好學習有脈絡的材料 (learn material in context)。這類學習者通常具同理心、喜社交。而在學習翻譯上，Robinson (2007) 認為場域依賴型譯者是經由做翻譯來學習翻譯，他們通常迴避翻譯學術課程和抽象翻譯理論，但會從強調實際操作的訓練方式中受益。
2. 輸入：指感官接收資訊並輸入到腦部的方式，包括：
 - (1) 視覺型 (visual style)：Reid (1995) 描述此種學習者以視覺刺激的形式學習時效果最佳，例如喜歡長時間閱讀、用圖表

輔助學習、上課時希望老師將重點寫在黑板上、相當依賴筆記等。老師上課若只是偏重口語講演或討論，視覺型學習者可能會覺得較吃力或捉不到重點。在學習翻譯上，Robinson (2007) 認為視覺型的譯者通常喜歡在源語和目標語之間作對比分析 (contrastive analysis)，在腦海中或書面上會重新安排兩種語言的結構。不過他們通常不會成為口譯員，因為口譯對視覺型譯者而言沒有源語文本可以依循。

- (2) 聽覺型 (auditory style): Reid (1995) 認為此種學習者偏好利用聽覺感官來學習新知，例如上課喜歡聽講和老師的口語解釋、回家收聽廣播或影音節目、錄音帶或CD等教材，但聽覺型學生可能對閱讀或寫作活動感到較為困難。而 Robinson (2007) 則認為聽覺型譯者會自然傾向從事口譯工作，而就算是從事筆譯，他們也喜愛把源語和譯文唸出來讓自己聆聽，或是在腦海中默唸。他們也較喜歡與其他譯者口頭討論自己的譯作和翻譯過程。
- (3) 動覺型 (kinesthetic style): Reid (1995) 認為此種學習者注重體驗的學習，以需要動手操作具體實物的學習方式最佳，偏好參與各項活動例如校外教學、課堂內編製教材和圖表、或做報告等。但對於長時間坐在座位上聽課和需要抽象思考的理論性題材可能感到不耐煩。而 Robinson (2007, p. 67) 則認為動覺型譯者不論在從事筆譯或口譯工作時都能感受到語言的律動 (movement of language)，與其說是他們在翻譯兩種文字，不如說是他們在「駕馭」文字的流動。

3. 過程:指學習者處理資訊過程中所使用的不同方式，基本上可分為:

- (1) 分析型 (analytic): Oxford (2003) 認為此型的學習者注重學習內容的規則和細節，要求精確，喜歡進行邏輯分析和對

比，在不確定的情況下不喜歡揣測文意。Robinson (2007) 認為分析型譯者通常傾向喜好高度結構化的工作情境和文本，他們也比較容易成為某個領域的專家。

- (2) 整體型 (global): Oxford (2003) 認為此型的學習者傾向把學習的焦點置於整體的架構上來全面看待問題，在學習語言時喜歡溝通性的活動，而避開瑣碎的文法分析。就算缺乏足夠的資訊，他們也會從文境中猜測意義。在翻譯工作上，Robinson (2007) 認為整體型譯者比較不喜歡從事需要太講究細節正確性 (minute accuracy) 的譯事，而喜歡大體上「符合」(a general overall “fit”) 語意的工作。

4. 回應:指學習者對於所輸入和處理之資料而產生之回應方式，包括:

- (1) 反思型 (reflective): Ewing (1977) 認為反思型與系統型 (systematic) 學習有關，學習者針對問題常是三思而後行，衡量所有的可能性後才提出解決方案。在第二語言的閱讀表現上，反思型學習者的閱讀速度比衝動型學習者緩慢而謹慎，但較為正確。另一方面，Robinson (2007) 認為反思型譯者需要較多時間仔細思考後才會進行翻譯，若是要求速度或有時間限制的翻譯工作反而會引起他們的焦慮。
- (2) 衝動型 (impulsive): Ewing (1977) 認為衝動型與直覺型 (intuitive) 學習相關，大多是依賴直覺來揣測結果和做出判斷。在第二語言的閱讀表現上，衝動型學習者的閱讀速度較快，但容易出錯。在翻譯上，Robinson (2007) 認為衝動型譯者通常是口譯者，尤其像同步口譯就要求口譯者對於資訊處理具備快速自然的反應能力。

除上述 Robinson (2007) 討論與翻譯學習相關之學習型態之外，教育學界經常探討的學習型態還包括個人型 (individual) 和團體型 (group) (Reid, 1995)、左腦型 (left-brain dominance) 和右腦型 (right-brain dominance) (Torrance, 1980)、內向型 (introverted) 和外向型 (extraverted) (Myers & McCaulley, 1985)、思考型 (thinking) 和感受型 (feeling) (Oxford, 2003) 等眾多型態，這些學習型態與翻譯學習之間也有或多或少的關係。

在教育界已有許多學科將學習型態整合至課堂教學，如外語教育 (Reid, 1998)、工程教育 (Felder & Silverman, 1988)、醫學教育 (Jones, 2007)、護理教育 (Suliman, 2010) 等皆已有實徵研究結果，Sabry 和 Baldwin (2003) 也曾針對網路互動學習和學習型態之間提出報告，教學成果都相當正面。其中 Reid 可說是第一位將感知學習型態偏好 (perceptual learning style preferences) 的概念和調查問卷引進至外語教學領域。Reid (1987, 1995) 曾從事跨文化的學習型態研究，發現亞洲學生通常是高度視覺型的學習者，視覺型程度最高的是韓國學生，與美國學生的視覺型學習型態呈現顯著性差異；操西班牙語族裔學生的聽覺型態最為突出，而日本學生的聽覺型程度則是最低，甚至比中國和阿拉伯學生更不明顯。而且 Reid 也指出，學習型態的傾向與學習者的性別、主修系所、和在國外居留時間長短等因素都有關係。

由上可知，近幾十年來教育研究上一個重要的發現就是每個人在學習任何事物時都有自己獨特的學習型態，我們可以推論學習型態對於翻譯學習或許也有某種程度的影響。因為翻譯活動大體上可謂是譯者對於不同語言文本的理解和表達上的認知過程，而心理學和教育學上的諸多實徵研究已證實每個人的認知型態都有其獨特性，亦即不同的人對於資訊的思考、吸收、儲存、組織、擷取和呈現方式都有不同的傾向或偏好，而認知型態應用在教學的情境時就是指學習型態，因此不同譯者在學習翻譯過程中按理也應有不同的認知或學習型態。只是目前我們對於翻譯學習

上的認知或學習型態尚未有系統化的整理和認識，殊為可惜。

綜合以上研究背景和文獻探討，學習型態在學習過程中可能扮演重要角色，但是國內目前探討筆譯學習型態之實徵研究則完全闕如，也尚未分析翻譯學習型態以及翻譯能力之間的關係。因此本研究的主要研究目的有三：

1. 依據學理基礎與大學生學習翻譯現況設計具有效度與信度之翻譯學習型態問卷。
2. 以該問卷調查大學生的翻譯學習型態，探討他們有何偏好或傾向的學習型態。
3. 討論大學生筆譯學習型態對於其筆譯能力之影響，分析高成就和低成就學生學習型態之差異，並討論形成差異的可能成因。

參、研究方法

一、研究設計

本研究主要採量性研究方法，研發調查學生翻譯學習型態的問卷，包括預試（pilot test）的問卷初稿和大量施測的正式問卷都用統計方法和專家評定以確保量表工具的信度和效度，並在施測後計算學生對於問卷的回應以及探討學習型態和翻譯能力兩個變項之間的關係。

二、研究對象

研究對象為國內北部三所國立大學修習翻譯課程的學生共 120 位，其中台北大學 51 位，台灣師範大學 29 位，交通大學 41 位，年級分佈在大二至大四。另外，對於研究對象中高成就學生和低成就學生的界定是以學生在翻譯課的學期成績為標準。雖然學生的學期成績並不完全等同於翻譯能力，還受其出席紀錄、作業繳交與否、教師個人印象等因素影響。

但翻譯能力畢竟是學期成績中最主要的組成部份，而且在教育研究上也慣常以成績作為能力或成就的操作定義，因此本研究亦採學期成績作為翻譯能力的指標。將佔全體受測對象成績前 25% 的學生界定為高成就學生，後 25% 則定義為低成就學生，因此高低成就學生共佔所有研究對象的 50%，另外 50% 則為中間程度學生。

三、發展研究工具

研究工具為研究者所設計之（翻譯學習型態問卷），並進行預試和專家評定，以建立問卷的信度和效度。研究者首先參考在第二語言習得研究上常使用的幾份具高效度和高信度的量表工具，包括 Reid（1995）所設計的 *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*，Oxford（1993）的 *Style Analysis Survey*（SAS），O'Brien（1990）的 *Learning Channel Preference Checklist*（LCPC），Kinsella（1995）的 *Perceptual Learning Preferences Survey* 和 Kinsella 和 Sherak（1995）的 *Classroom Work Style Survey*，Ely（1989）的 *Second Language Tolerance of Ambiguity Scale*，Canfield（1992）的 *Learning Styles Inventory*（LSI）等相關之學習型態問卷；再根據學習筆譯的特定情境、資訊輸入處理過程和回應方式來設計本研究所使用「翻譯學習型態問卷」的題目。問卷初稿首先擬出七個學習型態構面及其預試題目，分別為視覺型（visual style）19 題、聽覺型（auditory style）18 題、動覺型（kinesthetic style）15 題、反思型（reflective style）24 題、衝動型（impulsive style）18 題、團體型（group style）9 題、個人型（individual style）8 題。經進一步篩選後將每個構面的題數縮減為 5 題，並且以中英文對照方式呈現。

研究者設計完問卷題目初稿後，先從事專家效度檢驗，研究者與四位大學翻譯教師³共同討論修訂問卷內容概念和用字之妥適性。例如，初稿中的第 10 題（衝動型）原文如下：

「我很快就會決定好要如何翻譯。

I reach translation decisions quickly.」

而經過專家評定後，決定將原先中英對照的形式改為只有中文的題目，符合受測對象皆為國內大學生的需求，並減輕其閱讀負擔。另因原題的陳述脈絡不夠清楚精確，決定將全題修訂如下：

「我讀完原文通常很快就能決定要如何翻譯。」

在與專家逐題討論後訂定出預試的問卷版本，以期達到問卷題目的構念效度（construct validity）和內容效度（content validity）。

接下來針對問卷進行預試，對象與正式施測的研究對象相同，都是修習筆譯課的大學生，共 28 人。預試中先請學生填寫問卷，研究者並就其結果作項目分析（item analysis），得出該問卷初稿的內在一致性信度係數 Cronbach α 為 0.64。另外亦訪談受測學生，檢視問卷的用字行文是否精確易懂。最後再依據以上的量性數據和質性意見修訂初稿成為正式問卷，俾便施測時使用，而且預試中實施問卷的程序也可作為正式施測程序的參考。

四、施測過程

研究者親自至台北大學翻譯課中實施「翻譯學習型態問卷」的填答，台灣師範大學和交通大學則委託另外兩位翻譯教師在其課堂上施測。研究者和受委託教師首先向受測學生解釋研究之目的並且說明如何填答此問卷。然後提醒學生於填寫此問卷時，所有答案並無好壞對錯之區別，只需誠實地回答每項翻譯學習型態之陳述。受測者完成問卷調查後，都收到研究者致贈一份表達謝意的小禮物，而所有的填答資料都輸入電腦並進行統計分析。

五、資料分析

資料採量性方法，使用統計套裝軟體 SPSS 第 18 版，把受測者之有效問卷加以編碼，並將所填答案及各項資料轉化成數值輸入電腦，以進行統計分析。第一步先進行描述性統計，呈現全體受測者對問卷調查之反應，以計算次數分配 (frequency)、平均數 (means)、標準差 (standard deviations) 等各種統計數值，顯示全體學生在各種翻譯學習型態上的傾向。接著以學生的學期成績與其學習型態作 Pearson 積差相關性統計 (product-moment correlation)，以檢視學生的翻譯學習型態與其翻譯能力之間關係的方向和強度。最後再將筆譯成績前 25% 和後 25% 的學生區分為高成就和低成就兩組，與其學習型態做獨立樣本 t 檢定，探討筆譯高低成就的學生與其學習型態間是否具顯著性差異。

肆、研究結果與討論

一、問卷信度

經學生預試訪談以及專家建議修訂後，正式問卷施測所得係數 Cronbach α 由預試時的 0.64 稍加提升至 0.67。而七個構面 (dimensions) 分量表的 α 係數分別為視覺型 0.45，聽覺型為 0.62，動覺型為 0.33，反思型為 0.55，衝動型為 0.38，團體型為 0.74，個人型為 0.8，其中視覺型、動覺型、反思型和衝動型的信度並不理想。但一般來說， α 係數會受到量表的構面和題數多寡影響，構面愈多或題數愈少的情況下， α 係數就會變小 (吳明隆，2010；傅粹馨，2002)。而本問卷的量表構面多達七個，每個分量表只有五題，導致 α 係數容易變小。按 DeVellis (1991) 的建議， α 係數值介於 0.65 至 0.7 之間為最小的可接受水準。吳明隆 (2010) 也認為問卷如果是由分量表組成，信度係數在 0.6 至 0.7 之間是可以接受使用。因此本研究設計之問卷信度已達可使用之程度，其信度係數雖

然不高，但在類似性質的心理問卷中其實是相當普遍的現象（如 Reid, 1990），同時也可作為發展後續問卷的參考。

二、問卷構面與題目設計

正式施測問卷題目共有 35 題，分成七個構面，每個構面各有五題。填答選項採李克特式 5 點量表（5-point Likert scale），分別以（1）表非常不同意、（2）表不同意、（3）表沒意見、（4）表同意、（5）表非常同意，來調查學生的翻譯學習型態。但為避免受測者因相同構面題目連接在一起而傾向填寫相同的答案，故本問卷將相同構面的題號打散，讓受測者必須就每題所具備的不同構面來思考回答。下表呈現各個構面的名稱和在問卷中的題號：

表 1 「翻譯學習型態問卷」各個構面名稱與題號

構面名稱	問卷題號
視覺型 (visual)	1, 6, 11, 16, 21
聽覺型 (auditory)	2, 13, 17, 22, 35
動覺型 (kinesthetic)	3, 8, 19, 27, 31
反思型 (reflective)	9, 15, 23, 28, 32
衝動型 (impulsive)	5, 10, 25, 29, 33
團體型 (group)	7, 14, 20, 24, 30
個人型 (individual)	4, 12, 18, 26, 34

資料來源：研究者自行整理

三、問卷的描述性統計結果

在三所不同大學施測後，共取得 120 名大學生對於此份「翻譯學習型態問卷」的有效回答，首先受測對象對於各題回應的平均數和標準差如

下表：

表 2 「翻譯學習型態問卷」各題的平均數和標準差

題目	平均數	標準差
1. 翻譯時我會在原文的重要部份劃線或標示重點。	4.04	.87
2. 翻譯時我會在心中默唸原文或譯文的內容給自己聽。	4.20	.82
3. 我不喜歡一直坐在書桌前翻譯，自由地活動更能讓我好好思考翻譯。	2.84	1.11
4. 我通常比較喜歡一個人翻譯，勝過和其他同學同組合作翻譯。	3.03	1.02
5. 我較不喜歡上課聽講或讀教科書，寧可直接動手做翻譯。	3.03	1.18
6. 翻譯時我會在腦海中浮現原文內容的影像、數字或文字。	3.67	.89
7. 我和其他人一起翻譯時更有效率。	3.13	1.08
8. 課堂上的翻譯實作會讓我學習更有效率。	4.13	.78
9. 我喜歡翻譯課堂依據清楚的規劃內容來進行。	4.04	.85
10. 我讀完原文通常很快就能決定要如何翻譯。	2.71	.97
11. 如果我翻譯前先寫下翻譯的想法（例如譯法、用字等）會譯得比較好。	3.63	.95
12. 我一個人翻譯時，學習翻譯的效果比較好。	2.95	.92
13. 我在翻譯課堂上聽講會比自己閱讀更容易記得學習內容。	3.75	.87
14. 我喜歡和同學一起寫翻譯作業。	3.38	.95
15. 我會運用邏輯分析來解決翻譯問題。	3.60	.92
16. 每當我想到翻譯的好點子時，我會馬上寫下來。	3.55	.99
17. 我會將翻譯的原文唸出來給自己聽，幫助自己理解內容。	4.05	.94
18. 我一個人翻譯時，譯作品質會比較好。	2.94	.79

19. 在課堂上我喜歡藉由實作來學習翻譯。	4.01	.83
20. 我一個人翻譯會覺得很無趣。	2.75	.95
21. 看老師寫在黑板上的內容可幫助我學習翻譯。	3.93	.76
22. 聽別人講解如何翻譯會讓我學得更好。	4.18	.73
23. 我會規劃自己的翻譯流程、按部就班地翻譯。	3.11	.99
24. 在翻譯課堂上和其他人一起討論，會使我的學習效果更好。	3.82	.82
25. 我無法完全看懂原文的意思時就會覺得很煩。	4.29	.82
26. 我獨自一人寫翻譯作業比較能夠專心。	3.76	.86
27. 我喜歡直接做翻譯，勝於寫有關翻譯的報告。	4.15	.88
28. 我會按照我制定的計畫來翻譯。	3.18	.99
29. 我不會把原文中看起來無關緊要的細節譯出來。	3.20	.93
30. 我喜歡和具備不同能力的同學一起翻譯，可以學到不同的東西。	4.11	.92
31. 我不喜歡一再校閱自己譯好的作品。	2.48	1.04
32. 翻譯時我喜歡想出許多新的表達方式。	3.78	.89
33. 我不喜歡太多的翻譯規則。	3.48	.90
34. 和同學在小組翻譯時，讓我覺得像是在浪費時間。	2.38	.92
35. 在學習翻譯時，我喜歡先聽取相關資訊再動手翻譯。	4.01	.81

資料來源：研究者自行整理

問卷調查結果顯示，就個別學習型態的行為而言，學生回應平均數最高的題目依序為第 25 題「我無法完全看懂原文的意思時就會覺得很煩」(M = 4.29)，第 22 題「聽別人講解如何翻譯會讓我學得更好」(M

= 4.18)，和第 27 題「我喜歡直接做翻譯，勝於寫有關翻譯的報告」(M = 4.15)。而回應平均數最低的題目按倒數為第 34 題「和同學在小組翻譯時，讓我覺得像是在浪費時間」(M = 2.38)，第 31 題「我不喜歡一再校閱自己譯好的作品」(M = 2.48)，和第 10 題「我讀完原文通常很快就能決定要如何翻譯」(M = 2.71)。

其次，針對七個學習型態構面，受測對象回應的平均數和標準差如下表：

表 3 「翻譯學習型態問卷」各構面的平均數和標準差

構面名稱	平均數	標準差
視覺型	3.76	.50
聽覺型	4.04	.53
動覺型	3.52	.48
反思型	3.54	.56
衝動型	3.34	.52
團體型	3.44	.66
個人型	3.01	.67

資料來源：研究者自行整理

由上表可知，學生在翻譯學習型態類別上並未有明顯的好惡，平均數大多分佈在 3 與 4 之間，相對比較高的傾向為聽覺型 (M = 4.04)，其次為視覺型 (M = 3.76)。而學習型態傾向最低的是個人型 (M = 3.01)，次低為衝動型 (M = 3.34)。但是過去對亞洲學生的英語學習型態研究，通常都是屬於高度視覺型的學習者 (Reid, 1987, 1995)，與本研究的學生以聽覺型為主不同，其差異的原因推測如下：第一是學習英語的聽覺來源語為英語，國內學生對於英語的聽力多有障礙，在學習型態偏好上難免較低；而學習翻譯的聽覺來源語是中文，包括教師和他人的講解，對學生以

聽覺來理解學習翻譯沒有問題。其次，有人可能認為筆譯以書面文本為工作素材，理應以視覺為主要的學習感官，但本研究的對象是剛剛始學習筆譯的大學生，他們仍須依賴教師和旁人的口語講解指導，才有信心從事筆譯，因此聽覺型在大學生的翻譯學習過程中似乎扮演較重要角色。另外，個人型學習型態得到最低的平均數似乎也反映出學生對於自己目前的翻譯能力信心仍不足。

四、相關性統計結果

問卷中的各種學習型態之間以及與學生期末筆譯成績之間的關係使用 Pearson 相關執行顯著性的檢定，結果如下表：

表 4 學習型態之間以及與成績之相關性檢定結果

		視覺型	聽覺型	動覺型	反思型	衝動型	團體型	個人型	成績
視覺型	Pearson 相關	1.00							
	顯著性 (雙尾)	.							
聽覺型	Pearson 相關	.53**	1.00						
	顯著性 (雙尾)	.00	.						
動覺型	Pearson 相關	.22*	.13	1.00					
	顯著性 (雙尾)	.02	.17	.					
反思型	Pearson 相關	.40**	.39**	.27**	1.00				
	顯著性 (雙尾)	.00	.00	.00	.				
衝動型	Pearson 相關	-.03	-.05	.35**	-.11	1.00			
	顯著性 (雙尾)	.76	.59	.00	.24	.			

團體型	Pearson 相關	.11	.21*	.26**	.15	.06	1.00		
	顯著性 (雙尾)	.22	.02	.01	.10	.51	.		
個人型	Pearson 相關	.03	-.07	.05	.05	.04	-.70**	1.00	
	顯著性 (雙尾)	.73	.43	.56	.58	.65	.00	.	
成績	Pearson 相關	.02	.02	-.04	-.02	.10	-.15	.04	1.00
	顯著性 (雙尾)	.80	.79	.68	.83	.27	.12	.68	.

** 在顯著水準為 0.01 時 (雙尾)，相關顯著。

* 在顯著水準為 0.05 時 (雙尾)，相關顯著。

資料來源：研究者自行整理

以上結果顯示，學生的翻譯學習型態與其筆譯成績之間並未具有顯著的相關性，可見一般而言，學生的翻譯學習型態對於其筆譯能力的影響並不大。而在各種翻譯學習型態之間則有高低不同和顯著性互異的相關性，係數最高的是視覺型和聽覺型的相關 ($r = 0.53, p < 0.01$)，屬中度相關 (邱皓政，2009)，而且統計顯著性的 p 值小於 0.01，也就是說視覺型學習傾向高的學生，其聽覺性傾向也相對較高；反之聽覺型學習傾向高的學生，其視覺性傾向也相對較高。另外值得注意的是，團體型和個人型的學習型態呈現高度負相關 ($r = -0.70, p < 0.01$)，也就是說傾向團體學習翻譯型態的學生通常較不喜歡個人學習翻譯，反之傾向個人學習翻譯型態的學生通常也較不喜歡和他人一起學習翻譯。此結果可以下一節高低成就學生翻譯學習型態的差異得到進一步支持。

五、高低成就組學生的學習型態 t 檢定統計結果

以上相關性統計雖然指出所有學生的整體翻譯學習型態與其筆譯成績間沒有顯著相關，但如果只針對高成就和低成就學生的翻譯學習型態

來檢視其差異，可能會有不同的結果。因此最後要處理的研究問題是學生高低不同的筆譯總成績與其翻譯學習型態之間有無差異。首先，所有受測學生 120 人的筆譯成績平均數和分佈如下：

表 5 學生筆譯成績的描述性統計

	個數	最大值	最小值	平均數	標準差
筆譯成績	120	93	75	85.43	3.93

資料來源：研究者自行整理

可知研究對象的筆譯成績最高為 93 分，最低為 75 分，平均為 85.43 分。本研究以全體受測學生成績前約 25%，也就是 89 分以上共 28 人訂為高成就組，其平均分數為 90.7；而成績後約 25%，也就是 82 分以下共 24 人訂為低成就組，其平均分數為 80。接下來計算兩組同學在七種學習型態上的平均數和標準差，結果如下表：

表 6 高低學習成就組學生在學習型態之平均數和標準差

		個數	平均數	標準差
視覺型	高成就	28	3.76	.47
	低成就	24	3.74	.41
聽覺型	高成就	28	4.01	.44
	低成就	24	4.02	.48
動覺型	高成就	28	3.54	.52
	低成就	24	3.66	.36
反思型	高成就	28	3.65	.49
	低成就	24	3.70	.46
衝動型	高成就	28	3.40	.53
	低成就	23	3.32	.39
團體型	高成就	28	3.31	.71
	低成就	24	3.68	.56
個人型	高成就	28	3.16	.63
	低成就	23	3.00	.72

資料來源：研究者自行整理

由上表可看出高低成就兩組學生在七個翻譯學習型態傾向上互有偏好，平均數差異有高有低。為進一步確認其平均數之差異是否具有統計上之顯著性，先經過變異數相等的 Levene 檢定後，接著再執行獨立樣本 t 檢定。結果如下表：

表 7 高低學習成就組學生在學習型態之 Levene 檢定和 t 檢定結果

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		顯著性 (雙尾)
		F 檢定	顯著性	t	自由度	
視覺型	假設變異數相等	0.61	0.44	0.18	50.00	0.86
	不假設變異數相等			0.19	49.97	0.85
聽覺型	假設變異數相等	0.09	0.76	-0.02	50.00	0.99
	不假設變異數相等			-0.02	47.02	0.99
動覺型	假設變異數相等	1.90	0.17	-0.98	50.00	0.33
	不假設變異數相等			-1.01	47.95	0.32
反思型	假設變異數相等	0.02	0.88	-0.37	50.00	0.71
	不假設變異數相等			-0.38	49.56	0.71
衝動型	假設變異數相等	2.07	0.16	0.58	49.00	0.56
	不假設變異數相等			0.60	48.52	0.55
團體型	假設變異數相等	1.92	0.17	-2.09	50.00	0.04
	不假設變異數相等			-2.13	49.57	0.04
個人型	假設變異數相等	0.67	0.42	0.83	49.00	0.41
	不假設變異數相等			0.82	44.24	0.42

資料來源：研究者自行整理

檢定結果顯示，高低成就兩組學生在所有七個翻譯學習型態中，只有在團體型呈現顯著性差異。而之前的 Levene 檢定結果顯示， $F=1.92$ ， $p=0.17$ ， p 值未達 $.05$ 的顯著水準，應接受虛無假設，把兩組變異數視為相等。因此 t 檢定要看第一列「假設變異數相等」中的數值，也就是 $t =$

-2.09, $p = 0.04$ 。再進一步檢視兩組學生的平均數（見表五），高成就學生的平均數（ $M = 3.31$ ）低於低成就學生（ $M = 3.68$ ）。換句話說，高成就學生比起低成就學生較不傾向團體型的學習型態，但是在其它學習型態上則和低成就學生沒有顯著不同。根據研究者授課時的觀察，同學在從事團體翻譯作業時常有爭論不休的情況，雖然這種討論有助於不同翻譯能力同學之間的交流學習，但高成就同學的正確意見或譯法有時不見得會被其他同學採納接受，難免會產生挫折感。另外，低成就同學可因團體討論而受惠較多，團體作業的成績也比其個人作業成績高。因此兩組學生相較，高成就學生較不傾向團體型學習，而低成就學生則較傾向團體型學習。不過話說回來，高成就學生在團體型學習的平均數仍達 3.31，顯示他們其實也不排斥團體型學習，只是在傾向程度上不像低成就學生那麼高，而且兩組的差異程度在統計上是顯著的。

伍、結論

本研究旨在設計一份適用於調查大學生學習翻譯型態的研究工具，並據以針對三所國立大學 120 位學生施測，希望能釐清大學生學習翻譯之型態。所得研究結果可看出，學生在此七種翻譯學習型態中並未有極端的好惡，在 5 點量表中所獲得的平均數大體上介於 3 至 4 點之間，也就是一般而言，學生在學習翻譯時都具備這些型態。但相對而言，聽覺型的平均數最高（ $M = 4.04$ ），可能與學生需大量對於翻譯的口語講解的輸入有關，而個人型的平均數最低（ $M = 3.01$ ），也顯示大學生對於獨自學習翻譯的傾向相對較低。

而各種學習型態之間的相關性統計中，只有聽覺型和視覺型為中度相關（ $r = 0.53$ ），團體型和個人型呈高度負相關（ $r = -.70$ ），而且學生的學習型態與其筆譯成績未具有顯著相關性。但是在高低成就兩組學生學習型態差異的 t 檢定結果，發現高成就學生的團體型平均數低於低成就學生，

可能原因在於高成就學生在團體翻譯作業中不易發揮其才能，翻譯創意受到壓抑，反而低成就學生能從團體學習中受益較多。

本研究也發現學習型態雖然大都是以成對兩兩一組的型態來呈現，但是學習者所具備的學習型態並不是嚴格的對反二分法（dichotomous），而是偏好比例程度的多寡。例如本研究中的學生視覺型和聽覺型的平均數都相當高，同學可同時具備視覺型和聽覺型的學習型態，若有同學較偏重視覺型，可能多集中精神和時間在閱讀上，學習成效會較佳，但也不會排除聽覺型的學習方式。而學習者除了加強自己偏好型態上的學習外，應該也要擴展其它的學習型態，以獲致不同面向的助益。

最後，本研究所研發之問卷雖然力求其信度及效度，但畢竟受測學生人數有限，也集中在北部的國立大學，導致樣本的代表性不足。未來仍需要更多不同地區和學校的翻譯學生持續施測，以增進問卷之品質並檢證本研究之結果。未來研究可進一步探討教師如何將學習型態的理論整合至課堂教學中，提供符應學生學習型態的教材教法，使筆譯教學活動更加多元，協助學生善加利用個人的學習型態。另外，將來也可再探究學習口譯學生在學習型態上與筆譯學生有何差異，其中一個仍待驗證的假設是口譯表現較好的學生是否如 Robinson（2007）所主張在聽覺型和衝動型的學習型態上比筆譯學習者突出，若能得到肯定結果，應可對口譯教學有所啟發。

總之，翻譯學習型態的研究是希望能增進教師對於學生學習翻譯過程的理解，在教學上協助學生有意識地認識自己的學習型態，發揮既有長處和補足短處，擴大其學習效能和增進翻譯能力，還希望有更多的翻譯教師投入此領域的研究。

註釋

1. 本研究曾於第六屆亞洲翻譯家論壇 (Fit 6th Asian Translators Forum) 以 A study of the

relationship between college students' translation learning styles and their translation competence 為題作口頭報告，經增修後而成此文。

2. Riding 和 Chemma (1991) 認為早期的研究都以認知型態為名，但 1970 年代之後漸漸被學習型態一詞所取代，代表從過去的理论趨向轉為教育實務的研究。
3. 此四位大學翻譯教師的教學年資約為二至六年，分別在不同公私立大學教授口筆譯課程。而且這四位教師皆具翻譯研究所碩士學位，目前皆正就讀翻譯學博士班。

參考文獻

- 李亭穎、廖柏森 (2010)。台灣大學生對於口譯課程看法之探討。《**翻譯學研究集刊**》，13，255-292。
- 邱皓政 (2009)。《**量化研究與統計分析 (第3版)**》。臺北：五南。
- 吳明隆 (2010)。《**SPSS操作與應用：問卷統計分析實務 (第2版)**》。臺北：五南。
- 傅粹馨 (2002)。信度、Alpha係數與相關議題之研究。《**教育學刊**》，18，163-184。
- 戴碧珠 (2003)。《**台灣各大學英文系及應用英文系筆譯教學現狀探討**》。輔仁大學翻譯學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- Abraham, R. G. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Journal*, 20(4), 689-702.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th ed.)*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Canfield, A. A. (1992). *Learning styles inventory (LSI)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Chapelle, C., & Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, 42, 47-83.
- Chiang, Y.-N. (2009). Foreign language anxiety in Taiwanese student interpreters. *Meta*, 54(3), 605-621.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theories and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dixon, N. M. (1985). The implementation of learning style information. *Lifelong Learning*, 9(3), 16-18.
- Domino, G. (1979). Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement. *ACT Research Report*, 39, 1-9.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. In C.

- Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Malden, MA: Blackwell.
- Dunn, R. (1983). Can students identify their own learning style? *Educational Leadership*, 40(5), 60-62.
- Ehrman, M. E. (1998). Field independence, field dependence, and field sensitivity in another light. In J. M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom* (pp. 62-70). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Ehrman, M., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 393-415.
- Ely, C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. *Foreign Language Annals*, 22(5), 437-445.
- Ewing, D. (1977). Discovering your problem solving style. *Psychology Today*, 11, 69-73.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78, 674-681.
- Jenkins, J. M. (1982). Teaching to individual student learning styles. *The Administrator*, 6(1), 10-12.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning*. San Diego: The Brain Store.
- Jones, R. W. (2007). The influence of students learning styles and faculty teaching preference on medical school approaches to problem-based learning. *Journal of Medical Sciences*, 27(5), 189-196.
- Keefe, J. W. (1979) Learning style: An overview. In NASSP's *Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA. National Association of Secondary School Principles.
- Kinsella, K. (1995). Perceptual learning preferences survey. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 221-225). Boston: Heinle & Heinle.
- Kinsella, K., & Sherak, K. (1995). Classroom work style survey. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 235-238). Boston: Heinle & Heinle.
- Liao, P (2007). College students' translation strategy use. *Studies in English Language and Literature*, 19, 77-88.
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Brien, L. (1990). *Learning channel preference checklist (LCPC)*. Rockville, MD: Specific Diagnostic Services.
- Oxford, R. L. (1993). *Style analysis survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25.
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Reid, J. (1990). The dirty laundry of ESL survey research. *TESOL Quarterly*, 24, 323-338.
- Reid, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle & Heinle.
- Reid, J. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-216.
- Robinson, D. (2007). *Becoming a translator (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Sabry, K., & Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 443-454.
- Suliman, W. A. (2010). The relationship between learning styles, emotional intelligence, and academic success of undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Research*, 18(2), 136-143.
- Torrance, E. (1980). *Your style of learning and thinking, forms B and C*. Athens, GA: University of Georgia Press.