

Teaching Competence and Its Affecting Factors of Local Chinese Teachers in Middle Schools in Thailand

Caijun Lin¹

School of Sinology, Mae Fah Luang University Chiangrai 57100 Thailand

E-mail: caijun.lin@mfu.ac.th

(received 10 October 2023) (revised 14 December 2023)

(accepted 23 January 2024)

Abstract

The purposes of this research were to reveal the current situation, main problems, reasons and influencing factors of the teaching competence of local Chinese teachers in middle schools in Thailand. This research applied the method of combining questionnaire survey and interview, from the five dimensions of the basic knowledge and skills of Chinese, Chinese communicative competence, Chinese culture and intercultural communication, classroom teaching and organization, and classroom management investigated and analyzed the teaching competence of local Chinese teachers in middle schools in Thailand, and discussed the correlation between their Chinese teaching competence and the factors such as their Chinese level, teaching years, age, educational background and majors studied. The study shows that: 1) The overall teaching competence of local Chinese teachers in middle schools is relatively high, but their teaching competence in Chinese communicative competence is average, and their teaching competence in Chinese culture and intercultural communication and Chinese basic knowledge and skills is not high enough; 2) Local Chinese teachers in middle schools have various specific problems in all dimensions of teaching competence, and the reasons are complex and diverse; 3) The teaching competence of local Chinese teachers in middle schools is significantly related to their Chinese level and majors, but not to their age, teaching years and educational background. Based on the results of

¹ Assistant Professor

this study, we put forward some suggestions to promote the development of the teaching competence of local Chinese teachers in middle schools in Thailand.

Keywords: middle schools in Thailand; local Chinese teachers; teaching competence; affecting factors; correlation analysis

泰国本土中学汉语教师教学能力及其影响因素研究

林才均²

泰国 清莱 皇太后大学汉学院 57100

邮箱: caijun.lin@mfu.ac.th

收稿日期 2023. 10. 10 修回日期 2023. 12. 14 接收日期 2024. 1. 23

摘要

为了揭示泰国本土中学汉语教师的教学能力的现状与存在的主要问题及原因以及其影响因素, 本文采用问卷调查与访谈相结合的方法, 从汉语基本知识与技能、汉语交际能力、中华文化与跨文化交际、课堂教学与组织、课堂管理这五个维度对泰国本土中学汉语教师的教学能力情况进行了考察与分析, 并对其汉语教学能力与汉语水平、教龄、年龄、学历与所学专业等因素之间的相关性进行了探讨。研究发现: 1) 本土中学汉语教师的整体教学能力较高, 但其汉语交际能力方面的教学能力一般, 其中中华文化与跨文化交际跟汉语基本知识与技能这两方面的教学能力也不够高; 2) 本土中学汉语教师在教学能力各维度中都存在着各种具体的问题, 其个中原因也复杂多样。3) 本土中学汉语教师的教学能力与其汉语水平和所学专业的显著相关, 但与其年龄、教龄与学历不存在显著关系。基于上述发现, 我们提出了促进泰国本土中学汉语教师教学能力发展的建议。

关键词: 泰国中学、本土汉语教师、教学能力、影响因素、相关性分析

1. 引言

随着经济全球化、文化多样性的发展和中国经济的持续快速增长, 世界各地的人们越来越将汉语作为了解中国、进入中国的交际工具和文化载体。越来越多的人开始重视汉语, 汉语的热潮也由此兴起。泰国作为“21 世纪海上丝绸之路”沿线的重要国家, 是最早将汉语纳入全面教育的国家(Li, 2015)。目前, 泰国成为了东南亚地区“汉语热”热度最高的国家之一。据 Luo & Hu(2022)调研统计, 2021-2022 学年, 全泰国开设汉语课程的中小学校与职业学校共计高达 1552 所, 全国 156 所大学中开设中文专业的高校共计 82 所。同时泰国开办了 16 家孔子学院与 11 所孔子课堂。可见, 汉语教育事业在泰国深受重视且发展态势良好。同时泰国的汉语教学引起了国际中文教育领

²林才均, 皇太后大学汉学院助理教授, 主要研究方向为汉语二语习得与教学。

域的学者们的广泛关注。由于汉语教师问题一直是制约国际中文教学效率的瓶颈之一(Huang&Liu,2017),也因此,泰国汉语教师这一研究主题成为针对泰国的汉语教学研究中最受关注与研究的热点之一(Li&Yao,2022)。

在针对泰国本土汉语师资的研究方面,经中国知网(CNKI)与泰国在线期刊网(ThaiJO)检索整理,大致可以分为泰国汉语教学现状研究中的师资问题分析(Wang,2008;Kiattisak,2011;Wu,2012;Gao&Wang,2016;Wang,2019)、泰国本土汉语师资的现状研究(Chen,2013;Li&Chen,2017)、泰国本土汉语师资队伍的培养与建设研究(Zheng,2012;Luo&Hu,2022;Nopparat,2022)、泰国本土汉语师资培训研究(Zhu&Zeng,2010;Qiu&Zhang,2013;Chen,2021)这四个方面。其中,前两个方面的研究与本研究之主题更为相关。第一个方面的研究指出了泰国本土汉语师资队伍长期存在的老大难问题,即汉语师资供不应求、分布不均、流动性大、专业化程度不高且参差不齐、待遇不佳但工作任务重等。据统计,这方面的研究文献相对最早出现也最多,但这些研究多是从宏观角度进行的描述性定性研究,缺少定量分析或具体数据的支撑。多年来其所研究的问题被重复泛化,既缺乏新意,也对某一具体方面的问题研究得不够细致深入。第二个方面的研究采用定性与定量相结合的研究方法专门针对泰国本土汉语师资现状进行了更为细致的研究。Chen(2013)对泰国大、中、小学汉语师资现状进行调研后发现,泰国汉语教师现状呈现出汉语教师年轻化、教师队伍专业化、教师汉语水平有所提高、注重教学能力的提高四个方面的新特点。但同时她也指出,目前泰国汉语师资仍存在师资不足且分布不均、经验少与流动性大、缺少同行交流等老问题。Li & Chen(2017)从汉语基本知识和技能、汉语交际能力、中华文化与跨文化交际、课堂教学组织和管理等五个维度对泰国东北地区高校本土汉语教师的教学能力存在的问题及原因进行了较为细致的定量与定性研究。其研究发现,泰国东北地区高校本土汉语教师在这五个维度都存在不同程度的问题。而造成这些问题的主要原因则在于本土汉语教师汉语基础不够扎实、留学中国经历欠缺、教学理论知识匮乏、汉语教学经验不足与备课不够充分。该研究为我们从更加微观的角度探讨此问题提供了新的研究视角与方法,但目前这方面的研究文献还相当有限。同时,我们认为,对本土汉语师资队伍现状细致深入的研究是开展好本土汉语师资队伍培养与培训及其研究的基础与前提。因此,对于泰国本土汉语师资队伍现状的微观研究就显得更为紧要。

中小学汉语教育是泰国汉语教育的主体,意义重大(Wang,2008)。加之,教学能力是教师能力结构中的主体部分,是教师各种素质水平的集中表现,是中小学教师不可或缺的特有的专业能力,也是中小学教师的核心和最基本的职业素养(Du,2011)。遗憾的是,我们目前尚未检索到专门针对泰国本土中学汉语教师教学能力的定性与定量相结合的微观性研究。有鉴于此,本文拟以泰国本土中学汉语教师的教学能力为考察

对象，主要采用问卷调查与访谈相结合的研究方法，以达到揭示泰国本土中学汉语教师的教学能力的现状与存在的主要问题及原因以及其影响因素之目的，并为提高泰国本土中学汉语教师的教学能力提出针对性建议，期望为促进泰国本土中学汉语教师的教学能力提供参考。

2. 研究问题与方法

2.1 研究问题

- 1) 泰国中学本土汉语教师的教学能力如何？存在哪些问题及原因何在？
- 2) 泰国中学本土汉语教师的汉语水平、年龄与教龄、学历与所学专业等因素对其教学能力是否存在显著影响？

2.2 调查与访谈对象

2023 年 5 月，在泰国教育部基教委下属相关部门的大力支持下，皇太后大学汉学院为泰国本土中学汉语教师举办了为期近两周的主题为“21 世纪汉语交际潜能开发、教学管理技能与教学技术创新”的汉语师资培训活动。本人作为教员之一参与了此次培训，并借此机会展开了本研究的数据收集工作。报名参加此次培训的汉语教师来自泰国北部、东北部、中部和南部的 69 所学校(均非华校)，共 95 名教师，其中中学教师 89 名，小学教师 6 名，且以泰北汉语教师为主。由于小学教师人数有限，故本研究的调查与访谈对象仅限于本土中学汉语教师。

2.3 调查问卷与访谈问题的设计与实施

本研究的调查问卷主要包括两个部分：第一部分是汉语教师的基本信息。第二部分是我们基于 Shen & Wang(2000)有关教学能力构成中语言表达能力、组织教学能力与传播知识能力重要性等级位列前三的研究结论,以 Li & Chen(2017)汉语教师教学能力的评估标准与调查问卷为参照，且根据调查对象的实际情况与本研究之研究目的设计的调查问题。该部分共有 33 题，由汉语基本知识与技能、汉语交际能力、中华文化与跨文化交际、课堂教学与组织、课堂管理这五个维度组成。问卷采用 Likert 五点计分，从“5=完全符合”到“1=完全不符合”五个等级。得分越高，表示教学能力越强。五个维度及各具体项目的均值跟能力的对应关系为：均值在 1.00-1.49 之间表示“差”，1.50-2.49 之间表示“较差”，2.5-3.49 之间表示“一般”、3.50-4.49 之间表示“较高”、4.50-5.00 之间表示“很高”。为了避免语言障碍与隐私担忧影响我们获得更加准确真实的数据，因此我们将问卷内容全部译成了泰文且不记名填写。

本研究借助 Google Forms 在培训教室内进行的问卷调查。为了保证问卷完成质量，我们利用正式培训前的 10 分钟，在本人与另一名教员的监督下，要求学员在十分钟内当堂独立完成问卷。由于 7 名学员请假，故最终收回 88 份有效问卷，其中中学教师的问卷为 82 份。在访谈内容的设计方面，我们主要围绕教学任务与评估方式、课堂教学与管理、教师待遇、教师专业情意等几个方面的相关问题在培训结束后对其中十二名学员进行了访谈，以便更加深入地了解学员教学能力现状与存在问题的深层或具体原因。

3. 分析与讨论

3.1 泰国本土中学汉语教师的基本信息分析

调查结果显示，从性别构成来看，男女教师的占比分别为 25.6%、74.4%。泰国本土中学汉语教师的男女比例不均，女教师明显占多数。在年龄构成上，20-30 岁的教师占 37.5%，30-35 岁的教师占 30.7%，35-45 岁的教师占 23.8%，45 岁以上的教师仅占 8%。很明显，泰国本土中学汉语教师队伍中青年教师明显居多。这与陈艳艺(2013)有关泰国汉语教师年轻化的调查结果一致。在学历构成上，本科学历的教师占 72.8%，硕士学历的教师占 25%，博士学历与本科以下学历的教师都仅占 1.1%。本科学历在本土中学汉语教师队伍中明显占多数。从教师们的汉语学习经历来看，91%的汉语教师上大学或硕士时学的专业跟汉语有关，仅有 4.5%的教师上大学或硕士时学的专业跟汉语无关，还有 4.5%的教师工作后才自学汉语，然后当学校的汉语老师。这表明泰国本土中学汉语教师队伍的专业化程度整体较高。但从教师是否毕业于汉语师范专业、国际汉语教育专业或教育学专业的调查结果来看，仅有 46.3%的教师毕业于这三个专业，其他则毕业于汉语、商务汉语、汉语言文化专业等专业，缺乏教育学、教育心理学、二语教学等教学理论方面的专业知识。这说明泰国本土中学汉语教师队伍存在专业结构不够合理这一问题，也势必会影响到其整体专业化程度。从教师们是否有去中国长时间(一次至少一年)留学的经历来看，71.3%的教师没有去中国长时间留学的经历。这表明泰国本土中学汉语教师队伍普遍存在缺乏在目的语环境亲身体会中国文化的经历。在教龄构成上，不满一年教龄的仅占 1.1%，1-3 年教龄的占 21.6%，3-5 年教龄的占 25%，5-10 年教龄的占 33%，10 年以上教龄的占 19.3%。也就是说，非新手型教师(教龄高于 3 年)的比例达到了 77.3%，这说明泰国本土中学汉语教师队伍呈成熟化发展趋势。从汉语水平的构成来看，具备初(HSK1-3 级)、中(HSK4 级)、高级(HSK5-6 级)及以上汉语水平教师分别占 18.2%、38.6%、43.2%。泰国政府《促进汉语教学，提高国家竞争力战略规划(2006-2010)》“战略四”的 4.2 条款规定：小学教师汉语水平不

低于中国汉语水平考试 HSK5 级，中学教师汉语水平不低于 HSK6 级(Kiattisak,2011)。可见，泰国本土中学汉语教师队伍的整体汉语水平与有关政策目标差距很大。

3.2 泰国本土中学汉语教师教学能力之现状与存在的问题

3.2.1 本土中学汉语教师教学能力之整体情况

表 1 教学能力自我评价的总体情况

汉语教学能力评估的五个维度	均值 (Mean)	标准差 (SD)
汉语基本知识与技能	3.59	0.62
汉语交际能力	3.49	0.73
中华文化与跨文化交际	3.57	0.73
课堂教学与组织	3.91	0.71
课堂管理	4.13	0.76
合计	3.74	0.71

由表 1 可知，泰国本土中学汉语教师教学能力的总体均值为 3.74，总体标准差为 0.71。这表明，泰国本土中学汉语教师的整体教学能力基本跨入了“较高”水平区间且各教师个体之间的差异并不明显。从汉语教学能力评估的各维度来看，除了“汉语交际能力”尚处于一般水平之外，其他四个维度的教学能力都达到了较高水平的标准。其中，“课堂管理”能力相对最高且跟“课堂教学与组织”能力一样都明显处于“较高”水平区间的中段，“中华文化与跨文化交际”和“汉语基本知识与技能”能力则处于“较高”水平区间的前段，接近一般水平。教师“课堂管理”能力的个体差异相对最大，“汉语基本知识与技能”能力的个体差异相对最小，但教师个体在五个维度的教学能力都不存在明显差异。也就是说，泰国本土中学汉语教师们已经明显具备了较高的课堂教学与课堂组织管理能力，初步具备了较高的汉语教学所需的基本知识与技能以及中华文化与跨文化交际能力，具备了一般的汉语交际能力。可见，泰国本土中学汉语教师的汉语基本知识与技能、中华文化与跨文化交际能力、汉语交际能力都不算强，都亟需提高。

3.2.2 本土中学汉语教师教学中存在的主要问题与原因分析

1) 汉语基本知识与技能

表 2 汉语基本知识与技能的自我评价

汉语基本知识与技能	均值 (Mean)	标准差 (SD)
了解汉语的语音，包括声母、韵母、声调的数量和类型以及发音方法	4.11	0.63
掌握《汉语拼音方案》的基本规则	4.05	0.59
了解汉字的笔画、笔顺、偏旁、部首等概念以及汉字结构的基本规律	3.77	0.65
掌握基本、通用汉字的结构、发音和意义的关系	3.66	0.53
掌握比较丰富的汉语词汇量，并理解词义和用法	3.41	0.54

汉语基本知识与技能	均值 (Mean)	标准差 (SD)
了解常用的汉语的成语和惯用语	3.13	0.70
掌握汉语语素、词、短语和句子的基本区别	3.37	0.73
掌握汉语语法的重点、难点及学生学习语法常见的偏误	3.23	0.63

从表 2 来看,“了解常用的汉语的成语和惯用语”和“掌握汉语语法的重点、难点及学生学习语法常见的偏误”这两项自我评价得分明显相对较低,都处于“一般”水平区间且个体差异均不显著。

“了解常用的汉语的成语和惯用语”这一项得分不仅在“汉语基本知识与技能”这一维度的子项中得分最低,而且在五个维度下所有子项中也得分最低。这反映出本土中学汉语教师已充分意识到了自己对常用汉语成语与惯用语掌握不足,需进一步提高这方面的知识。究其原因,我们认为这既与教师基本信息中提到的本土中学汉语教师整体汉语水平多数尚未达到高级水平故接触与学习到的成语与惯用语较少有关,还跟本土中学汉语教学内容较少涉及汉语成语与惯用语有关。也因此,汉语成语与惯用语方面的知识并未引起本土中学汉语教师的重视。关于这一点,在我们对本土中学汉语教师的访谈中得到了证实。

“掌握汉语语法的重点、难点及学生学习语法常见的偏误”这一项得分低则表明本土中学汉语教师已经明显认识到自己对于汉语语法知识以及学生的语法学习情况不够了解。这既反映出本土中学汉语教师的汉语语法知识有明显欠缺之处,也反映出他们平时对于学生的语法习得偏误缺乏总结与了解学习,这无疑会影响到备课质量。在访谈中我们了解到,很少的教师会记录总结学生的学习错误,当然也包括语法错误,这是缺乏教学反思的表现。同时,他们更少去阅读学习有关泰国学生汉语语法偏误方面的文献。这无疑会造成本土中学汉语教师对学生学习语法时常见的偏误知之甚少。

可见,本土中学汉语教师在汉语基本知识与技能方面存在的主要问题在于汉语的成语和惯用语以及语法知识方面明显不足。加之“掌握汉语语素、词、短语和句子的基本区别”和“掌握比较丰富的汉语词汇量,并理解词义和用法”这两项得分也都处于“一般”水平区间,这说明本土中学汉语教师在汉语基本知识与技能方面,特别是词汇与语法知识方面还不够扎实。上诉问题反映到教学上必定体现为教师汉语基础不扎实、备课不够充分与缺乏足够的教学反思,这势必会影响到培养学生掌握汉语的基本知识和技能这一汉语教学的根本任务的完成质量。

2) 汉语交际能力

表 3 汉语交际能力的自我评价

汉语交际能力	均值 (Mean)	标准差 (SD)
具备比较好的听音、辨音能力,能及时发现学生的问题	3.50	0.71

汉语交际能力	均值 (Mean)	标准差 (SD)
能把听音、辨音能力和发音原理互相结合	3.45	0.71
能听懂在各种场合下的普通话或带有方言音的普通话	3.17	0.89
能对汉语拼音的难音有一定的了解并具备一定的辨音和正音能力	3.50	0.71
能用较好的普通话以正常语速进行口头交际能力	3.35	0.76
能用汉语解释词汇、语法或课文内容等其他知识	3.17	0.75
在课堂中能正确朗读课文	3.73	0.75
在课堂中能用合适的语调领学生朗读课文	3.88	0.71
在课堂中能比较流利、正确停顿地朗读课文	3.74	0.75
能写出规范的汉字	3.50	0.72
能正确使用标点符号	3.30	0.70
能用正确、符合学生汉语水平的词汇、语法来进行书面语表达	3.41	0.65
能把汉语词汇、课文或知识正确翻译成泰文	3.66	0.63

据表 3 可知，“能听懂在各种场合下的普通话或带有方言音的普通话”、“能用汉语解释词汇、语法或课文内容等其他知识”和“能正确使用常用的标点符号”这三项得分相对较低，都处于“一般”水平区间且个体差异均不显著。这说明本土中学汉语教师对标点符号的用法掌握得还不够准确，汉语的语音与口头表达能力尚存在明显不足。

在对汉语语音掌握不足方面，在访谈中我们了解到，教师们表示自己能听懂比较纯正的汉语普通话，但听带有方言音的普通话存在明显的困难。在《国际汉语教学通用课程大纲》(2010:26)中，把能听懂略带口音的话题熟悉的普通话列为听力语言技能的最高目标与内容。同样，在《国际中文教育中文水平等级标准》(2021:6)等级描述中，从 HSK 四级就开始要求能听懂非正式场合的略有方音的普通话，而能听懂各种场合下的略有方音的普通话则属于 HSK 六级及以上的水平。从教师基本信息中我们已经知道，多数本土中学汉语教师的汉语水平尚未达到高级，所以要听懂在各种场合下的普通话或带有方言音的普通话当然会存在困难。

在口头表达不足方面，要想做到“能用汉语解释词汇、语法或课文内容等其他知识”，特别是做到用汉语解释语法或课文内容，就必须具备一定的成段表达的能力。在《国际中文教育中文水平等级标准》(2021:4-6)等级描述中，HSK 四级至六级分别要求具备初步的、基本的与一般的口头成段表达能力。也就是说，本土中学汉语教师要想做到“能用汉语解释词汇、语法或课文内容等其他知识”，整体上至少要具备 HSK 五级以上的汉语水平。很明显，多数本土中学汉语教师尚未达到这样的汉语水平。同时，在访谈中我们还了解到，当遇到需要解释的教学内容时，绝大多数教师倾向于直接完全用泰语解释。他们认为这样更利于学生快速理解。这一陈旧的教学观念无疑

会降低本土中学汉语教师对于在课堂上进行汉语成段表达的意愿与必要性的认识。反映到教学上就会体现出教师二语教学理论知识匮乏，教学观念或方法陈旧，对二语教学原则把握不准确。这与教师基本信息中多数本土中学汉语教师缺乏二语教学理论方面的专业知识这一调查结果是相符的。在这种母语解释优先的教学观念的指导下，教师会忽略或不够重视对于学习者的口头表达或成段表达的训练。

在对标点符号的用法掌握不够准确方面，《国际中文教育中文水平等级标准》(2021:2-4)等级描述中从 HSK 一级就要求学习者能基本了解最常见的标点符号的用法，到 HSK 三级时达到能够较为熟练地掌握各类标点符号的用法。然而，虽然绝大多数本土中学汉语教师的汉语水平都超过了三级，但是他们仍然对汉语标点符号一知半解。究其原因，我们认为主要有三方面：一是虽然泰语中有标点符号，但与汉语标点符号的使用存在较大的差别，且泰语标点符号常常只出现在词典、论文、公文和法律文书等行文中(Song, 2016)，在日常行文中基本上很少使用标点符号，使得教师们学习与教学时没有养成使用标点符号的习惯或意识；二是教师们在上学时本身就没有接受过系统的标点符号的学习。这是常年来对标点符号重要性的一致认识并没有在汉语教学上得到体现的结果(Hu&Zhou, 2003)；三是汉语标点符号不但种类丰富而且基本用法较复杂。在中国国家标准化管理委员会(2012)颁布实施的《标点符号用法》中列出了三大类 17 个小类标点符号的定义、形式及基本用法。作为国外汉语二语学习者的本土汉语教师们要想准确掌握其用法并非易事，这无疑会影响到其教学质量。

由上可知，本土中学汉语教师在“汉语交际能力”方面存在的主要问题在于对汉语标点符号的用法掌握不够准确，在汉语的语音与口头表达能力方面存在明显不足。造成这些问题的主要原因包括多数本土中学汉语教师汉语基础不够扎实和二语教学理论知识匮乏及教学观念陈旧、汉语本身方言音与标点符号的用法丰富复杂、汉泰标点符号用法异大于同等。本土中学汉语教师在汉语交际能力方面存在的主要问题无疑会造成其在汉语交际能力这一维度上的教学能力上的明显欠缺，影响培养学习者运用汉语进行交际的能力这一汉语教学目标的实现。

3) 中华文化与跨文化交际能力

表 4 中华文化与跨文化交际能力的自我评价

中华文化与跨文化交际能力	均值 (Mean)	标准差 (SD)
了解中华文化基本知识，具备文化传播的基本能力	3.61	0.75
能简单解释在课文和教学材料中出现的各种中华文化概念	3.54	0.71

从表 4 可知，“了解中华文化基本知识，具备文化传播的基本能力”和“能简单解释在课文和教学材料中出现的各种中华文化概念”这两项的得分都处于“较高”水平区间且个体差异均不显著。但同时我们也注意到，这两项得分都处于“3.50-4.49”

这一“较高”水平区间的前段，接近“一般”水平区间。这反映出本土中学汉语教师普遍意识到了自己在中华文化基本知识、文化传播与文化概念阐释这些方面的能力尚有所缺乏。实际上，跨文化交际能力培养不仅需要教学环节的精心设计，而且需要课外的配合，包括国外学习或工作(Hu, 2013)。然而从教师基本信息中我们已经知道，大多数教师没有长时间留学中国的经历，访谈中他们表示对中国文化的了解更多地停留在书本与影视剧或社交媒体上，缺乏近距离接触与亲身感受中国文化的机会与社区环境。这无疑会造成多数泰国本土中学汉语教师对中国文化理解不足、中国文化知识素养不够，更难敏锐地发现课文和教学材料中的文化概念，更不用说解释这些文化概念了。同时，在访谈中我们还了解到，多数教师表示他们在学习汉语的过程中了解到的中国文化多为常见的中国传统文化，对当代中国与社会生活这两方面的文化知之甚少，更是很少接受中泰文化对比的训练。上诉问题反映到教学上就会体现出本土中学汉语教师中华文化知识及跨文化交际素质不足，无疑会影响培养学习者跨文化交际能力这一外语教学的高级目标。

4) 课堂教学与组织能力

表 5 课堂教学与组织能力的自我评价

课堂教学与组织能力	均值 (Mean)	标准差 (SD)
在上课之前充分、有效备课，熟悉课堂上的教学内容	4.05	0.66
能合理安排各个教学环节和教学步骤	3.85	0.67
能根据教学内容选择合适的教学方法	3.90	0.73
能设计课堂活动，并能有效完成	3.87	0.73
了解现代教学媒体，并能应用于教学中	3.88	0.78

据表 5 来看，“能合理安排各个教学环节和教学步骤”、“能设计课堂活动，并能有效完成”和“了解现代教学媒体，并能应用于教学中”这三项的得分相对较低。这表明本土中学汉语教师已认识到自身在合理设计教学环节与步骤、有效设计课堂活动以及利用现代教学媒体这三个方面的教学能力尚有所欠缺，这也是他们在“课堂教学与组织能力”这一维度存在的主要问题。

在合理设计教学环节与步骤的方面，Lyv(2008:120)认为：“教学环节和教学步骤安排得当的标志是：教学内容清楚，教学目的明确；一个环节和步骤与另一个环节和步骤之间有一定的联系，每一个环节和步骤的教学既完成一定的教学任务，又为下一个环节和步骤做好铺垫工作。”也就是说，合理安排教学环节与步骤的前提是教师需对教学内容与教学目的有一个清楚明确的认识，同时要注意各教学环节与步骤之间的相互联系与铺垫。要做到这些就离不开一定的教学理论知识与丰富实在的教学实践经验。然而从教师基本信息中我们已经知道，虽然多数教师已有三年以上的教龄，但

拥有五年以上教龄的教师才 52.3%。加之多数教师并非毕业于汉语师范专业、国际汉语教育专业与教育学专业，因此多数本土中学汉语教师在教学理论知识与教学经验方面都有所欠缺，使得其合理安排教学环节与步骤存在一定的困难。

在有效设计课堂活动方面，与教师的访谈中得知，学生们喜欢教师在课堂中组织各种课堂活动，比如游戏、比赛、模仿秀等活动。这样既可以活跃课堂气氛，让学生参与其中，又达到了寓教于乐的目的。这也符合泰国《国民教育法》所倡导的新时期的学习应该是快乐的、参与式的这一要求。然而，多数中学设置的每周汉语课的课时量并未完全达到 2014 年泰国《汉语教学发展规划》中所规定的每周课时量，即初中每周不少于 4 节课(补充科目/每节课 50 分钟)，高中每周不少于 4 节课(补充科目)或 6 节课(计划科目)(Lu&Zhao, 2020)，不少学校甚至直接减半。这就给任课教师造成了教学内容多但课时量少的困难，因此无法充分设计课堂教学活动，甚至出现无法有效完成有限的课堂活动的情况。同时，Liu(2020)指出，由于泰国的教育注重自由教育与宽容教育，学生们习惯了“慢慢学”的非高强度的学习方式，这在一定程度上造成了学生自由散漫的性格特点，时间与纪律观念不强。这样的课堂环境，要想保证课堂活动按时按质推进存在较大困难，这无疑会影响教学活动的有效开展。在访谈中，多数教师也提到了这一点。

在有效利用现代教学媒体方面，Li(2004)指出，多媒体自身的功能和教师的智力资源相结合，可以充分保证教学信息的准确性和课堂教学的质量和效果。在访谈中我们得知，多数中学只配有小尺寸墙上显示屏，基本没有电脑、外挂音响设备或投影设备，因此教师们能使用的多媒体设备十分有限。加之多数中学都是敞开式的教室环境，不具备隔音的封闭环境，使用多媒体对隔壁班级会造成明显的影响。因此，多数教师仅自带电脑使用墙上显示屏展示 PPT，有时播放影音视频，上课时多数情况还是采用“老师板书讲解、学生抄写听讲”的传统教学方法。可以说，很大程度是有限的多媒体设备与教室环境限制了本土中学汉语教师有效利用现代教学媒体开展汉语教学。

从上我们可以发现，本土中学汉语教师在“课堂教学与组织能力”这一维度存在的主要问题在于对于教学环节与步骤的合理安排、课堂活动的有效设计与现代教学媒体的有效利用都有所欠缺。而造成这些问题的主要原因跟教师的教学理论知识不够、教学实践经验不足、泰国教育的大小环境(如教育理念、学生性格、教室与设备情况等)等因素有关。这些因素与问题反映到教学上必然会体现为泰国本土中学汉语教师缺乏一定的课堂教学与组织能力。

5) 课堂管理能力

表 6 课堂管理能力的自我评价

课堂管理能力	均值 (Mean)	标准差 (SD)
能在课堂上跟所有学生沟通	4.15	0.70
能注重师生之间的互动	4.34	0.72
能调节课堂气氛，让学生轻松学习	4.24	0.71
通过有效的管理策略，满足学生需求	3.96	0.76
具有恰当使用惩罚手段惩罚学生的能力	3.95	0.90

由表 6 可知，“具有恰当使用惩罚手段惩罚学生的能力”和“通过有效的管理策略，满足学生需求”这两项的得分相对较低。这表明本土中学汉语教师在课堂管理方面存在的主要问题是恰当使用惩罚手段管理学生与通过有效的管理策略把控课堂这两个方面存在一定的欠缺。

从标准差来看，虽然“具有恰当使用惩罚手段惩罚学生的能力”这一子项的个体差异不显著，但其标准差值是五个维度所有子项中最大的。也就是说，该子项的个体差异不显著但相对最明显。这表示本土中学汉语教师们对于自身此方面的能力的自我评价存在一定的分歧。究其原因，我们认为这同样与 Liu(2020)提到的泰国的教育注重自由教育与宽容教育的泰国的教育理念有关。另外，当代教育观念也是强调引导和激励，反对控制与维持，这也是当代课堂管理发展的方向(Chen,2003)。因此，本土中学汉语教师受泰国教育理念与当代教育理念影响，都养成了多以宽容平和的心态对待学生，以鼓励为主，不愿使用惩罚手段的习惯。但教师在课堂管理过程中遇到的现实情况让他们对于一味地引导与激励产生了疑惑。这种疑惑与 Li(2005:27)提到的“帕克(1974)认为，尽管奖励是形成学生良好行为的一种十分有效的手段，但要遏制学生的破坏性、危险性行为，必须依靠惩罚。如果教师仅仅寄希望于奖励，排斥惩罚，那只是天真的人道主义者的一厢情愿，在实际中是站不住脚的”观点具有一定的一致性。与教师们的访谈我们也了解到，教师们对待惩罚学生的态度总体上持反对态度，但恰当的惩罚手段可以接受并且自己也在教学实践中正在谨慎实施。但同时他们也表示，如何做到恰当地使用惩罚手段，把惩罚所造成的负面影响降低到最小程度并非易事。其实，这与教师们通过有效的管理策略满足学生需求方面存在困难一样。我们认为，要恰当合理地做好这两个方面，既需要教师具备教育学与教育心理学的专业理论知识，也需要教师具有丰富实在的教学实践经验。而关于这两方面，前面我们已经知道本土中学汉语教师队伍尚有一定的不足。这正是导致本土中学汉语教师在恰当使用惩罚手段惩罚学生的能力与通过有效的管理策略把控课堂的能力都有所欠缺的主要原因。

3.3 泰国本土中学汉语教师教学能力与影响因素的关系分析

3.3.1 教学能力与汉语水平的关系

按照 HSK 水平等级划分标准,我们将本土中学汉语教师分为初级(HSK 1-3 级)、中级(HSK4 级)、高级(HSK5-6 级及以上)三组。我们将采用 Spss23 中的单因素方差分析(One-Way ANOVA)进行对比检验。又因此处讨论的是连续变量与多分类变量的关联关系且前者呈正态分布,因此我们采用斯皮尔曼等级相关(Spearman Correlation Coefficient)进行相关性检验。

表 7 不同汉语水平的本土中学汉语教师组之均值与相关性及单因素方差分析结果

汉语水平及教师分组	N	Mean	SD	r	Sig.	F	Sig.
初级组(HSK1-3 级)	14	3.520	0.800	.370	.001*	6.865	.002**
中级组(HSK4 级)	32	3.652	0.646				
高级组(HSK5-6 级及以上)	36	3.902	0.688				
合计	82	3.691	0.711				

*. 在 0.01 水平上显著(双尾检验);**. 在 0.05 水平上显著(双尾检验).

根据表 7 可知,本土中学汉语教师的汉语水平与其教学能力的斯皮尔曼相关系数 $r=0.370, p=0.001 < 0.01$, 这表明这两个变量之间存在较高的正相关关系。从均值差异性来看,总体上,不同汉语水平的本土中学汉语教师之间的教学能力存在显著差异($F=6.865, p=0.002 < 0.05$)。两两对比后发现,初级组与高级组($p=0.002 < 0.05$)、中级组与高级组($p=0.004 < 0.05$)之间的教学能力都存在显著差异,但初级组与中级组($p=0.379 > 0.05$)之间的教学能力不存在显著差异。合而言之,本土中学汉语教师的汉语水平直接影响其教学能力的水平,汉语水平越高,其教学能力就越强。但这种影响在初中级汉语水平的教师组之间表现得并不明显。

3.3.2 教学能力与教龄的关系

Berliner(1991)以教学专长为标准将教师发展划分为新手教师、熟练新手教师、胜任型教师、熟练型教师和专家型教师五个阶段。我们参照此划分标准并结合泰国本土中学汉语教师的实际情况,按照教龄将本土中学汉语教师分为新手教师(教龄为 0-3 年)、熟练新手教师(教龄为 3-5 年)、胜任型教师(教龄为 5-10 年)和熟练型教师(教龄为 10 年以上)四组。我们同样采用 Spss23 中的单因素方差分析进行对比检验。又因此处讨论的是连续变量与多分类变量的关联关系且前者呈正态分布,因此我们同样采用斯皮尔曼等级相关进行相关性检验。

表 8 不同教龄的本土中学汉语教师组之均值与相关性及单因素方差分析结果

教龄及教师分组	N	Mean	SD	r	Sig.	F	Sig.
新手教师(0-3 年)	19	3.768	0.660	-.045	.690	0.096	.962*
熟练新手教师(3-5 年)	20	3.784	0.668				

教龄及教师分组	N	Mean	SD	r	Sig.	F	Sig.
胜任型教师(5-10年)	28	3.708	0.734				
熟练型教师(10年以上)	15	3.698	0.780				
合计	82	3.740	0.711				

*. 在 0.05 水平上显著(双尾检验).

由表 8 可知,本土中学汉语教师的教龄与其教学能力的斯皮尔曼相关系数 $r=-0.045, p=0.690>0.01$, 这表明这两个变量之间不存在显著相关关系。从均值差异性来看,不同教龄的本土中学汉语教师之间的教学能力不存在显著差异 ($F=0.096, p=0.962>0.05$)。两两对比后发现,各组之间 ($p=0.960>0.05$ 、 $p=0.677>0.05$ 、 $p=0.894>0.05$ 、 $p=0.633>0.05$ 、 $p=0.856>0.05$ 、 $p=0.808>0.05$)的教学能力也都不存在显著差异。可见,本土中学汉语教师的教龄对其教学能力并没有明显的影响。这跟前人们(Xiong&He,2016; He&Zhao,2018)关于教学能力与教龄呈正相关的研究结论不同,也不符合教师教学能力发展的基本规律。究其原因,我们认为主要跟本土中学汉语教师的汉语水平总体差距不大、教学投入不足与自我发展意识不强、学校对教师教学能力或质量评估不够科学有关。统计结果发现,从新手教师组到熟练型教师组的平均汉语水平(HSK1-3级统计时记为 HSK3级, HSK6级以上统计时记为 HSK6级,下同)分别为 4.32级、4.30级、4.25级、4.40级。可以看出,不同教龄的教师其总体平均汉语水平基本持平。根据表 7 分析结果来看,这意味着其教学能力也会无明显差异。另外,在访谈中我们了解到,多数教师表示在工作中面临的主要问题包括工作任务繁重,行政与教学都必须参与,真正投入到教学与提高自我汉语或教学水平的时间与精力明显不足;待遇不佳,身心疲惫,工作积极性不高;对教师教学能力或质量的评估多以提交教案等文件资料评估为主,极少甚至没有对教师汉语水平的考核与课堂教学实践性评估,因此教师把主要精力都放在了教案等文件资料的设计与制作上,教案与实际的课堂教学“两张皮”的现象普遍存在。其实,这些老大难的关键性问题前人们(Chen,2013;Shao,2022)早就有所提及或总结,但至今依然普遍存在且没有得到很好的解决。这势必会影响到本土中学汉语教师的教学投入的积极性,甚至出现职业倦怠(burnout)与自我发展意识不强等问题。Luo & Hu(2022)调查发现的当前泰国本土中文教师队伍存在的主要问题之一是泰国本土中文教师素质提升内在动力不足就佐证了我们的推断。如此一来,本土中学汉语教师的教学能力也就难以随着教龄的增长而明显提升了。

3.3.3 教学能力与年龄的关系

根据调查问卷,我们将本土中学汉语教师分为青年教师(30岁以下)、中青年教师(30-35岁)、中老年教师(35岁以上)三组。我们也采用 Spss23 中的单因素方差分析进

行对比检验。又因此处讨论的是连续变量与多分类变量的关联关系且前者呈正态分布，因此我们同样采用斯皮尔曼等级相关进行相关性检验。

表 9. 不同年龄的本土中学汉语教师组之均值与相关性及单因素方差分析结果

教师年龄及分组	N	Mean	SD	r	Sig.	F	Sig.
青年教师(30岁以下)	31	3.676	0.642	.053	.636	1.164	0.318*
中年教师(30-35岁)	27	3.866	0.648				
中老年教师(35岁以上)	24	3.680	0.830				
合计	82						

*. 在 0.05 水平上显著(双尾检验).

由表 9 来看，本土中学汉语教师的年龄与其教学能力的斯皮尔曼相关系数 $r = -0.053$, $p = 0.636 > 0.01$, 这表明这两个变量之间不存在显著相关关系。从均值差异性来看，不同年龄的本土中学汉语教师之间的教学能力不存在显著差异 ($F = 1.164$, $p = 0.318 > 0.05$)。两两对比后发现，各组之间 ($p = 0.151 > 0.05$ 、 $p = 0.818 > 0.05$ 、 $p = 0.259 > 0.05$) 的教学能力也都不存在显著差异。合而言之，本土中学汉语教师的教学能力不受其年龄的明显影响，不是年龄越大，教学能力就越强。经统计发现，青年、中年、中老年教师组的平均汉语水平分别为 4.29 级、4.37 级、4.25 级。可见，这三组教师的汉语水平基本持平。这也从侧面反映出本土中学汉语教师的汉语水平并未随着自身的年龄增长而有所改善。这其实与本土中学汉语教师的教学能力与教龄没有显著关系的结论是一致的也是相互印证的，其中原因也基本一样。

3.3.4 教学能力与学历的关系

根据调查问卷，我们将本土中学汉语教师分为本专科教师与硕博教师两组。我们将采用 Spss23 中的独立样本 T 检验(Independent Samples t-test)进行对比检验。又因此处讨论的是连续变量与二分类变量的关联关系且前者呈正态分布，因此我们采用点二列相关(Point Biserial Correlation)进行相关性检验。

表 10. 不同学历的本土中学汉语教师组之均值与相关性及独立样本 T 检验结果

教师学历及分组	N	Mean	SD	r	Sig.	t	df	Sig.
本专科教师	63	3.752	0.710	.058	.606	0.518	80	0.548*
硕博教师	19	3.700	0.694					
合计	82	3.726	0.702					

*. 在 0.05 水平上显著(双尾检验).

从表 10 来看，本土中学汉语教师的学历与其教学能力的点二列相关系数 $r = -0.058$ ($N = 82$, $p = 0.606 > 0.01$), 这表明这两个变量之间不存在显著相关关系。从均值差异性来看， $t = 0.518$, $p = 0.548 > 0.05$, 这说明教师学历不同但教学能力不存在显著差异。

显而易见，本土中学汉语教师学历的高低对其教学能力的影响并不明显。这与 Chen(2013:67) 在讨论泰国汉语教师专业化问题时所认为的“教师学历的提高意味着汉语水平、教学能力和科研能力必将随之有所提高”的判断并不一致。究其原因，我们认为，这与硕博学历组教师就读的专业与总体汉语水平情况有关。统计结果发现，具备硕博专业的本土中学汉语教师的平均汉语水平仅为 4.58 级，而本专科教师组的平均汉语水平为 4.22 级，两者平均的汉语水平差距并不明显。这样本土中学汉语教师学历优势中的汉语水平的微弱优势对其教学能力的影响也就不显著了。在就读的专业方面，具备硕博专业的本土中学汉语教师就读的专业包括教育学、汉语作为第二语言教学、汉语国际教育、语言学及应用语言学专业。其中，多数教师就读的是泰国本土的教育学专业与两年制的汉语作为第二语言教学专业。就读前者的教师本科时多毕业于汉语师范专业，教育学所学内容虽与课堂组织管理有关，但与汉语二语教学理论没有直接关联。就读后者的教师本科时多毕业于非汉语师范专业，硕士期间因仅有三学期约十门课而使得与汉语二语教学理论知识有关的课程所占比例很低，这无疑会造成其汉语二语教学理论知识薄弱。从两者汉语教学能力的五个维度的均值来看，硕博组教师除了在汉语基本知识与技能、汉语交际能力两个维度略高于本专科组教师外，其他三个维度均略低于后者。这反映出硕博组教师的学历优势并未体现出其汉语二语教学理论知识的明显优势，因此其学历优势对汉语教学能力的提升并不显著。其实，这也应引起我们对本土汉语硕士专业培养方案的反思。

3.3.5 教学能力与所学专业关系

根据调查问卷，我们将本土中学汉语教师分为汉语师范或教育专业毕业教师与非汉语师范或教育专业毕业教师两组。我们也采用 Spss23 中的独立样本 T 检验进行对比检验。又因此处讨论的是连续变量与二分类变量的关联关系且前者呈正态分布，因此我们同样采用点二列相关进行相关性检验。

表 11. 不同专业的本土中学汉语教师组之均值与相关性及独立样本 T 检验结果

教师所学专业及分组	N	Mean	SD	r	Sig.	t	df	Sig.
汉语师范或国际汉语教育专业	38	3.727	0.672	.431	.003*	3.376	80	0.042**
非汉语师范或国际汉语教育专业	44	3.450	0.744					
合计	82	3.589	0.708					

*. 在 0.01 水平上显著(双尾检验); **. 在 0.05 水平上显著(双尾检验).

据表 11 来看，本土中学汉语教师所学专业与其教学能力的点二列相关系数 $r = .431$ ($N=82, p=0.003 < 0.01$)，这表明这两个变量之间存在较高的正关系。从均值差异性来看， $t=3.376, p=0.042 < 0.05$ ，这说明本土中学汉语教师的教学能力与其教学能力差

异显著。可见，本土中学汉语教师所学专业对其教学能力有明显影响。具体表现为毕业于汉语师范专业或国际汉语教育专业的本土中学汉语教师的教学能力总体上明显高于非毕业于这两个专业的教师。这间接说明，汉语二语教学理论、教育学与教育心理学等方面的专业理论知识会影响到本土中学汉语教师教学能力的水平与教学能力的发展。前面我们已经知道，泰国本土汉语教师专业化程度不高已是一个长期存在的问题之一(Wang, 2008; Wang, 2019)。这当然与教师所学专业为非汉语教学类专业密切相关。Chen(2013)调查发现，泰国汉语教师首选的培训内容为教学方法、教学设计与课堂技巧、教材使用与编写等汉语二语教学方面的知识。同时她(2021)在对泰国孔子学院的培训调查中也发现，教学法与汉语教学技能是最常涉及的培训内容。Shao(2021)也指出，多数泰国本土中小学汉语教师对于汉语二语教学理论与习得理论、课堂教学法等有需求。这些调查发现刚好也印证了本土中学汉语教师在这方面的专业知识的缺失与有这方面的职业提升的需求。

4. 结语与建议

本文采用问卷调查与访谈相结合的方法，从汉语基本知识与技能、汉语交际能力、中华文化与跨文化交际、课堂教学与组织、课堂管理这五个维度对泰国本土中学汉语教师的教学能力情况进行了考察与分析，并探讨了其汉语教学能力与汉语水平、教龄、年龄、学历与所学专业的关系。研究结果显示：1) 本土中学汉语教师的整体教学能力较高，但其汉语交际能力方面的教学能力一般，其中中华文化与跨文化交际跟汉语基本知识与技能这两方面的教学能力也不够高；2) 本土中学汉语教师在教学能力各维度中主要存在的具体问题包括：汉语的成语和惯用语以及语法知识明显不够；对汉语标点符号的用法掌握不够准确，在汉语的语音与口头表达能力方面明显不足；在中华文化基本知识、文化传播与文化概念阐释这些方面的能力尚有所缺乏；在合理设计教学环节与步骤、有效设计课堂活动以及利用现代教学媒体这三个方面的教学能力尚有所欠缺；在恰当使用惩罚手段管理学生与通过有效的管理策略把控课堂这两个方面还不够老练。造成这些问题的主要原因为：教师汉语基础不扎实、备课不够充分与缺乏足够的教学反思；教师二语教学理论知识匮乏及教学观念陈旧、汉语本身方言音与标点符号的用法丰富复杂、汉泰标点符号用法异大于同；教师缺乏近距离感受中国文化的目的语环境与汉泰文化的对比研究训练；教师教学实践经验不足与深受泰国传统教育观念与教学环境的影响；3) 本土中学汉语教师的教学能力与其汉语水平和所学专业显著相关，但与其年龄、教龄与学历不存在显著关系。这说明本土中学汉语教师的汉语水平与专业素质是决定其教学能力的关键性因素。同时从不显著相关的因素中反映出本

土中学汉语教师提升的内在动力不足、对于中学汉语教师教学能力的评估不够合理、本土汉语硕士学历培养方案有待改善等问题。

根据上述研究结果，我们认为，要想进一步促进泰国本土中学汉语教师教学能力的发展，主要应该从以下几个方面着手：1) 在政府层面，要提高教师待遇、完善教师教学能力评估制度、敦促高校根据泰国本土实际需求完善汉语师资人才的培养方案、减轻繁杂重的行政工作。提高教师待遇能增强教师的职业幸福感，稳定师资队伍，吸引高汉语水平的优秀汉语人才进入教育行业。完善教师教学能力评估制度，尤其是强调课堂实践能力，能督促教师全面提升自身素质，重视教学投入。前两者都能增强教师自我素质提升的内在动力。在本土汉语师资培养方面，泰国本土化中小学汉语教师的培养尚存在不足(Zheng,2012; Nopparat,2022)。只有加强相关调研工作，完善高校的汉语师资专业人才的培养方案，才能培养出实用对口的本土汉语师资专业人才。在减轻繁杂重的行政工作方面，Liu & Nalatcha(2021)对 427 名泰国中小学汉语教师调查发现，他们在校约有 42%的时间在做与教学无关的繁杂的行政工作。如此繁重的行政工作显然不利于教师加大教学投入，提升自身的教学能力；2) 在学校层面，要对教师准入制度严格把关且重视教师的继续教育。前者是指对本土中学汉语教师汉语水平与专业素质的招聘或选拔要求要尽量符合政府标准。即使在招收教师困难的现实情况下，至少要对入职教师提出后续的严格的汉语水平与专业素质达标要求并跟进督促考核。这样的外在压力也能增强教师自我提升的内在动力。后者指的是要给教师继续教育的机会与平台，包括参加岗前职后国内外各种尤其是汉语教学理念与方法以及跨文化交际能力方面的汉语教师职业培训或研讨会、短长期留学深造、创建同区域教师或新老教师交流互助平台等。针对不少学校有中国汉语志愿者教师的情况，更应建立汉泰教师交流与互助平台，互相借鉴，取长补短。3) 在个人层面，本土中学汉语教师应该明确专业理想、树立终身学习的理念与重视教学经验的总结与教学反思。专业理想是教师专业素质的核心和灵魂(Li&Li,2019)。有了专业理想，才会对自身的工作产生强烈的认同感和投入感，而这是促进教师自我发展的巨大动力与源泉。终身学习对各行各业都很重要，对教师行业尤其如此。明确专业理想与树立终身学习的理念有利于克服本土中学汉语教师存在的职业倦怠的问题，增强其自我教学能力提升的内在动力。对于教学经验的总结与教学反思问题，Posner(1989)早就提出了著名的教师成长公式，即教师成长=经验+反思。可见，教学经验的总结与教学反思对于教师的成长至关重要，显然泰国本土中学汉语教师在这两方面做得还不够。

最后需要指出的是，本研究是对泰国本土中学汉语教师教学能力的一种初步探索，研究结论还有待更多同类研究来验证。后续研究可以均衡调查范围，增加调查与访谈人数，增设学生对教师教学能力的评价作为对照来做更加深入客观全面的研究。



参考文献

- Berliner, D. C. (1991). Educational psychology and pedagogical expertise: New findings and new opportunities for thinking about training. *Educational Psychologist*, 2, 145-155.
- Center for Language Education and Cooperation. (2021). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Chen, S. J. (2003). Classroom management: Meaning and change. *Educational Science Research*, 3, 5-8.
- Chen, Y. Y. (2013). Study on the status quo and countermeasures of Chinese teachers in Thailand. *Around Southeast Asia*, 8, 65-70.
- Chen, Y. Y. (2021). On the training of local Chinese-language teachers at the Confucius Institutes in Thailand. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as A Foreign Language Edition)*, 19(3), 85-92.
- Du, P. (2011). Study on the contents of the criterion of primary and secondary school teachers' basic teaching ability. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 31(8), 95-100.
- Gao, X. & Wang, X. M. (2016). On current situation, existing problems and strategies of Chinese teaching in primary and secondary schools in North Thailand. *Journal of Chuxiong Normal University*, 31(7), 37-44.
- Hanban & Confucius Institute Headquarters. (2010). *International Curriculum for Chinese Language Education*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- He, Q. Z. & Zhao, Z. C. (2018). Investigation and reflection on the teaching competence of college teachers. *Chinese University Teaching*, 7, 77-79+85.
- Hu, J. G. & Zhou, J. (2003). Analysis of writing errors of punctuation marks by overseas students. *Applied Linguistics*, 3, 113-117.
- Hu, W. Z. (2013). How to position intercultural communicative competence in foreign language teaching. *Foreign Language World*, 6, 2-8.
- Huang, Q. Q. & Liu, W. (2017). The retrospect and prospect of studies on international Chinese education teachers for thirty years. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as A Foreign Language Edition)*, 15(2), 1-16.
- Kiattisak, Z. F. (2011). *A Study of Thai Historical Development of and Standards for Native Chinese Language Teachers in Primary and Secondary Schools*. [Unpublished doctoral dissertation]. Minzu University of China, Beijing.

- Li, B. G. & Chen, R. F. (2017). Investigation and analysis of current situation of local Chinese teachers in colleges and universities in northeast region of Thailand. *Journal of Luohe Vocational and Technical College, 1*, 99-104.
- Li, B. G. & Li, B. W. (2019). The current situation, problems, and countermeasures of local Chinese teachers in Russian universities. *Journal of Bohai University (Philosophy and Social Science Edition), 3*, 114-121.
- Li, D. W. (2015). Problems and countermeasures in the professional development of international Chinese teachers. *Heilongjiang Research on Higher Education, 7*, 79-81.
- Li, J. (2005). Brief discussion on punishment in classroom management. *Contemporary Education Forum, 2*, 26-27.
- Li, J. Y. (2004). Application of multimedia technology in cultural teaching. *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University, 2*, 14-18.
- Luo, J. P. & Hu, Y. H. (2022). Reflection on the development of the local Chinese teacher team in Thailand. *Journal of Sinology and Chinese Language Education, 2*, 97-104.
- Li, W. P. & Yao, C. L. (2022). Visualization analysis of research on Chinese language teaching in Thailand: Based on CNKI database. *Journal of Luohe Vocational and Technical College, 21(2)*, 104-108.
- Liu, H. Q. (2020). Analysis of classroom management problems in Chinese teaching in Thai universities: Taking Royal Phuket University as an example. *PR Magazine, 1*, 153-155.
- Liu, M. & Nalatcha, R. (2021). Study on the construction and development of teachers in primary and secondary schools in Thailand. *Journal of World Education, 6*, 65-69.
- Lu, F. & Zhao, H. X. (2020). The international strategy of teaching Chinese in Thailand from the perspective of the “Belt and Road” construction and the community of a shared future for mankind. *Crossroads: Southeast Asian Studies, 3*, 94-101.
- Lyv. B. S. (2008). *Chinese and Teaching Chinese as a Second Language*. Beijing: Peking University Press.
- Nopparat, J. (2022). The analysis of five-year undergraduate program for Chinese teaching professional in Thailand. *Chinese Journal of Social Science and Management, 6(1)*, 100-117.
- Posner, G. J. (1989). *Field Experience: Methods of Reflective Teaching*. New York: Longman Inc.



- Qiu, R. & Zhang, J. Z. (2013). A study on short-term training of native Chinese language teachers in primary and secondary schools of Thailand. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as A Foreign Language Edition)*, 11(2), 83-92.
- Shao, L. M. (2022). The reviews and reflections on the current situation of local Chinese teacher training in Thailand. *Chinese Studies Journal Kasetsart University*, 15(1), 168-184.
- Shen, J. L. & Wang, K. R. (2000). On teacher's teaching abilities. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)*, 1, 64-71.
- Song, A. Q. (2000). Analysis of the characteristics of Chinese punctuation marks used by Thai students in the primary stage and teaching suggestions. *Language Planning*, 1, 11-12.
- Wang, J. Y. (2019). On the four outstanding problems of Chinese teaching in Thailand's basic education stage. *Southeast Asian studies*, 94, 12-17.
- Wang, X. X. (2008). The status quo problems and their solutions of Chinese teaching in primary schools and high schools of Thailand. *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University*, 4, 9-16.
- Wu, J. P. (2012). The present situation, problems, and countermeasures of Chinese language education and promotion in Thailand. *Journal of Jimei University*, 13(2), 59-63.
- Xiong, S. P. & He, Q. Z. (2016). Investigation and reflection on the teaching competence of young teachers in colleges and universities. *Educational Research*, 11, 126-132.
- Zheng, T. (2012). A probe into the training mode of localized primary and secondary Chinese teachers: Taking Thai normal students as an example. *Journal of Chifeng University (Natural Science Edition)*, 28(11), 185-187.
- Zhu, H. & Zeng, Z. C. (2010). A case study of the training of the local Chinese: Teaching teachers by the education bureau of Bangkok. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as A Foreign Language Edition)*, 8(3), 70-76.