

小组互评在五年级习作修改环节中的有效性分析

舒金山

江西省上饶市鄱阳县饶埠镇湾埠小学

摘要：小组互评作为语文习作教学中的一种评价方式，近年来在小学课堂实践中逐渐受到关注。尤其是在五年级学生习作能力逐步发展、修改意识初步形成的关键阶段，引导学生以合作互评的方式参与习作修改，不仅能提升修改质量，还能促进学生语文核心素养的养成。本文立足教学微观角度，通过对教学实践案例的分析，探讨小组互评在五年级习作修改中的具体实施路径、存在的问题及其实际成效，旨在为小学语文习作教学提供具有可操作性的参考。

关键词：小组互评；习作修改；五年级语文；教学实践；有效性分析

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2025.09.133

引言

小学语文习作教学的目标不仅在于培养学生的表达能力，更重在引导他们形成写作思维和自主完善文本的能力。在当前“双减”背景下，教学重心逐渐由“教学内容的增量供给”向“学习过程的深度优化”转移。传统的教师主导的习作评改方式在时间、精力、反馈广度等方面都存在一定的局限。而小组互评作为一种以学生为主体、注重协同与反馈的课堂策略，在促进学生参与、深化习作理解方面展现出独特优势。特别是在五年级这一写作能力逐渐成熟的年级段，合理组织和引导小组互评，不仅能增强学生的语言意识、审题意识、结构意识，还能有效提升其修改能力和合作意识。本文将围绕实际教学中的操作路径与课堂实效，对小组互评在五年级习作修改中的有效性进行分析和探讨。

一、小组互评在习作修改中的实施机制

在五年级习作教学中实施小组互评，首先要在课前完成学生互评意识的初步培养。这一环节并非单一的技术训练，而是习作教学理念的转向：从教师单向评价向学生自主审稿过渡。以某次“我最喜欢的一个人”为习作主题的教学为例，在初稿完成后，教师将学生随机分为四人小组，每组成员需在小组内轮流朗读自己的文章，并依据教师提供的“互评参照要点”进行针对性反馈。该参照要点包括“是否围绕主题”“是否表达真情实感”“结构是否完整”“语言是否通顺”等四项内容，每项均用简明句式予以解释，以便学生理解掌握。

在实际操作中，教师需提前设置具体的互评流程。通常包括：“听文——提问——讨论——反馈——修订”五个步骤。以“听文”为例，小组成员需认真倾听作者朗读，并记录听读印象；“提问”阶段，成员就习作中的疑问或精彩之处进行质询；“讨论”与“反馈”过程中，教师需及时介入，帮助学生归纳意见，并引导其注意表

达的方式是否得当、建议是否具体、是否具有可操作性；最终，作者依据小组反馈进行个性化修订。

这一机制强调“任务驱动+语言实践”的组合路径，使小组互评不流于形式，而是成为一次深度的写作再生生产过程。

二、微观课堂中的操作细节与策略设计

小组互评在五年级习作教学中的有效运作，关键依赖于教师对课堂节奏、评价机制与学生交互逻辑的精心筹划。从教学微观层面入手，小组互评并非简单的学生互相阅读和提出建议，而是一种具有结构性、目标性和层次性的课堂互动活动，需要系统性的教学策略支撑。

（一）教学节奏的模块化安排与时间控制的精细化

语文习作课不同于传统知识传授课，其节奏常伴随学生思维的跳跃与表达的迟缓而变化。要保障小组互评的有效展开，教师需对每一个课堂阶段进行“模块化设计”，预设学习流程并以分钟为单位对时间进行精确分配。例如，在“习作初稿完成后”进入的小组互评环节，应明确安排在全课的第15至30分钟之间，并在第10分钟完成任务说明及小组角色分配。每个小组内需明确分工：一名记录员、一名发言员、一名轮读员、一名评议员，各司其职，确保组内讨论有序进行，讨论后由记录员完成小组评议单。

教师在此阶段的角色也非旁观，而是“参与式观察者”：不仅巡视各组进展情况，还需重点记录学生语言中出现的高频问题、评价空洞等现象，以便在“集中反馈”阶段开展有针对性的全班指导。此外，可借助可视化工具，如在黑板一角设置“好评句展示区”或投影“高效互评语言库”，实时将有效的评价语言呈现给全班，引发模仿与迁移。

（二）评价语言的范式构建与情境化训练

五年级学生的语言表达正处于由感性转向理性、由

生活语汇过渡到学术语言的关键阶段。在评价他人习作时，他们极易受限于主观感受与简单判断词汇，这就需要教师在教学前期有意识地进行“评价语言”的范式训练。

训练应依托具体文本和实例。例如，选取一篇学生习作中表达尚可的段落，引导学生从“描写手法”“句式安排”“词语选择”等维度进行评价，教师则在黑板上归纳出几类高频表达范式，如：“这一段描写让我看到了人物的动作变化，非常具体”“这里用了一个拟人的修辞，增加了画面感”“结尾句和开头句呼应，使结构更完整”等。随后，在小组中进行“模仿性评价”训练，由学生尝试对同伴习作做出一模一样或结构相近的评价。

为了避免评价语言僵化和程式化，还应在教学设计中设置“情境化评价任务”，例如要求学生将某一段话修改为“更能打动人心”的版本，并说明理由。这一环节可以激发学生站在“读者”视角思考如何使文字更具感染力，从而培养他们在评价中融入思考与逻辑推理的习惯。

（三）小组构成的策略性组合与周期性调整

在小学语文写作教学中，小组互评的有效性不仅取决于学生的表达能力与评价语言的使用水平，更深层地建立在教师对小组构成策略的科学把握上。合理的小组组合，不仅能够最大限度地激发学生的合作潜能，还能促进学生间多角度、多层次的互相启发，构建出良性的写作评价生态。

在具体实践中，建议教师以“异质分组为主、同质小组为辅”进行策略性组合。异质分组，指在同一小组内尽可能配置语文能力、表达风格、审美取向、写作经验等方面差异较大的学生，这种搭配能促进多元观点的碰撞与思维的激活，尤其对于中下水平学生而言，从高水平同伴的表达中获取灵感与方法具有显著推动作用。而在特定训练目标明确的阶段，如训练比喻的使用、人物刻画的细腻性等，教师也可阶段性地采用同质小组，让具有相似能力基础的学生在目标一致的语境下进行深度打磨，从而提升写作某一维度的技巧。

小组构成并非一成不变。教师应在一个写作单元或连续三次以上习作活动后进行小幅度的“组内人员微调”。例如，保留三名原组成员，轮换其中一人。这种周期性的调整既能维持组内成员间一定的熟悉度与信任基础，又能引入新的评价视角与反馈风格，从而打破评价习惯的固化，激活学生对写作的再认知。

此外，组员情感匹配度亦不容忽视。教师可在写作教学初期通过问卷调查、小组讨论或课后访谈的方式，了解学生间的评价接纳程度与合作意愿。例如通过设计“写作搭档意愿表”或“互评亲密度等级量表”，掌握

学生对某些同伴表达风格的接受与排斥，从而在构组时避免潜在冲突。良好的情感基础是互评质量提升的前提，只有学生愿意倾听和回应，互评才有可能转化为有效的写作推进力量。

（四）评价结果的反馈机制与再修改流程设计

在语文写作教学中，小组互评的目的并不止步于“评价”本身，而在于通过有效的评价促进学生对文本的再认识与再创造。因此，评价结果的反馈机制设计与再修改路径的构建，决定了小组互评是否能够真正助力写作水平的提升。

首先，评价结果需具备高度的“可视化”特征。教师可以在“集中反馈”环节中设置“评价焦点排行榜”，将学生评价中反复出现的问题进行分类整理，并借助图表、关键词云等方式向全班呈现，如“句式重复率最高的段落”“最常见的结构逻辑问题”等，使学生从集体维度上意识到共性问题的存在与改进方向。同时设置“典型问题展示区”，展示一至两篇存在代表性问题的学生作品片段，教师进行示范性修改，引导学生共同讨论修改逻辑和策略。

其次，教师应设计“个性化修改任务卡”，明确每位学生需完成的具体修改内容。任务卡中应包含以下几个核心要素：1) 需修改的具体段落或句子位置；2) 修改目标（如增强描写细节、调整句式节奏、改善逻辑衔接等）；3) 修改方式建议；4) 修改理由简述，鼓励学生为每项修改附上解释，从而促进其元认知的发展。通过这种机制，学生不仅明确了修改任务的方向，也在过程中习得写作策略的迁移能力。

最后，在初步修改完成后，应安排“再互评”环节，鼓励学生将原稿与修改稿进行并置展示，邀请小组成员基于修改前后的文本进行有效性评价。评价内容可围绕“是否达成修改目标”“修改后是否更清晰/生动”“是否保留了原文优点”等维度进行。通过“修改成果记录单”的填写，学生在反思自身写作变化的同时，也在评价中进一步习得他人修改的优点，形成“评价—修改—再评价—再修改”的双螺旋式写作训练流程。

这种螺旋递进的修改路径，既增强了写作教学的过程性与系统性，也让小组互评真正从“活动形式”走向“教学支撑”，为学生语文写作能力的深度发展奠定坚实基础。

三、小组互评对五年级学生习作能力的促进效果

在五年级语文习作教学中，小组互评不仅是一种教学手段，更是一种深度学习的驱动机制。从长期教学实践来看，小组互评在提升学生习作能力方面具有明显成效，尤其在表达层次、语言精度、审题意识和写作习惯等多个维度展现出积极作用。不同于教师一对多的单向

评价模式，小组互评通过“学生对学生的互动反馈，实现了表达的内化、视角的拓展和思维的碰撞，促使学生在不断的评价与被评价过程中形成动态认知调整，逐步走向写作的自我调控。

（一）强化学生的写作目标意识与结构意识

五年级学生在写作过程中常出现“内容堆积、缺乏条理”“情节堆叠、结构松散”等问题，而小组互评则在一定程度上有效弥补了学生对结构的模糊感。教师在互评前设置“结构扫描”任务，引导学生有意识地关注文章的“开头吸引力、中段承接与过渡、结尾回扣主题”的构成，并将这些维度纳入互评标准。经过多轮评价训练后，学生逐渐形成了“写作前有布局、写作中有安排、写作后有复查”的意识，在创作初期便能预设整体框架，避免无序写作带来的结构漏洞。

在某一习作单元中，例如“我想发明的东西”这一写作任务中，通过小组互评，不少学生在被指出“文章后半段跑题”“开头无法引起兴趣”等问题后，修改中开始尝试设置悬念式开头或在结尾加上对未来的展望，使文章结构更加完整、目的更为明确。

（二）提升学生的语言表达力与词句锤炼能力

语言的锤炼不是一次性完成的写作产出，而是反复修订、不断琢磨的过程。小组互评为学生提供了“语言听众”的角色，使他们能在真实的交互中检验语言的清晰度、表现力与生动性。

例如，在某次描写人物外貌的习作中，一名学生写道：“她的头发很漂亮。”在组内互评时，组员提出“漂亮不够具体”“没有画面感”，并建议改写为“她的长发像瀑布一样从肩头垂下，在阳光下泛着微微的光泽”。这一修改不仅提高了语言的形象性，也促使学生意识到词语选择与修辞手法的重要性。

这种“从同伴语言中学习”的效果远比单一教师评价更具感染力，学生在“别人怎么写、别人怎么看我怎么写”的反思中不断丰富语言储备，逐步养成自主打磨词句的习惯。

（三）促进学生对习作主题的深度理解与情感投入

五年级学生常在写作中出现“题意偏离”或“情感空泛”的问题，尤其是在记叙类文章中，往往只重视事情经过，忽略了情感抒发和主题提炼。小组互评在这一方面提供了多角度反馈的机会，使学生更全面地审视作品主题的表达效果。

在一篇题为“那一次我真感动”的习作中，一位学生仅用流水账式语言描述了捡起钱包归还失主的过程，情感表达略显苍白。经组员指出“故事虽然真实，但感动不够强烈”“读完没什么特别印象”，该生在修改中

补充了心理描写与人物互动细节，使情感表达更具体真切。这种来自同龄人的“情感共鸣反馈”，帮助学生在习作中找到情感投入的切口，增强了语言背后的情感温度。

此外，在某些主题开放性较强的习作中，如“我的愿望”“未来的家”，学生在互评过程中频繁提及“这个立意新颖”“那个想法我没想到”，在比较中增强了对主题的思考深度与独特性追求，逐渐形成“写有所思、言之有物”的创作意识。

（四）培养学生自我反思能力与习作修订能力

小组互评的过程也是学生写作认知由他控向自控发展的过程。起初，学生对评价的依赖程度较高，修改多依据他人建议进行；但在多轮互评之后，学生逐渐能够在第一稿中主动检视句子是否通顺、段落是否合理，开始尝试将评价语言内化为自我对话。

例如，一位学生在完成初稿后，自主对照“互评标准卡”检查文章内容，并在“自评记录”中写下：“结尾部分感觉写得有点仓促，下次可以多写一点我的感受。”这类反思性语言的出现标志着学生习作能力由“应对型”向“自驱型”转变。

更为可贵的是，一些学生在组内担任“评议员”多次之后，其评价能力显著增强，能对他人习作提出有逻辑、有层次的修改建议，同时也将这些评价策略迁移到自己的写作中，最终表现为写作条理更清晰、语言更有打磨感、主题表达更具张力。

综上，小组互评作为五年级习作教学中的一种有效策略，不仅提升了学生语言表达与写作技巧，更促成了其写作认知的深层发展。通过多维度的交互反馈与不断修正，小学生在写作中逐步完成了从“写出来”到“写得好”的转变，从“别人帮我改”到“我知道怎么改”的飞跃，真正实现了写作能力的内在成长与持续进阶。

结语

小组互评作为一种以学生为中心的教学策略，在五年级习作修改环节中具有显著的实践价值。它不仅拓宽了学生修改习作的路径，还提升了其语言表达、审美判断和合作交流等多方面能力。在教学实践中，只有立足课堂细节、科学组织互评流程，并持续提升学生的评价素养，才能真正发挥小组互评在习作教学中的积极作用。未来，在“双减”政策持续推进和核心素养导向不断深化的背景下，小组互评将有更广阔的实践空间与研究价值，值得一线语文教师持续探索与优化。

参考文献

[1] 叶卓然. 小组合作互评提升小学生高段习作水平的行动研究 [D]. 浙江: 浙江师范大学, 2023.