

第 112 期“我来读文献”活动安排

一、请每周精读一篇期刊论文，并完成以下思考题。

1. 该文的研究问题是什么？
2. 研究问题中有哪些变量？
3. 研究者如何测量这些变量？这种测量方法的利弊是什么？
4. 研究者采用了哪种数据分析方法？为什么？
5. 研究者得到了什么研究结果？基于这个结果，研究者得出了什么结论？
6. 作为读者，您认为从这篇学术论文出发还可以进行哪些新的探索？

二、奖励措施

1. 欢迎大家每日进行 120 字以上的读书打卡分享（内容包括自己对思考题的回答、阅读心得与收获等，发到微信群即可，建议直接发文字或 Word、PDF 格式，若以其他格式分享则需保证文字的清晰度），也鼓励大家通过微博、豆瓣、小红书等各类社交媒体平台上打卡。活动期间连续 25 天以上（含 25 天）分享打卡的读友将有机会获赠外研社“全国高等学校外语教师丛书”科研方法系列已出版图书任一本。本次活动结束后可将每日打卡分享截图一并发送给 iResearcher，我们将择优选取 5 位读者作为获奖读者。

2.每周专家答疑后，针对本周聚焦的研究方法撰写总结文章，并发布在“外语量化研究方法学习小组”的豆瓣小组上。如果发布满四篇总结文章，并且内容满足要求，将有机会获赠外研社“全国高等学校外语教师丛书”科研方法系列已出版图书任一本，《外语教育研究前沿》文件袋 1 个、KT 文库便签本 1 个、KT 文库书签 1 套。

文章要求：

1) 字数至少为 800 字，不超过 1500，命名格式为：xxx 重点问题总结及资源分享（如：独立样本 t 检验重点问题总结及资源分享），内容须包括：

- 该研究方法的基本概念、应用场景
- 如何进行研究设计、数据分析与结果解读、结果汇报：结合案例，且案例不一定是本次活动中的研究论文。
- 反思总结：可以写下自己在本周的收获，自己仍存在的疑惑，自己打算如何结合所学研究方法开展研究，等等。
- 分享资源：附上撰写该总结文章时参考的书籍、论文、网络文章等文献以及音视频等资源的引用信息。（注：只需附资源的引用信息，而非资源本身。请注意保护版权！）

2) 文章不得大篇幅复制其他文献，须有自己的深入思考与理解。

我们将从满足上述要求的读者中，择优选取 5 位作为获奖读者。

发布要求：

1) 请大家于 **9月17日前** 完成四篇总结文章的发布。

2) 发布链接：

第一周：独立样本 t 检验重点问题总结及资源分享

<https://www.douban.com/group/topic/293130901/? i=16439137E50XA>

[X](#)

第二周：配对样本 t 检验重点问题总结及资源分享

<https://www.douban.com/group/topic/293131019/? i=16440447E50XA>

[X](#)

第三周：单因素方差分析、信度计算重点问题总结及资源分享

<https://www.douban.com/group/topic/293131102/? i=16441327E50XA>

[X](#)

第四周：因子分析、配对样本 t 检验重点问题总结及资源分享

<https://www.douban.com/group/topic/293131174/? i=16442087E50XA>

[X](#)

注：本期读者只能通过上述途径之一获赠奖品，如某位读者同时提交打卡笔记、发布总结文章且都被评为获奖读者，则自动选择第二种奖励方式（获赠外研社“全国高等学校外语教师丛书”科研方法系列已出版图书任一本，《外语教育研究前沿》文件袋 1 个、KT 文库便签本

1 个、KT 文库书签 1 套。)

(活动最终解释权归主办方所有)

外研社

面向高水平组学生的大学英语翻转课堂教学实证研究¹

李 维 陈 桦

南京大学/南京农业大学 南京大学

© 2023 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 53-59 页

提 要: 近年来翻转课堂模式逐步应用于大学英语教学中, 但该模式作用于特定水平语言学习者的效果研究尚不充分。本研究在大学英语分级教学语境中, 构建了面向高水平组学生的大学英语翻转课堂模式, 并开展了实证研究。课堂教学行为数据和学业成绩结果表明: 在教学过程中, 大学英语翻转课堂模式更有利于实现以学生为主体、以教师为主导的教学理念; 在教学结果上, 该模式能显著提升高水平组学生的学业成绩。由此推断, 合理设计的翻转课堂模式对面向高水平组学生的大学英语教学有切实的促进效果。

关键词: 翻转课堂; 大学英语; 高水平组学生; 实证研究

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 2096-6105(2023)01-0053-07

DOI:10.20083/j.cnki.fleic.2023.01.053

1 引言

提高教学质量是外语教育界的重要任务。为此, 外语教育界不断探索有利于提高教学质量的教学模式。近年来出现的混合式教学模式开启了线上与线下教学相结合的新型教学范式, 旨在将面对面的教学方法与新型在线教学的优势相结合(何克抗 2004)。作为具有代表性的混合式教学模式, 翻转课堂引起了国内外教育界的广泛关注。它倡导将原本用于讲授的内容以视频等形式由学生在课前完成, 被释放出来的课堂时间用于开展讨论、提问等互动活动(Lage *et al.* 2000; Sams & Bergmann 2013)。

关于翻转课堂能否提升外语教学质量这一话题, 国内外多位学者通过理论论证、实践研究等方式开展了诸多研究。大多数研究结果表明, 翻转课堂对提高外语学科的教学质量具有积极作用(Hung 2017; Lee & Wallace 2018; 曹佩升 2020; 王娜等 2016)。在

大学英语分级教学语境中, 院校依据英语成绩将学生分成不同的组别。其中广泛采用的一种分级方法是两分法, 即依据高考成绩或入学测试排名将成绩好的学生分出来(柯应根 2016), 从而满足一部分外语基础较好的学有余力者的需求(萧好章、王莉梅 2007), 旨在实现因材施教(柯应根 2016)。鉴于在组别名称上存在的校本差异, 本文统一将通过两分法筛选出来的、英语水平较高的组别界定为高水平组。作为一种新兴的教学模式, 翻转课堂是否符合高水平组学生的特点, 实现因材施教, 是值得研究的问题。然而, 目前较少见到以高水平组学生为研究对象的大学英语翻转课堂研究。此外, 虽然学界认为翻转课堂重视教师在教学过程中的主导作用(朱宏洁、朱赟 2013), 并且能够实现从以教师为中心到以学生为中心的转变(Hamdan *et al.* 2013), 但目前仍然缺乏基于课堂学习行为的实证研究来探析不同教学模式下教学过程的异同, 及其与实现以学生为中心、

¹ 本文系2020年度江苏省高校哲学社会科学研究一般项目“大学英语翻转课堂教学质量评价体系的构建研究”(项目编号: 2020SJA0060)的研究成果, 并受到2020年度南京农业大学中央高校基本科研业务费人文社科基金育才项目“大学英语翻转课堂教学质量评价体系的构建研究”资助。

以教师为主导的教学理念之间的相关性。

因此,本研究聚焦大学英语分级教学语境中的高水平组学生,以大学英语读写课程为个案,构建了大学英语翻转课堂模式,并对该模式能否提升面对这一群体的大学英语教学质量进行了探究。

2 理论框架

本研究依托翻转课堂进行的教育教学改革,

既是为了响应《大学英语教学指南》中对于充分利用信息技术实施混合式教学模式的倡导,也是为了实现大学英语的精准服务。在输入假说与输出假说的理论指导下,结合课程的教学内容、学生特点及已有的翻转课堂教学模式(王娜等2016),本研究构建了面向高水平组学生的大学英语翻转课堂模式,如图1所示。

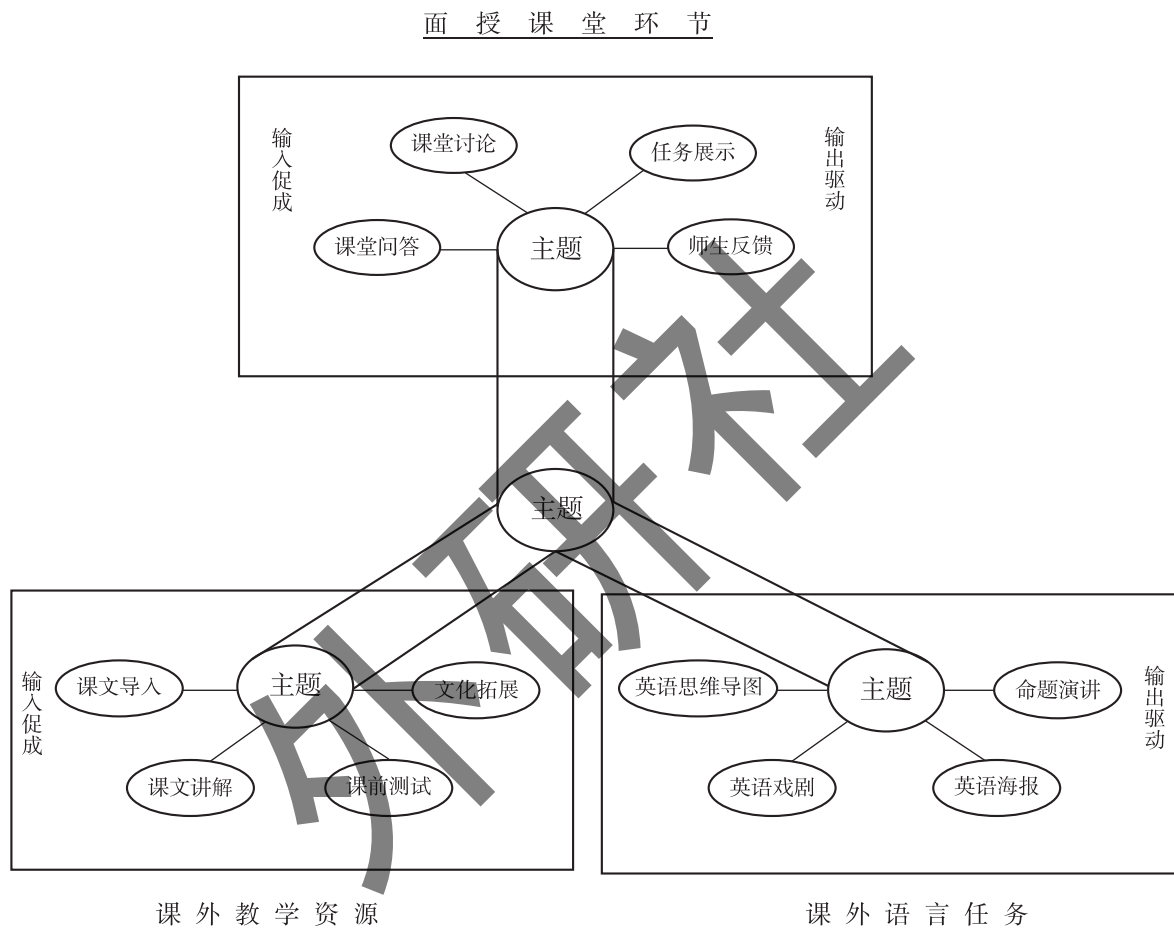


图1 面向高水平组学生的大学英语翻转课堂模式

该翻转课堂模式以“主题”为轴心,将面授课堂与课外教学融合成一个整体,通过精心设计的课外教学资源、课外语言任务以及旨在实现高阶目标的课堂活动,创设了输入促成与输出驱动的情境,力图提升大学外语教学质量。

2.1 课外教学资源

翻转课堂把知识传授置于课前完成,旨在通过课外教学资源达到输入促成的目标。学生在学习与主题相关的知识点时,还可以学习与主题相关的文化知识,拓宽知识面。同时,课

前测试既是学生自行检测课前学习效果的方式,亦是教师了解学生在预习阶段产生的疑难点的途径。通过自定步调地学习课外教学资源,学生可以在进入面授课堂之前学到相关知识,提升课前预习的深度。

2.2 课外语言任务

根据学生的二语水平,本研究在课外环节给学生安排了相应的语言任务,旨在为学生的课外学习创设以任务为驱动的输出情境。这些语言任务的特点是与主题相契合、形式多样,并且有明

确的指令与要求。同时,师生和生生能够通过多种渠道在课外保持及时的交流和沟通。

2.3 面授课堂环节

从面授课堂环节的教学设计可以看出,由于知识传授环节已经在课外完成,被释放出来的课堂时间被用于创设让学生使用英语的真实情境,即师生围绕主题开展讨论、问答、任务展示和反馈等多种活动。在这些语言情境中,学生从教师的延展性讲授、同伴的任务展示等多个途径获得了多样、真实的语言输入,提高了语言输入能力;亦通过课堂问答、讨论、同伴反馈等活动获得输出二语的机会。

可见,课内课外的教学环节均兼顾了学生的语言输入和语言输出,并且都围绕清晰的主题和明确的教学目标开展,实现了课内与课外教学的衔接与统一,达成了知识内化与技能训练的教学目标。

3 研究设计

3.1 研究问题

本研究拟从教学过程和教学结果两个层面来验证翻转课堂能否提升面向高水平组学生开展的大学英语教学的质量。其中,教学过程层面聚焦面授课堂环节,因为面授课堂中的互动是翻转课堂的重中之重(Sams & Bergmann 2013);教学结果层面聚焦学业成绩,因为学业成绩的对比是评价

翻转课堂有效性的常用标准(黄盛、廖利萍 2021)。

本研究的研究问题如下:

1) 从面授课堂环节的教学行为上看,面向高水平组学生开展的翻转课堂是否更有利于实现以学生为中心、以教师为主导的教学理念?

2) 从全国大学英语四级考试笔试成绩上看,面向高水平组学生开展的翻转课堂在提高教学质量方面与传统课堂之间是否存在显著性差异?

3.2 研究对象

本研究的研究对象来自一所全国重点大学。该校采用二分法、依据入学英语测试成绩遴选出高水平组学生。该组大多数学生能达到《中国英语能力等级量表》五级水平,少数学生能达到六级水平。本研究将A老师以传统课堂教学模式教授的班级设为对照班,将B老师以翻转课堂模式教授的班级设为实验班。两位教师均为常年在该校教授高水平组学生的骨干教师,具有多年教龄且职称与性别相同,可视为师资力量相当。同时,她们均在第一学年第一学期教授大学英语读写课,且使用的教材、教学主题与授课时长均相同。

对照班与实验班的人数、性别比例及专业背景比较类似。此外,独立样本 t 检验的结果显示,两个班在前测中的成绩不存在显著差异($p=0.092>0.05$)。具体信息如表1所示。

表1 研究对象情况表

研究对象	人数	男生占比	女生占比	前测均分	标准偏差	t 值	p 值	学生所在学科
对照班	45	27%	73%	78.9	2.81	-1.708	0.092	工学、理学等
实验班	32	22%	78%	80.0	2.33			工学、理学等

3.3 研究步骤

对照班和实验班围绕三个主题,在第一学年第一学期分别以传统课堂教学模式和翻转课堂模式开展了36课时的读写教学。

本研究在对照班开展的传统课堂教学主要包括三个步骤。1) 在课前,教师告知课堂教学的主题,让学生做好预习工作。2) 在课中,教师进行课文导入并讲授相关文化背景与知识点。学生聆听教师的讲授、做课堂笔记并且可以随时提问。教师会利用部分课堂时间开展课堂问答、课堂讨论等活动,但大部分时间用于教师讲授。3) 面授

课堂结束后,教师布置作业,并且告知学生预习下一次教学的主题,鼓励学生做好预习工作。

本研究根据翻转课堂的理念与特征,设计了课外教学资源、课外语言任务与面授课堂活动。在实验班开展的翻转课堂主要包括以下教学步骤。1) 在课前,教师发布与主题相关的教学资源。学生在课前学习教学资源并完成配套测试。教师根据课前测试的结果,找到学生课前学习中的共性问题,动态地调整面授课堂的教学重点。同时,教师发布与主题相关的语言任务,学生自主或者组队完成相应的语言任务。这些形式多样的任务为学生创设了课外

语言输出的渠道。2) 在面授课堂环节, 教师集中解答学生课外学习中的共性问题, 通过提问等方式检查学生掌握知识的情况并鼓励学生提出在课外学习中遇到的个性化疑惑。学生在面授课堂中既可以通过参与讨论、展示语言任务、课堂评价等活动提高语言输出能力, 也可以从课堂讨论和师生反馈中得到即时性的语言输入。3) 面授课堂结束后, 教师布置下一轮课外学习资源与课外语言任务, 帮助学生巩固知识并为下一次面授课堂做好准备。

3.4 数据收集

在征得师生同意的前提下, 研究人员遵照课堂观察的规范进入对照班与实验班的面授课堂进行长期的课堂观察。

本研究通过课堂教学行为分析系统来记录对照班和实验班面授课堂中每种教学行为的时间, 采集了八种基于教学活动的课堂教学行为分析变量, 并结合学生访谈, 回答了第一个研究问题。为保证分析系统分类与编码的内容效度, 本研究做到: 1) 充分研读文献, 明晰大学英语教学的特点和翻转课堂的特征, 并借鉴前人对课堂教学行为的分类与编码(如蒋立兵等 2018; 穆肃、左萍萍 2015), 对课堂教学行为进行初步分类与编码; 2) 运用德尔菲法进行专家咨询。通常, 当 80% 以上的专家选项相同, 则被视为通过一致性

(Murry & Hammons 1995)。本研究经过两轮德尔菲法咨询后, 专家选项达到一致性标准, 完善和确定了分类与编码。为保证编码的信度, 本研究由本文第一作者和课题组一位成员对教学行为进行独立编码。两位编码者完成编码之后, 通过 SPSS 26.0 进行编码者一致性检验, Cohen's Kappa 为 0.99 ($p=0.000<0.01$), 说明编码信度较高, 编码结果可靠。

本研究采集了对照班和实验班在选修本课程的学期内参加全国大学英语四级考试的笔试成绩, 通过 SPSS 26.0 进行数据处理, 并结合课堂观察和学生访谈结果来回答第二个研究问题。

4 研究结果和讨论

4.1 两种教学模式下课堂教学行为的对比分析

针对第一个研究问题, 本研究选取对照班与实验班同一主题同一单元的课堂为研究对象, 按照教学行为转换点进行切片, 记录每种教学行为的时间, 并采集了基于教学活动的课堂教学行为分析变量, 尝试分析翻转课堂与传统课堂在面授课堂教学行为方面的异同点及在实现教学理念层面所产生的影响。

对照班与实验班的课堂教学行为分析结果及课堂教学行为分析变量结果如表 2 和表 3 所示。

表2 对照班和实验班的课堂教学行为分析结果

行为类型	编码	行为描述	对照班占用课堂时间 (s)	对照班活动率	实验班占用课堂时间 (s)	实验班活动率
教师活动	1	激发学习动机	102	0.64%	83	0.51%
	2	提问	2349	14.63%	1630	9.99%
	3	组织教学活动	510	3.18%	822.5	5.04%
	4	评价与反馈	1266	7.89%	2466.5	15.12%
	5	知识讲授	7172	44.68%	1232	7.55%
教师活动	6	演示或示范	23	0.14%	85	0.52%
	7	课堂管理	194	1.21%	143	0.88%
	8	板书、操作教学设备	112	0.70%	139	0.85%
学生活动	9	应答	1555	9.69%	2172	13.32%
	10	提问	5	0.03%	49	0.30%
	11	讨论与合作	1423	8.86%	3031	18.58%
	12	学生展示	60	0.37%	2895	17.75%
	13	做练习(例如: 朗读)	786	4.90%	693	4.25%
	14	同伴评价与反馈	0	0.00%	310	1.90%
	15	独立思考	400	2.49%	213	1.31%

(待续)

(续表)

行为类型	编码	行为描述	对照班占用课堂时间 (s)	对照班活动率	实验班占用课堂时间 (s)	实验班活动率
学生活动	16	自主学习	0	0.00%	139	0.85%
	17	发出掌声与笑声	95	0.59%	209	1.28%
沉寂混乱	18	沉寂或混乱	0	0.00%	0	0.00%
总计			16,052	100.00%	16,312	100.00%

表3 对照班和实验班的课堂教学行为分析变量结果

分析变量	对照班结果	实验班结果
教师活动率Rt	73.06%	40.47%
学生活动率Rs	26.94%	59.53%
沉寂混乱率Rqc	0.00%	0.00%
教师语言率Rtl	72.36%	39.62%
教师讲授率Rtt	44.68%	7.55%
教师语言间接影响与直接影响比Rii-di	0.57	3.43
学生语言率Rsl	23.85%	56.09%
课堂互动率Rci	46.37%	81.21%

表2和表3显示,两种教学模式的教学行为既有共性,又存在显著差异,为实现以学生为中心、以教师为主导的教学理念提供了新的思路与方向。

首先,教学模式的转变实现了学生的主体地位。虽然对照班教师在课堂上开展了多种教学活动,但课堂依然由教师主控(教师活动率Rt=73.06%)。此外,教师讲授率Rtt为44.68%,表明知识讲授在教师行为中的占比超过了五分之三(Rtt/Rt=61.16%)。可见,对照班的学生在课堂活动中的时间占比远远低于教师活动的占比,并且面授课堂主要用于传授知识,学生的主体地位未得到充分实现。实验班亦开展了丰富的教学活动,但教师活动占比仅为总教学时间的五分之二左右(教师活动率Rt=40.47%),学生活动占比则接近总教学时间的五分之三(学生活动率Rs=59.53%)。在翻转课堂的面授课堂,教师讲授率Rtt为7.55%。以上数据表明,翻转课堂促进学生作为主体主动参与课堂学习的效果显著优于传统教学,这与蒋立兵、陈佑清(2016)的研究结果一致。此外,对照班和实验班的同伴评价与反馈率分别为0.00%与1.90%。虽然实验班的同伴评价与反馈率不高,但这一数据仍具有突破性意义,表明学生亦是翻转课堂的评价主体(谢娟等2017)。实验班学生在访谈中表示,同伴评价既拓展了语言表现的反馈渠道又使他们更关注同伴的表现,从而强化了学

人的效果,并为使用英语进行语言输出创设了真实的情境。研究证实,同伴评价有助于提高学生的学习效率并有利于学生审视自己的评价标准,这一发现与李颖(2015)的研究结论一致。

其次,翻转课堂通过翻转教师角色来实现教师在教学过程中的主导作用。数据显示,对照班教师语言间接影响与直接影响比Rii-di为0.57,说明教师在面授课堂中倾向于通过知识讲授、演示或示范、课堂管理等语言行为直接作用于学生,主要承担讲授者的角色。而实验班教师语言间接影响与直接影响比Rii-di为3.43,说明教师倾向于通过组织教学活动、评价与反馈、提问等语言行为间接作用于学生,使学生感到“课堂活动很丰富,也很紧凑”。此外,对照班教师的提问率、评价与反馈率分别为14.63%、7.89%,对照班学生语言率Rsl为23.85%,而实验班教师的提问率、评价与反馈率分别为9.99%、15.12%,实验班学生语言率Rsl为56.09%。该组数据表明,实验班教师用占比更低的提问率触发了更高的学生语言率,并通过更多的评价与反馈来实现促学作用。研究表明,翻转课堂凸显了教师引导学习者的主导作用(李颖2015),教师是“教学过程的设计者和推动者,是学生的引导者和学习伙伴”(刘艳丽2015),教师从传统课堂的知识传授者转变为导学者和促学者(祝智庭等2015)。

4.2 两种教学模式下学生学业成绩的对比分析

针对第二个研究问题,本研究采集了对照班和实验班在选修本课程的学期内参加全国大学英语四级考试的笔试成绩作为定量数据,通过

SPSS 26.0进行独立样本 t 检验,基于数据分析结果来探析翻转课堂在提高学业成绩方面是否比传统课堂更加有效,结果如表4所示。

表4 对照班与实验班的全国大学英语四级考试笔试成绩独立样本 t 检验

类别	研究对象	学生数量	平均值	标准偏差	t 值	p 值
全国大学英语四级考试笔试成绩	对照班	45	549	55.03	-3.221	0.002
	实验班	32	585	37.16		

表4的统计结果显示,对照班和实验班的成绩均值分别为549分和585分,均远超及格线(425分),说明高水平组学生的外语水平确实高于一般水准。此外,根据表4的统计结果,在不同的教学模式下,高水平组学生的全国大学英语四级考试笔试成绩存在显著性差异($p=0.002<0.05$),即翻转课堂的学生成绩显著高于传统课堂的学生成绩。可见,翻转课堂能够有效提升二语高水平学生的学业成绩,这与前人的英语翻转课堂研究结论相似(如黄盛、廖利萍 2021;刘艳 2016)。

4.3 翻转课堂在促学方面的优势探析

通过课堂观察和学生访谈,本研究有以下发现。

首先,翻转课堂的教学流程和课前设计显著影响了学生的课前学习态度与学习行为。通过访谈可以发现,对照班学生将课前学习定位成“选做”环节,普遍存在课前预习流于表面,甚至不预习的情况。原因包括:1)学生认为课前阶段缺乏明确的、系统的教学设计,“老师只是让我们做预习,可是我不知道除了读几遍课文、查查单词之外还要做什么”;2)传统的课堂教学主要用于传授教材上的知识点,对于高水平组学生缺乏挑战度,因为“就算我看了课文,也还是要听老师讲课文。就算不做预习,我也能跟得上”。而针对实验班学生的访谈结果则显示,实验班学生将课前学习定位成“必做”环节,并表达了较强烈的课前学习意愿,原因包括:1)学生认为课前的学习资源能够引导和促进他们理解与掌握和主题相关的知识点,“视频讲解得挺清楚的,配套的测试也可以让我知道自己的掌握程度”;2)学生可以自定步调地学习,既能够合理安排学习时间(“一个教学视频大概十分钟,很容易找到零碎的时间去学习”),也能够根据自己的语言水平来决定学

习进度(“我懂的部分,我会开倍速,节约时间。要是我没懂的地方,我可以反复看,还可以做笔记”);3)课前学习资源既与课文主题相关,又不囿于教材内容,扩展了学生的阅读范围,为其写作积累了素材,同时也能够锻炼听力,因此学生普遍表示“虽然一周只有一次英语课,但英语学习没有断过,学到了很多”;4)学生认识到课前学习与课堂学习相互联系,但各有侧重,因此必须在课前做好充分的准备,“如果不做课前预习,上课的时候真的很难跟得上,没办法参与课堂活动,所以一定要好好地预习”;5)学生的课前预习行为是在线学习评价考核的一部分,这种评价机制也是促使学生进行课前学习的动力。

其次,通过对比对照班与实验班的教学设计和教学资源的设计,主要表现为:1)围绕教学主题筛选与制作在长度、难度、数量、形式等方面与学生的语言水平相匹配的教学资源,既要注重课前教学资源的质量,又要扩大语言输入的数量;2)围绕主题设计目标明确、与课堂教学活动相关的语言任务,并配以清晰的指令,促成输出驱动;3)通过多种途径提高学生课前参与的广度与深度。本研究也印证了教师的教学设计能力之于翻转课堂教学任务能否完成、教学目标能否实现的关键作用(孙伟民等 2020)。

最后,翻转课堂面授环节进一步夯实了知识内化和实现高阶目标的效果。第一,由于课前学习释放了原本用于知识讲授的面授课堂时间,因此实验班教师能够在强调教学重点与难点的基础上进行与主题相关的延展性讲授,帮助学生夯实知识内化的效果。学生反映,“在课前学习中遇到不懂的地方,可以自己找资料去寻找答案,也可以和同学交流讨论。而且上课时老师一般都会拎重点,解答我们不理解的地方,也会拓展地讲讲和课前资料相关的内

容,加深了我们对知识点的理解”。相对于在课堂上聆听和记录教师讲授内容的对照班学生,实验班学生在课前学习的基础上,才有了加深理解、拓展认知的渠道,因此能更好地内化知识。第二,教师在翻转课堂的面授课堂通过开展与课外教学资源 and 课外语言任务相关联的教学活动,引导学生完成高阶目标。以“提问”这一教学活动为例,对照班教师倾向于提出封闭式问题,旨在确认学生是否能够识记和理解语言知识点,而实验班教师则倾向于提出开放式问题,旨在创设情境,引导学生在课前识记和理解语言知识点的基础上达到运用、分析、综合及评价的教学目标,而翻转课堂强调的正是高阶目标的实现(Sams & Bergmann 2013)。

5 结语

本研究以高水平组学生为研究对象,通过实证研究的方法来探究翻转课堂对于提升该群体大学英语教学质量的效果。研究表明,本文构建的面向高水平组学生的大学英语翻转课堂模式使面授课堂的教学行为显著地区别于传统课堂,并且更有利于实现以学生为中心、以教师为主导的教学理念。此外,翻转课堂教学也能够显著地提升学业成绩。由此推断,翻转课堂模式可以在完成教学内容的前提下兼顾基于主题和情境的输入促成与输出驱动,进一步夯实知识内化的效果并实现高阶目标。诚然,作为一种准实验研究,其实验结果的代表性与可推广性需要开展进一步的研究来加以论证。

参考文献

- Hamdan, N., P. McKnight, K. McKnight & K. M. Arfstrom. 2013. A review of flipped learning [OL]. http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf (accessed 20/06/2022).
- Hung, H.-T. 2017. Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach [J]. *TESOL Quarterly* 51: 180-192.
- Lage, M. J., G. J. Platt & M. Treglia. 2000. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment [J]. *The Journal of Economic Education* 31: 30-43.
- Lee, G. & A. Wallace. 2018. Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions [J]. *TESOL Quarterly* 52: 62-84.
- Murry, J. W., Jr. & J. O. Hammons. 1995. Delphi: A versatile

- methodology for conducting qualitative research [J]. *The Review of Higher Education* 18: 423-436.
- Sams, A. & J. Bergmann. 2013. Flip your students' learning [J]. *Educational Leadership* 70: 16-20.
- 曹佩升, 2020, 基于翻转课堂的ESP课程混合式教学模式构建与效果研究[J], 《外语界》(6): 87-94.
- 何克抗, 2004, 从Blending Learning看教育技术理论的新发展(上)[J], 《电化教育研究》(3): 1-6.
- 黄盛、廖利萍, 2021, 大学英语分级教学中实施语音“翻转课堂”的实验研究[J], 《外语教育研究前沿》(1): 33-40.
- 蒋立兵、陈佑清, 2016, 高校文科课程翻转课堂有效性的准实验研究[J], 《中国电化教育》(7): 107-113.
- 蒋立兵、毛齐明、万真、沈欢, 2018, 智慧教室促进高校课堂教学变革的绩效研究——基于课堂教学行为的分析[J], 《中国电化教育》(6): 52-58.
- 柯应根, 2016, 大学英语分级教学改革历程及问题研究[J], 《江苏高教》(4): 67-70.
- 李颖, 2015, 高校外语翻转课堂中的教师教学能力研究[J], 《中国外语》(6): 19-26.
- 刘艳, 2016, 翻转课堂词汇教学模型构建及其有效性研究——基于三所高校的教学实践[J], 《外语电化教学》(1): 43-49.
- 刘艳丽, 2015, 翻转课堂: 应如何实现有效翻转[J], 《中国高等教育》(19): 57-59.
- 穆肃、左萍萍, 2015, 信息化教学环境下课堂教学行为分析方法的研究[J], 《电化教育研究》(9): 62-69.
- 孙伟民、赵晓红、李文军、陈国明, 2020, 翻转课堂实施中英语教师的角色转变及能力提升[J], 《高教探索》(1): 55-58.
- 王娜、陈娟文、张丹丹, 2016, 大学英语SPOC翻转课堂: 一种有效学习模式建构[J], 《外语电化教学》(3): 52-57.
- 萧好章、王莉梅, 2007, 大学英语教学模式改革初探[J], 《外语与外语教学》(2): 26-29.
- 谢娟、张婷、程凤农, 2017, 基于CIPP的翻转课堂教学评价体系构建[J], 《现代远程教育研究》(5): 95-103.
- 朱宏洁、朱赞, 2013, 翻转课堂及其有效实施策略刍议[J], 《电化教育研究》(8): 79-83.
- 祝智庭、管珏琪、邱慧娴, 2015, 翻转课堂国内应用实践与反思[J], 《电化教育研究》(6): 66-72.

作者简介

李维, 南京大学外国语学院在读博士生, 南京农业大学外国语学院副教授。主要研究领域: 应用语言学。电子邮箱: valley@njau.edu.cn

陈桦, 南京大学大学外语部教授。主要研究领域: 应用语言学、实验语音学。电子邮箱: chenhu@nju.edu.cn

(审稿编辑: 许宏晨)

in foreign language education in China. In addition, through the case analysis of UDig (for higher education), a diagnostic language assessment system for tertiary-level English language education in China, the challenges facing the interaction between assessment and instruction are discussed and the directions for further development are pointed out.

Keywords: diagnostic language assessment; remedial instruction; interaction between assessment and instruction; learning-oriented assessment

An action research study into the role of Socratic Circle in improving English writing and critical thinking

QIU Jin..... 45

Abstract: Taking the unit of “Definition” in expository writing as an example, this action research study explored the effectiveness of employing Socratic Circle as a method to help students enhance their English writing and critical thinking. It is found that, to enhance teaching, the teacher can take measures including providing scaffolding, improving the activity design, clarifying the rules and division of labor, etc.

Keywords: Socratic Circle; action research; English writing; critical thinking

An empirical study on the influence of flipped classroom model in college English for EFL learners of high-score group

LI Wei & CHEN Hua..... 53

Abstract: The flipped classroom model has been gradually applied to college English teaching in recent years, but its effects on the learners of a certain language proficiency have not been thoroughly examined. In this study, a college English flipped classroom model is constructed specifically for EFL learners of high-score group and an empirical experiment is implemented in the context of level-based college English teaching. The analysis of the teaching behavior and learners’ academic achievement reveals that the college English flipped classroom model is more conducive to the realization of the student-centered and teacher-led teaching concepts in the teaching process. Meanwhile, it has more significantly improved the academic performance of EFL learners of high-score group than the traditional classroom has. In conclusion, a flipped classroom model which has been designed appropriately can effectively promote college English teaching for EFL learners of high-score group.

Keywords: flipped classroom; college English; EFL learners of high-score group; empirical study

Effects of form-focused instruction timing on learners’ explicit and implicit knowledge in learning difficult grammatical feature

LI Changying & XU Jinfen..... 60

Abstract: This study compared the effects of before-isolated, after-isolated and integrated form-focused instruction (FFI) timing on different levels’ students’ explicit and implicit knowledge in learning difficult grammatical feature. Middle school students from 3 intact classes were randomly assigned to before-isolated, after-isolated and integrated groups, and each group was subdivided into high and low proficiency groups. Students’ explicit knowledge was measured through an error correction test and their implicit knowledge was measured through a timed grammatical judgment test. Results show that before-isolated FFI was more effective for developing both high and low proficiency students’ explicit knowledge, while the three FFI timing worked equally for developing students’ implicit knowledge, and students’ explicit knowledge developed better than implicit knowledge.

Keywords: form-focused instruction timing; proficiency level; grammar learning; explicit and implicit knowledge

“师生合作评价”对英语写作自我效能感的影响研究¹

林琳 杨玉鑫

西安外国语大学 浙江大学

© 2022 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (4), 18-26 页

提 要: 本研究旨在考察师生合作评价 (teacher-student collaborative assessment, 简称 TSCA) 对英语专业学生写作自我效能感的影响。研究发现: 1) 与对照组学生相比, 实验组学生写作自我效能感总体水平的提升无显著性差异, 但实验组学生的篇章组织、语法拼写和任务效能感显著提高, 构思和自我调节效能感无明显变化; 2) 高分组学生写作自我效能感提升显著, 中、低分组学生无显著性差异; 3) 高、中、低分组学生分别在篇章组织、任务和语法拼写效能感方面有显著提升; 4) 实验组学生对 TSCA 持肯定态度, 他们的写作自我效能感有明显的积极变化。最后, 本研究为通过 TSCA 提升写作自我效能感提供了两点建议以优化其在写作教学中的运用。

关键词: “产出导向法”; 师生合作评价; 写作自我效能感

[中图分类号] H315 [文献标识码] A [文章编号] 2096-6105(2022)04-0018-09

1 引言

师生合作评价 (teacher-student collaborative assessment, 简称 TSCA) 是“产出导向法” (Production-Oriented Approach, 简称 POA) 提出的新型评价形式, 其理念为以评促学, 评教结合, 旨在解决教师评价负担重、评价效果差的问题 (文秋芳 2016, 2017)。前期相关研究主要聚焦 TSCA 的评价焦点设计 (Sun & Wen 2018) 和实施原则例析 (孙曙光 2017, 2020b), 或通过辩证研究范式优化 TSCA 课中评价的操作方案 (Sun 2020; 孙曙光 2019), 或呈现 TSCA 中的教师自我发展 (孙曙光 2020a)。这些研究对于实践 TSCA 有积极意义, 但前期研究对 TSCA 中学习者的情感因素关注不够。

写作是认知和情感活动的有机结合 (Faigley et al. 1985)。长期以来, 我国写作教学研究多聚焦文本特征、写作影响因素、书面反馈、写作教学应用

和写作评估与测试 (常畅、常海潮 2020), 缺少对写作自我效能感的关注 (丰玉芳等 2015)。写作自我效能感 (writing self-efficacy) 指完成写作任务时所表现出的信心 (Pajares 2003)。前期研究表明写作自我效能感对激发写作动机起关键作用 (Sabti et al. 2019), 写作自我效能感水平的高低直接影响学习者的写作成就 (Bruning et al. 2013; Pajares & Valiante 2006; Teng et al. 2018)、写作表现 (Sun et al. 2021) 及写作产量 (Daniels et al. 2020)。然而, 我国英语学习者写作自我效能感整体呈现中等或较低水平 (李航、刘儒德 2013; 唐芳、徐锦芬 2011), 学生缺乏写作信心 (李航 2013), 甚至惧怕或抗拒写作 (王懿等 2006)。为转变现状, 相关研究考察了不同评价方式对提升写作自我效能感的效果, 如采用“学生自评” (Yang & Chen 2012)、“同伴互评” (吴育红 2013) 或“机器自动评分” (杨晓琼、戴运财 2015)。但这些评价方式存在以下问题: 第一, 评价内容仅停留在“表面的”

¹ 本文系西安外国语大学教师发展研究项目“基于‘云连接论’的跨校多语种虚拟教研共同体平台建设与探索”(项目编号: 22JF04)的研究成果, 并受到陕西省教育科学“十三五”规划 2018 年度课题“基于《国标》的陕西高校英语专业学术论文写作改革与实践研究——以‘产出导向法’为例”资助。

语言错误(Bai & Hu 2017),无法对逻辑结构进行细致反馈(田丽丽、周羽 2022);第二,学生自评或同伴互评的内容往往不被认可(Lee 2015; Wang 2014),无法长期替代教师评价(文秋芳 2016),学生也认为教师评价更具权威性(李奕华 2015; 谢晓燕 2011);第三,评价方式无法满足不同学生的内在需求,例如,有研究发现同伴互评对低水平学生的写作自我效能感提升更加显著,但无法满足高水平学习者的需求(吴育红 2013)。因此,在面临教师评价负担重、效果不佳,学生需求不一的情况下,如何有效地提高学生的写作自我效能感,激发写作积极性,提升写作质量是亟待解决的问题。

鉴于此,本研究旨在解决以下四个研究问题:

- 1) TSCA 能否提高学生写作自我效能感的整体水平?
- 2) TSCA 对提升构思、语法拼写、篇章组织、任务和自我调节哪种效能感最有效?
- 3) TSCA 对高、中、低分组哪组学生写作自我效能感的提升最有效?
- 4) 学生对 TSCA 的评价如何?

2 研究设计

2.1 研究对象

研究对象是某外国语大学58名英语专业二

年级学生,平均年龄19.57岁($SD=0.78$)。实验组和对照组各29名学生,他们的英语写作水平($p=0.540$)和写作自我效能感($p=0.635$)均无明显差异。两个班的写作课均由同一位副教授进行授课¹。对照组采用“传统评价模式”,即教师对学生写作产品进行批注、打分,然后返给学生,并在课上统一讲解写作中存在的问题,每次评价约10—15分钟。两组学生之前还经历过同伴互评和机器自动评分。

2.2 TSCA 设计与实施

本研究开展了3轮TSCA教学实践,共持续12周(每周2课时)。在开展TSCA之前,研究者对授课教师进行了TSCA导学,而后又与其进行多次讨论,共同制定了教学目标与写作任务;明确了TSCA的目标和操作方案;确定了评价焦点;评阅了学生的写作产品;设计了相关写作练习。3轮写作任务分别是概要写作(summary)、批判性评述(critical review)和综合写作(synthesis)。根据教学目标、学生对话题的熟悉度以及获取资料的便捷性等因素,本研究选择了不同话题的写作任务(见表1)。

表1 3轮TSCA教学实践概况

轮次	写作类型	写作话题	写作要求	任务布置依据	评价焦点	评价时长
1	概要写作	How to End a Friendship?	完成约150词的概要,需呈现原文要点	话题熟悉度	主旨句	30分钟
2	批判性评述	大学的现实是,层次越低,上课越多,学生读书越少	完成不少于500词的评论,需对材料进行总结、评价与讨论	话题争议性	支持性证据	35分钟
3	综合写作	Human Diversity and Individual Instruction, Are Compulsory School Attendance Laws Necessary?, The Tyranny of Compulsory Schooling, Formal Education (K-12) Ought to Be Compulsory in the United States	完成不少于500词的解释性说明,需对材料信息进行整合并说明材料之间的共性和差异性	文章主题相似	段落衔接	30分钟

¹ 因学院要求,每位教师负责2—3个班的教学。

3轮 TSCA 教学实践按照“课前准备—课内实施—课后活动”（文秋芳 2016）实施。下面以第二轮教学实践为例概述其流程。本轮的话题是“大学的现实是，层次越低，上课越多，学生读书越少”，学生需完成不少于 500 词的评论。在课前准备阶段，教师依据“评价焦点三原则”（孙曙光 2017）确定佐证为评价焦点；而后对作文进行详批，设计相应的练习。在课内实施阶段，教师先告知学生评价的目标、要求和步骤，而后呈现典

型样本让学生独立思考，随之进行对子讨论；随后带领全班共同讨论典型样本中存在的问题（见图 1）；最后引导学生进一步思考佐证的功能，重温佐证的类型，强调相关注意事项。修改样本时，学生先自己思考，然后参与小组讨论，最后向全班同学展示修改稿（见图 2）。在课后活动阶段，学生根据课上所学内容先自评，然后进行同伴互评，最后提交修改稿。教师完成评阅后推荐 2—3 份优秀作品，并撰写教学反思。

<p style="text-align: center;">典型样本6¹</p> <p>Professor Gao reiterates the view that <“the only way to improve college students’ ability fundamentally is reducing courses and giving more time for them to reading and thinking.”> [The point runs clearly through the article. His point fits current situations of most universities.] 【In most universities, courses and social activities nearly occupy the whole lives of college students so that they have a few time to reading books:】 [thinking independently has been a harsh thing for students.] 【When people have communications with these college students, they will find that these students are lack of their own thoughts and enough abilities.】</p>	<p style="text-align: center;">TSCA评价内容概要</p> <p><转述原文观点></p> <p>[阐明观点]</p> <p>【佐证无力，来源不明】</p> <p>[再次阐明观点，欠缺逻辑]</p> <p>【佐证无力，相关性较弱】</p>
--	--

图1 TSCA课内评价内容示例a

<p style="text-align: center;">修改后样本6</p> <p>Professor Gao reiterates the view that <“the only way to improve college students’ ability fundamentally is reducing courses and giving more time for them to reading and thinking.”> [However, the point is unrealistic because some college students may have poor self-discipline.] 【According to a survey from Central South University, 82 percent of college students think they are largely dependent on their mobile phones.】 (If universities reduce the number of courses offered for students, they probably choose to spend time on playing mobile phones rather than reading.)</p>	<p style="text-align: center;">TSCA评价内容概要</p> <p><转述原文观点></p> <p>[阐明观点]</p> <p>【引入佐证—科学研究】</p> <p>(解读佐证的意义)</p>
---	--

图2 TSCA课内评价内容示例b

2.3 数据收集方法

研究数据来自写作自我效能感问卷、深度访谈、反思日志和课堂观察。写作自我效能感问卷改编自 Sun & Wang (2020) (Cronbach’s $\alpha=0.93$)。该量表包含 27 个题项，采用李克特七级量表，将写作自我效能感具体分为五类，即构思效能感 (ideation) (5 项) (Cronbach’s $\alpha=0.76$)，如“我能用英语恰当地表达自己的想法” (Q3)；篇章组织效能感 (organization) (6 项) (Cronbach’s $\alpha=0.81$)，如“我能把句子组成段落来表达想法” (Q6)；语法拼写效能感 (grammar and spelling) (5 项) (Cronbach’s $\alpha=0.82$)，如“我能

写出语法正确的句子” (Q14)；任务效能感 (tasks) (4 项) (Cronbach’s $\alpha=0.85$)，如“我能写出一篇主题明确的英语思辨性文章” (Q19)；自我调节效能感 (self-regulation) (7 项) (Cronbach’s $\alpha=0.85$)，如“我能在写作时控制自己的沮丧情绪” (Q26)。研究对象根据自己的实际情况进行选择 (1=我根本做不到；7=我能做得很好)。考虑到本研究的目标与 3 轮 TSCA 教学实践写作话题的相关性，研究者对原问卷进行了微调。例如，“我能用英语写一封电子邮件”“我能用英语写日记”分别修改为“我能用英语写一篇批判性述评”“我能用英语写一篇概要”。

1 为真实呈现样本内容，样本中的语言错误未作修改。下同。

访谈主要涉及TSCA与其他评价方式的比较,以及TSCA对篇章结构、词汇语法,自我管理多元认知能力的影响。反思日志记录了学生的积极收获、评价难点及建议等。本文的第一和第二作者还分别观察了学生的课堂表现,例如,是否表现出积极性、是否有更多的评价参与等。

2.4 数据分析

本研究共收集到114份写作自我效能感前、后测有效问卷,约5小时的访谈数据,84份反思日志,3次课堂观察笔记。本研究采用IBM SPSS 28.0软件中的 t 检验分析TSCA对学生写作自我效能感的影响¹。学生对TSCA的评价及反思根据扎

根理论(Glaser & Strauss 1967)进行了编码,整个过程既有对质性数据的归纳,也有演绎推理。

3 研究结果与讨论

3.1 对写作自我效能感的整体影响

独立样本 t 检验结果显示,经过3轮TSCA教学实践,实验组后测的均值明显高出对照组4.68分($SD=9.96$),但无显著差异($p=0.074$) (见表2)。尽管如此,配对样本 t 检验结果表明,实验组的后测均值与前测相比,有6.54分的显著提升($p<0.05$)。通过对比发现,在TSCA教学实践结束后,实验组学生的写作自我效能感有了十分明显的进步(见表3)。

表2 实验组与对照组写作自我效能感的整体差异

组别	人数	均值	标准差	均差	p 值
实验组	28*	145.61	15.24	4.68	0.074
对照组	29	140.93	9.96		

*因1名学生转班,实验组后测有效问卷共28份。

表3 实验组写作自我效能感的变化

组别	人数	平均分		标准差		均差	p 值
		前测	后测	前测	后测		
实验组	28	139.07	145.61	16.15	15.24	-6.54	0.026

所有受访学生一致认为TSCA能够“提升写作水平,很有帮助”。究其原因,这与TSCA的目标密不可分。TSCA包括语言目标和交际目标(文秋芳 2016),学生不仅可以“边评边学、边学边评”,还可以反思和转化在TSCA过程中学到的语言形式和语言结构。例如:

在那个典型样本上会更关注自己哪里犯错了,然后你就会想着怎么改,会看别人是哪儿犯错了,就会留意之后不要再犯这种错误。(S2²访谈)

看了别人的优秀范例,我发现自己举例并不翔实,说明得不够到位,在以后的学习中,我一定会注意这一问题……(S1反思日志)

这些数据表明,TSCA通过“评价—讲解—评价—讲解”的反复循环为学生提供了学习支架,优秀样本也对学生起到了激励和示范作用(孙曙光 2020b),这种推优方式增强了学生的写作信心。TSCA获得了学生的普遍认可,未来还可以通过开展跟踪研究全面了解TSCA对提升写作自我效能感的有效性。

3.2 对写作自我效能感各分项的影响

实验组和对照组学生在构思($p=0.355$)、篇章组织($p=0.454$)、语法拼写($p=0.367$)、任务($p=0.237$)和自我调节($p=0.231$)效能感前测数据上均无显著性差异。然而,在经历了3轮TSCA教学实践后,实验组学生在篇章组织、语法拼写和任务效能感三方面有显著提高

1 Shapiro-Wilk检验显示,本研究数据符合正态分布($p>0.05$),因此全部采用参数检验。

2 S2指编号为2的学生/2号学生(S=Student)。

($p < 0.05$), 构思 ($p = 0.405$) 和自我调节 ($p = 0.431$) 效能感前后测均无明显差异 (见表 4)。

表4 实验组和对照组写作自我效能感各分项差异

组别	人数	构思		篇章组织		语法拼写		任务		自我调节	
		前测	后测	前测	后测	前测	后测	前测	后测	前测	后测
实验组	28	25.29	26.07	31.21	33.64	24.82	26.07	21.14	22.04	36.61	37.79
对照组	29	26.14	26.90	30.59	30.97	23.93	24.07	20.24	20.10	38.24	38.89
均差	-	-0.85	-0.83	0.62	2.67	0.89	2.00	0.90	1.94	-1.63	-1.11
p 值	-	0.355	0.405	0.454	0.021	0.367	0.038	0.237	0.021	0.231	0.431

3轮 TSCA 教学实践的评价焦点分别是主旨句、支持性证据和段落衔接,而非构思。这似乎能解释为何两组学生的构思水平没有显著性差异。尽管 TSCA 无法一次性解决写作构思问题,但是,教师对典型样本的评价有助于学生逐步建立自己的知识体系和观点,厘清思路,例如:

写作中,我碰到最大的困难是看文章时思路不清,容易跟着作者的思路走,看完没有自己的观点,这个问题在二次修订过程中会减轻,通过看其他同学的写作会帮我厘清思路。(S26 反思日志)

两组学生的写作自我调节水平没有表现出显著性差异,主要原因是教师没有给予足够的调节干预。Järvelä *et al.* (2013) 强调教师需要对学生进行显性干预,如给予学生帮助与支持,以提升自我调节水平。本研究中教师将主要精力放在语言表达和篇章布局方面,注重产出的质量,对学生写作中表现出的情感变化关注不够:例如,针对不同的写作任务和要求,学生该如何制定写作计划;如何有效地监督和管理学生的挫败情绪进而使其坚持完成写作任务等问题。

另外,还有学生表示如果将写作看成一项必须完成的任务就会产生不良情绪:

感觉如果把写作本身当成一份作业的话,怎么样都会有情绪的。理想化一点,就是最好让大家爱上写作。(S10 访谈)

此外,学生的情绪可能与写作前的准备时间长短有关(张正厚等 2010)。有学生表示“写作时间比较紧”(S2 访谈)。因研究者与教师需要在 TSCA 实施之前完成对典型样本的筛评,实验组提交写作的日期在周三,对照组在周五,实验组学生需要在短时间内完成写作任务,这也许会加剧他们的写作焦虑。

这些研究发现给予我们一些启示:第一,教师无论采用何种评价方式,依旧需要重视情感因素在写作中的作用;第二,在时间和条件允许的情况下,教师应给予学生充分的准备时间来完成写作任务。

3.3 对不同写作水平学生的影响

根据高、低分组各占 27% 的方法(戴海崎、张锋 2018),高、低分组各 8 人,中分组 12 人。TSCA 对高分组学生写作自我效能感的影响最为明显,提高了 11.87 分 ($p < 0.05$)。尽管中分组和低分组学生的写作自我效能感无显著差异 ($p = 0.282$ 和 $p = 0.176$),但是他们的平均分也有 4.67 分和 9.38 分的增长(见表 5)。

表5 实验组高、中、低水平学生写作自我效能感差异

组别	人数	前测	后测	均差	p 值
高分组	8	140.88	152.75	-11.87	0.043
中分组	12	141.25	145.92	-4.67	0.282
低分组	8	132.50	141.88	-9.38	0.176

本文进一步分析了高、中、低水平学生写作自我效能感在不同分项上的变化。结果显示,高分组学生的篇章组织效能感有了5.38分的显著提高

($p<0.05$);中分组和低分组学生分别在任务效能感和语法拼写效能感方面表现显著,平均分分别增长了2分、1.87分,且均呈现显著差异($p<0.05$) (见表6)。

表6 实验组高、中、低分组写作自我效能感各分项差异

自我效能感分项	高分组 (8人)				中分组 (12人)				低分组 (8人)			
	前测	后测	均差	<i>p</i> 值	前测	后测	均差	<i>p</i> 值	前测	后测	均差	<i>p</i> 值
构思	25.38	27.38	-2.00	0.054	25.50	26.17	-0.67	0.517	24.00	25.00	-1.00	0.652
篇章组织	31.50	36.88	-5.38	0.008	31.67	32.50	-0.83	0.544	30.13	33.63	-3.50	0.198
语法拼写	26.00	27.13	-1.13	0.301	25.25	26.42	-1.17	0.271	22.88	24.75	-1.87	0.035
任务	21.63	23.13	-1.50	0.164	20.92	22.92	-2.00	0.018	20.75	21.25	-0.50	0.814
自我调节	36.38	38.25	-1.87	0.339	37.17	37.92	-0.75	0.674	34.75	37.25	-2.50	0.335

TSCA对高分组学生写作自我效能感整体水平提升的作用最为明显,对中、低分组学生的影响不大。这与TSCA所要求的一系列小任务有关,包括“学生个人思考—对子/小组讨论—教师引导的大班交流—教师参与评价”(文秋芳 2016: 41)。学生完成这一系列任务不仅要具备扎实的语言基本功,还需要较强的独立学习能力、自我纠错能力、反思能力,以及与教师、同伴互助合作的能力等。低水平学习者的语言基础不够扎实,语法失误较多,词汇知识欠缺,在有限的写作时间内没有精力关注到篇章结构等更高的写作要求。而高水平学习者有较好的语言基础,有能力完成复杂的写作任务,因此能够激发他们的写作潜能、自我调节能力,以及监控学习过程的元认知能力等。以往的评价方式,例如同伴互评,高水平学习者要么占据主导地位,要么收获不大(吴育红 2013);又如机器自动评分,高水平学习者无法获得除语法和词汇外的深入指导(张姗姗、徐锦芬 2019)。相反,TSCA重视每一名学生的价值,在教师的专业引领下,他们充分参与不同形式的讲评,共同承担学习的责任(孙曙光 2017)。每一名学生可以根据自己的学习需求、学习现状进行有针对性的学习,同时又能从同伴那里汲取“营养”,优化自己的写作产品。这也能够从侧面解释为何高分组学生的篇章组织效能感、中分组学生的任务效能感,以及低分组学生的语法拼写效能感都有了不同程度的提升。

3.4 学生对TSCA的评价

总体而言,学生认为TSCA“很有趣”“有收获”,TSCA给他们的写作自我效能感带来了明显的积极变化。就构思而言,有学生表示以前很难找到自己的问题所在,但是“师生合作评价把思维上的问题拎出来,把很多同类错误放在一起,这样更有重点,同学们可以反思自己思维方面的问题”(S22访谈),有了“柳暗花明又一村的感觉”(S2反思日志)。

相比构思而言,文章内容的组织结构、逻辑连贯对学生更具挑战,写作难度更大。例如,S27说道,“以前写作还是有点混乱的,有时候很随意,也不知道怎么来布局”。参与TSCA教学实践后她有了新的变化:“现在每次都知道该写什么,以前我可能从头说到尾,现在会分成小节,例如几点儿。框架出来了就知道那个part要写什么,更清晰了”(S27访谈)。S27在体验了TSCA之后能够意识到自己在篇章逻辑方面的不足,对文章的组织结构掌控力更强,写作目标也更清晰。

还有学生反馈“语法是个大问题,一时半会改不过来”(S1访谈)。这似乎是一种常态,写作中无论是语言表达、语法运用还是拼写都是学生面临的基本问题。TSCA结束后学生表示在语法上有了比较大的收获。例如,“今天的收获是在写作中要尽量避免语法错误,且注重时态的统一”(S19反思日志)。

绝大多数学生还表示他们独立修改作文的能

力提高了,且更有效率。还有学生表示他们不仅意识到了修改作文的重要性,还可以把来自优秀样本的“压力”化为“动力”,心态上也发生了变化,例如:

以前不想给人家看我写的作文,现在就没有那么恐惧让别人看我写的东西了。其实这是第一次有这么多人去看我的作文,找我的问题,直接点出来,也不拐弯抹角,而且每个人发现的问题不同,挺全面的。现在我还挺期待自己写完了有人能给我指出来自己没有意识到的问题。虽然说可能你当时心里听到觉得有点酸爽!仔细想想还是益处更大,修改过程也有波折,但至少是螺旋式上升的。(S7访谈)

上述引文表明对典型样本的讲解以及同伴之间的相互评价让学生意识到自己的不足,对优秀样本的呈现仿佛是助推器(孙曙光 2017),促使学生找出自己的短板,缩小差距。

4 结语

本研究考察了TSCA对英语专业学生写作自我效能感的影响。与传统评价方式相比,TSCA对写作自我效能感总体水平的提升无显著差异,但实验组学生的篇章组织、语法拼写和任务效能感得到显著提升;高分组学生的写作自我效能感显著提升,中、低分组学生的均值有所增加,但不显著;实验组学生对TSCA持肯定态度,他们的写作自我效能感有了明显的积极变化。TSCA之所以能够提升写作自我效能感与其建设机制密不可分。TSCA中学生自评自改、同伴互评、集体讨论以及教师评改为学生提供了多元反馈机制。自评自改让学生站在读者的视角看待问题,不断反思并修改自己的作文,有利于拓展思维的广度与深度。自评自改使学生主动参与评价和修改,发挥了他们的主观能动性,学生可直接获得修改作文的积极经验。同伴互评和集体讨论让学生注意到自己的作品与优秀作品的差距,同时也为学

生指明努力的方向,促进他们获得成功的积极体验,有益于写作信心的提升。教师评改给予学生专业反馈,学生可以清晰地看到自己的写作问题。综上所述,TSCA的多元反馈机制营造出轻松活跃的课堂气氛,降低了学生的写作焦虑,建立了积极健康的生理和情绪状态,学生由“被动倾听”变为“主动参与”(孙曙光 2017)。通过一系列评改方式,学生对不同文本写作标准的理解也更加深入,写作的积极变化让他们备受鼓励,增强了他们对写作的信心(文秋芳 2016)。同时,在写作过程中付出的努力与坚持帮助他们克服了写作焦虑,建立起积极健康的写作状态,这种成功激发了强烈的自我效能感(Bandura 1997)。

鉴于自我效能感是提升二语学习者在完成写作时的动机水平、努力程度、忍耐力以及写作表现的关键因素,为有效通过TSCA来提升学生的写作自我效能感,本研究提出以下建议。第一,无论教师在TSCA过程中对写作前的构思立意、谋篇布局,还是写作过程中的篇章组织、遣词造句,或是写作后的修改提供何种形式的隐性和显性支架(孙曙光 2019),教师都应当在学生写作过程中发挥“情感中介”作用(Li 2015),用欣赏的眼光激励学生,尤其要帮助低水平学生克服写作困难并给予情感支持。学生对自己的写作能力充满信心能够更好地帮助他们完成写作产品(Sun *et al.* 2021),在面对写作困难时也更具忍耐力(Pajares 2003)。第二,Schunk & Swartz (1993)认为写作自我效能感具有可培养性。因此,教师在TSCA中可以有意识地培养这种能力,如引导学生使用深度有效的写作自我调节策略去计划、组织、修改写作产品,甚至进行自我激励。通过策略的运用让他们感受到自己在写作方面的积极变化,进而促进写作自我效能感的提升(Sun & Wang 2020),形成写作的良性循环。由于时间有限,本研究仅开展了3轮TSCA教学实践,对学生写作自我效能感的变化未进行跟踪研究。未来建议加入更丰富的数据来研究学生写作能力的动态变化,同时也可以探索TSCA对不同类型写作任务的有效性。

参考文献

- Bai, L. & G. Hu. 2017. In the face of fallible AWE feedback: How do students respond? [J]. *Educational Psychology* 37: 67-81.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control* [M]. New York: Freeman.
- Bruning, R., M. Dempsey, D. F. Kauffman, C. McKim & S. Zumbunn. 2013. Examining dimensions of self-efficacy for writing [J]. *Journal of Educational Psychology* 105: 25-38.
- Daniels, S., M. McCurdy, L. Whitsitt, C. H. Skinner, J. Schwartz-Micheaux & J. White. 2020. Evaluating the effects of a writing self-efficacy intervention on writing quantity in middle school students [J]. *Reading & Writing Quarterly* 36: 48-64.
- Faigley, L., R. D. Cherry, D. A. Jolliffe & A. M. Skinner. 1985. *Assessing Writers' Knowledge and Processes of Composing* [M]. Norwood: Ablex.
- Glaser, B. G. & A. L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* [M]. New York: Aldine de Gruyter.
- Järvelä, S., H. Järvenoja, J. Malmberg & A. F. Hadwin. 2013. Exploring socially shared regulation in the context of collaboration [J]. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 12: 267-286.
- Lee, M.-K. 2015. Peer feedback in second language writing: Investigating junior secondary students' perspectives on inter-feedback and intra-feedback [J]. *System* 55: 1-10.
- Li, D. 2015. Comparison between peer mediation and teacher mediation in dynamic EFL writing assessment: A case study [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 38: 490-502.
- Pajares, F. 2003. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature [J]. *Reading & Writing Quarterly* 19: 139-158.
- Pajares, F. & G. Valiante. 2006. Self-efficacy beliefs and motivation in writing development [A]. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of Writing Research* [C]. New York: The Guilford Press. 158-170.
- Sabti, A. A., S. Md Rashid, V. Nimehchisalem & R. Darmi. 2019. The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners [J]. *SAGE Open* 9. doi: 10.1177/2158244019894289.
- Schunk, D. H. & C. W. Swartz. 1993. Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement [J]. *Contemporary Educational Psychology* 18: 337-354.
- Sun, S. 2020. Optimizing teacher-student collaborative assessment in the Production-Oriented Approach: A dialectical Research [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 43: 305-322.
- Sun, S. & Q. Wen. 2018. Teacher-student collaborative assessment (TSCA) in integrated language classrooms [J]. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 8: 369-379.
- Sun, T. & C. Wang. 2020. College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language [J]. *System* 90: 102221. doi: 10.1016/j.system.2020.102221.
- Sun, T., C. Wang, R. G. Lambert & L. Liu. 2021. Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis [J]. *Journal of Second Language Writing* 53: 100817. doi: 10.1016/j.jslw.2021.100817.
- Teng, L. S., P. P. Sun & L. Xu. 2018. Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling [J]. *TESOL Quarterly* 52: 911-942.
- Wang, W. 2014. Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry [J]. *Assessing Writing* 19: 80-96.

- Yang, L. & R. Chen. 2012. The effects of positive self-evaluation on senior high school students' English writing performance and writing self-efficacy [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 35: 271-286.
- 常畅、常海潮, 2020, 国内二语写作研究回顾与前景展望[J], 《外语电化教学》(3): 61-67。
- 戴海崎、张锋(编), 2018, 《心理与教育测量(第四版)》[C]。广州: 暨南大学出版社。
- 丰玉芳、陆文娟、吴逢源, 2015, 英语专业高低年级学生写作自我效能感比较研究[J], 《天津外国语大学学报》(6): 48-56。
- 李航, 2013, 非英语专业大学生英语写作效能感与写作策略运用对写作成绩的预测[J], 《北京第二外国语学院学报》(2): 55-61。
- 李航、刘儒德, 2013, 大学生外语写作焦虑与写作自我效能感的关系及其对写作成绩的预测[J], 《外语研究》(2): 48-54。
- 李奕华, 2015, 基于动态评估理论的英语写作反馈方式比较研究[J], 《外语界》(3): 59-67。
- 孙曙光, 2017, “师生合作评价”课堂反思性实践研究[J], 《现代外语》(3): 397-406。
- 孙曙光, 2019, “师生合作评价”的辩证研究[J], 《现代外语》(3): 419-430。
- 孙曙光, 2020a, 拓展学习视角下师生合作评价实践中的教师自我发展[J], 《中国外语》(1): 75-84。
- 孙曙光, 2020b, “产出导向法”中师生合作评价原则例析[J], 《外语教育研究前沿》(2): 20-27。
- 唐芳、徐锦芬, 2011, 大学英语写作自我效能感调查与研究[J], 《外语界》(6): 22-29。
- 田丽丽、周羽, 2022, 在线英语写作课程多元反馈吸收研究[J], 《外语与外语教学》(1): 95-104。
- 王懿、宣安、陈永捷, 2006, 理工科大学英语写作教学现状调查与分析[J], 《外语界》(5): 22-27。
- 文秋芳, 2016, “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J], 《外语界》(5): 37-43。
- 文秋芳, 2017, “产出导向法”的中国特色[J], 《现代外语》(3): 348-358。
- 吴育红, 2013, 同伴互评对自我效能感的影响——一项基于大学英语写作的实证研究[J], 《山东外语教学》(6): 68-72。
- 谢晓燕, 2011, 大学英语专业课堂教师反馈研究[J], 《解放军外国语学院学报》(2): 50-55。
- 杨晓琼、戴运财, 2015, 基于批改网的大学英语自主写作教学模式实践研究[J], 《外语电化教学》(2): 17-23。
- 张姗姗、徐锦芬, 2019, ZPD视角下在线自动反馈对英语不同水平学习者写作的影响[J], 《外语与外语教学》(5): 30-39。
- 张正厚、吕磊、乔发光、李秀芳, 2010, 不同构思时间对非英语专业学生英语写作质量的影响[J], 《外语界》(3): 71-79。

作者简介

林琳, 西安外国语大学英文学院副教授。主要研究领域: 外语教育、二语写作。电子邮箱: linlin@xisu.edu.cn

杨玉鑫, 浙江大学外国语学院博士研究生。主要研究领域: 外语教育。电子邮箱: 778482213@qq.com

(审稿编辑: 孙曙光)

An empirical study on the effect of teacher-student collaborative assessment on college students' English writing self-efficacy

LIN Lin & YANG Yuxin..... 18

Abstract: This study investigated the effectiveness of teacher-student collaborative assessment (TSCA) on college students' English writing self-efficacy. Drawing on data from writing self-efficacy questionnaires, interviews, reflective journals and classroom observation, the study revealed that: 1) although no significant change was found between the control group (CG) and the experimental group (EG) in terms of the overall writing self-efficacy, EG showed a significant increase in organization, grammar and spelling as well as students' ability of dealing with different writing tasks; 2) the high-proficiency writing group (HP) in EG significantly outperformed the low-proficiency writing group (LP) and intermediate proficiency writing groups (IP) in writing self-efficacy; 3) changes of writing self-efficacy were also found in different groups, where HP had a significant improvement in organization, IP in the ability of dealing with different writing tasks, LP in grammar and spelling; 4) EG perceived TSCA as a positive means in enhancing their writing self-efficacy. The study thus proposed two suggestions on how TSCA could be incorporated in the EFL classrooms to improve students' writing self-efficacy.

Keywords: Production-Oriented Approach (POA); teacher-student collaborative assessment (TSCA); writing self-efficacy

On the training mode of interdisciplinary language service talent under the background of New Liberal Arts Reform

LIU Heping & HAN Lintao..... 27

Abstract: With the rapid development of international and domestic language service industry, the mode, procedure, and system of interdisciplinary language service talent training should be further explored. Since International Language Service became a new sub-discipline of Foreign Language and Literature Discipline, the training of modern language service talent has started to accelerate. International Language Service inherits its core from foreign language major and translation major but features its own interdisciplinary innovations as its nature. Several main issues are discussed in this paper, including how to design a new training system based on market requirements, how to seamlessly coordinate between foreign language majors and other majors, how to update language service courses framework by working with governments, industries, universities and research institutes, and how previous pilot studies on language service talent training can be developed into a new systematic mode.

Keywords: New Liberal Arts; interdisciplinary; language service talent; training mode

基于《中国英语能力等级量表》的小学生听说能力现状调查¹

陈亚平 王一虹

北京外国语大学 盈德未来教育测评研究院

© 2022 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (3), 34-40 页

提 要: 听说是儿童语言习得中的关键能力, 听说能力的高低直接影响着儿童阅读能力和写作能力的发展。本研究采用根据《中国英语能力等级量表》中对应小学阶段的一、二级听说能力描述而研发的北英测评一级考试, 对小学1到6年级学生的英语听说能力进行评估。研究发现, 小学生的听力理解能力和口头表达能力均比较欠缺, 能力变化呈现低年级停滞不前, 中年级显著上升和高年级进步趋缓的特征。

关键词: 小学生; 听说能力; 《中国英语能力等级量表》; 北英测评一级

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 2096-6105(2022)03-0034-07

1 引言

听说是儿童语言习得的关键能力, 听说能力的高低直接影响着阅读能力和写作能力的发展。大量研究发现无论是母语儿童还是二语儿童, 其听说能力与阅读能力正相关 (Leider *et al.* 2013)。在儿童阅读发展初期, 听说能力好的儿童阅读能力发展更早更快 (Palacios & Kibler 2016), 而且随着年龄的增长, 听说能力对英语阅读能力的影响呈现上升趋势 (Verhoeven & van Leeuwe 2012)。对儿童写作能力的研究也发现, 写作能力与听说能力密切相关 (Yeung *et al.* 2017), 听说能力能够显著预测写作成绩 (Koutsoftas & Srivastava 2020), 对儿童的听说训练能有效提高他们的写作成绩 (Philippakos 2019)。我国历来重视基础阶段的英语教学, 但无论是教师还是科研人员, 对小学生英语听说能力的培养却不够重视, 高质量的相关研究几乎是一个空白。本研究采用根据《中国英语能力等级量表》(以下简称《量表》)中对应小学阶段的一、二级听说能力描

述而研制的北英测评 (Proficiency Exam for Young English Learners, PEYEL) 一级考试, 对小学1到6年级学生的英语听说能力进行评估, 旨在较为全面地了解我国小学生的英语听说能力现状, 为小学阶段的英语教学提供借鉴。

2 研究设计

2.1 研究问题

本研究主要回答两个问题:

- 1) 小学生英语听说能力总现状如何?
- 2) 小学生英语听说能力的发展特征是什么?

2.2 测试工具

我们采用的测试工具为北英测评一级考试, 该测试工具由北京外国语大学中国儿童语言研究中心专家团队和盈德未来教育测评研究院合力研发, 针对英语学习满70学时、母语为非英语的4—12岁青少年。测评以考生、考官一对一的面

¹ 本文为北京外国语大学“双一流”重大标志性项目“中国儿童英文阅读理论与实践研究”(项目编号: 2020SYLZDXM017)子课题“小学生英语听读能力发展探究”的阶段性研究成果。

试形式,从听、读、说三个维度对考生的听力理解能力、认读能力和口头表达能力进行评估。北英测评一级考试的研发依据是《量表》一级和二

级的听力理解能力和口头表达能力描述(见表1),其测评内容见表2。

表1 北英测评一级与《量表》一级和二级听力理解和口头表达能力描述

北英测评一级	听	能听懂指令做事情,如指图片,做动作等;能理解与家庭、学校、自然相关的简单叙述;能理解语言简单的人物描述或绘本故事。
	读、说	能准确认读、模仿、跟读词语和简单句;能看图或实物说出词语;能看图识别故事中的不同人物,并说出故事主要内容和情节。
《量表》一级	听力理解能力	在听发音清晰、语速缓慢、用词简单的话语时,能识别有关个人、家庭,以及熟悉事物的词汇和短语,根据简单指令做出反应,借助语音语调或手势、表情等判断说话者的情绪和态度。
	口头表达能力	能说出常见事物的名称。能简单表达个人喜好,介绍自己或熟悉的人,必要时用指示代词或肢体动作来辅助表达。能在有帮助的情况下参与简单的交际活动。必要时能用简单的词汇要求对方重复。
《量表》二级	听力理解能力	在听发音清晰、语速缓慢、词汇常见的话语,如故事、介绍、日常对话等时,能获取有关人物、时间、地点、事件等基本信息。
	口头表达能力	能用简单的语言进行基本的日常交流,发音清楚,语调基本正确、自然。能经过准备做简短的口头陈述或叙述,使用替代词等手段解释自己不会直接表达的信息。能借助提示进行简单的描述,如熟悉的人、事物、地方等。

表2 测评内容

测试项目	测试内容	测试目的	题量	分值及权重
Part I Listen and choose	听指令,做出反应	听	10	10*1
Part II Look and say	看图回答问题	说	10	10*1
Part III Listen and repeat	听,然后重复句子	听、跟读	10	10*2
Part IV Read out aloud	拼读单词,认读短语和句子	拼读、认读	10	10*2
Part V Listen and retell stories	看图听故事,然后复述故事	听力理解与口头表达	2	2*20

测评由五部分组成,第一部分为听指令做动作,由考官语速缓慢地发出指令,如“Touch your face”,考生则根据指令去摸自己的脸。该部分考察考生听的能力,对应《量表》听力理解能力总表一级中的描述(见表1)。第二部分要求考生看图描述物品及其用途,如图片上有一个苹果,考官提问“What’s this?”“What can you do with it?”,考生只要回答“Apple”“Eat”就能得到满分。该部分考察说的能力,对应《量表》口头表达能力总表一级中的描述(见表1)。第三部分要求考生跟读如“Nice to meet you!”“Is this Jane’s toy?”这样的句子,考察口语精准度和组构知识学习策略,对应《量表》一级组构知识学习策略表中的“能有意识地通过模仿来练习发音,能注意模仿老师或英语为母语者的发音口型,能大声跟读音频

材料”。第四部分要求考生大声读出单词、词组和句子,如“ice cream”“I like singing and Mary likes dancing.”,考察拼读和认读能力,对应《量表》一级语音系统知识运用能力中的“能根据发音规则认读单词中的字母或字母组合;能注意到话语的升调或降调;能用字母正确拼读简单单词;能朗读缩略语,如I’m、It’s、We’ll;能运用升调和降调表达疑问和陈述语气”。第五部分要求考生看四张故事情节相连的图片(如龟兔赛跑),听考官缓慢地讲述图片故事后,用英语复述故事,考官讲述的故事每张图不超过四个简单句。此部分综合听力理解和口头表达能力,测试考生的综合听说能力,对应《量表》二级中听力理解能力和口头表达能力的描述(见表1)。

测评采用在线自动组卷,本研究共使用了

四套平行试卷,除试卷2第一部分的Cronbach's α 为0.69外,其余每套试卷试题与总分之间的Cronbach's α 均大于0.7,属于中高度相关,试题

内部信度较高(见表3),符合经典测量理论对各部分和总分相关系数为0.7的要求(Alderson *et al.* 1995)。

表3 内部信度

试题	Cronbach's α			
	试卷1	试卷2	试卷3	试卷4
第一部分	0.73	0.69	0.74	0.77
第二部分	0.87	0.86	0.86	0.86
第三部分	0.80	0.71	0.76	0.77
第四部分	0.90	0.90	0.87	0.89
第五部分	0.91	0.92	0.92	0.91

2.3 研究对象

我们的研究对象为八所全日制学校(2,227人)和四家培训机构(243人)共2470名学生,年龄跨度为6岁至12岁(不同年龄段人数见表5),其中北京考生为

2,328人¹,占全部考生的94.3%,其余考生来自徐州、衢州、广州和深圳(见表4)。北京考生从小学1年级开始接受正规学校英语课程训练,京外考生从小学1年级或3年级开始接受正规学校英语课程训练。

表4 考生城市分布统计

城市	人数	百分比
徐州	74	3.0%
衢州	12	0.5%
广州	40	1.6%
深圳	16	0.6%
北京	2328	94.3%
共计	2470	100%

3 测试结果

测试评分采用双评的形式,考试过程全程录音。一评由考官根据考生的表现现场打分,考试结束后盈德测评专家对各考生第二到第五部分的表

现再次评分(第一部分是让考生做动作,无法用录音笔记录,故没有二次评分),最终成绩取平均分。表5为不同年龄段考生总分及各测试部分的平均分。2470名考生中仅有3名13岁考生,数据统计分析时将这3名考生的成绩剔除,有效考生人数为2467人。

表5 各年龄段成绩总汇

测试		总分(100分)		第一部分(10分)		第二部分(10分)		第三部分(20分)		第四部分(20分)		第五部分(40分)	
年龄	人数	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
6岁及以下	67	32.3	14.798	6.0	2.143	4.7	2.433	12.9	4.094	2.5	4.212	6.3	6.842
7岁	384	37.6	20.824	5.5	2.664	4.8	2.475	13.0	4.888	5.9	6.172	8.4	9.138
8岁	619	40.5	22.127	5.4	2.769	4.9	2.570	13.5	4.893	6.8	6.708	9.9	9.215
9岁	535	52.9	24.028	6.0	2.819	6.0	2.719	15.1	4.596	10.8	7.172	14.9	10.328

(待续)

¹ 研究经费来自“北京市高校支持中小学发展项目”,北京外国语大学国际教育集团共建团队与盈德未来教育测评研究院负责具体施测工作。

(续表)

测试		总分 (100分)		第一部分 (10分)		第二部分 (10分)		第三部分 (20分)		第四部分 (20分)		第五部分 (40分)	
年龄	人数	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
10岁	520	60.2	23.280	6.6	2.629	6.5	2.670	15.7	4.353	13.3	6.608	18.1	10.311
11岁	275	63.0	22.586	6.9	2.514	7.0	2.612	16.1	4.404	14.6	6.267	18.6	9.836
12岁	67	68.1	18.739	7.2	2.422	7.5	2.452	17.1	3.120	16.0	5.815	20.3	8.568
总计	2467	49.9	24.646	6.0	2.740	5.8	2.737	14.6	4.757	9.9	7.468	13.6	10.562

我们将年龄作为自变量,成绩作为因变量,对各年龄段考生成绩差异进行单因素方差分析(由于6岁及以下组和12岁组的人数远远小于其他

各年龄段组,因此这两组仅报告均值,不参与方差分析),发现无论是总分还是各部分得分,各年龄段考生成绩的总体差异都显著(见表6)。

表6 单因素方差分析

	平方和	df	均方	F	显著性
总分	219403.701	4	54850.925	106.588	0.000
第一部分	717.303	4	179.326	24.534	0.000
第二部分	1467.523	4	366.881	53.567	0.000
第三部分	3068.067	4	767.017	35.443	0.000
第四部分	24668.883	4	6167.221	138.994	0.000
第五部分	37491.749	4	9372.937	97.799	0.000

为了更详细地了解各年龄段考生成绩之间的具体差异,我们对7岁组到11岁组之间的相邻组进行了两两比较的事后检验(见表7)。综合表6和表7,我们发现:随着年龄增长,考生的成绩在显著提升。成绩增长幅度最大的情况发生在8

岁与9岁之间,9岁到10岁除第三部分没有显著差异外,其余各部分成绩也有显著提高。但是7岁与8岁之间以及10岁与11岁之间,考生的各项成绩均无显著增长。

表7 7—11岁相邻年龄段成绩均值差异汇总

	总分	第一部分	第二部分	第三部分	第四部分	第五部分
11岁—10岁	3.2	0.3	0.5	0.4	1.3	0.5
10岁—9岁	7.3**	0.6**	0.5*	0.6	2.5**	3.2**
9岁—8岁	12.4**	0.6**	1.1**	1.6**	4**	5**
8岁—7岁	2.9	-0.1	0.1	0.5	0.9	1.5

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

4 讨论

按照我国现行学制一般规定,小学六年分为低、中、高三个级别,低年级指1、2年级,年龄在6—8岁之间(按教育部规定,8月31日前满6周岁的儿童才可以上小学,因此有不少学生7岁才上1年级),中年级指3、4年级,年龄在9—10岁之间,高年级指5、6年级,年龄在11—12岁之间。我们的测试结果也可以分成三个各具特色的年龄

段:6—8岁、9—10岁和11—12岁,与低、中、高三个年级级别正好吻合。下面我们从听力理解能力和口头表达能力两个方面对三个年龄段考生的英语听说能力特点进行总结。

先来看听力理解能力,主要涉及第一部分。成绩显示,考生听力理解能力在低年级基本没有变化,维持在入学水平,3年级开始表现出明显提升,但增速在高年级趋于平缓。其次,我们来看口头表达能力,该能力包含读和说两方面,涵

盖在第二、三、四部分。第二部分考察以词汇量为基础的口头表达能力,要求考生说出图片上的物品及其用途。结果显示,考生主动产出词汇的能力在低年级基本没有变化,与入学水平持平,从3年级到4年级成绩上升,但5年级后提高幅度放缓。第三部分主要考察语音语调和组构知识学习策略,低年级仍然没有表现出显著进步,中年级开始有所进步,但幅度不大,从3年级和4年级之间以及4年级和5年级之间都没有显著差异。第四部分考察拼读和认读能力,结果显示该能力在低年级同样无显著提高,3年级至4年级开始显著提高,但从5年级往后提高幅度下降。第五部分考察综合听力理解能力和口头表达能力,要求考生先听故事后复述,结果显示考生综合能力从3年级开始提升,到4年级后出现停滞状态,到5年级仍无显著改善。

综合来看,尽管考生成绩的描述性统计分析数据(总计 $M=49.90$, $SD=24.64$)显示考生个体差异较大,其中不乏有人达到了《量表》一级和二级的听说能力等级标准,但总体来说小学阶段英语听说能力普遍偏低,虽然总成绩从低年级开始一直呈现上升态势,但上升幅度不大,即使到了6年级(12岁),各项成绩指标仍处于偏低水平(总分为68.1/100;第一到第五部分分别为7.2/10, 7.5/10, 17.1/20, 16.0/20和20.3/40)。从能力发展的特征来看,有两大特点:首先,能力发展不均衡,以语音语调为主要指标的发音能力提高幅度最小,而拼读和认读能力提高幅度较大;其次,能力变化呈现明显的阶段性特征:低年级停滞不前,中年级显著上升,高年级进步趋缓。我们认为测试结果一方面反映了外语发展的自然规律,另一方面也说明我国小学英语教学存在某些阻碍英语听说能力正常发展的因素。

从外语发展的自然规律来说,学习者的进步不是直线匀速上升的。本研究的结果显示,考生整体水平呈现逐年提升的趋势,低年级为蓄势阶段,中年级快速上升,高年级提升幅度收窄,这种曲线上升是外语学习中正常的发展轨迹。其次,学习者语言能力发展不均衡,出现“部分能力”现象也很正常,而且学习过程

中的部分能力可以促进最终较理想的全面语言能力发展(刘建达 2019: 9)。例如,研究发现儿童拼读能力与阅读能力的发展紧密相关(彭鹏、陶沙 2009; 韦晓保 2019)。当然本研究中考生拼读和认读能力呈现持续提高的态势,也得益于课堂上教师对自然拼读的重视。考生来源学校一般从3年级开始就系统地教授自然拼读,因此到中年级,分数提高幅度比较大,平均分从2年级的6.8分,一跃到3年级的10.8分,到5年级已经达到14.6分。

本研究中的小学生英语发展轨迹虽然符合儿童外语发展规律,但不可否认的是,他们的总体能力还是偏低的,通过文献研究和我们自己的课堂观察,发现主要有四个影响因素。

第一个因素是对听说教学重视不足或教学方法不当。大量研究表明儿童语言学习应以听说为基础,听说是读写的前提(Palacios & Kibler 2016; Uchikoshi *et al.* 2018)。我国小学课堂教学历来偏重认读而轻视听说,课堂教学尤其是低年级的教学多以识字为主,教师领读单词,学生跟读若干遍,然后按照字母发音拼读单词,达到识记的目的,也就是说在学生不会听和说的情况下,就开始认读。接受这种教学方法的学生只能听说简单的词组或单句,但面对课本上没有出现过的句子或句子稍微多一点的短小篇章如短故事时,就力不从心了。不少小学教师意识到了听说的重要性,也有意识地与学生进行口头交流,但从网上的微课、示范课和笔者的课堂观察来看,这些交流常缺乏真实语境,效果不理想。Chen & Wang(2014)对北京市两所小学1到6年级11堂英语课的观察研究发现,师生在课堂上有很多交流,气氛活跃,但教师提问是对话的主要模式,有两大类型:一是具体物品的识别,常用的句型是“*What's this/that?*”;二是简单评论,常用的句型是“*What do you think ...*”和“*Is he right?*”。这些问题的答案通常显而易见,虽在一定程度上帮助学生学习,增强其自信心,但对于真实交流技能的提高效果有限。

第二个因素是输入量不足。输入量是语言习得的一个关键因素,我国目前一般小学通行的每

周2—4课时的教学量比较有限。而且由于教师课堂上使用的词汇、句型变化不多,学生回答时使用的词汇也比较单一,词汇量有限。相对贫乏的输入和输出,不利于儿童听说能力的发展(Morgan *et al.* 2015)。

第三个影响因素是课程资源有待提高。我国基础教育阶段英语课程资源具有教材资源与网络资源多、学校资源与学生资源少的特点,课程资源基本上以教材、配套的教师参考书和学生课外练习书为主(徐锦芬 2019)。虽然小学英语教材的编写质量随着基础教育改革的推进和深入有了明显的改善,但在教材结构、教材内容等方面仍然存在一些问题。以使用较多的教材之一教材A为例,该教材各单元按照主题编排内容,单元主题呈现鲜明的直线式编排特点,主题重复率低,单元间词汇关联度不高,每个单元的重点单词复现率较低,不利于学生的词汇学习。另外单元内容呈现上多以一到两个话轮的简单对话为主,缺乏与儿童认知相匹配的小故事、儿歌等内容,不利于调动儿童的学习积极性。

第四个因素是教师整合教学资源的意识与能力不足。教师需要深入了解自己学生的学情,针对学情合理使用包括教材在内的各种教学资源。但很多小学英语教师挖掘和整合教材的意识薄弱(徐锦芬 2019)。义务教育阶段统编教材以国家课标为准绳,编写需要满足一般情况下广大学生的需求。A教材1年级的分册面向的是零起点的学生。不同地区、不同学校学生水平存在差异,本研究中的低年级考生,尤其是北京考生,不少在入学前学过英语。在他们1年级的学习中,不少教师可能未能根据实际学情适当调整教学内容,因材施教,因此这部分低年级学生的成绩出现与入学时持平的情况。

5 结论与启示

我们的测试结果显示,小学生的听力理解能力和口头表达能力都比较欠缺,能力变化呈现低年级停滞、中年级上升、高年级进步趋缓的特征。

需要指出的是,本研究所采用的北英测评一级考试虽然总体信度较高,但第二套试卷的第一部分信度为0.69,相对于其他三套试卷而言略低,这有可能会影响第一部分的结果。考虑到参加该套试卷测试的考生人数占比略低于总人数的1/4,我们认为影响在可控范围,但仍提醒读者对该部分的结果持谨慎态度。

我们认为总体上小学生的听说能力发展符合外语能力发展的规律,但轻视听说的传统、输入量不足、课程资源单一和教师整合教学资源意识与能力的缺乏在很大程度上抑制了学生听说能力的提升。为此我们提出两个建议。

首先,小学英语教学尤其是低年级的教学应该以听说为重。教师在课堂上应该多创造以意义交流为目的的真实语境,采用教师读、学生听,然后学生模仿复述的分享阅读模式,以绘本或分级读物为材料,通过听故事和讲故事的方式,提高学生的听说能力。研究(如Uchiyama 2011)发现,教师读故事时的音高、语调、单词的重音能帮助学生猜测单词的意义,辨析词组和句子,语音语调还能显示情节的紧张或舒缓、故事人物的喜怒哀乐,这对于学生理解故事都是大有裨益的。同时儿童读物里的词汇和语法结构比日常的对话要丰富得多(Mesmer 2016; Noble *et al.* 2018),也远比目前国内小学英语课本的词汇量和语法结构丰富,而且内容更生动有趣。同时,研究(如Noble *et al.* 2018)发现,分享阅读能使教师使用比日常对话交流更丰富的词汇和更复杂的语法结构,确保了输入的质量和数量,从而促进学生口语词汇量、语法复杂度和听说能力的发展。

其次,任课教师需要根据学生的实际学情,科学地整合教学资源,因材施教。教师应熟悉自己学生的真实水平,参照《量表》的能力要求,灵活、合理运用教材,适时补充绘本和分级读物等教学资源,并丰富课堂教学模式,确保不同水平学生的学习需求都能获得满足,促进其语言能力发展。

参考文献

- Alderson, J. C., C. Clapham & D. Wall. 1995. *Language Test Construction and Evaluation* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Z. & Q. Wang. 2014. Examining classroom interactional practices to promote learning in the young learner EFL classroom in China [A]. In S. Rich (ed.). *International Perspectives on Teaching English to Young Learners* [C]. London: Palgrave Macmillan. 45-65.
- Koutsoftas, A. D. & P. Srivastava. 2020. Oral language contributions to reading and writing in students with and without language-learning disabilities [J]. *Exceptionality* 28: 380-392.
- Leider, C. M., C. P. Proctor, R. D. Silverman & J. R. Harring. 2013. Examining the role of vocabulary depth, cross-linguistic transfer, and types of reading measures on the reading comprehension of Latino bilinguals in elementary school [J]. *Reading and Writing* 26: 1459-1485.
- Mesmer, H. A. E. 2016. Text matters: Exploring the lexical reservoirs of books in preschool rooms [J]. *Early Childhood Research Quarterly* 34: 67-77.
- Morgan, P. L., G. Farkas, M. M. Hillemeier, C. S. Hammer & S. Maczuga. 2015. 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry [J]. *Child Development* 86: 1351-1370.
- Noble, C. H., T. Cameron-Faulkner & E. Lieven. 2018. Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading [J]. *Journal of Child Language* 45: 753-766.
- Palacios, N. & A. Kibler. 2016. Oral English language proficiency and reading mastery: The role of home language and school supports [J]. *The Journal of Educational Research* 109: 122-136.
- Philippakos, Z. A. T. 2019. Effects of strategy instruction with an emphasis on oral language and dramatization on the quality of first graders' procedural writing [J]. *Reading & Writing Quarterly* 35: 409-426.
- Uchikoshi, Y., L. Yang & S. Liu. 2018. Role of narrative skills on reading comprehension: Spanish-English and Cantonese-English dual language learner [J]. *Reading and Writing* 31: 381-404.
- Uchiyama, T. 2011. Reading versus telling of stories in the development of English vocabulary and comprehension in young second language learners [J]. *Reading Improvement* 48: 168-178.
- Verhoeven, L. & J. van Leeuwe. 2012. The simple view of second language reading throughout the primary grades [J]. *Reading and Writing* 25: 1805-1818.
- Yeung, P.-S., C. S.-H. Ho, D. W.-O. Chan & K. K.-H. Chung. 2017. The role of transcription skills and oral language skills in Chinese writing among children in upper elementary grades [J]. *Applied Psycholinguistics* 38: 211-231.
- 刘建达, 2019, 中国英语能力等级量表与英语教学[J], 《外语界》(3): 7-14。
- 彭鹏、陶沙, 2009, 单词解码、英语语言理解和一般认知能力在汉语儿童英语阅读学习中的作用[J], 《外语教学与研究》(1): 30-37。
- 韦晓保, 2019, 英语语音加工技能、单词解码及一般认知能力在汉语儿童英语读写能力发展中的作用[J], 《外语教学》(5): 61-65。
- 徐锦芬, 2019, 关于基础教育阶段英语课程资源建设的思考[J], 《外语学刊》(2): 64-67。

作者简介

陈亚平, 北京外国语大学英语学院教授。主要研究领域: 二语习得、心理语言学。电子邮箱: yapingchen331@sina.com

王一虹, 盈德未来教育测评研究院院长。主要研究领域: 教育测评、英语教师教育、二语习得。电子邮箱: yihong.wang@ydasess.com

(审稿编辑: 许宏晨)

Keywords: multilingual competence; critical aboriginal language; general education courses; survey of needs

Problems of and solutions to the undergraduate programs of South Asian language majors in China under The Belt and Road Initiative: The case of Urdu

LI Baolong..... 18

Abstract: The Belt and Road Initiative has brought a good opportunity to the teaching of South Asian languages in China, especially in terms of the development of undergraduates' programs of those majors. Taking Urdu as an example, the paper poses some main problems in the current teaching situation, such as a lack of systematic planning in the academic layout and enrollment, a mismatch between the teaching staff and the development of the subject, and a less effective program of inter-disciplinary talent education. Targeting at the problems, the paper continues to propose several solutions to explore effective approaches to Urdu as well as other South Asian languages teaching in China.

Keywords: The Belt and Road Initiative; South Asian languages; Urdu; talent cultivation

A study of meaning-negotiation activities in the college English classroom in line with the Holistic Approach towards FLT

HAN Baocheng & WEI Xing..... 25

Abstract: How to conduct meaning-negotiation activities in foreign language classrooms is a crucial issue in second language acquisition research. The newly-proposed Holistic Approach towards FLT extends the meaning of meaning-negotiation activity. To examine its effectiveness, this study focuses on the sub-activities of "reproduction" and "co-construction" consecutively implemented in the college English classroom. Results suggest that these activities not just helped students to further understand the discourse, but enabled them to fully grasp its meaning and implications, to improve their ability to construct discourse meaning, and to enhance their overall foreign language proficiency.

Keywords: the Holistic Approach towards FLT; meaning-negotiation activities; ability to construct discourse meaning; overall foreign language proficiency

CSE-based survey of elementary school students' ability in listening comprehension and oral production

CHEN Yaping & WANG Yihong..... 34

Abstract: Young learners' ability in listening comprehension and oral production is vital to language development. Proficiency in listening and speaking is directly tied to young learners' reading and writing

development. The present study uses Proficiency Exam for Young English Learners (PEYEL) (Beginner Level) which aligns well with China's Standards of English Language Ability (CSE) Level 1 and Level 2 for listening comprehension and for oral production to assess elementary school students' listening comprehension and oral production. It is found that students' overall ability in both regards is relatively deficient and that the ability development displays features with stagnation in low grades, significant rise in intermediate grades and slow progress in senior grades.

Keywords: elementary school students; listening comprehension and oral production; China's Standards of English Language Ability; Proficiency Exam for Young English Learners (Beginner Level)

A study on the teaching theory of instructing nominalization and teaching principles

CHEN Hao..... 41

Abstract: Nominalization, as an essential feature of academic discourse and all other formal writing styles, is a difficult, yet advanced stage for second language acquisition for EFL learners. Many scholars proposed teaching nominalization in language instruction, but no teaching theory has yet been constructed. In view of the inadequacy of previous research in this field, this study drew on the nominalization theory in Systemic Functional Linguistics to develop the nominalization teaching theory and constructed the theoretical model of teaching nominalization based on the interactive relationship of teaching aims, teaching elements and productive activities of nominalization under the guidance of Production-oriented Approach. Besides, four teaching principles were proposed for teachers to utilize this theoretical model, namely, the completeness of teaching elements, systematicity of teaching units, progressiveness of teaching contents and adequacy of teaching activities.

Keywords: nominalization; teaching theory; teaching principles; Production-oriented Approach

Investigating college English teachers' peer assessment practice

JIANG Jinlin..... 50

Abstract: This study investigated why and how teachers implement peer assessment based on two rounds of interviews with three college English teachers and text analysis of related protocols such as students' peer feedback. Research results indicated that teachers were motivated to implement peer assessment by its reported benefits. Then teachers' belief in peer assessment was strengthened in practice and they were willing to continue to use it. In addition, teachers have mastered the basic procedures of peer assessment and used a series of effective strategies before, during and after peer assessment. The study also identified several limitations such as unfocused assessment goals, little modeling of evaluation process, inefficient teacher feedback and limited follow-up actions. This study concluded with suggestions on how to effectively implement peer assessment.

Keywords: peer assessment; college English teachers; practice; implementation process; interview

基础教育阶段外语信息化教学现状研究 ——基于上海市中小学外语教师的一次 规模性问卷调查¹

杨姗姗 束定芳 陈恒洁

上海外国语大学

© 2021 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(3), 26-35页

提 要: 信息技术与外语教学的融合对基础外语教育教学新生态的形成具有重要意义,但鲜有文献报告中小学外语教师信息化教学的情况。本研究基于上海市9,343位教师的问卷调查数据,发现中小学信息化外语教学已具备一定的条件。但是,教师使用率显著低于学校配备率;教师具备较高的信息素养,但对信息化外语教学持消极态度,且教师的信息素养与教学实践存在显著性差异。年龄、执教学段对教师的看法、素养和实践具有显著影响。开展中小学信息化外语教学面临技术支持缺位,优秀案例及资源稀缺,教师缺乏理论和方法指导等困难。

关键词: 信息化; 基础外语教育; 教师; 信息素养; 调查

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 2096-6105(2021)03-0026-10

1 引言

信息技术为外语学习提供了新的可能性。信息化教学指教育者和学习者借助现代教育媒体、教育信息资源和方法进行的双边活动(南国农 2004)。学习者信息化的课外学习已较为普遍(Lai *et al.* 2018),而外语课堂教学却与信息技术的发展、学生课外学习方式的变革明显脱节(Kessler 2018),因此,必须改进外语教学的传统范式(陈坚林、马牧青 2019)。而融入技术的外语教学有助于创设真实丰富的语境,促进互动,训练学生的问题解决能力和高阶思维能力等。信息技术与教学的深度融合对教师提出了更高的要求,例如,欧盟在2018年发布的《数字教育行动计划(2018—2020)》[*Digital Education Action Plan (2018—2020)*]提出欧洲教育工作者数字能力框架,包括信息和数据素养、沟通和协作、数字内容创作、安全健康、解决问题等数字

能力(European Commission 2018)。美国国际教育技术协会在2019年提出的第一条教师标准即教师作为学习者,通过不断学习,利用技术促进学生学学习(International Society for Technology in Education 2019)。2019年, TESOL在K12教师职前准备标准中也指出教师教学要选用合适的数字资源(TESOL 2019)。我国教育部在2018年发布的《教育信息化2.0行动计划》提出要大力提升教师信息素养,推动教师主动适应信息化、人工智能等新技术变革,积极有效开展教育教学(中华人民共和国教育部 2018)。

尽管相关政策在积极引导,语言教师的技术融合却并不理想(Liu *et al.* 2017),原因是教师动机不足、技术不自信等(Li 2014)。技术接受模型(technology acceptance model,简称TAM)认为个体使用技术的行为意向决定其实际的技术使用情况,而行为意向又受到个体对技术使用态度的影响(Davis *et al.* 1989)。在此理论框架下,教师对

¹ 本文系第四期上海市普教系统名校名师培养工程“高峰计划”项目“数字化环境下英语教学方式与学习方式变革研究”的阶段性成果。

技术使用的态度是决定其接受程度并在教学实践中使用该技术的关键因素。因此,研究教师对技术使用的态度可以预测其实际的技术使用情况。但是,TAM忽略了外部因素的作用(Huang *et al.* 2019)。Venkatesh *et al.* (2003) 提出整合型技术接受与使用(Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, UTAUT)模型,肯定了外部因素(如社群影响、促进条件等)对技术使用的作用,且认为外部因素是实际使用行为的直接决定因素,当外部因素与努力期望、绩效期望、年龄、性别、经验等因素被综合考虑时,对技术使用有显著影响。

我国大学外语教师的信息化意识较强、态度积极(Liu *et al.* 2017),但信息化设施与资源多用于备课、授课等环节,信息化评价、指导学生开展自主学习等实践较少(王宾香 2018)。Li & Walsh (2011)对北京地区400名中学教师的调查发现,英语教师已具有一定的信息素养,学校具备提供计算机技术的条件,然而计算机使用仅限于通过PPT展示图片、语法点和句子结构等。Li (2014)的跟踪研究显示,教师的技术使用现状并未得到改善。国内的研究大多集中在高等教育领域,鲜有文献报告基础教育阶段外语教学与信息技术的融合情况。根据《教育信息化十年发展规划(2011—2020年)》,我国基础教育已进入信息技术与教育教学深度融合的发展阶段。如今我国基础教育阶段外语信息化教学的开展情况如何?学界迫切需要开展全面、深入的调查,以了解现状,为进一步发展作准备。

本研究沿用Liu *et al.* (2018)的做法,调查教师的信息素养和信息化教学实践,而非仅仅考虑教师的技术使用意向。此外,考虑到社会文化因素对我国外语教师技术使用有显著的影响(Li 2014),本研究将《普通高中英语课程标准(2017年版)》(以下简称“新课标”)中有关信息化的内容设计为课标信念问卷,即教师如何看待新课标对信息化外语教学的叙述,调查社会文化因素的影响。本研究还考察了性别、年龄、执教学段等因素对信息化外语教学的影响。

2 研究设计

2.1 研究问题

本研究主要回答以下几个研究问题:

- 1) 对于信息化教学,上海市中小学外语教师的看法、素养与实践现状如何?
- 2) 上海市中小学信息化外语教学资源与教师使用情况如何?存在哪些困难与挑战?

2.2 研究对象

调查问卷面向上海市全体中小学英语教师发放,共回收问卷11,644份,剔除填写异常的问卷(如答卷时间少于120秒,互斥题答案一致等)2,301份,获得有效问卷9,343份,有效率约80.2%。研究对象的基本信息见表1。

表1 研究对象基本信息

性别		年龄					执教学段		
男	女	25岁及以下	26—30岁	31—40岁	41—50岁	51岁及以上	小学	初中	高中
716 (7.7%)	8,627 (92.3%)	427 (4.6%)	1,535 (16.4%)	3,222 (34.5%)	3,315 (35.5%)	844 (9.0%)	3,078 (32.9%)	4,697 (50.3%)	1,568 (16.8%)

2.3 研究工具

在阅读文献与咨询专家的基础上,本研究将调研分为态度与信念、技能与熟练度、课标信念、实践、困难与需求五个维度,部分借鉴Tondeur *et al.* (2017)和European Commission (2019)的研

究,并结合新课标,设计了“外语信息化教学现状调查问卷”。2019年4月初为初步研究阶段,在上海市某区两所中学发放问卷并回收有效问卷30份。高分组和低分组在所有变量上的 t 值的显著水平为0.000,且均值差值的95%置信区间不包括0,

说明两组在全部变量上具有显著性差异，问卷题项具有较好的区别力。问卷回收后，项目组成员分别访谈了两位教师、一位教研员、两位上海市英语教育教学研究基地专职研究员，综合各方反馈意见生成“上海市中小学外语信息化教学现状调查问卷”。问卷包括教师的基本信息、信息化教学环境、对信息化英语课程的观点与实践，客观题采用李克特五级量表的形式。另外，该问卷还包括一道非必答主观题“您对信息化英语课程有哪些意见或建议？”。

2019年4月下旬在某中学开展了第二次初步研究，项目组回收有效问卷52份。研究样本中，问卷KMO值为0.969，Bartlett球形检验显著性水平为0.000，数据适用因子分析。通过主成分分析法，删除因子载荷量小于0.5的题项，最终问卷保留了33道题项，生成五个因子，各因子的项目负荷量介于0.468—0.902（见表2），各因子的特征值均在3以上，累计解释方差达到74.514%（见表3），说明问卷具有较好的结构效度。

表2 问卷题项及负荷量

因子	问卷题项	负荷量	共同性
1	I16 我能够熟练运用现代信息技术帮助学生学习英语。	0.820	0.817
	I15 在课堂教学中我能够熟练运用多媒体设备与资源。	0.798	0.778
	I18 我能够合理运用信息技术促进学生使用英语交流。	0.791	0.795
	I19 我能够合理运用信息技术促进我与学生的交流。	0.776	0.786
	I14 我能够熟练搜索所需教学资源进行备课。	0.774	0.721
	I17 我能够指导我的学生运用现代信息技术自主学习英语。	0.772	0.740
	I21 我能够熟练通过信息技术手段对学生予以评价反馈。	0.737	0.709
	I22 我能够熟练运用网络资源、APP等为学生提供真实的英语学习资源。	0.720	0.703
	I13 我能够主动学习新的信息技术。	0.618	0.635
2	I25 我认为应用现代信息技术能够丰富英语课程资源。	0.786	0.868
	I26 我认为英语课程应包括信息技术相关的话题或主题。	0.758	0.807
	I29 我认为教师向学生推荐网络资源时应注意信息安全。	0.756	0.743
	I27 我认为英语教师应使用信息技术引导学生开展主动、个性化的探究活动。	0.755	0.834
	I28 我认为教师应指导学生利用网络资源、APP等自主学习英语。	0.755	0.790
	I24 我认为英语课程应开展线上线下混合式教学。	0.725	0.721
	I31 我认为英语教材要有配套的信息化教学资源。	0.723	0.681
	I23 我认为英语课程应重视现代信息技术的应用。	0.709	0.808
3	I11 信息化英语课程有助于实现真实的语言互动。	0.790	0.872
	I10 信息化英语课程有助于呈现真实生动的语言学习场景。	0.769	0.846
	I12 信息化英语课程有助于实现个性化的学习。	0.764	0.845
	I8 现代信息技术可以提高我的工作效率。	0.648	0.733
	I7 我认为值得花时间学习使用新信息技术。	0.620	0.750
	I5 英语课程应该使用信息技术。	0.604	0.695

(待续)

(续表)

因子	问卷题项	负荷量	共同性
4	I3 我认为学习信息技术有用。	0.902	0.920
	I1 我想学习现代信息技术。	0.900	0.911
	I2 我认为学习信息技术有趣。	0.889	0.911
	I4 在教学中我喜欢使用信息技术。	0.836	0.861
5	I38 我指导学生用外语微课、慕课等平台自主学习。	0.770	0.622
	I35 我借助信息化平台批改英语作业、试卷。	0.741	0.561
	I37 我使用网络平台或社交软件分享英语学习资源。	0.712	0.656
	I33 我借助外语教学资源网站等网络资源备课。	0.609	0.528
	I36 我使用微信、QQ群等与学生或家长进行讨论、答疑等。	0.597	0.446
	I39 我通过使用信息技术手段来提高课堂效率, 增强教学效果。	0.468	0.497

表3 各因子的特征值、解释方差和累计解释方差

因子	标签	定义	特征值	解释方差	累计解释方差
1	技能与熟练度	运用信息技术开展外语教、学和研究 的技能与熟练程度	6.756	20.472	20.472
2	课标信念	对于新课标中信息化外语教学叙述的 认同程度	6.215	18.834	39.306
3	课程信念	对于信息技术融入外语课程的信念	4.175	12.650	51.956
4	态度	对于信息技术融入外语教学的态度	4.127	12.506	64.462
5	实践	运用信息技术开展外语教学实践	3.317	10.052	74.514

本研究中问卷数据部分的Cronbach's α 为0.963, 其中技能与熟练度、课标信念、课程信念、态度、实践各部分的Cronbach's α 分别为0.954、0.958、0.943、0.964、0.812, 说明问卷与五个部分的内在一致性较好, 具有较高的信度。

2.4 数据收集与分析

2019年5月初, 项目组联系上海市教育委员会教学研究室各学段的英语教研员, 将问卷通过上海市教研活动集中发放给区教研员, 由其转发给各校英语教研组长, 再由教研组长发放给各校英语教师。为提高问卷的填写率, 项目组专门就问卷调查的目的和意义向教研员与教师作了文字说明(Dörnyei & Taguchi 2010)。本次调研旨在全

面了解上海市信息化外语教学的实施现状, 因此取样覆盖各个辖区。所有客观题数据导入SPSS 20.0进行统计分析。使用Kolmogorov-Smirnov方法检验数据的正态分布假设, 显著性水平为0.000, 表明数据呈非正态分布, 因此采用非参数检验方法。

3 结果与讨论

3.1 教师的看法、素养与实践

Friedman检验(见表4)表明, 技能与熟练度、课标信念、课程信念、实践、态度的秩平均值呈递减趋势。秩次检验结果显示, 显著性水平为0.000, $\chi^2=33108.181$, 即五个维度间存在显著

性差异。为进一步了解教师信息化课程的技能与熟练度是否和其实践、态度均存在差异，本研究采用配对样本 Wilcoxon 检验，秩次检验结果（见表5）表明教师对信息化课程的态度及其技能与熟练度、实践均存在显著性差异（ p 值均为0.000），且教师的实践显著低于其技能与熟练度，而态度显著低于实践。

表4 描述统计与秩次统计

维度	个案数	平均值	标准差	秩平均值
技能与熟练度	9,343	34.5415	5.88535	4.67
课标信念	9,343	32.9592	4.96209	4.27
课程信念	9,343	25.1538	3.90705	2.95
实践	9,343	19.6330	4.15250	1.84
态度	9,343	16.7950	3.34424	1.27

表5 秩次检验结果

指标	态度—技能与熟练度	实践—技能与熟练度	实践—态度
Z	-83.773 ^b	-83.435 ^b	-53.659 ^c
p	0.000	0.000	0.000

态度是TAM和UTAUT模型中教师使用技术的关键因素，且态度与技术的实际使用存在显著

性差异 (Basturkmen 2012)。本研究发现，不同于 Liu *et al.* (2017) 的研究中大学英语教师对信息化教学的积极态度，中小学英语教师对信息化外语教学的态度秩平均值最低，验证了弥补基础教育阶段信息化外语教学研究空白的必要性，揭示了深入了解各学段教师信息化教学现状的必要性。另外，上海市中小学英语教师已经具备较高的信息化技能与熟练度，但并未将其应用于外语教学 (Li & Walsh 2011)。简言之，外语教师具有较高的技能与熟练度，但实践水平却不高，态度消极。

基于UTAUT模型，若要了解信息技术融合外语教学的现状，还应考虑社群影响和促进条件，以及教师的性别、年龄、经历等调节变量。考虑到语境对技术使用的重要性 (Liu *et al.* 2017)，本研究增加了执教学段变量，以了解不同执教学段的教师是否存在差异。以下将分别报告性别、年龄和执教学段对各个维度的影响。

3.1.1 性别因素

本研究使用Mann-Whitney U检验方法，发现性别因素在各维度上均不存在显著性差异（见表6）。UTAUT模型中不同性别的教师的技术使用倾向具有显著性差异 (Venkatesh *et al.* 2003)，而本研究与Wong *et al.* (2012)的发现一致，即性别因素不具有显著性差异。可能的原因包括：1) 本研究样本的性别比例失衡，可能对统计结果造成影响；2) 生活中无处不在的技术使用、教师培训融入技术维度等使得性别差异在减小，直至不再显著 (Chou *et al.* 2011)。

表6 性别因素

维度	秩平均值		Z	p
	男	女		
技能与熟练度	4,705.66	4,669.21	-0.351	0.726
课标信念	4,573.00	4,680.22	-1.048	0.295
课程信念	4,527.69	4,683.98	-1.530	0.126
实践	4,635.05	4,675.07	-0.397	0.692
态度	4,707.80	4,669.03	-0.371	0.711

对于信息化英语课程,虽然女性教师持更加积极的信念,但其自我效能感可能低于男性教师,认为信息技术难度大、非教学所必需(González-Sanmamed *et al.* 2017),即努力期望过高而绩效期望过低致使其信息素养和实践性低于男性教师。Venkatesh *et al.* (2003)认为努力期望和社群影响对女性使用倾向具有更为显著的影响,而绩效期望对男性具有显著性影响。因此,女性教师应关注对感知易用性(Davis *et al.* 1989)、信息技术复杂性和易用性的理解,以及通过提升主观规范、社会因素和形象来提高女性教师的使用倾向。男性教师则应提高感知有用性、内在动机、理解信息技术运用于教学的优势等绩效期望。

3.1.2 年龄因素

Kruskal-Wallis 检验表明不同年龄段的教师在各维度上均存在显著性差异(见表7)。随着年龄增长,秩平均值大体呈下降趋势,特别是40岁前后降幅明显。年龄显著调节努力期望、绩效期望、社群影响和技术的实际使用(Venkatesh *et al.* 2003)。年轻教师更加主动、更愿意在教学中使用技术,同时他们自身的信息技术水平也更高(Li & Walsh 2011)。25岁及以下教师的技能与熟练度最高,对信息技术的运用也更为自信(Wong *et al.* 2012)。40岁以上的教师对信息技术的自我效能感降低(Fraillon *et al.* 2020),由于多重社会角色的压力、职业倦怠等因素可能呈现出职业认同感逐渐降低、教学创新能力相对减弱的趋势。

表7 年龄因素

维度	秩平均值					H ₍₂₎	p
	25岁及以下	26—30岁	31—40岁	41—50岁	51岁及以上		
技能与熟练度	5,584.00	5,262.08	4,976.80	4,211.32	3,783.26	358.628	0.000
课标信念	5,085.06	5,160.21	4,936.33	4,321.96	3,940.87	219.811	0.000
课程信念	5,242.48	5,156.19	4,870.48	4,308.00	4,174.73	184.671	0.000
实践	5,009.85	5,142.42	4,929.12	4,322.97	4,034.84	186.505	0.000
态度	5,405.96	5,269.65	4,872.57	4,277.65	3,996.94	268.953	0.000

教师培训与课程实施中应考虑年龄的调节作用。一方面,职前教育大纲应体现技术融合,教师入职前即体验到丰富的信息化手段;另一方面,持续的专业发展是教师教学中融入信息技术的关键(Lawless & Pellegrino 2007)。绩效期望对年轻教师影响显著,应加强其对信息技术运用于英语教学的优势、对教学效果提升的理解。经验型教师受到努力期望、社群影响和技术使用的影响,这启示我们一方面应考虑教师的感知易用性和复杂性(如选择容易操作的系统或平台),另一方面应发挥社会因素的作用(如提供优秀案例、构建信息化教学专业发展共同体等),同时结合教师现有的信息化工具使用体验,从教师熟悉的工具或方法着手,在做中学,以用促学。

3.1.3 执教学段因素

小学教师的信息化教学秩平均值均高于中学教师(见表8),这可能与现行的教学方法与评价机制紧密相关,小学阶段的教师会利用多媒体设备等展示图片、音视频资源,以激发学生的英语学习兴趣(Taghizadeh & Yourdshahi 2019),而到了中学阶段,面临中考和高考压力,师生在有限的课堂教学时间内疲于应试,没有精力运用技术创新教学活动或方法。不同学段的教师在五个维度均存在显著性差异($p=0.000$),使用Mann-Whitney U检验方法进行事后检验,并用Bonferroni校正法将概率水平确定为0.167。检验结果表明,三个学段教师的观点存在显著的组间差异($p=0.000$),唯一的例外是初中组与高中组

教师对课标信念的差异不显著 ($p>0.167$), 可能的原因是中学教师较多开展教研活动来学习新课标的理念, 因此对课标的理念更加熟悉。这也启

发我们在课标的修订过程中纳入信息技术的因素, 通过课标学习, 加深教师对信息化教学的认识。

表8 执教学段因素

维度	秩平均值			H ₍₂₎	p
	小学	初中	高中		
技能与熟练度	5,621.53	4,322.80	3,853.81	616.183	0.000
课标信念	5,366.38	4,364.24	4,230.74	322.838	0.000
课程信念	5,559.04	4,326.74	3,964.75	545.989	0.000
实践	5,280.35	4,318.44	4,537.05	242.824	0.000
态度	5,385.85	4,402.98	4,076.37	366.584	0.000

3.2 信息化资源、教师使用与主要困难

信息化资源与教师使用情况调查结果(见表9)显示, 学校配备率与教师使用率存在显著性差异 ($Z=-4.703, p=0.000$), 教师使用率 ($M=0.60, SD=0.24$) 显著低于学校配备率 ($M=0.44, SD=0.19$), 且两者显著正相关 ($r=0.923, p=0.000, r^2=0.85$),

即教师使用率随学校配备率的提高而提高。教师对信息化教学手段的使用率显著低于知晓率 ($Z=-4.351, p=0.000, M=0.60, SD=0.12$), 且教师使用率与知晓率之间呈显著的正相关关系 ($r=0.806, p=0.000, r^2=0.65$)。

表9 信息化资源与教师使用情况

学校信息化设施与教师使用情况			教师信息化教学手段的知晓与使用情况		
设施	学校配备率	教师使用率	信息化手段	教师知晓率	教师使用率
个人电脑	93.9%	64.6%	社交软件	70.6%	74.8%
互联网	91.7%	64.5%	在线学习平台	71.9%	72.4%
打印机	75.5%	65.7%	慕课	56.2%	20.8%
摄像机	43.6%	25.8%	微课	73.8%	39.4%
投影仪	83.1%	62.8%	电子书包	55.4%	9.1%
平板电脑	42.4%	30.4%	AR	37.1%	2.7%
交互式电子白板	57.5%	40.1%	VR	53.9%	5.8%
触屏一体机	52.1%	38.7%	平板电脑	67.5%	47.0%
智慧教室	29.4%	17.7%	机器人	48.3%	3.4%
智能阅卷/组卷系统	33.1%	29.3%	APP	65.6%	55.4%

上海市中小学已配备开展信息化教学的部分软硬件设施,外语教师对信息化的教学手段也有所了解,但是使用率显著低于知晓率。究其原因,教师报告的信息化英语教学主要困难可分为外在因素(如缺少技术支持、缺少合适的教学内容或素材、应试压力等)和内在因素(如缺乏相关技能等)(见图1),且主要体现在外在因素上。常见的影响信息化教学的外在因素包括学校领导的支持、技术使用奖励、同事间的相互学

习、学生期待教师使用技术及课程要求等(Huang *et al.* 2019)。信息化外语教学的困难还包括应试导向、教师权威、以教材为中心的传统课堂结构。本研究中超半数教师认为实施信息化教学的困难在于“缺少合适的教学内容或素材”和“应试压力”,这与传统的课堂教学方法关系密切,缺少服务于现行课堂教学方法的合适资源和考试为驱动的教育环境阻碍了信息化与外语教学的深度融合。

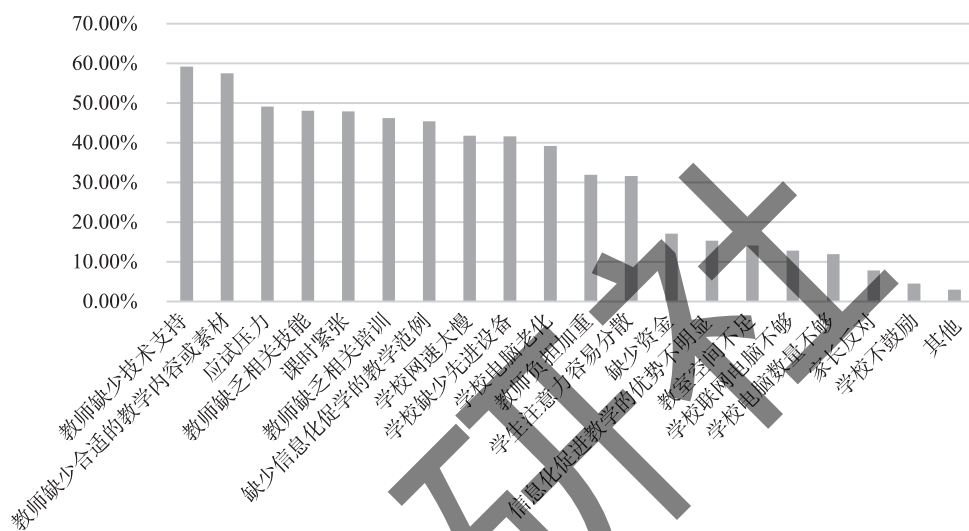


图1 信息化英语教学的主要困难

基于UTAUT模型,外在因素主要体现在社群影响和促进条件两个方面。社群影响包括主观规范、社会因素和形象,如名师或中青年骨干教师的引领、教师学习合作共同体或同侪的带动以及提升教师自我效能感。促进条件包括感知行为控制、便利条件及兼容性,例如,通过在职培训、工作坊等方式提升教师的信息素养,升级、优化学校配套设施,充分考虑教师的时间和新技术的机会(Fraillon *et al.* 2020)。针对教师缺少技术支持(Lawrence & Tar 2018),有条件的学校可以聘请信息化教学专员,协调解决学科教师遇到的技术问题。另外,在我国社会文化语境下,政策引领尤为重要,而我国迄今为止共出台过两项教师信息素养标准:2004年的《中小学教师教育技术能力标准(试行)》与2014年的《中小学教师信息技术应用能力标准(试行)》,时间间隔长

达10年,这显然与信息技术迅猛发展的态势及其融入教育的速度是不同步的(马欣研、朱益明 2019)。教师只有在理念上重视现代信息技术应用,才有可能去开展信息化教学活动。

4 结语

上海市基础教育阶段信息化外语教学已具备一定的条件,但是教师使用率显著低于学校配备率;教师具有较高的信息素养,但与其对信息化教学的态度、实践存在显著性差异;不同年龄、执教学段的教师存在显著的组间差异;开展信息化教学面临挑战。

本次调研的主要启示包括:在政策层面,要更新教师信息素养标准,发挥政策的引导作用;在课程实施层面,要综合考虑教师的努力期望、

绩效期望、社群影响和促进条件等,发挥教师能动性,促进教师信息素养转换成信息化外语教学实践;在教师发展层面,基于不同年龄、不同执教学段教师的特点与需求,通过实训活动、长期持续的学习、自我反思、同伴互助等方式开展职前与职中信息化教学分层培训。总之,将信息技术融入外语教学并不代表好的教学必须用到技术(Chun *et al.* 2016),技术归根结底只是一种手段,是一种为教学主体服务的辅助性工具,而并非教学主体本身,亦非教育的宗旨与目标(束定芳 2019)。

本研究也存在一些不足。首先,本研究的信息化教学实践数据来源于教师自我报告的实际使用情况,未来研究需要加入课堂观察等数据,以便更准确地呈现教师实际教学中的技术使用行为。其次,本研究聚焦上海市的中小学信息化外语教学,未来还需要更大范围的调研。最后,对于教师信息素养较高、信息化教学设施配备较齐全面教学实践却不理想的深层次原因,需要更深入的实证研究来揭示。

参考文献

- Basturkmen, H. 2012. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices [J]. *System* 40: 282-295.
- Chou, C., H.-C. Wu & C.-H. Chen. 2011. Re-visiting college students' attitudes toward the Internet-based on a 6-T model: Gender and grade level difference [J]. *Computers & Education* 56: 939-947.
- Chun, D., R. Kern & B. Smith. 2016. Technology in language use, language teaching, and language learning [J]. *The Modern Language Journal* 100: 64-80.
- Davis, F. D., R. P. Bagozzi & P. R. Warshaw. 1989. User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models [J]. *Management Science* 35: 982-1003.
- Dörnyei, Z. & T. Taguchi. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd Ed.) [M]. New York: Routledge.
- European Commission. 2018. On the Digital Education Action Plan [OL]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN> (accessed 17/01/2018).
- European Commission. 2019. 2nd Survey of Schools: ICT in Education [OL]. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education> (accessed 14/03/2019).
- Fraillon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman & D. Duckworth. 2020. *Preparing for Life in a Digital World* [M]. Cham: Springer.
- González-Sanmamed, M., A. Sangrà & P. C. Muñoz-Carril. 2017. We can, we know how. But do we want to? Teaching attitudes towards ICT based on the level of technology integration in schools [J]. *Technology, Pedagogy and Education* 26: 633-647.
- Huang, F., T. Teo & M. Zhou. 2019. Factors affecting Chinese English as a foreign language teachers' technology acceptance: A qualitative study [J]. *Journal of Educational Computing Research* 57: 83-105.
- International Society for Technology in Education. 2019. ISTE Standards for Educators [OL]. <https://www.iste.org/standards-for-educators> (accessed 23/07/2019).
- Kessler, G. 2018. Technology and the future of language teaching [J]. *Foreign Language Annals* 51: 205-218.
- Lai, C., X. Hu & B. Lyu. 2018. Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology [J]. *Computer Assisted Language Learning* 31: 114-143.
- Lawless, K. A. & J. W. Pellegrino. 2007. Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers [J]. *Review of Educational Research* 77: 575-614.
- Lawrence, J. E. & U. A. Tar. 2018. Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process [J]. *Educational Media International* 55: 79-105.
- Li, L. 2014. Understanding language teachers' practice with educational technology: A case from China [J]. *System* 46: 105-119.
- Li, L. & S. Walsh. 2011. Technology uptake in Chinese EFL classes [J]. *Language Teaching Research* 15: 99-125.
- Liu, H., C.-H. Lin & D. Zhang. 2017. Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: A survey of teachers of English as a foreign language in China [J]. *Computer Assisted Language Learning* 30: 745-765.

- Liu, H., C.-H. Lin, D. Zhang & B. Zheng. 2018. Chinese language teachers' perceptions of technology and instructional use of technology: A path analysis [J]. *Journal of Educational Computing Research* 56: 396-414.
- Taghizadeh, M. & Z. H. Yourdshahi. 2019. Integrating technology into young learners' classes: Language teachers' perceptions [J]. *Computer Assisted Language Learning* 33: 982-1006.
- TESOL. 2019. Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs [OL]. <https://www.tesol.org/docs/default-source/books/2018-tesol-teacher-prep-standards-final.pdf?sfvrsn=6>. 2019-07-23 (accessed 23/07/2019).
- Tondeur, J., K. Aesaert, B. Pynoo, J. van Braak, N. Fraeyman & O. Erstad. 2017. Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century [J]. *British Journal of Educational Technology* 48: 462-472.
- Venkatesh, V., M. G. Morris, G. B. Davis & F. D. Davis. 2003. User acceptance of information technology: Toward a unified view [J]. *MIS Quarterly* 27: 425-478.
- Wong, K.-T., T. Teo & S. Russo. 2012. Influence of gender and computer teaching efficacy on computer acceptance among Malaysian student teachers: An extended technology acceptance model [J]. *Australasian Journal of Educational Technology* 28: 1190-1207.
- 陈坚林、马牧青, 2019, 信息化时代外语教学范式重构研究——理据与目标[J], 《外语电化教学》(1): 12-17。
- 马欣研、朱益明, 2019, 中小学教师信息素养标准的国际特点与启示[J], 《外国中小学教育》(5): 51-59。
- 南国农(编), 2004, 《信息化教育概论》[C]。北京: 高等教育出版社。
- 束定芳, 2019, 外语教学应在传统教学法与交际教学法之间寻求融合——李观仪先生的外语教学观及外语教学实践主张[J], 《外语界》(2): 16-23。
- 王宾香, 2018, 高职院校英语教师信息化现状及思考[J], 《高教探索》(11): 101-104。
- 中华人民共和国教育部, 2018, 教育部关于印发《教育信息化2.0行动计划》的通知[OL], http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (2019年12月1日读取)。

作者简介

杨姗姗, 上海外国语大学英语学院博士研究生。

主要研究领域: 外语教学理论。电子邮箱: floryang@shisu.edu.cn

束定芳, 上海外国语大学教授, 博士生导师。主

要研究领域: 外语教学、语言学。电子邮箱: shudfk@yahoo.com

陈恒洁, 上海外国语大学英语学院博士研究生。

主要研究领域: 外语教学理论。电子邮箱: chenhengjie1001@126.com

(审稿编辑: 孙曙光)

Exploring the emotional labor strategies of secondary novice EFL teachers: A case study

GU Haibo & XU Yanan..... 18

Abstract: This study explores the emotional labor strategies and emotional rules of three novice EFL teachers at secondary schools in China. Drawing on data collected from interviews and case documents, this qualitative case study shows that the three novice EFL teachers have employed more strategies of surface acting and genuine expression than strategies of deep acting. This study also reveals five emotional rules, i.e., obedience to authority, using emotions to facilitate teaching, working in harmony with peers, having caring ethics and establishing teacher's authority. The role of power relations in the emotional labor of novice EFL teachers at secondary schools and the influence of traditional Chinese cultural values on emotional rules are also discussed.

Keywords: emotional labor; emotional rules; novice teachers; EFL teachers' emotion

ICT-integrated teaching in primary and secondary English education: A large-scale survey of EFL teachers in Shanghai

YANG Shanshan, SHU Dingfang & CHEN Hengjie..... 26

Abstract: The integration of technology with foreign language teaching is essential to constructing a new educational ecology. An extensive investigation of technology-integrated foreign language teaching is therefore needed in basic education. A large-scale questionnaire survey was administered involving 9,343 EFL teachers at primary and secondary schools in Shanghai. Results indicate good access to but insufficient use of well-equipped technology. Results also demonstrate that despite teachers' digital competence, their engagement in practice of using technology is significantly inactive in tandem with negative attitudes towards technology. This is significantly influenced by variables of age and educational stage. The major obstacles include inadequate professional support, poor training, as well as the scarcity of good examples and high-quality educational resources.

Keywords: technology integration; primary and secondary foreign language education; teachers; information literacy; survey

Graduate students' out-of-class collaborative EAP reading of international journal articles: Affordances and genre knowledge building

LU Lu..... 36

Abstract: Based on affordance theory, this study investigates how graduate students utilize learning resources and interactive learning opportunities for affordance formation when participating in a collaborative academic reading task after EAP class, thus building genre knowledge from international journal articles. This study finds that the group genre analysis task provides students with a proper ecological context to develop their knowledge of discipline-specific international journal articles. The students used multiple strategies for transforming various ecological resources, particularly texts, self, peer, and task into affordances. They built