

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：PED1080158
學門專案分類/Division：教育學門
執行期間/Funding Period：2019/8/1-2020/7/31

任務型語言教學融入職場英文課程規劃與實踐
Incorporating Task-based Language Teaching into the Course of Workplace English

配合課程名稱:職場英文/Course Name: Workplace English

計畫主持人：高淑華

執行機構及系所：致理科技大學 應用英語系

成果報告公開日期：2022/9/30

立即公開 延後公開(統一於 2022 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2020/9/18

摘要

英語自主學習之研究在過去數十年間已累積不少文獻，而任務型教學對促進學生自主學習能力之相關實證研究亦提供正面的效果，儘管如此，任務型教學方式融入專業英語課程以提升自主學習能力之研究仍然不足。本研究將任務導向式學習融入「職場英文」課程，檢視任務型教學對提升學生自主學習能力、自主學習意願及職場英文能力之成效。本研究之研究對象為 56 位就讀於北部一所科技大學應用英語系修習「職場英文」課程之大二學生，利用行動研究方式，以質性方法收集資料，依據資料調整課程內容，並藉以探討任務型教學融入「職場英文」課程之成效。主要教學實踐成果包括：(1) 任務導向學習有助於提升學生之自主學習能力，特別是在了解學習需求及提升對於學習之批判性方面；(2) 學生自主學習意願之提升主要反映在學生對學習任務具備正面態度及學習動機之增強上；(3) 學生在職場英文能力之提升以專業英語字彙自學與活用度及其口語溝通技巧之應用上。就教學而言，任務型教學法對課室教學品質明顯反映在學生課堂之積極參與及課堂互動上，此外，藉由評估學習任務之成效及教學反思，除有助於進一步了解不同學習任務之潛在性及侷限外，亦有助於教師在教學策略多元化及活動設計方面之專業成長。

關鍵字: 任務型英語教學，自主學習，專業英語教學，職場英文

Abstract

During the past few decades, there has been a large number of studies investigating how learner autonomy can be fostered through classroom practice. However, various studies on the effects of using task-based learning in relation to autonomous learning have also shown positive results. Nevertheless, there seems to be a lack of studies exploring the incorporation of task-based learning specifically to teaching English for specific purposes in relation to the development of learner autonomy. This study aims to examine the effects of incorporating task-based learning into a workplace English course in the development of learner autonomy regarding the students' capacity for learner autonomy; their willingness to be autonomous learners; and improvement of workplace English ability. This study took on a constructivist perspective using action research as the major research methodology. Besides, the study utilized qualitative methods for data collection, including participant observation, interviews, students' reflective journals and the instructor's teaching logs. There were 56 students involved in this study. They were English major sophomore students at a University of Technology in North Taiwan who took the course of Workplace English as a compulsory course. As a result of the study, there are at least three major findings of the study. First, task-based instruction was found to be effective in enhancing the students' capacity for learner autonomy, especially in terms of understanding their needs for learning and becoming more critical about their own learning. Also, it was found that the students' willingness to be autonomous learners has been reflected on their positive attitudes towards the tasks and an enhancement in their learning motivation. Finally, the students' ability in workplace English seems to be more skillful in their self-learning on the accumulation as well as their use of professional vocabulary in relation to the context of the task. Besides, their oral communication skills have been found to be more varied and flexible. From the researcher/teacher's point of view, task-based instruction was found to work in improving the teaching quality, particularly in increasing the level of student engagement as well as triggering plentiful interactions, both among the students themselves and between the students and the teacher. In addition to the enhancement of teaching quality, through examining the effects of task-based instruction and the students' and the instructor's reflections, the implementation of the study has been beneficial by helping the instructor further understand the potentials and limitations of different learning tasks. This effect could lay a more solid foundation for the instructor to carry out professional development in the diversification of the teaching repertoire as well as enriched skills for activity design for future teaching practice.

Keywords: Task-based language instruction, learner autonomy, English for specific purposes, workplace English

目錄

一. 研究動機與目的	1
二. 文獻探討	1
三. 研究問題	4
四. 研究設計與方法	4
五. 教學暨研究成果	5
六. 建議與省思	7
參考文獻	9

任務型語言教學融入職場英文課程規劃與實踐

Incorporating Task-based Language Teaching into the Course of Workplace English

一、研究動機與目的

本研究的研究動機可由三方面說明，第一個動機主要是關於學生個別差異導致的教學困境，第二個動機則是跟如何將自主學習融入課室教學與活動設計的挑戰有關，第三個動機是有關筆者希望嘗試創新教學策略以提升教學品質之意圖。基於對於學生的個別差異所導致課程無法滿足學生之學習需求，以及在教學上難以兼顧提供適當的職場英文學習內容跟自主學習能力提升之活動的挑戰，希望能藉由本研究的實施，將任務型學習方式融入職場英文學習的活動設計，以期讓學習活動能將自主學習元素融入課程學習內容，讓學生進行適性的學習，以符合個別學習需求。此外，筆者希望能持續嘗試不同的創新教學策略，以檢視該教學方法對於學生自主學習能力提升之效果，並希望藉由教學實務之研究經驗提升教學品質，強化教學之專業知能。

本研究之主要目的是要探討有關任務型語言教學運用於職場英文課程中對於學生自主學習能力提升之影響。研究主要希望探討的重點有四點：

- (1) 探究任務型語言教學融入職場英文課程對學生自主學習能力發展的成效。
- (2) 探究任務型語言教學融入職場英文課程對學生職場英文能力提升的成效。
- (3) 探索任務型語言教學融入學生職場英文課程之教學過程中對於教學品質提升之效果。
- (4) 探討任務型語言教學融入職場英文課程之教學實踐對於授課教師專業成長的啟示。

二、文獻探討

在英語教學領域，自主學習(Learner Autonomy)的理論在 1960 年末期開始受到重視，最早由法國學者 Henri Holec 所提出，根據 Holec (1981: 3)，自主學習「是一個人掌控自己學習的能力」。在歷經幾十年之理論研究發展後，自主學習已經衍生出不同的學派，Oxford (2003: 77-79)針對自主學習理論以其所強調之觀點歸納成以下四種自主學習之類型：

- (一) 技術型 (Technical): 自主學習是一種處於獨立學習情境(如自學中心)內之技能。
- (二) 心理型 (Psychological): 自主學習是個別學習者特質(如態度、能力、學習策略及風格)之綜合體。
- (三) 社會文化型 (Sociocultural): 社會文化型因為所聚焦的社會層面的不同又可細分為兩類，第一類是將自主學習視為藉由與社會上較有能力之他人在特定環境背景內互動所塑造之自我規律感；第二類則常與政治批判型有部分雷同之處，自主學習並非主要目的，而是藉由認知學徒方式進行學習社群參與。
- (四) 政治批判型 (Political-critical): 自主學習是跟文化選擇及權力結構有關，目的是為了明確地表達出不同意識形態之意見。

考量本研究的目的，「心理型」及「社會文化型」(第一類)的自主學習觀點之結合應該是比較合適，由於探討相關影響課室教學中學生學習的要素時，除了應該重視學習者之個別學習因素外，更必須考量社會文化所建構出之外在學習環境因素，因此，唯有將這兩個層面

皆列入教學考量，方能將自主學習之影響因素進行較周延的探討，並進而以不同角度審視教學模式本身在使用上的環境影響因素以及對於提升學生自主學習能力之效果。

自主學習能力之培養應包含提升決定目標之能力、決定自己學習過程、內容及進度、選擇所要採取的學習方式及技巧、監督學習過程及評量自己的進步與成果的能力(Holec, 1981; Little, 1991; Dam, 1995)。對於以提升自主學習能力為主要目的之一的課程而言，此五種能力之培養必須納入考量，除了必須讓學生有機會參與跟其學習過程有關的決定，並提供學生練習適性學習跟檢視評量與學習過程跟成果的活動。簡言之，在以發展學習之自主學習能力為主要目標之課程，必須能夠提供學生機會參與決策過程(包含學習目標、想學習之內容、學習方法)，並具備以批判性的角度檢視的學習過程及成果之能力。此外，Littlewood (1996)提出自主學習的能力(capacity)的發展須包含兩大元素:自主學習力(ability) 以及自主學習意願(willingness)，前者包含具備與學習相關決策的能力以及將決策付諸行動的技能，後者指的是學習者對於所做決策負責之動機跟信心。以本研究而言，這兩點也將是本研究探索學生自主學習能力提升的觀察重點。

以學生學習的角度來看，對於學生的自主能力潛能的發展，學習模式必須為以學生為中心，且以學習過程為重心的教學模式，如此的學習方式可以幫助學生的知識建構，依據 Kolb (1984)的「經驗式學習模式」(Experiential learning) 的理論，學習是一種學習者透過學習經驗為基礎來創造知識的過程，因此，知識累積須建立在學習經驗上。再者，教學時必須提供讓學生藉由與老師或同儕的互動學習機會，基於 Vygotsky (1962, 1978)的「建構主義」(Constructivism) 的觀點，學習是學習者與社會互動來建構知識，學習者必須對於自己跟他人互動的學習經驗做解讀，進行有意義的學習。以課室教學來說，如果可以提供學生適當的學習環境，讓學生可以透過與老師及同儕等之互動方式學習，每次的學習經驗都可以成為學生自行或與其他學生共同建構新知識的機會。

由於職場英文課程的教學，是屬於專業英語(English for specific purposes)教學的範疇，應該具備以學習者需求為核心以及所使用的話語要接近適合情境活動會出現的語言使用之特點(Strevens, 1988)，由於任務型語言教學(Task-based language teaching, TBLT)是一種以學習者為中心的課堂教學方式(Skehan, 1996)，且任務的主要目的是預期在活動進行中所出現的話語必須盡量接近真實世界所用的話語(Ellis, 2000)，與專業英語教學之特點不謀而合，因此，任務型教學是本研究採用的主要教學模式。

自 1980 年起，許多學者開始研究與任務型學習相關的主題(如 Skehan, 1996 & 1998a; Willis, 1996; Nunan, 1989 & 2004; Ellis, 2003)。所謂的任務型語言教學指的是一種以意義式學習(meaning-based learning)、學生為中心(student-centered)的教學方式(Prabhu, 1987, Ellis, 2003)。根據 Willis (1998)的說法，任務型學習不僅可以鼓勵學生勇敢試驗所學的英語，不畏懼地嘗試而不用擔心失敗或公開指正，同時可以讓學生在課程中或課後能積極掌控自己的學習，由此可見，任務型學習方式有別於傳統過度強調文法的教學方式，提供較無壓力的學習環境，讓學生利用英語溝通完成任務，也是一種藉由做中學的意義式學習模式。

針對「任務」的定義，不同學者抱持不同的見解與詮釋，例如，Breen (1989)認為任務是一個以教學觀點切入的觀點，強調所該任務必須聚焦在學習者對於意義本身的重視。此外，Skehan (1998b: 95)列出任務的四個特色: 任務必須是意義為主，任務本身必須跟真實世界活動相關，任務完成有其優先順序，並且成果就是評量任務的基礎。對於語言學習者而言，這些可以藉由教室環境中參與實際溝通情境的任務則稱為「教學式任務」(Breen, 1989)。儘管不同學者對於「任務」的見解不完全相同，但是卻有幾個共同的重點，任務必須有一定的目標，且必須在過程中使用所學習的語言，並且活動本身須跟真實生活經驗有連結。由於本研

究的課程是職場英文，學習內容的設計本來就應該與職場情境結合，藉由設計與職場相關的任務活動，學生可以練習應用英語溝通完成任務，以意義式的方式學習，同時達到語言學習的目的。

針對任務型教學的課程活動流程，統整 Ellis (2003)與 Willis (1996, 1998)的活動架構後，此三階段分別為：任務前(pre-task)或主題任務介紹(Introduction to topic and task)，任務期(During task)或任務循環(Task cycle)及任務後(Post-task)或語言聚焦(Language focus)，每個階段的活動各有其學習重點與方式：

- (1) 任務前/主題任務介紹活動：主要是介紹主題，連結學生現有知識，提供任務說明，並針對一個選定的主題去完成任務，以提升學生的興趣。
- (2) 任務期/任務循環活動：這個活動是任務型教學最重要的階段，學生必須利用自己的知識完成任務。在任務完成之過程中，開始時學生必須合作完成任務，老師並不介入的方式，必須錯誤的發生。接下來，學生必須準備將所學分享給同學(報告或書面方式)，跟同學分享如何完成任務跟其發現，老師此時可以協助學生提供修正協助。最後是由部分學生將其報告分享給同學或與同學交換報告，老師此時的角色是如同主持者，提供學生報告的評語。
- (3) 任務後/聚焦語言活動：學生必須評估在前一個階段所學到的語言內容進行分析，並適時由老師提供新學習內容，並視情況決定是否讓學生進行類似的任務，提供額外的學習機會。

以理論角度來看，Nunan (2004)強調，任務型教學是以 Kolb (1984)的經驗學習為基礎，對於提升學生之語言能力有幫助，並且聚焦於學生之表現跟自主學習。事實上，有關任務型語言教學法的實證研究，也證實此教學方法在幫助學生語言學習上有許多正面支持的證據，例如，利用任務型教學法於英語之口語課程有助於增進學生使用英語的信心跟對自己學習需求的認識(莊嫻嫻，2010)。此外，Lee (2016)研究在利用任務教學方式對於線上課程學生之自主學習之影響，研究結果顯示學生對於課程功課的投入以及利用有關學習教材對於自主學習能力跟互動層次皆有提升的效果，研究工具以期中反思、期後問卷及期末訪談資料為主，雖然此研究是針對英語為母語的學生學習西班牙語的研究，以量化資料分析，有關利用任務教學模式於自主學習的推動仍具教學之啟示。再者，有效的任務對於學生積極參與及學習者間的互動跟合作有正面影響(Hampel, 2010)。

雖然許多實證研究提供有關任務型教學法對學生學習的好處，也有研究指出此教學模式有限制，例如，Carless(2002)的研究發現有幾個因素會影響任務型教學的成效，像是大班的教學、老師本身語言能力不足老師對於任務教學法認識不足、傳統考試為主的課綱、學生傾向於用自己的母語溝通或是難以掌控教室秩序時，都會造成對於教學上的問題。然而，Carless的研究是以小學生為研究對象，相關問題是否適用於大學生情況，值得商榷。此外，Swan (2005)也提醒任務型教學法可能無法提供學生足夠時間完成基礎的語言練習，顯示學生如果程度不足需要強化基礎字彙或文法時，課堂時間是否充足將會是使用此教學方法的一大挑戰，因此，老師使用任務教學法會因為時間問題或學生的勉強學習態度而感到沮喪。針對上述研究的問題，學者建議可以藉由謹慎的課綱與任務設計及提供適合的學習材料以減少這些可能的問題之產生(Skehan, 1998a; Willis and Willis, 2007)。

三、 研究問題

以學生學習為中心的教學方式，本研究希望透過研究主題的實踐，探索任務型語言教學方式的使用對於學生自主學習能力發展的成效，相關結果將有助於提升對於任務型教學的教學成效及此法對學生自主學習能力發展的認識。此外，本研究可幫助了解任務型語言教學在教學實務中對於提升教學品質之成效。再者，本研究的過程與結果將有益於課程教師的教學專業成長，藉由觀察學生在教學現場的反應及學生的反思及學習成果，可以更進一步了解任務型語言教學方式的使用啟示與限制，任課老師亦可藉此研究熟悉新的教學方式，並藉以思考教學方式應如何改進以符合學生的學習需求。針對上述之研究目的與重點，本研究將針對下列的五個研究問題進行探討：

- (1) 任務型語言教學法之使用對學生的自主學習力的影響為何？
- (2) 任務型語言教學法之使用對學生的自主學習意願的影響為何？
- (3) 任務型語言教學法用於職場英文課程對學生的職場英文能力的學習效果為何？
- (4) 任務型語言教學法用於職場英文課程對於教學品質之影響效果為何？
- (5) 任務型語言教學法於職場英文課之教學實踐如何促進教師專業成長？

四、 研究設計與方法

(一) 研究對象

研究對象是北部一所科技大學應用英語系二年級修習「職場英文」課程之 56 位學生，研究對象選取的是採取立意取樣(purposeful sampling)方式，以深度分析需要而尋找充滿資訊的個案 (Patten, 1990)。由於學生之背景多為高職畢業生，在多元入學方式之實施後，目前學生之背景主要是過去主修應用英語科或是商科之學生，學生在大一的英語文課程主要以基礎英語技能為主，進入大二時才有專業英語文相關課程(包含職場英文)。職場英文課程對於應用英語系學生為必修課程，屬於系上之國際商貿模組課程之必修課，每週上兩堂課，為期一學期。

(二) 研究方法

本研究所採取的研究方法主要以「行動研究」(action research)為主，以教學的場域而言，行動研究非常適合的原因是行動研究通常是出於對於課室教學所面臨的問題(Riley, 1996)。根據 Cohen 及 Manion (1985: 174)的定義，行動研究法是指針對現實世界運作的小規模的介入方式，並對於此介入方式的效果做仔細的檢視的行動。在本研究中，主要是要檢視職場英文課程課室教學(現實世界)中將任務型教學法(介入方式)用於對學生自主學習能力之影響(仔細檢視的效果)，同時，由於老師是研究者也是觀察者，因此，研究者也可以藉由將任務型語言教學實踐過程中，了解此方式的執行效果以及進行專業發展，行動研究提供了一個非常適合的架構幫助了解本研究之議題。

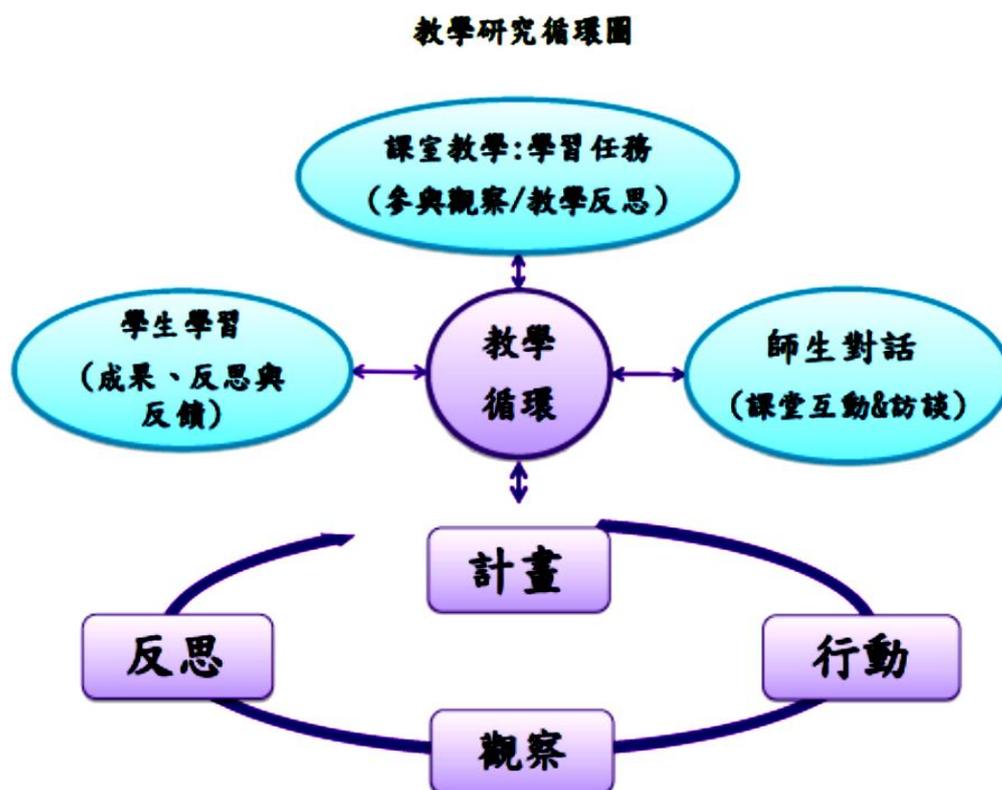
(三) 資料蒐集與分析方法

本研究之目的因為涉及有關學生在學習過程的經驗及對於學習任務的想法，因此，主要採取質性研究方法當作了解研究主題之主要方法，由於質性研究工具可以用來幫助了解一個特定情況中所產生之意義 (Patton, 2002)，而本研究試圖了解任務型教學法對於學生學習產生之意義，蒐集質性資料(學生的反思資料、老師教學觀察教學現場之教學日誌跟訪談的文字資料)為主，量化(如:基本資料問卷)資料為輔。

在資料處理方式上，質化資料將利用內容分析法(content analysis)進行分析，此法是一種

針對特定情境中的文字或事物加以詮釋之研究方技巧(Krippendorff, 2004)，並利用 Miles 及 Huberman(1994)的分析步驟:資料縮減(data deduction)、資料陳列(data display)與結論闡述/驗證(conclusion drawing/verification)作為主要分析技術。

由於本研究以行動研究為主要研究方法，強調研究與教學之行動密不可分的關係，因此，在研究架構之步驟須將所相關的教學活動加入，根據 Kemmis 及 McTaggart(1998)的建議，行動研究可以包含四個步驟：計畫、行動、觀察跟反思，本研究參考 Kemmis 及 McTaggart 的研究步驟，並將教學之對應步驟融入，構成下方之教學研究循環圖(圖一)：



圖一:教學研究循環圖

上圖(圖一)的教學研究循環，主要有四個階段，第一階段是規劃課程跟研究進度，課程規劃包括設計上課教材以及學習任務，研究規劃則依照教學內容決定適合採用的資料收集工具；第二階段是行動，也就是將教學或研究之計畫付諸行動；第三階段主要是有關行動執行情形之觀察，藉以適時了解行動之效果；第四階段是反思階段，針對教學效果跟研究資料收集情形，思考可以改變或調整的方式，才會進入下一個階段的計畫-行動-觀察-反思的循環。在這教學研究循環中，會直接受到課室教學、師生對話以及學生學習這三大因素的影響，因此與此三大因素相關的觀察日誌、反思、訪談內容、學習成果或教學反饋等，都是提供每一個新的教學研究循環的資料基礎。

五、 教學暨研究成果

(1) 教學過程與成果

由於任務式教學最重要的目的之一是讓學習者可以透過經驗式學習，提升對於學習內容的意義，因此學生的學習歷程便成為學習成果最重要的依據，因此，下方的教學過程說明，將包含三個部分:(1)任務前的教學活動、(2) 任務準備階段及 (3)任務完成之學習成果發表。

(1) 任務前的教學活動:

任務前的階段包括教師提供學習資源-包含紙本講義及線上教材、解說學習任務以及業師協同教學活動，在引導學生善用相關學習資源後，藉由同儕學習及教師輔導方式，以提升其語言應用能力以及自主學習能力。

(2) 任務準備階段：

任務準備階段主要由學生參考老師提供學習資源進行任務準備的初步討論，之後，老師會與各組學生進行進一步的討論提供建議。學生在此階段會進行成果發表模擬，並由老師及同學提供評語及建議。

(3) 任務完成之學習成果發表:

任務完成後是學生學習成果發表，各組學生除了必須完成成果發表，並且必須進行互評，除將觀摩他組的成果進行評分外，並提供建設性之建議作為他組的反饋。

本研究的研究結果依照研究問題順序，可以統整為以下五點:

- (1) 學生自主學習力之增進:反映在學生對自己學習需求認識提升而調整學習策略，學生的學習批判性也有所強化。
- (2) 學生自主學習意願之提升:學生對學習任務具備正面態度，且增加學習動機。
- (3) 學生職場英文能力之提升: 強化專業英語字彙應用能力及口語溝通技巧。
- (4) 教學品質面:學生課堂之參與度及課堂互動皆明顯提升。
- (5) 教師專業成長面: 藉由評估學習任務之成效及教學反思，有助於了解不同學習任務之潛在性及侷限。

(2) 教師教學反思

將學生反思、訪談回饋及教學日誌等資料統整後，可以發現學生對於任務型教學方式有相當正面的評價，特別是在課堂參與度提升方面尤其明顯，學生在陳述自己所學習的能力包括以下能力之提升:問題解決能力、英文口語溝通技巧、職場英文詞彙增加及應用、資料收集與整合能力、上台英文簡報能力、全英文問答能力及課後自主學習。

雖然學生提到各方面能力的成長，相關的成長也反映在任課教師及業師的評量成績上，但是有學生也對此種教學方法提出看法及建議，例如希望教學活動討論時間夠增加、對於互評及自評的信心不足以及希望任務之職業領域類別可以增加的情形，因此，未來設計任務型活動時，除了需要預留彈性時間外，應該增加有關互評自評的訓練，幫助學生增進對於評量標準的認識。

此外，在一學期的課程中，學生所參與的四個任務主要是針對系上畢業生較常進入之職場領域所設計，針對此次之教學回饋有關其他職場領域之建議，可考慮將其中任務的職場領域由各組學生參與或是主導活動之設計，或能有助於提升學生之學習興趣及動機，同時也可讓學生進行自我導向式學習，設定其所希望達到的學習目標及專業英文領域。

(3) 學生學習回饋

學生於課程中在任務完成後進行反思，反思內容包括過程中所學習之內容、針對自身語言能力的自評、對於自主學習的態度，以下節錄部分學生對於任務型教學法之於其個人學習的學習心得:

任務型需要先前一直準備，不像一般上課那樣，要考試在回家複習...任務型比較可以自

主的去安排學習及找資料，覺得到提升自己自主學習能力的效果比較多。...是很好的體驗，雖然是報告，但是過程中可以學到很多東西，每一個成員在努力的把它呈現出來，是很棒很有趣的。(反思報告 S42)

任務型比較能提升課後自主練習，因為任務型老師不會給你考試範圍、以及基本資料那些，都得靠自己課後找資料，感覺學習比較會自動自發。(反思報告 S47)

我認為任務型的學習方式比較有挑戰性，整個報告從無到有，企劃構思，最後帶著與同學們一起花許多心思心力討論後做出的成果上台發表，整個報告結束後有種做了一個大項目也非常有成就感。(反思報告 S51)

我個人偏好任務型，能夠自主的掌控報告的進度，以及發揮自己的實力並且在途中有所增長是我喜歡的。而在觀看其他組別的報告時，也能知道自己哪裡可以改進。(反思報告 S28)

任務型的學習方式，比較能夠提升我在課後自主學習的動機，原因是因為你沒有辦法在上課的時候，就跟組員討論好所有要報告的東西，所以你必須要課後自行上網查詢需要的資料，放到報告裡面，而且同時也要花很多的時間跟你的組員討論以及分工報告的內容。(反思報告 S34)

任務型的是能夠讓我增加與同學討論的意願，同時加強協調、溝通能力，因為平時比較常練習到讀跟寫，透過這種分組的課程，就能練習到聽跟說了。(反思報告 S14)

任務型的報告光是聽課的一些細微重點還是不夠，要能完成一份完整的商業簡報必須再去查詢更多的資料文獻，所以閱讀以及單字量都會有所增加，為了上台簡報口語表達可以順暢，也必須花費更多的時間練習。(反思報告 S5)

此(任務型)方式能讓我真正到的學習的課本以外的知識，最重要的是能激發自身的思考能力，經由不斷的討論與修正，最終呈現理想的學習成果。(反思報告 S16)

我認為任務型的的學習方式能夠提升我課後學習的動機，因為任務型的學習方式就是丟一個任務給你，你必須自己花時間和精力完成這個作業，那也勢必得騰出時間處理這項任務，相對的自主學習的時間安排和動機也會更明確。(反思報告 S31)

我認為任務型比較能夠提高我的上課參與度，因為任務型會分組，然後藉由上課內容來與同學討論，這樣可以凝聚同學的專注力，而且可以藉由任務型的報告去呈現同學們學習的成效。(反思報告 S19)

上課參與感的話，我認為是任務型比較能夠展現，因是每組分工的關係，是每個人都有做到事的，因此參與度會比較大些。(反思報告 S50)

六、 建議與省思

本課程主要針對四種職場任務讓學生藉由做中學方式，檢視任務導向式教學法對於學生英語文能力以及自主學習之效果，雖然獲得相當正面的回饋，但是，針對所觀察及學生反饋，比主認為未來採用任務式教學法可以針對下方五個方向進行調整：

- (1) 學生對有校外教學的會展任務有特別正面的反饋，認為可在實際工作場域使用英文溝通，未來任務設計可考量在工作場域進行成果發表，讓任務更貼近職場實務。
- (2) 本課程任務成果主要以聽說能力為主，因此，未來任務種類可以更多元，讓學生可以訓練各種不同語言技能之機會。
- (3) 本課程主要採取任務型教學法當中任務是由教師主導，未來可以讓學生參與任務設計或主導任務設計，更能突顯以學生為中心的教學方式。
- (4) 學生由於互評經驗及信心不足，課程應適度加入相關的自主學習訓練，也就是學習如何學(How to learn)的技能，這樣也可以幫學生奠定自主學習的基礎。
- (5) 針對任務準備時間不足之問題，可以考慮使用線上教學平台，提供學生課前可以先行準備之內容，課堂當中則以提問、討論、任務準備及成果發表為主要活動。

參考文獻

- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R. K. (ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal* 56, 4, 389-396
- Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research Methods in education (2nd ed.)*. London: Croom Helm.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hampel, R. (2010). Task design for a virtual learning environment in a distance language course. In M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (pp. 131-153). London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988) *The action research planner. 3rd ed.* Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New York: Prentice-Hall.
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81-97, <http://llt.msu.edu/issues/june2016/lee.html>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an Anatomy and a Framework. *System*. 2(4), 427-435.
- Miles, B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, Phoenix AZ: American Council on Education and Oryx Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *An Introduction to Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2003). Toward a more Systematic Model of a L2 Learner Autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy across Cultures*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Riley, P. (1996) The blind man and the bubble: researching self-access. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking Control, Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1998a). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998b). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Stevens, P. (1988) ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics* 26, 3, 376-401
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework of Task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, J. (1998). *Task-Based Learning: What Kind of Adventure?* Retrieved December 8, 2018 from

[http://jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure.](http://jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure)

Willis, D & J. Willis, (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

莊嫻纓 (2010) Task-based Language Approach to Teach EFL Speaking. 國立虎尾科技大學學報
第二十九卷第四期 , 37-52。