

教师纠错反馈对初级汉语学习者 汉字书写习得的影响效果研究

陈曦 邵鹏博

新疆大学国际文化交流学院，乌鲁木齐

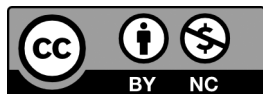
摘要 | 本文以吉尔吉斯斯坦贾拉拉巴德国立大学孔子学院附属 JAPK 中专学校的 91 名学生为教学对象，通过定量研究与定性研究探讨不同教师纠错反馈对初级汉语学习者汉字书写习得的效果差异及态度偏好。研究发现：不同纠错反馈在汉字书写习得中的效果存在差异，其中元语言反馈效果更好。且教师纠错反馈方式不受教师个体因素的影响，即无论由哪位教师采用何种纠错反馈方式，学生汉字书写习得效果是一致的，教师与纠错反馈类型不存在协同作用。值得注意的是，受访教师认为效果较好的两种反馈方式（元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合）与学生们的偏好及认可度具有较高一致性。这也表明，反馈方式的有效性与学习者在实际学习中的接受度、理解度与参与度密切相关。

关键词 | 纠错反馈；初级汉语学习者；汉字书写习得

Copyright © 2025 by authorx (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

汉字作为汉语的书写符号系统，是汉语二语学习的基础和重点，也是难点之一。在对外汉字教学过程中，汉语二语初级学习者在书写过程中存在不同形式和不同程度的偏误，如：汉字笔画变形偏误、笔画组合偏误、笔画混淆等。这些偏误不仅影响了学生的汉字书写准确度和流畅度，也一定程度上打击了他们的汉语学习积极性和自信心。实践证明，教师适时得当的纠错反馈有助于汉语二语学习者汉字书写能力的提升。本文采用定量分析与定性分析相结合的方法，以吉尔吉斯斯坦贾拉拉

巴德国立大学孔子学院附属 JAPK 中专学校的 91 名初级汉语学习者研究对象，采用“前测—反馈干预—即时后测—延时后测”的方式，探讨三种教师纠错反馈（直接书面纠错反馈、元语言书面纠错反馈、直接书面纠错与教师口头纠错相结合）对初级汉语二语学习者汉字书写习得的效果差异，并采用访谈形式了解学生对纠错反馈的态度与评价，为教师选择合适的纠错反馈方式提供参考与借鉴。本文具体讨论以下四个问题：第一，同一教师不同纠错反馈方式的效果差异；第二，不同教师同一纠错反馈方式的效果差异；第三，不同教师不同纠错反

基金项目：本文为 2025 年新疆维吾尔自治区研究生创新计划项目“教师纠错反馈对汉语二语学习者汉字书写习得影响研究”阶段性成果。

通讯作者：邵鹏博，新疆大学国际文化交流学院讲师，研究方向：国际中文教育。

文章引用：陈曦，邵鹏博. 教师纠错反馈对初级汉语学习者汉字书写习得的影响效果研究 [J]. 社会科学进展, 2025, 7 (10): 775-783.

<https://doi.org/10.35534/pss.0710132>

馈方式的效果差异；第四，学习者对不同教师纠错反馈的态度与偏好差异。

2 研究现状

纠错反馈是指第二语言教师如何回应学习者的语言错误问题^[1]。国外外语学界根据教师纠错反馈方式的不同，将纠错反馈分为口头纠错反馈和书面纠错反馈两类。所谓口头纠错反馈是指当学习者出现语言偏误/错误（如语法、词汇、发音等）时，教师通过口头形式给予的即时纠正或提示。而书面纠错反馈是指在写作任务或书面表达中，教师通过书面形式（如在学生作文上标注、批改、评语等）对学生的偏误/错误进行指出和纠正。当前，关于口头纠错反馈的研究主要包括重述、直接改正、明确的要求、元语言反馈、重复和翻译等口头纠错反馈策略^[2-7]。而书面纠错反馈的相关研究则主要集中在其有效性、效果差异、反馈策略及反馈的实证研究等方面^[8-12]。此外，还有些学者关注纠错反馈与其他因素之间的关系。如 Ali Rahimi, Parvin Gheitani (2010) 探讨学习者写作反馈与写作成绩之间的关系^[13]；Ehsan Rassaei (2013) 考察纠错反馈与学习者感知之间的关系等^[14]。

国内有关纠错反馈的研究，大多聚焦英语教学的口头反馈，以及英语写作中书面反馈的形式、有效性、学生认知、策略优化等层面^[15-18]。汉语二语教学的纠错反馈则主要关注教师的口头反馈和课堂反馈^[19-23]。围绕汉字教学的书面纠错反馈的研究目前尚不多见，为数不多的几位学者也是从同一教师不同纠错反馈的角度，来探讨纠错反馈对汉字习得的作用与影响。如朱文文、陈天序 (2016) 以 156 名北京语言大学初级汉语学习者研究对象，探讨间接反馈、直接反馈和元语言反馈对汉字习得的即时影响^[24]；陈雯 (2023) 以 83 名全英文授课专业的来华留学生为研究对象，探讨间接反馈、直接反馈和元语言反馈对汉字习得的即时和延时影响^[25]；蔡钰琳 (2024) 以 80 名亚美尼亚小学生为研究对象，考察元语言反馈、直接反馈和间接反馈对学生汉字习得的延时影响^[26]。

尽管国内学术界对纠错反馈的研究大多集中在英语教育领域，对外汉语教学领域相对较少，但纠错反馈对二语习得有积极的效果已是学界共识^[27-29]。汉字是汉语二语初级学习者不可回避的一个重要学习内容，教师的纠错反馈在实际教学情境中，对学生的汉字书写习得究竟有何作用和影响，还有很大的研究空间。本文在前人研究的基础上，拟考察在非目的语环境下，不同纠错反馈对汉语二语学习者汉字书写习得的效果影响及其差异对比，探求符合教学实际的纠错反馈策略。本文采用 Ellis (2009)^[30] 对书面纠错反馈的分类：直接纠错反馈、间接纠错反馈、元语言纠错反馈、聚焦与非聚焦纠错反馈、电子反馈和重新表述，主要就教师在实际教学中所常用的直接纠错反馈、元语言纠错反馈和直接反馈

与教师口头反馈相结合等三种纠错方式进行讨论。所谓直接纠错反馈是指直接指出学生的汉字书写偏误并提供正确答案^[25]。元语言纠错反馈是指教师写出错字的笔顺、笔画以及正确的结构，不明确纠正学生书写的错误。直接反馈与教师口头反馈相结合是指教师在学生汉字书写出现偏误/错误时，首先通过书面形式直接标出错误位置并呈现正确写法，继而针对该偏误进行一对一的个性化口头指导，包括错误原因分析、正确书写示范及改进建议。

3 实验及访谈设计

3.1 汉字书写实验设计

参与实验的91名学生，其中男生26名，女生65名，平均年龄17岁。汉语是被试学生的必修外语，分别由两名公派汉语教师授课，授课教材为《汉语教程》^①。纠错反馈实验开始前，我们为教师提供了不同反馈类型、各类纠错反馈实例以及实验所需的反馈形式培训。根据学生的前测成绩，结合学生的意愿和兴趣将学生分为直接反馈组、元语言反馈组、直接反馈与教师口头反馈相结合组三组，共进行了三轮汉字书写测试。后期将搜集的数据通过 SPSS 进行统计分析，对比不同教师纠错反馈的效果差异。

3.2 实验工具及计分方式

本文以朱文文、陈天序 (2016) 编制的《汉字书写测试》为参考，从学生使用的汉语教材（《汉语教程》）中，基于“常用、实用和代表性”等原则选取50个汉字^②编制了测试用“汉字书写测试”。在选取测试汉字时我们从汉字数量、测试内容及测试设计三个方面做了综合考量。汉字数量上，50个测试汉字既能保证样本有效性，也符合初级学习者的短时评估负荷；测试内容上，优先覆盖学生已学过的高频核心汉字，同时包含少量同阶段未学但简单的通用字，既与学生的实际学习进度紧密关联，又保证了测试内容“简单”“常用”“基础”的代表性；测试设计上，刻意避开复杂结构、多笔画字等高难度字，聚焦初级阶段学生能够掌握但易出错的汉字。旨在通过精准抽样，聚焦笔画、笔顺、结构等核心书写要素，为分析教师纠错反馈的需求提供有效依据。该“测试”采用拼音和俄文单词相结合的形式来示

① 由杨寄洲编著、何学颖翻译的《〈汉语教程〉（俄文版）》第1册（上），北京语言大学出版社于2009年出版。

② 这50个汉字为学生所使用的《汉语教程》中学过的汉字，占该教材汉字量（195个）的25.6%，且与《国际中文教育中文水平等级标准》中的手写汉字一致。具体汉字如下：中、国、你、好、老、师、朋、友、早、上、今、天、星、期、去、学、校、工、作、买、包、子、电、话、客、气、这、是、银、行、我、们、知、道、多、少、回、家、很、难、对、不、起、身、体、欢、迎、四、本、书。

词，学生通过汉语拼音和对应的俄文单词书写汉字，如：“nǐ hǎo”（汉语拼音）、“привет”（俄文单词），目标汉字为：“你好”。

从结构上看，所选汉字分为独体字和合体字，独体字14个，合体字36个，其中左右（左中右）结构字

17个，上下（上中下）结构字10个，包围结构字2个，半包围结构字7个。从笔画数上分，3笔的汉字3个，4笔的8个，5笔的7个，6笔的9个，7笔的7个，8笔的5个，9笔的5个，10笔的4个，11笔及以上的2个，具体如表1所示。

表 1 手写测试用汉字表

Table 1 Handwritten test character list

独体字（14个）		合体字（36个）	
3画：上、子、工、	左右（左中右）结构	5画：们、对	9画：期、很
4画：中、天、气、少、书、不		6画：好、师、行、欢	10画：校、难
5画：电、四、本		7画：你、作、体	11画：银
7画：我、身	上下（上中下）结构	8画：朋、话、知	
		4画：今	8画：学
		5画：去	9画：星、客、是
		6画：早、买、多	10画：家

因本研究主要探讨教师纠错反馈对学生汉字书写习得的效果差异，因此三轮测试中，目标汉字不变，仅随机调整汉字书写顺序，学生汉字书写的得分计算方式参照朱文文、陈天序（2016）^[25]的计分方式^③。

3.3 访谈设计

为从质性研究角度验证教师纠错反馈的影响及效果，我们在三轮测试后对2名教师进行了半结构化访谈，了解教师对纠错反馈实践的真实看法与个体经验；同时，通过对即时后测成绩中“进步学生”与“退步学生”的访谈，了解他们对教师纠错反馈的态度及偏好。考虑到学生的母语背景及汉语水平，学生访谈时我们提供了俄、英两种语言的访谈文本。

4 实验结果与分析

4.1 汉字书写结果与效果

为系统考察不同纠错反馈方式对学生汉字书写准确性及正确率的影响，我们设计的三轮书写测试分别安排在反馈干预前、反馈干预过程中以及反馈干预结束后。

前测在反馈干预前进行，用于获取学生未接受反馈时的汉字书写正确率，为后续对比提供参照；即时后测在教师实施反馈之后进行，旨在观察学生初步接受纠错反馈后对反馈的接受度及对错误的修正情况，为教师调整反馈干预策略提供依据；延时后测在反馈干预结束后的第3~4个月内进行，旨在评估经过完整反馈干预后，学生汉字书写能力的最终提升效果。结合前测、即时后测数据进行纵向对比，分析不同反馈方式的效果及影响。

（1）前测

通过对学生汉字书写前测成绩的统计分析发现，两组学生的汉字书写前测成绩很接近，其中教师A的学生平均分为83.79分，教师B的学生平均分为85.41分，如表2所示。

为验证学生的汉字书写测试成绩是否对后续反馈测试结果造成影响与干扰，我们对两组学生的成绩进行了单因素方差分析。结果显示，教师A与教师B的学生均不存在显著差异（教师A： $p=0.282>0.05$ ；教师B： $p=0.531>0.05$ ），这些数据说明，两组学生在教师纠错反馈干预之前，汉字书写水平相当，不存在显著差异，不会对后续实验结果产生影响与干扰。

表 2 第一轮汉字书写测试的描述性分析

Table 2 Descriptive analysis of the first round of Chinese character writing tests

	平均数（分）		标准差		p 值	
	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B
直接反馈组	85.18	84.32	5.54	5.30	0.282	0.531
元语言反馈组	82.47	85.50	8.33	7.37		
直接反馈与教师口头反馈相结合组	83.72	86.42	6.03	6.29		
总计	83.79	85.41	6.63	6.32		

③ 完全错误、没有写，记0分。只写出一个形旁或声旁，如“游泳”，只写出“氵”，记0.5分。写出汉字结构，但部分写错，如“馆”，左边写成“彳”，右边正确，记1分。汉字部件正确，但结构错误，如“题”，两个部分都正确，但是写成左右结构“彳”，记1分。汉字结构、部件基本正确，但出现多笔、少笔等情况，如“球”写成“彳”，记1.5分。完全正确，记2分。

(2) 即时后测

在对两组学生分别进行一轮教师纠错反馈干预后的第二周,我们开展了第二轮汉字书写测试—即时后测。为使前测与即时后测的书写成绩具有可比性,仅调整目标汉字的顺序,未进行更换。通过对比两轮

汉字书写测试的统计结果发现,两组学生的汉字书写即时后测成绩均有所提高,而且即时后测的总体成绩相较前测也有显著提升。其中教师 A 的学生平均分为 91.77 分,教师 B 的学生平均分为 92.66 分,如表 3 所示。

表 3 第二轮汉字书写测试的描述性分析

Table 3 Descriptive analysis of the second round of Chinese character writing tests

	平均数(分)		标准差		P 值	
	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B
直接反馈组	88.91	92.44	7.32	5.00	0.0000	0.001
元语言反馈组	91.67	93.37	5.44	2.30	0.0001	0.0009
直接反馈与教师口头 相结合组	94.73	92.18	3.83	6.65	0.0001	0.0031
总计	91.77	92.66	5.53	4.65		

在获得两轮汉字书写测试成绩后,为检验学生汉字书写成绩变化是否具有统计学意义,我们对前测与即时后测的两轮成绩进行了配对样本 T 检验。结果显示,直接反馈组中,两组学生的即时后测成绩均显著优于前测成绩,其中教师 A 的学生两轮汉字书写成绩差异更显著($p=0.0000<0.001$, $p=0.001<0.05$)。元语言反馈组中,两组学生的即时后测成绩也同样显著优于前测成绩,其中教师 B 的学生的两轮汉字书写成绩差异更显著($p=0.0001<0.001$, $p=0.0009<0.001$)。直接反馈与教师口头反馈相结合组中,两组学生的即时后测成绩也有明显提高,结果具有统计学意义($p=0.0001<0.001$, $p=0.0031<0.05$)。测试数据说明,学生在经过第一轮不同教师纠错反馈干预之后,汉字书写成绩均有所提升,不同教师纠错反馈对学生汉字书写有一定的积极作用。且从前测与即时后测的成绩对比可知,其中教师 A 的

“直接反馈与口头反馈相结合组”的即时后测成绩比前测提升 9.55 分,效果更好;教师 B “元语言反馈组”的即时后测成绩比前测高了 7.86 分,对于教师 B 的学生而言,元语言反馈效果更好。

(3) 延时后测

①同一教师不同纠错反馈测试成绩分析

在前两轮汉字书写测试完成的三个月后,我们对两组学生开展了第三轮测试—延时后测。此轮测试仍然延续之前的做法,仅调整汉字书顺序,不改变目标汉字。通过对测试结果的统计与分析发现,延时后测的成绩均比学生前测成绩高,但与即时后测成绩相比,直接反馈组、直接反馈与教师口头反馈相结合组学生的平均成绩有所下降。其中教师 A 的学生的平均分为 94.20 分,教师 B 的学生的平均分为 95.24 分,如表 4 所示。

表 4 第三轮汉字书写测试的描述性分析

Table 4 Descriptive analysis of the third round of Chinese character writing tests

	人数(人)		平均数(分)		标准差		p 值(两轮)	
	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B	教师 A	教师 B
直接反馈组	11	11	93.00	95.11	4.41	3.20	0.0000 0.3260	0.0001 0.3690
元语言反馈组	16	17	93.83	94.82	2.77	2.46	0.0000 0.066	0.0002 0.0248
直接反馈与教师口头 反馈相结合组	18	18	95.76	95.79	3.38	2.29	0.0011 0.4660	0.0000 0.3260
总计	45	46	94.20	95.24	3.52	2.65		

在获得三轮汉字书写测试成绩之后,为检验学生汉字书写成绩变化是否具有统计学意义,我们分别对前测与延时后测、即时后测与延时后测结果,分别进行了配对样本 T 检验。结果显示:

直接反馈组中,教师 A 的学生延时后测成绩显著优

于前测($p=0.0000<0.001$),与第二轮即时测试不存在差异($p=0.3260>0.05$)。教师 B 的学生延时后测成绩显著优于前测($p=0.0001<0.001$),但与即时后测相比不存在显著差异($p=0.3690>0.05$)。数据表明,学生在被给予直接反馈教学后,短时间内汉字书写测试成绩有所提

高,且总成绩也有明显提升,但随着学习时长增加,学生的汉字书写进步有限,该反馈对学生汉字书写水平的提升效果不明显。

元语言反馈组中,教师 A 的学生延时后测成绩显著优于前测 ($p=0.0000<0.001$),略高于即时后测,但未达到统计显著性 ($p=0.066>0.05$),需进一步验证。教师 B 的学生延时后测成绩也显著优于前测 ($p=0.0002<0.001$),且延时后测与即时后测存在显著差异 ($p=0.0248<0.05$)。这说明,学生被给予元语言纠错反馈教学后,随着学习时长的增加,该反馈对学生汉字书写水平的提升有一定效果。

直接反馈与教师口头反馈相结合组中,教师A的学生延时后测显著优于前测 ($p=0.0011<0.05$),延时后测与即时后测不存在显著差异 ($p=0.4660>0.05$)。教师B的学生延时后测也显著优于前测 ($p=0.0000<0.001$),同样与即时后测试不存在明显差异 ($p=0.3260>0.05$)。可知,学生被给予直接反馈与口头反馈相结合的反馈教学后,短时间内汉字书写测试成绩有所提高,且汉字书写的总成绩也有明显提升,但随着学习时长的增加,学生的汉字书写进步有限,该反馈对学生汉字书写水平的

提升效果不明显。这一现象可能与学生汉语水平较低、对教师口头反馈的理解与吸收能力有限有关,导致教师口头反馈的指导作用随时间推移逐渐减弱。

综上,从前测结果可知,两位教师的学生汉字书写起始水平是一致的,不会对后两轮的测试结果产生影响与干扰。从即时后测结果可知,三种不同教师纠错反馈对学生汉字书写习得均有效果,其中教师 A 的直接反馈与教师口头反馈相结合的方式效果更好;教师 B 的元语言反馈方式效果更好。从延时后测结果可知,直接反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合这两种反馈方式,随着学生学习时长的增加,对其汉字书写能力的提升效果有限(两组学生的延时后测成绩均有所下降),而两位教师采取的元语言反馈方式,随着学生学习时长的增加,有效地提升了学生的汉字书写能力(两组学生的即时后测成绩没有下降反而均有所提升)。

②不同教师同一纠错反馈测试成绩分析

为了考察同一纠错反馈方式下,不同教师之间是否存在差异,我们对学生的前测、即时后测与延时后测成绩进行了独立样本 T 检验,统计结果如下。

表 5 独立样本 T 检验统计结果
Table 5 Independent samples t-test statistics

	前测	即时后测	延时后测
直接反馈组	0.8919	0.3236	0.4792
元语言反馈组	0.5024	0.1814	0.0280
直接反馈与教师口头反馈相结合组	0.1986	0.6581	0.2084

由表5数据可知,两位教师采取的同一纠错反馈方式(如教师 A 和教师 B 的直接反馈组)对学生汉字书写成绩的影响差别不大,T 检验结果均无显著差异 ($p>0.05$)。这说明两位教师的同类反馈组在干预前实现了基线均衡,排除了学生初始能力对后续反馈效果比较的干扰。即时后测中两组之间也不存在显著差异 ($p>0.05$),这说明短期内不同教师的同类纠错反馈方式效果相当。延时后测中两位教师的元语言反馈组学生汉字书写成绩均显著优于直接反馈组和直接反馈与教师口头相结合反馈组 ($p=0.0280<0.05$)。这说明,随着学生学习时长增加,教师的元语言反馈在促进学生长时记忆、深度理解和自主纠错等方面,具有跨教师的稳定优势,即无论由哪位教师实施该反馈,都能有效帮助学生提高书写准确性。

③不同教师不同纠错反馈测试成绩分析

为考察不同教师采取的不同纠错反馈方式之间是否存在差异,我们对学生即时后测与延时后测成绩进行了双因素被试间方差分析。其中,双因素包括教师(教师 A、教师B)和不同纠错反馈方式(直接反馈、元语言反

馈、直接反馈与教师口头反馈相结合),方差分析涉及不同教师的教学效果是否存在差异、不同纠错反馈方式是否存在差异,以及两者的交互作用是否存在差异,统计结果如下。

表 6 即时后测成绩双因素方差分析
Table 6 Two-factor analysis of variance for post-test scores

因素	p 值
教师因素	0.4562
纠错反馈	0.0791
交互效果	0.3133

由表6数据可知,从教师因素出发,教师A与教师B的整体教学效果不存在显著差异 ($p=0.4562>0.1$),即两位老师的教学效果对学生即时后测的成绩影响没有差异,也就是说,学生的汉字书写能力得到提升均没有受到不同教师授课的影响。从纠错反馈因素来看,不同教师纠错反馈的整体效果存在一定的差异

($p=0.0791<0.1$)，即不同教师纠错反馈方式（直接反馈、元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合）对学生汉字书写能力的提升均有一定的影响。从教师与纠错反馈方式的交互效应角度来看，数据结果显示两者在即时后测成绩上不存在显著差异（ $p=0.3133>0.1$ ），也就是说教师和纠错反馈方式之间不存在协同作用。这一点，通过延时后测的双因素方差分析结果也可以看出。

表 7 延时后测成绩双因素方差分析

Table 7 Two-factor analysis of variance for post-delay test scores

因素	p 值
教师因素	0.1248
纠错反馈	0.5591
交互效果	0.1115

由表7数据结果可知，该结果与即时后测的结果基本一致：教师A与教师B的整体教学效果不存在显著差异（ $p=0.1248>0.1$ ）；教师与纠错反馈方式的交互效应在延时后测成绩上也不存在显著差异（ $p=0.1115>0.1$ ）。与即时后测成绩相比，延时后测中不同教师纠错反馈的整体效果也不存在显著差异（ $p=0.5591>0.1$ ），即不同教师纠错反馈方式（直接反馈、元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合）对学生汉字书写能力的提升没有影响，这也与同一教师不同纠错反馈中的研究结论相一致，即反馈类型不受学习时长因素的制约与影响。不存在随着时间的延长，纠错反馈对学习者的汉字书写水平产生影响的结论。

综上，从即时后测与延时后测的统计分析结果可得出两点结论：一是不同纠错反馈（直接反馈、元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合）对学生汉字书写能力的提升有效果，但学生汉字书写能力并不受教师差异因素的影响——无论由哪位教师实施纠错反馈，其教学效果是一样的。二是教师与纠错反馈方式不存在协同作用。即教师和纠错反馈在影响学生学习效果等方面，它们的作用是相互独立、互不干扰。

4.2 访谈结果

我们通过计算91名学生前测与即时后测的分差，依据分差从每组的“进步学生”与“退步学生”中选取16名访谈对象，深入了解学生对教师纠错反馈的态度、偏好与评价。同时，为获得更为全面的视角，我们还对参与实验的两名教师进行了访谈，从纠错反馈实施者的视角来了解教师在实际教学中如何进行纠错，选择何种反馈方式及其对反馈效果的观察与评价。

在对同一教师不同纠错反馈态度的访谈中，我们发现，教师A的学生相比教师B的学生更倾向于选择元语言反馈方式，另有3名学生分别选择了元语言反馈方式和直接反馈与教师口头反馈方式；而教师B的学生更倾向

于选择直接反馈与教师口头反馈相结合的方式。可见，无论是教师A的学生还是教师B的学生，学生更喜欢和能接受的是元语言反馈和直接反馈与教师口头反馈相结合这两种方式。

对不同教师相同纠错反馈态度的访谈中，我们发现，学生普遍倾向于元语言反馈和直接反馈与教师口头反馈相结合这两种反馈方式。这两种方式均能让学生准确、清楚地知道自己在汉字书写中的错误与不足，降低后续汉字书写时出错的可能性。这说明，相较于其他反馈方式，学生对直接、具体和易懂的教师纠错反馈，表现出更高的接受度和偏好度。

通过教师访谈，也发现“直接反馈与教师口头反馈相结合”的方式在实际教学中较为常用且效果较好，同时元语言反馈也被认为是一种效果较佳的反馈方式。尽管教师对三种反馈方式的优先级排序可能更侧重“直接反馈与教师口头反馈结合”的普适性，但两位受访教师均将“直接反馈与教师口头反馈结合”和“元语言反馈”列为最主要的有效反馈方式，没有更侧重哪一种方式之说。

总之，通过对学生和教师的访谈，我们认为，学生与教师对“最有效反馈方式”的认知具有高度一致性，均高度认可“直接反馈与教师口头反馈相结合”和“元语言反馈”在汉字书写教学中的积极作用。

4.3 讨论与建议

通过对“同一教师不同纠错反馈”数据结果的分析发现：不同纠错反馈对学生汉字书写均有积极影响，可见教师纠错反馈是帮助学生提升汉字书写水平的重要方式之一。从即时后测汉字书写测试的描述性分析可知，无论是直接反馈、元语言反馈还是直接反馈与教师口头反馈相结合，即时后测成绩均比前测高，这说明三种纠错反馈对学生汉字书写均有积极作用，也与国内学者靳洪刚（2011）^[31]的观点一致。同时靳文认为，汉语教师在教学过程中应有意识、系统地实施纠错反馈，我们对此观点表示赞同。此外，本文的统计与分析结果也与朱文文、陈天序、陈雯、蔡钰琳等学者的研究结果较为一致，即不同教师纠错反馈对汉语二语学习者有效，且教师纠错反馈的具体方式不受时间因素的影响。

对“不同教师同一纠错反馈”数据结果的分析发现：前测中，两位教师的同一反馈类型组学生汉字书写基础无显著差异，保证了实验分组的均衡性；即时后测中，同一反馈类型下两位教师的组别之间无显著差异，说明短期内不同教师的同类反馈方式效果相当；延时后测中，两位教师的元语言反馈组学生汉字书写成绩，均显著优于直接反馈组以及直接反馈与教师口头反馈相结合组，而直接反馈组、直接反馈与教师口头反馈相结合组之间无显著差异。这一发现表明，元语言反馈通过引导学生理解错误规则，在促进汉字书写习惯的长期保持与深度习得方面具有跨教师的稳定优势，为实际教学中教

师反馈策略的选择提供了实证依据。

从“不同教师不同纠错反馈”的数据结果来看：第一，不同教师纠错反馈方式（直接反馈、元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合）在学生汉字书写习得中的效果存在差异，其中元语言反馈效果更好。第二，纠错反馈的具体方式不受教师的影响，即无论由哪位教师采用何种纠错反馈方式，对学生的汉字书写教学均有正向激励的效果。第三，教师与纠错反馈方式之间不存在协同作用。即教师和纠错反馈在影响学生学习效果等方面没有相互促进、相互增强的联合效果，换句话说，它们的作用是相互独立、互不干扰的。

因此，对于初级汉语学习者而言，教师在教学中应采取“具体、细致、易懂”的纠错反馈方式。一方面，以“直接反馈与教师口头反馈相结合”为基础策略，如学生经常将上下结构的“多”字写成左右结构，如果这时教师采用直接反馈与教师口头反馈相结合，学生会逐渐认识到自己的不足之处，且能加深记忆，这也符合大多数学生对“清晰易懂反馈”的需求；另一方面，针对个体差异灵活补充元语言反馈。对于吉尔吉斯斯坦的学生来说，汉字笔顺对他们有困难，如，汉字“不”，学生经常写完横笔（“一”）之后直接写竖笔（“丨”），然后是撇“丿”和捺“㇏”（有时也会先捺后撇）。在笔顺纠错时，学生想知道“为什么这个字要这样写？”这时教师可以提供元语言反馈，解释汉字的造字特点和书写规律，并示范写出“不”的笔顺。随着学生元语言认识的提高，就会对汉字的笔顺有更清晰的认识，并且通过深化认知促进长时记忆。

4.4 研究的局限与展望

尽管本文通过实验设计初步验证了不同角度下教师纠错反馈对初级汉语二语学习者汉字书写习得的效果差异，但在研究实施过程中仍存在一定的局限性，这些局限可能对研究结果的普适性与解释深度构成一定影响。

一是被试来源单一。由于本研究的被试均来自吉尔吉斯斯坦，尽管通过计算前测与即时后测分差的方式筛选访谈对象提升了样本针对性，但学生访谈样本量仍相对有限。未来可以考虑纳入不同母语背景、文化环境及汉字学习经历等多样化群体。此外，被试的年龄、教育水平以及汉字学习时长如果未经过严格分层控制，也可能影响实验结果的稳定性。未来通过分层抽样控制被试的年龄、汉语水平、汉字学习时长等因素，筛选出更具代表性的样本。

二是汉字测试类型有限。本文选取的测试汉字主要集中在独体字、上下结构、左右结构中的基础汉字或笔画数较少的初级汉字，而对包围结构、多部件复合字等复杂结构汉字暂未涉及。未来可考虑系统覆盖不同结构类型的汉字，纳入复杂结构汉字，帮助学生更高效地记忆与理解这类汉字的组合规律，降低学习难度。

三是教师访谈量少。本文仅对参与实验的两名授

课教师进行了访谈，因样本量有限，当前得出的“教师对纠错反馈方式的看法”仅能代表个别教师的经验，难以全面反映教师的整体态度，研究结论的代表性及普适性可能受到影响。因此，未来可覆盖不同教龄、不同教学风格，以及不同任教机构的教师群体，以更全面、客观地了解不同教师对纠错反馈的差异化需求及个体实践经验。

不过，本文也为教师纠错反馈对初级汉语二语学习者汉字书写习得的影响提供了实践性证据，为拓展和深化相关研究奠定了基础。

5 结论

本文通过三轮汉字书写测试，检验并分析三种不同的教师纠错反馈（直接反馈、元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合）对初级汉语二语学习者汉字习得效果差异的影响。同时结合师生访谈调查，既了解学生对不同教师纠错反馈的态度及偏好，也从教师层面了解其常用的反馈方式及对反馈效果的观察与评价。通过多维度数据分析与质性反馈发现，在初级汉语二语学习者汉字书写习得过程中，反馈方式的有效性不仅与学习结果相关，还与教师实施的反馈策略及学生主观体验密切相关。元语言反馈、直接反馈与教师口头反馈相结合等不同反馈方式各有优势，其效果差异既反映了学习者认知发展的阶段性特征，也提示我们在实际教学中，应根据学生特点、教学目标与实际情境，灵活选择并优化反馈方式，以实现更有效的汉字书写教学。

参考文献

- [1] Lyster R, Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, 19(1): 37-66.
- [2] Lyster R. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1998, 20(1): 51-81.
- [3] Lyster R. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2004, 26(3): 399-432.
- [4] Han Z H. A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output [J]. *TESOL Quarterly*, 2002, 36(4): 543-572.
- [5] Leeman J. Recasts and second language development: Beyond negative evidence [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2003, 25(1): 37-63.
- [6] Yoshida R. Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types [J]. *Language Awareness*, 2008, 17(1): 79-93.

- [7] Yoshida R. Teachers' and learners' perspectives on corrective feedback: A case study of adult EFL classrooms [C] // Garcia Mayo M P (Ed.). Investigating Tasks in Formal Language Learning. Multilingual Matters, 2010: 225-245.
- [8] Ferris T R. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) [J]. Journal of Second Language Writing, 1999, 8 (1): 1-11.
- [9] Truscott J. The case against grammar correction in L2 writing classes [J]. Language Learning, 1996, 46 (2): 327-369.
- [10] Truscott J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately [J]. Journal of Second Language Writing, 2007, 16 (4): 255-272.
- [11] Bitchener J, Cameron D. The effect of different types of corrective feedback on L2 learners' writing [J]. TESOL Quarterly, 2005, 39 (4): 695-713.
- [12] Bitchener J, Knoch U. The relative effectiveness of written corrective feedback for L2 learners at different proficiency levels [J]. System, 2009, 37 (1): 46-59.
- [13] Rahimi A. L2 learners' beliefs about corrective feedback and writing proficiency: A mixed-methods study [J]. TESOL Quarterly, 2010, 44 (2): 319-342.
- [14] Rassaei E. Perceived value of corrective feedback in L2 writing: A sociocultural perspective [J]. System, 2013, 41 (3): 742-753.
- [15] 唐莹莹. 大学英语写作教学中教师书面反馈的研究 [J]. 合肥工业大学学报(社会科学版), 2013, 27 (1): 117-120.
- [16] 张凯, 李波, 陈凯泉. 基于阐释性顺序混合方法的教师书面纠错反馈效果研究 [J]. 现代外语, 2019, 42 (3): 363-373.
- [17] 张朦. 本科生英语续式教学与书面纠错的互动关系——一项基于“小说续写”的实验研究 [J]. 湘南学院学报, 2020, 41 (3): 102-107, 121.
- [18] 苗佳, 姚委委. 书面纠错反馈对英语写作语法准确度影响的元分析研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2023 (4): 50-61.
- [19] 田艳. 关于对外汉语课堂纠错策略的层次性选择 [J]. 语言教学与研究, 2010 (3): 29-35.
- [20] 祖晓梅. 汉语课堂更正性反馈的调查与分析 [J]. 汉语学习, 2008 (1): 93-100.
- [21] 祖晓梅, 马嘉俪. 汉语教师和学习者对课堂纠错反馈信念和态度的比较 [J]. 汉语学习, 2015 (4): 66-75.
- [22] 祖晓梅, 邓葵. 基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则 [J]. 世界汉语教学, 2019, 33 (1): 117-129.
- [23] 王琤, 吴勇毅. 汉语二语课堂纠错反馈机制研究 [J]. 语言文字应用, 2021 (2): 103-115.
- [24] 朱文文, 陈天序. 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 [J]. 语言教学与研究, 2016 (6): 28-36.
- [25] 陈雯. 书面纠错反馈对汉字书写习得的影响及原因 [J]. 汉语学习, 2023 (2): 93-102.
- [26] 蔡钰琳. 书面纠错反馈对初级学习者汉字习得的效果与教学 [J]. 语言与翻译, 2024 (3): 74-80.
- [27] 蔡远顺, 杨劲松. 聚焦式书面纠错反馈对习得英语一般过去时的影响 [J]. 成都师范学院学报, 2014, 30 (6): 31-35.
- [28] 张凯, 李波, 陈凯泉. 基于阐释性顺序混合方法的教师书面纠错反馈效果研究 [J]. 现代外语, 2019, 42 (3): 363-373.
- [29] 苗佳, 姚委委. 书面纠错反馈对英语写作语法准确度影响的元分析研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2023 (4): 50-61.
- [30] Ellis R, Loewen S, Erlam R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar [J]. Studies in Second Language Acquisition, 2006, 28 (2): 339-368.
- [31] 靳洪刚. 现代语言教学的十大原则 [J]. 世界汉语教学, 2011, 25 (1): 78-98.

A Study on the Effectiveness of Teacher Error Correction Feedback on Chinese Character Writing Acquisition among Beginner Chinese Learners

Chen Xi Shao Pengbo

International Cultural Exchange College of Xinjiang University, Urumqi

Abstract: This study examined 91 students from the JAPK Vocational School affiliated with the Confucius Institute at Jalal-Abad State University in Kyrgyzstan. Through quantitative and qualitative research, it investigated the differences in effectiveness and attitude preferences among beginner Chinese learners regarding various types of error correction feedback during Chinese character writing acquisition. Findings reveal: Different error correction feedback methods yield varying effects on Chinese character writing acquisition, with metalinguistic feedback proving more effective. Moreover, the effectiveness of teacher-provided error correction feedback is independent of individual teacher characteristics. That is, regardless of which teacher employs which feedback method, student acquisition outcomes remain consistent, indicating no synergistic effect between teacher identity and feedback type. Notably, the two feedback methods deemed most effective by interviewed teachers (metalinguistic feedback and direct feedback combined with teacher oral feedback) showed high consistency with student preferences and recognition. This further indicates that the effectiveness of feedback methods is closely related to learners' acceptance, comprehension, and engagement in actual learning.

Key words: Error correction feedback; Beginner Chinese learners; Chinese character writing acquisition