

A Study on the Acquisition of Psychological Verbs and Teaching Strategies for Elementary-Level Chinese Learners in Thailand

Wang Zhiguo

Chinese Lecturer, School of Liberal Arts, University of Phayao

Corresponding Author: xuyong0810@gmail.com

Received: January 10, 2025 Revised: March 18, 2025 Accepted: April 3, 2025

Abstract

This study focuses on Thai beginner-level Chinese learners as the research subjects, aiming to explore the types of errors they make in acquiring psychological verbs from the textbook *Developing Chinese: Elementary Comprehensive Course* and to propose corresponding teaching suggestions. The research employs literature review, survey analysis, and error analysis methods to systematically analyze the usage of psychological verbs among 106 Chinese learners at University of Phayao in Thailand. The findings reveal that the textbook contains a total of 47 psychological verbs, and the errors made by Thai students can be categorized into two major types: lexical errors and grammatical errors. At the lexical level, errors include the misuse, substitution, and omission of psychological verbs; at the grammatical level, errors involve the addition or omission of collocational components, as well as word order mistakes. Based on these findings, the study proposes improvement suggestions from two dimensions: teaching practice and textbook design. At the teaching level, it is recommended to enhance students' understanding of the semantic and collocational features of psychological verbs; at the textbook level, it is suggested to include more targeted exercises and application scenarios. This study not only provides a theoretical foundation for teaching psychological verbs in Chinese to Thai learners but also offers practical guidance for addressing common acquisition challenges faced by beginner-level Chinese learners in Thailand.

Keywords: Psychological Verbs, Error Analysis, Teaching Strategies

泰国初级阶段汉语学习者心理动词习得及教学策略研究 ——以泰国碧瑶大学为例

王志国

泰国碧瑶大学、文学院、汉语系

Corresponding Author: xuyong0810@gmail.com

文章收到日期: 2025年1月10日 修订日期: 2025年3月18日 发表回复: 2025年4月3日

摘要

本研究以泰国初级阶段汉语学习者为研究对象,探讨其在习得《发展汉语·初级综合》教材中心理动词过程中出现的偏误类型,并提出相应的教学建议。研究采用文献研究法、调查分析法和偏误分析法,对泰国碧瑶大学106名汉语学习者的心理动词使用情况进行系统分析。研究发现,教材中共有47个心理动词,泰国学生使用这些心理动词时产生的偏误主要可分为词汇偏误和语法偏误两大类:在词汇层面表现为心理动词的误加、误代和遗漏;在语法层面则体现为搭配成分的误加和遗漏以及错序偏误等。基于这些研究发现,本文从教学实践和教材编写两个维度提出改进建议:在教学层面,建议强化学生对心理动词语义与搭配特征的理解;在教材层面,建议增加针对性练习与应用场景设计。本研究不仅为泰国汉语心理动词教学提供了理论依据,同时也为解决泰国初级阶段汉语学习者的常见习得问题提供了实践指导。

关键词: 心理动词, 习得偏误, 教学策略

引言

作为句子结构的重要组成部分，汉语动词的语义搭配和语法功能常常成为汉语学习者的难点，而心理动词因其语义的抽象性和使用的复杂性，更是汉语学习者面临的突出挑战。心理动词主要表达个体的内在心理活动，与其他词类有着紧密的语义与语法关联。在初级汉语教学中，心理动词的教学不仅是词汇教学的重点之一，也是提高学习者语言表达能力的重要环节。

近年来，汉语心理动词的研究逐渐增多。例如，郝薇 (Hao, 2011) 从语义和句法角度探讨心理动词的搭配特征，分析了学习者的常见偏误类型。罗力伟和张勇 (Luo & Zhang, 2012) 对比了汉泰心理动词的异同，这为研究泰国学习者的偏误提供了重要参考。然而，针对泰国初级阶段汉语学习者心理动词习得的研究仍较为匮乏，尤其是结合教材分析和教学实践的研究更为少见。

泰国初级阶段的汉语学习者在习得心理动词时，常常因缺乏系统的认知和使用指导而出现偏误。例如，“爱”在《现代汉语词典》中既有“喜欢”又有“热爱”的含义，但其语义强度和适用场景差异显著。泰国学习者常将“爱”直接翻译为“รัก”或“ชอบ”，但未能区分“爱”的语义强度，如“我爱泰国”（表达深厚感情）与“我爱游泳”（表达一般喜好）。这种直译的方式无法全面反映心理动词在汉语中的使用规律，从而影响学习者的实际语言表达能力。

本研究将选择《发展汉语·初级综合》(I、II) 作为研究教材。这套教材是泰国许多高校汉语专业初级阶段的核心教材，涵盖了大量基础心理动词，但教材中对心理动词的系统讲解和练习设计较为薄弱。通过对教材中涉及的心理动词进行整理与分类，可以为分析泰国学生的习得偏误提供明确的范围，同时为心理动词教学方法的改进奠定基础。本研究的意义在于，从泰国学习者的视角出发，结合习得偏误分析与教学实践，为心理动词的教学方法提供针对性的改进建议。本研究不仅希望为泰国学生的汉语学习过程提供有针对性的帮助，同时也为国际汉语教学中复杂动词系统的研究与教学改进提供新视角和实践依据。

研究目的

本研究的主要目标是了解决泰国初级汉语学习者在心理动词习得过程中遇到的难点，并为教学提供改进建议。首先，研究对《发展汉语·初级综合》教材中的心理动词进行系统整理和分类，以明确研究范围。其次，分析泰国学习者在使用心理动词时的主要偏误类型，归纳其错误类型及影响因素。

研究综述

最早对心理动词进行研究的学者是马建忠。他在《马氏文通》(Ma, 1983) 中将动词分为“显者”和“隐者”两类，心理动词属于后者，即与心理活动和心理意念有关的动词就是心理动词。他还说明了心理动词的一些语法功能，如心

理动词后常常带动词作宾语。接着，陈承泽 (Chen, 1982) 重点解释了心理动词的语法特点。他认为心理动词是一种表示状态的自动字，后面可以接副词作补语成分，而且大多数心理动词能被程度副词修饰。

在 Ma 和 Chen 的研究基础上，越来越多的语言学家开始对心理动词进行了更深层次的研究。心理动词也逐渐成为了动词中的一个重要类别。吕叔湘 (Lv, 1982) 中把汉语动词分为活动动词、心理活动动词、不很活动的活动动词和简直算不上活动的动词等四个类别，从此确立了汉语心理动词作为动词的一个类别的存在。黄伯荣和廖序东 (Huang & Liao, 2005) 一书中将心理动词作为汉语动词的一个类别进行了解释，认为表示心理活动的动词，如爱、想念、喜欢等都属于汉语心理动词。范晓、杜高印和陈光磊 (Fan, Du & Chen, 1987) 中第一次将汉语心理动词作为一个章节进行了研究，提出“划定心理动词不能根据这些动词具有表示心理活动的意义，而主要应根据这些动词在语法功能上的一些共同特点”。他从语法功能对汉语心理动词进行了界定，从“所带宾语的范围、和程度副词的组合、很+心理动词+宾语、作修饰语（定语或状语）”四个方面对心理动词的语法特征进行了描述。

以上专家对心理动词的研究都比较模糊，是为了对动词分类而做的相对比较笼统的研究。胡裕树和范晓 (Hu & Fan, 1995) 对心理动词的定义及研究更加具体。他们认为“心理动词表示的是情感、意向、认知、感觉、思维等方面的心理活动或心理状态的意义”。在这个基础上，他们还提出了区分心理动词与其他动词的要点是外在活动性，即心理动词往往不具备外在活动性。

从上述研究可以看出，学界对心理动词的研究随时间逐渐拓宽了深度和广度，内容也越来越全面。专家研究的侧重点各不相同，研究成果对汉语的本土教学有着重要的参考意义。本文通过对汉语心理动词相关文献的搜集发现，上世纪 90 年代，针对外国汉语学习者心理动词的习得研究还比较少，但随着国际中文教育事业的快速发展，国际中文教学越来越重视词汇教学，汉语学习者的词汇教学研究成果也越来越多，其中关于心理动词的习得研究也逐渐丰富起来。

针对外国汉语学习者的心理动词习得研究，大多以心理动词习得偏误分析为主。刘博 (Liu, 2008) 将《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中的甲、乙、丙、丁四类词作为研究范围，以北京语言大学汉语中介语语料库作为语料来源，从词语和句子中分析了韩国汉语学习者心理动词使用的偏误类型，并分析了原因，为韩国的汉语教学提供了一些建议。

黄聪 (Huang, 2011) 从心理动词的搭配规则角度，分析了不同文化背景对汉语学习者在习得心理动词时产生的影响。郝薇 (Hao, 2011) 对心理动词进行了分析，结合实验分析法，针对心理动词的语义特点，对心理动词进行了分类，并根据搜集到的语料进行使用偏误分析，最后提出解决方法。陈氏和 (Chen, 2012) 研究了越南语和汉语心理动词的词义和语法特征，通过对越南汉语学习者学习心理动

词时产生的偏误及类型进行了研究，分析了偏误原因，并提出了解决的方法。伊梦 (Yi, 2018) 从汉语和缅甸语心理动词的语义、语用、语法的角度出发，通过对比的方式，分析了缅甸学生习得汉语心理动词的偏误及原因，为缅甸的汉语心理动词教学提供了参考。

目前，针对泰国汉语学习者的心理动词研究还比较少。罗力伟和张勇 (Luo & Zhang, 2012) 通过对汉泰心理动词“爱、怕、想”三个词的语义语法对比研究发现，它们的基本意义相同，语法差异是程度副词在中心语前后的情况不同，所带宾语和带动态助词情况不同。泰国学生的偏误原因主要是语际迁移、语内迁徙和回避的交际策略。向往 (Xiang, 2015) 只是针对意愿类心理动词这一类别的心理动词进行分析，并搜集了泰国学生的相关语料进行整理研究，根据产生的偏误类型及原因提出意愿类心理动词的教学策略。

综上所述，针对汉语心理动词研究的专著及文章有很多，对外国汉语学习者心理动词的研究也呈现出逐渐增长的趋势，但主要集中在以英语为母语的汉语学习者或是韩国汉语学习者的心理动词的习得情况。且大多数的研究是从宏观的角度对心理动词的习得进行分析，针对某一教材的研究较少，针对泰国汉语学习者的研究更少。

研究对象及研究方法

1. 研究对象

本文将泰国碧瑶大学汉语专业一年级和二年级的学生作为研究对象，其中一年级学生 50 人，二年级学生 56 人，共 106 人，均处于汉语学习的初级阶段。研究通过调查问卷的方式，了解学生在习得心理动词时出现的偏误，并进行整理，分析偏误的类型和原因，并提出教学策略，以此丰富国际中文教育心理动词习得的研究成果，为动词的教学提供参考依据。

其次是教材的选取。本文将《发展汉语·初级综合》(I, II) (第二版) 作为研究教材。《发展汉语》是中国国内中文教学的普遍教材，也是泰国中文教学使用率较高的教材，且是碧瑶大学正在使用的中文教材，其编排和内容都比较适合汉语学习者的学习，具有较强的代表性。研究将从这两本教材中提取心理动词，并进行分类。为了研究调查对象对心理动词的掌握情况，本研究将基于教材内容设计测试题，包括选择题、填空题和造句题，以评估泰国学习者在理解和使用心理动词方面的能力，并进一步分析其习得偏误及可能的原因。

2. 研究方法

(1) 文献研究法。通过阅读有关汉语心理动词研究的文献，了解心理动词的定义、汉语心理动词的分类以及心理动词的语法特征和使用方法，同时阅读有关外国汉语学习者在习得心理动词方面的有关文献，为论文提供理论支撑。

(2) 调查分析法。为了调查泰国初级阶段汉语学习者对心理动词的掌握情况，本文将设计相关的调查问卷，让学生进行填写。最后再对问卷的结果进行分析、统计和总结。问卷包含三部分：第一部分为学习者的基本信息；第二部分测试学生对心理动词理解，包括选择、判断和连词成句题；第三部分考察学生对心理动词的实际使用能力。研究将对最终数据进行分析，总结泰国初级学习者的心理动词习得偏误，并提出教学改进策略。

(3) 偏误分析法。本文将对碧瑶大学汉语专业的学生在学习心理动词时产生的偏误进行系统的分析，研究其原因，并了解学生学习心理动词的过程和规律，从而为心理动词在泰国的教学提供相关的教学策略。

《发展汉语》 初级综合教材中的心理动词统计分析

1. 心理动词的定义及分类

心理动词是动词的一种类别，具备动词的一般特点，它的定义及分类研究对本文有十分重要的意义。在《现代汉语》一书中，Huang & Liao (2005) 将心理动词定义为表示心理活动的动词，如爱、恨、羡慕等。但是在上世纪 90 年代，胡裕树等专家从内涵和外延上对心理动词进行了新的定义，认为表示认知、感觉、情感、思维等方面的心理活动或心理状态的动词都是心理动词。这不仅仅使心理动词的定义变得更加具体，同时也指出了外在的活动性是心理动词和非心理动词的区别。

随着研究的不断深入，专家提出心理动词是人的心理活动在语言中的反映，它将语言学和心理学两个学科紧密地联系起来，对心理动词的研究应该从语言层面和心理层面共同进行。心理动词所表示的心理状态或活动说明了人由感性到理性、由初级到高级的认知过程，这种过程丰竞 (Feng, 2003) 用下图说明：

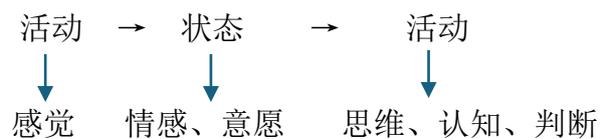


图 1: 心理动词所表示的心理活动过程 (Feng, 2003)

对于心理动词的分类，目前大多数学者采用的是意义标准。张积家和陆爱桃 (Zhang & Lu, 2007) 根据《现代汉语常用词词频词典》对 18 篇关于心理动词的学术文章中提到的心理动词进行统计，挑选出 80 个词频大于 0.006 的心理动词作为研究对象，得出大学生心理动词的语义空间包括认知和情义、积极和消极两个维度。

张斌 (Zhang, 2015) 提到，心理动词可分为心理状态动词和心理活动动词两大类。心理状态动词分为态度类、意愿类和情绪类；而心理活动动词分为思维类、判断类、感觉类和认知类。本文结合心理动词分类的意义标准以及

Zhang & Lu (2007) 的相关论述，将心理动词分为心理活动动词和心理状态动词，具体分类如下图所示：

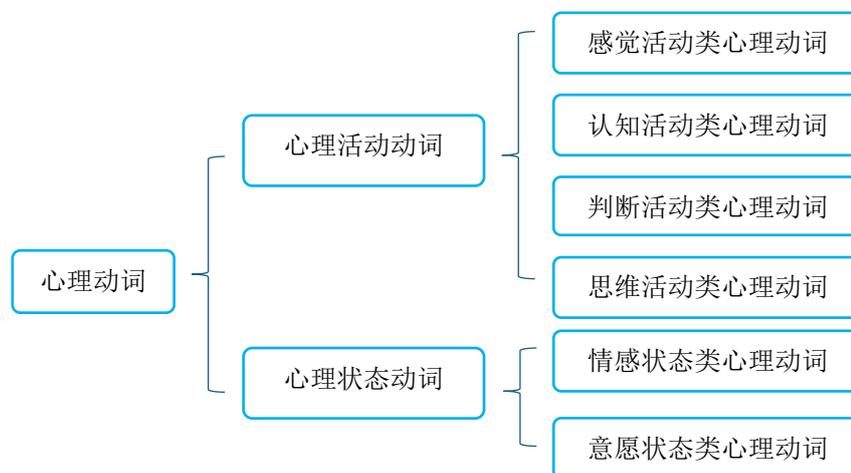


图 2: 心理动词分类 (根据 Zhang & Lu, 2007 和 Zhang, 2015 整理)

2. 教材分析

本文将研究的教材定位为《发展汉语》。《发展汉语》(第二版) 主要供去中国学习汉语的长期进修生使用，是一套完整的国际中文教学教材，是目前国内国际中文教学中使用较为广泛的教材，也是海外国际中文教学中普遍使用的汉语教材，满足了海外国际中文教学本科教学阶段的基本需求。《发展汉语·初级综合》共分为两册。第一册适合零起点或者只能用汉语进行最简单而有限交际的汉语初学者使用，共有 30 课。第二册与第一册相衔接，适合已掌握汉语基本句型，掌握 1000-1200 个常用词，且能够用汉语就日常生活相关的话题进行交际的汉语学习者使用，共计 25 课。本文对《发展汉语·初级综合》(I, II) 中生词表内的心理动词进行计量统计，得出心理动词的分布情况如下：

表 1: 《发展汉语·初级综合》(I, II) 教材中的心理动词统计表

序号	心理动词	所在课文	序号	心理动词	所在课文
1	认识	初级综合 I 第 3 课	1	害怕	初级综合 II 第 2 课
2	想	初级综合 I 第 6 课	2	小心	初级综合 II 第 2 课
3	知道	初级综合 I 第 7 课	3	后悔	初级综合 II 第 4 课
4	觉得	初级综合 I 第 10 课	4	吃惊	初级综合 II 第 5 课
5	喜欢	初级综合 I 第 11 课	5	放心	初级综合 II 第 2 课
6	希望	初级综合 I 第 16 课	6	记得	初级综合 II 第 7 课
7	忘	初级综合 I 第 18 课	7	讨厌	初级综合 II 第 7 课
8	认为	初级综合 I 第 19 课	8	忘记	初级综合 II 第 8 课

表 1: 《发展汉语·初级综合》(I, II) 教材中的心理动词统计表(续)

序号	心理动词	所在课文	序号	心理动词	所在课文
9	愿意	初级综合 I 第 21 课	9	激动	初级综合 II 第 9 课
10	计划	初级综合 I 第 22 课	10	满足	初级综合 II 第 10 课
11	爱	初级综合 I 第 23 课	11	羡慕	初级综合 II 第 11 课
12	注意	初级综合 I 第 23 课	12	猜	初级综合 II 第 13 课
13	担心	初级综合 I 第 25 课	13	恨	初级综合 II 第 14 课
14	懂	初级综合 I 第 25 课	14	安慰	初级综合 II 第 15 课
15	感觉	初级综合 I 第 25 课	15	盼望	初级综合 II 第 15 课
16	关心	初级综合 I 第 25 课	16	爱惜	初级综合 II 第 16 课
17	打算	初级综合 I 第 26 课	17	不满	初级综合 II 第 16 课
18	了解	初级综合 I 第 27 课	18	失望	初级综合 II 第 17 课
19	决定	初级综合 I 第 30 课	19	懂得	初级综合 II 第 20 课
			20	感激	初级综合 II 第 20 课
			21	可怜	初级综合 II 第 20 课
			22	理解	初级综合 II 第 20 课
			23	情愿	初级综合 II 第 20 课
			24	尊敬	初级综合 II 第 20 课
			25	感动	初级综合 II 第 21 课
			26	赞成	初级综合 II 第 21 课
			27	决心	初级综合 II 第 24 课
			28	想象	初级综合 II 第 25 课

根据上表统计,教材中共出现了 47 个心理动词,其中第一册 19 个,第二册 28 个。根据上文提到的分类标准,本文进一步对教材中出现的心理动词进行分类,分类结果如下表所示。

表 2: 《发展汉语·初级综合》(I, II) 教材中的心理动词分类统计

类别	子类别	心理动词	数量	占比 (%)
心理活 动词	感觉活动类心理动词	感觉、注意、吃惊、小心	4	8.51
	认知活动类心理动词	认识、知道、懂、了解、记得、忘、忘记、理解、懂得	9	19.14
	判断活动类心理动词	认为、觉得、猜、赞成、后悔	5	10.64
	思维活动类心理动词	想、计划、打算、决定、想象	5	10.64

表 2: 《发展汉语·初级综合》(I, II) 教材中的心理动词分类统计统计 (续)

类别	子类别	心理动词	数量	占比 (%)
心理状态动词	情感状态类心理动词	喜欢、爱、羡慕、恨、安慰、不满、激动、满足、失望、可怜、尊敬、感动、担心、关心、害怕、放心、爱惜、讨厌、感激	19	40.43
	意愿状态类心理动词	希望、愿意、情愿、盼望、决心	5	10.64
总计			47	100

根据进一步的分类统计, 可以看出教材中的感觉活动类心理动词数量较少, 只有 4 个, 占比 8.51%, 如“感觉、注意、吃惊、小心”这些词, 反映了对感官和注意力相关心理活动的描述。认知活动类心理动词有 9 个, 占比 19.14%, 例如“认识、知道、懂、了解”等词, 这类词汇有助于学习者在初级阶段积累对认知行为的表达。判断活动类心理动词有 5 个, 占比 10.64%, 包括“认为、觉得、猜”等, 帮助学习者进行简单的判断表达。思维活动类心理动词同样有 5 个, 占比 10.64%, 比如“想、计划、打算”等词, 有助于学习者初步掌握思维相关的词汇。在心理状态动词类别下, 情感状态类心理动词数量最多, 达到 19 个, 占比 40.43%, 如“喜欢、爱、羡慕、恨”等词, 这表明教材在初级阶段十分注重情感类词汇的教授, 使学习者能够更好地表达自己的情绪和感受。意愿状态类心理动词有 5 个, 占比 10.64%, 比如“希望、愿意、情愿”等词, 帮助学习者表达自己的意愿和期望。

综合分析, 教材在心理动词的选择上较为全面, 涵盖了心理活动和心理状态的多个方面。尤其在情感状态类心理动词上占比较高, 这是因为情感表达在日常交流中较为常见和重要, 适合初级阶段学习者掌握。而感觉活动类心理动词占比较少, 可能是由于初级阶段此类词汇相对简单且使用频率较低。这样的词汇分布有助于学习者在初级阶段全面且有重点地掌握汉语心理动词。

研究过程

在对教材内出现的心理动词统计分析的基础上, 本文将对泰国初级阶段汉语学习者心理动词的习得和偏误情况进行调查和分析。

1. 调查问卷设计说明

本文所采用的主要研究方法包括调查分析法、统计分析法与偏误分析法。研究起始阶段, 先确立判定心理动词的客观标准, 随后对教材中的心理动词进行筛选, 借此明晰心理动词于该教材内的编排情形。在此基础上, 深入查阅相关文献资料与搜集学生的动态语料, 并参照心理动词在教材中的编排现状着手初步设计调查问卷。接着, 本文与有着丰富教学经验的泰国本土中文教师以及有一定汉语学习经历的泰国学生讨论, 依据讨论结果对问卷的设计编排进行修改和调整, 并根据

评审专家的意见，最终确定调查问卷的内容。由于问卷的题量较大，因此在问卷填写过程中未对学生设置时间限制。在发放问卷时，提前告知被调查者需独立完成问卷，并通过多种渠道回收问卷，以此确保问卷结果的可靠性和有效性。

在对《发展汉语》教材里的心理动词展开界定、统计、分类与深入分析之后，本文依据教材中心理动词的呈现特性，精心编制了用于考察留学生心理动词习得状况的调查问卷。该调查问卷由两部分构成。第一部分是针对参与问卷调查的学生基本信息的调研部分。此部分设计时充分考量了多种可能且潜在的影响要素，涵盖性别、年龄、汉语学习时长、汉语水平层级以及学习目的等方面。第二部分则是依据教材中各类心理动词的出现频次与相关用法而设计的题型，分别为选择题、判断题、连词成句题，详细设计如下表所示。

表 3: 调查问卷题型设计

题型	数量	设计思路
选择题	1-15	这部分主要考察学生对心理动词的掌握情况，考察学生对心理动词与语义关系比较接近的其他动词、形容词等的辨析能力。
判断题	16-25	这部分通过设计一些在句法结构和语义表达上存在错误的句子，重点考察学生对心理动词的语法结构和语义特征的掌握情况。
连词成句	26-30	这部分主要考察学生用心理动词用正确的语法结构成句的能力。

调查问卷的三种题型涵盖了多种心理动词。在设计时，本文主要依据心理动词在教材中的篇目顺序与出现频次确定考察点。在教材出现频率较高的心理动词，如“喜欢”“知道”“觉得”等，在问卷中的考察频次也依据其在教材中的重要程度进行了相应设置。相反，教材中出现频率较低的心理动词，则未被列为问卷的主要考察对象。这样的题目设置方式，能够较为科学精准地考察泰国学生针对特定范围内各类心理动词的习得状况，从而有效提升问卷准确性与可靠性，为深入探究泰国学生心理动词习得规律提供有力支撑。

2. 问卷统计与分析

本次调查共发放问卷 106 份，收回 105 份，其中有效问卷 102 份，其中女性 88 人，男性 14 人。接受调查的学生均为泰国碧瑶大学汉语专业一年级和二年级的学生，年龄主要集中在 18-20 岁。5.88% 的受访者学习汉语的时长为 5 年以上，49.02% 的受访者学习汉语时长为 3 至 5 年，剩余 45.1% 的受访者学习汉语时长为 1 至 3 年。数据表明，大多数汉语学习者正处于初级阶段的学习，符合本研究调查的初衷。接下来，本文将重点分析回收问卷的试题回答结果。首先是选择题和判断题的统计结果，如下表所示。

表 4: 选择题和判断题 (1-25 题) 正误情况统计

题型	题号	正确数量	错误数量	正确率 (%)	错误率 (%)
选择题	1	92	10	90.19	9.81
	2	90	12	88.24	11.76
	3	87	15	85.29	14.71
	4	79	23	77.45	22.55
	5	78	24	76.47	23.53
	6	88	14	86.27	13.73
	7	84	18	82.35	17.65
	8	85	17	83.33	16.67
	9	77	25	75.49	24.51
	10	75	27	73.53	26.47
	11	58	54	56.86	43.14
	12	96	6	94.12	5.88
	13	85	17	83.33	16.67
	14	75	27	73.53	26.47
判断题	15	81	21	79.41	20.59
	16	40	62	39.22	60.78
	17	85	17	83.33	16.67
	18	72	30	70.59	29.41
	19	44	58	43.14	56.86
	20	89	13	87.25	12.75
	21	88	14	86.27	13.73
	22	62	40	60.78	39.22
	23	39	63	38.24	61.76
	24	100	2	98.04	1.96
	25	43	59	42.16	57.84

通过统计, 可以看出, 选择题的整体平均正确率约为 80.97%, 判断题约为 64.90%, 选择题表现相对较好但仍有进步空间, 判断题则问题较多。在选择题中, 存在难度层次差异, 如第 1、2、3、6、12 题正确率超 85%, 多为基础常见知识点, 如“你喜欢什么颜色?” 学生都能做出正确的选择; 第 4、7、8、13、15 题在 75-85% 之间, 有一定复杂性, 如“我不知道他喜欢什么”。, 部分同学选择了“认为”; 第 5、9、10、11、14 题低于 75%, 涉及易混淆内容, 如“我觉得坐船很有趣”。多数学生选择了“感到”。这些数据说明学生对“爱、喜欢、生气”等情感类心理

状态动词的掌握较好，而对于认知活动类心理动词“了解、理解、懂”，判断活动类心理动词“认为、觉得”等存在混淆。

判断题的整体正确率低于选择题，而且不同的题于题之间也存在较大的差异。第 24 题“我知道担心下雨”。正确率近 100%，说明在简单的句子中，学生能够比较准确地使用认知类心理活动动词。但随着句子的长度和难度的增加，句子结构成分越来越复杂，学生在判断句子的对错时，就容易犹豫不决，比如第 16、19、22、23、25 题的正确率仅约 40%，甚至更低，正确率波动大。第 16 题“老师让我懂了很多道理”和第 25 题“我信他一定能通过 HSK 考试”。主要考察的都是同一语义同一类别的单双音节心理动词的辨别使用。这表明学生对不同题型、知识点掌握程度不一，教学上需针对薄弱环节个性化辅导，调整教学方法，优化教材与课程，如增加低频心理动词练习、整合易混淆知识点等，以提升教学质量与学习效果。第 19 题考察的是学生能否在句子主语不变的情况下，正确地选用分句中出现的心理动词。第 23 题主要考察的是学生能够辨别使用形义相近的认知活动类心理动词。

问卷除了设置了选择题与判断题外，还包含了主观题，即连词成句题，共 5 题。学生在完成过程中需要综合运用更多的汉语知识与技能，难度较大，所以在设计时，其题目数量也随之相应减少。连词成句题完成的情况如下表所示。

表 5: 连词成句题 (26-30 题) 正误情况统计

题型	题号	正确数量	错误数量	正确率 (%)	错误率 (%)
连词成句题	26	61	41	59.80	40.20
	27	63	59	61.76	38.25
	28	75	27	73.53	26.47
	29	98	4	96.08	3.92
	30	91	11	89.22	10.78

在考察连词成句时，由于问卷调查的是初级阶段的泰国学生对心理动词的掌握情况，因此只有写出完全正确的句子才被判为正确的回答，其他的回答都属于错误作答。根据上表所示，连词成句题数据呈现出多方面特点。整体平均正确率约 76.08%，处于中等偏上水平，显示学生有一定连词成句能力但仍有不足。其中第 29 题正确率达 96.08%，表明其涉及的词汇与语法结构简单常见，常见心理动词搭配常规句式，学生易掌握。第 30 题 89.22% 正确率也较高，难度适中。而第 27 题 61.76% 和第 26 题 59.80% 的正确率处于中等及偏低水平，因排序成分的数量多于其他三题，而且增加的排序成分多为复杂的定语、程度副词充当的状语以及介词短语构成的补语。词汇难度、复杂语法结构等使学生易出错。学生对这些句子成分与心理动词的使用搭配，还没有完整掌握。

综上所述, 在调查结果分析中, 选择题平均正确率约 80.97%, 有不同难度层次, 反映出学生对不同类别心理动词掌握有别; 判断题平均正确率约 64.90%, 波动大, 不同题目因考察语法语义等不同学生表现各异; 连词成句题平均正确率约 76.08%, 部分题目因句子成分复杂致学生出错。在两大类心理动词中, 初级阶段的泰国汉语学习者使用最容易出现偏误的是心理活动动词。选择题的第 10、14 题, 判断题的 19、22、23 题和连词成句的 26 题均考察了学生对心理活动动词的掌握情况。整体而言, 泰国学生对心理动词习得的偏误情况与学习汉语的时长有较强的相关性, 学生对不同题型、知识点掌握程度也是参差不齐, 这为后续教学提供了方向, 如强化低频心理动词练习、整合易混淆知识点等, 以切实提升泰国初级阶段汉语学习者心理动词的教学质量与学习成效, 为深入探究其心理动词习得规律奠定基础并提供有力支撑。

3. 偏误类型分析

鲁健骥 (Lu, 1992) 指出, 偏误是外语学习者在进行交际时, 其语言形式与所学外语标准形式之间的差距。偏误分析旨在发现总结外语学习者偏误的规律, 包括偏误的产生原因及其在不同学习阶段的表现特点等。刘珣 (Liu, 2000) 进一步明确了偏误分析的目标, 认为它是对学习者在第二语言习得过程中产生的偏误进行系统性研究, 从而揭示学习者中介语的结构特征, 深入了解第二语言习得的过程和规律。近年来, 中国学者在偏误分析领域取得了新的进展。例如, 王忻 (Wang, 2016) 提出了“偏误——对比——认知”的研究范式, 利用偏误进行对比研究, 并引入认知语言学原理, 探索语言研究的新方法。此外, Sun (2023) 基于全球汉语中介语语料库, 对现代汉语短语偏误进行了分析, 强调了偏误分析在国际中文教育教学实践中的重要作用。这些研究为汉语偏误分析提供了新的视角和方法, 丰富了对外汉语教学的理论基础, 也为本文的汉语偏误分析提供了重要的理论依据和研究参考。

为了进一步了解初级阶段泰国汉语学习者的心理动词的偏误类型和产生偏误的原因, 本文设计了一道作文题, 目的是搜集泰国学生对心理动词使用的偏误情况。作文题目是“我最爱的老师”, 要求如下:

请以“我最爱的老师”为题, 写一篇作文, 100 字以上。请使用以下词语, 要求全部使用:

感觉、爱、想、关心、喜欢、觉得、希望、怕、担心、满意、尊敬、知道

试题发放后, 共收回 98 份作文。本文通过对学生作文的批阅和整理, 一共搜集到偏误语句 326 句, 以鲁健骥 (Lu, 1994) 提出的外国人学习汉语的偏误情况的分类为依据, 并结合学生的写作实际, 总结出泰国学生心理动词的使用偏误主要有两种情形: 一是词汇偏误; 二是语法偏误。

3.1 词汇偏误

本文对泰国学生心理动词的词汇偏误总结发现，偏误主要集中在误加、误代和遗漏。其中误加 52 条，占比 15.95%；误代 31 条，占比 9.51%；遗漏 18 条，占比 5.52%。具体入下表所示。

表 6: 词汇偏误类型统计

词汇偏误类型	数量	偏误率 (%)
误加	52	15.95
误代	31	9.51
遗漏	18	5.52

一是误加。误加偏误是指学生在使用语法形式时，由于不了解条件发生的变化，错误地添加了原本不需要的成分。这种偏误通常出现在某些语法形式本可以或必须使用某个成分的情况下，但当形式发生变化后，该成分已不再适用。针对泰国学生出现的误加偏误，本文选取了四句如下：

- 1) 我很喜欢王老师，三年级我希望想和他学习。(误加“想”)
- 2) 听到了考试的分数后，我感到很伤心的感觉。(误加“感觉”)
- 3) 每次上课的时候，我觉得害怕回答问题。(误加“觉得”)
- 4) 有一次生病没有上课，王老师爱担心我。(误加“爱”)

第一句学生误加了“想”。在泰语中，表达愿望时会使用类似于“想”的动词，即 อยาก。而在汉语中，“希望”已经包含了“想”的意思，因此不需要重复使用“想”。正确的表达是“我很喜欢王老师，三年级我希望能和他学习”。学生在第二句中误加了“感觉”，主要原因是“感到、感觉”是相同的义项，而且句子中“伤心”也同样是心理动词，不加“感到、感觉”也可以表达说话者的心理状态，如果再加上表示对外界刺激的某种反映的“感到、感觉”这类词中的两个，那么就会造成语义的重复。该句正确的表达是：“听到了考试的分数后，我感到很伤心”。第三句中，“觉得”是多余的，因为“害怕”本身就是一个表达心理状态的动词，不需要再用“觉得”来修饰。泰语常常用“觉得 รู้สึก + 动词 / 形容词”，可是汉语的表达中，并不是所有的句子都能使用“觉得”。正确的表达是：“每次上课的时候，我害怕回答问题”。最后一句中，学生误加了“爱”，因为在汉语中“爱”是自主动词，可“担心”属于非自主动词，所以不能同时使用，只能选择表达一个心理动词，要么就用“爱”，要么就用“担心”。然而在泰语中的表达是“ชอบ + 担心”也就是 เป็นห่วง 的意思，目的是强调喜欢做某种活动。这一句的正确表达是：“有一次生病没有上课，王老师担心我”。

二是误代。误代偏误是指学习者因选用了与句义不符的语言成分而产生的偏误。这种偏误通常源于两个方面：一是词语在意义上相同或相近，但用法有所不同；二是词语在用法上相似，但意义不同，因此因语义或用法的混淆

而导致误代偏误。近年来，随着对偏误分析研究的深入，国内学者进一步拓展了对误代偏误的研究视角。例如，王建平 (Wang, 2021) 通过实证研究指出，学习者的母语迁移和目标语中介语的重构是心理动词误代偏误的主要原因，而不同母语背景的学习者在误代类型上也存在显著差异。此外，在对心理动词进行教学时，应结合语料库分析，设计情境化和功能化的教学活动，以帮助学习者区分语义相近的词语，从而减少误代偏误的发生。这些研究不仅丰富了偏误分析理论，也为汉语作为第二语言教学提供了实践指导。

在表达内在活动或状态时，学生往往使用心理动词。然而，由于内心活动的复杂性以及心理现象之间的相似性，心理动词的使用容易引发误代偏误。基于收集的偏误语料，误代偏误可分为两大类：心理动词之间的误代，以及心理动词与其他词语之间的误代。心理动词之间的误代主要涉及语义相近的心理动词的混淆，例如“担心”和“害怕”的替代错误；心理动词与其他词语之间的误代则涉及心理动词与名词、副词、形容词或行为动词等具有相近语义内容的词语之间的错误替代。

- 1) 上课的时候，我不知道老师说的话。（理解）
- 2) 我想想在中国工作，希望老师给我建议。（想）
- 3) 老师让我好好学习汉语，但是我不能满意他。（满足）
- 4) 老师希望我尊敬别的同学，和她们做好朋友。（尊重）

在以上句子中，“我不知道老师说的话”，学生将“理解”误代为“知道”。在汉语中，“知道”强调对信息的认知，而“理解”则强调对内容的深层领会。然而，泰语中“知道”和“理解”的对应词汇 *เข้าใจ* 在某些语境下可以通用，学习者在汉语表达时容易忽略二者的语义差异，从而产生偏误。在“老师让我好好学习汉语，但是我不能满意他”中，“满意”与“满足”的误代偏误也体现了类似的问题。“满意”通常用于对某人或某事的评价，而“满足”更侧重于需求的实现。在泰语中，这两个词语均可译为 *พอใจ*，语义区分并不明显，导致学生在汉语中错误替代。同样地，“老师希望我尊敬别的同学，和她们做好朋友”一例中，“尊重”被误代为“尊敬”，源于泰语 *เคารพ* 的含义模糊性，而汉语中这两个词在使用情境上有严格区分，“尊敬”适用于长辈或权威，“尊重”则适用于平等关系。以上三句均属于心理动词之间的误代。

“想”在《现代汉语词典》中主要有以下几个义项：开动脑筋，思索；推测、认为；希望、打算；怀念、想念等。义项“开动脑筋，思索”可以重叠，重叠后表示“试着思考或好好考虑”，比如“让我想想”或“你好好想想今天吃什么？”。义项“推测、认为”重叠后表示的是“考虑、思索”，比如“想想毕业以后可以做什么工作”，句子的意思已经发生变化，因此若想要表示原来意义的尝试或程度加深等时，不能重叠。而义项“希望、打算”和“怀念、想念”不能重叠。第二句中

“我想在中国工作，希望老师给我建议”。中的“想”是“希望、打算”的意思，因此不能重叠。

三是遗漏。遗漏指的是在词语或句子中缺失或省略了某个必要成分，从而导致语义表达不完整或语法结构不符合汉语规则。遗漏偏误是指由于在词语或句子中遗漏了某个或多个成分而产生的语言偏误。在使用心理动词进行表达时，学习者往往在复杂的句子中忽略了重要的句子成分，导致句子结构不完整，从而出现偏误。母语迁移是导致遗漏偏误的重要因素。例如，泰语中某些心理动词表达习惯上无需添加显性宾语，而汉语中这类动词通常需要宾语的明确指向，从而导致学习者在汉语表达中不自觉地省略了宾语。根据遗漏成分的不同类型，可以将这种偏误分为心理动词的遗漏、动词宾语的遗漏、动词后助词的遗漏以及动词后副词的遗漏。

- 1) 我喜欢听老师说话，也(遗漏“喜欢”)上他的课。
- 2) 我以前不知道中国的文化，现在(遗漏“知道”)比以前多了。
- 3) 我不想让老师失望，也不愿意让老师(遗漏“感到”)伤心。
- 4) 我(遗漏“喜欢”)听老师上课，因为老师上课很好玩。

在句子“我喜欢听老师说话，也上他的课”中，学生遗漏了心理动词“喜欢”，导致句子结构不完整，语义表达不明确。这种偏误源于泰语表达习惯中对对称性要求较低，学习者未能意识到汉语中类似句式需要保持前后对称的动词表达。类似地，在“我以前不知道中国的文化，现在比以前多了”中，学生遗漏了心理动词“知道”。泰语中部分句式在语境明确时可以省略谓语成分，而汉语却要求完整的句法表达，这种母语迁移会直接导致遗漏偏误。此外，“我不想让老师失望，也不愿意让老师伤心”中，遗漏了“感到”，使得句子的心理动词逻辑链不连贯。这一现象同样可以归因于泰语中对心理状态的表达相对简化，学习者未能适应汉语中复杂的心理动词使用规则。

而在第四句“我听老师上课，因为老师上课很好玩”。中，“喜欢”表示的是心理活动，而“听”表示的是动作。研究发现，在汉语结构中“喜欢”可以带上“听、说、吃”等词语，表示的意义是说话者对所作的事情持有的情态度。泰语亦是如此。เขาชอบกินข้าว(他喜欢吃饭) เขากลัวตกน้ำ(他怕落水)。

3.2 语法偏误

汉语学习的语法偏误研究显示，这些偏误多源于学习者对汉语规则的不完全掌握和母语迁移的影响。朱其智和周小兵(Zhu & Zhou, 2007)从真偏误和假偏误、偏误与失误、显性偏误和隐性偏误、语义偏误和语用偏误等多个维度对语法偏误进行了分类考察，并分析了不同偏误的性质特点、产生原因和处理方法。此外，鲁健骥(Lu, 1994)探究了初学汉语的外国人在各种语法形式上的偏误表现，包括母语干扰和过度泛化等学习策略。研究者们发现，外国学习者在习得汉语心理动词时常常出现语法偏误。本文将从心理动词所充当的句子

成分和其他搭配成的组合情况，这两个方面来分析泰国学生出现的心理动词语法偏误现象，主要包括错序、搭配成分的遗漏和搭配成分的误加三种偏误类型。其中错序偏误 79 条，占比 24.23%；搭配成分的遗漏偏误 74 条，占比 22.70%；搭配成分的误加偏误 68 条，占比 20.86%。由此可见，泰国学生在习得心理动词时出现的语法偏误比词汇偏误要多得多，这也为心理动词的教学提供了参考依据。学生出现的语法偏误统计具体情况如下表所示。

表 7: 语法偏误类型统计

语法偏误类型	数量	偏误率 (%)
错序	79	24.23
搭配成分的遗漏	74	22.70
搭配成分的误加	68	20.86

一是错序。错序偏误是指由于句子成分排列顺序错误而导致的语言偏误。不同语言在语序上存在显著差异，受到母语、第二语言以及目标语等多种因素的影响，泰国学生在使用汉语表达时常会出现错序现象。错误例句如下：

- 1) 我觉得我和王老师学习了两年汉语，汉语不难。
- 2) 老师满意我的作业。
- 3) 我希望老师不离开大学。
- 4) 老师上课的方法我喜欢。

第一句中的“觉得”是表达自己的主观想法，而“学习了两年汉语”是客观情况，二者在句中顺序安排不当。该句应该改为“我和王老师学习了两年汉语，我觉得汉语不难”。第二句中的心理动词是“满意”，“满意”在使用时需搭配介词结构“对……满意”，因此此句应该改为“老师对我的作业很满意”。第三句属于动词前状语的错序偏误。由于学生对心理动词功能结构了解不足，不清楚心理动词搭配状语时状语的位置，因此出现了错序的偏误情况。该句中“不”充当状语修饰心理动词“希望”，正确的表达应该是“我不希望老师离开大学”。

心理动词的宾语成分可以是名词性短语、谓词性短语，甚至是小句。宾语成分的这种多样性增加了搭配的复杂性，使得泰国学生在使用心理动词时，容易出现宾语内部结构的错序现象。这种偏误通常源于学生对不同类型宾语的结构特点和语法规则掌握不充分，导致句子表达不符合汉语的规范用法。第四句中“喜欢”的宾语是“上课的方法”，因此，该句的正确表达时“我喜欢老师上课的方法”。

二是搭配成分的遗漏。搭配成分的遗漏偏误不同于词汇偏误中的遗漏偏误，指的是句子中与心理动词搭配使用的副词、助动词或者习惯搭配词的遗漏。由于心理动词在句法功能上具有一定的复杂性，其搭配往往需要特定的句法结构，如名词性短语、小句或其他修饰成分。然而，泰国学生由于受母语迁移及对目标

语言规则掌握不足的影响，容易在表达中省略必要的搭配成分，从而导致句子表达的不完整或不准确。学生出现的偏误例句如下：

- 1) 每次老师考试的时候，我希望很快结束。
- 2) 我不担心老师的身体，而关心是老师在泰国的生活。
- 3) 老师上课的时候很有趣，我喜欢感觉。

在第一句中，句中“希望”作为心理动词，需搭配具体的宾语小句以明确希望的内容。然而，此句遗漏了必要的宾语，导致句意模糊难以理解。根据上下文语境，正确表达应为：“每次老师考试的时候，我希望考试很快结束”。通过补充“考试”作为宾语，句意得以完整表达。第二句中，“关心”本应作为名词化形式使用，但学生误将其当作动词使用，并在后续补充中直接添加“是”，忽略了必要的助词“的”，从而导致表达不符合汉语规范。改正后的句子应为：“我不担心老师的身体，而是关心老师在泰国的生活”。第三句中的“感觉”是名词，原句表达无法明确指出学生“喜欢”的具体内容或对象。这是由于句中遗漏了具体宾语，使心理动词“喜欢”的搭配成分不完整。根据语境，可以改为：“老师上课的时候很有趣，我喜欢这种感觉”。在此基础上添加指示代词“这种”作为修饰成分，使句意更加明确并与前文逻辑连贯。

三是搭配成分的误加。鲁健骥(Lu, 1994)指出误加是指某些成分的隐现是有条件的，但学习者不了解这些条件仍然使用某些成分的偏误现象。因此，学生虽然已经掌握了词义，但误加了搭配的成分时就会出现搭配成分的误加。本文通过学生的写作发现，泰国学生在学习和使用心理动词时，容易因为对搭配结构的错误认知，造成句子表达上的多余或混乱。具体偏误语句如下：

- 1) 我希望能可以去北京学习汉语。
- 2) 我尊敬老师的辛苦努力工作。
- 3) 我担心我自己会说错。
- 4) 我喜欢上课的时候听老师讲故事的感觉。

第一句中心理动词“希望”本身已具备助动功能，后接“能”和“可以”两种助词显得冗余。“希望”后应直接接动词性短语或小句，以表达意愿或目标。正确表达应为：“我希望能去北京学习汉语”。或“我希望能去北京学习汉语”。删去多余助词后，句意更加清晰简洁。第二句中“辛苦”、“努力”和“工作”同时出现，造成了搭配成分的冗余。心理动词“尊敬”通常搭配单一名词性短语或简单结构作为宾语。该句可以简化为：“我尊敬老师们的辛苦工作”。或“我尊敬老师们的努力”。删除误加成分后，表达更加规范流畅。第三句中“他”和“自己”重复出现，造成主语和反身代词的多余搭配，属于语法偏误中的误加现象。心理动词“担心”后接小句即可完整表达担忧内容，改正后为：“他担心自己会不小心犯错误”。删除重复主语后，句子更加简洁。最后一句中“喜欢”和“的感觉”搭配过于冗长，

不必要地重复了“喜欢”的语义功能。句子可简化为：“我喜欢上课的时候听老师讲故事”。删除“的感觉”后，表达更加直接明确。

研究结果

研究对《发展汉语·初级综合》教材中出现的心理动词进行统计，共整理出 47 个心理动词。在对心理动词分类的基础上，研究发现心理活动动词共计 23 个，其中感觉活动类心理动词 4 个、认知活动类心理动词 9 个、判断活动类心理动词 5 个、思维活动类心理动词 5 个；心理状态动词共计 24 个，其中情感状态类心理动词 19 个、意愿状态类心理动词 5 个。研究发现，心理状态动词略多于心理活动动词，其中情感状态类心理动词占比最高，为 40.43%，反映了教材对情感表达类词汇的重视；认知活动类心理动词数量较多，占比为 19.14%，表明教材注重培养学习者的认知能力；最后感觉活动类和意愿状态类心理动词数量较少，分别占比 8.51% 和 10.64%，需要在教学中加以补充和强化。

研究还系统分析了泰国初级阶段汉语学习者在使用心理动词时出现的偏误类型，归纳其共性和个性特征。研究发现，泰国学习者在心理动词使用中的偏误主要分为词汇偏误和语法偏误两大类。词汇偏误包括心理动词的误加、误代和遗漏。语法偏误包括搭配成分的误加、遗漏以及错序。这些偏误的产生受母语迁移、目标语规则泛化及教学设计不足等因素的影响，直接影响学生汉语表达的准确性和规范性。

教学策略

通过对泰国学生汉语心理动词习得偏误的分析，研究发现，偏误的产生是多因素综合作用的结果。在针对泰国学生学习汉语心理动词的教学过程中，教师在教学中注重以下几个方面的改进。

首先，强化学生对心理动词语义与搭配特征的理解。心理动词在表达主观感受和心理状态时，往往需要搭配特定的句法成分，如名词性短语、小句或修饰性副词。教师应通过明确的语义讲解和配合生动的语境示例，帮助学生建立心理动词与其搭配成分之间的关系。例如，通过情境对话练习“我很尊敬我的汉语老师，因为她总是认真解答我的问题”，让学生在真实语境中理解心理动词的使用规则。

其次，设计针对性练习减少常见偏误。根据偏误分析，泰国学生在心理动词的使用中存在搭配成分的遗漏和误加现象。例如，针对“担心”搭配成分的遗漏，可以设计补全句子的练习，如“学生考试成绩不理想，所以老师很____他们的进步情况”。这样促使学生关注心理动词需要的完整搭配结构，从而内化正确用法。此外，通过对比练习，如将“我希望考试结束”与“我希望很快结束”进行比较，学生可以加深对偏误类型的认识，从而提高语言准确性。

再次，采用多模态教学法提高学生的学习兴趣与动机。研究表明，多模态教学能够有效提高学习者对目标语的注意力和记忆效果 (Zhang, 2015)。教师可通过多媒体视频、图片和场景模拟等方式，为心理动词的学习提供更直观的语境支持。例如，在教学“喜欢”和“尊敬”时，可展示一段教师课堂视频，引导学生讨论“为什么学生尊敬这位老师？”“他们喜欢上课的哪一部分？”，在互动中深化理解和使用。

独创性

一是研究对象精准聚焦。过往针对汉语心理动词习得的研究，对泰国学习者群体的关注相对分散，且鲜少聚焦于初级阶段。本研究精准锁定碧瑶大学汉语专业一、二年级学生，深入探究这一特定群体心理动词的习得状况，够挖掘出更具针对性的偏误类型、成因及教学策略，为泰国初级汉语教学量身定制解决方案，填补了特定群体研究的空白。

二是研究方法多元融合。研究采用调查问卷、语料分析等多种研究方法相互补充、验证。通过调查问卷全面收集学生心理动词习得的偏误数据，借助语料分析挖掘大规模真实语料中的习得规律和偏误模式。这种多元研究方法的融合，能够从多个维度深入剖析研究问题，使研究结果更具科学性、可靠性和全面性，为国际中文教育领域的相关研究提供了新的方法借鉴。

三是理论与实践紧密结合。研究不仅丰富国际中文教育心理动词习得的理论成果，还将研究成果直接应用于教学实践。基于研究提出的教学策略，具有很强的可操作性，能帮助教师解决心理动词教学难题，提高教学质量，促进泰国汉语初级阶段学习者心理动词的学习与掌握。

研究建议

针对泰国初级汉语学习者在心理动词习得过程中出现的偏误及教材中心理动词的分类特点，本研究提出以下教学建议。

一是教材方面。针对泰国学生的特点，教材设计应充分考虑心理动词学习的难点，并提供适合的教学内容与形式。首先，突出心理动词的语义解释与搭配特征。例如，在讲解“担心”时，可附上常用搭配句型，如“担心+名词短语(担心考试结果)”“担心+小句(担心他迟到)”。同时，教材中应提供典型错误示例。其次，增加针对性练习与应用场景，教材应设计多样化的练习以强化学生对句法规则的掌握。例如，编写情境对话与阅读材料，通过真实的生活场景展示心理动词的实际用法，如“我尊敬的老师今天在毕业典礼上发表了演讲”。最后，融入跨文化比较以降低母语迁移的负面影响。泰语和汉语在心理动词的使用上存在显著差异，例如汉语心理动词通常搭配小句，而泰语更倾向于使用简单短语。

例如，通过对比“老师对学生的帮助表示满意”（汉语）与“老师满意学生帮助”（泰语直译），让学生认识到正确表达时需加入介词结构“对……表示”。

二是在教学方面。教师应采用多样化教学方法，如设计任务型活动、利用多媒体资源等，让学习者在完成任务或观看多媒体资源的过程中使用心理动词。同时，关注学习者个体差异，进行分层教学，及时对学习者的偏误进行反馈和纠正。学习者应加强自主学习，通过阅读、听力等输入性活动积累心理动词的用法，并通过写作、口语等输出性活动进行实践。同时，注重错误反思，引导学习者对自身偏误进行反思和总结，分析错误原因并加以改进。

本研究不仅有助于提升泰国初级汉语学习者对心理动词的掌握能力，也为国际中文教学中动词类别习得及语法偏误研究提供了借鉴。未来研究可进一步探讨泰国学习者心理动词的习得规律，结合多种教学手段，以期为国际中文教学实践提供更为系统和实证化的支持。

References

- Chen, C. Z. (1982). *The Draft of National Grammar*. The Commercial Press.
- Chen, S. H. (2012). *Error Analysis of Vietnamese Students Learning Chinese Psychological Verbs*. Master's thesis, Jilin University.
- Fan, X., Du, G. Y., & Chen, G. L. (1987). *An Overview of Chinese Verbs*. Shanghai Education Press.
- Feng, J. (2003). A Semantic Analysis of Modern Chinese Psychological Verbs. *Journal of Huaibei Coal Industry Teachers College*, 29(1), 106-110.
<http://dx.chinadoi.cn/10.3969/j.issn.2095-0683.2003.01.029>
- Hao, W. (2011). *Semantic and Syntactic Characteristics of Psychological Verbs and Error Analysis* [Unpublished master's thesis]. Guangxi Normal University.
- Hu, Y. S., & Fan, X. (1995). *Research on Verbs*. Henan University Press.
- Huang, B., & Liao, X. D. (2005). *Modern Chinese*. Higher Education Press.
- Huang, C. (2011). *A Corpus-based Study on The Collocations of Psychological Verbs in HSK for Chinese and Non-Chinese Cultural Circles* [Unpublished master's thesis]. Chongqing University.
- Liu, B. (2008). *Error Analysis of Psychological Verbs Acquired by Korean Students Learning Chinese* [Unpublished master's thesis]. Guangxi University for Nationalities.
- Liu, X. (2000). *Introduction to Teaching Chinese as a Foreign Language*. Beijing Language and Culture University Press.
- Lu, J. J. (1992). Error Analysis and Teaching Chinese as a Foreign Language. *Applied Linguistics*, 1(1), 69-73. <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.1992.01.012>
- Lu, J. J. (1994). An Analysis of Grammatical Errors Made by Foreigners Learning Chinese. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 16(1), 49-64.
- Luo, L. W., & Zhang, Y. (2012). A Comparative Analysis of Common Psychological Verbs in Chinese and Thai. *Journal of Chuxiong Normal University*, 27(10), 5-12. <http://dx.chinadoi.cn/10.3969/j.issn.1671-7406.2012.10.002>
- Lv, S. X. (1982). *An Outline of Chinese Grammar*. The Commercial Press.
- Ma, J. Z. (1983). *Ma's Grammar*. The Commercial Press.
- Sun, Y. Q. (2023). An Analysis of Modern Chinese Phrase Errors Based on The Global Chinese Interlanguage Corpus. *Modern Linguistics*, 11(1), 1-12.
<https://doi.org/10.12677/ML.2023.1110582>

- Wang, J. P. (2021). An Empirical Study on Misplacement Errors of Psychological Verbs: A Comparison of Learners with Different Mother Tongues. *Journal of Chinese International Education*, 8(3), 45-55.
- Wang, X. (2016). Errors-contrast-cognition: A New Paradigm for Language Research a Case Study of Cognitive Linguistic Research on Errors of Chinese Learners of Japanese. *Foreign Languages (Journal of Shanghai International Studies University)*, 39(3), 75-83. doi:CNKI:SUN:WYXY.0.2016-04-011
- Xiang, W. (2015). *Error Analysis and Teaching Strategies for Thai Students Learning Chinese Volitional Psychological Verbs* [Unpublished master's thesis]. Hunan Normal University.
- Yang, J. (2013). *The Korean Students Psychological Verbs Errors Analysis Based on the HSK Dynamic Corpus* [Unpublished master's thesis]. Liaoning Normal University.
- Yi, M. (2018). *A Comparative Study on Error Analysis of Common Psychological Verbs in Chinese Acquired by Myanmar Students* [Unpublished master's thesis]. Yunnan Normal University.
- Zhang, B. (2015). Modern Chinese Descriptive Grammar. in Shanghai Federation of Social Science Associations (Eds.), *Shanghai Academic Reports (2012-2013)*, (p.41). Shanghai Federation of Social Science Associations.
- Zhang, J. J., & Lu, A. T. (2007). A Study on The Organization and Classification of Chinese Psychological Verbs. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*, 51(1), 117-123.
<http://dx.chinadotcn/10.3969/j.issn.1000-5455.2007.01.019>
- Zhang, W. (2022). A Meta-analysis of the Effects of Multimodality in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Modern Chinese*, 19(3), 86-95.
doi:CNKI:SUN:YWLY.0.2022-04-013
- Zhu, Q. Z. & Zhou, X. B. (2007). An Investigation into Categories of Grammatical Errors. *Applied Linguistics*, 16(1), 111-118.
<http://dx.chinadotcn/10.3969/j.issn.1003-5397.2007.01.017>

