

教育生态学关照下的英语写作多维 反馈模式的应用研究

任俊莲

(菏泽医学专科学校 外语教研室, 菏泽 274000)

摘要: 教育生态学视角下的多维反馈模式有机地将教师反馈和同伴反馈相结合, 促使各类课堂生态因子和谐互动。多层次的协商交流凸显学习者的主体性, 使学习者了解自己“多元智力发展”偏向。学习者基于对多维信息的收集和处理而完成深层次的知识及心理建构, 产出与写作目标更接近的语言输出, 提升学习者自主及合作学习能力, 实现生态主体协同进化目的。

关键词: 教育生态学; 英语写作; 多维反馈模式; 教师反馈; 同伴反馈

中图分类号: H 319 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009-895X (2014) 03-0282-05

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2014.03.017

The Application of Multi-dimensional Feedback Model in English Writing from the Perspective of Educational Ecology

Ren Junlian

(Foreign Languages Department, Heze Medical College, Heze 274000, China)

Abstract: Multi-dimensional Feedback Model in English Writing from the Perspective of Educational Ecology achieves seamless integration between teacher feedback and peer feedback and promotes the interaction of various classroom ecological factors. The multi-level negotiations involved highlight learners' subjectivity and awaken them to the deviation of their multiple intelligence development. Based on the collection and processing of multidimensional information, learners can realize knowledge and psychological construction and acquire a language output which is closer to the writing goal. In the process, learner's independent and cooperative learning capability is elevated and the coevolution of subject in this micro-ecosystem is realized.

Key words: educational ecology; English writing; Multi-dimensional Feedback Model; teacher feedback; peer feedback

一、大学英语写作反馈现状

过程写作法认为, 写作是一个循环式的发现意义和社会交互的心理认知过程^[1], 反馈 (feedback) 在

其中起着不可或缺的作用, 反馈的有效性直接影响着写作教学效果和学生写作水平的提高。写作教学中的反馈是指“读者给作者提供的输入, 其目的是向作者提供修改作文的信息”^[2]。从形式看, 反馈主要包括口头反馈和书面反馈; 从内容看, 反馈主要包括正反

收稿日期: 2014-05-10

作者简介: 任俊莲 (1974-), 女, 副教授。研究方向: 翻译理论与实践、英语教学。E-mail: renjunlian@126.com

馈和负反馈；从来源看，主要包括教师反馈（师生之间的信息交互）和同伴反馈（学生之间的信息交互）。

有效的反馈能使学习者清楚地意识到问题所在，诱导其积极修改，达到既习得语言知识又提高语言输出能力的目的。然而，种种因素（如：课时紧张、教师短缺、大班授课等）制约，许多非英语专业学生的写作课还是禁锢在以教师为中心的结果法教学模式中，教学过程仍是一个师生之间直线式的单项活动：学生一次成稿→教师一次性反馈。这种反馈模式的弊端是显而易见的：师生间的信息传递大多数是教师的单向灌输，不利于学生主体性的发挥。

二、教育生态学

德国生物学家海克尔（Ernst Haeckel）于1866年创设了一门新学科：生态学，并将生态学定义为“研究生物与生物和生物与环境的相互关系及其作用机制的科学”^[3]。20世纪初，生态学的思想及原理被广泛运用于社会学领域，当研究者把教育与生态学相融合，便衍生出教育生态学。“教育生态学”这一概念是美国学者劳伦斯·克雷（Lawrence Archur Cremin）在其著作《公共教育》中最早提出的。教育生态学研究教育与其周围生态环境之间相互作用的规律和机理^[4]。个体生态、群体生态和生态系统生态是教育生态学研究的对象。具体地讲，教育生态学依据生态学原理（如：限制因子定律、耐度定律与最适度原则、花盆效应、社会群聚性与阿里氏原则等）及其基本规律（如：教育生态的平衡与失调、竞争机制与协同进化等），考察教育与外部生态环境之间以及教育内部各层次之间的相互作用，研究各种教育现象及其成因，探讨教育生态的特征和功能及其演化和发展基本规律^[5]。

教育生态学视角下的英语写作反馈模式也可以被看成是一个有机统一的微观生态系统。写作反馈活动不再是“学生写-教师改”的线性活动，而是一个非完结性的动态过程，是各类课堂生态因子（即生态主体（教师、学生）和生态环境）相互作用的过程。反馈过程通过师生互动、生生协商等活动凸显了学习者的主体性，使学习者基于对多维信息的收集和处理而完成深层次的知识及心理建构。

三、多维反馈模式的构建

针对目前大学英语写作反馈费时低效的现状，

本研究在教育生态学理论关照下，结合过程教学法理论，在某高校开展关于写作反馈模式的调查与研究。依据教学实践及实证分析，有机地将教师反馈和同伴反馈相融合，尝试性提出了多维反馈模式，即：教师示评→小组同伴反馈（初稿）→小组总结→教师反馈（二稿）→成果（三稿）交流展示。

（一）教师示评

多维反馈模式中的同伴反馈形式对于许多同学来说还是新事物。在以教师为中心的中国课堂文化大背景下，大多数学生基于教师的知识权威角色而倾向于教师反馈，由于对同伴能力的质疑而排斥同伴反馈。因此，运用同伴反馈并保证其效度对老师的组织调动能力、创新教育能力和教学反思能力等都提出了更高要求。运用同伴反馈前，必须让学生端正态度、加深认识，避免他们对同伴反馈的心理安全性和支持性影响了反馈的效果。同时，为了降低学生评价的盲目性和随意性，确保评改的效度，教师也需要制定一份详细可行的作文评改标准让学生学习掌握。在开展同伴反馈前，对班内学生进行培训，讲授作文评改细则和方法。从学生习作或英语语料库中（如中国学习者英语语料库中的大学英语四级考试作文），分别选出高、中、低档作文各一篇，通过多媒体显示让全班学生阅读，教师领着学生一起分析作文中的亮点和缺陷，对照评价标准，逐项打分，这样让学生对于不同档次的作文评改有了具体的参照。教师示评后，任意挑出几篇学生习作，学生仔细阅读后，小组讨论对作文进行评改打分，老师再集体讲评，几经练习。教师示评的次数取决于全班学生的英语语言能力和领悟能力，目的非常明确：经过示评培训，使学生内化互改标准，让班内每个学生对他人的作文都能做出客观全面的反馈。

笔者立足于多年的写作教学实际，借鉴国内外学者制定的同级反馈评价标准，参照大学英语四、六级作文评改标准，在听取了许多英语教师和学生的意见后，细化了一份同伴反馈表，从卷面、字数、组织结构、语言形式、内容等方面设计不同的权重进行评分。

（二）同伴反馈

1. 组建小组

目前，我国高等教育大众化、产业化背景下的扩招政策迫使很多高校采取大学英语大班上课的模

式来弥补师资力量的缺乏和基础设施的不足。根据教育生态理论中的社会群聚性与阿里氏原则,生物的群聚程度影响到群体的动态,不适当的密度会对教育群体的活动和效能的发挥产生负面影响。大班人口过密,超出了教育群体最适当的群聚度,已成为外语课堂教学系统的限制因子,引发课堂生态环境失衡,大班环境下大学英语写作课可以采取合作学习小组的教学形式,营造耐度适当的生态空间环境和安全的心理环境,化大班环境限制因子为促进生态主体学习的非限制因子,实现教学过程最优化。开展同伴反馈之前,根据语言学习能力和语言技能,可以把班内学生分成A、B、C三个层次(其中A为优等生,B为中等生,C为学困生),然后按1A、2B、1C的比例组建互评小组,四人座位临近,利于小组活动。选一位组长,负责组织开展小组内同级反馈,一名记录员,记录小组讨论意见和结果。

2. 同伴反馈

基于同伴反馈任务创建的小组可归类为专题项目小组(project-based group),这是一种合作学习的理想方式,使学习者更加注意语言输出的形式和意义^[6]。合作形式下的同伴反馈作为一种二语习得的调节手段,使学生由原来教师反馈的被动接受者成为具有读者身份的主动评阅者,有利于完成语言认知过程中的任务,帮助学生产出与目标更加接近的语言输出,并内隐转化为学生自主及合作学习能力。互评小组内,处于不同层次结构或同一层次结构的不同方面的各生态主体在英语学习经验、思维方式、写作能力、表达特点等方面的差异性有利于优势互补,最终达到协同进化的目的。

实施小组同伴反馈前,首先应该在组内进行有序结对。按照1A、2B、1C结构组建的互评小组进行同伴反馈时,笔者在实际操作中总结了两种较能发挥同伴反馈优势的结对方式。第一种是“两人行”模式:让A、C合作评改2B,2B合作评改A、C。第二种是循环反馈模式,A评改C,C评改B2,B2评改B1,B1评改A。然后,同伴按照卷面、字数、组织结构、语言形式和内容等几个方面的具体评价细则,进行学生互评。在小组同伴反馈过程中,老师在各组间巡回,为学生提供及时的支持和指导。

(三) 小组总结

同伴互评结束后,小组四人依照评改细则,总结本次写作小组展现的亮点、优势及暴露出的问题、

缺陷,形成一个评后报告,上交老师一份,留一份作参考比对。最后,根据本次写作的具体要求,结合组员的写作内容,展开头脑风暴,讨论整理一个二稿写作大纲(包括文章的主题、结构及支撑细节)。笔者认为在初稿后比初稿前进行写作思路讨论更具优势,因为这样会避免某些学生写作心理依赖的产生。同时,初稿是学生深思熟虑后的输出形式,讨论中,组员会各自呈现有关谋篇布局相对成熟的观点,真正实现信息互补。组员根据讨论结果,对自己的初稿进行全面综合性的修改完善,形成二稿,连同初稿及同伴反馈表交给老师。

(四) 教师反馈

根据社会文化理论,教师和同伴均在“最近发展区”(zone of proximal development)中扮演“脚手架”(scaffolding)的重要角色,理应相辅相成^[7]。由于学生语言水平的局限,小组同伴反馈并不能解决所有的问题,教师深入细致的反馈信息对学生写作能力的提高起着非常关键的引导和促进作用。因此,同伴反馈不能完全代替教师反馈,只有把同伴反馈和教师反馈有机地结合起来,互补这两种模式孤立存在时的一些不足^[8],达到更有效的反馈目的。

生态化反馈把学生的学习结果和学习过程作为促进学生主体发展的助力器,其目的是为学生提供有意义的信息反馈,让学生了解自己“多元智力发展”偏向。因此,进行二稿反馈时,英语教师应该坚持“发展性评价”理念,淡化甄别与选拔功能,更多关注个体差异,激发个体内在发展力。通过对学生的二稿与一稿的比对分析,判断学生的语言输出能力及学习特点,就作文语言形式和内容做出有针对性的反馈建议。对于写作能力强的学生,在肯定他们成绩的同时,应更多关注他们有待提高的空间。对于写作能力较弱的学生,注意充分肯定他们在原有基础上取得的进步,发现他们的闪光点加以鼓励。通过谈化统一评判尺度,让不同层次的学生都能不断体验进步的喜悦。然后,教师基于学生两次写作情况和小组上交的反馈报告,总结归纳作文中比较突出的问题和典型的错误,在班内集中讲解。

(五) 成果交流展示

反馈的有效性最终取决于学生是否对反馈作出恰当反应(即:反馈之反馈),而改写则是检验反馈效度的重要途径。在基于教师和同伴反馈的一次次重写中,学生的语言错误得到纠正,写作技巧得到巩固。

要求学生根据教师反馈信息，再次修改文章，形成三稿，每小组推荐一至两篇交上，老师从中挑选出优秀的文章展示。展示的方式有多种，可以通过班内朗读、在教室墙壁上创设“英语习作赏析”、编辑英语作文集锦等，为学生搭建展示写作才能的平台，挖掘竞争的推动力：鼓励先进，使其继续保持积极行为，督促后进，找到差距，奋力赶上，实现协同进步。

四、多维反馈模式运用研究

（一）研究对象

近年来，菏泽医学专科学校学生高考入学成绩差异性显著，英语水平和语言接受能力悬殊很大。为了充分发挥师生的生态主体作用，增强教学针对性，实现有效教学，我校各个系部每个年级都是按照学生高考总成绩组织分班，分为A、B、C三个层次，其中A级班为快进班，B级班为中间班，C级班为后进班。依据学生的英语单科成绩和总成绩成正相关性，本项研究中，笔者选择护理系2012级两个平行快进班作为实验对象：1班和2班（两班高考英语成绩无显著差异： $P=0.6122>0.05$ ），并随机确定1班为实验组，2班为控制组，两个班的英语综合课程均由笔者承担。实验过程中，其他各个教学环节相同，但是实验班写作反馈采用多维反馈模式，控制班使用单一的教师反馈模式。研究历时一个学期，共18个教学周，2012年9月开始，2013年2月结束。因为目前还没有将写作独立为一门课程，写作任务是在英语综合课程中下达，要求两个班级每两周写一篇作文。实验过程中，因工作量大，也为了降低评改过程中人为因素对实验结果的影响，本研究专门在教研室安排一名有多年评卷经验的英语教师单独负责两个班作文的教师反馈工作。

（二）研究方法

研究过程中采用定性与定量相结合的方法，通

过访谈、问卷、写作任务等方法跟踪收集两个班英语写作信息。英语综合课教学过程中学生完成9次写作任务，实验班学生终稿的形成基本上都是在课后进行，其中很多学生遇到表述障碍时会求助于同学或借助于词典、网络。另外，实验组的学生某次写作分数也会受到当次小组讨论效度的影响。基于以上种种原因，这9次写作分数只作为本次研究的参考，没有作为结果数据分析。鉴于此，实验开始前，对控制组与实验组学生进行作文测评（在教师控制下，30分钟内独立完成一篇文章），成绩作为前测数据，以本学期期末英语考试作文成绩为后测数据。对两次作文成绩数据进行横向、纵向对比，研究分析教师反馈模式和多维反馈模式对学生英语写作影响的差异性。

（三）研究结果

用统计软件SPSSH.5对实验组和控制组学生在写作前测和后测中的成绩数据进行统计和分析。

1. 两组学生前测后测英语写作成绩横向对比

以上数据分析结果说明：

（1）控制组和实验组前测中作文整体性成绩分别为：控制组成绩平均值=75.514，实验组成绩平均值=74.836；控制组标准方差=5.672，实验组标准方差=6.153，二者之间没有显著性差异（ $T=0.6403$ ， $P=0.5232>0.05$ ）。这些数据表明在实验开始之前，两组学生英语写作水平相同，并且组内成员写作能力的差异性基本相同。

（2）控制组和实验组学生后测作文整体性分数的平均值分别为：76.647、80.566；平均分的标准方差分别为：5.246、4.135。独立样本T检验的结果证实两个组最后一次作文分数之间存在着显著性差异（ $T=4.6425$ ， $P=0.0000<0.05$ ），这些数据说明实验后两组学生的写作水平存在着明显差异。

表1 两组学生前测后测英语写作成绩横向对比表

Tab.1 Transverse comparison of the pre-and post-test scores of the two groups

	班级	人数	平均值	标准方差	T	P
前测成绩	控制组	62	75.514	5.672	0.6403	0.5232
	实验组	63	74.836	6.153		
后测成绩	控制组	62	76.647	5.246	4.6425	0.0000
	实验组	63	80.566	4.135		

2. 两组学生前测后测英语写作成绩纵向对比

在前测与后测两次作文任务中，整体性评估数

据显示，控制组和实验组学生的英语写作水平分别在接受了教师反馈和多维反馈后都有不同程度的提高，并且标准差呈缩小趋势。但同时也存在有差异，

对比两班学生两次成绩变化,最后进行了独立样本 T 检验,检验结果如表 2 所示。

表 2 两组学生前测后测英语写作成绩纵向对比表

Tab.2 Longitudinal comparison of the pre-and post-test scores of the two groups

	前测成绩		后测成绩		T	P
	平均值	标准方差	平均值	标准方差		
控制组	75.514	5.672	76.647	5.246	2.154 7	0.025 5
实验组	74.836	6.153	80.566	4.135	6.134 9	0.000 0

以上数据分析结果说明:

(1) 实验组作文成绩较控制组呈明显的进步趋势:实验组平均值由前测的 74.836 提高到 80.566,配对样本 T 检验的结果显示,两次成绩呈现出显著差异 ($T=6.134 9$, $P=0.000 0 < 0.05$)。而控制组平均值由前测的 75.514 提高到 76.647 ($T=2.154 7$, $P=0.025 5 < 0.05$),增幅明显小于实验班。由此说明:多维反馈模式比单一的教师反馈更有利于促进学生写作水平的提高。

(2) 实验组标准方差的降低幅度要大于控制组:实验组平均值的标准方差由前测中的 6.153 降低到 4.135,差值 ($6.153 - 4.135 = 2.018$) 大大降低。而控制组平均值由前测的 5.672 缩小到 5.246,变化幅度 ($5.672 - 5.246 = 0.426$) 较小。由此说明,接受多维反馈模式的实验组中每个学生的分数和平均分的离散程度更加集中,组内学生的写作水平更加接近,优等生与学困生差距变小,证明了多维反馈模式对学生写作带来的趋同效应。

五、结束语

教育生态学关照下的英语写作多维反馈模式坚持以学生为中心,以课堂系统的整体、协同进化作为教学活动的出发点和归宿,将教师反馈和同伴反馈有机地结合起来,充分发挥各种反馈模式的独有优势,实现写作评改的科学性、发展性和实用性,

有效地提高了学生英语写作兴趣和水平。本研究通过问卷访谈、写作任务等方式,定性定量分析表明:经过细致深入的示评培训及同伴反馈过程中老师适时耐心的指导支持,学生对英语写作多维反馈模式的态度由初期的否定转变为肯定,由质疑变为支持。混合小组的互动合作中,学生在“作者-读者-反馈者”之间进行角色互换,完成了在不同角色之间的结构性对话交流,为同伴提供了支架帮助,实现了生态教育理念下的协同进化的目的。然而,本研究因样本数目小、实验时间较短等条件的限制,所反映的问题可能不很全面,所得的结论也存在一定的局限性。笔者希望今后能够与同行一起就此拓宽研究的深度和广度。

参考文献:

- [1] 李光霞. 同伴互评在任务型写作教学中的应用研究[J]. 西南科技大学学报(哲学社会科学版), 2011, 28(4): 92-95.
- [2] Keh C L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation [J]. ELT Journal, 1990, 44(4): 294-304.
- [3] 杜亚丽, 陈旭远. 多维视域下的生态课堂理论诉求[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2010(3): 157-162.
- [4] 刘森林. 生态化大学英语课堂模式设计研究[J]. 外语电化教学, 2008(3): 33-37.
- [5] 唐悦. 大学英语课堂教学生态化研究[J]. 湖南第一师范学院学报, 2011, 11(2): 47-50.
- [6] 秦丽莉, 戴炜栋. 二语习得社会文化理论框架下的“生态化”任务型语言教学研究[J]. 外语与外语教学, 2013(2): 41-46.
- [7] 盖淑华, 周小春. 基于动态系统理论的同伴反馈实证研究——社会文化观视角[J]. 外语与外语教学, 2013(2): 36; 40.
- [8] 张巧霞. 写作过程教学法同伴互评作文评阅模式的研究[J]. 长春理工大学学报(社会科学版), 2011, 24(2): 147-149.

(编辑: 朱渭波)