

The Effect of Peer Feedback on English Student-Teacher Training in Chinese Higher Education

Linyu Liao¹, Xinxin Zhang², Peiyan Yan²

¹University of Macau, Macau

²Overseas Test Prep and Promotion Centre, New Oriental Education & Technology Group, Beijing
Email: Christine_liao@126.com, zhangxinxin13@xdf.cn, yanpeiyan@xdf.cn

Received: Mar. 14th, 2019; accepted: Apr. 3rd, 2019; published: Apr. 10th, 2019

Abstract

Peer feedback is an important assessment for learning instrument, and many studies have found its learning-promoting effect. However, few of those studies are conducted in the area of student-teacher training. This study aims to investigate how peer feedback works in English student-teacher training in an institution of Chinese higher education. More specifically, it focuses on the effect of peer feedback, students' attitudes towards peer feedback, and the problems of peer feedback. To explore these issues, the current study adopted qualitative research methods. The specific instruments were document analysis and semi-structured interviews. The data were analysed through a thematic coding analysis approach and via the revised Bloom's taxonomy. The main findings of this study are as follows. Firstly, peer feedback can broaden student-teachers' understanding of English teaching but may exert little effect on deepening their understanding. Secondly, student teachers basically hold positive attitudes towards peer feedback, which is significant for the application of peer feedback in their training. Thirdly, due to practical limitations and constraints, there are many problems with peer feedback in reality. These findings are of pedagogical significance for English-student teacher training in Chinese higher education.

Keywords

Peer Feedback, English Student-Teacher Training, Chinese Higher Education

同伴反馈对中国高等教育英语教师培训的影响

廖琳玉¹, 张欣欣², 严培彦²

¹澳门大学, 澳门

²新东方集团国外考试推广管理中心, 北京

Email: Christine_liao@126.com, zhangxinxin13@xdf.cn, yanpeiyan@xdf.cn

收稿日期：2019年3月14日；录用日期：2019年4月3日；发布日期：2019年4月10日

摘要

同伴反馈是对学习工具的重要评估，很多研究已经发现了它有促进学习的作用。但是，在师范生培训领域对同伴反馈的研究仍然很少。本次研究的主要目的在于调研同伴反馈如何在中国高校中发挥作用。它更具体的关注了同伴反馈的影响，学生对于同伴反馈的态度和同伴反馈中的问题。为了探索这些问题，本次研究采用了定性研究方法，具体研究工具是文件分析和半结构化访谈，并对这些收集到的数据通过主题编码分析方法和修订后的Bloom分类法进行了分析。本研究的主要发现如下：首先，同伴反馈可以拓宽师范生对英语教学的理解，但对于帮助深入理解的作用可能不大。其次，师范生基本上对同伴反馈持积极态度，这对同伴反馈在培训中的应用具有重要意义。第三，由于一些实际的限制和约束，现实中同伴反馈也存在许多问题。这些研究结果对于中国高等教育中的英语教师培训具有一定的教学意义。

关键词

同伴反馈，英语类师范生培训，中国高等教育

Copyright © 2019 by author(s), New Oriental Education & Technology Group and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

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



Open Access

1. 概述

在中国，英语是每个学生从小学到大学的必修课程。因此，国内对于英语教师的需求量是很大的，英语教学也因此成为了大学里非常受欢迎的专业。每年都有大量想成为英语教师的学生选择这门专业。为了让学生们能够胜任教学工作，非常重要的一点就是给予这些师范生们实际的教学经验，而在大学里，获得教学经验的最好方法就是让学生组成小组进行微格教学。但是，如果在没有得到反馈的情况下进行微格教学，师范生们可能无法了解自己的优缺点，也就无法取得进步。

在各种类型的反馈中，教师反馈是高等教育中最为常见的。研究表明，教师在课堂评估中的角色是非常重要的[1]，这能为同伴测评提供支持[2] [3] [4] [5] [6]。然而，并非所有反馈都能帮助学习和提高[7] [8]，由于一些实际原因，教师反馈也可能是无效的甚至是负面的。例如，高等教育中的教师反馈存在的问题包括：教师给反馈太晚，学生无法实施[9]；反馈过于具体而不可迁移[10]；以及一些教师反馈难以理解[11] [12]。此外，学生通常无法参与到教师反馈的过程，也没有给予其澄清的机会[13] [14]。更坏的情况是，学生有时无法得到个性化的教师反馈[15]。

就本研究中的英语师范生培训来说，教师反馈最大的问题是学生得到教师反馈的成本太高。本研究重点关注的机构中，有 185 名师范生被要求参加教师培训项目(数据来自一名参加者)。即使这些学生每人只做一小部分(大约 10~15 分钟)的教学展示，教师们仍需要很长时间才能给所有学生做出反馈。因此，将教师反馈纳入该项目是不切实际的。在这种情况下，同伴反馈可以作为教师反馈较为合适的替代品[16]。正如许多研究者指出的那样，有效的反馈应该是及时的、持续的和易于理解的[17] [18] [19]。同伴反馈具备了所有这些教师反馈不具备的优点。和教师反馈相比，在学习的任何阶段师范生都可以轻松及时地获得同伴反馈[20] [21]。此外，同伴反馈是通过“学生语言”来表达的，学生更容易理解[22]。但是现有研

究中关于同伴反馈如何在师范生培训中发挥作用的探讨仍然很少。虽然多年来同伴反馈一直在师范生培训项目中被使用,但实际上,由于缺乏研究,其对教师或学生师范生的影响尚不清楚。

如上所述,反馈在英语师范生培训中起着重要作用。尽管由于实际限制,学生无法获得教师反馈,但同伴反馈很有可能是较好的替代品。由于缺乏实证研究,目前尚不清楚同伴反馈如何在师范生培训中发挥作用。因此,本研究旨在探讨同伴反馈对于英语师范生培训是否有效。

2. 研究方法

2.1. 研究问题

为了达到本研究的目的,下面将围绕这些问题进行研究。

- 1) 同伴反馈能否促进学生对学习内容的理解?为什么能或为什么不能?
- 2) 学生对同伴反馈的态度是什么?持这种态度的原因是什么?
- 3) 同伴反馈有哪些问题?为什么?

2.2. 研究设计

本研究采用了定性研究方法。定性研究本质上是探索性的,适合于研究比较复杂的情况。它能够较好的回答“为什么”的问题。本研究中的研究问题基本上都是探索性的,因此该研究是主要在现实生活场景下进行的。因此,定性研究应当最能满足本研究的需要。

2.3. 参与者

本研究使用了目的性样本方法。首先根据以下标准,我选择了四名参与者:

- 1) 定期参加教学培训的典型英语师范生(典型特征有:勤奋努力,想成为一名英语教师,大多数是女性,没有正式教学的经验);
- 2) 有兴趣为本研究提供相应数据;
- 3) 语言表达清晰。

我设立了第一个标准强调参与者的典型性,是希望研究结果能够具有代表性。因此,我根据在大学四年的学习经历和在该大学的观察,总结出了英语师范生的典型特征。我设立第二个标准则是因为,作为研究对象参与研究会花费他们一定的时间。出于道德考虑,我需要一些愿意在每次培训后记录反馈并和我面谈的志愿者。最后,参与者要能清楚地表达他们的想法,以便我可以从访谈中收集到丰富的信息。

2.4. 试点

为了保证研究质量,我在实际收集数据前先进行了试点研究。本研究中主要使用两种工具,即文件分析和半结构化访谈。这些文件是参与者记录的反馈,我无法也不会对原始数据做任何改变。因此,我只对半结构化访谈进行了试点研究。在试点研究后,我对面试问题的措辞进行了一些修改,使之更容易理解。由于此处字数限制,具体的面试问题只在最终版本的附录中列出。

2.5. 数据采集

这项研究是四位参与者在每次教师培训活动(微格教学)中对其他人的反馈。在培训活动中,通常三到五名学生组成一个学习小组,每名学生依次做15~20分钟的模拟教学演示。当某个学生做演示时,其他人扮演学生的角色。之后,扮演学生的人将给模拟教师写反馈。我要求四个参与者保存了一份他们写给其他师范生的反馈副本。他们一共进行了四次培训,所以他们每个人都应该给我四份反馈记录。但是,由于计算机故障,其中一名参与者丢失了第二份反馈记录,另有一个参与者的第四份反馈记录无效,因

为该参与者当时正忙于准备一个比赛，没有花精力在微格教学培训和写反馈上，导致该份反馈记录中可供分析的信息太少。由于上述原因，我一共收集到了 14 份有效的反馈记录。这些收集到的反馈文件会用来检验参与者在同伴反馈中的认知发展情况。

5 月初，当志愿者们完成微格教学计划时，我通过 QQ (一个视频聊天工具) 和四名参与者分别进行了单独的半结构化访谈。我在做访谈时用 iPhone 和录音机分别进行了录制，以防其中一个出现问题。最后，每次采访都留有两份录音，iPhone 的录音质量相对更好。另外，由于受访者和我都是中国人，我用母语进行了访谈。因为这样更加自然，受访者也更容易表达自己的想法。

尽管许多访谈问题都是封闭式的(见附录)，但我还是提出了后续问题要求受访者给出理由，实例和详细说明。在与受访者做访谈时，我仔细的聆听并做了记录。之后，我对他们的想法进行了总结并与他们一一进行了确认，确保我的理解是正确的。由于做了实际的试点研究和仔细的样本选取，正式的访谈进行的很顺利，也积累了丰富的信息。

2.6. 数据分析

本节主要说明我是如何分析不同类型的数据的。这些访谈数据主要采用主题编码分析的方法进行了分析。本研究中的主题编码分析包括如下几个阶段。

主题编码分析的各个阶段：

- 1) 熟悉数据；
- 2) 生成初始编码；
- 3) 识别主题；
- 4) 解释数据。

本研究中参与者反馈记录的分析也采用了主题编码分析法。这种方法已在上一节中详细介绍，此处不再重复，只展示参与者反馈所生成的初始代码的摘录(参见表 1)。

Table 1. An extract of the initial code generation of the feedback
表 1. 参与者反馈生成的初始代码摘录

Feedback	Code
Natural teaching behaviour and good stage manner.	• Teaching manner
Characters introduced in the warming-up section are unfamiliar to students. It's better to ask students to do relevant readings in advance.	• Familiarity of teaching content • Pre-reading

此外，修订后的 Bloom 认知领域分类法被用于分析反馈记录[23]。Bloom 分类学的认知领域是基于知识的等级结构的(同上)。因此，根据这种认知分类法来评估学生对学习内容的理解深度较为合适。

为了方便之后的数据分析，我对该分类法的六个级别给出了不同的分数，如下所示：Remember (记得) = 1, Understand (理解) = 2, Apply (运用) = 3, Analyze (分析) = 4, Evaluate (评价) = 5, Create (创造) = 6。较高的分数代表着较高的认知和理解程度。根据修订的认知分类法，对参与者反馈的分析的摘录可见下表 2。

在分析了所有反馈后，我计算了参与者在教师培训计划不同阶段反馈的平均分数，并将这些分数进行了比较以检验学生的认知发展情况。

2.7. 伦理道德问题

由于这项研究涉及到自然人的参与，因此我采取了以下措施以确保本研究符合道德要求。在收集数

据之前，我将我的研究提案和道德审查表提交给了我以前机构的道德委员会。获得他们的许可之后，我才开始收集数据。四位参与者也根据道德委员会的要求签署了一份同意书。此外，为了保护参与者的机密和隐私，我会确保收集到的数据仅供我本人访问，并避免在任何书面内容中使用其真实姓名。

Table 2. An extract of feedback analysis according to the revised cognitive taxonomy

表 2. 根据认知分类法对参与者反馈的分析结果摘录

Feedback	Cognitive Level	Score
Natural teaching behaviour and good stage manner.	Remember <i>*Recalling the mock teacher's performance</i>	1
Characters introduced in the warming-up section are unfamiliar to students. It's better to ask students to do the relevant readings in advance.	Understand + Apply <i>*Explaining why the teaching content is inappropriate.</i> <i>*Proving a solution to the recognized problem.</i>	2 + 3

**explanations of the coding.*

3. 结果和讨论

本节将重点介绍本研究的结果，这些讨论主要是通过比较不同数据源的分析结果得出的。这里给出的结果和讨论和 2.1 节中提出的研究问题是相对应的。

3.1. 同伴反馈对学生理解的影响对理解广度的影响

就理解的广度而言，三种不同来源的数据均表明同伴反馈发挥了积极的作用。受访者们表示，同伴反馈能拓宽他们的理解。因为他们自己对某个问题的看法可能是局限的，但同伴们可以从不同的角度看待同一个问题。通过观察他人的微格教学和读他人给出的反馈，他们能获得许多新想法。具体观点可见下面的引文：

“我一个人可能没法想到那么多与英语教学有关的问题。我的想法可能仅限于某些方面，而同学的反馈可以拓宽我的想法并让我从不同的角度思考。所以，我认为同行反馈非常有帮助。”

“我教学时可能不会注意到自己的缺点，但我的同学们可以。另外，看别人教学演示让我有机会向别人学习。”

对参与者们的反馈记录的分析还表明，通过同伴反馈，师范生们通常会注意到许多与英语教学相关的问题。下表 3 显示了有关反馈的主题编码分析结果。

Table 3. Feedback record

表 3. 参与者反馈的主题编码分析结果

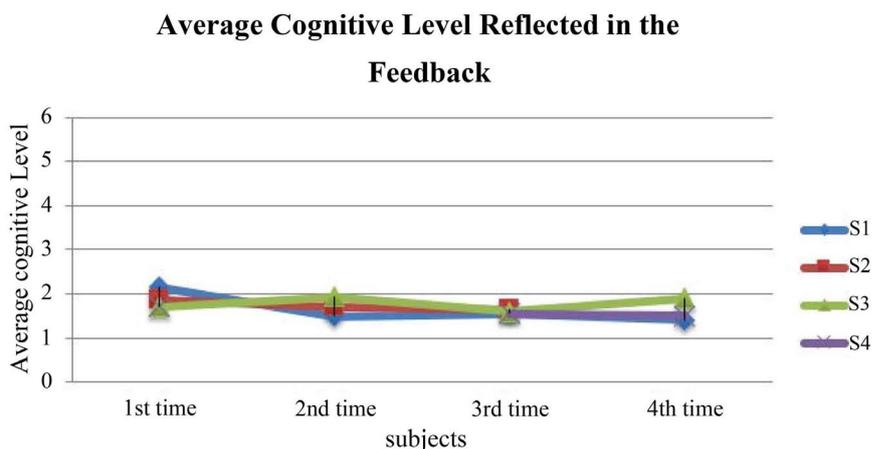
Theme	Codes	Frequency
Language	Pronunciation	2
Teaching objectives	Teaching objectives, language points, cultural awareness, critical thinking, affective attitudes	5
Teaching content	Completeness of teaching content, listening skills, writing skills, grammar points	4
Teaching activity	Exercise, task, warming-up activity, game	6
The use of teaching tools	Picture, courseware, blackboard-writing, video	9
Teaching manner	Teaching manner	3
Interaction	Interaction, questioning	3
Others	Serious attitudes, class control, clarity of instruction	3

需要指出的是，参与者每次培训并不总是给出相同数量的反馈记录。因此，比较受试者在不同的培

训活动中注意到的问题数量是不切实际的。但是，从上表可以得出结论：同伴反馈提高了师范生对各种英语教学相关问题的认识。

3.2. 影响深度的理解

同伴反馈对学生理解深度的影响似乎有限。下图 1 显示了反馈中反映的平均认知水平，这是根据 Bloom 分类法修订版进行反馈分析的结果。



*S1: Student 1; S2: Students 2; S3: Student 3; S4: Student 4.

Figure 1. Average cognitive level reflected in the feedback

图 1. 参与者反馈反映出的平均认知水平

上图显示了 14 个反馈记录反映出的认知水平的平均分数。在师范生培训期间，平均认知水平的得分会发生波动。如果认同同伴反馈能够促进学生的深刻理解的话，则无法得出该结论。事实上，师范生反馈的平均分数实际上是低于 2 的，唯一的例外是 2.15 分(S1, 第 1 次)。这表明师范生在培训中普遍显示出的认知水平较低。换句话说，受访者在同伴反馈中没有表现出较为深刻的理解。

访谈数据同样反映出同伴反馈对促进学生深刻理解的影响有限。四名受访者表示，同伴反馈对他们的理解深度的影响不大。他们认为，由于师范生自身的知识和经验有限，使得同伴反馈的内容比较表层(可参见下面的引文)。

“我不认为同伴反馈加深了我对英语教学的理解。我的同学们的反馈和评论大多是表达自己的感受，并没有对我的教学演示做深入分析。”

“我们的知识和经验都非常的有限。我们主要关注一些视觉的东西，比如教学方式，而这些方面不需要专业知识。”

这些反馈有力的支持了 Graner [24]批评同伴反馈就像“盲人领导盲人”的观点。上述数据表明，同伴反馈会带来肤浅的学习，这与 Tsui 和 Ng [25]认为“同伴反馈的共同问题是缺乏深度”的观点相一致。尽管如此，本研究也有证据证明同伴反馈对学生理解深度有着积极的影响。一位受访者回应说，同伴反馈让她对教学有了新的理解。

“是的，同伴反馈可以加深我对英语教学的理解。在过去，我倾向于按照我的教学方式去教学，但同伴反馈让我对教学有了新的理解。我学到了很多可以把英语课变得有趣的方法。”

3.3. 学生对同伴反馈的态度

文献综述部分提到，学生可能由于各种原因而难以接受反馈意见，例如对同伴学术能力的不信任，

这会对同伴反馈的使用带来障碍。但目前的研究中已基本不再有这种情况。参与者通常对同伴反馈持积极态度。他们认为在师范生培训中进行同伴反馈是有必要的。对此, 受访者们给出了比较类似的原因。一是因为同伴反馈能让他们借鉴他人的智慧; 另一个理由是, 同伴的评论可以帮助他们认识到自身的不足。以下引用的是相关的受访者反馈。

“我认为在微格教学培训中做同伴反馈是非常必要的。它能集思广益, 帮助我认识到教学中存在的问题。”

“是的, 当然。我认为同伴反馈是一个可以借鉴大多数人智慧的过程。”

“这是必要的, 因为我自己无法意识到许多(教学的)问题。我需要有人帮我指出。”

尽管已经意识到同伴反馈的必要性, 但受访者们也指出, 为了达到同伴反馈的预期效果, 师范生们应该认真对待这件事, 否则就会扼杀他们对参加教师培训的热情。对此, 一位学生的解释如下:

“如果我得到的反馈只有寥寥几个字或者没有给出任何建设性意见的话, 我会感到气馁的。”

但通常情况下, 同伴反馈是具有激励性的。当受访者们被问到同伴反馈是否会增加他们参加培训的动力时, 他们基本同意同伴反馈让他们参与培训更积极。他们回应说, 积极的反馈能给他们鼓励, 而负面的反馈或建议可以帮助他们取得进步。无论反馈如何, 它本身就是一种激励因素, 因为师范生们在完成模拟教学后, 非常想知道自己的表现如何。受访者的观点可见下面的引文。

“反馈主要是关于我(教学中)的优势。当我读到它们时, 我非常很高兴, 尽管我希望同学们可以更多讲一讲我的缺点或给我更多建议。”

“是的, 同伴反馈确实让我对培训更加积极。有时我得到的反馈是很严厉的批评, 但我觉得同学们这么做非常好, 因为他们认真听了我的教学并给了反馈意见。这让我对培训更有热情了。”

参与者的反应有三个明显的特征。一是, 同伴反馈的主要激励因素是能收到他人的评论, 而不是发表评论。第二个特点, 是学生对批评持比较开放的态度。第 2.2 节中总结出同伴反馈可能存在的问题是, 学生在读到同伴的批评性反馈时可能会不舒服或抱着防备的心态[26]。在目前的研究中, 这似乎不再是一个问题。相反, 学生愿意接受来自同伴的批评, 而这往往能增加同伴反馈的积极影响。最后需要指出的是, 师范生们更有可能给出积极的评价。这可能与中国的集体主义文化有关。正如一些研究人员指出的那样, 来自集体主义社会的学生可能会尽量避免给出批判性反馈, 以保持良好的人际关系[27] [28]。

3.4. 同伴反馈的问题

在半结构化访谈中, 受访者们提到了同伴反馈存在的不同的问题。在本文中, 由于篇幅限制, 我只讨论了受访者认为最有问题的三个问题: 1) 不全面, 2) 缺乏深度, 3) 相似反馈的重复出现。这些问题降低了同伴反馈的质量。受访者详细阐述了这些问题如下:

1) 不全面: 每个同学只给出了几条反馈, 这些反馈并没有涵盖我大部分的模拟教学的内容。

2) 缺乏深度: 我想说, 收到的很多反馈比较肤浅。这些反馈主要关于一些不需要深思熟虑的事情, 例如“与学生有更多的目光接触”, “不要总是说好”等等。

3) 重复类似的反馈: 我发现每次培训后得到的反馈都是相似的。我们针对不同的主题提供了不同类型的课程, 但反馈或多或少比较相似。

导致上述问题的原因有学术性的也有非学术性的。正如本节开头所解释的, 由于篇幅限制, 我只关注三个最突出的原因。最被普遍认同的一个原因是同学们知识和教学经验比较有限, 这可能会带来有问题的同伴反馈。受访者也反复提到这一点。例如:

“我们都有非常有限的知识和经验。我们主要关注视觉事物, 如教学方式, 这并不需要专业知识。”

“我不认为我能提供非常有益的反馈意见。我对语言教学知之甚少。我觉得我的同学和我有同样的

问题。”

另一个突出的学术原因是缺乏有关如何提供反馈的培训。在这种情况下，学生有可能根据自己的感受而不是知识来给出反馈。还有一个非学术性的原因也得到了关注，即同时扮演学生和反馈者双重角色的带来的困难。在微格教学培训中，当一名师范生上课时，其他人扮演学生并与模拟教师互动。当模拟学生全身心参与与模拟教师的互动时，他们无法同时关注如何去给出反馈。以下是一些学生对这些问题的阐述。

缺乏培训：“在开始课程之前，学校没有教我们如何提供反馈。我们之前开设了语言教学课程，但这并不意味着我们能在没有系统培训的情况下提供有效的反馈。”

扮演双重角色的困难：“如今，以学生为中心的方法非常受欢迎。我们受到的教导是要让学生参与，而不是单纯讲课。因此，模拟教师通常将许多活动纳入他们的教学中。参与这些活动不太可能让我专注于提供反馈。”

根据上面提到的几个导致问题的原因，我们提出了相应的解决方案。同样，我只关注参与者最重视的三个解决方案。上面提到，最重要的一个原因是师范生缺乏知识和经验，因此建议师范生们继续学习和练习。此外，学校应通过提供反馈培训和详细评价标准的方式来帮助师范生的提升。这项措施既实用又有效。它能让学员们充分利用微格教学培训，并赋予他们可迁移的评估能力。最后，由于扮演学生的师范生不能同时和模拟教师互动和写反馈，因此建议他们在训练后进行讨论。毕竟，好的想法通常来自分享和讨论。

4. 结论

4.1. 主要发现

本节总结了本研究的主要发现并回答了关于研究问题，即：同伴反馈对学生理解的影响、学生们对同伴反馈的态度以及同伴反馈存在的问题。

同伴反馈在英语师范生培训中的积极作用是同伴反馈可以拓宽学生对英语教学的理解，因为不同的人有不同的教学方法和思路，这使师范生们能够相互学习，解决更多的英语教学相关问题。英语教学需要语言技能和教学技巧，但教学技巧是本研究中师范生们进行同伴反馈的重点。因此，在教学技巧方面，同伴反馈对拓宽师范生理解的影响尤为明显。另一方面，同伴反馈可能不会促进深度学习，这主要是因为师范生的知识和经验有限。

其次，我们发现师范生们基本上对同伴反馈持积极态度。他们认为有必要在培训中进行同伴反馈，因为他们能感受到同伴反馈的好处。因此，他们愿意向他人提供反馈，并且也很珍惜来自同学的反馈。这种积极的态度对于利用同伴反馈意义重大。在积极的态度基础上，师范生们在同伴反馈过程中能培养自我评价和批判性思维技能，并且更有动力进行微格教学培训。

第三，现实中同伴反馈也存在许多问题，其中不全面、缺乏深度、相似反馈的重复是三个主要的问题。这些问题主要是由于知识和经验有限、缺乏培训，以及难以同时扮演学生和反馈者的双重角色带来的。为了解决这些问题，师范生和教育机构都需要努力。例如，教育机构可以提供有关同伴反馈的培训和详细评价标准；同时师范生们需要不断学习、练习和讨论，以增加他们的知识和经验。

4.2. 教学法意义

根据上述研究结果，本文提出了中国高等教育中的英语师范生培训可以借鉴的教学法意义。首先，师范生本身就是师范教育的宝贵资源。虽然他们没有全面的知识或丰富的经验，但他们能产生值得互相借鉴的新想法。从这个角度来看，同伴反馈有可能创造出一些师范生培训的创新点。除了教学技能之外，

师范生们还可以从可迁移技能(如批判性思维和自我评估)方面的同伴反馈中获益。鉴于这些益处的重要性,施训者可以尝试将同伴反馈纳入教学大纲的设计中。此外,由于师范生们对(同伴反馈)优势的认识,以及他们做同伴反馈的意愿,将同伴反馈纳入教学大纲非常有可能实现。然而由于各种限制,同伴反馈在实践中的实际效果也会存在一些问题。为了在师范生教育中充分利用同伴反馈,利益相关者必须做出许多努力。本研究提供了一些可能的解决方案,可用于提高同伴反馈在师范生教育中的有效性。最后值得一提的是,师范生本身如果收到反馈的话,可能会更有动力。因此,本文建议尽可能多地给师范生提供反馈。

4.3. 对未来研究的建议

在论文的最后,我会提出一些值得进一步深入研究的建议。首先,研究如何培训师师范生使之能够提供有效的反馈是意义重大的。正如本研究所发现的,举办有关如何做反馈的培训对于有效的同伴反馈是不可或缺的,但要完成这项任务并非易事。培养师范生在同伴反馈中进行深入思考尤其棘手。其次,在类似的研究中需要考虑学习者的可变性。例如,性别是英语师范生的一个显著变量,绝大多数师范生是女性。进一步的研究可以检测同伴反馈的效果是否随性别等学习者的可变因素变化而变化。第三,在目前的研究中,师范生们指出,缺乏职业知识和经验是利用同伴反馈的严重障碍,这让我对于同伴反馈是否在经验丰富的教师中能更有效地运作产生好奇。在中国,经验丰富的在职教师也需要定期接受培训。因此,进一步的研究可以探索同伴反馈对经验丰富的教师培训的影响。

参考文献

- [1] Ploegh, K., Tillema, H.H. and Segers, M.S. (2009) In Search of Quality Criteria in Peer Assessment Practices. *Studies in Educational Evaluation*, **35**, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.05.001>
- [2] Brown, G.T.L. and Harris, L.R. (2013) Student Self-Assessment. In: McMillan, J.H., Ed., *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, SAGE, Los Angeles, 367-393. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- [3] Topping, K.J. (2010) Peers as a Source of Formative Assessment. In: Andrade, H.L. and Cizek, G.J., Eds., *Handbook of Formative Assessment*, Routledge, New York, 61-74.
- [4] Topping, K. (2013) Peers as a Source of Formative and Summative Assessment. In: McMillan, J.H., Ed., *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*, SAGE, Los Angeles, 395-412. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n22>
- [5] Tsivitanidou, O.E., Zacharia, Z.C. and Hovardas, T. (2011) Investigating Secondary School Students' Unmediated Peer Assessment Skills. *Learning and Instruction*, **21**, 506-519. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.002>
- [6] Van Zundert, M., Sluijismans, D. and van Merriënboer, J. (2010) Effective Peer Assessment Processes: Research Findings and Future Directions. *Learning and Instruction*, **20**, 270-279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- [7] Bangert-Drowns, R., Kulik, C.L.C., Kulik, J.A. and Morgan, M. (1991) The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, **61**, 213-238. <https://doi.org/10.3102/00346543061002213>
- [8] Hounsell, D. (2015) Flipping Feedback. Wise Assessment Briefing No. 12. The University of Hong Kong, Hong Kong.
- [9] Kluger, A.N. and DeNisi, A. (1996) The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, **119**, 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- [10] Carless, D. (2006) Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, **31**, 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- [11] Bloxham, S. (2009) Marking and Moderation in the UK: False Assumptions and Wasted Resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **34**, 209-220. <https://doi.org/10.1080/02602930801955978>
- [12] Boud, D. and Falchikov, N. (2007) Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- [13] Vardi, I. (2013) Effectively Feeding forward from One Written Assessment Task to the Next. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **38**, 599-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.670197>

-
- [14] Orsmond, P., Maw, S.J., Park, J.R., Gomez, S. and Crook, A.C. (2013) Moving Feedback forward: Theory to Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **38**, 240-252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.625472>
- [15] Branch, W.T. and Paranjape, A. (2002) Feedback and Reflection: Teaching Methods for Clinical Settings. *Academic Medicine*, **77**, 1185-1188. <https://doi.org/10.1097/00001888-200212000-00005>
- [16] Topping, K. (1998) Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, **68**, 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- [17] Gaytan, J. and McEwen, B.C. (2007) Effective Online Instructional and Assessment Strategies. *American Journal of Distance Education*, **21**, 117-132. <https://doi.org/10.1080/08923640701341653>
- [18] Koh, L.C. (2008) Refocusing Formative Feedback to Enhance Learning in Pre-Registration Nurse Education. *Nurse Education in Practice*, **8**, 223-230. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2007.08.002>
- [19] Wolsey, T. (2008) Efficacy of Instructor Feedback on Written Work in an Online Program. *International Journal on ELearning*, **7**, 311-329.
- [20] Falchikov, N. (1996) Improving Learning through Critical Peer Feedback and Reflection. *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education. Proceedings of HERDSA Conference*, Perth.
- [21] Gibbs, G. (1999) Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In: Brown, S. and Glasner, A., Eds., *Assessment Matters in Higher Education*, SRHE/Open University Press.
- [22] Cho, K. and MacArthur, C. (2010) Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, **20**, 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>
- [23] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman, New York.
- [24] Graner, M.H. (1987) Revision Workshops: An Alternative to Peer Editing Groups. *The English Journal*, **76**, 40-45. <https://doi.org/10.2307/818540>
- [25] Tsui, A.B. and Ng, M. (2000) Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing*, **9**, 147-170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- [26] Guerrero, M. and Villamil, O.S. (1994) Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, **78**, 484-496. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02065.x>
- [27] Connor, U. and Asenavage, K. (1994) Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision? *Journal of Second Language Writing*, **3**, 257-276. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90019-1](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90019-1)
- [28] Nelson, G.L. and Carson, J.G. (1998) ESL Students' Perceptions of Effectiveness in Peer Response Groups. *Journal of Second Language Writing*, **7**, 113-131. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90010-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90010-8)

附 录

Interview Questions

1. Does peer feedback broaden your understanding of English teaching? Or raise your awareness of more issues concerning it?
2. Does peer feedback deepen your understanding of those issues?
3. Does peer feedback help you improve your English skills?
4. Does peer feedback help you improve your teaching skills?
5. Do you think it necessary to do peer feedback in this program?
6. Do you think peer feedback make you more active towards the micro teaching training?
7. Are you willing to give feedback?
8. Do you think giving feedback is a process of learning?
9. How do you treat the feedback from your classmates?
10. What do you think of the quality of the feedback from your classmates?
11. What are the problems of peer feedback in this program?
12. What do you think makes feedback effective?

知网检索的两种方式:

1. 打开知网页面 <http://kns.cnki.net/kns/brief/result.aspx?dbPrefix=WWJD>
下拉列表框选择: [ISSN], 输入期刊 ISSN: 2643-5489, 即可查询
2. 打开知网首页 <http://cnki.net/>
左侧“国际文献总库”进入, 输入文章标题, 即可查询

投稿请点击: <http://www.hanspub.org/Submission.aspx>

期刊邮箱: oepr@hanspub.org