

臺北市第 16 屆中小學及幼稚園 教育專業創新與行動研究徵件

參加類別：行動研究論文發表類

不同中外籍英師協同教學模式對小六學生聽力和口說之成效研究



作者姓名：吳忠訓、張蘇美、黃小青

封雅玲、葉欣怡、吳岱螢

服務機關：臺北市士林區劍潭國民小學

目 錄

| | |
|-----------------------------|-----------|
| 目錄 | 2 |
| 表次 | 3 |
| 圖次 | 3 |
| 摘要 | 4 |
| | |
| 第一章 緒論 | 5 |
| 第一節 研究動機..... | 5 |
| 第二節 研究目的..... | 7 |
| 第三節 待答問題..... | 7 |
| 第四節 名詞解釋..... | 8 |
| | |
| 第二章 文獻探討 | 9 |
| 第一節 協同教學..... | 9 |
| 第二節 分站教學和團隊教學..... | 12 |
| | |
| 第三章 研究方法與歷程 | 15 |
| 第一節 研究設計..... | 15 |
| 第二節 研究對象..... | 16 |
| 第三節 研究歷程..... | 17 |
| 第四節 研究工具..... | 18 |
| | |
| 第四章 研究結果與討論 | 20 |
| 第一節 組間英語聽說後測結果分析 | 20 |
| 第二節 組內英語聽說前後測結果分析 | 21 |
| 第三節 綜合討論 | 25 |
| | |
| 第五章 結論、教學省思與建議 | 26 |
| 第一節 結論..... | 26 |

| | |
|---------------|----|
| 第二節 教學省思····· | 27 |
| 第三節 建議····· | 29 |
| 參考文獻····· | 30 |

表目次

| | |
|--------------------------------|----|
| 表 3-2-1 實驗組和對照組英語聽力起始能力分析····· | 15 |
| 表 3-2-2 實驗組和對照組英語口說起始能力分析····· | 15 |
| 表 3-4-1 口試評分表····· | 18 |
| 表 4-1-1 實驗組和對照組英語聽力後測分析····· | 20 |
| 表 4-1-2 實驗組和對照組英語口說後測分析····· | 20 |
| 表 4-2-1 外師主教對照組英語聽力前後測分析····· | 21 |
| 表 4-2-2 外師主教對照組英語口說前後測分析····· | 21 |
| 表 4-3-1 分站教學實驗組英語聽力前後測分析····· | 22 |
| 表 4-3-2 分站教學實驗組英語口說前後測分析····· | 22 |
| 表 4-4-1 團隊教學實驗組英語聽力前後測分析····· | 23 |
| 表 4-4-2 團隊教學實驗組英語口說前後測分析····· | 23 |

圖目次

| | |
|--------------------|----|
| 圖 3-1-1 研究架構圖····· | 14 |
| 圖 3-3-1 研究歷程圖····· | 16 |

不同中外籍英師協同教學模式對小六學生聽力和口說之成效研究

摘 要

本研究旨在探討不同的中外師協同教學對小六生聽力和口說的成效。本行動研究為期將近一年，包含三大階段：準備階段、實施階段和綜合階段。準備階段為發現問題、確定研究題目和對象、文獻探討；實施階段包含前後測和其間的實驗教學；綜合階段為分析資料和教學省思與修正，並撰寫報告。

研究者使用 One-Way ANOVA 分析外師主教對照組、分站教學實驗組或團隊教學組的聽力和口說後測成績，其結果未顯示出顯著差異，意謂三種不同的中外師協同教學模式對於學生的聽力和口說有相同成效。此外，研究者也使用成對樣本 t 檢定分析三組的前後測成績，無論是聽力或口說，都達顯著差異，意謂三種不同的中外師協同教學模式對學生的聽力和口說都有成效。

本行動研究證明出三種不同的中外師協同教學模式對於學生的聽力和口說都有成效，於是進一步建議老師可以根據授課科目、內容和對象，多方嘗試不同的協同模式，以達維持學生的學習動機和學習成效。

關鍵詞：協同教學、分站教學、團隊教學

第一章 緒論

世界村的概念以及全球化的影響，英語成為全世界唯一的共通語言。無論是貿易公司人員、航空人員、甚至一般公司的小職員，都將英語視為必備技能，面試者若表現出較好的英語能力，往往都可以拿到職場的入場券。

亞洲各國看見英語能力培養對國民的重要性，積極引進以英語為母語的外籍人士，營造豐富且真實的學習環境，例如韓國 EPIK (English Program in Korea) 計畫和日本的 JET (Japan Exchange and Teaching) 計畫。韓國政府更是砸下重金打造英語村，舉韓國的京畿道坡州英語村和安山英語村為例，分別花了約 35 億臺幣和 3 億臺幣建造而成 (何琦瑜，2007)。藉由體驗英語村的活動，刺激學生學習英語的動力，更讓學生不用出國就有機會體驗日常生活中使用英語 (蔡立婷、白亦方，2005)。

臺灣也在 2003 年立法院修改通過就業服務法部分修文條例後，教育部開始積極引進外師。以臺北市為例，除在 12 行政區英語情境中心設置 26 位外師，103 學年度更於一般國小設置 9 位，共計 35 位。英語輔導團安排外師到校巡迴教學，希望能讓全臺北市的學生都能享受更豐富的英語學習資源。(臺北市教育局，2014)。

由此可見，引進外師投入英語教學顯然成為亞洲各國的顯學，中外師協同教學必然成為趨勢。然而，何種協同教學對學生的聽力和口說有較大的成效，有待探究。第一章就以研究動機、研究目的和重要名詞解釋，共分三節來說明。

第一節 研究動機

臺灣為順應世界的潮流和回應社會的期待，教育部於 2001 起開始推行國民中小學九年一貫課程，正式將英語納入國小正式課程，成為七大領域中語文領域。從國小五年級起開始實施英語教育，每週兩節課。2005 年起將英語教學提前至國小三年級，部分縣市甚至早已向下延伸至小一開始學習英語；以臺北市為

例，2002 年起各年級國小全面實施英語教育（臺北市教育局，2002）。2011 年起，臺北市三到六年級再多加一節英語課。

然而，一周三節英語課真的能讓學生學好英語？蘇以文（2003）指出，視英語為外語（EFL, English as a Foreign Language）的學習的環境下（如臺灣、日本和韓國），有其限制。因學生一離開英語教室，英語的刺激和使用機會等同於零。反觀英語被視為第二語言（ESL, English as a Second Language）的國家，例如新加坡，學生可廣泛的接觸英語，舉凡每天走路上學到回家的路上，無時無刻都在使用英語，所以對 ESL 環境下的學生而言，說英語是一件再自然不過的事。

非英語系國家看出環境對於英語學習的重要性，便著手積極引進外師。以臺北市為例，教育局推行 1 區 1 英語情境中心計畫，逐年於各行政區設置英語情境中心，打造全英語學習環境。2010 年起，首先於濱江國小及蓬萊國小設置英語學習情境中心，其他八區英語情境中心亦陸續開幕，研究者任教學校的英語情境中心也在 2014 年 6 月開幕。臺北市教育局期盼 12 行政區的英語情境中心，透過模擬式的逼真環境和中外教師協同教學，培養孩子聽、說、讀、寫各方面的外語能力（臺北市教育局，2014）。這樣的宗旨和英語領域課程目標第一點：培養學生的基本英語溝通能力，並運用於真實情境中，不謀而合。

隨著英語情境中心的設立，研究者所服務的學校多編制 2 位外師和 2 位中師，共同規劃情境中心課程和相關業務。負責教學的中外籍老師皆具有合格教師證，富教學熱忱，外師來自於不同國家，一位來自澳洲，另一位來自南非，兩位中師都是臺灣本島土生土長的英語老師，四位老師透過協同教學，提供鄰近學校的孩童英語學習環境，助其透過體驗學習英語；另提供研究者服務的學校中高年級每周一節英語課的延伸課程，由中外師協同教學。

何謂協同教學？簡單來說，就是兩位或以上教育人員，組成教學小組，共同負責一個班群，共同合作計畫、教學和評量學生（鄭博貞，2002）。中外師協同教學就在非英語系國家積極引進外師透入英語教學，變成大家注目的焦點。

部分學者從正面的角度看待引進外師政策，廖柏森（2004）認為外師可以提供學生更多元的學習經驗，張武昌（2003）也曾表示外師在學生英語學習道路上扮演很重要的角色，原因在於擅長營造生動的學習氣氛，引起學生學習動機，而開口說英語。然而，也有專家學者從不同角度思考引進外師政策。陳淳麗（1999）認為，外國人雖然英語說的好，但不代表會教英語。張湘君（2005）也提出，外師若不熟悉臺灣本土文化，或和中師教學理念不合，容易引起誤會。

縱使專家學者對於引進外師持有不同看法，但中外師協同教學必然是非英語國家的顯學，至少在臺北市絕對是必然的趨勢。研究者的研究動機，即是探討不同中外師協同教學模式對小六生聽力和口說的成效。

研究者服務的學校有兩位外師，將和中師協同教學，提供中高年級每周一節英語課的延伸課程。根據 Cook 和 Friend（1995）提出的協同教學共有六種，分別為：一人教學，一人觀察（One Teaching, One Observing）、一人教學，一人游移（One Teaching, One Drifting）、平行教學（Parallel Teaching）、分站教學（Station Teaching）、替代性教學（Alternative Teaching）和團隊教學（Team Teaching）。研究者試探究外師主教、分站教學和團隊教學對學生聽力和口說的成效，研究結果期提供其他英語情境中心、英語村或有中外籍英語老師搭配教學的單位參考。

第二節 研究目的

基於上述研究動機，本研究目的有三：

- 一、探究不同的中外籍英語老師協同教學模式對增進小六生英語聽力的成效。
- 二、探究不同的中外籍英語老師協同教學模式對增進小六生英語口說的成效。
- 三、將研究結果供其他英語情境中心、英語村或中外籍老師搭配的教學單位參考。

第三節 待答問題

根據上述研究動機和研究目的，本研究提出探討的問題如下：

- 一、外師主教、分站教學與團隊教學，何者對增進小六生英語聽力成效較佳？
- 二、外師主教、分站教學與團隊教學，何者對增進小六生英語口說成效較佳？
- 三、外師主教對於小六生英語聽力和口說成效為何？
- 四、分站教學對於小六生英語聽力和口說成效為何？
- 五、團隊教學對於小六生英語聽力和口說成效為何？

第四節 名詞解釋

本研究欲探究不同的中外師協同教學模式對小六生聽力和口說的成效，文中涉及之重要名詞，茲加以詮釋如下：

一、協同教學模式

Cook 與 Friend (1995) 提出六種協同教學模式，分別為：一人教學，一人觀察 (One Teaching, One Observing)、一人教學，一人游移 (One Teaching, One Drifting)、平行教學 (Parallel Teaching)、分站教學 (Station Teaching)、替代性教學 (Alternative Teaching) 以及團隊教學 (Team Teaching)。本研究選用分站教學 (Station Teaching) 和團隊教學 (Team Teaching) 進行研究，比較哪一種模式對研究者服務學校的小六生聽力和口說成效較佳。

二、分站教學 (Station Teaching)

依據 Cook 與 Friend (1995) 提出的分站教學 (Station Teaching)，是指將課程內容分成兩個或以上的學習站。學生分組輪流到各學習站，參與不同的教學活動。本研究將採其教學精神，設置兩個學習站，一站由外師負責，另一站由中師負責。每站學習時間 20 分鐘，待教學完畢，兩組學生互換。

三、團隊教學 (Team Teaching)

依據 Cook and Friend (1995) 提出的團隊教學 (Team Teaching)，是指兩位老師同時在學生面前授課，輪流主導教學。本研究將採其教學精神，將每一堂分成數個部分，包含單字、句型、文法教學等部分，中外師依據興趣和能

力選取負責內容，合力完成教學。

四、口說能力：口說能力可概略分成流暢度和正確度，前者是指說話的流暢程度，後者是指語音、文法和詞彙的使用正確程度（廖曉青，2006）。本研究參照以上並改編自謝麗雪和蕭雅萍（2002）口說實作評分規範，評分向度為：發音和語調（pronunciation / tone）、文法及用字正確度（grammar / vocabulary）和流暢度（fluency）。

第二章 文獻探討

協同教學起源於二十世紀的美國，而當時的臺灣國內學者將之引進臺灣當作實驗教學，但宣告失敗。直到國民中小學九年一貫課程開始，內容綱要鼓勵老師採取協同教學，協同教學這名詞才又在臺灣死灰復燃。除此之外，臺灣也積極的引進外籍老師投入英語教學，希望能營造更豐富且真實的學習環境，中外師協同教學顯然成為趨勢。本章就協同教學和分站教學與團隊教學，共兩節說明。

第一節 協同教學

協同教學，按照字面翻譯就是一同教學，即老師組成小組協同指導學生，型式可分為大班教學、小班教學、小組教學，甚至是個別教學。由於協同教學的型態多元，可幫助學生學習，學生也能得到多位老師的指導與協助，而深受學生喜愛；然而，協同教學需要教學夥伴的合作無間的教學以及行政支援，才能發揮最大功效。以下就協同教學的定義和意涵和協同教學的模式，分段論述。

壹、協同教學的定義和意涵

協同教學的定義可能因時間或是空間等因素而異（Buckley，2000），研究者綜合專家學者對協同教學的看法，提出教學型態面向、教學歷程面向和教學成效面向來定義協同教學。

首先，以教學型態面向而言，協同教學是一種教師專業的組合，集合多位老師的專長而組成教師群。協同教學之父美名的 Shaplin 認為協同教學是一種教學組織的型式，兩個人乃至更多教師的合作下，負責擔任同一群組學生的全部教學或其主要部分（引自柯啓瑤，1999）。張清濱（1999）認為協同教學是一群不同的教學人員以一種專業的關係，共同計畫、共同合作，完成某一單元或某領域的教學活動。

其次，就教學歷程面向而言，協同教學是一種專業合作的歷程，教師群共同設計課程，並依自己的專長分工進行教學。Rich（1988）認為協同教學為，打破一個班級只有一位教師的限制，兩位或以上教師組成教師群合作，共同設計教學內容、實施教學以及教學評鑑。Villa、Thousand 和 Nevin（2004）認為協同教學就是兩個人或以上共同分擔教部分或是全部的學生的責任，包含共同計畫、共同教學和共同評鑑學生。

最後，就教學成效面向而言，協同教學是一種適應學生個別差異的教學方法。錢濤（1974）認為老師依據專長組成教學團，擬定大班教學、小組討論及個別研究等方式，做有計畫的且富彈性的教學活動，以適應學生個別差異。李坤崇（2001）也提出協同教學建立於以目標導向的專業關係，整合老師的專長，應用不同的教學方式，達成適應個別差異與適性教育的目標。陳浙雲（2003）也認同協同教學是以適性教育為目標的教學措施。

綜合以上所述，研究者認為協同教學具備下列四點意涵：打破教室王國的心態、建立互相信認的團隊、提供彈性的教學活動以及提升教育群組的教育力量。

第一點意涵為打破教室王國的心態，因為實施協同教學的老師應該彼此合作，分工進行教學，而不是閉門造車。梁雲霞（2002）認為協同教學的教師應該要展開心胸，跨越班級的隔閡，不將自己侷限於個人的教室王國裡。如此，教師就不會受限於自身的能力、成長背景和教學技能等，透過彼此間的專業對話，而能貼近學生的個別需求。

第二點意涵為建立互相信信的團隊，原因在於協同教學成也人，敗也人。就如 Larson 和 Lafasto 所言（1989），在團隊中，互相信任即是成功的重要因素之一（引自陳淑茗，2002）。鄭博真（2002）也指出，人是實施協同教學最主要的限制。協同教學團隊建立於互相信任，即為成功，反之就宣告成敗。

第三點意涵為提供彈性的教學活動，基於每位學生的學習速度、方式和興趣不同，應該提供不同的教學活動，如大班教學、小組教學或個別指導，以達到最大的教學效果，此為協同教學的核心概念。陳浙雲（2003）認為實施協同教學時，學生不應該侷限於固定班級或固定座位，應該要依照教學需求而調整。有時需要容納百人的大教室，有時需要小研究室進行個別指導，有時可在校園內學習，有時則應踏入社區直接體驗。

四點意涵為提升教育群組的教育力量，協同教學夥伴應該要透過專業的對話，達到教學相長的效果，獲取並精進自己的專業知識，而提升群組的教育力量。Peter Senge 在第五項修練一書中提出，各種專業發展必須經由團體合作、競爭和激勵，才能變成一個具有生產力且創造力的群組（引自陳浙雲，2003）。Buckley（2000）也認為教師間的專業對話，除了可以彌補彼此的不足，更能增進教師間的情誼，提升群組教育力量。

貳、協同教學模式

協同教學模式有很多種，研究者從中選用 Cook 和 Friend（1995）依據不同的教學與學習類型而提出的六種協同教學模式：一人教學，一人觀察（One Teaching, One Observing）、一人教學，一人移動（One Teaching, One Drifting）、平行教學（Parallel Teaching）、分站教學（Parallel Teaching）、替代性教學（Alternative Teaching）以及團隊教學（Team Teaching）。以下依教師角色和上課方式差異，分三段論述。

首先，一人教學一人觀察和一人教學一人移動，兩種模式共同特色是一位老

師為主要教學者，另一位為協助者。然而，前者的協助老師為觀察者，兩位老師於共同備課時討論需要觀察的重點，例如某位學生的行為或是學習狀況、用何種方式觀察以及如何分析觀察到的資料。課後在依據課前討論的觀察重點進行分析，主要目的是提供個別需求：後者的協助老師除了要觀察學生上課狀況外，還要在教室內走動幫助學生學習，提供學生個別的需要，檢核學生學習成果。

平行教學和替代性教學的共同特性為兩位老師都是主要教學者，以及採取分組教學。分組意味著師生比降低，老師就可以進行更進階的教學或補救教學。然而，如何分組即為差異處。前者採學生的特質、多元智能表現或是測驗分數等方式將學生同成人數均等的兩組；後者為一組人數較多，低成就生集中於人數較少的組別，以便得到老師更多的注意力和協助，可結合差異化教學。

最後，分站教學和團隊教學的共同特色為兩位老師都是主要教學者。但是，上課方式迥然不同。前者是將學生分成兩組或以上，輪流到各學習站，參與不同的教學活動；後者為兩位老師同時出現在學生面前授課，教學型態可為甲老師示範，乙老師解說；甲老師操作，乙老師講解。老師透過手勢表達要加入教學，老師也可當夥伴暫停教學的瞬間加入教學。由此可見，團隊教學的兩位協同老師要有充足的默契和包容力。除此之外，兩位老師在授課前將整節內容拆成數個部分，老師們根據自己的專長各自認領部分，也屬團隊教學。

本研究選用一人教學一人游移、分站教學和團隊教學，探究不同的協同教學模式對小六生聽力和口說的成效。

第二節 分站教學與團隊教學

本研究旨在探究不同的中外師協同教學模式對小六生聽力和口說的成效。研究者採用 Cook 和 Friend (1995) 所提出的分站教學和團隊教學，本節分三部份：一、分站教學概述、二、團隊教學概述和三、分站教學和團隊教學之比較。

壹、分站教學概述

分站教學，顧名思義，就是將課程內容分成兩個或以上學習站，起源和早期歐美國家小學習慣將教室布置成學習區有關（Potts & Howard，2011）。分站教學模式上課的老師發展自己的學習站，學生輪流到各站參與不同的學習活動。以下就上課流程、老師角色和相似教學法，分段論述：

就上課流程而言，老師在上課前依據學生的程度、學習風格、和行為表現，將學生分組，學生以組為單位輪流換站學習。分站教學的上課方式和張清賓（2009）提出的循環式教學，上課前將學生分組，老師依自己的專長到各小組上課，有異曲同工之妙。

就老師角色而言，分站教學的老師都是主要教學者，職責為擔任學習站的專家，和其他協同模式最大的不同點莫過於此。其他協同教學模式，以替代性教學為例，兩位老師都是主教，學生也分組上課，但是兩位老師上課內容相同。再以團隊教學為例，兩位老師都是主教，同時在一群學生面前授課，兩位老師上課內容密切扣合；相較之下，分站教學的學習站內容，可能彼此有關係，但也可能相關性沒這麼高。

就相似教學法而言，工作站教學法和分站教學雷同，其概念類似蒙特梭利的學習角，是一種學生自主學習取向的教學法。使用此教學法的老師，事前準備各個學習站及學習任務，學生自由選擇進度和順序，可以選擇獨自完成或是小組完成（黃玉瑤，2012）。工作站教學法設站概念和本研究採用的分站教學雷同；然而，學生學習方式迥然不同。前者強調學生自主學習，後者則是將學生分組，學生以組為單位輪流到各學習站。

貳、團隊教學概述

團隊教學是 Cook 和 Friend（2004）提出的六種協同教學模式裡唯一讓協同老師共享舞台（sharing the stage）的模式（Murawski，2010）；簡言之，兩位或以

上的老師出現在學生面前共同授課，因此團隊教學另有一個腦袋兩個身體的稱號（Fobes & Billet，2012）。

實行團隊教學的老師，其教學方式多變，舉例來說，甲老師講解，乙老師將重點寫在黑板上；甲老師說明，乙老師操作。簡言之，兩位老師輪流主導教學，另一位老師負責補充說明，老師間的對話都是經過教學前的設計，有時候透過角色扮演或戲劇搭配教學。老師們互相搭配進行教學，教導相同的材料給整個班級（林佳靜，2008）。

老師間的互信和合作是團隊教學的關鍵，就如 Barger-Anderson, Isherwood 和 Merhaut（2013）所言，團隊教學產生最大教學效能建立於教師間的互相信任。老師們共享知識和理念，以和諧的方式規劃和指導學生。

參、分站教學與團隊教學之比較

分站教學和團隊教學都是 Cook 和 Friend（1995）提出六種協同教學模式其中的兩種，兩位老師為主要教學者是共同特色，以和諧的方式規劃及指導學生。兩種模式卻也存在以下差異性：一、上課方式，二、教師間的關係，三、課程連貫性。

首先，分站教學和團隊教學的上課方式有差異。前者為學生分組輪流前往老師的學習站，參與不同的教學活動；後者為兩位老師同時出現在學生面前授課。前者採小組教學，學生可以得到老師較多的注意和指導；後者類似於傳統大班教學，可是有兩位老師同時在台前教學。

再者，教師間的關係，存在某種程度的差異。分站教學裡的老師，要發展自己的學習站並成為該站的專家；團隊教學裡的老師，課前會共同備課並設計教師間的對話，教學過程會同時出現在學生面前，輪流主導教學，另外一位就示範、操作或是寫重點在黑板上。兩位老師也可以透過角色扮演或戲劇，示範討論和辯論。兩者相比較，團隊教學的老師們需要比較強烈的信任和尊重，彼此間的密合

度也比較高。

最後，課程的連貫性也會有差異。分站教學裡的學生輪流到各學習站，參與不同教學活動；團隊教學裡的學生則是同時接受兩位老師的教學。兩者相比較，前者課程的連貫性，弱於後者。

研究者發現分站教學和團隊教學同是 Cook 和 Friend 提出的協同教學模式，上課方式和教師間的關係卻存在差異性，引起研究者想要探究分站教學和團隊教學對小六生的聽力和口的成效。

第三章 研究方法與歷程

本研究為中外師不同的協同教學模式對小六生聽力和口說的研究，本章詳述研究方法和歷程，共分小三節：第一節為研究設計、第二節為研究對象、第三節為研究歷程、第四節為研究工具。

第一節 研究設計

本研究為準實驗研究法，自變項為不同的協同教學模式：外師主教、分站教學和團隊教學；依變項為聽力和口說能力。研究對象接受實驗教學前後均接受劍橋兒童英語認證 Mover 級聽力和口說測驗，以了解研究對象接受不同協同教學模式後，英語聽說能力的變化情形。依實驗規劃，本研究的研究架構如圖 3-1 所示：

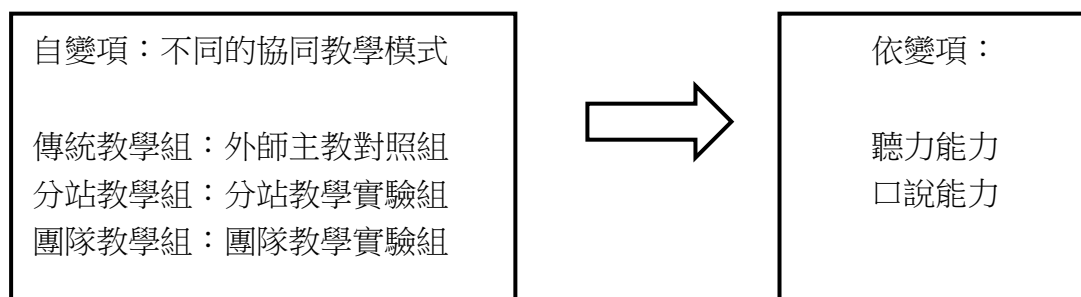


圖 3-1-1 研究架構圖

教學者為研究者和情境中心外師，兩位將採用以下三種協同教學模式：外師主教、分站教學和團隊教學，進行為期八週的第四節英語課的延伸課程，以了解不同的中外師協同教學模式對於國小六年級生聽力和口說的成效。

第二節 研究對象

本研究教學對象為研究者任教的六年級學生，分別為六年乙班 20 人、六年丙班 19 人和六年丁班 19 人，共計 58 人。研究者使用 One-Way ANOVA 檢定研究對象測驗結果發現：3 個班的聽力顯著值為 0.867，口說顯著值為 0.784，均大於 0.05，可以得知 3 個班聽力和口說起始能力沒有顯著差異，適合擔任本研究的研究對象。詳情見下表 3-2-1 和 3-2-2：

表 3-2-1 實驗組和對照組英語聽力起始能力分析

| 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 顯著性 |
|-------------|----|-------|------|-------|
| 外師主教對照組（乙班） | 20 | 11.10 | 4.19 | |
| 分站教學實驗組（丙班） | 19 | 11.47 | 3.94 | 0.867 |
| 團隊教學實驗組（丁班） | 19 | 10.94 | 3.91 | |

* $p < 0.05$

表 3-2-2 實驗組和對照組英語口說起始能力分析

| 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 顯著性 |
|-------------|----|-------|------|-------|
| 外師主教對照組（乙班） | 20 | 6.85 | 5.05 | |
| 分站教學實驗組（丙班） | 19 | 12.66 | 5.99 | 0.784 |
| 團隊教學實驗組（丁班） | 19 | 10.60 | 5.95 | |

* $p < 0.05$

第三節 研究歷程

研究者藉由實施不同中外師的協同教學模式，探究不同模式對學生聽力和口說的成效。本研究共分三大階段：準備階段、實施階段和綜合階段。各階段重點詳見圖 3-3-1：

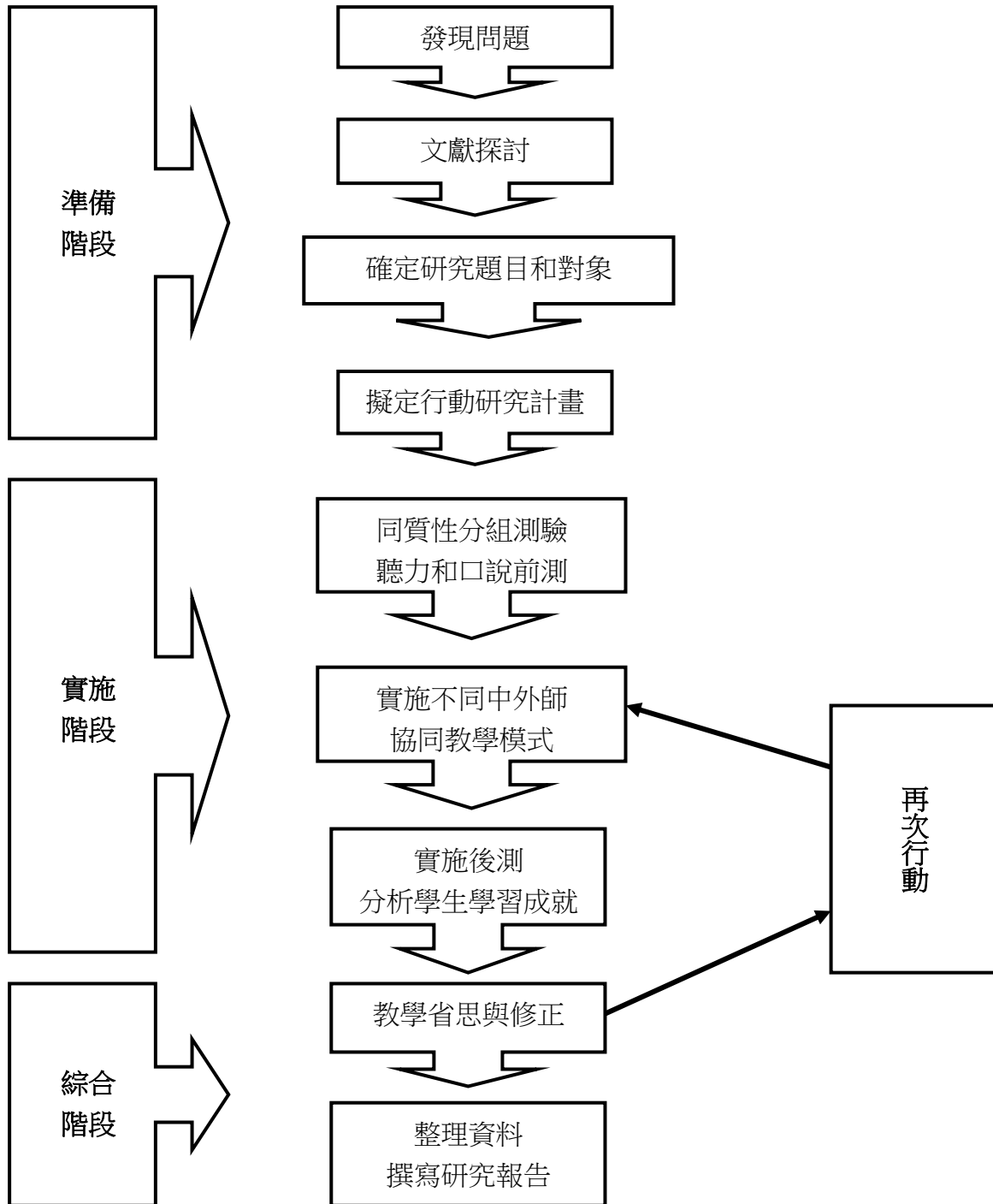


圖 3-3-1 研究歷程圖

第四節 研究工具

本研究旨在探討不同的中外師協同教學對國小六年級生聽力和口說的成效。為達此目的，本研究所使用的研究工具有二種：劍橋兒童英語認證測驗 Mover 等級聽力英語的聽力測驗和口說測驗，各研究工具詳細說明如下：

壹、劍橋兒童英語認證測驗 Mover 等級英語聽力測驗

劍橋兒童英語認證測驗 Mover 等級英語聽力測驗共分五大題：一、依據對話將人名連到圖片中的人物，二、根據對話內容填寫遺漏的單字，三、依據對話內容將圖片和單字連線、四、依據對話內容將正確圖片打勾，五、根據對話內容塗色。每部分 5 題，共計 25 題，測驗時間為 25 分鐘，每一部份都有作答說明和範例。

Roster (1990) 指出一份具有效度的英語聽力測驗，必須單純測試受試者的聽力理解程度，不應涉及書寫或是口說能力的評量（引自林銘娟，2008）。有鑒於此，第二大題和第五大題都涉及文字書寫或塗色，故研究者將之剔除，只保留第一、三和四大題，共計 15 題。

貳、橋兒童英語認證測驗 Mover 等級英語口說測驗

劍橋兒童英語認證測驗 Mover 等級口說測驗共分四大題，分別為：一、比較兩張圖片說出差異性，二、依據四張圖片，說出故事內容，三、比較四張圖片，說出異於其他三者的圖片並解釋原因，四、主考官問個人開放性問題。測驗時間預計 5-7 分鐘，每一大題都有作答說明，但沒有範例。

研究者為方便研究對象答題，每大題會輔以中文解釋答題要領及線索。以第一大題為例，研究者會向研究對象說明兩張圖共有 5 個不同點，並提供基本句型供回答使用。例如：In picture A, I see a _____. In picture B, I see a _____. In picture A, I see a boy eating _____. In picture B,

I see a boy eating _____. 第二大題，研究者提供相關字彙，例如 boy, mom, angry, walk the dog, park, bag, address, phone, soccer ball, happy。第三大題，研究者提供基本句型，例如 In set 1, picture A, B and D, they are _____. Picture B, it is a _____.

謝麗雪和蕭雅萍（2002）提及事先擬定評分規準，才能有效的評量學生的口語表現。因此，本研究口語評量規準改編自謝麗雪和蕭雅萍（2002）口語能力的口說實作評分規範，評分項目為：發音和語調（pronunciation / tone）、文法及用字正確度（grammar / vocabulary）和流暢度（fluency）。每項目最低0分，最高3分。舉例來說，學生A在第一大題發音語調、單字文法和流暢度，分別得到2分、2分和3分，則第一大題小計為7分；第二大題分別得到2分、2分和2分，小計6分；第三大題分別得到3分、2分和3分，小計8分。該生總分為7加6加8，總分為21分。每一大題最高分為9分，整份口試測驗最高分為27分，詳見表3-4。

表 3-4-1 口試評分表

| | 發音和語調 pronunciation tone | 文法及用字正確度 grammar vocabulary | 流暢度 fluency | 小計 |
|------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------|----|
| 第一大題 | | | | |
| 第二大題 | | | | |
| 第三大題 | | | | |
| 總計 | | | | |

除了評量規準外，李坤崇（2006）也提及評分者盡可能由兩人或以上同時共同評量，將會使評量結果更為客觀。因此，本研究口說評分人員為英語情境中心外師和研究者，共計兩位。

第四章 研究結果與討論

本研究是探討不同中外師協同教學模式對小六生聽力和口說成效，研究對象為研究者六年級的學生，共 3 班 58 位學生。本研究用 One-Way ANOVA 分析 3 班的前測分析結果得知，未達顯著差異，適合當本研究的研究對象。實驗教學後，施以同樣測驗工具當後測，再以 One-Way ANOVA 分析，並且用成對樣本 t 檢定分析 3 班前測後是否達顯著差異。本章共分三小節：第一節為組間英語聽說後測結果分析、第二節為組內英語聽說前後測分析以及第三節為綜合討論。

第一節 組間英語聽說後測結果分析

研究者試探討不同中外師協同教學模式對小六生聽力和口說的成效，將沒有顯著差異的 3 個班，實施中外師不同的協同教學模式：六年乙班為外師主教對照組、六年丙班為分站教學實驗組和六年丁班為團隊教學組。經過為期 10 周的實驗教學後，再施以同一份聽力和口說測驗，以了解學生的學習成效。以下就聽力和口說後測成績分析，分段說明：

壹、組間聽力後測結果分析

外師主教對照組聽力後測平均分數為 12.50 分，標準差為 3.90；分站教學實驗組聽力後測平均分數為 12.58 分，標準差為 2.76；團隊教學實驗組聽力後測平均分數為 11.53 分，標準差為 3.56。

研究者採用 One-Way ANOVA 分析 3 組聽力後測結果發現， $P>0.05$ ，沒有顯著差異，可推論 3 種不同中外師的協同教學模式對小六生的聽力能力有相同成效，詳情見表 4-1-1。

表 4-1-1 實驗組和對照組英語聽力後測分析

| 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 顯著性 |
|-------------|----|-------|------|-------|
| 外師主教對照組（乙班） | 20 | 12.50 | 3.90 | |
| 分站教學實驗組（丙班） | 19 | 12.58 | 2.76 | 0.579 |
| 團隊教學實驗組（丁班） | 19 | 11.53 | 3.56 | |

* $p < 0.05$

貳、組間口說後測結果分析

外師主教對照組口說後測平均分數為 13.85 分，標準差為 5.48；分站教學實驗組口說後測平均分數為 16.76，標準差為 3.47；團隊教學實驗組口說前測平均分數為 16.08，標準差為 3.61。

研究者採用 One-Way ANOVA 分析 3 組口說後測結果發現， $P > 0.05$ ，沒有顯著差異，可推論 3 種不同中外師的協同教學模式對小六生的口說能力有相同成效，詳情見表 4-1-2。

表 4-1-2 實驗組和對照組英語口說後測分析

| 組別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | 顯著性 |
|-------------|----|-------|------|-------|
| 外師主教對照組（乙班） | 20 | 13.85 | 5.48 | |
| 分站教學實驗組（丙班） | 19 | 16.76 | 3.47 | 0.096 |
| 團隊教學實驗組（丁班） | 19 | 16.08 | 3.61 | |

* $p < 0.05$

第二節 組內英語聽說前後測結果分析

本研究旨在探討不同的中外師對的協同教學模式對小六生聽力和口說的成效。研究者使用 One-Way ANOVA 分析對照組和實驗組聽說後測成績後發現，未達顯著顯著，可以推論 3 種不同的中外師協同教學對學生的聽力和口說有相同的成

效。研究者進一步使用成對樣本 t 檢定分析 3 組聽說前後測成績是否達顯著差異。以下就外師主教對照組、分站教學實驗組和團隊教學實驗組，分段說明。

壹、外師主教對照組聽說前後測分析結果

六年乙班採用英語情中心最常見的中外師協同教學模式：外師主教模式，即外師主導教學，中師教室秩序管理和教具製作。研究者使用成對樣本 t 檢定，分析外師主教對照組的聽力前後測發現：聽力平均分數由前測的 11.10 分提升到後測的 12.50 分，進步 1.4 分， t 值為 -2.864， $p < 0.05$ ，聽力前後測達顯著差異，詳情見表 4-2-1。

表 4-2-1 外師主教對照組英語聽力前後測分析

| 測驗類別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
|------|----|-------|------|---------|
| 前測 | 20 | 11.10 | 4.20 | -2.864* |
| 後測 | 20 | 12.50 | 3.90 | |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

研究者也使用成對樣本 t 檢定，分析外師主教對照組的口說前後測發現：口說平均分數由前測的 6.85 分提升到後測的 13.85 分，進步 7 分， t 值為 -9.148， $p < 0.001$ ，口說前後測達顯著差異，詳情見表 4-2-2。

表 4-2-2 外師主教對照組英語口說前後測分析

| 測驗類別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
|------|----|-------|------|-----------|
| 前測 | 20 | 6.85 | 5.05 | -9.148*** |
| 後測 | 20 | 13.85 | 5.48 | |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

以上資料顯示，外師主教對照組的聽力和口說成績都有進步，此種協同教學模式對該組的聽力和口說都有成效。

貳、分站教學實驗組聽說前後測分析

六年丙班採用分站教學模式：中外師發展自己的學習站，學生輪流到各站參與不同的學習活動。研究者使用成對樣本 t 檢定，分析該班聽力前後測發現：聽力平均分數從前測的 11.47 分提升到後測的 12.58 分，進步 1.11 分， t 值為 -2.520， $p < 0.05$ ，聽力前後測達顯著差異，詳情見表 4-2-3。

表 4-2-3 分站教學實驗組英語聽力前後測分析

| 測驗類別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
|------|----|-------|------|---------|
| 前測 | 19 | 11.47 | 3.94 | -2.520* |
| 後測 | 19 | 12.58 | 2.76 | |

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$

研究者也使用成對樣本 t 檢定，分析分站教學實驗組口說前後測發現：口說平均分數從前測的 12.66 分提升到後測的 16.76 分，進步 4.1 分， t 值為 -3.580， $p < 0.01$ ，口說前後測達顯著差異，詳情見表 4-2-4：

表 4-2-4 分站教學實驗組英語口說前後測分析

| 測驗類別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
|------|----|-------|------|----------|
| 前測 | 19 | 12.66 | 5.99 | -3.580** |
| 後測 | 19 | 16.76 | 3.47 | |

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$

以上資料顯示，分站教學實驗組的聽力和口說成績都有進步，此種協同教學模式對該組的聽力和口說都有成效。

參、團隊教學實驗組聽說前後測分析

六年丁班採用團隊教學模式：中外師同時出現在學生面前，依據自己的專長認領授課內容。研究者使用成對樣本 t 檢定，分析該班聽力前後測發現：聽力平均分數從前測的 10.95 分提升到後測的 11.53 分，進步 0.58 分， t 值為-1.640， $p>0.05$ ，聽力前後測未達顯著差異，詳情見表 4-2-5。

表 4-2-5 團隊教學實驗組英語聽力前後測分析

| 測驗類別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
|------|----|-------|------|--------|
| 前測 | 19 | 10.95 | 3.91 | -1.640 |
| 後測 | 19 | 11.53 | 3.56 | |

* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ ，*** $p<0.001$

研究者也使用成對樣本 t 檢定，分析該班口說前後測發現：口說平均分數從前測的 10.61 分提升到後測的 16.08 分，進步 5.47 分， t 值為-6.531， $p<0.001$ ，口說前後測達顯著差異，詳情見表 4-2-6。

表 4-2-6 團隊教學實驗組英語口說前後測分析

| 測驗類別 | 人數 | 平均數 | 標準差 | t 值 |
|------|----|-------|------|-----------|
| 前測 | 19 | 10.61 | 5.95 | -6.531*** |
| 後測 | 19 | 16.08 | 3.61 | |

* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ ，*** $p<0.001$

以上資料顯示，分站教學實驗組的聽力和口說成績都有進步，但是聽力前後測未達顯著差異，此種協同教學模式對於該組口說有成效，但對於聽力未有成效。

第三節 綜合討論

本研究旨在探討不同中外師協同教學模式對小六生聽力和口說的成效。研究者以不同的協同教學模式為自變項，英語聽力能力和口說能力為依變項，探討對照組和實驗組接受不同中外師協同教學模式後，英語聽力能力和口說能力的差異情形。

此外，比較實驗組和對照組 3 組學生之間接受不同的中外師協同教學模式，聽力和口說能力的變化情形。以下就英語聽力測驗結果和口說測驗結果加以討論。

壹、英語聽力測驗結果討論

經過 One-Way ANOVA 分析外師主教對照組、分站教學實驗組和團隊教學實驗組的聽力後測結果後發現：3 組的聽力後測成績未達顯著差異，可以推論 3 種不同中外師協同教學模式對學生的聽力有相同的成效。

以成對樣本 t 檢定來檢視 3 組學生的聽力前後測表現，可以發現：3 組學生聽力均有進步。外師主教對照組聽力平均數由前測的 11.10 分提升到後測的 12.50 分，進步 1.4 分；分站教學實驗組聽力平均分數從前測的 11.47 分提升到後測的 12.58 分，進步 1.11 分；團隊教學聽力平均分數由前測的 10.95 分提升到後測的 11.53 分，進步 0.58 分。顯然地，進步幅度都不大。研究者推敲原因為題數太少，不易看出進步空間。根據 Roster (1990) 的看法，他認為一份具有有效度的英語聽力測驗，必須單純測試受試者的聽力理解程度，不應涉及書寫或是口說能力的評量（引自林銘娟，2008）。聽力測驗題日本來有五大題共計 25 題，但第二大題涉及書寫和第五大題涉及畫圖和塗色，研究者將之剔除，僅剩

15 題。

貳、英語口說測驗結果討論

研究者使用 One-Way ANOVA 分析外師主教對照組、分站教學實驗組和團隊教學實驗組的口說後測結果後發現：3 組的口說後測成績未達顯著差異，可以推論 3 種不同中外師協同教學模式對學生的口說有相同的成效。

此外，研究者以成對樣本 t 檢定來檢視 3 組學生的口說前後測表現，可以發現：3 組學生口說均有 4 分以上的進步。外師主教對照組口說平均分數由前測的 6.85 分提升到後測的 13.85 分，進步 7 分；分站教學實驗組口說平均分數從前測的 12.66 分提升到後測的 16.76 分，進步 4.1 分；團隊教學口說平均分數從前測的 10.61 分提升到後測的 16.08 分，進步 5.47 分。研究者推敲原因可能有下列兩點：一、研究者提供基本句型，學生可以看著圖片和句型條說出研究者預期的句子。學生做口說前測時，對於圖片和句型尚未熟悉；後測時，學生就能駕輕就熟。二、研究者和外師設計許多口說發表機會，學生英語口說能力不知不覺就進步許多。

進一步細看 3 組的學生口說成績進步情形，可以發現：分站教學實驗組的進步分數最少。研究者推敲原因是，3 組雖然具有同質性，但是此組的學生口說能力前測表現就很亮眼，故進步空間就稍微小。相對而言，外師主教對照組前測成績最低，進步空間就大。研究者也相信外師主教對照組的學生，經過八周的口說課程學習之後，口說能力進展不少。

第五章 結論、教學省思與建議

本行動研究旨在探討不同中外師協同教學對小六生聽力和口說的成效，本研究歷經為期將近一年的時間，包含發現問題、文獻探討、決定研究題目和對象、前測、實驗教學、後測、分析結果和教學省思及修正，最後撰寫成研究報告。本

章共分三小節：第一節為結論、第二節為教學省思和第三節為建議。

第一節 結論

本研究為探討不同中外師協同教學模式對小六生聽力和口說的成效，將研究者任教的六年級學生當作研究對象：六年乙班為外師主教對照組、六年丙班為分站教學實驗組和六年丁班為團隊教學實驗組。3 個班接受前測、不同協同教學模式、後測後，研究者發現：

壹、對照組和實驗組組間未達顯著差異：

研究者採用 One-Way ANOVA 分析對照組和實驗組聽力和口說後測成績發現，無論是聽力或是口說，都未達顯著效果。研究結果可以推論，無論是外師主教、分站教學或是團隊教學，以上三種不同的協同教學模式對於小六學生的聽力和口說能力，都有同樣的成效。

貳、對照組和實驗組聽力和口說均有進步：

研究者採用成對樣本 t 檢定分析 3 個班各自的前後測發現，無論是外師主教對照組、分站教學實驗組或團隊教學實驗組，聽力和口說成績都有進步，除團隊教學實驗組聽力前後測未達顯著，其餘都有達到顯著效果。其中又以外師主教對照組和團隊教學對照組的口說進步顯著差異最大 ($p < 0.001$)，分站教學組口說進步次之 ($p < 0.01$)。

第二節 教學省思

就研究者而言，進行行動研究前，就有和外師合作的經驗，協同教學的模式比較偏向分站教學。舉例來說，研究者負責主題教學和文法，外師負責閱讀和寫作，彼此間的教學材料來源不一，教師間的溝通也比較少。

然而，去年起，臺北市教育局推行一區一英語情境中心，研究者服務的學校就被選定為士林區英語情境中心的所在地，多了兩位外師。因此，研究者服務的學校為了增加學生接觸外師的機會，於是中高年級多了一堂英語課，屬中外師協同教學。研究者觀察其他英語情境中心發現，大部份中外師都是採用外師主導教學，中師教室管理模式進行課程。這也引起研究者發想：難道中外師協同教學，一定要是外師主導教學，中師管理學生秩序嗎？不同的中外師協同教學模式會不會對學生聽力和口說造成不同的成效嗎？

經過這次行動研究結果可以得知，外師主教對照組、分站教學實驗組和團隊教學實驗組，無論是聽力或口說後測成績，都未達顯著差異。由此可見，外師主教不一定協同教學的首選。

除此之外，每種教學模式都有其好處。舉例來說，分站教學的優點在於師生比下降，老師可以花在每位學生身上的時間增加，學生也有更多的發表機會。團隊教學優點在於兩位老師同時出現在學生面前，常常會迸出意想不到的火花。就拿研究者和這位外師來說，研究者常常從外師學習到很多教學技巧，例如一邊回收教學單張一邊問學生問題、請學生分兩邊站互相問問題以及教室常規管理技巧，讓研究者收穫豐富。

研究者認為老師應該要多變化教學內容和方法，維持學生的學習興趣和成效。兩位老師的協同教學模式應該也要比照辦理，根據主題不同而變換成不同的協同教學模式。舉例來說，課程需要兩位老師演戲，就可以採取團隊教學；主題可以切割成數個小主題，就可以採用分站教學，學生可以透過不同學習站，可以精熟學習內容。

第三節 建議

研究者歷經將近一年的行動研究過程提出幾點建議，供老師未來教學和研究參考，以下就未來教學建議和未來研究建議分段敘述：

壹、未來教學建議：

根據 Cook 和 Friend (1995) 提出的協同教學共有六種，分別為：一人教學，一人觀察 (One Teaching, One Observing)、一人教學，一人游移 (One Teaching, One Drifting)、平行教學 (Parallel Teaching)、分站教學 (Station Teaching)、替代性教學 (Alternative Teaching) 和團隊教學 (Team Teaching)。研究者建議老師可以多方嘗試不同的協同教學模式，並且依據授課科目或是主題，變換不同的模式，以達最佳的教學成效。

此外，老師也可以多參加有關協同教學知能研習，以培養更專業的協同教學技能。教學團隊也要透過多元的溝通平臺，教師間的專業對話，除了可以彌補彼此的不足，更能增進教師間的情誼，提升群組教育力量。

貳、未來研究建議：

語言學習需要教學者長時間且持續性的引導，學習成效才能更加彰顯。本研究實驗教學只有為期 8 周，倘若能增加教學周次，對照組和實驗組組內或許就能達到顯著差異，更能得知哪一種中外師協同教學模式對於學生的聽力和口說成效較佳。此外，可以嘗試將協同教學應用在其他年級的學生，或許會得到不同的研究結果。

參考文獻

中文部份

- 何琦瑜 (2007)。英語力敲開全球化大門。載於何琦瑜、吳毓珍 (主編)，**教出英語力** (14-20 頁)。臺北市：天下雜誌。
- 李育才 (1993)。國中生接受美國教師教授英語會話之調查研究—嘉義市大業國中實施報告。**人文及社會學科教學通訊**，3 (5)，133-148。
- 松川禮子 (1999)。日本小學導入英語教育的現狀與課題。**教育研究資訊**，7 (2)，13-25。
- 林佳靜 (2008)。**應用全方位數學課程與合作教學對融合教育教室中國小學生數學學習之行動研究** (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林銘娟 (2008)。**人格特質、英語聽說學習策略與英語聽說學習成效相關性之研究** (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 柯啟瑤 (1999)。「協同教學」的初步認識。**翰林文教雜誌**，5，1-2。
- 李坤崇 (2001)。**綜合活動學習領域教材教法**。臺北市：心理。
- 陳淳麗 (1999)。揭開師訓的面紗：談國小英語師資之培訓—參與臺北市國小英語師訓有感。**敦煌英語教學雜誌**，21，7-11。
- 陳錦芬 (2006)。**探討臺北市國民小學英語外師需求與最佳聘任模式**。臺北市政府教育局委託之專題研究成果報告。臺北市：教育局。
- 陳浙雲 (2003)。眾裡尋它—協同教學的發展與內涵。載於陳浙雲、吳財順、潘文忠 (主編)，**邁向協同教學之路** (13-30 頁)。臺北市：遠流。
- 陳淑茗 (2002)。影響協同教學實施之相關因素。載於張德銳 (主編)，**協同教學—理論與實務**。臺北市：五南。
- 張武昌 (2004)。國小外師應定位在過渡。**英語教育電子月刊**，5。取自 http://engsite.ncu.edu.tw/database/showfeature.asp?CO_no=94

- 張湘君 (2005)。我說 A，你說 Apple。臺北市：高寶。
- 張清濱 (1999)。怎樣實施協同教學。師友，387，43-47。
- 張清濱 (2009)。教學原理與實務。臺北市：五南。
- 黃玉瑤 (2012)。運用「工作站學習法」提昇國小四年級學童之英語字彙學習成就與學習參與度之行動研究 (未出版之碩士論文)。市立臺北大學，臺北市。
- 彭雁萍 (2007)。外籍教師在英語教學上的優勢、問題及應對策略。黔西南民族師範高等學科學校學報，2，61-65。
- 楊思偉 (1999)。小學英語教育問題之探討—日本經驗之比較。教育研究資訊，7(2)，6-12。
- 鄭博貞 (2002)。協同教學基本概念、實務與研究。高雄市：復文。
- 廖曉青 (2006)。兒童英語教學。臺北市：五南。
- 廖柏森 (2004)。引進外籍師資與國內英語教學。英語教育電子月刊，5。取自 http://engsite.ncu.edu.tw/database/showfeature.asp?CO_no=96
- 臺北市教育局 (2002 年 11 月)。臺北市教育白皮書。臺北市：教育局。
- 臺北市教育局 (2014 年 11 月)。103 年 11 月教育局施政報告。臺北市：教育局。
- 錢濤 (1974)。協同教學法研究。教育輔導，24 (8)，18-23。
- 蘇以文 (2003)。有效培養溝通能力。載於財團法人趙麗蓮教授文教基金會(主編)，兒童英語教學面面觀 (14-34 頁)。臺北市：財團法人趙麗蓮教授文教基金會。
- 蘇琬婷 (2009)。國小英語課中外師協同教學之教師教學認知研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蔡立婷、白亦方 (2005)。引進外師進行英語協同教學之實施現況分析，載於張武昌 (主編)，九年一貫課程英語教學挑戰與對策 (194-232 頁)。臺北市：國立師範大學。
- 謝麗雪、蕭雅萍 (2002)。國小實施英語口語實作評量之探討。教育研究月刊，

英文部份

Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Feyten, C. M. (1991). *Listening ability: An overlooked dimension of foreignlanguage acquisition*. Retrieved from ERIC database. (ED304002)

Freudenstein, R. (1991). Europe after 1992. Chances and problems for the less commonly taught language. *FIPLV World News*, 55 (21), 1-3.

Medgyes, P. (1994). *The Non-native teachers*. London, UK: MacMillan.

Park, J. E. (2014). English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34-44.

Barratt, L. & Kontra, E. (2000). Native English speaking teachers in cultures other than their own. *TESOL Journal*, 9(3), 19 - 23.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

Frebes, L., & Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the science classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.