

关于教师书面反馈焦点、策略 和成效的一项个案研究

牛瑞英

广东外语外贸大学 英文学院

主要内容

- 研究背景
- 文献综述
- 研究方法
- 研究发现
- 讨论
- 结论

研究背景

- 二语写作教学中存在多种作文反馈方式(K. Hyland & Hyland, 2006)。其中，教师书面反馈一直占据主导地位，特别是，教师书面反馈的焦点、策略及效果一直是学者们关注的重点(Ferris, 1999; Truscott, 2004; 杨鲁新, 2013)。
- 目前，关于教师书面反馈的研究主要考察**纠正性反馈**即**纠错**的效果，并且得到一些有意义的发现。总的来讲，尽管有学者质疑纠错的效果(Truscott, 2004)，但是研究证实纠错能够提高语言准确度(Kang & Han, 2015; Lee, 2013)。

- 然而，目前的研究发现对二语写作教学反馈实践的影响非常有限(Lee, 2014)。教学实践复杂多变，教师会根据作文的体裁、主题、要求以及学生的作文情况等自主决定反馈的重点和策略。
- 因此，针对目前的现状，学者们呼吁进行更多基于真实反馈实践的研究(Lee, 2014)。

- 在这一背景下，本研究考察了一位大学专业英语写作教师为其班上学生提供的作文书面反馈，目的在于了解实际教学中教师反馈的焦点、策略及其对学生作文修改的影响。

文献综述

- 目前的教师书面反馈研究主要分为两类，分别遵循**二语习得**和**二语写作**视角。
- 遵循二语习得视角的研究，主要采用**实验**或者**准实验**方法，探讨教师书面纠正性反馈以及不同反馈策略的效果。
- 关于**纠错的成效**，尽管以Truscott(2004)为首的学者坚持纠错无效观，但是有学者发现纠错有助于提高学生作文的语言准确度 (Bitchener, 2008; 吴炜, 2015)。

- 对于**反馈策略**的作用，多数学者(Ellis, 2009)发现**聚焦(focused)**反馈比**非聚焦(unfocused)**反馈更能有效提高作文的语言准确度；而关于直接纠错和间接纠错的效果，有的学者发现间接纠错比直接纠错效果好(LaLande, 1982)，另有学者得到恰好相反的结论(Chandler, 2003)，还有学者发现两者都能帮助提高写作质量(Ferris & Roberts, 2001)。

- 总体来看，关于教师书面纠正性反馈的效果，目前的研究还**未达成一致**结论。原因在于，教师反馈是一个复杂的社会现象，受到学生个人和各种情景因素的影响(Lee, 2013)，而实验和准实验研究很难控制外在因素的影响。
- 因此，需要进行更多基于真实反馈的研究(Lee, 2014)，即二语**写作**视角研究。

- 目前二语写作视角的研究主要采用**个案**和**描述性**方法，考察二语写作教学中教师的书面反馈情况。
- ◆ 该类研究中，有的探讨教师语言反馈的**数量**以及学生对反馈的**使用**。
- 例如，F. Hyland (2003) 采用个案研究，追踪了**6**名二语写作学生在**14**周的写作课上接收到的教师反馈，发现超过**50%**为语言反馈，学生对反馈的使用比例有很大差异（**10%-80%**），但是学生的修改成功率都相当高。

- ◆ 还有研究关注教师书面评语的特征、作用、对学生修改作文的影响以及学生的看法(Ferris, 1997; F. Hyland & Hyland, 2001)。
- 比如，Ferris (1997)通过分析47名二语写作学生110篇作文中的1600条旁注和尾注以及学生的修改稿，发现学生收到的旁注比尾注要多；询问信息的旁注、针对语法的尾注、较长的评语以及针对文本的评语通常会导致学生比较多的修改；而且学生的修改总体上提高了文稿质量。

- ◆ 另有研究关注教师的全方位即针对内容、结构和语言的书面反馈(F. Hyland, 1998; 李竞, 2011, 2013; 杨鲁新, 2013)。
- 例如, F. Hyland (1998)和杨鲁新(2013)皆采用个案研究, 分别跟踪6名二语写作学习者以及4名非英语专业学生接收到的书面反馈以及对作文的修改。
- 前者发现6名学习者接收到不同数量的反馈, 回应了49%到94%不等的反馈, 他们的修改和反馈呈现四种关系: 严格遵循反馈意见, 反馈引发连锁修改, 删除有问题的部分, 以及进行与反馈不相关的修改;
- 后者发现教师的旁注多关注语言, 尾注多关注内容, 语言反馈明显多于内容反馈, 学生接受大部分反馈, 认为教师反馈对其修改作文以及提高写作能力有很大帮助。

◆ 综上所述，当前的相关研究中，主要有两个研究（F. Hyland, 1998; 杨鲁新, 2013)探讨了实际教学中的教师全方位反馈。它们皆以学生为个案，反映了教师对学生个体作文的反馈状况，以及学生之间的差异，但是**学生个案研究的样本较小，不能可靠地**体现教师的反馈趋势。

◆ 为了弥补这一不足，本研究以一位经验型专业英语教师为个案，分析其对**19**位英语专业学生作文的反馈，旨在揭示教师在反馈焦点、反馈策略和反馈效果三个维度的状况和趋势。具体研究问题如下：

- ① 教师书面反馈的**焦点**主要在什么方面？
- ② 教师书面反馈使用了怎样的**反馈策略**？
- ③ 教师书面反馈对学生的作文**修改**产生了怎样的影响？
- ④ 学生对教师书面反馈持怎样的**态度**？

研究方法

■ 研究对象

- 本文的研究对象是我国一所大学的一位英语写作教师，及其任教的**19名**英语专业一年级学生。

■ 数据收集背景

- 本研究的数据来自该教师**2015**年春季的英语写作课。
- 该课程是学生在大学的第一门写作课，主要训练记叙文写作。课程持续**18**周，学生需要完成**6**篇作文，每篇作文的操作都遵循过程教学法，历时**3**周完成。本研究选取第**6**篇作文进行数据收集。

- 第6篇作文的教学步骤为：
 - 第一周，学生课上阅读并讨论一篇题目为The Lady or the Tiger的英语故事，课下写一篇不少于500字的续写，模仿原故事的语言风格及表达方式把故事补充完整；
 - 第二周，学生课上交换作文，从内容、语言、结构，尤其是故事和语言风格的连续性方面互评作文，课下根据同学的意见修改作文，并把修改后的作文提交给老师；
 - 第三周，教师课前对每篇作文给予个性化书面反馈，课内集体评讲作文，然后学生根据教师反馈再次修改作文。
- 这样，学生共完成三稿作文。然后，老师对第三稿作文打分，计入学期成绩。

■ 数据收集方法

- **收集学生作文和教师反馈：**我们收集了学生的第二稿作文、教师的书面反馈以及学生的第三稿作文。学生的第二和第三稿作文分别称作“初交稿”和“修改稿”。
- **学生访谈：**为了深入了解教师反馈的作用，我们选取了接收教师反馈最多的六名学生（匿名为婷、曾、梁、芳、高和陈），进行了访谈，主要了解她们对教师反馈的态度和使用。
- **教师访谈：**我们对教师也进行了访谈，旨在了解该教师对自己的反馈实践的看法，增加研究的信度。

■ 数据分析

- 与四个问题相对应，我们从反馈焦点、反馈策略、反馈效果以及学生的态度四个方面对数据进行了分析。

① 教师反馈焦点分析

- 根据数据的特点并参照文献的做法，我们采用自上而下的方式，对教师反馈的焦点进行了分类和编码。
- 首先，辨别并统计了每个学生初交稿中教师的反馈点。

- 然后，参照文献（F. Hyland & Hyland, 2001)对教师评语进行分类，把所有反馈点分作正面反馈和负面反馈。
- 之后，把负面反馈分为三类，分别关注作文内容、结构和语言。

② 教师反馈策略分析

- 我们把教师正面反馈和负面反馈分别按照策略进行了编码。
- 关于正面反馈，该教师采用的主要策略是用符号（打钩）标识好的用词或者表达方式。
- 参照文献（杨鲁新，2013），对负面反馈的分析发现了三种策略：

- (1) 直接修改：例如，Everyone is breathless.
- *was*
- (2) 运用符号标识错误位置；例如，The man walked up to the right door, ^ then stopped.
- (3) 运用符号标识错误位置并说明错误性质：例如，The criminal had to make a choice between two doors. (*If a person was a criminal he didn't have to receive any judgment.*) (括号内为错误说明)

③ 教师反馈效果分析

- 我们对照教师的反馈点，比较了学生初交稿和修改稿。
- 首先，找出学生修改稿中的修改点。
- 然后，参照文献（Goldstein & Conrad, 1990)的分类，把学生的修改分为三类：

- (1) 成功修改: 指学生的修改符合教师反馈意图, 例如, Cheers and applaud burst out to express appreciation to him. => Cheers and *applause* burst out to express appreciation to him.
- (2) 未成功修改: 指学生修改后仍然有错误或者未处理某个反馈点, 例如, This crime was innocent or not is judge by god. => This criminal was innocent or not was judge by god.
- (3) 删除反馈点: 指学生删除反馈标识的部分, 例如, Once upon a time, a powerful king came up with an idea of poetic justice, which have no record in history. => Once upon a time, a powerful king came up with an idea of poetic justice.

④ 学生对教师反馈态度的分析

- 我们首先对学生访谈进行逐字转写，把文字稿发送给学生进行内容确认。
- 然后，依据主题分析原则(Ellis & Barkhuizen, 2005)，将访谈按照反馈效果、反馈焦点、反馈策略和修改行为四个主题进行编码。
- 最后，综合每个主题的主要观点，选取学生的访谈片段予以佐证。

- 最后，我们计算了每篇作文中反馈焦点和反馈策略的频数，并进行卡方检验，旨在检验其分布是否存在倾向性；
- 对学生的修改进行了差异检验，以便更好呈现反馈对修改的影响。
- 教师访谈主要用于辅助解释针对四个问题的发现。

研究结果

■ 问题1：教师反馈的**焦点**

- 数据分析显示，19名学生总共接收到**546**个教师反馈点，平均每个学生**28**个。
- **546**个反馈点中，**540**个(**99%**)为文中反馈包括旁注，**8**个(**1%**)为文末反馈。显然文中反馈比文末反馈多。
- **540**个文中反馈包含**27**个(**5%**)正面反馈和**513**个(**95%**)负面反馈，卡方检验显示，正面反馈和负面反馈的分布有显著差异 ($\chi^2 = 537.549, df = 1, p \leq 0.01$)，表明教师的负面反馈明显占据主导地位。

- 鉴于文末反馈和正面反馈的数量偏少，并且它们很少能直接导致学生的作文修改（Conrad & Goldstein 1999），我们主要报告教师的负面反馈焦点情况。

负面反馈焦点及数量

焦点	频数	比例
语言	459	89%
内容	50	10%
结构	4	1%
总计	513	100%

- 教师反馈的焦点依次为语言、内容和结构，三者的分布有显著差异（ $\chi^2 = 414.729$ ， $df = 2$ ， $p = .000$ ），表明教师的语言反馈明显多于内容反馈和结构反馈。

- 教师反馈表现出明显个体差异：反馈总量以及内容、词汇、语法、句子和技术细节反馈频数的最高值与最低值的差距分别为74-10, 9-0, 9-1, 22-2, 16-2和30-1。

■ 问题2：教师反馈策略

策略	频数	比例
标识错误位置	436	85%
标识错误位置+说明错误性质	53	10%
直接修改	24	5%
总计	513	100%

- 三种策略的分布频率和比例依次为：用符号标识错误位置，用符号标识错误位置并说明错误性质，以及直接修改，其分布有显著差异（ $\chi^2 = 618.468$, $df = 2$, $p \leq 0.01$ ），说明教师标识错误位置的反馈点明显多于另外两类。

■ 问题3：教师反馈对作文修改的影响

- 在513个负面反馈点中，学生修改了68%（349个），没修改的占32%（164个），说明大部分反馈点引发了学生的修改。

反馈**焦点**视角下的反馈使用

焦点	频数	已修改	未修改
语言	459	315 / 69%	144 / 31%
内容	50	31 / 62%	19 / 38%
结构	4	3 / 75%	1 / 25%
总计	513	349 / 68%	164 / 32 %

- 从反馈焦点看，学生对语言、内容和结构反馈点的修改比例相近，说明教师的语言、内容与结构反馈都可以促使学生修改作文，而且修改比例比较均衡。

反馈策略视角下的反馈使用

策略	频数	修改	未修改
标识错误位置	436	296 / 68%	140 / 32%
标识错误位置+ 说明错误性质	53	31 / 58%	22 / 42%
直接修改	24	22 / 92%	2 / 8%
总计	513	349 / 68%	164 / 32 %

- 从反馈策略看，针对教师的三种策略，学生的修改比例都超过了50%，其中直接修改的使用比例最高，表明教师的明晰反馈容易被学生接受，并用来修正自己的作文，但是说明错误性质不一定比只标识错误位置的效果好。

反馈效果视角下的反馈使用

效果	频数	百分比
成功	260	74.5%
未成功	42	12%
删除	47	13.5%
总计	349	100%

- 从修改效果看，学生成功修改、未成功修改和删除的比例依次为74.5%，12%和13.5%，三种情况的分布有显著差异（ $\chi^2 = 266.241, df = 2, p \leq 0.01$ ），说明学生成功修改的反馈点多于未成功修改和删除的反馈点。
- 学生的修改结果表现出明显个体差异，成功修改的比例从9%（3/32）到81%（17/21）不等。

- 比较学生**初交稿和修改稿**发现，学生修改稿的平均错误量（Mean=**27**; Max=65; Min=5; SD=14.8249）比初交稿的错误量（Mean=**11**; Max=44; Min=2; SD=10.52427）明显降低，两者的差异有统计上的显著意义($t = 7.562, df = 18, p \leq 0.01$), 说明教师反馈显著促进了学生作文的语言准确度。

■ 问题4：学生对教师反馈的态度

- 受访学生总体认可教师反馈。她们重视教师反馈，感谢教师的详细评改，认为无论是正面还是负面反馈，都能帮助其修改作文，帮助发现语言问题，提高作文的语言准确度。
- 然而，关于反馈焦点，有的同学表现出了对负面反馈的沮丧。例如，曾同学说，“看到作文有很多地方画了线，有几段问题特别大，我觉得也没有那么大问题以至于把那几段画成那样”。这说明，教师在提供负面反馈时，需要考虑反馈的数量以及学生的接受程度。

- 从反馈策略看，学生能够理解教师的大多数反馈，但是对于教师使用的一些符号存在不理解的情况，特别是，对于划线或者打问号的部分有时不清楚教师的用意，建议教师增加文字解释。
- 采访还发现，学生修改不成功的另外一个原因为，依靠语感而不是语法规则进行修改。

讨论

■ 教师反馈焦点

- 教师反馈焦点主要集中于作文存在的问题。这与国内研究（如杨鲁新，2013）的发现一致，说明中国外语教师可能倾向于提供负面反馈。但是，这一结果与国外研究（如，F. Hyland & Hyland, 2001）的发现不同。原因在于，本研究和杨鲁新(2013)都探讨了教师全方位书面反馈，而F. Hyland & Hyland (2001)主要分析了教师尾注。

- 教师对负面反馈的侧重源于传统思想的影响。在我国的写作教学中，作文反馈被称作“批改作文”，包含了对学生作文的批评和修改。学生和教师本人通常都把批改作文看作教师的职责；学生甚至觉得，教师只有指出自己作文的问题，自己才能取得进步。

- 本研究发现教师反馈主要集中于语言问题。这印证了国内外研究（如，F. Hyland, 2003；杨鲁新，2013)的发现，表明不管教学环境如何，语言都是教师反馈的重点。但是学生同时希望得到内容反馈。
- 同时，教师语言反馈的侧重点反映了学生写作中存在何种类型的语言问题。

■ 教师反馈策略

- 该教师主要采用了间接反馈策略。这与之前的发现不同(李竞, 2013; 杨鲁新, 2013), 反映了不同教师反馈方式的差异。
- 本研究的反馈策略发现反映了真实教学和实验研究的不同。目前的实验研究主要探讨直接反馈和间接反馈的效果是否不同(如, Kang & Han, 2015)。然而, 在实际教学中, 教师通常直接反馈和间接反馈兼用。因此, 除了采用实验方法考察不同反馈策略的效果, 更需要研究实际作文反馈中教师如何进行反馈方式决策, 以及哪些因素影响教师的决策。

■ 教师反馈成效

- 学生修改了大部分教师反馈点，在修改的反馈点中，多数做到了成功修改。这与Ferris(1997)的发现相近，进一步证明教师反馈的有效性。
- 受访学生也坦承，教师反馈对其修改作文帮助很大。
- 从二语习得角度看，教师反馈是学生提高语言水平的契机，因为学生写作、教师反馈、学生修改这一系列的活动包含了语言输出、语言输入、注意、强制语言输出等语言学习的必要条件(Schmidt, 1990; Swain, 1995)。

- 另外，学生修改与否以及是否修改正确与教师的反馈策略有关。在三种策略的反馈中，学生修改最多和修改成功最多的都是教师直接修改的反馈点，印证了Chandler(2003)的发现，表明反馈策略对学生修改的影响，即教师提供的反馈越明晰，学生越容易看出问题所在，并决定是否修改。

- 最后，学生在修改中的删除和回避行为在访谈中得到佐证。在修改效果上，学生表现出个体差异。这两点分别证实了 **Ferris(1997)**和**F.Hyland(2003)**的发现。将来的研究需要进一步探讨学生删除和回避反馈以及存在个体差异的原因，以便为学生提供个性化指导，引导学生有效使用教师反馈。

结论

- 本研究考察了一位经验型专业英语写作教师书面反馈的焦点、策略及成效，反映了实际写作教学中教师反馈的状况。它印证和补充了先前研究的结果，得到了对外语写作教学和作文反馈具有启示意义的发现。
- 这些发现启示外语写作教师，为了提高教学效果，应该尽可能做到：要求学生利用反馈修改作文；在提供反馈时平衡正面和负面反馈以及内容和语言反馈的数量，照顾学生个体差异，做到因材施教；明确告诉学生所用反馈符号的含义；采取干预措施，提升学生运用反馈修改作文的效果。

- 本研究也有其局限性。例如，
 - 对一位教师的研究发现不能推及其他教师或者教学环境；
 - 针对记叙文反馈的研究结果未必适用于其它体裁作文的反馈；
 - 针对教师一次作文反馈的分析不能反映反馈的长期情况；
 - 由于研究主旨所限，本研究未能考虑学生语言水平和写作水平的影响。

- 针对上述局限性，将来的研究可以：
 - 选择多位教师作为研究对象，探讨不同教师的反馈差异；
 - 研究教师对不同体裁作文的反馈；进行长期跟踪研究，探讨教师反馈的变化；
 - 考察教师对不同水平学生的作文反馈；或者
 - 探究不同水平学生的作文修改情况。
- 上述各个层面的研究能够帮助我们全面理解外语写作教师反馈的状况和成效，有助于把教师反馈转化为学习契机，达到反馈促学的目的。

Thank you!