

浅析中级写作学生作文互批现状及问题
***A BRIEF ANALYSIS OF THE CURRENT SITUATION AND
PROBLEMS OF PEER FEEDBACK IN INTERMEDIATE CHINESE
WRITING***

Juliana¹⁾, Willy Sanjaya²⁾

Chinese Language Department, Bunda Mulia University

¹⁾juliana@bundamulia.ac.id; ²⁾s16170005@student.ubm.ac.id

Diterima tanggal 6 Februari 2023 / Disetujui tanggal 14 Februari 2023

摘要

2020 年突如其来的新冠肺炎让很多人都措手不及，很多行业被迫关闭或改为线上，对于教育界，停课不停学。进行网课时，慈育大学中文系中级写作课教师使用学生互批法为作业批改的方式。学生互批也叫做同伴反馈，是写作教学中作文批改的一种方式。这个方式不仅在母语写作，二语写作也有很大的帮助。有很多人对于同伴反馈进行研究，为了得知怎么更有效地使用同伴反馈，分析进行同伴反馈的问题存在。本研究调查慈育大学中级写作课的三四年级学生作文，主要收集作文及发放问卷调查来得知学生对中级写作作业互批的现状、遇到的问题以及学生在互批时所关注的方面。研究结果发现，一学期的互批频率发生了下滑的现象，下降的原因是教师限制学生给别的同学批改的机会。大部分的学生能从五个方面（语义、技术、语法、词汇、语篇）做批改，最常使用的批改方式是语义性批改。问卷结果还表明，大部分的学生对互批的作用反馈表示积极，大部分的学生也希望同学能在语法方面做批改。互批存在的问题是大部分的学生给批改建议时觉得同学的作文已经很好了，不需要批改或者知道需要批改的部分，但不知道怎么批改；大部分的学生根据同学的批改建议做自我修改时怀疑同学的批改建议的正确度。

关键词： 中级写作；写作作业；学生互批；现状及问题

ABSTRACT

The sudden outbreak of COVID-19 in 2020 caught many people off guard. Many industries were forced to close or shift online, and in the education sector, learning continued despite class suspensions. During online learning, teachers of the Intermediate Chinese Writing course in the Chinese Language Department of Bunda Mulia University adopted peer review as a method for correcting students' assignments. Peer review, also known as peer feedback, is a technique used in writing instruction that benefits both first-language and second-language writing. Many studies have explored peer feedback to determine how to use it more effectively and to analyze the challenges it presents. This study examines the compositions of third- and fourth-year students in the Intermediate Chinese Writing course at Bunda Mulia University. Data were collected through student writings and questionnaires to understand the current state of peer review in intermediate Chinese writing assignments, the challenges students face, and the aspects they focus on during peer review. The findings indicate that the frequency of peer review declined over the semester due to restrictions imposed by teacher, limiting students' opportunities to review their peers' work. Most students were able to provide feedback in five areas—semantics, mechanics, grammar, vocabulary, and discourse—with semantic corrections being the most common. The questionnaire results also showed that most students had a positive attitude toward peer review and hoped their peers would provide more grammar-related corrections. However, challenges were identified, such as students perceiving their classmates' compositions as already well-written and not requiring corrections or recognizing errors but not knowing how to correct them. Additionally, when revising their work based on peer feedback, many students doubted the accuracy of their peers' suggestions.

Key words: intermediate writing; writing assignments; peer review; current situation and problems

引言

近年来,中国经济快速发展,汉语在世界上的地位逐步提升。随着印尼与中国关系的日益密切,印尼也受到很大影响,人们开始意识到学习汉语的重要性,学习汉语的人数不断增加。因此,印尼的各类教育机构,包括补习班、小学、中学、高中乃至大学,纷纷开设汉语课程。其中,慈育大学中文系在课程设置中涵盖了听、说、读、写四个关键技能,并开设了“中级写作”选修课,以提高学生的汉语写作能力。

2020年,新冠肺炎疫情突如其来,导致许多行业被迫停工或转为线上模式,教育行业也不得不适应新的教学方式,实行“停课不停学”。在网课环境下,慈育大学中文系的中级写作课采用“学生互批法”作为作业批改方式。教师将学生分成小组,每组由两至三人组成,每次作业由一名学生完成,其他成员提供批改意见,最后教师进行修订与评价。

“学生互批”也称为“同伴反馈”,是一种写作教学方式。Liu 和 Hansen (2002)认为,同伴反馈是在写作过程中,学习者相互交流并提供修改意见,承担原本由教师、助教或编辑负责的部分评价与批改工作,可以采用书面或口头形式进行。同伴反馈不仅对母语写作有益,在二语写作中也能发挥重要作用,帮助学习者减少语法错误、激发写作思路,并提高整体写作水平。杨金霞(2015)指出,同伴反馈能够促进学生积极参与课堂,使其成为学习的主体,同时增强写作兴趣,并在互相交流与评价的过程中提高写作能力。此外,该方法还能在一定程度上减轻教师的批改负担,使教师能够将更多时间投入到教学活动中,提高教学效率。

现有研究表明,互批可以从多个方面进行,如词汇性批改、语法性批改、语义性批改、语篇性批改和技术性批改(王晓丽,2015)。然而,大多数关于同伴反馈的研究主要集中在母语写作领域,而针对二语(除印尼语外)的研究较少。关于印尼学习者在汉语写作中的互批现

状及其面临的问题,目前尚缺乏系统性的研究。因此,本研究旨在探讨慈育大学中文系中级写作课程中学生互批的现状,分析他们在互批过程中遇到的问题,以及学生关注的批改重点,从而为优化汉语写作教学提供参考。

研究方法

本研究采用混合研究方法,结合调查问卷与个案分析,以探讨慈育大学中级写作课程中学生互批的现状及其面临的问题。研究对象为慈育大学中级写作课程的35名学生以及该课程的授课教师

教师采用同伴互批作为作业批改方式,每两周要求16名学生(第一批)和17名学生(第二批和第三批)完成作文,共收集50篇作文。学生完成作文后需上传至学校网页论坛,随后教师给予学生批改同伴文章的机会,并没有对批改数量作出限制,因此部分学生可能批改两篇或以上的文章。收到同伴反馈后,学生根据建议进行自我修改。整个过程持续三天(周三至周五),截止时间到后,教师进行最终批改,并要求学生依据教师的建议进行再次修改。

数据收集主要包括作业分析与问卷调查。作业分析方面,笔者收集学生上传至论坛的作文,并分析三种文本:学生原始作文、经过同伴批改的作文、以及学生依据同伴反馈修改后的作文。学生在批改过程中使用Microsoft Word的注释功能,对文章中的错误部分进行标注并提供修改建议,以便后续分析其批改方式及关注点。

问卷调查的设计参考郑娇(2017)的研究,问卷分为两个部分。第一部分收集受试者的基本信息,包括姓名、学号、性别和联系方式;第二部分包含五道题目,其中两道为开放性问题,三道为选项题,旨在探讨学生在互批过程中是否获得益处(第一题与第三题)、期望收到哪些方面的修改意见(第二题)、以及在互批过程中遇到的主要问题(第四

题与第五题)。通过综合分析作业数据与问卷反馈,本研究旨在深入了解慈育大学中级写作课程中学生互批的现状及其对写作能力发展的影响。

研究结果与分析

中级写作作业学生互批的现状

据笔者与慈育大学中级写作课任教师的访谈得知,教师是第一次实行学生互批作文这一方式,原因是因为想让学生更积极上中级写作线上课,多看其他同学的作文,从而提高写作能力。

据笔者对学生在学校网课系统上的统计,第一批的批改次数是 84 次,第二批的是 61 次,而第三批的是 46 次。从这里可以看出作业批改的频率发生了下滑现象。在第一批的作业,教师不限制每篇作文由几位同学批改,导致很多学生批改同一篇作文(有 4 篇作文收到 8 个学生的批改),这表明学生对互相批改很积极。第二第三批作业开始,教师开始制定每篇作业由三个同学批改,而且要事先在论坛上留言说要批改哪位同学的作文,这样大家互相知道了。大部分的学生都遵守这个制定,结果批改量的下降(只有 2 篇作文收到 6 个学生的批改,大部分的作文收到 3 个学生的批改)。

至于学生互批所关注的因素,通过 50 篇作文统计,笔者按照批改的类型得出批改的使用次数,学生能使用一个以上的批改类型,如表 1 所示:

表 1 学生互批所关注的因素

批改类型	总计次数	比例
词汇性批改	243	88.6%
语义性批改	390	82.9%
语法性批改	269	74.3%
语篇性批改	50	60%
技术性批改	275	82.9%
其他	26	28.6%

从表 1 可以看出次数最多的是语义性的批改(390 次),第二是技术性批改(275 次),第三是语法性批改(269 次),第四的是词汇性批改(243 次),第五的是语篇性批改(50 次),最后的是其他

(26 次)。通过以上的统计可以得出,学生的批改类型以语义性、技术性和语法性批改为主。

从学生使用批改类型的比例,词汇性批改排在第一,语义性批改和技术性批改排在第二,语法性批改排在第三,语篇性批改排在第四,最后的是其他。这意味着大部分的学生能发现并修改作文里面的词汇、语义、技术性和语法四个方面。具体例子说明如下:

A. 词汇性批改

词汇性批改是指对词汇误用或用词不当所做的改动。批改者会使用近义词或者包含某个意义的词汇,如图 1 所示:



图 1 词汇性批改的例子

图 1 中的“一个很火”和“家喻户晓”包含着一样的意思,就是“很有名、人人都知道”,批改者觉得改成“家喻户晓”比较好。再比如图 1 中的“经常”和“常常”是近义词,但批改者认为“常常”比较合适,所以他改成“常常”。

B. 语义性批改

语义性批改是指对语言及意义表达方面所做的改动。从字数来看,批改者会把句子改成更短、更长或者一样的字数但还保留原来的意义。例如图 2 的上半图,批改者把原句(17 个字)改成“但因为已经在视频上看过很多次,所以越来越喜欢”(21 个字),这个批改比原句更长但是更清楚;图 2 中间的图,批改者把原句改成“我们可以看到各种各样的动物及植物”,字数虽然一样(16 个字),但是表达的方式有些差异;在图 2 的下半图,批改者把原句(21 个字)改成“因此种植香蕉树可以获得

很多好处”（15 个字），这个批改比原句更短，但是比较直接，不罗嗦。



图 2 语义性批改的例子

C. 语法性批改

语法行批改是指对各种语法错误进行的修改。批改者会从复句、句法、词类等方面做批改，如图 3 所示：

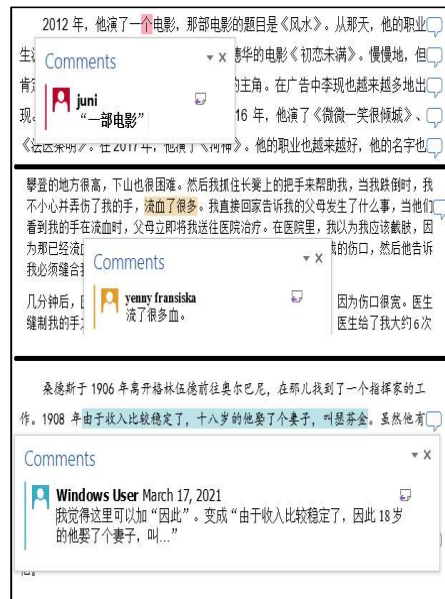


图 3 语法性批改的例子

在图 3 的第一图片，批改者把原句里的“电影”量词改成更合适的量词；图 3 的第二图片，批改者把“流血了很多”改成“流了很多血”，因为“流血”是离合动词，而原句的离合动词用法不当；图 3 的第三图片，批改者觉得原句少了“因此”因为“由

于……因此……”是因果复句，所以加“因此”比较合适。

D. 语篇性批改

语篇性批改是指对文章的统一性、连贯性等方面所做的修改或提出修改意见。批改者会批改作文的结构或者作文里的分段，如图 4 所示：

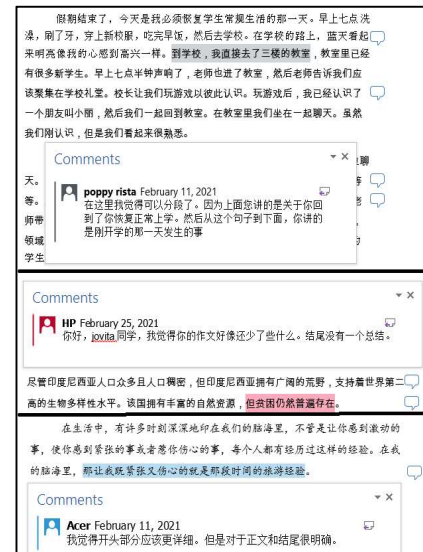


图 4 语篇性批改的例子

在图 4 的第一图片，批改者（第二的批改）觉得这个段落应该分段，因为在段落里面已经提到两个事情了；在图 4 的第二图片，批改者觉得作文的结尾还少了什么，没有总结；在图 4 的第三图片，批改者觉得虽然正文和结尾很明确，但是开头的部分不够详细。

E. 技术性批改

技术性批改是指对标点符号、错别字和其他的写作规则进行的批改。例如图 5 的第一图片，批改者指出作文段落的开头没有空两格，因为汉语里的写作规则，每个段落开头需要空两格；图 5 的第二图片，批改者觉得原句的逗号（标红色）应该改成句号；图 5 的第三图片，批改者发现作者把“水”写成“谁”，所以批改者就指出这个错误。“谁”和“水”有一样的汉语拼音（shui），于是有时候作者会打错字。



图 5 技术性批改的例子

F. 其他

这个种类是指批改者给没有建设性的意见。批改者在作文的最后一个部分表扬作者的作文或者因为不懂作者想表达什么，而反问作者想表达的意思，就如图 6 所示：



图 6 其他类型的例子

在图 6 的第一图片，批改者没有写什么批改建议，而只是表扬正文的内容；在图 6 的第二图片，批改者因为不懂作者想表达什么，而不知道怎么批改。

总之，大部分的学生不只是从作文的表层做批改，而且能从作文的内容进行批改。语义性批改是最常用的，接着技术性、语法性、词汇性然后最后的是语篇性批改。除此之外，有一些学生因为不懂作文的内容或者不能找到错误的存在而不做批改。

除了统计分析了学生的批改频率和类型，笔者也统计分析了学生批改时的错误。笔者发现有 10 个批改有误，分成三种批改错误：

A. 包含错别字的批改

据调查，包含错别字的批改共有七个。就如图 7 批改者想在“轻轻”的后面加“地”。虽然这个批改没有什么错误，批改者在批改时反而自己打错字，把“哥哥”写成“格格”。这样的错误有时候会让作者不懂为什么批改者样的



图 7 包含错别字的批改的例子

B. 改变原句意义的批改

据调查，改变了作者原句意义批改共有 2 个，就如图 8 所示。在图 8 中，批改者把“不放弃我”改成“我不放弃”，这是完全不正确，因为原句的意义是“颇老师不放弃我”，而不是“虽然遇到困难，我不放弃”。



图 8 改变原句意义的批改例子

C. 错误的批改

据调查，只有 1 个批改属于错误的批改，就如图 9 所示。



图 9 错误批改的例子

在图 9 批改者把“可以帮助抵抗紫外线的辐射”的“的”删除。这个批改是不正确，应该批改者把“对”删

除，因为作者想表达的是“可以帮助抵抗紫外线的辐射”。

总之在互批的过程中，学生有可能做出错误的批改。这个错误有三种：包含错别字的批改（7个）、改变原句意义的批改（2个）和错误的批改（1个）。

学生对互批的反馈

为了得知学生对互批作用的反馈笔者也进行了问卷调查，以下是学生对互批作用的反馈：

A. 学生对同学意见的反馈

问卷调查表明 31 个学生对同学的批改好处表示积极，而 4 个学生表示中立，说有好处，也说没有好处。表示积极的学生认为同学的批改会让作者发现作文里面有什么错误并修改，使作文的内容更加丰富及通顺。另外，同学的批改对作文的语法和错别字方面大有帮助，从中能学到新的东西，提高作文的内容。表示中立的学生认为，同学的批改建议有时候有帮助，有时候没有帮助。有帮助的时候，同学的批改能提高作文的内容，知道哪个方面需要批改。相反，没有帮助的时候，同学的批改是主观性的，也没有解释为什么某个地方需要批改，所以不知道他们的批改是对还是错。另外，有学生觉得自己的汉语水平比较低给同学批改建议时，偶尔会有病句或者错别字，这样减少了批改建议的好处，而水平比较高的同学给出的批改建议对文章有很大的帮助，因为作者能从批改者学怎么写一篇优雅的文章。

B. 学生批改方面的盼望



图 10 学生批改方面的盼望

从图 10 我们可以看到学生盼望同学能在哪个方面批改作文。19 个学生

盼望同学能在语法方面做批改，6 个学生盼望同学能在语义的方面做批改；4 个学生盼望同学能在词汇方面做批改；3 个学生盼望同学能在语篇方面做批改；3 个学生盼望同学能在技术方面做批改。从这个图能看出虽然学生对同学批改有各种盼望，但大部分的学生盼望同学能在语法方面做批改，因为对学生来说，语法是复杂的。

综上所述，大多数的学生认为互批对学生的写作有好处，学生能从同学的批改建议或同学的作文学到新东西，提高自己的汉语水平，这个结果符合维果茨基的“邻近发展区域”的理论以及合作学习理论。通过同学的批改，使学生的作文内容更丰富及通顺，这是符合过程写作理论。最后，大部分的学生盼望同学能在语法方面做批改。

学生互批遇到的问题

笔者将此部分的分析分成两种，第一种是在批改时遇到的问题，第二种是学生根据同学的批改建议做自我修改时会遇到什么问题。以下是在批改作文时给批改建议遇到的问题：

表 2 在批改时遇到的问题

问题	比例
我知道需要批改的在哪里，但是不知道怎么批改	42.9%
我不懂同学想表达什么	37.1%
同学的作文已经很好，所以我不知道需要批改什么	14.3%
其他	5.7%

有 14.3% 个学生觉得同学的作文已经很好了，然后没找到什么错误，这样学生不知道怎么批改，这一般是批改者批改汉语水平比较高的同学的作文；42.9% 个学生看同学作文时发现了某个方面有错误，但是因为语言知识不够或不知道怎么表达自己的意见，导致批改者的批改建议不清楚；37.1% 学生不懂同学在作文里面想表达什么，可能是因为作者的思路不清、表达方式不对或批改者的水平不够，导致批改者无法做批改；5.7% 个学生选“其他”是因为一个学生

做批改的时候有时候不确认自己写的批改建议是否正确，另一个学生觉得自己遇到了以上的三个选项。

表 3 做自我修改遇到的问题

问题	比例
同学给出的批改建议不清楚	11.4%
同学给的批改建议改变我的作文内容	20%
我不知道同学的批改建议是对还是错	60%
其他	8.6%

有 60% 的学生受到同学的批改建议之后，不知道他们的建议是否正确，所以害怕如果根据同学批改的建议做自我修改，然后同学的建议是错的，导致作文的质量更差；20% 学生看了同学给的批改建议之后，觉得同学的建议会改变作文原来的内容，所以不采用同学的批改建议；11.4% 学生看同学的批改建议时，不懂同学想批改哪个部分，因为同学只是用标注符号或者不说批改的原因是什么，这样学生不能采用同学的批改建议；8.6% 个学生选“其他”是因为有一个学生看同学的批改建议时，就觉得同学的建议是错的，所以没有采用它，另一个学生觉得他根据同学的批改建议做自我修改时没遇到什么问题。

从以上的结果，我们可以总结在给批改建议时，学生遇到某种问题，比如：大部分的学生知道需要批改的方面在哪里但不知道怎么批改，而且学生觉得同学的作文已经很好了，所以不知道需要批改什么，这导致学生进行互批时遇到困难。另外，在根据同学的批改建议做自我修改时，学生也遇到了某种问题，比如：大部分的学生怀疑同学给的批改建议是否正确，而不能采用同学的建议。这些问题能减少互批方法的好处。

总结

根据笔者对慈育大学的中级写作作业学生互批的分析，发现进行过互批的过程中，批改的频率从 84 个批改，接着是 61 个批改，然后 46 个批改，可以看出批改的频率发生了下滑的现象，下降

的原因是教师的限制学生给别的同学批改的机会。

笔者通过作文分析，发现上中级写作的学生使用六种批改：词汇性批改、语义性批改、语法性批改、语篇性批改、技术性批改和“其他”。通过作文分析，笔者发现语义性批改是最常用的，第二的是技术性批改，第三的是语法性批改，第四的是词汇性批改，第五的是语篇性批改，最后的是“其他”。除此之外，有 10 个有错误批改，分为三种：包含错别字的批改、改变原句意义的批改和错的批改。

笔者使用调查问卷法为 35 个上中级写作的学生做对象，有 31 个学生表示积极，说互批对学生的写作有好处，学生能从同学的批改建议或者同学的作文学到新东西，提高自己的汉语水平。而且，通过同学的批改，使学生的作文的内容更丰富及通顺。最后 19 个学生希望同学能在语法方面做批改。

进行互批的过程中，学生给批改建议时大部分遇到问题是知道需要批改的方面在哪里但不知道怎么批改。在自我修改时，学生大部分遇到的问题是怀疑同学给的批改建议是否正确。

参考文献

- 陈茂庆. (2003). 名著阅读与同伴互评. 外语教学理论与实践.
- 鲁渊. (2005). 作文批改的六项原则. 承德民族师专学报.
- 罗若. (2008). 初中生互批作业的理论与实践研究. 上海: 东华师范大学.
- 王晓丽. (2015). 同伴互评学生书面反馈类型、纠错种类及态度研究. 宁波广播电视大学学报.
- 杨金霞. (2015). 初中写作教学之互批互改. 新课程(中).
- 郑娇. (2017). 同伴互评在高中英语写作中应用现状的调查研究. 长春: 东北师范大学.

- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. (2012). 现代汉语词典. 北京: 商务印书馆.
- Arif, M.D. (2014). Students' Response Toward Peer Review in Writing. *Retain* 2(3).
- Edward, Jette Hansen & Jun Liu. (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hidayat, Fathul. (2016). Improving Writing Ability by Using Peer Feedback at Tenth Grade of Ma'Arif NU Kencong in The 2015/2016 Academic Year. Jember: Universitas Muhammadiyah Jember
- Keh, Claudia L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal* 44(4).
- Rizki, Davin. (2020). Pengaruh Teknik Peer-Correction terhadap Kemampuan Menulis Teks Eksplanasi Siswa Kelas XI SMA Negeri 1 Babalan Tahun Pembelajaran 2019/2020. *Jurnal Sastra* Volume 9(1).
- Tsui and Ng. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments. *Journal of Second Language Writing*.
- Ulfah, M. (2013). Teknik Peer Correction untuk Meningkatkan Kualitas Proses dan Hasil Pembelajaran Menulis Karya Ilmiah Siswa Sekolah Menengah Atas. *Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra Indonesia dan Pengajarannya* Volume 2(1).