

# PAD Class 教学模式对英语专业学生 写作焦虑影响的实证研究

王颖

(哈尔滨师范大学 西语学院, 黑龙江 哈尔滨 150301)

**摘要:**本研究以英语专业大一 120 名学生为实验对象,进行了为期 16 周的实证研究,以探讨 PAD class 教学模式对英语专业学生写作焦虑的影响。基于《二语写作焦虑量表》调查问卷结果表明:英语专业学生总体焦虑处于中等焦虑水平,PAD Class 能有效降低学生的写作总体焦虑,其中课堂焦虑、构思焦虑、自信焦虑明显降低,但回避焦虑没有达到显著水平;PAD Class 模式对高中低不同写作水平学生的写作焦虑都有影响,对中、低水平学生的写作焦虑缓解比 against 高水平学生的影响效果更明显。

**关键词:** PAD Class; 英语专业写作; 写作焦虑; 实证研究

中图分类号: H319.3 文献标志码: A 文章编号: 1674-6414(2024)02-0197-10

## 0 引言

英语写作是语言学习的四种基本语言技能之一,不仅是英语学习者语言综合能力的体现,更是培养学习者使用语言能力的关键。而目前英语专业写作课堂主要以教师讲授为中心,采用词汇、句法、段落和范文的规范性知识讲解——学生仿写——教师批改的传统教学模式,学生作文存在重语法而轻内容、重词汇而轻结构、重成果而轻过程等问题。近年来,我国大学英语写作教学改革一直备受关注,多模态协同式教学(王海峰,2016)、支架式教学(朱玲,2016)、产出导向法(王颖,2021)、过程教学法(严若芳等,2018)、同伴反馈法(崔莹等,2019)等教学模式在一定程度上有效降低了大学生在写作中的问题。但这些研究只强调了语言输入单方面模式的改革与创新。斯蒂芬·克拉申(Stephen D. Krashen)(1985)在二语习得情感过滤理论中指出:语言学习不仅需要足够的“i+1”语言输入,还要重视学习中的情感因素,只有过滤掉阻碍学生吸收语言知识的情感障碍,才能保证语言学习效果。因此在英语写作中,英语教师在进行注重输入教学模式改革的同时也应该关注学习者的情感因素,帮助学习者降低写作焦虑,树立信心,提高英语写作能力。

收稿日期:2023-12-21

作者简介:王颖,女,哈尔滨师范大学西语学院副教授,硕士生导师,主要从事应用语言学、外语教学理论与实践研究。

引用格式:王颖. PAD Class 教学模式对英语专业学生写作焦虑影响的实证研究[J]. 外国语文,2024(2):197-206.

焦虑作为情感因素中影响语言发展最主要的因素之一,逐渐受到语言学者和教师们的关注。英语写作焦虑最早由约翰·达利和迈克尔·米勒(John A. Daly & Michael D. Miller)(1975)提出,它是指学习者在面对写作任务及相关评价时表现出来的焦虑心理和回避倾向。截至目前,从CNKI中检索到有关“英语写作焦虑”的论文共108篇(核心20篇)。研究内容主要从写作焦虑量表的编制(Daly et al., 1983; Cheng, 2004; 白丽茹, 2017)、写作焦虑与写作成绩的相关研究(如:郭燕、秦晓晴, 2010; 李航, 2015)、缓解写作焦虑的策略(如:张省林, 2005; 吴育红等, 2011)三个方面进行论述。以往英语写作焦虑的研究为本文研究奠定了基础,但英语写作焦虑的实证研究(核心10篇)尤其是英语专业学生写作焦虑的实证研究(核心3篇)数量有限。3篇核心期刊实证研究表明AAWP英语写作教学模式(郭士香, 2016)、CLIL模式(钟含春等, 2018)、读后续写方式(张琳等, 2020)能降低或缓解英语专业学生写作焦虑的程度提高写作成绩。鉴于此,本文基于张学新教授(2014)提出的对分课堂(PAD class),探讨对分课堂对降低英语专业学生写作焦虑的可行性,旨在减轻或抑制英语专业学生写作焦虑情绪,最终提高学生的英语写作水平。

## 1 对分课堂(PAD class)与写作焦虑

对分课堂是2014年复旦大学张学新教授提出的新型教育教学模式。课堂一部分时间由教师讲授,另一部分时间留给学生内化吸收和讨论式交互学习,即讲授(Presentation)——内化吸收(Assimilation)——讨论(Discussion)的教学流程,也叫作PAD class(张学新, 2014:4)。“对分”根据课程性质、内容难易、学生情况等可分为“当堂对分”和“隔堂对分”。“当堂对分”是指当堂课完成Presentation、Assimilation和Discussion三个环节。“隔堂对分”分两次课完成:第一次课教师聚焦重点,做引导性、框架式讲解;课下学生自主思考、内化吸收后做教师留的“微作业”,并完成“亮考帮”任务——“亮闪闪”(学生作文中的亮点)、“考考你”(考核小组中其他成员)、“帮帮我”(针对自己不懂的问题寻求帮助);第二次课一部分时间由学生讨论交流,老师答疑总结,另一部分时间教师讲解又进入下一循环。

PAD class中,教师讲授时不提问,学生没有压力,可以全神贯注听课;课下内化吸收部分不规定具体方式只给出明确目标,学生比较放松,但由于“亮考帮”任务也不会懈怠;第二次课小组讨论充分发挥了学生们团队合作精神,消除了无助和孤独感。PAD class建立的是一种师生、生生和谐的新的课堂文化,学生在关系融洽的学习环境中缓解了学习焦虑,提高了语言能力(张学新, 2014:75)。因此将PAD Class教学模式融入英语专业写作教学、减缓学生写作焦虑具有理论依据。目前没有PAD Class与写作焦虑的相关研究,因此本研究进行PAD Class教学模式对英语专业学生写作焦虑影响的实证研究,以探讨PAD Class

模式降低写作焦虑的可行性,也是对英语专业写作教学的一种大胆尝试。

## 2 研究设计

### 2.1 研究问题

本研究探讨 PAD Class 教学模式对英语专业学生写作焦虑的影响,主要回答两个问题:

(1) PAD Class 教学模式是否可以降低学生的英语写作焦虑?

(2) PAD Class 教学模式对不同水平学生的英语写作焦虑影响如何?

### 2.2 研究对象

本研究以哈尔滨一所一本院校的英语专业(大一下学期)4个班级共120名学生作为研究对象。任选2个自然班A1、A2为实验组(每个班30人共60名学生),另外2个班级B1、B2为对照组(每个班30人共60名学生)。新学期开学第一周进行了作文测试,实验组和对照组的平均成绩分别为73.78分和73.87分( $t=0.073, p=0.942 > 0.05$ )没有显著差异。4个班级由参加PAD Class 教学模式培训的2名经验丰富、师生评价优秀的副教授任课。其中笔者教授的2个班随意将一个班A1定为实验组,B1为对照组。另外一个老师教授的2个班A2、B2分别为实验组和对照组。一个老师同时教授实验班和对照班,旨在缩小由2名教师在讲课风格、性格特点等方面可能给实验结果带来的影响;同时2名教师参加实验,而不是用笔者自己教的2个班做研究对象,旨在增加样本量、降低偏差、增加问卷的信度效度、以保证实验的可靠性和准确性。

### 2.3 研究工具

写作焦虑量表:目前有三种写作焦虑量表:约翰·达利和黛布拉·威尔逊(John A. Daly & Deborah A. Wilson)的Writing Apprehension Test(WAT)、Y. -S Cheng(2004)的《二语写作焦虑量表》(SLWAI)和白丽茹(2017)的《英语写作焦虑诱发因素量表》。WAT主要针对母语写作学习者,不适合二语学习的中国大学生;白丽茹的焦虑量表编制时间较短、信度和效度还需进一步论证和证明(王松等,2021:56),因此本文采用Cheng的SLWAI。相关研究证明该量表具有良好的内在信度、重测信度、会聚效度、区分效度和校标关联效度(Cheng,2004:313)。由于Cheng的量表研究对象是我国台湾的英语专业学生,本研究对Cheng的量表进行了信度、效度检验。

信度分析看删除项后的克隆巴赫系数,量表中问题1和问题16信度不过关,删除这两项。完善的焦虑量表(剩余20题)的信度cronbach's值均大于0.824,大于0.7变量的信度良好,具有较高的内部一致性。由效度检验结果可知, $KMO = 0.814 > 0.7$ ;Bartlett's Test为1532.992( $df=190, p=0.000 < 0.001$ )达到显著性水平,具有较好效度。按照系统

默认的方法提取了特征值大于1的因子,采用主成分分析法,正交旋转后提取因子数为4,累计方差贡献率达到71.911%,因子负荷均大于0.40,4个因子对量表的解释度较好。此结果与Cheng的22道题项、三个维度稍有不同,与郭燕等(2010)在Cheng的基础上做的20个题项、4个维度相符,因此本研究借鉴郭燕、秦晓晴的中文量表将写作焦虑分为课堂教学焦虑、构思焦虑、回避行为和自信忧虑4个维度,共20个题项,每个题项采用Likert 5级记分法,从“完全不符合”(1分)到“完全符合”(5分),最终采用平均值赋分。

#### 2.4 数据收集与分析

实验前后两次发放《二语写作焦虑量表》120份,收回有效问卷均为120份,回收率100%。针对2个研究问题使用独立样本T检验、配对样本T检验。所收集的定量数据在SPSS27.0中进行处理。

#### 2.5 PAD Class 模式的实施

实验为一学期16周,每2周布置一次写作任务。对照组的2个班仍采用传统的教师讲解词、句、范文——学生仿写——教师修改——教师讲评的教学模式。两个实验班采用PAD Class教学模式。每班分成7组,每组遵循组内异质,组间同质的原则,每组4~5人(包含高中低英语不同水平的学生)。第一次课教师精讲重难点:分析范文、讲解优美词汇、语句及写作技巧,并布置与范文相关的写作练习。课下学生自我消化吸收课上内容,并通过网络和书籍等查找相关资料独立完成初稿,同时准备“亮考帮”的任务。第二次课,学生把初稿带到课堂上讨论,分享自己作文中的“亮闪闪”,在组员“考考你”环节中找出自己初稿的不足,并通过“帮帮我”完成互评,解决困惑,修改完善初稿。最后每组推送一篇优秀作文全班分享,教师总结评价后,学生再次修改上交成稿。整个对分课程中,教师做好引导和监督,并将学生的听课状态和参与讨论的表现纳入形成性评价,以提高学生的听课效率和参与意识。

### 3 结果与讨论

#### 3.1 PAD Class 教学模式对英语写作焦虑的影响

针对研究问题1,笔者运用独立样本T检验及配对样本T检验探讨PAD Class教学模式相对于传统教学模式是否可以降低学生的英语写作焦虑水平。

##### 3.1.1 实验前实验组和对照组学生的英语写作焦虑水平

表1独立样本T检验结果显示:(1)实验前实验组和对照组总体焦虑没有显著的差异( $t=0.333, p=0.740>0.05$ );各维度中,课堂教学焦虑、构思焦虑、回避行为和自信忧虑对应的显著性sig值分别为(0.843、0.876、0.868和0.794)均大于0.05,没有达到显著性水平,没有显著的差异。(2)同时根据丽贝卡·奥克斯福德和茱蒂斯·伯里斯托克(Rebecca

L. Oxford & Judith A. Burry-Stock) (1995) 对 Likert 5 分量表的划分标准:平均值  $\geq 3.5$  分为高度焦虑,平均值在 2.5~3.4 分为中等程度焦虑,平均值  $\leq 2.4$  分则为低等程度焦虑。实验前实验组和对照组学生英语写作总体焦虑平均值为中等程度焦虑(3.2042 和 3.1750)。4 个因子中两组学生课堂教学焦虑(2.7167 和 2.6833)和自信忧虑(2.8042 和 2.7667)为中等焦虑;构思焦虑(3.5600 和 3.5367)和回避行为(3.5806 和 3.5556)为高度焦虑。

表 1 两组学生英语写作焦虑前测对比

班级		N	均值	标准差	t	Sig. (双侧)
总体焦虑	实验组	60	3.204 2	0.454 57	0.333	0.740
前测	对照组	60	3.175 0	0.504 85		
课堂教学	实验组	60	2.716 7	0.982 76	0.198	0.843
焦虑前测	对照组	60	2.683 3	0.858 29		
构思焦虑	实验组	60	3.560 0	0.838 72	0.157	0.876
前测	对照组	60	3.536 7	0.791 04		
回避行为	实验组	60	3.580 6	0.790 42	0.167	0.868
前测	对照组	60	3.555 6	0.850 76		
自信忧虑	实验组	60	2.804 2	0.838 80	0.262	0.794
前测	对照组	60	2.766 7	0.723 20		

结果分析:英语专业学生焦虑水平为中等焦虑,比非英语专业(吴育红等,2011:53)的 3.34 和高职高专(郭士香,2016:115)的 3.62 相对低一些,这和英语专业学生经过一个学期的听说读写等专业化的英语训练有关。但由表 1 可知英语专业学生仍存在严重的构思焦虑及回避用英语写作文的现象,这与传统的写作教学与评价模式有关。传统教学模式中教师忽略了对学生在写作前如何构思、如何拓宽视野进行大量相关信息输入、如何在写作过程中培养学生自主学习能力的引导,因此当学生面对写作任务时没有丰富的知识储备,就会出现构思困难、条理混乱的高度构思焦虑。由于学生缺乏自主学习能力,也不会主动做老师布置作文以外的其他写作任务,导致了高度的回避行为。

### 3.1.2 传统教学模式对英语写作焦虑的影响

表 2 配对样本 T 检验结果显示:对照组写作总体焦虑后测较前测情况有所下降(从 3.1750 降至 3.1408),但没有显著的差异( $t=0.992, p=0.325>0.05$ );各维度中,课堂教学焦虑(从 2.6833 降至 2.6400)、构思焦虑(从 3.5367 降至 3.4333)、自信忧虑(从 2.7667 降至 2.6875)后测较前测焦虑值有所下降,但对应的显著性 sig 值分别为(0.439、0.112、0.239)均大于 0.05,都没有达到显著性水平,没有显著的差异。回避行为后测较前测有少许增长(从 3.5556 至 3.6167),但  $p=0.478>0.05$  没有显著的差异。以上结果表明传统教学

模式在培养学生写作能力方面起到了一定的作用,在一定程度上似乎缓解了学生写作上的总体焦虑,但变化不显著,没有真正降低学生的写作焦虑水平。

表2 对照组写作焦虑前测后测对比

		均值	N	标准差	t	Sig. (双侧)
对 1	总体焦虑前测	3.175 0	60	0.504 85	0.992	0.325
	总体焦虑后测	3.140 8	60	0.428 78		
对 2	课堂教学焦虑前测	2.683 3	60	0.858 29	0.779	0.439
	课堂教学焦虑后测	2.640 0	60	0.738 11		
对 3	构思焦虑前测	3.536 7	60	0.791 04	1.613	0.112
	构思焦虑后测	3.433 3	60	0.669 09		
对 4	回避行为前测	3.555 6	60	0.850 76	-0.715	0.478
	回避行为后测	3.616 7	60	0.623 84		
对 5	自信忧虑前测	2.766 7	60	0.723 20	1.189	0.239
	自信忧虑后测	2.687 5	60	0.708 04		

### 3.1.3 PAD Class 教学模式对英语写作焦虑的影响

表3 配对样本 T 检验由分类均值统计结果可知:实验组总体焦虑情况后测得分 2.8142 分,显著低于前测的 3.2042 分( $t=9.279, p=0.000<0.05$ ),达到显著性水平,因此实验组前测、后测总体焦虑值有显著的差异;各维度中,课堂教学焦虑(从 2.7167 降至 2.1067)、构思焦虑(从 3.5600 降至 3.0200)、自信忧虑(从 2.8042 降至 2.3625)后测的焦虑程度明显好于前测,对应的显著性 sig 值均为 0.000 小于 0.05,达到显著性水平,有显著的差异。回避行为中,T 检验的分布值为 0.677,对应的显著性 sig 值为 0.501,大于 0.05,没有达到显著性水平,没有显著的差异。

表3 实验组写作焦虑前测后测对比

		均值	N	标准差	t	Sig. (双侧)
对 1	总体焦虑前测	3.204 2	60	0.454 57	9.279	0.000
	总体焦虑后测	2.814 2	60	0.335 99		
对 2	课堂教学焦虑前测	2.716 7	60	0.982 76	6.073	0.000
	课堂教学焦虑后测	2.106 7	60	0.549 23		
对 3	构思焦虑前测	3.560 0	60	0.838 72	7.014	0.000
	构思焦虑后测	3.020 0	60	0.639 60		
对 4	回避行为前测	3.580 6	60	0.790 42	0.677	0.501
	回避行为后测	3.533 3	60	0.583 68		
对 5	自信忧虑前测	2.804 2	60	0.838 80	6.251	0.000
	自信忧虑后测	2.362 5	60	0.761 11		

结果分析:(1)实验组课堂教学焦虑值显著降低的主要原因是 PAD Class 教学模式下,学生从单一、被动、压抑的课堂解脱出来,在小组讨论中看到是对差异的接纳、对失败的宽容(张学新,2014:64)。小组讨论让学生找到了归属感,不再担心自己的作文在课堂上被讨论、被评为范文甚至被嘲笑,降低了课堂教学焦虑。(2)构思焦虑值显著降低主要缘于新模式下,教师对学生纵深度查找资料的有效引导。学生在语料的不断积累中拓宽了写作的思路和层面,降低了思路混乱的构思焦虑。(3)自信焦虑值显著降低主要是在“亮考帮”环节中,学生作文中的“亮闪闪”得到了同组乃至跨组同学的学习和认可;抛出问题的“考考你”,是学生经过独立思考的凝练和反思;疑难问题的“帮帮我”,是学生汲取他人优点对自己作文的一个完善和升华。学生通过交流提升了获得感和自信心,降低了自信忧虑。(4)回避行为焦虑值没有显著降低,仍然处于高焦虑水平(3.5333>3.5)。主要因为 PAD Class 的教学模式实施时间短,而长期接受应试教育的大一学生还不具备主动用英语写作的能力,依然被迫写作,没有显著降低回避行为的焦虑值。

### 3.1.4 实验后实验组对照组学生的英语写作焦虑水平

表4独立样本 T 检验结果显示:实验组总体焦虑后测得分 2.8142 分,显著低于对照组的 3.1408 分( $t = -4.645, p = 0.000 < 0.05$ ),达到显著性水平,因此实验组与对照组后测总体焦虑值有显著的差异;各维度中,实验组的课堂教学焦虑、构思焦虑、自信忧虑三个维度的焦虑程度明显好于对照组,对应的显著性 sig 值分别为(0.000、0.001、0.017)均小于 0.05,达到显著性水平,有显著的差异。回避行为中,T 检验的分布值为-0.756,对应的显著性 sig 值为 0.451,大于 0.05,没有达到显著性水平,实验组和对照组回避行为焦虑后测没有显著的差异。

表 4 两组学生写作焦虑后测对比

班级		N	均值	标准差	t	Sig. (双侧)
总体焦虑后测	实验组	60	2.814 2	0.335 99	-4.645	0.000
	对照组	60	3.140 8	0.428 78		
课堂教学焦虑后测	实验组	60	2.106 7	0.549 23	-4.490	0.000
	对照组	60	2.640 0	0.738 11		
构思焦虑后测	实验组	60	3.020 0	0.639 60	-3.459	0.001
	对照组	60	3.433 3	0.669 09		
回避行为后测	实验组	60	3.533 3	0.583 68	-0.756	0.451
	对照组	60	3.616 7	0.623 84		
自信忧虑后测	实验组	60	2.362 5	0.761 11	-2.422	0.017
	对照组	60	2.687 5	0.708 04		

结果分析:实验组比对照组总体焦虑值显著降低主要是各维度的降低。相对于传统教

学法中少量几次评价、学生临时抱佛脚的结果学习, PAD Class 更注重每周作业的多次交互的过程化学习;相对于传统教学法中只是教师一人讲解的大众化学习, PAD Class 更注重以个体和小组为单位的分层个性化学习;相对于传统教学法中学生提问、教师及时回答的学习, PAD Class 更注重学生先思考、后提问,教师延时解惑的问题化学习;相对于传统教学法中班级集体授课制学习, PAD Class 更注重群体社会化的合作学习;相对于传统教学法中教师“授之以鱼”学习, PAD Class 更注重加强学生自我反思、互相借鉴的“授之以渔”的策略化学习。PAD Class 的学习方式转变使实验组在课堂教学焦虑、构思焦虑、自信忧虑的焦虑程度明显优于对照组。但短期的 PAD Class 模式没有改变学生应试写作的被动状态,学生没有养成英语写作的习惯,回避行为的焦虑值两组学生降低都不显著。

### 3.2 PAD Class 教学模式对不同英语水平学生的写作焦虑影响

针对研究问题 2, 根据杜鲁门·凯利(Truman L. Kelley)(1939)取学生前、后各 27% 的学生设为英语水平高、低组标准, 将 PAD Class 实验组 60 名学生(按照开学时作文测试的分数)分成高分组(16 人)、中分组(28 人)、低分组(16 人), 探讨 PAD Class 教学模式对不同英语水平学生的写作焦虑影响。

表 5 结果显示:(1) PAD Class 模式对高中低不同写作水平学生的写作焦虑都有影响, 其中中等水平学生的写作总体焦虑从 3.26 降至 2.81 下降 0.45 分, 缓解效果最明显( $t=9.004, p=0.000<0.05$ ); 其次是低分组学生总体焦虑从 3.26 降至 2.84 下降 0.42 分( $t=4.34, p=0.001<0.05$ ); 影响最小的是高分组, 学生总体焦虑从 3.06 降至 2.80 下降 0.26 分( $t=2.995, p=0.009<0.05$ ), 也达到了显著水平。(2) 通过横向对比不同水平学生在课堂教学等 4 个维度的降幅, 高分组缓解效果最明显的是构思焦虑, 下降分值为 0.39 分( $t=2.8, p=0.013$ ); 中分组为课堂教学焦虑, 下降 0.73 分( $t=5.218, p=0.000$ ); 低分组为构思焦虑, 下降 0.69 分( $t=3.624, p=0.002$ )。

结果分析:(1) PAD Class 模式对中分组、低分组写作焦虑缓解(分别为 0.45、0.42)明显的主要原因在于新模式的讲授—内化吸收—讨论的教学流程。相比较高分组学生(前测的焦虑值就相对低), 中、低分组学生在 PAD Class 教学环节中更容易发生大的转变, 从自主意识不强或不会独立思考到具备自主学习能力的转变; 从写作思路不清或者混乱到学会查阅相关资料的转变; 从紧张或害怕分享作文到“亮考帮”中积极分享亮点的转变; 从初稿的深度广度不够或词法语法错误到同组讨论甚至跨组分享时汲取他人(尤其是高分组学生)优点后作文的自我修改和完善的转变。因此与高水平学生相比, 中、低分水平的学生在 PAD Class 教学模式中收获更大, 焦虑值降低更显著。(2) 横向对比高、低分组缓解效果最明显的都是构思焦虑, 不同的是高分组同学通过查阅资料和小组讨论更加注重的是文章结构和内容的深度和广度的拓展, 低分组同学由于基础相对差更加注重的是有话可说、有内

容可写。PAD Class 模式满足了高、低不同水平的需求,缓解了构思焦虑;中分组缓解效果最明显的是课堂教学焦虑,对于中分组学生而言,具备一定的写作基础,更具备能最大化汲取他人长处、有效修改完善自己作文的能力,因此课堂教学焦虑值下降幅度最明显。

表 5 实验组按成绩高中低分组的前后测焦虑情况对比

		N	前测		后测		均值差	t 值	p 值
			均值	标准差	均值	标准差			
总体 焦虑	低分组	16	3.26	0.50	2.84	0.20	0.42	4.34	0.001
	中分组	28	3.26	0.36	2.81	0.33	0.45	9.004	0.000
	高分组	16	3.06	0.54	2.80	0.46	0.26	2.995	0.009
	总数	60	3.20	0.45	2.81	0.34	0.39	9.279	0.000
课堂教学 焦虑	低分组	16	2.75	1.07	2.11	0.48	0.64	2.849	0.012
	中分组	28	2.74	0.90	2.01	0.50	0.73	5.218	0.000
	高分组	16	2.64	1.10	2.26	0.68	0.38	2.098	0.043
	总数	60	2.72	0.98	2.11	0.55	0.61	6.073	0.000
构思 焦虑	低分组	16	3.69	0.95	3.00	0.57	0.69	3.624	0.002
	中分组	28	3.61	0.80	3.07	0.62	0.54	5.63	0.000
	高分组	16	3.34	0.80	2.95	0.77	0.39	2.8	0.013
	总数	60	3.56	0.84	3.02	0.64	0.54	7.014	0.000
回避 行为	低分组	16	3.63	0.70	3.65	0.38	0.00	-0.131	0.898
	中分组	28	3.68	0.85	3.57	0.62	0.11	1.092	0.285
	高分组	16	3.35	0.76	3.36	0.68	0.02	-0.118	0.907
	总数	60	3.58	0.79	3.53	0.58	0.06	0.677	0.501
自信 忧虑	低分组	16	2.80	0.73	2.33	0.68	0.47	4.496	0.000
	中分组	28	2.82	0.90	2.30	0.76	0.52	5.159	0.000
	高分组	16	2.78	0.88	2.50	0.87	0.28	2.664	0.017
	总数	60	2.80	0.84	2.36	0.76	0.44	6.251	0.000

#### 4 结语

本研究通过实证研究考察了 PAD Class 对英语专业学生写作焦虑的影响。实验前英语专业大一学生总体焦虑处于中等焦虑,其中回避行为和构思焦虑处于高焦虑状态。针对两个研究问题,一学期的教学实验发现:(1)实验组 PAD Class 能有效降低学生的写作总体焦虑,尤其是课堂焦虑、构思焦虑、自信焦虑降低显著,但回避焦虑无明显差异;对照组写作总体焦虑和课堂焦虑、构思焦虑、自信焦虑 3 个维度一定程度上有所降低,回避焦虑有所增长,但这些变化没有显著意义。(2)PAD Class 模式对高中低不同写作水平学生的写作焦虑都有影响,对中、低水平学生的写作焦虑缓解效果更明显;横向对比高、低分组缓解效果最明显的是构思焦虑中分组为课堂教学焦虑。

基于以上结论,笔者提出几点建议:(1)PAD Class 的教学理念是不以成败论学生,因此在教学环节中,教师应多鼓励引导学生,每个学生的作文都有自己的“亮闪闪”,应培养学生的思辨能力。(2)引导学生从纵深度拓展题目内涵的前提是进行大量多渠道的优秀

文本输入,因此教师应该进行高质量多层面的多模态资源整合,引导学生有目的的查找资料,提高自主学习能力。(3)采用学生自评、生生互评、师生评价的多维度评价体系,充分激发学生的写作兴趣,降低焦虑。本研究运用 PAD Class 教学模式,为降低英语学生写作焦虑进行的积极有益探索,但由于受试者来自同一所高校,后期研究可扩大研究范围。由于篇幅有限,PAD Class 教学模式对于提高大学生英语写作成绩及各维度能力方面可以做进一步的访谈和实证研究,以更好地促进英语专业写作教学,提高学生的英语写作水平。

#### 参考文献:

- Cheng, Y. A. 2004. Measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation [J]. *Journal of Second Language Writing* (4): 313-335.
- Daly, J. & M. Miller. 1975. The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension [J]. *Research in the Teaching of English* (3): 242-249.
- Oxford, R. & J. Burry-Stock. 1995. Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL / EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) [J]. *System* (1): 1-23.
- S. D. Krashen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* [M]. London: Longman.
- 白丽茹. 2017. 英语写作焦虑诱发因素量表编制[J]. *外语界* (5): 74-82.
- 郭士香. 2016. AAWP 英语写作教学模式对英语专业学生写作焦虑影响的实证研究[J]. *解放军外国语学院学报* (4): 111-118+160.
- 郭燕, 秦晓晴. 2010. 中国非英语专业大学生的外语写作焦虑测试报告及其对写作教学的启示[J]. *外语界* (2): 54-62.
- 王松, 曾祥发. 2021. 大学英语写作焦虑相关研究综述及其对策分析[J]. *高教学刊* (2): 55-57.
- 王颖. 2021. “产出导向法”视域下“课程思政”在英语专业写作教学中的体系构建[J]. *外国语文* (5): 147-156.
- 吴育红, 顾卫星. 2011. 合作学习降低非英语专业大学生英语写作焦虑的实证研究[J]. *外语与外语教学* (6): 51-55.
- 张琳, 秦婷. 2020. 读后续写对英语专业学生写作焦虑和写作能力的影响研究[J]. *外语教学* (6): 72-76.
- 张学新. 2016. *对分课堂: 中国教育的新智慧* [M]. 北京: 科学出版社.

## An Empirical Study on the Influence of PAD Class Teaching Model on English Majors' Writing Anxieties

WANG Ying

**Abstract:** With 120 English-major freshmen as the subjects, the 16-week empirical study aims to investigate the effects of PAD class in reducing English majors' English writing anxiety. Based on *The Second Language Writing Anxiety Inventory*, the questionnaire shows that English majors' writing anxiety is generally at a middle level. PAD Class model can effectively reduce the general anxiety, including classroom teaching anxiety, conceiving anxiety, and confidence anxiety, but it shows no obvious effect on students' avoidance behavior. Also, PAD Class model has significant influence on students' writing anxiety with different writing levels, especially on those at middle and low levels.

**Key words:** PAD Class; English major; writing anxiety; empirical study

责任编辑: 朱晓云