

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：18M22009

學門分類/Division：教育

執行期間/Funding Period: 107年8月1日 至 108 年7 月31 日

計畫名稱: 從辨識痛點到面對痛點: 從英文寫作過程中翻轉自我，
提升第二語言學習者自主發展

配合課程名稱: 英文作文三、英文作文四

計畫主持人(Principal Investigator)：董綺安

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：逢甲大學外語教學中心

繳交報告日期(Report Submission Date)： 8/20/2019

教學實踐研究計畫中英文摘要

中文摘要	<p>本計畫以複雜理論為架構，先了解學習者初始狀態中各個領域下組因 (components) 的特性，接著追蹤在英文寫作過程中，學習者受到干擾後是否會產生痛點(wicked problem)，進而協助學習者辨識、面對自己的痛點，並且運用學習情境中的支援，化解或抑制痛點，進而提升學習者自主之發展。本計畫分六階段、兩學期實施。研究對象為修習英文作文課的二年級外文系學生計 5 位。本計畫採多重檢核，蒐集質、量性資料，但以質性資料分析為主。研究工具計 9 項。結果有五項：(1) 參與者的痛點大多落在兩階段：撰寫初稿前、發想與本體三段主旨句相關的細節；(2) 參與者藉由完成學習任務、活動，能意識到自己在寫作過程中所出現的痛點；(3) 在面對痛點時，參與者的負面心態會呈現三種交替；(4) 針對痛點，約有六個對應策略；(5) 面對痛點後，與學習者自主發展相關的組因有向上提升或持平的現象，參與者的寫作技能、興趣有所提升。藉由本計畫，可深入看到 (1) 學習者在認知或情意上的波動與英文寫作的關聯，(2) 外在支援如何協助學習者化解痛點，(3) 學習者如何漸漸掌控寫作過程與內容。這三個層面可提供許多教學創新的點子。此外，目前有關以複雜理論之觀點來探索學習者自主發展之相關研究甚為貧乏。此計畫之發表，盼能有拋磚引玉之效</p>
Abstract	<p>This study was built within the theoretical framework of complexity theory. It aims (1) to understand the attributes of those components that (inter)act in learners' initial conditions, (2) to track down learner's "wicked problems," if any, induced in the process of writing when learners' systems of L2 learning are perturbed, and (3) to help learners identify, face and tackle their wicked problems with the contextual support. With all these aims achieved, it is hoped that the learners develop learner autonomy. There were six stages for this study, and they are implemented respectively in two semesters. The participants were five 2nd-year students from the Department of Foreign Languages and Literature. This study was a mixed study but the research analysis was mainly based on the qualitative data. Nine instruments were used for data triangulation. The findings of this study are as follows: (1) In terms of temporal dimension, the participants' wicked problems are related to two stages: the one—before drafting the first draft and the other--deliberating details related to the topic sentences of the three body paragraphs; (2) participants are aware of their wicked problems, to different degrees, by completing the learning tasks and activities; (3) when facing the wicked problems, participants appear to be in one of or in a rotation of the three negative affective states; (4) there are six strategies to tackle the wicked problems; (5) after tackling the wicked problems, those components related to the development of learner autonomy are in an uplifting momentum or remain stable, and participants' writing skills and interest levels are improved and enhanced.</p>

	<p>The findings of this study help to gain a deeper understanding of (1) how the learners' cognitive and affective fluctuations are related to English writing; (2) how the contextual support help the learners tackle the wicked problems; (3) how the learners gradually take control of the writing process and content.</p> <p>Understanding in regard to these three aspects will help to design some innovative teaching/learning activities. Apart from that, this study is expected to initiate more conversations on exploring the development of learner autonomy via the lens of complexity theory in that research in this regard is in paucity in the field of learner autonomy.</p>
中文關鍵詞	學習者自主、英語為第二外語寫作、複雜理論、痛點
Keywords	learner autonomy, EFL writing, complexity theory, wicked problems

目錄

一. 報告內文(Content)	1
1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)	1
2. 文獻探討(Literature Review)	2
3. 研究方法(Research Methodology).....	4
4. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes).....	5
(1) 教學過程與成果	5
(2) 教師教學反思	7
(3) 學生學習回饋	8
二. 參考文獻 (References)	11
三. 附件(Appendix)	13
附件一：經驗抽樣方法問卷.....	13
附件二：Interview Questions	14

從辨識痛點到面對痛點：從英文寫作過程中翻轉自我， 提升第二語言學習者自主發展

一. 報告內文(Content)

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

在全球化思潮及高科技快速融入教育的浪潮下，培養大學生第二語言學習者自主的能力，以便在國際間移動，了解他國文化觀，運用資源，解決問題，加強競爭優勢極為重要。近20年，英語教學與研究朝著與學習者自主發展相關的各個層面切入，從認知、情意、社會文化、技術及行為層面探討如何在大學的英語教學中導入各種活動，例如，批判性思考的訓練，學習策略的養成，強化內在的學習動機或在課程中開發多種學習活動增加學生與他人互動，加強反思能力，以提升自主性學習的成效。然而，在教授英文寫作的實務現場，受限於授課時間，老師往往專注於提升整體學生的認知能力、學習動機、寫作技能以及訓練學生運用策略來解決問題。老師希望在學習環境中發掘學生個人的學習困難和學習特色，適時適性地提供支援，以提升寫作技能並進而開發學生個人的自主性學習能力頗有難度。因此，在教學場域，老師不時會有下列的問題出現：「為什麼有些學生努力認真學習，而有些學生不願挑戰自己？」，「同樣的教學活動，為何有些學生一直無法突破學習的盲點？」。尤其在一門課程結束後，老師會有這樣的擔憂：「當學生的寫作能力提升後，他們是否能夠在接續的課程中，漸漸地規劃、掌握新的學習內容與過程？」。

近十年來，第二外語教學研究點出學習者是饒富動能、複雜、多變的個體(Dörnyei, MacIntyre, & Henry, 2015; Sade, 2011)。他們與其所處的微觀、中觀或宏觀學習情境(micro-, meso- and macro- contexts)中的各個層面都有關係，而且他們與學習情境之間的互動是複雜，有活力的並且相互影響(Douglas Fir Report, 2016; King, 2016; Tatzl, 2016; Ushioda, 2009, 2015)。當我們在思索如何解決上述問題時，這個新的觀點點出：我們不應侷限於探討學習者的單一層面的發展或是著重於評估學習者的寫作表現。我們需探討在學習過程中，學習者個人在各個層面（例如，認知、情意、後設認知、社會、行為等層面）的組因(components)間的互動，並且了解學習者如何與外在情境互動，以適應情境中的變化或刺激並得以成長。當我們發覺這些深層而複雜的互動關係時，我們才有可能找到解決上述問題的答案。

有感於此，本計畫建構於複雜理論(complexity theory)(Larsen-Freeman, 1997, 2011)，將重點放在本人在2017年研究¹(Tung, 2017)的重要發現之一：學習者的認知與情意領域負面組因的交叉連結，亦即是「痛點²」(wicked problem)，攸關學習者的自主能力是否被提升或抑制。本計畫企盼能將研究落實於教學，並在教學中實踐研究，找到解開上述疑問的關鍵。本計畫執行前半年，觀察並追蹤學生在學習英文寫作的過程及情境中所產生的痛點。接著，觀察學生是否願意面對痛點，運用環境中所提供的支援與資源，抑制或化解這些痛點，並找到最適合自己的學習方法，慢慢養成自我管

¹ 該研究(Tung, 2017)建構於複雜理論，旨在探討第二語言學習者如何在學習過程中發展學習者自主，以英文寫作課程為研究場域，追蹤四位參與者一學期的學習狀況。所蒐集到的質性資料採建構式扎根理論做編碼及分析，結果，推演出一個「複雜模型」(a complex dynamic model)和數項發現。

² 「痛點」此辭出於設計思考(design thinking)領域，在1960年代為Horst Rittel提出，後被廣泛使用。痛點是一個問題的表徵，形成痛點的因素複雜而且多變。Rittel認為每個痛點都是獨特的；它的形成並沒有特定的公式或者是有特定的解決原則；痛點的解決沒有對錯，只有好壞；而且痛點沒有最快速的解決方式(see Buchanan, 1992)。近年來在該領域，痛點意指解決問題的關鍵先制點，唯有掌握痛點，不斷嘗試，才能找到解決問題的方向與方法。

理，監督及檢測的能力，並有效地運用學習情境中的支援、資源，提升學習成效與學習者自主的能力。

本計畫企盼能融合教學、研究，協助學生在英文寫作課中開發或提升學習者自主的能力，並將此能力運用到其他課程，在大學畢業前成為更有自主性的學習者，以便他們將來在職場或國際場域移動時，有足夠的技能，知識和正面的心態去面對自我，面對未來，解決問題，突破現狀。此外，目前在學習者自主發展與英語寫作相關的研究領域，以複雜理論觀點出發之教學研究甚為匱乏，本計畫之成果發表可望在教學活動設計，解決學習問題，提升學習者自主等方面有所貢獻。

2. 文獻探討(Literature Review)

近四十年來，學習者自主一直被是為全球第二外語教學界的學者和教師認為是教育的最終目的(see Benson, 2011)，在歷經幾個「範式轉移」(paradigm shift)，相關的教學與研究重心也隨之變動。80-90年代著重於探討學習者自主的定義(e.g., Dam, 1995; Little, 1991)，建構發展學習者自主的模式(e.g., Benson, 1997; Littlewood, 1996; Nunan, 1997)，和如何協助第二外語學習者運用不同的學習策略(e.g., O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990)成為好的學習者。90年代後期，研究核心轉移到提升學習者的心理層面，例如，動機、後設認知、反思、信心和意志(see Benson, 2011)，並且隨著教學重心從老師主導(teacher-centered)轉移到以學生為主導(learner-centered teaching)，有些文獻也開始探討在推動學習者自主時，教師所應扮演的角色。2000年後，隨著社會文化主義的興起，學界開始注意到第二語言學習者與其社會文化架構的關聯性與兩者間互動對學習者自主發展的影響(e.g., Holliday, 2003; Littlewood, 1999)。最近10年，心理與社會文化兩個領域，建構於社會認知理論、生態理論和複雜理論的研究逐漸形成共識：第二外語學習者身處多層的學習情境（例如，微觀，中觀，宏觀之情境）中，學習者可運用多種資源學習，扮演不同社會角色與他人互動，而此同時，學習者受到宏觀情境中文化、社會、政治、宗教價值等影響，致使學習成為一個複雜，饒具動能、多變的過程而導致個人學習行為的差異(Douglas Fir Report, 2016)。因此，對於學習者自主的傳統定義——學習者須負責任地掌控學習的內容及過程並做出決定和選擇(Holec, 1981)，有些學者提出需有新的詮釋和見解(Oxford, 2015)。Paiva (2006)提出學習者自主是「一個複雜的社會認知系統」(a complex socio-cognitive system) (p. 88)。學習者在不同層級的學習情境中，扮演不同的社會角色，採取行動以達到他所想要達到的學習成果，使其學習具有個人特色與意義(Huang & Benson, 2013)。因此，學習者自主不僅攸關學習者掌控學習的內容及過程的能力，更涉及學習者與他人或不同情境互動的能力。誠如Little, Dam, 和Legenhausen (2017) 所說，學習者自主是「一種集體和個人的能力，學習者自主是因為不斷地受到社會互動的刺激而發展」(p.15)。

目前在歐洲、美洲、澳洲，有關學習者自主的研究多半偏重在探討：在不同層級的學習情境中，如何協助學習者認識，評估或發展學習者各個層面的能力 (e.g., Mercer, 2013; Tassinari, 2012)並探討這些能力與學習者自主發展的關聯。例如，Tassinari (2012) 建構一個動態的學習者自主模型，採用許多的描述指標(descriptors) 來評估學習者的態度、能力和學習行為來幫助學習者和老師評估學習者在認知、後設認知、情意和行為等層面的狀態，以及這些狀態和發展學習者自主之間的關係。Silva (2008) 則藉由三個階段，來探討學習者是否會發展出自主性的行為。第一階段，輔導老師(tutor)評估學習者的學習困難，看看是否能用其他方法克服這些困難。第二階段，輔導老師監督學習者的學習過程，試著調整他們的學習行為。最後階段，則評估學習者是否能夠延續他們的行為，發展出自主性學習的能力。Pichugova, Stepura, 和 Pravosudov (2016) 則運用一個模型來探索到底影響學習者自主發展的最重要因素為何。他們發現七種因素與學習者自主發展有關：選擇、目標和需求、支援、情緒氛圍、學習策略、學習態度與動機、

自尊。此外，有些學者探討在學習過程中，學習者動機的動態起伏或動能強度與學習成效之間的關係(see Dörnyei, et al., 2015)。有些學者則是著重於學習者與學習情境、場域、空間(context, place, space)間的互動與交互影響(King, 2016; Murray & Lamb, 2017)。近幾年來，著眼於全球化和日益精進的高科技，有些學者倡議並運用科技和資源來養成和提升學生在教室外的自主性學習(Lai, 2017; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, & Bielak, 2017)，就學習的現實面而言，如何將學習延伸於教室以外，讓學習更深、更廣，實有必要，而目前這方面的文獻也陸續出現。

在亞洲地區，由於重視集體文化的價值和偏重老師為主導的教學方式，學習者自主的觀念在90年代後期才逐漸引入第二外語教學。目前，大半相關的研究聚焦於探討(a)學習者或教師對學習者自主的看法和信念(Nguyen, 2014; Wang, 2016)，(b)教師在教學中實踐學習者自主時所面臨的困境或(c)如何運用資源提升學習者自主的發展(see Barnard & Li, 2016; Lai, 2017)。反觀台灣，近年來發展學習者自主也列為教育部的教育重大政策之一，語言教育界針對於如何提升大學生學習者自主的文獻與研究(e.g., Fan, 2015; Guo, 2011; Huang, Hsu, & Chen, 2015; Lai, 2013; Lo, 2010)與國外相較，數量相形較少，且研究重點較偏向於開發與學習者自主相關的學習策略，學習動機、學習者的認知或後設認知能力，而研究中之實作課程多半為字彙、閱讀相關的課程，極少數是藉由寫作來提升學習者自主的發展。例如，Fan (2015)藉由導入協同策略閱讀(collaborative strategic reading)(一種建構於社會認知模式的閱讀教學)，鼓勵學生參與，在小組間分享想法以提升閱讀興趣，進而養成學習者自主的能力。Guo (2011)藉由課外的教學活動，讓學生可自選以個人，配對，或小組的方式去探索不同生活場域所使用的英語字彙及使用的方法，並且寫下分析報告。結果顯現這種方式不僅拓展了學生在教室外對英語字彙的認知，更有助於自主性的學習。Lo (2010)則在課程設計中，藉由學生寫下對新聞報導的反思，集結為學習檔案的方式，訓練學生管理時間、學習並開發批判性思考的能力。其成果證實學生在參與認知、情意、社會、後設認知等相關的活動時，能力有所提升，而且在學習上變得更有自主性。

綜觀現今國內、外，攸關發展學習者自主領域的研究與文獻泰半是從單一角度或一、二個層面(例如，動機、學習策略或資源的運用)切入，去探討如何提升學習者自主的成效。雖然多數研究印證整體成效不錯，但是個人的學習困難和造成這些困難的背景因素往往被忽略，致使個人的學習瓶頸無法突破。考慮到學習者與微觀、中觀、宏觀學習情境的複雜度與緊密的關聯性，本計畫建構於複雜理論，盼以一個較新的觀點，來探討台灣大學生的學習者自主發展的困難與化解困難的分法與可能性。此外，在英語為外語寫作(EFL writing)的文獻上，過去40年，多半聚焦在(a)如何提升學習者寫作的正確性、邏輯、組織，修改文章過程中的態度、動機、與他人的互動或是著重在(b)運用學習環境中的支援或資源(例如，同儕回饋，老師的諮商，語庫資料等)來解決寫作上的困擾。雖然，近年來，結合英語寫作與第二語言學習者自主發展的相關研究也慢慢出現(Lee, 2017; Suludere, 2012; Tanyeli Zeki & Kuter, 2017)，但這些研究較偏向於探討解決認知方面的問題與發展學習者自主的關係，例如，探討或評估在英文寫作課程中以同儕回饋、反思寫作、共同寫作、或過程式寫作與作者自主性學習的相關性與成效。我們需要更多的研究採取一個較全面的觀點，來觀察作者在各個層面能力的發展以及作者與不同情境的互動，探討作者是否因此能提升寫作技能，突破困難，開發自主性學習的能力。基於以上考量及需求，本計畫以複雜理論觀點出發，探討英語為外語的寫作者(EFL writers)如何在寫作過程和不同的學習情境中面對痛點，解決痛點，並進而發展學習者自主能力。此計畫實行一年，企盼所得到之教學成果和研究發現能補充文獻上之不足，並且在學習者自主及第二外語寫作領域帶入新的洞見和創新的教學活動。

3. 研究方法(Research Methodology)

本計畫分六階段、兩學期實施。前三階段為：

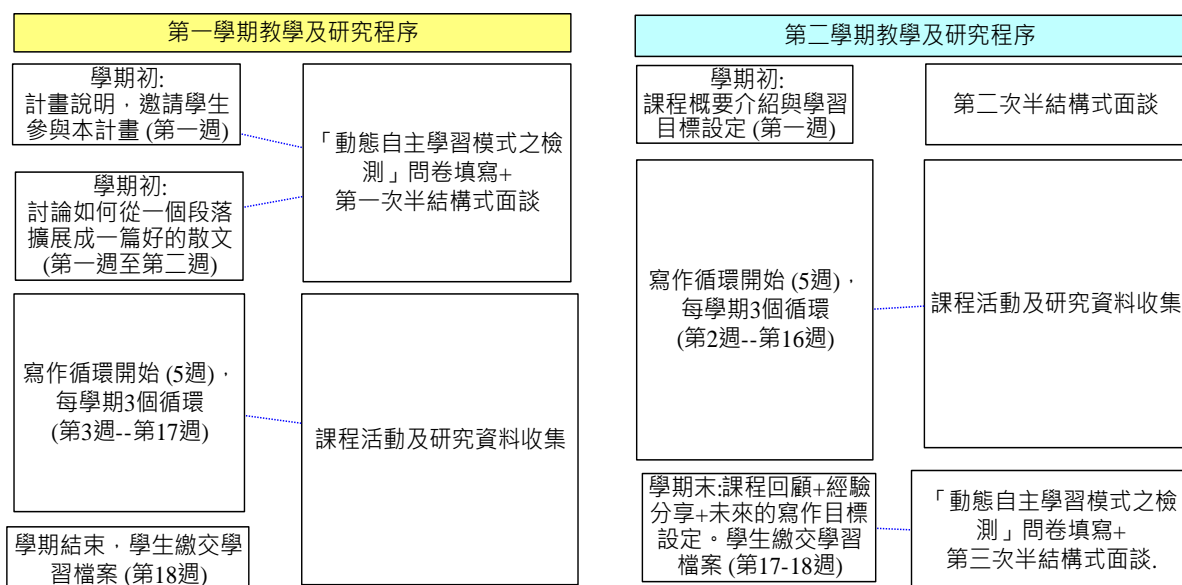
- (1) 學習者初始狀態之檢視、評估
- (2) 學習系統外在的刺激與干擾
- (3) 追蹤紀錄學習者在受到干擾後，在認知及情意領域的波動。

後三階段為：

- (4) 辨識，確認痛點: 認知與情意負面組因之交叉連結
- (5) 面對痛點: 觀察學生如何尋求支援、資源，解決痛點
- (6) 資料收集完畢，撰寫成果報告。

此六階段配合每學期三個寫作循環(一個循環計五週: 新的修辭模式寫作之介紹與討論，報告初稿，討論修訂稿，定稿，完稿經驗分享與問題討論)實施。

- **研究對象:** 修習「英文寫作三」，「英文寫作四」上、下學期兩門連續性課程的二年級外文系學生計5位(四女、一男)。
- **研究工具:** 本計畫採多重檢核(三角驗證)，研究工具計9項：「動態自主學習模式之檢測」問卷³、經驗性抽樣方法問卷(附件一)、半結構式面談(附件二)、學生的反思日誌、學生的文稿、教師日誌、同儕評論/老師回饋、師生小組討論、電話訪談。前兩項為量化資料，以SPSS處理。後七項為質性資料，採建構式扎根理論(Charmaz, 2006)蒐集、分析資料,並以MAXQDA 質性分析軟體處理資料。
- 教學及研究程序如下圖所示。



第一學期的教學與研究重點在於找到參與者的學習痛點。在交叉比對學生的經驗性抽樣方法問卷(學生每週的教室學習經驗、學生個人在寫作循環過程中的經驗)及每週的反思日誌，先找出參與者在寫作過程中浮現最負面情緒的時間點，再比對老師的教室日誌與在資料編碼、分析時所寫的memo，確認此時間點參與者正在從事的活動(例如，發想寫作的主題)與此活動所造成的困擾或挑戰(例如，無法找到「有趣」又「好寫」

³ 「動態自主學習模式之檢測」問卷，因頁數繁多，請見
<https://drive.google.com/file/d/105P5jG4yBNEZ2Yn6EBu-qxk7RhUxHjNQ/view?usp=sharing>。

的題目)。此外，再比對其他的質性資料，確認此時間點，參與者的認知、情緒狀態是否達到「痛點」及找出造成痛點的可能因素及背景。一旦確認後，在下學期期初的面談時，與參與者確認所觀察到的痛點，並建議可採取的應對策略。在這個階段，五位參與者幾乎都同意所觀察到的痛點，只有學生T不同意所觀察到的一點(他並不覺得別人對他期望是種壓力)，要求修正。之後，觀察、分析參與者的學習行為。在期末時，再次比對質性資料及學生的經驗性抽樣方法問卷，觀察參與者是否有採行建議的策略，抑制或化解痛點。他們的負面情緒是否有降低，正面情緒是否有提升，寫作困難是否有解決，學習自主性是否有提高。同時，比對「動態自主學習模式之檢測」問卷的前後測，找出學生在動機、自我計畫、選擇學習的材料與方法、完成學習任務、自我監督、自我評估、與他人合作、自我學習管理等九大層面的自評能力與期望(desire) 是否有變化。爾後，再次交叉比對、印證質性資料所觀察到的現象及浮現的主題。最後，基於將研究發現及學習成果回饋給參與者的精神，在下學期末，參與者在最後的一次面談後，收到一份寫作能力評估報告，上面記載參與者的學習偏好，優勢、弱點、痛點、期望，建議的應對策略和未來學習應注意的方向等。計畫主持人(意即老師本人)將此份報告之分析，一一與參與者說明，參與者都表示評估中肯、切要。

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

(1) 教學過程與成果

本計畫之教學過程涵蓋上、下學期: 上學期先是藉由問卷、面談等方式瞭解參與者的初始狀態(例如，動機，問題解決策略，後設認知，與他人互動，家庭支援等)。再經由不同修辭模式的寫作循環來刺激參與者，了解參與者在學習過程中的所產生的痛點所在，探討痛點的形成原因及背景。下學期在開學初即與參與者面談確認痛點，協助他們面對痛點，建議他們採取適當的解決方式抑制或化解痛點。隨之，再施予新的修辭模式寫作循環，觀察他們是否願意採取建議並且積極地化解痛點，最後評估他們在認知和情意層面的反應及寫作成效。在一年的教學過程中，參與者練習不同修辭模式的寫作，由淺而深，上學期先由與自身經驗相關的敘述文開始，再演練過程式的說明文，比較或對比的文章。下學期，參與者則需搜尋資料，運用較高層次的認知技巧，與他人合作或對談，寫出二篇因果關係的文章(一篇為小組共同寫作，一篇為個人寫作)及一篇論說文。

在上學期的教學過程中，下列幾點發現:

- (a) 本計畫的資料分析確認痛點的定義為: 在學習的過程中，因認知技巧，社會和情意技巧運用的不足，無法在時限內產出有效或有趣的成果，進而浮現焦慮、煩躁、挫折、緊張、苦惱等負面情緒的現象。
- (b) 參與者的痛點大多落在兩個階段: (i) 撰寫初稿前，發想適當的題目，及(ii) 發想與本體三段主旨句相關的細節以支撐論點。這兩個階段須由作者自行發想、寫作，受到繳交時限、個人認知，學習習慣，生活經驗，學習期望，學習動機，及是否充分利用外在支援等因素的影響，致使痛點產生。
- (c) 在面對痛點時，參與者的負面心態會呈現三種交替: (i) “硬著(不得不)寫完” (ii) “懶”得(不擅於)處理，(iii) “選擇較簡單的寫”。期間，參與者會有些許正面的情緒浮現(例如，興奮，積極)，但負面情緒(例如，焦慮，煩躁，挫折，緊張，苦惱等)的強度相對較高且較持久。
- (d) 參與者在學習過程中，經過外在刺激，或多或少能意識到自己在寫作過程出現的痛點。
- (e) 形成痛點的原因有: (i) 不良的寫作習慣; (ii) 學習時，欠缺安全感; (iii) 不

明確的學習目標；(iv) 「還好」或低落的自我形象；(v) 「能做」與「想做」的程度介於中間或中下；(vi) 與外在支援(人、事、物) 互動不夠積極

依據以上幾點發現，在下學期的教學過程中，針對痛點，建議參與者採取下列的應對策略，而這些應對策略有助於發展學習者自主(見表一)：

表一：面對痛點之應對策略與學習者自主發展之關聯

面對痛點之應對策略	與學習者自主組因(components)發展之關聯
a 與外在支援、資源互動(例如，在學習情境中找尋一位「模範」(role model) 或可信賴的「有能力的他人」(capable others) 為學習目標或求救對象，或是搜尋、查閱相關資料。)	解決問題、動機的提升、社會互動的拓展(與他人合作)
b 養成隨時思考，紀錄想法的習慣	批判性思考技能、自我反思
c 在繳交作業的時限內，"少量多次"寫作	情緒管理(降低負面情緒)、解決問題
d 走出"舒適圈"，面對及修正不好的慣性行為	學習動機(面對自我的恐懼及外在的影響)、自我管理
e 肯定負面情緒，肯定自我	認識自我的多樣性、轉化學習經驗
f 讚美、肯定自己	情緒管理(正面情緒的提升)
g 現在與未來的理想間，建立短期、具象、可行的目標	提升學習動機(反思現在、規劃未來)

在協助參與者面對及解決痛點的過程中，浮現下列的現象：

- (a) 參與者與外在支援、資源互動時或在重新定義自我，以解決痛點的過程中，老師扮演了重要的中介者角色，調停衝突，不和諧，轉化負面情緒，以便提升參與者的正面能量，提升採用應對策略的意願。
- (b) 為解決痛點，參與者採用較多的應對策略是：(i)走出"舒適圈"，與外在支援互動，(ii)養成隨時思考，紀錄想法的習慣，和(iii)在時限內，「少量多次」寫作。其他策略使用頻率較低，且在學習後期才慢慢浮現。

綜合以上發現和所觀察到的現象，本計劃呈現下列教學成果：

- (a) 面對痛點、解決痛點、翻轉自我：
在採用應對策略後，參與者的負面情緒降低，浮現較高的成就感與快樂，學習動機加強，反思及批判思考能力提升，逐漸能掌控寫作的內容、過程與技巧，寫作的品質更具深度，正確性也提高，而同時參與者更加肯定自我。
- (b) 正面支援、多樣資源、翻轉教學互動、提升學習者自主：
在學習情境中應提供正面的支援或多樣的資源，協助學習者辨識痛點、面對痛點、解決痛點。由於教學情境和學習者本身即是相當複雜、多變，當老師在施予教學刺激的同時，應同時提供正面的支援或多樣的資源，以抑制或化解負面的情緒，解開認知方面的困擾。這些支援、資源包括：
 - 同儕間的共力互助

- 批判性思考能力的訓練
- 運用google document, google translate, Linguee來腦力激盪, 發想點子, 檢視語言邏輯、檢定文字使用或文法的正確性
- 學習情境中之關係人(例如, 師生, 同儕, 學長, 朋友, 社友等)的互相鼓勵, 讚美
- 藉由反思日誌強化反思能力。

當這些支援、資源長期存在時, 在學習過程中, 師生、同儕間的互動會更為正向。同時, 與學習者自主發展相關的元素(例如, 動機, 反思能力, 批判思考能力, 情意, 社會互動等)會向上提升或保持平穩, 繼而翻轉學生的學習表現, 提升學生自主學習能力的發展。

(2) 教師教學反思

本計畫的形成源於這些問題:

「為什麼有些學生努力認真學習, 而有些學生不願挑戰自己?」

「同樣的教學活動, 為何有些學生一直無法突破學習的盲點?」

「當學生的寫作能力提升後, 他們是否能夠在接續的課程中, 規劃、掌握新的學習內容與過程?」

經過一年的教學及研究分析後, 問題的答案在於學生沒有足夠的信心、動機、技巧和支援去突破自我, 面對及解決學習的痛點。針對這個現象, 身為老師的我有幾點感想:

- (a) 學生多少有意識到他們的學習痛點的存在, 但是大多數因為過去的學習經驗, 下意識想要寫一篇「好寫的文章」, 沒有積極去面對痛點, 導致學習成效無法突破。所以老師將所觀察到的每個學生獨特的學習痛點一一與學生確認後, 並且提供適當的應對策略是相當重要的。這是啟動及發展學習者自主的一個重要的關鍵。所以未來在教學活動中, 應規劃師生諮商(advisory session)時段, 適時點出學生痛點並提供協助。
- (b) 學生常會用一些話語來掩飾他們心中的不安, 不知所措, 或是能力、問題解決策略的不足。這些話語包括「我就是比較懶」, 「我不喜歡...」, 「我不想去...」, 「還好阿」, 「我沒有很想要...」等。這些話語表面上呈現的是個人對自我的要求和選擇, 通常身為老師的我無法干涉太多。但是這個計畫讓我體認到這些話語所傳達的另一層涵義: 我不知道或我不想面對我的痛點。所以日後在教學互動中, 身為人師的聽到這些話語時, 當更警覺, 更有耐心傾聽, 更正面地鼓勵學生, 提供協助。
- (c) 在整個計畫案的過程中, 師生間建立了一個非常強的信任關係。而這是促進參與者願意採用所建議的應對策略的重要因素。而此關係之建立在於老師盡可能地在教學互動及教學情境中, 常常給予讚美、鼓勵或是一起合作找出解決問題的方法。師、生的學習情緒隨之轉為正面, 更樂意參與教學活動。在此微妙的關係中, 我體會到老師的角色除了是中介者, 心靈導師, 更須扮演合作夥伴, 傾聽者、啦啦隊員的角色。
- (d) 在經過一年的教學互動後, 發現兩個憂心的現象: 一則多數的參與者對未來畢業後的職涯規劃是模糊, 不確定的。二則, 多數的參與者只知道他們不要什麼, 但是卻不知道他們想要甚麼或對什麼有興趣。這兩個現象導致參與者在計畫快結束時, 因著畢業即將到來的壓力, 浮現焦慮感。但可幸的是, 因著學習者自主性的提升, 也看到了參與者開始反思、規劃未來的學習計畫, 對未來有所期待。這點促使我探討是否在未來的寫作課程中, 將寫作題材連結

到「發現自我，探索興趣」，協助學生早日確定未來的發展方向，以便畢業後跟產學界能快速的接軌。

(3) 學生學習回饋

反覆比對教師日誌、學生每週的反思日誌，經驗性抽樣方法問卷的數據，半結構式面談的譯稿及學生的文稿可看到學生在經過一年的學習後，對下列人、事、物等的肯定(見表二)。因為這些肯定，參與者的動機、情緒、反思能力、批判性思考能力、問題解決能力、寫作能力、與他人互動、對未來的規劃都有正面的提升，進而提升其學習者自主之發展。

表二: 參與者對人、事、物的評語、回饋

對人、事、物的肯定	參與者的評語、回饋
1 教學活動的設計:	
a. 以口頭簡報 (oral presentation) 分式，簡述自己初稿的內容架構，組織邏輯，並由同儕及老師給與評論、回饋。	<ul style="list-style-type: none"> ● First, I think first draft's presentation is good because we can know what is our weakness in writing from our classmates and teacher. Moreover, from pointing out the wrong sentences by others, we can also learn how to accept others' advice in a good mood. (Student O, 反思日誌, 5-29-2019) ● i feel inspired! after listening to peggy ho's presentation, i have a vision about the outline of my draft. (Student S, 反思日誌, 5-7-2019) ● 我喜歡presentation因為可以藉這個機會吸收不同的意見和想法, 更重要的是可以訓練上台的台風 (Student S, 反思日誌, 5-28-2019) ● I felt great that I can give some suggestions to my group members when they got some questions (Student P, 反思日誌, 3-20-2019)
b. 同儕互評/課堂討論: 討論如何衍生相關的細節，加強連結性、邏輯與流暢度。	<ul style="list-style-type: none"> ● 課上的討論我認為對我幫助很大,因為有時候會碰到題材不好寫或是不知道這種文章該如何下筆的問題,但是這些在討論的時候都能夠讓我看到同學的一些意見或是前車之鑑並且讓我的文章更完善。(Student T, 第三次面談) ● I think the most helpful part for me is Jennifer's [the teacher's] explaining about Do and Don't when writing an argumentation and reading the article in the textbook. (Student P, 反思日誌, 5-9-2019) ● 小組討論可以知道其他人的想法, 比自己想快很多, 而且其他組員會有一些自己沒想到的點。(Student T, 反思日誌, 3-5-2019)
c. 撰寫反思日誌: 反思能力、情緒管理之提升	<ul style="list-style-type: none"> ● 這個反思日記, 我覺得有時候可以讓我重新再想一遍上一節課[老師]說的內容, 或是檢討自己這次寫作比較多錯誤的地方, 也可以即時反映自己的想法

給老師，可以跟老師做一個互動的平臺～我個人覺得還不錯 (Student R, 反思日誌, 5-30-2019)

- 雖然有時候寫reflective journal會覺得很煩，但常常看到老師回覆我的話後(像是提出我的問題，或是給予我意見、鼓勵跟肯定)我都會覺得很開心，恩...因為有種真的在互動的感覺吧，尤其看到老師打Good或Great就覺得打這個reflective journal其實也不錯～還能得到老師的肯定。(Student P, 反思日誌, 5-31-2019)

2 寫作技能、信心 與自覺的提升

- Researcher: 現在還會覺得自己很懶嗎?
Student R: 嗯、我現在有點改變誼，我會覺得你要做的是不管拖多久，你一定要把它做完，就是你沒有做好還是會回到你的身邊。...就不要這樣拖。因為該來的還是會來...我覺得這學期會對寫作沒有那麼恐懼，那麼有壓力吧，我覺得。而且重點是那時候剛升大二，大一寫一段的時候，就已經都覺得很厭煩了...現在我覺得更不緊張吧，就覺得自己有辦法把握到可能六、七成吧...之前我說過，就是在比如說這個下午，我一定要完成這篇文章...現在就每天寫一、兩段，或者是每天想一、兩個點...就會覺得比較輕鬆...一年前就是那種不知道自己在幹嘛...就是一年前就覺得有點像是想要一步登天的那種感覺吧。現在會覺得跟現在現實的差距差得有點多...以前的話是比較迷網吧。現在比較知道自己要幹嘛。(Student R, 第三次面談)
- 我覺得經過這一年的訓練, 未來不管碰到任何難題我都有辦法解決 (Student S, 反思日誌, 5-30-2019)
- 之前我不擅長與人溝通，也比較被動...現在我會開始，就是開始自己找資料，或者是開始找人來，就是問他們的意見。(Student T, 第三次面談)
- 我覺得我在立標題的部分進步不少，我覺得我現在比較能夠抓到立標題的要點，讓我的文章不會變得太narrow或是太廣 我覺得這點還蠻不錯的而且能夠連帶地讓我的統整文章的能力也有所進步。(Student T, 反思日誌, 5-3-2019)

3 與同儕的互動:讚 美與感謝

- Sharon helped me a lot in Argumentation essay because, at first, I don't know what to write in this essay, but when I chatted with her one day, she helped me to find the topic indirectly (Student O, 反思日誌, 5-29-2019)
- 我想感謝跟我同組的組員, 他們每個人都提供給我過不少意見, 也讓我的文章增添了多樣性。(Student T, 反思日誌, 5-28-2019)
- Ann Lin. She already did a great job in last semester, and it's obviously that she improve her writing skill in

- this semester. And why...everytime I saw her essay, I couldn't find big errors, but just amazed by them. (Student P, 反思日誌, 5-18-2019)
- 4 老師與課程設計:
正面肯定
- Peggy Hsu, because I am very impressed by her essay, she can always convey her thoughts clearly and come out with a logical draft. (Student S, 反思日誌, 4-16-2019)
 - I never thought that my writings are good to be praised. I think it is all because of you that save my essays from hell hah. I really appreciate that I have a good writing teacher in this semester. Thanks a lot. (Student O, 反思日誌, 5-29-2019)
 - But I was really really really happy when Jennifer[the teacher] said my essay was pretty good (especially my logical was ok), and my exposition was improved. (Student P, 反思日誌, 5-3-2019)
 - 很喜歡老師上課的方式, 尤其是peer review, 大一的我只會寫作文, 就算看別人的文章, 也只會找文法錯誤, 對文章內容的問題, 像是邏輯問題並不會特別去發現, 但大二因為老師帶著我們一同找問題, 我真的覺得在這方面我進步很多, 還記得大二一開始的comment, 我只會寫"這文章很有趣""Topic sentence怪怪的"之類的評語, 但到後面, 漸漸可以看出同學的文章哪裡語意怪怪或是邏輯不通的地方了。(Student P, 反思日誌, 5-31-2019)
 - 我覺得每一個課程活動跟項目對我來說在寫作上面都蠻有實質的幫助!(Student R, 反思日誌, 5-30-2019)
 - 我很喜歡這樣的課程設計 (Student S, 反思日誌, 5-28-2019)
-

二. 參考文獻 (References)

- Barnard, R., & Li, J. (2016). (Eds.). *Language learner autonomy: Research into teachers' beliefs and practices in East Asian context*. Phnom Penh, Cambodia: IDP Education Cambodia.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London, England: Longman.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). London, England: Pearson Education.
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), pp. 5-21.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary frame-work for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100(Supplement 2016), 19-47
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, A. Henry, & P. MacIntyre (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 1-7). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Fan, Y.-C. (2015). Fostering learner autonomy through a socio-cognitive model of reading comprehension instruction. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 9(2), 105-117.
- Guo, S. C. (2011). Impact of an out-of-class activity on students' English awareness, vocabulary, and autonomy. *Language Education in Asia*, 2(2), 246-256.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 110-126). Hampshire, England: Palgrave Macmillan.
- Huang, J., & Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Huang, H. T., Hsu, C. C., & Chen, S. W. (2015). Identification with social role obligations, possible selves, and L2 motivation in foreign language learning. *System*, 51, 28-38.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.03.003>
- King, J. (2016). Classroom silence and the dynamic interplay between context and the language learner: A stimulated recall study. In J. King (Ed.), *The dynamic interplay between context and the language learner* (pp. 127-150). Hampshire, England: Palgrave Macmillan.
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. London: Bloomsbury.
- Lai, H. Y. (2013). The motivation of learners of English as a foreign language revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90-101.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (Vol. 4872, pp. 48-72). New York, NY: Routledge.
- Lee, H. (2017). The effects of university English writing classes focusing on self and peer review on learner autonomy. *The Journal of Asia TEFL*, 14(3), 464-481.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Lo, Y.-F. (2010). Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among

- EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research*, 14(1), 77-95.
- Mercer, S. (2013). Working with language learner histories from three perspectives: Teachers, learners and researchers. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(2), 161-185.
- Murray, G., & Lamb, T. E. (Eds.). (2017). *Space, place and autonomy in language learning*. London, UK: Routledge.
- Nguyen, N. T. (2014). Learner autonomy in language learning: teachers' beliefs (doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Queensland, New Zealand. Retrieved from http://eprints.qut.edu.au/69937/1/THANH%20NGA_%20NGUYEN_Thesis.pdf
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). London, England: Longman.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (2015). Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), 58-71.
- Paiva, V. L. M. de O. (2006). Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, 9 (1): 77–127.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2017). *Autonomy in second language learning: Managing the resources*. Springer eBooks.
- Pichugova, I. L., Stepura, S. N., & Pravosudov, M. M. (2016). Issues of promoting learner autonomy in EFL context. *Proceedings of SHS Web of Conferences*, Tomsk, Russia, 28, 1-4. Retrieved from <http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/33057/1/dx.doi.org-10.1051-shsconf-20162801081.pdf>
- Sade, L. A. (2011). Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. In G. Murray, X. A. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 42-56). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Silva, W. M. e. (2008). A model for the enhancement of autonomy. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24, 469-492. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502008000300005&nrm=iso
- Suludere, H.N. (2012). *Online peer feedback and learner autonomy in English as a foreign language writing classes* (master's thesis). Universita Ca Foscari Venezia, Italy.
- Tanyeli Zeki, N. & Kuter, S. (2017). Impact of collaborative and reflective writing activities on students' autonomy in writing. *Quality & Quantity*, 1-18. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0615-3>
- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40.
- Tatzl, D. (2016). A systemic view of learner autonomy. In C. Gkonou, D. Tatzl & S. Mercer (Eds.). *New directions in language learning psychology* (pp. 39-53). New York, NY: Springer.
- Tung, C. A. (2017). *Exploring EFL Students' Learner Autonomy Development through the Lens of Complexity Theory* (doctoral dissertation). National Changhwa University of Education, Changhwa, Taiwan.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. In Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47-54). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Wang, Y. (2016). *Constructing learner autonomy through control shift: Sociocultural implications of teacher cognition and practice in a Chinese secondary school* (doctoral dissertation). University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/10822/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

三. 附件(Appendix)

附件一: 經驗抽樣方法問卷

你的學號: _____

請勾選:

1. 你現在在哪裡?

- 家裡 宿舍 餐廳 咖啡店 朋友家 圖書館 便利商店
其他, 請說明_____

2. 請問現在, 你正在_____的過程中。

- 撰寫初稿 修改初稿 修改第二稿
其他, 請說明_____

3. 你為什麼要做這件事情

- 我必須要做 我想要做 我沒別的事情好做

4. 請詳細指出這個過程中, 你現在正在做的活動是_____?

- 發呆 不知道怎麼寫 上網找資料 跟朋友聊天 查字典
想想看該怎麼造句 想想看該用什麼字表達我的意思
看我的Facebook 喝茶聊天 吃東西 其他, 請說明_____

5. 請依照你現在目前的心情, 依程度, 勾選下面選項::

	非常	有	一點	沒有	一點	有	非常	
清醒	0	0	0	---	0	0	0	想睡覺
快樂	0	0	0	---	0	0	0	悲傷
煩躁	0	0	0	---	0	0	0	喜悅
積極	0	0	0	---	0	0	0	懶散
非常投入	0	0	0	---	0	0	0	完全無感
興奮	0	0	0	---	0	0	0	無聊
很清楚的知道								
我在做什麼	0	0	0	---	0	0	0	搞不清楚我在幹嘛
緊張	0	0	0	---	0	0	0	放鬆
很想跟別								
人競爭	0	0	0	---	0	0	0	很想跟別人合作

若有別的感覺, 請寫出: _____

6. 目前的身體狀況如何? 請圈選

不舒服、疼痛

沒有 有一點 有 嚴重 很嚴重
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. 你在作答時旁邊有人嗎?

- 就我一個 旁邊有朋友 旁邊有家人 旁邊有陌生人

附件二： Interview Questions

Part I. English Learning Experiences

1. Please elaborate how **successful** or **unsuccessful** your English learning experience has been ?
 - a. The most challenging experience
 - b. The most interesting experience
 - c. The most inspiring experience
2. When you recall these experiences, did you use any kind of strategies in the process of English learning?
 - a. What did you do and why?
 - b. How did you feel?
 - c. What did you learn from that experience?
3. When you recall these experiences, did you take part in any learning activities (e.g. speaking contest, skit performance)?
 - a. Did you voluntarily join the activities or were you assigned to do so?
 - b. How did you feel? Would you like to try it again?
 - c. What did you learn from that experience?
4. What is the biggest challenge for you when learning English?
 - a. Did you overcome the difficulty? How?
 - b. What did you learn from it?
5. Now, in retrospect, what may be the factors that induce such a (positive or negative) experience? (e.g. family pressures, future jobs, saving face, fear of failure, self-esteem, desire to achieve, satisfaction of accomplishment, joy and pleasure)
 - a. What is the role of your English teacher, classmates, friends, families or relatives play in such an experience? What did they do or say?
 - b. Have you tried to find online resources to help? What did you do?
 - c. Did you do planning, question yourself, or assess your performance during the learning process?
 - d. After that experience, what did you do?

Part II: Learning Beliefs

1. Based on what you said about your learning experiences, what do you believe now? (e.g. All the efforts will be paid off.)
 - a. Please give an example to illustrate it

Part III: Possible L2 Selves, Ought-to L2 Selves

1. What do you see yourself now? 2 years from now? What do you like to be in 2 years? 5 or 10 years? What do you dream to be or want to be?
2. Is this what your family expect what you to be?
How do you feel when they tell you their expectations?
What are their expectations of your English learning or to you as an English major, or your future career? (Note: Information of the parents' or the siblings' background—occupation, education level—is needed.)
3. Do you think learning is important? Why?
4. How do you see yourself as an English learner when communicating with your peers, your teachers, or foreigners?
5. What is an ideal English learner to you?

End of the interview

You are welcome to add whatever comments you have to this interview. Is there anything that comes to your mind during the interview, but you did not mention and you want to tell me now?