

英语专业毕业论文中批判性思维实证定量研究

桂林¹, 张熙²

(1. 宁波大学 科学技术学院, 浙江 宁波 315211; 2. 托莱多大学 教育学院, 俄亥俄州 托莱多 43606)

摘要:以弗莱雷的“提问式教育”为理论框架,采用实证定量方法,研究在英语专业本科毕业论文写作教学过程中“自我加强”对培养学生批判性思维的作用,结果表明:1. 经过“自我加强”的教学活动,实验组毕业论文中批判性思维的评分明显高于对照组;2. 两组学生批判性思维七项评分中的各单项得分与总平均分之间均有显著的相关性;除评估学生提供假设和数据/论据的能力两项外,实验组其余各单项得分均高于对照组。可见,“自我加强”的教学活动有助于激发和提升学生的批判性思维,有益于充实英语写作内容、提高写作质量。

关键词: 毕业论文; 写作; 批判性思维; 自我加强

中图分类号: G642

文献标识码: A

文章编号: 1008-0627(2010)06-0103-04

一、引言

批判性思维是个人对某一现象和事物的“独立的、综合的、有建设意义”的评断。^[1]《高等学校英语专业英语教学大纲》把独立见解和创新意识作为英语专业本科毕业论文评分的重要依据;而批判性思维是创新意识的前提、动力和基础。在美国,华盛顿州立大学在20世纪90年代制定了《批判性思维评分指南》(以下简称《指南》)。该校写作评估显示:将《指南》用于指导写作教学后,学生批判性思维评分比未用的高出2.5倍。^[2]这说明学生批判性思维能力是可塑的。在国内,唐丽萍评价了学生的批评性阅读能力^[3];刘伟和郭海云进行了批评性阅读教学实验研究^[4]。但将批判性思维理论与二语写作结合起来的研究较少。聂龙提出通过批评性阅读来培养学生在写作中的批评性语言意识。^[5]余国良探讨了培养研究生英语学术写作中的批判性思维能力。^[6]桂林认为在英语写作教学中,应该提倡弗莱雷的“提问式教育”^[7-8]然而,国内已有相关研究中缺乏实证研究。

本文在上述研究的基础上,以弗莱雷的“提问式教育”为理论框架,在《高级英语写作》课

的教学中,对实验组学生进行一系列强化学生“自我”的教学活动,试图验证这些活动是否有助于激发和影响学生在毕业论文写作中的批判性思维能力。

二、研究设计

采用实证研究的方法,研究对象是从宁波大学英语专业中随机抽取的2个班的学生,组成实验组(2009届31人)和对照组(2008届30人)。在实验组的《高级英语写作》课中进行一个学期的“自我加强”教学实验;对照组为已经毕业的英语专业的学生,其《高级英语写作》课已按传统教学方法完成。待实验组毕业论文完成后,采用美国华盛顿州立大学的《指南》对实验组和对照组的毕业论文进行评分比较。研究提出的假设是:在英语专业的写作教学过程中进行“自我加强”教学活动,注重学生对“自我”的意识、塑造和表达,将有助于培养和提高学生的批判性思维能力。研究问题有两个:(1)经过“自我加强”训练,实验组毕业论文的批判性思维评分是否高于对照组?(2)实验组和对照组的《指南》七项评分内容^①中哪些与批判性思维的总平均分关系密切?

收稿日期: 2010-05-10

基金项目: 第37批教育部留学回国人员科研启动基金资助项目(教外司留[2009]1590号);浙江省教育科学规划课题(SCG106);浙江省教育厅科研项目(Y200907670)

第一作者简介: 桂林(1963-),女,安徽潜山人,副教授/博士,主要研究方向:二语写作、功能语言学。E-mail: glkatherine@gmail.com

(一) 实验

“自我加强”训练实验是围绕《指南》而采取的一系列旨在激发和培养学生批判性思维的教学活动。在学期初,向实验组学生介绍《指南》,将其作为引导学生进行批判性思维写作训练和评估的指南;并将《指南》中的七项评分内容与毕业论文写作步骤和要求相结合,采用对话式教学、小组讨论和同伴评估等“自我加强”教学活动,鼓励学生结合自己的观察、体验和学习,积极大胆地提问,以质疑教师讲授的知识和自己阅读的文献知识,表达自我的见解;在写作评估中,将教师评估与同伴互评相结合,为学生提供更多的评析、质疑他人观点和表达自己观点的机会。

(二) 数据处理与分析

实验组和对照组的每篇论文由两位评分人打分,以控制评分人的个体主观差异。依据《指南》评判批判性思维的七项评分标准,采用六分制对各项进行评分,满分为42分,即:不明显,或未见(1分);有分辨能力,但不完善(2分);不够清晰和一致(3分);较明显(4分);部分明显,但并非全文如此(5分);很明显、全面、细致和深思熟虑(6分)。

本研究应用 SPSS17.0。首先,以“自我加强”教学活动为自变量,研究对象的批判性思维得分为因变量,做独立样本检验(Independent Samples Test)以比较实验组和对照组批判性思维评分的均数的差异是否显著,来回答研究问题

(1)。其次,用相关系数(Correlation Coefficient)检验回答研究问题(2),即:分析七项评分中各项的均数(自变量)与总平均分(因变量)之间的相关性是否显著,其中哪些评分关联最大。

三、研究结果

(一) 实验组和对照组的批判性思维评分对比结果

问题(1)要回答的是:经过“自我加强”训练,2009届实验组的批判性思维评分的总平均分是否高于2008届对照组?两组统计信息(表1)如下。

研究对象	<i>n</i>	均值	均值差异	标准误均值
2008届	30	3.53	0.66	0.12
2009届	31	4.00	0.73	0.13

如表1,以每项满分6分计算,实验组和对照组批判性思维七项评分总平均值分别是4.00和3.53,实验组高于对照组。独立样本T检验揭示两个样本均数差别是否有显著性意义,该检验结果(表2)。

表2 实验组和对照组 Levene's 方差齐性检验

类型	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
方差齐的情况	0.23	0.63

表3 实验组和对照组均数齐性 T 检验

类型	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> 双侧	均值差异	标准误均值
方差齐	-2.66	59	0.01	-0.47	0.18
方差不齐	-2.76	59	0.01	-0.47	0.18

方差齐性检验(Levene's Test for Equality of Variances)显示, F 值=0.23,显著水平($Sig.$)=0.63,表示实验组和对照组方差齐性检验没有显著差异,即:两方差齐(equal variance);方差齐的情况下的独立样本T检验的结果显示: t 值为-2.66,自由度(df)为59,在 $\alpha=95\%$ 的置信区间上,实验组和对照组两个独立样本均数差别有显著性意义(双侧显著水平 $Sig.=0.01$),表明2009届样本学生成绩显著高于2008届样本。

由此得出,对研究问题(1)的回答是肯定的,2009届和2008届学生的批判性思维评分的总平均分具有显著差别,2009届高于2008届。

(二) 批判性思维各单项评分与总平均分之间的相关性

问题(2)要回答的是:实验组和对照组的七项评分内容中,哪些与他们批判性思维的总平均分关系密切?2008届和2009届两样本批判性思维评分中各单项得分与总平均分的相关系数(表3)。

表4 实验组和对照组各项得分与总平均分的相关性

研究对象	<i>n</i>	均值	均值差异	标准误均值
2008届	30	3.53	0.66	0.12
2009届	31	4.00	0.73	0.13

此表显示:两组学生的各单项得分和他们的总平均分之间存在相关性,且具显著的统计意义(p 值均少于0.05);此外,对照组各项得分和总平均分相关程度的排序是:第5项>第4项>第6项>第1项>第7项>第3项>第2项;实验组的相关排序是:第7项>第1项>第6项>第4项>第5项>第3项>第2项。其中,对照组和实验组的第2项与总平均分的相关性最弱,其次是

第3项；除第4项和第5项显示出相反趋势外，实验组其它各单项得分与总平均分的相关性比对照组大。

四、分析与讨论

第一，实验组毕业论文的批判性思维评分得分明显高于对照组。实验组学生批判性思维七项评分的平均得分在5分以上的占9.7%，4~4.9分占45.2%，3~3.9分占35.5%，3分以下占9.7%；而对照组的相应情况分别为0%，37%，40%和23%。也就是说，实验组学生批判性思维7项评分平均得分在3分以上的占90.4%，而对照组占77%。两组学生均属第三批招生，本科期间学习的课程相同，已通过专业英语四级。但在《高级英语写作》的教学过程中，实验组接受了“自我加强”的教学训练实验。对话式教学、小组讨论和同伴评估等一系列的强化学生“自我”的教学训练活动比传统的教学方法提供了更多的师生间和学生间互动的机会，这有助于培养和加强学生的“自我”意识，让学生对自己的写作有自控权。^[9]Hyland肯定了作者的“自我”意识与作者权威性之间的密切关系。^[10]Ivanic & Camps认为写作是作者自我表白的一种形式，作者的“声音”传递“作者自己的观点”和“权威性”；提出培养作者对自己声音的批判性意识可以促使他们把握自己的个人及文化身份认同。^[11]Canagarajah指出写作的过程是作者发现“真正自我”的过程。可见，激发和强化“自我”的教学活动可以促使学生从被动地接受教师传授的知识，转变为积极地参与与教师和同伴对话，使学生充分利用自己的观察、体验、调研、分析及判断等批判性思维能力来反思和质疑已有知识，从而学会用自己的语言表达自己的想法。

第二，两组学生批判性思维评分的各单项得分与总平均分之间均有显著的相关性；除第四项和第五项外，实验组其余各项得分均高于对照组。《指南》中的七项考核内容实际上涵盖了毕业论文写作的主要要求和步骤。Leki把写作看成是从观察到体验再到分析、评估和议论的过程；^[12]杨永林从选题、破题立论、确立研究焦点、构筑理论框架、选择研究方法、数据收集到分析、讨论和结论等全面介绍论文设计与学术写作的步骤和要求；^[13]Benesch等强调写作从学生

的自我观察开始，逐步经历草拟、修改、调研和编辑的过程。^[14]这些学者对写作的基本步骤和策略的阐述体现了他们对学生运用自我观察、体验、分析、反思及判断等批判性思维能力的重视和要求。对实验组进行的强化“自我”的教学活动都是围绕着《指南》进行的，使学生以《指南》为准则和目标，在训练和提升批判性思维的同时，逐步了解和掌握毕业论文写作的基本步骤和要求，这不仅有助于培养学生的批判性思维能力，也有益于充实学生毕业论文写作的内容和提升写作质量。

第三，实验组和对照组学生第二和第三项得分与批判性思维评分总平均分之间的相关性最弱。对两组学生在这两项的得分逐个检查不难看出：与其他五项的评分相比，学生个体在这两项上的得分较平均，悬殊得分的情况几乎未见；而两组学生个体的总得分参差不齐。从求得相关系数 r 的公式可以看出， X 代表的是学生个体分别在第二、三项的得分， Y 表示他们每人的总得分，而 X 值的近似和很小差异会减弱与 Y 值之间的相关性。

针对学生在这两项的平稳得分，我们可以这样解释：（1）以第三项为例，此项在毕业论文中的文献综述部分表现得最为明显，是学生集中介绍他人观点的部分；由于学生大量引用他人的已有研究，因此，从内容和语言上，此项比论文其它部分更易表达，更容易使评分人给出较好的评分。（2）就第二项而言，在写作过程中，学生从主观意识上意识到毕业论文对自己完成学业的重要性，也了解《大纲》对毕业论文中“独立见解和创新意识”的要求，会竭力强调自己的观点。这种努力容易给评分人留下学生具有识别和表达自己观点与立场的能力的印象，于是，给出的评分的差异不大。

五、结语

本研究在认同学生的母语和英语语言水平以及已有英语写作知识和技巧等因素对英语写作的影响的前提下，认为忽视培养学生的批判性思维能力，是造成学生英语写作内容贫乏，影响英语作文质量的重要原因之一；在英语专业本科毕业论文写作教学中，如果我们适当注重“自我加强”的教学活动，将有助于激发和提升学生的

批判性思维,从而在一定程度上充实英语写作内容、提高写作质量。

注 释:

①《批判性思维评分指南》包含:第一,识别和总结存在的问题;第二,识别和表达自己的观点与立场;第三,识别和思考他人显著的观点和立场;第四,识别和评估关键假设;第五,识别和评估数据/论据的质量,并针对存在问题提供附加数据/论据;第六,识别和思考语境(如:文化、政治语境等)对提出的问题的影响;第七,识别和评估结论、启示和结果。

参考文献

- [1] 岳晓东. 批判思维的形成与培养: 西方现代教育的实践及其启示[J]. 教育研究, 2000(8): 65-69.
- [2] CONDON W, D KELLY-RILEY. Assessing and teaching what we value: the relationship between college-level writing and critical thinking abilities [J]. *Assessing Writing*, 2004(9): 56-75.
- [3] 唐丽萍. 对英语学习者文化霸权话语解读的批评性分析[J]. 解放军外国语学院学报, 2009(4): 47-51.
- [4] 刘 伟, 郭海云. 批判性阅读教学模式实验研究[J]. 外语界, 2006(3): 14-23.
- [5] 聂 龙. 论大学英语写作教学原则[J]. 浙江师大学报, 2000(6): 118-120.
- [6] 余国良. 文献引用行为中批判性思维的个案研究[J]. 外语学刊, 2007(5): 124-128.
- [7] FREIRE P. *Pedagogy of the oppressed*[M]. New York, NY: Continuum, 1990: 89.
- [8] 桂 林. 大学英语写作教学与批判教育学[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009: 100-110.
- [9] GRAVES D H. *Writing: teachers and children at work*[M]. Exeter, NH: Heinemann, 1983: 76.
- [10] HYLAND K. Humble servants of the discipline? self-mention in research article [J]. *English for Specific Purposes*, 2001(20): 207-226.
- [11] IVANIC R, D CAMPS. I am how I sound: voice as self-representation in L2 writing [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2001(10): 3-33.
- [12] LEKI I. *Academic writing: exploring processes and strategies* [M]. New York, NY: Cambridge University Press, 1998.
- [13] 杨永林. “易得”——论文设计与学术写作专家系统[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005: 96-176.
- [14] BENESCH S, M RAKIJAS, B RORSCHACH. *Academic writing workshop* [M]. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1987: 4-47.

An Empirical Quantitative Study of Critical Thinking in English Majors' Thesis Writing

GUI Lin¹, ZHANG Xi²

(1. College of Science and Technology, Ningbo University, Ningbo 315211, China;
2. College of Education, University of Toledo, Toledo, 43606, USA)

Abstract: The present study, based on Freire's theoretical framework of "problem-posing model of education", attempts to investigate the role of 'self enhancement' for English-major students' empowerment of critical thinking in thesis writing via an empirical quantitative approach. Major findings show that: (1) the experimental group trained in 'self enhancement' activities performs significantly better than the control group in the field of critical thinking in their theses; (2) of the seven items that comprise the critical thinking assessment, a significant correlation exists between the score of each item and the total average score. Besides, the experimental group scores higher than the control group in all items except for Item Four and Five that measure students' abilities in proposing hypotheses and evidence. Therefore, self-enhancement activities enable students to be empowered of critical thinking, which helps improve the content and quality of their writing.

Key words: thesis writing; critical thinking; self enhancement

(责任编辑 夏登武)