



对外汉语写作中的教师书面反馈初探——基于泰国国立法政大学的研究

王璐^{1*}, 杨小曼²

¹ 泰国国立法政大学文学院

² 泰国农业大学人文学院

Teachers' Written Feedback in Writing Chinese as a Foreign Language: A Study Based on the Thammasat University in Thailand

Lu Wang^{1*} and Xiaoman Yang²

¹ Faculty of Liberal Arts, Thammasat University, Thailand

² Faculty of Humanities, Kasetsart University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 25 March 2024

Revised 7 June 2024

Accepted 4 October 2024

关键词

二语写作,
教师反馈,
对外汉语

* Corresponding author

E-mail address:

ada.wang5550@gmail

บทคัดย่อ

反馈一直是二语写作的研究重点之一,但对外汉语领域相关研究却相对较少。本文探讨了对外汉语写作课中教师反馈的现状,研究基于泰国国立法政大学汉语写作课 148 份写作文本中的教师书面反馈,以及教师访谈和学生问卷数据进行分析。研究结果表明,教师反馈的质量有待提高,反馈在易读性、可理解性和一致性上都出现了问题,影响了反馈的效果。同时,教师之间在反馈实践上存在较大的个体差异,教师与学生的反馈偏好也存在不一致的情况。学生对通过反馈提升语言水平有较强的期待,但对教师的依赖性也较高。最后,本文针对发现的问题提出了一系列优化教师反馈的建议,希望可以给对外汉语写作课的教师一定的启发,帮助其建立更为有效的写作反馈机制。

Keywords:

L2 writing,
teacher feedback,
Chinese as a foreign language

Abstract

Although feedback has been a common research focus of L2 writing, very few studies have been conducted on it in the context of learning Chinese as a foreign language. This study explores the current situation of teacher feedback in Chinese as a foreign language writing classes. The study is based on written teacher feedback from 148 writing texts in a Chinese writing class at Thammasat University in Thailand, as well as teacher interviews and student questionnaire data for analysis. The results of the study showed that the quality of teacher feedback needs to be improved, and the feedback had problems in legibility, comprehensibility and consistency, which affected the effectiveness of the feedback. At the same time, there were large individual differences in feedback practices among teachers and inconsistencies between teachers' and students' feedback preferences. Students have a strong expectation of improving their language proficiency through feedback, but they are also more dependent on their teachers. Finally, this paper puts forward a series of suggestions for optimizing teacher feedback in response to the problems identified, hoping to give teachers of Chinese as a foreign language writing classes some inspiration and help them establish a more effective feedback mechanism for writing

1. 引言

随着中泰经济合作的不断加深, 对具备写作能力的高级汉语人才的需求也逐渐扩大, 因而不少设有中文相关专业的泰国高校都开设了写作课程。但对于这些课程的实际效果如何, 能否满足现实需求, 却很少见到相关的实证研究。

写作教学中, 提供书面反馈是最为常见的教学实践之一。尽管反馈的有效性仍然存在争议, 但在过去的三十年里, 反馈一直是二语写作研究的核心关注点之一, 吸引了众多研究者的关注, 并取得了大量的研究成果。但这些研究多数都是在英语作为外语的背景中进行的。对外汉语写作课程中, 教师反馈的实际情况如何, 是否有效, 有无问题, 是否需要改进, 我们知之甚少, 有待进一步考察。

下文中我们将首先综述书面反馈的相关研究, 然后基于已有的研究现状提出研究问题, 并考察泰国高校汉语写作课程中教师的书面反馈实践, 以及师生对反馈的看法和态度。这将有助于我们了解泰国汉语写作课中教师反馈的实施现状, 探寻提高汉语写作课程教学质量之路。

2. 书面反馈研究

2.1 书面反馈的定义

书面反馈 (Written Feedback) 指的是读者对作者的书面作品进行回应 (Li & Vuono, 2019)。对二语写作者来说, 文章中不可避免会出现错误, 因此许多教师认为需要通过纠错来为学习者的写作成果提供实质性的读者反馈, 并借此帮助他们提高写作水平 (K. Hyland & Hyland, 2019)。这种以纠正错误为目的的反馈就是书面纠错性反馈 (Written Corrective Feedback, WCF), 也有学者称之为消极反馈。相对应的, 非纠错性反馈则包括除纠错以外的其他信息, 通常是积极的 (Crosthwaite et al., 2022)。WCF 既有可能是内容层面的, 也有可能是语言层面的 (Ashwell, 2000), 现有研究主要集中在与语言相关的错误上 (Li & Vuono, 2019)。

2.2 反馈的有效性

二语学习者普遍期望教师能对其文章中出现的错误进行反馈并相信他们能够从中受益 (例如: Ferris, 2004; F. Hyland & Hyland, 2001; Lee, 2004), 但就其有效性方面仍存在争议 (K. Hyland & Hyland, 2019)。Truscott (1996) 最早提出教师不应该纠错, 他认为这样做不仅无效, 甚至可能对学习者有害。这一观点马上引起了学者们的争论, 也由此引发了大量关于 WCF 的实证研究 (例如: Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2010)。同时, 不断有学者对相关研究成果进行汇总分析, 近期的元分析结果均显示 WCF 确实有助于提高二语学习者的写作准确性 (Kang & Han, 2015; Lim & Renandya, 2020)。

抛开研究不谈,对于大部分教师而言,问题不是要不要提供反馈,而是如何更好地提供反馈 (Evans et al., 2010)。对此,学者们从不同角度对反馈进行了分类,探讨不同类型反馈的有效性 (Bitchener, 2008; Ellis, 2009)。接下来,我们将对主要分类的现有研究作出论述。

2.2.1 反馈的策略

最常见的分类是将反馈策略分为直接反馈和间接反馈。前者指教师不仅指出错误,而且直接给出正确答案;后者则是在不提供答案的情况下指示错误的存在,让学生自行纠正 (Ferris & Roberts, 2001)。这两种反馈策略主要是在指示错误的明晰度方面不同,各有优缺点。直接反馈提供了清晰的纠正信息,可以避免困惑和误解,因而在许多研究中比间接反馈显示出更大的效果 (例如: Bitchener et al., 2005; Ferris & Roberts, 2001; Sheen, 2007)。然而,在直接反馈中,因教师已经完成了修改,学习者只需对错误进行最低限度的处理 (Ellis, 2009)。而接受间接反馈的学习者必须参与问题的解决,这可能会促使他们更积极地注意并反思自己的错误,从而有助于培养更高层次的写作能力 (Ferris & Roberts, 2001)。

教师在提供直接反馈或间接反馈的基础上,有时会向学习者提供线索或解释来说明错误的原因和性质,这些信息被称为元语言反馈。研究者发现,不管是哪种反馈方式,如果教师在反馈中附加了元语言信息,都有助于改善反馈的效果。因为元语言信息加深了学习者对教师反馈处理的深度,从而促进了更多的反馈吸收,并提高了学生的分析能力 (Bitchener et al., 2005; Sheen, 2007)。

这里要说明的是,元语言反馈的概念并未统一。在一些研究中,元语言反馈仍被归入间接反馈 (例如: Ferris & Roberts, 2001)。但已有学者指出这两者在本质上是不同的 (Li & Vuono, 2019): 间接反馈只是表明了错误的存在,而元语言反馈则是提供了对错误的解释说明,是额外的信息。元语言反馈既可以与间接反馈一同使用,为学生提供错误的线索,也可以与直接反馈结合,提供对错误的解释 (例如: Sheen, 2007)。我们也认为将元语言反馈与间接反馈归为一类是不合理的,因此在本文中,元语言反馈被列为反馈的附加信息独立存在。

2.2.2 反馈的关注点

根据教师在反馈时关注点的不同,可分为局部问题 (local issues) 和全局问题 (global issues),亦有研究者称之为语言形式反馈 (form feedback) 和思想内容反馈 (content feedback),前者关注语言形式,包括语法、词汇、拼写和标点等,后者则侧重语篇层面,包括思想内容和组织结构 (Montgomery & Baker, 2007)。研究者普遍提倡教师对全局问题进行反馈,而对于局部问题却看法不一。Truscott (1996) 认为教师应该完全放弃对局部问题的纠错反馈。他认为现有研究中证明纠错有效的实验本身存在问题,学习者在后续写作中能够根据教师反馈改正,不代表反馈所指示的语言信息能够被最终习得,没有令人信服的证据能够表明反馈与习得之间存在直接因果关系。然而,如果就此认为纠错反馈毫无价值,那就太过武断了。实际上,WCF 可能是促进习得的重要因素之一。正如 Hyland 所指出的,二语习得是一个长期的过程,我们不能期望目标形式在通过反馈突出显示后立即或永久被习得,还需要时间和重复 (K. Hyland & Hyland, 2019)。

早期有学者曾提出,教师可以在学习者初稿中关注全局问题,而在之后的草稿中关注局部问题,但 Ashwell (2000)发现这种模式对学生的帮助并不大。之后有研究者指出,意义需要通过语言实现,不应完全将“内容”与“形式”进行区分,教师在实际反馈中应兼顾全局问题和局部问题 (Ferris & Hedgcock, 2005)。

2.2.3 反馈的范围

根据反馈的范围进行分类是另一个研究热点。如果教师试图对文章中所有或大部分问题进行纠正即可称之为全面反馈 (Comprehensive WCF) 或非聚焦反馈 (Unfocused WCF); 选择性反馈 (Selective WCF) 或聚焦反馈 (Focused WCF) 则是教师只针对预先选择的错误类型提供反馈 (Lee, 2020; Li & Vuono, 2019)。对教师反馈实践的调查结果中,全面反馈的使用非常普遍 (Ferris, 2006; Lee, 2013),但这样的反馈方式给教师带来了很大的负担,也可能会使学习者的注意力和工作记忆能力超负荷,并有可能导致学生的积极性下降,因为他们的作文充满了错误 (Sheen et al., 2009)。近年来,越来越多的研究发现,有选择的、有重点的聚焦反馈能更好地提高学习者写作的准确性 (Ferris et al., 2013; Lee et al., 2021)。当然,研究人员也意识到,聚焦反馈的实施并不简单,因为教师在实际操作中需要进行更多判断,如目标错误的选定、反馈数量及对非目标错误的处理等 (Lee et al., 2021)。

总的来说,关于反馈有效性的研究结果至今未能统一,可能主要有两方面的原因:一是因为研究者的研究设计不尽相同 (K. Hyland & Hyland, 2019); 二是因为影响反馈有效性的因素较为复杂,如学生个体差异、环境因素等 (Goldstein, 2006)。

此外,一些研究者对在受控课堂条件下进行的 WCF 研究缺乏生态效度、教学相关性有限表示担忧,呼吁开展更多基于真实课堂条件的调查研究 (Crosthwaite et al., 2022; Lee et al., 2021)。我们的研究响应了这一号召,收集教师在真实写作课堂中自然产出的反馈文本,考察教师在书面反馈中使用的反馈策略、反馈的关注点以及反馈的范围,对教师在反馈方面的实践进行描述分析。

2.3 对外汉语书面反馈相关研究

在对外汉语领域,对写作的研究甚为薄弱 (罗青松, 2011),对教师书面反馈的研究也相当少,但已有学者开始意识到反馈的重要性 (许国萍 & 王一平, 2002)。

目前的研究主要有两类,一是调查教师反馈现状,研究者主要通过问卷调查或搜集教师的反馈文本进行分析。研究发现,对外汉语教师的反馈实践存在许多问题,比如:教师反馈的随意性很强,教师之间存在较大的差异,缺乏统一的反馈标准模式等 (许国萍 & 王一平, 2002; 黄雯雯, 2020)。二是调查学生对教师书面反馈的态度和偏好。研究结果普遍显示学生对教师的反馈大多持积极态度。王秀芝 (2017) 调查了中级汉语写作教学中新手教师的书面反馈现状,绝大多数留学生都认为教师有必要详尽地修改作文,并希望学习如何识别和修改错误。孙宁宁 (2010) 发现不同语言水平的学生对反馈的需求不同:初级汉语学习者更喜欢积极反馈,而中高级学习者更偏爱纠正性反馈。

这些研究增进了我们对教师书面反馈的理解,给提高写作教学质量带来了启示。但总的来说,对外汉语界对教师反馈实践的研究还太少,对反馈的文本分析还不够。我们认为有必要对教师反馈现状展开更多的调查研究,以丰富对教师反馈的描述分析。除了书面反馈本身,教师和学生作为反馈的主体,他们对反馈的态度同样很重要。因此,本研究在文本分析的基础上,通过问卷调查和访谈的方式,进一步了解师生对书面反馈的看法,以更为全面地了解教师反馈的现状。

3. 研究问题

根据书面反馈研究文献的进展,以及对外汉语领域中的研究情况,本研究旨在调查真实的对外汉语写作课堂中教师的书面反馈实践,并了解教师和学生对书面反馈的看法。为此,我们提出以下研究问题:

- (1) 泰国高校中文专业的对外汉语教师在写作书面反馈上的做法和看法是什么?
- (2) 泰国学生对教师书面反馈的看法和偏好是什么?

4. 研究方法

本研究收集了教师在真实写作课堂中对学生作文提供的反馈文本,对文本中每个反馈点进行了编码和统计,考察教师在书面反馈中使用的反馈策略和反馈的关注点。在此基础上,我们对参与研究的教师进行了访谈,以进一步考察教师对书面反馈和写作教学的看法。同时,我们也对学生进行了问卷调查,了解学生对教师书面反馈的看法和偏好。最后,以文本中的教师反馈数据为中心,结合访谈和问卷的结果对教师在书面反馈方面的实践进行描述和分析。

4.1 研究背景

本研究在泰国国立法政大学汉语专业本科二年级的写作课中开展。这一写作课程为学生入学以来第一门专注于写作单项技能的课程,是必修课。该课程只有一个班级,全班共有 37 名学生,其中女生 32 名,男生 5 名。所有学生的母语均为泰语,入学前已通过 HSK4 级考试。该课程由四位教师联合授课,分别教授不同内容:写人记叙文、写事记叙文、说明文和应用文。考虑到文体这一变量可能会对教师反馈产生较大的影响,所以我们只选择了同样教授记叙文的两位老师做调查,因而所收集的作文在体裁上均为记叙文。参与研究的两位教师均为中国籍全职教师,具有中文相关专业的硕士学位和丰富的教学经验。

4.2 反馈文本

4.2.1 数据收集

为确保反馈能够反映真实的教学实践,文本是在学期结束后向教师征集的,教师在批改之前对研究不知情。两位老师各布置了 1 个写作作业(回家完成)和 1 个写作任务(当堂测试),写作字数要求相同,均为 600 字。写人记叙文的作业是《一个我敬佩的人》,

考题为《一个对我来说很重要的人》；写事记叙文的作业是“在‘成长’‘快乐’‘幸福’‘磨难’‘幸运’‘感恩’中选择一个主题进行写作”，考题为《成长》。为了便于表述，后续我们将教师 A 布置的 2 篇作文用“作业 A”、“测试 A”指代，教师 B 的用“作业 B”、“测试 B”指代。四次写作均只需提交单稿，教师给出反馈后发还给学生，不要求学生修改后再次提交。

我们收集了两位教师对全班 37 名学生 4 次写作的全部反馈文本，总计 148 篇。这 4 次作文学生都是手写的，写完后拍照上传到 google classroom。教师收到学生作文后在课外提供电子反馈，再通过 google classroom 发回给学生。两位教师对作文的编辑主要是标识和书写，产生了近似书面反馈的批改效果。就文末评论而言，教师 A 是在 pdf 上手写完成的，教师 B 则是打字形成电子文本评论，通过即时通讯软件发送给了学生。据教师 B 称，此举一是可以避免手写辨认困难，电子文本也方便学生在线查询评论中有可能出现的生词，让学生更好地理解评论内容；二是旨在通过即时通讯软件给学生对评论提问的机会，但教师 B 也提到，学生对收到的评论多是表示感谢，并没有人提出疑问。

4.2.2 数据分析

收集数据后，我们对文本进行了反馈点 (feedback points) 的识别、分类和统计。根据现有文献中对反馈点的划分规则，教师对学生作文做出的任何构成意义单元的反馈都被视为一个反馈点，包括符号、更正或评语等。如果一句评语中涉及多个问题，将被分解为多个反馈点 (Ene & Upton, 2018)。

我们对每个反馈点都进行了两个维度上的编码：反馈的策略 (见表 1) 和反馈的关注点 (见表 2)，编码类型主要参考了前人对反馈分类的相关研究 (Ellis, 2009; Mao & Crosthwaite, 2019; Montgomery & Baker, 2007; 李竞, 2013)，再根据本研究的实际情况进行调整。相关界定如下：

(1) 反馈的策略：本研究中将“以纠正错误为目的的反馈”定义为纠错性反馈，其余反馈为“非纠错性反馈”。纠错性反馈又可根据“教师是否在反馈中提供了正确信息”分为直接反馈与间接反馈。非纠错性反馈主要包括非纠错性的评语，并增加了“划出好词好句”这一中国老师常用的反馈类别。

此外，我们根据教师在反馈中是否提供元语言信息，即对错误的原因和性质进行说明或提示 (包括用代码来标注错误类型、用文字描述等)，对所有纠错性反馈进行了标注。

(2) 反馈的关注点：局部问题关注语言形式，包括语法 (语言使用的正确性)、表达 (语言表达的合理性) 及技术 (书写、标点等技术问题)；全局问题侧重语篇层面，包括思想内容和组织结构。除此之外，指向不明确的反馈则列为“其他”。

数据分析工作由第一和第二作者共同完成，编码一致性为 93.6%。之后，双方对于编码分歧部分进行了讨论，并就最终分类达成了一致。

表 1
反馈的策略

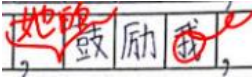
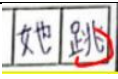

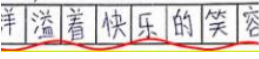
反馈的策略		定义	实例
纠错性反馈	直接反馈	提供正确信息,包括用符号改正 (例 1)、提出修改建议 (例 2) 等	例 1:  例 2: “她都帮助我, 我也帮助她” 可以说 ‘不管遇到什么事, 我们都会相互帮助’
	间接反馈	不提供正确信息,仅通过圈出、划出、写错误数量等方式来指出错误的存在	例 1:  例 2: 
非纠错性反馈	非纠错性评语	提供正面评语	“语言流畅, 描写叙述得当。”
	划出好词好句	通过下划线、括号、五角星等符号标出好词好句	

表 2
反馈的关注点

反馈的关注点		实例
局部问题	语法	“‘贴心’ 是 adj , 不能说贴心我, 只能说: 她是很贴心的人”
	表达	“‘……’ 中的语言是说的话, 是口语, 叙述时可以说‘临近期末考试’, 但口语中用 ‘快要期末考试了’ 更好一些”
	技术	“有简单的错别字(“个、妈” 等),写完要注意检查”
全局问题	思想内容	“文章的主题是 ‘敬佩的人’, 最好能加一些点题的语句把‘敬佩’和文章的内容联系起来。”
	组织结构	“每一段的第一个句子能够很好地引出这个新的段落, 使得你的文章结构很清晰。”
其他	指向不明确	“写得不错!”

4.3 教师访谈

收集反馈文本数据后, 我们采用半结构化访谈的方式采访了参与研究的两位老师, 了解她们的个人背景及对写作反馈的看法, 从观念上对实际的书面反馈情况进行补充说明。所有访谈均以教师的母语——汉语进行。之后我们对访谈数据进行了定性分析。

4.4 学生问卷

我们基于前人的相关研究制定了学生问卷, 以调查学生对写作反馈的看法和偏好 (Lee, 2004, 2008)。为避免语言障碍, 问卷以中泰双语呈现, 并允许学生用泰语回答开放式问题。此外, 为获取真实有效的数据, 问卷为匿名填写, 并在学生收到本课程的成绩后才发放。本研究共计发放问卷 37 份, 回收 27 份, 问卷回收率为 73%。问卷回收后, 我们对数据进行了描述性统计分析。

5. 研究结果与分析

5.1 教师的反馈实践

本节根据反馈分析的结果介绍教师的反馈实践。总体来看, 148 篇文章中共有 2463 个反馈点, 其中 63.5% 为纠错性反馈, 36.5% 为非纠错性反馈。教师在提供纠错性反馈时更常采用直接纠错的策略 (79.9%), 并对相当一部分纠错性反馈提供了额外的元语言信息 (27.5%)。在反馈的关注点上, 比起全局问题 (20.8%), 教师更关注局部问题 (75.6%)。在所有反馈点中, 文章的语言表达 (37.0%) 是最受教师关注的问题, 教师对组织结构 (6.5%) 的反馈最少。

然而, 我们也发现, 两位教师的反馈实践存在较大的个体差异, 有必要具体展开分析。从反馈数量上看, 从教师 A 评改的 74 篇学生写作文本中, 共收集到 341 个反馈点, 平均每篇文章 4.6 个反馈点; 而教师 B 平均每篇文章为 28.7 个反馈点, 可见她的反馈相当详细。另外, 教师 A 给学生测试的反馈远少于作业 (平均反馈点分别为 2.9 和 6.3), 教师 B 则差别不大 (28.4 和 29.0)。通过访谈得知, 教师 A 是因为“测试不用发回给学生, 所以基本没有反馈”, 而教师 B 对作业和测试都进行了批改并发回给学生。

从反馈策略上看, 教师 A 最常使用的纠错策略为间接反馈 (76.0%), 而教师 B 则更多地提供直接反馈 (88.0%)。另外, 教师 A 对半数以上的纠错反馈都提供了元语言信息 (65.5%); 教师 B 虽然只对少部分的纠错进行了元语言反馈 (21.9%), 但从数量上看, 教师 B 共提供了 299 个元语言信息, 平均每篇作文达到了 4.0 个。由此可见, 两位教师都很看重对错误的解释说明。从表 4 中可以看出, 教师对直接反馈和间接反馈提供的元语言信息数量相当 (教师 A 为 58.3% 和 67.8%, 教师 B 为 21.3% 和 26.4%)。

表 3
教师的反馈策略

	总体	教师 A (%)	教师 B (%)
纠错性反馈	63.5	58.7	64.2
直接反馈	79.8	24.0	88.0
间接反馈	24.6	76.0	12.0
非纠错性反馈	36.5	41.3	35.8
非纠错性评语	44.0	48.9	43.1
划出好词好句	55.8	51.1	56.7
总计	100	100	100

表 4
教师提供的元语言信息

	总体	教师 A	教师 B
直接反馈	1248	48	1200
仅直接反馈	964	20	944
直接反馈 + 元语言信息	284	28 (58.3%)	256 (21.3%)
间接反馈	315	152	163
仅间接反馈	169	49	120
间接反馈 + 元语言信息	146	103 (67.8%)	43 (26.4%)
纠错性反馈总数	1563	200	1363
带有元语言信息的反馈总数	430 (27.5%)	131 (65.5%)	299 (21.9%)
平均每篇作文含元语言信息的反馈数量	2.9	1.8	4.0

两位教师在反馈的关注点方面也存在较大的差别。如表 5 所示, 教师 A 更侧重于全局问题 (62.8%), 其中绝大部分是关于文章思想内容的 (95.3%); 而教师 B 的大多数反馈 (83.3%) 都集中在局部问题上 (83.3%), 其中近半是对表达 (47.7%) 的反馈, 31.8% 是针对语法的。

值得注意的是, 虽然两位教师在反馈实践上表现各异, 但在访谈中表达出来的观点却很相似, 都更重视全局问题。在回答关于反馈意图以及写作课程设计理念等相关问题时, 教师 A 说: “基本考虑就是如何让学生写出一篇完整的作文, 表达清楚自己的想法、经历的事情和感受。语言没有特殊要求, 因为语言能力不是上几次写作课就能培养起来的, 但是如果句子语法错误搭配错误会提醒。” 教师 B 也提到 “写作课不是语法课”。两位老师的这一理念也反映在评分标准上, 教师 A 明确规定 “语法错误不扣分”, 教师 B 也试图弱化学生对局部问题的

关注: 在学期开始就公布了自己的评分标准, 告知学生语法不是评分的重要依据, 目的是“让他们不要有畏难的情绪, 大胆去写自己想表达的东西”; 要求学生在提交作业之前相互校对, 减少语法与技术方面的错误; 并在反馈时根据评分标准对作文的各个方面作出评价 (见表 6), 以回应学生在语法之外的表现。

表 5

教师反馈的关注点

	总体	教师 A (%)	教师 B (%)
局部问题	75.6	27.3	83.3
语法	31.1	17.2	31.8
表达	49.0	73.1	47.7
技术	19.9	9.7	20.5
全局问题	20.8	62.8	14.0
思想内容	68.8	95.3	49.7
组织结构	31.3	4.7	50.3
其他	3.7	10.0	2.6
总计	100	100	100

表 6

教师 B 的评分标准及反馈示例

教师 B 的评分标准	教师 B 的反馈示例
内容有吸引力, 详略得当	例 1: “你的写作很有意思! 比如, 你会用 “别人的误会” 引出爸爸的外貌, 很巧妙! 捡钱那个小故事虽然很普通, 但被你跟 “助人为乐” 联系在一起, 真有趣” 例 2: “事件的记录有详有略, 但主要还是以列举和评价为主, 用到了语言描写, 但场景感不强, 建议下次写记叙文的时候可以尝试对人物的表情、动作、心理做更细致的描写。”
结构合理, 记叙有条理	例 1: “文章脉络清晰, 一开始就点明妈妈的重要性, 写了从小到大对你的影响, 中间的过渡段也加得很恰当。” 例 2: “该分段的时候要分段, 要说新的人物特点、新的事件时, 都可以单独写成一段。”
表达连贯, 用词准确	例 1: “用词很准确 (‘一无所有、站稳脚跟’ 等等), 还能够用一些连词和句型写长句, 很好!” 例 2: “有些语句不太连贯。” 例 3: “用词稍显简单, 还有提升的空间”
基本无误 (标点、格式、错别字、语法)	例 1: “有一些语法和标点上的错误, 不会写的汉字较多, 要加油!” 例 2: “‘教训’ 侧重于你做错事妈妈骂你, 我觉得用 “教育” 更恰当?”

除纠错性反馈外,教师提供了 36.5%的非纠错性反馈,其中一半以上都是划出好词好句 (55.8%),其余基本都是正面反馈。从反馈内容来看,教师对全局问题和局部问题都提供了正面反馈。此外,指向不明确的其他”反馈占 3.7%,主要是一些宽泛的夸奖,如:“好”“作业做得很好”等。我们发现,教师在反馈过程中会有意识地采取一些平衡策略来减少负面反馈可能带来的不利影响。从文本上看,教师在文末评论中通常采用先抑后扬的策略,把正面反馈放在负面反馈之前,例如:“整体都写得很好,有详有略,可惜中心的‘自立’在后面没有”“你很擅长用连词,但是有些连词在使用时要注意合不合适,比如第一句里前后没有转折的意思,就不适合用‘但’”。这点也体现在对反馈的语言选择上,教师在提供负面评论时通常用词较为委婉,会使用如“建议”“希望”“给你参考”“如果.....就更好了”等词句,或在指出错误后补充一些鼓励性的话语(例如:“这个需要积累,慢慢来”)。之后的访谈也印证了这点,教师表示会根据学生的水平控制反馈的整体印象,对语言水平较低的学生会减少负面反馈的数量,进行选择性的纠错,目的是“保护自尊心”。同时,教师 B 还提到“该指出的还是要指出,不然学生不知道为什么自己拿这个分”,反映出教师纠错的目的之一是为评分提供依据。

5.2 学生对反馈的看法和偏好

总体而言,学生对教师反馈持积极态度。问卷数据显示,所有学生都希望继续收到老师的书面反馈,只有少数学生对收到同学的反馈和建议感兴趣 (22.2%)。同时,学生表示愿意根据反馈对文章进行修改 (66.7%),但他们并不想重写同一篇文章 (仅有 7.4%愿意重写)。此外,有不少学生提出希望教师能在反馈时提供意义协商的机会 (70.4%)——一面对面或在线聊天,这是两位教师都没有实践过的。一位学生表示:“我认为能在写完文章之后,与老师交流会更好。例如让老师浏览一下我们的文章(或我们自己解释我们所写的给老师听),让老师给我们一些建议;或指出哪个部分内容与题目不符合(因为我有时候会不自觉地写离题);该用哪种比喻或句子比较好,更符合我想表达的事情等等”。

从反馈的关注点来看,比起全局问题,学生更希望获得局部问题的反馈,其中语法是所有学生都希望教师关注的方面,其次是表达 (40.7%希望 + 55.6%很希望),这表明学生非常重视教师对语言方面的反馈。而在全局问题中,学生更看重文章的组织结构 (55.6 希望 + 很希望 44.4%),他们似乎对写作的内容不太关心——只有不到 1/3 的学生表示很希望教师关注,另有三名学生明确表示不在意老师是否关注其写的内容。然而矛盾的是,“内容”正是教师 A 在所有反馈点中最强调的部分 (66.4%)。

表 7
你希望老师更多地关注作文的哪些方面?

学生的关注点	很不希望 1	不希望 2	无所谓 3	希望 4	很希望 5	总计 %	平均值
语法	0	0	0	29.6	70.4	100	4.7
表达	0	0	3.7	40.7	55.6	100	4.5
技术	0	0	7.4	51.9	40.7	100	4.3
思想内容	0	0	7.4	64.8	27.8	100	4.1

此外, 学生在问卷中表现出对纠错反馈有着很强的偏好。所有学生都希望教师能在书面反馈中指出错误, 并且希望教师能够尽可能多地指出错误——超过一半的学生希望教师能够指出文章中的全部错误 (56%), 希望教师指出大部分错误的学生占 41%, 只有 3.7% 的学生认为教师指出其文章中的一半错误就够了。

对于纠错策略, 大部分学生希望教师能帮其改正 (74.1%), 只有少部分学生倾向于自己思考错误的原因 (25.9%)。学生也在开放式回答中多次提到希望教师能够提供更明确、更详细的错误反馈, 并在指出错误的基础上帮其改正或对错误进行说明, 因为他们非常想知道错误的原因, 目的是在将来的写作中作出改进。从中我们可以看出, 学生对通过反馈提升语言水平有较强的期待, 但对教师的依赖性也比较高。我们推测可能跟以下因素有关, 一是学生的水平, 对于老师指出的某些问题, 学生可能没有办法自我纠正或确定错误的成因; 二是反馈的后续, 研究中两位教师都只要求上交一次文章, 给予反馈后只是要求学生自行修改, 并未提供明确的重新审核的渠道, 这就导致学生无法确认自己修改的结果是否正确, 因而倾向于教师在单稿写作中提供更为明确的直接反馈。虽然教师告知学生对反馈有疑问可以提出, 但实际上却很少收到学生问题, 学生在问卷中表示有时“不敢直接联系老师”。

学生对纠错反馈的态度还可以结合他们对反馈的反应来检查。所有学生在问卷中都表示认为教师的反馈很有价值, 在收到反馈后也都会阅读, 但并非全部学生都会根据老师的反馈修改错误。学生不修改的最大原因是不知道该怎么改 (55.6%), 也有超过一半的学生表示教师的反馈不清晰、看不懂 (51.9%), 另有部分学生提到不进行修改是因为“没有时间” (18.5%)、“老师都改好了, 我不需要改了” (18.5%) 以及“教师没有要求” (11.1%), 没有学生是因为对反馈产生了负面情绪而不想修改。在开放式问题中, 学生提到教师反馈存在的问题有: 评论内容较难, 不好理解 (อยากให้อาจารย์เขียนคำติชมให้เข้าใจง่าย); 字迹潦草、难以辨认 (อาจารย์บางท่านแก้ไขให้แต่อ่านลายมือไม่ออกค่ะ)。除字迹以外, 教师使用的修改符号也可能是一个问题: 教师使用同样的下划线指出错误和划出好词好句, 这增加了对划线意图的理解难度。另外, 两位教师使用的修改符号也不统一。经访谈得知, 教师们没有对修改符号做统一规定, 有的老师在课堂上解释过符号的含义, 有的没有。由此可见, 教师在反馈的易读性、可理解性和一致性上都出现了问题, 这是导致学生无法修改的主要原因之一。

在对纠错有强烈意愿的同时, 几乎所有学生都希望教师在书面反馈中能够提供正面的评价或鼓励 (96%)。相对“写评语”来说, “划出好词好句”这一形式没有那么受学生认可, 仅有约一半的学生表示非常希望老师这样做 (52%)。然而在实践中, 教师却更常使用前者, 原因很有可能是因为划线比写评语要易于实施, 更节省时间。而对于分数, 学生并没有很强烈的意愿知晓, 有 14.8% 的学生明确表示打不打分都无所谓。

表 8
你希望收到老师哪些类型的书面反馈?

学生的偏好	很不希望 1	不希望 2	无所谓 3	希望 4	很希望 5	总计 %	平均值
给我打分 (grade/分数)	0	0	14.8	33.3	51.9	100	4.4
指出我的错误	0	0	0	11.1	88.9	100	4.9
给我写评语 (对文章进行整体评价)	0	0	0	25.9	74.1	100	4.7
给我正面的评价或鼓励	0	0	3.7	11.1	85.2	100	4.8

6. 讨论

本研究使我们对泰国高校对外汉语写作课堂中教师实际的书面反馈实践, 以及师生对反馈的看法有了一个初步的了解。在许多方面, 这项研究证实了以往研究的发现, 也发现了一些与 ESL 不同的研究结论。接下来, 我们将分别从教师和学生的角度展开讨论。

6.1 教师的书面反馈实践

首先, 综合文本分析和学生问卷的结果来看, 教师反馈的质量并不尽如人意。超过一半的学生表示教师的反馈不清晰、看不懂 (51.9%), 这证实了先前研究提出的“教师反馈的质量问题是反馈效果引起争议的重要原因之一”, 而缺乏规范的反馈可能会对学生的写作实践、学习情绪和动机以及社会关系产生负面影响 (Yu et al., 2021)。就本研究来看, 学生不理解教师的反馈可能出于以下原因: 第一, 部分教师评论的内容措辞较难, 对学生来说不易理解; 第二, 部分教师手写的反馈字迹潦草, 学生无法阅读; 第三, 教师对修改符号的使用较为随意, 有时存在不清晰、不一致的问题, 容易引起学生的误解。显然, 教师反馈在易读性、可理解性和一致性上都出现了问题, 严重影响了反馈的效果。

第二, 本研究中的两位教师在反馈实践上存在较为明显的差异, 她们在反馈策略、反馈的关注点及反馈范围三个方面都出现了相反的倾向。教师 A 更多地提供间接反馈 (76.0%), 她的反馈较为集中, 重点关注全局问题, 很少对学生的局部问题进行反馈; 教师 B 主要使用直接反馈 (88.0%), 她的反馈很全面, 对局部问题的反馈尤为详尽。这种个体差异并不是个例, 在对中外的教师反馈研究中, 都出现类似的研究结果 (例如: Ferris, 2006; Lee, 2008; 黄雯雯, 2020)。我们认为本研究中两位教师之间的差异首先源于各自对反馈信念的不同。教师 A 倾向于更为聚焦的反馈方式, 专注于对文章的思想内容进行点评, 她的反馈实践与访谈中表达出的信念一致。虽然教师 B 在访谈中也表示了对全局问题的看重, 但她在实践中仍然对局部问题提供了更多的反馈, 这证实了教师的实践并不总是与他们的信念相符 (Lee, 2008; Montgomery & Baker, 2007)。在以往研究中, 研究者发现教师出现信念与实践不一致的原因主要是受到了教学环境的限制, 包括批改时间、工作量、学校制度等, 以及一

些教师缺乏执行能力, 比如: 对反馈策略的具体实施方式存在疑惑、缺乏元语言知识来准确描述学习者的错误性质等 (Lee, 2019; Mao & Crosthwaite, 2019)。从教师 B 的情况来看, 并非出于以上所述的外部原因, 而是源于信念上的不同。首先, 教师 B 虽然在访谈中明确表示自己重视全局问题, 但实际上她同样重视局部问题。她在访谈中提到“学生希望通过写作提高汉语水平”, 这反映了当前对外汉语届一种流行的观念, 即学生的目的是学习语言, 教师应该响应这种需求, 通过课程提高学习者的语言水平, 不能舍本逐末, 这与多数 ESL 写作反馈研究结果所推荐的结论正相反 (Fang & Wang, 2019)。我们认为这可能跟学生语言水平及学习目标有关。就二语学习现阶段的发展来说, 在进入高等院校时, 英语学习者的语言水平普遍高于汉语学习者, 这使得英语学习者在写作课程上的学习目标能够超越局部问题, 发展全局层面的写作能力。但对于汉语学习者来说, 练习写作的机会并不多, 要在短时间内写出兼顾局部和全局的高水平作文是困难的, 因而学习者更希望能够写出“准确”的文章, 将写作视为提高语言水平的工具。当然, 这种情况也可能随着学习者语言水平的提高在将来发生变化, 对外汉语教师需要及时调整观念。此外, 教师 B 对全面反馈的偏好还受到传统观念的影响——她认为教师提供详尽的反馈是对学生负责任, 这一点在以华人为研究对象的反馈研究中尤为明显 (Lee, 2020)。

在一些细节问题上, 如: 考试反馈、修改符号等, 两位教师的做法也不同。通过采访得知, 虽然该课程有教学前会议, 但教师们的讨论并未涉及反馈相关的问题, 而是“各自负责各自的部分”。另外, 参与调查的两位教师对反馈策略的选择主要基于自身的经验, 没有阅读过反馈相关的研究, 也从未接受过相关培训。这些原因导致了教师的反馈个人风格明显、标准不一致, 给学生造成了一定的理解障碍。

第三, 在我们的调查中, 大部分学生都表现出对教师的依赖——希望教师能尽可能多地为其指出错误并改正, 他们想获得教师的反馈而对同伴反馈不感兴趣——这与多项研究中的学生表现类似 (例如: Lee, 2008)。造成学生对教师的依赖有很多原因, 既有可能是学生自身的原因, 如语言水平、文化背景等, 也有可能与教师主导的反馈方法有关。本研究中, 两位教师使用的反馈方法都较为单一, 均以教师为主导, 缺少以学生为中心的评价活动。这可能会导致学生将老师视为反馈的唯一权威, 他们将权力交给老师, 希望被告知该做什么, 而不是主动指导自己的学习 (Belcher & Liu, 2004)。此外, 两位教师只要求学生提交一次作文, 修改后也无需再审, 部分学生会因此对教师反馈只浏览而不做修改, 这样的单稿评估方式降低了学生的参与度, 同时也增加了学生对直接反馈的依赖。教师 B 大量使用直接反馈也使得学习者只需对错误进行最低限度的处理, 剥夺了学生独立思考的机会。这些都会导致学生在学习过程中变得被动, 进而越来越依赖老师。

总而言之, 教师虽然对写作反馈充满热情, 但却因缺乏写作反馈方面的专业知识, 选择了自以为对学生最有利的反馈方式, 没有意识到这种盲目的选择可能收效甚微, 甚至可能会造成学生对教师的依赖, 从长远来看, 不利于学生培养自主学习的能力。

6.2 学生对反馈的看法和偏好

第二个研究问题关注泰国学生对教师书面反馈的看法和偏好。总的来说,学生对教师反馈持积极态度,学生表现出对局部问题的关注以及对全面、明确的纠错反馈的需求。事实上,以往许多对学生反馈偏好的研究也产生了与本研究相似的结果(例如:Chen et al., 2016; Hedgcock & Lefkowitz, 1994; Lee, 2008; Leki, 1991)。我们认为学生表现出此类偏好最大的原因在于学生是语言学习者,提高语言水平是他们最主要的学习目标,因而学生会更重视写作的准确性,希望教师能对语言方面的错误进行全面的纠错,他们对通过反馈提升语言水平抱有较强的期待。这也能部分解释为什么学习者喜欢更明确的反馈,有可能是因为学生想要从教师反馈中获取验证答案是否正确信息,而直接反馈和元语言信息则满足了他们这一需求。

学生背景也可能会对偏好产生一定的影响。Black and Nanni (2016) 调查了泰国一所高等教育机构师生对 WCF 的偏好和理由,发现泰国学生把准确性看得比什么都重要,他们最关心的是自己的错误是否得到纠正,以及作业能否得到高分。Black 和 Nanni 认为泰国的教育系统是导致学生这种偏好的重要原因之一,学生们习惯于以教师为中心的学习方式,很可能对以学习者为中心的教学方法持类似的消极态度。在实践中,这种态度可能会转化为学生只是希望老师用直接反馈的方式来灌输他们的改正意见。

此外,我们发现师生对反馈的偏好存在不一致。学生的偏好与教师 B 的实践较为一致,与教师 A 则大相径庭。我们认为,师生对反馈的看法存在不一致是正常的。首先,学生与教师的考虑不同。教师除了帮助学生在语言层面提高水平,还要考虑更多的教学目标,例如:提高学生的写作能力;帮助学生成为独立、批判性的思考者等。第二,教师需要考虑更多实际操作的问题。正如先前的研究所述,写作课教师面对繁重的批改工作,通常会选择更为省时省力的反馈方式(Ferris, 2010)。本研究中,教师对于可治疗错误的反馈选择便体现了这一原则,教师认为改正(直接反馈)和圈出(间接反馈)都是较为省力的做法,能够达到快速指出错误的目的。相对来说,提供额外的元语言信息需要占用教师更多时间、精力,并对教师的专业知识提出了更高的要求,以便能够给各种错误写出准确的解释或为学生提供足够的引导。因此,尽管本研究中的教师和学生均表现出对元语言反馈的重视,但在实际反馈中,教师所呈现的元语言反馈比例并不高,教师 B 也提到了批改时间有限的问题,这印证了研究者先前的发现——元语言反馈在实际教学中似乎并不常见,要求教师对所有反馈做出解释是不现实的(Amrhein & Nassaji, 2010)。

7. 建议

在上一章中,我们讨论了教师的反馈实践,以及师生对反馈问题的看法。我们发现教师反馈存在着个体差异较大、质量有待提高以及与学生偏好存在不一致等问题。针对这些问题,本文提出以下建议。

首先, 我们建议教师接受写作反馈的相关培训, 并加强教师间的合作交流, 以提高教师写作反馈的质量和效果。正如 Ferris (2007) 所指出的那样, 提供反馈是一项非常具有挑战性的工作, 教师的感觉和经验不一定是真正有效的。因此, 学习最新的理论知识是有必要的, 教师对反馈建立正确的认知, 才能有效地指导实践。但要注意的是, 即使教师具备了相关知识, 将文献中对有效反馈的建议付诸实践仍是一项挑战 (Lee et al., 2016)。教师需要考虑对外汉语写作不同阶段的学习目标、不同教学环境给反馈实践带来的挑战。因此, 我们建议身处同一文化背景的对外汉语教师可以定期开展教学交流活动。此外, 当前对外汉语界对写作反馈的重视程度不高, 可能很少能找到相关培训, 在这种情况下, 教师自行查阅文献或展开行动研究也是可行的替代方案。

本研究出现的教师反馈质量问题其实不难解决, 关键是教师要先意识到学生对自己的反馈存在不理解的情况, 才能根据具体问题作出相应的改变。具体来说, 在电子信息交流普及的情况下, 教师完全可以使用数字化工具来提供反馈, 既可避免因书写字迹潦草产生的问题, 也方便学生在线查询评论中有可能出现的生词, 更好地理解教师要表达的意思。至于教师在反馈中使用的符号体系, 教师应意识到可能存在的国别差异, 在反馈之前跟学生明确符号所对应的意义, 一种符号对应一种意义, 并在反馈过程中一以贯之, 不随意更改。

对于反馈的一致性, 相同工作环境的写作课教师之间有必要在课前就反馈问题进行沟通, 建立统一的反馈标准, 包括评估标准、反馈策略、反馈范围、反馈符号等。课程结束时, 教师们可以就实践过程中出现的问题和疑惑进行讨论, 提出改善方法和建议。此外, 教师间也可以进一步加强合作, 交流最新的研究成果, 沟通教学理念, 共同设计写作任务, 协作开发写作教材, 以更好地提高学生的写作能力。

其次, 关于师生对反馈偏好的差异问题, 我们认为教师既不能忽视学生的意见——因为学习者对反馈的看法将直接影响他们对反馈的反应和接受度, 还有可能影响学生满意度和学习积极性 (Li & Vuono, 2019), 也不能一味迎合学生的需求。教师可以通过一系列的做法来引导学生, 平衡教学目的与学生需求。

举例来说, 师生对反馈的关注点各有偏向, 但学生关心局部问题并不代表他们不在意全局问题。林莹等 (2021) 发现留学生的作文自发修改更关注写作的内容而非形式, 学生表示因为记叙文所写是亲身经历, 所以会更注重文本的内容表达。由此可见, 教师可以在教学设计上下功夫, 激发学生作为作家的意义输出, 引导学生对内容的关注。此外, 由于意义也需要通过语言实现, 不必将两者对立起来, 教师在反馈时应兼顾两者。

从反馈策略来看, 教师可以增加以学生为中心的反馈形式, 例如同伴评审、一对一交流等, 以促进学生对反馈的积极响应和行动, 减少他们对教师反馈的依赖 (Lee, 2008)。同时, 教师也要响应学生对反馈准确性的需求。我们建议教师在反馈后为学生提供进一步审阅的机会, 使他们能够充分利用反馈来改进写作。这样学生可能会更乐于接受间接反馈, 愿意尝试自主发现错误并进行自我修正, 以此促进他们参与到反馈过程中, 从而培养其独立思考和自主学习能力。

不过,在提供反馈时,教师必须要考虑到学生的个体差异,特别是语言水平。有研究者发现高水平的学习者更喜欢负面反馈和间接反馈,而低水平的学习者更偏向于正面反馈和直接反馈。这可能是因为熟练度较低的学生无法自我纠正或确定错误的成因,而且他们也更容易因负面反馈而感到沮丧 (Lee, 2008; 孙宁宁, 2010)。因此,教师在反馈时应根据学生的熟练程度和个人需求,灵活调整反馈的方式和内容,以满足不同学生群体的需求。对于低水平学习者,教师应控制负面反馈的数量,使用委婉的措辞,以保护他们的自尊和写作兴趣,并通过关注有趣的内容、具体的表扬来增强他们的动力和信心。

此外,教师应加强与学生的沟通,例如:在学期初就对即将采用的反馈方式做出说明,调整学生对反馈的期望。这样做既可以避免误解,也有助于提高学生对教师反馈的接受度,促进更多的吸收;在学期末教师可以通过对话、问卷等方式了解学生对反馈的感受和需求,以便即时反思和调整反馈策略。

8. 结语

本研究旨在探讨对外汉语写作课中教师反馈的现状。本文采集了泰国高校汉语写作课中 148 份写作文本中的教师书面反馈,并结合教师访谈和学生问卷数据进行分析。研究结果表明,教师反馈的质量有待提高,反馈在易读性、可理解性和一致性上都出现了问题,影响了反馈的效果。同时,教师之间在反馈实践上存在较大的个体差异,教师与学生的反馈偏好也存在不一致的情况。学生对通过反馈提升语言水平有较强的期待,但对教师的依赖性也较高。

对此,我们建议教师应接受写作反馈的相关培训,并加强教师间的合作交流,以提高教师写作反馈的质量和效果。对于师生对反馈偏好的差异问题,教师可以通过一系列的做法来引导学生,平衡教学目的与学生需求。

鉴于对外汉语界对写作反馈的研究仍相对有限,未来仍需对该主题开展更深入的研究。由于我们的样本仅来自一所大学的汉语学习者,体裁也仅涉及记叙文,本研究的结果和发现可能缺乏普遍性。另外,本研究的学生偏好仅通过问卷获得,对于教师书面反馈有效性的说服力不足,未来的研究可以采用更多元化的研究方法,如长期跟踪和评估,观察反馈对学生写作能力和学习动机的长期影响,为教学实践提供更有力的支持和指导。此外,我们认为教师之间的差异在反馈有效性上是一个重要变量,但相关研究却较为缺乏,造成差异的原因还有待进一步探索。

参考文献/References

- Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Belcher, D., & Liu, J. (2004). Conceptualising discourse/responding to text. *Journal of Second Language Writing*, 13, 3-6.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005) The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.
- Black, D. A., & Nanni, A. (2016). Written corrective feedback: Preferences and justifications of teachers and students in a Thai context. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 16(3), 99-114.
- Chen, S., Nassaji, H., & Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: A case study of university students from mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(5), 1-17.
- Crosthwaite, P., Ningrum, S., & Lee, I. (2022). Research trends in L2 written corrective feedback: A bibliometric analysis of three decades of Scopus-indexed research on L2 WCF. *Journal of Second Language Writing*, 58, Article 100934.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ene, E., & Upton, T. A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1-13.
- Evans, N., Hartshorn, J., McCollum, R., & Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14, 445-464.

- Fang, M., & Wang, A. (2019). Feedback to feed forward: Giving effective feedback in advanced Chinese writing. In N. Yigitoglu & M. Reichelt (Eds.), *L2 writing beyond English* (pp. 95-114). Multilingual Matters.
- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62.
- Ferris, D. R. (2006). "Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction". In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165-193.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it Need to be! *Journal of Second Language writing*, 10, 161-84.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 185-205). Cambridge University Press.
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133-142.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18.

- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22.
- Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using "identity" as an analytic lens to understand EFL writing teachers' development. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 330-345.
- Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524-536.
- Lee, I. (2020). Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 49, Article 100734.
- Lee, I., Luo, N., & Mak, P. (2021). Teachers' attempts at focused written corrective feedback in situ. *Journal of Second Language Writing*, 54, Article 100809.
- Lee, I., Mak, P., & Burns, A. (2016). EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom. *Language Teaching Research*, 20(2), 248-269.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93-109.
- Lim, S. C., & Renandya, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: A meta-analysis. *TESL-EJ*, 24(3).
- Mao, S. S., & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60.
- Montgomery, J. L., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99.
- 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.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569.

- Yu, S., Geng, F., Liu, C., & Zheng, Y. (2021). What works may hurt: The negative side of feedback in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 54, Article 100850.
- Sun, Y., & Lan, G. (2023). A bibliometric analysis on L2 writing in the first 20 years of the 21st century: Research impacts and research trends. *Journal of Second Language Writing*, 59(1), 1-12.
- Truscott. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- 黄雯雯. (2020). 汉语写作中教师书面反馈调查——以来华留学预科生作文为例. *汉语国际教育学报*, (2), 109-119.
- 李竞. (2013). 英语写作教学中教师书面反馈效果的案例研究. *外语界*, (2), 87-96.
- 林莹, 朱宇, & 张淑杰. (2021). 来华汉语学习者电脑限时写作的自发修改研究. *世界汉语教学*, 35(2), 231-247.
- 罗青松. (2011). 对外汉语写作教学研究述评. *语言教学与研究*, (3), 29-36.
- 孙宁宁. (2010). 关于留学生对教师教学反馈态度的调查研究. *云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)*, (8), 17-23.
- 王秀芝. (2017). 中级汉语写作教学中新手教师书面反馈调查. *文教资料*, (31), 34-37.
- 许国萍, & 王一平. (2002). 对外汉语写作教学中的重要一环——谈作文评改的现状和对策. *华文教学与研究*, (2), 35-39.