

在线同伴互评的评语采纳倾向

——基于情绪体验的视角

柏宏权¹ 李 婷²

(1. 南京师范大学 教育科学学院, 江苏南京 210097; 2. 苏州市胥江实验中学, 江苏苏州 215000)

【摘要】 在线同伴互评评语能否被采纳是衡量同伴互评效果的重要指标。然而,在同伴互评活动中,什么样的评语对同伴最有价值,哪种评语类型易被采纳,以及为什么会被采纳,目前的研究还没有明确的结论,甚至还有相当大的争论。本研究通过对某高校“现代教育技术”课程开展在线同伴互评活动的评语数据分析及评语采纳倾向的调查发现:1)同伴互评活动中,同伴反馈的评语类型导致大学生的情绪体验存在显著差异。2)大学生对同伴反馈评语产生的情绪体验会显著影响其对该评语采纳的倾向。3)在情感类评语中,大学生更倾向于采纳对其作品进行赞扬与认可的支持评语;在认知类评语中,大学生更倾向于采纳针对其作品提出具体修改意见的指导建议类评语;在元认知类评语中,大学生更倾向于采纳对其作品进行深入分析的评估类评语。本研究最后从互评氛围创设、评价量规制定、评语态度引导方面提出了提升大学生在线同伴互评的评语采纳率建议。

【关键词】 同伴互评;评语分类;评语采纳;情绪体验

【中图分类号】 G642.0

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2020)04-0095-07

一、引言

在线同伴互评已逐渐成为高校课程教学的重要组成部分。在线同伴互评是同伴之间互相提供反馈的合作学习模式,学习者在学习社区的最近发展区相互帮助,共同开展学习活动(高瑛等,2019)。同伴互评活动需要学习者对同伴学习成果的水平、质量、价值等赋予等级或评论(Marjo,2010)。研究表明,同伴互评不仅可以增强学生的批判与反思能力(刘艳等,2016),还可以促使学生更深入地理解学习目标、教学内容,从而更有效地完成学习任务,提高学习效果(王妍莉等,2018)。

在同伴互评研究领域,学者多关注同伴互评中评语本身的特征及互评效果,缺乏关注学生个体特质在同伴互评中的作用。在互评活动中,学生看到同伴评语时的情绪体验及其对评语的采纳倾向,直接影响同伴互评的价值与意义。研究表明,同伴反馈评语会影响被评价者的情绪体验(柏宏权等,2019;韩庆年等,2018;张晓蕊等,2014;Mahfoodh,2016;Malec,2013)。若同伴的反馈评语激发了积极情绪,被评价者更愿意采纳同伴给予的评语,进而反思、改进自己的学习成果。若同伴评语激发了消极情绪,被评价者更倾向于拒绝接受同伴的评语,进而影响其学习成果的质量(Rowe,2017;Ryan,2017;

【收稿日期】2020-05-12 **【修回日期】**2020-06-12 **【DOI编码】**10.13966/j.cnki.kfjyyj.2020.04.011

【基金项目】全国教育科学“十三五”规划国家一般课题“大学生在线同伴互评效果改进研究”(BCA190079)。

【作者简介】柏宏权,博士,副教授,硕士生导师,南京师范大学教育科学学院,研究方向:教育信息化、人工智能教育(baihongquan@163.com);李婷,硕士,苏州市胥江实验中学,研究方向:教育信息化。

【引用信息】柏宏权,李婷(2020).在线同伴互评中的评语采纳倾向——基于情绪体验的视角[J].开放教育研究,26(4):95-101.

Jone,2012)。然而,在同伴互评活动中,什么样的评语对同伴最有价值,哪种评语类型易被采纳,为什么会被采纳,迄今还没有明确的结论,甚至还存在争议。基于此,本研究从大学生对同伴评语的情绪体验角度探究大学生对同伴互评评语的采纳倾向,深入解析评语类型与其被采纳的关系,从而为高校教师开展在线同伴互评活动提供实践参照,为同伴互评量规的制定、评价策略的设计提供依据。

二、文献回溯

(一)评语分类及对评语采纳的影响

梳理同伴互评的评语分类研究可以发现,研究者从不同维度划分了互评中产生的评语类型。曾圣超等(Tseng et al.,2007)根据同伴互评中评语的特点,将评语分为加强型、说教型、矫正型与建议型。纳尔逊等(Nelson et al.,2009)将评语类型划分为情感与认知两大维度。蔡今中(Cheng,2015)从情感、认知与元认知维度划分互评的评语。

还有学者基于提出的评语类型框架,深入分析不同类型评语的效果。研究者多关注评语类型对学生学习效果的影响以及评语类型与评语采纳之间的关系(Pol,et al.,2008;马志强等,2016)。针对评语类型与学生作品分数关系的研究,成昆宏等探究了情感、认知与元认知等评语类型对学生作品分数的影响,发现互评中认知型评语相对于情感型评语、元认知型评语更能提升学生作品的质量(Cheng et al.,2015)。学生在同伴互评活动中收到同伴的积极情感反馈有助于提升其作品质量(Lu,2012)。针对评语与其被采纳关系的研究,研究者多把评语类型与学生对评语可用性维度作为影响学生评语采纳的因素。曾德特(Zundert,et al.,2010)等从评语类型维度探究了影响评语采纳的因素,表明学生倾向于接受指导建议类型的评语。马志强(2016)等通过英语课程的同伴互评活动,分别从评语的类型与学生对评语可用性判断维度探究了评语被采纳的影响,表明学生对不同类型评语的采纳存在差异。学生对评语的可用性判断会显著影响其对评语的采纳,并提出后续研究可以拓宽学科范围,深入探寻影响互评活动中评语采纳的相关因素。

(二)情绪体验类别

情绪分类研究主要从两个角度划分类别:1)依

据情绪的效价或体验方式,将情绪可分为积极情绪、消极情绪与中性情绪。积极情绪指个体由于内外刺激、事件满足个体需要而产生的伴有愉悦感受的情绪(郭小艳等,2007),通常包含高兴、满意、自豪等。消极情绪是伴随着明显不愉悦的主观体验,会降低个体的活动能力与积极性,使人的意志削弱的情绪(傅小兰,2016)。消极情绪通常包含失望、沮丧、焦虑等。中性情绪指个体无明显情绪反应。2)依据愉悦度和唤醒度,将情绪分为积极情绪与消极情绪,两者均包含高唤醒与低唤醒两种状态。其中积极高唤醒情绪包括高兴、希望、骄傲;积极低唤醒情绪包括平静、放松、满足;消极高唤醒情绪包括愤怒、焦虑、羞愧;消极低唤醒情绪包括沮丧、厌倦等(董妍等,2007)。

(三)评语的情绪体验与评语采纳

已有研究从不同的视角探究同伴评语对学生情绪的影响。韩庆年等(2018)指出,在同伴互评活动中,他人的评论会对学生的的情绪产生较大的影响。张晓蕊(2014)等指出,不同评语类型对焦虑状态的影响较为显著,失败反馈相对于成功反馈更易引起学生焦虑状态。马赫福兹(Mahfoodh,2016)基于扎根理论,将反馈评语激发学生的情绪体验分为消极、中性、积极三个维度。马莱克(Malec,2013)通过分析定量与定性数据,按照积极、中性与消极三个类别的情绪体验,对学习者的收到的评语反馈进行编码,探究了引起学习者不同情绪体验的反馈评论特征。由以上研究可知,学习者情绪与同伴反馈评语特征存在相关关系。

在同伴互评活动中,学生对反馈评语的情绪体验会对其处理评语的方式产生影响。罗威(Rowe,2017)的研究表明,学习者对同伴反馈评语的情绪体验会直接影响其是否会采纳该评语。瑞安特(Ryan et al.,2017)提出,若同伴评语激发了学习者的消极情绪,他们更有可能拒绝或者忽视该评语。琼斯等(Jones et al.,2012)的研究认为,反馈评语引起的情绪体验会影响其如何利用评语。

综上所述,同伴评论会引发学习者不同的情绪体验,学生情绪体验与评语采纳之间存在密切关系,这为本研究提供了理论依据。本研究进而探究学习者愿意采纳哪些类型的评语及其背后的原因。基于此,本研究拟探讨三个问题:1)不同类型的同伴反

馈评语如何影响学生的情绪体验? 2)大学生对同伴互评评语的情绪体验是否会对评语的采纳倾向产生显著影响? 3)大学生更倾向采纳何种类型的评语? 为什么?

三、研究设计

(一)样本与课程设计

本研究样本为南京师范大学选修“现代教育技术”课程的本科三年级学生,共48人。其中男生8名(16.67%),女生40名(83.33%)。课程共54课时,属师范类必修课。教学团队采用项目学习开展线上线下的混合式教学。面对面教学要求学生在课程平台(蓝墨云班课)展示课程作业并进行在线同伴互评,以此提高学生学习的积极性,并使学生加深对课程知识的掌握,提升信息技术应用能力。由于学生能够熟练使用在线课程平台,且具备同评互评能力,可以保证互评活动的顺利开展。

(二)研究工具设计

1. 同伴评语类型编码表

蔡今中(2015)等将评语类型分为情感、认知与元认知维度,共包含七个子类别。由于其提出的评语内容分析表是应用于“英语写作课程”的,故本研究在同伴互评活动产生的评语文本基础上,改进了其构建的同伴反馈内容分析表。蔡今中将认知维度的“C2 个人观点”定义为表达评价者的个人观点,本研究认为该子类别与其他子类别之间存在包含关系,故将该子类别删除,并通过分析互评过程中产生的评语特点,在认知维度纳入“C2 委婉修正”子类别,并构建了评语类型编码表(见表一)。

表一 评语类型编码表

评语类型	子类别	定义
情感	(A1)支持评论	表示赞同,对同伴作品进行赞扬
	(A2)反对评论	表示反对,对同伴作品提出反对意见
认知	(C1)直接修正	直接指出作品存在的问题
	(C2)委婉修正	在赞扬作品的基础上,指出作品存在的问题
	(C3)指导建议	给出作品如何修改的意见或建议
元认知	(M1)评估	评估作品体现的知识、技能或策略
	(M2)疑问	以疑问句询问同伴作品中不理解或有怀疑的地方,要求同伴反思自己的作品
无关	(IR)无关评语	与作品无关的评语

为保证同伴评语类型编码表的外在信度,本研究进行了信度分析,即由熟悉在线同伴互评的四位研究人员组成两个评估小组(每组各两人),选取八名参与研究的学生的所有评语数据进行分析,每个小组展开讨论,最终确定各自的分类结果。一致性检验结果表明,肯德尔和谐系数为0.868($P < 0.05$)。这表明,根据评语类型编码表进行同伴互评的评语分类结果有较高的一致性,评语类型编码表的可信度较高,可用于评语分类及数据分析。

2. 情绪体验与评语采纳关系问卷

为探究在线同伴互评中学生情绪体验与评语采纳之间的关系,本研究设计了情绪体验与评语采纳关系调查问卷,以了解以下四个问题:

1)哪些评语激发了你的积极情绪体验?

2)哪些评语激发了你的消极情绪体验?

3)哪一条反馈评语对你的情绪影响最大?

4)你对问题3选出的评语采纳意愿多大?(采用李克特5级量表)。

问卷的四个问题均以选择题形式呈现,问题1、2与3的选项为学习者在每次互评活动中收集到的同伴评语。被调查者针对每个作品的反馈评语,将评语列举于问题1、2与问题3的选项中。调查问题4的设置旨在调查评语使学生产生的情绪体验对该评语采纳倾向的影响。

(三)实验流程

实验共经历了六轮,每轮三个实施阶段。第一阶段,教师将每次作业的要求、评价标准、评价要求发布至课程平台;第二阶段,学生完成作业,将作业提交至课程平台,并评论同伴的作业;第三阶段,研究者整理学生作品获得的同伴反馈评语,生成情绪体验与评语采纳关系问卷,发放并收集学生填写的问卷信息。

四、研究结果

研究共开展六轮同伴互评,获得有效问卷291份,收集学生评语1194条,其中有效评语1127条。研究者采用内容分析法依据评语类型编码表对评语文本整理归类,然后借助SPSS对数据进行统计分析。为确保编码的信度,量化处理过程由两位研究者分别编码,如两人编码不一致,则进一步协商。情绪体验按照积极、中性、消极三类统计。

(一)反馈评语对学生情绪体验的影响

1. 评语类型统计

由表二可见,同伴互评产生的情感类评语最多,其次为认知型评语、元认知评语、无关评语。在情感类评语中,赞扬同伴作品的支持评语居多。认知类评语中,委婉修正评语多于直接修正与指导建议评语。元认知评语中,从知识的运用以及技术的使用等评估类评语较多,而疑问类评语较少。

表二 评语类型统计

评语类型	子类别	数量(条)	百分比(%)
情感	(A1)支持评论	344	30.5
	(A2)反对评论	127	11.3
认知	(C1)直接修正	110	9.8
	(C2)委婉修正	152	13.5
	(C3)指导建议	125	11.1
元认知	(M1)评估	235	20.9
	(M2)疑问	19	1.7
无关	(IR)无关评语	15	1.3

2. 情绪体验类别统计

统计结果显示,553条评语(占49.07%)激发了学生积极的情绪体验,378条评语(占33.54%)对学生情绪无明显影响,196条评语(占17.39%)激发了学生消极的情绪体验。

3. 反馈评语类型与情绪体验的差异

把反馈评语的类型作为设计变量(自变量),情绪体验作为反应变量(因变量)进行卡方检验。结果显示(见表三),皮尔森卡方值387.422a,自由度14,显著性概率值 $p < 0.05$,达到0.05显著水平,故大学生对不同类评语的情绪体验呈显著差异。

表三 不同反馈评语类型对情绪体验类别卡方检验结果

	数值	自由度	渐进显著性(双尾)
皮尔森卡方	387.422a	14	0.000
似然比	472.725	14	0.000
有效案例中的 N	1127		

a. 2 单元格(8.3%)的期望计数少于 5;最小预期个数为 2.61。

交叉表分析显示了大学生产生不同类别情绪体验的评语类型分布(见表四)。

数据显示,支持评论类、评估类与指导建议类评语多引发大学生积极的情绪体验。委婉修正类评语容易导致大学生的中性情绪体验。反对评论类、直

表四 反馈评语类型与情绪体验交叉表

评语类型	子类别	情绪体验类别		
		积极(%)	中性(%)	消极(%)
情感	(A1)支持评论	46.90	16.80	5.00
	(A2)反对评论	0.20	19.80	26.00
认知	(C1)直接修正	1.10	15.90	22.40
	(C2)委婉修正	13.90	14.00	11.20
	(C3)指导建议	12.80	10.50	8.20
元认知	(M1)评估	24.00	20.40	20.00
	(M2)疑问	0.50	1.30	3.60
无法归类	(IR)无关评语	0.60	1.30	3.60

接修正类、疑问类与无关评语容易让大学生产生消极的情绪体验。

1) 情感类评语的情绪体验

支持评论类评语容易导致学生积极的情绪体验,占46.9%。反对评论类的评语容易导致学生消极的情绪体验,占26.0%。

支持评论类的评语中,同伴对作品表示支持或赞扬,容易使学生认为自己的作品得到了认可,进而易产生积极的情绪体验。反对评论类的评语多直接指出同伴作品存在的问题,方式较直接,容易让学生产生消极的情绪体验。

2) 认知类评语的情绪体验

学生多对直接修正评语产生消极的情绪体验,对委婉修正类评语多产生中性情绪体验,对指导建议类评语多产生积极的情绪体验。

直接修正评语中,同伴直接指出作品存在的问题,故此类评语多导致消极的情绪体验。委婉修正类评语赞扬同伴作品优点的同时,指出作品存在的问题。由于其方式委婉,故学生多产生中性与积极的情绪体验。指导建议类评语会指出同伴作品的问题,同时提供针对性的修改建议。学生认为此类评语对自己有帮助,故多引发积极的情绪体验。

3) 元认知类评语的情绪体验

评估类评语导致学生积极的情绪体验占24.0%,而疑问类评语多引发学生消极的情绪体验。

评估类评语多从知识、技术等方面审查同伴的作业,并提供自己的看法。此类评语具体且有深度,故多引发被评价者积极的情绪体验。

此外,无法归类的评语因与学生作品无关,对学生学习无帮助,故多引发消极的情绪体验。

(二)情绪体验与评语采纳关系的方差分析

以三种不同维度的情绪体验为自变量,以学生对待评语采纳的同意程度为因变量进行单因素方差分析的结果显示,显著性检验的 F 值为 13.846,显著性 $p < 0.05$ 。这表明,被评价者情绪体验对评语采纳倾向产生显著影响(见表五)。

由表五可知,同伴评语使得学习者产生的情绪体验会影响其对评语的采纳。当学习者产生积极的情绪体验时,更有可能采纳此评语。其次是中性情绪体验,消极情绪体验时评语被采纳的可能性最低。

表五 情绪体验影响评语采纳的方差分析

自变量	同意程度(平均值,标准差)	F 检验	显著性水平
积极情绪体验	(3.95, 0.95)	13.846	0.000
中性情绪体验	(3.64, 1.13)		
消极情绪体验	(3.16, 0.95)		

五、结论与建议

不同类型评语导致大学生的情绪体验存在显著差异。大学生更倾向于采纳导致其积极情绪体验的评语。情感类评语中,大学生更倾向于采纳支持评论类评语。认知类评语中,大学生更倾向于采纳指导建议类评语。在元认知类评语中,大学生更倾向于采纳评估类评语。

本研究发现,不同类型评语产生的学生情绪体验存在显著差异。这一研究结论有别于马赫福兹(Mahfoodh,2016)、马莱克(Malec,2013)以及李洋(2006)等学者的研究结果。本研究不仅发现同伴评语可以激发学生产生不同的情绪体验,并且还在认知、情感与元认知维度基础上,探究了不同同伴评语类型产生的大学生情绪体验。同伴评语中含有认可学生作品的话语,表达方式委婉或评语对学生改进作品有帮助时,会引发大学生积极的情绪体验。同伴评语的表达方式较直接、简单时,会引发消极的情绪体验。

本研究发现,评语导致的学生情绪体验是影响评语采纳的重要因素之一。这与瑞安特(Ryan,2017)、罗威(Rowe,2017)等人的研究结果一致,同伴评语导致学生的情绪体验会影响其对该条评语的

采纳。本研究还发现,若同伴评语导致大学生消极的情绪体验,他们更可能拒绝该评语,更倾向于采纳带给他们积极情绪体验的评语。情绪心理学理论表明,学生的情绪因素会显著影响学生知识接受的态度,即主要解决学生“愿不愿”的问题。积极的情绪体验会促使学生主动接受知识并自愿启动学习行为。因此,若同伴评语可导致学生产生积极的情绪体验,他们会倾向于采纳评语。

在情感类评语中,学生更倾向于采纳对其作品赞扬与认可的支持评论类评语。在认知类型评语中,学生更倾向于采纳针对其作品提出具体修改意见的指导建议类评语。在元认知类型评语中,学生更倾向于采纳可以从知识、技术等方面分析其作品的评估类评语。该结论与马志强(2016)等的研究结论相似。但是,本研究与目前相关研究存在差异。一方面,马志强等主要在英语写作课程中开展互评,证明学生对评语可用性的判断是影响评语采纳的因素。本研究拓宽了学科范围,在实际操作性较强的课程中开展同伴互评,探究影响评语采纳的因素。另一方面,其他研究多关注学生对评语的主观判断,探究了被评价者对评语的可用性判断与评语采纳的关系。本研究则从被评价者对评语的情绪体验出发,证实了互评评语使学生产生的情绪体验是影响其对评语采纳的因素之一,丰富了相关研究结论。

为提高同伴互评评语的采纳率,本研究对高校教师实施在线同伴互评活动提出以下建议:

(一)创设积极愉快的互评氛围

设计在线同伴互评教学时,教师需重视学生对评语的情绪体验,该情绪体验会显著影响其对评语的采纳倾向,进而影响互评评语的有效性。教师可以通过有意识地引导评语,给评论点赞,给高质量的评论置顶等方式,创设积极愉快的互评氛围,将学生共同探索知识与积极情绪结合起来,使学生在同伴互评中体会互相学习的乐趣。

(二)准确把握评价量规

教师可通过评价量规引导和规范学生的互评,进而提高同伴互评的有效性。学生对不同类型评语的采纳倾向存在显著差异,当学生收到的评语具有鼓励性、包含具体改进意见或者针对作品存在的问题进行深入分析时,其更倾向于采纳该评语。因此,教师可以提供详细的评价量规,引导学生生成含有

以上特点的评语,以此来有效提升同伴互评的实际效果。

(三)辩证看待同伴互评中的表扬与批评

研究表明,赞扬性评语确实更易让大学生产生积极的情绪体验。但笼统的赞扬也会让大学生产生消极的情绪体验,委婉的批评再加上深入的改进意见,可激发大学生积极的情绪体验。因此,考虑到学生的情绪体验,同伴互评不意味着一味的赞扬。

在同伴互评活动开展前,教师需对学生的同伴互评进行培训,让学生充分理解什么样的评语表达更易被同伴接受;教师需引导学生对同伴不准确、不深入甚至错误的评论持理性、宽容的态度,辩证看待同伴互评中的表扬与批评,降低因同伴互评产生的消极情绪体验。

最后,本研究也存在样本代表性不足的问题,比如,研究对象应拓展到不同层次、不同学科的大学。调查获得同伴评语的采纳倾向也有主观性,后续研究可以让学生在同伴互评活动后改进作品,从作品的改进程度衡量学生对评语的采纳程度,从而更客观地判断学生评语的情绪体验对评语采纳的影响。

情绪的相关研究表明,情绪体验还受学生性别、年龄等因素影响。女性比男性更容易体验到情绪且程度更强(李飞等,2014)。不同年龄学生的情绪体验水平和特点也不同,情绪管理能力随年龄的增长而逐渐增强。后续研究可以将研究对象扩展至不同学段与年龄段。

[参考文献]

- [1] 柏宏权,李婷(2019). 同伴互评中评语类型对情绪体验的影响研究[J]. 电化教育研究, (4):92-98.
- [2] Cheng, K. H., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2015). Examining the role of feedback messages in undergraduate students' writing performance during an online peer assessment activity[J]. *Internet & Higher Education*, 25:78-84.
- [3] 董妍,俞国良(2007). 青少年学业情绪问卷的编制及应用[J]. 心理学报, (5):852-860.
- [4] 高瑛,汪溢,Christian D. Schunn(2019). 英语写作同伴反馈评语采纳及其影响因素研究[J]. 外语电化教学, (4):17-24.
- [5] 郭小艳,王振宏(2007). 积极情绪的概念、功能与意义[J]. 心理科学进展, 15(5):810-815.
- [6] 韩庆年,柏宏权,杨晓敏(2018). 移动学习环境下同伴互评对大学生学习动机的影响效应研究[J/OL]. 中国远程教育, (11):

1-7.

- [7] Jones, H., Hoppitt, L., & James, H. (2012). Exploring students' initial reactions to the feedback they receive on coursework[J]. *Bioscience Education*, 20(1):4-21.
- [8] 李飞,卢盛华(2014). 情绪体验的性别差异及其成因[J]. 社会心理科学, (Z1):40-43.
- [9] 李洋(2006). 反馈类型、自我调节水平与情绪及认知的关系[D]. 首都师范大学.
- [10] 刘艳,朱昌平,朱金秀(2016). 采用同伴教学法培养学生的批判性思维能力[J]. 实验技术与管理, 33(02):155-158.
- [11] Lu, J., & Law, N. (2012). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback[J]. *Instructional Science*, 40(2):257-275.
- [12] 马志强,王靖,许晓群,龙琴琴(2016). 网络同伴互评中反馈评语的类型与效果分析[J]. 电化教育研究, 37(1):66-71.
- [13] Mahfoodh, O. H. A. (2016). "I feel disappointed": EFL university students' emotional responses towards teacher written feedback[J]. *Assessing Writing*, (3):31-57.
- [14] Malec, A. (2013). Examining emotional responses to written feedback and the role emotions play on second language writing performance[J]. *Academic Emotions*, (6):134-168.
- [15] Marjo, V. Z., Dominique, S., & Jeroen, V. M. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions[J]. *Learning and Instruction*, (4):270-279.
- [16] Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance[J]. *Instructional Science*, 37(4):375-401.
- [17] Pol, J. V. D., Berg, B. A. M. V. D., & Admiraal, W. F. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education[J]. *Computers & Education*, 51(4):1804-1817.
- [18] Rowe, A. D. (2017). Feelings about feedback: The role of emotions in assessment for learning[M]/Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. Springer Singapore.
- [19] Ryan, T., & Henderson, M. (2017). Feeling feedback: Students' emotional responses to educator feedback[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (1):1-13.
- [20] Tseng, S. C., & Tsai, C. C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course[J]. *Computers & Education*, 49(4):1161-1174.
- [21] 王妍莉,杨彦军,崔向平(2018). 促进理解的在线同伴互评机制研究[J]. 现代教育技术, 28(12):48-54.
- [22] 张晓蕊,王小娟,张瑞妍(2014). 不同反馈类型下男女认知方式对其情绪的影响[J]. 中国健康心理学杂志, 22(2):270-272.
- [23] Zundert, M. V., Sluijsmans, D., & Merrinboer, J. V. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions[J]. *Learning & Instruction*, 20(4):270-279.

(编辑:赵晓丽)

College Students' Adoption Tendency of Online Peer Review: An Emotional Experience based Perspective

BAI Hongquan¹ & LI Ting²

- (1. College of Education and Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China;
2. Suzhou Xujiang Experimental Middle School, Suzhou 215000, China)

Abstract: *With the development of Internet education, online peer review activities have gradually become an important part of college teaching. Whether the comments are adopted by a peer is an important indicator to measure the effectiveness of peer review activities. Through the analysis of college students' evaluation data and the survey of their acceptance tendency of peer review activities, the results illustrate that: (1) The types of peer review has a significant impact on the learner's emotional experience. (2) College students' emotional experience of peer review can significantly affect learner's tendency to adopt the review. (3) College students are more inclined to take comments that support their comments, or provide constructive feedback, or offer an in-depth and comprehensive analysis of their work. In the end, this study proposes three ideas to improve the peer-review adoption rate: the creation of a mutual review culture, the formulation of evaluation rubrics, and the guidance of evaluation attitude.*

Key words: *peer review; comment adoption; emotional experience*

.....
(上接第 76 页)

Lifelong Learning Educational System for All Citizens: Based on the Concept of Post-schoolization

LU Baoli¹ & WU Zunmin²

- (1. Anhui Normal University, Wuhu 241000, China; 2. East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: *It is an important decision made by the Chinese Party Central Committee to build a lifelong education system for all citizens. Therefore, how to shift from lifelong education to lifelong learning while providing more accurate and appropriate education services for the general public will become a main challenge and mission in the next 15 years. Broadly speaking, the system covers the "the whole people," "career," and overall education "field," including school. However, if we take this as the logical starting point and do not distinguish the educational demands of different people and different life periods, the initially targeted "subject group" will be obscured by the understanding of "habituation" in the meaning of the word. As a result, it will be misinterpreted in the actual promotion because of the unclear goal or stuck in the old way of "schoolization." This paper, through the "surface meaning" of the concept, focuses on revealing the "second age" and "third age" learning patterns and internal laws, in order to explain the internal logic of the construction of this system. At the same time, centering on the complex situation of "post-schoolization," this paper discusses the ways to improve "self-directed learning ability" and three-dimensional "intervention" mechanism. The paper intends to rebuild a framework based on the symbiosis concept and to move the system towards the goal of science and quality.*

Key words: *lifelong learning; education system; path and mechanism; post-schoolization*