

大学英语写作量化干预效果研究^{*}

刘 繁

(重庆工商大学, 重庆 400067)

提 要: 本文是一项旨在培养学生自主写作能力的“大学英语写作量化干预性教学模式”改革试验研究。这种教学模式针对以教师主宰的中学教学与以培养学生自主学习意识的大学教学之间严重的不对接现象, 通过从词、句、段、篇及反馈层面指导学生并量化学生的练习和自主学习数量, 使学生从依赖外在反馈向自我评估过渡, 逐渐实现写作学习的自主。两个实验班采用写作量化干预的教学模式, 两个控制班采用传统教学模式, 经过一学年的教学试验, 实验班学生的英语写作能力较控制班学生有显著提升。通过问卷分析发现教师指导性介入和量化目标设定对提升实验班学生的元认知策略和自主学习能力有较大帮助。

关键词: 大学英语写作; 量化; 指导性介入; 自主学习能力

中图分类号: H319.36

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2016)01-0110-6

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2016.01.022

A Study on the Effect of Quantitative Teacher Intervention toward College English Writing

Liu Fan

(Chongqing Technology and Business University, Chongqing 400067, China)

The “College English Writing Quantitative Interventional Teaching Model” is intended to promote freshmen’s writing competency and their autonomous learning competency gradually by quantifying students’ exercises and autonomous learning materials with teacher’s instructional intervention. Aiming to bridge the huge gap between the teacher-dominant interventional teaching in middle school and university teaching for cultivating students’ autonomous learning awareness, this teaching model instructs students from four different levels of writing (namely, word, sentence, paragraph and the overall composition), and simultaneously quantifies students exercises and autonomous learning materials, which gradually helps students evaluate their own writing and realize autonomous learning in writing. Two experiment classes adopt this new model, while two control classes follow conventional way of instruction. After one academic year, the writing competency of students from the experiment classes has been improved significantly compared with the students from the control classes. Through questionnaire, we find that teacher’s instructional intervention and setting quantitative goals contribute to the enhancement of students’ metacognitive strategies and autonomous learning competency.

Key words: college English writing; quantify; instructional intervention; autonomous learning competency

1 引言

写作能力对于一个人的全面发展非常重要。“写作不仅有助于巩固经由读和听输入的语言材料, 促使语言知识的内化, 提高语言运用的准确性, 而且还能为实质性的口语能力打下扎实基础。”(董亚芬 2003: 5) 从考试所

反映的学生作文成绩来看, 虽然大学生有一定的英语写作能力, 但是许多学生的英语作文错误连篇、句不成句(杨惠中 2012: 294)。长期以来, 我国大学生的英语写作成绩甚至达不到及格的标准, 写作教学缺乏有效性。大学英语学生的英语写作能力亟待提高, 以满足全球经济

^{*} 本文系重庆市教育科学“十二五”规划课题“以素质教育为目标的大学英语学生自主学习能力提升量化策略研究”(2012-GX-148)的阶段性成果。

和我国社会发展对大学毕业生英语写作能力的需求。

2 前期研究

制约大学英语写作教学效果的原因很多,课堂写作教学时间不足、学生课后缺乏自主写作练习、作文评改反馈不足(Hillocks 1986)及学生自主学习写作能力低下(Dickinson, Wenden 1995: 87)是写作教学效果差强人意的主要原因。

国内外学者就如何提升写作能力进行大量研究,主要包括:(1)以不同教学法,如成品法(product approach)和过程写作法(process approach)等为指导的写作教学研究(Neman 1995; Tribble 1996; Liu, Hansen 2002; Nation 2009; 陈东岚 2015);(2)对作文纠错、改写或重写、最低限度评改、同学间互改、生生及师生多稿评改等写作评价方式的研究(Hyland 1998; Yang 2006; 王颖 2007; 王松 2015);(3)范文对写作影响的研究(杨劲松 罗永胜 2009, 吴萍 2007);(4)基于语料库或网络辅助写作教学及智能写作教学研究(王瑞 2015, 杨晓琼 戴运财 2015);(5)学生自主写作能力提升研究(胡琰 何培芳 2014);(6)国外大学写作教学模式研究(张福慧 2015)。

前期研究从不同侧面注重对学生写作能力和写作学习策略的培养,主要以定性研究为主;用定量的方法来考察学生写作能力和策略的研究较少。

3 写作量化干预性教学模式

我国中学教学与大学教学之间存在着严重的不对接现象。从小学到高中,中国学生已经习惯教师主宰的干预性学习模式。要在大学英语教学中培养学生的自主写作学习能力,实现从教师主宰的干预性高中英语教学与大学英语教学的无缝对接,渐进地培养学生的自主写作能力是必由之路。大学英语写作教学既要避免不考虑学生个体差异的“强制性”介入,又要避免将“自主学习”等同于缺乏监控的“自己学习”。没有教师指导性的介入,自主学习则盲;不以尊重自主为前提,介入则成为强制,自主学习则跋(江庆心 2006: 15)。

长期大量接触和运用语言是学好外语的充要条件。外语学习是一个渐进、曲折、复杂的过程,多数外语表达法需要长时间去反复学习、琢磨和验证,不可能接触一次便学会。

基于因材施教、逐渐从干预性学习模式向自主写作过渡的理念,本文提出针对普通院校大学新生的大学英语写作量化干预性教学模式,即在大学英语教学中,教师以定量的方式从词、句、段、篇及反馈层面指导学生的英语写作学习,引导学生逐渐从量化干预性英语写作学习模式向自主写作学习模式过渡,从依赖外在反馈向自我评估过渡,逐渐养成自主学习能力。

4 写作量化干预策略模式实证研究

为检验写作量化干预性教学模式的教学实效,在为期一年的教学中,笔者对所教授的某地方普通高校2012级新生采用以下量化干预方式:每周10句英语典型结构句型仿写、每周5句英语翻译练习、作文宏观结构讲解、作文开篇发展及结尾创新方式讲解、作文内容的逻辑性讲解、作文上下文衔接与连贯方法讲解、典型错误分析、教师作文评语、优秀范文赏析、句酷作文批改网多稿修改至规定分数段、句酷作文批改网同伴互评等方式。

4.1 实验假设、实验对象、变量

实验假设:针对大学新生的大学英语写作量化干预性教学模式比未进行写作量化干预的写作教学模式更有利于培养学生的写作能力和自主学习能力。

实验对象:本实验选取笔者所教授的某高校4个班级学生为实验对象,进行为期一年的实验。其中两个实验班共97人,两个控制班94人。

自变量:两种不同的教学模式——大学英语写作量化干预性教学模式和未进行写作量化干预的教学模式。

因变量:写作量化干预性教学模式对学生英语写作能力及自主学习能力的影 响;第二、四级别期末考试写作单项成绩及四级考试成绩写作单项成绩显著性对比。

4.2 控制手段

(1)笔者所在某高校2012级经济学和财政两个专业(专业A、B)各有两个平行班(A1、A2; B1、B2),其高考成绩及英语写作入学成绩无显著性差异。将A1班52人、B1班45人确定为实验班,将与A1相同专业的A2班52人、与B1班相同专业的B2班42人确定为控制班。

(2)实验班学生的上课内容与控制班一致。实验班采用写作量化干预性教学模式,控制班采用未进行写作量化干预的教学模式。为避免霍桑效应(Hawthorne effect),教师并未告知学生自己在参与一项实验,以保证实验结果的可靠性。

(3)两位教学水平相当的教师授课,采用相同教材,学时相等且进度一致,尽量消除由于教师教学水平不同引起的实验结果差异。

(4)笔者所在高校是大学英语教学改革示范项目建设学校之一,因此学校在教学改革方面积极探索,2012级将两年制大学英语教学改为一年制。每8周为一个教学小学期,共4个教学小学期,学生完成第一至四级的大学英语学习。每8周学习结束后学生参加相应级别的结业考试,其中第一、三级别的中期考试全部为客观题;第二、四级别的期末考试有听力填空、快速阅读填空、汉译英句子翻译及写作4部分主观题。结业考试的主观题部分为教师流水阅卷,为避免主观因素为客观评分带来的负面影响,所有考生信息均密封。

4.3 研究工具

本研究采用定量、定性结合的研究方法,运用批改网作业、测试和问卷调查 3 种研究工具。

(1) 批改网作业:实验班和控制班教师在一学年的教学中,每学期在批改网上各布置作文 3 篇,一学年共布置作文 6 篇。

(2) 测试:实验班及控制班学生均参加的测试包括分级测试及四级考试。其中分级测试一学年共 4 次,均为校级教考分离,由命题小组统一命题,并经过严格的信度及效度检验。试卷主观题部分密封后由 3 位教师一组分题型流水阅卷。所有学生都参加四级考试。

(3) 问卷调查:问卷的设计参考教育部高校大学外语教学指导委员会 2010 年《大学英语学习和教学情况调查表》。“英语学习量化干预效果问卷”的问题主要针对教师采用的具体写作量化干预方式的效果、对学生自主学习元认知策略的影响、对学生自主学习策略如计划和自我监控的影响、写作量化干预方式对防止学习拖延的影响。问卷选项采用 Likert 五分量表的形式分级,问卷选项从“完全不符合我的情况”(1 分)到“总是符合我的情况”(5 分)。

4.4 试验过程

本次试验历时两个学期。试验前,实验班与控制班学生均为高考成绩相当的平行班入学新生,为对比研究实验前后实验班与控制班学生的英语写作水平差异,我们在学生入学之初通过批改网布置作文,作文均由批改网自动评分。实验班与控制班均采用网络辅助下教师课堂教学与学生自主学习相结合的教学模式,采用同样教材《新视野大学英语读写教程》2-5 册及《新时代交互英语》1-4 册,进度一致,每周 4 个学时读写教学,1 个学时听说教学,1 个学时听说自主学习。实验班与控制班的学生平时作业共同部分为常规的综合英语课后作业、新视野网络测试、新时代自主学习、批改网作文练习。在为期一年的学习中,实验班和控制班教师每学期均在批改网上布置 3 篇作文,只是实验班在综合英语教学模块和批改网作文写作方面,加强对学生的写作量化干预。

实验班写作量化干预的主要过程如下:(1) 在学生入学初,实验班教师在综合英语课堂为学生讲解句子仿写方法,要求学生每周仿写并掌握典型句型 10 句,每学期抽查 4 次,并计入平时成绩。(2) 从学生入学开始,教师要求实验班学生完成每周 5 句四级考试翻译真题练习,掌握翻译练习中的核心词组及常用句型,教师集中讲解较难的翻译练习。每学期抽查 4 次,并计入平时成绩。(3) 针对实验班学生,教师从入学开始,在综合英语课程每个单元的学习结束后,对学生进行作文写作技巧的系统培训,内容涵盖作文宏观结构讲解、段落主题句写作训练、段落结构及段落发展方法讲练、作文开篇及结尾创新方式讲练、作文内容的逻辑性讲解、作文上下文衔接与连

贯方法讲解、典型错误分析、教师要求学生作文评语进行自我反思、优秀范文赏析。(4) 实验班教师利用批改网写作平台,要求学生运用课堂习得的写作技巧进行写作练习,并要求学生修改多稿达到相应规定分数。针对写作水平较高的学生,一般要求多稿修改达到 12 分(满分 15 分)或 80 分(满分 100 分)及以上;针对写作水平一般的学生,一般要求多稿修改达到 9-10 分或 70 分及以上。教师就学生作文进行抽查点评,每次兼顾不同写作水平学生,选取 5 篇文章,就典型错误及闪光之处进行集中点评。在第二学期,教师要求学生在批改网作文提交后进行同伴互评,预期学生通过作文互评提高对典型错误的甄别能力、学习他人写作的亮点。

须要特别说明的是,相比控制班,实验班教师在教学中采用写作量化干预策略,对学生的要求更高:(1) 数量上,要求学生完成更多的作业,如每周 10 句的句子仿写、5 句翻译练习、多稿修改、作文互评;(2) 策略上,要求学生时常反思,提升自我约束能力。在课堂讲解结束后,教师要求学生根据课堂内容,反思自己写作中存在的问题,多次修改自己的作文,直到达到要求的分数。针对多稿修改,教师在课堂提出希望,但并未就多稿写作制定硬性的平时成绩规定。绝大部分学生能够按照老师的指导,完成多稿写作,但也有少量学生放松对自己的要求,未在批改网完成多稿修改或者未完成写作任务。(3) 控制班未采用写作量化干预的教学模式。控制班教师没有硬性要求学生在批改网上提交作文,也未硬性要求学生多稿修改,也未规定学生每个作文必须修改达到多少分数。控制班的学生也可以提交一次性纸质作文,作为平时作业的依据。

4.5 数据收集与结果分析

(1) 批改网作文数据分析:实验班教师在批改网上布置的 6 篇作文中说明文 3 篇、图表作文 1 篇、信函作文 1 篇。每篇作文学生的参与人数、修改总次数及平均修改次数、作文平均分如表₁所示:

表₁ 2012 级实验班学生批改网作文写作情况

写作时间	作文题目	学生人数	修改总次数	修改平均次数	作文平均分	作文满分
2012.9.17-10.7	I in 2022	96	1470	15.31	80.42	100
2012.11.13-12.8	Creating a Green Campus	95	897	9.44	11.83	15
2012.12.5-12.31	Application Letter for Further Education	76	474	6.23	11.53	15
2013.3.6-3.21	Sending Blessings by Group Message	88	773	8.78	71.69	100
2013.3.25-4.15	Bar Chart	88	558	6.34	8.80	15
2013.5.7-5.21	The Rise of "Shanzhai" Culture	79	316	4.00	11.13	15

控制班教师布置的 6 篇作文中段落结构仿写 1 篇、说明文 5 篇。控制班每篇作文学生的参与人数、修改总次数及平均修改次数、作文平均分如表₂ 所示:

表₂ 2012 级控制班学生批改网作文写作情况

写作时间	作文题目	学生人数	修改总次数	修改平均次数	作文平均分	作文满分
2012.10.10-10.17	Write a short paragraph of about 60 words.	93	419	4.5	77.09	100
2012.11.12-11.27	Character First or Academic Achievements First	92	352	3.82	78.80	100
2012.12.3-12.18	On Improving Students' Network Morality	82	261	3.18	10.98	15
2013.3.14-3.29	On Fame	79	314	3.97	78.20	100
2013.4.11-4.30	On Bribery	76	239	3.14	81.67	100
2013.6.2-6.15	Say No to Drunk Driving	58	176	3.03	79.78	100

从 2012 年 9 月 17 日到 2013 年 5 月 21 日,实验班共在批改网布置作文 6 篇,总修改次数为 4 512,总参与人数为 522 人次,平均每人次修改作文次数为 8.59 次。控制班从 2012 年 10 月 10 日到 2013 年 6 月 15 日,共在批改网布置作文 6 篇,总修改次数为 1 761 次,总参与人数为 480 人次,平均每人次修改作文次数为 3.66 次。对比实验班与控制班的作文数据,发现实验班在批改网上每篇作文学生的参与人数、修改总次数及平均修改次数方面明显多于控制班。

其次,对比批改网学生作文“词汇”、“句子”、“篇章结构”和“内容相关”4 个维度,发现经量化写作干预的实验班学生在这 4 个维度方面总体呈上升趋势,但随作文类型和话题难度变化,学生得分有波动;而未经量化干预的控制班学生,虽其中 5 篇作文类型均为说明文,从历时的角度看这 4 个维度的得分波动比较显著。这说明作文类型和话题难度对学生 4 个维度方面的得分有较大影响,但实验班学生在教师指导性强量化干预后,其写作能力有较显著提升,因而在 4 个维度的得分总体呈上升趋势;而控制班学生,由于缺乏有效的教师指导在四维度的得分总体波动显著,见表₃。

对比控制班与实验班 6 篇作文,可以发现在“词汇”、“句子”、“篇章结构”和“内容相关”四个维度的均值方面实验班也优于控制班:81.70/79.2、82.92/79.61、77.27/76.76、81.27/78.84。但由于两位老师在出题时,部分作文使用的不同计分制(15 分制或 100 分制),因此对总成绩未做比较。

批改网作文自动评分系统,从信度上看,其评分的可信度较高;从效度上看,批改网的即时反馈能有效激发学生的写作兴趣(何旭良 2013:66)。但因其自身系统智能性有待提升,批改网虽在词汇和语法层面给予学生的帮助较大,在篇章结构内容逻辑性和连贯性层面的帮助有

限(陈凤 2014:176)。在本实验中,实验班教师通过以教师评语、典型错误分析和优秀范文赏析等教师指导性介入尽量弥补批改网的缺陷,要求学生根据批改网或教师的意见多稿修改习作、体验过程写作,因此实验班学生写作水平有较显著的提高。

表₃ 2012 级控制班及实验班学生批改网作文 4 个维度及作文成绩统计

作文题目	词汇	句子	篇章结构	内容相关	成绩
控制班 Write a short paragraph of about 60 words.	81.57	75.64	75.37	82.80	77.09
实验班 I in 2022	78.86	82.54	72.23	89.84	80.42
控制班 Character First or Academic Achievements First	79.67	78.17	76.10	75.06	78.80
实验班 Creating a Green Campus	83.29	83.36	78.49	76.55	11.83 (满分 15 分)
控制班 On Improving Students' Network Morality	76.77	78.30	74.99	76.43	10.98 (满分 15 分)
实验班 Application Letter for Further Education	84.84	78.40	77.86	77.18	11.53 (满分 15 分)
控制班 On Fame	75.96	82.81	74.93	80.29	78.20
实验班 Sending Blessings by Group Message	77.97	84.97	77.83	70.80	71.69
控制班 On Bribery	83.90	78.53	81.16	83.06	81.67
实验班 Bar Chart	85.57	86.10	72.79	86.86	8.80 (满分 15 分)
控制班 Say No to Drunk Driving	77.33	84.26	78.03	75.44	79.78
实验班 The Rise of "Shanzhai" Culture	79.68	82.15	84.44	86.43	11.13 (满分 15 分)

(2) 测试:本研究运用 SPSS 16.0 软件通过独立样本 t 检验,比较分析实验班和控制班在入学之初、第二级和第四级英语结业考试、及大学英语四级考试写作能力方面是否存在显著差异。其中剔除由于退学、休学或转专业等学生的数据。

分析表₄ 的独立样本 t 检验结果可知,实验前两组被试入学写作能力无显著差异($p=0.071 > 0.05$)。在经过一、二小学期(每 8 周为一个小学期)的学习后,学生参加第二级校级教考分离英语结业考试,实验班与控制班写作能力无显著差异($p=0.231 > 0.05$)。在经过第三、四小学期的学习后,学生参加第四级别考试,实验班与控制班写作能力反映出显著差异($p=0.000 < 0.05$)。统计分析实验班和控制班学生的大学英语四级考试写作成绩,发现实验班与控制班写作能力有显著差异($p=0.018 < 0.05$)。

表 4 独立样本 t 检验统计表

	平均值		标准差		t 值	p 值
	实验班 (N=90)	控制班 (N=85)	实验班 (N=90)	控制班 (N=85)		
入学批改网作文(百分制)	80.444	79.106	6.169	7.374	2.569	0.071
第二级英语结业考试(百分制)	71.926	69.961	7.161	7.876	1.206	0.231
第四级英语结业考试(百分制)	72.963	66.509	10.964	10.286	4.011	0.000
大学英语四级考试综合及写作(总分 212)	103.840	96.530	9.153	8.212	2.396	0.018

以上结果说明,入学之初实验班与控制班学生写作能力水平大致相当。经过第一、二小学期,共 16 周的学习后,实验班与控制班学生的写作能力未出现显著差异,其原因在于学生入学后对新教学方法有一个适应过程,另外,任何质变都需要一个量变的积累过程。对比第四个小学期结业考试及大学英语四级考试写作成绩,发现实验班与控制班学生的写作能力差异显著,如第四级英语结业考试作文分数,实验班的均值远远超过控制班, $p = 0.000 < 0.05$ 。这说明经过较长时间的前期量变积累,两组学生都逐渐适应各自新的教学方法,实验班学生通过教师介入性指导下的量化干预性英语写作学习模式的培训,在写作能力方面较控制班学生有显著提升。本实验结果也说明写作量化干预教学模式需要一定时间的积累才能发挥作用(一年及以上)。

(3) 英语学习量化干预及自主学习量化调查问卷:问卷于 2013 年 8 月初发放,实验班发放问卷 30 份,回收有效问卷 21 份。笔者运用 SPSS 16.0 软件对问卷中写作量化干预性教学模式对学生写作自主学习性英语学习能力的影响进行分析,对每个变量求平均值,得出从高到低的顺序,然后用排序的结果进行验证,得出写作量化干预性教学措施对学生写作自主学习能力的排序。问卷中共设计 30 个问题,结果如下:根据得分(分数从高到低)问题 18, 8, 10, 2, 14, 17, 6, 23, 3, 4, 15, 16, 12, 5, 9, 29, 7, 25, 1, 11, 28, 19, 30, 20, 22, 13, 24, 21, 26, 27。

具体分析如下:问题 18, 17, 15, 16, 29, 25, 11, 29, 28, 30, 20, 26, 27(分数从高到低),反映出通过为期一年的教学,实验班教师引导学生逐渐从量化干预英语写作学习模式向自主写作学习模式过渡,学生的元认知意识及自主学习学习能力得到有效提高,如问题 18“经过训练,我在写作时,有意识的注意作文的结构、内容和衔接”。通过对学生写作教学进行数量控制及教师指导性干预,学生的自我认识能力得到提升,在选择注意、自我管理、自我监控方面进步显著,如问题 16“经过训练,我在写作时,有意识的留心作文中的错误,并改正和提高”等。但学生的事先计划能力还有待提高,如问题 28“在学习过程中,我有意识的调整英语学习计划,多花时间提升自己英语能力

较弱的方面”。通过一年的学习和有意识训练,学生对自己的评价逐渐趋于明智和客观。总体说来,问卷结果反映出通过实施一年写作量化干预性教学,学生正逐渐从依赖外在反馈向自我评估过渡,也再次印证元认知策略的培训可以有效帮助学生提高英语写作水平,培养学生自主学习的能力。

问题 8, 10, 2, 14, 6, 23, 3, 4, 5, 9, 7, 1, 11, 19(分数从高到低),则表明笔者所在地方普通高校,学生入学英语基础一般,其学习动机不如重点院校学生强烈。因此基于因材施教的理念,考虑到与中学阶段以教师主宰的干预性学习模式的对接,在大学英语教学中实验班教师通过对学生写作练习的量化目标设定及指导性介入,逐步引导学生自主学习和反思,直至实现自主学习:如问题 14“教师要求作文修改多稿达到规定分数,对我的英语写作水平提升有帮助”、问题 23“每学期检查 4 次英语 10 句结构句型仿写、5 句英语翻译练习等作业完成情况,对防止我的英语学习拖延有帮助”、为学生习作提供评语如问题 8“教师作文评语,对我的英语写作水平提升有帮助”、选择性评讲练习如问题 2“每周 5 句英语翻译练习及评讲,对我的英语翻译及写作水平提升有帮助”、讲解作文写作方法如问题 6“作文上下文衔接与连贯方法的讲解,对我的英语写作水平提升有帮助”等。

问题 2, 14, 23, 12, 1, 19, 22, 21(分数从高到低)显示采用为期一年的大学英语写作量化干预教学,引导学生大量接触和运用英语,促成学生的写作学习从量的积累走向质的飞跃:如问题 2 每周 5 句翻译练习及评讲、问题 14 教师要求作文修改多稿达到规定分数、问题 23 每学期检查 4 次英语 10 句结构句型仿写和 5 句英语翻译练习、问题 12 批改网作文系统允许修改多稿及问题 1“每周 10 句英语结构句型仿写,对我的英语写作水平提升有帮助”。

问题 13“批改网作文系统中同伴作文互评意见,对我的英语写作水平提升有帮助”得分排名为第 26 位,既反映出同伴互评模式的弊端,如学生评语存在错误、表述不清、难以理解、评论重点不清、缺乏实质性的建议等。同时也反映出在同伴互评过程中由于教师指导性介入不足、学生英语学能差距、学生自主程度的差距及同伴互评模式在提升学生自主学习能力和激发学生潜力方面的优势还未得到充分挖掘。

5 结束语

通过为期一年的研究,从学生作业、测试和问卷的结果,可以清楚地看到通过量化的教师指导性介入,渐进地培养学生的写作策略,不仅有利于学习者提高写作效果、更好地实现写作目标,而且有利于学生养成自主学习的能力,为终身学习创造条件。但该教学模式也有自身的不足,练习和自主学习材料的数量不易把握,须根据学生的

学能和动机进行量的实时调整,容易因练习数量太多,学生失去对学习的积极性和兴趣。另外学生还建议监督检查方面更严格,教师定期了解学生取得的进步。实际上,学生的建议不仅反映出学生自主学习能力因人而异,同时也反映出量化干预及教师指导性介入对学生写作能力提升的重要性。大学英语写作量化干预性教学模式尊重学生自主学习能力的发展规律,避免缺乏监控的自己学习,且充分利用现代教育技术培养学生的自主学习能力,是引导学生从教师干预性教学逐渐走向自主学习,且能有效提升学生写作能力的可操作教学模式。

参考文献

- 陈东岚. 语言意识驱动下的语块教学法在大学英语写作教学中的运用[J]. 外语学刊, 2015(2).
- 陈 凤. 一项关于句酷批改网在大学英语写作教学中的应用研究[J]. 东华理工大学学报(社会科学版), 2014(6).
- 董亚芬. 我国英语教学应始终以读写为本[J]. 外语界, 2003(1).
- 何旭良. 句酷批改网英语作文评分的信度和效度研究[J]. 现代教育技术, 2013(5).
- 胡 琰 何培芳. 基于网络自主学习的不同场认知风格学习者英语写作绩效研究[J]. 外语电化教学, 2014(3).
- 江庆心. 论教师介入学生自主学习的重要性[J]. 外语界, 2006(2).
- 王 瑞. 基于语料库的实证分析——概念迁移视域中学习者动名词搭配错误系列分析之二[J]. 外语学刊, 2015(3).
- 王 松. 修正性反馈对提高 ESL 写作水平的影响——以不同国籍学习者考察为维度[J]. 外语学刊, 2015(3).
- 王 颖. 反馈与英语写作[M]. 济南: 山东大学出版社, 2007.
- 吴 萍. 从语言生成谈范文的作用[J]. 哈尔滨学院学报, 2007(3).
- 徐 珺 夏 蓉. 商务英语写作多模态设计的实证研究[J]. 外语界, 2013(4).
- 杨惠中. 关于大学英语教学的几点思考[J]. 外语教学与研究, 2012(3).
- 杨劲松 罗永胜. 语料驱动的微观修辞操作与英语写作教学研究[J]. 外语电化教学, 2009(11).
- 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(3).
- 张福慧 成晓光 姜 强 宋灵青. 写作同学互评系统研究与应用的国际动向——访匹兹堡大学写作同学互评系统创始人克里斯汀·迪艾特·舒安[J]. 中国电化教育, 2015(10).
- Dickinson, L., Wenden, A. Special Issue on Learner Autonomy[J]. *System*, 1995(2).
- Hillocks G. *Research on Written Composition: New Directions for Teaching* [M]. Urbana: ERIC Clearing-house on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English, 1986.
- Hyland, E. The Impact of Teacher Written Feedback on Individual Writers[J]. *Journal of Second Language Writing*, 1998(3).
- Liu, J., Hansen, J. G. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms* [M]. Ann Arbor: Michigan University Press, 2002.
- Nation, I. S. P. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing* [M]. New York: Routledge, 2009.
- Neman, B. *Teaching Students to Write* [M]. New York: Oxford University Press, 1995.
- Tribble, C. *Writing* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Yang, M., Badger, R., Yu, Z. A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2006(15).

定稿日期: 2015-09-21

【责任编辑 陈庆斌】