

改进教师在阅读课堂提问中的反馈： 增加数量、提升质量

祝新华

[摘要] 在阅读课堂提问中,教师对学生答题的反馈普遍存在数量不足、方式刻板的问题,影响反馈效能的发挥。通过在香港4所中学的四年级(学生140名)中开展中文阅读课堂提问-反馈的教学实验,教师在参与工作坊、共同备课等活动并接受课堂改进建议后,课堂反馈有了显著变化:在数量上,教师对每个提问的平均反馈频次显著增多。在方式上,“陈述”比例显著减少而“继续提问”显著增加;“单一维度的反馈”(如“陈述”)减少、“复合维度的反馈”(如“陈述+继续提问”、“陈述+判断+继续提问”)增多。这些变化有助于教师以反馈进一步推动学生深入思考。这也说明通过专业发展,教师的反馈数量与质量是可以提升的。

[关键词] 课堂提问 反馈 深入思考 改革实验

一、问题的提出

当前的语文课程与教学重视克服过去过分重视词句解释、背诵的范式,转而重视培养概括、评赏、创意等高层次认知能力。以我国香港为例,过去中文课程与考试以范文为本,课堂上较多讲解范文中的字、词、句、段、篇和写作方法等知识,做大量的机械练习,较少引导学生对文本展开讨论或与教师互动^[1]。香港2000年课程改革推行“能力为本”理念,要求采用多种教学方法,启发学生思考^[2]。其中一个重要的方面是,改进课堂教学与测试中的反馈,以引导学生积极思考,全面、深入地理解文本。

在语文学科中,较之聆听、说话、写作,阅读教学所占时间更多,而阅读课堂提问又是教师最为普遍的教学行为与评估形式。提问往往要通过反馈的澄清、引导、纠正、提示等功能发挥作用^{[3][4][5]}。为此,长期以来教育学者十分重视研究课堂反馈问题。课堂教学中对学生的反馈主要指教师对学生完成学习任务的表现提

供信息,其目的是让学生厘清下一步行动方案^[6]。从促进学习的评估角度看,合理的反馈是教学评估连接学生学习的桥梁,它关注上一阶段的实际学习成效,更重视对下一阶段学习提出重要的行动方向。反馈会通过评核(如提供学生表现优劣、达标程度等信息)、激励(鼓励学习动机、信念和自尊)、导向(提供建议、引导学生自我反思)等途径,使学生达至最大限度的发展。然而,不良的反馈对改进学生的学习不仅低效、无效,甚至还会带来负面影响^{[7][8]}。

反馈可分为言语反馈和非言语反馈,其中言语反馈可归纳为四种。第一是“陈述”,包括教师说出自己的看法、纠正或补充学生的答案、重复或改述学生的答案、让学生反思他们自己的答案、对学生所说表示有兴趣知道更多、说出学生答案与早前学生答案之间的关系^[9]。第二为“继续提问”,包括追问、改问、转问、重问等方式。其中“追问”目前最为学者重视,且有观点大同小异的多种称谓。如,探究性问题引导学生更透彻地思考自己的回答,更准确和具体地表达心中所想,提

本研究部分资料来自香港特别行政区教育局资助项目“阅读进展性评估的研究与发展:促进学生能力发展的有效课堂提问”(CD/C/71-0719),在撰写过程中得到邹嫵妮小姐、温红博博士的大力支持,在此深表感谢!

升学生参与的质量^{[4] [10]}。跟进性问题用以引导学生进一步阐述看法,如更深入地思考、产生新的联系等^[5]。加工性问题针对学生的回答而提出,让学生有机会重新考虑和改善他们最初的回答^[11]。第三及第四种分别为“判断”与“赏评”,指教师判断学生答题正误、给予正面或负面性的评语等。

目前课堂中的言语反馈主要存在两类问题。第一是反馈数量少。研究发现,阅读课堂提问普遍存在数量过多,而且多为低认知层次的问题^[12];同时,为了赶上教学进度,教师对学生答题的反馈往往不足^[13]。教师言语反馈仅占课堂总时间的4%,而且不能传达有效信息^[14]。这可总结为,在阅读教学中,教师不吝时间提问,但对学生回答却未给应有的反馈。这实际上错失了推进学生深入思考,全面、深层次地理解文本,进而提高阅读教学质量的时机。第二是方式刻板,表现为经常只判断答案对错、直接拒绝有缺失的答案、直接说出正确答案,即教师很少让学生自己得出正确答案,如肯定正确部分后再继续提问^[15]。

本文针对阅读课堂反馈数量少和方式刻板的问题,探讨如何加强反馈质量,以改善学生答题质量,保证反馈的实际成效。同时,这对于提升教师的专业发展和阅读教学效能也有积极意义。我们在香港教育局经费资助下开展了“阅读进展性评估的研究与发展:促进学生能力发展的有效课堂提问”的研究^[16],通过教学实验、阅读测试、课堂观察、小组讨论、访谈、问卷等形式,探讨教学实验中教师课堂提问与反馈的变化以及学生阅读能力的发展。本文报告其中部分结果,主要讨论在阅读教学实验中教师对学生回答提问的反馈的变化,具体回答以下问题:(1)实验后,教师给予每个问题的平均反馈数量(频次)有否增加?(2)实验后,各个维度的反馈所占比例有否显著变化?(3)实验后,不同维度组成的反馈所占比例有否显著变化? 问题(1)主要考察教师反馈数量的变化,而问题(2)与(3)主要反映教师反馈方式(如“单一维度反馈”、“复合维度反馈”及其内部组合)是否有显著变化,即改善反馈方式刻板的现象,从而提高反馈质量。

二、研究设计

(一)对象

参与计划的4所中学来自第一(1所)、第二(2所)、第三(1所)成绩组别。在香港,第一、第二、第三组别(banding)学校分别主要录取高、中、低能力的学生。每所中学由中四年级语文成绩中等的1个班级参与,合

计4位中文科教师、约140名学生参与。

(二)对教师的支援

在实验教学前,研究小组为实验教师举办工作坊,讲解课堂提问与反馈的策略并讨论“教案示例”等。这些策略包括平衡不同认知层次的提问(减少低认知层次问题、保证有高认知层次问题、以重整问题为重点)、分设核心与辅助问题、把提问作为教学规划的重要元素、确保候答时间、以及促进学生进一步思考的反馈措施等。在实验期间,研究小组与实验教师通过会面或电邮讨论共同备课三次,教师会根据讨论所得建议修订教案。此后,研究人员到校观课三次,并与实验老师、学生代表交流(访谈),以了解教师提问与反馈的特点、困难并及时为教师提供改进建议。此外,研究小组根据观课发现,就设计学习目标、设计提问与反馈、落实教案等方面为实验学校提供中期书面反馈,重点是提出改进建议。

(三)研究工具:反馈分析框架

根据与篇章关系的密切程度,把教师提问分为“篇章问题”与“非篇章问题”。“篇章问题”围绕课文提出,目的是引导学生理解篇章。“非篇章问题”主要与课堂管理有关,使课堂更有秩序、更有效地进行,如“谁没有带书本?”“你记得我们昨天怎么分组的吗?”。本文只分析教师对学生回答“篇章问题”所给予的反馈。

反馈类型框架的第一层次是“反馈维度”,它指教师提供反馈的角度。每个维度内有不同类型的反馈,形成第二个层次,即“反馈类型”。

维度1为“陈述”,教师对学生的回答作相应的叙述,类型有:(1)重述,重复学生的答案;(2)补充,把学生答案补充完整;(3)梳理,用另一种说法讲述学生的答案,使答案准确、简要而有条理;(4)立标,自行说出正确答案;(5)指错,指出学生答案的错处;(6)论证,说明学生答案正误的原因,包括找出篇章中的信息,举出其他例子;(7)整合,归纳、整合多个学生的答案;(8)选取,重述学生答案中的正确部份,忽略错误部份;(9)纠正,改正学生的错误答案。

维度2为“继续提问”,针对学生的回答进一步提问,类型有:(1)追问,教师结合学生的答案进一步提问,以帮助学生更透彻地思考自己的答案,提升参与的质量。通过对中小学阅读课堂的实际观察,教师追问具体表现有要求学生改善语言表达、聚焦地回答、有理有据地回答、全面地回答、高层次地回答、评价答案、整合答案^[17];(2)改问,当学生不会答题时,教师调整原来问题的表述、焦点或认知层次后再次提问;(3)转问,教师向其他学

生提问同一问题,寻找正确答案或鼓励多样化的回答;(4)重问,教师把同一问题重复一遍,再次要求该学生回答。

维度3为“判断”,对学生的回答作正误等判断,类型有:(1)答案正确,指回答正确、充分、有创意;(2)答案不妥:答案部分或完全错误;(3)其他,表示怀疑、表示意外、判断事实/状态等。

维度4为“赏评”,肯定、赞赏或否定学生的回答,类型有:(1)赞赏;(2)批评。

(四)重要概念

除了上述“反馈类型框架”提出的“反馈维度”和“反

馈类型”外,本研究还采用以下几个概念:

1.反馈频次:即不同类型反馈出现的次数。对同一问题进行反馈时,每类反馈计作一个反馈。一个问题可能有一个或更多类型的反馈,如表1中例1计作2个反馈、例2计作3个反馈。

2.单一维度反馈:对学生同一问题的回答,教师只从一个维度给反馈。同一维度的反馈,尽管出现多种不同类型的反馈,也只计一个维度。单一维度反馈可分为4类:单一陈述、单一继续提问、单一判断、单一赏评。如表1中例1为“单一陈述”,计作1个单一维度反馈。

表1 反馈频次、反馈维度分析示例

教师反馈示例(概述)	反馈频次	单一或复合维度反馈
例1,教师先“重述”学生答案,再作出“补充”,然后提出另一个新问题。	计作2个反馈,即重述、补充各一个。	标为“单一陈述”,计作1个单一维度反馈(说明:“重述”和“补充”都属“陈述”维度内的反馈)。
例2,某学生答题后,教师先“赞赏”、“重述”答案,再向另一个学生“转问”这个问题。	计作3个反馈,即赞赏、重述、转问各一个。	标为“陈述+赏评+继续提问”,计作1个复合维度反馈。
例3,教师先“重述”学生答案,再作出“补充”,然后提出“追问”。	计作3个反馈,重述、补充、追问各一个。	标为“陈述+继续提问”(说明:“重述”和“补充”都属“陈述”维度内的反馈),计作1个复合维度反馈。

3.复合维度反馈:对学生同一问题的回答,教师提供不同维度的反馈。复合维度反馈可分为11类:陈述+赏评、陈述+判断、陈述+继续提问、陈述+赏评+判断、陈述+赏评+继续提问、陈述+判断+继续提问、陈述+赏评+判断+继续提问、赏评+判断、赏评+继续提问、赏评+判断+继续提问、判断+继续提问(反馈类型出现的先后次序非考虑因素)。参见上表中例2与例3,它们都是复合维度反馈。

4.反馈方式:主要分析不同维度的反馈(如重述、补充、梳理等),不同组合(如复合维度反馈)内反馈的组合特点,主要考察实验前后的变化是否有助于进一步推动学生思考。

(五)资料取得

实验前在每个实验班拍摄一次“课文分析”课,作为教师提问与反馈表现的基线。实验期间观课时,每个班别再拍摄3课文分析课。这些教学录像全部转录为文字。实验前,有效教学录像145分钟,转录得29,255字。实验期间有效教学录像490分钟,转录得106,944字。两个研究员先根据提问类型框架,选出“篇章问题”,然后根据“反馈类型框架”标出反馈类型及所属维度。两个研究员分别标注一节教学转录后,与本文作者(首席研究员)一起讨论,以统一个个别不一致的标注。最后,这两个研究员分别标注其余教学转录,并讨论、统一标注。

(六)统计方法

对于实验前后每个问题的反馈频次的差异,采用

了独立样本T检验。对于不同维度的反馈、某维度内不同类型的反馈(等于或大于5);单一和复合反馈维度组合、单一和复合反馈维度组合内不同类型反馈维度组合的频次(等于或大于5)在实验前后的变化,采用了卡方检验(χ^2 检验)。如果实验前后频次变化显著,则分别对各个维度的反馈、各维度内的反馈类型、各反馈维度组合、各反馈维度组合内的不同类型反馈维度组合(等于或大于5)在实验前后所占比例进行比率差异检验(Z检验)。

三、主要结果

(一)所有问题的平均反馈数量(频次)

表2显示,对所有问题的平均反馈频次,从实验前的1.55个上升至实验后的1.75个,教师对每个问题的学生回答给出了多于一个反馈。例如,针对某个学生的答案,教师可能会先“重述”后“补充”。独立样本T检验表明,实验前后每个问题的反馈频数存在非常显著的差异($t=3.169$, $df=1005$, $p=0.002<0.01$),即实验后每个问题的平均反馈频次显著增多。

表2 所有提问与反馈频次

	提问总数	反馈总数	每个提问的平均反馈频次
实验前	255	395	1.55
实验后	752	1313	1.75
总计	1007	1708	1.70

(二)四个维度的反馈频次变化

表3显示,无论实验前还是实验后,四个维度的反

馈频次从多到少的依次为:陈述、继续提问、判断、赏评。经 χ^2 检验知,它们的反馈频次在实验前后的变化差异是显著的($\chi^2=9.54$, $df=3$, $p=0.02<0.05$)。从图1可看到,实验后“陈述”比例从54.43%减少至47.14%,经比率差异检验知,下降显著($Z=2.55$, $p=0.011<0.05$);而“继续提问”从32.66%至40.44%,增加显著($Z=-2.86$, $p=0.004<0.01$)。“赏评”和“判断”则无显著变化。

表3 四个维度的反馈频次

	陈述	继续提问	判断	赏评	总计
实验前	215	129	47	4	395
实验后	619	531	140	23	1313

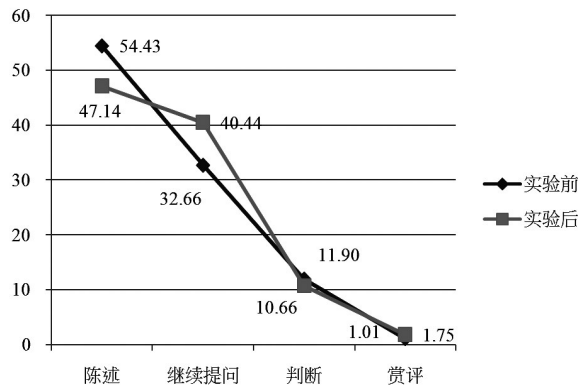


图1 四个维度的反馈所占的比例(%)

(三)“陈述”“继续提问”维度内不同类型的反馈频次变化

由于实验后“陈述”所占比率显著减少,而“继续提问”所占比率显著增加,因此分别考察它们内部不同类型反馈的频次变化。研究发现,实验前与实验后“陈述”均以“重述”“补充”“梳理”“立标”方式的频次最多(频次均大于5)。经 χ^2 检验知,这四种类型的频次在实验前后变化差异未达到显著水平($\chi^2=5.85$, $df=3$, $p=0.12$)。总之,实验前后“陈述”维度反馈频次占总反馈频次比率显著下降,而“陈述”具体类型的频次差异并无显著变化(图2)。

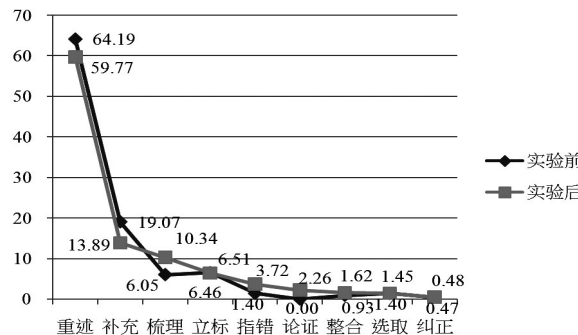


图2 不同方式“陈述”所占的比例(%)

表4显示,在“继续提问”反馈中,实验前与实验后

出现比例最多的均为“追问”,其次是“改问”。继续提问的四类反馈频次,实验前后变化显著($\chi^2=14.62$, $df=3$, $p=0.002<0.01$)。经比率差异检验知,实验后“追问”显著减少($Z=2.32$, $P=0.02<0.05$)、“重问”($Z=-5.21$, $P<0.001$)则显著增加;“改问”与“转问”无显著变化(图3)。

表4 “继续提问”维度内不同类型反馈的频次变化

	追问	改问	重问	转问	总计
实验前	79	39	5	6	129
实验后	266	145	85	35	531

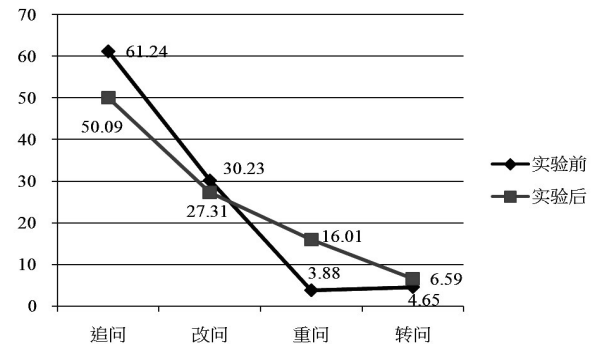


图3 “继续提问”维度内不同类型的反馈所占比例(%)

(四)不同维度反馈的组合

通过对表5中的数据统计知道,“单一维度反馈”与“复合维度反馈”在实验前后频次变化的差异显著($\chi^2=10.594$, $df=1$, $p=0.001<0.01$)。获得“单一维度反馈”的问题,从实验前的59.96%(135/237)下降到实验后44.78%(322/719),下降显著($Z=3.28$, $p=0.001$)。获“复合维度反馈”的问题,从实验前的43.04%(102/237)到实验后55.22%(397/719),上升显著($Z=-3.28$, $p=0.001$)。

从表5可看到,频次5或以上的不同维度反馈组合有七类(第1~7类),实验前有233个问题(占此期有反馈的问题的98.31%, 233/237),实验后有696个问题(占96.80%, 即696/719)。经 χ^2 检验知,得到这七种不同维度组合的反馈的问题数量,实验前后的变化差异显著($\chi^2=30.635$, $df=6$, $p=0.000<0.001$)。“陈述”单一维度反馈由实验前的30.47%(71/233)下降到实验后的17.53%(122/696),下降显著($Z=3.87$, $p=0.000<0.001$)。复合维度反馈“陈述+继续提问”从24.46%(57/233)上升到37.21%(259/696),显著上升($Z=-3.79$, $p=0.000$);“陈述+判断+继续提问”从3.43%(8/233)上升至6.61%(46/696),显著上升($Z=-2.09$, $p=0.037$);“陈述+判断”从实验前12.02%(28/233)减少至实验后7.18%(50/696),显著减少($Z=2.06$, $p=0.039$),只是实验前后频次都较少。其他复合维度反馈则无显著变化。

表5 具有不同反馈维度组合的问题数量

不同维度的组合		实验前	实验期间	合计
单一 维度 反馈	1. 陈述	71	122	193
	2. 继续提问	59	184	243
	3. 判断	5	16	21
	赏评	0	0	0
	小计	135	322	
复合 维度 反馈	4. 陈述+继续提问	57	259	316
	5. 陈述+判断	28	50	78
	6. 陈述+判断+继续提问	8	46	54
	7. 判断+继续提问	5	19	24
	8. 陈述+赏评+继续提问	0	10	10
	9. 陈述+赏评	3	2	5
	10. 赏评+判断	1	2	3
	11. 陈述+赏评+	0	4	4
	判断+继续提问			
	12. 陈述+赏评+判断	0	3	3
	13. 赏评+继续提问	0	2	2
	14. 赏评+判断+继续提问	0	0	0
	小计	102	397	
	单一维度反馈+复合维度反馈	237	719	956
没有回馈		18	33	51
总计		255	752	1007

四、结果讨论

(一)所有问题的平均反馈频次

对课堂实录分析发现,教师对学生回答每个问题的平均反馈频次显著增加,从实验前的1.55个上升到1.75个。这在一定程度上改变了反馈数量过少的问题,为发挥反馈的作用奠定了基础。在备课、观课与访谈后发现,教师减少辅助性问题,有助于增加反馈数量。辅助性问题常为对较小语言单元(如词语、句子等)发问的低认知层次问题,而核心问题则通常是对较大语言单元(如段落与全篇等)发问的高认知层次问题^[12]。通过控制辅助问题而减少问题总量,可保障教师有时间对学生回答核心问题提供必要的反馈,如“继续提问”。在观课、访谈时发现,对于学生确有进一步思考与讨论需要的问题(通常是核心问题),教师会拨出时间追问、转问等。这说明,实验教师乐意牺牲一时的教学进度,以解决“赶上教学进度”与“给予反馈”在时间上的矛盾。

(二)出现较多的两类反馈:“陈述”所占比例显著降低,“继续提问”则显著增多

为了保证实际成效,在教学中除了增加反馈数量,

还要关注其类型。在实验前后,四类反馈所占比例,均以“陈述”最多。“陈述”频次最高的原因有两个,一是香港中文教学以教师为主导。尽管香港的教育受西方影响较大,然而阅读教学相当程度上仍以教师辅以提问作申讲为主^{[18][19]}。另一原因是,在课堂提问中,教师确实需要采用“陈述”的反馈方式处理学生讨论。表现形式之一是,“陈述”常与会其他反馈维度构成“复合维度反馈”,所占比例很高(即表6中第4、5、6、8、9、11和12项,实验前占40.51%[96/237],实验后占52.02%[374/719])。表现形式之二是,只有“陈述”的“单一维度反馈”,如教师总结学生的回答(“整合”)后,再给出正确答案(“立标”)等。这与在一般教学中处理好“传授式”与“发现式”学习的关系有类似之处,即使倡导发现式学习仍需有相当数量的传授式学习。

对于实验前后的变化,以下几点值得重视:

第一,实验后,“继续提问”比例显著增加,“陈述”比例显著减少。教师针对学生有缺失的答案“继续提问”,可以引导学生更透彻地思考,得出自己的回答。“继续提问”可以是针对学生的正确答案引出新问题,从而把思考引向深入;也可以针对有欠缺的回答追问、改问、重问或转问,要求学生自行给出正确答案。下例中,学生只给出答案,未给相应的说明,教师通过“追问”要求学生加以补充:

老师:作者认为刘邦为什么最终能取得天下?

学生:因为刘邦为人谦虚。

老师:是的。那刘邦为人谦虚带来什么结果?你可以再具体说说吗?(追问)

学生:因为刘邦为人谦虚,肯不断向人讨教,最终得到张良、韩信和萧何的帮助,取得了天下。

在实验后的教师问卷调查中,有教师表示在实验教学中“更有意识去处理课堂提问的铺排,有时可由浅入深;有时可追问同学,以提升他们的高阶思维(TQ_STC04_20_)”。在访谈时,实验教师提到,对于学生答错问题时,特别是核心问题,他们会努力让学生明白答案之不足,并要求学生自己寻找适当答案;学生回答高认知层次问题时,如答案模糊不清、欠完整或较表面化,会特别加以追问。这与国外学者提出,要通过追问要求学生抓住能证明自己观点的证据、作出判断的理由的建议是一致的^[11]。教师要求学生进一步思考自得答案多了,教师“补充”就少了。少“陈述”多“继续提问”,有助于推进学生的积极思维,更全面、有批判性地看待问题;对于克服课堂过份由教师主导的弊病,从而引导学生多全面、深入进一步思考,有正面作用。

第二,实验后“继续提问”中的“重问”显著增加(从3.88至16.01%)。进一步分析发现,在实验期间的85个“重问”中,有34个(占40%)是与“陈述”联系在一起的复合反馈。主要表现为,教师首先对学生答案进行“重述”(24个)或“指错”(5个),再作“重问”。

孤立的“重问”一般只能解决学生没听清楚问题或错误理解问题,难以起到具体的启发作用。教师“重述”答案的正确部分、指出缺失所在(指错),有助于学生明确继续思考的方向。

实际分析发现,“重问”显著增加引起“追问”减少,也与由“重述”与“重问”联合构成的复合反馈占一定比例有关。这是因为,教师重述学生答案,往往是认同了学生前面的答案或部分答案;此后教师复述问题,有助于学生重新理解问题、形成思考方向。教师不需就学生前面的回答而另立新问题,为此,可使基于不当答案的“追问”减少。如下例,学生回答欠有针对性,教师通过重述学生答案“项羽气焰高张,恃才傲物”,再重问“那为什么刘邦最终能取得天下”,使学生明白可对照项羽的特点,寻找本题答案。

老师:作者认为刘邦为什么最终能取得天下?

学生:因为项羽气焰高张,恃才傲物。

老师:项羽气焰高张,恃才傲物。(重述)那为什么刘邦最终能取得天下?(重问)

学生:因为刘邦为人谦虚,肯不断向人讨教,最终得到张良、韩信和萧何的帮助,取得了天下。

第三,值得关注的是,在“继续提问”中,教师在实验前后都较少“转问”。对于低认知层次问题,如复述、解释题,由于其答案是确定、客观的,当学生答对时,就不宜转问^[9],这时如仍“转问”,学生就会觉得之前的答案是错的^[4],会引起混乱。然而,对于一些高认知层次问题,如创造、评价题,学生可给数个不同答案^[10]。教师在某生回答后再转问,有助于让更多学生参与,从而生成、引出多样化的观点。为使这种“一问多答”更具成效,教师可指导学生对同学的发言作点笔记;当学生回答达至相当程度时,由教师带领学生自己归纳答案。

(三)出现较少的两类反馈:“赏评”与“判断”在实验前后各自均无显著变化

在四类反馈中,“判断”出现频次比例较低,实验前后也无显著变化。具体来看,教师以判断“答案正确”为主(实验前72.34%,后69.29%),很少判断“答案不妥”(实验前4.26%,后11.43%)。“其他”(表示怀疑、感到意外等)则居于上述两者之间(实验前23.40%,后19.29%)。对于学生欠当的答案,教师较少直接判断错

误有其合理性。这是因为学生答错时,对学生最支援的方法是先接受答案,然后通过追问要求学生自行改善^[20]。这也可让学生有较高的课堂参与度。对高认知层次问题进行转问期间,如教师对学生的回答作出即时判断,其他学生会因为害怕自己的答案跟之前的答案不配合而不作回答^[10]。

“赏评”是出现频次最低的类型,实验前后出现的频次比例无显著变化。已有研究认为,赞赏的频率宜随着学生的年龄、能力水平而变化,低年级学生需要更为频密^[21]。本项研究对象为中四学生,已经历约10年的学校学习,较少赞赏也属合理。具体来看,教师的“赏评”以赞赏为主(实验前75%,后69.57%),批评较少(实验前25%,后30.43%)。教师多赞赏少批评是合理的,因为批评对差生会带来负面影响,特别是不当的批评(又称控制性反馈)常会成为提高学习水平的阻碍^[22]^[23]。为提高成效,赞赏要讲究策略。如必须适量、适时、诚恳、公平、明确、有证据支持,否则其强化的功效会降低甚至消失^[4]^[10]^[21]^[24]。如果赞赏不与日后改进目标及如何改进相联系,其对促进学生进一步发展的作用有限。为此,赞赏宜与建议相结合,形成“赞赏—建议”型反馈^[8]。如对学生的答题,教师说“很好,答案正确;但如从XXX角度思考,能找出更有创意的答案”,该反馈中有赞赏、有学生创意不足的暗示以及改进建议,建议成份包括改进目标、范围或方向,以及行动方案、步骤等^[15]。

(四)不同维度反馈的组合

实验后,获得“单一维度反馈”问题的比例显著下降,主要表现于“陈述”单一维度反馈显著下降。获“复合维度反馈”问题的比例则显著上升,具体表现于“陈述+继续提问”、“陈述+判断+继续提问”显著上升。

以“陈述+继续提问”为例,教师针对学生欠深入的回答,先“重述”答案,并告诉哪些方面不合适(“指错”),再提出“追问”:

老师:作者认为刘邦为什么最终能取得天下?

学生:因为有张良、韩信和萧何帮助他。

老师:因为有张良、韩信和萧何帮助他。(重述)嗯,你说的是表面的事实,(指错)再深入思考,为什么三人不帮助项羽,而选择帮助刘邦?(追问)

学生:因为刘邦肯谦虚向人求教,而项羽气焰高张,恃才傲物。

这种教师“重述”答案的正确部分、指出缺失所在(指错),有助于学生明确继续思考的方向。教师利用

“陈述”作为“继续提问”的铺垫是有意义的。

五、小结

本研究在香港中文阅读课堂中实施提问-反馈的一年教学实验,主要取得如下结果:(1)教师对学生回答问题的平均反馈频次,实验后显著增多,从实验前的1.55个上升至实验期间的1.75个。这为更好地发挥反馈的作用提供了基础条件。(2)四个维度的反馈,“陈述”比例显著下降(7.29%),“继续提问”显著增加(7.78%)。教师减少“陈述”(如重述、补充、梳理学生答案,甚至给出答案),多“继续提问”,有助于改变课堂过份由教师主导的情况。对于高能力层次的问题,教师可多转问,以让更多学生参与,生成和引出多样化的观点。(3)实验后,获得“单一维度反馈”问题的比例显著下降,主要表现于“陈述”单一维度反馈显著下降;获“复合维度反馈”问题的比例则显著上升,具体表现于“陈述+继续提问”、“陈述+判断+继续提问”显著上升。在教学中可多采用复合维度反馈,如利用各种“陈述”作为“继续提问”的铺垫,以引导学生更透彻地思考自己的回答;赞赏可与建议相联系,形成“赞赏—建议”反馈。

注:

- [1] Lau K., & Chan D. W. The Effects of Cognitive Strategy Instruction on Chinese Reading Comprehension among Hong Kong Low Achieving Students[J]. Reading and Writing, 2007, 20(8).
- [2] 香港课程发展议会. 中学中国语文课程指引(初中及高中)[S]. 香港:政府印务局, 2001.
- [3] Borich G. Effective Teaching Methods[M]. New York: Merrill Publishing Company, 1992.
- [4] Morgan, N., & Saxton, J. Teaching, Questioning, and Learning[M]. London, New York: Routledge, 1991.
- [5] Walsh J. A., & Sattes B. D. Quality Questioning: Research-based Practice to Engage Every Learner[M]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.
- [6] Shute V. J. Focus on Formative Feedback [J]. Review of Educational Research, 2008, 78(1).
- [7] 祝新华. 促进学习评估中的反馈的效能及其提升策略[J]. 课程. 教材. 教法, 2011, 31(4).
- [8] 祝新华. 促进学习的评估中的反馈成分及适当运用[J]. 中国语文通讯, 2012, 91(1).
- [9] Wilen W. W., Hutchinson J., & Bosse M. I. Dynamics of Effective Secondary Teaching[M]. Boston, Pearson/Allyn and Bacon Publishers, 2008.
- [10] Moore K. D. Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice[M]. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, 2005.
- [11] Dantonio M., & Beisenherz P. C. Learning to Question, Questioning to Learn: Developing Effective Teacher Questioning Practices[M]. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- [12] 祝新华. 阅读教学课堂提问设计: 普遍存在的问题与改进策略[J]. 课程. 教材. 教法, 2009, 29(10).
- [13] Black P., & Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment[M]. London: School of Education King's College, 1998.
- [14] Konold K. E., Miller S. P., & Konold K. B. Using Teacher Feedback to Enhance Student Learning[J]. Teaching Exceptional Children, 2004, 36(6).
- [15] 祝新华. 促进学习的语文评估: 基本理念与策略[M]. 北京: 人民教育出版社, 2014.
- [16] 祝新华. 阅读进展性评估的研究与发展: 促进学生能力发展的有效课堂提问(研究报告)[R]. 香港理工大学中文及双语学系(内部资料), 2010.
- [17] 祝新华. 阅读教学提问中的追问系统探讨[J]. 中国语文通讯, 2009, (85~86).
- [18] 黄显华. 寻找课程与教学的知识基础: 香港中小学中文科课程与教学研究[M]. 香港: 中文大学出版社, 2000.
- [19] Tse S. K. Chinese Language Education in Hong Kong: Twenty Five Years of Educational Research in Hong Kong[J]. Educational Research Journal, 2009, 24(2).
- [20] Shirley, A. Wrong Answers and Raised Hands: The Relationship Between Teacher Responses to Wrong Answers and Class Participation// Joseph O. Milner and Mary K. Graciano. The Act of Teaching English: What Effective Teachers Do in Their Classrooms[M]. Lewiston. N. Y.: Edwin Mellen Press, 2006.
- [21] Brophy J. E. Teacher Praise: A Functional Analysis[J]. Review of Educational Research, 1981, 1(1).
- [22] Baron R. A. Criticism (informal negative feedback) as a Source of Perceived Unfairness in Organizations: Effects, Mechanisms, and Countermeasures// Cropanzano R. Justice in the Workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management[M]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.
- [23] Fedor D. B., Davis W. D., Maslyn J. M., & Mathieson K. Performance Improvement Efforts in Response to Negative Feedback: The Roles of Source Power and Recipient Self-esteem [J]. Journal of Management, 2001, 27(1).
- [24] Sternberg R. Answering Questions and Questioning Answers: Guiding Children to Intellectual Excellence[J]. Phi Delta Kappan, 1994, 76(2).

作者单位: 香港理工大学中文及双语学系
(责任编辑 谭颖芳)