

山西大学

2018 届在职人员攻读教育硕士专业学位论文

高中英语任务型教学模式对学生学习动机 及成绩的影响研究

作者姓名	王小婧
指导教师	高 玲 副教授 王素萍 中小学正高
学科专业	教育硕士
研究方向	心理健康教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2016 年 3 月至 2018 年 10 月

二〇一八年十月

Thesis for Master' s degree, Shanxi University, 2018

The Influence of Task Based English Teaching Mode on
Students' Learning Motivation and Achievement in Senior
High School

Student Name	Xiaojing Wang
Supervisor	Adjunct Professor. Ling Gao Senior Teacher Suping Wang
Major	Master of Education
Specialty	Mental Health Education
Department	Educational Science College
Research Duration	2016.03-2018.10

October , 2018

目 录

中 文 摘 要	I
ABSTRACT	II
引 言	1
第一章 文献综述	3
1.1 学习动机	3
1.1.1 动机的概念界定	3
1.1.2 学习动机的概念界定	3
1.1.3 动机的分类	3
1.1.4 影响学习动机的因素	4
1.2 任务型教学	5
1.2.1 任务型教学的定义	5
1.2.2 任务型教学中的任务类型	6
1.2.3 任务型教学的程序	6
1.2.4 国内外关于任务型语言教学的研究现状	7
1.2.4.1 国外任务型语言教学研究	7
1.2.4.2 国内任务型语言教学研究	8
1.3 任务型教学方式与学习动机、学习成绩的关系	10
第二章 问题提出和研究设计	12
2.1 问题提出	12
2.2 研究设计	12
2.2.1 研究对象	12
2.2.2 研究程序	13
2.2.3 数据处理	13
第三章 结果与分析	14
3.1 各变量的性别差异检验	14
3.1.1 学习动机的性别差异	14
3.1.2 学习行为的性别差异	14
3.1.3 学习成绩的性别差异	15
3.2 任务型教学对学习动机的影响效果分析	15
3.2.1 实验班与控制班学习动机前测差异检验	15

3.2.2 实验班与控制班学习动机后测差异检验	17
3.2.3 实验班学习动机前测与后测差异检验	18
3.2.4 控制班学习动机前测与后测差异检验	20
3.3 任务型教学对学习行为的影响效果分析	22
3.3.1 控制班与实验班学习行为前测差异检验	22
3.3.2 控制班与实验班学习行为后测的差异检验	22
3.3.3 实验班学习行为的前测与后测的差异检验	23
3.3.4 控制班学习行为的前测与后测差异检验	23
3.4 任务型教学对学习成绩的影响效果分析	23
第四章 讨论	25
4.1 各变量的性别差异	25
4.2 任务型英语教学对学习动机的影响效果分析	25
4.2.1 控制班前后测差异检验的讨论	25
4.2.2 实验班前后测差异检验的讨论	26
4.2.3 实验班与控制班前后测差异检验的讨论	26
4.3 任务型英语教学对学习行为的影响效果分析	27
4.4 任务型英语教学对学习成绩的影响效果分析	28
第五章 结论与建议	29
5.1 结论	29
5.2 建议	29
5.3 研究不足和展望	30
参 考 文 献	32
附录	36
致 谢	41
个人简况及联系方式	42
承 诺 书	43
学位论文使用授权声明	44

Contents

Chinese Abstract	I
Abstract	II
Introduction	1
Chapter 1 Literature Review	3
1.1 Learning motivation	3
1.1.1 Definition of motivation	3
1.1.2 Definition of learning motivation	3
1.1.3 Classification of motives	3
1.1.4 Factors affecting motivation for learning	4
1.2 Task-based teaching.....	5
1.2.1 Definition of task-based teaching.....	5
1.2.2 Types of task-based teaching.....	6
1.2.3 Procedure of task-based teaching	6
1.2.4 Research status of task-based language teaching at home and abroad.....	7
1.2.4.1 TBLT research of foreign	7
1.2.4.2 TBLT research of China	8
1.3 Relationship between TBLT and learning motivation ,academic performance	10
Chapter 2 The question of studies and the design	12
2.1 Analysis of existing studies	12
2.2 Research design.....	12
2.2.1 Subjects.....	12
2.2.2 Research process	13
2.2.3 Data processing	13
Chapter 3 The results analysis	14
3.1 Gender differences in variables	14
3.1.1 Gender differences in learning motivation	14
3.1.2 Gender differences in learning behavior	14
3.1.3 Gender differences in academic performance	15
3.2 Analysis of the effect of task-based instruction on learning motivation	15
3.2.1 Pre-test differences in motivation between experimental class and control	

class	15
3.2.2 Post test differences in motivation between experimental class and control class	17
3.2.3 The differences between pre-test and post test in learning motivation of experimental class	18
3.2.4 The differences between pre-test and post test in learning motivation of control class	20
3.3 Analysis of the effect of task-based instruction on learning behavior.....	22
3.3.1 Pre-test differences in behavior between experimental class and control class	22
3.3.2 Post test differences in behavior between experimental class and control class	22
3.3.3 The differences between pre-test and post test in learning behavior of experimental class	23
3.3.4 The differences between pre-test and post test in learning behavior of control class	23
3.4 Analysis of the effect of task-based instruction on academic performance	23
Chapter 4 The discussion	25
4.1 Gender differences in variables	25
4.2 Analysis of the effect of task-based instruction on learning motivation	25
4.2.1 Discussion on differences of control class before and after test.....	25
4.2.2 Discussion on differences of experimental class before and after test.....	26
4.2.3 Discussion on differences of experimental class and control class before and after test	26
4.3 Analysis of task-based English teaching on learning behavior	27
4.4 Analysis of task-based English teaching on academic performance	28
Chapter 5 Conclusion and recommendation	29
5.1 Conclusion.....	29
5.2 Suggestions.....	29
5.3 Research implications and recommendations	30

Reference	32
Appendix	36
Acknowledgment	41
Personal profiles	42
Letter of commitment.....	43
Authorization statement	44

中文摘要

《普通高中英语课程标准》明确提出高中英语课程的任务是：使学生在义务教育阶段英语学习的基础上，进一步明确英语学习的目的，发展自主学习和合作学习的能力；在进一步发展综合语言运用能力的同时，着重提高用英语获取信息、处理信息、分析问题和解决问题的能力，特别注重提高学生用英语进行思维和表达的能力。可见，传统的填鸭式教学已经很难达到这一课程目标，授课教师必须立足学生个体差异，注重培养学生的英语实践和应用的能力，采用任务型教学模式。但就目前学校状况来看，许多教师迫于应试升学率的压力，还是坚持一贯的传统教学方式，不敢有所创新和突破。那么究竟任务型教学方式相对于传统教学方式对学生英语学习动机和成绩的影响，孰优孰劣，是值得深入研究的。

本研究运用实验法，选取高二年级两个班的学生作为实验对象，以外研社版高中英语选修 7、选修 8 为教学内容，进行了为期一个学期的教学实验，并对实验班和控制班学生英语学习动机、影响学生学习动机的因素及学习成绩做了实验前和实验后的测试。运用 SPSS 22.0 分析相关数据，结果发现：

- （1）实验班和控制班在学习动机后测上的总分均高于前测得分，在自我效能感上存在显著差异外，其他动机水平均无显著差异。
- （2）实验班的学习行为得分显著高于控制班，且显著高于前测得分。
- （3）实验班的英语成绩显著高于控制班，且与前测相比有较大提升。

关键词：高中英语；学习动机；任务型教学方式

ABSTRACT

The standard of English course for senior high school clearly proposes that the task of senior high school English course is to enable students to further clarify the purpose of English learning and develop the ability of independent learning and cooperative learning on the basis of the compulsory education stage of English learning. In the further development of comprehensive language application ability, emphasis is placed on improving students' ability to acquire information, process information, analyze problems and solve problems in English, with special emphasis on improving students' ability to think and express in English. It can be seen that the traditional spoon-feeding teaching has been difficult to achieve this course goal, and teachers must focus on cultivating students' English practice and application ability based on their individual differences and adopt the task-based teaching mode. However, as far as the current situation of schools is concerned, many teachers still stick to the traditional teaching methods and dare not make innovations or breakthroughs due to the pressure of exam-oriented enrollment rate. Therefore, it is worth deeply studying the influence of task-based teaching method on students' English learning motivation and performance compared with traditional teaching method.

Using experimental method, this study selected two classes of senior grade two students as the subjects, to CNP version of high school English courses 7, 8 as the teaching content, for one semester teaching experiment, and the experimental class and control class students' English learning motivation and the influencing factors of students learning motivation and learning to do the experiment before and after the test. SPSS 22.0 was used to analyze relevant data, and the results showed that:

(1) The post-test motivation level of the experimental class and the control class was higher than that of the pretest. While there was a significant difference in self-efficacy between the post-test and the control post-test, there was no significant difference in other motivation levels.

(2) The post-test learning behavior of the experimental class was better than that of the control class, and compared with the pretest, students used more effective learning strategies.

(3) The English grade of the experimental class was better than that of the control class, and it was significantly improved compared with the pretest.

It can be seen that the effect of task-based English teaching is better than the traditional teaching method, which can better mobilize students' enthusiasm and pleasure in learning English and effectively improve their English level.

Key words: High school English; Learning motivation; Task-based teaching.

引言

党的十九大报告明确指出:要全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,发展素质教育,推动教育公平,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。其中,基础课程承载着党的教育方针和教育思想,是国家意志在教育领域的直接体现。高中英语作为基础课程的重要科目之一,必须要坚持正确的教育理念和先进的教育思想。目前,世界经济全球化进程的不断加强,我国逐渐以包容、开放的大国姿态立足于世界之林,以及我国经济建设和社会的开放、自由发展都对人们的外语要求提出了更高的要求。英语作为世界的通用语言,是高中阶段外语教育的主要语种,高中生学好英语不仅是为了自身升学的需求,更是未来就业和生存的需要。由此可见,高中生的英语学习不论从社会视角还是从个人层面来看,都是非常值得关注的话题。

就实际情况而言,虽然早在 20 世纪 80 年代党和国家就已经提倡素质教育,坚决反对应试教育和升学率。但我国现阶段的高中教学,依然有很多教师沿用着一贯的“填鸭式”、“满堂灌”的传统教学方式。加之英语作为高中学习的三大主科目之一,在高考中所占分值比例较大。许多教师为了追求更高的升学率,只能采取应试式的传统教学,而忽视学生们自身学习英语的兴趣。长此以往,高中生的英语学习好像变成了每天记单词、背句子、做英语题的机械重复的过程,大大挫伤了学生们的语言学习兴趣,导致许多学生对英语学习产生了错误的认知,久而久之,变成了读死书、死读书的状态,以至于许多学生往往在英语上花很多时间,却无法取得一个满意的成绩。

《普通高中英语课程标准》明确提出高中英语课程的任务是:使学生在义务教育阶段英语学习的基础上,进一步明确英语学习的目的,发展自主学习和合作学习的能力;在进一步发展综合语言运用能力的同时,着重提高用英语获取信息、处理信息、分析问题和解决问题的能力,特别注重提高学生用英语进行思维和表达的能力。由此可见,课程改革的主导方向是以学生为中心,而传统课堂教学显然无法满足这种需求。与传统授课相对的新型教学方式是任务型教学。任务型教学是学生们在授课教师的引导下,依据课程的内容,将学习任务转化为实际可操作的活动,学生们在活动中一一完成或达到任务的要求,最后将所学内容统一整合的教学方式。任务型教学以学生为中心,重视学生自主学习以及实际应用和操作的能力。但高中阶段的学习处于升学压力较大的时间段。许多教师担心学生自主学习能力不足,课

堂秩序较乱，不敢于去突破陈旧观念，尝试新的教学方法。以往研究表明，自由、宽松的课堂氛围可以较大地提升学生的学习动机，培养学生学习的兴趣，进而提高学生们的成绩。但鲜有研究明确表明任务型教学方式相对于传统型教学方式对学生学习动机、学习行为、学习成绩有更好的影响作用。因此有必要来探究任务型教学方式相较于传统教学方式是否更能提高学生学习动机，增强学习效果。

第一章 文献综述

1.1 学习动机

1.1.1 动机的概念界定

大多数教师认为动机是语言学习成功的关键因素，但动机又是什么呢？根据许多研究人员的说法，对于什么是动机，有着不同的解释。1983 年，Van Lier 指出，动机的含义取决于个体对自身主观能动性的认识。之后，在 1985 年，Deci 和 Ryan 将动机区分为机械理论和有机理论，前者认为人体是被动的（如本能行为），后者认为它是主动的、活跃的行为。目前，教育理论更倾向于第二种解释。Kelley 在 1998 年提出动机是个体意识到自己将要接近或避免的经历或目标，并有意识地做出选择，以及他们在这方面将作出的努力程度。

现代心理学家张大钧，将动机定义为个体发出能量与冲动、指导个体行为指向某一特定的目的，并维持这一行为的种种内部状态与过程、直接推动有机体活动以满足某种需要的内部状态，是行为的直接原因和内部动力^[1]。

1.1.2 学习动机的概念界定

199 年，Gardner 将学习第二语言的动机定义为“个人的工作或努力学习语言的程度”。因为他们渴望学习这种语言，并且对这种活动感到满意，这个定义包括：为实现目标而付出的努力；学习语言的愿望；以及对学习语言的任务的满意度。

Paris 在《学习的技巧和意志》中提到学习动机是指个体有目的的努力并继续关注个体的自觉选择和注意力，以期达到预定目标的过程。

Gardner&Lamber 认为学习动机程度的不同，会直接影响到学生有效学习的效果。动机影响学生的行为模式和投入程度，进而会影响到学业成绩。

总之，学习动机在学生学习的过程中发挥着不可或缺的作用，它是学习活动的直接动力源泉。

1.1.3 动机的分类

1、融合性动机和工具性动机

1979 年，加德纳提出动机受到语言学习两个方向的影响^[2]。一个是个体综合性的定位，即一个人进入与之不同的语言群系，为了更好的融入群体，而主动学习和交流，这样的个体被认为具有内在的、更持久的语言学习动机，即融合性动机。另一方面，有工具动机的学习者更有可能将语言学习视为使他们能够做其他有用的事情，但其本身并没有特别的意义。如果这些学习者认为语言学习具有有益的职业前

景，或者使他们能够使用外语使用者使用交易性语言，他们就会被激励。

加德纳和兰伯特的研究表明，具有融合性倾向的个体在二语学习方面有更大的动机作用，因此，会获得更大的二语能力。但是 Ely 认为区分融合性和工具性动机并不总是那么容易。他提出的第二个问题是：融合性/工具性的概念是否充分反映了学生的动机？对于一定数量的第二语言学生来说，语言学习的原因与这两种激励方向中的任何一种都无关。

2、内在动机和外在动机

动机通常被贴上外在的或内在的标签，这取决于对行为的刺激是源于个体之外还是源于个体内部。1985 年，Deci 和 Ryan 创造了内在/外在动机理论。他们声称，为了自身的利益而对学习任务和结果感兴趣的学习者可能会成为更有效的学习者。更具体地说，内在动机指的是因为这种活动会令人愉快和满意而自身愿意参加的动机。外在动机行为是为达到某种工具性目的而采取的行动，比如获得奖励或避免惩罚。这种类型的动机并不一定意味着行为缺乏自决。

1990 年，Koestner 和 Clelland 对内在动机的研究得出结论：在培养挑战感、能力和自决的情况时，内在动机将是最大的。他们还声称，如果外部事件增强了能力的感觉，比如当有人被告知他或她做得非常好时，内在动机可能会增加。相比之下，导致不愉快的事件很可能会破坏内在动机。

1.1.4 影响学习动机的因素

（1）正确的教学方法

正确的教学方法可以影响学生的学习动机。在传统的教学方法中，教师是课堂的中心。学生的兴趣、动机、动作被忽略。老师们在课堂上控制一切。学生对学习英语不感兴趣。然而，在任务型教学中，已经为学生准备了各种游戏、角色扮演、模拟和基于任务的交流活动。学生是班上的中心。他们的动机受到极大的刺激。但是，如果教师没有意识到这一点，学生的学习动机就会下降。他们在英语课上感到无聊和困倦。

（2）使用的教材

根据语言学理论，英语学习更多的是为了交际的目的。如果学生们使用的教材内容能很好的反映出生活中与别人交流的话题，就能较好调动学生们的积极性。其次，使用的教材是否满足学生们的认知水平，会直接影响学生们学习的动机，教材内容较难，学生的积极性容易被挫伤，难度较易，不利于学生能力的提高。还有，使用的教材是否循序渐进，具有一定的逻辑性，也会影响到学生的学习动机。一个

好的教材要把握好整体的逻辑性，应由易到难，循序渐进的设置学习的任务。杂乱无章，没有体系的教材安排不利于学生们系统的掌握知识和学习知识。

（3）教师的个性

教师的人格特征不仅包括社会群体的一般心理特征，也包括每位教师独特的风格和语调。许多学生喜欢或不喜欢某一科目的情况很多，兴许只是因为他们喜欢或不喜欢教授这门课的老师。所以我们可以说教师的个性也是直接影响学生学习动机的重要因素。

一个好的老师应该具备以下素质：能让他的课变得有趣又生动；必须是公平的，平等对待他的学生，并尽可能地理解他的学生，并根据他的学生的愿望行事；成为目标语言的模范演讲者；是一个有技巧的组织者，善于激励学生进入目标语言的活动。

1.2 任务型教学

1.2.1 任务型教学的定义

事实上，任务型学习首先产生于印度。20 世纪 50 年代，开始在美国的职业教育中使用。但直到 20 世纪 80 年代西方国家才开始流行。而且在中国的中学，直到新课改以来的最近几年里，它才逐渐变得流行起来。

关于任务型学习的意义，Wills 和 Nunan 认为，任务是为自己或他人，自由地或为了某种报酬而进行的一项工作^[3]。因此，任务的例子包括：画篱笆，给孩子穿衣，填表，买鞋，订机票，借图书馆的书，参加驾驶考试，打字，给病人量体重，分拣信件，预订酒店，开支票，找到一个目的地，帮助他人过马路等等。换句话说，任务是指人们在日常生活、工作、娱乐中的一百零一件事情。从以上的定义来看，我们可以知道任务在生活中必须是常见的，并且容易完成。

任务型教学被称之为“Task-based Language Teaching”，是学生们在授课教师的引导下，依据课程的内容，将学习任务转化为实际可操作的活动，学生们在活动中一一完成或达到任务的要求，最后将所学内容统一整合的教学方式。任务型教学强调学习者通过具体可操作的行为来掌握预期所要达到的目的和任务，在做中提升自己相应的综合能力。学生通过完成任务来学习英语，可以促进学生积极的思维活动，而不仅仅是记住语法规则和做练习。

任务型教学以学生为中心，重视学生自主学习以及实际应用和操作的能力。通过这种教学模式，教师在开始教学任务前，可以更加大胆的制定与生活息息相关的

教学任务，以动态形式呈现教学任务，在授课时，可以极大地调动学生们参与学习和活动的热情，进而学生们在练习和交流中以期掌握和学习第二语言，从而提升第二语言的能力。

1.2.2 任务型教学中的任务类型

(1) 现实世界的任务和教学任务

在 1988 年，Nunan 把任务分为两类：现实世界的任务和教学任务^[4]。现实世界的任务与现实生活有关。例如：预订机票，写信，查电话号码，听天气预报等等。Nunan 认为在英语教学中应该更多地安排现实世界的任务，因为学习英语的目的是在现实生活中使用目标语言做不同的事情。然而，在课堂中我们可以模拟现实情境去完成现实英语世界的任务，但却无法涉及真实世界的所有方面。而英语教学中的教学任务是为练习目标语言而设计的。尽管这些任务不会在现实生活中发生，但它们对学生的语言学习是非常有用的。所以语言教师必须知道如何通过为学生设计不同的有效任务来激发学生的积极性。

(2) 简单的任务和复杂的任务

简单的任务是有一两个步骤的任务，学生得到的信息少，在学习中仅需要使用简单的语言和技能，可以在短时间内完成。而复杂的任务则由多个步骤构成，学生需要通过各种渠道获得更丰富的信息，并对信息进行整理、分析，使用大量的语言知识和技能，需要花费 20 分钟到 30 分钟或更长的时间才能完成。在复杂任务的完成过程中，学生可以分组工作，在其中发挥各自的优势完成相关任务，并通过社会学习习得更多的问题解决策略。

1.2.3 任务型教学的程序

任务型语言教学通常由三个阶段组成^[5]。

(1) 任务前阶段。在这个阶段，教师介绍和界定主题，学习者参与活动。首先，教师可以为学生提供新学习任务所涉及的单词、短语、语法，帮助学生为任务做好准备。这一阶段的学习可以由教师教授关键的一些项目，例如语法；也可以由学生通过自主预习进行初步准备，教师在课堂教学中加以点拨、释疑、纠错。这些准备将直接决定学生的学习任务能否顺利完成。并且在正式任务实施之前，就任务实施方案，教师还可以鼓励学生自行设计学习计划，或者为学生提供一个可参照的模型，或者预先安排一个类似的任务等等。也就是说，在任务前阶段，教师与学生共同做好学习准备，包括基础知识准备和学习动机准备，并且共同制定学习计划，明确任务目标。其中还应该关注的是要考虑到课堂内所有的学生，为学生提供的信息也不

能太容易或太难，否则他们将对这项任务不感兴趣。

(2) 任务进行阶段。这一阶段是完成任务的过程。根据前一阶段所明确的学习任务，学生通过思考，讨论，调查，合作和辩论，从而做出他们自己的报告以及听取和吸收别人的意见和观点。在这一过程中，学习者往往是在小组中完成任务(通常是阅读或听力练习或解决问题的练习)。然后，学习小组为全班学生准备一份报告，说明他们是如何完成这项任务的，以及他们得出了什么结论。最后，他们以口头或书面形式向全班展示他们的成果。

(3) 任务反馈阶段。任务完成后，教师或学生彼此评价学习者在报告阶段的表现，通过正确和客观的评价，学生可以了解任务的完成情况，存在哪些不足，可以如何进行改进。并且了解别人的问题解决策略。这种真诚的、有针对性的反馈是非常有必要的，它能够有效地提高学生的学习动机。

1.2.4 国内外关于任务型语言教学的研究现状

1.2.4.1 国外任务型语言教学研究

任务型语言教学最早由印度学者 Prabhu 于 1983 年提出。Prabhu 用这种方法在当地某高中教书，他给学生们布置具体的语言交际任务，让学生们在具体的活动过程中，进行交流和学。这被认为是世界上最早的把语言任务使用到语言教学课堂上来的一次伟大的突破。Prabhu 发表第二语言教学法，将任务分为三类:信息差异活动、推理差异活动和意义差异活动^[6]。信息差异活动是指个体具体接收的信息，如语言的拼写；推理差异活动是指做某事的具体推理过程，如语言的语法，他强调语言学习要着重关注意义差异的活动，即关注语言的实际意义和实际用法，从而更好的内化语言系统。

Candlin 和 Murphy 在 Prabhu 理论的基础上，做了进一步的发展，1987 年出版了《语言学习任务》，他们认为 Prabhu 对语言任务的分类缺乏层次感，从语言学习的程序上进行了阶段性划分。将任务型学习分为任务前、任务中和反馈三个阶段，在任务前期，教师给学生提供任务的指导或实例。在任务中，学生必须自己完成任务，但是，如果遇到困难，学生可以向同学或老师寻求帮助。在反馈中，老师引导学生反馈，并向学生提供反馈。

在 1985 年，Long 吸收和借鉴了第二语言学习理论，从而总结和发展了“交互修正”的任务型语言教学模式，系统阐释了任务型教学对语言学习的积极作用及实施的可行性和合理性。Long 指出语言习得的根本在于语言输入的可理解性，而通过个体间的相互交际、实际操作运用可以让语言输入变得更加容易理解，这一过程中，

个体间会不断的相互碰撞，使难以理解的语言通过协商或者运用而变得更易理解，这就是一个修正的过程^[7]。

Nunan 对任务型语言教学做了进一步研究。于 1989 年出版了《交流课堂的设计任务》，这是任务型教学的一个突破，之后一些国家将其理论引入了任务型教学和任务型教学大纲之中。他认为设计应该包含 6 个元素：目标、输入、活动、教师角色、学习者角色和情境设置。他将目标分为交际性、社会文化意识、语言文化意识和学习方式等。这些目标都可以通过课堂活动、小组合作等形式完成，为的是能更好地促进学生们实际运用语言的能力^[8]。

任务型教学法在 20 世纪 90 年代成为国际主流。1996 年，Skehan 发表了一个基于任务法的评价，他指出任务型教学法不仅仅是让学生们能流利的去说某一种语言，更多的是通过让学生们去多说，多练，而达到准确理解，正确使用的效果。他还强调任务型教学要注重语言的理解，不是单纯的记忆任务中的词组，词块，而是要通过理解这些破碎的任务达到建立完整句式的效果^[9]。

1998 年 Feez 在任务型教学法中指出，任务型教学要更加强调过程而不是结果，教学课堂中，任务的设定要合情合理，可以操作，任务的素材要既考虑实际生活的需要，又要很好的结合书本教学的目标。任务的难度既要高于学生现有的知识水平，又要考虑好学生的能力水平]。

Ellis 是 21 世纪语言教学中非常著名的语言学家和理论家。他的书籍《任务型语言学习和教学》在中国的英语教师中是广为人知的。在这本书中，Ellis 对任务型语言教学作了更加详细的解读^[10]。他指出教师在制定课堂任务时，不仅要考虑学生自身的认知水平，还要结合现实社会的需求；学生在既定任务的指导下，要积极主动地去通过自我探索或小组合作充分的完成任务，不断建构自己的知识结构。

综上所述，任务型语言教学在其他国家已经有了初步的发展，这已成为语言教学的主流思想。

1.2.4.2 国内任务型语言教学研究

中国最开始研究任务型语言教学方法，始于香港教育部在 1996 年制定了以任务为基础的教学大纲。提倡在香港中小学的英语课堂上使用任务型教学方式授课。

20 世纪 90 年代末，国内学者逐渐将任务型教学方式引入国内。鲁子问是中国国内最早对任务型教学模式进行研究的学者。1999 年，他提出了“真实任务教学”的概念，在《任务型语言教学》中，初步介绍了任务型教学，指出任务型教学的起源，理论基础，以及任务型教学的实施步骤，极大地促进了任务型教学方式在中国的普

及^[11]。

2001 年，教育部颁布的《英语课程标准》中提出了任务型学习的理念，指出为适应新课改的要求，全面提升学生的素质教育，英语教学要逐步转变教学方式，着重培养学生运用英语与人交流，用英语解决实际问题的能力^[12]。

之后，国内的许多专家在学习国内外任务型教学理论的基础上，不断将这一教学方式运用于实践课堂，开始探讨任务型教学对中国学生学习英语的作用和意义。

2004 年，曹令仪在英语学习的复习课上，巧妙地运用任务型教学模式设计了生动有趣的任务，从而调动学生的学习积极性，探讨了任务型教学在课程复习上的积极意义和作用，研究表明任务型教学方式可以有效调动学生的参与英语复习的积极性，学生通过小组合作进行了及时的查缺补漏，课堂氛围显著优于平常课堂，学生学习热情较高^[13]。

2006 年，葛文山依据高中英语课程内容、学生学习情况设计了一套英语阅读学习的任务，通过对学生的课堂表现及阅读学习的效果进行深入分析，从而进一步探讨任务型教学对英语阅读学习的影响。^[14]从中发现任务型教学方式相比填鸭式授课方式，学生的积极性更高，完成学习任务的速度更快，总体完成率也更高，对学生的整体阅读水平的提高都有很大的帮助。

2011 年，张传燧等人将任务型教学方式引入中职院校的英语课堂，发现这一教学模式可以有效的促使教师和学生共同完成教学任务^[15]。2016 年，陈慧玲将任务型教学模式运用于英语阅读课，将阅读质量、学习效率作为因变量，发现任务型教学模式对其有显著的正向预测作用，即使用任务型教学模式可以有效提高学生的阅读质量和学习效率^[16]。

尽管很多专家学者已经证实任务型教学方式对课堂英语教学有着积极的作用，但有些学者也注意到了任务型教学存在的问题，其中，最大的问题是应用率较低。2011 年，章兰兰等人对任务型教学方式在高中英语教学中的实施与影响因素做了深入研究，发现任务型教学的实施受教师自身素养、学生、教学内容、教学设施等因素的制约。2015 年，刘治等人深入探究了任务型教学在浙江地区的应用和推广的程度，结果发现这一教学模式虽然能较好的提升学生们的英语水平，但学校教师使用的人次并不多，导致这一现象的主要因素包括：高考升学的压力、教师自身素质的制约、学生能力水平的影响。

综上所述，在我国，任务型教学已经有了初步的研究成果。学者们不仅将其运用到英语课堂，而且肯定了这一教学模式对学生们学习英语、提升英语能力的积极

意义和作用，同时也指出了制约其有效推广、普及及实施的相关因素。总之，任务型教学模式应该被积极地推广和使用于各阶段的英语教学中，但值得关注的是，针对高中生这一特定的学生群体，他们面临着高考的压力，任务型教学模式相较于传统教学模式，在对学生学习的影响上，到底哪些方面更加表现出优势环节，以往的研究鲜有去探究。因此本文通过教学实验来比较学生们在任务型教学与传统型教学中学习动机、学习行为、学习成绩的差异具有一定的现实意义，也将为相关的研究提供更多的借鉴资料。

1.3 任务型教学方式与学习动机、学习成绩的关系

关于任务型教学方式与学习动机、学习成绩的关系，国内外学者已经进行了一定的研究。早在 1983 年，印度学者 Prabhu 就采用任务型教学方式在当地某高中教学，结果发现新的任务型教学方式极大地调动了学生们学习语言的热情，提高了他们学习英语的效率。1990 年，国外学者 Politzer 和 Mc Groatry 在研究中提出教师的授课氛围、授课方式的差异会影响学生的学习动机及成绩，他主张教师要营造宽松、民主自由的课堂氛围，采用阶段性的任务教学以调动学生积极主动学习^[17]。1991 年，Oxford 和 Nyikos 通过对大学生的研究发现，学习动机强的学生比动机水平低的学生表现出更优的学习成绩，同时还指出动机水平高的学生会更多地去使用学习策略^[18]。1994 年，Ellis 指出学习者学习动机的强度与他们所采用的学习策略的数量存在着一定的因果关系。基于此，Ellis 设计了一个任务型教学的模型，结果发现任务型教学这一模型促使被试掌握了更多的学习策略，学习动机也得到了较大的提高。

国内学者秦晓晴，2003 年在华中科技大学对非英语专业学生的英语学习动机和学习成绩做了深入的研究，研究发现英语学习动机能显著预测英语学习成绩，即学习动机高的学生，学习成绩会表现的更加优秀。2007 年，刘向红在大学英语课堂中，使用了任务型教学法，发现任务型教学可以提升课堂的学习氛围，调动学生主动参与课堂的热情，学生在口语表达、听读英语方面都有了较大的提高。2009 年，程晓光、魏爽等人深入研究了任务型教学对高中生学习动机的影响，结果发现任务型教学使学生听力、写作、阅读等方面都有了较大的提升；任务型教学极大地调动了学生的内在动机，对外在动机的影响较小。2011 年，张传燧余咏青等人对任务型教学在中职学校英语教学中的应用做了探究，研究发现，绝大部分被试可以正常完成英语学习任务，该教学帮助学生们树立了运用英语的自信，同时表现出较好的课堂氛

围，极大的调动了学生英语学习的内在动机。

综上所述，任务型教学方式可以提升学生学习英语的学习动机（以内部动机为主），进而促使学生努力学习，提升学习成绩。

第二章 问题提出与研究设计

2.1 问题提出

通过对以往研究的梳理和分析，任务型教学在国内的研究和发展已接近 20 年。虽然这一研究受到了许多学者、专家的关注，但是大多学者多以大学生、中职生课堂为被试，来分析和讨论任务型教学对学生学习动机、学习成绩的影响，而任务型教学方式相对于传统教学方式对学生英语学习动机、学习行为、和学习成绩的影响，孰优孰劣，却鲜有学者去深入的探究。

本研究意在探讨任务型教学模式与传统型教学模式对高中学生英语学习动机、学习行为及学习成绩的不同影响。基于此，本研究运用实验法，对实验班和控制班学生英语学习动机、学习行为及学习成绩做了实验前和实验后的测试。通过对学生们动机水平、学习行为及学习成绩的比较，来了解传统型英语教学模式与任务型英语教学模式分别对学生的英语学习动机、学习行为、英语成绩产生怎样的影响，并试探性的分析原因，以此对日后高中英语教学提出相应的建设性意见。本研究的最终目的是为高中英语教师的教学提一些参考性的建议。主要探讨的问题：

- (1) 高二学生英语学习动机、学习行为的现状。
- (2) 任务型教学模式与传统型英语教学模式分别对学生的英语学习动机、学习行为及英语成绩产生怎样的影响及差异。
- (3) 学习动机、学习行为及学习成绩三者之间的关系。
- (4) 为日后高中英语教师如何更好的开展英语教学提供建议。

2.2 研究设计

2.2.1 研究对象

根据本研究的实验目的，为使研究结果更具代表性，选取了吕梁市某高中高二两个理科平行班，两个班级均为笔者自己教授的班级，笔者对其学习状况、学习行为等较为了解。被试样本具体如下：

班级	男生人数	女生人数	总人数
控制班	29	32	61
实验班	26	30	56

2.2.2 研究程序

本研究采用实验法对高中英语任务型教学模式的教学效果进行研究。在实验过程中,对控制班、实验班分别采用传统型英语教学模式和任务型英语教学模式(教学案例见附录)。在实验前以及为期一个学期的实验后,采用卢敏等人修订的学习动机问卷对两个班学生的学习动机进行测量。该问卷有 76 道题目,分为两个学习动机和学习行为两个部分。前 65 道题测查学习动机,分为内在动机和外在学习动机两个维度,这两个维度又可分为目标、自我效能感、期望价值等 12 个具体的影响因素。最后 11 道题测查学生的学习行为。该问卷采用李克特 5 点计分。该问卷在本研究中的内部一致性系数为 0.83。2017 年 7 月初及 2018 年 1 月期末统考结束后,分别收集了实验班、控制班实验前后的英语成绩。

2.2.3 数据处理

本研究运用 SPSS20.0 进行数据处理与分析。

第三章 结果与分析

3.1 各变量的性别差异检验

3.1.1 学习动机的性别差异

表 1 学习动机前测的性别差异

变量	男 ($M\pm SD$)	女 ($M\pm SD$)	t	p
工具性动机	2.996 $\pm$ 0.550	3.029 $\pm$ 0.452	-0.352	0.725
融合性动机	2.203 $\pm$ 0.648	2.280 $\pm$ 0.559	-0.690	0.496
内在动机	3.236 $\pm$ 0.315	3.337 $\pm$ 0.308	-1.745	0.084
外在动机	3.421 $\pm$ 0.410	3.414 $\pm$ 0.377	0.096	0.924
总体动机	3.325 $\pm$ 0.308	3.374 $\pm$ 0.299	-0.864	0.389
兴趣	2.557 $\pm$ 0.891	2.855 $\pm$ 0.795	-1.901	0.048
态度	3.727 $\pm$ 0.473	3.903 $\pm$ 0.442	-2.133	0.035

由上表可知,学习动机前测的学生在内在动机($p>0.05$)、外在动机($p>0.05$)、总体动机($p>0.05$)的维度上男生与女生不存在性别上的差异。兴趣的性别差异明显($p<0.05$),女生高于男生。态度的性别差异明显($p<0.05$),女生高于男生。

表 2 学习动机后测的性别差异

变量	男 ($M\pm SD$)	女 ($M\pm SD$)	t	p
工具性动机	3.516 $\pm$ 0.559	3.306 $\pm$ 0.306	1.934	0.056
融合性动机	2.658 $\pm$ 0.661	2.768 $\pm$ 0.612	-0.931	0.354
内在动机	3.608 $\pm$ 0.368	3.673 $\pm$ 0.386	-0.924	0.357
外在动机	3.774 $\pm$ 0.653	3.751 $\pm$ 0.447	0.276	0.785
总体动机	3.688 $\pm$ 0.357	3.710 $\pm$ 0.383	-0.324	0.746
态度	3.736 $\pm$ 0.459	3.919 $\pm$ 0.438	-0.999	0.031
兴趣	3.200 $\pm$ 0.797	3.529 $\pm$ 0.788	-2.226	0.028

由上表可知,学习动机后测的学生在内在动机($p>0.05$)、外在动机($p>0.05$)、总体动机($p>0.05$)等维度上男生与女生不存在性别上的差异。态度的性别差异明显($p<0.05$)。兴趣的性别差异明显($p<0.05$),女生高于男生。

3.1.2 学习行为的性别差异

表 3 学习行为的性别差异

	男 ($M\pm SD$)	女 ($M\pm SD$)	t	p
学习行为 (前测)	2.965 $\pm$ 0.455	3.023 $\pm$ 0.409	-0.728	0.468
学习行为 (后测)	3.580 $\pm$ 0.555	3.576 $\pm$ 0.545	0.038	0.969

由上表可知, 被试样本不论在前测还是后测, 学习行为在性别上的差异都不明显 ($p>0.05$)。3

3.1.3 学习成绩的性别差异

表 4 学习成绩的性别差异

变量	男 ($M\pm SD$)	女 ($M\pm SD$)	t	p
学习成绩 (前测)	98.75 $\pm$ 14.776	101.27 $\pm$ 15.564	-0.898	0.371
学习成绩 (后测)	104.67 $\pm$ 13.708	106.90 $\pm$ 13.968	-0.870	0.386

由上表可知, 被试样本的学习成绩在性别上的差异不明显 ($p>0.05$)。

3.2 任务型教学对学习动机的影响效果分析

3.2.1 实验班与控制班学习动机前测差异检验

表 5 实验班与控制班英语学习动机类型前测问卷调查结果

变量	班级	$M\pm SD$	t	p
工具性动机	实验班	3.039 $\pm$ 0.543	-0.531	0.597
	控制班	2.990 $\pm$ 0.457		
融合性动机	实验班	2.217 $\pm$ 0.551	0.457	0.649
	控制班	2.269 $\pm$ 0.648		
内在动机	实验班	3.328 $\pm$ 0.313	-1.275	0.205
	控制班	3.254 $\pm$ 0.314		
外在动机	实验班	3.382 $\pm$ 0.416	0.940	0.349
	控制班	3.450 $\pm$ 0.368		
总体动机	实验班	3.354 $\pm$ 0.319	-0.093	0.926
	控制班	3.493 $\pm$ 0.291		

从表 5 可以看出, 实验班学生的前测学习动机问卷在工具性动机、融合性动机、内、外在动机、及总体动机上与控制班前测学生的平均值十分接近, 且各维度的 p 值均大于 0.05。说明实验班前测学生与控制班前测学生在以上几个维度中不存在显

著差异。其中除融合性动机的均值小于 2.5 以外,其他维度的均值都接近或超过 3.0。说明不论实验班还是控制班的学生他们的工具性动机远远大于融合性动机。学生们学习英语更多的为了追求功利性的考试成绩,升学、工作等,而没有真正的想要去了解英语国家的文化、历史、生活方式等内在自我需求。

表 6 实验班与控制班学生学习动机各维度前测问卷调查结果

变量	班级	$M\pm SD$	t	p
目标	实验班	2.920 $\pm$ 0.488	-0.011	0.991
	控制班	2.921 $\pm$ 0.492		
兴趣	实验班	2.625 $\pm$ 0.892	-1.098	0.275
	控制班	2.797 $\pm$ 0.810		
态度	实验班	3.897 $\pm$ 0.473	1.780	0.078
	控制班	3.745 $\pm$ 0.446		
期望价值	实验班	3.642 $\pm$ 0.547	1.977	0.051
	控制班	3.423 $\pm$ 0.643		
自我效能感	实验班	3.160 $\pm$ 0.662	0.236	0.814
	控制班	3.134 $\pm$ 0.541		
焦虑	实验班	4.023 $\pm$ 0.373	1.447	0.151
	控制班	3.912 $\pm$ 0.449		
重要他人	实验班	3.227 $\pm$ 0.720	0.087	0.931
	控制班	3.217 $\pm$ 0.583		
反馈	实验班	3.268 $\pm$ 0.721	0.356	0.723
	控制班	3.223 $\pm$ 0.644		
小组动因	实验班	3.714 $\pm$ 0.581	-0.607	0.545
	控制班	3.773 $\pm$ 0.467		
任务	实验班	2.967 $\pm$ 0.559	-2.049	0.102
	控制班	3.067 $\pm$ 0.492		
课堂结构	实验班	3.653 $\pm$ 0.639	0.104	0.917
	控制班	3.642 $\pm$ 0.491		
教师	实验班	3.446 $\pm$ 0.622	-1.471	0.144
	控制班	3.623 $\pm$ 0.671		

通过对控制班和实验班前测的学生动机问卷的各维度动机水平进行独立样本 t 检验发现:两个班在各维度上的 p 值依次为 0.991、0.275、0.078、0.051、0.814、

0.151、0.931、0.723、0.545、0.102、0.917、0.144, 均大于 0.05, 说明实验班与控制班在学生动机的各维度上没有显著差异, 两个班可以进行教学任务的实验实施。在以上各维度中, 实验班与控制班整体动机水平偏高, 各因素的均值都接近于 3.0 或大于 3.0。其中兴趣这一因素较其他影响因素的均值较低, 由此可见, 学生对英语学习的兴趣水平相对较差, 纵使努力学习英语, 也不是发自内心的喜欢去做这件事。

3.2.2 实验班与控制班学习动机后测差异检验

表 7 实验班学生与控制班学生英语学习动机后测差异检验结果

变量	班级	$M \pm SD$	t	p
工具性动机	控制班	3.390±0.503	-0.284	0.777
	实验班	3.421±0.681		
融合性动机	控制班	2.793±0.633	1.378	0.171
	实验班	2.632±0.631		
内在动机	控制班	3.643±0.316	0.022	0.983
	实验班	3.642±0.438		
外在动机	控制班	3.381±0.374	1.180	0.240
	实验班	3.714±0.510		
动机	控制班	3.723±0.293	0.697	0.487
	实验班	3.676±0.440		
目标	控制班	3.435±0.480	0.729	0.467
	实验班	3.363±0.589		
兴趣	控制班	3.426±0.801	-0.741	0.461
	实验班	3.316±0.815		
态度	控制班	3.844±0.476	-0.908	0.366
	实验班	3.919±0.416		
期望价值	控制班	3.934±0.590	0.026	0.979
	实验班	3.931±0.616		
自我效能感	控制班	2.990±0.546	-4.974	.000
	实验班	3.550±0.669		
焦虑	控制班	3.868±0.433	-1.311	0.192

	实验班	3.973±0.426		
重要他人	控制班	3.823±0.574	1.200	0.232
	实验班	3.678±0.730		
反馈	控制班	3.593±0.581	0.066	0.948
	实验班	3.586±0.691		
小组动因	控制班	3.964±0.584	0.806	0.422
	实验班	4.038±0.398		
任务	控制班	3.513±0.538	0.737	0.463
	实验班	4.431±0.665		
课堂结构	控制班	3.961±0.488	0.811	0.419
	实验班	3.886±0.514		
教师	控制班	3.937±0.518	1.930	0.056
	实验班	3.721±0.688		

对实验班学生与控制班学生英语学习动机后测数据进行独立样本 t 检验,从表 7 可以发现,实验班同控制班学生相比,在动机整体、各种类型动机的 p 值均大于 0.05。说明实验班学生的各个动机水平与控制班学生不存在显著差异。

数据处理结果与我们研究假设的预期结果相差较大。数据显示无论是控制班还是实验班的后测动机水平都比较高,而且两个班的差异性并不显著。

在影响学习动机的众多因素中,只有自我效能感这一因素,实验班学生与控制班学生存在显著的差异 ($p < 0.001$)。说明实验班学生比控制班的学生对英语学习更加有信心。

3.2.3 实验班学习动机前测与后测差异检验

表 8 实验班学生学习动机前测与后测差异检验结果

变量	前测—后测	$M\pm SD$	t	p
工具性动机	前测	3.039±0.543	-3.282	.000
	后测	3.421±0.681		
融合性动机	前测	2.217±0.551	-3.702	.000
	后测	2.632±0.631		
内在动机	前测	3.328±0.314	-4.352	.000
	后测	3.642±0.438		
外在动机	前测	3.381±0.416	-3.745	.000
	后测	3.714±0.510		
动机	前测	3.354±0.319	-4.421	.000
	后测	3.676±0.440		

对实验班学生英语学习动机前测与后测的动机问卷获得的数据进行独立样本 t 检验, 发现在动机、工具性动机、融合性动机、内在动机、外在动机方面, 实验班前测与后测 p 值均为为 0.000 ($p < 0.001$), 说明在后测中, 实验班学生在动机、工具性动机、融合性动机、内在动机、外在动机方面同前测产生显著差异, 结果见表 8。

表 9 实验班学生学习动机前测与后测各因素的差异检验

变量	前测—后测	$M\pm SD$	t	p
目标	前测	2.921±0.488	-4.327	.000
	后测	3.363±0.589		
兴趣	前测	2.625±0.892	-4.275	.000
	后测	3.316±0.815		
态度	前测	3.897±0.473	-0.265	0.792
	后测	3.919±0.415		
期望价值	前测	3.642±0.547	-2.622	0.010
	后测	3.932±0.616		
自我效能感	前测	3.161±0.662	-3.094	0.030
	后测	3.550±0.669		
焦虑	前测	4.024±0.373	0.668	0.506
	后测	3.973±0.426		
重要他人	前测	3.227±0.720	-3.289	0.001
	后测	3.678±0.730		
反馈	前测	3.268±0.721	-2.383	0.019

	后测	3.586±0.691		
小组动因	前测	3.714±0.581	-2.272	0.025
	后测	3.964±0.584		
任务	前测	2.967±0.553	-3.997	.000
	后测	3.432±0.665		
课堂结构	前测	3.653±0.639	-2.121	0.036
	后测	3.886±0.511		
教师	前测	3.446±0.622	-2.218	0.029
	后测	3.721±0.688		

通过对实验班前、后测学习动机各水平的影响因素进行独立样本 t 检验。从表 9 中可以看出, 实验班学生学习动机影响因素的前、后测结果, 在目标、兴趣、期望价值、自我效能感、重要他人、任务、课堂结构、反馈、小组动因、教师这十个因素上均存在差异 ($p < 0.05$)。数据表明实验班学生经过为期一个学期的任务型教学, 学习动机明显比前测的学习动机水平高。

但从表 9 也可以看出, 实验班学生和控制班学生一样, 学生在态度、焦虑这两个因素上不存在差异 ($p > 0.05$)。态度方面, 可能与个体对某事物的态度往往是持久稳定的人格特质有关, 因此前后差异较小。焦虑水平增加, 可能与高二学习阶段, 学习内容难度加深, 学习任务加重有关。

3.2.4 控制班学生学习动机前测与后测差异检验

表 10 控制班学生学习动机前测与后测差异检验

变量	前测—后测	$M \pm SD$	t	p
工具性动机	前测	2.990±0.457	-4.594	.000
	后测	3.390±0.503		
融合性动机	前测	2.268±0.647	-4.521	.000
	后测	3.793±0.633		
内在动机	前测	3.254±0.314	-6.809	.000
	后测	3.643±0.316		
外在动机	前测	3.450±0.367	-5.332	.000
	后测	3.808±0.374		
动机	前测	3.349±0.291	-7.072	.000
	后测	3.723±0.293		

从表 10 可以看出, 控制班前测与后测的动机水平均值发生了较大的变化, 工具性动机的前、后测均值分别是 2.990, 3.390。融合性动机的前、后测均值为 2.268, 3.793。内在动机的前、后测均值为 3.235, 3.642。外在动机的前后均值分别是 3.450, 3.808。总体动机的前、后测均值分别为 3.349, 3.723。通过对控制班前、后测各动机水平的独立样本 t 检验, 发现控制班前测和后测在各动机水平上存在着显著差异 ($p < 0.001$)。说明控制班学生在后测中表现出更强学习动机。

表 11 控制班学生学习动机前测与后测差异检验

变量	前测—后测	$M \pm SD$	t	p
目标	前测	2.922±0.492	-5.830	.000
	后测	3.435±0.480		
兴趣	前测	2.798±0.810	-4.308	.000
	后测	3.426±0.801		
态度	前测	3.745±0.446	-1.177	0.242
	后测	3.843±0.477		
期望价值	前测	3.423±0.643	-4.569	.000
	后测	3.934±0.590		
自我效能感	前测	3.134±0.541	1.466	0.145
	后测	2.990±0.545		
焦虑	前测	3.912±0.449	0.546	0.586
	后测	3.868±0.433		
重要他人	前测	3.217±0.583	-5.786	.000
	后测	3.823±0.574		
反馈	前测	3.223±0.644	-3.337	.001
	后测	3.593±0.581		
小组动因	前测	3.773±0.467	-3.370	.001
	后测	4.038±0.398		
任务	前测	3.167±0.492	-3.713	.000
	后测	3.513±0.538		
课堂结构	前测	3.642±0.491	-3.586	.000
	后测	3.961±0.488		
教师	前测	3.623±0.293	-2.298	.004
	后测	3.938±0.518		

通过对控制班前、后测学习动机各水平的影响因素进行独立样本 t 检验。从 3.11 表中可以看出, 控制班学生学习动机影响因素的前、后测结果, 在目标、兴趣、期望价值、重要他人、任务、课堂结构这六个影响因素中存在非常显著差异 ($p < 0.001$); 在反馈、小组动因、教师这三个因素上存在较显著差异 ($p < 0.05$), 这可能与控制班学生可能在升入高二以后, 在紧张的课业压力下, 心中有了更好的学习目标, 想要将来考个好成绩, 充分的应对高考。也有可能与周围的环境有关, 如父母和老师的驱使和鞭策, 以及周围同学刻苦努力学习的感染, 使自己更加意识到学习英语的重要性。

从表 11 可以看出, 控制班学生学习动机影响因素的前、后测结果, 在态度、自我效能感、焦虑这三个因素上不存在差异 ($p > 0.05$)。控制班学生前、后测的态度均值分别为 3.745, 3.843。前后测的差异很小, 但均值的分值相对较高。控制班学生前、后测的自我效能感和焦虑均值分别为 3.134、2.990、3.912、3.868, 两因素的前测均值大于后测均值。

3.3 任务型教学对学习行为的影响效果分析

3.3.1 控制班与实验班学习行为前测差异检验

表 12 控制班与实验班学习行为前测问卷调查结果

变量	班级	$M \pm SD$	t	p
学习行为	控制班	2.946 $\pm$ 0.427	-1.308	0.193
	实验班	3.050 $\pm$ 0.431		

由表 12 可知, 控制班前测与实验班前测学生在学习行为上差异不明显 ($p > 0.05$)。

3.3.2 实验班与控制班学习行为后测的差异检验

表 13 实验班与控制班学习行为后测的差异检验

变量	班级	$M \pm SD$	t	p
学习行为	控制班	3.479 $\pm$ 0.444	-2.052	0.042
	实验班	3.685 $\pm$ 0.628		

由表 13 可知, 控制班后测与实验班后测学生在学习行为上差异显著 ($p < 0.05$)。实验班后测的学习行为均值大于控制班学习行为均值, 说明实验班学生比控制班更多地运用英语学习策略。同时也说明任务型教学方式可以更好的激发学生们在英语

学习使用学习策略和培养学生们自主学习的能力。

3.3.3 实验班学习行为的前测与后测的差异检验

表 14 实验班学生学习行为的前测与后测差异检验

变量	前测—后测	$M\pm SD$	t	p
学习行为	前测	3.050±0.431	-6.229	.000
	后测	3.685±0.628		

由表 14 可知,实验班前测与后测学生在学习行为上差异显著 ($p<0.001$)。说明实验班学生在后测中更多运用了英语学习的策略。有可能是在为期一学期的任务型教学模式下,学生有更多的机会去自主学习和自主使用学习策略而形成的结果。

3.3.4 控制班学习行为的前测与后测差异检验

表 15 控制班学生学习行为的前测与后测差异检验

变量	前测—后测	$M\pm SD$	t	p
学习行为	前测	2.946±0.427	-6.762	.000
	后测	3.479±0.444		

由表 15 可知,控制班前测与后测学生在学习行为上差异显著 ($p<0.001$)。说明控制班学生的学习行为发生了改变,学生更多的开始使用学习策略,可能与学生进入高二后,学习任务加重,难度增加,学生们通过高中一年半的学习与积累,开始总结和使用灵活的学习方法来提高自身学习英语的效率。

3.4 任务型教学对学习成绩的影响效果分析

表 16 实验班与控制班学生学习成绩

变量	班级	$M\pm SD$	t	p
前测英语成绩	控制班	100.082±16.344	-0.003	0.998
	实验班	100.089±13.965		
后测英语成绩	控制班	103.409±13.029	-2.022	0.046
	实验班	108.517±14.299		

由表 16 可知,控制班前测与实验班前测学生的学习成绩差异不显著 ($p>0.05$)。说明控制班前测学生与实验班前测学生的成绩在任务型教学实验以前没有明显差异,

且两班的平均成绩十分接近。控制班后测与实验班后测学生的学习成绩差异显著（ $p < 0.05$ ）说明在两班后测中，实验班与控制班的成绩有差别，且实验班的平均成绩远高于控制班的平均成绩，也就是说实验班的后测成绩要优于控制班的成绩。

第四章 讨论

4.1 各变量的性别差异

本研究发现,在前测、后测中学生在学习动机与学习行为的总分上均不存在性别上的显著差异,这一研究结论与以往相关研究均存在不一致。冯炜、舒白梅等人 在 2017 年的研究中提到,不同性别的高中生英语学习动机水平存在显著差异。女生的融合性动机、内在动机都显著高于男生,而男生的工具型动机、外在动机略高于女生。2016 年刘箬建、高永晨等人 在研究中提到高中生在使用学习策略时存在性别差异,女生在各项学习策略的使用上均高于男生。本研究中,男女生在学习动机和学习策略上均未表现出明显差异的原因可能是:研究所选的被试群体是高二的两个重点班学生,不论男生还是女生,都能清晰的认识到学习英语的重要性,因此都表现出较高的学习动机;也有可能是随着高二学业压力的不断提升,加之英语学科对高考的重要影响,使性别之间的学习动机的差异逐渐被模糊化;或者有可能是因为本研究选取的被试量较少,且仅局限在高二年级的某两个班,男女人数所占总人数的比例略有偏差所致。

研究还发现在影响学习动机的因素中,兴趣和态度的性别差异明显($p<0.05$),女生的得分显著高于男生,也就是说女生对待英语的学习比男生更有兴趣,且态度更加端正。这与 2015 年,王斌华,周春风等人的研究结果一致。这可能是因为男女不同的思维方式和学习方式导致。女生在学习中,更多的表现为依存性的学习方式,在英语学习中,她们往往听从老师的指导,能够认真踏实的完成老师交代的任务,久而久之,英语学习成绩自然不会太差,进而从中获得了学习英语的乐趣。男生则多以探索性的思维方式为主,喜欢找捷径,但恰好英语属于比较细致、零碎的语言类学习,重在平时的积累和勤奋好学,因此大多男生可能表现的不如女生好,长此以往,感觉虽然用功学习英语,但事与愿违,成绩不够理想,自然会表现出更糟糕的学习态度,对学习英语的兴趣不足。

4.2 任务型英语教学对学习动机的影响效果分析

4.2.1 控制班前后测差异检验的讨论

研究发现控制班前测与后测的动机水平发生了较大的变化,各类动机水平的前、后测都呈现显著差异。在为期一个学期的实验中,控制班采用传统的英语教学模式,授课教师一直沿用与实验未开展前的教学方式 进行授课与指导学生 学习。但后测数据显示,学生的英语学习动机水平有了较大的提高。这可能是因为控制班学生在升

入高二以后，课程压力更重，学生们开始调整自身的学习状态，心中有了更高的学习目标，想为自己打下一个扎实稳定的英语基础，将来好在高考中考个好成绩。也有可能与周围的环境有关，如父母和老师的驱使和鞭策，以及周围同学刻苦努力学习的感染，使自己更加意识到学习英语的重要性。还有可能随着学生们年龄的增加，自我同一性的不断探索与日趋完善，越来越意识到在未来的生活和学习中，英语的学习是必不可少的。

研究还发现，控制班学生在态度、自我效能感、焦虑这三个因素上前、后测得分不存在显著差异。态度这一因素上的前后测均值的差异很小，说明控制班学生对学习英语的态度没有显著的差异。这可能是由于个体对某事物的态度由自身的人格特质所决定，往往是持久稳定的。也有可能是因为控制班前测的态度均值已经达到 3.7 以上，相比其他的单维因素，该数值已经很高，说明控制班学生本身对英语就持有较为端正的学习态度，所以变化性不会太大。控制班学生自我效能感和焦虑的前、后测不显著，但是后测的平均值要低于前测平均值，可见控制班学生的自我效能感水平呈递减趋势，焦虑水平呈递增趋势。这可能与高二学习阶段，英语学习内容的难度加深，学习任加重有关。学生们面对日渐加难的英语课程，他们需要花费更多的时间和精力才能学会和学好英语，因此表现出自我效能感下降，焦虑水平增加的现象。

4.2.2 实验班前后测差异检验的讨论

与控制班相同的是，实验班前测与后测在工具性动机、融合性动机、内在动机、外在动机、总体动机的得分上也发生了较大的变化，前后测都呈现显著差异。通过对实验班前、后测学习动机各水平的影响因素进行独立样本 T 检验，在学习动机影响因素的前、后测结果中，目标、兴趣、期望价值、自我效能感、重要他人、任务、课堂结构、反馈、小组动因、教师这十个因素上均存在差异。可见实验班学生经过为期一个学期的任务型教学，学习动机明显比前测的学习动机水平高。

4.2.3 实验班与控制班前后测差异检验的讨论

研究发现，实验班同控制班学生相比，在整体动机、各种类型动机上都不存在显著差异。也就是说无论是采用任务型教学模式，还是传统型教学模式，两个班级在后测中，都表现出较高的英语学习动机水平。这与我们研究假设的预期结果存在较大的差异，与以往的研究结果也不一致，成晓光、魏爽等人在研究中提出任务型教学比传统型教学方式更能激发学生学习英语的动机水平。导致这一结果的可能原因是，学生们升入高二后，面临着更大的学业压力，离高考的时间也所剩不多，英

语作为高考的三大主要科目之一，分值比例大，并且学生们随着年龄的增长及心智的不断成熟，越来越意识到了学好英语的重要性，表现出更积极主动的学习热情。因此不论教师采取任务型教学方式，还是传统型授课方式，都表现出了较高的学习动机水平。

研究中发现，在影响学习动机的众多因素中，只有在自我效能感这一因素上，实验班学生与控制班学生在后测中存在显著的差异，实验班学生得分显著高于控制班，说明实验班学生比控制班的学生对英语学习更加有信心。有趣的是控制班学生在后测的自我效能感比前测的均值要低，也就是说控制班学生通过一个学期的英语学习，对自己学好和学会英语的信心在逐渐降低，而实验班学生后测的自我效能感与前测相比，却有了明显的提升。面对同样难度，同样多的学习任务，控制班学生的自我效能感呈下降趋势，实验班的学生却呈上升趋势，可见实验班学生在为期一个学期的任务型教学模式下，培养了更高的自主学习能力，小组协作能力，以及自觉、主动发现和解决问题的能力，使其对英语学习更加自信，更加有规划，因此而表现出更高的自我效能感。

4.3 任务型英语教学对学习行为的影响效果分析

研究发现，控制班前测与实验班前测学生在学习行为上差异不明显，也就是说在开始实施实验以前，两个班学生在使用学习策略及自主学习行为上是处于同一起跑线上，表现一致。为期一个学期的实验后，无论是控制班还是实验班，学生们的前测与后测在学习行为上都存在显著差异，说明两个班的学生在使用学习策略及自主学习的行为习惯上都比之前要有所提升。对于控制班学生而言，他们的教学模式一直沿用的是传统教学模式，与开始实验前是一样的，教师讲授，学生听讲，灌输式的进行学习。然后他们后测的学习行为却比之前的好很多，可能的原因是学生进入高二后，学习任务加重，难度增加，迫使学生必须要更加主动地去尝试新的学习方法，探索新的学习技巧才能跟上老师上课的节奏和步骤。也有可能是因为学生们通过高中一年半的学习，随着年龄和年级的增加，学习经验的不断积累和提升，慢慢的摸索和总结出有效学习英语的方法，从而来提高自身学习英语的效率。研究发现，控制班后测与实验班后测学生在学习行为上差异显著。实验班后测的学习行为均值大于控制班学习行为均值，也就是说实验班学生比控制班更多地运用英语学习策略。虽然控制班学生比之前的学习行为有了很大的提升，但与经过一个学期特殊训练的实验班学生相比，还存在着较大的差距，这就充分的说明了任务型教学模式

可以更好的激发学生们在英语学中使用学习策略，更好的培养学生们自主学习的能力。

4.4 任务型英语教学对学习成绩的影响效果分析

研究发现控制班前测与实验班前测学生的学习成绩差异不显著。也就是说控制班前测学生与实验班前测学生的成绩在任务型教学实验以前没有明显差异，且两班的平均成绩十分接近。从两个班前、后测成绩的对比分析来看，控制班与实验班学生的成绩较之前都有提升。但控制班的学生成绩较实验班学生成绩的提升幅度小。本研究中提到，控制班后测学生的学习动机与实验班后测学生的学习动机没有显著差异，可见两班学生都比较重视英语学习，但两班的后测结果显示实验班与控制班的成绩有显著差异，且实验班的平均成绩远高于控制班的平均成绩，由此可以推断出任务型教学模式对实验班学生的英语成绩产生了积极影响。这一研究结论与以往研究结果一致。

第五章 结论与建议

5.1 结论

本研究的主要内容是：高中生在接受任务型英语教学方式与传统英语教学方式下，在学习动机、学习行为、学习成绩上表现的差异，进而比较两种教学方式对高中生的英语学习更加有利。最终得出如下结论：

(1) 实验班和控制班在后测的动机水平都高于前测水平，实验班后测与控制班后测除自我效能感以外，其他动机水平均无显著差异。这说明任务型英语教学与传统英语教学对学生英语学习动机的影响无显著差异，但能显著的提高高中生学习英语的自我效能感。

(2) 实验班的学习行为后测得分与前测相比有较大提升，学生更多地使用学习策略，且实验班后测学习行为优于控制班后测。因此，任务型英语教学能更显著的激发学生运用学习策略，增强自主学习的行为习惯。

(3) 实验班的整体后测英语成绩与前测相比有较大提升，后测整体英语成绩水平优于控制班成绩。因此，任务型英语教学能显著的提升高中生的英语学习成绩。

5.2 建议

从以上的研究中，我们了解到，在英语教学中，任务型教学模式相比传统型英语教学能有效提高学生的自我效能感，使学生更多地去运用学习策略，形成良好的自主学习习惯，进而提升英语的学习成绩。因此，学校英语教师应当更加积极的推广和使用任务型教学模式，而不是固步自封，裹足不前，一直沿袭填鸭式的传统教学。任务型教学模式的有效开展和推广，对师生提出了更高的要求。因此在实际的运用中，师生应注意以下问题。

第一，教师要转变教学观念。任务型英语教学，不仅仅是知识的传授，教学任务的有效完成。它是把学生作为教学和活动的中心，学生们根据自己的需求，通过自主探究、小组协作、分享交流等过程来达到实际的目的，更多需要的是学生们联系生活问题，以现实为依托，主动地动起来，在解决问题中不断地提升自己的英语学习能力。因此，这就要求教师要转变教学观念，敢于给学生充分的发挥空间，不能再像以往一样做课堂的主宰者，而是要做学生们英语学习的引路人和监督者。教师要充分地信任学生，及时了解学生们的学习动态，尊重学生们的个体差异，着重培养学生们分析和解决问题的能力，丰富他们的学习策略，养成良好的学习行为习惯。同时，当学生们遇到问题时，要及时地给予鼓励和帮助。

第二，教师的教学任务设计要合理。任务型教学意在摒弃传统性的知识教学，强调个体面向社会的发展性教学。任务的有效设计是开展任务型教学的难点，这就要求教师不断地去熟悉和掌握任务型教学的技巧和手段，提高自己把控课堂的能力。在设计教学任务时，教师要充分考虑教学环境、教学内容、学生认知水平等多方面的因素。教学内容的有效开展需要依托于良好的教学环境和教学设施。学生的认知水平与教学任务的难易程度一定要相吻合。教学任务过于简单，不利于学生能力的提升；教学任务过于复杂，容易挫伤学生们学习的积极性。同时教学任务的设计要考虑到全体学生，事先可以将任务分层，力保每一个学生都能充分而有效的完成既定学习任务。

第三，建立有效的评价机制。任务型教学强调学生们在教师的指导下，通过自主探索或小组合作等形式完成既定的学习任务，学生们在学习和活动的过程中不断练习和实践，从而提升自己的综合英语水平。因此，任务型教学中，学生们学习的过程和学习的结果都是值得考核的标准。鉴于此，教师应当将过程性评价也纳入到任务评价的体系中来。学生们在活动的过程中，尽量采用他评或小组互评的方式，以确保任务完成的质量。过程性评价不仅要即时性，还应当进行有必要的教师复评或交叉复评，从而督促学生们进行及时的复习和回顾，进而使学习过的内容更加牢固。合理有效的评价机制可以更好的激发和督促学生形成良好的行为习惯。

第四，着重培养学生自主学习意识和能力。任务型英语教学方式侧重于学生自主独立、小组合作、实践操作等形式来学习完成任务，从而提升英语学习的能力。这就首先要求学生们要具备较强的自主学习意识，如果学生们依然是以教师推着向前，等待教师的安排、监督、检查的思想去学习，那么任务型教学方式肯定会滋生部分学生的懒惰行为，投机行为，长此以往，学习好的学生，成绩可能会更加突出，学习较差的学生会因为未能完成任务，积累的越来越多，从而直接放弃英语学习。学习是一个认知和行为发生转变的过程，单有学习的动机，没有正确的学习能力和策略，往往会事倍功半。因此在任务型教学中，教师要着重培养学生的自主学习能力，自主解决问题和分析问题的能力、教授学生们必要的学习策略、高效的学习方法。只有学生们有足够扎实的自主学习能力的功底，才能更好、更有效地开展任务型教学。

5.3 研究不足和展望

本研究虽然充分的运用实验的方法，量化的数据结果说明了任务型英语教学方

式优于传统型教学方式，也对任务型英语教学方式提出了可供参考的建设性意见，但依然存在不足之处：（1）被试样本数量和代表性不足，仅选取了高二年级两个班级；实验周期较短，纵向研究的深度不够。（2）自身处理数据和分析数据的能力相对薄弱，知识做了简单的差异化检验，没能更深入的解读，今后仍需努力提升这方面的能力。（3）实验过程中没有控制被试参加课外辅导这一因素，被试群体中极少数学生在课后参加了一些英语辅导机构，其学生成绩，学习策略的提升，也有可能与参加辅导班有关。

未来可以选取较大样本的被试进行研究，实验周期可适当延长，研究者还应控制好其他外在影响因素的干扰，确保研究结果的准确性。

参考文献

- [1]张大均. 教育心理学. [M]北京:人民教育出版社, 2008.
- [2]Gardner, R. C. 1985. Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation[M]. London: Edward Arnold, 325-361.
- [3]Willis, J. A. Framework for Task-based learning[M]. London: Long man, 1996.
- [4]Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- [5]Candlin C. N. Towards Task-based Language Learning[M]. London: Prentice-Hall International, 1987.
- [6]Prabhu, N.S. Second Language Pedagogy[M]. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- [7]Long, M.H. "A role for instruction in second language acquisition." Modelling and assessing second language acquisition [M]. Eds. K. Hyltenstam and M. Pienemann Clevedon. Avon: Multilingual Matters, 1985.
- [8]Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- [9]Skehan P. A .Cognitive Approach to Language Learning[M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- [10]Ellis R. Task-based Research and Language Pedagogy[M]. Language teaching research, 2000.
- [11]鲁子问, 罗少茜, 王军. 英语教学论[M]. 上海华东师范大学出版社, 2001.
- [12]中华人民共和国教育部. 全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)[J]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.
- [13]曹令仪. 任务型语言教学在复习课中的运用 [J]. 《中小学英语教学与研究》2004, 5:12-18.
- [14]葛文山. 任务型教学在高中英语阅读教学中的行动研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2006.
- [15]张传璁. 综合实践活动课程论[M]. 广州广东教育出版社, 2013.
- [16]陈惠玲. 任务型教学对高中生英语阅读能力影响的实验研究[D]. 广州: 广州大学, 2016.
- [17]Politzer, R. L. & M. Mc Groarty, 1990. An exploratory study of learning behaviour

- and their relationship to gains in linguistic and communicative competence[J]. TESOL Quarterly(19): 103-23.
- [18] Oxford, R. L, 1990. Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know[M]. New York: Newbury House Publishers.
- [19] 陈燕. 任务型语言教学在高中英语阅读教学中的应用研究——卫辉市高级中学的个案研究[D]. 河南: 河南师范大学, 2013.
- [20] 邓晓云. 新课标背景下任务型教学模式初探[J]. 新课程研究(基础版), 2010, 5: 43-51.
- [21] 范海军. 任务型教学法在高中英语阅读教学中的应用[D]. 上海: 上海师范大学, 2010.
- [22] 龚亚夫, 罗少茜. 课程理论、社会建构主义理论与任务型语言教学[J]. 课程·教材·教法. 2003, 1:12-23.
- [23] 龚亚夫, 罗少茜. 任务型语言教学[M]. 北京: 北京人民教育出版社, 2006.
- [24] 何克抗. 建构主义—革新传统教学的理论基础[J]. 学科教育, 1998. (4).
- [25] 何静. 任务型语言教学中国本土化的探究[D]. 上海: 华东师范大学, 2009.
- [26] 倪文赛. “任务驱动式” 小学英语课堂教学模式的探索和实践[J]. 中小学英语教学与研究, 2001, 1:24-29.
- [27] 鲁子问. 中小学英语真实任务教学实践论[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2003.
- [28] 李震. 中国本土化任务型教学模式的建构[J]. 基础教育外语教学研究, 2005, 1: 12-18.
- [29] 乐秀梅. 任务型教学在高中英语阅读教学中的行动研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2011.
- [30] 罗恒. 任务型语言教学在英语学科中运用的现状与对策[J]. 基础教育外语教学研究, 2004.
- [31] 李敏. 任务性教学在中学英语听力教学中的应用[D]. 甘肃: 西北师范大学, 2005.
- [32] 陆雷娜. 试论大学英语写作中的任务型教学模式[J]. 当代教育论坛, 2008(10).
- [33] 刘芸. 高中英语课堂实施任务型语法教学研究[D]. 上海: 上海师范大学, 2011.
- [34] 刘晓燕. 高中英语阅读读后任务型教学行动研究[D]. 山西: 山西师范大学, 2016.

- [35] 庞继贤. 剑桥英语教师丛书交际课堂的任务设计[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.
- [36] 任强. 任务型教学及可行性思考[J]. 河北经贸大学学报, 2007, 2:34-39.
- [37] 苏志敏. 对任务型教学中国本土化模式的探究[J]. 平原大学学报, 2007, 2:32-39.
- [38] 孙晓磊. 任务型教学在高中英语阅读教学中的应用研究[D]. 辽宁: 辽宁师范大学, 2012.
- [39] 佟敏强. 大学英语阅读教学理论与实践[M]. 吉林: 吉林出版集团有限责任公司, 2009.
- [40] 王蔷. 面向世纪义务教育阶段外语课程改革的思考与意见[J]. 中小学外语教学, 1999, 9:243-254.
- [41] 王咏梅. 任务型教学模式在高中英语探究式学习中的运用[J]. 吉林教育学院学报, 2008, 7:96-102.
- [42] 魏永红. 任务型外语教学及其本质特征[J]. 新课程研究, 2003, 4:53-67.
- [43] 王岸. 任务型教学法视角下提升高中英语阅读教学有效性的行动研究[D]. 河北: 河北师范大学, 2013.
- [44] 王秋丽. 高中英语阅读教学的问题与对策[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2005, 5:103-115.
- [45] 肖一帆. 任务型语言教学在高中英语阅读后阶段应用及研究——温州第八中学英语教学个案研究[D]. 杭州: 杭州师范大学, 2011.
- [46] 刑珊琦. 任务型教学法在高中英语阅读教学中的应用与研究[D]. 渤海: 渤海大学, 2014.
- [47] 杨咏梅. 合作学习在高中英语写作教学中的实践研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2005.
- [48] 姚璐. 任务型教学法在初中英语教学中的本土化探析[J]. 齐鲁师范学院学报, 2016, 8:176-185.
- [49] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(修订稿)[J]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011.
- [50] 张媛. 任务型阅读法在初中英语教学中的应用研究[D]. 上海: 华中师范大学, 2013.
- [51] 张献臣. 加强英语语篇教学, 提高英语阅读效率[J]. 2009, 6:123-131.

- [52] 张兴华. 任务型教学模式在英语口语教学中的应用[J]. 黑龙江教育学院学报, 2007, 9:203-212.
- [53] 张晓春. 任务性教学在《高级英语》教学中的应用[J]. 现代经济信息. 2009, 10:245-256.
- [54] 朱永平. 任务型语言教学在高中英语阅读中的应用——登封第一高中英语教学个案研究[D]. 河南: 河南大学, 2015.
- [55] 程晓堂. 任务型语言教学在英语教学中的应用[J]. 基础英语教育, 2007, 12:35-38.
- [56] 程晓堂. 任务型语言教学[M]. 北京: 高等教育出版社. 2004.
- [57] 陈燕. 任务型语言教学在高中英语阅读教学中的应用研究——卫辉市高级中学的个案研究[D]. 河南: 河南师范大学, 2013.
- [58] 邓晓云. 新课标背景下任务型教学模式初探[J]. 新课程研究(基础育), 2010, 5:43-51.

附 录

任务型英语教学的课程设计

课题名称: My new teachers

一、教学案例的设计与分析

1、教材分析

本模块的中心话题是“我的新老师”，是针对高二学生文理分科后面对新班级和新老师的挑战而设计的一个话题。阅读部分向学生重点介绍了三位新老师，谈论这三位老师的性格、教学风格、学生反应等内容，从而引出学生对新老师和新阶段学习的积极情绪，鼓励学生积极适应新阶段的学习。

2、学情分析：

本课授课对象是高二刚文理分科之后的学生，所以教师一开始就应该使学生的学习成为一种令人愉快，充满趣味，富有吸引力的活动。同时绝大部分学生对英语学习具有一定的兴趣，也知道英语学习的重要性，但由于学习能力较低，学习方法不佳，学习缺少主动性，这些都给平时的教学带来较大的困难。同时，该阶段的学生经过文理分科，到了新的班级，具有一定的陌生和紧张心理，通过教师有效的教学及恰当的学习指导，加上他们对英语学习应给予的更多的关注，教学的基本要求是可以达到的。

3、教学目标设计

(1) 知识目标：学习和掌握阅读部分所教授的新单词和词组，尤其是一些习惯用语的表达方式及用法的固定搭配。

(2) 能力目标：训练学生的自我阅读能力，并要求学生能够在快速阅读后获取基本信息，理清文章脉络，具有一定解题能力。

(3) 情感目标：鼓励学生运用文章中所介绍的三位老师的情况，积极思考和评价他们自己的老师，并通过讨论，培养对新老师和新阶段学习的喜爱和情感。

4、教学重点与难点

(1) 怎样来正确使用与课文有关的重要词汇短语？

(2) 对文章的听读理解能力及获取具体信息的能力

(3) 对文章快速阅读的能力及阅读对写作的迁移能力

5、教学方法和教学工具

任务教学法 (Task-Based Language Teaching)，多媒体教室，教材。

6. 教学时间：二课时教学（共 90 分钟）

7. 教学形式：Task-based learning, activity-based teaching (class work; individual work; pair work; class work)

二、课堂教学程序的设计

Step1. Warming up（设计目的：在正式阅读文章前，给学生分组布置任务，要求前后四名同学为一组，共同讨论各自以前最喜爱的一位老师极其特点。小组讨论、协商，不仅给学生提供了大量的口头练习机会，而且是个取长补短、集思广益、互相学习的过程，有助于培养学生分析问题和解决问题的能力，促使他们快速熟悉彼此。）

Task: recall one of your favorite teachers

Teacher: You have been in school for more than ten years, right?

Students: Yes!

Teacher: You must have seen many teachers, some of whom you like very much whereas some you don't. Can you recall one of your favorite teachers and think about their characters and the reason why you like them? You can talk with your partners.

Students began to discuss with their partners.

(Three minutes later)

show up

Teacher: Is there any volunteer to tell us something about your favorite teachers?

Student A: My favorite teacher was my primary Chinese teacher. She was kind.

Student B: My favorite teacher was my chemistry teacher in my junior high. Because he was always excited.

Student C: I love my former English teacher because she pronounced English so clearly.

Teacher: Good job! Can you find some useful words on page 11 to describe your teachers in this class?

Student D: My Chemistry teacher is good-looking.

Student E: My physics teacher is always energetic.

Student F: My maths teacher is always dedicated.

.....

Step2. Scanning.（任务设计：As I know, you have discussed your favorite

teachers, can you describe them using the words in blank? 设计目的：鼓励学生使用本模块新词)

Teacher: Now after the discussion, we know we are lucky to have several very good new teachers. Your friend Li Kang is a senior two student like you, who also has new teachers now. We will read the text for a short time and after reading, I will ask you some questions.

1. Who are the three teachers and what subjects do they teach?
2. Who is the most popular one in students?
3. Most of the students are afraid of one teacher, who is she/he?
4. Who is the kindest one?
5. What aspects of teachers does the text mention?

(Five minutes later.)

Teacher: Have you finished? let's come to the answers. Each class can choose a volunteer to present your answers.

class one: The most popular teacher is Mr Wu.

class two: The three teachers are: Ms Lee, Ms Chen and Mr Wu. They are English teacher, physics teacher and Chinese teacher.

class three: The most popular teacher is Mr Wu.

class four :Most of the students are afraid of Ms Chen.

class five: Ms Li is the kindest one.

class six: The text mentions the teachers subjects, ages, teaching styles and students' comments about them.

Teacher: OK, you have done a good job. After reading we can see the main structure of the text.

Step 3: Careful reading. (设计目的：在学生原有知识基础上，快速阅读，抓取文章的主要信息，理清脉络，然后通过精细阅读，完成下面的表格任务，从而加深对词汇的理解和运用。)

Task: Complete a table.

Teacher: We have known the main structure of the text, and now I'll give you another seven minutes to read the text carefully and try to fill the blanks of the table appearing on the screen.

teachers	subjects	personalities	Teaching styles	Students' comments	Li kang's feelings
Ms. Li					
Ms. Chen					
Mr. Wu					

The main purpose of task design:After scanning and careful reading, train the students grasp the main idea, pick up key words and key information from the text. Lead them pay attention to some details.

(Seven minutes later.)

Teacher:Is there anyone who'd like to come to the blackboard and fill in the blanks? You can write down as much information as you know. Your partners can help you complete your answers.

Students L--S came to the stage to finish the task.

Step 4. Oral practice. (设计目的: 再次呈现重要词汇和主干信息, 在学生理解课文后再次通过加深对词意的理解, 达到对词汇的掌握, 学生将更多的注意力放在了语句中。)

Task: Using the words to form sentences,then change the simple sentences into complex ones. At last, form complete essays through class work.

All students followed the leading of the teacher and try to speak complete sentences:

“Our English teacher is named Ms Lee.

She is very kind.

At the beginning she was a little nervous and shy, but then we found she always smiles.

She explains English grammar 's very clearly, and she avoids making students feel stupid.

Everyone likes working with her. I feel more confident in English.

I can understand English clearly.

Our physics teacher is Miss Chen.

She is strict and serious.

She explains what is going on when we are doing physical experiments.

We are never be lazy or be late in her classes.

Our Chinese teacher is Mr Wu, and he's good-looking and popular.

He is also energetic and enthusiastic about teaching Chinese literature.

He talks loudly and tells jokes when he thinks the most of us will fall asleep. We appreciate him very much.

He's the most popular teacher in our students. I like him and like Chinese literature.

Step 5. Retell the text. (设计目的: 连词成句, 锻炼开口能力, 同时也增强对课文的记忆, 让学生进行写作方面的思考, 由浅入深, 层层深入。)

Task: Ask students to change the simple sentences into a complex essay. Combing with the textbook, retell the text.

Step6. Talk show (设计目的: 总结并巩固新授知识, 培养对新班级的感情, 加快适应。)

Task: ask students to talk about their new teachers in this new class, using the new words and key information mentioned in the text.

Step 7. Homework ((设计目的: 检查学生的课堂学习效果, 促进学生知识点的查漏补缺)

Task: Write an essay.

Teacher: We have learned the text completely and we also successfully formed some simple sentences into a complete essay. After class, you can follow the text's structure, try to describe two or three of your new teachers in this class. Every class can choose one or two excellent works and we'll discuss them next class.

致 谢

2007 年，我从山西大学外语学院英语语言专业本科毕业，依照自己儿时就有的愿望，登上了中学的讲台。八年之后，教学业务日渐熟稔，但面对与自己年龄差距越来越大的学生，以及自己的孩子，深感自己综合能力、尤其是心理教育方面知识的匮乏，急需继续求学。这个时候，又是我的母校，再次容纳我回到她的怀抱，进行两年的关于心理健康教育的学习。转眼间，美好的研究生学习即将结束，这两年，无论是学习上，事业上，还是家庭生活中，我都经历了巨大的挑战，同时也收获颇丰。虽然集中学习仅仅是三个假期，可是重回校园，我遇见了很多才气逼人又谦逊亲切的老师们和相处甚欢的同学们，现在回想一切都是那么让人怀念。值此毕业论文完成之际，我谨向所有给我关心、爱护的人表示最诚挚的感谢与最美好的祝愿。

首先要感谢我的导师高玲老师。我们入学后第一门为期十天的大课就是高老师讲授的。在七月的教室里，我们大汗淋漓，甚至抱怨连连，而高老师站在讲台上，认真传授，未见一丝烦躁，也未曾在上课时间坐下片刻。她挺拔的身姿，给我留下深刻印象。后来，有幸由高老师指导我的论文写作。本论文从选题到成稿，每走一步都离不开导师的悉心指点。同时在生活上，我遇到了比较大的困难，她也处处关心，鼓励，让我终身难忘！在此，我向我的导师高玲老师表示深切的谢意与祝福。

当然本论文的完成也离不开其他老师、同学、朋友和家人的关心与帮助。在此也要感谢各位老师们在论文开题和初稿期间所提出的宝贵意见。还要感谢同学路静文对我选题的启发，感谢班长牛扬帆在数据统计方面向我提供的帮助。谢谢你们的不厌其烦；同时还要感谢我们一起并肩作战的同学胡渊，时时互相问候的各位同学，感恩有你们！同时还要感谢我的家人为我的学习和写作创造良好的环境，感谢我的好友们给我精神上的鼓励。一路走来，要感谢的人太多，他们对我的影响将是永生难忘的，在以后的学习生活中，我将以此为动力，更好的工作和生活。

最后也要感谢自己。再次立志考学之时，自己处于而立之年，孩子年幼，工作、家务繁重，在时间、精力、经济方面，我都迎来新的挑战。然而所有辛苦都会迎来甘甜。回想整个研究生学习和论文的写作过程，虽有不易，却让我收获了太多，值得珍惜一生。

个人简况及联系方式

个人简况：

姓名：王小婧

性别：女

籍贯：山西省吕梁市

个人简历：

2003.9-2007.7：山西大学外国语学院

2007.9-2018.9：吕梁学院附属高级中学

联系方式：15834240946

电子邮箱：870183103@qq.com

承诺书

本人郑重声明：所呈交的学位论文，是在导师指导下独立完成的，学位论文的知识产权属于山西大学。如果今后以其他单位名义发表与在读期间学位论文相关的内容，将承担法律责任。除文中已经注明引用的文献资料外，本学位论文不包括任何其他个人或集体已经发表或撰写过的成果。

作者签名：

20 年 月 日

学位论文使用授权声明

本人完全了解山西大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意山西大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名：

导师签名：

20 年 月 日