

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：107M4015-2

學門分類/Division：通識

執行期間/Funding Period：107 年 8 月 1 日至 108 年 12 月 31 日

建構和實施口頭報告訓練於大一英文課堂之教學實踐研究

英文一/英文二

計畫主持人(Principal Investigator)：許文僊

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：臺灣大學外國語文學系

繳交報告日期(Report Submission Date)：109. 2. 20.

建構和實施口頭報告訓練於大一英文課堂之教學實踐研究

一. 報告內文(Content)

1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

為因應二十一世紀全球化時代所帶來的衝擊與挑戰，近年來，國內高等教育將提昇台灣的國際競爭力列為主要發展指標，且各大專院校於推動大學校園國際化、鼓勵多元文化交流與培養全球化人才的過程中，無不將提昇英語能力列為主要的教育改革重點。有鑒於大學生的英文口語溝通能力普遍不足 (張武昌, 2009; Liu, Chang, Yang, & Sun, 2011)，為積極培養大專學生的國際競爭力，大學英語課程更應以加強訓練學生的溝通能力為主要教學目標。而構成溝通能力的核心要素之一的口頭報告技能，不僅則被視為是大學教育所應培養學生具備的專業能力，也是未來就業的重要職場能力 (Van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015)，用英語做口頭報告能力則是參與國際學術社群和進入全球就業市場的必備條件。然而，以本計畫執行人於 107 學年所任教的大一英文學生 (亦即本計畫之研究參與班級的學生) 為例，根據學年初在各班調查的結果顯示，總共 30 名學生中，在英文聽說讀寫四項語言技能之中，認為自己最弱、也最需要加強的技能是「口說」的學生，高達 23 名 (77%)。此外，在上大學之前，有 18 名 (60%) 學生表示從未有過上臺用英文做口頭報告的經驗，且幾乎全班 (29 名, 97%) 都未曾接受過做英文口頭報告的訓練，顯示大多數學生英文口語表達的練習不足，也缺少英文口頭報告的訓練。

在教學現場也經常可見學生的英文口語表達和報告能力不足的實際狀況，以計畫執行人多年來所任教的大一英文班級為例，學生普遍不習慣在課堂發言，對於即席用英文表達意見多感困難，課堂若安排上臺報告，即使有事先準備，同學仍明顯感到緊張焦慮，在臺上報告時會盡量避免和觀眾有目光接觸，表情和肢體動作不自然，甚至侷促不安，也會有結巴、忘詞、辭不達意、語焉不詳、語速過快、表達不順暢的情形發生，顯示強化學生英文口頭報告能力的必要性。

為因應大學生加強英語口說能力之學習需求，並基於提升學生的英文口頭報告能力的必要性和迫切性，本計畫針對大學課堂中的一項主要的口說活動——口頭報告，進行教學實踐研究，經由建構和實施一系列的口頭報告訓練，期能有效增進學生的英語表達能力和溝通能力。

2. 文獻探討(Literature Review)

口頭報告是常見於英語系國家 (此處主要指美國和加拿大) 大學和研究所課堂內的活動，它除了做為一項評量學習成果的工具、提供學生練習做正式學術口頭報告的機會，也被視為是促進學生學習如何成為學術社群之一員的社會化歷程 (Yang, 2010)。近年來，若干學者採用語言社會化的理論觀點 (language socialization) 進行以英語為第二語言(English as a second language, ESL) 學生如何學習做正式學術口頭報告 (oral academic presentation) 的研究，結果指出，經由事前準備、觀摩別人的表現、正式上臺發表、和事後檢討的過程，ESL 學生逐漸了解和習得英語系國家的大學課堂參與模式、

培養出所屬專業學術領域所需的英文口語能力、以及逐漸社會化為學術社群中的一份子 (Morita, 2000; Zappa-Hollman, 2007)。然而，對於許多學習英語為第二語言 (English as a second language, ESL) 的非母語人士而言 (non-native speakers)，由於以往缺乏相關的學術訓練，甚至從未有過類似的經驗，上臺做英文口頭報告實為一項艱難的挑戰 (Zappa-Hollman, 2007)。Zappa-Hollman (2007) 進一步指出，和英文母語的同儕相較，ESL 研究生認為自己是處於不利的情勢，不但需要花更多的時間和心力準備報告，正式報告時臨場應答的能力亦不足，還會因為必須使用不擅長的語言而更容易緊張、出錯和表現不理想。然而，為了完成課程要求，ESL 研究生除了採取若干策略和方法因應做英文學術口頭報告所帶來的挑戰，也經由一次次的事前準備和實際正式上臺發表的經驗，以及持續地參與課堂學術口說活動、觀摩別人的表現並進行檢討反思的過程中，漸漸習得符合當地研究所課堂內參與討論時應有的人際互動模式和行為規範、熟悉所屬專業領域的學術話語 (academic discourses)、以及了解學術口說活動的進行方式，進而從一開始的新手和初學者，經由此一系列的語言社會化歷程，逐漸學習成為學術社群中的一份子 (Morita, 2000; Yang, 2010; Zappa-Hollman, 2007)。

就英語學習而論，口頭報告實為培養語言能力的一項重要管道。研究指出，參與做口頭報告的過程有助培養學生自主學習的能力和整合運用聽說讀寫四項語言技能的能力 (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010; King, 2002)。由於口頭報告往往是研究專題或是期末報告的一部份 (連同書面報告) (Zareva, 2009)，因此在準備的過程中，學生必須針對所選定 (或指定) 的主題進行一系列的查詢、蒐集、閱讀、分類、歸納、分析、和撰寫報告等前置作業，在此一過程中，學生不再依循傳統以教師為中心的學習方式，而是成為自己學習過程中的主體，享有更多的自主性；也不再只是被動地聆聽和接受老師講授的知識，而是主動地探索和發掘知識，並為自己的學習成果負責 (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010; Munby, 2011)。在正式上臺報告時，除了單向地陳述內容，也可藉由提問和討論的方式和觀眾進行雙向的溝通交流，因此不僅提供練習機會讓學生將英文聽說讀寫技能整合應用在真實的溝通情境之中，同時也可在準備的過程中培養和訓練學生分析資料的能力、統整和組織的能力、以及批判性思考能力 (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010; Chou, 2011; Zappa-Hollman, 2007)。此外，因為學生在臺上的一言一行都會被觀眾檢視，所以口頭報告其實無異於一項考試，使得學習表現的檢驗和評估不需侷限於傳統的紙筆測驗 (Munby, 2011)，不僅讓學生得以用展演的方式呈現所學到的知識和技能 (Kibler, Salerno, & Palacios, 2014)，也為教師提供了另一種評量學習成果的形式。

由於許多 ESL/EFL 學生在進入大學或研究所之前，從未有過做英文口頭報告的經驗，或者未曾受過相關的訓練，因此，多位學者建議任課教師除了指派口頭報告作業之外，也需給予學生相關的指導，例如提供對於口頭報告要求的書面說明、教師親自示範、提供以往修課學生所做的口頭報告範例等 (Kobayashi, 2003; Morita, 2000; Munby, 2011; Yang, 2010; Zappa-Hollman, 2007)。若單以口頭報告的形式而論，學者則建議，相較於個人口頭報告，兩人或多人一組的團體報告對於初次接觸英文口頭報告的學生較為適合 (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010; Munby, 2011; Zappa-Hollman, 2007)，原因是組員之間可以相互支援，集思廣益，不但可減低學生上臺報告的恐懼和焦慮感，也可藉由合作的

機會彼此學習。

3. 研究方法(Research Methodology)

本計畫採用行動研究方法進行教學實踐研究。由教師擔任研究者，於 107 學年上下學期各進行一次行動研究循環。研究對象為本計畫執行人於 107 學年所教授的大一英文(英文一/英文二)課程修課學生，本班開設的對象為非英文主修、來自生農學院不同科系背景的學生，107-1 共有 30 名修課學生，至 107-2 時，除了 3 名學生未繼續留在本班之外，其他原班的 27 名學生，再加上 4 名新加入者，全班共計 31 名學生。

本行動研究計畫除了提供口頭報告的訓練之外，也根據三角測定 (data triangulation) 原則，採用多面向的方式資料蒐集，其中量化資料包括英文口說能力測驗成績 (SPEAK test)、小組和個人口頭報告評分結果、口頭報告教學成果問卷調查等，數字資料將運用 SPSS 軟體，以統計方法 (如 repeated measures ANOVA, t-test) 分析資料。質化資料包含了在課堂內以錄影的方式紀錄學生的口頭報告情形、和一對一的個別錄音訪談資料，和同學於問卷中開放性問題所提供的文字意見，經由多項方法蒐集資料將有助於提高本研究之信度與效度。此外，所蒐集的資料將進行內容分析(content analysis)，包括編碼、分類、歸納、統整、交互參照與比對等步驟。

4. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

(1) 教學過程與成果

為增進學生的英文口頭報告的技能和溝通表達能力，本計畫依照「學習策略教學模式」(Anthony & Raphael, 1989; Rosenshine, 2010)，建構並實施一套訓練模式，循序以「教師解說與示範」、「引導式練習」、「獨立練習與教師輔助」三個階段，以每週一節課，連續數週的課程安排方式，提供學生一系列有關於「如何做口頭報告」的訓練，本計畫於大一英文課堂內進行，小組報告是該課程的主要課堂活動，上下學期各進行一次，除了小組口頭報告之外，本課程也安排上下學期各一次的個人口頭報告。

主要研究結果有三：經過 107-1、107-2 兩學期的英文口頭報告訓練之後，(一) 就小組口頭報告而言，學生上下學期的表現並無顯著的差異， $t(4) = 1.03, p = .18$ ，皆維持在高於「普通」(3 分)，但略低於「好」(4 分)的中上表現(見表一)。(二) 就個人口頭報告而言，相較於 107-1 時的表現(平均值：3.76)，學生於 107-2 的表現有顯著的進步， $t(26) = -1.77, p = .04$ ，平均值達 4.21 分(最高 5 分)。(三) 英文口說測驗 SPEAK 的前、中、後測結果顯示，一學年下來，學生的英文口說能力有顯著的進步， $F(2, 50) = 22.46, p = .000, \text{partial } \eta^2 = .47$ (見表二)。根據進一步的 Bonferroni 方法事後比較結果顯示，經過第一學期的英文口頭報告訓練之後，學生的英文口說能力(107-1 期初至期末)並無顯著進步(中測成績未顯著優於前測成績)，但再經過第二學期的訓練之後，學生的後測成績(107-2 期末)顯著優於中測和前測成績，顯示學生英文口說能力不論是在經過 107-2 一整學期 ($p = .000$)，或者是 107 學年上下兩學期 ($p = .000$)，皆有顯著的提昇。

表一 英文口頭報告評分結果

	107-1 平均值 (標準差)	107-2 平均值 (標準差)	<i>t</i>
小組報告	3.73 (0.40)	3.65 (0.53)	1.03
個人報告	3.76 (0.52)	4.21 (1.21)	-1.77

註：平均值範圍是 1-5。

表二 英語口說能力前、中、後測結果 (N = 26)^a

	前測 (107-1 期初)	中測 (107-1 期末)	後測 (107-1 期末)
平均分數 ^b	36.58	37.11	38.77
標準差	0.76	0.70	0.59

註：^a 扣除缺考學生後之人數。^b 分數範圍是 20-60。

(2) 教師教學反思

大體而言，本行動研究計畫在執行一學年的英文口頭報告教學之後，不僅教學成效普遍受到學生的肯定，也確實達到提昇學生的英文口說能力的教學目標。但在實際的教學實踐過程中，仍然觀察到若干問題，體認到現行教學方法仍需改進和加強之處。其一是學生之間對於報告品質的要求差異甚大，有時也與教師的期望有明顯的差距，尤其在小組報告的表現最為明顯，雖然有些小組能按部就班，循序漸進地一一完成教師所列出的準備步驟和要求，上臺表現良好，但也不乏一、二個小組習於迫近正式上臺的前一週才開始密集地準備，即使教師與助教在預演時所給予多項修改建議確實有助改進一部份報告的品質，但急就章的結果卻難以在短時間內彌補先前準備和練習的嚴重不足，導致表現不佳。因此，除了提供口頭報告訓練之外，如何在培養學生自主學習的前提之下，引起學生積極參與的態度和學習動機，提高其落實訓練內容的意願，則是未來教學實踐仍待努力的方向。再者，經由上學期的小組口頭報告訓練，以及實際上臺展演的經驗之後，學生普遍表示，下學期再準備小組報告時，工作效率確實較第一次提高許多，也更能掌握報告的形式和方向，但或因心態上比較鬆懈，加上課業變重或外務變多，有些同學投入小組報告的時間和心力反而變少，以致即使下學期繼續提供口頭報告訓練（內容結構與聲音和肢體表達），在小組報告方面的成效並不顯著，整體表現未如預期地較上學期進步。

(3) 學生學習回饋

由於全班僅有一名學生在進入大學前接受過英文口頭報告的訓練，因此對於幾乎全班的學生而言，參與本計畫是第一次體驗上下學期一系列的口頭報告教學，如下列表三和表四所示，學生普遍認為訓練內容有助於增進英文口頭報告能力，尤其高度肯定預演與教師/助教回饋的助益，上下學期的平均值皆超過九分。

表三 107-1 英文小組口頭報告教學成效

	書面與口頭說明 (小組報告進行步驟)	老師示範	小組報告影片範例	預演與教師/助教回饋
平均值	8.63	8.23	7.93	9.13
標準差	1.40	1.50	1.78	1.11

註：1=非常沒有幫助; 10=非常有幫助。

表四 107-2 英文個人口頭報告教學成效

	書面與口頭說明 (結構與表達)	老師和助教示範	個人報告影片範例	預演與教師回饋
平均值	8.03	8.87	7.94	9.16
標準差	1.22	1.09	1.69	1.13

註：1=非常沒有幫助; 10=非常有幫助

此外，學生在訪談和問卷調查中，也進一步表達看法，舉例如下：

「我覺得講義有幫助，因為老師有講到要怎麼開頭，然後 transition 要怎麼結尾，我自己在準備報告就有用到這個觀念，老師的示範也可以指導我們怎麼操作方向。」(訪 S6)

「報告的時候會注意 eye contact，做 ppt 字不能放這麼多，版面簡潔，不能超過 4 還是 5 行就是這些技巧。學這些東西你會知道怎麼樣才會是一個好的報告。」(訪 S12)

「我們有很多不足的地方其實自己是看不見的，預演時有了老師的意見就更能知道自己在哪些方面能做得更好。」(問卷 S20)

「實際上台做口語表達真的跟看著文章唸差很多，做過才知道差距有多大，大一的英文課是我第一次有這種經驗，我覺得這對我將來要做類似的事情時要做怎樣的準備會很有幫助。」(問卷 S24)

「我覺得英文口頭報告一開始覺得很困難，不過現在倒是有點習慣了，雖然還是會有點緊張，不過我認為那是對於做好每一件事情都會有的感覺，況且老師跟 TA 還這麼的努力盡責地幫我們彩排，我覺得真得很棒，英文口頭報告對於的學生而言應該是不可或缺的能力，很高興老師如此看重它。」(問卷 S4)

二. 參考文獻(References)

- 張武昌。〈臺灣英語教育政策之探討〉。《臺灣英語教育政策之檢視：從小學到大學》。臺北：文鶴出版有限公司，2009。頁 14 - 46。
- Al-Issa, A. S., & Al-Qubtan, R. (2010). Taking the floor: Oral presentations in EFL classrooms. *TESOL Journal*, 1, 227-246.
- Anthony, H. M., & Raphael, T. E. (1989). Using questioning strategies to promote students' active comprehension of content area material. In D. Lapp, J. Flood & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (pp. 244-257). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chou, M. (2011). The influence of learner strategies on oral presentations: A comparison between group and individual performance. *English for Specific Purposes*, 30, 272-285.
- Kibler, A. K., Salerno, A. S., & Palacios, N. (2014). "But before I go to my next step": A longitudinal study of adolescent English language learners' transitional devices in oral presentations. *TESOL Quarterly*, 48 (2), 222-251.
- King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *The Internet TESL Journal*, 8 (3), Retrieved February 28, 2015, from <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>
- Kobayashi, M. (2003). The role of peer support in ESL students' accomplishment of oral academic tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 337-368.
- Liu, J., Chang, Y., Yang, F., & Sun, Y. (2011). Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 271-280.
- Morita, N. (2000). Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*, 34, 279-310.
- Munby, I. (2011). The oral presentation: an EFL teacher's toolkit. *Studies in Culture*, 49, 143-168.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. *American Educator*, Retrieved January 16, 2018, from <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Rosenshine.pdf>
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62-80.
- Yang, L. (2010). Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*, 14, 141-160.
- Zappa-Hollman, S. (2007). Academic presentations across post-secondary contexts: The discourse socialization of non-native English speakers. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 455-485.
- Zareva, A. (2009). Informational packaging, level of formality, and the use of circumstance adverbial in L1 and L2 student academic presentations. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1), 55-68.