

师生合作评价对大学生英语写作水平影响研究*

刘培昕

(青岛农业大学 山东青岛 266109)

摘要: 师生合作评价是解决学生产出任务多, 教师课程任务重, 难以及时、有效反馈问题的一大举措。本研究采用该方式从内容、语言及篇章三个维度对学生的三次作文进行了评价, 并连续两个学期对学生期末考试作文成绩与其对照班进行比较, 试图检验师生合作评价能否提高大学生英语写作水平, 及在早中晚哪个阶段大学生英语写作水平提高显著。

关键词: 师生合作评价 大学生 英语写作水平

中图分类号: G642.0 **文献标识码:** A

DOI: 10.12218/j.issn.2095-4743.2023.04.139

一、引言

“产出导向法”(Production-oriented Approach, POA)是文秋芳老师带领 POA 课题组提出的具有中国特色的教学理论, 分为驱动、促成与评价三个教学流程。作为 POA 教学流程最后一环, 评价是实现教学目标与促进有效教学的重要手段和保障。但 POA 教学要求学生完成的产出任务频次高, 而大学英语班级大、教师课程负担重, 难以保证反馈及时充分, 学生产出动机会受挫, 难以保证产出质量^{[1][2]}。为解决这一难题, “产出导向法”建构了“师生合作评价”(Teacher Student Collaborative Assessment, 简称 TSCA)这一新的评价方式。它是对教师评价、学生自评、同伴互评、机器自动评分的一种补充^[3]。与教师评价、学生自评、同伴互评与机器评分相比, 师生合作评价在评价主体和评价方式、评价时间及评价内容四个维度, 都存在很大不同。师生合作评价的整个评价流程是在教师的专业引领下, 学生边评边学、边学边评, 打破“学”与“评”的界限, 将评价作为学习的强化、深入阶段^[4]。可见, 此时评价的目的不是为了记录成绩, 而是将评价和教与学结合起来, “以评为学”。

师生合作评价自 2016 年创设以来便得到广大学者与一线教师的青睐, 他们将此种评价方式用于教学实践, 开展各种产出任务的评价, 如翻译、写作等。有些教师进行了师生合作评价的辩证研究, 研究以促进“师生合作评价”课堂实践不断完善、理论持续优化和阐释更加深刻。有些教师对师生合作评价的写作教学效果进行实证研究, 但鲜少探讨师生合作评价全过程中哪个阶段对学生的产出水平影响显著。基于

此, 笔者在一个学期先后进行了五次作文师生合作评价, 将第一次、第三次与第五次定为前期、中期与后期。试图研究师生合作评价前期、中期还是后期能促进大学生英语写作水平显著提高。

二、研究设计

(一) 研究问题

1. 师生合作评价能否促进大学生英语写作水平的提高?
2. 师生合作评价在前期、中期、后期三个阶段中, 哪个阶段能促进大学生英语写作水平显著提高?

(二) 受试

受试皆为某大学 2020 级非英语专业一年级本科生。对教学班国经贸 2001, 02 与财管 2002、会计 2002 的大学入学英语成绩进行前测, T 检验结果显示没有显著差异 ($t=0.754$, $df=156$, $p>.05$), 表明这两个教学班可以作为实验班 A 组与对照班 B 组。A 组(国经贸 2001, 02) 78 人, 但第二学期, 一女生因病休学未能参加期末考试, 因而第二学期受试为 77 人; B 组(财管 2002, 会计 2001) 80 人。

(三) 研究工具

研究工具为全国大学英语四级考试作文评分标准。作文质量采用总体评分方法, 评价维度包括语言表达、思想内容和篇章结构三个方面。满分为 15 分, 分 2 分、5 分、8 分、11 分及 14 分五档。

(四) 阅卷人员

阅卷人员为四名多次参加全国大学英语四级考试作文批阅的教师, 两名教师同时给两组受试作文打分, 取其平均分,

*基金项目: 2019 年青岛农业大学教学研究项目“大学英语写作教学中师生合作评价模式研究”(711/1120010)。

对有争议的作文，让另外两名教师打分，取四名教师平均分。

(五) 教学过程

教学时长为两个学期。A 组教师采用师生合作评价的方

法对作文进行评阅，而 B 组教师采用传统的教师评阅方式。

三次作文师生合作评价流程如表 1 所示。

表 1 师生合作评价流程

步骤 1 (课上)	步骤 2 (课下)	步骤 3 (课上)	步骤 4 (课上)	步骤 5 (课下)	步骤 6 (课下)
学生尝试完成产出任务并提交。	教师浏览作文，确定评价焦点，并记录评价焦点的典型问题。	首先，教师先对学生作文予以肯定。其次，指出作文中存在的焦点问题，并摆出示例。再次，教师引领学生对示例进行评价，并给出修改意见。然后，师生合作对记录的典型问题进行评价。	教师再次强调评价焦点，学生同桌互换作文开展互评，教师与学生互动，提供帮助。	学生根据修改意见，再次润色作文，并提交。	教师批阅，并上传优秀作品至班级微信群进行展示。

在评价过程中，教师始终起着专业引领作用。笔者参考王华与甄凤超（2014）按照难度递增的顺序分为 4 个层次的 14 种教师提示方式，选取了 7 种比较常用且有效的提示手段：标出修改地方，暗示如何修改，明确错误类型，内容提示，语言提示，提供解释，提供正确答案，并以学生写作样本为示例，加以说明。

三、数据分析结果

(一) 师生合作评价有效性分析

表 2 A 组与 B 组 2020-2021-1、2020-2021-2 期末考试作文成绩 T 检验结果

	A 组			B 组			MD	t	p
	N	M	SD	N	M	SD			
2020-2021-1 期末考试作文成绩	78	10.064	2.1386	80	8.919	2.1881	1.1454	3.326	.001
2020-2021-2 期末考试作文成绩	77	10.045	2.1812	80	8.663	2.1477	1.3830	4.003	.000

从表 2 可以看出，A 组与 B 组的两次期末考试作文平均成绩存在差距，A 组（M1=10.064，SD1=2.1386；M2=10.045，SD2=2.1812）高于 B 组（M1=8.919，SD1=2.1881；M2=8.663，SD2=2.1477），均差分别为 1.145 与 1.382。A 组与 B 组在两次期末考试作文成绩上皆存在着显著性差异（ $t_{11}=3.326, p_{11}=0.001$ ； $t_{12}=4.003, p_{12}=0.000$ ）。可见，动态视域下师生合作评价能促进大学生英语写作水平的提高。

(二) 师生合作评价早期、中期及后期影响分析

从表 3 可以看出，2020-2021 学年第一学期早期、中期与晚期三次作文成绩分别为 8.821、9.962 与 10.000，呈上升态

势，说明在师生合作评价模式下，大学生的英语写作水平一直在提升。

表 3 三次作文成绩描述统计

	Mean	Std. Deviation	N
第一次作文成绩	8.821	1.6729	78
第三次作文成绩	9.962	1.5327	78
第五次作文成绩	10.000	1.6116	78

尽管大学生的英语写作水平在早期、中期与晚期呈上升趋势，但从表 4 中的各显著值（Sig.）可以看出，第一次作文成绩与第二次作文成绩、第一次作文成绩与第三次作文成绩

之间的差异达到统计意义（Sig.1-2=0.000；Sig.1-3=0.000），而第二次作文成绩与第三次作文成绩之间的差异未达到统计意义（Sig.2-3=1.000）。这表明动态视域下师生合作评价在前期

阶段能促进大学生英语写作水平显著提高。

表4 多重比较检验结果

(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-1.141 [*]	.178	.000	-1.622	-.660
	3	-1.179 [*]	.195	.000	-1.707	-.652
2	1	1.141 [*]	.178	.000	.660	1.622
	3	-.038	.199	1.000	-.579	.502
3	1	1.179 [*]	.195	.000	.652	1.707
	2	.038	.199	1.000	-.502	.579

四、讨论与结论

A组与B组在2020-2021学年两次期末考试作文成绩上存在显著差异,表明师生合作评价的确能提高大学生英语写作水平,但同时我们应该认识到,师生合作评价是产出导向法三个教学流程(驱动、促成、评价)的最后一个环节,与前两个环节有机衔接,相辅相成。评价环节中的学生初次尝试产出任务就是在驱动环节进行的,让学生认识到自身知识、能力及认知等方面存在的不足,激发学生产生弥补不足的内在驱动力,同时,也为教师提供了促成目标。通过不断搭建一拆除脚手架,教师发挥自身的专业引领作用,引导学生最终达成整个写作任务。可见,师生合作评价不是孤立的,它可存在于驱动环节,也能隐匿在促成环节,而是驱动—促成—评价连续系统不可分割的一部分。因此,A组与B组的显著差异,也可能是产出导向法三个环节相互作用的结果。抛开产出导向法,孤立地看待师生合作评价是不明智的。

师生合作评价早期比中期、后期对大学生英语写作影响分析结果表明师生合作评价在早期对大学生的英语写作能力提升快,而在中后期相对缓慢。这可能存在以下原因。本学期作文质量采用总体评分方法,分为内容、语言、篇章三个维度。在作文内容方面,要求切题,观点鲜明与论据充分。在语言方面,要求词汇多样及使用得体,语言目标使用率高;语法符合规则。在篇章方面,要求语篇结构清晰,主题句与扩展句使用合理,连接词与过渡句使用正确,论述条理。与语言、篇章维度相较而言,在评价早期,内容方面的要求学

生更容易达成。这应该是早期学生写作能力提高显著的主要原因。而在语言与篇章方面,明显存在母语负迁移现象。中西方的思维方式与语言表达习惯不同加大了词汇的准确度、精准度、复杂度及文化负载,篇章的逻辑性与连贯性的学习难度,大大拉长了“即时快速自主表达”的知识内化进程,这也符合Charles Fries提出的对比分析假设理论。他指出母语对第二语言的学习起了决定性作用,母语的语法形式和结构会不知不觉地迁移到外语学习中去。由于本实验是对作文质量采用总体评分方法,没有对内容、语言、篇章三个维度分项评分,无法准确交代这三个维度对写作成绩的具体贡献情况,因此,笔者的后续研究可对内容、语言、篇章三个维度分项评分。

参考文献

- [1]王靖,马志强,许晓,龙琴琴.基于同伴互评的专业英语写作评价研究[J].现代教育技术研究,2016,26(5):77-82.
- [2]杨晓琼,戴运财.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,2015(2):17-23.
- [3]文秋芳.“师生合作评价”“产出导向法”创设的新评价形式[J].外语届,2016(5):37-43.
- [4]布莱克,威廉.发展形成性评价理论[J].教育评估、评估和问责,2009,21(1):5-31.

作者简介

刘培昕(1979—),女,籍贯:山东潍坊,硕士,讲师,就职于青岛农业大学外国语学院,英语语言文学。