

# 大学英语写作教学中同伴互评效果的比较研究

——基于135名学生的分组对照实验

胡茶娟, 张迎春

(南京信息工程大学 语言文化学院, 江苏 南京 210044)

**摘要:** 同伴互评虽起源于国外母语写作教学课堂, 却已在国内二语写作教学实践中使用并发挥了很大优势。为探讨同伴互评在国内英语写作教学实践中使用的情况, 对南京信息工程大学2008级理工科类专业135名学生进行了实证调查。结果表明: 实验班学生作为反馈施与者能更好地把握写作主题和文章结构层次等宏观技巧, 而对照班学生则能更准确地把握语言表达细节等微观层面的问题; 实验班和对照班高分组收益情况不存在明显差异, 中间组是本次实验的最大受益者, 实验班低分组的学生更能取得作文宏观技巧的提高。

**关键词:** 英语写作; 同伴互评; 教学效果; 高校

中图分类号: G642

文献标志码: A

文章编号: 1009-2013(2011)03-0066-05

## Peer review in college English writing class: Based on the experiment for 135 students

HU Cha-juan, ZHANG Ying-chun

(School of Language and Culture, Nanjing University of Information Science and Technology, Nanjing 210044, China)

**Abstract:** Although peer review originates from the native writing class, it has been shown to be beneficial in many second-language writing classrooms. The purpose of this study is to determine the benefits of peer review to the students with different English proficiency levels. Results indicate that: students in the experimental class do better in grasping the theme and structure of an article while the students in control group show more skills in using proper words when writing. Students at the intermediate proficiency level made more progress than those at the higher proficiency level, and the students with lower proficiency level in the experimental class achieve more in grasping the theme and structure of an article.

**Key words:** English writing; peer review; teaching effect; colleges and universities

近年来, 同伴互评在写作教学方面越来越受到学者的普遍关注和研究, 国内外一些学者在理论探索的基础上研究发现, 同伴互评在写作教学中发挥着积极的作用。例如, 能够给学生创造很多协商、合作的机会, 提供真实的读者, 鼓励学生有目的地写作并增强他们对自己写作能力的信心; 能够促成学生通过交流、沟通、协商逐步完成并优化写作任务, 充分发挥学生在学习中的主体作用; 能够增强学生的读者意识, 有助于发展学生的批判性思维和分析技能, 提高学生对自己优缺点的认识能力, 鼓励合作学习精神。但是, 任何一种教学法, 任何一

种教学手段, 任何一种组织模式, 都有其一定的现实局限性, 盲目地跟从只会导致教学和研究的被动,<sup>[1]</sup>尤其是像同伴互评这样发起于国外母语写作教学课堂的教学活动, 是否适应中国大学英语写作教学环境和大学英语学习者群体呢? 为此, 笔者拟对当前国内大学英语写作课堂中同伴互评活动的效果进行比较研究。

### 一、研究目标

目前, 国内外学者针对同伴互评的母语和二语写作研究内容主要包括: 同伴互评的优点和功效;<sup>[2-3]</sup> 同伴互评与教师反馈等其他反馈形式的比较;<sup>[4-5]</sup> 同伴互评中存在的问题及对策, 如学生互评作文训练策略、学生反馈类别等。<sup>[6-9]</sup> 从上述研究成果中

收稿日期: 2011-03-10

基金项目: 南京信息工程大学第六期项目(09JY0040)

作者简介: 胡茶娟(1981—), 女, 四川名山人, 硕士, 讲师。研究方向: 二语习得, 应用语言学。

不难发现,对于同伴互评研究主要集中在整体研究的层面,即同伴互评作为一个教学活动在写作教学中的整体优势和操作方法。而在实践中,同伴互评活动包括两个层面,学生在同伴互评活动中通常扮演两种角色——反馈施与者与反馈接受者,也就是说,学生在同伴互评中至少经历两次任务——批阅他人的作文和修改自己的作文。然而,考虑到同伴互评活动中参与主体差异性以及对他们所完成的任务进行对比分析的研究实属不多,并且缺乏实证的数据支撑,如Rollinson<sup>[10]</sup>、Min<sup>[7]</sup>等人虽然在研究有所涉及,但关于此方面的讨论也仅是从参与学生的事后访谈和评论中总结出来的。因此,笔者试图从同伴互评活动中反馈施与者与反馈接受者的两个角度以及不同层次学习者存在的差异性出发对这一教学活动进行对比研究,回答以下问题:

(1) 同伴互评活动中反馈施与者和反馈接受者哪个获益更多? 批阅他人作文和修改作文哪一个更能在大学英语写作教学中发挥有效作用?

(2) 不同英语水平的学生在批阅和修改两次任务中是否存在差异? 哪一个效果更明显?

(3) 如果以上比较存在差异,那么具体体现在英语写作的哪些方面?

## 二、研究方法

### 1. 研究对象

本研究的受试对象来自南京信息工程大学2008级理工类专业二年级两个平行自然班的135名学生,他们的学习经历和平均年龄基本相同,之前都没有经历过任何形式的写作培训。由于这一批学生实行英语选课体系,形成的自然教学班专业分布相对比较广泛(图1),所以实验的对象更具普遍性和代表性,基本能够反映理工院校大学英语课程教学中学生的真实情况。

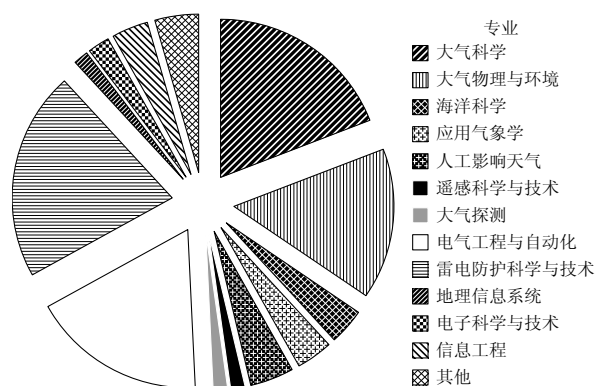


图1 研究对象的专业分布情况

### 2. 研究方法

笔者以第一学年两个学期英语期末总成绩和写作部分成绩的平均得分为参考,对选取的两个自然班进行比较,数据分析结果(表1)表明,实验前,两个班的总成绩(Sig.=0.408)和写作成绩(Sig.=0.795)的方差齐性检验的显著性概率都远远大于0.05,说明两个班的方差是相等的,不存在显著差异,可以认定进行实验的两个班在英语整体水平上基本一致,笔者由此随机将两个班分别指定为实验班和对照班。另外,为了比较不同水平学生的获益情况,笔者分别将实验班和对照班的学生按平均成绩分为高分组、中间组和低分组进行实验数据的收集(笔者参照秦晓晴的统计方法,<sup>[12]</sup>以高分的25%处和低分的25%处为界确定高分组和低分组。通过确定实验班和对照班所有学生中高分25%和低分25%处的得分,以便确定高分组和低分组。研究对象总人数135的25%是34,高分的第34名的得分是72分,倒数第34名为第102名得分是56分,因此,可以分别将实验班和对照班中总分72分以上的受试者划为高分组,而总分在56分以下的划为低分组,其余的则为中间组)。

表1 实验前实验班与对照班的成绩比较

	期末总成绩								写作成绩							
	N	M	S.D.	F	P	t	df	N	M	S.D.	F	P	t	df		
实验班	68	63.97	10.99	.000	.408	.829	133	68	8.98	1.94	.068	.795	.177	133		
对照班	67	62.42	10.75					67	8.93	2.00						

实验持续了16周,每两周一次写作课,每次两节课(2课时\*8周=16课时),由笔者担任该课程教师。实验班的学生只评阅他人作文而不用通过接受他人反馈进行自身作文的修改(只“评”不“改”),对照班的学生则只能通过他人对自己作文的反馈意见进行自我修改而不需要进行对他人作文评阅的工作(只“改”不“评”)。为了检测实验效果,笔者根据大学英语四级考试写作部分要求设计作文题目,分别用于实验前后实验班和对照班的定时作文测验,作文题目难度基本保持一致(表2)。为了

保证作文批阅的客观公正性,所有作文都由作者以外的另外两名具备多次参与全国大学英语四六级考试作文部分阅卷经历的老师严格按照评分规则批改,该评分规则以大学英语四级考试写作部分的评分要求为依据,分为总体评价和具体评价。其中,总体评价由教师就学生作文总的印象给出评价分;具体评价包括内容主题、篇章结构、语言表达和语意连贯四个方面,为了方便操作和减轻阅卷教师任务,具体评价采用Likert量表分为五个等级,教师根据学生作文上述四个方面的具体情况做出判断。

表2 实验前后所使用的作文题目与评分规则

评分规则	内容主题	篇章结构	语言表达	语意连贯	总体评分
写作任务	审题准确,中心思想明确,内容紧扣题目。	结构完整,段落层次分明,条理清晰,文章篇幅合理。	用词规范,符合英语表达习惯,语法错误较少,语言基本功扎实。	文字连贯,语言流畅,句子、段落衔接合理,能恰当地使用过渡词。	(Global Scoring)
前测 My View on Foreign Snacks	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	15
后测 My View on Major-hopping	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	15

为了解决学生可能缺乏提供实质性反馈和修改能力的问题,笔者参照Min(2006)的研究,对实验班和对照班进行了培训。由于两个班的终极培训目标是一致的,即旨在提高英语写作技能,因此在培训中对实验班和对照班学生进行了相同的英语写作策略和写作技巧的课程培训(如文章的用词、句型、主题、结构等)。不同的是,根据研究设计的方案,笔者分别对实验班和对照班的学生进行了不同侧重的同伴互评训练,其中对照班注重培训学生如何使用反馈信息对自身作文做出修改和完善,而实验班则侧重于培养学生如何发现问题并给出反馈建议的能力。例如,笔者会在培训阶段让两个班的学生对相同的例文进行阅读,然后要求实验班的学生对文章提出修改建议,而对照班的学生则需要根据例文中已经批注出来的修改建议对原文进行改

善。尽管学生在课堂上进行了英语写作练习,但是教学实验中中学生进行互评所使用的文本为笔者所选取的样本学生作文,而非学生自己的作文,这样做的目的在于统一文本,减少差异性,以便更清楚地发现参与同伴互评活动中实验班的学生获益多还是对照班的学生获益多。

### 三、结果与讨论

#### 1. 反馈施与者和反馈接受者受益比较

通过分别对实验班和对照班前后作文总分以及单项得分的统计(表3),可以发现两个班在经历一个学期写作专项培训后作文水平都取得了进步,说明在实验班和对照班写作教学中进行的写作策略、技巧培训以及不同侧重同伴互评活动训练都对学习者英语写作产生了帮助。

表3 实验班与对照班前测、后测作文得分均值比较

	实验班(Givers)			对照班(Receivers)		
	前测	后测	Diff.	前测	后测	Diff.
内容	3.31(0.82)	3.81(0.72)	0.50	3.03(0.83)	3.31(0.82)	0.28
结构	3.22(0.84)	4.22(0.62)	1.00	3.18(0.90)	3.60(0.87)	0.42
语言	3.04(0.70)	3.78(0.69)	0.74	2.88(0.75)	3.55(0.78)	0.67
语意	3.15(0.63)	3.84(0.61)	0.69	3.07(0.77)	3.55(0.88)	0.48
总分	8.47(2.03)	10.10(1.60)	1.63	8.30(2.13)	9.12(1.83)	0.82

为了进一步检验实验班和对照班在接受不同侧重同伴互评培训后作文得分情况是否存在差异,对两个班的作文后测成绩进行了比较(表4),发现实验班作文总分明显高于对照班,存在显著差异( $P=0.001<0.05$ )。但是,反馈施与者在作文单项得分方面却并不一定都比反馈接受者受益更多,表现为两个班在内容、结构、语意连贯上都存在明显差异,显著水平分别为0.000, 0.000, 0.030, 语言表达方面却未达到显著水平( $P=0.076>0.05$ )。这表明实验班学生作为反馈施与者能够通过给予同伴作文评阅实践加强他们在写作策略、技巧方面的理解,更好地把握写作主题和文章结构层次等宏观写作技巧,有利于优化写作任务和促进学习成绩的提高,而对照班学生侧重对同伴反馈的接收并做出修改,能够更准确地把握语言表达细节如语法、词汇等微观层面的问题,有助于巩固和提高语言技能。

表4 实验班与对照班实验后测数据独立样本 T 比较

		N	M	SD	t	df	P
内容	实验班	68	3.81	0.72	3.736	133	0.000
	对照班	67	3.31	0.82			
结构	实验班	68	4.22	0.62	4.798	133	0.000
	对照班	67	3.60	0.87			
语言	实验班	68	3.78	0.69	1.790	133	0.076
	对照班	67	3.55	0.78			
语意	实验班	68	3.84	0.61	2.201	133	0.030
	对照班	67	3.55	0.88			
总分	实验班	68	10.10	1.60	3.323	133	0.001
	对照班	67	9.12	1.83			

## 2. 不同水平组的受益比较

根据表5数据结果,实验班高分组与对照班高分组不存在明显差异( $P=0.712>0.05$ ),并且高分组在内容、结构、语言方面的差异也没有达到显著水平,这说明高分组在进行英语写作同伴互评活动时执行不同互评任务受益大小没有明显差距。而中间组( $P=0.000<0.05$ )作为本次实验结果的最大受益者,在实验班和对照班的英语写作同伴互评活动训练中收益差距明显,即在反馈施与者与反馈接受者的角色扮演中有明显的差异,在作文评分的内容、结构、语言和语意四个方面都达到了显著水平。也就是说,中间组的学生以反馈施与者的角色对同伴作文进行评阅并提出修改建议更能够促进其写作技能的提高。最后,实验班低分组和对照班低分组在实验后测作文总分的差距上未达到显著水平( $P=0.107>0.05$ ),但是,在作文的内容、结构和语意方面,实验班低分组得分情况明显高于对照班低分组,表明在执行反馈施与任务的低分组学生更能取得作文宏观技能的提高,优于接受反馈进行修改的低分组同学。另外,在语言细节错误方面,对照班低分组的得分情况却高于实验班低分组,说明对于英语基础水平较弱的学生而言,较难在对同伴作文的评阅中去发现和纠正诸如句法、搭配等细节错误,要在别人帮助下发现错误,从而深化理解实现改进。

表5 实验班与对照班各水平组实验后测数据独立样本 T 比较

		高分组				中间组				低分组			
		N	M	T	P	N	M	T	P	N	M	T	P
内容	实验班	19	4.53	0.948	0.350	34	3.71	3.274	0.002	15	3.13	2.780	0.009
	对照班	14	4.36			34	3.24			19	2.68		
结构	实验班	19	4.79	1.457	0.160	34	4.18	3.780	0.000	15	3.60	3.656	0.001
	对照班	14	4.50			34	3.59			19	2.95		
语言	实验班	19	4.32	-1.056	0.299	34	3.82	3.393	0.001	15	3.00	-0.707	0.485
	对照班	14	4.50			34	3.38			19	3.16		
语意	实验班	19	4.21	-2.707	0.011	34	3.91	2.551	0.013	15	3.20	2.446	0.020
	对照班	14	4.64			34	3.53			19	2.79		
总分	实验班	19	11.84	0.373	0.712	34	9.94	3.927	0.000	15	8.27	1.660	0.107
	对照班	14	11.71			34	8.85			19	7.68		

#### 四、研究结论

本研究通过实证数据证明了Parsons<sup>[2]</sup>等人的观点,并且进一步发现,同伴互评中反馈施与者通过对同伴作文的评阅能够有效提升较高层次的思考技巧,有效地解决自身作文存在的问题,提升学习的结果,从而促进学习成绩的提高,特别是对中等程度和基础相对薄弱的学生有较大帮助。作为反馈接受者,高分组的学生,由于自身英语基础水平较好,在写作中表现出来的问题较少或不太容易被发现,因而更能从接受反馈的角度去发现具体错误并进行提高。所以,在大学英语写作教学面临授课时间少、学生人数多、教师任务重等问题时,为了使同伴互评活动对学生英语写作质量发挥更积极的功效,教师首先需要指导学生分组,对不同英语基础水平的学生开展不同侧重的写作同伴互评活动,根据学生不同的水平精心设计每一次活动,帮助学生营造双赢的合作环境,并且引导学生进行有效的反馈施与和接受。这样才能够做到事半功倍,促进学生写作的自主性,让不同层次的学生写作技能有所提高,最终促成大学英语写作课堂教学活动有效模式的形成。

#### 参考文献:

- [1] 龚晓斌. 英语写作教学:优化的同伴反馈[J]. 国外外语教学, 2007(3): 47-51.
- [2] Parsons L. Revising & Editing: Using models and checklists to promote successful writing experiences [M]. Ontario: Pembroke Publishers Ltd, 2001.
- [3] 莫俊华. 同伴互评:提高大学生写作自主性[J]. 解放军外国语学院学报, 2007(5): 35-39.
- [4] Tsui A, Ng M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments?[J]. Journal of Second Language Writing, 2000(1): 217-231.
- [5] Cho K, Schunn C, Charney D. Commenting on Writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviews and subject matter experts[J]. Written Communication, 2006(3): 260-294.
- [6] 韩冰. 同伴互评在大学英语写作教学中的功效——基于写作流利性、复杂性及准确性的实证研究[J]. 教育理论与实践, 2009(7): 40-42.
- [7] Min H T. Training students to become successful peer reviewers [J]. System, 2005(33): 293-308.
- [8] Min H T. The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality [J]. Journal of Second Language Writing, 2006(15): 118-141.
- [9] Kamimura T. Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context[J]. TESL Canada Journal, 2006(3): 12-39.
- [10] Rollinson P. Using peer feedback in the ESL writing class [J]. ESL Journal, 2005(59): 23-30.
- [11] Kristi L, Wendy B. To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer's own writing [J]. Journal of Second Language Writing, 2009(18): 30-43.
- [12] 秦晓晴. 外语教学研究中的定量数据分析[M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2003.

责任编辑: 曾凡盛