

August 2021

Layout of Current US-China Online PD Programs for Chinese Language

Huiwen Li
Bard College

Hsiao-San Chen
Ravenna School District, Ohio

Yu Lin
University of North Georgia

Lanfang Sun
Beijing Normal University

Xiaoying Zhu
Universiti Sains Malaysia

Follow this and additional works at: <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cltmt>



Part of the [Adult and Continuing Education Commons](#), [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Chinese Studies Commons](#), [Language and Literacy Education Commons](#), and the [Online and Distance Education Commons](#)

How does access to this work benefit you? Let us know!

Recommended Citation

Li, Huiwen; Chen, Hsiao-San; Lin, Yu; Sun, Lanfang; and Zhu, Xiaoying (2021) "Layout of Current US-China Online PD Programs for Chinese Language," *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*. Vol. 4: Iss. 2, Article 7.

Available at: <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cltmt/vol4/iss2/7>

This Article is brought to you for free and open access by the Chinese American Faculty and Staff Association at EngagedScholarship@CSU. It has been accepted for inclusion in Chinese Language Teaching Methodology and Technology by an authorized editor of EngagedScholarship@CSU. For more information, please contact library.es@csuohio.edu.

当前中美线上中文教学研训活动项目的知识技能布局

Huiwen Li (Bard College)
Hsiao-San Chen (Ravenna School District, Ohio)
Yu Lin (University of North Georgia)
Lanfang Sun (Beijing Normal University)
Xiaoying Zhu (Universiti Sains Malaysia)

摘要

新冠疫情使得许多传统的国际汉语教学研训活动不得不改为线上，许多教师专业成长学术机构在全球中文教师专业发展方面做出了巨大努力，举办了大量研讨培训活动，这些活动极大地突破了地域限制，使得全球的中文教师因此受益。但鉴于主、客观原因，活动设计缺乏协调和默契，总体布局是否合理需要探明。本研究汇总了疫情期间从2020年5月1日至2021年4月30日432场中美六大组织机构举办的中文教师研训活动，比对TPACKS教师知识技能结构理论，分析培训活动的主题布局。结果显示，学科教学知识类、科技支持教学的知识类、教学法知识类研训活动最为丰富，但对科技知识、内容知识以及融合科技、教学法与学科教学的高级综合知识重视不足；另外，研究也发现大学教师独立报告人数量居多，中小学教师独立报告人数量过少，但大、中小学教师跨层次合作报告为数不少，另外教师软技能研训活动也受到较大重视，特别是对国际汉语教师的跨文化技能、自我认知规划、大格局系统化思维等非传统知识技能的认识增强。

关键词：中文教学，线上研训，TPACK，TPACKS，软技能

一、背景

新冠病毒在全球范围内的爆发给各行各业造成了严重的冲击。以中美两国中文（本研究针对中文或汉语作为第二语言或外语）教学研讨培训类学术（以下简称“研训”）活动为例，许多传统的实地活动被迫改为线上的形式（或称“网络”）。传统的研训活动方式存在诸多优点，如可以面对面交流、方便深度互动、参与者注意力集中、受其它事务干扰小等，但是由线下到线上的转变之初，教师也出现了一些不适应。但随着时间的推移，人们越来越多地认识到线上活动的优点，比如，可以克服实地活动筹备复杂、场地设备要求高、受众面少、耗资大等缺点；打破了时间、地域、资金等限制，也无需预定场地、租借设备、占用人力物力资源（Brown, 2000）。这些优势使得各类线上活动如雨后春笋不断涌现，极大地惠及了海内外的中文教师，使得人们足不出户就可以听到各种讲座与报告。现在疫情逐渐减弱，但这种“跨越时空”的学术交流方式被保留下来，且诸多机构均表示要将此类网络研训活动一直持续下去。

由于各类主客观原因，疫情期间的网络研训活动还存在诸多问题。其中，有些问题是网络活动所固有的（如低互动性、效果难以检测），有些是可以进行灵活处理的。本

研究主要关注研训目的的合理调配问题：由于许多相关机构都在举办这类活动，而互相之间缺乏共享、合作、协调，可能导致主题或过多重复、或均缺失、或时间冲突等问题，而学术界对此尚没有进行总体分析，其合理性更无从得知。

学术研训活动有许多方面值得研究。作为一种项目，它涉及需求分析、计划、运作、效果、影响、反思；作为教师专业发展的支持，它需要确立其针对性，要解决主题的选择与侧重点；作为确定合理性，要有参照标准。本探索性研究首先对中美两国在疫情期间进行的国际中文教育研训活动进行了汇总分析，然后对比 TPACKS 教师知识技能框架分析这些活动主题与实施特点。旨在为组织者看到各类教师培训的总体特征，引起相应的关注与思考，以期未来最大程度地合理配置资源、调配侧重点，使活动设计更全面、更合理、产生最佳效果。同时，也使参加者更清楚地了解自身需求，以便对要参加的研训活动做出最好的选择。

二、理论及文献

本研究采用教师职业培训设计和 TPACKS 能力框架等支持性理论。培训有狭义、广义之称。狭义的培训指传统的、具有明确培训对象（如均一个单位、一个系统）、有系统计划、有实施、有效果评估和跟踪等。本研究中的培训指以扩展知识和提高技能为目的、有讲员所作的讲座、报告、工作坊等，与第一部分所用“研训”为同一概念。

（一）教师职业培训

教师职业发展指教师在入职以后为适应工作及其动态变化、改善教学而参加的继续学习（Fullan, 1991, 1995）。在教师职业发展过程中，教师培训是主要集中学习形式之一，工作单位内部的集体性培训常侧重于员工通用教学知识和技能，如当地所有学科教学通用规范、程序、策略，而针对某一具体专业或学科的知识技能培训常常由外部专业学术或培训机构组织提供，如 ACTFL 外语教师培训、CLTA、CLASS 或某大学所提供的中文教师培训。

Florida State University 于 1975 年开发了 ADDIE 模型（Branson et al., 1975）培训项目设计模式，现被广泛使用。ADDIE 全称为 Analyze（分析）、Design（设计）、Development（完善）、Implementation（实施）、Evaluation（评价）。第一阶段主要搞清培训要填补哪一类的知识、解决什么问题。第二阶段要确定所培训的详细知识技能列单和适切的初步培训策略与设计。第三阶段确定培训目标、测评、策略、方法。第四阶段设计具体实施培训所用材料。第五阶段明确每一环节的主要操作步骤列单，包括前沿分析、需求分析、材料准备评估列单等。

Tracey（1992）呼应了 ADDIE 培训模式，并进一步详细描述了开发综合培训和发展项目的系统方法。这种方法涵盖了培训项目的全过程，其中包括如下丰富的环节：理解培训的特点、使用系统方法、推行发展策略、评估培训和发展需求、收集和分析工作数据、选择培训系统、挑选内容并排序，选择并使用培训策略和媒体、开发并确保培训材料的果效、确定设备要求、选择并培训讲员、产生培训文件、选择培训对象、实施培训、施测并分析测量数据、评估培训系统、追踪结业学员、计算成本收益。该方法涵盖了实施培训的所有过程，主要包括了通过需求分析确定培训内容和讲员、确定培训对象、设

计培训、实施培训、效果评估。

上述两个有关培训设计案例揭示了许多重要方面。其一，培训是一种系统性活动，要求组织者有系统思考和调研、系统筹备、使用系统方法和工具、系统实施、系统评价、系统改进。其二，培训前需要进行需求分析。需求分析重点不是指组织或个人具体需要什么，其核心是发现现状与目标之间的差距，即努力的方向、查找问题和挑战、分析现有能力和资源，以便为计划和实施提供依据。需求分析是培训项目的重要一环，不管是以目标或以标准为参照的需求分析，均能让组织者看到需求是什么、需求的大小、培训在多大程度上能够满足需求、收益是否显著大于成本等。但遗憾的是，需求分析常常被组织者忽略或轻视。其三，需要确定全面考虑培训需求，并非单纯注意到知识需求或技能需求或二者是否都兼顾到，本文将针对这一点进一步的分析与探讨。

（二）TPACK 与 TPACKS

1. TPACK

大范围（如全国、全球）的教师培训需求分析因地域大、抽样困难、需求不稳定等因素很难有效实施。因此，需要根据一般的教师知识技能结构来确定培训主题。在这方面，TPACK 是一个很好的尝试。

TPACK 是一个首字母缩写组合词，其全称为 Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)，它的意图是构划一个融入科技知识的完整的教师知识技能结构 (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009)。根据 Mishra and Koehler (2006)、Koehler and Mishra (2009) 的描述，TPACK 系统是由内容知识 (Content Knowledge, CK)、教学法知识 (Pedagogical Knowledge, PK)、科技知识 (Technological Knowledge, TK) 三者共同交织、共同作用的复杂功能系统。

- 1) 内容知识 (CK) 指的是教师关于具体教学科目的知识，如初中科学或历史科目。Shulman (1986) 认为内容知识包括具体科目中的概念、理论、观点、组织架构、证据、为开发这些知识的方法。
- 2) 教学法知识 (PK) 指的是教师关于教学过程和方法的精深知识。包括教育目的、价值、目标等。本知识适用于了解学生如何学习、课堂管理技能、教学计划、学生学习测量。
- 3) 科技知识 (TK) 指思考及运用科技性知识、工具、资源。包括理解信息技术、有成果地应用于工作、生活，以及识别合适信息技术能辅助、妨碍目标达成的能力、持续适应信息技术变化的能力。

TPACK 模式的意义并非单一知识或其简单叠加，而是为了建构一个融入科技知识的、完整的、教师知识技能结构 (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009)，突出三种知识技能共同交织、共同作用的复杂功能系统。因此，TPACK 特别强调这三种主要知识技能形式之间的交叉融合而形成的复合型的知识技能。Koehler and Mishra (2009) 把这些交叉复合型知识概括为四种：一是融教学法于内容的知识 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)，二是融科技手段于内容的知识

(Technological Content Knowledge, TCK), 三是融科技手段于教学法的知识 (Technological Pedagogical Knowledge, TPK), 四是融科技手段、教学法于内容教学的知识 (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK)。

- 4) 内容教学法知识 (PCK): 与 Shulman (1986) 的适用于具体内容的教学法知识保持持续一致。Shulman 的 PCK 概念核心是教学科目的形变概念。这种形变发生在教师诠释科目内容、使用多种方法重新表述、编辑教学材料过程中, 目的是适应不同概念和学生已有知识。PCK 涵盖核心教学、学习、课程、测评及报告, 如促进学习的条件以及课程、测量、教法的关联。
- 5) 科技支持内容的知识 (TCK): 对于科技和内容互相影响、互相制约的关系机制的认识。教师需要深入了解如何使用科技应用改变学科内容及其呈现方式。教师需要了解哪些科技最适合解决他们学科领域的问题、内容和科技如何相互作用等。
- 6) 科技支持教学的知识 (TPK): 对于科技应用如何改变教学的认识, 这些认识包括科技工具具有的教学功能及局限、应用于学科领域和发展的教学策略与设计。
- 7) 融科技、教学法于内容教学的综合知识 (TPACK): 这一层次的多因素完全整合目的是支持真正有意义的、娴熟使用方法技术于内容的教学。TPACK 知识技能包括对于使用科技表达概念的理解、建设性地将科技运用于内容教学的教学法技术、掌握什么因素控制概念学习难度、科技如何解决学生面临的问题、如何利用科技来加强学生原有的认识论或更新他们的认识论。

建立 TPACK 教师沟通平台和沟通渠道, 不仅帮助学生教师且在职教师相互分享彼此的教学经验与反馈 (Cai, 2016), 更能拓展汉语教师的 TPACK 理论 (Tseng, Lien, & Chen, 2016)。Cheng and Zhan (2012) 的行动研究针对 14 位学生教师参加台湾远距线上中文教师培训课程, 培训期间实施 TPACK 理论, 研究结果发现, 只要能符合教学目标尽管只使用最简单、最基本的科技工具也能达到最大化的学习成效。TPACK 理念虽然容易理解, 但是要在具体的教学情景中贯彻实践它却不简单。要充分认识到, 每一具体情景都是独特的, 内容、科技、教法的简单整合并不能保证适合每一位老师、每一门课程、每一个教学环节, 而且它对教师的素养提出了很高的要求, 需要教师培养起在具体教学实践中对于 TPACK 的敏感度和具体应用的灵活性。

2. TPACKS

TPACK 知识技能结构比较全面地总结了学科教学设计的知识和技能。但它忽略了教学中教师本身这一核心要素。教师是知识、技术、方法的拥有者和使用者, 但由于不同的教师拥有不同的个人化的知识技能, 相同的知识与技能由不同教师应用于教学实践会取得不同的教学效果。

Huiwen Li 及其教师胜任力研究团队在中文教师胜任所必备的结构化知识技能中看到了这一点。Li, Pang, and Hu (2018) 在前人 (如 Baumert & Kunter, 2013; Jerald, 2009; Nessipbayeva, 2012; Parry, 1996; Selvi, 2010; Wing Institute, n.d.) 研究的基础上提出了自己关于软技能 (Soft Skills) 的见解。他们将软技能定义为补充个体一般知识技能和帮助个体顺利完成复杂性工作的个性化技能。尽管相对于一般知识技

能 (TPACK) 来说, 软技能较难定义、训练、掌握、测量, 但是仍可大致概括为以下八种类别个性技能: 正确价值观建立和维护力、良好的认知能力、人性化的职业态度、文化适应和亲和力、爱心和正能量持久力、沟通技巧、问题解决策略、严格与灵活性适度平衡。这些技能的往往是区分合格教师与优秀教师的标准, 应在教师职业发展中得到培养学校、任职单位、学术培训机构的重视。

基于软技能的理念, Li (2021) 提出了 TPACKS 的教师知识技能新结构, 应将 Soft Skills 纳入 TPACK 结构中。21 世纪教师发展必须聚焦于一般知识技能的基础上, 在“人”的因素上做切实的研究和实践, 这也是教师职业无法完全被人工智能或机器人教师取代的关键要素。因此, 培训应当侧重于如何将软技能应用于对 TPACK 各种知识技能的单一或组合理解、整合、实践、测量。

(三) 文献

自 2008 年 TPACK 理论引入中国, 已有不少研究探讨了 TPACK 的理论与发展。其中 Zhang & Tang (2021) 从中国知网 (CNKI) 选出共 169 篇于 2008 年到 2019 年出版的期刊文章, 并分析归纳出大多 TPACK 相关研究的发展现状。当然, 也有不少研究集中在国内中小学各学科教师的 TPACK 发展应用 (林冰冰 et al., 2015; 姜珀瑜 et al., 2021; Zhang & Tang, 2021)。其中, 林冰冰等 (2015) 通过对当前中学物理教学中存在的问题以及教师 TPACK 发展现状进行细致分析, 从不同维度提出中学物理教师 TPACK 发展的培训课程的构思设计, 并通过课程实践提出了相应的思考。张嘉 (2020) 基于 TPACK 理论、《中小学教师专业发展标准及指导》与实际需求等, 采用“必修+差异+选修”模式, 构建国内中小学教师培训课程, 体现出一定的针对性与创新性, 为激发教师进行专业学习动力及促进教师职业发展提供了新思路。姜珀瑜等 (2021) 针对某中学初中化学教师线上研修活动中 TPACK 的运用情况进行了研究与分析, 并构建了“内容-推理-探究”模型, 对线上研修活动中协同互动包含 TPACK 各要素的从三种不同维度进行讨论, 为 TPACK 在汉语线上研修活动的研究提供了一定启发。此外, 针对 TPACK 与大学各学科相结合的研究也有一定数量 (Yang, 2019)。

关于 TPACK 理论在教师发展培训课程的应用研究数量还相对较少。在为数不多的研究中, Le (2020) 调查了暑期 STARTALK 为期 10 天的 TPACK 理论注入师资培训课程研究, 结果显示, 参与的教师在 TPACK 理论知识的提升有显著的提升。此外, 将 TPACK 理论融入大学汉语课程, 研究发现 TPACK 各维度上教师们的汉语知识、技术、教学理论与课程设计皆有提升 (Yang, 2019)。然而, 部分研究中也发现中文教师的 TPACK 所列的知识技能了解不够。Chai et al. 于 2013 年通过问卷调查新加坡中文教师的 TPACK 知识与教学信念, 发现教师们的中文学科 CK 的知识丰富, 但是在 TPACK 的其它各项知识了解上有明显不足。Yang (2019) 调查现代汉语教师的 TPACK 发展, 发现在七个维度中, 现代汉语教师的 CK 水平最高, TK 水平最低; 在 TPACK 的复合要素中, PCK 水平较高, 而 TCK、TPK 与 TPACK 水平较低。尽管教师们意识到结合现代科技进入到课堂的重要性, 但是在使用科技的信心上明显不足。Hofer and Grandgenett (2012) 认为教师的技术教学知识 (TPK) 和技术教学内容知识 (TPACK) 有显著发展, 但是技术内容知识 (TCK) 的增长却十分有限。

（四）研究的目的、问题、意义

综上所述，以 TPACK 框架来指导中文教师知识技能发展的实践和研究仍很薄弱，TPACKS 类的研究更是空白。TPACK 方面的培训和以其作为框架来设计的在线培训研究较少，仅有的文献其关注点大多集中在国内中小学各科及高校在职教师的培训课程中，有关国际中文教师在 TPACK 的培训研究相对较少。至于针对 TPACKS 教师知识技能新框架的理论来评估、分析教师培训课程，尚未发现有相关的研究报告。

本研究旨在调查分析疫情期间中美两国有关国际中文教学线上研训活动的内容和实施，综合分析其涵盖的知识技能在 TPACKS 结构中的归属，得出总体分布，并分析软技能主题活动的特征。具体解答以下问题：

- （1）当前线上研训活动选题是什么？
- （2）这些选题分属 TPACKS 的哪一类别？
- （3）有关软技能的研训报告具体包括哪些类别的软技能？

总之，疫情极大地促进了培训全球一体化，本研究旨在顺应这一形势，以更好地配置资源、达到教师培训的最优效果。此外，本研究希望使研训组织机构了解 TPACKS 对于相关教师培训活动设计的指导性，以便更合理构划项目，使广大教师能够根据自己的需求选取最适合的活动。

三、研究设计

本研究的研究对象为疫情期间开展的以提高教师知识技能为目的的网络国际中文教学研训活动。主要分析活动内容及实施并与 TPACKS 教师知识技能框架进行比对得出总体特征。本章说明研究设计与实施过程，以下六节分别叙述研究架构、研究方法、研究对象选取、研究流程与步骤、资料整理与分析 and 信效度检验。

（一）研究流程与架构

本研究进行了文献综述、研究对象的选取、收集数据信息、针对信息进行 TPACKS 编码、对编码进行汇总归类，最后对初步分析结果进行信度效度分析，得出最终结论。详见图 1。

（二）研究方法与过程

本研究采内容分析法(Content Analysis)作为主要的研究方法。内容分析法(Content Analysis)是一种客观、系统和定量描述传播内容的研究技术(Stemler, 2000)。该方法用于确定某些给定的定性数据(即文本)中某些词、主题或概念的存在。使用内容分析,研究人员可以量化分析特定词以及主题或概念的存在、含义和关系。一项研究可能会在其分析中分析各种形式的文本。要使用内容分析来分析文本,必须将文本编码或分解为可管理的代码类别以供分析(即“代码”)。一旦文本被编码为

代码类别，代码就可以进一步分类为“代码类别”以进一步汇总数据。

内容分析法的调查方法一般可分为三个步骤：抽样、编码归类、汇总分析，为提高分析的准确度，本研究针对信度与效度进行了分析、增益。本研究基于这些特性采用以下研究内容及实施步骤：

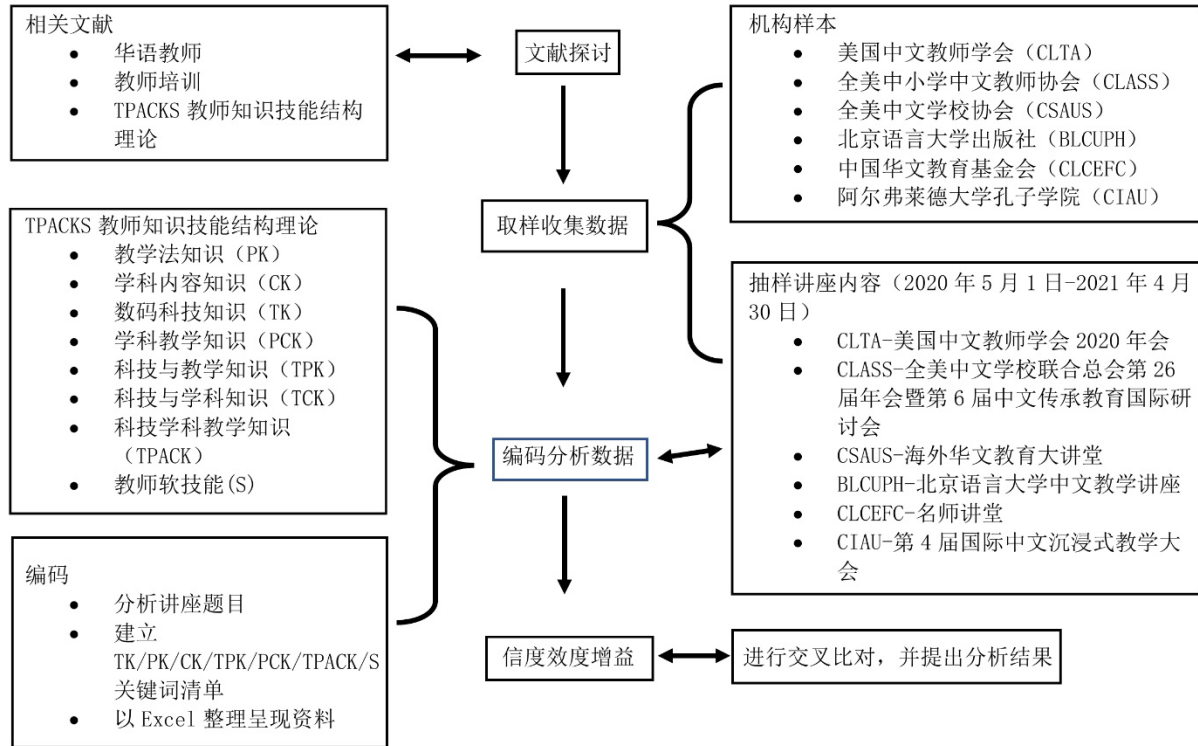


图 1. 研究架构图

1. 抽取样本

本研究是以目的性效标抽样 (Criterion Sampling) 方式来选取。所谓目的性效标抽样是指：事先设定一些基本原则和标准，再根据其所制订的标准来选取符合条件的个案并做研究分析 (Goetz & LeCompte, 1984)。本研究按照以下四个原则标准来选取研训活动组织者：(1) 主办单位来自中国或美国两地的知名学术组织；(2) 有相对系统的培训部门，积极推动国际汉语教育；(3) 本研究年度举办过规模较大、内容较丰富、主题涵盖相对全面的有关学术活动。活动次数年内举办超过 30 场的教学坊、学术报告或研讨会；(4) 会议报告的主题、题目、作者、以及时间必须详细条列记载并刊登于其组织的官网上。

本研究选取的组织于 2020 年 5 月 1 日至 2021 年 4 月 30 日期间举办的 432 场较大规模的研训活动作为研究对象。所选活动组织者和活动数量如下：

- 1) 全美中小学中文教师协会 (CLASS)：美国最大的中小学中文教师专业学术组织之一，着力于推动和促进全美地区 PreK-12 学校中国语言和文化教学和教师专业发

展，此次研究选取了其在 1 年中的 72 场研训活动。

- 2) 美国中文教师协会 (CLTA)：美国最大的中文教师专业学术组织之一，成员涵盖高校教师、中小学教师，致力于为全美跨层次中文教师提供教学、科研、教师专业成长方面的研讨培训，为全球中文教学研究提供交流平台。此次研究选取了其在 1 年中的 148 场研训活动，其中包含一次年度学术研讨。
- 3) 全美中文学校协会 (CSAUS)：美国最大的中文学校中文教师专业学术组织，具有较大专业影响力。该机构主要提供海外华文优质教育资源共享、促进相关教育思想和方法的交流，主办在线讲坛“海外华文教育大讲堂”。此次研究选取了其在 1 年中的 34 场研训活动。
- 4) 北京语言大学出版社 (北语出版社, BLCUPH)：具有国际影响力的汉语国际教育出版社，为提高全球国际汉语教学水平和教师专业发展，组织了许多培训、讲座、研讨。此次研究选取了其在 1 年中开展的 106 场研训活动，包括“新形势下的全球中文线上教学系列研讨公益活动”、“体演文化教学法与线上教学实践”、“南非中文教学的现状与未来”中文教学专题研讨、“美国中文教学设计理念与应用系列公益讲座”、“基于语料库/数据库的国际中文教学研究”等。
- 5) 中国华文教育基金会 (CLCEFC)：多年来致力于全球华人华侨的中文学习及推广，其宗旨为弘扬中华文化，发展华文教育事业，促进中外文化交流。此次研究选取了其在 1 年中举办的 42 场研训活动。
- 6) 阿尔弗莱德大学孔子学院 (CIAU)：该机构为国际中文沉浸式教学大会主办方，该大会为较知名的全球沉浸式中文教学学术交流活动，旨在搭建可供世界各地沉浸式中文教育教研的平台。此次研究选取了其在 2020 年研讨会上的 30 场研训活动。

2. 编码

编码 (Coding)，本研究根据 TPACKS 的教师知识技能新结构八个维度来对选取活动的内容进行编码，在研究活动内容的编码分类中，充分考虑其主题和实质内容，分别以 PK、CK、TK、PCK、TPK、TCK、TPACK、S 对其进行分类整理，包括教学法知识 (PK)、学科内容知识 (CK)、科技知识 (TK)、内容教学法知识 (PCK)、科技支持教学的知识 (TPK)、科技支持内容的知识 (TCK)、融科技、教学法于内容教学的综合知识 (TPACK)、教师软技能 (S)。其中，本研究还侧重分析含有软技能类目上的关键词与教师软技能的研训活动，作为 TPACK 理论补充及拓展的核心。为理清软技能类目上的关键词，本研究针对“中文教师”、“职业素养”等重点词汇做了进一步的文献收集和分析，以期能将教师软技能在分类项目中的关键词做出更全面的归纳和统一。

(1) TPACK 编码

TPACK 各分类教师、教学、科技、内容四者不可分割，无论谈及哪个方面，都可能会涉及其它。具体操作中，为了使编码类目具有一致性，本研究将所要分析的会议报告题目拆解并以词汇这一最小的独立运用语言单位作为基础进行分析，并归纳出重要词汇 (Krippendorff, 1980)，然后决定其编码、类目。用以下培训题目 (或内容) 的关键词 (标引号者) 为例：

- “目标设计”属于教学法知识，即 PK；
- “词汇”主题属于内容，即归属为 CK；
- “动画制作”是科技知识，是 TK；
- “动画用于教学”则是运用科技于教学知识，即 TPK；
- “动画呈现汉字笔顺”属于科技支持的学科知识，即 TCK；
- “词汇教学”则属于学科内容教学知识，即 PCK；
- “Excel 辅助词汇教学设计”就属于将科技和教学法共同应用于内容教学的知识，归类为 TPACK，这也是 TPACK 框架下最高级别的能力结构层次。

(2) 软技能 (S) 编码

软技能是相对独立于内容、教学法、科技应用的心智技能，如价值观体现、态度管理、情感调节、复杂问题处理、自我认知能力等。这些技能较难定义和测量、较难短时提高、渗透广泛、以内控行为为主、影响全局，在教师职业成长中应加以重视。根据软技能的英文名称，本研究将其编码为 S。

3. 信度效度增益

信度指测量效果的一种维度，是对同一现象进行重复观察之后是否可以得到相同资料值。效度则指的是测量所得到的结果真是地反映了被测量对象的实际。好的测量一定同时具有较高的信效度，所以信度常常被看作是效度的一个必备的、附属品质。如果要保证内容分析的客观性，测量与程序必须具有信度，即多次测量同样原材料以得到类似的结论。本研究为达到研究内容一致性，采用了多位评分者交叉编码的形式进行研究对象分析和编码。四位研究员从收集自 2020 年 5 月 1 日至 2021 年 4 月 30 日期间六大会议组织共 432 场的研训活动中，根据具体每个报告的题目、摘要进行分类整理，并核对关键词清单进行 TPACKS 分析编码，分类期间共进行了 6 次的编码数据整理和讨论工作，并逐一检验编码和统计方法，确保了检验方法的真实有效性。

效度表示研究结果能否如实反映研究对象真实状况的能力。为保证最大效度，本研究对编码一致性和准确性、归类一致性和准确性进行了事前培训、事中校准：四位研究员通过详实记录讲座题目和摘要体现内容的真实情况，在判断编码时同时参考讲座内容和视频回放中的演讲者幻灯片内容作为外部依据，完成各自负责的会议报告的编码归类工作，随后，研究员展开互评互查方式，对其他成员负责的会议报告进行二次编码比对，并通过多次核对关键词和讲座内容分析，对研究内容所表达的含义达到认识的一致。最后，四名研究员将编码数据再一次进行整理比对，获取最终的研究数据。

4. 资料整理与分析

编码完成后，随即开始记录各维度的频数；若有符合的关键词或相近于关键词的文字出现时，便在相符合的维度上记录篇数，而后统计每场会议的各类类目篇数以及在全部分类研训活动所占的百分比 (%)。表 1 列出的就是整理出的研训活动举办机构及 TPACKS 分类研训活动频次。

表 1
举办机构及 TPACKS 分类研训活动频次表

TPACK (编码)	CLTA	BLCUPH	CLASS	CLCEFC	CSAUS	CIAU	频次
科技知识 (TK)	1	1	25	0	1	1	29
教学法知识 (PK)	28	15	8	4	4	4	63
学科内容知识 (CK)	12	3	5	3	0	1	24
内容教学法知识 (PCK)	58	28	11	24	8	10	139
科技支持内容的知识 (TCK)	6	7	0	0	2	0	15
科技支持教学的知识 (TPK)	24	22	4	6	14	2	72
融科技教学法与内容教学的知识 (TPACK)	9	14	0	0	3	2	28
教师软技能 (S)	10	16	19	5	2	10	62
频次	148	106	72	42	34	30	432
在总场次中的百分比	34.3%	24.5%	16.7%	9.7%	7.4%	6.9%	100%

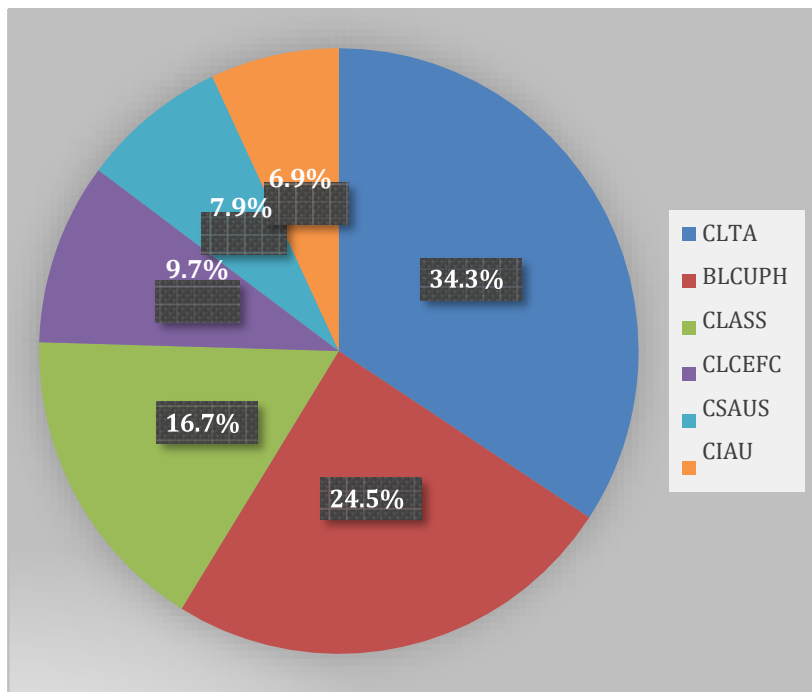


图 2. 六大活动主办机构在全年中举办活动在总体中的百分比

本研究共收集了432场次的研训报告，其中CLTA共组织148场，占全部数量的34.3%；BLCUPH共组织106场，占全部数量的24.5%；CLASS共组织72场，占全部数量的16.7%；CLCEFC共组织42场，占全部数量的9.7%；CSAUS共组织34场，占全部数量的7.4%；CIAU共组织30场，占全部数量的6.9%。

四、研究结果

1. 不同组织在研训活动中的贡献

从图2可以看出，本研究包括的六大活动主办机构平均贡献70余场活动。美国中文教学学会（CLTA）、北京语言大学（BLCUPH）、全美中小学中文教师学会（CLASS）所举办的活动占比为34.3%，超过全部场次的四分之三（75.5%），为疫情期间全球中文教师的业务提高起到了举足轻重的作用，组织者的辛勤劳动可想而知。

2. 研训活动在TPACKS知识技能中的分布

图3显示的是以不同知识技能为主题的活动频次。在全部432场的研训活动中，学科教学知识（PCK）类活动次数最多，共计139场，占全部场次的32.2%。其余依次为科技支持教学的知识（TPK）（72场，16.7%）、教学法知识（PK）（63场，14.6%）、软技能（62场，14.4%）。单纯的科技知识、内容知识、科技支持的内容知识（TCK）所占的频次比例均较低，反映出科技主题研训的重视程度不够，融科技、教学法与内容教学的高级复合技能频次也处于较低层次。这反映出两个问题：其一，组织者还未意识到科技的重要性，因为科技支持教学的研训（TPK）并不少见，其二，寻找这方面的报告人的渠道较少，这有待于后续研究验证。在内容教学中讲求科学的教学方法（PCK）的报告人数量较多，并且这方面的发展需求也较高，软技能也受到了一定重视。

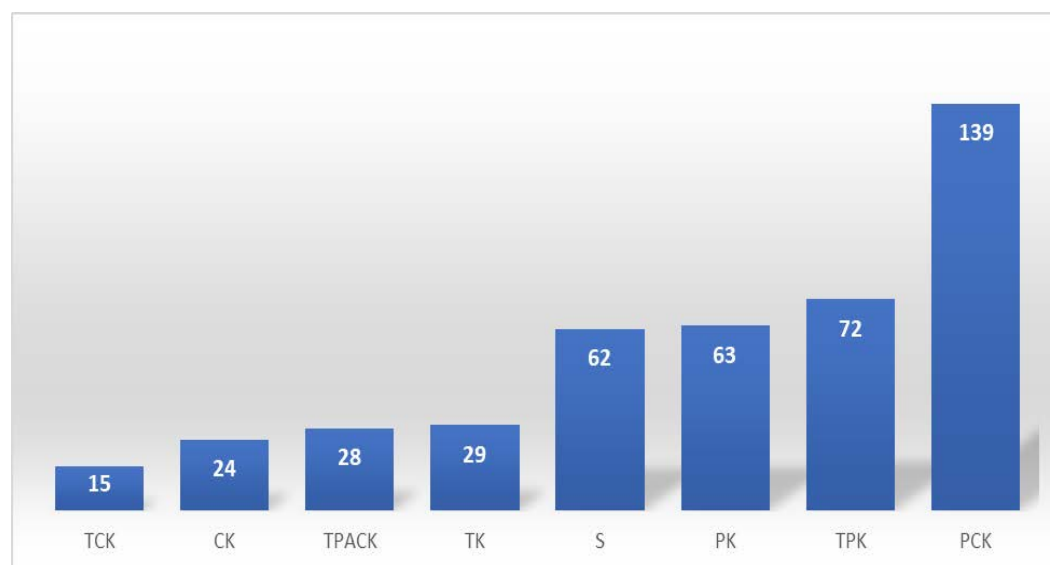


图3. 以不同知识技能为主题的活动频次

3. 报告人来源

图 4 显示，在研究的 432 场的研训活动报告中，来自大学的报告人数量最多，共计 219 场（50.69%），而来自中小学的报告者人数则不足 20%（83 场，占 19.21%）。经过非正式访谈发现，主要原因有二：其一，一些大学老师有科研任务，而中小学对教师并无科研任务，且没有充足经费支持教师参加研训活动，所以开展、参加学术讲座的驱动力稍弱；其二，中小学教师平时教学任务较重，参加研训活动的时间较少。调查发现中小学教师与大学教师合作报告数量不少，共计 105 场（24.3%），这种现象值得继续关注。长期以来，高校和中小学中文课程的衔接和教学方法一直未有良好的结合（温晓虹，2011）。这些调查发现跨层次的合作较多，对于未来课程和教学衔接的影响需要进一步观察。

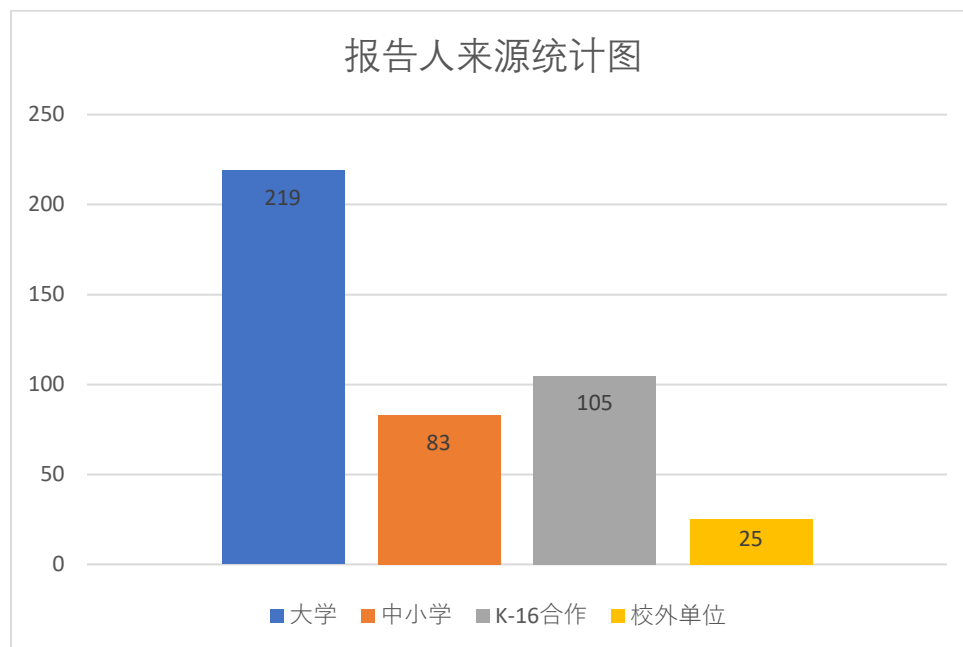


图 4. 报告人来源分布

4. 教师软技能的活动分析

在研究的 432 场的培训活动中，共有 62 场报告涉及到 TPACKS 的教师知识技能新结构中教师软技能（S），所占比例为 14.35%，其中单独讨论软技能的活动有 9 场，约占全部场次的 2%。从主办机构看，CLASS 举办了 19 场，BLCUPH 举办了 16 场。由此看出，组织者对教师软技能的提高有了一定的关注，但比起软技能在中文教学中的重要性，这一比例尚显不足，报告人也更倾向于将软技能融入其它 TPACK 主题中进行讨论。

通过对全部 62 场有关软技能的活动主题进行汇总，概括出表 2 所列的七种软技能：

（1）角色定位技能；（2）工作适应能力；（3）系统格局思维；（4）文化关切技能；（5）沟通交际技能；（6）问题解决技能；（7）自我认知规划技能。从表 2 可以看出，这七种技能包括了常见的问题解决、人际沟通、工作适应等技能类别，另外还特别

识别出研训活动所关注的跨文化所需要的技能，体现出国际汉语教师在这种特殊背景下应当重视的技能需求。另外，国际汉语项目的特殊性对教师的自我认知、职业规划、大格局系统化思维等也提出了新的要求。

表 2

教师软技能分类及主题

软技能类别	研训报告涉及的具体软技能
角色定位技能 工作适应能力 系统格局思维	<ul style="list-style-type: none"> • 汉语教师的角色定位-跨文化调解人 • 具适应性和灵活性的工作能力 • 中文项目的经营管理 • 汉语教师的教学使命与信念 • 在课堂中建立一个互信互助的学习社群 • 培训学生领导力和团队协作能力
文化关切技能	<ul style="list-style-type: none"> • 培养学生的能力：自我身份认同 • 尊重多元文化、建立安全课堂和学习环境 • 汉语教师的跨文化交际能力（侧重跨文化技能）
沟通交际技能	<ul style="list-style-type: none"> • 汉语教师的跨文化交际能力（侧重交际） • 教师的领导性沟通能力积极态度与有效的沟通技巧 • 与人相处交往能力（人际关系、师生关系、同事关系、团队协作） • 与家长交流与沟通 • 师生情的建立开启学生汉语学习之路
问题解决技能	<ul style="list-style-type: none"> • 批判性思考 • 汉语教学的挑战与对应
自我认知规划技能	<ul style="list-style-type: none"> • 教师教学心得分享 • 教师教学实践与反思 • 教师学术生涯规划

五、结论、讨论

本研究通过使用 TPACKS 教师知识技能框架，分析了疫情期间六大机构举办的 432 场线上中文教学研训活动。首先可以肯定的是，本研究所涉及的六大活动主办机构在疫情期间为中美两国乃至全球中文教师提供了众多的专业研训活动，为国际汉语教师专业发展提供了强大后盾，而且有助于未来的国际汉语教师职业培训及国际汉语事业的长足发展。

从 TPACKS 知识技能框架可以看到组织者对于某些知识板块的重视，比如学科教学知识（PCK）、科技支持教学的知识（TPK）以及教学法知识（PK），而对于单纯的科技知识（TK）、内容知识（CK）和科技支持的内容知识（TCK）尚缺乏足够的认识。此外，对于科技、教学法与学科教学结合的高级综合知识还需进一步加强，因为教师需要提高整合的高级技能，而非只是独立的知识技能。

从报告人来源看，首先，大学教师明显多于中小学教师，虽然大学教师的大学教学经验丰富，特别是有关理论和实践的研究总体优于中小学教师，但是，从中小学教师实

践看，中小学教师有着极其丰富的经验甚至教训，这些教师参与到教师研训中来，无疑会令中小学教师大大受益。未来需要通过政策、行政手段来鼓励中小学教师多做经验积累、多做经验分享，既惠及他人，又促进自我反思、自我提炼和自我进步。

同时，本研究也看到大、中小学教师的合作比重加大，非常有利于当前美国汉语教学界 k-16 的衔接工作问题。多年来，在美国高校与中小学之间、学校之间、州与州之间没有一个正式的平台供中文教师进行广泛交流和多方协调（温晓虹，2011）。本研究鼓励大、中小学教师积极扩大课程、教学、研究等各方面的相互合作。通过合作，中小学教师可以更好地了解大学中文课程的内容、标准、教学方法，在教学中有针对性地进行改良自己的教学，以帮助学生未来实现顺利衔接和过渡。在大学层面，通过与中小学教师的合作，大学教师也可以更好地了解中小学层次中文课程的设计、教学材料、教学方法等，有助于对新大学生的学习经历的了解，有助于课程和教学衔接。这对于设计、推动跨层次的教学研究也非常有利。

除此之外，本研究也发现教师的软技能开始逐渐受到重视。通过分析六十余场有关软技能的活动主题，概括出了角色定位技能、工作适应能力、系统格局思维、文化关切技能、沟通交流技能、问题解决技能和自我认知规划技能几个维度，另外，本研究还发现研训活动所关注的跨文化所需要的技能、教师的自我认知、职业规划和格局系统化思维，说明国际中文教师成长的关注层次有了实质性的提高。此研究也发现在这几百次线上活动的选题和设计方面仍存在一定不足。希望本研究能够让组织者看到未来需要调整的方向。

最后，本研究从设计上看还存在不少缺陷：其一，研究方法单一，未有其它数据补充与支持；其二，对于活动主办机构的取样范围有一定局限，其代表性会受影响；其三，用 TPACKS 来进行内容分析未有充足的经验可以借鉴，方法的可靠性、结果的有效性上受到一定程度的影响。希望今后的相关研究能够避免这些问题，同时积极关注教师专业成长与活动设计。

References

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25-48). Boston, MA: Springer.
- Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., & King, F. J. (1975). *Interservice procedures for instructional systems development: Ecutive summary and model*. Florida State Univ Tallahassee Center For Educational Technology.
- Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the construct 'just right?'. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 103-128.
- Brown, B. L. (2000). *Web-based training*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Cai, W. (2016). *TPACK: A new dimension to Chinese as a second language teacher training*. Overseas Education College Xiamen University.
- Chai C.S., Chin, C. K., Koh, J. H. L., & Tan, C. L. (2013). Exploring Singaporean Chinese language teachers' technological pedagogical content knowledge and its relationship to the teachers' pedagogical beliefs. *Asia-Pacific Edu Res*, 22(4), 657-666.
- Cheng, H. J., & Zhan, H. (2012). Examining pre-service teachers' instructional strategies for technological pedagogical content knowledge via videoconferencing. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(2), 57-76.
- Fullan, M. G. (1991). Professional development of educators. In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change* (pp. 315-344). New York: Teachers College Press.
- Fullan, G. M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Hofer, M., & Grandgenett, N. (2012). TPACK development in teacher education: A longitudinal study of preservice teachers in a secondary M.A.Ed. program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83-106.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st century education*. Alexandria, VA: Center for Public Education.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Le, K. (2020) *Developing technological pedagogical content knowledge (TPACK) for teachers of Chinese: A mixed methods study*, The University of Nebraska - Lincoln. ProQuest Dissertations Publishing.
- Li, H. (May 2021). Research under the TPACKS Model: What and how. *CLTA-SIG Presentation Series*. CLTA, United States.
- Li, H., Pang, H., & Hu, Z. (2018). Chinese language teacher competency: A literature review for a study series. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 1(4), 59-67.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nessipbayeva, O. (2012). *The competencies of the modern teacher*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Parry, S. B. (1996). Just what is a competency? (And why should you care?). *Training*, 35(6), 58-60, 62, 64.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stemler, S. (2000) An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, Article 17.
- Tracey, W. R. (1992). *Designing training and development systems* (3rd Ed.). AMACOM, Division of American Management Association.
- Tseng, J. J., Lien, Y. J., & Chen, H. J. (2016). Using a teacher support group to develop teacher knowledge of Mandarin teaching via web conferencing technology. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 127-147.
- Wing Institute. (n.d.). Teacher competence overview. Retrieved from <https://www.winginstitute.org/uploads/docs/Teacher%20Competencies%20PDF%20final=>
- Yang, X. Y. (2019). *A cross-research on TPACK and modern Chinese course teaching in the age of wisdom education*. Presenting at 2019 Asia-Pacific Conference on Advance in Education, Learning and Teaching (ACAELT 2019).
- Zhang, W., & Tang, J. (2021). Review of teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. *Creative Education*, 12, 1726-1743.
- 林冰冰, 郑健, 柯晓露, & 林艳钦. (2019). 中学物理教师整合技术的TPACK 培训课程构建. *教学与管理*, 3, 56-58.
- 娄珀瑜, 刘诚, & 常舒娟. (2021). 线上研修协同互动中教师TPACK 有效发展研究. *中小学教师培训*, 4, 23-28.
- 温晓虹. (2011). 美国中文教学面临的挑战与对应策略. *世界汉语教学*, 25(4), 538-552.
- 张嘉. (2020). TPACK 理论下综合实践活动教师培训课程体系的构建. *教学与管理*, 27, 54-56.

Knowledge and Skill Layout of Current US-China Online PD Programs for Chinese Language

Huiwen Li (Bard College)
Hsiao-San Chen (Ravenna School District, Ohio)
Yu Lin (University of North Georgia)
Lanfang Sun (Beijing Normal University)
Xiaoying Zhu (Universiti Sains Malaysia)

Abstract

Since the coronavirus outbreak, multiple academic institutions have held online seminars that have been beneficial to Chinese language teachers' professional development (PD). However, it remains unknown whether the PD programs are appropriately designed regarding selecting topics and presenters. A total of 432 presentations of this study were retrieved from six Chinese and American organizations during the pandemic from May 1, 2020, to April 30, 2021. The content analysis approach was employed to analyze and categorize the framework of Technological Pedagogical Content and Teacher's Soft-Skill Knowledge (TPACKS) into different themes and layouts of those presentations. The results indicate that Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK), and Pedagogical Knowledge (PK) are more of a concern than other category components. The Technological Knowledge (TK), Content Knowledge (CK), Technological Content Knowledge (TCK), Technological Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) are a lower priority. The study also found that the number of independent presenters from universities is large, while that of K-12 school teacher presenters is low. However, there are many reports on cross-level cooperation among teachers in universities and K-12 schools. In addition, the teachers' soft skills (S) categories have also received greater attention. Especially for increased awareness of non-traditional skills such as cross-cultural skills, meta-cognition and planning, and systemic thinking.

Keywords: Chinese language teaching, online training, TPACK, TPACKS, soft skills