

小学英语教师评价理念和评价话语的相关性研究

樊彦清, 马晶, 田小芳, 樊小娟, 马凤兰, 黄梅

(西吉县回民小学, 宁夏 固原 756000)

摘要:评价话语是小学英语教师在形成性评价中落实以人为本、注重过程、促进发展评价理念的一种常见的评价方式。探究小学英语教师评价理念和评价话语的相关性对更新小学英语教师评价理念和提高评价话语的有效性有现实意义和参考价值。调查研究结果表明:小学英语教师对评价理念的把握和落实以及评价话语的使用处于一般水平;评价理念和评价话语在学历、教龄和执教学生人数上存在显著差异;学历、教龄与评价理念和评价话语存在显著的正相关,执教学生人数与评价理念和评价话语存在显著的负相关;学历和教龄对评价理念的把握和落实及评价话语的使用有显著的正向影响,执教学生人数不会对教师评价理念的把握和落实及评价话语的使用产生显著的影响。

关键词:小学英语教师;评价理念;形成性评价;评价话语;相关性

中图分类号:G423.04;G623.31 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)03-0116-11

基金项目:宁夏第五届基础教育教学研究课题“小学英语课堂评价语优化的实践研究”(JXKT-XY-05-016),项目负责人:樊彦清;宁夏高等学校一流学科建设(教育学学科)资助项目“小学英语课堂评价语优化的行动研究”(NXYLXK2017B11),项目负责人:樊彦清。

作者简介:樊彦清,西吉县回民小学一级教师;马晶,西吉县回民小学二级教师;田小芳,西吉县回民小学二级教师;樊小娟,西吉县回民小学二级教师;马凤兰,西吉县回民小学一级教师;黄梅,西吉县回民小学二级教师。

《义务教育英语课程标准(2011年版)》(以下简称“《课标》”)指出,小学阶段的形成性评价应以激励学生的学习兴趣和自信心为目的,重点评价学生平时参与教学活动的表现和进步^{[1]34}。教师常用的提问、师生问答和一些对话是英语课堂教学中极为常见的评价方式^[2]。评价话语不仅是小学英语课堂话语的有机组成部分,还是学生语言习得的一个重要来源,其主要功能是在评价过程中进行语言输入并有效引导学生进行语言输出^{[3]15}。因而,在小学英语教学中评价话语是一种常见的评价方式^[4-5]。对小学英语形成性评价的研究以探讨积极的、正面的评价话语为主,譬如:有研究探讨了不同类型的表扬语和激励性评价语在低年级英语课堂教学的合理运用^[6-7];还有研究认

为评价话语存在诸多问题的根源在于小学英语教师对以人为本、注重过程、促进发展现代评价理念的把握和落实不到位^[8]。因此,在小学英语形成性评价中合理使用评价话语对小学生综合语言运用能力和小学英语教师专业发展都有重要意义。探讨小学英语教师评价理念和评价话语的相关性,对其优化评价话语使用和更新评价理念具有重要的实践意义。本研究旨在探讨:小学英语教师评价理念和评价话语的使用现状;评价理念和评价话语的使用在其学历、教龄及执教学生人数方面是否存在差异性;评价理念和评价话语与其学历、教龄及执教学生人数之间存在何种相关关系及相关程度如何。

一、研究设计

(一)理论依据

评价是英语课程的重要组成部分。因此,《课标》倡导以人为本、注重过程、促进发展的评价理念,并提出了评价内容多维化,评价主体多元化,突出评价对学生、教师和英语课程的发展功能,评价方式多样化和评价结果的运用具体化等实施建议^{[1]36}。应采用形成性和终结性相结合的评价方式,既关注过程,又关注结果,使学生学习过程和结果的评价达到和谐统一。《课标》特别强调小学英语教学中教师提问是形成性评价的主要方式,在时间容许的情况下,师生交流是最有效的评价方式^{[1]64}。本研究在回顾国内主要文献的基础上,依据《课标》倡导的评价理念、实施建议和英语教师课堂话语分析理论构建研究框架,主要探究形成性评价中小学英语教师评价理念和评价话语的相关性。

(二)核心概念

1. 评价理念

评价理念是指教育教学中教师所秉持的基本思想和信念^[9]。评价理念是教育理念的有机组成部分,体现着人们对教育教学过程和结果的期望。受社会政治、经济、文化的影响,评价理念具有鲜明的历史性,不同时期有着不同的评价理念。从教育评价的发展趋势看,以人为本、注重过程、促进发展的现代评价理念是对教育评价认识深化的必然结果^[10],以人为本是评价的立足点和出发点,评价的最终目的是促进学生发展,学习过程的评价是形成性评价的重点^[11]。评价是英语课程的重要组成部分,《课标》倡导以促进学生发展为目的,突出学生在评价过程中主体地位的评价理念,即:小学阶段的评价应依据课程目标要求确定评价内容与标准,重点评价小学生平时参与各种教学活动的表现;小学阶段应以形成性评价为主、终结性评价为辅,形成性评价要有利于监控和促进教与学的过程;要充分发挥评价的积极导向作用,体现学生的主体地位;为促进学生综合语言运用能力的发展,要合理使用多种方法实施形成性评价^{[1]31-38}。

2. 形成性评价

自20世纪30年代泰勒提出评价原理以来,评价经历了测量、描述、判断时期,20世纪80年代后期进入构建时期^{[12]205}。因此,教育界对评价概念的界定在不断发展。广义的评价是指对价值客体属性满足价值主体要求程度的价值判断。此处的评价指教学评价,《课标》认为教学评价是指课堂教学中对学生语言知识、语言能力、学习策略、思维品质、文化意识等方面发展情况进行价值判断的过程^{[1]33}。教学评价分为形成性评价和终结性评价。本研究中探讨的教学评价是指小学英语课堂教学中的形成性评价。形成性评价是指为了获取有关学习的反馈信息并引导教育过程正确而高效地前进所进行的系统评价,是日常教学过程中由学生和教师共同参与的一种评价活动^{[12]215}。形成性评价是与终结性评价相对应的一种过程性评价,具有诊断、促进、反馈、激励和反拨教学的功能。小学英语教学中的形成性评价以教师提问、师生交流、课堂观察、评价表、问卷、学习日志和档案袋等方式为主。因此,形成性评价是落实以人为本、注重过程、促进发展评价理念的主要途径。

3. 评价话语

评价话语是指教学中教师对学生的学习行为和课堂表现作出即兴的、即时的、即地的评价时所使用的有声语言和无声语言。英语教师评价话语是指教学中教师对学生的学习行为、听课状态、课堂表现诸方面评价时使用的反馈性和评估性的语言^[13]。本研究认为小学英语教师评价话语是指在形成性评价中教师对学生的学习行为、学习习惯、学习策略、参与度、团队意识、创新精神和情感体验等方面进行即时评价时使用的评估性、表扬性、激励性、启发性、导向性和描述性语言。评价话语具有评定、导向、激励、调控、反拨和反馈等促进学生发展的多元功能。评价话语具有即时性、随意性、真实性、开放性和生成性等特点。评价话语一方面是教师教育情怀、教学机智、语言能力、教育智慧、文化底蕴和人格魅力的真实体现,另一方面直接或间接地影响着学生对学习效果的自我判断。小学英语教师的评

价话语是形成性评价的主要方式,包括课内外教师使用的母语和英语,本研究中的评价话语仅指小学英语教师使用的英语评价话语。

(三)研究对象

本研究采用滚雪球抽样的方法确定宁夏某地级市(下文简称“宁夏M市”)28所小学的392名英语教师为研究对象。其中:男教师94人,女教师298人;中专18人,大专196人,大学178人;教龄 $\geq 5 \leq 10$ 年的166人, $> 10 < 21$ 年的173人, ≥ 21 年的53人;执教学生人数 ≤ 40 人的82人,41~55人的184人, ≥ 56 人的126人。此外,采用目的抽样的方法从问卷教师中选择18名教龄 $> 10 < 21$ 年、教学经验丰富、教学能力突出的成熟型教师作为访谈对象。

(四)研究方法

1. 访谈法

本研究设计了结构化访谈提纲和核对表对18名教师进行深度访谈。访谈的目的在于:一是了解小学英语教师对评价理念的把握和落实以及评价话语的使用情况;二是通过访谈归纳总结有意义的主题,为构建问卷维度和设计问卷项目提供依据。访谈的具体问题为:您对小学英语教学评价的认识;您在使用评价话语过程中存在哪些问题;您觉得影响评价话语使用的因素有哪些;您对小学英语课堂评价话语的优化有什么具体建议。

2. 问卷调查

在借鉴和参考相关研究方法和成果的基础上^[6,8,14],结合访谈和教学实践自编“小学英语教师课堂评价话语问卷”。除教师学历(第一学历)、年龄、教龄和执教学生人数等基本信息外,问卷分为评价理念和评价话语2个量表,共40个项目。其中,评价理念分为评价主体、功能、内容、方式和结果的运用5个维度,每个维度分别设计3个项目,共15个项目;评价话语分为评价话语的性质、来源、功能、话语量、存在的问题(该维度5个项目采用负向陈述逆向赋分,得分越低说明存在的问题越严重)、影响因素和优化策略7个维度,每个维度设计3或4个项目,共25个项目^[5]。问卷采用里克

特5级计分制(1,2,3,4,5分),其中,28个项目采用正向陈述、12个项目(7,13,15,22,26,27,28,29,30,31,35,39)采用负向陈述并逆向赋分,计算总分和平均值(参考值为3分)。正式调查之前对77名教师进行了预测,得出的克隆巴赫 α 系数为 $0.84 > 0.70$,符合信度判断准则,具有较高的内部一致性。问卷所有项目对应的共同度均高于0.40,KMO值为 $0.72 > 0.60$,旋转后累积方差解释率为 $71.8\% > 50.0\%$ 。说明问卷数据具有良好的效度,可以有效地提取信息。

3. 数据收集与处理

为获得真实数据,使用问卷星平台设计问卷并在宁夏M市小学英语教师微信群发布和回收问卷。发放和回收问卷392份,回收率100%;剔除16份无效问卷,有效问卷376份,有效率95.9%。分别对自愿参与座谈的18名成熟型教师进行深度访谈并录音,收集访谈录音数据458分钟。使用Excel分别计算评价理念5个维度和评价话语7个维度各项的平均值,分别得到各自的生成变量数据。使用统计分析软件SPSS 21.0对问卷的生成变量数据进行初步描述性分析统计得知,问卷的生成变量数据峰度和偏度的绝对值均 < 1 ,说明数据呈正态分布,可以进行详细的差异性和相关性分析(数据分析时: $p < 0.05$ 表示差异显著, $p < 0.01$ 表示差异极显著;*表示 $p < 0.05$,**表示 $p < 0.01$)。同时,使用文本转写和主题分析的方法对访谈录音数据进行处理。最后,为使获得的数据互相补充、互相验证,使用三角验证的方法对访谈录音文本转写数据和问卷量性数据进行分析。

二、研究结果及讨论

(一)小学英语教师评价理念和评价话语的现状

1. 小学英语教师评价理念的现状

为了探究小学英语教师对以人为本、注重过程、促进发展评价理念的把握和落实情况,使用SPSS 21.0对评价理念的生成变量数据进行描述性分析,结果如表1所示。

表 1 小学英语教师评价理念描述性分析统计(N=376)

| | 最小值 | 最大值 | 平均值 | 标准差 | 峰度 | 偏度 |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 评价主体 | 1.233 | 5.000 | 3.652 | 0.773 | 0.847 | 0.584 |
| 评价功能 | 1.167 | 5.000 | 3.597 | 0.747 | 0.798 | 0.546 |
| 评价内容 | 1.400 | 5.000 | 3.883 | 0.663 | 0.662 | 0.801 |
| 评价方式 | 1.122 | 5.000 | 3.377 | 0.859 | 0.909 | 0.394 |
| 评价结果的运用 | 1.000 | 5.000 | 3.261 | 0.787 | 0.585 | 0.413 |
| 总体平均值 | 1.184 | 5.000 | 3.554 | 0.756 | 0.526 | 0.382 |

从表 1 可知:评价理念的总体平均值为 3.554,略高于参考值 3,说明小学英语教师对评价理念的把握和落实水平不高。评价理念 5 个维度平均值由高到低依次为评价内容(3.883)、评价主体(3.652)、评价功能(3.597)、评价方式(3.377)和评价结果的运用(3.261)。其中,平均值最高为评价内容,说明小学英语教师形成性评价的内容逐步从语言知识的单一评价走向对语言知识、语言技能、情感态度、学习策略和文化意识的多维化评价,这是最近 20 年来小学英语课程改革在教学评价领域取得的主要成就。评价结果的运用平均值最低,不仅说明评价结果的运用对于小学英语教师难度最高,也说明小学英语教师在落实《课标》提出的发挥评价促进学生、教师和英语课程和谐发展这一基本要求上困难最大。同时,评价

方式的平均值为次低,说明目前小学英语教师在评价方式的选择和使用上存在着不小困难,评价方式非常单一,仍以传统的教师语言评价为主。评价功能的得分亦不高,仅为 3.597,这说明一方面小学英语教师在把握评价的表扬和激励功能上显得有过之而无不及,另一方面评价的导向、反馈、调控和促进学生英语综合语言运用能力的发展性功能尚未充分凸显。以上几点也在访谈中得到印证。因此,评价方式的多样化、评价结果运用的具体化以及如何凸显评价的发展性功能是今后实践探索的主要方面。

2. 小学英语教师评价话语的现状

为了探究小学英语教师评价话语的使用情况,使用 SPSS 21.0 对评价话语的生成变量数据进行描述性分析,结果如表 2 所示。

表 2 小学英语教师评价话语描述性分析统计表(N=376)

| | 最小值 | 最大值 | 平均值 | 标准差 | 峰度 | 偏度 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 评价话语的性质 | 1.400 | 5.000 | 3.911 | 0.747 | 0.698 | 0.616 |
| 评价话语的来源 | 1.333 | 5.000 | 3.623 | 0.747 | 0.398 | 0.106 |
| 评价话语的功能 | 1.000 | 5.000 | 3.234 | 0.755 | 0.658 | 0.365 |
| 评价话语的话语量 | 1.333 | 5.000 | 3.581 | 0.818 | 0.669 | 0.928 |
| 评价话语存在的问题 | 1.236 | 5.000 | 3.169 | 0.679 | 0.998 | 0.281 |
| 评价话语的影响因素 | 1.333 | 5.000 | 3.903 | 0.865 | 0.238 | 0.869 |
| 评价话语的优化策略 | 1.000 | 5.000 | 3.117 | 0.805 | 0.916 | 0.201 |
| 总体平均值 | 1.272 | 5.000 | 3.505 | 0.774 | 0.472 | 0.209 |

从表 2 可知:评价话语的平均值仅为 3.505,略高于参考值 3,说明小学英语教师评价话语的使用仅处于中等水平。评价话语 7 个维度的平均值由高到低依次为性质(3.911)、影响因素(3.903)、来源(3.623)、话语量(3.581)、功能(3.234)、存在的问题(3.169)和优化策略(3.117)。评价话语的性质平均值最高,说明小学英语教师以常用的表扬性、激励性和启发性等积极的、正面的评价话语为主。影响因素平均值次高,说明培训学习机会少、效果差,教学

任务繁重,职业倦怠严重,缺乏教研员的示范引领等因素严重制约着小学英语教师评价话语的合理使用,致使评价话语的使用存在着来源单一、缺乏层次、功能失衡和效果低下等问题。访谈中教师 H 对此感触颇多:“反思意识薄弱、教研活动低效和职业倦怠严重,导致对学生的评价都用同一句话,时间长了学生听着也乏味。”Oxford 认为每种策略的平均值可以表示该策略的使用频率,值越大,使用频率越高。平均值 4.5~5.0 表示“总是使用此策略”,

3.5~4.4 表示“经常使用”,2.5~3.4 为“使用一般”,1.5~2.4 表示“基本不使用”,1.0~1.4 则为“几乎不使用”^[15]。评价话语的优化策略平均值最低,仅为 3.117,在 2.5~3.4 之间,说明小学英语教师仅使用了“研读教材,教师用书和课程标准”和“运用数字化媒体提升英语水平”等初级策略优化评价话语且使用水平一般。

中国英语教学缺乏真实的语言运用语境,特别是在落后地区的小学,学生的英语学习仅仅局限于课堂上同教师的交流互动。教师话语不仅是小学英语课堂话语的有机组成部分,还是学生语言习得的一个重要来源,其主要功能是在形成性评价中进行语言输入并有效引导学生语言输出。评价话语的功能得分仅为 3.234,说明在以教师为主导的小学英语课堂中,传统的教师语言评价仍占主导地位。一方面缺乏参与性、延时性和描述性评价话语,另一方面激励性和表扬性评价话语缺乏多样性和层次性。因此,教师对不同功能评价话语的使用水平一般,师生话语互动中无法产生情感碰撞,难以有效地引导学生进行语言输出,弱化了评价促进学生发展的多元功能,造成学生参与度、师生话语互动质量和教学效果低下。

综上所述,小学英语教师对评价理念的把

握和落实以及评价话语的使用水平并不高。不同小学英语教师对评价理念的把握和落实以及评价话语的使用是否存在差异性,哪些因素与小学英语教师的评价理念和评价话语密切相关,这些都是值得进一步探讨的问题。

(二)小学英语教师评价理念和评价话语的差异

通过绘制箱线图发现评价理念和评价话语的生成变量数据在学历、教龄和执教学生人数上无异常值,并结合 Shapiro-Wilk 检验、峰度、偏度和正态 Q-Q 图^[6]分析发现各组数据服从正态分布。同时,Levene 检验结果显示学历、教龄和执教学生人数各组数据在评价理念和评价话语 2 个变量上的 p 值均大于 0.05,说明变量的方差齐性。故在 SPSS 21.0 中使用单因素方差分析法分析了小学英语教师评价理念和评价话语在学历、教龄和执教学生人数方面的差异性。

1. 小学英语教师评价理念和评价话语在学历方面的差异

使用单因素方差分析法分析了中专、大专和大学 3 组不同学历小学英语教师的评价理念和评价话语是否存在显著差异,具体结果如表 3 所示。

表 3 小学英语教师评价理念和评价话语的学历差异($N=376$)

| 组别 | 中专 | | 大专 | | 大学 | | $F(2,373)$ | Repeated Contrasts |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|--------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| 评价理念 | 2.849 | 0.658 | 3.225 | 0.741 | 3.843 | 0.759 | 13.558* | 大学>大专>中专 |
| 评价话语 | 2.603 | 0.633 | 3.112 | 0.665 | 3.784 | 0.724 | 11.825* | 大学>大专>中专 |

(1)小学英语教师评价理念在学历方面的差异分析

表 3 表明,评价理念在中专、大专和大学 3 组不同学历小学英语教师间的差异显著: $F(2, 373)=13.558, p=0.026$ 。使用 Scheffe 法进行事后检验还发现,中专($M=2.849$)与大专($M=3.225$)、中专与大学($M=3.843$)和大专与大学组间的差异均达到了显著水平。总体来看,随着学历的增高,小学英语教师的评价理念水平呈递增趋势。同时, F 检验结果显示 3 组数据具有统计学意义,各组平均值之间的实际差异较大, $\eta^2=0.067$,按照 Cohen 效应量大、中、

小的判断标准(0.14、0.06 和 0.01)属于中等效应量^{[16]339}。

(2)小学英语教师评价话语在学历方面的差异

表 3 亦表明,评价话语在中专、大专和大学 3 组不同学历小学英语教师间的差异显著: $F(2, 373)=11.825, p=0.044$ 。使用 Scheffe 法进行事后检验还发现,中专($M=2.603$)与大专($M=3.112$)、中专与大学($M=3.784$)和大专与大学组间的差异均达到了显著水平。总体来看,随着学历的增高,小学英语教师评价话语的使用水平呈递增趋势。同时, F 检验结果

显示 3 组数据具有统计学意义, 各组间平均值的实际差异较大, $\eta^2 = 0.072$, 属于中等效应量^{[16]339}。

2. 小学英语教师评价理念和评价话语在教龄方面的差异

表 4 小学英语教师评价理念和评价话语的教龄差异(N=376)

| 组别 | ≥5≤10 年 | | >10<21 年 | | ≥21 年 | | F(2, 373) | Repeated Contrasts |
|------|---------|-------|----------|-------|-------|-------|-----------|------------------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| 评价理念 | 2.922 | 0.712 | 3.288 | 0.698 | 3.879 | 0.549 | 17.323* | (≥21 年)>(>10<21 年)>(≥5≤10 年) |
| 评价话语 | 3.032 | 0.667 | 3.616 | 0.841 | 3.696 | 0.612 | 14.365* | (>10<21 年)>(≥5≤10 年) |

(1) 小学英语教师评价理念在教龄方面的差异

表 4 表明, 评价理念在 ≥5≤10 年、>10<21 年和 ≥21 年 3 组不同教龄小学英语教师间的差异显著: $F(2, 373) = 17.323, p = 0.018$ 。使用 Scheffe 法进行事后检验还发现, ≥5≤10 年(M=2.922)与 >10<21 年(M=3.288)、≥5≤10 年与 ≥21 年(M=3.879)、>10<21 年与 ≥21 年组间的差异均达到了显著水平。总体来看, 随着教龄的增加, 小学英语教师的评价理念呈递增趋势。同时, F 检验结果显示 3 组数据具有统计学意义, 各组间平均值的实际差异较大, $\eta^2 = 0.071$, 属于中等效应量^{[16]339}。

(2) 小学英语教师评价话语在教龄方面的差异

表 4 亦表明, 评价话语在 ≥5≤10 年、>10<21 年和 ≥21 年 3 组不同教龄小学英语教师间的差异显著: $F(2, 373) = 14.365, p = 0.042$ 。

表 5 小学英语教师评价理念和评价话语的执教学生人数差异(N=376)

| 组别 | ≤40 人 | | 41~55 人 | | ≥56 人 | | F(2, 373) | Repeated Contrasts |
|------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-----------|---------------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| 评价理念 | 3.749 | 0.653 | 3.684 | 0.684 | 2.884 | 0.889 | 12.369* | (≤40 人)>(41~55 人)>(≥56 人) |
| 评价话语 | 3.728 | 0.784 | 3.706 | 0.842 | 2.799 | 0.802 | 15.058* | (41~55 人)>(≥56 人) |

(1) 小学英语教师评价理念在执教学生人数方面的差异

表 5 表明, 评价理念在 ≤40 人、41~55 人和 ≥56 人 3 组不同执教学生人数小学英语教师间的差异显著: $F(2, 373) = 12.369, p = 0.037$ 。使用 Scheffe 法进行事后检验还发现, ≤40 人(M=3.749)与 41~55 人(M=3.684)、≤40 人与 ≥56 人(M=2.884)、41~55 人与 ≥56 人组间的差异均达到了显著水平。总体来看, 随着学生人数的增加, 小学英语教师的评价

使用单因素方差分析法分析了 ≥5≤10 年、>10<21 年和 ≥21 年 3 组不同教龄小学英语教师的评价理念和评价话语是否存在显著差异, 具体结果如表 4 所示。

使用 Scheffe 法进行事后检验还发现, ≥5≤10 年(M=3.032)与 >10<21 年(M=3.616)、≥5≤10 年与 ≥21 年(M=3.696)之间的差异均达到了显著水平; 但 >10<21 年与 ≥21 年组间的差异未达到显著水平 ($MD_{(≥21 年)-(>10 < 21 年)} = 0.080$)。总体来看, 随着教龄的增加, 小学英语教师评价话语的使用水平呈递增趋势。同时, F 检验结果显示, 除 >10<21 年与 ≥21 年组间外, 其余各组数据均具有统计学意义, 各组间平均值的实际差异较小, $\eta^2 = 0.028$, 属于小效应量^{[16]339}。

3. 小学英语教师评价理念和评价话语在执教学生人数方面的差异

使用单因素方差分析法分析了执教学生人数在 ≤40 人、41~55 人和 ≥56 人 3 组小学英语教师的评价理念和评价话语是否存在显著差异。具体结果如表 5 所示。

价理念呈递减趋势。同时, F 检验结果显示 3 组数据均具有统计学意义, 各组间平均值的实际差异较大, $\eta^2 = 0.088$, 属于中等效应量^{[16]339}。

(2) 小学英语教师评价话语在执教学生人数方面的差异

表 5 亦表明, 评价话语在 ≤40 人、41~55 人和 ≥56 人 3 组不同执教学生人数小学英语教师间的差异显著: $F(2, 373) = 15.058, p = 0.029$ 。使用 Scheffe 法进行事后检验还发现, ≤40 人(M=3.728)与 ≥56 人(M=2.799)、

41~55人($M=3.706$)与 ≥ 56 人组间的差异均达到了显著水平;但 ≤ 40 人与41~55人组间的差异未达到显著水平($MD_{(\leq 40人)-(41\sim 55人)}=0.022$)。总体来看,随着学生人数的增加,小学英语教师评价话语的使用水平呈递减趋势。同时,F检验结果显示,除 ≤ 40 人与41~55人组间外,其余各组数据均具有统计学意义,各组间平均值的实际差异较大, $\eta^2=0.079$,属于中等效应量^{[16]339}。

结合访谈对不同学历、教龄和执教学生人数小学英语教师把握和落实评价理念的具体差异讨论如下:从学历和教龄方面看,中专和教龄 $\geq 5\leq 10$ 年组的平均值分别为2.849和2.922,中专与大学($MD_{(大学)-(中专)}=0.994$)和 $\geq 5\leq 10$ 年与 ≥ 21 年组间的平均值差异最大($MD_{(\geq 21年)-(\geq 5\leq 10年)}=0.957$)。说明中专和教龄 $\geq 5\leq 10$ 年两组教师在评价中未充分凸显学生的主体地位和评价的多元功能,在一定程度上阻碍了学生、教师和英语课程三者的和谐发展。评价过分注重对学生英语语言知识掌握程度的评价,缺乏对学生综合语言运用能力、思维品质、情感态度和文化意识发展的评价。评价方式以评价话语为主,缺乏对非语言和信息化评价方式与评价话语有机融合积极探索。因此,评价结果对优化学生语言学习过程、促进学生综合语言能力发展的积极作用并未充分显现。同时,大专和教龄 $>10<21$ 年两组的平均值分别为3.225和3.288,略高于参考值3,但低于总体平均值3.554(表1),其评价理念有待于进一步更新。相比之下,大学和教龄 ≥ 21 年两组在师生互动交流的评价过程中更为突出学生的主体地位,教师更加注重评价内容的多维化和评价方式多样化,评价的功能不仅仅限于激励和表扬,更多的是关注和凸显评价的导向、调控、反馈和促进学生发展等功能,以及评价结果在促进学生综合语言运用能力发展方面的具体运用。总之,高学历和长教龄的小学英语教师对评价理念的把握和落实的实际水平远远高于低学历和短教龄的小学英语教师。从执教学生人数上看, ≤ 40 人与41~55人组间的平均值差异很小($MD_{(\leq 40人)-(41\sim 55人)}=0.065$),但 ≤ 40 人与 ≥ 56

人组间平均值的差异最大($MD_{(\leq 40人)-(\geq 56人)}=0.865$)。因此,评价理念在执教学生人数上的差异则表现为学生人数越多、小学英语教师对评价理念的把握和落实水平越低。可见,将小学阶段班级人数控制在55人以下对小学英语教师落实评价理念具有重要的现实意义。

结合访谈对不同小学英语教师评价话语使用的具体差异讨论如下:从学历方面看,大学组明显高于中专组 and 大专组,尤其是大学与中专组间的差异非常显著($MD_{(大学)-(中专)}=1.181$)。从教龄方面看, $>10<21$ 年与 ≥ 21 年组间的差异比较显著($MD_{(\geq 21年)-(\geq 5\leq 10年)}=0.664$), ≥ 21 年组明显高于教龄 $\geq 5\leq 10$ 年和 $>10<21$ 年的两组。具体来说,大学组和教龄 ≥ 21 年组能够在有目的地预设评价话语的前提下灵活地将教材文本知识转化为生动有趣的评价话语,为学生提供一定量的可理解的目的语输入。在师生互动交流中他们更加善于把握各种教学机遇并生成生动鲜活的评价话语,善于使用差异化的评价话语对学生参与完成英语活动中的闪光点 and 创造性表现进行个性化评价,充分展现其语言能力和教育智慧。因此,相比而言大学和 ≥ 21 年两组小学英语教师评价话语的来源较为丰富。评价话语是小学英语教师课堂话语的有机组成部分,其主要作用是对学生完成说、唱、演、玩、做等学习活动中的行为表现、学习习惯、学习策略、参与度、团队意识、创新精神、情感体验等方面进行评定、激励、表扬、启发、导向和反馈。当然,评价话语更为重要的作用是为学生提供一定量的可理解的目的语的输入并积极引导学生目的语输出。但这并不意味着评价话语的话语量越大、评价话语的多元功能发挥就越充分。中专和大专两组、教龄 $\geq 5\leq 10$ 年和 $>10<21$ 年两组小学英语教师过分注重评价话语的激励和表扬功能,其生硬、晦涩、直白和冗长的表扬性和激励性评价话语未能对学生的发展产生积极的正面效应。因此,尽管低学历和短教龄的小学英语教师的评价话语的话语量大,但是他们对描述性、参与性、生成性等评价话语的使用水平非常低,并未充分凸显评价话语的多元功能。

另外,受篇幅所限不再详细讨论不同学历和教龄小学英语教师在评价话语使用中存在的问题、影响因素、评价话语的优化策略,以及评价话语在不同执教学生人数方面存在的差异。

综上所述:在形成性评价中,一是高学历、长教龄的小学英语教师对评价理念的把握和落实水平以及评价话语的使用水平明显高于低学历、短教龄的小学英语教师;二是执教学生人数少的小学英语教师对评价理念的把握和落实水平以及评价话语的使用水平更高。可见,学历、教龄和执教学生人数与评价理念和评价话语之间的关系密切。

(三)小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与评价理念和评价话语的相关性

小学英语教师评价理念和评价话语在学历、教龄和执教学生人数方面存在显著差异,非常有必要分析小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与其评价理念和评价话语的相关性。以小学英语教师基本情况、评价理念和评价话语的生成变量数据绘制 Q-Q 图发现^[7]:各

表 6 小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与评价理念的相关性(N=376)

| 评价理念 | 学历 | | 教龄 | | 执教学生人数 | |
|------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | 相关系数 | p 值 | 相关系数 | p 值 | 相关系数 | p 值 |
| | 0.603** | 0.003 | 0.536** | 0.006 | -0.468* | 0.036 |

表 7 显示,预测变量中除执教学生人数外,学历、教龄 2 个变量对评价理念均有良好的预测作用。模型调整后的决定系数 R^2_{adj} 为 0.413,即学历、教龄和学生人数构成的组合能解释评价理念 41.3% 的变异。按照 Cohen 效应量大、中、小的判断标准(0.26、0.13 和 0.02),属于大效应量^{[16]465}。表 7 显示教龄和学历的标准化回归系数 $Beta$ 分别为 0.393 和 0.357,说明小

表 7 评价理念多元线性回归结果摘要表(N=376)

| 变量 | R | R ² | R ² _{adj} | F(3,372) | Beta | t(372) | Tolerance | VIF |
|---------------------------|-------|----------------|-------------------------------|----------|--------|---------|-----------|-------|
| 因变量 评价理念(Y) | 0.659 | 0.434 | 0.413 | 18.239** | | | | |
| 自变量 学历(X ₁) | | | | | 0.393 | 1.554** | 0.635 | 1.575 |
| 自变量 教龄(X ₂) | | | | | 0.357 | 1.787** | 0.702 | 1.425 |
| 自变量 学生人数(X ₃) | | | | | -0.209 | 2.226 | 0.589 | 1.698 |

2. 小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与评价话语的相关性

表 8 显示,学历、教龄和执教学生人数与评

点紧紧围绕着直线,说明数据呈正态分布;同时,以问卷的生成变量数据为自变量,学历、教龄和执教学生人数为因变量绘制散点图,结果显示自变量和因变量之间呈现一定的线性关系。故在 SPSS 21.0 中使用皮尔逊相关性分析法分别分析了小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与评价理念和评价话语的相关性。

1. 小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与评价理念的相关性

表 6 显示,学历、教龄和执教学生人数与评价理念中度相关。其中,学历与评价理念正相关且差异极显著;教龄与评价理念正相关且差异极显著;执教学生人数与评价理念负相关且差异显著。故以小学英语教师的学历、教龄和执教学生人数为自变量 X_1 、 X_2 和 X_3 ,以评价理念为因变量 Y 进入强制多元线性回归。预测变量与残差关系分析结果显示,本次多元线性回归分析满足误差呈正态分布以及误差和预测变量不相关的前提假设,回归模型较好,多元线性回归结果如表 7 所示。

学英语教师教龄越长、学历越高,其对评价理念的把握和落实水平越高。标准化回归方程为: $Y=0.393X_1+0.357X_2-0.209X_3$ 。回归方程表明:在其他条件不变的情况下,学历每增加 1 个单位,小学英语教师的评价理念增加 0.393 个单位;教龄每增加 1 个单位,小学英语教师的评价理念增加 0.357 个单位。

价话语中度相关。其中,学历与评价话语正相关且差异显著;教龄与评价话语正相关且差异极显著;学生人数与评价话语负相关且差异极

显著。故以小学英语教师的学历、教龄和学生人数为自变量 X_1 、 X_2 和 X_3 ，以评价话语为因变量 Y 进入强制多元线性回归。预测变量与残差关系分析结果显示，本次多元线性回归分析

满足误差呈正态分布以及误差和预测变量不相关的前提假设，回归模型较好，多元线性回归结果如表 9 所示。

表 8 小学英语教师学历、教龄和执教学生人数与评价话语的相关性 ($N=376$)

| 评价话语 | 学历 | | 教龄 | | 执教学生人数 | |
|------|--------|-------|---------|-------|----------|-------|
| | 相关系数 | p 值 | 相关系数 | p 值 | 相关系数 | p 值 |
| | 0.658* | 0.026 | 0.639** | 0.003 | -0.492** | 0.006 |

表 9 显示，预测变量中除执教学生人数外，学历、教龄 2 个变量对评价话语均有良好的预测作用。模型调整后的决定系数 R_{adj}^2 为 0.466，即学历、教龄和学生人数构成的组合能解释评价话语 46.6% 的变异。按照 Cohen 的效应量大、中、小的判断标准，属于大效应量^{[16]465}。表 9 显示教龄和学历的标准化回归系数 $Beta$ 分

别为 0.376 和 0.288，说明小学英语教师学历越高、教龄越长，其评价话语的使用水平越高。标准化回归方程为： $Y=0.376X_1+0.288X_2-0.215X_3$ 。回归方程表明：在其他条件不变的情况下，学历每增加 1 个单位，小学英语教师的评价话语增加 0.376 个单位；教龄每增加 1 个单位，小学英语教师的评价话语增加 0.288 个单位。

表 9 评价话语多元线性回归结果摘要表 ($N=376$)

| 变量 | R | R^2 | R_{adj}^2 | $F(3,372)$ | $Beta$ | $t(372)$ | $Tolerance$ | VIF |
|-------------------|-------|-------|-------------|------------|--------|----------|-------------|-------|
| 因变量 评价话语(Y) | 0.694 | 0.481 | 0.466 | 21.159** | | | | |
| 自变量 学历(X_1) | | | | | 0.376 | 1.246* | 0.632 | 1.582 |
| 自变量 教龄(X_2) | | | | | 0.288 | 1.532* | 0.596 | 1.678 |
| 自变量 学生人数(X_3) | | | | | -0.215 | 1.932 | 0.677 | 1.477 |

三、研究结论及启示

(一) 研究结论

小学英语教师对评价理念的把握和落实以及评价话语的使用处于一般水平。评价理念和评价话语在其学历、教龄和执教学生人数方面存在显著差异。学历、教龄与评价理念和评价话语中度正相关。其中，学历和教龄都与评价理念正相关且差异极显著；学历与评价话语正相关且差异显著，教龄与评价话语正相关且差异极显著。执教学生人数与评价理念和评价话语中度负相关。其中，执教学生人数与评价理念负相关且差异显著；执教学生人数与评价话语负相关且差异极显著。学历、教龄对评价理念的把握和落实以及评价话语的使用产生显著的正向影响；执教学生人数不会对评价理念的把握和落实以及评价话语的使用产生影响。

(二) 启示及建议

1. 提高小学英语教师的学历

从 2001 年新课程改革试点并全面实施以

来，宁夏于 2006 年秋季在全区所有小学开设了英语课程。为满足小学英语课程开设的要求，教育部于当年实施“特岗教师”计划。10 多年以来，宁夏招收了数以万计的“特岗教师”。尽管目前宁夏小学阶段的英语教师在数量上基本满足了实际需求，但是“目前有相当数量的小学教师是通过自考、函授等形式取得了专科或本科学历。他们的知识结构、教育教学理论水平、教学技能等方面没有实质性变化。他们的综合素养与其学历不对等，实际教学水平与其学历不一致”^[17]，“在西海固地区的农村小学中存在相当数量的教师不具备英语教学资质和教学能力，非英语专业毕业的教师改教小学英语的现象非常普遍”^[18]，导致宁夏 M 市小学英语教师的质量参差不齐，英语教育知识和教学评价知识非常薄弱，成为有效实施形成性评价的一块“短板”。因此，就宁夏 M 市而言，提高小学英语教师的学历势在必行。

2. 加强小学英语教师教学评价领域的培训

自 2001 年新课程改革试点并全面实施以来，各级教育行政部门组织相关专家从新课程

标准的解读、教材的分析和课程的实施方面开展了许多培训,但是专门以教学评价为内容的培训太少,小学英语教师对教学评价的认识非常肤浅,实施教学评价存在各种困难,导致他们无法开展积极而有益的探索,难以在准确把握评价理念的基础上实施形成性评价。比如,访谈中发现大多数教师对形成性评价在小学英语教学中的地位、评价的基本原则、内容、标准、分类和功能等基本知识一知半解,导致他们片面地将评价话语等同于教学评价。因此,教育行政部门应加强小学英语教师教学评价领域的培训,特别是中青年教师的培训,“切实通过培训促进小学英语教师专业发展和评价理念的革新”^[19]。

3. 在校本教研活动中提高评价话语的有效性

英语教师话语的主要功能是有效地输入目的语并积极引导学生进行语言输出。小学英语教师评价话语的使用存在着不同程度的随意、单一、泛化、失衡和无效等问题^[19]。其原因在于:一是小学英语教师对评价话语的认识不足、关注度不高。二是校本教研活动的低效。小学英语教师处于繁重教学任务和各种非教学事务的夹缝之中,其专业化发展很大程度上依赖于高效校本教研活动的开展。然而,缺乏教研人员和教研部门的指导和帮助,小学英语校本教研活动处于散乱无序状态,小学英语教师在专业化发展方面难以取得长足的进步。三是小学英语教师缺乏课堂话语分析的理论知识。课堂话语既是英语教学的内容和目标,也是实施课堂教学的主要手段。评价话语是小学英语教师课堂话语的有机组成部分^[19]。“国外对教师课堂话语的研究始于20世纪50年代,80年代进入鼎盛时期。国内于20世纪后期将话语分析理论引入英语教学及研究中。2010年以来,对英语课堂话语的实证研究越来越受到关注和重视”^[20],以大学英语教师课堂话语的功能、有效性、话语权、提问及纠错、互动模式、输入和输出实证研究和理论研究为主,而对小学英语教师课堂话语的研究甚少^{[3]14}。因此,一线小学英语教师缺乏课堂话语分析的理论知识,难以有效地开展自我观

察和分析,并根据实际情况反思和改进评价话语的使用。

为帮助小学英语教师优化评价话语的使用、提高评价话语的有效性,首先,建议小学英语教师阅读有关英语教师课堂话语分析的理论文献,提高课堂话语分析的理论水平,增强评价话语的真实性、互动性、逻辑性和规范性。在发挥评价话语的评定、激励、启发、导向、调控和反馈等多元功能的基础上探索优化评价话语的具体策略,并凸显评价话语的主要功能——有效地输入目的语并引导学生积极进行语言输出,促进学生综合语言运用能力的发展。其次,充分发挥教研部门和教研人员的引领示范作用,提高小学英语校本教研活动的有效性。教研部门和教研人员应在各类教研活动中提供理论引领和技术支持,从评价话语的性质、来源、功能、话语量和优化策略等维度构建评价话语观察框架、设计课堂观察表,深入课堂指导小学英语教师在校本教研活动中开展自我观察和同行观察,积极反思和研究评价话语的使用,帮助小学英语教师提高评价话语的有效性。

四、结语

评价理念不仅制约着小学英语教师评价话语的合理使用,还影响着学生英语综合运用能力的发展。本研究调查了小学英语教师评价理念和评价话语的现状和差异性,并探讨了学历、教龄和执教学生人数与评价理念和评价话语的相关性。因此,本研究对小学英语教师的专业化发展有着较强的实践价值。首先,对小学英语教师在教学实践中不断更新评价理念具有一定的实践价值,提高了小学英语教师对评价话语的关注度和认识;其次,帮助小学英语教师明确了评价话语存在的诸多问题及其根源;最后,为小学英语教师从丰富评价话语的来源、凸显评价话语的多元功能和控制评价话语的话语量等方面来提高评价话语的有效性提供了基本的参考依据。由于研究能力有限且研究对象仅限于宁夏M市,研究结论不能代表全国小学英语教师的情况。同时,并未对小学英语教师评价话语进行实地观察。因

此,为弥补本研究存在的不足,我们将继续在更大范围开展调查研究,并通过行动研究探究优化小学英语教师评价话语的有效策略,进一步帮助小学英语教师在教学实践中更新评价理念。

参考文献:

- [1] 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2012.
- [2] 张正东,李少伶. 英语教学论[M]. 西安:陕西师范大学出版社,2003:308.
- [3] 程晓堂. 英语教师课堂话语分析[M]. 上海:上海外语教育出版社,2009.
- [4] 苑莉. 小学英语课堂教学评价存在的问题及对策[J]. 长春教育学院学报,2013(21):53-54.
- [5] 韩惠芬. 科学评价全面发展——小学英语教学中实施形成性评价的探索[J]. 山东教育科研,2002(11):26-28.
- [6] 邹洪燕. 小学英语教师课堂表扬语的分类使用现状调查——以成都市五所小学英语课堂教学为例[D]. 成都:四川师范大学硕士学位论文,2015:39-57.
- [7] 于天娇. 小学英语教师课堂口头评价语使用情况及策略研究——以沈阳市C小学为例[D]. 沈阳:沈阳师范大学硕士学位论文,2019:32-53.
- [8] 赵效楠. 小学英语教师运用课堂评价语的现状调查及改进策略——以西安市某小学为例[D]. 西安:陕西师范大学硕士学位论文,2018:27-55.
- [9] 王卫华. 论现代教育评价的基本理念[J]. 教学与管理,2008(2):3-5.
- [10] 田杰. 评定·选拔·调控·个性化表现——试析教育评价理念变化的历史轨迹[J]. 中国教育学刊,2003(3):55-58.
- [11] 鲁武霞,黄正,陈颖,等. 基于现代教育评价理念的教师评价体系构建[J]. 高校教育管理,2009(2):61-65,89.
- [12] 鲁子问,康淑敏. 英语教学设计[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008.
- [13] 张虹. 让英语课堂评价语言“活”起来[J]. 中学生英语(初中版),2012(8):7-8.
- [14] 娄文聪,李文岩. 基于语料的小学英语课堂教师反馈语研究[J]. 中小学英语教学与研究,2016(8):12-16.
- [15] 仝亚军. 高中生英语课堂参与有效性的现状调查[J]. 中小学英语教学与研究,2010(4):18-21.
- [16] 秦晓晴,毕劲. 外语教学定量研究方法 & 数据分析[M]. 北京:外语教学与研究出版社,2015.
- [17] 薛正斌. 宁夏义务教育城乡中小学师资均衡发展研究[J]. 宁夏师范学院学报,2019(11):5-13.
- [18] 梁小矛. 西海固农村小学英语教师知识结构现状调查[J]. 宁夏师范学院学报,2014(2):149-154.
- [19] 樊彦清,王托兄,田小芳. 小学英语课堂评价语现状调查研究[J]. 宁夏师范学院学报,2019(11):87-93.
- [20] 颜贵东. 英语课堂教师话语研究现状文献综述[J]. 长春教育学院学报,2013(16):112-113.

A Study on the Correlations between Evaluation Concepts and Evaluative Discourse of Primary School English Teachers

FAN Yanqing, MA Jing, TIAN Xiaofang, FAN Xiaojuan, MA Fenglan, HUANG Mei
(Hui People Primary School of Xiji County, Guyuan 756200, China)

Abstract: Evaluative discourse is a common way in formative evaluation of primary school English teaching. The study found that primary school English teachers' grasp and implementation of the evaluation concepts and the use of evaluative discourse are not satisfactory when using formative evaluation. The evaluation concepts and the evaluative discourse have significant differences in terms of educational background, teaching age and the number of students. The primary school English teachers' educational background and teaching age are significantly positively correlated with their evaluation concepts and evaluative discourses, while the number of students is significantly negatively correlated with their evaluation concepts and evaluative discourses. The education background and teaching age of primary school English teachers have a significant positive impact on the grasp and implementation evaluation concepts and the use of evaluative discourse, while the number of students does not have a significant impact on their evaluation concepts and the evaluative discourse. Therefore, specific suggestions are put forward from teaching and research departments, teaching research staffs and English teachers in primary schools.

Key words: English teachers in primary schools; formative evaluation; evaluation concepts; evaluative discourse; correlations

收稿日期:2019-09-19

责任编辑 唐益明