



เรียนรู้เพื่อรับใช้สังคม

การศึกษาอิทธิพลของการให้ข้อมูลป้อนกลับในเชิงแก้ไขต่อการเรียนรู้  
ในวิชาการพูดภาษาจีนของหลักสูตรนานาชาติ จังหวัดระยอง

THE EFFECT OF CORRECTIVE FEEDBACK ON ACQUISITION IN  
INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION SPEAKING  
CLASSROOMS IN RAYONG PROVINCE, THAILAND

泰国罗勇府国际中文教育口语课堂中  
纠正性反馈对习得的影响

JIN LI  
(靳丽)

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (การสอนภาษาจีน)

วิทยาลัยจีนศึกษา มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

พ.ศ. 2566

ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

การศึกษาอิทธิพลของการให้ข้อมูลป้อนกลับในเชิงแก้ไขต่อการเรียนรู้  
ในวิชาการพูดภาษาจีนของหลักสูตรนานาชาติ จังหวัดระยอง  
**THE EFFECT OF CORRECTIVE FEEDBACK ON ACQUISITION IN  
INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION SPEAKING  
CLASSROOMS IN RAYONG PROVINCE, THAILAND**  
泰国罗勇府国际中文教育口语课堂中  
纠正性反馈对习得的影响

JIN LI (靳丽)

ได้รับพิจารณาอนุมัติให้วิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา  
หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (การสอนภาษาจีน)  
สอบวันที่ 14 พฤษภาคม พ.ศ. 2566



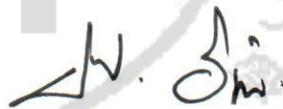
อาจารย์ ดร.หทัย แซ่เจี๋ย  
ประธานกรรมการสอบ



Assoc. Prof. Dr. Liu Ru  
อาจารย์ที่ปรึกษา



Prof. Dr. Li Chao  
กรรมการสอบ



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนเศ อิมสำราญ  
ประธานหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต  
(การสอนภาษาจีน)



Assoc. Prof. Dr. Liu Ru  
กรรมการสอบ



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชนเศ อิมสำราญ  
คณบดีวิทยาลัยจีนศึกษา

# **THE EFFECT OF CORRECTIVE FEEDBACK ON ACQUISITION IN INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION SPEAKING CLASSROOMS IN RAYONG PROVINCE, THAILAND**

Jin Li

Master of Arts (Teaching Chinese)

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Liu Ru

## **ABSTRACT**

Based on the theoretical basis of corrective feedback, this study takes Rayong Guanghua School in Thailand as an example to investigate the influence of corrective feedback on acquisition in the international Chinese language education speaking classroom, using questionnaire survey, experimental method and data analysis method.

By reviewing relevant literature at home and abroad, the current status of corrective feedback research at home and abroad was clarified. Regarding the research on corrective feedback in second language acquisition, foreign research topics focus on the effectiveness of different feedback methods, different forms of corrective feedback, the comparison of explicit and implicit feedback methods, the effects of different feedback forms on explicit and implicit knowledge acquisition, the comparison of the effects of feedback timing (immediate feedback and delayed feedback) and the effects of different feedback strategies on cognitive ability. The study of the effects of feedback timing (immediate vs. delayed feedback) and the effects of different feedback strategies on cognitive ability. The research on corrective feedback in the Chinese language teaching community is also rich in different perspectives, and the research on corrective feedback at home and abroad provides a reference with theoretical and practical implications for the international Chinese language education community. Most of these studies are based on the teacher's perspective, and although some studies have conducted questionnaires with students, there are few empirical studies that actually incorporate students' opinions into corrective feedback.

The questionnaires were used to find out about corrective feedback in the Chinese classroom at Rayong Guanghua School in Thailand, including the clarity and attitude of Chinese teachers towards corrective feedback, whether teachers refer to the learners' personal profile (Chinese level, type of error, age, gender, personality, preferences, etc.) before giving corrective feedback, and teachers' assessment of students' understanding, immediate correction and delayed correction after corrective feedback. The survey was conducted in conjunction with theoretical research. The survey was combined with theoretical research to compare and analyse the problems and shortcomings of corrective feedback in the school's Chinese classroom.

The two groups of teachers used different modes of corrective feedback strategies

to address students' errors in the classroom. The experimental group was to have students choose the three corrective feedback strategies they preferred, and teachers would use students' preferred feedback methods to provide corrective feedback. The reference group was the authentic Chinese speaking classroom, where the teacher decided the corrective feedback strategy on her own without consulting the students. This study focuses on the correction of students' speaking errors and the quality of speaking tests under the two modes, and conducts a comparative analysis of the distribution of learners' errors, comprehension responses and corrections under the two feedback modes to investigate the effectiveness and differences between the two feedback modes on students' speaking acquisition from different stages of the test, so as to make an argument that teachers' use of students' preferred corrective feedback mode is more helpful to Chinese language acquisition. As the Chinese classroom environment is complex and changing, teachers should actively communicate with students and listen to their opinions. With a relaxed atmosphere and a strong sense of student autonomy in the Thai classroom, teachers should choose the corrective feedback mode preferred by students in response to the actual situation of errors, and should also pay attention to students' comprehension and immediate correction, and lead or guide students in immediate revision in conjunction with the law of forgetting to improve the efficiency of feedback. This will accelerate the development of the mediated language and facilitate the acquisition of spoken Chinese.

**Keywords:** Thailand, International Chinese Language Education, Oral Classrooms, Corrective Feedback, Student Perspective

# 泰国罗勇府国际中文教育口语课堂中 纠正性反馈对习得的影响

靳丽

文学硕士学位（汉语教学）

指导教师：刘儒 副教授

## 摘要

本研究基于纠正性反馈的相关理论基础，以泰国罗勇光华学校为例，探究国际中文教育口语课堂中纠正性反馈对习得的影响，研究方法采用问卷调查法、实验法和数据分析法。

通过查阅国内外相关文献，明确国内外纠正性反馈研究现状。关于二语习得中纠正性反馈的相关研究，国外研究主题主要聚焦于不同反馈方式的有效性研究、不同形式的纠正性反馈研究、显性反馈方式与隐性反馈方式对比研究、不同反馈形式对显性和隐性知识领会的影响、反馈时机（即时反馈与延时反馈）效果对比研究与不同反馈策略对认知能力的影响等。中国外语教学界关于口语纠正性反馈不同视角下的研究也比较丰富，国内外关于纠正性反馈的相关研究为国际中文教育界的研究提供了具有理论及实践意义的参考。中国国内关于纠正性反馈的研究主要集中在纠正性反馈有效性和不同反馈方式效果对比研究等，且大部分研究基于教师角度，尽管有一些研究会对学生展开问卷调查，但真正将学生意见融入到纠正性反馈的实证研究并不多见。

通过问卷调查，了解泰国罗勇公立光华学校中文课堂纠正性反馈情况，包括中文教师对纠正性反馈的明晰度和态度、教师进行纠正性反馈前是否会参考学习者的个人综合情况（中文水平、偏误类型、年龄、性别、性格、喜好方式等）、教师对纠正性反馈后学生理解回应、即时修正及延时修正评估情况。并结合相关理论研究对调查情况进行对比分析，总结该校中文课堂中纠正性反馈存在的问题和不足。

结合国内外研究现状及泰国罗勇公立光华学校中文口语课堂情况，设计教学实验，针对学生口语课堂中的偏误，两组教师采用不同模式的纠正性反馈策略，实验组是由学生自主选择较喜欢的3种纠正性反馈策略，教师将采用学生喜欢的反馈方式进行纠正性反馈；参照组是汉语真实口语课堂，即教师不征求学生意见，自主决定纠正性反馈策略。本研究重点考察两种模式下学生口语偏误的修正情况与口语测试质量，并对两种反馈模式下学习者的偏误分布、理解回应情况、修正情况等进行了对比分析，从测试的不同阶段探究两种反馈模式对

学生口语习得的有效性及其差异，从而进行论证教师使用学生喜欢的纠正性反馈方式更有助于中文习得。中文课堂教学环境是复杂多变的，教师应当积极与学生沟通，听取学生意见，泰国课堂氛围轻松，学生自主意识较强，教师应针对偏误实际情况选择学生较喜欢的纠正性反馈方式，同时也应该关注学生的理解回应情况和即时修正情况，并结合遗忘规律带领或引导学生即时复习，提高反馈效率，从而加速中介语发展，促进中文口语习得。

**关键词：**泰国 国际中文教育 口语课堂 纠正性反馈 学生角度



# 目 录

ABSTRACT	I
摘 要	III
目 录	V
绪 论	1
<b>第一章 纠正性反馈的分类</b>	<b>8</b>
第一节 口头纠正性反馈和书面纠正性反馈	8
第二节 纠正性反馈方式的分类	9
<b>第二章 相关理论依据</b>	<b>11</b>
第一节 中介语假说	11
第二节 输入假说和输出假说	11
第三节 注意假设和互动假说	13
<b>第三章 研究设计</b>	<b>15</b>
第一节 研究目的	15
第二节 研究内容	15
第三节 研究方法	16
第四节 实验研究对象总体情况	17
第五节 问卷调查基本情况	18
第六节 实验设计	19
<b>第四章 实验结果分析</b>	<b>24</b>
第一节 实验组纠正性反馈、理解回应与修正情况分析	24
第二节 对照组纠正性反馈、理解回应与修正情况分析	29
第三节 不同模式纠正性反馈与整体理解回应效果分	34
<b>第五章 泰国罗勇府公立光华学校中文课堂纠正性反馈的调查情况</b>	<b>38</b>
第一节 泰国罗勇府公立光华学校汉语课堂纠正性反馈的调查	38
第二节 泰国罗勇府公立光华学校汉语课堂纠正性反馈的调查结果分析	42
<b>第六章 教学启示与未来展望</b>	<b>44</b>
第一节 对泰国中文教学的启示	44
第二节 本研究的不足与未来研究展望	45
结 语	47
致 谢	48
参考文献	49

附录

55

论文发表同意书

58



# 绪论

## 一、选题的来源和意义

偏误是第二语言习得中必然存在的现象，伴随二语习得的整个过程，学习者就是在不断修正偏误的过程中逐渐习得第二语言的。泰国于1992年将中文纳入中小学选修课程之一，1998年将中文列入高考科目之一，中文可作为高考外语课程之一，2005年颁布泰国促进中文教学战略规划，正式将中文纳入国民教育体系<sup>[1]</sup>。据泰国教育部2023年中文教学情况统计数据，泰国已经有3000多所中小学校开设中文课，除华校外，部分公立学校也开设中文专业班，在校学习中文的学生人数超过100万。总体来看，泰国的中文学习者不仅群体规模庞大，而且发展势头迅猛。正因如此，学习者输出的偏误也会更多，如果中文教师不重视对学习者的偏误的纠正性反馈，必然会影响泰国中文教学质量的提升。特别是口语教学，俗话说“乡音无改鬓毛衰”，错误的语言习惯一旦形成就很难改变，从而导致二语习得中的“石化现象”。

目前，在泰国中文教学研究领域，有关纠正性反馈方面的研究较少，且多数研究是从纠正性反馈有效性视角进行研究，缺乏关于纠正性反馈在泰国中文口语教学方面的实证研究。且大部分研究倾向于基于教师的角度，很少涉及学生角度，学生是纠正性反馈的接受者，应该提高对其反馈想法的重视。虽然泰国中文教学发展迅速，但即使是在华校，也有很多学生表示“中文难”，来华校学习是父母的要求，本人不是很有兴趣学习中文。在一定意义上学生口中的“中文难”和没有兴趣学习中文，也可能跟其学习过程中出现偏误时，教师缺乏纠正性反馈相关知识，凭个人经验和直觉采用不当的反馈方式，或者教师没有采用学生喜欢的反馈方式，在一定程度上导致学生无法进行偏误修正，进而打击了学习中文的信心和积极性。泰国部分一线教师在帮助学生纠正偏误时，多数是依据教学经验或个人直觉提供纠正性反馈，对于不同年龄、不同中文水平、不同课程性质的学生偏误，教师纠正性反馈策略缺乏系统性的理论指导。徐锦芬（2021）认为纠正性反馈涉及教师和学生，不同情境会影响反馈的效果，关于纠正性反馈的研究应该针对在不同的国家和地区展开研究。受多种因素的影响，泰国学习者在学习中文的过程中必然会出现偏误，教师如何对待不同课程、不同特点的学生输出的不同类型的偏误是泰国中文课堂教学中必须面临的问题<sup>[2]</sup>。

[1] 李宝贵、吴晓文. (2022). 东南亚各国中文教育政策对中文纳入国民教育体系的影响. 天津师范大学学报(社会科学版), (01), 21-28.

[2] 徐锦芬、王娅婕. (2021). 国外纠正性反馈有效性研究综述. 外语教育, 21(01), 31-45.

因此本人拟从从学生角度出发，探究选择学生喜欢的纠正性反馈方式对中文口语习得的影响，论证教师使用学生喜欢的反馈方式将有助于学生中文口语习得。本研究一是可以拓宽泰国中文教学界纠正性反馈研究视角，为往后研究提供借鉴；二是选择学生喜欢的纠正性反馈方式有助于提高学习者学习中文的积极性，从而建立更加优质的课堂师生互动氛围，对提升泰国中文教学质量、改进教学方式都具有积极的意义。

## 二、核心概念界定

最初对于学习者在第二语言学习过程中出现偏误进行处理或纠正的行为，国内外研究者采用的术语是不同的，常见的有：负面反馈、负面证据、纠正性反馈和更正性反馈。关于“纠正性反馈”的概念界定，学者们有不同看法：如，Long（1996）对“纠正性反馈”的定义是：“教师或同伴对学习者的语言输出进行的任何形式的纠正<sup>[3]</sup>。”Chaudron（1997）将“纠正性反馈”定义为：“教师或同伴针对学习者语言输出的准确性、适当性、得体性等方面的提醒、指导、修正和评价的语言交际行为，包含直接反馈和间接反馈两种形式<sup>[4]</sup>”。Lightbown & Spada（1999）对“纠正性反馈”定义是：“指出学习者在目的语使用中存在的错误，这种反馈可以采用显性和隐性两种方式，显性反馈可以通过语法规则解释或者明确纠正，而隐性反馈可以是请求澄清、重复、重述等方式，也可以是沉默或者通过困惑的面部表情表达”<sup>[5]</sup>。Ellis（2006）关于纠正性反馈的定义是“在学习者使用目标语言时，教师或其他学习者向其提供的信息，以便纠正其错误、不准确或不恰当的语言内容，并帮助学习者巩固和改进其语言能力<sup>[6]</sup>”。结合目前二语课堂的发展情况，多数学者认为Ellis的定义更为恰当，祖晓梅（2008）认为纠正性反馈不仅仅是一种“纠错行为”，纠正性反馈不仅包括对学习者的错误、不准确或不恰当的语言内容进行明确纠正，还包括间接反馈和形式协商。纠正性反馈的目的不仅是为了纠错，还是对纠正效果的尊重性回应<sup>[7]</sup>。纠正性反馈既是二语课堂教学中教师帮助学生修正偏误的手段，也是语言习得的要素之一，有助于加速促进学习者中介语的发

---

[3] Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

[4] Chaudron, C. (1997). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27(1), 29-46.

[5] Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: University Press.

[6] Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19(1), 18-41.

[7] 祖晓梅. (2008). 汉语课堂更正性反馈的调查与分析. *汉语学习*, (01), 93-100.

展。采用“纠正性反馈”这一术语既能体现反馈的目的性，也能展示反馈的互动性。本文将使用“纠正性反馈”这一术语以及 Ellis 对“纠正性反馈”概念的定义。

### 三、国内外研究综述

#### （一）国外研究现状

自 2000 年以来，国外纠正性反馈研究数量逐年保持稳定增长的良好态势，国外纠正性反馈研究年发文量的增长率为 12.85%。2015-2021 年，是国外纠正性反馈研究的高速增长期。侯丽娟等（2022）关于 21 世纪以来国外纠正性反馈研究表明，研究主题主要是在二语习得中不同反馈形式的有效性研究，针对口头纠正性反馈和书面纠正性反馈不同视角研究，不同反馈时机效果对比研究，显性反馈与隐性反馈对比研究，不同反馈形式对显性和隐性知识领会的影响，不同反馈策略对认知能力的影响等<sup>[8]</sup>。

##### 1. 纠正性反馈研究

关于纠正性反馈与二语习得的关系国外已经有较多的实证性研究成果，且这些研究认为纠正性反馈是必要的，是有助于二语习得的。近年来，国内外纠正性反馈研究均呈现发展趋势，随着二语习得和教学理论研究不断发展，针对纠正性反馈的研究效果存在争议，Truscott（1996）认为纠正性反馈不能促进语言学习，不能提高二语写作质量和水平，纠正性反馈可能会让学习者过分关注形式而忽略意义，反而影响写作的流畅度和表达能力<sup>[9]</sup>，而 Ferris（2004）的研究发现显性反馈能够促进二语习得，尤其是对语法和拼写错误的纠正，显性反馈能够帮助学习者理解其错误，并帮助其对错误进行修正，从而提高写作水平<sup>[10]</sup>。争议的出现引发了也学者们对纠正性反馈研究有了一些新的思考，新的研究成果逐渐出现，Sheen（2007）探讨了有针对性的书面纠正性反馈对英语作为第二语言学习者冠词习得的影响。作者发现，学生的语言能力和个体差异对反馈效果有重要影响，针对不同学生的特点和需求，采取不同的反馈方式和策略可以提高反馈效果<sup>[11]</sup>。Li Shaofeng（2010）对 33 篇二语习得领域纠正性反馈相关文献的分析研究指出，纠正性反馈的有效性较为显著，且反馈的影响相对持

[8] 侯丽娟、江桂英、赵仕君、杜青青. (2022). 21 世纪以来国外纠正性反馈研究的热点和趋势——基于 Biblioshiny 的可视化分析. 外语界, (2), 39-47.

[9] Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

[10] Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we and where do we go from here? *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.

[11] Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.

续，隐性反馈的长期习得效果优于显性反馈。Ellis (2012) 认为“寻找最有效的纠正性反馈方式可能根本就是错误的”，只是“一个幻想”。Nassaji (2015) 认为反馈的显性程度指的是教师在进行纠正性反馈时，为学生提供的反馈信息的显性程度，信息包括偏误性质及如何纠正偏误的规则<sup>[12]</sup>。Fu Mengxia & Li Shaofeng (2020) 将即时反馈和延时反馈效果进行对比分析，研究发现，即时反馈的效果优于延时反馈。在反馈时机的选择上，老教师更倾向于即时反馈，而新手教师更支持延时反馈<sup>[13]</sup>。偏误得到及时纠正，从而避免了二语习得中的“石化现象”；教学后即时进行反馈，反馈效果则是最佳的；在即时反馈后，练习环节促进了学习者对刚刚进行纠正性反馈后的偏误知识的内化。学者们通过借鉴语言学、心理学、教育学等相关学科理论，从不同视角对纠正性反馈进行深化研究。

## 2. 国外口语课堂纠正性反馈研究

国外口语纠正性反馈研究主要包括口语纠正性反馈效果、类型、方式、时机以及对学习者语言习得的影响等问题，实证研究较为丰富。Sheen (2010) 在其研究中探讨了纠正性反馈对学习者的口语习得的影响研究表明，纠正性反馈在口语习得中发挥了重要作用，尤其是针对重要错误的纠正，可以帮助学习者提高口语水平。特别是纠正性反馈的及时性、明确性、可理解性等方面的因素对学习者的习得起到至关重要的作用<sup>[14]</sup>。Maolida (2013) 的研究针对印度尼西亚初中生英语口语学习中纠正性反馈的应用情况进行了调查和分析。研究发现，教师对学生的错误进行了大量的纠正性反馈，但学生在后续的表现中并未充分应用这些反馈信息，反馈信息明确度不高，反馈效果不佳。因此教师应提供更具体的反馈信息、增加反馈的频率和机会等，以更好地促进学生的英语口语习得<sup>[15]</sup>。Rassaei (2014) 的研究探讨了英语学习者在口语表达中对纠正性反馈的态度和看法。研究采用了问卷调查的方法，针对 100 名伊朗大学生进行了调查。结果显示，学生们普遍认为纠正性反馈对于提高口语能力非常重要，但他们也表示教师应该采用合适的方式进行纠正，不能伤害学生的自尊心。此外，学生们也认为纠正应该是在交流过程中进行的，而不是中断交流进行。该研究认为，了解学生对纠正性反馈的看法和态度对于教师制定纠正策略非常重要

[12] Nassaji, H. (2015). Corrective feedback in language teaching and learning: A review. *Research in the Teaching of English*, 49(4), 371-393.

[13] Fu, M., & Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2-34.

[14] Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 203-234.

[15] Maolida, E. H. (2013). Descriptive study of teacher's oral feedback in an ESL young learner classroom in Indonesia. *Study of Language and Literature*, 2, 117-123.

[16]。以上研究主要探究纠正性反馈效果和学习者对纠正性反馈的看法和态度。近两年，也有学者从其他视角研究纠正性反馈的有效性，研究研究纠正性反馈对学习者的影响。Bryfonski & Xue Ma (2020) 的研究中探讨了在语义学习环境中，显性和隐性纠正反馈对汉语声调习得的影响。研究采用了两种不同的反馈方式，显性反馈和隐性反馈，对中文为第二语言的学生的声调习得进行了干预。结果表明，在短期内，显性反馈和隐性反馈对声调习得的影响没有显著差异。然而，随着时间的推移，隐性反馈在长期习得方面的效果更加显著。这表明，在长期习得过程中，隐性反馈可以帮助学生更好地发展自己的语言能力和纠错能力<sup>[17]</sup>。这项研究为语音习得领域的反馈研究提供了新的实证证据，表明显性反馈和隐性反馈在不同的时间尺度下对声调习得的影响可能存在差异。同时，这项研究也为教师和其他反馈者提供了一些指导，帮助他们更好地理解和应用不同类型的反馈，以促进学生的语言习得。

## (二) 中国国内研究现状

### 1. 中国国内纠正性反馈研究

国内纠正性反馈研究始于上个世纪 90 年代，最早出现在英语教学界，2010 年后发展迅速，研究主要针对不同反馈形式有效性研究，姜琳、陈锦 (2014) 侧重书面纠正性反馈对英语冠词显性、隐性知识习得有效性研究，张凯、王同顺 (2014) 关于口头纠正性反馈对中国学习者英语中针对冠词和介词习得效果研究，韦晓保、施清波 (2016) 针对国内外二语书面纠正性反馈研究的路径、问题及展望——兼二语写作与二语习得接口研究，侯建东 (2018) 注重元语言提示对英语写作准确性的影响。二语教学中纠正性反馈与注意对比研究，梁凤娟 (2018) 强调纠正性反馈、注意与二语显性知识发展的关联。不同反馈类型有效性研究，唐建敏等 (2019) 重点研究不同计算机交流环境下书面纠正性反馈对英语语法习得的影响，王丽娜、吴勇毅 (2021) 集中翻译教学中教师反馈和同伴反馈教学效果对比研究。结合其他相关理论学科，针对纠正性反馈不同视角的研究，于书林 (2013) 关注教师反馈与同伴反馈——社会文化活动视角下的差异与融合，苏建红 (2014) 指出在书面纠正性反馈中，教师应该充分考虑学习者的个体差异和思维方式，采用不同的反馈方式和策略，以帮助学生更有效地利用反馈来提高写作能力<sup>[18]</sup>。韩晔、许悦婷 (2020) 从心理学视角下考

[16] Rassaei, E. (2014). Scaffolded feedback, recasts, and L2 acquisition. *System*, 42, 439-449.

[17] Bryfonski, L., & Ma, X. (2020). Effects of implicit versus explicit corrective feedback on Mandarin tone acquisition in a semantic learning environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), 61-88.

[18] 苏建红. (2014). 学习者思维方式个体差异对书面纠正性反馈效果的影响. *外语与外语教学*, (4), 45-50.

察书面性修正反馈对学生在二语写作学习过程中的学业情绪及其调节策略等。中国国内英语教学界纠正性反馈的研究相对成熟，也能为国际中文教育界的纠正性反馈研究提供研究提供参考。

## 2. 国际中文教育纠正性反馈研究

关于国际中文教育方面的纠正性反馈研究主要聚焦书面反馈、口头反馈等反馈形式，曹贤文、牟蕾（2013）探讨了重铸和诱导反馈对学生口语能力提高的影响。研究显示，诱导反馈能够更有效地提高学生的口语表达能力<sup>[19]</sup>。陆熙雯、高立群（2015）认为重述有助于短期和长期的第二语言习得，特别是在语音方面，重述能够提高学习者的发音正确率，并且重述对语音规则的习得有显著效果<sup>[20]</sup>。朱文文、陈天序（2016）探寻“间接反馈”、“直接反馈”和“元语言反馈”三种不同类型的书面纠错性反馈对留学生汉字书写的影响及其差异，同时还关注到上述三种类型的书面纠错性反馈对学习者的汉字书写均有积极影响，无反馈的方式对于学习者没有显著影响，元语言反馈对汉字书写的帮助最为有效<sup>[21]</sup>。

## 3. 国际中文教育口语课堂纠正性反馈研究

刘清平（2001）、郝晓梅（2003）基于偏误分析相关理论，探讨了影响纠正性反馈效果的因素。教师的反馈时机与场合、学习者的国别和性格及二语水平是影响反馈效果的重要因素。在进行纠正性反馈时，需要综合考虑多种因素，根据学生的实际情况灵活运用不同的反馈方式，以达到更好的教学效果。吴门吉、罗兰（2012）研究重述和澄清请求对学生口语质量发展的影响。结果表明两种反馈方式对口语准确性和流利性的提高都有帮助，但学习者所处的水平阶段、认知水平等因素会对反馈有效性的产生差异<sup>[22]</sup>。涛亚（2013）认为纠正性反馈对提高学生口语交际能力有促进效果，同时保护学生的表达自信心<sup>[23]</sup>。梁燕（2016）探讨了元语言提示和重述在二语习得的作用。研究表明，元语言提示和重述都可以在二语习得中发挥积极作用<sup>[24]</sup>。祖晓梅、赵赫（2016）探讨了语

[19] 曹贤文、牟蕾. (2013). 重铸和诱导反馈条件下语言修正与形式学习的关系研究. 世界汉语教学, (1), 86-94.

[20] 陆熙雯、高立群. (2015). 对外汉语课堂互动中纠错反馈对习得的影响. 世界汉语教学, (1), 95-109.

[21] 朱文文、陈天序. (2016). 书面反馈对初级阶段汉语学习者汉字书写习得影响差异研究. 语言教学与研究, (6), 28-36.

[22] 吴门吉、罗兰. (2012). 更正性反馈中的重铸与澄清要求在口语互动中的效用——以汉语量词为考察对象的个案研究. 国际汉语学报, (2), 130-144.

[23] 涛亚. (2013). 关于对外汉语口语课纠错的几点思考. 首都师范大学学报(社会科学版), (增刊), 98-100.

[24] 梁燕. (2016). 元语言式和重述式纠正性反馈对初级汉语水平留学生汉语口语表达能力的影响. 文教资料, (10), 31-33.

法修正对中文作为第二语言学习者口语交际能力的影响，强调语法修正对于中文学习者的语法习得和口语交际能力都有促进作用<sup>[25]</sup>。赵瑞（2019）探究纠正性反馈在柬埔寨中文课堂教学中的应用效果，认为纠正性反馈在柬埔寨中文教学中具有重要作用，在实践中教师需注意反馈的及时性、准确性和明确性，同时需要关注学生对反馈的态度和理解情况<sup>[26]</sup>。文琳（2019）指出教师需要根据留学生的个体差异和不同文化背景设计恰当的纠正性反馈方式<sup>[27]</sup>。阮思瑶（2020）发掘了口语课堂中纠正性反馈的效果以及教师纠正性反馈策略对学生口语能力的影响。

近年来，国内外关于二语习得纠正性反馈的相关研究，日渐丰富。国外纠正性反馈研究角度较广，实证研究内容较为丰富。国内的关于国际中文教育方面的纠正性反馈实证研究也越来越丰富，但主要针对纠正性反馈有效性及影响纠正性反馈有效性的因素，口语课堂中纠正性反馈的研究不够丰富，针对泰国口语课堂纠正性反馈的研究也比较少，且泰国中文学习者规模较大，教学对象存在显著差异，不同教委、不同年龄、不同中文水平的所适用的纠正性反馈方式也会存在差异，没有哪一种方式可以适用于所有的教学对象，教师应该在系统理论学习指导下，根据实际情况，选择适合当下偏误类型、教学对象反馈方式。

[25] 祖晓梅、赵赫 (2016). 汉语课堂纠错反馈与回应和修正的模式. 南开语言学刊, (2), 146-155.

[26] 赵瑞. (2019). 柬埔寨汉语课堂中教师口头纠正性反馈研究. 硕士学位论文. 贵州大学, 中国贵州.

[27] 文琳. (2019). 中级汉语水平留学生口语课教师纠正性反馈研究. 硕士学位论文. 西北师范大学, 中国兰州.

# 第一章 纠正性反馈的分类

## 第一节 口头纠正性反馈和书面纠正性反馈

根据反馈形式，纠正性反馈可以分为两种，即口头纠正性反馈（oral corrective feedback，简称 OCF）和书面纠正性反馈（written corrective feedback，简称 WCF）。两者之间的差异主要在于反馈形式和传达方式上。书面纠正性反馈是以书面形式呈现给学习者的，可以是批改作业、写作、考试等的批注，也可以是电子邮件、聊天记录等。而口头纠正性反馈则是以口头形式直接传达给学习者的，通常是在课堂上进行的。书面纠正性反馈通常需要学习者有一定的阅读能力，而口头纠正性反馈则更加注重听力和口语能力的提升。此外，由于口头纠正性反馈直接面对学习者，教师可以通过语音语调和肢体语言等方式更加灵活地传达反馈信息，而书面纠正性反馈则相对固定。

### 一、口头纠正性反馈

口头纠正性反馈是指教师在口语或听力教学过程中直接对学生的语言错误进行纠正，通常是在课堂上即时进行的。口头纠正性反馈可以及时纠正学生的语言错误，有利于提高学生的语言准确性和流利度，但可能会对学生造成压力，需要教师善于处理。口头纠正性反馈根据反馈时机可分为即时反馈和非即时反馈。即时反馈是指教师或者会话者对学习者在二语输出出现偏误时当场做出的回应反馈。非即时反馈则是学习者在二语输出出现偏误时，教师或会话者当场没有做出回应，待交流活动完全结束后给予的回应反馈。口头纠正性反馈根据反馈形式可以分为隐性反馈和显性反馈，隐性反馈是指教师仅针对学习者的错误表达进行说明，显性反馈是指教师直接纠正学习者的错误。

### 二、书面纠正性反馈

书面纠正性反馈是指教师在书面作业或测试中对学生的语言错误进行纠正。书面纠正性反馈可以让学生更好地理解和记忆语言知识，适合于对语法、词汇等细节方面进行纠正。但是，书面纠正性反馈不能像口头纠正性反馈那样及时，需要学生有足够的时间进行反思和改正。根据反馈的形式，书面纠正性反馈可以分为直接反馈和间接反馈两种类型。直接反馈是指教师直接指出学生的错误，并给出正确的形式或答案。直接反馈可以有效地帮助学生纠正错误，并且在学生的学习中起到及时性的作用。间接反馈是指教师不直接指出学生的

错误，而是提供一些提示或引导，使用下划线或圆圈标记出错误但不将错误进行纠正，让学生自己找到错误并进行改正。间接反馈可以激发学生的自主性和思考能力，有助于学生发现自己的错误，并从中得到启示。

## 第二节 纠正性反馈方式的分类

关于纠正性反馈方式的分类，学界也存在争议。Oliver (1995) 将纠正性反馈的方式分为四种类型：重述、协商、继续和忽视<sup>[28]</sup>。Lyster & Ranta (1997) 在对“沉浸式”课堂进行观察研究后，对纠正性反馈的频率、分布、策略与偏误类型之间的关系进行分析，将最终纠正性反馈分为以下六种方式：明确纠正、重述、请求澄清、元语言提示、诱导和重复<sup>[29]</sup>。Lyster (1998) 还把重复、请求澄清、元语言提示和引导都归类为形式协商<sup>[30]</sup>。Panova (2002) 则将纠正性反馈方式分为 7 种：重述、翻译、请求澄清、元语言反馈、诱导、直接纠正和重复<sup>[31]</sup>。多数研究采用 Lyster & Ranta (1997) 对纠正性反馈的分类方式，将纠正性反馈分为明确纠正、重述、请求澄清、元语言提示、诱导及重复六种类型。

(1) 明确纠正 (explicit correction): 指教师或他人直接告诉学习者他们的语言错误，并提供正确的形式或用法。例如：

①学生：爸爸来自泰国人。

老师：不对，应该是“爸爸来自泰国”，或者说“爸爸是泰国人”。

(2) 重述 (recast): 教师或他人在对学习者的语言错误进行修正时，采用一种重复学习者错误的方式，但对其进行一定的改动和修正，使其更符合正确的语言形式或用法。例如：

②学生：妹妹喜欢打足球。

老师：妹妹喜欢踢足球。

(3) 请求澄清 (clarification request): 通常是以询问的方式请求说话者进一步解释或回答，表明说话者话语中存在错误或话语信息被误解，且需要说话者重新修正输出的信息。例如：

---

[28] Oliver, R. (1995). Factors affecting the role of feedback in the modern foreign languages classroom. *Language Learning*, 45(1), 91-107.

[29] Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

[30] Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218.

[31] Panova, I. (2002). Types of feedback in synchronous CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(4), article 1.

③学生：小毛是我狗。

老师：你说什么？小毛是你狗的……？

(4) 元语言提示 (metalinguistic clue): 是指用于帮助学习者识别和理解语言结构和含义的任何语言或非语言信号, 可以通过语法规则、手势或者情景化示例等形式” (Lyster & Ranta, 1997) 例如:

④学生：这是妹妹最喜欢的一裙子。

老师：裙子的量词可以用“条”，数词（一）+量词（条）+裙子。

(5) 诱导 (elicitation): 通常指引导学习者发现并纠正语言错误。这种方法可以通过提出问题、停顿、肢体语言提示等方式进行, 激发学习者的思考, 从而进行自我纠正错误。例如:

⑤学生：请班长把黑板洗一下儿。

老师：请班长把黑板……稍作停顿, 然后做擦的动作) 一下

(6) 重复 (repetition): 教师或其他学习者对学习者的话语中偏误部分的重复, 并且通常会调整语速或改变语调。例如:

⑥学生：哥哥写的时候, 喜欢听歌。

老师：哥哥写的时候?

本研究采用上述分类方式。纠正性反馈方式可以分为明确纠正、重述、请求澄清、元语言提示、诱导及重复六种类型。

## 第二章 相关理论依据

### 第一节 中介语假说

美国语言学家塞林克（1972）提出中介语假说（Interlanguage Hypothesis），该假说认为，学习者在学习第二语言时，不仅会将母语中的语言知识转移到第二语言学习中，还会形成一种新的语言系统，即中介语。这种中介语不仅是一个过渡性的语言阶段，而且可能会一直存在于学习者的语言能力中。在这个过程中，学习者会不断调整和改变自己的中介语，逐渐接近目标语的语言系统。学习者不是简单地将目标语言的知识输入到大脑中，而是通过一定的策略在不断尝试和探索中形成自己的语言系统<sup>[32]</sup>。学习者的自我假设与目的语的体系相符时，就形成了中介语中正确的部分，目的语体系不相符的情况，就形成了偏误即中介语中错误的部分。在第二语言习得过程中，有的偏误会被学习者抛弃，有的偏误受多种因素影响无法消除，有的偏误学习者可以意识到到该偏误，并其认为不妨碍交际、甚至可能得到过积极的反馈，或者是对目的语的某些方面有个人偏见无法接受等原因，这些无法消除的偏误会导致学习者在学习目的语的过程中产生“僵化”或者“化石化”（fossilization）的现象。中介语假说给第二语言教学提供一些启示，教师可以更有针对性地帮助学习者纠正中介语中的错误，并促进中介语向目标语言的接近。即在学习者学习过程出现偏误时，教师为其提供纠正性反馈，有利于加速学习者中介语的发展，促进第二语言学习，并且绝大多数学习者是希望教师对其偏误进行纠正的。

### 第二节 输入假说和输出假说

#### 一、输入假说

美国语言教育学家 Krashen（1981）提出输入假说，该假说认为学习者只有接受大量“可理解输入”的语言时，才能真正实现语言习得。这种输入必须具备一定的语言难度，但又不能太难，以至于学习者无法理解。如果输入过于简单，学习者就没有机会提高语言能力。同时，输入语言也必须是有意义

---

[32] Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1-4), 209-232.

的，与学习者的生活经验相关联，以便学习者能够有效地理解<sup>[33]</sup>和处理。在克拉申输入假说中，输入语言不仅仅是口语输入，也包括书面语、视频和音频等多种形式的输入。此外，该假说还提出了所谓的“i+1”理论，即学习者只有在已经掌握了“i”级别的语言知识的基础上，才能够理解和处理语言输入的“i+1”级别的语言知识。

并且克拉申特别强调听力活动对语言习得最为重要，特别是可理解的输入在获得的重要性。这种理论也启示教师在进行纠正性反馈时，应该创造有意义、难度适中的语言输入环境，以帮助学习者更好地理解<sup>[34]</sup>和处理输入语言，教师要关注学习者的理解回应情况，这样学习者既能将注意力在可理解输入的信息本身，也能在师生交流中，掌握新的语言结构。

## 二、输出假说

Swain (1985) 输出假说 (Output Hypothesis) 是指在第二语言习得中，输出能够促进语言习得的过程。根据输出假说，当学习者试图通过口头或书面方式表达目标语时，他们需要对语言规则、词汇和语音进行思考和运用。这个过程会强迫学习者注意他们使用语言的方式，从而更好地理解目标语，并对其进行加深掌握，输出还能够帮助学习者自我纠正错误、提高自信心以及增强他们的语言表达能力<sup>[34]</sup>。

Swain 进一步提出了交互输出假说 (Interactional Output Hypothesis)，指出语言输出需要在与他人进行交互的情境中进行，这样学习者才能在实际交流中不断完善和调整他们的语言能力。输出假说认为语言习得过程需要不断进行语言输出，通过不断的反馈和自我纠正，促进学习者对目标语的加深理解和掌握。因此，Swain 认为教师应该提供一个鼓励和支持学生进行语言输出的环境，同时引导学生在语言输出中进行自我纠正和改进。Swain 的输出假说完全支持二语课堂中的纠正性反馈实践。

---

[33] Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

[34] Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp235-253). New York, NY: Newbury House.

### 第三节 注意假说和互动假说

#### 一、注意假说

Schmidt (1990) 的注意假设 (Attention Hypothesis) 认为, 语言习得过程中学习者的注意力起着关键性的作用。该假设认为, 学习者只有在注意到输入中的语言特征时, 才能真正实现语言习得。因此, 语言习得不仅仅是被动地接收输入, 还需要主动注意输入中的语言特征<sup>[35]</sup>。Schmidt 提出了“注意过滤器” (Attention Filter) 的概念, 即在输入语言中, 学习者会根据自己的语言水平和注意力特点来选择性地注意一些语言特征, 而忽略其他特征。这个过程就像过滤器一样, 将一些无用的信息过滤掉, 只留下有用的信息供学习者进行语言习得。Schmidt 注意假设还指出, 注意力不是一个静态的概念, 而是一个动态的过程。在语言学习的过程中, 学习者的注意力会受到很多因素的影响, 比如语言输入的质量和难度, 学习者的兴趣和动机等等。因此, 为了提高语言习得效果, 教师需要创造一个富有吸引力的语言环境, 让学习者在兴趣和动机的驱动下保持对语言输入的注意力。

Schmidt 的注意假设在第二语言教学和学习中具有重要意义。教师可以通过提供高质量、难度适中的输入来吸引学习者的注意力, 帮助他们集中注意力学习语言特征。教师进行纠正性反馈不仅可以帮助学习者提高“注意”, 还能发现自身语言表达的不足并进行修正性的语言输出, 教师采用学生喜欢的纠正性反馈方式, 有助于为学生提供有吸引力的语言环境, 有助于提高学习者学习兴趣和动机, 因此 Schmidt 的“注意假设”在一定程度上是纠正性的反馈的理论依据。

#### 二、互动假说

Long (1981) 互动假说 (Interaction Hypothesis) 是指语言习得需要在社交互动中实现, 通过与他人进行语言互动和交流, 学习者才能真正实现语言习得。互动假说认为, 语言习得的过程是一个社交活动, 需要在真实的交流环境中进行, 只有在与他人互动时, 学习者才能充分利用语言输入、输出、反馈等过程。通过与他人交流, 学习者可以理解语言的真实用途、语用意义、情感表达等方面的信息, 从而更好地掌握目的语<sup>[36]</sup>。此外, 互动假说认为, 语言习得

---

[35] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

[36] Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.

也需要通过社交互动来激发学习者的情感和动机，帮助他们更好地融入目标语言的文化和社交环境。在教学实践中，互动假说强调了学生也应该积极参与课堂互动，在互动中不断提高自己的语言能力。学习者在学习第二语言过程中出现偏误时，教师对其提供不同形式的纠正性反馈策略，学生也应该予以回应，师生在互动中，学习者完成理解回应并进行修正。因此，“互动假设”在理论基础上支持纠正性反馈的合理性与可行性。

以上是关于第二语言习得的相关理论假说，它们都在一定程度上为纠正性反馈的研究提供理论支持和参考，在第二语言学习中，学习者必然会出现偏误，学习者克服偏误的过程，也是第二语言发展的过程。当学习者出现语言偏误时，教师应该通过不同形式的纠正性反馈策略，引起学习者“注意”，同时要注意反馈内容是学习者“可理解的语言输入”，并给学习者提供“语言输出”的机会，当通过输出进行检验假设时，学习者会得到反馈，以此调整自己的语言知识。师生互动会要求学生对输出语言进行修正，当学生被要求“强制性输出”；学生会根据教师反馈改变他们原来的语言输出，使其语言输出更接近正确的目标语言，学生就会产出“修正性输出”，通过师生互动完成纠正性反馈后，学生吸纳的语言信息便有可能转化成中介语系统的一部分。

## 第三章 研究设计

### 第一节 研究目的

偏误是二语习得过程中必然存在的现象，教师应该帮助学习者纠正偏误从而有助于二语习得。纠正性反馈是二语课堂教学中的组成部分，是师生互动的必要环节，因此教师应该在二语课堂中的针对学生偏误进行科学有效地纠正性反馈。通过对泰国罗勇公立光华学校中文教师问卷调查发现，大多数教师认为纠正性反馈有助于中文习得，但接受问卷调查的 27 位教师均未系统学习过纠正性反馈的相关理论，且大部分中文教师在课堂中的纠正性反馈依据是个人的教学经验和直觉。尽管大部分教师认为选择学生喜欢的纠正性反馈方式有助于中文习得，部分教师却不愿意采用学生喜欢的纠正性反馈方式，他们认为采用学生喜欢的纠正性反馈方式实践起来比较麻烦，且会增加教学任务，显然教师的观念跟其未进行系统学习有一定关系。

通过查阅纠正性反馈的相关文献发现，中国国内英语教学界纠正性反馈的研究相对成熟，也能为国际中文教育界的纠正性反馈研究提供参考。针对泰国庞大的中文学习者群体，纠正性反馈研究较少，面向口语课堂的研究也比较少，尤其是针对学生角度的研究，因此本研究计划从学生角度出发，设计口语课堂教学对比实验，论证选择学生喜欢的纠正性反馈方式更有助于中文习得。本研究的目的一是为丰富泰国中文教学界纠正性反馈实证研究，为泰国中文教学界纠正性反馈研究提供不同视角的研究成果；二是希望本研究能给泰国中文教师课堂反馈实践提供参考，促使教师重视学习纠正性反馈的相关理论及最新研究，并将其运用到实践中，从而有助于提高纠正性反馈的有效性，加速中文习得。

### 第二节 研究内容

国内外大量实证研究表明，纠正性反馈有助于二语习得。二语习得的相关理论也为纠正性反馈提供理论基础，根据“中介语”理论，学习者就是在不断克服偏误的过程中逐渐向目的语靠近，教师应该积极帮助学习者克服偏误，即当学生出现偏误时，需要教师予以纠正性反馈。根据克拉申的“输入假说”理论，教师在对学习者进行纠正性反馈时，要确保提供的反馈信息在学习者的可理解范围之内，超出可理解范围，也无法得到学习者的理解回应。根据 Swain

“输出假设”理论，教师应在纠正性反馈后，给学习者提供即时修正的机会，学习者的输出情况是语言能力的体现。“注意假设”认为教师可以通过提供高质量、难度适中的输入来吸引学习者的注意力，帮助他们集中注意力学习语言特征，纠正性反馈则是教师引起学生“注意”的方式之一。根据互动假说，纠正性反馈是师生互动的体现。整体来说，大量理论和研究证实纠正性反馈在第二语言教学中的必要性。

本文结合罗勇公立光华学校中文教学情况及纠正性反馈情况，基于二语习得中的相关理论依据，针对教师在中文口语课堂是否采用学生喜欢的纠正性反馈方式，设计两组不同模式的教学实验。实验设置实验组和对照组。针对学生口语课堂中的偏误，实验组是由学生自主选择较喜欢的3种纠正性反馈策略，教师根据偏误情况，选择较适合的反馈方式；参照组是汉语真实口语课堂，中文教师无需就纠正性反馈方式选择征求学生意见，教师本人自主决定使用哪种纠正性反馈策略。本研究重点考察两种模式下学生口语偏误的修正情况与口语测试质量，并对两种反馈模式下学习者的偏误分布、理解回应情况、修正情况等进行分析，从测试的不同阶段探究两种反馈模式对学生口语习得的有效性及其差异，教师使用学生喜欢的纠正性反馈策略更利于中文习得。

通过对泰国罗勇公立光华学校的全体中文教师进行问卷调查，了解该校中文课堂纠正性反馈情况，内容包括中文教师对纠正性反馈的明晰度和态度，教师进行纠正性反馈前是否会参考学习者的个人综合情况（中文水平、偏误类型、年龄、性别、性格、喜好方式等），教师对纠正性反馈后学生理解回应、即时修正及延时修正评估情况。并结合相关理论研究对调查情况进行对比分析，总结该校中文课堂中纠正性反馈存在的问题和不足，提出一些可行性建议。

### 第三节 研究方法

1. 问卷调查法。本问卷调查旨在了解泰国罗勇公立光华学校中文教师对纠正性反馈的认知、使用和反馈效果等情况。问卷调查采用 Google 表单，教师可在线填写。问卷填写完成后对问卷结果进行统计汇总，并进行统计结果进数据分析，根据数据分析调查结果进行总结分析，并提出结论和建议。

2. 实验法。本研究针对泰国罗勇公立光华学校初三年级口语课堂通过设计两组不同模式的纠正性反馈策略进行教学实验，实验周期6周。实验设置为实验组和对照组。实验组学生出现偏误后，教师采用学生喜欢的3种纠正性反馈方式进行纠正性反馈。对照组学生出现偏误后，由教师根据平时教学习惯进行

纠正性反馈。

3. 对比分析法。针对口语教学实验期间，分别对两组课堂教学进行录音，并通过录音材料统计两组口语课堂纠正性反馈情况，结合数据分析对两组纠正性反馈结果进行对比分析。在实验期间设计 3 次口语检测测试，实验前测、中期测试、后期测试。前测只作为检验两组实验对象中文水平是否一致，本研究将对两组延时后测成绩进行横向对比分析并结合试验期间，两组学生的理解回应情况及即时修正情况进行分析，比较两组不同模式的纠正性反馈策略有效性是否存在差异，以此判断采用学生喜欢的纠正性反馈方式是否有助于中文习得。本研究重点比较不同模式纠正性反馈方式的效果差异，多数实证研究已经表明纠正性反馈有助于二语习得，因此本研究不再就各纠正性反馈方式有效性进行对比分析。

## 第四节 实验研究对象总体情况

### 一、泰国罗勇公立光华学校中文教学总体情况

泰国罗勇公立光华学校位于泰国东部的罗勇府，建校于 1926 年，是泰国罗勇府唯一的华校。该校有幼儿园部、小学部、中学部，全校学生共计 2000 余人。中文课是该校的必修课程，从幼儿园开始，除中学部理科班外，每班每天均有两节中文课，中文课时较多。中文课程包括综合课、口语课、作文课、文化课等。该校中文教师共计 33 人其中中国籍教师 18 人，包含侨办教师、语合中心志愿者教师和自聘教师等；泰国籍本土教师 15 人。该校除新生外，大部分学生都参加过中文水平等级测试，多数小学生中文可以达到 YCT2-3 级水平，个别学生可以达到 YCT 四级水平。中学部大部分初中毕业生可以达到 HSK3 级水平，个别学生可以达到 HSK4 级水平，高中毕业生生汉语水平和初中生一致，据该校教师介绍，一方面是因为高中学生有一部分是中文零基础的新生，且近三年受疫情影响线上教学效果不佳；另一方面是因为一部分高中生鉴于大学意向专业与中文方向不一致，如理科班学生减少中文课时学习。该校学生在各类中文比赛中取得优异成绩，如：邓欣妍获得第十届泰国中学汉语桥比赛第一名，并代表泰国参加世界中学生汉语桥比赛取得“最佳人气个人奖”。

### 二、泰国罗勇公立光华学校中文口语教学总体情况

该校除幼儿园外，中小学部每周开设 2-3 节口语课程，小学口语课程教材采用北京华为学院编写的《说话》。由于该校没有明确规定中学部口语课程教材

教师多采用北京大学出版社出版的《泰国人学汉语》，该教材是中泰两国合作编写的适合泰国学生的中文教材，但非口语教材。该校为华校，综合课教材是中国侨办提供的由暨南大学编写的《中文》系列教材，该教材没有配套的口语教材。学校虽重视口语教学，但并未为学生提供指定口语教材，由于《泰国人学汉语》这套教材注重会话练习，且教材适合泰国学生，因此本研究实验对象口语教师也使用此教材。

为了确保研究对象的中文水平基本相近，在实验前，根据中文水平等级测试成绩，选择两个 HSK 成绩大部分为初级且人数相近的初中班级 A 班和 B 班，采用 HSKK（初级）测试原卷对两个班级进行中文水平口语模拟考试作为实验前测，A 班 25 人，全部参加测试，60 分及以上 20 人，HSKK 初级测试通过率 80%；B 班 28 人，1 人缺考，60 分及以上 22 人，HSKK 初级测试通过率 78.6%，鉴于缺考者旷课次数较多，故将此人不计入数据，剔除后 B 班 HSKK 初级测试通过率为 81.5%，两个班级中文口语水平基本相近。最后将 A 班 25 名学生确定为实验组研究对象，将 B 班确定为对照组研究对象。

## 第五节 问卷调查基本情况

本问卷调查旨在了解泰国罗勇府公立光华学校中文课堂纠正性反馈情况，调查对象为泰国罗勇公立光华学校全体中文教师，调查方式为使用 Google 表单中的问卷进行调查，笔者将制作好的线上电子问卷通过链接的方式转发给该校中文教师。调查内容包括教师基本信息（性别、年龄、教龄、学历等），教师对纠正性反馈认知度，教师纠正性反馈实践参考因素，教师对纠正性反馈有效性评估情况，教师在进行纠正性反馈时面临的困难和挑战等内容。问卷包括选择题和主观题，问卷调查对象包括泰国籍中文教师，因此问卷语言比较简洁明了，并在问卷介绍中明确将会对调查对象的隐私进行保密，调查结果仅用于作为学术研究。

## 第六节 实验设计

本研究基于二语习得研究相关理论，如中介语假说、输入假设、注意假设、互动假设与输出假设，并结合其他二语课堂纠正性反馈实证研究，针对泰国罗勇公立光华学校学生口语课堂设计教学实验。

两组课堂教学的模式基本一致，教学流程：新课导入——生词学习（学生认读——教师领读——教师讲解）——课文学习（学生认读——教师讲解）——学生操练——课堂总结。生词学习环节，教师会让学生先认读，在生词讲解时也会请学生释义，教师会根据学生认读及释义情况进行反馈。在课文学习环节，教师也会先让学生认读并解释，教师根据具体学生情况给予反馈。学生操练环节会要求学生熟读课文，并能结合课文框架进行分组会话交际练习，交际练习中，教师也会根据学生口语表达情况进行反馈。课堂总结环节，教师会对本课重点生词、句型进行提问式总结并反馈。这也是泰国比较典型的华校口语课堂，注重教学内容充实，教学模式较单一。

教学实验设置实验组和对照组，两组课堂教学所使用的教材是《泰国人学汉语》实验周期6周，实验组和对照组每周均有3次口语课，各组共计17课时（因第二周有一节课与学校活动冲突，故少1课时），每节课50分钟，各组教学录音共计850分钟。所使用的教材是由于课程是口语课，所以两组教师均为中国籍中文教师，均有3年中文教学经验。两组中文口语教师将采用不同模式的纠正性反馈策略。本研究主重点针对不同模式纠正性反馈方式的效果差异进行对比研究，一是针对学生的理解回应率、即时修正率进行分析，论证反馈的短期效果；二是通过延时后测成绩及格率判断反馈的长期效果，以此论证教师使用学生喜欢的纠正性反馈方式更有利于中文口语的短期和长期习得。

### 一、实验组实验设计

实验组中文口语教师首先向学生介绍6种类型的纠正性反馈方式，并请学生举手投票选择本人最喜欢的纠正性反馈策略，每位同学最多可以选择3个，最终选出票数最多的3种纠正性反馈策略，即最受实验组学生喜欢的3种纠正性反馈策略。接下来的6周，当学生出现偏误时，实验组教师将根据偏误采用这3种策略中较适合的一种或多种进行纠正性反馈。

实验组关于纠正性反馈的投票情况：

1. 明确纠正（20人）
2. 重述（15人）

3. 请求澄清 (18 人)
4. 重复 (6 人)
5. 引导 (8 人)
6. 元语言反馈 (8 人)

根据投票结果可得知, 实验组学生喜欢的三种纠正性反馈策略分别是: 明确纠正、请求澄清及重述。投票完成后, 教师和学生进行简要访谈, 学生就投票原因解释如下: 喜欢明确纠正的原因是当他们出现偏误时, 教师的明确纠正可以让他们本人知道自己的偏误情况, 可以准确改正, 才会有提高。选择请求澄清的原因是他们有时候输出的偏误不是他们没有学会, 而是不小心或者受泰语影响说错了, 当教师予以请求澄清反馈时, 可以提醒他们进行思考并改正, 印象也会更加深刻。Yang (2016) 把将中文作为第二语言的学习者分为两组, 比较了亚洲学习者和欧美等地学习者对反馈的情感倾向, 发现亚洲学习者认为显性反馈更有效, 而欧美学习者相更喜欢元语言提示<sup>[37]</sup>。不喜欢明确纠正和请求澄清的学生则表示, 当老师在口语课堂上使用明确纠正或者请求澄清的反馈方式时, 很多同学会关注他, 让他感觉到比较有压力。选择重述的学生认为教师能够帮助其修正偏误且没有直接公开偏误, 自己也不会感到紧张, 但也有学生持否定意见, 认为老师使用重述的反馈方式, 自己不太能发现自己出现偏误。

还有学生表示老师在进行纠正性反馈时, 如果使用引导或者元语言反馈时, 学生有机会进行复习, 并通过独立思考进行修正, 但也有很多学生表示不太能理解或出现理解偏差, 他们中文不太好, 老师进行纠正性反馈时需借助英语或泰语作为媒介语, 老师会有表述不准确, 或者学生理解不准确的情况。本人作为志愿者管理教师期间曾统计过 2016-2018 年两届东部七府中文教师志愿者教学中遇到的问题, 其中语言不通是志愿者教师在泰国中文教学中面临的首要问题, 尤其是任教于中文零基础和初级水平的志愿者教师, 志愿者教师只是简单学习过一点泰语, 学生英语水平也参差不齐, 所以在初级中文课堂, 复杂的教学方式, 包括纠正性反馈方式, 反而不受师生喜欢。重复是排在最后一名纠正性反馈方式, 学生认为当老师重复他的话时, 会提醒他重新思考答案, 但也有学生表示有时候会理解成是对其表达的认可, 不太容易发现自己的错误, 忽视老师的反馈。

综上, 对于中文初级水平的学生, 大部分喜欢显性反馈, 如: 明确纠正和请求澄清; 个别性格内向的学生喜欢隐性反馈, 如: 重述。因此接下来 6 周的

---

[37] Yang, Juan. (2016). Learners' oral corrective feedback preferences in relation to their cultural background, proficiency level and types of error. *System*, 61, 75-86.

教学，教师将根据学生偏误情况及性格特点在 3 种最受学生欢迎的反馈方式中选择较适合的策略，如针对性格内向的学生使用重述，语音偏误使用明确纠正等，具体情况需教师结合上课情况。

## 二、对照组实验设计

设计对照组的目的是为了与实验组进行对比分析，探究两种模式下的纠正性反馈策略有效性及差异。因此对照组设定为真实的中文口语课堂，即不要求教师与学生沟通学生喜欢的纠正性反馈策略，使用何种纠正性反馈策略教师无需征求学生意见，由该教师根据平时教学习惯，自主决定使用哪种纠正性反馈策略。对照组学习在中文口语课堂出现偏误后，教师可以选择使用 6 种类型纠正性反馈方式中的其中一种或多种，教师可根据实际教学情况进行反馈，如教师可以使用请求澄清+诱导/元语言提示，如果学生依然不能理解，教师可以再使用明确纠正，也可一开始直接使用明确纠正。

每种类型的反馈方式使用频率也不限制，如果教师认为重述这种反馈方式效果不好，可以整个实验少使用或不使用重述。由于教师是中国人，实验对象为中文口语初级水平的泰国学生，师生之间语言不通，教师泰语水平较差，母语为泰语的学生。如果教师认为使用诱导进行反馈，教师使用中文无法进行诱导，本人也无法用泰语进行准确反馈，使用英语作为媒介语也会增加沟通压力，教师也可选择减少或者不使用诱导进行反馈。对照组教师只需根据个人情况和实际课堂情况自主决定使用哪种方式进行纠正性反馈。

## 三、纠正性反馈在口语课堂的运用

当学生在口语出现偏误时，教师会根据偏误会做出回应或者没有回应。当教师对偏误进行回应时，学生得到反馈，学生可能会对反馈进行理解回应或未进行理解回应，可能会进行即时修正或未进行即时修正，如果学生理解回应或即时修正，教师可再次进行纠正性反馈，也可不进行反馈话轮结束，整个纠正性反馈过程结束；当教师未对学生偏误进行回应，即偏误被忽视，教师未进行纠正性反馈。具体步骤通过图 1 纠正性反馈流程图进行直观展示，更加清晰。

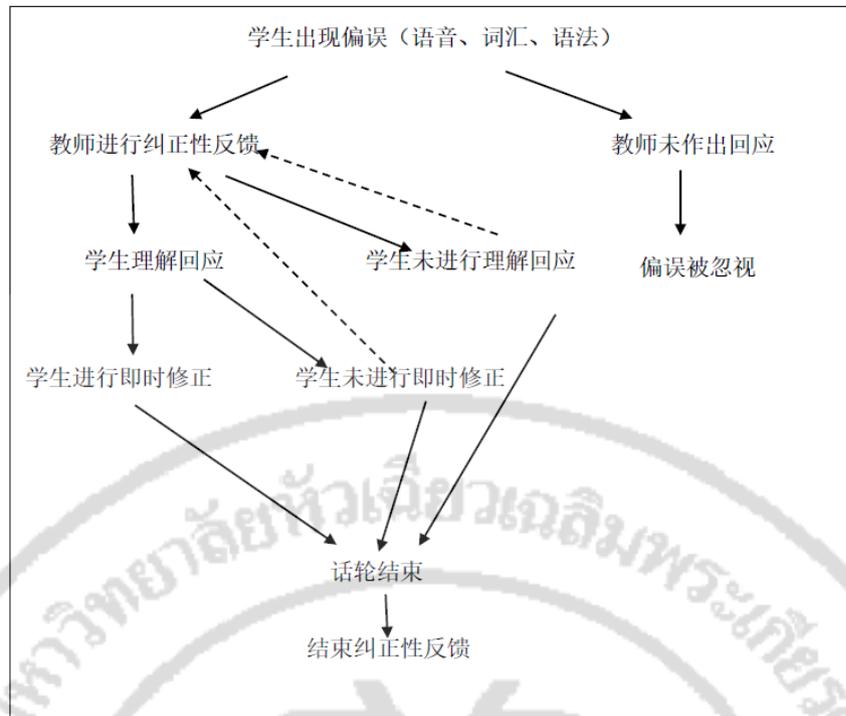


图 1 纠正性反馈流程图

#### 四、检测测试：实验前测——中期测试——后期测试

关于纠正性反馈有效性的测量方式，Nicholas et al 等人（2001）归纳了以往研究者们测量纠正性反馈的有效性的方法，包括：（1）定量分析法：通过对学习者的语言产出进行定量分析，比较学习者在接受纠正性反馈前后的语言能力变化，以此评估反馈的有效性。（2）语感判断法：将学习者的语言产出呈现给其他母语者或资深语言学习者，让他们判断其中的错误并进行纠正，以此评估反馈的有效性。（3）认知加工量法：通过衡量学习者在接受纠正性反馈后的认知加工量来评估反馈的有效性。例如，可以测量学习者在接受反馈后的语言产出速度、流利度等。（4）学习者自评法：让学习者自评他们接受纠正性反馈后的语言能力变化，以此评估反馈的有效性<sup>[38]</sup>。具体哪种方式最严密，目前尚无定论，多数采用的是以学生的偏误修正情况或通过前测和后测成绩作为反映反馈有效性的标准。本研究延续前人最常用的定量分析测量方式的基础上，延长实验周期，增加一次延时后测，不比较前测和后测成绩变化，前测只作为检验两组实验对象中文水平是否一致。关于纠正性反馈有效性研究，多数实证研究已经表明纠正性反馈有助于二语习得，因此本研究不再针对某种纠正性反馈方

[38] Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Assessing the effectiveness of corrective feedback in language learning. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

式有效性进行研究，仅通过研究两组反馈模式下，学生理解回应情况及即时修正情况，并结合两组延时后测成绩进行横向对比分析，比较两组不同模式的纠正性反馈策略有效性是否存在差异，以此判断采用学生喜欢的纠正性反馈方式是否有助于中文习得。

实验前测：在实验前，根据中文水平等级测试成绩，选择两个 HSK 成绩大部分为初级水平且人数相近的初中班级 A 班和 B 班，并采用 HSKK（初级）测试原卷对两个班级进行中文水平口语模拟考试作为实验前测。

中期测试：两组将于第 3 周反馈干预后，进行第一次延时后测，由于该校有严格的教学大纲及教学规划，因此本实验需在不影响教学进度的前提下进行，学生人数较多，逐个统计每个学生的偏误并根据该学生偏误逐一进行测试周期较长，影响教学进度，学生出现的偏误多数是现阶段所学内容，因此与该组口语教师沟通后，测试内容以该实验阶段学习的内容作为测试内容，即第一次延时后测题目来源于 1-3 周内所学内容。

后期测试：两组将于第 6 周反馈干预结束后，进行第二次延时后测。同样鉴于该校有严格的教学大纲及教学规划，因此本实验需在不影响教学进度的前提下进行，测试内容仍然以该实验阶段学习的内容作为测试内容，即第二次延时后测题目来源于 4-6 周所学内容。

## 第四章 实验结果分析

关于实验中两组学生在口语课堂输出的偏误，主要是语音偏误、词汇偏误及语法偏误，词汇偏误和语法偏误比较明显较容易界定。语音偏误界定较复杂，不同地域的人也会出现不同口音问题，儿化音问题在中国南北方也存在争议，因此为确保统计标准的一致性，关于语音偏误做出如下规定：除生词及课文学习认读环节外学生出现的口音问题及非常用变音，不影响交际，教师也没有对其进行纠正，不作为语音偏误，即泰国学生中文发音不饱满或儿化音问题不被认定为语音偏误，例如：“老师”的“师”的元音发成长元音，泰国学生会说成[lao214, shi:55]，“在哪儿？”学生说儿化音说不准确不被认定为语音偏误。

### 第一节 实验组纠正性反馈、理解回应与修正情况分析

#### 一、实验组不同偏误类型纠正性反馈统计

通过对实验组 6 周中文口语课录音进行整理与统计，实验组共计出现偏误 622 个，教师对其进行反馈 562 次，学生理解回应 532 次，学生即时修正 527 次。表 4.1 记录了实验组口语课堂中的偏误类型分布情况及反馈情况。

表 1 实验组口语课堂中的偏误类型分布情况及反馈情况

偏误类型	偏误数量	纠正性反馈次数	理解回应次数	即时修正次数
语音偏误	258	231	221	219
词汇偏误	203	176	167	166
语法偏误	161	155	144	142
共计	622	562	532	527

通过对实验组 17 课时（850 分钟）口语课堂纠正性反馈情况进行统计，实验组学生一共输出 622 个语言偏误，其中语音偏误最多，一共有 258 个，词汇偏误和语法偏误次之，词汇偏误一共有 203 个，语法偏误一共有 161 个。

#### （一）语音偏误

语音偏误实验组口语课堂学生输出偏误最多的偏误类型，偏误主要集中在声母偏误及声调偏误。声母方面，如学生会出现“这是我的手（chǒu）机”“我最喜欢唱（shàng）歌”“我送给你妈妈一套杯子（zhi）”等类似偏误，“zh”

“ch”“sh”发音相似，尤其是初级阶段的学生，对发音方法掌握不熟练，很容易出现以上错误。声调方面，如学生会输出“现(xiàn)在几点了？”“我最喜欢吃草莓(méi)。”“我送给你妈妈一套(tǎo)杯子”。很多外国学生经常会出现把其他声调输出为“上声”，可能跟其他语言较少出现“上声”声调，所以学生会刻意加强学习并输出“上声”声调，声调偏误是泰国学生常见的语音偏误，可能受母语负迁移作用，泰文发音也比较复杂，泰文中有五个声调，也存在变调现象，如高辅音与短元音相拼时读第二调，和长元音相拼时读第五调，中文发音也较复杂，两者有相似之处，也有很多差异，因此学生也很容易混淆导致出现声调偏误。

### (二) 词汇偏误

实验组学生常见的词汇偏误主要是搭配不当或成分缺失，如“我喜欢吃猪”“爸爸喜欢吃酒”“我是泰国”“这是我的杯”等偏误。中文初级水平的学生学习汉语时很容易受母语负迁移影响，在泰文中，“ฉันชอบกินหมู”直译成中文就是“我喜欢吃猪”；泰文中的“喝(ดื่ม)”常常被“吃(กิน)”替代，如泰国人会常常说“吃水”“吃饮料”等；词汇成分缺失问题也是泰国学生常见的词汇偏误，泰国人说母语时喜欢简洁，中文词汇以双音节为主，种类丰富，所以学生在课堂口语输出中会出现成分缺失等问题。

### (三) 语法偏误

语法偏误在实验组中文口语课堂出现也比较多，多数为结构偏误或成分不全。如学生会说“我买东西在超市”，学生理解“我在超市买东西”的语义，但对中文中地点状语一般在主谓语之间的语法不够了解；泰国学生也常常出现程度副词使用，一是对中文中程度副词应该放的位置不熟悉，二是受母语负迁移影响，如一些学生会输出“我喜欢喝可乐很”这一类的句子。学生也会输出“我不有铅笔”这类错误，学生没有熟练掌握“不”和“没”用法。

## 二、实验组理解回应程度分析

在学生出现偏误时，教师的纠正性反馈是对学生偏误的回应，通过表 2 可以看出该口语教师对学生出现的绝大多数偏误都给予了纠正性反馈，教师总纠正性反馈占偏误总数的 90.4%，就偏误类型看，语法偏误反馈比率最高，语法纠正性反馈占语法偏误数量的 96.3%。一方面反映出教师重视对学习者的偏误的纠正，纠正性反馈有助于中文习得，重视初级阶段学习者语言形式的学习，有利于学习者绝大多数的偏误能够及时的纠正；另一方面也体现出实验组口语教师教学特点受中国课堂教师影响较深，中国教师的课堂教学特点，大部分中

国课堂在学生出现偏误或错误时都会进行纠正性反馈，并且会根据偏误或错误情况，采用多种反馈策略直到学生听懂为止。中国中小学教师为帮助学生提高学习效率会重讲错题，还会将各类校园考试试卷返还学生，并让学生准备“错题本”用于错题记录。泰国大部分中小学校不会将各类校园考试试卷返还学生，教师也不会重讲错题等方式。

学生的理解回应情况及即时修正情况是反映纠正性反馈有效性的重要依据，通过下表可以看出实验组学生理解回应率及即时修正率都很高，总理解回应率为 94.7%，总即时修正率为 93.8%，各类偏误的理解回应率及即时修正率均超过 90%，可见，实验组口语课堂中大部分纠正性反馈都得到了学生的注意，并且学生也能进行成功修正。通过录音回放可以得知大部分学生活泼开朗，课堂氛围比较轻松，学生对教师纠正性反馈很少出现负面情绪，且教师在此之前关于学生喜欢的纠正性反馈方式向学生征求过意见，师生彼此沟通较为顺利，很少出现因反馈方式导致师生理解困难的情况。因此，轻松的课堂环境及学生可接纳的反馈方式是有利于帮助学生理解并修正偏误的。

表 2 实验组口语课堂不同偏误类型纠正性反馈比率

偏误类型	反馈比率	理解回应率	即时修正率
语音偏误	89.5%	95.7%	94.8%
词汇偏误	86.7%	94.9%	94.3%
语法偏误	96.3%	92.9%	91.6%
共计	90.4%	94.7%	93.8%

### 三、实验组纠正性反馈数据分析

#### (一) 各纠正性反馈方式理解回应情况的数据分析

通过六周的实验，教师使用学生最喜欢的纠正性反馈方式一共进行纠正性反馈 562 次，其中使用请求澄清+明确纠正组合的方式最多，一共有 165 次；其次是请求澄清，一共有 154 次；明确纠正使用次数最少，一共有 98 次。通过对实验组口语课堂语料的整理与统计，关于各纠正性反馈方式的理解回应情况具体数据详见下表 3:

表 3 实验组不同纠正性反馈方式理解回应情况表

反馈方式	反馈次数	理解回应次数	即时修正次数	理解回应率	即时修正率
明确纠正	98	96	95	98.0%	96.9%
请求澄清	154	143	143	92.9%	92.9%
重述	145	131	127	90.3%	87.6%
请求澄清+明确纠正	165	162	162	98.2%	98.2%

通过表 3 我们可以看出，实验组教师既使用某个纠正性反馈方式，也会使用两种方式组合使用，而且组合反馈方式的理解回应率及即时修正率都是最高的，都是 98.2%，这也说明组合型纠正性反馈更容易得到学生注意。明确纠正虽然不是使用最多的，但明确纠正（98%）的理解回应率却比重述（90.3%）和请求澄清（92.9%）要高，明确纠正的即时修正率也比重述（87.6%）和请求澄清（92.9%）要高。通过实验组口语课堂录音观察发现，当学生出现偏误时，该口语教师常常先使用请求澄清的方式唤起学生注意，如果学生可以理解并能进行即时修正，师生本次纠正性反馈话轮结束，关于纠正性反馈方式统计为请求澄清。如果教师使用请求澄清后，没有得到学生理解回应或者学生不能进行修正时，教师接着会使用明确纠正的方式。当学生出现偏误时，教师使用重述的方式进行纠正性反馈，有一些学生会忽视教师的反馈，还有学生虽然有点头或表达“哦”之类的反映，但是并不能进行成功修正，可能是没有真正理解。

### （二）不同反馈方式与不同偏误类型理解回应情况分析

我们除了对实验组的不同纠正性反馈方式的回应情况进行分析，我们也将对实验组不同纠正性反馈方式针对不同偏误类型的理解回应情况进行统计与分析，具体情况如表 4:

表 4 实验组不同反馈方式与不同偏误类型理解回应情况表

反馈方式	偏误类型	反馈次数	理解回应次数	即时修正次数	理解回应率	即时修正率
明确纠正	语音	41	41	41	100.0%	100.0%
	词汇	31	31	31	100.0%	100.0%
	语法	26	24	23	92.3%	88.5%
请求澄清	语音	67	63	63	94.0%	94.0%
	词汇	51	48	48	94.1%	94.1%
	语法	36	32	32	88.9%	88.9%
重述	语音	59	53	51	89.8%	86.4%
	词汇	45	41	40	91.1%	88.9%
	语法	41	37	36	90.2%	87.8%
请求澄清+明确纠正	语音	64	64	64	100.0%	100.0%
	词汇	49	47	47	95.9%	95.9%
	语法	52	51	51	98.1%	98.1%
共计		562	532	527	94.7%	93.8%

通过表 4 可以看出，同一类偏误，使用不同的反馈方式，学生的理解回应情况也不相同，例如：语音方面，教师使用明确纠正理解回应率和即时修正率均为 100%；使用请求澄清的理解回应率和即时修正率均是 94%，使用重述的理解回应率及即时修正率分别是 89.8%和 86.4%。因此，就语音偏误来说，更适合显性反馈，显性反馈更有助于学生注意到纠正性反馈，如：明确纠正和请求澄清，因为语音偏误多数是由于学生不熟练导致的偏误，在交际中会有（偏误——反馈——修正——偏误——反馈——修正）重复出现偏误，通过纠正性反馈，最后习得的过程。从上表中的总体情况来看，尽管不同的纠正性反馈方式针对不同类型的偏误理解回应率和即时修正率存在差异，但从整体数据来看，各种纠正性反馈方式理解修正率和即时修正率都比较高，因此，选择学生喜欢的纠正性反馈方式有助于学生中文短期习得，但理解修正率和即时修正率只能反映学习者短期的习得效果，不能反映学习者长期习得效果，我们会在后续研究中根据延时后测情况分析学习者长期习得效果。

## 第二节 对照组纠正性反馈、理解回应与修正情况分析

### 一、对照组不同偏误类型纠正性反馈统计

对照组为真实的中文口语课堂，即不要求教师与学生沟通学生喜欢的纠正性反馈策略，由该教师根据平时教学习惯，自主决定使用哪种纠正性反馈策略。通过整理与统计对照组 6 周的中文口语课堂不同类型的偏误及纠正性反馈情况可得知，实验组共计出现偏误 639 个，教师对其进行反馈 532 次，学生理解回应 433 次，学生即时修正 398 次。表 5 记录了对照组口语课堂中的偏误类型分布情况及反馈情况。

表 5 对照组口语课堂中的偏误类型分布情况及反馈情况

偏误类型	偏误数量	反馈次数	理解回应次数	即时修正次数
语音偏误	247	197	169	154
词汇偏误	219	170	141	129
语法偏误	173	165	123	115
共计	639	532	433	398

通过对对照组 17 课时（850 分钟）口语课堂纠正性反馈情况进行统计，实验组学生一共输出 639 个语言偏误，其中语音偏误最多，一共有 247 个，词汇偏误和语法偏误次之，词汇偏误一共有 219 个，语法偏误一共有 173 个。

#### （一）语音偏误

语音偏误对照组口语课堂学生输出偏误最多的偏误类型，和实验组一样偏误主要集中在声母偏误及声调偏误，由于两组学生所学内容一致，因此偏误情况也基本一致。声母方面，如学生会出现“你真（chēn）聪（chōng）明”“一共 100 泰铢（zū）”等类似偏误，还有“明天再打排（bái）球”这样的偏误“zh”“ch”“sh”和“z”“c”“s”发音相似，尤其是初级阶段的学生，对平翘舌声母发音方法掌握不熟练，很容易出现以上错误。声调方面，如学生会输出“我猜（cǎi）你是韩国人（lén）”“不客（kē）气”“我今天先打篮（lǎn）球”。声母偏误和声调偏误是泰国学生常见的语音偏误，可能受母语负迁移作用，泰文拼读也比较复杂，同一个辅音有多重写法，如“k（ก、ค、ข）”。泰文使用国际音标规则，拼音里的“p”，泰语音标是“ph”，如果拼音时“b”，泰语音标是“p”，所以当拼音里出现声母是“p”时候，学生会读成声母“b”；泰文中有五个声调，但只有四个声调符号也有不同声调，也存在变调现象，中文

发音也较复杂，因此学生也很容易混淆导致出现声调偏误。

### （二）词汇偏误

对照组学生常见的词汇偏误主要是搭配不当或成分缺失，如“我喜欢学中国”“今天我们先去打足球”“我喜欢吃冰水”等偏误。中文初级水平的学生学习汉语时，在掌握一种规则后会进行类推，类推内容与中文规则不一致，就会出现偏误，就像学生会输出“打足球”的偏误，泰语中“踢足球”和“打篮球”都是“เล่น+球的名称（英语外来词）”。学生很容易受母语负迁移影响，在泰文中，泰文中的“喝（ดื่ม）”常常被“吃（กิน）”替代，如泰国人会常常说“吃冰水”“吃奶茶”等词组；词汇成分缺失问题也是泰国学生常见的词汇偏误，泰国人说口语时尽量简洁，所以学生在课堂口语输出中会出现成分缺失等问题。

### （三）语法偏误

语法偏误在对照组中文口语课堂出现也比较多，多数为语序不当、搭配不当或成分不全。如学生会说“我去买东西在市场”，学生理解“我去市场买东西”的语义，但可能受母语负迁移影响，泰语中“我去市场买东西”直译成中文就是“我去买东西在市场”。在中文里要么是“我去市场买东西”连谓结构，或者“我在市场买东西”，把“在市场”作为状语。对照组学生也常常出现程度副词使用，一是对中文中程度副词应该放的位置不熟悉，二是受母语负迁移影响，如一些学生会输出“我喜欢喝冰水很”这一类的句子。对照组学生也会输出“去中国的泰国人没多”这类错误，学生没有熟练掌握“不”和“没”用法。

## 二、对照组理解回应程度分析

在学生出现偏误时，教师的纠正性反馈是对学生偏误的回应，通过下表可以看出对照组口语教师对学生出现的大部分偏误都给予了纠正性反馈，教师总纠正性反馈占偏误总数的 83.3%，就偏误类型看，语法偏误反馈比率最高，语法纠正性反馈占语法偏误数量的 95.4%，其次是语音偏误和词汇偏误，分别是 79.8%和 77.6%，初级水平的学生语音偏误和词汇偏误较多，重复出现的偏误，教师不会一直纠正，一方面是课堂内容较多，不能一直抓住某个问题；另一方面过于频繁可能会打击学生信心；重复出现的偏误，也会有来自同伴的反馈，不属于本研究范围，因此不进行分析。

表 6 对照组口语课堂不同偏误类型纠正性反馈比率

偏误类型	纠正性反馈率	理解回应率	即时修正率
语音偏误	79.8%	85.8%	78.2%
词汇偏误	77.6%	82.9%	75.9%
语法偏误	95.4%	74.5%	69.7%
共计	83.3%	81.4%	74.8%

学生的理解回应情况及即时修正情况是反映纠正性反馈有效性的重要依据，通过表 6 可以看出对照组整体理解回应率（81.4%）和即时修正率（74.8%）较高，尤其是语音偏误和词汇偏误虽然纠正性反馈率较语法偏误来说偏低，但这两种类型偏误的理解回应率及即时修正率都比较高，初级阶段语音知识和词汇较简单。但也有 18.6%的纠正性反馈没有得到理解回应，通过录音回放对课堂教学进行观察发现，很多时候教师虽然重视纠正性反馈，但一方面会出现反馈没有引起学生注意，或者引起注意但会出现理解偏误现象，导致不能即时修正；另一方面有个别学生会出现一些负面情绪表现出不接纳状态，可能跟学生性格、课堂氛围有关；也可能跟师生语言不通导致互动出现误解；也可能是教师没有与学生沟通纠正性反馈的相关内容，学生没有注意到纠正性反馈，或者是不喜欢某种反馈方式等原因。如果反馈信息或者反馈方式不在学生可理解、可接纳范围之内，学生可能会不回应。

### 三、对照组纠正性反馈数据分析

#### （一）各纠正性反馈方式理解回应情况的数据分析

通过对对照组 6 周口语课堂语料的整理与统计，关于各纠正性反馈方式的理解回应情况具体数据详见下表表 7：

表 7 对照组不同纠正性反馈方式理解回应情况表

反馈类型	反馈次数	理解回应次数	即时修正次数	理解回应率	即时修正率
明确纠正	221	193	180	87.3%	81.4%
请求澄清	91	74	68	81.3%	74.7%
重述	40	29	23	72.5%	57.5%
重复	109	86	79	78.9%	72.5%
诱导	30	21	19	70.0%	63.3%
元语言提示	41	30	29	73.2%	70.7%

通过上表我们可以看出，对照组教师各种纠正性反馈方式均有使用，明确纠正是该教师使用最多的反馈方式，其次是重复和请求澄清，元语言提示、重述、诱导这三种纠正性反馈的使用不太多。明确纠正的理解回应率（87.3%）和即时修正率（81.4%）也都是最高的，对于初级水平的学生明确纠正更容易唤起学生注意。通过对照组口语课堂录音观察发现，实验组口语课堂氛围轻松，学生接受能力强，但学生注意力不高，课堂会出现“开小差”的情况，本人从事中文教师志愿者期间也发现，学生之间好像有聊不完的话题，教师提醒后只有短期效果。当学生出现偏误时，该口语教师习惯使用明确纠正，其次是重复和请求澄清，教师企图通过这些显性反馈方式唤起学生注意。值得注意的是重述和诱导这两种方式的理解回应率及即时修正率比较低，尤其是重述，重述的理解回应率和即时修正率分别是 72.5%和 57.5%，当教师使用重述反馈时，学生会有“对”“嗯”之类的回复，教师以为学生接收到了修正内容，话轮结束，学生没有给予即时修正，教师也没有要求学生即时修正。例：

学生：我喜欢吃冰水。            教师：喜欢喝冰水。

学生：嗯

这种情况不能作为学生作出即时修正，学生回应的“对”有可能是理解了教师的反馈，知道偏误所在，可以修正，只是没有进行即时修正；也有可能认可教师输出的内容，没有注意到形式上的偏误。因此，我们也不能简单地说重述的有效性最低，还需进行其他测试进行针对考核。但本研究主要目的是对比分析两种模式下纠正性反馈的有效性，即使用学生喜欢的反馈方式学生是否更易接纳，从而促进中文口语习得。

## （二）不同反馈方式与不同偏误类型理解回应情况分析

同样，我们除了对对照组的不同纠正性反馈方式的回应情况进行分析，我们也将对实验组不同纠正性反馈方式针对不同偏误类型的理解回应情况进行统计与分析，具体如下：

表 8 对照组不同反馈方式与不同偏误类型理解回应情况表

反馈方式	偏误类型	反馈次数	理解回应次数	即时修正次数	理解回应率	即时修正率
明确纠正	语音偏	111	99	92	89.2%	82.9%
	词汇偏	72	64	60	88.9%	83.3%
	语法偏	38	30	28	78.9%	73.7%
请求澄清	语音偏	34	29	26	85.3%	76.5%
	词汇偏	31	25	23	80.6%	74.2%
	语法偏	26	20	19	76.9%	73.1%
重述	语音偏	17	13	11	76.5%	64.7%
	词汇偏	12	8	6	66.7%	50.0%
	语法偏	11	8	6	72.7%	54.5%
重复	语音偏	35	28	25	80.0%	71.4%
	词汇偏	43	36	33	83.7%	76.7%
	语法偏	31	22	21	71.0%	67.7%
诱导	语音偏	0	0	0	0.0%	0.0%
	词汇偏	12	8	7	66.7%	58.3%
	语法偏	18	13	12	72.2%	66.7%
元语言提示	语音偏	0	0	0	0.0%	0.0%
	词汇偏	0	0	0	0.0%	0.0%
	语法偏	41	30	29	73.2%	70.7%
共计		532	433	398	81.4%	74.8%

教师在进行纠正性反馈时会注意偏误类型，通过表 8 可以看出，针对语音偏误，教师不会使用诱导及元语言提示进行纠正性反馈，针对语音偏误，诱导和元语言提示的反馈次数为 0，其原因一是中国籍教师因语言问题不善于使用诱导和元语言提示，学生中文水平不高，过多的解释反而给学生增加了理解难度；二是语音偏误一般是由于学生对语音拼读不熟练、遗忘或者是受母语负迁移影响等，并不是对语音规则不理解，学生需要加强操练，从而熟练记忆并掌握。从整体数据来看，学生的总理解回应率和即时修正率都比较高，分别是 81.4%和 74.8%，各种纠正性反馈方式理解修正率和即时修正率都比较高，但个别反馈方式的即时修正率比较低，如针对词汇偏误和语法偏误，重述的即时修正率分别只有 50%和 54.5%，上一段已经就重述进行简要分析，这里不再重复。针对词汇偏误，诱导的即时修正率也只有 58.3%，如学生在输出“我先把眼睛脱下来，再睡觉”，学生在之前的学习中会学到“脱”有关的搭配，像“脱衣服”“脱鞋”“脱袜子”等，学生容易出现目的语知识泛化现象，就会输出“脱

眼镜”，教师进行诱导“眼镜可以脱吗”，同时做出摘的手势，但学生没有理解就不能进行即时修正，教师反馈不适用于此时学生的偏误。中文口语课堂是复杂的，偏误问题也是复杂的，所以要求教师应该加强学习与纠正性反馈相关的研究，同时也应该加强与学生沟通，了解学生的情况，才能更好地帮助学生进行修正偏误。但根据对照组的理解回应情况，理解修正率和即时修正率是学生短期习得效果的部分反映，没有进行即时修正，不能代表学生不能进行即时修正，所以我们还需在后续研究中根据延时后测情况分析学习者习得效果。

### 第三节 不同模式纠正性反馈与整体理解回应效果分析

为了更好地论证实验干预对中文习得的影响，本研究在借鉴前人实验设计的基础上，延长实验周期，设置 2 次延时后测。前测只作为检验两组实验对象中文水平是否一致的方式，不对前后测成绩进行对比研究，且本研究不再针对某种纠正性反馈方式有效性进行研究，仅对两组不同模式下学生总学生理解回应情况及总即时修正情况进行对比分析，并结合两组延时后测成绩进行横向对比分析，比较两组不同模式的纠正性反馈策略有效性是否存在差异，以此判断采用学生喜欢的纠正性反馈方式是否有助于中文习得。

#### 一、两组反馈模式学生理解回应、即时修正情况对比分析

##### （一）两组反馈模式学生理解回应情况对比分析

在六周的课堂教学实验中，实验组教师一共对学生偏误进行纠正性反馈 562 次，对照组教师一共学生偏误进行纠正性反馈 532 次，纠正次数相差不大，学生理解回应情况差别较大，具体如下表表 9：

表 9 两组纠正性反馈理解回应情况表

组别	纠正性反馈次数	理解回应次数	理解回应率
实验组	562	532	94.7%
对照组	532	433	81.4%

根据两组理解回应数据，通过 SPSS19.0 四格表的独立性检验，卡方检验结果显示，由于卡方值（8.201）大于临界值（3.84），且计算出的  $p$  值小于显著性水平  $\alpha=0.05$ ，我们可以得出实验组和对照组的理解回应率存在显著差异的结论。因此，我们推论使用学生喜欢的纠正性反馈方式学生的理解回应效果比教

师自主决定的纠正性反馈方式学生的理解回应效果好。

## (二) 两组反馈模式学生即时修正情况对比分析

在六周的课堂教学实验中，两组学生的即时修正次数差别较大，实验组即时修正 527 次，对照组即时修正 398 次，具体如下：

表 10 两组纠正性反馈即时修正情况表

组别	纠正性反馈次数	即时修正次数	即时修正率
实验组	562	527	93.8%
对照组	532	398	74.8%

根据上表两组即时修正数据，通过 SPSS19.0 四格表的独立性检验，卡方检验结果卡方值为 36.03 大于临界 3.84，且计算出的  $p$  值小于显著性水平  $\alpha=0.05$ ，得出结论：实验组和对照组在即时修正率方面存在显著差异。因此，我们推论使用学生喜欢的纠正性反馈方式学生的即时修正效果比教师自主决定的纠正性反馈方式学生的即时修正效果好。

## 二、两组口语质量延时后测结果对比分析

两次延时后测试题内容来源于 6 周口语课所学内容，即中期测试题目来源于 1-3 周内所学内容，后期测试题目来源于 4-6 周内所学内容。两次测试试题形式参考汉语口语初级水平等级测试的两种试题形式，听后重复和听后回答，每种形式各 10 题，一共 20 题。每题 3 分，总分 60 分。评分标准参考汉考国际 HSKK 初级评分说明，具体如下：

### 1. 听后重复

听后重复评分分为 4 个档次

- (1) 学生能够准确地重复听到的句子，可得 3 分；
- (2) 学生能够重复大部分听到的句子，可得 2 分；
- (3) 学生能够重复一半听到的句子，可得 1 分；
- (4) 学生不能重复或者重复内容与所听到的句子相关性差，可得 0 分。

### 2. 听后回答评分分为 4 个档次：

- (1) 学生能够正确、简洁地回答问，可得 3 分；
- (2) 学生能够正确回答问题，有停顿、重复、有 1 处错误（语音、语法等），可得 2 分；
- (3) 学生能够正确回答问题，有停顿、重复、有多处错误（语音、语法

等), 可得 1 分;

(4) 学生不能正确回答问题, 可得 0 分。

### (一) 两组中期测试结果对比分析

通过对两组中期测试成绩进行整理统计, 统计结果详见表 11, 实验组中期测试及格人数 22 人, 及格率为 88%; 对照组及格人数 18 人, 及格率为 66.7%。

表 11 两组中期测试及格情况表

组别	及格人数	不及格人数	及格率
实验组	22	3	88.0%
对照组	18	9	66.7%

根据两组中期测试及格情况进行卡方检验, 卡方值为 4.03, 自由度为 1,  $p$  值为 0.044。由于  $p$  值小于 0.05, 根据卡方检验的结果, 实验组和对照组的期中测试及格率存在显著差异, 说明使用学生喜欢的纠正性反馈方式比教师自主决定的纠正性反馈方式效果好。

### (二) 两组后期测试结果对比分析

通过对两组后期测试成绩进行整理统计, 统计结果详见表 12, 实验组中期测试及格人数 21 人, 及格率为 84%; 对照组及格人数 17 人, 及格率为 63%。

表 12 两组后期测试及格情况表

组别	及格人数	不及格人数	及格率
实验组	21	4	84.0%
对照组	17	10	63.0%

根据两组后期测试及格情况进行卡方检验, 结果显示卡方值, 5.53,  $p$  值为 0.0188, 小于显著性水平 (通常为 0.05), 根据卡方检验的结果, 实验组和对照组的期中测试及格率存在显著差异, 说明使用学生喜欢的纠正性反馈方式比教师自主决定的纠正性反馈方式效果好。

尽管我们对两组不同模式的纠正性反馈效果差异性进行对比分析, 但不代表我们否定哪种模式的纠正性反馈效果。因为纠正性反馈的有效性已经得到了很多实证研究, 纠正性反馈有助于中文口语习得。但我们通过对 6 周实验中两组学生的整体理解回应率、整体即时修正率及两次延时后测成绩及格率进行对比分析, 研究表明两种模式下, 两组学生的整体理解回应率、整体即时修正率及两次延时后测及格率存在明显差异, 使用学生喜欢的纠正性反馈方式的实验

组理解回应效果、即时修正效果及两组测试及格率均优于教师自主决定纠正性反馈的对照组，因此选择学生喜欢的纠正性反馈方式更有利于中文习得。



## 第五章 泰国罗勇府公立光华学校中文课堂 纠正性反馈调查情况

### 第一节 泰国罗勇府公立光华学校中文课堂纠正性反馈的调查

#### 一、12位泰国籍中文教师中文课堂纠正性反馈情况

本问卷共计回收到12位泰国籍中文教师有效问卷，关于泰国籍中文教师纠正性反馈明晰度、态度情况，通过表13可以看出，没有1位泰籍中文教师进行过纠正性反馈的系统理论学习，25%的中文教师不太了解纠正性反馈相关知识，75%的中文教师学习过一点相关知识；教师在中文课堂教学进行纠正性反馈依据情况，66.7%的中文教师依据教学经验，16.7%的中文教师依据直觉；纠正性反馈必要性调查33.3%的中文教师认为非常有必要，58.3%的中文教师认为有必要，8.3%的中文教师认为没有必要。由此可见，该校大部分教师认为纠正性反馈对中文习得是有帮助的，但是由于该校中文教师就纠正性反馈缺乏系统的理论学习，因此在课堂中进行纠正性反馈时也是依靠教师直觉及教学经验。

表13 泰国籍中文教师纠正性反馈明晰度、态度调查表

反馈理论情况	反馈依据情况	教师态度
系统学习 0 人 (0%)	教学经验 8 人 (66.7%)	非常有必要 4 人 (33.3%)
少量学习 9 人 (75%)	个人直觉 2 人 (16.7%)	有必要 7 人 (58.3%)
未学习 3 人 (25%)	理论学习 2 人 (16.7%)	没必要 1 人 (8.3%)

关于泰国籍中文教师纠正性反馈评估情况分析，通过表14，我们可以看出罗勇公立光华学校泰国籍中文教师在对学生进行纠正性反馈后，58.3%的教师会对学生理解回应进行评估，41.7%的教师偶尔会对学生理解回应进行评估；关于即时修正情况评估，58.3%的教师会请学生再次回答，33.3%的教师会根据观察判断学生是否能够即时修正，8.3%的泰国籍中文教师不关注学生是否能够完成即时修正。当学生出现偏误时，教师除了对其进行纠正性反馈外，也应关注学生的理解回应情况及即时修正情况。Mackey等(2000)研究表明领会是一些研究者考察不同纠正性反馈有效性的一个重要标准，即领会率越高，学习者的二语发展就越好<sup>[39]</sup>。领会的出现至少表明学习者注意到了反馈背后的纠正性意图。学生只有在理解领会的前提下，才有可能进行修正，这样修正性反馈才能有助

[39] Mackey, A., Gass, S. M., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.

于中文短期习得。该校泰国籍中文教师针对学生偏误的延时修正评估情况，有41.7%的教师会进行延时修正评估，50%的教师偶尔会进行延时修正评估，8.3%的教师不会进行延时修正评估。反馈时机被认为是影响学习结果和学习者对反馈信息回应的重要因素。由此可见，纠正性反馈的效果会受到教师本人教学风格的影响，包括教师的教学态度、教学方式、教学特点等。延时修正情况是判断修正性反馈是否有利于长期中文习得的重要手段，如果教师不对学生进行延时修正情况复习与评估，就不能判断学生是否真正习得，学生习得中文的效率也会降低。

表 14 泰国籍中文教师纠正性反馈评估情况表

理解回应评估	即时修正评估	延时修正评估
评估 7 人 (58.3%)	再次回答 7 人 (58.3%)	评估 5 人 (41.7%)
偶尔评估 5 人 (41.7%)	观察判断 4 人 (33.3%)	偶尔评估 6 人 (50%)
不评估 0 人 (0%)	不评估 1 人 (8.3%)	不评估 1 人 (8.3%)

泰国籍中文教师在进行纠正性反馈前是否会综合参考多种因素，根据表 15，我们可以看出，在进行纠正性反馈时 33.3%的教师会考虑学习中文水平，58.3%的教师偶尔会考虑学习者中文水平，8.3%的教师则不会考虑学习者中文水平。初级水平的学习者最喜欢的纠正性反馈方式是明确纠正，明确纠正可以让学习者直接明确偏误情况，但是如果不注意反馈频率，容易打击学习者信心，因此在进行纠正性反馈前应该关注学习者中文水平。在选择纠正性反馈方式前，50%的教师会考虑学习者偏误，也有 50%的教师不会考虑学生偏误类型。进行纠正性反馈前 50%的教师会考虑学生个体差异，41.7%的教师偶尔会考虑学生个体差异，8.3%的教师不考虑学生个体差异。Lyster 等 (2013) 认为教师应根据教学对象的年龄、二语水平、语言项目等提供合适的反馈以适合不同的教学情境<sup>[40]</sup>。16.7%的教师会考虑使用学生喜欢的反馈方式，75%的教师偶尔会考虑使用学生喜欢的反馈方式，8.3%的教师不会考虑使用学生喜欢的反馈方式。泰国课堂氛围轻松，学生自主意识较强，选择学生喜欢的反馈方式，学生更容易接纳。关于纠正性反馈的研究和应用也应该针对学习者个体差异进行深入研究。

[40] Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.

表 15 泰国籍中文教师纠正性反馈方式参考因素情况表

中文水平	偏误类型	个体差异 (年龄、性别、性格等)	学生喜好
会 4 人 (33.3%)	会 6 人 (50%)	会 6 人 (50%)	会 2 人 (16.7%)
偶尔会 7 人 (58.3%)	偶尔会 0 人 (0%)	偶尔会 5 人 (41.7%)	偶尔会 9 人 (75%)
不会 1 人 (8.3%)	不会 6 人 (50%)	不会 1 人 (8.3%)	不会 1 人 (8.3%)

## 二、15 位中国籍中文教师中文课堂纠正性反馈情况

本问卷共计回收到 15 位中国籍中文教师有效问卷，关于泰国罗勇府公立光华学校中国籍中文教师纠正性反馈明晰度、态度情况，通过表 16 可以看出，15 位中国籍中文教师纠正性反馈明晰度、态度情况调查得知，0%的中文教师进行过纠正性反馈的系统学习，40%的中文教师不太了解纠正性反馈相关知识，60%的中文教师学习过一点相关知识；教师在中文课堂教学进行纠正性反馈依据情况，53.3%的中文教师依据教学经验，40%的中文教师依据直觉，6.7%的教师依据理论学习知识；纠正性反馈必要性调查 60%的中文教师认为非常有必要，33.3%的中文教师认为有必要，6.3%的中文教师认为没有必要。该校大部分中国籍教师认为纠正性反馈是有必要，但是同样由于该校中文教师就纠正性反馈缺乏系统的理论学习，因此在课堂中进行纠正性反馈时也是依靠教师直觉及教学经验。

表 16 中国籍中文教师纠正性反馈明晰度、态度调查表

反馈理论情况	反馈依据情况	教师态度
系统学习 0 人 (0%)	教学经验 8 人 (53.3%)	非常有必要 9 人 (60%)
少量学习 9 人 (60%)	个人直觉 6 人 (40%)	有必要 5 人 (33.3%)
未学习 6 人 (40%)	理论学习 1 人 (6.7%)	没必要 1 人 (6.7%)

关于中国籍中文教师纠正性反馈评估情况调查情况，通过表 17，我们可以得知，100%的中文教师进行纠正性反馈后会对学生理解回应进行评估；100%的中文教师会对即时修正情况评估，60%的教师会请学生再次回答，40%的教师会根据观察判断学生是否能够即时修正，中国籍中文教师很注重纠正性反馈效果评估，纠正性反馈情况可以反映学习者习得情况，也能反映出反馈是否有助于中文短期习得。在反馈效果上，Fu Mengxia & Li Shaofeng (2020) 将即时反馈

和延时反馈效果进行对比,他们的研究发现,即时反馈的效果优于延时反馈<sup>[41]</sup>。原因是即时反馈过程中,错误得到及时纠正,从而避免了语言石化;教学后即时进行反馈,反馈的效果是最佳的;在即时反馈后,练习环节促进了学习者知识的内化,这些刚刚在纠正性反馈中得到修正。该校泰国籍中文教师针对学生偏误的延时修正评估情况,有 53.3%的教师会进行延时修正评估,46.7%的教师偶尔会进行延时修正评估,延时修正情况能反应纠正性反馈是否有助于长期中文习得。延时反馈也能在一定程度上帮助学生再次强化记忆,相对来说,中国籍中文教师注重纠正性反馈的有效性评估,通过评估也能帮助学生将短期习得转化为长期习得,从而促进中文习得。

当学习者出现语言偏误时,教师应该通过不同形式的纠正性反馈策略,引起学习者“注意”,确保信息是“可理解的语言输入”,并给学习者提供“语言输出”的机会,师生互动会要求学生对输出语言进行修正,学生会根据教师反馈改变他们原来的语言输出,使其语言输出更接近正确的目标语言,学生就会产出“修正性输出”,通过师生互动完成纠正性反馈后,学生吸纳的语言信息便有可能转化成中介语系统的一部分。

表 17 中国籍中文教师纠正性反馈评估情况表

理解回应评估	即时修正评估	延时修正评估
评估 15 人 (100%)	再次回答 9 人 (60%)	评估 8 人 (53.3%)
偶尔评估 0 人 (0%)	观察判断 6 人 (40%)	偶尔评估 7 人 (46.7%)
不评估 0 人 (0%)	不评估 0 人 (0%)	不评估 0 人 (0%)

中国籍中文教师在进行纠正性反馈前是否会综合参考多种因素,根据表 18 可以看出,在进行纠正性反馈前 100%的教师会考虑学习中文水平,60%的教师会考虑学习者偏误,也有 40%的教师偶尔会考虑学生偏误类型:86.7%的教师会考虑学生个体差异,13.3%的教师偶尔会考虑学生个体差异;由此可见中国籍中文教师在进行纠正性反馈前会根据综合情况选择纠正性反馈方式。关于中国籍教师是否会参考学生喜好,选择学生喜欢的纠正性反馈方式进行反馈,大部分中国籍教师选择纠正性反馈愿意听取学生意见,也有三分之一的中国籍教师受多种因素影响在选择纠正性反馈方式不愿意听取意见,可能受中国传统课堂环境影响,也可能是因为教师的个人因素,如语言不通导致操作困难等。

[41] Fu, M., & Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2-34.

表 18 中国籍籍中文教师纠正性反馈方式参考因素情况表

中文水平	偏误类型	个体差异 (年龄、性别、性格等)	学生喜好
会 15 人 (100%)	会 9 人 (60%)	会 13 人 (86.7%)	会 5 人 (33.3%)
偶尔会 0 人 (0%)	偶尔会 6 人 (40%)	偶尔会 2 人 (13.3%)	偶尔会 5 人 (33.3%)
不会 0 人 (0%)	不会 0 人 (0%)	不会 0 人 (0%)	不会 5 人 (33.3%)

## 第二节 泰国罗勇府公立光华学校中文课堂纠正性反馈调查结果分析

### 一、中文教师缺乏纠正性反馈相关理论知识的系统学习

通过对泰国罗勇府公立光华学校中、泰籍中文教师中文课堂纠正性反馈情况调查发现，中、泰籍中文教师均未进行过纠正性反馈理论知识系统学习，虽然大部分教师均认为纠正性反馈有助于中文习得，但在实际课堂中大部分都是根据个人直觉或者教学经验，因此纠正性反馈受教师个人因素影响较大。

### 二、中文教师不够关注学生理解回应及修正情况

中文教师不够关注学生理解回应及修正情况，理解回应是修正偏误的前提尤其是泰国籍教师，在对学生进行纠正性反馈时，41.7%的教师在纠正性反馈时偶尔会评估理解回应情况，并有少数泰国籍教师也存在不评估情况。理解回应是修正偏误的前提，当学生出现偏误时，教师应当关注学生的理解回应情况，教师对其进行纠正性反馈目的是为了帮助学生改正偏误，促进中文习得，所以教师应当注重学生是否能听懂教师的反馈内容。同样，即时修正情况和延时修正情况也应该受到教师关注，否则也会失去反馈意义。

### 三、教师对纠正性反馈有效性认识不足

目前多数学者研究表明纠正性反馈能促进二语习得，但中文课堂环境不可能是一成不变的，没有哪一个反馈方式能适用于所有课堂，也受教师因素、学习者个人因素等多种因素影响。据泰国罗勇府公立光华学校教师反映纠正性反馈效果不佳，学生表示听懂了，但是还是会出现偏误，学生会再次出现偏误的情况是正常的，目前没有研究表明，使用某个纠正性反馈方式进行纠正性反馈后，学生不会再出现相同的偏误。导致原因也是多方面的，有可能是受负迁移影响，也有可能是学生的个人偏见不愿意改变，也有可能是学生出现理解偏

误，也有可能是学生不喜欢教师的纠正性反馈策略，也可能是因遗忘导致的偏误等，需加强对影响纠正性反馈有效性的原因做进一步探究。

#### 四、部分教师不愿意选择学生喜欢的纠正性反馈方式

通过问卷调查发现教师在中文课堂教学中，只有 16.7%的泰国籍中文教师和 33.3%的中国籍中文教师会选择使用学生喜欢的纠正性反馈方式，值得一提的是有 33.3%的中国籍教师不会选择使用学生喜欢的纠正性反馈方式，原因教师表示语言不通不易操作，且影响课堂整体教学安排。Rassaei (2014) 的研究探讨了英语学习者在口语表达中对纠正性反馈的态度和看法。该研究认为，了解学生对纠正性反馈的看法和态度对于教师制定纠正策略非常重要<sup>[42]</sup>。中文教学的目的是为了学生中文习得，适当的纠正性反馈方式可以提高学生修正偏误的效率，加速中介语发展，从而促进学生中文习得。

---

[42] Rassaei, E. (2014). Attitudes towards corrective feedback: Iranian EFL learners' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 212-216.

## 第六章 教学启示与未来展望

### 第一节 对泰国中文口语教学的启示

本文对泰国中文口语课堂不同模式纠正性反馈进行研究及根据泰国罗勇公立光华学校问卷调查情况进行分析研究，对泰国中文口语教学纠正性反馈研究课堂实践有一定借鉴意义。根据本研究成果，对泰国中文口语教学启示如下：

#### 一、纠正性反馈有助于中文口语习得

教师在中文口语课堂使用纠正性反馈对学生口语成绩的提高有帮助，对学生中文口语习得有促进作用。根据罗勇公立光华学校的中文教师进行问卷调查显示，大部分教师认为纠正性反馈在中文课堂教学中是有必要的，可以促进学习者中文习得；因此，教师除注重对学生口语课堂中出现的偏误进行纠正性反馈，同时也应当注重学生的理解回应情况及修正情况，尤其是初级中文口语水平的学生，适当及时的纠正语言偏误，避免产生“僵化现象”。

#### 二、教师应当就纠正性反馈积极与学生沟通

教师应当积极与学生沟通，听取学生意见，如果存在语言不通问题，教师可借助翻译工具，或向学校申请助教等方式解决语言不通问题。泰国课堂氛围轻松，学生自主意识较强，教应针对偏误实际情况选择学生较喜欢的纠正性反馈方式；偏误是中文习得过程中的正常现象，学习者就是在不断克服偏误中取得进步学会语言的。但中文课堂教学环境是复杂多变的，教师应该根据中文课堂偏误实际情况，同时尽量使用学生喜欢的纠正性反馈策略，使用学习喜欢的反馈策略容易引起学生注意，更易得到理解回应和即时修正，从而加速中介语发展，促进中文口语习得。

#### 三、教师应当加强学习纠正性反馈相关理论研究

中文教师应当提高自主学习意识，通过多种学习渠道、平台加强学习纠正性反馈的相关理论和最新研究成果，并结合教学经验进行课堂纠正性反馈实践。祖晓梅、邓葵（2019）认为中文教师应该了解纠正性反馈的最新理论和研究成果并用来指导中文课堂中纠正性反馈的教学实践<sup>[43]</sup>。教师只有掌握纠正性

[43] 祖晓梅、邓葵（2019）. 基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则. 世界汉语教学, (1), 117-129.

反馈系统理论知识的前提下，结合中文课堂偏误实际情况及学习者的个人情况，选择较为恰当的纠正性反馈方式，帮助学生修正偏误。

#### 四、相关部门应加强对教师进行专业培训

相关部门应该组织纠正性反馈领域专家对中文教师进行专业培训，专家通过专题培训，将纠正性反馈的相关理论知识和最新研究成果结合起来对中文教师进行培训指导。问卷调查结果显示，部分教师进行纠正性反馈的依据是个人直觉，纠正性反馈专题培训可以帮助教师了解不同纠正性反馈方式的特点，不同纠正性反馈方式的优缺点，并结合教学对象的具体情况选择较为恰当的反馈方式进行偏误纠正，避免中文课堂中教师纠正性反馈的随意性。

### 第二节 本研究的不足与未来研究展望

#### 一、研究存在的不足之处

本研究以教师纠正性反馈是否采用学生喜欢的反馈方式为切入点设计口语课堂教学实验，实验设计存在不足之处，比如实验设计仅针对中国籍中文籍教师，由于该校口语教师均为中国籍教师，因此数据缺乏泰国籍教师口语课堂纠正性反馈情况。实验对象基数较少，希望有更多关于纠正性反馈的实证研究释义学生喜欢的反馈方式作为切入点。此外本研究设计的课堂实验，该学校为华校，教学大纲内容较多，临近期末，不能影响教学进度的前提下，不能根据每位学生偏误情况逐一进行两次延后测试，因此只能根据教学内容测试整体教学内容掌握情况，不能确定每个偏误的延时修正情况。

此外，该校口语课堂没有使用专门的口语教材，教材是教学的基本要素之一，如果没有合适的口语教材，势必对口语课堂中的纠正性反馈效果有一定的影响。从心理学视角来看，记忆力再好的人遗忘也是不可避免的，著名心理学家艾宾浩斯提出了“艾宾浩斯遗忘曲线”，结果表明，学习后的第一天遗忘速度最快，大约在学习后 20 分钟内就会遗忘 40% 的信息。而到了第二天，遗忘速度会减缓，大约在 24 小时后，遗忘率会达到一个相对稳定的水平，即“稳定记忆”，之后遗忘速度会更慢。此外，艾宾浩斯遗忘曲线还表明，复习的频率和时机对记忆的保持和恢复有着至关重要的作用，合适的复习可以有效延长记忆的稳定期，提高记忆保持率。因此针对学生偏误，教师予以纠正性反馈后，学生如果不在记忆内容遗忘前进行即时复习，也会影响纠正性反馈的效果。两组实验中未明确要求教师带领学生复习，且教师也未要求学生进行自主复习，因

此是否及时复习也是影响纠正性反馈有效性的因素之一。虽然这些因素不是决定研究的根本因素，且实际课堂教学也不可能存在标准实验环境，但在今后的研究尽可能把控好可控因素。

## 二、未来研究展望

针对教师反映的纠正性反馈效果不佳问题，学生表示听懂了，但是还是不能修正偏误，或者使用某个纠正性反馈方式进行纠正性反馈后，学生再出现相同的偏误。导致重复出现偏误原因也是多方面的，有可能是受母语负迁移影响，也有可能是学生的个人偏见不愿意改变，也有可能是学生出现理解偏误，也有可能是学生不喜欢教师的纠正性反馈策略，也可能是因遗忘导致的偏误等。国外关于影响纠正性反馈的有效性的实证研究相当丰富，但对国际中文教育方面的实证研究还比较少，关于国际中文教育方面的研究还主要集中在纠正性反馈的有效性上，因此在未来的研究中应就影响纠正性反馈有效性的原因进行深入研究。

此外，针对泰国中文教育纠正性反馈研究，可从不同母语教师角度出发，母语为泰语的本土中文教师和母语非泰语的外籍教师使用同一种反馈方式，反馈效果可能存在差异。也可结合遗忘规律进行研究，在遗忘前，教师是否提醒或带领学生对反馈内容再次复习，再次复习的反馈与未进行再次复习的反馈长期习得效果进行对比分析研究，从而有助于探讨出更加有效的反馈策略。

## 结 语

本研究课堂实验部分，泰国罗勇公立光华学校初三口语课为例，以教师纠正性反馈是否采用学生喜欢的反馈方式为切入点设计实验，以通过课堂观察和录音的方式收集了两组课堂的34课时（1700分钟）的中文口语课堂语料，针对学生在口语课堂中出现的偏误，使用SPSS. 19.0卡方检验对两组教师进行不同模式的纠正性反馈情况，学生的理解回应情况、即时修正情况及两次延时后测成绩进行数据对比分析。综合来说，两组不同模式的纠正性反馈都能在一定程度上引起学生注意，都在一定程度上能够帮助学生提高理解率，但是采用学生喜欢的纠正性反馈方式的实验组整体理解回应率更高；两组不同模式的纠正性反馈，实验组的整体即时修正率也是高于对照组的整体即时修正率的。根据国内外研究表明纠正性反馈有助于加速中文习得，但根据数据分析结果，两组学生的整体理解回应率、整体即时修正率及两次延时后测及格率卡方检验结果均存在明显差异，使用学生喜欢的纠正性反馈方式的实验组理解回应效果、即时修正效果及两组测试及格率均优于教师自主决定纠正性反馈的对照组，因此论证教师使用学生喜欢的纠正性反馈策略更利于中文习得。

并通过对罗勇公立光华学校中文教师进行问卷调查，根据问卷调查情况进行分析，泰国罗勇府公立光华学校中、泰籍中文教师对纠正性反馈相关知识缺乏系统学习，对该领域的相关研究也不够了解。并且泰国籍中文教师不够关注学生的理解回应情况、即时修正情况及延时纠正情况，教师进行纠正性反馈的目的是为了帮助学生修正偏误，如果教师不关注学生的理解回应情况及修正情况，就不能判断学生是否能够修正偏误。部分教师对纠正性反馈有效性认识不足，部分教师表示纠正性反馈效果不佳，对学生进行纠正性反馈后，学生还会再次出现偏误。再次出现偏误的原因是多方面的，如果不对学生进行纠正性反馈，学生也会再次出现偏误。上述研究表明教师使用学生喜欢的纠正性反馈策略更利于中文习得，但在罗勇公立光华学校中文课堂教学中，只有16.7%的泰国籍中文教师和33.3%的中国籍中文教师会选择使用学生喜欢的纠正性反馈方式，但有33.3%的中国籍教师不会选择使用学生喜欢的纠正性反馈方式，原因是操作复杂，影响整体课堂教学，中文教学的目的是为了帮助学生中文习得，适当的纠正性反馈方式可以提高学生修正偏误的效率，加速中介语发展，从而促进学生中文习得。

## 致谢

时间无言，如此这般。行文至此，思绪万千。两年多的研究生学习转瞬即逝，受疫情影响，校园时光寥寥无几，和老师同学们一起学习的许多片刻却历历在目，在此，衷心感谢在泰国读书期间所有人给予我的帮助。

首先，我要感谢我的家人，在我读书期间给予我莫大的支持和帮助。在我学习期间，他们不但照顾我的生活，还常常鼓励我，缓解我的精神压力。

其次，我要特别感谢我的导师刘儒副教授，感谢我的导师在我研究工作中给予我的指导和鼓励，这对我的学习和进步都起到了至关重要的作用。也感谢学校所有在幕后为我们提供帮助的教师。

同样我还要感谢我的同学们，在泰国期间，大家互相帮助、互相关怀，让我远在他乡也不觉得无助和孤单。感谢学校所有在幕后为我们提供帮助的教师。最后还要感谢我自己，虽然已经 30 岁的我，仍然不忘初心，继续学习。

学习生涯中的一段旅程即将结束，感谢所有的爱和陪伴，流年笑掷，未来可期！

## 参考文献

### 一、学术期刊

- [1] Bryfonski, L., & Ma, X. (2020). Effects of implicit versus explicit corrective feedback on Mandarin tone acquisition in a semi learning environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), 61-88.
- [2] Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 42-60.
- [3] Chaudron, C. (1997). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27(1), 29-46.
- [4] Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19(1), 18-41.
- [5] Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- [6] Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we and where do we go from here? *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- [7] Fu, M., & Li, S. (2020). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 2-34.
- [8] Liberman, A. (1997). Ernst A. Ebbinghaus (1926-1995): Portrait of the Linguist as an Old Man. *Journal of Germanic Linguistics*, 9(1), 117-129.
- [9] Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- [10] Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218.
- [11] Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51, 265-301.
- [12] Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

- [13] Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- [14] Maolida, E. H. (2013). Descriptive study of teacher's oral feedback in an ESL young learner classroom in Indonesia. *Study of Language and Literature*, 2, 117-123.
- [15] Mackey, A., Gass, S. M., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- [16] Nassaji, H. (2015). Corrective feedback in language teaching and learning: A review. *Research in the Teaching of English*, 49(4), 371-393.
- [17] Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Assessing the effectiveness of corrective feedback in language learning. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- [18] Oliver, R. (1995). Factors affecting the role of feedback in the modern foreign languages classroom. *Language Learning*, 45(1), 91-107.
- [19] Panova, I. (2002). Types of feedback in synchronous CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(4), article 1.
- [20] Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595.
- [21] Rassaei, E. (2014). Scaffolded feedback, recasts, and L2 acquisition. *System*, 42, 439-449.
- [22] Rassaei, E. (2014). Attitudes towards corrective feedback: Iranian EFL learners' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 212-216.
- [23] Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2015). Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral communication. *System*, 55, 111-122.
- [24] Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1-4), 209-232.
- [25] Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- [26] Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 203-234.

- [27] Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- [28] Yang, Juan. (2016). Learners' oral corrective feedback preferences in relation to their cultural background, proficiency level and types of error. *System*, 61, 75-86.
- [29] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- [30] 靳洪刚. (2011). 现代语言教学的十大原则. *世界汉语教学*, (1), 78-98.
- [31] 刘清平. (2001). 初级阶段口语教学中的纠错策略. *暨南大学华文学院学报* (3), 24-35.
- [32] 吴门吉、罗兰. (2012). 更正性反馈中的重铸与澄清要求在口语互动中的效用——以汉语量词为考察对象的个案研究. *国际汉语学报*, (2), 130-144.
- [33] 朱晔、王敏. (2005). 二语写作中的反馈研究：形式、明晰度及具体效果. *现代外语*, (2), 170-220.
- [34] 于书林. (2013). 教师反馈与同伴反馈——社会文化活动理论视角下的差异与融合. *现代外语*, (1), 70-76.
- [35] 郝晓梅. (2003). 错误分析理论与课堂纠错原则. *云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）*, (5), 74-76.
- [36] 曹贤文、牟蕾. (2013). 重铸和诱导反馈条件下语言修正与形式学习的关系研究. *世界汉语教学*, (1), 86-94.
- [37] 涛亚. (2013). 关于对外汉语口语课纠错的几点思考. *首都师范大学学报（社会科学版）*, (增刊), 98-100.
- [38] 祖晓梅. (2008). 汉语课堂更正性反馈的调查与分析. *汉语学习*, (01), 93-100.
- [39] 张凯、王同顺. (2014). 口头反馈对中国学习者英语冠词和介词习得效果研究. *外语教学理论与实践*, (2), 64-70.
- [40] 苏建红. (2014). 学习者思维方式个体差异对书面纠正性反馈效果的影响. *外语与外语教学*, (4), 45-50.
- [41] 姜琳、陈锦. (2014). 书面纠正性反馈对英语冠词显性、隐性知识发展的作用. *解放军外国语学院学报*, (6), 48-56.
- [42] 陆熙雯、高立群. (2015). 对外汉语课堂互动中纠错反馈对习得的影响. *世界汉语教学*, (1), 95-109.

- [43] 徐锦芬. (2015). 纠正性反馈与外语教学. 第二语言学习研究, (1), 17-29.
- [44] 韦晓保、施清波. (2016). 国内外二语书面反馈研究的路径、问题及展望——兼论二语写作与二语习得的接口研究. 外语界, (5), 28-36.
- [45] 祖晓梅、赵赫. (2016). 汉语课堂纠错反馈与回应和修正的模式. 南开语言学刊, (2), 146-155.
- [46] 梁燕. (2016). 元语言式和重述式纠正性反馈对初级汉语水平留学生汉语口语表达能力的影响. 文教资料, (10), 31-33.
- [47] 朱文文、陈天序. (2016). 书面反馈对初级阶段汉语学习者汉字书写习得影响差异研究. 语言教学与研究, (6), 28-36.
- [48] 梁凤娟. (2018). 纠正性反馈、注意与二语显性知识发展的关联. 外语学刊, (4), 57-64.
- [49] 侯建东. (2018). 元语言纠正性反馈对英语写作准确性的影响. 外语学刊, (2), 57-63.
- [50] 唐建敏、刘德美、杨明. (2019). 不同计算机交流环境下书面纠正性反馈对英语语法习得的影响. 外语教学理论与实践, (3), 19-25.
- [51] 李广凤. (2019). 基于自动评价系统的多元反馈对英语作文修改的影响研究. 外语教学, (4), 72-76.
- [52] 祖晓梅、邓葵. (2019). 基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则. 世界汉语教学, (1), 117-129.
- [53] 韩晔、许悦婷. (2020). 积极心理学视角下二语写作学习的情绪体验及情绪调节策略研究——以书面纠正性反馈为例. 外语界, (1), 50-59.
- [54] 徐锦芬、王娅婕. (2021). 国外纠正性反馈有效性研究综述. 外语教育, 21(01), 31-45.
- [55] 王利娜、吴勇毅. (2021). 翻译教学中教师反馈和同伴反馈教学效果的实证研究. 天津师范大学学报(社会科学版), (5), 48-53.
- [56] 侯丽娟、江桂英、赵仕君、杜青青. (2022). 21世纪以来国外纠正性反馈研究的热点和趋势——基于 Biblioshiny 的可视化分析. 外语界, (2), 39-47.
- [57] 李宝贵、吴晓文. (2022). 东南亚各国中文教育政策对中文纳入国民教育体系的影响. 天津师范大学学报(社会科学版), (01), 21-28.

## 二、专著

- [1] Brown, Douglas H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, 3rd edn. New York: Pearson Longman.
- [2] Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- [3] Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- [4] Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- [5] Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: University Press.
- [6] Swain M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- [7] Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). New York, NY: Newbury House.
- [8] 刘珣. (2000). *对外汉语教育学引论*. 北京: 北京语言大学出版社.

## 三、论文集

- [1] Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- [2] Sheen, Y. & R. Ellis. (2011). Corrective feedback in language teaching [A]. In E. Hinkle(ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge. 93-610.

## 四、硕士学位论文

- [1] 文琳. (2019). *中级汉语水平留学生口语课教师纠正性反馈研究*. 硕士学位论文. 西北师范大学, 中国兰州.
- [2] 赵瑞. (2019). *柬埔寨汉语课堂中教师口头纠正性反馈研究*. 硕士学位论文. 贵州大学, 中国贵州.

- [3] 阮思瑶. (2020). 对外汉语初级口语课堂纠正性反馈方式有效性研究. 硕士学位论文. 扬州大学, 中国扬州.



## 附录

### 附录一

#### HSK 口试(初级)H71003 卷录音材料

第 1 到 15 题。每题你会听到一个句子，请在“嘀”声后重复这个句子。

1. 我坐火车去。(10 秒)
2. 谢谢你请我看电影。(10 秒)
3. 你的衣服很漂亮。(10 秒)
4. 这是张小姐的电脑。(10 秒)
5. 她在医院工作。(10 秒)
6. 我是上个月来中国的。(10 秒)
7. 对不起，他不在家。(10 秒)
8. 雪下得真大。(10 秒)
9. 他比我大五岁。(10 秒)
10. 服务员在打电话。(10 秒)
11. 多运动对身体好。(10 秒)
12. 我知道那个公司。(10 秒)
13. 欢迎你来我们学校。(10 秒)
14. 那本书我看完了。(10 秒)
15. 你好，我要一杯咖啡。(10 秒)

好，现在开始第 16 到 25 题。每题你会听到一个问题，请在“嘀”声后回答这个问题。现在开始第 16 题。

16. 明天星期几？(10 秒)
17. 你会不会做饭？(10 秒)
18. 这个月有多少天？(10 秒)
19. 你喜欢吃水果吗？(10 秒)
20. 我工作三年了，你呢？(10 秒)
21. 去年新年你在哪儿？(10 秒)
22. 晚上你想吃什么？(10 秒)
23. 你篮球打得怎么样？(10 秒)
24. 谁是你最好的朋友？(10 秒)
25. 你和爸爸妈妈住在一起吗？(10 秒)

## 附录二

### 泰国罗勇公立光华学校中文教师课堂纠正性反库情况问卷调查表

1. 您的性别?
  - A. 男
  - B. 女
  - C. 其他
2. 您的国籍?
  - A. 中国
  - B. 泰国
  - C. 马来西亚
  - D. 其他
- 3 您的学历?
  - A. 本科
  - B. 硕士
  - C. 博士
  - D. 其他
4. 您所教授的年级? (可多选)
  - A. 小学 1-3 年级
  - B. 小学 4-6 年级
  - C. 初一
  - D. 初二
  - E. 初三
  - F. 高一
  - G. 高二
  - H. 高三
5. 您所教授的课程?
  - A. 口语课
  - B. 精读课
  - C. 听说课
  - D. 文化课
  - E. 其他\_\_\_\_\_
6. 您教授中文的时长?
  - A. 0-3 年
  - B. 4-6 年
  - C. 7-9 年
  - D. 10 年及以上
7. 您认为在中文教学课堂中教师是否有必要进行纠正性反馈?
  - A. 非常有必要
  - B. 有必要
  - C. 没有必要
  - D. 非常没有必要
8. 您在课堂上进行纠正性反馈的依据是什么?
  - A. 直觉
  - B. 经验
  - C. 理论指导
  - D. 其他
9. 您进行纠正性反馈前会考虑到学生喜好吗?
  - A. 会考虑
  - B. 偶尔考虑
  - C. 不会考虑
  - D. 其他
10. 您进行纠正性反馈前会考虑到学习者的偏误类型吗?
  - A. 会考虑
  - B. 偶尔考虑
  - C. 不会考虑
  - D. 其他





หนังสือยินยอมการเผยแพร่ผลงานวิจัย  
Letter of Consent for Publication of Research  
论文发表同意书

เขียนที่ At 写于 มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ

วันที่ Date 日期 เมื่อวันที่ 14 มิถุนายน 2566

ข้าพเจ้า นาย/นาง/นางสาว 姓名 MS. JIN LI รหัสนักศึกษา Student ID 学号 646111-815  
ระดับ Level 学位  ปริญญาโท Master's degree 硕士  ปริญญาเอก Ph.D 博士  
หลักสูตร Courses 课程 Master of Arts สาขาวิชา Field of Study 专业 Teaching Chinese  
คณะ Faculty 学院 College of Chinese Studies Email 电子邮件: 765969863@qq.com  
ชื่อเรื่อง Title 论文题目 (คุณานิพนธ์/วิทยานิพนธ์/การศึกษอิสระ/自由研究)  
(ชื่อภาษาไทย) (Thai Title) (泰文题目) การศึกษาอิทธิพลของการให้ข้อมูลป้อนกลับในเชิงแก้ไขต่อการเรียนรู้  
ในวิชาการพูดภาษาจีนของหลักสูตรนานาชาติ จังหวัดระยอง  
(ชื่อภาษาอังกฤษ) (English Title) (英文题目) THE EFFECT OF CORRECTIVE FEEDBACK ON  
ACQUISITION IN INTERNATIONAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION SPEAKING CLASSROOMS IN  
RAYONG PROVINCE, THAILAND  
(ชื่อภาษาจีน) (Chinese Title) (中文题目) 泰国罗勇府国际中文教育口语课堂中纠正性  
反馈对习得的影响

อนุญาต ให้ศูนย์บรรณสารสนเทศ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ เผยแพร่งานวิจัยของข้าพเจ้าสู่  
สาธารณะ เพื่อเป็นผลงานทางวิชาการ ผ่านระบบฐานข้อมูลงานวิจัย ThaiLIS

Permit the Information Center at Huachiew Chalemprakiet University to publish my  
research to the public as an academic achievement through the ThaiLIS research database system

我同意將本人論文透過华侨崇圣大学信息中心發表至泰国文献数据库 ThaiLIS

ไม่อนุญาต Not permitted 不同意

ลงชื่อ Sign..... JIN LI ..... ผู้วิจัย Researcher 作者签名

(MS. JIN LI)