

An Empirical Study of Foreign Language Reading Based on Formative Assessment Teaching Model

Mai Tong^{1,a}, Zhao xinxia^{2,b*}

¹ School of Foreign Languages, Northwest University for Nationalities, Lanzhou, Gansu, China

² School of Foreign Languages, Northwest University for Nationalities, Lanzhou, Gansu, China

^a 422296680@qq.com

^{b*} 1041054144@qq.com

ABSTRACT

This paper explores the influence of formative assessment based teaching mode on the improvement of students' foreign language reading ability. Through 36-week classroom experiments, it is shown that students' learning motivation and self-reflection consciousness are strengthened. The frequency of students using various reading strategies increases, and their reading scores improve gradually. The students' non-intellectual factors are developed. The research proves that the formative assessment teaching model is helpful to improve students' foreign language reading ability and plays a positive role in promoting college foreign language reading teaching.

Keywords: Formative evaluation, Foreign language reading, Curriculum teaching, Autonomous learning ability

基于形成性评价教学模式的外语阅读实证研究

买通^{1, a} 赵新霞^{2, b*}

¹ 西北民族大学外国语学院, 兰州, 甘肃, 中国

² 西北民族大学外国语学院, 兰州, 甘肃, 中国

^a 422296680@qq.com

^{b*} 1041054144@qq.com

摘要

本文探究基于形成性评价教学模式对学生外语阅读能力提升的影响,通过 36 周课堂实验表明:学生的学习动机、自主反思的意识均得到强化;学生运用各种阅读策略的频次增加,阅读成绩逐步提升;学生的非智力因素得到发展。研究证明,形成性评价教学模式有助于提高学生的外语阅读能力,对大学外语阅读教学有积极的推动作用。

关键词 形成性评价; 外语阅读; 课程教学; 自主学习能力

1.引言

教学评估是大学外语教学环节中的组成要件,发挥着导向性作用。然而,长久以来形成的标准化考查模式,造成了“分数至上”的学习取向。考试成绩只能说明学习者语言知识的片面积累,而无法全面检测学习者的语言综合应用能力和非智力因素在学习过程中的支配性作用。这种终结性评价无法较好地反映学习全过程,更不利于高质量外语人才的综合发展与培

养。

1967年,芝加哥大学斯克里芬教授(Michael Scriven)撰文“评价方法论”(The Methodology of Evaluation)并首次提出“形成性评价”的概念,当时这种评价仅用于改进课程编制的问题。两年之后,教育心理学家布卢姆(B.S.Bloom)将形成性评价推广到教与学的过程中。他认为“形成性评价是在课程编制、教学和学习过程中使用的一种系统性评价机制,对这三个过程中的任何一个过程都能加以改进。”自80年

代,越来越多的学者开始关注形成性评价与终结性评价的区别,如 Bachman (1981), Brown (1989), 90年代形成性评估的研究范围涵盖理论、工具、研究路径以及对教学的影响(Genesee & Upshur1996)。

Bell&Cowie(2001)研究认为,形成性评价具有终结性评价不具备的重要特征:(1)对教学和学习过程不间断地反应性;(2)具有多层次,有效度的质化和量化数据来源;(3)隐形性,非正式的过程;(4)教师在评价中的中坚作用;(5)与教学过程密不可分。

形成性评价在国内学界的应用始于20世纪80年代中期,研究者针对终结性评价在人才培养中存在的弊端探讨实施形成性评价的重要性,多数研究成果局限于教育学的范畴。直至21世纪初,国内学者在外语教学领域围绕形成性评价的应用研究才呈现出不断上涨的趋势,国内外语教学形成性评价研究成果可分为三个层面:(1)综述研究:部分学者围绕理论综述,梳理国内形成性评价研究的领域、特点、方法与总体趋势(吴秀兰2008;贾军红2013;袁树厚、束定芳2017);部分学者通过介绍国外研究最新进展推进该领域向多视角、跨学科的纵深方向发展(罗凯洲、韩宝成,2014)。(2)理论研究:一些学者采用扎根理论和课堂话语分析的方法,描述课堂形成性评价目标的动态变化特征(文秋芳,2014);一些学者从理论角度构建形成性评价的效度验证框架,认为课堂评估的质量评价体系是效度验证的关键(李清华,2008)。(3)应用研究:该领域的研究主要探讨形成性评价在具体课程教学中的应用(写作、口语、阅读、翻译等)以及不同评价主体反馈能力的差异(季配英,2017)。

中国学界认为,形成性评价是一种以评价为导向的课堂活动范式,要求评价者(老师、学生)采用各种适当的任务(课堂提问、任务、纸笔测试、档案袋等),系统地收集学生信息(包括学习产品与学习过程),并用适当的评价工具(检查表、评分标准等)对信息进行评价分析与阐述,再反馈给评价者(教师、学生)用于教与学改进的过程,以促进语言能力的发展。

2. 研究设计

2.1. 授课类型

阿拉伯语阅读2、3是西北民族大学阿拉伯语专业二年级开设的专业必修课,周二学时,授课内容为外语教学与研究出版社出版的《新编阿拉伯语》第二、三册的课后阅读部分。根据《高等学校阿拉伯语专业基础阶段阿拉伯语教学大纲》中对阅读技能的教学要求,专业二年级学生应“掌握细读方法,初步掌握快读、略读、寻读等阅读方法;能够在10分钟内读完与课文难度相当的350词左右的短文并理解大意。”在大纲的语言技能表中对阅读技巧罗列出更为细致的要求,诸如“通过上下文了解词义、根据文章结构进行推断、根据标识符号进行推断”等内容。故课程大纲

与教案的设计与实施应当以大纲指导,将阅读技能的应用与提升作为教学的重点。

2.2. 研究目标

本次研究以西北民族大学外国语学院阿拉伯语专业2018级的两个教学班为研究对象,计划于2019-2020学年展开为期36周的阅读教学实践活动。其中实验班人数为20人,男生7人,女生13人;控制班人数为20人,男生6人,女生14人,共计40名学生。笔者对实验班实施基于形成性评价的教学模式,而控制班则沿用传统的教学讲授模式。旨在论证基于形成性教学评价的教学模式是否可以实现以下目标:

(1) 形成性评价教学模式有助于激发学生阅读兴趣,强化自我反思的意识。

(2) 该模式的实施有助于提升阅读能力,尤其阅读策略的综合运用能力。

(3) 成绩处于中低水平学生的自信心、态度等非智力因素的表现有所改观。

2.3. 研究模型

基于实验目标,笔者设计了基于形成性评价教学模式在外语阅读教学中的应用框架:

每个教学单元划分为阅读前活动、阅读中活动、阅读后活动三个环节。阅读前活动包括学习目标的共建和预习任务的发布。学习目标“共建”是指教师在明确教学目标的前提下指导学生建立适合自己的学习目标,即学生经过实践活动可以达到的实际目标。这种设计体现出学科知识结构和学生认知结构的统一;阅读中的活动以任务教学为核心。教师根据单元内容设计阅读任务,要求学生以小组为单位实施并展开互评,教师完成点评与总结,以实现生生反馈与教师反馈的结合;阅读后的活动以课后拓展任务与自我评价为主。以下是该模型的流程设计图:

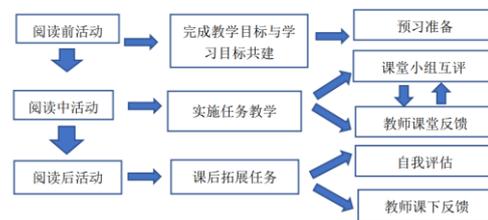


图1 基于生成性评价的外语阅读教学流程设计图

3. 研究过程与数据收集

3.1. 实验过程

笔者在36周的教学周期内对实验班实施形成性评价教学模式,根据课程大纲中的教学安排,完成18个教学单元。实验班学生完成每周的单元阅读任务后实施自我评价。教师每月集中检查学生的自评材料

(自评档案袋), 不定期展开课下访谈与问卷调查; 控制班按照传统教学模式进行教学, 同样接受阅读任务, 但在研究期间不获得任何反馈。

3.2. 数据收集

(1) 阅读能力调查问卷。笔者在学年初与学年末分别向实验班、控制班学生发放调查问卷。该问卷设计为三大版块: 第一版块旨在描述学生阿拉伯语阅读动机的强弱(共3题)、第二版块统计学生阅读策略的使用情况(共14题)、第三版块分析学生的自主学习与反思能力(共12题)。研究结束后, 笔者累计回收有效问卷80套, 通过对比数据结果分析形成性评价教学模式对提升学生阅读能力的影响。

(2) 阿拉伯语阅读前、后测试卷。笔者在2019-2020学年第一周和第36周分别对实验班与控制班实施阅读前、后测。测试内容均选自世界图书出版公司出版的《阿拉伯语阅读教程(2)》中的文章。根据测试要求, 学生需在45分钟内完成难易度接近、不同题材的三篇文章。用于比较阅读成绩的变化。

(3) 课下访谈。本学期教学实验前, 笔者根据学习成绩将实验班学生分为三个层次(100-85, 85-65, 65-55), 并分别从中选择两名学生作为访谈跟踪对象。每个月进行一次访谈, 搜集这6名同学对基于形成性评价阅读教学的反馈信息, 记录他们在阅读心理障碍、自信心、意志力等方面的变化。学期结束后, 笔者将这些反馈做整理汇总。

4. 数据结果分析

4.1. 调查问卷分析

笔者在学期初发放的问卷调查结果显示: 两个班学生在阅读动机上的差异并不明显, 实验班中有强烈阅读动机的学生比例略低于控制班(分别为28.6%与31.8%), 不喜欢阅读的学生比例同样低于控制班(分别为12.5%与14.3%)。在阿拉伯语阅读策略使用方面, 实验班与控制班都只有较少比例的学生(分别为13%与14.2%)会综合使用多种阅读策略(略读、寻读、查读、生词推测、段落主题句提取、主旨大意概述等), 大部分学生(分别为52.5%与55%)学生会使用多种阅读策略中的某一种或两种, 其中使用频率最高的是略读和寻读策略。在第三板块(自主学习与反思能力)中, 两个班基本维持在同一水平, 只有16.3%的实验班学生会有意识地通过制定学习计划、学习总结等手

段来强化阅读技能, 83.7%的学生较少甚至从未进行过学习反思。

形成性评价实践结束后的问卷结果表明: 实验班学生在前面提到的三个方面均有明显的改观。其中70.6%的学生表示喜欢上阅读课, 较之前的28.6%提升了42%; 72.4%的学生经过两学期的阅读教学实践, 逐步认识并懂得如何应用多种阅读策略。略读、寻读、猜测词义占据阅读策略使用频率的前三位; 82.6%的学生开始树立反思的意识, 58%的学生会制定阶段性的阅读计划(单元、星期、月份), 完成周期性自我评价总结及不定期地复习难点与错题。而对比控制班的前后问卷数据, 除了阅读策略综合使用频率有小幅提升, 其他指标基本保持同一水平

4.2. 学生访谈分析

教学实践结束后, 笔者将8次访谈的反馈信息汇总整理如下: (1) 阅读心理障碍在不同成绩水平的学生中体现出一定的差异: 中低成绩水平学生反映最多的是由于基础薄弱、缺乏督促带来的自信心缺失; 较高成绩水平学生的心理障碍集中体现在紧张情绪的影响。(2) 经过两个学期的教学实践, 中低成绩水平的学生得到教师更多的关注。在课堂持续的良性反馈与课下针对性辅导的影响下, 他们逐步树立了自信心, 缓解了自卑、消极的情绪。较好成绩水平的学生经过周期性的训练强化, 培养了良好的阅读习惯与反思能力, 阅读紧张的心理障碍也逐步克服。(3) 访谈对象均表示形成性评价课堂中的参与度提升, 学生之间产生更多的协作和交流(4) 访谈对象均对形成性评价教学均持肯定的态度。

4.3. 阅读前后测数据分析

在阅读前测中, 实验班学生的阅读速度为每分钟29词, 控制班的学生阅读速度为每分钟31词。根据高等学校阿拉伯语专业基础阶段教学大纲的规定, 学生的正常阅读速度为每分钟35词。可见两班学生的阅读速度与大纲要求还有一定差距。在阅读后测中, 实验班学生的阅读的速度为每分钟41词, 比控制班的成绩多出6个单词。可见, 在阅读教学中运用形成性评价更有利于学生阅读速度的提高。

笔者又利用社会统计学软件 SPSS19.0 对实验班与控制班阅读成绩进行了全面分析, 包括两班阅读前后测成绩的独立样本 T 检验、实验班阅读前后测的成绩的配对样本 T 检验, 数据统计如下:

表 1: 实验班与控制班阅读前测成绩独立样本 T 检验

	均值	样本量	标准差	平均标准误差	差异显著性
实验班	72.3500	20	11.979	2.67864	T=-.482 P>0.05
控制班	74.3400	20	14.1877	3.1724	

表 2：实验班与控制班阅读后测成绩独立样本 T 检验

	均值	样本量	标准差	平均标准误差	差异显著性
实验班前测	72.3500	20	11.9792	2.67864	T=7.930 P<0.05
实验班后测	84.250	20	8.0581	1.8018	

表3：实验班与控制班阅读后测成绩配对样本T检验

	均值	样本量	标准差	平均标准误差	差异显著性
实验班	84.2500	20	8.0581	1.8018	T=3.406 P=0.02<0.05
控制班	76.0500	20	13.8468	3.09624	

从表一中可以看到，控制班的前测成绩平均值略高于实验班，但实验班的平均标准误差值低于控制班，说明分数较为集中，独立样本T检验结果表明，t值为-0.482，P值大于0.05说明两个班的成绩差异并不大；表二中，实验班的后测成绩平均值为84.25分，高于控制班的76.05分，同时实验班的平均标准误差值依然低于控制班，说明实验班阅读成绩普遍提高且分数较为集中。独立样本T检验结果表明，t值为-3.406，双尾T检验概率为0.02，小于0.05 显示差异具有显著意义；表三中，实验班“前测”的均值为72.35分，标准差为11.9792，“后测”的均值为84.250分，标准差为8.0581。后测阅读成绩比前测阅读成绩有显著提高（高出11.9分），同时因为后测标准差小一些，分数较前测集中。配对样本T检验结果表明，t值为-7.930，P值为0.000，小于0.05 显示差异具有显著意义，说明形成性评价的实施与阅读成绩之间呈正相关的趋势。

5.结论

经过为期 36 周的形成性评价教学实践，实验班学生的自主学习能力增强，能更好地规划、监控和评估自己的学习过程；学生的非智力因素得到发展。在形成性评价教学实践中，师生之间的互动反馈、生生之间交流普遍降低了学生对于阅读的恐惧感与焦虑情绪。教师在课堂上给予中低成绩水平学生更多的良性反馈，使他们的自信心逐步树立起来，激发出有益于学习的情感来不断促进学习；教学质量进一步提升，教师通过有效反馈了解学生的掌握水平，从而在教学目标与实际达成目标之间进行有效调节，促进教学质量的提高。多元的评价体系促进了师生之间的有效沟通，使教师摆脱唱独角戏的困境。丰富的任务教学形式有助于提升学生的阅读兴趣，培养协作能力。形成性评价教学模式使学生在课前、课上、课后都被调动起来，促进了知识的吸收、转化与应用。

虽然形成性评价教学模式对阿拉伯语阅读教学产生了积极而广泛的影响，但是在具体的实施操作过程中仍然暴露不少问题，主要包括以下几个方面：师

生评价中，师生关系会对学生评价产生偏见，不同的任课教师难以确保公平、统一的评价标准；学生互评环节中，虽有教师提供的评分原则为参考，但实际打分时主观性较强；缺乏评价的经验与智慧，容易导致小组内表现较差的学生丧失积极性，而不愿继续参与；自我评估过程中，学生对自身学习水平认知不足，容易出现目标过高或者过低的倾向；教学进度的调整缺乏合理性的依据，仅凭课堂观察难以准确了解不同学生对知识点的掌握程度；评估之后缺乏有效的衔接，教师往往在评估之后发现问题，但缺乏有效手段进行定期监督，使评估仅仅停留在对学情的分析上。针对以上问题，需要从以下方面加强：

第一，规范评估标准，完善评估体系。师生、生生、自评使评价主体多元化，同时也增加了评价的难度。师生评价应该建立公平、统一的标准；学生互评中的评分标准应当在教师的指导下完成，要求清晰、客观、易操作。学生完成评分的同时需要陈述具体的理由并给出针对性的建议；学生在自主确立学习目标时不能脱离实际，应参考教师面向全体学生制定的教学目标。以周、月为单位评估目标任务的实际完成度，然后做阶段性调整。

第二，拓展教学弹性，促进良性反馈。课程进度以课程大纲的规定为准。如果学生对某单元知识点普遍接受困难，可以适当放缓授课节奏，但不能耽误总体教学任务的完成。对于互评过程中表现较差的学生，组内成员的评分应当有一定弹性，同时教师需在课下给予更多的指导与关注，以帮助他们树立信心。

第三，实现有效监督，保证学习质量。学情的评估如同一面镜子，反映出学习过程中的诸多短板，但如果没有长期有效的监督，学生依旧难以走出困境。教师可以通过课堂问答、课后作业、阶段性测验、课下访谈等多种方式督促学生掌握单元任务。同时定期检查学生的学习档案与自评材料，并将此列入平时成绩的考核当中。

形成性评价的应用符合我国教学的发展趋势，有利于教育理念及教学模式的转变，对于当前教学改革

无疑将具有重大的指导意义。从以上问题可以看出,教师评价、同伴评价的公平性、自我评价的有效性、评价激励与纠错机制的完善将成为深化形成性评价改革的重要内容,促使其成为大学阿拉伯语阅读教学中质量监控、提升教学效果的有效环节。

项目基金

本文为甘肃省 2020-2022 年高等院校外语教学研究项目《促进民族院校外语课程混合式教学效果的途径研究》(GSSKB20-26)的阶段性成果之一。本文为西北民族大学国家一流专业建设项目的阶段性成果之一。

REFERENCES

- [1] Bloom.B.S. (1981). *Education to Improve Learning*. McGraw-Hill Publishing, NewYork.
- [2] Bloom. B.S. (1988) *Educational evaluation*. Translated by Qiu Yuan, Wang Gang, East China Normal University Press, Shanghai.
- [3] Luo Shaoqian. (2003) *A Study on Classroom Formative Evaluation of English Teaching*. Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.
- [4] Shi.L, (1996). *Curriculum Theory: Fundamentals, Principles and Problems of Curriculum*. Education Science Press, Beijing.
- [5] BLACK P, WILLIAM D. (1988) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *J. Phi DeltaKappan*, 2: 139—148.
- [6] Fan Weiwei, (2013), *Self-evaluation of Chinese College Students' Intercultural Competence*. *J. Foreign Languages in China*, 6 :53-59.
- [7] Wang Jie. (2016) *Formative Evaluation of College English Autonomous Learning*. *J. Journal of East China University of Science and Technology (Social Sciences)*, 2:122-132.
- [8] Hansen, M. & Hansen, J (2000) *A cloud evaluation model for formative evaluation of English teaching*. *J. Journal of Foreign Language Teaching*, 9:71-75.
- [9] Yang Manzhen, Liu Jianda. (2019) *Research on College English Teaching Practice Based on Formative Evaluation*. *J. Audio-visual Teaching of Foreign Languages*. 6: 97-102
- [10] Minqiang T, Tongzhe S. (2009) *The construction and thinking of the evaluation system of network multimedia foreign language teaching*. *J. Audio-visual Teaching of Foreign Languages*, 5: 65- 69.