

同伴互动类型对三年级小学生写作水平的影响^{*}

伍新春^{**1} 管琳^{1,2}⁽¹⁾北京师范大学心理学院,应用实验心理北京市重点实验室,北京,100875)⁽²⁾福建儿童发展职业学院,福州,350025)

摘 要 研究通过对比同伴辅导、合作、协作等三种同伴互动写作方式与个体化写作教学干预前后,三年级学生独立写作水平的变化,了解同伴互动类型对初学者写作水平的影响。结果发现,和个体化写作相比,三种同伴互动写作方式均更有利于整体写作水平和“结构”维度写作水平的提高;但合作写作最为突出,不仅在各个维度都优于个体化写作,而且在“选材”维度上还优于同伴辅导写作和协作写作。这说明,社会性互动有利于初学者写作水平的提高,且主要表现为提升记叙文的结构完整性和层次清楚性;但只有兼顾“个人责任”和“高平等性、相互性”,社会性互动对写作的促进作用才能更加充分地发挥。

关键词: 同伴辅导写作 合作写作 协作写作 写作水平

1 前言

作文教学是语言教学的重点和难点。随着建构主义学习理论的兴起,以“同伴的社会性互动”为主要特点的同伴互动学习倍受作文教学研究的关注^[1]。

同伴互动主要是指发生在儿童、青少年之间的互动,主要包括同伴辅导、合作和协作三种类型。同伴辅导通常是由成绩较好或能力稍高的学生做辅导者,指导、帮助能力稍低的学生;合作学习是不同成绩水平的学生在一起学习,组内有所分工,每个人都在完成自己的学习任务的同时,鼓励、帮助其他人完成任务^[2],每个人都取得成功才算小组成功;协作学习是小组成员共同完成一个学习任务。这三种类型的特点见表1。

表1 各种同伴互动类型的特点

同伴互动类型	个人责任	角色平等性	互动相互性
同伴辅导	高	低	低
合作学习	高	高	高
协作学习	低	高	高

对于上述几种同伴互动方式应用于作文教学的有效性,前人进行过大量研究^[1-9]。Graham 等对7个同伴互动写作的研究进行元分析发现,对于小学3年级至高中3年级的被试而言,在构思、草稿、修改和誊写过程中进行同伴协作和互动,都对提高作文质量有非常积极的作用^[1]。较多的研究一致发现,同伴辅导可以有效提高初学者的独立写作水平^[4,5],而合作可以有效提高从初学者到大学生的各个年龄段个体的独立写作水平^[6,7]。但有关协作写作效果有效性的研究结果却不一致^[1,8],有待进一步研究。

对作文分维度进行考察,在作文结构方面,Graham 等^[6]发现合作比个体化写作更有利于提高初学

者独立写作时的结构完整性。在作文选材与细节描写方面,Daiute 发现,与个体化组相比,协作组的学生独立完成的作文对人物、情节、场景等有更多细节的刻画^[3]。根据这些研究结果可以初步推测,合作、协作、同伴辅导对不同维度写作能力的提高效果不同,需要进一步研究。

综上所述,对上述三种同伴互动写作方式的有效性进行直接比较,可以深入探讨“个人责任”“角色平等性”和“互动相互性”等要素对于发展个体写作能力的影响,深入了解同伴互动写作的作用机制。在对作文整体水平进行考察的同时,有必要对作文的结构、选材、语言和格式标点等重要分维度进行系统考察。

2 方法

2.1 被试

天津某普通小学的5个三年级自然班,共239人,其中男生130人,女生109人。随机分配给同伴辅导、合作和控制条件各1个自然班,协作条件2个自然班。每班人数为45-48人。各班的作文老师均为教龄在5年以上的经验丰富的语文老师。

2.2 实验步骤

2.2.1 教师培训

在实验前,各实验班老师学习了各自担任的同伴互动写作方式的特点,并练习使用该教学模式。控制班的老师未接受培训。

2.2.2 前测

用自编作文测验考察所有被试的独立写作水平。要求写“暑假里的一件事”,45分钟内完成。

参考前人对小学中低年级的作文评分标准^[5,10],自编了作文评分标准,从结构、选材、语言、

^{*} 全国教育科学规划课题(EBA010432)的成果之一。

^{**} 通讯作者:伍新春; E-mail: xwcu@bnu.edu.cn

字标点格式等四个维度对作文质量逐项进行 1—10 分的评分。评分工作由研究者和一名未参加实验的语文老师担任,两人在正式评分前先进行了试评分和讨论。所有作文采用匿名评分。统计结果表明,评分者一致性信度为:结构 0.74、选材 0.59、语言 0.61、字标点格式 0.62,评分一致性相对较高。取二者平均分为学生在各维度上的成绩。将四个维度的得分相加得到总分,总分代表作文的整体质量。

2.2.3 学生分组

综合考虑老师对学生写作能力的等级评定和学

生在前测中的作文水平,将实验班学生进行异质分组,“合作写作”和“协作写作”条件每组三人,三人的写作能力分别处于全班前 1/3、中 1/3 和后 1/3。“同伴辅导”条件每组两人,其写作能力分别处于全班前 1/2 和后 1/2。

2.2.4 学生培训

分组后,各班老师和研究者带领学生了解写作流程与所属的同伴互动方式。实验组与控制组既遵循相同的写作流程(如图 1),又体现各自如下的操作特点。

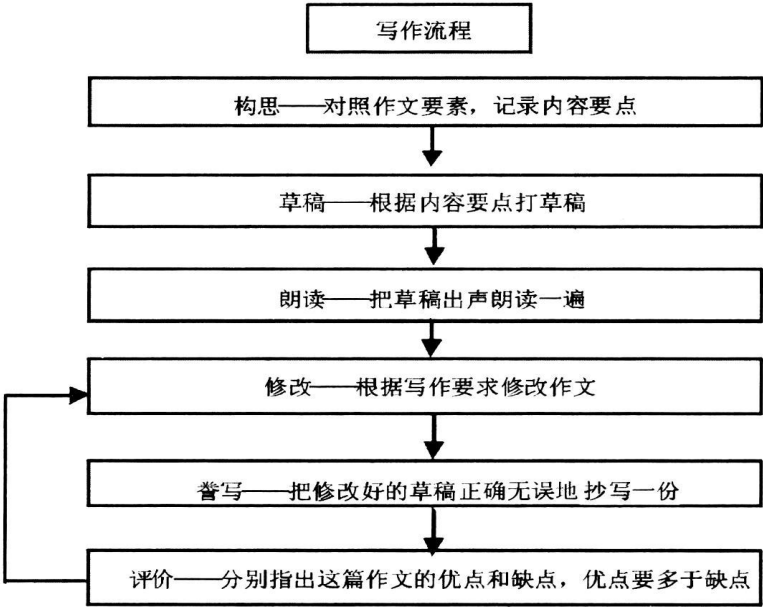


图 1 所有条件下学生写作的六个环节

同伴辅导组每人完成一篇作文,在构思、草稿、修改、评价环节,组长(写作能力强的学生担任)在听完或看完组员的想法或作文后,都要给组员提出意见建议。组员在组长指导下完成作文,而组长独立完成自己的作文。

合作组每人完成一篇作文,在构思、草稿、修改、评价环节,组内每个人要轮流发言,对同伴的构思或作文提出意见和建议,然后作者根据大家的建议自己完成作文。

协作组三人共同完成一篇作文,在每一个环节,大家都共同讨论形成一致意见,再推选一人执笔或三人轮流执笔写。

控制组每人完成一篇作文,学生单独写作,有问题请教老师,不鼓励同伴交流。

在写作方式练习后,实验组学生还学习了倾听、轮流发言等互动所需的社会技能。

2.2.5 教学干预

在 15 周的教学干预中,所有班级都进行了 6 篇

描写、记叙类作文的写作练习。各班作文教学进度相仿。在各班作文课上,教师都先在全班讲解本次作文的主题与体裁,提出写作要求和修改提示;然后学生根据所属的写作方式和统一的写作流程完成作文练习。

在教学干预过程中,研究者对各实验班听课,以指导和确保学生进行恰当的互动。对控制组随机听课,不做任何建议与干涉。同时,为了保证实验中的同伴互动过程真正符合实验构想^[1,2],研究者从四个实验班中各随机挑选了一个小组作为样本小组,对其若干次作文课上的互动写作过程进行录像和谈话转录,然后根据每个学生承担各自责任的情况和发言的平等性、相互性高低,判断该样本组学生的互动情况在多大程度上符合预设的互动方式。录像分析的结果发现,各实验组都基本符合研究对各种互动方式的界定。

2.2.6 后测

教学干预结束后进行后测。作文题目范围是

“新学期生活中的一件事”,写作要求和评分方式均与前测相同。

2.3 数据处理

采用 spss10.0 对数据进行管理和统计分析。

3 结果与分析

3.1 写作水平的前测结果

使用多元方差分析对同伴辅导、合作、协作和控制组的前测作文成绩进行分析,结果发现组别的差异不显著($F(3, 224)=1.47, p=0.13$)。这说明在

实验干预前,所有被试的整体写作水平和各维度写作水平都基本同质(见表2)。

3.2 写作水平的后测结果分析

以前测总分作为协变量,对四个组的后测作文成绩进行多元方差分析,结果发现组别的主效应显著($F(3, 212)=2.91, p<0.01$)。对各维度的后测成绩进行方差分析发现,总分($F(3, 212)=6.44, p<0.001$)、结构($F(3, 212)=6.34, p<0.001$)、选材($F(3, 212)=5.14, p<0.01$)、语言($F(3, 212)=3.66, p<0.05$)和字标点格式($F(3, 212)=3.27, p<0.05$)维度的组别效应均显著(见表3)。

表2 四个组学生在作文各维度上的前测成绩

组别	同伴辅导组 <i>M(SD)</i>	合作写作组 <i>M(SD)</i>	协作写作组 <i>M(SD)</i>	控制组 <i>M(SD)</i>
结构	5.46(0.81)	5.57(0.69)	5.31(0.85)	5.64(1.00)
选材	5.10(0.92)	5.10(1.15)	5.04(1.15)	5.43(1.29)
语言	5.39(0.87)	5.49(1.19)	5.38(1.22)	5.44(1.36)
字标点格式	5.10(1.11)	5.25(1.16)	5.32(1.20)	5.17(1.16)
总分	21.04(2.87)	21.40(3.72)	21.04(3.68)	21.69(4.37)

表3 四组学生在作文各维度上的后测成绩

组别	同伴辅导组 <i>M(SD)</i>	合作写作组 <i>M(SD)</i>	协作写作组 <i>M(SD)</i>	控制组 <i>M(SD)</i>
结构	6.31*** (1.08)	6.29** (1.23)	6.29* (1.14)	5.61(1.10)
选材	6.07(0.86)	6.47*** (1.21)	6.18(1.22)	5.86(1.21)
语言	6.01(1.19)	6.57** (1.38)	5.88* (1.25)	5.59(1.58)
字标点格式	5.85(1.51)	6.36** (1.46)	5.85(1.26)	5.67(1.26)
总分	24.25** (3.65)	25.68*** (4.38)	24.19*** (3.98)	22.74(4.45)

(注: * $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$ 均为各实验组与控制组的比较)

以控制组的后测平均得分为基线进行事先的非正交对比。结果发现,在总分上三个实验组都显著高于控制组,即三种同伴互动的写作方式比个体化写作更有利于提高学生的整体写作水平。在结构维度上,三个实验组均优于控制组。在选材和字标点格式维度上,只有合作组优于控制组。在语言维度上,合作组和协作组的后测成绩高于控制组。

对三个实验组在各维度上的后测得分进行两两比较发现,合作组在选材维度得分上均显著高于同伴辅导组和协作组($p<0.05$; $p<0.01$)。在结构、语言、字标点格式以及总分方面,三个同伴互动组无显著差异。

4 讨论

4.1 社会性互动对提高写作水平的作用

从对作文整体水平的提高来说,同伴辅导组和合作组的结果再一次印证了前人的研究结果^[1,4-7]。而协作组的结果也证明,协作写作是一种有效提高学生整体写作水平的学习方式。

三种同伴互动方式对提高整体作文水平和“结构”这一高级的写作技能都表现出一致的有效性,这

有力地证明了无论何种形式的互动学习,作为其根本的同伴社会性互动都对写作这种语言技能的发展有很大的促进作用^[1,3]。该促进作用可能是通过三个途径发生的。一是同伴之间的相互述说、补充以及提问、建议,使得记叙文的写作具有了接近真实的交流的情境和真实的“读者”、“作者”角色,这使得写作练习活动更有意义和实效性。二是正式写作前的口头作文和交流,无疑促进了语言以及有关写作的各项知识、观念的内化,这为“写”这个语言外化过程做好了充分的准备^[3]。三是同伴常常会从“读者”的角度对作者做出反馈,这为认知加工能力不足的三年级小作者提供了强有力的元认知支持^[3,5-7]。在个体化写作中,只有老师是学生作文的“读者”,而老师的反馈往往是不及时、延迟的,因此,学生相应地缺乏元认知支持和内化语言及写作知识的机会。

同伴互动的整体优势表现在“结构”维度上,这可能是因为同伴互动总是以大量的交谈为基础,而日常的叙述性表达与写作教学在“结构”方面的基本要求很接近,形成对“作文结构”的最真实而贴切的练习和内化。互动中“读者”的追问还促使个体将起因、经过、结果等不断层次化。与个体化组相比,互

动组更多学生在文中体现自己的感想,根据时间或地点的变化等,把复杂的经过再分成若干自然段。

在“选材”、“语言”和“字标点格式”方面,三种互动方式未表现出一致的优势,这可能是由于从互动交流中的“选材”、“语言”等内容转化为书面上的“选材”、“语言”,不仅受到有无互动的影 响,更重要的还受到参与程度以及谈话质量等的影响^[3]。本研究未对这些方面进行考察,这需要在以后的研究中加以关注。

4.2 “高平等性、相互性”和“个人责任”对提高写作水平的作用

合作组在“选材”维度上优于同伴辅导和协作组,可能主要源于它同时强调“个人责任”和“高平等性、相互性”^[2]。合作学习历来重视成员之间的高平等性和高互动相互性,强调充分发挥每一个成员的优势^[2-3],实现智慧的碰撞。而个体化写作、同伴辅导写作都却只看重个人的或辅导者单方面的智慧。

另一方面,合作写作强调明确而独特的个人责任^[2],要求每人都要完成自己的责任并且要有独特之处。这充分调动了每个组员在思维水平上的参与程度^[1, 5]。在协作小组中,虽然在讨论中也出现了多样化的主题,但对每个个体而言,因缺乏明确的自我意识和个人责任,难以保证每个成员都深入地参与写作过程,写作能力的提高参差不齐。

三种互动方式的对比说明,同伴间的“高平等性、相互性”对于集思广益、相互启发是非常重要的。但只强调互动是不够的,为了充分激发成员的学习主动性、提高每个成员的掌握情况,还需强调“个人责任”。

4.3 协作写作的有效性及其影响因素

本研究证实了协作写作能有效提高学生的结构、语言和整体写作水平^[1, 8]。该结果与已有研究结果的差异可能与小组规模以及学生所具备的社会技能有关。协作的学习对成员的社会技能提出了更高的要求^[2]。越是低年级的学生越适合在人数少的小组中协作。但 Hidi 的研究^[8]将中年级小学生分为 5 人一组,学生缺乏足够的社会技能来驾驭小组中的人际互动,因此协作的效率下降。而本研究中,小组的规模控制在 3 人,且老师教给学生一些必要的社会技能,提高了小组协作的能力,因此协作的学习方式可以在一定程度上发挥出其对于提高学生结构和语言方面写作水平的潜力。

5 结论

同伴间的社会性互动有利于三年级小学生写作

水平的提高,且这种优势主要体现在对“结构”维度写作水平的提高。

“高平等性、相互性”和“个人责任”是同伴互动写作中保证个体在“选材”方面写作技能提高的重要因素,合作写作因兼具这些特点而更有利于“选材”能力的提高。

协作的互动写作方式相对于个体化写作更有利于结构和语言技能的提高。

6 参考文献

- 1 Graham S, Perin D. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99(3): 445—476
- 2 Johnson D W, Johnson R T. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon, 1999
- 3 McCarthy S J, McMahon S. From convention to invention: three approaches to peer interactions during writing. In: Hertz — Lazarowitz eds. *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995: 17—35
- 4 Saddler B, Graham S. The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 2005, 97(1): 43—54
- 5 Yarrow F, Topping K J. Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71(3): 261—282
- 6 Graham S, Harris K, Mason L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 2005, 30(2): 207—241
- 7 Harris K, Graham S, Mason L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 2006, 43(2): 295—340
- 8 Hidi S, Berndorff D, Ainley M. Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, 2001(12): 429—446
- 9 Coogan D. Email "tutoring" as collaborative writing. In: Hobson E H, eds. *Wiring the Writing Centre*. Salt Lake City: Utah State University Press, 1998: 25—43
- 10 李虹. 分享阅读有效性及其影响因素的实验研究. 北京师范大学硕士论文, 2003: 79

(下转第 1352 页)

基于活动的前瞻记忆产生了明显的影响。

5.2 指导语的呈现方式(书面或口头)对前瞻记忆的影响不明显。

5.3 基于活动的前瞻记忆与 16PF 中的“乐群性”存在明显的负相关,以及和“感情用事与安详机警”存在明显的正相关

5.4 基于活动的前瞻记忆与智力相关不明显

参考文献:

1

郭秀艳. 基础实验心理学. 北京: 高等教育出版社. 2005, 10

2

Einstein G. O. & McDaniel M. A. Normal Aging and Prospective Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1990, 16(4): 717—726

3

Kvavilashvili L, Ellis J. Varieties of intention: some distinctions and classification. In: Brandimonte M A, Einstein G O, McDaniel M A. (Eds.) *Prospective memory: Theory and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, 23—51

4

Kvavilashvili L., Messer D. J. & Pippa E. Prospective memory in children: the effects of age and task interrupt. *Development Psychology*, 2001, 37(3): 418—430

5

Kliegel M., Martin M., McDaniel M. A. & Einstein G. O. Varying the importance of a prospective memory task: Differential effects across time- and event-based prospective memory. *Memory*. 2001, 9(11): 1—11

6

杨红玲. 儿童前瞻记忆任务重要性效应的实验研究. 华南师范大学硕士学位论文. 2007. 6

7

王甦. 汪安圣. 认知心理学. 北京: 北京大学出版社. 1992. 4

8

赵晋全. 前瞻记忆的特点、机制和应用研究. 华东师范大学博士学位论文. 2002, 4

9

张磊. 儿童前瞻记忆的系列实验研究. 华东师范大学硕士学位论文. 2003, 5

10

杨治良, 郭力平, 王沛, 陈宁. 记忆心理学. 上海: 华东师范大学出版社. 1999, 6

A Research on Features of Activity-based Prospective Memory

Yang Jing¹, Guo Xiuyan², Ma Fang³

(¹ Department of Sport Science, Shanghai University of Sport, Shanghai 200438)

(² School of Psychology and Cognitive Science, East China Normal University, Shanghai, 200062)

(³ Department of Education, Huaiyin Teachers' College, Huai'an; 223001)

Abstract The experiment researched the characteristics of activity-based prospective memory with McDaniel & Einstein' study paradigm of prospective memory, in which the inferential task is 16PF and the on-going task is Raven's Progressive Matrices. The result shows: the importance of prospective tasks and the difficulty of on-going tasks have a significant effect on the performance of prospective memory, while the way of presenting direction hasn't such effect. Prospective memory has significant correlations with Factor A and Factor F; but has no correlation with intelligence.

Key words: prospective memory, activity-based prospective memory, on-going task

(上接第 1364 页)

The Effects of Types of Peer-Interaction on Pupils' Writing Quality

Wu Xinchun, Guan Lin

(School of Psychology, Beijing Normal University, Beijing, 100875)

Abstract The present study investigated the effects of peer-tutoring writing, cooperative writing writing, collaborative writing and individualistic writing on pupils' writing quality. 239 third grade students in 5 classes took part in the study. Each class was randomly assigned to one of the four writing instructional models while two classes were assigned to collaborative writing. Pre- and post-assessments of independent writing were taken.

The results showed that (1) all the three types of peer-interactive writing showed significantly greater pre-post gain in the dimension of Structure than individualistic writing. (2) cooperative writing showed significantly greater pre-post gain in all dimensions than individualistic writing, and it was the most efficacious instruction model in improving the dimension of material.

Key words: Peer-tutoring Writing, Cooperative Writing, Collaborative Writing, Writing Quality