

医学院校大学英语 形成性评价体系研究

王志强 著



科学出版社

医学院校大学英语 形成性评价体系研究

潍坊医学院 王志强 著

科学出版社

北 京

内 容 简 介

本书从医学院校大学英语教学评价的现状谈起,针对评价形式比较单一等问题,分析大学英语教学评价的影响因素,开展医学院校大学英语形成性评价体系研究。

根据目前的文献与研究成果,在形成性评价视角下,对医学院校大学英语课堂问答的现状进行了调查,开展形成性评价在大学英语写作教学中的应用研究,取得了一些研究成果,并进行了深入的讨论,指出形成性评价在大学英语教学中存在的问题,提供了一些解决的方法。

本书可供医学院校从事大学英语教学的教师及相关研究人员参考使用。

图书在版编目(CIP)数据

医学院校大学英语形成性评价体系研究 / 王志强著. —北京:科学出版社, 2017.9

ISBN 978-7-03-054492-6

I. ①医… II. ①王… III. ①英语—教学评估—医学院校 IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第224550号

责任编辑:张天佐 胡治国 / 责任校对:郭瑞芝

责任印制:张欣秀 / 封面设计:陈 敬

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京九州迅驰传媒文化有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2017年9月第 一 版 开本:787×1092 1/16

2017年9月第一次印刷 印张:9 1/2

字数:232 000

定价:69.80元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

作者简介

王志强 女，1972年生。毕业于山东师范大学外国语学院外国语言学与应用语言学专业，研究生学历，硕士学位。现任潍坊医学院外语系讲师。

主要研究方向：

外国语言学与应用语言学、大学英语教学、跨文化交际、对外汉语教学、心理语言学等。

主要成果：

(1) 先后在国家级优秀期刊发表论文3篇；在中文核心期刊《中国成人教育》《电影文学》《时代文学》等发表论文8篇，其中2篇获得山东省医学会优秀论文三等奖；以副主编、编委参编教材2部；以独立作者出版学术专著1部。

(2) 作为第二位负责人承担了两项山东省社会科学规划项目，均已顺利结题，其中一项获得山东省教育科学研究优秀成果二等奖；作为项目负责人承担了两项潍坊市科学技术局项目，均获得山东省软科学优秀成果三等奖、山东省教育科学研究优秀成果三等奖；作为第一责任人，承担了一项与本书密切相关的校级教学改革项目，相关工作正在顺利进行中；作为第一责任人与主要撰稿人，关于教师反馈的课题两次被山东省教育科学规划办公室推荐审批教育部重点项目，本书包括一部分前期研究的成果。

(3) 2015年8月~2016年2月，在澳大利亚阿德莱德大学做访问学者，在完成跨文化交际、作为第二种语言的英语教学(TESL)等课程之余，多次访问圣三一学院、圣乔治学院、圣路易斯女校、威斯敏斯特学院等当地著名学校，进行英语教学、EAL教学、对外汉语教学等课程的课堂观察与学习，访谈授课教师与学生，实地调查当地的形成性评价实施情况，进行了非母语英语课程(ESL)教学形成性评价、教师反馈及汉语教师身份发展等研究，完成了相关论文的写作。还利用业余时间，考察当地的风土人情，深入了解澳大利亚的文化。

序

当前医学院校大学英语教学评价体系主要存在以下不足：评价指标单一；评价主体过于单一；评价方式过于单一；评价方法很少涉及对学生的评判性、创造性等思维能力的评估；几乎没有涉及情感、态度、学习策略及其他非智力因素。

为培养适应国家医学创新和国际竞争的高水平医学人才与复合应用型人才的需要，潍坊医学院的大学英语教学积极配合 2015 年教育部公布的《大学英语教学指南》，实现从传统的“对课程结果的终结性评价”向“促进课程发展的形成性评价”转变，开展形成性评价研究，大学英语教学是最早进行形成性评价试点的专业之一，教师们先是在卓越医师班进行应用试验，不断探索并积累经验，随着评价模式的基本成熟，逐步推广到全校所有专业的大学英语教学之中。

山东省其他一些医学院校也在同步进行相应的大学英语形成性评价改革与研究，结合医学生善于动手实践、团体合作较强等特点，设计相应的教学活动，注重关注过程的形成性评价，结合大学英语四六级考试与期末考试等终结性评价，进一步探讨促进大学英语教学这门课程发展的评价系统，结合课程特点，尝试建立大学英语教学形成性评价体系。

研究表明，形成性评价体系能够调动学生学习英语的积极性，能够为高年级开设的医学英语等专业英语的教学奠定更加坚实的语言基础，增强学生综合运用英语的能力。

在深入探讨构建医学院校大学英语教学形成性评价体系的基础上，对于形成性评价体系的核心——教师反馈体系的构建，也进行了相应的研究；在目前网络发达、手机移动终端普及的情况下，结合大学英语的体验式教学法与形成性评价，探讨在大班教学的情况下，利用网络手段，及时推送一手、权威的英语学习资料，组织学生讨论、参与英语交流活动，呈现英语学习的情景，及时给出个性化的教师反馈与过程评价，深化语言学习的亲身体验，提高了大学英语的教学效果，同时，进一步提出构建医学院校大学英语教学生态化的设想。

实际情况是不只医学生，非英语专业大学生的群体，同样需要注重过程的形成性评价促进课程、学科的发展，建议读者先从医学院校学生特点入手，阅读本书内容，以此作为出发点，结合各自研究对象特点，做出更加深入的研究。

肖龙福

山东师范大学外国语学院

2017 年 4 月

前 言

与普通本科院校一样，医学院校大学英语教育的评价体系也比较单一，还是以传统的应试教育为主，对教与学的导向有一些不利的影响。

医学院校大学英语教学改革的新形势强调英语综合应用能力、自主学习能力和综合文化素质的培养，旨在培养学生的英语综合应用能力和国际化视野，使学生在今后的学习、工作和社会交往中，能用英语有效地进行口头和书面的信息交流；同时增强其自主学习能力，提高综合文化素养，培养适应国家医学创新和国际竞争的高水平医学人才。

医学院校积极倡导教学改革，大学英语教学改革的目的是实现学生听、说、读、写、译等综合应用能力的提升，熟悉国际文化知识，提高学习兴趣和文化素养，提高自主学习的意识和能力、团队协作能力、沟通能力及发现问题和解决问题的能力。

2015 年教育部公布《大学英语教学指南》，对于评价与测试，明确规定为：大学英语课程评价涵盖课程体系的各个环节，应综合运用各种评价方法与手段，处理好内部评价与外部评价、形成性评价与终结性评价之间的关系，实现从传统的“对课程结果的终结性评价”向“促进课程发展的形成性评价”转变。评价的主体包括大学英语教学管理者、专家及教师和学生等教学活动的直接参与者。

基于此，我们在两所医学院校开展大学英语的形成性评价与形成性教师反馈的研究，结合体验式教学方法，充分利用网络发达与移动终端普及的优势，探讨建立形成性评价体系，并进一步构建生态化教学模式。

著 者

2017 年 4 月

目 录

序	
前言	
第一章 医学院校大学英语教学评价概况	1
第一节 医学院校大学英语教学评价现状	1
第二节 医学院校大学英语教学评价存在的问题	2
第三节 医学院校大学英语教学评价的影响因素	3
第二章 医学院校大学英语形成性评价的应用研究	7
第一节 形成性评价文献综述	7
第二节 形成性评价视角下大学英语课堂问答的现状调查及归因分析	14
第三节 形成性评价在大学英语写作教学中的应用研究	25
第四节 研究结果	30
第五节 讨论	34
第六节 形成性评价在大学英语教学中存在的问题与解决方法	39
第三章 医学院校大学英语形成性评价的核心——教师反馈体系研究	41
第一节 教师反馈文献综述	41
第二节 研究过程	46
第三节 研究结果	53
第四节 讨论	57
第四章 医学院校大学英语体验式教学法与形成性评价体系相结合	61
第一节 文献综述	61
第二节 医学院校大学英语实际教学中存在的问题	63
第三节 医学院校大学英语体验式教学法与形成性评价体系相结合的必要性	68
第四节 研究过程	69
第五节 初步的研究结果与分析	77
第六节 讨论	81
第七节 体验式教学的优势与写作评价系统存在的问题	91
第五章 医学院校大学英语课堂生态化设想	94
第一节 教育生态化概论	94
第二节 医学院校大学英语教育生态化	96
第三节 医学院校大学英语教育生态化教学模式的构建	101
第四节 医学院校大学英语教育生态化设想	110
参考文献	114
附录	125

第一章

医学院校大学英语教学评价概况

第一节 医学院校大学英语教学评价现状

2007 年教育部公布《大学英语课程教学要求》，对于教学评估明确规定为：教学评估是大学英语课程教学的一个重要环节。全面、客观、科学、准确的评估体系对于实现教学目标至关重要。教学评估既是教师获取教学反馈信息、改进教学管理、保证教学质量的重要依据，又是学生调整学习策略、改进学习方法、提高学习效率和取得良好学习效果的有效手段。

对学生学习的评估分为形成性评估和终结性评估两种。

形成性评估是教学过程中进行的过程性和发展性评估，即根据教学目标，采用多种评估手段和形式，跟踪教学过程，反馈教学信息，促进学生全面发展。形成性评估特别有利于对学生自主学习的过程进行有效监控，在实施基于计算机和课堂的教学模式中尤为重要。形成性评估包括学生自我评估、学生相互间的评估、教师对学生的评估、教务部门对学生的评估等。形成性评估可以采用课堂活动和课外活动记录、网上自学记录、学习档案记录、访谈和座谈等多种形式，以便对学生学习过程进行观察、评价和监督，促进学生有效地学习[据此改编使用的“学生英语能力自评/互评表”（见附录 9）]。

终结性评估是在一个教学阶段结束时进行的总结性评估。终结性评估主要包括期末课程考试和水平考试。这种考试应以评价学生的英语综合应用能力为主，不仅要对学生的读写译能力进行考核，而且还要加强对学生听说能力的考核。

2015 年教育部公布《大学英语教学指南》，对于评价与测试，明确规定为：大学英语课程评价涵盖课程体系的各个环节，应综合运用各种评价方法与手段，处理好内部评价与外部评价、形成性评价与终结性评价之间的关系，实现从传统的“对课程结果的终结性评价”向“促进课程发展的形成性评价”转变。评价的主体包括大学英语教学管理者、专家及教师和学生等教学活动的直接参与者。

大学生英语能力测试应包括形成性测试与终结性测试，应加强形成性反馈，处理好共同基础测试与校内测试、综合语言能力测试与单项语言技能测试、基础英语测试与专门用途英语测试等各方面的关系，实现“对学习结果的终结性测试”与“促进学生学习的形成性测试”的有机结合。

《大学英语课程教学要求》针对当时大学英语教学中的应试教学倾向，提出形成性评价和终结性评价相结合的评价模式。为帮助广大教师理解和掌握教学评价的内容，《大学英语课程教学要求》分别界定说明了形成性评价和终结性评价，倡导建立“全面、客观、科学、准确的评估体系”（教育部高等教育司，2007），这个体系既包括对学生学习的评价，也包括对教师教学的评价。《大学英语教学指南》继承了《大学英语课程教学要求》的评价理念，但内容更为丰富、具体、明确。具体而言，《大学英语教学指南》将“评估体系”细化为两个评价体系，即课程评价体系和英语能力测评体系。大学英语课程评价涵盖课程体系的各个环节，是“校本评价与其他多样化评价相结合”的综合评价体系，其任务是：依据本指南确定的教学目标和教学要求，对课程体系的各个环节开展全面、客观、公正

的评价,及时、有效地为课程和教学提供反馈信息,推动课程的建设与发展。大学英语课程综合评价体系的指标包括课程设计、教学目标、教学方法和手段、教学内容、评价与测试、教学管理、教师发展等。

第二节 医学院校大学英语教学评价存在的问题

从小学到中学再到大学,不少教师与学生都非常看重分数。这可能导致两方面的不良后果:一是学生努力的目标是得高分而不是进行高水平学习,一些学生会把时间和精力用于寻找“正确答案”;二是成绩差的学生一直得低分,会得出自己学习能力不行的结论,降低对自己的期望,最后可能干脆自暴自弃,放弃努力。

不少大学英语课堂普遍存在的问题为低层次学习过多;高层次思维的训练不够;教师与学生对分数的过分看重导致一些不良后果;教师对学生的学习情况和学习需求了解不够,学生很少能从教师处获得有效的学习反馈。

当前大学英语教学评价体系主要存在以下不足。

(1)评价指标单一。目前我国大学英语教学中,教师往往根据测试的分数给学生一个简单的评价。这使教师过于关注学习成绩,忽视对学习过程的考虑。但在英语教育中还应有许多评价形式,如评价学生的参与情况,学习策略、动机、过程、效率等。只有采用这些评价模式,才有可能真正改善英语学习的现状。

(2)评价主体过于单一。目前的大学英语教学中实施评价的主要是任课教师或相关的教学行政管理部门。作为评价对象的学生则很少参与到其中,这种评价方式在很大程度上忽视了学生的学习能动性和创造性。

(3)评价方式过于单一。目前大学英语教学的主要评价方式包括期末测试和以英语四六级考试为代表的水平测试,教学仍然过多依赖终结性评价,不注重形成性评价。当课程结束的时候,学生们想采取措施改进他们的学习为时已晚。

(4)评价方法很少涉及对学生的评判性、创造性等思维能力的评价,几乎没有涉及情感、态度、学习策略及其他非智力因素。现行的评价方式忽视了学生在学习中的主体性、主动性和创造性,而且也不利于大学英语教学方法和内容的改革。

医学院校的大学英语教学同样存在以上问题,同时,不仅要求培养医学生的英语综合能力,更加注重培养医学生的自主学习能力,这种能力的培养难以通过单一的终结性评价实现,这就需要在教学中发挥形成性评价的作用,为学生提供多种自我表现的形式和机会,使学生的知识和技能得以更加全面的施展。

一年一次、两次的标准化考试,无法及时为教师提供做出关键教学决定所需要的学生学习进展状况,如果平时的评价太少,或者只是标准化考试的翻版,可能导致教师对学生的学习情况和学习需求了解不够。此外,教师如果不能就如何提高学习给学生提出有用的建议反馈,学生完成作业后只得到一个分数,或者即使有评语,评语也不具备针对性,那么学生也不能及时了解自己学习中存在的问题和改进的方法。

反思我们的实际教学和教学评价可以发现,传统的评价体系以考试(尤其是笔试)为唯一手段,不关心每个学生水平、兴趣、学习风格的多样性,简单地对不同学生的成绩进行比较、排队。过分看重分数,过分强调评价的选拔与淘汰作用,导致教师为考而教,学生为考而学。结果教师的课程内容受到局限,学生的自主学习能力不但得不到发展,反而受到压抑。

总之,现行评价体系已成为大学英语教学改革瓶颈,制约了大学英语教学的进一步

发展,需要对其进行反思和改进。

由于大学生心理、语言等各方面的发展都较为成熟,要激发他们的学习兴趣,帮助他们成为更好的学习者,大学英语教学应多进行高层次的学习,但多数课堂教学与测试鼓励死记硬背这种低层次的学习。课堂讨论中的事实性问题,即测试中的多项选择题和答案唯一的填空题、简短回答题,往往都强调信息的获取和记忆,很难用来培养或是评价高层次的思考能力。大学英语教师需要调整思路,在课堂讨论中多提能引发学生思考的问题,测试中也应尽量包括考查学生运用、分析、综合、评估这些高层次思维能力的试题。

培养学生的自主性,传授给他们相关的知识与技能,增强他们学习的内在动力,提升他们的学习自信。在新的教学模式下改革传统评价方式,强调形成性评价是大学英语教学发展的方向,如果应用得当,能够增强学生的自信心,提高他们的总体学习能力,在大学英语教学中用于培养学习者自主性,有助于系统地帮助学生更有效地学习大学英语。

第三节 医学院校大学英语教学评价的影响因素

医学院校大学英语教学评价的影响因素主要包括学习动机、教学法、教师反馈及情感因素。

一、学习动机

Gardner (1985) 认为学习动机或取向主要有两大类:一是“工具型”,即用语言作为工具达到某个实际目的,如找一份薪水高的工作;二是“融合型”,即了解和融入目的语文化。动机取向与智力因素一起影响学习的结果。

高一虹把英语学习动机分为七类:①内在兴趣(对目的语文化的内在兴趣);②成绩(通过考试,获得升学资格、毕业证书);③学习情境(课程、教师、教材、班级的影响);④出国(出国寻找教育和工作机会、体验文化或移民);⑤社会责任(报效父母和国家);⑥个人发展(获得理想的职业、地位、成就);⑦信息媒介(通过英语了解信息、学习其他专业)。

医学生是理科生,学习过程中,缺少文学及历史地理等文科知识,对于语言文化知识的兴趣不是很浓厚,英语学习以工具型动机与个人发展动机为主,以通过英语四六级考试、考研考博为主要目的,这就深深地影响大学英语的教学过程与教学效果,学生对于教师创建的文化情景与语言交际环境缺乏较深的了解,在语言体验的过程中,多是停留在表面,对于交际的技巧与语言的含义缺乏了解,导致在参与英语教学活动的过程中,多是注重形式与参与的次数,对参与质量与语言提高考虑较少。

形成性评价注重对学习过程的评价,通过对学习过程、英语教学活动的完成情况进行综合评价,促进医学生对于英语学习的步骤、层次、内容进行深度思考,努力弥补语言文化知识的欠缺,补充英语交际的技巧,尽力探究语言的艺术,增强学生用英语表达观点的信心与勇气,提高综合运用英语的能力。

二、教学法

1. 交际教学法 教学法是一个广义的概念,它指实现教学目标的总的手段,包括具体的教学步骤、教学活动和教学技巧,这包括有关教与学的一般性原则。理想的交际英语教学应该是借助有效的交际教学手段,实施交际教材所提供的任务,达到交际大纲所规定的目标。交际法英语教学在欧洲刚兴起时,人们比较重视大纲的设计和教材的编写,目前则

偏重强调教学法。徐强(2000)提出了交际教学法应遵循的三条原则,即一切活动围绕交际;尽量重现交际过程;不要总是纠正错误。笔者认为,交际英语教学应具有布朗(Brown, 2001)所述的四个特点:

(1) 课堂的中心应是全部的交际能力,不应局限于语法能力或语言能力。

(2) 设计语言学习方法的目的是使学生在实用、真实的情景中有意义地学习语言的实际使用。

(3) 把流利性和准确性看作是以交际策略为基础的两个补充原则。

(4) 在交际法课堂上,学生学习的最终目的必须是在未经排练的情景中,领悟性地使用语言,而且语言应具有能产性。

在上述的四个特点中,第三条与徐强(2000)提出的三条原则部分重合,即对学生交流中错误的容忍度。笔者认为,这一点对大学英语教学来说尤其重要,对教学实践的转变具有指导性。交际法英语教学区别于其他教学法的一个明显特征就是对学生的语言错误,特别是语法错误,采取比较宽容的态度(徐强,2000)。因为交际教学法强调意思的相互传递、语言的自由选择和交际目的的实现;传统的教学法比较强调语言形式的正确性,因而往往对学生的每个语言错误进行纠正。相反,交际教学法认为,有错必纠的做法会使学生因害怕犯错误而不敢大胆地表达自己的意思,妨碍学生的自由交际。

当然,交际教学法并非鼓励学生犯错误,或者不去纠正学生的语言错误。作为非母语的外语教师和语言工作者,我们都知道,在语言学习过程中,犯错误是一种正常现象,儿童学说母语尚且如此,何况学生学习外语。学生说外语时犯了错误,说明学生正在尝试使用语言,并不是坏事。应用语言学界的权威 Corder(1967)认为,错误对语言学习是重要的。另一位心理语言学家 Selinker(1972)提出的中介语理论对外语学习很有启发。

所谓中介语,就是外语学习者所使用的外语,它既是外语又不完全是外国人自己说的外语,而是一种介于母语和外语之间的中介语或中间阶段。例如,很多中国学生初学英语时出现的“Chinglish”(即中式英语)就是一种典型的“中介语”。它用汉语的思维习惯,将英语的单词、词组等按汉语的组句方式和表达习惯表达出来,很多外语教师对这种中式英语深恶痛绝,有时甚至对说或写这类句子的学生严加指责。实际上,每个外语学习者都会经过中介语这个阶段。学习者不可能一下子完美地掌握外语,也不可能一下子像外国人那样地道地使用外语,所以语言使用中会不可避免地出现不够规范的地方,如语音、语调、用词、句法、表达习惯、文体使用不当等。

可以说,出现中式英语这样的中介语,是中国学生学英语过程中不可避免的阶段。怕犯错误学不好外语,不犯错误不可能学好外语。语言教学的首要任务是给学生提供各种学习的机会,让学生在实践中不断认识错误,纠正错误,提高自己,以求不断接近完美。经验告诉我们,外语学习者一般只有在目标语群体中生活相当长一段时间后,才有可能达到讲外语的本族人的水平。外语教学很难在学生的母语环境中让学生达到那种水平。因此,从这个意义上讲,学生的语言错误,或者学生在语言中与讲外语的本族人语言不一致的地方总是存在的。

交际法英语教学不是对学生的语言不做纠正,而是对错误做具体分析,区别对待。根据第一语言习得的经验,孩子所犯的 error 经常需要家长或教师不断地予以纠正。所以学生的语言错误肯定需要纠正,但关键在于纠正什么样的错误、何时纠正、如何纠正等。语言错误也有大有小,小的错误使语言形式或者句子结构看上去或者听起来不舒服,大的错误可以导致误解甚至无法理解。Hendrickson(1987)指出:严重影响交际的错误、冒犯听者或者读者的错误和经常犯的 error 完全应该纠正。但是不管 error 大小,每错必纠的做法对外

语学习反而起反作用。他指出:“现在的外语教师一般都认为,容忍一些口语的和书面的错误有助于学生更有信心地利用外语交际。”

2. 体验式教学法 以体验哲学和认知语言学为基础的体验式教学法弘扬“以人为本”的人文主义教育理念,以学生为中心,从学生的学习兴趣、生活经验和认知水平出发,倡导体验、实践、参与、合作与交流的方式和任务型实用性英语教学。体验式学习强调学习者亲自参与、体验教学过程,即在体验中学习,在学习体验;强调学习者发挥主观能动性和创造性,培养自主学习、终身学习和实际运用的能力。作为一名外语学习者,须兼具异域文化和本族文化的直接或间接经验,才能在语言、文化之间转换自如,听、说、读、写、译水平才能全面提高,这正符合体验式学习的体验性、互动性和交际性特征。世界著名的语言学家 Dr.David Nunan 认为对教学理念有深远影响的变化是知识从“传授式”向“体验式”转变。倡导体验式学习的美国教育理论家 David A.Kolb 创立了体验学习模式,模式包括四个阶段:实际体验(实践)、观察与思考、形成抽象概念(理论)和运用于新的情境(再实践)。学习者通过体验真实或虚拟的情境获得感受,并在体验中观察、判断、思考和总结,学得规律或规则,而后将其运用于新的情境中,以检验知识的合理性、可行性与有效性。

从语言习得和认知规律来看,体验学习模式不仅与认知语言学的理念——现实→认知→语言相吻合;而且与唯物主义实践过程——实践→理论→再实践也相一致。诚然,语言受得只有在举一反三的体验或实践中才能卓见成效。课堂教学过程既是一个传播知识与接收知识的过程,也是师生之间对话、交流和互动的过程,即师生共为主体、精神互动的体验式教学过程。体验式教学包含两方面内容:学与教。两者互为前提,相辅相成,缺一不可。

3. 任务型教学法 任务型教学指在课堂教学中通过学生和教师共同完成某些任务,使外语学习者自然地学习语言,扩展交际词汇和促进外语学习进步。

任务型教学法描述而非规定做事的方法,是教会学生怎样在完成一系列任务时运用自己的交际能力,指引学生达到目标的方法和道路。学习主要注重探索知识体系本身的功能,特别是探索怎样学习和运用这些知识。任务教学法一方面注重教会学生如何在完成一系列任务中提高交际语言能力,指导学生达到交际目标;另一方面注重探索知识体系本身的功能,特别是探索学习及运用语言之道。

任务教学法基于苏联心理语言学家 Vygotsky 等关于语言和学习理论。他们强调学习的社会性以及教师和同伴对促进个人学习所起的重要作用,认为文化知识的获得首先是人们相互作用的结果,然后变为自己的知识,高级思维起源于人们之间实际的相互作用,学生知识的发展经历两个过程:首先是社会层面,然后是个人的层面;首先是人们之间的相互作用,然后是个人的作用。

4. 医学院校大学英语形成性评价与教学法 郭颖(2009)认为医学生的特点为追求新鲜感;缺乏社会认同感和责任感;热情与沉默并存;重形象、爱面子;医学知识丰富,能够从系统与过程的角度考虑问题;医学理论注重个体差异和临床表现,实践性强;医学生的跨文化交际能力要求比较迫切。

医学院校的大学英语教学,根据医学生的特点与教材内容,选取不同的教学方法,设计相应的教学活动。在教学活动完成的过程中,结合形成性评价与教师自身的反思与提高,给出相应的鼓励与建议,逐步提高学生综合运用英语的能力,培养复合应用型人才。

三、教师反馈

形成性评价有几个必不可少的组成因素:反馈、学生自我评价、利用评价结果调整教学。

与各种形成性评价手段同样重要的是将评价结果转化为频繁的描述性、信息性（而不是不频繁的评判性）反馈，具体指导学生提高。反馈应包括三个组成部分：要达到的学习目标；说明学生现状的证据；缩小两者之间差距的方法。

形成性评价信息要对学生有帮助，学生必须能理解反馈并加以利用。不过，评价要真正有效，学生必须学会自我评价，这样他们才能理解学习的主要目标，从而清楚如何实现这些目标。有效自我评价体系的关键因素包括：评价标准清楚透明，学生更多参与学习目标与评价标准的制订，清楚易行的评价过程与记录体系有助于学生自我评价。

形成性评价的目的不只是检查学生的学习，更重要的是促进学生的学习。所以评价要成为形成性评价，评价的结果必须用来调整教学。有效的形成性评价远不止在现有教学中对学生的一点观察和小测验，而是需要认真研究教学计划的各个主要环节，不断根据评价结果调整教学，确保所有学生都有机会实现自己的潜能。

进行形成性评价，教师可以通过多种途径及时发现学生的学习需求和学习困难，调整教学。同时，对学生完成的作业等给予具体对症的反馈，能帮助学生了解自己的发展水平和提高的途径，有助于他们成为更好的自主学习者。

大学英语教学与测试的发展趋势越来越重视口语与写作这些产出技能的培养和评价，大型考试中一般都包括写作，加入口试也是大势所趋。像学生档案这一类形成性评价手段，适用于写作与口语技能的训练，而教师及时、具体的反馈对学生写作、口语的提高也能有很大帮助。

四、情感因素

美国心理学家 Horwitz 最早在 1986 年提出外语焦虑的概念，他认为外语焦虑是一种产生于外语学习过程和课堂外语学习相联系的有关自我知觉信念、情感和行为的独特的综合体。Horwitz 等（1991）对外语学习焦虑又做出如下定义：一个与课堂语言学习有关的，在这门语言学习过程中产生的显著的自我知觉、信念和情感情结。MacIntyre & Gardner（1994）对语言焦虑的定义则是：与二语语境有特殊关系的紧张和畏惧感觉。

克拉申的语言输入假说和情感过滤假说为英语焦虑问题的分析与解决提供了必要的理论依据。对语言习得而言，除了语言习得机制发挥着主导作用外，还有两个必要条件：一是学习者必须接收到足够的可理解的语言输入；二是学习者的情感过滤必须适度。Krashen（1985）认为理想的语言输入应具备四个特点：可理解、既有趣又有关联、非语法程序安排和要有足够的输入量。

“可理解的语言输入”是语言习得的必要条件。所谓“可理解的语言输入”是指学习者听到或读到的可以理解的语言材料，这些材料的难度应该稍微高于学习者目前已经掌握的语言知识。如果语言材料中仅仅包含学习者已掌握的语言知识，那么它对语言习得不具有意义；同样，如果语言材料太难，大大超过了学习者目前的语言知识，那么它对语言习得也不具有意义。

自信、焦虑等情感是限制语言习得的重要情感过滤因素。一般来讲，在输入内容及方式相同的情况下，情感过滤低的英语学习者能够学习得较为优秀，而情感过滤高的学习者学习的效果总是不尽如人意，因此教师在输入英语知识的同时应尽量采取各种方法来实施文化教学，帮助学生排除情感障碍的反作用，特别是要尽量降低焦虑的过滤作用。

通过形成性评价，促进学生关注大学英语的学习过程，主动搜集相关资料，完成各项学习任务，课堂上，乐于展示自己，乐于分享学习发现与学习成果，主动克服英语学习焦虑等负面情绪，乐于用英语表达自己的观点，增强自信心，降低情感过滤，提高英语教学的输入效果，提高综合运用英语的能力。

第二章

医学院校大学英语形成性评价的应用研究

第一节 形成性评价文献综述

教学评价是教学过程的重要组成部分,它不仅可以及时对教师的教学与学生的学习效果做出量化评估,还对课堂教学起到重要的导向作用。根据不同的教育评价目的,教学评价可分为形成性评价与终结性评价。1967年,G.F.Sctiven在《评价方法论》一书中指出,形成性评价是通过诊断教育方案或计划、教育过程或活动中存在的问题,为正在进行的教育活动提供反馈信息,以提高正在进行的教育活动质量的评价。

G.F.Sctiven之后,B.S.Bloom首先将这一评价方式引入课堂教学。他认为形成性评价的宗旨在于为教学提供频繁的反馈,从而帮助学生改进学习,却不带有任何要评价成绩的联想。这是它和终结性评价的区别所在。

形成性评价是对学生学习过程进行的评价,形成性评价强调学生间的相互作用,重视师生交流,重视学生的学习过程,其评价方式不仅从评价者的需要出发,更注重考虑被评价者的需要。形成性评价的主体不仅有教师,还有学生自己,在共同的教与学过程中,不断地对教师的教学、学生的学习过程和学习结果做出评价,为教师和学生提供尽可能多的反馈信息,旨在确认学生的学习潜力,改进学生的学习方法,达到调整教学模式和提高学习成绩的目的。

形成性评估是在教学过程中进行的,对学生的学习进展情况进行监控与评价,并将评价中收集到的信息用于调整教学以满足学生的需求(Henning, 2001: 3)及提高教学质量。它的目的不是对学习者的分等级或鉴定,而是帮助学习者有效地调控自己的学习过程,帮助教师在制订教学计划时做到有的放矢。

一、形成性评价在国外的发展

形成性评价在1967年首先由美国芝加哥大学哲学家Sctiven提出,并由美国教育学家Bloom进一步运用于教育评价实践。其基本含义是对学生日常学习过程中的表现,所取得的成绩及所反映出的情感、态度、策略等方面的发展做出的评价(《英语课程标准》: 37)。也就是说,形成性评价关注的是学生知识、技能与态度的“形成”过程,它是基于对学生学习的全过程持续观察、记录、反思而做出的发展性评价。

国外不少学者对形成性评价的必要性及其对教学的作用进行了大量的探讨与研究。Black和Wiliam通过对大量实证研究的回顾表明高质量的形成性评价对学生的学习提高有很大帮助,对学习成绩不佳学生的帮助更是明显,这种评价在提高学生总体水平的同时也缩小了学生间的成绩差距。Kohonen也对形成性评价做出这样的评论:“不仅能全面评价学习者的学业成就,而且能够评价并促进学习者的情感发展。”

20世纪80年代,学者们开始更多地关注终结性评价和形成性评价的区别,如Bachman(1981)等。新西兰奥塔哥大学(the University of Auckland)的Terence J. Crooks,在1988

年发表文章 *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*, 对于课堂评价 (classroom assessment) 从三个方面进行详细阐述, 分别是课堂评价对学生学习行为和成绩的影响, 其他涉及评价的教学实践的影响, 与课堂评价相关的动机方面的研究。Crooks 在这篇文章当中提出把课堂评价作为对于终结性评价的补充, 课堂评价不应该是简单的考试次数的增加, 而是应该注重有效、及时的教师反馈, 注重促进学习, 促进合作学习, 注重学生深层学习策略的培养, 致力于建立评价标准与选择评价任务。这实际上就是形成性评价具体的实施步骤, 深层学习策略发展到今天就是自主学习的策略。

英国中等教育委员会 (SEC) 在 20 世纪 80 年代采用了“基于学校日常教学的评估” (school-based assessment), 美、日、法等世界教育强国也早已把形成性评价作为促进教学质量的强有力手段。苏鸿 (2001) 认为这种评价可以测量出“某些不能轻易或充分地 (终结性) 试卷所获得的学生的学业成绩” (转引自曹荣平等, 2004)。《大学英语课程教学要求》中也明确指出:“形成性评价特别有利于对学生自主学习的过程进行有效监控, 在实施基于计算机和课堂的教学模式中尤为重要。”

Harris & Mc Cann (1994) 认为: 评价的主体并不一定只是教师, 学生同样也可以进行自我评价, 这种自我评价不仅给教师提供关于学生的有用反馈信息, 而且给予学生评价的权利。

形成性评价的主要目的是发现每个学生的学习潜能、促进学生的学习, 并为教师提供反馈信息。当评价确实被用来调整教学、满足教学要求时就称为形成性评价 (Black & William, 1998a), 尤其是在教学过程中, 为了促进学习, 教师对学生的学习情况进行判断、评价的过程 (Cowie & Bell, 1999)。

国外学术界在对形成性评价理论进行深入研究后, 将其付诸实践。例如, 2002 年 3 月, 英国的评价改革小组公布了“为学习而进行的评价之十原则”; 曼彻斯特大学设立了形成性评价中心; 布里斯托大学设立了评价研究中心。

1. 形成性评价在英国的发展 参考 Crooks (1988), 从 20 世纪 90 年代开始, 英国学者 Black 带领他的研究团队, 在牛津郡的中小学展开了一个名为 “the King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project” (KMOFAP) 的科研项目, 对于形成性评价进行了长期、系统的研究, 发表了一系列影响深远的论文与专著等成果, 如 Black & William (1998a), Black & William (1998b), Black (2003), Black & William (2003), Black & William (2006), Black & William (2009)。后期的很多研究, 例如, 王华和富长洪 (2006), 王华 (2007), 曾用强 (2008), 李清华 (2012), Clark (2013), 大都从这些文献出发。

Black & William (1998a) 对于形成性评价的研究进行了文献综述, 概括了不同国家的 250 篇 (册) 文章和书籍。他们认为, 形成性评价是教师和学生采取的可以获取反馈信息并指导教学的行为。形成性评价和终结性评价的最大区别在于它们对教学的不同影响。他们充分肯定了渐进性、为学生提供适当反馈的形成性评价可以对教学产生强有力、正面的影响, 而终结性评价只会让学生注重考试结果, 对于学习过程本身的影响非常微弱。

自从 Black & William (1998a) 关于形成性评价的综述发表以来, 形成性评价的实践在全世界的教育评价中迅速普及开来。Black & William (1998b) 强调教师要具备一个理念——结合自己课程的授课方式, 从自己的课堂出发。只有在这个理念得到很好的确立并执行的时候, 形成性评价才会发挥更好的作用。Black (2003) 的研究发现证实了 Sadler (1998) 关于合作学习与同伴评价的观点: 在实行形成性评价的过程中, 学生有问题的时候, 更愿意请教同学, 更愿意接受同学的意见, 更重要的是, 他们可以用彼此熟悉的语言来讨论。

而对于形成性评价这一支持学生学习的评价方式, Gibbs & Simpson (2004) 详细论述了它的发生条件, 为教师的评价实践提供了一个框架。其中第二个条件是关于学生分配学习精力与时间的论述: 经常性的作业(如简短的任务书)或考试(如基于电脑的考试)能让学生在课程学习期间都一直保持努力状态, 并且是以周为单位的。Black & William (2009) 对形成性评价给出准确的定义: 形成性评价是教师、学生及其同伴收集、解释和使用关于学生学习情况的证据的过程, 以便教师做出下一步如何教学的决定。这一定义强调两点: ①评价的参与者, 即任何人都可以成为形成性评价的参与者; ②这里的教学包含教师的教和学生的学。

课堂层面评价方面, 统计数据显示, 教师持续使用评价来指导和引领教学, 也就是形成性评价, 对学生学习有非常显著的提高。Black & William (2006) 等认为, 评价应该被融入整个教学过程, 并且贯穿于教学过程的始终, 而不是只在教学过程结束后进行终结性的评价。

2. 形成性评价在美国的发展 与欧洲国家一样, 美国也不再一味地追求标准化的语言测试, 形成性评价的理论在美国也受到极大的重视, 并且已经成为一个热点课题。例如, Darling-Hammond 等的 *Authentic Assessment in Action* (1995), O'Malley 等的 *Authentic Assessment for English Language Learners* (1996)。20 世纪末, 美国掀起了一场教学评价的改革, 这次改革强调评价者要与被评价者在平等合作的前提下共同协作。著名的美国心理学家 Bloom 对教学评价进行了更进一步的划分, 分为诊断性评价、形成性评价和终结性评价三大类, 他特别指出了终结性评价在定义、内容、目的等方面与形成性评价的不同。Black & William (1998) 对 250 个学业样本进行综合分析, 分析的内容涵盖了形成性评价的方方面面。他们的研究表明形成性评价能够有效地改善学生学习效果, 尤其是提高低能力孩子的学习效果。

关于形成性评价的实施问题, 很多学者提出了不同的看法, 主要观点为学校在实践中缺乏高质量的形成性评价。同时, 很多教师在实施形成性评价时往往受到自身知识背景 and 能力的限制。Bell & Cowie (2001) 提出一些问题: 如何在教学实践中成功应用形成性评价? 如何才能使教师用形成性评价完成教学目标? 怎样才能使教师合理有序地进行当前工作的同时采用形成性评价? 针对这些问题, 夏威夷大学课程研究与开发小组 (Pottenger & Young, 1992) 为中学科学课程设计了一个项目, 这个项目被称为“科学教学中的基础方法”(FAST)。这个学习研究项目基于结构主义哲学, 与《美国国家科学教育标准》(Rogg & Kahle, 1997) 一致, 该项目通过精心设计, 使用由学生主导的调查结果来提高学生的学业水平, 教师则鼓励学生把知识与实践联系起来。有不少研究结果支持 FAST 的效能 (Pauls, Young & Lapitkova, 1999; Tamir and Yamamoto, 1977; Young, 1993), 美国全国教师教育认证委员会 (1999) 及美国教育部数学与科学教育专家组 (2001) 指定为教学试点项目。

英国形成性评价项目“Assessment for Learning”2002 年开始试验, 2009 年早期顺利完成, 此后在英国广泛推行实施。美国学者 Clark (2013) 先后写了三篇文章对该项目进行详细的研究。第一篇是介绍 AIFL (assessment is for learning) 学校的模型, 以及学界关于高效课堂达成的一些共识; 第二篇详细研究了该项目在苏格兰地区的挑战与研究成果, 尤其关注 2002~2004 年这一实验关键阶段, 注意到形成性的互动是 AIFL 学校的核心概念。AIFL 学校被描述成每一位同学都是一起学习的, 评价与学习是通过互动的教学策略——这种策略既不是统治也不是忽视——来互相连接的; 第三篇文章对于形成性评价理论进行了回顾, 描述了形成性评价怎样促进学生获得自主学习的策略, 其中学生的自我效能与集体效能、

反馈及一些促进自主学习的条件尤其重要。这篇论文在介绍部分,建议形成性评价的策略性目的是熟练掌握、自动运用认知与社会策略,获得学术成功,以此强调了引导性问题的重要性。该建议把相关的社会文化理论与社会认知理论结合成为一个统一、适应程度高的理论框架,该框架被 Black & Wiliam (2009) 称为形成性评价框架。由此把形成性评价提高到培养学生自主学习的策略与能力的高度,进一步提高到终身学习的层面,实现教育育人的目标。

3. 形成性评价在澳大利亚的发展 澳大利亚是较早实行形成性评价的国家。在昆士兰州, Butler (1995) 对于科学课上学生基于学校表现的评价系统进行了 15 年的发展回顾,阐述了科学课教师怎样掌握评价标准以及采用诊断性、基于标准的评价,怎样做到让学生、学校、家长明确评价标准,怎样把学生的学校表现纳入整个评价系统,获得社会认可,成为高中升学参考的主要部分。Scriven (1967) 关于形成性评价评价标准的阐述:对于特定的教学大纲设定的目标,合适的评价标准至关重要,这是形成性评价的一大特点; Crooks (1988) 关于课堂评价对学生学习行为和成绩的影响进行阐述。Butler (1995) 关于评价标准的掌握,实际上是形成性评价的一种手段,这篇文章从掌握评价标准的角度,探讨了形成性评价在澳大利亚昆士兰州 15 年的发展。

综上所述,学者们先是把形成性评价与终结性评价进行了对比与区分,然后展开教学实践研究,强调教师要结合自己课程的授课方式,从自己的课堂出发,更好地发挥形成性评价的作用;强调合作学习的重要性;注重学习经历与学习时间的分配;并给出形成性评价的定义;倡导建立高效课堂,注意到形成性互动的重要性;通过引导性的问题,培养学生的自主学习策略与能力,进而学会运用认知与社会策略,获得学术成功,由此把社会文化理论与社会认知理论结合成为形成性评价框架,并进一步探寻评价标准,获得社会认可。

二、形成性评价在国内的发展,尤其是英语教学中的发展

教育评价作为衡量学生学业成果的重要标准之一,历来都是备受关注的焦点。形成性评价是在教育活动中进行,即学生知识、技能与态度形成的过程中,对学生的学习进展情况进行监控与评价,为教师与学生提供反馈,并将评价中收集到的信息用于调整教学以满足学生需求及提高教学质量。这种评价使教师有机会随着时间的推移,在多种学习环境中监控并指导学生的表现,帮助教师在制订教学计划时做到有的放矢,同时也帮助学生监控记录自己的学习进展。形成性评价常见的形式包括教师观察学生的课堂表现;课堂讨论或是教师与小组学生对话;学生以日记、周记等方式写下自己对所学内容的理解和思考;作业与小测验;学生档案记录;等等。这些评价形式都是为了使学生有机会展示自己对教学内容逐渐具有的理解。形成性评价如果使用得当,能显著提高教师的教学效果,增加学生的学习收获,对原来学习有困难学生的帮助尤为明显。

基于以人为本、以建构主义理论为基础的形成性评估包括自我评估、学生相互间的评估、教师对学生的评估、教务部门对学生的评估等。通过课堂活动和课外活动的记录、网上自学记录、学习档案记录、访谈和座谈等形式对学生学习过程进行观察、评估和监督,促进学生有效地学习。形成性评估强调对学生的学习过程进行评价,提供反馈信息,并对学生的情感、态度和策略等方面的发展做出评价(周娉娈,秦秀白,2005)。

从 20 世纪 80 年代开始,我国陆续引进了国外教育评价文章和专著,并组织大批人员开展这方面的相关研究。1984 年,我国正式参加了国际教育成就评价协会(International