

专门用途英语教学中的教师反馈与同侪反馈的比较研究

刘巍巍

华南师范大学外国语言文化学院, 广东 广州

收稿日期: 2023年1月8日; 录用日期: 2023年2月20日; 发布日期: 2023年2月28日

摘要

自20世纪80年代以来, 同侪反馈在各个学科的教学研究中, 持续获得高度关注。在EFL写作教学中, 同侪反馈已经逐步成为与传统的教师反馈并驾齐驱的主要写作反馈方式之一。现有的关于教师反馈与同侪反馈的比较研究, 多聚焦于通用英语的教学, 对专门用途英语的教学关注较少。本研究以剑桥商务英语证书考试写作部分的教学为例, 试图分析在专门用途英语教学中, 教师反馈和同侪反馈对学生的作文修改的影响的异同, 同时调查中国学生对上述两种反馈方式所持态度的异同。本研究以49名商务英语写作课的学生为研究对象, 以问卷调查和深度访谈为主要研究方法, 采用定性和定量分析相结合的方式进行数据分析。研究结果表明, 教师反馈与同侪反馈在专门用途英语写作修改的有效性和修改层次方面, 存在明显的差异。学生对待同侪反馈的态度, 在亲身体验同侪反馈后, 有较大的改变。本研究对专门用途英语写作教学中的反馈方式的选择, 有较大的启发意义。

关键词

同侪反馈, 教师反馈, 专门用途英语

A Comparative Study of Peer Feedback and Teacher Feedback in the Context of ESP Teaching

Weiwei Liu

School of Foreign Studies, South China Normal University, Guangzhou Guangdong

Received: Jan. 8th, 2023; accepted: Feb. 20th, 2023; published: Feb. 28th, 2023

Abstract

Peer feedback has gained increasing academic attention in the past several decades and evolved

文章引用: 刘巍巍. 专门用途英语教学中的教师反馈与同侪反馈的比较研究[J]. 国外英语考试教学与研究, 2023, 5(1): 72-80. DOI: 10.12677/oetpr.2023.51005

into a prominent form of feedback in various disciplines. In the field of EFL, a considerable number of empirical studies have been carried out to compare peer feedback and the more traditional teacher feedback from various perspectives. These studies have predominantly focused on the teaching of general English, albeit in different educational contexts. There is a dearth of research on the comparative effects of these two forms of feedback in the context of English for Specific Purpose (ESP) teaching. The present study aims to fill the research gap by investigating the effects of both teacher feedback and peer feedback on students' ESP writing development in a 16-week BEC writing course. 49 second-year undergraduate students from a Chinese university participated in the present study and were classified into the teacher feedback group and peer feedback group respectively. A questionnaire was administered to both groups to gather data concerning their attitude toward the two forms of feedback while Paired-Sample t Test was performed to ascertain the effects of teacher feedback and peer feedback on the improvement of their ESP writing ability. The results indicate that while students were generally willing to make use of both two forms of feedback, they tended to attach lopsided importance to them. Although both general English learners and ESP learners preferred teacher feedback over student feedback, ESP learners' attitude towards peer feedback could be positively affected by hands-on experience of it. Furthermore, teacher feedback and peer feedback led to significant differences in the writing corrections students subsequently made. The present study has practical implications for ESP teaching and curriculum design, particularly the adjustment of feedback mechanism of ESP writing programs.

Keywords

Peer Feedback, Teacher Feedback, ESP

Copyright © 2023 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

同侪反馈(peer feedback), 亦称同伴互评(peer review)、同伴编辑(peer editing)、同伴评估(peer assessment)等。Topping (1998)将同侪反馈定义为“学习者对与自己有相似的学习状态的同伴的学习成果或产出的数量、水平、价值、质量以及成败进行评价”(p. 250) [1]。同侪反馈的发展历程可以追溯到 20 世纪 80 年代。在过去的四十多年中, 同侪反馈一直是教育界高度关注的热门话题。在不同学科的教学实践中, 同侪反馈日益受到教师和学生的认可。

现有的大量关于同侪反馈的实证研究, 涉及到众多的学科门类、教学场景和学生群体。这些研究表明, 与传统的教学中完全由教师对学生的进行学习情况进行评价并且给出反馈的做法相比较, 同侪反馈更有利于提升学生的交流能力、评判能力、批判性思维能力等软性技能, 更有利于增强学生的学习动机, 更有利于提升学生的自主学习能力、帮助学生成为终生学习者, 更有利于帮助学生理解课程的目标, 进而提高他们的学业成绩。

在语言教学领域, 尤其是在以英语作为外语(EFL)的教学中, 除了上述的优势外, 同侪反馈还被证实能够显著降低教师的工作负荷。在传统的英语教学中, 教师对学生的作文的反馈往往受到高度重视。为学生提供写作反馈, 却被英语教师们普遍认为是“一项令人厌倦且徒劳无益的工作” [2]。在中国的 EFL 教学中普遍实行的大班制, 更是加剧了这种情况。EFL 教学中的同侪反馈, 要求英语学习者同时充当评阅者和被评阅者的角色, 为其同伴提供并同时接受口头或书面反馈。近年来, 在中国的 EFL 写作教学中,

同伴反馈已逐步成为教师反馈以外的另一种主要的写作反馈方式。

现有的关于教师反馈与同侪反馈的比较研究，多聚焦于通用英语(general English)的教学，对专门用途英语(English for Specific Purposes)的教学关注较少。本研究以剑桥商务英语证书考试的写作部分的教学为例，试图比较商务英语教学中，教师反馈和同侪反馈对学生的作文修改的影响，同时调查中国学生对教师反馈和同侪反馈分别持什么样的态度。

2. 文献综述

写作教学中的反馈，指的是读者为作者修改作文所提供的信息。杨苗(2006)指出，在语言教学中，反馈在写作教学中格外受到重视，主要原因有三点：首先，写作反馈为作者修改作文提供了动力和指导；其次，写作反馈强化了“受众”(audience)的概念，帮助作者实现从“基于自己写作”(writer-based)到“基于读者写作”(reader-based)的转变，进而达到通过写作表达思想的目的[3]。写作教学中的同侪反馈，指的是在写作修改的过程中，学生为同学提供的反馈意见。其主要的理论来源包括写作教学理论、合作学习理论、Vygotsky的“最近时区发展论”(Zone of Proximal Development)以及Liu和Hansen(2002)的“二语习得的互动论”[4]。随着同侪反馈在二语写作教学中逐渐成为一种重要的反馈形式，语言教学研究者曾经从不同角度、采用不同方法研究、在不同研究范畴中对其效果展开实证研究。从研究内容来看，关于写作教学中的同侪反馈，主要集中在如下三个领域：学生和教师对同侪反馈的接受度、同侪反馈为学生学习所带来的益处以及不同形式的同侪反馈之间的比较。

2.1. 同侪反馈的接受度

现有的关于同侪反馈的接受度的研究，多聚焦于学生如何分别使用教师反馈和同侪反馈。从上世纪90年代开始，大量研究陆续证实，在同侪反馈和教师反馈中，EFL和ESL学生往往倾向于优先选择教师反馈(如Carson & Nelson, 1994; Leki, 1990; Paulus, 1999; Zhang, 1995) [5] [6] [7] [8]。这些研究将学生对教师反馈的偏好，归因为学生对同学的英文水平的质疑，以及写作教学中的文化因素。进入21世纪，不少研究继续证实(如Cho & MacArthur, 2010; Gielen *et al.*, 2010; Hu & Lam, 2010; Yang, Badger, & Yu, 2006) [9] [10] [11] [12]。学生在实际的作文修改过程中，虽然的确会参考同侪反馈，但是使用同侪反馈的频率，往往低于使用教师反馈的频率。近10年，语言学家在不同语言教学环境中开展的实证研究也继续证实，虽然学生们愿意在写作修改中使用同侪反馈，但是他们依然会优先考虑教师反馈(如Lee, 2015; Lei, 2017) [13] [14]。学生对同侪反馈的质疑，往往源自于信度方面的考量，尤其是顾虑同伴本身的英文水平是否足以提供有效的写作反馈(Kaufman & Schunn, 2011; Liu & Carless, 2006; Wang, 2014) [15] [16] [17]。

Zhang (2018)罕有地从教师的角度调查同侪反馈的接受度[18]。通过对25名中国英语写作教师的访谈，这项研究发现，中国EFL教师在写作教学中，使用同侪反馈的意愿较低。中国的EFL教师普遍认为，同侪反馈与在中国占主导地位的应试教育不相匹配，与教师占绝对主导地位的中国式英语课堂教学不兼容，英语学习者使用同侪反馈的能力，也往往受限于自身较低的英语水平和学习动机。

2.2. 同侪反馈的益处

关于同侪反馈在EFL写作教学中的效果的研究，证明同侪反馈能够在不同方面推动学生的语言学习。早在1994年，Mendonça和Johnson(1994)就证明了同侪反馈能够提升高水平段英语学习者的写作构思能力(idea generation) [19]。在Tsui and Ng (2000)的研究中，接受访谈的EFL学生表示，同侪评价可以提高他们的“受众感”(a sense of audience)，帮助他们认识自己的优势和不足，促进语言课堂里的协作学习(collaborative learning)，提升作者的“文本归属感”(ownership of text)意识[20]。Min (2005)的研究发现，

同侪评价可以帮助学生提高交际技能, 为写作能力的发展提供重要的鹰架(scaffolding) [21]。Yang *et al.* (2006)和 Shen *et al.* (2019)相继证实, 同侪评价可以增加写作者自我修改的数目, 增强英语学习者的学习自主性, 防止对教师反馈的过度依赖降低学习者的学习积极性[11] [22]。Villamil 和 Guerrero (2006)的研究聚焦大学生的 ESL 写作过程, 其结果显示, 同侪反馈不仅可以提升大学生的学习积极性, 而且可以在写作过程中促进学生的自主学习能力的发展[23]。

2.3. 不同形式的同侪反馈

随着针对同侪反馈的研究的不断深入, 学界开始关注不同形式的同侪反馈, 在师生接受度、实效、可操作性等方面的不同。例如, 不少研究试图对匿名同侪反馈(anonymous peer feedback)与署名同侪反馈(identifiable peer feedback)进行比较。这些研究的出发点, 是心理学界持有的“匿名可以创造一个去自我化的心理状态”这一观点(Festinger, Pepitone, & Newcomb, 1952) [24]。这些研究证实, 相较于署名的同侪反馈, 学生往往认为匿名的同侪反馈更具公平性, 因为匿名可以减少人际因素对同侪反馈的干扰(Carvalho, 2013; Kaufman & Schunn, 2011; Wen & Tsai, 2006) [15] [25] [26]。

以计算机为媒介的同侪反馈(computer-mediated peer feedback), 亦是近年来学界的研究热点之一。例如, Chan (2013)将 EFL 写作课堂中的面对面、以纸笔方式进行的同侪反馈, 与通过课程管理系统在线完成的同侪反馈进行比较。研究结果显示, 面对面、以纸笔方式进行同侪反馈, 更加倾向于关注语言表层错误的纠正, 而在线完成的同侪反馈更着重于对整体写作质量的评价与反馈[27]。因此该研究建议, EFL 写作教学应该将两种形式的同侪反馈相结合, 才能更好发挥同侪反馈的效用。

值得注意的是, 现有的关于英语教学中的同侪反馈的研究, 虽然已经关注到英语教学的众多领域, 却往往都以通用英语(General English)的教学为研究背景, 在专门用途英语教学环境中进行的同侪反馈研究目前较为罕见。本研究试图填补这一研究空白, 完善学界对 EFL 教学中同侪反馈的理解。具体来说, 本研究试图探讨以下几个研究问题:

- 1) 中国的 ESP 学生如何分别利用教师反馈和同侪反馈?
- 2) 教师反馈和同侪反馈对 ESP 学生的作文修改的影响有何差异?
- 3) 中国的 ESP 学生对教师反馈和同侪反馈分别持怎么样的态度?

3. 研究设计

本研究是一项正在进行的关于中国师范类院校英语专业学生评价素养的课题的子课题之一, 研究的具体设计如下:

3.1. 实验对象

本研究的实验对象是中国南方一所高校的 49 名非英语专业的本科二年级学生。这 49 名学生被随机分配到教师反馈组($n = 25$)和同侪反馈组($n = 24$)。对前一学期两组学生的大学英语四级考试成绩进行的独立样本 T 检验的结果显示, 两组学生的英语水平无统计差异($p > 0.05$)。

3.2. 实验设计

在 16 周的商务英语写作教学过程中, 两组学生接受相同的写作教学, 参加 3 次基于剑桥商务英语证书考试的写作活动, 并分别获得不同种类的写作反馈。

教师反馈组的学生在提交初稿一个星期后, 获得教师以书面形式给出的写作反馈, 并在收到书面反馈一个星期后, 参加教师向全组同学做的口头总结。该组学生随后根据教师提供的书面和口头反馈意见, 自行修改作文, 并于一周后定稿。

同侪反馈组的学生在每次提交初稿的第二日, 自由选择搭档, 并于第四日, 使用教师事先制定的反馈表格, 面对面进行书面和口头的反馈活动。反馈表格在学生选定搭档的当日, 与搭档的初稿一起由教师发放给学生, 以确保学生在进行面对面交流之前, 有充分的时间熟悉和填写该表格(Connor & Asenavage, 1994) [28]。反馈活动在指定场所进行, 一般持续三十分钟左右, 学生可任意使用中文或英语进行交流。在面对面的交流结束后, 学生将初稿和已填写完毕的反馈表格一并交给作者。作者随后被给予一周的时间用于文本修改和定稿。

3.3. 数据收集与分析

本研究的数据分析所使用的数据, 主要收集于第三轮写作活动。在第一次和第二次的写作活动中, 教师向同侪反馈组的学生示范写作反馈, 内容主要包括如何理解、使用和填写反馈表格, 以及在面对面交流时如何充分发表自己的意见。第一、第二轮写作活动, 主要目的是帮助两组学生分别熟悉各自小组的写作反馈方式。在第三轮写作活动中, 教师在批改完教师反馈组学生的初稿后, 征得学生同意, 将全部初稿扫描存档, 然后将写作反馈和初稿发还给学生。在同侪反馈组, 经学生同意后, 教师视频录制了5组学生的同侪反馈的全过程。

在收集了两组学生的终稿和同侪反馈组的反馈表格后, 教师对16位实验对象进行深度访谈, 并且进行了录音。访谈时教师向每位实验对象出示其所提交的写作初稿、终稿以及反馈表格(仅限同侪反馈组学生)。访谈的主要内容包括: 1) 具体修改的意见来源; 2) 作者对反馈意见做出选择性回应的原因; 3) 学生对两种写作反馈方式所持有的态度。

在第三次写作活动的终稿提交三天后, 一份改编自Leki (1990)和Zhang (1995)的问卷被发放给全部的实验对象[8] [29]。该问卷主要涉及两个方面的内容: 1) 学生认为教师反馈和同侪反馈在多大程度上对他们有帮助; 2) 学生会优先选择哪一种写作反馈方式(教师反馈、同侪反馈、两者相结合以及不需要反馈)。

两组学生第三轮的初稿和终稿最终由教师根据剑桥商务英语证书考试的评分标准进行评分, 并以此为依据计算作文在修改后质量提高的幅度。

3.4. 文本分析与反馈分类

本研究对第三轮写作活动中所收集的由两组实验对象提交的初稿、终稿以及对应的写作反馈进行了文本分析。借鉴Hyland (1998)的做法, 在文本分析中, 本研究将写作反馈中的每一个针对写作样本的单一方面所提出的意见视为一个“意见点”, 并且将所有意见点进一步分为“可用意见点”和“不可用意见点”两大类[30]。

通过将初稿和终稿进行对比, 本研究将写作反馈中有用的意见点与学生实际所做的修改逐一进行匹配, 最终计算出有用意见点的利用率, 同时从修改来源、修改层次和修改效果三个维度, 对学生收到写作反馈后所进行的修改进行分类整理。在修改来源方面, 所有经确认不属于教师反馈或同侪反馈所引发的修改, 都被归入“自发修改”。在修改层次方面, 本研究依据Faigley和Witte (1981)的分类法, 将学生所做的修改分为表层修改(surface changes)和意义修改(meaning changes) [31]。表层修改指仅限于表层结构, 并没改变、增加或减少原有内容的修改。意义修改指的是对原有内容进行增减或重新组合。在修改效果方面, 本研究借鉴Conrad和Goldstein (1999)的做法, 将修改分为“成功修改”、“不成功修改”、以及“没有改变”三大类[32]。“成功修改”指的是“能够解决或改善反馈中讨论的某个问题的修改”, “不成功修改”的定义是“不能够改善原文、甚至事实上反而削弱原文的修改”(Conrad & Goldstein, 1999: 154) [11]。鉴于一些修改虽然效果不显著, 但仍在局部提高了写作质量, 参照Ferris (1995)和杨苗(2006)的做法, 本研究增加“混合效果修改”这一类型[3] [33]。

4. 结果与讨论

4.1. 教师反馈和同侪反馈的利用率和效果差异

从表 1 可得知, 在初稿平均长度大体一致的情况下, 教师向学生提供的反馈意见的平均数目, 远高于学生为同学提供的反馈意见的平均数目。一方面, 这可能源自教师和学生的英文水平之间的差距, 另一方面也可能源自教师的教学经验。与学生相比, 拥有更高的英文水平和更丰富的教学经验的教师, 能够提高更加全面和详细的写作反馈。表 1 同时显示, 教师反馈的利用率比同侪反馈更高。92.3%的可用教师反馈意见点被用在作文修改中, 而只有 57.1%的可用学生反馈意见点被利用。与实验对象进行的深度访谈显示, 学生倾向于认为教师反馈比同侪反馈更“值得相信”、更“有科学依据”、更“有理论支撑”。教师反馈意见未被采纳的最常见的原因是“无法理解”, 即学生因为不能充分理解教师反馈中出现的诸如“话语标记”之类的语言学术语, 而不得不选择忽视教师给出的修改意见。未能采纳同侪反馈意见最常见的原因是该意见“不正确”或“不能肯定一定正确”。对两组学生分别进行的初稿、终稿成绩的配对样本 T 检验(Paired-Samples T Test)的结果显示, 两组学生的初稿和终稿的成绩均有显著差异, 说明两种反馈方式都能提高学生的写作质量(见表 2)。相较同侪反馈, 教师反馈能更大幅度地帮助学生提高作文质量。

Table 1. Utility of teacher feedback and peer feedback
表 1. 教师反馈和同侪反馈的利用率比较

	初稿平均长度	可用反馈意见点 (每篇平均值)	被使用反馈意见点 (整体占比)
教师反馈组	452	26	92.3%
同侪反馈组	446	14	57.1%

Table 2. Subsequent writing improvement of teacher feedback and peer feedback
表 2. 教师反馈和同侪反馈的质量提升幅度比较

	初稿平均分	终稿平均分	变化幅度
教师反馈组	3.74	4.23	0.49
同侪反馈组	3.82	4.21	0.39

4.2. 教师反馈和同侪反馈对作文修改的影响差异

表 3 展示了教师反馈和同侪反馈在商务英语写作修改的有效性、修改层次和自发修改三个方面的差异。在修改的有效性方面, 虽然在同侪反馈的利用率相对较低, 但修改的有效性却相对比较高。与实验对象的深度访谈显示, 与教师反馈相比较, 同侪反馈更倾向于使用非专业术语, 因此更容易为学生所理解和接受。此外, 国内外的相关研究证实, 同侪反馈活动为作者和评改者提供了面对面口头交流的机会, 能够在很大程度上避免误解反馈意见。同侪反馈活动的录像也显示, 每一组同侪反馈的搭档都能就反馈意见逐一进行详尽的讨论。杨苗(2006)指出, 同侪反馈的口头交流中的意义协商(negotiation of meaning), 允许参与双方在地位平等(equal footing)的基础上就不理解之处进行充分沟通(Gass & Selinker, 2001: 272) [34]。与此形成鲜明对比的, 是在中国 EFL 教学普遍采纳的大班模式下, 教师反馈往往不能以一对一交流的方式提供。教师反馈通常采纳的书面反馈和针对全班的口头总结的形式, 在很大程度上限制了教师与学生沟通的充分性。同侪反馈可以在一定程度上弥补教师反馈的这一不足, 因此在 EFL 写作课堂上有较大的实用价值。

Table 3. Comparison of the influence of teacher feedback and peer feedback on composition revision
表 3. 教师反馈和同侪反馈对作文修改的影响比较

	成功修改 (占比)	不成功修改 (占比)	没有修改 (占比)	混合效果 (篇均数目)	表层修改 (占比)	意义修改 (占比)	自发修改 (篇均数目)
教师反馈组	67.3%	6.4%	25.6%	0.2	34.5%	65.5%	0.16
同侪反馈组	95.4%	1.91%	0.39	0.17	82.7%	17.3%	0.29

在修改层次方面,如表 3 所示,本研究发现,在专门用途英语写作的反馈中,同侪反馈组的表层修改较多,而教师反馈组的意义修改较多。这与 Zamel (1985)、Connor 和 Asenavage (1994)、杨苗(2006)的研究结果不一致[3] [28] [35]。由于上述几项研究都是在通用英语教学环境中进行的,而本研究聚焦商务英语写作的教学,这一结果显示同侪反馈在不同的语言教学场景中,所能发挥的效用有较大的区别。过往的研究通常显示,由于学生语言水平所限且普遍对自己的语言能力缺乏信心,他们往往不能提供更多的语法、词汇方面的“表层”修改意见,因此为同学提供的修改意见侧重于内容等“意义”方面。本研究表明,在专门用途英语的写作教学中,学生有较高的意愿就同学的写作的句型结构、语法、词汇和其他技术性细节给出反馈意见。这有可能与中国国内的专门用途英语课程,往往将学生拥有较高的通用英文水平作为选课资格要求有关。

4.3. 学生对教师反馈和同侪反馈所持态度对差异

在学生对两种反馈方式所持对态度方面,本研究显示,约 96%的实验对象认为教师反馈有用或非常有用,而只有约 30%的学生对同侪反馈持相同的看法。将两组的数据单独统计之后显示:在同侪反馈组有接近 54%的学生认为同侪反馈有用或非常有用,而在教师反馈班,持相同看法的学生仅占 8%。在学生对写作反馈方式对偏爱方面,60%的教师反馈组的学生选择教师反馈,20%的学生选择教师反馈加同侪反馈;在同侪反馈组,高达 79.1%的学生选择同时使用两种反馈方式,而仅有 4%的学生选择单独使用教师反馈。这些数据说明,同侪反馈的参与经验,能够提高学生对同侪反馈的作用的认识,有过同侪反馈实际参与经验的学生,更倾向于对同侪反馈持肯定的态度(表 4)。

Table 4. Attitude towards teacher feedback and peer feedback
表 4. 学生对教师反馈和同侪反馈所持态度比较

	教师反馈		同侪反馈	
	人数	占比	人数	占比
完全没用	1	2%	13	26.5%
有一点用	1	2%	21	42.9%
有用	22	44.9%	13	26.5%
非常有用	25	51%	2	4%

5. 结论与启示

现有的关于同侪反馈的研究,多聚焦于通用英语的教学,给予专门用途英语教学的关注较少,无法完整反映同侪反馈对不同的 EFL 学生群体的影响。鉴于此,本研究将同侪反馈的研究拓展到商务英语写作教学,试图在中国 ESP 英语教学这一特定教学环境中,对同侪反馈和教师反馈展开比较研究。本研究证实,与通用英语教学一样,在专门用途英语教学中,写作反馈受到了 EFL 学习者的普遍重视。大多数

学生在收到同侪反馈或教师反馈后,都会基于反馈意见,对自己的写作进行修改,且修改后的文章质量与初稿的质量相比,有了统计学意义上的显著提高。无论以同侪反馈还是教师反馈的形式呈现,写作反馈都可以在 EFL 写作教学中发挥重要的作用。其次,本研究的结果显示,在专门用途英语教学中,教师反馈和同侪反馈在利用率、修改有效性和修改层次方面都存在一定的差异。本研究所显示的两者的部分差异,与过往在通用英语教学环境中所进行的两者的比较研究的结论,有所不同。这说明在写作反馈方式的选择乃至写作测评方法的选择方面,应该严格区分通用英语教学和专门用途英语教学。最后,本研究发现,由于提供了充分口头交流的机会,同侪反馈活动能够降低学生错误理解、不能理解写作反馈的可能性。因此,同侪反馈能够在一定程度上能够弥补 EFL 大班教学中师生沟通不充分的问题。在视教师为绝对权威的中国教学文化中,学生的同侪反馈参与经验,依然可以大幅提升他们对同侪反馈的认可度,激发他们积极参与同侪反馈。

本研究丰富了语言教学理论研究界对同侪反馈的理解,对 EFL 写作教学尤其是专门用途英语写作教学中的反馈方式的选择,有较强的启示意义。需要指出的是,随着信息技术的持续进步,EFL 写作教师已经开始将传统的线下进行的、以面对面口语交流为主的同侪反馈,转变为利用计算机或其他移动通讯设备进行的线上活动。本研究的实验设计,未能体现这一趋势,因此具有一定的局限性,研究的结论是否可以适用于在线进行的同侪反馈,仍有待商榷。

基金项目

本文系广东省哲学社会科学“十三五”规划外语信息化专项《英语教师测评能力模型与混合式测评“金课”教学模式研究》(GD19WXZ21)阶段性研究成果。

参考文献

- [1] Topping, K. (1998) Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, **68**, 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- [2] Hyland, K. (1990) Providing Productive Feedback. *ELT Journal*, **44**, 279-285. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.279>
- [3] 杨苗. 中国英语写作课教师反馈和同侪反馈对比研究[J]. 现代外语, 2006, 29(3): 293-301+330.
- [4] Liu, J. and Hansen, J.G. (2002) Peer Response in Second Language Writing Classrooms. The University of Michigan Press, Ann Arbor. <https://doi.org/10.3998/mpub.8952>
- [5] Carson, J.G. and Nelson, G.L. (1994) Writing Groups: Cross-Cultural Issues. *Journal of Second Language Writing*, **3**, 17-30. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90003-5)
- [6] Leki, I. (1991) The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes. *Foreign Language Annals*, **24**, 203-218. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x>
- [7] Paulus, T.M. (1999) The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, **8**, 265-289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)
- [8] Zhang, S. (1995) Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, **4**, 209-222. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90010-1)
- [9] 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>
- [10] Gielen, S., Peeters, E., et al. (2010) Improving the Effectiveness of Peer Feedback for Learning. *Learning and Instruction*, **20**, 304-315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>
- [11] Yang, M., Badger, R. and Yu, Z. (2006) A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, **15**, 179-200. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>
- [12] Hu, G. and Lam, S.T.E. (2010) Issues of Cultural Appropriateness and Pedagogical Efficacy: Exploring Peer Review in a Second Language Writing Class. *Instructional Science*, **38**, 371-394. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9086-1>
- [13] Lee, M.-K. (2015) Peer Feedback in Second Language Writing: Investigating Junior Secondary Students' Perspectives on Inter-Feedback and Intra-Feedback. *System*, **55**, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.08.003>

- [14] Lei, Z. (2017) Salience of Student Written Feedback by Peer-Revision in EFL Writing Class. *English Language Teaching*, **10**, 151-157. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p151>
- [15] Kaufman, J.H. and Schunn, C.D. (2011) Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, **39**, 387-406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- [16] Liu, N.-F. and Carless, D. (2006) Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education*, **11**, 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- [17] Wang, W. (2014) Students' Perceptions of Rubric-Referenced Peer Feedback on EFL Writing: A Longitudinal Inquiry. *Assessing Writing*, **19**, 80-96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.008>
- [18] Zhao, H. (2018) Exploring Tertiary English as a Foreign Language Writing Tutors' Perceptions of the Appropriateness of Peer Assessment for Writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **43**, 1133-1145. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434610>
- [19] Mendonça, C.O. and Johnson, K.E. (1994) Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly*, **28**, 745-769. <https://doi.org/10.2307/3587558>
- [20] 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)
- [21] Min, H.T. (2005) Training Students to Become Successful Peer Reviewers. *System*, **33**, 293-308. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.003>
- [22] Shen, B., Bai, B. and Xue, W. (2020) The Effects of Peer Assessment on Learner Autonomy: An Empirical Study in a Chinese College English Writing Class. *Studies in Educational Evaluation*, **64**, Article ID: 100821. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100821>
- [23] Villamil, O.S. and de Guerrero, M.C. (2006) Sociocultural Theory: A Framework for Understanding the Social-Cognitive Dimensions of Peer Feedback. In: Hyland, K. and Hyland, F., Eds., *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Cambridge University Press, Cambridge, 23-41. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.004>
- [24] Pepitone, A. and Newcomb, T. (1952) Some Consequences of De-Individuation in a Group. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, **47**, 382-389. <https://doi.org/10.1037/h0057906>
- [25] Carvalho, A. (2013) Students' Perceptions of Fairness in Peer Assessment: Evidence from a Problem-Based Learning Course. *Teaching in Higher Education*, **18**, 491-505. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.753051>
- [26] Wen, M.L. and Tsai, C.C. (2006) University Students' Perceptions of and Attitudes toward (Online) Peer Assessment. *Higher Education*, **51**, 27-44. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- [27] Chan, W.M. (2013) Combining Electronic Commenting and Face-to-Face Interaction in Peer Review: A Case Study of the ESL Writing Classroom in Hong Kong. Ph.D. Dissertation, University of Hong Kong, Hong Kong.
- [28] 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)
- [29] Leki, I. (1990) Potential Problems with Peer Responding in ESL Writing Classes. *CATESOL Journal*, **3**, 5-19.
- [30] Hyland, F. (1998) The Impact of Teacher Written Feedback on Individual Writers. *Journal of Second Language Writing*, **3**, 255-286. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90017-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90017-0)
- [31] Faigley, L. and Witte, S. (1981) Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, **32**, 400-414. <https://doi.org/10.2307/356602>
- [32] Conrad, S. and Goldstein, L. (1999) ESL Student Revision after Teacher-Written Comments: Text, Contexts and Individuals. *Journal of Second Language Writing*, **2**, 147-179. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80126-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80126-X)
- [33] Ferris, D. (1995) Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, **29**, 33-53. <https://doi.org/10.2307/3587804>
- [34] Gass, S.M. and Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Association Publisher, Mahwah. <https://doi.org/10.4324/9781410604651>
- [35] Zamel, V. (1985) Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, **1**, 79-101. <https://doi.org/10.2307/3586773>