

汉语听说课堂教学的纠正反馈方式与等待时间

A Study of Teacher's Corrective Feedback and Wait Time in Chinese Speaking and Listening Class

黄丽虹

PAKUL HATHAIRATTANAKOOL

Lecturer of Chinese Major, Department of Thai and Oriental Languages, Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University

E-mail : pakul@ru.ac.th

Received: 17 July 2025 / Revised: 23 November 2025 / Accepted: 28 November 2025

摘要

在汉语作为第二语言教学中，教师的纠正反馈方式和等待时间显著影响学习效果。本研究基于 Lyster & Ranta (1997) 的纠正反馈理论，采用课堂观察和问卷调查法，以泰国蓝康恒大学汉语听说课堂为研究对象，重点探讨以下问题：一、教师在课堂上采用哪些纠正反馈方式和等待时间；二、哪种纠正反馈方式和等待时间最有助于泰国汉语学习者的学习效果。研究发现：一、教师在课堂上主要采用【重述式】纠正反馈方式，但学生更倾向于接受【明确纠正式】反馈；二、【即时纠正】虽然常见，但适当延长等待时间更有利于学生的语言输出，以保持表达的连贯性。三、不同年龄、学习背景的学生对反馈方式的需求存在差异，成年学习者更偏好直接、高效的纠正方式。此外，研究结果还表明，针对泰国汉语学习者的特点，教师应灵活运用不同类型的纠正反馈方式，并根据具体教学情境调整等待时间，以提升课堂教学效果。本研究为泰国汉语课堂教学提供了实践参考，建议教师结合学生个体差异和学习需求，优化纠正反馈策略，从而更好地促进学生的汉语学得。

关键词： 对外汉语教学；纠正反馈；等待时间；理解回应

ABSTRACT

In teaching Chinese as a second language, teachers' corrective feedback and wait time have a significant impact on learning outcomes. This study, based on the corrective feedback theory of Lyster & Ranta (1997), employs classroom observation and questionnaire methods, focusing on Chinese listening and speaking classes at Ramkhamhaeng University in Thailand. It mainly explores the following questions: (1) What types of corrective feedback and wait times do teachers use in the classroom? (2) Which corrective feedback methods and waiting times are most conducive to the learning outcomes of Thai learners? The study finds that: (1) Teachers primarily use recast corrective feedback in class, but students tend to prefer explicit

correction; (2) Although explicit corrective feedback is common, appropriately extending wait time better facilitates students' language output and maintains expression fluency; (3) Students of different ages and learning backgrounds have varying needs for feedback types, with adult learners favoring direct and efficient correction. Furthermore, the results indicate that, considering the characteristics of Thai learners, teachers should flexibly apply different types of corrective feedback and adjust wait times according to specific teaching contexts to enhance classroom effectiveness. This study offers practical guidance for Chinese teaching in Thailand and recommends that teachers refine their corrective feedback strategies by considering individual student differences and learning needs to more effectively promote Chinese acquisition.

Keywords: teaching Chinese as a second language, corrective feedback, waiting time, learner uptake

引言

第二语言课堂上，教师除了教学技巧及评估设计质量，提供给学生的纠正反馈亦是教师教学的工具之一。目前，大多数研究者对二语课堂上教师纠正反馈方式进行探析，而何时应该提供给学生纠正反馈尚未有确切的答案。Chaudron (1977) 指出，从语言学习的过程来看，教师应该何时提供给学生纠正反馈乃是无法确切地知道，学生何时完全习得某种语言结构更无法断定，只要经过改正以后学生必然习得，所以改正应属于长期策略。此外，不同的等待时间都对学生学习的提升有一定的影响。就二语课堂教师的纠正性反馈等待时间而言，教师的纠正反馈等待时间可分为【立即纠正或即时纠正】与【延时纠正】两大类 (Chaudron, 1997; 张欢, 2003; 邓江南, 2013; 刘弘、靳知吟和王添淼, 2014; 黄兰花, 2016; Chen, 2020)。

就二语课堂而言，针对泰国教师纠正反馈的形式与等待时间的研究方面，主要分布于英语课堂的写作课或阅读课上 (Hao, Hui & Ting, 2017; Sirum et. al, 2020; Seesang, 2015; Sinpho, 2021; 靳丽, 2023)。如 Sirum et. al (2020) 指出教师需要具备多种工具与技术来评估，比如学习契约、教师提问的问题、观察学生、教学记录、自我评估以及提供学生反馈信息等元素才能够了解学习者的学习成果。另一方面，Seesang (2015) 对英语写作课上教师提供给学生的纠正反馈方式进行研究，结果显示教师使用【直接纠正的显示改正或明确纠正式】(explicit correction) 能够提高学生的输出的语法准确性，即减少学生写作上的语法偏误频率。

从汉语教师的角度来看，教师应当尽量寻找有利于学生学习的效率之教学技巧与方式，其中纠正形式与等待时间即是教师教学的方式之一。目前，虽然二语课堂上纠正反馈的形式已受到重视，且经常被提出讨论 (杜朝晖和元华, 2017; 王伟, [online], 2023; 冯雪莹, 2024)，而针对泰国大学的汉语课堂教师的纠正反馈形式与等待时间 (即使用的时机) 的研究成果并不彰显。因此，本文将探讨与分析泰国蓝康恒大学汉语课堂上教师的纠正反馈形式与等待时间等两个方面，并将以听说汉语课堂作为研究对象。

一、研究问题及方法

(一) 研究问题

本文借由 Lyster & Ranta (1997) 提出的六种纠正反馈类型来设计问卷调查与观察泰国蓝康恒大学人文学院汉语教师使用的纠正反馈方式情形的标准，再归类出课堂上教师使用的方式。本文欲根据问卷调查结果进行归纳出教师纠正反馈形式与学生对教师的反馈形式的态度与想法，并找出教师使用纠正反馈的哪种形式有助于泰国学生学习汉语以及表现输入的效率。本文的研究问题有：

第一问题、在汉语听说课堂上，教师使用纠正反馈的形式及等待时间的情形有哪些？效果如何？

第二问题、从学生的角度来看，哪一种纠正反馈形式与提供给学生纠正反馈的等待时间最有助于学生输出的效率？

(二) 研究方法

1. 研究范围

(1) 观察课堂录像与撰写分析

观察听说课的录像 (course on demand) 并撰写与归纳教师所运用纠正反馈的形式与等待时间的使用情形。

(2) 调查问卷 (教师与学生的评估及意见)

本文将藉由 Lyster & Ranta (1997) 对教师给出学生纠正方式的分类及说法，以及往前的研究者对反馈等待时间相关的研究结果，探讨与分析蓝康恒大学的汉语听说课堂上教师纠正反馈方式及等待时间之情形。研究范围是**口头改正策略**，而自我改正或同侪改正并不在于本文的研究范围。

本文欲通过学校系统上的课堂录像作为本文的撰写资料来源，进而设计问卷调查来检视学生对该课堂的教师纠正反馈形式及等待时间是否对学生学习汉语有帮助又有效率。问卷设计分为三个部分，具体说明如下。

第一部分：基本信息

包括：性别；年龄；大学年级；主修课程；是否修过《汉语听说 1》或《汉语听说 2》课；实体上课的频率 (a. 少于 4 次 (30%)；b. 6 次 (50%以上)；c. 8 次以上 (80%)；d. 每次都来 (100%))；取得的成绩 (A、B+、B、C+、C、D+、D、F)。

第二部分：学生对教师提供的纠正回馈及等待时间之态度及看法。本部分共设四大题。

第一题：课堂上纠正反馈的需要：旨在了解学习者是否认为课堂上的纠错反馈重要。(本题的评分标准与平均值解读详见下文)

第二题：学生认为在课堂上，希望老师提供给纠正的情形是哪个方面？分为：发音的正确性；顺畅性/流利度（可以犯错其他方面的偏误，但希望能顺利完成对话、能够用语言来沟通，或明白大概的意思为主）；多用词汇/生词；词序与语法点的准确性。

第三题：学生对教师在课堂纠正形式的态度与看法，包括：

- 学生认为教师的课堂上主要选用哪些纠正回馈方式？（可多选）
- 学生希望教师选用哪一种纠正反馈方式？（单选）

为帮助受试者准确理解各项选项，研究者提供了汉语例句，并以泰语简单说明各类等待时间的定义，以便受试者更清晰地判断。示例如下：

1. 显示改正/明确纠正式

例子：学生：“我吃饭在食堂。” / 教师：“不对，应该说‘我在食堂吃饭。’”

2. 重述/重说式

例子：学生：“我吃饭在食堂。” / 教师：“嗯……在食堂吃饭。”

3. 要求澄清式

例子：学生：“我吃饭在食堂。” / 教师：“是吗？”、“再说一遍。”

4. 信息提示式

例子：学生：“我吃饭在食堂。” / 教师：（用母语解释）“我在食堂吃饭。”

5. 诱导/启发式

例子：学生：“今天星期一，后天星期二。” / 教师：“今天星期一，明天星期二，后天星期……”

6. 重复式

例子：学生：“我吃饭在食堂。” / 教师：“我吃饭在食堂。”（强调的语气）

如图 1 所示。

3. รูปแบบการแนะนำหรือแก้ไขการใช้ภาษาจีนให้กับผู้เรียนของอาจารย์ผู้สอนในชั้นเรียน(กระบวนวิชาการศึกษาภาษาจีน)เป็นเช่นไร (เลือกได้มากกว่า 1 ข้อ) *
- ☐ 1. ผู้สอนระบุจุดผิดพลาดของนศ. โดยตรง พร้อมอธิบายประโยคที่ถูกต้องเป็น"ภาษาจีน"ให้กับนศ.ทันที (明确纠正式) เช่น นศ.พูด "我吃饭在食堂。"; ผู้สอนแก้ไข "不对，应该说：我吃饭在食堂。"
 - ☐ 2. ผู้สอนไม่แก้ไขให้โดยตรง แต่จะเรียบเรียงประโยคของนศ.เป็นประโยคใหม่ที่ถูกต้อง และอธิบายเป็น"ภาษาไทย" (重说式) เช่น นศ.พูด：“我吃饭在食堂。”，ผู้สอนแก้ไข“嗯...我吃饭在食堂。”
 - ☐ 3. เมื่อนศ. ใช้ผิด ผู้สอนจะย้อนถามคำถามเพื่อให้ศ. รู้ตัวว่าประโยคที่ตนใช้นั้นผิดและควรต้องแก้ไขในส่วนใดด้วยตนเอง (要求澄清式) เช่น นศ.พูด "我吃饭在食堂。" ผู้สอนถามกลับว่า "是吗？"/ "再说一遍？"
 - ☐ 4. ผู้สอนให้คำแนะนำ ให้ข้อมูล และย้อนถาม เพื่อให้ศ. คิดและแก้ไขประโยคด้วยตัวเอง (后设语言反馈) เช่น นศ.พูด "我吃饭在食堂。" ผู้สอนใช้ภาษาไทยอธิบายว่า "ในภาษาจีนส่วนขยายภาคแสดงอยู่ข้างหน้าภาคแสดงในประโยค ดังนั้นควรระบุสถานที่ก่อนการกระทำ คือ 我在食堂吃饭。"
 - ☐ 5. ผู้สอนจะใช้น้ำเสียงแสดงสัญญาณให้ศ. รู้ตัวว่าประโยคที่ใช้นั้นไม่ถูกต้อง พร้อมกับเว้นวรรคเพื่อให้ศ. เติมข้อมูลหรือคำตอบที่ถูกต้อง (启发式) เช่น เมื่อนศ.พูดว่า "今天星期一，后天星期二。" ผู้สอนตอบกลับว่า "今天星期一，明天星期二，后天星期……"
 - ☐ 6. ผู้สอนใช้วิธีการพูดซ้ำประโยคที่ผิดของนศ. และใช้น้ำเสียงที่เน้นหนักเป็นการบอกใบ้ศ. ว่าส่วนไหนคือส่วนที่ผิด แล้วให้ศ. หาข้อผิดพลาดและแก้ไขด้วยตนเอง (重复式) เช่น นศ.พูดว่า "我吃饭在食堂。"，ผู้สอนพูดซ้ำประโยคของนศ. ด้วยน้ำเสียงเน้นหนักประกอบกับสีหน้าบอกใบ้ว่า "我吃饭在食堂。"

图 1 等待时间的定义说明

第四题：学生对教师反馈等待时间的态度与看法。有两项：

a. 学生认为教师在课堂上主要选用哪些反馈等待时间？（可多选）

b. 学生希望教师选用哪一种反馈等待时间？（单选）（反馈等待时间包括：即刻纠错、少许推迟对待、延迟对待的延时和课堂外提供纠错等四种。）

第三部分：学生意见（选填）

2. 研究对象

本文的研究对象为蓝康恒大学中文专业的泰国学生，且参与实体课堂的频率达 80% 以上。本文的研究课堂类型为汉语听说课，该课程获得了学生的评估平均分高于 3.51（评分标准为 1 至 5 分），显示出良好的教学效果与学生满意度。课程所使用的教材为《中级口语：阶梯汉语 4》¹。

3. 研究工具

本文的研究工具分为：一、通过课堂的录像（course on demand）观察并撰写出《听说课》教师²所提供给学生纠正形式以及等待时间的情况。二、通过调查问调查卷（google form）来调查学生对教师在课堂上提供给学生的纠正反馈形式与等待时间的态度与看法。本文设计的问卷使用汉、泰两种语言来显示。此外，为了确定学生能够了解并判断每一种类的选择之意及分类法，研究者提供了汉语例子给受测试者为参考，并用泰语解释各种类等待时间的定义及其特征，使受测试者能够了解又更清晰地判断而选择答案。

二、文献探讨

这部分本文欲观察与探讨前人对汉语课堂教师反馈方式及策略的相关研究，以及说明本文选用理论的相关概念。

（一）二语课堂教师反馈的相关研究

有关二语课堂教师反馈，可分为教室纠正反馈方式与纠正反馈等待时间两个方面。

1. 教师纠正反馈方式

Lyster & Ranta (1997) 对教师在不同的课堂上给学生纠正的各种方式进行统计，并量化学习者收到纠正后的表现（即学生的领悟回应）。他们基于前人对二语课堂上给予学生纠正的研究结果进一步探讨而提出如下五个问题。一、是否应该给学生纠正；二、何时给学生纠正；三、哪一种的偏误应该收

¹ 周小兵主编. 中级口语：阶梯汉语 4. [M]. 华语教学出版社, 2009.

² 教师为 39 岁男性，博士学历，学术专长为汉语语言学、对外汉语教学及当代文学，并拥有逾十年中文教学经验，具备丰富的教学实践与深厚的专业素养。

到教师的纠正；四、教师应该如何纠正；五、谁应该收到教师的纠正。此外，他们主张纠正反馈可分为六中类型，包括：

一、【显示改正或明确纠正式】(explicit correction)，是指教师明确给出正确形式并直接指出学生的使用是不正确的用法。换言之，教师直接指出学习者的错误，并给他们正确的形式。

二、【重述或重说式】(recast)，是指教师把学生所说的语句全部或部分重新组织，也会使用第一语言(母语)来解释或翻译给学生(即相对于显示改正类型)，因为重述即是一种隐式(implicit)的改正。简言之，教师不直接指出学生的错误，而通过重复学生的原来语句并给学生已改正或正确的语句。这种纠正类型是教师使用的频率最高，但是学生的表现输出或学生的理解频率最低，说明学生无法把教师的【重述或重说式】看成一种修饰形式。

三、【要求澄清式】(clarification)，是指当学生使用的某些形式不正确时，教师向学生指出该语句引起了教师的误解，即是教师使用提问方式，如“是吗？”、“再说一遍”，让学生再次回答或重复说出自己改正的语句；

四、【后设语言反馈或语言信息提示式】(metalinguistic)，此反馈类型不是明确给学生正确形式，即是没有直接给学生纠正，而教师通过表示评价、信息或提问方式来针对学生所说错的语句引导学生自己找出错误加以改正。

五、【诱导或启发式】(elicitation)，是教师透过学生说出正确形式的三种技巧有：1) 教师故意中断，或使用疑问语气重复学生所说的错误；2) 让学生填空，是教师提问诱导学生说出正确形式；3) 让学生重新组织说过的语句(自己改正)。

六、【重复式】(repetition)(常于其他反馈类型同时呈现)，是指教师重复学生的偏误部分而凸显偏误。此反馈类型，教师必须用夸张的语气或强调声调来暗示学生的错误之处而自己改正。

以上的六种类型中，前两种类型是由教师直接改正，而后四种类型是通过教师的引导，也就是【形式协商】(negotiation of form)。形式协商着重于引导学生注意到自己话语中的偏误，并为他们创造机会自己进行纠正。换言之，教师非直接提供正确的语句，而是通过提问、请求澄清、重复偏误部分等方式，鼓励学生调动自己的语言知识来发现与改正偏误。

根据 Lyster & Ranta (1997) 的主张，发现教师可以在课堂上通过以上纠正反馈的六种类型给学生提出反馈而修正。学生收到反馈或纠正之后，他们的表现或理解即有两种可能。一、学生的领悟回应(learner uptake)已经成功，能正确的修正偏误语句，即是学生对语言形式掌握并能够使用的外在表现，或者已经修复(repair)后便能继续进行课堂的活动及讨论的主题(topics continuation)。

二、学生的理解失败，教师必须再给他们修复。

另一方面，Long (1996) 表示互动假说理论中的重说式不但可以引导学生的注意力，而且不会中断原来进行的意义交流，也不会带来不快乐的课堂气氛。这一点，葛现茹和高玉英(2005)通过调查问卷的结果来分析与探讨师生之间对纠正性反馈的态度。结果显示师生对重说式(或重述方式)的态度频率一样偏好性，也是教师最常用的纠正反馈方式。同样的，袁芳远(2012)根据 Lyster & Ranta (1997) 提出的纠

正类型进行研究并将【形式协商】(negotiation of form)称之为【语言形式交流式】。袁指出教师在不同的课堂上使用的纠正形式大主要选用【重说式】(recast)。

综上所述,二语课堂上教师的纠正方式议题具有重大意义。已有研究表明,教师最常使用的纠正方式为【重述或重说方式】(Long, 1996; Lyster & Ranta, 1997; 葛现茹和高玉英, 2005; 袁芳远, 2012)。然而,本文认为尽管重述或重说式的使用频率最高,但不同的课堂具备不同特质,教师仍需因情景灵活选择教学技巧与纠正回馈方式。换言之,若在不同的课堂中使用同样的纠正反馈类型,学生的语言输出效率是否仍会呈现一致的偏好?值得进一步验证。

就本文的研究对象而言,在汉语听说课堂上,教师应该选择何种纠正形式,在何时提供给学生纠正,这两个方面值得深入探讨。此外,来自不同国家与不同文化背景的学生(如西方与东方的学生),亦应该作为教师选用纠正反馈方式的重要考量因素。然而,教师选用的纠正方式是否有助于提升学生的学习效率,是否能促使学生觉察并自行修正语言偏误,亦是本研究希望进一步厘清的问题。

2. 纠正性反馈等待时间的相关研究

如上所述,教师除了在选择纠正反馈类型的同时,需要掌握何时提供纠正反馈的最佳时机。对于纠正反馈等待时间的相关研究,Rowe (1996)的研究显示等待时间的长短对学生的学习行为产生一定的影响。Rowe 主张教师适当延长等待时间既能提高学生的回答质量,促进学生认知水平的发展。另一方面,刘弘、靳知吟和王添淼(2014)指出【等待时间】(waiting time)是指在言语互动时话语间停顿的持续时间。在课堂教学中,等待时间常常表现为师生话语之间的沉默。刘基于统计结果进行比较有熟手教师与新手教师在课堂上等待时间的差异,并归纳这两组教师等待时间的停留之因素。研究结果显示熟手教师在课堂上等待时间短于新手教师,原因是他们提出的问题方式、问题质量以及课堂应变能力等原因有密切关系。熟手教师提出的问题会比较简洁与清楚,学生较为掌握教师所提问的主要内容,导致熟手教师使用等待的时间比较短。相反地,新手教师等待时间比较长,因为他们所提问的问题可能是学生比较难掌握,导致新手教师需要重新提问问题或反复提问问题。如下表(1)所示。

熟手教师	新手教师
<ul style="list-style-type: none"> • 等等待时间：短 • 提出的问题质量：简洁与清楚 • 课堂应变能力高 	<ul style="list-style-type: none"> • 等待时间：长 • 提出的问题：学生比较难掌握 • 用更多时间来反复提问问题

表(1) 熟手教师与新手教师的等待时的差异之处

由此可见,等待时间的长短与课堂特点、教师特质、问题种类都有一定的关系。

Rowe (1986, 1996)从教师的角度来看待等待时间并将教师的停顿时间及等待时间分为【教师等学生回答的时间】与【教师在学生回答后的等待时间】等两类。Rowe 表示等待时间与学生的输出效果有相关,即教师等待时间长,学生的语言输出效果越好,学生有时间造成更长的句子。

另一方面, Chaudron (1997) 主张无论【立即纠正】还是【延时纠正】都是一样的教师需要说明而纠正学生的偏误。相似的, 林秋翠 (2009) 表示从语言学习过程来看, 由于目前无法确切地知道学生何时完全习得某种结构, 只要经过给出改正以后, 学生必然习得, 因此改正应属于长期策略。

黄兰花 (2016) 表示对待学生的错误之方法主要有三种: 一、即刻对待; 二、少许推迟对待 (比如等到学生完成他们要传达的全部语言信息); 三、延迟对待 (比如在课后或下节课课前)。然而, 此三种的纠正时间与方式各有限制, 兹分述如下。

其一、即刻对待, 教师在听到学生犯错误后采取即刻处理的方法, 有可能会造成学生叛逆心理或碍于面子, 导致不能继续完成其余的发言或任务, 然而, 该方法有利于学生通过复述的方式达到更加深刻的印象, 若下次再度再碰到同样错误, 往往可以做到自行纠正。

第二、少许推迟对待, 教师等到学生发言完全结束后再指出其错误, 教师由于短时记忆能力有限的缘故, 不能完全并准确无误地指出并纠正学生错误, 同样, 学生也可能当时发言时的过度紧张而忘记自己曾犯过的错误, 导致当场不予以承认或内心的不认同。不过, 这样也不会打断学生发言, 可以在很大程度上保护了学生的自尊, 鼓励其在将来课堂上的继续积极主动发言。

其三、延迟对待是指在课后或下节课前提出该学生错误。由于时间过去了相当一段时间, 而且人的记忆能力都有限, 容易遗忘, 即使教师提出, 学生也许不一定在意曾经犯过的错误, 因为在他们的印象中对这个错误的意识已经模糊不清了; 这种方法的效果最低。但是这类方式可以节省了上一课堂授课的时间, 同时还能在一定程度上达到对学生学习过程成功与否进行小结的效果。

由上所述, 在二语课堂上教师可运用纠正反馈的不同方式, 而大部分的研究结果则显示教师偏向选用【重述/重说式】的反馈方式。

另一方面, 纠正反馈的等待时间也成为课堂研究的一个重要因素, 而教师应该选用即时纠正还是延时纠正, 这一点尚未有明确的答案。基于以往的研究对教师反馈的等待时间的解释, 本文又进一步将反馈的等待时间之情形总结出如下表 (2)。

等待时间类型 (刘弘、靳知吟、王添淼, 2014; Chaudron, 1997; 黄兰花, 2016)		优点	限制
即时纠正 / 即可纠正 (immediately)		<ul style="list-style-type: none"> • 学生达到更加深刻的印象 	<ul style="list-style-type: none"> • 会造成学生叛逆心理 / 碍于面子 • 学生不能继续完成其余的发言或任务
延时纠正 (delayed corrective feedback)	少许推迟 对待	<ul style="list-style-type: none"> • 学生没有别打断 • 保护了学生的自尊, 鼓励他们继续积极主动发言 	<ul style="list-style-type: none"> • 教师不能完全并准确无误地指出并纠正学生错误
	延迟对待	<ul style="list-style-type: none"> • 节省课堂教授课的时间 	<ul style="list-style-type: none"> • 学生的印象中对自己错误的意识模糊不清

表 (2) 教师给学生纠正等待时间的类型及其优点与限制之总结

(二) 泰国二语课堂教师纠正反馈的相关研究

Sirum, et al. (2020) 针对 21 世纪社会上教师如何实施较为有效率的教学方式。研究者指出教师需要具备多种工具与技术来进行评估，还涉及学习契约、教师提问的问题、观察学生、教学记录、自我评估以及提供学生反馈信息等因素，这样教师才能够了解学习者的学习成果。另外，教师必须明确自己所负责的课程目标当做课堂设计以及判断学生的学习是否符合目标的标准。对于【反馈】这一方面，研究者强调的是教师的【反馈】对学生的提升有重大的影响。另一方面，Seesang (2015) 针对英语写作课进行研究教师提供给学生的纠正反馈方式。结果显示教师主要使用纠正反馈的方式为【直接纠正的显示改正/明确纠正式】(explicit correction)，此种纠正方式能够提高学生的输出的语法正确性，即减少学生写作上的语法偏误频率。

如上所述，研究者都表示教师提供学生的反馈之重要性，并提及反馈的方式可以通过【正面反馈】和【负面反馈】等两种方式纠正并引导学生的学习注意力。主要针对英语课堂的听说或写作课研究。然而，针对泰国大学的汉语课堂上教师纠正反馈的研究乃是较少见。此外，具体的提出在语言课堂上应该选用哪种方式，或是何时运用才对学生有助于学生的学习效果只研究成果较为少见。

三、语料分析

此部分本文将以已经搜集的资料进行归纳与分析，包括课堂的撰写与调查问卷的结果等两种资料来源。

(一) 课堂上教师纠正反馈形式的撰写

1. 课堂的背景

本文观察的课堂为《汉语听说课》。教师使用的主要教材是《中级口语：阶梯汉语 4》，每一节课的时间共 50 分钟（共有 12 周）。

2. 课堂上教师提供学生纠正的偏误情形

根据本文的课堂撰写，可以总结出教师所提供给学生纠正的偏误有如下五种情形：

语言能力	收到纠正的情形	百分比
流利度	发音	61.54
准确度	选用词	7.69
	词序	7.69
	语法点	19.23
掌握内容	了解错	3.85

表 3：课堂上学生受老师纠正的偏误情形

根据表 3 所示，教师对学生语言错误的纠正主要集中在发音方面，占比最高（61.54%）；其次为语言准确度方面的错误，包括词语选用（7.69%）、词序（7.69%）和语法点（19.23%）；而在学生对课文内容的理解方面，教师纠正的频率最低，仅占 3.85%。

【发音】的错误是学生犯错的频率最多，主要分布于声调的偏误，例如，

例 1：

S³：排球比赛不精彩[cá i]⁴。

T：啊，不精彩。

S：争[zhē n]斗不激烈。

T：啊，争夺不激烈。

例 2：

S：外语学院对……输得很惨[cá n]。

T：输得很惨。

【准确度】的错误教师主要用母语（泰语）进一步解释，可分为三个方面：最高的频率是【语法点】的错误，例如：

例 3：

S：……他们 1 比 3 比分输给了管理学院……

T：他们以 1 比 3 的比分。

S：他们 1 比 3 的比分。

T：（用泰语解释，强调学生使用时必须用【以……A 比 B 的比分】结构，而且需要用定语标记“的”）

S：他们以 1 比 3 的比分输给了管理学院。

例 4：

S4：我们输给……管理学院队。

T：啊，我们输给……。我们输给管理学院对了。是吗？

例 3 和例 4，教师给学生纠正的偏误情形是使用【以……A 比 B 的比分】结构中的定语标记“的”及完成貌“了”之用法，且使用泰语解释。

【准确度】的第二和第三方面包括【词语】与【词序】的使用偏误，例如：

例 5（选用错词）：

S：争夺一点儿也不激烈。队也没有出色的发现。

T：出色的什么？表……，表现。（用泰语解释“表现”与“发现”的不同）

例 6（词序的错误）：

S：外语学院对输得很惨。他们表现一点儿都不出色。……才 1 比 3，可以吗？

³ S 是指“学生”，T 是指“老师”

⁴ 学生的发音

T : 1 比 3, 比分, 有点儿不清楚, 他们以 1 比 3 的比分输给了谁...

除了上述两个偏误情况, 还有一部分的偏误分布于对课文内容的了解, 例如:

例 7 :

S : 一開始兩隊沒……沒有對抗的味道

T : 有还是没有?

S : 哦, 有。还有对抗的味道……

总之, 课堂上教师提供学生纠正的偏误情形可归纳出大三方面(语言能力), 包括流利度、准确度和掌握内容。在流利度主要是学生的发错音(发音方面)。【准确度】可分为选用词、词序及语法点等三方面。关于选用词语方面, 主要是近义词或发音相似的词语(比如“发现”与“表现”的混用); 词序方面是结构使用的偏误, 经常是受到母语(泰语)的迁移之影响; 语法点方面, 比如: “不”与“没有”、完成貌“了”、定语标记“的”。最后, 学生还没有掌握课文的内容, 导致学生在运用语言复述时没有说出正确的答案(如例 7)。

3. 课堂上教师纠正形式的情况与分布

本文根据 Lyster & Ranta (1997) 的六种分类为撰写与归纳出教师纠正形式的准则, 可以总结出如下表格。

教师的纠正情况	百分比
1. 显示改正/明确纠正式	5.26
2. 重说式	53.16
3. 要求澄清式	7.89
4. 语言信息提示式	2.63
5. 诱导/启发式	10.53
6. 重复式	10.53

表 (4) 教师再听说课堂上提供给学生的纠正反馈及等待时间的总结表

根据表格 (4), 显示教师选用的各种纠正形式可以按频率排序(最高至最低)为教师使用纠正形式的频率最高为【重述/重说式】(53.16%); 第二为【诱导/启发式】与【重复式】(10.53%); 第三为【要求澄清式】(7.89%); 第四为【显示改正/明确纠正式】(5.26%); 最后, 使用频率最少为【语言信息提示形式】(2.63%)。

本文进一步分析各个纠正形式的情形发现, 选用的频率最高为【重说式】, 此纠正形式对学生的输出效率如何, 可参考如下的例子。

例 8:

S : 他们以 1 比 3 比分

T : “的” 比分。(语气强调在“的”)

S : 他们以 1 比 3 比分 输给管理学院。可以吗?

T : 可以。他们以 1 比 3 的比分。

S : 哦, “的” 比分。

例 9:

S : 他们 1 比 3 比分 输给管理学院。

T : 他们以 1 比 3 的比分

S : 他们 1 比 3 的比分

T : (用泰语解释: 别忘用 “以”)

S : 他们以 1: 3 的比分输给了管理学院。

T : 嗯, 对。你再说一遍吧。

例 8 和例 9, 老师选用了重说形式提供给学生纠正的形式, 但是老师第一次纠正, 学生还没发现自己的偏误是什么, 所以老师又给学生第二次纠正, 学生才发现自己的偏误是需要用定于标记 “的”, 如以上的例 8 中, 学生说 “哦, ‘的’ 比分”。同样的, 例 9 中, 对于另一个学生的偏误, 老师需要通过两遍提供纠正他们才能明白而自己改正。换言之, 教师使用的重说式提供给学生纠正时, 学生的输出的反应却没那么理想。

另一方面, 当教师发现已经提供给学生纠正了一两遍了以后学生尚未发现自己的偏误, 教师会使用母语 (即泰语) 来解释发音、词语、语法点或翻译给学生, 学生才发现自己发错因的地方, 一一改正自己的偏误, 例如:

例 10 :

S : 最后两局就不用说了, 因为……势如破 [b ò] 竹 [j ú]

T : 势如破竹

S : 势如破竹 [j ú]

T : (用泰语解释汉语拼音规则与发音方法)

如例 10 中可发现, 学生发音错了两个字, 教师第一次提供学生纠正后, 学生变改正了一个字, 而还发错一个音, 而且是同一个字, 老师采用母语 (泰语) 来解释。

如上文已提及, 教师使用重说式的频率最高, 而学生输出的效果最低 (Lyster & Ranta, 1997)。依据本文撰写的结果也证明了该说法, 重说式即是教师在听说课上提供给学生纠正形式的频率最高, 但有时学生却没有在教师停工纠正的第一次能够发现自己的偏误之处, 使教师必须再次提供学生纠正的语句。

【诱导 / 启发式】与【重复式】等两种形式的使用分布频率为第二, 如下例子:

例 11:

S : 争夺一点儿也不激烈。队也没有出色的发现

T : 出色的什么? 表 (……) (教师的语气加强, 声调提升)

S : 表现。

根据例 11 可发现, 教师的纠正形式为学生填空(启发式), 同时也带有夸张的语气来暗示学生的错误之处是什么, 学生才能自己改正。例如:

例 12:

S : 输得很惨。其实他们的……实力一直是很强. 可是今天他们队的表现让人失望。

T : 让人……。(让学生填空)

S : 失望。

同样的, 例 12 中, 教师通过让学生填空方式来引导学生思考并自己找出正确答案, 如以上的例子中学生最后能填空答案为“(让人) 失望”。

【要求澄清式】与【明确纠正式】此两种形式的使用分布为第三与第四排列。

例 13 :

S : 第一下, 第一次比赛的情况就是第一局看起来好像管理学.. 管理学院还没有反应过来, 所以人文学院就赢了。

T : 什么学院? 不是人文学院。

例 13 中, 教师通过“什么学院?”的反问句来暗示学生的答案是不正确的, 还使用了“不是人文学院”这句话来直接表示学生应该改正的地方。例如:

例 14:

S : 外语学院对输得很惨。他们表现一点儿都不出色。……才 1 比 3。可以吗?

T : 1 比 3 比分, 有点儿不清楚, 他们以 1 比 3 的比分输给了谁……

教师提供学生“有点儿不清楚”这句话直接表示学生刚表达的句话不正确或不清楚, 所以教师提供给学生们了正确的句子。

最后, 在课堂上教师使用纠正形式的频率最少的是【语言信息提示式】。当学生产生了使用的偏误, 教师通过提供了信息与提问方式来针对学生所说错的语句引导学生自己找出错误加以改正, 例如:

例 15 :

S : 他们表现一点儿没有出色。

T : 嗯……, 一点都不出色。(用泰语解释汉语连词“因为”的使用) 比如: 这场比赛一点儿都不精彩。为什么呢? 因为争夺一点儿也不激烈, 而且呢, 什么?

S : 队员都没有任何出色的表现, 或是说队员的表现都不出色。

以上例 15, 教师除了使用重说形式来给学生纠正外, 还提供更多的语言信息来解释如何使用连词“因为”来连接表示事件的后果, 听话者听起来就会觉得更为顺畅。接着再使用了提问方式来引导学生能够回答下面的句话。然而, 根据以上的例子可发现, 教师使用语言信息提示形式通常与其他形式共同使用, 而且需要花更多时间来解释才能让学生先思考而自己找出正确的答案。

总之, 通过课堂的撰写显示泰国学校的听说课堂上, 教师选用的纠正形式频率同于 Lyster & Ranta (1997) 的主张, 即是教师使用的纠正评率最高为【重述/重说式】。不过, 学生输出的效

率不是很理想，如以上的例子已表明【重述/重说式】并不能让学生立刻明白自己的偏误之处，甚至犯了同样的错误。这种纠正形式大部分需要老师重复提供纠正两三遍并使用第语言（泰语）进一步解释，学生才能发现而自我改正。由此可见，听说课堂上教师使用的【重述/重说式】对学生输出的效果比较低。

在其他形式，【诱导/启发式】与【重复式】，是让学生填空（比如“让人……”、“表……”），同时也经常带有夸张的语气来暗示学生的错误之处，学生才能自己改正。这也如前人所指出的是【重复式】常于其他反馈类型同时呈现。老师使用【要求澄清式】时，是通过提问或反问方式来引导学生加以思考而找自己的偏误之处（比如“叫什么？”、“什么？”）。教师比较少用【明显纠正形式】提供学生纠正（比如“不是”、“不太清楚”）。最后，老师使用的频率最少的是【语言信息提示式】，教师通过提供了信息来针对学生所说错的语句引导学生自己找出错误加以改正，有时也会使用泰语来提供信息。

4. 课堂上教师纠正反馈的等待时间

本文借由前人所研究并提出教师在课堂上反馈的等待时间之分类（刘弘、靳知吟、王添淼，2014；Chaudron, 1997；黄兰花，2016）当作本文撰写及归纳的准则，可以总结出如下表格。

反馈等待时间	分布频率 (%)
1. 即刻纠正	82.14
2. 少许推迟对待	17.86
3. 延迟对待	0.00

表（5）听说课堂上教师纠正的等待时间的分布频率

根据以上显示的表格，教师反馈的等待时间或提供给学生纠正的时机之频率分布于【即刻纠正】（82.14%）与【少许推迟对待】（17.86%）等两种，而没有呈现在【延迟对待】（0%）。其中，教师即刻纠正或当教师发现学生的错用就立即给他们纠正的频率高为第一，而少许推迟对待或等学生说完整句子或段落再提供给学生纠正的频率为第二。而对于延迟对待此种，由于本文观察线上课堂的录像，因此，无法观摩到教师是否在下课之后提出该学生错误及纠正。

若进一步分析课堂教师的等待时间可发现，教师立即给学生纠正的当时，学生通常被打断了下一句话。换言之，当老师发现学生发错音及用错词方面，老师会立刻给学生纠正，导致学生还没有说完完整的话语就被打断，但是学生会很快地发觉自己的偏误之处而自己改正，例如：

例 16：

S：九比九，十[zh ī]比……

T：十比十。

例 16 中，学生还没有说完句话，教师就即刻通过重说式提供给学生纠正，而且也被教师打断了。然而，学生能够快速发现自己的偏误是发错音（即“十”）。

当学生语用语言进行重复课本内容时，教师会等到学生发言完全结束后再指出其错误，而且主要是纠正了学生的语法点或结构方面之偏误。例如：

例 17:

S: 这场排球比赛不精彩, 因为双方争夺的不激烈, 还有, 还有队员的表现也没有一点儿出色。

T: 也不出色, 对吗?

S: 也不出色。

T: 嗯, 很好。

例 17 中, 教师在学生运用语言重述完之后再提供学生纠正。学生能够发现自己的偏误并重复了老师所提供纠正的句话, 表明要确认自己的更改是否正确。

由上所述, 泰国学生的听说课堂上教师反馈的等待时间为: 一、即刻反馈, 有助于学生能立即注意到自己的偏误并快速的改正, 但是经常打断了学生需要说出的话语, 他们需要重新开始说已经说过的句话, 导致需要用很多时间练习。教师使用即刻纠正方式分布在发错音与用错词语等两方面偏多。二、延时少许推迟反馈, 有助于学生运用语言沟通能力的信心, 虽然会发错音或用错词语, 但是学生则能继续说出完整的句话或语段。该等待时间主要分布在语法点(准确度)的偏误上。

(二) 问卷调查的结果与探析

这部分本文将总结调查问卷的结果, 再探讨与分析学生对教师使用的纠正形式及等待时间之态度与看法为何。

本文设计的调查问卷分为两大部分, 包括: 第一部为受试者(学生)的基本信息, 第二部为受试者对教师纠正反馈方式之态度及想法。

第一部分: 受测者的基本信息

本文最终共获取样本 12 份⁵, 所有受测者均满足主修中文专业并修毕《听说课》的筛选条件。其基本信息汇总如下。

性别: 2 个男生 (16.67 %); 10 个女生 (83.33 %);

年龄: 22-26 岁有 9 个人, 35-45 岁有 3 个人;

全都是中文专业的学生, 并修过听说课;

实体上课的频率需要 80% 以上。

第二部分: 受测者对教师纠正反馈方式之态度及想法

这部分又分为三个问题: 一、课堂上教师纠正反馈的需要之评估; 二、学生对教师纠正形式的态度及看法; 三、学生对教师反馈的等待时间之态度与看法。可以总结与归纳出如下:

第一题是课堂上教师纠正反馈的需要评估。评估标准如下:

1 是指不必要/不同意; 2 是指不太重要/不太同意; 3 是指比较重要/比较同意;

⁵ 本研究仅以泰国蓝康恒大学的师生为对象, 且在数据收集过程中遇到以下挑战: 首先, 蓝康恒大学的学生无需到校上课, 因此联系与招募受访者的难度高。其次, 为确保研究的代表性, 问卷对象先定为主修中文专业, 且曾修读同一位教师的《汉语听说课》的学生。在这两个因素的制约下, 最终获得有效的样本数量有限。

4 是指很重要/很同意；5 是指最重要/非常同意

评分平均值对应态度如下：

1. 00-1.49 表示不必要/不同意

1. 50-2.49 表示不太重要/不太同意

2. 50-3.49 表示比较重要/比较同意

3. 50-4.49 表示很重要/很同意

4. 50-5.00 表示最重要/非常同意

结果显示学生认为课堂上教师提供给学生纠正反馈是很重要的（很同意），评分均为 4.09 分（满 5.00 分）。

第二题是学生对教师纠正形式的态度及看法。本文根据课堂撰写而归纳出教师提供学生纠正的偏误情形来调查学生的看法，可以总结出如下表格：

应该受到纠正的情况	百分比
发音	41.67
流利度	25.00
多运用词汇、生词	8.33
词序与语法点（准确度）	25.00

表（6） 学生对教师纠正形式的态度（百分比）

调查结果显示学生认为教师应该提供给他们纠正的偏误情况最重要的是分布于【发音能力】（评估频率为 41.67%）。其次为【流利度】与【准确度】（词序与语法点方面）（频率为 25%）。最后为【选用词语】（频率为 8.33%）。

第三题是学生对教师在课堂上提供给学生纠正形式之态度与看法。本文设计为两个问题：一、学生认为教师的课堂上纠正实施大部分选用哪一种纠正反馈方式？（可多选）；二、根据提供的选项，学生希望教师选用哪一种纠正反馈方式？（单选）。此外，为了确定学生能够了解并判断每一种类的选择之意及分类法，研究者提供例子给受测试者为参考，他们就更清楚又更容易判断并选择答案。结果显示如下表格：

调查内容与评估方面	教师的纠正情形	学生的看法
	百分比	
1. 显示改正/明确纠正式	66.67	50.00
2. 重说式	8.33	0.00
3. 要求澄清式	16.67	16.67
4. 语言信息提示式	8.33	33.33
5. 诱导/启发式	0.00	0.00
6. 重复式	0.00	0.00

表（7） 学生对教师在课堂上纠正的形式的态度

第四题是学生对教师反馈的等待时间之态度与看法，分为两个问题：

第一问题：学生认为教师的课堂上纠正实施大部分选用哪一种等待时间？（可多选）

第二问题：根据提供的选项，学生希望教师选用哪一种等待时间？（单选）

在这一部分本除了根据前人的研究成果而指出等待时间的三种之外，本文又加上【课堂外提供反馈或纠正】。原因是本学校的一部分的学生是成年学生，本文的假设为这些成年学生大部分都有工作，他们需要请假来听讲，因此他们可能希望老师尽量在课堂上讲完本周需要学到的内容，而再在课堂外或通过作业上提供他们的纠正或评价。本文的调查结果如下表（8）所示。

反馈等待时间或时机	教师反馈的等待时间之行为	学生的看法
	百分比	
1. 即刻纠正	8.33	16.67
2. 少许推迟对待	83.33	66.67
3. 延迟对待	0.00	8.33
4. 课堂外提供反馈或纠正	8.33	8.33

表（8）学生对教师反馈的等待时间之态度与看法

根据表（8），可发现学生对教师反馈的等待时间之态度与看法，他们认为在课堂上教师的反馈等待时间主要是【少许推迟对待】（83.33%），而【即刻纠正】与【课堂外提供反馈或纠正】平均为相同（8.33%），但是【延迟对待】却没有呈现。

学生的看法是希望老师【少许推迟对待】（66.67%）的评分最高，【即刻纠正】的评分位于第二（16.67%）。然而，【延迟对待】与【课堂外提供反馈或纠正】的评分位于第三。这显示与本文的假设相同即是学生希望教师在课堂外提供他们纠正或反馈。

由上所述，调查结果显示学生认为在课堂上纠正反馈形式及等待时间对学生的输出或学习的提升具有重要性。学生应该受到纠正的偏误性情为【发音】、【语法点】及【选用词语】等三个方面顺序。至于教师提供纠正的形式方面，学生希望教师通过【显示改正/明确纠正式】给他们纠正。等待时间方面，学生希望老师在【少许推迟对待】提供纠正反馈。

四、结论与教学应用

（一）结论

根据本文如上所总结与归纳的资料结果显示，教师在课堂上提供给学生纠正形式及等待时间的实施与学生的态度与看法有异同之处，可以总结出如下表格：

教师在课堂实施（课堂撰写的结果）	学生的评估及看法
提供学生纠正的偏误情形（排列顺序） 1) 发音 ; 2) 语法点 3) 用词与词序 ; 4) 内容掌握	学生希望受到纠正的偏误情形（排列顺序） 1) 发音 ; 2) 词序与语法点 3) 选用词语
使用的纠正形式 1) 重说式 ; 2) 启发式与重复式	使用的纠正形式 1) 明确纠正式 ; 2) 语言信息提示式

教师在课堂实施（课堂撰写的结果）	学生的评估及看法
3) 要求澄清式 ; 4) 明确纠正式 5) 语言信息提示式	3) 要求澄清式
反馈的等待时间 1) 即刻纠正 2) 少许推迟对待	反馈的等待时间 1) 少许推迟对待 2) 即刻纠正 3) 延迟对待 4) 课堂外提供纠正或反馈

表（9）教师在课堂上纠正及等待时间的实施与学生的评估及看法的比较表

根据表（9）显示教师在课堂的实施与学生的看法有异同之处，可以分为三个方面：

一、在纠正的偏误类型方面，教师实际纠正的重点（发音、语法点、用词与词序）与学生期望基本一致，双方均最重视发音与语法错误。

二、在纠正形式方面，师生偏好存在差异。教师最常使用【重说式】，而学生则更期望教师采用【明确纠正】。

三、在纠正反馈的等待时间方面，教师倾向于【即刻纠正】，学生则希望教师给他们更多的时间，让他们先说完整句话再提供他们纠正。换言之，学生更期待教师采用【少许推迟对待】的方式，待其完成表达后再就进行纠正。

此外，学生的年龄因素也影响了其偏好。部分年轻学生（22-23 岁）希望获得课外后反馈。相反地，成年学生（35-45 岁）则更倾向于在课堂上得到直接、明确纠正错误。

本文的测试结果与前人研究的差异，主要源于以下因素：

一、研究对象特性，蓝康恒大学以其开放入学政策而闻名，旨在为大众提供高等教育机会，导致学生群体在年龄、学习目标、社会文化背景（如因害羞而怯于公开提问）等方面存在巨大差异，这些因素深刻影响到课堂纠正策略的效果。

二、时间限制，许多学生（尤其是成年学生）半工半读，上课时间有限，他们迫切希望在课堂上直接获取所需知识与纠正，词语前任研究中【直接纠正威胁学生面子】的结论相左。本研究显示，超过 80% 的受测者倾向于接受教师的直接纠正。

综上所述，教师的纠正实践虽基于教学理论，但学生的年龄、社会背景与生活经验等因素，决定了不存在单一的最佳纠正方式。问卷结果明确显示，不同年龄与背景的学习者对纠正方式与等待时间的偏好存在显著差异。因此，教师必须关注并适应课堂中的学习者差异，灵活调整教学策略。如面对需要更多思考时间的成年学生，教师应控制提问难度以保障课堂效率，反之，对于偏好即时反馈的年轻学生，则可采纳相应的即时纠正策略。简言之，有效的纠正反馈并非固定不变的教学程序，而是一种高度依赖语境的专业判断。它要求教师超越单一理论框架，深入理解学生的年龄、背景与学习需求，从而实现从统一施教到因材施教的根本转变。

(二) 教学应用与课堂设计

基于前述观察与调查结果，本研究就泰国汉语教师在【纠正反馈形式】与【等待时间】两个维度的课堂实践，提出以下具体教学设计方案，旨在将实证发现转化为具有可操作性的教学策略。

一、在听说课堂中，教师应聚焦发音能力，并设计分层式发音训练活动。教师需系统地强化发音教学，并针对不同偏误类型采取差异化纠正策略。具体而言，可在每节课中设置【发音焦点训练】环节，例如，在集体纠音中，针对普遍性的声调、难点音（如 j/ q/ x/ zh/ ch/ sh），教师可以采用明确纠正来直接反正确发音并讲解发音部位与方法，而在小组互纠中，教师安排学生分组进行情景对话练习，教师巡视时若发现个别学生的发音偏误，则可使用启发式反馈，比提问：“这个音像‘是’还是‘四’？你再想想。”来引导学生自我修正。

二、优化反馈形式：减少重述或重说形式，增加明确纠正与课外渠道

为契合学生（尤其是成年学习者）对高效、直接反馈的需求，且减少反馈的等待时间，教师应调整纠正形式并拓展反馈渠道。具体而言，在进行准确性要求高的句型操练或汇报时，教师应优先采用【明确纠正】。例如，当学生表达：“他们 1 比 3 比分输给了管理学院”，教师应直接反馈：“结构有误。正确的结构是【以……A 比 B 的比分】，注意使用定语标记“的”，应该说‘他们以 1 比 3 比分输给了管理学院。’”此举旨在快速建立正确语言形式，避免【重述式】可能带来的困惑与时间浪费。

另一方面，教师应该建立课外反馈机制，比如线上答疑平台，教师可利用 Line 群组或学校的学习管理系统或 google classroom 设立每周问答角，鼓励学生与一文字或语音形式提问，并在固定时间段内统一进行明确纠正并基于正确答案。

三、实施阶段性延迟纠正策略。针对学生年龄与需求的差异，教师应该灵活控制纠正时机，平衡流利度与准确性的发展。在旨在提升沟通信心的自由对话或讨论中，教师应该让学生先说完整，再纠正。即当学生正在努力表达完整的意思时，教师即使发现错误，也应保持少许推迟对待，通过点头或鼓励性词语（比如“请继续。”）支持其完成表达，尤其发言结束后再进行针对性纠正。

综合上述，汉语听说课分环节纠正反馈与等待时间可遵循三大核心的原则：一、准确性，即纠正内容与课堂目标紧密挂钩；二、差异性，即根据学生年龄与需求灵活调整；三、发展性，即兼顾流利度与准确性的平衡发展。

本文针对《汉语听说课堂》所提出的纠正反馈与等待时间策略，其核心框架与应用流程可参考下图 2。

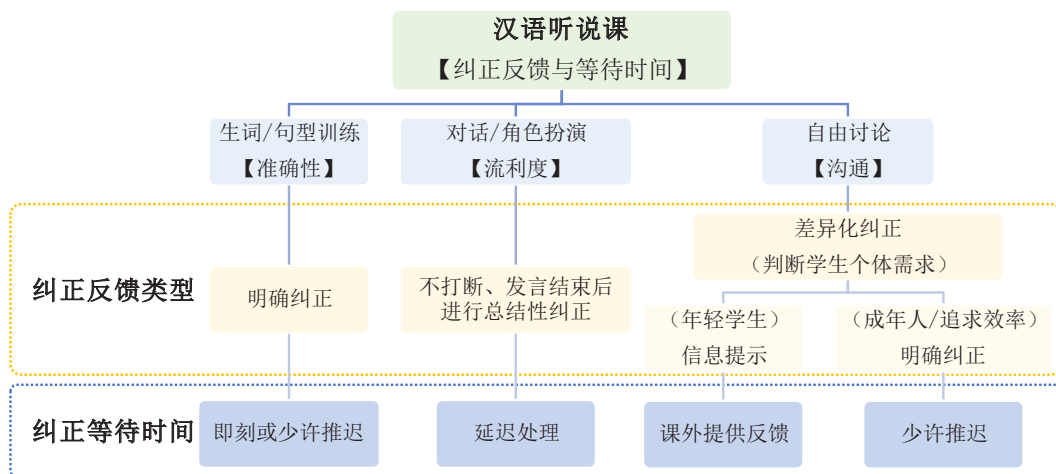


图 2 基于研究的《汉语听说》课堂纠正反馈与等待时间教学启示

(三) 本研究的局限与未来研究的方向

由于跨国收集资料与时间上的限制，本研究仅以泰国蓝康恒大学的师生为对象，且在数据收集过程中遇到以下挑战：首先，蓝康恒大学的学生无需到校上课，因此联系与招募受访者的难度高。其次，为确保研究的代表性，问卷对象先定为主修中文专业，且曾修读统一为教师的《听说课》的学生。在这两个因素的制约下，最终获得有效的样本数量有限。

因此，建议未来研究能基于更大样本进行分析，以便深入探讨课堂上可行的教学方法，并进一步厘清那些纠正回馈形式与等待时间，对学生的输出效率有益。此外，为更明确了解哪种纠正形式对学生的语言输出效率有帮助，后读者可进一步观察并测量学生的考试成绩或后课表现。

参考文献

- 邓江南. 是否应即时纠正学生在口语交际训练中的错误. [J]. 湖北广播电视大学学报, 2013.
- 葛现茹, 高玉英. 关于师生对纠正性反馈的态度的调查. [J]. 渝西学院学报(社会科学版), 2005.
- 黄兰花. 大学英语课堂教师纠正小结. [J]. 山工农业工程学院学报, 2016
- 靳丽. 泰国罗永符国际中文教育口语课堂中纠正性反馈对习得的影响. [D]. 华侨崇圣大学, 2023.
- 林秋翠. 从华语课堂师生观点探讨偏误改正. [D]. 国立台湾师范大学华语文教学研究所硕士论文, 2009.
- 刘弘、靳知吟和王添淼. 国际汉语课堂师生互动中教师纠错反馈语研究. [J]. 华文教学与研究, 2014.
- 冯雪莹. 汉语对外韩语新手教师线上课堂纠正性反馈的调查与分析. [J]. 国际汉语教学学报, 2024, 20-29.
- 杜朝晖, 元华. 中级汉语会话课堂教师反馈研究. [J]. 语言文字应用, 2007.
- 王伟. 《浅谈外语学习中教师的纠正性反馈》. [online], <https://www.xzbu.com/9/view-3529412.htm>, 2023/12/15
- 袁芳远. 围绕“重说式”纠正的讨论. [J]. 当代外语研究, 2012.
- 张欢. 对外汉语课堂教师纠正性反馈研究. [D]. 北京语言大学, 2003.
- Chaudron, C. "A Descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". [J]. Language Learning, 27, 1977: 29-46.

- Chen, Chun-Mei. “Teachers’ Practices of Corrective Feedback in Beginner L2 Chinese Classrooms”. [J]. Journal of Chinese Language Teaching, 2020: 1-40.
- Hao-Jan Howard Chena, Hwei-Wen Sarah Cheng, Ting-Yu Chirstine Yang Chaudron. “Comparing Grammar Feedback Provided by Teachers with an Automated Writing Evaluation System”. [J]. English Teaching & Learning, 2017: 99-131.
- Long, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. [M]. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition. San Diego, CA: Academic Press, 1996: 413-468.
- Lyster & Ranta. “Corrective feedback and learner uptake. Studies in Second Language Acquisition”. [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1997: 37-66.
- Rowe, M. B. “Wait time: Slowing down may be a way of speeding up!”. [J]. Journal of Teacher Education, 1986:43-50.
- Rowe, M. B. “Science, silence, and sanctions”. [J]. Science and Children, 1996: 35-37.
- RU Course on demand (M-Learning) “汉语听说二 : Chinese Listening and Speaking II” [online]. http://www.m-learning.ru.ac.th/audioDetail/index?id=9102&ShowSubject_page=3, 2024/11/04
- Seesang, S. Strategies in Giving Feedback by Writing Teachers and Their Effects on Learners’ Revisions: A Case Study of Writing Classes for English Majors. [D]. Mahasarakham University, 2015.
- Sinpho, D. “Vocabulary Learning from Dictionary Referencing and Corrective Feedback on Lexical Errors in the Development of EFL Writing of the Second Year English Majoring Students Rajamangala University of Technology Suvarnabhumi Huntra Campus”. [J]. Students Rajamangala University of Technology Suvarnabhumi Journal, 2021.
- Sirum, U., Chaiso, P., Ekwarangkul, P., Ugsonkid S. “Strategies of Assessment for Learning for Learners in the 21st century”. [J]. Sripatum Review of Humanities and Social Sciences (20), 2020.

	Name and Surname (姓名) : PAKUL HATHAIRATTANAKOOL
	Highest Education (最高学历) : Master of Arts (M. A.), Linguistics and Applied Linguistics
	University or Agency (任职院校或单位) : The Department of Thai and Oriental Languages, Faculty of Humanities, Ramkhamhaeng University
	Field of Expertise (专业领域) : - Chinese Linguistic - Contrastive Analysis - Teaching Chinese as a Second Language
	Address (地址) : 282 Ramkhamhaeng Road, Hua-Mark, Bangkok 10240, Thailand

