

学生对在大班课程中实施小组会谈的看法

丁丹丹

兰州大学外国语学院, 甘肃 兰州

收稿日期: 2023年8月18日; 录用日期: 2023年9月15日; 发布日期: 2023年9月22日

摘要

本研究聚焦于我国西部一所重点大学在2022年秋季学年开设的《英语测试(六级辅导)》课程, 针对非英语专业本科生, 特别关注了很少在大班课堂中涉及的小组会谈。研究采用调查问卷的数据收集方法, 旨在探究学生对小组会谈的看法, 分析学生对小组会谈的喜好原因以及存在的问题。研究结果表明, 学生普遍对小组会谈持积极态度。同时发现他们喜欢小组会谈的两个主要原因: 增加学习机会以及与反馈提供者互动的机会。此外, 研究也揭示了学生对小组会谈存在问题的看法, 并提出了改进建议。

关键词

会谈, 学生认识, 大班课程

Students' Perception of Group Writing Conferences in Large-Scale Class

Dandan Ding

School of Foreign Languages and Literatures of Lanzhou University, Lanzhou Gansu

Received: Aug. 18th, 2023; accepted: Sep. 15th, 2023; published: Sep. 22nd, 2023

Abstract

This study focuses on exploring group writing conferences (herein GWC), a rarely explored aspect in large classroom settings, within the context of a course offered to non-English major undergraduates to prepare for CET-6 during the fall semester of 2022 at a key university in western China. With data collected through a Chinese questionnaire, the present study aims to investigate students' perceptions of GWC and further examine the reasons why they liked the GWC and existing problems. The findings indicate that the students generally exhibit positive attitudes toward GWC. It was also found that two main reasons behind their overall positive attitudes towards GWC were identified: increased learning chances and interactions with feedback providers. Additionally, the study also sheds light on perceived challenges and corresponding suggestions for improvement.

Keywords

Group Writing Conferences, Students' Perception, Large-Scale Class

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在高等教育背景下, 反馈在学生学习和发展中的重要性已被广泛认可(Hattie & Timperley, 2007 [1]; Shute, 2008 [2])。在众多反馈中, 一对一会谈已被证明是对学生写作最有效的反馈途径之一。然而, 由于其耗时性, 一对一会谈在大班课堂中实施较为困难(Luo, 2023) [3]。为了解决这一挑战, 学者们开始探索替代形式, 例如小组会谈(Ferris & Hedgcock, 2005) [4]。尽管小组会谈受到越来越多的关注, 但对于学生在大班课堂环境中如何看待实施这种反馈的研究仍然较少。本研究通过对这一尚未充分探索的领域进行研究, 旨在为在大学外语教学情境中有效开展小组会谈提供有益的启示。研究采用定量研究方法, 以问卷作为数据收集工具, 并运用小组会谈形式, 包括一名教师(或助教)与三名同学之间就其中一位同学的文本展开交流。在会谈过程中, 教师通常与学生写作者进行更为频繁的口头交流, 并向旁听者提问, 以促进他们的积极参与。

2. 国内外相关研究

虽然我国有些英语教师会在写作教学中采用会谈, 但是关于小组会谈的研究还相对有限。早期的研究由张英等(2000)进行[5], 他们探讨了会谈式反馈、书面反馈和同伴反馈对教学双方认知行为的影响, 发现会谈式反馈能够帮助学生迅速发现并纠正作文中的高级关注点方面(high order concerns—HOCs)的问题, 同时, 教师也能指导学生克服写作弱点。然而, 多年来, 对此话题的研究相对较少, 直到近两年, 才逐渐出现有关会谈的研究。例如, 王筱晶和郭乙瑶(2021)以北京某高校拔尖实验班学生为研究对象[6], 通过一学期的行动研究, 不断调整会谈的互动模式和指导方式, 以帮助学生提升学术英语写作能力。研究显示, 会谈还有助于增强学生的写作自我效能感, 提高写作积极性和自信心。同时, 杨鲁新(2022)研究了五名学生和一名教师在一个学期内的写作会谈中的关注点和互动情况[7]。结果表明, 会谈涉及议论文、学习习惯以及对课程的期望等多个方面, 这些话题与学生的英语水平和英语写作能力相关。研究还发现, 教师根据学生不同的需求和问题, 采取不同的交流方式。同时, 互动有助于学生后续作文的修改, 而教师则能更好地了解学生在写作方面的困难。

在国外的研究中, 一对一会谈也被广泛探讨, 许多研究表明, 一对一会谈具有许多优点。例如, 通过会谈交流, 教师能够了解学生的写作意图和难点, 从而提供个性化的修改建议(Harris, 1986 [8]; Ma, 2019 [9])。同时, 会谈还能帮助教师避免对学生的文本进行不恰当或过度干预(Reid, 1994) [10]。研究还表明, 会谈不仅对学生当前的文本产生影响, 还对他们后续的写作学习和发展产生积极的长远影响(Nathan, 2021 [11]; Pfrenger 等, 2017 [12])。

然而, 一对一会谈也存在一些问题, 例如语言和文化障碍、教师主导地位 and 不对等的合作(Thompson 等, 2009 [13]; Thonus, 2004 [14]; Williams, 2004 [15])。特别是对一些学生(尤其是亚裔学生)而言, 与教师互动时可能会感到害怕或不适(Ferris & Hedgcock, 2005; Liu, 2009 [16])。这些学生可能因教师的权威性和

主导地位而被动接受建议,不敢对其提出质疑或反对意见(Goldstein & Conrad, 1990 [17]; Han & Hyland, 2015 [18])。然而,一对一会谈最严重的问题是费时,尤其在大班课程中,会严重增加教师的工作负担(Luo, 2023; Yeh, 2017 [19])。

为了解决这一问题,我们采取了一对三的小组会谈形式。虽然国外已有两项研究探讨了小组会谈,但是他们的研究目的与在大班中推行小组会谈无关,因此与本研究有本质区别。其中一项是由 Maliborska & You (2016)进行的[20],他们调查了以英语作为第二语言的写作课程中教师和多语种学生对会谈的看法和态度。结果显示,学生和教师都认为10分钟的一对一会谈比时间更长的小组会谈更为有效。另一项研究探索了一名写作教师与23名以英语为外语学习者的中国学生之间进行的一对二会谈的动态性,以及学生对该会谈形式的看法(Yeh, 2017)。研究表明,尽管一些学生对与他人分享教师的时间和关注仍然有所担忧,但学生对于一对二会谈持有积极的意见。

综上所述,当前关于小组会谈的研究仍相对有限,早期研究集中在一对一会谈中。虽然一对一会谈有许多优点,但也存在一些问题。因此,本研究采用了一对三的小组会谈形式来解决耗时的问题,以期在大班课程中实现更有效的写作反馈方式。通过探索和分析学生对在大班情境中实施小组会谈的看法,我们希望为同样遇到此教学条件的教师提供有益的教学参考和指导。

3. 研究方法

3.1. 研究对象

本研究的研究对象包括我国西部某双一流高校两个非英语专业本科生班级的部分学生,共85位同学。他们来自不同的专业,总体英语水平相近,均已通过四级但尚未通过六级考试。学生在学期末以匿名方式填写了调查问卷。

3.2. 研究材料

教师布置了三篇150~200个词的写作任务,包括涵盖学生熟悉话题的内容,如培养学生高效沟通能力。每个任务采用三段式提纲形式。学生的每篇作文都经历了三种反馈方式:自动评价反馈(Automated Writing Evaluation,简称AWE)、同伴反馈和小组会谈。本研究选用iWrite作为自动评分系统,反馈内容既包括整体性评价,也包括基于词汇、句法等层面的细节性反馈。随后,学生以三人为一组的形式在课堂上完成同伴互评。最后,以小组为单位,学生共同参与由一位教师或一位助教开展的小组会谈(反馈流程见图1)。学生参考会谈中教师提供的修改建议进行修改后,再次上传到iWrite系统,教师将综合考虑学生语言表达的准确性、逻辑思维的清晰性等因素给予终结性评价。

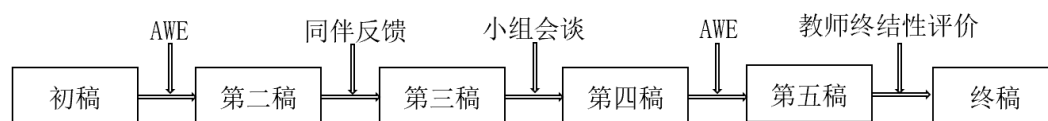


Figure 1. The procedure of feedback on each essay
图1. 每篇作文的反馈流程

3.3. 数据收集与分析

为深入了解学生对小组会谈的看法和态度,本研究在课程结束前通过微信向两个班级的课程群发放了一份中文问卷调查,学生可自愿选择填写。问卷共包含71个问题(有些问题是可选填的),分为三个部分:(1)基本信息;(2)写作反馈经历;以及(3)与小组会谈相关的问题。问卷设计多样,包括单项选择

题、多项选择题、填空题、开放式问题和 5 级李克特量表, 量表范围从 1 (非常不同意)到 5 (非常同意)。问卷初稿由一名语言学教授和三名硕士研究生审阅, 旨在(1) 辨别模糊和无关的问题; (2) 检查完成问卷所需时间。本研究仅选择与小组会谈相关的题目。共计回收了 85 份有效问卷, 回收率达 72.65%。我们将问卷中的量表项目输入 SPSS 26.0 进行分析, 得到了描述性分析数据。克隆巴赫系数为 0.910, 表明该问卷的内部一致性良好。

4. 研究结果

本部分旨在介绍学生对小组会谈的看法和态度。学生总体上对小组会谈持积极的态度。他们认可这种反馈方式的主要原因有两点, 即提供额外的学习机会和促进与反馈提供者直接互动。其次, 学生也认为小组会谈对他们的写作能力和写作自信心产生了积极的影响。然而, 小组会谈也存在一些问题, 包括学生的专业课时间和会谈安排冲突, 以及在与教师互动时感到紧张等。为此, 学生建议增加助教数量以提高小组会谈的数量与质量, 以及提前培训助教, 使他们具备更好的会谈能力。

4.1. 学生对小组会谈的看法

学生们对小组会谈持积极的态度, 高度认可这种反馈形式。他们喜欢小组会谈的原因主要有两个: 首先, 小组会谈增加了学习机会, 让他们能够旁听组员的会谈并收获更多知识; 其次, 小组会谈为学生提供了与反馈提供者直接互动的机会, 使其参与到反馈和修改作文的过程中。

4.1.1. 学生对小组会谈的态度

通过使用 SPSS 26.0 进行的问卷结果分析, 我们获得了学生对小组会谈态度的描述性统计结果(详见表 1)。在所有问题中, 学生普遍表现出积极态度。平均值介于 3.87 至 4.32 之间, 表明学生总体上持积极看法。标准偏差在 0.711 至 0.822 之间, 显示了学生对小组会谈的态度基本保持一致性。

Table 1. Students' attitude towards GWC

表 1. 学生对会谈方式的态度

题目	平均值	标准偏差
第 14 题.与其他写作反馈方式相比, 我更喜欢会谈。	3.87	0.799
第 17 题.我希望有更多会谈作文的机会。	3.88	0.822
第 24 题.我认真听老师(或助教)会谈我的作文。	4.32	0.711
第 25 题.我认真听老师(或助教)会谈组内同学的作文。	4.12	0.714
第 66 题.我认为本学期的会谈很成功。	4.11	0.740

根据每个回答的频率统计结果(详见表 2), 可以看出, 在每个问题中, 相当大比例的学生持有积极的态度。“同意”和“非常同意”是学生们最常选择的选项, 分别占 42.35%至 48.24%和 23.53%至 44.70%。虽然有少部分学生持“中立”或“不同意”态度, 但总体上可以认为学生们对于小组会谈持较为积极的评价。

Table 2. The frequency responses that students' attitude towards GWC

表 2. 学生对会谈方式的态度频率统计结果

题目	非常不同意 百分比	不同意 百分比	中立 百分比	同意 百分比	非常同意 百分比
第 14 题.与其他写作反馈方式相比, 我更喜欢会谈。	0.00	2.35	31.76	42.35	23.53

Continued

第 17 题.我希望有更多会谈作文的机会。	0.00	3.53	29.41	42.35	24.71
第 24 题.我认真听老师(或助教)会谈我的作文。	0.00	1.18	10.59	43.53	44.70
第 25 题.我认真听老师(或助教)会谈组内同学的作文。	0.00	0.00	20.00	48.24	31.76
第 66 题.我认为本学期的会谈很成功。	0.00	1.18	18.82	48.24	31.76

4.1.2. 学生喜欢小组会谈的原因

学生喜欢小组会谈的原因主要有两点。首先,小组会谈为学生提供了更多的学习机会,这是学生喜欢参与小组会谈的首要原因。学生不仅可以通过倾听老师讲解他们自己的作文来获取知识,还能通过旁听老师讲解其他同学的作文来获得学习经验。其次,小组会谈为学生提供了与反馈提供者(教师或助教)直接互动的机会。这是学生喜欢参与小组会谈的另一个重要原因。与传统的教师书面反馈相比,小组会谈可以让学生与教师之间进行更加直接的交流,并且让教师更好地理解学生的写作意图和目的,从而给出更加有效的反馈。

通过数据统计(详见表 3),我们发现,学生一致认为在旁听其他同学的作文会谈中,他们能够学到很多知识($M = 3.96$, $SD = 0.680$)。同时,学生还能够发现自己和其他同学作文中类似的问题,并获得类似于教师在课堂上讲解同学作文的学习机会。

Table 3. Students had increased learning chances
表 3. 小组会谈增加学习机会

题目	平均值	标准偏差
第 51 题.我能从旁听老师(或助教)会谈其他同学的作文中学到不少知识。	3.96	0.680
第 52 题.被会谈同学的作文和我的作文存在相似的问题。	3.79	0.757
第 53 题.听其他同学的作文会谈相当于在课堂上听老师讲解学生作文。	3.80	0.799

除了增加学习机会外,小组会谈还能促进师生互动。这一原因在问卷的三个问题的回答中得以反映。相较于传统的教师书面反馈,小组会谈让学生能够与教师一起讨论和交流作文。从表 4 的结果显示,大多数学生对于在会谈中与教师(或助教)进行互动持积极态度,该项的平均值为 3.81。值得注意的是,当教师或助教对学生的写作意图产生误解时,学生尤其愿意主动表达自己的想法($M = 4.02$)。此外,学生在旁听组员的会谈时也会积极向教师提出疑问。虽然该项的均值为 3.55,略低于其他两项,但仍然表明学生在不涉及修改自己作文的会谈中也积极参与其中。

Table 4. The chance to interact with the feedback provider
表 4. 提供和教师(助教)互动的机会

题项	平均值	标准偏差
第 16 题.我喜欢在会谈时参与互动。	3.81	0.932
第 31 题.当老师(或助教)误解我的写作思路时,我会主动说出自己的想法。	4.02	0.816
第 32 题.当老师(或助教)点评组员的作文时,如果我有问题,会主动提出来。	3.55	0.906

4.2. 学生评价小组会谈效果

本节重点探讨学生对小组会谈效果的看法。通过对问卷调查结果的分析,我们发现学生普遍认为小组会谈在提高写作能力、增强写作信心、解决写作问题等方面具有积极的影响。

4.2.1. 小组会谈对学生写作能力的影响

从问卷回答中可以看出,小组会谈对学生的写作能力有显著的提升作用。我们分析了第 59 至第 65 共七个问题,这些问题涉及学生对小组会谈在提高写作能力、写作结构、写作逻辑和拓宽写作思路方面的看法。表 5 显示了这七个问题的平均值和标准偏差,结果表明学生对小组会谈在提升写作能力方面的评价普遍较高,平均值均在 3.8 以上,标准偏差均在 0.7 以下。

进一步分析各个问题的结果,我们发现小组会谈在提升学生具体写作能力方面取得了显著成效。例如,第 62 题的回答表明小组会谈对学生的词汇和语法应用能力产生了积极影响($M = 3.80, SD = 0.687$)。第 63 题的结果显示小组会谈有助于学生更好地掌握作文结构($M = 4.14, SD = 0.620$)。同时,第 64 题的数据表明小组会谈对学生的写作逻辑提升产生了显著影响($M = 4.15, SD = 0.627$)。第 65 题的结果表明小组会谈拓展了学生的写作思路($M = 4.01, SD = 0.627$)。

Table 5. The perceived impact of GWC on students' writing skills

表 5. 小组会谈对学生写作能力的影响

题目	平均值	标准偏差
第 59 题.小组会谈提高了我的写作能力。	3.96	0.680
第 60 题.小组会谈让我明白自己在写作方面的问题。	4.05	0.634
第 61 题.小组会谈让我知道如何修改自己的作文。	4.13	0.613
第 62 题.本学期的小组会谈提高了我的词汇和语法应用能力。	3.80	0.687
第 63 题.本学期的小组会谈让我能更好地把握作文结构。	4.14	0.620
第 64 题.本学期的小组会谈让我在写作逻辑方面有进步。	4.15	0.627
第 65 题.本学期的小组会谈拓展了我的写作思路。	4.01	0.627

4.2.2. 小组会谈对学生写作信心的影响

从问卷的回答中我们还可以看到小组会谈对学生的写作动机和写作信心有显著的提升作用。我们分析了 56 至 58 题共三个问题,这些问题涉及学生对小组会谈在修改意愿和自信心方面的看法。表 6 显示了这三个问题的平均值和标准偏差,结果显示学生对小组会谈在提高动机和信心方面的评价普遍较高,平均值均在 3.5 以上,标准偏差均在 0.8 以下。

Table 6. The perceived impact of GWC on students' confidence

表 6. 小组会谈对学生写作信心的影响

题目	平均值	标准偏差
第 56 题.小组会谈让我更加愿意写作文了。	3.58	0.807
第 57 题.小组会谈让我更加愿意修改作文了。	3.91	0.766
第 58 题.小组会谈增加了我对写作的信心。	3.71	0.687

4.3. 小组会谈存在的挑战和改进建议

尽管学生普遍持积极态度,但通过分析主观题回答,我们发现学生在小组会谈过程中面临一些挑战。

其中, 学生最常提及小组会谈与专业课程时间冲突。这可能是因为学生来自不同专业, 需要协调专业课程时间、小组会谈安排以及小组成员的空闲时间, 以确保所有成员都能参与。其中, 一位学生提到: “会谈时间有时与课程时间冲突, 而且组员们的空闲时间都不一致, 有时候无法很好地协调。” 另一位学生也分享了类似的观点: “由于大家的空闲时间比较分散, 有时无法保证所有成员都参加小组会谈。”

同时, 一些学生表示他们遗忘了组员的作文内容, 导致跟不上教师会谈他们作文的进度。有部分学生对与教师的互动感到紧张, 从回答中我们发现这与学生的性格和教师的严格态度有关。例如, 有学生提到: “有时候还是挺不敢说话的, 和老师互动时感到非常紧张。” 还有学生指出: “因为老师相当严格, 所以在会谈中和她互动我会很紧张。”

此外, 还有其他问题被提及, 比如教师会谈时语速过快、写作反馈过程较为复杂, 以及等待自己小组会谈的时间较长等。总体而言, 这些问题共同构成了学生在小组会谈中所面临的挑战。

针对上述问题, 学生提出了两个具有操作性的建议。首先, 为了尽可能解决课程时间与会谈时间冲突的问题, 他们建议增加助教的数量。其次, 为了防止学生对组员作文的遗忘并确保后续参与会谈的积极性, 他们建议在会谈之前再次阅读自己和同伴的作文。

5. 讨论与结论

本研究探讨了中国西部一所重点大学两个大班的 85 名英语二语者对小组会谈的看法。研究结果表明, 学生对小组会谈持有积极态度, 认为其在大班课程中的实施很成功。同时, 学生喜欢小组会谈的原因主要包括增加学习机会和提供与反馈提供者(教师和助教)直接互动的机会, 有助于提高他们的写作能力和自信心。学生希望能够有更多会谈的机会, 这也从侧面表明他们很喜欢小组会谈。然而, 研究也存在两个局限性。首先, 样本规模相对较小, 可能限制了研究结果的普适性。虽然我们的样本包含 85 名学生, 但将来可以考虑扩大样本规模以增加研究的代表性。其次, 研究没有比较学生对由教师和助教实施的小组会谈的看法。未来的研究可以进一步比较这两种形式的小组会谈。

学生对于在大班课堂中实施的小组会谈持有积极态度, 这一结果与 Yeh (2017)的研究结果一致。该研究发现, 尽管一些学生对于与他人分享教师的时间和关注仍然有所担忧, 但大多数学生对于一对二的小组会谈持有积极的看法。然而, 与 Maliborska 和 You (2016)的研究结果不同, 他们的研究发现学生更喜欢一对一会谈而非小组会谈。另外, 本研究的结果表明学生渴望获得更多会谈的机会, 这间接表明在大班课堂中实施小组会谈是成功的。造成学生喜欢小组会谈的原因之一可能是在两个大班课堂中并没有实施一对一会谈。总体而言, 这一发现表明小组会谈在实践中具有应用潜力。

与自动评价反馈、同伴反馈相比, 学生更喜欢小组会谈, 这和 Lam (2013)的研究结果相一致[21]。Lam 的研究采用了混合方法来调查组合评估(portfolio assessment)对英语外语学生写作能力和反馈的影响。研究发现, 尽管同伴反馈有益处, 但学生在后续修改中更倾向于采纳教师的反馈意见而非同伴的。造成这一点的原因可能是学生认为相比于同伴, 教师更具有权威性, 外语写作水平更高。而和 Tsao 等人 (2017)的研究结果不太一致, 他们使用定量的研究方法探究学生对教师和同伴反馈的喜好。研究结果发现学生更希望能够同时获得这两种反馈, 因为他们认为两者的结合比仅仅使用其中一种类型的反馈更为有效。

本研究的研究设计涉及多种反馈来源, 例如自动评价反馈、同伴反馈和小组会谈。这些多种反馈来源的优势被结合起来, 以促进学生参与到写作反馈、写作以及修改过程中(Tian & Zhou, 2020 [22]; Zhang & Hyland, 2022 [23])。这种综合方法旨在发挥以学生为中心的教育理念, 让学生主动参与反馈过程, 并反思自己和他人的写作。同伴反馈和小组会谈的结合发挥着两个作用: 第一, 学生解决一些基本的词汇语法或结构问题, 为之后教师在内容方面留出更多时间; 第二, 互相熟悉文本, 从而提高了小组会谈的参与度。

尽管本研究已经揭示学生认为在大班课堂中实施小组会谈是成功的, 但该研究也出现了一些挑战。例如, 学生的专业课时间和小组会谈安排冲突, 并且小组内学生的空闲时间也各不相同。该研究中出现的另一个问题是一些学生表示他们遗忘了组员的作文内容, 导致跟不上教师会谈他们作文的进度。此外, 一些学生在与教师互动时可能会感到紧张, 这与先前的研究结果一致, 即来自亚洲文化的学生将教师视为权威人物, 不敢对他们的问题提出质疑(Liu, 2009; Scollon & Scollon, 1995 [24])。针对这些问题, 学生提出了以下建议。首先, 增加助教的数量, 以增加会谈反馈的数量。其次, 学生在小组会谈前需要熟悉自己和组员的作文。

参考文献

- [1] Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, **77**, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- [2] Shute, V.J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, **78**, 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- [3] Luo, N. (2023) Writing Conferences via an Online Meeting Platform. *ELT Journal*, Ccad009. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad009>
- [4] Ferris, D.R. and Hedgcock, J.S. (2005) *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. 2nd Edition, Routledge, London.
- [5] 张英程, 慕胜, 李瑞芳. 写作教学中的反馈对教学双方认知行为的影响[J]. 外语界, 2000(1): 24-28+40.
- [6] 王筱晶, 郭乙瑶. 运用会谈式反馈提升拔尖学生学术英语写作能力的行动研究[J]. 外语教育研究前沿, 2021, 4(4): 42-48+93.
- [7] Yang, L. (2022) Focus and Interaction in Writing Conferences for EFL Writers. *SAGE Open*, **12**, Article ID: 215824402110582. <https://doi.org/10.1177/21582440211058200>
- [8] Harris, M. (1986) *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. National Council of Teachers of English, Urbana.
- [9] Ma, L.P.F. (2019) Academic Writing Support Through Individual Consultations: EAL Doctoral Student Experiences and Evaluation. *Journal of Second Language Writing*, **43**, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.11.006>
- [10] Reid, J. (1994) Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL Quarterly*, **28**, 273-292. <https://doi.org/10.2307/3587434>
- [11] Nathan, P. (2021) "We Make the Invisible Visible": Investigating and Evaluating the One-to-One Consultation Service at a UK Higher Education Institution. *Journal of English for Academic Purposes*, **52**, Article ID: 101000. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101000>
- [12] Pfrenger, W., Blasiman, R.N. and Winter, J. (2017) "At First It Was Annoying": Results from Requiring Writers in Developmental Courses to Visit the Writing Center. *Praxis: A Writing Center Journal*. <http://hdl.handle.net/2152/62925>
- [13] Thompson, I., Whyte, A., Shannon, D., Muse, A., Miller, K., Chappell, M. and Whigham, A. (2009) Examining Our Lore: A Survey of Students' and Tutors' Satisfaction with Writing Center Conferences. *The Writing Center Journal*, **29**, 78-105. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1672>
- [14] Thonus, T. (2004) What Are the Differences? Tutor Interactions with First- and Second-Language Writers. *Journal of Second Language Writing*, **13**, 227-242. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.012>
- [15] Williams, J. (2004) Tutoring and Revision: Second Language Writers in the Writing Center. *Journal of Second Language Writing*, **13**, 173-201. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.009>
- [16] Liu, Y. (2009) "What Am I Supposed to Say?"—ESL Students' Expectation of Writing Conferences. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, **16**, 99-120.
- [17] Goldstein, L.M. and Conrad, S.M. (1990) Student Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences. *TESOL Quarterly*, **24**, 443-460. <https://doi.org/10.2307/3587229>
- [18] Han, Y. and Hyland, F. (2015) Exploring Learner Engagement with Written Corrective Feedback in a Chinese Tertiary EFL Classroom. *Journal of Second Language Writing*, **30**, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>
- [19] Yeh, C.-C. (2017) Shared Time, Shared Problems? Exploring the Dynamics of Paired Writing Conferences. *Pedagogies: An International Journal*, **12**, 256-274. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1356232>
- [20] Maliborska, V. and You, Y. (2016) Writing Conferences in a Second Language Writing Classroom: Instructor and

-
- Student Perspectives. *TESOL Journal*, **7**, 874-897. <https://doi.org/10.1002/tesj.249>
- [21] Lam, R. (2013) Two Portfolio Systems: EFL Students' Perceptions of Writing Ability, Text Improvement, and Feedback. *Assessing Writing*, **18**, 132-153. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.10.003>
- [22] Tian, L. and Zhou, Y. (2020) Learner Engagement with Automated Feedback, Peer Feedback and Teacher Feedback in an Online EFL Writing Context. *System*, **91**, Article ID: 102247. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102247>
- [23] Zhang, Z. and Hyland, K. (2022) Fostering Student Engagement with Feedback: An Integrated Approach. *Assessing Writing*, **51**, Article ID: 100586. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100586>
- [24] Scollon, R., Scollon, S.W. and Jones, R.H. (1995) *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 3rd Edition, Wiley, Hoboken.