

英语写作同伴反馈评语采纳及其影响因素研究*

东北师范大学 高 瑛 汪 溢 美国匹兹堡大学 Christian D. Schunn

摘 要: 评语采纳是英语写作同伴互评中影响修改与互评效果的重要中间环节,有待深入研究。文章以基于 *Peerceptiv* 互评系统的 30 篇议论文写作一稿和二稿、682 条评语及 258 条作者回评为语料,分析评语、采纳、潜在中介及修改之间的多维互动关系。研究发现,采纳对修改质量提高具有一定的预测性,语言焦点评语和“给出解决办法”及“定位问题”评语形式对采纳预测性强,采纳受情感中介“同意”影响。同伴反馈应以易于令人接受的建设性方式兼顾语言和内容双重问题。

关键词: 同伴反馈; 评语采纳; 文本修改; 潜在中介; 英语写作

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1001-5795(2019)02-0017-0008

1 引言

同伴互评在写作教学中发挥重要作用,其有效性不断得到证实(Nelson & Murphy, 1993: 141; Liu & Hansen, 2002; Cho & MacArthur, 2011; 罗莎, 2016: 46)。通过同伴之间互相提供反馈的合作学习模式,学习者在学习社区的最近发展区中相互帮助,共同开展学习活动。互评对作者和评者都具有多重认知意义,如建设性反思、增加完成任务时间、关注高质量写作的关键成分、强烈的责任感等(Topping, 1998)。互评使学生有机会看到同伴写文本并从中对比分析自身写作的不足,网络环境下的同伴互评能有效缓解学生的焦虑情绪,减少心理压力,进而更愿意提出真实的想法和修改意见(蒋宇红, 2005: 230)。互评过程有助于学生发展自主学习和自我规约的能力(高瑛等, 2018: 9)。

随着研究的不断深入,同伴互评的效果及其影响因素受到越来越多的关注。已有研究聚焦反馈评语类型和效果,论证了同伴互评的实效性和可操作性。研究发现,反馈评语与文本修改提高率总体呈正相关(高瑛等, 2018: 7)。然而,哪种反馈评语类型“有用”“会被采纳”,以及为什么“有用”还没有定论,甚至还有争论;同时,修改质量的提高取决于一个重要的中间环节——评语采纳,而评语与采纳之间的潜在中介(potential mediator, 如是否“理解”或“同意”)是影响

采纳的重要因素(Nelson & Schunn, 2009: 375; Patchan *et al.*, 2016: 1098)。在互评中,学生需要知道什么样的评语有可能被采纳以及如何提供最有价值的评语。但目前这方面的研究还较少,针对外语写作语境的研究则更少。本研究以非英语专业大学生议论文写文本、同伴反馈评语及回评为语料,基于同伴反馈过程模式,深入解析中国语境下反馈评语采纳与文本修改的关系,评语焦点、评语形式以及潜在中介对评语采纳的影响,探讨什么样的评语有可能被采纳,进而分析如何提供有价值的评语。

2 同伴反馈评语及采纳相关研究

同伴反馈评语分类因研究内容和目的而异。但通常可以分为评语焦点(文本相关)和评语形式(心理特征)两个层面。从评语焦点看,可以分为关注语言类和关注内容类;从评语形式看,可以分为认知特征类和情感特征类(Patchan & Schunn, 2015: 605; 高瑛等, 2018: 5; Gao *et al.*, 2019: 298)。

评语焦点中,关注语言类评语包括篇章连贯性、语法、选词、指称、拼写等高级和初级写作问题;关注内容类包括主题、论据、结论等论证问题,也包括论证清晰度、深度等论证有效性问题。评语焦点的采纳与评语数量相关,收到高级写作问题反馈多的学生会更多采纳关于高级写作问题的反馈,而收到初级写作问题和内容问题反馈多的学生也会更多采纳关于这两类问题

的评语(Patchan *et al.* ,2013: 396; Ene & Upton ,2014: 87)。与只收到内容反馈相比,收到内容和形式双重反馈的二语学习者修改稿质量提高明显(Zohrabi & Rezaie ,2012)。

评语形式中,认知特征类包括“指出问题”“提出建议”“给出解决办法”“定位问题”等可采纳评语,对学生后续评语采纳和修改影响最大(Nelson & Schunn ,2009: 392);情感特征类主要指“表扬”和“批评”两类评语。本研究只关注认知特征类的可采纳评语。“指出问题”是明确指出文本问题的评语。通常情况下,作者可能不知道问题的存在,“指出问题”有利于或有可能引发评语采纳。指出写作文本整体性问题(内容问题)更有利于采纳和修改(Hayes *et al.* ,1987: 234; Matsumura *et al.* ,2002: 22)。“给出解决办法”是提供如何修改或提高文本质量的评语。收到“给出解决办法”评语极有可能提高评语采纳率和文本质量,有助于二语学习者提高写作水平,对低水平作者尤其有帮助(Nelson & Schunn ,2009: 393),而只收到“指出问题”评语仅对高水平作者有益(Bitchener ,2012: 856)。“定位问题”是明确指出问题具体位置的评语,有利于作者理解问题进而采纳评语。“提出修改建议”往往是针对写作内容和语言问题给出的修改建议,其特点是笼统、不具体(Nelson & Schunn ,2009: 379),但在互评的开始阶段对作者有益(Tseng & Tsai ,2007: 1161)。

写作反馈中的采纳(implementation)相当于口语反馈中的回应(uptake),是判断学习者之间互动有效性的一个重要环节。虽然采纳和回应不等同于学得(learned),但采纳和回应行为至少说明反馈引起了学习者对某一问题的注意并且引发了相应的行为。写作是一个复杂的行为过程,写作反馈和采纳之间可能需要某种潜在中介(potential mediator)来对修改行为产生因果影响。在众多可能的中介中,“理解”和“同意”与评语采纳的关系密切,但研究结果不一(Nelson & Schunn ,2009: 396; Patchan *et al.* ,2016: 1098)。“理解”指解释或了解事情意义及因由的能力,影响记忆及解决问题等认知能力。在互评中,“理解”可能影响是否采纳某一具体建议的决定,也可能影响把某一抽象建议转化为具体解决办法的能力,理解程度越高越有可能提高评语采纳的可能性(Nelson & Schunn ,2009: 392)。“同意”指对反馈信息的认同或认为反馈信息能够提高修改质量。通常情况下,“同意”是采纳

反馈的前提(Ilgen *et al.* ,1979: 358)。针对美国大学生英语写作同伴互评的研究发现,“理解”是采纳的重要中介,与之密切相关的是“提出解决办法”“总结归纳”和“给出定位”三种评语形式(Nelson & Schunn ,2009: 375)。

3 同伴反馈过程模式

Nelson & Schunn(2009: 377)从认知和情感两个维度出发,基于反馈的五个类型:归纳总结、具体反馈、解释说明、反馈范围和情感用语,构建了同伴反馈模式,认为认知特征更有可能影响“理解”,而情感特征更易引发“同意”;通过“理解”和“同意”中介,评语有可能引发不同程度的修改采纳。该模式的提出让我们对评语采纳及其影响因素有了深入认识,是同伴反馈研究的深化。但其将潜在中介“理解”和“同意”分别对应认知和情感特征的二分法值得商榷,因为任何类型的反馈评语都涉及“理解”和“同意”双重问题。在此基础上, Patchan *et al.* (2016: 1112)提出了更新版同伴反馈模式,增加了修改模块,并进一步指出,“定位问题”最易引发评语采纳,关于文本内容的评语最有可能引发文本质量提高,但与采纳相关性不高。该模式分别展示了评语类型与采纳和修改质量的关系,但并未涉及采纳与修改质量的关系。

基于上述两个模式,本研究拟探讨评语类型及潜在中介对评语采纳的影响以及采纳与修改质量的关系,尝试构建包含上述四个组成部分的同伴反馈过程模式,呈现各部分之间的交互关系(见图1)。图1显示,在同伴反馈过程中,文本修改质量受评语形式和焦点影响,修改质量通过评语采纳而实现,采纳是引发修改的最直接体现。采纳受评语形式和焦点影响,潜在中介“理解”和“同意”决定是否采纳、采纳的内容和程度。

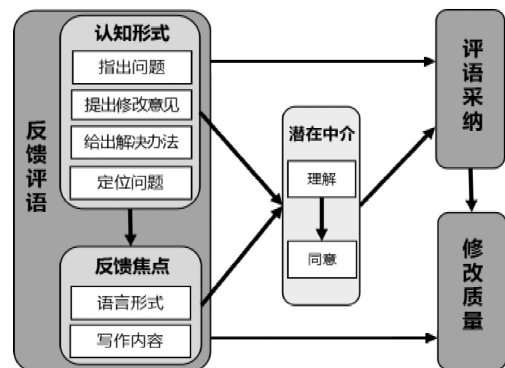


图1 同伴反馈过程模式

4 研究设计

本文聚焦英语写作同伴互评中的反馈评语采纳,旨在回答三个研究问题: ①评语采纳对修改质量有怎样的影响? ②评语采纳与评语类型和分布有何关联? ③潜在中介(“理解”和“同意”)如何影响评语采纳?

4.1 研究背景与对象

本研究的语料来自某高校大学英语课堂的 48 名非英语专业一年级学生,写作内容是一篇 400 字的自拟题目议论文,要求阐明观点,论点、论据、开头及结尾完整。学生通过在线写作互评系统 *Peerceptiv*(website: <https://asia.peerceptiv.com>) 上传作文并在线对同伴作文进行匿名互评。学生主要完成四项任务: 撰写初稿; 评阅 5 名同伴作文(写评语并打分); 根据同伴反馈修改自己的作文; 对同伴反馈进行回评(*back-review*)。学生写作和评阅的依据是教师提供的评阅维度单。该维度单包括: 任务完成情况(是否有效完成

所有任务); 主题或论证的主要观点(是否明确、具体,是否有更好的改进建议); 语法与规范(是否正确,要求指出每一个存在的具体问题)。该维度单涉及写作内容和形式,对语法和拼写有所侧重。在上述三个维度,学生需要分别给出至少两个完整评语并依据李克特 7 级量表评分。

去掉未完成全部任务的学生,最终语料为: 作文一稿 30 篇(字数: 12 279; $M = 409$)、反馈评语评分 140 份(评者 36 人,约 4.7 篇/人,字数: 10 256; $M = 73$)、评语 682 条、二稿 30 篇(字数: 12 434; $M = 414$)以及作者回评 258 条(字数: 1 947; $M = 7.6$),全部语料字数总计 36 916。

4.2 评语标注方案

针对议论文写作特点,参考 Patchan & Schunn (2015: 605) 的同伴反馈标注方案及议论文写作反馈评语标注方案(本文作者及研究团队合作完成 2017),聚焦“可采纳评语”,本研究的评语标注方案包含反馈焦点(*focus*) 和反馈形式(*form*) 两部分(详见表 1)。

表 1 反馈评语标注方案

维度	分项及描述	举例	
反馈评语焦点(<i>Feedback Focus</i>): 针对写作产品的反馈			
语言形式	形式问题	拼写	There are many spelling mistakes.
		字母大小写	You didn't capitalize the first letter of the word.
		标点符号	Check your use of punctuation.
		语法	Change "get" into "gets" in the sentence.
		表达习惯	"playing sports." should be "doing sports."
	衔接连贯	连接词语	A cohesive device should be used in this sentence.
		指称词语	Use "it" for the second sentence.
	语言风格	词汇选择	"By one people" should be "By one person".
句子多样性		Use different sentences to express your ideas.	
写作内容	论证成分	论点	Your thesis statement is presented well in Para 1.
		论据	There are no counter arguments in the essay.
		结论	Summarize your arguments in the conclusion.
	论证效果	清晰度	Your essay is difficult to understand.
		准确性	I think your arguments are correct.
		充分性	You'd better add more evidence to support it.
		深度	It would be better if you discuss the issue further.
一致性	Your arguments are not consistent with each other.		
反馈评语形式(<i>Feedback Form</i>): 针对反馈认知过程的反馈			
认知因素	指出问题	指出文章某一方面的问题	The examples are not proper to explain success.
	给出解决办法	给出解决问题的具体办法	Change the word "usage" into "use".
	提出修改建议	给出大致修改建议	The conclusion should be written more sufficiently.
	定位问题	指出在文中的具体位置	There is a mistake in "A bases" in Paragraph 1.

4.3 语料标注和文本评分

按最小切分原则对全部评语进行意群($N = 682$, $M = 22.7$)划分。意群是指关于某一话题的连续表达,其长度可以从单个词语、短语到多个句子(Nelson & Schunn, 2009: 386)。最小切分原则产生最小意群,即能够独立表达一个含义的最小单位。为保障标注和评分的准确性,所有标注和评分采用双标、双评,并进行了比照和 Kappa 一致性检验。

评语标注。依据表 1 的标注方案对全部意群进行标注。每个意群分别标注评语焦点和形式。两名研究生依据标注方案进行初步标注后,本研究的两位研究者进行了第二轮校对标注,前 200 条标注的 Kappa 检验结果显示,第二轮 21 个标注项的一致性都很高,对低于 0.8 的 4 个标注项,两位研究者协商后达成了一致意见。评语标注结果($N = 1,405$)中,评语焦点($N = 782$)比可采纳评语形式($N = 623$)数量略多。

采纳标注。通过对照一稿、二稿,本文对所有评语是否被采纳进行了标注。采用 Microsoft Word 中的文本比较功能对一稿、二稿进行平行对照后,人工核实变化并与反馈评语进行比对,逐条标注评语是否被采纳。结果显示,被采纳评语共 325 条,占意群数的 47.7%,占标注项的 41.6% ($k = 0.76$)。

回评标注。回评是作者对收到的评语进行反馈评价,说明评语是否或在多大程度上对其有帮助。根据系统要求,作者应对所有收到的评语进行回评,但作者往往忽视回评(Nelson & Schunn, 2009: 387),本研究中的回评率为 34.2%。为分析潜在中介(“理解”和“同意”)对评语采纳的影响,本文对回评($M = 8.6$)进行了“同意/不同意”和“理解/不理解”两组二维标注。回评中有明确表示不同意、不赞同的标注为“不同意”,有表示疑惑、不解的为“不理解”,其余标注为“同意”或“理解”。结果显示,作者总体上倾向于同意和理解同伴反馈(同意: $N = 184$, 71.3%; $k = 0.84$ 。理解: $N = 230$, 89.1%; $k = 0.81$)。

文本评分。评分采用百分制,依据是与学生一致的评阅维度单。采用专家两轮双评的平均分。第一轮由两名研究生对一稿、二稿打分后算平均分($k = 0.88$; $k = 0.81$),第二轮由两名写作教师分别打分后计算平均分($k = 0.79$; $k = 0.86$),两轮评阅的一致性较高。

5 结果与讨论

5.1 评语采纳对修改质量的影响

修改稿提高率为 3.94% ($SD = 2.4\%$),提高率与反馈评语量($M = 26.07$, $SD = 10.12$)呈中度相关($r = 0.53$),与评语采纳($M = 10.83$, $SD = 6.30$)呈中度相关($r = 0.54$)。采用多元线性回归分析进一步考察评语焦点和形式采纳能否显著预测作文成绩提高率。

从评语焦点采纳看,修改提高率与语言焦点采纳($M = 10.77$, $SD = 6.75$)呈中度相关($r = 0.54$),与内容焦点采纳($M = 1.07$, $SD = 1.51$)不具有统计学意义上的相关性($r = -.10$)。强制线性回归结果显示,评语焦点的组合对修改提高率具有一定的预测性(见表 2), R^2 值为 0.295,说明语言焦点和内容焦点构成的评语焦点组合能解释修改提高率 29.5% 的变异。标准化回归方程为: 提高率 = 语言焦点采纳数 $\times 0.54$ - 内容焦点采纳数 $\times 0.021$ 。

本研究中反馈评语采用单独评阅(end comment),旨在避免文内标注(Marginalia)因空间小而导致学生更加关注语言问题的弊端,引导学生关注写作的整体问题(Patchan et al., 2013: 388),但学生关注的仍然主要是语言问题,与之相一致,学生采纳的也主要是语言焦点评语。因此,成绩提高主要受语言焦点采纳影响,与内容焦点采纳不相关。

从评语形式采纳看,修改提高率与采纳“给出解决办法”评语($M = 8.43$, $SD = 5.90$)、“定位问题”评语($M = 1.93$, $SD = 2.91$)中度相关($r = 0.54$, $r = 0.38$),与采纳“指出问题”评语($M = 1.73$, $SD = 1.87$)、“提出修改建议”评语($M = 0.90$, $SD = 1.00$)低度相关($r = 0.05$, $r = 0.22$),四个预测变量和因变量显著正相关。根据强制线性回归结果,除“提出修改建议”外,其他三个预测变量都对修改质量具有预测作用(见表 3), R^2 为 0.308,即“定位问题”“指出问题”和“给出解决办法”构成的组合能解释文本修改提高率 30.8% 的变异。四个预测变量中,“给出解决办法”(Beta = 0.502)的标准化回归系数最高,说明提供解决办法类评语最容易引发文本修改提高。标准化回归方程为: 修改提高率 = “定位问题”采纳 $\times 0.121$ + “指出问题”采纳 $\times 0.068$ + “给出解决办法”采纳 $\times 0.502$ - “提出修改建议”采纳 $\times 0.056$ 。

表2 评语焦点采纳与修改提高率多元线性回归结果摘要表($N = 30$)

变量		R	R ²	Adjusted R ²	F(2, 27)	Beta	t(27)	Tolerance	VIF
因变量	修改提高率	.543	.295	.243	5.651				
自变量采纳	语言焦点					.540	3.301	.003	1.023
	内容焦点					-.021	-.130	.898	1.023

注: $p < 0.05$ 表3 评语形式采纳与修改提高率多元线性回归结果摘要表($N = 30$)

变量		R	R ²	Adjusted R ²	F(4, 25)	Beta	t(25)	Tolerance	VIF
因变量	修改提高率	.555	.308	.198	2.788				
自变量采纳	定位问题					.121	.572	.620	1.612
	指出问题					.068	.399	.961	1.041
	提出修改建议					-.056	-.288	.744	1.345
	给出解决办法					.502	2.399	.632	1.583

注: $p < 0.05$

与 Nelson & Schunn(2009: 388) 的研究发现相似, 本研究中学生收到“给出解决办法”评语更倾向于采纳并且提高文本质量, 而“指出问题”和“提出修改建议”评语采纳率低, 与文本修改提高相关性低。语言焦点评语采纳与四种评语形式采纳总体正相关, 其中, 与“给出解决办法”($r = 0.97$)、“定位问题”($r = 0.65$)、“提出修改建议”($r = 0.54$) 相关度较高; 而内容焦点评语采纳仅与评语形式中的“指出问题”($r = 0.42$) 和“提出修改建议”($r = 0.24$) 正相关。评语采纳主要集中在语言形式而非写作内容上, 所以, 虽然作文语言质量有所提高, 但其内容、结构和主旨等宏观层面提高不大, 造成修改提高率不高。重复反馈有助于提高修改率, 但采纳的内容决定修改质量提高的程度; 尽管语言焦点评语更容易被采纳, 但往往不能从根本上提高文本质量, 只有采纳内容焦点评语才能引发文本质量的真正提高(Gao *et al.*, 2019: 304)。为提高同伴反馈效果, 反馈应该多关注内容问题。与 Nelson & Schunn(2009: 394) 的研究结果相吻合, 本研究再一次证明, 作为修改中介的采纳是影响文本修改提高的重要因素。那么, 反馈评语及认知和情感中介如何影响采纳?

5.2 反馈评语对采纳的预测性

总体上, 评语采纳($M = 10.83$, $SD = 6.30$) 与评语($M = 26.1$, $SD = 10.1$) 高度相关($r = 0.79$)。从评语焦点看, 语言焦点($M = 13.53$, $SD = 7.09$) 和内容焦点($M = 12.53$, $SD = 5.90$) 数量略有不同, 但独立样本 t 检验结果没有显著性差异($t = 0.59$, $df = 58$, $p >$

0.05)。多元线性回归分析发现, 采纳与语言焦点评语高度相关($r = 0.97$), 与内容焦点评语低度相关($r = 0.19$)。强制回归结果显示, 评语焦点的组合对学生采纳具有很强的预测性(表4), R^2 值为 0.939, 说明语言焦点和内容焦点构成的评语焦点组合能解释采纳 93.9% 的变异。标准化回归方程为: 采纳率 = 语言焦点评语数 $\times 0.972$ - 内容焦点评语数 $\times 0.013$ 。

评语焦点标注项中, 51.9% 关于语言($N = 406$), 48.1% 关于内容($N = 376$)。语言焦点中, 73.4% 关于初级语言问题; 内容焦点中, 69.7% 关于论证内容, 只有 30.3% 关于论证有效性。总体上, 评语主要关注语言问题, 尤其是初级语言问题, 如语法、表达等。学生共采纳评语 355 条(52.1%)。其中, 采纳语言焦点评语 323 条(91%)、内容焦点评语 32 条(9%)。在采纳的语言焦点评语中, 245 条(75.9%) 为语法问题, 仅有 78 条(24.1%) 为衔接连贯和语言风格问题; 在采纳的内容焦点评语中, 21 条(65.6%) 为论证成分问题, 只有 11 条(34.4%) 关于论证有效性。总体上, 学生能够做出语言形式上的表层修改与内容层面上的意义修改(Faigley & Witte, 1981: 408; Berg, 1999), 但学生提供最多的是语言形式评语, 学生最易根据评语做出的修改也是语言形式层面的修改(Paulus, 1999: 281)。本研究中, 尽管语言焦点和内容焦点评语数量没有显著差别, 但只有语言焦点评语, 尤其是初级语言问题对学生采纳产生了影响, 学生大量采纳语法问题评语, 忽略文本内容评语。

从评语形式看, 评语采纳与“给出解决办法”

($M=9.13, SD=6.21$) 评语高度相关($r=0.94$), 与“定位问题”($M=2.40, SD=3.11$)、“提出修改建议”($M=3.90, SD=2.44$)、“指出问题”($M=5.33, SD=3.88$) 中度相关($r=0.60; r=0.54; r=0.35$)。四个预测变量与因变量显著正相关。强制线性回归结果表明, 四种评语形式的组合对评语采纳具有很强的预测性(见表5), R^2 值为0.945, 说明“指出问题”“提出修改建议”“给出解决办法”“定位问题”构成的组合能解释同伴互评采纳94.5%的变异。“给出解决办法”(Beta=0.880)对评语采纳的预测力最强, 最容易被作者采纳。标准化回归方程为: 采纳率 = “给出解决办法” $\times 0.880$ + “指出问题” $\times 0.217$ + “定位问题” $\times 0.088$ + “提出修改建议” $\times 0.027$ 。

评语形式中, 上述四种可采纳评语($N=623$)的采纳率为62.6%($N=390$), 其中, “给出解决办法”(92.3%)和“定位问题”(80.1%)采纳率最高, “提出修改建议”(23.1%)采纳率最低。与Patchan *et al.* (2016: 1109)的研究结果相同, 在评语认知形式层面, 学生倾向于采纳“定位问题”评语, 往往忽视关于高级写作问题的反馈, 从而影响对复杂问题的根本性修改。本研究中, 学生更倾向于采纳“给出解决办法”评语。总体上, “定位问题”和“提出解决办法”评语指向语言问题, 尤其是初级语言问题, 很少涉及衔接连贯等高级语言问题及论证效果等复杂内容问题, 因此, 虽然整体采纳率近67%, 但修改质量提高不大。

总体上, 与前人研究发现相似, 本研究中学生在提供反馈时更注重语法、词汇、技术性细节等微观层面的反馈, 对文章内容等宏观层面的问题关注较少(Paulus, 1999: 281)。从互评要求和过程看, 这一结果与教师的前期指导和要求有关。写作和评阅维度单分为“任务完成”“论证过程”和“语法”三个方面, 因此反馈评语中涉及“语法”和“论点”的评语比重最高, 间接导致学生采纳语言形式评语偏多。本研究中, 评者总体给出了修改意见, 但同时给出修改理由的较少, 因此, “提出修改建议”评语采纳率不高。为了利于采纳, 评语应不仅提出意见, 同时应给出明确的修改原因和修改办法(Li *et al.*, 2010: 529)。

5.3 潜在中介对评语采纳的影响

本研究分析认知中介“理解”与否和情感中介“同意”与否作为潜在因果中介与评语采纳的关联。研究假设: 理解和同意程度越高, 评语被采纳的可能性越大。卡方独立性检验结果显示(见表6), 学生“同意”同伴反馈与采纳率之间存在显著关联($X^2=13.662, df=1, p<0.05$)。74条“不同意”评语中仅18条(24.3%)被采纳, 184条“同意”评语中91条(49.5%)被采纳。但是, 学生“理解”同伴反馈与采纳率之间无显著关联($X^2=2.408, df=1, p>0.05$)。28条学生“不理解”同伴反馈中8条被采纳(28.6%), 230条学生“理解”的同伴反馈中101条(43.9%)被采纳。

表4 评语采纳与评语焦点多元线性回归结果摘要表($N=30$)

变量		R	R ²	Adjusted R ²	F(2, 27)	Beta	t(27)	Tolerance	VIF
因变量	评语采纳率	.969	.939	.935	208.120				
自变量	语言焦点					.972	20.011	.000	1.045
	内容焦点					-.013	-.259	.798	1.045

注: $p<0.05$

表5 评语采纳与评语形式多元线性回归结果摘要表($N=30$)

变量		R	R ²	Adjusted R ²	F(4, 25)	Beta	t(25)	Tolerance	VIF
因变量	评语采纳率	.972	.945	.936	107.921				
自变量	定位问题			.088	1.563	.131	1.453		
	指出问题			.217	4.190	.000	1.225		
	提出修改建议			-.027	-.466	.645	1.580		
	给出解决办法			.880	14.312	.000	1.727		

注: $p<0.05$

表6 评语采纳与潜在中介卡方独立性检验变量列联表(N=258)

			采纳情况		行总计				采纳情况		行总计
			未采纳	采纳					未采纳	采纳	
情感中介	不同意	观测个数	56	18	74	认知中介	不理解	观测个数	20	8	28
		期待个数	42.7	31.3				期待个数	16.2	11.8	
	同意	观测个数	93	91	184		理解	观测个数	129	101	230
		期待个数	106.3	77.7				期待个数	132.8	97.2	
观测个数列总计			149	109	258	观测个数列总计			149	109	258

通常认为,“理解”是完成任务的先决条件,因为对“执行任务”的理解意味着一个人已经获得或发展了对该项任务的认知模型(Kieras & Bovair, 1984: 272),而这个认知模型是提高完成任务能力的重要条件。在Patchan & Schunn(2009: 393)的研究中,“理解”是引发采纳的影响因素,是重要的采纳中介,“同意”与否对采纳影响不大。本研究中,“理解”与否与采纳没有显著关联,“同意”是重要的采纳影响因素,“同意”能够提高评语采纳的可能性。理论上讲,接受/同意是采纳评语的前提(Ilgen *et al.*, 1979: 358),而接受/同意受评语来源、信息特点、个体差异等因素影响。本研究中,评语总体指向语言问题(低级写作问题),容易判断并引起共鸣,学生基本没有理解方面的问题,学生采纳也最多。因此,“理解”与否与采纳不相关,“同意”是采纳的重要中介。从信息特点角度看,引起共鸣需要一定的方式方法,采用易于被接受的表达方式可以促进他人从情感上“同意/接受”,从而促进采纳。评语采纳与写作目标、动机水平、记忆承载等多种因素相关,对潜在中介的分析有助于我们理解采纳这一复杂的心理活动和行为。

6 结语

作为一种已经在国际上得到广泛认同的形成性评价形式,同伴互评的理据和“以评促学”的作用毋庸置疑。但是,同伴互评的效果受多种因素影响,其中,评语采纳作为中间环节是决定性因素,受多种认知和情感因素影响。本文依据同伴反馈过程模式分析反馈过程各组成部分之间的多维联动。结果显示,采纳对文本修改质量提高具有一定的预测性,是改善文本质量的重要因素;采纳与反馈评语的类型和分布密切相关,语言焦点评语和“给出解决办法”及“定位问题”评语形式对采纳预测性强;采纳受情感中介“同意”影响

大。未来教学中需要对互评内容和方式进行充分引领,以发挥互评的最佳效果。同伴互评培训应强调语言形式与内容并重,采用易于被接受的方式,就如何完善文本提出建设性的意见或解决办法。同伴反馈训练有利于学生提供有效的多样性反馈评语,在正确的指导与训练下,学生提供反馈的评语类型能够从单一性向多样性转变(Hansen & Liu, 2005: 38)。在“互联网+”“智能+”理念背景下,探索、优化基于在线系统的英语写作同伴互评模式符合同伴互评研究本土化的趋势,也是我国外语写作教学改革的需要。□

参 考 文 献

- [1] Berg, E. C. The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality [J]. *Journal of Second Language Writing*, 1999(3).
- [2] Bitchener, J. Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research [J]. *TESOL Quarterly*, 2012(4).
- [3] Cho, K. & C. MacArthur. Learning by reviewing [J]. *Journal of Educational Psychology*, 2011(1).
- [4] Ene, E. & T. A. Upton. Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition [J]. *System*, 2014(1).
- [5] Faigley, L. & S. Witte. Analyzing revision [J]. *College Composition and Communication*, 1981(4).
- [6] Gao, Y., Schunn, C. D. & Q. Yu. The alignment of written peer feedback with draft problems and its impact on revision in peer assessment [J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019(2).
- [7] Hansen, J. G. & J. Liu. Guiding principles for effective peer response [J]. *ELT Journal*, 2005(1).
- [8] Hayes, J. R. *et al.* Cognitive processes in revision [A]. In Rosenberg, S. (ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics (Vol. 2, pp. 176-240)* [C]. New York: Cambridge University Press, 1987.

- [9] Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & M. S. Taylor. Consequences of individual feedback on behavior in organizations [J]. *Journal of Applied Psychology*, 1979(4).
- [10] Kieras, D. E. & S. Bovair. The role of a mental model in learning to operate a device [J]. *Cognitive Science*, 1984(3).
- [11] Li, L., Liu, X. & A. L. Steckelberg. Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback [J]. *British Journal of Educational Technology*, 2010(3).
- [12] Liu, J. & J. G. Hansen. *Peer Response in Second Language Writing Classroom* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.
- [13] Matsumura, L. C. et al. Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools [J]. *The Elementary School Journal*, 2002(1).
- [14] Nelson, G. L. & J. M. Murphy. Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? [J]. *TESOL Quarterly*, 1993(1).
- [15] Nelson, M. M. & C. D. Schunn. The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance [J]. *Instructional Science*, 2009(4).
- [16] Patchan, M. M. & C. D. Schunn. Understanding the benefits of providing peer feedback: How students respond to peers' texts of varying quality [J]. *Instructional Science*, 2015(5).
- [17] Patchan, M. M. et al. The effects of skill diversity on commenting and revision [J]. *Instructional Science*, 2013(2).
- [18] Patchan, M. M., Schunn, C. D. & R. Correnti. The nature of feedback: How feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions [J]. *Journal of Educational Psychology*, 2016(8).
- [19] Paulus, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing [J]. *Journal of Second Language Writing*, 1999(3).
- [20] Topping, K. Peer assessment between students in colleges and universities [J]. *Review of Educational Research*, 1998(3).
- [21] Tseng, S. C. & C. C. Tsai. On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course [J]. *Computers & Education*, 2007(4).
- [22] Zohrabi, M. & P. Rezaie. The role of form-focused feedback on developing students' writing skill [J]. *Theory and Practice in Language Studies*, 2012(7).
- [23] 罗莎. MOOC 环境下支架型同伴评价探究——以英语写作任务为例 [J]. *外语电化教学*, 2016(6).
- [24] 高瑛等. 基于 Peerceptiv 互评系统的英语写作同伴反馈效果研究 [J]. *外语电化教学*, 2018(2).
- [25] 蒋宇红. 在线同伴评价在写作能力发展中的作用 [J]. *外语教学与研究*, 2005(3).

Implementation of Peer Feedback and Its Potential Mediators in English Writing

GAO Ying & WANG Yi (School of Foreign Languages , Northeast Normal University , Changchun , Jilin 130024 , China)

Christian D. SCHUNN (Learning Research and Development Center , University of Pittsburgh , Pittsburgh , Pennsylvania 15260 , U. S.)

Abstract: Feedback implementation is an important revision mediator in peer review in English writing. To explore effects of implementation on revision and impact of feedback comments and potential mediators on implementation, draft 1 & 2 of 30 argumentative writings, 682 feedback comments and 258 author back reviews from *Peerceptiv* were analyzed in detail. Overall, implementation can predict revision improvement rate; comments on linguistic issues, "offering solutions" and "localization" strongly predict implementation; and implementation is influenced by affective potential mediator "agreement". Peer feedback needs to focus on both linguistic issues and writing contents, and needs to be put forward in an easily acceptable and suggestive manner.

Key words: Peer Feedback; Feedback Implementation; Draft Revision; Potential Mediator; English Writing

基金项目: 本文为国家社会科学基金一般项目“中国语境下英语写作同伴互评模式优化及效果跟踪研究”(项目编号: 18BYY114)的阶段性研究成果。

收稿日期: 2019-02

通讯地址: 130024 吉林省长春市 东北师范大学外国语学院 (高、汪)
15260 美国宾州 匹兹堡大学学习与发展研究中心 (Schunn)