

国际中文教育新手与熟手教师课堂反馈语对比研究

魏 婵

湖北工业大学外国语学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2026年4月5日; 录用日期: 2026年5月4日; 发布日期: 2026年5月11日

摘 要

在国际中文教学中, 教师课堂反馈语是影响二语习得效果的关键因素。本研究以16名国际中文教师为对象, 采用课堂观察与语料分析法, 对比新手与熟手教师反馈语的使用差异。结果显示: 两类教师均以积极反馈为主, 但熟手教师积极反馈占比更高、类型更均衡, 善于运用复杂表扬、追问与补充扩展实现深度互动; 新手教师反馈偏浅层化, 消极反馈占比偏高, 多采用直接纠错等简单方式。研究表明, 教师经验显著影响反馈策略的选择与质量。基于此, 从优化反馈结构、提升反馈质量、改进纠错策略、促进教师专业发展等方面提出建议, 为国际中文课堂教学与教师培训提供实证参考。

关键词

国际中文教师, 新手教师, 熟手教师, 课堂反馈语, 二语习得

A Comparative Study on Classroom Feedback Language between Novice and Expert Teachers in International Chinese Language Education

Chan Wei

School of Foreign Languages, Hubei University of Technology, Wuhan Hubei

Received: April 5, 2026; accepted: May 4, 2026; published: May 11, 2026

Abstract

In international Chinese teaching, teachers' classroom feedback is a key factor affecting second

language acquisition. This study selected sixteen international Chinese teachers as subjects, using classroom observation and corpus analysis to compare feedback differences between novice and experienced teachers. The results show that both groups mainly use positive feedback, but experienced teachers have a higher proportion and more balanced types, tending to use detailed praise, follow-up questions and extensions for in-depth interaction. Novice teachers tend to use shallow feedback with a higher proportion of negative feedback, mostly direct correction. It indicates that teaching experience significantly affects feedback strategies. Suggestions are put forward for optimizing feedback structure, improving quality, correcting strategies and promoting professional development, providing evidence for international Chinese teaching and teacher training.

Keywords

International Chinese Teachers, Novice Teachers, Experienced Teachers, Classroom Feedback Language, Second Language Acquisition

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

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

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



Open Access

1. 引言

在二语习得过程中, 教师课堂话语不仅是核心的教学媒介, 更是学生语言输入的重要来源, 而课堂反馈语作为课堂互动的核心要素, 在评价学习表现、引导语言产出方面发挥着不可替代的作用[1][2]。优质的反馈能通过积极的情感支持与认知干预, 帮助国际中文学习者构建正确的语言规则意识; 反之, 若反馈策略运用不当, 则可能阻碍师生间的有效沟通, 影响二语习得效果。

尽管学界对教师反馈语已有较为丰富的研究成果, 且反馈语已被纳入国际中文教师话语能力的核心研究范畴, 但既往研究多聚焦于熟手或专家型教师的单体分析[3], 针对新、熟手国际中文教师的本土化对比研究仍有待深化[4]。观察发现, 新、熟手教师在教学经验、课堂把控能力、反馈策略选择等方面存在显著差异, 新手教师的反馈语往往存在模式化、浅层化等问题, 熟手教师则在反馈策略的组合运用与时机把握上更具成熟度[5]-[7]。

本研究通过对比分析新、熟手国际中文教师的课堂反馈语, 旨在揭示两类群体在反馈类型、频率及互动效能上的特征与差异。这不仅有助于厘清两类教师的专业发展轨迹, 也能为新手教师的教学反思与技能提升提供实证参考, 对优化国际中文课堂教学具有重要的实践价值。

2. 教师课堂反馈语的定义及相关研究现状

2.1. 教师课堂反馈语的概念

从话语分析与二语习得的视角考察, 教师课堂反馈语是课堂互动结构中的核心要素。这一研究领域最早源于美国教育学界, 并在第二语言教学中得到了广泛应用。在经典的话语分析框架内, Sinclair 与 Coulthard (1975)提出的 IRF (起始 - 反应 - 反馈)三话步模式, 奠定了反馈语作为话轮结构末环的地位, 将其界定为教师对学生产出做出的评价性回应[1]。随后的研究不断从互动维度丰富其内涵, 指出反馈语不仅是促进师生互动的关键语言媒介[8], 其形式亦涵盖了口头与书面等多元评价手段, 其深层逻辑旨在推动学生的学习进程[9]。随着研究范式的演进, 反馈语的内涵突破了单一的评价范畴, 被视为教师针对学生表现所提供的各类动态信息集合[10]。这种转变使得反馈语具备了评价与话语调控的双重功能[11], 并

延伸出基于纠错形式[2]及学生回答正误属性[12]的精细化分类体系。

国内学界在引介西方理论的同时,立足于本土课堂情境进行了多维度的概念重构。早期研究多聚焦于师生互动的言语行为,将反馈语视为教师对学生指定或自愿回答的回应[13],并强调其涵盖了评价、分析及后续学习规划建议的针对性特征[14]。随着实证研究的深入,研究者开始从课堂活动优化与学习改进等视角对概念进行细化[15][16]。与此同时,国内研究还通过对输出符号[17]与表现形式[18]的考察,丰富了反馈语的本体研究,并针对小学语文等特定学科实现了场景化定义[19]。在范畴辨析层面,反馈语被证实是一个在内涵与外延上均广于“评价语”的上位概念,覆盖了教师对学生所有的课堂言语反馈行为[20]。

综上所述,尽管各学者侧重点有所不同,但普遍认可反馈语是基于学生产出而产生的后续言语行为。结合国际中文教学的实际情境,本研究将“教师课堂反馈语”界定为:在课堂教学过程中,教师针对学生的回答行为或语言产出所做出的即时性言语回复。

2.2. 教师课堂反馈语研究现状

国外对教师反馈语的研究始于二语习得领域,并逐步构建了以反馈类型有效性、教师信念实践及线上互动工具为支柱的研究体系。在认知有效性维度,学者们围绕“隐性”与“显性”反馈的效能展开了持续探讨。Lyster & Ranta (1997)通过对加拿大沉浸式课堂的观察,提炼出六种纠错反馈模型,指出重述(Recast)虽频率最高,但在促进学生修正输出(Uptake)方面的效能远逊于启发及元语言反馈等显性手段[2]。后续实验进一步揭示了学习者水平对反馈效能的调节作用:显性反馈对低水平学习者具有显著促进意义,而高水平学习者则因具备识别重述意图的元语言能力,能够更好地从隐性反馈中获益[21][22]。Sheen (2004, 2006)的研究则证实,通过提升重述的凸显性,可有效强化学习者的注意资源分配[23][24]。随着研究由“行为表现”转向“心理机制”,教师信念与实践的关联成为关注重点。调查发现,尽管教师在理论认知上认可启发式反馈,但在高压力的课堂环境下,教师容易受限于教学进度和对学生情感面子的维护,往往会回归到重述等保守策略中[25][26]。Sepehrinia & Mehdizadeh (2016)直接指出了研究者与一线教师在认知与情感关注点上的错位,主张反馈语研究应向认知驱动与情感激励的兼顾转型[27]。此外,教龄作为影响反馈行为的关键变量也进入研究视野,经验丰富的熟手教师在重述运用与负反馈的灵活性上显著优于依赖教案设计的新手教师[28]。近年来,线上教学反馈的兴起为该领域注入了新变量,双向反馈工具的应用被证实能通过提升透明度来构建师生信任并强化学习动机[29]。

国内相关研究虽起步稍晚,但研究覆盖英语、汉语二语及小学语文课堂等领域,并在借鉴国外框架的基础上展开了本土化研究,且英语课堂始终是国内研究的主要领域。研究发现,我国英语课堂普遍存在IRF模式过度僵化、反馈类型单一及针对性缺失等问题[6][18]。在反馈倾向性上,大学英语教师表现出明显的积极反馈偏好,对消极反馈的使用则持审慎态度[13]。在国际中文教育领域,反馈语研究随学科建设逐步深入。反馈语已被纳入国际汉语教师话语能力的核心评价范畴[15],并延伸至对反馈标记互动特征的细致探究[30]。针对线上中文教学的实证研究揭示了数字化反馈渠道的多样化优势,但同时也指出了反馈精准度不足及非语言辅助手段受限等短板[4]。此外,小学语文课堂的反馈研究则侧重于内容与主题的分类构建,并反思了当前课堂中存在的反馈夸张错位或时效性缺失等现象[19][20]。

综上所述,国内外关于教师课堂反馈语的研究已较为丰富,涵盖线下与线上、母语与二语等多种教学场景。但在教学领域,针对新手教师与熟手教师的对比研究仍不够系统。现有研究多集中于对单一群体的反馈特征进行分析,较少在本土教学环境中对两类教师进行比较。

因此,本研究拟选取新、熟手国际中文教师为对比对象,通过实证手段分析其反馈行为背后的差异逻辑,以期填补这一研究空白,为职前教师培训与在职教师专业发展提供实证支撑。

3. 研究方法

3.1. 研究对象

本研究采用目的抽样法, 选取 16 名国际中文教师作为研究样本, 样本根据教龄与教学经验分为两组: 熟手教师(Experienced Teacher, 简称 ET) 8 名, 均拥有 5 年以上教学经验; 新手教师(Novice Teacher, 简称 NT) 8 名, 教龄均不足 1 年。

3.2. 数据搜集

采用非参与式课堂观察法, 对 16 名教师的自然课堂教学进行全程录音。每位教师选取 1 课时完整自然课, 每位教师有效录音时长 40~50 分钟, 共计采集有效录音时长约 746 分钟。

3.3. 分析框架

本研究整合了 Lyster & Ranta (1997)关于二语课堂反馈语的经典分类框架[2], 并参考 Nunan (1991)对反馈语正误属性的判别标准[12]。同时, 针对国际中文课堂的本土化特征, 本研究进一步吸收了杜朝晖等(2008)及高佳星(2013)对言语回应模式的划分建议[13] [20], 通过对初始语料的预分析与类目合并, 最终构建了包含 12 类细分指标的分析框架(如表 1 所示):

Table 1. Analysis framework of classroom feedback language for international Chinese teachers

表 1. 国际中文教师课堂反馈语分析框架

反馈语类型	定义	作用	举例	
积极反馈	简单表扬	对学生的回答做出反应和简短回答。	表示已收到学生提供的信息。	T: “对的。”
	复杂表扬	针对学生的回答进行具体肯定和表扬。	给予学生具体的夸奖和鼓励。	T: “你自己一个人坐飞机, 很棒。”
	重复正确回答	教师复述学生的正确回答。	明确答案, 加深学生对正确答案的印象。	S: “航站楼。” T: “对的, 航站楼。”
	追问	教师对学生的回答进一步提问。	引发学生深入思考。	S: “去曼谷。” T: “去做什么?”
	补充与扩展	对答案进行补充和扩展延伸所涉及的主题或提供新的见解。	加深学生的理解, 提供更多信息, 激发学习兴趣。	S: “坐车。” T: “坐车、乘车, 两个动词都可以。”
	转述	教师用自己的话来解释学生的回答。	引导学生注意到某位学生的回答, 并在此基础上展开讨论。	T: “有同学去年坐过, 有同学今年 10 月 8 号坐过。”
消极反馈	直接纠错	教师直接指出学生的错误并立刻给出正确答案。	使学生明确自己的错误, 促进学生的理解与学习。	S: “七八个时间” T: “七八个小时。”
	引导	教师通过提问、停顿、提示等方法引导学生自己纠错。	启发学生理解与思考, 引导学生给出正确答案。	T: “不对不对, 滑行滑行。从地面到地面, 对的, 从地面到地面。”
	元语言反馈	在学生回答后, 借助语言学有关知识点, 帮助学生修正答案。	帮助学生纠正错误, 巩固相关语言知识。	T: “乘客和旅客意思相近, 但旅客有旅游的意思, 乘客是坐在交通工具上的人。”

续表

教师重复问题	当学生没听清或答错时, 教师重复问题。	强调问题的重点, 提示学生重新思考。	S: “九百……” T: “多长时间?”
重铸	学生回答存在问题, 教师据学生原回答进行补充, 形成准确表达。	帮助学生发现并改正语言错误。	S: “去曼谷参加 open house.” T: “去曼谷参加大学的开放日。”
无反馈	忽略学生的回答。	打击学生的自信心和积极性。	不回应学生的答案。

4. 数据对比与分析

本研究对采集的 746 分钟课堂数字录音进行了文本转写, 共获得有效话语转录文本约 9.75 万字。根据前述课堂反馈分类框架(表 1), 运用 NVivo 12 对语料进行系统编码与统计, 计算各类反馈的占比, 进而对新手教师与熟手教师的课堂反馈平均使用情况展开对比分析, 旨在客观呈现新手与熟手教师在反馈语使用倾向上的显著性差异。具体统计结果见表 2:

Table 2. Statistics on the use of classroom feedback language by novice and experienced international Chinese teachers
表 2. 新熟手国际中文教师课堂反馈语平均使用情况占比统计

反馈语类型		NT 组平均占比	ET 组平均占比	t 值	p 值
积极反馈	简单表扬	35.5%	26.0%	-2.27	<0.05
	表扬				
	复杂表扬	5.7%	13.8%	-3.79	<0.01
	重复正确回答	19.8%	9.5%	-2.56	<0.05
	追问	4.4%	18.0%	-4.08	<0.01
	补充与扩展	4.2%	13.0%	-3.92	<0.01
	转述	2.4%	5.2%	-1.31	>0.05
积极反馈小计		72%	85.5%	-3.65	<0.01
消极反馈	直接纠错	11.8%	3.2%	4.35	<0.01
	引导	4.8%	4.8%	0.52	>0.05
	元语言反馈	3.0%	2.8%	0.69	>0.05
	教师重复问题	6.3%	1.4%	2.94	<0.05
	重铸	1.2%	0.3%	1.47	>0.05
	无反馈	0.0%	0.0%	—	—
	消极反馈小计	28.0%	14.5%	3.65	<0.01
反馈总计		100.0%	100.0%	—	—

4.1. 反馈结构以积极为主, 新手教师与熟手教师差异显著

数据显示, 两类教师均以积极反馈为核心(NT 组 72.0%, ET 组 85.5%), 但积极/消极反馈占比呈显著统计学差异($p < 0.01$)。

熟手教师积极反馈占比高, 反馈语始终围绕“情感激励 + 认知推进”展开, 即使面对学生疑问, 也以积极反馈衔接讲解与互动, 契合最近发展区(ZPD)理论“情感支架是认知支架基础”的核心观点[31]。

新手教师消极反馈占比偏高，反馈语多集中于学生语音、词汇、回答偏误场景，常以直接纠错中断课堂互动，忽视学生的表达努力，弱化了积极反馈的效能。

4.2. 在积极反馈层面，新手教师偏浅层回应，熟手教师重深度推进

数据显示，新手教师积极反馈以简单表扬(35.5%)、重复正确回答(19.8%)为主，合计占比 55.3%；熟手教师则以复杂表扬(13.8%)、追问(18.0%)、补充与扩展(13.0%)为主，合计占比 44.8%，两类反馈占比均呈显著差异($p < 0.05$ 或 $p < 0.01$)。

新手教师的简单表扬与重复正确回答占积极反馈半数以上，这类反馈仅完成“判断对错”的基础功能，属于闭合型反馈，缺乏针对性与延伸性，易导致 IRF 互动结构在“反馈”环节终止，无法推动学生深度思考。

[例 1]

NT: 那如果坐车去曼谷要多久? (I)

S: 七八个时间。(R)

NT: 七八个小时。(F)

如例(1)中，学生因词汇搭配偏误说出“七八个时间”，新手教师未做任何肯定，直接以正确答案纠错，既未解释“时间/小时”的用法差异，也未衔接后续互动，反馈停留在“纠正错误”层面，易打击学生的表达自信。

而熟手教师极少使用单一简单表扬，多将复杂表扬、追问、补充与扩展组合使用，形成“连贯反馈链”，属于开放型反馈，能有效激活 IRF 互动结构的深层价值，将“发起-回应-反馈”拓展为“发起-回应-反馈-发起”的连续循环，推动学生的语言输出从“简单应答”走向“深度运用”。

[例 2]

ET: 你会被什么吸引住? (I)

S: K-POP。(R)

ET: K-POP。哦，我知道了，是偶像团体对不对? OK，我知道，那个是韩国的男星。啊，好，很好。那你们喜欢的都是休闲的东西。有没有谁会被中文吸引住啊? (F)

如例(2)中，学生回答“K-POP”，熟手教师先结合语境做具体表扬“啊，好，很好”，再补充“韩国偶像团体”的背景信息，最后以追问“有没有谁会被中文吸引住啊”延伸互动，将单一的词汇回答转化为课堂话题讨论，让积极反馈成为“语言理解-文化拓展-互动深化”的载体。

4.3. 在消极反馈层面，新手教师偏直接生硬，熟手教师反之

数据显示，新手教师消极反馈以直接纠错(11.8%)、教师重复问题(6.3%)为主(合计 18.1%)，显著高于熟手教师(合计 4.6%， $p < 0.01$)；而二者引导、元语言反馈占比无显著差异($p > 0.05$)

新手教师的直接纠错与重复问题占消极反馈核心，纠错方式以“直接指出错误 + 给出正确答案”为主，属于高侵入性显性纠错，仅完成“纠错”的表层功能，未解释偏误成因，也未给学生自主修正的机会，学生仅能被动接受正确表达，难以实现语言规则内化。

[例 3]

NT: 飞机在滑行。从哪里到哪里? (I)

S: 上……(R)

NT: 对不对, 滑行滑行。从地面到地面, 对的, 从地面到地面。(F)

如例(3)中, 学生无法准确回答“滑行”的空间范围, 新手教师先以“对不对”直接否定, 再重复“滑行”并给出正确答案, 未引导学生思考“滑行/起飞/降落”的空间差异, 也未解释词汇内涵, 学生仅被动接受答案, 无法理解偏误原因, 后续仍可能出现同类错误。

而熟手教师极少使用直接纠错, 即使面对学生的语言偏误, 也先以积极反馈肯定表达意愿, 再通过引导、元语言反馈为学生搭建认知支架, 让学生自主发现并修正偏误, 同时讲解语言规则, 实现“纠错+习得”的双重目标, 既纠正偏误, 又保护学生的课堂表达自信。

[例 4]

ET: 他喜欢喝咖啡。(I)

S: 他喜欢喝咖啡, 却他不喜欢喝茶。(R1)

ET: 哎, 忘记了主语要放在却之前, 那你再来。(F1)

S: 他喜欢喝咖啡却不喜欢喝茶。(R2)

ET: 对不对? (F2)

S: 对。(R3)

如例(4)中, 学生因语序错误使用“却”, 熟手教师未直接否定, 而是以“忘记了主语要放在却之前”温和指出问题, 引导学生自主修正, 学生修正后再以追问确认掌握情况, 全程无生硬纠错, 既让学生掌握“却”的语序规则, 又保护了学生的表达意愿。

4.4. 熟手教师反馈精细化水平高于新手教师

整体来看, 熟手教师的反馈呈现“类型丰富、结构均衡、精准适配”的精细化特征, 能够兼顾情感支持与认知推进, 这是熟手教师在长期教学实践中, 将反馈理论内化为教学行为的结果。

熟手教师能根据学生的回答内容、语言水平灵活组合使用不同反馈类型, 形成“复杂表扬-追问-补充与扩展”的连贯反馈链, 让 IRF 互动结构得到充分拓展, 每一环反馈都能精准适配学生的最近发展区(ZPD), 既给予情感支持, 又提供认知挑战, 实现了反馈功能的最大化。

[例 5]

ET: 摊儿是什么呢? 摊儿其实和店铺差不多, 有什么区别呢? (I)

S: 路边的。(R1)

ET: 路边。所以它们都可以叫? (F1)

S: 路边摊。(R2)

ET: 对, 路边摊儿。再说一下, 跟店铺比起来, 第一, 它可以流动, 不是固定的场所。第二, 它的规模比较小。(F2)

S: 摊主, 小摊的老板。(R3)

ET: 那这里面你们找谁是摊主啊? (F3)

如例(5)中, 在“摊儿”的词汇讲解中, 熟手教师根据学生的回答层次, 灵活组合追问、复杂表扬、补充扩展三种反馈类型: 学生简单回答时, 以追问引导深化; 学生正确回答时, 以复杂表扬+补充扩展讲解核心差异; 学生主动延伸词汇时, 再以追问衔接互动, 反馈链与学生的认知水平精准适配, 既让学生掌握词汇内涵, 又推动课堂互动层层深入, 实现了“词汇讲解-互动练习-知识延伸”的一体化。

而新手教师的反馈则表现为“类型集中、策略单一、深度不足”的特点, 多依赖简单表扬、直接纠错

等基础类型，缺乏对学生认知需求与情感状态的适配，究其原因，新手教师尚未形成系统化的反馈策略体系，对理论的实践转化能力不足，无法将反馈理论与课堂实际结合，反馈行为多为“本能式回应”，而非“有计划的支架搭建”，因此难以形成多层次、系统化的反馈支持。

[例 6]

NT: 你喜欢中国的什么文化? (I)

S: 我喜欢中国的传统文化, 比如剪纸。(R)

NT: 很好。(F)

如例(6)中, 学生主动回答并具体举例“剪纸”, 展现了对中国文化的兴趣与表达意愿, 但新手教师仅以“很好”这一简单表扬回应, 未对学生的回答进行任何针对性肯定, 也未进一步追问“你见过剪纸吗?”“剪纸有什么美好寓意?”等问题来延伸互动、渗透文化知识, 更未补充剪纸的历史、用途等相关信息。反馈停留在最浅层的“肯定应答”层面, 既未挖掘学生回答中的教学价值, 也未推动课堂互动向更深层次发展。

整体而言, 新手教师的反馈互动效能与教学价值相对有限, 未能将反馈转化为促进学生二语习得的有效支架, 难以充分适配国际中文学习者的习得需求。

5. 启示

本研究通过对新手与熟手国际中文教师课堂反馈语的量化统计与质性分析, 揭示了两类教师在反馈结构、类型偏好与实践策略上的显著差异, 为国际中文教育领域的教师专业发展与课堂教学优化提供了实证支撑。两类教师均以积极反馈为核心互动形式, 但熟手教师积极反馈占比更高、类型分布更均衡, 善于通过复杂表扬、追问等反馈形式兼顾情感支持与认知推进; 新手教师则存在消极反馈占比偏高、反馈形式单一、浅层回应居多等问题, 难以充分适配国际中文学习者的语言习得需求与跨文化交际场景特征。基于研究发现, 结合国际中文课堂的特殊性, 提出以下针对性启示。

5.1. 优化反馈结构, 强化积极反馈的跨文化适配价值

国际中文学习者面临语言障碍与文化适应双重挑战, 积极反馈需兼顾情感安抚与语言习得引导的双重功能。新手教师应参考熟手教师的反馈结构比例, 提高积极反馈使用比重, 减少单纯以纠错为导向的互动模式。从课堂互动视角来看, 合理的反馈结构能够延长 IRF 互动话轮, 使课堂交流更连贯、更具支持性。同时, 积极反馈应成为学生学习过程中的情感支架, 既降低焦虑, 也提供适度的认知引导, 让学生在安全的氛围中提升语言自信。反馈需充分考虑学习者的母语背景与文化差异, 针对语音、词汇、语法等不同维度的习得难点, 给予兼具包容性与针对性的回应, 避免因文化隔阂导致反馈失效。

5.2. 深化积极反馈质量, 构建适配中文习得的进阶式支架

国际中文教学以语言应用能力与跨文化交际能力培养为核心, 反馈需突破浅层评价, 构建贴合中文习得规律的“语言强化-文化拓展-应用迁移”三阶支架。这一支架的设计可借鉴最近发展区(ZPD)理念, 根据学生现有水平提供适度挑战, 逐步推动语言能力发展。新手教师应减少泛化的简单表扬, 增加具体、有针对性的复杂表扬, 并合理运用追问与补充扩展, 将反馈从“判断对错”转向“促进思考”, 使反馈真正成为连接输入与输出的有效媒介, 在语言规范、文化理解与交际应用层面形成逐层递进的引导。

5.3. 改进消极反馈策略, 践行二语习得导向的精准纠错逻辑

国际中文学习者的语言偏误多源于母语迁移与中文规则内化不足, 消极反馈需遵循二语习得的有效

纠错理念。参考 Lyster & Ranta (1997) 的反馈研究[2], 新手教师应减少高频、直接的纠错方式, 适当增加引导式反馈与元语言反馈, 给学生更多自主修正的空间。纠错不应只追求快速给出答案, 更要帮助学生理解偏误来源、掌握语言规则, 在保护学习动机的前提下提升语言准确性。针对语音、词汇、语法、跨文化表达等不同类型偏误, 可采用更温和、更具启发性的策略, 使消极反馈真正服务于长期语言习得。

5.4. 聚焦教师专业发展, 搭建国际中文特色的成长体系

新手教师反馈相对浅层、单一, 本质上是教学图式、课堂调控能力与理论应用能力仍在发展的表现。未来教师培训可强化 IRF 互动结构、支架式教学、有效反馈策略等核心内容的实操训练, 帮助新手教师把理论观念转化为真实课堂行为。通过专项训练、场景模拟、师徒结对、案例反思等方式, 促进新手教师理解反馈的互动价值与习得意义, 逐步形成均衡、灵活、有针对性的反馈风格, 不断提升课堂反馈的专业性与实效性, 更好地适应国际中文教育的教学需求。

6. 结语

本研究以新、熟手国际中文教师为研究对象, 通过课堂观察与语料分析, 系统对比了二者在课堂反馈语使用上的类型、使用频率占比与实践差异。研究结果表明, 教师教学经验直接影响反馈策略的选择与运用效果: 熟手教师的反馈更具层次性、针对性与教育性, 能够兼顾情感激励与认知引导, 构建类型丰富、结果均衡、精准适配的精细化反馈体系; 新手教师受理论实践转化不足等因素的影响, 反馈行为则以浅层反馈为主, 策略较为单一, 纠错方式偏直接生硬。

课堂反馈语是国际中文教学的重要组成部分, 其质量直接关系到课堂互动效果与学生二语习得进程。新手教师应主动借鉴熟手教师的反馈经验, 在实践中不断丰富反馈类型、优化反馈结构、提升反馈精准度, 逐步形成适配国际中文课堂的教学反馈能力。未来研究可扩大样本范围, 开展跨学段、跨语种的对比分析, 进一步探索更具普适性的国际中文教师反馈语提升路径, 为国际中文教育事业的高质量发展提供更丰富的实证支撑。

参考文献

- [1] Sinclair, J.M. and Coulthard, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- [2] Lyster, R. and Ranta, L. (1997) Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, **19**, 37-66. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- [3] 张淑萍. 国际中文专家型教师课堂反馈语研究[D]: [硕士学位论文]. 黄石: 湖北师范大学, 2024.
- [4] 李东伟, 崔灿. 基于案例分析的国际中文教育线上教学教师反馈语研究[J]. 华北理工大学学报(社会科学版), 2024, 24(3): 75-82.
- [5] 王赛. 新熟手教师小学英语课堂反馈的对比研究[J]. 英语广场(下旬刊), 2016(8): 150-152.
- [6] 李冬青. 中学英语课堂中教师反馈的不足与改进[J]. 教学与管理, 2020(18): 113-115.
- [7] 郭睿. 初级汉语综合课教师话语的个案研究——基于两位汉语教师课堂话语语料的分析[J]. 华文教学与研究, 2014(3): 27-35, 44.
- [8] Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- [9] Wiseman, S. and Hunt, G.H. (2001) *Best Practice in Motivation and Management in the Classroom*. Charles C Thomas.
- [10] Ur, P.A. (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- [11] Cullen, R. (2002) Supportive Teacher Talk: The Importance of the F-Move. *ELT Journal*, **56**, 117-127. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.117>
- [12] Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall.
- [13] 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(S1): 43-48.
- [14] 滕冰冰. 大学英语课堂互动中的教师反馈语的调查研究[J]. 中国教育学报, 2013(S4): 46-47+50.

- [15] 王祖嫒. 国际汉语教师话语能力研究[J]. 当代教育科学, 2012(9): 62-64.
- [16] 傅传凤. 对外汉语教师的课堂反馈语形式[J]. 现代语文(学术综合版), 2016(7): 154-155.
- [17] 胡健, 徐宏亮. 反馈语的特征与功能[J]. 安徽大学学报(哲学社会科学版), 2007(2): 58-62.
- [18] 林正军, 周沙. 中学英语课堂教师反馈语的类型与特征研究[J]. 外语教学理论与实践, 2011(3): 15-22+34.
- [19] 李秀梅, 李如密. 教师教学反馈: 再识、透视与审思——以小学语文课堂为例[J]. 教育研究与实验, 2020(2): 63-67.
- [20] 高佳星. 教师反馈语在小学语文课堂中的应用[J]. 现代中小学教育, 2013(3): 36-39.
- [21] Ammar, A. and Spada, N. (2006) One Size Fits All?: Recasts, Prompts, and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **28**, 543-574. <https://doi.org/10.1017/s0272263106060268>
- [22] Mackey, A. and Philp, J. (1998) Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, **82**, 338-356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- [23] Sheen, Y. (2004) Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms across Instructional Settings. *Language Teaching Research*, **8**, 263-300. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr1460a>
- [24] Sheen, Y. (2006) The Role of Feedback in SLA: Insights from Classroom Research. *Language Teaching*, **39**, 201-215.
- [25] Mori, H. (2011) Teachers' Beliefs and Corrective Feedback: A Case Study of Two Japanese English Teachers. *JALT Journal*, **33**, 447-466.
- [26] Yoshida, R. (2010) How Do Teachers and Learners Perceive Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom? *The Modern Language Journal*, **94**, 293-314. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01022.x>
- [27] Sephrinia, S. and Mehdizadeh, M. (2016) Oral Corrective Feedback: Teachers' Concerns and Researchers' Orientation. *The Language Learning Journal*, **46**, 483-500. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1172328>
- [28] Mackey, A., Oliver, R. and Leeman, J. (2003) Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, **53**, 35-66. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00210>
- [29] Hunukumbure, A.D., Horner, P.J., Fox, J. and Thakerar, V. (2021) An Online Discussion between Students and Teachers: A Way Forward for Meaningful Teacher Feedback? *BMC Medical Education*, **21**, Article No. 289. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02730-8>
- [30] 王添淼, 裴伯杰. 汉语慕课课程个案研究[J]. 民族教育研究, 2016, 27(2): 128-132.
- [31] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.