

“十三五”国家重点图书出版规划项目

学科核心素养丛书

丛书主编：王 磊



基于学生核心素养的 英语学科能力研究

JIYU XUESHENG HEXIN SUYANG DE YINGYU XUEKE NENGLI YANJIU

王 蕾 胡亚琳 陈则航 等著

素养

英语



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

基于学生核心素养的 英语学科能力研究

JIYU XUESHENG HEXIN SUYANG DE YINGYU XUEKE NENGLI YANJIU

素养



北师大基础教育教材



天猫旗舰店

上架建议：教育类

ISBN 978-7-303-23675-6



9 787303 236756 >

定价：39.00元

国家社会科学基金“十二五”规划2011年度教育学重点课题
“中小学学科能力表现研究”（AHA110005）

学科核心素养丛书



国家出版基金项目
NATIONAL PUBLISHING FUND PROJECT

丛书主编：王磊

基于学生核心素养的 英语学科能力研究

JIYU XUESHENG HEXIN SUYANG DE YINGYU XUEKE NENGLI YANJIU

王 蕾 胡亚琳 陈则航 等著

北京师范大学未来教育高精尖创新中心成果

英语



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基于学生核心素养的英语学科能力研究/王蔷等著. —北京:北京师范大学出版社, 2018. 8(2019. 1重印)

(学科核心素养丛书/王磊主编)

ISBN 978-7-303-23675-6

I. ①基… II. ①王… III. ①英语课—教学研究—中学

IV. ①G633. 412

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第090385号

出版发行: 北京师范大学出版社 [www. bnupg. com](http://www.bnupg.com)

北京市海淀区新街口外大街19号

邮政编码: 100875

印刷: 天津中印联印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 787 mm×1092 mm 1/16

印张: 18.5

字数: 266千字

版次: 2018年8月第1版

印次: 2019年1月第2次印刷

定价: 39.00元

策划编辑: 邓丽平

责任编辑: 赵春生

美术编辑: 王蕊

装帧设计: 楠竹文化

责任校对: 段立超 陈民

责任印制: 李汝星

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58808284

学生发展核心素养在学科领域中具体化为学科核心素养。学科核心素养是指学科教育给予学生未来发展所需要的关键能力和必备品格，其实质是学生顺利完成学习理解、应用实践和迁移创新的学科认识活动和问题解决活动的稳定的心理调节机制，即学生的学科能力。由此可以看到，基于学习理解、应用实践和迁移创新的学科能力既是学生发展核心素养和学科核心素养的共同要求，也是贯通不同学科领域核心素养的关键能力要求。

国内近 20 年的基础教育课程改革，通过学科课程标准和中高考考试大纲等重要文件提出了新课程背景下的学科核心素养和关键能力培养的要求。2010 年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》中指出基础教育阶段要提高基础教育的质量，要求着力培养学生的学习能力、创新能力和实践能力。而国际上，以美国为例，自 20 世纪 90 年代初期出台了一系列旨在提高学生基本读写能力和科学素养的重要文件之后，这 20 年更多地聚焦在学科核心概念发展、核心学科能力表现的标准和评价方面，如《美国中小学生学习能力表现标准》(Performance Standards)《美国统一州核心课程标准(草案)》(Common Core Standards)，以及“国际数学与科学教育成就趋势调查”(The Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS)和“国际学生能力评估项目”(Program for International Student Assessment, PISA)等大型国际测评都对包括数学、英语和科学等核心学科领域的能力表现提出了系统的标准和要求。中小学生在核心学科能力，特别是学习、实践和创新导向的学科能力方面的发展状况是怎样的？存在哪些重要问题？面对这些问题应该采取什么对策？这些都迫切需要开展对于学生学科能力表现的研究。

学科教育是实现上述培养目标的基本途径，学科教育的核心宗旨是培养中小学生的人文和科学素养，而相应的学科能力则是人文和科学素养的核心构成，所以对中小学生的学科能力表现进行深入系统的研究是基础教育素质教育的需要。国内外的正规教育体系都是基于学科课程教学的。学科课程的目标、内容、水平要求的设定，教材内容选取、组织及其呈现表达的设计，学科课堂教学的教学内容和教学过程方法的设计，以及学业水平考试评价设计等，都与我们对中小学生的学科能力的构成、形成阶段、发展水平及其影响因素等的研究和认识程度密切相关。长期以来，一方面学术界比较强调学生发展，但是到底应该发展学生什么，经常与学科课程教学体系相脱节，所以无法真正转化为有效地促进学生发展的学科课程及教学实践；另一方面实践界早期比较依赖具体学科知识技能的传授，后来虽然强调培养能力，但缺少对学科能力的系统深入认识；再者，学科学业水平的考试评价近年来十分重视能力立意，但是始终缺少对学科能力的构成及其表现的系统刻画。因此，针对中小学生的学科能力表现进行系统研究有助于将以促进学生发展为核心的教育理念落实到具体课程、教学和考试评价实践中。

综上所述，学生学科能力表现的研究具有非常重要的课程论、教学论、学习论和评价理论的学术研究价值和全面实施素质教育、促进课程教材教学及评价改革实践的重要应用价值。

2011年，我们主持申报并成功获批了国家社科基金教育科学“十二五”规划重点课题“中小学生的学科能力表现研究”，组建北京师范大学的语文、数学、英语、政治、历史、地理、物理、化学、生物9大学科教育团队，协同首都师范大学和北京市海淀区、朝阳区、丰台区的骨干教师和教研员，开始了持续6年的研究与实践。

我们从学科能力的经验基础、思维机制、作用对象及其心智水平属性几个维度对各个学科能力的内涵构成、类型特征和外部表现进行了整体的研究；进而开发相应的测试工具评价不同学段、不同年级的学生在学习理解、应用实践和迁移创新等共通学科能力维度上的表现，以及在不同知识内容主题上的学科能力表现及其表现水平；并从学校（课程、管理），教学（教学取向、教学策略、教学活动），个人（性别、动机情感、认知活动、学习策略）等维度来研究影响学生学科能力表现的相关因素；进而，在以上基础理论研究和发展测评研究的成果基础之上，开展了基于人才培养模式、学校制度创新、学科课堂教学改进以及考试评价改革的、促进学生学科能力发展的实践探索。

(一) 基于核心素养的学科能力系统构成和表现的理论研究

2011—2013年，我们首先做的是学科能力的基础理论研究。我们试图基于学习理解、应用实践和迁移创新的学科能力活动，建立知识经验与能力表现的实质性联系，寻找可测评和可调控的能力要素，以贯通关联不同学科领域的学科能力，构建学习理解、应用实践和迁移创新导向的学科能力活动表现、内涵构成及其发展水平的多维整合模型^①(见图1)。我们提出一系列非常重要的观点。

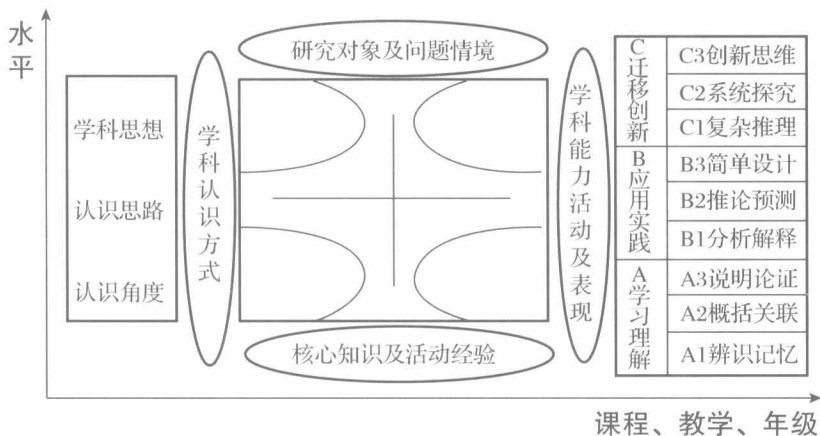


图1 学科能力构成及其表现的理论模型(A1—C3以化学学科二阶能力要素为例)

第一，基于能力的类化经验理论。我们提出学科能力是指个体能够顺利地完 成特定的学科认识活动和问题解决任务的稳定的心理调节机制，具体包括定向调 节机制和执行调节机制，明确知识经验在能力素养中的基础地位。

第二，我们提出学科认识方式是知识转化为能力素养的核心机制。我们认为 光有知识和活动经验是不足以转化成能力和素养的，学科知识是学科能力素养的 必要基础，但是不充分。学科知识需要经过从陈述性知识，到程序性知识，再到 观念化的自觉主动认识方式，才可能变成学科核心素养的外在能力表现。

第三，我们认为学科能力活动是知识转化为能力素养的重要途径。学科素养 是学生经过学科学习逐渐形成的面对陌生不确定问题情境所表现出来的关键能力

^① 王磊. 学科能力构成及其表现研究——基于学习理解、应用实践与迁移创新导向的多维整合模型[J]. 教育研究, 2016(9): 83—92.

和必备品格。对应于知识经验的迁移创新能力表现水平，学科知识经过学习和理解，应用和实践，迁移和创新等关键能力活动，才能完成从具体知识到认识方式，从外部定向到独立操作再到自觉内化的转化过程。这是我们提出来的知识与学科能力和素养的重要理论关系。

北京师范大学各学科教育团队深入分析各学科学习理解、应用实践和迁移创新能力活动的特质和要素，综合归纳国内外课程标准、重要考试评价中的能力要素，概括出各自学科的学科能力二阶要素模型，形成学科能力活动表现框架。不同学科领域的学习理解、应用实践和迁移创新活动既具有共通性的要素也具有各自学科特质的要素。这些既是各学科的关键能力要素也是核心能力活动类型。对于学生而言，这是学生学习理解、应用实践和迁移创新能力在各学科能力活动中的表现，也是各学科对于学生学习理解、应用实践和迁移创新能力的具体贡献和发展要求。

综合起来，我们对于学科能力的理论研究具有以下特色和突破：(1)建立了学科核心知识经验与学科能力素养之间的实质性联系，为真正实现知识教学和能力培养的融合统一奠定基础；(2)整合了能力素养的内涵本质和外在表现，我们试图解决能力研究长期以来内涵和外表现相脱节的困局，实现了素养内涵与能力表现的融合和整合；(3)在一级能力框架上实现了各学科领域能力素养间的贯通关联，这使得实现跨学科能力素养的横向比较成为可能，具有重要的意义。

(二) 学科能力表现及发展水平的测量评价研究

从2013年开始，我们开展了对于学科能力表现及发展水平的测量评价研究。以多维学科能力素养理论模型为基础，我们制定了各学科的基于本学科核心知识内容和特定活动经验主题的学科能力表现指标体系。每个学科都提炼了本学科不同学段的核心知识内容主题和特定的活动经验主题，基于学科能力 3×3 框架进行交联，确立指标体系，这样就实现了把黑箱打开，来进行测评和调控。进而，我们进行了学科能力表现测试工具的研发，采用了最先进的国际通用的科学测试工具研发程序。经过多年的研究，我们已经形成了自己的诊断评价策略，从命题规划、试题设计、评分标准制定方面，有了一套能力素养指向的、非常有实用价值的、可操作性很强的策略和方法。

我们在76所学校完成了11万多学生样本和一千多教师样本的实测，获得了各个学科不同学段的学科能力表现的大数据。基于Rasch测量理论进行工具质量评估和修订，形成了一套高质量的学科能力表现测量诊断工具，并为参与测试的

区域和学校提供了系列的学科能力表现的测评报告。在测试以后，各学科按国际通用规则，进行水平等级划定，第一次比较系统、全面、具体地划定了我们国家基础教育九个学科的学科能力表现及其发展现状的水平模型。同时我们研究概括出学生能力表现的水平变量(见图2)及其重要影响因素。

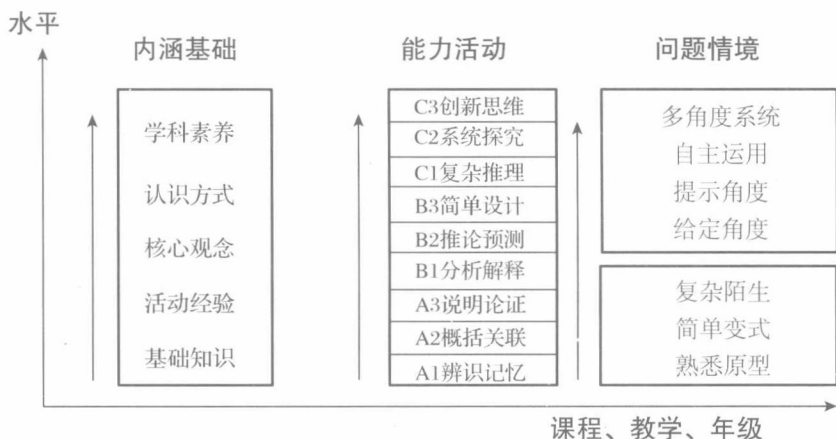


图2 学生学科能力表现的水平变量(A1—C3以化学学科二阶能力要素为例)

应该说在学科能力的评价研究方面，我们实现了几个重要的突破。第一，基于现代测量理论和方法，超越了传统学业成就测试经验水平；第二，凸显与学科能力素养内涵的实质性联系和精准评价，对每个得分点编得准，说得清，解释得明了，实现与能力和素养的实质性关联和精准评价；第三，形成了一套核心素养导向的学科能力表现的测量评价的具体方法和策略，具有很强的可操作性。

(三) 促进学生学科能力和核心素养发展的教学改进研究

从2014年开始，在了解理论研究和评价研究现状的基础之上，我们开始协同区域和学校开展教学改进的研究。我们团队亲自到学校和课堂，与老师进行高端备课、教学改进，形成了教学改进的重要理论和方法程序，揭示了从知识到能力到素养发展的进阶和教学转化的模型(见图3)，也找到了教学改进的核心切入点——基于主题教学打通知识到素养的通道。我们也形成了既具有通用理论意义，又具有各学科特质的教学改进的具体理论。比如，化学学科的基于学生认识方式转变的认识发展教学理论，物理学科的基于学习进阶的教学设计理论，英语学科的分级阅读教学理论，语文学科的任务纵深型理论，政治学科的活动型理论等。

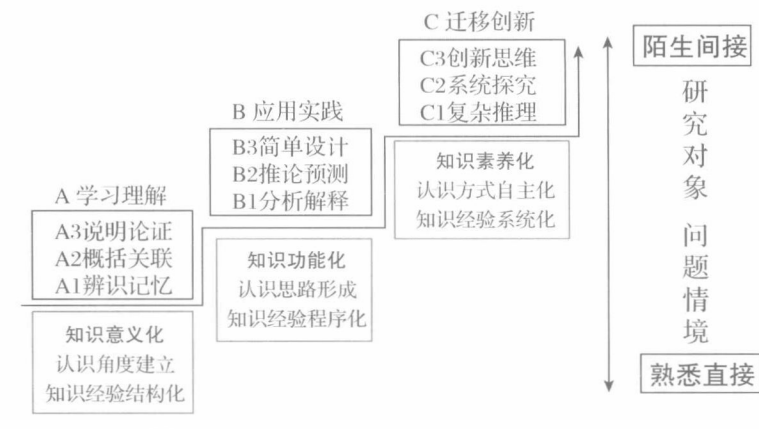


图3 从知识到能力到素养发展的进阶和教学转化的模型

(A1—C3以化学学科二阶能力要素为例)

我们在多年的实践当中，形成了基于高端备课的主题整体教学的改进方法和程序(见图4)。从2014年至今，教学改进研究覆盖了9个学科、全学段，8个区域，上百所学校，400多名老师，形成了600多课时的教学改进案例，这些案例全部都是按照下图所示的改进流程和方法来做的，所以都是非常高水准的学科能力素养培养的教学案例资源。

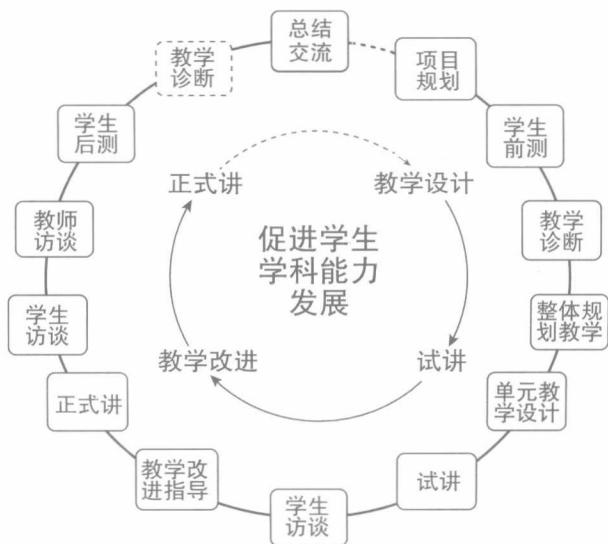


图4 基于高端备课的主题整体教学的改进方法和程序

总括起来，学科能力教学改进研究方面，我们一是实现了将基于学生能力素养发展阶段的诊断评价作为实证，进行精准教学改进提升和突破；二是对于教师能力素养发展导向、教学设计与实施，基于高端备课模式进行全过程深入有效的指导，深受区域和学校的欢迎和好评。

在这些研究基础之上，2016年开始，我们依托北京市教委和北京师范大学的未来教育高精尖创新中心，将整个学科能力研究成果进行了“互联网+”的集成化和升级，促成了线下教育成果转化成为“互联网+”网络成果，全部实现系统化、集成化、精准化，这一成果的代表产品就是智慧学伴。我们在一年的时间内完成了初一、初二、初三9个学科的所有的智慧学伴的评、学、教的集成化建设，开发了67套高水准的总测，860套微测，4868个体现能力素养的微教学资源。

我们也形成了与区域和学校的多样化协同创新实践模式，在基于高端备课主题整体改进的基础之上，体现学校教改特色的融合应用、区域学生学科能力素养发展水平评价、骨干教师教学能力和评价素养提升，以及“互联网+”智慧学伴的融合应用等。从2017年开始，我们还将进一步开展与项目教学、主题教学、翻转课堂等新型教学形式和教育技术深度整合的应用实践，努力探索实现素养融合、学科综合的评价研究和教学改革创新。

我们关于学科能力的研究成果在《教育研究》《教育学报》《课程·教材·教法》以及 *Journal of Research in Science Teaching* (JRST) 等国内外核心期刊，以及东亚科学教育学会(EASE)、欧洲科学教育学会(ESERA)、全美理科教学研究学会(NARST)等国内和国际学术会议上相继发表，并在北京、深圳、山东等地的上百所中学开展了实证研究和应用实践，产生了积极而广泛的影响。顾明远先生在该成果的推荐中这样写道：“该成果在理论、方法和实践上都有重要的创新和突破。”林崇德先生评价该成果：“体现了理论与实践研究、定性与定量研究、设计研究与行动研究的高度有效融合。特别难能可贵的是，改变了学科能力的理论研究与能力表现评价和能力培养的学科教学实践一直处于相脱节的状态，理论和评价研究成果有效转化为教学改进实践成果。”实验区和学校这样评价：“该项目在实验区的实践是‘顶天立地’的，在高端专家团队指导下，瞄准人的成长与发展需要，立足于课堂教学实际，立足于教师发展实际，立足于解决教育教学改革的重点和难点问题。”“对于学科能力的结构研究具有理论创新性，更可贵的是他们特别注重学科能力在课堂教学中的培养策略和方法的研究，与教师共同备课、研究学生、采集数据、评价试测，真正实现了理论与实践的结合。”

由北京师范大学出版社出版的“学科核心素养”系列丛书，系统反映了上述研究成果。丛书由国家重点课题负责人王磊教授担任总主编，包括9个学科分册，分别由各学科子课题的首席专家，语文学科郑国民教授、数学学科曹一鸣教授、英语学科王蔷教授、物理学科郭玉英教授、化学学科王磊教授、生物学科王健副教授、地理学科王民教授、历史学科郑林教授、政治学科李晓东副教授担任各分册主著，各分册的主要作者都是研究团队的核心成员。本课题的研究得到了北京师范大学未来教育高精尖创新中心、中国基础教育质量监测协同创新中心、北京市海淀区教师进修学校、北京市朝阳区教育研究中心、北京教育学院丰台分院、深圳市教育局和教育科学研究院、北京市通州区教师研修中心、北京市房山区教师进修学校、北京教育学院石景山分院等区域协同合作单位，以及山东省昌乐一中、山东省青岛市第39中学等百余所参加促进核心素养和学科能力发展教学改进项目的学校的大力支持，在此一并表示感谢！此外，还特别感谢全国教育科学规划领导小组办公室对于此项国家重点课题自始至终的关心和支持！感谢北京师范大学出版社对于本课题成果系列丛书出版的大力支持！

丛书的各个分册，都从理论和基础研究、测量和评价研究，以及教学改进实践研究三个方面，系统展示了北京师范大学学科教育团队基于核心素养的学科能力研究成果。丛书分册内容丰富，包括学科能力构成及其表现指标体系的理论成果，结合各学科核心知识内容主题的学科能力表现测评研究的成果，结合大量测评实例介绍了基于核心素养的学科能力测评方法和策略及不同水平的典型学生表现，以及北师大学科教育团队指导专家在不同区域和学校开展教学改进实践研究的丰富案例。

丛书反映当前学科教育研究与实践改革的最新成果，兼具很强的理论、方法和实践指导价值，对于课程教学论及学科教育专业的师范生和研究生具有重要的学习价值；对于广大一线教师的学科教学改革实践和自身专业发展具有明确的指导意义；对于课程标准制定、教科书的研发、学业成就考试评价等具有积极的参考价值。

核心素养与学科能力是一个复杂系统，人们对它的认识不断发展，任何理论和研究都只是对这个复杂系统的有限探索。本丛书的内容只是我们对核心素养与学科能力研究的部分阶段性成果，对于核心素养与学科能力的研究还远未结束，我们大家将继续砥砺前行！

王磊

2017年8月于北京师范大学

前 言

谨以本书呈给所有关心学生英语学科能力表现研究的学者、教育行政部门的相关主管领导和一线英语教研员与教师。这本书是基于国家社会科学基金“十二五”规划 2011 年度教育学重点课题“中小学生学科能力表现研究”之英语学科子课题而完成的主要研究成果。希望这一成果能够抛砖引玉，激发更多的研究者加入到这样一个很有意义的课题研究中来，共同完善学生英语学科关键能力的理论架构和实践途径；也希望这一成果可以帮助广大英语教师，通过英语学科教学培养学生英语学科能力、必备品格和正确的价值观，并经过更广泛和深入的实践，提升自身的专业素养。由于此项研究属于开创性研究，也在此诚恳希望各位同行批评指正。

英语学科能力表现研究课题启动于 2011 年，历时七年，凝聚了团队众多参与者的心血。研究分三个阶段进行。第一阶段(2011—2013)为理论建构阶段，即聚焦学科能力的基础理论研究，梳理相关文献，构建英语学科能力及其表现的理论框架，提炼可测评的关键能力要素，并刻画出各要素的表现指标，主要由博士研究生胡亚琳协助课题主持人完成。第二阶段(2013—2015)为实证测评阶段，即基于英语学科能力表现的理论框架开发测评试题并实施大规模测试，利用 Rasch 模型分析测评结果，撰写测评报告，为课题组细化完善理论成果、积淀优质的测评资源提供实证依据。本阶段，课题组逐步建立了一支由学科专家、研究助理、多名富有教学和教研经验的一线教师与教研员构成的命题团队；先后开展了多轮深入的学科能力框架培训，组织命题并反复研讨修改，报送匿名专家外审，实施预测试及相关调研，并根据试测结果修订完善试题；正式测试则由课题组与多个参与测试区域的教育主管部门、教研员和相关学校的领导、学科组通力合作完

成；经过全面细致的数据分析，撰写出各区域的学生英语学科能力测评报告。上述研究工作，主要由课题组专家王蔷、陈则航、罗少茜带领十余位博士硕士研究生，如胡亚琳、刘东杰、王凌沛、仇珊珊、师曼、谭波等推进完成。

第三阶段(2015年至今)为教学改进阶段，课题组主要根据测评所反映出的学生学科能力表现结果，与区域教委合作，针对不同层次学校的学生英语学科能力表现继续进行测评，并根据测评结果中的薄弱项，有针对性地组织相关学校开展教学改进。本阶段，课题组成立了教学改进指导小组，由北京师范大学外语学科教育专家包括王蔷、陈则航、罗少茜、钱小芳、马欣、孙晓慧等担任核心成员，并紧密联合各参与地区、辖区的英语教研员，如北京市朝阳区教研员窦飒、李春芳，丰台区教研员付绘、车向军、姚军等，共同组成了教学改进专家团队；同时，由北师大博士研究生和硕士研究生组成的研究助理团队，对于本阶段项目的开展起到了重要的协助作用(名单见附录)。

教学改进的基本流程是：专家与一线教师共同选定研究主题，依托教师所使用的教材，围绕学生的学科能力薄弱项进行教学设计，随后进入说课、修改、试讲、研讨反馈、再修改、再试讲、进一步修改、直到最后面向区域的正式讲等一系列环节，以促成教师的教学设计与实施不断改进和完善，从而使培养学生学科能力的理念和教学方式能够有效落地。通过多次的设计、试讲和改进，教师慢慢从控制学生走向放手，使教学逐步靠近培养学生学科核心素养的目标，也使学生的学科能力薄弱项得到明显提升。与此同时，学生的学习体验和学习成效发生了明显的变化，对教师重新思考教与学的关系也带来了前所未有的冲击，引发教师重建教学理念，激发了他们对教学方式持续创新的动力。每位教师的改进过程一般持续三个月，专家和教师都投入很多的智慧、时间、精力和情感。改进的过程就像是探险，我们并不知道结果，但是心中的目标却十分明确和坚定。每一次的尝试和改变，都带来很多预料之外的体验和发现，参与改进的每个成员在付出的同时都收获了很多。

参与教学改进的多数教师，在加入本课题组前，并不是区级或者学校的骨干，他们学习和发展机会很少，即使一部分有经验的教师，也遇到了职业发展的瓶颈。加入这个课题后，教学改进给他们带来的是深层次的信念转变——用教师们的话说，他们发生了脱胎换骨的变化，培养学生英语学科能力的教学已经融入他们的血液，重要的是他们备课的思维方式发生了转变！今天他们中的很多人都已经成为学校或区级的骨干教师，不仅自己能够上出精彩的、体现英语学科核心

素养的研究课，还能主动并自觉和自愿地追求专业发展。一些教师开始应邀为全国或北京市等其他各区的老师进行如何实施新课程的讲座或上示范课，以自己成长的经历告诉其他一线英语教师，核心素养和学科能力是可以培养的。这一结果真是令人无限感动！

从2015年至今，我们已经同七个区域多所学校的60多名教师进行了合作改进教学、提升学生英语学科关键能力的研究，取得了丰硕的成果。这种研究方式也称为课例研究，其最突出的特点就是基于教师日常教学所使用的教材，根据学科核心素养的四个要素目标和英语学科能力框架进行备课和授课，采用同主题不同班级多轮次改进的方式，揭示学生的学习过程、思维过程并收集学生语言能力发展的证据，关注教、学、评一体化。这个模式表现出很强的改进效果，不仅促成教师完全改变了理念和方法，更重要的是明显提升了学生的学科能力，实现了师生的共同进步。

创建以学生发展学科核心素养为目标的课堂教学，落实立德树人根本任务，推动教师的成长和学生的进步，正是本课题的初衷和目的。感谢为这个课题付出的每一位专家、教研员、教师和研究助理，每一所项目学校的教研团队，以及为参与改进课题的教师提供支持的家人！

王 蔷

北京师范大学

2018年6月

附录

主要作者名单：王 蔷 胡亚琳 陈则航 孙晓慧 赵连杰 罗少茜

马 欣 钱小芳 崔 琳

教学案例来源：关 震(北京师范大学附属第四中学)

韩 松(北京市海淀区八一中学)

陶常娥(北京市海淀区中关村中学)

马晓莉(北京市丰台区赵登禹学校)

参与本课题的助研名单：(按课题三个阶段的助研团队排列)

第一阶段：胡亚琳(博士生)

第二阶段：胡亚琳 刘东杰 王凌沛 仇珊珊 师 曼(博士生) 谭 波

邵 晨 刘 峰 陈 思 赵连杰(博士生)

第三阶段：崔琳(博士生) 赵连杰 杨帆 杨婧 詹立 王帆
曹连洋 林跃 岳静淑 李程程 刘晴 周雯 关彤
桂洲 苏蕴清 贾玉杰 刘妍君 王蓓 阴桂玲 姚雪莹
秦思聪 李美萱 彭秋侃 葛晓培 朱海宁 杨亚维 郑雅馨
李亮(博士生) 赵维维 樊凡 武启灵 何佳玲 陈祥梅
张华清 于洁 张菡

目 录

CONTENTS

引 言	1
第一章 基于核心素养的英语学科能力理论研究	7
第一节 英语学科能力表现的研究基础	8
一、英语学科能力表现：核心概念及理论基础	8
二、英语学科能力表现：能力结构及水平划分参照	11
第二节 英语学科能力表现的指标体系	14
一、英语学科能力表现的多维模型	14
二、英语学科能力表现：核心能力维度	15
三、英语学科能力表现：核心内容维度	17
四、英语学科能力表现：核心活动维度	18
第三节 本章小结	19
第二章 基于核心素养的英语学科能力表现的评价设计	21
第一节 学科能力表现指标体系的构建	22
一、学习理解任务的指标说明	22
二、应用实践任务的指标说明	23

三、迁移创新任务的指标说明	24
第二节 测试工具的开发	25
一、测试工具设计的理念与策略	25
二、命题双向细目表的拟定	25
三、试题编制	28
四、试题评估与调整	31
第三节 测试的组织与实施概述	38
一、测试样本	38
二、测试组织	40
三、试卷编码	41
第四节 水平划分的方法	42
第五节 本章小结	47
第三章 英语学科能力表现的总体评价	49
第一节 英语学科能力测评结果概览	50
一、C区高中学生英语学科总能力表现	50
二、C区高中学生各维度学科核心素养能力表现	52
三、F区和H区7—12年级学生英语学科总能力表现	54
四、F区和H区7—12年级学生核心能力二级指标表现	57
第二节 本章小结	61
第四章 英语学科核心能力——聚焦阅读和写作能力表现	63
第一节 阅读能力表现研究	64
一、阅读能力表现指标	64
二、阅读能力水平表现	66
第二节 写作能力表现研究	101
一、C区学生英语学科写作活动能力表现研究	101
二、F区和H区初中学生写作活动能力表现研究	111
三、F区和H区高中学生写作活动能力表现研究	120
第三节 本章小结	125

第五章 影响学生学科能力表现的因素研究	127
第一节 影响因素研究的理论视角	128
第二节 调查工具的设计	130
第三节 学科能力表现的主要影响因素	133
一、非智力因素和元认知	133
二、认知活动	136
三、资源管理活动	136
四、教学活动任务设计	136
五、家庭因素	137
六、学校因素	137
七、其他因素变量	138
第四节 主要影响因素的表现现状	139
一、学生总样本非智力因素和元认知表现	139
二、学生总样本认知活动频次表现	140
三、学生总样本学生资源管理活动表现	141
四、学生总样本教师教学活动因素表现	142
第五节 本章小结	143
第六章 促进学科能力发展的教学改进研究	145
第一节 教学改进的宗旨与目的	146
第二节 教学改进的具体流程与方法	147
第三节 教学改进的组织方式	150
第四节 英语学科能力课堂教学改进案例	151
案例 1 一堂感化学生心灵的阅读课	151
案例 2 推动学生应用实践与迁移创新能力的教学改进研究	178
案例 3 从教师控制到学生学习为中心的课堂教学改进研究	203
案例 4 以学科能力为导向, 基于情境, 内化学生所学	235
第五节 本章小结	273
结 语	275

引言

一、研究背景

进入 21 世纪,在经历了十几年的探索之后,我国基础教育课程改革开始迈入全面深化的阶段,新时代背景下的学校教育正面临着发展学生核心素养、落实立德树人根本任务的重大挑战。核心素养是学生适应终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力;研究制定学生发展核心素养体系,既要厘清相关品格、能力等构成要素,亦应明确学生在完成不同学段、不同年级、不同学科的学习内容后应该达到的表现水平^①。学科能力,作为学生智力、能力与特定学科有机结合的产物^②,是其核心素养的关键能力在特定学科中的具体体现。可见,学生发展核心素养的关键之一在于提升学科能力。围绕学生核心素养的研究与实践亟待相应学段具体学科的教育教学中构建能够细化落地的能力表现指标体系。

自 21 世纪初我国基础教育第八次课程改革启动以来,培养学生的综合语言运用能力已经成为英语课程改革的总体目标。此次改革力求推动英语教育从“知识本位”向“能力本位”转变,十五年来取得了显著成绩,但是成绩与问题同在:尽管广大英语教师认同第八次课程改革提出的英语课程目标,但是从实践层面看,传统的教学理念尚未得到根本转变,教师关注“教”仍多于关注“学”;内容教学多呈碎片化状态,缺乏整合,难以促成学生能力的系统发展;忽视对主题情境的创设和对主题意义的深层探究,导致学生思维培养缺失等等^③。目前,能力导向的教育观在大多数教师的教学实践中仍停留在贴标签式的表层,应试教育导致教师更多关注知识的讲解和记忆,对于英语学科到底应该学习什么,发展什么样的学科能力,以及如何发展和评价学生学科能力的形成尚未引起重视和思考,更

① 中华人民共和国教育部. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7054/201404/167226.html>, 2014.

② 林崇德. 基础教育改革心理学研究 30 年[J]. 教育研究, 2009(4): 61-66, 111.

③ 王蔷. 从综合语言运用能力到英语学科核心素养——高中英语课程改革的新挑战[J]. 英语教师, 2015(16): 6-7.

鲜有深入的研究。广大英语教师乃至研究者对英语学科能力的构成要素，其理论基础和实践路径的认识还十分模糊。这些问题不解决，英语课程以能力为导向的改革目标就很难落到实处。

二、课题性质与团队架构

本课题为北京师范大学王磊教授主持的国家社会科学基金“十二五”规划2011年度教育学重点课题。该课题协同北京师范大学9个学科的学科课程与教学论研究团队共同完成，其中英语学科首席专家为王蔷教授和陈则航教授。英语学科研究团队成员包括北京师范大学外语教育与教师教育研究所罗少茜教授、钱小芳副教授、孙晓慧副教授和马欣老师。英语学科的研究总助理由北京师范大学外国语言文学学院课程与教学论专业博士生胡亚琳担任，承担研究助理工作的还有博士生赵连杰、崔琳，以及一大批硕士研究生。北京市一些区县的教研员也作为项目组成员参与了本课题的研究和实施。

三、研究目的

为了促进学生关键能力的发展，推动教师教学理念与实践的革新，课题组围绕中小学生英语学科能力的内涵、构成、表现指标及测评诊断开展了五年多的理论探索与实证研究，其首要任务是在前期理论研究的基础上，构建一套可观察、可诊断、可干预的英语学科能力表现指标体系。为确保指标体系科学合理，课题组开发了系列的测评工具，并在部分省市、区县的实验学校实施了测评，以验证该体系对于探查学生学科能力发展现状、诊断教学问题的信度和效度。之后根据测评结果课题组对指标体系进行了多次的修订和完善。基于这一研究成果，与某市部分区县的学校和教师合作开展了针对测评薄弱项的教学改进活动，力求通过引导教师在核心素养理念指导下，基于教材，转变教学观念，优化教学设计，创新教学方式，落实提升学生英语学科核心能力的教学目标。经过后期测评和观察跟踪，课题组发现课堂教学改进项目对提升学生的学科能力薄弱项起到了显著的作用，对教师教学观念转变，从关注“教”转向关注“学”，实施指向提升学生英语

学科能力的教学实践产生重大影响。

四、研究设计

(一)研究问题

课题组围绕以下系列研究问题开展了为期五年的基础研究，潜心研制能力表现框架，开发测评工具，主要研究问题包括：

(1)学科核心素养的学科关键能力应该具有什么样的表现指标体系？

(2)如何通过开发测评工具，有效测评学生英语学科关键能力的水平表现并进行水平划分？

(3)通过测评，中学生英语学科素养的总体表现如何？

(4)通过测评，中学生英语学科核心能力各要素的具体表现指标如何？

(5)影响中学生英语学科能力表现的因素有哪些？其主要影响因素是什么？

(6)教师能否通过改进教学设计，提升中学生学科能力的薄弱项？如果可以，哪些改进措施对提升中学生学科能力产生重要影响？

课题组先后与某实验区三个行政区域(分别标记为C区、F区、H区)合作，开展实证研究和测评，实施的子课题分别是：

C区“学生核心学科能力发展测评与教学质量诊断研究”

F区“学生核心学科能力发展测评与教学质量诊断研究”

H区“促进学科能力发展的教学改进”

(二)研究对象

本研究以实验区的7—12年级初中和高中学生为研究对象，基于英语学科关键能力指标体系和所开发的测评工具，在各区教育管理部门的支持下，采取随机抽样的方式，测查了共5681名学生，探究核心素养背景下学生的英语学科能力表现，包括一级指标下的总体表现和二级指标表现，核心能力的素养表现以及影响我国中学生英语学科能力表现的因素。

(三)研究方法

本研究采取文献研究法，通过大规模测评，以及基于课堂的定量与定性相结

合的课例研究等方式，首先构建基于核心素养的英语学科能力表现指标体系，进而开发基于核心素养的英语学科能力表现的测评工具；同时，通过大规模的测试，验证该体系的有效性及其测评工具的信度和效度，诊断出我国中学生英语学科素养能力的总体表现及核心能力的素养表现，进一步探究我国中学生英语学科能力表现的影响因素和表现状况；最后深入课堂实施改进项目研究，采用高校与一线教师合作研究的模式，通过三轮研究课的方式，持续帮助教师改进教学设计与课堂实施，提升中学生学科能力的薄弱项，落实学科核心素养的培养目标。

五、研究价值

本研究具有重要的理论价值和实践意义。从理论层面看，本课题构建了一套学生英语学科关键能力的指标体系，提出了英语学科核心素养的培养框架，为落实学科核心素养，探查学生英语学科核心素养和学生学业质量标准提供了理论基础和实证依据。从实践层面看，该指标体系可直接用于测查学生的学科能力表现水平，对教师了解学生现有学科能力水平表现，诊断自身教学不足，并有针对性地改进教学，提高教学实效，提升学生的学科能力，落实核心素养起到积极的促进作用。

第一章

基于核心素养的英语 学科能力理论研究^{*}

本章阐述英语学科能力研究的理论基础，基于心理学、教育心理学、认知理论、语言能力等领域的相关论述，通过厘清英语学科能力及其表现的核心概念内涵，为研制英语学科能力表现指标体系奠定理论基础。

^{*} 本章节选自王蔷、胡亚琳2017年3月在《教育学报》发表的论文“英语学科能力及其表现研究”，内容有调整。

第一节 英语学科能力表现的研究基础

一、英语学科能力表现：核心概念及理论基础

谈及学生的能力，英语教育领域有不少相近但内涵不尽相同的概念，如“英语能力”（或“外语能力”）“英语语言能力”“综合语言运用能力”以及本研究的核心概念“英语学科能力”等。相比其他概念，“英语学科能力”和“英语学科能力表现”更突出强调学生学科关键能力的发展与学科教育教学内容的紧密结合。本研究基于心理学、教育心理学、认知理论、语言能力等领域的相关论述，通过厘清英语学科能力及其表现的核心概念内涵，奠定英语学科能力表现指标体系的理论基础。

“能力”是心理学范畴的基本概念，教育心理学为界定“英语学科能力”提供了重要启示。根据类化经验说的能力观，能力的实质是个体对于活动进程和方式直接起稳定的调节控制作用的心理特性，而这种特性经过不断地系统化和概括化，最终形成网格型的经验结构，其形成过程即经验的类化过程。^{①②} 学科能力作为学生能力与特定学科的有机结合，是学生成功解决特定的学科问题或完成学科任务的个性特征。^{①③} 因此，基于教育心理学的视角，“英语学科能力”是学生顺利进行英语学科的认知活动和解决问题活动所必需的稳定的心理特性。这种心理特性本身不可观察，需要通过一定的形式表现出来。^④ “英语学科能力表现”正是使学生学科能力外显化的一系列指标的集合，其内涵是学生面对特定的问题情境，运用英

① 林崇德. 从智力到学科能力[J]. 课程·教材·教法, 2015, 35(1): 9-20.

② 冯忠良, 冯姬. 教学新论: 结构化与定向化教学心理学原理[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011.

③ 林崇德. 基础教育改革心理学研究 30 年[J]. 教育研究, 2009(4): 61-66, 111.

④ 韩宝成, 常海潮. 中外外语能力标准对比研究[J]. 中国外语, 2011, 8(4): 39-54.

语学科的核心知识和活动经验，顺利完成相应的学科能力活动时的行为表征。

学生发展学科能力(在语言学科中,即学习者学习语言)的核心过程是其认知过程,^{①②} 学生在学习过程中经历的认知活动具有个体思维的个性特征,即思维品质。^③ 在认知理论中,布卢姆教育目标分类学^④为我们从认知的角度理解不同层次的教育目标、学习者的思维活动及学业行为提供了重要参照。根据安德森等^⑤对教育目标分类学的修正,学习者的认知过程依据其涉及的思维层次或认知行为的复杂程度,由低至高划分为记忆(remember)、理解(understand)、应用(apply)、分析(analyze)、评价(evaluate)与创造(create)六大类,上述类别及其亚类总计19个认知活动和对应的行为描述较为精细地拆解了人的认知过程。该分类体系不仅可用于构建学科间通用的、彰显学习者认知活动与思维品质的“分层性、次序性和系统性”^⑥的学科能力结构框架,对于结合学科内容筛选和细化活动类别,厘清学科学习者在认知层面应当具备的关键能力也具有借鉴意义。由此,基于认知理论的视角,“英语学科能力”是以学习者学习英语的认知过程为基础的、关涉不同层次认知活动和思维品质的一个系统构念。认知活动的行为表征是构成英语学科能力表现指标体系的核心维度;指标体系应凸显对学生思维品质的关注,这也同当前我国《普通高中英语课程标准(2017年版)》明确将“思维品质”纳入学科核心素养的导向相契合。

学界对“语言能力”的探讨由来已久,部分具有代表性的语言能力假说和模型

① 郭元祥,马友平.学科能力表现:意义、要素与类型[J].教育发展研究,2012(Z2):29-34.

② 罗少茜,马晓蕾.基于认知过程维度的第二语言能力表现行为框架的构建[J].学术探索,2014(7):88-91.

③ 林崇德.基础教育改革心理学研究30年[J].教育研究,2009(4):61-66,111.

④ Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain[M]. New York: David McKay, 1956.

⑤ 安德森等.布卢姆教育目标分类学:分类学视野下的学与教及其测评[M].北京:外语教学与研究出版社,2009.

⑥ 张燕华,郑国民,关惠文.中学生语文学科能力表现——基于Rasch模型的语文测试评价[J].课程·教材·教法,2014(11):69-74.

有助于我们进一步厘清“英语学科能力”概念。例如，语言能力是一元结构还是多元结构？Lado 和 Carroll 的“技能/成分说(the skills and components model)”认为，语言能力由听、说、读、写四项不同技能和若干语言知识要素组成，这也是诸多语言教师和测评者对语言能力的传统理解。该论述自 20 世纪 60 年代起在语言评价领域产生了深远影响。^①相反，Oller 的“单一能力说(unitary trait hypothesis)”主张，语言能力本质上是不可分割的整体，人们在任何语言活动中都是使用同一种总体能力，而非各单项语言知识和技能的简单叠加。^{②③}上述两种语言能力说各自存在一定问题：前者未阐明语言能力中技能与知识的相互关系，后者则难以为相关实证研究提供可观察、可检测、可干预的能力着眼点。

除了语言知识与技能之外，语言能力还可能涉及哪些核心能力要素？Chomsky 基于语言学理论将语言能力(linguistic competence)聚焦于“言者/听者的语言知识”；^④Hymes 则从社会语言学的角度提出交际能力(communicative competence)的概念，强调语言既要合乎语法，又要在特定的文化氛围和情境中具备得体性和实践性；^⑤Canale 和 Swain 发展了交际能力说，归纳出语法能力、社会语用能力、策略能力和语篇能力等要素。^{⑥⑦}而被誉为“语言测试领域里程碑”的

① Bachman, L., Palmer, A. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2010.

② Purpura, J. E. *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modeling Approach* [M]. Cambridge: University of Cambridge, 1999.

③ 张林, 文显华. 论中国学生的英语能力结构[J]. *外语教学与研究*, 1989(1): 48-56, 80.

④ Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax* [M]. Cambridge: The M. I. T. Press, 1965.

⑤ Hymes, D. H. *On Communicative Competence* [C] // Pride, J. B., Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972: 269-293.

⑥ Canale, M., Swain, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* [J]. *Applied Linguistics*, 1980, 1(1): 1-47.

⑦ Canale, M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* [C] // Richards, J. C., Schmidt, R. W. (eds.) *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983: 2-27.

Bachman“交际语言能力(communicative language ability)”模型则关注语言使用的情境,探讨了语言能力等要素在语言使用中与背景知识、个体特征以及情感图示的互动关系。该经典模型包含三个组成部分,即语言能力、策略能力和心理生理运作机制,其中语言能力(language competence)由指向语法和篇章层面的组织能力及语用能力构成;近些年,Bachman等研究者结合了语言测评实践,把语言能力(language ability)界定为“促成语言使用者创建和解读语篇的本事(a capacity that enables language users to create and interpret discourse)”。^{①②} 综上,基于语言能力说的相关论述,本研究认为:“英语学科能力”即学习者在解决英语学科问题时所具备的一种稳定的整体能力,内嵌多项可供观察、检测与干预的关键能力要素;“英语学科能力表现”则是学习者运用各种知识和策略参与某特定情境话题下的语言理解和表达活动时的行为表征。^③

二、英语学科能力表现:能力结构及水平划分参照

国内外具有代表性的课程标准对英语学科能力的结构设置提供了启示。以《美国共同核心州立标准》^④为例,英语语言艺术的标准主要聚焦于学生听说(发音、理解和阐述、表达认识和观点、流利性)、语言(语言知识、符合规范的英语、词汇的获得与使用)、阅读(主要观点和例证、修辞和结构、知识和观点的融合、文章体裁和难度)和写作(文本类型和目的、产量和分布、建构和表征知识、

① Bachman, L., Palmer, A. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2010.

② Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1990.

③ 韩宝成,张允. 高考英语测试目标和内容设置框架探讨[J]. 外语教学与研究, 2015, 47(3): 426-436.

④ Common Core State Standards Initiative. *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects* [EB/OL]. Available from: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>, 2010.

写作内容范围)等能力。《美国高中、初中、小学学科能力表现标准》^①中的英语学科标准则关注学生在阅读,写作,说、听和观察,语言规则、语法和用法,以及文学等五个领域中的能力表现;以阅读为例,该标准要求开展多种类型的阅读活动,包括涉猎式泛读、专题化精读、以增进专业知识为目的的信息研读,以及公文和实用文阅读,并在阅读量、文本类型、阅读任务和作业等方面针对不同学段的学生提出了细致的要求。我国的英语课程标准^{②③}涵盖义务教育阶段和高中阶段,主要从语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识等五方面解构了学生的综合语言运用能力;其中也提及了一些分项能力要素,例如用英语获取和处理信息、分析和解决问题的能力,用英语进行思维和表达的能力,以及基本的跨文化交际能力。

不同的课程标准划分学生外语(或二语)等级的方式不同,主要包括基于年级或年龄组分级、基于语言技能领域分级和独立设计表现分级等。以年级或年龄组为基础的标准(如,美国 WIDA《英语发展标准》^④、TESOL PreK-12 ESL Standards^⑤等)一般先按照学校教育的不同年级划分等级,再在各级别中根据语言领域分别设置具体表现层级。以 TESOL PreK-12 ESL Standards 为例,该标准先按年级分层,再在听说读写四个领域内划分出“起始”“形成”“发展”“拓宽”和“跨越”等五级表现。以语言技能领域为基础的标准一般先选定语言技能领域,再在各领域内划定表现等级,进而结合学生年级给出等级描述。例如美国《加利福尼

① 美国国家教育和经济中心,匹兹堡大学(上海市教育科学研究院译).美国高中、初中、小学学科能力表现标准[M].北京:人民教育出版社,2004.

② 教育部.义务教育英语课程标准(2011年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2012.

③ 教育部.普通高中英语课程标准(实验)[M].北京:人民教育出版社,2003.

④ Board of Regents of the University of Wisconsin System. The WIDA Standards Framework and Its Theoretical Foundations [EB/OL]. Available from: <http://www.wida.us/standards/eld.aspx>, 2012.

⑤ Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. TESOL PreK-12 English Language Proficiency Standards Framework [EB/OL]. Available from: <http://www.tesol.org/advance-the-field/standards/prek-12-english-language-proficiency-standards>, 2006.

亚州公立学校英语语言发展标准》^①先在听说、读、写三组技能领域内分别设定初级、初中级、中级、中高级和高级的能力表现,再将每一级别按照从学前到小学二年级、小学三年级到五年级、初一到初三、高一到高三分四个阶段进行描述。有些标准并不直接参照学校年级或语言技能划分能力水平,而是独立设计了学生能力表现的等级体系,例如加拿大以英语作为二语的学习者从学前到高三的英语学习标准^②、《欧洲语言共同参考框架》(简称 CEFR)^③和我国的英语课程标准^{④⑤}等。其中,CEFR 提出的三等六级语言能力评估量表分层描述了语言能力的各个方面,并按学习者的水平和级别提出参考点。我国的基础教育阶段英语课程标准制定了九级目标体系和各级对应的能力指标描述语,要求从三年级开设英语课程的学校,学生应在四年级结束时达到一级目标,六年级达到二级目标,七至九年级分别达到三、四、五级目标;高中课程的目标分级与年级无直接对应关系,学生可以逐级申请七至九级的考试。

综上,无论是语言学科能力的结构要素,还是划分能力表现水平的方式,国内外课程标准文件及相关研究涌现了一些共通之处:听、说、读、写等语言技能在多个标准中被视为解构能力的重要维度;上述标准对学生能力表现层级差异的研究较为宏观,多围绕一定年龄段或跨越多个年级进行描述,少有针对某一特定年级学生的能力表现展开水平等级研究。

① California State Board of Education. English-Language Development Standards for California Public Schools[M]. Sacramento: The California Department of Education, 2002.

② British Columbia Ministry of Education. English Language Learning Standards(2001) [EB/OL]. Available from: <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/diverse-student-needs/english-language-learners>, 1999.

③ 欧洲理事会文化合作教育委员会(编),刘骏、傅荣(主译).欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估[M].北京:外语教学与研究出版社,2008.

④ 教育部.义务教育英语课程标准(2011年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2012.

⑤ 教育部.普通高中英语课程标准(实验)[M].北京:人民教育出版社,2003.

第二节 英语学科能力表现的指标体系

以“中小学学科能力表现研究”总项目组提出的学习理解、应用实践、迁移创新的学科能力及其表现的总模型^①为基础，扎根英语学科的自身特色，并结合前文梳理的英语学科能力表现的核心概念、理论积淀和已有研究成果，本研究力图构建一个可观察、可干预、可诊断的英语学科能力表现指标体系。

一、英语学科能力表现的多维模型

本研究以学生解决学科问题或完成学科任务时的认知活动为主线，从学习理解、应用实践和迁移创新三个层面刻画英语学科能力表现的关键能力要素；学科能力的形成和发展必须依托于学科内容和学科活动，因此从核心内容和核心活动

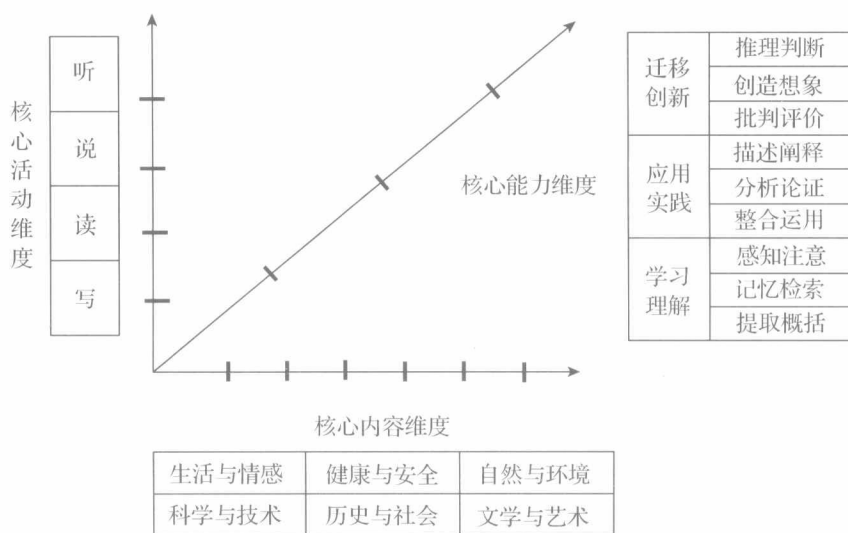


图 1-1 英语学科能力表现指标体系模型

^① 王磊. 学科能力构成及其表现研究——基于学习理解、应用实践、迁移创新导向的多维整合模型[J]. 教育研究, 2016(9): 83-92, 125.

两个维度确定英语学科能力表现的核心主题领域。各维度交叉依存，共同构建起英语学科能力表现指标体系的多维模型(见图 1-1)。

二、英语学科能力表现：核心能力维度

从学生认知的角度或其心智水平维度出发，中小学生学习英语学科能力由学习理解能力、应用实践能力和迁移创新能力 3 项核心能力要素组成。各要素内涵界定如下：学习理解能力指学习者体验和参与英语语言学习的能力，以及利用英语学习学科知识和获取信息的能力；应用实践能力指学习者实际应用英语语言的能力，是英语使用者依靠并综合运用英语的知识和技能开展交际、解决具有一定熟悉度的问题的能力；迁移创新能力指学习者在个体知识、思维、人格等因素的共同作用下，面对新的情境，整合已有知识和信息，探究解决语言交际中的陌生问题，以及在英语学习活动过程中创造新颖性成果的能力。

课题组在初期制定的能力要素框架包括 3 个一级能力要素(分别标记为 A、B、C)和 12 个二级能力要素。A 能力下有四个二级能力要素(分别标记为 A1、A2、A3、A4)，分别是观察与注意、记忆与检索、提取信息和概括。B 能力下有五个二级能力要素(分别标记为 B1、B2、B3、B4、B5)，分别是解释意义、描述对象、分析因果、论证观点和整合信息。C 能力下有三个二级能力要素(分别标记为 C1、C2、C3)，分别是推理判断、预测想象、批判评价(见表 1-1)。

英语学科能力要素框架既需要理论建构，也需要实证验证，在动态的调试中不断完善框架本身。这一版框架是最初理论建构的结果，本研究实证部分的实验和数据讨论均依据该版本框架展开，是进一步优化、完善并形成最终框架的基础。

表 1-1 英语学科能力要素框架

一级能力要素	二级能力要素
A 学习理解能力	A1 观察与注意
	A2 记忆与检索
	A3 提取信息
	A4 概括

续表

一级能力要素	二级能力要素
B 应用实践能力	B1 解释意义
	B2 描述对象
	B3 分析因果
	B4 论证观点
	B5 整合信息
C 迁移创新能力	C1 推理判断
	C2 预测想象
	C3 批判评价

经过几轮测试之后，特别是伴随学科能力课堂教学改进项目的不断深入，课题组以测试数据为依据，以课堂教学观察为参考，将上述核心能力要素进一步优化整合，使每项一级能力要素各有3项二级能力要素，从而形成了3×3“英语学科能力要素内涵及其表现指标框架”。在实践中进行了几轮实验、调整和完善，使目前的指标更加清晰、准确地刻画学生的认知能力和行为表现。在3×3能力要素框架中，学习理解能力包括感知注意、记忆检索和提取概括；应用实践能力包括描述阐释、分析判断、整合运用；迁移创新能力包括推理论证、创造想象和批判评价。经过修订的英语学科核心能力的构成及表现指标框架如表1-2所示。

表 1-2 英语学科能力要素内涵及其表现指标框架

能力要素		内涵及表现指标
A. 英语学习理解能力指(特定学段的)学习者体验、参与学习英语语言的能力，以及利用英语语言学习学科知识和获取信息的能力。		
A 学习 理解 能力	A1 感知注意	能有目的、有计划地关注英语语言中的语音、词法、句法等知识和现象及其背后的本质。
	A2 记忆检索	能结合即时性情境，对存储在长时记忆中的英语语言知识进行关联和检索的能力。
	A3 提取概括	能通过识别词语和句义，抓住用英语传播的信息，在目标范围内找到所需的信息；能在观察英语语言现象的基础上，归纳概括信息或语言规律。
B. 英语实践应用能力指(特定学段的)学习者实际应用英语语言的能力，是英语使用者依靠并综合运用英语的知识和技能开展交际的能力。		

续表

能力要素		内涵及表现指标
B 应用 实践 能力	B1 描述阐释	能用英语描写或叙述图表、程序/步骤、相关主题(如个人生活、工作)等;能用英语阐释词汇、语句和图表的含义和用意。
	B2 分析判断	能根据语言材料分析或用英语解释并判断语句之间、事件之间的因果关系;能综合分析不同信息作出自己的判断,如:根据文章标题、图片等判断内容,根据已知信息推测人物关系、事件发展脉络、作者的情感态度等,并用英语表达。
	B3 整合运用	能根据语言材料所提供的语境、篇章结构、逻辑关系等特点用英语系统地组织、合并及编排信息;能从零散的信息中梳理信息间的关联,并能使用整合手段(如写作中的衔接手段、谋篇布局等)综合地运用语言。
C. 英语迁移创新能力指(特定学段的)学习者在个体知识、思维、人格等因素的共同作用下,面对新的情境,整合已有知识和信息,探究解决语言交流中的陌生问题,以及在英语学习活动中创造新颖性成果的能力。		
C 迁移 创新 能力	C1 推理论证	能整合语言材料中的线索、逻辑、因果关系等信息,推导出未知信息;能用英语基于事实和道理来说明、阐述、论证论点,反映出英语学习者清晰的思考和用英语进行严密逻辑推理的能力,从而得出合乎事理规律的结论。
	C2 创造想象	能基于已知信息发挥想象,衍生丰富、多样的创意,如创编对话、提出新的解决方案、为开放式故事续写结局等。
	C3 批判评价	能进行批判性思维,利用理据展开论证和评判,提出令他人信服的个人见解。该能力涉及英语学习者的认知立场、情感心态、是非观念等,是多种心智、多种机理和多种能力的有机聚合,是综合素质的集中体现。

三、英语学科能力表现：核心内容维度

英语学科核心内容维度以中小学阶段英语学习最常见的六大类话题为主线,包括“生活与情感”“健康与安全”“自然与环境”“科学与技术”“历史与社会”“文学与艺术”及其在不同学段的亚级和次亚级话题,串联了话题相关的问题情境、语言知识、人文修养和价值品格,形成英语学科能力表现指标体系的学科内容基础,从而实现对学生的能力表现更为精确的描述。以“生活与情感”为例,该话题下记忆检索能力的表现指标之一细化为“学生能根据提示(如核心话题 home),对存储在长时记忆的相关词汇知识进行激活、关联和检索,展开词族联想,呈现个人

词汇网络”；批判评价能力的表现指标之一细化为“学生能针对相关热议话题(如自尊自强对青年人的意义、家庭教育的风格及其影响、身体健康与心理健康的均衡发展等)用英语明确且有理有据地发表个人看法,并展开阐述”。

四、英语学科能力表现:核心活动维度

英语学科核心活动维度囊括了听、说、读、写四项学科特定活动,对应着英语学科能力表现指标体系中的学科活动经验。英语学科活动经验与核心能力维度的交叉融合使能力表现指标进一步凸显语言学科的特点。例如,学生的整合运用能力在读的活动中可以表现为“能整合相关段落内容,归纳篇章结构,如记叙文基于时序的结构、议论文基于论点和论据的结构等”;描述阐释能力在写的活动中可以表现为“能使用英语描写一幅漫画的内容,并阐述漫画所隐射的作者用意”。根据英语学科自身的特点,活动之间也能结合,学科活动经验的外延得以拓展。例如,在某个特定的读写结合类活动中,如果学生能做到基于主题,结合已有知识经验,运用英语分析并论证所读语篇的语言风格、遣词造句、篇章结构等如何体现特定文体的特点,以及如何服务于作者意图和态度,并利用理据开展令人信服的论述,就说明他们具备了一定程度的批判评价能力。上述行为是学生学科活动经验外显化的表征,佐证了学生在相对新颖或陌生的问题解决活动中,英语学科活动经验维度上的能力表现达到了迁移创新的水平。

第三节 本章小结

综上所述，在英语学科能力表现指标体系的多维模型中，核心能力维度划分了学生认知层面不同水平的能力表现；核心内容维度明确了学生发展学科能力所依托的话题领域和问题情境，以及相关的语言知识、文化知识和价值取向等；核心活动维度则厘清了学生发展学科能力的主要途径，即听、说、读、写等学科特定活动。通过三大维度的有机结合，该模型能够生成依托英语学科内容和学科活动的丰富的、系统的、具有认知梯度的学生能力表现观测点。例如，学生在面对“生活与情感”的英语语言材料和话题情境时，为完成相应阅读任务而经历的学习理解、应用实践、迁移创新等认知活动即是学科能力表现的观测点。可见，该模型为刻画学生的英语学科能力表现、开发能力测评工具、解读测评结果以及实施指向学生学科能力发展的课堂教学改进等探索和实践提供了多维视角。

第二章

基于核心素养的英语 学科能力表现的评价设计

本章根据英语学科能力表现指标体系框架，在进一步解读各级指标的基础上，开展测试评价的设计，阐释测试工具的开发，试题的命制理念与策略，试题的编制流程与试卷结构，锚题的设计，试题的信度，以及测试的组织与实施途径等。

第一节 学科能力表现指标体系的构建

如第一章所述,英语学科能力指标体系框架的研制经过了一个建构、测试、分析、调整和完善的过程,课题组特别对二级能力要素进行了不断地精准定位和优化,形成了最终的 3×3 学科能力要素框架。这里的报告是基于早期的三个一级要素(学习理解、应用实践、迁移创新)和12个二级要素而开展的测评研究。前期的试题开发与测试的分析报告都基于这个具有12个二级要素的框架。要素框架结构如下图所示。

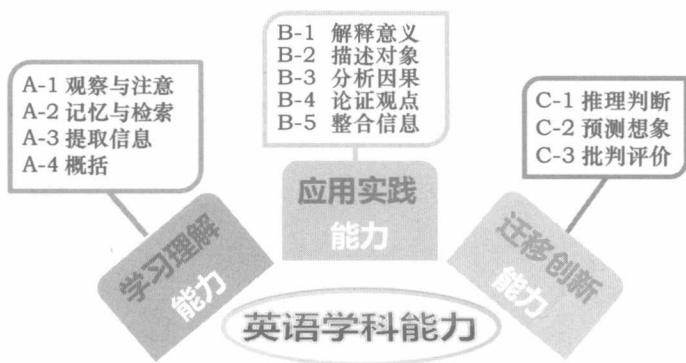


图 2-1 英语学科能力指标体系的早期建构与测试依据

一、学习理解任务的指标说明

在英语学科中,英语学习理解能力指特定学段的学习者体验、参与学习英语语言的能力,包括通过观察进行学习,能注意到语言中的特点、规律和意义;同时,学生能够通过记忆开展学习,从而能够快速检索到已知信息,学生还能够利用英语语言学习其他学科知识,如获取信息,进行概括的能力。学习理解能力包括四个二级能力要素:观察与注意、记忆与检索、提取信息和概括的能力。学习

理解能力下的二级指标的内涵见下图：

A. 英语学习理解能力	[特定学段的]学习者体验、参与学习英语语言的能力，以及利用英语语言学习学科知识和获取信息的能力
A1 观察与注意	能有目的、有计划地关注英语语言中的语音、词法、句法等知识和现象及其本质。
A2 记忆与检索	能结合即时性情景，对储存在长时记忆中的英语语言知识进行关联和检索。
A3 提取信息	能通过识别词语和句义，抓住用英语传播的信息，或在目标范围中找到所需的英语信息。
A4 概括	能在观察英语语言现象的基础上，总结出英语语言运用的一般规律；能够用英语归纳概括所需信息。

图 2-2 学习理解能力二级指标内涵

二、应用实践任务的指标说明

英语应用实践能力指特定学段的学习者实际应用英语语言的能力，是英语使用者依靠并综合运用英语的知识和技能，在获取信息的基础上，描述所发生的事件及其过程，转述所观、所听、所读的内容，解释意义，分析内容的逻辑结构或关联、解释因果关系，并能根据所获得的信息，进行正确判断和论证，开展交际。该能力包括五个二级能力要素：解释意义、描述对象、分析因果、论证观点、整合信息的能力。应用实践能力下的二级指标内涵见下图：

B. 英语应用实践能力	[特定学段的]学习者实际应用英语语言的能力；英语使用者依靠并综合运用英语知识和技能、开展交际的能力
B1 解释意义	能用英语阐释词汇、语句的含义和用意。
B2 描述对象	能用英语描写或叙述图表、程序和步骤、相关主题(如个人生活、工作)等。
B3 分析因果	能根据语言材料判断或用英语解析语句之间、事件之间的因果关系。
B4 论证观点	能用英语并用事实和道理来证明、阐述论点。它反映英语学习者清晰地思考并用英语进行严密的逻辑推理、从而得出合乎事理规律的结论的能力。
B5 整合信息	能根据语言材料所提供的语境、篇章结构、逻辑关系等特点用英语系统化合并及编排信息。

图 2-3 应用实践能力二级指标内涵

三、迁移创新任务的指标说明

英语迁移创新能力指特定学段的学习者在个体知识、思维、人格等因素的共同作用下,面对新的情境,通过想象、批判、评价等,整合已有知识和信息,探究解决问题的新思路和新方法,包括解决语言交际中的陌生问题,能在英语学习活动过程中创造新颖性的成果。迁移创新能力涵盖三个二级能力要素:推理判断、预测想象及批判评价的能力。迁移创新能力下的二级指标内涵见下图:

C. 英语迁移创新能力	[特定学段的]学习者在个体知识、思维、人格等因素的共同作用下,面对新的情境,整合已有知识和信息,探究解决语言交际中的陌生问题,以及在英语学习活动过程中创造新颖性成果的能力
C1 推理判断	能整合语言材料中的线索、逻辑、因果关系等信息,推导出未知信息,如根据上下文推测词义,根据文章标题推测主旨,根据已知信息合理推断人物关系、事件的后续发展、作者的情感态度等,并用英语表达。
C2 预测想象	能基于已知信息发挥想象,衍生丰富、多样的创意,如创编对话、提出新的解决方案、为开放式故事续写结局等。
C3 批判评价	能进行批判性思维,利用理据进行论证和批判,提出令读者信服的个人见解。这个能力涉及英语学习者的认知立场、情感心态、是非观念等,是多种心智、多种机理和多种能力的有机聚合、是综合素质的集中体现。

图 2-4 迁移创新能力二级指标内涵

第二节 测试工具的开发

一、测试工具设计的理念与策略

英语学科能力测试题目的设计围绕三个核心维度进行,即核心内容维度,核心能力维度和核心活动维度。核心内容维度以“生活”“自然与环境”“历史与社会”三项主题为测试背景,核心活动维度以英语语言常见标准化语言测试题型为主要形式,包括听、说、读、写等形式,兼顾更精确指向能力测查的新颖题型和主观题。测查点聚焦核心能力维度,即 3×3 的学科能力要素框架。为了保证测试题的代表性和可操作性,在试题编制时,我们选择了阅读和写作两个主要核心活动,在确保每套试卷全部覆盖12个二级学科能力指标的情况下,兼顾三个内容主题的全面与平衡。

为了实现对学生的测试表现的精致、准确的诊断,课题组采用以下3个策略开发测试题。

第一,在阅读和写作题目中,编制一定比例的开放性试题,目的在于探查学生的认识角度和认识水平差异。

第二,采用多级评分。当预期学生在某题上的作答表现可能会具有思维品质差异或是所运用的核心内容知识层次具有明显落差时,就将该题评分标准设计为多个连续自然数分档,分别准确指向某一级别的作答表现。

第三,题目的选材新颖,贴近学生实际和选定的核心知识主题,突出英语学科的工具性和人文性。

二、命题双向细目表的拟定

表2-1以英语学科测评中的一部分试题为例,展示了试题设计思路兼顾核心能力维度和核心主题维度的特点。表格中的试题编码由16位代码构成(编码说明

详见“试题编制”)。

以考点 E04L0600A10T1I11 为例,学生要在阅读一首英文短诗后,观察其韵脚特点,选择契合的押韵方式,考查了学生的“观察与注意”能力(A1)。其内容主题为“生活”,所涉及的学科特定活动即核心活动主题为“阅读”。命题以二级学科能力指标为测查点,从核心内容和核心活动两个方面设计测评任务。表格详细介绍了命题的构成要素,包括主要考查点,基于什么内容以及什么活动类型。

表 2-1 某市 H 区、F 区测评项目命题双向细目(示例)

主题 能力	核心内容主题			核心活动主题	
	生活	历史与社会	自然与环境	阅读	写作
A1 观察与注意	E04L0600A10T1I11 观察一首英文短诗韵脚,注意规律,选出契合的押韵方式。	E00H1950A10T3000 观察 4 个与国别、国人、语种相关的名词,选出最特别的一词并写出理由。	E00N1940A10T3000 观察 4 个与植物类别名称相关的单词,选出最特别的一词并写出理由。	E04L0600A10T1I11 观察一首英文短诗韵脚,注意规律,选出契合的押韵方式。	
A2 记忆与检索		E00H2050A20T3000 根据个人长时记忆知识,检索和维也纳相匹配的城市别称。	E01N1810A20T3000 关联和检索长时记忆中关于自然环境的词汇(windy),并根据含义,选择相应的穿着物品(coat)。	E00H2030A20T3000 根据个人长时记忆知识,检索和威尼斯相匹配的城市别称。	
A3 提取信息	E11L0200A30T1J21 从文中提取与买书广告宣传目的相关的细节信息。	E09H0100A30T1J21 从文中提取与年轻人搬家时选择住处相关的事实信息,简单加工。	E12N0600A30T1J21 从文中提取 Garland 博士谈到的鲸鱼音乐信息。	E10N0800A30T1J21 从文中提取与 BudBurst 项目年限相关的信息。	

续表

主题 能力	核心内容主题			核心活动主题	
	生活	历史与社会	自然与环境	阅读	写作
A4 概括	E08L0900A40T 1J31 归纳文中男女生对淑女和绅士的不同定义,得出结论。	E03H0600A40T 1J31 根据全文有关里约热内卢申奥成功的系列信息,概括大意,选择恰当的标题。	E09N1300A40T 1J31 结合各文段中学生在地球日保护环境的活动和全篇结构,选择恰当的标题。	E01L1300A40T 1J31 通读全文,概括本文大意:老师指导学生制作同学录,并选择恰当的标题。	
B1 解释意义		E02H1200B10T 1J41 解释文中划线语句的含义。	E00N2120B10T 2J22 解释一幅漫画内涵。	E02H1200B10T 1J41 解释文中划线语句的含义。	E00N2120B10T 2J22 解释一幅漫画内涵。
B2 描述对象	E01L2210B20T 2J22 描述一幅有关“孩子帮助做家务挣零花钱”的图片内容。	E02H2110B20T 2J22 根据图表介绍一项与民俗文化有关的调查结果。	E00N2110B20T 2J22 描述一幅漫画,解释漫画意义,并谈谈自己的看法。		E02H2110B20T 2J22 根据图表介绍一项与民俗文化有关的调查结果。
B3 分析因果	E12L0700B30T 1J45 根据文中线索,通过分析得出iPad一直引领市场的原因。			E12L0700B30T 1J45 根据文中线索,通过分析得出iPad一直引领市场的原因。	
B4 论证观点		E11H0600B40T 1J44 阅读短文,判断选项中哪些信息可以作为支撑题干要点的细节信息。	E10N0700B40T 1J44 阅读全文,分析文中列举的实例所发挥的论述功能,并做出选择。		E00N2130B40T 2K12 针对一幅漫画所体现的环保议题阐述个人看法(关注文中论证手段的使用)。

续表

主题 能力	核心内容主题			核心活动主题	
	生活	历史与社会	自然与环境	阅读	写作
B5 整合 信息	E01L1100B50T 1J32 通过阅读全文， 综合各段信息， 选择一个最具 概括性的词表 达 yearbook 的 意义。	E02H2130B50T 2J23 写作时文段结 构布局能否符 合题干要求， 能否使用一定 的语言衔接 手段。		E02H1300B50T 1J30 根据特定段落 的描述，整合 有关数据变化 的多个信息点， 画图呈现总体 趋势。	E01L2230B50T 2J23 写作时文段结 构布局能否符 合题干要求， 能否使用一定 的语言衔接 手段。
C1 推理 判断	E12L0900C10T 1K11 通读 4 段有关 电子娱乐设备 的介绍，整合 与“游戏”功能 相关的描述， 推导特定人群 的购买倾向。		E10N0900C10T 1J41 根据上下文判 断短语 watch out 的含义， 选出同义短语。	E12L0900C10T 1K11 通读 4 段有关电 子娱乐设备的介 绍，整合与“游 戏”功能相关的 描述，从而推导 特定人群的购买 倾向。	
C2 预测 想象	E00L1700C20T 1K11 根据已知内容， 续写故事结局。				E00L1700C20T 1K11 根据已知内容， 续写故事结局。
C3 批判 评价	E01L2220C30T 2J22 针对一幅体现 “孩子帮助做家 务挣零花钱”议 题的图片，表 达个人看法。				E02H2120C30T 2J22 针对一幅调查 图表所反映的 民俗文化问题， 表达个人看法。

三、试题编制

1. 编制流程

试题编制分三步进行，其基本流程如下：

(1)根据能力表现指标体系,以各二级能力要素为认知测查目标,以各内容主题及亚级主题为话题情境载体,以阅读和写作两项学科特定活动为作答任务类型命制试题;

(2)制定评分标准,并完成各试题解读详表(见表 2-2);

(3)组建试卷,确保测试点在各维度上分布均衡合理,且设置一定比例的锚题(试卷之间的链接题)。

如表 2-2 所示,试卷中每个题目都包含有以下命题信息:试题编码、题型、考查年级、卷面编号、能力考点解析、内容主题、核心知识、活动主题、文章篇幅(长度)、参考答案和评分标准。

表 2-2 试题解读详表示例

试题编码	E12L0700B30T1J45	题型	选择题(阅读理解)
考查年级	12 年级	卷面题号	第 7 题
能力考点解析	本题考查 B3 分析因果能力:学生应根据文中线索,通过分析(例如找寻相关信息、对比各款电子设备的价格等)得出 iPad 一直引领市场的原因。		
内容主题	生活—电子娱乐设备		
核心知识	本篇目涉及一般现在时用于客观描述,被动语态,形容词与动词、名词互相转化等知识。		
活动主题	阅读		
文章篇幅	456 词		
参考答案	略		
评分标准	满分 1 分。选择正确计 1 分,错误不计分		

2. 试卷结构

表 2-3 呈现了各年级试卷中,三个核心能力要素的测试点分布情况和三个核心内容主题、两个核心活动主题的测试点分布情况,以及各子主题下学习理解能力、应用实践能力和迁移创新能力的测试点分布情况。

从核心能力维度看,各一级能力要素全部覆盖(事实上,各年级卷均覆盖所有二级能力要素),比例分布基本合理;A 能力考点数量较多,但大多是满分 1

分、较封闭的选择题或填空题；B能力和C能力中的开放题和多级评分题目所占比例增大。

从核心主题维度看，内容主题上主要选取了“生活”“自然与环境”“历史与社会”三项进行测评，这三项涵盖了中学阶段英语课程中的主要话题内容，且由表2-3可见，随着年级升高，各主题考点数量比例会有一些的变化。以“历史与社会”话题的考查为例，初中学段主要集中在学习理解层面，而高中卷该话题考点数量在三个心智属性水平上更加均衡，在总题量中所占比例也有所上升，因此更贴近各年级学生学习实际。在活动主题上，采用阅读活动考查的点较多，写作的考查点较少，符合常规测试形式；其中，写作考查点集中在应用实践和迁移创新层面，这是由写作活动强调语言运用、突出个性化表达等本质属性所决定的。

表 2-3 中学英语学科各年级试卷结构

核心主题 年级		总计 7/8/9	生活 7/8/9	自然与环境 7/8/9	历史与社会 7/8/9	阅读 7/8/9	写作 7/8/9
核心 能力	A 学习理解	30	7/6/6	8/6/7	10/11/8	10/8/6	0/0/0
	B 应用实践	10	4/4/5	4/4/5	0/0/0	2/2/4	6/6/6
	C 迁移创新	14	5/6/5	1/0/1	0/2/2	5/7/7	1/1/1
初中总计		54	22	16	16	32	7
核心主题 年级		总计 10/11/12	生活 10/11/12	自然与环境 10/11/12	历史与社会 10/11/12	阅读 10/11/12	写作 10/11/12
核心 能力	A 学习理解	23	5/6/4	3/2/3	8/9/0	5/6/5	0/0/0
	B 应用实践	15	2/1/2	5/4/6	4/5/0	5/4/6	6/6/6
	C 迁移创新	13	5/4/3	1/0/0	2/2/0	7/5/6	1/1/1
高中总计		51	20	12	19	33	7

* 测试点数量单位：个

3. 锚题设计

依据项目反应理论(Item Response Theory)，需要在各年级试卷间设计锚题，以便比较分析不同年级样本之间的能力表现。锚题设计主要考虑题目分值和能力要素分布两个因素。在题目数量和分值上，尽可能保证锚题分值占总分值的

20%以上。在能力要素分布上,尽可能使错题覆盖学习理解、应用实践和迁移创新三个层级水平。如表 2-4 所示,在中学英语六个年级试卷的共 83 个能力测试点中,贯穿全学段的总错题分值占总试卷分值的 27.3%;如果分学段统计,初中三个年级试卷之间错题分值占比达 43.6%,高中三个年级试卷之间错题分值占比达 41.8%,均符合设计原则。

表 2-4 中学英语学科试卷错题分布

能力 \ 年级	总错题	初中卷错题	高中卷错题	7—8 年级错题	9—10 年级错题
	题量/分值	题量/分值	题量/分值	题量/分值	题量/分值
A 学习理解	12/12	18/18	13/13	3/3	1/1
B 应用实践	5/13	8/20	9/23	—	1/1
C 迁移创新	2/5	4/10	4/10	—	1/1
总比例	22.9%/27.3%	55.6%/43.6%	51%/41.8%	—	—

四、试题评估与调整

1. 基于 Rasch 模型的试题评估

关于学科能力测评的试题评估,我们以自然科学领域的客观测量为标杆,试图为社会科学领域的测量建立起一套客观和可靠的标准。Rasch 模型是基于项目反应理论的分析模型,通过统计、分析考生在一套试题上的表现,得出其潜在的能力估值,并将考生能力与试题难度建立关系。Rasch 得出的不是原始分那样的描述性的、确定性的单一数值,而是一种推论性质的估值,考生能力与试题难度之间的关系可以看作是考生给出某种回答的可能性。

在本研究中,我们采用单维 Rasch 分析软件(Winsteps)和多维 Rasch 分析软件(ConQuest)。前者用于分析学生的整体表现情况,如学生的英语学科能力总表现。后者针对特定分析思路,分析学生在不同维度下的表现。例如,基于主题维度,学生在三个测试内容主题下的能力表现。

Rasch 模型中重要的参数值如下:

——试题难度值。根据能正确回答该道题的学生比例计算得出。Rasch 模型自动将试题难度值一列的平均值(mean)设置为 0, 正数表示题目难度在平均难度以上, 负数表示在平均难度以下。

——个人能力值。Rasch 测评模型通过分析考生在一套试题上的表现(根据答对的题目比例计算), 得出考生潜在的能力估值, 在分析过程中权衡了试题难度以及试题难度与学生能力水平的吻合度。

——信度。Rasch 模型提供两种信度指标, 试题信度和考生信度。

——拟合度。拟合度体现考生回答试题的表现与 Rasch 模型的关系。如果某题目的答题结果大体上呈现出低水平的学生错误率比高水平的学生大, 说明该题能测出学生的能力。拟合度的关注参数为 Infit MNSQ, 可接受范畴是 0.7~1.3。当一道题的 Infit MNSQ 值大于 1.3, 说明该题显著地不拟合(significant misfit), 也可以解读为该题失去了预测功能; 当某一个题的该值小于 0.7, 说明该题显著地过度拟合(significant overfit), 意思是在这道题的答题表现上, 某一个水平点(整体能力值)以下的学生全部答错, 以上的学生全部答对, 学生的作答表现过于确定, 这也是不被 Rasch 认同的。拟合度为研究者基于试测结果反思试题质量、优化试题设计提供了重要参考。

——怀特图。以考生能力值/试题难度值为统一标尺, 图左侧“#”为被试(一个#可能代表几个或几十个考生), 按学生能力值的高低分布; 右侧为具体试题编码, 题目难度是以 0 为均值, 所有试题按照难度呈正态分布。怀特图直观地呈现出试题难度与不同能力的学生的对应关系。

2. 试卷信度

基于某市 H、F 两区有效样本的测试数据, 利用 Winsteps 软件运行单维 Rasch 模型分析, 课题组得出了一系列试题评估指数。首先, 两区 7 至 12 年级 6 套试卷、涵盖 83 个英语学科能力考点的试题总信度为 1, 考生信度为 0.91(见表 2-5)。同时, 利用多维 Rasch 模型分维度检核试题信度, 各维度测试工具信度也达到 0.87, 说明本轮测评工具的信度很高。

表 2-5 英语学科能力表现测评工具的信度

信度	单维 RASCH	多维 RASCH		
		学习理解	应用实践	迁移创新
	学生/试题	0.876	0.893	0.914
	0.91/1.00	历史与社会	生活	自然与环境
		0.880	0.886	0.882

3. 试题与模型匹配度

利用单维 Rasch 模型对试题进行检核,结果显示(见表 2-6)。绝大多数(96%)测评点的 Infit MNSQ 在 0.71~1.27 之间,符合拟合度要求。说明本次测试题目与能力模型的匹配度较好,能测出目标能力。

表 2-6 英语学科能力表现测试题与模型匹配度

试题编码	MNSQ	试题编码	MNSQ	试题编码	MNSQ	试题编码	MNSQ
E00L1920A10T3000	1.01	E00H1960A10T3000	0.88	E09N1100B50T1J32	0.97	E02H1000A30T1J21	1.03
E00L1910A10T3000	1.06	E08L0900A40T1J31	1.12	E11L0200A30T1J21	1.17	E00H2050A20T3000	0.97
E00N1930A10T3000	1.11	E04L0600A10T1H11	1.19	E08H0300C10T1K11	0.96	E08H0200C10T1J41	1.02
E12L0900C10T1K11	1.09	E02H2130B50T2J23	0.72	E07N0800A30T1J21	1.04	E10L0100C10T1J41	1.17
E02H2110B20T2J22	0.93	E12H0200C10T1J43	1.02	E11L0800A40T1J30	1.14	E03H0400A30T1J21	1.04
E00N2110B20T2J22	1.15	E01L2220C30T2J22	0.88	E07L0200C10T1J41	1.03	E00N1940A10T3000	0.97
E00N2130B40T2K12	0.81	E11H0400A30T1J21	1.18	E01L1200C10T1K11	1.10	E09H0100A30T1J21	1.20
E00L1500C10T1K11	0.91	E09N1300A40T1J31	1.21	E08L0700C10T1J41	1.10	E09H0200C10T1J41	1.10
E02H2120C30T2J22	0.81	E10N0700B40T1J44	1.04	E12H0300A40T1J31	1.06	E12L0700B30T1J45	0.90
E00N2120B10T2J22	0.89	E00H2020A20T3000	1.01	E01L1300A40T1J31	0.99	E00H2030A20T3000	0.97
E02H1200B10T1J41	1.05	E01L2230B50T2J23	0.74	E12L0800A30T1J21	0.98	E10L0200C10T1J43	1.06
E00H1950A10T3000	1.15	E11L0100C10T1J43	1.18	E00H2010A20T3000	0.91	E07L0300A40T1J31	0.90
E00N2140B50T2J23	0.71	E00L1600B30T1J45	1.43	E12N0400B40T1J44	0.99	E01N1810A20T3000	1.00
E02H1100C10T1K11	1.07	E01L1100B50T1J32	1.07	E02H1300B50T1J30	1.08	E01N1840A20T3000	1.02

续表

试题编码	MNSQ	试题编码	MNSQ	试题编码	MNSQ	试题编码	MNSQ
E12H0100C10T1J41	0.98	E08L0800C10T1J41	1.00	E00H2040A20T3000	1.04	E11L0700A30T1J21	0.89
E00L1700C20T1K11	0.88	E10N0900C10T1J41	1.01	E04L0500C10T1K11	1.13	E04L0400B30T1J45	0.98
E12N0600A30T1J21	1.05	E11L0300C10T1J43	1.27	E12L0800A30T1J21	1.31	E03H0500A30T1J21	0.91
E01L2210B20T2J22	1.53	E11H0600B40T1J44	1.08	E07N0900C10T1J41	0.97	E01L1000A30T1J21	0.90
E12N0500B30T1J45	1.14	E03H0600A40T1J31	1.20	E00L1400A30T1J21	0.90	E10L0300A40T1J31	0.97
E10N0800A30T1J21	1.05	E09H0300C10T1J41	1.11	E09N1200C10T1J43	0.90	E08H0100A30T1J21	1.01
E07N0700A30T1J21	0.88	E01N1820A20T3000	0.90	E01N1830A20T3000	0.86		

4. 怀特图

基于单维 Rasch 模型分析结果, 得出了呈现试题难度与考生能力对比情况的怀特图(见图 2-5)。图中, 最左端数值为被试表现值(即考生的英语学科能力表现总值)和试题难度值(Measure), 以 logit 为单位, 作为标尺标定了题目难度与学生能力的对应关系。中间的“#”表示学生样本, 其中, 一个“#”代表 23 个学生, 一个“.”代表 1 至 11 个学生。学生的能力值自下而上依次升高。右端数字为试题编码。同一行学生与试题编码对应, 表示这些学生回答对这些题的概率是 50%, 在本研究中, 意为这些学生达到了同一行对应试题要求的能力水平。

根据总能力测试怀特图(涵盖 83 个能力考查点), 可以看出: 几乎所有学生样本所在行的右侧都有试题对应; 对比试题难度值范围与考生能力值范围, 除了少数个案外, 绝大部分考生能力值都居于试题难度值范围内, 说明本轮测试所体现的能力标尺与学生实际表现比较匹配, 未出现题目大幅偏难、偏简单或难度断链的情况; 此外, 右侧的试题难度是以 0 为均值、正态分布, 左侧学生能力值的峰值少许上移, 非标准地正态分布, 说明参加本轮测试的学生整体水平比题目的期待值略高一些。

图 2-6 和图 2-7 展示的是一级能力多维怀特图和内容主题多维怀特图的两个分维度怀特图。

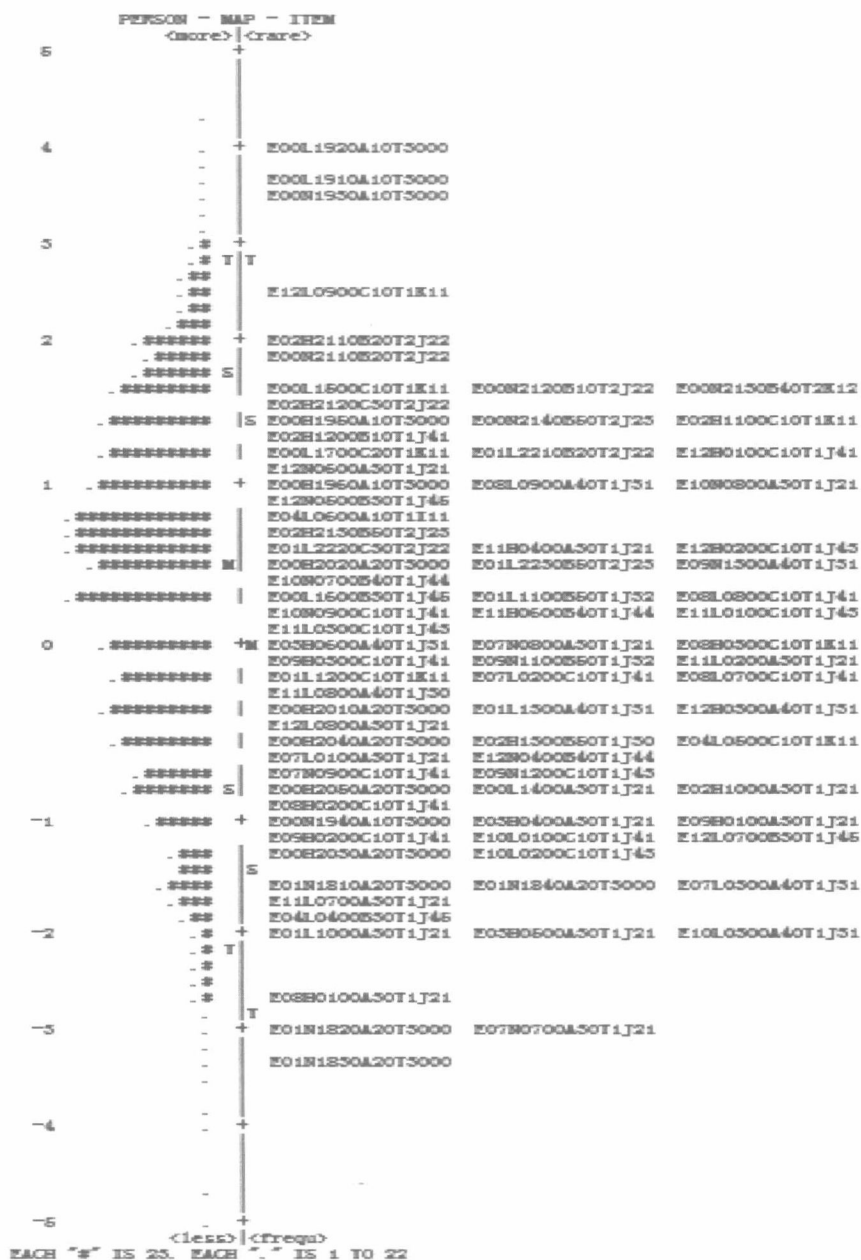


图 2-5 总能力测试怀特图

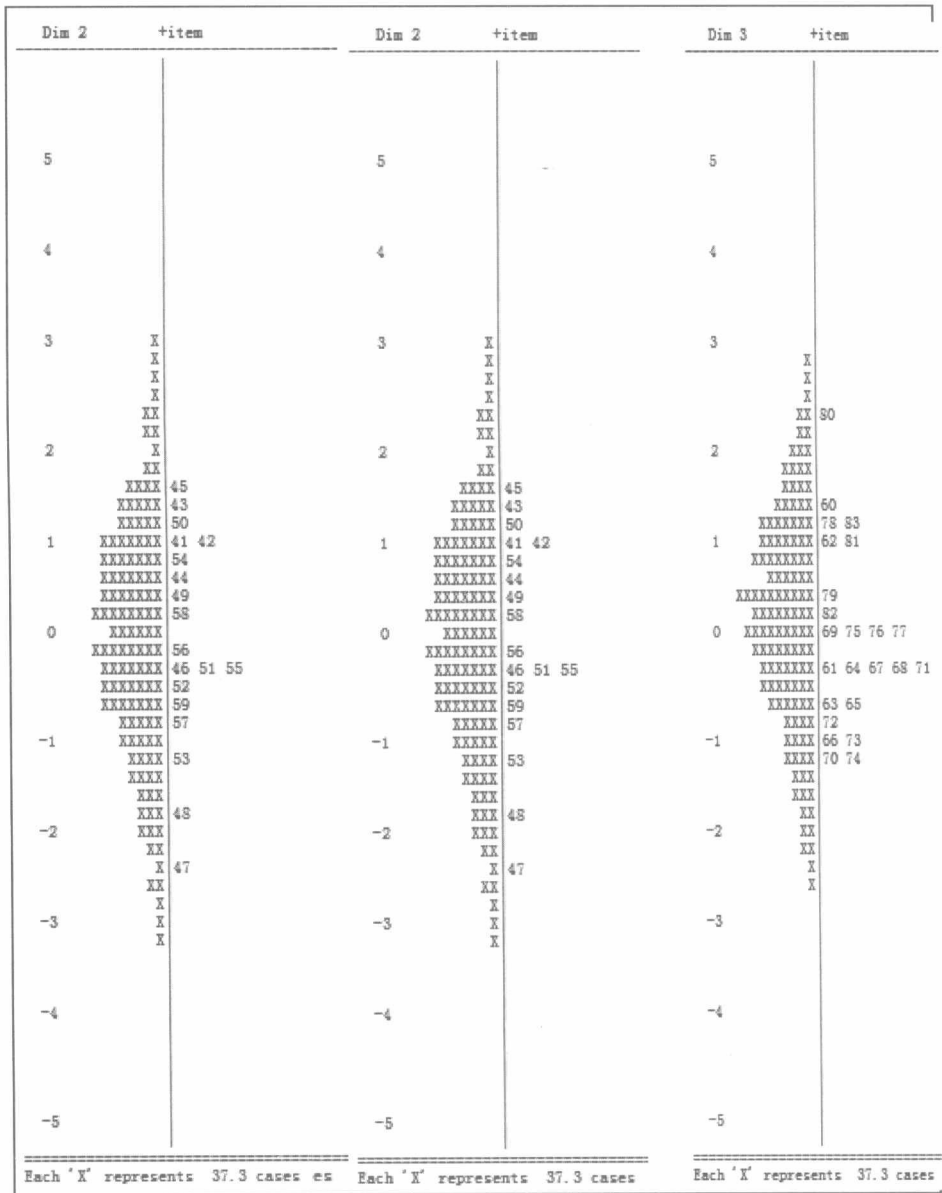


图 2-6 一级能力(A 学习理解、B 应用实践、C 迁移创新)多维怀特图

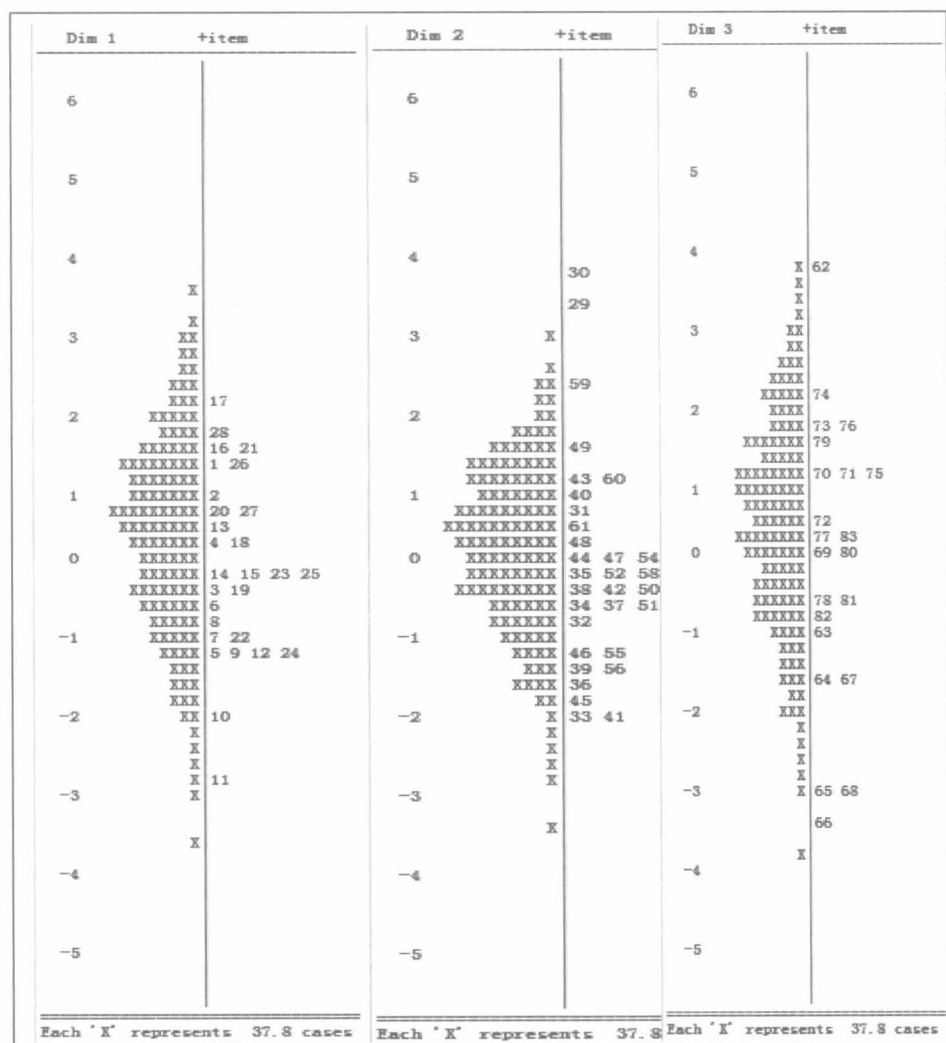


图 2-7 内容主题(生活、自然与环境、历史与社会)多维怀特图

第三节 测试的组织与实施概述

一、测试样本

参与测试的样本来自某市 C 区、F 区和 H 区层次不同的四类学校，其中 F 区和 H 区两个区共有 19 所学校 2880 名初中学生、2073 名高中学生，C 区 11 所学校 728 名高中学生。F 区和 H 区的有效样本在各区域、各年级、各类别学校以及各具体学校层面的分布情况如表 2-7 和表 2-8 所示。C 区的有效样本在各年级和各类别学校的分布如表 2-9 所示。

表 2-7 F 区和 H 区初中学段有效样本分布情况

类别	区域	学校代码	7 年级	8 年级	9 年级	小计	总计
一类校	F	1 号校	87	69	78	234	466
		2 号校	40	36	39	115	
		3 号校	39	40	38	117	
	H	12 号校	108	93	0	201	329
		17 号校	57	38	33	128	
二类校	F	4 号校	45	45	39	129	365
		5 号校	40	36	39	115	
		6 号校	43	41	37	121	
	H	10 号校	119	78	64	261	823
		13 号校	114	110	65	289	
		11 号校	122	77	74	273	
三类校	F	7 号校	40	41	40	121	366
		8 号校	41	37	45	123	
		9 号校	40	40	42	122	
	H	18 号校	73	68	0	141	253
		19 号校	49	45	18	112	

续表

类别	区域	学校代码	7 年级	8 年级	9 年级	小计	总计
四类校	H	20 号校	33	30	19	82	278
		16 号校	24	13	12	49	
		14 号校	27	21	15	63	
		15 号校	40	26	18	84	
总计	F	共 9 所学校	415	385	397	1197	
	H	共 11 所学校	766	599	318	1683	
	两区	共 20 所学校	1181	984	715	2880	

表 2-8 F 区和 H 区高中学段有效样本分布情况

类别	区域	学校代码	10 年级	11 年级	12 年级	小计	总计
一类校	F	1 号校	78	179	—	257	439
		4 号校	59	57	66	182	
	H	12 号校	47	47	—	94	209
		17 号校	38	38	39	115	
二类校	F	2 号校	38	39	73	150	371
		3 号校	41	39	40	120	
		6 号校	40	61	—	101	
	H	10 号校	43	41	38	122	345
		11 号校	43	44	43	130	
		13 号校	32	32	29	93	
三类校	F	7 号校	38	56	39	133	437
		8 号校	44	37	71	152	
		9 号校	46	45	61	152	
	H	18 号校	16	11	—	27	78
		19 号校	22	16	13	51	

续表

类别	区域	学校代码	10 年级	11 年级	12 年级	小计	总计
四类校	H	14 号校	16	13	25	54	194
		15 号校	26	15	17	58	
		16 号校	15	15	16	46	
		20 号校	15	10	11	36	
总计	F	共 8 所学校	384	513	350	1247	
	H	共 11 所学校	313	282	231	826	
	两区	共 19 所学校	697	795	581	2073	

表 2-9 C 区高中学段有效样本分布情况

类别	区域	学校代码	10 年级	11 年级	12 年级	小计	总计
一类校	C	21 号校	34	27	26	87	271
		22 号校	34	49	50	133	
		23 号校	35	39	39	113	
二类校	C	24 号校	30	23	20	73	233
		25 号校	29	24	20	73	
		26 号校	30	25	20	75	
		27 号校	20	14	19	53	
三类校	C	28 号校	18	10	10	38	224
		29 号校	16	9	10	35	
		30 号校	11	5	4	20	
		31 号校	14	8	6	28	
总计	C	共 11 所学校	271	233	224	728	

二、测试组织

英语学科能力测试在经过试测之后做了调整、修改,于 2014 年 3 月在 F 区 9 所中学、H 区 11 所中学正式实施,测试时长为 100 分钟。课题组先后组织两区

的教研员、一线教师以及部分高校硕士研究生和博士研究生开展了两轮的阅卷工作。每轮阅卷前，由课题组核心成员做详细培训、开展试评，并在阅卷过程中严格把控各阅卷人员评判的一致性，并在必要时实时仲裁。所有试题经过随机双评，一旦发现不一致则即时提交由课题组核心成员担任的试题组组长进行第三次评阅。基于原始测试数据，课题组筛除了无效卷，最终得到两区6个年级共4953个有效样本及其数据。本轮测评的无效卷判定标准如下：英语学科答卷的主观题如果全部空答，计做无效试卷。

三、试卷编码

为了便于后续的分析，我们对试卷中的每一道试题进行了编码。每道试题名称由16位代码构成。例如，某道试题的编码为E12L0700B30T1J45，依次代表英语学科、12年级、生活主题、卷面第7题、不含小题、考查B3(分析因果)能力、隶属阅读活动主题、考查阅读能力表现框架中“解读信息”能力下“能否结合材料中的实例阐明信息、语句或段落之间的逻辑关系，如因果、转折、并列/次序、目的与手段等”三级能力。

第四节 水平划分的方法

水平划分主要综合考虑试题的学科能力要素指标、解题所需的思维加工复杂程度(参考 Bloom 教育目标分类“认知过程维度”)、学科特定活动属性(即英语语言运用的任务类型,理解性任务如阅读类,或表达性任务如读写结合、写作类)、作答形式(如开放式或封闭式)以及用 Rasch 模型处理测试数据后得到的试题难度值等多个因素,通过逻辑分析初步划定水平等级,再用 SPSS 20.0 对各水平进行单因素方差分析,检验各水平间是否存在显著性差异,最后确定各水平所对应的试题难度值范围。

编制试题细目表是为水平划分做准备的第一步。如表 2-10 所示,梳理本次测评 83 个能力考查点的细目表,包括试题难度、试题编号、试题描述、系列指标(主题、能力、活动)和学生典型表现五大部分,并将所有考点按试题难度值排序。

表 2-10 英语学科能力表现测试题细目表(示例)

试题难度	试题编号	试题描述 (作答形式+内容简述)	内容主题 (话题+核心知识)	二级能力	特定活动	学生典型表现
4.01	E00L1920 A10T3000	选择+简答:能观察 4 个蔬菜单词(复数形式),选出最特别的一词并写出理由。	生活—蔬菜;词义、名词复数规则。	A1 观察与注意		表现 1:能选出 tomatoes,并说明该词特殊的复数变化规则。
3.64	E00L1910 A10T3000	选择+简答:能观察 4 个与学校生活中的用品或场所相关的单词(名词),选出最特别的一词并写出理由。	生活—学校环境和用品;词义、构词法(合成词)。	A1 观察与注意		表现 1:能选出 dictionary,并说明该词为非合成词,而其余三词都是合成词/可拆解为两个单词。
3.46	E00N1930 A10T3000	选择+简答:能观察 4 个天气类单词(形容词),选出最特别的一词并写出理由。	自然与环境—天气;词义、天气类形容词结尾词形特点。	A1 观察与注意		表现 1:能选出 freezing,并说明该词不是以 y 结尾的天气形容词,而其余三词都是。

续表

试题难度	试题编号	试题描述 (作答形式+内容简述)	内容主题 (话题+核心知识)	二级能力	特定活动	学生典型表现
2.54	E12L0900 C10T1K11	选择: 通读4个文段后, 整合各段对本产品与“游戏”功能相关的特性描述, 从而选出游戏爱好者最不可能购买的平板。	生活—电子娱乐设备; 一般现在时表客观描述、被动语态、形容词与动词、名词互相转化的知识。	C1 推理判断		表现1: 能正确推断出游戏爱好者最不可能购买的平板为 Kindle Paperwhite。
1.93	E02H2110 B20T2J22	作文: 根据饼图介绍调查结果, 并发表看法, 谈谈是否应保留放烟花这一中国传统习俗。	历史与社会民俗+社会热点: 放烟花、保留民俗和年味还是选择少放、禁放烟花的新兴潮流。	B2 描述对象	写作	能用英语描述一项关于春节间是否燃放烟花的民意调查结果。
.....						

依据上面所述原则进行综合考虑和反复逻辑论证, 课题组最终将学生的英语学科能力总表现划分为六个水平, 具体如表 2-11 所示。

表 2-11 英语学科能力表现水平层级

水平等级	Rasch 难度	水平描述	试题示例	学生表现示例
水平 6	4.01~ 3.46	面对陌生、新颖、开放的问题情景, 能够自主基于英语语言知识的综合运用进行观察、分析与发现, 并能阐明思维理据, 体现一定的系统性和创造性思维。	E00L1920A10T3000 E00L1910A10T3000 E00N1930A10T3000	以 E00L1920A10T3000 为例: 能观察、对比 4 个蔬菜名称单词, 选出个人认为最特别的一个词并写明理由。根据评标与考生作答表现, 选 tomatoes 可从三个角度发现理据, 复数形式、重音、英美式发音。 E00L1910A10T3000 选 dictionary: 合成词、复数形式、四音节词、独有辅音[k]。 E00N1930A10T3000 选 freezing: 结尾词形、词根构成(不含名词)。

续表

水平等级	Rasch难度	水平描述	试题示例	学生表现示例
水平5	1.93~1.46	面对较陌生、开放的问题情景,能够基于英语语言、写作手法、话题背景等知识与输出类技能的综合运用,(经历汇集素材、合理推演、建立个人观点等复杂思维过程)完成描述、解读、论证、评价等个性化表达任务,体现了外语学习的迁移运用。	E02H2110B20T2J22 E00N2110B20T2J22 E00N2130B40T2K12 E02H2120C30T2J22 E00N2120B10T2J22	以 E02H2110B20T2J22 为例:能基于饼图数据介绍一项调查结果,描述中涵盖对数据的简单陈列和对比加工。 以 E02H2120C30T2J22 为例:能就题干和饼图等材料所提供的“春节是否保持放烟花传统”的话题进行批判和评价,评价中能明确表达个人看法,并结合具体实例展开阐述。
水平4	1.41~1.21	面对基于阅读材料的、开放的问题情景,能够整合材料中已知或暗示的多重信息并在此基础上运用英语完成解读、推理、想象等表达性任务。	E02H1200B10T1J41 E02H1100C10T1K11 E00L1700C20T1K11	以 E02H1200B10T1J41 为例:能根据题干整合威尔士语简介短文里的相关信息,用英语解释原文中一个难句的含义。 以 E02H1100C10T1K11 为例:能在有关威尔士语的一系列描述中找准原文线索,结合题干(备选词库)信息,推断出不可能出自威尔士语的词汇,并准确说出推理理由。
水平3	1.19~0.11	面对基于阅读材料的、相对封闭式的问题情景,能够搜寻、分析、验证或归纳材料中的多处信息(即经历多轮思维加工过程)并在此基础上完成具有相对唯一或最佳答案的理解性任务。	E12N0600A30T1J21 E12N0500B30T1J45 E10N0800A30T1J21 E08L0900A40T1J31 E04L0600A10T1I11 E12H0200C10T1J43 E11H0400A30T1J21 E09N1300A40T1J31 E10N0700B40T1J44 E01L1100B50T1J32 ……	以 E12N0600A30T1J21 为例:能根据题干线索,搜寻分布在不同文段的具体信息(Dr Garland 的阐述),并逐一与选项比对、验证,选出正确答案。(本题测试点为 A3 提取信息,但题目难度位于 32/83 位——题干问法比较开放“According to the passage, Dr Garland wants to tell us _____.”答题线索只有“Dr Garland”,相关内容散布在第 3、5、6 段,3 个干扰选项也需要到文中提取信息并比对,且各选项都是完整句,考生作答此题需经历多轮思维加工过程。)

续表

水平等级	Rasch难度	水平描述	试题示例	学生表现示例
水平3	1.19~ 0.11			以 E01L1100B50T1J32 为例: 能根据题干线索, 搜寻分布在全文不同段落的具体信息(年刊记录的事件特点), 在此基础上综合比较各备选项(things they feel excited/ sorry/ important/ special)的内涵, 辨析出最具整合意义、最全面的答案。
水平2	0.02~ -0.93	面对基于阅读材料的、封闭式的问题情景, 能够根据焦点明确的题干线索定位材料中相关的少量信息并做简单转化(即经历较粗放的思维加工过程), 在此基础上完成具有唯一答案的理解性任务(解题思路相对单一、明确, 但题目和选项中并没有与原文直接对应的信息, 考生解答这类问题仍需要一定的解码和简单推理过程)。	E04L0500C10T1K11 E07L0100A30T1J21 E07N0900C10T1J41 E00L1400A30T1J21 E09N1200C10T1J43 E08H0200C10T1J41 E10L0100C10T1J41 ……	以 E04L0500C10T1K11 为例: 能根据题干线索明确定位在小诗最后一节、结尾句(妈妈不想养狗是一个错误的决定, 因为相较于小狗, 她会更不想要“这”条蛇)简单推导出文中没有明确表达的信息, 即小孩正带一条蛇回家。小诗简短、文字简单易懂。 以 E07L0100A30T1J21 为例: 能根据题干线索定位在材料第2段的英语学习者问题, 并转化原文表述, 选出意思契合的 <i>They are afraid of speaking English.</i>
水平1	-0.98~ -3.33	面对基于阅读材料的或指向基础英语语言知识考查的封闭式问题情景, 能够根据焦点明确的题干线索直接辨认、提取原文信息, 或迅	E03H0400A30T1J21 E09H0100A30T1J21 E12L0700B30T1J45 E00H2030A20T3000 E01N1810A20T3000 E01N1840A20T3000 E11L0700A30T1J21	以 E03H0400A30T1J21 为例: 能根据题干中的明确日期(Oct. 2 nd , 2009), 直接定位短文第3、4句中与奥运会、主办方、人民庆贺直接相关的细节信息, 选出意思正确且关键词与原文一致的正确选项。

续表

水平等级	Rasch难度	水平描述	试题示例	学生表现示例
水平1	-0.98~ -3.33	速关联目标知识(即经历最浅层的思维加工过程),在此基础上完成具有唯一答案的理解性任务。	E03H0500A30T1J21 E01L1000A30T1J21 E08H0100A30T1J21 E07N0700A30T1J21 E03H0500A30T1J21	以 E01N1840A20T3000 为例: 能根据题干中的明确提示词 snowy, 关联相匹配的活动 skiing, 选出正确选项。

单因素方差分析结果表明(见表 2-12), 六个水平之间相伴概率均小于 0.05, 差异显著。

表 2-12 各水平间差异显著性检验结果

水平		均值差	显著性
I	J	I-J	
水平 6	水平 5	1.7492	0.045
水平 5	水平 4	0.3600	0.028
水平 4	水平 3	0.7588	0.000
水平 3	水平 2	0.9303	0.000
水平 2	水平 1	1.3732	0.000

* 显著性水平为 0.05。

采用相邻水平两个难度相邻试题的难度值中值为高水平能力层级的下限和低水平能力层级的上限, 英语学科能力表现的六个水平区间如表 2-13 所示。

表 2-13 各级能力水平对应的试题难度值范围

水平	水平 1	水平 2	水平 3	水平 4	水平 5	水平 6
试题难度值范围	$(-\infty, -0.955)$	$[-0.955, 0.065)$	$[0.065, 1.2)$	$[1.2, 1.435)$	$[1.435, 2.695)$	$[2.695, +\infty]$

第五节 本章小结

英语学科能力指标体系的建构是一个不断发展和完善的过程,该体系由最初的三个一级指标(学习理解、应用实践、迁移创新)和12个二级指标发展为三个一级指标(学习理解、应用实践、迁移创新)和9个二级指标,最终形成了“3×3英语学科能力要素内涵及其表现指标框架”。本章报告了基于早期的三个一级指标(学习理解、应用实践、迁移创新)和12个二级指标而开展的一系列测评研究,其中英语学科能力测试题目的设计紧紧围绕核心内容、核心能力和核心活动等三个核心维度进行,同时研究基于 Rasch 模型对所开发的试题进行了科学的评估,对学生的整体表现情况及其在不同维度下的表现情况进行了精准的分析 and 描述,从而确保了所开发试题的信度,并在试测、调整、修改和正式测的基础上,最终对学生英语学科能力表现水平层级进行了划分。

第三章

英语学科能力 表现的总体评价

本章报告英语学科能力测试在某市 C 区、F 区和 H 区实施的结果，通过数据对这三个区中学生的英语学科能力表现进行总体评价。首先报告 C 区参加测评的不同类别 10 所学校高中学生的总体表现，以及各类学校一级能力指标的总体表现。随后报告 F 区和 H 区不同类别的初中和高中 20 所学校学生的总体能力表现和一级能力指标的表现，并对这两个区的测评结果进行比较。

第一节 英语学科能力测评结果概览

一、C区高中学生英语学科总能力表现

课题组利用单维 Rasch 分析模型，运算出各有效样本在本次测评中的英语学科能力总值(即全卷试题反映出的总体能力值)，由此得到学生的英语学科能力总体表现情况。

从能力均值上看，C区各校高中学生英语学科能力总体表现的测评结果概览如下。

如表 3-1 和图 3-1 所示，21 号校、26 号校、23 号校、24 号校和 22 号校的学校

表 3-1 C 区高中样本英语学科总能力均值

学校类别	学校代码	均值	标准差	学校类别	学校代码	均值	标准差	学校类别	学校代码	均值	标准差
一类校	21 号校	0.95	0.7021	二类校	24 号校	0.58	0.7835	三类校	28 号校	-0.44	0.8640
	22 号校	0.55	0.5697		25 号校	0.30	0.5577		29 号校	0.10	0.7335
	23 号校	0.63	0.6350		26 号校	0.87	0.6698		30 号校	-0.46	0.5512
C 区总样本		0.47	0.7675		27 号校	-0.03	0.8003		31 号校	0.28	0.28

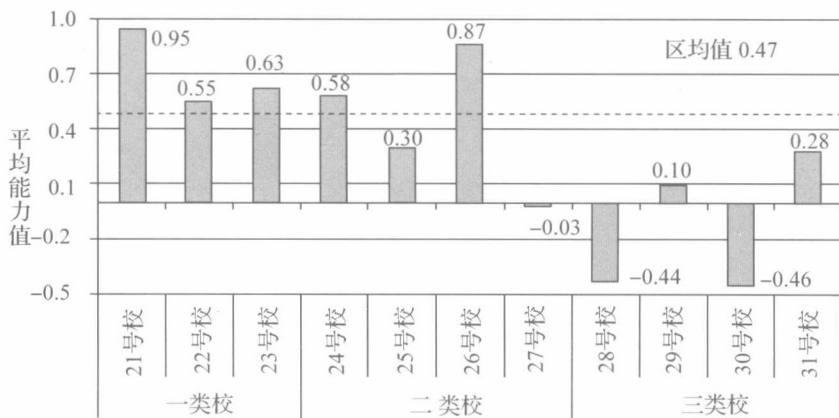


图 3-1 C 区各校高中样本英语学科总能力均值

生英语学科总能力均值高于C区均值，其中，21号校和26号校相对较高；25号校、31号校、29号校、27号校、28号校和30号校总能力都低于C区均值，其中30号校与28号校相对较低。

从图3-2中可以看到，各类别学校之间存在显著的、与学校层次相符的差异，其中一、二类校在12年级差距拉开较大，而二、三类校主要在10年级和11年级具有较明显差距，二类校12年级样本的能力表现优势不再凸显。

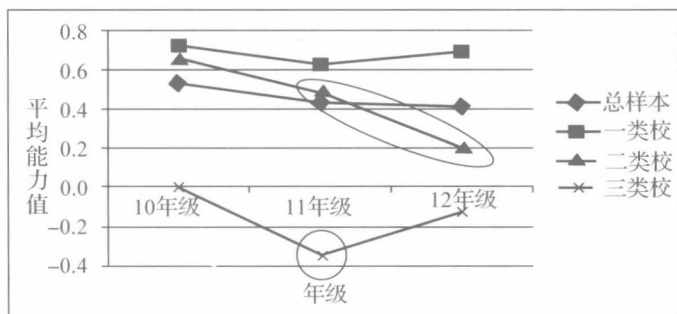


图3-2 C区各年级及各类别学校高中学生英语学科总能力均值

如表3-2和图3-3所示，通过校际比较发现，一类校中21号校(尤其在11年级)学生能力表现显著优于绝大部分学校，个别二类校(如26号校10年级)、三类校(如31号校10年级)学生总能力值接近甚至显著高于上一级别的个别学校。

表3-2 C区各校分年级高中样本英语学科总能力均值

学校类别	学校代码	10 年级		11 年级		12 年级	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
一类校	21 号校	0.84	0.7530	1.00	0.8292	1.03	0.4695
	22 号校	0.85	0.6009	0.46	0.6320	0.44	0.3965
	23 号校	0.48	0.6318	0.58	0.7852	0.81	0.3982
二类校	24 号校	0.84	0.8918	0.29	0.6617	0.53	0.6264
	25 号校	0.40	0.4585	0.28	0.5949	0.19	0.6425
	26 号校	1.10	0.5682	0.85	0.6456	0.54	0.7303
	27 号校	0.10	0.7352	0.49	0.5080	-0.54	0.7721

续表

学校类别	学校代码	10 年级		11 年级		12 年级	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
三类校	28 号校	-0.25	0.7559	-0.94	0.9303	-0.26	0.8587
	29 号校	0.14	0.5615	0.703	0.7825	0.08	0.9774
	30 号校	-0.30	0.4206	-0.46	0.3700	-0.90	0.8972
	31 号校	0.42	0.5591	0.03	0.3610	0.29	0.5542
C 区均值		0.54	0.7641	0.44	0.7944	0.41	0.7396

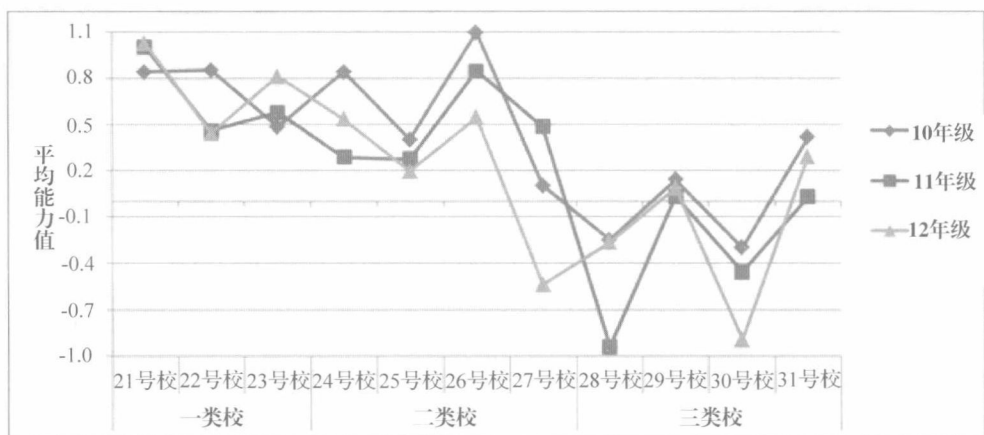


图 3-3 C 区各校各年级高中样本英语学科总能力均值情况

此外，参与本次测评的三个年级总样本之间未表现出英语学科总能力上的明显差距，但是在二、三类校中存在一部分高年级能力均值显著低于低年级的情况；整体来说，如图 3-2 所示本次参测样本中，新升入 10 年级的学生总能力均值相对较高。

二、C 区高中学生各维度学科核心素养能力表现

首先，从能力均值上看，C 区各校高中学生英语学科能力总体表现的测评结果概览如下。

表 3-3 C 区各校高中样本英语学科一级能力均值

学校类别	学校代码	一级能力					
		A 学习理解		B 应用实践		C 迁移创新	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
一类校	21 号校	1.15	0.5926	0.46	0.5476	0.86	0.5332
	22 号校	0.86	0.4857	0.12	0.4675	0.54	0.4514
	23 号校	0.85	0.5376	0.22	0.4882	0.62	0.4747
二类校	24 号校	0.82	0.6447	0.18	0.6338	0.57	0.6137
	25 号校	0.62	0.5030	-0.06	0.4227	0.35	0.4196
	26 号校	1.03	0.5774	0.42	0.5242	0.81	0.5111
	27 号校	0.43	0.6301	-0.31	0.6007	0.11	0.5772
三类校	28 号校	-0.02	0.6907	-0.59	0.6014	-0.18	0.5952
	29 号校	0.38	0.6381	-0.21	0.5695	0.19	0.5556
	30 号校	-0.07	0.4308	-0.61	0.3926	-0.22	0.3795
	31 号校	0.56	0.5096	-0.09	0.4054	0.31	0.4058
C 区总样本		0.74	0.6423	0.08	0.5960	0.49	0.5816

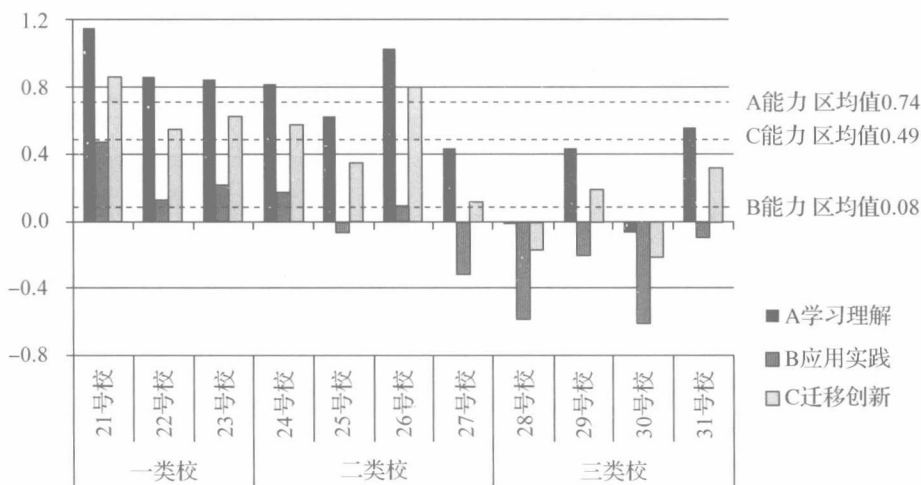


图 3-4 C 区各校高中样本英语学科一级能力均值

表 3-3、图 3-4 呈现了 C 区各测试校学生英语学科一级能力均值情况。在 A 学习理解能力上, 区域均值为 0.74, 一、二类校中除了 25 号校和 27 号校之外均高于区均值; 四所三类校均低于区均值。在 B 应用实践能力上, 区域均值为 0.08, 各学校与区均值的相对差异与 A 能力情况趋同。在 C 迁移创新能力上, 区域均值为 0.49, 各学校与区均值的相对差异与 A、B 能力情况趋同。

三、F 区和 H 区 7—12 年级学生英语学科总能力表现

综合 F 区和 H 区两区 7 至 12 年级全部有效样本的测试结果发现: 两区中学生英语学科能力表现的均值居于水平 3, F 区、H 区各自均值也居于水平 3, 其中 H 区均值明显高于 F 区均值, 特别是在高水平段(水平 4、水平 5、水平 6), 说明 H 区英语学科能力水平较高的中学生多于 F 区; 两区一类校、二类校各自均值居于水平 3, 三类校、四类校均值居于水平 2。详细分布见表 3-4、图 3-5。

表 3-4 两区中学样本英语学科能力表现总水平分布表(人次百分比)

		平均能力值	标准差	平均水平	水平 1 ($-\infty$, -0.955)	水平 2 [-0.955, 0.065)	水平 3 [0.065, 1.2)	水平 4 [1.2, 1.435)	水平 5 [1.435, 2.695)	水平 6 [2.695, $+\infty$)
两区全样本		0.3737	1.27176	3	14.07%	23.90%	35.57%	6.48%	17.52%	2.44%
不同类别学校	一类校	0.9659	1.15352	3	4.05%	15.04%	35.20%	8.73%	31.19%	4.99%
	二类校	0.4361	1.21902	3	11.97%	23.53%	37.82%	7.30%	16.86%	2.52%
	三类校	-0.2319	1.08990	2	23.54%	34.92%	33.77%	3.26%	4.50%	0%
	四类校	-0.2330	1.31433	2	27.97%	26.06%	31.99%	4.03%	9.75%	0.21%
不同区域	H 区	0.5345	1.34729	3	13.51%	19.73%	33.72%	7.21%	22.04%	3.79%
	F 区	0.2087	1.16669	3	14.65%	28.19%	37.48%	5.73%	12.89%	1.06%

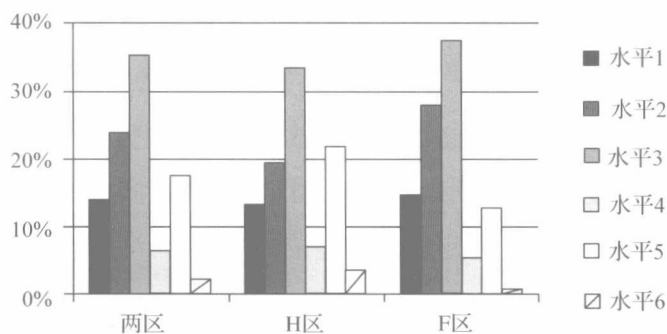


图 3-5 两区中学样本英语学科能力表现总水平分布图(人次百分比)

1. 初中阶段 F 区和 H 区学生英语学科能力表现

表 3-5 呈现了 F 区和 H 区有效样本测试数据, 根据数据可以得出以下结论。

——两区初中全部有效样本的平均能力值为 0.0724, 居于水平 3;

——F 区学校初中学生英语学科能力总水平平均能力值为 -0.0532, 居于水平 2, 即学生整体上能够完成如下任务: 面对基于阅读材料的、封闭式的问题情景, 能够根据焦点明确的题干线索定位材料中相关的少量信息并做简单转化(即经历较粗放的思维加工过程), 在此基础上完成具有唯一答案的理解性任务(解题思路相对单一、明确, 但题目和选项中并没有与原文直接对应的信息, 考生解答

表 3-5 F 区初中阶段样本英语学科能力表现总水平分布表(人次百分比)

		平均能力值	标准差	平均水平	水平 1 ($-\infty, -0.955$)	水平 2 [$-0.955, 0.065$)	水平 3 [$0.065, 1.2$)	水平 4 [$1.2, 1.435$)	水平 5 [$1.435, 2.695$)	水平 6 [$2.695, +\infty$)
两区初中全样本		0.0724	1.2465	3	19.03%	28.09%	35.35%	5.49%	10.73%	1.31%
F 区不同类别学校	一类校	0.4478	1.1280	3	7.08%	27.47%	40.56%	9.65%	12.88%	2.36%
	二类校	-0.0279	1.0954	2	16.99%	35.34%	35.34%	4.93%	7.40%	0%
	三类校	-0.7162	0.9838	2	38.25%	39.34%	20.49%	0.82%	1.10%	0%
不同区域	H 区	0.1616	1.2859	3	18.61%	24.26%	35.73%	6.90%	12.96%	1.54%
	F 区	-0.0532	1.1780	2	19.63%	33.50%	32.83%	5.51%	7.61%	0.92%

注: 7 年级、8 年级、9 年级样本均以第一学期结束、第二学期开学为本次测评时间点

这类问题仍需要一定的解码和简单推理过程)。根据这一情况,可以预计学生能够很好地完成水平 1 的活动;

——H 区学校初中学生英语学科能力总水平平均能力值为 0.1616,居于水平 3,即学生能够做到“面对阅读材料,在相对封闭式的问题情景中,能够搜寻、分析、验证或归纳材料中的多处信息(即经历多轮思维加工过程)并在此基础上完成具有相对唯一或最佳答案的理解性任务”;

——F 区初中有效样本的英语学科能力总表现的平均值低于 H 区,且有多达 53.13% 的学生处于水平 1 和 2。H 区处于水平 1 和 2 的学生百分比为 42.87%,低水平的学生数低于 F 区大约 10 个百分点。两区处于水平 3 的学生百分比很接近(H 区 35.73%; F 区 32.83%),处于水平 4 以上的学生百分比 H 区为 21.4%, F 区 14.04%,差异不是很大。总体看,处在学科能力低水平区的学生占比 F 区要高于 H 区,而高水平区的学生占比 F 区要略低于 H 区,反映出两区学生在英语学科上的总体差异;

——具体看 F 区内三类学校的表现,可以发现, F 区内各类别学校之间存在一定差异。一类校学生英语学科能力表现处于水平 3,而二类校和三类校则处于水平 2,说明不同类校之间存在明显差异; F 区一类校学生英语学科能力总体表现最好,水平 3 以上的学生人数占到了 65.45%,中高水平的人数最多,二类校次之,三类校最差,三类校中处在水平 1 和水平 2 的学生占到测评人数的 77.59%。

2. 高中学段 F 区和 H 区学生英语学科能力表现

高中学段两区学生英语学科能力表现如表 3-6 所示,可以看出:

两区高中全部有效样本的平均能力值为 0.7924,居于水平 3;

F 区高中平均能力值为 0.46,居于水平 3, H 区均值为 1.2943,居于水平 4。换言之, F 区高中有效样本的英语学科能力总表现的平均值低于 H 区, F 区处于中低水平(水平 1、2、3)的学生占到近 75%。H 区处于中低水平的学生人数占比为 43.34%,也可以说, H 区处于高水平段(水平 4、5、6)的学生人数占比超过了 55%,而 F 区高水平段的学生人数仅有 25%。可以看出,高中学段两区

学生的学科能力水平的差距比初中段的差距明显拉大。

根据 F 区的不同类别学校学生学科能力表现看,一类校、二类校各自均值都居于水平 3,三类校居于水平 2。

表 3-6 两区高中学段样本英语学科能力表现情况(人次百分比)

		平均 能力值	标准差	平均 水平	水平 1 ($-\infty$, -0.955)	水平 2 [-0.955, 0.065)	水平 3 [0.065, 1.2)	水平 4 [1.2, 1.435)	水平 5 [1.435, 2.695)	水平 6 [2.695, $+\infty$)
两区高中 全样本		0.7924	1.1853	3	7.19%	18.09%	37.05%	6.71%	26.97%	4.00%
F 区不 同类别 学校	一类校	0.9572	1.1215	3	6.15%	13.44%	33.49%	6.83%	36.67%	3.42%
	二类校	0.4224	0.9860	3	8.63%	21.02%	49.32%	7.28%	13.75%	0%
	三类校	-0.0074	0.9454	2	14.65%	34.55%	44.16%	3.89%	2.75%	0%
不同 区域	H 区	1.2943	1.1338	4	3.15%	10.53%	29.66%	7.87%	40.56%	8.23%
	F 区	0.4600	1.0990	3	9.86%	23.1%	41.94%	5.93%	17.96%	1.20%

注:10 年级、11 年级、12 年级样本均以第一学期结束、第二学期开学为本次测评时间点

四、F 区和 H 区 7—12 年级学生核心能力二级指标表现

课题组利用多维 Rasch 分析模型,运算出各有效样本在本次测评中的英语学科学习理解能力、应用实践能力、迁移创新能力的系列数值,由此得到学生的英语学科一级能力的表现情况(见表 3-7)。

表 3-7 两区中学样本英语学科 A、B、C 一级能力和 A1—C3 二级能力均值统计

		A				B					C		
		A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3
平均 得分率	两区	28%	74%	73%	63%	29%	26%	44%	33%	29%	29%	34%	30%
	H 区	29%	76%	77%	65%	30%	27%	45%	34%	30%	28%	34%	30%
	F 区	27%	71%	68%	62%	28%	24%	44%	32%	28%	28%	32%	30%
平均 能力值	两区	0.7614				0.4787					0.4292		
	H 区	0.9095				0.5037					0.4365		
	F 区	0.6094				0.453					0.4217		

总体看，H区和F两区中学阶段全样本在A、B、C一级能力上的均值体现出 $A > B > C$ ，H区、F区各自总均值也体现出同一趋势。换言之，两区中学生在英语学习中的学习理解能力高于应用实践能力，应用实践能力高于迁移创新能力——这与课题组的理论预期相符，也反映出A、B、C能力试题对于中学生来说难度逐渐增大。观察两区中学学段的能力均值对比图(见图3-6)可以发现：两区学生在A能力上的均值差异最大，B能力次之，C能力均值在整体上比较相近，两区差异不大。分析差异原因主要有两个：一是B能力有些考点在写作任务中考察，相较于C能力，有些推理判断题较难；二是从学校实际教学情况看，各学校普遍对于B能力训练的较少。

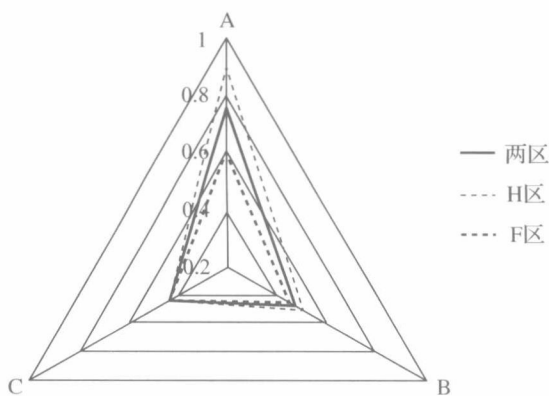


图 3-6 两区中学样本英语学科 A、B、C 一级能力均值对比图

由图 3-7 可以看出，除 C3 能力外，H 区学生在其他二级能力要素上的表现均高于 F 区，其中在 A2 和 A3 上的优势明显。

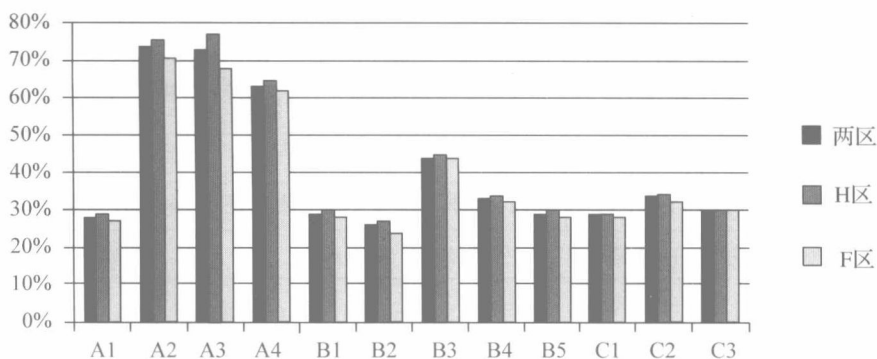


图 3-7 两区中学样本英语学科 A1-C3 二级能力均值对比图

就初中学段而言, H区、F区初中学生的英语学科一级能力即A学习理解能力、B应用实践能力、C迁移创新能力均表现出显著差异。H区初中学生的英语学科三个一级能力表现均显著高于F区初中学生, 并且在A能力上, H区初中学生的平均能力水平显著高于两区初中学段平均水平(如表3-8所示)。

表3-8 两区初中学段样本英语学科一级能力和二级能力均值统计

		A能力				B能力					C能力		
		A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3
平均 得分率	两区	23%	69%	75%	54%	33%	29%	55%	29%	42%	50%	31%	45%
	H区	24%	71%	77%	58%	35%	29%	58%	34%	42%	53%	34%	43%
	F区	21%	68%	71%	49%	30%	29%	45%	50%	23%	42%	28%	48%
平均 能力值	两区	0.4259				-0.3185					-0.1146		
	H区	0.5428				-0.2535					-0.0364		
	F区	0.2614				-0.4097					-0.2245		

就高中学段而言, 单因素组间方差分析结果显示(见表3-9), H区、F区高中学生的英语学科一级能力, 即A学习理解能力、B应用实践能力、C迁移创新能力均表现出显著差异。无论是基于区域总样本或分年级样本进行比较, H区高中学生的英语学科三个一级能力表现均显著高于F区高中学生, 并且显著高于两区高中平均水平。

表3-9 高中学段两区样本英语学科一级能力表现区际比较

		两区		H区		F区		F	Post Hoc
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差		
A能力	总样本	1.1448	1.08638	1.5172	1.02132	0.8495	1.04539	77.874*	H>两区 H>F
	10 年级	0.8840	1.1071	1.2572	0.9478	0.5333	1.1327	29.073*	
	11 年级	1.1591	1.0084	1.3604	0.9064	0.9939	1.0583	8.255*	
	12 年级	1.3642	1.0838	1.9507	1.0665	0.9771	0.9081	62.099*	

续表

		两区		H 区		F 区		F	Post Hoc
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差		
B 能力	总样本	0.1513	1.1744	0.6044	1.1696	-0.2079	1.0476	99.911*	H>两区 H>F
	10 年级	-0.0292	1.1756	0.3656	1.0390	-0.4003	1.1774	28.860*	
	11 年级	0.1245	1.1362	0.4330	1.1287	-0.1286	1.0802	15.487*	
	12 年级	0.3347	1.1806	1.0289	1.2297	-0.1235	0.8889	74.785*	
C 能力	总样本	0.4119	1.0410	0.8105	1.0200	0.0958	0.9449	98.372*	
	10 年级	0.2105	1.0397	0.5756	0.9035	-0.1326	1.0439	31.715*	
	11 年级	0.4003	0.9899	0.6519	0.9515	0.1938	0.9745	13.521*	
	12 年级	0.6007	1.0520	1.2186	1.0824	0.1929	0.8047	74.590*	

* $p < 0.05$

第二节 本章小结

从上述英语学科能力测试在某市 C 区、F 区和 H 区实施的结果来看，C 区高中生英语学科总能力表现情况表明参加测评的各类别学校之间存在显著的、与学校层次相符的差异，其中一、二类校在 12 年级拉开较大差距，而二、三类校主要在 10 年级和 11 年级具有较明显差距，二类校 12 年级样本的能力表现优势不再凸显。C 区各类学校一级能力指标的总体表现情况为：在 A 学习理解能力上，区域均值为 0.74，一、二类校中除了 25 号校和 27 号校之外均高于区均值，四所三类校均低于区均值；在 B 应用实践能力上，区域均值为 0.08，各学校与区均值的相对差异与 A 能力情况趋同；在 C 迁移创新能力上，区域均值为 0.49，各学校与区均值的相对差异与 A、B 能力情况趋同。此外，F 区和 H 区 7 至 12 年级学生英语学科能力表现的均值居于水平 3，H 区英语学科能力水平较高的中学生要多于 F 区；两区一类校、二类校各自均值居于水平 3，三类校、四类校均值居于水平 2，两区高中学段学生的学科能力水平的差距比初中学段的差距明显拉大。

第四章

英语学科核心能力—— 聚焦阅读和写作能力表现

本章选择英语语言学习的四项技能“听”“说”“读”“写”中的“读”和“写”两项学科特定活动，针对活动内容，结合能力维度（即学习理解、应用实践、迁移创新的心智水平属性）开发了更加贴近语言学科特点的能力指标体系。在本轮测评中，选用的测评工具主要侧重考查阅读、写作两项能力，试卷多由“阅读理解”类试题和写作试题组成。参加测评的学校和学生来自某市C区、F区、H区。本章首先阐释阅读能力表现的指标框架，之后报告和讨论测评结果。

第一节 阅读能力表现研究

阅读能力表现研究主要依托“阅读能力表现框架”，该框架是“英语学科能力要素内涵及其表现指标框架”在学科特定活动“阅读”的具体化(见表 4-1)。阅读能力的一级指标仍然分为学习理解、应用实践及迁移创新三个部分(分别标记为 I、J、K)，不同的一级能力有不同的任务类型。学习理解能力包括积累知识和投入阅读两种任务类型。其中积累知识包括积累英语语言知识、阅读策略知识、英语文体知识及文化背景知识，对应的二级能力要素是记忆能力。投入阅读包括阅读兴趣和阅读习惯两个方面。应用实践包括 5 个具体的任务类型，分别是朗读吟诵、检索细节、提炼整合、解读信息及运用资源，也对应不同的二级能力要素。迁移创新包括推导想象、反思评价、阅读欣赏三个任务类型，其中推导想象对应 C1 推理判断能力，反思评价对应 C3 批判评价能力。

一、阅读能力表现指标

表 4-1 中小學生英語學科核心活動主題閱讀能力表現框架

能力水平	任务类型	能力表现指标描述	对应能力要素
学习理解 I	I-1 积累知识 (<i>accumulating reading-related knowledge</i>)	<p>I-1-1. 英语语言知识：能激活与阅读材料主题相关的词汇、语法(如时态、句式结构等)、功能、话题等知识；</p> <p>I-1-2. 阅读策略知识：能列举常用的英语阅读策略，如圈画关键词、寻找段落话题句、根据上下文推测生词词义等；</p> <p>I-1-3. 英语文体知识：能识别不同文体的特征，如记叙文、说明文、议论文、信件、新闻报道、诗歌等；</p> <p>I-1-4. 文化背景知识：能陈述与特定话题、特定情境相关的中外文化知识，如历史地理、风土人情、价值观念等。</p>	A2 记忆

续表

能力水平	任务类型	能力表现指标描述	对应能力要素
学习理解 I	I-2 投入阅读 (<i>engaging with reading</i>)	I-2-1. 阅读兴趣: 能重视英语阅读, 感到有兴趣、有动力并享受阅读, 所阅读的题材和体裁广泛; I-2-2. 阅读习惯: 能坚持课外阅读英语, 阅读量在中学阶段随年级增长, 累计达到 40000 至 300000 词以上。	
应用实践 J	J-1 朗读吟颂 (<i>reading aloud & chanting</i>)	J-1-1. 能连贯、流畅地朗读英语文段; J-1-2. 能有韵律地吟颂英语小诗、吟唱英语歌谣。	
	J-2 检索细节 (<i>retrieving information</i>)	J-2-1. 能扫读英语图表或文段, 提取所需的细节信息。	A3 提取信息
	J-3 提炼整合 (<i>integrating information</i>)	J-3-1. 领悟主旨: 浏览英语文本, 勾画关键词和话题句, 概括段落大意和全篇主旨; J-3-2. 搭建架构: 整合相关段落内容, 归纳篇章结构, 如记叙文基于时序的结构、议论文基于论点和论据的结构等。	A4 概括 B5 整合信息
	J-4 解读信息 (<i>interpreting information</i>)	J-4-1. 能根据上下文、构词法、特定情境等线索解释或推断阅读材料中生词和难句的含义; J-4-2. 能通过对比、计算、排列等方式加工图表信息, 阐释含义; J-4-3. 能根据文中线索解读作者的意图和态度; J-4-4. 能分辨文中的事实和观点、论点和支撑细节等信息; J-4-5. 能结合材料中的实例(如, 衔接词)阐明信息、语句或段落之间的逻辑关系, 如因果、转折、并列/次序、目的与手段等。	B1 解释意义 C1 推理判断 B5 整合信息 B4 论证观点 B3 分析因果
	J-5 运用资源 (<i>manipulating resources</i>)	J-5-1. 利用工具书: 能查询辞典, 根据任务需要选用恰当的词汇或词条释义, 解决语言疑难问题; J-5-2. 利用多媒体资源: 能从图书馆、网络等多种媒体获取信息。	
迁移创新 K	K-1 推导想象 (<i>making inferences</i>)	K-1-1. 根据文中线索推导或想象后文内容, 如事件的发展和可能的结局。	C2 预测想象

续表

能力水平	任务类型	能力表现指标描述	对应能力要素
迁移创新 K	K-2 反思评价 (<i>reflecting on & evaluating</i>)	K-2-1. 材料内容: 能结合读者原有知识、经验和个人观点, 评价材料中的信息(如某观点、某论据)是否正确、合理、可信, 是否有效地说明问题, 是否符合伦理道德标准; K-2-2. 材料形式: 能结合读者原有知识、经验和个人观点, 评价材料中的语言风格(如正式与非正式)、遣词用句和篇章结构等是否符合特定文体特点, 是否应和了作者意图和态度。	C3 批判评价
	K-3 阅读欣赏 (<i>reading for appreciation</i>)	K-3-1. 阅读陌生话题、文体类别不熟悉, 篇幅长, 语言难的英文材料, 如 19 世纪的英美诗歌。	

二、阅读能力水平表现

1. C 区高中英语学科阅读能力的表现研究

课题组将 C 区测评工具中考查阅读能力的试题和学生答卷数据摘出, 共计 44 道题项, 然后利用单维 Rasch 测量模型展开分析。

(1) 测评工具质量评估

根据单维 Rasch 模型给出的试题参数, 阅读能力测评工具的总信度为 0.98, 学生信度为 0.73, 信度比较高(见图 4-1)。

PERSON									
	728	INPUT	728	MEASURED	INFIT		OUTFIT		
	TOTAL	COUNT	MEASURE	REALSE	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	20.6	22.0	.70	.41	1.01	.0	1.01	.01	
S.D.	6.5	1.8	.82	.09	.39	1.0	.52	1.01	
REAL RMSE	.42	TRUE SD	.70	SEPARATION	1.65	PERSON RELIABILITY		.73	
ITEM									
	44	INPUT	44	MEASURED	INFIT		OUTFIT		
	TOTAL	COUNT	MEASURE	REALSE	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD	
MEAN	340.7	364.4	.00	.12	.99	.0	1.02	.11	
S.D.	256.2	198.0	.98	.04	.10	1.5	.24	1.91	
REAL RMSE	.13	TRUE SD	.97	SEPARATION	7.39	ITEM RELIABILITY		.98	

图 4-1 C 区阅读素养测评工具信度

表 4-2 阅读能力试题细目表与水平等级划分情况
(按试题难度由高至低排序)

分析序号	活动类型	水平等级	试题难度	题目编码	试题内容标签	阅读活动能力指标	任务类型	三级指标	对应能力要素
30	阅读	4	2.26	E11L1300840T1J44	多选: 根据论点选择论据	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-4	B4 论证观点
33	阅读	4	1.55	E12H1500BS0T1J32	排序: 根据原文排列法庭程序	J 应用实践	J3 提炼整合	J-3-2	B5 整合信息
31	阅读	4	1.46	E12H1300840T1J44	多选: 根据论点选择论据	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-4	B4 论证观点
28	阅读	4	1.15	E10L0732840T1J44	简答: 基于原文线索论证所推荐的电影	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-4	B4 论证观点
44	阅读	4	1.15	E11N1700C30T1K21	简答: 评判原文三条节水建议是否可行	K 迁移创新	K2 反思评价	K-2-1	C3 批判评价
43	阅读	4	1.09	E10H1320C20T1K11	填空: 提出三条文中未提到的孔子相关信息	K 迁移创新	K1 推导想象	K-1-1	C2 预测想象
2	阅读	4	1.05	E10H1200A20T1I14	填空: 写出三对中外城市与地标	I 学习理解	I1 积累知识	I-1-4	A2 记忆
29	阅读	4	0.96	E11L1000840T1J44	单选: 画线要论证的要点	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-4	B4 论证观点
20	阅读	4	0.92	E10H1100B10T1J41	简答: 解释 landmark 含义	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-1	B1 解释意义
26	阅读	3	0.77	E10L0712840T1J44	简答: 基于原文线索论证所推荐的电影	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-4	B4 论证观点
19	阅读	3	0.75	E12H1000A40T1J31	单选: 选出最佳标题	J 应用实践	J3 提炼整合	J-3-1	A4 概括
41	阅读	3	0.73	E12H1100C10T1J41	单选: 解释、推测 take the pledge 含义	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-1	C1 推理判断
15	阅读	3	0.65	E12H1400A30T1J21	匹配: 对应法庭人物与行为	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
42	阅读	3	0.50	E12H1200C10T1J43	单选: 推导图章隐藏信息	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-3	C1 推理判断
38	阅读	3	0.49	E11H0800C10T1J41	单选: 解释 get back on your feet 含义	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-1	C1 推理判断
23	阅读	3	0.47	E11L1200830T1J4S	单选: 找出部分消防车刷黄色漆的原因	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-5	B3 分析因果
27	阅读	3	0.44	E10L0722840T1J44	简答: 基于原文线索论证推荐电影的意见	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-4	B4 论证观点
13	阅读	3	0.41	E10L0731A30T1J21	匹配: 根据人物介绍和影评推荐一部电影	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
21	阅读	3	0.39	E11N1500810T1J41	简答: 解释 there is some good news 含义	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-1	B1 解释意义
9	阅读	3	0.27	E10H0100A30T1J21	单选: 选出英国人不会对居所做的事	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
1	阅读	3	0.20	E10H0800A20T1I14	单选: 圈出原文城市所在的大陆	I 学习理解	I1 积累知识	I-1-4	A2 记忆

续表

分析序号	活动类型	水平等级	试题难度	题目编码	试题内容标签	阅读活动能力指标	任务类型	三级指标	对应能力要素
14	阅读	2	0.08	E11H0600A30T1J21	单选：找出手术后的事	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
18	阅读	2	-0.01	E12L0300A40T1J31	单选：根据多细节概括房地产中介的行为	J 应用实践	J3 提炼整合	J-3-1	A4 概括
17	阅读	2	-0.06	E11L0900A40T1T31	单选：选择最佳标题	J 应用实践	J3 提炼整合	J-3-1	A4 概括
39	阅读	2	-0.06	E11L1100C10T1J43	单选：基于原文推断正确选项	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-3	C1 推理判断
34	阅读	2	-0.1	E11N1400C10T1J43	简答：根据线索补写一句话	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-3	C1 推理判断
16	阅读	2	-0.16	E10H1310A40T1J31	填空：概括文中提及的孔子信息	J 应用实践	J3 提炼整合	J-3-1	A4 概括
36	阅读	2	-0.40	E10H0400C10T1J41	单选：推测最后一句的含义	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-1	C1 推理判断
11	阅读	2	-0.42	E10L0711A30T1J21	匹配：根据人物介绍和影评推荐一部电影	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
40	阅读	2	-0.47	E12L0400C10T1J43	单选：推导写信目的——通知搬家消息	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-3	C1 推理判断
25	阅读	2	-0.52	E12L0200830T1J45	单选：分析父母信中提及某句话的原因	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-5	B3 分析因果
32	阅读	2	-0.57	E11H0T00BS0T1J32	单选：按顺序排列生活故事	J 应用实践	J3 提炼整合	J-3-2	B5 整合信息
35	阅读	2	-0.78	E10H0300C10T1J41	单选：推测 self-contained room 的样子	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-1	C1 推理判断
37	阅读	2	-0.78	E10L0600C10T1K11	单选：推测小诗结尾隐含的信息	K 迁移创新	K1 推理想象	K-1-1	C2 预测想象
4	阅读	1	-0.79	E10H0920A30T1J21	判断：True/False(卢浮宫)	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
3	阅读	1	-0.92	E10H0910A30T1J21	判断：True/False(西方文明诞生地)	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
10	阅读	1	-0.93	E10H0200A30T1J21	单选：英国年轻人搬家选择	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
12	阅读	1	-0.96	E10L0721A30T1J21	匹配：根据人物介绍和影评推荐一部电影	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
8	阅读	1	-1.02	E10H1030A30T1J21	匹配：图片与文段	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
6	阅读	1	-1.41	E10H1010A30T1J21	匹配：图片与文段	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
7	阅读	1	-1.59	E10H1020A30T1J21	匹配：图片与文段	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
5	阅读	1	-1.85	E10H0930A30T1J21	判断：True/False(马德里位置)	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
24	阅读	1	-1.88	E12L0100B30T1J4S	单选：解析父母定居南方的原因	J 应用实践	J2 检索细节	J-2-1	A3 信息提取
22	阅读	1	-2.04	E10L0S00B30T1J4S	单选：解析不养小狗的原因	J 应用实践	J4 解读信息	J-4-5	B3 分析因果

其次,综合考虑试题难度值、相应的学科能力指标、阅读能力指标、题型、阅读篇目长度和难度等因素,通过逻辑分析、多轮论证,划定水平等级。

再次,使用 SPSS20.0 对各临近水平进行单因素方差分析,检验得出各水平之间存在显著性差异, p 值均小于 0.05(见表 4-3)。

表 4-3 阅读素养测试题各水平间差异显著性检验结果

高水平(I)	低水平(J)	均值差(I-J)	显著性
4	3	1.01208	0.000
3	2	0.83276	0.000
2	1	0.78194	0.002

然后,确定各水平所对应的试题难度值范围,将本次测试中学生在阅读活动上的能力表现划分为四个水平,并阐述各水平的含义(见表 4-4)。

表 4-4 阅读素养水平等级区间与含义

水平等级	难度/能力区间	水平含义(高水平涵盖低水平表现)
水平 4	≥ 0.845	能阅读一般长度(中高考常见篇幅)、话题较不熟悉的英文语篇,综合加工文章信息(如推导想象、反思评价等),完成题型较新颖、答案较开放的读写结合类任务。
水平 3	$[0.14, 0.845)$	能阅读一般长度/难度(中高考常见篇幅)的英文语篇,较深层次加工文章信息(如基于文中线索做出复杂推断、概括等)。
水平 2	$[-0.785, 0.14)$	能阅读一般长度/难度(中高考常见篇幅)的英文语篇,粗略加工文章信息(如基于文中线索做出简单推断)。
水平 1	< -0.785	能阅读较简短的英文语篇,直接提取细节信息。

由于各试题的难度值不是连续数值,因此相邻水平层级的试题难度值范围不连续。为了解决这一问题,课题组采用相邻水平两个难度相邻试题的难度值平均数作为高水平能力层级的下限和低水平能力层级的上限。

最后,根据 C 区各样本在英语学科阅读活动中的能力表现值,确定各样本所属的能力表现水平等级,进而得出不同类别样本在各水平等级上的人次百分比。此外,也可以根据某一类样本的能力均值(如 C 区高一样本在阅读活动中的能力

表现均值), 确定该类样本在阅读活动中的能力表现属于哪一个水平等级。

(3) 各类别样本在阅读活动中的能力表现概览

表 4-5 呈现了 C 区高中学段各类别学校和各校不同年级样本在英语学科阅读活动中的能力表现情况, 包括能力均值、平均水平和各水平等级上的人次百分比。

表 4-5 C 区高中各类别样本在阅读活动中的能力表现情况

样本类型	年级	均值	标准差	平均水平	水平 1 < -0.785	水平 2 [-0.785, 0.14)	水平 3 [0.14, 0.845)	水平 4 ≥ 0.845	
C 区 高中样本	10	0.6847	0.8996	3	4.4%	21.9%	29.3%	44.4%	
	11	0.7991	0.8026	3	3.4%	12.9%	31.3%	52.4%	
	12	0.6106	0.7089	3	5.3%	13.3%	41.3%	40.0%	
一类校	10	0.9741	0.8781	4	0.0%	17.6%	26.5%	55.9%	
	11	1.0486	0.7901	4	2.6%	6.1%	24.3%	67.0%	
	12	0.8697	0.4507	4	0.0%	6.0%	40.5%	53.4%	
二类校	10	0.7598	0.8617	3	5.5%	14.7%	26.6%	53.2%	
	11	0.7617	0.5970	3	0.0%	14.0%	37.2%	48.8%	
	12	0.4138	0.8029	3	7.6%	22.8%	39.2%	30.4%	
三类校	10	0.0456	0.6744	2	10.2%	42.4%	39.0%	8.5%	
	11	0.0031	0.8121	2	15.6%	34.4%	40.6%	9.4%	
	12	0.1267	0.8521	2	20.0%	16.7%	50.0%	13.3%	
一类校	21 号校	10	1.1561	1.0332	4	0.0%	12.1%	27.3%	60.6%
		11	1.2085	0.7765	4	3.7%	7.4%	11.1%	77.8%
		12	1.1530	0.5152	4	0.0%	3.7%	11.1%	85.2%
	22 号校	10	1.1229	0.6792	4	0.0%	14.7%	11.8%	73.5%
		11	1.0455	0.7222	4	2.0%	8.2%	22.4%	67.3%
		12	0.6874	0.3789	3	0.0%	12.0%	46.0%	42.0%
	23 号校	10	0.6580	0.8252	3	0.0%	25.7%	40.0%	34.3%
		11	0.9418	0.8784	4	2.6%	2.6%	35.9%	59.0%
		12	0.9074	0.3818	4	0.0%	0.0%	53.8%	46.2%

续表

样本类型		年级	均值	标准差	平均水平	水平 1 <-0.785	水平 2 [-0.785, 0.14)	水平 3 [0.14, 0.845)	水平 4 ≥0.845
二类校	24 号校	10	0.8690	0.8992	4	10.0%	6.7%	23.3%	60.0%
		11	0.6487	0.5702	3	0.0%	17.4%	34.8%	47.8%
		12	0.6975	0.6404	3	0.0%	25.0%	35.0%	40.0%
	25 号校	10	0.6593	0.6450	3	0.0%	20.7%	34.5%	44.8%
		11	0.5692	0.5490	3	0.0%	20.8%	41.7%	37.5%
		12	0.5215	0.6832	3	0.0%	20.0%	45.0%	35.0%
	26 号校	10	1.1387	0.7568	4	0.0%	6.7%	23.3%	70.0%
		11	1.0304	0.6108	4	0.0%	4.0%	36.0%	60.0%
		12	0.6540	0.7995	3	10.0%	15.0%	30.0%	45.0%
	27 号校	10	0.1735	0.9361	3	15.0%	30.0%	25.0%	30.0%
		11	0.7979	0.5719	3	0.0%	14.3%	35.7%	50.0%
		12	-0.2511	0.7484	2	21.1%	31.6%	47.4%	0.0%
三类校	28 号校	10	0.0283	0.9170	2	16.7%	22.2%	50.0%	11.1%
		11	-0.6560	0.7926	2	40.0%	50.0%	10.0%	0.0%
		12	0.0470	0.8286	2	20.0%	20.0%	50.0%	10.0%
	29 号校	10	-0.0594	0.6065	2	18.8%	43.8%	31.3%	6.3%
		11	0.2967	0.8408	3	11.1%	11.1%	66.7%	11.1%
		12	0.3830	0.9607	3	10.0%	10.0%	60.0%	20.0%
	30 号校	10	-0.1664	0.3291	2	0.0%	81.8%	18.2%	0.0%
		11	-0.0080	0.3859	2	0.0%	80.0%	20.0%	0.0%
		12	-0.6325	0.8505	2	75.0%	0.0%	25.0%	0.0%
	31 号校	10	0.3543	0.5169	3	0.0%	35.7%	50.0%	14.3%
		11	0.5038	0.4499	3	0.0%	12.5%	62.5%	25.0%
		12	0.3383	0.4701	3	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%

就 C 区参与本次测评的总样本而言, 10 年级、11 年级和 12 年级样本的阅读能力平均水平都处于水平 3。换言之, 整体上看, C 区高中各年级学生能够阅读

一般长度或难度的英文语篇(参考中高考常见篇幅),并能够做到较深层次加工文章信息,例如基于文中线索做出复杂推断、概括等。

各年级达到水平3和4的样本比例为73%至84%左右,即学生在阅读活动中的能力表现居于高水平的样本比例较大。在各年级之间,基本呈现出低水平人次比例逐年级减少(主要见水平2)、高水平人次比例有所增加(水平3和水平4)。其中,11年级居于高水平的比例相对最大。

(4) 基于不同类校变量的阅读能力表现水平分布情况

以学校类别为自变量,C区高中一、二、三类校各年级样本在4个基于阅读活动的的能力表现水平人次百分比如图4-3所示。

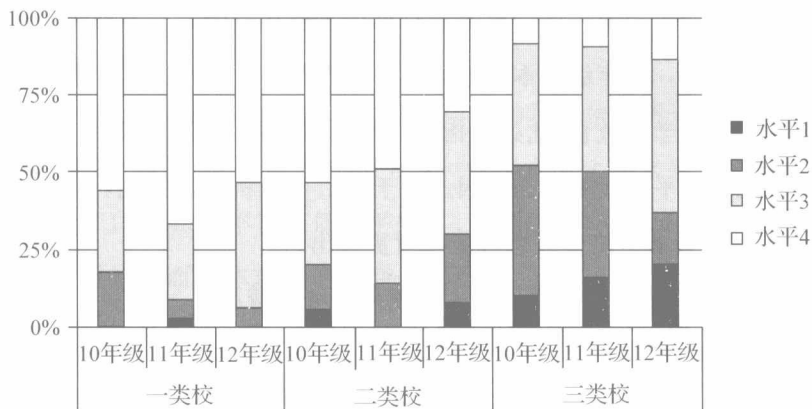


图 4-3 C区高中各类学校样本阅读活动能力表现水平分布情况

从整体上看,C区高中各类校在高水平和低水平上的人次分布符合校类差异,即一类校各年级处于水平3和水平4的人次比例最高,二类校比例次之,三类校最低。并且,前两类学校的高水平人次比例相对接近,与三类校拉开了较大差距。

一类校内部各年级的人次比例基本呈现出高水平比例随年级增加、低水平比例相应减少的趋势。其中,11年级居于水平4的人次比例达到最高(67%);12年级中,水平4的比例低于11年级,但水平3的比例加大,且低水平(水平1和水平2)的比例减少。由此可知,C区一类校中11年级、12年级样本的阅读能力

发展相对突出。

三类校的比例变化趋势与一类校相似，12 年级居于高水平的人次比例最高，但年级间的增长幅度主要体现在水平 3 上，水平 4 所占比例有所提升但始终较小。相应地，居于低水平的人次比例逐年级减少，但值得注意的是，该趋势主要体现在水平 2 的变化上，居于水平 1 的人次比例反而随年级增加而递增。居于较高水平（水平 3 和水平 4）和最低水平（水平 1）的人次比例同步增多，由此可知，C 区三类校学生在阅读能力上的两极分化逐渐加剧，12 年级情况最凸显。

此外，值得关注的是，二类校的比例变化趋势与一、三类校基本相反，尤其居于水平 4 的学生比例逐年级缩减；水平 3 的比例在 11 年级有所增加，但在 12 年级和水平 4 的变化趋势一样，比例相对更少。究其原因，一方面可能在于本次测评采用横向取样，各年级样本的能力本身就有差异；另一方面，各年级样本在前一学年所经历的学校教育（此处特指英语学科阅读能力相关的教育教学）也可能是促成年级之间水平比例不同的原因。基于第二个分析可以推论，C 区二类校中 11 年级学生的阅读能力培养效果可能相对更突出。

（5）基于校际变量的阅读活动能力表现水平分布情况

以各测试学校为自变量，各学校各年级样本在 4 个阅读活动能力表现水平上的人次百分比如图 4-4 所示。本节分析以 C 区各年级样本量均达到 30 人次的 22 号校、23 号校为例（图中虚线方框标示）。

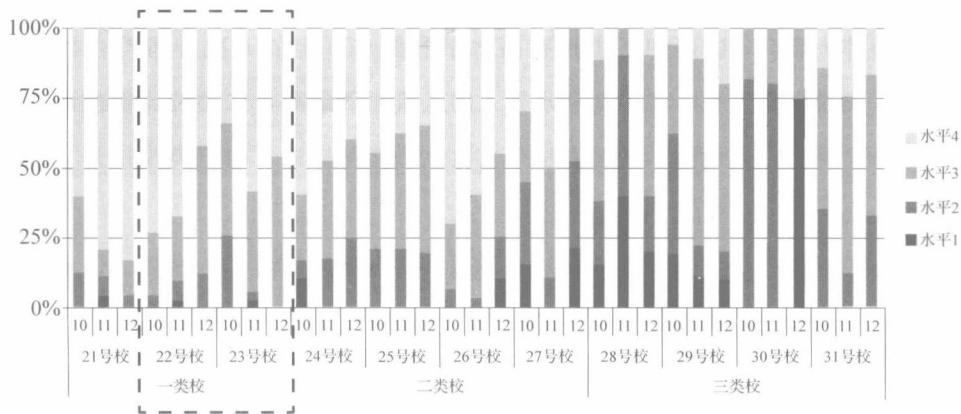


图 4-4 C 区高中各学校样本的阅读活动能力表现水平分布情况

从 22 号校的数据看, 12 年级学生的英语学科阅读能力均值位于水平 3; 10 年级、11 年级均位于水平 4(相关数据见表 4-5)。从人次比例上看, 10 年级、11 年级居于水平 4 的样本分别达到 73.5%、67.3%, 说明两个年级大部分学生已能够胜任本次测评中最高水平 4 的阅读任务, 即“能够阅读一般长度(参考中高考常见篇幅)、话题较不熟悉的英文语篇, 综合加工文章信息(如推导想象、反思评价等), 完成题型较新颖、答案较开放的读写结合类任务”; 同时, 可以推断, 这部分学生能够较好地完成水平 1—3 的阅读任务。但在 12 年级中, 居于水平 3 的样本占较大比例(46%), 达到水平 4 的样本比例次之。从年级间各水平比例变化来看, 水平 4 的人次比例逐年减低, 水平 3 的人次比例逐年增加。综上, 22 号校 10 年级样本中阅读活动能力居于最高水平的人次比例最大, 随年级升高, 中段学生比例明显增多。

从 23 号校的数据看, 11 年级、12 年级学生的英语学科阅读能力均值位于水平 4, 10 年级位于水平 3。从人次比例上看, 位于水平 1 和水平 2 的样本比例明显随年级减少, 12 年级已不存在低水平样本。但位于水平 3 和 4 的样本比例在年级间并非同步增长, 而是体现不同的变化趋势。其中, 11 年级居于水平 4 的样本比例最高(59%)且与水平 3 的比例拉开了 23.1% 的差距; 12 年级中, 水平 3 比例相对最高, 且与水平 4 的比例相对持平(差距约 7.6%)。综上, 23 号校 11 年级学生的阅读活动能力更为突出, 随年级升高, 中段学生相对增多。

2. F 区和 H 区初中学生样本在英语学科阅读活动中的能力表现研究

从内容主题能力表现来看(见表 4-6), F 区初中总均值在生活、自然与环境、历史与社会主题下依次低于 H 区初中总均值和两区初中总均值, 但是随着年级进阶, 两区差距呈现逐步缩小的趋势。

表 4-6 F 区和 H 区初中样本英语学科阅读活动中各主题能力表现均值

	年级	内容主题能力均值			活动主题能力均值
		生活	自然与环境	历史与社会	阅读
两区平均	7	-0.0207	0.1495	-0.1087	0.1907
	8	0.0475	0.2031	0.0662	0.3849
	9	0.1615	0.3563	0.2180	0.4103
	总计	0.1883	0.7089	0.1755	0.9859
H 区	7	0.0849	0.3389	0.0962	0.3731
	8	0.0826	0.2645	0.1599	0.5389
	9	0.1748	0.4578	0.3740	0.5989
	总计	0.3423	1.0612	0.6301	1.5109
F 区	7	-0.2158	-0.2002	-0.4870	-0.1461
	8	-0.0073	0.1076	-0.0797	-0.1461
	9	0.1509	0.2751	0.0930	0.2593
	总计	-0.0722	0.1825	-0.4737	-0.0329

从活动主题能力表现来看(见表 4-7), 阅读活动能力均值上呈现出 H 区高于两区总均值, 并高于 F 区初中总均值的趋势; 进一步分析可以看出, H 区初中各年级学生在阅读主题上的能力均值都高于 F 区各对应年级, 并且呈现出具有统计学意义的显著差异, 说明 H 区初中学生的阅读能力表现在两区之中具有明显优势。但也应当注意, 学生进入 8、9 年级, 两区均值差逐渐缩小, 一定程度上也说明 H 区初中 8、9 年级学生的阅读能力表现优势有所减弱, F 区初中 8、9 年级学生的阅读能力表现有所加强。

数据表明, 尽管 H 区在生源上表现出比 F 区的明显优势, 但是 F 区的初中教研员和教师经过努力, 在总体阅读教学方面帮助学生逐步缩小了与 H 区的差距, 体现出 F 区在阅读教学方面具有一定的加工能力的优势。

表 4-7 F 区和 H 区初中英语学科阅读活动中各主题能力均值差

	能力平均值比较								
	年级	生活		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
两区均值比较	7	0.3007	0.000	0.5391	0.000	0.5832	0.000	0.5192	0.000
	8	0.0899	0.172	0.1569	0.070	0.2396	0.002	0.3937	0.000
	9	0.0239	0.765	0.1828	0.192	0.2810	0.006	0.3396	0.001
	总计	0.4145	0.937	0.8788	0.262	1.1038	0.008	0.82253	0.001
H 区与两区均值	7	0.1057	0.088	0.1895	0.011	0.2049	0.002	0.1824	0.012
	8	0.0352	0.501	0.0614	0.371	0.0938	0.125	0.1541	0.023
	9	0.0133	0.853	0.1015	0.546	0.1561	0.154	0.1885	0.035
	总计	0.1542	1.442	0.3524	0.928	0.4548	0.281	0.525	0.070
F 区与两区均值	7	-0.1950	0.001	-0.3497	0.000	-0.3782	0.000	-0.3368	0.000
	8	-0.0547	0.367	-0.0955	0.231	-0.1459	0.039	-0.2397	0.002
	9	-0.0106	0.873	-0.0813	0.599	-0.1250	0.198	-0.1510	0.069
	总计	-0.2603	1.241	-0.5265	0.83	-0.6491	0.237	-0.3277	0.000

3. F 区初中学生样本英语学科阅读能力的表现研究

“标准差”是用以说明一组数据之间离散程度的重要参数：标准差越高，表示该组数据相对更离散；标准差越低，表示该组数据相对更集中。如表 4-8 所示，在 F 区各类学校 7 年级学生阅读活动主题表现中，4 号校的标准差明显高于其他学校，同时 9 号校的标准差最低；在各学校 8 年级学生的阅读活动主题表现中，1 号校的标准差较高，而 8 号校的标准差明显低于其他学校；在各学校 9 年级学生的阅读活动主题表现中，2 号校的标准差明显高于其他学校，同时 9 号校的标准差最低。整体而言，对比不同类别的学校，F 区一类、二类学校学生的阅读能力表现相比三类校的离散程度更大，即两极分化现象更加突出。

表 4-8 F 区初中各类学校样本各主题能力均值

F 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
1 号校	7	0.560	0.7753	0.778	1.0471	0.328	0.9199	0.764	1.0081
	8	0.574	0.9435	0.830	1.2191	0.472	1.0665	0.837	1.2352
	9	0.655	0.8564	0.839	1.1365	0.553	0.9257	0.722	1.0001
2 号校	7	-0.028	0.7413	-0.053	0.9719	-0.442	0.9760	0.251	1.0669
	8	0.788	0.9989	1.099	1.3548	1.188	1.1544	1.076	1.2341
	9	0.387	1.4604	0.576	1.8999	0.615	1.7000	0.369	2.0581
3 号校	7	-0.193	0.5907	-0.180	0.6951	-0.473	0.7350	-0.083	1.0627
	8	0.015	0.5145	0.252	0.5735	-0.051	0.6642	0.111	0.8660
	9	0.465	0.6922	0.555	0.9854	0.099	0.9059	0.405	0.9217
4 号校	7	0.075	1.0032	0.295	1.2473	0.013	1.1304	0.083	1.3500
	8	0.746	0.7443	1.020	0.8377	0.596	0.8335	0.933	1.1508
	9	0.651	0.8875	0.819	1.2686	0.540	1.0287	0.790	1.1062
5 号校	7	-0.455	0.6681	-0.471	0.8377	-0.727	0.7560	-0.516	0.9784
	8	-0.224	0.8626	-0.150	0.9974	-0.395	0.8120	-0.379	1.2075
	9	0.561	0.6007	0.863	0.8560	0.328	0.7084	0.821	0.8061
6 号校	7	-0.500	0.7807	-0.562	0.9679	-0.836	0.7554	-0.586	1.0843
	8	-0.511	0.7208	-0.432	0.9531	-0.468	0.8006	-0.411	0.8251
	9	-0.602	0.8925	-0.608	1.0378	-0.473	1.0357	-0.487	1.4195
7 号校	7	-0.967	0.6248	-1.221	0.8038	-1.242	0.6495	-1.003	0.8376
	8	-1.202	0.7621	-1.359	0.9950	-1.381	0.8759	-1.168	1.0609
	9	-0.683	0.9699	-0.792	1.2682	-0.753	1.1269	-0.512	1.0592
8 号校	7	-0.924	0.7551	-1.075	1.0366	-1.187	0.7685	-0.781	0.8838
	8	-0.563	0.6543	-0.625	0.9004	-0.701	0.7381	-0.344	0.6295
	9	-0.191	0.9369	-0.098	1.1436	-0.198	1.0772	-0.020	1.2240
9 号校	7	-0.418	0.5424	-0.473	0.6993	-0.791	0.5560	-0.491	0.7130
	8	-0.144	0.6714	-0.235	0.8673	-0.370	0.8578	0.103	0.8937
	9	-0.310	0.6714	-0.161	0.8135	-0.267	0.6883	-0.158	0.6656

续表

F区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
一类校 均值	7	0.241	0.7994	0.353	1.0528	-0.046	0.9724	0.441	1.0897
	8	0.473	0.9069	0.738	1.1573	0.505	1.0879	0.696	1.1976
	9	0.541	1.0110	0.703	1.3374	0.457	1.1753	0.555	1.3333
二类校 均值	7	-0.284	0.8706	-0.233	1.1034	-0.504	0.9770	-0.329	1.1864
	8	0.037	0.9473	0.187	1.1246	-0.054	0.9513	0.094	1.2420
	9	0.218	0.9781	0.375	1.2584	0.142	1.0234	0.390	1.2760
三类校 均值	7	-0.771	0.6891	-0.924	0.9121	-1.075	0.6891	-0.758	0.8352
	8	-0.643	0.8228	-0.748	1.0317	-0.825	0.9270	-0.479	1.0318
	9	-0.385	0.8876	-0.338	1.1252	-0.396	1.0062	-0.220	1.0281
F区初 中所有 测试校	7	-0.216	0.8946	-0.200	1.1543	-0.487	0.9932	-0.146	1.1686
	8	-0.007	1.0047	0.108	1.2656	-0.080	1.1362	0.145	1.2583
	9	0.151	1.0376	0.275	1.3226	0.093	1.1358	0.259	1.2686

(1) 典型试题(初中错题)

E01L1300A40T1J31: 考生阅读一篇关于班级年刊的文章, 回答相关问题。

其中一道题目如下:

What is the best title for the passage?

- A. A Good Way to Keep Memory
- B. The Use of Yearbook
- C. The Importance of a Yearbook
- D. How to Make a Yearbook

(2) 考点解读与评分标准

• 能力考点: A4 概括, 考查学生是否能通读全文, 概括本文大意, 为文章找到一个合适的标题。

- 核心内容主题：生活
- 核心活动主题：阅读
- 考查年级：初中锚题
- 正确答案：A
- 评分标准：共分为1分、0分两档。选择正确得分，错误不得分。

(3)F区初中各校各年级学生样本作答表现

如图4-5所示，在学校层面，各学校各年级之间差异比较大，得分率最高为二类校中4号校9年级学生(79%)，其次为一类校1号校与2号校8年级学生(均为75%)；得分率最低的是三类校中7号校8年级学生(15%)，次低为三类校9号校7年级学生(18%)。

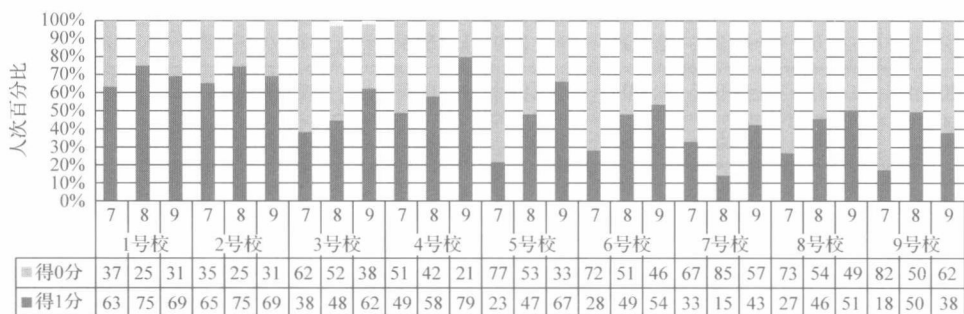


图4-5 F区初中各校各年级样本阅读能力表现得分情况

需要注意的是，从数据中我们还可以看出，大部分学校学生的表现体现了年级进阶，年级越高，得分率也越高。但是有个别学校却表现出进阶倒退的情况，特别是7号校和9号校，表明学生在该学科能力点(A4概括)的表现上两极分化进一步加大。

从作答情况看(图4-6)，除了正确选项A之外，B、C、D三个错误选项的出现率没有太大差异，考生对三个错误选项的选择概率大致相同，只有3、5、6、8、9号校7年级有30%—45%的学生选择C选项，其中9号校7年级学生选择C的人次比最高，达到45%。这说明，该校7年级学生在理解文章主旨方面存在的问题较为集中，对文章内容理解较为片面，需要引起学校教学的重视。

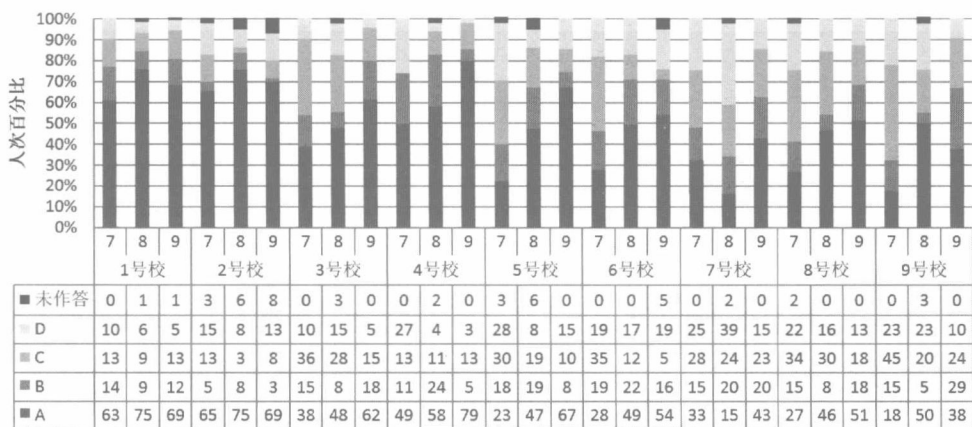


图 4-6 F 区初中各校各年级样本阅读能力表现作答情况

4. H 区初中学生样本英语学科阅读能力的表现研究

(1) 区际比较

数据的单因素组间方差分析结果显示(见表 4-9), H 区、F 区初中学生英语学科能力在阅读主题上的表现有显著差异。H 区初中学生的英语学科能力在生活主题上表现显著高于 F 区初中学生, 并且显著高于两区初中平均水平。

表 4-9 英语学科能力初中学段阅读主题差异比较

	两区初中 (n=2880)		H 区初中 (n=1683)		F 区初中 (n=1197)		F (2, 5757)	Post Hoc (Games-Howel)
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差		
阅读主题能力表现	0.3116	1.33089	0.4748	1.36747	0.0820	1.24247	30.776*	H>两区 H>F 两区>F

* $p < 0.05$ (sig 值均为 0.000)

(2) 年级比较

根据表 4-10, 单因素组间方差分析显示出各年级阅读能力表现有显著差异, 7 年级显著低于 8 年级, 也显著低于 9 年级, 但 8 年级和 9 年级间无显著性差异。

表 4-10 英语阅读活动年级表现差异

	7 年级 (n=766)		8 年级 (n=599)		9 年级 (n=318)		F (2, 1680)	Post Hoc (LSD)
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差		
英语阅读能力表现	0.37	1.39	0.54	1.33	0.60	1.38	4.10	

* $p > 0.05$

综上，在阅读活动能力表现上，随着年级的进阶，学生在该活动主题能力均值呈现逐步上升的趋势，且 8、9 年级显著高于 7 年级。高年级表现优于低年级，可以推断高年级阅读教学活动效果较好，提升了学生的阅读能力表现。

(3) 校类和校际比较

表 4-11 H 区各类学校各年级样本主题能力均值

H 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
10 号校	7	-0.193	1.0866	-0.041	1.4678	-0.255	1.2305	0.034	1.2366
	8	0.339	1.1223	0.554	1.5292	0.352	1.2500	0.960	1.3864
	9	0.420	0.9768	0.802	1.3231	0.844	1.1271	0.893	1.1947
11 号校	7	0.068	1.0351	0.327	1.3707	-0.081	1.1937	0.253	1.2872
	8	0.223	0.7621	0.448	1.1154	0.344	0.8501	0.477	1.0616
	9	0.087	0.9351	0.413	1.2320	0.287	1.0889	0.629	1.2314
12 号校	7	1.162	0.6044	1.703	0.7917	1.586	0.6944	1.707	0.8397
	8	0.245	0.8451	0.400	1.1941	0.703	0.9852	1.149	1.1603
13 号校	7	0.111	0.9259	0.387	1.2040	0.116	1.0667	0.431	1.1945
	8	0.470	0.8525	0.824	1.1973	0.420	1.0769	0.903	1.0295
	9	0.537	1.0635	0.885	1.5106	0.699	1.2738	0.944	1.3547
14 号校	7	-0.546	1.3407	-0.468	1.6370	-0.779	1.3717	-0.466	1.7491
	8	-0.201	0.6540	-0.104	0.9467	-0.274	0.8833	0.161	0.7488
	9	0.479	0.5546	0.728	0.8996	0.448	0.8211	0.863	1.0104

续表

H 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
15 号校	7	-0.325	0.8770	-0.269	1.1900	-0.417	0.9748	-0.121	1.0051
	8	-1.226	0.8284	-1.334	1.1424	-1.613	0.9567	-1.150	1.0133
	9	-1.117	0.5816	-1.231	0.8430	-1.104	0.6986	-0.578	1.0913
16 号校	7	-0.794	0.9391	-0.858	1.2571	-1.025	1.0281	-0.794	1.0914
	8	-0.257	1.0186	-0.085	1.2684	-0.2503	1.1095	0.212	1.2865
	9	-0.445	0.7534	-0.437	0.8001	-0.137	0.8456	-0.305	1.2674
17 号校	7	1.047	0.7563	1.582	1.0281	1.164	0.9418	1.652	1.1853
	8	0.816	0.5381	1.206	0.7989	1.127	0.6129	1.301	0.7606
	9	1.127	0.5812	1.663	0.7486	1.409	0.6987	1.630	0.980
18 号校	7	-0.444	0.9474	-0.283	1.2638	-0.539	1.0964	-0.229	1.2800
	8	0.973	0.8089	0.191	1.0420	0.174	0.9079	0.537	1.1040
19 号校	7	-0.009	0.6673	0.254	0.8815	0.016	0.8173	0.220	0.8630
	8	-0.580	0.9263	-0.532	1.2457	-0.650	1.0979	-0.414	1.3590
	9	-0.502	0.8958	-0.345	1.2214	-0.501	1.0146	-0.339	1.0836
20 号校	7	-1.164	0.6135	-1.253	0.7159	-1.092	0.8593	-1.039	0.8521
	8	-1.360	0.7819	-1.468	1.1918	-1.468	0.8345	-1.283	1.0616
	9	-1.186	0.9581	-1.372	1.2069	-1.286	0.9593	-1.113	1.2106
一类校 均值	7	1.122	0.6608	1.661	0.8793	1.440	0.8111	1.688	0.9698
	8	0.411	0.8097	0.634	1.1512	0.826	0.9117	1.193	1.0593
	9	1.127	0.5812	1.663	0.7486	1.409	0.6987	1.630	0.9801
二类校 均值	7	-0.006	1.0254	1.661	0.8793	-0.076	1.1737	0.237	1.2480
	8	0.360	0.9194	0.634	1.1512	0.378	1.0694	0.796	1.1683
	9	0.336	1.0049	1.663	0.7486	0.595	1.1818	0.813	1.2628
三类校 均值	7	-0.269	0.8698	0.223	1.3634	-0.316	1.0272	-0.049	1.1486
	8	-0.172	0.9161	0.635	1.2881	-0.154	1.0634	0.158	1.2936
	9	-0.502	0.8958	0.687	1.3645	-0.501	1.0146	-0.339	1.0836

续表

H 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
四类校 均值	7	-0.687	0.9984	-0.068	1.1527	-0.793	1.0814	-0.571	1.2310
	8	-0.892	0.9519	-0.097	1.1770	-1.055	1.1010	-0.692	1.2145
	9	-0.637	0.9906	-0.345	1.2214	-0.613	1.0890	-0.348	1.3375
H 区初 中所有 测试校	7	0.085	1.1011	0.339	1.4403	0.096	1.3007	0.373	1.3889
	8	0.083	1.0102	0.265	1.3603	0.160	1.1986	0.539	1.3258
	9	0.175	1.0890	0.458	1.4558	0.374	1.2699	0.599	1.3793

各学校 7 年级学生的阅读活动主题能力表现存在显著性差异。一类校中 12 号校与 17 号校学生阅读能力显著高于所有二类校、三类校和四类校，且两校间无显著差异。二类校中，10 号校、11 号校、13 号校显著高于四类校的 20 号校；二类校的 11 号校、13 号校还显著高于四类校中 16 号校；二类校的 13 号校亦显著高于三类校的 18 号校，且三所二类校之间无显著差异。三类校中，18 号校显著高于四类校中 20 号校；19 号校仅显著高于四类校中 16 号校和 20 号校；两所三类校间无显著差异。四类校中，15 号校显著高于同为四类校的 20 号校。其他类校间无显著差异。

各学校 8 年级学生的阅读活动主题能力表现存在显著性差异。一类校中，12 号校、17 号校显著高于二类校中 11 号校，三类校的 18 号校、19 号校以及四类校的 14 号校、15 号校和 20 号校；且二者之间无显著差异。二类校中，10 号校、13 号校显著高于三类校中 19 号校以及四类校中 14 号校、15 号校和 20 号校；二类校的 11 号校显著高于三类校中 19 号校以及四类校中 15 号校和 20 号校；且三所二类校之间无显著差异。三类校中，18 号校显著高于同为三类校的 19 号校，且显著高于四类校中 15 号校、20 号校。四类校中，14 号校显著高于同为四类校的 15 号校、20 号校，且 16 号校显著高于同为四类校的 20 号校。其他类校间无显著差异。

各学校 9 年级学生的阅读活动主题存在显著性差异。一类校中，17 号校学

生能力显著高于二类校中 11 号校，三类校的 19 号校以及四类校中 16 号校、15 号校和 20 号校。二类校中，10 号校显著高于三类校中 19 号校以及四类校中 15 号校和 20 号校；二类校的 11 号校显著高于四类校中 15 号校和 20 号校；二类校的 13 号校显著高于三类校中 19 号校以及四类校中 15 号校、16 号校、20 号校；且二类校之间无显著差异。四类校中，14 号校显著高于同为四类校的 15 号校、20 号校。其他类校间无显著差异。

(1) 典型试题(初中锚题)

E01L1300A40T1J319: 考生阅读一篇关于班级年刊的文章，回答相关问题。

其中一道题目如下：

What is the best title for the passage?

- A. A Good Way to Keep Memory
- B. The Use of Yearbook
- C. The Importance of a Yearbook
- D. How to Make a Yearbook

(2) 考点解读与评分标准

- 能力考点：A4 概括，考查学生是否能通读全文，概括本文大意，为文章找到一个合适的标题。

- 核心内容主题：生活
- 核心活动主题：阅读
- 考查年级：初中锚题
- 正确答案：A

评分标准：共分为 1 分、0 分两档。选择正确得分，错误不得分。

(3) H 区各年级各校作答表现

H 区各年级参测的 11 所学校学生在本题得分情况如图 4-7 所示，存在一定的校际差异。本题得分率相对较高的是一类校 12 号校和 17 号校，得分率最高值

94%、84%、83%出现在一类校中的8、9年级。二类校中的13号在7年级和9年级上较同类校得分比例高，8年级低于同类校10号校。两所三类校在此题上的错误率较高，尤其是7年级错误率均超过50%；18号校8年级正确率提高到73%，高于同类19号校22%。得分人次比相对最低的3所学校由高到低依次是8年级四类校15号校、四类校20号校和7年级三类校18号校，均不足30%。

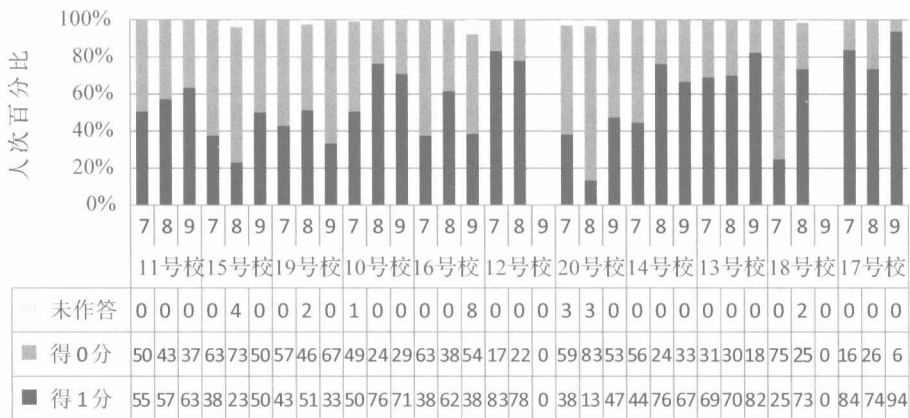


图 4-7 H 区初中各校各年级样本得分情况

进一步分析各校的错答情况(见图 4-8)，可以发现：17 号校错答学生错选项集中于 B 项与 D 项，12 号校、11 号校错选 C 项的比例相对较高；10 号校学生错选 B 项、C 项、D 项均在 30%左右；本题得分人次比较低的 15 号校、20 号校错

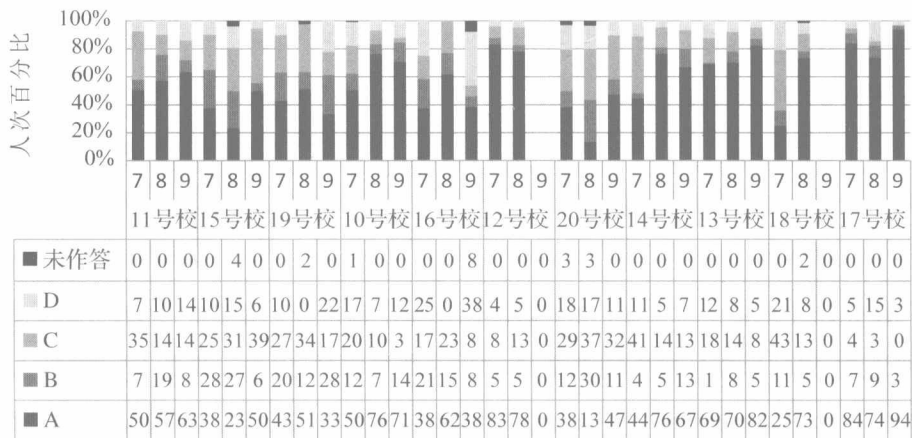


图 4-8 H 区初中各校各年级样本的作答情况

选都主要集中于B项、C项,可能这部分学生在开展本篇阅读任务时,不能够从整体上准确把握文章大意,易受文中某一个要点相关线索干扰,导致在概括能力测试点上表现欠佳。

5. H区和F区高中学生样本英语学科阅读活动能力表现研究

单因素组间方差分析结果显示(见表4-12、表4-13),H区、F区高中学生的英语学科核心内容主题能力(生活与情感、自然与环境、历史与社会)和核心活动主题阅读能力均表现出区际之间的显著差异。无论是基于区域总样本或分年级样本进行比较,H区高中学生的英语学科四项主题能力表现均显著高于F区高中学生,并且显著高于两区高中平均水平。

表4-12 两区高中学段英语学科核心主题能力表现的基本情况

	年级	内容主题能力						活动主题能力	
		生活与情感		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
两区	10	0.3726	0.9578	0.5753	1.2517	0.5837	1.1347	0.6118	1.2541
	11	0.5268	0.9062	0.6578	1.2288	0.8495	1.0709	0.9425	1.2234
	12	0.7067	0.9511	0.8872	1.2479	1.0484	1.1190	1.2250	1.3235
	总计	0.5425	0.9491	0.7147	1.2497	0.8360	1.1253	0.9384	1.2949
H区	10	0.7114	0.8240	1.0273	1.0954	0.9446	0.9849	1.0888	1.1557
	11	0.7579	0.8467	1.0278	1.2304	1.0905	1.0226	1.2089	1.1193
	12	1.2507	0.9637	1.6900	1.2557	1.6600	1.1599	1.9048	1.3344
	总计	0.9029	0.9110	1.2446	1.2312	1.2254	1.0998	1.3943	1.2572
F区	10	0.0542	0.9669	0.1506	1.2424	0.2446	1.1631	0.1635	1.1769
	11	0.3372	0.9108	0.3542	1.1433	0.6518	1.0710	0.7240	1.2632
	12	0.3477	0.7525	0.3573	0.9169	0.6447	0.8850	0.7764	1.1090
	总计	0.2567	0.8793	0.2945	1.0956	0.5272	1.0474	0.5769	1.2079

表 4-13 两区高中学段英语学科各主题能力表现的区际差异检验

	年级	内容主题能力						活动主题能力	
		生活与情感		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
H 区与 F 区均 值比较	10	0.6571	0.000	0.8767	0.000	0.7000	0.000	0.9253	0.000
	11	0.4207	0.000	0.6736	0.000	0.4387	0.000	0.4849	0.000
	12	0.9030	0.000	1.3328	0.000	1.0153	0.000	1.1284	0.000
	总计	0.6462	0.000	0.9501	0.000	0.6982	0.000	0.8174	0.000
H 区与 两区均 值比较	10	0.3388	0.000	0.4520	0.000	0.3608	0.000	0.4770	0.000
	11	0.2311	0.001	0.3700	0.000	0.2410	0.005	0.2664	0.006
	12	0.5440	0.000	0.8029	0.000	0.6116	0.000	0.6798	0.000
	总计	0.3604	0.000	0.5299	0.000	0.3894	0.000	0.4559	0.000
F 区与 两区均 值比较	10	-0.3184	0.000	-0.4248	0.000	-0.3391	0.000	-0.4483	0.000
	11	-0.1896	0.005	-0.3036	0.001	-0.1977	0.013	-0.2185	0.017
	12	-0.3590	0.000	-0.5299	0.000	-0.4037	0.000	-0.4486	0.000
	总计	-0.2858	0.000	-0.4202	0.000	-0.3088	0.000	-0.3615	0.000

根据图 4-9 可知, H、F 两区在各项核心主题能力上的差距在年级之间有所变化。

以 10 年级均值差为参考, 11 年级两区差异相对缩小, 而 12 年级则明显增大。一方面, 结合下一节以“校类×年级”为自变量的分析, 可以发现, H 区在 11 年级主要是三类校出现了显著的能力逆序情况, 对区均值有较大影响; 另一方面, 也可能是 F 区 11 年级学生(或某一类别的样本)能力表现较高, 从而缩减了两区在 11 年级的能力差距。

此外, 两区 12 年级学生在各项主题能力的差距是整个高中阶段最大的, 可以推断有可能 H 区 12 年级的教学很好地促进了学生能力大幅提升; 与此同时, 可能 F 区也有所提升但不太明显, 或是提升幅度不及 H 区, 因此两区各项主题能力在 12 年级出现的差异最大。

分年级分析的结果再次佐证了之前的发现, 即在内容主题维度下, 两区学生

“自然与环境”主题能力在各年级的区际差异都相对比较大，在活动主题维度下则是“写作”能力落差最明显。根据表 4-13 中的标准差数值，可以看出两区各年级学生在上述主题能力上的离散程度较大，学生能力更加分化。

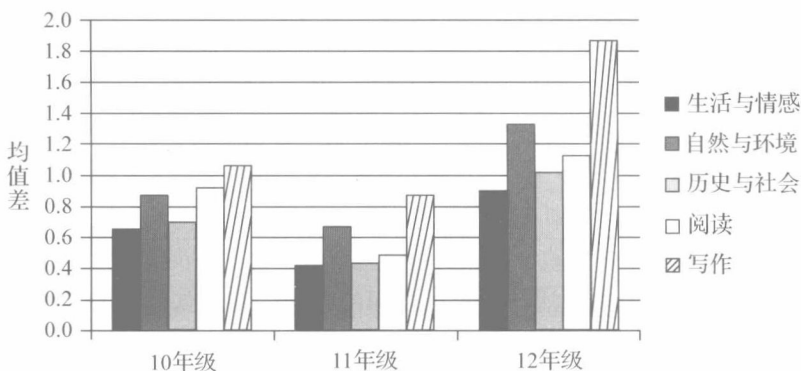


图 4-9 H 区与 F 区高中各年级学生样本英语学科核心主题能力均值差

6. F 区高中学生样本英语学科阅读活动能力表现研究

(1) 区际比较

如表 4-14 所示，在三个主题和阅读活动上，F 区三个年级能力值均显著低于 H 区。

表 4-14 两区高中英语学科各主题与阅读活动能力均值

	年级	内容主题能力均值			阅读活动主题能力均值
		生活与情感	自然与环境	历史与社会	阅读活动
两区	10	0.5409	0.7719	0.7538	0.8630
	11	0.6275	0.7789	0.9630	1.0657
	12	0.7067	0.8872	1.0484	1.225
	总计	0.6206	0.8069	0.9166	1.0422
H 区	10	0.9149	1.2730	1.1745	1.3414
	11	0.9691	1.3092	1.3511	1.4528
	12	1.2507	1.6900	1.6600	1.9048
	总计	1.0273	1.4020	1.3706	1.5370

续表

	年级	内容主题能力均值			阅读活动主题能力均值
		生活与情感	自然与环境	历史与社会	阅读活动
F 区	10	0.2360	-1.5522	0.4109	0.4731
	11	0.4398	-1.3727	0.7497	0.8529
	12	0.6447	0.3477	-1.5883	0.7764
	总计	0.3512	0.4127	0.6159	0.7145

(2) 年级比较

进一步分析每一个主题活动在年级之间的差异,结果如表 4-14 所示。

在阅读主题上,F 区 11、12 年级学生能力值均显著高于 10 年级,说明随着年级进阶教学对提升学生的阅读能力起到了重要作用;而 11、12 年级之间未出现显著性差异,这揭示了 F 区高中高年级的英语教学可能存在相对忽视对学生英语阅读中的学习理解、应用实践、迁移创新等关键能力的培养,阻碍了高年级学生英语学科阅读能力的进一步提升。

(3) 校类与校际比较

在阅读主题上 F 区的高中各校各年级的学科能力表现见表 4-15。

F 区 10 年级各个学校的学生在阅读主题活动上表现如下:一类校中的 1 号校显著高于所有二类校和所有三类校;同为一类校的 4 号校显著高于所有三类校和二类校中的 3 号和 6 号校;二类校中的 2 号校显著高于所有三类校;二类校中的 6 号校显著高于三类校中的 7 号和 9 号校,其余学校之间没有显著性差异。

F 区 11 年级各个学校的学生在阅读主题活动上表现如下:一类校中的 4 号校显著高于同属于一类校的 1 号校和所有二三类校;同为一类校的 1 号校显著高于所有三类校和二类校中的 6 号校。二类校中的 3 号校显著高于三类校中的 7 号和 9 号校,其余学校之间没有显著性差异。

F 区 12 年级各个学校的学生在阅读主题活动上表现如下:二类校中的 3 号校显著高于同属于二类校中的 2 号校和三类校中的 7 号和 9 号校;一类校中的 1

号校显著高于二类校中的 2 号校和三类校中的 9 号校，三类校中的 8 号校显著高于同属于三类校中的 7 号和 9 号校和二类校中的 2 号校。

表 4-15 F 区高中各校在四个主题活动上的学科能力表现情况

F 区	年级	生活与情感		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
1 号校	10	1.056	0.8289	1.377	1.1542	1.294	1.0215	1.639	1.2691
	11	0.651	1.0599	0.768	1.3754	0.959	1.2702	1.173	1.5373
2 号校	10	0.444	0.8044	0.490	0.9795	0.844	0.9652	0.598	0.9885
	11	0.450	1.0052	0.543	1.2945	0.840	1.3405	0.800	1.4665
	12	0.360	0.7918	0.357	0.9523	0.701	0.9579	0.838	1.0426
3 号校	10	-0.012	0.8261	0.116	1.1447	0.128	1.0622	-0.017	0.9035
	11	0.557	0.8568	0.619	1.1028	0.820	0.9315	0.994	1.1290
	12	0.738	0.5257	0.800	0.7224	0.984	0.6012	1.188	0.8865
4 号校	10	1.001	0.5739	1.355	0.8960	1.321	0.6998	1.254	0.8318
	11	1.089	0.6031	1.181	0.8794	1.516	0.7067	1.738	0.8481
	12	0.335	0.9304	0.297	1.1563	0.640	1.1177	0.875	1.5678
6 号校	10	-0.154	0.7461	-0.197	0.9401	-0.206	1.0740	0.258	0.9498
	11	0.279	0.6400	0.261	0.8541	0.573	0.7670	0.491	1.0323
7 号校	10	-0.583	0.8561	-0.540	1.0789	-0.414	1.0141	-0.553	1.0685
	11	-0.044	0.8291	-0.050	1.0530	0.286	0.9545	0.164	1.2467
	12	0.212	0.7290	0.279	0.9007	0.465	0.7813	0.474	0.9842
8 号校	10	-0.424	0.6475	-0.583	0.8330	-0.507	0.7612	-0.173	0.8490
	11	0.025	0.6086	-0.078	0.7502	0.163	0.7283	0.382	0.8396
	12	0.554	0.5518	0.576	0.7078	0.928	0.5697	1.050	0.7689
9 号校	10	-0.440	0.9034	-0.372	1.1275	-0.264	1.0721	-0.520	1.1562
	11	-0.171	0.8245	-0.227	1.0302	0.105	0.9381	0.117	1.0927
	12	-0.064	0.6286	-0.073	0.7299	0.144	0.8063	0.202	0.8721

续表

F 区	年级	生活与情感		自然与环境		历史与社会		阅读	
		均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
一类校 均值	10	1.032	0.7282	1.367	1.0472	1.306	0.8943	1.474	1.1151
	11	0.757	0.9863	0.868	1.2839	1.094	1.1824	1.309	1.4214
	12	0.335	0.9304	0.297	1.1563	0.640	1.1177	0.875	1.5678
二类校 均值	10	0.086	0.8260	0.131	1.0560	0.245	1.1158	0.272	0.9720
	11	0.405	0.8201	0.440	1.0676	0.717	0.9997	0.719	1.2052
	12	0.494	0.7295	0.514	0.9000	0.801	0.8568	0.962	1.0004
三类校 均值	10	-0.477	0.8059	-0.495	1.0165	-0.392	0.9559	-0.411	1.0394
	11	-0.067	0.7731	-0.116	0.9696	0.194	0.8911	0.207	1.0974
	12	0.256	0.6767	0.277	0.8105	0.543	0.7874	0.616	0.9346
F 区高 中所有 测试校	10	0.236	1.0086	0.363	1.3035	0.411	1.2170	0.473	1.3124
	11	0.440	0.9506	0.487	1.2168	0.750	1.1232	0.853	1.3617
	12	0.348	0.7525	0.357	0.9169	0.645	0.8850	0.776	1.1090

(4) 典型试题二(高中阶段)

E12L0700B30T1J45: 考生阅读一篇介绍四款电子娱乐设备的短文, 回答问题。其中一道选择题如下:

Why does iPad keep being the market leader?

- A. It competes well with other tablets on price.
- B. It's easy to use and people can download many programs.
- C. It helps protect the users' eyes while computing.
- D. The built-in camera is specially-designed and appealing to customers.

(5) 考点解读与评分标准

• 能力考点: B3 分析因果, 考查学生是否能根据文中线索, 通过分析(例如找寻文中相关信息、对比各款电子设备的价格等)得出 iPad 一直引领市场的原因。

- 核心内容主题：生活与情感(休闲娱乐)
- 核心活动主题：阅读
- 考查年级：12 年级
- 正确答案：B
- 评分标准：共分为 1 分、0 分两档。选择正确得分，错误不得分。

(6)F 区 12 年级各校作答表现

F 区 12 年级参测的 6 所学校学生在本题得分情况如图 4-10 所示，存在一定的校际差异。本题得分率相对较高的是三类校中的 8 号校、二类校中的 2 号和 3 号校以及一类校中的 4 号校。上述学校 80% 至 90% 的学生能够正确解答本项 B3 分析因果能力考点。得分人次比相对较低的是三类校中的 7 号校和 9 号校，得分率分别为 76% 和 61%。

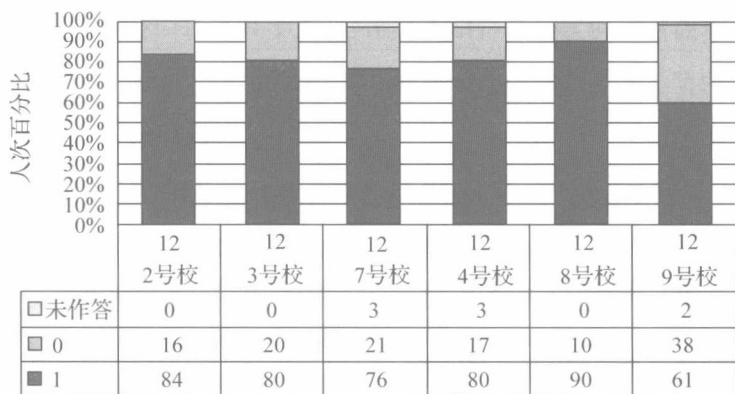


图 4-10 F 区 12 年级样本得分情况

进一步分析各校的错答情况(见图 4-11)，发现六个学校错答的情况最多的是 C 选项，其次是 D 选项和 A 选项。误选 D 的学生可能是混淆了文段中对其他产品优势的介绍。误选 A 项的学生可能忽略了或是没能正确理解文段中列出的“Cons: More expensive than most competitors.”这一细节信息，没有注意在其他设备介绍中多次提及的价格信息，也可能是没有正确理解选项中“competes well with... on price”的含义(应是“具有价格低廉的优势”而非“价格超过……”)。

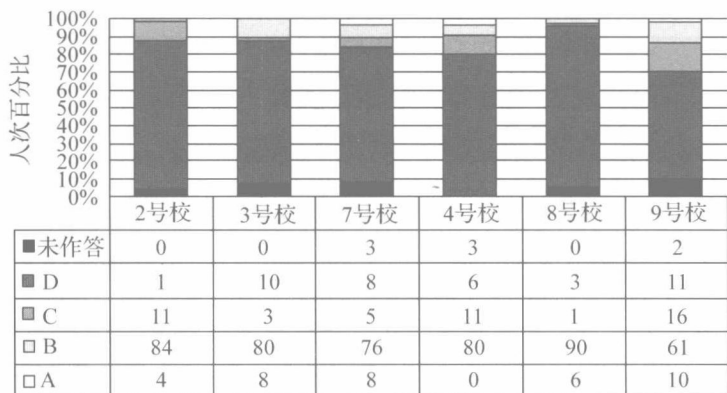


图 4-11 F 区 12 年级样本作答情况

7. H 区高中学生样本英语学科阅读活动能力表现研究

(1) 年级比较

数据的单因素组间方差分析结果显示(见表 4-16), H 区高中学生在各项主题能力表现上均存在年级之间的显著差异。

基于总样本的分析表明:在 3 个内容主题(生活与情感、自然与环境、历史与社会)和阅读活动主题上, H 区 12 年级学生的各项能力表现均显著高于 10 年级和 11 年级学生, 而 10 年级和 11 年级之间未发现显著差异。

基于分校类样本的分析可以发现。(见表 4-16)。H 区高中学生英语学科主题能力上的年级差异主要体现在一、二、三类校, 四类校在各项主题能力上均未发现年级之间的显著差异。由此可以推断, 本区四类校学生的英语学科核心主题能力在高中三年之中可能并未获得明显提升。

在三项核心内容主题维度上, 一、二类校均体现出 12 年级能力均值显著高于 10 年级和 11 年级, 后两者之间未发现显著差异, 说明一、二类校的 12 年级学生在这三项主题能力上较低年级具有明显优势; 三类校的年级差异情况略有不同, 在“生活与情感”主题和“历史与社会”主题上呈现出 12 年级能力均值显著高于 10 年级、进而显著高于 11 年级的态势, 可见该类学校的 12 年级学生在这两项主题能力上较低年级具有明显优势, 但 11 年级则是能力明显薄弱的年级; 与此同时, 三类校在“自然与环境”主题上体现出 10 年级和 12 年级能力均值显著高

于 11 年级, 前两者之间未发现显著差异, 说明在这项内容主题能力上, 该类校 12 年级具有一定优势, 而 11 年级仍是能力明显薄弱的年级。

表 4-16 H 区高中学段英语学科核心主题能力表现的年级比较

核心主题	样本类型	10 年级		11 年级		12 年级		F	Post Hoc		
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差				
内容主题能力表现	生活与情感	总样本	0.7114	0.8240	0.7579	0.8467	1.2507	0.9637	27.058*	12>11, 12>10	
		一类校	1.1594	0.6684	1.2382	0.5882	1.7861	0.5265	12.652*		
		二类校	0.7613	0.8404	0.8503	0.8770	1.5064	0.9517	23.553*		
		三类校	0.3599	0.9768	-0.3999	0.8276	1.0000	0.7879	9.072*		12>10>11
		四类校	0.5005	0.7121	0.5592	0.5234	0.5876	0.8344	0.271		—
	自然与环境	总样本	1.0273	1.0954	1.0278	1.2304	1.6900	1.2557	23.952*	12>10, 12>11	
		一类校	1.3631	0.9395	1.7487	0.8774	2.2666	0.7653	10.638*		
		二类校	1.1255	1.1145	1.1614	1.2753	2.0869	1.2104	23.131*		
		三类校	0.7088	1.3411	-0.3731	1.2071	1.3083	0.9164	7.445*		10>11, 12>11
		四类校	0.7864	1.0014	0.6387	0.8472	0.8034	1.1127	0.470		—
	历史与社会	总样本	0.9446	0.9849	1.0905	1.0226	1.6600	1.1599	30.185*	12>10, 12>11	
		一类校	1.4795	0.7095	1.6160	0.6947	2.2053	0.5884	12.972*		
二类校		1.0433	1.0473	1.2512	1.0351	2.0280	1.1350	26.418*			
三类校		0.4356	1.0740	-0.3979	1.0083	1.3381	0.9165	10.487*	12>10>11		
四类校		0.6561	0.8103	0.8084	0.6594	0.8260	1.0140	0.824	—		
活动主题能力表现	阅读	总样本	1.0888	1.1557	1.2089	1.1193	1.9048	1.3344	31.342*		
		一类校	1.9866	1.1382	1.6066	1.1163	2.8018	1.0064	12.163*		
		二类校	1.1348	1.0780	1.3752	1.1443	2.1957	1.3007	25.265*		
		三类校	0.4168	1.1643	-0.1988	0.9031	1.2862	1.0748	6.970*		
		四类校	0.7450	0.9994	0.9815	0.7000	1.0504	1.0626	1.974		

* $p < 0.05$

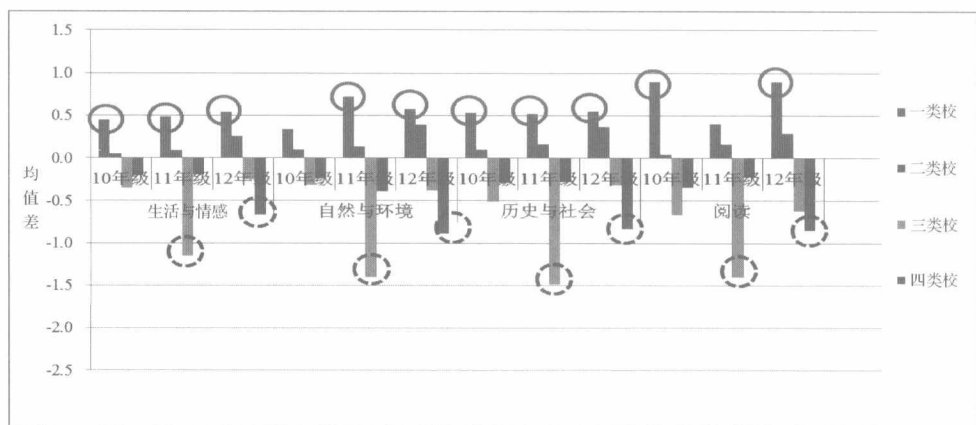
在核心活动主题维度上, H 区一、二、三类校在阅读能力上均体现出与总样本情况趋同的年级差异, 即 12 年级显著高于 10 年级和 11 年级, 但两个低年级之间未发现显著差异, 这说明本区三个类别学校 12 年级学生在阅读能力上具有

明显优势。

(2)校类与校际比较

以学校类别作为自变量，在 H 区高中四个类别学校之间针对英语学科 4 项核心主题能力进行分年级的差异比较发现(见表 4-17)：在“阅读”活动的主题维度上，一类校各年级学生能力基本都显著高于其他各类学校，仅在 11 年级与二类校之间未发现显著差异，二类校在 10 年级显著高于三类校、11 年级显著高于三类和四类校、12 年级显著高于四类校。

仍以学校类别作为自变量，针对 H 区高中四个类别学校的英语学科各主题能力与本区能力均值进行分年级的差异比较(如表 4-18 和图 4-12 所示)，研究发现，H 区高中一类校在大多数主题维度上都显著高于本区均值，体现出了明显优势，未发现显著差异的能力维度集中在 10 年级“自然与环境”内容主题。



* 实线圈、虚线圈均表示有显著性差异

图 4-12 H 区各类别学校样本英语学科核心主题能力与本区均值对比

对 H 区在阅读主题活动上的学科能力表现分析如下。

H 区 10 年级各测试校学生在阅读活动主题上的能力表现数据显示，在一类校中，12 号校学生的能力表现显著高于同属一类校的 17 号校和其他类校中除了 18 号校之外的所有学校，17 号校显著高于二类校 11 号校、三类校 19 号校以及四类校中的 14、16 和 20 号校；三类校中，18 号校显著高于同属三类校的 19

表 4-17 H 区高中各类别学校之间英语学科核心主题能力差异检验

差异比较组别 (I-J)		核心内容主题能力(均值差)											
		生活与情感			自然与环境			历史与社会			核心活动主题能力(均值差)		
I	J	10 年级	11 年级	12 年级	10 年级	11 年级	12 年级	10 年级	11 年级	12 年级	10 年级	11 年级	12 年级
		二类校	0.3982*	0.3879	0.2796	0.2375	0.5873*	0.1796	0.4362	0.3649	0.1773	0.8518*	0.2314
一类校	三类校	0.7995*	1.6381*	0.7861*	0.6543	2.1218*	0.9582*	1.0439*	2.0139*	0.8672*	1.5698*	1.8053*	1.5156*
	四类校	0.6590*	0.6790*	1.1985*	0.5767*	1.1100*	1.4631*	0.8234*	0.8077*	1.3793*	1.2416*	0.6251*	1.7514*
二类校	三类校	0.4014	1.2502*	0.5065	0.4168	1.5345*	0.7786	0.6077*	1.6490*	0.6898	0.7180*	1.5740*	0.9096
	四类校	0.2608	0.2911*	0.9189*	0.3391	0.5227*	1.2835*	0.3872*	0.4428*	1.2020*	0.3898	0.3937*	1.1453*
三类校	四类校	-0.1406	-0.9591*	0.4124	-0.0776	-1.0118*	0.5049	-0.2205	-1.2062*	0.5122	-0.3282	-1.1803*	0.2357

* 表示 $p < 0.05$

表 4-18 H 区高中各类别学校英语学科核心主题能力与本区均值的差异检验

差异比较组别 (各类校—本区)	核心内容主题											
	生活与情感			自然与环境			历史与社会			核心活动主题		
	10 年级	11 年级	12 年级	10 年级	11 年级	12 年级	10 年级	11 年级	12 年级	10 年级	11 年级	12 年级
H 区一类校	0.4481*	0.4803*	0.5354*	0.3358	0.7210*	0.5765*	0.5349*	0.5255*	0.5453*	0.8977*	0.3977	0.8970*
H 区二类校	0.0499	0.0924	0.2558	0.0982	0.1337	0.3969	0.0987	0.1607	0.3679	0.0460	0.1663	0.2910
H 区三类校	-0.3515	-1.1578*	-0.2507	-0.3185	-1.4009*	-0.3817	-0.5090	-1.4884*	-0.3219	-0.6720	-1.4076*	-0.6186
H 区四类校	-0.2109	-0.1987	-0.6631*	-0.2409	-0.3891	-0.8866*	-0.2885	-0.2821	-0.8341*	-0.3438	-0.2274	-0.8543*

* 表示 $p < 0.05$

号校。

H区11年级一类校中,12号校学生的能力表现显著高于同属一类校的17号校和其他类校中除了18号校之外的所有学校,17号校仅显著高于三类校中的19号校;二类校中,三所学校均显著高于三类校19号校,其中11号校显著高于四类校16号和20号校;三类校中,18号校显著高于同属三类校的19号校和四类校20号校,而19号校学生阅读能力表现明显比较薄弱,能力值显著低于除了四类校20号校之外的其他所有学校。

12年级一类校17号校学生的能力表现显著高于二类校中的13号校、三类校19号校和所有四类校;二类校中,10号校显著高于同属二类校的11号校和13号校,且显著高于所有三、四类校,而11号校显著高于两所四类校即15号校和20号校,13号校仅显著高于20号校;四类校中,14号校显著高于同属四类校的20号校。

(3)典型试题(高中阶段)

E12L0700B30T1J45:考生阅读一篇介绍四款电子娱乐设备的短文,回答问题。其中一道选择题如下:

Why does iPad keep being the market leader?

- A. It competes well with other tablets on price.
- B. It's easy to use and people can download many programs.
- C. It helps protect the users' eyes while computing.
- D. The built-in camera is specially-designed and appealing to customers.

(4)考点解读与评分标准

• 能力考点: B3 分析因果,考查学生是否能根据文中线索,通过分析(例如找寻文中相关信息、对比各款电子设备的价格等)得出 iPad 一直引领市场的原因。

- 核心内容主题：生活与情感(休闲娱乐)
- 核心活动主题：阅读
- 考查年级：12 年级
- 正确答案：B
- 评分标准：共分为 1 分、0 分两档。选择正确得分，错误不得分。

(5)H 区 12 年级各校作答表现

H 区 12 年级参与测试的 9 所学校学生在本题得分情况如图 4-13 所示，存在一定的校际差异。本题得分率较高的是一类校中的 17 号校、二类校中的 10 号校和四类校中的 15 号校、16 号校。上述学校 94%至 97%的学生能够正确解答本项 B3 分析因果能力测试点。得分人次比最低的 3 所学校依次是(由高到低)四类校 14 号校、三类校 19 号校和四类校 20 号校。其中，20 号校仅有 64%的学生得分，比作答表现最佳的 17 号校低 33%。

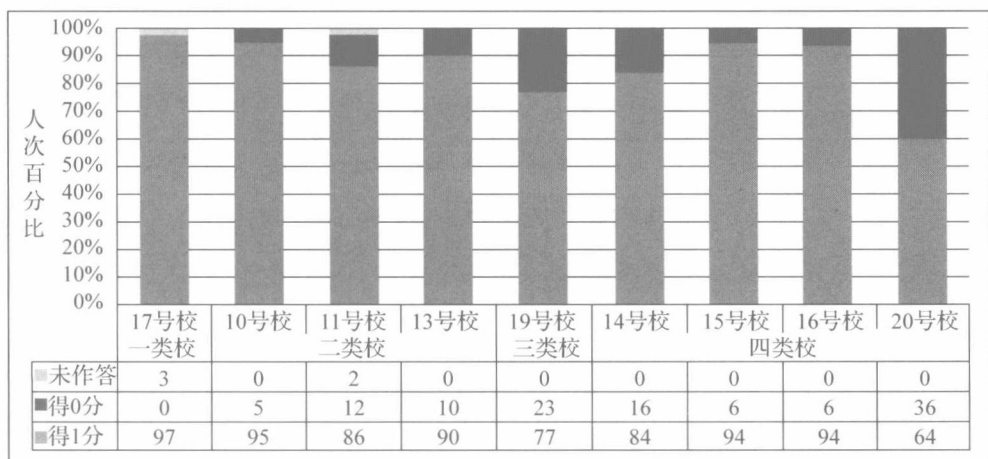


图 4-13 H 区 12 年级样本得分情况

进一步分析各校的错答情况(见图 4-14)可以发现，10 号校未得分学生均错选 C 项，11 号校、19 号校错选 C 项的比例也相对较高；13 号校学生错选 A 项比例较高；而 15 号校、16 号校未得分学生均错选 D 项。本题得分人次比最低的 20 号校也是错选 D 项的人次比例相对较高。结合各校得分情况可知，得分人次比例

相对最低的 14 号校、19 号校和 20 号校学生错答情况主要集中在误选 C 项或 D 项，说明这部分学生在开展本篇阅读任务时，容易混淆不同文段的信息，不能够准确有效地从文章多处甄选出与题干相关的线索加以解析、验证，导致在本项分析因果能力考点上表现欠佳。

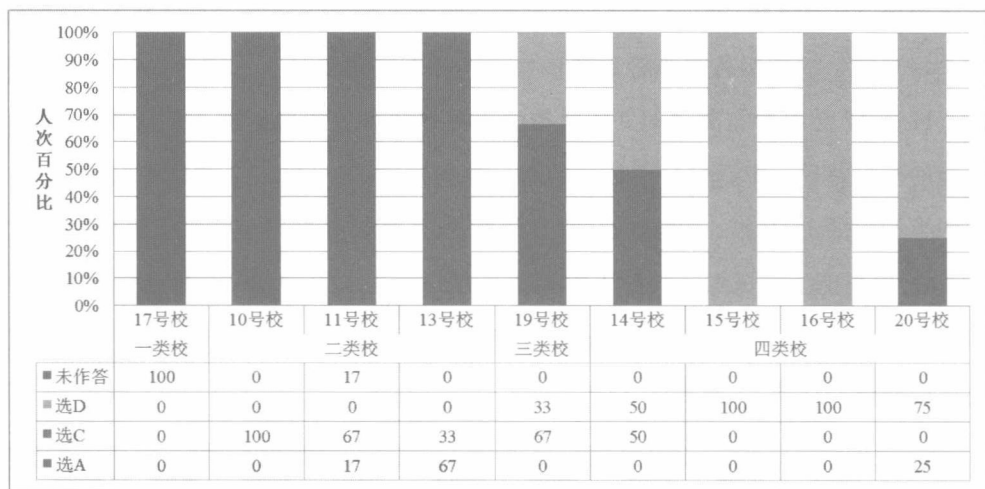


图 4-14 H 区 12 年级样本错答情况

第二节 写作能力表现研究

一、C 区学生英语学科写作活动能力表现研究

限于测评时长与题量，本次测评中写作活动能力的相关试题共 2 道，能力考查点有限，不适宜独立运算 Rasch 能力值。因此，本节以一道典型的写作活动能力试题为例进行分析说明。

1. 典型试题与评分标准示例

该试题为一道锚题，各校 10 年级至 12 年级样本均参与作答。题干内容如图 4-15 所示，要求考生描述一幅漫画，并阐释个人对漫画含义的理解，字数不限。本题的内容主题为“自然与环境”，核心能力考点包括 B2 描述对象能力、B1 解释意义能力和 B5 整合信息能力。

Describe the picture, and then share your understanding.

* climate 气候 polar bear 北极熊



图 4-15 写作试题示例

本题所考查的3个二级能力及评分标准见表4-19。每项能力的评分标准均从两个维度设置,即“内容/意义”维度(meaning-focused)和“语言”维度(language-focused)。前者关注考生习作中相关段落的内容丰富度、整体意义是否契合主题,或是文段的结构布局是否符合题干要求;后者则聚焦相关段落中的英语语言表达情况,包括话题词汇、时态、句式、表达准确性、丰富性和通顺度,以及语言衔接手段的使用等等。

表4-19 写作题评分标准示例

能力考点	评分维度	分档	标准描述
B2 描述对象能力	内容/意义	0	描述的对象脱离了漫画要素
		1	能够围绕漫画中的一个要素展开描述,如两只北极熊及其动作
		2	能够围绕漫画中的两个和两个以上要素展开描述,如两只北极熊及其动作、背景中的太阳、企鹅等丰富信息
	语言	0	描述中几乎未使用漫画涉及的话题词汇,语言表达基本不通顺,用词匮乏,时态混乱
		1	能在描述中使用漫画涉及的话题词汇(如 polar bear, sun, hot, weather, climate change, paint 等),基本正确使用现在时(包括一般现在时、现在进行时、现在完成时等),语言基本通顺
		2	能使用漫画涉及的话题词汇(同上),语言通顺,句式多变,用词较丰富、准确,时态使用恰当
B1 解释意义能力	内容/意义	0	所解释的漫画内涵离题(如,北极熊太冷了,刷漆保暖)
		1	所解释的漫画内涵符合“气候变化”主题(如,北极熊由于气候变化失去家园,要化身熊猫转到内陆生存,或北极熊缺乏关注和保护,因此要化身大众日常更关注的熊猫来吸引人们注意等等)
	语言	0	语言表达基本不通顺,用词匮乏,语言错误多
		1	语言表达通顺、达意,用词较丰富、准确
B5 整合信息能力	结构	1	能够先描述漫画,后解释漫画含义
	语言	1	能够运用连接词(如 and, but, because, so 等)、指代词(reference, 包括人称代词、指示代词)、替代(如 one, those 等)和省略等手段使语篇连贯

2. 典型习作与评分示例

表 4-20 列举本次测评中的 3 篇典型习作及其能力考查点得分, 作为示例。其中, 高分档(得 8 分)、中分档(得 5 分)和 low 分档(得 3 分)各一篇。需注意的是, 本题为 10 年级至 12 年级试卷错题, 题目要求和评分标准内容保持一致, 即所有年级有效学生样本的作文均按统一标准评分。

表 4-20 3 篇典型习作与评分示例

▼高分档示例(考生原文)	能力考点	评分维度	分档
<i>In this picture, a polar bear is painting another one black. And the weather is sunny and hot. It means our environment is getting hard. The temperature starts to rise and the polar bears have no place to live. They have to change them into pandas and escape from the article. The pictures tells us to protect the environment.</i>	B2 描述对象能力	内容/意义	2
		语言	2
	B1 解释意义能力	内容/意义	1
		语言	1
	B5 整合信息能力	结构	1
		语言	1
▼中分档示例(考生原文)	能力考点	评分维度	分档
<i>Climate is changing, the weather is getting hotter and hotter, so the polar bears should make themselves like pandas to live better. I think the climate problem is very serious now, so we should do something to protect and improve it.</i>	B2 描述对象能力	内容/意义	1
		语言	1
	B1 解释意义能力	内容/意义	1
		语言	1
	B5 整合信息能力	结构	0
		语言	1
▼低分档示例(考生原文)	能力考点	评分维度	分档
<i>The climate is getting worse and worse today so that the polar bear can't be survive, they should being "pandas" to make them "comfortable". So we should protect the environment and stop pollutions destroying our earth. Give the polar bear a way of live.</i>	B2 描述对象能力	内容/意义	1
		语言	0
	B1 解释意义能力	内容/意义	1
		语言	0
	B5 整合信息能力	结构	0
		语言	1

3. 基于校际变量的各能力考查点得分率情况

以各测试学校为自变量，比较各校在 B2、B1、B5 能力下“内容”维度和“语言”维度的得分率。

(1) 校际间 B2 能力得分率比较

针对 B2 描述对象能力，以各校三个年级总样本作为分析对象(见图 4-16)，有以下发现。

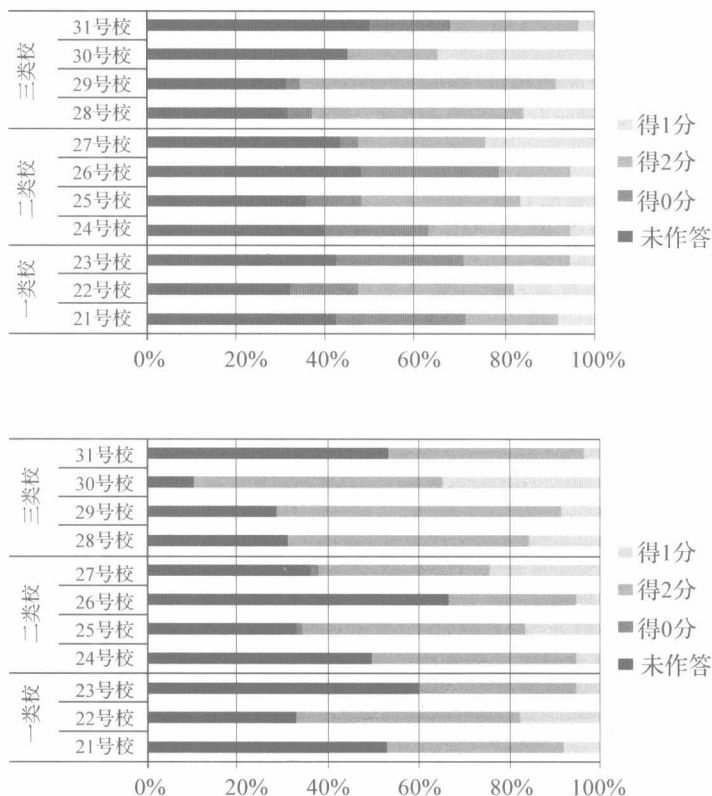


图 4-16 本题 B2 能力各分档人次比例分布(上图为内容维度，下图为语言维度)

在内容维度上，一类校的得分率，尤其是得 2 分满分的比率，整体上高于二类校，也高于三类校。其中，一类校中的 21 号校和 23 号校、二类校中的 26 号校、三类校中的 31 号校得分率较同类别学校相对更高。

在语言维度上,各校获得2分的样本比例都很低,三类校甚至没有样本,并且一、二类校的得分率与三类校拉开了较大差距。其中,各类校中得分率较高的学校总体趋势与内容维度趋同。

综合比较两个维度,各校学生表现均体现出一个趋势:内容维度的得分情况优于语言维度的得分情况。由此可知,当学生在描述对象(此处为描述一幅漫画)时,大多数能够抓住对象中包含的要素,用基本的语言表达出来,但较少学生能够达到语言通顺、句式多变、用词较丰富准确、时态恰当等2分档的语言要求。

(2) 校际间各年级 B2 能力得分率比较

以各校分年级样本作为分析对象,以年级样本量达标的 22 号校、23 号校为例(见图 4-17、图 4-18),可以发现在本考点的内容维度和语言维度上,23 号校

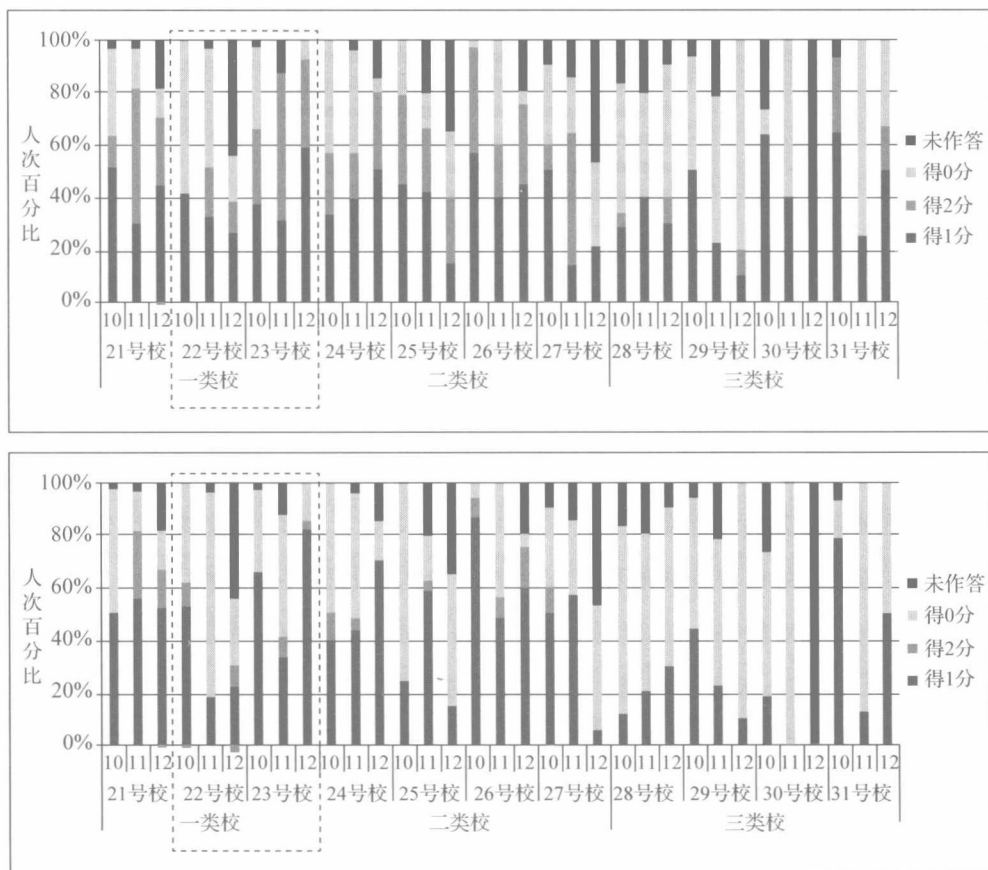


图 4-17 本题 B2 能力(语言维度)各校、各年级、各分档人次比例分布

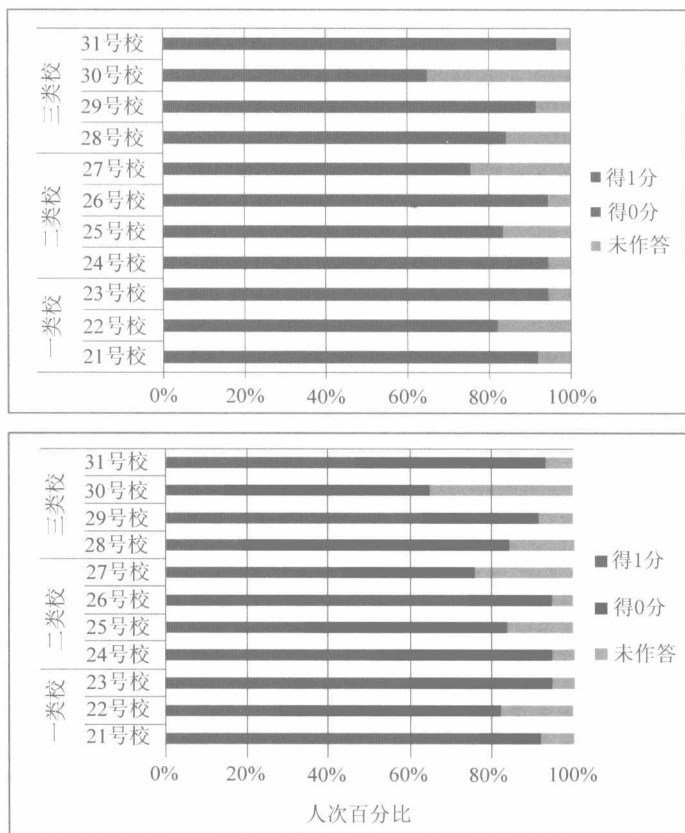


图 4-18 本题 B1 能力各分档人次比例分布

(上图为内容维度, 下图为语言维度)

各年级得分和得满分的人次比都比 22 号校相应年级高, 仅一处例外, 后者 10 年级在描述对象能力的语言维度上约 5% 学生能得 2 分, 而 23 号校该项没有样本。

从本考查点的内容维度来看, 22 号校得分人次比逐年级小幅下降, 10 年级样本作答表现相对较好; 而 23 号校得分及得满分人次比最高的是 12 年级, 分别达到 92%、33%, 10 年级次高, 11 年级相对最低。

聚焦本考查点的语言维度, 22 号校得分人次比仍是 10 年级最高的, 需引起注意的是, 11 年级得分人次比最低, 并且没有样本得到 2 分, 换言之, 该校该年级样本中仅有不到 20% 的学生能够在描述一幅漫画时做到语言上基本正确、通顺,

而且无人达到语言维度的更高分档；23号校年级间人次比总体趋势与内容维度得分情况相同，仍是12年级表现最佳，超过80%学生得到语言维度的基本分，11年级相对最弱，仅约40%学生得到语言分，比例大幅度低于12年级和10年级。

(3) 校际间 B1 能力得分率比较

针对 B1 解释意义能力，以各校三个年级总样本作为分析对象(如图 4-18 所示)，有以下发现。

在内容维度上，11所学校中有8所得分人次比达到60%以上，说明本次测评的大多数学生能够契合漫画主题解释其内涵。其中，26号校、23号校、21号校和31号校的得分人次比最高，且二类校中的26号校超过各一类校。此外，各类别学校中得分人次比明显较低的学校也值得关注，例如一类校中的22号校。

在语言维度上，各校得分的人次比趋势相对较低。与 B2 能力上的两个维度得分现象相似，参与测试学生在语言维度上得分相对困难。

值得注意的是，综合比较两个维度，21号校、26号校和29号校的学生在 B1 内容维度和语言维度上的表现相对均衡，而其他学校在这两个维度上的得分人次比差异较大。

(4) 校际间各年级 B1 能力得分率比较

以各校分年级样本作为分析对象，以年级样本量达标的22号校、23号校为例(如图 4-19 所示)，可以得出以下结论。

聚焦本考查点的内容维度，两校11年级得分比例基本持平，22号校10年级、12年级得分人次比均低于23号校相应年级，其中12年级校际落差达到65%。结合前文对于各校总样本的分析结果，说明22号校学生在写作中把握漫画主题内涵上的薄弱表现12年级最明显。

聚焦本考查点的语言维度，两校10年级得分比例基本持平，22号校11年级和12年级样本得分人次比均低于23号校相应年级。可见，23号校学生运用英语解释漫画内涵时，在语言表达的通顺度、句式变化、用词丰富性和准确性以及时态使用等方面较22号校具有一定优势，其中该校12年级学生表现最佳。

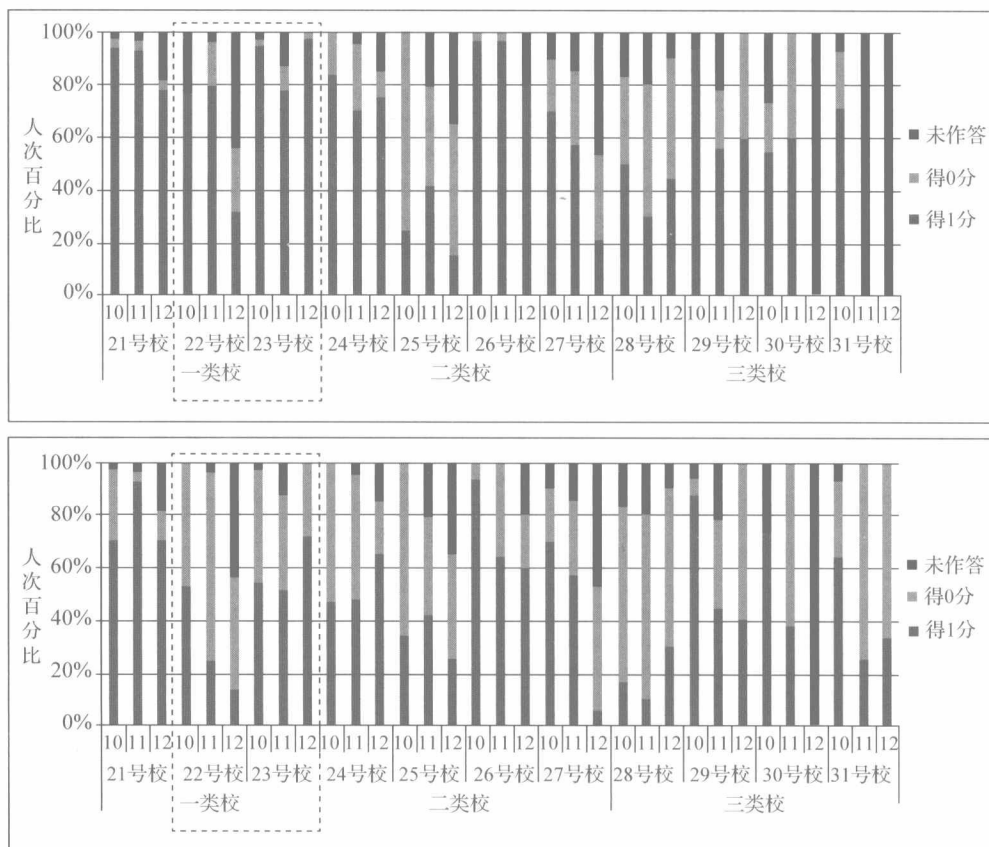


图 4-19 本题 B1 能力(上图为内容维度, 下图为语言维度)
各校、各年级、各分档人次比例分布

(5) 校际间 B5 能力得分率比较

针对 B5 整合信息能力, 以各校三个年级总样本作为分析对象(如图 4-20 所示), 可以得出以下结论。

在结构维度上, 26 号校、24 号校和 23 号校的得分人次比相对较高, 说明这三所学校的学生在完成本次写作任务时, 有相对较多的学生能够较有条理地谋篇布局, 短文中明确包含描述漫画和解释内涵的内容; 而 30 号校、28 号校、29 号校、27 号校和 25 号校的人次比例明显较低, 超过 80% 的样本不能得分, 说明这几所学校学生在写作时, 容易缺失题干要求的部分内容, 或是结构混乱, 造成结构不清晰, 没有逻辑条理。

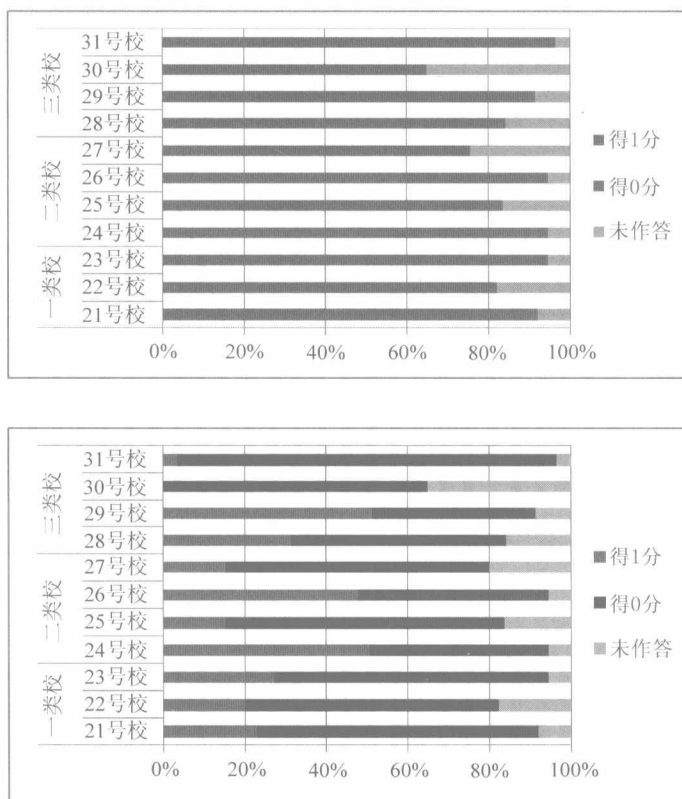


图 4-20 本题 B5 能力各分档人次比例分布

(上图为结构维度, 下图为语言维度)

在语言维度上, 大多数学校得分人次比很低, 说明这些学校学生在英语写作中不能有效地运用衔接手段, 可能仅运用了一些简单的连接词, 没有真正达到标中的“使语篇连贯”。相比之下, 24 号校、29 号校和 26 号校的得分人次比明显较高, 均为 50% 左右, 说明这几所学校学生有效运用衔接手段的能力相对较高。这三所学校的相关教学环节与方式方法值得进一步探究。

值得注意的是, 综合比较两个维度, 24 号校、26 号校学生在 B5 结构维度和语言维度上的表现相对均衡; 然而, 29 号校、28 号校呈现出结构维度得分比例低、语言维度得分比例相对较高的现象, 可能这两所学校更着重培养学生对衔接手段的关注和运用。此外, 30 号校高中三个年级样本没有在本考点结构维度和

语言维度得分，学生在书面表达中整合信息能力明显薄弱，值得进一步探查。

(6)校际间各年级 B5 能力得分率比较

以各校分年级样本作为分析对象，以年级样本量达标的 22 号校、23 号校为例(如图 4-21)，有以下发现。

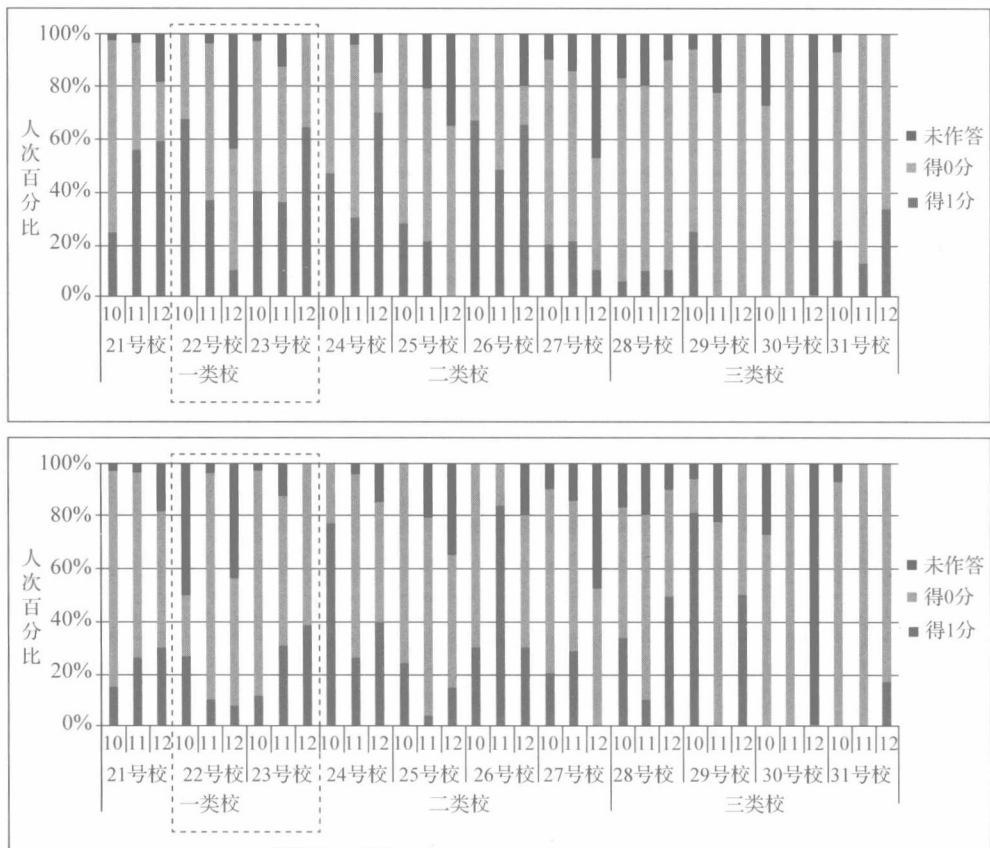


图 4-21 本题 B5 能力(上图为结构维度, 下图为语言维度)

各校、各年级、各分档人次比例分布

聚焦本考查点的结构维度，两校 11 年级得分比例基本持平，22 号校 10 年级得分情况优于 23 号校，高出约 30%，但 12 年级得分情况明显弱于 23 号校，落差超过 50%。22 号校 12 年级仅 10% 样本能够在完成本篇习作时较有条理地谋篇布局，且明确包含描述漫画和解释内涵的内容；其次，该校 11 年级 23 号校 10

年级和 11 年级的作答表现也相对欠佳，得分人次比仅 40% 左右。

结合前文对于各校总样本的分析结果可知，23 号校学生在本考查点维度上的区内优势主要体现在 12 年级上，该校该年级教学组可能对学生英语写作中结构维度上的整合信息能力培养予以了更多关注，值得进一步了解、探究。

聚焦本考点的语言维度，两校各年级得分比例均不高，且相较于其他能力考查点的语言维度得分情况校际差异较小。得分人次比相对最低的为 22 号校 11 年级、12 年级和 23 号校 10 年级三个样本群体，仅有 10% 左右学生能够在写作中有效地使用一定的语言衔接手段。这一数据反映的问题值得重点探查，说明学校教学亟待改进。

二、F 区和 H 区初中学生写作活动能力表现研究

单因素组间方差分析结果显示(见表 4-21)，H 区、F 区及两区初中学生英语学科能力在写作活动主题上的表现没有显著差异，均值依次为 -1.3281、-1.3706 和 -1.3457。图 4-22 呈现了两区、H 区、F 区初中学生英语学科能力写作活动主题表现在水平一至六上的分布情况，可见大多数学生水平集中在水平一与水平二上。

表 4-21 F 两区初中样本英语学科写作活动能力主题差异比较

	两区初中 (n=2880)		H 区初中 (n=1683)		F 区初中 (n=1197)		F (2, 5757)	Post Hoc (Games-Howel)
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差		
写作主题 能力表现	-1.3457	2.06343	-1.3281	2.11799	-1.3706	1.98480	0.149*	无

* $p < 0.05$ (sig 值均为 0.000)

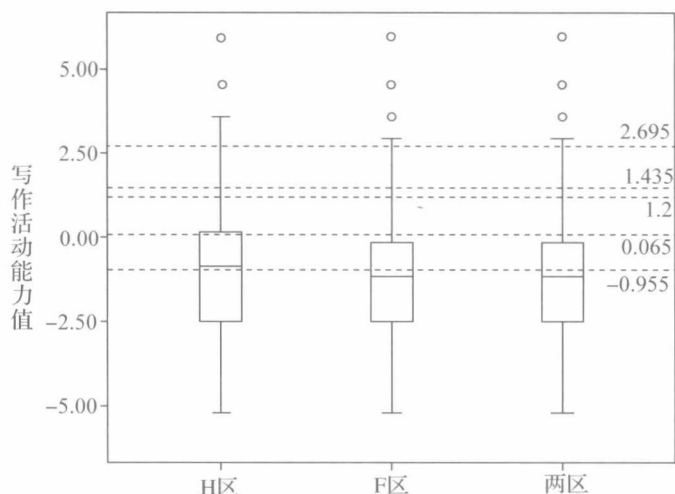


图 4-22 F 区、H 区初中样本写作活动主题水平一至六分布情况

1. F 区和 H 区 7—9 年级样本在写作活动中各主题能力表现比较

(1) 各主题与总体水平的比较

表 4-22 两区初中样本写作活动各主题能力均值

	年级	内容主题能力均值			
		生活	自然与环境	历史与社会	写作
两区	7	-0.0207	0.1495	-0.1087	-1.3056
	8	0.0475	0.2031	0.0662	-1.4278
	9	0.1615	0.3563	0.2180	-1.2989
	总计	0.1883	0.7089	0.1755	-2.9323
H 区	7	0.0849	0.3389	0.0962	-1.1893
	8	0.0826	0.2645	0.1599	-1.4282
	9	0.1748	0.4578	0.3740	-1.4737
	总计	0.3423	1.0612	0.6301	-4.0912
F 区	7	-0.2158	-0.2002	-0.4870	-1.5203
	8	-0.0073	0.1076	-0.0797	-1.4277
	9	0.1509	0.2751	0.0930	-1.1588
	总计	-0.0722	0.1825	-0.4737	-4.1068

根据表 4-22 可知,从活动主题能力来看,在写作活动上,7 年级 H 区初中能力总均值依次高于两区初中总均值和 F 区初中总均值,但到了 8 年级和 9 年级, H 区初中能力总均值依次低于 F 区初中总均值,也低于两区初中总均值。

聚焦于 F 区初中内部,在写作活动主题下,学生能力均值随年级的升高呈现上升趋势。

将两区对比来看(见表 4-23),在写作活动主题上,随着年级的上升,两区的均值差在变大,说明 F 区在写作活动主题上较 H 区显现出优势,且这一趋势随着年级的上升有所加强。具体而言,7 年级 H 区初中能力总均值依次高于两区初中总均值,以及 F 区初中总均值,但到了 8 年级和 9 年级, H 区初中能力总均值依次低于 F 区初中总均值,进而低于两区初中总均值。说明升入初中 8、9 年级, F 区学生的写作能力表现与 H 区有靠近的趋势,两个区域学生的写作主题能力表现的差距不再明显。

表 4-23 两区初中样本写作活动各主题能力均值差

	年级	生活		自然与环境		历史与社会		写作	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
H 区与 F 区	7	0.3007	0.000	0.5391	0.000	0.5832	0.000	0.3310	0.008
	8	0.0899	0.172	0.1569	0.070	0.2396	0.002	-0.0005	0.997
	9	0.0239	0.765	0.1828	0.192	0.2810	0.006	-0.3150	0.072
	总计	0.4145	0.937	0.8788	0.262	1.1038	0.008	0.0155	1.077
H 区与 两区	7	0.1057	0.088	0.1895	0.011	0.2049	0.002	0.1163	0.441
	8	0.0352	0.501	0.0614	0.371	0.0938	0.125	-0.0002	0.999
	9	0.0133	0.853	0.1015	0.546	0.1561	0.154	-0.1749	0.265
	总计	0.1542	1.442	0.3524	0.928	0.4548	0.281	-0.0588	1.705
F 区与 两区	7	-0.1950	0.001	-0.3497	0.000	-0.3782	0.000	-0.2147	0.077
	8	-0.0547	0.367	-0.0955	0.231	-0.1459	0.039	0.0003	0.998
	9	-0.0106	0.873	-0.0813	0.599	-0.1250	0.198	0.1401	0.336
	总计	-0.2603	1.241	-0.5265	0.83	-0.6491	0.237	-0.0743	1.411

(2) F 区和 H 区各类学校在写作能力上的表现

由表 4-24 可知, 在 F 区各学校 7 年级学生的写作活动主题能力表现中, 4 号学校的标准差明显高于其他学校, 同时 7 号学校的标准差最低; 在各学校 8 年级学生的写作活动主题表现中, 1 号学校的标准差较高, 而 9 号学校的标准差明显低于其他学校; 在各学校 9 年级学生的写作活动主题表现中, 2 号学校的标准差明显高于其他学校, 同时 5 号学校的标准差最低。

表 4-24 F 区初中学段各类学校写作活动各主题能力均值

F 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		写作	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
1 号校	7	0.560	0.7753	0.778	1.0471	0.328	0.9199	-0.186	1.5036
	8	0.574	0.9435	0.830	1.2191	0.472	1.0665	-0.339	1.7893
	9	0.655	0.8564	0.839	1.1365	0.553	0.9257	-0.108	2.0247
2 号校	7	-0.028	0.7413	-0.053	0.9719	-0.442	0.9760	-0.160	1.6793
	8	0.788	0.9989	1.099	1.3548	1.188	1.1544	-0.403	1.7646
	9	0.387	1.4604	0.576	1.8999	0.615	1.7000	-0.981	2.9563
3 号校	7	-0.193	0.5907	-0.180	0.6951	-0.473	0.7350	-1.589	1.0885
	8	0.015	0.5145	0.252	0.5735	-0.051	0.6642	-1.317	1.1126
	9	0.465	0.6922	0.555	0.9854	0.099	0.9059	-0.110	1.3713
4 号校	7	0.075	1.0032	0.295	1.2473	0.013	1.1304	-1.080	1.9494
	8	0.746	0.7443	1.020	0.8377	0.596	0.8335	-0.004	1.3694
	9	0.651	0.8875	0.819	1.2686	0.540	1.0287	-0.048	1.7759
5 号校	7	-0.455	0.6681	-0.471	0.8377	-0.727	0.7560	-1.738	1.1391
	8	-0.224	0.8626	-0.150	0.9974	-0.395	0.8120	-1.581	1.7693
	9	0.561	0.6007	0.863	0.8560	0.328	0.7084	-0.096	1.2547
6 号校	7	-0.500	0.7807	-0.562	0.9679	-0.836	0.7554	-1.945	1.3681
	8	-0.511	0.7208	-0.432	0.9531	-0.468	0.8006	-2.503	1.7734
	9	-0.602	0.8925	-0.608	1.0378	-0.473	1.0357	-3.047	1.9945
7 号校	7	-0.967	0.6248	-1.221	0.8038	-1.242	0.6495	-2.608	1.0409
	8	-1.202	0.7621	-1.359	0.9950	-1.381	0.8759	-3.645	1.4750
	9	-0.683	0.9699	-0.792	1.2682	-0.753	1.1269	-3.043	2.3629

续表

F区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		写作	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
8号校	7	-0.924	0.7551	-1.075	1.0366	-1.187	0.7685	-2.864	1.4926
	8	-0.563	0.6543	-0.625	0.9004	-0.701	0.7381	-2.469	1.7202
	9	-0.191	0.9369	-0.098	1.1436	-0.198	1.0772	-1.862	2.0007
9号校	7	-0.418	0.5424	-0.473	0.6993	-0.791	0.5560	-1.636	1.1322
	8	-0.144	0.6714	-0.235	0.8673	-0.370	0.8578	-1.466	1.0329
	9	-0.310	0.6714	-0.161	0.8135	-0.267	0.6883	-2.032	1.8966
一类校 均值	7	0.241	0.7994	0.353	1.0528	-0.046	0.9724	-0.855	1.6168
	8	0.473	0.9069	0.738	1.1573	0.505	1.0879	-0.624	1.6699
	9	0.541	1.0110	0.703	1.3374	0.457	1.1753	-0.328	2.1914
二类校 均值	7	-0.284	0.8706	-0.233	1.1034	-0.504	0.9770	-1.576	1.5734
	8	0.037	0.9473	0.187	1.1246	-0.054	0.9513	-1.309	1.9405
	9	0.218	0.9781	0.375	1.2584	0.142	1.0234	-1.029	2.1864
三类校 均值	7	-0.771	0.6891	-0.924	0.9121	-1.075	0.6891	-2.374	1.3391
	8	-0.643	0.8228	-0.748	1.0317	-0.825	0.9270	-2.538	1.6835
	9	-0.385	0.8876	-0.338	1.1252	-0.396	1.0062	-2.290	2.1363
F区初 中所有 测试校	7	-0.216	0.8946	-0.200	1.1543	-0.487	0.9932	-1.520	1.6468
	8	-0.007	1.0047	0.108	1.2656	-0.080	1.1362	-1.428	1.9294
	9	0.151	1.0376	0.275	1.3226	0.093	1.1358	-1.159	2.3198

从F区各类学校均值来看,在7年级中,三类校均值的标准差最低;在8年级中,一类校均值的标准差最低;在9年级中,三类校均值的标准差略低于其他两类学校。

表 4-25 H 区初中学段各类学校写作活动各主题能力均值

H 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		写作	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
10 号校	7	-0.193	1.0866	-0.041	1.4678	-0.255	1.2305	-1.591	2.1639
	8	0.339	1.1223	0.554	1.5292	0.352	1.2500	-1.089	2.2070
	9	0.420	0.9768	0.802	1.3231	0.844	1.1271	-1.209	2.2375
11 号校	7	0.068	1.0351	0.327	1.3707	-0.081	1.1937	-0.985	2.1138
	8	0.223	0.7621	0.448	1.1154	0.344	0.8501	-0.907	1.5279
	9	0.087	0.9351	0.413	1.2320	0.287	1.0889	-1.887	2.1790
12 号校	7	1.162	0.6044	1.703	0.7917	1.586	0.6944	0.417	1.3127
	8	0.245	0.8451	0.400	1.1941	0.703	0.9852	-1.785	1.8228
13 号校	7	0.111	0.9259	0.387	1.2040	0.116	1.0667	-1.199	1.9052
	8	0.470	0.8525	0.824	1.1973	0.420	1.0769	-0.442	1.7717
	9	0.537	1.0635	0.885	1.5106	0.699	1.2738	-0.605	2.1372
14 号校	7	-0.546	1.3407	-0.468	1.6370	-0.779	1.3717	-1.997	2.4781
	8	-0.201	0.6540	-0.104	0.9467	-0.274	0.8833	-1.975	1.7150
	9	0.479	0.5546	0.728	0.8996	0.448	0.8211	-0.437	0.9513
15 号校	7	-0.325	0.8770	-0.269	1.1900	-0.417	0.9748	-1.705	1.5491
	8	-1.226	0.8284	-1.334	1.1424	-1.613	0.9567	-3.529	1.7043
	9	-1.117	0.5816	-1.231	0.8430	-1.104	0.6986	-4.477	1.1961
16 号校	7	-0.794	0.9391	-0.858	1.2571	-1.025	1.0281	-2.492	1.9618
	8	-0.257	1.0186	-0.085	1.2684	-0.2503	1.1095	-2.111	1.9906
	9	-0.445	0.7534	-0.437	0.8001	-0.137	0.8456	-2.545	1.8009
17 号校	7	1.047	0.7563	1.582	1.0281	1.164	0.9418	0.405	1.4820
	8	0.816	0.5381	1.206	0.7989	1.127	0.6129	-0.164	1.415
	9	1.127	0.5812	1.663	0.7486	1.409	0.6987	0.605	1.0875
18 号校	7	-0.444	0.9474	-0.283	1.2638	-0.539	1.0964	-1.915	1.6767
	8	0.973	0.8089	0.191	1.0420	0.174	0.9079	-1.540	1.8178

续表

H 区	年级	生活		自然与环境		历史与社会		写作	
		均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差
19 号校	7	-0.009	0.6673	0.254	0.8815	0.016	0.8173	-1.432	1.4483
	8	-0.580	0.9263	-0.532	1.2457	-0.650	1.0979	-2.358	1.5752
	9	-0.502	0.8958	-0.345	1.2214	-0.501	1.0146	-2.150	1.8000
20 号校	7	-1.164	0.6135	-1.253	0.7159	-1.092	0.8593	-4.276	1.5491
	8	-1.360	0.7819	-1.468	1.1918	-1.468	0.8345	-3.616	1.7380
	9	-1.186	0.9581	-1.372	1.2069	-1.286	0.9593	-3.995	1.9947
一类校 均值	7	1.122	0.6608	1.661	0.8793	1.440	0.8111	0.413	1.3690
	8	0.411	0.8097	0.634	1.1512	0.826	0.9117	-1.314	1.8618
	9	1.127	0.5812	1.663	0.7486	1.409	0.6987	0.605	1.0875
二类校 均值	7	-0.006	1.0254	1.661	0.8793	-0.076	1.1737	-1.257	2.0762
	8	0.360	0.9194	0.634	1.1512	0.378	1.0694	-0.767	1.8625
	9	0.336	1.0049	1.663	0.7486	0.595	1.1818	-1.263	2.2377
三类校 均值	7	-0.269	0.8698	0.223	1.3634	-0.316	1.0272	-1.721	1.6004
	8	-0.172	0.9161	0.635	1.2881	-0.154	1.0634	-1.866	1.7645
	9	-0.502	0.8958	0.687	1.3645	-0.501	1.0146	-2.150	1.8000
四类校 均值	7	-0.687	0.9984	-0.068	1.1527	-0.793	1.0814	-2.605	2.1211
	8	-0.892	0.9519	-0.097	1.1770	-1.055	1.1010	-2.991	1.8890
	9	-0.637	0.9906	-0.345	1.2214	-0.613	1.0890	-3.025	2.1941
H 区初 中所有 测试校	7	0.085	1.1011	0.339	1.4403	0.096	1.3007	-1.189	2.1096
	8	0.083	1.0102	0.265	1.3603	0.160	1.1986	-1.428	1.9998
	9	0.175	1.0890	0.458	1.4558	0.374	1.2699	-1.474	2.3304

从表 4-25 可以看出, H 区各学校 7 年级学生的写作活动主题能力表现存在显著性差异。一类校中 12 号校、17 号校显著高于其他所有学校, 且两所学校间无显著差异。二类校中, 10 号校、13 号校均仅显著高于四类校的 20 号校, 与其他三类校四类校无显著差异; 11 号校仅显著高于三类校的 18 号校和四类校的 20 号校, 与其他三四类校无显著差异; 三所二类校间无显著差异。三类校中, 18

号校、19号校仅显著高于四类校的20号校，与其他四类校无显著差异，且两所三类校间无显著差异。四类校中，14号校、15号校、16号校均显著高于同为四类校的20号校，且这三所学校间无显著差异。

各学校8年级学生的写作活动主题能力表现存在显著性差异。一类校中，12号校仅显著高于四类校的15号校、20号校，且显著低于二类校的11号校和13号校，与其他学校无显著差异；17号校显著高于三四类校，但与二类校以及四类校中16号校无显著差异；且17号校显著高于同为二类校的12号校。二类校中，10号校与三类校以及四类校的14号校、16号校无显著差异；11号校显著高于一类校的12号校以及三类校的19号校和四类校的15号校、20号校，与其他三四类校无显著差异；13号校显著高于一类校的12号校以及除了16号校以外的所有三四类校；三所二类校间无显著差异。三类校中，18号校显著高于四类校的15号校、20号校，与其他四类校无显著差异；19号校与四类校无显著差异，且两所三类校间无显著差异。四类校的四所学校之间均无显著性差异。

各学校9年级学生的写作活动主题能力表现存在显著性差异。一类校中17号校显著高于其他所有学校。二类校中，10、11、13号校与三类校的19号校以及四类校的14、16号校均无显著性差异；且13号校显著高于同为二类校的11号校。三类校中19号校仅显著高于四类校的15号校，且显著低于四类校的14号校，与其他四类校无显著差异。四类校中14号校显著高于二类校的11号校，三类校的19号校以及所有的四类校。

2. 典型试题分析

(1) 试题编码(中学全学段总锚题): E00N2130B40T2K12

(2) 题干信息

(3) 考点解读与评分标准


- 能力考点: B4 论证观点, 考查学生在书面表达中能否使用一定的论证手段以辅助阐述看法。

- 核心内容主题: 自然与环境(环境保护)

Please describe the following picture, explain how you understand it, and then give your own comments.

* victory 胜利

This is not a VICTORY!



• 核心活动主题：写作

• 考查年级：两区 7—12 年级(中学全学段总错题)

• 评分标准：共分为 2 分、1 分和 0 分三档。

2 分：写作中使用了至少两种论证手段(如举例子、列数字、作比较、打比方、下定义、反证、引用等)，使书面表达更加丰富、有力。

1 分：写作中使用了简单的论证手段(仅使用 1 种)。

0 分：文中没有提供任何事实或道理来证明、阐述论点。

3. F 区初中各年级各校样本作答表现

如图 4-23 所示，比较各测试校 7 年级学生的作答表现，可以发现一类校中的 1 号校学生在本测试点的得分人次比较高，且获得满分(即能够在展开阐述时综合使用两种以上论证手段)的学生也最多，比例达 10%；二类校中 7 年级学生作答表现相对最好的是 4 号校；三类校中 9 号校得分人次比相对最高。

比较各测试校 8 年级学生的作答表现，发现得分人次比最高的是二类校 4 号校，比例达 65%，且该校有 18% 的学生能够综合使用两种以上的论证手段，这在 F 区各学校各年级中居首位；其次为一类校 1 号校、2 号校，其中，一类校 2 号校 8 年级学生比 7 年级学生的得分人次百分比增加了 33%；三类校中 9 号校相比同类其他学校在本项能力考查点上的得分人次比最高。

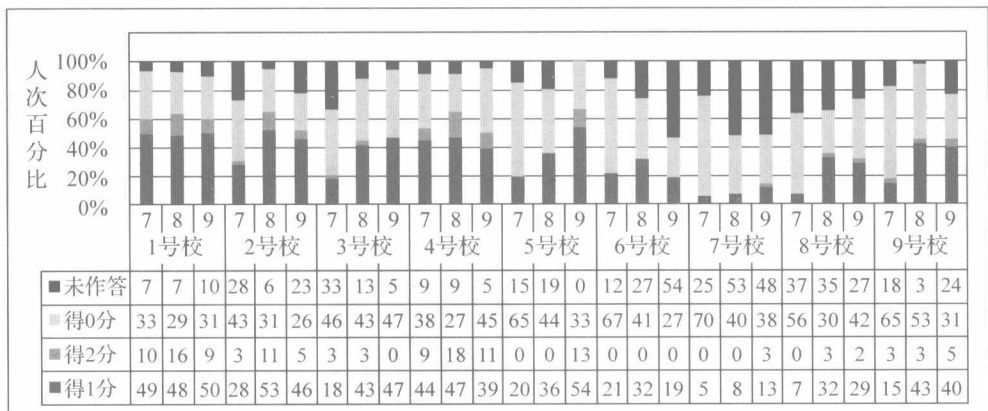


图 4-23 F 区初中各校各年级得分情况

比较各测试校 9 年级学生的作答表现，发现得分人次比和得满分人次比最高的是二类校中 5 号校，有 67% 的学生在本考查点中得分，其中 13% 学生得 2 分，而该校 7 年级和 8 年级得分人次百分比分别为 20% 与 36%，这说明该校 9 年级学生相对 7、8 年级进步较大；得分比次高的是一类校 1 号校；三类校 9 年级学生作答表现最好的是 9 号校。

总体来看，三类校中的 7 号校学生在本项能力上表现最弱，三个年级的得分率分别为 5%、8% 和 13%，说明该校这一方面的教学应当加强。

4. H 区初中各年级各校学生样本作答表现

如图 4-24 所示，从学校层面来看，各类别学校之间学生表现存在差异。一类校中的 17 号校表现最好，得分人数在 82%—91% 之间，12 号校 7 年级得分率为 93%，8 年级为 52%，说明学生能在书面表达中展开阐述时有意识地运用一定的论证手段，能在本考查点上得分；二类校中 10 号校、11 号校、13 号校得分率都在 48% 以上，且相差都不大，较一类校得分率有较大差距；三类校中 18 号校得分率高于 19 号校，但都在 50% 以下；四类校中除了 16 号校中的 8 年级和 9 年级，14 号校的 9 年级得分率偏高之外，其余得分率都在 43% 以下，其中 20 号校得分率是所有学校最低的，各年级都在 21% 以下，可见该校学生在运用论证手段表达观点方面明显偏弱。

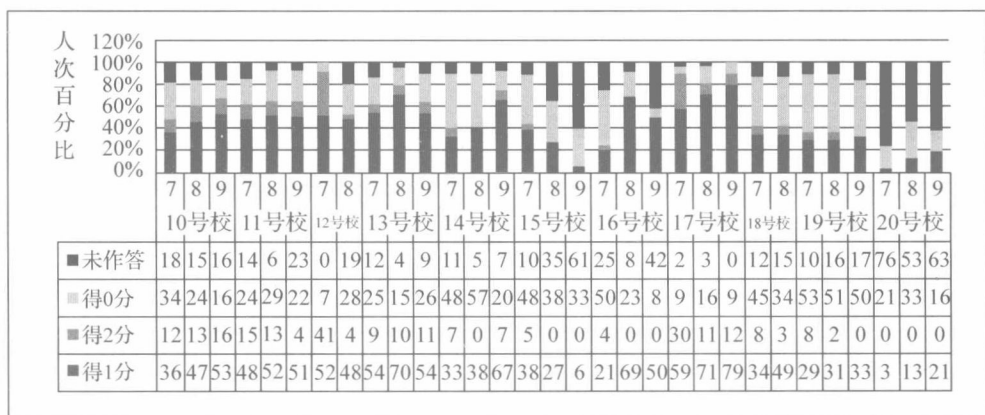


图 4-24 H 区初中各年级样本得分情况

三、F 区和 H 区高中学生写作活动能力表现研究

1. F 区和 H 区高中学生样本英语写作能力区际比较

如表 4-26 所示,在写作活动中,F 区高中三个年级学生的能力值均显著低于 H 区,并且 12 年级学生表现的区际差距最大,由此可以推断,与 F 区相比,H 区 12 年级的英语教学可能更好地促进了学生写作能力的大幅提升;而 F 区 12 年级学生的能力也有所提升但不太明显,或提升幅度不及 H 区。两区 12 年级学生英语写作能力上的表现落差加剧,值得 F 区教研部门和教师的重点关注。

表 4-26 两区高中学段样本各主题与活动能力均值

	年级	活动主题能力均值	
		阅读	写作
两区	10	0.8630	-1.0004
	11	1.0657	-0.9521
	12	1.2250	-0.8440
	总计	1.0422	-0.938
H 区	10	1.3414	-0.3233
	11	1.4528	-0.1870
	12	1.9048	0.2837
	总计	1.5370	-0.1070

续表

	年级	活动主题能力均值	
		阅读	写作
F 区	10	0.4731	-1.5522
	11	0.8529	-1.3727
	12	0.7764	-1.5883
	总计	0.7145	-1.4885

2. F 区 H 区高中学生样本总体作答表现

根据图 4-25 可以看出两区在本题 B4 论证观点能力考查点上的作答表现有一定差距。F 区高中学生在本考查点上的作答表现相对较弱，各年级有约 40% 至 50% 的学生得分，说明部分学生能够有意识地运用一定的论证手段辅助表达。其中 11 年级能综合使用两种以上手段的学生比例相对较多，而 12 年级的得分人次比，包括得满分的比例在两区各年级中相对最低。H 区高中各年级有 70% 至 80% 的学生在本考查点上得分，能够做到在书面表达中展开阐述时有意识地运用

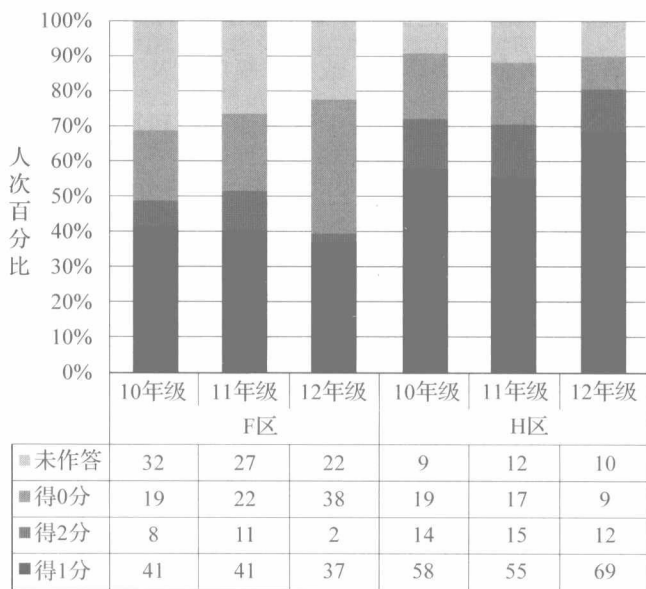


图 4-25 F 区和 H 区高中各年级得分情况

一定的论证手段，其中 12% 至 15% 的学生能够综合使用多种手段；12 年级得分人次比相对较高。

3. F 区高中各年级各校学生样本作答表现

如图 4-26 所示，比较 F 区各测试校 10 年级学生的作答表现，发现一类校中的 4 号校和 1 号校学生在本考查点的得分人次比较高，分别为 81%、70%，且获得满分（即能够在展开阐述时综合使用两种以上论证手段）的学生比例也是最多的；二类校中 10 年级学生作答表现相对最好的是 3 号校。比较 F 区各测试校 11 年级学生的作答表现，发现得分人次比和得满分人次比最高的仍是二类校 3 号校、一类校 4 号校，分别为 65% 和 21%、67% 和 16%；此外，值得注意的是，三类校 8 号校在本项能力考查点上的得分人次比明显偏低，仅有约 30% 的学生能够做到在写作中简单地使用一种论证手段，获得 1 分。比较 F 区各测试校 12 年级学生的作答表现，发现得分人次比和得满分人次比最高的是二类校中的 3 号校，71% 学生在本考查点中得分，换言之，该校 12 年级 71% 参测样本都能够做到在写作中运用一定的论证手段辅助阐述看法，其中 58% 学生能够综合使用一种以上的论证手段；得分比例次高的是一类校中 4 号校；三类校 12 年级学生作答表现相对最好的是 8 号校。

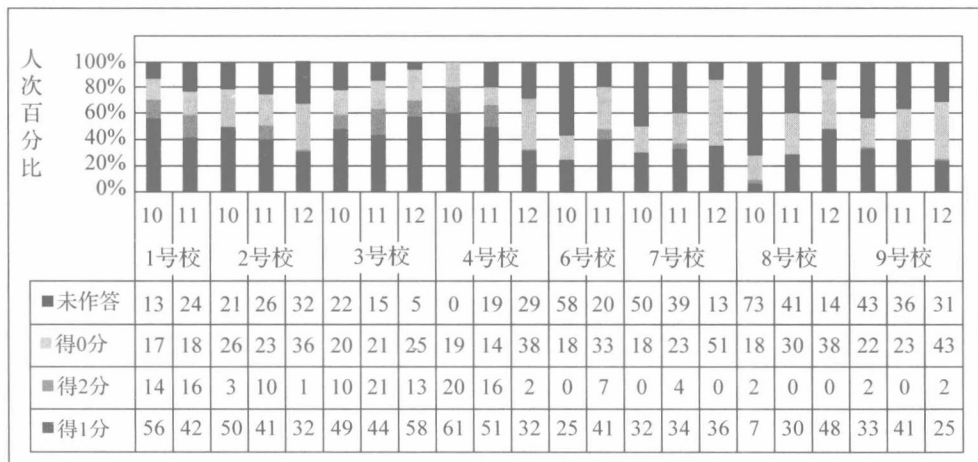


图 4-26 F 区高中各年级得分情况

4. H 区高中各年级各校学生校本作答表现

如图 4-27 所示, 比较 H 区各测试校 10 年级学生的作答表现, 发现三类校中的 18 号校和一类校中的 12 号校学生在本考查点的得分人次比较高, 且获得满分的学生也是最多的, 分别为 31% 和 32%; 二类校中 10 年级学生作答表现最好的是 10 号校; 四类校中 15 号校得分人次比最高。比较 H 区各测试校 11 年级学生的作答表现, 发现得分人次比和得满分人次比相对最高的仍是三类校 18 号校、一类校 12 号校, 分别为 100% 和 27%、98% 和 26%; 二类校中 10 年级学生作答表现相对最好的是 11 号校; 四类校中 14 号校得分人次比相对最高。此外, 值得注意的是, 三类校 19 号校和四类校 20 号校在本项能力考查点上的得分人次比例明显较低, 仅有约 20% 的学生获得 1 分。比较 H 区各测试校 12 年级学生的作答表现, 发现得分人次比和得满分人次比最高的是二类校中的 10 号校, 100% 学生在本考查点中得分, 换言之, 该校 12 年级所有参测样本都能够做到在写作中运用一定的论证手段以辅助阐述看法, 其中 30% 学生能够综合使用两种以上的论证手段; 得分比例次高的是一类校中的 17 号校, 分别为 94% 和 15%; 三、四类校 12 年级学生作答表现相对最好的是 14 号校。同样值得注意的是, 四类校中的 20 号校仅有不到 20% 的学生得 1 分, 其余学生均未得分, 可见该校 12 年级参测样本在本题所考察的论证观点能力上明显薄弱。

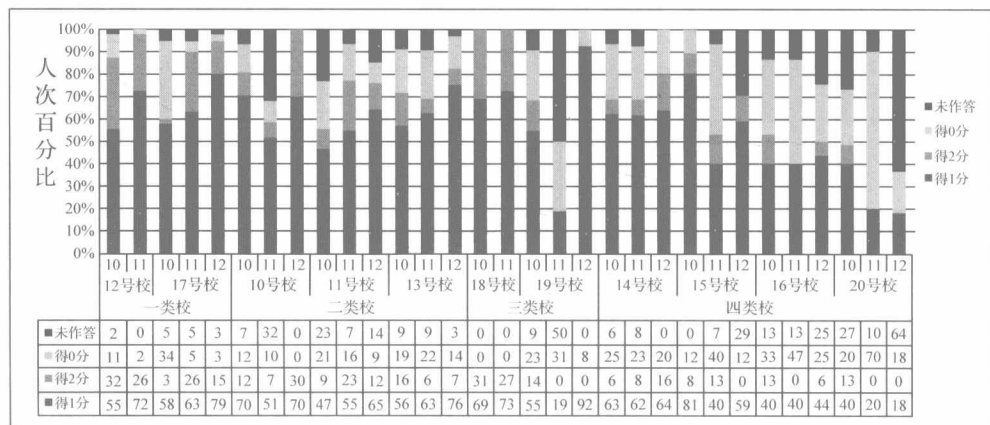


图 4-27 H 区高中各年级得分情况

第三节 本章小结

本章首先阐释了英语阅读能力表现的指标框架,即阅读能力的一级指标分为学习理解、应用实践及迁移创新三个部分,同时针对不同的一级能力,设计了不同的任务类型。其中学习理解能力包括积累知识和投入阅读两种任务类型;应用实践能力包括朗读吟颂、检索细节、提炼整合、解读信息及运用资源等五个具体的任务类型;迁移创新能力包括推理判断、反思评价、阅读欣赏等三个任务类型。


从参加测评的C区、F区、H区各学校学生的阅读能力水平表现情况来看,C区10年级、11年级和12年级样本的阅读能力平均水平都处于水平3,即整体上C区高中各年级学生能够阅读一般长度和难度的英文语篇(参考中高考常见篇幅),并能够做到较深层次加工文章信息,例如基于文中线索做出复杂推断、概括等,同时各年级之间,基本呈现出低水平人次比例逐年级减少(主要见水平2)、高水平人次比例有所增加(水平3和水平4)的趋势。此外,从内容主题能力表现来看,F区初中总均值在生活、自然与环境、历史与社会主题下依次低于两区初中总均值和H区初中总均值。但是随着年级进阶,两区差距呈现逐步缩小的趋势;从活动主题能力表现来看,阅读活动能力均值上呈现出H区依次高于两区总均值,以及高于F区初中总均值的趋势;而H区、F区高中学生的英语学科核心内容主题能力(生活、自然与环境、历史与社会)和核心活动主题能力(阅读、写作)均表现出区际之间的显著差异:无论是基于区域总样本或分年级样本进行比较,H区高中学生的英语学科五项主题能力表现均显著高于F区高中学生,并且显著高于两区高中平均水平。

从参加测评的C区、F区、H区各学校学生的写作能力水平表现情况来看,通过比较C区各校在B2、B1、B5能力下内容维度和语言维度的得分率可以发现,各校学生在内容维度的得分情况均优于语言维度的得分情况。H区、F区高

中学生及初中学生英语学科能力在写作活动主题上的表现没有显著差异。从两区初中学生英语学科能力写作活动主题表现水平分布情况来看,大多数学生水平集中在水平 1 与水平 2 上。而 F 区高中三个年级学生在写作活动上的能力值均显著低于 H 区。

第五章

影响学生学科能力表现的 因素研究



本章主要聚焦影响学生英语学科能力表现的因素研究。学生学科能力的表现并不是孤立的现象，必然受到各种不同因素的影响。为了研究影响学生学科能力发展的主要因素，课题组研制了问卷作为调查工具。本章报告研制调查工具的理论视角和工具的设计，以及本研究针对 F 区和 H 区完成的调查和主要研究发现。

第一节 影响因素研究的理论视角

本研究拟对学生的学科能力影响因素进行较为全面的探索和分析。因此在设计各影响因素的调查工具时,首先基于大量的文献分析,从中梳理对学生学业成就有重要影响的各因素变量,并将其归类,然后基于不同的学科,将各影响因素变量从学生感知的角度具体化。课题组开发的调查工具中包含的调查因素变量有学生因素、教师因素、家庭因素、学校因素四大类。

学生因素重点关注学生的非智力因素和元认知(自我效能、动机水平、情感态度和元认知)、认知活动(学习理解、应用实践、迁移创新)、资源管理活动(寻求他人支持、充分利用时间、物质资源利用)以及学生的个人特质(性别和性格)。

教师因素重点关注教师的教学活动任务设计(学习理解类任务设计、应用实践类任务设计、迁移创新类任务设计)的因素变量,同时也调查了教师的教龄、学历和性别等教师个人特质变量。

家庭因素和学校因素分别基于文献分析选择研究者普遍认为对学生的学业成就具有重要影响的因素,列入学科能力影响因素研究。家庭因素主要包括家庭经济地位(父母亲教育程度、父母亲职业、家庭收入)、家庭资源(独立的学习房间和学习桌、与英语有关的课外读本)、家庭社会资本(父母期望、父母参加学校活动、了解子女的学习过程)。学校因素包括学校资源、学校校风和同伴支持。学校资源包括:多媒体设备、图书馆中英语课外读本的数量,学校校风包括积极向上、尊师爱生、秩序井然。

以英语学科为例,对各级变量的拆解和说明如下表所示。

表 5-1 英语学科能力影响因素变量拆解与设计

因素类别	二级变量	三级变量
学生因素	个人特征	包括：性别；性格
	非智力因素 与元认知	自我效能
		动机水平
		情感态度
		元认知
	认知活动	学习理解(包括：观察注意、记忆与检索、提取信息和概括)
		应用实践(包括：解释意义、描述对象、分析因果、论证观点和整合信息)
		迁移创新(包括：推理判断、预测想象和批判评价)
	资源管理活动	寻求他人支持
		充分利用时间
物质资源利用		
家庭因素	家庭社会经济地位	包括：父母教育程度、父母职业、家庭收入
	家庭资源	独立的学习房间和学习桌、与英语有关的课外读本
	家庭社会资本	包括：父母期望、父母参加学校活动、了解子女的学习过程
学校因素	学校资源	包括：媒体设备、图书馆中英文课外读本的数量
	学校校风	包括：积极向上、尊师爱生、秩序井然
教师因素	教师个人特质	包括：教龄、学历和性别
	教学活动 任务设计	学习理解类任务设计
		应用实践类任务设计
		迁移创新类任务设计
其他因素	每周课时数、课外学习、课外辅导、作业量、作业难度	

第二节 调查工具的设计

基于研究设计,本研究调查工具的问题设计主要是从学生能够感知的视角,选择相对外显的和能够被学生感知到的学习或教学表述,来代表各因素变量的情况。其中对学习动机调查工具的设计是基于IRT理论Rasch模型,对英语学习动机水平量表的质量进行一系列检验,包括量表总体情况分析、怀特图、单维性检验、项目measure值、气泡图、项目特征曲线等。检验结果表明,英语学习动机水平量表比较理想,符合测查工具的基本要求,可以用于英语学习动机水平的测查研究。

其他因素变量测查工具的修订和质量评价主要有以下过程:首先通过专家效度和分维度科隆巴赫 α 信度分析对各变量测查项目进行初步筛选;继而对筛选出的项目进行因子分析,因子分析可以确定测查工具能够测量到的理论构念或特质的程度;同时对测查工具建构效度做较为严格的检验,即通过因素分析可以明确研究中所列题项是否能够测量出研究者想要测量的变量。本研究基于试测对各观察变量进行因素分析后,确定最终列入实际测查及结果分析的题项。经过两轮试测及修订,英语学习活动系统各因素变量具体的测试题项分布如表5-2所示。

表5-2 各因素变量测查工具的总体情况

二级因素变量	三级因素变量	题项 (总框架 序号)	题项 (A卷序号)	因子负荷	Cronbach's Alpha 值
非智力 因素及 元认知	自我效能	q22—26	Q30; Q26; Q27; Q35; Q29	0.75—0.898	0.911
	动机水平	q34—57	Q37; Q38; Q40; Q41; Q42; Q43; Q39; Q44; Q28; Q49; Q47; Q48; Q46; Q50; Q51;		0.944 题项信度 1.00 考生信度 0.88 单维 Rasch

续表

二级因素变量	三级因素变量	题项 (总框架 序号)	题项 (A卷序号)	因子负荷	Cronbach's Alpha 值
非智力 因素及 元认知	动机水平	q34—57	Q52; Q53; Q54; Q55; Q56; Q57; Q58; Q59; Q60		
	情感态度	q58—67	Q61; Q62; Q63; Q64; Q65; Q66; Q68; Q69; Q70	0.462—0.833	0.798
	元认知	q86—97	Q89; Q90; Q91; Q92; Q93; Q94; Q95; Q96; Q97; Q98; Q99; Q100	0.776—0.861	0.957
认知 活动	学习理解活动 观察与注意; 记忆与检 索; 提取信息; 概括	q68—72	Q71; Q72; Q73; Q74; Q75	0.862—0.896	0.971
	应用实践活动 解释意义; 描述对象; 分析因果; 论证观点; 整合信息	q73—82	Q76; Q77; Q78; Q79; Q80; Q81; Q82; Q83; Q84; Q85	0.663—0.882	
	迁移创新活动 推理判断; 预测想象; 批判评价	q83—85	Q86; Q87; Q88	0.891—0.920	
资源管 理活动	寻求他人支持	q98—100	Q101; Q102; Q103	0.461—0.869	0.937
	充分利用时间	q101—104	Q104; Q105; Q106; Q107		
	物质资源利用	q105—108	Q108; Q109; Q110; Q111		
教学 活动	学习理解类教学活动	q146—151	Q128; Q129; Q130; Q131; Q132; Q133	0.764—0.867	0.944
	应用实践类教学活动	q152—161	Q134; Q135; Q136; Q137; Q138; Q139; Q140; Q141; Q142; Q143	0.646—0.808	
	迁移创新类教学活动	q162—164	Q144; Q145; Q146	0.835—0.896	

续表

二级因素变量	三级因素变量	题项 (总框架 序号)	题项 (A卷序号)	因子负荷	Cronbach's Alpha 值
师生关系	民主、和谐、宽松	q130—135	Q112; Q113; Q114; Q116; Q117	0.582—0.836	0.660
学校资源		q120—123	Q153; Q154; Q155; Q156	0.677—0.847	0.767
学校校风		q124—126	Q157; Q158; Q159	0.898—0.915	0.900
家庭资源		q114—115	Q147; Q148	0.818	0.495
家庭社会资本		q116—119	Q149; Q150; Q151; Q152	0.737—0.770	0.750
其他因素变量	每周课时数、课外学习时间、课外辅导时间、作业时间、作业难度				

第三节 学科能力表现的主要影响因素

本节将分别从非智力因素和元认知、认知活动、资源管理活动、教学活动任务设计、家庭因素、学校因素以及其他因素变量方面分别阐述影响学科能力表现的主要因素。

一、非智力因素和元认知

1. 学习动机

学习动机水平量表可以通过测查学生学习内驱力的大小来表征其学习动机的水平。由于内驱力是一个内在的心理变量，无法直接观察和测量，因此，需要通过一定的外化手段使之显现。内驱力是驱动行为产生、维持的潜在的内部力量。内驱力由诱因引发，并具有转化成外显行为的可能性。因此课题组认为，学生学习内驱力的大小可以通过学生的学习行为(学习策略)来体现。学习动机中内驱力的大小不同，其产生的学习外显行为也会不同。一般来说，学习内驱力强度大，学生往往会采取主动、积极的学习行为，且通常持续时间较长，反之，如果学生的学习内驱力强度小，学生通常会采取消极被动的学习行为。基于此，本课题构建了包括消极、被动、主动、积极、创造性 5 个动机水平的学习动机水平层级，根据这一理论层级结合具体学段的学习实际情况，描述学生在各学段学习的行为表现，具体化为各学段的学习动机水平量表。开发的英语学习动机水平测量量表如下表所示。

表 5-3 修订后的英语学习动机水平测量项目

英语学习动机水平层级	对应测试项目
水平 1: 消极的英语学习	1. 一提起英语我就头痛，不管谁要求或劝说，我都不愿意学英语 2. 我在英语课堂上不听老师讲课，而是学习其他科目或睡觉

续表

英语学习动机 水平层级	对应测试项目
水平 2: 被动的英语学习	3. 对于英语这门课,我只完成老师布置的作业 4. 我觉得英语课并不是很有趣,因此我对自己的要求是做到及格就行 5. 在英语课堂讨论活动中,我不愿意自己思考和参与讨论,只等着大家的讨论结果 6. 课下我很少主动学习英语 7. 我不愿意在英语学习上花额外的时间
水平 3: 主动的英语学习	8. 当英语与其他学科或活动的时间有冲突时,我会放弃学习英语 9. 在英语课堂讨论活动中,我能提出自己的观点 10. 当我在英语学习中遇到问题时,我会寻找相关资料来帮助我解决 11. 当弄不清楚一个英文语句或读不懂一篇短文的意思时,我会找老师或同学来讨论,并澄清我的想法 12. 我带着我想弄明白的问题进入英语课堂 13. 我会自己定期归纳、整理以前学过的英语知识
水平 4: 积极的英语学习	14. 我使用一些学习方法以学好英语 15. 我主动投入很多时间学习英语 16. 我自己总结了一套比较有效的英语学习策略和方法 17. 我花费很多业余时间去学习英语,例如阅读英语读物 18. 我学习英语和准备考试很有计划性,并且能够按照计划执行 19. 我经常反思英语学习中存在的问题
水平 5: 创造性的 英语学习	20. 我很善于创造性评价文本中的主要观点 21. 我在英语学习中能对一些表达、分析和观点提出自己的见解 22. 我为将来能成为英语人才不懈努力地学习英语 23. 我用所学的英语知识撰写日志或者小作品 24. 我自修更高阶段的英语课程内容,如高中生自修大学英语

2. 自我效能感

自我效能感(Self-efficacy)是 Bandura 针对行为主义学派仅重视环境决定论的狭隘论点,融合认知理论提出的一个理论概念,将人类的学习历程做了更完善的阐释。Bandura 对自我效能的概念不断修订完善,最终将其界定为“人们对其组

织和实施达成特定目标所需行动过程的能力的信念”^①。

关于学科自我效能感的测查项目主要是在一般自我效能感量表的基础上，结合各学科的学习任务类型和基本要求改编而成。如学生在英语学科学习中的自我效能测查项目包括：我相信我能掌握英语知识和有关技能；不论英语内容简单或困难，我都有把握能够学会；我能冷静地面对英语难题，因为我信赖自己解决英语问题的能力；我自信我会在英语阅读方面做得很好；如果我付出必要的努力，我一定能解决大多数的英语难题等。

3. 情感态度

本课题主要根据各学科课程目标对情感态度的要求开发情感态度因素变量相应的测查项目。如：我对英语这门学科很好奇；英语课程很有趣；英语是一门简单的学科，我相信我能学好英语；英语学习能帮助我们将来从事国际交流；掌握英语能大大开阔我们的视野；我目前所学的英语知识和技能在毕业后将基本没有任何用途；我认为英语很难学；与英语相关的专业对我来说相对缺少吸引力；我认为学习英语对我们的日常生活是有帮助的。

4. 元认知

所谓元认知就是指个体对自身认知过程的认识和意识，即关于认知的认知。一般认为，元认知包括元认知知识、元认知体验和元认知监控三种成分。元认知在学生的学习中具有两个方面的重要作用，其一是意识性，就是使学生能够清楚自己正在做什么、做得好不好、目前进展怎样；其二是调控性，就是使学生能够随时根据自己对认知活动的相关认知，不断进行相应的调控和完善，从而使自己的认知活动能够有效地时时指向目标，不断接近目标并最终达成目标。

一般元认知包括计划、监控和调节三个方面。各学生在各学科学习中的元认知一般也包括这三个方面。以英语学科为例，制订英语学习计划或准备考试计划，属于元认知计划；经常检视自己的英语学习情况、及时总结分析英语学习中

^① Bandura, A. Self-efficacy Theory: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change [J]. Psychological Review, 1977, 84(3), 191-215.

的障碍点、经常反思英语学习中存在的问题等属于元认知监控；会及时解决英语学习中存在的问题，及时调整英语学习方法等属于元认知调节。

二、认知活动

认知活动指的是学生在学习过程中，获得有关的知识、技能、方法、能力等的过程或一系列活动。认知活动根据不同的思维层次或认知复杂程度可以分为不同的类型和水平。本研究对认知活动的刻画是根据王磊教授提出的各学科学生学习过程中都会进行的认知活动，包括学习理解活动、应用实践活动以及迁移创新活动3个大类。不同的学科可以根据各自学科的不同特点，对这三类认知活动进行进一步的具体描述。在英语学科中，我们将这三大类认知活动进一步细分为12个小亚类。

对于特定的英语学习内容来说，学习理解活动、应用实践活动、迁移创新活动的水平依次升高。对于不同的英语学习内容，由于其内容本体的难度不同，即使是相同类型的认知活动的难度也略有差异，但从总体来说，学习者进行高水平的认知活动频率越高，其英语学业成就的水平也越高。

三、资源管理活动

资源管理活动虽然不是以英语学习作为直接的作用对象，但却是作为英语学习的重要辅助和支持活动，因此也是重要英语学习活动系统的构成之一。资源管理活动包括寻求他人支持、充分利用时间以及物质资源的利用等。以英语学科为例，当弄不清楚一个英语概念时，找老师或同学来讨论，请父母或老师帮忙准备英语探究活动的相关材料等属于寻求他人支持；充分利用课外时间扩展自己的英语知识面、主动协调英语与其他课程的学习时间属于时间管理利用；利用网络学习英语，如从网上查找解决英语问题的信息或方法等属于物质资源利用。

四、教学活动任务设计

教学活动是为了激发学生学习的内部过程，由教育工作者精心安排和组织的

一系列外部活动。如何设计安排教学活动任务才能有效地帮助学生达成预期的学习目标,是教师教学设计要重点考虑的核心问题。建构主义学习理论认为,教师是学生学习团队中的一员,其任务主要是为学生的学习提供支持,这也是本研究理论构建的一个方面。因此,本研究中教师的英语教学活动任务设计主要是教师为驱动学生的英语认知活动而设计的一系列任务。我们认为,教师在英语教学中设计的教学活动任务对学生英语学习中的认知活动具有较为直接的推动作用。教师让学生在英语课堂中进行什么样的认知活动,就需要设计相应类型的教学活动任务。因此,本研究中对英语教学活动任务的设计这一变量从三个方面进行表征:其一是学习理解类任务;其二是应用实践类任务;其三是迁移创新类任务,这三类教学活动任务的设计意在驱动学生进行三类英语认知活动。

五、家庭因素

学生的学习固然主要发生在学校中,但家庭也是学生学习期间的重要活动场所,因此家庭的支持对学生在校学习效果也会产生影响。研究中,我们选择已有研究普遍认可的对学生学业成就有显著正向影响的因素进行研究,主要包括家庭社会经济地位(父母教育程度、父母职业、家庭收入)、家庭资源(独立的学习房间和学习桌、与英语有关的课外读本)、家庭社会资本(父母期望、父母参加学校活动、了解子女的学习过程)。

家庭社会经济地位变量通过学生父母的教育程度以及家庭收入情况来反映。父母的教育程度包括没有上过学、小学文化、初中文化、高中(职高)文化、大专毕业、本科毕业、研究生毕业七个水平,分别计1~7分,教育程度越高,计分越高。家庭收入情况以父母月收入之和来计算,分为20000以上、10000~20000、5000~10000、3000~5000、3000以下5个水平,分别计5~1分,收入越高,计分越高。

六、学校因素

有研究者将教师作为学校因素系统的一个子因素,但是,我们认为教师因素

与学校因素系统中的其他因素相比，与学生学科能力的关系更为直接和密切，且与具体学科联系紧密，具有一定的学科特质，因此我们将教师因素单独拿出来，作为教师支持因素。本研究中所指的学校支持主要包括：学校资源、学校校风两个方面，这两个方面在已有研究中被普遍认为与学生学业成就有显著影响。如在英语学科能力影响因素问卷中，学校资源包括：多媒体设备、图书馆中英语课外读本的数量；学校校风包括积极向上、尊师爱生、秩序井然。

七、其他因素变量

本研究中还涉及每周课时数、课外学习、课外辅导、作业量、作业难度等因素变量。测试卷中具体题项如：你们每周上几节英语课？你平均每天课外完成英语作业时间是多少？英语作业的难易情况；你每天课外主动学习有关英语内容的时间是多少？你每周家教补习英语或参加课外英语辅导班的时间大概有多少？

第四节 主要影响因素的表现现状

本次调查样本来自 H 区和 F 区, 选取了包括初中和高中共六个年级的学生样本。样本选择同时考虑从各区分别选择不同类型的学校代表, 并从各学校中根据学生能力水平情况抽取一定比例的学生样本。根据研究目的选定抽取的样本后, 采取以学校年级为单位进行集中测试的方法, 课题组向施测组织者说明施测要求, 施测时监考教师向学生说明注意事项, 测试时间为 30 分钟。F 区回收问卷 2315 份, 有效问卷 1763 份, 有效率 76.2%。H 区回收问卷 2491 份, 有效问卷 1786 份, 有效率 71.7%。

在影响因素分析方法上, 采用相关分析、回归分析和方差分析, 得出具体主要影响因素的表现现状如下。

通过相关分析可以看出, 研究中考查的绝大多数因素变量与英语学科能力呈显著的正相关关系, 包括学生的非智力因素、学生的英语认知活动、资源管理活动、教师的教学活动设计因素。研究发现与英语学科能力没有显著相关关系的因素变量有: 作业难度和每天作业时间。另外, 研究还发现, 高一年级英语课外辅导时间和主动学习时间均与其英语学科总能力及各项分能力呈负相关关系, 这表明随意增加学习时间、课外辅导时间等不但对提升学生的英语学科能力没有帮助, 反而会阻碍其英语学科能力的提升。因此, 这些因素变量需要一线教师特别关注。

通过结构方程模型以及回归分析可以发现, 学生的非智力因素中的情感态度和认知活动中的应用实践认知活动对其英语学科能力的影响较大, 且在现有影响因素变量系统中, 对学生的英语学科能力有显著的直接影响。

一、学生总样本非智力因素和元认知表现

对 H 区、F 区的有效学生样本在动机水平、情感态度、自我效能三个非智

力因素和元认知的表现情况分析如下表所示。

表 5-4 各区总样本非智力因素和元认知表现情况

	H 区	F 区	总平均
动机水平	0.9628	0.5007	0.7333
情感态度	3.7097	3.4925	3.6018
自我效能感	3.964	3.590	3.778
元认知	3.7986	3.4695	3.6351

进一步对两区学生样本的三类非智力因素和元认知的表现情况进行差异性检验,结果如下表所示。

表 5-5 各区总样本非智力因素和元认知差异显著性情况

	动机水平		情感态度		自我效能感		元认知	
	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
H-F	0.46208	0.000	0.21729	0.000	0.3737	0.000	0.32911	0.000

根据以上图表数据可以看出,两区中,在动机水平、情感态度、自我效能感以及元认知方面,H区学生的非智力因素和元认知均显著高于F区($\text{sig.} = 0.000, 0.000, 0.000, 0.000$)。其中,动机水平的差异性最大,其次为自我效能感,元认知和情感态度。

二、学生总样本认知活动频次表现

对H区和F区的有效学生样本在学习理解、应用实践、迁移创新等学生认知活动表现情况分析如下表所示。

表 5-6 各区总样本认知活动表现情况

	H 区	F 区	总平均
学习理解	3.8192	3.4943	3.6593
应用实践	3.8744	3.5554	3.7159
迁移创新	3.6624	3.4138	3.5389

进一步对两区学生样本的三类认知活动因素的表现情况进行差异性检验,结果如下表所示。

表 5-7 各区总样本认知活动差异显著性情况

H 区与 F 区	学习理解		实践应用		创新迁移	
	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
	0.32187	0.000	0.31900	0.000	0.24860	0.000

根据以上图表数据可以看出,两区中,无论在学习理解、应用实践以及迁移创新上,H区学生的认知活动因素均显著高于F区学生(sig.=0.000,0.000,0.000,0.000)。其中,学习理解的差异性最大,其次为应用实践和迁移创新。

三、学生总样本学生资源管理活动表现

表 5-8 各区总样本资源管理活动表现情况

	H 区	F 区	总平均
寻求他人支持	3.3781	3.1455	3.2626
充分利用时间	3.7502	3.3623	3.5575
物质资源利用	3.8499	3.4858	3.6690

进一步对两区学生样本的三类资源管理活动因素的表现情况进行差异性检验,结果如下表所示。

表 5-9 各区总样本资源管理活动差异显著性情况

H 区与 F 区	寻求他人支持		充分利用时间		物质资源利用	
	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
	0.23258	0.000	0.38792	0.000	0.36405	0.000

根据以上图表数据可以看出,两区中,无论在寻求他人支持、充分利用时间以及物质资源利用上,H区学生的资源管理活动因素均显著高于F区学生(sig.=0.000,0.000,0.000)。其中,充分利用时间的差异性最大,其次为物质资源利用和寻求他人支持。

四、学生总样本教师教学活动因素表现

表 5-10 各区总样本教师教学方式表现情况

	H 区	F 区	总平均
学习理解	4.3489	4.0648	4.2078
实践应用	4.3046	3.9844	4.1455
创新迁移	4.1542	3.8353	3.9958
总样本	1786	1763	

进一步对两区学生样本的教师教学方式因素的表现情况进行差异性检验，结果如下表所示。

表 5-11 各区总样本教学方式因素差异显著性情况

H 区与 F 区	学习理解教学活动		实践应用教学活动		创新迁移教学活动	
	均值差	显著性	均值差	显著性	均值差	显著性
	0.28402	0.000	0.32012	0.000	0.31894	0.000

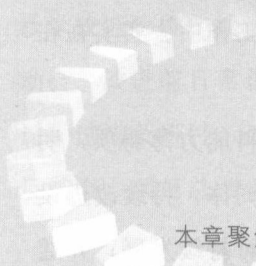
根据以上图表数据可以看出，两区中，无论在学习理解教学活动、应用实践教学活动以及迁移创新教学活动，H 区教师教学方式因素均显著高于 F 区 (sig. = 0.000, 0.000, 0.000, 000)。其中，应用实践教学活动的差异性最大，其次为迁移创新教学活动和学习理解教学活动。

第五节 本章小结

本章基于所开发的问卷调查工具，对 H 区和 F 区学生的学科能力影响因素进行探索和分析，数据分析主要关注学生的非智力因素和元认知能力，以及认知因素和从学校环境层面涉及的教师因素等。经过调查发现，影响学生学科能力发展的因素很多，除了外部环境外，主要是学生自身的学习态度、动机和学生的自我管理能力和学习的主动性和自觉性等对学生的学科能力发展也有重要的影响。此外，除了学生自身的因素外，教师的教学方式显然也是影响学生学科能力水平提高的重要因素。

第六章

促进学科能力发展的 教学改革研究



本章聚焦在前期大规模学科能力测评的基础上，针对所发现的学生学科能力的薄弱项，开展基于课堂教学改进的学生学科能力提升的研究。通过实施一整套教学改进的流程，高校研究者牵手一线教师在多个学校开展了针对学生学科能力薄弱项的教学改进活动。本章首先介绍教学改进的程序与方法，然后，通过具体的改进案例呈现改进的具体过程与效果。

第一节 教学改进的宗旨与目的

课题组从学生学科关键能力的大规模测评中发现，课程改革尚未能全面关注学生学科能力的提升，教师的教学还普遍存在忽略学生学科能力发展的现象，关注教多于关注学，特别是对构成学科核心素养的学科关键能力的要素缺乏深刻的认识，也不知道应该如何培养等问题，导致教学存在着不少盲目性。教师的培训也更多停留在讲授和展示的层面，未能深入到教师的日常教学工作中去实实在在地帮助教师实现理念、方法和行为的转变。

教学改进课题立足学生学科能力的发展，通过诊断学生学科能力薄弱项，明确课堂教学改进的着眼点；通过专家与教师合作，形成研究共同体，持续改进设计与实践；在实践中改进与反思，在解决问题中成就教师专业可持续发展；并通过多方协同合作的方式，创新教研模式，引领学科团队共同提高。教学改进的环节如下图所示。

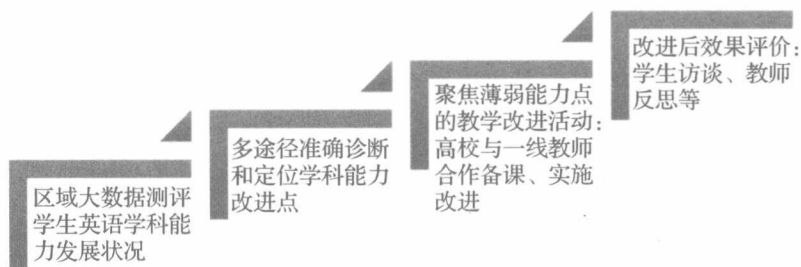


图 6-1 促进学科能力发展的教学改进环节

第二节 教学改进的具体流程与方法

教学改进项目是学科能力研究课题的第三个阶段。这一课题阶段的主要任务是，通过改进和提升教师的日常课堂教学能力，实现促进学生英语学科能力发展的目的。

教学改进项目的实施流程包括五个阶段，即改进准备阶段、教学诊断阶段、教学改进阶段、教学评价阶段、总结反思阶段。具体包括十二项活动，即项目启动会、改进前日常课录制、学科能力前测、前测反馈会、备课指导、说课及研讨、试讲及研讨、正式讲及专家点评、改进后日常课录制、学科能力后测、后测反馈会、项目总结会。项目各阶段和具体活动如下表所示。

表 6-1 教学改进项目五个阶段的具体活动总览表

五个阶段	十二项活动	活动目标
改进准备阶段	项目启动会	选拔参加教学改进项目的个案教师等；部署教学改进项目的具体流程和项目活动安排；个案教师熟悉英语学科能力 3×3 框架。
教学诊断阶段	改进前日常课录制	进入个案教师日常课教学现场，录制改进前日常课，课后进行教学文本的转写和分析，深入了解个案教师日常课堂教学情况，确定基于学生学科能力提升的教学改进起点和切入点。
	学科能力前测	依据学习理解、应用实践、迁移创新三个维度的英语学科能力 3×3 框架，拟制学科能力前测试题，并在改进班与对照班中实施前测，了解改进班学生在教学改进前的学科能力现状，确定其英语学科薄弱能力点，为改进和提升个案教师的教学提供抓手。
	前测反馈会	个案教师了解前测测试结果，根据学生薄弱学科能力点思考改进课教学的设计和实施。
教学改进阶段	备课指导	专家团队与个案教师以改进课内容为基础，以改进班学生的薄弱学科能力点为切入点，共同研讨备课，设计课堂教学活动，讨论基于学科能力提升的教学思路和方法。
	说课及研讨	个案教师展示一节英语阅读课(90 分钟左右)的教学设计，主要针对改进班学生的薄弱学科能力点进行教学活动的设计。

续表

五个阶段	十二项活动	活动目标
教学改进阶段	试讲及研讨	个案教师实施试讲，课后专家团队与个案教师在宏观上深入研讨教学实施的改进空间，在微观上讨论具体教学细节的改进方案。
	正式讲及专家点评	个案教师以区级公开课的形式实施改进课，课后专家团队点评改进课的优点、不足与改进空间。
教学评价阶段	改进后日常课录制	进入个案教师日常课教学现场，录制改进后日常课，课后进行教学文本的转写和分析，深入解析个案教师在改进后的日常课堂教学情况。与改进前日常课进行纵向对比和研究。
	学科能力后测	依据学习理解、应用实践、迁移创新三个维度的英语学科能力3×3框架，拟制学科能力后测试题，并在改进班与对照班中实施后测，横向和纵向对比两个班的学生在教学改进前和教学改进后的学科能力变化情况。
	后测反馈会	个案教师了解后测测试结果，洞悉改进班学生的学科能力在改进前和改进后的变化情况。
总结反思阶段	项目总结会	个案教师总结、交流、反思其在项目中的收获，以及未来教学愿景和教师专业发展愿望。

如表 6-1 所示，教学改进项目的具体实施具有阶段性强、层次分明、方法丰富等特点。第一，改进准备阶段的项目启动会标志着教学改进项目的开始，为教学改进项目的顺利推进提供组织基础。项目启动会的主要任务包括，确定参加教学改进项目的个案教师及其改进班和对照班；同时，部署教学改进项目的具体流程和项目活动安排的时间节点及具体任务；最后，通过集中讲座，帮助个案教师熟悉英语学科能力 3×3 框架的主要内容以及内涵意义。

第二，教学诊断阶段的主要目的是，从观察个案教师的课堂教学和学生诊断性评价结果两方面，了解改进前个案教师的教学以及学生的英语学科能力状况。主要方法是通过录制个案教师的日常课堂教学，进行教学文本转写后分析师生课堂话语，了解个案教师的课堂教学情况；同时，在改进班和对照班中实施基于英语学科能力框架拟制的前测测试，了解改进班和对照班学生在改进前的英语学科能力现状。前测结果使用 Rasch 工具分析后，确定改进班和对照班学生的学科能力薄弱点。个案教师的改进课教学设计主要聚焦改进班学生的学科能力薄弱点，

通过设计并实施旨在提升学生学科能力薄弱点的教学，实现改进教师日常课堂教学的项目目标。教学设计主要聚焦教学目标的拟制，教学过程的安排，表现性评价活动的设计，学案中评价工具的多样化选择，以及如何拟制高层次思维的教师提问等。

第三，教学改进阶段是教学改进项目的核心阶段。个案教师在确定改进课教学内容之后，接受英语学科专家指导，初步完成改进课的教学设计，通过与学科专家和同行教师的不断切磋和研讨，逐步完善试讲教案设计。之后，个案教师在说课会议上呈现试讲教案设计的思路，展示旨在提升学生英语学科能力薄弱点的教学设计，学科专家和同行教师针对提升学生学科能力，提出教案修改意见和建议。再次确定改进课教学设计后，教师在改进班和对照班以外的班级实施试讲，试讲后继续与专家和同行教师沟通、交流，逐步完善改进课教学设计。最后，个案教师实施正式讲，正式讲以区级公开课的方式展现，课后个案教师接受专家点评。

第四，教学评价阶段的主要任务是，检测并评价教学改进项目的成果。首先，再次录制个案教师的日常课，转写课堂教学文本后与教师之前的日常课进行历时纵向对比，分析个案教师的课堂教学改进成果与持续改进空间。同时，在改进班和控制班中实施基于英语学科能力框架拟制的后测测试，后测结果使用 Rasch 工具分析后，与前测测试结果进行比较，分析和解读改进班在教学改进前、后英语学科能力方面的发展与变化，以及改进班与对照班在英语学科能力方面的变化与异同。

第五，总结反思阶段以项目总结会为标志，个案教师在总结会中逐一展示自己的收获与困惑，学科专家针对教师的教學能力、教學信念、评价素养等方面的发展与变化进行总结与概括，为持续开展教学改进项目奠定坚实的基础。

第三节 教学改进的组织方式

教学改进的组织形式采用的是多方合作形成教学改进协作体的方式，主要参与方包括来自大学的专家团队和来自不同实验区的教研员团队、参与改进的学校、学校参与年级的教师团队(教研组)、参与改进的教师本人，以及辅助本研究项目的研究生助理团队。多方协作共同体的构成如图 6-2 所示。

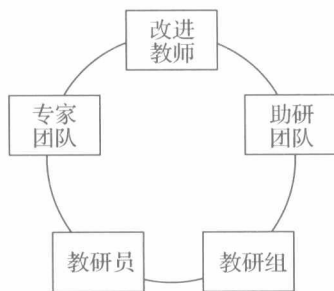


图 6-2 促进课堂教学改进的多方协作共同体

参与多方协作共同体的各方有不同的分工。具体而言，专家团队是高校研究者，她们为一线教师的教学改进提供智力支持；区域教研员负责项目具体落实的管理和监督工作，同时也参与实际的教学改进指导；参与改进项目的教师则在高校研究者的指导下开展提升学生英语学科能力的教学课例研究活动；助研团队是高校的博士生和硕士生，主要工作是对接项目学校和教师，以协助高校研究者对项目教师的教学指导，同时组织、沟通和协调学习共同体中三方的协同配合；教师所在的教研组则提供必要的帮助，同时也是教师学习、进步的受益群体。

自 2014 年起，我们携手北京市多所学校、山东省昌乐一中等近 40 位小学、初中和高中英语教师参与课堂教学改进课题。

第四节 英语学科能力课堂教学改进案例

基于核心素养的英语学科能力教学改进项目有很多案例，在这一节我们重点介绍4个发展学生学科关键能力教学改进案例，案例分别从教学诊断、改进阶段和教学改进的实施效果及反思三个方面展开。

案例1 一堂感化学生心灵的阅读课

本案例介绍北京市关震老师为发展学生迁移创新能力所开展的课堂教学改进研究。本案例指导教师是课题组马欣老师。

一、教学诊断

1. 基本情况简介

(1) 改进班学情介绍

参与本次英语教学改进的是北京市丰台区北京师范大学附属第四中学初二年级学生，学校的规模不大，一个年级只有四个班。改进班学生学习态度端正，上课认真听讲，课下按时完成作业，但对英语学习兴趣一般，习惯于被动接受知识，完成老师布置的作业。初二年级的孩子心理非常敏感，有些孩子对家长和老师都有很多意见。

(2) 改进班教师基本情况

关老师是一位优秀青年英语教师，有五年的教学经验，语言素质好，教学方法丰富，目前教授初二年级两个班英语，是改进班班主任。参加项目之前，关老师就参加过区级、市级的公开课等大型活动，教学受到家长、同事的认可。关老师很爱钻研，用她自己的话说：“教书五年，从最初只知道按课本上的内容死教，到研读、学习英语课程标准后慢慢学着培养学生的综合语言运用能力，自我感觉教学理念在不断提升，学生每次考试的成绩也比较理想。”

在2014年，关老师所在的学校参加了中学英语学科能力表现研究课题，研

究的结果令关老师很吃惊！她原以为英语成绩还不错的实验班，调研结果却显示学生英语学科能力整体偏低。与此同时，这也是她第一次接触“英语学科能力”这个新概念，很多问题一下子涌入了她的脑海：英语学科能力指的是什么？为什么传统考试成绩还不错的学生实际上英语学科能力并不高？如何提高学生的英语学科能力？

当时关老师还没有孩子，对孩子和父母关系的了解基本是通过观察学生和家长的交流情况，她能感到很多孩子对家长都有不满情绪。

2. 改进前诊断结果

(1) 启动及备课研讨

2015年3月英语学科新学期教学改进启动会召开。在了解了教学改进项目的基本情况与新学期的目标任务后，参与改进项目的教师和学科指导教师进行了交流。交流的主要内容包括：

——学习“英语学科能力”及“英语学科能力表现框架”（见本书表1-2）的有关内容。学科指导教师针对“英语学科能力”及“英语学科能力表现框架”进行专题讲座。

——在理解“英语学科能力表现框架”的基础上，结合所教班级的学情及关老师的教学任务与教学进度，关老师、教研员与学科指导教师一起讨论决定了教学改进的教学内容，确定为北京师范大学出版社出版的初中《英语》八年级下册第4单元 Dealing with Problems 的第12课 Generation Gap。该课共2课时，其核心主题为“家庭关系”。

——依据“英语学科能力表现框架”形成初步的备课思路。在确定教学改进的目标后，关老师、教研员根据自身的教学经验以及对“英语学科能力表现框架”的理解对教学内容文本做了初步的解读分析，并在学科指导教师的指导下初步形成备课思路。

(2) 前测结果分析

项目组专家团队根据“英语学科能力表现框架”，结合北师大版初中《英语》教材，拟制了前测测评工具。前测于2015年4月进行，参加测试的改进班和对照

班共 57 名学生(见表 6-2)。

表 6-2 参加前测学生样本信息

改进学校	改进年级	改进班	对照班	总计
北京师范大学 附属第四中学	初二	29 人	28 人	57 人

通过单维 Rasch 和多维 Rasch 模型计算出改进班和对照班的英语学科能力要素 A、B、C 的值。从图 6-3 可以看出,前测中,改进班在 A1 感知注意, B3 整合运用, C1 推理判断, C3 批判评价能力上,明显低于对照班,这为本次基于学科能力的教学改进确立了基本方向,即依据“英语学科能力表现框架”,在总体提高改进班学生各级能力的基础上,包括英语学习理解能力、应用实践能力及迁移创新能力,重点提升改进班学生的英语迁移创新能力。

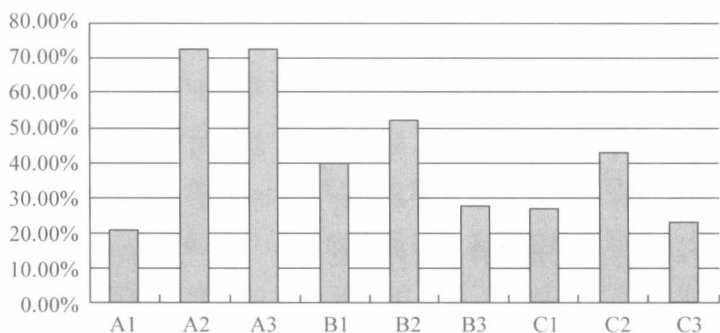


图 6-3 改进班前测英语学科 A、B、C 一级能力平均得分率

(3) 教师反思

通过分析前测结果数据,关老师发现学生偏弱的学科能力有:A1 感知注意, B3 整合运用, C1 推理判断, C3 批判评价。关老师分析了自己的常态课堂和教学设计,并与教研员以及指导教师反复沟通,随后总结出自己课堂教学存在的问题。以下是关老师的反思:

了解了从 A1 到 C3 由浅入深的英语学科能力表现后,我也渐渐明白了为什么传统考试成绩还不错的学生实际上英语学科能力并不高。第一,很多学科能力

是传统考试中不会去考查的；第二，正因为有些学科能力传统考试不会去考，所以在教学中涉及和训练很少。

我在教学上还是更加偏向应试教育，对于学生综合语言运用能力的培养也只停留在很浅的能力层次上，学生真正的英语学科能力没有得到锻炼和提升。现在，我了解了英语学科能力的表现和内容，决心走出应试教育思维，借助这次教学改进研究，发展提升学生的英语学科能力。

教学理念和教学设计需改进。常态的教学设计中无论是听力课还是阅读课，都比较注重设计活动引导学生获取和理解相关信息，然后进行语言知识的学习讲解，最后是相应的输出和运用。学生的活动一般都是浅层次的思维能力的训练，有关整合运用、推理判断和批判评价等高层次思维能力的训练涉及的很少。

文本分析不够深入，导致学生活动的形式也比较单一，基本上是常见的头脑风暴、回答问题、选择判断等。反思后我决定今后在教学设计上要认真分析文本材料，利用好教材内容，更多地设计多样的学生活动，训练提升学生薄弱的学科能力点。

输出和运用活动的落实不到位。实际上，很多输出和语言运用的活动涵盖了高层次思维和能力的培养，但我和其他教师一样常犯同一错误，即以课时紧张为借口，压缩或干脆舍弃输出和运用活动的时间，导致落实很不到位，学生也失去了很多原本可以练习和提升学科能力的机会。

学生能力的发展与教师的教学息息相关，教师的教学理念、课堂教学的关注重点等直接影响了学生的发展。初步反思发现不足后，接下来我要将改进措施实施在教学中，通过教学改进帮助学生开拓思维、提升学科能力。

二、改进阶段

1. 备课及研讨

教学改进进入实施阶段，关老师的第一个教学改进点确定为：在选定课题“Generation Gap”后，通过细致的教材和学生分析，弄清楚要教什么，以及如何利用、挖掘文本内容，设计合适的活动，提高前测发现的学生薄弱学科能力点（即 A1 感知注意，B3 整合运用，C1 推理判断，C3 批判评价）。

选定教学内容之后，关老师进行了细致的教材分析。通过分析，发现本课的

阅读材料结构清晰，文章中孩子和父母的矛盾突出，且在矛盾之后隐藏着父母对孩子的爱和孩子对父母的不理解，非常适合训练学生获取、分析和推理信息的能力。因此，她确定本课的教学重点为：通过阅读，获取文中学生和父母对一些常见教育问题不同看法的事实性信息，并推断孩子对父母管教的感受以及父母对孩子的关爱，同时训练提高学生的推理判断能力。

基于学情分析，关老师发现大多数学生正处于青春叛逆期，也因代沟问题与父母产生了很多矛盾，很多学生认为父母不理解他们，甚至对父母产生负面情绪，特别需要正确的引导。她确定本课的教学难点是：学生能够根据所学、所感，以辩论、角色扮演对话等形式进行情感体验，帮助他人解决代沟问题并开展理解父母的自我反省。

为突破教学难点，教学的第二个教学改进点确定为真正落实输出和语言运用的活动。在教学设计中，在阅读获取信息之后，关老师设计三人一组轮流换角色辩论的活动，在训练提高学生批判性思维的同时引导学生在思考和交流中体会文本中孩子和家长的看法，从而理解看法不同源于思考的角度不同，要通过互相理解和交流消除矛盾。之后，通过匹配人物与所说的话引导学生体会孩子和父母在交流中需要互相尊重，然后，通过设计角色扮演对话的活动引导学生为三组家庭提出合理的建议。关老师设计了播放体现父母关爱的视频环节，引导学生体会父母的做法其实是源于对他们的关心和爱护，孩子要站在父母的角度去理解他们。最后，引导学生回顾自己与父母的矛盾，通过换位思考写下对父母的理解。

2. 说课及研讨

根据改进项目组的安排，参与项目的教师于2015年4月底进行初次备课的集中展示，教师就所改进内容进行现场说课。关老师说课准备充分，条理清楚，受到了指导教师和项目组其他老师的好评。

她的说课总体有以下几个特点：

——教学思路明确。本节课是一节阅读课，教学过程通过创设接近实际生活的各种语境，采用循序渐进的语言实践活动，使学生能够通过英语阅读获取、处理信息，推测、表达简单的个人观点和感受，提升学生用英语分析、解决问题的

能力,发展实际语言运用能力,最终形成正确的情感、态度和价值观。

——做了细致的教材分析。关老师分析了整个单元的结构以及本课在单元中的位置,找到文本的核心,即学生和家长的代沟问题。关老师的教材分析不仅包括教学内容主题(what),还包括作者为什么写这篇文章(why)和作者用什么语言来写这个文本(how)。

——文本分析的主线清晰,不仅找出了文章的明线,还找到了文本的两条暗线。清楚的主线梳理,为教学活动设计打下了良好的基础。关老师的教材分析PPT页面如下所示。

教材分析—单元整体

北师大版《初中英语》八年级下册教材
Unit 4 Dealing with Problems
课标话题7. Feelings and moods 8. Interpersonal communication

L10
青少年的
日常生活
生活困惑

L11
孩子上网
时间太长
的问题

L12
学生与父
母代沟的
问题

在前两课的基础上继续了解青少年常见的问题——代沟,通过了解学生与父母对同一问题的不同看法,帮助学生和家长互相理解、沟通消除代沟产生的矛盾,也为最终进行本单元的综合语言输出奠定语言基础。

Communication Workshop
写一封回信针对一位学生遇到的困难提出合理化建议

教材分析—文本

根据文章特点和内容分析,本课设计了一“明两暗”的教学思路
明线:三个家庭孩子和父母对孩子学习、交友、习惯等方面不同的看法的事实性信息。
暗线1:获取的事实性信息里隐含着孩子对父母管教的感觉。
暗线2:获取的事实性信息里隐含着父母对孩子的管教源于关爱。

教学重点:学生能够通过阅读,获取三个学生和父母对一些常见教育问题不同看法的事实性信息,并推断出孩子对父母管教的感觉以及父母对孩子的关爱。

三个孩子对问题的看法

三个父母对问题的看法

——做了非常深入的学生分析。关老师对学生的分析包括学生的特点、学生的话题经验、学生的基础、学生的发展、学生的难点等。结合教材分析和学情分析,关老师制定教学重难点突破方法,并能够以这些分析为基础,准确地制定教学目标。

学情分析

学生基本特点:本节课的授课对象是非市区一所普通学校的学生,学生的英语基础一般,然而他们学习态度认真,思维比较活跃,乐于表达自己的观点和想法。

学生话题经验:学生第一次接触有关代沟的话题,因和他们的日常生活有关,学生会比较感兴趣,但大多数学生也处于青春叛逆期,因代沟问题与父母产生了很多矛盾,认为父母不理解他们,甚至对父母产生负面情绪,需要正确的引导和教育。

学生已有基础:经过前两年训练,学生已基本具备阅读获取细节信息、筛选、归纳信息和初步推理判断的阅读能力。

本课学生发展:本课文本材料适合训练提高学生进一步依据获取的事实性信息进行理解、推理判断、质疑和批判的能力。

本课教学难点:学生能够根据所学、所感,以辩论、角色扮演对话等形式进行情感体验、帮助他人解决代沟问题并开展理解父母的自我反省等活动。

教学目标

在本课学习结束时,学生能够:

教学重点

1. 通过阅读,找出三个学生和父母对一些常见教育问题不同看法的事实性信息。
2. 通过所获取的事实性信息,推断出孩子对父母管教的感觉以及父母对孩子的关爱。
3. 通过体验不同角色的辩论,体会父母和孩子之间需要互相理解和沟通才能消除代沟问题。

教学难点

依据获取的文本信息,通过角色扮演对话的方式帮助三对家庭消除矛盾。

德育目标

5. 通过换位思考感受父母对自己的爱,反省自己与父母产生的问题并写下对父母的理解。

教学难点:学生能够根据所学、所感,以辩论、角色扮演对话等形式进行情感体验,推断出家长对孩子问题并开展理解父母的自我反省等活动。

突破难点方法:

Activity1:
三人一组轮流发表角色辩论

Activity2:
匹配人物与所说的话
两人一题辩论

Activity3:
观察有关父母的感人视频
回顾自己与父母的矛盾
换位思考写下对父母的理解

引导学生先在思考和交流中体会孩子和家长的想法都有道理,谁比谁不同等思考的角度不同,所以需要换位思考通过互相理解和交流消除矛盾。

引导学生体会,孩子和父母在交流中需要互相尊重,然后我通过设计角色扮演对话的互动引导学生为三个家庭提出合理的建议。

引导学生体会,父母的做法源于对孩子的真心关爱,作为子女更应该站在父母的角度去理解他们。

关老师的说课主线清楚、目标具体、活动的设计和安排符合逻辑,课题组指导教师给予肯定的同时也给提出了改进建议。关老师根据意见和建议做了进一步

的修改和完善。

3. 试讲及改进策略

经过精心的准备，2015年5月初关老师进行了试讲。下面是她的试讲教案。

教材分析

本单元是北师大版《英语》八年级下册教材第4单元，话题为 Dealing with Problems，属于课程标准话题 Feelings and moods 和 Interpersonal communication。本单元的前三课内容分别围绕青少年的日常学习生活困惑、孩子上网时间太长的问题以及学生与父母代沟的问题三个方面展开，学生在学习语言知识的同时，能够了解青少年所遇到的常见困难并学习如何提出合理的改进建议。本单元的最后一课 Communication Workshop 设计了写回信的活动，让学生针对一位学生遇到的困难提出合理化建议，达到巩固单元所学内容的目的。

本课是本单元第三课，在前两课的基础上继续介绍青少年与长辈之间常见的问题——代沟，通过呈现学生与父母对同一问题的不同看法，帮助学生和家长互相理解消除代沟产生的矛盾，也为最终进行本单元的综合语言输出奠定语言基础。本课是一节阅读课，阅读材料的内容是三个学生和父母对一些常见教育问题的不同看法。本课话题属于 Interpersonal communication，涉及 generation gap, strict, mess 等有关代沟话题的词汇 14 个，语言功能主要是复习条件状语从句的用法，体验感知 let 和 make 用法。

本课的代沟话题与学生的生活息息相关，大多数的学生都有一定的生活体验，所以容易激活学生的已有经验，从而引发学生与文本产生共鸣，并形成积极的互动。阅读材料段落、结构清晰，文章中孩子和父母的矛盾突出，适合训练学生获取、分析和推理信息的能力，学生也能根据所获取的信息发表自己的观点和见解。因此，本课的教学重点是：通过阅读，获取文章中三个学生和父母对一些常见教育问题不同看法的事实性信息，并推断出孩子对父母管教的感受以及父母对孩子的关爱。

学情分析

本节课的授课对象是我区一所普通学校的学生，学生的英语基础一般，然而

他们学习态度认真，思维比较活跃，乐于表达自己的观点和想法。

学生第一次接触有关代沟的话题，因为和他们的日常生活有关，学生会比较感兴趣。大多数学生也因代沟问题与父母产生了很多矛盾，认为父母不理解他们，甚至产生了负面情绪。因此本课的教学难点是：学生能够根据所学、所感，以辩论、角色扮演对话等形式进行情感体验、帮助他人解决代沟问题并开展理解父母的自我反省等活动。

教学内容

话题：Interpersonal communication

词汇：generation, housework, add, enter, praise, lazy, strict, care, boss, pretty, except, mess, whenever, fair

策略：通过快速浏览图片、标题等方式预测大意，发展批判性的思维

功能：复习条件状语从句的用法，体验感知 let 和 make 用法。

教学目标

在本课学习结束时，学生能够：

1. 通过阅读，找出文中三位学生及其父母对一些常见教育问题的看法等事实性信息。
2. 利用所获取的事实性信息，推断出孩子对父母管教的感受以及父母对孩子的关爱。
3. 通过扮演不同角色的辩论活动，体会父母和子女之间需要互相理解和沟通，这样才能消除代沟问题。
4. 依据获取的文本信息，通过角色扮演对话的方式帮助文中三对家庭消除代沟矛盾。
5. 通过换位思考，感受父母对自己的爱，反省自己和父母产生的问题并写下对父母的理解。

教学重点

通过阅读，获取文章中三个学生和父母对一些问题不同看法的事实性信息，并推断出孩子对父母管教的感受以及父母对孩子的关爱。

教学难点

学生能够根据所学、所感，以辩论、角色扮演对话等形式进行情感体验、帮助他人解决代沟问题并开展理解父母的自我反省等活动。

教学资源

教材、多媒体课件、图片、学案、黑板和粉笔。

教学过程

	教学活动	设计意图	互动模式 & 时间
Pre-reading			
Step 1	<ul style="list-style-type: none"> • T leads Ss to read the title of Lesson 12. T: Today we are going to learn Lesson 12. What's the topic? Is it a problem between you and your parents?	通过标题，直接引入本课话题。	CW IW 1'
Step 2	<ul style="list-style-type: none"> • T shows the results of the survey to Ss. Survey: What problems do you often argue with your parents? 1. cleaning your room 2. doing homework 3. doing housework 4. going out to play 5. getting home late 6. playing computer games 7. your clothes or your hair 8. calling or texting your friends 9. inviting friends to your home 10. getting up or going to bed late 11. Others: _____	展示调查问卷结果，揭露班级学生与父母矛盾的问题现状。	CW IW 1'
Step 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ss write down the problem they argue with their parents the most and what they feel about their parents. • Ss share what they wrote in pairs. • Some Ss share in class. 	引导学生写下自己与父母经常争吵的问题和感受，激活学生有关“代沟”的生活经历以及背景知识，为最后懂得换位思考，反省对父母的理解埋下伏笔。	CW IW 8'
While-reading			

续表

	教学活动	设计意图	互动模式 & 时间
Step 4	<p>1st reading</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss read the title, look at the pictures and any other clues to predict the main idea of the passage. • Ss check the answers in class. 	<p>第一遍快速阅读, 获取文章大意, 培养学生通过快速浏览图片、标题、黑体字等方式预测大意的能力。</p>	<p>IW PW CW 30'</p>
	<p>2nd reading</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss read the passage again and find out the structure of the passage. 1. Who are the three students? Who are the three parents? 2. Which part are the students talking about? Which part are the parents talking about? • Ss check the answers in class. 	<p>第二遍快速阅读, 了解人物关系和文章结构, 训练学生抓关键词的能力。</p>	
	<p>3rd reading</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss read the students' part and find out what they argue about with their parents. • Ss check the answers in class. • Ss think and discuss the questions to find out the students' feelings and what they think of their parents. <p>Q1: Do you have the same problem like theirs? Q2: When your parents argue about these things with you, how do you feel? Q3: How do they feel and what do they think of their parents?</p>	<p>第三遍细读课文, 以回答问题、划线的方式, 获取孩子和父母争执的问题以及孩子如何看待问题的信息, 并依据获取的信息推测孩子对父母管教的感受, 培养学生直接获取信息和初步推理判断的能力。</p>	
	<p>4th reading</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss read the parents' part and find out why Susan argues with her. • Ss check the answers in class. • Ss think and discuss the questions. <p>Q1: Why is she strict with Andy?</p>	<p>第四遍细读, 获取家长 Susan 对问题的看法以及争吵的原因, 并推断家长对孩子的管教是因为希望他更好。</p>	
	<p>5th reading</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss read the parents' part and find out why Karen argues with Jessica. 	<p>第五遍细读, 获取家长 Karen 对问题的看法以及争吵的原因, 并推断家长</p>	

续表

	教学活动	设计意图	互动模式 & 时间
Step 4	<ul style="list-style-type: none"> Ss check the answers in class. Ss think and discuss the questions. Q1: Is Jessica's mum really ungenerous? Q2: Why does her mum act like her boss?	对孩子的管教是因为担心她的交友安全问题。	IW PW CW 30'
	6 th reading <ul style="list-style-type: none"> Ss read the parents' part and find out why George argues with his son. Ss check the answers in class. Ss think and discuss the questions. Q1: Do you think it is a good habit for Edward to do like these? And why? Q2: Why does his dad make him clean the room?	第六遍细读, 获取家长George对问题的看法以及争吵的原因, 并推断家长对孩子的管教是因为希望他养成好习惯。	
Step 5	<ul style="list-style-type: none"> T asks Ss to ask and answer in pairs according to the information on the blackboard "What problems do they argue" and "Why do they argue". Ss listen and read the text with the recording. 	借助表格, 同伴之间问答, 内化文章信息。 通过朗读, 学生模仿正确的语音语调, 强化语言和信息。	IW PW CW 10'
Post-reading			
Step 6	T: Who are correct, the students or the parents? Let's debate! <ul style="list-style-type: none"> Ss debate in different roles. (1) Ss work in groups of three and choose one problem they want to talk about. (2) Ss work in groups of three and debate, each one plays a different role each time. (3) Some groups debate in class. (4) Ss think and discuss the questions. Q1: Can we say who are correct? Why? (No, both the students and their parents have a point.) Q2: Why do they have different thoughts? (They have different identities and they see the problem from different angles.) Q3: What can they do to solve the problem? (Understand and communicate with each other.)	在信息获取后, 通过小组轮流换角色辩论, 进一步理解和内化文中信息和内容, 同时训练学生的批判性思维能力。辩论后通过回答问题, 引导学生在思考和交流中体会其实孩子和家长的看法都有道理, 他们的不同看法实际是源于思考的角度不同, 所以需要换位思考通过互相理解和交流消除矛盾。	GW CW 15'

续表

	教学活动	设计意图	互动模式 & 时间
Step 7	<ul style="list-style-type: none"> Ss find out which person from the passage might say these things and put them into dialogues. Ss check the answers and discuss the questions. <p>Q1: What do you think of their answers?</p> <p>Q2: What do they need to do when they communicate with each other?</p> <p>Q3: Can you help them to solve the problem by communication?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss make dialogues and role play the students and their parents in pairs. Some pairs act out in class. 	<p>通过匹配人物与所说的话,进一步理解和内化文中信息和内容,同时通过提问引导学生在思考和交流中体会孩子和父母在交流中需要互相尊重。最后通过分角色编对话,为文中的人物提出消除矛盾的建议。</p>	<p>PW CW 15'</p>
Step 8	<ul style="list-style-type: none"> Ss watch a video about parents' love. <p>T: Do your parents love you?</p> <p>Do you love your parents?</p> <p>Do you still argue with your parents?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss think about their problems they wrote at the beginning of the class and try to write something they want to say to their parents. 	<p>通过观看视频,引导学生体会父母的做法是源于对儿女的关心和爱,作为儿女更要站在父母的角度去理解他们。</p> <p>最后,引导学生再次回顾之前写的与父母的矛盾问题,通过换位思考写下对父母的理解。</p>	<p>PW CW 10'</p>
Homework: Write about how you solve the problems between you and your parents.			

续表

教学活动		设计意图		互动模式 & 时间	
The design of blackboard writing					
students	Problems they argue with parents	their feelings or thoughts		Reasons why their parents argue	parents
Andy	add more exercises after homework use the computer on my own	no freedom too strict	want the child to be better worry about his study	a bit lazy want to control the time he spend on computer	Susan
Jessica	always late phone bill is too high acts like my boss	unfriendly ungenerous	worry about child's making wrong friends and her safety	spent hours on the phone not sure if these friends are right often come back late	Karen
Edward	room is messy and things are dirty	bored	worry about his health and friendship	never makes his bed and hates tidying his room	George

尽管关老师的教学设计和活动安排都很流畅，但是当她走进课堂实施的时候还是不够理想，课堂上学生未能表现出所期望的反应。纵观整堂课关老师的教学仍存在以下问题：

(1) 输出时学生的表现没能达到预期效果。例如，学生在进行辩论时基本没有运用到文本的语言和内容，这说明学生对文本的内化不够。教学设计中在引导学生阅读获取理解信息后没有内化的活动。因此，指导教师建议增加一个有趣的快闪活动帮助学生记忆和内化文章内容，并将匹配人物对话的活动移到前面，匹配对话后让学生利用文本丰富对话内容，既能帮助学生进一步理解和内化信息也能训练提高学生感知注意这一薄弱能力点。

(2) 输入部分时间过长，导致输出时间不够。输入部分针对文本中 3 个家长

感受的推理是逐一进行的，实施后发现过程太拖拉，很浪费时间，而且都是一个问题的追问，形式单一学生觉得枯燥。指导教师建议增加一个小组合作匹配文段的活动，既能训练提高学生整合运用这一薄弱能力点也能加入一个新颖的活动形式，激发学生的学习兴趣 and 动机；将有关 3 个家长的文段推理内容进行整合，节约了时间也减少了教师的控制，给了学生更多思考的空间。

(3)课堂导入不够直接。指导教师建议不讨论调查的结果，而是从学生的问题入手，从学生的直接经验入手，先引导出学生自己的问题，然后再阅读，先读别人的问题，再回到自己的问题，可能对自己的问题会有更加深入的认识。

(4)学生的情感没有被调动起来。例如在播放有关父母的视频时很多学生没有融进去，因为视频的内容只是泛泛围绕父母的爱展开而与话题“代沟”关系不大，离学生和自己的父母也比较遥远，所以没能感染学生，也影响了最终学生自我反思活动的效果。经过研讨，关老师想到可以播放学生自己家长的视频和照片，帮助学生了解父母的想法和对他们的爱，从而触动学生去理解父母然后进行反思。

(5)在辩论活动中注意操作细节。在小组中一人陈述自己的观点之后，下一位同学并不是和他来辩论，而应向第三位同学转述，依次轮换，这样每位学生都可以扮演孩子和家长的角色。

这次试讲后通过专家组指导，关老师学到了一些训练提高学生相关学科能力的新颖活动方式，深深地体会到了语言内化活动的重要性和必要性，也明白了从学生出发去设计活动更容易调动学生的情感。

3. 正式讲及研讨

经过试讲的改进，关老师于 2015 年 5 月底进行了正式讲。关老师对活动的细节有所调整，让活动衔接更加符合逻辑，更贴近学生生活，更能打动学生。

(1)读前

首先教师出示了几组孩子和家长吵架的图片，问学生“Have you ever argued with your parents? What problems do you often argue with your parents?”学生回答：“I often do homework argue with my parents.”“I often argue about doing

homework with my parents.”“I want to make friends, but my parents don't allow. I often argue about play the phone.”等。在这个环节中，关老师删除了试讲中的展示调查结果活动，直接切入学生的生活经验。

1. Who are they?
2. What are they doing?
3. Have you ever argued with your parents?
4. What problems do you often argue with your parents?



然后教师给每个学生一张画着哭脸的小纸条，让学生写上和家长的矛盾，并做了示范。“Now I'd like to know which problem do you and your parents argue the most. What do you argue about? And how do you feel? For example, just like Li Xiang, ‘My parents and I often argue about going out to play. I want to have fun with friends, but they don't allow. I think they don't understand me. I feel really bad about that.’ What about you? Please read and write on worksheet one.”给学生三分钟来写。

Think and write on the worksheet.

1. Which problem do you and your parents argue the most?
2. What do you argue about?
3. How do you feel?



My parents and I often argue about going out to play. I want to have fun with friends but they don't allow. I think they don't understand me. I feel really bad about that.

写完之后，关老师让学生在全班分享自己写的内容。很多学生真实地表达了自己和家长的矛盾，并表示这些矛盾让她们感到很难过。

——“My parents and I often argue about my hair. When my hair gets long and let me cannot see some things, my parents want me to cut it. But I will spend at least one hour in cut it. That's too long. So I don't want to cut it. I am upset when they shouted to me.”


——“My parents and I often argue about my clothes. Sometimes I want some clothes, I think they are very pretty. But my parents think they are not good for me. They cannot understand me. I feel so upset.”

——“My parents and I often argue about do homework. When I finish my homework, I often want to have more free time to relax me. But my parents think in my free time I should do more exercise to increase my grades. I feel upset and think my parents cannot understand me.”

(2) 读中

学生分享了各自的不满之后，关老师马上把话题转到阅读上。第一遍读，她首先请学生通过题目、图片等猜测文章的大意。“Today we are going to read a passage. Maybe we can find out how to deal with this problem. First, I would like you to read and find out what the passage is mainly about. You only have 15 seconds. So you need to read quickly and try to find the idea from the title, the pic-

What is the passage mainly about?
Three students and their parents are talking about what they argue at home.



12 *erat*

What do you argue about at home? We asked three students and their parents.

<p>Andy: My mum and I argue about homework a lot. If I finish my school work early, she adds more exercises. And she won't let me use the computer on my own. She won't let me enter the password myself. I'm not a little boy anymore!</p> <p>Jackie: I love my mum but we argue a lot. She says I'm always late and she says my phone bill is too high! I know she cares about me but I think she sometimes acts like she's my boss. This causes problems between us.</p> <p>Edward: My dad's pretty cool. I can have friends come over to our house any time. We never argue except when he makes me clean my room. He often says my room is in a mess and things are dirty, but I don't think so. I like the way it is.</p>	<p>Susan: I'm proud of Andy. He's a smart, sporty child, and he often gets praise from his teachers. But he's a bit shy so I have to be strict with him. I set a password on the computer so he can't use it freely or spend too much time on it.</p> <p>Karen: Jackie makes friends easily. She's very popular among her classmates. But she has too many friends, and she spends hours on the phone. You can see if there are the "right" friends for her. I let her go out on weekends but she often comes back late. She hasn't grown up yet!</p> <p>George: I let Edward bring friends home whenever he wants. He can be noisy sometimes. He never makes his bed and he hates tidying his room. He thinks he can find things more easily if they're lying around.</p>
--	---

tures or any other source.”

第二遍快速阅读，主要是为了了解人物关系和文章结构，训练学生抓关键词的能力。“Who are the three students? Who are the three parents? Please read the passage and find out. This time you have only 10 seconds. Ready?”这时候，学生找到一些关键词，比如“my mom”“my dad”等以此来判断人物的关系。

Read the passage fast and find out:

**Who are the three students?
Who are the three parents?**

students	parents
<p>Andy: My mum and I argue about homework a lot. If I finish my school work early, she adds more exercises. And she won't let me use the computer on my own. She won't let me enter the password myself. I'm not a little boy anymore.</p> <p>Jessica: I love my mum but we argue a lot. She says I'm always late and she says my phone bill is too high! I know she cares about me but I think she sometimes acts like she's my boss. This causes problems between us.</p> <p>Edward: My dad's pretty cool. I can have friends come over to our house any time. We never argue except when he makes me clean my room. He often says my room is in a mess and things are dirty, but I don't think so. I like the way it is.</p>	<p>Susan: I'm proud of Andy. He's a smart, smart child, and he often gets praise from his teachers. But he's a bit bossy so I have to be strict with him. I set a password on the computer so he can't use it freely or spend too much time on it.</p> <p>Karen: Jessica makes friends easily. She's very popular among her classmates. But she has too many friends, and she spends hours on the phone! I'm not sure if these are the "right" friends for her. I let her go out on weekends but she often comes back late. She hasn't planned to get married.</p> <p>George: I let Edward bring friends home whenever he wants. He can be messy sometimes. He never makes his bed and he hates tidying his room. He thinks he can find things more easily if he're lying around.</p>

第三遍细读课文，这次不是读完整的文章，而是阅读文中有关学生的部分。教师有意将 PPT 页面中有关家长的部分虚化，学生只可以看到有关孩子的部分。学生以回答问题、画线的方式，获取文中孩子抱怨的问题，并依据获取的信息推测孩子对父母管教的感受，培养学生直接获取信息和初步推理判断的能力（提高能力弱项 C1）。“Now, what problems do the students complain? Read the students' part and underline the answers.”

Read the students' part and underline the answers.

What problems do the students complain?

What do you argue about at home? We asked three students and their parents.

<p>Andy: My mum and I argue about homework a lot. If I finish my school work early, she adds more exercises. And she won't let me use the computer on my own. She won't let me enter the password myself. I'm not a little boy anymore.</p> <p>Jessica: I love my mum but we argue a lot. She says I'm always late and she says my phone bill is too high! I know she cares about me but I think she sometimes acts like she's my boss. This causes problems between us.</p> <p>Edward: My dad's pretty cool. I can have friends come over to our house any time. We never argue except when he makes me clean my room. He often says my room is in a mess and things are dirty, but I don't think so. I like the way it is.</p>	<p>Susan:</p> <p>Karen:</p> <p>George:</p>
---	---

通过细致的讨论，关老师带领学生做了细节信息的提取，然后安排了说的内化活动，目的是让学生将所读到的东西结合自己的感受进行输出，小步子循环所学内容。“OK, these are understood as problems. Do you sometimes have the same problems?”

学生在这一阶段也有很多生成，例如“ I don't want to say anything. I just feel annoyed.”“I think their parents want their child grow up.”等。

在阅读文中有关家长的部分之前，关老师先让学生预设这些孩子的家长会有什么样的感受，然后再分别进行阅读。关老师采取了让学生为文中家长和孩子配对的活动来阅读有关家长的部分。通过小组合作帮助每一个学生找到每位家长的看法(提高能力弱项 A1)。“Maybe your guesses are right. Let's read to check whether your guesses are right. But first you need to help these students find out what their parents said. Here are the three parents' paragraphs. Let's work in group of three and match them. Each group has this paper, right?”

Help the students find what their parents said.

see _____ makes friend easily. She's very popular among her classmates. But she has lost many friends, and she spends hours on the phone! I'm not sure if these are the right friends. She has a lot but get on an weekends but she often comes back late. She hasn't grown up yet.	see I feel _____ bring friends home whenever he wants. He can be noisy sometimes. The never makes his bed and he leaves things by room. He thinks he can find things more easily if they're lying around.	see. For proud of _____ he's a smart, smart child, and he often gets praise from his teachers. But he's a bit lazy so I have to be strict with him. I put a password on the computer so he can't use it freely or spend too much time on it.
---	---	--

A

B

C

Work in a group of three

- Each one read one paragraph, find who said it and fill in the blanks.
- Check and tell the reasons in groups and stick them on the paper.

“OK. Here each student read one paragraph. See, you have three in your group, right? Each one reads one paragraph and find who said that. Then fill the blanks. After that, check and tell the reasons in the group, and stick the paper here.” 因为活动比较复杂，关老师还让一个学生重复要求，确保每个学生都听懂了。学生做了匹配活动之后，开始细致阅读，获取有关家长抱怨的问题和看法的信息，并引导学生推断出几位家长对孩子约束的原因是因为希望他学习更好(提

高能力弱项 C1)。

Read the parents' part and underline the answers.

What problems do their parents complain?

What do you argue about at home? We asked three students and their parents.

<p>Andy: My mum and I argue about homework a bit. If I finish my school work early, she asks more exercises. And she won't let me use the computer on my own. She won't let me enjoy the games!</p> <p> myself: I'm not a little boy anymore!</p>	<p>Karen: I'm proud of Andy. He's a sweet, smart child, and he often gets praise from his teachers. But he's a bit late so I have to be strict with him. I put a password on the computer so he can't use it freely or spend too much time on it.</p>
<p>Jessica: I love my mum but we argue a lot. She says I'm always late for the bus.</p> <p> my phone bill is too high! I know the cars about me but I think the sometimes acts like she's my boss. This causes problems between us.</p>	<p>Karen: Jessica makes friends easily. She's very popular among her classmates. But she has too many friends, and she spends hours on the phone! I'm not sure if those are the "right" friends for her. I let her go out on weekends but she often comes back late. She hasn't grown up yet.</p>
<p>Edward: My dad's pretty cool. I can have friends come over to our house any time.</p> <p> We never argue except when he makes me clean my room. He often sees my room is in a mess and things are dirty, but I don't think so. I like the way it is.</p>	<p>George: I let Edward bring friends home whenever he wants. He can tell me when sometimes, he never asks to bed and he hates taking his room. He thinks he can find things more easily if they're being around.</p>

(3)读后

通过朗读,学生模仿正确的语音语调。朗读之后,教师设计了一个进一步内化语言的快闪记忆活动来巩固文章内容。教师在屏幕上快速闪过文中某个孩子的问题,然后让学生回答。

此外,通过匹配人物与所说的话,续写对话等形式进一步引导学生理解和内化文章内容,训练提高根据语言材料所提供的语境编排信息的能力(提高能力弱项 B3)。

Write down the names and put them into three dialogues. (Ex 4 on the book)

Which person from the passage might say these things?

- Karen 1. If you don't get off the phone, you'll have to pay the bill yourself.
- Andy 2. It's not fair! I want to play my game.
- Susan 3. I know you are smart, but you still need to do more exercises.
- Jessica 4. I make phone calls because I have lots of friends. I like to talk to them after school.
- George 5. I won't let you bring your friends home until you make your bed.
- Edward 6. What's the matter? I cleaned it last month.

组织两人一组的扮演活动。学生两人一组,一个扮演文中的某个孩子,一个扮演家长,挑选一个话题展开讨论,进一步巩固内化语言,引导学生从家长的视角理解家长的想法和初衷。

Choose one family, add more and act out their dialogues in pairs.

Andy' mum (Susan):
I know you are smart, but you still need to do more exercise.
Andy:
It's not fair! I want to play my game!
...

Jessica' mum (Karen):
If you don't get off the phone, you will have to pay the bill yourself.
Jessica:
I make phone calls because I have lots of friends. I like to talk to them after school.
...

Edward' dad (George):
I won't let you bring your friends home until you make your bed!
Edward:
What's the matter? I cleaned it last month.
...

然后，关老师组织角色轮换的辩论活动。这是本课最具有特色的一个活动，学生三个人一组围绕主要内容进行辩论。“Work in group of three and choose one problem you want to talk about. Debate one by one and support different roles each time. Now let's see ... You three work in a group. First I debate with you. Then you debate with him. Then you debate with me. And each time you take a different role.”每个学生在家长和学生的角色中不断转换，进一步理解和内化文中信息和内容，同时训练学生批判性思维(提高能力弱项 C3)。

辩论后通过提问，引导学生在思考和交流中体会孩子和家长的看法，使学生领悟到看法不同主要是由于思考的角度不同，而换位思考是增加理解和消除矛盾的方法。

“After the debate, do you want to say something about the students, the parents, or the problem? Anything is OK.”通过角色的转换，学生对于家长和孩子的关系、矛盾产生的根源有了更加深刻的理解。


——“I said the parents and children should know each other. Because the reasons of some problems are the parents and children do not know each other.”

——“Because the parents and students they have the generation gap.”

——“You are right. You make me do more exercises, it can draw my grades. But I just want to have a great time to relax.”

关老师引导学生帮助书中某个家庭的孩子，从他们的角度思考如何解决与父

After debate:
Do you want to say something about the students, their parents, or their problems?

Who are correct?


Why do they have different opinions?
 They have different identities.
 So they see the problem from different angles.

What can they do to solve the problem?

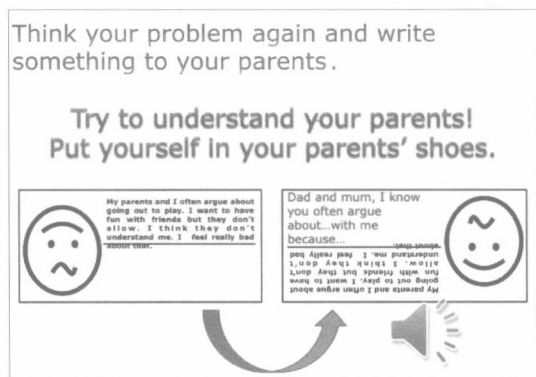
母矛盾，如何合理表达。“We can say, ‘Mom, I know you are right. You want me to be better in study. But I really want to have some time to relax. Because I am really tired after school. ’or, ‘ Maybe you can let me use computer for one hour, not minutes. ’ Minutes not enough, right?”

另外一个有特色的读后活动是关老师还安排学生观看自己父母真实想法的视频，从不同视角引导学生体会父母的关心和爱。“Now think about your own family. Your parents also want you to understand them. Sometimes they try to understand you. Yesterday we had a parent meeting. Do you want to know what they said to you? Let’s watch it.”

关老师准备的视频中出现了家长会的照片，全体家长都坐在教室里，伴随着音乐，屏幕上呈现了每位孩子家长讲述自己心里话的短片。学生们看得聚精会神，有的学生开始抽泣。看自己家长对自己说的话，要远比看其他父母、孩子的视频给学生带来的触动大得多。

最后，关老师引导学生再次回顾本课刚开始之时写的与父母矛盾的问题，让他们采用换位思考写下对父母的理解。学生们拿出之前写着对父母不满的小纸条，倒过来，发现哭脸变成了笑脸。“Yes. Now let’s think about your problem again. And write something to your parents with your new understanding towards them. This paper, you can turn it around. Now you can find a happy face. And write something to your parents.”“You really want to say a lot of things to your

parents. Do you want to share with us?"



学生写得很认真，感情也很真挚，在分享的时候很多学生都留下了眼泪。

——“Dear Mom and Dad, I know sometimes you argue with me is good for me. I know you want to give me better even the best. I know I get good grades you are very happy just like me. So every time when you argue with me, I say nothing. Because I don't want you to be more angry. I often tell myself don't let them disappointed. So believe me. I will work hard. Don't feel disappointed with me.”

——“I am not trying to argue with you. But sometimes I cannot control myself. So please let me say sorry. Maybe we have some generation gap. But I believe we can always chat with each other. I know you are busy. But please leave some time to chat. Just a little. I love you. Dad and Mom.”

——“Sorry, Dad, I know you are good for me. Although I don't have mother, you give me a good life. When I make some mistakes you often forgive me. I shouldn't argue with you. The clothes are not good for me. I should find some comfortable and good clothes. I am sorry.”

有的学生是边哭边分享自己的感受，很多学生甚至听课的老师也都感动地流下了眼泪。关老师在最后进行了总结，并进一步对孩子和家长的矛盾进行了引导：“I am very happy to see that you can learn to understand your parents. I really hope that you can try to read the diary again and try to solve your problems

with your parents. Today when you go back home, you can say something to your parents. So today's homework: Please write down the dialogue that shows how you solve the problem with your parents.”

三、教学改进的实施效果和反思

1. 基于后测数据的教学改进效果

后测于 2015 年 5 月底实施, 参加测试的改进班和对照班共 57 名学生(见表 6-3); 测试时间为 45 分钟。测试期间, 考场纪律良好, 考生答题态度端正, 为后续的数据分析和教学效果诊断打下了良好的基础。

表 6-3 参加后测的学生样本信息

改进学校	改进年级	改进班	对照班	总计
北京师范大学 附属第四中学	初二	29 人	28 人	57 人

(1) 改进班后测总能力值及 A, B, C 能力值

后测的结果显示, 改进班学生总能力表现都好于前测的成绩, 如图 6-4 所示。

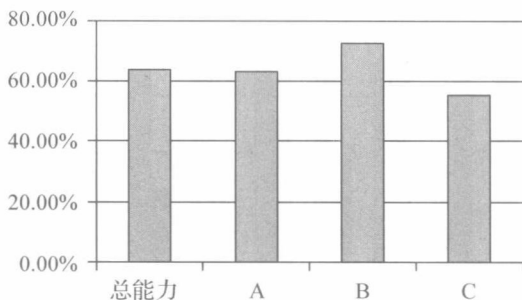


图 6-4 改进班后测总能力值及 A, B, C 能力值

从改进班的二级能力的得分率(见图 6-5)和改进班的前后测对比(见图 6-6)可以看出, 改进班 A、B、C 二级能力中, 前测表现最不理想的 A1 感知注意、B3 整合运用、C1 推理判断和 C3 批判评价能力得分率都比前测有大幅度提高。但是, 前测中得分率较高的 A2 记忆检索反而有所下降, 这也许是关老师下一步应

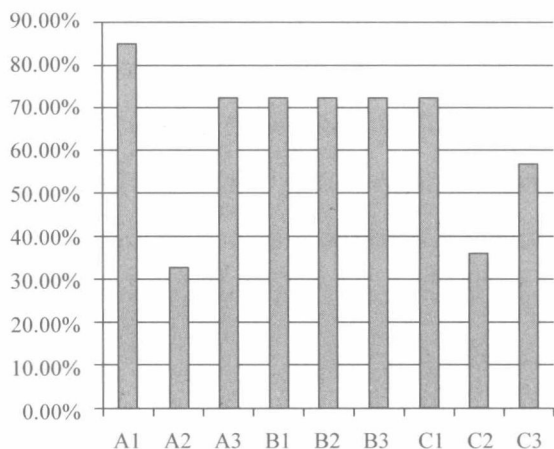


图 6-5 改进班二级能力要素后测平均得分率

该关注的改进点。

在后测对比中，除了 A2 记忆检索略低于对照班，改进班整体能力点得分率都比对照班成绩要高。如图 6-7 所示 A1 感知注意、B3 整合运用、C1 推理判断和 C3 批判评价能力都明显高于对照班。

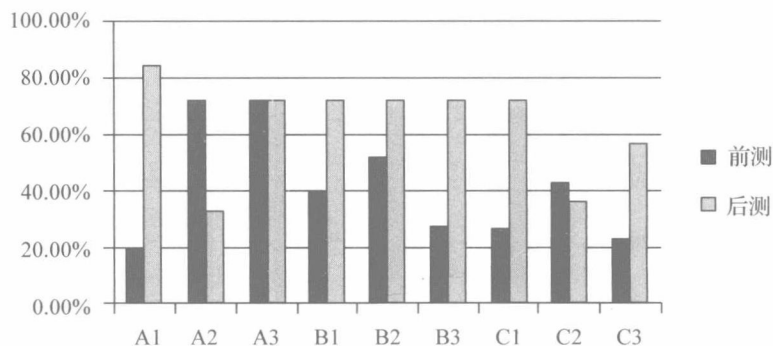


图 6-6 改进班前后测对比

2. 正式讲的特点

(1) 关老师的文本分析透彻，将文本的主要内容、情感线等梳理得很清晰，而且整个教学没有脱离文本，教学活动一直在挖掘文本、内化文本内容，为后面学生的产出做了铺垫。

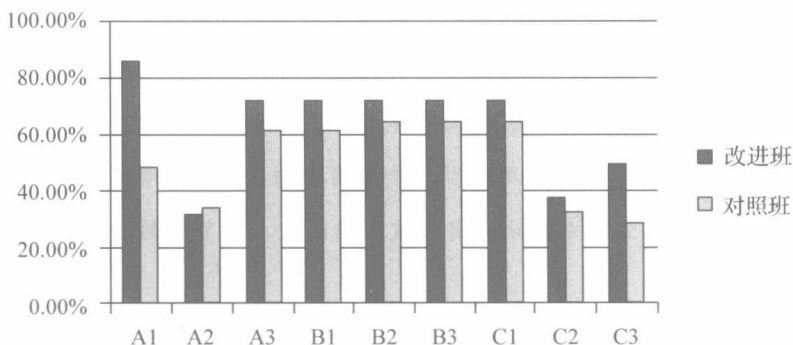


图 6-7 改进班与对照班各二级能力平均得分率比较

(2)整体的活动设计围绕学生前测中薄弱的的能力点展开，每一个活动都能够有目的地解决学生能力薄弱环节，活动目的指向学生能力的提升。

(3)能够充分调动学生的积极性。活动的设计以及问题的设计都贴近学生的日常生活，所有的学生都被调动起来，有的学生尽管语言基础不是特别好，也都能很积极地参与，无论是充当课文中的人物，或者是家长，或者是他们自己。

(4)整堂课都将学生的阅读、情感和思维相结合。关老师从开始就积极调动、激活学生已有知识，学习新的知识，然后引导学生将所学用于自己的表达，这是一个完整的学习过程。采访家长活动的设计非常真实，能够真正打动孩子，让孩子有真情实感。

(5)辩论的环节发展了学生的思辨能力，学生每一次都要转换角色，因此可以从不同的角度看待父母孩子的关系问题。这样的活动能够将语言和思维相结合。

3. 教师对正式讲的反思

正式讲顺利结束后，关老师对自己的课做了反思。

“这节课我第一个最满意的设计是让学生以辩论、角色扮演对话等形式进行情感体验，帮助他人解决代沟问题并开展理解父母的自我反省活动，使这堂阅读课成为一堂既有内容、又有思维、更有情感的富有生命力的课堂。第二个满意的设计是帮助学生训练和提高感知注意、推理判断、整合运用和批判评价四个能力

点的教学活动，新颖！有效！

在实施过程中，我觉得最成功的是最后通过播放采访父母的视频，给父母提供了一个与孩子交流的平台，也让孩子真实地了解父母的想法。等再次让学生回顾最初谈论的与父母争吵的问题时，几乎所有学生都能站在父母的角度去理解，从而发现其实他们双方都是在试图解决彼此的问题，本节课的情感态度目标也就自然的达成了！

还可以再完善的部分是对课文的处理，在引导学生获取和理解信息的过程中对学生控制仍有些多，因为课文分6个独立的段落，在处理时仍显得有点拖拉，个别学生的积极性和热情容易在这个过程中被消磨殆尽。评课后，课题组专家就如何整合阅读的步骤给出了很实用的改进建议，例如阅读获取信息的部分可以改成“做海报”的形式，学生6人一大组，3人一小组，在第一遍阅读细节信息时，两个小组分别阅读学生和家长的部分，将学生、家长抱怨的问题写在两张海报上，之后两小组互换海报；第二遍两个小组分别阅读文章的另一部分，分别推测出学生对父母管教的感受和父母管教的原因，补充在海报上；最后，一个大组整合出一张完整的海报，分别列出学生与父母对问题不同的看法、学生对父母的不满和父母管教学生的原因。这样的实施过程使得信息的获取和梳理都是由学生自己加工完成的，学生有更多自主阅读的时间以及思考的空间，实现了将课堂还给学生们的教学理念。”

4. 教师参与教学改进活动后的反思和总结

“参加本次改进项目后，收获最大的肯定是作为教师知道了英语学科能力的表现以及今后如何提高学生的英语学科能力。以前备课时也会思考英语知识、能力、情感态度等，但英语能力只局限于听、说、读、写的的能力，很表层不深入。这次参与改进项目后才更具体地了解到从A1到C3九层由低到高的英语学科能力要素。在这次备课的过程中，在专家的帮助下，我们尽可能地依据文本分析设计可以提高学生薄弱能力点的活动，虽然一节课不一定能提高太多，但最起码在教师行为上是迈出了第一步。前测的结果显示我们学生在很多能力上都有所欠缺，这也反映出我们平时在授课时对这些能力点的训练和关注是不够的。今后在

备课时肯定会更加重视如何去训练和提高学生这些能力点，也只有在教师有这样的教学理念转变后，才能带动学生学科能力的提高。展望未来，也希望能够参加更多有关这方面的培训，比如现在知道了有哪些英语学科能力，但针对每一个能力点具体有什么更多的方法和措施帮助学生提高，可以设计哪些活动，还需要进一步去学习和摸索！”

案例 2 推动学生应用实践与迁移创新能力的教学改进研究

本案例介绍北京韩松老师在项目组指导下所做的学生应用实践与迁移创新能力教学改进和研究。本案例指导教师是陈则航、钱小芳。

一、教学诊断

(一)基本情况简介

1. 改进班学情介绍

参与本次英语教学改进的是北京市八一学校高一年级普通班的学生，共 32 人。学生英语基础一般，但学习积极性较高。因为有足球、乐团等特长生，两极分化比较严重。经过一个多学期的磨合，大部分学生已能接受教师全英文授课，也可以用简单的英文表达出自己的想法，但小部分学生仍不具备英语表达能力。对于这篇关注语言的文本，大多数学生在认词及表层意思理解上，不存在太多问题，但对于语言运用及文章深层理解方面，会有一些困难。

2. 改进班教师基本情况

韩老师在参加项目时为 32 岁，是一位年轻的教师，但已经有了 10 年的教学经验，当时正在某师范大学就读教育硕士。韩老师对教学抱有极大的热情，爱思考、爱钻研，但感到自己正处于瓶颈期，难以突破，迫切希望通过项目推动自己进一步发展。

(二)改进前诊断结果

1. 改进前教师教学存在的问题

韩老师有着 10 年的教学经验，也是一名优秀的教师，她在教学中努力按课标的要求去培养学生综合语言运用能力，她会积极鼓励学生并调动学生的积极性，及时给予学生正向评价，也会一定程度上给予学生进行批判评价的机会。此处不用过多笔墨去总结韩老师的优点，而是要重点分析她的问题，以便有针对性地对她的教学给出全面准确的诊断并提出有效的改进措施。从韩老师集体说课的教学设计和课堂教学来看，在项目初期她的教学存在以下问题：

• 依然带有“以教师为中心”的特点，强调“老师要教什么”。韩老师勤于钻研，对文本的解读非常深入细致，对于解读出来的内容特别希望获得学生的认同。因此，在教学中，她习惯于直接给出材料或观点，学生往往处于被动接受的状态，课堂氛围比较沉闷，互动类型以教师学生问答方式为主。问答时，教师主要引导学生说出正确答案，检查学生是否知道正确答案，缺少对学生英语创新迁移能力的关注。

• 课堂缺乏对学生思维的训练，课堂的预设性太强，学生缺少预测想象的空间，因此，学生推理判断、批判评价等方面的能力比较弱。由于教师自身的解读能力强，因此，她不自觉地包办代替了学生的思维过程，给学生的是思维结果而忽略了对其思维能力的训练与培养，也忽略了对学生思想的倾听。

• 教学设计显得技巧有余而动心不足。韩老师喜欢让学生完成将课文分段、匹配段落大意、完成表格等训练阅读技巧的活动，而忽视了如何让学生认真研读文本，真正被文本打动，舍弃了对文本意义的领悟过程，导致学生获得的是碎片化知识。

• 关注单词教学。通过课堂观察发现，韩老师常常使用翻译式的词汇教学法，并领读单词，忽略了整体感知和理解语言。在教师的引导下，学生长期习惯于以词为单位进行语言输出，缺少对整合运用语言能力的关注。

2. 前测结果分析

“高中英语教学改进项目组”专家团队根据“英语学科能力表现框架”(见表 1-2)，结合北京师范大学出版社出版的高中《英语》教材中一课 A Material World 的核心主题，拟制了前测测评工具，以发现学生在英语学科能力方面存在的问题。

参加前测的改进班和对照班共 67 名学生(见表 6-4)；测试时间为 45 分钟。测试期间，考场纪律良好，考生答题认真，为后续的数据分析和诊断打下了良好的基础。

表 6-4 八一学校参加前测的学生样本信息

实验学校	实验年级	改进班	对照班	总计
八一学校	高一	32 人	35 人	67 人

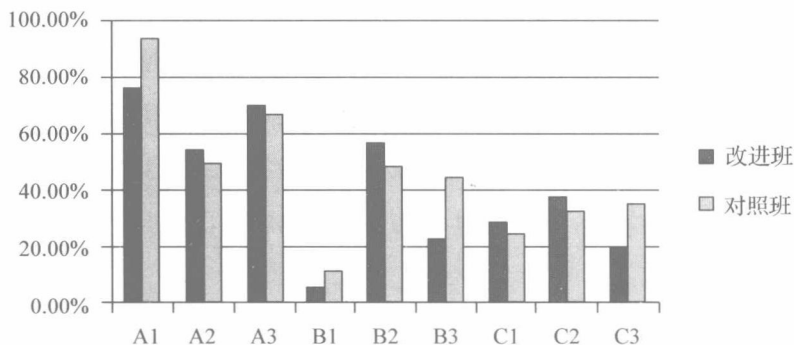


图 6-8 改进班和对照班二级能力要素前测平均得分率对照图

从图 6-8 的测试结果可以看到两个班在三个级别九个学科能力要素上的平均得分。整体来看,改进班在 B1(描述阐释)、B3(整合运用)、C1(推理论证)、C2(创造想象)、C3(批判评价)这五个方面普遍比较弱,且改进班在 B1(描述阐释)、B3(整合运用)、C3(批判评价)这三个方面的表现是低于对照班的。

课题组根据以上结果,明确了韩老师本次教学改进的重要目标:一是全面提升改进班学生总能力,二是集中提高学生的 B1(描述阐释)、B3(整合运用)、C3(批判评价)这三方面的能力。具体内容参见表 6-5。

表 6-5 韩老师重点改进能力要素的具体内容

B1 描述阐释	能用英语描写或叙述图表、程序/步骤、相关主题(如个人生活、工作)等;能用英语阐释词汇、语句和图表的含义和用意。
B3 整合运用	能根据语言材料所提供的语境、篇章结构、逻辑关系等特点用英语系统化地合并及编排信息;能具有整合意识、运用整合手段(如写作中的衔接手段、谋篇布局等)综合地运用语言。
C3 批判评价	能进行批判性思维,利用理据进行论证和评判,提出令读者信服的个人见解。该能力涉及英语学习者的认知立场、情感心态、是非观念等,是多种心智、多种机理和多种能力的有机聚合,是综合素质的集中体现。

二、改进阶段

(一)备课说课,初识学科能力

在第一次备课指导会上,韩老师第一次了解了本班学生的薄弱点,她受到了

很大的触动。针对学生批判评价能力弱这一问题，她认为课文上的阅读材料比较浅也比较短，不足以支撑 80 分钟的课堂阅读量，她想增加一篇文章，内容是有关把钱全部捐出去可能带来的弊端，让学生了解对一个事物不同角度的评价，以帮助她全面分析问题，形成批判性思维。两位指导专家认为，如果补充阅读材料，会影响学生对课本内容的全面把握和深层理解，两个阅读材料很可能都浮于表面。此外，如果直接给出补充材料，让学生被动接受其他观点的存在，不能完全唤起学生的认同感，不利于训练批判性思维。学生思维的获得应该是通过自己的体验和感悟。专家组提出建议，设计一个走迷宫的游戏，即设置中奖背景，让学生在捐与不捐中进行选择，每一种选择下设置其他情境，需要学生进行讨论、思考并做出选择，几轮之后得出不同的人生结局。韩老师在后来的反思中提到：“这一活动的提出让我眼前一亮，有一种顿悟的感觉。我意识到培养学生能力不一定像我之前所设计的一样，通过文字材料直白地告诉给学生其他观点的存在。这种让学生代入式体验人生的游戏，既可以激发学生兴趣，活跃课堂气氛，又能让学生自主探究，发现多种可能性”。

在一个月后的说课指导会上，韩老师根据专家组建议，带来了以下教学设计：

Step I 图片导入，谈论“如果有很多钱你会做什么？”(A2 记忆检索)

Step II 读前

- 1) 关注标题、副标题，说出文体。(A1 感知注意)
- 2) 根据题目，猜测主人公态度。(C1 推理判断)

Step III 读中

- 1) 速读，将段意与相应段落连线。(A1 感知注意)
- 2) 细读

1 读一、五段，找出不同人对金钱的态度。(A3 提取概括)

2 读二、四段，找出 Charles 生活的变化。(A3 提取概括)

3 读三、四段，找出 Charles 为什么捐钱，他有什么样的好品质。(C1 推理论证)

4 读三至五段，找出 Charles 对待生活变化的态度的句子。(A3 提取概括)

5 做迷宫游戏，体会不同人生，并针对结果谈谈自己的看法。(B1 描述阐释 C3 批判评价)

Step IV 读后

四人一组，学生分别当记者、Charles、Charles 的妻子和受捐助者，并说出他们对 Charles 裸捐的看法。(B1 描述阐释 C3 批判评价)

专家组对韩老师的教学设计进行了详尽的指导。针对以上设计，课题负责人王蕾教授从高度上给予了引领，她指出该教学设计缺乏主线，建议该文章可以按照物质生活和精神感受两条线索进行梳理，用两条主线串联起文章的主要内容，文章结构会更加清晰。专家组进一步对具体的活动提出了详细的改进建议。比如，专家组指出，在粗读部分，韩老师设计的段意连线题的任务是不需要学生深度思维活动就能解决的问题，这一活动效率低下，将阅读活动设计成了一个机械的连线活动，既耽误时间，又会将引入部分激发起的学生兴趣抹杀掉。这一点评虽然比较尖锐，但再次深深触动了韩老师，她反思到：“我突然感到，没有思维上的挑战，学生何来阅读兴趣呢？更不用说训练能力了。有的时候老师们抱怨阅读课的无聊，学生的不配合时，实际上是老师们忽略了学生思维活动的需求。正是这些没有意义的活动设计抹杀了学生的求知欲望。老师们常说提高课堂效率，怎样才能真正做到提高效率是需要教师用心思考的。如何在短短 40 分钟的课堂上训练学生的能力，取决于课堂上的每一个活动”。总体来说，韩老师的教学设计在说课指导中基本上得到了专家组的认可，这也让她发现了教学活动设计的魅力，给了她巨大的鼓励，让她对本次教学改进活动充满了期待。

(二) 试讲改进，探索体会学科能力意义

1. 第一次试讲：关注自己，关注任务

韩老师在说课指导会后，对教学设计进行了修改，专家组继续帮助她打磨教学设计，改进教学活动，课件改进了 4 个版本。韩老师对文章的把握越来越透彻，教学活动设计也越来越有深度，思路更加清晰。以下是她第一次试讲的教案：

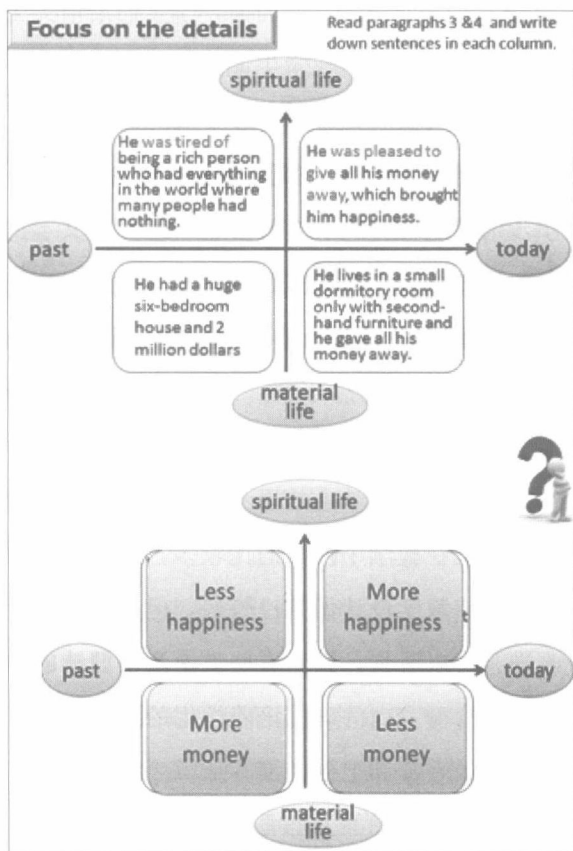
	教学活动 Activities	设计意图 Intentions	所扣学科能力 认知框架 能力点
Lead-in			
Step 1	Ss think about what they can do with a large sum of money.	导入话题，激发学生阅读欲望。	A2 记忆检索
Pre-reading			
Step 2	Ss talk about Charles' attitude towards money according to the title. Ss figure out the style of the text according to the title, subheading and the italic words.	引导学生关注标题，从而猜测文章内容。 关注文体，了解新闻报道文体特点。	C2 创造想象 A1 感知注意
While-reading			
Step 3 Fast reading	Ss read the passage and sum up the main idea of each paragraph.	引导学生自己总结段意，掌握文章结构。培养学生提取概括能力。	A3 提取概括
Step 4 Careful reading	Task 1 Ss read part 1 and classify groups of people in terms of their attitudes towards money.	仔细阅读，培养学生查找细节信息、总结概括能力。	A3 提取概括 B3 整合运用
	Task 2 Ss read paragraphs 3 & 4. Find out the information about Charles' change both in material life and spiritual life.	通过今昔对比，帮助学生掌握文章的两条线索：物质生活和精神生活。	A3 提取概括 B3 整合运用
	Task 3 Ss read paragraph 5 and find out what Charles did with his money and why he gave away all the money. Besides, summarize Charles' good qualities.	训练学生找细节，透过行为分析深层原因的能力。	A3 提取概括 C1 推理论证
	Task 4 Ss read paragraphs 3 to 5 and decide if the statements are true, false or there is no information.	细读文章，进行推理训练。	C1 推理论证
	Task 5 Ss read paragraph 6 and find out Charles' understanding of the relation between money and happiness.	深层理解，情感态度升华，呼应物质与精神两条线索。	A3 提取概括

续表

	教学活动 Activities	设计意图 Intentions	所扣学科能力 认知框架 能力点
	Task 6 Ss Find out all sentences that show Charles' feeling after giving all his money away. Summarize Charles' attitude and ask Ss' opinion about money and happiness. Lead Ss to every possibility from different people's eyes.	引导学生关注情感态度的语言。 引导学生全面思考问题，了解不同人对同一事物有不同的看法。	A1 感知注意 C2 创造想象 A3 提取概括 C3 批判评价
Step 5 Further understanding	Task 1 Ss play a maze game. And then present their choices and results. Task 2 Analyze the underlying meaning of some important words.	通过迷宫游戏，让学生在轻松的氛围中体验并理解物质和精神生活的关系，突破难点。 训练深层理解能力。	A1 感知注意 B1 描述阐释 B2 分析判断 C1 推理论证
Post-reading			
Step 6	Task 1 Do multiple choices and tell the reporter's attitude towards Charles' donation. Then analyze and infer others' attitudes towards his donation. Task 2 Ss work in groups of four and make an interview.	训练概括能力，引出批判性思维训练。 运用所学词汇，对同一事物发表不同观点。	A3 提取概括 C3 批判评价 B1 描述阐释 C3 批判评价
Step 7 Homework	Write an article about your understanding of Lao Zi's famous saying within 60 words, using the words and phrases learnt in this text.		B1 描述阐释 C3 批判评价

从这个教学设计中可以看到，韩老师按照专家组意见在抓主线和培养学科能力方面都做了一定的努力。首先，她将之前的段意连线题去掉，改为由学生自己总结段意，掌握文章结构，培养学生提取概括能力。其次，她加入了主线，

即按照物质生活和精神感受两条主线来梳理文章内容，在整节课多个活动中都利用了这两条主线。韩老师将之前细读部分的四个任务用一个图概括出来，既抓住了主线，也训练了学生 A3 提取概括、B1 描述阐释、C1 推理论证三方面的能力。



所有活动的设计都是围绕学科能力进行的，韩老师带着十足的信心，怀着轻松的心情进行了第一次试讲，对教学效果充满了期待。可令韩老师意外的是，课堂效果并不好。在前四十分钟的阅读活动中，学生们开始还算“配合”，积极思考。但在接踵而来的一个又一个阅读任务面前，学生们渐渐失去了兴趣。最终形成了这样一幅画面：教师在努力地引导学生说出“正确答案”，小部分学生努力地找出教师想要的“标准答案”，而大部分学生处于放弃或消极怠工的状态。课堂结束了，韩老师的心情却沉重起来，她没有想到是这样的课堂效果，本以为只要学生跟着她的思路一步步地完成任任务，学生就会轻松地把握文本内容，思维得到训练的同时，还能培养阅读的信心和成就感，学科能力也会得到全面提升。可事实上，学生似乎并不愿意也确实没有积极参与，也就谈不上思维和学科能力的发展。韩老师对理想与现实的差距困惑不解，听课的专家们帮韩老师指出了问题所在：

——教师对课堂的控制压制了学生的思考。项目组在改进前对韩老师的教学问题诊断中就已经发现，她在教学中控制的比较多，预设的比较多，给学生思考的时间少。第一次试讲虽然教学设计做得比较好，但是，从课堂观摩来看，教师课堂处理方式有待改进。可以看到，虽然有些教学活动设计的初衷是培养学生的思维能力，而且就活动本身而言也的确能培养学生的某方面学科能力，但这一切都是基于教师个人对文章的理解和把握，没有从学生的认知水平出发，不能引起学生的认同。

——教师在课堂上缺乏对学生的关注。教师在操作中没有有意识地促进课堂生成，更多的还是检查学生是否获得老师想要的答案，急于把自己设计好的结果呈现给学生。学生在课堂上处于被动接受状态，没有机会对文本进行理解、质疑或评价。韩老师应该多关注学生，与学生产生共鸣，抓住学生课堂上即时生成的信息，共同探讨，并通过追问的方式，引导学生深入的思考，才能顺理成章地培养学生的学科能力，这样的课堂才是有活力的课堂。

——课堂缺少“真”交流。韩老师的课堂看似有师生互动，但她让学生回答的基本上是事实性信息，或核对答案，学生没有机会真正发自内心去思考，真诚地

去表达自己的观点，更没有机会进行深度思考。

反思自己第一次试讲时的表现，韩老师找到了失败的原因，即“关注自己，关注任务”。韩老师之所以课前信心十足，正是因为韩老师关注到的是自己，认为自己文章的把握和活动的设置较以前有了很大的进步，而忽略了学生在完成韩老师预设好的任务时会出现什么问题。上课时的沉闷，师生的身心疲惫也正是因为教师一味地赶进度，为了完成预设任务而忽略了学生课堂生成的知识，没能与学生进行真诚对话。这次试讲让韩老师对学科能力的培养有了新的认识，思想上迈上了新的台阶。她认为，“首先，学生能力的培养，最根本的出发点是学生的认知水平和认知特点。阅读活动的设计，如果不能引起学生的共鸣，那么，活动设计得再精巧，或与学科能力多么吻合，都是纸上谈兵而已。我的说课和第一次试讲之间的落差，就完全说明了这一问题。其次，能力的培养不一定通过某种外显的活动来体现，有时适当的追问更能引起学生深度思考，从而培养思维能力。一些能够引发学生发表观点、各抒己见的问题就可以很好地训练学生的批判性思维。此外，相比赶进度、完成所有设计好的活动，师生间真诚的交流，教师于学生困难处的点拨更应该成为老师关注的重点。”

2. 第二次试讲：难有质的飞跃

在第一次试讲后，韩老师认真反思问题，仔细回味专家组的建议，将个别活动改进为开放式思考，删除了预设的标准答案。此外，韩老师还将个别任务改成灵活性活动，根据上课时间进行取舍，通过这样的方式帮助自己做到关注学生、关注课堂，而不再是关注自己、关注任务。课堂上也更加注重了学生现场生成的信息，给予反馈，并就学生提出的观点进行探讨、引导。例如，在总结段意环节，韩老师没有给出学生“标准答案”而是对学生总结的段意合理之处给予充分的肯定，并鼓励学生说出不同的理解。这样一方面鼓励学生积极思考，另一方面也训练了学生的批判性思维。第二次试讲虽较第一次有很大改进，但整个教学过程仍给人一种压迫感，学生的思维没有完全打开，仍然是在老师的引领之下完成任务。专家组针对这一问题进行了深入分析，韩老师和她的学生已经形成了一种惯性，教师在短时间内难以突破自我，做出质的飞跃，虽然教学设计已经有了非常

大的改变，但在驾驭课堂时，教师不自觉的就会插话、递话、打断、催促、急于要答案等。有时候学生刚有表达的欲望，很快就会被教师的这种做法挫伤积极性，变得沉默。韩老师的课堂需要有一个大的突破，让她和她的学生置之死地而后生。

基于此，专家组提出推翻之前阅读输入时的所有活动，运用阅读圈(reading circles)的活动形式，把课堂还给学生，整个阅读过程完全交给学生，让他们去自主探究，而教师不再做提问者，而是做活动组织者和辅助者，只在学生需要帮助的时候出现在各个小组身旁。传统阅读圈主要用于文学教学，通常为六人一组，每个人都有角色和一些任务要完成，这六个角色分别是：discussion leader, summarizer, connector, word master, passage person, culture collector。Discussion leader 主要负责整个讨论的组织，这个人需要准备一些问题供大家讨论。Summarizer 则需要对所读内容进行总结并与组员分享。Connector 需要思考自己身边是否发生过故事中类似的事，或自己的生活中是否有与故事里的人物相似的人，是否有过故事中人物的所感所悟等。Word master 需要摘出文章中的好词好句供大家学习。Passage person 主要是从故事里提取重要或有趣的信息讲给大家听。Cultural collector 负责从文章中找到与自己的文化相同或相近的内容。阅读圈的目的是一组学生阅读同一故事，每个人负责一项工作，有目的地读，还要与组内同学讨论、分享。阅读圈中的角色每次都可以更换，这样学生可以练习和培养不同的能力，比如这次是 discussion leader，那么学生会学会如何提问使大家思考，下次可以是 word master，挑出对故事理解或意义最重要的词，这样不仅可以学习词汇，而且还可以了解词的意义。阅读圈的目标是要求学生阅读—思考—联系自身—提问—分享，换言之，读了要思考，要问问题，并联系生活实际和文化。

阅读圈的方案引起了韩老师极大的兴趣，又一次让她眼前一亮，感觉突然从瓶颈处跳了出来。然而，刚刚听到这一活动形式时，韩老师既兴奋又担忧。学生会将任务完成到什么程度？基础差的学生怎么办？对于文本的深度理解，学生会挖掘出来吗？此外，对于韩老师个人来说，这也是全新的思路，而且距最后一次

试讲只有三天的时间了，韩老师也怀疑自己是否有能力诠释好这一理念。这些担忧让韩老师望而却步，可专家组不断地鼓励韩老师，并给出很详细的建议。韩老师决定接受挑战，勇敢地尝试一下。经过和专家组的探讨，韩老师意识到这一方法其实对教师的课前准备过程提出了更高要求，形式上看是完全放手让学生去探索，实则教师需要精心设计活动要求，让学生有明确的目标去完成相应的任务，学生的学习内容和思考方向其实是在教师的掌控之中。

3. 第三次试讲：放手课堂，关注能力培养

第三次试讲，其实也是推翻重来后的第一次试讲。根据课文话题及需要提高的三方面学科能力，在专家组的帮助下，韩老师将阅读圈改进为四人一组，每人关注某一方面的任务，如 word master 负责挑重要的词汇(A1 感知注意)；question master 负责向主人公提出问题(A3 提取概括、C3 批判评价)；summarizer 负责概括文章大意(A3 提取概括、B1 描述阐释)；predictor 预测主人公裸捐之后可能发生的事情(C1 推理论证，C2 创造想象)。每位学生可根据自己的喜好、优势选择一项任务，各自完成任务后，组内分享成果，互相学习。之后进行第二次分组，即各合作小组中选择同一任务的学生形成新的学习小组，共同探讨，将学习成果展示在海报上。这一活动形式不仅完全将课堂还给了学生，让学生自主学习，更是于润物无声处体现了6种学科能力，包括学生最为薄弱的三项。

Tasks of different roles

Word master: Collect some words and phrases used to describe attitudes, actions, and feelings.

Question master: If you are given a chance to see Charles, what questions do you want to ask him? Your questions are not necessarily according to the text.

Summarizer: Summarize the text and introduce Charles' experience with the help of mind map.

Predictor: Predict what will happen after Charles' donation. Show your story with mind map.

第三次试讲中学生的表现、课堂上产生的学习成果让韩老师大吃一惊，远远超出了她的预料。韩老师此次试讲的班级有很多薄弱的学生，平时上课几乎不说

一句话，也说不出一句完整的话，在这个班试讲她心里其实是非常忐忑的。然而，学生不仅得出了韩老师前两次试讲预设活动的所有答案，还想到很多韩老师从没有想过的问题。可以说阅读圈的运用不仅为韩老师提供了一种新的阅读课的模式，更使韩老师的思想意识得到了突破。在之前的几版教学设计中，韩老师虽然用尽心思设计活动培养学生学科能力，但实际上课堂效果远非像预设的那样理想。阅读课沉闷，学生懒于思考这一问题更没有得到解决。然而，在阅读圈的模式下学生失去了依靠，教师不再带着他们读，而是需要自己去读。再者，每位学生的成果会影响到组内其他同学的学习，这样一来利用同伴作用调动了学生的积极性。此外，二次分组后完成同一任务的学生之间再次进行交流，又给了学生互相学习的机会。个人阅读，组内交流，分组交流的各个环节中都极大地调动学生进行自主学习和主动探究的积极性，这样就很好地解决了学生不愿思考，阅读课沉闷的问题。另外，学生主动发现的知识没有对错，不用像传统教学方式一样担忧自己的答案是否符合老师的“标准答案”，受到老师的牵制，这也最大程度地激发学生主动思考，在这样宽松的环境下学习，学生放松，课堂气氛活跃。这是韩老师之前的课堂上努力的方向但却很少实现的理想效果。这一刻，韩老师找到了答案：“回过头来再与能力点相匹配，9个核心能力要素中，在这节课上训练了8个之多。而且阅读圈四个角色的设置主要以前测薄弱的三个能力点为主进行训练。总之，教学活动的设计应该真正做到以学生的认知需求为出发点，激发学生主动思考，而非从活动或文本本身出发。此外，我感悟到阅读课堂能否有所突破其实就只差老师的一点点思考，一点点勇气进行新的尝试，教师要敢于创新，不怕改变，这样才会有出乎意料的效果”。

（三）正式讲：此时无声胜有声

第三次试讲的成功给了韩老师极大的信心，在专家组的指导下，她对教学实施的细节方面做了调整，以确保活动的顺利进行。比如，在试用阅读圈时她由于没有经验，对于课堂指令给的不充分，造成一定的混乱，在正式讲之前，她对阅读圈的实施过程分步骤做了课件（见图6-9），让学生明白第一步是四个人分别从不同角度去理解文本并进行交流，第二步是同一角色的学生在一起将各组好的想

法集中在一起，组间交流。这一改动使得阅读圈的实施非常顺利，这也在一定程度上说明，细节决定成败。

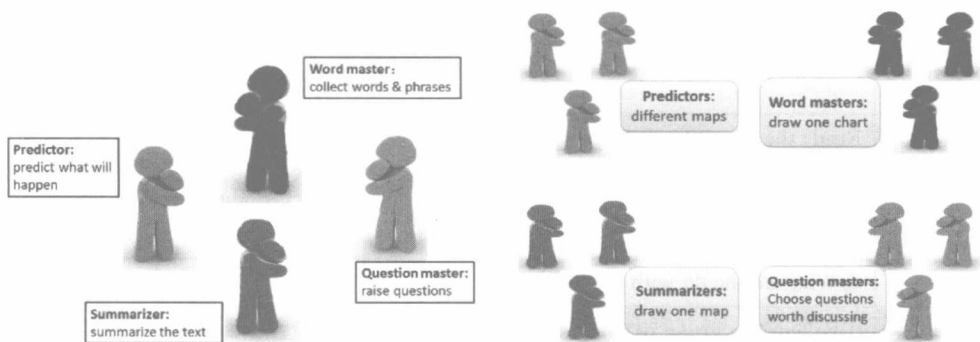


图 6-9 阅读圈实施过程步骤图

从韩老师正式讲的教学设计来看，80 分钟的课堂只有短短四个环节：导入、第一遍阅读、阅读圈活动、迷宫活动。教师在整个教学过程中没有多少话语，但学生却一直十分忙碌，他们时而埋头苦读并完成自己的任务，时而与同伴进行交流，时而聚在教室的各个角落去完成最后的海报展示，时而一起玩游戏。没有一个人打瞌睡，没有一个人开小差，课堂充满了他们积极讨论的声音和灿烂的笑容。教师不需要过多的话语，然而学生的思维活跃，参与度高。从三个小的例子可以看到这节课的成功。第一，课上全体学生均积极参与课堂活动，尤其是一名英语基础极弱的特长生，也在努力完成他的任务。他在平时的英语课是基本不听讲(因为听不懂)，基本不回答问题(因为不会说)的。他的表现让韩老师非常震惊。第二，学生下课后没有急于离开教室，而是继续就课上话题与韩老师深度探讨。他们意犹未尽，继续讨论主人公裸捐这件事带来的问题。这样的行为是学生兴趣被启动，思维被打开的表现。第三，学生们一脸愁容地走进课堂，却轻松快乐地走出教室。因为他们知道要做 80 分钟的英语公开课，根据以往的经验，他们觉得会比较漫长，很难熬的。然而，事实上，他们玩得不亦乐乎，感觉这 80 分钟过得飞快。

	教学活动 Activities	设计意图 Intentions	所扣学科能力 认知框架 能力点
Step 1 Lead in	Stimulate Ss to give T advice on how to spend the money.	导入话题, 激活学生金钱方面的已有知识和观念。	A2 记忆检索
Step 2 First reading	Read the passage and answer the two questions: ① Why doesn't Charles want to be a millionaire? ② What did he do with his money?	关注文本内容, 训练查找细节的阅读能力。	A3 提取概括
Step 3 Activity 1 Reading Circles	① Ss work in group of four. Read the passage individually and each of the four Ss has to finish one task for their interview. Word master: collect words and phrases; Question master: prepare questions; Summarizer: summarize the text; Predictor: predict what would happen after Charles donated his money. ② Share their achievements within their group. ③ Ss who complete the same task from 8 groups get together and share their achievements. Then write them down on the posters. ④ Put up the posters and share with the whole class. ⑤ T summarizes Ss' achievements. Lead Ss to further understanding of the relation between money and happiness.	每组四位学生分别认领体现不同能力水平的任务。分层任务旨在使每位学生学有所获。 组内分享, 相互讨论, 互相学习。 完成同一任务的学生相互学习。 全班分享学习成果。	A1 感知注意 A3 提取概括 C2 创造想象 B1 描述阐释 C1 推理论证 C2 创造想象 B1 描述阐释
Step 4 Activity 2 A Maze Game	Ss play a maze game. And then present comments on their results.	通过迷宫游戏, 让学生体验不同选择导致的不同结果, 并对自己的选择进行评价。	A1 感知注意 B2 分析判断 C3 批判评价

续表

	教学活动 Activities	设计意图 Intentions	所扣学科能力 认知框架 能力点
Step 5	T shares her own understanding of the relationship between money and happiness. Wrap up the lesson.		
Step 6 Homework	Write a summary about Charles and your comments on his deeds. Give your reasons.		

韩老师以前上公开课，越是临近上课，心里越有底，因为教师对自己的活动设计越来越熟悉，虽未上课，但课堂上的每一个活动，甚至每一个答案都严格地掌控在教师手里。这样的公开课即便不是特别突出，也不会坏到哪里去，一个中规中矩的课堂是很容易实现的。然而这一次上课之前，韩老师的心是悬浮着的，因为尽管她在另一个班试用过阅读圈，但她不知道正式讲的班级会创造出什么样的课堂成果，放手学生之后，学生是否能真正理解课文，是否能推断隐含的含义，是否能对课文进行批判评价并利用文本中的信息来论证自己的观点等，韩老师对此一点把握也没有。此外，她也不知道学生的问题会出现在哪里，她要做出什么样的预案，一切都是未知的。可是韩老师并不紧张，因为在这样的任务背景下，学生的学习成果没有对错之分，只是会存在思考方向和高度的问题，而这一问题是在教师的掌控之中的，也是教师在课前准备时有所预设的。实践证明，这节课比预想的要轻松很多，阅读圈教学模式充分调动了学生的积极性，也让韩老师感受到了学生的智慧和潜力，感受到了教学的幸福。

当然，教学是遗憾的艺术，这节课也有不足之处。首先，全班学生讨论 question masters 提出的问题时，韩老师没有把握好时间和节奏，稍显冗长，而且学生对同一问题回答基本一致，教师应努力提高个人素质，培养应变能力，通过追问，巧妙地引出不同答案，从而进一步培养批判性思维。其次，学生将课堂成果用海报的形式体现出来，如果再安排输出性活动，如采访，来运用所得知识，能够帮助学生进一步内化课堂成果。

总之，韩老师深刻地体会到教学活动的设计应该真正做到以学生的认知需求为出发点，激发学生主动思考，而非从活动或文本本身出发。此外，韩老师感悟到阅读课堂能否有所突破其实就只差老师的一点点思考，一点点勇气进行新的尝试，教师要敢于创新，不怕改变，这样才会有意想不到的效果。

三、教学改进的实施效果和反思

(一) 基于后测数据的教学改进效果

参加后测的改进班和对照班共 63 名学生(见表 6-6)；测试时间为 45 分钟。测试期间，考场纪律良好，考生答题态度端正，为后续的数据分析和教学效果诊断打下了良好的基础。

表 6-6 后测的学生样本信息

实验学校	实验年级	改进班	对照班	总计
八一中学	高一	31 人	32 人	63 人

前测时改进班同对照班的均值差为 -1.06250 ，独立样本 T 检验结果表明两班均值没有显著性差异($t = -0.836$, $p = 0.406 > 0.05$)。实验结束后，对比前、后测发现：改进班和对照班的均值差也没有显著性差异($t = 1.271$, $p = 0.209 > 0.05$)，但改进班同对照班的均值差为 1.71069 (见表 6-7)，即实验后改进班的均值上升了 2.77319 。这说明整个教学改进项目总体上还是让改进班取得了很大的进步。

表 6-7 改进班和对照班后测成绩独立样本 t 检验

班级	人数	均值	标准差	t 值	显著性
改进班	31	11.7419	5.35393	1.271	0.209
对照班	32	10.0313	5.33089		

图 6-10 显示了改进班和对照班后测 A、B、C 能力的对比。

从测试结果来看，学生在前测诊断出的 5 个薄弱能力点上的改进取得理想效果。前测中薄弱的 5 个能力点 B1、B3、C1、C2、C3 在后测中除 B1 接近对照班外，其余 4 个能力点在平均得分率上都大大高于对照班，两样本经过配对样本 t

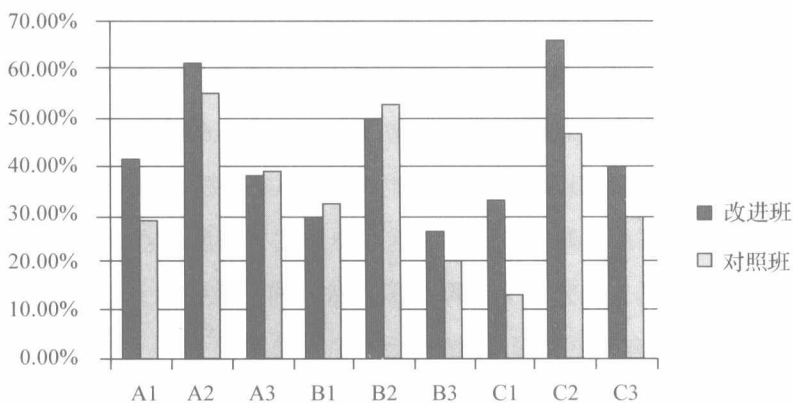


图 6-10 改进班和对照班二级能力要素后测平均得分率对照图

检验表明：改进班在这五个前测薄弱能力点上，B1($t = -5.384$, $p = 0.000 < 0.05$)、C2($t = -4.647$, $p = 0.000 < 0.05$)、C3($t = -3.503$, $p = 0.001 < 0.05$)三个能力点均得到显著性提高，B2、B3两个能力点未发现显著性变化。教学改进显示出较好的实验效果。从重点要改进的三个能力点 B1(描述阐释)、B3(整合运用)、C3(批判评价)来看，改进班也有更好的表现。

(二) 基于教师日志及访谈看教学改进效果

正式讲后，项目组与韩老师进行了访谈。通过对韩老师访谈数据的分析得出，她在教学改进后对自己的学生、其培养路径学科能力都有了新的认识。具体表现在以下几个方面：

——课堂呈现出“以学生为中心”的特点。虽然韩老师也一直努力做到以学生为中心，但在教学改进之前，她对课堂控制比较多，不自觉地就想带着学生走，总怕他们不理解、不明白，急于把“正确答案”告诉学生。通过一个学期的教学改进项目，韩老师尝试了放手让学生主导，也有了感悟。她在访谈中说到：“以前我没有胆量试，因为我听过一个课，学生课下会做很多很多的工作，然后上课也是有类似这种分享活动。我当时就想这个课肯定不能用到我这，第一个印象就是否定。因为要想让学生到课下去做东西，我认为是很困难的。所以说我自己就把自己给否定掉了。其实这个课上完之后，重新再回过来看一下，老师完全可

以放手，放手之后学生做出来的东西其实还都是我预设的。相比我最初试讲那次，我预设了半天，自己挖了半天，设了那么多的活动，是想让学生得出这个结果，然而学生不明白我的意思，他们不知道我要什么，也就得不出这个结果。就像咱们一开始上那两次试讲的时候，老师累、着急，学生也累、也着急，听课老师更着急。”韩老师在后来几次试讲和正式讲中尝试了阅读圈，完全突破自己，放手课堂，让学生自己去探究意义，得到了截然不同的教学效果。韩老师对“以学生为中心”的教学也有了更加深刻的感受。

——教学走心了，学生动心了。教学改进项目之前，韩老师的课堂比较注重阅读技巧的训练，活动设计也显得技术化，缺乏对文本意义的关注。通过对教学设计的改进，韩老师终于让学生的创造力、生命力得到很好的释放。正如她自己在课后访谈中说的：“今天，我觉得学生很自由，他们不再受像原来课堂的那种禁锢。我说你们可以随便找一个位置，有的组就跟咱们昨天试讲那个班的孩子一样，趴在地上完成。完成之后，孩子们还会主动去别的组欣赏，这一下把我给点亮了，他们这个时候是自由的啊，这个课堂不是禁锢在那的呀，是有流动性学习的这种。”通过放手，韩老师看到了动心的学生，他们不在乎是不是有人在听课，真的在为文本的理解而讨论，课堂充满了生命的光彩。

——课堂的预设不是为了获得答案而是为了更好地激发学生的思维。韩老师在第一次试讲后的教学日志中写到：“为了深度挖掘文本并向学生渗透德育教育，我设计了很多深度思维的活动，如分析单词，句子背后的意义；分析并讨论金钱与幸福的关系等等，这样一来，80分钟的课堂可谓是‘满堂灌’，最终的效果是我不停地‘赶进度’，学生不断地迎来老师提出的一个个挑战，而很多时候学生达不到老师的‘预设’，产生较大的挫败感，以至于不愿意继续思考，课堂失去了活力。”那时，韩老师的预设是希望学生能理解到自己对文本的理解的深度，而学生由于无法追上老师的思维高度，很疲惫也很受挫，最终放弃努力。在正式讲后，韩老师说：“他们能做出来一些东西肯定是我预设之内的，但是具体到他们出了什么东西是超乎我期待的，就是超乎我的想像。而且，我觉得这对我来说就是一个挑战，你也得不断地进步，你也得预想到学生的创造性，就是那种创造力

的东西啊。对你的应变能力啊，包括老师知识方面的增长，有很大的要求。”也就是说，在开放式课堂，虽然教师看似没有很多预设，但其实学生能够挖掘出来的主要内容是教师可以预想到的，只不过是他们自己体会思考出来的，而不是被教师拽着走，即从“要我找答案”到“我要读懂”、“我要提出有质量的见解”这样的态度上的转变，学生的学科能力自然而然就获得了。韩老师进一步分析说：“在学习发生的过程当中，我找到并教给他们的东西，无论我用什么样的形式，对学生来说，可能都是一种负担，他们都不会去接受。但通过阅读圈，包括迷宫的形式出来，他们真的是自己去体验，自己真的有任务，学习效果就会大不一样。我今天从学生身上看到的两点让我感触很大。第一就是我们班那个足球特长生都没有睡觉，还很好地完成了他的任务；第二是有两个孩子课后居然用英语来跟我继续讨论用到的迷宫游戏。太惊讶了！”这就是说，韩老师确实看到了学生的变化。

——从关注知识点到关注文本意义。韩老师在尝试过阅读圈教学之后，深深感到这种形式体现学生能力，而且关注知识点：“完全是他们自己找出来的东西，他们自己体会到的东西，是基于他们对文本本身的理解，理解了文本其实就是关注了它的知识点了。所以在整个能力要求的框架下，它不仅提升了能力，还学到了这些知识点，我觉得兼顾了两方面。原来的那种上课形式，可能自己认为，我是一味地去追求知识点，或者说我更注重知识点怎么处理啊，学生怎么能明白啊，怎么能落实啊，他们怎么能去背啊。这生词在文章当中，或者在整个课堂当中，我重复几遍学生能认识并且理解这类问题。”学生自己总结出来的重点词汇恰恰就是第一次试讲时老师认为学生应该掌握的，而正式讲由学生自己找出来，他们感觉印象非常深刻。另外，学生对文章的总结、对主人公的提问、对故事结局的预测，都是通过使用文章中出现的语言点来实现的，因此，这一课让韩老师明白，知识点不是教出来的，而是要通过使用才能更加有效地掌握的。只有关注文本意义，才能帮助学生更好地学习知识点，也才能更好地发展学生的学科能力，使学习成为一种良性循环。

（三）案例点评

这是一节关于金钱观的文章阅读课，文中的主人公曾经是百万富翁，但他最

终通过裸捐的方式让自己回归一无所有的状态。教师为了更好地培养学生的思维（特别是批判性思维），大胆采用阅读圈的方式，给学生分组。整篇文章的阅读都由学生分组完成，word master 负责根据已有知识水平整理出应该学习的语言；summarizer 负责将文章的大意总结出来；question master 负责就文章内容或针对主人公的做法提出质疑；predictor 负责对主人公的行为可能产生的结果展开预测。这一小组合作活动成功激活了学生的已有知识和学习的欲望，并在教师的引导下对所读内容展开了批判性思考。教师还通过假设情境“You have got 5 million yuan. You have to make your decision on how to spend it.”让学生在玩迷宫游戏过程中应对使用五百万元出现的各种问题，通过解决问题，引导学生去思考金钱与幸福之间的深层次关系。本节课较好地促成了高中学生批判性思维的生成，注重引导学生去进行深层次的、有理据的思考。

通过这节课，可以看出以下三点：1. 教师关注到了学生批判性思维的培养，意识强烈，尽量避免给出教师的观点，而是尊重学生观点，鼓励学生主动怀疑、思考，对话题进行积极探究；2. 教师具备一定的培养学生批判性思维的方法，阅读圈的使用有效地把学生推到了前台，使得他们必须结合已有知识和对话题的理解自主进行深层次的探究和反思，分析和评价主人公的行为及其意义，并对此给出自己的观点；3. 提问成为教师推动学生发展批判性思维的有力手段。本节课从头至尾都是以不同的问题相连，其中有少量是基于文本的提问，如“Why doesn't Charles want to be a millionaire?”，大部分都是基于话题的开放性问题，如“Can you predict what will happen to Charles in the future?”。同时，教师根据学生的反馈加以引导，及时追问“为什么你会这么想？还有没有别的方式呢？”等等。此外，教师也在积极培养学生的提问意识。本节课上，教师让“question master”小组的学生根据课文提问题，并从各组员的问题中筛选出有价值的问题写在展示板上进行班级展示和分享。学生提出的问题大多基于文本知识并与当前社会相结合，提出的问题也较有深度，如“What event makes you change your attitude?”，“How do you think about your children's education?”及“What will you do if you have a big problem with your health?”。学生提出问题后，全班学

生则需要从主人公 Charles 的角度去回答上述问题。批判性思维就是在解决问题的过程中形成和发展的，学生在问题引导下进行分析推理、论证说明、对照反思，形成合理解释，做出自我判断，并逐渐养成批判性思维的习惯。

这节课较好地 将学科能力的培养融合到阅读圈活动中，使学生能够理解文本，应用文本信息进行推理和整合运用，并创造性地提出问题，对文本进行有效的评价，通过问题和对话合作的方式启发学生进行批判性思维，从多角度深入地、有理有据地思考问题，有较好的批判性思维的教学生成。

(四)教师个人反思

教学改革之后，韩老师对此次参与教学改革项目进行了全面的反思，以下是她的反思全文。

我有幸参加了北师大“基于学生核心学科能力发展的教学改革研究”项目。项目之初对学生的学科能力进行前期测试，测试结果反映出我的学生在描述阐释、推理判断、批判评价能力三方面学科能力较弱。我选择北师大版《高中英语》必修模块四第 10 单元 A Material World 一课，通过教学设计的改进帮助学生提升这三方面能力。在改进过程中，我得到了王蔷老师、陈则航老师、钱小芳老师等专家的倾力指导，让我对教学设计有了新的认识。从我最初的设计到两次试讲再到最后呈现的公开课，我对发展学生学科能力，促进核心素养的教学设计的认识主要经历了三个阶段。

第一阶段：由关注表层信息到深入挖掘教材

教学活动设计之初，我像往常一样“按部就班”地确定要学生掌握的知识、阅读技能，以及用哪些阅读活动来落实这些知识和技能。而对于学科能力的培养，我只是针对前测结果中学生亟待提高的三个能力点，在读后的输出活动做出对应设计。按照惯例，在第一遍速读时，要让学生归纳段意、整体把握文章结构。但在分析文本的时候，我发现这篇新闻报道的结构“混乱”，“没有”条理性。因此我决定重组教材，让学生打乱阅读顺序完成练习，如读一、五段，得出不同人的金钱观；读二、四段得出主人公今昔生活对比；读三、四段得出裸捐原因；读三至五段得出主人公的金钱观。这样看起来脉络似乎很清晰，但事实上阅读顺序混

乱，每个活动都需要学生在不同的段落中跳读，这样不利于学生从整体上把握文章。王蔷老师指出，教学设计的基础在于教师对文本的挖掘，对意义主线的把握，要从 what, why, how 三个角度对文本进行分析。这一句话给了我很大启示。我继续研读教材，挖掘出了物质生活、精神生活两条主线，并将整个阅读活动设计围绕两条主线展开，这样段意一目了然、段与段之间联系紧密，文章的脉络变得清晰可见。由此，我感悟到：

1. 教师在设计教学活动之初，不应盲目思考要“教什么知识”“训练哪种技能”，而首先应该“吃透”文本，挖掘意义主线，从而展开阅读活动。教师对文本理解的深度决定学生能力训练的高度。

2. 正如王蔷老师所指出的，有结构地进行信息输入学生才会有结构地进行输出，只有结构化的知识，而非碎片化的语言学习才能培养学生学习能力。此外，我对挖掘文本也有了新的认识。最初，我对学生深层理解教材的训练主要停留在“read between the lines”层面。设计的练习只关注某些词的言外之意，某些长难句的深层含义。事实上，深挖教材不仅限于此，更重要的是对文本主线、文章框架以及要传递的精神、意义的挖掘。基于此，我在之后的活动设计中尽量追求条理性、逻辑性以及对本文的深度理解。

第二阶段：由关注学生答案到关注思维过程

基于文本挖掘的活动设计框架明了，脉络清晰。但在试讲时，学生的状态仍然死气沉沉，课堂给人以强烈的压迫感。试讲后，我认真反思整个教学过程，总结出教学效果不尽如人意的根本原因在于教师挖空心思、精心设计的活动只是教师本人对文章的理解，教师预设的“标准答案”不一定得到学生的认同。教师将自己梳理的主线强加给了学生，而忽视了对学生思维过程的关注，学生的思维一直被老师牵制着，尽管老师努力引导，但学生仍旧启而不发，师生都有极大的挫败感。因此，我决定从学生的思维角度入手重新设计活动。例如，在第一遍快速阅读时，我设计了归纳段意题，由最初的没有任何思维训练的连线题换成了虽需要思考，但破坏了句子的完整性的填空题，再到最终由学生自己归纳，不设标准答案束缚的形式。这一设计，留给学生足够的思考空间。经历第二次试讲，有了以

下思考。

1. 任务设计要体现思维活动。没有思维挑战的练习是不能引起学生学习兴趣的，有思考的过程才会让学生体验学习的乐趣。

2. 不用“标准答案”限制学生的思维。对同一事物，每个学生都有不同理解，要鼓励他们去思考，在交流中碰撞出火花。

3. 教师不代劳。文章的结构框架应该是学生熟悉文本内容后自己理解、概括出来的，而不是老师搭好框架，让学生“猜”每一部分的要点。如果学生“猜”不出老师的心思，那么渐渐地也就失去了兴趣。

4. 学会倾听，利用问题引导。教师应鼓励学生发自内心地去思考，要学会倾听、接受学生的想法，师生间产生真诚的交流，而不是一味地引导学生接受自己的观点。如发现学生想法出现偏颇的时候，应用追问的方式引导学生的思维，其实这本身就是批判性思维训练的过程。

第三阶段：由教师控制课堂到学生自主学习

经过两次试讲，对我本人来说无论在挖掘文本方面，还是在培养学生思维方面都有了较大的提高，但就学生而言，似乎少了些学习的乐趣，课堂也似乎缺少积极研讨、快乐学习的氛围。如何让阅读课成为悦读课？让师生共同享受课堂的魅力？陈则航老师建议的阅读圈活动和迷宫游戏让这些问题迎刃而解。阅读任务、人生体验都通过小组活动完成，教师不再直接给出对课文的理解以及正确的金钱观。两次试讲证明，这种活动使学生参与度非常高，极大程度上引发学生思考并积极参与讨论。分析成功原因，我总结出以下经验：

1. 迷宫游戏打破文本内容的束缚，让学生置身真实的情境中，极大地激发学生的兴趣，训练了独立思考的能力。学生期待得到结果，同时能够主动思考造成这一结果背后的原因，实现学生自主学习。

2. 与让学生阅读补充材料相比，学生的亲自体验更能引起发学生思考。学生在多种选择中全面、多角度的看待问题。在得出结果后对自己的选择进行评价有助于学生进一步反思，训练批判性思维，形成正确的价值观。

3. 小组合作，达成一致进行选择的方式可以训练学生与人沟通和合作的

能力。

这种活动形式将课堂完全还给了学生，让学生自主学习。在小组合作中，每个成员都积极思考，学生学习的积极性被充分调动起来。学生们分享学习成果，相互取长补短，在轻松愉悦的氛围中获取知识，享受课堂魅力。

最后的公开课是以“阅读圈”和“迷宫游戏”两大活动贯穿的，学生的自主学习、批判性思维的训练在这节课上都得到了体现。学生的能力得到锻炼，核心素养的理念得到了渗透。当然这节课也有一些不足之处：“阅读圈”活动后如设计采访活动进行输出可以帮助学生进一步内化知识、加强对多元观点的理解，这一环节也是我今后需要思考、改进的地方。

总体而言，学科素养的培养，取决于教师对文本的理解与把握，取决于教师自身的专业素养和思维能力，更取决于教师创新和探索的勇气。作为英语教师，我们不应该只关注教会学生多少单词、多少地道表达和多少阅读技巧，更重要的是让学生感受语言的魔力与魅力，给予学生深入灵魂的启迪。

案例3 从教师控制到学生学习为中心的课堂教学改进研究

本案例重点介绍北京市海淀区中关村中学陶常娥老师从碎片化知识讲解到活动化学科育人、从教师控制到学生学习为中心的课堂的转变过程。本案例的指导教师是罗少茜、李程程、赵连杰。

一、教学诊断

1. 基本情况简介

(1)改进班学情介绍

参与本次英语教学改进的是中关村中学高一重点班学生，全班学生学习态度端正，上课认真听讲，课下按时完成作业，虽然对英语有较高的学习兴趣，但课上喜欢相互分享英语学习的学生为数不多；虽然大部分学生英语基础较好，具备用英语简单表达自己观点的能力，但他们习惯于被动接受知识；少部分学生英语基础较弱，且对英语学习有一定的排斥心理。

(2)改进班教师基本情况

陶老师2012年毕业于北京师范大学外文学院，获得英语语言文学硕士学位。毕业后进入中关村中学，教授高一年级两个班英语。参加教学改进项目之前，陶老师已完整教过一轮高中，送走了自己职业生涯中的第一届毕业生。由于过去三年工作较为出色，新的学期学校领导不仅让她教高一年级两个班，还让其兼任其中一个班的班主任。尽管工作量比过去增加不少，但是陶老师依然对参加项目抱有极大的热情。

(3)改进前教学情况

教学改进项目开始时收集的教学设计和日常课录像从不同角度反映出陶老师参与教学改进项目之前的教学常态，同时也暴露出一些值得探索的问题。

——“教师控制”现象严重，不利于培养学生思维能力及思维品质。陶老师无论是在教学设计中还是教学活动中多采用问答形式：教师问—学生答；学生被动地被教师牵着鼻子走，其思维空间受到限制。

——教学设计呈模式化、碎片化趋势。教学活动不是基于文本的主线和内在逻辑设计，而是舍弃对文本意义总体的理解，直接程序化、模式化地概括段落大意，给文本分段。这种状况很可能导致知识碎片化，并限制学生思维的发展。

2. 改进前诊断结果

(1) 启动会及备课研讨

2015年9月15日英语学科新学期教学改进启动会召开。在了解高中英语教学改进项目的基本情况及新学期的目标任务后，参与改进项目的教师和学科指导教师进行了交流。交流的主要内容包括：

——学习“学科能力”及“英语学科能力表现框架”（见表1-2）的界定及内涵。课题组指导教师针对“学科能力”及“英语学科能力表现框架”进行专题讲座，然后结合陶老师的教学实际进行现场答疑。

——依据“英语学科能力表现框架”确定教学改进的内容。在理解“英语学科能力表现框架”的基础上，结合陶老师所教班级学生的学情及陶老师的教学任务与教学进度，陶老师、教研员与学科指导教师一起讨论决定教学改进的内容为北师大版高中《英语》模块2第5单元第3课 Experiment in Folk。该课共2课时，其核心主题为“音乐”，在英语学科能力表现指标体系中属于“文学与艺术”话题；在活动主题上，以阅读为主。

——依据“英语学科能力表现框架”形成初步的备课思路。在商定教学改进的目标后，陶老师、教研员根据自身的教学经验以及对“英语学科能力表现框架”的理解对文本进行初步解读分析，并在学科指导教师的指导下初步形成备课思路。

此次交流加深了参与改进项目的教师和教研员对高中英语教学改进的理论体系及项目流程的认识，确定了具体改进的教学内容及改进班与对照班。接下来由教学改进团队协调实施学科能力前测，以确定改进班学生在学科能力上的表现，以便教学改进有的放矢，真正改进教学，从而促进学生的学习。

(2) 前测结果分析

项目组专家团队根据“英语学科能力表现框架”，结合 Experiment in Folk 一课的核心主题“音乐”，拟制了前测测评工具。前测于2015年10月14日进行；

参加测试的改进班和对照班共 70 名学生(见表 6-8);测试时间为 45 分钟。测试期间,考场纪律良好,考生答题认真,为后续的数据分析和诊断打下了良好的基础。

表 6-8 参加前测的学生样本信息

改进学校	改进年级	改进班	对照班	总计
中关村中学	高一	37 人	33 人	70 人

图 6-11 显示了改进班和对照班前测总能力及 A、B、C 能力对比及分析。

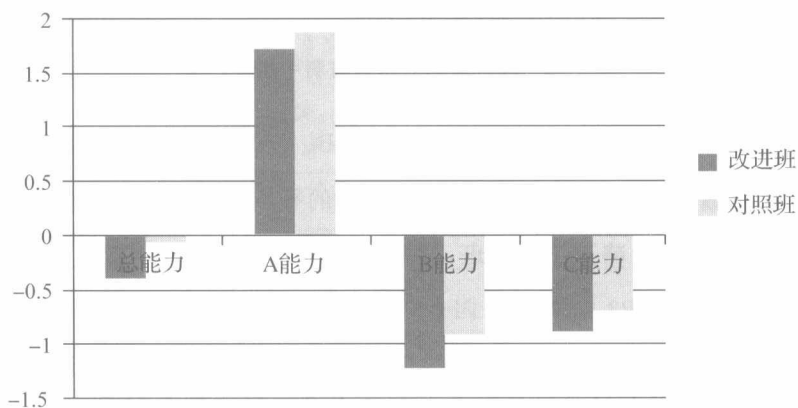


图 6-11 改进班和对照班前测总能力及 A、B、C 能力

通过单维 Rasch 和多维 Rasch 模型计算出改进班和对照班的总能力及各级能力 A、B、C 的值。从图 6-11 可以看出,在总能力方面,改进班低于对照班。在各级能力方面,改进班也都低于对照班。这就为本次基于学科能力的教学改进确立了基本方向,即依据“英语学科能力表现框架”,在总体提高改进班学生各级能力(即英语学习理解能力、应用实践能力及迁移创新能力)的基础上,以提高改进班学生的英语应用实践能力为主。这意味着改进教师和学科指导教师在后续的教学改进中要有的放矢,着重关注如何使学生有效地综合运用英语知识和技能进行交际。同时,也要有意识地提升学生的 C 能力,培养学生在个体知识、思维、人格等因素的作用下,面对新的情景,能够整合已有知识和信息,探究解决语言交

际中的问题，并在英语学习活动过程中创造新的成果。

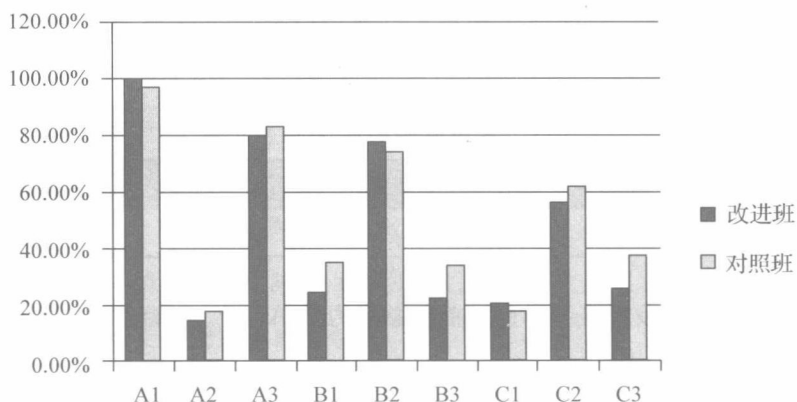


图 6-12 改进班和对照班前测平均得分率

图 6-12 是改进班和对照班在前测中 A、B、C 二级能力的平均得分率的对比。从图中可以看到两个班在三个级别能力上的平均得分结果。改进班仅在 A1、B2、C1 三个能力点上略高于对照班，而在 A2、A3、B1、B3、C2、C3 上均弱于对照班，其中，B1、B3、C2、C3 四个能力明显低于对照班。以上结果使项目组进一步明确了本次依据学科能力进行教学改革的方向和目标。也就是说，本次教学改革要在兼顾提升改进班学生总能力的前提下，集中提高学生的 B1、B3、C2、C3 四种能力，即描述阐释、整合运用、创造想象及批判评价的能力。

从以上的数据及分析，可以看到总能力及 A、B、C 能力的对比结果为教学改革提供了改进的方向，而各级能力得分率的对比结果为教学改革明确了改进的目标。所以，在教学诊断阶段，教学改革团队及改进教师要综合考虑各项指标，例如，前测数据结果、日常课分析结果等，从而做出合理的教学诊断，促进教学改革效果。另外，还需要注意的是，即使在教学诊断阶段，教学改革团队及改进教师综合考虑了各项指标且做出了合理的教学改革方向和目标，但是在教学改革阶段，要在全面提高学生的总能力的前提下，有针对性地依据教学改革的方向和目标进行教学改革，从而弥补学生相对较弱的的能力点，促进学生总能力的全面提升。

二、改进阶段

1. 说课及研讨

根据项目组的安排,改进教师于2015年十月下旬进行初次备课的集中展示。在此期间,改进教师再次学习“英语学科能力表现框架”,基于此框架设计准备改进内容的说课稿,就所改进内容进行现场说课。以下是陶老师的教案。

一、教学目标

	在本课学习结束时,学生能够:
教学基础	(1)概括每段段落大意,理清文章结构,获取孔祥东在不同阶段弹奏钢琴的事实性信息;
重点难点	(2)从文本信息中推断、总结孔祥东的优秀品质,感受到他是一个值得学习的人; (3)欣赏中国民族音乐的美,愿意更多地关注中国民族音乐甚至是热爱中国民族音乐,意识到自己对传承中国民族音乐的责任;
突破方法	逐渐养成通过整合、分析、推理、评价等主动思考过程深入理解文本内涵的意识。

二、教学流程图

情境导入→处理文本信息→深入挖掘文本信息→整合运用文本信息→评价总结

三、教学过程

	教学过程	时间	设计意图
Step 1 情境导入	让学生欣赏孔祥东梦之旅音乐会上钢琴演奏《我的祖国》 (1) How was the performance? (2) What impressed you most? (3) What do you want to know about him?	10min	通过视频使学生意识到用钢琴弹奏中国民族音乐的美好情感体验;激发学生想要了解孔祥东的欲望。
Step 2 处理文本 基本信息	(1)整体处理: ①Ask students to read the text and summarize the main idea of each paragraph. ②Ask students to divide the text into 3 parts. Part 1: a. Introduce the concert	24min	整体了解文本大意,感知文本结构框架;培养学生准确概括信息的能力和初步整合信息的意识。

续表

	教学过程	时间	设计意图
Step 2 处理文本 基本信息	<p>Part 2: b. How he learned piano as a child and his achievements c. Experimenting, <i>Dream Tour Concert</i> d. Changing his appearance</p> <p>Part 3: e. Evaluation (2) 细节处理: ① Ask students to take down the time phrases as well as what happened during that time and reorganize them in order of time. From birth: 5 years old/7 years old/In 1986 After years of performing: Last week: When he arrived</p> <p>② Ask students to check the key words on the blackboard taken down by someone. ③ Students talk about Kong's experience as a pianist according to the key words on the blackboard. ④ Ask students to make comments about Kong's earlier experience in learning piano.</p>	24min	<p>具体了解孔祥东作为一名钢琴演奏家在不同阶段的经历;培养学生提取、整合、推断信息的能力;初步感知孔祥东的努力与坚持,为下文做铺垫。……………</p>
Step 3 深入挖掘 文本信息	<p>(1) Deal with the questions put forward by the students at the beginning of the class. ① Why did Kong shave off all his hair? ② Why did Kong play Chinese folk music on the piano?</p> <p>(2) Ask students to think over the questions put forward by the teacher. If necessary, they can read the text again and they can also have a discussion within groups. ① What does Kong mean by "he felt that in some ways he had lost his identity"? ② Why was the concert named <i>Dream Tour Concert</i>? ③ What can you infer from "he shaved off all his hair... he decided his hairstyle had to be new too"? ④ What made Kong think of the idea of "combining classical music with Chinese folk music"?</p>	23min	<p>对课文细节信息的查缺补漏;继续调动学生积极参与的主动性。</p> <p>引导学生由表及里,深层次思考文本内涵,在此过程中帮助学生认识到孔祥东的优秀品质,中国民族音乐的伟大,并培养学生通过分析、推理等思维活动获取新信息等学科素养。</p>

续表

	教学过程	时间	设计意图
Step 4 整合运用 文本信息	Ask students to present an interview in groups of three. (1) Review what we have learned today. (2) Make sure students understand the tasks: ① 2 students as presenters; one as Kong. ② The structure of the interview. ③ The focus of presenters and Kong. (3) Students prepare the interview. (4) Students present the interview. (2 groups) (5) The other students evaluate the performance.	23min	内化所学, 更加真实地走近孔祥东; 培养学生整合运用语言学习的能力。
Step 5 评价总结	(1) ① What do you think of Kong Xiangdong? ② Of all the qualities, which one deserves you to learn most? Why? (2) ① How do you think of Chinese folk music? ② What can we do to help the development of Chinese folk music?	10min	回归到文本的两条主线, 总结文本, 升华学生对人物和事件的认识, 培养学生评价的能力。
Step 6 Homework	Watch Kong's another performance(《将军令》). (2) Collect more examples of integrating (融入) Chinese folk music. Make a presentation next class in groups of 3.		

说课结束后, 学科指导教师现场对陶老师的教学设计进行了点评, 认为陶老师的教学设计层次分明, 主线明确, 活动的设计总体上遵循了文本的意义, 在一定程度上结合并融入了“英语学科能力表现框架”。这说明陶老师已经对“学科能力表现框架”有了进一步的理解, 并逐渐开始尝试将其应用到教学中来。由于陶老师的充分准备, 学科指导教师对她的教学设计给予肯定, 同时指出, 从设计上来看, (1) 教师课堂控制多, 教学过程中学生基本都是跟着教师设计好的问题及步骤走; (2) 没有给学生留出时间和空间进行文本解读。在此基础上, 学科指导教师就本次陶老师说课的表现提出如下几点改进建议。

(1)调整文本解读的落脚点。文本解读以让学生热爱中国传统文化为落脚点,可能有些牵强,难以引起学生的共鸣。因为文本中主人公孔祥东从发现“lost his identity”到“went back to his roots and rediscovered the beauty in Chinese folk music”,从而“experimenting with different styles”这一系列的意识和变化在一定程度上体现出了他对中国传统文化的热忱,但是,这并不是文本的主题,也仅仅出现在文本第三段;而文章从题目到文本意义本身的主线主要是孔祥东不满足于现有成就,敢于不断创新。另外,从学生对热爱中国传统文化与突破创新这两个主题的倾向,以及教师在课堂上对这两个主题推进的顺利程度进行预测,后者可能会更加自然、更容易引起学生的共鸣,促进课堂的顺利推进。所以,学科指导教师建议陶老师抓住文本主线,考虑将孔祥东不满足于现有成就而不断创新作为文本的落脚点。

(2)培养学生解读文本的能力。陶老师已经具有挖掘文本的意识,但是却处在自己埋头挖掘文本的阶段,而忽视了学生对于文本的感受及理解能力。也就是说,如果教师只关注自己对文本的分析与解读,而不考虑学生的英语学科能力发展,这样可能会影响课堂的推进,从而影响教学效果。所以,学科指导教师建议陶老师结合学生现有的英语学科能力水平,给学生自己解读文本的思维空间,培养他们解读文本的能力。

(3)段落大意的处理须遵循文本的意义。对段落大意进行处理的前提是对文本有正确的解读,抓住文本的主线;对段落大意进行处理的目的是使学生更加清晰地理清文本主线,从而帮助学生更好地理解文本的意义。所以,学科指导教师建议陶老师不要习惯性地采用程式化和技术化的手段来处理段落大意,即不要一上阅读课首先进行的步骤就是概括段落大意,为了概括段落大意而将文本碎片化,让学生在阅读时脱离文本的主线,单独针对某一段落训练学生的概括能力。例如,陶老师在其教学设计 Step 2 处理文本信息时,在没有对学生做任何的阅读铺垫、学生对整个文本没有任何感知的情况下,就让学生“... to read the text and summarize the main idea of each paragraph. Ask students to divide the text into 3 parts.”这就是在程式化、机械化地推进课程进展,用碎片化的文本来训练学生

的概括能力，学生最终获得的只是碎片化的信息与意义。这样的做法不仅不利于学生把握文本的主线，而且有可能会降低学生阅读文本的欲望，不利于学生阅读素养的培养。所以，学科指导教师建议陶老师在处理段落大意时，遵循文本的主线，让学生从总体上感知与理解文本的意义，在理解文本意义的基础上，再让学生自己去分析和获取文章的结构。

(4)避免预设答案，要根据学生的回答现场生成答案。学科指导教师提醒陶老师对有些问题不要预设答案，以免限制学生的思想，要把问题抛给学生，鼓励学生积极思考，发散思维，根据学生的回答，整合生成问题的答案。例如，“Ask students to take down the time phrases as well as what happened during that time and reorganize them in order of time.”陶老师已经将文本中出现的时间短语按时间顺序罗列出来，以便给学生提示。其实，陶老师在此可以放手让学生自己来发现和列出时间顺序，因为他们的认知能力早已大大超过排序阶段，且有母语的学习能力，这样低层次认知水平的学习任务，他们不需要任何提示照样可以完成。由于个体差异，也许某一位或某一组学生不能把所有的时间短语在规定的时间内找出来，那也只是时间长短问题，而不是学生认知能力问题。在教学过程中放手让学生发现问题，解决问题，不仅有利于培养学生独立思考的能力，促进学生思维能力的发展，而且即时整合生成答案是对学生课堂表现的积极反馈与肯定，有利于增强学生学习英语的兴趣与信心，更好地调动学生参与课堂活动的积极性。虽然不预设答案，即时整合生成答案这种做法可能会给部分教师带来一定的挑战，这种挑战不仅包括英语语言能力本身，而且还包括广泛的背景知识，但是，这正是教师向学生学习的机会，教师要敢于说“I'm not sure”“I really don't know. Can you tell me?”“Let's check together.”。课堂本来就是教学相长，以学生为中心，让学生积极参与到课堂中来，培养其英语学科能力，其实学生的答案也会拓展教师的思维，这是促进教师与学生思维能力的双赢举措。

(5)结合“英语学科能力表现框架”与教学诊断结果，优化教学设计。学科指导教师建议陶老师根据“英语学科能力表现框架”与教学诊断结果，在提高总能力的前提下，着重提高学生需要提高的各二级能力点，并将这些能力点清晰地体现

在教学设计中，为教师提供明确的方向目标。例如，教学目标中要体现出每一项教学活动是以培养学生的何种能力为出发点。教学目标需要基于学生的需求，根据理想的且可实现的教学目的来制定。

通过教学诊断和分析发现的需要提高的学生能力点须在教学目标中予以体现，以明确课程在规定时间内所要达到的目标。这样有利于教师在进行教学设计与教学活动时，以学生为中心，满足学生的需求，使教学和学习最大化。

2. 试讲

(1) 第一次试讲及改进策略

陶老师于 2015 年 11 月 18 日在中关村中学进行了第一次试讲。以下是陶老师教学设计中的教学目标、教学重点、教学难点和教学过程。

教学目标

(1) 学生能够概括、整合、想象孔祥东弹钢琴的人生经历，并在此基础上推断孔祥东的优秀品质(培养学生 A3 提取概括，B3 整合运用，C1 推理论证，C2 创造想象的能力)；

(2) 学生小组合作在同伴帮助下能够介绍、评价孔祥东，并就孔祥东的经历提出相关问题；(培养学生 B1 描述阐释，C2 创造想象，C3 批判评价的能力)

(3) 学生能够通过反思自己的行为，找出最需要向孔祥东学习的地方。

教学重点：学生能够通过获取、想象孔祥东的人生经历推断孔祥东的优秀品质。

教学难点：学生能够介绍、评价孔祥东，并就孔祥东的经历提出相关问题。

教学过程

	教学活动 Activities	教学意图 Intentions	所扣学科能力表现框架中能力点
Step 1 导入	Ask students to predict who Kong is and what this article might be about.	培养学生预测想象的阅读能力；激发学生的阅读欲望。	C2 创造想象

续表

	教学活动 (Activities)	教学意图 (Intentions)	所扣学科能力表现框架中能力点
Step 2 获取、 分析文 本信息	<p>(1) Students read the text and share what they are most impressed by;</p> <p>(2) Students enjoy <i>My Motherland</i> played by Kong;</p> <p>(3) Students divide Kong's life experience according to their own understanding, share their division and decide the most reasonable one;</p> <p>(4) Students predict what might happen and how Kong might feel in each stage of his life; Students share their predictions together;</p> <p>(5) Students make comments on Kong based on the information accumulated.</p>	<p>学生通读全文提取信息;</p> <p>欣赏孔祥东的表演, 静态的文字和动态的视频相结合丰富学生的感知; 学生主动建构文本意义使其结构化; 培养学生整合信息的能力;</p> <p>学生想象孔祥东的经历和感受, 丰富文本信息, 使客观的叙事形象化;</p> <p>学生评价孔祥东, 培养学生推理判断的学科能力。</p>	<p>A3 提取概括</p> <p>B3 整合运用</p> <p>C2 创造想象</p> <p>C1 推理论证</p>
Step 3 运用、 拓展文 本信息	<p>Suppose our school has a chance to invite Kong to give us a report. Students need to work in groups of 4 to finish the following preparation:</p> <p>A. How to introduce Kong at the beginning of the report;</p> <p>B. What do you expect him to talk about;</p> <p>C. Raise questions that you would ask Kong after he finishes his report;</p> <p>D. How to evaluate Kong at the end of the report.</p> <p>(1) Students work in groups of four and choose one task and complete it individually;</p> <p>(2) Students are divided into two parts. In each part, students who work on the same tasks get together, share their results and write down their final achievements on the handouts.</p> <p>(3) Students share their final achievements with the whole class.</p>	<p>小组分任务, 提供学生自主选择的机会, 可以激发学生的学习兴趣; 学生完成不同的任务, 提供学生之间互相学习的平台;</p> <p>在获取、分析文本信息的基础上运用、拓展文本信息, 培养学生 B1 描述阐释 B3 整合运用 C2 创造想象 C3 批判评价的能力</p>	<p>B1 描述阐释</p> <p>B3 整合运用</p> <p>C2 创造想象</p> <p>C3 批判评价</p>

续表

	教学活动 (Activities)	教学意图 (Intentions)	所扣学科能力表现框架中能力点
Step 4 总结	Students summarize what they have learned and reflect on their own life.	由学习孔祥东到反思自己, 落实本课的育人目标	
Step 5 作业	(1) Write Kong an E-mail, telling him we have learned his story, sharing with him our thoughts and asking questions that we are curious about. (2) Watch Kong's another performance(《将军令》).		

陶老师结合学科指导教师提供的建议进一步完善了第一次试讲的教学设计。这次的教学设计弥补了说课与研讨阶段的不足之处, 并在以下几个方面做了改进。

相比较说课时, 让学生无目的地欣赏孔祥东“梦之旅”音乐会上的作品《我的祖国》, 改为在导入时, 用 PPT 呈现孔祥东和钢琴的画面, 陶老师让学生预测孔祥东是谁以及文本内容。这样处理使教学活动更加有目的性, 让学生基于已知信息(孔祥东和钢琴的画面)发挥想象, 预测文章大意; 这样不仅有利于培养学生在阅读时创造想象的能力, 还有利于激发学生的阅读兴趣。

在第二个步骤, 获取文本信息时, 陶老师让学生首先通读全文, 对文本意义有初步的感知, 然后再进行其他教学活动。虽然教师让学生读课文并分享什么使他们印象最深的活动目的性不强, 并且从学生现场的反馈来看, 这一教学活动基本没有效果, 但是, 陶老师已经开始有意识地引导学生从文本的意义入手去解读文本, 摒弃程序化、机械化地通过碎片化的知识来解读文本。所以, 这次教学设计在处理段落大意与培养学生解读文本的能力方面已有明显的改进, 这些改进为学生英语实践应用能力的提高打下了基础。

通过分析陶老师第一次试讲的教学设计和第一次试讲的效果也发现一些问题。首先, 陶老师将“英语学科能力表现框架”和教学设计的结合有些生硬。例如, 在步骤二获取、分析文本信息时, 陶老师让学生基于所得信息评论孔祥东,

其教学意图是，“学生评价孔祥东，培养学生推理论证的学科能力”，并认为紧扣学科能力表现框架中的 C1 推理论证这一能力点。而实际上，让学生对孔祥东做出评价，并非是让学生整合文本中的线索、逻辑、因果关系等，推断出未知信息，而是让学生利用已知信息为理据，进行论证和评判，发散批判性思维，提出令他人信服的个人见解。这一能力属于“英语学科能力表现框架”中的 C3 批判评价，活动的设计与能力点(C1 推理论证)不匹配。

另外，陶老师对“英语学科能力表现框架”能力之间的逻辑层次缺少足够的关注。例如，通过现场观摩课堂发现，在步骤二获取、分析文本信息时，让学生读课文并分享什么使他们印象最深，这一教学活动让学生提取的信息并没有实际有效地运用到“学生根据自己的理解将孔祥东的生活经历划分为几个阶段”的活动中去——也就是说前一个活动的结果并没有为后一个活动的开展做铺垫，二者是分离的。而这两个活动所扣的“英语学科能力表现框架”的能力点分别是 A3 提取概括和 B3 整合运用。这就意味着 A3 提取概括并没有为 B3 整合运用做铺垫。根据“英语学科能力表现框架”，能力 A3 提取概括和 B3 整合运用分别属于上一级能力 A 英语学习理解能力和 B 英语实践应用能力，而根据“英语学科能力表现框架”的内涵，B 能力水平高于 A 能力水平，所以在学生 B 能力薄弱的情况下，理应以体现 A 能力的教学活动为铺垫，逐步过渡到含有 B 能力的教学活动，这样就不会让学生在运用 B 能力时感到过于吃力，课堂教学活动的推进会更为顺利，同时，学生的 B 能力也会得到锻炼与提升。由此可见，陶老师对“英语学科能力表现框架”中各个能力点的内涵以及其所在的能力点之间的逻辑层次有待进一步学习与理解。

通过教学设计及现场课，可以看出，相对初始的说课与研讨阶段的教学设计，陶老师第一次试讲的教学设计有明显的改进，虽然教学效果有待提升。针对第一次试讲的情况，学科指导教师给陶老师提出以下意见和建议。

——教学设计要有效结合教学诊断结果。通过教学诊断结果得出，本学期教学改进在提高学生整体语言与思维能力的基础之上，重点提高 B1 描述阐释、B3 整合运用、C2 创造想象、C3 批判评价四种能力，所以，陶老师在设计教学时需

要将这四种能力融合到活动设计中，以达到改进教学、使学习效果最大化的目的。

——“教师控制”的现象依然很严重，要把主动权交给学生。在第一次试讲中，陶老师的指示语几乎都是对学生的提问与任务安排，学生基本是在被动的回答问题，鲜有机会自己主动地提出问题。显然，教师过于控制课堂导致学生没有自主权。当然，这种方式让教师有“安全感”，不会受到学生的“挑战”，却在某种程度上限制了学生思维能力的发展，也违背了发展学生“学科能力”和“思维品质”的出发点。所以，学科指导教师建议，在教学活动中，要设计一些环节将主动权交给学生，由学生发起提问。例如，在第一个步骤中，教师展示图片(孔祥东和钢琴)后，不仅可以让学生预测文本的主题与内容，而且可以鼓励学生对文本提一些自己想知道或感兴趣的问题。虽然这时学生没有阅读文本，但是，图片(孔祥东和钢琴)本身给学生们传达了一些关于文本的信息，学生可以通过这些信息进行推理判断、预测文本的主题内容，在这个过程中，学生自然会提出一系列的问题，如孔祥东是谁、他与钢琴有什么关系等。这样的做法不仅有利于培养学生勤学好问的精神，也有利于提高学生的阅读素养及思维品质。

——抓住文本主线，确定文本主题。虽然陶老师有文本主题的意识，也抓住了文本的主线，但是在第一次试讲中没有将这两点很好地落实到教学设计和教学活动中去。对于本课的内容，在抓住文本的主线后，可以确定文本的主题是孔祥东不满足现状，勇于创新的精神。在教学设计中需要围绕文本的主题，在学生感知文本意义的基础上，获取文本的篇章结构。然后再遵循文本的主线，让学生在老师的引导下循序渐进地理解文本各个部分的意义，使学生能够用英语叙述文本主题，能够用事实和道理来证明和阐述观点，以有效地促进学生“学科能力”的发展，尤其是提高改进学生的英语应用实践能力。

——教师教学活动中问题难度的设置要符合学生的能力。陶老师设计的问题在思维层次上缺少考虑，有时候问题抛出后出现冷场现象，导致她在试讲时“自问自答”。学科指导教师建议教师在设置问题时，要结合学生的能力，问题的难度应符合最近发展区的原则，让学生“稍稍跳一下”就能达到目标：有一定的挑

战，但是难度不过大，不至于学生无法作答。对于思维层次稍高的问题，教师也可以将问题分解成不同思维层次的小问题，然后引导学生从思维层次较低的问题入手，逐渐过渡到思维层次较高的问题。这样将问题的难度分解，有利于让学生参与到课堂互动中来，从而训练学生的思维能力。例如，在第一次试讲的教学设计中，步骤二获取分析文本信息的活动，陶老师让学生基于已有信息评价孔祥东，体现了“英语学科能力表现框架”中的 C3 批判评价，属于最高的能力水平。对于改进班学生的能力水平来说，在对文本意义没有充分理解之前，就给学生设计含有 C3 批判评价的问题，可能会给学生带来巨大的挑战，以至于学生打退堂鼓，最终导致教师“自问自答”的现象。当然，在注意设置问题不要过难的同时，也要注意问题不能过于简单，不能对学生没有任何挑战，以免降低学生的学习积极性。

——保证每项教学活动的目的清晰明了。教师在设计教学活动时，每项教学活动都是有目的的，需要在教学目标的指导下，循序渐进，层层推进。若是某项教学活动没有任何目的，就有可能达不到教学效果，无法提高学生的能力，从而浪费学生的时间。另外，相同的教学活动，位于不同的教学环节，可能会产生不同的教学效果，这都取决于教学活动的目的。

——保证教学指示语简洁明了。简洁明了的教学指示语有利于学生理解教师的课堂指令，以提高教学的有效性。

(2) 第二次试讲及改进策略

2015年12月2日陶老师做了第二次试讲。以下是这次试讲的教学设计。

教学目标：

(1) 学生能够提取、整合孔祥东弹钢琴的人生经历，在此基础上根据每一阶段的特点通过阐释、分析、推断等思维活动获得孔祥东的优秀品质(培养学生 A3 提取概括，B1 描述阐释，B2 分析判断，B3 整合运用，C1 推理论证，C2 创造想象的能力)；

(2) 学生能够解释孔祥东改变音乐风格尝试民族音乐的必然性(培养学生 B2 分析判断，B3 整合运用的能力)；

(3)通过小组合作在同伴帮助下,学生能够介绍、评价孔祥东(培养学生 B1 描述阐释, B3 整合运用, C3 批判评价的能力)。

教学重点:

学生能够提取、整合孔祥东弹钢琴的人生经历,并在此基础上根据每一阶段的特点通过阐释、分析、推断等思维活动理解孔祥东的优秀品质。

教学难点:

- (1)学生能够解释孔祥东改变音乐风格尝试民族音乐的必然性;
- (2)学生能够介绍、评价孔祥东。

教学过程

	教学活动 Activities	教学意图 Intentions	学科能力 表现框架 中能力点
Before reading			
Step 1 Word help	Teacher leads students to go over the new words one by one.	扫清词汇障碍。	
Step 2 Prediction	Students predict what they can get from the titles and the picture.	培养学生预测想象的阅读能力。	C2 创造想象
Step 3 Questions	Students raise questions they want to ask about the text.	激发学生的阅读欲望。	
While reading			
1 st reading	Students read the text and answer the questions raised by themselves earlier.	初步感知文本,解答学生疑惑	A3 提取概括
2 nd reading	Students read the text, complete Kong's music experience in order of time and divide it into several parts.	整体细读文本,获取文章结构	A3 提取概括 B3 整合运用
3 rd reading Detailed reading	Students read each part of Kong's music career and answer questions. 1 st part: practiced piano hard and became a great pianist (1)What made Kong become a great pianist? (2) Of all these reasons, which one or which ones are the most important? (3)Why didn't he give up?	根据文章结构细读文本,由表及里,挖掘文本内涵,感受孔祥东热爱音乐、永不满足、努力创新、坚持梦想的品质。	B2 分析判断 C1 推理论证

续表

	教学活动 Activities	教学意图 Intentions	学科能力 表现框架 中能力点
3 rd reading Detailed reading	2 nd part: became famous worldwide Why could Kong become famous world-wide? 3 rd part: lost his identity (1) What is Kong's identity? (2) What does he mean by saying "in some ways he had lost his identity?" (3) How did he regain his identity? 4 th part: <i>Dream Tour Concert</i> (1) Why was the concert named <i>Dream Tour Concert</i> ? (2) Why did Kong shave off his hair? Was it only because his music style was new?		B2 分析判断 C1 推理论证 B1 描述阐释 A3 提取概括 B3 整合运用 C1 推理论证
Summary	(1) Students read what they have got together. (2) Ask students to explain further why Kong is creative and imagine what Kong's music career will be like in the future.	回顾课上所学, 回归标题, 整合信息, 理清本文暗线。	B2 分析判断 B3 整合运用 C2 创造想象
Post reading			
Listening	Students listen to the tape twice.	为输出活动做准备。	A3 提取概括
Output	Students work in groups and discuss how to introduce Kong if he were to give us a report in our school.	整合运用文本信息, 总结评价升华认识。	B1 描述阐释 B3 整合运用 C3 批判评价
Appreciation	Students enjoy "My <i>motherland</i> " played by Kong Xiangdong.	让学生体验孔祥东新的音乐风格。	
Homework			
(1) Write a passage entitled "Kong Xiangdong in my eyes". (2) Watch Kong's another performance 《将军令》.			

从第二次试讲的教学设计可以看出, 陶老师对教学设计进行了较大幅度的调整。为了使教学目标与“英语学科能力表现框架”直接相关, 删除了第一次试讲中“学生能够通过反思自己的行为, 找出最需要向孔祥东学习的地方”, 增加了“学

生能够解释孔祥东改变音乐风格尝试民族音乐的必然性(培养学生 B2 分析判断, B3 整合运用的能力)”。另外,陶老师还优化教学目标(1)为“学生能够提取、整合孔祥东弹钢琴的人生经历,在此基础上根据每一阶段的特点通过阐释、分析、推断等思维活动获得孔祥东的优秀品质(培养学生 A3 提取概括, B1 描述阐释, B2 分析判断, B3 整合运用, C1 推理论证, C2 创造想象的能力)”,添加了孔祥东发展的阶段性特点或成就。这就意味着,教师在教学活动中,要引导学生在初步理解文本意义的基础上,再逐步地解读文本的细节。

在第二次试讲中,陶老师仍然表现出严重的“教师控制”现象。特别是在“Detailed reading”部分,陶老师对各段落的处理几乎都是教师抛出问题,学生被动回答问题。这次试讲之后,避免“教师控制”成为陶老师教学改进的重点。

基于第二次试讲课堂观摩,学科指导教师提出以下意见和建议。

建议调整步骤一中“Word help”部分。从学生的英语水平与课文 Experiment in Folk 中的词汇难度来看,教师无须单独讲解词汇,可以借助语境引导学生习得词汇。

培养学生自己提问题的习惯。改进“教师控制”现象的方法首先是要把提问的主动权给学生,让学生参与到教学互动中来。例如,第二次试讲的步骤三提问环节,陶老师让学生根据孔祥东与钢琴的图片提问并对学生的问题给出了反馈。对 Yes/No 型的问题“Is he a pianist?”陶老师让学生自己回答;对“Why is he bald?”这种涉及到文章主题,思维层次高的问题,陶老师引导学生带着问题去理解文本,寻找答案。这样从学生的需求出发,带着问题去分析、理解文本,有利于调动学生参与课堂的积极性。其次,陶老师尊重学生提出的问题,并给出反馈,有利于帮助学生辨别不同层次问题的能力,培养学生自己提问题的习惯。

调整第二遍阅读(Second reading)部分的时间。陶老师在第二遍阅读环节中,使用下表让学生按时间顺序完成孔祥东音乐生涯的经历。

When	What happened
From birth	
5 years old	
7 years old	
at the age of 18	
after years of performing	
last week	

虽然学生是通过快速阅读寻找详细信息,但从现场观摩来看,这部分耗时过长,而且表格的填写也没有从直观上给学生后面的分段活动提供帮助。

调整第三遍阅读(Third reading)部分的教学设计。第三遍阅读部分的基本模式是“Ask-Answer”,同时又存在“教师控制”的现象,教师牵着学生走。学科指导教师建议陶老师调整此部分的教学设计,释放并激活学生的思维。

3. 正式讲

2015年12月25日陶老师进行了改进教学的正式讲。正式讲的教学设计中教学目标、教学重点、教学难点和教学过程如下。

教学目标:

(1)学生能以坐标图的形式提取孔祥东钢琴之路上的关键事件,并在此基础上整合孔祥东弹钢琴的人生经历信息,将其划分成几个阶段(培养学生A3提取概括,B3整合运用的能力);

(2)学生能根据孔祥东弹钢琴经历每一阶段的特点,通过阐释、分析、推断等思维活动获得孔祥东的优秀品质(培养学生B1描述阐释,B2分析判断,C1推理论证的能力);

(3)学生能在整合孔祥东弹钢琴的人生经历和他的优秀品质的基础上介绍孔祥东(培养学生B3整合运用的能力);

(4)学生能通过向孔祥东提问题深化对孔祥东的认识并评价孔祥东(培养学生C3批判评价的能力)。

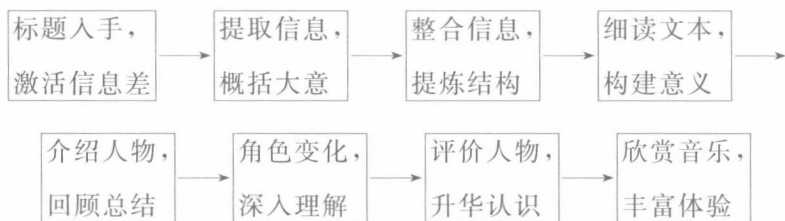
教学重点：

学生能够提取并整合孔祥东弹钢琴的人生经历信息，并在此基础上根据每一阶段的特点通过阐释、分析、推断等思维活动理解孔祥东的优秀品质。

教学难点：

学生能通过向孔祥东提问题深化对孔祥东的认识并评价孔祥东。

教学流程图：



教学设计

	教学活动 Activities	教学意图 Intentions	学科能力点
Before reading			
Infer, raise questions and predict	Students infer new information from the title and the picture, raise questions about what they want to know about the text, and predict what the text might mainly talk about.	培养学生推理论证、创造想象的阅读能力；激发学生的阅读欲望	C1 推理论证 C2 创造想象
While reading			
1 st reading	Students read the text, answer the questions raised by themselves and get the general idea.	初步感知文本，解答学生疑惑，获取文章大意	A3 提取概括
2 nd reading	Students read the text, complete Kong's music experience in the coordinate graph and divide it into several parts.	整体细读文本，获取文章结构	A3 提取概括 B3 整合运用

续表

	教学活动 Activities	教学意图 Intentions	学科能力点
3 rd reading Detailed reading	Students read each part of Kong's music career and finish the following tasks. 1 st part: practiced piano hard and became famous worldwide Read between the lines to get more information that helps you to understand why Kong could become famous worldwide. 2 nd part: lost his identity What was Kong's identity? What does he mean by saying "in some ways he had lost his identity?" 3 rd part: <i>Dream Tour Concert</i> Underline Kong's actions to regain his identity and share what impressed you in this part with the class.	根据文章结构细读文本,由表及里,挖掘文本内涵,感受孔祥东热爱音乐、永不满足、努力创新、坚持梦想的品质。	B2 分析判断 C1 推理论证 B1 描述阐释 C1 推理论证 C1 推理论证
Summary	Students introduce Kong Xiangdong by combining his piano experience and what we have inferred in 3 rd reading.	回顾总结、整合运用阅读中所获得的信息。	B3 整合运用
Post reading			
Play a "Hot Seat" game	Students work in groups, choose one as "Kong Xiangdong" to sit on the hot seat and the other group members will ask questions.	以向孔祥东提问的形式引导学生深入对孔祥东的思考。	
Make comments	Students make comments on Kong Xiangdong.	回顾所学,总结提升凸显暗线。	C3 批判评价
Appreciation	Students enjoy <i>My Motherland</i> played by Kong Xiangdong.	让学生体验孔祥东新的音乐风格。	
Homework: (1) Read another two articles about Kong Xiangdong and write a passage on the change of his identity in different stages. Don't forget to give evidence to support your opinions. (2) Watch Kong's another performance (《将军令》).			

陶老师在教学指导教师的指导下,通过说课和研讨、两次试讲,最终打磨出

正式讲的教学设计。教学设计的优点如下。

在教学目标上，一方面融入了“英语学科能力表现框架”的内容，有效地结合了学生表现薄弱的 B1 描述阐释、B3 整合运用、C2 预测想象、C3 批判评价四种能力，清晰地阐述了陶老师基于文本阅读培养学生思维能力的具体内容和教学方式；另一方面，教学目标之间形成“目标链”，目标之间层层递进，对学生英语学科能力的培养从低到高依次推进。

在教学流程上，陶老师从“信息差”入手，通过让学生提取信息、整合信息、构建意义、系统总结、深层理解、批判评价、鉴赏体验等系统化地培养了学生的英语学科能力和思维能力。

学科指导教师对陶老师正式讲的教学设计给予了肯定，此教学设计对用英语阅读教学发展学生思维能力、提升学生思维品质具有借鉴意义。

三、教学改进的实施效果和反思

1. 基于后测数据的教学改进效果

后测于 2015 年 12 月 31 日实施；参加测试的改进班和对照班共 66 名学生；测试时间为 45 分钟。测试期间，考场纪律良好，考生答题态度端正，为后续的数据分析和教学效果诊断打下了良好的基础。

表 6-9 为参加后测学生的样本信息；图 6-13 显示了改进班和对照班后测总能力及 A、B、C 能力的对比。

表 6-9 参加后测的学生样本信息

改进学校	改进年级	改进班	对照班	总计
中关村中学	高一	37 人	29 人	66 人

通过单维和多维 Rasch 模型计算出后测中改进班和对照班的总能力及各级能力值。从图 6-13 可以看出，在总能力方面，改进班明显高于对照班。在各级能力方面，改进班在 A、B、C 能力上都显著高于对照班。其中，在 B 能力和 C 能力上，改进班有明显的提高。这说明，基于“英语学科能力表现框架”的教学改进在提高改进班学生总能力及教学诊断时表现出的各项薄弱能力上效果显著。

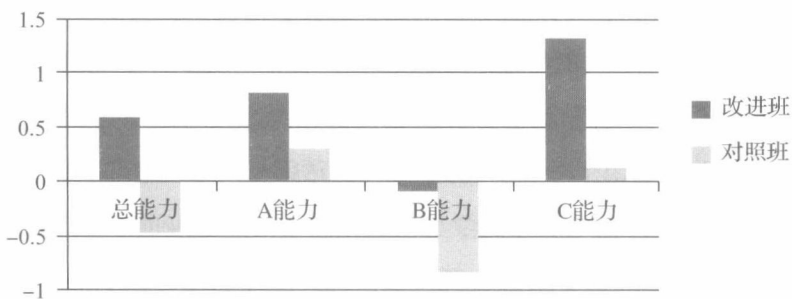


图 6-13 改进班和对照班后测总能力及一级能力

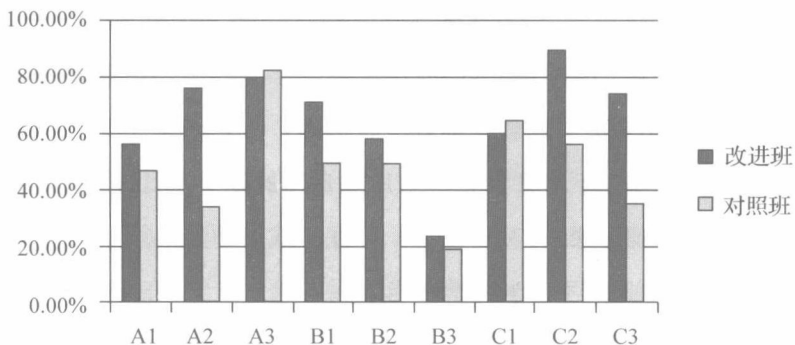


图 6-14 改进班和对照班后测平均得分率

从改进班和对照班后测平均得分来看(见图 6-14),除 A3、C1 外,改进班在其他所有能力点上明显高于对照班。其中在教学诊断结果确定需改进的 B1 描述阐释、B3 整合运用、C2 创造想象、C3 批判评价四种能力上,改进班都明显高于对照班,这反映出基于“英语学科能力表现框架”的高中英语教学改革效果显著。

2. 案例点评

经过项目组和陶老师将近两个学期的不懈努力,陶老师呈现出体现“学科能力表现框架”内涵的教学设计,师生良性互动的优质课堂,发展了学生的思维能力,提升了学生的思维品质。以下是陶老师基于“英语学科能力表现框架”的教学改进案例对如何提高学生英语应用实践能力给予的启示。

理解“英语学科能力表现框架”的内涵，并将其有意识地结合到教学设计及教学实践中。改进教师参与教学改进首先需理解“英语学科能力表现框架”各个能力的内涵。例如，B1 描述阐释的内涵是“学生能用英语描写或叙述图表、程序/步骤、相关主题(如个人生活、工作)等；能用英语阐释词汇、语句和图表的含义和用意”。内涵的表述方式通过描述学生能做什么阐述，这有助于教师对内涵的理解并将其运用到实践中去。其次，需注意不同学科能力水平之间的逻辑关系。例如，由 A 能力到 C 能力，其能力水平是从弱到强依次增高的，即 $A < B < C$ 。同一能力水平内的各个二级能力水平也存在类似的逻辑关系，例如，B 能力里的三个二级能力点 B1 描述阐释，B2 分析判断，B3 整合运用，其能力水平也是从弱到强依次增高，即 $B1 < B2 < B3$ 。此外，对“英语学科能力表现框架”的理解不能仅停留在概念上，还要落实到教学实践中。例如，陶老师通过对“英语学科能力表现框架”的学习理解，不断尝试将其运用到自己的教学设计中，呈现出有效结合“英语学科能力表现框架”的教学设计，并在正式讲中产生了明显的改进效果，激发了学生的思维，提高了学生的学科能力。

抓住文本主线，确定文本主题。教师在进行文本解读时，需抓住文本的主线，才能在教学中让学生在初步理解文本意义的基础上，概括段落大意或解读文本的细节信息。陶老师正式讲的教学设计中，在读中(while reading)环节先让学生通读一遍文本，初步感知文本的意义，再回答学生自己提出的问题，学生对文本有了进一步理解。接着让学生进行第二遍文本的阅读。通过两次文本的阅读及关于文本问题的解答，学生已经对文本意义有了全面的了解，在此基础上，陶老师才让学生获取孔祥东职业生涯的发展历程信息，开始切入对文本细节信息的解读。在学生提取有关文本大意与细节信息之后，陶老师开始引导学生理清文本的主线，获取文章的结构。这几个教学活动中涉及 A3 提取概括和 B3 整合运用的能力。因为根据教学诊断的结果来看，B3 整合运用是改进班学生表现薄弱的的能力，所以陶老师没有一开始就设计教学活动挑战学生 B3 整合运用的能力，而是循序渐进地为学生搭支架，先让学生运用 A3 提取概括的能力去理解文本的大意，进而顺其自然地让学生给文本分段，潜移默化地培养学生 B3 整合运用的能

力。由此可见,对学生学科能力的培养与对文本解读的过程是相辅相成的。另外,文本在解读时,可能会解读出不同的主题,这时教师需结合学生的兴趣等因素来确定。陶老师在最初说课时给文本确定的主题是“热爱中国民族音乐”,但是,结合学生的兴趣、文本的可挖掘性与主题的可操作性,在学科指导教师的建议下,陶老师将文本的主题改为“不断创新”。这一文本主题的确定为提高学生应用实践能力提供了更多的可操作性。例如,围绕这一主题,陶老师制定了“学生能够根据孔祥东弹钢琴经历的每一阶段的特点,通过阐释、分析、推断等思维活动获得孔祥东的优秀品质”的目标,依据目标,陶老师设计了相应的教学活动以培养学生的B1描述阐释、B2分析判断等能力。

3. 基于教师及学生访谈等质性数据的教学改进效果

(1) 教师访谈

正式讲后的第二天,“学科能力团队”对陶老师做了访谈。通过对陶老师访谈数据的分析得出,陶老师教学改进后对学生能力有新的认识,对学生思考状况、互动情况及回答问题的质量有新的感受,教学中“教师控制”的现象在减少。

① 对学生能力的再认识

试讲过程中,陶老师曾一再质疑“学生到底能不能想这么多”。在正式讲的教学设计中涉及大量学生需要思考的任务,而学生目前的外语水平跟不上其认知水平,所以陶老师自己心里也没底,不知道学生是否能完成任务。但实践证明,学生的想法很多,而且能够用英文表达出来,他们的能力比教师设想的要高。正如陶老师在访谈中所言:“我觉得学生确实很有思想,不能说他们没有批判性思维,我觉得他对一些问题,很有自己的看法。”

② 不一样的感受

下面的访谈片段是关于陶老师对正式讲的感受。

陶老师:让学生自己思考、思维的含量多了。

指导教师:你觉得学生学习反应怎么样?

陶老师:我觉得还挺好的。

指导教师:怎么个好法?

陶老师：这节课学生挺活跃的，平时没有这么活跃。

指导教师：嗯。你觉得这节课的思维含量要比你一般的常态课堂要多是吗？

陶老师：嗯嗯嗯。平时没有几个特别需要思考的问题。

指导教师：还有别的感受吗？

陶老师：然后，学生反应也可以，学生的参与度也比我原来的常态课要好。

指导教师：嗯。

陶老师：他(们)回答问题的角度也比原来要广一点，不那么局限。

指导教师：角度更广是吧？

陶老师：嗯。

通过以上访谈片段可以看出，陶老师认为正式讲中学生在思考状况、互动情况以及回答问题的质量三方面与日常课不同。这三方面的不同主要源于学生在课堂上思考量的增加所致。由此可见，在阅读课上，教师需引导学生进行大量思考，拓展学生的思维，以让学生参与到课堂互动中来。

③“教师控制”现象减少

在两次试讲中，陶老师在课堂上都表现出“教师控制”现象，教师问，学生答，教师牵着学生走。这种模式容易导致课堂教学僵化，很多学生往往是被提问了就思考一下，没被提问到就不参与课堂互动。当陶老师被问及自己怎么看待“教师控制”现象时，她反思道：“原来只是设计简单的活动，即教师问学生答，设计深入点的问题，就容易把我的思维强加给学生”。

从以上教师访谈片段可以看出，陶老师意识到自己存在“教师控制”的问题，在设计问题时从自己的角度出发，忽视学生的角度，课堂上期待学生说出自己预设的答案。这样做限制了学生的思维空间，不利于学生思维的发展。

(2)学生访谈

学生访谈于陶老师正式讲结束的当天进行，参与访谈的学生从改进班英语成绩中选取三个层次抽取(用 A、B、C 分别代表)，目的在于更全面地从学生角度获取对基于“英语学科能力表现框架”教学改进的阅读课堂设计的看法。学生对于这节课的评价如下：

①教学方法新颖

“她先给我们设计了一张表，即他(孔祥东)在一开始(……)，之后他又经历了人生的几个阶段，包括他的成就，以二维图的形式呈现，就像把文章转变成图片，这种方法很新颖，因为我们以前没有经历过这样的教学方法。”(学生 B)

②基于文本证据的思考

“中间讨论的环节，同学们表达的都是自己的思想，然后通过文章里的信息找到一些依据，来支持自己的结论，最后互相讨论、辩论。我今天就想到一点，听到他们发言之后，我扩充自己的想法对这篇文章有了更深刻的理解，并用自己的观点跟别人的观点做对比，比如，我不同意其观点，我就会在文章中找出一些依据来支持我的观点，去证明他的观点不对。”(学生 C)

③更加开放的思考空间

“我认为老师关注所有人的观点，因为她会不停地、反复地询问你是否还有别的意见。然后对于所有观点，她也不主动加以评论，而是让同学们用自己的观点来反驳别人的意见。以前，老师也是先让我们表达观点，然后综合在一起，一个观点或两个观点，比如很鲜明的两个对立观点，老师就会发表一下自己的意见，倾向于哪一边的观点，之后，让同学们再去选择。”(学生 B)

④文本解读方式新颖

“不同之处在于刚上来对文章的梳理，她(陶老师)以前是列一个表格，表格也是以时间轴的形式，比如，按时间顺序，她再列出内容，但今天，她又有了发展的趋势。这一点能帮助我们更好地理解文章的内容。像刚开始的那个表格，只是知道什么时间发了什么事，而现在我们能知道它发展的趋势。”(学生 C)

⑤思考量多

“今天思考的挺多，因为时间比较充裕，问题也比较多，老师让你找每一块的详情，读深层含意，我认为这些都需要一点思考，应该回到原文，有些地方重复看上两遍三遍，再去结合上下文，我认为这样挺好的。”(学生 B)

“我觉得思考的挺多，基本上每个问题都有思考。”(学生 C)

“同学们都很积极，他们有不同的观点，不同的想法，然后我会结合他们的

想法找自己的观点。一节课下来思考了很多。”(学生 A)

通过学生访谈可以看出,陶老师基于“英语学科能力表现框架”的教学设计新颖,满足了学生的需求,给予学生充足的思考空间,引导学生思考问题有理有据,发展了学生的思维能力,提升了学生的思维品质。

4. 教师个人报告和反思

教学改进之后,陶老师于2016年3月26日在北京市海淀区教学改进汇报会上做了汇报,并根据课题组要求从为什么培养学生的学科能力以及如何从碎片化知识讲解到活动化学科育人和从教师控制到以学生学习为中心的过程进行了反思。陶老师深刻理解了为什么王蔷教授强调“教育要回归原点,从学生出发,以人为本,尊重生命,育人为先;教育不是要控制、灌输、纠正,而是要点燃、激励、唤醒;英语课程改革的深化与创新,一切从教师改变开始”。

下面全文展示陶老师的反思。

从碎片化知识讲解到活动化学科育人,从教师控制为中心到学生学习为中心

——基于“英语学科能力表现框架”的高中英语教学改进

一、什么是学科能力

美国教育家杜威在谈到学科知识内容时强调,科学家的学科知识与教师的学科知识是不一样的,教师必须把学科知识“心理学化”,以便学生能理解。这种学科知识的“心理学化”,尽管包含着教师根据学习心理来传授知识的内容,但最主要的还是使学科知识概括化(或类化)为学生的学科能力。所以,学科能力既源起于学科教学的学科知识,又依赖于学生心理能力本身的发展,是学科教学教育与学生智力发展有机结合的产物。基于学生的知识学习和认知活动,学生的学科能力表现往往体现为由内隐的学科思维过程和外显的学科行为反应决定的学科素养。

英语学科能力是建立在一般能力基础上的有着显著英语学科特殊性的能力。“中小学生英语学科能力表现框架”见表1-2。

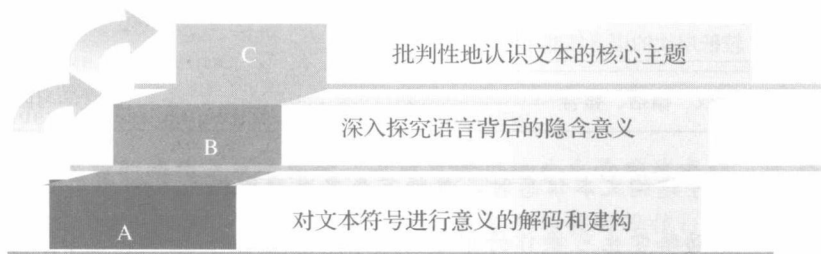
二、为什么要培养学科能力

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》强调全面实施素质教育,必须贯彻“坚持能力为重”的指导思想,培养广大中小学生的“学习能力、

实践能力和创新能力”；林崇德教授也提到“到了高中二年级前后(约15~17岁)逻辑思维趋于成熟的时候,个体的学科能力差异水平,也趋于‘初步的定型’。个体逻辑抽象思维成熟前学科能力发展变化的可塑性大,成熟后学科能力,尤其是理科能力发展变化的可塑性小。”因此,对学生学科能力培养的重心,应放在基础教育阶段。

三、基于学科能力的高中英语阅读教学

(一)理论依据



(二)课例阐释

1. 导入:从“要我学”到“我要学”

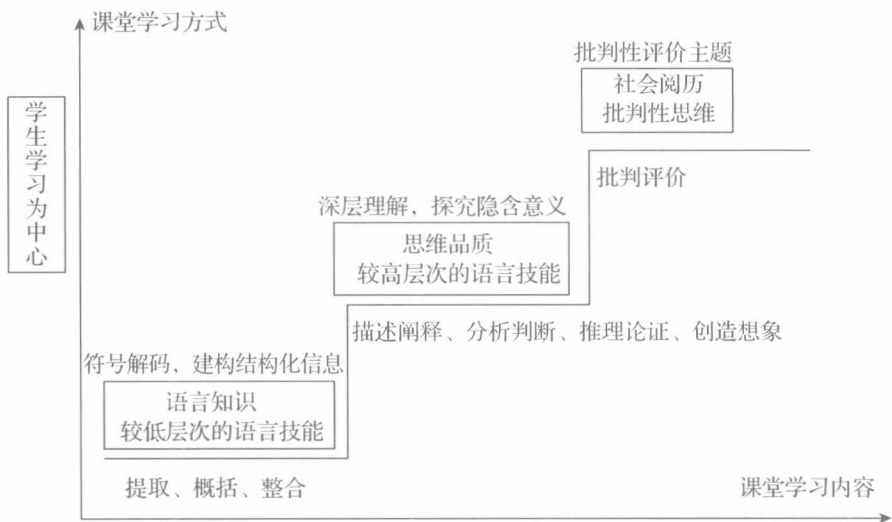
教师发给学生只含有文章标题和图片的学案,让学生回答下面三个问题:

- What information can you get?
- What are you curious about?
- What do you want to know about the text?
- What might the text mainly talk about?

导入一定要紧扣文本核心内容,减少教师控制,采用灵活自由的活动设计,真正让学生去思考,激发学生的好奇心和求知欲,恰到好处地激活学生已有认知和文本知识的信息差。

2. 符号解码:抓意义主线,提供中介工具,理文章结构

- Students read the text, complete Kong's music experience in the coordinate graph and divide it into several parts.



解码语言符号建构文本信息时，教师首先要准确把握文本的意义主线，然后根据主线设计活动给学生可操作的中介工具以帮助学生在提取信息、概括信息、整合信息的过程中也明晰文本的意义主线。

3. 深层理解：指向文本核心，启发深度思考，探究隐含意义

教师让学生阅读表层理解中划分的孔祥东人生经历的每一部分，然后完成下列任务：

1st part: practiced piano hard and became famous worldwide

Read between the lines to get more information that helps you to understand why Kong could become famous worldwide.

2nd part: lost his identity

(1) What was Kong's identity?

(2) What does he mean by saying "in some ways he had lost his identity?"

3rd part: Dream Tour Concert

Underline Kong's actions to regain his identity and share what impressed you in this part with the class.

文本分析首先要找到表层结构的主线，然后顺着主线深挖到深层结构的暗

线。每一篇文本要传递的核心精神都是独一无二的，教师要把握这个核心，并据此或组织教学活动，或创设教学情境，或设计教学问题，给学生提供广阔的思维空间或原生态的学习机会，使其直面完整的原始文本，本着科学的精神，通过分析判断、推理论证、创造想象等思维活动体会文本内涵的价值与意义。

4. 批判性评价：启迪高阶思维，引领主流价值，塑造健全品格

(1) Play a “Hot Seat” game.

Students work in groups, choose one as “Kong Xiangdong” to sit on the hot seat and the other group members will ask questions.

(2) Make comments.

Students make comments on Kong Xiangdong.

批判性思维的培养是有条件的，是所有能力培养中最难达成的。首先在深层理解文本时，教师要组织学生原生态地捕捉到文本的核心价值；其次教师要创设适合的活动、情境、问题等条件为学生可能形成批判性思维搭建平台；此外，学生平时的阅读量，对社会的关注度，及是否有经常深度思考的习惯都会制约着学生能否形成批判性思维能力。

综观这节课，从导入中只给学生标题和图片让学生预测文本内容，到解读文本符号建构文本信息时让学生完成表示孔祥东人生经历的时间轴，到深层理解探究隐含意义时让学生读出言外之意分析孔祥东身份的变化，再到最后让学生玩“hot seat”的游戏，都是指向一个目标：就是让学生自己探究出这篇文本想要传达的原始的思想。回到原点的教育，回归本质的教育，才能解放学生的思维，培养学生的学科能力和学习能力，塑造学生正确的价值观和优秀的品格。

(三)收获与感悟

任何学科的教学都不是仅仅为了获得学科的若干知识、技能和能力，而是要同时指向人的思想情感、思维方式、生活方式和价值观的生成与提升。学科教学要有文化意义、思维意义、价值意义，即人的意义。

高中英语阅读教学应回归教育最本真的状态，尊重文本的原始思想，尊重学生的学习能力，教师设计合理的情境、活动或问题，给学生提供广阔的思考空间

和学习平台，让学生以主题意义探究为目的，通过感知、预测、获取、分析、概括、比较、评价、创新等思维活动，学会学习，构建结构化知识，形成文化理解，塑造正确的人生观和价值观，促进英语学科核心素养的形成与发展。

此外，教师在培养学生思维能力的同时要兼顾学生语言能力的发展。作为一门外语，英语语言能力的发展与思维能力的培养相辅相成，语言能力会制约学生思维能力的培养，而且教师是否培养了学生的思维能力，是否引领了学生的价值取向，一定要从学生的认知变化和行为表现来判断，而不是教师的主观臆断，不是教师认为自己的教学设计承载了这项功能就一定能达到预期效果的。

案例 4 以学科能力为导向，基于情境，内化学生所学

案例四选取的是北京市一所普通中学——北京赵登禹学校的初中二年级马晓莉老师的课堂教学改进，指导教师是钱小芳老师和孙晓慧老师。改进前马老师的课堂教学比较注重语言学习和文本阅读理解，不太重视阅读中的思维能力培养，学生在前测中的结果显示 B1、B2 和 C1 能力最弱。经过两次集体备课和一次试讲之后，马老师的正式讲出现了很大的变化，达到了很好的教学效果，学生在后测中的结果显示 C 层次能力得分率远远高于控制班，表明他们较高层次的思维能力在教学中得到了培养。课堂教学改进项目的影响并没有因为课题的结束而中止。项目结束后，对马老师的课堂教学跟踪观察和访谈发现她的日常教学也发生了一些变化。

一、教学诊断

在教学改进项目前期，课题组对马老师执教的班级进行了学科能力的前测，发现了学生学科能力中的薄弱方面。通过对改进前教师的常态课所做的观察与录像，发现教师教学的特点和存在的问题。

(一) 学生学科能力前测数据

前测的主要工具是阅读和写作试卷，覆盖了学科能力的 9 个能力点。参加前测的有两个班级，改进班人数是 27 人，对照班 31 人，共计 58 人。从基于 Rasch 模型的数据来看，前测试卷的总体效度为 0.69，题目信度为 0.91，说明试卷信度总体较高(见表 6-10)。从前测数据的怀特图(见图 6-15)来看，整体上 12 个小题的得分都不高。

表 6-10 基于 Rasch 模型的数据前测信度

PERSON	58 INPUT		58 MEASURED		INFIT		OUTFIT	
	TOTAL	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
MEAN	6.1	13.0	-1.16	.66	.94	.0	.92	-.1
S.D.	3.5	.0	1.25	.21	.31	.7	.47	-.7
REAL RMSE	.70	TRUE SD	1.03	SEPARATION	1.49	PERSON RELIABILITY	.69	
ITEM	13 INPUT		13 MEASURED		INFIT		OUTFIT	
	TOTAL	COUNT	MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
MEAN	27.2	58.0	.00	.34	.97	.0	.92	-.1
S.D.	19.8	.0	1.22	.12	.27	1.5	.38	1.2
REAL RMSE	.36	TRUE SD	1.17	SEPARATION	3.27	ITEM RELIABILITY	.91	

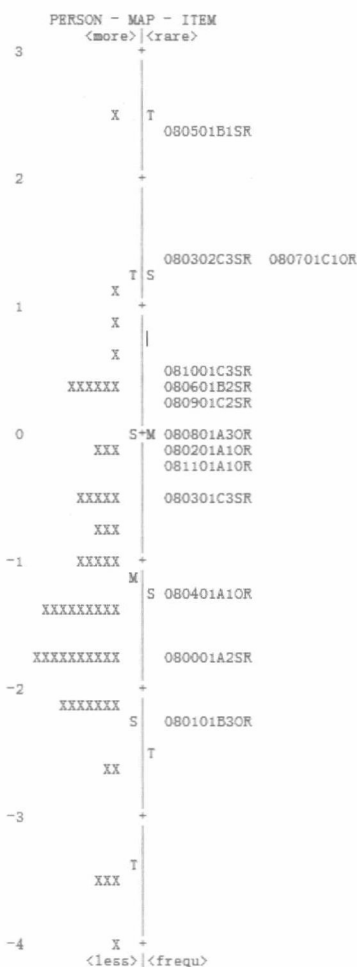


图 6-15 前测数据怀特图

前测结果显示，两个班的总体学科能力均不太理想（见表 6-11）。具体而言，两个班的总体能力以及 A、B、C 各层次分项能力均为负值，整体上 A 学习理解能力最高，B 应用实践能力居中，C 迁移创新能力最弱。

表 6-11 改进班和对照班前测总能力及 A、B、C 能力

两班总能力	A 能力	B 能力	C 能力
-1.16	-0.43	-1.20	-2.29

对比改进班和对照班的总能力和分项能力(见图 6-16),发现改进班的总能力(-0.90)好于对照班(-1.40),各分项的能力也均强于对照班,尤其在 C 能力上的区别更显著。

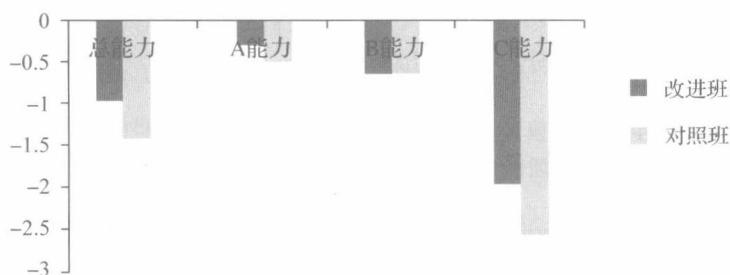


图 6-16 改进班和对照班总能力和分项能力前测对比

具体从九个二级能力要素的平均得分率来看(见图 6-17),改进班平均得分最高的三个二级能力是 B3 整合运用(74.04%)、A2 记忆检索(64.81%)、A1 感知注意(45.37%),得分最低的两个能力点则是 B1 描述阐释(11.11%)、C1 推理论证(14.81%)、B2 分析判断(19.75%),得分率均不到五分之一,即 27 个学生里只有四、五个学生在这三个能力点上得分,其余学生均不得分。相比之下,对照班在这三个二级能力点上的情况也不容乐观,尤其 B1(0.00%)和 C1(9.68%),可以大致反映出教师在日常教学中对两个班级学生这些能力的培养是相当欠缺的。

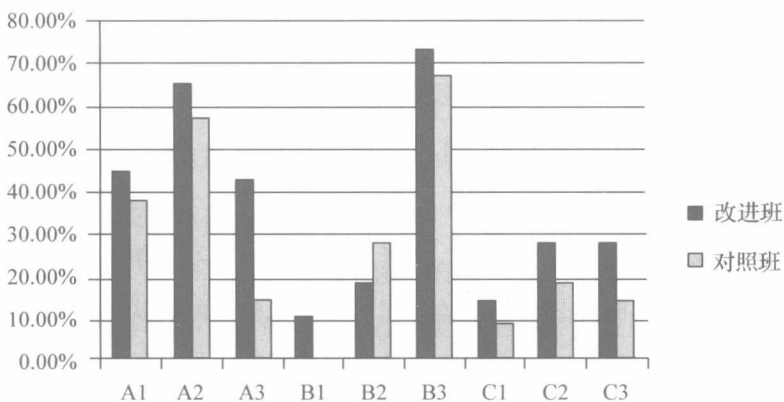


图 6-17 改进班和对照班二级能力要素平均得分率

因此，通过前测诊断出来的结果是，马老师所教的改进班学生的基本语言学习和实践能力尚可，但是较高层次的认知和思维能力很弱。他们在 A 学习理解能力的情况最好，B 应用实践的能力居中，最弱的是 C 迁移创新的能力，这些是在改进过程中最需要关注的能力。改进班二级能力最弱的三个能力点是 B1 描述阐释、C1 推理论证和 B2 分析判断能力。

（二）改进前常态课

学生的能力发展与教师的教学内容和方式有密切联系，通过观察和分析教师的课堂教学也能窥见一斑。通过探讨改进班学生的 C 层次能力欠缺的原因，可以更有针对性地制订后续课堂改进方案，提高学生学科能力。课题组随机观摩了一堂马老师的英语课，并做了录像。马老师这节课讲的是北师大版初中《英语》八年级上册第一单元 Television 里面的 My Favorite TV Program 部分。整节课分成四个大的环节：热身、布置写作任务、阅读范文和写作。

第一步是热身。马老师首先提问“What kinds of TV program do you know?”以调动学生已有的知识，同时活跃课堂氛围。随后马老师将重点单词呈现在 PPT 上，带读复习。再结合课文中出现的节目表引导学生拓展相关词汇：animals, plants, scenery，并利用图片梳理生词，采用英译汉的方式迅速复习。但是，通过课堂观察发现朗读单词和英译汉方式对于学生词汇学习的效果影响不太大。

第二步是布置写作任务。马老师以校园广播站征稿为情境布置写作任务，要求学生完成“My Favorite TV Program”为题的文章。教师领着学生利用头脑风暴活动思考从哪几个角度去写，这调动了学生全面思考的能力。学生的回答五花八门，但除了简单的事实和原因可以用英文表达外，更深层次的内容只能用中文表述。随后马老师给出了写作要点，尤其强调“what”和“why”，这是基于学生现有英语写作水平提出的要求。

第三步是阅读范文、回答问题。马老师引导学生学习课本上的范文，实际上是对文本进行剖析，侧重分析作者的写作思路，以提问的方式不断挖掘文章内在逻辑。教师引导学生捕捉一些小细节，并进行推断，以树状图形式引导学生归纳文章的主要内容。同时，马老师非常注重文章逻辑的梳理，也会有意识地训练学

生在结尾分析判断主观原因和客观原因。特别突出的是，马老师鼓励学生思考除了像范文那样在结尾表达对电视节目的期望，还能写什么内容。在实施过程中有些问题的设置与整体思路并不一致，所以显得有些跳跃，学生们没能跟上。

第四步是讨论写作问题和进行写作。马老师只给学生一分钟左右的时间与同伴讨论“My Favorite TV Program”。可能受时间限制，教学中这部分的语言输出不太理想。从学生的回答情况看，他们没有表达出来自己真实的生活经历，套用范文痕迹明显，这可能与学生现有英语水平有关。

对于这一节课的教学设计与实施，马老师也做了简单的分析和反思。

本节课的优点有：这是一个写作课的第一课时，主要目标就是读，从而为写打基础。因此这节课从布置任务入手到解决任务，上课的思路还是比较清楚的。本课不像以前的阅读课，不是为了阅读而阅读，而是为了写作而阅读，因此目的性很强，学生在阅读过程中也很认真。在读后学生能够很好地理清思路，找到写作的依据，为写作打好基础。本课也还存在一些缺点：教师用语很不简练，有时还会出现错误，这是不应该的。学生写作思路没有完全打开，不知道写到什么程度。

不难发现，这节以写作为出发点的阅读课以教师讲解为主要授课方式，学生有一定程度上的参与，但是参与的认知层次较为局限。从学科能力培养的角度来看，本课的第一、二步教学活动可以培养学生 A2 记忆检索、A1 感知注意、A3 提取概括的能力，B1 描述阐释的能力在拓展图片时候可以得到培养，但是只停留在说单词的层次，很难帮助学生形成句子层面、连贯完整的表达。本课还涉及 B2 分析判断和 B3 整合运用两项能力的培养，但是学生用中文完成相关任务，语言使用能力跟不上。第三、四步的教学比较有利于较高层次思维 C 能力的培养，但是由于 C 层次要求较高而学生缺乏 B 层次足够的语言实践机会，铺垫有限，产出不理想，学生未能很好地表达自己真实的想法。

因此，通过这节常态课可以发现马老师在教学中还需要充分考虑教学的层

次，活动之间的逻辑关系，要搭好教学的支架，让学生在情境中充分学习和使用语言，并通过提问和恰当的活动激发学生的兴趣与动机，激活他们的思维，使学生的学科能力得到比较充分和全面的发展。

二、改进阶段

马老师选择的教学材料是北师大版初中《英语》八年级上册教材第三单元 *Faster, Higher, Stronger* 中的第9课 *Never Give Up!* 且采取连堂90分钟授课的方式。改进阶段主要包括两次集体备课，第一次是本期课题所有改进教师参加的集体备课，第二次是只有马老师所在学校英语教研组教师参加的单独集体备课。在备课之后进行了一次试讲，最后是公开课形式的正式讲课。

Together to the Poles

Janek Mela is the youngest explorer to go to the North and South Poles.

- 1 The twenty-seventh of July, 2002, was the worst day in Janek Mela's life. The Polish boy had an accident and lost half his left leg and half his right arm. Janek spent a long time in hospital and was very sad.
- 2 Then his most important journey began. Marek Kaminski, a famous Polish explorer, visited Janek and asked him to go to the North and South Poles with him. Janek gave the best answer of his life.
- 3 Janek prepared for the trips for a few months. First, he learned to use his artificial leg. Then he trained hard for the expeditions.
- 4 Their first expedition was to the North Pole. Janek and the team had to be careful. There were animals, dangerous ice and bad weather. It was really difficult, but things got better. They got to the pole on April 24th, 2004. Janek was 15.
- 5 In December, the team started the expedition to the South Pole. The weather was worse this time. This made the expedition even more difficult. They finally arrived at the South Pole on December 31st, 2004.
- 6 Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said "Yes!"

(一)集体备课

集体备课时，马老师以PPT结合教学设计稿的形式，向参与备课的专家和其他课题参与教师讲述了自己本节课的教学设计思路，包括教学背景分析、文本分析、教学目标和教学步骤等，具体呈现如下。

1. 教学背景分析

本课是教材中第三单元的阅读课，话题是文娱体育。文章是一篇探险故事，课文讲述了波兰男孩 Janek Mela 在意外中失去左腿和右手臂后仍不放弃，以不屈不挠的精神，克服困难并最终成为到达南北极最年轻的探险家。文章较长，以

故事的发展为主线贯穿始终，同时又以主人公情感变化的暗线将每一个事件有机地串联起来。因此，学生在获取故事信息的基础上，也需要了解到主人公情感的变化，更好地体会他坚韧不拔的性格品质，从而为本单元的综合语言输出奠定基础。与此同时，文章还出现了 pole, give up, explorer, expedition, accident, artificial 等生词和多音节、不规则形容词比较级与最高级这一语法现象，对学生理解文章有一定影响。

学生在本单元第7和第8课已经学习了单音节形容词的比较级和最高级的变化形式及意义，这对本课语法现象的理解有一定的帮助。同时，本课的内容与学生的生活很贴近，能引导学生树立永不放弃的精神。但鉴于本文篇幅较长，学生的阅读技巧有所欠缺，要通过合理的阅读方法，提高学生获取信息、阅读还原、归纳主旨等能力，最终让学生有所收获，真正感受到 Janek Mela 永不放弃的精神品质。

2. 教学目标

在本课结束时，学生能够：

1) 通过阅读文章，完成归纳各段主旨、段落排序以及回答问题等阅读任务，从而获取 Janek Mela 极地探险经历的相关信息；

2) 初步感知、理解多音节和不规则的形容词、副词比较级、最高级的形式与意义；

3) 依据获取的信息和所学知识，口头简单评价 Janek Mela 极地探险的经历，思考并推理出主人公坚韧不拔的性格品质；

4) 通过体验主人公坚毅的性格品质，培养不轻言放弃、努力克服困难的意识和勇气。

3. 教学重点：学生能够通过阅读文章，获得 Janek Mela 极地探险经历的基本信息，理解、体会主人公坚毅的性格品质。

4. 教学难点：学生能够口头简单评价 Janek Mela 极地探险经历。

5. 教学资源：教材、多媒体课件、黑板、粉笔

6. 教学过程

	教学活动	设计意图	时间
Lead-in: Warm up			
	<ul style="list-style-type: none"> • T leads in to today's topic by showing some pictures of North Pole and South Pole. T: Look at these pictures. Where are they? What's the weather like there? Ss: They are South Pole and North Pole. T: Where are they on the world map? <ul style="list-style-type: none"> • T leads Ss to the story in Lesson 9 and invites Ss to make a prediction about the story. T: Do you think it is difficult to go to the poles? Why or why not? T: What are the difficulties? T: Even though it is difficult, a person still went there. Can you guess who he was and what happened to him?	激活学生关于南北极已有的知识, 做好话题准备, 了解故事背景。 引出本课文章题目, 并引导学生根据图片和标题对文章内容进行简单预测。	3'
While-reading: First reading			
Step 1	<ul style="list-style-type: none"> • Read the title and the first paragraph. T: Today we will learn Lesson 9. Please read the title together. Ss: Never Give Up! Together to the Poles! T: So who went to the Poles? Look at this part. Ss: Janek Mela.	通过阅读标题和第一段, 引导学生关注标题和关键句, 并获取相关主人公的信息。 通过上下文和图片帮助学生加深对生词 explorer 的理解。 通过问题的设置, 激发学生获取更多信息的兴趣。	3'
Step 2	<ul style="list-style-type: none"> • Explain the key word according to the pictures. T: What was he doing there? Ss: He was an explorer. T: What does "explorer" mean? Ss: ... T: Look at these pictures. They are explorers too. T: So far, we know Janek Mela went to the poles with others and he was the youngest explorer, so how old was he and with whom he went there? Do you want to know?		

续表

	教学活动	设计意图	时间
While-reading: Second reading			
Step 1	<ul style="list-style-type: none"> • Read the headings and know the meaning of them. T: First, let's look at the six phrases. What do they mean? T: What do the "expedition" and "set a record" mean? Read the text and match the headings with the paragraphs (1-6) T: After knowing the meaning of each headings, please read the whole text and match them with each paragraph. <ol style="list-style-type: none"> 1) Individual work 2) Group discussion 3) Check answers and share the reasons in class. 	通过图片和英英释义来理解单词 expedition, set a record 的意思以及整个标题的意思。学生通过阅读以及勾画关键词并连线, 从而锻炼学生的归纳主旨的能力。 通过给文章段落排序, 理清文章的时间脉络。	12'
Step 2	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ol style="list-style-type: none"> a. The Second Expedition b. A Day of Hope c. The First Expedition d. Getting Ready e. A Dark Day f. Setting a Record </div> <ul style="list-style-type: none"> • Read the whole text and order the paragraphs T: After getting the main idea of each paragraph, do you think they are in the right order? Ss: ... T: Please order them. <ol style="list-style-type: none"> 1) Individual work. 2) Check answers and share the reasons in class. Time order: 27/7/2002—Then, after the accident—a few months—24/4/2004—31/12/2004		
While-reading: Third reading			

续表

	教学活动	设计意图	时间																			
Step 1	<p>• Read Paragraph 1 and find out how many aspects there are in the paragraph.</p> <p>T: Please read the first paragraph and get the aspects about the first period.</p> <p>Q1: How many aspects are there in the first paragraph?</p> <table border="1" data-bbox="246 437 773 587"> <tr> <td>When</td> <td>27/7/2002</td> </tr> <tr> <td>What happened</td> <td>had/lost/spent</td> </tr> <tr> <td>How he felt</td> <td>sad</td> </tr> <tr> <td>Writer's opinion</td> <td>the worst day</td> </tr> </table>	When	27/7/2002	What happened	had/lost/spent	How he felt	sad	Writer's opinion	the worst day	<p>通过阅读文章第一段, 获取 Janke Mela 在不同时期发生的事情, 他的感受以及作者如何评价此时期等相关信息。</p>	15'											
When	27/7/2002																					
What happened	had/lost/spent																					
How he felt	sad																					
Writer's opinion	the worst day																					
Step 2	<p>• Read Paragraphs 2-5 and fill in the table.</p> <table border="1" data-bbox="246 631 773 864"> <thead> <tr> <th>When</th> <th>What happened</th> <th>How he felt</th> <th>Writer's opinion</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>After accident</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>During months</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4/2004</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>12/2004</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>1) Individual work. 2) Check answers in pairs by asking and answering. 3) Check the answer in class and explain the key words.</p>	When	What happened	How he felt	Writer's opinion	After accident				During months				4/2004				12/2004				<p>获取文章的细节信息, 同时内化课文的信息和语言, 利用图片学习并理解生词 artificial。</p>
When	What happened	How he felt	Writer's opinion																			
After accident																						
During months																						
4/2004																						
12/2004																						
Step 3	<p>Read paragraph 6 and get deep understanding about Janek Mela's spirit.</p> <p>T: Janek Mela did a lot and at last, he set a record. What was the record?</p> <p>Ss: He was the youngest explorer to go to the poles.</p> <p>T: Why he could make it? Or what did the writer think of him?</p> <p>Ss: He was brave and say "Yes"!</p> <p>T: When did he say "Yes"?</p> <p>Ss:</p> <p>T: What were the difficulties and what did he do to overcome them?</p>	<p>再次提取主人公所遇到的困难以及如何克服困难的信息, 思考并推理主人公坚韧不拔的性格品质。</p>																				
While-reading: Fourth reading																						
Step 1	Read after the tape	听、跟读录音, 学习语音语调, 培养语感。	2'																			

续表

	教学活动	设计意图	时间
Post-Reading			
Step 1	<ul style="list-style-type: none"> Ss read the passage and discuss: Q1: What do you think of Janek? Q2: Why? Q3: What do you think of Marek? Q4: Why? T: From the dark day to setting a record, it's the most important journey for Janek. But is the journey only about the expeditions to the poles? T: It's not only about the expeditions, but also a journey of his heart and his feelings. At the same time, we should help the people who are in difficulty.	学生再次阅读文章, 思考对两个主要人物的评价, 并通过描述他们所做的的事情, 表达自己的看法。	5'
Step 2	<ul style="list-style-type: none"> Make an interview 假如你是《二十一世纪报》的小记者, 现在你有机会采访一下 Janek Mela, 请你设计出一些问题来询问他。		5'
Step 3	Make a speech 为了号召我们学习 Janek 的精神, 学校英文广播站举办了一个演讲活动, 邀请我们班同学参与, 演讲的主题是“ I WON'T GIVE UP”。请你就话题准备一篇演讲稿。		
Homework			
1. Read the text for 15 minutes. 2. Read the story on the handout.			

马老师的说课和教学设计的分析如下。

(1) 教学背景和文本分析。这两部分体现了教师对于文本内容和意义的充分关注, 注重挖掘文本所传达的教育意义, 以及对语言知识的重视。在学生情况分析方面只注重学生之前的语言知识储备, 没有太考虑学生的生活经验和对话题的了解程度。

(2) 教学目标。目标覆盖了知识、能力和情感态度价值观的三维目标, 也充分考虑到了教学的难点和重点。第一条目标侧重获取信息, 关注了学生要学的内容, 可以很好地落实学科能力 A3 提取概括能力; 第三条目标以评价主人公经历

和推理其品质为主，能够落实 C1 推理论证和 C3 批判评价的能力。如果这一条目标能够在分析主人公的身体缺陷特点和探险经历基础上进行论证，则可以培养学生 B2 分析判断的能力，而且不会从 A 能力跳跃到 C 能力。在第一次集体备课的时候还没有进行前测，老师还不知道学生学科能力的薄弱点，也不会从这些能力点去考虑教学设计。通过分析这些目标，可看出有些能力是教师在平常教学设计的时候没有充分考虑到的。此外，第二条目标关注了语言知识，但是没有跟内容很好地结合起来。第四条目标落脚于提升自身品质，表明教师有较强的学科育人意识。

(3) 教学流程。整体上马老师的教学流程设计很清晰，很注重学生阅读的过程指导。读前活动注意创设情境，能够有利于培养学生 A1 感知注意和 A2 记忆检索能力，但是有一些问题的设置留给學生回答的空间有限，如 *What's the weather like there?* 学生除了 *"It's very cold."* 之类就无其他可说，*What are the difficulties?* 虽然学生能够想象困难是什么，但是会存在无法表达的问题，因此学生难以深入理解主人公面对的环境方面的挑战。所以，读前活动虽然引出话题，但是对学生体会文本具体内容帮助不大。

读中活动很丰富，安排了四次阅读，每一次阅读都有明确的目的，力图实现引导学生整体感知文本、获取信息、进行推断和评价的目的，但是缺乏学生充分使用语言的中间环节。第一次阅读是“通过阅读标题和第一段，引导学生关注标题和关键句，并获取主人公的相关信息”，关注文本结构，如标题、篇章结构。教师通过提问，激发了学生通过阅读来获取有关主人公具体信息的欲望。按照设计思路，学生应该通过解决教师的这个问题：*"So far, we know Janek Mela went to the Poles with others and he was the youngest explorer, so how old was he and with whom he went there? Do you want to know?"* 来获取主要信息，但是学生获取的过程却受到了三次“干扰”：第一次是短语 *"the second expedition、the first expedition、setting a record"* 等的意思理解，涉及教师后来要求学生归纳出主旨大意并匹配段落大意。第二次是“通过阅读以及勾画关键词并连线”，以“锻炼学生的归纳主旨能力”。但是，让学生通过阅读来获取关于主人公如何进行极

地探险的愿望没有得到实现，因为归纳主旨大意可以看作 A3 提取概括和 C1 推理论证的集合，考虑到这些能力的难度，在匹配连线形式的活动中，学生不需要使用语言去提取概括或者推断。第三次最为“严重”的干扰是让学生给这些段落“排序”。这个活动看似简单但是暗含了 B2 分析判断和 C1 推理论证的能力，但由于形式只是给出数字，失去了语言实践的机会。

接着，学生“迎来”了第三次阅读文章的机会，获取故事的细节。教师让学生分段阅读，学生“阅读文章第一段，获取 Janke Mela 在不同时期发生的事情，他的感受以及作者如何评价等相关信息”，第二至五段是“获取文章的细节信息，同时内化课文的信息和语言，利用图片学习并理解生词 artificial”，第六段阅读是“再次提取主人公所遇到的困难以及如何克服困难的的信息，思考并推理主人公坚韧不拔的性格品质”。

然后教师安排了第四次阅读，通过“听、跟读录音”，引导学生“学习语音语调，培养语感”。但是全文跟读会让学生过于关注语音，对于深入理解文章的主题和细节益处不大，让学生听录音默读或者自己朗读效果更佳。

在读后环节，学生要回答两个大问题 What do you think of Janek? 和 What do you think of Marek? 并说出理由，他们可能会遇到较大困难，因为教师期待学生“再次阅读文章”，“通过描述他们所做事情”，来“思考对两个主要人物的评价”，并“表达自己的看法”。但是，在前面的读中环节学生只有在第三次阅读的时候提取信息，核对答案，但是并没有充足的机会使用获取的信息进行表达，例如小组或者两人利用表格描述主人公的经历。学生只是注意和提取了信息，但是没有实践运用，还不太熟悉与内容相关的语言。一定程度的描述阐述、分析论证和整合运用才能达到 C 层次的迁移创新，而本节课所学的内容不能很好地支撑他们完成教学设计中的任务，很可能出现学生在推断时语言表达有很大困难，或者给出的人物评价比较空泛或者简单，这都是因为缺乏足够的细节支持。因此，如果这样继续进行读后环节的“小调查”和“演讲”活动，学生容易出现拿起书本读句子段落，或者表达中出现许多语言错误的现象，因为这两个活动虽然有情境，但是第一个活动聚焦于问题，比较难，第二个活动因为之前的语言铺垫有限，学

生能够说出的相关细节不多。

这一次集体备课对于马老师的冲击比较大，收到了专家组的许多批评意见和建议。她在自己的教学反思中是这样记录的：

被虐的一天——2016-10-11

今天彻底被虐。舍弃国庆假期的快乐，我把时间投入到备课中；舍弃睡觉，我把时间给了备课；但是就在今天，也就是在今天，自己的想法设想全部否定：虽说文章内容挖掘够深，但是表现形式却让自己汗颜，不得不说这是一次失败的说课。在备课过程中，信息的处理确实不够完美，也成了自己的软肋，尤其是表格。通过表格的形式提取内容，对学生撞击还是不够，让专家一针见血地指出了。文章挖掘深度还是不够，虽然一遍一遍的读，但是信息提取不到位，学生心灵没有受到震撼，怎么进行很好的教育呢？所以回到文章内容上来，重新挖掘文章内容。

罗老师：

1. 你的全部预设都是没有用的。
2. 同时，类似这样的问题更是有用 What do you think of Jenek? What do you think of Marek? 以后就不要再问了。
3. 自己认为的那些过渡句欠考虑，没有意义。
4. 你把文章顺序打乱没有任何意义。

陈老师：

1. 从文章题目入手，直接导入更好。从他们到底遇到了什么问题入手，再说到不放弃。
2. 文章结构就放到后面吧，上来不要分析文章结构了。

王老师：

1. 教学目标里的第2条可以不要。如果硬要，那也是放在第3条的“应用”上。
2. 整个说下来觉得学生没有更多的动力，只是一味地被你牵着走，也没有深度，而且感觉老师的控制性很强。

3. 问题问得定向，不开放，不能真正调动学生的思考积极性。

4. 第三个活动太假了，还是想个别的活动吧。学生能做到什么份上的不放弃呢。

可以看出，马老师集体备课时候展现的教学设计还有许多要改进的空间。马老师虽然感觉“被虐”了，但她听取了专家组的意见，进行了深入的思考，甚至向学校的语文老师请教。她在日志中是这样记录的：

(2016-11-7)今天不得不拿起教案重新思考这个问题，我的课该怎么讲。其实这些天虽然没有真正碰它，但是脑海里也一直想着这课该怎么讲。今天去找语文老师赵老师，帮我梳理了理语文当中如何讲记叙文，也让我学到了许多，例如语文课中的写人和写事都是通过什么角度来发掘文章的。在写人这部分中，她讲到通过人的外貌、动作、语言和心情来反映人物的性格；而事件则是发掘它的过程、意义，也就是文章的中心，同时学习文章中好的语言表达。最后就是拓展训练，可以通过假设主人公来到现场，你问什么问题？如果让你给他写个贺卡，你该怎么写呢？最后赵老师还帮我分析了文章结构，对于教材中这样的文章是叙述性还是揭秘性，怎样才能更吸引人，更具有震撼性，可以让学生们好好思考。

马老师一直没有停止思考如何改进自己的教学设计，如何结合专家组、语文老师以及教研组老师的意见。她的日志里面记载到：

(2016-11-9, 23:30)娃睡了，我也能投入地备会儿课。这次设计主要是导入、文章梳理以及文章导出部分有了很大改变。不知道明天专家组有什么想法。例如导入从标题入手，文章梳理更具体化了，导出部分自我感觉还很新颖，不知道是否能得到认可。这还要感谢赵老师，给了我很多灵感。

(二)教研组备课指导

课题组指导专家们第一次下校和马老师进行了现场集体备课，赵登禹学校的大部分英语老师都参加了此次备课。

这一次备课马老师又做了新的尝试。马老师详细呈现了修改后的教学指导思想、教学背景分析、教学目标、教学重难点、教学资源，随后负责指导的专家组在第一次集体备课的基础上进行了细致的点评。由于没有实际上课，此次备课还

是针对教学设计，所以这里就不重复呈现教学设计稿，而是呈现马老师所做的修改和专家组提出的整体改进建议和具体教学流程方面的建议。

专家组针对马老师教学设计的修改稿提出的建议：

(1) 教学活动的设计要有针对性，需要补充针对学科能力点的设计。

(2) 要强调情境的重要性。本课需突出南北极探险面临的恶劣环境，让学生能深切感受、体会主人公永不放弃的宝贵品质，例如可以提问：如果有人邀请你去南北极探险，你会去么？

(3) 课文处理得太细碎，表格过度使用太死板，教学痕迹太明显。尽量做到“无痕教学”，通过时间轴将段落阅读串在一起，文章的明线(探险活动/经历)和暗线(情感/态度/精神)要相得益彰。

(4) 教学环节要环环相扣，搭好台阶。每个环节中的活动要灵活开放，以情感渗透和思维培养为主线，将教学环节“串成葡萄”。

(5) 教师应以学生为主体，在情境中提问引导，而非挖坑让学生跳。

(6) 本堂课的目的不是使学生记住几个单词和语法点，而是能将知识作为一个整体内化，迁移升华至学生的学习生活中。

针对马老师的具体教学流程，专家组给出了具体的意见和建议。

1. 导入部分

Lead-in	<p>• T leads in to today's topic by analyzing the title of this passage.</p> <p>T: Today, we will learn Lesson 9. The title is "Never give up" What does "give up" mean in Chinese? And "Never give up"?</p> <p>Ss: 放弃/永不放弃。</p> <p>T: When do you might give up doing one thing? Can you give me an example?</p> <p>Ss: When we meet difficulties.</p> <p>T: So who never give up in this passage and what difficulties did he meet? Let's read Lesson 9 together.</p>	通过分析文章标题，来进行话题的导入。
---------	---	--------------------

在第一次集体备课时，有专家曾指出马老师的导入部分过于繁琐，于是马老

师进行了以上的修改。这样的提问虽然直接，但是不能很好地将学生引入情境，因此需要创设情境，例如，可以通过图片、视频等形式让学生很直观地感受到视觉冲击，从而感受到主人公即将面对的环境挑战，为后来的深层次理解文本和主人公做铺垫，也可以更加充分地调动学生的已知，培养学生 A1 感知注意和 A2 记忆检索的能力。

2. 第一遍阅读

While-reading: First reading		
<p>Read the title and the first paragraph to get the information of the main character.</p> <p>T: Please read the passage and tell me who never give up.</p> <p>Ss: Janek Mela.</p> <p>T: Who is he? Can you find some information?</p> <p>Ss:</p> <p>(1) He is a Polish boy.</p> <p>(2) He lost his left leg and his right arm. He has no left leg and right arm.</p> <p>(3) He is the youngest explorer to go to the south and north poles.</p> <p>T: He is a boy, but he has no right arm and left leg, then he is also an explorer. So what does "explorer" mean?</p> <p>Ss: 探险家。</p>	<p>通过阅读标题和第一段，引导学生关注标题和关键句，并获取相关主人公的信息。</p> <p>通过上下文和图片帮助学生加深对生词 explorer 的理解。</p>	3'
<p>T: Look at these pictures. They are explorers too. They are the persons who go to the dangerous place to find something. So where did Janek Mela go?</p> <p>Ss: He went to the south pole and the north pole.</p> <p>T: What does "Pole" mean? Can you guess according to the picture? Where are the poles? Which one is the north pole/ south pole?</p> <p>T: Do you know something about the poles?</p> <p>T: We can see it's very difficult for a person especially for Janek Mela to go to the poles, but he made it. How?</p>	<p>通过问题的设置和过程的猜测，激发学生获取更多信息的兴趣。</p>	3'

第一遍阅读与上一稿的设计思路完全不一样，摒弃了通过阅读给段落主旨大意连线匹配的活动，转而抓住了故事的组成部分，让学生从关注标题入手引出故事，激发学生阅读兴趣。这样给学生阅读机会，以充分关注内容，涵盖 A1 感知注意和 A3 提取概括等学科能力的培养。

但是，这个活动还存在一些小问题。例如，教师的提问“Can you find some information?”指向太泛，需要依托内容，使其更加具体。教师注意到了第一段里面的主题意义关键词“explorer”，但是用给出翻译的方法处理。不妨改变一下，不用着急给中文翻译，而是通过英语解释或者举例子，如哥伦布、马可波罗等代表性的探险家代表人物，让学生自己推测新词的意思。另外，活动末尾的提问How? 之后是否加上“Can you guess? Let’s read more and find out.”，是否可以改变转换指示语，用紧扣内容的问题比如 How’s his health? 等问题引导？这些都需要马老师进一步思考。

3. 第二遍阅读

马老师把第一遍阅读和第二遍阅读做了整合，改为本次设计中第二次阅读活动的两个步骤，删除段落排序的活动。这两个步骤从关注文本内容转向了部分关注文本结构，意在归纳段落大意，采取匹配的形式，隐含了 A3 提取概括和 C1 推理论证、B2 分析判断能力的培养。

While-reading: Second reading	
<p>Step 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the headings and know the meaning of them. a. <i>The Second Expedition</i> b. <i>A Day of Hope</i> c. <i>The First Expedition</i> d. <i>Getting Ready</i> e. <i>A Dark Day</i> f. <i>Setting a Record</i> <p>T: First, number the paragraphs of this passage, and how many? Now here are six headings for the paragraph. Let' look at the six phrases, and what do they mean?</p> <p>T: What do the “Expedition” and “Set a record” mean?</p> <p>Ss:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 第二次探险 b. 充满希望的一天 c. 第一次探险 d. 准备 e. 黑暗的一天 f. 创造纪录 <p>T: <i>record: the best result or the highest level in sports</i></p>	<p>通过图片和英英释义来理解单词 <i>expedition</i>, <i>set a record</i> 的意义以及整个标题的意义。</p>

续表

Step 2	<p><i>expedition: an organized journey to find out about a place that is dangerous</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the text and match the headings with the paragraphs (1-6). <p>T: After knowing the meaning of each headings, please read the whole text and match them with each paragraph. Take Para. 1 as an example. Let's read it together. Can you find a heading for it? Which one do you choose?</p> <p>Ss: e.</p> <p>T: Could you tell me why?</p> <p>S: He lost half his left leg and half his right arm. And he felt very sad.</p> <p>T: Are you clear how to do this? Please find headings for other paragraphs.</p> <p>1) Individual work 2) Group discussion 3) Check answers and share the reasons in class.</p>	<p>学生通过阅读以及勾画关键词, 进行连线, 锻炼归纳主旨的能力。</p> <p>通过对文章段落的排序, 理清事情的发展过程。</p>
--------	--	--

4. 第三遍阅读

在归纳段落大意之后, 学生分部分阅读, 关注细节信息。从具体的教学活动来看, 教师主要通过提问和表格的形式让学生获取具体信息, 了解主人公两次探险的具体内容, 包括主要事件和主人公的感受, 针对 A3 提取概括、C1 推理论证能力。但是, 教师整体上控制过多, 主要从第四、五段起可以完全放手给学生, 这样学生也有了更多发展 B 层次应用实践能力, 培养自主性的机会。另外, 建议结合叙述类文章的特点, 通过时间轴的方式引导学生提取主要信息, 会比表格更加直观、更富有启发性。阅读表格活动改成内化活动, 比如根据时间轴复述, 或让学生自己做时间轴, 说一说主要事件, 这样可以丰富语言的实践能力, 最终在输出阶段达到 C 层次能力目标。

While Reading: Third reading

Step 1

• Read Paragraph 1 and find the details of each paragraph.
 T: We know at the beginning of the story, that it is a dark day for Janek, and he felt sad. But at the end of the story, Janek set a record. Can you guess his feeling?
 Ss: Happy/Proud/...
 T: For him, from a dark day to setting a record, from sad to happy, how did he make this happen? Let's read in details.
 T: First please circle the time in each paragraph.
 T: What are the times?
 Ss: 27/7/2002—Then, after the accident—a few months—24/4/2004—31/12/2004.
 T: So what happened to Janek, or what did he do in each time? For example in Paragraph 1.

Time	heading	things	feelings
27/7/2002	a dark day	had/lost/spent	sad/hopeless

T: What might Janek think at that time?
 Ss: I can't walk/ I can't live/What should I do?
 T: So for him, we can see he couldn't find the hope. He was hopeless.
 T: Now you know how to do it. Please finish other paragraphs by yourself.
 1) Individual work.
 2) Check answers in pairs by asking and answering.
 3) Check answers in class and explain the key words.

Paragraph 2

Time	heading	things	feelings
27/7/2002	a dark day	had/lost/spent	sad/hopeless
after the accident	a day of hope	Mk visited/asked	happy/hopeful

Questions:
 How long would be the journey?
 Why called it "important"?
 What is the best answer of his life?
 T: Please think about these questions and we will find the answers after finishing reading.

通过阅读文章第一段, 获取展现文章脉络, 对比故事开头和结尾, 利用两者信息的差异性激发学生阅读本文的兴趣, 并有目的地再次阅读。

续表

Step 1	Paragraph 3				猜测词汇训练。	
	Time	heading	things	feelings		
	27/7/2002	a dark day	had/lost/spent	sad/hopeless		
	after the accident	a day of hope	Mk visited/ asked	happy / hopeful		
	for a few months	getting ready	prepared/ learn/train	hard/ difficult		
	Question:					
	What does "artificial" mean? Can you guess from the passage?					
	Paragraphs 4-5					
	Time	heading	things	feelings		
	27/7/2002	a dark day	had/lost/spent	sad/hopless		
	after the accident	a day of hope	Mk visited/ asked	happy/ hopeful		
	for a few months	getting ready	prepared/ learn/train	hard/ difficult		
	24/4/2004	The 1st Expedition	got to	difficult/excited		
	31/12/2004	The 2nd Expedition	arrived at	more difficult		
Questions:						
(1) What are the difficulties in the north pole?						
(2) Why the expedition in the south pole was more difficult?						
Paragraph 6						
Time	heading	things	feelings			
27/7/2002	a dark day	had/lost/spent	sad/hopeless			
after the accident	a day of hope	Mk visited/ asked	happy/hopeful			
for a few months	getting ready	prepared/ learn/train	hard/difficult			
24/4/2004	The 1st Expedition	got to	difficult/excited			
31/12/2004	The 2nd Expedition	arrived at	more difficult			
	set a record	the youngest	happy/proud			
句意理解，代词指代。						

续表

<p>Step 2</p>	<p>• Ss read the table together</p> <p>T: By now, we have already known the whole story. Let's read the table together.</p> <p>T: OK, let's look at these questions again.</p> <p>How long was the journey?</p> <p>—From 2002—2004 more than 2 years.</p> <p>Why was it important?</p> <p>—He got the best answer of his life.</p> <p>What was the best answer of his life?</p> <p>—Say “Yes”</p> <p>T: We can say Janek is a boy who never gives up.</p>	<p>再次提取主人公所遇到的困难以及如何克服困难的信息,思考并推理出主人公坚韧不拔的性格品质。</p>
---------------	---	---

5. 内化与读后活动

这次的设计仍然保留了之前的听、跟读活动,读后输出活动也基本不变。做演讲是个很好的内化活动,但是马老师采用的短文填空的形式原意是让学生使用本课所学的语言,对全文内容进行概述,只能够达到内化语言的目的。建议可以拓展学生的思维,例如采访,先创设一个情境,主人公来学校座谈,校报进行采访,让学生说一说想问的问题或者落实到笔头,让学生写一个报道,可以作为家庭作业。

<p>While Reading: Fourth reading</p>		
<p>Step 1</p>	<p>Read after the tape.</p>	<p>听、跟读录音,学习语音语调,培养语感。</p>
<p>Post-Reading</p>		
<p>Step 1</p>	<p>Task 1: Make a speech</p> <p>《二十一世纪报》邀请 Janek Mela 来我校演讲,你作为主持人,来给大家介绍一下 Janek。</p> <p>Dear teachers and classmates,</p> <p>I am very happy to tell you something about Janke. He was a _____ boy, born in 1989. But an accident happened in 2002, he lost his _____ and his _____. But he didn't give up. After a famous explorer visited him, he decided to go to the _____ with him. So in the few months, he prepared</p>	<p>学生根据模板以做演讲的形式将文章再次梳理解。</p>

续表

Step 1	<p>for the expedition. First he _____ to use the _____ leg and then he _____ hard. Finally, just in 2004, he went to the _____ pole first and then went to the _____ pole. At that time, he was just 15 years old. He became the _____ explorer to go to the poles. Why did he decide to go to the poles, and what difficulties did he meet in the poles? Let's welcome Janek to give us more.</p> <p>Task 2: Make a card</p> <p>为了号召我们学习 Janek 的精神, 会后要求你给 Janek 制作一个小卡片, 并写上你的感受。例如自己克服困难的决心。</p>	更好地学习主人公的精神。
Homework		
<p>1. Read the text for 15 minutes.</p> <p>2. Finish the card.</p>		

针对这一次备课指导, 马老师也写了自己的思考和反思。

虽说已经很晚了, 但是还有那么多的活, 困意还是浓。在上周四也就是11月10号上午, 钱老师、孙老师和刘老师来到我校进行了一次集体备课, 真是给了我不少灵感。那么就谈谈对以后教学的启发吧。

(1)对于文章的导入环节还是要简单点、灵活点、开放点。结合本课自己设计的问题, 再回想第一次设计的问题: Is it easy to go to the poles? 确实很不叫问题啊。以后教学中可以针对图片或标题直接进入而不是绕圈子。

(2)“无痕教学”的尝试。在以后教学中, 不要过多强调文章形式, 语句运用的分析, 而应注重分析文章的内容。对于这一问题, 指导教师给举的例子《美国老师和中国老师讲灰姑娘的故事》就充分说明了我的教学在哪个层次上, 应该向哪个层次努力。对于文章的阅读, 读的是文章内容, 学的是文章意义, 体会的是文章精神, 因此在阅读过程中, 要强调文章所设置的情景, 无论是哪个环节, 要始终提醒学生在特定情景中发生的故事, 这样一来, 让学生在情景中去学习、去体会, 教学效果可能要好得多了。

(3)课堂提问的有效性。课堂当中的提问要围绕文章内容提问, 避免那些简

单不会引人深思的问题，例如，Who is he? Can you find some information? 第二个提问就不是很好。脱离了文章，不如再具体化，可以问 Where is he from? Is everything OK for him? What did he do?

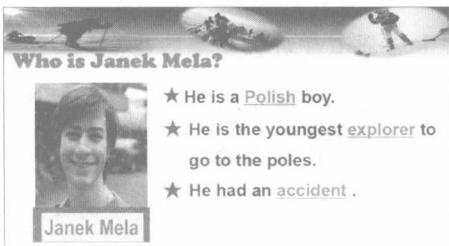
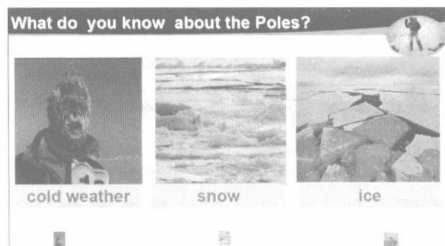
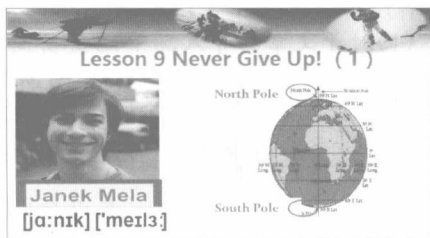
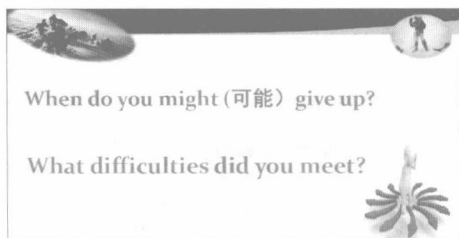
(4) 梳理每篇文章的流程图是很有必要的。

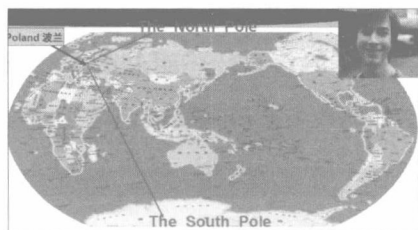
在教学改进的过程中，马老师在不断地思索和尝试，虚心接受专家组和教研组其他教师的意见，逐步接受学科能力、学科素养、学科育人、无痕教学等新概念，不断修改和完善自己的教学设计。不久之后，马老师在本学校借用其他班级进行了一次 90 分钟的连堂教学试讲。

(三) 试讲

这一次借班试讲的教学设计变化不大，但是马老师在初稿的基础上对 PPT 课件做了大量的修改。下面为了避免重复，主要通过 PPT 来描述和分析试讲现场教学效果以及专家组的建议。从现场听课的观察结果来看，用马老师的话来讲“整体上前面故事讲述引导不错，引人入胜，后面的输出部分也有吸引人的亮点，但是中间的阅读过程还有一些疏忽和需要改进的地方”。

1. 导入部分和第一遍阅读





Do you know these?

explorer: a person goes to the dangerous place to do or find out or study something

导入部分的提问有限，主要是让学生充分联系自身实际。有学生提到了自己在外旅行迷路的遭遇，也有学生谈到了自己比赛成绩不理想，“lost hope, stayed at home”等真实经历。读前准备直接扣住了故事的主人公、事件、地点等要素，并通过图片、学生回答的方式解决了 North Pole、South Pole 等具有关键意义的生词，学生提到了极地 cold, lots of ice, bad weather 等特点，教师针对这些点做了具体内容的追问，如 When you're walking in the snow, how would you feel? 学生的回答里面提到了 dangerous 等。在提问 Who is Janek? 的过程中点明了主人公是去过南极、北极的最年轻的探险家，并且通过提问 Do you know these people? Where did they go? Why did they go there? 等让学生猜出 explorer 的内涵。这些提问都围绕文本的主题意义展开，让学生有充分的观察注意、记忆检索的机会，最后进行词义的推导，课堂上能看到学生的参与积极性高。

What and when happened to him?

On July 27th 2002, the Polish boy had an accident and lost his half left leg and half his right arm.

→ artificial leg

What are their feelings?

Can you guess?

How did this happen?

1. Then who helped Janek Mela? And how?

2. What is the influence (影响) of this visit?


2 Then his most important journey began. Marek Kaminski, a famous Polish explorer, visited Janek and asked him to go to the North and South Poles with him. Janek gave the best answer of his life.

接下来学生顺着故事的线索，分部分阅读短文。教师通过图片、举例、表格让学生阅读第一段，提取主人公身体状况、感受的信息，并通过图示和问题 How did this happen? 引导学生预测主人公是如何改变状况最终成为最年轻的极地探险家的。带着问题，学生自然很想知道他获得了谁的帮助。

What was Janek's best answer of his life?

- The twenty-seventh of July, 2002, was the worst day in Janek Melo's life. The Polish boy had an accident and lost half his left leg and half his right arm. Janek spent a long time in hospital and was very sad.
- Then his most important journey began. Marek Kominski, a famous Polish explorer, visited Janek and asked him to go to the North and South Poles with him. Janek gave the best answer of his life.
- Janek prepared for the trips for a few months. First, he learned to use his artificial leg. Then he trained hard for the expeditions.
- Their first expedition was to the North Pole. Janek and the team had to be careful. There were animals, dangerous ice and bad weather. It was really difficult, but things got better. They got to the pole on April 24th, 2004. Janek was 15.
- In December, the team started the expedition to the South Pole. The weather was worse this time. This made the expedition even more difficult. They finally arrived at the South Pole on December 31st, 2004.
- Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said "Yes!"

What did he prepare for his expedition?



Then Prepare for a few months:

First, he use his artificial leg.

Then he trained hard.

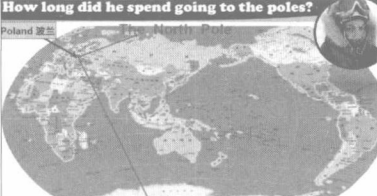


expedition

A. An organized trip made for exploration (探险).

B. An organized (有组织的) trip made for fun.

How long did he spend going to the poles?




Poland 波兰

The North Pole

The South Pole


- Their first expedition was to the North Pole. Janek and the team had to be careful. There were animals, dangerous ice and bad weather. It was really difficult, but things got better. They got to the pole on April 24th, 2004. Janek was 15.
- In December, the team started the expedition to the South Pole. The weather was worse this time. This made the expedition even more difficult. They finally arrived at the South Pole on December 31st, 2004.

- When did he arrive at the North Pole? And the South Pole?
- What were the difficulties in the North Pole?
- Which one was more difficult? And why?
- How long did he spend going to the Poles?



He was 15.

Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said "Yes!"



disabled

Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said "Yes!"

对于文本内容的继续探究，马老师引导学生关注文本中一个具有点睛意义的句子“Janek gave the best answer of his life”并思考“这个最好的回答”是什么以及为什么，在 A3 提取概括的基础上渗透了 B2 分析判断能力的培养。为了支持他们的观点，学生会从极地探险的准备、两次极地探险经历、面临的具体困难、结果和成就等方面进行探究，从而完整理解文章内容。

专家组建议删除第四、五段阅读之后的翻译句子活动，并剪辑随后播放的电影片段。马老师原意是让学生去感受极地探险的困难，让学生去思考，但是视频有四、五分钟，建议让学生感受到就可以，避免陷入电影片段本身的情节

中。第六段的内容关注主人公的感受，马老师主要通过问答来引导学生去文本中查找、圈点相关的内容。

2. 第二、三遍阅读

Match the headings with each paragraph

Check answers:

Para.1 e

Para.2 b

Para.3 d

Para.4 c

Para.5 a

Para.6 f


What was Janek's best answer of his life?

- The twenty-seventh of July, 2002, was the worst day in Janek's life. The Polish boy had an accident and lost half his left leg and half his right arm. Janek spent a long time in hospital and was very sad.
- Then his most important journey began. Marek Kominski, a famous Polish explorer, visited Janek and asked him to go to the North and South Poles with him. Janek gave the best answer of his life.
- Janek prepared for the trips for a few months. First, he learned to use his artificial leg. Then he trained hard for the expeditions.
- Their first expedition was to the North Pole. Janek and the team had to be careful. There were animals, dangerous ice and bad weather. It was really difficult, but things got better. They got to the pole on April 24th, 2004. Janek was 15.
- In December, the team started the expedition to the South Pole. The weather was worse this time. This made the expedition even more difficult. They finally arrived at the South Pole on December 31st, 2004.
- Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said **Yes!**

What does his answer "Yes" show us?


---his good spirit (精神) when facing difficulties

永不放弃!



While-reading-3rd reading

Listen to the recording.



从 PPT 课件内容可以看出，第二遍阅读基本保持了原来的设计思路，以梳理每个段落的主要意思和讨论主人公给出的人生答案为主线展开讨论，随后进行听录音、组内分段朗读等活动。此处匹配段落与标题的活动再次受到专家组的质疑，指出着重点应该大意而不是标题，建议马老师通过提问让学生思考每段的主要意思，不采用匹配的形式。除此之外，整体上教师控制还是比较多，也没有采纳第二次集体备课时运用时间轴来提取和组织主要要点的建议，没有形成基于内容运用语言的知识结构。由于本课的设计尚未经过课堂实践的检验，所以老师仍然保持一些原有思路。只有通过课堂实践，看到学生学习的效果，老师们才会对教学设计思路的修改更有把握，这也是本课题活动采用一次甚至多次试讲的出发点。

3. 内化和读后活动



二十一世纪报邀请Janek Mela 来我校进行演讲,请完成以下活动。

Task one: Make a speech

作为主持人, 向大家介绍一下Janek.

Dear teachers and classmates:

I am very happy to tell you something about Janek. He was a Polish boy, born in 1989. But an accident happened in 2002, he lost his half left leg and his half right arm. But he didn't give up. After a famous explorer visited him, he decided to go to the Poles with him. So in the few months, he prepared for the expedition. First he learned to use the artificial leg and then he trained hard. Finally, just in 2004, he went to the North Pole first and then went to the South Pole. At that time, he was just 15 years old. He became the youngest explorer to go to the Poles. So why did he decide to go to the poles? and what difficulties did he meet in the poles? Let's welcome Janek to give us more.


Task Two: Make an Interview



作为记者以小组活动形式进行问答环节: 1答3问

Task Three: Make a card


作为听众, 写出你的感受



What do you want to say to Janek?
Why do you want to say that?

I want to say you are great because arrived at the poles just in one year.

What can we learn from



Nothing is impossible to a willing mind!

Homework

Homework

1. Read the story after the tape.
2. Write down your own experiences on your notebooks.

从以上 PPT 内容可以看出, 马老师保留了第一个大意综述填空活动, 并采纳了专家组的一些意见, 例如在“做演讲”活动中增加了提问环节。但是实际课堂教学效果不太好, 显得比较乱。文章大意有整整一个段落, 但是只让学生填词, 并不能更好地促使学生使用语言内化文本, 专家组再次建议使用时间轴或者重要环节的图片, 让学生口头复述主要情节。教学效果欠佳的另外一个原因是教师在 PPT 上虽然用中文呈现了情境和基本要求, 但是活动输出量比较大, 其中还有许多步骤。因此, 专家组建议教师要改变指示语, 提出比较明确的要求, 例如 Write down 3 questions. 并将活动分成几个小步骤, 有足够的准备时间。每一步确保学生都完成之后, 再统一进入下一步的活动, 必要的时候教师要进行一定的示范。同时, 采访这种比较复杂的小组活动建议小组要分工明确, 每个组员有一

定的角色和任务。此外，最后的任务3与前面的活动是什么逻辑关系，如何进行衔接，也是马老师需要注意和思考的。

在试讲之后，课题组进行了长达两个小时的点评，整个教研组教师一起参与，教研组长也发表了自己的看法。当天晚上，马老师在自己的日志里这样记录她这次试讲的感受和反思。

(2016-11-22 第一次试讲)今天下午进行了第一次试讲，教学设计中的内容基本讲完，活动也基本做完。在第一次试讲中，感觉自己的亮点就是板书方面的设计有所突破，同时视频找的也不错，学生们看后反响也不错，通过视频学生确实能感觉到在南极探险的不易。同时，读后的三个活动的情境设计还不错。但是，此次试讲还是有一些问题的：

(1)给学生读的时间不多，在课前20分钟学生没有真正静下心来认真读，走马观花地去找答案，给人感觉就是掠夺信息。

(2)学生的内化时间不够，虽然板书设计的好，但是利用率很低。因此在内化阶段要充分利用板书。

(3)课文阅读形式很单一。学生只是一味地阅读回答问题或者是填空，很是死板，要为学生提供多方面、多形式的知识获取。

(4)视频时间太长，应该压缩到5分钟以内。

专家组孙老师一再强调阅读故事文章要经历猜—读—确认的过程，提取的过程非常重要，在语境中学单词的效果要好于单调地识记单词。可以放手让学生这样去学。同时在文章梳理过程中没有必要那么死板，可以有多种形式尝试。改变自己的教学理念，相信自己的孩子，跳出教育怪圈，在情境中去学习，孩子们学的效果会更好。

此后，马老师根据试讲效果以及研讨，进一步修改了设计，并在大约两周之后进行了正式讲。

(四)正式讲

正式讲是在改进班进行的，采用公开课的形式，课题组的两位指导专家、该区的教研员和许多初二年级任课教师都观摩了这次讲课。马老师给各位听课教师

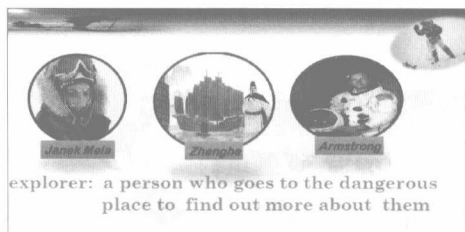
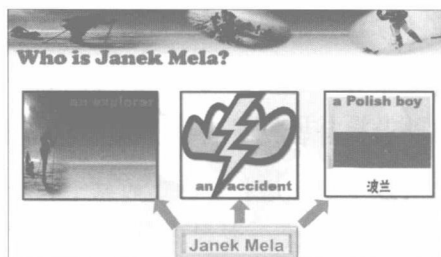
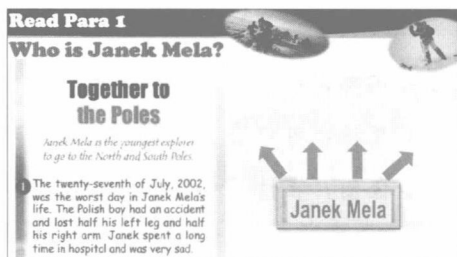
准备了教学设计, 在教学流程部分, 她只呈现了主要环节, 比之前的设计稿简洁了许多。在教学意图里面增加了学科能力的二级能力要素, 补充了互动方式, 板书也做了修改, 如下所示。

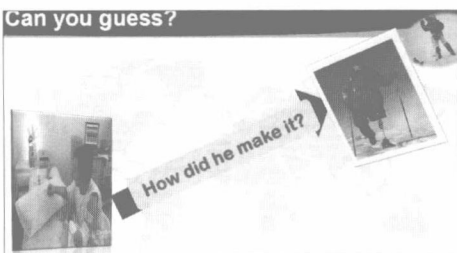
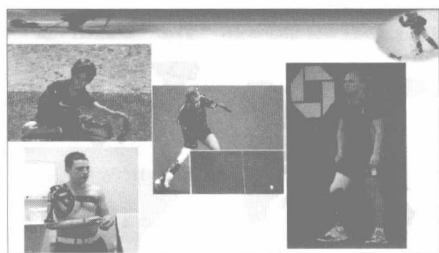
Black-board design	Lesson 9 Never Give up!				
	had/lost	visited/asked	learned/ trained	got to	arrived at
	7/27/2002	then	a few months	4/24/2004	31/12/2004
	sad/hopeless	hopeful	difficult	happy/excited	

正式讲教学实施的效果很好。本节课在读前阶段, 做到了“巧设文本”, 有效导入, 合理预测, 激发学生。在读中阶段, 除了关注文本内容外, 还关注了文本结构, 并在板书中体现, 为输出做了准备。同时, 在读中阶段还关注语言, 包括词汇、语块、意义(时态)和文章语言。在教学过程中对于词汇教学处理得当, 无论是对于生词的读音处理, 还是通过上下文猜测词义并通过英语来解释词汇, 都达到了很好的学习作用。在读后阶段, 教学达到育人的目的, 使学生做到“走向自我”, “走向世界”, “得意得思”的最佳效果。

下面结合马老师正式讲中部分 PPT 内容, 进行具体分析。

1. 读前活动和第一遍阅读





在这个部分马老师的教学更加围绕故事主人公的身份、遭遇、身体状况、极地探险的准备来展开，关键新词的学习也更多是通过例子和英语释义进行。在开始上课的热身阶段，马老师把第一次试讲使用的极地探险电影做了剪辑，很好地调动了学生的兴趣，为故事的学习塑造了氛围。整体而言，本课的导入做到了直截了当，一目了然，情景创设很好。读前的预测，无论是个人思考还是小组讨论，能够激发学生的已有经验，同时和文章形成一个“gap”，这个“gap”激发了学生找到答案的欲望。例如，马老师在主人公答应去南北极探险时让学生预测。“What should you do before going to the poles?” 不过，在课堂导入环节抛出问题“When might you give up?”之后，老师可以举一个自身的实际例子，让学生能够理解问题。另外，在播放视频后，可以给学生更多的时间来讨论，使学生加深对课文的理解，即去南极真的很不容易，更何况对于一个残疾人。

Read Para 2

- Then who helped Janek Mela? And how?
- Did Janek accept (接受) it?
- How did he feel?

2

South Poles with him. Janek gave the best answer of his life.

Read Para 3

Then Prepare for a few months:

First, he learned to use his artificial leg.

Then he trained hard for expedition.

the trip that the explorer made

Read Para 4-5

4 Their first expedition was to the North Pole. Janek and the team had to be careful. There were animals, dangerous ice and bad weather. It was really difficult, but things got better. They got to the pole on April 24th, 2004. Janek was 15.

5 In December, the team started the expedition to the South Pole. The weather was worse this time. This made the expedition even more difficult. They finally arrived at the South Pole on December 31st, 2004.

	Time (On)	to get to Poles (He)	Difficulties (He met)	Feeling (He felt)
1 st expedition	4/24/2004	North Pole	animals/dangerous ice / bad weather	
2 nd expedition	12/31/2004	South Pole	worse weather	

6 He was 15.

Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said "Yes!"

What was Janek's best answer of his life? And why?

- The twenty-seventh of July, 2002, was the worst day in Janek Mela's life. The Polish boy had an accident and lost half his left leg and half his right arm. Janek spent a long time in hospital and was very sad.
- Then his most important journey began. Marek Kominski, a famous Polish explorer, visited Janek and asked him to go to the North and South Poles with him. Janek gave the best answer of his life.
- Janek prepared for the trips for a few months. First, he learned to use his artificial leg. Then he trained hard for the expeditions.
- Their first expedition was to the North Pole. Janek and the team had to be careful. There were animals, dangerous ice and bad weather. It was really difficult, but things got better. They got to the pole on April 28th, 2004. Janek was 15.
- In December, the team started the expedition to the South Pole. The weather was worse this time. This made the expedition even more difficult. They finally arrived at the South Pole on December 31st, 2004.
- Janek is the youngest explorer to go to the North and South Poles because he was brave and said "Yes".

What does his answer "Yes" mean?

永不放弃!

分段阅读也紧紧围绕故事的发展而展开，教师用了多种方式让学生在情境中感知和学习。在读的过程中，马老师能够做到给予学生足够的时间认真地读、充分地读，为读后的输出做了很好的铺垫。老师注意深挖教材中“*Yes*”一词，并且通过“*What does the writer want to tell us?*”的问题让学生思考本文的意义，做到了从生活中寻找答案，使学生意识到在遇到苦难时可能会放弃，要向主人公学习，找到解决问题的方法，不轻易放弃，课堂设计做到了生活性。需要注意的是，本文以过去时为主，因此板书应该突出过去时，避免学生在输出环节疏忽过去时。

从实施效果来看，整堂课实现了“*Conversation Class*”，马老师和学生交谈式的上课方式，教师教得自然，学生学得自如，达到了无痕教学。

2. 读后活动

Post-reading

二十一世纪报邀请
Janek Mela 来我校
进行演讲。请完成以下活动。

Task one: Make an introduction

Dear teachers and classmates:
I am very happy to tell you something about Janek. He _____

_____. So why did he decide to go to the poles? and what difficulties did he meet in the Poles? let's welcome Janek to give us more.

Task TWO: Make a card

作为听众,写出你的感受

What do you want to say to Janek?
Why do you want to say that?

I want to say you are _____ because _____.

Group Discussion

What does the writer want to tell us?

马老师对读后活动进行了“瘦身”，使活动变得更加开放，将总结文章主要意思的内化活动“还”给学生，不再局限于短文填空。在读后知识的反馈上除了信息提取方式多样化外，马老师也做到了自如追问。例如，在学生找到答案后继续追问“How do you know?”，能够再次激发学生深挖教材的潜力。此后的“卡片制作”活动也很开放，完全放手让学生去评价，体现了C3的能力层次。现场学生表现得很有想法，很有想象力，能结合故事主人公的一些细节说出了许多比较深刻的感想。实际上，和试讲相比，学生的反应有了明显的变化。马老师在访谈时谈到了学生的变化以及变化的原因。

而对于学生来说，他们的变化还是有很多的，最根本的就是他们的积极性调动起来了。以前无论是我自己或是学生抑或是听课的老师，总感觉我一直在说说话，而在正式讲的时候就是我主要抛出问题，大部分时间都是学生谈，所以学生的主体性体现了出来，调动了他们的积极性。之所以有这些变化，我觉得第一就是能够听取专家组的意见，相信学生。第二就是，在做的过程中给予了很好的铺垫，通过问题能够激发学生这种思考的积极性，从而调动了他们的学习热情，激发了学习的主体性和积极性。

马老师在教学反思中对本节课进行了总结，认为不足的方面集中在语言学习方面，例如对于语言的准确性掌握不够、朗读的多样性不足、词组没有按语块呈现。

2016-12-8 正式讲

本节课的优点：

1. 课题导入的直接性。本节课通过询问学生在实际生活中遇到什么困难会选择放弃的问题直接导入话题，使得本环节言简意赅，同时也和学生的实际生活联系起来。

2. 词汇学习的创新性。不同于以往的词汇教学，或是阅读前的提前学习，或是阅读中的中文意思直接给出，在此次授课中，对于新词汇，我要求学生通过语境用英语来阐释，不仅检查了学生对词汇的理解，也提高了他们解释意义的能力。

3. 阅读过程的实效性。在文章阅读过程中，都是按照预测内容—阅读文章—获取信息—核实预测等环节进行。这不仅激发了学生阅读的积极性，也调动了他们英语学习的热情。预测环节的积极讨论，阅读过程的认真读取，达到了阅读的实效性。

4. 文本学习的育人性。本课从学生实际情况出发，询问他们可能放弃的情况，然后让他们阅读文章获取主人公遇到困难永不言弃的相关信息，最后通过思考作者写这篇文章想要告诉我们什么，来让学生意识到在今后的学习中再次遇到困难时应该向主人公那样寻求解决的办法而不是轻易放弃，从而达到了育人效果。

从教师反思来看，马老师很客观地总结了自己教学的优缺点，抓住了阅读教学的实效性，认识到了教学方法创新的必要性，以及如何在教学中实现育人的目的，这是项目初期以及中期她没有意识到或者注意到的方面。

三、教学改进的实施效果和反思

(一) 学生后测数据汇报

课题组对马老师两个班级的学生进行了学科能力的后测。参加后测的人数不变，改进班人数是 27 人，对照班是 31 人，合计 58 人。基于 Rasch 模型的数据显示，测试的信度比较高(见表 6-12)。后测数据怀特图的结果显示学生的得分题目分布也有了一些变化(见图 6-18)。

表 6-12 两班基于 Rasch 模型的数据的后测信度

PERSON	58	INPUT	58	MEASURED		INFIT		OUTFIT	
	TOTAL	COUNT		MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
MEAN	7.1	11.0		-.96	.79	.99	-.1	1.19	.0
S.D.	3.6	.0		1.88	.25	.49	1.0	1.71	.9
REAL RMSE	.83	TRUE SD	1.69	SEPARATION	2.04	PERSON RELIABILITY	.81		
ITEM	11	INPUT	11	MEASURED		INFIT		OUTFIT	
	TOTAL	COUNT		MEASURE	ERROR	IMNSQ	ZSTD	OMNSQ	ZSTD
MEAN	37.3	58.0		.00	.34	.98	-.3	1.20	.2
S.D.	28.4	.0		1.45	.08	.36	1.6	1.04	1.5
REAL RMSE	.35	TRUE SD	1.41	SEPARATION	4.00	ITEM RELIABILITY	.94		

注：Person Reliability 0.81, Item Reliability 0.94 说明试卷信度总体较高。

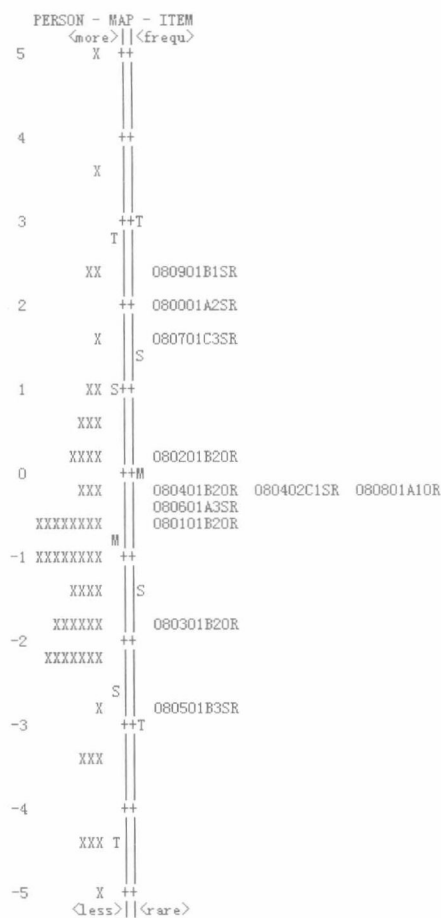


图 6-18 两班后测数据怀特图

观察改进班和对照班的总能力(见表 6-13),可以发现两个班学生的总能力(-0.96)也还是负值,能力偏弱,但是相比前测的总能力值(-1.16)还是有略微上升的。此外,后测结果中 A 层次学习理解得分最高(-0.40),C 层次迁移创新居中(-0.50),B 层次应用实践的能力最弱(-1.33),而前测结果从高到低排列顺序为 A(-0.43)、B(-1.20)、C(-2.29),可见 C 层次能力的改变最大。

表 6-13 改进班和对照班后测总能力及一级能力对比

	两班总能力	A 能力	B 能力	C 能力
后测	-0.96	-0.40	-1.33	-0.50
前测	-1.16	-0.43	-1.20	-2.29

对比改进班和对照班的总能力和一级能力结果(见表 6-14), 可以发现二者的总能力值(-0.94、-0.99)区别不大, 但是前测改进班的结果(-0.90)变化不大, 而对照班则(-1.40)有所上升。A 能力的后测两个班的区别不大(-0.37、-0.43), 与前测的结果(-0.33、-0.51)区别也不大。但是 C 能力的变化很显著, 改进班由前测的-1.96 上升到了-0.07, 几乎接近正值, 成为三个一级能力最强的一项, 可以说发生了“戏剧性的变化”, 对照班的 C 能力也从-2.59 上升到了-0.88。

表 6-14 改进班和对照后测总能力及 A、B、C 能力对比

	总能力	A 能力	B 能力	C 能力
改进班后测	-0.94	-0.37	-1.26	-0.07
对照班后测	-0.99	-0.43	-1.39	-0.88
改进班前测	-0.90	-0.33	-1.08	-1.96
对照班前测	-1.40	-0.51	-1.31	-2.59

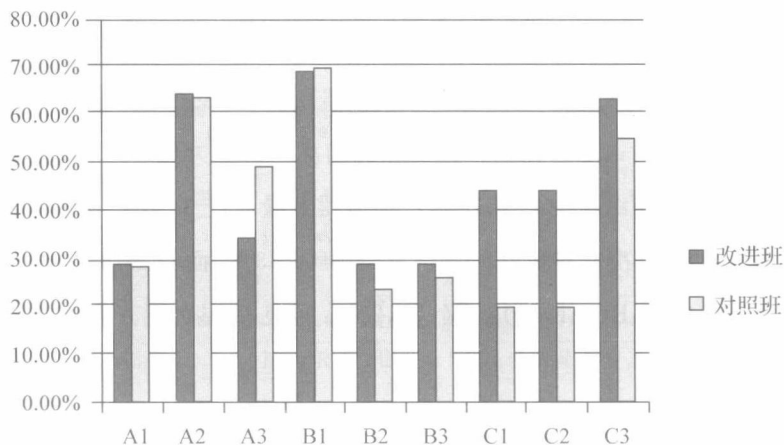


图 6-19 改进班与对照班后测二级能力要素平均得分率(单位:%)

根据两个班级在九个二级能力点的得分率(见图 6-19),在前测中最低三个二级能力点是 B1、B2 和 C1,后测显示改进班这三个能力点均出现了变化。B2 的值从 19.75% 上升到了 29.63%,而对照班出现了下降的趋势。C1 的能力点也从 14.81% 上升到了 44.44%,而对照班只从 9.68% 升到 19.35%。B1 能力的变化看起来特别显著,从 11.11% 上升到了 68.52%,而对照班也从零上升到了 69.35%,这个结果可能说明学生在这方面的能力确实提高了,但也不排除测试题存在问题而导致此能力点数据发生剧烈的变化。但是 C 能力整体的变化是毋庸置疑的,改进班 C2 能力点也出现了显著的变化,从 27.78% 上升到了 44.44%,而对照班的结果没有发生任何变化。C3 的能力点前测、后测数据也显示出上升趋势。

可以看出,整体上改进班学生的 C 能力发生了显著变化。这证明教学改进对学生产生了比较积极的影响,在发展他们较高层次的推理论证、创造想象和批判评价等能力上有了显著的效果,对于培养思维能力等核心学科能力是有积极促进作用的。所以,此次马老师的课堂教学改进项目是比较成功的,表明学科能力框架理论对教学具有积极指导作用,课题指导专家组的集体指导和个别指导也是有效的。

(二)教师反思

通过观察与访谈,可以发现学科能力框架下的课堂教学改进不仅对学生的学习有积极影响,对于参加课题教师的教学理念和教学实施也有影响。在正式讲之后的访谈中马老师谈到了自己对学科能力、核心素养的新感受和认识:

“通过这次改进项目,我觉得自己对于这种核心能力,素养的培养有了很深的认识。以前总是稀里糊涂地进行教学,通过这次教学,我明白了要关注核心能力点里面的理解能力、应用能力和创新能力,以及个别的小知识点,结合前测的数据,自己在教学过程中有的放矢地去查找和弥补自己所教的学生的一些不足。我觉得让我对这种能力和素养的了解更清楚了,对自己以后的教学应该是有很大的帮助。”

谈到自己这一个学期参加课题的收获、体会和感悟,马老师用了“受益匪浅”

四个字来概括：

“当然参加这个教学改进项目给我最大的收获，我觉得，用四个字来概括，就是受益匪浅。整个过程应该是很累的，可能跟自己的时间、能力有限有关，但是在这个过程当中，无论是专家或者同事或是其他老师给的指导和帮助，让我对教学有了一个重新的认识。在这个核心能力的指导下，自己以后的教学不能是稀里糊涂的或者是说 OK，上完课就好了，一定是说这节课我锻炼了学生哪个能力，培养了他们哪个素养，有很高的指导性。其他的体会和感悟我觉得，还是希望以后有更多的机会让自己去参与，我觉得只有这样进步才会更大。”

看来马老师对于教学的认识更加理性，不是“稀里糊涂”的了，对于教学活动背后的意图更加明确，体会到要从学生能力出发，从培养学生的核心素养入手。在某次活动上，课题组又遇见了马老师，她说现在对于课堂提问的有效性、放手让学生去参与课堂方面也有了更深刻的认识。

（三）改进后常态课

为了验证这些变化是否真在发生，在正式讲之后的两周以后，课题组又观察了马老师一节 40 分钟的常态课。常态课主要是输入阅读理解的任务，输出部分是放在下一个课时完成。

通过观察发现，马老师的教学思路和方法与课题刚开始时候的常态课有了很显著的变化，更加接近她正式讲的思路和方式。这节课脉络很清晰，即按照阅读文本段落学习职业的发展脉络（past job—present job—future job）。马老师通过板书很好地引导学生理清了文章结构，有助于培养学生归纳总结的能力，进行有结构的内容和语言输入。教师非常注意联系学生的已知和生活实际，进行启发。整个教学围绕文本内容，依据文本结构顺势展开，而且注意在语境中让学生学习语言。但是本节课也反映出马老师的教学仍然存在一些问题，例如引入部分太耗时，对文本的挖掘还不够，多停留在基本信息获取上。在对未来工作的描绘上，本来可以培养学生创造想象能力，但大都是用中文，根本原因在于语言知识的输入不足。这些问题需要马老师在平时的教学中慢慢改进。

第五节 本章小结

基于前期大规模学科能力测评结果，本课题针对学生学科能力的薄弱项，开展了一系列教学改进活动。本章在介绍教学改进的程序与方法的基础上，从教学诊断、改进阶段和教学改进的实施效果及反思等四个方面介绍了四个英语学科能力课堂教学改进的案例。第一个案例介绍了北京市丰台区北京师范大学附属第四中学关震老师为了发展学生应用实践能力所开展的课堂教学改进研究；第二个案例描述了北京市海淀区北京八一学校韩松老师为推动学生应用实践与迁移创新能力而开展的课堂教学改进研究；第三个案例呈现了北京市海淀区中关村中学陶常娥老师从教师控制到学生学习为中心的课堂教学改进的研究；第四个案例叙述了北京赵登禹学校马晓莉老师以学科能力为导向，基于情境，内化学生所学的课堂教学改进的研究。这四个案例清晰、全面、形象地再现了高校研究者携手一线中学英语教师为促进学生学科能力发展共同走过的教学改进之路以及所取得的显著教学改进效果。



结 语

提升学生的英语学科能力是发展学生核心素养的关键所在。本研究基于前期的理论研究,构建了英语学科的以“学习理解、应用实践、迁移创新”为导向的能力框架,解构了英语学科能力的关键要素,建立了英语学科能力表现指标体系,并利用项目反应理论下的 Rasch 模型开发了学科能力测试工具,应用于某市三个区初中和高中学生的大规模抽样测试,而后经过数据分析划分出学生能力表现水平。研究发现,不同区域、不同类型的学校的学生其英语学科关键能力各要素的发展水平有很大差异,特别是反映出英语学科学生的学习理解能力上表现明显好于应用实践能力,在三项能力水平中,迁移创新能力最为薄弱,这不仅揭示了学生学科能力的薄弱项,更为诊断英语教学的问题提供了丰富、细致的实证依据。此外,三个区的学生学科能力表现水平分布不均衡现象明显,间接反映出区际间教育质量的差异。这些研究发现对推动教师开展指向能力发展的教学改进起到了重要的指导作用。

英语学科能力表现指标体系的研制是本学科领域的一项重要成果,第一次界定了构成学生学科能力的关键要素,建构了评价指标体系,开发了测量工具,并实施了测试,为精准诊断学生学科能力的水平提供了重要依据。特别是课题组将这一研究成果应用于课堂教学改进,切实帮助教师在核心素养和学科能力的指导下,通过改进自己的教学设计,有效地提升了学生的学科能力水平。这使我们清楚地认识到,教师的教学理念、教学目标和教学方式直接影响学生学科能力的发展和水平的提升。

本课题有以下四项重要的研究结论:

第一,英语学科能力表现指标体系是由英语学科关键能力要素、学科核心内容和学科核心活动交织构建的一个多维立体系统。该系统为探查学生学科能力表现的现状和问题提供了理论依据与实证支持。相比单纯的考试分数,该系统对学生能力表现水平的细致划分能为师生带来更加丰富、准确的诊断反馈,对教师开展指向学生学科关键能力发展的教学改进具有重大指导意义。

第二,大规模测评和课堂教学改进研究所取得的成果有力地推动着课题组不断打磨和完善该系统,形成多方良性互动。广大英语教师可参照本研究的能力指

标体系，关注学生英语学科能力的构成和表现，有意识地设置指向促进学生不同层次学科能力提升的课堂教学活动，切实从关注“教”转向关注“学”，从而有效提高学生学习和学校教育教学水平。

第三，英语学科能力表现测评研究表明，某市三个区学生在英语学科关键能力要素的发展水平上，其学习理解能力表现明显优于应用实践和迁移创新能力，揭示出目前的初、高中英语教学大多停留在关注学生较低认知水平的层面，忽略了对应用实践和迁移创新能力的培养。教师和研究者应认识到，学习理解能力是英语学科能力的重要基石，而应用实践和迁移创新是学生学科能力表现水平整体提升的关键增长点，直接关乎其核心素养的形成和发展。教师应当根据教学实情，既保持对学生英语学习理解能力的稳固培养，同时增强对其应用实践、迁移创新等高阶能力及高层次思维品质的关照。此外，三个区学生学科能力表现水平分布不均衡的现象，也间接反映了区际间教学水平的潜在差距和改进方向。

第四，促进英语学科能力发展的教学改进研究表明，教师基于英语学科能力框架，开展有针对性的教学活动，可以大大提升中学生的英语学科能力，同时也可以提高教师自身的专业发展水平，促进其教学观念和教学行为习惯的转变，从而形成良好的教师学科能力观，为落实英语学科核心素养奠定了重要的理论和应用基础。

[G e n e r a l I n f o r m a t i o n]

书名 = a

SS号 = 1 4 5 8 0 2 2 2