

地区因素对大学英语听力发展影响的调查研究

张水云, 薛常欣, 龙凤霞

兰州大学外国语学院, 甘肃 兰州

收稿日期: 2022年2月13日; 录用日期: 2022年3月9日; 发布日期: 2022年3月17日

摘要

本研究历时3个学期跟踪调查了西部一所“双一流”综合性大学2019级3963名本科生的三次听力成绩。结果表明: 1) 听力成绩整体呈现“上升-下降”的变化趋势, 第二次成绩高于第一次和第三次; 2) 地区因素对听力成绩有突出影响。东部地区成绩最高, 其次是中部地区、东北地区和西部地区; 3) 各地区的听力成绩变化趋势不完全一致。E级东北地区成绩进步更快, D级西部地区成绩较为稳定, C级中部地区成绩起伏较为明显, B级和A级西部地区学生进步空间较大; 4) 听力测试内容的地区差异显著。四个地区D级和E级学生在短对话上发挥较好, A至C级学生普遍在短对话上发挥欠佳。研究结果对英语听力教学有重要的启示作用, 大学英语教学应关注学生地区差异, 在班级内部合理调配学生地区比例。

关键词

地区因素, 大学英语, 听力教学, 测试内容

A Survey of the Influence of Regional Factors on the Development of College English Listening

Shuiyun Zhang, Changxin Xue, Fengxia Long

School of Foreign Languages and Literatures, Lanzhou University, Lanzhou Gansu

Received: Feb. 13th, 2022; accepted: Mar. 9th, 2022; published: Mar. 17th, 2022

Abstract

This study lasted 3 semesters to track and investigate three listening scores of 3963 undergraduates of grade 2019 in a “Double Top” comprehensive university in Western China. The results indicated that: 1) The overall listening performances show an “up-down” trend in which the second score is higher than the first and the third score; 2) Regional factors have a prominent impact on

listening performance. The eastern region scores are the highest, followed by the central region, the northeast region and the western region; 3) Trends of three listening scores in different regions are not consistent. The progress of E-level in northeast region is faster, the D-level in western region is more stable, the fluctuation of C-level in central region is obvious, and B and A-level students in western region have greater space for improvement; 4) There are significant regional differences in testing content. D-level and E-level play better in short conversation, while A-level to C-level perform poorer in it. The findings have critical implications for English listening study. Regional differences in students' scores should not be ignored in College English teaching and learning stages. Allocating regional proportion reasonably within classes is crucial too.

Keywords

Regional Factors, College English, Listening Teaching, Testing Content

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在国家积极推进“一带一路”倡议的背景下，高校作为培养一流人才的主要阵地，承担着对国际化、多元化、创新型人才培养的重任。大学英语教学服务于国家对国际化语言人才的需求，多年来面临着学生外语水平参差不齐、需求多样等各种问题，因此如何促进大学英语教学持续健康发展是高等教育亟待解决的关键问题之一。近年来，许多学者对大学英语教学理论、教学模式、研究方法、评价体系等方面进行过研究，但关于地区因素对大学英语听力教学的影响未见探讨。本文对西部一所“双一流”综合性大学同一批非英语专业学生的听力成绩跟踪一年，运用定量分析研究方法，探究地区因素对学生英语听力成绩发展的影响。

2. 文献回顾

大学英语教学既要秉承有教无类的教育理念，还须顾及学生之间的个体差异，实施因材施教。自二十世纪八十年代起，教育部及相关部门先后出台了很很多指导性文件，如《大学英语教学大纲》(1986)、《大学英语课程教学要求》(2007)、《大学英语教学指南》(2020)等，要求各地高校根据实际情况实施差异化教学，满足学生的个体发展需求。

现有的大学英语授课模式从单一式向综合式、教师中心向学生中心转变。具体而言，根据教学对象的不同灵活选择和组合教学方法，调动学生参与课堂的积极性，培养学生独立思考的能力[1]。众多语言教学流派中，以任务型教学法和产出导向法为例的教学方法对大学英语教学产生积极影响。任务型教学法认为语言教学可依据任务的分配方式开展教学活动。教学重点不再是注重语言形式的操练，而是让学生在完成各种任务的过程中以积极参与、亲身体验、交流合作的方式表达语言形式背后的意义，在“做、干、用”的过程中增加语言知识和技能的训练[2]。产出导向法认为语言学习包括输出驱动、输入促成和选择性学习三个环节。教师首先鼓励学生根据学习任务尝试完成输出结果，增加学习的紧迫感；其次根据学生输出情况，适时恰当地进行必要的输入，弥补输出不足；最后鼓励学生对部分有用的知识选择性地深度加工[3]。

关于大学英语听力教学研究，已有文献多关注英语作为外语或二语的听力问题、听力活动、教学模

式。Idrissova 等人(2015)利用问卷调查法考察了哈萨克斯坦英语混合组学习者在听说技能上存在的困难,发现角色扮演及其他活动比讲解教材更有利于促进学生外语技能的发展[4]。Jia 和 Hew (2021)利用实证法回顾了听力解码训练情况,发现听写和发音训练是听力学习的主要活动[5]。Ngo (2019)利用定性法对越南大学生进行了听力策略调查,发现学生听力策略的选择主要依赖语境,语境与策略的使用有紧密联系[6]。于琴妹等人(2013)利用语言测试、问卷调查和访谈对江苏某地大学生进行了视听说教学模式的研究,发现该模式对高起点学生提高听力自主学习效果具有较好的反拨作用[7]。由此可知,听力活动、听力策略和教学模式对学生听力水平的提高有重要影响,视听说教学模式的改善有助于学习者听力技能的发展。但是大多数研究中受试英语水平平均层次不齐,可比性较差,在一定程度上对实验结果产生干扰作用,因此对受试进行分级显得极为必要。其次,分级后的听力教学效果还有待进一步探究。那么影响学生听力水平发展的因素除了上述研究提及之外,地区因素是否会影响大学英语听力教学的效果?

针对地区因素对大学英语听力教学的影响,已有研究大多从欠发达地区或民族地区英语教学的角度展开讨论。石琳(2015)利用问卷和访谈法对湘南西部的吉首大学英语分级教学现状及问题进行了分析,发现整体上师生对民族地区现行的大学英语分级教学模式认可度较高,但依然存在着分级教学的管理、课程设置、课程定位等问题[8]。杨焯(2012)结合经济欠发达地区安庆师范学院教学实际,利用问卷调查法,发现大学英语听力教学现状存在如学生英语基础薄弱、学校教学资源紧张、对外交流机会较少等困难,应采取因材施教、情感交流、网络课堂等方法提升欠发达地区大学的英语听力教学效果[9]。徐虹(2008)对贵州民族地区大学英语听力教学中的障碍及对策进行了分析,发现影响少数民族地区学生英语听力的主要因素有心理因素、生理因素、语言因素等,改进对策为激发学生兴趣、正音训练、讲解听力技巧和方法、注重精听与泛听相结合等[10]。由此可知,地区因素对大学英语听力教学的影响还处在教学经验的商榷与讨论之中,其对大学英语听力教学效果的影响还有待进一步探究。

上述已有研究虽然提供了许多重要的意义与发现,但主要基于大学英语教学方法、二语听力教学实证研究、民族地区对英语教学的影响。因此,本研究尝试回答以下问题:1) 地区因素对英语听力能力发展是否有影响? 2) 各地区的听力成绩变化趋势是否一致? 3) 地区因素对测试内容有何影响?

3. 研究设计

3.1. 受试

受试 3963 人均来自西部一所“双一流”综合性大学,其中东北地区 172 人(4.34%),东部地区 1012 人(25.54%),中部地区 881 人(22.23%),西部地区 1898 人(47.89%)。本研究中的学生生源除国家统招外,还包括为国家西部基层医疗单位、民族地区、偏远贫困地区等培养的定向生。为了便于差异化教学,受试根据入学分级考试(英语听力和阅读水平测试成绩)由低至高被划分 A、B、C、D、E 五个级别,分别接受分级教学。A 级为基础级,B、C、D 级为提高级,E 级为发展级。提高级之所以细化为 B、C、D 三级,是因为听力训练需要同质分组以便有效组织教学活动。如果英语水平差异较大,很难实施组间配对活动。表 1 利用 Excel 函数列出了受试地区与英语级别之间的人数和百分比。

数据显示,英语水平最低 A 级和较低 B 级学生中,西部地区比例最高,分别为 63 人(3.32%),518 人(27.29%);中等水平 C 级学生中,东北地区、中部地区和西部地区比例较高,分别为 80 人(46.51%),293 人(33.26%),818 人(43.10%);水平较高 D 级和最高 E 级学生中,东部地区人数比例最高,分别为 478 人(47.23%),295 人(29.15%),中部地区人次次之,分别为 416 人(47.22%),129 人(14.64%)。横向来看,东北地区 C 级和 D 级,东部地区 D 级和 E 级,中部地区 C 级和 D 级,西部地区 B 级和 C 级人数最多。由此初步得出,东部地区学生整体水平偏高,中部地区和东北地区学生整体水平适中,西部地区学生整体水平偏低。

Table 1. Statistics of regions and categories of all participants**表 1.** 受试地区和英语分级的统计量

地区	英语分级					总计
	A 级	B 级	C 级	D 级	E 级	
东北地区	3 (1.74%)	13 (7.56%)	80 (46.51%)	61 (35.47%)	15 (8.72%)	172 (100%)
东部地区	2 (0.20%)	29 (2.87%)	208 (20.55%)	478 (47.23%)	295 (29.15%)	1012 (100%)
中部地区	1 (0.11%)	42 (4.77%)	293 (33.26%)	416 (47.22%)	129 (14.64%)	881 (100%)
西部地区	63 (3.32%)	518 (27.29%)	818 (43.10%)	421 (22.18%)	78 (4.11%)	1898 (100%)
人数总计	69 (1.74%)	602 (15.19%)	1399 (35.30%)	1376 (34.72%)	517 (13.05%)	3963 (100%)

3.2. 受试的课程安排

因受试个体差异、学习风格多样性和现有知识水平参差不齐等主客观因素, 学校为受试选用的教材如下: 《E 英语教程》系列教材适用于基础较为薄弱的 A 级学生。该教材以医学定向生和艺术学生为学习对象, 内容涉及听说、阅读、语法、写作和文化五个维度, 其中听说技能的训练融合于综合英语教学过程中[11]。根据任务型教学法, 中教老师首先将课程内容分解为“简单任务”, 其次让学生通过完成简单任务(如辨识数字、易混淆发音、句子重音等)从而提高听力理解的能力, 最后通过输出任务检查学生的学习效果。

《新视野大学英语视听说教程》系列教材适用于水平适中的 B 级至 D 级学生, 教学活动依次从第一、第二、第三册展开。课堂讲授以外教授课为主, 课下自主学习以线上听力(U 校园、超星平台)为主。该系列教材听力难度逐册增大, 教学方法以任务型教学法中的“复杂任务”为导向, 内容涉及“听世界、看视频、谈话交流和强化听力”四个部分。第一册任务侧重寻找并识别关键信息或利用符号、数字等简单技巧辅助记忆; 第二册任务以分辨优缺点、分析因果关系等较为宏观的听力技能活动为主, 结合具体的陈述型文本与抽象的观点型文本将学习内容聚焦于复杂的话题任务如“城市聚光灯下的生活、自我身份与网络身份的认同”等; 第三册任务以区分事实和观点、做出推理、预测主题等难度较高的听力活动为主, 如“成功的途径、乡亲邻里间的相互关爱、人际交流与沟通方式”等深度话题[12]。

《新一代大学英语》系列教材适用于高级别 E 级学生。该教材听说部分以产出活动为出发点, 结合具有实际交流意义的热点话题和学生个人兴趣, 鼓励学生进行项目或任务的输出表达。教学内容涉及人类普遍关注的问题如民族问题、太空安全问题、文化认同问题等[13]。听说文本篇幅较长, 生词难词较多, 对学生先备知识储存量要求较高。教学方法以“产出导向法”为主, 要求学生通过完成任务培养思辨能力、创新能力和批判性思维能力[3]。

3.3. 研究工具

本研究的调查工具主要是大学英语四级水平模拟测试题, 试题均选自学校试题库。试题内容包括听力和阅读两个部分, 各占 50 分。听力部分由长对话、短对话和短文构成, 阅读部分为短文阅读理解。由于时间有限, 本研究只关注听力成绩的变化趋势。测试卷有三套试题, 随机组卷后用于不同班级。测试形式为机考。试题出样和校对工作均由 10 位本校老师承担, 信度较高。

3.4. 数据收集

本研究收集了四次数据, 时间分别为入学前、第一学期、第二学期和第三学期。在跟踪研究的过程

中, 由于学生个人原因、答卷不完整、转专业等多种不可控制因素, 人数前后有变化。具体情况如表 2 所示:

Table 2. Collection of four testing scores

表 2. 四次跟踪数据的收集情况

测试时间	具体时间	测试内容	人数
入学前	2019.6	高考英语国家或自主命题内容	3963
第一学期	2019.9	听力、阅读	3963
第二学期	2020.2	听力、阅读	3950
第三学期	2020.9	听力、阅读	3671

4. 研究结果与讨论

4.1. 地区因素对听力成绩的影响

为了探究地区因素对大学英语听力教学效果的影响, 我们以听力成绩为被试内因素, 地区和受试级别为被试间因素, 进行重复测量方差分析。多变量检验结果显示, 听力成绩的主效应显著, $F(2, 3637) = 25.049, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.014$; 听力成绩和地区的交互作用显著, $F(3, 3638) = 2.719, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.002$; 听力成绩和受试级别的交互作用也显著, $F(4, 3638) = 21.732, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.023$; 听力成绩和地区与级别的交互作用不显著, $F(12, 3638) = 1.584, p > 0.05, \eta_p^2 = 0.005$ 。主体间效应检验结果显示, 地区与级别的交互作用显著, $p < 0.05, \eta_p^2 = 0.007$ 。

为进一步了解不同地区学生之间的听力成绩是否存在显著性差异, 我们进行了多重比较检验。从表 3 检验结果可以看出, 各地区之间的分数存在显著性差异。

Table 3. Multiple comparisons of listening scores

表 3. 听力成绩的多重比较检验结果

地区(I)	地区(J)	平均值差值(I-J)	标准误	显著性
东北地区	东部地区	-5.59	0.318	0.000
	中部地区	-2.22	0.321	0.000
	西部地区	2.34	0.306	0.000
东部地区	中部地区	3.36	0.179	0.000
	西部地区	7.93	0.150	0.000
中部地区	西部地区	4.57	0.157	0.000

整体来看, 地区因素对英语听力能力发展有重要影响。具体表现为东部地区高于中部地区、东北地区和西部地区。表 3 显示, 东部地区与西部地区均值差最大(7.93), 说明东部地区学生成绩远高于西部地区学生成绩; 东北地区与中部地区均值差最小(2.22), 说明这两个地区成绩比较接近。西部地区与东部地区差距最大(-7.93), 其次是中部地区(-4.57), 最后是东北地区(-2.34)。西部地区学生比例接近总体学生的一半, 且以中等水平学生居多, 因此提高全部学生成绩的关键在于西部地区。

造成地区成绩差异的原因可归结为以下几个方面：入学前听力成绩已经存在差异。由于各地区长期的教育投入、经济基础和文化差异等原因，学生听力成绩相应也受到了地区因素的影响。经济发达的地区凭借雄厚的师资力量和内外条件，视听说课程在中学阶段便有所涉猎；而经济落后的地区因师资力量不足等原因，无法全面开展视听说课程。因此入学初的听力水平考试对不同地区的学生提出了挑战。

分级教学模式进一步强化了地区差异。从表 1 可知，东部地区 76.38% (773 人) 的学生进入 D、E 较高级别，而西部地区 70.39% (1336 人) 进入 B、C 较低级别。较高级别的教学方法以产出导向法为基础，输出任务以项目任务为主，如项目设计、实施、成果展示等。这种教学方法对学生视听说的培养较为多元化，教学目标侧重培养学生跨语言跨文化交际能力和创造性思维能力。而较低级别 B、C 级，教学方法以任务型教学法为依据，学习主题侧重“实施请求与提议”、“抱怨与回应”、“表达喜恶”等简单话题，目的是培养学生的视听说基础技能。由此推知，分级教学下采取的教学方法在一定程度上也助推了地区差异的产生。

西部地区特殊学生群体的问题。本研究所调查的高校为国家承担着培养西部边远地区的人才计划，每年招收 500 名左右的西部定向生，这些定向生的分数低于普通招生的学生分数。英语基础不足是西部地区 A、B 级听力成绩较低的重要因素之一。

4.2. 各地区听力成绩的变化趋势比较

图 1~4 分别展现了四个地区学生三次听力成绩得分情况的变化曲线。整体来看，各地区三学期的听力成绩呈现先上升后下降的变化趋势，但局部存在差异。由于东北地区(3 人)、东部地区(2 人)和中部地区(1 人)的 A 级学生人数均少于 5 人，所以下文只讨论西部地区 A 级(63 人)学生听力成绩的变化情况。

各地区的听力成绩变化趋势不完全一致。具体表现为 E 级学生中，东北地区第二学期成绩上升而其他三个地区略有退步；第三学期成绩西部地区仍有退步，而其余三个地区成绩处于持平状态。D 级学生中，四个地区均表现为先上升后下降。西部地区的成绩起伏最低，没有太大变化。C 级学生中，变化趋势类似 D 级，但上升和下降幅度较大。B 级学生中，第二学期比第一学期上升幅度较大，中部成绩上升最明显；第三学期除东北地区继续保持上升趋势外，东部、中部和西部地区均有所下降。西部地区 A 级学生成绩第二学期比第一学期进步幅度最大，第三学期比第二学期有所下降。总之，E 级东北地区成绩进步更快，D 级西部地区成绩较为稳定，C 级中部地区成绩起伏较为明显，B、A 级西部地区进步空间更大。

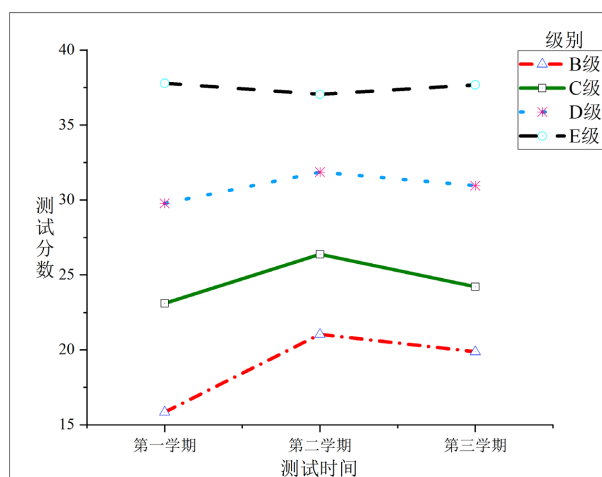


Figure 1. Testing scores in eastern region

图 1. 东部地区学生听力成绩

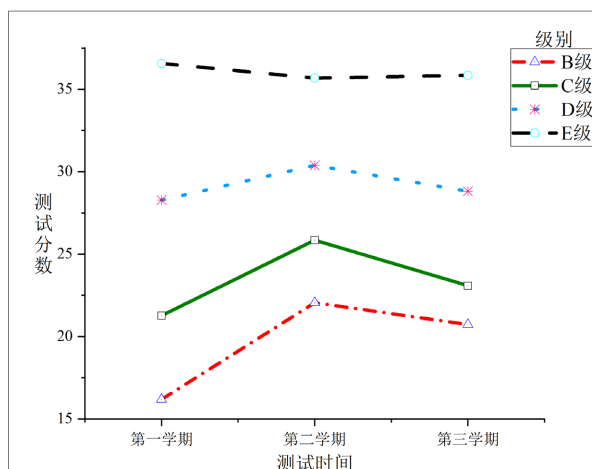


Figure 2. Testing scores in central region
图 2. 中部地区学生听力成绩

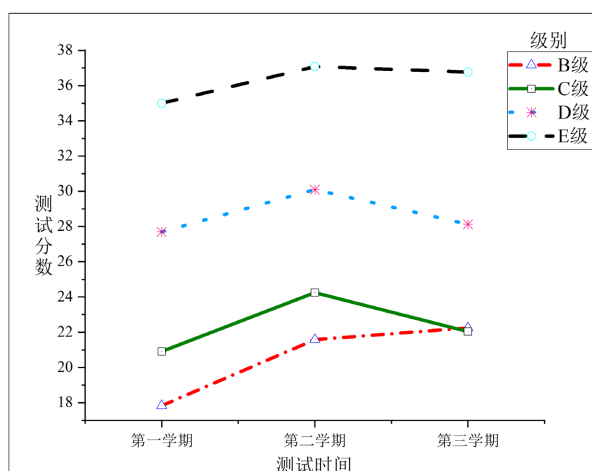


Figure 3. Testing scores in northeast region
图 3. 东北地区学生听力成绩

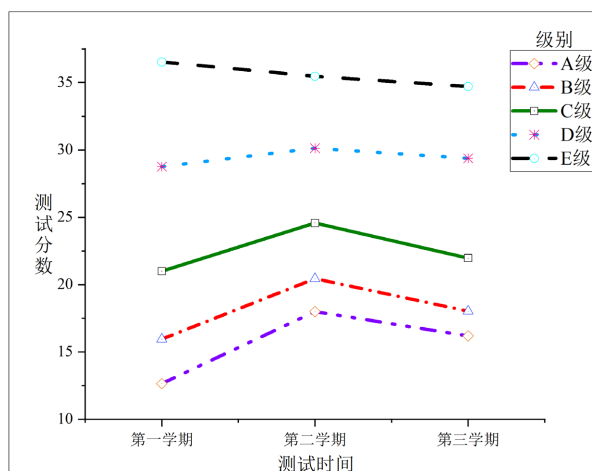


Figure 4. Testing scores in western region
图 4. 西部地区学生听力成绩

原因可归结为：东北地区高级别学生获得了意义学习[14]。这种意义学习是学生积极参与教师组织的视听说“复杂任务”和“产出导向任务”活动的结果。听力任务要求学生从角色扮演、演讲、辩论过程中学习，并针对部分事实和观点做出推理和预测，其任务话题深度较为广泛。当学生负责地参与学习过程时，就会促进学习。东北地区的 E 级学生，能够通过视听说任务的完成来培养思辨能力、创新能力和批判性思维能力。东北地区第二学期成绩平均分为 17.077 分，东部地区为 17.048 分，两者非常接近，但是相对于各自的第一学期成绩而言，东北地区成绩增长幅度较高。这说明学生将视听说的学习任务与听力理解任务意义融会贯通，获得了深层理解。

中部地区中级别学生新知识同化程度不够牢固。中部地区 C 级成绩起伏较为明显，成绩不稳定，这说明学生学习的新知识巩固程度较低。Ausubel 等(1968)认为同化是有意义学习的心理机制。学习新知识主要依赖于认知结构中的先备知识存储量和质量[15]。基础好的学生先备知识的质量和数量优于基础差的学生，在同化新知识的过程中会很快找到相似的上下位概念等，进行知识的整合和更新，使新知识纳入已有的知识结构中，同化新知识或者顺应新知识。

四个地区低级别学生学习动机有所增强。四个地区的 B 级成绩和西部地区的 A 级成绩进步显著，尤其是西部地区 A 级和 B 级(占西部总人数的 30%，表 1)。A 级学生学习《E 英语教程》，B 级学生学习《新视野大学英语视听说教程》第一册。教学方法以“简单任务和较为复杂的任务”活动为主，学习任务以趣味性任务为主。听力学习过程中，教师将学生的注意力吸引至有意义的任务活动中，而不是机械地训练听力单项技能。如此以来潜移默化地改变了学生学习兴趣，改变了学生对英语学习的认知，因而成绩有显著提高，尤其是东北的 B 级学生，第三次成绩依然持续上升。

4.3. 地区因素对测试内容的影响

为了探究地区因素与听力测试内容的关系，我们以测试内容(短对话、长对话和篇章听力)为被试内因素，四个地区和受试级别分别为被试间因素，进行重复测量方差分析。多变量检验结果显示，测试内容的主效应显著， $F(8, 3591) = 597.495, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.571$ ；测试内容和地区的交互作用显著， $F(8, 3593) = 2.415, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.005$ ；测试内容和级别的交互作用显著， $F(8, 3594) = 204.738, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.313$ ；测试内容和地区与级别的交互作用也显著， $F(12, 3598) = 3.286, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.011$ 。主体间效应检验结果显示，地区与级别的交互作用显著， $p < 0.05, \eta_p^2 = 0.007$ 。

为进一步了解不同地区学生之间的测试内容是否存在显著性差异，我们进行了多重比较检验。从表 4 检验结果可以看出，各地区之间的分数存在显著性差异。表 4 显示，东部与西部地区均差最大(2.62)，其次是东部地区与东北地区(1.83)，东北地区与中部地区均差最小(-0.72)。这说明东部地区成绩最高，其次是中部地区、是东北地区和西部地区。

Table 4. Multiple comparisons of testing content

表 4. 测试内容的多重比较检验结果

地区(I)	地区(J)	平均值差值(I-J)	标准误	显著性
东北地区	东部地区	-1.83	0.106	0.000
	中部地区	-0.72	0.107	0.000
	西部地区	0.78	0.102	0.000
东部地区	中部地区	1.12	0.059	0.000
	西部地区	2.62	0.050	0.000
中部地区	西部地区	1.50	0.052	0.000

图 5~8 展示了各地区测试内容的得分情况。整体上看,四个地区的共同点在于 D、E 级学生短对话成绩最高,其次是长对话和短文;不同之处表现在 A、B、C 三级上。东部地区 C 级短对话和长对话成绩持平,短文稍低;中部、东北和西部地区 C 级都表现为长对话成绩最高,其次是短文,最后是短对话。东部地区 B 级和中部地区 B 级相似,表现为短文成绩最高,其次是长对话,最后是短对话;东北地区 B 级长对话成绩最差,其次是短文,最后是短对话;西部地区 B 级长对话成绩最高,其次是短文,最后是短对话。西部地区 A 级的表现类似中部地区 B 级。可以看出,四个地区较高级别(D、E)学生的听力发展具有相似的规律,但是中级和低级水平学生(C、B、A)的听力成绩差异显著不同。

地区因素对测试内容的影响表现为地区因素对 D、E 级测试内容的影响不显著。从图 5~8 可知,四个地区 D、E 级的成绩都是短对话最高,其次是长对话和短文(东北地区 D 级短对话稍低于长对话),东部地区和中部地区尤为明显,四个地区较高级别学生的成绩具有相似性。短对话的特点是话轮次数少且听辨时间短,对学习者的推导语背后隐藏的会话含义的能力要求高。会话者出于某种目的违反合作原则而产生会话含义的次数占比较高,学习者应该从较少的语境信息中合理分析、推导语者的交际目的[16]。我们推测 D、E 级学生在短对话上成绩突出的原因即潜意识里较好地掌握了会话含义。

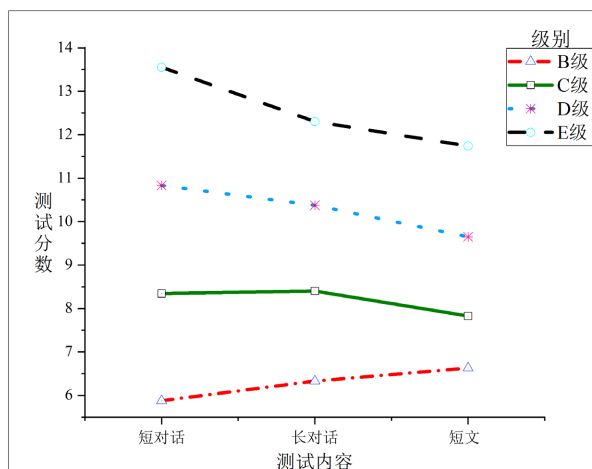


Figure 5. Scores of testing content in eastern region

图 5. 东部地区测试内容得分情况

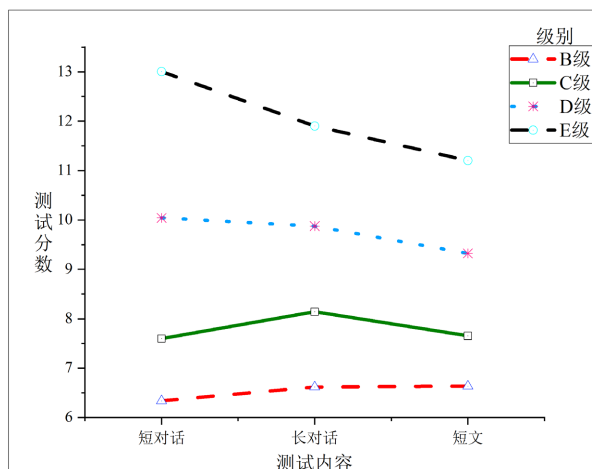


Figure 6. Scores of testing content in central region

图 6. 中部地区测试内容得分情况

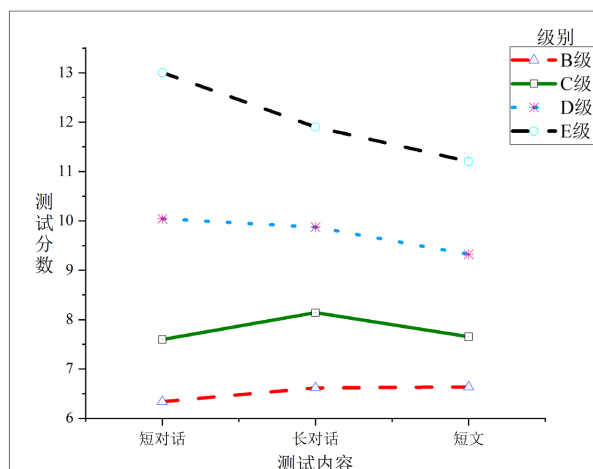


Figure 7. Scores of testing content in northeast region

图 7. 东北地区测试内容得分情况

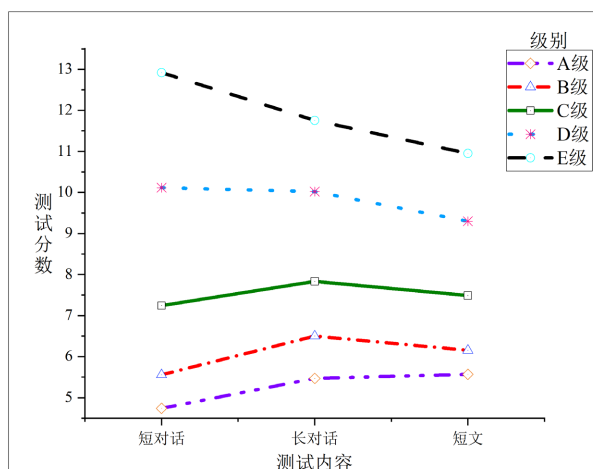


Figure 8. Scores of testing content in western region

图 8. 西部地区测试内容得分情况

地区因素对 A、B、C 级测试内容的影响较为显著。中部、东北、西部地区 C 级长对话成绩最高，其次是短文或短对话成绩；而东部地区 C 级短对话和长对话持平，短文成绩稍低。东部地区同学对长对话和短对话的理解程度具有相似性，而其他地区对短对话和长对话的理解程度不具有相似性，我们认为学习者可能把两类对话人为地进行割裂，也许在思想上较为重视长对话的训练，而忽视对短对话的训练。无论是长对话还是短对话，都是会话者在交流信息，如果能够将其视为对话的变体，则在听力训练上应该具有一致性。因此我们建议中部、东北、西部地区学生加强短对话和长对话平等对待的心理认识。

从四个地区 B 级(包括西部地区的 A 级)的测试内容看，东部、中部和西部地区具有相似性，都是长对话优于短对话。其中东部和中部地区 B 级短文成绩还优于长对话。这说明上述三个地区 B 级学生在接受视听说“复杂任务”的训练过程中，重视提高长对话和短文理解，但却没有巩固基础训练短对话的成绩，今后应加强巩固短对话训练。东北地区 B 级成绩与其他地区不同，长对话成绩最差，短文居中，短对话成绩最好。这再一次印证了地区因素对听力测试内容有显著影响。针对东北地区的同学，今后应加强长对话的训练，训练随着话轮的增加，对话信息的不断延伸但主题内容通常不变。因此不能让冗余信

息影响主题和关键信息的判断。

5. 结语

本研究利用测试手段跟踪调查了地区因素对大学英语听力发展的影响。调查结果表明地区因素的确影响学生的成绩，东部地区成绩最高，其次是中部地区和东北地区，最后是西部地区。各地区的听力成绩变化趋势不完全一致，东北地区 E 级成绩进步更快，西部地区 D 级成绩较为稳定，中部地区 C 级成绩起伏较为明显，西部地区 B、A 级进步较快，原因在于高级别学生获得了意义学习，中级别学生新知识同化程度不够牢固，低级别同学学习动机有所提高。地区因素对测试内容也有重要的影响，对 D、E 级测试内容的影响不显著，而对 A 至 C 级影响较为显著。

地区因素对大学英语听力发展产生重要影响，不仅表现在地区听力发展不平衡上，也表现在测试内容上，因此在分级教学模式下，考虑地区因素，在同级别分班时，将西部地区学生与东部地区和中部地区学生混合组班，加大西部地区学生与东部、中部地区学生之间的交流，增加同学们之间的来往，相互交流学习经验，改善学习策略，促进视听说能力发展。另外四个地区学生在短对话、长对话和篇章听力的存在显著差异，因此学校应针对不同地区学生的弱项进行专项训练。

致 谢

数据收集得到了学校教务处和外国语学院老师的倾情帮助，深表谢意。本文在 2021 第七界西部地区外语学科发展研讨会上进行过宣读，得到专家的悉心指导，非常感谢。对匿名审稿人表达谢意。

基金项目

兰州大学 2020 年度教育教学改革研究重点项目(2020012)；兰州大学“中央高校基本科研业务费专项资金项目(人文社科类)”(09LZUJBWZY053)。

参考文献

- [1] 李万军. 大学英语教学法发展趋势探讨[C]//李洋修, 王福安, 王宪华. 大学教学管理与教学研究. 济南: 山东大学出版社, 2005: 93-99.
- [2] 李红霞. 大学英语教学研究[M]. 天津: 天津科学技术出版社, 2017: 11-13.
- [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(4): 547-558+640.
- [4] Idrissova, M., Smagulova, B. and Tussupbekova, M. (2015) Improving Listening and Speaking Skills in Mixed Level Groups (on the Material of New English File). *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, **199**, 276-284. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.517>
- [5] Jia, C. and Hew, K.F. (2021) Toward a Set of Design Principles for Decoding Training: A Systematic Review of Studies of English as a Foreign/Second Language Listening Education. *Educational Research Review*, **33**, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100392>
- [6] Ngo, N. (2019) Understanding the Impact of Listening Strategy Instruction on Listening Strategy Use from a Socio-Cultural Perspective. *System*, **81**, 63-77. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.002>
- [7] 于琴妹, 鲁吉, 王毅, 等. “研究性学习”视听说教学模式下听力教学成效实证研究[J]. 外语电化教学, 2013(6): 44-49.
- [8] 石琳. 民族地区大学英语分级教学模式的现状调查及优化研究[J]. 内蒙古农业大学学报(社会科学版), 2015, 17(2): 76-80.
- [9] 杨焯. 欠发达地区大学英语听力教学现状和对策——以安庆师范学院为例[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2012, 9(3): 194-195.
- [10] 徐虹. 贵州民族地区大学英语听力教学中的障碍及其对策[J]. 贵州民族学院学报(哲学社会科学版), 2008(2): 166-169.
- [11] 葛宝祥, 王利民. E 英语教程[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018.

- [12] 郑树棠. 新视野大学英语视听说教程[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2017.
- [13] 王守仁, 文秋芳. 新一代大学英语[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018.
- [14] 施良方. 学习论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [15] Ausubel, D.P., Novak, J.D. and Hanesian, H. (1968) Educational Psychology: A Cognitive View. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- [16] 韩芸. 英语听力学习中会话含义的推导——基于 CET4 听力短对话的研究[J]. 语文学刊(外语教育与教学), 2011(6): 107-109+128.