

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：PHA107099  
學門分類：人文藝術及設計  
執行期間：2018-08-01-2019-07-31

以混成合作學習社群模式應用於全英語教學課程促進跨文化溝通能力  
Applying Blended Collaborative Learning Community Model in an English  
Taught Graduate Course to Facilitate Intercultural Communicative  
Competences

(創新的擴散/THE DIFFUSION OF INNOVATION)

計畫主持人：莊雪華 教授  
執行機構及系所：國立中山大學教育研究所

繳交報告日期：2019 年 8 月 18 日

## 以混成合作學習社群模式應用於全英語教學課程促進跨文化溝通能力

### 一、 報告內文(Content)

1.研究動機與目的(Research Motive and Purpose):請描述所選擇研究議題的問題挑戰與背景、教學實務現場遇到之挑戰以及該議題的重要性與影響力。

科技的進步、經濟的快速發展促進國際的交流，帶動文化的互動，進而促進英文快速的傳播，成為世界溝通的工具。隨著國際化的浪潮，國與國之間的互動增加，在學校的場域中，亦希望提升國際的交流與互動，增加學生的國際視野，培養國際競爭力。然而，儘管隨著國際生的比例逐年上升，使得修課學生之國籍更加多元，亦讓教師運用英語進行教學的機率提升。但是，研究者長期於教學現場中卻發現，對於本國學生來說，往往因為其英語能力與跨文化溝通能力的不足，導致其與外籍學生在協同學習中互動、知識交流等受到阻礙。因此，本研究目的主要為建構一門以混成式協同學習社群模式(BCLC)，融入至全英語教學「創新的擴散」的課程，並探究其對學生跨文化溝通能力的影響。

2.文獻探討(Literature Review):請針對本教學實踐研究計畫主題進行國內外相關文獻、研究情況與發展或實作案例等之評析。

#### 一、協同學習

協同學習(Collaborative Learning)為學習共同體的核心概念以Vygotsky 近側發展區(Zone of Proximal Development, ZPD)與以及Dewey 的學習社群之理論為基礎，將學習以經由對話式深度學習，轉換跨文化社會內容的知識理解與意義上的建構，並尊重學習過程中的複雜性與豐富性(歐用生, 2013)，培養跨文化溝通能力素養，引導多元適性發展。Glasser(1986, 2010)認為課程教學設計架構需要滿足學生需求，提升學生之間的互動與交流，並提出學生傳統學習型態與小組學習型態之間的比較與差異，如下表所示。

表1 學生傳統學習型態與小組學習型態比較表

比較差異	傳統學習型態	小組學習型態
學習模式	個人學習模式	異質性分組模式
教學方式	教師中心型教學法 (Teacher-centered Teaching)	學生中心型教學法 (Student- centered Teaching)
課程內容設計	傳統講述式、灌輸式、填鴨式為主的灌輸知識、傳授背誦、記憶、考試等技巧為主。	掌握知識、深入學習，創造互動學習環境與多元化創意等內容為主。
評量方式	學生個別競爭。	依據不定期教師觀察與學生回饋，適時調整，以引發學生深度思考與討論。

資料整理：研究者自行整理

由上表傳統學習型態可以看出，由於臺灣長久以來受「考試領導教學」扭曲，以傳統講述式、灌輸式、填鴨式的教師中心型教學法(Teacher-centered Teaching)為主，由教師擔任灌輸知識、傳授背誦、記憶、考試等技巧的角色，導致長期受升學競爭壓力下的學生形成被動式學習、缺乏學習興趣、逃離學習等現象。在教育界不斷改革以及多種型態的持續進步下，從 1970 年開始出現了新穎學習型態的合作學習(Cooperative Learning)，由 Johnson & Johnson 於 1994 年出版的《共同學習與獨自學習》(Learning Together and Alone)，被廣為提倡，主張學生之間的分組合作學習為最有效的教學方式，將個人學生組成小組或團隊，

並採取異質性分組，藉由組員與隊員之間的互相合作方式，以達成教學活動中特定之教學目標策略 (Ellis, 2001)，學生必須兼顧個人與互相合作方式，強調整體性的學習績效。倡導合作學習之學者 Johnson & Johnson (1994)主張合作性的教學方法最具有學習效果，且認為學習建立在小組之間合作、組與組織間競爭關係上，強調合作學習基本要素應包含：(一)積極性相互依賴(Positive Interdependence)：在分組合作學習的學習環境，學生積極性相互依賴，不僅確定習得課程知識內容，也能看到學生彼此之間互助合作已達雙方提升自我程度與進步；(二)面對面互動模式(Face-to-face Interaction)：相互合作關係維持至完成指定課程活動任務，學生彼此之間互相督促、互相協助以及互相成長；(三)成員之間義務與責任 (Individual Accountability)：妥善分配合作組別中的每個學生課程活動任務內容與分擔份量，以避免平分不均，也可確保學生之間能夠獨立完成所配置之工作；(四)人際關係與小組互動技巧培養(Interpersonal and Small-group Skills)：學生之間從相互認識、交流與互動、接受與適時支援、彼此信任，培養與學習人際關係互動，以有效完成挑戰，以及(五)小組歷程(Group Processing)：完成學習的過程後，自我反思以達合作學習的有效性(Johnson & Johnson, 1994)。

Slavin(1995)透過教師設定目標、引導，創造適合團隊共同學習的環境，教師運用不同的教學法，讓學生在小組或團隊中，透過討論、評量及成就表揚，發展學生良好互動技巧與訓練其團隊合作，共同解決問題，相互幫助學習課程內容。Slavin 與張新仁等人進一步提出合作學習方式，以下列出較為常用的類型：(一)學生小組成就區分法(Student teams-Achievement Divisions, STAD)；(二)小組遊戲競賽法(Teams-Games-Tournament, TGT)；(三)六六討論法(Phillips-66)；(四)拼圖法(Jigsaw)；(五)配對討論法(Pair-share)；(六)相互教學法(Learning Together)；(七)共同學習法(Learn Together)；(八)腦力激盪法(Brainstorm)；(九)問題本位學習法(Problem-based Learning)；(十)學習共同體(Learning Community)等(Slavin, 1995；張新仁、黃永和、王金國、汪履維, 2013)。Johnson & Johnson 與 Stance (2000)指出眾多研究皆可以發現，合作學習比各別競爭型學習，更能增加學生學習動機、彼此溝通與互動技巧、提升學習成就。教育部於 2013 年頒布《分組合作學習教學手冊》，說明合作學習能夠：(一)正常對待班級內學生差異；(二)提升學生參與的學習動機；(三)激發學生的學習潛能；(四)培養合作的國民核心素養。合作學習重視各組的一致性，協同學習中的學習主體在於個人，追求學生思考與見解的多樣性。

近年來，臺灣掀起教育改革的浪潮，新一波的改革需求早已蓄勢待發 (黃麗莉、陳文彥, 2017)。隨著佐藤學所提出的學習共同體(Lesson Study For Learning Community, LSLC)理念及著作《學習的革命～從教室出發的改革》一書而獲得廣大迴響，學習共同體一詞源自杜威(1896)，在 20 世紀之後，學習共同體(LSLC)開始普及世界各國；在日本於 1992 年開始發起教育改革的構思，臺灣則是在 2012 與 2013 年出版《學習共同體的構想與實踐》之後，啟動了新的契機，朝新學習型態的理念與學習共同體的實踐方向邁進。

佐藤學(2003；2007)提出學習共同體(LSLC)的理念與實踐，以協同學習建立於互惠關係(Reciprocal Relation)的關係，教學內容設定在比一般的教學水平更高的層次的跳躍學習以實踐學生真正的學習(Authentic Learning)。以協同學習為基礎的學習共同體(LSLC)，迎向以學生中心型的教學法，教師成為助學者，從旁引導、協助成為建構者的學生學習；並同時推動教師學習共同體，以提升教師專業素養(歐用生, 2013；佐藤學, 2018)。

佐藤學(2012)提到：「學習是透過相遇與對話，藉由活動式學習、協同式學習、反思式學習得到具體化實踐真正的學習。」協同學習建立於學生互相學習的關係，非彼此互相教導的關係，也非以往普及的分組合作學習；互相學習關係中不需要有領導者，學生與學生之間平等地參與學習，倘若不懂的學生不發問，懂的學生也不會主動施教；一旦不懂的學生主動尋求支援、積極的學習，懂的學生需要仔細聆聽問題並做出回應，將教學課堂活動經由對話溝通形塑，強調每一學生互相幫助、多元發展的相互學習，正是有效發展協同學習

的基礎(歐用生, 2013；佐藤學, 2003, 2007, 2012, 2018)。

佐藤學(2003；2007)提出的學習共同體(LSLC)改革學校、課堂、課堂教學、學習中的理論，在亞洲國家掀起爆發式的普及，強調學校、教師、學生需建立於互相學習的關係，為未來學習模式展開轉化新轉機，透過行動研究，結合課程改革、教學改革與教師專業發展，借助多樣化的交流，才能促進成長(佐藤學, 2012, 2018)。當小組有同樣的思考與意見時，應當做個人的意見發言，尊重小組思考和見解的多樣化。在協同學習中，不需要領導者，而是需要每一學生多元學習的相互碰撞、每一個學生平等的地位中參與學習(佐藤學, 2018)，為教學建構奠定堅實的基礎，作為教學改進的參考。

從課堂改革思考臺灣改革現狀，佐藤學(2007, 2012)：「實踐真正的教育，是所有學生一起學習。」基於上述論點說明，協同學習是重視互相聆聽、謙虛地向同儕互相學習的互惠關係；且建議以異質性男、女混合形成小組，以抽籤或隨機分配組成。教學中，授課教師應將教學內容加深加廣，同時在教學中必須針對個小組低學力學生的問題予以輔助，為學生提供了挑戰更高程度的學習機會，保障每一位學生能夠以伸展跳躍的學習方式，小組學習的核心意義在於挑戰伸展跳躍的協同學習。透過學生與學生之間的互相學習，伸展跳躍至學生獨自學習無法達到的程度，以整合基礎性和發展性的教學內容，實現互幫互學，透過互相聆聽的關係，組織探究與協同學習保障學生學習權利、實現高品質的學習，更達到真實性學習，引導學生探究學科的本質，形成脈絡化的學習方式。Dillenbourg 與 Schneider (1995)認為在學生在面對課程活動任務時，合作學習是依據學生分工合作，獨立自主完成被分配到的工作，以共同解決問題；協同學習則是學生互相聆聽、相互學習，營造互惠學習模式。由此可知，協同學習與合作學習的新穎學習型態，是以學生為中心的教學法，重視且賦予學生主動參與、相互交流、溝通與對話的機會與權利。而教師教學轉化上扮演的角色多元(Alison, 2006)，因而，本研究於教學實踐的場域採用協同學習進行。

## 二、混成式協同學習社群

混成式學習(Blended Learning)廣義的定義是由數種課程內容教材與教師不同教法的混合應用。Graham(2005)於《混成學習手冊》(Handbook of Blended Learning)，書中定義混成學習是過去傳統面授課程(face-to-face)與近代電腦輔助式教學(computer-mediated instruction)的兩者結合。隨著資訊科技不斷進步，教育科技也不斷地推陳出新，數位學習與傳統講授的融合，將會是高等教育未來的發展趨勢(Young, 2002)

混成式學習跳脫傳統的單一教學法之框架，為了教學與學習而形成的多元互動模式，使得教學與學習方式不再局限於固定的時間與空間。基於混成式學習理論，本研究將傳統面對面講授及數位科技融合，改變過去單純的講授方式，藉由數位平台的輔助，讓學生不受時間、空間的侷限與協同學習之理念，讓學生互相、互學並建立互惠關係。吳清山(2013)指出混成式學習具有下列優勢：(一)依學生個別需求，鼓勵學生自主學習；(二)運用科技支援學習，增加學生學習興趣和動機；(三)學習環境、資源、內容和方式混合使用，學習更加彈性，有效提升學習成效；(四)學生學習過程，可提供即時回饋，了解學生的學習情形。利用網路與數位的學習方式，期望藉由結合網路與數位功能的混成學習，使學生建立良好的學習方式與態度。

資訊科技在教育上的應用，尤其是課程導向的交流與學習過程，已經是一個不可忽略的議題，突破時空的限制，資訊科技能擴展視野並活化學習，讓學生更貼近世界，理解世界。協同學習社群為學習者能組織一個學習小組，成員透過溝通及合作達成共同的目標(Garrison, 2011)。Garrison, Anderson, & Archer(2000)發展之探究社群模式包含認知臨場感(Cognitive Presence)、社會臨場感(Social Presence)、教學臨場感(Teaching Presence)，在此環境下，學習者能夠進行批判性思考能力。認知臨場感為學生間、與教師，以及課程的互動後，對於學習知識的認知程度；社會臨場感為對於社群的認同感以及是否為良好的學習

環境，學生能夠於社群中表達自我；教學臨場感則著重於教師之活動設計以及引導學生進行聚焦討論。

### 三、跨文化溝通能力

Byram(1997) 跨文化溝通能力包含：態度(Intercultural Attitudes)、知識(Intercultural Knowledge)、闡述能力(Skills of Interpreting and Relating)、互動能力(Skills of Discovery and Interaction)，與文化意識(Critical Cultural Awareness)，除了語言溝通發展，增加跨文化能力的培養，能讓學生與不同國家、文化或語言背景的人有更深入的認識、瞭解與反思，亦能夠以他人的角度、立場或文化背景與互動溝通上的異同，能有包容和良好的互動，且合適地有效溝通。Huang(2017)提出四個教學模式能夠提升學生跨文化能力，其中包含：瞭解跨文化(Intercultural Acquisition)、跨文化的投入(Intercultural Engagement)、跨文化回饋(Intercultural Reflection)、跨文化經驗(Intercultural Experience)。讓學生能以他者的角度、立場或文化背景來思考與溝通相處上的異同，產生更多的協商、包容、覺醒和互動策略，維持良好正向且合適有效地溝通。重視人與人之間溝通的有效性與適當性，注意人與公通情境之間的互動，雙方文化的覺醒與認同(Byram,1997；Baker, 2011, 2012)。

此外，跨文化溝通能力(ICC)評量需包含形成性評量以及總結性評量(Fantini, 2012)，形成性評量即著重於學生的學習過程，透過學生的學習過程，教師給予反饋，以監測學生ICC之提升；總結性評量則著重於學習者的學習成果，歐洲現代語言中心(2008)提出測量學生跨文化溝通能力(ICC)適用於總結性評量。除量化方式外，亦可以質性方式進行評量，其中包含學生線上討論互動，進行課堂觀察紀錄、課堂錄影、開放式問卷調查資料、半結構式訪談教師個人教學經驗及學生期末反思(Fantini, 2012; Deardorff, 2011)。本研究主要藉由教師引導學生進行文化經驗的分享以及多元文化觀點之分享，以學生的回饋、訪談、觀察，以及報告等來呈現學生的跨文化溝通能力(ICC)程度。

### 3.研究方法(Research Methodology):

本研究採用行動研究的方法進行，如同林佩璇(2004)所說，行動研究藉由教師與學生的參與，教師於課前進行系統性的課程計畫、課堂觀察、學生學習歷程，作為知識建立的基礎，透過不斷檢視研究理論與課程實踐之間的關係以改進並實踐。針對研究目的課程發展階段，主要根據 Lewin(1946)探究原則，以及蔡清田(2000)整理的行動研究法的實施步驟：(一)確認具題問題(Clarify Question)、(二)擬定解決問題的行動計畫(Develop Research Plan)、(三)採取行動實施計畫(Take Action)、(四)觀察並蒐集資料(Observation) 以及 (五)結論與回饋(Reflection)，以及實務工作者應以理論為出發點，與專家、學者攜手合作，建立解決待解論題之理論架構及策略，並於實踐中蒐集多元面向的觀察資料，再以評估實施結果與反思作為未來實踐時的參考依據。

#### 3-1 研究對象

本研究以臺灣南部一所國立大學作為研究進行的主要場所，實施時間為 107 學年度 18 週全英語教學課程「創新的擴散」，並以男性學生為 4 位；女性學生為 6 位，共 10 位碩士及博士學生為本研究之研究對象。以年級劃分為 9 位博士生，1 位碩士生；以國籍劃分 9 位為本國籍學生；1 位為外籍學生；多數學生為現職正式教師。

#### 3-2 資料與分析

研究者主要透過課堂的觀察、半結構式的訪談、課堂的錄影資料，了解課程實施後對學生之影響。學生半結構式之訪談大綱主要以 Arasaratnam(2009)開發之跨文化溝通能力量表為依據進行編修，共計 10 題，並以 Lichtman(2006)為質性資料之分析方式，透過編碼(coding)、分類(categorizing)以形成概念(concepts)來進行分析，針對建立的碼號進行歸納及整併，以建立出主要類別及次要類別，並藉由資料分析出的類別轉化形成概念並陳述之。

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

### 4-1 教學過程與成果

根據 Lewin(1946) 理論以及蔡清田(2000)整理的行動研究法的實施步驟為基礎課程發展與實施流程，本研究發展出 5 階段混成式學習社群(BCLC)模式發展與實施全英語教學課程的歷程，以下分別說明。

(一)、發現問題：為瞭解高等教育機構學生在跨文化溝通能力(ICC)的觀點分析，以混成式協同學習社群(BCLC)應用於全英語課程開始之前，透過訪談的方式以瞭解每位學生在課程前跨文化溝通能力(ICC)的觀點。

(二)、擬定計畫：依協同學習、混成式學習、跨文化溝通(Intercultural Communicative)等相關文獻所設計的全英語教學課程，主講「創新的擴散—為什麼有些好觀念、好產品會一炮而紅，有些卻流行不起來？」Diffusion of Innovation (Everett M. Rogers, 2003)為主要閱讀書籍，依照創新擴散理論(Rogers, 2003)，設計 11 個章節主題，另以「引爆趨勢：小改變如何引發大流行」The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference(Malcolm Gladwell, 2000)為輔，統整授課參考書籍，濃縮內容後製作授課投影片，每週均會上傳課程章節授課投影片於設置課程協作平臺 Google Sites 中、每章節相關主題中、英文文獻資料與期刊文章、即事影音、網路資訊分享等學習資源作為補充教材，教學過程中將新興科技融入課程中，透過數位學習平臺—課程協作平臺 Google Sites 讓學生彼此之間深度跨文化交流，提升使用英文交流的機會，評估是否培養學生跨文化溝通能力(ICC)。

(三)、實施計畫：開始課程之前，需設立數位學習平臺—課程協作平臺 Google Sites：將英文閱讀課程教材、相關主題中、英文文獻資料與期刊文章、即事影音、網路資訊分享等學習資源上傳至平臺中，另外提供學生使用線上共寫討論平臺 Google Docs 得以發布問題、

線上進行討論等即時問答動模式，以及利用線上討論互動與繳交作業之需求，不同於過去紙本教材的學習型態，創造即時教學環境。

(四)、觀察與評估：藉由質性資料之課堂觀察紀錄、學生線上討論互動、學生課後反思、課堂的錄影資料、半結構式訪談等方式瞭解跨國學生之間的協同學習歷程與發展。

(五)、結論與反思：研究發現以混成式協同學習社群模式(BCLC)之全英語教學「創新的擴散」課程實施過程中的教與學改變，不僅如此，學生學習環境的向外擴張與延伸，現代科技快速發展下，改變著教育的樣貌。學生的學習不僅限於傳統的教育機構，更隨著社群媒體廣泛被每個人使用，行動裝置(Mobile Device)的智慧型手機、平板電腦、筆記型電腦只要一連結行動上網，便可提供即時查詢與聯繫等功能，隨時隨地都可以學習。數位學習科技化，讓學習更無國界，將數位內容放到行動載具上，具有共享資源，也能在學習過程中立即得到其他支援，建立不受時空限制的學習環境。

表 2 混成式學習社群(BCLC)模式發展與實施全英語教學課程的歷程

階段				
1 發現問題	2 擬定計畫	3 實施計畫	4 觀察與評估	5 結論與分析
全英語教學 課程開發		課程實施教學現場		
		課程結束後		
內容				
1. 面臨高等教育國際化競爭，致力推動全英語教學課程，以培養學生與國際接軌之能力以及厚植學生的國際移動力。	1. 瞭解全英語教學意義。  2. 蒐集相關資料及文獻。  3. 發展教學計畫及課程實踐計畫。  4. 全英語「創新的擴散」課程設計與修改。  5. 發展混成式學習社群(BCLC)模式	1. 課堂觀察紀錄。  2. 線上討論紀錄。  3. 課堂錄影。	1. 學習歷程資料整理。  4. 授課教師訪談及學生訪談。	1. 撰寫研究結果。  2. 提出未來教學建議與混成式學習社群模式(BCLC)調整與實踐方向。

資料整理：研究者自行整理

#### 4-2 教師教學反思

經過前 4 週課程後，計畫主持人發現學生因擔心舉手發問或輪流發表佔據太多課堂時間，仍對課堂相關內容尚存疑問，因此增加「課後反思」課後作業，以 Tony Buzan(1974)推崇的心

智圖(Mind Map)為概念，依序分層、分類、思考將該週老師講述之課程內容、課程中額外補充教材以及同儕交流、討論與分享等，不拘泥圖表格式，而是學生能將所學知識達到邏輯分析、資訊分類、統合整理為目的，並於課程第5週開始融入課程內容中，學生綜合運用不同圖表，以達到思考與分析，檢視自我學習歷程，也使授課教師與學生之間的教與學品質提升，詳見下圖。

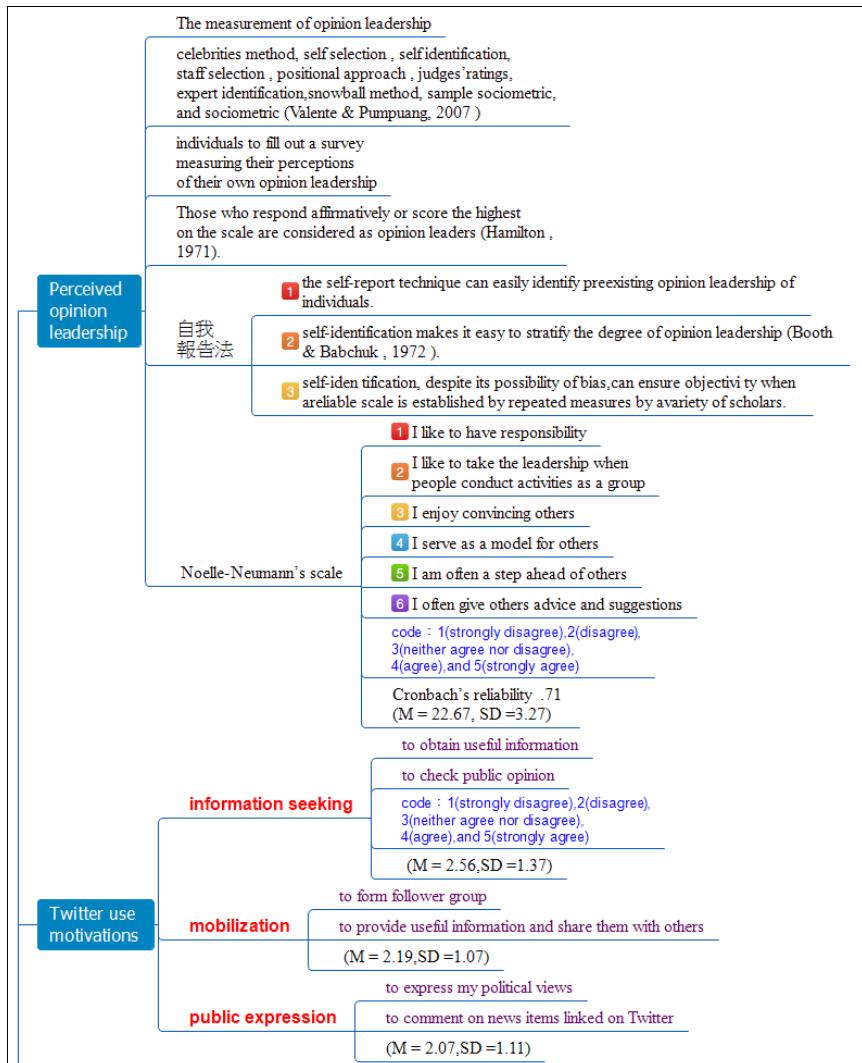


圖 1 課後反思的心智圖

#### 4-3 學生學習回饋

本研究主要透過訪談以理解參與學生以混成式協同學習社群模式(BCLC)全英語教學「創新的擴散」課程的跨文化學習，其跨文化溝通能力(ICC)之觀點，從學生回饋中可以發現，透過本課程開發之數位學習平臺—課程協作系統、國際生與本國生分組的線上互動、教師即時的回饋系統等，不僅能提升學生使用英文交流的機會，更有助於提升學生跨文化溝通的能力。

#### 學生 A 回饋:

「縱然是同一文化族群的人相處共識時，每單單一個體都會有不同人格特質展現，舉例來說，美籍學生比較勇敢表達個人意見和想法，日本籍學生比較順應團體的作法和建議。因此，去除語言因素，我個人認為透過課堂小組討論與線上交流，可以了解到其他文化脈絡下所塑造的潛在特質，是一個很好的機會與挑戰，讓我深入感就更多文化的差異與多元面貌。」

學生 B 回饋：

「從課堂中所結識的外國朋友，由於口音及語速的關係，雖然我無法聽懂全部他想講的內容，但也因為有修這門課的關係，讓我更願意與嘗試與外國人進行深入交談，就算是短暫的接觸，我覺得照這樣的經驗很棒，也是一個對不同文化當作自我學習成長的機會。」

學生 C 回饋：

「全英語教學的學習環境絕對是培育學生跨文化溝通能力不可或缺的條件。若以臺灣學生而言，我看到的是普遍自信心不足，就算有英語溝通能力也不見得敢開口對話。若是在全英語教學課程的環境中，學生勢必要以英語為溝通語言，在這樣的學習過程中，自然而然慢慢補足學生的自信心。有了自信心之後，才敢跨出步伐與來自不同文化的人交往。」

## 參考文獻

- 蔡清田（2000）。教育行動研究。臺北市：五南。
- 佐藤學（2003）。靜悄悄的革命（李季湄，譯）。長春市：長春出版社。
- 廖柏森（2005）。英語與翻譯之教學（EIL）之意涵與教學觀。英語教學，30（1）:1-14。
- 佐藤學（2012）。學習的革命—從教室出發的教育改革（黃郁倫、鐘啟泉，譯）。臺北市：親子天下。
- 教育部（2013）。分組合作學習教學手冊。臺北市：教育部國民及學前教育署。取自於：  
<http://teachernet.moe.edu.tw>.
- 吳清山（2013）。教育名詞教育名詞教育名詞—混合式學習模。教育資料與研究季刊，109，171-172。
- 歐用生（2013）。學習的革命：本土實踐的反思。新北市教育—學習共同體特刊，4-16。
- 佐藤學（2013）。學習共同體：構想與實踐。（黃郁倫，譯）臺北市：親子天下。
- 佐藤學（2018）。從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀—以學習共同體為中心。教科書研究，11（2），91~107。
- 國家發展委員會（2018）。2030雙語國家政策發展。臺北市：行政院。取自於  
<https://www.ndc.gov.tw/Default.aspx>
- Alison, C.-S. (2006). Education is translation: *A metaphor for change in learning and teaching*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations* 29, 137-163.
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. In A.E. Fantini (Ed.), *New Ways in Teaching Culture*, 16-21. Alexandria, VA: TESOL.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communication competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1896). Pedagogy as a university discipline. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey*, 1882-1953 (Electronic ed., EW5, pp. 281-289). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). The Mechanisms of Collaborative Learning. University of Geneva, Switzerland. Retrieved from
- Ellis, A. K. (2001). *Research on educational innovations*. New York, NY: Eye on Education Erling, E. J., & Hilgendorf, S. K. (2006). Language policies in the context of German Higher Education. *Language Policy*, 5(3), 267-292.
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and Future directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham, (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Glasser, W. (2008). *A win-win combination of teachers and students—The application of choice theory in teaching* (C. Yang, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychology.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A metaanalysis*. Retrieved from <http://www.crcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Lewin, K. (1946) *Action research and minority problems*, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row (1948).
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

- Meyer, K. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higherorder thinking. *Journal of Asynchronous Networks*, 7(3), 55-65.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Young, J.-R. (2002, March 22). “Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, A33-A34.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp.79-91). Cambridge,MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: MA: Harvard University Press.