

二语习得课堂教师口头纠正性反馈效果 差异的实证研究

孙素音

(浙江理工大学外国语学院, 杭州 310018)

摘要: 在证明二语习得课堂教师口头纠正性反馈方式有效的基础上,更加深入地调查了不同反馈方式、反馈周期、不同语言基础学习者接受反馈实验后的效果差异和效果的持续性,结果发现:“提示”的反馈方式要比“重述”和“明确纠正”效果更好;长期反馈处理比中短期处理所产生的影响要大,但与简短反馈处理没有大的区别;在接受同样的教学试验后,平均成绩越高的学生群体受益越大;调查显示口头纠正性反馈效果的持续性良好。此研究可丰富针对教师反馈的认识,对课堂英语实践教学实践有所启发。

关键词: SLA; 口头纠正性反馈; 效果差异

中图分类号: H319 **文献标志码:** A

目前,关于教师的口头纠正性反馈对于语言学习者中介语发展有效性的研究已有很多,但所得结论并不相同,有的甚至背道而驰。一些学者认为教师在课堂中的口头纠正性反馈,无论是积极的还是消极的,都有利于语言习得者的目标语习得^[1];不过,也有学者认为只有积极的教师反馈才能激发学生的学习动力,促进习得的进步^[2]。事实上,关于这一主题,从目前的研究来看,无论是理论角度的还是实证角度的,大多把教师纠正性反馈作为一个整体进行考察,并没有具体关注纠正性反馈的不同层面会对课堂教学产生什么样的影响,也很少关注针对不同个体的具体情况又是怎样^[3]。为进一步探讨教师 SLA 课堂的口头纠正性反馈对于学生目标语习得的有效性,本文试图从不同角度进行实证分析,具体探讨如下问题:1) 课堂中教师的口头纠正性反馈对学生目标语的习得是否具有有效性;2) 如果有效,根据以下参数的变化(a. 纠正性反馈的类型;b. 受试时间;c. 学习者不同的语言水平;d. 效果持续性),有效度会怎样。

一、纠正性反馈

在语言教学环境中,反馈通常是指为改进、提高学生的学学习,对其某一学习任务完成情况发回的信息。反馈理论主要涉及两个类型:纠正性反馈和评价性反馈,其中,纠正性反馈是指教师对于学生在目标语习得过程中所犯的语言错误给予纠正的一种行为^[4]。目前,纠正性反馈不仅是二语习得研究领域的热点话题,同时,也是一个极具争议的研究主题^[5]。关于纠正性反馈的分类,目前还没有统一的说法,Lyster R^[6]认为主要有六种:明确纠正、重述、要求澄清、元语言提示、诱导、重复。而 Roy Lyster 和 Kanzuya Saito (2010: 267-268) 两位学者在 CF Types 中又把口头纠正性反馈分为三项:明确纠正、重述、提示。

有关教师纠正性反馈的研究在国外已有 30 多年的历史,早期的研究主要针对是否应该纠错,中期的研究主要强调给予学习者一定的纠正性反馈是非常必要的^[7]。然而,究竟运用何种反馈方式成了今天的研究主题。与国外研究相比,国内对于教师语

收稿日期: 2013-10-29

基金项目: 教育部人文社会科学研究青年基金项目(11YJC740129);浙江理工大学 2013 年教改项目(ell337);浙江理工大学“教育部第三批大学英语教学改革示范点项目”(教高司函[2011]28 号)

作者简介: 孙素音(1976-),女,河南许昌人,硕士,讲师,主要从事二语习得方面的研究。

言反馈的研究是从2005年才开始逐渐发展起来的。就其内容而言,许多研究以国外的理论与实证为基础,从理论上对教师话语反馈进行阐述^[8]。张雪梅等^[9]论述了反馈在语言学习实践中的积极作用,而且就如何有效地进行反馈提出了建议。孙燕青^[10]针对教师反馈的类型、概念以及教师反馈在外语学习中的角色等方面进行了详细的阐述。

二、研究的问题

纠正性反馈(corrective feedback)在外语教学中非常普遍。而口头纠正性反馈在正常的课堂互动中似乎已经成为不可缺少的一部分^[11]。但这种反馈方式对学习者的目标语习得最终能起到促进作用吗?如果能,口头纠正性反馈的哪一种形式效果最好呢?学习者接受这种反馈的时间为多少时效果最佳?在其他条件不变的情况下,同样的反馈针对不同水平的语言学习者又会产生怎样的结果?接受口头纠正性反馈之后所取得的效果到底可以持续多长时间?本文通过实证手段对不同分组条件下所产生的反馈结果进行研究,对今后课堂教学中针对不同个体采用不同口头纠正性反馈形式提供依据。

三、研究设计

(一)试验对象

本次试验对象为浙江省某理工类大学二年级的非英语专业的188名学生,其中A班44名,专业为汉语言文学;B班63名,专业为机械制造;C班40名,为服装工程专业;D班41名,来自土木工程专业。其中A、B、D班为一个水平阶段的班级,C班的40名学生为英语整体水平较高的学生,即经过入学分级考试后重新组合的班级,成绩比较优秀。就CET-4平均成绩而言A班为416分;B班421分;C班为拓展班464分(全班只有2个同学没有达到425分);D班412分,(判断标准为2009年12月份的全国CET-4英语统考成绩。)所有试验对象对此研究项目都有所了解,并且愿意参加研究。对受试者的CET-4成绩通过SPSS检验后,发现C班和A、B、D班学生的英语综合水平之间确实存在显著性差异($P \leq 0.01$)。

(二)试验内容设计

研究所采用测试形式和题目的基本情况如下:形式分为两种,即书面(80%)和口头(20%),每次测试总分值共计100分;测试内容主要有冠词、主谓一致、to do不定式、时态、定语从句五个方面;测试题

型为:书面测试部分包括句子汉译英20个(1分/个)、句子判断20个(1分/个)、补充不完整句子20个(1分/个)、完形填空20个(1分/个),共计80分;口头测试部分包括句子汉译英10个(1分/个)、口头图片描述2 min(10分)。

试验所采用的测试题目均来自校试题库,测试中所涉及的题目难度均为一般性国家英语四级要求,测试题型完全相同,内容重复率在30%左右。经过SPSS相关度分析,多次测试所采用的题目难度系数一致($r=0.8421$)。

(三)不同条件的分组设计

本次试验计划采用群间对比(between-group contrast)和群内对比(within-group contrast)两种比较方式进行,因此四个班级的合理分组就显得异常重要,具体安排如下:

1) 试验第一步:研究问题为课堂中教师的口头纠正性反馈对学生目标语的习得是否具有有效性。试验以班级整体为单位进行,受试群体命名为Group A。其中,Group A内部又分为Group A1=22人,Group A2=22人。(两组同学平均CET-4成绩相当,性别比例相当)。

2) 试验第二步:研究问题为教师课堂纠正性反馈的不同类型对学生语言习得的影响。试验分组情况为:Group B1、Group B2、Group D。将B班63名学生分为两组,B1=30人;B2=33人。(两组同学平均CET-4成绩相当,性别比例相当)。

3) 试验第三步:研究问题为不同的受试时间对学生二语习得结果的影响。分组情况如下:以C班为研究对象,把C班同学分为三组,分别为Group C1(13人)、Group C2(13人)、Group C3(14人), (三组同学平均CET-4成绩相当,性别比例相当)。

4) 试验第四步:研究问题为教师课堂纠正性反馈效应的持久性。试验以班级整体为单位,受试群体为A班。组别名称:Group A1和Group A2。

5) 试验第五步:研究问题为教师课堂口头纠正性反馈对于不同成绩水平的学生的影响是否相同。参与受试对象为Group A1、Group C3两个组。

(四)试验过程设计

1) 在试验进行之前,对A、B、C、D四个班级分别进行综合语言能力前测,将测试成绩详细记录(表1);此次受试对象为A班,在对Group A进行为期10个课时(450 min)的综合CF教学试验,试验后1周内对Group A1进行测试(即时后测),对于Group A2的测试时间放在第六周(延迟后测);比较

Group A1 前后两次测试的成绩(纵向),同时,也将 Group A1 的即时后测成绩与对照组 Group B 的成绩相比较(横向),检验课堂教师的口头纠正性反馈对学生目标语习得的有效性。

表1 语言能力前测成绩

组别	人数	平均分	最高分	最低分	及格率/%	标准差	标准误均值
Group A	44	47.390 0	71	34	13.63	10.081	1.519
Group A1	22	47.450 0	68	34	13.63	9.998	2.131
Group A2	22	47.320 0	71	34	13.63	10.398	2.217
Group B	63	47.381 0	71	29	20.63	12.432	1.566
Group B1	30	47.366 7	70	29	23.33	12.999	2.373
Group B2	33	47.393 9	71	32	18.18	12.095	2.105
Group C	40	59.875 0	82	38	55.00	11.778	1.862
Group C1	13	59.920 0	74	42	53.85	11.161	3.095
Group C2	13	59.840 0	82	38	53.85	15.878	4.404
Group C3	14	59.857 1	74	43	57.14	8.272	2.211
Group D	41	47.365 9	74	29	21.95	12.629	1.972

2) 从学期第四周开始针对 Group B1、Group B2、Group D 三个平行组实施不同的 CF 纠错模式教学,本次试验中的三个小组都是实验组,没有对照组。试验时间为1周,之后进行即时后测,收集数据并统计结果。由于 Group B1、Group B2、Group D 的前测成绩在试验第一步已经产生,所以很容易进行前后测试的成绩比较。验证 CF 的三种类型,哪一种课堂纠错方式更有利于学习者的语言习得。

3) 学期第五周,参与本次试验的班级为 C 班,受试时间分别为:Group C1(45 min)、Group C2(200 min)、Group C3(450 min)。测试时间均为结束受试后的第二天(即时后测);分别记录三组的受试后测验成绩,与试验第一步中产生的前测成绩进行对比,检验不同的受试时间对学生二语习得结果的影响。

4) 学期第六周期间,选择 Group A2 参加试验测试(延迟后测,即受试试验结束后的2周以后),测

试题目与试验第一步中 Group A1 所接受的即时后测为同一份考题。针对 Group A1 的即时后测成绩与 Group A2 的延迟后测成绩进行对比。验证教师课堂 CF 效应的持久性。

5) 按照设计方案,此时具备群间对比条件的组别为 Group A1 与 Group C3,他们均为即时后测,受试时间均为 450 min,同样接受综合 CF 课堂纠错模式教学。唯一不同点在于 Group A1 属于普通水平班,而 Group C3 为成绩优秀的拓展班,横向比较,得出研究结果。

四、数据收集与分析

使用 SPSS 软件对测试结果进行统计分析。

(一)口头纠正性反馈对学生目标语的习得是否具有有效性

Group A1 即时后测与前测成绩比较见表 2。

表2 有关 Group A1 即时后测与前测成绩的比较

组别	人数	测试类型	平均分	最高分	最低分	提高幅度(M)	皮尔逊系数(r)	T 检验(双尾入)(P)
Group A1	22	后测	55.50	78	42	15.05	0.486	0.022
Group A1	22	前测	47.45	68	34			

$P \leq 0.05$ 为显著性差异

根据表 2 可见,1) 从总体的平均成绩来看,在对 A 班进行了为期 10 个课时(450 min)的综合 CF 教学试验后,Group A1 的即时后测成绩平均分为 55.50(满分是 100 分),相对于学期初的前测平均成绩 47.45 提高了 8.05 分,教学效果明显;2) 单项的最高分和最低分也都有明显的提高,分别从 34 分提高到 42 分和 68 分提高到 78 分;3) 皮尔逊系数为 0.486, $r > 0$, 表明两个变量呈正相关;4) P 值

(0.022)小于 0.05,从而说明前测与后测成绩之间的差异具有显著性。

(二)纠正性反馈的不同类型对学生语言习得的影响

根据表 3 数据,在针对 Group B1、Group B2、Group D 三个平行组实施不同的 CF 纠错模式教学 1 周之后的即时测验中发现:三组的平均成绩都有不同程度的提升($P < 0.05$);其中,Group B1 的前

测与后测成绩之间有明显的差距($P < 0.01$), Group B2、Group D 的提高幅度并不明显($0.01 < P < 0.05$)。表 3 还可看出,采用 CF1 上课提示的组别,其成绩提高的幅度明显高于其他 CF 类型上课组

别。可见,CF1(提示)口头反馈形式既能够更好地帮助学生意识到自身语言表达中的问题,又能够保护学生的自尊,从而促进学生进行及时的自我修正,获得正确的语言表达^[12]。

表 3 纠正性反馈的不同类型对学生语言习得的影响

组别	人数	CF 类型	平均分	最高分	最低分	提高幅度(M)	T 检验(双尾显著性)
Group B1	30	CF1(提示)	53.240	79	35	5.873 3	0.000
Group B2	33	CF2(重述)	47.412	72	33	0.018 1	0.041
Group D	41	CF3(明确纠正)	48.032	73	30	0.666 1	0.038

(三)不同的受试时间对学生二语习得结果的影响

在这个实验中,我们把受试时间(length of instruction)分为三种:简短处理(>3 h);中短处理($3 \sim 6$ h);长期处理(>7 h)。对比的方式为群间对比。

从表 4 提供的数据可以看出:Group C3 长期反

表 4 不同的受试时间对学生二语习得结果的影响

组别	人数	授课时间/min	平均效应值	标准差	置信区间
Group C1	13	45	0.71	0.55	± 0.33
Group C2	13	200	0.54	0.33	± 0.11
Group C3	14	450	1.11	0.42	± 0.32

馈处理的置信度为 ± 0.32 ;Group C2 中短期处理的置信度为 ± 0.11 ;Group C1 短期反馈处理的置信度为 ± 0.33 。置信度越高,代表假设的可靠性越高,可见长期反馈处理比中短期处理所产生的影响要大,但是长期反馈处理与简短反馈处理没有太大的区别。

(四)教师课堂口头纠正性反馈效应的持久性

从表 5 可以看到,Group A1 为即时后测,其平均分为 55.500 0,而 Group A2 延迟后测的平均分为 54.391 1,平均成绩下降 1.108 9 分。皮尔逊系数为 0.414, $r > 0$,表明两个变量呈正相关; P 值(0.053)大于 0.05,说明前测和后测成绩之间的差异不显著。

表 5 口头纠正性反馈效应的持久性

组别	人数	后测类型	平均分	最高分	最低分	提高幅度(M)	皮尔逊系数(r)	T 检验(双尾)(P)
Group A1	22	即时后测	55.500 0	78	42	-1.108 9	0.414	0.053
Group A2	22	延迟后测	54.391 1	78	41			

(五)口头纠正性反馈对于不同成绩水平的学生的影响是否相同

表 6 显示,Group A1 和 Group C3 的群间对比结果差异比较明显,其中 Group A1 的即时后测平均成绩比其前测平均成绩提高了 8.05 分,而拓展班

Group C3 的即时后测平均成绩比其前测成绩提高了 16.263 9 分,两组的之间的 P 值(0.000)小于 0.05,说明 Group A1 和 Group C3 的即时后测平均值之间的差异是非常显著的。也就是说,在接受同样的教学试验后,平均成绩越高的班级受益越大。

表 6 口头纠正性反馈对于不同成绩水平的学生的影响是

组别	人数	测试类型	平均分	最高分	最低分	提高幅度(M)	d 值(相关度)	T 检验(双尾)(P)
Group A1	22	即时后测	55.500 0	78	42	+8.050 0	0.384	0.000
Group C3	14	即时后测	76.121 0	91	54	+16.263 9	0.321	

五、结 语

越来越多的第二语言习得研究显示,口头纠正性反馈在二语学习者中介语发展中扮演了重要的角色^[13]。本文选取了 4 个班级为受试对象,以课堂为本,研究了口头纠正性反馈在教学上的作用对目标语言发展的影响。实验和数据分析的结果显示,口头纠正性反馈有助于第二语言的发展,其中提示形式的作用较大,重述和明确纠正的作用并不明显;长期反馈处理比中短期处理所产生的影响要大,但是

长期反馈处理与简短反馈处理没有太大的区别;它的影响可以一直持续到延迟后测中;语言水平较高的学生接受 CF 实验后的效果更为明显。希望本研究能丰富教师针对反馈的认识,同时对课堂英语教学实践有所帮助。

参考文献:

[1] Long M. The role of the linguistic environment in second language acquisition[M]. Ritchie M, Bhatia T. Handbook of Second Language Acquisition: Vol 2. New York: Academic Press, 1996: 413-486.

- [2] Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning [M]. Oxford: Pergamon, 1981: 114-126.
- [3] 李俊芬. 大学英语教学中有效教师反馈策略模式初探[J]. 外语教学理论与实践, 2008(1): 49-53.
- [4] 孙燕青. 重述: 第二语言学习中的重要反馈方式[J]. 心理发展与教育, 2005(2): 116-121.
- [5] 王银泉. 教学方法和非语言因素对英语教学的影响[J]. 外语教学与研究, 1999(4): 48-49.
- [6] Lyster R, Mori H. Interactional feedback and instructional counterbalance[J]. SSLA, 2006(28): 321-341.
- [7] 牟金江. 语言错误分类及其纠错策略[J]. 西安外国语学院学报, 2004(2): 1-3.
- [8] 施光, 刘学惠. EFL 教学中的纠错: 教师与学生的看法与纠错效果的关系[J]. 外语教学理论与实践, 2008(2): 29-44.
- [9] 张雪梅, 戴炜栋. 反馈·二语习得·语言教学[J]. 外语界, 2001(2): 2-8.
- [10] 孙燕青. 第二语言学习中的反馈[J]. 心理科学进展, 2005, 13(2): 156-165.
- [11] 周星, 周韵. 大学英语课堂教师话语的调查与分析[J]. 外语教学与研究, 2002(1): 59-68.
- [12] 赵晓红. 大学英语阅读课教师话语的调查与分析[J]. 外语界, 1998(2): 17-22.
- [13] 朱晔, 王敏. 二语写作中的反馈研究: 形式、明晰度及具体效果[J]. 现代外语, 2005(2): 170-180.

Empirical Study on Differences of Effect of Teachers' Oral Corrective Feedback in SLA Classroom

SUN Su-yin

(School of Foreign Languages, Zhejiang Sci-Tech University, Hangzhou 310018, China)

Abstract: This paper investigates differences and sustainability of effect of different feedback modes, feedback period and different language foundation learners after feedback experiment on the basis of proving the effectiveness of teachers' oral corrective feedback in SLA classroom. The result finds that "prompt" feedback mode has better effects than "restatement" and "explicit correction"; long-term feedback processing has greater influence than short- and medium-term processing, but does not differ a lot from short feedback processing; after receiving the same teaching test, students with a higher average score benefit more. The investigation shows that the effect of oral corrective feedback has a good sustainability. This research can enrich the understanding of teachers' feedback and enlighten the practice of classroom English teaching.

Key words: SLA; oral corrective feedback; differences of effect

(责任编辑: 张祖尧)