

大学英语教学改革形势下教师转型期期间 状态焦虑的现状分析与对策研究^{*}

上海外国语大学 上海对外经贸大学 王欣 上海对外经贸大学 王勇

提 要:通过对上海地区72名从事学术英语一线教师状态焦虑情况的调查,本文指出并分析在由通用英语教学向学术英语教学的过渡阶段学术英语教师在教师角色与家庭角色冲突、职业自我冲突、付出与回报满足感、教学准备与课堂教学控制感、职业发展控制感以及教学效果控制感6个因子上状态焦虑的情况与特点。提出了转型期缓解状态焦虑的措施以及大学英语教师专业发展的有效途径。

关键词:大学英语教学改革;状态焦虑;教师专业发展

1. 问题的提出

2013年初,上海市启动新一轮大学英语教学改革。根据上海高校大学英语教学指导委员会制订的《上海市大学英语教学参考框架》,学术英语课程将取代通用英语课程成为今后大学英语教学的重心。2013年上海教委正式发布《上海市教育委员会关于开展大学英语教学改革试点工作的通知》指出,“试点高校应从2013年秋季开学起选择一定规模的学生开展教改试点”。

从改革的动力源上划分,教育改革大致可分为两种类型:一种是内源型,即改革的动力主要源自学校内部特别是教师群体;另一种是外生型,即改革的动力主要源自政府和其他社会力量(Gitlin & Margonis, 1995)。外生型的教育改革中,改革者对教师工作的表述和对教师专业任务的规定将不可避免地教师的价值标准和选择发生冲突。同时,变革实施过程的不确定性与模糊性,也容易使教师产生焦虑情绪(孟宪宾、鲍传友, 2004)。不难看出,上海地区的大学英语改革属于外生型改革。这场改革所牵涉的多方面改变给承担学术英语课程的大学英语教师带来了前所未有的挑战。例如,在教学内容与目标上,教师需要从关注学生的语言基础知识转向培养其学术鉴别和防止学术剽窃、运用适合学术问题的结构和词汇、做学术陈述以及学术小组讨论等的一系列学术能力(蔡基刚、廖雷朝, 2010);在教学方式上,教

师尚须探索符合学术英语教学目标及教学理念的教学模式;教材方面,学术英语教材的开发还处于起步阶段,尚缺乏经时间检验的优秀教材,部分高校甚至需要自主开发教材等等。作为探究与挖掘适合上海地区学术英语教学之路的先行者,学术英语一线教师在转型期期间所面临的压力可想而知。

2007年教育部正式颁布的《大学英语课程教学要求》指出:教师素质是提高教学质量的关键,也是大学英语课程建设与发展的关键。近年来,随着高等教育改革的深化,相当多的高校教师出现了不同程度的焦虑感,关注其焦虑心理已成为教师发展研究的重要课题之一。

2. 文献综述

1) 焦虑、状态焦虑与教师焦虑

焦虑研究历史久远,《Gale心理学百科全书》将焦虑界定为一种对对未来事件的期望、对过去事件的记忆或对自我的反思而引发的不愉快情绪。

焦虑分为状态焦虑和特质焦虑两种形态。状态焦虑是个体处于某一具体情境时所产生的为时短暂、强度多变和紧张的情绪状态,主要表现为某段时间内的不愉快情绪体验,具有情境性、短暂性、不稳定性和多变性等特征;而特质焦虑是一种人格特质,是一种具有个体差异且相对稳定的焦虑倾向和焦虑易感性(Spielberger, 1985)。由于本研究所关注的是大学英语教师在改革过渡期所表现出的暂时性焦虑,因此主要关注状态焦虑。

^{*} 本文为2013年上海高校本科重点教学改革项目大学“学术英语”教学模式的研究与实践(项目编号:JGXM2013-02)以及上海市教委重点学科专项子课题“大学英语教学模式创新研究”(项目编号:JWXX-14029)课题成果之一。同时感谢匿名审稿专家提供的宝贵修改意见。

状态焦虑是一种复杂心理现象,迄今为止还没有一个被广泛认同的教师状态焦虑定义。王力娟(2008: 34)把教师状态焦虑定义为“由教师工作有关的具体情境引发、持续时间较短、强度变化较快的焦虑情绪。”它是教师因对教学的内外环境、教学事件等缺乏控制感,对生活事件、物质与精神条件等方面缺乏满足感,或在教师角色、职业自我等方面存在冲突感而引发的心理上的恐慌、紧张、忧虑,生理上的系列不适反应以及行为上的应对反应。

2) 教师焦虑的测量

学界曾采用过一系列测量“教师焦虑”的方法。如开放性自陈式问卷(Fuller, 1969),焦虑测试问卷(Mandler & Sarason, 1952),状态-特质焦虑问卷(Spielberger, 1969),一般焦虑量表(Petrusich, 1966),显相焦虑量表(Taylor, 1953)和 Zung 的焦虑自评量表(SAS) 等。国内关于教师焦虑的研究基本上采用 SAS 焦虑自评量表。然而,这些测量方法大都是针对大众的一般焦虑测量或者针对焦虑人群的病理性测量,对教师焦虑研究并不适用。

同时,国内方面教师焦虑研究非常匮乏。笔者利用维普期刊资源整合服务平台以“教师焦虑”为题名或关键词进行搜索,结果显示从 2003 到 2013 十年来有关方面核心期刊文章只有 7 篇。其中只有张秀红(2010)对海南、广东省的大学英语教师焦虑心理现状进行了调查分析。但该研究亦是采用焦虑自评量表(SAS) 进行测量,针对性不够明确,对大学英语教师群体特有焦虑特点的分析也不够全面。

值得注意的是,国内学者王力娟(2008)在对于中小学教师状态焦虑的研究中编制了针对性的教师状态焦虑结构模型。该模型结合状态焦虑领域的信息加工理论、行为反应模式理论等理论初建,在修订过程中得到了基础心理学、教育心理学等 8 个专业共 75 位专家组成员的建议,最后确定模型包含三阶 1 因子(中小学教师状态焦虑)、二阶 3 因子(控制感焦虑、冲突感焦虑、满足感焦虑)及与之对应的包括教师角色与家庭角色冲突焦虑等在内的三阶 7 因子。就二阶因子来讲,控制感焦虑是指个体对于各种教学实践因不能预测、控制或获得自身需要的结果而感到的焦虑(Barlow 2000),冲突感焦虑指教学工作过程中所遇到的各种冲突情境而产生的焦虑(王力娟,

2008: 47) 而满足感焦虑则是指自我因教学工作中的付出与所得、理想与现实等与自己意愿的符合程度低而产生的焦虑(王力娟,2008: 47)。这一模型的制定对于研究教师状态焦虑有着较强针对性,为这一领域的进一步研究提供了有效借鉴。

基于此,本研究旨在借鉴以上教师状态焦虑模型,制定针对性调查问卷,调查学术英语一线教师在由通用英语向学术英语转型时期的状态焦虑情况。一方面反映教师在这一特殊时期的需求和困难,给后继参与改革的教师提供有效参考;另一方面针对这些问题的解决提出相关对策,指出特殊时期教师专业发展的有效途径。

3. 研究设计

1) 研究问题

本研究拟回答以下问题:

(1) 转型期学术英语教师状态焦虑的特点与程度如何?

(2) 转型期学术英语教师状态焦虑水平是否受到教师人口统计学特征标量的影响?

2) 研究对象

参与调查的 72 名学术英语一线教师来自包括华东师范大学、同济大学、上海对外经贸大学等在内的 26 所上海市大学英语教学改革试点高校。由于各试点学校改革的试点范围和规模有所不同,目前只有少数院校全面实施教改,而大多数院校则限于在部分新生中进行教改试点,因此现阶段上海市学术英语教师人数有限。鉴于此,这项覆盖 26 所上海高校、72 名学术英语教师的调查能够较为全面地反映这一群体目前的状态焦虑状况(调查对象情况分布见表 1)。

表 1. 研究对象简况

		人 数	百分比
性 别	男	14	19%
	女	58	81%
职 称	副教授	26	36%
	讲 师	46	64%
学 历	博 士	16	22%
	硕 士	56	78%
教 龄	10 年以下	32	44%
	10—15 年	28	39%
	15 年及以上	12	17%

3) 调查工具

(1) 学术英语教师状态焦虑情况问卷

调查所用问卷参照王力娟(2008)教师状态焦虑结构模型。考虑到学术英语教师状态焦虑的特殊性,在确定各阶因子之前,笔者首先对来自上海5所院校的7名学术英语教师进行了半结构式访谈。访谈主要围绕最让其感到焦虑的工作事件和与工作有关的生活事件展开,之后对访谈内容进行整理与分类。最后确定状态焦虑问卷结构模型完全采用王力娟(2008)问卷结构的二阶3因子(控制感焦虑、冲突感焦虑、满足感焦虑),而对应的三阶因子根据学术英语教学特殊情境以及访谈实际内容有所调整,由6因子构成。其中控制感焦虑对应教学准备与课堂教学控制感焦虑、职业发展控制感焦虑以及教学效果控制感焦虑三阶3因子;冲突感焦虑对应教师角色与家庭角色冲突焦虑、职业自我冲突焦虑三阶2因子;而满足感焦虑只表现为付出与回报满足感焦虑三阶1因子。

依据状态焦虑的结构模型、已分类的工作事件,笔者最后编制成学术英语教师状态焦虑问卷。问卷由两部分构成,第一部分内容为包括研究对象的性别、从教时长、课时量、职称、学历及备课时间在内的基本信息。第二部分为问卷主体部分,共32题,是对6个三阶焦虑因子的测定。量表采用李克特5分制,从1—5分别对应“从不”与“总是”。由于研究对象本身数量有限,量表并没有进行先导测试,但邀请5位相关方面专家对问卷的制定与表述进行了详细指导,经过协商,最后确定问卷的主体部分由30道题目构成。

(2) 访谈提纲

教师访谈提纲围绕状态焦虑的6个因子拟定了15个问题,旨在深入了解学术英语教师不同维度焦虑的具体情况及其原因。

4) 数据收集与分析

(1) 学术英语教师状态焦虑情况问卷调查

数据收集工作选择在2013年底进行,此时学术英语教师经过一段时间的教学实践对于改革已经有了切身体会,同时由于其初次接触学术英语教学,对于转型期间所面临的困难也有了一定的感知。数据收集主要通过当场发放回收与电子邮件交流的形式进行。2013年12月13—16日,上海市教委举办了“上海市大学英语教学改革试点项目教师培训班”,50余名与会人员均为26所学术英语改革试点高校的学术英语相关领导与教

师。在向与会人员进一步核实其已担任学术英语课程教学工作后,最终向其中36名与会教师发放了问卷,回收36份,有效问卷34份。之后,笔者又利用电子邮件交流的方式获得相关高校学术英语教师状态焦虑有效反馈问卷38份。调查结束后运用SPSS16.0对问卷数据进行了描述性统计分析、独立样本T检验分析以及一维方差分析。

(2) 学术英语教师状态焦虑情况访谈

访谈分为两个部分。第一部分为2013年9—12月,对2名学术英语教师的状态焦虑情况进行多次开放性访谈;第二部分为2013年底利用围绕状态焦虑6个因子的采访提纲对10名学术英语教师进行了半结构性访谈。所有访谈记录经整理和分析,用作对教师状态焦虑情况问卷调查结果的解释和补充。

5) 结果与讨论

(1) 学术英语教师状态焦虑的总体状况

为考察学术英语教师状态焦虑的总体情况,我们对参与本次调查的72名教师在状态焦虑及其各个因子上的平均数和标准差进行了统计。具体结果详见表2。

表2. 学术英语教师状态焦虑各维度的平均分与标准差

	教师角色与家庭角色冲突焦虑	职业自我冲突焦虑	付出与回报满足感焦虑	教学准备与课堂教学控制感焦虑	职业发展控制感焦虑	教学效果控制感焦虑
M	3.685	2.312	2.611	2.942	3.117	2.882
SD	.89493	.72402	.77810	.50449	.63756	.70458

从表2可以看出,在状态焦虑的六个因子上,学术英语教师的教师角色与家庭角色冲突焦虑最为严重,均值为3.685。对问卷有关题项的进一步分析显示:55%教师经常或总是感到“工作时间长,担心没有时间照顾家庭”,44%教师因“没有时间与精力履行家庭义务,感到焦虑”。这一点在问卷的基本信息一栏也有所反映:每周课时量在10节及以下的教师为39%,其他教师均为10节以上,最多课时量的教师每周20节课。由于学术英语课程是全新课程,教师需要耗费大量时间与精力备课。根据本调查,学术英语教师用于每节课(40/45分钟)的备课时间约有27.1%为5小时以上,11.7%为3—5小时。在与教师的访谈中,他们提到“现在的状况基本上除了上课

就是备课,每天疲于应付。”

另外,学术英语教师的职业发展控制感焦虑也较为明显,其均值为 3.117。在这一因子所涉及的各项测评中,36% 教师总是或经常“因备课占据大量时间,影响自己开展科研工作而焦虑”,高达 44% 教师“因职称晋升难而焦虑”,同时 47% 教师总是或经常“因缺少学术英语相关培训,不知如何开展学术英语教学而焦虑”。另一方面,只有 11% 教师经常或总是感到“参与学术英语教学改革,可以接触到新的教学理念,有利于发现研究课题,提高科研能力”。采访中,教师多次提到:现在每次备课花上大量时间,可是评职称又主要是依据科研成果,二者无法兼顾。

对于刚刚接触学术英语教学的教师来讲,他们在教学准备与课堂教学控制感因子上也存在一定焦虑。具体来看,在教学资料的准备方面,42% 教师经常或总是因无法找到充足的学术英语课程所需资料而焦虑,38% 教师经常或总是“面对各种教学资料,苦于无法将其合理整合、配置”。在课堂教学方面,47% 教师经常或总是“担心自己对所讲授的学术英语内容了解不够深入、全面”,36% 教师经常或总是担心自己没有能力掌控学术英语课堂,33% 教师经常或总是“因不知如何调动学生积极性,使他们有效参与课堂活动而焦虑”,31% 教师经常或总是担心自己设计的课堂活动不能引起学生兴趣,25% 教师经常或总是“担心自己在学术英语教学课堂沿袭的仍是通用英语教学方法”,23% 教师经常或总是“担心自己无法保持学生对学术英语课程的兴趣”;相对来说,11% 教师经常或总是担心“课堂上自己没有能力回答学生提问”,5% 教师经常或总是担心在学术英语课堂中,自己会失去教学中的权威地位。由此可见,学术英语资料的整理与搜集以及对于相关学术英语知识的欠缺是造成这一维度上教师焦虑的主要原因。访谈中,教师也提到,“找到一本适合学生水平又让学生感兴趣的教材非常困难。如果自行选取零散的资料设计教学内容与教学活动,又需要花费大量时间,不切实际。”另外,也有教师坦率地指出对自己学术知识不足的担心,“说实话,那些诸如 note-taking, paraphrasing 等的学术技能自己只是知道而已,说不上有深入了解。况且在我们受教育的阶段也很少有这方面知识的传授,所以教起来挺吃力的。”

在教学效果控制感方面,学术英语教师焦虑

均值为 2.882,程度较轻,反映出教师对学术英语教学效果与作用比较有信心。

相对于其他因子,学术英语教师的付出与回报满足感焦虑平均分较低,为 2.611。说明学术英语教师对其付出的辛勤努力所获得精神与物质回报比较满意,没有严重失衡感。调查显示:44% 教师从不或不经常“担心自己为学生付出很多,却得不到学生和领导应有的认可和尊重”,69% 教师从不或不经常“因受到不客观、不公正的评价而焦虑”,同时 38% 教师认为“自己高工作量的同时,学校各级领导对学术英语项目组教师给予了相应的政策扶持与经费资助,对此感到欣慰”。

从表 2 可见,学术英语教师的职业自我冲突焦虑最轻,均值仅为 2.312。本研究中的职业自我冲突是指学术英语教学理念下的职业应该自我与现实自我的冲突。研究显示 66% 学术英语教师从不或不经常“因学术英语的教学理念与我所秉承的教学理念冲突而焦虑”,72% 教师“对学术英语改革持认同态度”。这说明,目前担任学术英语课程的大多数一线教师对于改革是认同的。采访中,甚至有位教师分享了她改变个别学生对于学术英语偏见的小故事。从这些数据和反馈都可以看出,大多数教师在心理上是能够接受这一新的教学理念的。

通过图 1 可以更明显地观测到教师在这些因子上焦虑度的不同。

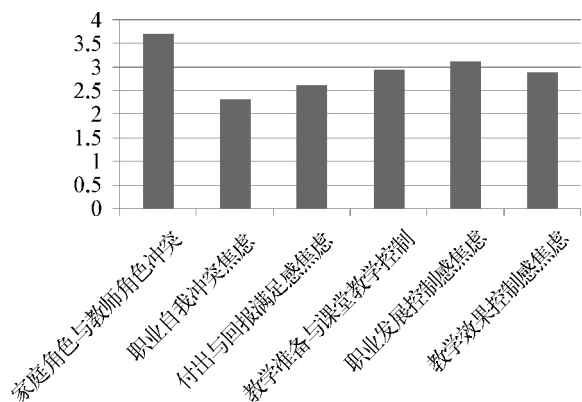


图 1. 学术英语教师状态焦虑各维度平均分分布图

(2) 学术英语教师状态焦虑的性别差异

为判断学术英语教师状态焦虑是否因性别不同产生呈现明显差异,研究采用独立样本 T 检验进行比较。表 3 为学术英语教师状态焦虑在各个因子上性别比较的结果。

表 3. 学术英语教师状态焦虑性别差异独立样本 T 检验

		N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig(2-tailed)
教师角色与家庭角色冲突焦虑	男	14	2.952 4	.771 91	-3.707	70	.000
	女	58	3.862 1	.835 46			
职业自我冲突焦虑	男	14	2.642 9	.662 99	1.939	70	.057
	女	58	2.232 8	.720 72			
付出与回报满足感焦虑	男	14	2.732 1	.922 29	.646	70	.521
	女	58	2.581 9	.745 44			
教学准备与课堂教学控制感焦虑	男	14	2.981 0	.553 11	.323	70	.748
	女	58	2.932 2	.496 77			
职业发展控制感焦虑	男	14	2.828 6	.631 76	-1.919	70	.059
	女	58	3.186 2	.624 49			
教学效果控制感焦虑	男	14	2.821 4	.890 27	-.356	70	.723
	女	58	2.896 6	.660 67			

从表 3 可见在教师角色与家庭角色冲突方面女性学术英语教师焦虑度明显高于男性, p 值分别为.000。可见,由于女性教师在家庭角色中的特殊性,学术英语的教学给她们带来的职业角色与家庭角色间的冲突更大,她们需要更多时间调适。另外,女性学术英语教师在职业发展、教学效果方面焦虑均值也高于男性。相比之下,男性教

师的职业自我冲突焦虑、付出与回报满足感焦虑及教学准备与课堂教学控制焦虑程度稍高。

(3) 学术英语教师状态焦虑的职称差异

从上海市学术英语改革试点学校的情况来看,此次参与调查的教师职称均为讲师或副教授,因此我们对其焦虑度的异同进行了独立样本 T 检验。结果如下:

表 4. 学术英语教师状态焦虑职称差异独立样本 T 检验

		N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig(2-tailed)
教师角色与家庭角色冲突焦虑	副教授	26	3.717 9	1.014 09	.232	70	.817
	讲师	46	3.666 7	.831 48			
职业自我冲突焦虑	副教授	26	2.673 1	.647 18	3.406	70	.001
	讲师	46	2.108 7	.690 52			
付出与回报满足感焦虑	副教授	26	2.269 2	.842 39	-2.951	70	.004
	讲师	46	2.804 3	.674 77			
教学准备与课堂教学控制感焦虑	副教授	26	2.989 7	.507 26	.605	70	.547
	讲师	46	2.914 5	.506 48			
职业发展控制感焦虑	副教授	26	2.692 3	.569 16	-4.881	70	.000
	讲师	46	3.356 5	.546 36			
教学效果控制感焦虑	副教授	26	2.961 5	.581 77	.718	70	.475
	讲师	46	2.837 0	.767 78			

表 4 显示,职称为副教授的学术英语教师的教师角色与家庭角色冲突焦虑、职业自我冲突焦虑、教学准备与课程控制感焦虑、教学效果控制感

焦虑的均值高于讲师学术英语教师,且职业自我冲突焦虑度差异显著(p = 0.001 > 0.05),这说明讲师教师对于学术英语这一全新教学理念的认同

度更高,更倾向于接纳教学改革。同时,我们也看到讲师教师的付出与回报满足感焦虑、职业发展控制感焦虑度明显高于副教授教师(p 值分别为 .004与.000)。其中从职业发展方面焦虑感的差异可以看出一方面副教授教师对于职称晋升的压力相对较低,另一方面由于其自身所具有的科研能力,他们更善于从学术英语改革中发现研究课

题,进一步提高科研能力,因此没有感到来自职业发展的过多焦虑。

(4) 学术英语教师状态焦虑的学历差异

此次参与教学改革的一线教师均为英语教学的中坚力量,其学历均为硕士研究生及以上学历,因此我们针对硕士及博士学历的学术英语教师焦虑度差异进行了独立样本 T 检验。结果如下:

表 5. 学术英语教师状态焦虑学历差异独立样本 T 检验

		N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig(2-tailed)
教师角色与家庭角色冲突焦虑	博士	16	3.333 3	1.217 16	-1.812	70	.074
	硕士	56	3.785 7	.763 90			
职业自我冲突	博士	16	2.531 2	.670 04	1.379	70	.172
	硕士	56	2.250 0	.732 37			
付出与回报满足感焦虑	博士	16	2.640 6	.741 44	.171	70	.865
	硕士	56	2.602 7	.794 55			
教学准备与课堂教学控制感焦虑	博士	16	2.979 2	.517 96	.335	70	.739
	硕士	56	2.931 0	.504 84			
职业发展控制感焦虑	博士	16	2.725 0	.356 84	-4.021	70	.000
	硕士	56	3.228 6	.657 74			
教学效果控制感焦虑	博士	16	2.781 2	.729 58	-.646	70	.521
	硕士	56	2.910 7	.701 34			

由表 5 可见,博士教师的职业自我冲突焦虑、付出与回报满足感焦虑、教学准备与课堂教学控制感焦虑度稍高于硕士教师,但差异不显著。在其它三个因子上,调查显示硕士教师焦虑度均高于博士教师,尤其在职业发展维度上,p 值为 .000,呈现显著差异。这说明硕士教师感到在职称晋升方面焦虑度远远高于博士教师。在对部分硕士教师的采访中,笔者也发现许多硕士教师将担任学术英语教学看做一种负担,认为准备新课程耽误自己做科研,影响自己评职称。

于教师专业发展阶段的划分迄今无明确定论。结合此次调查的实际情况,我们将发展阶段按照教龄划分为 3 个阶段,分别对应 10 年以下、10—15 年、15 年及以上。

(5) 学术英语教师状态焦虑在教师不同专业发展阶段的差异

关于教师专业发展阶段的划分没有统一标准。Katz (1972) 将教师发展分为求生阶段、巩固阶段、更新阶段与成熟阶段,分别对应任教开始的 1—2 年、2—3 年、3—4 年与 4—5 年。而 Burden 则将任教第一年称作求生阶段、第 2—4 年称作调整阶段、第 5 年或 5 年以上称作成熟阶段。同时,国内有些继续教育培训机构将 1—3 年教龄的教师作为新教师,也有一些人将 1—5 年教龄的教师作为新教师(转引自王力娟,2008: 71)。可见,对

为了调查各教龄段的教师在状态焦虑的各因子上是否存在显著差异,先采用单因素方差分析进行比较。比较前需进行方差齐性检验。从表 6 可以看到,教师角色与家庭角色因子方差不齐,需进行非参数检验。

表 6. 方差齐性检验结果

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
教师角色与家庭角色冲突焦虑	13.506	2	69	.000
职业自我冲突焦虑	1.443	2	69	.243
付出与回报满足感焦虑	1.696	2	69	.191
教学准备与课堂教学控制感焦虑	2.001	2	69	.143
职业发展控制感焦虑	.772	2	69	.466
教学效果控制感焦虑	.075	2	69	.928

根据表 7 分析可见,不同教龄段学术英语教师在教学准备与课堂教学控制感焦虑因子上存在显著差异($p = .001$)。进一步的多重比较发现:10 年以下教龄组以及 10—15 年教龄组焦虑水平显著低于 15 年及以上教龄组(p 值

分别为.001 和.011)。这表明,教龄长的教师虽然有丰富的教学经验,但长期以来通用英语教学模式在其教学方法和思路上已形成定势,新的模式在课堂授课方面给他们带来的挑战更大。

表 7. 不同教龄段学术英语教师状态焦虑的主效应分析

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
教师角色与家庭角色 冲突焦虑	1	32	3.750 0	1.074 30	Kruskal-Wallis Test($\chi^2 = 1.978$)	0.372
	2	28	3.500 0	.525 09		
	3	12	3.944 4	1.033 12		
职业自我冲突	1	32	2.109 4	.726 62	2.415	.97
	2	28	2.500 0	.732 83		
	3	12	2.416 7	.596 71		
付出与回报 满足感焦虑	1	32	2.460 9	.684 24	1.136	.327
	2	28	2.758 9	.803 59		
	3	12	2.666 7	.937 44		
教学准备与课堂 教学控制感焦虑	1	32	2.779 2	.432 19	.846 8	.001
	2	28	2.923 8	.521 38		
	3	12	3.416 7	.676 49		
职业发展 控制感焦虑	1	32	3.075 0	.732 21	.264	.769
	2	28	3.233 3	.584 82		
	3	12	3.114 3	.503 32		
教学效果 控制感焦虑	1	32	2.718 8	.646 80	1.572	.215
	2	28	3.017 9	.686 94		
	3	12	3.000 3	.852 80		

4. 降低学术英语教师状态焦虑的对策与教师专业发展的有效途径

教师专业发展是教育改革实践对教师所提出要求的一种回应。虽然从某种程度上讲焦虑对于教师的专业发展也是一种激励因素,但较高焦虑水平的长期存在不但会降低教师的自我效能水平,还会导致教师产生职业倦怠(孟宪宾、鲍传友 2004)。在本研究中,学术英语教师状态焦虑的总平均分 $M = 2.92$ 标准差 $SD = 0.35$ 。一般来说,把平均分加减一个标准差的范围作为中等程度的状态焦虑组,平均分加减一个标准差之上之下的分数为重度状态焦虑组和无明显症状状态焦虑组(王力娟 2008: 59)。按此方法, $M \pm SD$ 的临界值为 2.57 - 3.27。进一步分析发现,约 21% 的教师焦虑均值大于 3.27,体验到强烈的状态焦虑感;有 62% 的教师体验到中度状态焦虑;而仅有 17% 教师焦虑均值小于 2.57,很少体验到状态焦虑。可见,改革形势下大学英语教师转型期期

间状态焦虑情况不容乐观。鉴于此,我们对大学英语教学改革形势下教师转型期的状态焦虑情况的缓解提出以下对策:

1) 合理安排承担学术英语课程教师的课时量,以保证其有足够的备课时间、充实与完善教学。目前,上海地区许多高校对于学校教师的基本课时量都有明文规定,但在教学改革的过渡时期,针对大量教师反映的学术英语课程备课量大、工作强度高的实际情况,相关领导应本着实事求是的原则,具体问题具体分析,给予学术英语教师必要的关怀,合理安排其工作量。另外,对于承担新课程的教师可适当给予精神与物质方面的鼓励,使他们在大量付出的同时也收获工作带来的满足感。

2) 多途径、多渠道进一步加强学术英语教师的教学方法培训。从目前情况来看,大多数教师对于学术英语教学的理念比较认同,但却不知如何下手去教,换句话说,许多一线教师只知道为何

要改革,却不知如何进行改革,因此对于学术英语教学具体教学方法的培训应成为下一步学术英语教师专业发展培训的重点。培训的方式可以多种多样。“校本”(school-based)培训是我国教师教育的一个重要途径,可以根据学校的实际需要选取培训内容,通过课题研究、合作教学、教师间的相互观摩与交流、各种形式的短训班、讲座、研讨等形式来进行;此外,也可以鼓励相关教师参加学术英语教学方法的研修班及国际会议,有条件的高校应尽可能为教师提供出国进修机会。

3) 相关部门尽可能为学术英语教师提供丰富、充足的学术英语教学所需材料,降低教师备课难度。学术英语改革初期,对教材的选择莫衷一是,可以为一线教师提供多套西方成熟学术英语教材,供他们从中找到最适合学生实际的材料。学术英语教师之间也可以通过集体备课或者设立交流群的方式分享各自搜集教学资料。

4) 教师应进一步加强教师专业发展的自主能力。具体来讲,首先,中青年教师(尤其是硕士以及讲师型教师)应当注重自身科研意识与科研能力的提高,摒弃科研与教学相对立的观念,抓住改革契机,多与职称及学历较高的同行交流,从教学中发现研究课题,将科研成果充实教学,把学术英语改革这一挑战变成自身职业发展的机遇。另一方面,广大一线教师特别是教龄较长的教师,应认识到学术英语教学给自己提出的新要求,不断进行自我反思和提高。Dudley-Evans & St John (1998)指出,学术英语教师不光只是教师,还必须是教材的设计者(course designers and material providers)、合作伙伴(collaborator)、研究者(researcher)和评估者(evaluator)。这意味着要做一名合格的学术英语教师需要教师付出更多努力,只有保持对新知识的求知欲、探索欲,才能不断深入自身对于学术英语涉及知识的了解,只有积极开展反思性教学和教师行动研究,才能提高学术英语教学能力。

5. 结语

本文通过对上海地区学术英语教师转型期间状态焦虑现状的分析,指出了其在6个维度上的焦虑现状,提出了相应对策以及专业发展途径。鉴于参与此次改革的一线教师人数有限,本研究只针对72名学术英语教师,其状态焦虑的描述也仅限于学术英语改革初期。随着改革的深入,其状态焦虑状况可能会呈现出不同特点,这也将是

今后研究的一个潜在方向。

参 考 文 献

- Barlow, D. H. 2000. "Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory". *American Psychologist*, 55(11). pp. 1245-1263.
- Burden, P. R. 1980. *Teachers' Perceptions of the Characteristics and Influences on Their Personal and Professional Development*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Fuller, F. F. 1969. "Concerns of teachers: A developmental conceptualization". *American Education Research Journal*, 6. pp. 207-226.
- Gitlin A. & Margonis F. 1995. "The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense". *American Journal of Education*, 103(4). pp. 377-405.
- Katz, L. 1972. "Development stages of preschool teachers". *The Elementary School Journal*, 73(1). pp. 50-54.
- Mandler, G. & Sarason, S. B. 1952. "A study of anxiety and learning". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47. pp. 166-173.
- Petrusich, M. M. 1966. *Some Relationships between Anxiety and the Classroom Behavior of Student Teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- Spielberger, C. D. 1969. *The State-trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. 1985. "Assessment of trait and state anxiety: Conceptual and methodological issues". *The Southern Psychologist*, 2(4). pp. 6-16.
- Strickland, B. R. (ed). 2001. *The Gale Encyclopedia of Psychology (2nd ed)*. New York: Gale Group.
- Taylor, J. A. 1953. "A personality scale of manifest anxiety". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48. pp. 285-290.
- Zung, W. W. 1971. "A rating instrument for anxiety disorders". *Psychosomatics*, 12. pp. 371-379.
- 蔡基刚、廖雷朝 2010 学术英语还是专业英语——我国大学 ESP 教学重新定位思考,《外语教学》第 6 期。
- 孟宪宾、鲍传友 2004 变革中的教师焦虑与教师专业发展,《外国教育研究》第 11 期。
- 王力娟 2008 中小学教师状态焦虑研究,未出版博士论文,西南大学。
- 张秀红 2010 大学公共英语教师焦虑心理调查与研究,《教育与职业》第 24 期。

(通讯地址: 201601 上海市松江区文翔路 1900 号学院楼 C 楼 422 室)

(文字编校: 汪婉萍, 徐江)

learners. The findings of both groups support the holistic hypothesis of formulaic sequences. It was found: (1) Second language learners in the Chinese and Danish EFL contexts also have the processing advantages of English formulas as natives. (2) Data from Chinese and Danish parallel groups indicate that when L1 is closer to L2 and the needs for communication in L2 is stronger, the reaction time of L2 is faster and the correct rate is higher. (3) From high frequency to low frequency of the stimuli, the reaction time form a continuum from fast to slow, providing evidences for frequency effect.

Key Words: formulas; psychological processing; holistic hypothesis; EFL learners

The Acquisition of English Pronouns by Chinese-speaking Learners

by WU Mingjun & WANG Tongshun

Abstract: An empirical study programmed with E-prime was conducted to investigate the acquisition of the English pronoun by Chinese-speaking learners at two different proficiency levels. The study has found that both of the groups had difficulty with Pronoun Interpretation Problem—PIP in the monoclausal sentences. In the biclausal sentences, the two groups correctly comprehended pronouns, observing Principle B of binding theory by identifying the coreference between the object pronoun in the embedded clause and the subject of the matrix clause outside the governing category (GC). The high school group performed reliably better in accepting the coreference between the object pronoun and the subject of the matrix clause outside the GC than in rejecting the local binding inside the GC. The comparison between the two groups indicated that the English major group was better at rejecting local binding in biclausal sentences than the high school group, but worse in rejecting the object as the binder for the pronoun in the monoclausal sentences. These differences were accounted for from the perspectives of L1 transfer, sentence processing and structural parallelism.

Key words: pronoun; Principle B of binding theory; L1 transfer; sentence processing; structural parallelism

Analysis on the State Anxiety of College English Teachers during Transitional Period of College English Teaching Reform and Coping Strategies

by WANG Xin & WANG Yong

Abstract: Based on the survey on the state anxiety of 72 college English teachers responsible for EAP courses in Shanghai, the current study points out the features of their state anxiety in terms of the conflicts between teachers' professional role and their domestic role, professional self conflict, sense of satisfaction anxiety, teaching preparation and class management anxiety, professional development anxiety and teaching achievement anxiety. Finally, strategies aiming to relieve the state anxiety during the transitional period and to promote college English teachers' professional development are presented.

Key words: college English teaching reform; state anxiety; teachers' professional development

Exploring the speech functions of teacher written feedback: Static texts or dynamic discourses?

by ZHANG Limin & YU Shulin

Abstract: Based on the analytic framework for examining the language use and functions of teacher feedback, this paper explores L2 writing teacher written feedback practices by looking at the use of L1 and L2 in written feedback and the speech functions of feedback in L1 and L2. The study finds that EFL teachers tend to use a certain amount of Chinese (a quarter or so) to give written feedback to L2 essays and the findings indicate four fundamental functions of speech (referential, directive, expressive and metalinguistic) in teacher written feedback, with referential function being predominant in their feedback practices. It also reveals a significant difference between functions of feedback in L1 and those in L2. Compared with L2 feedback, L1 feedback focuses on the content of students' writing in referential function, expressive and metalinguistic functions, which can stimulate dialogic interaction and negotiation of meaning between teachers and students. Implications and suggestions regarding the use of L1 and how to improve the interactive nature of teacher written feedback are proposed.

Keywords: written feedback; speech functions; referential; L1; negotiation of meaning

Study of the relevance of English writing meta-cognitive affects and students' written comments of peer reviewing

by DONG Jiali & QU Weiguo

Abstract: Based on Flavell's meta-cognitive theory, this paper uses students' written comments of peer reviewing as the