



学生发展视角下研究生同伴评审的实践与研究

岑逾豪*

(上海交通大学 教育学院, 上海 200240)

[摘要] 研究生作为学术工作队伍的后备力量,在学期间应积累评审经验,发展评审能力。基于一项整合型学生发展理论,在七届研究生课堂中实施同伴评审的教学方法,并采用混合研究方法探究教学效果。研究生在学期间评审同伴的学术作品,不仅可提升作品学术质量和学术评审能力,还可促进学习者在认知、个人内在和人际维度的发展;体会到知识的过程性、情境性和不确定性,提升了研究者的自我身份认同,促进了学术共同体的构建。通过具象化、本土化实践和效果检验,建议高校为研究生创造学术评审的机会,并组织与评审相关的培训研讨,在研究生培养中促进学生的发展,使高校学生学习从“以学为本”转向“以人为本”。

[关键词] 同伴评审;学生发展理论;学习评价理论;自我主导发展理论;研究生教育

[中图分类号] G642.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-4634(2023)06-0011-08

同行评审能力是科研工作者必备的学术能力之一,科研人员多在学术生涯的早期和中期发展评审能力^[1]。研究生作为学术工作队伍的后备力量,在学期间参与科研评审可以提高对学术工作的兴趣、促进对学术职业的认识。《研究生参与同行评审指南》指出:“研究生需要获得同行评审的经验,这样才能更好地适应未来学术生涯中更多的同行评审工作。另外,同行评审的经历也会为求职学生的履历增色。”^[2]国外不少学术期刊、学术会议、科研基金都为研究生提供了评审机会,邀请有发表经历的研究生匿名评审论文稿件或研究计划,如《美国教育期刊》(American Journal of Education)、《文化多样性与少数族裔心理学》(Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology)、《社会问题》(Journal of Social Issues)等高水平期刊编委会均有研究生席位。美国教育研究学会将研究生评审视为一项有意义的教育经历,每年邀请研究生担任年会投稿的审稿人^[3]。2018年,《自然》杂志发表简讯,指出为研究生提供稿件评审机会并在教学中集体研讨,能够帮助研究生成长为优秀的同行评审^[4]。相比之下,我国研究生在学术期刊和专业学会中参与同行评审的机会较少。在外部评审条件有限的情况下,高校可以为研究生创造评审机会,比如在研究生课程中使用同伴评审的教

学方法。本研究首先介绍同伴评审的国内外研究进展,阐释所采用的理论视角,然后呈现研究生教学中实施同伴评审的过程,并通过一项混合研究探究其效果。

1 学生发展视角下的研究生同伴评审

同伴评审(peer assessment)指学习者根据相关标准评价其他同学的作业,可以是形成性评价,也可以是终结性评价^[5]。形成性评价中,评审者提出反馈意见,帮助同伴进一步提升作业质量。终结性评价中,评审者通过打分评判同伴的作业质量。全球范围内,同伴评审被广泛应用在高等教育不同学科领域、不同教育层次(专科、本科和研究生)、不同教学环境(传统课堂和在线教育)、不同评价媒介(传统方式与网络平台)、不同文化背景中,且各项实证研究都发现其能对学习产生积极的影响:包括提高作业质量、投入更多时间完成作业、深入理解高质量作业的要素、促进高阶学习、增强责任意识、提升学习动机、激发学习自主性等^[6-10]。国外高等教育研究者对同伴评审不同方法、环节、场景、教学对象的效果作了庖丁解牛般的细致研究,比如维基在线合作环境中两种同伴评审方法对大学生学术写作的影响^[11]、某种同伴评审培训是否提高了营养学研究生的反馈意见

[收稿日期] 2022-05-07 **[基金项目]** 上海市哲学社会科学规划教育学课题(B1703)

[作者简介] *岑逾豪(1984—),女,上海人。博士,副教授,博士生导师,主要研究方向为大学生发展、高校对学生的影响、研究生教育。

质量^[12]、地理空间专业本科生田野工作中同伴评审的评分信效度研究等^[13],不一而足。相比之下,我国对同伴评审(又译作同伴评价、同侪互评、同伴反馈)的实践与研究集中在本科生英语学习和远程教育领域。研究内容集中在互评活动开展流程模型^[14]、促学效果^[15]以及评分准确性的影响因素^[16]。作为培养未来学术工作者评审能力的教学方法,同伴评审在我国研究生教学中的实践与研究尚未见诸文献。

同伴评审如何促进学生学习?学习评价理论界提供了一类视角。在传统的学习评价实践中,“关于学习的评价”(Assessment of Learning, AOL)是基础性的经典模型^[17]。20世纪90年代末期,基于形成性评价有效性研究,布莱克(Black)和威廉(Wiliam)合作提出了“促进学习的评价”(Assessment for Learning, AFL)理念,成为了学本评估时代的中坚理论^[18]。21世纪初,丹(Dann)和厄尔(Earl)分别提出了“评价作为学习”(Assessment as Learning, AAL)的理论,主张评价即教育、评价即学习、评价即改进^[19-20]。“AOL发现了学生在哪里,AFL告诉学生去哪里,而AAL则指导学生如何去那里。”^[21]现代学习评价制度中,AFL将成为主导型力量,新兴的AAL则越来越重要。同伴评审作为“评价作为学习”(AAL)的教学实践,通过让学生参与评价标准研制、评审他人作品、撰写形成性反馈等,提升评价过程的透明度,使学生对学习目标有更深入的理解,从而更积极地投入到达成目标的活动中。

同伴评审又如何促进人的发展?回答这一问题,大学生发展理论界能为高等教育人本时代的同伴评审提供一种新的理论视角。学术能力提升和个体心智发展相辅相成:当学生参与评价时,他们应能从这些评价中学到新东西,也能得到心智发展。结合大学生发展理论,研究生同伴评审也可能成为促进学习者心智发展的教育实践契机。大学生发展理论从发展心理学的视角出发,关注学生在认知、自我同一性、社会身份认同等方面发展和完善的本质与过程。众多学生发展理论中,整合型发展理论在21世纪出现和兴起,其代表是巴克斯特-玛格达(Baxter Magolda)提出的自我主导发展理论^[22-23]。在该理论基础上,巴克斯特-玛格达通过长期的追踪访谈和研究,建构了学习伙伴模型(Learning Partnership Model),总结了3条原则指导教育者如何支持学习者在认识论维度、

个人内在维度和人际维度的发展。第一,肯定原则,肯定学习者认知的能力;第二,情境原则,将学习置于学习者经历中;第三,互惠原则,视学习为共同的意义建构^[24]。该模型被广泛应用在课程教学、社区服务、海外学习等情境以促进学生整合性发展,也被简化为“3C”模型应用在我国研究生教学、实验教学中^[25-26]。这3条原则落实在同伴评审中,即首先肯定研究生经过系统学习后有评价同学的学术作品并提出建设性评审意见,其次将同伴评审的每个环节都视为学习可能发生的过程,最后强调学术作品的完成是作者和评审者互动下共同构建的产物。学习伙伴模型强调知识是复杂的社会性建构、学习者是知识建构的主体、学习是分享权威和专长的过程。对于习惯依赖外部权威获取知识、建立身份认同、定义人际关系的高校学生而言,尤其是对于在基础教育阶段甚至本科教育阶段习惯标准答案追求高分的“优秀”学生而言,这些都是个体心智发展过程中的挑战。

2 研究生教学中同伴评审的实践

“教育研究方法论”是教育学硕士研究生的一年级必修课,是培养学生研究能力的基础课程。课程要求学生结合自身兴趣撰写一份研究计划书,贯穿整个学期。开学初自拟研究议题,结合课程进度分3稿完成,期末递交第三稿进行同伴评审,获得评审意见,修改后提交终稿。该作业服务于研究生培养的长期和短期目标。长远来看,撰写研究计划是科研工作的关键第一步,是学术工作者获得基金、申请课题的必经之路。就近期而言,研究计划的构思和撰写关系到学位论文开题,较早确定研究方向的学生希望将该作业发展为开题报告,因此投入大量时间和精力完成,并期待得到多方反馈意见。

教学过程中实施形成性同伴评审,即评审人提出反馈意见、被评人根据评审意见修改研究计划。同时也要求评审人为研究计划打分,作为后续研究的数据来源。但同伴评分并不影响作业得分和课程成绩。

根据形成性同伴评审的流程^[27]实施了以下步骤(如图1所示)。

具体步骤如下:

第一步:学习与掌握课程相关知识。学生学习如何设计一项教育研究、撰写研究计划,包括提

出研究问题、开展文献回顾、选择合适的研究设计、研究伦理和有效性保障等。

第二步:教师制定评审框架并开展培训。参照已有评价标准,教师制定评审框架并在课堂开展培训和讨论。参考标准包括上海市研究生优秀成果(学位论文)评价意见表、美国教育研究学会年会论文评价标准、美国高等教育学会年会论文评价标准。评审框架共设12项内容,包括:研究意义、研究问题、文献相关性、理论视角、研究创新性、研究设计、研究工具与数据收集方法、数据分析方法、研究效度、研究伦理、学术写作水平、参考文献格式。评审人需就上述方面提出修改建议并打分,每项赋分1~5分,满分60分。培训方式包括评价标准和互评意义的讲解、试评练习^[28-29]。

第三步:完成并提交作品。研究计划的大作业贯穿整个学期,在前两稿及教师反馈的基础上,学生完善研究计划。同伴评审培训约一周后,学生提交研究计划第三稿。

第四步:作为评审人,评价同伴作品并提出反馈意见。为使修课学生受益最大化,并加强高低

年级学生互动,课程邀请了高年级学生审稿。每份稿件随机匿名分配给2位同年级和1位高年级评审人。为了降低互给“情面分”的可能,分配过程中提醒学生之间不要互相交流评审稿件的内容。人均审稿2篇,评审时间为1周。

第五步:作为被评人,根据同伴反馈意见改进作品。每位被评人收到3份审稿意见后修改研究计划,1周后递交修改稿。修改稿由3人打分:原来的高年级评审人、助教和教师。只有教师评分为该作业最终得分,高年级评审人和助教打分作为后续研究的数据来源。

2015~2021年7届研究生课程实施上述教学方法,84位修课学生、43位高年级评审人、7位助教参与了同伴评审。除了第一年的5位高年级评审人外,其余38人均在一年级方法论课程担任过评审。助教由博士生或高年级硕士生担任。2015学年采用手动分配作业方式并收集反馈;后6年使用Canvas平台的“同济评审”功能,使得分配流程更顺畅、有效,给予和接收反馈更及时,教师即时掌握学习者的评审进度。

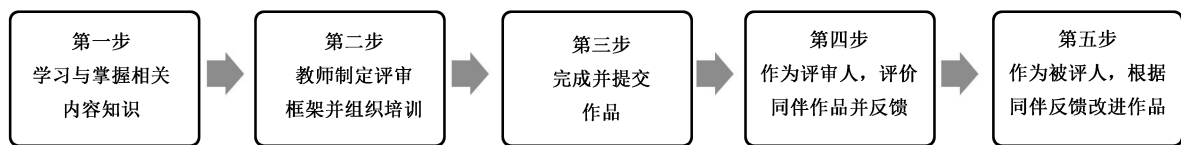


图1 形成性同伴评审过程

3 研究生同伴评审的效果研究

3.1 研究问题和研究设计

研究生同伴评审的效果如何?是否提升了作品质量?是否达到了促进学生心智发展的效果?是否值得教师投入精力组织?学习伙伴模型为教育者实践的方向提供了理论指引,而教学实践的效果则需通过系统的教学研究检验。具体而言,基于学习伙伴模型的三原则,本研究试图回答如下问题。

(1) 肯定原则:研究生是否具备评价同行学术作品的能力?同教师和助教相比,研究生作为评审人是否同等严格?高年级研究生的评审工作质量是否高于同年级评审人的评审质量?

(2) 情境原则:研究生对同伴评审的态度如

何?研究生如何理解自己作为评审人和被评人的角色?

(3) 共同建构原则:同伴评审是否提升了研究计划的质量?如何促进学术共同体的构建?

本研究采用混合研究方法,通过收集定量和质性数据回答以上3组研究问题。首先,教师、助教、高年级评审者依据评审框架分别给修改前和修改后的研究计划打分。其次,研究者设计了“同伴评价工作质量调查表”(表1)^[30],每位被评人对收到的评审意见进行质量打分,并指出每份意见中所有建议的数目以及有价值建议的数目。最后,助教采用最大差异抽样法对学生进行一对一访谈,访谈内容围绕同伴评价的过程和体验展开。访谈时间在教师录入成绩以及学生网上评教之后,并对教师保持匿名,以减少被访者的顾虑,尽可能真实地表达对同伴评审的看法。

表 1 同伴评审工作质量调查表

3 位评审员 A、B、C 对你的研究计划书作出了评价,请依次阅读这 3 份评审意见,回答以下两部分问题,为每 1 位评审员计算得分。

第一部分:以下 24 个问题,回答“是”计 1 分,回答“否”不计分。

1. 评审员是否发现“研究意义”部分需要批评和修正的问题? 2. 是否提出针对性和建设性意见?
3. 评审员是否发现“文献综述”部分需要批评和修正的问题? 4. 是否提出针对性和建设性意见?
5. 评审员是否发现“理论框架”部分需要批评和修正的问题? 6. 是否提出针对性和建设性意见?
7. 评审员是否发现“研究问题”部分需要批评和修正的问题? 8. 是否提出针对性和建设性意见?
9. 评审员是否发现“研究方法”部分需要批评和修正的问题? 10. 是否提出针对性和建设性意见?
11. 评审员是否发现“使用研究工具与数据收集方法”部分需要批评和修正的问题? 12. 是否提出针对性和建设性意见?
13. 评审员是否发现“数据分析方法”部分需要批评和修正的问题? 14. 是否提出针对性和建设性意见?
15. 评审员是否发现“研究有效性部分”需要批评和修正的问题? 16. 是否提出针对性和建设性意见?
17. 评审员是否发现“研究伦理部分”需要批评和修正的问题? 18. 是否提出针对性和建设性意见?
19. 评审员是否发现“学术规范”方面需要批评和修正的问题? 20. 是否提出针对性和建设性意见?
21. 评审员是否发现“学术写作”方面需要批评和修正的问题? 22. 是否提出针对性和建设性意见?
23. 评审员是否发现研究计划在“创新性”方面的问题? 24. 是否提出针对性和建设性意见?

第二部分:以下两个问题,请用具体数字回答

1. 这份评审意见中,你收到评审员多少条意见或建议? 2. 这份评审意见中,你认为有价值的建议是几条?

2015~2021 年选修“教育研究方法论”的 84 名一年级硕士研究生参与了研究,其中男性 16 人,女性 68 人。84 篇研究计划获得 252 份反馈意见,研究计划修改前获得 420 个评分数据点,修改后获得 252 个评分数据点,评审工作质量得分获得 252 个数据点。共有 17 位学习者完成了访谈,访谈时长为 15~20 分钟。

3.2 研究发现

3.2.1 相比高年级研究生,同级评审人的评审能力稍逊且对自己的评审能力缺乏自信

同级评审人对研究计划的评分更为宽松。高年级评审人、助教和教师对同一份作业的评分均无显著差异(修改前, $p=0.636$;修改后, $p=0.458$),但同级评审人的评分显著高于上述三组评审人($p=0.014$),具体见表 2。

被评者人均收到 37 条评审意见,包括 2 位同级评审人和 1 位高年级评审人的意见,最高 96 条,最低 10 条;人均收到 25 条其认为有价值的修改意见,最高 69 条,最低 6 条。表 3 呈现了评审工

作质量得分,高年级研究生和两组同级评审员得分无差异($p=0.635$)。比较“提出有价值建议的比例”发现,高年级评审人的建议更有价值($p<0.001$);两组同级评审提出有价值意见的比例约为 67%,高年级研究生约为 83%。访谈资料也印证了上述发现:“感觉高年级同学更加针对研究设计、分析方法、理论框架等方面提出意见,而同班同学的评审意见更多针对格式、语句或语言表达方面。”

一年级研究生均初次评审他人作品,虽然能够提出建设性建议,但初次审稿的学生对掌握的知识和发表意见缺乏信心,“心情非常忐忑”:“我一开始觉得(当评审员)很有意思,特别新鲜,但真的收到他人的研究计划,反而不知道怎么评,尽管我们都有评审框架,但还是觉得很难。很多时候我对知识不确定,很怕误导别人,给出错误的评价。”相比之下,有过同伴评审经历的高年级研究生显得更加自信,经过学位论文开题、中期报告的洗礼,在科研环境浸润下,高年级研究生具有了较高的评审能力。

表 2 研究计划得分

组别	样本量	修改前		修改后	
		均值(满分 60)	标准差	均值(满分 60)	标准差
(1)同级评审人 A 组	84	49. 10	5. 34	/	/
(2)同级评审人 B 组	84	49. 45	6. 97	/	/
(3)高年级评审人	84	45. 75	6. 50	48. 55	5. 84
(4)助教	84	43. 85	6. 69	50. 25	3. 88
(5)教师	84	44. 45	5. 56	50. 45	5. 41
(3)—(5)算术平均数		44. 68	6. 37	49. 75	5. 23
均值比较(3)-(5)		$F=0.456,p=0.636$		$F=0.793,p=0.458$	
均值比较(1)-(5)		$F=3.319,p=0.014$			

表 3 评审工作质量得分

组别	样本量	评审工作质量		有价值建议的比例	
		均值(0~24)	标准差	均值(0~100%)	标准差
(1)同级评审人 A 组	84	12. 20	4. 80	66. 85%	0. 23
(2)同级评审人 B 组	84	10. 75	4. 87	67. 20%	0. 28
(3)高年级评审人	84	12. 10	5. 91	82. 70%	0. 22
均值比较		$F=0. 458,p=0. 635$		$F= 11. 415,p<0. 001$	

3.2.2 学习在评审和接受评审的全过程中发生，学习者体会到知识的过程性、情境性和不确定性

研究生对同伴评审普遍持肯定态度,认为该过程不仅加深了对专业知识的理解,起到巩固知识的作用,也促进知识的应用与实践:“我觉得同伴评审活动非常有意义,让我获益匪浅。……评审他人和收到反馈都是学习的过程,不仅巩固了我们一个学期的课程知识,也是对知识进行应用的过程,我很喜欢这个实践的过程。在加深对知识理解的同时,学会灵活运用知识。”

评审工作让学习者认识到掌握知识并非一蹴而就,而是回顾再消化的过程:“我评审其他人时,常常遇到不懂的地方,这时我不希望用模糊的知识给他人提出意见,我会主动回顾课程中学习的知识,再把书拿出来看看,重新学习这一部分知识,再给同学提意见。”此外,阅读和评价他人作品能够开拓自己的研究思路:“看到别人写的东西,我会发现原来这个地方还可以这么写,还可以这样想,这让我有新的思路,对我启发很大。”

作为被评人,学习者批判地接受评审意见,理解意见没有绝对的好坏,而需结合自己研究的情境:“我觉得不是所有意见都要接受,我需要思考和权衡,对于可行的、适合我的研究,我就会结合他的意见进行修改,如果不合适的意见就不予

采纳。”

学习者在评审过程中认识到研究计划结构的灵活性和可变性,学会接受不确定性和差异性:“每个同学的研究计划虽然框架大部分相同,但具体的组织方式各不相同,但这不代表不正确。”

3.2.3 同伴评审提升了学术工作的质量,促进了研究生学术共同体的构建

修改后的研究计划质量得到了显著提升。教师、助教、高年级评审员对 84 份研究计划进行独立评分,得到修改前后 252 对数据点。修改前平均分为 44. 68,标准差为 6. 37,修改后平均分为 49. 75,标准差为 5. 23(表 2)。配对样本 t 检验的结果显示 $p<0. 001$,效应值(Cohen’s d)为 0. 87,表明修改后的研究计划质量有了大幅度提升。访谈数据揭示了质量提升的 3 种原因,第一,也是最普遍的,被评人汲取了有效的反馈意见;第二,评审人借鉴了被评作品的优点,如“从他人研究计划中发现了使用图表可清晰表达研究逻辑,因此修改自己研究计划时也加入图表呈现研究脉络”;第三,同伴评审带来了约束和鞭策效应:“如果没有这项工作,我可能就蒙混过关,即使知道自己的研究计划有明显不足也不想修改了。但通过同伴评审,大家都针对某个漏洞提出问题时,我就会主动修改。”

学习者在被评人和评审人两个角色中切换,

接受评价的同时审视自己的审稿表现,促进了学术责任意识:“我收到的有的反馈意见非常多、很详细,也有的不是很详细,整个研究计划都没怎么评,帮助就不是很大。对比这两种对我有所启发:作为被评人,每个人都希望收到很多有价值、有意义的反馈意见;作为评审员,应该端正自己的态度,提高自己的专业精神,认真对待每一个参与评审的作品。这也让我反思自己作为评审员的表现,要向这位很认真的同学学习,对他人要负责。”

学习者认识到学术作品是作者和评审人互动的产物,表达了往复交流的意愿:“其实我很希望这种评审与反馈不是一次性的交流,而应该有互动,评审员和被评人可以针对作品往返几次,相互交流自己的想法,这样更有助于个人的思考和作品的完善。”的确,在学术期刊论文的投稿过程中,作者、审稿人、编辑经过数轮互动和修改才能发表,学术作品是多方建构的产物。

4 结论与建议

研究生教学中的同伴评审促进研究生的专业知识巩固、学术作品质量提高、学术评审的经验积累。本研究中,学习伙伴模型指导下的同伴评审实践发挥了课程教学促进个体发展的功能:在认识论维度,学习者体验到知识在理解和应用的交互中上升,知识具有情境性、过程性、不确定性;个人内在维度上,学习者以他人为镜反思自己的表现,提升学术自信和学术责任意识;人际维度上,学习者认识到学术作品的创作是发展的过程与共同的建构,认识到学术共同体的作用。学习评价理论指导下的同伴评审以学为本,将学习新内容作为目标;学生发展理论指导下的同伴评审以人为本,将发展新自我作为目标,视学习过程和目标为心智发展的手段,以发展的自我再次投入下一轮的本领域或其他领域的有效学习。两者并不冲突或排斥。引入学生发展理论指导同伴评审并非是对该教育实践背后学习评价理论的否定或批判,而是将高校学生学习从“学本”转向“人本”的具象化和本土化尝试。

学生发展理论指导下的同伴评审有助于研究生学术成长和个体发展,但并不能机械搬用到所有课程和作业评价中。该方法适用于没有标准答案的写作或设计类作品,且该作品与学习者的学业或职业发展相关。任课教师也要衡量互评过程

中可能产生的创意或观点剽窃甚至知识产权纠纷的风险,在设计作业要求和评审环节时降低此类风险。本研究对同伴评审的教学实践、我国研究生培养以及高校学生发展有如下启示。

4.1 使用成熟的评审框架并提供评审培训,保证同伴评审的实施效果

首先,为了减少评审过程中过强的主观性或不确定性,教师需要使用相对系统、成熟的评审框架,使评审人有章可循。清晰地表述评审标准可以提高同伴评审的有效性^[31]。其次,需要为学生提供培训,通过课堂讨论和试评促进评价框架的理解和应用。本研究中,教师用了1小时的课堂时间开展评审的训练和试评。虽然提升同行评审能力的途径是通过实际评审工作,而非短期的培训^[32],但基础培训仍非常必要。再次,教师需提醒学生以批判的眼光看待评审意见,评判评审意见的适切性并强调同伴评审的匿名性尤为重要。因为公开环境中,友谊、年龄、性别等带来的偏见都可能影响学生对学术作品作出客观公正评价^[27]。正如美国心理学会的建议:“审稿人不喜欢你的论文并不意味着论文写得不好。对建设性的批评意见要保持开放和接纳的心态,但你要知道审稿人也可能说得不对。”^[33]最后,教师应该肯定研究生的学术评审能力,并向学习者传达此信息以加强他们的学术自信,本研究为此提供了有力的证据。

4.2 肯定研究生的学术能力,为研究生创造学术评审的机会

国外针对同伴评价结果与教师评价结果是否吻合开展了众多研究,不同研究情境下开展的研究结果并不一致。一项元分析发现同伴评分和教师评分的相关系数为0.63;相比本科生,研究生教学中的同伴评分和教师评分相关性更高;相比传统纸笔评分,计算机辅助的同伴评分和教师评分相关性更高^[34]。本研究发现研究生有能力为同伴的学术成果提出有价值的意见和建议,但其能力弱于高年级研究生、助教和任课教师,需要通过实际评审工作提高评审能力、增强学术自信。学生经过评审训练,评分的可靠性越来越高^[16,35]。进一步而言,为学术期刊审稿也可作为教学手段提升研究生学术写作能力,作为教学手段的期刊审稿活动也需要参考实施流程框架^[36]。除了课堂实践,我国高校和学界可以为研究生搭建同行评审的平台,让研究生从小型科研基金、会议论文评审

起步,积累同行评审经验。同时向学习者传达对他们学术评审能力的肯定,增强他们的学术自信。我国学位与研究生教育学会、各学科领域专业学会、高校研究生院、研究生联合会等都可以发挥重要作用,培养学术后备力量。

4.3 学生学习与个体发展相结合,在研究生培养中促进学生发展

研究生学习的内容和方式扎根于学习者如何看待自己和世界、和知识的关系。这一认识与个体的自我认知,以及对自我学习经历的意义建构密切相关。同时,个体对自我的理解、对学习经历的解读也置于广泛的人际网络,包括学习和学术共同体。换言之,“学什么”“怎么学”扎根于“我如何认识”“我是谁”“我如何与他人建构关系”等个体发展的元问题。一项成功的教学实践不仅能促进学生知识和技能的学习,也应当点亮学生对元问题的思考,推进认知发展、自我认识和人际间成熟。教师不仅仅是学生学习的激励者,也可以成为促进学生发展的学习和成长的伙伴,鼓励学习者对知识、对自身、对人际关系发展自己的意义建构^[37]。我国高等教育已迈入普及化阶段,研究生教育也进入快速发展的轨道。一方面,国家对高水平、创新型人才的需求日益迫切,研究生是推动科研创新发展、促进经济建设与社会发展不可或缺的人力资源。另一方面,社会对拥有研究生学历的个体提出了更复杂和多元的要求,研究生也期望在将来的工作、家庭、公共生活中应对多重挑战、发挥自身能力、实现自我价值。课堂作为学生教育经历中重要的微观环境,教师和同学作为影响个体成长的关键人物,其促进学生心智发展的效用应得到进一步体现和发挥。本研究以学生发展理论指导同伴评审实践,通过教学研究揭示其促进学生3个维度的个体发展,以期为我国研究生培养提供育才育人的思路。

参考文献

- [1] TAYLOR S E, MARTIN J. The academic marathon: controlling one's career [C]// DARLEY J M, ZANNA M P, ROEDIGER III H L. The compleat academic: a career guide. 2nd ed. Washington, D. C. : American Psychological Association, 2003: 363-392.
- [2] Middle Grades Research Journal Editorial Board. A graduate students' guide to involvement in the peer review process [J]. Middle Grades Research Journal, 2014, 9(3): VII-X.
- [3] American Educational Research Association. 2022 Annual meeting call for volunteer reviewers [EB/OL]. (2021-05-24) [2022-05-07]. <https://www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting/2022-Annual-Meeting-Call-for-Volunteer-Reviewers>.
- [4] WALLKER T R. Help graduate students to become good peer reviewers [J]. Nature, 2018, 561(7772): 177.
- [5] FALCHIKOV N. Learning together: peer tutoring in higher education [M]. London: Routledge, 2003: 2.
- [6] TOPPING K. Peer assessment between students in colleges and universities [J]. Review of Educational Research, 1998, 68(3): 249-276.
- [7] POPE N. An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values [J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2001, 26(3): 235-246.
- [8] SUNG Y T, LIN C S, LEE C L, et al. Evaluating proposals for experiments: an application of web-based self-assessment and peer assessment [J]. Teaching of Psychology, 2003, 30(4): 331-333.
- [9] DOCHY F, SEGER M, SLUIJSMANS D M A. The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review [J]. Studies in higher education, 1999, 24(3): 331-350.
- [10] FREEMAN M. Peer assessment by groups of group work [J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1995, 20(3): 289-300.
- [11] XIAO Y, LUCKING R. The impact of two types of peer assessment on student's performance and satisfaction within a Wiki environment [J]. The Internet and Higher Education, 2008, 11(3-4): 186-193.
- [12] ANDERSON O S, EI HABBAL N, BRIDGES D. A peer evaluation training results in high-quality feedback, as measured over time in nutritional sciences graduate students [J]. Advances in Physiology Education, 2020, 44(2): 203-209.
- [13] EL-MOWAFY A. Using peer assessment of fieldwork to enhance students' practical training [J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2014, 39(2): 223-241.
- [14] 许涛. 慕课同伴互评模型设计研究[J]. 开放教育研究, 2015, 21(2): 70-77.
- [15] 刘兴华, 纪小凌, 余继英. 以评促学——大学英语写作有效同伴反馈模式构建及促学效果研究[J]. 当代外语研究, 2017, 17(5): 9-15.
- [16] 李菲茗, 李晓菲, 黄亚平, 等. 训练对同伴互评评分准确性的影响——以“三维动画设计与建模”课程为例[J]. 中国远程教育, 2018(5): 63-67+78.
- [17] HARLEN W. Assessment of learning [M]. London: Sage, 2007: 11-24.
- [18] BLACK P, WILIAM D. Assessment and classroom learning [J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1998, 5(1): 7-74.
- [19] DANN R. Promoting assessment as learning: improving the learning process [M]. London: Routledge, 2002: 1-7.
- [20] EARL L M. Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning [M]. 2nd ed. Thousand Oaks, Cal. : Corwin, 2013: 25-34.

- [21] Council for the Curriculum Examinations and Assessment. Assessment for learning: a practical guide [M]. Belfast: CCEA Publication, 2009.
- [22] BAXTER MAGOLDA M B. Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development [M]. Sterling, VA: Stylus, 2001: 37-70.
- [23] BAXTER MAGOLDA M B. Authoring your life: developing an internal voice to navigate life's challenges [M]. Sterling, VA: Stylus, 2009: 321-346.
- [24] BAXTER MAGOLDA M B, KING P M. Learning partnerships: theory and models of practice to educate for self-authorship [M]. Sterling, VA: Stylus, 2004: 41.
- [25] 岑逾豪, 孙晓凤. 寓学生发展于研究生教学——学习伙伴模型在硕士研究生课程中的应用[J]. 学位与研究生教育, 2014(9): 35-39.
- [26] 蒋群, 何丽明, 祝新德, 等. 基于学生发展理论的“微生物发酵实验”教学改革与思考[J]. 微生物学通报, 2016, 43(4): 798-803.
- [27] LI L. Effects of critical assessment training on quality of peer feedback and quality of students' final projects in peer assessment [D]. Lincoln, USA: University of Nebraska-Lincoln, 2007.
- [28] 白丽茹. 基础英语写作同伴互评反馈模式的可行性及有效性检验[J]. 解放军外国语学院学报, 2013, 36(1): 51-56, 127-128.
- [29] GUARDADO M, SHI L. ESL students' experiences of online peer feedback [J]. Computers and Composition, 2007, 24(4): 443-461.
- [30] LILL, LIU X, STECKELBERG A L. Assessor or assessee: how student learning improves by giving and receiving peer feedback [J]. British Journal of Educational Technology, 2010, 41(3): 525-536.
- [31] O'DONNELL A M, TOPPING K. Peers assessing peers: possibilities and problems [C]// TOPPING K, EHLY S. Peer-assisted learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998: 255-278.
- [32] BENOS D J, BASHARI E, CHAVES J M, et al. The ups and downs of peer review [J]. Advances in Physiology Education, 2007, 31(2): 145-152.
- [33] KENDALL-TACKETT K. Writing for publication: an essential skill for graduate students with disabilities [EB/OL]. (2008-01-01) [2022-05-07]. <http://www.apa.org/pi/disability/resources/writing.aspx>.
- [34] LI H, XIONG Y, ZANG X L, et al. Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings [J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2016, 41(2): 245-264.
- [35] 邵名莉. 同伴评价在英语专业写作教学中的运用研究[J]. 外语教学理论与实践, 2009(2): 47-53.
- [36] CHITTUM J R, BRYANT L H. Reviewing to learn: graduate student participation in the professional peer-review process to improve academic writing skills [J]. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2014, 26(3): 473-484.
- [37] 岑逾豪. 大学生成长的金字塔模型——基于实证研究的本土学生发展理论[J]. 高等教育研究, 2016, 37(10): 74-80.

Using peer assessment in graduate education: from the perspective of student development

CEN Yu-hao

(School of Education, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China)

Abstract Graduate students are future academic researchers, and they should be prepared for academic peer-review work. Informed by an integrative student development theory, this study implemented peer assessment in a graduate course for seven consecutive years and used a mixed-methods approach to assess its effects on student learning and development. Reviewing peers' academic work contributes to graduate students' academic progress, as well as promotes student growth in the epistemological, intrapersonal, and interpersonal dimensions. Graduate students learned that knowledge was contextual, uncertain, and developed in process, developed researcher identity, and worked toward building a learning community. Institutions should provide peer review opportunities for graduate students, and organize the activities in a way that maximizes student learning.

Keywords peer assessment; theories of student development; theories of learning assessment; theory of self-authorship development; graduate education

[责任编辑 孙 菊]