

形成性评价的运作框架及其 在高级商务英语课程中的应用模型

马 萍

(重庆第二师范学院 外国语学院, 重庆 400067)

摘要:形成性评价作为评价学生学业成就的基本组成部分,得到了全球教育机构和学者越来越多的关注。虽然它早已成为中国高校普遍使用的评价方式之一,但在实践中却存在许多问题。以“形成性评价是什么、怎么用”为基本问题,主要围绕形成性评价的核心要素、在其基础上建构运作框架以及该框架在高级商务英语课程中的运作模式这三个子问题进行探讨,以期为英语教师提供从理论到应用实践的支持。

关键词:形成性评价;模块化;应用框架;实施模型

中图分类号:H319.1

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2018)04-0116-07

形成性评价(formative assessment)这个词虽然在20世纪才出现在教学领域,但早在两千多年前,苏格拉底用问答法考查学生是否理解并以此来调整自己的教学时,就开始运用于教学实践中了。Michael Scriven^{[1]39-83}最初将形成性评价作为一种测试方式提出并将其与终结性评价(summative assessment)做了区分。他认为,当一个项目处于计划和进行的阶段时,尚为可塑的。因此,通过评价收集到的信息可用来改进项目的最终结果。他称这种以改进为目的的评价为形成性评价,并把最终用来判断项目是否达到目标的评价称为终结性评价。但引起极大关注的还是Paul Black和Dylan Wiliam^[2]通过对250多项研究进行元分析(meta-analysis),证明形成性评价无论对何种水平的学习者都能极大地提高教学质量的论证。此后,形成性评价才作为教育评价中的一种方式被广泛研究。我国对形成性评价的研究虽然起步较晚,但呈明显上升趋势^[3]。只是无论在理论和实践上,都缺乏因地制宜的理解和应用。以高校大学英语教学为例,教育部反复在指导文件中强调形成性评价的重要性,如2007年9月正式公布的《大学英语课程教学要求》提出“应全面、客观、科学、准确地制订评价模式,并建议将教学评价分为形成性和终结性两种”。最新的《大学英语教学指南》(2016年版)也明确指出,大学生能力测试应包

含形成性测试与终结性测试,实现对学习结果的终结性测试与促进学生学习的形成性测试的有机结合。但至于形成性评价是什么、怎么用却没有具体说明,这在给高校英语教师相当的自主权的同时也引起了评价上的混乱。

据笔者对重庆13所高校的38名教师进行的小规模问卷调查分析可知,89%的课程评价方式包含形成性评价,占总分数的20%~80%(大部分由考勤、课堂表现、作业或实验等构成)。这表明形成性评价已经成为重庆高校一种广为接受的评价方式,且90%的受访教师也认为形成性评价对教学的价值非常高。但相对于其较高的普及率和价值认同,73%的教师却表示对其概念及具体操作方法缺乏认识,希望能得到相关指导与培训,这也是国内外教师共同的难题。尽管全世界许多组织和教育领导者都赞同形成性评价的好处,其理论研究相当深入,研究成果也非常诱人,然而如果要求教师自己通读这些研究成果并将之转换为实践,是相当困难的,教师更需要的是用实例来指导自己的教学^[4]。

一、形成性评价应用框架的构建

针对国内高校教师运用形成性评价中存在的突出问题,本文以“形成性评价是什么、怎么用”为基本问题,主要围绕形成性评价的核心要素是什么,如

收稿日期:2017-09-20

基金项目:重庆第二师范学院教改项目“以学生为中心的形成性评价体系在商务英语专业综合英语类课程中的应用研究”(JG2016226)

作者简介:马萍(1981—),女,四川自贡人,讲师,研究方向:二语习得。

何在其基础上建立应用框架,以及该框架在高级商务英语课程中的运作模式这三个子问题进行探索,以期从形成性评价的理论到实践为教师提供支持,以充分实现其促学功能。

(一) 形成性评价是什么

形成性评价也常被称为课堂评价(classroom assessment)、内部评价(internal assessment)、促学的评价(assessment for learning)。它指教学过程中收集、解释和使用学生学习进展的证据,来指导教师、学习者或学习同伴下一步的教学或学习的一种实践活动^[5]。虽然不同学者和机构对其内涵和外延的解释略有不同,但究其本质主要包含四个要点,见表1。

表1 形成性评价的概念分析

发生时间	评价主体	实现途径	目的
教学过程中	教师、学习者、学习同伴	收集、解释、使用学生学习进展的证据	指导下一步的教学或学习

它与终结性评价的主要区别在于评价的目的。形成性评价是用来指导教师教学或学生学习,是为了促学的评价。终结性评价是用于检查学生的学业成就,判断其是否达到课程要求,这是两者的根本区别。

(二) 形成性评价的核心要素

早期的形成性评价在教学中应用的相关研究主要集中在“分享标准”“课堂提问”“不打分的评价”“学生自评、互评”“如何使用终结性评价结果指导学生学习”五个方面^[5],相互之间关系模糊且缺乏系统性。为了探索形成性评价的应用框架及运作模式,许多学者都对它的构成要素进行了研究和梳理。William^{[6]53-82}在前人研究的基础上对形成性评价体系的要素构成及实现路径进行了总结,认为形成性评价的实现包括三个步骤(见表2):让学生知道要去哪儿——明确学习目标和达标标准;通过设计有效的评价任务来获得证据,准确辨别学生现在在哪儿——获得证据;师生提供反馈来指导学生如何缩小差距,实现目标——提供反馈。这三个步骤都要求师、生、同伴的共同交流和参与,各司其职。其他学者也提出了不同的要素表达,如 Stiggins^{[7]3-8}的“目的明确、目标清晰、测试准确、有效沟通、学生参与”五要素,Heritage^{[8]4-5}的“学习进程、学习目标、成功标准、收集学习证据、解释学习证据、发现差距、反馈、教学调整、搭建支架、缩小差距”十要素,但这些都只是基于上述四点的延伸或补充,其内核要素基本与 William 的划分一致,都包含在明确目标、获得证据、提供反馈、师生参与四个要素里。

表2 形成性评价的三个关键步骤

	将要去哪里	现在在哪里	怎么去那里
教师	阐述学习目标和达标标准	设计有效的课堂讨论及其他活动来获得学生理解的证据	向学习者提供使之进步的反馈
同伴	理解和分享学习目标和达标标准	激发学生成为互相的教学资源	
学生	理解学习目标和达标标准	激发学生自主学习	

(三) 形成性评价的应用框架

从形成性评价的四个核心要素及其逻辑关系,我们可以得出形成性评价运作的基本框架(见图1):师生首先明确学习目标(包括学习目标和达标标准),再通过评价任务获得学生学习的证据,然后反馈给师生,从而不断缩小学生与目标的差距。三个要素环环相扣,互相依赖,是教与学不可分割的一部分,是由师、生、学习同伴共同承担学习的责任。

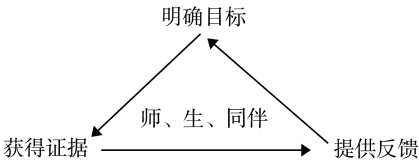


图1 形成性评价的应用框架

(四) 模块化形成性评价

形成性评价可采取的形式多种多样,可以是一次随机的问答,也可以是耗时一个月的成果展示。前者在日常教学中常常发生,是即时的非计划的现场教学调整,其结果一般不计入成绩册。后者属于前期经过周密计划的评价活动,要求教师在具体教学评价之前就认真设计、思考和准备评价工作,除了收集一个阶段内学生的学习情况、为师生提供改进信息以外,还要评定学生在某一阶段的学习是否达标,其结果常常作为平时成绩计入成绩册。本文将重点讨论以一个或若干单元学习为评价对象的模块化形成性评价的应用。模块化形成性评价频率较低,具有预定性,更有利于集中集体的智慧,更符合高校教师对学生平时成绩的评价需要。其应用模式的建立,使教师能迅速地掌握形成性评价的原则及方法,充分发挥形成性评价的促学作用。

二、模块化形成性评价的实施模式及实践环节

按照形成性评价的四大构成要素及其运作框

架,我们可以看出,形成性评价的实施并不仅仅是增加或改变评价方法,而是作为课程设计不可分割的重要部分,完整地贯穿整个教与学的过程。但这四大要素如何有机地融入课堂教学的各个环节?是否有一定的操作方法和步骤?许多学者和机构都根据本国情况探索和实施着不同的形成性评价模式,各有特色,但并不十分适合我国高校的实际需求。本文在对大量的理论和应用研究进行重新归纳和整理的基础上,结合长期的实践经验,试图建构普遍适用于国内高校的模块性评价的操作模式,探索每个环节相应的应用原则和可用工具,以高级商务英语课程为例,为高校教师提供具体的应用实例。

(一)明确目标

教师根据实际情况制定清晰的学习目标,并由学生理解和分享,这是形成性评价的第一步。只有学生明确了学习目标,才能朝正确的方向完成任务。因此,学生必须真正地理解目标及其具体内容。否则,后面的自评和他评以及纠正等步骤都无法完成^[9]。

虽然大多数课程都有明确的课程标准或单元目标,但常常表达模糊抽象、概念专业,学生难以理解,也不好操作。再者,由于教材、学生情况、教学资源等因素的不同,每个学校甚至每个班的学习目标必然会有所不同。因此,实施形成性评价的第一步就是要在充分评估课程标准、学生情况、教材及资源等条件的基础上,建立具体的、易操作的、符合学科知识发展规律和学生认知发展规律、满足不同学生的共性和个性需求的学习目标,并与学生进行充分的交流,使学生能理解并构建自我的目标。多项研究证明,只有当学生感到学习目标是值得的,是可以实现的,他们才会努力地去完成它。因此,明确目标需要通过以下三个环节完成。

1. 预评估

除了对本门课程的课程标准、教材、教学资源等有较深的了解外,教师还需要对学生的情况包括已有知识水平、专业发展方向等有所掌握。并且,上课前对学生的所知和需求进行预评估,可以使教师更精确地设计教学目标和内容,更有效地满足不同学生的需求,节约教学时间和资源。对于学生来说,预评估可以激活他们的已有知识,使学生的大脑做好准备接受信息差的准备,利于随后的学习^[10]。

针对学生已有知识和需求的调查,形式可以是多样的,如课堂内问答、讨论或头脑风暴、课外访谈、调查问卷、标准化测试、考试结果分析等。现代信息技术的发展使得这一步骤非常便利,如利用微信等

第三方平台或网站进行投票或大规模标准化测试,这些网站已做得非常专业,教师可以按照自己的需求得到问卷设计、评分标准制定等各方面的服务,并且在结束后直接得到详细的统计数据。如投票用的StonePoll,制作并发布调查问卷的问道网、问卷星网站,分析学生写作水平的批改网,标准化规模测试如英孚教育。

2. 转写学习目标

很多教师会根据教学大纲或教材上的单元教学目标来设计这一部分的教学,却很少想到将之与学生分享或理所当然地认为学生能够理解,但其中使用的术语和抽象的表达却常常使学生不知所云。学习目标与教学目标不同,对象是学生,需要学生理解并在此基础上构建自己的学习目标。

那么,如何将表达模糊、概念专业的单元教学目标转化为具体的、学生可理解的学习目标呢?笔者在Stiggins等^{[7]43-57}对学习目标的描述原则的基础上进行了总结:第一,简练,用三到五句话将单元重点内容进行概括;第二,易懂,使用学生的语言,避免含混不清的表达;第三,易操作,使用学生可观察、可测量的具体行为的描述;第四,多元,教学目标的设定要考虑到学生的不同需求,同时使之适合多元智能的发展要求。表3以两本商务英语教材为例,分别列举了某教材教师用书中的教学目标和笔者转写的学习目标。

教师用书的教学目标常常会有表达模糊、笼统、充斥术语等影响学生理解的问题,诸如表3中“1. 理解文章大意”“2. 调查关键术语”“4. 理解和操练重点词汇”等表达放在任何一个单元皆可,不够具体,不能很好地起到使学生明确学习目标的作用。“5. 对跨文化交际有更深入的理解”这样的目标难以测量,不利于学生的自我监控。但若事无巨细地从商业背景知识、关键术语的理解,到词句篇章的理解、技能操练等整个单元的大小目标都包含在内,长篇累牍又不够简练。笔者将每单元内容按照Bloom目标分类法^[13]的水平层次,根据认知难度由易到难分为三个板块——知识、理解、技能,内含从获取知识、理解、分析到能熟练运用、评价,再到创新的几个认知阶段。以《高级商务英语1》^[12]二单元Property Boom为例,教学目标包含商务知识、文本分析、阅读理解、图表写作技能训练等内容。笔者将这许多目标转写为学习目标,分为知道、理解、运用三个由浅入深的板块,言简意赅地阐述了学生应记忆哪些概念,理解文章中的什么问题,完成什么产品,达到什么样的程度。

表3 教学目标与学习目标的转写

教学目标	学习目标
1. Understand the main idea of the three texts and establish the link of them(理解三篇文章大意并建立它们之间的联系) 2. Have a primary understanding of cross-cultural communication(对跨文化交际有基本了解) 3. Research on the key terms related to the Unit(调查关键词语) 4. Understand and use the key words and expressions picked from the texts(理解和操练重点词汇和表达) 5. Have a raised awareness of cross-cultural communication(增加跨文化意识)	1. To know:知道 —the definition of globalization and its impacts(全球化概念及其影响) —basic skills and success criteria of public speech(公开演讲的基本技巧和成功标准) 2. To understand:理解 —the impacts that globalization have on the multinationals in emerging markets(全球化对新兴市场的跨国企业的影响) 3. To do:运用 —strategies for multinationals in emerging markets(为新兴市场的跨国企业提供应对策略) —a public speech to argue either in favor of or against globalization(关于赞同或反对全球化的公开演讲)
参考教材:《商务英语综合教程2》教师用书 ^{[11]14}	参考教材:《高级商务英语1》Unit 2 ^[12]

3. 共建自主学习目标

让学生充分理解和自主地设定学习目标,可以加强学生的学习责任感,有助于学生在后续阶段自评、理解评价、反馈并付诸行动。因此,学习目标的“共建”,是形成性评价关键的一步。教师可在模块学习前与学生探讨学习目标,解释某些表达,确保学生对其理解和肯定;在模块学习中以多种方式向学生呈现目标,使他们能随时自我监控和调节;在模块结束时与学生一起回顾学习目标,促进反思或下一步行动。

(二) 获得证据

收集和解释学生学习情况的证据,需要准确设计评价任务,并使师、生、学习同伴都能依据相同的标准解读证据。因此,如何根据学习目标设计评价任务,与学生共建评价标准,使教与学的主体都充分参与到解释证据的环节中来,是判断学生学习情况的前提,也是形成性评价实施过程中的重要环节。

1. 评价任务的确定

英语专业课程中形成性评价可以采用的方式是多种多样的,如课堂测验、课后作业、小组陈述、课程小论文等。Stiggins^{[14]69}将评价方法总结为选择式评价(选择、填空等)、论述式评价(简答、论述、作文等)、表现性评价(作品展示、调查报告等)和交流式评价(问答、讨论等)四种。其中,论述式与表现性评价比较适合检验学生的综合学习结果,全面检查学生对所学知识的理解和掌握程度。鉴于本文主要讨论模块化的形成性评价,而一个模块的教学目标往往是复合的,学生需要完成多项任务,但计入成绩册的,一般也就一两项目。为了能使学生在一个任务中尽可能展现他们在本模块的整体学习情况,这两者显然更符合要求。

要获得准确的证据,就要选择高质量的评价任务,许多学者从不同方面给出了建议。如 Boud^[15]建议使用专业性和实战性的评价任务,这能使看到大学教育的意义,以及该学科在今后职业生涯中的应用。Flint 和 Johnson^[16]认为评价任务要与学生将来的工作场景有联系,有具体标准,学生要参与评价过程。总的来说,模块化评价比较适合采取论述式与表现性评价两种方法,同时在设计任务时还要考虑以下三个方面:

一致性。要根据学习目标设计评价方式,使学生在测试中能充分地展示学习目标要求他们所学的深度和广度,这样才能真正获得学生在本模块的学习证据。

吸引力。任务应有现实价值,兼具专业性和实战性,满足学生因进度、能力、兴趣不同而形成的不同需求,这样才能吸引学生积极完成任务。

可行性。任务要清晰明确,具有可操作性。给予学生充分的时间和资源,让学生能感受到付出努力是可以完成任务的。

实例:上写作课的教师,仅仅教授学生写作简历即可满足对学习目标的评价要求;上英语综合课的教师,由于 Career Planning 这个模块的学习目标涉及相关词汇与表达的运用、职业规划的思考、面试与简历写作技巧等方面,为了全方面评价学生达到学习目标的程度,可能就需要结合多种评价方式。如在课堂设置不同的招聘现场,结合简历写作和面试问答进行评价。同时,从招聘网站寻找现实中不同类型的岗位,或直接让学生去搜索与自己专业相关并且感兴趣的岗位来写简历和准备面试。这样不仅可增加任务的实战性,满足学生的个体需要,也可增加对学生的吸引力,激发其学习兴趣。

2. 评价标准的共建

长期以来,评价的主体一直是教师,很多时候,我们认为学生没有能力评价,或者教会学生评价是宝贵教学时间的浪费。但是,要形成性评价三个主体——师、生、同伴都能对学生的学学习证据进行可靠且一致的解释,那就必须确保这三个主体对评价标准有共同的理解,并具备根据共同的标准进行评价的能力。而且,参与标准的制定和讨论能增加学生对任务的理解,也能提高学生的参与兴趣。因此,只有实现评价标准的共建,才能使学生及其同伴真正地参与到促学的评价中来;只有学生掌握了什么是达标的标准,才能在完成任务中不断自我监控,承担学习的责任。评价标准的共建,需要注意以下几个方面:

标准共建的形式多样,可根据学生评价能力的强弱来选择不同的形式。刚开始可以让学生讨论教师给出的标准,或在以往标准的基础上增删,有经验后就可以让学生自己制定并解释标准了。有时即使提供了书面的标准也进行了解释,学生还是很难理解和操作。若要学生真正内化评价标准,除了对标准的具体陈述,还要提供不同等级的样本(如范例或以往的学生作业),指导学生按照标准对其进行评价。

标准的表达要确保学生能正确理解、易操作,每个得分点都要解释清楚。教师们对学生作业的评价,往往基于经验的知识,缺乏这种隐性知识的学生却无法做到^[17]。比如2015年6月的四级作文评分标准,充满了诸如“切题、基本切题;文字通顺、连贯;文字较连贯”“个别小错;少量语言错误;语言错误相当多”等模糊表达,这种需要经年累月的经验和专业背景才能掌握的评分标准,即使是长期阅卷的教师也常常存在分歧。所以,要让学生能真正操作评分标准,就要使用具体的、学生可理解的表达代替专业性强、表达模糊的描述。

制定标准要从具体任务出发,体现单元目标的要求。标准要针对具体的任务,并不要求面面俱到,只要能体现学习目标即可。

实例:以简历写作这一任务的评价标准的共建为例,从作文评分的三种主要方法^[18]来看,整体性评分从整体上给予分数和评价,客观性评分关注错误,都无法提供全面详细的反馈。而分项式评分对文本不同方面的质量分别给分,然后各项相加作为最终成绩。这种评价方法能提供比较详细的诊断信息,有利于评价能力较低的学生,是适合模块化形成性评价的操作方法。但分项式评分选取哪些方面作

为评价标准,还要根据学习目标和任务特点由师生共同商讨。

若简历写作参照商务信函的7C标准(清楚、简洁、准确、具体、礼貌、体谅、完整)来进行评价,则操作起来太过复杂,且不能体现简历写作的特殊性。教师可以先让学生结合商务信函的写作标准与简历写作的特殊性来讨论决定三到四个关键属性作为评价的基本标准范围,再根据范文设定A档每一项评价标准细则。然后,从A开始逐级递减,最终对A、B、C各档评价标准达成共识。最后,师生按照评价标准在课堂上评价2份真实样本,统一对标准的理解。

(三) 提供反馈

师生对获得的证据按照共建标准进行解释,提供反馈以指导师生下一步的行动,从而减少学生与预定目标之间的差距,这是形成性评价框架的最后一环,也是最关键的一环。这一环节必须解决两个问题,一是反馈质量是否最佳,二是反馈是否会促进学生行为的变化^[19]。若这两个问题不解决好,那么无论前面的目标定得如何科学,得出的证据如何准确,都不能实现形成性评价的促学作用。

1. 提供高质量的反馈

对学生的表现或作业进行评价,交流学生的学习进展,指导其如何达到学习目标,对促进学习有显著的积极意义。许多研究都证明了有效反馈在促进学习上的显著好处,也对什么是优质的反馈进行了定义。Sadler^[9]认为高质量的反馈必须满足三个条件:学生要知道好的标准是什么;了解自己水平和目标的差距;如何采取行动减少差距,达到目标。许多研究从不同方面提出了优质反馈的原则和特点,这些描述不同但内核基本一致,现归纳如下:

时效:反馈要及时,给予学生改进的机会。不管教师的反馈多么详细,一旦成绩已经打定,极少数的学生会主动进行修改,反馈也就失去了意义^[20]。因此,要留给学生根据反馈进行修改的时间和二次甚至多次提交的机会。

内容:基于评价标准,提供关于任务本身的完成情况以及如何改进的具体建议的反馈是最有效的^[21]。同时,反馈的表达要通俗易懂,让学生能够理解并内化。

运作机制:有效的反馈是外部反馈(同伴、教师或其他对学生学习过程和进步的反馈)和内部反馈(自我监控与评价)相结合并循环的过程^[22]。

形式:反馈的形式不拘一格。可以是即时的现场点评,正式的书面反馈,信息量大而快捷的声音文

件反馈(如 QQ 语音文件),第三方反馈(如能为英语作文提供详细反馈的批改网),省时的集体反馈、小组反馈(向拥有共同问题或特点的作业提供一样的反馈)。繁忙的教师还可以通过以下办法进行反馈:在每份作业后附上常见问题做成 checklist,在课堂上集中评讲学生最易出错的问题,其他个别问题指定学生导师辅导;指定学生评价小组,加以一定培训,不仅可以使评价结果更客观和准确,还可以培养学生的评价能力。总之,反馈不应是增加教师负担的另一根稻草。

情感:盲目的鼓励和夸奖是最无效的反馈,教师写评语时可从读者、观众的角度,而非权威口吻^[23]。在反馈时应强调学生付出的努力和采用的策略,而不是着眼于成败,要鼓励学生改进自己的作业,培养学生的成长型思维模式。

实例:外部反馈的信息必须经过学生的理解和接受并转换为纠正改进的行动才能产生效果。因此,反馈过程中须保证师生、生生有对话,且沟通顺畅。表 4 总结了口头和书面任务的反馈流程。从表 4 可以看出,同伴和教师评价后,都要求学生对其进行思考和反应,确保内外部反馈的沟通顺畅。不管是口头还是书面的任务,都要保证师、生、同伴的共同参与,保证学生有第二次甚至第三次机会根据内外部反馈进一步完善表现,同时保证师生、生生之间的沟通顺畅,以确保学生在完成任务的整个过程中都能持续收到来自同伴和教师的反馈,并能理解和内化反馈内容。充分调动学生自己和同伴的评价资源,不仅可以避免教师在评价中长期的独角戏,也培养了学生的评价素养,推动了形成性评价促学作用的良性发展。

表 4 口头和书面任务的反馈流程

书面报告	小组陈述
1. 每份报告由学号前后两位学生进行评价,并填写评价表。 若分数差距达到或超出 15 分则评分者讨论再决定 2. 学生小组讨论对同伴评价的理解和即将做出的修改,填写改进计划 3. 学生对报告进行修改 4. 学生交两份报告 5. 教师根据最后一份报告的表现给予评分和反馈,修改较多、进步较大的酌情加分 6. 教师对出现较多的问题进行课内集体讲评 7. 每位学生 QQ 留言教师,进行反思;还有问题的学生 QQ 询问	1. 小组成员分别进行口头陈述并录像 2. 小组根据录像中的表现讨论并填写自评表,提出改进措施 3. 课堂内进行小组陈述 4. 每组抽出一位学生构成评价小组,小组成员对每组表现分别评分,记录评价意见 5. 陈述结束后,评价组成员对所有组的表现进行点评,给予意见 6. 教师对全班整体表现进行点评 7. 每位学生 QQ 留言教师,进行反思;仍有问题的学生 QQ 询问

2. 下一步行动

反馈是用来改变学习者的思想或行为,以达到促进学习目的的信息^[20]。质量再高的反馈,如果不能影响学生后续的行为表现,那么仍然是无用的反馈。这就是为什么很多教师花费了大量心血来给予学生反馈却收效甚微的原因。因此,在确保提供高质量的反馈外,教师还要确保师生利用反馈采取行动,促进学习。

除了学生根据反馈自发地行动外,教师还应根据学生的学习情况调整教学安排,组织不同的学习活动来协助学生,进一步缩小与目标之间的距离,使反馈发挥最大效能,这才是反馈的目的,也是形成性评价真正发挥促学作用的临门一脚。

实例:在接收反馈后,学生需要理解反馈,改进学习策略,努力缩小与目标的差距,也就是说需要重新完成、提交作业的机会。教师如果发现大部分学生都已达到目标,就可以安排学生导师协助少数未

达到目标的学生,或教师进行小组指导或网上单独指导;对于达标的学生,教师可提供扩展材料和练习任务,进一步发展他们的相关能力。如果大部分学生未达标,则意味着教师需要调整教学策略,针对学生的共同问题设计学习活动,搭建支架,支持学生的后续学习。

在整个模块的教学结束后,师生对反馈的后续行动仍应持续。教师可通过学生在本模块的总体表现和反思提供的教学反馈,对该模块的学习目标、教学活动、评价任务的一致性进行反思,需要时可对该模块进行补救教学,或调整下一步的教学。学生则可结合学习目标对自己的学习情况进行评价,调整学习策略和目标,获取知识和技能,获得更积极的动机信念和自我价值感,继续调控下一步的学习,做出改进计划并付诸行动。

根据反馈进行下一步行动要一直延续到模块结束甚至之后的学习,这一环节使形成性评价的应用

框架从静态变为动态,成为一个循环系统。从学习目标的确定开始,通过评价任务获得学生学习情况的证据,再提供有效反馈促进学生进一步采取行动,缩小与目标的差距。在整个过程中,学生除了通过学习接近或达到学习目标以外,同时,因为参与目标共建、标准共建以及评价和反馈的整个过程,学生的评价素养和学习自我监控能力也得以发展,这正是大学教育的目的之一;培养具有终身学习能力的学习者,学会如何评价他人和自我的成果,成为学习的主人。

三、结语

本文通过实例呈现了模块化形成性评价在高校课堂中的实施模型。虽然该模型在高级商务英语课程中经过了不断的改进与实验,师生访谈和问卷的结果也证明该模型对学生的学习和教师的教学都产生了积极的影响,但由于实施范围较小,仅局限于这一门课程,时间尚短,不足两年,并没有足够的证据检验其合理性和有效性。况且,形成性评价的实施还受到教师素养与驱动力、课堂文化、学校制度等各种因素的影响,未来还须通过实验研究,在更大范围、更多学科验证本模型的有效性。

参考文献:

- [1] Scriven, M. The Methodology of Evaluation [M] // Tyler, R. W., Gagne, R. M. & Scriven, M. (eds.). Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.
- [2] Black, P. & William, D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment[J]. The Phi Delta Kappan, 1998(2): 139-148.
- [3] 吴秀兰. 形成性评价在国内高校外语教学中的应用研究综述[J]. 外语界, 2008(3): 91-96.
- [4] Greenstein, L. What Teachers Really Need to Know about Formative Assessment[J]. Assn for Supervision & Curricu, 2010: 23.
- [5] Black, P. & William, D. Developing the Theory of Formative Assessment [J]. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009(1): 5-31.
- [6] Wiliam, D. & Thompson, M. Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work? [M] // Dwyer, C. A. (ed.). The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning. Mahwah: Erlbaum, 2008.
- [7] Stiggins, R., Arter, J. & Chappuis, S. Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right-Using It well [M]. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute, 2006.
- [8] Heritage, M. Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom[M]. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.
- [9] Sadler, D. R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems[J]. Instructional Science, 1989(2): 119-144.
- [10] Jensen E. Brain-based Learning: A Reality Check [J]. Educational Leadership, 2000(7): 76-80.
- [11] 彭青龙. 高级综合商务英语 1 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012.
- [12] 王立非, 陈俐丽. 商务英语教师用书: 第 1 册 [M]. 2 版. 北京: 对外经济贸易大学出版社, 2009.
- [13] Anderson, L. Revising Bloom's Taxonomy [J]. Theory into Practice, 2002(4): 211-217.
- [14] Stiggins, R. Student-involved Assessment for Learning (4th ed.) [M]. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall, 2005.
- [15] Boud, D., Rooney, D. & Solomon, N. Talking up Learning at Work: Cautionary Tales in Co-opting Everyday Learning [J]. International Journal of Lifelong Education, 2009(28): 323-334.
- [16] Flint, N. & Johnson, B. Towards Fairer University Assessment: Recognizing the Concerns of Students [M]. New York: Taylor & Francis, 2011.
- [17] Sadler, D. R. Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal [J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2010(5): 535-550.
- [18] 贝利. 语言评价研究: 困境、抉择与方向 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- [19] Yorke, M. Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice [J]. Higher Education, 2003(4): 477-501.
- [20] Shute, V. J. Focus on Formative Feedback [J]. Review of Educational Research, 2008, 78: 153-189.
- [21] Hattie, J. & Timperley, H. The Power of Feedback [J]. Review of Educational Research, 2007(1): 81-112.
- [22] Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice [J]. Studies in Higher Education, 2006(2): 199-218.
- [23] Lunsford, R. When Less Is More: Principles for Responding in the Disciplines [M] // Sorcinelli, M. & Elbow, P. (ed.). Writing to Learn: Strategies for Assigning and Responding to Writing across the Disciplines. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

[责任编辑 亦 筱]