

外语专业的学生书面纠错反馈信念研究

高 婕 许 薛 李雅婧 肖飞云

(南华大学 湖南 衡阳 421001)

【摘 要】本研究以南华大学外语专业学生(英语、日语、翻译)为研究对象,通过问卷调查等方式探究现有阶段高校外语专业学生的书面纠错反馈信念以及外语专业学生对于教师纠错反馈存在的偏好等信念表达。研究结果显示:(1)外语专业学生的信念在不同维度下表现不尽相同,而这与学习者自身的专业、年级、性别等方面存在的个体差异性息息相关。(2)外语专业学生的书面纠错反馈信念受学习者专业和反馈性质、类型、形式、时机等因素的影响,且该影响对于大部分的学生来说是积极的。

【关键词】外语专业;信念;书面纠错反馈

A Study on the Beliefs of Written Corrective Feedback of Foreign Language Students

Jie Gao Xue Xu Yajing Li Feiyun Xiao

(University of South China, Hengyang, Hunan, 421001)

[Abstract] This study investigates the beliefs of foreign language majors students (English, Japanese, and translation) at the current stage and the preferences of foreign language majors for teachers' written corrective feedback by means of questionnaires, etc. The findings show that (1) Foreign language majors' beliefs vary in different dimensions, which are closely related to individual differences in learners' own majors, grades, and genders, etc. (2) Foreign language majors' beliefs about written corrective feedback are influenced by their majors and the nature, type, form, and timing of feedback, and the influence is positive for most of the students.

[Key words] Foreign language majors; Beliefs; Written corrective feedback

引言

随着反馈研究的深入发展,越来越多的学者将注意力聚集到书面纠错反馈信念的研究上;加之当下教学理念转向以学生为中心,了解学生对教师纠错反馈的信念尤为重要。本文将从书面纠错反馈和学生信念两方面展开,研究二语习得者对教师书面纠错反馈类型、内容和形式的接受程度及偏好,进一步比较分析本校日语和英语、翻译专业学生书面纠错反馈信念,从而揭示其对高校外语写作教学的启示作用。

1 文献综述

朱娥(2020)将书面纠错反馈定义成为提高目标语而对学习者错误输出的回应^[13],本研究中的书面纠错反馈特指在书面表达中进行的纠错型反馈,这里的书面表达一般指写作。乔友鹏(2021)认为学习信念是学习者元认知的一种,包括学习者对学习内容和学习经历的认知、意见、看法、态度等,并对人的认知、情感过程以及学习行为产生重要影响^[8]。

过去几十年,国内关于二语写作书面纠错反馈的研究非常少,而国外学者从反馈来源、反馈载体、反馈方式、反馈认知等维度展开研究。对书面纠错反馈的研究大体分为两类。其中一类探究反馈特征。Lee(2004)发现受试教师纠错性反馈策略以直接修改和

标注错误代码为主,十分有限^[5]。此外,Hedgcock & lefkowitz(1992)注意到,在传统的书面纠错反馈中,表层的语言错误,如词汇拼写、语法搭配错误等,受重视程度远高于思想和结构^[4];王俊菊(2006)对50名大学英语教师的500份书面反馈研究也证明了此观点^[5]。

另一类探究教师和学习者对纠错反馈的信念、偏好和倾向。Ferris(1996)的研究肯定了书面纠错反馈的重要性和有效性^[3],戚炎(2004)、杨苗(2006)也指出,大部分中国学生对教师纠错反馈持积极接受态度^{[9][12]}。然而,二语学习者对反馈的偏好存在差异,如Chandler(2003)的研究发现一部分学生倾向于教师直接修改书面写作,而另一部分学生则期望教师能使用错误代码^[1],这主要是二语学习者之间存在的诸如性别、年级、学习动机等个体差异所造成的。

以上关于书面纠错反馈的研究具有一定启发意义,但多数学者仅关注以教师为中心的纠错反馈行为,对反馈信念的研究非常有限^[7],侧重于学生信念的研究更加匮乏。而写作反馈是写作过程中的一个重要环节,有效的纠错反馈能提升学习者的综合能力^[13],因此,研究学生书面纠错反馈信念及其偏好很有必要。本研究聚焦于学生书面纠错反馈,期望给我国现阶段

日语、英语等外语专业学生写作教学实践领域带来一定的现实指导意义。

2 研究设计

本研究以南华大学日语、英语、翻译专业的学生为研究对象,其中,翻译专业与英语专业课程设计相似,故归为一类。本研究主要采用定量研究,通过调查问卷探究研究对象的书面纠错反馈信念及其影响因素。主要围绕以下问题展开:

(1) 学生对书面纠错反馈的具体信念是什么?是否存在偏好?

(2) 在教师反馈下,影响学生书面纠错反馈信念的因素有哪些?

本问卷借鉴王璐璐(2019)所著一书^[11]以及Chen等人(2016)所写论文中的问卷进行设计^[2]并加入部分开放性问题,利用“问卷星”平台进行数据收集及统计,并使用SPSS检验数据的信效度,后进行五次修改,最后形成本问卷。最终问卷包括15个选择题,7个量表题,4个开放性问题。

3 数据分析与结论

本次问卷随机抽取我校共251位大一至大四的在校外语专业(日语、英语、翻译)的学生进行抽样调查,具体信息如下表1所示;调查问卷的回收率为100%,有效问卷率85.26%。

为了了解学生的具体信念和偏好,和反馈对象的性别、年级是否对反馈信念有影响,以及探究学生对教师书面纠错反馈内容的偏好、学生纠错态度,设置了本问卷。本问卷主观题与客观题相结合,并采用了李克特五度量表的形式。且据计算,两组别信效度均达标(英语、翻译组信度为 $0.712 > 0.7$,巴特利特检验显著性为 $0.00 < 0.05$,KMO值为0.738效度良好;日语组信度为 $0.712 > 0.7$,巴特利特检验显著性为 $0.00 < 0.05$,KMO值为0.788,效度良好)。

进而以年级、性别、专业为维度进行方差分析,探究不同年级、性别、专业学生的信念及偏好。

3.1 学生信念及偏好

3.1.1 反馈性质

反馈的性质可以分为正面及负面反馈^[14],对于第13题“您偏好的教师反馈性质是”这一问题,笔者发现61%学生倾向于反面反馈,即指正型的反馈,大多学生偏好此性质的原因是认为它对于反馈对象来说更客观、更直接、更有效率。与此同时,也有部分学生偏好正面反馈,即褒奖型的反馈,这是因为他们对于

自身的书面写作能力信心不足或者害怕受到教师反面反馈的打击,希望通过偏柔和的反馈来鼓舞自己,从而激发学习者对纠错反馈的兴致、建立对教师纠错反馈的自信,以此提高自身书面写作能力,且这一现象多出现在低年级学习者中。综上所述,建议教师采取中庸之道,刚柔并济,综合反馈,以此维系良好的师生关系,形成良性循环,促进师生间的教学互动。

3.1.2 反馈类型

反馈类型包括语言形式及思想内容反馈^[7],对于第17题“您期待在书面表达中获得怎样的反馈?”这一问题,笔者发现相较于思想内容反馈,58%同学更期待获得语言形式反馈。语言形式反馈指语法、词汇方面的反馈,思想内容反馈指主题、框架等方面的反馈。学习者期待获取书面表达中思想内容的反馈是因为他们在语言形式方面有一定的知识储备和信心,对于写作主题的把握或者框架结构等等却不够准确和清晰,所以需求度更高,从而期待度也会更高;而选择语言形式反馈的,64%是由于写作能力与学习者的个人能力如知识储备等等呈正相关,而为了达到或是满足书面表达的要求,在学习者的能力难以与之适配时,则急切地需要在语法、词汇等方面的反馈来指导学习者正确、更好地完成书面表达,传达学习者的真实意图和思想,所以选择此项的比例较大,且以低年级为代表,表现最为显著。

3.1.3 反馈形式

反馈的形式可以分为聚焦及非聚焦反馈,分别指针对性反馈及全面反馈^[6],对于第20题“您理想的思想内容形式反馈是?”这一问题,笔者发现77%的学生偏向于聚焦反馈,即针对性的纠错,而只有23%的学生选择非聚焦反馈,即全面性纠错。而大部分的人选择聚焦反馈的原因归纳起来主要为以下三点:(1)针对性纠错能对症下药,具体问题具体分析;(2)高效省时,突出重点;(3)能更快地提升自己。而少部分选择非聚焦反馈的原因主要为反应的问题更加全面,可以全面提升。由此可知教师在进行反馈时,根据大部分学生的需求可以考虑多进行聚焦性反馈,更具体地指出学生存在的问题。而部分期待获得非聚焦性反馈的学生可课后额外花时间找老师进行指导反馈。

3.1.4 反馈时机

反馈的时机分为及时及延时反馈^[14],对于第23题“您青睐的纠错时机是”这一问题,笔者发现92%的学生偏向于及时反馈,8%偏向于延时反馈。并且关

表 1 人口统计学信息

人数统计 (单位: 人)							
	大一	大二	大三	大四	男	女	共计
英语、翻译专业	67	25	47	15	16	138	154
日语专业	3	11	23	9	13	46	59
共计	70	36	70	24	29	184	213

表 2 ANOVA

ANOVA (以 sig 值为据)					
分析问题的题目	分析对象				
	英、翻专业		日语专业		英翻、日语专业
	以“年级”为单因素	以“性别”为单因素	以“年级”为单因素	以“性别”为单因素	以“专业”为单因素
8. 是否希望得到书面纠错反馈	0.708	0.481	0.085	0.128	0.170
10. 对教师纠错反馈的认可态度是	0.027	0.636	0.680	0.546	0.007
11. 对教师的纠错反馈是否能理解	0.545	0.095	0.365	0.177	0.121
12. 是否对教师的纠错反馈进行修改	0.026	0.035	0.351	0.113	0.489
14. 认为写作反馈于自身有益吗	0.711	0.974	0.089	0.421	0.335
15. 是否期待获得扩展性评论 (评语、评分等)	0.898	0.354	0.385	0.213	0.906

表 3 平均数

描述 (英、翻专业)						
	以“年级”为单因素				以“性别”为单因素	
	大一	大二	大三	大四	男	女
	个案数 / 平均数	个案数 / 平均数	个案数 / 平均数	个案数 / 平均数	个案数 / 平均数	个案数 / 平均数
8. 是否希望得到书面纠错反馈	67/4.37	25/4.52	47/4.32	15/4.27	16/4.50	138/4.36
10. 对教师纠错反馈的认可态度是	67/4.12	25/3.80	47/3.77	15/3.67	16/4.00	138/3.91
11. 对教师的纠错反馈是否能理解	67/3.99	25/3.99	47/3.88	15/3.79	16/4.19	138/3.86
12. 是否对教师的纠错反馈进行修改	67/3.94	25/3.40	47/3.85	15/4.07	16/4.25	138/3.79
14. 认为写作反馈于自身有益吗	67/4.24	25/4.20	47/4.15	15/4.00	16/4.19	138/4.18
15. 是否期待获得扩展性评论 (评语、评分等)	67/4.18	25/4.08	47/4.09	15/4.20	16/4.31	138/4.12

于及时反馈与延时反馈两种纠错时机有不同看法。及时反馈主要有以下三个方面的看法: (1) 及时对题目做出改正, 效果更好, 同时加深对知识的理解与运用; (2) 及时改正后获得回报能增强自信心; (3) 若过于及时则导致没有时间自己反思改正。

而对于延时反馈主要有以下三个方面的看法: (1) 延时反馈留有一定的思考时间, 便于深入思考; (2) 为教师提供充足的准备时间来为学生修改; (3) 效率低。总之, 两种纠错方式各有利弊, 及时反馈能趁热打铁,

但这可能导致学生缺乏自主性。而延时反馈能给学生一个缓冲时间来自我纠正, 印象更加深刻, 同时还便于教师对学生提出更准确的修改建议, 但效率低。

3.2 李克特量表数据分析

另外, 本问卷中还涵盖一些量表题目, 以下表是问卷中涉及量表的具体分析。

3.2.1 英语、翻译专业: 以“年级”为单因素

以方差齐性为前提, 据表 2 可知, 学生在 10 题与 12 题上有显著差异 ($p < 0.05$)。由表 3 可知, 大一

在10题上的均值远高于其他三个年级,这表明低年级对教师反馈的认可度更高。这一结论可能有悖常理,笔者认为这与我校课程安排、学习环境等因素有关,我校仅低年级(大一、大二)开设了系统的写作课程,学生经过系统的学习,对纠错反馈的关注度更高。大四第12题的均值远远高于其他三个年级,这表明大四学生对教师纠错反馈修改度更高,这因为大四面临着写毕业论文、就业等压力,促使他们对于纠错反馈的需求度、要求度更高,并期待通过不断修改完善使得写作水平符合现实要求。

3.2.2 英语、翻译专业:以“性别”为单因素

据表2可知,不同性别的学生在12题上有显著差异($p<0.05$),其他问题结果则不存在显著差异。结合表3数据可知,在问题12中,男性的平均值略高于女性的平均值,说明与女性相比,男性对于教师反馈的修改程度更高。

3.2.3 以“专业”为单因素

据表2可知,三个专业的学生仅在10题上有显著差异($p<0.05$),并且日语专业学生对教师反馈的认可态度更高,而在对纠错反馈的希望度、理解度、修改度、积极度等方面上则无显著差异。笔者认为,这与学生所接受的专业教育时长以及专业知识储备量有关,日语专业学生接受的专业写作训练更少,由于无足够的知识储备支撑,所以对教师的反馈大多采取吸收的态度。相反,英语专业学生具有多年的英语学习经验,对写作持有己见,对教师的反馈更易持怀疑态度,因此日语专业学生对教师的反馈认可态度更高。同时笔者还认为学生们进行写作,无论是出于将来工作的需要还是单纯对于写作的热爱,都需要提升自己的写作水平以满足自身需求,所以都希望得到教师的修改建议并进行修改以此来获得逐步的提升,因此不论何种专业在其他题目上的差异并不显著。

3.2.4 以日语专业“年级”“性别”为单因素

根据上表2可知,日语专业以“年级”“性别”为单因素时显著性(sig)为均大于0.05,这说明日语专业不同年级、不同性别的学生在这几个题上的差异均不显著。笔者认为这与绝大多数学生为零基础日语学习者有关,在学习一门新的语言的过程中,构建完整的语法体系十分重要,这一点在书面表达过程中就体现了出来。每一次的扣分点不同、得到的反馈不同,若不是在长期高强度的训练下,记背零散的语法点难以做到长期记忆,而且相较于学习英语的同学来说日

语专业的学生基础薄弱,难以系统地概括、梳理总结。其次,日语专业本科阶段并未开设语法课程,英语、翻译专业大二已有相关的专业课程,学生在语法层面的输入与输出已经存在差异,日语专业普遍落后于英语专业的学生,这也是日语专业学生普遍注重基础词汇与语法的原因之一。

3.3 学生得到反馈后的想法与心情

在得到纠错反馈后,研究对象主要希望在词汇、语法、文章结构、表达和思想内容方面得到提升和进步。各专业学生普遍希望加大词汇与语法储备,但英语、翻译专业学生侧重于掌握更多高级词汇、积累地道表达,例如学生18表示希望在得到纠错反馈后词汇语法运用能够更加自然、地道,更加贴合母语者的语言习惯。日语专业学生则只期望能够正确流利使用词汇。例如学生3表示希望在得到纠错反馈后能够掌握词汇正确的使用方法以及感情色彩。

此外,研究对象在得到书面纠错反馈后,心情以开心、平淡、低落、感激和懊恼为主,但并不是单一的、不变的;如得到积极反馈后,研究对象通常先感到兴奋,在认识到自身书面表达还存在问题后心情归于平淡。但无论何种情绪,都具有短暂性,研究对象能快速调整情绪状态,继而将重心转移到对错误的纠正上。例如学生69表示,在得到纠错反馈后心情会有些许低落,但仍会认真审查自己的错误并订正,并且在下一次的写作中重点关注同类问题。

二语学习不是词汇与语法的堆积过程,而是一个循环输入与输出的过程,学生作为输入的受体、输出的主体,除吸收教师反馈之外,更应注意平时的碎片积累与应用练习。学生应树立正确的态度,明确认识到纠错反馈是帮助提升外语能力和书面表达的有效途径,并积极主动地利用起来。只有师生共同努力,才能达到查漏补缺、提升书面表达能力的最终目的,才可能在纠错的同时也能促进师生良性互动的产生。

结束语

祖晓梅(2014)对近20年来纠错反馈对二语习得的作用研究进行综述,得出三个结论:一是纠错反馈二语习得的效果是积极、持久的;二是纠错反馈策略不同,二语习得效果相应不同;三是学习者个体差异等因素都会影响纠错反馈的效果^[12]。本研究与祖晓梅的研究结论不谋而合。受到研究对象自身不同专业、年级、性别等个体差异性因素影响,外语专业学生的信念在不同维度下表现不同,据研究表明:与英语专

业学生相比,日语专业学生对教师反馈的认可态度更高;在英语专业中,低年级(大一、大二)对教师反馈的认可度更高;男性对于教师反馈的修改程度更高。另外研究对象的反馈信念受到反馈性质、类型、形式、时机等因素的影响,且该影响对于大部分的学生来说是积极的。

总之,教师反馈数量与质量和学生反馈需求之间存在一定的矛盾:学生渴望得到更加及时有效的反馈,但面对学生数量远远超出教师数量这一现实问题,使得教师在有限的精力内很难满足学生多样化的需求。所以教师在对学书面纠错时应更加注重反馈形式的多样性,可以采取线上线下反馈相结合的方式,线下仍以传统的纠错反馈进行,线上则可以创建一个纠错平台,以教师等专业人士为主导,以学生为主体,使反馈者与反馈对象之间有更好的反馈交流,以此跨越时空的局限性,使得纠错反馈更加及时、高效、准确。此外,在今后的反馈中应将反馈过程与学生的反馈信念科学结合起来,以便对学生提出实质性、针对性、准确性反馈。同时,本研究在研究对象与范围上存在不足,由于仅以南华大学外语专业的学生为例,所以不具有普遍性。未来将在此基础上扩大研究范围与研究对象,使研究更加完善。

参考文献:

[1] Chandler, J. (2003). The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.

[2] Chen, Sibao; Nassaji, Hossein; Liu, Qian. learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, v1 Article 5 2016.

[3] Ferris D. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) [J]. *Journal of Second Language Writing*, 1999, 8(1).

[4] John H, Natalie L. Collaborative oral/

aural revision in foreign language writing instruction [J]. *Journal of Second Language Writing*, 1992, 1(3).

[5] Lee I. Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2004, 13(4).

[6] Rod Ellis, A typology of written corrective feedback types, *ELT Journal*, Volume 63, Issue 2, April 2009, Pages 97-107, <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>.

[7] 李奕华, 余义兵. 英语写作中教师反馈信念与行为——经验教师个案研究 [J]. *黄山学院学报*, 2019, 第21卷(4): 115-121.

[8] 乔友鹏. 英语专业学生对口头纠错反馈的信念研究——以“语音诊所”课程为例 [J]. *镇江高专学报*, 2021, 第34卷(3): 117-121.

[9] 戚焱. 反馈在英语写作教学中的作用——英语专业议论文写作研究 [J]. *国外外语教学*, 2004(01): 49-55.

[10] 王俊菊. 总体态度、反馈类型和纠错种类——对大学英语教师作文书面反馈的探讨 [J]. *国外外语教学*, 2006(03): 24-30.

[11] 王璐璐. 《社会认知主义视域下学术写作指导反馈研究》. 上海: 上海交通大学出版社, 2019.

[12] 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(03): 293-301+330.

[13] 朱娥. 国外二语写作教师书面纠错反馈研究现状及启示 [J]. *昭通学院学报*, 2020, 42(01): 46-53.

[14] 朱彦. 透过“反馈”之镜, 倾听课堂之音——大学英语学习者对口头纠错反馈的信念探究 [J]. *外语与外语教学*, 2016, No. 286(01): 33-40+147. DOI: 10.13458/j.cnki.flatt.004217.

[15] 祖晓梅. 纠错反馈对二语习得的作用研究述评 [J]. *语言教学与研究*, 2014(05): 26-34.

本文系2021年湖南省大学生创新创业训练计划项目“外语专业学生的书面纠错反馈信念研究”(S202110555261)和2021年度湖南省社科基金外语科研联合项目(21WLH20)“英日语信息化教学中师生的书面纠错反馈信念及互动研究”的阶段成果。