

分类号：
学 号：20212105001

密 级：公开
单位代码：10759

石河子大学

硕 士 学 位 论 文



词块教学法在高中英语写作 教学中的应用研究

学 位 申 请 人	吕 双
指 导 教 师	刘凤峨 教授
	杨兰 高级教师
申 请 学 位 类 别	专业硕士
专 业 名 称	教 育
研 究 领 域	学科教学（英语）
所 在 学 院	外国语学院

中国·新疆·石河子
2023年6月

分类号：
学号：20212105001

密级：公开
单位代码：10759

石河子大学

硕士学位论文



词块教学法在高中英语写作 教学中的应用研究

学位申请人	吕双
指导教师	刘凤峨 教授
	杨兰 高级教师
申请学位类别	专业硕士
专业名称	教育
研究领域	学科教学（英语）
所在学院	外国语学院

中国·新疆·石河子
2023年6月

**A Research on the Application of Lexical Approach to Teaching
English Writing in Senior High Schools**

A Dissertation Submitted to

Shihezi University

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Education

By

Lv Shuang

Discipline Pedagogy (English)

Thesis Supervisor: Prof. Liu Feng'e

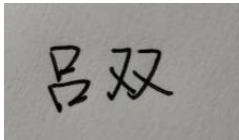
June, 2023

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所提交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：

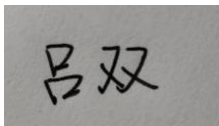


时间： 2023 年 6 月 1 日

使用授权声明

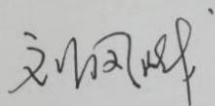
本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：



时间： 2023 年 6 月 1 日

导师签名：



时间： 2023 年 6 月 1 日

摘要

写作作为一种核心的语言技能，是衡量语言综合能力的重要维度之一，高中英语应充分重视写作教学。但在目前的教学实践中，仍然存在着写作教学方式单一、学生语言基础薄弱、缺乏写作兴趣等问题，影响了学生写作能力的发展和写作自我效能感的建立。词块教学法为高中英语教学法提供了更多的选择，可以有效提升学习者的语言知识储备，促进语言技能发展，唤起良好的情感态度，在高中英语写作教学中有很高的应用价值。针对目前英语教学中存在的问题，本研究将词块教学法（Lexical Approach）实施于高中英语写作教学中，探究其对高中英语学习者写作能力和写作自我效能感的影响，为词块教学法的应用研究提供具体的可操作的案例，以期为词块教学的相关研究提供借鉴。

本研究以组块记忆理论、输入假设、输出假设为理论基础，以A市E中学高一年级103名学生为研究对象（其中实验班52人，对照班51人），采用了文献研究法、教育实验法、问卷调查法以及访谈法作为研究方法，选取前后测英语写作测试卷、Coh-Metrix 3.0、“高中生英语写作自我效能感调查问卷”、半结构化访谈提纲作为研究工具，探究了词块教学法应用于高中英语写作课堂中对学生写作能力和写作自我效能感的影响。本研究的研究问题主要包括以下两方面：（一）词块教学法应用于高中英语写作教学中对学生的写作能力有什么影响？该问题包含三个子维度，即词块教学法应用于高中英语写作课堂中对学生写作的语言准确性、词汇多样性和语篇连贯和衔接性分别有什么影响？（二）词块教学法应用于高中英语写作教学对高中英语学习者写作自我效能感有什么影响？该问题包含两个子维度，即词块教学法应用于高中英语写作教学对学生写作技能自我效能感和写作任务自我效能感分别有什么影响？

研究发现：第一，词块教学法应用于高中英语写作课堂中对于提高学生的写作能力有积极作用。结合前后测语料数据和访谈内容，实验班英语在语言准确性、词汇多样性和语篇连贯和衔接性三个维度的得分出现了显著性差异，相较于对照班，实验班学生的英语写作得到了明显提高。第二，词块教学法应用于高中英语写作课堂中可以有效提高学生的写作自我效能感。写作自我效能感调查问卷结果和访谈数据分析显示，实验实施后，实验班学生的英语写作自我效能感得到明显提高，但对对照班学生的英语写作自我效能感水平没有出现显著性差异。

基于此，本研究对高中英语写作教学有以下建议：第一，确保语言输入材料的真实性，提高写作语言的准确性和适切性；第二，结合语境讲解词块，让学生在不同体裁的文章中记忆词块，并积极思考词块之间的联系，提高写作的连贯和衔接性；第三，鼓励学生大量积累词汇并融会贯通，创造性地使用词块，提高表达多样性；第四，培养学生词块积累和练习意识，提高写作自我效能感。

关键词：词块教学法；高中英语；写作教学

Abstract

Writing is an important language skill and one of the important dimensions to measure the comprehensive language ability. Therefore, English teachers in senior high should pay full attention to writing teaching. However, in nowadays teaching, there are still some problems such as the teaching methods of writing being single, students' poor language competence, students' lack of interest in writing and so on. These problems greatly prevent students from developing writing ability and influence their establishment of writing self-efficacy. Under this circumstance, lexical approach comes as a preferable teaching method. First, it provides more choices for English teaching in senior high schools. Second, it can effectively improve learners' language knowledge reserves. Third, it will promote the development of students' language skills. Last, it's beneficial for arousing students' good emotional attitudes toward writing. Therefore, it's endowed with high application value in terms of English writing teaching among senior high schools. Since its establishment, it has attracted the attention of many foreign language researchers and has achieved good teaching results in teaching practice. In view of the problems existing in the current English teaching, this study applies the lexical approach to the teaching practice of English writing in senior high schools, explores its impact on the writing ability and writing self-efficacy of senior high school English learners, and provides concrete and operable cases for the application research of the lexical approach, with a view to providing reference for the relevant research of the lexical approach.

Based on chunk memory theory, input hypothesis, and output hypothesis, this study chooses 103 freshmen as the research object, who are studying in E Senior High School in A City. Of all the 103 students, 52 are in the class where there is an experiment and 51 are in the control class. Regarding the research method in this study, there are method of literature research, method of educational experiment, questionnaire method and interview method. Concerning reaserch tools, there are pre-test and post-test English writing test paper, Coh-Metrix 3.0, The "Questionnaire on Senior High School Students' English Writing Self-efficacy", and the outline for semi-structured interview. They aim to exploring how the application of this approach in senior high school English writing class would affect students' writing ability and writing self-efficacy. The research questions of this study mainly include the following two aspects: (1) What effects would the application of lexical approach in senior high school English writing class have on students' writing ability? This question involves three sub-questions, namely, how would the application of this approach influence the language accuracy, lexical diversity and discourse coherence and cohesion in students' writing? (2) How does the adoption of lexical approach in senior high school English

writing class influence learners' writing self-efficacy? This question contains two sub-dimensions, namely, what effects will the application of lexical approach have on students' self-efficacy with regard to writing skills and writing tasks?

The findings of the study are as follows: First, the application of lexical approach has a positive effect on improving students' writing ability. Combined with the data of the pre-test and post-test and the interview content, there are significant differences in the experimental class considering the performance of three dimensions, namely, language accuracy, lexical diversity and discourse coherence and cohesion. Therefore, it can be concluded that the English writing competence of the students in experimental class has been significantly improved compared with those in control class. Secondly, the application of this approach can thoroughly enhance students' writing self-efficacy. By analyzing the results of writing self-efficacy questionnaire and interview, it can be drawn that after experiment, students from experimental class perform greater than before regarding writing self-efficacy. However, no significant differences are found in the control class after the experiment.

The implications of this study for English teaching in senior high school are as follows: First, the teacher should ensure the authenticity of language input materials and improve the accuracy and appropriateness of writing language; Second, the teacher should explain lexical chunks in context, making students memorize lexical chunks from different genres of articles and actively think about the relationship between lexical chunks to improve the coherence and cohesion of writing; Third, the teacher should encourage students to accumulate a large number of lexical chunks and master them. Students are suggested to use lexical chunks creatively to improve the diversity of expression; Fourth, the teacher should cultivate students' awareness of lexical chunks and improve their writing self-efficacy.

Key words: lexical approach; senior high school English; writing teaching

目 录

摘 要	V
Abstract	II
第 1 章 绪论	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 词块对语言学习的重要性	1
1.1.2 高中英语写作教学的重要性	1
1.1.3 高中英语写作教学现状	2
1.1.4 词块教学法在高中学段的应用价值	3
1.2 研究目的	4
1.3 研究意义	5
1.3.1 理论意义	5
1.3.2 实践意义	5
1.4 研究思路	5
1.5 研究框架	7
1.6.1 研究重点	8
1.6.2 研究难点	8
第 2 章 国内外研究现状述评	9
2.1 词块教学法国内外研究述评	9
2.1.1 词块教学法的理论研究	9
2.1.2 词块教学法的实践研究	12
2.2 国内外英语写作教学方法研究述评	16
2.2.1 国外英语写作教学方法研究现状述评	16
2.2.2 国内英语写作教学方法研究现状述评	19
2.3 国内外词块教学法应用于写作教学研究现状述评	21
2.3.1 国外词块教学法应用于写作教学的相关研究	21
2.3.2 国内词块教学法应用于写作教学的相关研究	24
第 3 章 理论基础及核心概念界定	27
3.1 理论基础	27
3.1.1 组块记忆理论	27
3.1.2 输入假说	28
3.1.3 输出假说	29
3.2 核心概念界定	30

3.2.1 词块教学法	30
3.2.2 英语写作能力	35
3.2.3 英语写作自我效能感	36
第4章 研究设计	38
4.1 研究问题	38
4.2 研究对象	38
4.3 研究方法	39
4.3.1 教育实验法	39
4.3.2 问卷调查法	39
4.3.3 访谈法	40
4.4 研究工具	40
4.4.1 测试类工具	40
4.4.2 调查类工具	41
4.4.3 半结构化访谈提纲	46
4.4.4 统计类工具	47
4.5 研究过程	48
4.6 实验设计	48
4.6.1 实验模式	48
4.6.2 实验过程	49
4.6.3 实验变量及统计	55
4.6.4 无关变量控制说明	56
第5章 研究结果及分析	57
5.1 被试英语写作能力研究结果及分析	57
5.1.1 语言准确性研究结果及分析	57
5.1.2 词汇多样性研究结果及分析	66
5.1.3 语篇连贯和衔接性前后测数据分析	73
5.2 被试自我效能感前后测对比分析	98
5.2.1 组间前后测数据分析	98
5.2.2 组内前后测数据分析	102
5.2.3 访谈数据分析	105
第6章 结语	107
6.1 研究结论	107
6.1.1 词块教学法可以提高高中英语学习者的写作能力	107
6.1.2 词块教学法可以提高高中英语学习者的写作自我效能感	108

6.2 研究启示	108
6.2.1 确保语言素材真实, 提高语言准确性	108
6.2.2 大量积累融会贯通, 提高表达多样性	109
6.2.3 巧妙结合语境教学, 提升语篇综合能力	109
6.2.4 长期练习培养意识, 提升自我效能感	109
6.3 研究不足	110
6.4 研究展望	110
附 录	117
附录 A 前测: A 市高中英语统一考试测试卷书面表达第一部分	117
附录 B 后测: 该地区高中英语五市联考统一测试卷书面表达第一部分	118
附录 C 高中生英语写作自我效能感的调查问卷	119
附录 D 半结构化访谈提纲	121
附录 E 基于词块教学法的高中英语写作教学设计案例	122
附录 F 访谈内容	128
致 谢	132
作 者 简 介	134

第1章 绪论

1.1 研究背景

1.1.1 词块对语言学习的重要性

传统的语言观念认为,语言由语音、词汇和语法三大基本要素组成,语言学习的主要内容为各种句法结构,词汇仅仅是句子结构的填充材料,通过相应的句法规则排列变化才能成为有意义的句子,词汇为句法而服务,处于从属地位。但随着语言研究的深入,学者们发现语法和词汇并不是完全割裂的两部分,语言中存在大量兼具词汇与句法特征的固定或半固定结构,Lewis(1993)^①将这些结构称为“词块”(lexical chunks)并指出语言大都是由这些有意义的、预制的词块组成的。Sinclair(1991)^②提出的“成语原则”以及“开放选择原则”表明,人们在进行语言产出的时候常常依赖成语原则,即通过选择固定的表达串联成句。这些固定的表达就是词块。词块将语义、语法、语境结合在一起,是进行语言输入和产出时作为整体存在的语言结构,本族语者脑内存储着大量的词块,这为他们能够准确理解并流利输出语言提供了保证。因而,从语言学习有效性方面看,学习词块是提高语言水平的关键方法,可有效加速语言习得进程。此外,从提升语言学习效果方面看,词块可以提升语言输出的流畅性和适切性,促进学生英语感知能力和应用能力的发展。新一轮高考改革重视英语知识的实际性和语言运用的全面性,强调培养学生语言交际能力,但多年来在应试教育的影响下,学生为了语言而学习语言、为了考试而学习语言,英语课堂缺乏自然语境,学生语言产出碎片化、机械化。而词块作为从语境中提取的、符合语法规则的半固定化短语结构,不仅可以保证学习者语言产出流利性、准确性,其词汇和语法的双重属性也使得学习者在记忆过程中对词汇和语法进行了隐性学习,对学习者的语言知识的学习和技能的提高都产生了积极作用。因此,词块对语言学习具有重要意义。

1.1.2 高中英语写作教学的重要性

写作是语言技能关键的构成要素,是衡量语言综合能力的重要维度之一。《普通高中英语课程标准(2017年版)》(2020年修订,下文简称《课程标准》)(中华人民共和国教育部,2017)^③提出了英语学科四大核心素养:语言能力、文化意识、思维品质和学习能力,写作作为五大基本语言技能之一,既构成了文化传播的重要途径,又是

^① Lewis, M. The Lexical Approach [M]. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

^② Sinclair, J. Corpus, Concordance, Collocation[M]. Oxford: Oxford University Press, 1991.

^③ 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2017: 4.

学习者逻辑思维能力的展现，整个写作过程也与学习能力息息相关，是核心素养的综合体现。《课程标准》根据不同课程内容对高中英语学业质量进行了三个等级的划分，其中必修课程为水平一，选择性必修课程为水平二，选修提高类课程为水平三。目前高中英语教学主要以升学为目的，需要达到的英语学业质量为水平二，即（1）能在写作中有条理地描述自己或他人的经历，阐述个人观点，表达自己的情感态度；（2）能描述一个事件完整的发生、发展过程；（3）能在书面表达中准确描述人或事物的特征，并能说明概念；（4）能对所读语篇的主要内容进行概括，或为一篇文章进行续写；（5）在表达过程中，能够有目的地调动词汇和语法知识，确切地表达意思，且能在文章中体现意义的逻辑关联性；（6）会利用多模态语篇资源，在写作交际中达到特殊的表达效果。由此可见，课程标准重视培养学习者英语语言运用能力，强调写作的功能性和真实性，要求学习者在语言结构正确、语义准确的基础上，能够运用一些衔接和连贯策略提升行文的流畅性，能够根据语境能够产出不同形式的语篇，并针对某个事件或现象表达自己的观点，以达到写作交际目的，从而构建自己的交际角色和人际关系。此外，在新一轮高考改革中，英语试卷写作部分的分值由35分提高到40分，增加了读后续写和概要写作两种题型，旨在考查读写整合及篇章概括能力，对写作技能提出了更高的要求。因此，高中英语应充分重视写作教学。

1.1.3 高中英语写作教学现状

《课程标准》（中华人民共和国教育部，2017）^①指出，写作等语言技能的培养是一个持续和渐进的过程，在实际教学中，教师要根据学生的实际情况，课内课外相结合，设计多种语言教学活动，以此培养学生英语学习兴趣；此外，《课程标准》也规定高中英语学习者需具备一定的表达性技能，包括正确运用词汇和语法结构满足各种语言表达的需要、通过词汇衔接等语言手段建立文章内部的逻辑关系等的的能力。由此可见，《课程标准》要求教师运用多样化的写作教学方法丰富教学活动，提高学生英语写作兴趣，同时也需要学生掌握语言基础知识、具备一定的篇章组织能力以应对语言交际。但在当前英语写作教学中，写作教学方式单一、学生语言基础薄弱、篇章逻辑性差、学生缺乏写作兴趣等问题依然存在。

1.1.3.1 写作教学方式单一

杨发平（2021）^②认为，受到以往教学形式以及高考压力的影响，高中的写作教学形式较为落后，学生缺乏良好的写作氛围，导致写作教学效果不佳。学习者的学习环境缺乏自然真实性，语言产出碎片化、机械化，写作教学内容主要是向学生灌输万能写作

^① 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准（2017年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2017：39-40.

^② 杨发平. 高中英语写作教学的现状及对策[C]// 2021教育科学网络研讨会论文集（上），2021：277-279.

模板和套话,学生只需要机械地背诵模板,进行填词,缺乏基本的语言表达能力和写作谋篇布局的能力,长此以往枯燥式的教学,不仅影响学生对英语学习的兴趣,也极大地限制了学生语言素养和思维水平的发展。

1.1.3.2 学生语言基础薄弱

研究表明,当前高中英语学习者存在语言知识、语言能力薄弱。王德美(2019)^①指出,在高中英语写作中,学生缺乏语言知识,英语语言表达的丰富性有待提高,学生无法用英语准确表达自己的思想内容和情感态度,缺乏把握不同体裁的语篇结构、词汇句型、表达风格的能力。由于学生现实生活中缺乏语言环境,语言输入仅来自课堂或课后作业等,所以语言表达存在不够地道、言不达意的情况,语法错误也较常出现;此外,相比于汉语,英语逻辑性较强,部分高中语言学习者语言基础薄弱,缺少语篇的衔接及连贯意识,语篇的流畅性、得体性、交际有效性都无法得到保证,导致书面语言能力落后于学生思维的发展水平。

1.1.3.3 学生缺乏写作兴趣

刘向阳(2018)^②指出,当前高中生写作兴趣低、缺乏写作主动性。在英语教学中,繁重的教学任务导致学生的情感没有得到足够的重视,教师的反复纠错和作文任务使得学生产生枯燥、厌学的情绪,应试要求和输出压力会让学生出现写作畏难心理,失去写作兴趣。

综上所述,目前高中英语写作教学仍与《课程标准》的要求存在一定差距,需要教师尝试多种写作教学法,开展多样化的写作活动,提升学生的语言知识水平和写作兴趣。

1.1.4 词块教学法在高中学段的应用价值

Becker 于 1975 年^③最早发现了词块的概念,他发现语言的输入和产出的最小单位并不是单个的单词,而是固定或半固定的板块结构,这些预制的板块结构组成了词块。词块存在于人们的大脑中,当人们需要表达时,可以直接从词汇库中提取词块或根据语意对其稍加修改,进而加工成为符合语法规范的句子形成流利的语言。随后,词块在英语教学领域引起了广泛关注,1993 年 Lewis 出版的 *The Lexical Approach*^④ 一书为词块教学法提供了坚实的理论基础。该书首次用“chunk”这一术语来描述词块,他强调,通过不断扩展学生脑内的词块,学生可以快速习得语言中基本的词汇和结构,学生的语言知

^① 王德美. 高中生英语写作现状调查与策略探讨[J]. 基础教育课程, 2019(10):43-48.

^② 刘向阳,赵会,朱璐慧. 高中英语写作教学现状及对策研究[J]. 焦作师范高等专科学校学报, 2018(03):74-76.

^③ Becker, J. *The Phrasal Lexicon*[M]. Cambridge Mass: Bolt and Newman, 1975.

^④ Lewis, M. *The Lexical Approach*[M]. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

识水平和交际能力随之提升。该教学方法自提出以来，立即得到了广泛的传播及应用，有其独特的应用价值，可以有效解决当前高中学段写作教学中存在的问题。

针对写作教学方式单一，词块教学法以词块为基础进行教学，不仅可以帮助学生体会运用词块时的真实语境，其融词汇语法为一体的半固定结构也很好地解决了语言碎片化、机械化的问题，克服了应试教育带来的弊端，为教师进行写作教学时提供了选择。

针对学生语言基础薄弱，词块教学法对语言知识的融合性教学为语言知识的学习和语言技能的发展打下了坚实的基础。

从语言知识层面来看，词块教学法可以很好地将词汇知识、语法知识和语篇知识和语用知识进行结合教学。首先，对词块进行学习丰富了学生的词汇量；其次，词块具有各自的语法特征及结构限制，语用环境也相对固定，有助于提高学生的写作交际能力；最后，词块有助于学生加深对于语篇微观、宏观结构和不同体裁的认识，恰当地使用词块可以有效提升篇章内容条理性、逻辑清晰性及结构合理性及表达得体性。

从语言技能层面来看，词块教学法对于提高写作准确性、地道性及流畅性有显著效果，也符合《课程标准》中对写作技能提出的“有效地传递信息、表达意义”的要求。首先，学生在写作时可以整体提取词块，这些固定或半固定式结构以及稳定的搭配意义可以最大程度地降低语言错误的发生，提升写作语言的准确性；其次，词块是本族语者在真实交际中高频率出现的结构，是约定俗成的内容，符合语言习惯，保证了语言表达的地道性和真实性；最后，词块也可以作为重要的篇章衔接和连贯的工具，提升行文的连贯性和流畅性。

针对学生缺乏写作兴趣，词块教学法以学生积累词块为基础，在学习词块的过程中学生会掌握一定的学习策略，对词汇、语法、语篇等知识进行积累，建立起学习的积极性。因此，词块教学是帮助学生摆脱语言输出的畏难心理、重拾写作信心的有效方法。

综上所述，词块教学模式为高中英语教学方法提供了更多的选择，可以有效提升学习者的语言知识储备，促进语言技能发展，唤起良好的情感态度，在高中英语写作教学中有很高的应用价值。

1.2 研究目的

写作是一项重要的产出性技能。《课程标准》提出教师要开展多样化、高质量的写作教学，也对学生的写作技能提出了多方面要求。本研究依托高中英语课程，以《课程标准》对写作教学和写作技能的要求为导向，探究词块教学法对学生英语写作中语言准确性、词汇多样性及语篇连贯和衔接性的影响，验证该教学法在高中英语写作教学中是否有效和可行，帮助教师提供教学参考，更好地展开写作教学，帮助学生提升写作能力和写作信心。首先，本研究将对词块教学法的内涵、理论基础、原则等进行阐释；其次，

将词块教学法应用于写作教学实践中,通过具体的教学案例明确词块教学法在高中英语写作课堂中的具体操作流程;最后,通过分析前后测数据及问卷、访谈的结果来揭示词块教学法对于高中英语学习者书面表达准确性、词汇多样性、语篇连贯和衔接性及写作自我效能感的影响,以期为词块教学模式在高中英语写作课堂中的实践提供参考。

1.3 研究意义

1.3.1 理论意义

本研究中的词块教学法主要围绕组块记忆理论、输入假设、输出假设等展开,其中,组块记忆理论是词块作为最小输入单元的理论依据;输入假设揭示了词块作为自然语言输入在二语教学中的科学性,并对词块作为教学材料时的难度做出了指导;输出假设为写作有效促进学生词块的习得、将词块知识加速转化为语言应用能力提供理论支持。探索和尝试将词块教学法应用于高中英语写作教学实践,可以验证上述理论在实际教学中的应用效果,研究者通过实验也对以上理论提供案例支持。此外,通过对高中英语学习者书面表达的语言准确度、词汇多样性、语篇连贯和衔接性及自我效能感的测量,可以检验词块教学法在高中阶段英语写作教学中的有效性和适用性。

1.3.2 实践意义

词块教学法为英语教师提供了一种高效的写作教学模式。首先,本研究对词块教学法的内涵、理论基础、应用原则进行梳理;其次,通过教学案例展示出具体操作流程,将该教学方法贯穿整个实验过程,并在本次实验后总结出其优势、不足及出现的问题等,促进教师深入了解该教学模式,提升相关专业知识;最后,通过教学案例为教师在应用该教学法时提供一些建议和启示,也从实践层面为词块教学法的应用提供案例支撑。

1.4 研究思路

本研究以组块记忆理论、输入假设、输出假设为理论基础,依托高中英语写作课程,以高中英语学习者作为研究对象,将词块教学法应用于高中英语写作教学中,并通过测试被试的写作能力及自我效能感的影响观测其应用效果。使用测试法、问卷调查法、访谈法对被试的写作能力和写作自我效能感的变化进行统计和分析,运用教育实验法检验词块教学法对高中英语学习者写作能力、写作自我效能感的影响,及其在实际教学应用中的適切性和有效性,为词块教学法在高中英语写作教学中的使用提供具体策略及实施路径。本研究具体研究思路如下:

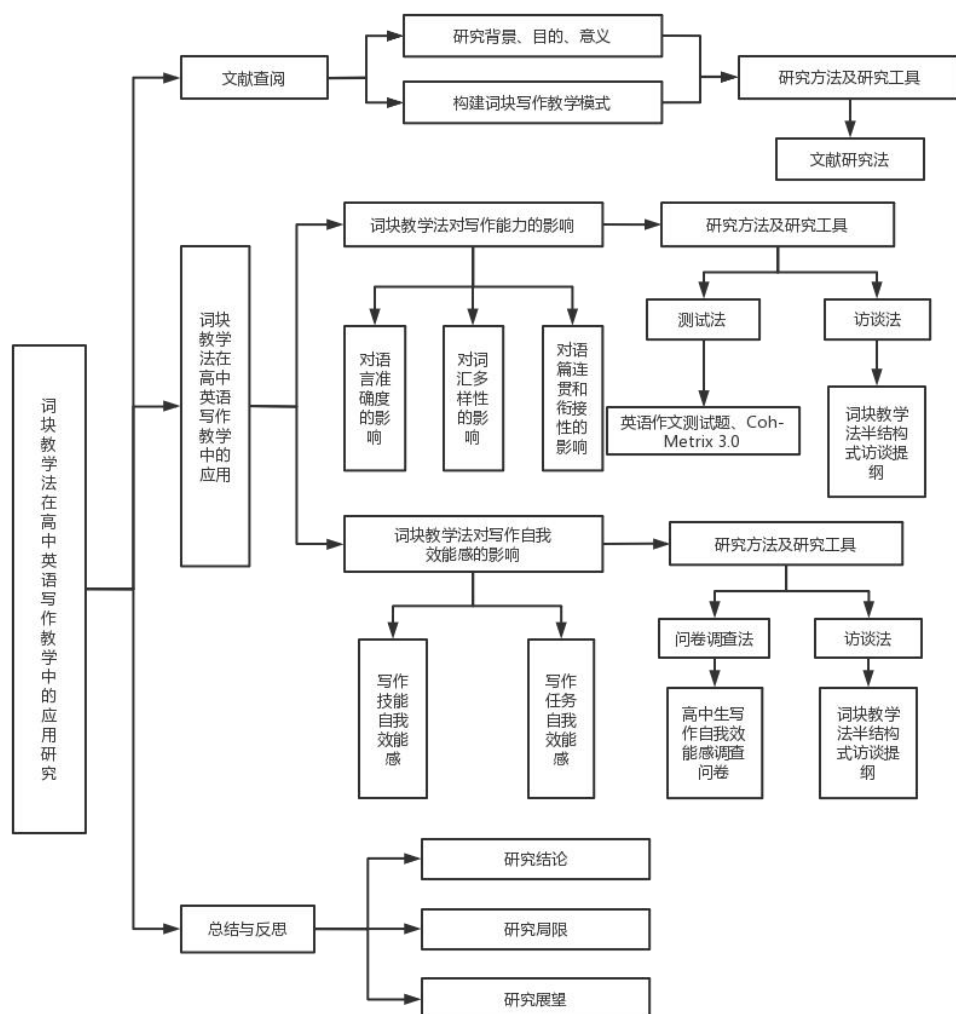


图 1-1 研究思路图

第一，准备阶段。根据论文选题对相关文献进行查阅并加以整理分析，了解研究背景、明确研究目的及意义。

第二，文献调研。研究者使用文献研究法对有关词块教学及高中英语写作教学的研究进行收集整理，了解研究现状，为本研究的开展提供理论支持和实践指导。

第三，研究设计。明确研究问题及研究对象，使用词块教学法对高中英语写作课进行课程设计，明晰研究过程，了解研究方法及实验开展所需要的研究工具。

第四，实验阶段。为研究词块教学法在高中英语写作教学中对学习者的写作能力及写作自我效能感的影响，在运用词块教学法开展写作教学之前，要分别运用测试法以及问卷调查法对被试的写作能力和写作自我效能感进行前测；在进行为期三个月的实验教学后，再运用测试法、问卷调查对被试的写作能力和写作自我效能感进行后测，同时运用访谈法调查实验班被试在教学实验过程中的整体感受，作为补充对词块教学法进行更全面的评估。

第五, 讨论总结。针对研究结果, 分析前后测被试的变化, 得出研究结论, 分析研究启示, 并总结研究中不足。

1.5 研究框架

本文采用量化研究与质化研究相结合的方法, 将词块教学法应用于高中英语写作教学中, 探索该教学方法对学习者的写作能力及写作自我效能感的影响, 为词块教学法在高中教学实践中的应用提供参考。本研究共分为七个部分, 其框架如下:

第一部分为绪论, 首先, 研究者结合当前写作教学现状介绍了研究背景, 阐释了词块教学法的重要性和必要性; 其次, 研究者明确了本研究的研究目的和意义, 希望通过实验探究词块教学法对高中学段学习者写作能力和写作自我效能感的影响, 为高中英语写作教学实践提供案例参考; 再次, 通过研究思路图梳理研究脉络; 最后, 对研究重难点进行了分析并提出解决方案。

第二部分为国内外研究现状述评。研究者查阅国内外相关文献资料并进行分类整理, 分别阐述了词块教学法的国内外研究现状、高中英语写作教学的研究现状、以及词块教学法应用于高中英语写作教学中的相关研究。

第三部分为理论基础及核心概念界定。该章节对研究的理论基础以及相关概念的内涵进行了阐释。理论依据包括组块记忆理论、Krashen 输入假设、Swain 输出假设。核心概念包括词块教学法、写作能力和写作自我效能感。

第四部分为研究设计。该章节首先介绍了研究问题, 并阐明了两个研究问题之间的内在联系; 其次, 介绍了研究对象的信息; 再次, 对本研究中使用的方法进行了简述, 接着介绍了研究工具, 其来源、使用方法等, 最后, 说明了实验过程和实验设计。研究者运用测试法、问卷调查法、访谈法, 在 A 市 E 中学选取两个英语写作水平大致相同的班级进行为期三个月的实验研究, 验证词块教学法在高中学段英语写作教学中的有效性。

第五部分为研究结果和分析。完成前后测数据收集后, 研究者进行对比分析, 对数据做出讨论, 以得出研究结果。通过 SPSS 数据分析工具对 Coh-Metrix3.0 中作文各个维度的得分、问卷调查结果进行分析, 并结合访谈结果对数据加以讨论, 分析词块教学法对提升高中英语学习者写作能力及自我效能感的影响。

第六部分为研究结论与启示。通过上述数据分析得出研究结论, 验证词块教学法的有效性和可行性, 并得出词块教学法对高中英语写作教学的启示。

第七部分为研究不足与展望。这一部分指出研究中有待改进之处及相关局限性, 对未来的研究做出展望。

1.6 研究重难点

1.6.1 研究重点

本研究将词块教学法实践于高中英语写作教学中，经过为期三个月的实验教学通过数据分析来检验该教学法在写作能力及写作自我效能感方面的作用。因此，在整个研究过程中，词块教学法与写作课堂的结合、研究工具的选择将是本研究的重点所在。首先，词块教学法顺利融入高中英语写作教学是本研究的核心内容，研究者应根据词块教学法的实施原则、学生学情、和教材内容的要求设计并实施出有较强可操作性的教学方案；其次，研究者要选取科学合理的研究工具对研究数据进行测量，这是分析数据讨论数得出研究结论的基础。因此，研究者应在实验前对研究工具进行测量，以确保其权威性和有效性。

1.6.2 研究难点

本研究的研究目的是探究词块教学对于高中英语写作教学的影响，因此除了科学设计教案，保证教学过程中充分体现词块教学，也要对收集的数据进行正确的整理及分析，这是得出研究结论、确保研究意义的重要前提。本研究中运用了 Coh-Metrix3.0 机器对实验结果进行测量，要提前对该机器的使用方法、数据统计等进行了解，整理出有意义的的数据。因此，如何正确地收集、统计、处理数据为本研究的难点。基于此，研究者应仔细阅读 Coh-Metrix3.0 操作手册，了解本研究中需要测量的各个指标的测量方法及含义，并熟悉 SPSS25.0 中各项数据的处理方法。

第2章 国内外研究现状述评

2.1 词块教学法国内外研究述评

2.1.1 词块教学法的理论研究

2.1.1.1 国外关于词块教学法的理论构建

一、词块教学法的概念与起源

1956年, Miller^①在对脑内记忆系统的研究过程中提出了“块”(chunk)的概念,随后 Becker(1975)^②和 Bolinger(1976)^③将这一概念引入到语言学领域,提出了“预制词块”这一说法。它是英语语言中一种特殊的多词词汇现象,这些词汇具有模式化的块状结构,形式可以固定或半固定,兼具词汇与语法的特征。随后, Lewis于1993年^④首次提出了词块教学法。他反对结构主义语言学中词汇和语法是单独的二分结构,指出语言是语法化的词汇,并非词汇化的语法。以结构主义语言学为基础的教学法注重语法教学,认为语法规则是语言学习中最为重要的部分,语法规则构成了句子的基本框架,词汇仅作为句子的填充物,语法属于中心地位,词汇属于从属地位。词块教学法认为不同词块的特性和类型已经决定了其本身的语法地位,因此词块包含了语法信息,词汇和语法在语言使用中是相互关联,并非各自独立。另一方面,词块教学法注重语言的交际性和实用性。长久以来,英语教学重视语法规则的传授,认为只要掌握了语法规则就基本掌握了一门语言,但事实上,学生尽管造出了合乎语法规则的句子,但并不符合英语表达习惯,这正是学生缺少语境学习、不了解语言的真实使用情况所导致的。词块教学法提倡让语言学习者接触真实的语言环境,以在实际交际中出现过的词块作为学习材料,保证了语言学习的交际性和真实性。

二、词块教学法的发展

自 Lewis提出词块教学法后,国外研究者对于词块教学法的理论研究大致从教学法原则和流程的完善和心理语言学两个视角展开。

1997年, Lewis继续出版了 *Lexical Phrases and Language Teaching*^⑤一书,该书与前作相比更具实践性,他在该书中提到了词块教学法课堂中可以展开的各种合作和互动任务,列出了各种任务可以开展的方式并提供了课堂案例,例如,如何向学生介绍词汇搭

^① Miller, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information[J]. *Psychological Review*, 1956, 63(2): 81-97.

^② Becker, J. *The Phrasal Lexicon*[M]. Cambridge Mass: Bolt and Newman, 1975.

^③ Bolinger, D. Meaning and memory[J]. *Forum Linguisticum*, 1976(1): 1-14.

^④ Lewis, M. *The Lexical Approach*[M]. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

^⑤ Lewis, M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*[M]. Andover: Cengage Learning, 1997.

配,并将词汇和语音结合展示,提出了词块教学法在教学实践中的具体操作步骤并进行了详细的说明。Lewis(2000)^①进一步对词块的搭配(collocation)的教学进行了更深入的研究,从两个单词的简单搭配到多个单词的扩展组合,他都提供了一些方法,他将这些词汇-语法结构称为“语言块”(chunks of language),并倡导在二语教学中要以教授这些语言块作为基础。Harwood(2002)^②对词块教学法的教学原则进行了探讨。他指出,一方面,为了提升学生的交际能力,在教学时可以借助语料库,以此来保证语言的真实性。由于不同地域的语料库不尽相同,教师在选取语料库时应提前考虑学生的学习目标;另一方面,教师在重现或复习词块的过程中尽量使用趣味性强的教学方式,注意鼓励学生,提升学生对于语言学习的信心。Wei(2009)^③发现二语学习者在表达时使用的词块与母语者之间存在差异,因此他提出在进行词块教学时,要遵从词块的真实性原则,即将母语者使用的词块作为教学材料。除此以外,Sample(2014)^④、Racine(2018)^⑤也分别对教学原则、教学步骤等进行了各自的设计,保证词块输入的高效性和情境性,一方面尽量降低学生的记忆负担,另一方面重视创设情境让学生运用词块,以达到最佳的习得效果。从以上研究可以看出,教师在选取输入的词块时要确保其真实性和趣味性,教授词块时要创设情景让学生体会其社会交际性,且要及时进行词块的复现和回顾,保证输入的充足性,这符合了克拉申的可理解性输入假说,即语言的本质为可理解性输入,学生只有在理解输入材料、且输入材料充足的情况下,语言习得才会发生,而且输入材料应该具有趣味性和真实性,可以帮助学习者快速习得语言。因此,词块教学法的有效性得到了可理解性输入理论的支持。

另一方面,词块教学法的科学性也在心理语言学方面得到了支持,相关研究较为关注语言的记忆和输出,以及母语者是如何产出流利、准确的语句的。心理语言学相关研究表明,人脑对特定的语言任务熟悉后,会大大节省反应时间和资源。Ellis(2012)^⑥就结合心理语言学相关理论对词块能否促进语言的准确性和流利性开探讨,发现外语学习者通过记忆公式化的序列,即词块,可以大大降低语言输出时脑内认知加工的压力,加快处理速度,让二语输出的准确性和流利性达到更高水平。组块记忆理论也表明,以组块进行整体记忆可以达到最好的记忆效果,提高语言学习效率,验证了词块教学的有效性。由此可见,词块记忆对于二语习得有积极作用。

^① Lewis, M. Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach[C]. Hove: Language Teaching Publications, 2000.

^② Harwood, N. Taking a lexical approach to teaching: principles and problems[J]. International Journal of Applied Linguistics, 2002(2): 139-155.

^③ Wei, Naixing. On the phraseology of Chinese learner spoken English: Evidence of lexical chunks from COLSEC[J]. Language and Computers, 2009, 5(1): 271-296.

^④ Sample, G. Representational Teaching in the L2 Classroom[J]. International Journal of Education, 2014(03): 192-206.

^⑤ Racine, J. Lexical approach[A]. In J. Lontos (ed.). The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. New Jersey: John Wiley & Sons, 2018: 1-7.

^⑥ Ellis, C., Simpsonvlach R. & Maynard. C. Formulaic language in native and second language speakers: psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL[J]. TESOL Quarterly, 2012(3): 375-396.

从以上研究中可以看出,词块教学法一方面从语言学习本质出发,注重输入材料的真实性、趣味性和充足性,符合可理解性输入理论;另一方面又从记忆规律角度出发,提倡以词块形式学习外语,与组块记忆理论息息相关,为本研究提供了坚实的理论基础。

2.1.1.2 国内关于词块教学法的理论发展

沈敏瑜(1999)^①首次将词块教学法引入到国内,他系统地介绍了词块教学法产生的背景、词块的概念,以及词块教学法秉持的语言观和教学观。这种新的教学方法的引入打破了语法一直以来在语言教学中的重要地位,使人们重新审视语言习得的本质,即对大量词块的积累。他指出词块教学法反映了语言在交际中的真实面貌,有利于学习者提升交际能力;其次,他也分析了词汇教学法应用于中国英语教学的适切性,指出词块教学法可以有效解决中国学生词汇量不足、语用能力弱等问题。

李太志(2004)^②阐释了词块教学法的理论基础和实践优势。首先他基于 Chomsky 的普遍语法假设论证了词块在语言习得过程中尤其是初期的重要性,也指出词块教学法将语言知识的学习与应用相结合,既对语言知识有系统的学习,又对语言的实际应用进行展现,将语法、语义、语境三者融入教学中,通过不同情景中词块的反复运用让学生归纳出语法规则和语用规则,培养了学生的自主学习能力。此外,他还指出了将词块教学法建议将词块整体记忆,是词汇记忆的理想模式,大大降低了学生语言错误的可能性、提高语言输出流利度,通过学习词汇的搭配组合,可以减少学生自主搭配过程中存在的错误,对其语境、语域也会有更深刻的理解,是一种高效的教学路子。

万玉兰(2009)^③依据 Miller 的组块理论,从认知心理学出发阐释了词块教学法的科学性。现代认知心理学指出词汇学习属于一种新信息的摄入和组织的过程,学习者新旧经验联系的过程中,知识进行了重组。而词块以组块化的形式对不同词汇知识进行建构联系,扩充了短时记忆的容量,从而提高学生的词汇记忆效率。

冯涛,沈刚(2016)^④对词块教学法的有效性进行了探究,发现词块输入可以有效抑制石化现象。词块输入不仅使学习者掌握了词汇和语法规则,也在潜移默化地影响学习者使用目标语的语言思维模式,有效抑制了母语负迁移、交际策略不当、文化敏感度低、教师培训转移等引起的石化错误,指出词块教学法应贯穿整个英语教学过程,提升学生语用能力。

王冬梅(2018)^⑤指出,构式语法理论对于词块教学具有指导意义。构式与词块是相似的语法范畴,利用构式语法思想,从话语交际、句法结构、语用、形态、音位、语

^① 沈敏瑜. 词汇法——一种新的教学路子[J]. 外语界, 1999(03):27-31.

^② 李太志. 词块——中学英语教学的切入点[J]. 教育探索, 2004(11):66-67.

^③ 万玉兰. “词块法”记忆策略的运用及效果分析[J]. 江西财经大学学报, 2009(05):94-97.

^④ 冯涛,沈刚. 英语词块教学延缓石化现象的有效性研究[J]. 安徽理工大学学报(社会科学版), 2016, 18(01):67-70.

^⑤ 王冬梅. 基于构式语法理论的语块教学研究[J]. 河北科技师范学院学报(社会科学版), 2018, 17(04):29-31+61.

义六个方面归纳了词块的特征。此外,她还提出了一些切实的教学建议:应考虑词块的整体意义和构成成分意义之间的关系,重点关注整体意义和成分意义不同的词块;注重讲解词块的历时变化或变异,引导学生对于这些变化及其他特征进行归纳,帮助学生系统地掌握词块知识。

纵观上述研究,国内对于词块教学法的理论发展经历了最开始注重对教学法本身的语言观、教学观进行阐释和评析,之后逐渐通过各种理论验证教学法的科学性,再转向利用各种理论对教学法的实施提出建议。由此可以看出,我国对词块教学法的理论研究从引介、评述,到分析、完善,经历了一个逐渐深入的过程。

2.1.2 词块教学法的实践研究

2.1.2.1 国外有关词块教学法的实践研究

虽然词块教学法直到1993年才被提出,但自词块的概念提出以来,语言学家便认识到了词块在二语习得过程中的价值。Dechert(1983)^①对幼儿语言习得情况进行了研究,发现在语言学习初期,幼童通过周围的环境进行语言学习时,其语言表达并不是完整的语句,而是固定搭配的词组或短语,当这些固定搭配或短语积累到一定量的时候,婴幼儿才会产出完整的语句。这表明词块构成了创造性使用语言的基础,在二语习得的初始阶段发挥着关键性的作用。

基于词块和语言习得的关联性,一些学者对通过词块进行语言教学展开了探讨。Pawley和Syder(1983)^②认为词块是“词汇化句干”。他们通过研究发现,快速习得语言的最佳途径并不是重视语法结构的学习,而且只停留在语法规则层面的学习会导致语言产出缺乏情境性,无法完成交际;将词汇化句干为基础进行语言学习才是快速习得第二语言的方法。Nattinger和Decarrico(1992)^③研究了成人与儿童母语习得过程的异同,他们将成人学习外语的初级阶段与儿童学习母语的初级阶段(能表达一些短语但不能成句)进行对比,发现双方习得语言过程类似,由于成人的逻辑思维能力更成熟,成人甚至更快地掌握目标语言,他们的研究发现了词块记忆对二语习得的作用不受年龄限制,因此,对于任何外语学习者来说,在语言学习初期,从词块开始是比较有效的学习方式。Myles等人(1999)^④通过调查研究发现了词块在语言学习中的发挥的功能。该研究观察了大量语言学习者的词块使用情况,发现多数语言学习者在语言交际时直接取用存储在大脑中的预制性词块,大大提高了语言流利性,他们还能熟练运用已经习得的词

^① Dechert H. How A Story Is Done in a Second Language?[A]. In Ferch and Kasper(eds). Strategies In Interlanguages Communication. London: Longman, 1983.

^② Pawley, A. & F. Syder. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency[A]. In J. C. Richards & R. W. Schmidt. Language and Communication. London: Longman, 1983: 191—226.

^③ Nattinger, J. & J. S. DeCarrico. Lexical Phrase and Language Teaching[M]. London: Oxford University Press, 1992.

^④ Myles, Fiona, Mitchell, et al. Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction[J]. Studies in Second Language Acquisition, 1999(21): 49-80.

块并以此为基础创造新的词块,这一发现表明,词块虽然具有预制性,但同时也具有变化性,熟练掌握词块不仅是提升语言熟练度的关键手段,更是提升语言运用能力的重要途径,应用于语言教学具有极高的价值。

后来随着 Lewis 提出词块教学法,研究者更加关注词块教学法的实际应用。有的学者关注提升词块教学法的教学效果。Lindstromberg 和 Boers (2008)^①从语音角度出发对词块进行研究,他们以具有头韵的词块为实验材料,并在教学过程中引导学习者注意这些头韵规律,发现关注词块中的韵律特征可以提高记忆持久性。Yasuda (2010)^②的研究围绕认知语义学角度展开,探究通过语义的形象性效应进行的心理意象加工对理解或记忆习语等词块的促进作用。此外,也有学者更加关注词块教学法在语言教学中的实践,还有一些学者关注词块教学对学习者的语言能力的影 响。Azizullah (2015)^③试图探究词块对阅读能力的影响,他选取了 50 名中学生作为被试,在实验过程中被试学生每天都通过他自己设计的词块教学法软件 LexisBoard 参与词块训练,结果表明学生经过词块训练阅读能力得到了提高。Mohammadi 和 Enayati (2018)^④开展了基于词块的口语教学以探求词块对于口语能力的影响。实验表明,比起采取语法翻译法进行口语教学的班级,采取词块口语教学班级的学生口语表达更加流利、准确,语言选择更加得体,对话过程中的焦虑感降低。

整体而言,国外学者一致认同词块在语言学习过程中的重要作用,国外的研究者首先通过观察语言习得过程发现了词块在语言学习中的重要性,其次将词块引入教学领域,针对如何提升词块记忆效果、如何提高学习者语言能力等展开了探讨,逐渐从理论探讨过渡到实践,证实了词块教学法在外语教学中的重要作用。

2.1.2.2 国内有关词块教学法的实践研究

自词块教学法引入国内以来,研究主要围绕其在英语教学中的实践展开,大致分为两类:探究该教学法对学生语言能力的影 响以及不同词块教学模式的构建与应用。

探讨对于学生语言能力影 响的研究主要从词汇、阅读、口语三个维度展开。

在词汇教学方面,词块以其记忆的便利性和整体的展现形式提升习得效果。刁琳琳 (2004)^⑤对英语专业学生词块能力进行了调查,发现英专学生的词块能力越好,其语言综合能力越强,具体的语言技能水平也越高,并认为在词汇教学中,应把提高词块能

^① Lindstromberg, S. & Boers, F. The Mnemonic Effect of Noticing Alliteration in Lexical Chunks[J]. Applied Linguistics, 2008, 29(2): 200-222.

^② Yasuda, S. Learning Phrasal Verbs Through Conceptual Metaphors: A Case of Japanese EFL Learners[J]. TESOL Quarterly, 2010(2): 250-273.

^③ Azizullah, M. et al. Computerized Lexis-based Instruction in EFL Classroom: Using Multi-purpose Lexis BOARD to Teach L2 Vocabulary[J]. Recall, 2015(1): 22-43.

^④ Mohammadi, M. & Enayati. The Effects of Lexical Chunks Teaching on EFL Intermediate Learners' Speaking Fluency[J]. International Journal of Instruction, 2018(3): 179-192.

^⑤ 刁琳琳. 英语本科生词块能力调查[J]. 解放军外国语学院学报, 2004(04):35-38.

力作为重要目标。罗明燕(2009)^①指出在大学英语词汇教学中要加强词块学习,并根据不同课型提出了不同的词块教学策略,保证词块输入的充足性和適切性,有效提升了学生的综合语言能力。张智丰(2014)^②依据词块和信息加工理论构建了三阶段(输入、吸收、输出)、四环节(注意、理解、吸收、运用)的高中英语词汇教学模式,通过具体实例展示了该模式的具体操作并提出了实施建议,为高中一线教师的教学实践提供了借鉴。汪美琼(2021)^③将词块教学法应用于继续教育领域商务英语词汇的教学,结合商务英语词汇特点和继续教育学习者英语基础薄弱等实际情况,对词块导入、呈现等提供了教学建议,并列出一一些有针对性的词块练习方法,降低了商务英语的学习难度。

在阅读教学方面,文本为词块的输入提供了语言材料,可以有效提高学生的阅读能力。王春湘(2007)^④首先提出了将词块融入阅读教学的具体方法,如课前预习引导学生注意词块、阅读中注重以词块为单位对关键词难点进行讲解、读后让学生利用词块对文章进行复述或利用词块写与课文主题相关的文章等,既有词块的输入教学,又有输出的检测评价,帮助学生在阅读中认知和运用词块。黄国君(2010)^⑤将词块教学法应用于大学英语阅读教学,提出了具体的对策和建议,指出词块应该作为阅读教学的主线,在阅读教学过程中注重词块分类,从简单的词汇、句法词块教学逐渐过渡到难度更高的句子组块、语篇组块,加深学生对语篇的理解。整个教学过程循序渐进,从最初的词块的辨认、积累再到学习和应用,发展学生在阅读中提炼、巩固以及扩展词块的能力,从而提升整体阅读能力。石益锐(2016)^⑥以三本院校学生为研究对象,探究词块教学法对其阅读能力的影响,结果表明,在阅读教学中进行词块训练后,学生能在阅读中利用词块更好地理解细节信息和篇章结构,更科学地使用阅读策略,掌握了一些阅读技巧,也提升了对于英语学习的信心和兴趣。王艳(2020)^⑦论述了词块融入大学英语阅读教学的必要性,提出了具体的操作步骤,并建议教师组织多样化活动,在情境中提升学生的预感和词块意识,鼓励学生通过背诵篇章、广泛阅读积累各类词块,并进行一些课文改写等产出训练巩固词块的记忆,从而提升阅读速度和准确性。

在口语能力方面,学者发现词块与语言产出也具有高度的关联性。丁言仁和戚焱(2005)^⑧通过实证研究发现,词块能力与口语水平密切相关,学生口语水平越高,使用的词块就越多。该研究还发现,预听有助于提升学生的词块习得效果。蒋宇红(2008)

^① 罗明燕.词块理论与大学英语词汇教学研究[J].中国大学教学,2009(06):86-88.

^② 张智丰.基于词块和信息加工理论的高中英语词汇教学[J].山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育),2014,16(04):22-27.

^③ 汪美琼.词块理论在继续教育商务英语词汇教学中的应用[J].中国民航飞行学院学报,2021,32(03):67-71.

^④ 王春湘.词汇法在大学英语教学中的引入[J].河北理工大学学报(社会科学版),2007(04):127-129.

^⑤ 黄国君.论词块法在大学英语阅读教学中的应用[J].湖北经济学院学报(人文社会科学版),2010,7(12):177-179.

^⑥ 石益锐.语块教学对英语写作能力影响的研究[J].湖南城市学院学报(自然科学版),2016,25(03):195-196.

^⑦ 王艳.语块理论在大学英语阅读教学中的应用[J].江西电力职业技术学院学报,2020,33(05):53-54.

^⑧ 丁言仁,戚焱.词块运用与英语口语和写作水平的相关性研究[J].解放军外国语学院学报,2005(03):49-53.

①通过实证研究发现,词块教学法可以使学生的口语表现和交际能力获得不同程度的提高,而普通的交际法教学只对提高表达的流利度、社会语言能力和策略能力方面有优势,证实了词块教学法符合人们的语言运用规律和认知记忆规律,可以改善交际法造成的语言教学中准确度和流利度之间的失衡,对改善大学生英语交际能力偏弱这一教学现象具有指导意义。张凌岩、陈莹(2011)^②开展了词块训练对大学生口语表达能力的实验研究,对实验班进行为期一学年的词块训练并进行了后测和延时后测,发现词块训练可以提升口语的流畅性,让语言表达丰富多样、更贴合母语者的表达习惯,并对学习者有长期的积极作用。此外,他们还发现分布式训练的效果由于集中式训练的效果,并推测这可能与语言中词块的庞杂性有关。何苗(2017)^③利用语料库收集真实语言中的词块并应用于口语教学中,为利用词块的口语教学提供了新的思路。戚焱、吴钰迪(2020)^④发现,在基于词块的口语教学中,准备时间对学生口语词块产出的流利性和多样性有正向作用而对准确性无明显影响,而任务条理性对词块产出的各个方面均无显著影响,为口语教学中任务的设置及时间安排提供了一些启示。

此外,也有一些学者尝试对词块教学法的不同模式进行了探索。居丽萍(2014)^⑤提出了英语教学中课内词块教学法与课外学生自主学习相结合教学模式:教师在课堂上进行词块输入,学生在课下进行归类、输出练习。她通过为期十六周的教学实验,发现英语词块教学法确实能够持续改善所教学生的课外自主学习成效,教师课内教学与学生课外自主拓展相结合有效提高了学生的学习成绩。陈东岚(2015)^⑥基于语言意识理论,对以语言意识为驱动的词块教学模式进行了探究。该教学模式在进行词块教学的基础上更关注培养学生的语言意识,注重强化不同语体下学习者对词块的敏感性,鼓励学习者对本族语使用者词块使用习惯进行批判性思考,提高词块的内化生成能力,进而提高学生语言输出水平。苏会娜(2019)^⑦将多模态与词块教学法相结合,提出了多模态词块教学法,在词块教学中尽可能运用声音、图像等多模态手段,通过观看微课、录制音频等手段全方位调动学生感官,以提高学生对词块的认知及运用能力。

上述研究表明,词块教学法在实际应用中不受学段、语言能力维度的限制,对语言学习的各个阶段、各个方面都有促进作用,证实了其在语言教学中的有效性;且词块教学法具有较强的包容性和适应性,能较好地与其他理论融合构建出新的教学模式,且这

① 蒋宇红.词块教学促进英语学习者口语交际的实证研究[J]. 国际关系学院学报, 2008(03):86-90.

② 张凌岩,陈莹. 词块训练对大学生英语口语表达能力影响的实验研究[J]. 山东外语教学, 2011, 32(02):62-67.

③ 何苗.基于口语语料库将词块应用于英语口语教学[J]. 安徽电子信息职业技术学院学报, 2017, 16(06):43-45.

④ 戚焱,吴钰迪. 准备时间及任务条理性对中国英语学习者口语词块产出的影响[J]. 解放军外国语学院学报, 2020, 43(04):1-9+160.

⑤ 居丽萍. 英语教学中课内词块教学法与课外学生自主学习相结合教学模式研究[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2014, 27(04):102-104.

⑥ 陈东岚. 语言意识驱动下的语块教学法在大学英语写作教学中的运用[J]. 外语学刊, 2015(02):112-115.

⑦ 苏会娜. 多模态语块教学模式对英语写作能力影响的实验研究[J]. 考试与评价(大学英语教研版), 2019(04):81-84.

些新的教学模式的有效性均在上述研究中得到了证实,为语言教学方法的发展提供多种可能性,在语言教育领域具有较高的应用价值。

词块教学法改变了以语法为中心的传统教学法,既重结构也重交际,不但重视各类词块的输入与输出,还重视培养学生在交际中得体应用词块的能力。它把语法规则与语言具体运用的教学结合起来,避免了语言教学中的两个极端,即结构法关注语法、忽视语言的实际应用和交际法强调语言交际、忽视语法规则的传授,是外语教学的新路径。

2.2 国内外英语写作教学方法研究述评

写作能力作为一项输出性技能,是衡量英语学习者语言运用能力的重要指标。自上世纪六十年代起,国外学者对写作教学方法就展开了研究;有关写作教学方法的研究在我国起步较晚,以借鉴国外教学法为主,但近几十年来有关外语写作教学方法的研究也取得了丰富的研究成果,不断推动我国外语写作教学深入发展。

2.2.1 国外英语写作教学方法研究现状述评

国外写作教学理论经历了半个多世纪的发展。20世纪60年代,以行为主义为基础的“结果教学法”盛行;70年代“过程教学法”认识到了学生的主体地位,注重写作过程、发展学生思维能力,引起了学者的广泛关注;80年代中期出现了“体裁教学法”,强调培养学生不同体裁语篇的书写能力,认识到了语篇的社会性;随后,80年代后期的“内容教学法”更加注重学生的自主性和创造性,主张学生在教师的帮助下自己通过各种渠道获取信息完成写作,丰富写作内容、提升学生探索能力;90年代至今,更注重语言意义、通过任务训练学生写作的任务型教学法逐渐得到语言研究者和教学实践者的认可。

结果教学法以其注重写作的结果而得名,受到行为主义的影响,认为教学过程是教师给出刺激、学生作出反应,进而完成对写作知识和相关技巧的习得,教学重点在于让学生正确使用词汇、句法、衔接手段,强调语言的准确性及整个文章的结构和质量。在教学中,教师首先向学生提供范文,分析、讲解范文中的词汇、语法、固定句型等内容,随后学生围绕范文展开仿写,最后教师批改,圈出错误的部分,学生进行改写修正。由此可以看出,在整个写作教学的过程中,教师始终占主导地位,教师始终占有对学生写作的绝对控制权,过多地重视语言形式的准确性而不是文章的内容和观点,学生机械地完成语言的输入和产出,在写作中比较被动,缺乏自我发挥的空间和主动建构知识的机会。但也有学者指出该教学法的优势,如可以帮助学生掌握清晰的结构,在提升水平较差的学生的写作能力时效果明显。因此,结果教学法虽然忽视了对学生思维能力的培养,

过多地关注形式,但在认识到了写作教学中范文的重要作用,且在实际教学中省时省力,可以有效提升学生写作水平。

随后,Wallace Douglas (1967)^①提出了以交际理论为基础的过程写作法,认为写作是一个创造性的发现过程,写作教学的内容应该是构成写作过程的操作方法,过程只是取得成果的手段,学生在对不断的思考和修改中最终得出终稿,和结果教学法的静态特征相比,过程教学法是一个动态、发展的过程。课堂中师生互动、生生互动较多,学生在教师的指导下主动思考完成习作,体会写作的乐趣,作文有较强的生成性。由此可以看出,过程写作法让学生学会写作的同时,能有效开发学生的创造性思维,促进思维能力的提升和学习能力的发展,而且给予了学生充分交流的机会,促进了学生书面交际能力的提高,但可能无法很好地顾及到语言基础知识的教学,语言知识的输入不够,且在大班教学中效果无法得到保证。

20世纪80年代中期,体裁教学法逐渐开始流行。体裁教学法以体裁和体裁分析理论为基础,一方面关注语言知识和结构的传授,另一方面注重语篇结构的特点和功能的教授,认为语篇在建构语言意义的同时,也在建构社会意义(Kay&Dudley, 1998)^②。在教学中,教师要向学生传授不同体裁语篇的相关知识、写作特点,学生不仅会撰写各种体裁的语篇,更能体会不同语篇背后传达的不同意义,了解不同体裁语篇的交际特征和适用情境。和以往的教学法相比,体裁教学法更具有交际实用性。同时,体裁教学法也有鲜明的过程性特征,教师先通过范文等提供教学支架,然后让学生利用所学知识进行交际性写作,在该过程中学生需要基于教师和同伴的评价对内容进行反复的思考和编辑,最终独立完成写作任务。体裁教学法在提高二语写作应用能力、帮助学生认识到交际目的、增加写作信心方面都有显著作用。但体裁教学法过度重视语篇,可能影响学生在写作中的创造性,学生在写作中较为被动,体裁的限制可能导致教学活动枯燥、呆板,也忽略了写作技巧的传授。

随后,提倡“语言和内容相结合”的内容教学法(Mohan, 1986)^③逐渐兴起。该教学法主张语言知识是学习语言内容的媒介,教师依托某个主题或某个学科的内容,完成对语言知识的教授。教师通常选取固定的、学生感兴趣的教授内容,学生在学习这些内容的过程中完成了对语言知识的学习,之后学生在教师的帮助下进行充分的准备工作,最终完成初稿、终稿的撰写。内容教学法促进学生通过各种方法搜集信息,了解多样化的表达方式,拓宽写作思路,丰富写作内容,有利于学生写作能力的提高和思维素质的发展。但该教学法要求教师有较为广博的知识,学生语言基础较好,且需要学生在准备工作充分的情况才能取得较好的效果。

^① Wallace, D. On teaching the process of writing[C]. In A. Frazier (Ed.), *New directions in elementary English*. Illinois: National Council of Teachers of English, 1967: 183-195.

^② Kay, H. & Dudley, T. Genre: What teachers think[J]. *ELT Journal*, 1998, 52(4):308-314.

^③ Mohan, B. *Language and Content*[M]. Reading, MA: Addison- Wesley, 1986.

20世纪90年代,任务型教学法受到了语言学家的重视。该教学法通过任务展开课堂教学,学生在完成各种既定任务的过程中进行学习。任务型教学法兼顾了写作的过程和结果,在结果写作法和过程写作法之间达到了很好的平衡(Nunan, 1989)^①。在任务前的准备阶段,重点关注写作的内容,在完成写作任务的各个阶段,学生在小组合作中丰富自己的文章内容,同时注意到语言的准确性和写作的形式;在写作任务完成后的阶段,教师指出语言知识点并让学生进行反复练习,讲授一些语法和语篇知识,重点放在写作的形式上。学生在任务前、任务中、任务后三个阶段中,关注点逐渐从内容过渡到形式,思维能力和写作水平都得到了发展。实践证明,任务型教学法不仅可以提高写作能力,也对阅读能力、自主学习意识、写作意愿等有积极的影响。但需要指出的是,任务型教学法需要教师设计多样化的任务,学生学习的主要目的不在于新的语言知识的输入,而是提高输出语言的精确度、复杂度、流利度,因而更适合基本功较扎实的学生,课堂教学中需要师生、生生的积极互动,在大班授课中实施存在一定的困难,可能会给基础较弱的学生造成焦虑心理,且该教学模式无法保证写作训练的系统性。

综上所述可以看出,国外的写作教学经过了半个多世纪的发展日益成熟,但每种教学法都存在相应的优势和缺点:结果教学法可以提升语言使用的准确性,但给学生留有的自由发挥的空间有限,写作能力无法从根本上得到提高;过程教学法认识到了学生的主体地位,培养学生的创造性思维,注重语言交际性,但在语言基础知识传授方面仍有不足,对学生的语言基础要求较高;体裁教学法重视语篇的社会性意义和交际功能,但可能会导致课堂以语篇为中心,限制学生写作的创造性,忽视了对写作技巧的培养和基础语言的操练;内容教学法鼓励学生在搜集资料、不断探索分析的过程中提高自主性和创造性,学生在提升写作能力的同时,思维也得到了很好地发展,但该教学法对教师和学生要求较高,在基础教育阶段可能缺乏普适性;任务型教学法以交际性写作为教学目标,强调语言的应用性,也考虑到了范文、语言知识的重要性,有助于提高学生的综合素质,但由于写作教学以各种任务呈现,写作训练的系统性会受到影响;小组合作的形式会减少个人独立思考的时间,造成部分学生懈怠、过度依赖他人。在此背景下,词块教学法作为一种重交际又重形式,重意义又重结构的教学方法,可以很好地把上述教学法的优点最大化,不仅能有效促进写作的准确性、流利性,通过词块的学习,学生的自我效能感、学习兴趣以及自主学习能力也能得到相应的提高。在教学过程中,教师从词汇、句式开始进行词块输入,之后逐渐过渡到段落、语篇,随后进行输出、应用、巩固,具有系统性;且可以根据学生的不同水平和教学要求对词块的难度进行调整,比较适合基础教育阶段的大班制教学,是一种较为有效的写作教学方法。

^① Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

2.2.2 国内英语写作教学方法研究现状述评

国内关于英语写作教学方法的研究起步较晚,但发展较快,在借鉴国外写作教学的基础上不断尝试,逐渐形成鲜明的本土特色,大致可分为三个阶段:发展初期以借鉴国外写作教学法为主,注重不同写作教学法的整合;第二阶段各学者以西方外语教学理论为基础,尝试提出各种写作教学法;第三阶段我国学者结合西方相关理论和我国英语教学现状,创造性地构建了理论体系,对写作教学法进行了创新。

发展初期,学者注重对国外发展较为成熟的写作教学法进行整合,有的学者结合过程写作法和结果写作法的优点,提出了“‘过程——成品’写作教学法”(贺阿丽,2007)^①和“综合写作法”(孙丽,2010)^②等,该教学法吸收了过程写作法中对范文和语言知识的重视,又结合了过程写作中小组讨论提高学生创造性、写作内容丰富性的特点,将思辨能力与写作能力相融合,促进学生的全面发展。但该教学法需要在过程写作和结果写作中寻求平衡,恰当地整合是该教学法取得良好效果的关键,这对教师提出了较高的要求。有的学者将过程写作法和体裁教学法融会贯通,提出“过程-体裁法”(任荣,2005)^③,该教学法克服了过程教学法语言输入不足、不注意区分文章题材类别以及体裁教学法忽视写作技巧、学生较为被动的缺陷,既发挥教师和范文的指导作用,又可以激发学生的自主创造性,提高学生的写作交际意识。但该方法也存在一些不足,如范文选择有一定难度,写作步骤要花费大量时间,与我国教学实际相冲突,学生难以掌握系统的写作理论知识等。

之后,许多学者结合外语教学或习得理论进一步丰富了写作教学法的发展。邓志勇(2002)^④依据写作互动性的特点提出文章修改互动法,该方法要求作者在行文时注重读者的感受,通过文章达到与读者进行交流的目的,让写作真正成为一种社会交际活动。这种方法以读者为出发点,充分考虑到了读者的社会心理状况,可以有效提高学生的写作交际能力,但该方法过多地关注了语篇的互动性,评价标准很大一部分取决于读者的看法,淡化了订正语言错误的重要性,且评价标准会受到不同读者群体的水平而变化。王初明(2005)^⑤以可理解性输出假设为基础提出了以量促变、以写促学的“写长法”。教师结合学生的知识经验设计写作任务,激发学生的写作意愿,逐步增加作文长度,鼓励学生在写作的过程中表达自己真实的情感态度,让学生热爱写作,从而提高写作自信,将外语知识加速发展成为外语运用能力。该方法可以提升学生的语言学习成就感,帮助学生克服焦虑,促进综合语言技能的发展、提高语言运用能力。但写长法也存在一定的

^① 贺阿丽. 在大学英语教学中运用“过程—成品”写作教学法初探[J]. 教育与职业, 2007(27):146-147.

^② 孙丽. 整体平衡理念在英语写作教学中的应用——综合写作教学法概述[J]. 首都经济贸易大学学报, 2010, 12(06):120-121.

^③ 任荣. 大学英语写作实行“过程体裁法”的可行性研究[J]. 绍兴文理学院学报(哲学社会科学), 2005(06):88-91.

^④ 邓志勇. 英语写作教学法探讨——文章修改互动方法的实验研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2002(05):54-58.

^⑤ 王初明. 外语写长法[J]. 中国外语, 2005(01):45-49.

局限,如过多地强调输出,缺乏语言输入、缺乏篇章层面的训练等。汪东萍(2009)^①基于体验性学习理论提出了体验式写作教学法。教师创设生动有趣的教学情境,让学生融入情境,引导学生体悟特定的情绪,之后通过互动开阔思路、获得语言支持,进而形成初稿,最后通过小组合作、同伴互评最终完成写作。该教学方法将生活体验和写作结合,使学生有感而发,激起学生的写作热情,其说写结合的模式也让学生的综合能力得到了提高。但该教学法需要教师营造合适的教学情境,给予学生足够时间唤起情感,不仅对教师要求较高,也比较耗时。麻秀丽(2013)^②基于科德的错误分析理论提出了“错误提示”英语写作教学法,认为“错前提示”比“错后指导”更有效,主张写作前教师应对学生可能出现的错误进行提示,可以提高写作中的交际效果。但该教学法重点关注于写作语篇中错误的预防和处理,以确保语言的准确性和交际功能的正常发挥,其应用还需要依赖于其他更具系统性的写作教学法。

随后,我国学者开始创造性地提出本土化的教学方法,我国写作发展走向了新的阶段,其中最具代表性的为文秋芳的“产出导向法”。产出导向法(文秋芳,2015)^③继承了中国传统教育思想,参考了西方外语教学理论,以产出性活动为导向,旨在充分发展学生的各项语言技能,解决我国外语教学中“学用分离”的现象。该教学法挑战了“以学生为中心”的理念,认为教学应该由教师主导、师生共建,教师应发挥专业引领作用,得到最优化的教学效果,有效改善了我国英语写作教学中重输入、费时低效的弊端。产出导向将产出任务作为教学起点,一方面可以让学生认识到各种交际任务的交际价值,提高学生的综合语言运用能力,一方面可以让学生认识到自己在交际过程中语言能力存在的不足,有效激发学生学习新知识的积极性和产出意愿。该方法既具有本土特色又兼顾国际视野,是我国外语教学改革中一次成功的尝试。但该教学法以产出为起点,要求学习者具有一定的语言基础;部分教师在驱动环节设置的教学情境真实性不足,产出场景的产出驱动力较低,无法达到预设的教学效果。

由此可见,有的学者借鉴国外的相关教学法提出相关见解,有的学者受到相关理论的启发提出自己的观点,也有的学者结合我国英语教学现状提出本土化的教学方法,不断指导和推动我国英语写作教学深入发展。目前我国学者提出的各类写作教学法各有特点,主要从课堂互动、写作过程或产出角度出发展开教学,这些教学方法虽然可以有效提高学生的语言运用能力,但在教学实践中都有较高的要求:重视互动的教学法要求教师创设良好的互动环境,设计课堂活动需要花费大量时间(徐昉,2011)^④;强调过程的写作教学要求有充分的写作时间,在教学的实际应用中存在困难(卜囡囡,2010)^⑤,

^① 汪东萍. 一种创新写作方法——体验性英语写作的实验研究[J]. 外语界, 2009(03):37-44.

^② 麻秀丽. “错误提示”英语写作教学法研究[J]. 中国教育学刊, 2013(S2):57-58.

^③ 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015,47(04):547-558+640.

^④ 徐昉. 英语写作教学法的多视角理论回顾与思考[J]. 外语界, 2011(02):57-64.

^⑤ 卜囡囡. 大学英语写作教学法的对比研究[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2010, 37(S2):168-170.

以产出为起点展开教学要求学生有较高的二语水平（文秋芳，2015）^①相比之下，词块教学法对教学条件要求较低，应用范围广，且同样能达到良好的教学效果，提高语言准确性和交际能力。首先，在教学过程中教师对学生进行词块输入，学生巩固记忆后再进行输出，可以快速高效地提升语言的精准性；其次，词块是从真实的语言材料中分裂出来的固定结构，有特定的使用情境，学生通过习得词块可以正确地运用相关结构，提高写作交际能力；最后，词块教学法不受学生水平限制，任何阶段、任何水平的学生在学习英语时都离不开词块，在教学时教师根据学情、教学目标等对词块的类型、复杂度做出调整即可，在教学应用时具有普适性。因此，将词块教学法应用于写作教学中具有很高的价值。

2.3 国内外词块教学法应用于写作教学研究现状述评

2.3.1 国外词块教学法应用于写作教学的相关研究

国外学者较早就认识到了词块在写作中的重要性，初期重视理论阐释，随后转向应用研究。Kaplan^①最早于1996年对中国的英语二外学习者和英语为母语的学习者进行了比较，发现两者在写作中思维差异较大，而使得中国英语学习者的英语写作更地道、符合英语思维习惯的一个重要手段就是使用词块，自此，学者针对词块和写作展开了多样化的研究。Schmitt（2004）^②的研究表明，在语言输出中，以组块为单位进行提取会让内容更加迅速、准确，由此可见，在写作中使用词块会提升语言的流利度和准确性。

随后，国外学者逐渐转向词块在写作中的应用研究。Faghih 和 Sharafi（2006）^③对英语作为第二语言学习者进行了调查，发现这些学习者在语言输出中出现的错误都源于对词汇搭配的不熟练，这些词汇的搭配知识和学习者的语言能力之间存在很强的相关性，而这些词汇搭配正是词块。由此可见，词块输入直接影响到了学习者词汇搭配的知识广度，对词块进行学习可以帮助学习者了解各种词汇搭配结构，减轻语言输出的压力和准确性，对英语写作产生积极影响。但该研究中对语言能力的积极影响表述较为宏观，缺少具体的维度；虽然指出了词块输入的重要性，但没有提出具体的教学方法。

Nosrat Ranjbar 等（2012）^④也认识到了词块的重要性，发现应用词块教学法可以让伊朗学习者的段落写作更加流利，提出教材设计者和教师教学中应对词块给予重视。该

^① Kaplan, R. Culture thought patterns in inter-cultural education[J]. *Language Learning*, 1966(16): 1-20.

^② Schmitt, N. & Z. Dörnyei (eds.). *Formulaic Sequences — Acquisition, Processing and Use*[M]. Amsterdam: John Benjamins, 2004: 55-86.

^③ Faghih, E. & Sharafi, M. The Impact of Collocation on Iranian EFL learners Interlanguage[J]. *Science and Research Quarterly*, 2006(16): 58-69.

^④ Ranjbar, N., Pazhakh, A. & Gorjian, B. The Effect of Lexical Bundles on Iranian EFL Learners Linguistic Production Fluency[J]. *International Education Studies*, 2012(4): 243-251.

实验发现词块对于提升写作流利度的积极作用，可以降低学习者在语言输出时的压力，但该研究更关注于段落写作，并未涉及完整的篇章写作，没有考察学习者的谋篇布局能力；且被试中70%是女性，实验组和控制组分配过程中没有对女性被试平均分配，无法排除性别差异对实验结果的影响。

Mahmood Kazemi 等人（2014）^①选取20名英语专业研究生开展了实验，通过前后测发现通过词块教学，可以有效提升高水平英语学习者的写作成绩，使段落更具条理性和逻辑性，且问卷调查显示学生认为该方法可以帮助他们拓展思维、提升写作兴趣，同时获得更多写作技巧。但该研究中写作成绩仅由两位大学教师评价得出，在一定程度上缺少客观性；问卷调查显示被试认为词块可以提升自己的写作质量，但问卷中没有对“写作质量”进行分类或定义，结果具有一定的主观性，还有研究持续时间较短，仅有一个月等问题都造成了该研究的局限性。

Hassan Basil（2016）^②将词块教学法应用于英专大三本科生的写作教学中，发现对学生经过词块训练后语言的适切性、流利性有明显改善，语法错误明显减少，写作成绩显著提高。该实验中研究者对写作成绩评价标准进行了精细的划分、实验组对照组人数及性别比例基本保持一致，弥补了前人研究的不足，使得实验结果更具说服力。

Zhang Wei（2016）^③也验证了词块教学法对于提升大学生英语写作水平的积极作用。他发现在词块学习的过程中，学习者对语言结构和形式进行了内化，并在之后的语言输出中将隐性学习到的语言知识外显出来，极大地降低了母语的干扰，学习者语法错误、用词不当、表达模糊等方面的问题有所改善。除此以外，他还指出通过应用词块教学法，学习者对词块的敏感度提高，养成了积累词块的习惯，促进了语言意识的发展，自主性学习能力也有所提升。

Mohamed Debabi 和 Noureddine Guerroudj（2018）^④以大一的英语学习者作为研究对象，发现和常规教学法相比，词块理论指导下的写作教学不仅提高了学习者在篇章中使用各类搭配的频率，丰富了语言表达，还有效提升了篇章的交际有效性。通过词块教学，学生养成了以词块作为基本单位构建语言的习惯，用于更加真实、准确，文章的交互信息值更高，达到了较好的交流效果。由此可见，应用词块教学法可以提升语言运用和交际能力，促进有效的人际沟通。

^① Kazemi, M., Katiraei, S. & Rasekh, A. The Impact of Teaching Lexical Bundles on Improving Iranian EFL Students' Writing Skill[J]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014(3): 864-869.

^② Hassan, B. The Effect of Lexical Chunks on Kurdish EFL Learners' Writing Skill[J]. *Education*, 2016(4): 101-106.

^③ Zhang W. The Application Exploration of Lexical Chunks Teaching Method in College English Writing Driven by Language Consciousness[C]//2nd International Conference on Social Science and Higher Education. Atlantis Press, 2016: 116-119.

^④ Debabi, M. & Guerroudj, N. The Lexical Approach in Action: Evidence of Collocational Accuracy and the Idiom Principle in the Writing of EFL Intermediate Students[J]. *Electronic Journal*, 2018(3): 176-187.

Cho, Hyeyoung (2020)^①的研究发现,词块对于提高二语写作中语言的处理速度和准确性具有重要作用。该研究将被试分为两组并分别布置相同的写作任务,一组设置写作时长限制,另一组不做限制,观察给予不同写作时长的文章中词块的使用变化。结果表明,与定时写作相比,非定时写作包含的词组范围更广,频率更高,这表明时间压力可能会给二语写作者带来处理词组的认知负荷。但进行词块教学后,两组的差异显著缩小,这表明进行词块教学可以有效缓解时间限制给写作者带来的处理词汇搭配的认知压力,降低了学习者的写作压力,提高写作流畅度,对于英语写作教学重要意义。

Fatemeh Ebrahimi 等人(2021)^②以40名伊朗大学中级英语水平的学习者为研究对象,发现词块教学在写作中可以帮助学生正确使用多样化的结构,提高表达的丰富性,并指出如果学习者积累的词块较少,则会影响写作的流利度,为大学英语写作教学提供了指导和借鉴。但该研究的所有被试为女性,且年龄跨度较大,客观影响因素稍多,从一定程度上影响了研究结果的精准性。

Rashidah Albaqami (2022)^③在英专大学生的邮件写作教学中运用词块教学法,探究其对写作能力和情感态度的影响。控制组依托教材学习撰写邮件,而实验组有意识地接触并标注词块,并要求被试在邮件写作中尽可能运用所学的词块进行巩固。结果表明,大量词块的输入和练习提高了邮件中语言的语境適切性、意义准确性以及篇章连贯性,与实验前相比和母语者撰写的邮件差距缩小,降低了被试的写作焦虑。但该研究在初期告诉了所有被试要进行实验,实验结果表明控制组经过两个月的学习后邮件写作水平没有任何进步,说明该研究可能受到了霍桑效应的影响,这在一定程度上影响了结果的准确性。

由此可见,国外研究者积极将词块应用于写作教学中,并认识到其在促进写作语言水平、写作交际能力及语言意识方面的作用,但现有研究在被试选择、实验设计等方面依然存在一定的缺陷,且研究基本上围绕大学中英语语言水平中上的学习者展开,针对基础教育阶段展开的研究偏少,国外的教育体制、环境等也与我国存在差异,因此,本研究通过科学调整被试性别比例和年龄构成、选择成熟、科学的作文评价维度对高中英语学习者展开词块教学实验,试图检验词块教学法在我国高中阶段写作教学中的有效性。

^① Cho, Hyeyoung. Instructional Effects of Lexical Bundles in Timed and Untimed L2 Writing[J]. *Studies in Foreign Language Education*, 2020(2): 187-219.

^② Ebrahimi, F., Namaziandost, E., Ziafar, M., et al. The Effect of Teaching Formulaic Expressions Through Contrastive Lexical Approach on Iranian Pre-intermediate EFL Learners' Writing Skill[J]. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2021(3): 1087-1105.

^③ Rashidah, A. The Role of Lexical Chunks in Promoting English Writing Competence among Foreign Language Learners in Saudi Arabia[J]. *Arab World English Journal*, 2022(2): 91-108.

2.3.2 国内词块教学法应用于写作教学的相关研究

和国外研究相比,我国针对词块应用于写作教学的相关研究出现稍晚,但发展较为成熟,以应用研究居多,涵盖了基础和高等教育阶段的各个层次。

张爱珍(2002)^①最早指出了词块和写作的关系,她认为写作依赖于学生脑内的存储信息,如果记忆中储存的词块较少,进行写作时就需要对单词或短语依据语法规则进行组合,会大大降低表达的流畅度;此外,词块还可以提高写作语言的准确性和生动性。邓鹏鸣、王香云(2007)^②通过背诵式语言输入展开词块教学,发现有助于学习者对于写作词汇、词块的习得和巩固,有效提升语感,降低学生在写作中的母语负迁移的影响,且背诵水平与英语写作水平呈正相关。该研究证明了词块对于写作能力的积极影响,但写作水平的提高还是要基于大量的词块积累,该研究以背诵的方式输入词块,枯燥、乏味的背诵活动可能会影响学生的学习热情和兴趣。

郭晓英、毛红梅(2010)^③通过实验研究发现,词块教学法对非英语专业大学生的写作能力提升有显著的促进作用,他们从行文的流利度、语言运用的准确性、语言表达的得体性、写作策略的使用以及文章的生成性五个方面对实验班和控制班进行了对比,发现实验班在这几个方面的表现均优于控制班,且在生成性、得体性两方面前后差异显著,说明词块在提升写作能力的同时,也培养了学习者综合语言运用能力。他们还指出,在写作教学中要注重培养学生的词块意识、注重词块的文化内涵,培养学生的自学能力,提高跨文化敏感度,促进学生语言能力的综合发展。

谢桂玲和索明茹(2012)^④依托大学英语写作课程,使用词块教学法展开了行动研究,该研究共分为三个阶段,在教学的过程中不断调整方案,提高了教学的有效性。该研究的开展为本研究的实施提供了借鉴。首先,在每个教学阶段中都发现了一些问题,如学生记忆不牢、进行写作时过度依赖某些固定表达,无法做到变换多样等,并提出了相应的解决策略,如词块输入和讲解要透彻、通过评阅他人的作文学习自己不熟悉的词块等,这为研究者在进行实验时有针对性地开展教学提供了参考,使得词块教学的效果最大化。其次,该研究在词块的输入、巩固、输出阶段都给出了详细的教学步骤及一些练习,包括选词填空、改错等,为本研究的教案设计撰写有一定的启示作用。

王健(2014)^⑤认为,词块的储存直接关系到写作水平的提高。将词块应用于大学英语写作教学,有助于培养学生的英语思维和语感,是减少母语负迁移的有效方法、词块的积累增强了写作时的选词能力,避免了“言不达意”的现象,也帮助学生产出布局合理、层次分明的语篇。教师在教学时应摒弃传统的词汇观,向学生介绍词块,这些词

^① 张爱珍. 语块对提高英语能力的作用[J]. 九江师专学报, 2002(04):45-49.

^② 邓鹏鸣,王香云. 背诵式语言输入对中国学生二语写作能力发展的有效性研究[J]. 外语教学, 2007(04):52-56.

^③ 郭晓英,毛红梅. 语块教学对英语写作能力影响的实验研究[J]. 山东外语教学, 2010, 31(03):52-59.

^④ 谢桂玲,索明茹. 词块教学法应用于大学英语写作教学的行动研究[J]. 中国劳动关系学院学报, 2012, 26(05):109-111.

^⑤ 王健. 词块理论与大学英语写作教学[J]. 湖南工程学院学报(社会科学版), 2014, 24(02):96-100.

汇和语法的融合体才是语言中最小的单位，并要培养学生的词块敏感度，养成积累、模仿的习惯，并在不断地运用中使得英语达到更高水平。该研究不仅认识到了词块在教学中的价值，更发现了向学生灌输词块观念、培养词块意识的重要性，让学生扭转英语学习的观念，在提升英语综合水平的过程中起到事半功倍的效果。

曾燕文（2015）^①对英语水平处于中下阶段的学生展开了词块教学，并探究试验前后其写作能力的变化。中下英语水平的学生缺乏良好的词汇学习习惯，以单个记忆为主，往往导致词汇记忆效率低，在日常学习中缺乏词汇运用的能力和机会，写作能力提高缓慢，甚至随着英语学习量的增加，词汇提取更加困难，极大地打击了学生的学习积极性。研究发现，在接受了一段时间的以词块教学法为指导的写作教学后，这些学生的写作成绩显著提升，访谈显示多数学生重拾了英语学习的自信心。以词块为单位进行整体记忆加强了语言输入和输出的有效性，词块的不断积累帮助学生在写作时举一反三地创造出具有相似结构和功能的语言结构，从而逐渐摆脱语言输出的畏难心理，文章的组织性、语言表达流畅性、可读性等都有所改善。

戚焱和夏珺（2016）^②从流利性、准确性、复杂性三个角度检验了词块教学对大专非英语专业二年级学习者议论文英语写作水平的影响，发现学生积累词块后可以写出更加复杂的长句，流利性显著增强；词块作为习惯表达避免了写作过程中的母语干扰和低级语法错误，准确性有所改善；但由于词块大都由常见词构成，因而词汇复杂度没有明显变化。这表明，词块输入对于消除母语负迁移有显著作用，但对议论文中词汇广度没有太大影响。潘浪和杨先平（2020）^③通过实验就得出了不同的结论，他的研究对象为体教专业一年级学生，与前文研究的被试相似，在写作教学中也应用了词块教学模式，发现学生通过词块训练有了更丰富的词汇储备。这可能与前文研究中选取了议论文展开词块教学有关，议论文中的词块语域和语类较为固定，教师主要教授表示逻辑、阐述观点、举例说明等相关的词块，词汇范围较小；另外，虽然整体上两个研究中研究对象类似，但其语言水平可能存在差异，可能与地区、年级有关，造成了研究结果的相异。但潘浪和杨先平虽然发现词块教学可以提高词块的积累，但对于写作成绩没有显著性影响，他们认为学习词块虽然是提升写作能力的有效方法，但仅仅教授词块是不够的，应该更关注提升语言综合能力。何佳琪（2021）^④探究了词块教学对于高职非英专学生写作能力的影响，也认同词块教学有助于积累词汇，提升词汇丰富度。他建议建立学生的词块数据库，促进学生自我学习，在较为轻松的环境下积累和掌握词块。此外，他指出词块教学法能拓展教师的教学思维，优化教育教学方法，对教师的职业素养提升有积极作用。

^① 曾燕文. 结合语块教学提高中下水平学生写作能力的研究[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2015, 17(01): 16-22.

^② 戚焱, 夏珺. 背诵词块对英语写作和口语水平的影响[J]. 解放军外国语学院学报, 2016, 39(01): 96-103+159.

^③ 潘浪, 杨先平. 英语词块教学对体育生二语笔语水平的有效性分析[J]. 扬州教育学院学报, 2020, 38(02): 70-74.

^④ 何佳琪. 高职院校学生英语写作能力培育中词块教学的影响[J]. 内蒙古财经大学学报, 2021, 19(02): 69-72.

上述研究表明，词块教学法对于提升学习者写作水平与写作信心都具有积极作用，但也存在一定的局限性：如研究在高等教育阶段开展得较多，对基础教育阶段的实证研究不足；以枯燥的背诵的方式输入词块可能会导致词块教学的作用无法最大限度地发挥；对写作能力进行评价时或以写作的综合成绩作为依据，从具体维度进行探讨的不多。基于此，本研究依据词块教学法的原则和步骤，结合课标要求和学情，将词块教学法融入高中英语写作教学中，试图探究其对高中英语学习者写作能力（语言准确性、词汇多样性、语篇连贯和衔接性）和写作自我效能感（写作技能效能感、写作任务效能感）的影响，以期验证词块教学法在高中英语写作教学中的有效性，为高中英语教师在写作教学中实践该教学法提供参考和借鉴。

第3章 理论基础及核心概念界定

3.1 理论基础

3.1.1 组块记忆理论

美国心理学家 George. A. Miller^①在 1956 年的研究中发现,大多数成年人的短时记忆容量是固定的,为 7 ± 2 个单位;其次,他分析了信息在短时记忆中的编码过程,并提出了“组块”(chunks)的概念,即是指由若干较小单位(如字母)组合而成有意义的较大单位(如字块)的信息加工的记忆单位。他认为,认为如果人们在记忆过程中对材料进行主观性的加工和编码,那么记忆中的信息容量就可以扩大。例如,人教版高中英语必修 1 Unit 5 “Reading and Thinking”中的句子“China is widely known for its ancient civilisation which has continued all the way through into modern times, despite the many ups and downs in its history.”根据组块记忆理论,在记忆这句话时如果提前进行加工,将句子进行拆分为内外意义相连的词块:China is widely known for..., all the way through into, ups and downs 等就比通过逐个单词进行记忆效率要高。总体而言,组块具有扩容性、差异性、个体性的特点:扩容性是指通过扩充单位组块来扩充短时记忆的容量;差异性指组块的信息再编码方式存在差异,内部的组织水平不同也各不相同,导致组块的信息量发生变化,即同一个个体采用不同的加工编码方式会得到不同的意义组块;个体性是指在记忆材料一定的情况下,不同的个人经验和个体特点会对记忆组块的内容和容量产生影响,以单词“memory”为例,对于刚结束字母表学习的学生而言,最大的意义单位为字母,记忆该单词需要消耗六个单位的容量;对掌握了一定的字母拼读知识的学生来说,最小的记忆单位为音节,该单词有三个音节,记忆只需占用三个单位;对于本身已经掌握该词的学生来说,该词本身即可作为一个意义单位,只占据一个单元的容量。此外,若学生记忆力较好,则其记忆组块可有九个单位的容量,若学生记忆力较差,则每个组块只有五个单位的容量。Miller 还指出,组块作为零碎信息的整合只是短时记忆的基本单位,组块与组块之间也可以相互联系组成有意义的、更大的记忆单位,并可以整体提取,将信息从短时记忆转化为长期记忆。

组块记忆理论为词块提升写作语言的流利性、准确性提供了坚实的理论基础。和独立的单词相比,词块更容易被记忆和提取,大大降低了脑内的记忆负担,减少了编码时占用的认知资源,从而提高语言产出的准确性和流利性,可以花费更多时间构思内容或写出更为复杂的句子;另一方面,独立的单词成句时受到词汇搭配和语法规则的限制,

^① Miller, A. The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information[J]. Psychology Review, 1956(2): 81-97.

脑内加工负担较重,发生语言错误的几率就会上升,而词块作为符合语法规则的词组结构更具稳定性,可以提取即用,大大提升了语言的准确性。

3.1.2 输入假说

美国著名语言学家 S.D. Krashen^①通过研究二语习得现象,在 20 世纪 80 年代初期提出了输入假说,对语言学习做出了五个假设,包括习得-学习假说、自然顺序假说、健康假说、语言输入假说和情感过滤假说。其中,语言输入假说(The Input Hypothesis)是 Krashen 输入假说的核心部分。在输入假说中, Krashen 充分肯定了输入的重要性,并提出了理想输入的四个特征。

首先,可理解性(comprehension)。可理解性指学生只有在理解语言输入内容的基础上,才会发生对高于自己认知那部分的内容的有效学习,因此,输入内容的可理解性是语言习得的必要条件。

其次,趣味性和关联性(interesting and relevant)。教师在对输入的语言材料进行选择时,要尽量选择有趣并贴近学生生活的内容,调动学生的学习兴趣,激发学习动机,创造语言学习的情感条件,加速语言习得进程。

再次,非语法程序安排(not grammatically sequenced)。Krashen 指出,语言输入过程不同于系统的语法教学,应尽可能自然。

最后,充足的输入(i+1)。充足的输入意味着学习者接触的语言输入达到足够量时才能成功地习得语言。Krashen 认为语言学习的起点是理解真实的语言材料,学生需要在理解的基础上联系情境习得语言。为了保证学生能理解语言含义、体悟其交际语用特征,必须要让学生尽可能接触多的语言交际情境,在大量输入的基础上完成对语言结构和语法规则的学习。

输入假说讨论了学习者习得语言的本质,即可理解性语言输入。该假说认为“可理解的语言输入”(comprehensible input)是语言习得的基础。学习者应把目前对自己来说稍难一些的语言内容作为输入材料,才能成功习得语言,即“i+1”。“i”是学习者已经习得的语言知识,“1”指对学习者稍难的语言学习材料。Krashen 指出,“i+1”的输入不需要刻意提供,只要学习者可以理解输入的内容,且输入达到一定量的情况下,就自然完成了可理解性的输入过程。如果提供的输入材料和学习者原有知识相比过于简单或过于复杂,就会造成“i+0”或“i+2”的情况,造成无效学习。

在应用词块教学法的过程中,教师应先向学生进行词块输入。根据“输入假说”,教师应向学生提供大量的、略高于学生现有语言水平的词块,且选取词块时尽量做到内容有趣、与学生生活相互联系,以提高学习兴趣。此外,该理论也启示教师鼓励学生养

^① Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition[M]. New York: Pergamum Press Ltd, 1978.

成词块意识，形成积累词块的习惯，促使“i+1”在课堂以外的地方发生。因此，“输入假说”不仅为本研究提供了理论依据，而且在研究实施阶段，对教师如何进行教学提供了指导，促进了研究的顺利进行。

3.1.3 输出假说

Krashen 认为^①，只要学习者经过可理解性的语言输入，就自然会进行语言产出，但二语习得研究者 Swain 发现^②，充足的、可理解的语言输入与准确的语言输出之间并没有很高的关联性，即足够的可理解性输出也不一定能保证会有准确的语言输出。她认为出现这种情况并非由于可理解性语言输入有限，而是可理解性输出的不足，基于此，Swain 提出了“输出假说”。

该假说指出，可理解性输入和可理解性输出都是二语习得过程中必不可少的阶段，通过输出活动学习者对自身产出内容的准确性、得体性等做出检验，反思和巩固所学内容，促进语言知识的习得。她还指出了可理解性输出的四大功能：自动化功能、注意功能、检验假设功能和元语言功能。首先，可理解性输出可以加速学习者语言表达自动化过程，提升流利度；其次，注意功能，通过语言产出，学习者认识到自己的语言水平与目标水平的差距，从而提高语言学习的动力，完善自己的不足之处；第三，检验假设功能，二语习得过程被认为是一个假设、检验、修正的过程。在学习过程中，学习者对目标语不断做出假设，随后在语言实践中对假设进行检验和修改，不断让自己的语言水平接近母语者。学习者在语言输出时可以根据相应的反馈检验自己对目标语的潜在假设是否准确，可以极大地促进语言学习；最后，元语言功能，语言输出是学习成果的展示，可以帮助学习者反思自己语言输出中存在的问题，起到元语言的作用，帮助学习者反思改正语言错误。

在词块教学初始阶段，教师会向学生输入充足的、具有交际性的词块，基于输入假说和输出假说可知，学习者要真正的习得英语并转化为自身能力，必须达到一个“输入”和“输出”的平衡：输入是二语习得的重要前提条件，但需要通过巩固输出才能将知识完全内化，而写作正是一项有效的语言输出方式。学生进行词块输入后，在写作练习中应用词块，加深对于词块的巩固记忆，加速知识内化过程从而提升综合语言运用能力。

^① Krashen, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*[M]. London: Longman, 1985.

^② Swain, M. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*[A]. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235-253.

3.2 核心概念界定

3.2.1 词块教学法

3.2.1.1 词块内涵

20世纪70年代, Becker (1975)^①和 Bolinger (1976)^②最早提出了词块的概念, 并命名为“预制词块”。“预制”指语言在发展过程中积累下来的一些惯用表达, 这些表达符合语法规则, 有特定的语境要求, 且已经预制好储存在母语者记忆中, 在进行语言表达时, 直接提取相应的表达即可, 而不是逐词来构建语句; “词块”指词汇的堆叠, 但这种堆叠符合语法规则, 有稳定的搭配意义。它们不仅在语言交际中以这种词汇组合的形式表达出特定意义, 也在人们的记忆中以整个词块作为最小的记忆单位。自此, 越来越多的语言学家开始关注词块, 对其内涵做出了不同的阐释。

Lyons (1968)^③将词块定义为一种表达式, 它是一个不可分割的整体且只能在特定场合下使用。Lyons 将语言表达公式化, 认为词块就是帮助构建语言的公式。“不可分割”说明词块的整体性, “特定场合”点明了其语用情境性。一方面, 整体词块便于人们记忆, 另一方面, 词块和语境相联系可以帮助人们在不同语境中使用恰当地语言, 提升语用交际能力。

Krashen 和 Scarecella (1978)^④提出了“半固定词块”(semi-fixed pattern)的概念, 这些半固定词块是自由组合的词汇和固定的词汇搭配的中和体, 这些词块形式上固定, 但是在不同搭配中会有各自的限制性, 因而称作“半固定”。他们注意到了词块的可变化性, 学习者使用不同词块时需要遵守搭配规则、语法规则等, 因而学习者在使用词块时并不是机械产出, 也需要结合语境和语义表达要求对词块进行生成性地改造。

Pawley 和 Syder (1983)^⑤把词块界定为一种词汇化句干(lexicalized sentence stems), 母语者大脑词库中存在着大量的词汇化句干, 以供其在交际时直接提取和使用。首先, 他们认识到了词块是语言表达中的重要组成成分, 研究表明, 人们的词块语言产出, 不论是在口语表达还是书面语篇, 基本上三分之一到二分之一的语言都是由组成的; 其次, “母语者”和“交际”说明词块的语言地道性和实用性, “随意提取和使用”表明词块可以有效提升语言表达流畅度, 对二语习得有重要意义; 最后词汇化句干指出词块是介于词汇和语句之间的语法化片段, 点明词块的句法化特征。

^① Becker, J. The Phrasal Lexicon[M]. Cambridge Mass: Bolt and Newman, 1975.

^② Bolinger, D. Meaning and memory[J]. Forum Linguisticum, 1976(1): 1-14.

^③ Lyons, J. Introduction to Theoretical Linguistics[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

^④ Krashen, S. & Scarecella, R. Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance[J]. Language Learning, 1978(2): 283-300.

^⑤ Pawley, A. & F. Syder. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency[A]. In J. C. Richards & R. W. Schmidt. Language and Communication. London: Longman, 1983: 191-226.

Moon (2002)^①提出“多词单位”(multi-word items)这一说法,并将其定义为“有着一定的结构且含有特定意义的预制多词单位。他们被整体存储于人的记忆当中,并且在进行实际语言交际时,不需经语法规则的加工生成而整体被提取使用。”这样就大大降低了语言的编码复杂度,只需要将零碎的组块进行组装编码即可,其整体性可以节约语言处理的精力,在提取和使用语言信息时提升流利性。

基于前人的观点,本研究将词块定义为来源于真实语料中并高频出现的、具有预制性的语言片段,这些片段具有约定俗成的意义和较为固定的形式,在使用时被整体调用。在真实语料中高频出现保证了词块的情境交际性和地道性,预制性指词块在被调用之前已经存储在语言使用者脑中,但在使用过程中词块有时会由于短语搭配、语法规则等的限制而稍作变化。

基于不同的定义,不同学者从各个角度对划分词块类别。Becker (1975)^②结合功能结构理论的相关内容,把词块分为六类:聚合词(poly words)、限制性结构(phrasal constraints)、元语篇(meta-message)、情景话语(situational utterances)、原文片段(verbatim texts)六类。Lewis (1997)^③更关注词块内部的语义联系和其句法功能,把词块分为四类:复合词与聚合词(complex word & poly-word)、高频搭配词(frequent collocation)、惯用表达(institutionalized utterance)、句子框架和引语(sentence frame and head)。

Nattinger & Decanrico (1992)^④从内部结构和交际功能对词块进行分类。其中从结构维度可划分为聚合词块(poly words)、习俗语词块(institutionalized expressions)、短语限制词块(phrasal constraints)及句子框架词块(sentence builders),从功能维度可以划分为社交互动词块(social interactions)、必要话题词块(necessary topics)和语篇手段词块(discourse devices)。

回顾不同学者的分类方法,Becker对于词块的分类稍显繁琐且不够完整,对程式化语言结构和功能没有做出清晰的区分。Lewis的分类方法更加通俗易懂,虽然对词块进行了细致的分析,但对不同词块类型的划分没有明确的界定,缺少同一的划分原则,不同类别的词块之间存在重叠。而Nattinger和Decanrico的分类方法虽然简洁明晰,体现了形式和功能的统一性,但对于高中英语学习者来说仍然较为复杂。考虑到高中英语学习者的接受度,本研究基于Nattinger & Decanrico (2002)^⑤对于词块功能的分类,借鉴张溪(2016)^⑥对于词块形式的分类方法,从形式和语用功能对词块重新进行了划分,

^① Moon, R. Vocabulary connections: multi-word item in English[A]. In Schmitt N. & McCarthy, M. (Eds). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002: 31-33.

^② Becker, J. The Phrasal Lexicon[M]. Cambridge Mass: Bolt and Newman, 1975.

^③ Lewis, M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice[M]. Andover: Cengage Learning, 1997.

^④ Nattinger, J. & J. S. DeCarrico. Lexical Phrase and Language Teaching[M]. London: Oxford University Press, 1992.

^⑤ Nattinger, J. & J. S. DeCarrico. Lexical Phrase and Language Teaching[M]. London: Oxford University Press, 1992.

^⑥ 张溪. 英语作文中的词块使用特征研究[M]. 济南: 山东大学出版社, 2016.

其中形式词块包括词性词块（part-of-speech based chunks）、从句词块（clause-based chunks）、句子词块（sentence-based chunks），其中，词性词块包括各种词性的词作为中心词的短语，包括名词、形容词、副词、动词，介词和连词词块。从句词块指在句中具有连接作用或作为插入语的短语结构或小句，包括非限定从句词块、无动词从句词块、限定从句词块、复杂不定式从句词块。非限定从句词块为公式化的不定式结构或分词从句；无动词从句词块在句中充当连接状语或插入语，主语通常为“it”且常常省略，主语不要求和主句一致；限定从句词块没有纳入句子的整体结构中，可以脱离句子剩下的部分单独存在，且有特定的语用意义；复杂不定式从句词块指起到连接从句作用的复杂不定式结构。句子词块以完整的句子出现，一般为谚语或俗语。从语用功能角度来看，可以分为人际互动、常用话题结构、语篇衔接三种，其中人际互动词块可以帮助语言使用者实现交际功能、构建社会交际角色；常用话题结构是指和日常生活中经常出现的话题相关的词块；语篇衔接帮助实现语篇的衔接、连贯的词块，包括阐明逻辑关系、发表看法、总结陈述等，帮助读者实现对语篇的理解。具体分类和例析如下图。该分类更加简单、直接，便于在高中阶段开展教学。

词块类别				
形式			功能	
分类	名称	例析	维度	例析
词性词块 (part-of-speech based chunks)	名词词块 (noun-based chunks)	The development of, bread and butter	人际互动	问候: Long time no see. /Good to see you.
	形容词词块 (adjective-based chunks)	Be beneficial to, be afraid of		澄清疑惑: What do you mean by...? /Can you give me a further explanation?
	副词词块 (adverb-based chunks)	All of a sudden, so far		邀请或请求: Would you like...? /Would you please...?
	动词词块 (verb-based chunks)	Do harm to, pay attention to		结束谈话: That's all/Well.

	介词词块 (preposition-based chunks)	According to, instead of	常用话题 结构	爱好: My favorite...is/are...; I am a huge fan of.....
	连词词块 (conjunction-based chunks)	As soon as, as long as		日期: What day is it today?/Today is..
从句词块 (clause-based chunks)	非限定从句词块 (non-finite clause chunks)	Frankly speaking, to conclude		工作: What does your father do?
	无动词从句词块 (verbless- clause chunks)	As mentioned before, if any		购物: How much is it?
	限定从句词块 (finite clause chunks)	As the saying goes, as we know	天气: It's...today.	
	复杂不定式从句词块 (complex infinitive markers)	In order to, so as to	介绍: This is my...	
句子词块 (sentence-based chunks)	All work and no play makes Jack a dull boy. Every coin has two sides.		语篇衔接	逻辑关系: as a result, give rise to, because of
				发表看法: from my point of view; in my opinion
				举例说明: for instance, such as...
				总结陈述: In a word, to conclude, all in all

图 3-1 词块分类图

3.2.1.2 词块教学法定义

词块教学法, 又称“词汇法”(Lexical Approach), 是一种将词块作为基本单位的语言教学方法。词块教学法认为学习一门语言的核心在于学习各种类型的词块, 而词块是具有语法特征的词汇组合, 因而学习者在习得词块过程中同时完成了对词汇和语法的

学习,这也是词块教学法的核心观点,即词汇和语法并非二元对立的关系,语言是语法化的词汇(grammaticalised lexis),而不是词汇化的语法(lexicalised grammar)。词块教学法重视语言的交际功能,强调“不经过分析的学习”,鼓励学习者整体记忆现有的词汇结构,即词块,需要的时候直接提取,提高语言产出的准确性、地道性、流利性,顺利完成交际。因此,词块教学法的重心在于让学习者习得各种类型的词块,促进其养成词块意识,提高语言学习效果。

3.2.1.3 词块教学法的原则

基于上述观点,词块教学法在实际应用中要求教师遵循以下原则:

(1) 词汇语法相融合原则。教师在教学中要将语法词汇相融合,将词块作为教学的重点,而不是将词汇、语法割裂开来,让学生以词块的形式完成词汇和语法知识的双重学习;

(2) 真实性和情境性原则。教师为学生提供来自真实语言材料中的词块,并结合学生特点设置语言情境。一方面,语言来源的真实性可以有效提升学生语言表达的准确性、适切性,进而提高交际能力;另一方面,教师结合学生的生活经验、年龄特点等创设语境,不仅加深了学生的理解,也调动了学生的积极情感,激发学习热情,可以取得良好的教学效果。

(3) 可理解性原则。教师向学生展示的词块中,单词和语法结构要在学生的可理解性范围之内,避免使用过难的学习材料,打击学生学习的积极性。通过对可理解性材料的学习,学生将新知与旧知相互联系,进而纳入到自己的知识结构中,完成知识的内化,达到更高的知识水平;

(4) 词块复现原则。教师在教学过程中要注意词块的循环复现,及时对所学词块进行巩固复习,使记忆更加牢固;

(5) 强化词块意识原则。教师要注重培养学生的词块意识,提高学生的自主学习能力。Lewis(1997)^①建议教师帮助学生区分词块中的固定化结构和可变化部分,让学生在积累、模仿的基础上举一反三,创造新的词块,提高学生创造性地使用语言的能力;同时,教师帮助学生养成积累词块的习惯,提高自学能力,达到更高的语言水平;

(6) 委婉纠错原则。在进行语言纠错时,教师应多使用重构,避免直接批评学生,让学生产生挫败感。

3.2.1.4 词块教学法步骤

Lewis(1993)提出了词块教学法的三个阶段:观察(observe)、假设(hypothesize)、实验(experiment)。在教学中,教师要首先引导学生观察所学词块,进而对其意义和

^① Lewis, M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice[M]. Andover: Cengage Learning, 1997.

用法进行推测假设,最后在交际情境中运用完成验证。研究者根据词块教学法的三个阶段,提出了如下教学步骤:感知识别、理解记忆、运用强化。

(1) 感知识别

由于高中生对词块较为陌生,因此教师首先要向学生引入词块这一概念,并简要介绍其分类和特点,让学生对于词块有一定的了解。随后,教师让学生阅读语言材料,学生感知并识别出课文中的词块,学生对词块进行归类,为下一步的学习做准备。

(2) 理解记忆

学生对词块归类后,教师要引导学生在语境中推测其意义,帮助学生理解词块的含义、结构、语用特征等内容,并帮助学生记忆词块。需要说明的是,教师需要根据学生水平对阅读材料中的词块进行筛选,选出学生可能无法理解的词块并通过读后练习等让学生聚焦于这些词块,进而帮助学生理解。此外,教师可以通过多种方法帮助学生记忆,如总结口诀、画记忆树、进行一些记忆游戏等,促进学生对于词块的吸收。

(3) 运用强化

在运用与强化阶段,教师布置写作任务,让学生运用所学词块完成作文以检测学生词块的掌握程度,学生也对词块的意义和用法进一步巩固,将语言知识转化为应用能力。在写作前,教师要引导学生回忆并列出的学习过的相关词块,学生写作完成后,教师应针对不准确的表达进行修正,并总结展示学生作文中用得很好的词块,加深学生记忆。同时教师还可以进行适当的扩展,鼓励学生对于所学的词块进行模仿或创造,培养词块意识,提高语言自主学习能力。

3.2.2 英语写作能力

英语写作能力作为英语技能的重要组成部分,是衡量学习者综合语言能力的重要维度之一,也是学生思维能力的体现。对于写作能力的界定,不同学者有着不同的理解。

Weigle (2002)^①将写作能力从以下六个维度展开衡量:语言使用的准确性和丰富性、语言组织的条理性和连贯性、书写和格式的规范性、语言使用的灵活性、语言使用的得体性和书面表达的有效性。该分类方法从对一个完整写作过程的各个阶段都进行了评价,写作者要完成一篇高质量的文章,需要在写前认真构思、保证文章逻辑清晰,写中语言表达准确,合理安排语篇结构,保证文章的流畅性,在书写时注意格式规范,字迹工整,同时要恰当选择文体和对应的语言,从而通过书面文本进行有效的交际。由此可见,Weigle 强调写作中语言的准确性和多样化、逻辑的清晰性、语篇的流畅性和题材的规范性。Halliday 和 Hason (1976)^②则认为,语篇能力也是衡量写作能力的重要维度,并通过内容的连贯和衔接性来评估。

^① Weigle, S. Assessing Writing[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

^② Halliday, MAK. & Hasan, R. Cohesion in English[M]. London: Longman, 1976.

由此可见,英语写作能力是一种综合性能力,是一种复杂的认知、情感活动,对写作者的语言知识、逻辑思维、交际能力都做出了要求。综合上述研究中对于写作能力的界定,本文从语言表达能力和语篇能力出发,选择语言准确性、词汇多样性、语篇连贯和衔接性三个维度对写作能力进行界定,并通过实验考察学习者写作能力的变化。

语言准确性即二语学习者产出的语言与目标语规定标准之间的差距。本研究借鉴了 Wolfe-Quintero、Inagaki 和 Kim (1998)^①对语言准确性的测量标准,通过测量无错误的 T 单位数量与所有 T 单位数量之比来衡量语言准确性,其中 T 单位为一个从句单元,包含一个主谓结构,作文中正确的 T 单位的数量可以反映出作者能正确描述事物或动作的能力,体现出其语言准确性。

词汇多样性指的是作文中使用的不同单词的范围,范围越大说明词汇多样性越高,在本研究中通过 MTL D 词汇多样性、实词类符形符比和所有单词类符形符比来衡量,以此观察作文中实词以及所有单词的多样性情况。

语篇连贯和衔接性指的是作文中先行和后续语言单位的逻辑联系关联程度,分为局部衔接和整体衔接。连贯性是语篇内部各种意义关系的关联程度。衔接和连贯是语篇分析领域两个重要的概念,一般来说,衔接往往指语篇的表层结构,通过词汇、短语进行显性连接;而连贯是语篇的深层结构,不仅需要各种衔接手段共同配合,也需要语篇底层语义上的关联,是一种隐性连接。衔接是连贯的基础。在该维度,研究者通过局部连贯和衔接性、整体连贯和衔接性以及连词使用情况三方面进行测量,每个方面的具体维度划分见 4.4.2.1。

3.2.3 英语写作自我效能感

自我效能感这一概念最初源于班杜拉的社会认知理论,班杜拉将其定义为“在特定的情境中人们对自己是否有能力完成操作以达到目标的预期”(1977)^②,他的定义说明了自我效能感是个人在特定领域下对自己能否完成相应任务的信心,而英语写作自我效能感正是自我效能感在英语写作这一领域派生出的概念。McCarthy、Meier 和 Rinderer (1985)^③等人从写作技能角度出发,认为自我效能感是学习者对于自己是否掌握各种写作技巧的评估。Schunk 等人(1989)^④以写作任务作为评判标准,将写作自我效能感定义为学习者是否能成功完成写作任务的一种自我判断。李航(2014)^⑤的研究表明大学生英语写作自我效能感是一个二维构念,可以从写作技能和写作任务两个角度来测量。

^① Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H. Y. Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity[M]. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 1998.

^② Bandura, A. Self-efficacy: Toward A unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 1977(84): 191-215.

^③ McCarthy, P., Meier, S. & Rinderer, R. Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. College Composition and communication, 1985(4): 465-471.

^④ Schunk, D. H. Self-efficacy and achievement behaviors[J]. Educational Psychology Review, 1989, 1(3): 173-208.

^⑤ 李航. 大学生英语写作自我效能感量表的编制[J]. 北京第二外国语学院学报, 2014, 36(12): 70-74.

结合前人的观点, 本文将自我效能感定义为学习者对自己能否成功运用各种写作知识和技能、顺利完成写作任务的判断, 并从写作技能自我效能感和写作任务自我效能感两个角度对其进行描述。

写作技能自我效能感即学习者对自己是否有能力调用各种语言知识和技巧来帮助自己完成写作的自信程度, 如能否选用合适的词汇和句型准确表达自己的思想、恰当地组织语篇、对自己的文章进行修改等。

写作任务自我效能感指学习者对自己能否完成不同写作任务、达到特定文体的交际标准的判断, 如书写信函、个人简历、便签等。

第4章 研究设计

4.1 研究问题

本研究将词块教学法应用于高中英语写作教学中，并探究其对高中英语学习者写作中写作能力和自我效能感的影响。其中，在写作能力方面，研究者聚焦于语言能力的研究，包括语言准确性、多样化以及行文布局等。此外，研究者从学习态度出发，对写作自我效能感进行了探究。李航和刘儒德（2013）^①通过研究发现，学生的写作自我效能感与写作能力息息相关，自我效能感的提升有助于激发学生的学习热情和学习兴趣，因此，学生的写作自我效能感也是衡量写作整体水平的重要因素。本研究的所有研究问题如下：

一、词块教学法应用于高中英语写作教学对学生的写作能力有什么影响？

（一）词块教学法应用于高中英语写作教学对学生写作语言准确性有什么影响？

（二）词块教学法应用于高中英语写作教学对学生写作词汇多样性有什么影响？

（三）词块教学法应用于高中英语写作教学对学生写作语篇连贯和衔接性有什么影响？

二、词块教学法应用于高中英语写作教学对学生的写作自我效能感有什么影响？

（一）词块教学法应用于高中英语写作教学对学生写作技能效能感有什么影响？

（二）词块教学法应用于高中英语写作教学对学生写作任务效能感有什么影响？

4.2 研究对象

本研究选取研究者实习单位河南省 A 市 E 中学高一年级 16 班和 19 班作为被试，其中 16 班为实验班，19 班为对照班，进行为期三个月的实验研究。其中 16 班有 52 人，男生 28 人，女生 24 人；19 班共 51 人，男生 27 人，女生 25 人。两个班所使用的教材及教辅资料相同，教学进度相同，为同一名教师授课，且在进行本实验前教师没有有针对性地培养学生的词块意识，未对学生采用过词块教学法进行授课。两个班英语水平大致相同，中考英语平均成绩分别为 85.41 和 86.02。被试的基本信息如下表所示：

^① 李航,刘儒德. 大学生外语写作焦虑与写作自我效能感的关系及其对写作成绩的预测[J]. 外语研究, 2013(02):48-54+112.

表 4-1 研究对象基本情况一览表

组别	人数	年龄（及人数）	性别（及人数）	英语学习年限
实验组（16班）	52	15 周岁（34）	男（28）	7 年
		16 周岁（17）	女（24）	
		17 周岁（1）		
对照组（19班）	51	15 周岁（36）	男（26）	7 年
		16 周岁（15）	女（25）	

4.3 研究方法

本研究旨在探究词块教学法的应用对被试作文产出的词汇丰富度、词汇多样性、语篇连贯和衔接性以及写作自我效能感的影响，基于此，本研究将采用教育实验法、问卷调查法及访谈法。

4.3.1 教育实验法

教育实验法的本质是实验法，最初被广泛应用于自然科学领域，随后引入教育科学研究中。

裴娣娜（1995）^①认为教育实验法是“研究者按照研究目的，合理地控制或创设一定条件，人为地变革研究对象，从而验证假设探讨教育现象因果关系的一种研究方法”。在进行教育实验的过程中，研究者需要人为干预自变量，通过观察因变量的变化来探究因果关系。需要指出的是，进行教育实验要遵守先有自变量，再有因变量的顺序进行。此外，还要注意对无关变量的控制，剔除实验过程中可能会对实验结果产生影响的无关因素的干扰，确保实验结果的有效性。在本研究中，研究者试图探究高中英语写作教学中，自变量“词块教学法”对因变量“写作能力及写作自我效能感”产生的影响，教育实验法作为一种可以厘清自变量、因变量之间关系的一种科学方法，是本研究的核心研究方法。

4.3.2 问卷调查法

问卷调查法是社会科学研究领域广泛使用的研究方法，旨在通过发放问卷来收集大量数据以了解某种社会现象或探究某种社会规律。该方法要求研究者根据研究问题制定问卷，通常以问题的形式提出，随后发放给受访者回答，最后通过统计、整合数据作为考量研

^① 裴娣娜. 教育研究方法导论[M].合肥:安徽教育出版社, 1995.

究问题是否解决的重要资料。“与其他研究方法相比,问卷调查省时省力,可以获得大量在短时间内无法直接观察和测试的材料”(周国韬,1990)^①。“问卷在第二语言研究领域里一直是使用得最为普遍的研究工具之一。”(秦晓晴,2009)^②在本次研究中,研究者设计了一份针对高中生写作自我效能感的调查问卷,通过分析实验前后收集的数据来检测在高中英语写作教学中应用词块教学法对学生写作自我效能感的影响。

4.3.3 访谈法

裴娣娜(1995)^③认为,访谈指的是研究性交谈,访谈法指以口头形式根据被询问者的答复搜集客观的、不带偏见的事实材料访谈法一般作为问卷调查或测试结果的补充,可以根据问卷调查的某个突出结果或针对测试中较为明显的问题进行更深入的了解,以保证数据的全面性和可靠性。访谈分为结构化访谈和半结构化访谈,其中半结构化访谈具有更高的灵活性,访谈者可以自由发挥、灵活应变,调整提问顺序。为了更好地感知受访者的感情和思想的变化,本研究选取了半结构化访谈来了解词块教学法指导下的写作教学模式对学生写作自我效能感的影响。

4.4 研究工具

本研究采用的研究工具包括:测试卷、Coh-Metrix 3.0、“高中生英语写作自我效能感调查问卷”、半结构化访谈提纲。研究者将通过测试卷和 Coh-Metrix 3.0 来回答本研究的第一个问题,即词块教学法在高中英语写作教学中的应用对被试英语写作能力有何影响,“高中生英语写作自我效能感调查问卷”则用来回答第二个研究问题,旨在检测词块教学法在高中英语写作教学中的应用对被试的英语写作自我效能感有何影响。

4.4.1 测试类工具

4.4.1.1 统一考试测试卷

为了了解并分析被试写作能力在实验前后的变化,研究者使用测试卷收集语料,运用 Coh-Metrix 3.0 和 SPSS25.0 对获得的数据进行处理检验,进而考察学生的写作能力的变化。在实验开展前,研究者将利用该地区的统一考试第一次月考卷中“书面表达”部分作为前测试题,观察实验组和对照组的写作能力是否处于同一水平。该部分测试题注重检测学生的叙事表达能力,涉及词汇、句法的正确选择和使用,以及语篇逻辑性衔接性的考察。该测试卷信度较高,且符合学生当前的学习水平,详见附录 A。

^① 周国韬. 问卷调查法刍议[J]. 心理发展与教育, 1990, 6(1): 31-34.

^② 秦晓晴. 外语教学问卷调查法[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.

^③ 裴娣娜. 教育研究方法导论[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1995.

4.4.1.2 期末学业水平测试卷

实验后,研究者使用该地区统一期末试卷对被试的写作能力进行了后测,试卷详见附录 B。试卷难度与被试在该学习阶段的写作水平相当,具有良好的信度和效度。根据研究问题,研究者对被试期末考试卷中的书面表达部分的语料进行收集,并进行数据统计和分析,观察实验前后被试写作能力的变化,以探究词块对高中生英语写作能力的影响。

4.4.2 调查类工具

4.4.2.1 Coh-Metrix 3.0

Coh-Metrix3.0 是由美国孟菲斯大学的 McNamara 等人研发的基于网络的文本分析工具。它运用了词性赋码、句法分析、潜语义分析等多种技术,可以分析文本中的词汇语法和语义特征,涵盖 11 个模块,包括 106 个指标。11 个大模块分别为描述性统计量、文本易读性、指称衔接、潜语义分析、词汇多样性、连词、情景模式、句法复杂度、句法型式密度、词汇信息和可读性,可以有效测量文本中的连贯性、衔接性、词汇多样性、句法复杂度和文本易读性。

在本研究中,依据研究问题,研究者选取词汇多样性、指称衔接、潜语义分析、和连词四个模块展开测量分析。

其中,词汇多样性由实词类符形符比、所有单词的类符形符比、文本词汇多样性 (Measure of Textual Lexical Diversity, MTL D) 来测量,类符 (Type) 是指词频统计中相同的形符,类符数是指文本中不同词形的数量,即文本的词汇量。一般来说,两者比值越高,说明文本用词越丰富,反之,则用词越贫乏。当文本长度相似时,该指标可以有效比较不同文本间的词汇范围。文本词汇多样性 (MTLD) 能够显示文本词汇的丰富程度,数值越大,词汇越丰富。该维度的划分如表 4-2 所示:

表 4-2 Coh-Metrix3.0 词汇多样性测量指标

指标	名称	测试方法	特征
实词类符形符比	LDTTRc (Lexical Diversity Type-token ratio; content words)	所有实词的类符数/ 所有实词的形符数	数值越高,说明文本中 使用的实词越丰富(受 到文本长度的影响)
	LDTTRa (Lexical Diversity Type-token ratio;all words)	所有单词的类符数/ 所有单词的形符数	数值越高,表明文本中 使用的词汇越丰富(受 到文本长度的影响)
文本词汇多样性	LDMTLD (Lexical Diversity;MTLD)	MTLD 方法	数值越高,表明文本中 使用的词汇越丰富(不 受文本长度的影响)

与篇章衔接性相关的维度包括指称衔接、连词和潜语义分析,具体分类如表 4-3 所示。

表 4-3 Coh-Metrix3.0 语篇连贯和衔接性测量指标

维度	指标	名称	测量内容	特征
指称 衔接	相邻句子名词 重叠的平均数	CRFNO1	相邻句对间存在名词 重叠的句子占句子总 数的比例。	名词必须在形式和复数上 完全匹配。数值越高,衔接 性越好。
	相邻句子论元 重叠的平均数	CRFAO1	相邻句对间共享一个 或多个论元的句子占 句子总数的比例。	论元重叠包括名词和代词 的重叠。数值越高,衔接性 越好
	相邻句子词干 重叠的平均数	CRFSO1	共享同一个或者多个 词干的句子占句子总 数的比例。	数值越高,衔接性越好
	所有句子名词 重叠的平均数	CRFNOa	全文中具有名词重叠 的句子占句子总数的 比例。	名词必须在形式和复数上 完全匹配。数值越高,衔接 性越好。

所有句子论元重叠的平均数	CRFAOa	全文中存在论元重叠的句子占有所有句子数量	论元重叠包括名词和代词的重叠。数值越高，衔接性越好
所有句子词干重叠的平均数	CRFSOa	共享同一个或者多个词干的句子占句子总数的比例	数值越高，衔接性越好
相邻句子实词重叠的平均数与标准差	CRFCWO1 ; CRFCWO1d	相邻句子之间实词重叠的平均比率和标准差	平均比率介于 0 和 1 之间，数值越大说明重叠率越高，衔接性较好；标准差越大说明文中每对句子或所有句子之间实词重叠率差异越大，衔接性越弱
所有句子实词重叠的平均数与标准差	CRFCWOa; CRFCWOad	文中所有句子之间实词重叠的平均比率和标准差	
所有连词发生率	CNCAI1		
因果连词发生率	CNCCaus		
逻辑连词发生率	CNCLogic		
转折连词发生率	CNCADC	每 1000 个单词中，相应连词出现的数量	数值越高，说明文中使用的对应类型的连词越多
连词 时序连词发生率	CNCTemp		
扩展时序连词的比例	CNCTempx		
附加连词的比 例 (and 或引导 从句的 that)	CNCAdd		
肯定意义连词	CNCPos		

	(如 also, moreover)的比			
	例			
	否定意义连词			
	(如 but, however)的比	CNCNeg		
	例			
	相邻句子语义相似度的平均数和标准差	LSASS1; LSASS1d		
	段落内所有句子语义相似度的平均数和标准差	LSASSp; LSASSpd	测量相邻句子、段落和段落内句子和全文句子语义相似度的平均数和标准差	平均数数值范围为 0-1, 越接近 1 则表明句子相似度越高。标准差越大说明语义相似的离散程度越高。
潜语义分析	相邻段落语义相似度的平均数和标准差	LSAPP1; LSAPP1d		
	所有句子语义相似度的平均数和标准差	LSAGN; LSAGNd		

在本研究中，语篇连贯和衔接性从局部连贯和衔接性、整体连贯和衔接性、连词使用情况三个方面进行测量。

局部连贯和衔接性从相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义相似度、段落内所有句子语义相似度来衡量。整体连贯和衔接性从所有句子论元重叠、所有句子实词重叠、所有句子语义相似度来衡量。论元重叠是句子中事件参与者的重叠，表明句子从局部或整体通过事件参与者进行连接；实词重叠是句子之间存在实词的重复，通过实词的复现完成文章的延续。相邻句子语义相似度和段落内所有句子语义相似度衡量文章局部语义的相似性，数值越高，表明局部连贯性越好。所有句子语义相似度用来衡量文章整体语义相似性，数值越高，文章中所有内容的语义重合率越高，整体连贯性就越好。

连词方面，考虑到高一年级学生的学习内容和写作特点，本研究挑选了因果连词、逻辑连词、转折连词及所有连词数量进行测量，数值越高，说明文章中使用的该类型的连词越多，篇章衔接性就越好。

4.4.2.2 调查问卷

(1) 问卷来源及其内容

本研究参考了李航（2014）^①编制的我国大学生英语写作自我效能感量表作为本研究的调查类研究工具，以探求被试写作自我效能感的变化。原问卷一共 18 项，他通过对 350 名受试者的观察指标得出该问卷的信效度较高。且其中两个分项——写作技能效能感、任务效能感的内部一致性较高。由于本研究的研究对象为高中英语学习者，因此研究者基于原问卷内容，根据《课程标准》中对高中生英语写作技能和任务的要求增添了相应题目对被试的写作技能及写作任务效能感进行调查。其中，添加的题目旨在调查通过词块教学，学生的语言多样性、篇章衔接性、写作流畅性、语境交际性是否得到了提升，以及学生完成各种体裁的写作任务时信心是否有所提高。

改编后的问卷一共分为四个部分：第一部分为问卷指导；第二部分为学生基本信息调查（班级、性别、民族、年龄、中考英语成绩、英语学习年限）；第三部分为关于英语写作自我效能感的具体问题；第四部分为感谢词。

本研究使用了两次调查问卷，分别是《英语写作自我效能感调查问卷（前测）》和《英语写作自我效能感调查问卷（后测）》，问卷内容一致，题目顺序不一致。该问卷的题项共有 22 项，皆运用 Likert 自评式五级量表的方式答题（“1”=完全符合，“2”=基本符合，“3”=有时符合，“4”=基本符合；“5”=完全符合），学生根据自己的情况选择符合自己的选项，将每题所得分值相加，成绩越高，相应地其写作自我效能感越高。题目的分布情况如下表所示：

表 4-4 高中生英语写作自我效能感调查问卷题项分布

题项	考察内容
1-10	英语写作技能自我效能感
11-21	英语写作任务自我效能感

(2) 问卷试测

研究者于 2022 年 9 月 20 日于 A 市 E 中学对“高中生英语写作自我效能感调查问卷”进行了试测。在试测的过程中共发放问卷 102 份，回收有效问卷 97 份，问卷有效率为 95.1%。研究者运用 SPSS25.0 软件对收集到的试测数据进行了信效度的检验，以检验问卷的有效性。

^① 李航. 大学生英语写作自我效能感量表的编制[J]. 北京第二外国语学院学报, 2014, 36(12): 70-74.

信度是指问卷的测验结果具有稳定性和一致性，Cronbach alpha 系数用于检验问卷信度，其数值范围介于 0.00-1.00 之间，检验结果越接近 1.00，问卷的信度越高。研究者用 SPSS25.0 软件将收集到的问卷进行数据分析，得到表 4-5 所示结果，Cronbach alpha 系数为 0.896>0.7，可说明该问卷的信度较高，该问卷可作为实验量表来检验被试的自我效能感变化。

表 4-5 可靠性统计量表

Cronbach's Alpha	项数
0.896	21

研究者又对调查问卷各个因素的内部一致进行检验，其可靠性统计量表见表 4-7，写作技能效能感因素题目共有 12 项，Cronbach alpha 系数为 0.927，写作任务效能感因素题目共有 11 项，Cronbach alpha 系数为 0.913。两个因素 Cronbach alpha 系数均大于 0.7，说明调查问卷各因素间内在一致性较高，可以作为有效的测量工具。

表 4-6 各因素可靠性统计量表

因素	Cronbach's Alpha	项数
写作技能效能感	.927	10
写作任务效能感	.913	11

在问卷效度方面，研究者使用了 KMO 测度和 Bartlett 球体检验表进行检验。KMO 值越接近 1.0，说明该问卷的共同因子越多，问卷的效度越高。Bartlett 球体检验如果显著性小于 0.05，说明变量之间存在联系，适用于因子分析。

表 4-7 KMO 测度和 Bartlett 球体检验表

取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		.857
	近似卡方	1196.231
Bartlett 的球形度检验	df	275
	Sig.	.000

由表 4-7 可知，KMO 值为 0.857，接近 1，表明各变量之间共同因子较多，问卷有较高的效度。Bartlett 球体检验 Sig. 值为 0.000，小于 0.05，说明问卷各题目之间关联性强，问卷效度较高，适用作为本研究的研究工具。

4.4.3 半结构化访谈提纲

访谈法是以研究为基础的交流互动，研究者针对被试对某事或某事的想法和观点进行访谈，可以弥补有关问卷调查中的缺失，该方法作为定性的研究方法，能对量化研究进行补充。通过访谈，研究者可以对问题的成因进行深层次的探讨。为了进一步对调查问卷所获数据进行更深层的解释，验证词块教学法在高中英语写作教学中的应用对被试

写作能力与写作自我效能感的影响,以及被试对词块教学法应用在高中英语写作课堂中的看法。

研究者参考了张小敏(2018)^①的半结构访谈提纲,对本研究访谈提纲进行设计。研究访谈提纲如下:

表 4-8 半结构访谈提纲

维度	问题
学习成果	1. 通过词块教学法应用于写作教学,你觉得对你的写作水平有影响吗?具体体现在哪些方面?(如速度、词汇、语法运用准确、语篇衔接等)
写作效能感	2. 通过将词块教学法应用于写作教学,你对自己写作学习的写作自我效能感(自信心)如何?你认为自己的写作技能提升了吗?(如表达更加准确、丰富、会运用衔接手段等)
个人看法	3. 使用词块教学法后,当你面对写作任务时,你是否更有信心去完成?为什么? 4. 针对这种写作训练方式,你有什么感想?你认为可以从哪些方面进行改进?

本研究的半结构化访谈包括四个问题。第一个问题围绕学习成果角度展开,需要学生反思实验期间自我写作能力的变化。第二个和第三个问题从自我效能感维度出发,探讨词块教学法对被试写作技能效能感、写作任务效能感和整体写作自我效能感的影响。第四个问题旨在收集被试对词块教学法的看法,提出相应的建议。

研究者在实验结束一周后选取被试进行了访谈。为了确保访谈结果的代表性,在征得学生同意后,研究者从写作自我效能感调查问卷不同得分水平学生中共随机抽取6名学生于安静的教室进行访谈,并进行记录,在访谈结束后进行转录。

4.4.4 统计类工具

4.4.4.1 Excel 2016

研究者使用 Excel 2016 对被试写作能力(语言准确性、词汇多样性、语篇连贯和衔接性)的前测和后测结果,以及“高中生英语写作自我效能感调查问卷”前后测数据进行输入和整理,为后续的数据分析工作做准备。其中语言准确性的数据来自三位老师的手工标注,若存在差异,则进行协商最终统一结果,T单位指句子中主句和其相关的

^① 张小敏. 词块教学法对高中英语写作水平影响的实证研究[D]. 南京:南京师范大学, 2018.

从属分句或从属结构，是保证句法完整的前提下句子能够被切割的最小片段。词汇多样性和语篇连贯和衔接性的数据来自 Coh-Metrix3.0。

4.4.4.2 SPSS 25.0

本研究使用 SPSS25.0 统计分析软件，对获得的有关写作能力的数据和高中生英语写作自我效能感调查问卷数据进行统计分析，并运用其分析结果分别回答两个研究问题。

4.5 研究过程

本研究试图探究词块教学法在高中英语写作教学中的应用对被试英语写作能力和写作自我效能感的影响。研究过程主要分为三个阶段：实验前阶段、实验实施阶段和实验后阶段。具体研究过程如下图所示：

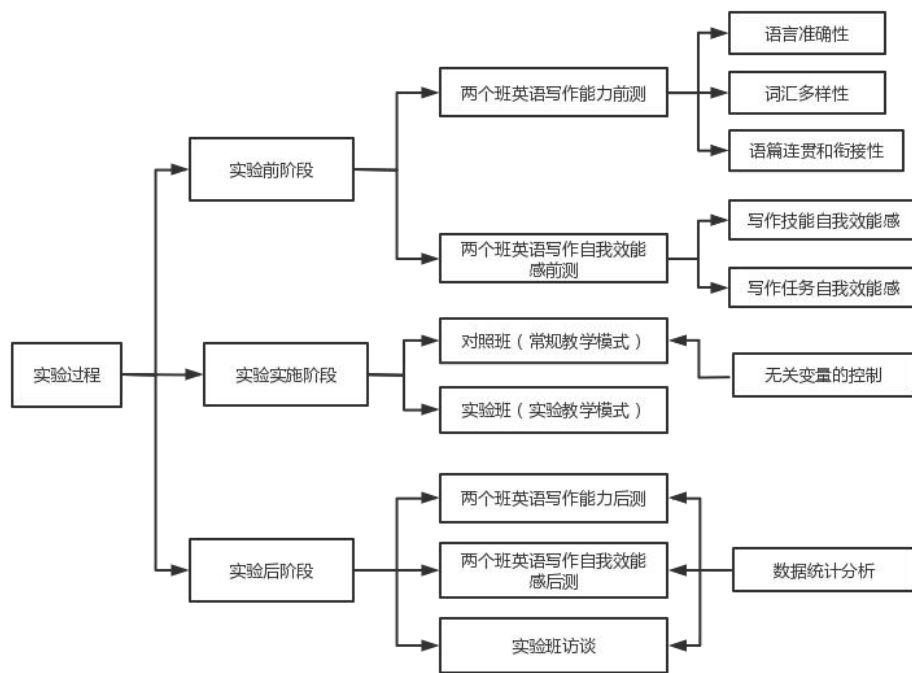


图 4-1 实验过程图

4.6 实验设计

4.6.1 实验模式

在实验实施过程中，研究者将高一年级的 16 班（52 人）设为实验班，19 班（51）人设为对照班，并采用双组前后测的实验模式进行了实验。两班均由研究者一人作为英语教师授课，两班课程进度与所用教材皆相同。实验模式如下图所示：

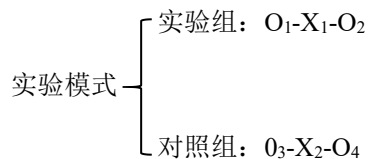


图 4-2 实验模式图

实验班采用 $O_1-X_1-O_2$ 模式，对照班采用 $O_3-X_2-O_4$ 模式，其中 O_1 为实验班的写作能力前测结果和实验班的高中生英语写作自我效能感前测结果， X_1 为实验班干预变量，即将词块教学法应用于实验组的英语写作教学中， O_2 为实验班英语写作能力后测结果和实验班的高中生英语写作自我效能感后测结果。同时，对照班采用 $O_3-X_2-O_4$ 的模式，其中 O_3 为对照班英语写作能力前测结果和对照班初中生英语写作自我效能感前测结果， X_2 为对照班干预变量，即运用常规教学的英语写作教学， O_4 为对照班英语写作能力后测结果及高中生英语写作自我效能感后测结果。

4.6.2 实验过程

4.6.2.1 实验方案

研究者根据该校的英语教学计划与本实验研究相结合，制定了实验实施计划表，如图 4-3 所示。

阶段	周	单元名称	写作内容
第一阶段	第二周	实验前进行写作能力、高中生写作自我效能感调查问卷的前测	
	第三周	进行词块教学法指导下的写作教学培训	
第二阶段	第四周	Welcome Unit	Write a student profile
	第五周		
	第六周	Unit 1 Teenage Life	Write a letter of advice
	第七周		
	第八周	Unit 2 Travelling Around	Write to a friend about a travel plan
	第九周		
	第十周	Unit 3 Sports and Fitness	write a page for a class wellness book
	第十一周		
	第十二周	Unit 4 Natural Disasters	Write a summary of the news report
	第十三周		
第十四周	Unit 5 Language around the world	Write a blog about English study	
第十五周			
第三阶段	第十六周	进行写作能力后测，发放高中生自我效能感调查问卷	
	第十七周	在实验班抽取被试进行访谈	

图 4-3 实验实施计划图

4.6.2.2 基于词块教学法的高中英语写作教学案例

Unit 3 Sports and Fitness

Reading for Writing

I. Teaching objectives:

During this class, students are able to:

- Retrieve and apply lexical chunks in the reading text.
- Analyze the organization of the text and learn to use words and phrases that show similarities and differences.
- Write a coherent, standardized and well-structured argumentation on comparison and contrast smoothly and correctly with the help of lexical chunks.

II. Teaching key and difficult points:

- Guide students to recognize lexical chunks and develop the awareness of lexical chunks.
- Help students to master the lexical chunks and basic structure about comparison and contrast.

III. Teaching methods:

Lexical chunks teaching.

IV. Teaching aids:

Textbook, PPT, blackboard.

V. Teaching periods:

40 minutes.

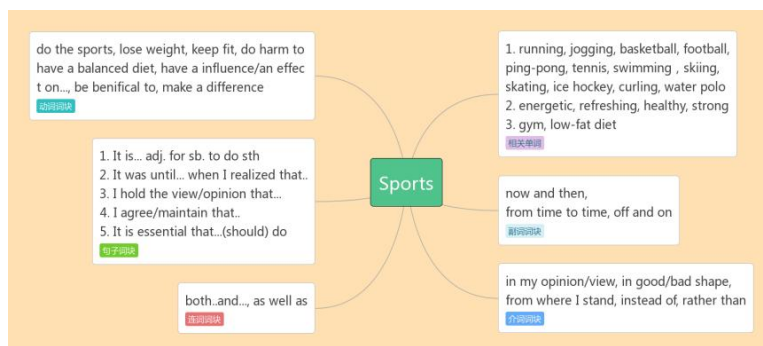
VI. Teaching procedures:

Step 1: Warm up: watch and say (3 minutes)



Play the video to introduce the topic of sports, and invite some students to talk about sports. The teacher could ask questions like “Do you like sports?/Why?/What kind of sports do you like?/ Why?” In this part, the teacher could present a slide on which there is a semantic map to give hint to Ss. Before the class, the teacher has already asked students to preview the

semantic map. It provides some relevant lexical chunks to Ss. The lexical chunks are classified according to chapter 3. In this process, relevant knowledge has been stimulated, which could prepare Ss for the next part of reading and writing.

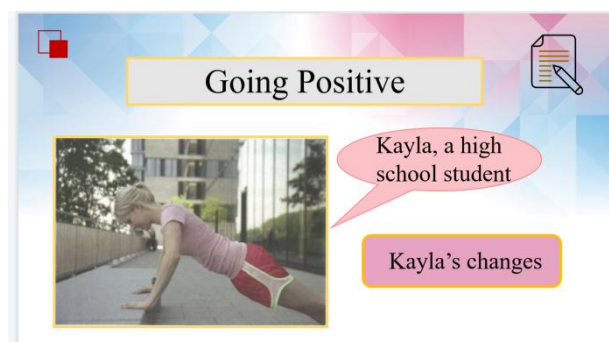


设计意图：该步骤为词块的复习。通过视频“全民健身”导入运动与健康这一主题，引导学生对于运动这一主题进行发散性思考，激起学生的相关背景知识，为阅读活动做准备。同时教师依据学生水平给出相关的词块提示，并对学生口语产出中的新的词块进行记录作为教学内容的补充，培养学生的词块学习意识。该步骤为回顾所学进行课前热身，属于词块的回顾应用。

Step 2. Read and answer questions (8 minutes)

T: Let's see the picture. Who is she? Did anyone notice her name? ..Yes, Kayla. This passage is written by Kayla.

And look at the title: going positive. Going means...become. So maybe this passage is about her changes. And if we can see Kayla becomes positive, maybe in the past she was negative. This text is mainly about Kayla's changes from negativity to positivity.



(1) What problems did Kayla have in the past?

She wanted to be slim and paid too much attention on her weight, which gave her much stress.

(2) What does the sentence “I almost went bananas” mean?

T: Where is this sentence? Read the sentence, please.

I almost went crazy.

(3) What made her change her thinking?

An article that said being fit was more important than being fat.

(4) How does Kayla's life change?

She changed her view toward body shape and lived a healthy lifestyle. She also became positive about herself.

设计意图：学生通读全文，了解文章大意，在此基础上找出文章的细节信息，为之后词块检索、大意理解活动做好准备。该活动的主要目的是让学生理解文章，对于不理解的词组根据上下文进行推断，一方面可以激发学生的学习动机，为接下来的词块学习活动做好心理准备，另一方面，在推断分析的过程中培养了学生的阅读技巧，促进了阅读能力的提升。该部分依赖于学生的词块意识，在阅读文章的过程中留意词块，因此该环节属于教学中的感知识别部分。

Step 3. Read and find the phrases (2.5 minutes)

T: Read the text quickly and try to find the English form of the phrases in your handout. You will have 2 minutes.

Handout:

动词词块(verb-based chunks):	worry about... go bananas have no idea make a difference cut out compare oneself with... look for... make a list of.. do push-ups add...to...
连词词块(conjunction-based chunks):	even though; both...and...
介词词块(preposition-based chunks) :	instead of; rather than
副词词块 (adverb-based chunks):	now and then
句子词块(sentence-based chunks):	things begin to change
形容词词块 (Adjective-based chunks)	be able to; be wrong with; be positive about

Check up: T check up the answer together with Ss, and lead the whole class read the lexical chunks together.

设计意图：通过提示让学生在文中感知、识别词块，在本学期课程开始前中，教师已经向学生说明词块的内涵，展示词块的不同类型，并说明词块在英语学习中的优势，引导学生注意词块，因此学生已经了解词块的基本概念和大致形式，设计该活动是让学生了解文中的词块，从而克服语言障碍读懂全文，培养学生的词块意识，提高学生的语言积累，同时也为之后的写作任务搭建支架。学生在寻找并誊写词块时对词块进一步感知。

Step 4. Read and summarize (4 minutes)

T: Good job! Let's fill in the blanks. I'll give you 1 minute to find the answer.

Kayla _____ her weight and wanted to be slim _____ she knew it wasn't possible. She tried many ways and almost _____. Then she read an article that told her to focus on health _____ body shape. She found the article _____ to her life. _____ since she paid more attention to fitness _____ weight. She no longer _____ the food she enjoyed, such as eating burgers _____, but she would add healthy foods to her meal.

Now, Kayla stopped _____ herself _____ actresses or models, neither would she try to find things that _____ her face or body, and she became _____ healthier _____ happier.

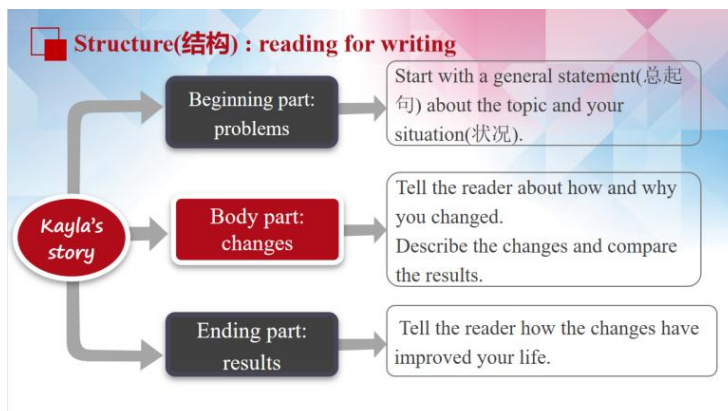
设计意图：该部分为细节理解回答问题，学生需要在充分理解文章内容的基础上对相关细节进行内容整合完成回答。在该过程中，学生会反复阅读到上文中已经展现过的词块，在语境中理解词块的意思，教师也会针对重点词块进行讲解和相应的拓展，帮助学生进一步理解和记忆词块，因此该环节为教学步骤中的理解记忆部分。

Step 5. Read and sum up (5 minutes)

T: Read the passage again and fill in the table to figure out the organization. You have 3 minutes.(Ss: Individual work)

	The past	Turning point	The present
Goal	Be slim	Read an article	Be healthy
Mood	worried		Positive,happier, healthier
Action	Lose 3 kg		Run 2 km in 8 minutes; do 30 push-ups
Food	Cut out the foods she enjoyed		Add healthy food to meals

Check up: T asks several Ss to share their answers.



设计意图：通过前面的活动，学生已经对全文的内容充分理解，该环节要求学生对其中的内容进行归纳总结，考察学生的信息整合能力，培养学生的逻辑思维。学生在教师的帮助下梳理出文章脉络，理清行文结构，了解描写个人的变化、进行对比时的写作结构。该部分仍为词块的理解记忆阶段。

Step 6. Useful structures (2.5minutes)

The teacher asks Ss to focus on and underline the phrases that show similarities or differences. The teacher also could add some new expressions as a complement.

Similarities :

Like; so; too; still; similarly; similar to; the same (... as ..); in common (with); both ... and ...

Differences:

Instead; rather than; however/but/though; different from; instead of; on the contrary

设计意图：该步骤教师根据写作要求进行了词块补充，通过语义对词块进行了分类，帮助学生记忆。教师对文章中出现的表示对比的词块进行讲解和补充，本课的重点为让学生对过去和现在的自己进行对比，描写相同和不同，由于学生以往并没有学过如何在写作中进行对比，因而该部分提供了相应的词块，让学生掌握对比作文的写法，为之后的写作活动搭建充足的语言支架。该部分为词块的理解、巩固阶段。

Step 7. Writing(10 minutes)

- Group discussion.

T: In this part, you're going to write a page in wellness book. First, have a discussion in your group.(Group in 4) You should talk about what you used to do and the results, and what you do now and the results with your group member. You could share the reason why you make the change. You should choose one aspect from exercise, self-confidence, stress and food. Please use the expressions mentioned above to show similarities and differences.



- Teacher invites students to share their answers and give comments to their answers.

T: I'm glad to see so many of you experience positive changes. Being positive is very important in your life. So please eat more healthy food, become more confident, do more sports, and relieve your stress. In this way, you could become more healthy and positive.

设计意图：该步骤让学生头脑风暴，构思写作内容，教师给出几个方面供学生思考，引导学生进行小组讨论，让学生在作文中有话可说；讨论过程中需用到之前提到的表示相同和差异的词块，让学生在应用中强化巩固所学。

Step 8. Homework:

Write a short paragraph about your changes. In the paragraph, describe the changes first and then explain why you change. You should develop your paragraph with the structure of “problems--changes--results”. You might use the lexical chunks we have learned today to help you finish writing.

- ①Begin with a general statement about the topic as well as your situation.
- ②Tell the reader about how and why you changed.
- ③Describe the changes and compare the results.
- ④Tell the reader how the changes have improved your life.

设计意图：教师设计写作任务，通过应用产出对所学知识进一步强化。在此阶段之前，教师为学生提供了充足的语言支架，在该部分，学生将所学的词块应用于写作中。首先，教师引导学生对写作话题展开讨论，让学生产生写作意愿；其次，教师向学生展示作文的内容框架，让学生明晰每一部分的写作内容；最后，教师再带领学生回顾本节课学过的词块，提出评价标准，即尽可能地使用本节课所学过的词块完成清晰、有逻辑性的写作，将词块知识转化为语用能力，加速知识的内化。

4.6.3 实验变量及统计

为探究词块教学法应用于高中英语写作教学中对被试的写作能力及写作自我效能感的影响，本实验采取双组实验模式，其中高一16班为实验班，运用词块教学法指导

写作教学，因变量为研究对象的写作能力和写作自我效能感；高一 19 班为对照班，运用常规写作教学模式，在教学过程中不进行干预。下表 4-9 为研究变量表：

表 4-9 研究变量表

组别	自变量	因变量	组间统计方法	组内统计方法
实验组	词块教学法指导	写作能力	独立样本 t 检验	配对样本 t 检验
	的写作教学	写作自我效能感		
对照组	常规写作教学	写作能力		
		写作自我效能感		

4.6.4 无关变量控制说明

首先，在本研究中，研究者选取的实验班和对照班处于同一学校、同一年级，两个班的班级人数无较大差异，年龄分布、男女比例接近，英语学习经历基本相同，可以排除地域差异、被试个体因素对实验结果产生干扰。其次，在实验实施前，实验班和对照班均没有接触或参加过任何有关词块教学法指导下的高中英语写作课程或培训，避免了实验对象受到课外材料的干扰、对实验结果产生影响。再次，在实验实施阶段，实验班的英语课程的教师、所使用的教材、教学方法、教学进度、课后练习、实验周期等都和对照班保持一致，避免实验结果受到教师授课方式、教学及实验时间的影响。此外，在本研究中，实验前后所使用的英语写作测试卷来自该地区统一考试中英语书面表达部分，信效度较高，高中生写作自我效能感量表也经过信效度检测，可以投入使用。因此，测试工具不会影响本研究的研究结果。最后，为了避免测试效应带来的影响，前后测时间间隔较长，为三个月，前后测中间卷的题目顺序进行了调整，避免记忆对问卷结果产生影响。

第5章 研究结果及分析

本章主要对实验前后收集及整理的数据进行呈现分析,以探究词块教学法对高中英语学习者写作能力及写作自我效能感的影响,分为两个部分,分别回答了本研究的两个研究问题:第一部分是受试写作能力前后测对比分析,第二部分是受试自我效能感前后测对比分析。研究主要围绕量化研究和质性研究两方面展开。在量化研究方面,研究者将收集到的语料输入 Coh-Metrix3.0 中进行语篇连贯和衔接性检验,之后通过 Excel2016 对语料中 T 单位的正误数量、写作自我效能感问卷得分及 Coh-Metrix3.0 检验得到的衔接性数据进行汇总统计,并使用 SPSS25.0 对以上收集到的数据进行分析。在质性分析方面,研究者使用半结构化访谈对写作自我效能感问卷调查的结果进行补充,一方面有助于研究者了解学习者对于自身写作能力和写作自我效能感变化的认识,呼应量化分析结果,另一方面也帮助教师了解学习者对词块教学的态度和建议,改进写作课堂中的词块教学,从而提升应用效果。

5.1 被试英语写作能力研究结果及分析

针对第一个研究问题,即词块教学法应用于高中英语写作教学对学生的写作能力有何影响?研究者分别选用 A 市高中英语统一段考测试卷书面表达第一部分前测试题,以该地区高中英语五市联考统一测试卷书面表达第一部分作为后测试题,以检验实验前后研究对象英语写作能力的变化。其中,实验班前后测各发放 52 份测试卷,分别剔除无效试卷 2 份,前后测试卷有效率为 96.2%,对照班前后测各发放 51 份测试卷,分别剔除无效试卷 1 份,前后测试卷有效率为 98.0%。随后研究者对收集到的数据进行整理分析,详细结果如下。

5.1.1 语言准确性研究结果及分析

5.1.1.1 组间前后测数据分析

(一) 组间前测数据分析

本研究通过作文中正确 T 单位的数量与所有 T 单位数量的比值,即 T 单位的正确率来衡量语言准确性的高低。前测实验班和对照班作文中所有 T 单位的数量、正确 T 单位的数量以及 T 单位正确率(正确的 T 单位数量/所有 T 单位数量)如表 5-1 所示。

表 5-1 前测实验班与对照班语言准确性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差 平均值
所有的 T 单位	实验班	50	10.400	1.884	.266
	对照班	50	10.420	1.885	.266
正确的 T 单位	实验班	50	7.040	2.10	.284
	对照班	50	7.02	2.015	.285
T 单位正确率	实验班	50	67.318%	13.268%	1.876%
	对照班	50	67.290%	14.511%	2.052%

从表 5-1 可知, 实验班作文中所有的 T 单位数量平均值为 10.40, 对照班作文中所有 T 单位数量的平均值为 10.42, 差距仅为 0.02; 实验班作文正确的 T 单位数量的平均值为 7.04, 而对照班为 7.02, 差距较小; 从 T 单位正确率平均值来看, 实验班稍高, 为 67.318%, 对照班为 67.290%, 差值为 0.028%。从标准偏差来看, 实验班和对照班所有的 T 单位数量标准偏差分别为 1.884 和 1.885, 数值基本相同, 说明前测中实验班对照班在所有 T 单位数量方面离散程度高度相似; 实验班正确 T 单位的标准偏差为 2.10, 对照班正确 T 单位的标准偏差为 2.015, 表明实验班正确的 T 单位两极分化程度略高于对照班, 在 T 单位正确率方面, 实验班的标准偏差为 13.268%, 对照班的标准偏差为 14.511%, 差值为 1.243%, 说明对照班作文中 T 单位正确率的离散程度比实验班高, 但差异不大。

综上所述, 从整体来看, 前测中实验班与对照班在所有的 T 单位数量、正确的 T 单位数量和 T 单位正确率三方面的平均值基本一致, 离散程度略有差异, 但差异较小。为了进一步检验实验班与对照班在语言准确性方面是否存在显著性差异, 研究者又进行了独立样本 t 检验, 得到如下结果:

表 5-2 前测实验班与对照班语言准确性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验		平均值等同性t检验						
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限	上限
所有的 T 单位	假定等方差	.076	.783	-.053	98.000	.958	-.018	.377	-.7681	.728
	不假定等方差			-.053	98.000	.958	-.020	.377	-.7681	.728
正确的 T 单位	假定等方差	.172	.679	.050	98.000	.960	.021	.402	-.7787	.819
	不假定等方差			.050	97.999	.960	.020	.402	-.7787	.819
T 单位正确率	假定等方差	.197	.658	.010	98.000	.992	0.026%	2.781%	-5.490%	5.545%
	不假定等方差			.010	97.224	.992	0.028%	2.782%	-5.490%	5.546%

独立样本 t 检验结果由莱文方差等同性检验和平均值等同性 t 检验两部分组成。其中，数据的方差齐性可以通过莱文方差等同性检验的显著性值来观测，如果显著性值大于 0.05，则说明两组数据符合方差齐性，需进一步分析平均值等同性 t 检验假定等方差结果；若显著性值小于 0.05，则需分析平均值等同性 t 检验不假定等方差结果。由表 5-2 可知，实验班与对照班在所有 T 单位数量、正确 T 单位数量和 T 单位正确率三个维度的显著性分别为 0.783、0.679、0.658，均大于 0.05，说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致，需观察平均值等同性 t 检验中假定等方差一栏的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig.（双尾）值为 0.958、0.960、0.992，均大于 0.05，且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (-.7681, 0.728)，(-.7787, 0.819)，(-5.490%, 5.545%)，都包含 0，说明前测实验班与对照班作文中所有 T 单位数量、正确的 T 单位数量和 T 单位正确率无显著性差异，可以作为本研究的被试。

（二）组间后测数据分析

实验结束后，研究者发放了后测作文测试卷，并统计了后测实验班与对照班作文中所有 T 单位和正确 T 单位的数量以及 T 单位正确率，详细数据见下表。

表 5-3 后测实验班与对照班语言准确性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差 平均值
所有的	实验班	50	12.340	1.768	.250
T 单位	对照班	50	10.440	1.774	.250
正确的	实验班	50	9.620	1.947	.275
T 单位	对照班	50	7.060	1.834	.259
T 单位	实验班	50	77.943%	11.021%	1.558%
正确率	对照班	50	67.408%	12.280%	1.736%

由表 5-3 可知, 后测实验班作文中所有的 T 单位数量平均值为 12.340, 对照班作文中所有 T 单位数量的平均值为 10.440, 差值为 1.9, 差异明显; 实验班作文正确的 T 单位数量的平均值为 9.620, 而对照班为 7.060, 差值为 2.56, 差值较大; 从 T 单位正确率平均值来看, 实验班为 77.943%, 对照班为 71.062%, 差值为 10.535%, 差距显著。从标准偏差来看, 实验班和对照班所有的 T 单位数量标准偏差分别为 1.768 和 1.774, 说明后测中对照班所有 T 单位数量的离散程度稍高于实验班; 实验班正确 T 单位的标准偏差为 1.947, 对照班正确 T 单位的标准偏差为 1.834, 表明实验班正确 T 单位的两极分化程度比对照班略高, 在 T 单位正确率方面, 实验班的标准偏差为 11.020%, 对照班的标准偏差为 12.280%, 说明后测实验班 T 单位正确率的两极分化程度明显小于对照班。

综上所述, 后测中实验班所有 T 单位数量、正确 T 单位数量和 T 单位正确率的平均值均显著高于对照班, 实验班和对照班在这三个维度的离散程度不一, 但差异较小。为了进一步检验实验班和对照班在语言准确性各个维度是否存在显著性差异, 研究者进行了独立样本 t 检验, 结果如下表所示。

表 5-4 后测实验班与对照班语言准确性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验		平均值等同性t检验						
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限 上限	
所有的 T 单位	假定等方差	.048	.827	5.363	98	.000	1.900	.354	1.197 2.603	
	不假定等方差			5.363	97.999	.000	1.900	.35431	1.197 2.603	
正确的 T 单位	假定等方差	.005	.942	6.767	98	.000	2.560	.378	1.809 3.311	
	不假定等方差			6.767	97.651	.000	2.560	.378	1.809 3.311	
T 单位正确率	假定等方差	1.192	.278	4.514	98	.000	10.534%	2.333%	5.903% 15.164%	
	不假定等方差			4.514	96.874	.000	10.534%	2.333%	5.902% 15.165%	

由表 5-4 可知, 实验班与对照班在所有 T 单位数量、正确 T 单位数量和 T 单位正确率三个维度的显著性分别为 0.827、0.942、0.278, 均大于 0.05, 说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致, 等同性 t 检验假定等方差的 Sig. (双尾) 值均为 0.000, 小于 0.05, 且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (1.197, 2.603), (1.809, 3.311), (5.903%, 15.164%), 都不包含 0, 说明后测实验班与对照班作文中所有 T 单位数量、正确的 T 单位数量和 T 单位正确率均存在显著性差异, 表明将词块教学法应用于写作教学中可以有效提升作文中的语言准确性。

5.1.1.2 组内前后测数据分析

(一) 实验班前后测数据分析

为探究词块教学法对实验班前后测语言准确性的影响, 研究者对实验班前后测数据进行纵向比较, 具体数据见表 5-5。

表 5-5 实验班语言准确性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
所有的 T 单位	前测	10.380	50	1.883	.266
	后测	12.340	50	1.768	.250
正确的 T 单位	前测	7.000	50	2.020	.286
	后测	9.620	50	1.947	.275
T 单位正确率	前测	67.014%	50	13.608%	1.924%
	后测	77.943%	50	11.021%	1.559%

由表 5-5 可知,实验班前测所有 T 单位的平均值为 10.38,后测为 12.34,提升了 1.96;前测正确 T 单位数量为 7,而后测为 9.62,提升了 2.62;前测 T 单位正确率为 67.014%,而后测为 77.943%,提高了 10.929%,说明经过词块教学后,被试作文所有 T 单位数量平均值、正确 T 单位数量平均值及 T 单位正确率平均值都得到了提升。实验班前测所有 T 单位的标准偏差为 1.883,后测为 1.768,数值差距较小,说明实验后实验班所有 T 单位数量的离散程度基本保持不变;实验班前测正确 T 单位的标准偏差为 2.020,后测为 1.947,差值较小,说明实验后实验班正确 T 单位数量的离散程度也基本一致;实验班前测 T 单位正确率的标准偏差为 13.608%,后测为 11.021%,差值为 2.587%,说明实验后实验班 T 单位正确率的两极分化程度有所降低。

综上可知,与前测相比,后测实验班在所有 T 单位数量、正确 T 单位数量及 T 单位正确率方面都有显著提高,学生 T 单位正确率离散程度降低,说明词块教学对语言准确性的提升有积极影响。为进一步探究实验班语言准确性在实验前后是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-6 实验班语言准确性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差 差值 95% 置信区间					
				平均值	下限	上限			
所有的 T 单位	前测								
	后测	-1.960	.348	.049	-2.059	-1.861	-39.873	49	.000
正确的 T 单位	前测								
	后测	-2.620	.602	.085	-2.791	-2.449	-30.755	49	.000

T 单位正确率	前测	-10.928%	6.250%	0.884%	-12.704%	-9.152%	-12.364	49	.000
	后测								

如表 5-6 所示, 实验班后测所有 T 单位数量的平均值比前测高了 1.96, 差值 95%置信区间 (-2.059, -1.861) 不包括 0, 且 Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明前后测数据存在显著性差异, 词块教学对于提升作文 T 单位数量有显著性作用。

在正确 T 单位数量方面, 后测实验班正确 T 单位数量平均值比前测高出 2.62, 置信区间 (-2.791, -2.449) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测正确 T 单位数量存在显著性差异, 词块教学可以有效提高作文中正确 T 单位的数量。

从 T 单位正确率来看, 后测实验班 T 单位正确率平均值比前测提升了 10.928%, 置信区间 (-12.704%, -9.152%) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测 T 单位正确率差异性显著, 词块教学可以促进作文中 T 单位正确率的提升。

由此可见, 实验班在后测中的所有 T 单位的数量、正确 T 单位的数量以及 T 单位正确率都有所提高, 配对样本 t 检验结果显示实验班前后测差异显著, 表明词块教学法对于提升学生作文中语言准确性有显著的积极作用。

(二) 对照班前后测数据分析

为验证词块教学在提升英语写作语言准确性方面的效果, 研究者对对照班前后测语言准确性数据进行统计分析, 结果如表 5-7 所示。

表 5-7 对照班语言准确性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
所有的 T 单位	前测	10.400	50	1.873	.264
	后测	10.440	50	1.774	.250
正确的 T 单位	前测	7.020	50	2.055	.290
	后测	7.060	50	1.834	.259
T 单位正确率	前测	67.292%	50	14.819%	2.095%
	后测	67.408%	50	12.280%	1.736%

由表 5-7 可知, 实验班前测所有 T 单位的平均值为 10.400, 后测为 10.440, 提升了 0.04; 前测正确 T 单位数量为 7.02, 而后测为 7.06, 提升了 0.04; 前测 T 单位正确率为 67.292%, 而后测为 67.408%, 提高了 0.116%, 说明经过常规写作教学后, 被试作文所有 T 单位数量平均值、正确 T 单位数量平均值及 T 单位正确率平均值得到了小幅度提高。对照班前测所有 T 单位的标准偏差为 1.873, 后测为 1.774, 说明对照班所有 T 单位数量的离散程度降低; 对照班前测正确 T 单位的标准偏差为 2.055, 后测为 1.834, 说明对照班正确 T 单位数量的离散程度减小; 实验班前测 T 单位正确率的标准偏差为

14.189%，后测为 12.280%，说明实验后实验班 T 单位正确率的两极分化程度也有所降低。

综上可知，与前测相比，后测实验班在所有 T 单位数量、正确 T 单位数量及 T 单位正确率方面都有小幅度提高，学生各维度表现的离散程度降低，说明常规写作教学对语言准确性的提升有一些积极作用。为进一步探究对照班语言准确性在前后测是否出现显著差异，研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-8 对照班语言准确性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差平差值 95% 置信区间					
				均值	下限	上限			
所有的 T 单位	前测	-.039	1.979	.279	-.602	.522	-.143	49	.887
	后测								
正确的 T 单位	前测	-.040	1.538	.217	-.477	.397	-.184	49	.855
	后测								
T 单位 正确率	前测	-0.116%	10.347%	1.463%	-3.056%	2.824%	-.079	49	.937
	后测								

由表 5-8 可知，对照班前后测所有 T 单位的均值之差为-0.039，标准差为 1.979，差值的 95%置信区间为-0.602 到 0.533，该区间包括 0，Sig.（双尾）为 0.887，远大于 0.05，说明两个变量间不存在显著性差异，即对照班前后测作文中所有 T 单位数量不存在显著性差异。

在正确 T 单位数量方面，后测对照班正确 T 单位数量平均值比前测高出 0.04，置信区间为-.477 到 0.397，区间包含 0，Sig.（双尾）值为 0.855，大于 0.05，说明对照班前后测正确 T 单位数量不存在显著性差异。

从 T 单位正确率来看，后测对照班 T 单位正确率平均值比前测提升了 0.116%，置信区间（-3.056%，2.824%）包括 0，Sig.（双尾）值为 0.937，高于 0.05，说明对照班前后测 T 单位正确率不存在显著性差异。

从上述分析可得，对照班前后测在 T 单位数量、正确 T 单位数量及 T 单位正确率三方面均不呈现显著差异，表明常规写作教学能够略微提高学生写作的语言准确性，但效果并不明显。

5.1.1.3 访谈结果分析

在实验结束后,研究者选取了实验班的六名同学作为访谈对象,根据半结构化访谈提纲进行访谈,以了解被试经过三个月的词块教学后,学生的写作能力以及写作自我效能感的变化,同时了解学生对于该教学法的看法。

对于作文中的语言准确性是否有变化,研究者通过访谈发现,实验后学生认为自己的语言准确率有所提高,针对访谈问题1,学生们大都表示经过词块学习后,作文中的语言错误变少了。

学生1认为自己词汇拼写错误大大减少:“因为词块和单个的单词相比相对好记,就不太容易出错了”,表明以词块为基础展开教学可以帮助学生提高单词记忆效率,减少单词拼写错误,验证了组块记忆理论,即以多个单位作为整体记忆效果最佳;

此外,也有的学生认为词块教学法对自己的语法准确度有很大提升,学生2在访谈中表示:“我的作文中句型错误变少了,因为背了很多句型和词组。而且很多单词变形也都记住了,比如jog这个词,我总是记不住变形,后来学了go jogging这个词组,就知道jog这个单词变ing时要双写了。还有虚拟语气对过去虚拟时的倒装:Had I had time, I...,通过背这个句子,以后写句子时直接用就行了,不用再想用什么时态、该怎么变形了,写句子也变快了。”一方面,这说明包含语法知识的词块帮助学生对于语法结构的内隐学习,提高了学生的语法知识水平,另一方面,这也说明了以组块为单位进行整体记忆大大降低了记忆的提取压力,有助于提高表达的流利性。

最后,还有一些学生认为自己作文中的语义不当现象减少了,避免了很多“中式搭配”:“.....感觉自己的很多表达更像外国人了,以前造句的时候就是把单词排列,根据中文意思生硬地翻译,比如‘宰客’会翻译成‘kill customer’,但是现在积累了很多英语表达,写作文的时候就不用绞尽脑汁一个单词一个单词翻译了,而且那样还往往翻译错。”这表明,大量的真实性的词块输入有助于提高学习者写作中语言的适切性和地道性,学生写作文时更加得心应手,这与郭晓英、毛红梅(2010)^①的研究结果相一致,表明词块在提升英文语篇的得体性方面起到了重要作用,这也说明了在词块教学中,来源于真实语境的词块是提升学习者篇章交际能力的重要基础。

从上述分析可得,词块教学提高高中英语学习者写作语言准确性的有效性在数据分析和访谈结果两方面都得到了支持,研究表明,词块教学对于减少高中英语学习者作文中单词拼写错误、语法使用错误、语义表述错误有促进作用,整体而言,该教学法大大提升了作文中T单位正确率,提高了语言的准确性。

^① 郭晓英,毛红梅. 语块教学对英语写作能力影响的实验研究[J]. 山东外语教学, 2010, 31(03):52-59.

5.1.2 词汇多样性研究结果及分析

5.1.2.1 组间前后测数据分析

(一) 组间前测数据分析

本研究通过 MTLT 词汇多样性、实词类符形符比、所有词类符形符比来衡量词汇多样性,研究数据均来自 Coh-Metrix 3.0 的检验结果。前测实验班和对照班作文中 MTLT 词汇多样性、实词类符形符比、所有词类符形符比详细数据如表 5-9 所示。

表 5-9 前测实验班与对照班词汇多样性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
MTLD 词汇多样性	实验班	50	93.598	16.935	2.395
	对照班	50	93.780	16.958	2.398
实词类符形符比	实验班	50	.726	.1318	.0186
	对照班	50	.728	.1311	.0185
所有词类符形符比	实验班	50	.622	.1129	.0159
	对照班	50	.624	.1124	.0159

从表 5-9 可知,实验班作文中 MTLT 词汇多样性平均值 93.598,对照班作文中所有 T 单位数量的平均值为 93.780,对照班的平均值高于实验班 0.182;实验班作文实词类符形符比平均值为 0.726,对照班为 0.728,差值仅为 0.002;从所有词类符形符比来看,实验班平均值为 0.622,对照班平均值为 0.624,差距极小。从标准偏差来看,实验班和对照班 MTLT 词汇多样性标准偏差分别为 16.935 和 16.958,对照班略高,说明前测中对照班 MTLT 词汇多样性数据分布更加分散;实验班和对照班实词类符形符比标准偏差分别为 0.1318 和 0.1311,所有词类符形符比标准偏差分别为 0.1129 和 0.1124,都是实验班稍高于对照班,但数值差距极小,说明实验班在实词类符形符比和所有词类符形符比方面的两极分化程度比对照班稍高。

综上所述,从整体来看,前测中对照班除 LTMD 词汇多样性均值略高于实验班,其余维度都和实验班基本一致,离散程度也非常接近。为了进一步检验实验班和对照班在词汇多样性各个维度的差异是否显著,研究者又进行了独立样本 t 检验,结果如下表所示。

表 5-10 前测实验班与对照班词汇多样性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验			平均值等同性 t 检验			差值 95% 置信区间		
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	下限	上限
MTLD 词汇多样性	假定等方差	.085	.771	-.054	98	.957	-.182	3.389	-6.908	6.544
	不假定等方差			-.054	98.000	.957	-.182	3.389	-6.908	6.544
实词类符形符比	假定等方差	.043	.837	-.053	98	.958	-.0014	.0263	-.054	.051
	不假定等方差			-.053	97.997	.958	-.0014	.0263	-.054	.051
所有词类符形符比	假定等方差	.043	.836	-.053	98	.958	-.0012	.0225	-.046	.043
	不假定等方差			-.053	97.996	.958	-.0012	.0225	-.046	.043

由表 5-10 可知，实验班与对照班在 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比和所有词类符形符比三个维度的显著性分别为 0.771、0.837、0.836，均大于 0.05，说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致，需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值为 0.957、0.958、0.958，均大于 0.05，且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (-6.908, 6.544)，(-.054, 0.051)，(-0.046, 0.043)，都包含 0，说明前测实验班与对照班作文中 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比以及所有词类符形符比无显著性差异，符合实验开展的要求。

(二) 组间后测数据分析

实验结束后，研究者将后测数据输入 Coh-Metrix3.0 并统计了后测实验班与对照班词汇多样性各个维度的数据，详细结果见表 5-11。

表 5-11 后测实验班与对照班词汇多样性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
MTLD 词汇	实验班	50	111.060	15.904	2.249
多样性	对照班	50	93.960	15.917	2.251
实词类符形	实验班	50	.864	.124	.01751
符比	对照班	50	.731	.124	.01757
所有词类符	实验班	50	.740	.106	.015
形符比	对照班	50	.626	.106	.0151

由表 5-11 可知，后测实验班作文中 MTLD 词汇多样性均值为 111.060，对照班作文中 MTLD 词汇多样性的平均值为 93.960，差值为 17.1，差异明显；实验班作文实词类符形符比的平均值为 0.864，而对照班为 0.731，差值为 0.133，差值较大；从所有词类符形符比来看，实验班为 0.740，对照班为 0.626，差值为 0.114，差距显著。从标准偏差来看，实验班和对照班 MTLD 词汇多样性标准偏差分别为 15.904 和 15.917，说明后测中对照班 MTLD 词汇多样性的离散程度稍高于实验班；实验班和对照班实词类符形符比的标准偏差均为 0.124，所有词类符形符比的标准偏差均为 0.106，说明后测实验班和对照班在实词类符形符比和所有词类符形符比维度数据的离散程度一致。

综上所述，后测中实验班 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比以及所有词类符形符比的平均值均显著高于对照班，实验班和对照班在这三个维度的离散程度非常接近，基本一致。研究者又进一步使用了独立样本 t 检验，以探究实验班和对照班在词汇多样性各个维度的差异是否具有显著性，得到结果如下所示。

表 5-12 后测实验班与对照班词汇多样性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验				平均值等同性 t 检验				
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限	上限
MTLD 词汇多样性	假定等方差	.035	.853	5.374	98	.000	17.1000	3.1820	10.7853	23.4147
	不假定等方差			5.374	98.000	.000	17.1000	3.1820	10.7853	23.4147
实词类符形符比	假定等方差	.048	.827	5.363	98	.000	.13300	.02480	.048	.827
	不假定等方差			5.363	97.999	.000	.13300	.02480		
所有词类符形符比	假定等方差	.046	.831	5.365	98	.000	.11400	.02126	.049	.827
	不假定等方差			5.365	97.999	.000	.11400	.02126		

由表 5-12 可知，实验班与对照班在 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比以及所有词类符形符比三个维度的显著性分别为 0.853、0.827、0.831，均大于 0.05，说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致，需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值均为 0.000，小于 0.05，且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (10.7853, 23.4147)，(0.048, 0.827)，(0.049, 0.827)，都不包含 0，说明后测实验班与对照班作文中 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比以及所有词类符形符比均存在显著性差异，表明将词块教学法应用于写作教学中可以有效提升作文词汇多样性。

5.1.2.2 词汇多样性组内前后测数据分析

(一) 实验班前后测数据分析

为探究词块教学法对实验班前后测词汇多样性的影响,研究者对实验班前后测数据进行纵向比较,具体数据见表 5-13。

表 5-13 实验班词汇多样性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
MTLD 词汇	前测	93.598	50	16.935	2.395
多样性	后测	111.060	50	15.903	2.249
实词类符形	前测	.726	50	.132	.018
符比	后测	.863	50	.124	.017
所有词类符	前测	.622	50	.113	.016
形符比	后测	.740	50	.106	.015

由表 5-13 可知,实验班前测 MTLD 词汇多样度的平均值为 93.598,后测为 111.060,提升了 17.462;前测实词类符形符比为 0.726,而后测为 0.863,提升了 0.137;前测所有词类符形符比为 0.622,而后测为 0.740,提高了 0.118,说明经过词块教学后,被试作文中词汇多样性各个维度都得到了提升。实验班前测 MTLD 词汇多样度的标准偏差为 16.935,后测为 15.903,说明实验后 MTLD 词汇多样度的离散程度有所降低;实验班前测实词类符形符比的标准偏差为 0.132,后测为 0.124,说明实验后实验班实词类符形符比的离散程度稍有下降;实验班前测所有词类符形符比的标准偏差为 0.113,后测为 0.106,说明实验后实验班所有词类符形符比两极分化程度有小幅度下降。

综上所述,与前测相比,后测实验班在 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比、所有词类符形符比方面都有显著提高,学生在各个维度的 t 检验两极分化现象减少,说明词块教学对词汇多样性的提高有积极影响。为进一步探究实验班词汇多样性在实验前后是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验,结果如表 5-14 所示。

表 5-14 实验班词汇多样性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		标准误	差值	95% 置信区间					
平均值	标准差	差平均	下限	上限					
MTLD 词汇多样性	前测								
	后测	-17.462	3.327	.471	-18.408	-16.517	-37.114	49	.000
实词类符形符比	前测								
	后测	-.137	.024	.003	-.144	-.130	-39.873	49	.000
所有词类符形符比	前测								
	后测	-.118	.020	.002	-.123	-.112	-39.873	49	.000

如表 5-14 所示,实验班后测 MTLD 词汇多样度的均值比前测高了 17.462,差值 95% 置信区间 (-18.408, -16.517) 不包括 0, 且 Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明前后测数据存在显著性差异, 词块教学对于提升作文词汇丰富度有显著性作用。

在实词类符形符比方面, 后测实验班实词类符形符比均值比前测高出 0.137, 置信区间 (-0.144, -0.130) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明两个变量之间存在显著性差异, 词块教学可以有效提高作文中实词类符形符比。

从所有词类符形符比来看, 后测均值比前测提升了 0.118, 置信区间 (-0.112, -39.873) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测所有词类符形符比差异性显著, 词块教学法可以促进作文中所有词类符形符比的提升。

从上述分析可得, 实验班词汇多样性的各个维度在后测中都得到了提高, 配对样本 t 检验显示前后测数据存在显著性差异, 表明词块教学法应用于高中英语写作课堂中可以有效提高学生作文中的词汇多样性。

(二) 对照班前后测数据分析

为验证词块教学在提升英语写作语言准确性方面的效果, 研究者对对照班前后测语言准确性数据进行统计分析, 结果如表 5-15 所示。

表 5-15 对照班词汇多样性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
MTLD 词汇	前测	93.780	50	16.958	2.398
多样性	后测	93.960	50	15.917	2.251
实词类符形	前测	.728	50	.131	.019
符比	后测	.731	50	.124	.018
所有词类符	前测	.624	50	.112	.016
形符比	后测	.626	50	.106	.015

由表 5-15 可知,对照班前测 MTLD 词汇多样度的平均值为 93.780,后测为 93.960,提升了 0.18;前测实词类符形符比为 0.728,而后测为 0.731,提升了 0.003;前测所有词类符形符比为 0.624,而后测为 0.626,提高了 0.002,说明经过常规写作教学后,被试作文 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比、所有词类符形符比均值都得到了小幅度提高。对照班前测 MTLD 词汇多样度的标准偏差为 16.958,后测为 15.917;前测实词类符形符比标准偏差为 0.131,后测为 0.124;前测所有词类符形符比为 0.112,后测为 0.106。后测中实验班词汇多样性三个维度的标准偏差值普遍低于前测,说明对照班数据在各个维度的离散程度减小。

综上可知,与前测相比,后测对照班在 MTLD 词汇多样性、实词类符形符比、所有词类符形符比方面都有小幅度提高,学生各维度表现的离散程度降低,说明常规写作教学对语言准确性的提升有一些积极作用。为进一步探究对照班语言准确性在前后测是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-16 对照班词汇多样性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差 差值 95% 置信区间					
				平均值	下限	上限			
MTLD 词汇	前测	-.180	18.123	2.563	-5.330	4.970	-.070	49	.944
多样性	后测								
实词类符形	前测	-.0028	.139	.0196	-.042	.037	-.143	49	.887
符比	后测								
所有词类符	前测	-.0024	.118	.0168	-.036	.031	-.143	49	.887
形符比	后测								

由表 5-16 可知, 对照班前后测 MTLD 词汇多样性之差为-0.180, 标准差为 18.123, 差值 95%置信区间为-5.330 到 4.970, 该区间包括 0, Sig. (双尾) 为 0.944, 远大于 0.05, 说明两个变量间不存在显著性差异, 即对照班前后测作文中 MTLD 词汇多样性不存在显著性差异。

在实词类符形符比方面, 后测对照班均值比前测高出 0.0028, 置信区间为-.042 到 0.037, 区间包含 0, Sig. (双尾) 值为 0.887, 大于 0.05, 说明对照班前后测实词类符形符比不存在显著性差异。

从所有词类符形符比来看, 后测对照班均值比前测提升了 0.0024, 置信区间 (-0.036,0.031) 包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.877, 高于 0.05, 说明对照班前后测所有词类符形符比不存在显著性差异。

从上述分析可得, 对照班前后测在词汇多样性的各个维度均不呈现显著差异, 表明常规写作教学对提升写作的词汇多样性有一些正向效果, 但效果不明显。

5.1.2.3 访谈结果分析

访谈数据与量化分析所得结果相呼应。访谈结果表明, 多数学生认为词块学习提升了他们的词汇量, 在写作中使用的词汇更加丰富多样。

对于问题 1, 学生 4 认为词块学习后, 自己的写作表达更加多样化: “以前我可能会想这个词组该怎么翻译, 现在学了词块以后, 我会想使用哪一个词块更加合适, 也会试着自己在词块中多加一些内容让自己的文章更出彩”。

学生 5 则直接表明自己的词汇量有所提升: “直接通过词块记忆各种搭配, 会顺带着记其他单词, 比如opportunity这个单词, 直接通过seize the opportunity来记, 不仅会用了, 还多记了一个单词seize。”

这些访谈内容说明, 一方面, 学生会在大量的词块积累中融会贯通进行知识迁移, 尝试着自己改造词块并应用于写作中, 进而提高表达的多样性; 另一方面, 词块记忆在帮助学生学会各种搭配表达的同时, 也扩充了自己的词汇量, 从而提升写作中表达的丰富性。

从上述分析可得, 实验班词汇多样性的各个维度在后测中都得到了明显提高, 访谈结果也显示, 词块对于提升高中英语学习者个人词汇量以及写作中表达多样性有显著的正向作用, 解释了词汇多样性、实词类符形符比以及所有词类符形符比在后测中的提高。因此, 词块教学应用于高中英语写作课堂可以有效提高词汇多样性。

5.1.3 语篇连贯和衔接性前后测数据分析

本研究从三个维度来体现语篇连贯和衔接性: 局部连贯和衔接性、整体连贯和衔接性和连词使用情况。其中, 局部连贯和衔接性从相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、

相邻句子语义相似度以及段落内所有句子语义相似度来体现；整体连贯和衔接性从所有句子论元重叠、所有句子实词重叠、所有句子语义相似度来说明；连词使用划分为因果连词、逻辑连词、转折连词、和所有连词数四个维度。组间和组内对比的详细数据如下。

5.1.3.1 语篇连贯和衔接性组间前后测数据分析

(一) 组间前测数据分析

1. 前测组间局部连贯和衔接性数据分析

研究者对 Coh-Metrix 3.0 输出的数据进行了整理，对照班和实验班相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义相似度以及段落内所有句子语义相似度具体数值如表 5-17 所示。

表 5-17 前测实验班与对照班局部连贯和衔接性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
相邻句子论元	实验班	50	.769	.124	.017
重叠	对照班	50	.779	.134	.020
相邻句子实词	实验班	50	.155	.035	.005
重叠	对照班	50	.156	.027	.003
相邻句子语义	实验班	50	.166	.030	.004
相似度	对照班	50	.166	.030	.004
段落内所有句	实验班	50	.311	.057	.008
子语义相似度	对照班	50	.311	.061	.008

从表 5-17 可知，前测实验班相邻句子论元重叠平均值为 0.769，对照班相邻句子论元重叠均值为 0.779，比实验班高 0.01；实验班相邻句子实词重叠均值为 0.155，而对照班为 0.156，差距较小；从相邻句子语义相似度来看，实验班对照班均值都为 0.166；在段落内所有句子语义相似度维度，前测中实验班和对照班均值相同。

从标准偏差来看，实验班和对照班相邻句子论元重叠标准偏差分别为 0.124 和 0.134，数值基本相同，说明前测中实验班对照班在所有 T 单位数量方面离散程度高度相似；实验班相邻句子实词重叠的标准偏差为 0.035，对照班为 0.027，表明实验班相邻句子实词重叠两极分化程度类似于对照班；从相邻句子语义相似度来看，前测实验班和对照班标准偏差都为 0.03；在段落内所有句子语义相似度方面，实验班的标准偏差为 0.057，对照班的标准偏差为 0.061，差值较小，说明实验班和对照班在该维度离散程度基本一致。

综上所述,从整体来看,前测中实验班与对照班在局部连贯和衔接性各维度的均值基本相同,离散程度基本一致。研究者又进一步使用了独立样本 t 检验探究实验班和对照班在各个维度的差异是否显著,得到如下结果:

表 5-18 前测实验班与对照班局部连贯和衔接性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验			平均值等同性 t 检验					
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限	置信区 上限
相邻句子论元重叠	假定等方差	.844	.361	-.605	98	.546	-.016	.026	-.068	.036
	不假定等方差			-.605	96.728	.546	-.016	.026	-.068	.036
相邻句子实词重叠	假定等方差	.578	.449	-.171	98	.865	-.001	.006	-.013	.011
	不假定等方差			-.171	92.373	.865	-.001	.006	-.013	.011
相邻句子语义相似度	假定等方差	.099	.754	-.053	98	.958	-.00032	.006	-.012	.011
	不假定等方差			-.053	97.989	.958	-.00032	.006	-.012	.011
段落内所有句子语义相似度	假定等方差	.381	.538	-.034	98	.973	-.00040	.0118	-.024	.023
	不假定等方差			-.034	97.514	.973	-.00040	.0118	-.024	.023

由表 5-18 可知,实验班与对照班在相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义相似度以及段落内所有句子语义相似度四个维度的显著性分别为 0.361、0.449、0.754、0.538,均大于 0.05,说明实验班与对照班在这四个维度数据的方差一致,需进一步观察平均值等同性 t 检验假定等方差的 Sig.值。表中实验班与对照班在四个维度的值为 0.546、0.865、0.958、0.973,均大于 0.05,且三组数据差值 95% 置信区间分别为

(-0.068, 0.036), (-0.013, 0.011), (-0.012, 0.011) (-0.0024, 0.023), 都包含 0, 说明前测实验班与对照班作文中相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义相似度以及段落内所有句子语义相似度无显著性差异, 符合实验开展的要求。

2. 前测组间整体连贯和衔接性数据分析

前测实验班和对照班作文中所有句子论元重叠、所有句子实词重叠、所有句子语义相似度如表 5-19 所示。

表 5-19 前测实验班与对照班整体连贯和衔接性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
所有句子论元重叠	实验班	50	.572	.102	.014
	对照班	50	.573	.103	.015
所有句子实词重叠率	实验班	50	.176	.031	.004
	对照班	50	.174	.035	.004
所有句子语义相似度	实验班	50	.207	.038	.005
	对照班	50	.208	.038	.005

从表 5-19 可知, 前测实验班所有句子论元重叠均值为 0.572, 对照班所有句子论元重叠均值为 0.573, 比实验班高 0.01; 实验班所有句子实词重叠率均值为 0.176, 而对照班为 0.174, 差距较小; 从相邻句子语义相似度来看, 实验班均值为 0.207, 对照班为 0.208, 基本相同。

从标准偏差来看, 实验班和对照班所有句子论元重叠标准偏差分别为 0.124 和 0.134, 数值基本相同, 说明前测中实验班对照班在所有 T 单位数量方面离散程度高度相似; 实验班所有句子实词重叠率的标准偏差为 0.035, 对照班为 0.027, 表明实验班所有句子实词重叠率两极分化程度类似于对照班; 在所有句子语义相似度方面, 实验班的标准偏差为 0.057, 对照班的标准偏差为 0.061, 差值较小, 说明实验班和对照班在该维度离散程度基本一致。

综上所述, 从整体来看, 前测中实验班与对照班在整体连贯和衔接性各维度的均值类似, 离散程度基本一致。研究者又进行了独立样本 t 检验, 以观察实验班和对照班在各个维度的差异是否具有显著性, 结果如表 5-20 所示。

表 5-20 前测实验班与对照班整体连贯和衔接性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验			平均值等同性 t 检验			差值 95% 置信区间		
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	下限	上限
所有句子论元重叠	假定等方差	.097	.756	-.053	98	.958	-.001	.021	-.042	.039
	不假定等方差			-.053	97.997	.958	-.001	.021	-.042	.039
所有句子实词重叠率	假定等方差	.559	.456	.277	98	.782	.002	.006	-.011	.015
	不假定等方差			.277	96.915	.782	.002	.006	-.011	.015
所有句子语义相似度	假定等方差	.087	.769	-.101	98	.920	-.000780	.007	-.016	.014
	不假定等方差			-.101	98.000	.920	-.000780	.007	-.016	.014

由表 5-20 可知，实验班与对照班在所有句子论元重叠、所有句子实词重叠、所有句子语义相似度三个维度的显著性分别为 0.756、0.456、0.769，均大于 0.05，说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致，需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在四个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值为 0.958、0.782、0.920，均大于 0.05，且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (-0.042, 0.039)，(-0.011, 0.015)，(-0.016, 0.014)，都包含 0，说明前测实验班与对照班作文中所有句子论元重叠、所有句子实词重叠、所有句子语义相似度无显著性差异，符合实验开展的要求。

3. 前测组间连词使用情况数据分析

前测实验班和对照班连词使用情况如表 5-21 所示。

表 5-21 前测实验班与对照班连词使用情况描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
因果连词	实验班	50	36.320	6.558	.927
	对照班	50	36.470	6.504	.919
逻辑连词	实验班	50	62.28	11.150	1.577
	对照班	50	62.52	11.312	1.600
转折连词	实验班	50	25.950	4.737	.669
	对照班	50	26.050	4.713	.666
所有连词	实验班	50	83.04	15.066	2.131
	对照班	50	83.20	14.988	2.120

从表 5-21 可知, 前测实验班因果连词均值为 36.320, 对照班相邻句子论元重叠均值为 36.470, 比实验班高 0.15; 实验班逻辑连词均值为 62.28, 而对照班为 62.52, 比实验班高 0.24; 从转折连词来看, 实验班均值为 25.950, 对照班为 26.050, 高于实验班 0.1; 在所有连词方面, 实验班为 83.04, 对照班为 83.20, 高于实验班 0.16。由此可见, 前测对照班连词使用情况稍好于实验班, 但差距很小。

从标准偏差来看, 实验班和对照班因果连词标准偏差分别为 6.558 和 6.504, 实验班偏高, 说明前测中和对照班相比, 实验班因果连词的使用较为离散; 实验班逻辑连词的标准偏差为 11.150, 对照班为 11.312, 表明对照班逻辑连词使用的两极分化程度高于对照班; 从转折连词来看, 前测实验班的标准偏差为 4.737, 对照班为 4.713, 说明实验班转折连词数的离散程度高于对照班; 在所有连词方面, 实验班的标准偏差为 15.066, 对照班的标准偏差为 14.988, 差值较小, 说明实验班作文中所有连词数值的离散程度稍高于对照班。

综上所述, 从整体来看, 前测中对照班局部连贯和衔接性各维度的均值都高于实验班, 但差异不大; 各维度数值离散程度不一, 但差值极小。为了进一步检验实验班和对照班在各个维度是否存在显著性差异, 研究者进行了独立样本 t 检验, 结果如表 5-22 所示。

表 5-22 前测实验班与对照班连词使用情况独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验		平均值等同性 t 检验						
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限 上限	
因果连词	假定等方差	.060	.807	-.115	98	.909	-.150	1.306	-2.742	2.442
	不假定等方差			-.115	97.993	.909	-.150	1.306	-2.742	2.442
逻辑连词	假定等方差	.135	.714	-.107	98	.915	-.240	2.246	-4.698	4.218
	不假定等方差			-.107	97.980	.915	-.240	2.246	-4.698	4.218
转折连词	假定等方差	.091	.764	-.106	98	.916	-.1000	.945	-1.975	1.775
	不假定等方差			-.106	97.998	.916	-.1000	.945	-1.975	1.775
所有连词	假定等方差	.043	.837	-.053	98	.958	-.160	3.005	-6.124	5.804
	不假定等方差			-.053	97.997	.958	-.160	3.005	-6.124	5.804

如表 5-22 所示，实验班与对照班在因果连词、逻辑连词、转折连词、所有连词四个维度的显著性分别为 0.807、0.714、0.764、0.837，均大于 0.05，说明实验班与对照班在这四个维度数据的方差一致，需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在四个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值为 0.909、0.915、0.916、0.958，均大于 0.05，且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (-2.742, 2.442)，(-4.698, 4.218)，(-1.975, 1.775)，(-6.124, 5.804)，都包含 0，说明前测实验班与对照班作文中因果连词、逻辑连词、转折连词、所有连词无显著性差异，符合实验开展的要求。

（二）组间后测数据分析

1. 组间局部连贯和衔接性后测数据分析

实验结束后，研究者将后测数据输入 Coh-Metrix3.0 并统计了后测实验班与对照班局部连贯和衔接性各个维度的数据，详细结果见表 5-23。

表 5-23 后测实验班与对照班局部连贯和衔接性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
相邻句子	实验班	50	.926	.133	.0187
论元重叠	对照班	50	.783	.133	.0188
相邻句子	实验班	50	.185	.0266	.003762
实词重叠	对照班	50	.157	.0266	.003759
相邻句子	实验班	50	.197	.0277	.00393
语义相似度	对照班	50	.167	.0284	.00402
段落内所有句	实验班	50	.370	.0528	.00747
子语义相似度	对照班	50	.313	.0535	.00757

由表 5-23 可知，后测实验班作文中相邻句子论元重叠均值为 0.926，对照班作文中相邻句子论元重叠均值为 0.783，差值为 0.143；实验班作文相邻句子实词重叠均值为 0.185，而对照班为 0.157，差值为 0.028；从相邻句子语义相似度来看，实验班为 0.197，对照班为 0.167，差值为 0.03。从标准偏差来看，实验班和对照班相邻句子论元重叠标准偏差都为 0.133，说明后测实验班和对照班相邻句子论元重叠率离散程度一致；实验班和对照班相邻句子实词重叠的标准偏差均为 0.266，说明后测实验班和对照班相邻句子实词重叠数据的离散程度一致；在相邻句子语义相似度方面，实验班标准偏差为 0.0277，对照班标准偏差为 0.0284，相差 0.0007，差值极小；实验班段落内所有句子语义相似度的标准偏差为 0.0528，对照班为 0.0535，差值为 0.0255，说明实验后对照班所有句子语义相似度的离散程度稍稍高于实验班。

综上所述，后测中实验班相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义相似度、段落内所有句子语义相似度平均值均高于对照班，但差值较小，差异不明显。实验班和对照班在这四个维度的离散程度非常接近，在相邻句子语义相似度、段落内所有句子语义相似度两个维度对照班的标准差值稍高于实验班，但差距极小，整体来看后测实验班和对照班各个维度的标准差基本一致。为了进一步检验实验班和对照班在组间局部连贯和衔接性各个维度是否存在显著性差异，研究者进行了独立样本 t 检验，结果如表 5-24 所示。

表 5-24 后测实验班与对照班局部连贯和衔接性独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性 检验		平均值等同性 t 检验						
		F	显著 性	t	自由度	Sig. (双 尾)	平均值 差值	标准误 差差值	差值 95% 置信区间 下限	上限
相邻句子	假定等 方差	.047	.830	5.359	98	.000	.1425	.0266	.0897	.1953
	论元重叠 不假定 等方差			5.359	98.000	.000	.1425	.0266	.0897	.1953
相邻句子	假定等 方差	.038	.847	5.359	98	.000	.0285	.00532	.0179	.0391
	实词重叠 不假定 等方差			5.359	98.000	.000	.0285	.00532	.0179	.0391
相邻句子	假定等 方差	.134	.715	5.411	98	.000	.0304	.0056	.0193	.0415
	语义相似度 不假定 等方差			5.411	97.946	.000	.0304	.0056	.0193	.0415
段落内所有 句子语义相 似度	假定等 方差	.055	.815	5.358	98	.000	.0570	.0106	.0358	.0781
	不假定 等方差			5.358	97.983	.000	.0570	.0106	.0358	.0781

由表 5-24 可知, 实验班与对照班在相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义相似度、段落内所有句子语义相似度四个维度的显著性分别为 0.830、0.847、0.715、0.815, 均大于 0.05, 说明实验班与对照班在这四个维度数据的方差一致, 需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值均为 0.000, 小于 0.05, 且四组数据差值 95% 置信区间分别为 (0.0897, 0.1953), (0.0179, 0.0391), (0.0193, 0.0415), (0.0358, 0.0781), 都不包含 0, 说明后测实验班与对照班作文中相邻句子论元重叠、相邻句子实词重叠、相邻句子语义

相似度、段落内所有句子语义相似度方面均存在显著性差异，表明将词块教学法应用于写作教学中可以有效提升作文局部连贯和衔接性。

2. 组间整体连贯和衔接性后测数据分析

实验结束后，研究者将后测数据输入 Coh-Metrix3.0 并统计了后测实验班与对照班整体连贯和衔接性各个维度的数据，详细结果见表 5-25。

表 5-25 后测实验班与对照班整体连贯和衔接性描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
所有句子	实验班	50	.679	.097	.01375
论元重叠	对照班	50	.574	.097	.01380
所有句子	实验班	50	.209	.030	.004252
实词重叠	对照班	50	.177	.030	.004274
所有句子语	实验班	50	.245	.034	.0048
义相似度	对照班	50	.209	.036	.0050

由表 5-25 可知，后测实验班作文中所有句子论元重叠均值为 0.679，对照班作文中所有句子论元重叠均值为 0.574，差值为 0.105，差值较小；实验班作文所有句子实词重叠率的平均值为 0.209，而对照班为 0.177，差值为 0.032，差距不大；从所有句子语义相似度来看，实验班为 0.245，对照班为 0.209，差值为 0.036，差异并不显著。因此，从平均值上看，后测实验班与对照班在整体连贯和衔接性各个维度差异并不明显。

从标准偏差来看，实验班和对照班所有句子论元重叠率、所有句子实词重叠率的标准偏差一致，分别为 0.097 和 0.030，所有句子语义相似度方面，实验班标准偏差为 0.034，对照班为 0.036，差值极小，说明后测实验班和对照班在整体连贯和衔接性各个维度的离散程度基本一致。

综上所述，后测中实验班所有句子论元重叠率、所有句子实词重叠率、所有句子语义相似度均值虽然高于对照班，但差距很小，无法判断词块教学对于提升整体连贯和衔接性的有效性，实验班和对照班在这三个维度的离散程度非常接近，说明实验对于整体连贯和衔接性各维度数据的离散程度基本没有影响。为了进一步检验实验班和对照班在整体连贯和衔接性各个维度是否存在显著性差异，研究者进行了独立样本 t 检验，结果如表 5-26 所示。

表 5-26 后测实验班与对照班整体连贯和衔接性独立样本 t 检验

		莱文方差等同性 检验			平均值等同性 t 检验					
		F	显著 性	t	自由度	Sig. (双 尾)	平均值 差值	标准误 差差值	差值 95% 置信区间 下限	上限
所有句子论 元重叠	假定等 方差	.048	.827	5.363	98	.000	.1045	.0195	.0658	.1432
	不假定 等方差			5.363	97.999	.000	.1045	.0195	.0658	.1432
所有句子实 词重叠率	假定等 方差	.070	.792	5.361	98	.000	.0323	.00603	.0203	.0442
	不假定 等方差			5.361	97.997	.000	.0323	.00603	.0203	.0442
所有句子语 义相似度	假定等 方差	.482	.489	5.183	98	.000	.0360	.0069	.0222	.0497
	不假定 等方差			5.183	97.669	.000	.0360	.0069	.0222	.0497

由表 5-26 可知, 实验班与对照班在所有句子论元重叠、所有句子实词重叠率、所有句子语义相似度三个维度的显著性分别为 0.827、0.792、0.489, 均大于 0.05, 说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致, 需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值均为 0.000, 小于 0.05, 且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (0.0658, 0.1432), (0.0203, 0.0442), (0.0222, 0.0497), 都不包含 0, 说明后测实验班与对照班作文中所有句子论元重叠率、所有句子实词重叠率、所有句子语义相似度均存在显著性差异, 表明将词块教学法应用于写作教学中可以使作文整体的连贯和衔接性得到显著提高。

3. 组间连词使用情况后测数据分析

实验结束后, 研究者对实验班与对照班后测作文中连词使用情况进行了整理, 结果见表 5-27。

表 5-27 后测实验班与对照班连词使用情况描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
因果连词	实验班	50	43.190	6.100	.8627
	对照班	50	36.540	6.253	.8843
逻辑连词	实验班	50	74.040	10.492	1.484
	对照班	50	62.640	10.715	1.515
转折连词	实验班	50	28.850	4.429	.626
	对照班	50	26.100	4.410	.624
所有连词	实验班	50	98.720	14.092	1.993
	对照班	50	83.520	14.135	1.999

由表 5-27 可知, 后测实验班作文中因果连词数均值为 43.190, 对照班作文中因果连词数平均值为 36.540, 差值为 6.65, 差异明显; 实验班作文逻辑连词数平均值为 74.040, 而对照班为 62.640, 差值为 11.4, 差值较大; 从转折连词来看, 实验班为 30.850, 对照班为 26.100, 差值为 4.75, 差距显著。说明后测实验班学生运用各种连词的数量都优于对照班, 且逻辑连词的使用差距最大。

从标准偏差来看, 实验班和对照班因果连词数标准偏差分别为 6.100 和 6.253, 说明后测中对照班因果连词的离散程度稍高于实验班; 实验班逻辑连词的标准偏差均为 10.492, 对照班逻辑连词的标准偏差为 10.715, 说明后测中对照班逻辑连词使用的两级分化程度高于实验班; 在转折连词维度, 实验班的标准偏差为 4.429, 对照班的标准偏差为 4.410, 实验班稍高, 说明实验班转折连词使用的离散程度相对更高; 从所有连词数量来看, 实验班标准差值为 14.902, 对照班为 14.135, 说明在后测中和对照班相比, 实验班所有连词使用的两极分化现象更频繁。

综上所述, 后测中实验班因果连词、逻辑连词、转折连词和所有连词的使用数量均明显高于对照班, 其中在逻辑连词使用方面实验班和对照班差距最大; 和对照班相比, 实验班在这三个维度的离散程度有高有低, 但差距不大。为了进一步检验实验班和对照班的连词使用情况是否存在显著性差异, 研究者进行了独立样本 t 检验, 结果如表 5-28 所示。

表 5-28 后测实验班与对照班连词使用情况独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验		平均值等同性 t 检验						
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限 上限	
因果连词	假定等方差	.108	.743	5.383	98	.000	6.650	1.235	4.198	9.102
	不假定等方差			5.383	97.940	.000	6.650	1.235	4.198	9.102
逻辑连词	假定等方差	.081	.777	5.375	98	.000	11.400	2.121	7.191	15.609
	不假定等方差			5.375	97.957	.000	11.400	2.121	7.191	15.609
转折连词	假定等方差	.020	.888	5.374	98	.000	4.750	.883	2.996	6.504
	不假定等方差			5.374	97.998	.000	4.750	.883	2.996	6.504
所有连词	假定等方差	.015	.902	5.385	98	.000	15.200	2.823	9.598	20.802
	不假定等方差			5.385	97.999	.000	15.200	2.823	9.598	20.802

由表 5-28 可知, 实验班与对照班在因果连词、逻辑连词、转折连词和所有连词数量四个维度的显著性分别为 0.743、0.777、0.888、0.902, 均大于 0.05, 说明实验班与对照班在这四个维度数据的方差一致, 需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig. (双尾) 值均为 0.000, 小于 0.05, 且三组数据差值 95% 置信区间分别为 (4.198, 9.102), (7.191, 5.609), (2.996, 6.504), (9.598, 20.802), 都不包含 0, 说明后测实验班与对照班作文中因果连词、逻辑连词、转折连词和所有连词数量均存在显著性差异, 表明将词块教学法应用于写作教学中可以增加各种连词在作文中的使用频率。

5.1.3.2 语篇连贯和衔接性组内前后测数据分析

(一) 实验班前后测数据分析

1. 局部连贯和衔接性前后测数据分析

为探究词块教学法对实验班局部连贯和衔接性的影响,研究者对实验班前后测数据进行纵向比较,具体数据见表 5-29。

表 5-29 实验班局部连贯和衔接性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
相邻句子论元重叠	前测	.769	50	.122	.0173
	后测	.925	50	.132	.0187
相邻句子实词重叠	前测	.155	50	.028	.0039
	后测	.185	50	.026	.0037
相邻句子语义相似度	前测	.166	50	.030	.004
	后测	.197	50	.027	.003
段落内所有句子语义相似度	前测	.311	50	.057	.008
	后测	.370	50	.052	.007

由表 5-29 可知,实验班前测相邻句子论元重叠的平均值为 0.769,后测为 0.925,提升了 0.156;前测相邻句子实词重叠为 0.155,而后测为 0.185,提升了 0.03;前测相邻句子语义相似度均值为 0.166,后测均值为 0.197,提高了 0.031。虽然实验班在后测中各维度均值都得到了提高,但差距很小,难以说明词块教学对于提升写作局部连贯和衔接性的效果。为进一步探究实验班局部连贯和衔接性在实验前后是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-30 实验班局部连贯和衔接性前后测配对样本 t 检验表

	配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
	平均值	标准差	标准误差	95% 置信区间				
			均值	下限	上限			
相邻句子论元 前测	-.156	.029	.0041	-.164	-.147	-37.565	49	.000
重叠 后测								
相邻句子实词 前测	-.029	.005	.0007	-.030	-.027	-39.606	49	.000
重叠 后测								
相邻句子语义 前测	-.031	.006	.000982	-.033	-.029	-31.942	49	.000
相似度 后测								
段落内所有句 前测	-.058	.012	.002	-.062	-.055	-34.449	49	.000
子语义相似度 后测								

如表 5-30 所示,实验班后测相邻句子论元重叠的差值 95%置信区间(-0.164, -0.147)不包括 0, 且 Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明前后测数据存在显著性差异, 词块教学对于提升作文相邻句子的衔接性有显著性作用。

在相邻句子实词重叠方面, 后测实验班的置信区间 (-0.030, -0.027) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明两个变量之间存在显著性差异, 词块教学可以有效提高作文中相邻句子实词重叠率, 促进文章的衔接。

从相邻句子语义相似度来看, 置信区间 (-0.033, -0.029) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测相邻句子语义相似度差异性显著, 词块教学可以促进作文中相邻句子连贯性的提升。

对于段落内所有句子语义相似度, 置信区间为 (-0.062, -0.055) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测段落内所有句子语义相似度差异性显著, 段落内的连贯性得到了加强。

在相邻句子论元和实词重叠方面, 实验班相邻句子论元和实词重叠在后测中有所提升, 但相邻句子论元提升比实词重叠提升要多。论元是述谓的逻辑参与者, 一般可认为是句子中的主语和宾语结构, 相邻句子论元存在重叠表明在篇章表层对某个逻辑参与者的描写得到了局部的延续, 从句子描写对象方面完成了局部衔接; 对于实词重叠来讲, 是通过相邻句子的实词重复完成衔接。高一学段的英语学习者的写作练习大都是要求学生针对某件事发表自己的看法并提出意见, 依据作文题目要求, 作文应该会存在大量的“我认为...”“我希望”“你应该..”等句式, 教师在课堂上教授的词块为“in my opinion”、

“you are supposed to”、“I sincerely hope that”等,形式述谓的逻辑参与者存在大量的重复,因此,整篇文章是围绕着“我”和“你”展开,实词的重复相对少一些。

在句子语义相似度方面,段落内句子的语义相似度水平高于相邻句子,这是由于该应用文写作中相邻句子间的过渡语导致语义不紧凑,比如在写第二段时,学生会分条提出建议,“to begin with”、“What’s more”、“last but not least”,这些内容在段落整体上构成了语义连贯,但这些过渡短语和后面写的内容(即建议)语义关联较小,因而段落内所有句子的语义相似度水平会高于相邻句子。由此可以看出,词块教学法对相邻句子语义连贯的影响不如对段落内语义连贯的影响大。

由上述分析可得,被试作文中相邻句子的论元和实词重叠都得到了提升,相邻句子和段落内语义关联性也有所提高,虽然在各个维度的变化存在差异,但从整体上看,将词块教学法应用于写作课堂中对提升学生作文的局部连贯和衔接性有积极意义。

2. 整体连贯和衔接性前后测数据分析

为探究词块教学法对实验班整体连贯和衔接性的影响,研究者对实验班前后测数据进行纵向比较,具体数据见表 5-31。

表 5-31 实验班整体连贯和衔接性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
所有句子论	前测	.572	50	.102	.0145
元重叠	后测	.678	50	.097	.0137
所有句子实	前测	.176	50	.032	.0045
词重叠	后测	.209	50	.030	.0042
所有句子语	前测	.207	50	.038	.005
义相似度	后测	.246	50	.035	.004

由表 5-31 可知,实验班前测所有句子论元重叠平均值为 0.572,后测为 0.678,提升了 0.106;前测所有句子实词重叠率为 0.176,而后测为 0.209,提升了 0.033;前测所有句子语义相似度均值为 0.207,后测均值为 0.246,提高了 0.039。虽然实验班在后测中各维度均值都得到了提高,但差距很小,难以说明词块教学对于提升写作整体连贯和衔接性的效果。为进一步探究实验班整体连贯和衔接性在实验前后是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-32 实验班整体连贯和衔接性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差平差值					
				均值	下限	上限			
所有句子论元重叠	前测								
	后测	-.106	.020	.0029	-.112	-.100	-36.593	49	.000
所有句子实词重叠	前测								
	后测	-.033	.006	.0008	-.035	-.031	-37.650	49	.000
所有句子语义相似度	前测								
	后测	-.039	.007	.001	-.041	-.037	-36.880	49	.000

如表 5-32 所示,实验班后测所有句子论元重叠的差值 95%置信区间(-0.112, -0.100)不包括 0, 且 Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明前后测数据存在显著性差异, 词块教学对于提升写作全文中的句子的衔接性有显著性作用。

在所有句子实词重叠率方面, 后测实验班的置信区间 (-0.035, -0.031) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明两个变量之间存在显著性差异, 词块教学可以有效提高作文中所有句子实词重叠率, 促进文章整体的衔接。

从所有句子语义相似度来看, 置信区间 (-0.041, -0.037) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测所有句子语义相似度差异性显著, 词块教学可以提高作文中所有句子之间的连贯性。

论元重叠表明述谓的逻辑参与者在行文中不断延续, 在高一学生的作文中主要表现为“你”、“我”, 由于在实验过程中教师对学生作文中的连贯性和衔接性进行了指导, 学生在写作时更加注重上下文的连贯和流畅, 前后句以及整篇文章中论元和实词有重复, 因此后测作文中的论元重叠值和实词重叠值有所提高, 篇章的语义关联更加紧凑。

由此可见, 被试作文中所有句子的论元和实词重叠都得到了提升, 所有句子之间的语义关联性也有所提高, 表明高中英语写作课堂运用词块教学会对作文整体的连贯和衔接性产生一定的积极影响。

3. 所有连词使用情况前后测数据分析

为探究词块教学法对实验班连词使用的影响, 研究者对实验班前后测数据进行纵向比较, 具体数据见表 5-33。

表 5-33 实验班所有连词使用情况前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
因果连词	前测	36.320	50	6.558	.927
	后测	43.190	50	6.100	.862
逻辑连词	前测	62.28	50	11.150	1.577
	后测	74.04	50	10.492	1.484
转折连词	前测	25.950	50	4.737	.669
	后测	28.850	50	4.428	.626
所有连词	前测	83.04	50	15.066	2.131
	后测	98.72	50	14.092	1.993

由表 5-33 可知, 实验班前测因果连词数的平均值为 36.320, 后测为 43.190, 提升了 6.870, 差距明显; 前测逻辑连词为 62.28, 而后测为 74.04, 提升了 11.76, 差异显著; 转折连词前测均值为 25.950, 后测均值为 28.850, 提高了 2.90, 差值偏小; 前测所有连词数均值为 83.04, 后测均值为 98.72, 差值为 15.68, 表明词块教学可以有效提高高中英语学习者各种连词的使用频率。为进一步探究实验班前后测连词的使用情况是否出现显著差异, 研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-34 实验班所有连词使用情况前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差平均值	95% 置信区间				
				均值	下限	上限			
因果连词	前测	-6.870	1.2446	.1760	-7.223	-6.516	-39.031	49	.000
	后测								
逻辑连词	前测	-11.760	2.036	.288	-12.339	-11.181	-40.843	49	.000
	后测								
转折连词	前测	-2.900	.947	.1340	-5.169	-4.6307	-36.564	49	.000
	后测								
所有连词	前测	-15.680	2.853	.403	-16.491	-14.869	-38.860	49	.000
	后测								

如表 5-34 所示, 实验班后测因果连词的差值 95%置信区间 (-7.223, -6.516) 没有 0, 且 Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明前后测数据存在显著性差异, 词块教学对于提升作文中因果连词的数量有显著性作用。

在逻辑连词方面, 后测实验班的置信区间下限为-12.339, 上限为-11.181, 不包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明两个变量之间存在显著性差异, 词块教学可以有效提高作文中逻辑连词的使用频率。

从转折连词来看, 置信区间 (-5.169, -4.6307) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测转折连词数量显著, 词块教学可以促进作文中转折连词数量的提高。

从连词总数来看, 置信区间为-16.491 至-14.869, 区间不包含 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测连词总数差异性显著, 经过词块教学后学生在写作中使用的连词数量大大提升。

由表可知, 转折连词和其他连词相比提升较少, 提高幅度仅为 1.11%, 而其他连词的提升幅度大约为 1.19%, 说明后测作文中转折连词的使用数量较少。研究者认为这和作文体裁有关。根据实习学校要求, 研究被试在教学实验期间进行的大部分是议论文写作训练, 议论文叙述性不强, 主要是围绕题目发表自己的观点并说明原因, 强调句子因果性的和逻辑性; 而转折连词常常出现于记叙文或说明文中, 所以实验数据中转折连词数量提高幅度较小, 而因果连词和逻辑连词的提升幅度较大。因此, 词块教学对于提升高中英语学习者作文中转折连词的使用数量有正向效果, 但受到作文体裁的影响。

从上述分析可得, 经过实验被试作文中因果连词、逻辑连词、转折连词及所有连词的数量都得到了提高, 配对样本 t 检验显示前后测结果存在显著性差异, 表明在写作教学中运用词块教学法会对学生写作中的连贯和衔接性产生积极影响。

(二) 对照组前后测数据分析

1. 对照班局部连贯和衔接性前后测数据分析

为验证词块教学在提升英语写作语言准确性方面的效果, 研究者对对照班前后测局部连贯和衔接性数据进行统计分析, 结果如表 5-35 所示。

表 5-35 对照班局部连贯和衔接性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
相邻句子	前测	.7796	50	.140	.0199
论元重叠	后测	.78368	50	.133	.0188
相邻句子	前测	.1560	50	.028	.00397
实词重叠	后测	.1566	50	.026	.00375
相邻句子语义	前测	.16640	50	.0304	.00431
相似度	后测	.16704	50	.0284	.00402
段落内所有句	前测	.3118	50	.06137	.00868
子语义相似度	后测	.3132	50	.05355	.00757

由表 5-35 可知, 对照班前测相邻句子论元重叠的平均值为 0.7796, 后测为 0.78368, 提升了 0.00408; 前测相邻句子实词重叠为 0.1560, 而后测为 0.1566, 提升了 0.0006; 前测相邻句子语义相似度为 0.16640, 而后测为 0.16740, 提高了 0.00064, 说明经过常规写作教学后, 对照班局部连贯和衔接性各个维度的均值得到了极小的提升。为进一步探究对照班局部连贯和衔接性在前后测是否出现显著差异, 研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-36 对照班局部连贯和衔接性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值				t	自由度	Sig. (双尾)	
		平均值	标准差	标准误差平差值	95% 置信区间				
				均值	下限				上限
相邻句子	前测								
论元重叠	后测	-.00408	.148	.021	-.0462	.03803	-.195	49	.846
相邻句子	前测								
实词重叠	后测	-.0006	.029	.0042	-.0089	.0077	-.144	49	.886
相邻句子语义	前测								
相似度	后测	-.00064	.032	.0045	-.0097	.0084	-.142	49	.888
段落内所有句	前测								
子语义相似度	后测	-.0014	.064	.009	-.0196	.0168	-.154	49	.878

由表 5-36 可知, 对照班前后测相邻句子论元重叠差值 95%置信区间的下限和上限为-0.0462 和 0.03803, 该区间包括 0, Sig. (双尾) 为 0.846, 远大于 0.05, 说明两个变

量间不存在显著性差异,即对照班前后测作文中相邻句子论元重叠差值不存在显著性差异,相邻句子的衔接性没有显著性变化。

在相邻句子实词重叠方面,前后测对照班差值 95%置信区间为-0.0089 至 0.0077,区间包含 0, Sig. (双尾) 值为 0.886, 大于 0.05, 说明对照班前后测相邻句子实词重叠率不存在显著性差异。

从相邻句子语义相似度来看,前后测对照班差值 95%置信区间 (-0.0097, 0.0084) 包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.888, 高于 0.05, 说明对照班前后测相邻句子的连贯性没有发生明显变化。

对于段落内所有句子语义相似度,前后测对照班差值 95%置信区间为-0.0196 到 0.0168, 包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.878, 高于 0.05, 说明对照班前后测段落内所有句子语义关联度没有显著性差异。

从上述分析可得,对照班前后测相邻句子的连贯性没有发生变化,相邻句子和段落内的衔接性没有得到提高,表明常规写作教学提高作文局部连贯和衔接性不明显。

2. 对照班整体连贯和衔接性前后测数据分析

为验证词块教学在提升英语整体连贯和衔接性方面的效果,研究者对对照班前后测整体连贯和衔接性数据进行统计分析,结果如表 5-37 所示。

表 5-37 对照班整体连贯和衔接性前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
所有句子	前测	.5731	50	.103	.0146
论元重叠	后测	.5742	50	.097	.0138
所有句子	前测	.17680	50	.033	.00450
实词重叠	后测	.17746	50	.030	.00427
所有句子语	前测	.20838	50	.038516	.005447
义相似度	后测	.2088	50	.03572	.00505

由表 5-37 可知,对照班前测所有句子论元重叠的平均值为 0.5731, 后测为 0.5742, 提升了 0.0011; 前测所有句子实词重叠为 0.1560, 而后测为 0.1566, 提升了 0.00066; 前测所有句子语义相似度为 0.20838, 而后测为 0.2088, 提高了 0.00042, 说明经过常规写作教学后,对照班整体连贯和衔接性各个维度的均值得到了极小程度提升。为进一步探究对照班整体连贯和衔接性在前后测是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-38 对照班整体连贯和衔接性前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差平差值	95% 置信区间				
				均值	下限	上限			
所有句子 论元重叠	前测	-.00110	.111	.0157	-.0326	.0304	-.070	49	.944
	后测								
所有句子 实词重叠	前测	-.00066	.0337	.0048	-.0102	.0089	-.139	49	.890
	后测								
所有句子语义 相似度	前测	-.00042	.0417	.0059	-.0122	.0114	-.071	49	.943
	后测								

由表 5-38 可知, 对照班前后测所有句子论元重叠差值的 95%置信区间-0.0326 到 0.030, 该区间包括 0, Sig. (双尾) 为 0.944, 远大于 0.05, 说明两个变量间不存在显著性差异, 即对照班前后测作文中所有句子论元重叠差值不存在显著性差异, 全文所有句子的衔接性没有显著性变化。

在所有句子实词重叠方面, 前后测对照班差值 95%置信区间为-0.0102 至 0.0089, 区间包含 0, Sig. (双尾) 值为 0.890, 大于 0.05, 说明对照班前后测所有句子实词重叠率不存在显著性差异。

从所有句子语义相似度来看, 前后测对照班差值 95%置信区间 (-0.0122, 0.0114) 包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.943, 高于 0.05, 说明对照班前后测所有句子的连贯性没有发生明显变化。

从上述分析可得, 对照班前后测所有句子的连贯性没有发生变化, 全文所有句子的衔接性在实验前后变化不大, 配对样本 t 检验结果显示前后测不存在显著性差异, 表明使用常规写作教学对于提高作文整体连贯和衔接性并不明显。

3. 对照班连词使用情况前后测数据分析

为探究对照班前后测连词使用情况的变化, 研究者对对照班前后测连词相关数据进行统计分析, 结果如表 5-39 所示。

表 5-39 对照班连词使用情况前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
因果连词	前测	36.470	50	6.504	.919
	后测	36.540	50	6.253	.884
逻辑连词	前测	62.52	50	11.312	1.600
	后测	62.64	50	10.715	1.515
转折连词	前测	26.000	50	4.684	.662
	后测	26.100	50	4.410	.624
所有连词	前测	83.20	50	14.988	2.120
	后测	83.52	50	14.135	1.999

由表 5-39 可知, 对照班前测因果连词数量平均值为 36.470, 后测为 36.540, 提升了 0.07; 前测逻辑连词数均值为 62.52, 而后测为 62.64, 提升了 0.12; 前测转折连词数量平均值为 26, 而后测为 26.1, 提高了 0.1; 实验班前测所有连词数量平均值为 83.2, 后测所有连词数量均值为 83.52, 提升了 0.32。说明经过常规写作教学后, 对照班学生使用的各种连词的数量有略微提升。为进一步探究对照班连词使用情况在前后测是否出现显著差异, 研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-40 对照班连词使用情况前后测配对样本 t 检验表

		配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差平差值	95% 置信区间				
				均值	下限	上限			
因果连词	前测								
	后测	-.070	6.9715	.9859	-2.051	1.911	-.071	49	.944
逻辑连词	前测								
	后测	-.120	12.099	1.711	-3.559	3.319	-.070	49	.944
转折连词	前测								
	后测	-.100	4.9239	.6963	-1.499	1.299	-.144	49	.886
所有连词	前测								
	后测	-.320	15.829	2.239	-4.818	4.178	-.143	49	.887

由表 5-40 可知, 对照班前后测因果连词数量差值的 95%置信区间下限为-2.051, 上限为 1.911, 该区间包括 0, Sig. (双尾) 为 0.944, 远大于 0.05, 说明两个变量间不存

在显著性差异,即对照班前后测作文中因果连词数量不存在显著性差异。

在逻辑连词方面,前后测对照班差值 95%置信区间为-3.559 至 3.319,区间包含 0, Sig. (双尾) 值为 0.944, 大于 0.05, 说明对照班前后测作文中逻辑连词数量不存在显著性差异。

在转折连词方面,前后测对照班差值 95%置信区间 (-1.499, 1.299) 包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.886, 高于 0.05, 说明对照班学生前后测使用转折连词的数量基本没有变化。

从连词总数来看,前后测对照班差值 95%置信区间为-4.818 至 4.178, 区间包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.887, 高于 0.05, 说明对照班学生前后测使用连词总数没有显著性差异。

从上述分析可得,对照班前后测各种连词的使用数量基本没有发生变化,配对样本 t 检验结果显示前后测不存在显著性差异,表明使用常规写作教学对于提高作文中各个连词数量及总量并不明显。

5.1.3.3 访谈结果分析

(一) 局部连贯和衔接性

在连贯性方面,有些学生认为词块学习后,自己更注重文章的连贯性:“因为学了很多过渡的表达,在进行转折、递进的时候就会想到下一句和上一句的关系是转折或递进,一边写一边思考和前文内容的联系。”在衔接性方面,有的学生认为自己通过词块学会了很多衔接性表达:“比如写议论文第二段的时候,之前我只会写‘First’‘Second’‘Third’来进行分段,后来老师上课时重点画出课文中连接上下文的词块,比如 to begin with/ what’s more 等等,写作文的时候就能用到”。由此可见,词块教学对于培养学生习作中的连贯意识、衔接能力有积极作用。以上数据也表明,词块输入会对作文中的连贯性产生间接的积极作用,对作文中的衔接性则会产生直接影响。衔接属于语篇的表层结构,通过词汇等篇章手段来体现,反映了语篇各个组成部分之间的显性关系,因此通过记忆相关词块就可以实现篇章衔接性的提高;连贯属于语篇的深层结构,强调语篇信息的流畅性和逻辑关联性,囊括语义关联、成分连接等,反映了语篇各个组成部分之间的隐性关系,仅通过记忆词块无法实现,需要写作者对于篇章整体结构有整体把握,是写作者心智与语篇交互的过程。因此,学习者只有在对学习到的衔接性词块积极反思、联系全文的基础上,才能提高文章的连贯性,这表明,词块学习会对写作者文章中的连贯性起到一定的积极作用,但离不开教师的引导和学生的迁移学习。王莹(2020)^①也认为,教师在写作中需要带领学生学习衔接性词块,让文章变得更加通顺。

^① 王莹.谈词块理论在高职高专英语教学中的应用[J].吉林省教育学院学报,2020,36(10):111-114.

从上述分析可得,词块可以培养学生的连贯意识,提高学生的衔接能力,对于提升篇章局部连贯性有间接作用,对于提升局部衔接性有直接作用,说明高中英语写作课堂运用词块教学会对作文局部的连贯和衔接性产生积极影响。

(二) 整体连贯和衔接性

访谈结果显示,被试认为经过实验后自己的整体篇章组织能力有所加强,连贯性和衔接性都有小幅度提升:“我现在写作文不会提笔就写了,会先想一想文章的大致结构,每一个段落开头能用到哪些词块来连接和过渡,写文章开头结尾的时候也注意对应……感觉自己构思文章的能力提升了,但是写出来还是有点不尽如人意。”另一位也持此观点的受访者认为教师的引导在其中发挥了重要作用:“学习完这些(连接和过渡的词块)后,老师会教我们怎样在文章中使用这些表达让文章环环相扣,写出一篇流畅的作文,老师讲完后我才意识到原来这些过渡词都是服务于整篇文章的……这个地方还挺难的,需要慢慢练,也希望老师多讲讲。”这表明,以词块为基础的写作教学可以提升被试写作的整体连贯和衔接能力,发展学生的整体篇章组织能力,但需要教师长期的引导和培养。整体篇章连贯和衔接性需要写作者对文章整体把握,使文章内容相互关联、逻辑清晰、行文流畅自然,对学生的语言功底、写作知识以及思维缜密性提出了非常高的要求,需要学生长期大量的练习和广泛的阅读积累,也离不开教师的支持。这与潘浪和杨先平(2020)^①的研究发现类似,即在词块教学中仅仅传授词块是不够的,还要结合学情,对词块教学活动进行科学地设计,促进学生词块意识的养成和写作能力的提升。

由此可见,被试作文中所有句子的论元和实词重叠都得到了提升,所有句子之间的语义关联性也有所提高,表明高中英语写作课堂运用词块教学会对作文整体的连贯和衔接性产生积极影响,但需要教师科学设计词块教学活动、针对整体连贯和衔接展开长期训练,方能取得良好的效果。

(三) 连词使用情况

访谈结果与量化数据结果相一致,受访者在访谈中表示自己作文中各种连词的表达更丰富了:“以前只知道转折的时候用 **but**,原因用 **because**,现在知道了很多其他表达。”也有一些学生通过语境记忆连词词块,认为附带语境的词块记忆对自己的写作帮助较大:“写作文时会想到老师让我们背过的课文,里面有很多地方都用了 **even if...**或者 **although** 这样的表达,再碰到相似的作文的时候就能写出来。”这表明,在利用词块进行写作教学时,不仅要的词块进行讲解,也要帮助学生理解词块使用的情境,此外,一定程度的机械记忆也是非常必要的。值得注意的是,实验数据表明转折连词的提升较小,但访谈内容表明,学生知道了更多关于转折连词的表达,因此,词块教学对于提升高中英语学习者作文中转折连词的使用数量有正向效果,但受到作文体裁的影响。

^① 潘浪,杨先平. 英语词块教学对体育生二语笔语水平的有效性分析[J]. 扬州教育学院学报, 2020, 38(02):70-74.

由此可见,实验后被试在作文中使用因果连词、逻辑连词、转折连词及所有连词的数量有所提高,对写作的连贯和衔接性产生积极影响,也启示教师在进行词块教学时需要创设情境,结合机械记忆开展教学。

综上所述,访谈结果表明,学生在写作课堂中接受了一段时间的词块教学后,其局部连贯和衔接能力、整体连贯和衔接能力、连词使用能力都有所提高,篇章组织能力得到提升,作文在衔接性、流畅性方面表现更好。此外,访谈中学生也对教师开展词块教学提出了一些建议,如教师需积极引导发现篇章中的衔接性词块并对文章的衔接进行分析讲解,鼓励学生广泛阅读、设计多样化的教学活动,结合情境讲授词块等等,这对于改进词块教学有一定的指导作用。

5.2 被试自我效能感前后测对比分析

为探究实验前后研究对象写作自我效能感的变化,研究者在分别在前测和后测发放了调查问卷对被试的英语写作自我效能感进行检测。前后测使用的调查问卷相同,但题目顺序不一致。随后,研究者将收集到的数据进行统计整理,使用 SPSS25.0 进行检测。

5.2.1 组间前后测数据分析

一、组间前测数据分析

研究者共发放 103 份问卷(其中实验班 52 份,对照班 51 份),剔除无效问卷 6 份,共回收到有效问卷 97 份(其中实验班 48 份,对照班 49 份),问卷有效率为 94.17%。问卷分为两部分,总分为 105 分,写作技能自我效能感有 10 道题,总分为 50 分,写作任务自我效能感有 11 道题,总分为 55 分,随后,研究者对收集到的数据整理分析,结果如表 5-41 所示。

表 5-41 前测实验班与对照班写作自我效能感描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
写作技能自	实验班	48	27.00	6.175	.891
我效能感	对照班	49	27.33	6.067	.867
写作任务自	实验班	48	36.00	8.264	1.193
我效能感	对照班	49	35.67	7.119	1.017
写作自我效	实验班	48	63.000	14.429	2.082
能感总分	对照班	49	63.000	12.964	1.852

由表 5-41 可知, 前测实验班写作技能自我效能感得分均值为 27 分, 对照班为 27.33 分, 对照班稍高; 实验班写作任务自我效能感得分均值为 36 分, 对照班写作任务自我效能感均值为 35.67 分, 实验班高 0.32 分; 从整体得分情况来看, 实验班和对照班写作自我效能感的总分相同, 都为 63 分。从得分标准差来看, 实验班在三个维度上的标准偏差都大于对照班, 说明实验开始前实验班的写作技能自我效能感、写作任务自我效能感以及整体写作自我效能感的两级分化程度都高于对照班。为了进一步检验前测实验班和对照班的写作自我效能感得分是否有显著差异, 研究者对数据进行了独立样本 t 检验, 检验结果如表 5-42 所示:

表 5-42 前测实验班与对照班写作自我效能感独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验		平均值等同性 t 检验						
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	95% 置信区间下限	95% 置信区间上限
写作技能自我效能感	假定等方差	.166	.685	-.263	95	.793	-.327	1.243	-2.794	2.141
	不假定等方差			-.263	94.860	.793	-.327	1.243	-2.795	2.142
写作任务自我效能感	假定等方差	1.078	.302	.209	95	.835	.327	1.565	-2.781	3.434
	不假定等方差			.208	92.373	.835	.327	1.568	-2.787	3.440
写作自我效能感总分	假定等方差	.710	.402	.000	95	1.000	.000	2.784	-5.526	5.526
	不假定等方差			.000	93.484	1.000	.000	2.787	-5.534	5.534

由表 5-42 所知, 在写作技能自我效能感方面, 实验班与对照班的显著性值为 0.685, 大于 0.05, 说明实验班与对照班在写作技能自我效能感维度的得分方差一致, 需要观察平均值等同性 t 检验假定等方差一栏的数值, 该栏 Sig. 值为 0.793, 远大于 0.05, 且差值 95% 的置信区间为 (-2.794, 2.141), 包括 0, 表明前测中实验班和对照班写作技能自

我效能感得分无显著性差异。

在写作任务自我效能感方面,实验班和对照班的显著性值为 0.302,比 0.05 大,说明两个班在写作任务自我效能感维度的得分方差一致,因此假定等方差一栏的 Sig.值是有效的。该栏值为 0.835,大于 0.05,且差值 95%的置信区间为 (-2.781, 3.434),该区间包括 0,表明前测中实验班和对照班写作任务自我效能感得分无显著性差异。

从写作自我效能感总分来看,实验班和对照班的显著性为 0.402,大于 0.05,因此两个班写作自我效能感整体得分方差一致,需要观察假定等方差一栏的数值。假定等方差一栏的 Sig.值为 1,远大于 0.05,差值 95%的置信区间下限为-5.526,上限为 5.526,包括 0,说明前测中实验班与对照班写作自我效能感的整体水平无显著性差异。

综上所述,经过独立样本 t 检验可知,实验前实验班和对照班的写作技能自我效能感和写作任务自我效能感都不存在显著性差异,两个班学生的写作自我效能感整体情况一致,可以作为实验对象开展实验。

一、组间后测数据分析

实验结束后,研究者再次发放了问卷,并对收集到的数据进行整理,经统计后测中实验班与对照班写作自我效能感各个维度的数据如下。

表 5-43 后测实验班与对照班写作自我效能感描述性统计表

	班级	个案数	平均值	标准差	标准误差平均值
写作技能自我效能感	实验班	48	34.88	5.909	.853
	对照班	49	32.35	5.356	.765
写作任务自我效能感	实验班	48	45.50	6.435	.929
	对照班	49	36.76	7.037	1.005
写作自我效能感总分	实验班	48	80.38	12.203	1.761
	对照班	49	64.76	12.149	1.736

由表 5-43 可知,后测实验班写作技能自我效能感得分的平均值为 34.88,而对照班为 32.35,差值为 2.53,差值较大;后测实验班作文中写作任务自我效能感得分均值为 45.5,对照班作文中写作技能自我效能感得分的平均值为 36.76,差值为 8.74,差异明显;从写作自我效能感总分来看,实验班为 80.38,对照班为 64.76,差值为 15.62,差距显著,说明经过词块教学后,实验班被试的写作自我效能感得到了提升。

从标准偏差来看,实验班和对照班写作技能自我效能感的标准偏差为 5.909 和 5.356,虽然实验班的离散程度仍高于对照班,但和前测相比差距明显缩小;实验班和对照班写作任务自我效能感标准偏差分别为 6.435 和 7.037,说明后测中对照班写作任务自我效能

感的离散程度稍高于实验班，而在前测中对照班的离散程度是低于实验班的，说明词块教学有助于降低写作任务自我效能感的两级分化程度；实验班和对照班写作自我效能感总分的标准偏差为 12.203 和 12.149，差距仅为 0.054，和前测中 1.465 的差值相比大大减小，说明经过词块指导的写作教学后，实验班的写作自我效能感两级分化程度减小，有集中的趋势。

综上所述，后测中实验班写作技能自我效能感、写作任务自我效能感和写作自我效能感总分的平均值均显著高于对照班，其中，在写作技能自我效能感方面差异最明显；在写作技能效能感维度，后测实验班的离散程度低于对照班，得分趋于集中，在写作任务效能感和整体写作自我效能感维度，实验班的分化程度虽然仍高于对照班，但经过实验后与对照班的差距大大缩小。为了进一步检验实验班和对照班在写作自我效能感各个维度是否存在显著性差异，研究者进行了独立样本 t 检验，得到如表 5-44 所示结果。

表 5-44 后测实验班与对照班写作自我效能感独立样本 t 检验表

		莱文方差等同性检验			平均值等同性 t 检验					
		F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值差值	标准误差差值	差值 95% 置信区间 下限	上限
写作技能自我效能感	假定等方差	.714	.400	6.383	95	.000	8.745	1.370	6.025	11.465
	不假定等方差			6.389	94.556	.000	8.745	1.369	6.028	11.462
写作任务自我效能感	假定等方差	.351	.555	2.208	95	.030	2.528	1.145	.256	4.801
	不假定等方差			2.206	93.680	.030	2.528	1.146	.253	4.803
写作自我效能感总分	假定等方差	.101	.752	6.317	95	.000	15.620	2.473	10.711	20.529
	不假定等方差			6.317	94.939	.000	15.620	2.473	10.711	20.529

由表 5-44 可知，实验班与对照班在写作技能自我效能感、写作任务自我效能感、

写作自我效能感总分三个维度的显著性分别为 0.400、0.555、0.752，均大于 0.05，说明实验班与对照班在这三个维度数据的方差一致，需观察平均值等同性 t 检验假定等方差的结果。表中实验班与对照班在三个维度假定等方差的 Sig.（双尾）值为 0.000、0.030、0.000，均小于 0.05，且三组数据差值 95% 置信区间分别为（6.025，11.465），（0.256，4.801），（10.711，20.529），都不包含 0，说明后测实验班与对照班在写作技能自我效能感、写作任务自我效能感和写作自我效能感整体水平方面均存在显著性差异，表明将词块教学法应用于写作教学中有利于提高学生的写作技能、写作任务和总体写作自我效能感。

5.2.2 组内前后测数据分析

一、实验班前后测数据分析

为探究词块教学法对实验班前后测自我效能感的影响，研究者对实验班前后测数据进行纵向比较，具体数据见表 5-45。

表 5-45 实验班写作自我效能感前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
写作技能自	前测	27.00	48	6.175	.891
我效能感	后测	34.875	48	5.909	.853
写作任务自	前测	36.00	48	8.264	1.193
我效能感	后测	45.50	48	6.435	.928
写作自我效	前测	63.00	48	14.430	2.083
能感总分	后测	80.375	48	12.203	1.761

由表 5-45 可知，实验班前测写作技能自我效能感得分为 27，而后测为 34.875，提升了 7.875；前测写作任务自我效能感得分平均值为 36，后测为 45.5，提升了 9.5 分；前测写作自我效能感总分为 63，而后测为 80.375，提高了 17.375，说明经过词块教学后，被试整体写作自我效能感得到了提升。实验班前测写作技能自我效能感的标准偏差为 6.175，后测为 5.909，说明实验后实验班写作技能自我效能感的离散程度稍有下降；实验班前测写作任务自我效能感的标准偏差为 8.264，后测为 6.435，说明实验后写作任务自我效能感的离散程度有所降低；实验班前测整体写作自我效能感的标准偏差为 14.430，后测为 12.203，说明实验后实验班整体写作自我效能感两极分化程度有所下降，学生的自我效能感水平趋于集中。

综上所述，与前测相比，后测实验班在写作技能自我效能感、任务自我效能感以及写作自我效能感整体水平方面都有显著提高，学生在各个维度的两极分化现象减少，说

明词块教学对高中英语学习者写作自我效能感的提高有积极影响。为进一步探究实验班写作自我效能感在实验前后是否出现显著差异,研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-46 实验班写作自我效能感前后测配对样本 t 检验表

	配对差值					t	自由度	Sig. (双尾)	
	平均值	标准差	标准误差平差值 95% 置信区间						
			均值	下限	上限				
写作技能自我效能感	前测 后测	-7.875	1.931	.279	-8.435	-7.314	-28.255	47	.000
写作任务自我效能感	前测 后测	-9.500	3.396	.490	-10.486	-8.513	-19.382	47	.000
写作自我效能感总分	前测 后测	-17.375	4.888	.706	-18.794	-15.955	-24.624	47	.000

如表 5-46 所示,在写作技能自我效能感方面,后测实验班写作任务自我效能感均值比前测高出 7.875,置信区间 (-8.435, -7.314) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明两个变量之间存在显著性差异,词块教学可以有效提高被试写作技能自我效能感。

实验班后测写作任务自我效能感得分均值比前测高了 9.5, 差值 95% 置信区间 (-10.486, -8.513) 不包括 0, 且 Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明前后测数据存在显著性差异,词块教学对于提升高中英语学习者写作任务自我效能感有显著性作用。

从整体写作自我效能感来看,后测均值比前测提升了 17.375, 置信区间 (-18.794, -15.955) 没有 0, Sig. (双尾) 值为 0.000, 小于 0.05, 说明实验班前后测写作自我效能感总分差异性显著,词块教学可以促进高中英语学习者整体写作自我效能感的提升。

由此可见,实验班写作自我效能感的各个维度在后测中都得到了显著提高,表明以词块为基础的高中英语写作教学可以提高学习者的写作自我效能感。

二、对照班前后测数据分析

为验证词块教学对于英语写作自我效能感提升的促进作用,研究者对对照班前后测英语写作自我效能感问卷数据进行统计分析,结果如表 5-47 所示。

表 5-47 对照班写作自我效能感前后测描述统计表

		平均值	个案数	标准差	标准误差平均值
写作技能自	前测	27.33	49	6.067	.867
我效能感	后测	28.00	49	5.331	.762
写作任务自	前测	35.67	49	7.119	1.017
我效能感	后测	36.76	49	7.037	1.005
写作自我效	前测	63.00	49	12.964	1.852
能感总分	后测	64.76	49	12.149	1.736

由表 5-47 可知, 对照班前测写作技能自我效能感为 27.33, 后测为 28.00, 提升了 0.67; 前测写作任务自我效能感得分的平均值为 35.67, 后测为 36.76, 提升了 1.09; 前测写作自我效能感总分为 63, 后测为 64.76, 提高了 1.76, 说明经过常规写作教学后, 被试的写作技能自我效能感、写作任务自我效能感、整体写作效能感都得到了小幅度提高。对照班前测写作技能自我效能感标准偏差为 6.067, 后测为 5.331; 前测写作任务自我效能感的标准偏差为 7.119, 后测为 7.037; 前测写作自我效能感总分为 12.964, 后测为 12.149。后测中实验班写作自我效能感三个维度的标准偏差值普遍低于前测, 说明对照班数据在各个维度的离散程度减小, 但不如实验班明显, 表明常规写作教学可以促进班级学生写作自我效能感趋于一致, 但词块教学法的促进效果更好。

综上可知, 与前测相比, 后测对照班在写作技能自我效能感和任务自我效能感以及写作自我效能感总分方面都有小幅度提高, 学生各维度表现的离散程度降低, 说明常规写作教学对提高学习者写作自我效能感有一些积极作用。为进一步探究对照班学习者写作自我效能感在前后测是否出现显著差异, 研究者又进行了配对样本 t 检验。

表 5-48 对照班写作自我效能感前后测配对样本 t 检验表

		配对差值				t	自由度	Sig. (双尾)
		平均值	标准差	标准误差平差值				
				均值	95% 置信区间 下限 上限			
写作技能自我效能感	前测 后测	-.673	5.088	.727	-2.135 .788	-.926	48	.359
写作任务自我效能感	前测 后测	-1.082	5.608	.801	-2.692 .529	-1.350	48	.183
写作自我效能感总分	前测 后测	-1.755	10.127	1.446	-4.664 1.153	-1.213	48	.231

由表 5-48 可知, 在写作技能自我效能感方面, 后测对照班均值比前测高出 0.673, 置信区间为-2.135 到 0.788, 区间包含 0, Sig. (双尾) 值为 0.359, 大于 0.05, 说明常规写作教学法对于高中英语学习者的写作任务自我效能感的提升并不明显。

在写作任务自我效能感方面, 对照班前后测写作任务自我效能感得分之差为 1.082, 标准差值为 5.608, 差分的 95%置信区间的上限和下限为-2.692 和 0.529, 该区间包括 0, Sig. (双尾) 为 0.183, 大于 0.05, 说明两个变量间不存在显著性差异, 即对照班学生在前后测中写作技能自我效能感差异并不显著。

从整体写作自我效能感来看, 后测对照班均值比前测提升了 1.755, 置信区间(-4.664, 1.153) 包括 0, Sig. (双尾) 值为 0.231, 高于 0.05, 说明对照班前后测整体写作自我效能感不存在显著性变化。

从上述分析可得, 对照班前后测在写作自我效能感的各个维度均不呈现显著差异, 表明常规写作教学无法有效提升学习者写作自我效能感。

5.2.3 访谈数据分析

从访谈结果来看, 被试的写作技能自我效能感和写作任务自我效能感在实验后都得到了提升。

在写作技能自我效能感方面, 被试认为自己的语言知识增加了、写作文更有信心了: “课上积累了很多词块, 在写作文的时候可以试着写一些上去, 不会像以前那样一点也写不出来。”、“我对于写作更有信心了, 因为我记忆大量词块以后, 我的文章用词可以更加高级, 我现在很喜欢写作, 每一次作文得分都很高”、“我的语言表达更加准确了, 现在没有以前那么害怕写作了。”由此可见, 被试认为自己的写作技能有所提升, 可以提高被试写长语篇的能力, 增加其语言表达的多样性, 帮助其实力写作信心, 缓解

写作的消极情绪。

在写作任务自我效能感方面,被试更有信心完成各种写作任务,因为他们在平时的学习中积累了各种词块:“平时上课或者赏析作文的时候,老师会带领我们分析体裁和词块,赏析这些词块的用法,比如写信的开头可以写 I'm glad/sorry to hear that..., 最后一段就可以写 I'm looking forward to..., 结尾的祝福语也有很多表达,写议论文也有很多词块,碰到什么样的作文基本都能用上。”由此可见,在写作学习中,积累各种词块可以有效提高学习者写作任务自我效能感,这些词块为不同体裁的文章构建了基本框架,减轻了学习者的写作压力,帮助建立完成各种写作任务的信心。这也启发教师要多带领学生阅读各种题材的文章,了解不同体裁文章中出现的词块并进行归纳,帮助学生更好地掌握各种体裁的写作。

从上述分析可得,实验班写作自我效能感的各个维度在后测中都得到了显著提高,表明以词块为基础的高中英语写作教学可以提高学习者的写作自我效能感。

第6章 结语

本研究以河南省A市E中学高一年级的103名学生为研究对象开展教学实验,将词块教学法应用于高中英语写作教学中,通过测试法、问卷调查法和访谈法探究了词块教学法对高中英语学习者写作能力和写作自我效能感的影响。通过对前后测相关数据的分析,研究结论及启示如下。

6.1 研究结论

6.1.1 词块教学法可以提高高中英语学习者的写作能力

首先,通过对实验班与对照班前后测语料数据的分析,研究者发现将词块教学法应用于高中英语写作课堂中可以使实验班和对照班的写作能力产生显著性差异,实验后实验班写作能力各个维度的均值均高于对照班,且两极分化程度和对照班有显著性降低;对照班的写作能力稍有提升,但提升幅度较小,表明和词块教学法相比,应用常规的写作教学模式对于提高学生写作能力没有显著作用。

从语言准确性来看,词块教学法指导下的高中英语写作教学可以使作文中的语言准确性明显提高,后测中实验班各个维度的得分均明显高于对照班,离散程度降低,访谈显示实验班被试作文中的词汇拼写错误、语法错误、语义表述错误等有所减少,这与Zhang Wei (2016)^①的研究结果相一致;对照班在经过常规写作教学后语言准确性虽然有所提高,但前后测差异并不显著,表明常规写作教学法对学生的写作能力产生的影响并不显著。

从词汇多样性来看,词块教学法指导下的高中英语写作教学可以提高学生作文中的词汇多样性,扩充词汇量,丰富作文表达。实验后实验班词汇多样性各个维度的得分均高于对照班,和前测相比实验班离散程度降低;对照班后测的词汇多样性得分比前测有所提升,但提升较小,表明常规的写作教学对学生作文中的词汇多样性产生的正向作用不明显。但戚焱和夏珺(2016)^②的研究得出了相反的结论,他们认为进行词块教学后学习者写作的词汇复杂度和多样性并无明显差异,这是由于他们的实验对象为高校英语学习者,经过十年的英语学习已经积累了常见的词块,因此词块学习对于词汇多样性影响并不大,但本研究的研究对象为高一英语学习者,学习英语年限为七年,词汇量只有三千左右,通过词块学习,学习者可以积累大量的词汇,因此词汇多样性有显著提升。

^① Zhang W. The Application Exploration of Lexical Chunks Teaching Method in College English Writing Driven by Language Consciousness[C]//2nd International Conference on Social Science and Higher Education. Atlantis Press, 2016: 116-119.

^② 戚焱,夏珺. 背诵词块对英语写作和口语水平的影响[J]. 解放军外国语学院学报, 2016, 39(01):96-103+159.

从语篇连贯和衔接性看,词块教学法指导下的高中英语写作教学可以使实验班前后测的语篇连贯和衔接性产生显著差异,后测实验班在局部连贯与衔接性、整体连贯与衔接性以及连词使用情况方面的得分均由于对照班,两级分化程度较前测相比有所降低。其中,和连贯相比,词块教学对篇章的衔接性影响更大,并对写作者文章中逻辑连词、因果连词和转折连词的使用有促进作用,其中,转折连词和其他连词相比使用较少,张雨晨(2021)^①通过研究得出了一致的结论:对照班前后测在局部连贯与衔接性、整体连贯与衔接性和连词使用方面得分虽然有所提高,但并不存在显著性差异,表明常规写作教学对于提高作文的篇章衔接性的影响不大。

由此可见,词块教学法可以从语言准确性、词汇多样性、语篇连贯和衔接性三个维度提高高中英语学习者的写作能力,有效减少作文中词汇拼写、语义不当、语法结构方面的语言错误,丰富作文中的表达,提升学习者词汇量,提高学生篇章组织能力。

6.1.2 词块教学法可以提高高中英语学习者的写作自我效能感

根据英语写作自我效能感调查问卷前后测数据分析结果可知,前测实验班写作自我效能感成绩和对照班一致,且写作自我效能感两级分化程度远高于对照班。实验后,实验班的写作技能自我效能感、写作任务自我效能感和写作自我效能感总分都高于对照班,其中,写作任务自我效能感前后测差异最大,结合访谈数据,发现词块教学法对写作任务自我效能感的影响比写作技能自我效能感的影响更显著。此外,实验后实验班的整体离散程度虽然仍略高于对照班,但差距大大减小,配对样本检验结果也表明实验后实验班和对照班存在显著性。而对照班自我效能感在前后测中不显示显著性变化。这和曾燕文(2015)^②的研究结果相一致,发现词块可以帮助学习者克服写作的畏难心理、树立写作自信、激发写作热情。

综上所述,从整体来看,词块教学法应用于高中英语写作课堂中可以提高学生的写作自我效能感,其中对写作任务自我效能感的提升更明显。

6.2 研究启示

6.2.1 确保语言素材真实,提高语言准确性

教师在以词块为基础进行写作教学时,需要对输入的词块进行筛选,确保其来源于母语者的真实语言素材,一方面可以保证表达的准确性和地道性,另一方面也保证了其交际有效性。对母语者的语言素材进行直接学习会减少二语学习者在语言学习中的搭配

^① 张雨晨. 高中生英语写作中的连词分析[J]. 海外英语, 2022(07):80-81.

^② 曾燕文. 结合语块教学提高中下水平学生写作能力的研究[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2015, 17(01):16-22.

错误、语义错误、语法错误等。对真实性词块的学习会减少“中式英语”的出现，降低母语负迁移带来的影响，提高语言正确率和表达的准确性。教师可以采用多样化的教学方法，如观看电影片段、模仿人物对话等等让学生接触到真实的语言素材，在固定的休息时间可以播放一些英文视频，帮助学生输入真实的语言素材。

6.2.2 大量积累融会贯通，提高表达多样性

一方面，教师要鼓励学生大量阅读、广泛积累词块，学习同一中文意思的多种表达方式并及时归纳总结，让文章更加出彩，教师可以帮助学生建立自己的阅读词汇本，通过贴图、画画等多种方式积累词块，定期开展评比，提高学生的词块积累量，激发学生的学习热情；另一方面，在学生进行了大量的词块积累后，教师可以引导学生改造词块。词块的往往是半固定化结构，存在一定的变化空间，教师要鼓励学生对所学词块进行相互整合和应用，利用所学知识对词块进行创造性加工，避免过度依赖机械输出，提高表达的多样性。

6.2.3 巧妙结合语境教学，提升语篇综合能力

在高中英语写作教学中，教师应把词块放在具体的语境中进行讲解，并引导学生将词块联系不同语境、不同体裁语篇进行记忆。首先，教师要结合文章体裁讲解词块。比如在讲解一篇议论文时，教师就可以引导学生划出文中表示论点或进行过渡的句型结构，了解议论文体裁的语言结构和语言风格，通过词块帮助学生构建议论文写作框架，提升学生习作的篇章得体性。其次，教师也要引导学生观察构成文章框架的词块之间的内部联系，包括段落内句与句之间的局部联系，也包括整篇文章段落与段落之间的整体联系，培养学生写作的连贯能力和衔接能力，提高篇章组织水平。最后，教师引导学生把篇章框架词块和篇章体裁联系记忆，方便学生在日后写作时快速提取，减轻写作压力。

6.2.4 长期练习培养意识，提升自我效能感

教师要利用课堂培养学生的词块写作意识。词块积累与写作都是长期的过程，因此教师要引导学生以机械记忆为基础、以广泛阅读为渠道积累词块，培养学生的词块意识和自主学习能力，同时，也要鼓励学生养成用词块进行写作的习惯。在大量的词块学习与写作练习的过程中，语言准确性的提高、表达的丰富以及写作流利度的提高会让学生逐渐获得成就感，拥有写作热情，提升写作自我效能感。

6.3. 研究不足

本研究通过实验验证了词块教学法的应用能够有效提高学生的英语写作能力和写作自我效能感，但本研究在实验过程中依然存在一些不足。

首先，本研究实验开展周期有限，实验进行的次数较少。在为期三个月的教学实验中，研究者将词块教学法应用的写作教学中的次数有限，但英语写作水平的提高是一个长期积累的过程，从长期来看，词块教学法会对高中英语学习者的写作能力产生哪些影响还有待进一步研究。

其次，写作训练较为单一。受到学段和实践单位教学要求的限制，研究开展期间研究者只选择了教材中的写作任务进行写作训练，内容比较单一。

最后，实验实施存在不足。由于受到疫情影响，授课方式为线上线下相结合，学生的听课状态、教师的课程讲授均受到影响，线上教学时，教师无法确保学生课前预习词块和课后积累词块的完成情况，保证学生在规定时间内独立完成写作训练存在困难，教师的督促作用较弱，影响了词块教学在写作课堂中应用的充分性。

6.4. 研究展望

基于本研究的不足，研究者认为本研究可在以下几方面进行优化：

首先，延长教学实验周期，增加教学实验次数。对英语写作能力和写作自我效能感的培养并非阶段性的过程。因此，在今后的研究中，可延长教学实验的周期，进一步提高研究结果的精确性，同时也能进一步培养学生的词块意识。

其次，丰富写作任务，研究者可以利用多种教育资源寻找学生感兴趣的话题作为写作任务，激发学生的写作意愿，提高学生的写作热情。

最后，统一授课方式。在今后的研究中，研究者可在整个实验环节采用同一种授课方式，避免授课方式的不同对学生的学习状态、听课情况产生影响，提升实验结果的准确性。

参考文献

一、中文文献

(一) 专著书籍

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版)[M].北京:北京师范大学出版社, 2017.
- [2] 张溪. 英语作文中的词块使用特征研究[M].济南:山东大学出版社, 2016.
- [3] 裴娣娜. 教育研究方法导论[M].合肥:安徽教育出版社, 1995.
- [4] 秦晓晴. 外语教学问卷调查法[M].北京:外语教学与研究出版社, 2009.

(二) 期刊论文

- [1] 秦建华. 背诵式词块输入对英语写作能力的促进作用[J]. 教学与管理, 2014(18):133-135.
- [2] 杨发平. 高中英语写作教学的现状及对策[C]//2021教育科学网络研讨年会论文集(上), 2021:277-279.
- [3] 王德美. 高中生英语写作现状调查与策略探讨[J]. 基础教育课程, 2019(10):43-48.
- [4] 刘向阳,赵会,朱璐慧. 高中英语写作教学现状及对策研究[J]. 焦作师范高等专科学校学报, 2018(03):74-76.
- [5] 沈敏瑜. 词汇法——一种新的教学路子[J]. 外语界, 1999(03):27-31.
- [6] 李太志. 词块——中学英语教学改革切入点[J]. 教育探索, 2004(11):66-67.
- [7] 万玉兰. “词块法”记忆策略的运用及效果分析[J]. 江西财经大学学报, 2009(05):94-97.
- [8] 冯涛,沈刚. 英语词块教学延缓石化现象的有效性研究[J]. 安徽理工大学学报(社会科学版), 2016, 18(01):67-70.
- [9] 王冬梅. 基于构式语法理论的语块教学研究[J]. 河北科技师范学院学报(社会科学版), 2018, 17(04):29-31+61.
- [10] 刁琳琳. 英语本科生词块能力调查[J]. 解放军外国语学院学报, 2004(04):35-38.
- [11] 罗明燕.词块理论与大学英语词汇教学研究[J]. 中国大学教学, 2009(06):86-88.
- [12] 张智丰. 基于词块和信息加工理论的高中英语词汇教学[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2014, 16(04):22-27.
- [13] 汪美琼.词块理论在继续教育商务英语词汇教学中的应用[J]. 中国民航飞行学院学报, 2021, 32(03):67-71.
- [14] 王春湘. 词汇法在大学英语教学中的引入[J]. 河北理工大学学报(社会科学版), 2007(04):127-129.
- [15] 黄国君.论词块法在大学英语阅读教学中的应用[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2010, 7(12):177-179.

- [16] 石益锐.语块教学对英语写作能力影响的研究[J]. 湖南城市学院学报(自然科学版), 2016, 25(03):195-196.
- [17] 王艳. 语块理论在大学英语阅读教学中的应用[J]. 江西电力职业技术学院学报, 2020, 33(05):53-54.
- [18] 丁言仁,戚焱. 词块运用与英语口语和写作水平的相关性研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2005(03):49-53.
- [19] 蒋宇红.词块教学促进英语学习者口语交际的实证研究[J]. 国际关系学院学报, 2008(03):86-90.
- [20] 张凌岩,陈莹. 词块训练对大学生英语口语表达能力影响的实验研究[J]. 山东外语教学, 2011, 32(02):62-67.
- [21] 何苗.基于口语语料库将词块应用于英语口语教学[J]. 安徽电子信息职业技术学院学报, 2017, 16(06):43-45.
- [22] 戚焱,吴钰迪. 准备时间及任务条理性对中国英语学习者口语词块产出的影响[J]. 解放军外国语学院学报, 2020, 43(04):1-9+160.
- [23] 居丽萍. 英语教学中课内词块教学法与课外学生自主学习相结合教学模式研究[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2014, 27(04):102-104.
- [24] 陈东岚. 语言意识驱动下的语块教学法在大学英语写作教学中的运用[J]. 外语学刊, 2015(02):112-115.
- [25] 苏会娜. 多模态语块教学模式对英语写作能力影响的实验研究[J]. 考试与评价(大学英语教研版), 2019(04):81-84.
- [26] 贺阿丽. 在大学英语教学中运用“过程—成品”写作教学法初探[J]. 教育与职业, 2007(27):146-147.
- [27] 孙丽. 整体平衡理念在英语写作教学中的应用——综合写作教学法概述[J]. 首都经济贸易大学学报, 2010, 12(06):120-121.
- [28] 任荣. 大学英语写作实行“过程体裁法”的可行性研究[J]. 绍兴文理学院学报(哲学社会科学), 2005(06):88-91.
- [29] 邓志勇.英语写作教学法探讨——文章修改互动方法的实验研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2002(05):54-58.
- [30] 王初明. 外语写长法[J]. 中国外语, 2005(01):45-49.
- [31] 汪东萍. 一种创新写作方法——体验性英语写作的实验研究[J]. 外语界, 2009(03):37-44.
- [32] 麻秀丽. “错误提示”英语写作教学法研究[J]. 中国教育学刊, 2013(S2):57-58.
- [33] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015,47(04):547-558+640.
- [34] 徐昉. 英语写作教学法的多视角理论回顾与思考[J]. 外语界, 2011(02):57-64.

- [35] 卜囡囡. 大学英语写作教学法的对比研究[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2010, 37(S2):168-170.
- [36] 张爱珍. 语块对提高英语能力的作用[J]. 九江师专学报, 2002(04):45-49.
- [37] 邓鹏鸣,王香云. 背诵式语言输入对中国学生二语写作能力发展的有效性研究[J]. 外语教学, 2007(04):52-56.
- [38] 郭晓英,毛红梅. 语块教学对英语写作能力影响的实验研究[J]. 山东外语教学, 2010, 31(03):52-59.
- [39] 谢桂玲,索明茹. 词块教学法应用于大学英语写作教学的行动研究[J]. 中国劳动关系学院学报, 2012, 26(05):109-111.
- [40] 曾燕文. 结合语块教学提高中下水平学生写作能力的研究[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育),2015,17(01):16-22.
- [41] 戚焱,夏珺. 背诵词块对英语写作和口语水平的影响[J]. 解放军外国语学院学报, 2016, 39(01):96-103+159.
- [42] 潘浪,杨先平. 英语词块教学对体育生二语笔语水平的有效性分析[J]. 扬州教育学院学报, 2020, 38(02):70-74.
- [43] 何佳琪. 高职院校学生英语写作能力培育中词块教学的影响[J]. 内蒙古财经大学学报, 2021, 19(02):69-72.
- [44] 周国韬. 问卷调查法刍议[J]. 心理发展与教育, 1990, 6(1): 31-34.
- [45] 李航. 大学生英语写作自我效能感量表的编制[J]. 北京第二外国语学院学报, 2014, 36(12): 70-74.
- [46] 李航,刘儒德. 大学生外语写作焦虑与写作自我效能感的关系及其对写作成绩的预测[J]. 外语研究, 2013(02):48-54+112.
- [47] 王莹. 谈词块理论在高职高专英语教学中的应用[J]. 吉林省教育学院学报,2020,36(10):111-114.
- [48] 张雨晨. 高中生英语写作中的连词分析[J]. 海外英语, 2022(07):80-81.

(三) 硕博论文

- [1] 张小敏. 词块教学法对高中英语写作水平影响的实证研究[D]. 南京师范大学, 2018.

二、英文文献

(一) 专著书籍

- [1] Lewis, M. The Lexical Approach[M]. Language Teaching Publications, 1993.
- [2] Sinclair, J. Corpus, Concordance, Collocation[M]. Oxford:Oxford University Press, 1991.
- [3] Becker, J. The Phrasal Lexicon[M]. Cambridge Mass:Bolt and Newman, 1975.
- [4] Lewis, M. Implementing the Lexical Approach:Putting Theory into Practice[M]. Andover: Cengage Learning, 1997.
- [5] Nattinger, J. & J. S. DeCarrico. Lexical Phrase and Language Teaching[M]. London: Oxford University Press, 1992.

- [6] Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*[M]. New York: Pergamum Press Ltd, 1978.
- [7] Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*[M]. London: Longman, 1985.
- [8] Lyons, J. *Introduction to Theoretical Linguistics*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- [9] Weigle, S. *Assessing Writing*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [10] Halliday, MAK. & Hasan, R. *Cohesion in English*[M]. London: Longman, 1976.
- [11] Wolfe-Quintero, K., Inagaski, S. & Kim, H. Y. *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*[M]. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 1998.

(二) 期刊论文

- [1] Miller, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information[J]. *Psychological Review*, 1956, 63(2): 81-97.
- [2] Bolinger, D. Meaning and memory[J]. *Forum Linguisticum*, 1976(1): 1-14.
- [3] Lewis, M. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*[C]. Hove: Language Teaching Publications, 2000.
- [4] Harwood, N. Taking a lexical approach to teaching: principles and problems[J]. *International Journal of Applied Linguistics*, 2002(2): 139-155.
- [5] Wei, Naixing. On the phraseology of Chinese learner spoken English: Evidence of lexical chunks from COLSEC[J]. *Language and Computers*, 2009, 5(1): 271-296.
- [6] Sample, G. Representational Teaching in the L2 Classroom[J]. *International Journal of Education*, 2014(03): 192-206.
- [7] Racine, J. Lexical approach[A]. In J. Liantas (ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2018: 1-7.
- [8] Ellis, C., Simpsonvlach R. & Maynard. C. Formulaic language in native and second language speakers: psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL[J]. *TESOL Quarterly*, 2012(3): 375-396.
- [9] Dechert, H. How A Story Is Done in a Second Language?[A]. In Ferch and Kasper(eds). *Strategies In Interlanguages Communication*. London: Longman, 1983.
- [10] Pawley, A. & F. Syder. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency[A]. In J. C. Richards & R. W. Schmidt. *Language and Communication*. London: Longman, 1983: 191-226.
- [11] Myles, Fiona, Mitchell, et al. Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1999(21): 49-80.
- [12] Lindstromberg, S. & Boers, F. The Mnemonic Effect of Noticing Alliteration in Lexical Chunks[J]. *Applied Linguistics*, 2008, 29(2): 200-222.

- [13]Yasuda, S. Learning Phrasal Verbs Through Conceptual Metaphors: A Case of Japanese EFL Learners[J]. TESOL Quarterly, 2010(2): 250-273.
- [14]Azizullah, M. et al. Computerized Lexis-based Instruction in EFL Classroom: Using Multi-purpose Lexis BOARD to Teach L2 Vocabulary[J]. Recall, 2015(1): 22-43.
- [15]Mohammadi, M. & Enayati. The Effects of Lexical Chunks Teaching on EFL Intermediate Learners' Speaking Fluency[J]. International Journal of Instruction, 2018(3): 179-192.
- [16]Wallace, D. On teaching the process of writing[A]. In A. Frazier (Ed.), *New directions in elementary English*. Illinois: National Council of Teachers of English, 1967: 183-195.
- [17]Kay, H. & Dudley, T. Genre: What teachers think[J]. ELT Journal, 1998, 52(4): 308-314.
- [18]Mohan, B. *Language and Content*[M]. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
- [19]Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [20]Kaplan, R. Culture thought patterns in inter-cultural education[J]. *Language Learning*, 1966(16): 1-20.
- [21]Schmitt, N. & Z. Dörnyei (eds.). Knowledge and acquisition of formulaic sequences [A]. In N. Schmitt (ed.). *Formulaic Sequences—Acquisition, Processing and Use*. Amsterdam: John Benjamins, 2004: 55-86.
- [22]Faghih, E. & Sharafi, M. The Impact of Collocation on Iranian EFL learners Interlanguage[J]. *Science and Research Quarterly*, 2006(16): 58-69.
- [23]Ranjbar, N., Pazhakh, A. & Gorjian, B. The Effect of Lexical Bundles on Iranian EFL Learners Linguistic Production Fluency[J]. *International Education Studies*, 2012(4): 243-251.
- [24]Kazemi, M., Katiraei, S. & Rasekh, A. The Impact of Teaching Lexical Bundles on Improving Iranian EFL Students' Writing Skill[J]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014(3): 864-869.
- [25]Hassan, B. The Effect of Lexical Chunks on Kurdish EFL Learners' Writing Skill[J]. *Education*, 2016(4): 101-106.
- [26]Zhang W. The Application Exploration of Lexical Chunks Teaching Method in College English Writing Driven by Language Consciousness[C]//2nd International Conference on Social Science and Higher Education. Atlantis Press, 2016: 116-119.
- [27]Debabi, M. & Guerroudj, N. The Lexical Approach in Action: Evidence of Collocational Accuracy and the Idiom Principle in the Writing of EFL Intermediate Students[J]. *Electronic Journal*, 2018(3): 176-187.
- [28]Cho, Hyeyoung. Instructional Effects of Lexical Bundles in Timed and Untimed L2 Writing[J]. *Studies in Foreign Language Education*, 2020(2): 187-219.
- [29]Ebrahimi, F., Namaziandost, E., Ziafar, M., et al. The Effect of Teaching Formulaic

- Expressions Through Contrastive Lexical Approach on Iranian Pre-intermediate EFL Learners' Writing Skill[J]. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2021(3): 1087–1105.
- [30]Rashidah, A. The Role of Lexical Chunks in Promoting English Writing Competence among Foreign Language Learners in Saudi Arabia[J]. *Arab World English Journal*, 2022(2): 91-108.
- [31]Miller, A. The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information[J]. *Psychology Review*, 1956(2): 81-97.
- [32]Swain, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[A]. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*[C]. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235-253.
- [33]Krashen, S. & Scarella, R. Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance[J]. *Language Learning*, 1978(2): 283-300.
- [34]Moon, R. Vocabulary connections: multi-word item in English[A]. In Schmitt N. & McCarthy, M.(Eds). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002: 31-33.
- [35]Bandura, A. Self-efficacy: Toward A unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977(84): 191-215.
- [36]McCarthy, P., Meier, S. & Rinderer, R. Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and communication*, 1985(4): 465-471.
- [37]Schunk, D. H. Self-efficacy and achievement behaviors[J]. *Educational Psychology Review*, 1989, 1(3): 173-208.

附 录

附录 A 前测：A 市高中英语统一考试测试卷书面表达第一部分

假如你是李华，是学校英文报“Advice”栏目的编辑。你收到一封署名为 Miss Worried 的来信。信中该同学诉说了自己的困扰：进入高中后压力较大，晚上睡不好，正常的学习和生活因此受到了影响。请用英文给该同学写一封回信。

内容包括：

1. 表示理解并给予安慰
2. 提出建议并说明理由

注意：

1. 词数 120 词左右，
2. 可以适当增加细节使行文连贯
3. 文章开头与结尾已经给出，不计入总词数

Dear Miss Worried,

I'm sorry to hear that you are having difficulty falling asleep.

I hope you'll find them useful.

Yours,
Li Hua

附录 B 后测：该地区高中英语五市联考统一测试卷书面表达第一部分

假如你是李华,是一家英文杂志社的心理咨询师。某中学生小王给你写信,提到自己肥胖,想节食减肥,征求你的意见。请你给她回一封信,谈谈你对该问题的见解。要点如下:

1. 健康比漂亮更重要;
2. 学生以学习为主,不要过于注重外貌和别人的看法;
3. 可通过多锻炼身体保持健康,要改变不良的饮食习惯;
4. 健康的心态也很重要。

注意:

1. 短文必须包括所有内容要点,可适当发挥;
2. 不少于 120 词,开头结尾已给出,不计入总词数。

<p>Dear Xiao Wang,</p> <p>I have received and read your letter, in which you mentioned that you wanted to lose weight by dieting.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>I hope you'll get better soon</p> <p style="text-align: right;">Yours, Li Hua</p>

附录 C 高中生英语写作自我效能感的调查问卷

亲爱的同学：您好！非常感谢您愿意参加本次问卷的作答！本问卷旨在探究您在多大程度上相信自己有能力出色地完成英语写作，您的回答对我们非常重要，希望您能认真作答，收集到的数据仅仅作为科学研究，不会泄露给他人或用作其他用途，作答结果将严格保密，请放心填写。请您认真阅读下列问题，用√画出符合您情况的选项。最后，答案没有对错之分，请根据自己的实际情况如实填写，再次感谢您的配合！

填写说明：

1= 完全不适合我的情况

2= 通常不适合我的情况

3= 有时适合我的情况

4= 通常适合我的情况

5= 完全适合我的情况

班级：

性别：

民族：

年龄：

中考英语成绩：

英语学习年数：

题号	内容	选项				
		1	2	3	4	5
1	我能够在英语作文中准确使用单复数形式。	1	2	3	4	5
2	我能够在英语作文中准确使用动词时态。	1	2	3	4	5
3	我能写出流畅的英语句子。	1	2	3	4	5
4	我能在英语作文中准确使用标点符号。	1	2	3	4	5
5	我能在英语作文中根据上下文使用准确的词性(如用 economic 或用 economy)。	1	2	3	4	5
6	我能在英语作文中准确运用符合语法规则的句式如并列句, 分词结构或从句。	1	2	3	4	5
7	我能准确拼写英语作文中的全部单词。	1	2	3	4	5
8	我能准确地选择单词和语法结构来表达我的意思。	1	2	3	4	5
9	我能使用各种词块帮助我完成写作。	1	2	3	4	5
10	我能在英语作文中运用恰当的衔接词提高段落或篇章的连贯性。	1	2	3	4	5
11	我能用英语写出一篇有效表达自己观点、具有说服力的议论文。	1	2	3	4	5
12	我能用英语写出一篇条理清晰的说明文。	1	2	3	4	5
13	我能用英语写一篇有效分析一个事件或一个观点的因果关系的文章。	1	2	3	4	5
14	我能用英语概括一篇较长的英语文章并涵盖其主旨。	1	2	3	4	5

15	我能用英语写一篇对两个人物、事件或者概念进行比较或对比并得出相关结论的文章。	1	2	3	4	5
16	我能用英语写出一篇比较流畅、有情节、有人物动作描写的记叙文。	1	2	3	4	5
17	我能用英语写出一篇具有生动细节、形象具体的描写文。	1	2	3	4	5
18	我能分析出一篇英语文章的体裁、情节走向并续写语篇。	1	2	3	4	5
19	我能用规范的英语和格式写邮件表达基本问候并询问想要了解的相关信息。	1	2	3	4	5
20	我能用规范的英语和格式写简短的文段，如通知、规则。	1	2	3	4	5
21	我能按照规定要求完成相应的写作任务并体现自己的写作风格。	1	2	3	4	5

感谢您参与此问卷的填写，祝您生活愉快！

附录 D 半结构化访谈提纲

同学，你好！感谢你参与这次访谈。本学期我们进行了为期三个月的以词块为基础的写作教学，相信在这三个月里面你一定有一些自己的感悟和收获。此次访谈的目的是为了了解词块教学法对同学们写作能力和写作自我效能感的影响以及同学们对词块教学法的看法，为词块教学法应用于高中英语写作课堂提供一些建议，在以后的学习生活中更好地开展写作教学。本次访谈的所有内容严格保密，仅用作实验研究，你的真实姓名和个人相关信息不会被记录到访谈中，不会对你的学业成绩及个人生活产生任何影响，请放心回答，谢谢你的配合！

1. 通过将词块教学法应用于写作教学，你觉得对你的写作水平有影响吗？如果有，具体体现在哪些方面？（如速度、词汇、语法运用准确、语篇衔接等）
2. 通过将词块教学法应用于写作教学，你对自己写作学习的写作自我效能感（自信心）如何？你认为自己的写作技能提升了吗？（如语言表达更加准确、丰富、会运用衔接手段等）
3. 使用词块教学法后，当你面对写作任务时，你是否更有信心去完成？为什么？
4. 针对这种写作训练方式，你有什么感想？你认为可以从哪些方面进行改进？

附录 E 基于词块教学法的高中英语写作教学设计案例

Unit 3 Sports and Fitness

Reading for Writing

I. Teaching objectives:

During this class, students are able to:

- Retrieve and apply lexical chunks in the reading text.
- Analyze the organization of the text and learn to use words and phrases that show similarities and differences.
- Write a coherent, standardized and well-structured argumentation on comparison and contrast smoothly and correctly with the help of lexical chunks.

II. Teaching key and difficult points:

- Guide students to recognize lexical chunks and develop the awareness of lexical chunks.
- Help students to master the lexical chunks and basic structure about comparison and contrast.

III. Teaching methods:

Lexical chunks teaching.

IV. Teaching aids:

Textbook, PPT, blackboard.

V. Teaching periods:

40 minutes.

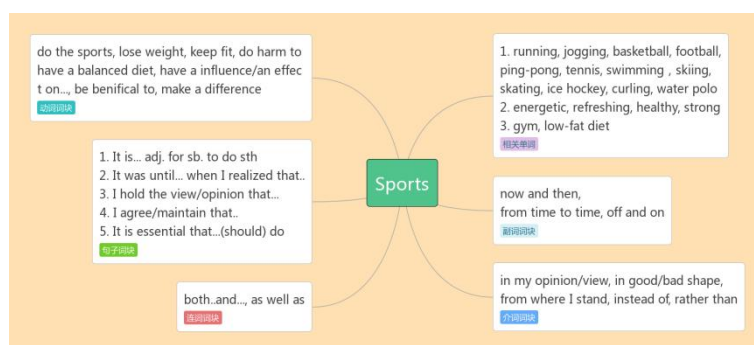
VI. Teaching procedures:

Step 1: Warm up: watch and say (3 minutes)



Play the video to introduce the topic of sports, and invite some students to talk about sports. The teacher could ask questions like “Do you like sports?/Why?/What kind of sports do you like?/ Why?” In this part, the teacher could present a slide on which there is a semantic map to give hint to Ss. Before the class, the teacher has already asked students to preview the semantic map. It provides some relevant lexical chunks to Ss. The lexical chunks are

classified according to chapter 3. In this process, relevant knowledge has been stimulated, which could prepare Ss for the next part of reading and writing.

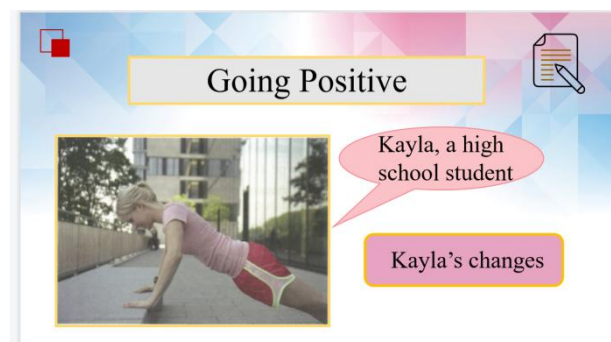


设计意图：该步骤为词块的复习。通过视频“全民健身”导入运动与健康这一主题，引导学生对于运动这一主题进行发散性思考，激起学生的相关背景知识，为阅读活动做准备。同时教师依据学生水平给出相关的词块提示，并对学生口语产出中的新的词块进行记录作为教学内容的补充，培养学生的词块学习意识。该步骤为回顾所学进行课前热身，属于词块的回顾应用。

Step 2. Read and answer questions (8 minutes)

T: Let's see the picture. Who is she? Did anyone notice her name? ..Yes, Kayla. This passage is written by Kayla.

And look at the title: going positive. Going means...become. So maybe this passage is about her changes. And if we can see Kayla becomes positive, maybe in the past she was negative. This text is mainly about Kayla's changes from negativity to positivity.



(5) What problems did Kayla have in the past?

She wanted to be slim and paid too much attention on her weight, which gave her much stress.

(6) What does the sentence “I almost went bananas” mean?

T: Where is this sentence? Read the sentence, please.

I almost went crazy.

(7) What made her change her thinking?

An article that said being fit was more important than being fat.

(8) How does Kayla's life change?

She changed her view toward body shape and lived a healthy lifestyle. She also became positive about herself.

设计意图：学生通读全文，了解文章大意，在此基础上找出文章的细节信息，为之后词块检索、大意理解活动做好准备。该活动的主要目的是让学生理解文章，对于不理解的词组根据上下文进行推断，一方面可以激发学生的学习动机，为接下来的词块学习活动做好心理准备，另一方面，在推断分析的过程中培养了学生的阅读技巧，促进了阅读能力的提升。该部分依赖于学生的词块意识，在阅读文章的过程中留意词块，因此该环节属于教学中的感知识别部分。

Step 3. Read and find the phrases (2.5 minutes)

T: Read the text quickly and try to find the English form of the phrases in your handout. You will have 2 minutes.

Handout:

动词词块(verb-based chunks):	worry about... go bananas have no idea make a difference cut out compare oneself with... look for... make a list of.. do push-ups add...to...
连词词块(conjunction-based chunks):	even though; both...and...
介词词块(preposition-based chunks) :	instead of; rather than
副词词块 (adverb-based chunks):	now and then
句子词块(sentence-based chunks):	things begin to change
形容词词块 (Adjective-based chunks)	be able to; be wrong with; be positive about

Check up: T check up the answer together with Ss, and lead the whole class read the lexical chunks together.

设计意图：通过提示让学生在文中感知、识别词块，在本学期课程开始前中，教师已经向学生说明词块的内涵，展示词块的不同类型，并说明词块在英语学习中的优势，引导

学生注意词块，因此学生已经了解词块的基本概念和大致形式，设计该活动是让学生了解文中的词块，从而克服语言障碍读懂全文，培养学生的词块意识，提高学生的语言积累，同时也为之后的写作任务搭建支架。学生在寻找并誊写词块时对词块进一步感知。

Step 4. Read and summarize (4 minutes)

T: Good job! Let's fill in the blanks. I'll give you 1 minute to find the answer.

Kayla _____ her weight and wanted to be slim _____ she knew it wasn't possible. She tried many ways and almost _____. Then she read an article that told her to focus on health _____ body shape. She found the article _____ to her life. _____ since she paid more attention to fitness _____ weight. She no longer _____ the food she enjoyed, such as eating burgers _____, but she would add healthy foods to her meal.

Now, Kayla stopped _____ herself _____ actresses or models, neither would she try to find things that _____ her face or body, and she became _____ healthier _____ happier.

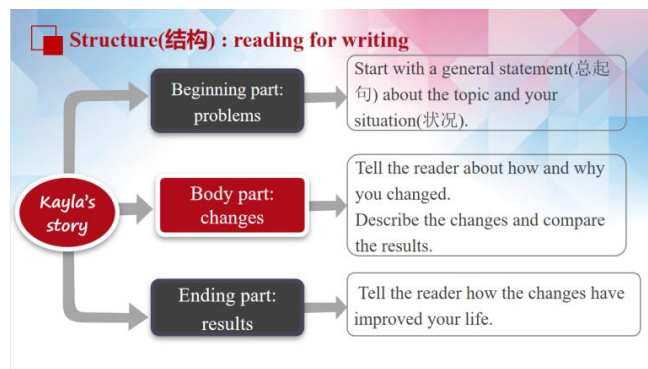
设计意图：该部分为细节理解回答问题，学生需要在充分理解文章内容的基础上对相关细节进行内容整合完成回答。在该过程中，学生会反复阅读到上文中已经展现过的词块，在语境中理解词块的意思，教师也会针对重点词块进行讲解和相应的拓展，帮助学生进一步理解和记忆词块，因此该环节为教学步骤中的理解记忆部分。

Step 5. Read and sum up (5 minutes)

T: Read the passage again and fill in the table to figure out the organization. You have 3 minutes.(Ss: Individual work)

	The past	Turning point	The present
Goal	Be slim	Read an article	Be healthy
Mood	worried		Positive,happier, healthier
Action	Lose 3 kg		Run 2 km in 8 minutes; do 30 push-ups
Food	Cut out the foods she enjoyed		Add healthy food to meals

Check up: T asks several Ss to share their answers.



设计意图：通过前面的活动，学生已经对全文的内容充分理解，该环节要求学生对文中的内容进行归纳总结，考察学生的信息整合能力，培养学生的逻辑思维。学生在教师的帮助下梳理出文章脉络，理清行文结构，了解描写个人的变化、进行对比时的写作结构。

Step 6. Useful structures (2.5minutes)

The teacher asks Ss to focus on and underline the phrases that show similarities or differences.

The teacher also could add some new expressions as a complement.

Similarities :

Like; so; too; still; similarly; similar to; the same (... as ..); in common (with); both ... and ...

Differences:

Instead; rather than; however/but/though; different from; instead of; on the contrary

设计意图：该步骤教师根据写作要求进行了词块补充，通过语义对词块进行了分类，帮助学生记忆。教师对文章中出现的表示对比的词块进行讲解和补充，本课的重点为让学生对过去和现在的自己进行对比，描写相同和不同，由于学生以往并没有学过如何在写作中进行对比，因而该部分提供了相应的词块，让学生掌握对比作文的写法，为之后的写作活动搭建充足的语言支架。

Step 7. Writing(10 minutes)

- Group discussion.

T: In this part, you're going to write a page in wellness book. First, have a discussion in your group.(Group in 4) You should talk about what you used to do and the results, and what you do now and the results with your group member. You could share the reason why you make the change. You should choose one aspect from exercise, self-confidence, stress and food. Please use the expressions mentioned above to show similarities and differences.



- Teacher invites students to share their answers and give comments to their answers.

T: I'm glad to see so many of you experience positive changes. Being positive is very important in your life. So please eat more healthy food, become more confident, do more sports, and relieve your stress. In this way, you could become more healthy and positive.

设计意图：该步骤让学生头脑风暴，构思写作内容，教师给出几个方面供学生思考，引导学生进行小组讨论，让学生在作文中有话可说；讨论过程中需用到之前提到的表示相同和差异的词块，让学生在应用中强化巩固所学。

Step 8. Homework:

Write a short paragraph to describe and explain your changes. You should develop your paragraph with the structure of “problems--changes--results”. You might use the lexical chunks we have learned today to help you finish writing.

- ① Start with a general statement about the topic and your situation.
- ② Tell the reader about how and why you changed.
- ③ Describe the changes and compare the results.
- ④ Tell the reader how the changes have improved your life.

设计意图：教师设计写作任务，通过应用产出对所学知识进一步强化。在此阶段之前，教师为学生提供了充足的语言支架，在该部分，学生需要在写作中应用相关词块。首先，教师引导学生对写作话题进行讨论，激发学生的写作意愿；其次，教师向学生展示作文的内容框架，让学生明晰每一部分的写作内容；最后，教师再带领学生回顾本节课学过的词块，提出评价标准，即尽可能地使用本节课所学过的词块完成清晰、有逻辑性的写作，将词块知识转化为语用能力，加速知识的内化。

附录 F 访谈内容

访谈地点：高一年级活动室

访谈时间：2022 年 12 月 20 日

访谈对象：高一（16）班六位同学（三组）

访谈记录：

（一）第一组访谈记录（同学 1、同学 2）

访谈者：各位同学们下午好。

两位同学：老师好。

访谈者：感谢大家参与这次访谈。本次访谈的所有内容严格保密，仅用作实验研究，大家的真实姓名和个人相关信息不会被记录到访谈中，不会对大家的学业成绩及个人生活产生任何影响，请放心回答。第一个问题，通过将词块教学法应用于写作教学，你觉得对你的写作水平有影响吗？

两位同学：有吧。

访谈者：具体是哪方面的影响呢？可以说一下吗？比如写作词汇、语法、语篇衔接等等。

同学 1：我感觉作文中单词写对的好像更多了吧，因为词块和单个的单词相比相对好记，就不太容易出错了，然后作文好像过渡更好了。

访谈者：作文的过渡有什么样的变化？可以展开说说吗？

同学 1：我现在写作文不会提笔就写了，会先想一想文章的大致结构，每一个段落开头能用到哪些词块来连接和过渡，写文章开头结尾的时候也注意对应……感觉自己构思文章的能力提升了，但是写出来还是有点不尽如人意。

访谈者：好的，谢谢你，这位同学呢？

同学 2：我的作文中句型错误变少了，因为背了很多句型和词组。而且很多单词变形也都记住了，比如 jog 这个词，我总是记不住变形，后来学了 go jogging 这个词组，就知道 jog 这个单词变 ing 时要双写了。还有虚拟语气对过去虚拟时的倒装：Had I had time, I...,通过背这个句子，以后写句子时直接用就行了，不用再想用什么时态、该怎么变形了，写句子也变快了。

访谈者：好的。接下来第二个问题，通过将词块教学法应用于写作教学，你对自己写作学习的写作自我效能感（自信心）如何？你认为自己的写作技能提升了吗？

同学 1：有点提升吧？我其实一直对英语写作没什么自信的，因为我英语很差，以前是写不出来啥东西，根据自己会的单词尽量造一造句子，现在能写点短语上去，因为课上老师要求我们积累词块，课后也有作业，在写作文的时候可以试着写一些上去，不会像以前那样一点也写不出来。

同学 2：有些提升。我感觉语言表达更加准确了，起码有一个句子能全写对了，现

在没有以前那么害怕写作了。

访谈者：好的。第三个问题，你觉得经过词块教学后，当你面对写作任务时，你是否更有信心去完成？为什么？

同学 1：可能稍好吧，因为平时做了很多练习都习惯打击了，老师让我们背的词块起码能写几个上去。

同学 2：有一些信心了吧，因为我语法不好，不会造句，老师教的词块有的能直接用，有时候我在很多作文中都能用同一个句型。

访谈者：我了解了。最后一个问题：针对这种写作训练方式，你有什么感想？你认为可以从哪些方面进行改进？

同学 1：我感觉要背的东西好多，早读晚读都在背，希望老师可以在课上帮助我们一起背，自己背太难了。

同学 2：我感觉这样教学还好，就是课上有时候会枯燥，容易跑神。意见的话...希望老师上课能再有趣一点吧。

访谈者：好的，谢谢你们的回答。

（二）第二组访谈记录

访谈者：访谈者：感谢大家参与这次访谈。本次访谈的所有内容严格保密，仅用作实验研究，大家的真实姓名和个人相关信息不会被记录到访谈中，不会对大家的学业成绩及个人生活产生任何影响，请放心回答。第一个问题，通过将词块教学法应用于写作教学，你觉得对你的写作水平有影响吗？你先回答吧。

同学 3：有影响。写作文的时候不再有那种写不出来的感觉了，知道了很多表达，再写作文时感觉自己的很多表达更像外国人了，以前造句的时候就是把单词排列，根据中文意思生硬地翻译成英文，比如之前的‘好好学习，天天向上’就只会翻译成‘Good good study, day day up’，但是现在积累了很多英语表达，写作文的时候就不用绞尽脑汁一个单词一个单词翻译了，而且那样还往往翻译错。

访谈者：好的，这位同学呢？

同学 4：有影响吧？我感觉自己好像词汇积累变多了。写作文时以前我可能会想这个词组该怎么翻译，现在学了词块以后，我会想使用哪一个词块更加合适，也会试着自己在词块中多加一些内容让自己的文章更出彩。比如写议论文第二段的时候，之前我只会写‘First’‘Second’‘Third’来进行分段，后来老师上课时重点画出课文中连接上下文的词块，比如 to begin with/ what’s more 等等，写作文的时候就能用到。以前只知道转折的时候用 but，原因用 because，现在知道了很多其他表达。

访谈者：在学习中，你的词汇积累怎么变多了？

同学 4：写作文时会想到老师让我们背过的课文，里面有很多地方都用了 even if...

或者 *although* 这样的表达，再碰到相似的作文的时候就能写出来。要不是老师逼着我们背课文可能有些地方就写不出来了。

访谈者：好的，我了解了。接下来第二个问题，通过将词块教学法应用于写作教学，你对自己写作学习的写作自我效能感（自信心）如何？你认为自己的写作技能提升了吗？

同学 4：我对于写作更有信心了，因为我记忆大量词块以后，我的文章用词可以更加高级，以前我也有积累词块的习惯，现在积累的更多了。我现在很喜欢写作，每一次作文得分都很高。

同学 5：嗯...我感觉就那样...变化不是特别大，因为我本来就不怎么害怕写作也挺擅长的，我感觉老师的讲授帮我维持了写作信心吧。

访谈者：好的。第三个问题，你觉得经过词块教学后，当你面对写作任务时，你是否更有信心去完成？为什么？

同学 4：嗯嗯会的。因为我背了很多的词块而且能互相应用造出来新的，这样会让我的作文更出彩，每一次写完作文后我都很期待老师给我的写作反馈。

同学 5：我本来就挺有信心的吧...但是词块确实能帮助我应付各种写作任务，书信啊建议啊什么的都有固定搭配。

访谈者：我了解了。最后一个问题：针对这种写作训练方式，你有什么感想？你认为可以从哪些方面进行改进？

同学 4：挺好的吧。就是课后有一些抄写词块的作业，我已经会背了可不可以不抄呢？

同学 5：我感觉还行，老师可以归纳一下同类词块，开一个写作专题啥的，专门讲这种作文中有什么词块。

访谈者：好的，感谢你们的参与。

第三组访谈记录

访谈者：感谢大家参与这次访谈。本次访谈的所有内容严格保密，仅用作实验研究，大家的真实姓名和个人相关信息不会被记录到访谈中，不会对大家的学业成绩及个人生活产生任何影响，请放心回答。第一个问题，通过将词块教学法应用于写作教学，你觉得对你的写作水平有影响吗？这位同学你先回答吧。

同学 5：记的单词更多了，以前就只拿着单词书背，背的头晕眼花，还背完就忘，后来就讨厌背单词。老师讲了词块后，由于作业要求，我就开始背词块，背了一段时间后我发现直接通过词块记忆各种搭配，会顺带着记其他单词，比如 *opportunity* 这个单词，直接通过 *seize the opportunity* 来记，不仅会用了，还多记了一个单词 *seize*。

访谈者：好的，谢谢。这位同学呢？

同学 6: 好像更加通顺了...因为学了很多过渡的表达, 在进行转折、递进的时候就会想到下一句和上一句的关系是转折或递进, 一边写一边思考和前文内容的联系, 语文老师说这叫“前后呼应”。

访谈者: 在学习过程中, 这些过渡怎么让文章通顺了?

同学 6: 学习完这些(连接和过渡的词块)后, 老师会教我们怎样在文章中使用这些表达让文章环环相扣, 写出一篇流畅的作文, 老师讲完后我才意识到原来这些过渡词都是服务于整篇文章的.....这个地方还挺难的, 需要慢慢练, 也希望老师多讲讲。

访谈者: 好的, 我了解了。接下来第二个问题, 通过将词块教学法应用于写作教学, 你对自己写作学习的写作自我效能感(自信心)如何? 你认为自己的写作技能提升了吗?

同学 5: 我感觉提高了, 甚至摸到了写作的“套路”。平时上课或者赏析作文的时候, 老师会带领我们分析体裁和词块, 赏析这些词块的用法, 比如写信的开头可以写 I'm glad/sorry to hear that..., 最后一段就可以写 I'm looking forward to..., 结尾的祝福语也有很多表达, 写议论文也有很多词块, 碰到什么样的作文基本都能用上。这些万金油帮我提高了作文分数, 现在也有点儿信心了吧。

访谈者: 好的。第三个问题, 你觉得经过词块教学后, 当你面对写作任务时, 你是否更有信心去完成? 为什么?

同学 5: 是的。背的东西往上写起码能得到分了, 不至于写的牛头不对马嘴, 背这些句型啥的还是有用的。

同学 6: 嗯嗯。背的句型有些是万能的, 可以套用, 不同作文中都用那一个。

访谈者: 我了解了。最后一个问题: 针对这种写作训练方式, 你有什么感想? 你认为可以从哪些方面进行改进?

同学 5: 我感觉还不错。就是老师以后讲词块或者固定搭配的时候, 最好帮我们分析一下, 我语法真的不太好。

同学 6: 挺好的。就是我经常背混, 希望老师在课上讲新课的时候, 有机会也复习一下前面的。

访谈者: 好的我了解了, 感谢你们参与此次访谈。

致 谢

行文至此，意味着我在石大六年的求学生涯即将进入尾声。回首在这里度过的日日夜夜，我百感交集，有过挑灯夜读的努力，有过同窗逗趣的欢乐，有过乘风破浪的恣意与欢笑，也有过裹足不前的遗憾和不甘……这些酸甜苦辣的回忆，编织成了我六年的青春。值此毕业之际，我谨向所有帮助过我的老师们、支持过我的家人们以及陪伴我的朋友们表达最真挚的谢意。

首先，我要感谢我的恩师刘凤峨教授。在科研上，刘老师学风严谨，认真、求实的科研工作态度和渊博的学术知识使我受益匪浅；在论文选题、研究问题确定、研究方案调整的过程中，刘老师都非常细心地为我提供建议和指导，耐心地回答我的各种问题，不断帮助我对研究进行完善修改，本篇论文的完成离不开老师的辛苦付出。在生活中，刘老师和蔼可亲，对我们关怀备至，让我们如沐春风。在我比赛获奖后，总能收到老师开心的祝贺，在遭遇失败后，老师也会给予我温暖的鼓励，在困顿焦虑时，老师的安慰和指导总是让我豁然开朗，大学的学习生涯中收获的鲜花和掌声，都离不开导师在学术和生活上的细心栽培。同时，我也要感谢我本科的班主任骆北刚老师，骆老师待人和善，给予每一位学生无微不至的关怀，在学习和生活上给予了我许多帮助。另外，我还要感谢指导我参加各种比赛的老师，杨艳艳老师第一次带领我站上了演讲的舞台，叶春莉老师和吴昊老师引领我不断探索演讲的奥秘，崔建强老师和陈伟老师带我体会了口译的乐趣，段丽丽老师让我对写作有了更深刻的认识，感谢各位老师，让我有机会在全国各地的比赛中留下自己的足迹。先生之德，朗月清风，师恩难忘，师情冗长，愿各位老师在今后的日子里万事如意，幸福安康！

其次，我要感谢我的家人和朋友们。远赴边疆求学，在我失意难过时，家人的关怀和挂念总能给我温暖和能量，在我犹豫不定时，家人们永远是最坚强的后盾，在我获得荣誉时，家人们第一个为我骄傲自豪。虽然身在他乡，但家人的牵挂永远萦绕在心头。漫漫求学路，一路走来，没有家人的支持和鼓励，就不会有今天的我，希望我的家人平安顺遂，喜乐无忧。此外，我也要感谢一直陪伴在我身边的朋友们。感谢我的同窗好友，相互鼓励一起完成论文；感谢阳阳和燕燕为我的生活带来许多惊喜，让我的生命重新充满了无限的可能；感谢淑婷，让我有勇气去探索和爱这个世界，感谢所有相遇和陪伴！

最后，我要感谢自己。感谢自己一往无前的勇气，感谢自己坚持不懈的努力，感谢自己百折不挠的意志，让我在学习和生活中不断挖掘自己的潜力，鼓舞自己一路前行，释放无限的能量，探索无限的可能。

草长莺飞，鸟语花香，又是春光明媚的时节，我和石河子大学的故事也要到此结束

了。感恩母校的培育教诲，感恩求学路上的良师益友，感恩为我默默付出的家人，我们前途似海，来日方长！

2023年5月

作 者 简 介

吕双，女，1999年12月出生，籍贯河南省安阳市。2021年6月毕业于石河子大学外国语学院英语专业，获文学学士学位。同年推免至石河子大学外国语学院学科教学（英语）专业攻读硕士学位。2021年9月起在石河子大学外国语学院学科教学（英语）专业学习。

获奖情况：

1. 2021“外研社·国才杯”全国英语写作大赛全国总决赛三等奖
2. 2021“外研社·国才杯”全国英语写作大赛省级复赛（新疆赛区）特等奖
3. 2019“外研社·国才杯”全国英语演讲大赛省级复赛（新疆赛区）一等奖
4. 2020“外研社·国才杯”全国英语演讲大赛省级复赛（新疆赛区）一等奖
5. 2019“外研社·国才杯”全国英语写作大赛省级复赛（新疆赛区）一等奖
6. 2018“外研社·国才杯”全国英语演讲大赛省级复赛（新疆赛区）三等奖
7. 2022年全国大学生英语竞赛（NECCS）A类二等奖
8. 2019年、2020年全国大学生英语竞赛（NECCS）B类二等奖
9. 第十七届《中国日报》“21世纪·华澳杯”全国大学生英语大赛三等奖
10. 第八届全国口译大赛西北赛区二等奖
11. 第八届全国口译大赛西部大区赛三等奖
12. 石河子大学第二届口译大赛特等奖
13. 2021“外研社·国才杯”全国英语写作大赛石河子大学校级初赛特等奖
14. 2022石河子大学第十二届英文演讲比赛一等奖
15. 2018年、2019年、2020年石河子大学英文演讲比赛一等奖
16. 石河子大学研究生拔尖人才奖学金、刘意青奖学金、学业奖学金*3
17. 石河子大学2021届优秀毕业生
18. 石河子大学三好学生
19. 石河子大学优秀研究生干部

石河子大学硕士研究生学位论文

导师评阅表

研究生姓名	吕双	学制	两年
专业	学科教学(英语)	研究方向	
学术评语:			
<p>该论文以“词块教学法在高中英语写作教学中的应用研究”为题选题合适，有现实意义。文献翔实，与所研究内容结合紧密。研究设计科学可行，采用教育实验法，问卷调查法，访谈法。方法科学合理。对数据进行分析与讨论，论证清晰有力。结论可信。论文内容完整，条理清晰，图表规范，格式正确。语言表达准确达到了硕士学位论文的水平。</p>			
指导教师签字: 刘国峰			
2021年5月19日			