

聚焦性书面纠正性反馈在大学英语写作课堂中的应用：一项基于诊断性测试的实践探索

罗艳荣

娄底幼儿师范高等专科学校，湖南 冷水江

收稿日期：2024年9月20日；录用日期：2024年10月17日；发布日期：2024年10月23日

摘要

近年来，关于聚焦性书面纠正性反馈的研究激增。然而，大多数研究采用的是实验或准实验设计，主要针对少数错误类别，忽视了教师在课堂上的实际需求。本研究旨在探讨如何利用写作诊断性测试来指导真实二语写作课堂中聚焦性书面纠正性反馈的运用实践。研究结果表明，学生文本中错误密度差异较大，语言水平较高的学生错误密度较低且写作篇幅较长。在错误频率和严重性方面，学生在动词时态、用词选择和标点符号方面容易频繁出错，而严重错误主要集中在句子结构、表达和用词选择上。此外，对学生书面表达准确性进行诊断性测试，不仅能有效识别其在写作中的语言优劣，还能为教师和学生提供指导反馈和自我评估的重要依据，在写作课堂中具有重要的作用。

关键词

纠正性反馈，书面表达准确性，诊断性测试

Application of Focused Written Corrective Feedback in College English Writing Classrooms: A Practical Exploration Based on Diagnostic Assessment

Yanrong Luo

Loudi Preschool Education College, Lengshuijiang Hunan

Received: Sep. 20th, 2024; accepted: Oct. 17th, 2024; published: Oct. 23rd, 2024

Abstract

In recent years, there has been a surge of research on focused written corrective feedback (FWCF).

文章引用：罗艳荣. 聚焦性书面纠正性反馈在大学英语写作课堂中的应用：一项基于诊断性测试的实践探索[J]. 教育进展, 2024, 14(10): 1111-1120. DOI: 10.12677/ae.2024.14101982

However, much of this research has been based on experimental or quasi-experimental designs, concentrating on a limited range of error categories, thereby overlooking the practical needs of teachers in real classroom settings. This study aims to explore how diagnostic writing assessment can be leveraged to improve FWCF practices in authentic L2 writing classrooms. The results reveal considerable variation in error density across student texts, with higher proficiency learners producing fewer errors and writing longer texts. Common errors include issues with verb tense, word choice, and punctuation, while more severe errors pertain to sentence structure, expression, and word choice. Furthermore, diagnostic assessment of students' written accuracy not only effectively pinpoints their strengths and weaknesses but also functions as a valuable tool for delivering instructional feedback and facilitating self-assessment, playing a pivotal role in classroom writing evaluation.

Keywords

Corrective Feedback, Written Accuracy, Diagnostic Assessment

Copyright © 2024 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

写作通常被认为是二语学习者(L2)面临的最具挑战性的语言技能之一(Wang *et al.*, 2016) [1]。除了在写作过程中构思和组织思想的困难外,许多二语学习者还面临如何将思想准确地转化为语言的问题(Harris & Silva, 1993b; Hinkel, 2002) [2] [3]。为了帮助学生提升写作能力,教师不仅需要课堂教学,还必须提供有效的反馈,因为反馈对学生学习的重要性可能与直接教学不相上下(Hattie & Timperley, 2007) [4]。正如 Hyland (2013: p. 180) [5]所指出的:“反馈为写作者提供了外部视角,使其了解观众的需求和写作中所需的价值,从而促进对学科内容和论证模式的掌握。”

高质量的写作反馈应具备及时性、个性化、重点明确等特征,并且平衡地关注写作的各个维度(Ferris, 2014; Lee, 2019) [6] [7]。然而,在许多英语作为外语的环境中,写作往往被视为语言强化的工具(Hyland & Anan, 2006; Lee, 2008) [8] [9]。这种以语言形式为主要关注点的观念体现在传统的综合性书面纠正性反馈(comprehensive written corrective feedback)中,其中教师对学生的书面错误进行全面反馈。然而,综合性书面纠正性反馈作为一种教学实践,存在诸多问题,例如可能导致学生认知负担过重,并且可能使学生感到困惑和缺乏动力(Hyland & Hyland, 2006) [10]。

为了应对综合性书面纠正性反馈的局限性,学界提出了用聚焦性书面纠正性反馈(focused written corrective feedback)来替代综合性书面纠正性反馈的方案,即仅针对学生写作中的特定错误类别进行反馈。尽管近年来对聚焦性书面纠正性反馈的研究有所增加,但这些研究主要为实验性或准实验性,且通常只关注少数几类错误。此外,这些错误类别通常由研究者选择而非教师基于实际教学需求进行选择。因此,笔者认为需要更多基于课堂的研究来系统地选择错误类别,并根据学生的错误类别和写作准确性表现有针对性地进行反馈。

在此背景下,本研究在湖南省两所大学开展了一项基于真实写作课堂的聚焦性书面纠正性反馈研究,旨在探讨这种反馈在提高学生语言准确性及其他写作维度方面的有效性。本研究特别关注如何通过诊断性测试来指导聚焦性书面纠正性反馈实践。

2. 国内外相关研究

2.1. 综合性和聚焦性书面纠正性反馈

综合性书面纠正性反馈(comprehensive WCF)在文献中被广泛认为对教师和学生都有可能产生负面影响(Lee, 2019; Ferris, 2011) [7] [11]。对于教师而言, 综合性反馈耗时且容易使他们无法关注写作中的其他重要问题, 如内容和组织(Lee, 2019) [7]。这种综合性纠错的方式可能对教师的身份发展产生负面影响, 将其角色限定为“错误猎人”(Hairston, 1986: p. 122) [12]和“评分机器”(Lee, 2010: p. 148) [13], 并可能导致教师在对学生的写作进行反馈时缺乏深思熟虑, 从而使反馈变得草率和表面化, 无法针对学生个体的需求进行有效引导与支持(Lee, 2008) [9]。对于学生而言, 综合性反馈通常表现为作业上充斥的红色标记, 这不仅削弱了学生的写作动机(Hyland & Hyland, 2006; Lee *et al.*, 2018) [10] [14], 还可能导致“信息过载”(Bitchener, 2008: p. 109) [15]。虽然一些研究发现综合性反馈可能提高书写准确性(Bonilla López *et al.*, 2017) [16], 但这些研究未将其与聚焦反馈进行比较, 且多在实验条件下进行, 其对真实课堂的相关性有限。

聚焦性书面纠正性反馈(focused WCF), 即教师对学生写作进行选择性的反馈, 被认为是综合性反馈的有效替代方案(Lee, 2019; Ferris, 2011; Lee *et al.*, 2015) [7] [11] [17]。聚焦性反馈因其针对错误类型较少, 学习者更可能注意到和理解反馈。王利娜等人(2023) [18]对 34 项实证研究进行了元分析, 结果表明反馈的广度对书面纠正性反馈的效果有显著影响。他们建议教师在日常教学中尽量多使用聚焦反馈, 以避免学生产生困惑和倦怠情绪。肖平飞和刘欣婷(2021) [19]在研究中发现, 聚焦性书面纠正性反馈对非英语写作者的学习效果显著, 能够有效提升 50 名受试者在英语写作中正确使用介词的能力。总体而言, 聚焦性反馈对教师和学生更易于管理, 教师可以将精力投入其他写作方面, 学生也更可能在写作中建立自信(Lee *et al.*, 2018) [14]。然而, 现有研究大多在实验条件下进行, 缺乏生态有效性, 亟需更多研究来验证聚焦反馈在真实课堂中的效果。

2.2. 聚焦性书面纠正性反馈的诊断性测试

在真实的课堂环境中, 实施聚焦性书面纠正性反馈的关键问题在于如何选择目标错误类型。已有研究表明, 这一问题可以通过在写作课开始时进行诊断性写作测试来有效解决。尽管 Ferris (2011) [11]质疑诊断性测试的可行性, 认为其可能耗时过多, 并建议教师在选择纠正错误时依赖即时观察, 但本研究认为, 将基于诊断性测试的预选错误类型与教师的即时观察相结合, 能够更系统地实施聚焦性反馈, 从而最大化学生的学习效果。胡忠坤(2019) [20]基于对比分析和错误分析理论, 进行了综合诊断性测试, 成功识别出学生在英语写作中的优势与不足, 特别是在词汇、形态、句法和语篇四个维度上存在的负迁移现象。这表明诊断性测试在识别学生书面准确性方面的关键作用, 同时强调了教师应更加重视并有效利用反馈信息, 以改善英语写作教学。诊断性测试能够识别学生在书面表达准确性方面的优势与不足, 这不仅为聚焦反馈的目标错误类型选择提供依据, 还可指导课前的语法教学, 从而在评价与教学之间建立紧密联系, 对学生的学习有显著促进作用(Carless *et al.*, 2011) [21]。然而, 关于写作诊断性测试的研究相对稀缺, 现有的研究主要通过分析量表全面评估英语二语写作表现(如 Kim (2011) [22]和 Llosa *et al.* (2011) [23]), 而未特别关注学生的语言准确性。Xie (2019) [24]进行的研究是唯一一专注于英语二语写作语言准确性诊断测试的研究, 尽管其开发并验证的错误类型清单有助于教师系统地选择聚焦性反馈的目标错误, 但其在大学环境中的应用仍存在挑战, 例如该清单包含多达 33 种错误类别, 可能过于繁琐, 不便于大学教师和学生使用。

2.3. 诊断性测试的主要参数

在书面表达准确性的诊断性测试中, 需要使用与学生水平相关的写作测试来识别错误。虽然已有文

献对诊断性写作测试与其他测试类型(如能力测试)进行区分,但是研究者认为,这主要差异体现在评分标准而非测试题目本身(Knoch, 2009) [25]。因此,教师可以使用能力测试的题目,并全面标记错误。

诊断性测试涉及三个主要参数:错误密度、错误频率和错误严重性(Xie, 2019) [24]。错误密度指每单位文本中的不同错误数量,有助于了解学生的总体语言准确性。错误频率是某错误类别的总发生次数,而错误严重性定义为错误的相对严重程度。教师在实施聚焦性反馈时,应关注频繁或严重的错误(James, 2013) [26]。尽管确定错误频率较为简单,但错误严重性的评估更复杂,因为它受多种因素影响。当前的共识包括:全局性错误比局部错误更严重,语义偏差错误通常比语法错误更严重。

3. 研究方法

3.1. 研究对象

本研究的参与者为湖南省两所大学(以下分别称为第一所大学和第二所大学)的四个班级,每所大学各两个班级,其中第一所大学英语水平高于第二所大学,这四个班级由四位不同的教师授课。在第一所大学,学生随机分班,因此参与班级(以下简称 A1 班和 A2 班)的整体英语水平相似。而在第二所大学,学生依据上一学年英语测试成绩进行分班。英语水平较高的学生被编入 B1 班,而英语水平相对较低的学生则进入 B2 班(以下分别称为 B1 和 B2 班)。共有 121 名学生参与了本研究。四个参与班级的基本信息见表 1。

Table 1. Basic information of the 4 participating classes

表 1. 四个参与班级的基本信息

| 班级 | 第一所大学 | | 第二所大学 | |
|------|-------|----|-------|----|
| | A1 | A2 | B1 | B2 |
| 学生人数 | 30 | 32 | 31 | 28 |
| 英语水平 | 中等 | 中等 | 中等 | 较差 |

3.2. 研究过程

3.2.1. 制定错误类型分类

为进行诊断性测试,本研究首先制定了一套错误分类标准。通过收集两所大学中高年级学生的 90 篇作文,归纳性地编写适用于本研究的错误编码(见附录 1)。在错误编码过程中,笔者充分考虑了湖南省某大学课堂的实际情况。当某个错误存在多种编码方式时,优先选择更易于教师和学生理解和应用的编码方法。例如,如果某一错误可以通过修正标点符号或单词来纠正,即使该错误也可能被视为句子结构错误,仍将其编码为标点符号或用词错误。例如:

(1) There * had many dirty things on the beach. (用词错误)

Smoking is harmful to health *, it will make you tired easily. (标点符号错误)

笔者还严格区分了句子结构错误和同一句中的多个错误,如下例所示:

(2) Luckily, they * have a man came. (句子结构错误)

*After about 10 minutes *. The police arrived and * tell all the * person on the beach to leave. (同一句中多个错误)

此外,特意增加了“表达”错误类别,用于标识那些无法通过更改单个词语来修正但涉及句子成分的错误,例如:

(3) We not only enjoyed *the sea water, but saw a real shark.

...when we went to travel * the air-plane, I saw...

与用词错误不同，表达错误通常涉及不止一个词语，例如：

(4) ...the lifeguard complimented Peter * that his bravery.

*One they arrived at the beach, Jacky's parents went swimming.

3.2.2. 诊断性写作测试

本研究选用了一项图片写作任务(见附录 2)作为诊断性写作测试工具。写作任务包括四幅图片，前两幅描述一家人乘飞机旅行并到达机场，后两幅描绘他们在海滩上玩耍并目睹一只大型海洋动物。学生们需要在 40 分钟内根据图片写一篇故事。写作测试以课堂测验的方式进行，期间学生不得使用词典或寻求他人帮助。

3.2.3. 分析试卷

在收集了 121 份学生的图片写作测试文本后，本研究按照以下步骤进行了详细分析。首先，统计了每篇作文的字数，以获得文本长度。在分析过程中，进一步明确了“错误密度”和“错误严重性”的定义。虽然传统上错误密度被定义为每单位文本中的不同错误数量(James, 2013)[26]，但由于 121 篇作文总计 34,149 字，区分相同错误的工作量过大，笔者决定仅排除重复的拼写错误。例如，一位学生将“Thailand”拼写为“Tailand”六次，该错误仅计数一次。因此，在本研究中，“错误密度”被定义为每 100 字中的总错误数，不包括重复的拼写错误；将“严重错误”定义为同时满足以下两个标准的错误：影响多个句子成分(全局)或涉及语义偏差(通常为词汇)的错误，以及频率中等或高的错误。随后，另一位研究方向相同的研究人员在熟悉了分析过程后，随机选择了每个班级中的另外三份试卷(10%)，并独立进行评分，错误识别的一致率为 95.8%，错误修正的一致率为 91.3%。接着对其余试卷进行错误编码，并计算每篇作文的字数以确定错误密度。最终，将错误分析结果输入 SPSS (第 26 版)进行统计分析，包括计算总数、百分比和标准差，并通过独立样本 t 检验比较同一学校内两个班级之间的显著性差异。

4. 结果与讨论

4.1. 错误密度

学生写作中的错误密度存在显著差异，范围从每百字仅有 1.1 个错误到高达 40 个错误不等。如表 2 所示，第一所大学的平均错误密度为 10.283，而第二所大学的平均错误密度为 22.112。虽然第一所大学的两个班级之间存在一定的错误密度差异，但独立样本 t 检验结果显示这一差异在统计上不显著($p > 0.05$)。这一结果与第一所大学两个班级学生英语水平相近的事实相一致。相比之下，第二所大学的 B2 班(英语水平较弱班级)的平均错误密度(均值 = 28.448)明显高于 B1 班(英语水平较高班级，均值 = 16.390)。独立样本 t 检验表明，这一差异在统计上显著($p < 0.05$)。错误密度的较大差异表明学生文本在质量上差异显著。

Table 2. Error density of each class and school

表 2. 各班级及学校的错误密度

| | | 人数 | 最大值 | 最小值 | 平均值 | 标准差 |
|-------|------|-----|------|------|--------|--------|
| 第一所大学 | A1 班 | 30 | 17.9 | 3.8 | 9.940 | 3.4371 |
| | A2 班 | 32 | 22.8 | 1.1 | 10.604 | 4.1653 |
| | 合计 | 62 | 22.8 | 1.1 | 10.283 | 3.8138 |
| 第二所大学 | B1 班 | 31 | 30.9 | 6.1 | 16.390 | 4.9908 |
| | B2 班 | 28 | 40 | 16.3 | 28.448 | 6.4556 |
| | 合计 | 59 | 40 | 6.1 | 22.112 | 8.3161 |
| 总计 | | 121 | 40 | 1.1 | 16.051 | 8.7221 |

4.2. 错误类型频率

总体频率

下表 3 展示了两所学校不同错误类型的频率。

Table 3. Text length of each class and school

表 3. 各班级和学校的文本长度

| | | 人数 | 最大值 | 最小值 | 平均值 | 标准差 |
|-------|------|-----|-----|-----|--------|---------|
| 第一所大学 | A1 班 | 30 | 604 | 190 | 335.20 | 94.671 |
| | A2 班 | 32 | 659 | 193 | 359.41 | 107.387 |
| | 合计 | 62 | 659 | 190 | 347.69 | 101.342 |
| 第二所大学 | B1 班 | 31 | 394 | 159 | 263.61 | 63.789 |
| | B2 班 | 28 | 237 | 44 | 157.86 | 53.878 |
| | 合计 | 59 | 394 | 44 | 213.42 | 79.328 |
| 总计 | | 121 | 659 | 44 | 282.22 | 113.155 |

Table 4. Descriptive statistics of different error types

表 4. 不同错误类型的描述性统计数据

| | 样本数 | 最小值 | 最大值 | 平均值 | 标准差 |
|-----------|-----|-----|-----|------|-------|
| Vt (动词时态) | 121 | 0 | 25 | 6.36 | 4.917 |
| Wc (用词选择) | 121 | 0 | 14 | 5.77 | 2.851 |
| P (标点符号) | 121 | 0 | 24 | 4.31 | 3.786 |
| Prep (介词) | 121 | 0 | 9 | 3.06 | 2.079 |
| Sp (拼写) | 121 | 0 | 16 | 2.97 | 2.735 |
| Art (冠词) | 121 | 0 | 15 | 2.92 | 2.290 |
| Vf (动词形式) | 121 | 0 | 14 | 2.79 | 2.595 |
| SS (句子结构) | 121 | 0 | 13 | 2.64 | 2.187 |
| Exp (表达) | 121 | 0 | 10 | 2.37 | 2.009 |
| Pron (代词) | 121 | 0 | 10 | 1.39 | 1.508 |
| Ne (名词结尾) | 121 | 0 | 8 | 1.28 | 1.507 |
| Wf (词形) | 121 | 0 | 4 | 0.77 | 0.873 |
| C (连接词) | 121 | 0 | 8 | 0.75 | 1.254 |
| Wo (词序) | 121 | 0 | 3 | 0.61 | 0.789 |
| Ag (主谓一致) | 121 | 0 | 4 | 0.54 | 0.885 |
| M (其他) | 121 | 0 | 3 | 0.09 | 0.387 |

基于表 4，基于频率分布，16 种错误类型大致可以分为三类(按降序排列)：

- 1) 高频错误：动词时态、用词选择和标点符号。
- 2) 中频错误：介词、拼写、冠词、动词形式、句子结构、表达、代词和名词结尾。
- 3) 低频错误：词形变化、连接词、词序、一致性和其他。

两个学校的错误频率模式如图 1 所示。根据图 1，错误频率尽管存在偶尔的差异，第一所大学和第二所大学的学生在不同错误类型的频率上遵循了类似的模式。在两个学校中，最频繁出现的三种错误是时态、用词选择和标点符号，而在前两种错误的频率上有所不同。同样，尽管某些错误类型的排名有所不同，但中频和低频错误在不同学校中保持一致。由于降低错误密度是提高语言准确性的关键目标，以下将详细阐述三种最频繁出现的错误类型。

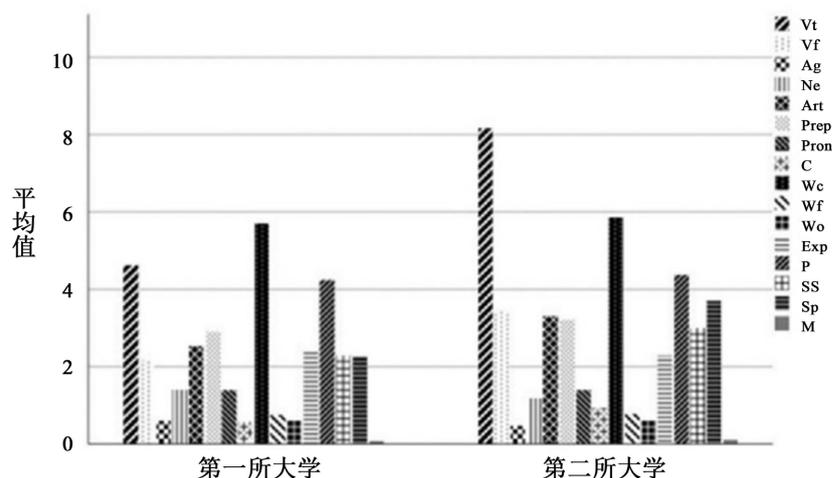


Figure 1. Frequency of different error types at the two schools

图 1. 两所学校不同错误类型的频率

在学生写作中，最常见的三种错误类型是动词时态、词汇选择和标点符号错误。如图 1 所示，动词时态错误最为频繁，尤其是在第二所大学中，其学生的动词时态错误数量显著高于第一所大学学生(第二所大学每位学生 8.17 个错误，第一所大学每位学生 4.63 个错误)。由于写作任务为基于图片的故事写作，学生需要在大多数句子中使用过去时态。然而，许多学生，特别是第二所大学的学生，在使用过去时态上存在困难(图 1 和表 5)。动词时态是有规则的，若作为教学目标，相对容易纠正。然而，需要注意的是，时态错误具有高度的体裁敏感性，例如在编写宣传材料时，过去时态动词不太会出现，从而可能导致动词时态错误减少。其次，学生的错误主要集中在过去时态，并非整个时态系统都存在混淆。

其次，词汇选择错误是学生中第二常见的错误类型，每位学生平均 5.77 个词汇选择错误(表 4)。词汇选择错误的高频率可能源于几个因素。首先，英语作为第二语言/外语的学习者常常词汇量有限，对词汇的理解不够细致(Hinkel, 2002) [3]。其次，由于这些学生仍处于学习阶段，其词汇库尚未完全发展。此外，词汇选择错误的定义也可能影响其频率。

第三种最常见的错误类型是标点符号错误，平均每位学生 4.31 个错误(表 4)。尽管标点符号错误通常较少干扰沟通，但其高频率和高度规则性使得集中处理标点符号错误可能在减少错误密度方面特别有效。

Table 5. Descriptive statistics of the three most frequent error types

表 5. 三种最常见错误类型的描述性统计信息

| | | 数量 | 最大值 | 最小值 | 平均值 | 标准差 |
|------|-------|----|-----|-----|------|-------|
| 动词时态 | 第一所大学 | 62 | 0 | 15 | 4.63 | 3.716 |
| | 第二所大学 | 59 | 0 | 25 | 8.17 | 5.382 |
| 用词选择 | 第一所大学 | 62 | 1 | 14 | 5.69 | 2.826 |
| | 第二所大学 | 59 | 1 | 14 | 5.85 | 2.900 |
| 标点符号 | 第一所大学 | 62 | 0 | 24 | 4.24 | 4.218 |
| | 第二所大学 | 59 | 0 | 14 | 4.37 | 3.306 |

4.3. 错误严重性

在帮助二语学生提高书面表达准确性时，另一个关键目标是关注那些严重影响沟通的错误。本研究发现有三类错误尤其值得教师重视：句子结构、表达方式和词汇选择(见表 4 中的频率)。鉴于词汇选择错

误已作为高频错误类型进行了讨论，本文将重点阐述前两类严重错误。

4.3.1. 句子结构错误

在本研究中，句子结构错误被视为全局性错误，因为笔者将其定义为影响两个或多个句子成分的错误，这种错误无法通过更改单个词语、标点或句子成分来修复。这类错误可能严重影响文本的连贯性，如以下摘自某学生文本的例子所示：

Last year, I * going to pictures with my father, mother and sister. First, we * by the airport to go to French. We were so happy * but we were first by the airport.

句子结构错误部分受规则约束，尽管有关于句子结构的规则，如主谓结构、主谓宾结构，二语学习者仍可能产生超出想象的句子结构错误(James, 2013)。鉴于其严重性和中等频率，这些错误值得参与本研究的教师和学生予以重视。

4.3.2. 表达错误

另一种严重的错误类型是表达错误。由于表达错误影响单个句子成分中的多个词语，本质上是非规则约束的词汇问题，导致语义偏离。笔者预见到表达错误在学生写作中并不罕见，并建议教师在提供聚焦性书面纠正性反馈和后写作语法教学时考虑重点关注这种错误类型。

5. 结论

研究结果表明，英语水平较高的学生通常错误密度较低且写作篇幅较长，反之亦然。通过对错误频率与严重性分析，本研究建议教师在课堂反馈中优先关注以下五类错误，即动词时态、词汇选择、标点符号、句子结构及表达问题，而非其余 11 类错误。值得注意的是，错误类别受多重因素的影响，包括母语背景、二语水平、教育背景及语言能力。因此，本研究所识别的错误类型在其他教学情境下可能并不完全适用，直接迁移至不同学习群体或环境时可能存在一定的局限性。对于希望在不同教学背景中应用聚焦性书面纠正性反馈的教师，建议开展自身的诊断性写作测试，测试程序可参考本研究中的方法进行。尽管本研究存在一些局限性，所得结果依然为聚焦性书面纠正性反馈的实践提供了具有启发性的见解。

此外，本研究通过诊断性写作测试，系统分析了湖南省两所大学学生在书面表达中的错误类型。对学生书面表达准确性进行诊断性测试是评估学生写作中语言掌握优劣的有效工具，不仅有助于教师在聚焦性书面纠正性反馈中准确选择目标错误类型，还为写作教学提供了有力依据。此外，测试结果也为学生提供了有价值的诊断性反馈，促进了学生对语言技能的自我反思与调控。诊断性测试对于教师的教学改进和学生的自我提升都具有重要意义，在课堂写作中起到了至关重要的作用。

参考文献

- [1] Wang, X., Shen, L. and Lu, X. (2015) Journal between Peer Learners: An Innovative Project to Motivate EFL Writers. *RELC Journal*, **47**, 245-252. <https://doi.org/10.1177/0033688215611595>
- [2] Harris, M. and Silva, T. (1993) Tutoring ESL Students: Issues and Options. *College Composition & Communication*, **44**, 525-537. <https://doi.org/10.58680/ccc19938814>
- [3] Hinkel, E. (2002) *Second Language Writers' Text: Linguistics and Rhetorical Features*. Lawrence Erlbaum Associates.
- [4] Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, **77**, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- [5] Hyland, K. (2013) Student Perceptions of Hidden Messages in Teacher Written Feedback. *Studies in Educational Evaluation*, **39**, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003>
- [6] Ferris, D.R. (2014) Responding to Student Writing: Teachers' Philosophies and Practices. *Assessing Writing*, **19**, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- [7] Lee, I. (2019) Teacher Written Corrective Feedback: Less Is More. *Language Teaching*, **52**, 524-536.

- <https://doi.org/10.1017/s0261444819000247>
- [8] Hyland, K. and Anan, E. (2006) Teachers' Perceptions of Error: The Effects of First Language and Experience. *System*, **34**, 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.001>
- [9] Lee, I. (2008) Understanding Teachers' Written Feedback Practices in Hong Kong Secondary Classrooms. *Journal of Second Language Writing*, **17**, 69-85. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.10.001>
- [10] Hyland, K. and Hyland, F. (2006) Feedback on Second Language Students' Writing. *Language Teaching*, **39**, 83-101. <https://doi.org/10.1017/s0261444806003399>
- [11] Ferris, D. (2011) Treatment of Error in Second Language Student Writing. Second Edition, University of Michigan Press/ELT. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>
- [12] Hairston, M. (1986) On Not Being a Composition Slave. In: Bridges, C.W., Ed., *Training the New Teacher of College Composition*, NCTE, 117-124.
- [13] Lee, I. (2010) Writing Teacher Education and Teacher Learning: Testimonies of Four EFL Teachers. *Journal of Second Language Writing*, **19**, 143-157. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.05.001>
- [14] Lee, I., Yu, S. and Liu, Y. (2017) Hong Kong Secondary Students' Motivation in EFL Writing: A Survey Study. *TESOL Quarterly*, **52**, 176-187. <https://doi.org/10.1002/tesq.364>
- [15] Xu, C. (2009) Overgeneralization from a Narrow Focus: A Response to Ellis *et al.* (2008) and Bitchener (2008). *Journal of Second Language Writing*, **18**, 270-275.
- [16] Bonilla López, M., Van Steendam, E. and Buyse, K. (2017) Comprehensive Corrective Feedback on Low and High Proficiency Writers: Examining Attitudes and Preferences. *ITL—International Journal of Applied Linguistics*, **168**, 91-128. <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.04bon>
- [17] Lee, I., Mak, P. and Burns, A. (2015) Bringing Innovation to Conventional Feedback Approaches in EFL Secondary Writing Classrooms: A Hong Kong Case Study. *English Teaching: Practice & Critique*, **14**, 140-163. <https://doi.org/10.1108/etpc-02-2015-0004>
- [18] 王利娜, 李少锋, 牟蕾, 等. 国内外语教学中纠正性反馈有效性的元分析[J]. 外语与外语教学, 2023(2): 57-70+116+145.
- [19] 肖平飞, 刘欣婷. 直接聚焦与直接非聚焦书面纠正性反馈对英语写作介词习得的影响研究[J]. 外语电化教学, 2021(3): 44-49+7.
- [20] 胡忠坤. 基于诊断性测评的英语写作教学中负迁移问题研究[J]. 黑龙江生态工程职业学院学报, 2019, 32(6): 141-143.
- [21] Carless, D., Salter, D., Yang, M. and Lam, J. (2010) Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education*, **36**, 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- [22] Kim, Y. (2011) Diagnosing EAP Writing Ability Using the Reduced Reparameterized Unified Model. *Language Testing*, **28**, 509-541. <https://doi.org/10.1177/0265532211400860>
- [23] Llosa, L., Beck, S.W. and Zhao, C.G. (2011) An Investigation of Academic Writing in Secondary Schools to Inform the Development of Diagnostic Classroom Assessments. *Assessing Writing*, **16**, 256-273. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.07.001>
- [24] Xie, Q. (2019) Error Analysis and Diagnosis of ESL Linguistic Accuracy: Construct Specification and Empirical Validation. *Assessing Writing*, **41**, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.05.002>
- [25] Knoch, U. (2009) Diagnostic Assessment of Writing: A Comparison of Two Rating Scales. *Language Testing*, **26**, 275-304. <https://doi.org/10.1177/0265532208101008>
- [26] James, C. (2013) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge.

附录 1: 错误编码

| 代码 | 错误类型 | 简要定义 |
|------|------|-------------------------------------|
| Vt | 动词时态 | 动词时态使用错误 |
| Vf | 动词形式 | 动词(短语)形式错误, 不涉及时间或时态标记 |
| Ag | 主谓一致 | 名词或动词形式错误, 导致主谓不一致 |
| Ne | 名词结尾 | 名词复数或所有格标记缺失、不必要或不正确; 单复数名词结尾混淆 |
| Art | 冠词 | 错误、冗余或缺少冠词 |
| Prep | 介词 | 错误、冗余或缺少介词 |
| Pron | 代词 | 代词使用错误、不清晰、冗余或缺少代词(不包括关系代词) |
| C | 连词 | 错误、不清晰、冗余或缺少连词及其他连接词 |
| Wc | 词汇选择 | 用词错误、词义不清、上下文中用词不当、冗余词汇 |
| Wf | 词形 | 单词形式错误, 即单词处于不正确的词类 |
| Wo | 词序 | 词序错误 |
| Exp | 表达 | 涉及多个词汇的错误, 但仅影响一个句子成分 |
| P | 标点符号 | 所有标点符号和大写错误, 可以通过简单更正标点符号或大写来修正 |
| SS | 句子结构 | 错误句型的使用、缺少或冗余表达, 以及影响两个或多个句子成分的复杂错误 |
| Sp | 拼写 | 拼写错误 |
| M | 其他 | 其他不属于上述类别的错误 |

附录 2: 写作提示

标题: 魔法森林逃生

在一个阳光明媚的下午, Jackie 和他的好朋友 Liam 决定去探险学校附近的神秘森林。他们听过无数关于这片森林被施了魔法的传闻, 但好奇心驱使他们一探究竟。带着一张地图和一颗冒险的心, 他们踏上了旅程。

