



## 教育数字化转型语境下高校教师数字适应性研究进展、问题与启示

### STUDY ON THE IMPACT OF FOOD LIVE-STREAMER CHARACTERISTICS ON CONSUMERS' PURCHASE INTENTION BASED ON SOCIAL IDENTITY

王朱珠<sup>1\*</sup>, 张新平<sup>2</sup>

Zhuzhu Wang<sup>1\*</sup> and Xinping Zhang<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> 泰国正大管理大学泰华国际学院, <sup>1\*</sup> 中国南京传媒学院

<sup>1,2</sup> International Chinese College, Panyapiwat Institute of Management, Thailand

<sup>1</sup> Communication University of China Nanjing, China

\*Corresponding Author, E-mail: wangzhuzhu718@qq.com

#### 摘要

随着教育数字化转型的不断深入,高校教师的专业生态、角色边界与行为逻辑正在经历系统性重塑。然而,既有研究多将视角局限于教师个体的心理认知、能力结构或技术接受度,较少关注制度、技术系统、组织文化等多元要素如何共同塑造教师的数字适应性。基于此,本研究引入行动者网络理论(ANT),从“人—物—制度—文化”构成的异质行动者关系网络出发,重新界定高校教师的数字适应性内涵。在系统梳理国内外教育数字化政策、教师困境与适应性研究脉络的基础上,本文指出当前研究在分析维度、机制解释和情境嵌入方面仍存在明显不足。借助ANT中的“行动者—转译—网络”分析框架,本研究构建了高校教师数字适应性的关系性模型,将其理解为教师在数字技术、平台制度、组织结构与学生需求之间不断进行协调、协商与角色重构的动态过程。该框架不仅为后续实证研究提供了可操作的理论工具,也为传媒类高校等技术密集型院校在教师发展政策与校园数字治理中的制度设计,提供了新的分析视角与路径启示。

**关键词:** 教育数字化转型 教师适应性 数字适应 行动者网络理论

#### Abstract

With the deepening of digital transformation in education, the professional ecology, role boundaries, and behavioral logic of university teachers are undergoing systematic reshaping. Existing studies, however, tend to focus on individual-level factors such as teachers' cognitive perceptions, competency structures, or technology acceptance, while paying insufficient attention to how institutional arrangements, technological systems, and organizational culture jointly shape teachers' digital adaptability. In response, this study introduces Actor-Network Theory (ANT) to reconceptualize the digital adaptability of university teachers from the perspective of heterogeneous actor networks comprising



humans, artifacts, institutions, and culture. Based on a systematic review of domestic and international research on educational digitalization policies, teacher challenges, and adaptability, this paper identifies clear gaps in analytical dimensions, mechanism explanations, and contextual embedding. Employing ANT's "actor—translation—network" analytical framework, the study develops a relational model of teachers' digital adaptability, understanding it as a dynamic process in which teachers continuously coordinate, negotiate, and reconstruct their roles amid digital technologies, platform regulations, organizational structures, and student needs. This framework not only provides an operational theoretical tool for subsequent empirical research but also offers new analytical perspectives and practical implications for institutional design in teacher development policies and campus digital governance, particularly in technology-intensive institutions such as media universities.

**Keywords:** Educational Digital Transformation, Teacher Adaptability, Digital Adaptability, Actor-Network Theory (ANT)

## 引言

进入数字时代,以人工智能、大数据和云计算为代表的数字技术深度嵌入高等教育体系,推动教育从技术应用阶段迈向系统性重构阶段。对于高校而言,数字化转型不仅意味着教学方式与资源形态的更新,更涉及制度治理、专业结构、组织文化以及师生关系的整体重塑。在这一过程中,教师作为教育系统的关键行动者,其数字适应性直接影响转型的质量与可持续性。因此,如何理解教师在数字化变革中的适应机制,成为教育研究与政策制定中的核心议题。

尽管近年来关于教师数字素养、技术接受度、角色重塑的研究不断增多,但现有研究仍存在显著局限。其一,研究取向多停留在教师个体视角,强调心理调节、能力提升或技术使用意愿,较少关注制度政策、数字平台、组织文化等外部结构的共同作用。其二,教师适应性被主要视为“技能——行为”层面的线性变化,而忽视了教师在数字化教育生态中与多元行动者之间的关系性张力与协商过程。其三,在技术深度渗透的背景下,教师面临的身份重构、角色认同与专业边界变化呈现复杂性,但现有研究缺乏能够解释这种复杂性的理论工具。

数字化教育环境本质上是一个由技术工具、政策制度、组织结构、知识体系与实践者共同构成的异质关系网络,教师的适应行为无法脱离这一网络而独立发生。因此,需要一种能够同时关注“行动者——关系——网络构建”的理论视角,以揭示教师如何在多重力量牵引下进行意义建构、角色协商与策略调整。行动者网络理论(Actor-Network Theory, ANT)强调人类与非人类行动者的共存、关系链条的动态生成以及“转译”过程中利益与角色的不断重构,为理解教师在数字化教育系统中的适应机制提供了契合的分析框架。

基于上述研究缺口,本研究旨在通过系统梳理教育数字化转型政策、教师数字困境与适应性理论源流,提出一个基于 ANT 的“教师数字适应性”关系性分析框架。该框架将教师的适应过程理解为在制度规制、技术工具、组织文化与学生需求之间进行的动态转译过程,强调教师通过网络构建与角色协商实现对数字化教育生态的嵌入。在后期实证研究中,将聚焦于传媒类高校等技术敏感度高、专业结构迭代迅速的教育机构,以进一步验证并增强该框架的解释力。



## 内容

尼葛洛庞蒂在《数字化生存》中首次系统提出“数字化”的社会意义，指出其对人类交往、知识生成与社会结构具有深刻的重构效应。而数字化转型则指向组织运行模式、价值逻辑与文化认同的根本性重构 (Gkrimpizi & Peristeras, 2023)，本质上是一种动态过程，其核心在于数字技术深刻改变人与社会、人与知识之间的互动逻辑 (Marey, 2021)。

在教育研究领域，根据数字技术的融合程度与教育结构的变化程度，主要将教育数字化划分为三种典型范式：技术应用论、全域融合论与范式变革论。第一类“技术应用论”强调数字化作为技术工具与平台在课程教学中的直接使用，通过信息技术对教学与学习活动进行数据采集与分析，从而为提升教与学的质量提供支持。具体涵盖教学方式的数字化、学习资料的数字化以及教育管理的数字化等，是教育数字化的最根本体现。第二类“全域融合论”则强调数字技术对于教育全要素、全过程与全方位的嵌入，是一项融合策略、过程与模式的综合性变革路径 (Cichosz, Wallenburg & Knemeyer, 2020)。第三类“范式变革论”则认为教育数字化已超越单纯技术手段的更新，更强调教育理念、知识建构方式与教育生态的根本性重塑，指向“教育数字化转型”这一更深层次的概念。

近年来，以“协同”“共建”为核心的教育转型范式逐步浮现，成为中国教育数字化转型的新趋势。张会庆与吴永和 (2024) 提出，教育数字化转型是教育、技术与多元主体协同演进的系统性过程，强调内外部张力的平衡与生态互动。赵慧臣、李琳与王萍 (2025) 则指出，基于“实践共同体”构建的教育转型路径，有助于实现平台、教师与制度间的共治共建。在这一趋势下，教育领域的数字化转型不仅是技术更新过程，更是一种多行动者参与、机制协同与资源共享的协商治理过程。

在教育变革语境下，教师适应性被广泛视为其专业发展、教学效能和组织契合的重要表现。靳玉乐与尹弘飏 (2008) 认为，教师适应的实质在于“教师改变”，既包括行为层面的调整，也涵盖了心理层面的调适过程，是教师在教育变革中的能动回应与主动转化。纵观历史，每一次深刻的教育改革都伴随着对教师专业能力与角色定位的新要求。随着社会数字化转型的不断深入，教师的职业场景发生了颠覆性变革。与以往的教育改革不同，技术驱动的不仅是教育内部工具以及教学内容的更新，更引发了以适应数字化社会需求为导向的、对教师专业发展路径、教学理念、组织结构、交互逻辑乃至教育目标的系统性调整

教育数字化转型作为一场触及整体生态的系统性变迁，其过程充斥着多元主体的互动、多重逻辑的碰撞与不确定性的叠加。在这一复杂图景中，高校教师不仅是推动转型落地的关键行动者，更是决定中国高等教育现代化高质量发展成效的核心资源。因此，本研究通过系统梳理国内外相关文献，旨在构建坚实的理论根基，明确研究方位，进而回应以下核心议题：在数字化转型的浪潮中，高校教师面临怎样的现实困境？又如何构建一个具有解释力的分析框架，以揭示其数字适应性的生成机制？围绕这一主线，本文将从教育数字化转型的演进脉络、教师群体的现实困境与教师适应性的理论源流三重维度进行梳理，在此基础上论证行动者网络理论在本研究中的适切性，最终明晰“教师数字适应”的操作化内涵，提出整合性分析框架，并勾勒后续研究的实践路径。



## 1. 教育数字化转型的相关研究

### 1.1 教育数字化转型的政策逻辑

从政策演进的角度来看，主要国家和地区普遍将教育数字化转型纳入国家发展战略，经历了从初步探索到制度化、体系化推进的发展阶段。在美国，教育数字化起步较早，形成了系统化的战略框架。教育技术办公室自 1996 年起发布《国家教育技术计划》(NETP)，强调设施建设、课程更新与教师素养提升。此后历经多次迭代，2017 年补充报告聚焦高等教育，关注在线教学与教师培训；2024 年新版 NETP 则着眼于缩小学生、教师与内容三方面的数字鸿沟，体现出持续演化与完善。欧盟的教育数字化政策同样呈阶段性发展。以《里斯本战略》为起点，早期聚焦智慧校园建设与数字经济适配。2013 年欧洲委员会发布《公民数字化能力框架 1.0》，确立提升全民数字素养的方向。2015-2020 年期间，《数字教育行动计划 2018》和《人工智能白皮书》等文件推动人工智能与大数据融入教育。进入 2020 年，《数字教育行动计划 2021-2027》提出建设高绩效数字教育生态与提升数字技能，标志着教育数字化制度化、体系化深化。

表 1: 中国、美国与欧盟教育数字化转型政策对比

比较维度	中国	美国	欧盟
起步时间	1990 年代末	1996 年发布首版 NETP	2000 年《里斯本战略》
早期特征	电化教育、基础设施建设	技术融入设施、课程与教师发展	校园硬件设施建设、互联网普及
转型路径	信息化——数字化——系统性重构	技术融入-教学创新-缩小数字鸿沟	硬件建设-能力框架制定-数字生态与 AI 赋能
战略文件	2012《教育信息化十年发展规划(2011—2020)》	1996《NETP》	
	2018《教育信息化 2.0 行动计划》	2000《电子学习：让世界一流教育触手可及》	2013《公民数字能力框架》
	2022《教师数字素养》	(NETP2000)	2018《数字教育行动计划》
	2025《加快推进教育数字化意见》	2017《NETP 补充报告》	2020《人工智能白皮书》
	2025《高等教育学科专业设计调整优化行动方案》	2024《NETP 新版》	2020《数字教育行动计划 2021-2027》

政策变迁可能是一种激进的变迁，也可能是一种渐进式的变迁 (Polsby, 1984)。已有研究将中国教育数字化转型政策的发展划分为萌芽阶段、缓慢发展阶段、规模发展阶段以及战略规划阶段四个发展阶段 (姚佳胜、孔甜甜, 2024)。早期政策侧重电化教育与基础设施建设，中期阶段，以“互联网 + 教育”“智慧教育”为标志，政策重心转向数据治理、平台赋能与教学模式创新的“系统性变革”。《教育信息化 2.0 行动计划》推动教育信息化向教育数字化转型。2022 年后，教育部提出全面推进教育数字化战略，强调以师生为重点的全民数字素养提升。《关于组织实施数字化赋能教师发展行动的通知》更是进一步提出以数字技术、人工智能融合创新应用为牵引，开辟教师发展新赛道，并强调技术、产业、学校的多元参与、协同联动。



与西方较为不同，中国教育数字化转型政策是伴随教育信息化政策发展而发展的一种渐进型政策,是教育信息化政策发展演进的结果（杨聚鹏、刘琴箫，2025）。从政策目标逻辑看，中国教育数字化转型呈现出从“技术导向”向“价值导向”转型的明显趋势。不仅强调教育“高质量”“公平性”等现代化价值，更进一步强调。教育数字化转型已不再是信息技术应用的简单升级，而是以技术为支点，推动教育体系治理方式、资源配置机制与人才培养模式的系统性重构。战略发展阶段，教育数字化政策越来越强调教师这一关键行动者的作用与价值，尤其是在高等教育场域，其适应性不仅反映了转型政策的落地深度，也决定着教育数字化生态重构的可持续性与效能性。

## 1.2 教育数字化转型的政策逻辑

关于“教育数字化转型”的内涵，早期研究多从“技术整合”视角出发，将其等同于“数字化转换”与“数字化升级”两个阶段的延伸。祝智庭与胡蛟（2022）认为这是停留技术层面的狭义理解，并指出“转型”更意味着“创变”，是教育系统创新与变革性发展，强调教育模式从“供给驱动”向“需求驱动”的转型。后有学者补充道，“线性发展”范式虽在产业技术系统中具备适用性，但在教育领域则可能遮蔽教育本体的复杂性，容易导致实践者在理解与执行上的偏差（汪琼，2024）。另外，在中国教育信息化向数字化转向的过程中，也有学者对“信息化”“数字化”的内涵进行了区分，认为前者是后者上位概念，强调传播媒介的转型，信息传递方式的改变带来的更多是传统教育模式中讲授的效率的提升（陈晓珊、戚万学 2021；吴南中、陈恩伦，2025），而后者则聚焦教育理念、教学组织、交互逻辑等深层结构的系统性变革（李志民，2024；侯春笑，2024）。

近年来，随着生成式人工智能等拟人化技术的兴起，数字化转型进一步引发了研究者对教育交互逻辑的重新思考。教育场域正由传统“人——人”式交往向“人——技”“人——技——人”式融合过渡，从“技术整合”走向“人机融合”。袁振国（2023）指出，人机交互在其他任何领域都没有像在教育领域中这么重要，其意义在于超越“人——机”的二元对立，构建起教育者、学习者与智能系统、教育环境间的多元协同机制。但与此同时，催生了教师的职业角色、教学组织与专业认同的深层转变（蔡连玉、金明飞、周跃良，2023）。对此，陈林与祝爱武（2024）指出，人工智能时代的教育数字化转型是技术理性、技术精神、技术价值等与教育组织形态、结构系统和制度体系等要素的全面性融合与深层次互构过程。

此外，高校作为集教学、科研、管理与社会服务于一体的复杂组织，其系统惯性与结构复杂性决定了数字化转型不应止步于平台建设或资源整合，而应深入至教育理念、组织制度及师生关系等根本层面。邱昆与刘丙利（2023）认为教育数字化转型是教学、科研和服务等职能在“物理——精神——生活”三类空间中价值、技术与制度的协同演化过程。王洪才与杨洋（2025）则从“人——活动——资源——管理”四要素出发，强调高等教育数字化转型应立足于组织系统内部的深层重构。同时，祝智庭等（2022b）指出，社会文化结构的变革、技术创新的持续推动以及国家政策的积极导向，构成了驱动高校数字化转型的关键外部动力。



## 2. 教育数字化转下的教师困境

教育演进伴随时代变革的角色重塑与功能调整。随着人工智能等数字技术加速发展，教育数字化转型进入深度变革阶段，对高校教师提出前所未有的挑战。作为教育系统的主体，教师既承受技术应用能力提升的压力，又需适应教学理念更新与专业角色重构。当前，高校教师普遍面临多重困境，表现为对数字化工具操作不熟悉、教学重构能力不足，以及伴随技术应用而来的伦理与价值焦虑，已成为教育数字化转型的重要制约因素。在高等教育体系中，教师始终承担人才培养与知识生产的核心职能。然而，随着人工智能、大数据等技术广泛渗透，教育场域正经历系统性重塑，教育形态、教学模式及师生关系深受影响（张惠，2023；李宝、杨哲、唐明珍，2024）。高校教师因此既是教育变革的推动者，也是结构性压力的承载者，其专业发展面临前所未有的张力。

### 2.1 教师所面临的数字困境

对于教师与技术的关系，学界大致存在两种观点：一种观点认为技术具有减轻教师重复性劳动、提升效率与释放个性化教学空间的潜力。另一种观点则强调，数字化赋能过程本身是一种非线性、长期性的转型，教师常处于技术应用与职业负担交织的矛盾境地（饶爱京、万昆、李荣辉，2025）。当前教师主要面临的数字困境表现在数字认知、情感以及行动三个方面。

以人工智能为代表的数字技术快速发展，为教育教学带来工具创新与环境变革，但也加剧了教师的认知困境。教师缺乏系统的数字技能培训和技术支持，常将技术视为提升教学效率的工具，形成“人——物”的单向使用关系，容易陷入“技术中心主义”，忽视教学方法与教育理念的更新，导致“工具使用”与“教学本质”脱节（李栋，2019；孙珍珠，2024）。在教学内容组织上，教师倾向传授易编码的显性知识，忽视隐性技能与系统性方法论，数字技术未能有效服务于知识深度建构。此外，教师往往受制于原有经验或外部语境，对数字技术形成片面认知，甚至产生焦虑与误判（王天平、李珍，2022），忽视了教师在价值判断、人文引导与关系建构中的不可替代作用，加剧了教育数字化转型中的认知失调。在教育数字化转型的迫切需求下，教师面临显著的数字情感困境。一方面，技术与学科教学的不匹配，使教师需额外学习工具、重构教学逻辑，加重认知负荷。另一方面，教师在技术使用中缺乏自主性，制度和平台设计常忽略实际需求，技术应用被纳入职称晋升与教学评价，造成青年教师投入大量精力磨合工具，却忽视教学本质，形成“技术磨合”焦虑（曹越星、徐莉，2024）。此外，数字技术的不成熟与算法差异引发教师信任危机，不同智慧学习平台的数据模型与测评结果不一致，可能误导教学判断，降低对智能产品的信任（洪玲，2023）。这些因素共同加剧了教师在教育数字化转型中的情感压力和适应困境。Trust（2012）发现，在线专业学习网络（PLNs）虽然在支持教师发展数字技能方面有积极作用，但缺乏具体教学场景的个性化支持，教师难以在课堂实践中进行数字技能的有效迁移。还有学者认为，教师在数字化转型过程中普遍存在一定的行动惰性，表现为固守传统教学方式、教育观念更新缓慢、相关培训的参与度不高以及对数字化转型的观望态度。

### 2.2 教师所面临的角色困境

教师角色的演化是社会经济发展与文化变革协同作用的产物（文胜利、王彦坦，2000）。教育数字化变革过程中，教师的地位、功能、行为规范以及与学生、同事、学校之间的关系均发生了变化。一方面，教师面临职业角色定位的迷失与焦虑，担忧自身被技术边缘化；



另一方面，又困惑于在新情境中“应成为谁”与“应扮演何种角色”。数字化转型下教师角色困境主要体现在认知、关系和情感三个维度。

技术赋能带来“去中心化”趋势，削弱教师其“知识传授者”的身份，导致教师陷入“我是谁”“我该做什么”的认知迷失（张晓光，2024）。高校教师所承载的“知识引领者”角色在人工智能技术的冲击下逐步瓦解，使其原有的认知优势不再具备不可替代性（李佳、谭英磊，2025）。智能时代，社会赋予教师部分教师角色期待泛化、悬浮，缺乏明确规范与描述，导致教师对角色期待的理解与认知存在偏差（罗儒国、吴青，2025），从而产生身份模糊。数字技术的介入改变了原有的“人——人”关系向“人——机”、“人——机——人”转变。在此过程中，教师与“智师”同在，教师传统职能，尤其是“知识传授者”角色的削弱，降低了教师的身份权威。其次，教育从来不是教师的单边活动，而是师生的双边发展。“技术——教师——学生”的关系转变，减少了面对面的互动交流，教师的情感投入与教育温度难以发挥，师生关系疏离。再者，教师角色被迫延伸至课堂外，与学校、教育主管部门、家长群体、学生群体以及更广泛的社会群体形成复杂的互动网络，要求其是涵盖文化引领者、情感支持者、社会工作者乃至终身学习者等多重身份（王强、王帅，2025）。角色的不断累积，教师身处关系漩涡，无法抽离。多重身份的加码，意味着教师要忙于应对不同场景的要求同时，按其身份合理控制与表达情感。教师要么压抑真实情感；要么抵触和排斥身份要求（吕寒雪，2023）。另外，教师要获得情感认可，首先需要对工作有情感投入，包括与学生有积极情感交流。人机交互增多导致教师情感投入减少，与学生情感上的交往与激励相对弱化，教学中的愉悦感降低。在人机互动方面，机器所承担的教师角色往往比真实的教师更吸引学生的注意力，提升好奇心。这无疑在一定程度上使教师感到自身教学地位的弱化，从而产生无力感和价值感缺失（Shiomi et al, 2015）。

综上，教师对专业身份和角色的认知及其演绎的方式，已成为衡量其专业特质、职业承诺水平和适应能力的重要指标和关键变量（戴杰思，2023）。随着数字技术的深度嵌入，教育政策、教学环境以及师生关系等外部环境的先在改变，教师的发展因此受到越来越多的制度性和技术性因素制约。在此背景下，教师角色的转变不仅是对数字技术发展和社会关系演化的响应，更是体现其主动适应教育生态变革，促进个体专业成长的内在需求。

### 3. 教师适应性相关研究

早在 20 世纪 70 年代，就有学者关注到了适应问题。Segal（1974）将学校组织作为适应主体，探讨其在应对外部环境变化时的结构调节机制，提出了“适应性—结构”二维分析框架，强调组织并非被动响应，而是通过结构设计实现与环境的动态互动。Hunt（1976）则从教学过程出发，指出教师能否根据学生兴趣、能力与需求差异调整教学行为，是衡量教师适应性的一般性指标。Schwartz et al. (2005) 认为教师的适应性专长应突出其在突出在动态环境中学习、创新与问题解决的能力。进入 21 世纪，中国经济与信息技术的快速发展，教育改革不断深化，教师适应性研究也日益本土化。操太圣与卢乃佳（2003）认为教育改革的核心在于教师改变，其真正的改变在于包括价值、信念、情感和伦理在内意识形态和教育观念的改变。靳乐玉等（2008）基于社会心理学视角，提出教师适应性的基本框架由适应主体、适应要求和适应过程三部分构成，强调心理与行为变化的过程性特征。后有研究者进一步从文化——个人视角出发，构建了包含“思想认同、能力胜任、情感关注、文化融入”四个要素的结构模型，兼顾个体心理特质



与组织文化背景。

在新高考政策背景下，陶蕾、宋乃庆、杨欣与黄仕友（2022）认为教师适应性是教师因教育环境的变化而“主动——被动”调节自身的认知、知识、能力、情绪，从而实现“人体——环境”间的平衡。包含以下要素：（1）作为适应主体的教师所具有的特质；（2）作为反映特定情境要求的教育改革，既对教师适应提出方向和要求，又构成教师适应的压力；（3）教师改变，面对教育环境变化时，主动或被动适应，均能实现“个人——环境”间的平衡。秦元春与刘琴（2013）在高校专业结构调整背景下指出，教师应主动应对结构性变革，重构知识体系、提升综合素质，实现由被动应对向主动适应的转变。倪涛（2007）则基于网络环境提出，教师适应性主要体现为角色认知的重构、技术与教学能力的协同发展，以及个体间互动差异的有效调适。杨元元（2021）从教育社会学角度出发，认为教师的专业发展必须契合其所处的“场域”环境，通过满足场域需要并发挥个体作用以推动教育系统的有机运作。

#### 4. 行动者网络理论（ANT）的适切性

在拉图尔看来社会是由行动构建起来的社会网络。ANT 理论中，以行动者（actor/actant/agency）、转译（translation）、网络（network）三个概念为核心。在 ANT 视域下，社会首先是多样的、异质的，包含了人类与非人行动者；其次是关系的、联结的，行动者之间通过“转译”建立联系；最后是网络的、整体的，各行动者都在异质性网络中发挥作用。在拉图尔的思想中，行动者网络是异质行动者建立网络，发展网络以解决特定问题的过程。“转译”概念贯穿 ANT 始终，是行动者网络构建过程中最为核心的步骤。它指的是行动者在与他者互动过程中，通过重新定义、解释或重构对方的角色与意图，从而实现网络中的相互连接与协调。具备转译能力的行动者被称为“转译者”，他们不仅拥有主动重新定义他者的能力，也具备在网络中推动关系建构与利益整合的能动性。行动者的能动性，正是通过“转译”这一过程在网络中得以体现。

转译的过程通常包括四个步骤：问题化、利益赋予、征召和动员。问题化是网络构建的起点，是指将不同行动者所关注的对象转变为网络建构者的问题，使后者成为行动者要达到的目的“必经之点”。利益赋予是用来稳定不同行动者的方法，在网络建构过程中赋予行动者利益，从而激发行动者兴趣所在，使行动者相信关键行动者的目标和利益与他们是一致的，从而提升行动者加入网络的动力。征召是指行动者积极的参与到网络的建构中，是行动者接受利益赋予的结果，其利益被转译成征召成功的行动者所采取的行动，进一步确立行动者的具体角色、任务与位置，使网络结构趋于明确与稳定。动员是指借用各种手段将行动者充分调动起来，是行动者成为网络的“代言人”，并能够对该网络中的联盟行使权力。这四个步骤可依据具体情况调整顺序（武鑫莲，2024）。

Fenwick 与 Edwards（2010）指出，行动者网络理论（ANT）为教育研究提供了一种重新理解“教育”本质的理论路径。在 ANT 视角下，课堂、教师、课程、政策、技术等教育要素不再被视为独立或静态的存在，而是由人类行动者（如教师、学生、管理者）与非人行动者（如技术工具、制度安排、平台结构等）共同构成的动态网络结构。教育因此被理解为一个由多元要素构成、充满流动性与关系性的实践场域。“教师”这一身份或属性并非预设实体，而是在具体教学网络中，通过与教学目标、内容、方式、技术平台与学生等要素的互动不断生成与定位



的结果。教育过程的实施最终通过教师得以实现，然而教师开展一系列教学活动的过程则需要诸多行动者参与其中。将 ANT 作为分析视角，可以打破以往将研究对象孤立分析的范式，更全面地考察潜在的结构力量对教师发展的推动与制约作用。

### 5. 教师数字适应性的提出

“数字适应性”（Digital Adaptability）最早由美国学者 Puckett（2020）在研究数字时代教育公平时提出，是指个体面对新技术时，通过一系列行为与心理调节的策略，实现持续学习与自我调整的能力。Zhou, Smith 与 Samarraie（2023）则强调跨机构、技术平台与个人是职称数字适应性为持续发展的综合方法。付光槐与陈聪（2025）则从教育实践出发，认为数字适应是教师教育者与数字环境的互动，对数字技术所塑造的教育环境的理解、融入，并强调在此过程中所展现出的创新性。梅澎（2025）则将数字适应的基本认知范式归纳为“*Select > Capacity > Tool*”。数字适应作为一种在数字化情境中持续调整与发展的能力，虽在多个领域得到探讨，但现有研究多集中于一般性数字适应，缺乏对高校教师这一特定职业群体在具体数字化教育变革情境中系统刻画。

表 2: 教师数字适应三要素

教师数字适应要素	本研究中定义
教师主体	作为有意识的行动者，具有自身的认知、信念、能力和经验
数字化教育环境	包含数字技术、教学资源、制度政策、学生需求等外部结构与资源
适应过程	在具体数字化教育环境中的“转译”，通过不断调整策略、行为和自我定位来达到新的平衡。

“教师”本身即为一种社会角色，一方面是指其作为“普通人和社会人”的角色，另一方面是作为“特殊人和职业人”的角色，由其职业特殊性要求而承担的角色及责任（何李来，2024）。本研究主要关注后者，特别是其教育者的身份。教师与教育环境中的诸多要素，如制度政策、平台工具、教学资源、组织文化等，共同构成了一个动态、复杂且相互牵引的关系网络。在 ANT 视角下，教师作为行动者，其角色无法抽离于关系而独立存在，而是在实践中形成和确定的，其行为也是在关系网络的变化中不断生成与调整，关系的出现与不同行动者在网络中的定位密切相关。因此，本研究中的“教师数字适应性”既延续了“教师适应性”研究对教育变革中教师多维变化的关注，包含了教师主体、数字化的教育内外部环境、适应过程（表 2）三个核心要素，同时需要回应数字化情景的特殊性，形成后续实证研究的分析起点。

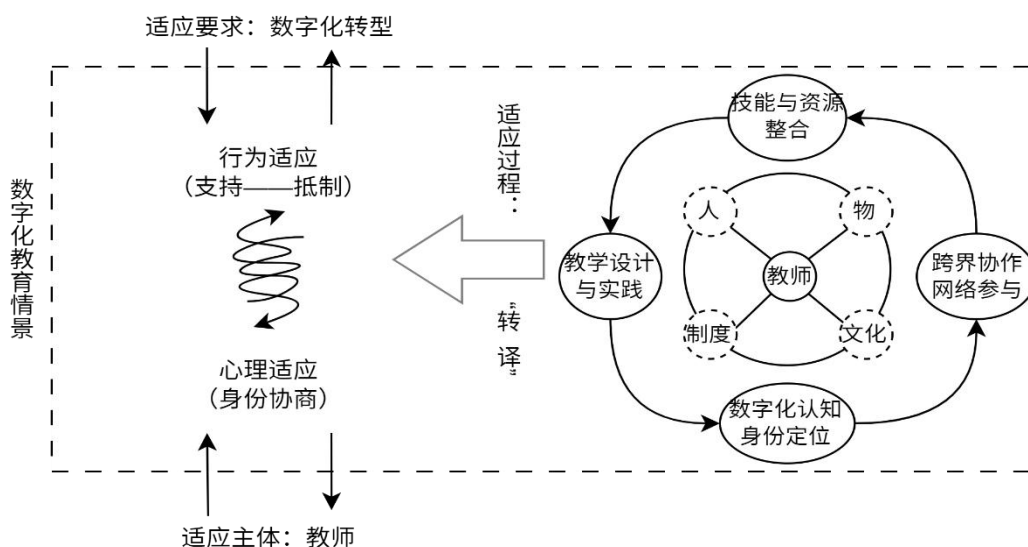


图 1：教育数字化转型中的教师数字适应性框架图

来源：根据靳玉乐和尹弘飏（2008）的教师适应性理论框架图改编

综上所述，本研究将教师数字适应性界定为高校数字化转型推进过程中，教师与人（学生、同事、管理者）、物（数字技术、平台、资源）、制度（政策、规章）与文化（学科传统、组织氛围）等多元要素间相互联结，建构网络的过程。旨在探究教师如何在动态的教育网络中不断进行自我定位与被定位的协商与调整，从而实现数字化教学的有效实施与职业身份的持续重构。

## 总结

本文通过已有的相关研究梳理发现主要存在三点不足：一是分析维度相对单一，多数研究以教师个体为中心，强调其心理调节、能力水平和技术使用意愿等内在因素，较少将其置于制度结构、组织文化与社会网络等多重情境中进行系统考察。二是目前的研究多聚焦于行为测量与表征描述，尚未深入揭示适应性背后所蕴含的结构性张力与关系性机制。三是对象与方法上，研究样本多集中于中小学或未有明确的层次类型划分。方法路径上，现有研究主要依赖文献分析与问卷调查，缺乏与教育现场的深度嵌入与实践关联，难以呈现教师适应行为在真实组织场域中的生成逻辑。

关于教师适应数字化转型的路径研究，主要集中于两个方向：一是从教师群体自身出发，分析他们如何通过内在调适、发挥主观能动性以经验迁移，以实现教育数字化变革的适应；二是从影响其适应性的外部条件或环境出发，探究社会或组织层面该如何通过完善教育环境、教育资源以及多行动者协同促进教育数字化转型。在行动者网络理论视域下，数字化转型并非一个抽象的宏观背景，而是通过无数具体的、异质性的事物，深度嵌入高校教师日常实践过程之中。数字技术不仅改变教学手段，更以行动者身份介入教育活动，打破了传统“自我”与“他者”、“外部”与“内部”之间的互动，重构“人—人”、“人—机”、“人—平台”及“人—制度”相互交织的复

杂关系。教师作为教育活动中的核心行动者，需要在“被规训”与“再建构”之间不断调适其角色认知与专业定位，完成由“技术使用者”向“平台协作者”乃至“教育系统共构者”的转变。

## 建议

因此，研究高校教师数字适应性既是探究教师在数字化异质行动网络中的“转译”过程以及其网络构建的具体样态。未来研究建议对于高校教师数字适应性的研究可进行分科、分类，或进行类型比较。通过质性研究方法，识别教师数字适应网络中复杂、多元的行动者，深入分析教师如何将外部变革要求（如技术介入、政策调整、组织重组）转化为内在动力，并借助自身的能动性与专业判断重构专业发展路径，实现从一般行动者到关键行动者的角色跃迁。

后续研究可尝试运用行动者网络理论、定位理论作为理论基础，通过访谈法、参与式观察、实物收集等研究方法对某一类型高校的教师数字适应性进行研究。以传媒类高校为例，传媒类高校因所涉行业与技术变革的高相关性，其数字化转型更为迫切。传媒行业处于数字革新的浪尖，媒介形态、传播逻辑与内容生产方式持续演进，要求传媒类高校在专业建设、课程设计与教学方法上保持高度的技术敏感性与动态适应性。数字时代的新工科、新文科建设推动学科交叉与融合，传统专业的重组、数字化转向与新兴专业的涌现。因此，传媒类高校其“去学科中心化”的专业格局不仅与数字化转型发展趋势高度契合，也构成了观察教师数字适应性的典型场域。研究问题设计如下：

问题一：教师在学校数字化改革过程中面临哪些适应性困境？从教师的主观经验与实际处境出发，识别其在制度改革、平台使用、课程内容、教学组织等方面的压力与障碍，揭示教师在数字化教育网络中的位置不确定性。

问题二：教师数字适应受到哪些外部网络关系与内部因素的影响？借助行动者网络理论，揭示教师与政策、技术、组织与学生等异质行动者之间的关系张力，以及这些结构性关系对教师行为的牵引与限制；结合定位理论，通过“职责-权益的价值排序”，分析教师在情境变革中行为背后的内在因素。

问题三：不同类型的教师在行为路径上有何差异？重点关注教师在适应过程中的心理调适与策略选择，包括如何在教学、科研与协作中调整方法，如何在与制度、学生、同事的互动中重建身份定位，并据此归纳不同类型的数字适应模式。

问题四：强大的数字适应网络是如何构建的？基于行动者网络理论中的“转译”和定位理论中“身份协商”，通过从一般行动者到关键行动者的成功个案的深入分析，探索教师数字适应路径中的关键节点、能动逻辑。

将研究对象聚焦于传媒类高校教师这一高度媒介化与技术密集型的教师群体，试图在教育数字化转型的整体语境下，探讨其在“技术介入——制度牵引——关系重组”多重作用下的数字适应性过程。不同于以往较多关注教师技术接受程度或心理素养的研究，本文将教师置于制度、平台与文化网络交织而成的复杂结构中，强调其在多元期待与结构张力中的能动表现，尝试扩展教师适应性研究的理论边界。在实践层面，本文力图通过具体的教师个体经验，呈现出教师适应过程的类型差异与行动逻辑，不仅为传媒类高校师资队伍建设提供经验参照，也为教育数字化进程中“协同”“共建”目标下的教师支持策略、制度设计与组织文化变革提供具有现实针对性的分析视角与行动路径。



## 参考文献

- Cichosz, M., Wallenburg, C. M., & Knemeyer, A. M. (2020). Digital transformation at logistics service providers: barriers, success factors and leading practices. *The International Journal of Logistics Management*, 31(2), 209–238. <https://doi.org/10.1108/ijlm-08-2019-0229>
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203849088>
- Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of Barriers to Digital Transformation in Higher Education Institutions: Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(7), 746. <https://doi.org/10.3390/educsci13070746>
- Hunt, D.E. (1976). Teachers' Adaptation: 'Reading' and 'Flexing' to Students. *Journal of Teacher Education*, 27, 268 - 275.
- Marey, A. (2021). *Digitalization as a paradigm shift*. Boston Consulting Group. Retrieved from November 1, 2021, <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>.
- Polsby, N. W. (1984). *Political Innovation in America: The Politics of Policy Initiation*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1xp3v5s>
- Puckett, C. (2020). Digital Adaptability: A New Measure for Digital Inequality Research. *Social Science Computer Review*, 40, 641 - 662.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. P. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 1–51). Information Age Publishing.
- Segal, M. (1974). Organization and environment: A Typology of Adaptability and Structure. *Public Administration Review*, 34(3), 212–220.
- Shiomi, M., Kanda, T., Howley, I. et al. Can a Social Robot Stimulate Science Curiosity in Classrooms?. *Int J of Soc Robotics* 7, 641–652 (2015). <https://doi.org/10.1007/s12369-015-0303-1>
- Trust, T. (2012). Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133–138.
- Zhou, X., Smith, C. J. M., & Al-Samarraie, H. (2023). Digital technology adaptation and initiatives: a systematic review of teaching and learning during COVID-19. *Journal of computing in higher education*, 1–22. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09376-z>
- 付光槐、陈聪.(2025).教师教育者数字素养的框架构建及提升策略. *电化教育研究*, (7), 116-121+128.
- 靳玉乐、尹弘飏.(2008).课程改革中教师的适应性探讨. *全球教育展望*, (9), 37-42+59.
- 李栋.(2019).人工智能时代教师的“行动哲学”. *电化教育研究*, (10), 12-18+34.
- 王天平、李珍.(2022).智能时代教师技术焦虑的形态、动因与对策. *电化教育研究*, (10), 110-115+128.
- 吴南中、陈恩伦.(2025).再构学习:数字化转型给教育带来的根本性变革. *中国远程教育*, (7), 49-66.
- 姚佳胜、孔甜甜.(2024).我国教育数字化转型政策的演进逻辑与理性选择. *教育与教学研究* (11),



24-34.

- 张会庆、吴永和.(2024).教育生态学视角下高等教育数字化转型的内涵、困境与进路.西南民族大学学报(人文社会科学版),45(09),204-214.
- 祝智庭、胡姣.(2022).教育数字化转型的本质探析与研究展望.中国电化教育,(04),1-8+25.
- 张惠.(2023).固守或超越:人工智能时代高校教师的角色重塑.黑龙江高教研究(09),91-97.
- 汪琼.(2024).教育数字化转型的四个认识误区.教育家,(45),10-11.
- 杨聚鹏、刘琴箫.(2025).新时代教育数字化转型的政策逻辑与变革取向.中国教育学刊,(06),31-37.
- 李宝、杨哲、唐明珍.(2024).ChatGPT对教育的冲击、风险及应对策略.高教探索,(1),23-28.
- 陈晓珊、戚万学.(2021).“技术”何以重塑教育.教育研究,(10),45-61.
- 孙珍珠.(2024).职业教育数字化转型:价值意蕴、现实困境与突破路径.职教通讯,(11),28-38.
- 洪玲.(2023).智能时代中小学教师专业发展:内涵转向、困境根源及路径模型.中国教育信息化,(10),102-111.
- 吕寒雪.(2023).人机协同教学中教师身份认同的情感理路与提升路径:一个情感社会学的解读.电化教育研究,(12),108-115.
- 杨元元.(2021).场域视域下教师的适应性发展探究.教育理论与实践(14),37-40.
- 李志民.(2024).教育数字化转型:转什么与怎么转.渭南师范学院学报,(8),1-6.
- 邱昆、刘丙利.(2023).高等教育数字化转型的空间逻辑:在场、样态及实践.中国电化教育,(7),61-68.
- 罗儒国、吴青.(2025).面向教育数字化的教师角色转变:逻辑理路、现实阻滞与推进策略.湖北社会科学,(3),130-137.
- 饶爱京、万昆、李荣辉.(2025).技术时代教师的数字压力何以调适.中国电化教育,(3),118-125.
- 王强、王帅.(2025).教师何以角色超载——专业资本视阈下教师角色的重构.中国教育学刊,(4),95-101.
- 张晓光.(2024).认知·关系·情感:以三维框架重构智能时代的教师角色.清华大学教育研究(01),141-151.
- 赵慧臣、李琳、王萍.(2025).基础教育数字化转型实践共同体的作用机制与实践建议.中国电化教育(03),71-77.
- 李佳、谭英磊.(2025).人工智能时代高校教师角色认同困境及突破路径.黑龙江高教研究,(2),102-108.
- 何李来.(2024).论高校教师教育者的应然角色.当代教师教育,(2),27-32.
- 梅澎.(2025).数字适应:国家治理视域下的数字变革.社会科学文献出版社.
- 曹越星、徐莉.(2024).囿于技术焦虑”与“技术应付”之围——数字化转型背景下高校青年教师教学境遇的个案研究.民族高等教育研究,(3),80-85.
- 侯春笑.(2024).学校教育数字化转型的动力机制与实现路径研究.华东师范大学.
- 武鑫莲.(2024).新课标背景下校本教研现状及转型发展策略研究.硕士论文,聊城大学.
- 戴杰思.(2023).保持教学生命力:追求有品质的教师生活(谢萍,译).华东师范大学出版社.
- 陶蕾、宋乃庆、杨欣、黄仕友.(2022).新高考背景下教师适应性测评模型的构建——如何对教师适应新高考进行定量刻画和价值判断.教师教育研究,(3),84-90.



- 秦元春、刘琴.(2013).基于专业结构调整背景下的高校教师适应性初探. *临沂大学学报*, (4), 15-18.
- 操太圣、卢乃桂.(2003).抗拒与合作: 课程改革情境下的教师改变. *课程.教材.教法*, (1), 71-75.
- 文胜利、王彦坦.(2000).教师角色与教育改革. *教育发展研究*, (5), 68-70.
- 袁振国.(2023).教育数字化转型:转什么, 怎么转. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 41(03), 1-11.
- 蔡连玉、金明飞、周跃良.(2023).教育数字化转型的本质: 从技术整合到人机融合. *华东师范大学学报(教育科学版)*, (3), 36-44.
- 王洪才、杨洋.(2025).高等教育数字化转型:限度·量度·适度. *教育发展研究*, 45(3), 1-10.
- 陈林、祝爱武.(2024).人工智能时代教育数字化转型的概念内涵、结构要素与行动路径. *西南民族大学学报(人文社会科学版)*, 45(4), 200-208.
- 倪涛.(2007).网络环境下教师作用与教师适应性思考. *江西教育科研*, (3), 88.



## 高职“双师型”导向的艺术教师技能框架建构：核心技能——延伸技能——情境特征

### HIGHER VOCATIONAL EDUCATION “DUAL-QUALIFIED” ORIENTATION-BASED FRAMEWORK CONSTRUCTION FOR ART TEACHERS’ COMPETENCIES: CORE SKILLS—EXTENDED SKILLS— CONTEXTUAL FEATURES

孔若羽<sup>1\*</sup>, 李晶<sup>2</sup>, 黄萍雯<sup>3</sup>

Ruoyu Kong<sup>1\*</sup>, Jing Li<sup>2</sup>, and Saowarak Prapaiwong<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> 泰国清莱皇家大学

<sup>1,2,3</sup>Chiangrai Rajabhat University, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: kongruoyu82@gmail.com

#### 摘要

在职业教育高质量发展与学校美育改革持续推进的背景下，艺术教师技能研究呈现出由单一能力走向多维结构、由一般教学能力走向数字化与产教融合情境的拓展趋势。本文基于国内外学术文献与政策文本检索，采用主题归纳与比较分析，梳理艺术教师技能的概念谱系与主要理论脉络，并在此基础上提出“核心技能——延伸技能——情境特征”的三元框架：核心技能强调专业知识素养、教育教学知识能力、学生发展与沟通能力以及反思与终身学习能力；延伸技能聚焦数字技术融合（TPACK/生成式 AI/VR）、跨学科整合（STEAM）、文化回应性与包容性教育等；情境特征以高职教育“双师型”取向为关键情境，突出实践教学能力与产业应用能力的双重要求。研究进一步归纳“双师型”艺术教师能力生成的校内机制（课程项目化、评价与支持体系）与校外机制（企业实践、行业共同体与产教协同）。本文为后续能力指标体系构建、教师发展项目设计与实证检验提供可操作的分析框架与研究议程。

**关键词：**艺术教师技能 核心技能 TPACK 双师型教师 高职教育

#### Abstract

Against the backdrop of high-quality development in vocational education and ongoing reforms in aesthetic education, research on art teachers’ competencies has expanded from isolated skills to multidimensional structures and from general pedagogy to technology-rich and work-integrated contexts. Drawing on a thematic synthesis of international scholarship and policy texts, this paper clarifies key concepts and theoretical traditions, and proposes a triadic framework of core competencies—extended competencies—contextual features. Core competencies cover disciplinary



expertise, pedagogical design and assessment, learner development and communication, and reflective lifelong learning. Extended competencies highlight technology integration (TPACK, generative AI, and VR), interdisciplinary curriculum design (e.g., STEAM), and culturally responsive and inclusive teaching. Contextual features focus on the “dual-qualified” orientation in higher vocational education, emphasizing both practice-based teaching competence and industry-application competence. The paper further summarizes within-school mechanisms (project-based curriculum, assessment, and support systems) and out-of-school mechanisms (enterprise engagement and industry communities) for competency development. The proposed framework offers an actionable analytic lens for future competency assessment, professional development design and empirical validation.

**Keywords:** Art Teachers’ Competencies, Core Competencies, TPACK, Dual-Qualified Teachers, Higher Vocational Education

## 引言

随着“立德树人”根本任务的不断深化和学校美育改革进程的全面推进，艺术教育在基础教育、高等教育和职业教育体系中的地位逐步凸显。无论是在普通学校的美育课程，还是在服务区域文化产业和数字创意产业的职业院校专业群中，艺术教师都被视为连接课程目标、学生发展与文化传承的关键“枢纽”。教师“会艺术”并不足以支撑新时代的教育期待，“如何教艺术”“如何通过艺术促进学生全面发展”成为研究与实践共同关注的核心议题。

与此同时，全球化、数字化与教育评价改革的叠加效应，使得艺术教师技能的内涵与结构不断被重构。一方面，Shulman（1986）提出的学科内容知识（CK）、教育学知识（PK）与学科教学知识（PCK）框架，为理解教师专业性提供了经典理论支点；另一方面，以TPACK、文化回应性教学、教师学习共同体等为代表的新理论和新议题，推动研究视角从单一维度走向多维整合。中共中央办公厅和国务院办公厅（2020）《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》：强调把美育纳入人才培养全过程；提出成立美育教学指导委员会、建设美育实践基地、开发优质美育数字教育资源，并推进美育评价改革（如将艺术学习与实践纳入学业要求与综合素质评价，探索纳入学业水平考试与中考改革试点等）。教育部等四部门（2019）《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》：系统部署“双师型”教师队伍建设的制度与路径（准入、培养培训、评价激励、保障机制等）。中国关于学校美育、教师专业发展、高职教育“类型定位”和“双师型”教师队伍建设的一系列政策文件，从制度层面强化了对艺术教师专业能力结构的整体期待。

在此背景下，对艺术教师技能开展系统的文献综述与理论整合，一方面有助于理清相关研究的概念脉络与发展阶段，另一方面也为后续构建具有情境针对性的教师发展策略和评价指标体系提供基础框架。鉴于高职教育在服务国家战略和区域发展中的特殊功能，本文在一般意义上的艺术教师技能梳理基础上，专门引入高职教育语境，讨论“双师型”导向下艺术教师技能的再定义。



据此，本文的结构安排如下：第一部分在综合国内外研究的基础上，从“四维一体”的角度界定艺术教师核心技能的内涵；第二部分从时代背景出发，梳理艺术教师专业技能从“核心技能”向“延伸技能”演化的逻辑；第三部分聚焦高职教育场域，分析“双师型”导向下艺术教师在实践教学与产业应用方面的能力特征；第四部分在前述分析基础上，对现有研究进行述评并提出“核心—延伸—情境”三元理论框架；第五部分总结研究结论，并提出面向教师培养、制度设计与未来研究的若干启示。通过这样的展开，力图呈现出一个兼具理论深度与情境敏感性的艺术教师技能研究图景。

## 内容

在上述研究背景与问题意识的基础上，有必要对“艺术教师技能”这一概念进行系统梳理与理论整合。鉴于现有研究多以零散维度或特定情境为切入点，尚缺乏一个既能统摄核心能力、又能回应时代变革与高职场域特殊性的分析框架，本文尝试在文献回顾与政策分析的基础上，构建一个具有“核心—延伸—情境”特征的艺术教师技能生态图景。具体而言，接下来的论述将依次展开：首先，从专业知识素养、教育教学知识能力、学生发展与沟通能力以及反思与终生学习能力四个方面，界定艺术教师技能的核心内涵，勾勒“四维一体”的专业结构；其次，置于全球化、数字化与教育评价改革等宏观背景之中，分析艺术教师技能从“核心技能”走向“延伸技能”的变化趋势，重点讨论 TPACK、跨学科整合以及文化回应性与包容性教育等新要求；再次，聚焦高职教育“类型定位”和产教融合、校企合作深化的制度情境，揭示“双师型”导向下高职院校艺术教师技能结构的突出特征与现实困境；最后，在综合述评既有研究的基础上，提出“核心—延伸—情境”三元框架，讨论其对后续高职艺术教师技能管理策略与培养体系构建的启示。

### 1. 艺术教师技能的核心内涵：四维一体的专业结构

从现有研究与一线实践看，新时代艺术教师的专业素养不再仅仅等同于“会画会唱”的技艺，而是一个由多种能力共同支撑的复合结构。综合国内外相关理论，尤其是 Shulman (1986) 关于学科教学知识 (PCK) 的论述以及艺术教育领域对教师角色的再理解，可以将艺术教师的核心技能概括为四个相互关联的维度：专业知识素养、教育教学知识能力、学生发展与沟通能力以及反思与终生学习能力。这四个维度共同构成艺术教师履行教育职责的基本面貌，也为后文讨论“延伸技能”和“情境特征”提供了基础参照。

#### 1.1 专业知识素养：从技艺熟练到文化视野

专业知识素养是艺术教师立身之本，但它远不止于“会画会唱”的单一技能，而是由技法实践、艺术史论、美学修养、文化理解与课程转化能力等多个层面共同构成的复合结构。Eisner (2002) 指出，艺术教育通过独特的符号系统与表现方式，有助于发展学习者对复杂情境的感知与判断，这一功能能否实现，在很大程度上取决于教师是否具备深厚而精致的艺术本体修养 (Eisner, 2002)。

在技法与创造性实践层面，教师不仅要“自己能做”，还要能够在课堂上拆解创作过程、示范关键节点并引导学生“学会做”。在视觉艺术教育中，这体现为教师在素描、色彩、版画、雕塑、摄影等多媒材上的系统实践经验，以及对工具和工艺背后审美逻辑与表达意图的



清晰说明；在音乐、舞蹈与戏剧教育中，则表现为对节奏控制、身体表现、空间调度和合奏配合的整体把握。相关实证研究发现，当视觉艺术教师在内容知识与技法准备方面不足时，课堂容易滑向简单临摹与“做手工”，难以支持学生持续深入的艺术探究。

在艺术史论与美学层面，系统的史论知识为课堂提供“解释的深度”。教师需要从纵向历史脉络与横向风格比较两个维度，解读不同流派、不同文化艺术特征与思想基础，引导学生从“好不好看”的直观判断走向“看懂”“看透”的批判性理解。Hetland et al. (2007) 提出的“工作室思维” (Studio Thinking) 框架中，“观察、反思、表达、持之以恒”等艺术学习的“心智习惯”，都依赖教师在作品讲解与课堂讨论中持续提供具有分析深度的语言与视角来支撑。

在跨学科文化视野层面，Marshall (2014) 指出，艺术整合是一种通过艺术活动重新组织和理解知识的方式，艺术教师应主动将文学、历史、社会议题等纳入课程设计。例如，以“城市记忆”“社区故事”“生态环境”等主题组织摄影、壁画或视觉传达项目，引导学生在查阅资料、田野调查与创作实践中，将视觉表达与社会观察结合起来。STEAM 教育的相关研究也表明，当艺术与科学、技术、工程等学科在项目学习中有机结合时，学生的创造性问题解决能力和跨领域合作能力会显著提升。

综上，专业知识素养并不是单一维度的“画得好”“唱得好”，而是一个从技法到史论、从文化理解到跨学科转化、从个人创作到教学示范的立体结构，是艺术教师在课堂上“有东西可教、教得明白、教得深入”的前提。

## 1.2 教育教学知识能力：“教的艺术”与课程设计

在课堂管理与学习氛围营造层面，Gude (2007) 提出“可能性原则”，强调艺术课堂应成为安全、包容且鼓励冒险的空间。Hetland et al. (2007) 基于工作室课堂的长期观察指出，支持性氛围与明确的过程规范有助于促进学生在“观察—想象—表达—反思”中的持续投入。因此，艺术教师需在课堂中建立尊重与倾听规则，提供多元表达路径与差异化支持，使艺术课堂成为支持学生情绪表达、身份建构与社会参与的学习场域。

在课程与教学设计层面，Wiggins 和 McTighe (2005) 的“理解为本设计” (Understanding by Design) 强调“以终为始”的逆向设计逻辑。置于艺术教学情境，艺术教师需在课程标准、学生基础与学校乃至社区文化资源之间进行统筹，既考虑技法训练，又兼顾审美体验与意义建构。例如，在“城市风景素描”单元中，将透视、光影等技术路径与校园、社区、老街等空间记忆相结合，使技术学习与生活世界实现有机衔接。已有课程研究表明，当教师在备课阶段明确学习目标、核心概念与评价标准，并以学生“理解何物、能做什么”为导向开展设计时，艺术课程更容易形成连贯且具有整体感的学习经历。

在教学策略与评估方法层面，艺术学习强调过程与生成，单一依赖终结性作品打分难以呈现学生的真实进步。Black 和 Wiliam (1998) 指出，形成性评价通过持续反馈能够显著促进学习；Andrade (2010) 进一步强调学生自评在形成性评价中的关键作用。基于此，艺术教师可通过过程性档案袋、同伴互评、创作阐释与学习日志等方式，帮助学生梳理“我想表达什么—遇到什么问题—如何调整”的创作历程，引导学生从“结果好不好”转向“过程是否有意义”的反思。



在课堂管理与学习氛围营造层面，Gude（2007）提出“可能性原则”，主张艺术课堂应成为安全、包容且鼓励冒险的空间。教师需要在秩序与自由之间取得平衡，一方面界定安全、尊重等基本规范，另一方面为学生保留多路径完成任务和尝试非传统材料与形式的空间，使其敢于表达独特观点、敢于在创作中“犯错”和修正。课堂观察研究显示，在这样的氛围中，学生更愿意投入时间和情感，艺术课堂也更有可能是支持学生情绪表达、身份建构与社会参与的重要场域。

### 1.3 学生发展与沟通能力：理解“谁在学习”

艺术教育的主体是学生，教师必须深刻理解教育对象的身心发展规律。Gardner（1990）在《Art Education and Human Development》中指出，儿童艺术表现与其认知和情感发展阶段高度相关，例如低龄儿童“图式期”的绘画虽不写实，却具有内在逻辑与发展意义，不宜简单以“像不像”作为评价标准。艺术教师如果忽视这一发展视角，容易将学生的作品与成人审美标准直接对比，从而压抑其象征性表达与想象力。

在此基础上，艺术教师需要具备面向学生发展的心理学视角，理解不同年龄、不同学习阶段学生在审美感知、象征能力和社交情感上的特点，并据此调整任务难度与表达方式；需要具备高质量的沟通与共情能力，在作品讲评与个别辅导中善于倾听学生对作品的叙述，使用描述性、启发式反馈而非简单评判，例如通过“我注意到你在这里用了很多蓝色，你是想表达怎样的感受？”之类的问题，引导学生自我澄清与延展；同时还需具备差异化教学能力。Tomlinson（2014）强调，教师应根据学生能力、兴趣与学习风格设计有弹性的学习目标、学习过程与成果呈现方式，使不同学生都能在自身“最近发展区”内获得真实进步。这些要求共同构成了艺术教师作为“发展支持者”和“情感陪伴者”的专业角色。

### 1.4 反思与终生学习能力：成为“永不毕业的学生”

在艺术媒介与教育技术快速更迭的现实中，一次性职前教育无法支撑教师贯穿整个职业生涯的专业发展。Schön（1983）的“反思性实践者”理论指出，专业成长源于对行动中的持续反思，教师需要在“行动中反思”与“行动后反思”的循环中，将隐性的经验转化为可觉察、可修正的实践性知识。Cochran-Smith 和 Lytle（1999）提出的“实践性探究”与“教师学习共同体”视角则强调，教师通过教研活动、共备课、教学叙事与行动研究，将个人经验转化为可交流、可累积的知识，并在共同体中持续重构专业身份。

对艺术教师而言，反思与终生学习能力既体现在个体层面的自我更新——主动参与工作坊、学术会议、在线课程，追踪当代艺术与教育研究前沿，也体现在共同体层面的协作探究——参与教研组、学习共同体和跨校网络，围绕课堂案例与教学难题开展持续对话。可以说，没有持续反思与学习支撑的“艺术家教师”，即便曾经拥有较高的专业水准，也很难在快速变化的时代条件下保持教学的新鲜感与有效性。

### 1.5 小结：四位一体的艺术教师形象

综合以上四个维度，可以将新时代卓越艺术教师概括为“四位一体”的专业形象：在专业实践上是一位具备扎实艺术本体修养与创造能力的艺术家；在课堂教学中是一位善于设计学习经验、组织教学过程与引导学生深度参与的教育家；在理解与支持学生发展方面是一位善用发展心理与教育学理论审视学生行为、回应学生需要的“心理学家”；在专业成长轨迹上则是一位通过反思与实践性探究不断更新自我、推动课程与教学改进的研究者。这一“四位一体”



的结构，为后文从时代背景与高职语境出发，进一步讨论艺术教师技能的“外延拓展”提供了理论基线。

**表 1:** 艺术教师“四维一体”技能结构与关键内涵

维度	核心内涵关键词	代表性学者/理论支撑
专业知识素养	技法实践；艺术史论与美学修养；跨学科文化视野；课程内容的教学化转化	Eisner (2002); Hetland et al. (2007); Marshall (2014)
教育教学知识能力	以终为始的课程与单元设计；多样化教学策略；形成性评价与自评互评；安全、包容、鼓励试错的课堂氛围	Shulman (1986); Wiggins & McTighe (2005); Black & Wiliam (1998); Andrade (2010); Gude (2007)
学生发展与沟通能力	发展心理视角；高质量倾听与共情式反馈；差异化教学设计	Gardner (1983); Tomlinson (2014); Chapman et al. (2024)
反思与终身学习能力	行动中/行动后反思；实践性探究；教师学习共同体与跨校网络	Schön (1983); Cochran-Smith & Lytle (1999)

注：表 1 根据 Shulman (1986)、Eisner (2002)、Hetland et al. (2007)、Gude (2007)、Black & Wiliam (1998)、Andrade (2010)、Tomlinson (2014) 等文献整理。

## 2. 新时代背景下的挑战与要求：从核心技能到延伸技能

在全球化、数字化与教育评价改革交织的时代背景下，艺术教师专业技能的内涵不断被拓展，呈现出由以 CK-PK-PCK 为代表的“核心技能”向技术整合、跨学科、文化回应性与包容性教育等“延伸技能”演化的趋势。本节在前文“四维结构”的基础上，进一步引入 TPACK、文化回应性教学以及中国政策语境，构建对艺术教师专业技能“生态化”的理解。

### 2.1 CK-PK-PCK：核心技能的理论基底

Shulman (1986) 提出的学科内容知识 (CK)、教育学知识 (PK) 与学科教学知识 (PCK) 框架，为理解教师专业技能提供了经典理论基础。就艺术教师而言，CK 体现为精深的艺术创作、鉴赏与史论能力；PK 体现为对学习理论、教学组织与课堂管理的系统理解；PCK 则指如何将艺术知识“翻译”为适宜学生的任务、语言与评价方式。本文前文构建的“四维结构”（专业知识素养、教育教学知识能力、学生发展与沟通能力、反思与终生学习能力），在很大程度上可以视为对 CK-PK-PCK 在艺术教育情境中的展开与细化。

### 2.2 TPACK 与教育技术融合：数字时代的必修课

在数字化浪潮与 STEAM 教育理念推动下，艺术教师需要在 CK-PK-PCK 之上进一步发展 TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)。Mishra 和 Koehler (2006) 强调，技术知识并非“工具清单”，而是与学科内容与教学法动态耦合的综合性知识结构。对艺术教师而言，这既包括数字绘画、数字音频工作站 (DAW)、视频剪辑、三维建模与 3D 打印、AR/VR 等工具的熟练运用，更关键的是将技术转化为促进审美理解与创造性学习的教学资源。近年研究表明，生成式 AI 可在“灵感生成—迭代优化—反思评估”的循环中支持创意发展，但同时带来原创性与伦理等新议题 (Liu & Chew, 2025)；VR/沉浸式媒介有助于增强空间体验与公共艺术学习的情境真实性 (Liao et al., 2025)，并能提升学生在三维动画与空间表达任务中的学习动机 (Huang et al., 2018)。因此，面向数字艺术与职业情境的教师



培养，应在 TPACK 框架下同时强化“技术选择—学习活动设计—评价反馈—伦理规范”的整合能力，并关注职前视觉艺术教师的技术融合能力发展（Kara, 2021）。

### 2.3 文化回应性与包容性教育：价值维度的延伸

在学生群体日益多元的当下，艺术教师的专业技能还被赋予文化回应性与包容性教育的价值维度。Ladson-Billings（1995）、Gay（2010）指出，文化回应性教学强调以学生的文化经验作为学习资源，在课程内容、课堂互动与评价方式上体现尊重与公平。近年关于“艺术作为包容”的研究进一步强调，通过多元媒材与多通道表达路径，可以降低参与门槛并支持不同能力与背景学习者的身份建构与归属感（Chapman et al., 2024）。落实到艺术教育中，一方面教师在内容选择上应关注不同民族、地域与文化背景的艺术表达，避免单一“主流审美”标准；另一方面在课堂组织与评价中，需要创造“人人可参与、人人可表达”的空间，鼓励多样审美与多元叙事，并为特殊教育需要学生提供合理便利与差异化支持。

### 2.4 中国政策语境：制度性期待与发展支撑

在中国教育现代化与美育改革进程中，一系列政策文件为艺术教师专业技能发展提供了方向与制度基础。中共中央办公厅、国务院办公厅于 2020 年 10 月 15 日印发《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》，明确提出“开齐开足美育课程”“加强美育师资队伍建设”等要求，为艺术教师专业发展确立了国家层面的制度指引。教育部于 2012 年 9 月 13 日印发《教育部关于印发〈幼儿园教师专业标准（试行）〉〈小学教师专业标准（试行）〉和〈中学教师专业标准（试行）〉的通知》（教师〔2012〕1 号），从教师资格准入与能力标准体系层面对教师专业能力提出规范。为对接新时代教师培养与评价改革，教育部办公厅于 2021 年 2 月 26 日发布《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》（教师厅〔2021〕2 号），进一步强调师范生在实践能力、课程实施与评价能力等方面的可观察表现。地方层面，如山东省教育厅等部门于 2024 年提出《关于完善山东省中小学教师专业发展支持体系的意见》，构建“新教师—骨干教师—卓越教师—教育家型教师”的发展阶梯，扩增培训资源并强化教师自主选学与学分管理，为艺术教师职后持续提升专业技能提供外部支持。

与此同时，教育评价改革强调改进结果评价、强化过程评价、探索增值评价并健全综合评价，推动教师教学从“结果导向”走向“过程—发展导向”（中共中央和国务院，2020）。对艺术教师而言，这意味着专业技能提升不仅要关注课程与作品成果，更要关注学习过程、创造性表现与审美成长。在价值引领方面，习近平（2023）提出要“大力弘扬教育家精神”，强调“心有大我、至诚报国，言为士则、行为世范”等要求，提示艺术教师技能建设必须与师德师风建设、立德树人目标紧密结合，推动艺术教育从“技艺传授”走向“以美化人、以文化人”。

### 2.5 小结：专业技能“生态化”理解

综上所述，新时代艺术教师的专业技能已由以 CK-PK-PCK 为代表的“核心技能”扩展为一个兼具知识、技术、文化与价值多重维度的生态系统。教师专业发展既需要在艺术本体、教育教学与学生发展等方面夯实基础，又需要在 TPACK、跨学科整合、文化回应性与包容性教育等领域不断拓展“延伸技能”。这一“生态化”理解，为后文引入高职教育“双师型”语境，讨论艺术教师技能在特定制度环境中的再定义，提供了理论铺垫。



表 2: CK-PK-PCK-TPACK 在艺术教师情境中的内涵对比

理论框架	核心构成/含义	在一般教师专业中的典型理解	在艺术教师情境中的具体表现
CK	学科内容知识	对学科核心概念、事实、原理与方法的掌握	艺术创作与表演能力；艺术史论与美学知识；对不同流派、风格与文化传统的理解
PK	教育学知识	对学习理论、教学组织、课堂管理与评价的一般性理解	组织项目学习、合作学习与探究学习；课堂常规管理；理解学生学习过程与动力机制
PCK	学科教学知识	将学科内容转化为学生可理解、可操作、可迁移的学习经验	拆解作品与技法为分层任务；设计示范、讨论与作品讲评；用适当语言解释构图、色彩、节奏等抽象概念
TPACK	技术-教学-学科知识整合	在技术环境中统筹教学法与学科内容，使技术服务于深度学习	使用数字绘画软件、DAW、视频剪辑、3D建模、AR/VR等；将数字作品集、线上展评等嵌入课程，促进创作记录与同伴互评

注：表 2 综合 Shulman（1986）、Mishra & Koehler（2006）等框架，并结合艺术教育情境进行归纳。

### 3. 高职教育语境下的艺术教师技能特征：“双师型”导向与实践指向

在中国职业教育“类型定位”不断强化、产教融合与校企合作持续深化的背景下，高职院校艺术教师的专业技能呈现出区别于中小学与普通高校的独特特征。“双师型”导向成为界定其专业画像的关键词，特别体现在实践教学能力与产业应用能力两个维度上。

#### 3.1 实践教学能力：基于工作过程的项目化重构

在高职教育语境中，艺术类专业的实践教学不应被简化为零散的技能操练，而应以真实工作过程为蓝本进行系统化的课程与教学重构。王禹和吕梦蛟（2020）指出，“双师型”教师的关键在于将企业真实项目与教学过程深度耦合，通过“工作过程导向”的课程组织提升人才培养质量。在艺术设计等专业群中，徐莺（2020）、丁正亚（2022）等研究进一步强调，应围绕“工作过程导向”和“项目化课程”构建适配艺术特点的能力结构，以任务链—作品链—评价链的一体化设计，强化学生从需求分析到方案呈现的完整实践链条。

具体而言，高职艺术教师需要具备较高水平的项目化课程设计与实施能力，能够将企业真实项目、行业竞赛课题或虚拟仿真案例转化为结构清晰、层次分明的教学任务，围绕“教—学—做一体化”的目标组织学习流程。在这样的教学组织中，教师通常兼具“项目经理”和“技术总监”双重角色：既负责进度规划与任务分工，又在关键技术节点示范与把关，引导学生完成从市场调研、创意构思、方案设计、材料与工艺选择到成品制作与展示汇报的完整流程，使学生在项目推进过程中形成面向岗位的“职业行动能力”。实践研究显示，在艺术与课程中引入项目化、工作过程导向的教学设计，有助于显著提升学生的综合问题解决能力和职业胜任力。

#### 3.2 产业应用能力：“双师型”的活水源头

与实践教学能力相对应，“双师型”艺术教师的另一核心维度在于产业应用能力，其关键在于教师是否具备鲜明而持续的“行业属性”。丁正亚（2022）指出，产业应用能力不仅体现为企业挂职、技术合作与项目承接等“经历”，更体现为把行业标准、市场趋势、技术规范与运营模式转化为课程资源的“能力”。徐莺（2020）的研究也提示，在“双高计划”等政策推动下，将企业项目与行业案例系统嵌入课程，有助于提升教师的课程开发能力与学生的职业行动



能力。因此，高职艺术教师需要在与设计公司、传媒机构、剧团工作室、文化创意园区等主体的稳定合作中，形成持续更新的行业知识与项目经验，并将其转化为可教学、可评价的学习任务。

对艺术教师而言，与设计公司、传媒机构、剧团工作室、文化创意园区等主体建立稳定合作关系，不仅为学生提供多样化实践机会，也有助于在人才培养方案修订与专业方向调整中引入行业前瞻视角，使课程体系更好地贴合区域文化产业和数字创意产业的发展需求。

**表 3: 双师型能力要素与实现机制**

能力维度	关键能力要素/行为表现	主要实现机制（校内）	主要实现机制（校外/产教融合）
行业实践能力	持续参与企业项目或文化艺术实践，熟悉行业标准、生产流程与质量要求，能够用“行内语言”与企业技术人员和客户进行专业沟通。	鼓励教师参与校内承接的设计/演出/文创项目，将真实任务引入课堂与实训；在职称评审与绩效考核中增加“实践项目”权重。	建立企业挂职、顶岗实践、访问工程师/产业导师制度，让教师定期进入企业一线参与项目开发与运营。
项目化教学设计能力	能够将典型工作过程拆解为若干教学项目，设计“教—学—做一体化”的任务链条，并结合岗位能力要求设置评价指标。	组织跨课程或专业群的项目化教学教研，建设基于工作过程的课程标准与项目库；通过共备课完善项目任务书与考核方案。	邀请企业专家参与项目课程开发和评价，共同确定项目主题、技术标准和成果形式，形成“校企共建项目”的常态机制。
资源整合与协同育人能力	善于整合校内外资源，协调专业教师、辅导员、企业导师等多方力量，形成协同育人格局。	依托实训室、创客空间、工作室等平台，推进跨专业团队协作教学；在专业建设和人才培养方案修订中嵌入协同育人目标。	与设计公司、传媒机构、文化创意园区等共建校外实践基地、大师工作室和“订单班”，将企业项目与人才培养深度耦合。
技术更新与创新应用能力	敏锐把握行业中新技术、新工艺、新媒介的发展趋势，能够将其转化为教学内容和课堂实践。	定期组织校内技术沙龙、公开课和教学比武，将新技术教学示范与教师发展考核相结合。	通过企业培训、专业展会、行业竞赛和研修计划等渠道，支持教师接触前沿技术并将学习成果反哺课堂。
产学研融合与成果转化能力	能够引导学生围绕真实需求完成可落地的作品或项目，并在此过程中提升自身项目管理与成果转化能力。	鼓励教师牵头建设校内“教学工作室”或应用型研究团队，在课程中融入项目申报、品牌设计、产品开发等环节。	与企业、地方政府和产业园区联合申报横向课题或产学研项目，探索学生作品商品化、展演化和品牌化的路径。

**注：**表 3 依据王禹和吕梦蛟（2020）、徐莺（2020）、丁正亚（2022）等关于产教融合与“双师型”教师研究整理。

### 3.3 小结：高职语境中的技能再定义

综上，在高职教育这一特定语境下，艺术教师技能被重新赋予了鲜明的“双师型”内涵。实践教学能力使教学过程能够以真实工作过程为蓝本进行系统化重构，在项目化、工作过程导向的课程中实现技能传授的系统性与先进性；产业应用能力则通过教师持续参与行业实践与主动整合企业资源，确保教学内容贴近产业需求，具有现实应用性与一定前瞻性。二者如同“鸟之双翼”“车之两轮”，共同推动高职艺术人才培养质量的提升，使高职艺术教育更加深入地嵌入区域文化产业与数字创意产业的发展格局。上述分析也表明，情境因素（尤其是高职制度与区域产业生态）在塑造艺术教师技能结构方面具有重要影响，这为后文开展研究述评与理论整合提供了情境基础。



#### 4. 研究述评：进展、缺口与理论整合方向

在以上三个层面的梳理基础上，本节对现有艺术教师技能研究进行综合评述，重点从“研究进展—主要不足—理论整合方向”三个方面，总结既有成果与不足，并提出本研究的切入点。

##### 4.1 研究进展：从单一维度到多维结构

综合国内外相关文献，艺术教师技能研究整体上呈现出由单一聚焦向多维结构化发展的演进轨迹，大致可分为三个阶段：其一，以技艺与学科知识为中心的“专业本位”阶段。早期研究多从艺术学科内部出发，将教师的创作能力、表演能力与艺术史论水平视为专业胜任的主要指标，教师主要被理解为高水平艺术实践者，“会艺术”是评价核心。其二，以教学能力与课堂实践为中心的“教学本位”阶段。随着教育学发展，Shulman 的 PCK 理论被广泛引入，研究关注点逐渐转向艺术课程设计、课堂管理、教学策略与评价方法，开始重视“会教艺术”的维度。课堂观察、案例分析与质性访谈等方法被用来刻画“优秀艺术教师课堂”的特征。其三，以多维发展与情境嵌入为导向的“生态本位”阶段。近十余年来，在教育信息化、STEAM 教育、教育公平与多元文化、职业教育“双师型”改革等宏观背景推动下，研究开始将艺术教师置于教育改革、数字化转型与社会文化变迁的大背景中考察，强调其在跨学科整合、技术融合、文化回应性教学与“双师型”实践中的综合角色。国际文献提供了 PCK、TPACK、文化回应性教学、教师学习共同体等理论资源，中国政策与本土实践则不断丰富研究的情境维度。

表 4：艺术教师技能研究的阶段性演变

研究阶段	大致时间/宏观背景	主要研究焦点	典型理论工具/关键词
“专业本位”阶段	早期，以学科本体与技艺训练为主	强调教师创作、表演与史论水平；关注技法与作品质量	学科专业理论、艺术本体论；教师被视为“高水平艺术实践者”
“教学本位”阶段	PCK 理论提出及其在教育研究中的广泛应用之后	关注课程设计、课堂组织、教学策略与评价方法；重视“会教艺术”	Shulman (1986) PCK；课堂观察、案例分析、教学效能研究等
“生态本位”阶段	近十余年，教育信息化、STEAM、多元文化与职业教育改革并行	将艺术教师置于教育改革、数字化与社会文化变迁的大背景下考察；关注跨学科整合、技术融合、文化回应性与“双师型”实践	PCK、TPACK、文化回应性教学、教师学习共同体、“双师型”教师等综合框架

注：表 4 为作者依据本文提出的“双师型”能力要素与校内/校外机制的梳理结果，相关理论支撑见正文与参考文献。

#### 总结

本文在系统梳理艺术教师技能研究的基础上，提出“核心技能—延伸技能—情境特征”的三元框架，并将其置于高职教育“双师型”导向的制度与实践语境中加以阐释。研究表明：艺术教师的核心技能以学科专业素养与教学专业能力为基础，延伸技能则在数字化、跨学科与文化回应性等维度持续外延，而情境特征决定了技能结构在不同场域的差异化表现。



围绕高职“双师型”取向，本文进一步明确实践教学能力与产业应用能力是能力结构中最具情境指向性的关键维度，并从校内（课程项目化、学习评价与资源支持）与校外（企业实践、行业共同体与产教协同）两个层面归纳能力生成机制。该框架可为艺术教师能力指标体系构建、教师发展项目设计与评价改革提供可操作的理论依据。

未来研究可在三个方面深化：其一，面向不同类型院校与专业群开展实证研究，检验三元框架的结构效度与情境适配性；其二，聚焦生成式 AI、VR/AR 等新兴技术融入艺术教学的教学法与伦理边界，形成可推广的课程与评价范式；其三，结合产教融合机制与教师职业生涯发展，开展纵向追踪与案例研究，揭示“双师型”能力成长的路径与关键支持条件。

## 参考文献

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Chapman, S., Barton, G., & Garvis, S. (2024). Arts as inclusion: Connecting learning through arts languages in upper elementary. *International Journal of Education & the Arts*, 25(25).
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
- Huang, H. -M., & Liaw, S. -S. (2018). An analysis of learners' intentions toward virtual reality learning based on constructivist and technology acceptance approaches. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 91-115. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2503>
- Kara, S. (2021). An investigation of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) competencies of pre-service visual arts teachers. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 527-541. <https://doi.org/10.46328/ijte.184>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.



- Liao, C.-W., Wang, C.-C., Wang, I.-C., Lin, E.-S., Chen, B.-S., Huang, W.-L., & Ho, W.-S. (2025). Integrating virtual reality into art education: Enhancing public art and environmental literacy among technical high school students. *Applied Sciences*, 15(6), 3094. <https://doi.org/10.3390/app15063094>
- Liu, A. X. W., & Chew, K. A. H. (2025). Generative AI and creative thinking in art education: Students' challenges and opportunities. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(2), 1-15.
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd Expanded ed.). ASCD.
- Zhang, Y., & Shi, C. (2025). A study on the influencing factors of digital transformation in education using structural equation modeling and artificial neural networks. *Education and Information Technologies*, 30, 25441-25465. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13769-1>
- 丁正亚. (2022). 工匠精神融入高职艺术设计专业群课程体系建设研究. *美术教育研究*, (1), 84-86.
- 山东省教育厅, 山东省财政厅, & 山东省人力资源和社会保障厅. (2024年12月23日). 关于完善山东省中小学教师专业发展支持体系的意见 (鲁教师函(2024)65号). 山东省教育厅. [https://edu.shandong.gov.cn/art/2024/12/23/art\\_107055\\_10336034.html](https://edu.shandong.gov.cn/art/2024/12/23/art_107055_10336034.html)
- 习近平. (2023年9月9日). 习近平致信全国优秀教师代表强调大力弘扬教育家精神为强国建设民族复兴伟业作出新的更大贡献. 中华人民共和国教育部. [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s6052/moe\\_838/202309/t20230909\\_1077285.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/202309/t20230909_1077285.html)
- 王禹, & 吕梦蛟. (2020). “双师型”教师队伍建设赋能人才培养的创新路径研究. *现代教育论坛*, (4), 104-112.
- 中共中央, & 国务院. (2020年10月13日). 深化新时代教育评价改革总体方案. 中华人民共和国中央人民政府. [http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content\\_5551032.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm)
- 中共中央办公厅, & 国务院办公厅. (2020年10月15日). 关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见. 中华人民共和国中央人民政府. [http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/15/content\\_5551609.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/15/content_5551609.htm)
- 徐莺. (2020). 高职艺术设计专业群“双师型”教师能力结构与培养路径探析. *职业教育研究*, (12), 55-59.



教育部. (2012年9月13日). 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准（试行）》《小学教师专业标准（试行）》和《中学教师专业标准（试行）》的通知（教师〔2012〕1号）. 中华人民共和国教育部.

[https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913\\_145603.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html)

教育部办公厅. (2021年4月6日). 教育部办公厅关于印发《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》等五个文件的通知（教师厅〔2021〕2号）. 中华人民共和国教育部.

[https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412\\_525943.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412_525943.html)



## 泰国华校学生繁体汉字书写偏误类型及成因分析——以满星叠大同中学为例

### ERROR PATTERNS AND CAUSATIVE FACTORS IN TRADITIONAL CHINESE CHARACTER WRITING: A CASE STUDY OF STUDENTS AT DATONG HIGH SCHOOL, NORTHERN THAILAND

黄晓莹<sup>1\*</sup>, 陈尊严<sup>2</sup>

Xiaoying Huang<sup>1\*</sup> and Somyos Chanboon<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> 泰国清莱皇家大学人文学院

<sup>1,2</sup> Faculty of Humanities and Social Sciences, Chiang Rai Rajabhat University, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: rachel.huangfit@gmail.com

#### 摘要

本文旨在系统分析泰国北部华文学校学生的繁体汉字书写偏误。研究以清莱府满星叠大同中学 76 名六年级学生为对象。收集其书写样本,采用文献分析偏误分析定性和定量分析法,对识别出的 933 例偏误进行量化统计与成因探究,结果发现,偏误可分为四大类型:字形偏误(89.28%)、繁简混用偏误(9%)、字音偏误(1.61%)、字义偏误(0.11%)。主要原因归结于目的语的负迁移、教学环境限制、学习者动力不足与学习策略单一。基于此,本研究针对学校管理、课堂教学及学生学习策略提出了具体建议,以期为提升泰北地区乃至类似语境下的繁体字教学质量提供实证依据和改进方向。

**关键词:** 泰国学生 书写偏误 偏误分析 繁体字

#### Abstract

This study systematically analyzes error patterns in traditional Chinese character writing among students in a Chinese-language school in Northern Thailand. Focusing on 76 sixth-grade students at Datong High School in Chiang Rai, the research collected writing samples and employed literature analysis, error analysis, and qualitative and quantitative methods to quantify and investigate 933 identified errors. The findings categorize errors into four main types: orthographic errors (89.28%), simplified-traditional character confusion (9%), phonological errors (1.61%), and semantic errors (0.11%). The primary causative factors are identified as negative transfer from the target writing system, constraints in the teaching environment and resources, insufficient learner motivation, and monotonous learning strategies. Based on these results, the study proposes concrete recommendations for school administration, classroom instruction, and learner strategies. It aims to provide an empirical basis and practical directions for enhancing the effectiveness of traditional character teaching in Northern Thailand and in similar pedagogical contexts.

**Keywords:** Thai Students, Writing Errors, Error Analysis, Traditional Chinese Characters



## 引言

### 1. 研究背景

随着中国综合国力增强与文化传播,国际中文教育蓬勃发展。截至 2024 年 10 月,全球已在 161 个国家(地区)设立 499 所孔子学院与 764 个孔子课堂,形成最大规模的语言文化教育网络(潘一侨, 2024)。

**2. 泰国华文教育的独特性:** 作为中国重要邻国,泰国自 1975 年建交后逐步提升中文地位,2001 年起中文被正式定为第二大外语(王小玲, 2022)。泰北地区(尤其是清莱府和清迈府)在历史、民族与地理层面与中国云南省相似,是泰国华人重要聚居地。由于历史原因,该地区的华文学校多受台湾地区政府的资助,因此长期使用繁体字进行教学。在 1986 年,中国大陆正式实行简体字改革,而随着后来中国大陆政府对泰北华文教育的投入,部分学校开始使用简体字,导致如今繁简混用的局面,因此当地的华文教育具有一定复杂性和研究代表性。

**3. 研究的必要性:** 满星叠大同中学是泰北主要华文学校之一,学生来自多民族背景,繁体字书写面临笔画增减、部件混淆、结构失误及繁简混用等偏误,影响学习效果。既有研究多集中于简体字,针对泰北繁体字书写偏误的系统探讨仍显不足。该地区部分学校以繁体字为主要教学文字,其偏误成因具有独特性,且学生个体差异显著,因此有必要进行针对性研究,以优化教学并为区域华文教育提供借鉴。

**4. 研究意义与预期贡献:** 笔者教学实践发现,通过讲解汉字源流、部首与结构,能提升学生对繁体字结构的理解与记忆,降低书写错误。本研究基于该校教学实践,收集学生书写样本进行偏误分类与归因分析,进而提出教学对策,旨在为泰北地区华文教育提供理论参照与实践路径。

## 研究目的

1. 收集并归纳满星叠大同中学学生的繁体字书写偏误类型。
2. 分析造成该校学生繁体字书写偏误的主要原因。
3. 针对其偏误成因,提出有效的繁体汉字书写教学建议。

## 研究价值

本研究聚焦泰北地区学生繁体字书写实际,旨在填补相关研究空白,为汉字教学方法改进提供理论支持与实践指导,以提升学生的书写能力与学习兴趣,对提高区域华文教学质量具有借鉴与推广价值。

## 文献综述

### 1. 理论依据

偏误分析理论(Corder, 1967; 1974)是第二语言习得研究的重要基础。该理论区分了反映中介语能力的系统性“偏误”与偶然性“失误”,并提出了包括收集、鉴别、描述、解释与评价在内的五步分析法,为诊断学习者语言习得过程提供了框架,也是本文采取的研究框架。



## 2. 研究综述

本部分从汉字繁简演变、汉字书写要素与书写偏误研究三个方面进行述评，以厘清与本研究相关的理论基础与研究现状。

**汉字繁简演变：**汉字演变总体呈简化趋势。新中国成立后陆续开始推行简化字方案，最终 1986 年进一步修订后，在 6097 个繁体字中，2167 字被简化，3930 字维持不变，简化后字形共 5973 个。研究表明，简化字平均笔画数显著减少，表明简化未改变汉字系统的整体结构稳定性（黄伟，2021），但也可能影响部分字形中声旁的表音一致性（曾千芝等人，2023）。然而，这些研究都有不足之处，比如仅从数据分布假设简体字的结构易学性，或是研究未覆盖 1986 年后新增的简体字样本以及未探讨笔画数量变化带来的认知负荷影响。

**汉字书写要素：**传统“永字八法”至今仍为书写规范代表。如今台湾地区教育部的《常用国字标准字体笔顺手册》（1996）总结了繁体字笔顺规则。周健（2007）认为笔画是汉字拆分到最小单位的线条，强调其基本组成作用。苏培成（2001）将汉字分为独体字和合体字，明确笔画为构形最小单位，后又（2014）根据第一级部件组合模式将合体字分为 4 大类 13 小类。张旺熹（1990）提出部件教学可行性，侧重提高记忆效率。费锦昌（1997）对笔画名称提出规范建议，推动了笔画、笔顺体系化建设。总体而言，汉字的笔画和笔顺研究缴费全面，体现了汉字书写的高度系统化和规范化。但这些研究多集中在理论层面和简体字，缺乏实际教学效果的验证，而且繁体字的笔画、笔顺、结构、部件更加复杂，更需要问题发现和理论指导。

**汉字书写偏误：**在国际中文教育领域，鲁健骥（1984）基于中介语理论提出，偏误是学习者对目的语规律的不正确归纳所产生的系统性差异，反映中介语与目的语之间的规律性差距。童平（2012）针对零基础学生发现笔画增损、部件混淆是主要偏误，归因于母语负迁移及教材忽视书写训练。李新春（2021）分析初级水平高中生语料时新增“繁体字误代”类别，强调文化差异与教材适配性的影响，但并未归因。

综上所述，现有研究为汉字书写偏误分析提供了理论框架和分类依据，但针对泰国学生繁体字书写的系统性研究仍显不足，本研究将在此基础上深入探讨。

## 研究方法

**1. 研究对象：**泰国清莱府满星叠大同中学六年级 76 名学生，本研究的数据和语料来自作者为完成硕士学位论文，于在该校开展教学期间所收集的作业和考卷共计 133 份，涵盖华文、华测、生伦、三字经、数学、英文 6 个科目，样本完成时间在 2024 年 11 月至 2025 年 3 月

**2. 研究方法：**采用文献分析法、Corder 偏误分析法、定量分析法和定性分析法，从字形、字音、字义、繁简混用四个维度分类繁体汉字书写偏误，分析成因，并提出教学对策建议。

**3. 偏误判定标准：**本研究的偏误均由笔者独立完成。为降低主观判断带来的偏差，并保证判断标准的一致性，研究过程中以台湾地区教育研究院《国语小字典》（2021）为主要规范依据，以《国字标准字体教师手册》（1994）和台湾地区教育部《常用国字标准字体笔顺手册》（1996）进行交叉核对。在具体判定过程中，凡学习者书写形式不符合上述权威规范中所规定的字形要求，均被认定为书写偏误，对于存在判断意义的个案，统一回归上述字典与手册



进行复核，以确保判定前后一致。此外，在完成全部语料初次判定后，笔者对偏误样例进行了再次核查与分类修订，以进一步提高判定结果的稳定性。

**4. 数据统计：**使用 Excel 软件统计各类偏误频次，采用百分比呈现，结果保留小数点后 2 位。计算公式： $P_i = (N_i / N_{total}) \times 100\%$  ( $P_i$  为某  $i$  类偏误的偏误率； $N_i$  为某  $i$  类偏误的数量； $N_{total}$  为偏误总数)

## 研究结果

本研究收集泰国清莱府满星叠大同中学 76 名六年级学生的繁体汉字书写偏误共 933 例，按字形偏误、字音偏误、字义偏误、繁简混用偏误四个维度进行分类统计，结果如下表 1 所示：

### 1. 泰国清莱府满星叠大同中学学生的繁体字书写偏误类型

表 1: 繁体汉字书写偏误数量统计表

偏误分类	数量	偏误率	排名	总数量	总偏误率	总排名	
字形偏误	笔画偏误	350	37.51%	2	833	89.28%	1
	部件偏误	360	38.59%	1			
	结构偏误	89	9.54%	3			
	字形识得偏误	34	3.64%	5			
繁简混用偏误	繁简字混用	74	7.93%	4	84	9.00%	2
	繁简部件混用	10	1.07%	6			
字音偏误	音同造成的偏误	8	0.86%	7	15	1.61%	3
	音近造成的偏误	7	0.75%	8			
字义偏误	义近造成的偏误	1	0.11%	9	1	0.11%	4
<b>总计</b>					<b>933</b>	<b>100.00%</b>	

统计结果显示，字形偏误数量最多，繁简混用偏误次之，字音偏误相对较少，字义偏误占比最小，呈现明显的不均衡分布特征。下面笔者将依据以上收集到的数据，对偏误进行具体统计和分析并列举典型偏误。

#### 1.1 字形偏误

在字形偏误研究中，本研究将从笔画、部件、结构和字形识得偏误四大方面对满星叠大同中学学生繁体字书写情况进行了统计，且对每个方面都进行细分类。

##### 1.1.1 笔画偏误

笔画是汉字最小构成单位。本研究共收集笔画层面偏误 350 个，分为 4 类：笔形偏误、笔画增加或缺失、笔顺偏误和笔向偏误。统计结果如表 2 所示：



表 2: 笔画偏误统计表

偏误分类		数量	偏误率	排名	总数量	总偏误率	总排名
笔形偏误	点画变形	32	3.43%	3	240	25.72%	1
	钩笔变形	29	3.11%	4			
	钩笔缺失	108	11.58%	1			
	曲笔变直笔	26	2.79%	5			
	挑笔变横笔	22	2.36%	7			
	其他笔形偏误	23	2.47%	6			
笔画缺失	笔画缺失	50	5.36%	2	70	7.50%	2
或增加	笔画增加	20	2.14%	8			
笔顺偏误		29	3.11%	4	29	3.11%	3
笔向偏误		11	1.18%	9	11	1.18%	4
总计					350	37.51%	



#### 1.1.1.1 笔形偏误

笔形偏误系指违背既定笔画形态的偏误，细分为 5 个小类，举例如下：



##### 例 1: 点画变形

- ① 竭—— “立”点画方向不合规范
- ② 底—— “氏”点画长度不合规范


##### 例 2: 钩笔偏误


- ① 你—— 横钩误写为横折钩，属于钩笔变形；
- ② 好—— 竖钩的钩笔缺失，属于钩笔缺失。

##### 例 3: 曲笔变直笔

- ① 像—— 弯钩误写为横折钩
- ② 底—— 斜钩误写为竖曲钩

例 4: 挑笔变横笔

①理—— 左部最后笔应为挑笔

②龍—— 肉月部笔画按义项规范内部笔画应为点、挑

例 5: 其他笔形偏误

①師—— 首笔应为横

②鄰—— 米部撇角度不足易混作横

1.1.1.2 笔画缺失或增加


笔画缺失或增加指汉字缺少或增加单个或多个笔画。


例 6: ①蜜—— 缺少撇

②繼—— 系部下的三点误添成四点

1.1.1.3 笔顺偏误

笔顺是汉字书写的基本准则。笔顺偏误指违背既定笔画顺序的偏误。

例 7: ①母—— 中间“横”应该是写完两点后的最后一笔

②情—— 右部青的上半笔顺应为横、横、竖、横，

误为横、横、横、竖

1.1.1.4 笔向偏误

笔向偏误指违背既定运笔方向的偏误。撇画和点画最易出现此类偏误。

例 8: ①我—— 戈部撇画运笔方向应从右上到左下，误从左下到右上

②很—— 倒数第二画应为左点，运笔方向应从右上到左下，误从左下到右上

### 1.1.2 部件偏误



部件是由笔画组成的汉字构造单位。本研究共收集部件偏误 360 例，占总偏误率 38.59%。详细统计见表 3:

表 3: 部件偏误统计表

偏误分类	数量	总偏误率	排名
部件一笔化	203	21.76%	1
部件大小失衡	88	9.43%	2
部件拆分	44	4.72%	3
部件变形	25	2.68%	4
<b>总计</b>	<b>360</b>	<b>38.59%</b>	

#### 1.1.2.1 部件一笔化

多个应分别先后书写的部件被合并为一笔的偏误。

例 9: ①串—— ②個—— 口部横折与封口横合并

③把—— 巴部横折与封口横合并


④過—— 辶部第二~四画一笔化, 规范应只允许二、

三画合并

#### 1.1.2.2 部件大小失衡

汉字内部件间大小比例不协调的偏误。重点在于局部对比。

例 10: ①像—— 右半部分过大

②南—— “门”过短无法包围内部

#### 1.1.2.3 部件拆分



完整的部件被拆分书写或与其他部件合并书写。

例 11: ①母—— 笔画拐角处拆分

②既—— 侧方封口长笔画被拆分

### 1.1.2.4 部件变形

部件书写偏离既定形状的偏误。

- 例 12: ①狗—— 犭部弯钩过度弯曲成横折钩或误写为才
- ②張—— 弓部因一笔成型导致字形似数字“3”

### 1.1.3 结构偏误



汉字结构规定了部件的位置和比例，确保平衡性和可读性。本研究收集到 89 个结构偏误，分为空间布局不当和整字结构改变两类，详见表 4。

表 4: 结构偏误统计表

偏误分类	数量	总偏误率	排名
空间布局不当	82	8.79%	1
整字结构改变	7	0.75%	2
<b>总计</b>	<b>89</b>	<b>9.54%</b>	



#### 1.1.3.1 空间布局不当

指笔画长短或部件间距不当导致的整体空间失衡。

- 例 13: ①朱—— 第二横应比第一横长
- ②蛙—— 左右部件过于疏离



#### 1.1.3.2 整字结构改变

指完全改变汉字原有结构类型。

- 例 14: 落—— 上下结构误写成左右结构
- ②厭—— 半包围结构误写成左右结构

### 1.1.4 字形识得偏误

指将形近字或形近部件错误代入造成的偏误。

- 例 15: ①兔—— 误写为“免”
- ②輻—— 误用“人”替代“兩”内部的“入”



## 1.2 繁简混用偏误

由于满星叠大同中学学生来源广泛，部分学生曾接受简体中文教育，转学后出现繁简混用情况（见表 5）。本研究把繁简混用偏误分为两小类。

表 5: 繁简混用偏误统计表

偏误分类	数量	总偏误率	排名
繁简字混用	74	7.93%	1
繁简部件混用	10	1.07%	2
总计	84	9.00%	


### 1.2.1 繁简字混用


例 16: ①東—— 误写简体“东”

②沒—— 繁体右上为“勺”，误写简体“没”的“几”

### 1.2.2 繁简部件混用

指将简体字部件误用于繁体字中。

例 17: ①說—— 误将简体“讠”混用，应为繁体“八”

②結—— 误将简体“纟”混用，应为繁体“糸”

## 1.3 字音偏误

汉字中含有大量的同音字和音近字，这对非母语学习者来说有一定的挑战性。


详见以下分析：


### 1.3.1 音同造成的偏误

例 18: ①急—— 误写为“及”，均读 jí

②厲—— 误写为“力”，均读 lì

### 1.3.2 音近造成的偏误

例 19: ①媽—— 误写“馬”，mā 与 mǎ 音近。（\*“女”由老师批改时添加）


②物—— 误写“無”，wù 与 wú 音近

#### 1.4 字义偏误

单个汉字有多重含义，不同的汉字之间所表达含义也可以相同。本研究所收集的由字义导致的偏误中，由字义相近而导致的偏误仅有 1 个。

##### 1.4.1 义近造成的偏误

例 20:

例①: 牠—— 误写“他”。“牠”专指动物，“他”指人，义近但不可替换

### 成因分析

#### 1. 目的语负迁移


研究对象普遍学习中文 4~6 年，已具备一定汉字知识储备。学习过程中，学生常基于已掌握的汉字结构、笔顺、部件或字形进行类推，但因认知规律与汉字构型规律不完全一致而导致偏误。例如例 7 的“蜜”，学生已掌握“心”字书写，但因未完全记住该字形而误用“心”替代“必”。此原因同样适用于繁简部件混用偏误的解释。

部分学生长期就读简体字教学学校后转学至本校学习繁体字，在繁简转换时易产生偏误。如例 18 中，学生知道简体“讠”应转换为繁体“言”，因此书写“說”时将注意力集中于“言”的转换，而右边“兑（简体）”和“兌（繁体）”差别较小，学生可能未意识到需要繁简切换而导致偏误。

#### 2. 教学环境与外部条件的限制

满星叠大同中学属私人承办、自负盈亏的华文学校，未获泰国政府财政资助，办学经费主要依赖学费及社会捐助，在硬件设施、教材资源与师资培训方面存在不足。所有班级仍使用黑板粉笔教学，仅高中教室安装智能多媒体设备，缺乏生动的书写展示与练习条件。

由于资源有限，低年级班级人数偏多（如六年级两班分别为 47、48 人），教师难以进行个别化指导。升班与跳级制度也影响教学质量。家长普遍期望子女同时在泰文与中文学校毕业或让转校降级学生尽快恢复原年级，学校因此设立假期速成班和升班考试，但短期速成难以保证知识扎实掌握，导致同班学生中文水平差距显著。加之学生来自不同国家或民族，学习经历、汉字体系及语言背景各异，使教学对象更加复杂。

教材方面，小学阶段使用的《华文（泰国版）》存在新旧版本混用情况，且对汉字结构、笔画及部首构形的系统讲解不足，练习量有限。尽管课文后有繁简对照，但仅涉及生字，非生字的繁简差异（如“（繁体）”与“船（简体）”之中“几”与“儿”的不同）未标注，可能导致惯写简体字的学生出现偏误。

教师层面，部分教师更习惯简体字，对繁体字书写教学缺乏系统培训，课堂讲解多以板书或图片展示为主，缺少从汉字演变、构形原理等角度引导学生理解字形的教学方法。



综上，该校教学环境、升班制度及资源条件制约了繁体字书写教学的系统性与科学性，导致学生缺乏充分练习与及时规范指导，引发大量书写偏误。

### 3. 学习者动机不足与学习策略单一

问卷调查显示，76 名六年级学生中，学习中文主要因家长期望（61.84%）和方便留学或工作（57.89%），对中国文化或中文真正感兴趣的学生较少（分别占 23.68% 和 28.95%）。这种功利性学习动机使学生缺乏主动性，对书写训练兴趣不足。

加之班级人数多、纪律差，教师难以及时纠正个体偏误。基础较好的学生轻视书写练习，认为能辨认即可；基础较弱的学生因频繁出错产生挫败心理，逐渐逃避书写。

学习方法上，学生普遍依赖抄写课文、临摹字帖等机械方式，缺乏系统笔顺意识与结构分析能力，鲜少使用对比、拆字等有效策略。教师布置的书写练习多以完成习作、应对测验为主，未能引导学生形成多样化、理解性强的学习策略。这种机械、被动的学习方式使学生难以真正理解汉字结构，偏误得不到根本纠正。

学习动机不足与学习策略单一相互交织，共同导致书写投入度不高、偏误反复出现。若教师未在教学中针对学生心理与策略层面进行干预，书写水平将难以实质性提升。

## 教学建议

### 1. 对学校的建议

#### 1.1 优化办学资源与教学管理

学校应积极拓展收入来源，保障教师薪资待遇与教学稳定性，减少教师流动率。鼓励教师将外部培训成果结合本地实际应用于课堂，实现培训本土化。

教学管理方面，应科学控制班级规模，根据学生能力与教师意见合理编班，避免人数过多影响教学质量。课程设置应以学生实际水平为依据，明确各年级教学目标与进度，避免盲目增加课程挤占华文学习时间。对学习态度懒散或屡教不改的学生，应严格执行考核与留级制度，维护整体学习氛围。

#### 1.2 规范教材版本与使用方式

应统一使用同版本教材，特别是小学阶段的《华文课本》（泰国版）第四版，以便学生通过附录自查词义，促进自主学习。避免新旧教材混用造成教学困扰。

学校可根据实际情况开发辅助教材或字帖，加强书写练习的系统性与针对性，弥补教材中笔画、部首与结构训练的不足。

#### 1.3 加强师资建设与教学衔接

应要求教师熟悉常用繁体字形体与用法，了解简繁差异（如简体“干”对应“幹部”“乾淨”“干涉”等不同繁体字）。

建立教师交接制度，要求离任教师记录教材版本、教学进度、教学方法与学生掌握情况，便于接任教师延续教学思路。建立教学资源共享库，将考试卷、练习卷、课堂活动方案等上传云端平台供教师参考，保障教学连贯性，减轻备课负担。



#### 1.4 改善书写教学条件与环境

在硬件条件有限情况下，可开设一间配备教学一体机、投影仪的教室，为各年级安排每周一至两节专门书写课，通过图像、动画、音频等直观手段展示笔画书写顺序与结构关系，针对性减少笔画、部件和结构层面的偏误。

### 2. 对教师的建议

#### 2.1 提升多媒体教学能力与教学方法

教师应积极掌握多媒体教学工具使用方法，以丰富书写教学形式。可利用中华民国（台湾）侨务委员会建立的“全球华文网”等免费教学资源，包括电子教材、PPT 课件、测试题及汉字动画视频等。例如中华语文知识库中的“文总——汉字说故事”视频和“识字教材”栏目，可帮助学生了解基础字形的笔画、笔顺与结构，通过组字方式衍生出会意字、形声字。

此外，“雄老师笔顺练习网站”是一个涵盖笔画、笔顺、笔形、部件、字音、字义、书写练习、组词练习的免费汉字学习网站，教师可自定义所需练习的汉字并通过二维码分享供学生练习，其功能包括笔顺示范、部件拼图、字典查询、花瓣造词等，是便利且实用的教学工具。

#### 2.2 注重板书规范与部件教学

教师课堂演示时应避免使用连笔字或书法字体，以清晰、规范的楷书示范为主。应特别提醒学生繁简部件间的细微差异（如“卅（简）”和“（卅繁）”），对惯用简体字的学生重点强调。通过对比讲解、重复示范等方式强化学生的笔画、部件、结构意识。

#### 2.3 针对不同层次学生实施分层教学

对低年级或基础薄弱学生，应结合汉字笔画、笔顺、部件、结构与演变规律进行教学，采用图解、故事化讲解等方法帮助理解字形来源。可设计互动性教学活动，如分组竞赛、笔画接龙、汉字拼图等，提高参与度。对高年级或识字量较大学生，可引导其进行相同或形似的部件、读音发散练习（如从“火”联想到“炒、烧、烤”，从“艮”联想到“跟、根、很”），进行系列化识字与书写训练，提升汉字迁移运用能力。无论何种层次学生，都应密切关注书写成果，及时指正偏误，避免形成错误书写习惯。

### 3. 对学生的建议

#### 3.1 保持自律与良好课堂习惯

学生应提高自我约束能力，自觉维护课堂秩序。课堂上专心听讲、及时完成书写练习并积极接受教师纠正；课后坚持复习与针对性练习，避免敷衍抄写。建议建立错字本，定期回顾并分析错误原因。

#### 3.2 主动学习策略与资源利用

鼓励学生从“会写”“写对”向“写好”转变，采用多样化、理解性强的学习策略。常用方法包括：拆字与部件分析、繁简对比、笔顺练习、组词造句与造字联想等，把每个生字的构形、笔顺与意义联系记忆。利用线上资源强化练习（如全球华文网、教学视频、汉字小游戏、YouTube 教学频道等），把趣味活动融入日常练习（如猜字谜：八十八→米；守门员→闪）以加深字形印象。



### 3.3 调整心态，循序渐进地提升书写能力

惯用简体字的学生应尊重繁体字差异，主动学习两者不同，避免以“相似”为由轻视繁体写法；书写基础薄弱的学生则不必焦虑或回避，应以小步递增目标稳步进步。建议设定可实现的短期目标（如每天掌握并复写 5~10 个生字并做结构分析），结合错字本与定时自测记录进步以增强信心；遇到困难时积极向教师或同学请教，利用复读与对比练习逐步纠正偏误。把外在被动练习转为内在主动学习，长期形成良好书写习惯与审美规范。

## 总结与建议

本研究以 Corder (1974) 提出的偏误分析法作为研究框架，对清莱府满星叠大同中学的繁体字偏误开展了偏误分析，最终结果显示字形偏误明显高于其他偏误类型，其次是繁简混用偏误、字音偏误和字义偏误。在现有的研究中，针对汉字书写偏误分析的研究也证明了这一现象具有普遍性。李新春 (2021) 研究泰国初级汉语水平学生汉字书写偏误原因，和成雨欣 (2024) 研究俄罗斯留学生汉字书写偏误时也均发现，与字形有关的笔画、部件、结构偏误占绝大多数。此外，张洪茂、刘儒 (2024) 同样在研究泰国清莱府光明华侨公学学生的书写偏误时，其研究结果与本研究以及上述两位学者的研究结果相似，字形偏误均超 80%，其中繁简偏误占 3.5%。该校所处位置与本研究的满星叠大同中学所处位置和文化相近，均属于泰北边境地区，由此可证本研究结果与上述研究一致。

## 参考文献

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics* (pp. 122-154). Oxford University Press.
- 周健. (2007). *汉字教学理论与方法*. 北京大学出版社.
- 张洪茂, & 刘儒. (2024). 泰国光明华侨公学初三学生汉字书写偏误. *三角洲*, (35), 207-209.
- 成雨欣. (2024). *俄罗斯留学生初级阶段汉字书写偏误研究* [硕士学位论文]. 黑龙江大学. <https://doi.org/10.27123/d.cnki.ghlju.2024.001892>
- 教育部國語推行委員會. (1999). *常用國字標準字體筆順手冊*. 教育部.
- 曾千芝, 陈学志, & 张璨匀. (2023). 繁體字與簡體字在部件組字規則程度上比較分析. In *2023 第十二届汉字与汉字教育国际研讨会论文集* (pp. 168-169). Taiwan Normal University, Department of Educational Psychology and Counseling. <https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2023.124614>
- 李新春. (2021). *泰国初级汉语水平学生汉字书写偏误分析* [硕士学位论文]. 中国知网. <https://doi.org/10.27840/d.cnki.gzjkj.2021.000210>
- 潘一侨. (2024 年 11 月 28 日). 纪念孔子学院成立 20 周年主题研讨会在京举办. *中国日报网*. <https://cn.chinadaily.com.cn/a/202411/18/WS673ab0eda310b59111da3eaa.html>



- 王小玲. (2022). *泰国汉语教育政策与汉语教育发展研究* [硕士学位论文]. 华中师范大学.  
<https://doi.org/10.27159/d.cnki.ghzsu.2022.002268>
- 童平. (2012). *泰国零基础学生汉字书写偏误及教学策略研究* [硕士学位论文]. 广西大学.  
<https://shorturl.asia/caXVQ>
- 苏培成. (2001). *现代汉字学纲要*. 北京大学出版社.
- 苏培成. (2014). *现代汉字学纲要* (第3版). 商务印书馆.
- 费锦昌. (1997). 现代汉字笔画规范刍议. *世界汉语教学*, (2), 10-16. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.1997.02.002>
- 鲁健骥. (1984). 中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析. *语言教学与研究*, (3), 44-56.



## 中外高校教学管理研究热点对比及前沿趋势：基于 CiteSpace

的文献计量分析（2015-2024）

### HOTSPOTS AND EMERGING TRENDS IN UNIVERSITY TEACHING MANAGEMENT: A COMPARATIVE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF CHINESE AND INTERNATIONAL SCHOLARSHIP (2015-2024)

陈肖利<sup>1\*</sup>, 宋吉<sup>2</sup>, 陈尊严<sup>3</sup>

Xiaoli Chen<sup>1\*</sup>, Somkiet Tunkaew<sup>2</sup>, and Somyos Chanboon<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> 泰国清莱皇家大学

<sup>1,2,3</sup>Chiangrai Rajabhat University, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: 20001359@qq.com

#### 摘要

随着高等教育内涵式发展的不断推进，高校教学管理已成为提升人才培养质量与治理效能的重要抓手。为系统梳理中外高校教学管理研究的热点结构与演进趋势，本文基于中国知网（CNKI）与 Web of Science（WoS）核心合集数据库，选取 2015-2024 年相关文献为研究对象，运用 CiteSpace 软件从年度发文趋势、作者与机构合作网络、国家合作格局以及关键词共现、聚类与突现等维度，对中外研究进行对比分析。结果表明：中国的研究整体呈现数量相对平稳、合作网络松散、研究主题以教学管理制度与质量保障为核心的特征；国际研究则在近五年快速增长，形成以研究型大学为核心、跨机构与跨国合作紧密的研究网络，研究热点更多聚焦学生参与、学习成效与技术赋能。总体来看，中外研究在问题取向与分析层级上存在差异，但呈现互补趋势。研究构建了基于双数据库的跨语境文献计量比较框架，提出“制度治理导向—学生发展导向”的双维分析视角，为高校教学治理协同与数字化转型提供了比较依据与实践启示。

**关键词：**高校教学管理 研究热点 前沿趋势 CiteSpace

#### Abstract

With the continuous advancement of the connotative development of higher education, teaching management in universities has become a critical lever for improving the quality of talent cultivation and governance effectiveness. To systematically examine the thematic structure and evolutionary trends of Chinese and international research on university teaching management, this study draws on relevant literature published between 2015 and 2024 from the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) and the Web of Science (WoS) Core Collection. Using CiteSpace as the analytical tool, a



comparative analysis is conducted from multiple dimensions, including annual publication trends, author and institutional collaboration networks, national collaboration patterns, and keyword co-occurrence, clustering, and burst detection. The results indicate that Chinese research is characterized by relatively stable publication output, loosely connected collaboration networks, and research themes centered on teaching management systems and quality assurance. In contrast, international research has grown rapidly over the past five years, forming dense cross-institutional and cross-national collaboration networks led by research-intensive universities, with research hotspots increasingly focusing on student engagement, learning outcomes, and technology-enabled teaching management. Overall, Chinese and international research differs in problem orientation and levels of analysis while exhibiting complementary patterns. This study establishes a cross-contextual bibliometric framework based on dual databases and advances a two-dimensional perspective of institutional governance and student development orientations, offering comparative insights for collaborative governance and digital transformation in university teaching management.

**Keywords:** University Teaching Management, Research Hotspots, Emerging Trends, CiteSpace

## 引言

在高等教育由规模扩张向质量提升转型的背景下，高校教学管理作为连接教育理念、教学实践与治理体系的重要环节，其研究价值日益凸显。教学管理不仅关系到教学运行效率与教学质量保障，更直接影响人才培养目标的实现与高校治理现代化进程。近年来，随着信息技术的快速发展以及教育治理理念的更新，高校教学管理的内涵、模式与实践路径不断发生变化，相关研究呈现出显著增长态势。

近 10 年来，中外教学管理研究领域涌现出大量研究热点，追踪、梳理该时期的研究成果，能帮助我们把握教学管理未来的研究趋势，对新时期教学管理的发展至关重要。已有研究多从教学管理制度、教学改革实践或信息化建设等单一视角展开，缺乏对中外研究整体格局与演进脉络的系统比较。同时，传统文献综述多依赖主观归纳，难以全面揭示研究热点结构及其演进规律。

中国学者逐步引入文献计量与知识图谱方法，对教学管理研究进行结构化分析。李中国、黎兴成（2015）基于 CNKI 文献运用共词与聚类分析揭示高校教学研究的主题板块；李吉楨等（2023）利用 CiteSpace 对 2002—2022 年核心期刊文献进行可视化分析，将研究演进划分为激增、波动与成熟阶段，指出研究重心由制度建设转向信息化与质量保障。相关跨领域研究亦通过多数据库整合与关键词突现分析比较中外热点分布，强调知识图谱方法在揭示研究前沿方面的价值（牛奔等，2025）。总体来看，中国的相关综述研究仍存在不足：其一，样本来源多集中于中文数据库，缺乏对 Web of Science、Scopus 等国际文献的系统整合，难以呈现全球格局；其二，中外比较多停留于关键词层面的描述性分析，缺乏对研究范式与政策语境差异的深入探讨；其三，对热点转换背后制度逻辑与演进机制的解释仍显不足。



相比之下，国际期刊中相关研究普遍运用 VOSviewer 与 CiteSpace 等工具构建知识图谱，通过共词分析与共被引分析揭示研究热点演进路径，并强调循证决策、数据驱动治理与社会责任导向成为教学管理研究的重要趋势（Omarsaib et al., 2025；Widyastuti et al., 2024；Haiyan & Ashari, 2025）。但多将教学管理嵌入教育领导或高等教育战略框架之中，专门聚焦“教学管理”概念的系统比较研究仍相对不足。因此，在全球高等教育深度互动的背景下，整合中外多源数据库文献，构建教学管理研究的知识图谱并开展阶段性比较分析，对于推动中外理论对话与实践互鉴具有重要意义。

基于此，本文引入 CiteSpace 文献计量与知识图谱方法，对 2015—2024 年 CNKI 与 WoS 数据库中高校教学管理研究文献进行可视化分析，旨在回答以下问题：一是中外高校教学管理研究的核心热点与主题结构有何异同；二是研究合作网络呈现何种特征；三是未来高校教学管理研究可能的前沿趋势与发展方向。

## 内容

为系统揭示中外高校教学管理研究的热点演进与前沿趋势，本文对 2015—2024 年 CNKI 与 WoS 数据库中收录的 4075 篇相关文献进行可视化计量分析。从年度发文趋势、作者与机构合作网络、国家合作格局以及关键词共现、聚类与突现等维度，对中外研究进行对比分析，力图揭示该领域的整体知识结构及其演进规律，为后续研究提供参考。

### 1. 数据来源与分析工具

#### 1.1 数据来源

本文以 CNKI、WoS 为数据来源，选取高校教学管理研究的相关中文和英文文献，检索时间段设定为 2015 年 1 月 1 日至 2024 年 12 月 31 日。具体中文检索词和英文检索词详细见表 1。

表：中英文文献检索词

检索类型	检索词
CNKI文献检索式	TS= (“高校”) AND TS= (“教学管理”)
WoS文献检索式	("higher education" OR university* OR college) AND ("teaching management" OR "instructional management" OR "academic management")

#### 1.2 方法

本文采用文献计量学研究方法，对中外高校教学管理研究热点演进与前沿趋势进行分析。文献纳入标准如下：（1）与高校教学管理主题相关（2）研究类型为研究性论文或综述性论文；（3）CNKI 文献语言为中文，Wos 文献语言为英文。排除标准如下：（1）与高校教学管理主题、内容完全不相关；（2）重复发表的文献；（3）作者信息、单位信息未知的文献。降重后获得 953 篇有效中文文献，3122 篇有效英文文献。

#### 1.3 统计分析

本文采用 CiteSpace 6.4.R1 对文献数据进行可视化分析。时间切片设为 2015—2024 年，跨度为 1 年。为控制网络规模与解析度，采用 Top N 阈值（K 值）筛选节点。结合

数据库样本规模与网络密度差异，CNKI 数据设  $K=15$ ，WoS 数据设  $K=9$ 。K 值表示每个时间切片中选取频次排名前 N 位的节点。依据 CiteSpace 方法学建议（Chen, 2006; 2017），K 值过大易导致网络过密，过小可能遗漏重要节点。经参数调试与网络比较后确定上述设置，以平衡信息完整性与网络清晰度。

据此绘制作者、机构与国家合作网络，以及关键词共现、聚类、时区演化与突现分布图，分析近十年中外高校教学管理研究的热点与趋势。同时运用 Excel 2019 进行年度发文量与关键词频次统计。所有参数设置保持一致，未进行人工干预修正，以确保结果的可重复性与方法透明度。

## 2. 研究现状

### 2.1 年度发文量分析

从高校教学管理研究文献年度分布（见图 1）来看，截至 2024 年 12 月，CNKI 与 WoS 数据库共收录相关文献 4075 篇，其中 CNKI 中文文献 953 篇，WoS 英文文献 3122 篇，整体呈现出“中国相对平稳、国际快速增长”的发展态势。

具体而言，CNKI 文献在 2015 年达到近十年发文高峰（167 篇），随后 2016—2024 年年发文量整体维持在 125 篇以下，呈现缓慢下降趋势。期间虽在 2020 年受教育改革与线上教学议题影响出现阶段性回升（118 篇），但整体增长动能不足，显示中国高校教学管理研究在数量扩展方面趋于平稳，更偏向存量深化。

相比之下，WoS 文献呈现显著的上升趋势。2015 年发文量仅 73 篇，低于同期 CNKI，但自 2016 年起持续增长，2016—2020 年保持稳步上升且未超过 200 篇。2020 年后增长明显加速，2021—2024 年年均发文量均在 500 篇以上，2023 年达到峰值（680 篇）。尽管 2024 年略有回落，但整体仍处于高位运行区间。

综合来看，国际高校教学管理研究在近五年进入快速扩展阶段，而中国研究在发文规模与增长速度上仍存在较大发展空间，亟需在研究议题国际化与方法创新方面进一步拓展。

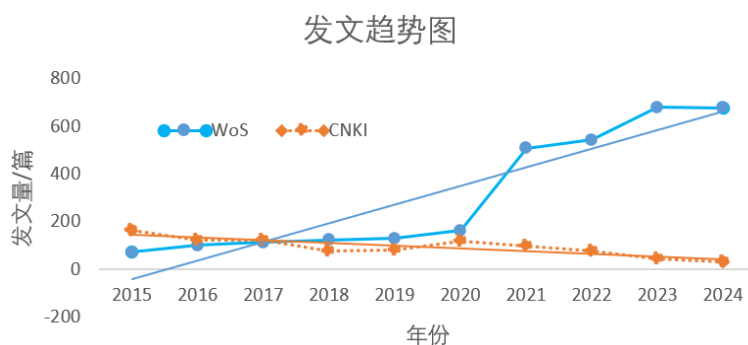


图 1: 2015—2024 年高校教学管理研究文献发文量年度分布

## 2.2 合作网络分析

### 2.2.1 作者合作网络分析

基于 CNKI 数据构建的 2015—2024 年高校教学管理研究作者合作网络图谱（见图 2a）显示，网络整体连通性较弱，合作关系相对分散。图谱中节点数量较多但连线稀疏，表明该领域作者以独立研究或小规模合作为主，尚未形成稳定、高密度的合作网络，研究力量呈现“多点分散、局部集聚”的特征。丁国勇（南京审计大学）发文量居于首位，其研究方向主要集中于高校教学管理、教学过程管理与人才培养质量提升；陈嘉诚（兰州大学高等教育研究院）紧随其后，研究内容侧重于教学改革、教学评价制度与教学质量保障。丁国勇、陈嘉诚、郭建如、张丽艳、吴亭燕等作者节点较大，发文量和影响力相对突出，构成该领域的核心作者群，并在局部范围内形成若干小型合作团队。但从整体看，核心作者之间的跨团队合作有限，团队间联系不紧密。多数作者处于网络边缘位置，合作持续性不足。总体而言，中国高校教学管理研究尚未形成成熟的作者协同机制，未来有必要加强跨机构、跨团队的合作，以提升研究的系统性与学术影响力。

基于 Web of Science 数据构建作者合作网络（见图 2b）。网络显示出较为清晰的合作结构，部分高产作者在网络中形成稳定的合作群体。在作者合作网络中，Singh, Chandralekha（University of Pittsburgh）、Lebid, Andrii E（Sumy State University; Cherkas Global University）与 Hailu, Meseret F（Arizona State University; University of Georgia）均为样本文献中的高频作者，并在网络中形成较为稳定的合作关系。其中，Singh, Chandralekha 的研究主要聚焦于 student engagement、higher education management、learning outcomes，并与 Brownell, Sara E 等学者形成紧密合作，研究内容集中于学生学习体验与教学支持体系。

整体来看，WoS 作者合作关系明显强于 CNKI，呈现出跨机构、跨国合作特征，但均未形成显著的核心作者群，且二者在合作模式上存在明显差异。CNKI 文献以个体或小团队研究为主，合作关系松散，跨机构协同不足；而 WoS 文献中作者合作网络结构更为紧密，国际合作与稳定研究团队较为突出。相比之下，国际研究更强调协作式知识生产，而中国研究在深化跨机构合作、培育核心研究团队方面仍有较大提升空间。

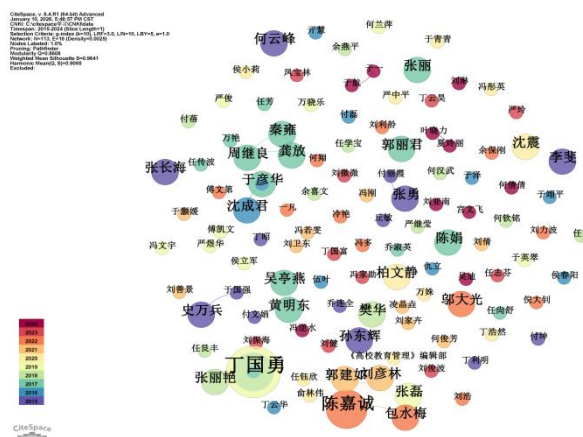


图 2a: CNKI 高校教学管理研究作者合作网络图谱

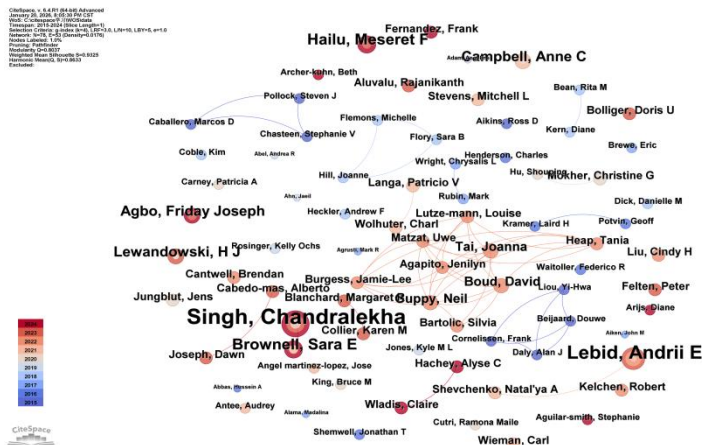


图 2b: WoS 高校教学管理研究作者合作网络图谱

### 2.2.2 机构合作网络分析

从 CNKI 高校教学管理研究机构合作网络图谱（见图 3a）可以看出，2015—2024 年中国开展高校教学管理研究的机构数量较多，但机构间连线相对稀疏，整体合作密度偏低，网络结构呈现出“多点分散、局部集聚”的特征。除厦门大学教育研究院与厦门大学高等教育发展研究中心、兰州大学高等教育研究院之间存在较为稳定的合作关系外，跨机构、跨区域合作较为有限，仅有常州大学与南京大学等少数跨地区合作案例。发文量排名前六的机构依次为厦门大学教育研究院（7 篇）、兰州大学高等教育研究院（4 篇）、厦门大学高等教育发展研究中心（3 篇）、东北师范大学教育学部（3 篇）、武汉大学（3 篇）和东南大学马克思主义学院（3 篇），这些机构多处于网络相对中心位置，形成以高等教育研究机构和师范类高校为核心的小规模合作群体。可见，中国高校教学管理研究仍以独立研究或校内合作为主，尚未形成高密度、稳定的机构协同网络，机构间知识共享与协同创新能力有待进一步提升。

根据 WoS 高校教学管理研究机构合作网络图谱（见图 3b），从机构类型来看，发文量较多的研究机构为密歇根州立大学（Michigan State Univ）71 篇、密歇根大学（Univ Michigan）69 篇、斯坦福大学（Stanford Univ）69 篇、伊利诺伊大学（Univ Illinois）66 篇、亚利桑那州立大学（Arizona State Univ）59 篇、俄亥俄州立大学（Ohio State Univ）56 篇。这几个研究型大学处于网络核心位置，承担着重要的知识生产与合作枢纽功能。这些机构之间合作频繁，形成跨校、跨区域的稳定合作链条，研究主题涵盖学生学习成效、教学模式创新、在线教学与高等教育治理等多个方向。同时，部分高校通过多边合作连接不同研究群体，显著提升了网络整体的连通性与知识扩散效率。可见，WoS 文献中的高校教学管理研究已呈现出以研究型大学为核心、以跨机构协作为特征的成熟合作格局。

总体而言，CNKI 与 WoS 数据所呈现的高校教学管理研究机构合作网络存在明显差异。中国研究以高等教育研究机构和师范类高校为主体，合作关系相对松散，更多依赖单个机构或小范围协作，网络整体协同性不足；而国际研究则以研究型大学为核心，跨机构、跨区域合作普

遍，形成结构稳定、连接紧密的协同网络。

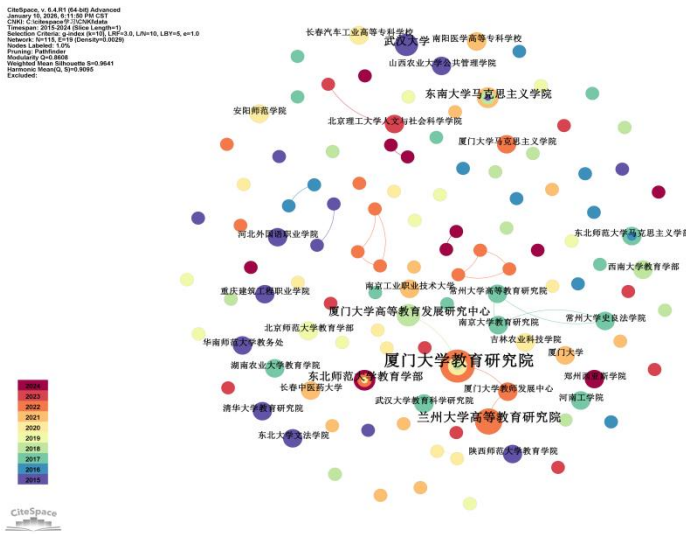


图 3a: CNKI 文献研究机构合作网络图谱

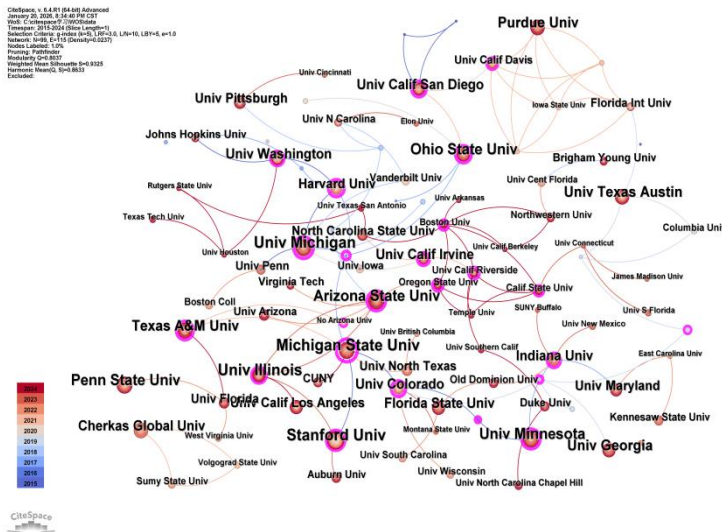


图 3b: WoS 文献研究机构合作网络图谱

### 2.2.3 国家合作网络分析

运用 CiteSpace 对 WoS 高校教学管理研究的国家合作网络进行可视化分析（见图 4）发现，该领域共涉及 108 个国家和 135 条合作关系，网络密度为 0.0234，整体联系较为松散，表明国际合作覆盖面广但协作强度有限。模块化指数  $Q=0.8037$ 、轮廓系数  $S=0.9325$ ，说明网络分区清晰、聚类结果可靠。总体来看，国际高校教学管理研究呈现出“多中心、弱密度、区域性集聚明显”的合作格局，尚未形成高度紧密的全球协同网络，而是以少数核心国家为枢纽向周边辐射。美国发文频次最高（3121），处于网络中心位置，在研究方法

与理论框架上具有显著引领作用。英国虽发文量不占优势，但中介中心性最高（0.73），在欧洲、北美及英联邦国家之间发挥关键桥梁作用。中国发文频次位居前列（124），中介中心性较高（0.48），已进入国际研究的次级核心层，但合作对象仍相对集中。加拿大、澳大利亚和德国等国家在区域网络中较为活跃，但全球中介作用有限。

从时间演化看，核心国家自 2015 年起形成较稳定合作格局，近年虽有更多国家参与，但整体密度提升有限，表明该领域国际合作仍以双边或小规模合作为主。尚未形成高度紧密的全球协同研究网络。这一结构特征也在一定程度上反映出高校教学管理研究在不同国家间仍受教育制度、研究范式及政策背景差异的影响。

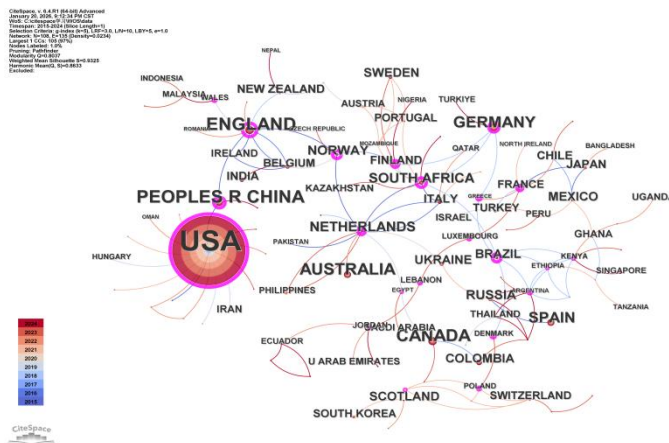


图 4: WoS 高校教学管理研究国家合作网络图谱

## 2.3 研究热点主题分析

### 2.3.1 关键词共现分析

基于 CNKI 高校教学管理研究文献的关键词共现图谱（见图 5a）及 CNKI 文献前 10 关键词词频分布（见表 2）可以看出，该领域已形成以“高校”“教学管理”“人才培养”“高等教育”为核心的稳定研究网络。其中，“高校”“教学管理”节点规模最大、连接最为密集，处于共现网络的中心位置，表明高校教学管理始终是中国研究的基础性与枢纽性议题。从主题结构看，“教学质量”“教学改革”“实践教学”“学分制”“课程建设”等关键词与核心节点高度关联，反映出研究重点长期聚焦教学运行机制、制度设计与质量保障体系建设。进一步观察发现，“信息化”“在线教学”“大数据”“人工智能”等关键词逐步嵌入共现网络，成为连接教学改革与管理创新的重要桥梁，显示技术赋能正在重塑高校教学管理方式。同时，“课程思政”“立德树人”“学生评价”“人才培养模式”等关键词频繁共现，体现出教学管理研究对价值引领与育人目标的高度关注。整体而言，中国高校教学管理研究呈现出以制度与质量为主线、以改革实践为导向、以数字化与协同育人为新增长点的结构特征，反映了中国高校教学管理研究鲜明的政策回应性与实践指向。

基于 WoS 高校教学管理研究文献关键词共现图谱（见图 5b）及 WoS 文献前 10 关键词词频分布（见表 2）可以看出，研究主题整体呈现出以“higher

education”“students”“education”为核心的多中心结构。其中，“higher education”处于网络核心位置，节点规模大、连接度高，表明高校教学管理研究始终围绕高等教育系统运行与治理展开；“students”“college students”与“performance”“perceptions”“experiences”等高频关键词紧密相连，显示研究重心由制度与结构层面逐步转向以学生学习成效、学习体验和心理感知为导向的管理议题。与此同时，“online learning”“mental health”“self-efficacy”等关键词在近年显著增强，反映出信息技术应用与学生支持体系已成为高校教学管理的重要议题。这一趋势与强调学生学习体验、参与机制及支持性教学环境的研究结论高度一致（Kahu, 2013），表明国际研究逐渐将教学管理视为涵盖教学质量、学习支持与学生发展的综合性系统。

比较 CNKI 与 WoS 关键词共现结果可见，中国研究以“教学管理”“教学质量”“人才培养”为核心，侧重制度建构、质量保障与改革实践，体现较强的政策导向与治理取向；国际研究则以“higher education”“students”为中心，更关注学生学习体验、成效与支持机制，强调以学生为导向的实证分析。二者在研究尺度与问题关注上形成互补，为高校教学管理的理论深化与实践创新提供多元视角。

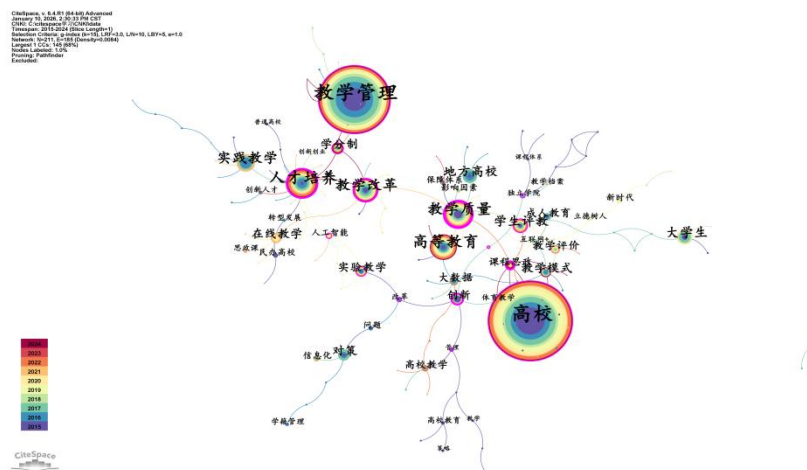


图 5a: CNKI 文献关键词共现图谱

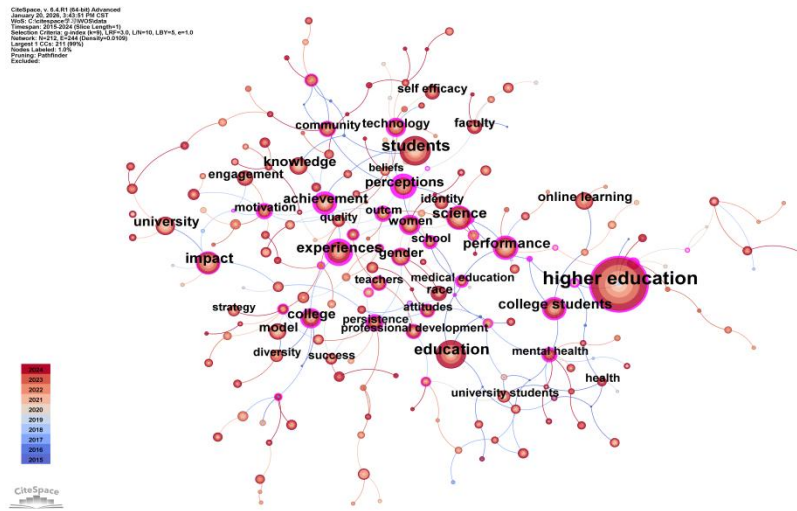


图 5b: WoS 文献关键词共现图谱

表 2: 2015-2024 年高校教学管理研究文献前 10 关键词词频分布

CNKI 文献关键词					WoS 文献关键词				
序号	频次	关键词	中心性	年份	序号	频次	关键词	中心性	年份
1	87	高校	0.11	2015	1	813	higher education	0.22	2015
2	74	教学管理	0.13	2015	2	303	students	0.09	2015
3	30	人才培养	0.38	2015	3	282	education	0.08	2015
4	28	高等教育	0.1	2015	4	179	impact	0.14	2016
5	26	教学质量	0.51	2015	5	174	science	0.19	2016
6	23	教学改革	0.38	2015	6	165	experiences	0.45	2017
7	19	实践教学	0.09	2015	7	151	performance	0.23	2015
8	16	大学生	0.03	2015	8	140	college students	0.23	2015
9	15	地方高校	0.03	2015	9	127	perceptions	0.63	2016
10	14	学生评教	0.2	2015	10	119	knowledge	0.04	2016

### 2.3.2 关键词聚类分析

关键词聚类以关键词共现图谱为基础，为深化主题共现关系，将关系紧密的关键词归纳为不同类别，可视化展示该领域的不同研究方向，进而通过聚类主题进一步探究研究热点。利用 CiteSpace 软件对文献关键词进行聚类，得到关键词聚类图谱。图 5a 可见，聚类模块值(Q 值)为 0.8608>0.300 0，聚类有效，S 值为 0.9095 (>0.500 0)，其聚类一致性高，表明关键词聚类图谱显著且结构合理。图 5b 可见，Q 值为 0.8037>0.300 0，表明聚类有效，聚类平均轮廓值(S 值)为 0.9325>0.500 0，表明聚类一致性较高、研究主题结构清晰、聚类质量较高(Q=0.8608, S=0.9641)。

基于 CNKI 高校教学管理研究文献关键词聚类图谱(见图 5a)及 CNKI 文献关键词聚类表(见表 3)可见，该领域研究的主要聚类有 12 个。其中，“高校”“教学管理”“人才培养”“教学改革”“教学质量”等形成核心聚类，构成研究的主干框架，反映出中国高

校教学管理长期围绕人才培养质量提升与制度优化展开。从具体聚类看，“教学改革”“实践教学”“学分制”“对策”等主题强调管理制度与教学运行机制的协同改进，突出实践导向与政策响应特征；“大数据”“信息化”等新兴聚类则表明数字技术正逐步嵌入教学管理体系，推动管理方式转型升级。同时，“大学生”“学风”“教学质量”等聚类凸显以学生发展为中心的管理取向，体现内涵式发展的价值导向。整体而言，中国高校教学管理研究呈现出以质量提升为核心、以制度改革为抓手、以技术赋能和育人导向为延伸的发展格局（别敦荣，2018；靳玉乐 & 孟宪云，2018）。

基于 WoS 高校教学管理研究文献关键词聚类图谱（见图 5b）及 WoS 文献关键词聚类表（见表 3）可以看出，该领域研究的主要聚类共有 11 个。已形成结构清晰、主题多元的研究格局。以 #0 “university students” 和 #11 “higher education” 为核心的聚类处于网络枢纽位置，表明学生群体与高等教育系统始终是高校教学管理研究的中心议题。围绕核心主题，研究进一步分化出 #4 “student engagement”、#8 “student success”、#10 “professional development” 等子群，凸显教学管理对学习投入、学习成效及教师专业发展的系统关注。与此同时，#6 “online teaching”、#9 “experiential learning” 与 #3 “STEM” 等聚类联系紧密，反映出数字化教学方式与实践导向课程在高校治理中的重要性不断上升。值得注意的是，#2 “international students” 与 #7 “education policy” 聚类显示出较强的跨群连接，表明国际流动、政策环境与教学管理之间的互动日益增强。整体来看，国际高校教学管理研究呈现出以学生发展为核心、以教学模式创新和政策支持为关键支点的综合性研究取向。

综合比较 CNKI 与 WoS 的关键词聚类结果可见，中外高校教学管理研究在关注重点与研究取向上存在显著差异。CNKI 文献以“高校”“教学管理”“人才培养”“教学质量”等为核心，侧重教学制度设计、教学改革与政策导向，强调教学管理服务国家教育战略与高校实践改进的功能；WoS 文献则以“higher education”“university students”为枢纽，更关注学生参与、学习成效与教师发展，并将在线教学、体验式学习及教育政策纳入综合分析框架。总体而言，中国研究偏重宏观治理与质量提升，国际研究强调微观机制与学生发展，二者在技术应用与育人目标上具有明显互补性。

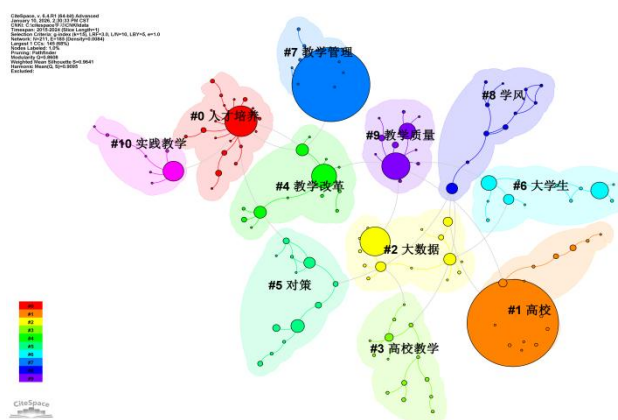


图 5a: CNKI 文献关键词聚类图谱

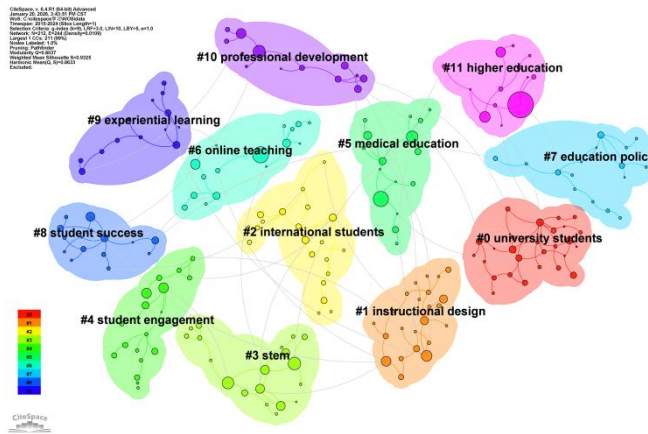


图 5b: WoS 文献关键词聚类图谱

表 3: 2015-2024 年高校教学管理研究文献关键词聚类表

CNKI 文献关键词聚类					WoS 文献关键词聚类				
聚类号	节点数	标签词	轮廓值	年份	聚类号	节点数	标签词	轮廓值	年份
0#	20	人才培养; 创新人才; 培养机制; 民办高校; 高校	0.993	2017	0#	28	university students; mental health; higher education; depression; health	0.918	2018
1#	18	高校; 课程思政; 体育教学; 新时代; 立德树人	0.98	2018	1#	23	instructional design; preservice teachers; universal design for learning; faculty development; student performance	0.958	2018
2#	15	大数据; 教学模式; 高等教育; 互联网+; 翻转课堂	0.964	2018	2#	21	international students; virtual reality; imposter syndrome ; graduate student success; international higher education	0.921	2020
3#	14	高校教学; 高校教师; 教学; 管理; 创新	0.885	2017	3#	19	stem; stem education; engineering education; science education; online learning	0.979	2020
4#	13	教学改革; 在线教学; 学分制; 教学指南; 教学管理改革	0.944	2019	4#	18	student engagement; student development; school-university partnership; financial aid; college	0.959	2018
5#	12	对策; 问题; 教学秘书; 虚拟仿真; 信息化	0.946	2016	5#	17	medical education; medical students; performance; higher education; curriculum development	0.971	2017



续表 3: 2015-2024 年高校教学管理研究文献关键词聚类表

CNKI 文献关键词聚类					WoS 文献关键词聚类				
聚类号	节点数	标签词	轮廓值	年份	聚类号	节点数	标签词	轮廓值	年份
6#	12	大学生; 学生评教; 教学评价; 教育改革; 教学理念	0.978	2017	6#	16	online teaching; students; knowledge; validity; mindset	0.848	2018
7#	11	教学管理; 信息化建设; 教育公平; 管理模式; 教学质量	1	2019	7#	16	education policy; education reform; postsecondary education; educational policy; economics of education	0.893	2021
8#	11	学风; 教风; 校园文化; 独立学院; 队伍建设	0.944	2015	8#	14	student success; inquiry; remote learning; course-based undergraduate research experience; self-determination theory	0.886	2019
9#	11	教学质量; 保障体系; 地方高校; 教学评估; 教学管理	0.986	2017	9#	13	experiential learning; emergency remote teaching; learning analytics; covid-19 pandemic; relationships	0.939	2020
10#		实践教学; 质量监控; 评价; 变权; 人力资源专业	0.982	2016	10#	13	professional development; african american language; mentorship; sociolinguistics; stratification	0.982	2018
					11#	13	higher education; online learning; artificial intelligence; online education; distance education	0.929	2017

#### 2.4 研究前沿分析

基于 CiteSpace 对 CNKI 与 WoS 数据库文献的关键词时区与突现分析，可以系统揭示该领域研究热点的阶段性演进特征与前沿趋势。图 6a 和图 6b 为 CNKI 及 WoS 高校教学管理研究的关键词热点时区图，横坐标为时间，节点越大表示该主题文献越多，节点之间的连线代表节点间存在关联，连线越多说明关系越紧密。图 7a 和图 7b 为 CNKI 及 WoS 高校教学管理研究的关键词突现图，突现结果展现了 CNKI 文献突变强度较强的前 17 个关键词、WoS 文献突变强度较强的前 20 个关键词。突现度越高越能反映研究前沿，在突现条中，红色代表该突现词活跃的时间段。

可以发现，该领域呈现出由“基础管理”向“治理现代化与技术赋能”递进的发展轨迹。时区图显示：研究早期，以“高校”“教学管理”“人才培养”等高频关键词为核心，高度关注教学运行机制与管理规范，体现出对教学秩序与质量保障的基础性关切（刘军，2018）。2017—2019 年间，“信息化”“大数据”“教学评价”“创新人才”等关键词集中出现并形成突现，反映出高校教学管理在数字技术推动下向精细化与绩效导向转型（严继莹 & 方文彬，2018；王

力纲 & 何汉武, 2018)。2020 年以来, 突现关键词与时区演进高度耦合, “人工智能”“课程思政”“协同育人”“一流教学”“教育管理有效性”等成为新的研究增长点, 凸显教学管理在价值引领、系统协同与内涵式发展中的治理功能 (靳玉乐 & 孟宪云, 2018; 别敦荣, 2018)。总体而言, 关键词突现强化了时区图所揭示的阶段性跃迁, 凸显 CNKI 研究以政策议题与实践导向为主线的演进特征。

相比之下, WoS 研究呈现出鲜明的问题导向与实证取向。WoS 数据的关键词时区与突现分析显示, 2015—2024 年国际高校教学管理研究呈现出显著的“问题导向—证据驱动”演进逻辑, 其关注点由制度框架逐步转向学习主体与技术环境。时区图表明, 早期研究以“higher education”“students”“education”等宏观主题为基础, 关注高校教学系统的整体运行。随后, 关键词突现集中于“perceptions”“gender”“identity”“engagement”, 并在时区图中形成稳定延展, 说明研究逐步转向微观层面的学习体验、群体差异与公平议题。反映出学界对微观议题的重视, 强调从师生视角理解教学管理的实际运行机制 (Woitkowski & Wurmbach, 2019)。2020 年以后, 关键词突现分析清晰识别出一组突现强度较高的新兴主题词, 包括“COVID-19 pandemic”“emergency remote teaching”“international students”和“educational policy”。这些关键词的突现时间与时区图中主题的快速聚集高度一致, 表明高等教育教学管理研究在疫情等危机情境下, 对制度应对与组织响应表现出显著增强的敏感性。尤其是政策与治理相关关键词的集中突现, 反映出学界对非常态背景下高等教育体系调适机制与制度重构问题的持续关注。近几年来, “artificial intelligence”“engineering education”以及“student outcomes”等关键词呈现出持续性的突现特征, 显示研究前沿正逐步转向以证据为基础的教学管理决策, 以及技术应用成效与学习结果评估等议题。教学管理研究开始深度嵌入技术情境, 关注数字化工具与教学决策、学习成效之间的关系 (Baralt et al., 2022)。

总体来看, 中外高校教学管理研究均呈现出由基础议题向复杂问题不断深化的发展趋势, 但二者在关注重点与问题切入方式上存在显著差异。中国研究热点呈现出明显的宏观制度取向, 关键词演进紧密呼应国家教育政策与治理议题, 强调技术赋能下的体系优化与价值引领; 而国际研究则以问题导向和实证研究为主, 关注学生体验、公平差异及技术应用成效, 突出方法创新与国际比较。二者在研究视角与问题关注上形成互补, 为高校教学管理研究的深化与国际对话提供了重要支撑。



图 6a CNKI 文献关键词热点时区图

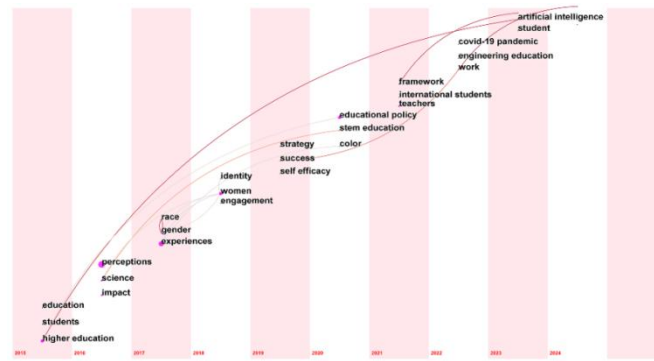


图 6b: WoS 文献关键词热点时区图

### Top 17 Keywords with the Strongest Citation Bursts

Keywords	Year	Strength	Begin	End	2015 - 2024
创新	2015	2.28	2015	2015	
民办高校	2015	2.18	2015	2015	
高校教育	2015	1.74	2015	2015	
地方高校	2015	3.02	2016	2017	
大数据	2016	2.11	2016	2016	
教学模式	2016	1.99	2016	2018	
对策	2015	1.84	2016	2017	
信息化	2017	1.84	2017	2017	
大学生	2015	1.82	2017	2018	
创新创业	2018	1.86	2018	2018	
新时代	2019	2.67	2019	2020	
课程思政	2019	2.44	2019	2024	
人工智能	2019	2.4	2019	2021	
立德树人	2019	2.14	2019	2020	
在线教学	2020	6.14	2020	2021	
思政课	2020	1.9	2020	2022	
实践教学	2015	1.8	2021	2021	

图 7a: CNKI 文献前 17 个关键词突现结果

### Top 25 Keywords with the Strongest Citation Bursts

Keywords	Year	Strength	Begin	End	2015 - 2024
school	2015	7.98	2015	2019	
prevalence	2015	5.18	2015	2017	
united states	2015	4.31	2015	2017	
university students	2015	4.15	2015	2019	
undergraduate medical education	2015	3.53	2015	2018	
health	2015	3.16	2015	2016	
beliefs	2016	7.21	2016	2020	
metaanalysis	2016	4.14	2016	2018	
adolescents	2016	3.84	2016	2020	
science	2016	3.36	2016	2020	
outcm	2018	7.1	2018	2020	
academic achievement	2018	5.23	2018	2021	
achievement	2015	3.08	2018	2019	
culture	2020	3.67	2020	2021	
international students	2021	7.74	2021	2022	
validation	2021	5.11	2021	2022	
support	2021	4.31	2021	2022	
satisfaction	2021	3.86	2021	2024	
emergency remote teaching	2021	3.74	2021	2022	
transition	2021	3.74	2021	2022	
active learning	2021	3.34	2021	2022	
education policy	2022	4.26	2022	2024	
leadership	2022	3.41	2022	2024	
literacy	2022	3.41	2022	2024	
financial aid	2019	3.31	2022	2024	

图 7b: WoS 文献前 25 个关键词突现结果

## 讨论

### 1. 中外研究热点对比

#### 1.1 研究主题关注重心

基于 CNKI 与 WoS 文献的关键词共现与聚类结果，可以清晰识别出中外高校教学管理研究在主题关注重心上的结构性差异。中国研究呈现出以制度治理与宏观管理为核心的取向，而国际研究则更强调以学生为中心的学习体验与发展成效。

从 CNKI 数据来看，“高校”“教学管理”“人才培养”“教学质量”“教学改革”等关键词长期处于高频位置，并在共现网络中形成稳定核心节点。这表明中国高校教学管理研究始终围绕教学运行规范、制度优化与质量保障机制展开，研究议题高度嵌入国家教育治理框架之中。大量研究以政策文本解读、高校管理实践总结为主要分析对象，重点关注教学管理制度如何服务于高等教育高质量发展目标与高校内涵式发展路径（别敦荣，2018；靳玉乐 & 孟宪云，2018）。



在政策语境上，这一研究取向与《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》以及《教育现代化 2035》中强调的“完善高校教学管理制度”“健全质量保障体系”高度一致，使得国内教学管理研究呈现出明显的治理导向与政策响应特征。

相比之下，WoS 文献所呈现的研究主题结构更为多元，具有显著的“学生中心（student-centered）”取向。“higher education”“students”“college students”“performance”“learning experiences”“perceptions”等关键词在共现网络中占据枢纽位置，研究重心从制度安排本身转向教学管理对学生学习成效、学习体验与心理发展的影响机制。在这一框架下，教学管理被纳入学习科学与教育心理学的分析视角，强调教学环境、支持机制与学生发展之间的互动关系（Kahu, 2013; Klemenčič, 2017; Zepke & Leach, 2010）。

### 1.2 教学管理研究分析层级与问题构建路径

在分析层级上，中国高校教学管理研究整体上更偏向宏观与中观层面，重点关注高校整体教学运行体系、教学管理制度及组织结构的系统优化。关键词共现与聚类结果显示，“教学管理模式”“教学质量保障体系”“教学评价制度”“教学改革路径”等主题长期处于研究核心位置，反映出中国研究对高校教学管理整体效能与制度运行逻辑的持续关注。这类研究多立足国家教育政策与高校实践情境，采用规范分析、经验总结与对策研究等方法，强调教学管理制度设计的合理性、规范性与可操作性，突出教学管理在高校治理体系中的制度支撑与保障功能。

相较而言，国际高校教学管理研究在问题建构路径上呈现出更为明显的微观化与实证化取向。WoS 文献中大量研究围绕学生学习投入（student engagement）、学习成效（student success）、自我效能感（self-efficacy）以及心理健康（mental health）等具体变量展开，广泛运用问卷调查、结构方程模型、纵向追踪分析等实证方法，系统考察教学管理措施在学生个体层面的实际影响机制（Pascarella & Terenzini, 2005; Kahu & Nelson, 2018）。这种以证据为基础的问题建构路径，使国际研究在揭示教学管理作用机制、提升研究解释力与预测性方面表现更为突出。

此外，国际研究普遍重视差异性与公平性议题，关注性别、族群、国际学生等不同群体在教学管理体系中的差异化体验，探讨教学管理在促进学习公平与教育机会均等中的作用。这表明高校教学管理研究已不再局限于制度效率的提升，而是进一步与社会公平、学生发展与教育正义等宏观议题形成紧密联结。

### 1.3 技术赋能议题的共同关注与侧重点差异

关键词聚类与突现分析显示，信息技术应用是中外高校教学管理研究的重要交汇点，但两者的关注重点存在明显差异。CNKI 文献中，“信息化”“大数据”“人工智能”“在线教学”等关键词主要与“教学管理改革”“教学评价”“质量监控”等主题相联系，技术更多被视为提升教学管理效率与治理能力的工具，强调其在管理流程优化、教学监督与决策支持中的功能。

而 WoS 文献则更关注技术应用对学习过程与学习结果的影响，如“online learning”“learning analytics”“virtual reality”“emergency remote teaching”等关键词频繁出现。相关研究重点考察数字化教学环境下学生学习行为、认知投入与学习成效的变化，强调基于数据证据评估技术赋能的实际效果（Zawacki-Richter et al., 2019; Hodges et al., 2020）。



#### 1.4 教育政策与治理视角的异同

在政策与治理议题上，中国研究表现出高度的政策敏感性。“课程思政”“立德树人”“教育公平”“协同育人”等关键词反映出高校教学管理研究与国家意识形态目标和育人价值的紧密结合。教学管理不仅承担教学组织与运行功能，也被赋予明确的价值引领与育人导向。

国际研究同样关注教育政策（education policy），但更多从制度环境对教学管理运行机制的影响角度展开分析（Marginson, 2018），强调高校如何在政策约束与不确定性情境下通过管理创新实现组织适应。例如，疫情冲击背景下的应急远程教学与国际学生政策调整，成为近年来国际研究的重要议题（Hodges et al., 2020）。

总体来看，中国高校教学管理研究以制度建设、质量保障与政策导向为核心，强调教学管理在高校治理体系中的规范功能；国际研究则以学生发展为中心，突出教学管理对学习体验与学习成效的支持作用。二者在研究尺度、问题意识与方法路径上形成明显互补，为构建更加系统、立体的高校教学管理研究框架提供了重要启示。

## 2. 高校教学管理研究未来趋势

基于关键词时区演化、突现分析及共现聚类结果可以看出，高校教学管理研究正呈现出由“基础管理”向“治理现代化与技术赋能”不断深化的发展趋势。无论是中国还是国际研究，教学管理已不再局限于教学秩序维护与制度执行层面，而是逐步向治理协同、数字化转型与学生发展支持等方向拓展。

从中国研究来看，未来高校教学管理研究仍将围绕教学质量提升与管理体系统优化展开，但研究重心正逐步由单一制度设计转向数字化治理、协同育人机制与价值引领的融合发展。在《教育现代化 2035》和《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》等政策指引下，教学管理被明确纳入高校治理体系现代化的重要组成部分。人工智能、大数据等技术在教学管理中的应用不断突现，推动研究关注教学过程监测、质量评价与决策支持的智能化路径。同时，“课程思政”“内涵式发展”等议题仍将持续受到关注，体现出中国教学管理研究在技术赋能之外，对价值引领与育人目标的长期重视（靳玉乐 & 孟宪云，2018）。。

国际研究则显示出更强的问题导向与情境敏感性。学生参与、学习成效评估以及教育公平问题仍是核心议题，研究重点集中于教学管理如何通过制度安排与支持机制促进学生学习与发展。尤其是在疫情冲击和高等教育环境不确定性增强的背景下，教学管理的制度韧性、政策应对能力及其对学生学习体验的影响，成为国际研究的重要前沿（Hodges et al., 2020; Kahu & Nelson, 2018）。总体而言，国际研究更加注重基于实证数据评估教学管理措施的实际效果，强调证据支持与跨学科视角。

### 2.1 从“管理规范”走向“治理协同”的研究趋势

关键词时区与突现分析表明，高校教学管理研究正逐步由强调教学秩序维护与制度规范，转向关注多主体协同治理。未来研究将更加重视教学管理在高校内部不同主体——管理者、教师与学生——之间的协调机制，探讨如何通过制度设计实现权责清晰、协同高效的治理结构。这一趋势与中国推进高校治理体系和治理能力现代化的政策导向高度契合（教育部，2019）。



## 2.2 数字化与智能化驱动下的教学管理转型

人工智能、大数据和学习分析等关键词的持续突现，预示着高校教学管理研究将进一步向数字化与智能化方向深化。未来研究不仅关注技术工具的引入，更强调其在教学决策支持、学习过程监测和个性化管理中的应用成效，推动教学管理由经验驱动向数据驱动转型。相关研究也将更加关注技术应用的伦理边界、数据治理与制度规范（Alzahrani et al., 2023）。

## 2.3 以学生发展为核心的管理效能评估

以学生学习成效和学习体验为导向的研究趋势，对中国高校教学管理研究具有重要启示。未来研究将更加重视管理措施对学生学习结果、心理发展与长期发展的影响，推动教学管理评价指标体系由过程导向向结果导向转变。这一取向体现了教学管理研究与学习科学、教育心理学的进一步融合（Kahu & Nelson, 2018）。

综合上述趋势可以发现，高校教学管理研究逐渐形成以“制度治理”与“学生发展”为核心的双重关注维度。制度建设、质量保障与治理协同构成宏观制度逻辑，强调体系规范与运行效能；学生参与与学习成效等议题则体现出面向个体发展的微观取向，关注制度安排对学习体验与发展结果的影响。两种取向在数字化与治理现代化背景下呈现融合态势。

## 结论

本研究基于 CNKI 与 WoS 双数据库构建跨语境文献计量比较框架，系统揭示了 2015—2024 年中外高校教学管理研究在主题结构、分析层级与演化路径上的差异与趋同特征，提出“制度治理导向—学生发展导向”的双维分析视角，从宏观制度逻辑与微观学生发展两个层面深化了高校教学管理比较研究的解释框架，为理解中外研究范式差异提供了新的分析路径。

计量结果表明，国内高校教学管理研究以制度建设、质量保障与政策导向为核心，突出教学管理在高校治理体系中的规范功能；国际研究则以学生发展为中心，强调教学管理对学习体验与学习成效的支持机制。二者在宏观治理与微观实证、制度设计与学习结果之间形成互补格局，并在数字化转型与技术赋能背景下呈现出一定的交汇趋势。从发展方向看，高校教学管理研究正由“管理规范”走向“治理协同”，由经验导向转向数据驱动，并不断强化与学习科学、教育心理学及教育技术领域的交叉融合。数字化与智能化技术的嵌入，将持续推动教学管理在决策支持、过程监测与成效评估等方面实现方法创新。同时，学生发展、公平与多样性议题的凸显，也将促使教学管理研究更加关注制度安排的实际效果与长期影响。

## 建议

需要指出的是，本研究仍存在一定局限。首先，数据来源主要限于 CNKI 与 WoS 核心合集数据库，未纳入 Scopus、ERIC 及其他语种数据库，可能对全球相关研究的覆盖程度产生一定影响。其次，研究时间范围限定为 2015—2024 年，虽有助于把握近十年发展态势，但尚不足以呈现更长期的历史演变轨迹。此外，文献计量分析侧重知识结构与主题演化的可视化呈现，对具体研究内容的深层理论内涵与方法质量未作细致文本分析。因此，本研究结论主要适用于对整体趋势与结构特征的宏观判断。

未来研究可在拓展数据来源、延长时间跨度的基础上，结合系统综述与内容分析方法，



深化对研究范式转型机制的解释，并加强跨区域与跨国比较研究，以提升高校教学管理研究的解释力与国际可比性。

## 参考文献

- Alzahrani, A. S., Tsai, Y.-S., Iqbal, S., & Marcos, P. M. M. (2023). Untangling connections between challenges in the adoption of learning analytics in higher education. *Education and Information Technologies*, 28, 8893–8915. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11323-x>
- Baralt, M., Doscher, S., Boukerrou, L., Bogosian, B., Elmeligi, W., Hdouch, Y., & Vassigh, S. (2022). Virtual Tabadul: Creating language-learning community through virtual reality. *Journal of International Students*, 12(S3), 168–188. <https://doi.org/10.32674/jis.v12iS3.4638>
- Chen, C. (2006). CiteSpace II: Detecting and visualizing emerging trends and transient patterns in scientific literature. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 359–377. <https://doi.org/10.1002/asi.20317>
- Chen, C. (2017). Science mapping: A systematic review of the literature. *Journal of Data and Information Science*, 2(2), 1–40. <https://doi.org/10.1515/jdis-2017-0006>
- Haiyan, L., & Ashari, Z. M. (2025). Learning persistence mapping: A bibliometric analysis (2015–2025). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(3). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i3/25983>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency. *Higher Education Policy*, 30(1), 69–85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Marginson, S. (2018). Higher education, economic inequality and social mobility: Implications for emerging East Asia. *International Journal of Educational Development*, 63, 4–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.002>
- Omarsaib, M., et al. (2025). Mapping the AI surge in higher education: A bibliometric study spanning a decade (2015–2025). *Informatics*, 12(4), 137. <https://doi.org/10.3390/informatics12040137>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research (Vol. 2)*. Jossey-Bass.

- Widyastuti, P., Dos Santos, M., & Mwakapemba, J. L. (2024). Mapping digital learning transformation for 21st century skills: A bibliometric analysis. *Journal of Technological Pedagogy and Educational Development*, 1(2), 53–66. <https://ejournal.jtped.org/ojs/index.php/jtped/article/view/14>
- Woitkowski, D., & Wurmbach, N. L. (2019). Assessing German professors' views of nature of science. *Physical Review Physics Education Research*, 15(1), 010108. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010108>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>
- 王力纲, & 何汉武. (2018). 基于区分度及可信度的学生评教模型的构建. *高教探索*, (4), 28–33. [https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=8witAuWEzbO-MppbTFcgSVQUC83RQuY9odxus1\\_NCwiXREbjdWqB-2vS4AhsshkbvZr1mFjKkrb6xM1TaT\\_Y\\_BLJIfNj14LMbEl\\_9A5ibNln0acwRwIUdOH-Jz8Gya0ZUVLLZs87btIeGjoFnbUaoHzVCN7nD7m0Xi6rsIkILx98gemjGmtC\\_A==&uniplatform=OVERSEA&language=EN](https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=8witAuWEzbO-MppbTFcgSVQUC83RQuY9odxus1_NCwiXREbjdWqB-2vS4AhsshkbvZr1mFjKkrb6xM1TaT_Y_BLJIfNj14LMbEl_9A5ibNln0acwRwIUdOH-Jz8Gya0ZUVLLZs87btIeGjoFnbUaoHzVCN7nD7m0Xi6rsIkILx98gemjGmtC_A==&uniplatform=OVERSEA&language=EN)
- 牛奔, 朱晓倩, 杨辰, 梁万年, & 刘珏. (2025). 基于 CiteSpace 的国内外医疗大语言模型研究热点演进及趋势分析. *中国全科医学*, 28(25), 3200–3208. <https://doi.org/10.12114/j.issn.1007-9572.2024.0377>
- 刘军. (2018). 信息时代高校教务教学管理工作实践探析——评《高等学校教务管理研究》. *新闻爱好者*(6), 100. <https://doi.org/10.16017/j.cnki.xwazh.2018.06.031>
- 严继莹, & 方文彬. (2018). 加强高校教学档案管理的策略探析. *浙江档案*(4), 64–65. <https://doi.org/10.16033/j.cnki.33-1055/g2.2018.04.025>
- 李中国, & 黎兴成. (2015). 我国高校教师教学研究的热点状况分析——基于 2005–2015 年 CNKI 文献的共词分析. *教育研究*, 36(12), 59–66. [https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=8witAuWEzbO1MbA-0fGi3WE7zTyGFAkNuajAHc2HoC7bz8hGju0mLK266w\\_Vk-x\\_rKA5mDB9X92GtRCh6wUnKz7Ijwfluth3iTkMt\\_d-h2\\_Y4AGkqQ0m-xp-fD5GGRx-5P4Q-YiZeOU1OYImwDrjX0xw6E5GDqewQvp0Hmh\\_r-w=&uniplatform=OVERSEA](https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=8witAuWEzbO1MbA-0fGi3WE7zTyGFAkNuajAHc2HoC7bz8hGju0mLK266w_Vk-x_rKA5mDB9X92GtRCh6wUnKz7Ijwfluth3iTkMt_d-h2_Y4AGkqQ0m-xp-fD5GGRx-5P4Q-YiZeOU1OYImwDrjX0xw6E5GDqewQvp0Hmh_r-w=&uniplatform=OVERSEA)
- 李吉桢, 刘冰洁, & 焦爱英. (2023). 新世纪以来我国高校教学管理研究热点分布与前沿演进——基于 CiteSpace 的可视化知识图谱分析. *黑龙江科学*, 14(11), 55–60. [https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=8witAuWEzbPcSCgOKO57DSk9siODS-z3O6P0l3KiAqVvv68Bn-eLCDUDAtTzzatgvugBcFk\\_RuapReLdoFGgpsHaO3vo-YtUZy5IEC5Hp\\_KVII8xEeZQ-1-r89OuRs9Q\\_U4P0IsWCpETeShzdKmr3vkj0UbZUpMrelm8xpx4O7VDR9k2r84SQg==&uniplatform=OVERSEA&language=EN](https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=8witAuWEzbPcSCgOKO57DSk9siODS-z3O6P0l3KiAqVvv68Bn-eLCDUDAtTzzatgvugBcFk_RuapReLdoFGgpsHaO3vo-YtUZy5IEC5Hp_KVII8xEeZQ-1-r89OuRs9Q_U4P0IsWCpETeShzdKmr3vkj0UbZUpMrelm8xpx4O7VDR9k2r84SQg==&uniplatform=OVERSEA&language=EN)
- 别敦荣. (2018). 论高等教育内涵式发展. *中国高教研究*(6), 6–14. <https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2018.06.02>



国务院. (2010). 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年） [政策文件].

[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html)

教育部. (2019). 教育现代化 2035 [政策文件]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s6052/moe\\_838/](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/)

[201902/t20190223\\_370857.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html)

靳玉乐, & 孟宪云. (2018). “双一流”建设与教学革新. 高校教育管理, 12(3), 1–6. [https://doi.org/10.](https://doi.org/10.13316/j.cnki.jhem.20180423.001)

[13316/j.cnki.jhem.20180423.001](https://doi.org/10.13316/j.cnki.jhem.20180423.001)



## 地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究综述——演进脉络、结构性问题与发展趋向

### A REVIEW OF DUAL-QUALIFIED TEACHER DEVELOPMENT IN LOCAL APPLICATION-ORIENTED UNIVERSITIES: EVOLUTION, STRUCTURAL CONSTRAINTS, AND EMERGING TRENDS

欧怒<sup>1\*</sup>, 派洛<sup>2</sup>, 陈尊严<sup>3</sup>

Nu Ou<sup>1\*</sup>, Pairoj Duangnakhon<sup>2</sup>, and Somyos Chanboon<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> 泰国清莱皇家大学

<sup>1,2,3</sup>Chiangrai Rajabhat University, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: 17171647@qq.com

#### 摘要

在高等教育分类发展与地方应用型本科高校转型背景下，“双师型教师”培养已成为提升应用型人才培养质量的重要议题。本文以地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究为对象，系统梳理2010—2025年国内相关期刊文献117篇，文献数据来源于中国知网（CNKI）数据库，通过主题词检索并经人工筛选与去重形成分析样本，在此基础上结合国外应用导向高校教师培养研究成果，综合运用文献计量分析与比较研究方法，对国内相关研究的阶段演进、研究取向与方法特征进行系统评析。研究发现，国内“双师型教师”培养研究整体以规范性分析和经验总结为主，实证研究比例偏低（约17%—21%），基于较长时间序列的纵向研究与系统比较研究明显不足（约8%）；研究视角虽由政策导向逐步拓展至培养路径与制度层面，但对教师个体能力生成机制、专业身份建构及学科差异的关注仍显不足，尤其与人文学科情境相关研究占比不足10%，呈现出较为明显的结构性失衡特征。基于研究范式演进与知识结构分布的分析，本文指出地方应用型本科高校“双师型教师”研究整体仍停留于“路径探索”阶段，向“机制解释”转型不足，认为未来相关研究有必要突破单一政策文本或实践经验分析，系统加强对教师个体、组织情境与制度环境之间作用机制与协同逻辑的阐释，以提升“双师型教师”培养研究的理论解释力与实践指导价值。

**关键词:** 双师型教师 地方应用型本科高校 教师培养 能力整合 研究趋势

#### Abstract

In the context of higher education classification development and the transformation of local application-oriented undergraduate universities in China, the cultivation of dual-qualified teachers has become a key issue in improving the quality of application-oriented talent training. This study focuses on research on dual-qualified teacher development in local application-oriented undergraduate universities and systematically reviews 117 domestic journal articles published between 2010 and 2025. The literature was retrieved from the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) database using



topic-based searches and was further refined through manual screening and de-duplication. Drawing on insights from international research on teacher development in application-oriented higher education, this study employs bibliometric analysis and comparative analysis to examine the evolutionary stages, research orientations, and methodological characteristics of existing studies.

The findings indicate that domestic research on dual-qualified teacher development is dominated by normative analysis and experience-based summaries, while empirical studies remain limited, accounting for approximately 17%–21% of the total literature. Longitudinal studies based on extended time series and systematic comparative research are particularly scarce, representing only about 8%. Although research perspectives have gradually expanded from policy interpretation to issues of training pathways and institutional design, insufficient attention has been paid to the mechanisms of individual competence development, professional identity construction, and disciplinary differences. In particular, studies situated in the context of the humanities account for less than 10% of the literature, revealing a pronounced structural imbalance.

From the perspective of research paradigm evolution and knowledge structure distribution, this study argues that research on dual-qualified teachers in local application-oriented undergraduate universities remains largely at the stage of “path exploration” and has yet to achieve a substantive shift toward “mechanism explanation.” Future research should move beyond isolated analyses of policy texts or practical experiences and instead strengthen systematic examinations of the interaction mechanisms and collaborative logic among individual teachers, organizational contexts, and institutional environments, thereby enhancing the theoretical explanatory power and practical relevance of research on dual-qualified teacher development.

**Keywords:** Dual-qualified Teachers, Local Applied Undergraduate Colleges, Teacher Training Ability Integration, Research Trends

## 引言

在中国高等教育由规模扩张向内涵式发展转型的背景下，高校分类发展与差异化办学逐渐成为高等教育改革的重要方向。国际组织研究指出，高等教育体系应通过类型分化与功能分工，更有效回应经济社会发展的多样化需求（OECD, 2019）。作为我国高等教育体系的重要组成部分，地方应用型本科高校以服务区域经济社会发展、培养高层次应用型人才为主要使命，在区域经济建设和产业结构转型升级中发挥着日益重要的作用。

与以学术知识生产为核心取向的研究型高校不同，地方应用型本科高校更加注重理论与实践应用的深度融合，这一办学定位对教师角色与专业能力结构提出了更为复合的要求。既具备扎实学科基础，又能够将专业知识有效转化为实践教学内容，并引导学生对接真实工作情境的教师，被视为应用型人才培养体系中的关键支撑。近年来，国家层面从战略引导与制度保障两个维度持续推进应用型本科高校转型发展与师资队伍建设。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确提出要“提升‘双师型’教师队伍建设水平”，教育部在2026年工作部暑中进一步强调“分类推进高校改革”，并要求应用型高校主动对接区域重大战略需求（中华人民共和国教育部，2026年），为“双师型教师”培养提供了明确政策指向。

在此背景下，围绕地方应用型本科高校“双师型教师”培养问题，国内学界已形成一定规模的研究成果，研究内容大体可归纳为六类：一是概念界定与理论基础研究，强调教师实践能力与教学能力的复合属性，并逐步引入 OBE、生态系统理论等分析框架（孙裕金 & 束仁龙, 2011；田晓庆, 2016；刘丹, 2020）；二是以校企合作、产教融合和现代产业学院为情境的培养



路径与模式研究，占据研究数量主体，集中探讨制度设计与实践运行机制（江欢等, 2022；莫家业等, 2023；陈珂文, 2025）；三是围绕资格认定、过程性评价与指标体系构建的评价与认定机制研究（国秀瑾等, 2023；熊大维等, 2025）；四是从激励理论、绩效管理与治理机制视角分析制度环境对教师专业发展的影响，相关研究近五年明显增多（宁娇妹 & 牛亚鑫, 2025；牛艳辉 & 孙力, 2025）；五是类型化与区域研究，关注不同办学类型与区域情境下的差异化培养路径（秦红霞, 2021；梁冀, 2024）；六是专业或学院层面的个案研究，主要集中于工科与商科等应用性较强领域，人文学科研究相对不足（陈凤真等, 2024；熊大维等, 2025）。

总体来看，现有研究在议题覆盖与实践经验总结方面已形成较为系统的知识积累，但研究结构仍呈现不均衡特征：培养路径与制度建构研究占据优势，而概念深化、理论整合及实证检验相对薄弱。进一步分析发现，部分研究对“双师型教师”的界定仍偏向资格认定或能力要素叠加，较多沿用职业教育领域的概念框架，对地方应用型本科高校的办学层次、学科结构与人才培养目标等情境特征关注不足，易造成概念混同（孙裕金 & 束仁龙, 2011；田晓庆, 2016；谢军, 2019）。在研究视角上，不少研究停留于经验总结与政策解读，对不同培养模式背后的理论逻辑缺乏系统整合，较少从教师个体发展、组织情境与制度环境互动的视角展开分析（江欢等, 2022；莫家业等, 2023）。在研究方法上，规范性与定性研究仍占主导，纵向追踪及跨区域、跨类型比较研究明显不足，与国际教师教育研究强调证据基础与比较分析的研究取向仍存在差距（Darling-Hammond, 2017）。

基于上述认识，有必要对地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究进行系统梳理与综合评析，从整体视角把握研究演进脉络，识别研究结构特征与内在不足。本文以地方应用型本科高校“双师型教师”培养为研究对象，采用文献分析与比较归纳方法，对国内外相关研究进行系统综述，重点从研究内容、研究视角与研究方法等维度加以综合评析，揭示现有研究的主要局限，并展望未来研究方向。在理论层面，本文有助于厘清地方应用型本科高校语境下“双师型教师”的概念内涵与研究逻辑；在实践层面，可为相关高校完善教师培养机制与政策制定提供参考。

本文共分为七个部分。第一部分为引言，阐明研究背景、研究意义与研究思路。第二部分介绍研究方法与研究视角。第三部分围绕“双师型教师”的概念界定与研究演进，对相关研究的发展脉络进行系统梳理。第四部分综述国外应用导向高校教师培养研究。第五部分聚焦国内地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究进展。第六部分综合评析，第七部分在研究的基础上形成全文结论，并提出未来研究方向。

## 2. 研究设计与分析框架

### 2.1 文献检索策略与筛选标准

本文以地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究为对象，对 2010—2025 年国内相关文献进行系统梳理。文献数据主要来源于中国知网（CNKI）数据库，检索时间截至 2025 年 12 月。检索过程中以“应用型本科高校”“双师型教师”等为主题词进行组合检索，并限定文献类型为学术期刊论文，以确保研究样本的学术规范性与可比性。在初步检索的基础上，采用人工筛选方式对文献进行去重与相关性判断，重点剔除重复发表、政策解读类简讯、会议报道以及与地方应用型本科高校教师培养主题关联度较低的研究成果。经多轮筛选与核查，最终确定 117 篇文献作为本文的分析样本。上述筛选过程旨在在保证文献数量充分性的同时，提高样本的研究聚焦度与分析有效性。



## 2.2 分析方法

在研究方法上，本文综合运用文献计量分析与内容分析方法，对纳入样本的研究成果进行系统整理与归纳。首先，通过文献计量分析，对相关研究的发表时间分布、研究主题类型与研究取向进行统计，以揭示国内地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究的总体发展趋势与结构特征。其次，结合内容分析方法，对不同类型研究的核心观点、研究重点与结论进行归纳比较，重点分析概念界定、培养路径、制度机制及研究方法等方面的共性特征与差异表现。

在此基础上，本文进一步引入比较分析视角，将国内研究成果与国外应用导向高校教师培养研究进行对照分析，以识别国内研究在理论视角、研究方法与问题意识等方面的相对优势与不足，从而增强研究评析的解释深度与整体视野。

## 2.3 理论框架

为避免文献综述停留于描述层面，本文在分析过程中引入教师专业发展理论与实践学习（情境学习）理论作为主要理论参照。教师专业发展理论强调教师能力生成的阶段性、情境性与系统性，认为教师专业成长是一个在个人经验、组织环境与制度结构交互作用中不断演进的过程（Guskey, 2002; Day, 2004）。该理论有助于理解“双师型教师”从以学科知识为主导的学科型教师向兼具教学能力与实践能力的应用型教师转变过程中，其能力结构与专业角色的演进逻辑（Avalos, 2011）。

实践学习与情境学习理论则关注真实工作情境、反思性实践以及组织支持在专业能力发展中的关键作用，强调知识并非单纯通过形式化培训获得，而是在实践共同体中通过参与、互动与反思逐步建构（Lave & Wenger, 1991; Billett, 2001）。该理论为分析校企合作、产教融合等培养模式下教师实践能力的形成机制提供了重要理论视角，有助于解释企业实践、岗位嵌入与组织支持在“双师型教师”培养中的作用机理。

需要说明的是，上述理论框架并非用于构建实证模型，而是作为分析和解读既有研究的重要“分析透镜”，用于考察不同研究在解释教师能力生成、制度支持与组织情境作用等方面的理论自觉程度，从而为后续的综合评析与研究展望奠定理论基础。

## 3. 双师型教师概念界定与研究演进

### 3.1 双师型教师概念的提出与演变

“双师型教师”是具有中国特色的职业教育核心概念。能查到的最早使用这一概念是1991年王义澄（王义澄，1991）先生发表的两篇文章，提到专科学校应该努力建设“双师型”教师队伍。“双师型”教师作为中国职业教育师资队伍建设的核心概念，其发展历程具有鲜明的政策驱动特征。在职业教育改革推进过程中，原国家教委曾围绕示范性职业大学建设，对办学定位与师资队伍建设提出原则性要求（李梦卿，2022）。随着国家对职业教育改革的推进，该概念在后续政策中不断得到制度化与标准化表达。教育部、发展改革委、财政部和人力资源社会保障部等四部门（2019）在《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》中明确提出，要以提升教师实践能力和教学能力为核心，系统推进“双师型”教师队伍建设。

在早期研究中，“双师型教师”通常被界定为既具备教师资格，又同时拥有相应行业或职业资格的教师，其核心特征在于能够实现理论教学能力与实践操作能力的有机统一。这一阶段的研究多从制度和资格层面理解“双师型”，突出“证书”“经历”等可识别要素。孙裕金和束仁龙（2011）在探讨应用型本科高校师资队伍建设时指出，“双师型”教师应兼具课堂教学能力与行业实践经验，通过“双重资格”和“双重能力”支撑应用型人才培养目标。这一界定强调教师专业实践能力在师资结构中的重要地位，反映了“双师型”教师概念形成初



期以能力复合与资格叠加为主要特征的认知取向。有学者尝试超越单一资格标准，从“跨界”的职业教育本质出发，系统构建包含静态结构与动态运行要素在内的“双师型”教师能力模型与专业化发展路径，代表了当时对概念内涵的深化探索（吴全全, 2011）。随着职业教育改革的深入，学界逐渐认识到，仅以资格证书或行业经历等外在标识来界定“双师型”教师，难以全面反映其真实的专业实践与教学整合能力。研究范式由此开始从“资格本位”向“能力本位”发生关键转向。以田晓庆（2016）和曾艳（2016）为代表的研究，明确从能力视角对其内涵进行重构，强调“双师型”教师应是一个动态发展的专业主体，其核心在于同时具备扎实的教学能力与深度的职业实践能力，并能够将二者在真实教学情境中进行有机融合与转化。曾艳（2016）进一步将其细化为包含专业技术、实践经验和教学转换等维度的综合能力体系。这一转变标志着“双师型”概念从一种静态的身份认证，演变为关注教师持续专业成长与效能发挥的动态能力概念。

在应用型本科高校转型发展的背景下，“双师型教师”这一概念进一步被引入本科教育语境。相关研究表明，应用型本科高校的双师型教师既不同于职业院校的技能型教师，也有别于研究型大学的学术型教师，其核心在于将系统的学科理论与复杂的实践情境相结合，以服务于高层次应用型人才的培养目标（谢军, 2019）。由此，双师型教师的概念逐渐呈现出从“资格导向”向“能力——功能导向”演进的趋势。

### 3.2 地方应用型本科高校语境下的双师型教师内涵

在地方应用型本科高校这一特定的办学环境中，双师型教师的内涵呈现出鲜明的情境化特征。地方应用型本科高校以服务区域经济社会发展为首要使命，其专业设置和人才培养目标常常与地方产业结构和社会需求密切相关。这一办学定位意味着双师型教师不但要具备较强的教学与实践能力，还需拥有一定的社会服务和技术转化能力。

已有研究指出，地方应用型本科高校的“双师型”教师，其核心作用在于能够将真实的产业项目与实践问题融入教学，有效引导学生完成从理论到应用的转化（秦红霞, 2021）。相较于职业院校对熟练操作技能的侧重，这类教师的实践能力更强调技术应用与迭代创新；与研究型大学偏重学术发现与理论产出相比，则更注重实践导向与复杂问题解决。这一定位凸显了应用型本科高校“双师型”教师独特的“桥梁”与“转化”功能。

因此，在地方应用型本科高校的语境下，双师型教师不应单纯等同于“具有企业经历的教师”或“持有职业资格证书的教师”，而应被理解为在教学实践中能够实现理论与实践深度融合、并服务于区域发展需求的复合型教师。这一界定为后续研究明确了研究对象的情境边界。

### 3.3 双师型教师能力结构与核心要素研究

围绕“双师型教师应具备何种能力”这一核心问题，经典教师知识理论为相关研究提供了重要理论起点。Shulman（1986）提出的学科教学知识（Pedagogical Content Knowledge, PCK）框架指出，高质量教学并非单纯依赖学科知识或教学技巧，而是一种将学科内容与教学法在具体情境中加以整合与转化的专业能力。这一观点为理解教师专业能力的情境性与综合性奠定了基础。随着教育理论的发展，Mishra 和 Koehler（2006）进一步在 PCK 的基础上提出了 TPACK（Technological Pedagogical Content Knowledge）框架，将技术知识纳入教师专业知识体系中，用以适应数字化学习环境对教师知识结构的新要求。

在“双师型教师”研究语境中，双师型教师的专业能力不仅包含学科理论知识与教学法知识，更强调一种面向真实工作情境的“实践—教学转化能力”，即将行业技术、工艺流程与职业情境有效转化为教学内容、教学活动与学习任务的能力。因此，双师型教师的能



力结构本质上体现为学科知识、实践知识与教学知识的深度融合，而非对多种能力要素的简单叠加。教师专业发展理论对此提供了重要启示。Korthagen 等人提出的反思性实践模型（如 ALACT 模型）强调，教师专业能力是在“行动—回顾—洞察—重构—再行动”的循环过程中逐步生成的。对双师型教师而言，持续的反思与再设计能力，使其能够将个人行业经验转化为结构化的教学资源，并通过情境化教学设计，引导学生应对复杂真实问题。这种“转化力”与“反思力”，构成了双师型教师区别于单纯技术人员或传统理论型教师的关键特征。

国内研究亦从能力结构建模的角度对上述理论加以回应。一些学者借鉴胜任力理论，构建了涵盖教学能力、实践能力、科研与服务能力以及持续发展潜能等多个维度的双师型教师能力指标体系（王琴，2022）。总体而言，现有研究已形成较为一致的认识：双师型教师的专业能力是一种高度整合的复合能力体系，其核心不在于单项技能水平，而在于教学实施、专业实践与持续专业发展能力之间的有机联结，其核心在于理论知识与实践经验能在教学情境中实现有效融合。这一认知为双师型教师培养路径与评价机制的研究提供了重要依据。

### 3.4 小结

通过系统梳理“双师型教师”概念的提出背景及其研究演进可以发现，尽管学界在表述方式和研究侧重点上存在差异，但在若干核心问题上已逐步形成基本共识：首先，双师型教师并非教学能力与实践能力的简单叠加，而是强调理论教学与实践应用在教学情境中的有机融合；其次，该概念具有显著的情境依赖性，其内涵会随教育类型、办学层次及人才培养目标的不同而发生变化；第三，相较于早期以职业资格或行业经历等外在条件为核心的界定方式，近年来研究更倾向于从能力整合与功能实现的视角理解双师型教师内涵，突出其在应用型人才培养中的实践转化功能。

## 4. 国外应用导向高校教师培养研究综述

国外高等教育研究在应用导向高校和职业技术高等教育领域，围绕教师角色定位、实践能力、专业身份及其培养机制展开了持续而深入的探讨。相关研究主要聚焦于教师角色、教师实践能力的内涵与生成机制、“学术—实践”双重专业性的形成路径，以及评价与激励制度对教师实践取向的引导作用。

### 4.1 国外应用导向高校及教师角色定位研究

与我国“双师型教师”概念形成较为明确界定不同，国外高等教育研究领域并未形成与“双师型教师”完全对应的统一术语或概念表达。在应用导向高校、职业技术大学及高等职业教育研究范畴内，学者们比较关注教师在培养应用型人才过程中的复合角色定位，核心在于教师如何将教学实践与职业实践有效融合以促进学生学习与职业胜任力发展。例如，在高等教育研究中提出了“实务型教师（*practitioner-teacher*）”或“实践—教学融合型教师（*practitioner-scholar / practitioner-teacher*）”等角色模式，强调教师在承担教学职责的同时，应具备扎实的专业实践背景或持续参与实践活动的经历，从而在课堂教学与行业实践之间发挥桥梁作用（Kleinpell et al., 2016）。此外，国外研究也通过对比不同大学类型的教师角色，指出应用型高校或职业技术大学教师需要在教育教学与行业实践之间平衡专业角色，使教师既能支持学生的学术发展，又能促进其职业发展（Hu et al., 2015）。在教师身份研究中，也有强调教师作为“实践者—教师（*teacher-practitioner*）”的身份建构挑战与专业认同过程，这反映出教师在跨越学术与行业角色时所面临的复杂性与转型需求（Peri et al., 2024）。这些研究表明，尽管术语不同，国外对于教师在理论教学与实践融合角色的关注与我国“双师型教师”研究在功能层面具有高度一致性。



在欧美等国家的高等教育体系中，应用导向高校（如 universities of applied sciences、polytechnics 和 community colleges）被明确定位为服务区域经济、产业发展与劳动力需求的重要力量。此类高校在课程设置、人才培养和教师角色定位上强调对现实工作情境的回应和与产业界的互动（OECD, 2022）。OECD 的相关政策分析与国家比较研究表明，提升高等教育的劳动力市场相关性已成为政策优先议题，教育政策需促进高校课程与技能需求对接，从而提升毕业生的就业能力与职业胜任力（OECD, 2022）。在此宏观制度背景下，教师角色也逐渐由传统的课堂知识传授者向“实践引导者—行业联系者”扩展，这要求教师不仅具备扎实的学术基础与教学能力，更能将学科知识与真实工作场景相融合，为学生构建实践情境与职业路径。

在教师角色研究中，部分学者提出如“industry-experienced faculty”或“practice-oriented academics”等概念，强调教师应具备一定的行业实践经验，并能够将实践经验有效转化为教学内容与学习设计。相关研究认为，这类具有行业背景的教师在高等教育实践和应用型教育情境中扮演着跨界角色，其专业身份并不局限于单一的学术研究者，而是同时承担教学、实践与社会服务等多重职能，这一角色常被概括为“实务型教师（practitioner-teacher model）”（Kleinpell et al., 2016）。此外，在教师专业身份研究领域，有学者指出教师的专业身份是一种动态生成的双重属性，即既具有教学者的学术角色，又具备实践者的职业行动特征，教师的身份形成过程包含个人经验、情境因素与持续反思互动的复杂过程（Beijaard, Meijer & Verloop, 2004）。这一视角强调，教师在理论学习与实际实践之间不断重构自身的角色认同，从而形成具有专业自主性和实践导向特征的综合身份。

总体来看，国外研究中基于应用导向高校、职业技术大学及高等职业教育等语境，学界围绕兼具教学能力与实践经验的教师角色展开系统研究。这些研究普遍强调教师能够在真实职业情境中整合学科知识、实践经验与教学设计，其对教师实践属性、能力结构及专业身份的关注，与我国“双师型教师”研究在服务应用型人才培养、促进教学与实践融合等目标指向和功能定位契合。这些研究为理解“双师型教师”能力生成机制与培养逻辑提供了重要的理论参照和比较视角，也从侧面印证了“双师型教师”概念在应用型高等教育中的普遍适用性与现实合理性。

#### 4.2 国外教师实践能力与“双重专业性”培养路径研究

在教师专业能力与培养路径研究中，国外学者普遍将实践能力视为应用导向高校教师专业发展的核心组成，并从“工作情境学习”与“持续专业发展”两个维度展开系统论述。工作情境学习理论认为，专业能力主要通过真实工作环境中的非正式学习获得，这类学习常常在日常实践中发生且难以被形式化课程完全覆盖（Eraut, 2004）。该观点对理解实践导向教师能力的生成机制具有重要启示意义，因为教师在真实职业场域中通过观察、协作和反思等方式不断构建经验性知识并将其内化为教学实施能力。与此同时，国外研究也强调，提升教师实践能力不仅依赖于偶发性的体验，而需依托制度化机制促进教师与产业、行业之间的持续互动。例如，教师通过企业实习、行业项目协作、校企联合教学等途径，可以深化对行业需求的理解并提升其解决实际问题的能力（Darling-Hammond et al., 2017）。在这一过程中，教师的实践经验并非孤立存在，而是通过反思性实践不断与教学设计和课程实施融合，从而在应用型高等教育语境中推动教学质量与职业胜任力的共同提升。

在国外教师专业发展研究中，有的学科领域“双重专业性（dual professionalism）”成为描述具有复合角色特征教师的重要概念。该概念强调教师既具有学术专业性（disciplinary/教学专业性），又具备职业或实践专业性（occupational/professional practice expertise），并且这两种专业性不是简单叠加的静态技能，而是在教师的实践、反思与身份建构过程中相互作用、



共同发展 (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Korthagen, 2001)。教师身份研究表明, 教学角色与实践者角色通过交互影响教师的职业认同与行为决策, 使其能够在理论知识与专业实践之间实现动态整合, 进而更有效地回应现实职业需求和教育目标。尽管国外研究多采用不同表述 (如 *teaching identity*、*vocational educators' dual identity* 等), 但在功能指向上与我国强调“双师型教师能力整合”的研究取向高度一致, 即强调教师应兼具理论教学能力与职业实践能力, 并在教学实践中将二者整合为支持学生学习与职业发展的有效力量。总体而言, 国外关于实践导向教师培养的研究更加注重过程性、情境性和持续性, 其培养路径以制度支持和实践嵌入为核心, 而非单一资格认定, 这为我国地方应用型本科高校双师型教师培养模式研究提供了重要借鉴。

### 4.3 国外教师评价与激励机制研究

在应用导向高校教师培养研究中, 教师的评价与激励机制是国外学界重点关注的制度性议题。相关研究普遍认为, 教师实践能力的发展不仅依赖个体努力, 更深受高校评价制度与激励机制导向的影响。在一些高绩效教育体系中, 教师评价体系更强调专业发展与同行反馈, 而非单一的学术成果指标, 例如科论文数量或发表产出, 这种做法有助于激发教师对教学实践改进的关注和参与 (Darling-Hammond et al., 2017)。如果评价体系以科研量化指标为核心, 而忽视教师在课堂教学、行业实践或专业协作中的贡献, 则可能在制度层面无意中抑制教师参与实践活动和行业合作的积极性, 从而不利于实践导向教师能力的培养与专业成长。

从评价内容来看, 国外研究与政策实践强调构建多维度、发展性教师评价体系, 而非以单一结果指标作为评价核心。鉴于教学质量本身具有高度复杂性和情境性, OECD 指出, 单一指标往往难以全面反映教师工作的真实价值, 因此, 一种可行路径是通过增加评价指标的数量与类型, 以获取更为丰富和多元的信息来源。评价信息越多样化, 教师对评价结果的信任度越高, 也越不容易通过策略性行为“迎合”或操纵评价指标 (OECD, 2025)。在此基础上, 应用导向高校的教师评价逐渐从结果考核转向过程与发展并重, 更加关注教师在教学实施、实践参与和社会服务中的综合表现。

进一步而言, 相关研究与政策文件强调, 应将教师评价与职业发展和晋升制度紧密结合, 并将评价重点聚焦于专业学习的“预期成果”, 而非形式化的参与过程。OECD (2025) 明确指出, 将评价与晋升标准对准教师实践能力、专业技能和知识结构的实际提升, 有助于确保教师专业学习保持实质性影响和现实相关性, 避免流于“走过场”式的制度安排。在应用导向高校语境中, 这意味着教师在企业实践、行业项目指导、课程实践设计以及产学研合作中的投入与成效, 应被纳入正式评价体系, 并在制度权重上获得与科研成果相对等的认可。此类评价取向从制度层面为教师实践能力的持续发展提供了稳定预期, 也为“双师型”教师的专业成长创造了更为有利的制度环境。

在激励机制方面, 有研究表明, 可以将教师的实践表现纳入职业发展通道的制度设计, 以引导教师持续投身实践教学、行业合作与产教融合活动。一系列制度性安排, 如在职称晋升、岗位聘任和绩效分配中明确认可实践导向成果, 已被视为激励教师实践能力发展的重要保障。例如, 在一些应用导向高校, 设立了“Professors of Practice”等岗位类型, 以制度化方式引入具有丰富行业经验的高级实践型教学人员, 从而增强高校与产业界的互动, 并拓展教师的专业角色。Dzisah 与 Etzkowitz 指出, “Professors of Practice”作为一种新的教授角色, 有助于将业界实践经验引入高等教育, 不仅提升教学与研究的实用性, 还在教学、研究与产业合作之间架起桥梁, 从而强化教师的实践角色认同与制度支持 (Etzkowitz, H., & Dzisah, J.2007)。总体而言, 这类激励机制通过在职业发展体系中制度性嵌入实践成果指标, 使教师的行业实践、项目指导和应用性教学等成果能够获得与科研成果等同的认可, 从而在制度层面为教师实践能力持续发展提供了有力支撑。



#### 4.4 国外研究的特点与启示

总体来看，国外围绕教师实践属性、专业身份与能力发展所形成的研究体系较为成熟，其研究取向与结论在功能目标和价值指向上，与我国“双师型教师”研究高度契合。综合相关文献，可以从研究理念、研究内容与研究路径三个层面概括国外研究的主要特征。

首先，在研究理念上，国外研究普遍强调教师专业发展的情境性与过程性。不同于以资格认定或静态标准界定教师类型的研究取向，国外学者更倾向于将教师实践能力理解为一种在真实工作情境中逐步生成的专业能力。总体而言，国外研究弱化了对教师“身份或证书”的关注，更强调教师“在实践中能够做什么”，突出了持续实践、反思与互动在教师专业发展中的核心地位。

其次，在研究内容上，国外研究更加关注教师多重角色的整合及其双重专业性的形成机制。相关研究普遍认为，应用导向高校教师并非仅承担传统意义上的学术角色，而是在具体教育情境中同时履行教学实施、实践指导与社会服务等多重职责，其专业身份呈现出学术专业性与职业（实践）专业性相互交织、动态共存的特征。相较于我国研究多从能力要素或培养路径展开分析，国外研究在理论阐释与经验总结层面更加系统，能够从教师职业发展整体视角解释多重角色之间的张力与整合机制。

再次，在研究路径上，国外研究强调通过制度化的实践嵌入促进教师实践能力的持续发展，而非依赖行政性认定或阶段性培训。大量研究指出，通过企业实践研修、行业项目合作、校企联合教学等方式，将教师实践活动持续纳入其职业发展过程，是提升实践导向教师能力的有效路径（Darling-Hammond, 2017）。与此同时，相关研究普遍强调高校制度设计在其中发挥的关键支撑作用，认为教师评价、激励与职业发展制度的导向性，直接影响教师参与实践活动的深度与持续性（OECD, 2019）。

#### 4.5 小结

国外研究提供了三方面的重要启示：首先，在概念理解上，应进一步弱化“双师型教师”的资格标签，强化其能力整合与功能实现的取向；其次，在培养路径上，应更加重视真实实践情境中的持续参与与互动机制，而非依赖单一培训或短期实践安排；第三，在研究视角上，有必要将双师型教师培养置于高校制度运行与教师职业发展体系之中进行整体考察。

### 5. 国内地方应用型本科高校双师型教师培养研究进展

国内有关“双师型教师”的研究文献，最早可追溯到1991年王义澄先生发表的两篇探讨专科学校双师型教师队伍建设的文章。针对应用型本科高校“双师型教师”的研究文献，最早则见于2010年。截至2026年1月22日，在中国知网以“应用型本科高校 + 双师型教师”为关键词进行检索，共获取论文117篇；而同一时期，中国知网中以“双师型教师”为主题的文献总量高达10251篇。由此可见，近15年来，从现有文献数量方面来看，国内针对应用型本科高校双师型教师的研究仍需进一步加强。通过对2010—2025年国内应用型本科高校“双师型教师”相关文献进行系统梳理与筛选，本文共纳入117篇有效研究成果，并在此基础上对研究主题展开分类统计与结构分析。

#### 5.1 研究内容结构及总体分布

从研究内容结构来看，现有文献可归纳为六类，分别是：概念界定与理论基础研究、培养路径与模式研究、评价与认定机制研究、激励机制与制度保障研究、类型化高校与区域研究，以及专业或学院层面的个案研究。总体而言，研究内容呈现出明显的结构性差异。其中，培养路径与模式研究占据主导地位，是该领域研究的主体；概念界定、评价认定及激励机制研究的数量相对较少，但近年来呈增长趋势（见表1）。这一结构特征显示，学界对“双



师型教师如何培养”这一问题的关注度最高，而对培养成效评价、制度运行逻辑与长期机制的系统研究以及个案研究则相对不足。

**表 1:** 应用型本科高校“双师型教师”研究内容类别及总体分布（2010—2025 年）

研究内容类别	主要研究主题	篇数	占比 (%)
概念界定与理论基础研究	双师型内涵、特征、理论依据、发展逻辑	14	12.0
培养路径与模式研究	培养机制、校企合作、产教融合、培养路径设计	52	44.4
评价与认定机制研究	认定标准、评价指标、考核体系、绩效评价	16	13.7
激励机制与制度保障研究	激励政策、制度设计、运行机制、治理保障	10	8.5
类型化高校与区域研究	地方高校、民办高校、边疆地区、新建本科	13	11.1
专业 / 学院个案研究	专业或学院层面的实践案例与模式探索	12	10.3
<b>合计</b>		<b>117</b>	<b>100</b>

来源: 作者整理

### 5.2 研究内容类别的时间分布特征

从时间分布情况来看，不同的研究内容呈现出显著的阶段性特征：概念界定与理论基础方面的研究，主要集中在研究的起步阶段，后期相关研究成果的数量趋于平稳，但理论深度有所增强；培养路径与模式的研究自 2016 年左右开始迅速增长，并在之后较长时间内维持在较高水平；评价认定与激励机制的研究起步相对较晚，但 2021 年以后增长态势明显；专业或学院层面的个案研究主要集中在近五年，这显示出研究视角正逐渐向下深入的趋势（见表 2）。上述分布特征表明，研究的重心正从宏观的理论构建与路径设计，逐步转向实践运行的探索与机制的完善。

**表 2:** 各研究内容类别的时间分布与篇数统计（2010—2025 年）

研究内容类别	2010—2015 年	2016—2020 年	2021—2025 年	合计
概念界定与理论基础研究	6	5	3	14
培养路径与模式研究	8	20	24	52
评价与认定机制研究	1	6	9	16
激励机制与制度保障研究	0	3	7	10
类型化高校与区域研究	2	4	7	13
专业 / 学院个案研究	1	3	8	12
<b>合计</b>	<b>18</b>	<b>41</b>	<b>58</b>	<b>117</b>

来源: 作者整理

### 5.3 研究内容与年代阶段的演进分析

按照研究发展的时间脉络，相关研究可划分为三个阶段：2010 - 2015 年为研究起步期，2016 - 2020 年为研究发展期，2021 - 2025 年为研究深化期。分析结果（见表 3）显示，起步期的研究主要围绕概念界定与必要性论证展开，实践性研究相对较少；发展期的研究重点



转向培养路径与模式的探索，校企合作与产教融合成为高频主题；深化期的研究在延续培养路径研究热度的同时，显著加强了对评价机制、激励机制以及学院层面实践的关注。

整体而言，应用型本科高校“双师型教师”研究呈现出从“是什么”到“如何做”，再到“如何长效运行”的演进逻辑。从表中还可进一步看出，该研究在时间分布和内容维度上均呈现出明显的阶段演进特征，研究重点经历了从概念界定到培养路径探索，再到机制完善与实践深化的转变。其中，培养路径与模式研究始终占据主导地位。而评价认定、激励机制及学院层面的研究虽然在近五年有所增长，但总体数量仍然较为有限，尚未形成系统化的研究框架。

**表 3:** 不同发展阶段研究内容分布表（2010—2025 年）

研究阶段	时间区间	研究重点	主要内容特征
研究起步期	2010—2015 年	概念界定与必要性论证	聚焦“双师型教师”内涵、功能与应用型转型需求，实证与案例研究较少
研究发展期	2016—2020 年	培养路径与模式探索	围绕校企合作、产教融合与培养机制展开，路径研究占主导
研究深化期	2021—2025 年	机制完善与实践深化	延续路径研究的同时，评价机制、激励制度与学院层面案例明显增多

来源：作者整理

#### 5.4 研究方法与研究视角的系统述评

通过对国内地方应用型本科高校“双师型教师”的研究内容结构与阶段演进展开系统梳理，可以发现，不同的研究结论在很大程度上受到其研究方法和研究视角的影响。

##### 5.4.1 研究方法类型及其结构性特征

从研究方法类型来看，国内针对应用型本科高校“双师型教师”培养的研究，主要聚焦于规范性分析和经验总结类研究。众多文献以政策文本、教育改革背景或高校实践经验为分析对象，通过概念阐释、路径归纳以及模式提炼，深入探讨“双师型教师”的培养目标、实施路径和制度构想。此类研究在研究起步期和发展期占据主导地位，为该领域的理论构建和实践探索奠定了重要基础。

在纳入分析的 117 篇应用型本科高校“双师型教师”研究文献中，本文依据文献是否明确使用问卷调查、访谈、案例分析等数据收集方法，对研究方法类型进行了初步统计（见表 4）。结果显示，规范性分析与经验总结类研究占据主导地位，实证研究比例相对较低。117 篇文献中明确采用问卷调查、访谈或案例分析等实证研究方法的文献约为 20—25 篇，占比约 17%—21%。从研究设计看，这类研究多集中于描述性统计或单一院校（专业）案例分析层面，真正采用多变量分析、纵向跟踪或比较研究方法的文献不足 10 篇，整体实证深度仍显不足。部分研究虽引入实证数据，但样本规模较小、变量设置相对简单，对“双师型教师”培养成效、机制运行效果及影响因素的因果分析仍显不足。



**表 4:** 应用型本科高校“双师型教师”研究方法类型统计（2010—2025 年）

研究方法类型	篇数（约）	占比（%）	方法特征说明
规范性分析 / 理论探讨	65–70	55%–60%	政策解读、概念阐释、路径建构、模式总结
经验总结型研究	22–27	19%–23%	基于高校实践经验的归纳分析，数据支撑有限
实证研究（问卷、访谈、 案例）	20–25	17%–21%	以描述性统计或单一案例为主
其中：多变量 / 比较 / 纵向研究	<10	<10%	方法深度与复杂性有限
<b>合计</b>	<b>117</b>	<b>100%</b>	—

来源：作者整理

此外，纵向研究与比较研究明显缺乏。纵向研究指明确基于不同时间点数据或同一对象持续观察的研究；比较研究指以两个及以上地区、类型高校为分析对象的研究。现有研究多以某一时间节点或单一政策背景为研究起点。117 篇文献中明确采用纵向研究设计、对“双师型教师”培养过程进行持续跟踪分析的文献仅约 3—5 篇，占比不足 5%，多数研究仍以某一时间节点或单一政策背景为研究起点。与此同时，采用跨区域或跨类型高校比较视角的研究约 8—10 篇，占比不足一成，且多停留在描述性比较层面，尚难以系统揭示不同制度环境和办学条件下培养模式的差异性及其适用边界（见表 5）。整体看来，现有的研究缺乏对“双师型教师”培养过程的长期跟踪分析；跨区域、跨类型高校的比较研究数量有限，尚难以揭示不同制度环境和办学条件下培养模式的差异性及其适用边界。

**表 5:** 应用型本科高校“双师型教师”研究中的纵向与比较研究统计（2010—2025 年）

研究方法维度	篇数（约）	占比（%）	主要特征
纵向研究（跨时间跟踪）	3–5	2.5%–4.3%	多为政策阶段比较，长期跟踪极少
横截面研究（单时间点）	>110	>95%	以某一政策或实践阶段为研究起点
跨区域 / 跨类型比较研究	8–10	6.8%–8.5%	多为描述性比较
系统比较研究（统一指标）	4–5	3%–4%	方法深度有限
<b>合计</b>	<b>117</b>	<b>100%</b>	—

来源：作者整理

总体来看，这种“重规范、轻实证；重经验、轻检验；重静态描述、轻动态分析”的方法结构，在一定程度上限制了研究结论对培养机制运行过程、情境差异及长期效果的深入解释，也影响了相关研究成果的可验证性与推广价值。

#### 5.4.2 研究视角的演进及其影响

从研究视角看，国内应用型本科高校“双师型教师”研究经历了由政策导向视角向培养路径视角、再逐步向机制与情境视角拓展的演进过程。

在研究起步期（2010—2015 年），学者大多从国家职业教育政策、高等教育结构调整以及应用型本科高校转型发展的宏观背景入手，着重强调“双师型教师”队伍建



设的必要性与现实意义。从研究内容的分布情况来看，该阶段共有 12 篇相关文献。其中，概念界定与理论基础研究有 6 篇，约占总数的一半，研究视角主要聚焦于政策解读与目标论证；而直接涉及“双师型教师”培养运行过程、制度实施机制或学院层级实践的研究数量不足三分之一，对具体培养实践的系统性关注相对有限。

进入研究发展期（2016—2020 年）后，国内相关研究的视角显著转向“双师型教师”培养路径与模式构建。在这一阶段的 34 篇文献中，围绕校企合作、产教融合、双证书制度等展开的培养路径与模式研究多达 15 篇，占比约 44%，成为最为主要的研究类型。研究重点聚焦于探讨“双师型教师如何培养”，并由此形成了较为丰富的路径类型。这一研究取向在推动实践探索迅速拓展的同时，也在一定程度上增强了对“路径设计”的关注，而直接涉及路径实施条件、运行机制及培养成效评估的研究比例相对较低。

近五年来（2021—2025 年），伴随研究的不断深入，国内相关研究在持续关注培养路径研究的同时，引入了制度运行、激励机制以及组织层面的分析视角，研究关注点逐渐拓展至评价认定、激励政策以及学院层面的培养实践。从研究内容的分布情况来看，在该阶段的 71 篇文献中，关于评价认定机制、激励机制以及专业或学院层面的研究总计约 30 篇，占比超过四成，这清晰地显示出研究视角正从宏观与中观层面逐步向微观运行层面延伸的趋势。

然而，目前上述研究大多以政策解读或经验总结为主，系统分析制度运行逻辑、机制协同关系以及实践成效的研究数量依旧有限。整体而言，相关研究尚处于探索阶段，尚未构建起稳定成熟的分析框架。值得注意的是，117 篇文献中明确以教师能力结构、胜任力模型或专业身份建构为核心分析视角的研究数量相对有限，相关文献约占总体的不足一成。现有研究中，涉及教师能力的讨论多集中于能力要素罗列或评价指标设计层面，对教师个体在具体实践情境中的能力生成机制、角色整合过程及专业认同发展的动态分析明显不足。这一研究取向在一定程度上导致相关成果更多停留在制度设计与培养路径层面，而对“双师型教师”作为行动主体的个体发展逻辑与内在成长机制揭示不够充分。

#### 5.4.3 人文学科视域下“双师型教师”研究取向及其局限

纳入分析的 117 篇研究文献中，明确以人文学科或人文类专业为研究对象的成果占比不足十分之一，相关研究主要集中于学前教育、教育学、工商管理、旅游管理和艺术设计等实践属性较强的人文社科专业，而以纯人文学科为研究情境的文献相对稀少。这表明，人文学科尚未成为国内“双师型教师”研究的核心关注领域，相关讨论多以整体性或类型化高校研究的附属内容呈现。

从研究内容看，现有研究普遍聚焦于实践能力引入与培养路径设计，强调通过校企合作、行业实践、“双导师制”等方式弥补人文学科教师实践经验不足的问题。尽管此类研究推动了“双师型教师”理念向人文学科拓展，但其分析框架多借鉴工科或职业教育领域的培养范式，对人文学科实践形态的多样性与情境性关注不足，易将实践能力简化为行业经历或岗位经验。在研究视角与方法上，相关研究以制度与路径视角、政策分析和经验总结为主，教师多作为培养对象或制度执行主体出现，对教师个体能力生成、角色整合与专业身份建构过程的关注明显不足。尽管近年个案研究有所增加，但多停留在模式归纳层面，缺乏对教学—实践互动机制的深入分析，尚未形成具有较强解释力和推广价值的研究模型。

### 5.5 小结

结合 2010—2025 年国内地方应用型本科高校“双师型教师”研究的内容分布、阶段演进及研究方法特征可以发现，相关研究数量虽持续增长，但整体仍呈现出较为明显的结构性不足。



从研究方法与视角看，现有研究以规范性分析和经验总结为主，实证研究、纵向研究与比较研究相对不足，研究主题虽由政策解读逐步拓展至培养路径与制度设计，但对实践能力生成机制、制度运行逻辑及教师专业发展过程的解释深度有限。

从研究内容结构看，培养路径与模式研究长期占据主导，而评价认定、激励机制及运行成效评估等研究相对薄弱，尚未与路径研究形成系统配套，制约了“双师型教师”培养研究由模式探索向长效机制建构的深化。

从研究层级与情境看，相关研究多集中于学校或区域层面的宏观分析，对学院层面运行机制与教师个体发展关注不足，类型化与比较研究相对匮乏，人文学科情境下的研究尤为薄弱，影响了研究结论的解释力与适用性。

总体而言，国内地方应用型本科高校“双师型教师”研究呈现出“重规范、轻实证，重路径、轻机制，重制度、轻个体”的特征，为后续从学科情境、运行机制与教师发展过程等视角深化研究提供了拓展空间。

## 6. 综合评析与研究不足

通过对 2010—2025 年国内地方应用型本科高校“双师型教师”研究进行文献计量分析，从总体情况来看，相关研究在回应应用型本科高校转型发展需求、探索“双师型教师”培养路径方面已取得一定成果，但在研究内容结构、理论整合深度以及研究对象与情境选择等方面仍存在较为显著的不足。

### 6.1 研究内容层面

从研究内容分布来看，现有研究呈现出明显的结构性失衡特征。培养路径与模式研究占据主导地位，其研究数量明显高于概念界定、评价认定、激励机制及运行效果等相关研究。这一研究倾向使学界在“双师型教师如何培养”的路径设计方面积累了较为丰富的经验，但相应地削弱了对培养成效评估、制度运行逻辑以及长期机制构建的系统性关注。具体而言，评价认定机制与激励制度研究起步较晚，研究数量有限，且大多停留在政策解读或原则性讨论层面，缺乏对评价指标科学性、激励政策实际效果以及制度协同关系的深入分析。这种“重方案设计、轻运行反馈”的研究结构，在一定程度上阻碍了“双师型教师”培养从模式探索向长效机制建设的转变。

### 6.2 理论整合与分析框架层面

在理论运用方面，现有研究整体存在理论整合欠缺、分析框架较为松散的问题。多数研究主要以政策文件或实践经验作为分析依据，对理论的引用多作为背景支撑，缺乏基于明确理论框架的系统性分析。即便涉及教师发展、能力结构或专业成长等议题，大多也仅停留在概念层面的介绍，尚未形成稳定的分析范式。与此同时，不同研究在概念界定、分析维度和研究逻辑上缺乏有效的衔接，难以构建可积累、可对话的研究体系。这种理论碎片化的倾向，在一定程度上限制了相关研究解释“双师型教师”培养复杂性、揭示机制内在逻辑的能力。

### 6.3 研究对象、层级与情境层面

从研究对象与研究层级而言，现有研究大多聚焦于学校整体或区域层面展开宏观分析，着重强调制度设计和总体路径构建，却对学院层面、专业层面乃至教师个体层面的培养运行机制关注不够。尽管近五年在专业或学院层面的个案研究有所增多，但多数仍停留在经验描述阶段，缺乏对内部协同机制、资源配置方式以及实施成效的系统剖析。此外，对研究情境的类型化区分仍存在不足。尽管部分研究涉及地方高校、民办高校或新建本科高校，但跨类型、跨区域的比较研究相对较少，对不同办学条件、学科结构和资源环境下“双师型教师”培养差异的揭示尚不充分。特别是在人文学科等实践形态较为复杂的情境中，现有研究难以充分回应学科差异对培养模式适用性所产生的影响。



## 6.4 小结

综合来看，国内地方应用型本科高校“双师型教师”研究中呈现出的内容失衡、理论整合不足与研究层级偏宏观等问题，并非个别研究的偶然缺陷，而是多重结构性因素共同作用的结果。一方面，应用型本科高校转型发展具有较强的现实紧迫性，促使研究更多聚焦于路径设计与经验总结，以快速回应实践需求；另一方面，教师专业发展与实践学习相关理论在该领域的系统运用不足，实证研究基础相对薄弱，也在一定程度上制约了研究向机制分析与过程解释的深化。

现有研究虽在培养路径与制度构想层面形成了较为丰富的成果，但在揭示教师实践能力生成机制、解释不同情境下培养模式差异，以及构建可持续运行的制度模型等方面，仍有明显提升空间。这一研究现状为后续从具体学院与学科情境出发，系统探究“双师型教师”培养的运行机制与实践成效，提供了清晰的问题指向与研究拓展空间。

## 结论

### 1. 理论贡献

基于对 2010—2025 年国内地方应用型本科高校“双师型教师”培养研究的系统梳理，本文指出，该领域研究长期聚焦培养路径与制度设计，在教师实践能力生成机制及多重情境要素协同作用的解释方面明显不足。既有研究虽在模式构建与政策响应层面成果丰富，但整体上缺乏稳定而系统的理论分析框架。

通过引入教师专业发展理论与实践学习理论，本文进一步揭示，现有研究对教师专业发展阶段性、情境性及其与组织支持、制度环境之间关系的关注不足。相较于国际研究中对实践—反思—再实践机制的系统讨论，国内研究更偏重经验总结与规范分析，其理论解释力仍有提升空间。本文据此提出，有必要推动相关研究由路径归纳向机制解释与理论深化转型。

### 2. 实践启示

在实践层面，地方应用型本科高校应从教师专业发展连续体视角重构“双师型教师”培养目标，避免将“双师型”建设简化为短期实践或资格认定。在培养实施上，应由路径叠加转向机制建构，强化真实工作情境、反思性实践与组织支持的协同作用。在制度与评价方面，应推动结果导向向发展导向转变，引导教师持续参与实践学习与能力提升。

### 3. 未来研究方向

未来研究可进一步推动范式转型，加强基于纵向追踪与混合方法的实证研究，引入教师专业身份、组织学习与制度逻辑等理论工具，并通过国际比较与跨区域研究提升中国经验的理论概括力与国际解释价值。

## 参考文献

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM000000005548>



- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119358805>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Dzisah, J., & Etzkowitz, H. (2010). Professors of practice: Reinventing the professorial role. *Engevista sobre Tecnologia & Inovação*, 9(2), 166-173. <https://doi.org/10.22409/engevista.v9i2.205>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Etzkowitz, H., & Dzisah, J. (2007). Professors of practice and the entrepreneurial university. *International Higher Education*, 49(1). <https://repository.brown.edu/handle/10362/20453>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hu, Y., Van der Rijst, R., Van Veen, K., & Verloop, N. (2015). The role of research in teaching: A comparison of teachers from research universities and those from universities of applied sciences. *Higher Education Policy*, 28(4), 535-554. <https://doi.org/10.1057/hep.2014.34>
- Kleinpell, R. M., Faut-Callahan, M., Carlson, E., Llewellyn, J., & Dreher, M. (2016). Evolving the practitioner–teacher role to enhance practice–academic partnerships: A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 25(5-6), 708-714. <https://doi.org/10.1111/jocn.13133>
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453034>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1177/0161468106010800604>
- OECD. (2011). *Establishing a framework for evaluation and teacher incentives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264094406-en>
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). Enhancing labour market relevance and outcomes of higher education: Country note Portugal (OECD Education Policy Perspectives No. 59). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bcf4a8e3-en>



- OECD. (2025). Teacher professional learning: Drawing upon international practice for a future vision for Ukraine. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0cceddfe-en>
- Peri, E., Jögi, L., & Remmik, M. (2024). Who am I—Teacher or practitioner? Teacher-practitioners' experience of identity in higher education: A phenomenological view. *Future in Educational Research*, 2(1), 65–80. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/fer2.203>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Taylor, E. S. (2023). Teacher evaluation and training. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 61-141). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.heduc.2022.11.002>
- 王义澄. (1991). 努力建设“双师型”教师队伍. *高等工程教育研究*, 13(2), 49- 53.
- 王琴. (2022). 职业院校“双师型”教师胜任力结构探析. *教师教育研究*, 34(2), 53-60.
- 中共中央, 国务院. (2025, February 3). *教育强国建设规划纲要 (2024–2035 年)*. 中央人民政府门户网站. [http://www.gov.cn/zhengce/2025-02/03/content\\_6979073.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2025-02/03/content_6979073.htm)
- 田晓庆. (2016). 应用型本科高校“双师双能型”教师队伍内涵探析. *时代教育*, 8(17), 14-15.
- 宁娇妹, & 牛亚鑫. (2025). 激励理论视角下广西应用型民办本科高校“双师型”教师专业发展影响因素及对策. *才智*, 23(1), 141-144.
- 刘丹. (2020). 应用型本科高校“双师型”教师培养框架模型的探析 —— 基于生态系统理论视角. *辽宁科技学院学报*, 22(5), 20-23.
- 江欢, 秦琼, & 冯国刚. (2022). "三区联动": 应用型本科高校 "双师型" 教师队伍建设策略探析. *终身教育研究*, 33(6), 62-69. <https://doi.org/10.13425/j.cnki.jjou.2022.06.009>
- 孙裕金, & 束仁龙. (2011). 应用型本科高校 "双师型" 师资队伍建设的思考. *池州学院学报*, 25(6), 112- 149.
- 李梦卿. (2019, October 22). “双师型”教师队伍建设的中国道路. 中国教育报.
- 李梦卿. (2022). *中国职业教育“双师型”教师队伍建设研究*. 教育科学出版社.
- 吴全全. (2011). *职业教育“双师型”教师基本问题研究: 基于跨界视域的诠释*. 清华大学出版社.
- 陈凤真, 赵贵红, 刘建, & 王波. (2024). 地方应用型本科高校 "双师型" 教师队伍建设研究 —— 以菏泽学院食品专业为例. *中国食品*, 24(24), 6–8.
- 陈珂文. (2025). *产教融合背景下应用型本科高校 "双师型" 教师培养的困境与出路*. 常州工学院学报 (社科版)
- 国秀瑾, 赵晶, & 王强. (2023). 应用型本科 "双师型" 教师认定办法量化分析. *科技风*, 20(2), 150-152.
- 秦红霞. (2021). 地方本科高校向应用技术型院校转型的探索与思考——以内蒙古自治区为例. *集宁师范学院学报*, 43(5), 1–4.
- 莫家业, 张宇波, & 钟伟民. (2023). 应用型本科高校校企“双师型”教师队伍建设路径探析——基于现代产业学院视角. *职教发展研究*, 5(3), 75-83. <https://doi.org/10.19796/j.cnki.2096-6555.2023.03.009>
- 教育部, 国家发展和改革委员会, 财政部, & 人力资源和社会保障部. (2019). *深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案 (教师 (2019) 6 号)*. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191017\\_403867.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191017_403867.html)
- 教育部. (2026, January 8). 2026 年全国教育工作会议召开: 适应国家和区域重大战略需求, 持续优化高等教育结构布局, 分类推进高校改革. 中华人民共和国教育部. [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_zzjg/huodong/202601/t20260108\\_1426054.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_zzjg/huodong/202601/t20260108_1426054.html)



- 梁冀. (2024). 边疆地区地方应用型本科高校双师型教师队伍建设路径探索——以广西民族师范学院电子信息类专业为例. *中国教育技术装备*, 44(24), 9-12.
- 曾艳. (2016). 高职院校双师素质成长机制的研究. *科技资讯*, 14(32), 125-126.
- 谢军. (2019). *新建应用型本科高校“双师型”教师队伍建设研究* [博士学位论文]. 陕西师范大学.
- 熊大维, 尤园, 杨俊, 吕梅花, 刘燕玲, & 吴杰. (2025). 应用型本科高校药学专业“双师型”教师过程性评价标准构建与实施策略. *中国管理信息化*, 28(4), 209-211.



## 泰国学生汉语话语标记使用情况研究

# CHINESE DISCOURSE MARKERS FOR THAI STUDENTS' USAGE AND TEACHING SUGGESTIONS

王海旭<sup>1\*</sup>, 陈红霞<sup>2</sup>, 陈尊严<sup>3</sup>

Haixu Wang<sup>1\*</sup>, Hongxia Chen<sup>2</sup>, and Somyos Chanboon<sup>3</sup>

<sup>1</sup>中国普洱学院, <sup>2</sup>中国昆明文理学院, <sup>3</sup>泰国清莱皇家大学

<sup>1</sup>Pu'er University, China, <sup>2</sup>The College of Arts and Sciences·Kunming, China

<sup>3</sup>Chiang Rai Rajabhat University, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: 947182204@qq.com

### 摘要

国际中文教育的根本任务除了教给学生汉语语音、语法、词汇等本体方面的具体知识之外,更重要的是培养汉语学习者运用汉语进行流利的交流,全面培养学生的“听、说、读、写”能力。话语标记,即标记话语的话语,是近年来广义功能主义视角下语言研究的热点问题,是口语交际中的常用成分。话语标记研究的是对自然发生的连贯口语或书面语的话语标记成分。对于中级阶段水平的汉语学习者来说,那些已经主观化或虚化了的词汇和小句,如果没有经过专门的学习,往往会产生一定的混淆。因此,研究话语标记有利于帮助汉语使用者在交际中更好的进行言语选择,使得言语更加礼貌和更具互动性,对汉语学习者提升口语交际能力和效率起着很重要的作用。本研究旨在分析话语标记对中级汉语学习者口语交际能力的影响,以弥补相关教学研究的不足。通过语料库分析并收集了中级学习者的调查问卷并进行对比评估。研究发现,学习者对话语标记的使用存在显著混淆,其言语选择的恰当性、交际的礼貌性及互动性均有一定提升空间。

**关键词:** 泰国学生 汉语话语标记 使用情况

### Abstract

The fundamental task of international Chinese education, besides teaching students concrete knowledge about the Chinese language system, such as pronunciation, grammar, and vocabulary, is even more importantly to cultivate Chinese learners' ability to use Chinese for fluent communication and to comprehensively develop their listening, speaking, reading, and writing skills. Discourse markers, that is, markers of discourse, have become a hot topic in language research from the perspective of broad functionalism in recent years and are common components in oral communication. The study of discourse markers focuses on the components of naturally occurring coherent spoken or written language. For Chinese learners at the intermediate level, vocabulary and short phrases that have been subjectivized or grammaticalized but have not undergone specialized learning often lead to certain confusion. Therefore, researching discourse markers is helpful in assisting Chinese users to make better verbal choices in communication, making speech more polite and interactive, which plays a crucial role in improving Chinese learners' oral communication ability and efficiency. This study aims to analyze the impact of discourse markers on the oral communication ability of intermediate Chinese learners, in order to address the deficiencies in related teaching research. By analyzing corpora and collecting and comparatively evaluating surveys from intermediate learners, the study finds that learners show



significant confusion in the use of discourse markers, and there remains considerable room for improvement in the appropriateness of their verbal choices, the politeness of communication, and interaction.

**Keywords:** Thai Students, Chinese Discourse Markers, Usage

## 引言

### 选题缘由

在传统的把汉语作为第二语言教学领域的汉语本体研究中，学者们更关注那些具有命题意义的成分，而话语标记这种时常独立于句法结构之外，游离在语句中的词或短语往往没有引起足够的重视。但随着对话语标记研究的深入，其丰富的语用功能逐渐引起了学者们的注意。话语标记语常见于人们日常口语交际中，它能够起到传达交际双方的话语信息、情感、态度等作用，而它在书面语中也是不可或缺的。在实际生活中，发现无论是教师的教学还是学生的学习，都容易忽视话语标记语。留学生在写作时，只是将句子简单地堆砌，缺少一些能够连接语篇的成分，即话语标记语。(2023:1-2) 目前，话语标记在对外汉语教学中受重视程度不足，教学基本停留在对话语 标记本体知识的讲述，而忽略了话语标记在日常交际中的实际运用。这导致外国学习者在使用话语标记进行交流时经常会产生一些偏误，从而影响交流效果。(2021:1-2)

泰国的汉语教学已经经历了很长时间的发展，发展趋势和发展前景一片大好，汉语学习者也越来越多，很多泰国的高校都开设了中文专业。但对于中级阶段水平的汉语学习者来说，那些已经主观化或虚化了的词汇和小句，如果没有经过专门的学习，往往会产生一定的混淆。与泰国学生进行对话交流时，我们可以发现他们已经掌握了一定的语法知识，口语的用词已经非常准确，基本交流已无障碍，但是由于话语标记的缺失和误用会导致他们对说话人情感态度测理解产生一定的偏差，不能够流畅的进行交流和沟通。

在初期调查中，笔者发现学生们对于话语标记的使用存在着一定的误区，比如，在下面这段对话进行解析时，很多同学都出现了问题。例如：A：听说你去了那家新开的餐厅，怎么样，好吃吗？B：别提了，又贵又难吃，千万别去。

“别提了”在句中的含义指的是说话人对听话人表达自己不如意的情绪，并非是阻止听话人做出“提”（即进行表达）这一个动作。通过整理发现，在所有的同学中，有 50% 的同学选择了错误的答案，通过访谈得知，学生只知道“提”在中文语境中具有说起、提及的含义，而不知道这一层隐含的意义。在理解时误将“提”理解为具有实际含义的动作，认为“别提了”在句中是阻止听话人别说这件事的意思。

综上所述，本研究以清莱皇家大学汉语专业大三的学生为例，基于学界研究成果结合笔者调查发现，对以下三个问题进行调查研究：1.归纳分析现代汉语话语标记的类型及用法；2.泰国清莱皇家大学汉语学习者使用汉语话语标记情况分析；3.怎样减少学生出现偏误。

### 研究目的

综上所述，本研究以清莱皇家大学汉语专业大三的学生为例，基于学界研究成果并结合笔者实际调查，围绕以下两个研究目的展开探讨：一是如何系统性地归纳分析现代汉语话语标记的类型及用法，并深入考察泰国清莱皇家大学汉语学习者使用汉语话语标记的具体情况，从而摆脱单纯理论讲解的模式，转向在分析与实践中学习、在真实语境中掌握话语标记的功能与使用规律；二是如何有效减少学生使用话语标记时出现的偏误，改变以往单一、机械的纠正



方式，引导学生在交际实践、互动练习与多模态感知中主动建构认知，通过多种感官与学习途径的参与，提升话语标记的习得效果与运用能力。

### 研究价值

本研究旨在达成以下三个核心目标：一是揭示规律，即准确把握清莱皇家大学学生习得与使用汉语话语标记的具体特征；二是解决问题，通过诊断使用偏误及其成因，探索有效的纠错与强化路径；三是指导应用，为课堂教学提供科学建议，从而切实提升学生的口语表达与交际能力。

### 话语标记

话语标记是口语交际中一类特殊的语言单位，通常以词、短语或小句形式出现。它独立于句法结构之外，不承载概念意义，而是通过特定的韵律特征和位置分布，为话语理解提供程序性指引，主要发挥话语组织、元语言及人际互动等功能。本研究中的话语标记指基于现代汉语话语标记学界学术著作中出现的话语标记，结合北京大学 CCL 语料库中的口语、电影电视、相声小品、网络语料部分，筛选使用频率最高的话语标记作为本研究的话语标记。

### 研究目的

#### 1. 分析归纳常用现代汉语话语标记类型及用法

通过对现代汉语中常用话语标记的系统梳理与分类，明确各类话语标记在交际中的功能与使用语境，如衔接话轮、表达态度、调控语流等方面的作用。该研究旨在为汉语教学提供清晰的语用知识框架，帮助学习者理解话语标记并非冗余成分，而是实现交际连贯性与自然度的重要工具。

#### 2. 考查清莱皇家大学汉语专业学生话语标记的使用情况

通过语料收集与实证调查，分析清莱皇家大学汉语专业学生在口语与书面表达中话语标记的实际使用特征，包括使用频率、类型分布、偏误模式及语用适切性等。该研究旨在揭示泰国学生在习得话语标记过程中的难点与倾向，为后续教学干预提供依据，助力学生提升汉语交际的流利度与地道性。

#### 3. 针对泰国学生汉语话语标记教学提出教学建议

结合对泰国学生话语标记使用情况的调查结果，本研究提出了以下的教学策略：在教学方面，教师要重视话语标记的语用规则，要增加对话语标记的关注度，培养学生主动学习话语标记的意识，营造一个学习话语标记的良好氛围。在教材方面，要增加话语标记的数量，适当提高话语标记在口语教材中的重现率，适当增加针对性的练习，丰富练习的形式。针对出现偏误频率较高的话语标记类型要重点讲解和分析。

### 文献综述

#### 1. 话语标记的界定研究

关于话语标记的界定是学界研究的焦点问题，由于学者们在不同理论的指导下进行研究，其界定往往会忽视此理论外的其他特征。不同学者研究方法和研究角度的不同，导致目前学界对话语标记的界定标准大同小异。但在总体上，大多数学者都是围绕着语体、语音、句法、语义和语用等几个方面展开。



较早期对话语标记界定做出研究的有以 Schiffrin 为代表的连贯派学者，他们以话语标记对语篇连贯的作用为出发点，认为话语标记依附于句子前后的言语成分之中，作用是隔断句子中的话语单位。如，Schiffrin (1987) 从语音、结构位置和句法等方面对话语标记进行了阐述，他认为话语标记是“对话语单位起切分作用的顺序性的依附成分”。Fraser (1998) 在《什么是话语标记》中在语用功能的角度对话语标记进行了界定。他认为话语标记最初是由连词、副词、感叹词这种句法类别里分离出来的，其核心意义只有程序意义而无概念意义。

中国的学者对于话语标记的界定研究开始的相较外语学界稍晚一些。冉永平 (2000) 通过对英语话语标记的研究和分析，提出话语标记的构成可以是词（如对了、据说）也可以是小句（你看吧、不是我说你）刘丽艳 (2011) 在《汉语话语标记研究》一书中结合外语领域研究成果将现代汉语话语标记与其他句法成分区别开来的特点总结为以下几个方面：（1）对口语交际信道有依赖性；（2）意义的程序性；（3）句法的可分离性；（4）功能的元语用性。与之相类似的学者如曹秀玲 (2016) 认为话语标记的判定必须遵循以下原则：（1）在交际信道上：偏向于口语；（2）在语义上：无真值义，具有意义的程序性；（3）在句法上，具有可分离性和非强制性；（4）在语用上，具有元语用性。

下面，结合前人的研究成果，本文从以下几个角度对话语标记进行界定：

#### 1.1 语体：主要存在于口语交际当中。

话语标记往往出现在自然口语对话之中。话语标记的存在是说话人为了在与听话人进行沟通时提供语境的设定。在高度凝练的非对话类书面语中为了提高文本的简洁程度，作者往往会避免使用话语标记。

（1）伯超也气急败坏的对映雪直嚷：“真是的，还分什么你家我家，说什么愧对不愧对？真要说教导不严，那也绝不是你一人的责任，我和淑莘担的责任更重大呀！”（文学·琼瑶《鬼丈夫》）

例（1）中，虽然话语标记出现在文学作品中，但本质上也还是出现在文中角色的对话之中，是描述对话双方口语交际的过程。

#### 1.2 语音：有明显停顿，具有完整的独立语调。

话语标记的出现往往把句子前后的话语单位分隔开来，并且会出现停顿、和语音弱化等现象。在一些对话中，使用话语标记时词汇或小句的末尾音素有的会模糊不清甚至脱落，有的会被刻意拉长。

（2）大卫：“你看什么急呀？你不是第一次坐我的车。对了，好象你那一次，一直是闭着眼，是不是？别那样。开玩笑吗？”（电影电视·《北京人在纽约》）

在例（2）中，“对了”的前后都出现了明显的停顿现象，通过停顿来引起听话人注意“对了”之后的内容。

#### 1.3 语义：只没有概念意义，有程序意义。

概念意义是指句子传递的具体信息，而程序意义指的是话语标记在语句中主要起引导听话人理解话语的方向，即帮助听话人理解听话人所传递的信息。这种程序意义不会给句子增加具体的意义，即使删除也不会影响句子含义的表达。

（3）张：“好了好了，您别再绕了。诶，只要有人跟我一样，啊，这我就心里踏实了。”（电影电视·《编辑部的故事》）

例（3）中连续出现的两个“好了”并不是用来表示评价的，而是用来给听话人提供一个标记，结束之前的话题，进行总结性发言。即使将句中的“好了”去掉也不影响句子真值意义的表达。



#### 1.4 句法：具有独立性，位置多变。

话语标记是游离于句子结构之外的语言成分不能独立成句，依附在句子中，对句子的组合和建构没有任何的影响。它可以位于句首、句中、句尾，位置比较灵活。

(4) “……没事儿好干了，不干这个干啥呢？肯定是他们，没错，**你看吧！**”听她说得头头是道，许淑宜开始注意她的话了。（文学·莫应丰《将军吟》）

在例（4）中，虽然“你看吧”出现在句子的末尾，但是通过变换位置我们可以发现，“你看吧”不管出现在句首、句中还是句尾都不影响句子的表达。

①你看吧，肯定是他们，没错！

②肯定是他们，你看吧，没错！

③肯定是他们，没错，你看吧！

以上的三个句子都表示同一个含义，“你看吧”位置的变换不影响句子意义的表达，可以证明话语标记在句子中并没有固定的位置。

#### 1.5 语用：对交际具有监控和调节的作用。

在语用层面，话语标记主要具有三大功能，语篇功能、人际互动功能、元语用功能。以人际互动功能为例：

(5) 高城：“就算？好了？”张干事：“那**你说呢**？报纸都发出去了。”门外的人越聚越多，两个人的火也越来越大，张干事是拉不下面子，高城是听不得对方轻描淡写的口气。（电影电视·《士兵突击》）

例（5）中的“你说呢”不同于主谓结构的小句“你说呢”，并不是说话人张干事期待高城进行“说”的动作来回答他，更多的是包含着强烈的个人情绪，表达对高城的负面评价。

## 2. 话语标记的分类研究

关于话语标记分类的问题是历来学者们争论的重点问题之一。与话语标记的界定类似，由于学者们在不同语言学理论的指导下进行研究，得出的研究结论也有所不同。目前学界针对话语标记的分类问题尚未得出一个标准化的概念。

关于话语标记的分类问题，英语学界的研究是最早的。Schiffirin（1987）主要将话语标记分为阐发性话语标记和回应性话语标记两类。前者主要以 then、anyway、because、I mean 等为代表；后者则以 oh、well 等为代表。Fraser（1999）认为，从语用的角度可将话语标记分为以下四类：1.表示连接信息的话语标记：对比性话语标记（however、but、on the other hand、through 等）；阐发性话语标记（and、for another thing、in addition、furthermore 等）。2.表示连接话题的话语标记：推导性话语标记（because of、so then、as a result、accordingly 等）；主题变化标记语（speaking of、by the way、incidentally 等）。

关于现代汉语话语标记的分类主要有以下几种：

冉永平（1999）将话语标记分为以下八类：话题标记（话说回来、我要说的是）；证据标记（众所周知、俗话说）；推理标记（由此可见、概括来说）；换言标记（换句话说讲、我的意思是）；言语方式标记（简而言之、这么说吧）；对比标记（不过、可是、再说）；自评标记（在我看来、我敢说）言语行为标记（我跟你讲、我告诉你）。

刘丽艳（2005）在她的著作《口语交际中的话语标记中》从形式和功能两个角度将话语标记分为四类：词汇形式（好、对了、那个、再说）；非词汇形式（哎、唉、嗯、哦、啊）；中心交际活动（你知道吧、对不、不是、是不）；非中心交际活动（就是说、喂、好、嗯）。

殷树林（2012）从话语标记的语篇、人际、互动三个功能出发，将话语标记划分为与之相对应的语篇标记（包括话题、阐发、推论、对比、言语等类别）、人际标记（包括证据



、态度、言语行为、面子、主观化等类别)、互动标记(引发、应对、提醒、征询、踌躇、分享等类别)。

关于话语标记的分类的研究,有的是从语法形式的角度开始,有的从句法功能的角度进行研究。归根结底,学者们都是从功能主义语言学的大背景下进行研究的。

### 3. 话语标记的功能研究

话语标记语是现代汉语中具有特殊语用功能的成分,其语用特点历来是语言学家们研究的重点。

Verschueren (1999, 2000) 提出了“元语用意识”这一概念。他认为,人们使用语言的过程是一个不断做出选择的过程。在进行口语交际过程中,根据会话原则,人们使用语言总是希望尽可能付出最小的努力,获得最大的语境效果。而这种“元语用意识”对语言选择、信息理解的指导和调控作用被称之为“元语用功能”。

姜晖(2019)也提出“说话人在进行对话时所选择的话语是由其元语用意识所决定的,元语用意识是交际者在交际中选择语言、做出顺应时表现出来的自我意识反应。”

系统功能语言学的代表人物,英国语言学家 Halliday (1976, 1979) 提出了语言具有三种元语用功能:概念功能、人际功能和语篇功能。概念功能指的是人们通过使用语言来表达内心所想的事物或概念的功能。人际功能指的是说话人使用语言与社会中的其他人进行交际沟通的功能。语篇功能指的是话题和话轮的连贯与联系的功能。

对于话语标记来说,其同样具有语篇功能和人际功能,唯一不同的是,话语标记并不具备概念功能,即话语标记并不能向听话人表达某些具体的概念。这是因为话语标记没有具体的概念义,如“你看吧”这个话语标记。说话人并没有给听话人具体“看”的对象,也并不是想引导听话人进行“看”这个动作,“看”这个动词的实际动词性已经虚化。此时的“你看吧”已经从表现具体的词汇意义转变为标记整体话语,由陈述客观事件转化为表达主观的情感态度,只具有程序意义。这种程序意义体现在它可以对交际过程中不断变化的语境信息做出顺应性的反应,这就证明了话语标记具有一定的语境顺应功能。

### 4. 理论依据

#### 4.1 关联理论

Sperber 和 Wilson (1986,1995) 从认知的角度提出了关于人类交际的关联理论。该理论的核心思想认为人类会本能地注意关联刺激,并在关联的认知原则中印证了这一点,即人类的认知倾向与最大程度的关联性相符合。这意味着人们在交流中会倾向于寻找和建立各种信息之间的关联关系,以便更好地理解 and 表达。这种关联性的追求有助于交流的本质和准确性,促使交际主体可以以更便捷的方式传递信息,同时也使得交流更容易被理解和解释。

该理论指出,人类在对语义进行理解时,认知的主体会运用推理机制,将语义的表面或字面的含义与可能隐含的认知信息进行综合。结合语境想象,寻求它们之间的内在联系,并选择其中具有最佳关联性的解释。这个过程充分利用了人类的认知倾向,即在理解和解释信息时,倾向找到最符合相关关系的解释,以便更好地意义理解知识的意义与目的。通过关联理论的观点,我们可以更深入地研究人类交流中认知和信息处理的机制,以及在交际过程中是如何选择最合适的解释来完成有效沟通的。

基于这一理论,说话人可以利用各种机制来引导听话人寻找信息之间的关联性,帮助听话人在理解话语时减少破译信息的阻力和代价。话语标记作为其中的一种机制,常常被用来帮助说话人与听话人建立更加明确和准确的联系,以确保信息传递的效果和效率。通过利



用话语标记,说话人能够更好地引导听话人关心的内容中的重要信息,从而减少听话人在理解过程中的猜测,使交流更加明确和有效。

#### 4.2 连贯理论

Halliday 和 Hasan (1976) 在《英语的衔接》中把英语各种衔接关系分为照应、替代、省略、连接和词汇衔接五大类。他们认为,在话语中,某些词语的具体意义要从上下文中的有关词语索引。书中系统地描述了各种将句子连接成篇语的衔接手段,进而他们把语篇的衔接机制由语篇内部扩大到语篇外部,把语篇与语境的衔接,语篇连贯与心理认知因素等联系起来,认为衔接成分通过指出深层次的语义关系来帮助实现语篇的连贯。

语言交际不是孤立地由一个一个的小句组合而成的,而是由不同大小、不同种类的语言单元组成的连贯结构。在交际中,语言被视为一个整体,由多个语言单元相互连接和衔接,以形成有意义的信息传递。这些语言单元可以是单词、句子、甚至是更大的篇章或段落。通过语言的连贯性,交际双方都能够更好地理解各个概念和信息,实现有效的交流和相互理解。

#### 4.3 语法化理论

沈家煊(2001)认为“主观性”是指语言在话语中多多少少总是含有说话人“自我”的表现成分,也就是说说话人在说出一段话的同时表明自己对这段话的立场、态度和感情从而在话语中留下自我的印记。

在口语交际的过程中,由于听说双方对一个事物或事件观察视角的不同,会导致双方对该事物或事件产生不同的认知效果。当说话人想要表明自己的态度和立场时,会通过话语标记这种形式来进行语气的加强,强调表明说话人的态度,这一过程就是话语标记主观化的过程。说话人为了将话语信息成功表达与传递,往往会将听话人纳入自我的认知范畴,这种认知操作满足了说话人自身主观表达的需要。伴随着某一话语标记越来越多的被用于表达说话人的主观看法,这一语言单位就开始产生虚化。这两个过程是互相影响、互相促进的,可以说话语标记的语法化过程就是其主观化过程。

Hopper 和 Traugott (1993) 认为语法化研究包括两个方面,一是历时的,考察语法形式的来源,特别是它们具体的发展过程。从这一角度看,语法化是关注一个普通词汇如何演变成语法标记,以及一个语法标记如何进一步发展的。二是共时性的,基本上是把语法化看作是一种句法、篇章或语用现象,即语言使用过程中自然形成的各种不同的格式。

以往的研究已经注意到,很多话语标记是在使用过程中逐步通过语法化而形成的,话语标记的形成与语法化、主观化过程紧密相关。例如,“那么”、“所以”等最初用于表达逻辑意义的连词在口语中不再具有复杂的表达逻辑的功能。而像“这”“那”“这个”“那个”等词失去了指代作用,而具有了连接话语的功能。这些词汇都是由实词逐渐虚化而来,经历了一个语法化的过程。这些变化反映了语言使用者为了更好地实现交流和表达意义,逐渐赋予了究竟实词新的语用功能,从而丰富了语言的表达方式。

#### 4.4 合作原则

合作原则由美国语言学家 Grice (1975) 在名为《逻辑与会话》的演讲中提出的。合作原则指的是交际的双方进行交谈时要使自己所说出来的话符合自己交际的目的与方向。Grice 将合作原则划分为四条准则:(1)量的准则:避免冗余信息阻碍有效信息的传递;(2)质的准则:保证交流的真实性,避免虚假信息;(3)关系准则:沟通时所说的话要符合交流的目的;(4)方式准则:使用的语言要尽量简洁,避免啰嗦。

这四条准则的前三条是关于“说什么”的,第四条则是关于“怎么说”的。Grice 的合作原则追求的是一种理想、高效的会话状态。



## 研究方法

本研究的研究目的是考察泰国清莱皇家大学汉语专业学生对于现代汉语话语标记的了解和使用情况。主要研究方法有文献分析法、语料分析法和问卷调查法。

首先，本研究分析了话语标记的界定、分类及功能。再根据对汉语话语标记的分类，通过北京大学 CCL 语料库筛选出作为话语标记出现的词汇。其次，以调查问卷的形式考察泰国清莱皇家大学汉语专业学生对于上述话语标记的相关情况进行分析，探究其偏误产生的原因。以期对教学提供借鉴，更好的服务于教学活动。

### 1. 研究方法

本研究的研究方法主要是语料库分析法、文献分析法、问卷调查法和访谈法，四种方法结合研究。

#### 1.1 语料库分析法

本研究所选取的语料来源于北京大学 CCL 语料库中的口语语料部分，包括电影电视、访谈对话和部分文学作品中的口语对话部分。本研究首先对所搜集的语料进行筛选，整理出符合条件的有效语料，然后对有效语料从形式、句法、语义和语用四方面展开研究分析。

#### 1.2 文献分析法

文献分析法就是对文献进行收集、整理、分析和提炼，描述研究对象的特征，最终形成理论假设的研究方法。这种研究方法目的在于通过对他人研究成果的继承，来辅助自己独有的见解和发现。本研究在充分分析和归纳现代汉语学界话语标记语研究资料和现行的对外汉语教材的基础上、进行文献调研，以求掌握最新的科研成果、研究现状，通过查找相关文献资料，对话语标记相关研究成果进行总结和归纳，并此为依据对话语标记进行本体研究。

#### 1.3 问卷调查法

问卷调查是一种设计严格、目的明确、内容易懂、回答简便的书面问卷。在针对话语标记本体研究的基础上，以清莱皇家大学人文学院大三年级汉语学习者调查对象，通过调查问卷的形式获得关于学生话语标记使用情况的数据，对其进行整理与分析，得出真实的研究结论。

### 2. 研究范围

本文中的话语标记指基于现代汉语话语标记学界学术著作中及日常口语中出现的的话语标记，按照本研究对话语标记的界定，结合北京大学 CCL 语料库、北京语言大学 BBC 语料库等中出现的口语、电影电视、相声小品、网络语料部分，筛选使用频率最高的话语标记作为本文研究的话语标记。去除重复和意思相近或相同的话语标记，有效话语标记数量为 84 个，具体如下：好吧、行啊、对了、是吧、是啊、是吗、对吧、算了、有没有、那就好、那好吧、哪里、哪儿啊、这个嘛、怪不得、不过、要是、比如、万一、不然、要不、只怕、然后、可是、那个、看来、得了、完了、那好、怎么、当然、另外、或者、大概、可能、总而言之、你看、我看、你想、我想、你说、再说、你知道、这样吧、别提了、要我说、放心吧、听你的、比如说、说不好、没想到、不用吧、真的是、这倒是、等着吧、说起来、多的是、俗话说、我认为、没关系、说实话、没问题、话虽这么说、怎么说呢、顺便问一下、说句心里话、不瞒你说、对我来说、我就知道、听你这么说说、看把你急得、我的天哪、你说得对、那还用说、不管怎么说、真让你说着了、那倒不是、那当然啦、看你说的、谁知道呢、要是那样的话、说了半天、更有意思的是、我告诉你。



### 3. 研究对象

本研究的研究对象的范围为清莱皇家大学人文学院中文系大三年级 35 位学生。由于话语标记习得的特殊性，初级阶段的汉语学习者学习汉语的时间短，汉语知识储备少，学习和生活中接触到的话语标记也比较少，对话语标记的了解也不够深入，把初级阶段的学生作为研究对象可能会影响问卷的信度和效度。因此本次调查的对象选定在有一定汉语基础的大三年级学生。

### 4. 研究工具

本研究的研究工具是调查问卷《泰国学生汉语话语标记使用情况调查》，共计 36 小题。调查问卷已筛选出的 84 个话语标记为设计基础，从日常会话、网上资料等材料中找到了含有这些话语标记语的简短对话或句子，制成问卷调查表，因此，这些测试题目具备一定的代表性。通过测试，主要考察学习者对常用话语标记语的运用能力和掌握情况，由此分析教材教学中存在的问题，并提出相应的建议。具体介绍如下：

本问卷由三部分组成，包括个人基本信息、单项选择及填空题。

第一部分主要针对所选择学生的个人情况调查，这部分内容用于收集参与者的基本信息，比如学习汉语时间、是否为华裔等。这些信息有助于分析数据时考虑到群体特征的差异。第二部分共 29 题，包括“根据你的理解，选出正确的选项”和“请选出划线部分所表达的意思”两个题型，主要考察学生对话语标记的习得和理解情况。选择题部分提供了一系列预定义选项，学生可以从中选择最符合自己观点或情况的选项。第三部分为选词填空，共 7 题，要求学生用自己的判断选择合适的词汇补全短文中信息。这种类型的问题通常更加的灵活，可以让参与者提供个人观点、经历或者解释他们的选择。

## 研究结果

本章在综合前人研究成果的基础上，对话语标记的分类和功能进行了探究。根据本研究对话语标记的界定将现代汉语话语标记分为话题类、信息组织类和情感态度类三类。话语标记之所以在语言学界脱颖而出，与其特殊的语用功能是密不可分的。接下来，本研究根据韩礼德（Halliday）关于语言的功能理论全面的分析了话语标记的三大语用功能——语篇组织功能、人际互动功能和语境顺应功能。本章还对收集上来的问卷内容进行了统计和分析，得出了相应的数据和结论并给出了相关的教学建议。

### 1. 话语标记的分类

对于话语标记的分类，既要考虑到话语标记本身的特点，又要结合话语标记的教学和学生习得的具体情况。因此，本研究在前人研究的基础上，结合话语标记的自身特点和其在教学当中的具体运用，对话语标记做出如下分类：

#### 1.1 话题类

话题，指的是人们在进行交谈时的中心和主旨。判断一次沟通是否能准确流畅的交流信息，往往取决于话题是否清晰明确。话语标记语对话题的引导和标示决定着整个沟通和交流的方向。本研究将话语标记依照对于话题的不同作用分为以下几类：

##### 1.1.1 开启话题

在口语交际中，话语标记可以起到引起新话题的作用，如“你说”“你知道吗”“据说”等。



(1) 嘉宾：你知道吗？我真的不敢看到以前的样子。主持人：为什么？以前很好啊？（电视访谈·《鲁豫有约》）

#### 1.1.2 延续话题

话语标记在延续话题方面的作用主要是表示列举和解释，通过这部分话语标记语把话题延续下去，从而帮助听话人更好的理解谈话的内容，如“完了”“比如说”“而且”等。

(2) .....他就问我那个舅舅，他说：“你知道不知道这个我们这个冯家怎么回事儿呢？”哈，完了他说“不知道呀”。他说那我能不能，就是，那我给你讲一讲。（口语语料·《1982年北京话调查资料》）

#### 1.1.3 转换话题

转换话题类主要体现在对话双方从一个话题的讨论转移到另外一个话题的讨论，如“对了”“顺便问一下”等。

(3) 曹氏哼一声，欲说还休：“对了，长栓呢，怎么也不见个人影儿？天都这时辰了！.....”（电影电视·《乔家大院》）

#### 1.1.4 回溯话题

在对话双方进行交际的过程中常常会被某些因素打断，这个是想要回到原来的话题就可以用话语标记来协调，如：“你刚才说”、“所以”等。

(4) 主持人：你刚才说，报纸上曾经说你经济上有一些困难，而你说没有的事情，是不是因为报纸经常会拍到你去买什么东西又花了什么钱之类的？（电视访谈·《鲁豫有约》）

#### 1.1.5 终止话题

当说话人想要结束这一话题的讨论时，可以使用此类话语标记对听话人进行提醒，如“一句话”“好了”等。

(5) 主持人：好了，赖先生。非常感谢您能够接受我们的访问。嘉宾：我的荣幸。（对话·《杨澜对话热点人物：杨澜访谈录II》）

#### 1.1.6 重组话题

当说话人使用此类话语标记来重新组织语言构建语篇时，有助于帮助听话人更清楚地解释前面的话语，从而帮助听话人更好地理解说话人想要表达的含义，如“换句话说”等。

(6) 管理就是让别人去做自己想做的事情，这叫管理？这什么意思呢？换句话说，管理其实就是人力资源管理，对人的管理。那么自己做这样的事不叫管理，那叫操作。（电视电影·《百家讲坛 4月15日 21世纪我们怎么“管人”？》）

### 1.2 信息组织类

人们在进行交际时会尽可能的保证语篇的连贯以确保信息的有效输入和输出，当交际语篇无法保证流畅自然时就需要使用话语标记来对话篇中的信息进行组织。本研究将具有信息组织功能的话语标记分为以下几类：

#### 1.2.1 填补空白

在与别人进行交流时，常常会出现头脑卡顿或因为时间紧凑而不知道说什么好的现象，导致交际的断层。这时，话语标记的使用可以很大程度上的确保语篇的连贯，给说话人组织语言的时间。如：“就是”“这个”“那个”等。

(7) 那个北京呢，北京原先呢，北京原先这个，往上我不知道哈，就是就是在前清吧，就说前清的话呢，前清的话呢，分，也分这城里头吧，这个语言的那个不同



啊，分南北城啊，东西城啊，啊，都都不一样的，不一样。（口语语料·《1982年北京话调查资料》）

### 1.2.2 追加信息

再进行交际的过程中，说话人希望通过一种形式来使自己所表达的内容更加清晰。在对自己之前所说的话进行追加和补充时，话语标记可以使这种补充自然且流畅，不会出现生硬的问题。如：“对不对”、“是这样的”“我的意思是”等。

（8）嘉宾：不是这种东西。主持人：不是这个意思，**我的意思是**说，他是在情感，他是自由的，他是常常，他是那个很。（电视访谈·《鲁豫有约》）

### 1.2.3 保持连贯

此类话语标记语在交际过程中主要是用来保持交际的连贯性、顺畅性，避免由于时间影响造成的交际语篇话语前后生硬拼接，如“然后”等。

（9）因为我妈妈也姓冯，我爸爸也姓冯。不过我们这两个冯呢，好象不是一样的这个冯。不是我们那个，他，这次我上海的一个舅舅，就是搞开科学学的会议到上海，到这个，墨西哥去开会，然后路过洛杉矶，**然后**呢，就去看了看我这个舅舅。（口语语料·《1982年北京话调查资料》）

## 1.3 情感态度类

情感态度类话语标记主要是交际双方为了遵循交际的礼貌原则和合作原则而产生的。这种在避免直接冲突的同时又能委婉的表达自己感情色彩的成分可以帮助交际顺利的进行。此类话语标记主要体现在避免冲突、表明态度和猜测评价三个方面。

### 1.3.1 避免冲突

在进行交流时，人们会不可避免的进行观点的碰撞。当冲突发生或将要发生时，说话人为了保持礼仪往往会使用话语标记来让语气变得委婉，以避免发生不必要的麻烦的冲突。如：“行了”等。

（10）……你拿着这个三代来了到这一投你，**行了**你这吃吧，给你个地儿你去干去吧。（口语语料·《1982年北京话调查资料》）

### 1.3.2 表明态度

当说话人想要表达自己对于某个人、某件事的看法或想向听话人表达自己的主观情绪和主张时，话语标记的使用可以帮助说话人让自己说出的话更有依据和说服力。这种情绪可能是正面的、积极的，也可能是负面的、消极的。如：“不是”“我告诉你”“我看”等。

（11）曹氏痛声道：“二弟，**我告诉你**，为了帮你借到这笔银子，弟妹差点把她母亲留下的翡翠玉白菜都要当了！陆老东家是不想让她这么做，才答应借给银子的！这种时候，你还要给她写休书？但凡你还是个男人，也该替乔家的祖宗和后世子孙，向这个女人下跪谢恩才对！”（电视电影·《乔家大院》）

### 1.3.3 猜测评价

当对话双方进行信息交换之后，说话人将已经接受到的信息进行分析与评价，对于一些自己所不确定的信息和观点往往会采取一种主观的猜测。如“难怪”等。

（12）嘉宾：没有起哄，我在跟他们一起玩啊，我开始表演，先唱歌，唱完以后开始做游戏，做完游戏讲笑话，笑话讲完再找同学上来互动，就这样，大家完全没有感觉到现在后台其实没有一个歌手，我这样一个人演到歌手到场为止。主持人：真厉害，**难怪**叫校园天王！（电视访谈·《鲁豫有约》）



## 2. 话语标记的功能

韩礼德 (Halliday) 认为语言具有概念功能、人际功能和语篇功能三大功能。概念功能指语言能够表达人们现实和内心世界的各种经历的功能；人际功能指的是人运用语言来参加社会活动，进行人际交往的功能；语篇功能指语言本身前后连贯、互相联系的功能。由于话语标记没有概念意义，无法反映出现实世界中的各种概念表征，所以其不具备概念功能。但是，话语标记的程序意义可以是其可以对交际过程中的语境信息作出顺应性的反应，因而话语标记还具有语境顺应的功能。接下来，本研究将结合语料详细的分析一下话语标记的这三大功能：语篇组织功能（开启话轮、延续话轮、结束话轮）；人际互动功能；语境顺应功能。

### 2.1 语篇组织功能

话语标记可以帮助语篇保持连贯，即对语篇进行梳理和分析，使其在内容和形式上连贯有序，能够清楚明白的传递信息。主要体现在话语标记对话轮和话题的维持和控制上，包括对话题或话轮的开启、切换、结束等。话语标记对话轮具有转接与延续的作用，话轮转接功能指的是话语标记可以将说话者原本的话题转变为另一个话题；话论延续功能通常指同一说话人对他在前面话论中言语行为的继续。是对语篇形式上的显性衔接，对话题的延续与阐发，或者说是说话人就交际过程中的同一话题进行详细的叙述。

#### 2.1.1 开启话轮

当话语标记出现在话轮的开头时，起到开启话轮的作用。说话人为了达到引起听话人注意的目的，经常会使用话语标记来制造话题一个新的话题，使听话人注意说话人接下来要表达的内容。在这种情况下，说话人的目的是要提醒听话人，而提醒的内容是说话人预测听话人不知道的新的信息。如：

(1) 嘉宾：大概一年级吧。曾经有一天，我女儿大概四年级的时候，她给我说了一段话，那天听完我特别想哭，她说：“爸爸你知道吗？我现在才发现，我的某一些同学愿意跟我做朋友，原来因为你是明星。”（电视访谈·《鲁豫有约》）

例（1）中出现的话语标记“你知道吗”是一个典型的开启话轮式话语标记。说话人通过“你知道吗”这种假意询问的话语来给听话人设立一个新的话题。这个话题听话人“知道”或者“不知道”都不重要，因为说话人最主要的目的不是询问，而是想提醒听话人的注意，为听话人表达的新的重点，是希望听话人注意的后面重要信息。如果将句子中的“你知道吗”去掉，说话人想传递的信息不会改变，但整个语篇的连贯性会大打折扣，整个交际过程会变得生硬。

#### 2.1.2 延续话轮

当话语标记出现在话轮中间时，其往往位于话轮语篇的不同小句中，对话轮的延续具有承上启下的重要作用。在话轮中，话语标记承接前面的话语，并引出后面的话语。因此，除了具备位于话轮开头的对说话人的话语信息补充说明的功能之外，还强调了之后出现的话语内容。

(2) “.....我早说了这路上的野狗捡不得的你就是不听，你看吧这这请神容易送神难，这日子还是个日子么？”（文学·韩少功《老狼阿毛》）

例（2）中说话人用话语标记“你看吧”及之后重复的话语“这”满足说话人的交际需求，延续整个话轮。“你看吧”后面的话语所带有的感情色彩比“你看吧”之前的话语更加浓厚，所表达的意义也更加明确。“请神容易送神难”“这日子还是个日子么”，这些跟随在话语标记“你看吧”后的表达强烈情感色彩的话语让听话人获得了充足的信息。



### 2.1.3 结束话轮

位于话轮末尾的话语标记一般用于表示说话人对前面话语内容的概括与总结，起到结束话轮的作用。在交际过程中，说话人为了确保听话人注意并重视自己刚刚传达的信息，常常会在话轮的末尾添加话语标记来进行总结与强调，完成话轮的终结。如：

(3) “……好了，今天的会就到这儿吧。”单昆一边说，一边收拾着自己办公桌上的东西……（文学·张平《十面埋伏》）

例（3）中的“好了”就是一个典型的提醒标记。

以上是话语标记在句中的几种位置分布与所具备的不同功能之间的关系。但无论哪种功能都是为了引起听话人的注意，设立、延续或者结束话轮。

### 2.2 人际互动功能

话语标记的人际互动功能主要体现在交际双方的互动上，话语标记可以帮助进行交际的双方互相联结。在交际的过程中，通过话语标记的帮助，对话的双方可以相互配合，相互提示。说话人可以更好的表达出自己的观点和想法，听话人也可以更加便捷的推断出说话人的意图。话语标记的人际互动功能主要体现在表达正面或负面的评价、寻求认同、提醒注意等方面。如：

(4) 这时宋金刚脸上的汗就下来啦，再看宋金刚这条腿肿得跟小缸儿似的。李四说：“宋大哥，行了吧！肉也拉啦，盐也放了，红煤也搁了，有什么话您就说吧。”（相声小品·《中国传统相声大全》）

(5) 她疼痛难耐地指了指裙角，花容失色的金带紫又开始大呼小叫着，“你看吧！早叫你别为了省那点钱穿别人的衣服，明知道自己的身材娇小玲珑……”（文学·兰京《悟梦惊缘》）

(6) 主持人：你也是，你为什么不吃一堑长一智，还去呢？嘉宾：我不知道是那家，因为他们永远知道我不做那家，他们都把那个牌子给撕掉……（电视访谈·《鲁豫有约》）

例（4）是一部传统的长篇单口相声，其语境是在康熙年间，镖师宋金刚隐退江湖居住在北京城，因赌博倾家荡产，用自己的小腿作为赌注，结果输的一塌糊涂，最后割肉还债的故事。句中的“行了吧”表示的是一种让步性行为，即：都已经做到了这种地步可以停止了。在本质上是寻求对方的同意，期待对方给予肯定性的回应，想让听话人站在自己的立场，赞同自己的某种意见和判断。

例（5）与例（6）中类似，“你看吧”和“你也是”都是说话人用来表达负面评价的工具。在例（5）中说话人在使用“你看吧”表达自己与听话人“为了省钱穿别人的衣服”不同的立场后，引出后面对听话人的否定性评价“别”“明知道”，并伴随着诸如“疼痛难耐地指了指”“花容失色的大呼小叫”等肢体动作。“早叫你”表示说话人对已然事件前瞻性的预见与事实发生的结果一致。

### 2.3 语境顺应功能

话语标记的语境顺应功能体现了交际主体对不断变化的交际语境的关注。顺应功能是交际主体为适应语境的变化而采取的灵活策略。依据关联理论，交际的目的在于影响对方的认知，具体而言，就是通过改变听话人的认知语境假设，从而产生语境效果。

(7) 主持人：你就从马上跳下来？你本事也很大啊。嘉宾：不是，我觉得再下去不跳就危险了。（口语对话·《杨澜对话热点人物：杨澜访谈录Ⅱ》）

在例（）中,上一话轮说话人所传递的信息与当前话轮说话人原有语境假设不符,说话人用“不是”来标明他对该语境信息所做出顺应性反应。在对话中,杨澜传递的信息是因为“本事大”所以才“从马上跳下来”,这与刘德华想表达的因为“危险”才“从马上跳下来”的语境不符。因此刘德华用话语标记“不是”对这一语境信息做出顺应性反应,以改变原有的语境假设。

### 3. 泰国学生话语标记使用情况调查

本次调查选取了泰国清莱皇家大学人文学院中文系汉语专业的 35 名同学作为研究对象。学生均为泰国国籍,汉语水平处于中级水平,目前就读三年级,母语都为泰语,学习汉语时间均在三年以上。本问卷共包含调查对象的基本信息统计结果、调查对象对话语标记的使用情况统计结果两个部分。

#### 3.1 调查对象的基本信息统计结果

本节将从调查对象的基本信息的数据进行统计,包括学习汉语时间、是否为华裔、是否听说过和使用过话语标记、从什么途径接触话语标记和问卷难度 5 个维度。具体结果如下:

##### 3.1.1 调查对象学习汉语时长统计结果

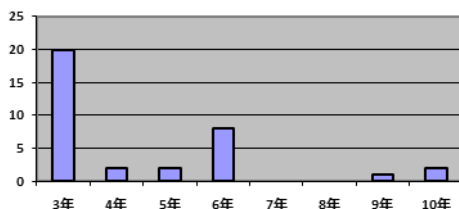


图 1: 调查对象学习汉语时长统计结果

由上图可知学习汉语 3 年的学生人数占比最多,达到了 20 人,占总人数的 57.14%;学习汉语 4 年和 5 年的学生各有 2 人,占总人数的 5.71%;学习汉语 6 年的学生共有 8 人,占总人数的 22.86%;学习汉语 9 年的学生有 1 人,占总人数的 2.86%;学习汉语 10 年的学生共 2 人,占总人数的 5.71%。大部分的学生是上了大学才开始学习中文的,有少部分同学由于家庭的原因从小学、初中和高中阶段就开始学习汉语,学习汉语时间最长的同学已经学习了 9-10 年。

##### 3.1.2 调查对象族裔统计结果

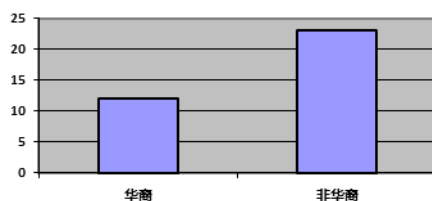


图 2: 调查对象学习汉语时长统计结果

由于话语标记的独特属性,导致其在使用时收到语言环境的影响很大。华裔学生受到语言经历和文化经历的影响,具有很好的语言环境,相较于其他族裔的汉语学习

者学习的难度降低了很多。很多华裔学生在小学、初中和高中时期就已经就读于美赛、美斯乐等地的华文学校，具有良好的汉语基础。在本次调查中，华裔学生的人数为 12 人，占比 34.29%；非华裔学生的人数为 23 人，占比 65.71%。绝大多数华裔学生祖籍都来自中国云南，家庭惯用语为云南话。

### 3.1.3 调查对象话语标记了解和使用情况统计结果

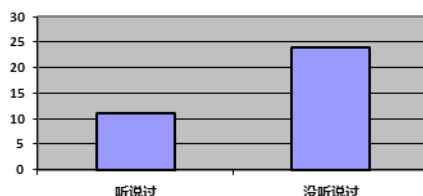


图 3: 调查对象话语标记了解情况统计结果

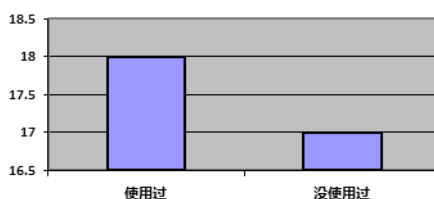


图 4: 调查对象话语标记使用情况统计结果

本次调查中，听说过话语标记的学生有 11 人，占比 31.43%；没听说过话语标记的学生有 24 人，占比 68.57%。使用过话语标记的学生有 18 人，占比 51.43%；没使用过话语标记的学生有 17 人，占比 48.57%。此次的调查结果显示了泰国学生对话语标记的了解和使用情况。虽然有相当比例的学生使用了话语标记，但知道这个概念的学生比例略低。同时，学生因为不清楚这些表达式作为汉语话语标记的功能和用法，或者认识到这些表达式作为汉语话语标记来使用有一定难度，而很少使用这些汉语话语标记。

### 3.1.4 调查对象话语标记习得途径统计结果

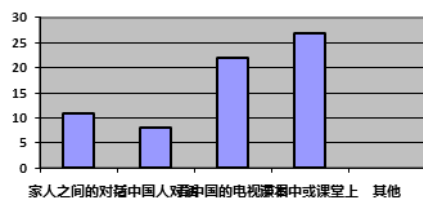


图 5: 调查对象话语标记了解情况统计结果

在本次调查中，选择“家人之间的对话”的学生有 11 人，占比 31.43%；选择“与中国人对话”的学生有 8 人，占比 22.86%；选择“看中国的电视节目”的学生有 22 人，占比 62.86%；选择“课本中或课堂上”的学生有 27 人，占 77.14%，选择“其他”的学生有 0 人，

占比 0%。“课本中或课堂上”在学生的选择中占比最高。学校教育通常强调书本知识和课堂互动，因此学生更倾向于在这种环境下进行学习和对话。这可以解释为什么有超过三分之四的学生选择“课本中或课堂上”，因为这是他们接触新知识和进行学习讨论的主要场所。相比之下，与家人对话和与中国人对话的选择相对较少。这是因为“家人之间的对话”只能在华裔家庭中出现，其他非华裔家庭没有这种语言环境。与中国人对话的选择可能受限于社交圈子或交流机会的有限性。在日常生活中学生不会经常接触来自中国的交流者，学生平常接触的中国人也局限在从中国来的老师、志愿者和留学生。调查结果中没有学生选择“其他”选项是因为学生产生了“回避现象”。在这种情况下，学生选择不手动填写“其他”选项可能是因为他们觉得提供的选项已经涵盖了他们的选择范围，或者填写“其他”会增加额外的认知负担。这种“回避现象”可能导致学生更倾向于选择已经提供的选项而不是手动填写自己的选择。

### 3.1.5 调查对象话语标记难易程度认知统计结果

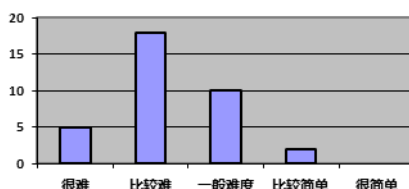


图 6: 调查对象话语标记难易程度认知统计结果

根据调查，选择“很难”选项的学生共有 5 人，占比 14.29%；选择“比较难”选项的学生共有 18 人，占比 51.43%；选择“一般”选项的学生共有 10 人，占比 28.57%；选择“比较简单”选项的学生共有 2 人，占比 5.71%；选择“很简单”选项的学生共 0 人，占比 0%。

这份调查反映了泰国学生对汉语话语标记难易程度的认知。结果显示，绝大多数学生认为话语标记这一概念的理解是比较困难的，其中超过半数选择了“比较难”选项，较少数量的学生觉得它是“一般”或“比较简单”。

这表明学生普遍认为学习汉语话语标记具有一定难度，可能需要更有针对性的教学方法和更多的学习机会来帮助他们更好地掌握这个概念。这也提醒了教师要关注学生对于汉语话语标记认知的挑战，以便在教学中提供更多支持和更有效的学习机会。

### 3.2 调查对象对话语标记的使用情况统计结果

在对泰国学生话语标记的基本信息进行了大致的分析之后，下面我们将结合他们的具体使用情况进行深入的考察。结合前文对话语标记分类及功能的分析，本次调查问卷中的考点及错误率展示如下：

表 1: 调查问卷不同类别话语标记的错误频率表

类别	错误数量	平均错误率	排名	
话题类	开启话题	45	14.06%	3
	延续话题	44	13.75%	6
	转换话题	67	20.94%	2
	回溯话题	51	15.94%	5
	终止话题	68	21.25%	1
	重组话题	45	14.06%	3



类别		错误数量	平均错误率	排名
信息组织类	填补空白	39	34.21%	3
	追加信息	31	27.19%	2
	保持连贯	44	38.60%	1
	避免冲突	59	49.17%	1
情感态度类	表明态度	28	23.33%	3
	猜测评价	33	27.50%	2

由表 1 可知，泰国学生在使用汉语话语标记方面表现出一些明显的趋势和问题。在话题类别中，整体的错误率普遍较低。错误率较高的转换话题和终止话题两个子类别的平均错误率分别为 21.25% 和 20.94%。另一方面，在信息组织类别中，保持连贯的平均错误率高达 38.60%，填补空白也有 34.21% 的错误率。这显示学生在确保对话或文本整体连贯性、提供细节或完整性方面存在一些挑战。在情感态度类别中，避免冲突的平均错误率最高，达到 49.17%。反映出学生在处理需要委婉表达的语境时存在较大的困难。接下来，我们将对泰国学生在运用这 12 类话语标记方面的表现选择有代表性的错误范例进行详细分析。通过深入剖析这些话语标记的使用情况，我们能够更全面地了解学生在不同语境中的表达习惯，为提升他们的语言交流技能提供更具体的指导和建议。

### 3.2.1 开启话题类话语标记偏误情况分析

第 13 题分析：

A: “哎，小李。\_\_\_\_，明天会下雨吗？”

B: “我看了天气预报，明天不会下雨。”

A 我看 B 要我说 C 你想 D 你说

表 2: 问卷第 13 题错误率统计表

选项	人数	比例
我看	3	9%
要我说	1	3%
你想	12	34%
你说	19	54%

正确的选项是 D: “哎，小李。你说，明天会下雨吗？”

选项 A: “哎，小李。我看，明天会下雨吗？”这个选项在语法上也是正确的，但它表达的语气可能更强调说话者个人的观点，而不是询问对方的意见。考虑到上下文，询问天气预报的问题更适合使用询问性的表达方式。

选项 B: “哎，小李。要我说，明天不会下雨。”这个选项引入了说话者的主观意见，但在这个情境中，A 并没有要求 B 给出自己的看法，而是问 B 的预测。因此，使用“要我说”可能不太符合上下文。

选项 C: “哎，小李。你想，明天会下雨吗？”这个选项在语法上也是通顺的，但它改变了句子的语气。A 的目的是询问 B 对天气的看法，而不是询问 B 是否想要下雨。因此，使用“你想”可能导致理解上的混淆。

选项 D: “哎，小李。你说，明天会下雨吗？”这个选项是正确的，因为它保持了询问性的语气，询问对方的观点，同时也保持了句子的语法完整。



### 3.2.2 延续话题类话语标记偏误情况分析

第 19 题分析:

A: “你明天有时间吗?”

B: “我明天太忙了, 要上课, 完了晚上还要教我妹妹写作业。”

在这个对话里“完了”是什么意思?

A 失败了, 表示毫无办法 B 结束了 C 表示绝望

**表 3:** 问卷第 19 题错误率统计表

选项	人数	比例
A 失败了, 表示毫无办法	7	20%
B 结束了	19	54%
C 表示绝望	9	26%

在这个对话中, “完了”的意思是“结束了”。

选项 A: “失败了, 表示毫无办法”: 虽然“完了”有时候可以表示一种紧急或者突发情况, 但在这个上下文中, “完了”更多是表示事情的结束或安排的完成, 而不是失败或无法办法的状态。

C: “表示绝望”: “完了”在这个上下文中并没有表达出绝望的意味。对话中的 B 是在解释自己的时间安排, 而并非在表达绝望或困境。

### 3.2.3 转换话题类话语标记偏误情况分析

第 34 题分析:

B: 那当然啦, 要不是有考试, 我现在就回家了。

A: 说到回家, \_\_\_\_\_, 你的家乡有什么好玩的地方吗, 我这个假期想去旅行。

**表 4:** 问卷第 34 题错误率统计表

选项	人数	比例
A 顺便问一下	21	60%
B 说句心里话	4	11%
C 看把你急得	1	3%
D 我就知道	1	3%
E 更有意思的是	4	11%
F 那当然啦	1	3%
G 那倒不是	3	9%
H 我的天哪	0	0%

在这个对话中, 空白处需要填入一个能够自然连接上下文并引出对话内容的短语。

选项 B: “说句心里话”: 并不是一个很自然的过渡。学生选择其他选项的原因可能是由于对语境的理解或对表达的连贯性产生疑虑。

选项 C: “看把你急得”: 这个选项在语境上不合适, 因为前面并没有描述 A 处于急迫的状态。对话中 A 只是询问关于家乡的问题, 没有体现出急迫性。



选项 D: “我就知道”: 这个选项也不够自然地引出对话的下一个问题或者话题。它更像是在回应某人的猜测, 而不是引导对话。

选项 E: “更有意思的是”: 这个选项虽然是过渡性的短语, 但在这个上下文中并不是很合适, 因为 A 的问题主要关注对方家乡的旅行景点, 而不是引入一个更有趣的话题。

选项 F: “那当然啦”: 并没有直接引出下一个问题或者话题, 因此在这个位置使用不够自然。

选项 G: “那倒不是”: 这个选项表达了否定, 但在这个上下文中, 它并不自然地引导出一个新的话题或问题。

选项 H: “我的天哪”: 这个选项在语境上不够合适, 因为前文并没有发生令人惊讶或者震惊的事情。

### 3.2.4 转换话题类话语标记偏误情况分析

第 5 题分析:

5.A: “你去过北京吗? 北京好玩吗?”

B: “我上个月刚去过。北京的菜很好吃, 风景也很美, 人也很善良。\_\_\_\_, 北京是个很好玩的城市。”

A 总而言之 B 可能 C 那就好 D 那好吧

表 5: 问卷第 5 题错误率统计表

选项	人数	比例
总而言之	24	69%
可能	3	9%
那就好	8	23%
那好吧	0	0%

在这个对话中, 正确的选项是 A: “我上个月刚去过。北京的菜很好吃, 风景也很美, 人也很善良。总而言之, 北京是个很好玩的城市。”

选项 B: “我上个月刚去过。北京的菜很好吃, 风景也很美, 人也很善良。可能, 北京是个很好玩的城市。”这个选项在语法上没有问题, 但在这个上下文中, 使用“可能”可能使得表达显得犹豫不决, 不够肯定。考虑到 B 之前对北京的描述是积极的, 使用“总而言之”更符合语境, 强调了积极的印象。

选项 C: “我上个月刚去过。北京的菜很好吃, 风景也很美, 人也很善良。那就好, 北京是个很好玩的城市。”“那就好”通常用于回应某种好消息或者令人满意的情况, 而不太适合用来总结前文的正面描述。它的语气可能相对较轻松, 不够强调。

选项 D: “我上个月刚去过。北京的菜很好吃, 风景也很美, 人也很善良。那好吧, 北京是个很好玩的城市。”“那好吧”通常用于表示同意或者接受一种稍微令人满意但不是完全理想的情况, 而在这个语境中, 这种表达不太合适。使用“总而言之”更能表达出 B 对北京的积极评价。

### 3.2.5 终止话题类话语标记偏误情况分析

第 7 题分析:

7.A: “我也想和你们一起去北京。”

B: “\_\_\_\_, 你好好在家写作业吧。”

A 等着吧 B 得了 C 行啊 D 不然



**表 6:** 问卷第 7 题错误率统计表

选项	人数	比例
等着吧	21	60%
得了	7	20%
行啊	3	9%
不然	4	11%

在这个对话中，正确的选项是 B：“得了，你好好在家写作业吧。”

选项 A：“等着吧，你好好在家写作业吧。”这个选项可能显得语气稍微强硬或者不够友善。在这个上下文中，B 的回答更多是在表达一种宽慰或者劝说的态度，而不是强调等待。

选项 C：“行啊，你好好在家写作业吧。”这个选项显得过于友好，与语境中 B 的回答有些不搭调。B 的回答更多是在表示一种不太可能或不太被接受的建议，而不是给予同意的态度。

选项 D：“不然，你好好在家写作业吧。”这个选项可能显得有些强势，语气稍微过于严肃。在这个上下文中，B 的回答更多是在用轻松幽默的方式劝说对方，而不是强调“不然”的严肃性。

选项 B：“得了，你好好在家写作业吧。”这个选项在语境中更为贴切，表达了一种妥协的态度，既不太强硬也不太友好，更符合对话的语气。可能学生选择其他选项的原因是由于表达的语气和情感色彩的理解上存在一些差异。

### 3.2.6 重组话题类话语标记偏误情况分析

第 2 题分析：

2.A：“今年你家的生意怎么样？”

B：“唉，\_\_\_\_，今年不光没赚钱，还赔了不少。”

A 大概 B 比如说 C 不瞒你说 D 再说

**表 7:** 问卷第 2 题错误率统计表

选项	人数	比例
大概	4	11%
比如说	8	23%
不瞒你说	17	49%
再说	6	17%

在这个对话中，正确的选项是 C：“唉，不瞒你说，今年不光没赚钱，还赔了不少。”

选项 A：“唉，大概，今年不光没赚钱，还赔了不少。”这个选项在语法上没有错误，但语气上可能显得过于含糊不清。使用“大概”使得表达的信息不够明确，不如“不瞒你说”那样直截了当。

选项 B：“唉，比如说，今年不光没赚钱，还赔了不少。”这个选项引入了一个举例的短语，但在这个上下文中，对方已经直接回答了问题，提到了生意亏损的情况，所以再使用“比如说”显得有些多余。



选项 D: “唉，再说，今年不光没赚钱，还赔了不少。”这个选项在语法上没有错误，但语气上可能显得过于迟疑或者不自信。使用“再说”可能让人感觉说话者在反复考虑或者推敲要说的话，不如“不瞒你说”那样坦诚。

选项 C: “唉，不瞒你说，今年不光没赚钱，还赔了不少。”这个选项在语境中是最为合适的。使用“不瞒你说”表明说话者打算坦率地分享信息，这在这个情境中显得更为自然。学生可能选择其他选项的原因可能是对于表达的语境和语气的理解上存在一些差异。

### 3.2.7 填补空白类话语标记偏误情况分析

第 25 题分析:

25.A: “你昨天为什么没交作业?”

B: “那个.....我昨天忘记带了。”

在这个对话里“那个”是什么意思?

A 与“这个”相反 B 一个东西 C 拖延时间

表 8: 问卷第 25 题错误率统计表

选项	人数	比例
A 与“这个”相反	11	31%
B 一个东西	5	14%
C 拖延时间	18	51%

在这个对话中，“那个”在这里的用法属于拖延时间的一种说法。

选项 A: “那个”与“这个”相反。这个解释并不符合这里“那个”的语境。在这里，“那个”并不是与“这个”相对立，而是被用作一个拖延时间或者犹豫的词语。

选项 B: “那个”是一个东西。虽然在某些情境下，“那个”可以指代某个具体的东西，但在这个对话中，它更多地用于表达犹豫或拖延的语气，而不是具体指代一个东西。

选项 C: “那个”是拖延时间。这个选项是正确的，因为在这个上下文中，“那个”被用来表达对话者对忘记带作业的原因的拖延或犹豫。学生可能选择其他选项的原因可能是对于这种表达方式的理解上存在一些差异。

### 3.2.8 追加信息类话语标记偏误情况分析

第 18 题分析:

18.A: “我走这条路可以到教室吗?”

B: “这条路不是去教室的方向，不过，你可以走左边这条路。”

在这个对话里“不过”是什么意思?

A 这条路不能通过 B 表示转折，或者的意思 C 不超过

表 9: 问卷第 18 题错误率统计表

选项	人数	比例
A 这条路不能通过	5	14%
B 表示转折，或者的意思	25	71%
C 不超过	5	14%

在这个对话中，“不过”被用来表示转折，引导出一个相对于前文的对立或者修正的信息。因此，正确的选项是 B: “这条路不是去教室的方向，不过，你可以走左边这条路。”



选项 A: “这条路不能通过。”这个解释过于直接, 不符合“不过”在这里的语境。在这个上下文中, B 并没有说这条路不能通过, 而是在说明这条路不是去教室的方向, 然后提供了一个替代的建议。

选项 C: “不超过。”这个选项在这个语境中没有合适的解释。“不过”在这里并不表示限制或者程度, 而是引导出一个对前文的修正或者转折。学生可能选择其他选项的原因可能是对于“不过”这一短语在语境中的常见用法理解上存在一些差异。

### 3.2.9 保持连贯类话语标记偏误情况分析

第 12 题分析:

12.A: “太好了! 我这次考试得了满分, \_\_\_\_真是一个好消息。”

B: “恭喜恭喜。”

A 你知道 B 听你的 C 对我来说 D 怎么

表 10: 问卷第 12 题错误率统计表

选项	人数	比例
你知道	6	17%
听你的	3	9%
对我来说	25	71%
怎么	1	3%

在这个对话中, 正确的选项是 C: “太好了! 我这次考试得了满分, 对我来说真是一个好消息。”

选项 A: “太好了! 我这次考试得了满分, 你知道真是一个好消息。”这个选项在语境上有些多余, 因为 A 已经分享了一个好消息, 而“你知道”在这里似乎并不是很合适。

选项 B: “太好了! 我这次考试得了满分, 听你的真是一个好消息。”这个选项使用了“听你的”, 但在这个上下文中并不合适。“听你的”通常用于表示听从对方的建议或者命令, 而在这里并没有这样的语境。

选项 D: “太好了! 我这次考试得了满分, 怎么真是一个好消息。”

这个选项在语法上有些不通顺, 因为“怎么”在这里似乎没有合适的语境。在这个情境中, 使用“对我来说”更能突出表达者个人的观点。学生可能选择其他选项的原因可能是对于表达方式的理解上存在一些差异。

### 3.2.10 避免冲突类话语标记偏误情况分析

第 20 题分析:

20.A: “小李, 你来了怎么不提前跟我说一声, 真的是!”

B: “真对不起, 最近太忙了。”

在这个对话里“真的是”是什么意思?

A 事实上 B 表示认同, 正确的 C 表示埋怨



表 11: 问卷第 20 题错误率统计表

选项	人数	比例
事实上	1	3%
表示认同, 正确的	11	31%
表示埋怨	23	66%

在这个对话中, 正确的选项是 C:

选项 A: 这个选项中的“事实上”似乎与对话的语境不符。在这里, 说话者更多地表达了一种不满或埋怨的情感, 而不是强调某个事实。

选项 B: 这个选项中的“表示认同, 正确的”显然不符合对话的语境。说话者在这里并不是在表示认同, 而是在表达一种不满或埋怨的情感。

选项 C: 这个选项是正确的。在这里, “真的是”被用来加强表达说话者对小李行为的不满或埋怨。

学生可能选择其他选项的原因可能是对于“真的是”在表达情感上的强调作用理解上存在一些差异。

### 3.2.11 表明态度类话语标记偏误情况分析

第 4 题分析:

4.A: “你昨天怎么没去上课, 是不是去玩游戏了。”

B: “\_\_\_, 我去医院了。”

A 没关系 B 没想到 C 说起来 D 哪儿啊

表 12: 问卷第 4 题错误率统计表

选项	人数	比例
没关系	2	6%
没想到	3	9%
说起来	4	11%
哪儿啊	26	74%

在这个对话中, 正确的选项是 D: “哪儿啊, 我去医院了。”

选项 A: “没关系, 我去医院了。”这个选项在语境上不合适。A 的问题是关于 B 昨天没去上课的原因, 而 B 的回答中使用“没关系”似乎不符合情境。

选项 B: “没想到, 我去医院了。”这个选项似乎表达的是 B 自己对于去医院的原因感到出乎意料, 与上下文的情境不符。

选项 C: “说起来, 我去医院了。”这个选项似乎是在引出一个新话题, 而不是直接回答 A 的问题。在这个上下文中, 使用“说起来”可能显得有些不合适。

选项 D: “哪儿啊, 我去医院了。”这个选项在语境上是合适的。它用于回答 A 的质问, 强调了去医院的真实原因, 也表达了一种回应上下文的态度。学生可能选择其他选项的原因可能是对于表达方式的理解上存在一些差异。

### 3.2.12 猜测评价类话语标记偏误情况分析

第 16 题分析:

16.A: “我想让小明帮我去图书馆借一本书, 你觉得他会帮我吗?”

B: “这个事情还是挺难的, \_\_\_, 他不会同意。”

A 只怕 B 万一 C 然后 D 可是



表 13: 问卷第 16 题错误率统计表

选项	人数	比例
只怕	17	49%
万一	5	14%
然后	2	6%
可是	11	31%

在这个对话中，正确的选项是 A：“这个事情还是挺难的，只怕，他不会同意。”

选项 B：“这个事情还是挺难的，万一，他不会同意。”这个选项在语境上似乎稍微过于谨慎。“万一”表达了一种对可能发生事情的担忧，但在这个对话中，使用“只怕”更为贴切，强调了说话者对于小明不同意的担忧。

选项 C：“这个事情还是挺难的，然后，他不会同意。”这个选项在语境上不符合逻辑。“然后”通常用于表示时间上的先后关系，而在这里并不合适。

选项 D：“这个事情还是挺难的，可是，他不会同意。”这个选项在语境上似乎表达的是一种对比关系，但在这个情境中，使用“只怕”更能表达出说话者对于小明不同意的担忧。“可是”引入的对比关系在这里并不是最合适的选择。

选项 A：“这个事情还是挺难的，只怕，他不会同意。”这个选项在语境上是最为合适的。“只怕”在这里用于表达担忧或者猜测，强调了说话者对于小明不同意的担忧。学生可能选择其他选项的原因可能是对于表达方式的理解上存在一些差异。

#### 4. 学生偏误产生分析

在上述的调查问卷中，学生在使用话语标记时产生的偏误主要集中在信息组织类和情感态度类话语标记。学生产生这些偏误的原因可能与以下因素有关：

1. 题目难度不同:不同空的错误率可能反映了不同题目难度的差异。较高错误率的空可能涉及更复杂或更抽象的概念，使得许多人容易出错。而较低错误率的空可能更为直接或者涉及更为熟悉的概念，因此错得相对较少。第 26 题考察“说了半天”，错误率高达 83%。多数学生（77%）错误理解为“说了很长时间”，而正确答案“觉得对方浪费时间”涉及更强的语用推理，难度较大。而第 29 题考察“谁知道呢”，错误率仅为 9%，大部分学生能正确理解其“我也不知道”的含义。第 10 题考察“或者”，错误率也较低（14%）。这些题目涉及的标记用法更为直接；

2. 答题者理解程度不同:答题者对题目的理解程度和知识水平可能导致不同空的错误率差异。某些空可能需要更深入的理解或更广泛的知识背景，而某些空可能更容易被大多数人理解和回答；

3. 歧义性或模糊性:一些问题可能存在歧义或模糊性，导致答案不够明确，从而增加了错误率。而另一些问题可能更为清晰和明确，减少了错误率。第 19 题考察“完了”在对话“要上课，完了晚上还要……”中的意思。正确答案是“结束了”（表示时间先后），但有 20% 的学生选择“失败了，表示毫无办法”，26% 的学生选择“表示绝望”。这表明“完了”这个口语词本身具有多种潜在含义，题目设计的选项（B“结束了”与 C“表示绝望”）在特定语境下可能让学生感到模糊，增加了选择难度；

4. 注意力不足或粗心:高错误率的空可能与答题者的注意力不足或粗心有关，导致他们在回答时出现更多的错误。第 10 题（“或者”）是考察选择并列的简单关联词，错误率仅为 14%，是问卷中错误率最低的题目之一。在这种情况下，少数选错的学生（例如，选择了“然后”、“另外”等明显不契合并列选择语境的词）很可能是由于注意力不集中或审题粗心所致；



5. 未能捕捉对话语境和情境的幽默或调侃：学生可能未能准确理解对话中的幽默或调侃。例如，在 B 安慰 A 的情境中，学生选择了与安慰不相符的选项，因为可能未能准确捕捉到 B 回答的幽默或调侃。在第 7 题中，B 用“得了，你好好在家写作业吧”来委婉拒绝 A 同去北京的请求，带有幽默和调侃的语气。但 60% 的学生选择了“等着吧”，未能理解此语境；

6. 选项的选择未能贴合对话情境：在一些情况下，学生的选项选择并未能贴合对话情境。有时候选择了提出另一个问题的建议，而并未呼应对话的内容。在第 34 题（选词填空）中，空白处需填入“顺便问一下”来自然转换到“家乡旅行”的话题。但不少学生选择了“说句心里话”、“更有意思的是”等与转换话题功能不匹配的选项；

7. 未能理解对话的真实意图：在某些情况下，学生可能未能准确理解对话的真实意图，导致选择了与对话情境不相符的选项。在第 13 题中，A 用“你说”来开启话题、征询对方看法，但 34% 的学生选择了“你想”，混淆了征询意见与询问对方意愿的意图。

为了避免这些偏误，加强对于对话语境理解能力至关重要。通过更多的阅读和训练，学生可以提高对话理解的能力，更好地把握对话的语气、情绪和意图，从而更准确地选择合适的答案。

## 讨论

综上所述，研究话语标记有利于帮助汉语使用者在交际中更好的进行言语选择，使得言语更加礼貌和更具互动性，对汉语学习者提升口语交际能力和效率起着很重要的作用。但同时，本文的研究还存在着以下需要讨论的问题。

### 1. 应用本研究成果的建议

本文所考察的是清莱皇家大学中级水平学生对话语标记的使用情况，相关内容及成果适用于汉语水平处于中高级以上级别的泰国学生；对于想在话语标记领域继续研究的研究者可以借鉴本文针对话语标记本体研究部分，本文的分类和筛选方法具有一定的科学性和可操作性；对于泰国的汉语教师，可以参考本论文针对泰国学生话语标记使用情况的调查结果，及提出的教学建议，增加关于话语标记的教学的关注度，提高关于话语标记的教学质量和水平；对于泰国学生，可以参考本文调整学习策略，主动培养学习和积累话语标记的意识，提高自己的汉语口语交际水平，减少话语标记的使用偏误。

### 2. 继续研究的建议

本文研究视角为宏观的泰国学生和整体的、全类别的话语标记，由本文研究可见，目前泰国学生话语标记使用情况方面还有很大的研究空间，后续的研究可以更加细化。例如，华裔学生与非华裔学生掌握汉语话语标记的情况对比；学生掌握某一类话语标记的具体情况分析；分阶段、分国别、分族裔的外国学生使用汉语话语标记的情况调查。

本文研究只局限在汉语话语标记，后续的研究可以对汉泰话语标记在用法和结构上的异同点进行细致的、系统性的对比研究。本文只是针对泰国学生使用汉语话语标记的情况进行初步的统计和分析，后续的研究可以结合教学具体讨论话语标记在教学中的分级教学、辅助练习教学的具体实践。



## 总结

本研究的研究目的是通过分析归纳常用现代汉语话语标记类型及用法，考查清莱皇家大学汉语专业学生话语标记的使用情况。研究对象为 35 名泰国清莱皇家大学人文学院中文系汉语专业的泰国国籍学生。通过语料库分析法和问卷调查法，得出结论如下：

通过分析归纳常用现代汉语话语标记的类型，将现代汉语话语标记分为三个类别，分别是“话题类标记”“信息组织类标记”和“情感态度类标记”。在语用层面，将话语标记的功能分为语篇组织、人际互动和语境顺应三大功能。

通过调查问卷收集到的数据发现，清莱皇家大学汉语专业学生在使用话语标记时出现错误率的部分集中在信息组织类和情感态度类话语标记。

在话题类别中，整体的错误率普遍较低。错误率较高的转换话题和终止话题两个子类别的平均错误率分别为 21.25%和 20.94%。在信息组织类别中，保持连贯的平均错误率高达 38.60%，填补空白也有 34.21%的错误率。这显示学生在确保对话或文本整体连贯性、提供细节或完整性方面存在一些挑战。在情感态度类别中，避免冲突的平均错误率最高，达到 49.17%。

## 建议

1. 本研究研究视角为宏观的泰国学生和整体的、全类别的话语标记，由本研究研究可见，目前泰国学生话语标记使用情况方面还有很大的研究空间，后续的研究可以更加细化。例如，华裔学生与非华裔学生掌握汉语话语标记的情况对比；学生掌握某一类话语标记的具体情况分析；分阶段、分国别、分族裔的外国学生使用汉语话语标记的情况调查。

2. 本研究研究只局限在汉语话语标记，后续的研究可以对汉泰话语标记在用法和结构上的异同点进行细致的、系统性的对比研究。

3. 本研究只是针对泰国学生使用汉语话语标记的情况进行初步的统计和分析，后续的研究可以结合教学具体讨论话语标记在教学中的分级教学、辅助练习教学的具体实践。

## 参考文献

- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- 冉永平. (2017). *认知语用学*. 上海外语教育出版社.
- 吕必松. (2007). *汉语和汉语作为第二语言教学*. 北京大学出版社.
- 刘丽艳. (2005). *口语交际中的话语标记* [博士学位论文]. 浙江大学.
- 刘珣. (2003). *对外汉语教育学引论*. 北京语言文化大学出版社.
- 刘悦. (2024). *对外汉语教学视角下话语标记“这样看来”的研究论文* [硕士学位论文]. 南昌大学.
- 殷树林. (2012). *现代汉语话语标记研究*. 中国社会科学出版社.
- 黄思宇. (2021). *对外汉语教学中的承接补充类话语标记研究* [硕士学位论文]. 西北师范大学.
- 曹秀玲. (2016). *汉语话语标记多视角研究*. 中国社会科学出版社.
- 蔡沛文. (2023). *留学生学术论文中话语标记语的使用情况研究* [硕士学位论文]. 上海外国语大学.

## 從臺越教育電影看偏鄉教育的挑戰與創新

### EXPLORING CHALLENGES AND INNOVATIONS IN RURAL EDUCATION THROUGH TAIWANESE AND VIETNAMESE EDUCATIONAL FILMS

簡瑛瑛<sup>1\*</sup>, 潘公越<sup>2</sup>

Ying-Ying Chien<sup>1\*</sup> and Cong Viet Phan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> 國立臺灣師範大學華語文教學系

<sup>1,2</sup>Department of Chinese as a Second Language, National Taiwan Normal University, Taiwan

\*Corresponding author, E-mail: yychien19@gmail.com

#### 摘要

本研究以比較教育與電影文本分析為方法，深入探討臺灣電影《老師你會不會回來》與越南電影《Anh Thầy Ngôi Sao - 小島大明星》如何再現偏鄉教育的結構性困境，以及片中教育工作者所實踐的創新教學如何成為突破困境的曙光。研究發現，兩部電影雖處於不同國情與文化脈絡，卻驚人地相似描繪了偏鄉地區在硬體資源、師資流動、文化資本、家庭功能與學生學習動機等方面的多重弱勢。然而，電影中的教師角色並未屈從於命運，他們以關係建立為基石，扮演「文化橋接者」與「夢想啟蒙者」的關鍵角色。王政忠老師透過「MAPS 教學法」、音樂教育與社區營造，系統性地重建學生的自信與學習體系；而越南的黃老師則以「明星」概念為隱喻，利用多媒體與戲劇教學，將外在知識與學生的島嶼生活經驗相連結，點燃其對未來的想像。本文論證，偏鄉教育的成功創新，核心在於從「囤積式教育」轉向「提問式教育」，從「知識灌輸」轉向「全人賦權」。這兩部電影不僅是勵志故事，更是對教育本質的深刻叩問，它們揭示了教育的曙光源自於對在地文化的尊重、教學方法的創造性轉化，以及師生之間那份無可替代的信任與承諾。最終，本文提出一個整合性的框架，說明政策、社區與教師專業如何應用在教學方面，能讓這道曙光持續照亮每一個偏鄉孩子的未來。

**關鍵字：**偏鄉教育 弱勢教育 電影研究 關係教育學 媒體教學

#### Abstract

This paper employs comparative educational research and film text analysis as its methodology to conduct an in-depth exploration of how the Taiwanese film *Turn Around* and the Vietnamese film *Anh Thầy Ngôi Sao* (The Star Teacher) depict the structural challenges of education in remote areas, and how the innovative teaching practices implemented by the educators in these films represent a dawn of hope for overcoming these difficulties. The study finds that despite differing national contexts and cultural backgrounds, the two films remarkably and similarly portray the multiple disadvantages faced in remote regions, including deficiencies in physical resources, teacher turnover, cultural capital, family



support, and student motivation. However, the teachers in the films do not succumb to these circumstances. Instead, building on relationships as their foundation, they assume the crucial roles of “cultural bridge-builders” and “dream inspirers”. Teacher Wang Cheng-Chung systematically rebuilds students’ confidence and learning systems through the “MAPS teaching method”, music education, and community engagement. Meanwhile, the Vietnamese teacher, Mr. Hoang, employs the metaphor of “stardom”, utilizing multimedia and drama-based instruction to connect external knowledge with the students’ island life experiences, thereby igniting their imagination for the future. This paper argues that the core of successful innovation in remote education lies in shifting from a “banking model of education” to a “problem-posing education”, and from “knowledge transmission” to “holistic empowerment”. These films are not merely inspirational stories but also profound inquiries into the essence of education. They reveal that the dawn of education stems from respect for local culture, the creative transformation of teaching methods, and the irreplaceable trust and commitment between teachers and students. Finally, this paper proposes an integrative framework to illustrate how the synergistic application of policy, community, and teacher professionalism in pedagogy can enable this dawn to continue illuminating the future of every child in remote areas.

**Keywords:** Remote Area Education, Disadvantaged Education, Film Studies, Relational Pedagogy, Media Instruction

## 引言

在二十一世紀的全球化浪潮中，教育作為國家發展的基石與社會流動的關鍵機制，其「品質」與「公平性」已成為衡量社會進步的核心指標。然而，一個普遍存在且持續加劇的全球性難題是都會與偏鄉之間的教育資源與成果落差，形成了一道難以跨越的鴻溝。這道鴻溝在發展快速的東亞與東南亞地區尤為顯著，其中，臺灣與越南便是兩個極具代表性的案例。臺灣雖有健全市鎮體系，但山地與離島地區的教育資源長期匱乏；越南則因快速的經濟發展，導致都會與鄉村、平原與山區及島嶼之間的教育質量出現嚴重斷層。

在這樣的社會背景下，大眾傳媒成為再現、反思乃至於塑造公眾對教育議題認知的重要場域。電影作為一種融合視聽藝術與敘事力量的綜合媒介，以其強大的情感感染力與故事性，能夠將抽象的社會問題轉化為具體、可感的人性經驗。2017年上映的臺灣電影《老師你會不會回來》，改編自南投縣中寮鄉爽文國中王政忠老師的真實生命史，以撼動全臺灣的九二一大地震為歷史軸線，不僅記錄了一所偏鄉國中的物理重建，更細膩刻畫了師生心靈創傷的療癒與教育希望的再生。無獨有偶，2018年上映的越南電影《Anh Thầy Ngôi Sao - 小島大明星》，則取材自一位年輕教師在越南偏遠島嶼的教學經歷，講述一位懷抱明星夢的都市代課教師，在與一群純樸島嶼孩童的互動中，歷經衝突、理解與成長，最終重新定義了「明星」價值與教育真諦的動人故事。

這兩部電影在各自的社會文化脈絡中均獲得了巨大的迴響，它們超越了商業娛樂的範疇，成為公共領域中討論教育公平、師道價值與文化差異的催化劑。當前學術界對於偏鄉教育的研

究，多從社會學、教育政策或課程教學等實證角度切入，然而，透過電影文本進行跨文化的比較教育研究，則是一個相對新穎且潛力巨大的取徑。電影中的敘事不僅反映了現實，更濃縮並戲劇化了教育實踐中的核心矛盾與可能出路。

因此，本文選取這兩部在主題、結構與社會意義上具有高度可比性的電影作為分析對象，旨在達成以下研究目的。首先，系統性地剖析與比較兩部電影如何再現臺灣與越南偏鄉教育所面臨的共同挑戰與獨特脈絡。其次，深入解構電影中教師主角所採用的創新教學策略，並挖掘其背後的教育哲學與理論依據。最後，透過跨文化的對話，我們希望提煉出對於全球弱勢教育實踐具有啟發性的普遍性原則與實踐框架，為第一線教育工作者、政策制定者及師資培育機構提供深度的反思與行動參照。

隨著偏遠地區教育的不足、城鄉教育差距、越南舊教育體系的缺陷以及台灣教育的差距，為改善這些問題，筆者透過兩部關於台灣和越南遠距教育的電影，對兩國當前的教育狀況進行了比較。此外，本文也將提出解決這些問題的方案。正是這些問題促使作者進行這項研究。如何才能讓每個國家都有公平且現代化的教育？本文也進行解決三個重要的問題：

第一，兩部電影如何再現臺灣與越南偏鄉教育的結構性困境？其再現方式反映了何種社會文化脈絡的異同？

第二，電影中的教師角色採用了哪些創新教學策略？這些策略背後的教育哲學為何？如何體現從「囤積式教育」向「提問式教育」的轉向？

第三，透過兩部電影的跨文化對話，可提煉出哪些對弱勢教育實踐具有普遍啟發性的原則？又如何超越「超級教師」的個人英雄敘事，建構一個整合政策、社區與教師專業的永續支持框架？

## 研究目的

本論文旨在透過比較教育研究與電影文本分析，探討電影如何再現與回應偏鄉教育的挑戰與創新。具體研究目的如下：

1. 剖析並比較兩部電影如何再現臺灣與越南偏鄉教育的結構性困境與社會文化脈絡。

旨在系統性地解構《老師你會不會回來》與《小島大明星》中所描繪的偏鄉教育共同難題（如資源匱乏、文化斷層、家庭功能不彰），並對比兩者因應不同國情（如臺灣的災後創傷、越南的文化隔絕）所展現的特殊敘事焦點。

2. 深度詮釋與比較電影中教師角色所實踐的創新教學策略及其背後的教育哲學。

旨在解構王政忠老師「系統化建構」（如 MAPS 教學法、音樂教育）與越南黃老師「個人化啟蒙」（如多媒體應用、夢想隱喻）兩種創新模式，並挖掘其如何體現從「囤積式教育」轉向「提問式教育」、從「知識灌輸」轉向「全人賦權」的核心教育理念。

3. 透過跨文化對話，建構一個對弱勢教育實踐具有啟發性的整合性框架，並提出具體的教學應用方案。

旨在超越「超級教師」的個人英雄敘事，論證偏鄉教育的永續曙光需仰賴政策、社區與教師專業協同的生態系統。最終，本研究將提煉出以「關係教育學」與「文化回應」為核心的實踐原則，並設計可操作的教案，為教育工作者提供從理解到實踐的具體參照。

## 文獻綜述

### 1. 結構困境與文化再生產理論

要理解偏鄉教育的深層困境，必須借鑑法國社會學家皮耶·布迪厄(Pierre Bourdieu)的「文化資本」與「社會再生產」理論。布迪厄指出，教育系統並非中立的場域，其運作邏輯、評量標準與語言符碼，實質上與支配階級的文化慣習高度一致。都會中產階級的孩子在家庭社會化過程中，早已不自覺地內化了學校所認可的知識體系、語言風格與行為模式，從而在教育競爭中佔據天然的優勢地位。反之，偏鄉、少數民族或勞動階級的孩子，其所承襲的「地方性知識」與生活經驗，在標準化的課程與考試中，往往被標籤為「不足」、「落後」或「偏差」。這種「文化資本」的初始落差，導致弱勢學生在學業成就上屢遭挫折，其結果並非個人能力不足，而是教育系統隱含的象徵性暴力，最終強化了既有的社會階級複製(Bourdieu & Passeron, 1990)。本文所分析的兩部電影，正是此一理論的鮮活註腳，中寮鄉與越南島嶼的孩童，其生活世界與學校課程之間存在著巨大的斷裂，使他們在教育的起跑線上便處於結構性的弱勢。

### 2. 解放與創新

面對結構性的不平等，巴西教育學家保羅·弗雷勒(Paulo Freire)在其經典著作《受壓迫者教育學》中，發起了對傳統「囤積式教育」的猛烈批判。他將這種教師作為存款者、學生作為儲蓄帳戶的教育模式，視為維持壓迫關係的工具。他極力主張一種「提問式教育」，強調教育必須從學生的「生成主題」——即他們的生活現實、焦慮與夢想——出發，師生在對話中共同成為批判性的認知主體，一起「識讀世界」，並進而轉化現實(Freire, 1970)。弗雷勒的思想為後世的教育創新實踐奠定了哲學基礎，並直接啟發了「文化回應教學」。此教學法主張，教師應瞭解並運用學生自身的文化參照架構，使其成為建構新知識的基礎，從而提升學生的學習參與感、認同感與學業表現(Gay, 2018)。電影中的教師，可被視為這些進步教育理念的實踐者，他們拒絕成為知識的單向灌輸者，而是努力成為與學生共同探索世界的協作夥伴。

### 3. 電影作為社會之鏡與教育之夢

電影作為一種大眾文化形式，具有建構社會現實、形塑集體意識的強大力量。教育電影，作為一個亞類型，往往承載著特定的意識形態與價值觀，通過戲劇化的衝突與和解，簡化並凸顯現實中的教育矛盾，從而引發觀眾的情感共鳴與理性思辨(Dalton, 2010)。過往的研究多聚焦於西方經典教育電影(如《春風化雨》、《放牛班的春天》)，對於亞洲新興的本土教育電影分析相對不足。近年來，國際學術界對於教育電影的研究逐漸從西方經典文本擴展至非西方脈絡，並深化了對電影作為文化文本的批判性分析。

在電影與鄉村教育的實踐層面，近年國際間出現多項以電影媒介介入鄉村教育的創新計畫。映歐嘉納影視公司自2023年起在亞洲推動「鄉村電影放映計畫」，於中國湖南、江西、貴州、四川、廣西等地建立鄉村電影放映網絡，累計放映超過300場，並同步推動「村民影像共創」機制，培訓在地居民以手機拍攝自身生活，打破鄉村居民僅作為「觀眾」的身份界限。北京師範大學與中國電影資料館亦聯合發起「電影下鄉」計畫，以電影作為藝術教育工具，在雲南等地培育教師並改善基礎教育生態系統。這些實踐案例說明了電影不僅是再現教育的媒介，更可成為介入教育現場、賦權弱勢社群的積極力量。這些研究成果不僅印證了教育電影作為「文



化文本」的分析價值，也為本文探討臺越兩部電影中偏鄉教育的再現與創新，提供了更豐富的理論對話基礎。本研究將在此基礎上，進一步分析《老師你會不會回來》與《小島大明星》如何以在地化的故事，參與全球關於教育公平、教師角色與教學創新的對話。

#### 4. 相關文獻回顧

電影《老師，你會不會回來？》是改編自「Super、Power 教師全國首獎雙料得主」一王政忠，真人真事暢銷小說改編的同名電影，於 2017 年 9 月 29 日上映，上映後受到觀眾廣大的迴響與共鳴，偏鄉教育問題和翻轉教育的議題受到熱烈討論。此片在馬來西亞、香港與中國均有上映，目前國內無相關的論文撰寫，因此，本文選擇一篇論文、兩篇期刊和王政忠老師在 TEDx 教育講座裡演講影片內容作為回顧，經由比較與分析，力圖讓本研究呈現更完整的風貌。

林麗霞（2021）的論文「老師，你會不會回來？〈電影再現的翻轉教育理念〉」以符號學與鏡頭分析法探討《老師，你會不會回來？》中再現的偏鄉教育困境與翻轉教育理念，為理解臺灣教育電影如何呈現弱勢教育議題提供了系統性的分析架構。該研究歸納出電影所凸顯的四類偏鄉教育困境：家庭功能失衡、教育資源困窘、專業教師流失、學生學習低落，並透過具體鏡頭分析驗證這些困境的視覺再現策略。此外，該研究詳細剖析王政忠老師在電影中所實踐的 MAPS 教學法，包含同儕鷹架、提問策略、心智繪圖、口說發表等翻轉教育元素，以及「堅持每天 0.01 的改變」的教育理念。該研究的貢獻在於填補了國內對這部電影系統性學術研究的空白，並為後續相關研究提供了可資參照的分析方法與理論架構。

方金雅（2017）於《臺灣教育評論月刊》發表的〈「老師，你會不會回來？」談偏鄉教師的任用與流動〉一文中，清楚點出偏鄉地區因地理環境限制、行政負擔沉重以及教師個人發展考量等因素，導致教師異動頻繁、正式師資招聘困難，即便聘用代理教師也難以確保其具備足夠的專業教學能力。另一方面，張茹亦（2019）在同一期刊發表的〈從電影「老師，你會不會回來？」淺談翻轉教室〉則指出，王政忠老師透過多年的翻轉教學實踐，藉由教學方式的革新逐步提升學生的學習表現，進而改善偏鄉學童的學習環境與氛圍，最終促成學生學習歷程的根本轉變。上述兩篇研究分別聚焦於偏鄉師資流動的結構性困境，以及王政忠老師運用翻轉教學策略所帶來的教育變革。

除此之外，王政忠老師於 2014 年參與 TEDx 年會演講，並在 2015 年成功大學主辦的「聚焦影響力 | 聚教行動力」教育講座中分享其教育理念。他在演講中表示：「翻轉的意義，其實就是嘗試回到事物本身應該有的樣子」，並強調教育本質上是一項希望工程。他以自身在爽文國中的教學經驗為例，說明如何引導學生自主學習、培養獨立思考能力，讓教育回歸本質，為學生創造成功的機會。

綜合上述文獻並參酌相關影評可發現，《老師，你會不會回來？》這部電影所呈現的偏鄉教育問題不僅限於師資流動率高，更深刻描繪了弱勢學童在家庭背景、經濟匱乏、教學資源不足及升學機會受限等方面所面臨的多重困境。因此，本文將對這部電影進行更深入的分析。

關於越南電影《小島大明星》，大部分的文獻都是對這部電影的宣傳、介紹和分析；然而，還沒有一篇學術論文專門研究這部電影。這凸顯了對這部電影的研究不足之處，所以筆者會進一步研究這部電影和與台灣電影《老師，你會不會回來》進行比較的必要性。

## 研究方法

本研究將採用質性研究典範下的比較研究法與深度文本分析法作為核心研究方法。此種方法取向強調對研究對象進行深入、脈絡化的理解與詮釋，非常適合用於分析內涵豐富的電影文本與其社會文化意涵。

### 1. 研究對象與研究範圍

本研究的對象為臺灣電影《老師你會不會回來》（2017年），以及其相關背景資料，包括原著書籍、媒體對導演與演員的訪談、影評與王政忠老師實際推行的「MAPS 教學法」相關文獻；越南電影《Anh Thầy Ngôi Sao - 小島大明星》（2019年），以及其相關背景資料，包括電影劇本分析、媒體對導演與演員的訪談、以及關於越南偏鄉教育現況的報告與論文。

### 2. 研究資料分析步驟

本研究為確保分析過程的嚴謹性與透明度，以下詳述具體的操作步驟與詮釋策略：  
第一步：文本準備與前理解建立：研究者首先反覆觀看兩部電影各五次以上，建立對文本的整體感知。前兩次觀看著重於情節理解與角色關係掌握；後三次則帶著研究問題意識，針對關鍵場景進行重點觀察，並撰寫觀影筆記。同時，研究者蒐集與兩部電影相關的周邊文本，包括導演訪談、影評報導、原著書籍（《老師你會不會回來》）、以及王政忠老師實際推行的「MAPS 教學法」相關文獻，作為理解電影敘事背景的參照。此階段旨在建立研究者對文本的「前理解」，同時保持對文本開放性的詮釋態度。

第二步：建構系統性編碼框架：根據研究問題與文獻綜述的理論啟發，研究者建立一個雙軸向的編碼框架。在「挑戰」面向，編碼類目包括：「硬體資源與基礎建設」、「師資結構與穩定性」、「學生文化資本與學習動機」、「家庭功能與社區支持」；在「創新」面向，編碼類目包括：「教學方法與策略」、「師生關係建立」、「文化橋接與課程統整」、「學校與社區連結」。每個類目下再細分為若干次類目，例如「教學方法與策略」下包含「遊戲化機制」、「合作學習」、「多媒體應用」、「戲劇教學」等具體編碼項目。

第三步：開放編碼與逐場分析：研究者依據上述框架，對兩部電影進行逐場（scene-by-scene）編碼分析。具體操作如下：首先，將電影劃分為若干敘事單元（每單元約3-5分鐘），記錄時間碼、場景描述、人物對話與關鍵畫面。其次，針對每個敘事單元，標註其對應的編碼類目，並撰寫初步的分析註解。例如，在《小島大明星》中，黃老師用手機播放影片卻遭遇停電的場景，被編碼為「硬體資源匱乏」與「科技融入教學的嘗試」；而《老師你會不會回來》中學生在課堂上直言「讀書也沒用」的場景，則被編碼為「學習動機低落」與「文化資本斷裂」。此階段力求「貼近文本」，讓編碼從文本中自然浮現，而非強行套用理論框架。

第四步：主題凝聚與詮釋深化：完成初步編碼後，研究者將所有編碼資料匯入質性分析表格，進行跨場景的主題凝聚。此階段採用「持續比較法」（constant comparative method），不斷比對同一電影內不同場景的編碼關聯，以及兩部電影之間的同類編碼異同。例如，研究者發現兩部電影均出現「教師與學生建立信任關係」的關鍵場景，但表現方式不同：王政忠老師是透過長時間的陪伴與制度化設計（如學習護照），而黃老師則是透過個人魅力的展現與情感交流（如分享明星夢）。透過這種比較，研究者逐步提煉出「系統化建構」與「個人化啟蒙」兩種創新模式的光譜對比。

第五步：脈絡化詮釋與理論對話：在主題凝聚的基礎上，研究者進一步將分析結果置回各自的社會文化脈絡中進行詮釋。此階段涉及三個層次的對話：第一，與電影文本對話，確認詮釋是否忠於文本的敘事邏輯；第二，與社會脈絡對話，探討電影再現的問題如何反映臺灣與越南的真實現況（如九二一地震的歷史創傷、越南少數民族的教育處境）；第三，與理論框架對話，檢視布迪厄、弗雷勒等人的理論能否解釋電影中的現象，以及電影實踐是否對既有理論提出補充或挑戰。例如，兩位教師的實踐不僅印證了弗雷勒對「囤積式教育」的批判，更進一步展現了「文化橋接」的具體操作策略，這可視為對批判教育學的在地化補充。

第六步：建立可檢證性與反思研究者立場：為確保研究分析的可靠性，本研究採取以下策略：第一，建立「審計軌跡」（audit trail），完整保存所有觀影筆記、編碼記錄、分析備忘錄，以供檢視分析過程的邏輯一致性；第二，進行「同儕 debriefing」，邀請兩位熟悉教育研究的同儕審閱部分編碼與分析結果，提供外部視角的回饋；第三，明確反思研究者立場——研究者本身具有臺灣教育背景，對臺灣偏鄉議題較為熟悉，因此在分析越南電影時，特別警覺是否不自覺地以臺灣經驗投射於越南脈絡，並透過反覆查閱越南教育相關文獻來平衡此一潛在偏誤。

第七步：整合比較與論述建構：最後，研究者整合所有分析結果，撰寫比較分析論述。此階段注重呈現「證據鏈」（chain of evidence），讓每一個研究結論都能回溯至具體的電影場景、編碼類目與分析備忘錄。例如，在論證「兩位教師均扮演文化橋接者角色」時，研究者同時引用《老師你會不會回來》中王老師將國樂與社區文化連結的場景，以及《小島大明星》中黃老師將星空傳說融入天文教學的場景，並說明兩者如何在不同脈絡下體現相同的教育理念。

透過此一嚴謹且透明的研究方法，本研究期望能超越對電影情節的表面描述，深入挖掘其作為文化與教育實踐文本的深層意涵，從而為偏鄉教育的理論與實踐，貢獻一份具備跨文化視野的學術知識。

## 研究結果

### 1. 作者與作品簡介

#### 1.1 「老師你會不會回來」- 陳大璞

##### 陳大璞導演簡介<sup>1</sup>

台灣導演陳大璞，畢業於輔仁大學大眾傳播學系，從事廣告、電影導演、攝影指導等影像工作，參與過的攝影工作包含電影《愛情靈藥》、《行動代號：孫中山》、電視劇《危險心靈》，執導作品包含《皮克青春》、《老師你會不會回來》、《鱷魚》。以《公視人生劇展-人生清理員》入圍金鐘獎迷你劇集（電視電影）導演獎，更以《下半場》獲得台北電影節最佳攝影獎。

##### 「老師你會不會回來」電影簡介

《老師，你會不會回來》是一部真人真事改編的臺灣電影，內容描述在經歷 921 世紀強震後，師生不被命運擊垮的真實勵志故事，由陳大璞導演執導，是臺灣這塊土地上最正能量的動人之作。電影改編自「Super、Power 教師全國首獎雙料得主」-王政忠，真人真事暢銷小說改編的同名電影，其翻轉偏鄉教育之議題精神撼動教育界受到家長、老師的關注。劇情描

<sup>1</sup> 維基百科 <https://zh.wikipedia.org/zh-tw/>



述王政忠老師如何從生活教育著手，在南投縣中寮鄉的爽文國中翻轉偏鄉孩童的教育、激勵孩子學習動機。王政忠老師原本因城鄉差距、教育資源不足而準備公費實習結束後離開爽文國中，但因發生 921 大地震，學生哭著問他：「老師，你會不會回來？」而使王政忠老師深受學生感召，願意繼續留在資源不足的偏鄉至今，為偏鄉孩子的教育而努力，一幕幕都讓所有在場觀眾的內心深受感動並廣獲迴響<sup>2</sup>。

## 1.2 「Anh Thầy Ngôi Sao - 小島大明星」- Đức Thịnh (德盛)

### 德盛導演簡介<sup>3</sup>

越南導演杜德盛 (Do Duc Thinh)，藝名德盛 (Duc Thinh)，商人兼電影製片人。他於 2011 年被授予“功勳藝術家”稱號。德盛導演是當今越南最傑出、最受愛戴的電視導演之一。他不僅是一位導演，還是一位才華橫溢的製片人和編劇。藝術風格屬於情境喜劇類型：德盛的名字幾乎就是熱門情境喜劇的代名詞，為觀眾帶來輕鬆愉快的笑聲。他的作品通常圍繞著日常家庭故事展開，劇情既滑稽又感人，但又非常真實可愛。成就作品，擅長製作幽默系列電影，已成為幾代觀眾的回憶，如：電影《四重奏》、《大家庭》；在線的；《那年的少年》等著名作品。

### 「Anh Thầy Ngôi Sao - 小島大明星」電影簡介<sup>4</sup>

《Anh Thầy Ngôi Sao - 小島大明星》是 2019 年上映的越南教育劇情片，取材自年輕教師在偏遠地區的真实教學經驗。電影講述一位懷抱明星夢、個性略帶浮躁的都市青年，因緣際會下來到一個與世隔絕的偏遠島嶼擔任代課教師。島上基礎建設落後，電力供應不穩，居民多以漁業為生，而學校裡的孩童多為赫蒙族等少數民族，他們的生活經驗與國家主流課程內容存在巨大的文化斷層。

初來乍到的年輕老師與這群純樸的學生格格不入，他慣常的都市思維與教學方式在島上完全失靈。電影的轉折點在於他為了激勵學生，無意中透露了自己夢想參加電視明星選秀節目的秘密。這個舉動意外地讓他在學生眼中蒙上了一層「明星」的光環，「明星老師」的稱號不脛而走。為了回應學生們對他以及外部世界的強烈好奇，黃老師開始嘗試運用他僅有的資源——一部手機和一台筆記型電腦——作為教學媒介。他透過多媒體影片向學生展示浩瀚的宇宙、現代的科學實驗與都會的城市風貌，這些影像為從未離開過島嶼的孩子們開啟了一扇通往廣闊世界的窗戶。

然而，黃老師的創新並非僅是單向地輸入外部知識。他逐漸意識到，有效的教育必須從學生的既有經驗出發。他巧妙地將島嶼的在地文化，如關於星星的神話傳說、海洋的奧秘與居民的日常生活，融入課程設計之中，成為連結課本知識與學生生命世界的橋樑。他告訴學生，「明星」並非僅指電視上的公眾人物，每一個勇敢追夢、在自己崗位上發光發熱的人，都可以是生命的明星。這個過程不僅是黃老師點燃學生學習動機與未來想像的旅程，更是他自身從一個追求虛幻明星夢的青年，蛻變為一名扎根現實、點亮他人生命的真正「明星老師」的成長之旅。電影細膩刻畫了文化差異、師生關係的轉變，以及教育如何作為一種啟蒙與賦權的力量，深刻回應了偏鄉教育中「文化回應教學」與「創新教學法」的核心命題。

<sup>2</sup> 臺灣熱血教師王政忠老師的真实故事《老師你會不會回來》電影播映講座，國家圖書館

[https://www.ncl.edu.tw/information\\_236\\_7424.html](https://www.ncl.edu.tw/information_236_7424.html)

<sup>3</sup> 維基百科 <https://zh.wikipedia.org/zh-tw/>

<sup>4</sup> 維基百科 <https://zh.wikipedia.org/zh-tw/>

## 2. 電影中偏鄉教育的挑戰與教師作為重要的角色之分析

### 2.1 電影中偏鄉教育的多重挑戰分析

觀看這兩部電影並查閱有關偏鄉地區教育的相關資料後，我們總結出這些地區教育系統面臨的三大關鍵挑戰。通過這兩部影片，我們可以看到：在《老師你會不會回來》開場即呈現了 1990 年代南投中寮鄉的物質圖景，老舊的校舍、缺乏現代化教學設備，整個環境瀰漫著一種被時代遺忘的氛圍。電影中一個令人印象深刻的畫面：教室裡的桌椅破舊不堪，黑板斑駁，王政忠老師第一次走進教室時，學生們不是在睡覺就是在聊天，完全無視上課鐘聲的存在。這一幕具體呈現了偏鄉學校長期缺乏教學資源所導致的學習氛圍低落。而九二一大地震的降臨，將這種匱乏推向極致，學校在一夕之間化為瓦礫，這不僅是物理空間的崩塌，更象徵著原本就脆弱的偏鄉教育體系遭遇了毀滅性的打擊。電影真實再現了震後的景象：操場上搭起臨時帳棚，老師們在克難的環境中復課，孩子們擠在悶熱的帳棚裡上課，粉筆灰和汗水交織在一起。王政忠老師在地震後回到滿目瘡痍的校園，他所面對的，是硬體與精神雙重意義上的「廢墟」。資源的匱乏不僅體現在建築物上，更體現在人力資本的流失：影片中王老師的同事們多次在私下談話流露出「實習結束就離開」的想法，一位老師甚至直言：「這裡只是個跳板，誰會真的留下來？」這反映了偏鄉學校師資流動率極高的現實，許多教師將偏鄉學校視為職業生涯的跳板，無心也無力進行長期而深入的教學投入，使得教育品質陷入惡性循環。

而《小島大明星》則刻畫了越南偏遠島嶼上更為基礎的生存性匱乏。學校地處與世隔絕的小島，交通極為不便，教室簡陋到幾乎只能遮風避雨，缺乏最基本的教學輔具，甚至連穩定的電力供應都是一種奢求。電影中一個極具象徵意義的情節是，黃老師滿懷熱情地帶著他的筆記型電腦，試圖透過多媒體影片為學生開啟一扇看世界的窗，正當學生們興奮地圍過來準備觀看時，教室的燈光瞬間熄滅——停電了。黃老師無奈地拍打電腦，孩子們失望的表情特寫，這一幕生動地展現了現代化教育科技在極度落後基礎設施面前的無力感與荒謬性。這種物質條件的絕對限制，構成了偏鄉教育實踐中最原始、最堅硬，卻也最常被都會決策者所忽略的現實障礙。

文化刺激斷裂與學習動機的湮滅：在物質匱乏的背後，是更深層、更棘手的文化與動機危機。兩部電影中的學生，普遍表現出對學校教育的疏離、冷漠與低成就感。《老師你會不會回來》中的學生，在地震前便對學業與未來感到茫然，缺乏明確的學習目標。電影中有一個場景：王老師在課堂上提問，換來的是全班的沉默，一個學生甚至直接對他說：「老師，我們這裡的學生就是這樣，反正讀再多書也沒用，以後還不是要去工廠打工。」這段對話具體呈現了學生對「努力讀書就能出人頭地」這套主流敘事的根深蒂固的懷疑。地震的巨大創傷更使他們心靈封閉，對外在世界失去信任，學習動機幾近湮滅。電影後段，學生們在組合屋上課時，經常出現眼神空洞、呆坐發愣的畫面，一位女學生在輔導時哭著說：「我家沒了，我不知道為什麼還要來上學。」這些片段深刻描繪了災難對孩童心理的創傷，以及創傷如何進一步侵蝕學習的動力。而《小島大明星》中的孩童則面臨著另一種形態的文化斷裂。他們的生活與大海、漁船緊密相連，其知識體系是高度經驗性與地方性的。學校課程中那些關於都市生活、國家歷史與抽象科學的內容，對他們而言猶如天書，既陌生又無用。電影開場不久，黃老師在課堂上講解城市的高樓大廈，學生們一臉茫然，一個小男孩舉手問：「老師，你說的那種房子，比我們家的椰子樹還高嗎？」這個天真卻又尖銳的問題，一針見血地指出了課本知識與學生生活經驗之間那道難以跨越的鴻溝。他們使用的方言或口語，與標準的越南語之間也存在著隔閡，



無形中增加了學習的障礙。電影中多次出現學生用方言小聲交談，但當黃老師要求他們用標準語回答問題時，他們便低下頭、沉默不語的場景。他們的家庭與社區文化，可能更重視捕魚、造船等實用生存技能，對於正規學校教育的長遠價值認識不足。有一幕是學生的父親對黃老師說：「老師，教他識字很好，但他將來是要跟我出海捕魚的，認識星座比會寫字更重要。」這句話反映了地方知識與學校知識的價值衝突。電影前半部，學生們在課堂上的呆滯與不投入，正是這種文化斷裂與動機缺失的真實寫照。

家庭功能不彰與社會問題的代際循環，家庭作為教育支持系統的第一道防線，在偏鄉地區往往因經濟壓力而瀕臨瓦解。《老師你會不會回來》中，許多學生的父母為了謀生，被迫遠赴都會區打工，形成了大量的隔代教養家庭。電影中有一個令人鼻酸的片段：一位學生的阿嬤來參加家長座談會，當王老師問起孩子的課業情況時，阿嬤無奈地說：「老師啊，我不識字，他爸媽在臺北做工，一年回來沒幾次，我只能顧他吃飽，讀書的事我真的沒辦法。」這段對話具體呈現了隔代教養家庭在課業輔導上的無力感。年邁的祖輩在體力與知識上均難以負荷課業輔導之責，只能提供最基本的生活照料。更有家庭因地震而破碎，孩子在一夜之間成為孤兒或單親兒童，被迫過早成熟，承擔起與其年齡不符的生活重壓。電影中一位男學生在地震後失去了父親，原本活潑的他變得沉默寡言，放學後必須立刻回家幫忙母親做手工貼補家用，王老師去家訪時，看見孩子在昏暗的燈光下寫作業，旁邊堆滿了代工的料。同樣地，《小島大明星》裡，學生的家庭背景多為貧困的漁民，孩子們放學後必須協助家務、修補漁網、照顧弟妹，學習時間與安靜的學習環境都是一種奢侈。電影中有多個鏡頭捕捉到學生們天還沒亮就跟著父母出海，或在岸邊協助整理漁獲的身影。一位小女孩在課堂上打瞌睡，黃老師關心地詢問，她揉著眼睛說：「昨天晚上爸爸出海捕魚，我要照顧弟弟，沒睡好。」在這樣的背景下，學校被迫超越其傳統職能，成為孩子們的情感依歸、社會支持與價值觀建立的核心場域。教師的角色也因此被無限擴張，他們必須是學科教師、心靈導師、社工人員，有時甚至是替代父母的複合體。

## 2.2 教師作為文化橋接者與夢想建築師

《老師你會不會回來》：系統化創新與社區賦權

王政忠老師在教育現場的實踐，是一個從點到線、再到面的系統性教育改造工程。其核心哲學在於「將學習的主動權交還給學生」，並透過「成功經驗」的累積，重建他們的自尊與自信。電影中，他初期採用的「學習護照」制度，巧妙地運用「遊戲化」機制，將學習任務轉化為可達成、可獎勵的關卡，有效激發了學生的外在動機，並為後續的內在動機培養鋪墊了道路。電影中有一個細節：原本對學習毫無興趣的學生，為了在學習護照上集滿印章換取獎品，開始主動舉手回答問題、按時交作業。當王老師在課堂上公開表揚進步的學生，並在他們的護照上蓋章時，那些孩子臉上浮現了久違的驕傲神情。

更具理論深度與影響力的，是他後來歸納出的「MAPS 教學法」。這是一個融合了「心智繪圖」、「提問策略」、「口語發表」與「同儕省思」的結構化教學模式。M（心智繪圖）：要求學生將文本知識以視覺化、結構化的方式重新組織，訓練其邏輯思考與資訊整合能力。影片中有一段課堂實錄：學生們圍坐在小組桌前，興奮地在白紙上畫出課文的心智圖，有人畫樹狀圖，有人用不同顏色標記重點，原本枯燥的課文變成了色彩繽紛的圖像。A（提問策略）：透過設計層次性問題，引導學生從表層理解走向深度批判，培養其高階思考能力。P（口語發表）：讓學生分組上臺報告，這不僅是知識的輸出，更是自信心、表達力與團隊協作



精神的絕佳鍛鍊。電影中一個令人動容的場景：原本內向害羞、上課從不舉手發言的一位女學生，在小組報告時被推派為代表，她站在臺前顫抖著聲音完成報告後，全班同學給予熱烈掌聲，她眼眶泛紅地走回座位，這一刻象徵著自信的重建。S（同儕省思）：透過互評與自評，培養學生的元認知能力，使其成為能自我監控與調整的自主學習者。此方法徹底顛覆了教師單向講授的傳統模式，將課堂轉變為一個動態、互動、以學生為中心的探究共同體。

此外，音樂教育的引入，是情感療癒與社區營造的關鍵戰略。組建國樂團的決定，在資源匱乏的偏鄉顯得格外大膽。然而，正是這個「不可能」的任務，產生了巨大的賦能效應。電影中再現了這個艱辛的過程：孩子們第一次拿到樂器時，臉上充滿了新奇與不安；練習初期，國樂團發出的是刺耳的雜音，引來其他老師的質疑；但王老師不放棄，孩子們也不放棄，放學後留下來反覆練習同一個音符。對於這些孩子而言，學習樂器本是遙不可及的夢想。但在樂團中，他們從認識一個音符、練習一個指法開始，透過紀律、堅持與合作，最終能夠在舞台上奏出和諧的樂章。電影的高潮之一，是國樂團在地震週年紀念音樂會上的演出。當《感恩的心》的旋律從孩子們手中流淌而出，台下的家長和社區居民紅了眼眶，掌聲久久不息。音樂成為他們抒發創傷、表達情感的管道，演出成功的掌聲與成就感，則深刻地修復了他們因學業挫折和家庭變故而受損的自我價值感。更進一步地，樂團表演成為連結學校與社區的橋樑，讓家長與居民看到孩子的另一面光彩，從而重塑了社區對學校教育的信心與支持。影片中，一位原本對學校教育不抱期望的家長，在看完孩子的演出後，握著王老師的手說：「老師，謝謝你，我從來不知道我的孩子可以這樣發光。」這是一個從「個人賦權」到「社區賦權」的完整歷程。

#### 《小島大明星》：個人化啟蒙與夢想的隱喻化教學

黃老師的創新之路則更具個人色彩與時代特徵。他最初並非自願扎根偏鄉，其教學動機帶有某種外在功利性（為了實現個人明星夢或贏得比賽）。然而，正是這種「非典型」教師的設定，讓他帶來了有別於體制內教師的鮮活視野。他的綽號「明星老師」本身，就是一個貫穿全片的強大教學隱喻。他巧妙地利用學生對「明星」光環的好奇與嚮往，將自己塑造成一個連結島嶼封閉世界與外部廣闊天地的窗口。電影中有一場關鍵戲：當學生們得知黃老師參加過電視選秀節目後，原本對他愛理不理的態度驟變，孩子們圍著他追問：「老師，你真的上過電視嗎？」、「老師，你是明星嗎？」黃老師靈機一動，順勢說：「你們想不想知道明星是怎麼生活的？那就要先把功課學好，我才告訴你們。」這一刻，「明星」成為激發學習動機的催化劑。

他的創新主要體現在兩個維度：首先，是多媒體與戲劇教學法的應用。儘管遭遇基礎設施的限制，他仍鏗而不捨地利用手機、平板等隨身科技，向學生展示浩瀚的宇宙、奇妙的自然現象與多元的城市文化。電影中有一個令人印象深刻的片段：黃老師用手機播放太空梭發射的影片給學生看，孩子們第一次看到火箭升空，眼睛睜得大大的，嘴巴張成O型，當太空人飄浮在無重力的機艙中時，全班發出驚呼聲。一個小男孩指著螢幕問：「老師，那裡比我們島上的椰子樹還高嗎？」黃老師笑著回答：「比全世界的椰子樹加起來還要高。」這些影像對於從未離開過島嶼的孩子而言，是震撼性的認知啟蒙，極大地拓展了他們的「視野疆界」，激發了最原始的求知慾與對未來的好奇心。這些影像對於從未離開過島嶼的孩子而言，是震撼性的認知啟蒙，極大地拓展了他們的「視野疆界」，激發了最原始的求知慾與對未來的好奇心。他不僅播放影片，更引導學生「演出」他們所理解的世界，將戲劇作為一種體驗式學習的工具，這正是弗雷勒所倡導的，幫助學生從被動的「客體」轉變為主動的「主體」。影片中，黃老師



讓學生分組扮演太空人、漁夫、都市上班族等角色，用戲劇的方式表達他們對這些職業的理解和想像。孩子們在歡笑聲中，開始思考自己未來可能成為什麼樣的人。

其次，他是一位極其出色的「文化橋接者」與「夢想催化師」。他沒有用都會的知識體系粗暴地覆蓋島嶼的地方知識，而是智慧地將兩者進行有機融合。他從孩子們熟悉的海洋、星空、漁歌與地方傳說中尋找教學的切入點，將科學知識、語言學習植入這些親切的生活情境中。電影中有個詩意的段落：黃老師在夜晚帶著學生們躺在沙灘上，仰望滿天星斗。他指著天上的星星，講述爺爺流傳下來的漁夫星座傳說，然後再引入天文學中關於恆星、行星的科學知識。學生們聽著故事，看著星空，第一次發現原來課本上的知識和爺爺的故事是可以連結在一起的。他告訴孩子們，「明星」不只是在電視上的人，每一個在自己的領域發光發熱、勇敢追夢的人，都可以是明星。電影尾聲，黃老師即將離開島嶼，學生們為他舉辦一場送別晚會。他們用學到的知識和技能，自己設計道具、編排節目，每個孩子都在舞台上「發光」。那個曾經問「椰子樹比高樓高嗎」的小男孩，在台上說：「我以後要當一個天文學家，研究那些星星，因為老師說，每個人都是會發光的星星。」他幫助學生將對「外在明星」的崇拜，轉化為對「內在潛能」的發現與自信。他讓學生明白，他們家鄉的文化與生活經驗並非劣勢，而是他們獨一無二的身份寶藏，而教育則能賦予他們讓這份寶藏發光的能力。

表 1：臺越兩部教育電影比較分析

比較維度	《老師你會不會回來》	《小島大明星》	比較結論與啟示
<b>核心挑戰</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 災難創傷：九二一地震加劇資源與心靈困境</li> <li>- 資源匱乏：硬體設備不足、師資流動高</li> <li>- 家庭失能：隔代教養、父母外出打工</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 地理與文化隔絕：島嶼環境、電力不穩</li> <li>- 文化斷層：赫蒙族學生與主流課程脫節</li> <li>- 經濟弱勢：家庭以漁業為生，兒童需勞動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 挑戰具有「普遍性」：資源、師資、文化資本、家庭功能共同難題。</li> <li>- 脈絡具有「特殊性」：台灣聚焦「災後重建」，越南側重「文化認同」。</li> </ul>
<b>教師角色</b>	王政忠老師：系統化的改革家	黃老師：個人化的啟蒙者	兩位教師都超越了傳統的「知識傳授者」角色。
<b>創新教學策略</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MAPS教學法：系統化的教學方法論（心智繪圖、提問、發表、省思）</li> <li>- 音樂教育：組建國樂團，進行情感療癒與社區營造</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 多媒體與戲劇教學：用手機、電腦展示外界</li> <li>- 文化橋接：將島嶼神話、海洋生活融入課程</li> <li>- 夢想隱喻：重新定義「明星」的意義</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 王老師：可複製的系統，強調制度性與可持續性。</li> <li>- 黃老師：情境化的創造，強調彈性與即時回應。</li> </ul>
<b>理論基礎</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 批判教育學（打破囤積式教育）</li> <li>- 關懷倫理學</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 批判教育學（提問式教育），文化回應教學</li> <li>- 關懷倫理學</li> </ul>	均以弗雷勒的批判教育學和諾丁斯的關懷倫理學為核心哲學基礎。
<b>成功關鍵</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 系統化建構：建立可持續的教育模式</li> <li>- 社區賦權：將學校發展為社區文化中心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 個人魅力與真誠：從外來者轉變為可信賴的兄長</li> <li>- 視野拓展：為學生打開通往世界的窗口</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 共同基石：關係教育學</li> <li>無論策略為何，真誠的師生關係與「不放棄」的承諾是所有創新成功的根本。</li> </ul>
<b>對教育系統的啟示</b>	示範了如何透過專業教學方法與校本課程進行體制內創新。	展現了教師的個人創造力與科技整合在極端資源下的潛力。	超越「超級教師」神話：不能只依賴個人英雄，需建構支持教師的生態系統（政策、資源、師培、社區）。

來源：筆者自行整理資料



透過比較我們發現，儘管臺灣和越南的偏鄉學校一個在災後的山區，一個在文化隔絕的島嶼，但它們面臨的核心挑戰驚人地相似，都是資源、文化與動機的困境。而兩位老師的回應方式，則展現了創新光譜的兩端：

- 王政忠老師像一位「建築師」，他為學生搭建了一個系統化、可持續的學習鷹架，從 MAPS 教學法到國樂團，一磚一瓦地重建孩子的自信與社區的認同。

= 黃老師則像一位「點火者」，他用個人魅力與創造力，將手機和在地文化變成教材，點燃學生對未來的好奇與夢想的火花。

但無論是系統化的建築師，還是個人化的點火者，他們成功的共同秘訣，都是那份「我就在這裡，不會離開」的信任與關懷。因此，這兩部電影告訴我們，偏鄉教育的曙光，不在於等待一個萬能的超級老師，而在於我們能否建立一個支持體系，讓每一位老師都能在自己的崗位上，成為點亮孩子未來的那道曙光。

### 3. 跨文化對話中的異同與啟示

#### 3.1 挑戰的普遍性與脈絡的特殊性

通過並置比較，可以清晰地辨識出，儘管社會經濟背景不同，但臺灣與越南的偏鄉教育正面臨著一套高度相似的「挑戰叢結」：資源分配的系統性不公、文化資本的結構性斷裂、家庭支持網絡的功能性薄弱，以及由此導致的學生學習動機危機。這表明偏鄉教育問題在很大程度上是一個現代民族國家在發展過程中普遍遭遇的全球性難題。然而，細究其脈絡，兩者又展現出獨特的在地性。《老師你會不會回來》的敘事與臺灣特定的歷史集體創傷（九二一地震）緊密交織，其主題側重於災難後的「創傷修復」、「韌性建構」與「社區重生」。而《小島大明星》則更突出「文化相遇」與「身份認同」的主題，涉及了主流文化與島嶼地方文化、現代性與傳統之間的對話與調和，帶有更濃厚的後殖民與多元文化教育色彩。

#### 3.2 創新光譜的兩端：系統性建構與情境化創造

在回應挑戰的創新策略上，兩位教師展現了位於一個光譜兩端的典型風格。王政忠老師的實踐趨近於「系統化、可複製的建構」。他的 MAPS 教學法、學習護照制度、國樂團計畫，經過多年的沉澱與提煉，已經形成一套具有清晰理論基礎、操作步驟與評估方式的成熟教育模式。這種模式具有強大的制度性生命力與可持續性，即便在王老師離開後，其精神與方法依然能在學校中延續。這也反映了臺灣教育界長期以來對教學方法論、校本課程發展與教師專業社群建設的重視。

與之相對，黃老師在《小島大明星》中的創新則更偏向「個人化、情境化的創造」。他的教學高度依賴其個人魅力、即興的靈感、對多媒體工具的熟稔，以及與學生當下互動所產生的火花。這種模式充滿了生命力、彈性與藝術性，能極佳地回應特定情境中的即時需求。然而，其「範式轉移」的成功，與教師個人的獨特性質高度綁定，其可遷移性、可規模化與制度性的可持續性，無疑面臨更大的考驗。這種差異不僅是個人風格的體現，也可能折射出兩國在教育資源整體水平、教師培訓體系成熟度以及學校專業自主權上的現實差距。

#### 3.3 超越「超級教師」神話：對教育系統的反思

兩部電影都不約而同地塑造了「超級教師」的形象。一位充滿魅力、智慧與犧牲精神的教師，幾乎以一己之力扭轉了學校的命運。這種敘事雖然激勵人心，但也潛藏著將複雜的結構性問題「個人英雄主義化」的風險。它可能無意中強化了這樣一種觀念：偏鄉教育的



成敗，完全繫於是否有「聖人」般的教師出現，從而掩蓋了國家政策、資源分配、社會經濟等宏觀因素的決定性作用，也為廣大普通教師帶來了不切實際的社會期待與道德壓力。

然而，若我們能批判性地解讀這些文本，便會發現它們真正的價值，在於對教師角色進行了典範性的重新定義。它們共同描繪的新時代教師畫像是：他們是文化資本的轉譯者，是學習動機的點火者，是社會情感的連結者，更是未來夢想的建築師。他們的工作核心不再是「教完規定的課程」，而是「教會孩子如何學習」、「教會孩子相信自己」、「教會孩子與自己的過去和未來和解」。他們證明了，在資源有限的條件下，教育最大的槓桿點，仍然是「人」即教師的專業素養、人文關懷與永不枯竭的創造力。

#### 4. 以電影應用在教學設計

本研究析論的《老師你會不會回來》與《小島大明星》兩部電影，其價值不僅在於再現問題，更在於提供了具體的教育創新範例。研究成果若能轉化為實際的教學策略，將能為第一線教育工作者，特別是身處資源匱乏環境的教師，提供一套具啟發性與可操作性的行動指南。以下從四個核心面向，闡述本研究結果在教學實務上的應用。

##### 4.1 從「囤積式」教學走向「轉化式」教學

兩位主角教師的實踐證明，偏鄉教學的成功關鍵在於跳脫傳統單向講授的「囤積式」框架。據此，教師可應用以下策略。採用以學生為中心的教學模式：王政忠老師的「MAPS 教學法」提供了一個系統化的範本。教師在課堂上可積極推行：

- 心智繪圖：引導學生將抽象的課文內容或社會科知識，轉化為視覺化、結構化的圖像，幫助他們建立知識架構，適合不同學習風格的學生。
- 提問與探究：設計層次性問題，從事實性記憶逐步引導至批判性思考，讓課堂從「教師的獨白」變成「師生的對話」。
- 小組發表與同儕互評：讓學生分組報告學習成果，並進行互評與自評。這不僅訓練口語表達與團隊合作，更能培養元認知能力，讓學生成為自己學習的主人。
- 推行「文化回應教學」與「課程本位」設計：黃老師的實踐啟示我們，教學必須與學生的生活經驗連結。教師應：
  - 將社區文化融入教材：在語文課中，引導學生書寫家鄉的人、事、物；在自然課中，帶領學生探究當地的動植物、地質或天文現象；在社會課中，訪談社區耆老，記錄地方歷史。這能使課程變得親切且有意義。
  - 扮演「文化橋接者」：教師需主動了解學生的文化背景（如原民文化、新住民文化、地方漁村/農村文化），並在教學中尊重且運用這些文化資本，將其視為資產而非缺陷。

##### 4.2 科技與多元媒體的戰略性運用：作為打開世界的窗口

- 黃老師的案例顯示，科技在偏鄉教育中能扮演「視野擴展器」的角色。教師可策略性地應用：利用多媒體引發學習動機，運用簡短的紀錄片、新聞影片、科學動畫或虛擬實境等資源，將課本上抽象的知識與遠方的世界，生動地帶到學生面前，有效點燃其好奇心與探究欲。將學生從「消費者」轉為「創造者」，不僅是播放影片給學生看，更應引導他們使用手機或平板電腦進行創作，例如：拍攝家鄉紀錄片、製作主題報告影片、錄製 Podcast 分享學習心得等。這能讓科技從娛樂工具，轉變為強大的表達與學習工具。



#### 4.3 學校與社區的連結：將教室延伸至社會

王政忠老師的國樂團示範了學校如何成為社區的文化中心。教學應用可包括：

- 推行「服務學習」與「社區導向專題」：設計與社區相關的專題學習，例如：為社區設計觀光文宣、協助地方特產進行網路行銷、為長輩開設手機教學班等。這能讓學生的學習產生真實的社會價值，從而獲得巨大的成就感與意義感。

- 引入社區專家協同教學：邀請社區中的工匠、藝術家、農漁業達人進入課堂，分享他們的專業與生命故事。這不僅豐富教學資源，更能讓學生看見在地知識的價值，建立對家鄉的認同與自豪。

#### 4.4 教案設計

- 課程名稱：偏鄉教育的曙光：影像、教育與社會實踐

- 適用年級：高中一年級至三年級

- 總課時：3 堂課（每堂 50 分鐘）

- 教學資源：電影《小島大明星》精選片段（15-20 分鐘）、學習單、小組討論題綱、多媒體設備（投影機、音響）、海報紙、彩色筆、便利貼

第一堂課：看見差異——偏鄉教育的現實挑戰

教學目標：

- 學生能描述偏鄉教育面臨的具體困境。
- 學生能分析資源分配不均對學習機會的影響。
- 學生能初步反思教育公平的意義。

教學流程	時間	教學活動與內容	教學資源
情境引導	10 分鐘	- 播放《小島大明星》開頭片段（范老師初到島嶼，遭遇停電、教學設備無法使用的場景）。 - 提問：「你觀察到這個學校與你的學校有何不同？」	電影片段、投影設備
探索與分析	25 分鐘	- 小組討論：發放學習單，引導學生從影片中歸納「硬體資源」、「文化差異」、「家庭支持」、「學習動機」四個面向的挑戰。 - 全班分享：各組發表觀察結果，教師統整並補充臺灣偏鄉的實際案例（如數位落差、隔代教養）。	學習單、海報紙、彩色筆
深化反思	10 分鐘	- 個人思考：「你認為教育資源應該『平均分配』還是『積極差別待遇』（對弱勢給予更多）？為什麼？」 - 引導學生寫下關鍵詞於便利貼，貼於教室「思考牆」。	便利貼
總結與預告	5 分鐘	- 總結偏鄉教育的結構性挑戰，並預告下一堂課將探討「教育如何創新突破」。	

第二堂課：點亮星光——教育創新的可能策略

教學目標：

- 學生能辨識電影中教師使用的創新教學策略。
- 學生能理解「文化回應教學」與「科技融入教學」的意義。
- 學生能設計一個簡單的創新教學方案。



教學流程	時間	教學活動與內容	教學資源
回顧與連結	5 分鐘	- 回顧上節課討論的偏鄉挑戰，提問「面對這些挑戰，老師可以怎麼做？」	
案例探究	20 分鐘	- 播放《小島大明星》核心片段： 1. 黃老師用星星傳說教天文。 2. 黃老師用手機播放影片引發學生好奇。 3. 學生從「追星」轉向「成為發光的自己」。 - 小組討論：這些方法為何有效？背後的教學理念是什麼？	電影片段、學習單
創新實作	20 分鐘	- 分組讓學生用手機拍攝家鄉故事，製作成短片上傳。或從 YouTube 的影片拿來分享給全班看。但學生要用中文來分享。	設計單、範例
分享與回饋	5 分鐘	- 各組簡要分享教案亮點，教師給予回饋。	

### 第三堂課：行動與共好——從理解到實踐

#### 教學目標：

- 學生能將前兩堂所學整合，提出對教育公平的個人見解。
- 學生能思考自身在促進教育平權中可以扮演的角色。
- 學生能完成一個具社會關懷的創作或行動方案。

教學流程	時間	教學活動與內容	教學資源
核心價值思辨	15 分鐘	- 辯論活動：題目：「偏鄉教育的解法，主要依靠（熱血教師個人創新）還是（國家政策系統支持）？」學生分組準備論點，進行微型辯論（每組 3 分鐘陳述）。 - 教師總結：兩者不可或缺，需形成「支持系統」。	辯論規則、計時器
社會行動設計	25 分鐘	- 「我是改變者」方案設計：請以個人或小組為單位，提出一個能回應偏鄉教育需求的「微行動方案」。 選項範例： 1. 為偏鄉孩童錄製一套「線上學習鼓勵短片」。 2. 設計一份「我的家鄉寶藏」學習單，可提供偏鄉教師使用。 3. 發起一項「二手好書募捐計畫」。	行動方案設計表
成果展示與反思	10 分鐘	- 各組展示行動方案海報或簡報。 - 寫心得：學生寫下「這三堂課讓自己重新思考了教育」。	海報紙、反思單

總結而言，本研究的教學應用核心精神在於：將教學的焦點從「如何教完課程」轉移至「如何教會學生」；將教師的角色從「知識的權威傳授者」轉型為「學習的引導者、文化的橋接者與生命的關懷者」。透過上述的教案設計、方法、關係、科技與社區四個維度的綜合實踐，教育工作者將能在各自的崗位上，複製與轉化電影中的曙光，真正為每一位弱勢處境中的孩子，點亮通往未來的希望之路。

## 討論

1. 對既有理論的印證、補充與在地化詮釋本研究<sup>[1]</sup>的發現，強有力地印證了布迪厄的文化資本理論與弗雷勒的批判教育學在東亞與東南亞脈絡下的解釋力。兩部電影中的學生困境正是其生活世界的「地方性知識」與學校「主流文化資本」斷裂的具體展現。然而，本研究更重要的貢獻在於「補充」與「在地化」。兩位教師的實踐並非被動接受結構的決定，而是主動扮演「文化轉譯者」，將弗雷勒的「生成主題」概念，具體操作化為「島嶼神話」（越南）與「社區樂音」（臺灣）。這顯示，創新教學的關鍵不僅在於「從學生活經驗出發」，更在於教師能否創造性地將這些經驗「學術化」與「賦值化」，使其成為通往主流知識體系的橋樑，而非被排除在外的他者。

2. 超越「個人與系統」的二元對立：生態系統視角的必要性本研究<sup>[2]</sup>比較了「系統化建構」（王政忠）與「個人化創造」（黃老師）兩種模式，其差異確實反映了兩國教育資源與體制成熟度的光譜。然而，更深層的啟示在於，無論何種模式，其成功的「可持續性」皆無法僅依賴教師個人。王老師的模式若缺乏學校行政支持與社區認同，其系統將難以運作；黃老師的靈感若沒有最基本的科技工具（即便不穩定）作為媒介，其「視窗」也無法開啟。因此，我們必須超越「依賴熱血教師」或「等待完美政策」的二元論。真正的解方在於建構一個支持性教育生態系統，讓系統性的資源與政策，能夠滋養並保護教師個人的創造力，使其創新火花不致因孤立無援而熄滅，反而能形成可分享、可調整的本地化實踐知識。

3. 批判性反思「超級教師」敘事的雙刃劍效應電影<sup>[3]</sup>作為大眾媒介，必然透過戲劇化與典型化來強化感染力，從而塑造了「超級教師」的神話。此敘事具有積極的「典範召喚」功能，能激勵職前與在職教師見賢思齊。然而，其潛在風險是將複雜的結構性問題「個人道德化」，無形中將教育失敗的責任歸咎於「教師不夠努力、不夠有創意」，而忽略了資源分配不公、政策搖擺等根本原因。這可能對廣大默默耕耘的普通教師造成道德綁架與職業倦怠。因此，教育對話應從頌揚「個人奇蹟」，轉向關注如何建制化地培養與支持更多「有能力的關懷者」，讓每一位教師都能在其專業位置上看見自己的能動性。

### 4. 研究限制

本研究雖致力於透過跨文化電影文本分析，探討偏鄉教育的挑戰與創新，但仍存在以下幾點限制，需在解讀研究發現時謹慎考量。首先，在研究方法上，本研究採用質性文本分析法，雖能深入詮釋電影的敘事意涵與文化脈絡，但此方法涉及研究者的主觀解讀。研究者自身的文化背景、教育經驗與理論視角，可能影響對電影情節的選擇性關注與詮釋方向。為降低此一限制，本研究力求透過系統性的編碼框架、反覆比對文本，以及引入多元理論對話，來增強分析的嚴謹性與可檢證性。其次，在研究對象上，本研究聚焦於兩部商業劇情片，而非紀錄片或教育現場的實證資料。電影作為再現媒介，本質上經過戲劇化改編與敘事建構，其再現的「教育真實」與實際的偏鄉教育現場可能存在差距。例如，《老師你會不會回來》改編自王政忠老師的真實故事，但為求戲劇張力，勢必對情節進行濃縮與典型化處理；《小島大明星》雖取材自真實教學經驗，但本質上仍屬虛構創作。因此，本研究分析對象是「電影再現中的偏鄉教育」，而非「偏鄉教育本身」，研究發現的推論範圍應以此為界。第三，在比較架構上，本研究選取臺灣與越南各一部電影進行深度對比，雖能細緻呈現兩者異同，但樣本數量有限，



難以代表兩國偏鄉教育電影的全貌，更無法直接類推至其他東亞或東南亞國家。未來研究若能擴大樣本範圍，納入更多同類型電影，或輔以導演訪談、觀眾接收分析等方法，將能獲得更全面的理解。第四，在理論應用層面，本研究援引布迪厄的文化資本理論、弗雷勒的批判教育學等西方理論框架來分析亞洲脈絡下的教育電影，雖能進行有效的理論對話，但也可能存在「西方理論中心」的潛在偏誤。亞洲偏鄉教育的特殊性：如集體主義文化、儒家教育觀、殖民歷史遺緒等，是否能在現有理論框架中獲得充分解釋，仍需更多在地化的理論建構來補充。最後，在實務應用層面，本研究提出的教學設計與政策建議，主要源自對電影文本的分析與理論演繹，尚未經過實際教學場域的驗證。這些建議的可行性、有效性與文化適應性，仍需未來透過行動研究或實徵研究進一步檢驗。綜上所述，本研究作為一項探索性的跨文化電影文本分析，旨在開啟對話而非提供定論。上述限制不僅說明了研究結論的適用範圍，也指出了未來研究可持續深化與突破的方向。

## 總結

《老師你會不會回來》與《小島大明星》以其深刻的敘事，為我們提供了兩面映照偏鄉教育現實與理想的鏡子。它們既揭示了由物質、文化與社會問題交織而成的結構困境，也點亮了由教育者的良知、智慧與愛心所燃起的創新火花。

本研究通過比較分析發現：兩部電影再現了偏鄉教育在資源匱乏、文化斷層、家庭功能不彰上的「挑戰普遍性」，同時也展現了臺灣「災後創傷修復」與越南「文化身分認同」的「脈絡特殊性」。面對困境，兩位教師分別以「系統化建構」（王政忠的 MAPS 教學法與音樂教育）與「個人化啟蒙」（黃老師的多媒體與戲劇教學）回應，兩者雖策略有別，卻共同指向從「囤積式教育」向「提問式教育」、從「知識灌輸」向「全人賦權」的典範轉移。而這一切的基石，在於真摯的「關係教育學」——教師作為文化橋接者與夢想啟蒙者，以「不放棄的承諾」建立起無可替代的師生信任。

然而，偏鄉教育的永續曙光，不能僅依賴「超級教師」的個人英雄敘事。真正的解方在於建構一個多層次、相互協作的「教育生態系統」：在政策層面，實施精準的「差別化正義」，優先解決基礎建設並建立具吸引力的師資留任機制；在學校層面，校長應賦予教師專業自主權，營造「專業學習社群」文化；在教師層面，教育者需成為持續的反思性實踐者，將「關係先於知識」置於教學的核心；在社會層面，應引入大學 USR 與企業 CSR 資源，為偏鄉孩子編織更綿密的社會支持網絡。

最終，這兩部電影給予我們最深刻的啟示在於：教育的終極本質，是點燃每一個獨特生命內在的火焰。如同越南《小島大明星》中的黃老師所言：「你們每個人，都可以成為自己生命故事裡最耀眼的那顆星。」而台灣《老師你會不會回來》中的王老師則以專業、堅持與愛，為孩子預備了一片肥沃的土壤，讓這些種子能夠突破絕望的堅硬地表，迎向屬於自己的燦爛曙光。

## 建議

為使電影中點燃的曙光得以永續，本研究提出以下多層次建議：

### 1. 政策與資源層面：實施「智慧型差別正義」

資源投入精準化與彈性化：偏鄉補助不應僅是經費的機械式傾斜，而應搭配需求診斷。對於極度缺乏基礎建設（如穩定網路、電力）的地區，應優先解決生存性問題；對於已有基礎但文化斷層大的地區，則應強化「課程轉化」與「文化教材開發」的補助。

建立具吸引力的師資留任系統：除了經濟誘因（如久任獎金、偏鄉加給乘數），更應設計專業發展紅利，例如：保障偏鄉教師優先參與國內外進修、提供帶職帶薪攻讀碩博士學位的名額、將其創新實踐成果納入教師升等評鑑的有利項目等，讓偏鄉經歷成為專業增值的途徑，而非職業生涯的犧牲。

### 2. 師資培育與專業發展層面：強化「文化回應力」與「創新實踐力」

將「偏鄉教育實務」列為師資必修模組：內容應包含文化敏感度訓練、社區導向課程設計、低科技/高科技創新教學法、以及創傷知情教育（如臺灣的災後心理）。

推行「師徒制」與「專業學習社群」：鼓勵建立跨校、甚至跨國的偏鄉教師專業社群（例如以本研究兩部電影為討論起點），並由資深創新教師（如 MAPS 教學法認證講師）擔任輔導員，進行長期陪伴，將個人智慧轉化為社群共享資產。

### 3. 學校與社區實踐層面：從「教學據點」轉型為「社區文化樞紐」

推動「學校即社區文化中心」計畫：參考王政忠老師模式，鼓勵學校開放空間，舉辦社區共學活動、在地文史展覽、數位平權課程等，使學校成為社區凝聚與文化自信重建的引擎。

系統性引入大學 USR 與企業 CSR 資源：建立長期夥伴關係，而非短期營隊。引導大學生進行課業輔導、數位陪伴，企業則可提供設備、職涯導師或實習機會，為偏鄉學生編織多元的社會支持網絡與未來想像藍圖。

### 4. 未來研究建議

追蹤研究：可針對電影原型人物（如王政忠老師）的學校或類似創新計畫進行長期追蹤研究，探討其教育創新在教師更替、政策變動下的持續性與演變。

觀眾研究：可分析此類教育電影對不同觀眾（如一般民眾、師範生、在職教師）的認知、態度與行為產生了何種影響，以更深入了解影視媒介的教育倡議效果。

- 擴展比較視野：可將比較對象擴及日本、韓國、菲律賓等東亞與東南亞國家的教育電影，以建構更完整的區域性偏鄉教育影像圖譜與理論對話。

## 參考文獻

- 王政忠. (2011). *老師，你會不會回來*. 時報文化.
- 林志成, 劉鎮寧, 陳淑麗, 梁雲霞, 胡潔芳, 楊麗中, 鄭勝耀, 侯雅雯, 蔡進雄, & 張堯卿. (2022). *偏鄉教育的教學革新*. 元照出版社.
- 林顯明, & 陳雅鈴. (2025). *走進偏鄉教室：文化、教學與適應—從案例中學習：偏鄉教師如何面對未來的挑戰*. 國立屏東大學.
- 陳大璞. (導演). (2017). *老師你會不會回來* [電影]. 風尚國際文化傳媒股份有限公司.



- 陳美伶. (2012). *電影在語文教學上的運用*. 秀威資訊科技.
- 陳聖謨. (2012). *偏鄉學校發展：議題與研究*. 華騰文化出版社.
- 馮莉雅, 蘇雅慧, & 曾素秋. (2020). 教學訪問教師帶動偏鄉國小教師專業成長之途徑與策略. *慈濟大學教育研究學刊*, (16), 45-78.
- 黃雅英. (2024). *華語文跨文化溝通教學：理論與實務（增修版）*. 新學林出版社.
- 德盛. (導演). (2019). *小島大明星* [電影]. Công ty Thánh Công Media.
- Alley-Young, G. (2025). Four critical sites for meaning-making in French educational films: A critical pedagogy perspective. *Studies in French Cinema*, 25(1), 67-84.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Budiman, A., Hidayat, D., & Wulandari, S. (2025). Representation of educational disparity in Eastern Indonesia: A semiotic analysis of the film *Di Timur Matahari*. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(2), 112-128.
- Dalton, M. M. (2010). *The Hollywood curriculum: Teachers and teaching in the movies* (2nd ed.). Peter Lang.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Li, J. (2021). Cinema for the countryside: Educational films and rural crises in 1930s China. *Modern Chinese Literature and Culture*, 33(1), 89-121.
- Liu, Y. (2025). The portrayal of teacher-student relationships in educational films: Empathy, trust, and the myth of transformation. *Journal of Educational Media*, 50(2), 201-218.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2012). *Instructional Technology and Media for Learning* [教學科技與媒體]. 華騰文化出版年.



## 人工智能赋能跨境高等教育合作：以铭传大学驻泰国教育与文化中心为例的可持续智慧教育实践研究

### AI-DRIVEN CROSS-BORDER HIGHER EDUCATION COLLABORATION: A CASE STUDY OF MING CHUAN UNIVERSITY'S THAILAND EDUCATION AND CULTURAL CENTER

秦子紘<sup>1\*</sup>, 李楠<sup>2</sup>, 杨燕珍<sup>3</sup>, 韩美玉<sup>4</sup>

Zihong Qin<sup>1\*</sup>, Anant Siriwan<sup>2</sup>, Nunmanas Wimolmongkolporn<sup>3</sup>, and Pornpimon Hadyaw<sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup> 铭传大学驻泰国教育与文化中心

<sup>4</sup> 泰国商会大学, 泰-中国际管理学院

<sup>1,2,3</sup> Ming Chuan University Education and Culture Center in Thailand

<sup>4</sup> Thai-Chinese International School of Management, University of the Thai Chamber of Commerce

\*Corresponding Author, E-mail: mcuth@mail.mcu.edu.tw

#### 摘要

随着人工智能（AI）技术的迭代更新，高等教育的教学典范与治理模式正经历深刻的结构性转变。在全球化与数字化双轨并行的趋势下，跨境高等教育面临着质量提升与永续发展的双重挑战。如何在技术赋能下突破传统跨境合作的时空与文化藩篱，已成为当前学术界与教育现场关注的核心议题。

本文以铭传大学驻泰国教育与文化中心为实证场域，旨在探讨人工智能在跨境高等教育场域中的应用机制与发展路径。本研究采混合研究途径，结合文献计量回顾与个案深度分析，在梳理高教数字转型理论的基础上，检视该中心在智能教学支持系统、课程辅助工具及数字化行政管理之实践经验。研究结果显示，AI 技术的適切导入，能有效提升跨文化学习成效、优化行政决策流程，并强化跨国协作机制的韧性。

基于上述发现，本文提出一套以 AI 为核心驱动的慧跨境教育实践框架，主张技术应用须与教育本质目标及联合国永续发展目标（SDGs）紧密扣合，期能为未来高等教育的国际化与数字化融合提供具参考价值的实践范式。

**关键词：**人工智能 跨境高等教育 智慧教育 国际合作

#### Abstract

In recent years, the rapid development of artificial intelligence (AI) has gradually transformed teaching practices and management approaches in higher education. In the context of globalization and digitalization, cross-border higher education cooperation is facing new opportunities as well as



emerging challenges. How to enhance educational quality and achieve sustainable development through technological innovation has become an important issue in international academic collaboration. This study takes the Thailand Education and Cultural Center of Ming Chuan University as a case to explore the practical application and development pathway of AI in cross-border higher education cooperation. Using a combination of literature review and case analysis, the study examines existing research on AI in higher education and digital transformation, and analyzes the Center's practices in teaching support, curriculum assistance tools, and digital management. The findings suggest that the appropriate integration of AI can improve learning effectiveness, optimize administrative processes, and strengthen cross-cultural collaboration. Based on these findings, this paper proposes an AI-driven smart cross-border education framework, highlighting the importance of aligning technological innovation with educational goals and sustainable development principles. The study offers practical insights for future international higher education cooperation.

**Keywords:** Artificial Intelligence; Cross-Border Higher Education; Smart Education; International Cooperation; Sustainable Development

## 引言

近年来，人工智能（Artificial Intelligence， AI）技术的突破性进展已对全球社会经济结构产生典范转移级别的影响，高等教育领域亦深受其惠。从生成式 AI 辅助教学、学习历程的数据探勘，至课程设计的适性化优化与行政系统的智能化升级，AI 正逐步渗透至高校运作的各个层面，驱动传统教育模式向「智能化」与「精准化」转型。随着自适应学习系统（Adaptive Learning Systems）与虚拟协作平台的普及，高等教育机构在提升教学效能与学习产出上获得了前所未有的技术赋能。

与此同时，在全球化进程持续深化的脉络下，跨境高等教育合作已成为常态。包括学生流动、跨国联合培养、境外办学及跨国科研合作等形式日趋多元，构建出更加开放的高教格局。然而，跨境合作在本质上仍面临着文化异质性（Cultural Heterogeneity）、跨域管理协调成本高昂、教学质量均质化困难以及资源配置不均等现实挑战。如何在殊异的制度与文化语境下实现高效的协同发展，是当前国际高等教育治理的重要课题。

在数字转型浪潮与国际化趋势交织的节点上，人工智能技术为破解上述跨境合作难题提供了新的路径依赖。一方面，AI 驱动的翻译与语意分析工具能有效降低跨语言沟通门槛，提升学习支持效率；另一方面，数据驱动的数字管理系统可强化跨区域协作的透明度与实时性。此外，联合国提出的可持续发展目标（SDGs）亦强调优质教育（SDG 4）与全球伙伴关系（SDG 17）的重要性。因此，从永续发展的视角，探讨 AI 如何赋能跨境高等教育合作，不仅具有理论上的前瞻性，更具备迫切的现实实践意义。

## 研究目的

在人工智能逐步融入高等教育体系的背景下，跨境教育合作正在呈现出新的发展形态。已有研究指出，人工智能在高等教育中的应用主要集中于教学辅助、学习分析与智能管理等方



面 (Zawacki-Richter et al., 2019; Chen et al., 2020)。同时, 高等教育国际化进程不断加速, 跨境合作已成为提升高校国际影响力的重要途径 (Altbach & Knight, 2007; Knight, 2012)。然而, 从现有文献来看, 多数研究分别探讨人工智能应用或高等教育国际化议题, 对于人工智能如何在跨境合作实践中发挥整合与协同作用的分析仍相对有限。

此外数字化转型理论强调, 技术创新不仅改变组织运作方式, 也会重塑价值创造过程与合作模式 (Vial, 2019)。在可持续发展框架下, 高等教育机构亦被赋予促进优质教育与国际合作的责任 (United Nations, 2015)。因此, 有必要结合具体实践案例, 探讨人工智能如何在跨境教育合作中支持教学创新与组织协同, 并回应可持续发展的目标要求。

铭传大学驻泰国教育与文化中心作为跨境高等教育合作的重要实践平台, 在教学组织与管理协调方面逐步引入数字工具与人工智能相关应用, 为观察人工智能在跨文化协作中的实际作用提供了现实情境。基于上述背景, 本文围绕以下研究问题展开:

1. 人工智能在跨境高等教育合作中可以发挥哪些具体功能?
2. 在教学与管理层面, 人工智能如何支持跨文化协作与教育质量提升?
3. 如何在可持续发展理念的框架下, 构建人工智能驱动的智慧跨境教育实践模式?

围绕上述问题, 本文的研究目的主要包括三个方面: 其一, 通过文献回顾梳理人工智能、高等教育数字转型与跨境合作相关理论, 为研究提供理论基础; 其二, 结合铭传大学驻泰国教育与文化中心的实践经验, 分析人工智能在教学支持与管理协同中的具体应用; 其三, 在理论与实践整合的基础上, 提出一个兼顾教育质量、国际合作与可持续发展的智慧跨境教育实践框架, 以期对未来跨境高等教育合作提供参考与启示。

## 研究方法

本研究采质性研究 (Qualitative Research) 途径, 以单一个案研究法 (Case Study Method) 为核心策略, 辅以文献分析法, 旨在深入探究人工智能技术在跨境高等教育场域中的运作机制与实践意涵。首要阶段, 本研究透过系统性的文献回顾 (Systematic Literature Review), 梳理人工智能在高等教育的应用范畴 (Zawacki-Richter et al., 2019; Chen et al., 2020), 并援引数字转型理论 (Digital Transformation Theory) 中有关技术重塑组织协作模式的观点 (Vial, 2019), 以此建构本研究的理论分析框架。此一框架旨在连结技术功能与跨境教育需求, 为后续的实务分析提供理论指引。

基于立意取样 (Purposive Sampling) 原则, 本研究选取铭传大学驻泰国教育与文化中心作为实证场域。该中心作为跨境教育的典型运作实体, 近年来在教学支持、课程辅助及数字治理方面积极导入 AI 技术, 具备高度的研究代表性与启示性。

资料收集采多元检证 (Triangulation) 策略, 主要涵盖: (1) 公开文献与政策文件: 分析该中心的发展报告与教学计划; (2) 实践数据: 检视数字工具在实际跨文化教学与行政协调中的应用纪录。本研究并非着重于量化数据的统计推论, 而是透过理论与实践的对话 (Dialogue between Theory and Practice), 归纳 AI 赋能跨境合作的具体路径, 并在联合国可持续发展目标 (SDGs) 的脉络下, 尝试建构一套可参照的「智慧跨境教育实践框架」(United Nations, 2015)。



## 文献回顾

**人工智能在高等教育场域的应用范畴** 学界关于人工智能(AI)在高等教育应用的讨论,已从早期的技术可行性转向深度的教育学分析。Zawacki-Richter 等人(2019)透过系统性文献回顾指出, AI 在高等教育的应用主要集中于智能辅导系统(Intelligent Tutoring Systems)、自适应学习平台及学习数据分析等三大维度。这些技术被证实能有效支持「个性化学习路径」的建构,但在大规模实践上仍处于探索阶段。在此基础上,Chen、Chen 与 Lin(2020)进一步从技术实践视角进行综述,发现 AI 在教育管理与决策支持系统中的应用日益普及,特别是在预测学习成效与优化资源配置方面表现显著。然而,该研究亦提醒, AI 介入教育现场仍面临算法偏见、伦理规范及导入成本等结构性挑战。

针对 AI 的角色定位,Holmes、Bialik 与 Fadel(2019)提出「增强型智能(Augmented Intelligence)」的概念,主张 AI 的价值在于赋能(Empower)教师与学习者,而非单纯的自动化替代。此一观点为本研究提供了重要立论基础:在跨境教育情境中,技术应被视为跨越文化与语言障碍的辅助工具,而非取代人际互动的本质。

## 跨境高等教育合作与数字转型理论

在高等教育国际化的论述中,Altbach 与 Knight(2007)指出,国际化已成为高校提升学术声誉、获取经济效益及促进跨文化理解的战略驱动力。Knight(2012)进一步分析,随着跨境合作形式(如分校、联合学位)日趋多元,制度协调与品质保证(Quality Assurance)成为实践上的主要瓶颈。

随着数字技术的演进,跨境教育正逐渐与「数字转型」概念产生交集。Vial(2019)关于数字化转型的理论框架——即技术创新将重塑组织结构与价值创造流程——为理解 AI 在跨境合作中的角色提供了坚实的理论支撑。这意味着, AI 在跨境教育中的应用不应仅被视为提升效率的工具,更具备改变合作机制与价值链的潜力。

## 教育永续发展与技术赋能

联合国「2030 可持续发展议程」中的 SDG 4(优质教育)与 SDG 17(全球伙伴关系),为高等教育的数字化发展提供了宏观指引(United Nations, 2015)。Tilbury(2011)强调,教育永续发展的核心不仅在于课程内容的更新,更在于培育学习者面对未来的批判性思维与跨文化理解能力。

将此理论置于 AI 应用的脉络下,本研究认为技术的导入必须通过「永续性」的检视:即 AI 是否能促进教育资源的公平分配,而非扩大数字落差?是否能深化跨文化的深层理解,而非仅提供表层的语言翻译?现有文献虽分别探讨了 AI 技术与国际化策略,但鲜有研究将两者结合,并在永续发展的框架下检视其综效。因此,本研究试图填补此一学术缺口,探讨如何通过 AI 技术构建具韧性且可持续的跨境教育合作模式。

## 铭传大学驻泰国教育与文化中心实践分析

**发展背景与功能定位** 随着高等教育全球化迈向深水区,跨境教育合作已从早期的单向学生流动,演变为涵盖课程对接、学分互认及跨国校区治理的复合型生态系统。铭传大学驻泰国教育与文化中心(以下简称泰国中心)正是在此脉络下成立,旨在构建台泰高等教育的战略



连结枢纽，并为区域人才培育提供多元化的实践路径。

泰国中心主要推行两种具代表性的跨境培育模式：其一为「境外专班(Offshore Program)」模式，该模式突破地理疆界，使泰国学生能在当地修读符合台湾高等教育标准的专业课程，经严格的学术审核后，获授与校本部同等效力之学位。此举体现了「在地国际化」的教育理念，在确保学术质量的前提下，大幅降低了学生的跨境移动成本。其二为「2+2 双联学制」，即采取「2年泰国基础学科 + 2年台湾进阶修习」的分段培养策略。此模式既保留了在地适应的缓冲期，亦确保了完整的跨文化沉浸体验，在兼顾经济效益与学习成效上展现出显著优势。

在功能定位上，泰国中心不仅是教学执行的载体，更承担着「跨域资源整合」与「学术质量把关」的双重职能。面对跨境教学中存在的制度差异与沟通断层，中心需协调双边师资、监控课程质量，并定期举办学术讲座与文化交流项目，以强化师生的跨文化理解能力。

然而，随着合作规模的扩大与模式的多元化，传统的人工管理与沟通模式逐渐面临挑战。跨国课程的日程对接、学生学习历程的跨域追踪，以及繁杂的教务行政协调，产生了显著的管理成本与信息不对称风险。正是这种日益复杂的运作情境，驱动了泰国中心向数字化治理转型，并为后续导入人工智能技术以优化教学支持与行政协调，奠定了必要的场域基础与数据环境。

### **跨境协同运作机制 (Cross-border Collaborative Mechanisms)**

跨境高等教育合作的成败，不仅取决于宏观的项目设计，更系于微观层面的运作机制是否具备韧性 (Resilience)。铭传大学泰国中心在长期的实践过程中，逐步确立了以「课程标准化对接」、「行政流程协同」与「多层次质量保证」为核心的运作体系。

在课程治理层面，核心挑战在于解决跨国学分认证与教学内容衔接的结构性问题。若缺乏统一标准，极易导致学位含金量受质疑或学习断裂。因此，双边院校建立了严谨的课程审核机制，针对教学大纲、核心能力指标 (Core Competencies) 及评量标准进行深度对接，确保境外授课内容与校本部保持学术标准的一致性 (Institutional Isomorphism)。

在行政运作层面，跨境合作涉及复杂的排课调度、师资跨境支持及学籍管理。由于台泰双方处于不同的教育制度与法规框架中，传统的人工沟通模式常因信息不对称而产生协调成本。为此，中心逐步建立标准化的沟通流程与数字化数据管理规范，将「临时性协调」转化为「常态化运行」，为后续导入自动化工具奠定了流程基础。

质量保证 (Quality Assurance) 则是维系合作正当性的关键。在远距与跨域教学环境下，中心透过建立制度化的课程反馈循环与学习成效追踪机制，确保教学质量可被监测与优化。这种以制度与流程为本的运作模式，不仅维持了跨国合作的稳定性，更重要的是，它将行政与教学活动转化为可记录的「结构化数据」，为人工智能技术的介入提供了必要的数据库基础设施 (Data Infrastructure)。

### **跨文化情境下的 AI 赋能实践 (AI-Empowered Practice in Cross-Cultural Contexts)**

在跨境教育现场，除制度对接外，更深层的挑战来自于「教学文化」与「行政逻辑」的差异。本研究发现，人工智能技术的介入，在缓解跨文化摩擦与提升沟通效能上，展现出显著的中介调节功能。



首先在课堂教学层面，台泰两地存在显著的教学文化异质性。台湾高等教育倾向鼓励批判性讨论与师生互动；而泰国课堂文化则深受尊师重道传统影响，学生倾向以静默聆听表达尊重，这常导致台湾教师误判学生的参与度。在此情境下，AI 驱动的学习分析系统（Learning Analytics）发挥了关键作用。透过纪录学生的线上作业表现、平台停留时间与互动轨迹，教师能依靠客观数据而非主观印象来评估学习状态。这种数据驱动的观察视角，有效弥补了因文化表达差异所产生的认知落差，实现更精准的适性化教学。

第二在语言与沟通层面，尽管课程以中英文进行，但语言熟练度的差异仍是学习阻力。AI 辅助的即时翻译与语意摘要工具，为师生提供了一种「认知鹰架（Cognitive Scaffolding）」。技术在此并非改变语言本身，而是降低了跨语言沟通的认知门槛与焦虑感，使专业知识的传递更为顺畅。

最后是在行政协同层面，台湾行政体系强调法规与程序的严谨性（Procedural Rigor），而泰国合作单位则更重视关系协调与灵活性。数字管理系统与 AI 流程自动化工具的导入，在两者之间建立了缓冲区。系统化的流程强迫信息透明化，减少了人为疏漏与沟通误解，在保持泰方灵活性的同时，亦满足了台方对程序正义的要求。

综上所述，在铭传大学泰国中心的实践中，人工智能呈现出一种\*\*「缓冲与连结（Buffering and Bridging）」\*\*的双重角色。它既不强行消除文化差异，也不单纯依赖技术解决所有问题，而是在实际作层面降低了跨文化协作的摩擦成本（Friction Costs），使跨境教育合作能在尊重差异的前提下维持高效运行。

### 智慧跨境教育生态模型构建

#### 模型构建的理论基础与实践逻辑

前文从人工智能在高等教育中的应用、数字化转型理论以及跨境教育合作与可持续发展框架等角度进行了文献回顾，并结合铭传大学驻泰国教育与文化中心的实践进行了分析。从理论与实践两个层面可以看到，人工智能并非独立存在的技术变量，而是在组织结构、教学文化与跨境协作关系之中发挥作用。

人工智能在教育领域的价值，主要体现在支持教学决策、优化学习路径与提升管理效率等方面（Zawacki-Richter et al., 2019）。数字化转型研究指出，技术嵌入往往会改变组织运作逻辑与协作方式（Vial, 2019）。在跨境教育情境中，这种变化不仅体现在教学效率上，也体现在跨文化沟通与制度协同层面。若将人工智能应用置于可持续发展目标框架下（United Nations, 2015），其意义则进一步延伸至教育公平与国际合作层面。

结合第三章案例可以发现，人工智能在跨境教育中的作用呈现出渐进式整合特征。技术的引入并未颠覆原有合作模式，而是在既有制度结构之上增强信息整合与沟通效率。这种实践经验为模型构建提供了现实依据。因此，本研究提出一个“智慧跨境教育生态模型”，用于解释人工智能如何在跨境合作结构中发挥连接与支持功能。

### 模型构建的理论基础与实践逻辑

基于理论梳理与案例分析，本文构建的智慧跨境教育生态模型如图 1 所示。

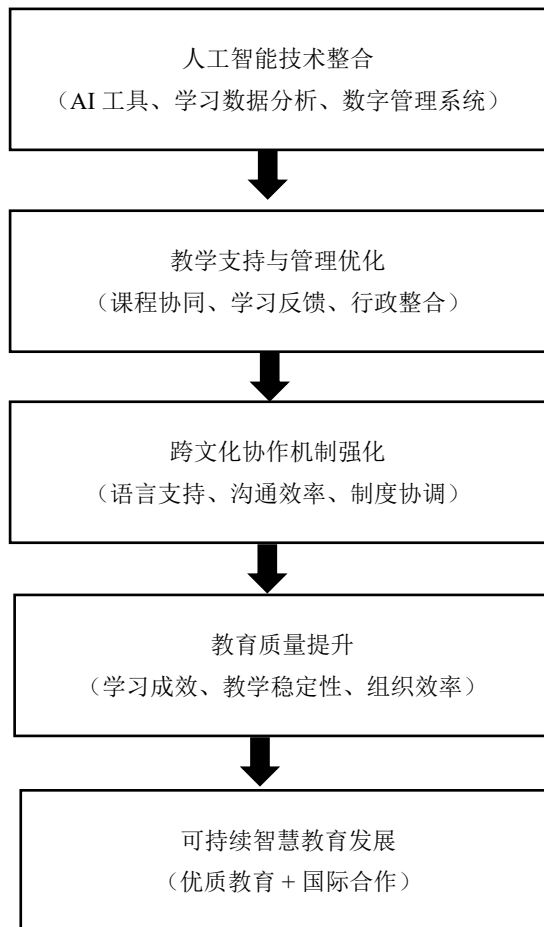


图 1：人工智能赋能跨境高等教育合作的智慧生态模型

该模型以“人工智能技术整合”为起点，强调技术并非孤立变量，而是嵌入教学与管理流程之中。通过学习数据分析与数字管理系统，教学支持与行政协调能力得到提升。信息流动的顺畅为跨文化协作创造条件，使台湾与泰国之间的合作更加稳定。在此基础上，跨文化协作机制的强化进一步推动教育质量提升。教学节奏的协调、课程标准的统一以及沟通效率的改善，使学习成效与组织运作效率得到增强。最终，这种技术与制度相结合的运行方式，有助于实现可持续智慧教育的发展目标。

### 模型内在逻辑与跨文化意义

该生态模型强调“渐进整合”而非“技术替代”。人工智能在跨境教育中的功能，更多体现在降低协作成本与提升信息透明度，而非改变教育本质。教学目标仍然由教师与管理者主导，技术在其中承担支持角色。从跨文化视角来看，模型中的关键环节在于“协作机制强化”。台湾与泰国在教育文化、语言表达与行政流程方面存在差异，这些差异在合作过程中可能形成摩擦。人工智能工具通过数据整合与语言辅助，降低了沟通障碍，使合作双方能够在差异存在的情况



下维持稳定互动。这种“缓冲机制”是智慧跨境教育生态的重要特征。

此外这模型将教育质量与可持续发展目标相连接。优质教育不仅指学习成绩提升，也包括合作稳定性与制度持续性。跨境合作若缺乏稳定运行机制，将难以长期发展。通过技术支持与制度优化的结合，合作关系得以制度化，从而更符合可持续发展理念。该模型并非固定结构，而是一种动态生态系统。随着技术更新与合作深化，各要素之间的关系可能不断调整。人工智能技术的进一步发展，也可能为跨境教育带来新的应用场景。然而，其核心逻辑仍然在于技术与教育目标之间的协调关系。

通过构建智慧跨境教育生态模型，本文试图从整体结构层面解释人工智能如何嵌入跨境教育合作体系之中，并为未来相关实践提供分析框架。该模型既回应了人工智能与高等教育数字化转型的理论讨论，也结合了台湾与泰国跨境合作的实际情境，为后续研究提供可能方向。

本章综合前述文献梳理与案例分析，归纳本研究之主要发现。本文旨在探讨人工智能在跨境高等教育合作中的角色，并尝试建构「智慧跨境教育生态模型」。本章分为研究结论、实务启示与未来研究方向三部分进行阐述。

## 结论

本研究发现，人工智能在跨境教育情境中的核心价值，并非仅在于技术本身的先进性，而在于其如何\*\*「嵌入」\*\*教学与管理流程之中，并在既有的制度结构内发挥关键的支撑作用。具体结论可从以下三个维度概括：

1. 教学维度：突破时空限制的精准支持 人工智能工具为教师提供了系统化的学习数据与即时的课堂反馈。面对跨境教学常见的时间与空间分离挑战，数据记录与平台支持有效弥补了无法直接观察学生的局限，使教学调整更具针对性。技术并未改变课程的核心内容，但显著优化了信息整合与师生沟通的效率。

2. 管理维度：从「人治」走向「制度化」的稳定转型 数字系统强化了课程对接与行政协调的稳定性。跨境合作涉及多方沟通与制度差异，若缺乏系统化的记录与流程安排，项目运行极易受人为因素波动。透过数字工具整合资料与进度信息，合作过程逐渐从依赖个人的协调能力，转向相对稳定的制度化运作模式。

3. 跨文化维度：连接与缓冲的沟通机制 以台湾与泰国的合作为例，双方在教学文化与行政习惯上存在显著差异。人工智能工具在语言辅助与数据处理方面，发挥了「连接」与「缓冲」的作用，有效降低了沟通成本。然而，技术在运行中是为跨文化互动提供支持条件，并未、也无法取代深层的文化理解。

总体而言，人工智能在跨境高等教育合作中的角色更接近于「支持系统」(Support System)。其价值体现在提升协同效率与稳定性。本研究所提出的「智慧跨境教育生态模型」，即是强调技术整合、协作强化与可持续发展三者之间的动态平衡，为未来类似实践提供结构性的思考框架。



## 实务启示

基于上述分析，本研究对跨境教育合作的实务推动提出以下启示：

1. 技术应用需与教育目标深度对齐 跨境教育合作的稳定性源自清晰的制度结构与持续的沟通机制。人工智能技术在此过程中扮演辅助功能，但前提是其应用必须与教育目标保持一致。若技术与制度脱节，往往难以产生长期的正面效益。

2. 技术无法替代人际信任与文化理解 在台湾与泰国的合作情境中，跨文化差异始终存在。虽然数字工具可以降低沟通成本，但无法替代人际间的信任建立与文化同理。因此，高校在推动智慧教育建设时，需要在「技术升级」与「文化协调」之间保持平衡，避免过度依赖技术而忽视人文交流。

3. 多路径培养模式与系统化管理的结合 境外专班与「2+2」项目的实践说明，多路径培养模式在跨境合作中具有高度的现实意义。透过系统化的管理与数据支持，可以增强项目的透明度与运行稳定性，为高等教育机构推动类似的国际合作提供具体的经验参考。

## 建议

### 未来研究方向

本研究虽已初步建构智慧跨境教育的生态模型，但仍存在部分局限，建议未来研究可朝以下方向深化：

1. 从单一个案迈向多案例比较 本文以单一案例为基础进行探讨，未来可纳入更多不同国家、不同合作结构下的案例进行比较分析，以探讨人工智能应用在不同情境下的差异性与共性。

2. 混合研究方法的应用 未来研究可引入量化研究方法，实证检验技术应用程度与学生学习成效、跨文化适应能力之间的关联程度，以提供更具数据支持的论证。

3. 关注技术演进下的治理与伦理议题 随着人工智能技术不断演进，其在跨境教育中的角色可能出现新的变化。围绕数据治理、技术伦理以及跨文化适应性的深入研究，将有助于进一步完善对智慧跨境教育生态的理解。

## 参考文献

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>



Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), 118-144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



## STRATEGIC MANAGEMENT TO DEVELOP ETHNIC MINORITY STUDENTS' ACADEMIC COMPETENCES IN SICHUAN MINZU COLLEGE, CHINA

Chunyao Pan<sup>1</sup> and Nithipattara Balsiri<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup>Affiliation, Dhonburi Rajabhat University, Bangkok, Thailand  
\*Corresponding Author, E-mail: 1012279485@qq.com

### Abstract

This independent study aimed to investigate the challenges in developing ethnic minority students' academic competencies and to propose strategic management guidelines to enhance these competencies at Sichuan Minzu College, China. The study was conducted in response to the growing number of ethnic minority students in higher education institutions and the persistent challenges they face in academic achievement, cultural adaptation, and access to institutional support. A mixed-method approach was employed. Quantitative data were collected through questionnaires administered to 351 ethnic minority students, and 214 teachers, selected using stratified random sampling based on the Krejcie and Morgan formula. The questionnaires were validated by experts using the Index of Item-Objective Congruence (IOC), with values ranging from 0.67 to 1.00. The reliability of the research instruments was assessed using Cronbach's Alpha coefficient to determine the internal consistency of the questionnaire items. The results indicated that the overall reliability was reliable ( $\alpha = 0.78$ ). Descriptive statistics, including frequency, percentage, mean, and standard deviation, were used to analyze the data. Qualitative data were obtained through expert discussions to validate and refine the strategic management guidelines. The findings revealed that ethnic minority students experienced moderate levels of academic competence, with notable challenges in academic achievement, language proficiency, self-regulation, and cultural and social adaptation. Academic support services were perceived as helpful but unevenly distributed, while socio-economic factors and cultural differences continued to influence learning outcomes. Teachers demonstrated strong commitment to inclusive teaching practices but reported limitations in resources and professional development. Administrators showed high levels of strategic awareness, policy commitment, and institutional support, although gaps remained between policy formulation and practical implementation. Based on the findings, a strategic management guideline was developed using SWOT analysis and strategic management principles, encompassing cultural management, academic management, life management, and employment management. The proposed guideline emphasizes inclusive policy implementation, strengthened academic support systems, culturally responsive teaching practices, and coordinated institutional governance. The results of this study provide practical implications for university administrators and policymakers in designing effective strategic management approaches to promote the academic success and holistic development of ethnic minority students in higher education institutions in China.

**Keywords:** Strategic Management, Ethnic Minority Students, Academic Competencies, Higher Education, Sichuan Minzu College

### Introduction

China has been a unified multi-ethnic country since ancient times. Ethnic minorities constitute approximately 7.7% of the population, and approximately 50% of the national territory is designated as an autonomous region for ethnic minorities. To achieve shared prosperity and development among all



ethnic groups, China has implemented a series of policies favorable to ethnic integration. Specifically in higher education, there has been substantial investment in ethnic minority areas, accompanied by policy support. Under the combined influence of national policy and economic development in ethnic minority areas, higher education in these autonomous regions has rapidly progressed, with an increasing proportion of ethnic minority students entering universities (Johan & Harlan, 2014). In recent years, Sichuan Province has seen significant overall development in higher education, particularly in the substantial growth of ethnic minority students. For instance, the growth rate of ethnic minority students at Sichuan Minzu College has consistently exceeded that of Han Chinese students, nearing parity in total numbers. The influx of ethnic minority students into higher education institutions in Sichuan has objectively promoted regional talent development. However, this has also posed new challenges in university management, such as addressing differences in student lifestyles, behaviors, and management practices. Strengthening management of ethnic minority students in higher education is crucial to further promote the development of higher education in Sichuan, ensuring a system characterized by good teaching order, efficient student management, and high student satisfaction (Xu & Ouyang, 2022).

Historically, ethnic minority groups in China have faced challenges in accessing quality education and achieving equitable educational outcomes compared to the Han majority. Factors contributing to these disparities include socio-economic conditions, geographic isolation, cultural differences, and language barriers. Recognizing the importance of addressing these disparities, the Chinese government has implemented various policies and initiatives aimed at promoting ethnic minority education and fostering cultural preservation. Sichuan Minzu College, established in 1951, represents a dedicated effort to provide higher education tailored to the needs of ethnic minority students in Sichuan Province. The college was founded with the mission of preserving and promoting the cultural heritage of ethnic minority groups while providing them with opportunities for academic and personal development. Over the decades, Sichuan Minzu College has evolved into a key institution in the region, offering a range of undergraduate and postgraduate programs that integrate ethnic minority cultures into the curriculum.

## **Research Objectives**

1. To investigate problems of developing ethnic minority students' Academic Competences in Sichuan Minzu College, China.
2. To develop strategic management to enhance ethnic minority students' Academic Competences in Sichuan Minzu College, China.

## **Literature Review**

### **1. Strategic Management**

In this study, strategic management refers to a series of management strategies and guidelines formulated for the development of ethnic minority students in Chinese universities (Tarkar, 2020). These strategies aim to optimize the cultural, living, academic, and employment aspects of ethnic minority students through systematic and planned management approaches. This strategic management involves identifying the unique needs of ethnic minority students, formulating adaptive management measures, and implementing these measures within the university environment to support and promote the overall development of ethnic minority students. The paper may explore how these strategic management guidelines can effectively enhance the educational quality and social integration of ethnic minority students, with a particular focus on the practices at Sichuan Minzu College (Archer, 2013). The following are some specific implementation strategies employed by Sichuan Minzu College.

### **2. Cultural Management**

Due to significant cultural differences among various ethnic groups, cultural management



has become a crucial aspect of managing ethnic minority students in higher education institutions (Xia & Li, 2025). Currently, under the guidance of the Education Department, Sichuan universities have established the following management policies for ethnic minority student cultural management: Respecting the unique cultures of different ethnic minority students without violating national laws, regulations, and local policies. When ethnic minority students conduct cultural activities, the relevant responsible persons from each college or department guide these activities, considering their positive significance and necessity (Salvioni et al., 2017). Supporting beneficial and positively healthy ethnic cultural activities while discouraging activities that do not align with the core values of socialism. In practice, universities specifically manage cultural aspects for major ethnic minority student groups (usually when the number of ethnic minority students exceeds 500. This mainly includes assisting ethnic minority students in organizing related cultural activities during major ethnic holidays and offering elective courses on unique ethnic cultures.

### **3. Life Management**

Due to the significant differences in the regional environments of ethnic minority students, there are also prominent differences in their living conditions (Clyde, 2017). To address this, Sichuan universities have implemented specific measures for managing the lives of ethnic minority students. Currently, Sichuan universities mainly adopt a strategy that combines unified management with differentiated management for the living conditions of ethnic minority students (Clark, 1986). On the one hand, unified management is implemented for common aspects of living, such as public restrooms, public bathing facilities, and common dining areas. On the other hand, to accommodate the special needs of different ethnic groups, some public service facilities are specifically tailored for ethnic minority students. For example, many universities in Sichuan have regular dining halls where students of all ethnicities can eat, as well as separate dining halls that cater to the dietary needs of Hui students. Regarding accommodation, universities generally follow the principle of ethnic group clustering and mixing. This means that, whenever possible, students from the same ethnic minority group are concentrated in the same dormitory, on the same floor, or within the same building. If the number of ethnic minority students on a floor is insufficient, students from other ethnic groups are also accommodated there. Overall, life management primarily focuses on the management of food and accommodation.

### **4. Academic Management**

In the various student management activities of Sichuan universities, academic management for ethnic minority students is a core component and a key focus of student development (Shaturaev, 2021). Due to a series of factors such as the quality of primary and secondary education and the educational environment, the overall academic abilities of ethnic minority students are generally weaker than those of Han students. This often manifests in difficulties in mastering certain knowledge points or in grasping complex concepts in daily learning. To address these challenges, universities have implemented several measures for the academic management of ethnic minority students. Firstly, for difficult knowledge points, teachers are required to slow down the teaching pace and increase the detail in their explanations (Thu et al., 2023). Secondly, for ethnic minority students with less satisfactory academic performance, special teachers are assigned to provide extracurricular tutoring. Thirdly, students are encouraged to seek help from their peers on different knowledge points outside of class and to participate in extracurricular learning activities.

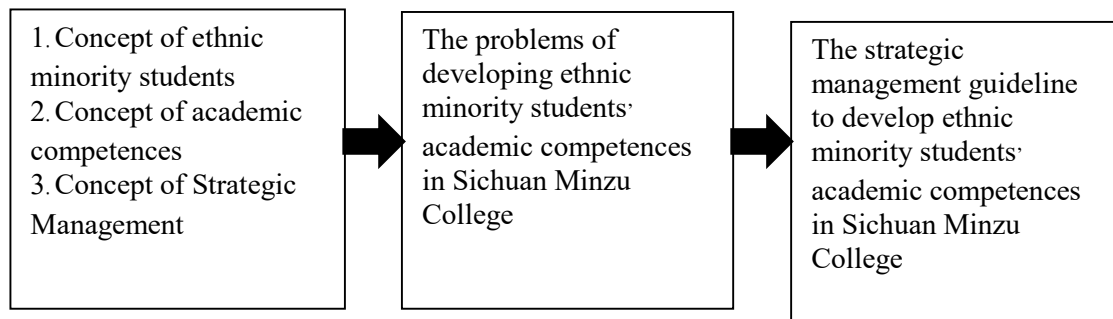
### **5. Employment Management**

For university students, job seeking is a crucial part of their academic journey and a key focus for higher education institutions (Jameel & Ahmad, 2020). Currently, Sichuan universities have



implemented a series of management measures to help ethnic minority students find better jobs. The following measures are primarily adopted for employment management of ethnic minority students: Firstly, the university negotiates with major companies that predominantly hire ethnic minorities, aiming to increase their recruitment of the university's ethnic minority students. Secondly, they strengthen cooperation with large enterprises by establishing classes for ethnic minority students with special artistic talents during the admissions process. These enterprises are responsible for hiring the students after graduation. Thirdly, universities frequently organize various job fairs, sometimes involving dozens or even hundreds of companies, thus providing a more convenient on-campus job application environment for students of all ethnic groups. For students with specific employment needs, Sichuan universities also offer tailored one-on-one support and pairing assistance for ethnic minority students.

## 6. Conceptual Framework



## Research Methodology

### 1. Population/ Sample groups

#### 1.1 Population

In this research, Sichuan Minzu College will be a case study. The population in this research project will be divided into 2 groups; namely, 1) 3890 ethnic minority students 2) 478 teachers.

#### 1.2 Sample groups

In this research project, the sample groups were divided into 2 groups: 1) 351 students; 2) 214 teachers. The sample groups were derived from Krejcie and Morgan formula (1970). The respondents were collected through the stratified random sampling technique.

### 2. Research Instruments

#### 2.1 Questionnaire

In this research project, questionnaires were employed for the data collection. The questionnaires were divided into 3 sets: namely, 1) the students set, and 2) the teachers set. 3) Administrators set the questionnaire, which was divided into 2 parts: 1) general information, 2) problems of developing ethnic minority students' academic competences in Sichuan Minzu College.

For this part, the questionnaire was evaluated for the Index of item-objective Congruence scores (IOC scores) by the three specialists. Each question in the questionnaire was evaluated with the range of IOC 0.67 to 1.00 and was employed for this research. The reliability of the research instruments was assessed using Cronbach's Alpha coefficient to determine the internal consistency of the questionnaire items. The results indicated that the overall reliability was reliable ( $\alpha = 0.78$ ).

#### 2.2 A set of questions for this discussion meeting.

For developing the Strategic Management Guideline to develop ethnic minority students' academic competences in Sichuan Minzu College, the 3 specialists were invited to check correctness



and suitability of the guidelines. The results were presented in terms of IOC (Index of Item-objectives congruence).

### 3. Data collection

For this research project, the researcher himself collected the data and information online platform (<https://www.wjx.cn>) from the sample groups. The sample groups were informed of the purposes of the data collection made an appointment. The researcher submitted a letter of permission to the school director in advance to ask a permission to collect the data and information from the sample group at Sichuan Minzu College.

1) To collect the data and information for the investigation of the problems of developing ethnic minority students' academic competences in Sichuan Minzu College, the researcher himself e-mailed a questionnaire to the 351 students, and 214 teachers, and then all of the questions were e-mailed back to the researcher.

2) To evaluate the effectiveness of the guidelines to develop ethnic minority students' academic competencies in Sichuan Minzu College in terms of correctness and suitability of the contents, the three specialists were invited to participate in a focus group discussion to evaluate the guidelines' IOC (Index of Item-Objectives Congruence). The IOC (Index of Item-Objectives Congruence) value of the strategic guidelines had been 0.67 to 1.00.

### 4. Data Analysis

After the evaluation and interpretation, the information and data were presented by using frequency, percentage, mean, and standard deviation (S.D.). The respondents' problems of developing ethnic minority students' academic competences in Sichuan Minzu College were evaluated by using the five-point Likert rating Scale.

The criteria and define at the range of the mean scores as the following:

4.51-5.00 = the highest level of problems

3.51-4.50 = the high level of problems

2.51-3.50 = the moderate level of problems

1.51-2.50 = the low level of problems

1.00-1.50 = the lowest level of problems

## Results

### Part I: Investigating problems of developing ethnic minority students' academic competencies

#### 1. Students

**Table 1:** The Basic Information for the Student in Sichuan Minzu College

General information		Total(n)=351	
		Frequency	Percentage
Gender	Male	191	54.40
	Female	160	45.60
Ages	Under 18	50	14.20
	18-22	167	47.60
	23-27	113	32.20
	Over 27	21	6.0
Ethnicity	Yi	84	23.90
	Tibetan	162	46.20
	Qiang	63	17.90
	Miao	42	12.00



**Table 1:** The Basic Information for the Student in Sichuan Minzu College (cont.)

General information		Total(n)=351	
		Frequency	Percentage
Years of Study at Sichuan Minzu College	1-2 years	101	28.80
	3-4 years	208	59.30
	Over 4 years	42	12.00
Language Proficiency in Mandarin	Fluent	211	60.10
	Intermediate	105	29.90
	Basic	35	10.00
Educational Level	None	0	0.00
	Bachelor's degree	254	72.40
	Master's degree	76	21.70
	Doctoral degree	21	6.00
<b>Total</b>	Other	0	0.00
	<b>351</b>	<b>100</b>	

A total of 351 ethnic minority students from Sichuan Minzu College participated in this study. Regarding gender, the majority of respondents were male, totaling 191 individuals, which accounted for 54.40% of the sample. Female students made up the remaining 160 participants or 45.60%. In terms of age distribution, the largest group of students was aged between 18 and 22 years, comprising 167 individuals or 47.60% of the total. This was followed by 113 students aged between 23 and 27 years, representing 32.20%. Students under the age of 18 totaled 50, accounting for 14.20%, while the smallest group, those over 27 years old, included 21 individuals or 6.00%.

## Part II Teacher

**Table 2:** The Basic Information for Teacher in Sichuan Minzu College

General information		Total(n)=214	
		Frequency	Percentage
Gender	Male	118	55.10
	Female	96	44.90
Ages	21-30	29	13.60
	31-40	89	41.60
	41-50	81	37.90
	51 and above	15	7.00
Educational Level	Bachelor's degree	47	22.00
	Master's degree	134	62.60
	Doctoral degree	33	15.40
	Other	0	0.00
Years of Teaching Experience	1-5 years	22	10.30
	6-10 years	104	48.60
	11-15	52	24.30
	Over 15 years	36	16.80
Subjects Taught	Humanities	94	43.90
	Sciences	105	49.10
	Technical and Vocational	15	7.00
	<b>Total</b>	<b>214</b>	<b>100</b>



A total of 214 teachers participated in the study. In terms of gender distribution, 118 participants were male, accounting for 55.10% of the sample, while 96 were female, representing 44.90%. Regarding age, the largest group of respondents was between 31 and 40 years old, totaling 89 individuals (41.60%), followed by 81 teachers (37.90%) aged 41 to 50 years. There were 29 teachers (13.60%) in the 21 to 30 age group, and the smallest group was those aged 51 and above, with only 15 respondents (7.00%). In terms of educational attainment, the majority of teachers held a master's degree, totaling 134 individuals (62.60%). This was followed by 33 teachers (15.40%) with a doctoral degree, and 47 teachers (22.00%) holding a bachelor's degree. None of the respondents indicated other educational qualifications. As for teaching experience, the largest group had been teaching for 6 to 10 years, accounting for 104 teachers (48.60%). This was followed by 52 teachers (24.30%) with 11 to 15 years of experience, and 36 teachers (16.80%) with more than 15 years of teaching experience. Only 22 teachers (10.30%) had relatively limited experience of 1 to 5 years. With respect to the subject areas taught, the majority of teachers were involved in Sciences, with 105 respondents (49.10%), followed closely by 94 teachers (43.90%) teaching Humanities. Only 15 teachers (7.00%) taught Technical and Vocational subjects, making it the least represented area.

**Table 3:** The problems of ethnic minority academic competences from students' perception

Items	n=351		Level of problems
	Mean	S.D.	
<b>Academic support</b>	3.45	1.13	High
1. Academic resources (e.g., books, online materials) are readily available to ethnic minority students.	3.35	1.13	Moderate
2. Language assistance programs are effective for improving Mandarin proficiency.	3.47	1.19	Moderate
3. Tutoring services are accessible and beneficial for academic success.	3.54	1.05	High
<b>Cultural and social adaptation</b>	3.25	1.24	Moderate
4. Cultural differences are respected and celebrated at the college.	3.51	1.10	High
5. Social integration programs help ethnic minority students adapt to college life.	3.17	1.27	Moderate
6. Ethnic minority students have opportunities to participate in decision-making processes.	3.07	1.29	Moderate
<b>Academic Competences</b>	3.20	1.30	Moderate
7. Faculty provide adequate support for understanding course materials.	3.00	1.30	Moderate
8. Ethnic minority students feel confident in their academic abilities.	3.20	1.33	Moderate
9. Assignments and projects are inclusive and consider diverse perspectives.	3.41	1.23	Moderate
<b>Professional Development</b>			
10. Career counseling services are tailored to the needs of ethnic minority students.	3.38	1.16	Moderate



**Table 3:** The problems of ethnic minority academic competences from students' perception (cont.)

Items	n=351		Level of problems
	Mean	S.D.	
11. Internships and job opportunities are accessible to ethnic minority students.	3.44	1.23	Moderate
12. Students feel prepared for employment after graduation.	3.44	1.14	Moderate
<b>Barriers to Success</b>	3.15	1.25	Moderate
13. Financial constraints affect ethnic minority students' academic performance.	3.13	1.25	Moderate
14. There is adequate support for mental health and well-being.	3.28	1.08	Moderate
15. Stereotypes or biases negatively impact the learning environment.	3.29	1.20	Moderate
16. Language support services are tailored to the needs of ethnic minority students.	3.30	1.19	Moderate
17. Financial aid and scholarship opportunities are accessible to ethnic minority students.	3.01	1.27	Moderate
18. Students receive sufficient academic support (such as tutoring, faculty guidance, or mentoring) to succeed in their studies.	3.08	1.40	Moderate
19. Ethnic minority students feel included and supported within the college environment.	2.99	1.26	Moderate
<b>Students' individual Characteristics</b>	2.53	1.08	Moderate
20. I am highly motivated to achieve academic success.	2.96	1.12	Moderate
21. I have strong time management skills to balance my studies and other responsibilities.	2.32	.95	Moderate
22. I am confident in my ability to solve academic problems independently	2.31	1.03	Moderate
Overall	3.17	1.24	Moderate

Table 3 shows that the overall level of ethnic minority academic competences from students' perception was moderate ( $M = 3.17$ ,  $SD = 1.24$ ). Most items were rated at a moderate level, indicating that students generally perceived the situation as moderate overall. Among the top three items, tutoring services being accessible and beneficial for academic success ranked highest (Item 3,  $M = 3.54$ ,  $SD = 1.05$ ), followed by cultural differences being respected and celebrated at the college (Item 4,  $M = 3.51$ ,  $SD = 1.10$ ) and language assistance programs being effective for improving Mandarin proficiency (Item 2,  $M = 3.47$ ,  $SD = 1.19$ ). These findings suggest that academic and cultural support were viewed relatively positively by the students.



**Table 4:** The problems of ethnic minority academic competences from teachers' perception

Items	N=214		Level of problems
	Mean	S.D.	
<b>Academic support</b>	2.74	1.16	Moderate
1. Academic resources provided by the college meet the needs of ethnic minority students.	2.12	1.04	Low
2. Ethnic minority students receive adequate academic advising and mentoring.	2.05	0.98	Low
3. Teachers are well-trained to address the academic challenges of ethnic minority students.	3.14	1.32	Moderate
4. Additional academic support programs (e.g., tutoring) are effective.	3.12	1.22	Moderate
5. Teachers collaborate effectively to improve ethnic minority students' academic performance.	3.29	1.24	Moderate
<b>Cultural Sensitivity</b>	3.22	1.27	Moderate
6. Cultural diversity is promoted and respected in the classroom.	3.24	1.15	Moderate
7. Teachers incorporate culturally relevant materials into the curriculum.	3.23	1.20	Moderate
8. Students are encouraged to share their cultural backgrounds as part of the learning process.	3.21	1.30	Moderate
9. Professional development on cultural sensitivity is provided to faculty.	3.31	1.21	Moderate
10. The college fosters an inclusive environment for ethnic minority students.	3.32	1.25	Moderate
11. Teachers have access to professional development opportunities focused on inclusive teaching.	3.03	1.36	Moderate
12. Workshops on effective teaching strategies for diverse classrooms are available.	3.21	1.34	Moderate
13. Teachers feel confident in using innovative methods to support ethnic minority students.	3.15	1.27	Moderate
14. Peer learning and collaboration among faculty are encouraged to enhance teaching practices.	2.99	1.40	Moderate
15. Teachers receive recognition for adopting inclusive and innovative teaching practices.	3.46	1.22	Moderate
<b>Administrative Support</b>			
16. College policies effectively support the academic needs of ethnic minority students.	3.36	1.24	Moderate
17. The administration provides adequate funding for programs targeting ethnic minority students.	3.27	1.17	Moderate
18. Communication between teachers and administrators is effective in addressing student needs.	3.36	1.24	Moderate
19. Administrative support enhances teachers' ability to innovate in the classroom.	3.31	1.22	Moderate
20. Administrative feedback mechanisms are responsive to teachers' suggestions for improvement.	3.31	1.20	Moderate
<b>Student Engagement</b>	3.67	1.17	High
21. Teachers actively encourage ethnic minority students to participate in class discussions.	3.44	1.25	Moderate
22. Co-curricular activities are inclusive and encourage the involvement of ethnic minority students.	3.42	1.08	Moderate
23. Teachers provide constructive feedback that motivates ethnic minority students.	3.70	1.23	High
24. Ethnic minority students are encouraged to take on leadership roles in group projects.	3.76	1.15	High
25. Teachers regularly evaluate and adapt their methods to engage all students effectively.	3.80	1.21	High



Table 4: The problems of ethnic minority academic competences from teachers' perception (cont.)

Items	N=214		Level of problems
	Mean	S.D.	
26. Teachers have sufficient training to support the academic needs of ethnic minority students.	3.79	1.14	High
27. Language barriers make it challenging to communicate effectively with ethnic minority students.	3.62	1.18	High
28. There are adequate teaching resources and materials designed for ethnic minority students.	3.81	1.10	High
<b>Cultural Sensitivity</b>	3.54	1.28	High
29. I am confident in my ability to teach and support ethnic minority students effectively.	3.56	1.33	High
30. I am open to adapting my teaching methods to accommodate diverse learning styles.	3.45	1.20	Moderate
31. I believe cultural diversity in the classroom enriches the learning experience.	3.61	1.32	High
<b>overall</b>	3.30	1.28	Moderate

Table 4 shows that the overall level of problems of ethnic minority academic competences from teachers' perception was moderate ( $M = 3.30$ ,  $SD = 1.28$ ). Most items were rated at a moderate level, indicating that the issues were present but not severe. The highest mean scores were found in student engagement and instructional support, while the lowest scores were related to academic resources and academic advising. Among the top three items, adequate teaching resources and materials designed for ethnic minority students ranked highest (Item 28,  $M = 3.81$ ,  $SD = 1.10$ ), followed by teachers' regular evaluation and adaptation of instructional methods (Item 25,  $M = 3.80$ ,  $SD = 1.21$ ) and sufficient teacher training to support students' academic needs (Item 26,  $M = 3.79$ ,  $SD = 1.14$ ). suggests that teachers perceived greater challenges in institutional academic support than in classroom practices.

### Part III. The guidelines for the development of academic competences among ethnic minority students at Sichuan Minzu College

Table 5: The Strategic Management Guidelines

Items	Guideline
1	Academic Support and Resource Development
2	Inclusive Curriculum and Cultural Sensitivity Integration
3	Professional Development and Teacher Empowerment
4	Administrative Alignment and Policy Implementation
5	Monitoring, Feedback, and Stakeholder Participation
6	Financial and Socio-Emotional Support Services
7	Strengthening Student Engagement and Leadership

The analysis of strategic management guidelines derived from the study is organized into seven key areas, each responding to core challenges identified in the academic environment of ethnic minority students at Sichuan Minzu College. These guidelines were developed based on quantitative and qualitative insights from students, teachers, and administrative staff.

The first guideline, Academic Support and Resource Development, addresses the need to enhance the accessibility and effectiveness of academic resources such as tutoring, language support, and academic advising. Student responses indicated that while tutoring services were generally seen as helpful, there remains room to improve the overall academic support system. Investments in both human and material resources, along with tailored mentoring, can directly influence students' academic confidence and outcomes.



The second guideline, Inclusive Curriculum and Cultural Sensitivity Integration, emphasizes the integration of ethnic minority cultures and perspectives into classroom content and pedagogy. Both students and teachers recognize the college's efforts to promote cultural inclusivity, but the results show only moderate levels of implementation in areas such as curriculum design and cultural expression. Strengthening cultural representation through inclusive teaching materials and training in cultural competency for faculty is essential to building a respectful and engaging learning environment.

Professional Development and Teacher Empowerment focuses on equipping teachers with the necessary skills and support to respond to diverse classroom needs. Although teachers expressed moderate confidence in using inclusive and innovative methods, continuous development opportunities and peer collaboration are necessary to raise teaching effectiveness. Institutional recognition and incentives for inclusive teaching practices also contribute to sustaining educator motivation and growth.

In the fourth guideline, Administrative Alignment and Policy Implementation, administrators affirmed the presence of institutional policies and strategic planning aimed at inclusivity. However, challenges remain in translating these policies into practice due to budgetary and operational constraints. Ensuring that administrative policies are regularly reviewed and effectively enforced, supported by dedicated structures and resources, is vital to aligning institutional intent with classroom realities.

The fifth guideline, Monitoring, Feedback, and Stakeholder Participation, highlights the importance of participatory evaluation. While administrative staff reported strong feedback mechanisms, student responses revealed feelings of exclusion. This discrepancy underscores the need to create transparent and responsive channels for feedback from all stakeholders. Engaging students, faculty, and administrators in a shared governance process ensures that interventions remain relevant and inclusive.

The sixth strategic focus, Financial and Socio-Emotional Support Services, acknowledges the role of economic and emotional well-being in academic success. Although financial aid programs were positively rated by administrators, students continued to report financial stress. This calls for expanded scholarship programs, emergency funding, and greater access to counseling and mental health resources. Socio-emotional support is especially critical for students facing language barriers and cultural adjustment difficulties.

Lastly, Strengthening Student Engagement and Leadership emerges as a key driver of academic integration and personal development. While teachers reported efforts to encourage active learning and classroom participation, students' self-reported motivation and confidence were relatively low. Developing peer mentoring systems, leadership programs, and student-led initiatives can empower ethnic minority students to take ownership of their learning and contribute meaningfully to the academic community.

In sum, these seven strategic management guidelines represent a comprehensive framework for fostering an inclusive, supportive, and academically enriching environment for ethnic minority students. Each element is interconnected and mutually reinforcing, underscoring the need for a coordinated institutional effort that spans teaching, administration, and student services.

## **Discussion**

### **1. Objective 1: To investigate problems of developing ethnic minority students' Academic Competences in Sichuan Minzu College, China**

This study investigated the academic competences of ethnic minority students in Sichuan Minzu College through the perspectives of students, teachers, and administrators. By integrating quantitative and qualitative data, the research provided a nuanced understanding of the structural, pedagogical, and sociocultural dynamics that affect ethnic minority student success. The development of strategic management guidelines based on the findings offers an institutionally responsive approach to addressing these challenges. This discussion section connects the empirical results of this study with



relevant theoretical frameworks and scholarly literature while interpreting their broader implications for educational management and policy (Jameel & Ahmad, 2020).

The findings strongly align with the theoretical underpinning of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, which posits that a student's development is influenced by multiple interconnected systems—including microsystems (individual characteristics and interpersonal relationships), ecosystems (interactions among microsystems), mesosystems (institutional structures), and macro-systems (cultural and policy environments). Ethnic minority students at Sichuan Minzu College were found to be significantly influenced by both immediate classroom experiences and broader institutional policies. The lack of academic confidence and limited access to personalized academic support reflect shortcomings within the microsystem and ecosystem. At the same time, administrative policies and programmatic inconsistencies highlight challenges at the ecosystem and macro-system levels. These findings suggest that any effort to enhance academic competences among ethnic minority students must be systemic, comprehensive, and inclusive of all levels of institutional influence.

From the student perspective, the data indicated moderate satisfaction with available academic resources, language support, and social integration programs. These results are consistent with previous research which demonstrated that ethnic minority students in Chinese higher education often struggle with Mandarin proficiency and lack targeted academic assistance. The low mean scores on academic self-efficacy and time management skills further reflect the internalized academic insecurity common among students from underrepresented groups, as documented by Bandura's theory of self-efficacy. The perception of limited institutional support leads to decreased motivation and engagement, which may contribute to lower academic achievement and retention rates. This underscores the need for culturally responsive mentoring and curriculum design that affirms student identity and promotes confidence.

Teachers' responses also revealed moderate levels of confidence in inclusive teaching practices, yet they reported a need for more structured professional development and resource support. In the context of this study, teachers recognized the value of diversity in the classroom but also faced challenges in adapting teaching strategies to meet the varied needs of ethnic minority students. The presence of inclusive practices, such as incorporating culturally relevant materials, was not universal nor systematic. As such, it is crucial for institutions like Sichuan Minzu College to institutionalize faculty development programs that promote equity-oriented pedagogical competence (Uljaevna, 2020).

Administrative staff offered a more optimistic view of institutional support mechanisms, reflecting high mean values on most indicators such as policy enforcement, strategic planning, and feedback systems. However, there was still acknowledgment of challenges in implementation, particularly in financial limitations and inconsistencies between policy intent and practice. In this study, while administrators acknowledged the importance of inclusive education, the mechanisms to operationalize and monitor such commitments were often fragmented or underfunded. The high mean scores on institutional feedback systems stand in contrast to students' perceived exclusion, highlighting a potential disconnect in how feedback mechanisms are communicated or experienced across stakeholder groups (Xu & Ouyang, 2022).

The findings also revealed shared concerns regarding financial and socio-emotional barriers. Financial stress was cited by both students and administrators as a constraint on academic success. Moreover, the relatively low ratings on students' psychological preparedness and well-being support suggest a gap in institutional mental health infrastructure. Tinto's model of student integration emphasizes the importance of both academic and social integration for student retention; thus, addressing socio-emotional needs is not ancillary but central to educational success (Xia, 2026).

Student engagement was another dimension where important discrepancies emerged. Teachers rated their efforts to engage students through adaptive methods and motivational feedback quite highly, yet students themselves expressed only moderate levels of motivation and confidence. This could



suggest a mismatch between instructional intent and student perception or reception. It is possible that certain teaching strategies, while well-meaning, may not effectively resonate with the lived experiences and learning styles of ethnic minority students (Cushing, 2023).

## **2. Objective 2: To develop strategic management to enhance ethnic minority students' Academic Competences in Sichuan Minzu College, China.**

The strategic management guidelines proposed in this study respond directly to these observed gaps and reflect international best practices in inclusive education. The recommendation to develop academic support and resource development initiatives is grounded in empirical evidence that targeted tutoring, mentoring, and language support can significantly enhance academic confidence and outcomes. The integration of culturally responsive curriculum reflects both local needs and broader global movements toward decolonizing education. Furthermore, the call for institutionalized professional development aligns with UNESCO's guidelines on equity and inclusion in education, which advocate for systemic teacher training as a lever for social justice.

The guideline emphasizing administrative alignment and policy implementation addresses a persistent issue in higher education governance: the failure to translate inclusive policy into practice. The establishment of dedicated diversity units, clear implementation plans, and evaluation frameworks can help bridge this gap. Another important aspect of the strategic guidelines involves stakeholder participation and feedback. In the case of Sichuan Minzu College, enhancing transparency and communication around feedback mechanisms could improve perceptions of inclusion and build institutional trust.

Finally, the emphasis on financial and socio-emotional support services is well-supported by educational psychology and student development theories. The dual focus on academic and emotional support aligns with Astin's theory of student involvement, which suggests that students perform better when they are supported holistically. By addressing both the external structural barriers and the internal psychological challenges faced by ethnic minority students, the institution can create a more equitable and empowering academic environment.

## **Conclusion**

This study set out to identify the major constraints on ethnic minority students' academic competences at Sichuan Minzu College and to develop strategic management guidelines that respond to those constraints in a coherent, institution-wide manner. The investigation drew on perceptions from the College's three principal stakeholder groups—students, teachers, and administrators—and analysed their responses thematically across domains that shape academic success: academic support, cultural and social adaptation, academic competences, professional development and employability, institutional barriers, and individual characteristics. Especially in student tutoring, teacher engagement, and administrative commitment to inclusive policy processes—yet also with unevenness in implementation, persistent barriers linked to bias, language and finance, and variability in students' self-management skills. The strategic guidelines developed in Part IV respond to these findings by offering structured directions for improvement; they are recorded in the study as the “strategic management guidelines” table for developing academic competences among ethnic minority students.

## **Recommendations**

Building on the findings and strategic management guidelines developed in this study, this section presents comprehensive recommendations directed toward institutional practice, policy enhancement, and future academic inquiry. These recommendations aim to offer actionable steps that will assist Sichuan Minzu College and similar institutions in creating an equitable, inclusive, and



supportive environment for ethnic minority students. By addressing academic, cultural, institutional, and psychological dimensions of student success, these recommendations are designed to operationalize the strategic vision of inclusive higher education.

## References

- Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems*. Routledge.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ of California Press.
- Clyde, C. (2017). *Towards a new education system: The victory of the new right?* Routledge.
- Cushing, I. (2023). Policy mechanisms of the standard language ideology in England's education system. *Journal of Language, Identity & Education*, 22(3), 279-293.
- Jameel, A. S., & Ahmad, A. R. (2020). Factors impacting research productivity of academic staff at the Iraqi higher education system. *International Business Education Journal*, 13(1), 108-126.
- Johan, R., & Harlan, J. (2014). Education nowadays. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 4(5), 51-56.
- Salvioni, D. M., Franzoni, S., & Cassano, R. (2017). Sustainability in the higher education system: An opportunity to improve quality and image. *Sustainability*, 9(6), 914.
- Shaturaev, J. (2021). A Comparative Analysis of Public Education System of Indonesia and Uzbekistan. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 14(5), 89-92.
- Tarkar, P. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812-3814.
- Thu, C. H., Bang, H. C., & Cao, L. (2023). *Integrating ChatGPT into Online Education System in Vietnam: Opportunities and Challenges*.
- Uljaevna, U. F. (2020). Didactic games in preschool educational system. *Проблемы Современной Науки и Образования*, 4-2 (149), 27-29.
- Xia, Z. (2026). The Impact of Green Marketing Strategies on Consumer Purchase Intentions Toward Eco-Friendly Products in Southeast Asia. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 16(1), 22-33.
- Xia, Z., & Li, Z. (2025). Psychological Drivers of Sustainable Cultural Fashion Exploring Generation Z's Behavioral Intentions toward Circular Economy Adoption. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 1873-1884.
- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4195-4223.



## DEVELOPING A CONCEPTUAL FRAMEWORK OF A CLOUD-BASED GAMIFIED PROBLEM-BASED LEARNING MODEL IN A GO COURSE TO ENHANCE CRITICAL THINKING AND PROBLEM-SOLVING AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS

Lapon Jirasophon<sup>1\*</sup>, Taweewat Watthanakuljaroen<sup>2</sup>, Sunsanee Sungsunanun<sup>3</sup>, and Nattaphon Rampai<sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup>School of Educational Studies, Sukhothai Thammathirat Open University, Nonthaburi, Thailand

<sup>4</sup>Faculty of Education, Kasetsart University, Bangkok, Thailand  
\*Corresponding Author, E-mail: lapon.jirasophon@gmail.com

### Abstract

This study aimed to: (1) develop a conceptual framework of a cloud-based gamified problem-based learning (GPBL) model in a Go course to enhance critical thinking and problem-solving among undergraduate students; (2) examine undergraduate students' learning experiences related to Go instruction under existing instructional practices in higher education; and (3) examine instructors' perspectives on teaching Go courses in order to identify pedagogical and contextual elements relevant to the framework. A concurrent mixed-methods research design was employed. Quantitative data were collected from 341 undergraduate students who had completed Go courses in three higher education institutions in Thailand. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with three student representatives and three instructors. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, qualitative data using thematic analysis, and both strands were integrated at the interpretation stage.

The findings revealed that: (1) the proposed GPBL framework is aligned with six interrelated dimensions, namely intrinsic motivation, problem-based structure, reflection, cognitive and self-regulatory development, practice continuity, cloud infrastructure and balanced gamification; (2) most students were novice learners and reported positive learning experiences with perceived improvements in concentration, logical reasoning, and critical thinking/problem-solving; and (3) instructors emphasized practice-oriented instruction, structured sequencing, and reflective feedback as central pedagogical mechanisms, while recognizing the potential of cloud-based systems and gamification to enhance accessibility and sustained engagement, provided that competitive pressure is appropriately balanced. Overall, the findings provide empirical grounding for the coherence of the proposed conceptual framework.

**Keywords:** Go Game (Baduk, Weiqi), Cloud-based Learning, Gamified Problem-based Learning, Critical Thinking, Problem-Solving

### Introduction

In the contemporary context of the BANI world, societies are increasingly confronted with conditions characterized by brittleness, anxiety, nonlinearity, and incomprehensibility. These conditions arise from rapid social and technological changes, as well as external disruptions such as emerging infectious diseases and geopolitical conflicts, all of which have profound impacts on ecosystems, economic systems, governance structures, and everyday life (Cascio, 2022). At the same time, advances in artificial intelligence have significantly enhanced convenience in daily life, to the extent that human



activities have become deeply dependent on intelligent systems. However, such reliance may also contribute to a noticeable decline in individuals' critical thinking and problem-solving abilities, as cognitive tasks related to decision-making and problem resolution are increasingly delegated to automated technologies (Knapp, 2025; Mudit, 2025). This situation highlights the urgent need for educational development that equips learners with essential knowledge and life skills required to navigate the complexities and uncertainties of the twenty-first century.

Within the framework of twenty-first-century education, the Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning (2019) emphasizes the development of learners across two key dimensions: (1) core and interdisciplinary knowledge, and (2) essential twenty-first-century skills, commonly referred to as the 3Rs and 8Cs. Among these competencies, critical thinking and problem-solving are regarded as foundational skills that enable learners to effectively respond to complex challenges in modern society. Consequently, instructional approaches aimed at fostering "thinking learners" increasingly focus on helping students understand cognitive processes and engage with learning activities that require the active use of thinking skills, allowing learners to recognize, regulate, and reflect on their own thinking processes.

In this regard, active learning approaches play a significant role in contemporary educational practice. Strategies such as the use of open-ended questions, collaborative discussions, simulated situations, project-based learning, and teamwork provide learners with opportunities to analyze information, engage in inquiry, perform hands-on activities, and develop problem-solving strategies (Karwadi et al., 2024; Partnership for 21st Century Learning, 2019). Additionally, the use of educational board games has gained increasing attention due to their potential to combine enjoyment with meaningful learning outcomes. For example, an educational board game adapted from Snakes and Ladders, namely Schisto and Ladders, was developed to promote health education on schistosomiasis among primary school students, demonstrating the potential of board games as effective learning tools (Ejike et al., 2017).

Among educational board games, the game of Go has been widely recognized as a learning medium that supports cognitive development. Playing Go involves learning strategic concepts and techniques, as well as reflecting on experiences of both success and failure. These experiences enable players to transfer strategic thinking skills acquired during gameplay to real-life situations and professional contexts (Jirasophon, 2019; 2021). The game requires not only the memorization of patterns and techniques, but also the application of higher-order thinking skills, including logical reasoning, critical thinking, problem-solving, pattern recognition, and creativity. Players must integrate these skills to analyze complex board situations, design strategic plans, and continuously adapt their decisions in response to emerging challenges (Finch, 2007).

As a result, Go education for integrative learning purposes has gained considerable interest in Thailand among students, educational institutions, and the general public. Through Go learning, players can simultaneously develop cognitive skills and self-management abilities, leading to a growing demand for Go instruction. Nevertheless, a major constraint limiting the wider dissemination of Go education lies in the lack of pedagogical expertise among school teachers, who may not possess sufficient knowledge to teach Go effectively. Conversely, skilled Go instructors often lack the ability to design formal curricula and assessment systems that align with educational standards and instructional objectives (Castanza, 2011; Jirasophon, 2021). In practice, Go instruction often relies on instructors' experiential knowledge, while systematic curriculum design, instructional materials, and assessment mechanisms for learners' cognitive development remain limited.

Although several studies have explored instructional approaches for using Go to enhance learners' problem-solving skills in educational settings (Egri-Nagy, 2011; Gürbüz et al., 2022), there remains a lack of integrative Go curricula designed to foster both critical thinking and problem-solving



skills, particularly at the undergraduate level. While internet-based technologies have partially addressed the shortage of Go instructors through online instruction, such approaches typically support only small-group learning. Moreover, learning resources and training tools related to Go are often fragmented across online platforms, lacking systematic organization tailored to specific instructional frameworks.

Cloud computing technology presents a promising solution for enhancing learning efficiency through online support systems applicable to fully online, blended, or face-to-face learning environments. This technology aligns well with the lifestyles of contemporary learners who regularly use smartphones, tablets, and laptops. Cloud-based learning integrates networking and computing technologies, data storage, and resource services into a unified system, enabling efficient use of limited educational resources. It supports large-scale access, reduces dependency on licensed software, facilitates rapid interaction and knowledge exchange, and enhances the overall effectiveness of instructional management (Moghaddam, 2020; Pireva, 2019).

Beyond technological infrastructure, the integration of gamification into learning design further enhances student engagement. Gamification involves applying game design elements (e.g., feedback, challenges, points, and competition) to instructional content and activities. When implemented thoughtfully, gamification can increase learners' motivation and participation by aligning cognitive goals with enjoyable learning experiences. Research has shown that gamification in online learning environments can also contribute to reducing dropout rates and sustaining learners' commitment throughout the course (Hassan et al., 2023; Jayalath & Esichaikul, 2022; Kapp, 2012; World Government Summit, 2016).

For Go instruction to be educationally meaningful, it must adopt an integrative approach that emphasizes cognitive processes rather than rote techniques. Instruction should be designed around problem-based learning principles, encouraging learners to explore game situations, analyze possible solutions, test strategies, and evaluate outcomes. When combined with gamification mechanisms (e.g., appropriate levels of challenge, scaffolding support, clear goals, feedback, and rewards) this approach can create an engaging and structured learning environment that promotes sustained participation and deep cognitive engagement (Castanza, 2011; Gürbüz et al., 2022; Jeong, 2001; Jirasophon, 2019; 2021).

Based on the foregoing discussion, undergraduate students represent a critical target group for the development of critical thinking and problem-solving skills through integrative instructional approaches. The use of cloud-based learning environments can help overcome limitations related to time, location, and access to instructional resources, while gamified problem-based learning can enhance learner motivation and engagement. However, integrated cloud-based instructional models that systematically combine gamification and problem-based learning in Go education remain limited. Therefore, this study aims to develop a cloud-based instructional model using gamified problem-based learning in a Go course to enhance critical thinking and problem-solving skills among undergraduate students. The findings of this study are expected to contribute to the improvement of Go instruction and provide a foundation for the development of integrative instructional models in other educational contexts.

## **Research Objectives**

1. To develop a conceptual framework of a cloud-based gamified problem-based learning (GPBL) model in a Go course to enhance critical thinking and problem-solving among undergraduate students.
2. To examine undergraduate students' learning experiences related to Go instruction under existing instructional practices in higher education, as empirical support for the proposed conceptual framework.



3. To examine instructors' perspectives on teaching Go courses under existing instructional practices, in order to identify pedagogical and contextual elements relevant to the proposed conceptual framework.

## Literature Review

### Cloud-Based Learning

Cloud-based learning (CBL) has become an important approach for supporting flexible, scalable, and interactive learning environments in higher education. By integrating networking technologies, computing resources, data storage, and digital services, cloud-based learning enables learners and instructors to access learning materials, collaborate, and exchange feedback without constraints of time and location (Allen, 2007; Moghaddam, 2020; Pireva, 2019). Such environments are particularly suitable for contemporary learners who are accustomed to using digital devices and online platforms as part of their daily lives.

Previous studies suggest that instructional processes in cloud-based learning typically involve three main phases: preparation before instruction, implementation of learning activities, and evaluation of learning outcomes (Allen, 2007). These phases provide a structural foundation that allows educators to integrate pedagogical approaches emphasizing learner engagement, interaction, and higher-order thinking. Consequently, cloud-based learning environments are not merely delivery platforms but function as learning spaces that support continuous learning, interaction, and reflection. These characteristics make cloud-based learning particularly suitable for pedagogical approaches, such as gamified problem-based learning, that require sustained interaction, structured activities, and reflective engagement.

### Gamified Problem-Based Learning

Problem-based learning (PBL) is an instructional approach that emphasizes learning through engagement with ill-structured problems, encouraging learners to explore situations, analyze information, propose solutions, and reflect on outcomes (Partnership for 21st Century Learning, 2019). When combined with gamification, PBL can further enhance learner motivation and engagement by incorporating game design elements such as narratives, challenges, feedback, points, and rewards (Kapp, 2012; World Government Summit, 2016).

Empirical studies have shown that gamification in digital learning environments can increase learners' participation, sustain motivation, and reduce dropout rates, particularly in online and blended learning contexts (Hassan et al., 2023; Jayalath & Esichaikul, 2022). Gamified problem-based learning (GPBL) therefore offers a pedagogical structure that supports both cognitive engagement and affective involvement, making it well suited for complex learning tasks that require sustained attention and active participation. Within an instructional model perspective, GPBL provides a structured learning process that organizes learning activities into meaningful problem cycles, supported by motivational game elements and guided reflection.

### Go as a Medium for Cognitive Development

Go (also known as Baduk or Weiqi) is a traditional strategic board game with a history of more than four thousand years and is widely recognized for its high level of cognitive complexity. The game is played on a large board with simple rules but generates an enormous number of possible states and decision paths, requiring players to interpret dynamic situations, analyze spatial relationships, evaluate alternative strategies, and make decisions under conditions of uncertainty (Castanza, 2011; Finch, 2007). These characteristics position Go as a cognitively demanding activity that naturally engages higher-order thinking processes.

From an educational perspective, Go has increasingly been adopted as a learning medium due



to its potential to foster cognitive development beyond domain-specific skills. During gameplay, learners must continuously balance local tactics and global strategies, anticipate opponents' intentions, and adapt plans in response to emerging situations. Such demands promote analytical thinking, strategic reasoning, and flexible thinking, which are essential components of higher-order cognition (Finch, 2007; Gürbüzel et al., 2022). Unlike many instructional games that emphasize speed or recall, Go emphasizes deliberation, foresight, and consequence-based decision-making, aligning well with educational goals related to deep learning.

In addition, Go-based learning supports the development of self-regulation through repeated cycles of action, feedback, and reflection. Players are required to manage emotions associated with success and failure, tolerate uncertainty, and learn from mistakes through post-game review and analysis. This reflective nature of Go aligns with contemporary perspectives on metacognition and self-regulated learning, in which learners actively monitor and adjust their thinking strategies (Jirasophon, 2021; Shotwell, 2011). Empirical studies have reported that Go-based learning contributes positively to learners' thinking styles, decision-making, and problem-solving processes across different age groups and educational contexts (Egri-Nagy, 2011; Gürbüzel et al., 2022; Jirasophon & Tajaroensuk, 2025; Tajaroensuk et al., 2018, 2025). Taken together, these characteristics suggest that Go can be theoretically positioned as a core learning medium within instructional models that aim to support critical thinking and problem-solving through structured engagement and reflective processes.

Despite its educational potential, the broader implementation of Go in formal education remains limited, particularly in Thailand. Many school teachers lack pedagogical expertise in Go instruction, while skilled Go instructors often rely on experience-based and informal teaching practices without structured curricula or systematic assessment aligned with educational standards (Castanza, 2011; Jirasophon, 2021). As a result, Go instruction is frequently conducted in an ad-hoc manner, which constrains its scalability and limits its effectiveness as a structured learning intervention. These limitations highlight the need for pedagogically grounded frameworks that clarify how Go can be systematically used to support cognitive development, particularly critical thinking and problem-solving skills, in formal educational settings.

#### Linking Critical Thinking and Problem-Solving in Go-Based Learning

The cognitive demands of Go align closely with established theoretical frameworks of critical thinking and problem-solving in education. Ennis (1991) conceptualizes critical thinking as a reflective and reasoned process involving interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. Similarly, Polya (1973) proposes a structured problem-solving process consisting of understanding the problem, devising a plan, carrying out the plan, and looking back. These frameworks provide complementary lenses for understanding how thinking processes unfold during Go-based learning.

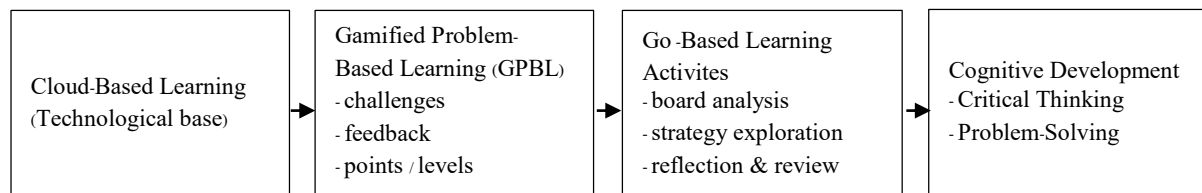
Within the context of Go, critical thinking and problem-solving do not occur as isolated skills but emerge through integrated cognitive processes embedded in gameplay. Players must first interpret the board situation and identify meaningful patterns, which corresponds to Ennis's interpretation and Polya's understanding of the problem. They then analyze relationships among Go stones on the board, evaluate strategic options, and anticipate potential outcomes, reflecting analytical and evaluative thinking central to both frameworks (Ennis, 1991; Polya, 1973).

Jeong (2001) further conceptualized problem-solving in Go as a domain-specific cognitive process involving the analysis of the current situation, strategic planning, generation of possible moves, reasoning through move sequences, and selection of the most effective configuration. This Go-specific model illustrates how general problem-solving principles are instantiated in authentic gameplay. Empirical work by Egri-Nagy (2011) demonstrated that Polya's problem-solving method can be

effectively applied to Go problem-solving tasks (tsumego), enabling learners to externalize their reasoning, test hypotheses through move sequences, and refine solutions through reflection and pattern recognition.

Importantly, Go-based learning facilitates the integration of critical thinking and problem-solving through continuous feedback loops. Each move represents a decision that produces immediate and delayed consequences, prompting learners to justify their reasoning, monitor outcomes, and revise strategies accordingly. This iterative process supports self-regulation and reflective thinking, which Ennis (1991) identifies as a core component of critical thinking and Polya (1973) emphasizes through the “looking back” stage of problem-solving. Thus, Go provides an authentic learning environment in which critical thinking and problem-solving are practiced simultaneously rather than sequentially.

Taken together, these perspectives suggest that Go-based learning offers a coherent cognitive process that naturally links critical thinking and problem-solving. Rather than teaching these skills as abstract or decontextualized competencies, Go situates them within meaningful problem contexts that require sustained analysis, strategic decision-making, and reflective evaluation. However, for these cognitive processes to be systematically developed in formal educational settings, they must be intentionally structured within an instructional model that makes thinking processes explicit, scaffolded, and observable through learning activities and reflective mechanisms. This linkage provides a strong theoretical foundation for designing instructional models that intentionally use Go as a medium to enhance critical thinking and problem-solving skills in higher education. Based on the reviewed literature, the conceptual relationships among cloud-based learning, gamified problem-based learning, and Go-based cognitive activities are summarized in Picture 1.



**Picture 1:** Theoretical framework of the cloud-based gamified problem-based learning (GPBL) model in Go education.

Source: Author

Picture 1 illustrates the theoretical framework showing cloud-based learning, gamified problem-based learning, and Go-based learning activities. Cloud-based technology functions as the enabling infrastructure that supports flexible learning environments. Within this environment, gamified problem-based learning structures instructional activities, while Go serves as the learning medium through which learners engage in strategic analysis and reflective gameplay. These interactions collectively contribute to the development of critical thinking and problem-solving skills.



## Research Methodology

This study employed a concurrent mixed-methods research design with the primary aim of developing and preliminarily examining a conceptual framework for cloud-based gamified problem-based learning (GPBL) model in a Go course, focusing on the enhancement of critical thinking and problem-solving among undergraduate students. The methodological approach was designed to ensure systematic framework development, rigorous instrument preparation, and coherent data collection grounded in an authentic instructional context within higher education.

The research procedures were organized into three main stages:

- (1) conceptual framework development through literature synthesis,
- (2) instrument development and quality examination, and
- (3) concurrent collection of quantitative and qualitative data.

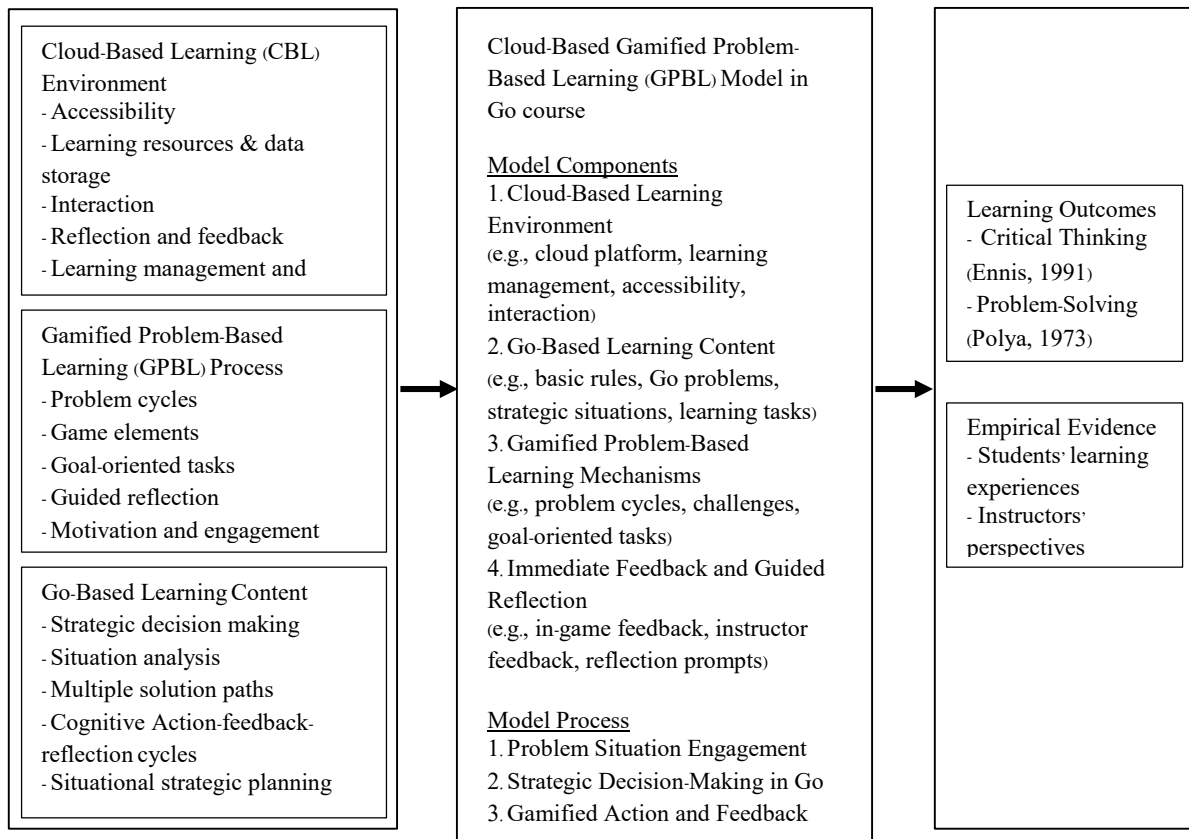
Quantitative and qualitative data were collected concurrently from undergraduate students who had previously completed Go courses offered in higher education institutions. Both data strands examined the same core components of the proposed conceptual framework, drawing on students' retrospective perceptions and reflections on their prior learning experiences. This design enabled the study to capture complementary empirical evidence related to pedagogical processes, learning conditions, and cognitive engagement associated with Go-based instruction. Findings from the quantitative and qualitative data were integrated at the interpretation stage to illuminate shared conceptual components from different methodological perspectives. This integration strengthened the explanatory power and robustness of the proposed framework by triangulating patterns in students' learning experiences with qualitative insights into instructional practices and contextual conditions.

In addition, the study was intentionally designed to support subsequent expert validation through focus group discussion, proposed as a future research phase. This phase aims to further examine the clarity, feasibility, and theoretical consistency of the conceptual framework prior to its implementation and empirical testing in instructional interventions.

### 1. Research Design

This study adopted a concurrent mixed-methods research design, in which quantitative and qualitative data were collected during the same phase to examine the same core components of the proposed conceptual framework (Creswell & Plano Clark, 2018), allowing for complementary examination of the framework from both empirical and experiential perspectives.

## 2. Conceptual Framework



**Picture 2:** Conceptual framework of the cloud-based gamified problem-based learning (GPBL) model in a Go course to enhance critical thinking and problem-solving among undergraduate students.

Source: Author

Picture 2 illustrates the conceptual framework of the Cloud-Based Gamified Problem-Based Learning (GPBL) Model in a Go course. The framework integrates a cloud-based learning environment, gamified problem-based learning processes, and Go-based learning content as key inputs. These components are operationalized through a four-stage learning process: (1) problem situation engagement, (2) strategic decision-making in Go, (3) gamified action and feedback, and (4) reflection and knowledge consolidation. The model aims to enhance undergraduate students' critical thinking (Ennis, 1991) and problem-solving skills (Polya, 1973), with empirical support drawn from students' learning experiences and instructors' perspectives.

## 3. Participants and Research Context

The population of this study comprised undergraduate students who had previously enrolled in Go courses offered as general education or elective courses in higher education institutions in Thailand. Population estimates were derived from institutional records at the beginning of the 2025 academic year, which served as the sampling frame for this study. Data Collection was conducted during the second semester of the 2025 academic year under approved ethical procedures (IRB no. SCPHYLIRB-2568/992).

The total population consisted of approximately 2,830 students drawn from three institutions: Chulalongkorn University (approximately 30 students); Sakon Nakhon Rajabhat University (approximately 800 students); and Panyapiwat Institute of Management (approximately 2,000 students).



The quantitative sample included 341 undergraduate students. The sample size was determined using the Krejcie and Morgan (1970) sampling table at a 95% confidence level. Stratified random sampling was employed to ensure proportional representation across institutions, with each institution treated as a stratum. The resulting sample comprised 4 students from Chulalongkorn University (1.17%), 97 students from Sakon Nakhon Rajabhat University (28.45%), and 240 students from Panyapiwat Institute of Management (70.38%).

For the qualitative component, purposive sampling was used to select key informants with direct experience in Go courses as instructors and learners. These included three Go course instructors (one from each institution) and three undergraduate students who had completed a Go course within the previous academic year (one from each institution).

#### **4. Research Instruments**

##### **4.1 Student Learning Experience Questionnaire**

A self-administered online questionnaire was developed to examine undergraduate students' learning experiences in Go courses and to provide empirical support for the proposed Cloud-Based GPBL Model. The instrument was constructed based on a synthesis of relevant literature and the study's conceptual framework, covering four domains: learning experiences, learning-related problems, perceptions of cloud-based learning and gamified problem-based learning, and perceived changes in critical thinking and problem-solving.

The questionnaire consisted of five sections: demographic information (4 items), learning experiences (17 items), learning-related problems (14 items), expectations toward the proposed instructional model (32 items), and open-ended comments (3 items). Most items were rated on a five-point Likert scale.

Content validity was evaluated using the Index of Item-Objective Congruence (IOC). Items with IOC values below .67 were removed (five items). The revised questionnaire was pilot-tested with 57 undergraduate students who were excluded from the main sample. Reliability analysis indicated high internal consistency, with Cronbach's alpha coefficients ranging from .96 to .98, confirming the suitability of the instrument for data collection.

##### **4.2 Semi-Structured Interview Protocols**

Semi-structured interview protocols were developed to obtain in-depth perspectives from Go course instructors and undergraduate students regarding learning experiences, instructional challenges, and expectations toward the proposed Cloud-Based GPBL Model in a Go course. The interviews aimed to complement the quantitative findings and to provide contextual insights for refining the conceptual framework.

The interview protocols for instructors and students were aligned in core components to ensure conceptual consistency, while minor adjustments in question wording were made to reflect role-specific experiences. The interview questions covered key areas including instructional context, learning and teaching challenges, perceptions of cloud-based learning and gamified problem-based learning, and perceived changes in students' critical thinking and problem-solving.

Content validity was examined by a panel of experts using the Index of Item-Objective Congruence (IOC). All interview items met the acceptable IOC criterion (.67); therefore, no items were removed, and the complete set of questions was retained for data collection.



## 5. Data Analysis

Quantitative data obtained from the student learning experience questionnaire were analyzed using descriptive statistics, including frequency, percentage, mean, and standard deviation, to summarize patterns of students' learning experiences, learning-related problems, and perceptions of cloud-based learning and gamified problem-based learning. These analyses provided empirical support for the key components of the proposed conceptual framework.

Qualitative data from semi-structured interviews with students and instructors were analyzed using thematic analysis procedures, including data familiarization, coding, theme identification, and theme refinement to capture recurring patterns related to instructional practices, learning experiences, and contextual conditions of Go courses. To ensure qualitative trustworthiness, the study applied the criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Plano Clark, 2018).

Findings from the quantitative and qualitative analyses were integrated at the interpretation stage to examine the relevance, coherence, and appropriateness of pedagogical and contextual elements embedded in the proposed Cloud-Based GPBL Model in a Go course.

## Results

This section reports the quantitative and qualitative findings in alignment with the research objectives and the proposed Cloud-Based Gamified Problem-based Learning (GPBL) Model in a Go course (Picture 1). The results are organized into three parts: (1) descriptive statistical findings from the student learning experience questionnaire, (2) thematic findings from student interviews, and (3) thematic findings from instructor interviews. The two strands of data were subsequently integrated to identify convergent patterns and to examine the relevance of key pedagogical and contextual elements embedded in the conceptual framework.

### 1. Quantitative Results: students' Go learning experiences

Quantitative data were collected from 341 undergraduate students who had completed Go courses across three higher education institutions in Thailand. The sample was proportionally stratified across institutions, with the majority drawn from Panyapiwat Institute of Management (70.38%), followed by Sakon Nakhon Rajabhat University (28.45%) and Chulalongkorn University (1.17%).

The profile of participants indicates that Go instruction was implemented primarily with novice learners. Over 95% reported less than one year of playing experience, and 80.6% identified themselves at the lowest skill level. Interest in the course was predominantly moderate (62.7%), reflecting exploratory motivation rather than prior competitive engagement.

Overall, students reported highly positive learning experiences across the 16-item scale ( $M = 4.03-4.42$ ;  $SD = 0.766-0.980$ ). The highest-rated elements reflected (a) clear course structure and assessment transparency, (b) systematic explanation of thinking processes through concrete examples, and (c) perceived developmental value in accepting win-loss outcomes. Students also reported perceived improvement in concentration, logical reasoning, and critical thinking/problem-solving.

Learning-related problems were reported at a moderate level ( $M = 2.74-3.22$ ;  $SD = 1.056-1.347$ ). The most salient barriers concerned difficulty understanding theoretical components, limited instructional support outside class time, and insufficient continuity of practice.

Expectations toward the proposed Cloud-Based Gamified Problem-Based Learning model were consistently high across domains ( $M = 4.06-4.22$ ). Students strongly endorsed cloud-based accessibility and systematic tracking of learning data, gamification mechanisms such as points, badges, and level progression, and problem-based structures that promote systematic analysis and



reflective review. Strategic feedback, post-game reflection, and analysis of simulated board situations were identified as particularly important for enhancing critical thinking and problem-solving.

Voluntary open-ended responses converged with these findings. While approximately half reported no major problems, recurring concerns included perceived complexity, limited time for practice, and performance pressure. Corresponding suggestions emphasized clearer explanations, more advanced strategic content, extended practice opportunities, and reduced pressure in competitive assessment structures.

## **2. Qualitative results: students' learning experiences**

Qualitative data were collected through semi-structured interviews with three undergraduate student representatives, one from each participating institution. All participants had completed a Go course within the previous academic year. Data were transcribed verbatim and analyzed using thematic analysis. Line-by-line coding was conducted, followed by clustering codes into subthemes and six overarching themes.

The six themes are summarized below.

### **(1) Motivation and learner expectations**

Participants' initial engagement was primarily associated with intrinsic motives. Codes such as "enjoyment/pleasure," "curiosity," and "desire to try" appeared across participants, indicating exploratory engagement rather than performance-driven participation. The subtheme "desire for practice" (frequent hands-on play) showed the highest frequency within this theme, suggesting that students expected experiential learning rather than theory-heavy instruction. Achievement-oriented motivation appeared only in one case, indicating that grade expectations were not the dominant entry condition for most participants.

### **(2) Development of strategic and systematic thinking**

Participants described cognitive engagement in terms of "thinking systematically," "evaluating board situations and planning strategies," and "thinking ahead." Some participants also referred to "resource management," "balance," and "having alternative plans." Although not all subcomponents appeared in every interview, the overall pattern reflects structured reasoning and anticipatory thinking during decision-making.

### **(3) Learning processes that promote thinking and reflection**

This theme showed high frequency across participants. "Collaborative learning," "post-game review," "recognizing mistakes," and "feedback for improvement" appeared across all three participants. In addition, "demonstration of thinking processes" and "questioning strategies" were frequently mentioned, reflecting the instructor's role in making reasoning visible. "Open-ended situations without fixed answers" were also identified as important, indicating that tasks without fixed answers allowed multiple approaches. Reflection and feedback were experienced as integral parts of the learning process, linking gameplay with structured reflection and feedback.

### **(4) Cognitive and emotional transformation**

Participants reported "deeper thinking," "improved emotional control," and, in some cases, "greater cognitive flexibility" and "more reasoned decision-making." These descriptions suggest perceived changes not only in analytical processing but also in emotional regulation during play. Statements reflected improvements in deeper thinking and emotional control, including making decisions based on reasoning rather than impulse.

### **(5) Design of cloud-based and gamified learning formats**

Participants endorsed blended learning structures and clearly sequenced lesson



organization. Gamification elements such as “points,” “badges,” “levels,” and “leaderboards” were widely recognized as motivating mechanisms. However, some participants expressed concern regarding competitive pressure, indicating the need for careful balance in competition design. Requests for larger problem banks and online feedback systems were also identified.

(6) Constraints and learning difficulties

Participants identified several limitations, including “tasks that were too difficult” and “limited learning materials and lack of continuity.” These constraints highlight the importance of practice continuity and appropriate task difficulty.

In summary, the qualitative findings indicate that students’ Go learning experiences were grounded in intrinsic motivation and a desire for practice, supported by structured instructional processes emphasizing collaborative learning, open-ended problem situations, post-game review, and feedback. Participants reported perceived development in systematic thinking and emotional regulation, while also acknowledging constraints related to task difficulty, materials, and continuity of practice.

### 3. Qualitative results: instructors’ perspectives on Go teaching

Qualitative data were collected through semi-structured interviews with three Go instructors, one from each participating institution. The interviews were transcribed verbatim and analyzed using thematic analysis. Line-by-line coding was conducted prior to grouping codes into themes and subthemes.

The six themes are summarized below.

(1) Institutional policy context and course structure

All instructors reported strong institutional support at both policy and administrative levels. The Go course was positioned as a general education subject emphasizing thinking processes rather than mathematical rigor. Assessment criteria focused on responsibility, engagement, practice continuity, and thinking processes rather than solely correct answers. The theory–practice ratio leaned toward practice, reflecting an experiential orientation.

(2) Resource readiness and instructional support

Most institutions reported adequate readiness in terms of classroom facilities, materials, and equipment. In some cases, students provided their own learning tools. Overall, instructors perceived that available resources were sufficient to support instructional implementation.

(3) Learning management processes and instructional approaches

Instructors consistently emphasized practice combined with reflection as the core instructional approach. The use of Go problems and situational examples was central to instruction. Problems that allowed multiple approaches were used to encourage explanation of reasoning rather than answer-focused evaluation. Instructors highlighted the importance of making thinking processes visible through explanation, questioning, and discussion. Post-game review and reflective discussion were frequently emphasized. Reflection and feedback were described as mechanisms that helped students clarify reasoning and consolidate understanding.

(4) Cognitive and developmental outcomes

Instructors observed changes in students’ analytical thinking, comparative evaluation, forward planning, goal setting, and strategic decision-making. Students were perceived as increasingly capable of reflecting on their performance, identifying causes of success and failure, and linking gameplay experiences with broader life contexts. Improvements in emotional regulation during decision-making were also noted. However, instructors indicated that decision-making accuracy required sustained and continuous practice.



(5) Constraints, challenges, and areas for development

Instructors reported limitations related to supplementary learning materials, insufficient continuity of practice, and constraints in providing individualized feedback. Suggestions included expanding problem banks, implementing structured progress-tracking systems, and designing continuous weekly learning activities to strengthen practice consistency.

(6) Cloud-based development and gamification mechanisms

Instructors recognized the potential of cloud platforms to support continuous practice, centralized resources, interactive feedback, and flexible access beyond classroom constraints. Proposed features included structured lesson modules, progressive problem levels, online submission of games for analysis, and enhanced interaction among participants. Gamification mechanisms such as points, leaderboards, and level progression were perceived as motivating when appropriately designed. However, instructors cautioned that excessive competition might create discouragement or psychological pressure. Balanced design was emphasized to sustain motivation while maintaining psychological safety.

In summary, instructors' perspectives reflect the presence of institutional support, practice-oriented course design, problem-based instructional processes, structured reflection and feedback, observable cognitive and emotional development, practical constraints requiring structural solutions, and the potential contribution of cloud-based systems and balanced gamification mechanisms in supporting continuous learning.

To strengthen the interpretation of the concurrent mixed-methods findings, the quantitative and qualitative results were integrated through a convergence matrix. The joint display summarizes how quantitative patterns from the student questionnaire correspond with themes emerging from student and instructor interviews. This integration allows the identification of convergent and complementary evidence supporting the key components of the proposed GPBL framework, as presented in Table 1.

**Table 1:** Convergence of Quantitative and Qualitative Findings

Conceptual Component	Quantitative Findings	Student Interview Findings	Instructor Interview Findings	Integrated Interpretation
Intrinsic motivation	High interest and positive learning experience scores	Enjoyment, curiosity, desire for practice	Students show exploratory engagement	Intrinsic motivation functions as an entry condition for engagement in Go learning
Problem-based structure	Students valued systematic explanation and strategic analysis	Open-ended problems and thinking processes	Use of Go problems and situational examples	Problem-based learning structures support systematic reasoning
Reflection and feedback	Students expected post-game analysis and feedback	Post-game review and recognition of mistakes	Reflection and discussion emphasized	Reflection acts as a mediating mechanism for cognitive development
Cognitive development	Reported improvements in concentration, reasoning, and problem solving	Systematic thinking and planning strategies	Analytical thinking and strategic planning observed	Go-based learning promotes higher-order thinking
Practice continuity	Moderate problems with practice time	Desire for frequent hands-on practice	Need for continuous practice emphasized	Continuous practice is essential for learning consolidation
Cloud and gamification	High expectations toward cloud access and gamification	Points, badges, leaderboards seen as motivating	Gamification is motivating but requires balanced competition	Cloud systems and balanced gamification support sustained engagement

Source: Author



## Discussion

### 1. Interpretation of the Main Findings

This study examined how students' and instructors' experiences in a higher education Go course align with the proposed Cloud-Based Gamified Problem-Based Learning (GPBL) Model. The findings indicate that the development of critical thinking and problem-solving did not emerge from gameplay alone, but from the structured integration of motivational, instructional, reflective, and technological components.

The present findings are conceptually consistent with arguments that cognitive development depends on instructional mediation rather than exposure to complex tasks alone (Kirschner et al., 2006). The present findings are consistent with this position, as structured sequencing, guided explanation, and systematic reflection were identified as key mechanisms associated with perceived cognitive development.

Across data sources, most learners entered the course as novices with moderate prior interest. Qualitative findings further indicated that engagement was primarily associated with intrinsic motives such as enjoyment and curiosity. According to self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), intrinsic motivation functions as a primary driver of sustained engagement. The qualitative data suggest that when enjoyment and curiosity were connected to cognitive objectives, engagement appeared more sustained and meaningfully directed.

The findings indicate that gameplay itself was not sufficient to explain perceived improvement. Instead, structured instructional processes—particularly open-ended problems, collaborative reasoning, post-game review, and feedback—were identified as mediating mechanisms. This aligns with the literature on problem-based learning, which emphasizes structured problem situations as catalysts for systematic reasoning (Barrows, 1986; Savery, 2006).

### 2. Convergence Between Quantitative and Qualitative Findings

Quantitative results demonstrated strong agreement regarding perceived improvements in concentration, logical reasoning, and critical thinking/problem-solving. However, survey data alone do not clarify the mechanisms underlying these outcomes.

The qualitative findings illuminate this process. Students consistently described post-game review, articulation of reasoning, and instructor feedback as transformative. Instructors likewise emphasized structured reflection as central to instruction.

This convergence supports experiential learning theory (Kolb, 1984), which positions reflection as the mechanism transforming concrete experience into abstract conceptualization. Similarly, reflective practice literature (Schön, 1992) suggests that cognitive restructuring occurs when learners analyze their own decision processes. Reflection was emphasized consistently in both student and instructor data, reinforcing its central role in transforming gameplay experience into structured cognitive processing.

Thus, the integration of quantitative and qualitative strands strengthens the explanatory power of the findings. Quantitative data identify perceived outcomes, while qualitative evidence clarifies how reflective and problem-based processes mediated those outcomes.

## Implications

The findings of this study suggest several implications for the design and implementation of the Cloud-Based Gamified Problem-Based Learning (GPBL) Model in Go education.

- (1) Instructional design should support intrinsic motivation as an entry condition for sustained



engagement. Gamification mechanisms such as points, badges, and level progression should reinforce curiosity and mastery orientation rather than create excessive competitive pressure, consistent with the principles of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

(2) Problem-based learning structures should be embedded within Go instruction. Open-ended Go problems and structured problem sequences can function as cognitive scaffolding that encourages systematic reasoning and strategic analysis, consistent with problem-based learning frameworks (Barrows, 1986; Savery, 2006).

(3) Reflective processes should be institutionalized within instructional practice. Structured post-game review, discussion of reasoning processes, and instructor feedback can help learners transform gameplay experience into deeper conceptual understanding, consistent with experiential learning and reflective practice theories (Kolb, 1984; Schön, 1992).

(4) Go-based instruction should support integrated cognitive and self-regulatory development. Learning activities should encourage strategic planning, reflective thinking, and emotional regulation during decision-making, consistent with research on self-regulated learning (Zimmerman, 2002).

(5) Instructional design should ensure continuity of practice. Distributed practice opportunities and regular engagement with Go problems are important for consolidating strategic thinking and decision-making skills, consistent with research on spacing effects in learning (Cepeda et al., 2006).

(6) Cloud-based learning environments can support flexible access to resources, continuous practice, and interactive feedback. When combined with balanced gamification mechanisms, cloud platforms may enhance learner engagement while maintaining psychological safety (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014).

## **Conclusion**

This study suggests that the development of critical thinking and problem-solving in a higher education Go course does not arise from gameplay alone. Cognitive development was associated with the structured integration of intrinsic motivation, problem-based sequencing, reflective cycles, sustained distributed practice, and enabling technological systems.

Consistent with research on experiential learning (Kolb, 1984), problem-based learning (Savery, 2006), and self-determination theory (Ryan & Deci, 2017), the findings indicate that structured mediation—not exposure to complexity alone—drives higher-order thinking development.

By conceptualizing the GPBL Model as an interdependent system rather than isolated instructional techniques, this study provides a theoretically grounded and empirically informed framework for designing cloud-supported strategic game instruction in higher education.

## **Recommendations**

Although the present study provides empirical and structural support for the proposed Cloud-Based Gamified Problem-Based Learning (GPBL) Model, further validation is required to strengthen its theoretical robustness and practical applicability. Future research should therefore conduct formal expert validation to examine the internal coherence, structural alignment, and feasibility of the model across institutional contexts.

In addition, experimental or quasi-experimental research designs are recommended to investigate the causal effects of the GPBL model on objectively measured critical thinking and problem-solving outcomes. Longitudinal investigations may further clarify the sustainability, depth, and transferability of cognitive development over time.

Such research will enable the model to move beyond contextual confirmation toward broader theoretical consolidation and empirical generalization.



## Acknowledgements

This study was conducted as part of a doctoral research project in the Technology and Educational Communication program at Sukhothai Thammathirat Open University, Nonthaburi, Thailand.

## References

- Allen, M. W. (2007). *Designing Successful e-Learning: Forget What You Know About Instructional Design and Do Something Interesting*. John Wiley & Sons.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Cascio, J. (2022, April 26). BANI: Facing the Age of Chaos. *A Framework for Understanding a Turbulent World*. <https://ageofbani.com/2022/04/bani-and-chaos/>
- Castanza, G. E. (2011). *Curriculum Guide for Go In Schools*.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d455260d332422782625827ef0110436e8118881>
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354-380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Egri-Nagy, A. (2011). “How to solve it?”- The tsumego session. *Annales Mathematicae et Informaticae*, 38, 137-145.
- Ejike, C. U., Oluwole, A. S., Mogaji, H. O., Adeniran, A. A., Alabi, O. M., & Ekpo, U. F. (2017). Development and testing of Schisto and Ladders<sup>TM</sup>, an innovative health educational game for control of schistosomiasis in schoolchildren. *BMC Research Notes*, 10(236), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13104-017-2545-5>
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Finch, A. E. (2007). Baduk and Second Language Learning: Effortful study and Balanced Flow. *Studies in British and American Language and Literature*, 85, 231-249.
- Gürbüz, F., Sadak, T., & Özdemir, A. (2022). Investigation of the effect of Go (Baduk) education on problem solving processes and thinking styles. *Journal for the Mathematics Education and Teaching Practices*, 3(1), 45-55.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? —A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>



- Hassan, A. K., Hammadi, S. S., & Majeed, B. H. (2023). The impact of a scenario–Based learning model in mathematics achievement and mental motivation for high school students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(7), 103–115. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i07.39263>
- Jayalath, J., & Esichaikul, V. (2022). Gamification to Enhance Motivation and Engagement in Blended eLearning for Technical and Vocational Education and Training. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 91–118. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09466-2>
- Jeong, S. H. (2001). Cognitive Process in the Problem-Solving of Baduk. *The 1st International Conference on Baduk*. ICOB 2001.
- Jirasophon, L. (2019). Analysis of Management Science through 11 Cognitive Skills Learned from Go Game. *Journal of Social Sciences and Humanities Association of Private Higher Education Institutions of Thailand*, 25(2), 78–93.
- Jirasophon, L. (2021). THE DEVELOPMENT OF A MASSIVE OPEN ONLINE COURSE ON GO AND BUSINESS THINKING SKILLS DEVELOPMENT SUBJECT. *Panyapiwat Journal*, 13(3), 213–225.
- Jirasophon, L., & Tajaroensuk, M. (2025). Developing Soft Skills through a Go Training Program: EQ, Flexible Thinking, and Self-Leadership among Private Company Employees. *Journal of Social Innovation and Lifelong Learning*, 19(3), 182–199.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Karwadi, K., Zakaria, A. R., & Syafii, A. (2024). A review of the effects of active learning on high order thinking skills: A meta-analysis within islamic education. *Journal of Education and Learning*, 18(1), 97–106. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i1.20895>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Knapp, A. (2025, January 10). The Prototype: Study Suggests AI Tools Decrease Critical Thinking Skills. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/alexknapp/2025/01/10/the-prototype-study-suggests-ai-tools-decrease-critical-thinking-skills/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Sample size determination table. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Moghaddam, D. C. (2020). *Developing Cloud Computing Infrastructures in Developing Countries in Asia* [Doctoral Dissertation, Walden University]. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9643&context=dissertations>
- Mudit, D. (2025, February 11). AI use may decrease problem-solving skills, warns Microsoft study. *NewBytes*. <https://www.newsbytesapp.com/news/science/ai-may-weaken-human-cognition-warns-microsoft-study/story>
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning*. [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)



- Pireva, K. (2019). *Cloud eLearning Personalisation of learning using resources from the Cloud* [Doctoral Dissertation, The University of Sheffield].  
[https://etheses.whiterose.ac.uk/22828/1/thesis\\_\\_012019.pdf](https://etheses.whiterose.ac.uk/22828/1/thesis__012019.pdf)
- Polya, G. (1973). *How to solve it- a new aspect of mathematical method* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Shotwell, P. (2011). *Go: More than a game*. Tuttle Publishing.
- Tajaroensuk, M., Apichartkriangkrai, C., & Jirasophon, L. (2025). The Effects of Go Training with Scaffolding for Enhancing Executive Functions in Undergraduate Students. *Ratchaphruek Journal*, 23(2), 165-181. <https://doi.org/10.14456/rpjnr.2025.26>
- Tajaroensuk, M., Kijtorntam, W., & Pattrawiwat, K. (2018). Socialization Process in the Game of “GO” for Developing Creative Problem Solving. *Journal of Behavioral Science for Development*, 10(1), 166-190.
- World Government Summit. (2016). *World Government Summit*. Oxford Analytica.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



## AI-ASSISTED TASK INTEGRATION IN BUSINESS ENGLISH WRITING: EFFECTS ON REPORT WRITING PERFORMANCE AND LEARNER PERCEPTIONS

Jirawoot Sararit<sup>1\*</sup>, Saiwaroon Chumpavan<sup>2</sup>, Nitaya Suksareasup<sup>3</sup>, and Adel Al-Bataineh<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Liberal Arts, Panyapiwat Institute of Management, Nonthaburi, Thailand

<sup>2,3</sup>Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Bangkok, Thailand

<sup>4</sup>School of Teaching and Learning, College of Education, Illinois State University, USA

\*Corresponding Author, E-mail: jirawootsar@pim.ac.th

### Abstract

This study investigated the effectiveness of AI-assisted task integration in Business English report writing and examined learner perceptions of its implementation within a proficiency-oriented instructional context. A quasi-experimental two-group pre-test and post-test design was employed with 67 third-year English major students. The experimental group ( $n = 33$ ) received AI-assisted writing instruction, while the control group ( $n = 34$ ) engaged in textbook-based instruction over 12 weeks. Independent-samples  $t$ -tests revealed no significant difference between groups at pre-test,  $t(65) = -0.22$ ,  $p = .829$ , indicating baseline equivalence. However, post-test results showed that the experimental group ( $M = 27.64$ ,  $SD = 3.16$ ) significantly outperformed the control group ( $M = 25.41$ ,  $SD = 3.58$ ),  $t(65) = 2.69$ ,  $p = .009$ . Paired-samples  $t$ -tests further indicated significant improvement within both groups (experimental:  $t(32) = 38.43$ ,  $p < .001$ ; control:  $t(33) = 21.94$ ,  $p < .001$ ), with greater performance gains observed in the AI-assisted condition. Questionnaire findings demonstrated high levels of perceived usefulness ( $M = 4.56$ ), ease of use ( $M = 4.42$ ), confidence enhancement ( $M = 4.46$ ), and overall satisfaction ( $M = 4.49$ ). The findings suggest that structured AI-assisted task integration can significantly enhance genre-specific writing performance while fostering learner confidence. Pedagogically, AI should be embedded within guided instructional frameworks to maximize its scaffolding potential in ESP writing classrooms.

**Keywords:** AI-Assisted Writing, Business English, English for Specific Purposes (ESP), Report Writing Performance, Generative Artificial Intelligence

### Introduction

The rapid advancement of generative artificial intelligence (AI) has significantly influenced contemporary language education, particularly in writing instruction. Among the most visible developments are AI-assisted tools—such as ChatGPT, Gemini and other large language models capable of generating text, offering linguistic suggestions, and providing automated feedback—that support learners during drafting and revision processes. Recent scholarship suggests that AI-supported writing tools may enhance linguistic accuracy, promote idea generation, and increase learner engagement, while also raising concerns regarding over-reliance, critical thinking, and pedagogical integration (Hwang et al., 2025; Yang & Li, 2024). As generative AI becomes increasingly accessible in educational contexts, understanding its structured and pedagogically guided use in second language (L2) writing classrooms has become an urgent research priority (Mekheimer, 2025).



Despite growing interest in AI-assisted writing support, systematic empirical research examining its effectiveness within English for Specific Purposes (ESP) contexts remains limited. In particular, relatively few studies have employed controlled comparative designs to determine whether AI-assisted instructional tasks produce measurable performance gains beyond those achieved through traditional textbook-based instruction. While prior research has explored learners' engagement with AI tools and compared AI-generated feedback with teacher feedback (Hwang et al., 2025; Muñoz et al., 2025), there remains a need for empirical investigation focusing on structured classroom implementation in domain-specific writing contexts, such as Business English.

Within ESP, Business English writing instruction emphasizes the development of communicative competencies that are directly transferable to professional environments. Effective business writing requires not only grammatical accuracy but also the ability to analyze information, identify key trends, maintain formal and objective register, and organize content logically according to genre conventions (Basturkmen, 2025). Business report writing based on visual data representations—such as graphs, charts, tables, and diagrams—constitutes a core communicative practice in business and professional settings. Such tasks demand precision in quantitative description, clarity in comparative analysis, and coherence in structural organization. Therefore, proficiency-oriented instructional tasks involving visual data interpretation provide a pedagogically relevant platform for cultivating business-reporting competencies.

Needs analysis research in Business English contexts further highlights the importance of equipping learners with practical written communication skills aligned with workplace expectations. For example, business learners are often required to produce structured reports, professional summaries, and data-driven descriptions that adhere to genre-specific conventions (Jitpanich et al., 2022). However, traditional textbook-based instruction—typically characterized by model texts, rule-driven exercises, and delayed teacher feedback—may not fully address learners' needs for individualized, immediate support during the drafting and revision stages of writing. While conventional approaches remain foundational, they may not sufficiently scaffold learners' development of independent analytical writing skills in data-reporting contexts.

Emerging research suggests that AI-assisted feedback and drafting tools can provide extensive linguistic input and revision guidance for L2 writers. Comparative studies indicate that AI-generated corrective feedback may offer immediate and comprehensive suggestions that facilitate revision processes (Muñoz et al., 2025). Furthermore, learners frequently report that AI tools assist with idea organization and lexical refinement during writing tasks (Yang & Li, 2024). Nevertheless, the majority of existing studies have focused on general L2 writing development or exploratory perception analyses, rather than controlled instructional comparisons in ESP-oriented report writing contexts employing pre- and post-test performance measures. Consequently, the pedagogical value of AI-assisted task integration in Business English writing instruction remains conceptually promising but empirically undetermined.

In addition to measurable performance outcomes, another crucial dimension of writing development concerns learners' writing self-efficacy—their belief in their ability to successfully perform writing tasks. Writing self-efficacy has been consistently linked to engagement, strategy use, and achievement in L2 writing contexts (Almutairy, 2024; Zhang & Zhang, 2024). Learners who perceive themselves as capable writers are more likely to persist through challenging tasks, regulate their writing process, and respond constructively to feedback. Given that AI-assisted tools provide immediate linguistic and structural suggestions, they may influence not only textual quality but also learners' confidence and perceived competence. Understanding learners' perceptions of AI-assisted tasks—particularly in



terms of usefulness, ease of use, and confidence enhancement—is therefore essential for evaluating the sustainability of such pedagogical innovations within ESP classrooms.

Taken together, the existing literature underscores both the potential and the uncertainty surrounding AI-assisted writing instruction in Business English contexts. While AI tools appear capable of supporting linguistic accuracy and revision processes, there remains limited controlled evidence comparing AI-assisted task integration with conventional textbook-based instruction in proficiency-oriented business report writing. Moreover, relatively few studies have examined both measurable performance improvement and learner perceptions within the same instructional design.

Addressing this gap, the present study employs an experimental two-group pre-test and post-test design to compare the effectiveness of AI-assisted writing tasks and textbook-based instruction in developing learners' business-oriented report writing performance based on visual data interpretation tasks. In addition to analyzing performance gains, the study investigates learners' perceptions of AI-assisted task integration in terms of perceived usefulness, ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction. By situating AI integration within an ESP Business English framework, this study seeks to contribute empirical evidence to ongoing discussions regarding the pedagogical role of generative AI in L2 writing instruction.

### **Statement of the Problem**

Despite the increasing integration of generative AI tools in language education, their pedagogically guided use within Business English and ESP writing instruction remains insufficiently examined through controlled empirical comparison. While AI-assisted writing tools have demonstrated potential in supporting idea generation, linguistic refinement, and revision processes, existing research has predominantly focused on exploratory perception studies or general L2 writing contexts rather than domain-specific report writing instruction.

In Business English contexts, report writing based on visual data interpretation constitutes a key communicative skill. Such tasks require learners to identify salient trends, compare quantitative information, maintain formal and objective tone, and structure content coherently according to genre conventions. These competencies are essential for professional communication and are frequently emphasized in proficiency-oriented instructional settings. However, learners often experience persistent challenges in organizing information logically, selecting appropriate lexical items for data description, and maintaining consistency in formal register.

Traditional textbook-based instruction has long served as the primary approach in Business English writing classrooms. While model texts, rule-based exercises, and teacher feedback provide valuable foundational support, these methods may not sufficiently address learners' need for immediate, individualized scaffolding during drafting and revision. Consequently, learners may demonstrate limited improvement in analytical report writing despite repeated practice.

Although AI-assisted tools offer real-time linguistic suggestions and structural guidance, there is limited controlled research comparing AI-assisted writing tasks with conventional textbook-based instruction in Business English report writing contexts. Furthermore, little empirical evidence exists regarding how learners perceive AI-assisted task integration within structured ESP instruction. Without comparative performance data and learner perception analysis, the instructional value of AI-assisted writing tasks in Business English remains conceptually promising yet empirically underexplored.

Therefore, there is a need for controlled quasi-experimental research that evaluates both the effectiveness of AI-assisted task integration in improving business-oriented report writing performance and learners' perceptions of its pedagogical value.



## Objectives

In response to the identified gap in AI-assisted writing instruction within Business English contexts, the present study examines the instructional effectiveness of AI-assisted task integration in developing learners' business-oriented report writing competencies. Employing an experimental two-group pre-test and post-test design, the study compares AI-assisted instruction with traditional textbook-based approaches in proficiency-oriented visual data report writing tasks. In addition to evaluating measurable performance outcomes, the study also explores learners' perceptions of AI-assisted task implementation within the ESP classroom.

Accordingly, this study aims to:

1. Determine whether AI-assisted writing tasks lead to significantly higher post-test performance in business-oriented report writing compared to textbook-based instruction.
2. Examine the extent of writing performance improvement within each instructional group based on pre-test and post-test comparisons.
3. Evaluate learners' perceptions of AI-assisted task integration in Business English instruction in terms of perceived usefulness, ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction.

## Research Questions

Based on the stated objectives, this study seeks to address the following research questions:

1. To what extent do AI-assisted writing tasks lead to significantly higher post-test performance in business-oriented report writing compared to textbook-based instruction?
2. To what extent do learners in each instructional group demonstrate improvement in business-oriented report writing performance from pre-test to post-test?
3. To what extent do learners perceive AI-assisted writing tasks as useful, easy to use, confidence-enhancing, and satisfactory within Business English instruction?

## Literature Review

### **Generative AI in L2 Writing: Mechanisms, Outcomes, and Pedagogical Conditions**

The rapid integration of generative artificial intelligence (AI) tools such as ChatGPT into L2 writing contexts has prompted substantial empirical and theoretical investigation. Recent scholarship moves beyond speculative commentary and examines how learners actually use AI during the composing process. Wang (2025) reported that learners employed generative AI to address both global concerns (organization, argumentation, coherence) and local concerns (grammar, lexical choice), suggesting that AI functions as a multi-layered revision support tool rather than merely a grammar corrector. Importantly, learners also expressed concerns regarding authorship and dependency, highlighting the dual pedagogical potential and risk inherent in AI use.

Process-oriented evidence further clarifies how generative AI shapes writing behavior. Hwang et al. (2025) analyzed real-time learner interactions with generative AI and found that learners most frequently relied on AI during drafting and revision phases, particularly for structural clarification and linguistic refinement. This suggests that AI may increase the frequency and immediacy of revision cycles—an important mechanism for writing development under process-writing frameworks.

Beyond writing processes, recent experimental research has examined measurable performance outcomes. In a controlled comparison, Muñoz et al. (2025) found that ChatGPT-generated direct corrective feedback produced significant improvements across rubric-based writing dimensions, including task response, coherence, lexical resource, and grammatical accuracy. Such findings indicate that generative



AI may influence not only surface-level linguistic accuracy but also discourse-level organization when integrated within structured revision tasks.

A group of researchers has examined the motivational dimension of AI-assisted writing. Zare et al. (2025) reported that learners using ChatGPT during essay writing demonstrated significantly higher task engagement and perceived competence. These findings suggest that AI-assisted writing may enhance engagement and reduce writing-related anxiety—factors that are closely linked to performance development.

However, several researchers also emphasize that outcomes depend heavily on instructional design. Asad et al. (2024) highlight that while ChatGPT offers opportunities for expanded feedback access and linguistic support, risks such as overreliance and diminished critical engagement require structured pedagogical mediation. Similarly, Xiao et al. (2025) note that many existing studies rely primarily on perception data and call for more rigorous classroom-based empirical designs. Complementing these findings, Arif and Naeem (2025) argue that generative AI enhances learner autonomy and critical thinking only when embedded within teacher-guided tasks aligned with assessment criteria.

Taken together, contemporary research suggests that generative AI may support L2 writing development through three primary mechanisms: increased revision opportunities and linguistic scaffolding, enhanced learner engagement and perceived competence, and expanded access to immediate feedback.

### **Business English and Genre-Specific Report Writing in ESP**

English for Specific Purposes (ESP) is grounded in the principle that language instruction should be aligned with learners' academic or professional communicative needs. Contemporary ESP scholarship emphasizes genre awareness, discourse conventions, and task authenticity as central to effective instruction (Basturkmen, 2025). In Business English contexts, written communication frequently involves structured reporting practices, including summarizing quantitative information, presenting trends, comparing data sets, and maintaining objective and formal register.

Report writing based on visual data interpretation—such as graphs, charts, tables, and diagrams—represents a prototypical genre in business communication. Effective performance in such tasks requires writers to (a) identify salient patterns, (b) prioritize key information, (c) organize content logically, and (d) employ precise lexical and grammatical resources appropriate to quantitative description. These competencies extend beyond surface-level grammatical accuracy and involve higher-order discourse organization and genre conformity.

Needs analysis research reinforces the pedagogical importance of these competencies. Jitpanich et al. (2022) found that business administration learners identified report writing and professional written communication as essential workplace skills. Such findings support the argument that Business English writing instruction should move beyond general academic writing toward genre-specific communicative performance.

However, traditional textbook-based instruction often emphasizes model analysis and rule-driven practice, with teacher feedback provided after draft submission. While such approaches provide structural templates, they may not offer immediate, individualized support during the drafting process—particularly when learners struggle with selecting appropriate trend expressions, comparative structures, or cohesive devices (Muñoz et al., 2025). Given the cognitive demands of data interpretation and formal reporting, learners may benefit from additional scaffolding that supports both linguistic precision and discourse organization.

Within this context, AI-assisted writing tasks may offer pedagogical value by providing real-time suggestions for lexical choice, syntactic variation, and structural clarity. When integrated into guided revision cycles, AI tools may support genre fulfillment by reinforcing task alignment and organizational coherence.



### **Writing Self-Efficacy and Learner Perceptions in AI-Assisted Writing**

Writing development is influenced not only by linguistic competence but also by affective and motivational factors. Among these, writing self-efficacy has been consistently identified as a significant predictor of writing performance in second language contexts. Writing self-efficacy refers to learners' beliefs in their capability to successfully complete writing tasks. Recent empirical research demonstrates that higher levels of writing self-efficacy are positively associated with writing achievement and strategic engagement in L2 contexts (Zhang & Zhang, 2024). Learners who perceive themselves as capable writers are more likely to persist during revision and engage meaningfully with feedback processes.

The integration of generative AI tools into writing instruction introduces new dynamics in the relationship between performance and confidence. AI-assisted writing tasks provide immediate linguistic suggestions, structural guidance, and examples of genre-appropriate language, potentially reducing cognitive overload during drafting. As suggested by Zare et al. (2025), the use of ChatGPT in writing tasks may enhance learner engagement and perceived competence, thereby influencing motivational processes underlying writing development.

However, learner perceptions do not always correspond directly to measurable performance gains. While learners frequently report positive attitudes toward AI tools, including perceptions of usefulness and ease of use, concerns regarding overreliance and authenticity remain (Asad et al., 2024; Xiao et al., 2025). Therefore, examining learners' perceptions alongside performance outcomes is essential for determining whether AI-assisted writing tasks function as sustainable pedagogical supports rather than short-term motivational enhancements.

From a technology adoption perspective, perceived usefulness and perceived ease of use have been identified as key determinants of sustained engagement with educational technologies (Hwang et al., 2025). In Business English classrooms, where writing tasks require structured genre conformity and analytical clarity, understanding learners' perceptions of AI-assisted task integration provides insight into whether such tools can be effectively embedded within long-term ESP pedagogy.

Accordingly, evaluating learners' perceptions of AI-assisted writing tasks in terms of usefulness, ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction offers an important complement to performance-based analysis. This dual focus enables a more comprehensive assessment of AI integration in Business English writing instruction.

### **Conceptual Integration and Research Gap**

The reviewed literature suggests that generative AI has the potential to support L2 writing development through multiple interconnected mechanisms. Empirical evidence indicates that AI tools can provide immediate linguistic feedback and structural suggestions, facilitate iterative drafting and revision, and enhance learner engagement and perceived competence (Hwang et al., 2025; Muñoz et al., 2025; Zare et al., 2025). Within ESP frameworks, Business English instruction emphasizes genre conformity, discourse organization, and professional communicative precision (Basturkmen, 2025), while needs analysis research confirms the importance of report-writing competencies for business learners (Jitpanich et al., 2022). Together, these strands of research suggest that AI-assisted tasks may offer both cognitive scaffolding and motivational support in genre-specific writing contexts.

From a theoretical perspective, AI-assisted writing may be conceptualized as a form of mediated scaffolding that operates within learners' zones of proximal development. By providing immediate language and organizational suggestions during drafting, AI tools may increase revision frequency and reduce cognitive overload, thereby strengthening writing self-efficacy. Enhanced self-efficacy, in turn, has been associated with greater engagement and improved writing outcomes (Zhang



& Zhang, 2024). This integrative perspective suggests that AI-assisted instruction may influence performance both directly (through linguistic support) and indirectly through affective mechanisms.

Despite growing empirical attention to generative AI in L2 writing, several limitations remain evident. First, many studies emphasize learner perceptions or exploratory designs rather than controlled classroom-based comparisons (Xiao et al., 2025). Second, relatively few investigations focus specifically on English for Specific Purposes contexts, particularly Business English report writing involving visual data interpretation. Third, limited research simultaneously examines measurable performance improvement and learner perceptions within a quasi-experimental two-group pre-test/post-test framework.

Consequently, while generative AI is frequently characterized as pedagogically promising, the extent to which AI-assisted task integration produces significantly greater improvement than traditional textbook-based instruction in Business English report writing remains insufficiently established. Furthermore, understanding whether learners perceive such integration as useful, confidence-enhancing, and sustainable is essential for evaluating its long-term pedagogical viability.

The present study addresses these gaps by employing an experimental two-group pre-test and post-test design to compare AI-assisted writing tasks with conventional textbook-based instruction in business-oriented visual-data report writing. In addition to measuring performance outcomes, the study investigates learners' perceptions of AI integration within the ESP classroom, thereby providing a comprehensive evaluation of both effectiveness and feasibility.

## **Research Methodology**

### **Research Design**

This study employed an experimental mixed-methods design to examine the effectiveness of AI-assisted writing tasks in Business English report writing instruction. The quantitative component consisted of a two-group pre-test and post-test comparison between an experimental group receiving AI-assisted instruction and a control group receiving textbook-based instruction. Writing performance scores and questionnaire responses were analyzed to determine instructional effectiveness and learner perceptions.

To complement and enrich the quantitative findings, semi-structured interviews were conducted with selected students from the experimental group. The qualitative data provided deeper insight into learners' experiences with AI-assisted writing tasks. The integration of quantitative and qualitative data enabled a comprehensive evaluation of both performance outcomes and pedagogical feasibility.

### **Selection of Participants**

The participants consisted of 67 third-year undergraduate English major students enrolled in a Business English writing course at a private university in Thailand. All participants were non-native speakers of English and studied under the same institutional curriculum and assessment.

Participants were selected using purposive sampling, as they were drawn from two intact course sections during the semester of data collection. One section ( $n = 33$ ) was designated as the experimental group and received AI-assisted writing instruction, while the other section ( $n = 34$ ) served as the control group and received conventional textbook-based instruction.

All students reported prior familiarity with AI tools; however, none had previously received structured training in AI-assisted Business English report writing.

For the qualitative component, 10 students from the experimental group were randomly selected for semi-structured interviews to provide deeper insight into their experiences with AI-assisted writing tasks.



## **Instrumentation**

### *Writing Pre-test and Post-test*

Writing performance was measured using a timed business-oriented report writing task administered as both a pre-test and a post-test. Participants were required to write a minimum of 150 words describing and analyzing visual data (e.g., graphs or charts) in a formal business report style within 20 minutes.

The pre-test was administered during the first instructional session, while the post-test was conducted in the final session following the intervention. The two tests were equivalent in format and focus to minimize potential practice effects.

Each writing was evaluated using an analytic scoring rubric with a maximum score of 40 points. The rubric consisted of four criteria, each weighted equally at 10 points: Task Achievement, Coherence and Cohesion, Lexical Resource, and Grammatical Range and Accuracy.

All writing tasks were independently rated by three experienced English writing instructors with expertise in academic and business writing assessment. To ensure scoring reliability, raters were briefed on rubric interpretation prior to scoring.

### *Questionnaire*

The questionnaire was administered to examine participants' perceptions of AI-assisted tasks in Business English report writing. The instrument comprised four dimensions: perceived usefulness, perceived ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction. It employed a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). All items were reviewed by three language experts to ensure content validity. Internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha, a widely recognized measure of scale reliability. The overall reliability coefficient of the questionnaire was .90, indicating high internal consistency.

## **Data Collection Procedures**

Data were collected over a 12-week period from October to December during one academic semester. In Week 1, all participants completed the writing pre-test under timed conditions without AI assistance.

From Weeks 2 to 11, instructional treatment was implemented according to group assignment. Both groups received identical lesson content and writing tasks, as summarized in Table 1. The experimental group engaged in AI-assisted drafting and revision activities, while the control group received textbook-based instruction and teacher-guided feedback.

In Week 12, all participants completed the writing post-test under the same timed conditions as the pre-test. Immediately after the post-test, students in the experimental group completed the perception questionnaire. Semi-structured interviews were subsequently conducted with 10 students from the experimental group to gain deeper insight into their experiences.

## **Instructional Procedures**

The instructional intervention was conducted over 12 instructional sessions within the Business English report writing course. Both the experimental and control groups followed identical lesson topics, task formats, and assessment criteria. The only difference between groups was the integration of AI-assisted activities in the experimental condition.



**Table 1:** Instructional Procedures of Both Groups

Period	Topics Focused	Experimental Group (AI-assisted Tasks)	Control Group (Textbook-based Tasks)
1	Pretest Introduction	Identical Pre-test	Identical Pre-test
2	Foundations of Business Report Writing	Model analysis AI-generated outline comparison training on responsible AI use and prompt formulation	Textbook model analysis teacher explanation of report structure and tone
3	Identifying Key Features & Writing Overviews	Draft overview AI-assisted revision Comparison and reflection	Draft overview Peer review Teacher feedback and revision
4	Language Precision & Cohesion	AI-assisted refinement of comparative Structures and connectors; Evaluation of AI output	Textbook exercises on comparison; Teacher-led correction and controlled rewriting.
5	Full Report Writing Practice	Timed draft AI-assisted revision Reflective revision log	Timed draft Peer/teacher feedback Guided revision
6	Line Graphs (Trend Analysis)	Prompt & model analysis Drafting AI-assisted revision	Model analysis Drafting Teacher/Peer correction
7	Bar Charts (Category Comparison)	Prompt & model analysis Drafting AI-assisted revision	Model analysis Drafting Teacher/Peer correction
8	Tables (Data Selection & Prioritization)	Prompt & model analysis Drafting AI-assisted revision	Model analysis Drafting Teacher/Peer correction
9	Pie Charts (Proportion & Cohesion)	Prompt & model analysis Drafting AI-assisted revision	Model analysis Drafting Teacher/Peer correction
10	Procedures (Process Description)	Prompt & model analysis Drafting AI-assisted revision	Model analysis Drafting Teacher/Peer correction
11	Diagram Description & Consolidation	Prompt & model analysis Drafting AI-assisted revision	Model analysis Drafting Teacher/Peer correction
12	Post-test	Identical Post-test & Questionnaire	Identical Post-test

### Data Analysis

Data were analyzed using *t*-tests in alignment with the research questions. To address Research Question 1, an independent-samples *t*-test was conducted to compare post-test scores between the experimental and control groups. Prior to this analysis, an independent-samples *t*-test was performed on pre-test scores to confirm baseline equivalence between groups. To address Research Question 2, paired-samples *t*-tests were conducted separately within each group to examine changes in writing performance from pre-test to post-test. Statistical significance was set at  $p < .05$ . To address Research Question 3, descriptive statistics (means and standard deviations) were calculated to summarize students' perceptions of AI-assisted writing tasks, and internal consistency reliability was examined using Cronbach's alpha. Qualitative interview data were analyzed thematically to provide further insight into students' experiences.



**Confidentiality of Participants**

All participants’ personal information was treated with strict confidentiality. Identifiable data were anonymized prior to analysis. Participation in the study were informed that their academic grades would not be affected by their participation. All research documents and digital records were securely stored during the study and permanently deleted or destroyed upon completion of the research.

**Results**

**Baseline Equivalence of Business Writing Performance**

An independent-samples t-test was conducted to examine whether there was a difference in pre-test writing scores between the experimental and control groups.

**Table 2:** Pre-test Comparison Between Experimental and Control Groups

Groups	n	M	SD	t	p
Experimental Group (AI-assisted Tasks)	33	19.73	3.49	-0.22	.829
Control Group (Text-book-based Tasks)	34	19.91	3.46		

\**p* < .05

According to Table 2, the results indicated no statistically significant difference between the experimental group (M = 19.73, SD = 3.49) and the control group (M = 19.91, SD = 3.46), *t*(65) = -0.22, *p* = .829. This finding suggests that the two groups were comparable in business-oriented report writing proficiency prior to the instructional intervention.

**Research Question 1**

An independent-samples t-test was conducted to examine whether AI-assisted writing tasks resulted in significantly higher post-test performance compared to textbook-based instruction.

**Table 3:** Post-test Comparison between Experimental and Control Groups

Groups	n	M	SD	t	p
Experimental Group (AI-assisted Tasks)	33	27.64	3.16	2.69	.009
Control Group (Text-book-based Tasks)	34	25.41	3.58		

\**p* < .05

According to Table 3, the results revealed a statistically significant difference between the experimental group (M = 27.64, SD = 3.16) and the control group (M = 25.41, SD = 3.58), *t*(65) = 2.69, *p* = .009. These findings indicate that students who received AI-assisted writing instruction achieved significantly higher post-test scores in business-oriented report writing than those who received textbook-based instruction.

**Research Question 2**

To examine within-group improvement, paired-samples t-tests were conducted for both instructional groups. Table 2 displayed the results of business writing improvement within each group.



**Table 4:** Pre-test and Post-test Comparison within Each Group

Groups	n	Pre-test M	Post-test M	<i>t</i>	<i>p</i>
Experimental Group (AI-assisted Tasks)	33	19.73	27.64	38.43	0.001
Control Group (Text-book-based Tasks)	34	19.91	25.41	21.94	0.001

\**p* < .05

The results indicated a statistically significant increase in writing performance for the experimental group,  $t(32) = 38.43, p < .001$ , with mean scores increasing from 19.73 (pre-test) to 27.64 (post-test). Similarly, the control group also demonstrated a statistically significant improvement,  $t(33) = 21.94, p < .001$ , with mean scores increasing from 19.91 (pre-test) to 25.41 (post-test). These findings suggest that both instructional approaches contributed to improvement in business-oriented report writing performance; however, the experimental group achieved higher overall post-test performance, as reported in Research Question 1

### Research Question 3

Descriptive statistical analysis of the 12-item questionnaire indicated generally positive perceptions toward AI-assisted writing tasks. Across all four dimensions—perceived usefulness, perceived ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction.

**Table 5:** Students' Perceptions towards AI-assisted Tasks

Statements	M	SD	Level of Agreement
<b>Perceived Usefulness</b>	<b>4.56</b>	<b>0.07</b>	
AI-assisted writing tasks helped me improve the quality of my business report writing.	4.52	0.51	Strongly Agree
Using AI tools made my writing revision more effective.	4.64	0.49	Strongly Agree
AI-assisted activities enhanced my ability to organize and express ideas clearly.	4.52	0.51	Strongly Agree
<b>Perceived Ease of Use</b>	<b>4.42</b>	<b>0.07</b>	
The AI tools used in this course were easy to operate.	4.61	0.50	Strongly Agree
I found it easy to understand the feedback generated by A I tools.	4.42	0.50	Agree
Interacting with AI during writing tasks required minimal effort.	4.24	0.61	Agree
<b>Confidence Enhancement</b>	<b>4.46</b>	<b>0.03</b>	
Using AI tools increased my confidence in writing business reports.	4.48	0.51	Agree
AI-assisted tasks reduced my anxiety when completing writing assignments.	4.42	0.61	Agree
I feel more capable of completing similar writing tasks independently after using AI.	4.48	0.51	Agree
<b>Overall Satisfaction</b>	<b>4.49</b>	<b>0.02</b>	
I am satisfied with the integration of AI-assisted tasks in this course.	4.52	0.51	Strongly Agree
I would recommend AI-assisted writing activities to other students.	4.48	0.51	Agree
I believe AI tools should continue to be used in Business English instruction.	4.48	0.51	Agree



As displayed in Table 5, participants demonstrated positive perceptions toward AI-assisted writing tasks across all measured dimensions. Mean scores for individual items ranged from 4.24 to 4.64, indicating agreement to strong agreement. Participants particularly endorsed the effectiveness of AI tools in improving writing revision ( $M = 4.64$ ,  $SD = 0.49$ ) and ease of operation ( $M = 4.61$ ,  $SD = 0.50$ ).

**Table 6:** Perception Summary

Statements	M	SD	Level of Agreement
Perceived Usefulness	4.56	0.07	Strongly Agree
Perceived Ease of Use	4.42	0.07	Agree
Confidence Enhancement	4.46	0.03	Agree
Overall Satisfaction	4.49	0.02	Agree

The summary results in Table 6 further confirm these findings. Perceived Usefulness received the highest overall mean score ( $M = 4.56$ ,  $SD = 0.07$ ), reflecting strong agreement, while Perceived Ease of Use ( $M = 4.42$ ,  $SD = 0.07$ ), Confidence Enhancement ( $M = 4.46$ ,  $SD = 0.03$ ), and Overall Satisfaction ( $M = 4.49$ ,  $SD = 0.02$ ) were all rated at the “Agree” level. These results indicate that participants viewed AI-assisted task integration as beneficial, manageable, confidence-enhancing, and pedagogically valuable within the Business English writing context.

In addition to the questionnaire findings, insights from the semi-structured interviews further supported the quantitative results. Participants highlighted that AI-assisted tasks provided access to multiple writing examples, which helped them better understand how to structure and improve their business reports. They also emphasized the advantage of receiving instant feedback, allowing them to revise more efficiently. Several participants noted that while AI tools were generally easy to use, achieving optimal results required responsible and ethical use, particularly when applying AI suggestions professionally. Overall, participants reported that AI-assisted tasks accelerated their learning process and supported more effective writing development.

## Discussion

The present study examined whether AI-assisted writing tasks enhance Business English report writing performance more effectively than textbook-based instruction while also exploring participants’ perceptions of AI integration. The findings indicate that although both instructional approaches resulted in statistically significant improvement, the experimental group achieved significantly higher post-test performance, suggesting that AI-assisted task integration provided additional pedagogical value beyond conventional methods. These findings are consistent with recent research demonstrating that generative AI can positively influence L2 writing development when embedded within structured instructional frameworks rather than used as an autonomous writing generator (Mekheimer, 2025; Muñoz et al., 2025).

In particular, AI-assisted revision cycles may have enabled participants to refine organizational structure, comparative language, and lexical precision—features central to business-oriented visual data reporting. From an ESP perspective, writing competence involves not only grammatical accuracy but also genre conformity and communicative clarity within discipline-specific contexts (Basturkmen, 2025). The higher post-test performance observed in the experimental group therefore suggests that AI-assisted scaffolding may support both linguistic refinement and genre alignment.



Importantly, while the control group also demonstrated significant improvement, the magnitude of development was greater in the AI-assisted group, indicating that AI tools may enhance the efficiency and depth of revision processes. This interpretation aligns with studies suggesting that generative AI facilitates iterative drafting and immediate corrective feedback, thereby increasing opportunities for meaningful revision (Arif & Naeem, 2025; Hwang et al., 2025). Rather than replacing traditional instruction, AI appears to function as a mediated scaffold that supports learners during drafting and restructuring stages, allowing instructors to maintain pedagogical control while expanding feedback immediacy.

The perception results further reinforce the performance findings. Participants reported strong agreement regarding the usefulness of AI-assisted tasks, particularly in improving writing quality and revision effectiveness. Positive evaluations were also observed across perceived ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction, indicating that AI integration was not only effective but also well accepted. These findings align with Yang and Li (2024), who found that learners perceive generative AI as particularly supportive during idea generation and language formulation stages.

Moreover, the reported increase in confidence and reduction in writing anxiety are theoretically significant, as writing self-efficacy has been consistently associated with improved writing performance and greater engagement in L2 contexts (Zhang & Zhang, 2024). The results therefore suggest that AI-assisted instruction may contribute to writing development through both cognitive mechanisms (enhanced revision support) and affective mechanisms (increased confidence and reduced anxiety).

All in all, the findings support the pedagogical viability of structured AI-assisted task integration within Business English writing instruction. By combining measurable performance gains with positive learner perceptions, this study contributes empirical evidence to ongoing discussions regarding responsible and effective AI implementation in ESP contexts. The results suggest that when generative AI is embedded within guided instructional design and aligned with genre-specific objectives, it can function as a productive scaffold that enhances writing performance while fostering learner confidence and sustained engagement.

## **Conclusion**

This study examined the effectiveness of AI-assisted writing tasks in enhancing business-oriented report writing performance within a Business English context. The findings indicate that participants who received AI-assisted instruction achieved significantly higher post-test scores compared to those who received textbook-based instruction, while both groups demonstrated measurable improvement over time. In addition, participants expressed positive perceptions toward the usefulness, ease of use, confidence enhancement, and overall satisfaction associated with AI integration. These results suggest that structured AI-assisted tasks can serve as an effective pedagogical scaffold that supports both performance development and learner confidence in ESP writing classrooms. When implemented within guided instructional frameworks, generative AI holds meaningful potential to enhance genre-specific writing competence while maintaining pedagogical integrity.

## **Pedagogical Implication**

The findings of this study suggest that AI-assisted writing tasks can be strategically integrated into Business English instruction to enhance genre-specific writing competence and learner confidence. Rather than functioning as a substitute for instruction, generative AI should be employed as a guided scaffolding tool that supports drafting, revision, and linguistic refinement within clearly defined pedagogical objectives. Instructors are encouraged to design structured AI-mediated activities



that emphasize critical evaluation of AI feedback, genre awareness, and responsible use practices to prevent overreliance. The positive perceptions observed in this study further indicate that AI integration can foster a supportive learning environment by reducing writing anxiety and increasing self-efficacy. Therefore, when implemented within principled instructional frameworks, AI-assisted tasks may serve as an effective complementary resource for improving business-oriented report writing performance in ESP classrooms.

### Recommendations for Future Research

Future research may expand this study by employing larger and more diverse samples across different institutional contexts to enhance generalizability. Longitudinal investigations are also recommended to examine whether the effects of AI-assisted task integration are sustained over time. Additionally, future studies may incorporate more advanced statistical analyses, such as ANCOVA or effect size comparisons, to further control for baseline differences and better estimate instructional impact. Researchers may also explore how varying proficiency levels, AI usage patterns, and prompt design strategies influence writing development in ESP contexts. Finally, qualitative investigations into learners' revision behaviors and interaction with AI-generated feedback may provide deeper insight into the cognitive mechanisms underlying performance improvement.

### References

- Almutairy, A. H. (2024). *Exploring the relationship between self-efficacy and second language writing anxiety among Saudi EFL students: A correlational study* [Master's thesis] Majmaah University. <https://doi.org/10.24093/awej/th.311>
- Arif, H., & Naeem, J. (2025). The impact of generative AI on learner autonomy and critical thinking in English as a foreign language (EFL) writing classrooms. *Journal of Applied Linguistics and TESOL*, 8(3), 2264-2275. <https://doi.org/10.63878/jalt1249>
- Asad, M. M., Shahzad, S., Shah, S. H. A., Sherwani, F., & Almusharraf, N. M. (2024). ChatGPT as artificial intelligence-based generative multimedia for English writing pedagogy: Challenges and opportunities from an educator's perspective. *International Journal of Information and Learning Technology*, 41(5), 490-506. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2024-0021>
- Basturkmen, H. (2025). *Core concepts in English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hwang, H., Chang, X., & Sun, J. (2025). Generative AI is useful for second language writing, but when, why, and for how long do learners use it? *Journal of Second Language Writing*, 69, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101230>
- Jitpanich, T., Leong, L. M., & Ismail, S. A. M. M. (2022). Assessing the English writing needs of undergraduate business administration students for ESP writing course development: A case study in Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 104-128. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/259924>
- Mekheimer, M. (2025). Generative AI-assisted feedback and EFL writing: A study on proficiency, revision frequency and writing quality. *Discover Education*, 4, 170. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00602-7>
- Muñoz, B. C. M., Nassaji, H., & Carrillo, F. I. B. (2025). ChatGPT-generated versus human direct corrective feedback on L2 writing. *System*, 134, 103805. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103805>
- Wang, C. (2025). Exploring students' generative AI-assisted writing processes: Perceptions and experiences from native and nonnative English speakers. *TechTrends*, 30, 1825-1846. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09744-3>



- Xiao, F., Zhu, S., & Xin, W. (2025). Exploring the landscape of generative AI (ChatGPT)-powered writing instruction in English as a foreign language education: A scoping review. *ECNU Review of Education*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/20965311241310881>
- Yang, L., & Li, R. (2024). ChatGPT for L2 learning: Current status and implications. *System*, 124, 103351. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103351>
- Zare, J., Madiseh, F. R., & Derakhshan, A. (2025). Generative AI and English essay writing: Exploring the role of ChatGPT in enhancing learners' task engagement. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amaf0>
- Zhang, J., & Zhang, Y. (2024). Profiling L2 students' writing self-efficacy and its relationship with writing achievement. *Journal of Pragmatics*, 228, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2024.03.005>

# DIRECT IMPACTS OF INSTITUTIONAL CREDIBILITY, DIGITAL INFLUENCE, AND PSYCHOLOGICAL RESOURCES ON THE ENROLLMENT INTENTIONS OF CHINESE STUDENTS IN THAI HIGHER EDUCATION

Ying Qi<sup>1</sup> and Akaraphun Ratasuk<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup> International College, Panyapiwat Institute of Management, Nonthaburi, Thailand  
\* Corresponding Author, E-mail: akaraphunrat@pim.ac.th

## Abstract

This research investigates the multidimensional determinants of enrollment intentions among Chinese students in Thai higher education institutions, a critical corridor for regional academic mobility. Anchored in the integration of Social Exchange Theory (SET) and Conservation of Resources (COR) Theory, the study examines the direct impacts of institutional credibility, education quality, career development, e-marketing, word-of-mouth (WOM), self-efficacy, and cross-cultural adaptation. Using a quantitative, deductive approach, data were collected from 303 Chinese prospective students and analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) with WarpPLS.

The structural model demonstrates strong predictive power ( $R^2 = 0.498$ ), revealing that career development and e-marketing effectiveness are the most significant drivers of enrollment intentions. Additionally, education quality, WOM, and cross-cultural adaptation exert significant positive influences. Notably, institutional credibility and individual self-efficacy did not reach statistical significance, suggesting that for this cohort, pragmatic utility and external digital validation outweigh internal psychological resources and general institutional trust. These findings contribute to the literature by refining the application of SET and COR theory in a non-Western context and by highlighting a hierarchical preference for professional outcomes over psychological readiness. Practically, the results provide a strategic roadmap for Thai universities to enhance their global competitiveness by prioritizing industry partnerships and sophisticated digital engagement on Chinese social media platforms to ensure institutional sustainability in the competitive ASEAN education hub.

**Keywords:** Chinese students, Thai Higher Education, Enrollment Intention, Career Development, E-Marketing.

## Introduction

The landscape of global higher education is currently navigating a paradigm shift (OECD, 2022), where student mobility is no longer merely an academic pursuit but a multifaceted strategic decision influenced by institutional trust and psychological readiness. At the heart of this transition lies the construct of institutional credibility, which has evolved from a supplementary brand attribute to a fundamental determinant of organizational survival (Hovland & Weiss, 1951). In an increasingly saturated market, Higher Education Institutions (HEIs) must transcend traditional marketing by establishing a standard of academic integrity and perceived reliability that serves as the primary risk-mitigation mechanism for international stakeholders. In the Thai context, empirical evidence suggests that a strong brand image is a critical determinant of customer attitudes and long-term satisfaction (Ratasuk & Gajesanand, 2020). Consequently, for Thai HEIs, establishing this credibility is a prerequisite for participation in the competitive global education supply chain, a need further magnified by the Post-COVID-19 resilience movement and the pursuit of SDG 4 (Quality Education) (United Nations, 2015;



UNESCO, 2023). While geographical proximity is an advantage, the success of international programs in Thailand remains tethered to complex variables, including English language proficiency, which remains a key barrier to academic integration (Vajirakachorn et al., 2023).

As the world recovers from the disruption of physical mobility, students are seeking haven destinations that offer both geographical proximity and a robust digital ecosystem. Accordingly, the integration of E-Marketing and Electronic Word-of-Mouth (eWOM) has transitioned from a modern convenience to a strategic imperative (de Wit & Altbach, 2020). The digital landscape has fundamentally altered decision-making, as online opinion leaders now play a pivotal role in validating institutional claims and influencing the consumer journey (Ratasuk, 2019). In this post-crisis era, a university's digital footprint, validated by peers' lived experiences, serves as a primary currency of trust. This trust is further solidified through social media engagement, which functions as a digital extension of Guanxi (relational bonds), thereby enhancing the perceived effectiveness of institutional mechanisms for Chinese stakeholders (Lyu & Ratasuk, 2024).

However, the application of these global trends faces a unique pressure cooker environment within Thai Higher Education Institutions that cater to the Chinese student market. While Thailand has emerged as a top-tier destination due to its alignment with the Belt and Road Initiative, the educational landscape is fraught with contextual tensions (ICEF Monitor, 2023; Zhu & Yang, 2022). Chinese students face a high-stakes decision-making process driven by intense domestic competition and the rigid expectations of the Chinese labor market for Returnees (Hai Gui) (Peng, 2025). This creates palpable tension as students must balance Thailand's affordable tuition with the Prestige Gap often perceived by Chinese employers (Guan et al., 2023). In such a high-stakes environment, perceived education quality and career development are not merely preferences; they are existential requirements for students seeking to avoid the cultural stigma of academic underperformance.

Despite the strategic importance of this corridor, a significant gap persists in both theory and empirical research. Existing literature remains heavily skewed toward Western-centric mobility models, often overlooking the unique socio-technical nuances of the Sino-Thai relationship (de Wit & Altbach, 2020; Lo, 2024). Specifically, traditional models fail to account for how Self-Efficacy and Cross-Cultural Adaptation function in High-Context and High-Power Distance environments (Lo, 2024). Central to overcoming these cultural barriers is the role of Cultural Intelligence (CQ), which has been demonstrated to reduce turnover and enhance trust among individuals operating in Thailand's international service sectors (Ratasuk, 2022). Furthermore, there is a dearth of empirical evidence exploring how digital influence permeates the Great Firewall in the Thai context (Zhang & Gao, 2025) or how a student's psychological capital can overcome the fear of losing face in a foreign classroom (Yu & Wright, 2023). Additionally, internal psychological resources, such as mindfulness, are increasingly recognized as essential drivers of individual performance and creativity in high-pressure environments (Ratasuk, 2024).

To address these complexities, this study synthesizes Social Exchange Theory (SET) and Conservation of Resources (COR) Theory (Blau, 2017; Hobfoll, 1989). SET provides a framework for understanding the reciprocal relationship between the university's offerings and students' commitment (Cropanzano & Mitchell, 2005). Simultaneously, COR Theory serves as a psychological lens: we argue that self-efficacy and cross-cultural adaptation act as personal resources that students must conserve and deploy to buffer against the stressors of international relocation (Scott English et al., 2022; Wang et al., 2022). By integrating these frameworks, this study offers a comprehensive view of how external institutional signals and internal psychological resources coalesce to drive final enrollment intentions.



## Research Objectives

1. To examine the direct impact of Perceived Education Quality on the enrollment intentions of Chinese students.
2. To assess the influence of E-Marketing and Word-of-Mouth (WOM) on prospective applicants.
3. To determine the significance of Perceived Career Development as a primary motivator for enrollment.
4. To examine the role of Cross-Cultural Adaptation in facilitating the transition to enrollment.

## Literature Review

### **Theoretical Foundations: Social Exchange and Conservation of Resources**

The conceptual foundation of student enrollment behavior is anchored in the integration of Social Exchange Theory (SET) and Conservation of Resources (COR) Theory (Blau, 1964; Emerson, 1976; Hobfoll, 1989). SET posits that social behavior results from an exchange process where individuals weigh the potential benefits and risks of social relationships. In higher education, Chinese students perceive enrollment as a high-stakes, long-term exchange, investing financial and emotional capital in return for institutional prestige and career stability (Wilkins & Huisman, 2011). Complementing this utilitarian perspective, Hobfoll (1989) 's COR Theory suggests that individuals strive to obtain, retain, and protect resources. For international students, factors such as self-efficacy and cultural adaptability serve as psychological resources that buffer against the loss of resources associated with cross-border relocation (Cao et al., 2023). By synthesizing these frameworks, this study argues that enrollment intention is a dual-process outcome: a calculated exchange of external value (SET) and a strategic management of internal psychological assets (COR).

### **The Power of Institutional Signaling: Perceived Credibility and Education Quality**

Perceived credibility, traditionally defined as the perceived expertise and trustworthiness of a source (Hovland & Weiss, 1951), is a critical determinant of institutional brand image in international recruitment (Wilkins & Huisman, 2011). Ganesan (1994) emphasized that credibility serves as a risk-reduction mechanism, which is particularly vital for Chinese students navigating the uncertainties of the Thai education market (Mok et al., 2022). Similarly, perceived education quality, the subjective evaluation of the teaching-learning process, serves as a primary signal of utility (Yan et al., 2025). Rooted in the Service Quality (SERVQUAL) model by Parasuraman et al. (1988), contemporary research by Parasuraman et al. (1988) contemporary research suggests that in the Chinese context, institutional reputation functions as a proxy for social status. This signaling process is further complicated by the Prestige Gap, in which students evaluate whether Thai HEIs can provide the academic integrity required to compete with Western alternatives (Ratasuk, 2020). Therefore, high perceived quality reduces the psychological risk of academic underperformance and enhances enrollment confidence (Mazzarol & Soutar, 2002; Spence, 1973; Waters, 2006).

H1: Perceived institutional credibility has a significant positive impact on student enrollment intentions.

H2: Perceived education quality has a significant positive impact on student enrollment intentions.

### **Pragmatic Outcomes: Perceived Career Development**

Rooted in Social Cognitive Career Theory (SCCT) (Lent et al., 1994), perceived career development represents the degree to which a student believes a degree will enhance their employability. For Chinese students, the Returnee (Hai Gui) status is only pragmatically valuable if it provides a competitive edge



in the domestic labor market (Hao & Welch, 2012). Recent evidence suggests that career utility is a more potent predictor of enrollment in Thailand than purely academic interests, as students seek tangible returns on their international investment (Ketchledge et al., 2021; Mazzarol & Soutar, 2002). Within the logic of SET, students agree with a university primarily because they expect a tangible return on investment (ROI) in the form of professional mobility.

H3: Perceived career development has a significant positive impact on student enrollment intentions.

### **The Digital Influence: E-Marketing and Word-of-Mouth (WOM)**

The shift from traditional media to digital platforms has redefined the information-seeking behavior of international students (Bukhari et al., 2018). Drawing on the Technology Acceptance Model (TAM) (Davis & Davis, 1989), the perceived usefulness of an institution's digital presence directly influences student engagement. The digital footprint of a university, validated by peer experiences on platforms such as WeChat, serves as the primary currency of trust for Chinese stakeholders (Luo & Ratasuk, 2024). Furthermore, Word-of-Mouth (WOM) and its digital successor, eWOM, act as a critical form of social proof (Hennig-Thurau et al., 2004). In collectivist cultures like China, peer recommendations and alumni testimonials are frequently perceived as more authentic and credible than official institutional marketing (Peterson, 2003; Zhu & Ratasuk, 2024). This digital engagement strengthens relational bonds, or Guanxi, effectively lowering the perceived barriers to relocation.

H4: E-Marketing effectiveness has a significant positive impact on student enrollment intentions.

H5: Positive Word-of-Mouth (WOM) has a significant positive impact on student enrollment intentions.

### **Psychological Resilience: Self-Efficacy and Cross-Cultural Adaptation**

Bandura's (1977) concept of self-efficacy, the belief in one's capability to execute specific actions, is a pivotal determinant of academic persistence. In international education, this determines whether a student believes they can navigate a foreign curriculum. Coupled with Cross-Cultural Adaptation (Berry, 1997; Ward et al., 2001), these constructs represent the psychological surplus resources described in COR Theory. Students with high self-efficacy possess the internal resilience required to buffer against the stressors of relocation (Demerouti, 2025; Hobfoll, 1989). Internal psychological resources, including self-efficacy and mindfulness, are increasingly recognized as essential drivers of individual performance and behavioral intentions in high-pressure international environments (Lai et al., 2025). Evidence suggests that students who anticipate successful cultural and academic integration are significantly more likely to commit to overseas education (Chu & Zhu, 2023). Furthermore, the ability to adapt and share knowledge within diverse student cohorts is essential for fostering the innovative outcomes expected in Thai international programs (Ratasuk & Charoensukmongkol, 2020).

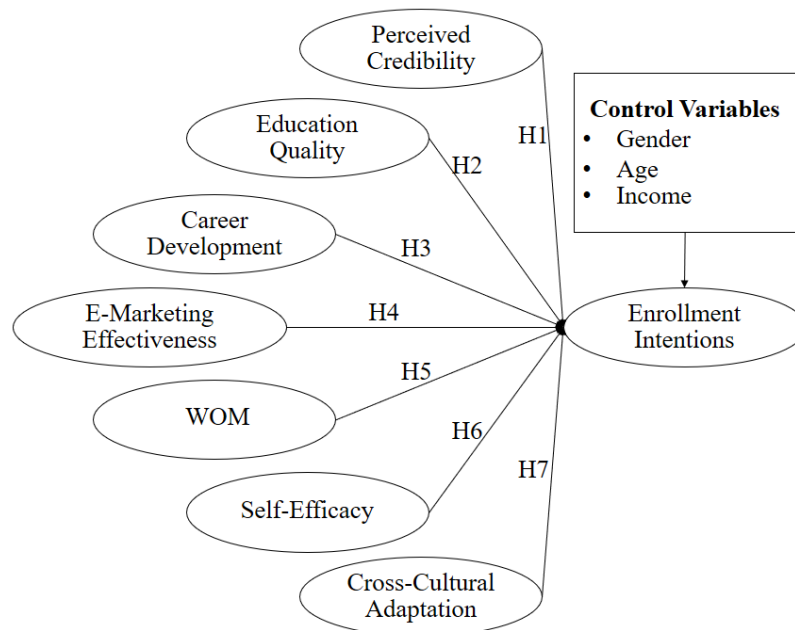
H6: Self-efficacy has a significant positive impact on student enrollment intentions.

H7: Cross-cultural adaptation has a significant positive impact on student enrollment intentions.

### **The Role of Demographic Controls**

The inclusion of demographic variables (age, gender, and socio-economic status) is academically justified by the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991), which acknowledges that background factors shape intent. Additionally, Becker's (2008) Human Capital Theory suggests that family income levels in China are the primary structural determinants of the affordability of international study. By controlling for

these variables, this study isolates the psychological and institutional drivers of enrollment, allowing for a more rigorous assessment of the proposed structural model.



**Picture 1:** Conceptual Model

## Research Methodology

This study employs a quantitative, deductive research design to examine the predictive relationships between institutional factors, digital influence, and psychological resources on student enrollment intentions. Given the research objective of identifying key drivers of behavior and maximizing the explained variance of the endogenous construct, Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) was selected as the primary analytical technique. Following the justifications provided by Hair Jr et al. (2021), PLS-SEM is superior to Covariance-Based SEM (CB-SEM) for this study as it is specifically designed for prediction-oriented research aimed at maximizing  $R^2$  values, possesses the flexibility to handle non-normal data distributions, and can effectively estimate complex structural models without strict model identification constraints.

### Population and Sampling Procedure

The target population consists of Chinese students considering higher education in Thailand. To ensure a representative, statistically robust dataset, a purposive sampling technique was used, leveraging digital academic networks and international student communities. To determine the necessary sample size, the study employed the Inverse Square Root Method (Kock & Hadaya, 2018). This method is considered the gold standard for WarpPLS applications as it calculates the minimum  $N$  required based on the smallest significant path coefficient. Given the model's complexity, the method indicated a requirement of approximately 160 respondents to achieve a power of 0.80. The final validated sample of 303 respondents significantly exceeds this threshold, providing high statistical power and ensuring that the results are not artificial.



**Table 2:** Profile of Respondents (N=303)

Characteristics	Category	n	%
Gender	Male	180	59.41%
	Female	123	40.59%
Age	18-20	73	24.09%
	21-23	51	16.83%
	24-26	163	53.80%
	27-30	7	2.31%
	31-35	5	1.65%
	Over 35	4	1.32%
Monthly Income (RMB)	Less than 5,000	16	5.28%
	5,001-10,000	100	33.00%
	10,001-20,000	66	21.78%
	20,001-40,000	80	26.40%
	Above 40,000	41	13.53%

### Data Collection and Instrument Development

Data were gathered through an online, self-administered questionnaire distributed via platforms such as WeChat and Xiaohongshu (RedNote), which is appropriate given the digital communication patterns of the target population. To maintain data integrity, the survey used screening questions to verify that respondents were prospective Chinese students of Thai HEIs. The instrument followed a structured four-part format: (1) Screening, (2) Demographic profiles, (3) Academic behavior, and (4) Measurement of constructs.

All latent constructs were adapted from established, validated scales. The multifaceted determinants informed the selection of these metrics of international academic success (Vajirakachorn, Ratasuk, & Anuwong, 2023). Furthermore, the inclusion of internal psychological variables, such as self-efficacy and adaptation, reflects recent structural modeling approaches that highlight the critical role of cognitive resources in shaping behavioral intentions (Ratasuk, 2024). Items were measured using a 5-point Likert Scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree).

### Data Analysis Plan

The research utilized WarpPLS 8.0 for data analysis. This choice is appropriate because it allows simultaneous estimation of multiple complex relationships and is highly effective for predictive research in regional education corridors (Niu et al., 2025; Ratasuk & Nyan Lin, 2025).

The analysis followed a two-stage approach: measurement model assessment and structural model assessment. In the first stage, internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha and Composite Reliability (CR). Convergent validity was established via Average Variance Extracted ( $AVE > 0.50$ ) and factor loadings exceeding 0.708. Discriminant validity was assessed using the Heterotrait-Monotrait ratio (HTMT) with a threshold of 0.85, a method confirmed to be more reliable than the Fornell-Larcker criterion for identifying validity issues in variance-based SEM (Hair et al., 2022).

The structural model was subsequently assessed by examining Path Coefficients ( $\beta$ ), the Coefficient of Determination ( $R^2$ ), and significance levels determined through a bootstrapping procedure. To ensure robustness, potential collinearity was monitored via the Variance Inflation Factor ( $VIF < 3.3$ ). Additionally, a full collinearity assessment was conducted to check for Common Method Bias (CMB). (Note: The mention of mediation analysis was removed as this study focuses on direct impacts.



### **Ethical Considerations**

This study was conducted in accordance with strict ethical research protocols. All participants provided informed consent prior to participating and were notified that their involvement was entirely voluntary. To protect respondent privacy, all data were collected anonymously, ensuring that no personally identifiable information could be linked to the responses, and the data were used exclusively for academic research purposes.

## **Results**

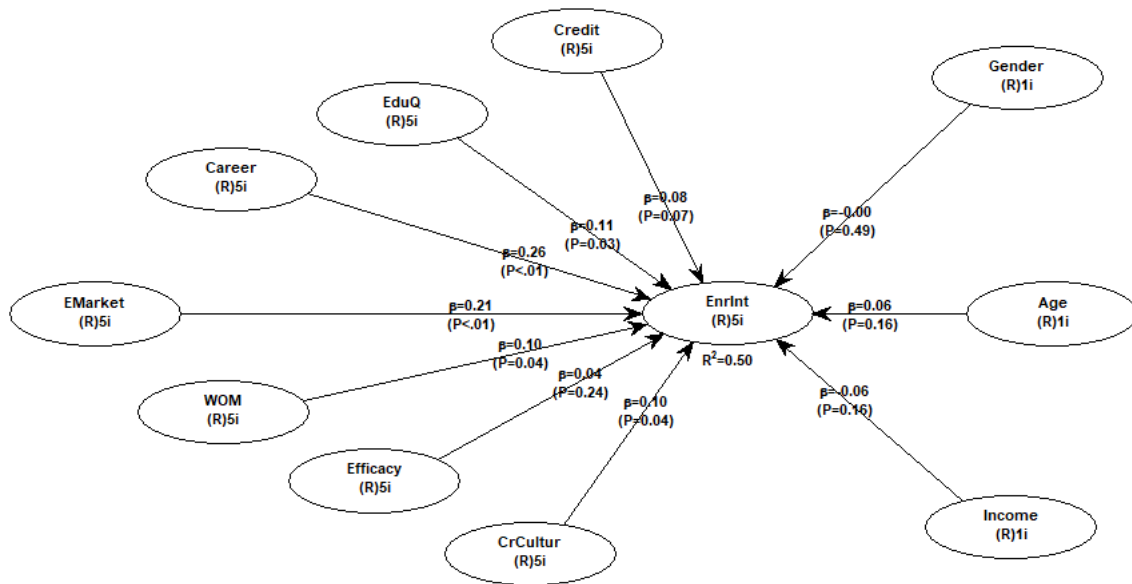
### **Measurement Model Assessment**

The measurement model was evaluated by examining indicator loadings, internal consistency reliability, convergent validity, and discriminant validity. As illustrated in the factor loadings data, most indicator loadings exceeded the recommended threshold of 0.708, ranging from 0.682 to 0.875, indicating acceptable indicator reliability. Internal consistency was confirmed through Composite Reliability (CR) and Cronbach's Alpha (CA). All constructs exceeded the 0.70 benchmark, with CR values ranging from 0.866 to 0.919 and CA values from 0.806 to 0.890.

Convergent validity was supported, as the Average Variance Extracted (AVE) for all latent variables exceeded the 0.50 threshold, ranging from 0.565 to 0.695. Discriminant validity was assessed using the Heterotrait-Monotrait (HTMT) ratio, which is considered more stringent than traditional methods. All HTMT values were below the conservative 0.85 threshold, with the highest ratio observed between Education Quality and Credibility (0.647), indicating adequate discriminant validity among the constructs (Hair et al., 2022)

### **Structural Model Assessment and Hypothesis Testing**

The structural model assessment began with a review of the model fit indices. The results indicate a robust model fit, with a Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) of 0.067, well below the 0.10 threshold. Furthermore, the Tenenhaus Goodness-of-Fit (GoF) was 0.597, indicating a good fit. Multicollinearity was not a concern, as all Variance Inflation Factors (VIFs) remained below 3.3, with the highest at 2.057 for Enrollment Intentions. The model explains a substantial portion of the variance in student enrollment intentions, with an  $R^2$  of 0.498 (Adjusted  $R^2 = 0.480$ ), suggesting that the antecedent variables account for approximately 50% of the variance in the endogenous construct. Predictive relevance was also confirmed with a  $Q^2$  of 0.517, demonstrating the model's high predictive capacity for international student behavior.



**Picture 2:** PLS-SEM Results

The path analysis identifies Career Development ( $\beta = 0.265$ ,  $p < 0.001$ ) and E-Marketing Effectiveness ( $\beta = 0.206$ ,  $p < 0.001$ ) as the most potent significant predictors of enrollment intentions. Furthermore, Education Quality ( $\beta = 0.107$ ,  $p = 0.029$ ), Word-of-Mouth (WOM) ( $\beta = 0.102$ ,  $p = 0.036$ ), and Cross-Cultural Adaptation ( $\beta = 0.099$ ,  $p = 0.040$ ) were found to exert a significant and positive influence on the outcome variable.

Conversely, the paths for Institutional Credibility ( $\beta = 0.083$ ,  $p = 0.072$ ) and Self-Efficacy ( $\beta = 0.041$ ,  $p = 0.237$ ), while maintaining positive directions, failed to reach statistical significance at the 0.05 level. Notably, the demographic control variables, Gender, Age, and Income, did not have a significant impact, suggesting that the identified structural drivers remain consistent across student profiles.

**Table 3:** Summary of Hypothesis Testing Results

Hyp.	Relationship / Path	Beta ( $\beta$ )	P-value	Decision
H1	Creditability $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.083	0.072	Not Supported
H2	Education Quality $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.107	0.029	Supported
H3	Career Development $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.265	< 0.001	Supported
H4	E-Marketing Effectiveness $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.206	< 0.001	Supported
H5	WOM $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.102	0.036	Supported
H6	Self-Efficacy $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.041	0.237	Not Supported
H7	Cross-Cultural Adaptation $\rightarrow$ Enrollment Intentions	0.099	0.040	Supported

## Discussion and Conclusion

The primary objective of this research was to investigate the multidimensional drivers of enrollment intentions among Chinese students within the Thai higher education landscape. The empirical results confirm five of the seven hypothesized paths, providing nuanced validation of the integrated Social Exchange Theory (SET) and Conservation of Resources (COR) framework. The most potent predictor, Career Development ( $\beta = 0.265$ ,  $p < 0.001$ ), strongly supports H3 and aligns with Social Cognitive Career Theory (SCCT) (Lent et al., 1994). This finding corroborates the work



of Hao and Welch (2012) and Mazzarol and Soutar (2002), confirming that, for the Returnee (Hai Gui) cohort, the return on investment (ROI) in terms of employability is the primary driver of the social exchange. Similarly, the significant impact of Education Quality ( $\beta = 0.107$ ,  $p = 0.029$ ) supports H2 and aligns with the SERVQUAL model's emphasis on utility (Parasuraman et al., 1988), reinforcing the notion that institutional reputation serves as a proxy for social status in the Chinese context (Waters, 2006). In terms of digital influence, the significance of E-Marketing (H4) and WOM (H5) validates the Technology Acceptance Model (TAM) (Davis & Davis, 1989). These results align with the findings of Luo and Ratasuk (2024), demonstrating that peer-validated digital content on platforms like WeChat serves as a mandatory currency of trust for collectivist stakeholders (Peterson, 2003). Furthermore, support for Cross-Cultural Adaptation ( $\beta = 0.099$ ,  $p = 0.040$ ) validates H7 and COR Theory (Hobfoll, 1989), aligning with Ratasuk and Charoensukmongkol's (2020) observations on the necessity of adaptive resources for successful integration in multicultural Thai cohorts. Contrarily, the non-significance of Institutional Credibility ( $p = 0.072$ ) and Self-Efficacy ( $p = 0.237$ ) challenges H1 and H6, respectively. While Ganesan (1994) and Wilkins and Huisman (2011) argue that credibility is a primary risk-mitigator, our findings suggest that in the competitive Thai-Sino corridor, tangible career utility overrides general brand trust. Furthermore, the lack of support for Self-Efficacy deviates from Bandura's (1977) traditional predictions. This suggests that for this specific demographic, the external value of the degree (SET) is a more decisive motivator than internal psychological confidence (COR), perhaps because the Prestige Gap (Ratasuk, 2020) makes the external credential more critical than individual academic self-belief.

### **Theoretical Contributions**

This study integrates SET and COR Theory to explain the complex decision-making of international students. By demonstrating that Career Development is the dominant driver, we refine SET by highlighting that value is defined by professional upward mobility rather than academic prestige alone. The study also offers a critical refinement to COR Theory: our results indicate a hierarchical relationship where exchange-based motivators (Career Development) can override resource-based barriers (Self-Efficacy). This suggests that when the perceived gain is sufficiently high, students are willing to overlook internal psychological doubts (Lai et al., 2025).

### **Practical Implications**

For university administrators in Thailand, these findings provide a strategic roadmap. First, institutions must move beyond generic brand marketing and establish formal links with the industry, such as the Eastern Economic Corridor (EEC), to signal professional utility. Second, the power of digital influence requires an authentic presence on Xiaohongshu and WeChat, utilizing student testimonials to build Guanxi and lower the psychological barriers to relocation identified by Lyu and Ratasuk (2024). Finally, universities should invest in soft-landing programs to aid Cross-Cultural Adaptation, which remains a significant predictor of commitment.

### **Limitations and Future Research**

Despite rigorous PLS-SEM application, this study is cross-sectional and captures intentions at a single point in time. Future research should employ longitudinal designs to track students from intention to retention. Additionally, following the multifaceted success determinants identified by Vajirakachorn et al. (2023), future models could explore the moderating role of English proficiency or the impact of the Great Firewall on information-seeking behavior.



## Conclusion

In conclusion, the enrollment of Chinese students in Thai HEIs is a strategic act of value exchange driven by digital validation and career security. By identifying that career outcomes and digital eWOM can supersede traditional credibility and individual self-efficacy, this research challenges long-standing assumptions in international education. For Thailand to sustain its role as a regional hub, institutions must effectively signal professional utility through peer-endorsed digital channels.

## References

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Becker, G. S. (2008). Human capital. In *The concise encyclopedia of economics* (pp. 248-250). <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/28255/1/33..pdf>
- Berry, J. W. (1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*. Blackwell Publishing.
- Blau, P. (1964). Justice in social exchange. *Sociological Inquiry*, 34, 193-206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00583.x>
- Blau, P. M. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203792643>
- Bukhari, S., Hamid, S., Ravana, S. D., & Ijab, M. (2018). Information-seeking behaviour model of international students' use of social media. <http://www.kmice.cms.net.my/>
- Cao, C., Zhang, J., & Meng, Q. (2023). A social cognitive model predicting international students' cross-cultural adjustment in China. *Current Psychology*, 42(17), 14529-14541. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02784-x>
- Chu, K., & Zhu, F. (2023). Impact of cultural intelligence on the cross-cultural adaptation of international students in China: The mediating effect of psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077424>
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13, 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Demerouti, E. (2025). Job demands-resources and conservation of resources theories: How do they help to explain employee well-being and future job design? *Journal of Business Research*, 192, 115296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115296>
- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 2, 335-362. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.02.080176.002003>
- Ganesan, S. (1994). Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, 58(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/002224299405800201>
- Guan, L., Mok, K. H., & Yu, B. (2023). Pull factors in choosing a higher education study abroad destination after global immobility. *Cogent Education*, 10(1), 2199625. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2199625>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*.



- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hao, J., & Welch, A. (2012). A tale of sea turtles: Job-seeking experiences of Hai Gui in China. *Higher Education Policy*, 25. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.4>
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., Walsh, G., & Gremler, D. D. (2004). Electronic word-of-mouth via consumer-opinion platforms. *Journal of Interactive Marketing*, 18(1), 38-52.  
<https://doi.org/10.1002/dir.10073>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, 15(4), 635-650. <https://doi.org/10.1086/266350>
- ICEF Monitor. (2023). Chinese students are turning to Asian destinations in greater numbers. <https://monitor.icef.com/2023/06/special-report-chinese-students-are-turning-to-asian-destinations-in-greater-numbers/>
- Ketchledge, W., Kosloski, M., & Reed, P. (2021). Factors influencing student enrollment in career academy programs. *Career and Technical Education Research*, 46(1), 34-52.
- Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM. *Information Systems Journal*, 28(1), 227-261. <https://doi.org/10.1111/isj.12131>
- Lai, Y., Ratasuk, A., & Koirala, M. (2025). Retaining Gen Z talent: Factors offsetting turnover intention of international chain hotels in Beijing, China. In *The 15th National and the 11th International PIM Conference 2025*, Panyapiwat Institute of Management.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Social cognitive theory of career and academic interest. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lo, W. Y. W. (2024). Towards governmentality with Chinese characteristics: higher education policy discourses in post-colonial Hong Kong and Macao. *Comparative Education*, 60(4), 626-646. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2335014>
- Luo, L., & Ratasuk, A. (2024). Contributions of Key Opinion Consumers' Attributes to Drive Gen Z Tourist Travel Intention in Guangzhou City, China. In *The 1st International Conference on Aviation, Tourism, and Service Business 2024*.
- Lyu, J., & Ratasuk, A. (2024). Determinants of customer trust in rural e-commerce in Zhengzhou, China: A case study of Taobao villages. *Panyapiwat Journal*, 16(2), 105-124. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/pimjournal/article/view/272351>
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international students. *International Journal of Educational Management*, 16, 82-90.
- Mok, K. H., Xiong, W., & Ke, G. (2022). Reimagining Higher Education in the Post-COVID-19 Era: Chinese Students' Desires for Overseas Learning and Implications for University Governance. *Higher education policy*, 35(3), 591-609. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00273-1>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL A Multiple-item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Peng, Y. (2025). When the halo of my overseas credentials disappeared: Chinese student returnees and their domestic employability. *British Journal of Sociology of Education*, 46(6), 815-833. <https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2519491>



- Peterson, M. F. (2003). Review of Hofstede's work. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 127-131.
- Ratasuk, A. (2019). Identifying Online Opinion Leaders and their Contributions in Customer Decision-Making Process: A Case of the Car Industry in Thailand. *Apheit International Journal*, 8(1), 37-60.
- Ratasuk, A. (2020). Contribution of Cultural Intelligence to Job Performance of Domestic Hotel Employees in Thailand: The Mediating Roles of Communication Effectiveness and Job Stress. *Thammasat Review*, 23(2), 170-191. <https://sc01.tci-thaijo.org/index.php/tureview/article/view/239856>
- Ratasuk, A. (2022). The role of cultural intelligence in the trust and turnover of frontline hotel employees in Thailand. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*, 348-358. <https://doi.org/10.14456/hasss.2022.32>
- Ratasuk, A. (2024). The structural equation model development of how mindfulness promotes employee creativity in the restaurant business. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*, 24(2), 326-340. <https://doi.org/10.69598/hasss.24.2.267535>.
- Ratasuk, A., & Charoensukmongkol, P. (2020). Does cultural intelligence promote cross-cultural teams' knowledge sharing and innovation in the restaurant business?. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 12(2), 183-203. <https://doi.org/10.1108/APJBA-05-2019-0109>
- Ratasuk, A., & Gajesanand, S. (2020). Factors Influencing Brand Image and Customer Repurchase Intention: The Case of Coffee Chain Shops Located in Gas Service Stations in Bangkok. *University of the Thai Chamber of Commerce Journal Humanities and Social Sciences*, 40(3), 171–188. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/utccjournalhs/article/view/241417>
- Ratasuk, A., & Nyan Lin, N. (2025). Can communication effectiveness promote patients' revisit intentions through trust and perceived value? A study of private hospitals in Yangon, *Journal of Public Health and Development*, 23(3), 212-229. <https://doi.org/10.55131/jphd/2025/230317>
- Scott English, A., Yang, Y., Marshall, R. C., & Nam, B. H. (2022). Social support for international students who faced emotional challenges amidst Wuhan's 76-day lockdown during early stage of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.003>
- Spence, M. (1973). Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023*. <https://gem-report-2023.unesco.org/>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vajirakachorn, P., Ratasuk, A., & Anuwong, K. (2023). Determinants of English Language Proficiency: A Multifaceted Analysis. *Emerging Science Journal*, 7, 264-278. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2023-SIED2-020>.
- Wang, D., Liu, X., & Deng, H. (2022). The perspectives of social cognitive career theory approach in current times. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023994>
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Waters, J. L. (2006). Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(2), 179-192. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2006.00202.x>



- Wilkins, S., & Huisman, J. (2011). Student Recruitment at International Branch Campuses: Can They Compete in the Global Market?. *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 299-316. [https://doi.org/ 10.1177/1028315310385461](https://doi.org/10.1177/1028315310385461)
- Yan, C., Qian, M., & Sun, T. (2025). How perceived goal attainment shapes student satisfaction: the chain mediating roles of competence acquisition, learning, and infrastructure.. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1663142>
- Yu, B., & Wright, E. T. M. (2023). International Education in Hong Kong: Paradoxes in Intercultural Communication, Adaptation, and Acculturation Strategies. *Centre for Global Higher Education*. <https://doi.org/10.5287/ora-o57z7kaq2>
- Zhang, S., & Gao, H. (2025). Bridging the Great Wall: China's Evolving Cross-Border Data Flow Policies and Implications for Global Data Governance. *Computer Law & Security Review*, 59, 106208. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2025.106208>
- Zhu, K., & Yang, R. (2022). China's engagement with Southeast Asia in higher education. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, 666-672. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01060-5>
- Zhu, Q., & Ratasuk, A. (2024). Impacts of Key Opinion Consumers on Customer Purchase Intention: A Study of Social Commerce Platforms in China. *Journal of ASEAN PLUS Studies*, 5(2), 55-74. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/aseanplus/article/view/274148>



云南省高等院校资产管理现状及盘活策略研究——以 DLU 为例  
**THE CURRENT SITUATION AND REVITALIZATION STRATEGY OF  
ASSET MANAGEMENT IN COLLEGES AND UNIVERSITIES IN YUNNAN  
PROVINCE—TAKING DLU AS AN EXAMPLE**

张筱溪<sup>1\*</sup>, 纳超洪<sup>2</sup>

Xiaoxi Zhang<sup>1\*</sup> and Chaohong Na<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> 泰国正大管理大学泰华国际学院

<sup>1,2</sup>International Chinese College, Panyapiwat Institute of Management, Thailand

\*Corresponding Author, E-Mail: 1095229594@qq.com

**摘要**

随着中国高等教育快速发展, 高校资产规模持续扩大, 但资产管理不善导致的资源利用率低下已成为制约高校可持续发展的关键问题。本文以云南省大理大学 (DLU) 为研究对象, 系统分析了高校资产管理中存在的主要问题, 并提出相应的优化策略。研究发现, DLU 在资产管理制度、使用效率、信息化建设及动态监管等方面存在显著不足, 集中表现为制度缺失致使监管乏力、资产闲置浪费严重、信息孤岛现象突出以及流转处置机制不畅。这些问题导致资源利用率低、管理效率低下, 制约了学校的财务和可持续发展。针对上述问题, 本研究提出应致力于构建贯穿资产全生命周期的科学管理制度, 强化信息技术在资产动态监控与数据共享中的支撑作用, 并建立规范透明的资产流转与处置机制以盘活存量资源。

**关键词:** 高等学校 资产管理 资源利用效率 信息化建设 动态监管 资产流转机制

**Abstract**

With the rapid development of higher education in China, the scale of university assets has continued to expand. However, poor asset management has led to low resource utilization, becoming a key factor restricting the sustainable development of universities. This paper takes Dali University (DLU) in Yunnan Province as a case study to systematically analyze the main problems in university asset management and propose corresponding optimization strategies. The research finds that DLU faces significant shortcomings in asset management systems, utilization efficiency, information technology construction, and dynamic supervision. These issues are mainly reflected in weak supervision caused by incomplete systems, serious resource idleness and waste, prominent information silos, and inefficient asset circulation and disposal mechanisms. As a result, resource utilization and management efficiency remain low, constraining the university's financial and sustainable development. To address these challenges, this study suggests building a scientific management system covering the entire life cycle of assets, strengthening the role of information technology in dynamic monitoring and data sharing, and establishing standardized and transparent circulation and disposal mechanisms to revitalize existing resources.

**Keywords:** Higher Education Institutions, Asset Management, Resource Utilization Efficiency, Information Technology Construction, Dynamic Supervision, Asset Circulation Mechanism



## 引言

### 研究背景

云南省地处中国西南，是我国高等教育体系的重要组成部分。截至 2024 年，全省共有本科院校 40 余所，涵盖综合性大学、师范类、农林类、医药类等多种类型，在人才培养、科研创新和社会服务方面发挥着不可替代的作用（可引教育部或云南省教育厅统计数据）。其中，云南大学、昆明理工大学和云南师范大学等在学科建设和区域服务中具有一定优势，但整体来看，云南省高校在资金投入、科研平台建设和高层次人才引进方面仍与东部发达地区存在差距。随着高校规模的不断扩张，资产体量逐年增加，高校资产管理已成为影响资源配置效率和办学质量的关键环节。近年来，教育部和财政部相继出台《高等学校国有资产管理办法》《关于进一步加强和规范高校国有资产管理的意见》等政策文件，明确要求高校提升资产管理的科学化、规范化和信息化水平。但实际调研发现，云南省高校在资产管理中仍普遍存在制度执行不到位、资源闲置浪费、信息化建设滞后等问题。这些问题不仅制约了有限资源的高效利用，也对高校的财务稳健性与可持续发展构成潜在风险。大理大学（DLU）作为一所地方性综合大学，具有较强的代表性。一方面，其资产管理中存在的制度缺陷、信息孤岛和闲置浪费等问题，反映了云南省高校的共性困境；另一方面，DLU 地处滇西，是区域性高校在服务地方经济与社会发展中承担责任的重要样本，其资产管理问题也具有一定的特殊性。例如，受地理区位和资源条件影响，DLU 在科研设施共享、信息化系统建设以及资产流转处置方面的难度更为突出。因此，以 DLU 为研究对象，既有助于揭示云南省高校资产管理的普遍症结，也能够为地方性高校探索可行的资产盘活路径提供参考。

### 研究目的

本研究立足于云南省高校资产管理的现实困境，以大理大学（DLU）为典型案例，旨在通过实证分析与对策研究，为高校资产管理的优化提供理论支撑与实践指导。具体目的如下：

#### 1. 揭示云南高校资产管理的现状与问题根源

通过对 DLU 及其他云南省高校的资产管理制度、运行机制、信息化建设和资产流转状况进行系统分析，全面呈现当前高校在资产管理方面存在的主要问题，并探讨其深层次成因，填补现有研究中对区域性地方高校资产管理实证分析不足的缺口。

#### 2. 探索适应地方高校特点的资产盘活路径

针对云南高校尤其是 DLU 在资产闲置、利用效率低、制度执行不力等方面的现实困境，提出符合地方高校发展需求和资源条件的资产盘活与管理优化策略，力求在实践层面形成可操作、可推广的经验。

#### 3. 推动理论创新与政策参考

在理论层面，本研究力图丰富高校国有资产管理与资源优化配置的研究成果，拓展相关理论在地方高校中的应用场景；在实践层面，研究成果可为云南省乃至全国高校的管理部門制定科学合理的资产管理政策提供参考，助力实现教育资源的优化配置和高等教育的可持续发展。

## 文献综述

近年来，随着高职院校“双高”建设推进，资产管理研究逐渐增多，焦点集中于管理现代化与信息化。张传东（2025）指出，高校资产管理普遍存在职责模糊与专业素养不足的问题，建议通过制度明晰和激励机制提升执行效能。岳喜马与施露露（2025）基于扎根理论，提出构



建“制度—流程—技术—人员”联动的风险防控框架。彭静与侯静（2020）强调通过智能化平台实现资产管理实时监控与资源优化。王俊与卢方（2019）则从内部控制视角出发，建议加强管理流程与信息对称性。张丹（2020）针对固定资产闲置问题，提出设备共享与报废再利用机制。朱玮（2020）结合混合所有制改革背景，主张创新资产管理方式以促进国有资产流转。上述研究凸显了国内学者在制度建设、流程优化与技术赋能方面的努力，但总体而言仍停留在理论构想和政策层面，对地方性高校的实证研究不足。

随着高校资源配置复杂化，固定资产管理和信息化建设逐渐成为研究热点。丁海涛（2012）等早期研究指出，高校普遍存在制度不完善、信息化水平低、资产闲置严重等问题。丁超豪与马浩（2023）提出引入全生命周期管理模式，结合大数据与人工智能提升智能化水平；刘芳（2024）进一步强调大数据对实时监控和决策支持的重要性；王肖林（2022）则提出应完善登记、审计和报废机制。信息化领域，董句等（2024）提出通过统一平台实现全过程管理，刘德娟（2024）和汪静（2023）则强调信息化在规范采购和提升利用率中的作用。熊斌（2013）、徐华（2020）和赵瑾（2024）分别指出信息化应用在可视化展示和系统整合方面仍存在短板。可以看到，这些研究强调了信息化的重要性，但对信息化平台建设中的区域差异与应用成效关注不足，缺乏结合地方高校案例的深入分析。

高校资产管理绩效与评估也逐渐成为研究重点。冯静和李兰芝（2023）提出，省属高校绩效评价应涵盖财务、物理与运营多个维度；武理（2022）主张将绩效评估与预算管理融合，以强化预算执行与效益监控；谢正菊（2023）则强调风险控制机制是提升绩效的重要保障。张惠（2024）指出，地方高校需建立符合区域特色的绩效评估体系。上述研究拓展了绩效评估的维度和方法，但对如何结合绩效考核与资产盘活机制的研究仍显不足，尚未形成具有推广性的评估框架。

在资产管理创新方面，单宝华（2015）提出基于 B/S 模式的资产管理系统设计，强调集中管理与远程访问的重要性。刘芳（2024）与赵伟（2024）均强调全生命周期管理，认为从采购、使用到报废全过程管理是提升利用效益的关键。赵玉玲与章成智（2021）则从市场化角度出发，提出创新资产经营管理模式以提升资金使用效率。可见，学者们普遍认同信息化和市场化改革背景下，高校资产管理必须不断创新，但相关研究更多聚焦于模式构想，缺乏对具体高校实践路径的剖析。

随着国有资产管理地位的提升，管理体制、内部控制和风险防范也受到学界关注。刘洁（2011）早期指出信息不对称与体系不完善导致利用效率低，主张加强内部控制。周寰（2024）和吴欣媛（2023）从审计角度出发，提出健全审计架构与反馈机制，推动信息化审计建设。刘翔（2022）则强调引入动态绩效考核以强化事后监督。赵娜（2011）建议加强政府监管并建立统一平台。这些研究从监督和风险防控角度提出了重要思路，但对如何兼顾制度设计与执行落地仍缺乏深入讨论。

综上所述，国内学者围绕高校资产管理的制度完善、信息化建设、绩效评估和风险防范等方面开展了较为系统的研究，形成了多维度的研究格局。然而，现有研究主要集中在宏观政策层面或理论探讨，缺乏基于具体高校的实证分析；在研究对象上，多聚焦“双一流”或重点高校，对地方性高校尤其是区域型本科院校的资产管理实践关注不足；在研究内容上，虽然强调了全生命周期管理和信息化建设的重要性，但对资产盘活机制、资源流转效率以及信息化在中西部高校的应用成效缺乏深入探讨。因此，本研究选择大理大学（DLU）作为案例，旨在填补地方高校资产管理研究的不足，通过分析其问题与对策，为云南省及其他类似地区高校提供有针对性的经验与借鉴。



## 理论基础

**产权理论：**产权理论主要分为马克思主义产权理论和西方产权理论两大流派，尽管研究视角不同，但均将产权定义为对资源或财产的利用与支配关系。产权理论强调，资产支配能力与权力关系反映了社会关系的不同，明确产权关系是保障财产支配权限和权责明确的基础，为财产的有效管理提供了主体保障。

**委托代理理论：**委托代理理论源于经济学，强调在管理权与所有权分离的情况下，资产管理方为代理人，资产所有方为委托人。由于二者利益不完全一致，易导致资产管理中的处理差异。为解决这一矛盾，需要将代理人利益与委托人利益挂钩，实现效益共同最大化，从而有效防止“逆向选择”和“道德风险”等代理问题的发生。

**文献研究法：**通过系统梳理国内外关于高校资产管理的学术文献、政策文件及案例研究，形成研究的理论框架和分析维度。文献范围主要包括：①教育部、财政部近年来发布的关于高校国有资产管理的政策文件；②国内外学者关于资产全生命周期管理、信息化建设与绩效评估的研究成果；③西部地区高校资产管理的实践经验。文献研究不仅帮助明确 DLU 资产管理问题的理论根源，也为问卷设计与后续数据分析提供参考和对照。

**调查问卷法：**为验证文献研究中的判断并获取一手实证数据，本研究设计了结构化问卷，涵盖四个核心维度：①资产配置合理性；②资产使用效率；③信息化建设水平；④资产流转与处置机制。问卷采用五点李克特量表（Likert Scale），确保数据具备量化分析的条件。调查对象主要包括 DLU 的资产管理部门人员、财务部门工作人员及部分教职员工，样本量控制在 50—100 人之间，以保证调查结果的代表性与可靠性。

## 数据收集

通过线上与线下相结合的方式发放问卷，确保不同群体的覆盖率，问卷回收后进行有效性筛查，剔除无效或缺失严重的的数据。本研究采用文献研究法和调查问卷法作为主要方法。通过系统梳理国内外高校资产管理领域的理论与实践成果，识别出 DLU 在资产配置不合理、使用效率低、信息化不足及流转机制不健全等问题，并为改进提供理论支持。文献研究结合云南及西部地区高校经验，构建了后续调研的理论框架。同时，设计简洁问卷，面向资产管理部门、财务部门及部分教职员工，调查资产利用效率、信息化水平与流转机制等情况，覆盖 50-100 人，数据将用于验证文献研究观点并支撑后续优化策略制定。

## 假设提出

**假设一：**DLU 的资产管理制度不完善，导致资产使用效率低下

根据委托代理理论，管理权与所属权分离可能导致资产使用中的“逆向选择”和“道德风险”。DLU 资产管理制度不完善，造成管理者与使用者利益不一致，降低了资产使用效率。缺乏规范流程和明确目标，使资产使用效果难以保障。完善管理制度、明确责任与流程，有助于提升资产使用效率。

**假设二：**资产使用评估频率过低，导致资产使用效率低下

根据信息不对称理论，资产使用评估频率低导致管理层对实际使用情况了解滞后，影响资源配置效率。汪静（2023）指出，缺乏定期评估和反馈机制易引发资产浪费和低效配置。通过提高资产评估频率、完善反馈机制，可及时调整资源配置，提升资产利用率，减少闲置与浪费。

**假设三：**资产信息化管理水平不足，导致资产使用效率低下



根据信息不对称和资源分配理论，信息化工具可弥补信息不畅，提升资源配置效率。DLU 资产信息化水平不足，导致动态监管弱、信息流转滞后，影响使用效率。徐华（2020）指出，信息化管理能实时追踪资产状态，优化配置，提高管理透明度和决策科学性。加强信息化建设是提升资产高效利用的关键。

## 研究结果

### 问卷信效度检验

表 1: 信度检验

克隆巴赫系数	项数
0.672	18

本研究采用克隆巴赫系数（Cronbach's  $\alpha$ ）检验问卷信度，18 个项目计算结果为 0.672，超过 0.6 的常规标准，表明问卷具有较好的内部一致性，信度较为可靠。

表 2: 效度检验

KMO		0.912
	近似卡方	929.712
巴特利特球形度检验	自由度	153
	显著性	0.000

本研究通过 KMO 值和巴特利特球形度检验评估问卷效度。KMO 值为 0.912，远高于 0.6，表明样本适合因子分析；巴特利特检验卡方值为 929.712，自由度 153，显著性水平  $p=0.000$ （小于 0.05），说明变量间相关性显著。综上，问卷在信度和效度上表现良好，具备可靠性和有效性，可为后续研究提供数据支持。

## 描述性统计

为了深入了解样本数据的基本情况，本文对各项变量进行了描述性统计分析。描述性统计主要包括对各个变量的最小值、最大值、均值和标准差的计算，旨在为后续的分析提供数据基础。具体结果如下所示：

表 3: 描述性统计

	最小值	最大值	均值	标准差
资产管理制度	1.00	3.75	1.90	0.74
资产使用效率	1.50	3.50	2.72	0.41
资产使用评估	1.00	4.00	1.99	0.87
资产信息化管理水平	1.00	3.67	1.92	0.82

统计结果显示，DLU 在资产管理制度（均值 1.90）、使用评估（均值 1.99）和信息化管理（均值 1.92）方面存在明显不足，资产使用效率（均值 2.72）虽相对较好但仍有改进空间。总体表明，学校资产管理需进一步优化，相关数据为后续分析提供支持。



### 相关性分析

为探讨研究变量间关系,本文采用皮尔逊相关性分析,对资产管理制度、资产使用效率、资产使用评估及资产信息化管理水平进行了检验,揭示各变量间的相互影响,具体结果如下:

表 4: 皮尔逊相关性分析

维度	资产管理制度	资产使用效率	资产使用评估	资产信息化管理水平
资产管理制度	1	-0.645***	0.769***	0.798***
资产使用效率	-0.645	1	-0.660***	-0.641***
资产使用评估	0.769***	-0.660***	1	0.747***
资产信息化管理水 平	0.798***	-0.641***	0.747***	1

备注: (\*表示  $p < 0.05$ , \*\*表示  $p < 0.005$ , \*\*\*表示  $p < 0.001$ )

皮尔逊相关性分析表明,DLU 资产管理制度与资产使用效率存在显著负相关( $r = -0.645$ ,  $p < 0.001$ ),即制度不完善会降低使用效率;资产管理制度与资产使用评估( $r = 0.769$ )及资产信息化管理水平( $r = 0.798$ )均呈显著正相关,说明完善制度有助于提升评估频率和信息化水平。资产使用效率与资产使用评估( $r = -0.660$ )及资产信息化管理水平( $r = -0.641$ )之间存在负相关,表明评估不足和信息化水平低下会导致使用效率下降;而资产使用评估与信息化管理水平则呈正相关( $r = 0.747$ )。综上,资产管理制度、使用评估和信息化管理水平三者密切相关,且显著影响资产使用效率,DLU 需在制度完善、信息化提升和评估机制建设上重点优化。

### 问卷结果分析

问卷调查结果显示,DLU 在资产管理组织架构、资源整合与流转、动态监管和跨部门协作等方面具备明显优势,有效支持了教学科研和资源高效利用,为学校未来发展打下了坚实基础。

表 5: 问卷调查中资产管理优势反馈

优势类别	比例 (%)	表现
组织架构科学性	70.00	资产管理组织结构清晰,职能分工明确,管理效率较高。
资源流转机制顺畅	65.00	资产流转过程高效,资源分配及时,有效避免了资源冗余。
动态监管能力突出	62.00	资产管理部门定期监督和更新资产使用状况,数据真实可靠。
跨部门协作良好	60.00	资源调配和共享时,各部门之间协调顺畅,支持高效资产利用。

调查结果显示,DLU 在资产管理中具备明显优势。70%的受访者认可组织架构合理清晰,提升了执行效率;65%认为资源流转机制顺畅,避免了调配滞后和资源浪费;62%认可动态监管能力,确保了数据真实与科学配置;60%认为跨部门协作高效,促进了资源灵活共享。这些优势为学校资产高效利用与资源优化提供了保障。未来,DLU 可在此基础上进一步完善资源整合与协作机制,推动资产管理现代化与精细化发展。



## 研究结果

通过线性回归分析，本文检验了三个假设。假设一得到显著支持，资产管理制度对资产使用效率有负向影响 ( $\beta = -0.345, p < 0.001$ )，表明制度完善可显著提升效率；假设二也被支持，资产使用评估频率低显著降低资产使用效率 ( $\beta = -0.402, p < 0.01$ )，说明需建立科学、周期性的评估机制；假设三支持力度较弱，资产信息化管理水平虽在相关性分析中显著，但在线性回归中影响不显著 ( $\beta = -0.227, p > 0.05$ )，提示其可能通过间接路径发挥作用。总体来看，应优先完善管理制度和评估机制，同时持续推进信息化建设。

**资产分类：**DLU 的资产管理由多个职能部门协同负责，包括资产与实验室管理处、财务处和基建处等，涵盖固定资产、流动资产和无形资产。尽管学校已形成基本的管理体系，但资产管理工作仍面临一些问题，如管理制度缺乏动态调整、信息化水平较低及部门协同效率不足，这导致资源闲置和浪费。根据 2024 年 11 月资产分类统计，学校总资产为 14.43 亿元，其中非流动资产占比 81.71%，固定资产主要集中在房屋和构筑物，净值达 8.60 亿元，占固定资产的 79.88%。设备和家具折旧较严重，净值较低；无形资产净值为 8634.51 万元，主要为土地使用权，信息化资产占比较低。以下为数据详情：

**表 6: 2024 年 11 月止资产分类汇总表（百万）**

资产类别	2024 年 11 月止金额(原值)	2024 年 11 月止累计折旧或摊销	2024 年 11 月止金额(净值)	备注
无形资产（土地）	75.78	6.04	69.75	摊销
无形资产（软件）	28.83	12.24	16.6	摊销
无形资产合计	104.62	18.27	86.35	-
房屋和构筑物	1296.19	436.54	859.65	折旧
设备	414.64	290.26	124.37	折旧
家具和用具	76.28	53.62	22.66	折旧
特种动植物	0	0	0	折旧
文物和陈列品	1.64	0	1.64	折旧
图书和档案	68.19	0	68.19	折旧
固定资产合计	1856.95	780.43	1076.52	-

无形资产（如土地和软件）的原值为 1.046 亿元，占总资产较小部分，摊销后净值降至 0.8635 亿元。固定资产中，房屋和构筑物原值 12.96 亿元，净值 8.59 亿元，体现其在校园基础设施中的重要地位。设备和家具用具原值分别为 4.14 亿元和 0.7628 亿元，但由于使用年限长，设备净值降至 1.24 亿元，家具净值降至 0.2266 亿元。图书、档案及文物的折旧较少，净值稳定。

**资产类型分类：**DLU 的资产管理由多个职能部门协同负责，包括资产与实验室管理处、财务处、基建处等，涵盖固定资产、流动资产和无形资产等各类资源。然而，现有资产管理体系存在管理制度调整不足、信息化水平低、部门协同效率差等问题，导致资源闲置浪费，限制了管理效能提升。根据 2024 年 11 月资产分类统计，DLU 资产总额为 14.43 亿元，其中非流动资产占比 81.71%，流动资产为 18.29%。固定资产主要集中在房屋和构筑物，净值 8.60 亿元，占固定资产的 79.88%。但部分设备和家具折旧严重，利用率低。同时，学校的无形资产净值为 8634.51 万元，以土地使用权为主，信息化资产占比较低。以下为数据详情：



表 7: 2024 年 11 月资产类型分布单位

资产类别	原值 (万元)	累计折旧/摊销 (万元)	净值 (万元)	占总资产比例 (%)
流动资产	26,408.07	-	26,408.07	18.29
非流动资产	117,610.53	-	117,610.53	81.71
- 固定资产	185,695.17	78,098.19	107,596.98	74.57
房屋与构筑物	129,619.49	43,654.18	85,965.31	59.54
设备	41,463.90	29,026.49	12,437.42	8.61
家具和用具	7,628.40	5,362.18	2,266.22	1.57
- 无形资产	10,461.91	1,827.41	8,634.51	6.14

表 8: 固定资产折旧分布 (2024 年 11 月)

资产类别	折旧金额 (万元)	部门	描述
房屋与构筑物	3,424.65	基建处	折旧相对高, 部分设施维护成本较高
设备	2,957.75	教学科研部门	折旧严重, 部分设备利用率较低
家具和用具	234.51	行政管理部	老旧家具未及时更新, 使用率下降

从表格分析可见, DLU 资产管理在组织和制度层面虽已形成一定框架, 但依然存在多个层次的管理问题。从数据来看, 流动资产比例较低 (18.29%), 限制了资金灵活性; 固定资产虽占主导, 但折旧较严重, 设备和家具利用率不高, 存在资源闲置现象。问卷结果显示, 信息化水平不足和部门间协调性差是当前管理中较为突出的瓶颈问题。

## 讨论

本研究围绕 DLU 资产管理现状, 通过文献综述、问卷调查与实证分析, 对资产管理制度、使用效率、信息化水平及资产流转机制等方面进行了系统研究。结合数据结果与理论分析, 主要研究结论如下:

(1) DLU 资产管理制度不完善, 影响了资产使用效率。研究发现, DLU 在资产采购、登记、使用和处置等环节缺乏系统化管理, 资产评估与清查工作不规范, 导致设备闲置率高、资源浪费严重。资产管理制度的不完善削弱了管理流程的规范性和执行力, 是影响资产高效利用的重要因素。完善制度体系、明确责任分工、建立动态管理机制是提升资产使用效率的关键。

(2) 资产使用效率整体偏低, 资源利用存在显著差异。固定资产中, 房屋与构筑物使用较充分, 但设备、家具和信息化资产存在较高闲置率。教学科研设备净值仅占原值 30%, 共享实验平台使用率不足 30%。资产闲置主要受设备功能落后、资源配置不合理影响, 说明学校在资产采购、分配和使用评估环节需加强科学决策, 提升资源整合能力, 减少低效与重复投入。

(3) 资产信息化管理水平不足, 制约资源动态监管与配置。虽然 DLU 已初步建设资产管理系统, 但整体信息化覆盖率低, 仅为 40%, 且缺乏统一的数字化平台, 导致资产数据更新滞后、管理依赖人工, 效率低下。信息孤岛现象严重, 资产使用、损耗、维护等信息未能实时掌握。加强资产管理信息化建设, 推动数据共享和智能化监管, 将是提升管理效率与决策科学性的必由之路。

(4) 资产流转与处置机制不健全, 资源盘活能力较弱。问卷数据显示, 资产流转与处置流程规范率较低, 多数受访者认为执行困难, 影响了资源调配和再利用。老旧资产、闲置设



备积压严重，未能及时更新或清理，增加了管理成本并占用发展空间。DLU 亟需建立灵活高效的资产流转与处置机制，明确审批流程、优化资源流动，打通资产内部流转和外部盘活通道，提升资源利用效益。

## 总结

研究表明，DLU 资产管理存在制度不健全、信息化水平不足、责任分工不明晰等问题，严重影响了资源使用效率。资产采购、使用、维护及处置各环节缺乏明确规定，导致资产闲置、资源浪费及流转效率低下。信息化系统建设滞后，数据孤岛与实时监控不足，使资产使用情况难以及时掌握和优化配置。同时，管理责任划分模糊，造成协作不畅、监管缺位，进一步加剧了资产利用率低的问题。学校资产闲置现象普遍，缺乏动态管理与合理调配，导致部分高价值设备长期未充分利用。资产流转与处置机制也存在繁琐滞后，影响资源的及时回收与再配置，增加管理成本与空间占用。未来，DLU 需完善资产管理制度、加强信息化建设、明确责任分工、优化流转与处置机制，以提升资产使用效益，推动资源合理配置与可持续发展。

## 建议

为了提升 DLU 资产管理效能，学校需从制度、组织、使用规划和资源配置等方面全面优化。首先，应完善资产管理体系，明确全生命周期管理流程，强化各部门责任分工，通过定期考核与协作机制提升执行力。同时，加强信息化建设，建设统一的资产管理平台，实现资产购置、使用、维护与处置的数据一体化和动态监管，提升透明度与决策科学性。在组织架构上，需进一步优化部门职责划分，打通沟通与协作壁垒，提升整体管理效率。通过加强资产管理人员的培训和专业化建设，确保制度落地，为学校资源配置与可持续发展提供坚实支撑。

在资产使用效率和资源优化配置方面，DLU 应加强资产清查与动态监测，依据实际使用频率制定合理配置和共享机制，推动教学科研设备、办公资产和无形资产的跨学科高效利用。建立资产共享平台，促进大型仪器设备在不同院系间流动，减少重复采购和闲置浪费。同时，应规范资产维护机制，设立专项维护部门，结合信息化平台实现设备实时监控与维修记录，延长资产使用寿命。针对学科资源配置不均问题，学校需设立资源调配小组，结合资产评估与使用考核动态调整配置，确保资源向高效益领域倾斜，助力学校教学、科研整体水平提升。

在资产流转、处置与盘活方面，DLU 需制定科学流转规则，规范审批流程，实时记录流转动态，提升资源调配透明度和效率。针对闲置资产，应建立定期盘活机制，将功能良好的资产通过校内调配或共享平台再利用，对过时资产探索租赁、转让或拍卖等市场化方式变现，支持新资产采购。学校还应引入物联网技术，如 RFID 追踪，实现资产状态实时监控与异常预警，提高动态监管能力。通过整合内外资源、完善处置机制、提高透明度，DLU 能够有效减少资源浪费，提升资产使用效益，为学校高质量发展释放更大潜能。

## 参考文献

- 丁海涛.高校固定资产管理问题分析与对策研究[D].南京农业大学,2012.  
丁海涛.高校固定资产管理问题分析与对策研究[D].南京农业大学,2012.  
丁超豪,马浩.高校国有资产全生命周期管理的新模式[J].吉林省教育学院学报,2023,39(06):74-78.  
丁超豪,马浩.高校国有资产全生命周期管理的新模式[J].吉林省教育学院学报,2023,39(06):74-78.  
冯静,李兰芝.省属高校资产管理绩效评价体系构建探究[J].行政事业资产与财务,2023,(09):7-9.



- 刘平.高校固定资产管理与核算问题研究[D].湖北大学,2011.
- 刘洁.高校国有资产管理问题研究[D].内蒙古大学,2011.
- 江春梅.高校资源配置与资产管理的关联性探析[J].赤峰学院学报(自然科学版),2021,37(07):111-114.
- 张传东. (2025). 新时代高校基层资产管理员工工作改进策略研究. *中国管理信息化*, 28(8), 129-131.
- 岳喜马,施露露.基于扎根理论的高校资产管理关键风险识别研究——以 A 高校为例[J].现代商贸工业,2025,(09):179-182.
- 金美秀.高校无形资产管理研究[D].中国石油大学(华东),2014.
- 耿艳丽.《政府会计制度》下 Y 高校固定资产管理研究[D].安徽建筑大学,2023.000423.
- 董句,陈小丽,叶仁春,等.数字化背景下高校设备资产管理研究与实践[J].实验科学与技术,2024,22(03):155-160.
- 韩鸣.高校资产管理分析系统[D].西北大学,2015.



## 教职工 AI 素养对工作效能的影响研究—以 P 民办高校为例 THE INFLUENCE OF FACULTY AI LITERACY ON WORK PERFORMANCE: A CASE STUDY OF P UNIVERSITY

陈盛<sup>1\*</sup>, 何荣良<sup>2</sup>

Sheng Chen<sup>1\*</sup> and Pak Thaldumrong<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> 泰国正大管理大学泰华国际学院

<sup>1,2</sup> International Chinese College, Panyapiwat Institute of Management, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: 30857275@qq.com

### 摘要

本研究聚焦于某民办高校教职工人工智能（AI）素养对其工作效能的影响。在 AI 技术深度融合教育领域的背景下，该研究探讨了如何通过应用 AI 技术提升教职工素养以优化教育工作。通过梳理相关理论，构建了包含 AI 技术认知、掌握程度、应用实践及伦理意识维度的人工智能素养模型。研究采用定量研究方法，通过问卷调查收集数据，并运用相关性分析、回归分析等方法对该校教职工开展调查研究。

研究发现，教职工的 AI 素养水平存在显著差异，且与其工作效能呈正相关关系。素养较高的教职工在教学科研、行政管理及个人发展方面均展现出显著优势。基于此，本研究提出了高校教职工“素养—效能”靶向模型。该模型清晰阐述了 AI 素养（认知水平、掌握程度、应用实践、伦理意识）与工作效能（教学科研、行政管理、个人发展）之间的联动机制。研究据此推导出提升人工智能素养的策略，旨在为高等教育管理提供理论依据和实践指导。最终目标在于促进人工智能在高校的有效应用，提升教育质量与工作效能。

**关键词：**高校教职工 人工智能（AI）素养 工作效能

### Abstract

This study examines the impact of faculty and staff AI literacy on work performance at a private university. Against the backdrop of Artificial Intelligence (AI) technology being deeply integrated into education, it explores how to enhance AI literacy among faculty and staff to optimize educational work. Drawing on relevant theories, the study constructs an AI literacy model comprising four dimensions: cognition of AI technology, technical proficiency, practical application, and ethical awareness. Using quantitative research methods, data were collected via questionnaires, and correlation and regression analyses were employed to investigate faculty and staff AI literacy and work performance.

The findings reveal significant variations in AI literacy levels among staff, and these levels are positively correlated with work performance. Staff with higher AI literacy demonstrate superior performance in teaching and research, administration, and personal development. Building on these insights, the study proposes a “Literacy-Performance” target model for university staff. This model clarifies the linkage mechanism between AI literacy (cognition, technical proficiency, practical application, ethical awareness) and work performance (teaching/research, administration, personal development). Based on this framework, strategies to enhance AI literacy are proposed to provide both theoretical foundations and practical guidance for higher education management. The ultimate



aim is to facilitate effective AI adoption in universities and improve educational quality as well as work effectiveness.

**Keywords:** University Faculty and Staff, Artificial Intelligence Literacy, Work Performance

## 引言

### 研究背景

随着人工智能（AI）技术迅速发展，教育领域正经历深刻数字化转型。AI 在高校的应用已从辅助工具逐步深入到教学、科研与管理核心环节，为高等教育质量提升与创新提供了新可能。然而，AI 技术能否有效赋能教育实践，关键在于教职工是否具备与之相适应的素养与能力。这一点在民办高校中尤为迫切。

本研究以一所民办本科高校（P 高校）为对象，在校生约 12000 人，教职工 572 人。民办高校具有资源约束性、机制灵活性与市场竞争性等特点，经费有限，人力成本占比较高，且普遍采取“一人多岗”模式优化人力资源。在此背景下，民办高校普遍推行“教学—管理—服务”一体化的角色融合模式，教职工需承担复合职责，专职教师常参与行政事务，行政人员也常兼课教学，形成“双肩挑”工作模式（董泽芳和袁秋菊，2024）。

AI 技术为缓解上述挑战提供了路径。对教师而言，AI 可辅助教学设计、学情分析与科研数据处理；对行政人员，AI 可自动化文档管理、会议组织等事务，提升效率并支持其兼课任务。

AI 技术在高校的有效应用离不开教职工的积极参与良好 AI 素养。教职工的 AI 素养直接影响 AI 应用效果与工作效能。具备较高 AI 素养的教职工能更好融入 AI 于教学、科研与管理，提升工作质量；反之，则可能错失技术优势，影响学校竞争力。

因此，研究高校教职工 AI 素养对工作效能的影响，对提升教育质量、推动 AI 有效应用具有重要现实意义。

### 研究问题

当前，高校人工智能（AI）素养的相关研究仍存在研究对象针对性不足的局限——多数成果集中于 K12 教师或宽泛意义上的“教育工作者”，而针对高校教职工的专项探讨较为缺乏，导致对这一群体在实际工作中 AI 素养如何影响其工作效能的认识尚不清晰。由于高校职能的复合性（教学、科研、社会服务等多重任务并存），其 AI 素养的结构与作用机制亦区别于基础教育阶段，现有研究结论的适用性因而受限。因此，分析 AI 素养各维度对高校教职工的具体影响，有助于揭示通过提升素养进而优化工作效能的路径。

基于上述背景，本研究选取一所民办本科高校，对其全职教职工开展抽样调查，重点考察 AI 通识能力（而非专业技术层面）的影响。通过系统性分析，旨在揭示教职工 AI 素养对工作效能的作用机制及其边界条件。具体研究问题包括：

教职工 AI 素养的四个维度（对 AI 的认知、掌握程度、应用实践、伦理意识）如何分别影响工作效能的三个维度（教学科研、行政管理、个人发展）？

各维度的影响强度是否存在差异？这一问题聚焦于自变量与因变量之间的核心关联，需明确不同素养维度对工作效能各领域的作用路径，并比较其影响的相对重要性。

通过对上述问题的探讨，本研究力图提炼影响机制的关键逻辑，识别对整体效应贡献最为显著的素养维度与效能维度，从而为实践中优先提升关键素养、聚焦治理重点提供实证依据。



## 研究目的

本研究旨在深入探讨高校教职工 AI 素养对其工作效能的影响机制，通过实证研究分析不同维度的 AI 素养与工作效能之间的关系，识别影响工作效能的关键素养因素。在此基础上，提出针对性的提升策略，为高校制定教职工培训计划和发展规划提供科学依据，促进教职工更好地适应 AI 时代的教育教学和科研工作，提高高校整体工作效能。同时也为学校信息化工作如何有效支持校内 AI 通识教育与素养提升，提供了明确的方向与实施路径。

本文将从高校教职工 AI 素养对其工作效能的影响出发，量化其认知、技能、应用、伦理等多个维度的变量对应在教学科研、行政管理、个体发展方面的影响进行研究，文章以研究问题为核心导向，分析研究的目的与意义，阐述 AI 素养的相关概念、理论，学习现有研究文献的成果与不足总结前人的经验，利用定量研究的方法设计符合研究主体的调查问卷、精心组织的数据收集及科学取样，最终通过 SPSS 软件对自变量及因变量的问卷结果进行描述性、统计性、显著性分析计算给出研究结果，通过得出的研究结果总结分析出研究主体高校教职工 AI 素养对其工作效能的影响。

## 研究意义

在理论方面，本研究丰富了 AI 与教育领域交叉研究的理论体系。目前，关于 AI 在教育领域应用的研究主要集中在技术层面和学生学习效果方面，对教职工 AI 素养的研究相对较少。本研究从教职工的角度出发，探讨 AI 素养对工作效能的影响，填补了这一领域在教职工研究方面的不足，为进一步深入研究 AI 与教育的融合提供了新的视角和理论基础。

拓展了工作效能影响因素的研究范畴。传统的工作效能研究主要关注员工的专业技能、工作态度等因素，而本研究将 AI 素养纳入工作效能的影响因素中，丰富了工作效能的研究内容，有助于更全面地理解和解释工作效能的形成机制。

在实践意义上，为高校提升教职工队伍素质提供指导。通过本研究，高校能够明确教职工 AI 素养的现状和存在的问题，以及不同素养维度对工作效能的影响程度，从而有针对性地制定培训计划和策略，提高教职工培训的实效性，促进教职工 AI 素养的提升，进而提升教职工队伍的整体素质。

促进 AI 技术在高校的有效应用。当教职工具备良好的 AI 素养时，能够更好地将 AI 技术融入到教育教学和科研工作中，推动 AI 技术在高校的广泛应用和深度融合，提高教育教学质量和科研创新能力，提升高校的核心竞争力。有助于提高高校工作效能。工作效能的提升是高校发展的重要目标之一。通过提升教职工 AI 素养，优化工作流程，提高工作质量和效率，能够更好地实现高校的教育教学和科研目标，为社会培养更多高素质的人才，推动高校的可持续发展。

## 文献综述

本章系统性分析高校场景下 AI 素养与工作效能的理论关联及研究进展。AI 素养呈现工具、伦理与学科整合的复合结构；工作效能涵盖教学、行政、个人发展的三维功能。既有研究虽证实二者正相关，仍存在研究对象错位、影响路径不明、方法局限及伦理风险等深层缺陷。

### AI 素养的概念演进与素养维度

AI 素养的概念经历了从侧重技术操作到融合人文价值的演进。早些的研究视其为使用和理解 AI 的能力如 Ng et al. (2021) 认为 AI 素养即“理解、使用和创造 AI 技术的能力”，而后



钟柏昌（2025）等人提出更综合的定义，强调在理解原理、运用工具的基础上，还需具备伦理反思能力。

联合国教科文组织（UNESCO，2024）的《教师人工智能能力框架》细化了这一概念，提出包含“以人为本”观念、伦理、基础与应用、教育学及职业发展支持五个维度。郭宏和幸泰杞（2025）则针对高校教职工构建了“双螺旋模型”，指出其 AI 素养是通用素养与专业素养的协同发展。我国教育部（2022）的《教师数字素养》标准，也为界定 AI 素养提供了基础性的维度框架。

这些发展表明，数字素养是通往 AI 素养的必经之路。UNESCO 框架中的“以人为本观念”与“AI 伦理”可视为对“数字社会责任”的深化；“AI 基础与应用”构建于“数字技术知识与技能”之上。因此，数字素养的维度为衡量智能时代的新型教师能力提供了可延续的方法论基础。

基于以上梳理，本研究将教职工 AI 素养划分为四个核心维度：

教职工的 AI 认知；

教职工的 AI 技术掌握程度；

教职工的 AI 应用能力；

教职工的 AI 伦理认识。

### 工作效能的内涵与评估维度

工作效能（Work Efficacy）的概念源于组织行为学，指个体或群体在工作中实现目标的效率与质量。在高等教育语境中，高校教职工的工作效能呈现多维度特征：从职能上看，包括教学效能（如教学质量、学生满意度）、科研效能（如成果产出、创新贡献）与管理效能（如决策效率、资源配置优化）。

AI 技术的介入使工作效能的内涵发生拓展。高中华和徐燕（2024）的研究表明，智能工具的应用不仅提升任务完成效率（如自动化评分、文献分析），更通过“人机协同”模式重构工作流程，如智能在线教学平台使教师从重复性教学中释放精力，转向高阶教学设计。邓军、何芬芬和王彩萍（2024）则指出，在新质生产力背景下，高校教职工的工作效能还应包含“技术转化能力”，即推动 AI 技术与学科教学、科研深度融合的成效。

基于以上前人研究，归类高校教师主要工作内容包括如下三个维度：

教师的教学科研能力；

教师的行政工作能力；

教师的个人发展。

### 相关理论

本研究主要基于以下理论构建框架：技术接受模型（TAM）及其拓展理论揭示了教职工对 AI 工具的采纳意愿主要受其“感知有用性”和“感知易用性”影响；胜任力模型与能力发展理论（如 UNESCO 的三阶段框架）为界定和评估教职工 AI 素养的结构与进阶路径提供了依据；而人机协同理论则阐明了 AI 与教职工在高校场景中通过“人类-in-the-loop”模式实现优势互补，即 AI 承担重复性任务，使教职工能聚焦于创造性教学与科研工作，从而提升整体工作效能。

在教育领域，Ma 和 Lei (2024) 在《Asia Pacific Journal of Education》的研究基于 TAM 模型分析教师数字素养提升路径，发现 AI 素养的提升显著增强教师使用 AI 工具的意愿。

### 前人研究成果

在 AI 素养的结构与测量方面，研究已形成多维度框架。钟柏昌（2025）提出“工具智能化”等五条逻辑主线，UNESCO（2024）构建了能力与发展层次并重的二维矩阵，郭宏等



(2025) 则针对高校教职工建立了强调通用素养与专业素养协同的“双螺旋模型”。测量工具也逐步发展，胡伟（2024）将其划分为知识、技能与伦理三个要素，而 UNESCO 的框架更提供了系统的评估指导。

工作效能受个体与组织双重因素影响。个体层面，自我决定理论指出满足自主性、胜任感与归属感能激发内在动机；谭杰（2015）证实个人效能感对工作表现具有持续驱动作用。组织层面，卢伟等（2024）的实证研究表明“资源保障”与“执行机制”是提升效能的关键中介；同时，组织支持氛围与真实的领导力能够有效缓冲角色压力，为教师创新提供心理安全感。

关于 AI 素养与工作效能的关联，研究表明其既产生直接影响，也通过间接机制发挥作用。王泽瑞（2024）发现 AI 应用对创新绩效具有显著促进作用，且随着技术渗透加深，其正向效应呈边际递增趋势。间接机制方面，郭宏等（2025）的“双螺旋模型”阐释了通用素养与专业素养如何协同驱动效能提升；而 UNESCO（2024）则强调 AI 伦理素养作为“防火墙”，通过规避技术风险为教育系统的稳健运行与长期效能提供保障。

## 研究综述

已有研究虽构建了 AI 素养的多维框架并初步揭示了其通过“技术赋能”与“伦理保障”等路径影响工作效能，但仍存在影响机制剖析不足、实证研究方法局限及伦理风险探讨薄弱等研究缺口，为本研究深入分析其具体影响机制指明了方向。

## 研究方法

### 1. 理论框架

本研究以技术接受模型（Davis, 1989）、胜任力模型与社会认知理论（Bandura, 1986）为基础，构建分析框架，探讨教职工 AI 素养对工作效能的影响机制。

#### 1.1 研究理论基础

技术接受模型指出，教职工对 AI 的“感知有用性”与“感知易用性”直接影响其接受与使用行为（Davis, 1989）。胜任力模型强调 AI 素养是由“智能教育知识—技术应用—伦理责任”构成的多维能力体系，而能力发展理论依托“实践反馈—社会认知”循环（Bandura, 1986）推动教师从技术适应者转变为“AI+教育”范式革新者。社会认知理论则揭示个体认知、行为与环境（如学校政策支持）三者间的互动关系。

#### 1.2 自变量与因变量的维度对应关系

AI 认知→工作效能：良好认知使教职工能识别 AI 在教学、科研与管理中的潜在价值。王甲云（2024）指出自然语言处理等技术可为个性化学习提供智能策略；刘晓（2025）报道的“科学导航”平台显著提升了科研检索与管理效率。

AI 技术掌握→工作效能：技术熟练度直接决定工作质量与效率。赵瑞雪等（2025）提出智能算法可高效处理多源异构数据，加速科研发现；行政人员掌握自动化流程技术后，能显著提升数据统计与报告生成效率。

AI 应用实践→工作效能：实践将技术转化为实际成效。邓涵文等（2025）研究表明教师正演变为 AI 的合作伙伴，通过个性化教学提升教育质量；张雪凌和龙宝新（2025）指出积极应用 AI 工具能增强教职工综合能力，推动职业发展。

AI 伦理意识→工作效能：伦理素养保障技术应用的可持续性。邹太龙和熊芹菁（2024）强调伦理意识能有效防止学术不端；江波等（2023）提出“技术可信性—过程透明性—结果导向性”三位一体的可信框架，为行政管理中的算法决策提供伦理基础。

## 2. 研究模型

基于技术接受模型、胜任力模型与能力发展理论和社会认知理论，构建了“AI 素养-工作效能”的理论模型，旨在揭示高校教职工 AI 素养对工作效能的影响机制作用。模型的核心逻辑如下：

### 2.1 自变量与因变量的关联机制

教职工 AI 素养的四维度对教职工工作效能的三维度的靶向影响：

教职工 AI 素养→教职工教学科研效能：教职工的 AI 认知（如对其教育价值的理解）直接影响其教学科研效率。例如，具备良好认知的教师能利用 AI 技术分析学生数据，优化个性化教学设计（刘峤，2025）。

教职工 AI 素养→教职工行政管理效能：AI 技术通过自动化流程（如数据清洗、报告生成）显著提升科研管理效率，减少人工重复劳动，将更多精力投入创新性工作（赵瑞雪等，2025）。

教职工 AI 素养→教职工个人发展效能：AI 在教育教学中的深度应用使教师的教育教学和专业发展离不开与 AI 的友好相处，“人机协同”成为未来教师自主专业发展的有效路径（张雪凌等，2025）。

教职工 AI 素养→全面效能稳定：具备伦理意识的教职工能规范技术使用，减少风险（如数据隐私泄露），保障教学科研、行政管理及个人发展的可持续性（邹太龙等，2024）。

### 2.2 模型动态路径



图 1：研究模型

主效应路径：AI 素养的四维度通过不同路径直接影响工作效能的三维度，形成例如“认知驱动教学科研、技能提升行政管理、应用促进个人发展”的靶向关联机制（见图 1：研究模型示意图）。

## 3. 研究假设

本研究基于理论框架，采用横断面调查方法，通过结构化问卷探讨教职工 AI 素养四维度（AI 认知、技术掌握、应用实践、伦理意识）对工作效能三维度（教学科研、行政管理、个人发展）的影响机制。具体研究假设如下：



**表 1: 研究假设表**

假设	自变量	假设影响
H1	教职工 AI 素养	正向影响工作效能
H1a_1	教职工的 AI 认知	正向影响教学科研效能
H1a_2	教职工的 AI 认知	正向影响行政管理效能
H1a_3	教职工的 AI 认知	正向影响个人发展效能
H1b_1	教职工的 AI 技术掌握程度	正向影响教学科研效能
H1b_2	教职工的 AI 技术掌握程度	正向影响行政管理效能
H1b_3	教职工的 AI 技术掌握程度	正向影响个人发展效能
H1c_1	教职工的 AI 应用实践	正向影响教学科研效能
H1c_2	教职工的 AI 应用实践	正向影响行政管理效能
H1c_3	教职工的 AI 应用实践	正向影响个人发展效能
H1d_1	教职工的 AI 伦理意识	正向影响教学科研效能
H1d_2	教职工的 AI 伦理意识	正向影响行政管理效能
H1d_3	教职工的 AI 伦理意识	正向影响个人发展效能

本研究将通过实证分析验证上述假设，系统揭示 AI 素养各维度对工作效能的作用路径，为民办高校优化教师发展与管理制度的提供科学依据。

#### 4. 研究方法

本研究采用定量研究方法，通过问卷调查探究高校教职工 AI 素养与工作效能的关系。

##### 4.1 问卷设计

基于研究框架设计结构化问卷，采用 Likert 5 点计分法。问卷包含三个部分：  
 基本信息（6 题）：部门、性别、岗位、年龄、教龄等；  
 AI 素养（4 维度 13 题）：认知、技术掌握、应用实践、伦理意识；  
 工作效能（3 维度 11 题）：教学科研、行政管理、个人发展；  
 问卷经过预测试和专家评审，确保内容效度。

##### 4.2 数据质量控制：

设置填写时间阈值：根据预测试结果，将有效填写时间设定为  $\geq 1$  分钟，剔除填写时间过短 ( $< 1$  分钟) 的样本，避免随意作答。

重复作答排除：通过问卷星平台限制同一微信用户仅能提交 1 次，避免重复填写。

##### 4.3 数据收集与取样

以 P 民办高校 572 名教职工为研究对象，采用便利抽样法。通过问卷星平台进行线上调查，回收有效问卷 258 份，满足 Krejcie 和 Morgan (1970) 样本量要求 (95% 置信水平， $\pm 5\%$  误差)。

数据收集周期 4 周，通过设置填写时间阈值、逻辑校验题和限制重复作答等措施保证数据质量。

##### 4.4 数据分析

使用 SPSS 软件进行：  
 描述性统计：分析样本特征和变量分布；  
 信效度检验：Cronbach's  $\alpha$  系数评估信度，探索性因子分析检验结构效度；  
 相关分析：Pearson 相关系数分析变量关系；  
 回归分析：建立多元线性回归模型，检验 AI 素养各维度对工作效能的影响。  
 通过系统的研究方法设计，确保研究的科学性和有效性。



## 研究结果

### 1. 描述性分析

本研究对某民办高校 572 名教职工开展调查，回收有效问卷 258 份，样本具有统计代表性。

#### 1.1 各维度均值分析

AI 素养维度：认知水平最高（ $M=4.2$ ），伦理意识次之（ $M=3.91$ ），技术掌握（ $M=3.75$ ）与应用实践（ $M=3.71$ ）相对较低。

工作效能维度：行政管理效能最佳（ $M=4.12$ ），教学科研（ $M=4.1$ ）与个人发展效能（ $M=4.06$ ）相当。

#### 1.2 分组比较结果

性别差异：男性行政效能显著高于女性（ $p=0.026$ ），其余维度无显著差异。

岗位差异：行政人员在行政效能上显著高于专职教师（ $p=0.004$ ）；教师在技术掌握上呈优于行政人员的边缘趋势（ $p=0.063$ ）。

年龄差异：25-35 岁组应用实践显著高于 46-56 岁组（ $p=0.032$ ），其余维度无显著年龄差异。

教龄差异：小于 5 年组在应用实践、伦理意识、技术掌握及教研效能上均显著高于 20 年以上组（ $p<0.05$ ）；11-20 年组行政效能显著高于 20 年以上组（ $p=0.044$ ）。

综上，教职工 AI 素养整体良好但应用能力有待加强，不同群体在特定维度存在显著差异，为后续针对性分析提供了基础。

### 2. 统计性分析

#### 2.1 信度检验分析

通过 SPSS26.0 计算 Cronbach's $\alpha$  系数检验量表内部一致性，结果如表 2 各变量维度的信度分析结果所示。所有维度的  $\alpha$  系数均在 0.79-0.96 之间，其中“行政管理效能”（ $\alpha=0.96$ ）、“教学科研效能”（ $\alpha=0.95$ ）信度最优；各维度删除任一题项后的  $\alpha$  系数均未显著提升，表明题项设置合理，量表可靠性良好。

表 2: 各变量维度的信度分析结果

变量	维度	题项数	Cronbach's $\alpha$ 系数
教职工 AI 素养	AI 的认知	3	0.86
	AI 技术的掌握程度	4	0.90
	AI 的应用实践	3	0.94
	AI 的伦理意识	3	0.79
工作效能	教学科研	4	0.95
	行政管理	4	0.96
	个人发展	3	0.94

#### 2.2 效度检验分析

采用探索性因子分析（EFA）检验结构效度，通过 SPSS26.0 执行主成分分析与最大方差旋转。结果显示：



KMO 检验值为 0.93 (>0.8)，巴特利特球形检验  $\chi^2=6351.378$ ， $df=276$ ， $p<0.001$ ，表明数据适合因子分析。

表 3: KMO 和巴特利特检验

KMO 和巴特利特检验		
KMO 取样适切性量数		0.926
巴特利特球形度检验	近似卡方	6351.378
	自由度	276
	显著性	0.000

各题项因子载荷均在 0.64-0.85 之间，与理论维度归属完全一致。各维度平均方差提取量 (AVE) 为 0.54-0.68 (均>0.5)，组合信度 (CR) 为 0.78-0.9 (均>0.7)，验证了量表的聚合效度

### 2.3 相关性分析

首先进行维度变量的计算，由每个维度的题项均值得出 7 个维度变量值，再使用 SPSS 进行 Pearson 积差相关分析，探究变量维度间的关联强度，结果见表 4 所示。

表 4: 各变量维度的相关分析结果 (r 值)

变量	认知	掌握程度	应用实践	伦理意识	教学科研	行政管理	个人发展
认知	1	-	-	-	-	-	-
掌握程度	0.471**	1	-	-	-	-	-
应用实践	0.517**	0.743**	1	-	-	-	-
伦理意识	0.458**	0.460**	0.525**	1	-	-	-
教学科研	0.496**	0.422**	0.518**	0.494**	1	-	-
行政管理	0.625**	0.482**	0.573**	0.487**	0.638**	1	-
个人发展	0.551**	0.468**	0.515**	0.417**	0.645**	0.808**	1

注: \*\*. 在 0.01 级别 (双尾)，相关性显著。

#### AI 素养与工作效能的相关:

“教职工对 AI 的认知”与“教学科研效能”呈中等正相关 ( $r=0.496$ ,  $p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“行政管理效能”呈强正相关 ( $r=0.625$ ,  $p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“个人发展效能”呈强正相关 ( $r=0.551$ ,  $p<0.01$ )，表明教职工对 AI 教育价值的理解越深，教学科研、行政管理、个人发展的效能提升越明显；

“教职工对 AI 技术的掌握程度”与“教学科研效能”呈中等正相关 ( $r=0.422$ ,  $p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“行政管理效能”呈中等正相关 ( $r=0.482$ ,  $p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“个人发展效能”呈中等正相关 ( $r=0.468$ ,  $p<0.01$ )，验证了 AI 实操技能对教学科研、行政管理、个人发展相关事务的处理有直接促进作用；



“教职工对 AI 的应用实践”与“教学科研效能”呈强正相关 ( $r=0.518, p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“行政管理效能”呈强正相关 ( $r=0.573, p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“个人发展效能”呈强正相关 ( $r=0.515, p<0.01$ )，反映高频使用 AI 工具对教学科研、行政管理、个人发展有显著影响；

“教职工对 AI 的伦理意识”与“教学科研效能”呈中等正相关 ( $r=0.494, p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“行政管理效能”呈中等正相关 ( $r=0.487, p<0.01$ )，“教职工对 AI 的认知”与“个人发展效能”呈中等正相关 ( $r=0.417, p<0.01$ )，说明规范使用 AI 可降低风险并显著影响效能。

### 3. 数据显著性分析

在控制性别、年龄、教龄等变量后，通过分层回归分析检验 AI 素养各维度对工作效能的影响，结果显示所有假设均成立 ( $p<0.001$ )，且 VIF 值均低于 2.2，表明共线性问题不影响结果可靠性。

#### 3.1 AI 认知对工作效能的影响

AI 认知对行政管理效能预测力最强 ( $\beta=0.623, \Delta R^2=0.383$ )，其次为个人发展效能 ( $\beta=0.554$ ) 和教学科研效能 ( $\beta=0.501$ )，假设 H1a\_1 至 H1a\_3 均成立。

#### 3.2 AI 技术掌握对工作效能的影响

技术掌握程度对三类效能均呈显著正向影响，其中对行政管理效能预测力最高 ( $\beta=0.485, \Delta R^2=0.228$ )，假设 H1b\_1 至 H1b\_3 成立。

#### 3.3 AI 应用实践对工作效能的影响

应用实践对行政管理效能作用最突出 ( $\beta=0.595, \Delta R^2=0.333$ )，对教学科研 ( $\beta=0.515$ ) 和个人发展效能 ( $\beta=0.521$ ) 也具强预测力，假设 H1c\_1 至 H1c\_3 成立。

#### 3.4 AI 伦理意识对工作效能的影响

伦理意识对教学科研效能解释力最强 ( $\beta=0.486, \Delta R^2=0.497$ )，对行政管理 ( $\beta=0.485$ ) 和个人发展效能 ( $\beta=0.408$ ) 亦具显著影响，假设 H1d\_1 至 H1d\_3 成立。

#### 3.5 整体模型效果

整体 AI 素养对工作效能具有强预测力 ( $\beta=0.704, \Delta R^2=0.474$ )，假设 H1 成立。

表 5: 回归分析结果汇总

自变量	因变量	$\beta$	$\Delta R^2$	假设	结果
AI 认知	教学科研效能	0.501***	0.248	H1a_1	支持
	行政管理效能	0.623***	0.383	H1a_2	支持
	个人发展效能	0.554***	0.302	H1a_3	支持
AI 技术掌握	教学科研效能	0.410***	0.167	H1b_1	支持
	行政管理效能	0.485***	0.228	H1b_2	支持
	个人发展效能	0.462***	0.206	H1b_3	支持
AI 应用实践	教学科研效能	0.515***	0.249	H1c_1	支持
	行政管理效能	0.595***	0.333	H1c_2	支持
	个人发展效能	0.521***	0.255	H1c_3	支持
AI 伦理意识	教学科研效能	0.486***	0.497	H1d_1	支持
	行政管理效能	0.485***	0.229	H1d_2	支持
	个人发展效能	0.408***	0.162	H1d_3	支持
AI 素养	工作效能	0.704***	0.474	H1	支持

注: \*\*\* $p<0.001$



结果表明，AI 素养四维度均对工作效能具有显著正向影响，其中认知维度对行政管理效能、伦理意识对教学科研效能的预测力最为突出。

## 讨论

本研究通过实证分析，揭示了民办高校教职工 AI 素养与工作效能之间的内在机制，核心内容如下：

### 1. 核心发现：AI 素养与工作效能存在“靶向关联”

认知驱动教研：AI 认知对教学科研效能驱动最强（ $\beta=0.501$ ），是深度融合的前提。

技术赋能行政：AI 技术掌握程度对行政管理效能预测力最大（ $\beta=0.485$ ），是提升效率的关键。

应用促进发展：AI 应用实践与个人发展效能关联紧密（ $\beta=0.521$ ），直接推动职业成长。

伦理保障全域：AI 伦理意识虽均值非最高，但对所有效能维度均具普适性影响（ $\beta=0.408-0.486$ ），是可持续发展的基石。

### 2. 关键问题：群体差异揭示

“技术鸿沟”：青年教师（25-35 岁）在 AI 应用上显著优于年长教师（46 岁以上）。

“应用断层”：新入职教师（教龄<5 年）的 AI 素养全面领先于资深教师（教龄 $\geq 20$  年）。

“效能优势分化与协同需求”：行政人员行政效能更高，而专职教师教学科研效能更优，这印证了 AI 赋能具有显著的岗位特异性，也凸显了在“教学-行政”融合模式下，构建跨岗位 AI 技术共享与协同机制的必要性，以弥合因职责差异可能造成的组织能力缝隙。

### 3. 实践路径：差异化治理与系统性建设

精准化培训：为行政人员、专职教师、年长/资深群体定制不同内容的培训。

系统性保障：通过政策激励、资源投入和跨岗位协同，构建支持环境。

风险防控：将伦理规范融入制度，设立审查机制，确保技术应用安全可控。

### 4. 研究局限与展望

本研究受横断面数据、单一样本等限制。未来应采用纵向追踪设计，纳入学科差异、组织支持等调节变量，并结合质性研究，以深化因果推断与机制解释。

## 总结

本研究聚焦人工智能时代民办高校的数字化转型，系统探讨了教职工 AI 素养对工作效能的影响机制。通过理论构建与实证检验，主要取得以下成果：

理论层面，构建并验证了“AI 素养-工作效能”的靶向关联模型，揭示了不同素养维度对特定效能领域的差异化驱动作用，深化了技术接受与胜任力理论在教育 AI 领域的具体应用。

实证层面，不仅证实了 AI 素养对工作效能的显著正向影响（ $\beta=0.704$ ），更精准识别了“技术鸿沟”、“应用断层”与“效能优势分化与协同需求”的群体差异，为民办高校精准施策提供了直接依据。

实践层面，提出了以“分层培训、差异化治理、风险防控”为核心的系统性改进路径，为民办高校及同类院校提升人力资源效能、推动智能转型提供了可操作的行动方案。



综上所述，本研究证实提升教职工 AI 素养是赋能高校高质量发展的重要杠杆。未来研究可在克服本次局限的基础上，进一步探索 AI 与教育深度融合的长期动态与复杂机制。

## 参考文献

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). Technology acceptance model. *J Manag Sci*, 35(8), 982-1003.
- Ma, S., & Lei, L. (2024). The factors influencing teacher education students' willingness to adopt Artificial Intelligence technology for information-based teaching. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 94-111.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the association for information science and technology*, 58(1), 504-509.
- 王甲云. (2024). 教育大数据在个性化学习路径设计中的应用与挑战——评《教育大数据：开启教育信息化 2.0 时代》. *教育理论与实践*, 44(20), 2.
- 王泽瑞. (2024). 人工智能技术应用对员工创新绩效影响研究. *现代管理*, 14(6), 1146-1152.
- 中华人民共和国教育部. (2022). 教育部关于发布《教师数字素养》教育行业标准的通知, 教科信函 (2022) 58 号.  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/t20230214\\_1044634.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/t20230214_1044634.html).
- 邓军, 何芬芬, & 王彩萍. (2024). 发展新质生产力背景下高水平教师队伍建设: 应为, 难为, 可为. *中国大学教学*, 8, 4-9.
- 邓涵文, 解凯彬, & 朱晨菲. (2024). 人工智能引领教育变革中教师角色与素养重构研究. *教学与管理*, 1-5.
- 卢伟, 吴江, & 徐宏宇. (2024). 地方高校战略规划治理效能的影响因素研究——基于制定、执行、资源、效能的全过程视角. *中国高教研究*, (10), 86-93.  
<https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2024.10.11>
- 刘峒. (2025). 人工智能助力科学发现之路. *人民日报海外版*, 09.  
<https://doi.org/10.28656/n.cnki.nrmrh.2025.001335>
- 江波, 丁莹雯, & 魏雨昂. (2023). 教育数字化转型的核心技术引擎: 可信教育人工智能. *华东师范大学学报 (教育科学版)*, 41(3), 52.
- 邹太龙, & 熊芹菁. (2024). 生成式人工智能学术性使用的不端风险及其治理. *济南大学学报 (社会科学版)*, 34(6), 163-167. <https://doi.org/10.20004/j.cnki.ujn.2024.06.015>
- 张雪凌, & 龙宝新. (2025). 人工智能赋能教师专业发展: 机遇、挑战与路径. *教育理论与实践*, 45(8), 27-32.
- 赵瑞雪, 杨潇, 张丹丹, 李娇, 黄永文, 鲜国建, & 孙坦. (2025). 人工智能 4AS: 关键要素、面临挑战与路径建议. *智慧农业 (中英文)*, 1-14.
- 胡伟. (2024). 人工智能何以赋能教师发展——教师人工智能素养的构成要素及生成路径. *教师教育学报*, 11(2), 39-47.
- 钟柏昌. (2024). 新一代人工智能教育的五条逻辑主线. *人民教育*, (24), 12-16.
- 高中华, & 徐燕. (2024). 大语言模型驱动下的员工工作重塑机制. *北京邮电大学学报 (社会科学版)*, 26(2), 1-11.
- 郭宏, & 幸泰杞. (2025). 大学教师人工智能素养: 分类构建与分阶实践. *中国高等教育*, (7), 41-47.



- 联合国教科文组织（UNESCO）. (2024). 《教师人工智能能力框架》 [*AI Competency Framework for Teachers*]. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers?hub=343>
- 董泽芳, & 袁秋菊. (2024). 教育治理现代化视域下高校“双肩挑”制度的设置依据、运行困境与优化策略. *现代教育管理*, (4), 1-11.
- 谭杰. (2015). 影响教师工作效能的因素探究. *教学与管理(理论版)*, (9), 61-63.



## 高校教师人工智能使用行为研究述评与展望

### A REVIEW AND PROSPECT OF RESEARCH ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY UNIVERSITY TEACHERS

陈强<sup>1\*</sup>, 蔡永红<sup>2</sup>

Qiang Chen<sup>1\*</sup> and Yonghong Cai<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> 泰国正大管理大学泰华国际学院

<sup>1,2</sup> International Chinese College, Panyapiwat Institute of Management, Thailand

\*Corresponding Author, E-mail: 750483906@qq.com

#### 摘要

高校教师作为教育数字化转型的关键主体,其人工智能使用行为直接影响教学质量、学术创新与教育公平。作者系统检索 CNKI 等中英文数据库,对高校教师人工智能使用行为研究的现状、影响因素、角色转变、素养评价等方面进行综合述评,研究发现,2024-2025 年相关研究成果呈爆发式增长,研究主题主要集中于技术赋能与教学创新、使用焦虑与风险困境、人工智能素养提升以及伦理治理等方面。然而,现有研究仍存在本土化概念建构不足、实证研究交互性与纵向深度有限、样本与方法局限以及跨区域比较研究匮乏等问题。未来研究应通过纵向追踪、多方法融合、情境化应用与跨区域比较,推动本土理论建构与实践转化,促进教师专业可持续发展与高等教育高质量发展。

**关键词:** 高校教师 人工智能使用行为 人工智能素养 教育数字化转型

#### Abstract

As key players in the digital transformation of education, university teachers' use of Artificial Intelligence directly impacts teaching quality, academic innovation, and educational equity. This paper systematically searches Chinese and English databases such as CNKI to provide a comprehensive review of the current state of research on university teachers' use of Artificial Intelligence, including influencing factors, role transformation, and competency evaluation. Research revealed an explosive growth in related research findings between 2024 and 2025, with research themes primarily focusing on technology empowerment and teaching innovation, usage anxiety and risk dilemmas, improvement of AI literacy, and ethical governance. However, existing research still suffers from shortcomings such as insufficient localized conceptual construction, limited interactivity and depth in empirical research, limitations in samples and methods, and a lack of cross-regional comparative studies. Future research should promote the construction of local theories and their practical transformation through longitudinal tracking, multi-method integration, contextualized application, and cross-regional comparison,



thereby fostering sustainable professional development for teachers and high-quality development of higher education.

**Keywords:** University Teachers, Artificial Intelligence Usage Behavior, Artificial Intelligence Literacy, Digital Transformation of Education

## 引言

人工智能作为高等教育数字化转型的核心驱动力，已由早期的辅助性工具逐步演进为深度嵌入教学、科研与治理体系的关键技术要素。从 20 世纪 80 年代以专家系统为代表的初级智能应用，到当前以生成式人工智能为核心的个性化教学支持、科研辅助、跨学科创新与学习评价增值实践，人工智能正以前所未有的广度与深度重塑高等教育的运行逻辑与整体生态。在这一进程中，高校教师作为教育教学与学术研究的直接实践主体，其对人工智能的理解、采纳与使用行为既决定技术赋能能否有效转化为教学质量与科研绩效的提升，也关涉教育专业性、学术规范与育人本质的坚守，因而逐渐成为教育技术学与行为科学领域的研究热点。

与此同时，人工智能在高等教育领域的应用呈现出显著的双重效应，一方面，相关技术在提升教学效率、优化科研流程、支持精准教学与个性化指导等方面展现出明显优势；另一方面，其快速嵌入教学与科研实践也引发了教师技术焦虑加剧、专业角色边界模糊、教学主体性弱化以及算法偏见与学术伦理风险等一系列深层次问题。

广大学者已从技术接受、影响因素、角色重塑与素养评价等多个视角，对高校教师人工智能使用行为展开了较为丰富的实证与理论探讨，并为相关政策制定提供了重要参考。然而，现有研究整体上仍以静态分析和单一视角为主，在实证深度、理论整合及伦理治理路径等方面存在不足，具体表现为横断面研究占主导、理论框架相对碎片化，对高校教师人工智能使用行为的动态演化机制、角色适应张力及实践转化路径缺乏系统整合，有必要通过全面述评进一步厘清研究脉络、揭示内在逻辑并识别未来研究空间。

## 研究目的

了解高校教师人工智能使用行为状况，可以为高校管理者在教师队伍数字化转型和专业发展方面提供参考意见，提高教师人工智能使用效能有助于提升高等教育教学质量、科研创新水平和个性化培养能力，更好地适应教育数字化战略，同时，高校教师人工智能使用行为问题也是当前高等教育制度改革和教师培训政策优化的重要依据，因此，高校教师人工智能使用行为的研究具有一定的理论研究价值与实践意义。

鉴于现有研究在高校教师人工智能使用行为的实证设计、理论整合与伦理治理讨论方面仍存在分散化与浅表化倾向，本文通过系统文献述评的方法，对相关研究的数量演进、研究方法、主题结构与核心观点进行梳理与比较，旨在厘清该领域的研究脉络与主要结论，识别当前研究在理论建构与实证取向上的不足，为后续研究深化与实践应用提供较为清晰的参考依据。

## 文献综述

### 高校教师人工智能使用行为的内涵

高校教师人工智能使用行为是一个多维度的动态过程，是教育技术学与行为科学领域关注的焦点。人工智能使用行为描述的是教师在教学、科研与管理实践中对人工智能工具的认知、采纳、整合与创新程度，它有三种理解层次，分别是技术接受、行为意向与深度应用。不同的行为层次定义及测量有所差异，本文探讨的是高校教师个体层面的人工智能使用行为。针对教师个体层面人工智能使用行为的定义，学界尚未形成完全统一的定论，目前存在三种比较常见的观点，分别是：技术接受观、行为意向观与综合应用观。

技术接受观主要基于技术接受模型（TAM），强调感知有用性和感知易用性对教师采纳人工智能的决定作用，认为使用行为本质上是理性认知驱动下的技术接受过程（费建翔等, 2025; 罗杨洋和周国辉, 2025），这种观点关注人工智能工具的产出效率，但相对片面，容易忽视教师在实际应用中遇到的情境障碍与情感因素。行为意向观则借鉴计划行为理论（TPB），认为教师人工智能使用行为是一种可观察的过程性行为，考察的是从意向形成到实际操作的行为表现，这一观点有助于后续的行为干预与反馈（罗杨洋和周国辉, 2025）。然而，单纯的行为意向观也面临挑战：并非所有意向都能转化为稳定行为，且某些深度应用行为难以量化观察。

由此，学者们提出综合应用观，认为教师人工智能使用行为是认知、情感、行为与结果的系统整合，涵盖技术接受、情感依恋、人机协同以及伦理反思等多维度（夏振鹏, 2025; 陈鹏, 2020）。综合观将浅层使用、深度整合与创新应用综合考量，能够更全面地反映教师在数智赋能下的专业实践与价值坚守，这种观点更符合高校教师工作的复杂性与教育本质，强调人工智能使用行为不仅是工具操作，更是教师专业判断、角色适应与教育责任的体现。

### 关于高校教师人工智能使用行为现状与意义的研究

较多学者关注高校教师人工智能使用行为的现状及其对高等教育数字化转型的意义。夏振鹏（2025）认为，教师主动拥抱人工智能并实现数智协同，有助于提升教学精准性、科研创新力与个性化培养质量，对落实教育数字化战略、推动高等教育高质量发展具有重要意义。鲍威和万义辉（2025）指出，生成式人工智能的深度嵌入为教师专业行为转型提供了新动能，但需警惕技术去能风险，强调使用行为优化对维护教育本质与教师主体性的关键作用。宋海涛等（2025）从智能教育生态视角分析，认为教师人工智能使用行为的常态化有助于构建“教学合伙人”模式，促进课堂互动与学生发展，实现从效率提升到教育公平的跃迁。

此外，部分研究强调人工智能使用行为对教师职业发展的激励意义。陈思迪（2025）认为，通过机构支持与素养培训强化教师人工智能使用行为可打破传统教学瓶颈，提升教师职业效能感与幸福感。李焱（2025）指出，在学科教学创新中，教师积极使用人工智能有助于专业学习共同体建设，激发求知内驱力与跨领域能力，对教师终身发展与高校竞争力提升具有长远价值。

### 关于高校教师人工智能使用行为影响因素的研究

有些学者从驱动与阻碍双重视角探讨影响教师人工智能使用行为的因素。在驱动因素方面，费建翔等（2025）基于扩展 TAM 模型实证发现，感知有用性、易用性与情感依恋正向影



响采纳意愿，而如培训与平台等形式的组织支持在转化过程中发挥关键调节作用。罗杨洋和周国辉（2025）通过 PLS-SEM 分析指出，人机协同认知是个体驱动的核心，效能感与专业成长预期显著促进深度应用。刘丽莎等（2024）基于欠发达地区调查证据强调，机构政策与数字基础设施是外部驱动的关键，情境化培训可有效提升使用信心。

在阻碍因素方面，宁艳和魏林（2025）指出，技术焦虑与职业替代担忧是首要障碍，算法不透明、数据风险与伦理不确定性进一步抑制行为转化。朱晓和胡雅萍（2025）聚焦青年教师群体，发现角色不确定感与绩效压力放大人工智能焦虑，导致“高意愿-低应用”现象。唐江桥和戴珑珑（2026）从专业判断视角分析，价值边界模糊可能引发伦理冲突，削弱教师在价值引导中的主体性。

### 关于高校教师人工智能使用行为下角色转变与素养培育的研究

有学者尝试探讨人工智能使用行为对教师角色与素养的影响及其培育路径。夏振鹏（2025）提出，人工智能使用促使教师从知识传递者向学习生态引导者与价值守护者转型，强调人机协同中教师的情感支持与伦理责任不可替代。宋海涛等（2025）构建“教学合伙人”模式，认为深度使用行为有助于教师角色从被动适应向自主创新转变。陈月阳等（2025）分析角色危机与重构机制，指出需通过认知重构缓解主体性风险。

在素养培育方面，曹晓丽和丁秋月（2025）解构人工智能素养内涵，提出涵盖知识、应用、整合与伦理的多维评价体系。李嘉莉（2025）探讨数字素养提升路径，强调政策试点与学习共同体的重要性。康欣欣等（2025）开发技术压力量表，为素养测评提供工具支持。朱瑞珂（2025）以英语教学为例，验证专业学习共同体在促进 AI 深度应用中的作用。

## 研究方法

本研究采用系统文献述评的方法，对高校教师人工智能使用行为相关研究进行系统梳理与综合分析。研究以 CNKI 等中英文数据库为主要数据来源，围绕“高校教师”“人工智能使用行为”等关键词进行文献检索，系统收集 2012—2026 年间发表的期刊论文、学位论文、会议论文及相关研究成果。在文献筛选基础上，运用文献计量分析与内容分析相结合的方法，从研究数量、研究方法、研究主题与研究内容等维度对既有研究进行归类与比较分析，梳理该领域的研究演进脉络与主要观点；同时，通过对代表性研究的深入解读，系统总结现有研究的理论贡献与方法特征，识别当前研究在理论建构、实证设计与情境适配等方面的不足，并在此基础上提出未来研究的发展方向与重点议题。

## 研究结果

现有研究对高校教师人工智能使用行为进行了多维度探讨，已形成较为丰富的理论框架、实证证据与实践路径，总体呈现出快速增长、本土化导向与辩证审视的特征。研究普遍认可人工智能在赋能教学创新、提升效率、促进科研创造力与专业发展方面的积极作用，同时强调技术焦虑、伦理风险与角色异化等挑战，共识逐渐聚焦于教师需主动适应技术变革、坚守教育本质，通过素养生态重塑、伦理整合与准备度提升实现人机协同的智慧共生。然而，研究仍处于



快速发展但基础不稳固阶段，存在理论本土化不足、实证深度有限、方法单一化与比较研究匮乏等问题，制约了对复杂行为机制的深入解释与实践指导价值，以下从研究数量、方法、主题与内容四个方面进行具体分析。

### 1. 研究数量方面

本述评基于 CNKI 数据库，截至 2026 年 1 月 10 日下午 17 点，以“高校教师 人工智能使用”为关键词检索，共获得中英文期刊、会议论文、学位论文、报纸等多种类型文献 1097 篇。

**表 1:** 高校教师人工智能使用行为相关研究文献类型统计（2012-2026 年）

文献类型	数量（篇）	占比（%）
期刊论文	中文 602	54.87%
	英文 9	0.82%
会议论文	28	2.55%
硕博学位论文	445	40.56%
报纸	6	0.55%
图书	1	0.2%
学术辑刊	5	0.45%
合计	1097	100

来源：作者自制

**表 2:** 012-2026 年高校教师人工智能使用行为相关研究相关文献发表时间统计

发表年份	文献量	发表年份	文献量	发表年份	文献量
2012	1	2017	3	2018	9
2019	36	2020	39	2021	69
2022	100	2023	151	2024	232
2025	430	2026	7		

来源：作者自制

从表 1 和表 2 可见，中国高校教师人工智能使用相关研究自 2012 年以来经历了从萌芽到爆发的显著演变，与人工智能技术特别是生成式人工智能的快速发展高度同步。早期（2012—2018 年）文献总量仅 16 篇，年均不足 3 篇；2019—2022 年进入快速增长阶段，累计 244 篇；2023 年后呈现井喷式增长，2024—2025 两年文献总量达 662 篇，占总量的 60.35%，2025 年单年 430 篇达到峰值。文献类型以中文期刊论文（54.87%）和硕博学位论文（40.56%）为主，二者合计占比超过 95%，而英文期刊、会议论文、图书等类型占比极低，显示研究高度集中于中文语境和学位论文形式。



总体而言,研究数量的快速增长为该领域奠定了数量基础,但期刊与学位论文主导,专著和会议论文严重不足,文献类型结构明显不均衡,限制了理论积累的系统性和多样性,亟需更多高质量、多类型原创贡献以支撑领域深化发展。

## 2. 研究方法方面

通过对既有文献的系统梳理,高校教师人工智能使用行为的研究在方法论层面呈现出从规范思辨向多元实证演进的显著特征,但研究设计的纵深感与方法整合度仍存在进一步提升空间。该领域的研究方法表现出明显的阶段性演变:早期阶段主要以规范性研究与思辨性分析为主,侧重政策解读、理论阐释以及教师角色的哲学探讨;近年来,随着数据获取条件的改善,实证研究显著增加,量化分析手段日益丰富,如链式中介模型、政策文本分析等方法得到广泛应用,而海外研究则进一步引入 PROCESS 宏程序、社会网络分析(SNA)及多案例比较研究,拓展了分析维度与技术路径。

目前,国内外研究在方法选择上存在一定差异,并表现出较强的模型依赖性。量化研究占据主流,国内研究多采用基于问卷调查的横断面设计,利用结构方程模型(SEM)与回归分析验证技术采纳意向(罗杨洋等, 2025; 费建翔等, 2025)。在核心理论框架的工具化应用上,行为意向维度普遍依托技术接受模型 TAM、统一技术接受与使用理论 UTAUT 及 COM-B 模型,重点考察感知有用性、技术焦虑、主观规范等变量的解释力;素养评价维度则倾向于应用 AI-TPACK 框架、数字素养成熟度模型及“冰山模型”,通过结构化测量评估教师在技术整合与教学应用中的能力特征(曹晓丽等, 2025; 唐春慧等, 2025)。

尽管研究工具不断更新,但方法论层面仍面临若干制约:现有研究高度依赖单一时点的横断面数据,缺乏大样本、跨区域的纵向追踪研究,难以揭示技术迭代背景下教师行为的动态演变机制(闫健楠, 2025);混合研究范式运用欠缺,如深度访谈、课堂观察等质性研究与量化研究的整合度不高,导致对教师在复杂教育情境下的主观体验与深层动机挖掘不足(夏振鹏, 2025);此外,针对教师培训政策或组织支持机制的实验设计与干预研究明显缺失,削弱了研究结论对管理实践的指导价值(夏琪等, 2025)。

## 3. 研究主题方面

研究主题呈现鲜明双重性:机遇与挑战并存。人工智能赋能教学创新与专业发展占比最高(约 45—50%),尤其在思想政治教育、外语和体育领域表现突出,学者强调人机协同、“智慧共生”、个性化教学与评价改革,国际案例如 MIT 和 QS 前十高校经验被广泛借鉴;英文文献强化了生成式人工智能对教学能力的赋能以及 GenAI-TPACK 框架的伦理知识整合,突出了教师专业发展的新使命。技术焦虑、角色困境与职业生态占比约 25%,聚焦青年教师和区域差异的替代恐惧与异化风险;人工智能/数字素养提升占比 20—25%,通过 TPACK 扩展、多维培训和准备度模型寻求破局,特别强调信心与人工智能准备的中介作用以及心理因素对采用态度的影响。风险、伦理与治理占比 10—15%,强调专业判断边界、价值坚守与责任感知;2026 年研究进一步突出限度与规制,教师主导师生关系、研究创造力量表开发以及课堂采用实证因素成为新共识。

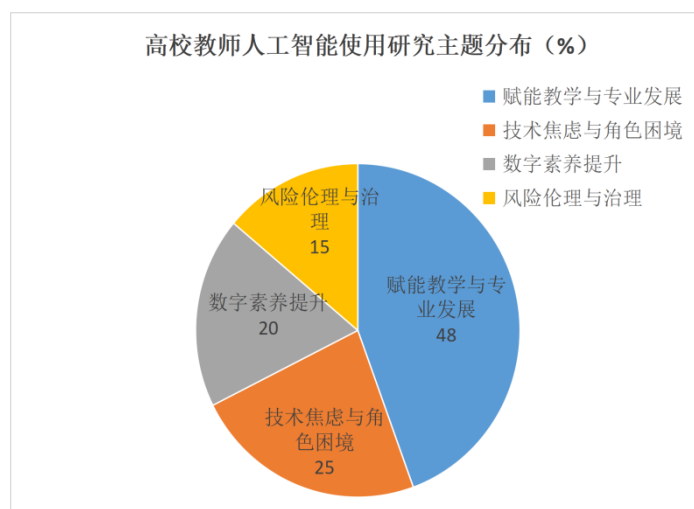


图 1: 高校教师人工智能使用研究主题分布情况

来源: 作者自制

#### 4. 研究内容方面

从高校教师人工智能使用行为研究的具体内容来看, 现有研究虽已取得显著进展, 但仍存在若干突出问题, 集中体现在以下几个方面:

##### 4.1 理论研究尚显薄弱

第一, 缺乏适用于中国高校教师的人工智能使用行为本土化概念界定。多数研究认可使用行为的重要性, 但由于教师工作的复杂性、教育价值的特殊性以及中国高校制度环境的独特性, 难以形成统一、可量化的概念框架。现有研究多直接沿用或稍作调整通用技术接受模型, 通过认知、意向、行为等维度进行划分, 却较少深入探讨高校教师使用行为的本土化内涵与外延, 如: 如何融入教育伦理、专业判断、价值坚守等人文要素(唐江桥和戴珑珑, 2026)。尽管部分研究尝试提出如 GenAI-TPACK 框架融入伦理知识的初步构想, 但尚未形成共识, 概念边界仍不清晰, 较多直接借鉴企业或通用技术采纳理论, 忽略了高校教师职业的育人属性。

第二, 由于概念界定不清, 导致影响因素分析与对策建议与通用技术采纳研究高度趋同, 缺乏对高校教师教育性与人文性的针对性考量, 提出的路径往往操作性不足(唐江桥和戴珑珑, 2026; Ou & Huang, 2025)。

第三, 规范性理论研究较为匮乏。许多研究在学理支撑上存在不足, 选题要么过于微观琐碎, 要么过于宏大空泛, 缺乏严谨的理论推演与规范分析, 难以为后续实证研究提供坚实基础。

##### 4.2 实证研究的不足

第一, 影响因素选择不够全面且交互机制探讨不足。高校教师人工智能使用行为受技术特性、个体心理、组织环境、伦理约束等多重因素复杂影响, 且这些因素之间存在交互作用。然而, 现有实证研究多聚焦于技术焦虑、有用性感知、信心与准备度等少数因素, 对

多要素间的关系链条、如信心中介作用、心理因素对评估系统态度的影响的调节/中介机制以及综合交互效应的探讨仍显不足 (Xu, 2025; Xiang et al., 2025)。

第二, 样本代表性有限。受时间、经费与研究资源限制, 大多数实证研究样本规模较小、范围较窄, 常局限于某医科大学案例、特定省份调查等单一地区、单一学科或单一类型高校, 难以推及全国高校教师整体, 结论的外推性受到制约 (Gao & Cai, 2025; Liu, 2025)。

#### 4.3 比较研究尚显匮乏

从横向维度看, 现有研究在模型与指标选择上多直接借鉴国外成熟框架, 较少充分考虑如教师评价体系、队伍结构、思政教育要求等中国高校制度环境与职业特殊性的适配问题。例如, 国外模型是否能有效匹配中国高校绩效考核机制? 企业或 K12 教育领域的采纳指标能否直接迁移至高校教师群体? 这些问题尚未得到系统回应 (McGrath et al., 2023; Al Rousan et al., 2025)。

从纵向维度看, 缺乏动态比较与长期追踪研究。现有文献较少关注不同人工智能技术迭代阶段下教师使用行为的演变特征、效果差异以及对专业发展的长期影响, 难以揭示行为变化的阶段性规律与趋势 (Ou & Huang, 2025; Shahid et al., 2024)。

总体而言, 这些问题反映出高校教师人工智能使用行为研究仍处于快速发展但基础尚不稳固的阶段。未来需加强本土化理论构建、系统性多因素实证设计、大样本跨区域调查以及中外比较与纵向动态研究, 以提升研究的学理深度、实践针对性和国际对话能力, 从而更好支撑教师专业发展和教育高质量发展。

## 讨论

### 1. 高校教师人工智能使用行为研究由技术采纳走向教育情境嵌入, 但理论整合仍显不足

系统述评结果表明, 现有高校教师人工智能使用行为研究在研究数量与主题结构上均呈现出明显的扩张趋势。研究视角已由早期以技术采纳意愿为核心逐步拓展至教学创新、教师角色转型、人工智能素养培育及伦理治理等多个维度, 反映出人工智能在高等教育中由工具性应用向教育情境嵌入与系统化应用转变的发展特征, 这一变化表明, 学界已逐渐认识到高校教师人工智能使用行为并非单一技术选择问题, 而是深度嵌入教学实践与专业发展的复杂过程。

然而, 从整体看, 相关研究在理论层面仍高度依赖 TAM、UTAUT 等通用技术接受框架, 对不同研究主题之间的内在逻辑关联缺乏系统整合, 尤其是对于高校教师这一兼具专业自主性与育人使命的群体, 现有研究在理论建构中较少回应其职业角色、教育价值与制度情境的特殊性, 导致解释框架在一定程度上呈现工具化倾向, 这种理论整合不足的问题, 使得研究在解释高校教师人工智能使用行为的复杂性与情境差异时仍显有限, 也制约了相关理论在教育情境中的深化发展。

### 2. 实证研究占据主导但方法结构失衡, 难以揭示教师使用行为的动态机制

从研究方法维度看, 高校教师人工智能使用行为研究已明显由早期以规范思辨和理论阐释为主, 转向以实证分析为核心, 问卷调查、结构方程模型和回归分析成为当前最主要的研究工具。这一转向为系统识别影响高校教师人工智能使用行为的关键因素提供了较为充分的经验支持, 也推动了相关研究从概念讨论向数据验证的深化。



但述评结果同时显示，现有实证研究在方法结构上仍存在明显局限。多数研究采用横断面设计，样本区域与院校类型相对集中，质性研究与混合研究范式的运用较为不足，从而限制了对教师真实使用情境、行为演变过程及深层动机的深入理解，尤其在生成式人工智能技术快速迭代的背景下，教师人工智能使用行为呈现出明显的阶段性与情境依赖性，单一时间截面的数据难以充分揭示其动态变化特征。这种方法结构上的失衡，使得现有研究结论更多反映教师在特定阶段的态度与意向，而对其长期影响与演化机制的解释能力仍显不足。

### 3. 研究主题呈现赋能—焦虑—治理的张力结构，凸显教师主体性问题的核心地位

研究主题分析表明，高校教师人工智能使用行为研究在价值取向上呈现出显著的双重性特征。一方面，大量研究肯定人工智能在提升教学效率、促进科研创新和支持教师专业发展中的赋能作用，强调人机协同在教学实践中的积极意义；另一方面，技术焦虑、角色异化、伦理风险与责任边界等问题也成为研究持续关注的重要议题。这种赋能与约束并存的张力结构，构成了当前高校教师人工智能使用行为研究的核心问题情境。

从研究结果看，这种张力实质上反映了教师主体性在智能教育生态中的重构困境。尽管现有研究已普遍意识到伦理治理与价值坚守的重要性，但相关讨论多停留在宏观原则与规范层面，较少结合具体教学实践和制度情境展开分析，导致伦理议题与实际使用行为之间的关联尚未得到充分揭示。如何在技术应用过程中协调教师的专业判断、教育价值与技术效能是现有研究尚未形成系统回应的关键问题，也构成了该领域进一步深化讨论的重要基础。

## 总结

当前关于高校教师人工智能使用行为的研究已取得显著阶段性成果。实证证据表明，教师群体普遍表现出较高的技术采纳意愿与积极态度，但在实际教学、科研与管理中的应用深度仍相对有限，呈现出典型的“高意愿—低应用”结构性断裂特征，这种断裂在很大程度上源于使用行为的情境依赖性，正如相关研究指出，“教师人工智能使用行为呈现出明显的情境依赖性”（夏振鹏，2025）。在驱动机制层面，个体自我效能感、感知有用性以及组织支持被证实为促进技术采纳与深度整合的核心正向变量；在阻碍因素层面，技术焦虑、算法黑箱引发的伦理困境、数据隐私担忧以及对职业主体性被削弱或替代的恐惧构成主要壁垒（费建翔等，2025；Xiang et al., 2025；Liu, 2025）。

总体而言，现有研究共识逐渐明晰：人工智能既为教师教学创新、科研效率提升与专业发展注入强劲动力，也对传统角色提出深刻挑战。教师正处于从单纯知识传递者向学习生态组织者、人机协同与价值引领者转型的关键阶段，这一转型要求教师在主动拥抱技术的同时，坚守教育本质与专业判断，实现智慧共生与可持续专业发展。



## 建议

尽管现有研究在理论框架、现状描述与实证分析上已较为丰富，但仍存在进一步优化空间，未来研究可从以下维度深化，以提升学理深度、实践针对性和前瞻性：

### 1. 研究方法：从横断面静态调查转向动态纵向追踪

当前多数研究依赖问卷调查或单一时点数据采集，难以捕捉教师人工智能使用行为的动态演化与长期效应。未来应引入纵向追踪设计，利用教学平台大数据、多模态日志分析以及混合方法，系统观测教师从新入职到资深期在不同职业阶段，以及从传统 AI 到生成式 AI 技术迭代周期中的行为因果机制与适应过程，从而揭示使用行为的阶段性规律与可持续性影响。

### 2. 研究视角：从单一工具整合转向人机协同生态系统考察

现有研究多将人工智能定位为外部辅助工具，关注如生成式 AI 赋能教学、课堂采用等实证技术接受与教学能力提升，而较少置于更广阔的人机互动生态中审视。未来应转向人机协同整体视角，探讨教师如何与算法共同决策、协同创生知识，以及这种协作关系如何反向塑造教师的专业认同、主体性与数字素养，同时融入责任感知与伦理整合维度 (McGrath et al., 2023; Lan et al., 2025)，以构建更具系统性与人文关怀的理论框架。

### 3. 研究内容：深化细分学科情境化应用与伦理治理研究

现有研究虽覆盖思政、外语、体育等多领域，但学科间差异性与情境化探讨仍显不足，伦理治理也多停留在宏观风险识别。未来需针对理工、人文社科、艺术、医学等不同学科特性，开展深度情境化研究，比较人工智能在知识传授型、实践技能型与创意表达型教学中的应用广度、深度与效果差异。同时，针对算法偏见、学术诚信、数据隐私以及教师责任边界等具体风险，开发可操作的伦理治理路径、素养评价模型与扩展 GenAI-TPACK 融入伦理知识、研究创造力量表等专业发展框架，为教师提供更具针对性的指导。

### 4. 研究对象：扩大跨区域、跨层级与多元教师样本覆盖度

现有样本多局限于发达地区、“双一流”高校或特定机构，代表性有限，难以反映全国多样化图景。未来研究应扩展至欠发达地区、职业院校、应用型本科以及民办高校，比较不同区域基础设施约束、院校层级以及青年教师与资深教师、不同学科背景的教师群体在人工智能采纳意愿、使用深度与效果上的差异，同时纳入国际比较样本，提升研究的普适性与政策参考价值。

通过上述维度深化，高校教师人工智能使用行为研究将更具动态性、系统性与实践导向，有助于推动教师专业可持续发展与高等教育高质量发展。

## 参考文献

- Al Rousan, A. H., Ayasrah, M. N., Salih, S. M., Yahya, S., & Khasawneh, M. A. S. (2025). Design and psychometric evaluation of the Artificial Intelligence acceptance and usage in research creativity scale among faculty members: Insights from the network analysis perspective. *European Journal of Education*, 60(1), e12927.



- Gao, D., & Cai, J. (2025). How can generative Artificial Intelligence technology empower college teachers to improve teaching ability? *Journal of Modern Educational Theory and Practice*, 1(4).
- Liu, N. (2025). Exploring the factors influencing the adoption of Artificial Intelligence technology by university teachers: The mediating role of confidence and AI readiness. *BMC Psychology*, 13(1), 311.
- McGrath, C., Cerratto Pargman, T., Juth, N., & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and Artificial Intelligence in higher education - An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100139.
- Ou, Q., & Huang, W. (2025). Research on the new mission and development of college teachers in the era of Artificial Intelligence. *Frontiers in Educational Research*, 8(8), 107-112.
- Shahid, M. K., Zia, T., Liu, B., Iqbal, Z., & Ahmad, F. (2024). Exploring the relationship of psychological factors and adoption readiness in determining university teachers' attitude on AI-based assessment systems. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100967.
- Xiang, Y., Yang, C., Jin, Z., & Zhao, W. (2025). Factors influencing the adoption of generative Artificial Intelligence into classroom teaching by university teachers: An empirical study using SPSS PROCESS macros. *PLOS ONE*, 20(8), e0324875.
- Xu, L. (2025). Factors influence readiness to use Artificial Intelligence (AI) applications in teaching and learning among college faculty members of China: A case study of Guangdong Medical University. *The Educational Review, USA*, 9(1), 117-132.
- 丰涛, & 赵富学. (2025). 人机协同视域下 GAI 驱动高校体育教师教研范式转型的作用机制与赋能限度. *体育学研究*, (39), 140-156.
- 王少. (2025). 高校本地化部署大模型对教育数字化发展的机遇与挑战. *西南民族大学学报 (人文社会科学版)*, 46(7), 231-240.
- 田芬, & 卢春燕. (2025). 美国顶尖研究型大学应对生成式人工智能的立场与策略. *电化教育研究*, 46(11), 108-128.
- 宁艳, & 魏林. (2025). 人工智能时代高校教师的职业焦虑与消解. *郑州航空工业管理学院学报 (社会科学版)*, (S1), 67-69.
- 朱晓, & 胡雅萍. (2025). 人工智能时代高校青年教师 AI 焦虑的表现类型及应对策略. *大学教育*, (22), 9-14.
- 朱瑞珂. (2025). 生成式人工智能辅助英语教学的高校教师专业学习共同体实践研究. *现代英语*, (19), 33-35.
- 任梦泽, & 谢妮. (2025). 智能时代高校教师的教学新常态. *黑龙江高教研究*, 43(4), 156-160.
- 刘之远, & 王鹏. (2025). 人工智能时代高校教师学术社会化: 特征、困境与纾解. *重庆高教研究*, 13(2), 50-59.
- 闫健楠. (2025). 人工智能时代高校教师智能教育素养提升路径——以对吉林省高校教师的实证调研为例. *西部学刊*, (15), 114-117.



- 许哲, & 许祥云. (2025). 生成式人工智能对高校教师教学创新行为的双刃效应——效能感——压力与认知重构的作用. *高校教育管理*, 19(4), 72-85.
- 李嘉莉. (2025). 基于人工智能应用的高校教师数字素养提升路径研究. *中国高等教育*, (Z3), 48-51.
- 李焱. (2025). 人工智能助力高校英语教师专业发展与教学转型研究. *才智*, (34), 129-132.
- 杨慧, & 李占芳. (2025). 生成式人工智能时代高校文科教师数字素养成熟度模型初探. *辽宁经济*, (7), 91-97.
- 肖瑶, 杨聪, & 陈登凯. (2025). 生成式人工智能时代高等教育创新设计思维培养模式的重塑. *黑龙江高教研究*, 43(5), 7-13.
- 吴庆华, & 颜翔. (2025). 人工智能时代美国一流大学教师教学发展何以可能——基于三所高校的案例分析. *高教探索*, (2), 82-88.
- 宋海涛, 吴文瑞 & 张春越. (2025). 智能教育生态下的高校教师角色转变: 人工智能能否成为“教学合伙人”? *大学教育*, (14), 6-17.
- 陈月阳, 陈蕊蕊, 高紫涵, & 卢佳怡. (2025). 生成式人工智能时代高校教师的角色危机与重构——基于技术替代与教育本质的双重视角. *时代青年*, (8), 117-119.
- 陈珊珊, 弓越, & 王晓光. (2025). 英国高校人工智能素养教育框架与启示. *图书馆论坛*, 45(9), 83-92.
- 陈思迪, & 沈薇薇. (2025). 生成式人工智能时代高校教师的角色转变. *高教论坛*, (9), 6-9.
- 陈鹏. (2020). 共教、共学、共创: 人工智能时代高校教师角色的嬗变与坚守. *高教探索*, (6), 112-119.
- 罗杨洋, & 周国辉. (2025). 高校教师生成式人工智能采纳的影响因素研究——基于 PLS-SEM 和 fsQCA 方法. *复旦教育论坛*, 23(4), 58-65.
- 周瑞冬, & 谢超凡. (2025). 生成式人工智能对高等教育人的主体性的挑战及应对. *高教发展与评估*, 41(2), 100-133.
- 赵志强, & 陈蕾. (2025). 人工智能融入高校思政课教学的异化问题探析. *黑龙江高教研究*, 43(12), 8-15.
- 姜思羽, & 胡科. (2025). 世界一流高校对生成式人工智能的态度、策略及其启示. *黑龙江高教研究*, 43(12), 45-54.
- 费建翔, 刘丙利, & 党同桐. (2025). 何以拥抱: 高校教师教学人工智能技术采纳意愿研究. *现代教育技术*, 35(5), 32-41.
- 夏振鹏. (2025). 人工智能时代的高校教师重塑——基于人与技术共同体理念. *教育与教学研究*, 39(12), 1-16.
- 夏琪, 杨一鸣, & 田贤鹏. (2025). 生成式人工智能如何赋能高校教师教学创新——基于麻省理工学院的案例考察. *中国大学教学*, (12), 83-91.
- 唐江桥, & 戴珑珑. (2026). 人工智能辅助教学的边界: 高校教师的专业判断与价值坚守. *黑龙江高教研究*, 44(1), 13-18.
- 曹晓丽, & 丁秋月. (2025). 人工智能赋能视角下高校教师 AI 素养的内涵解构、评价体系与提升策略. *天津开放大学学报*, 29(2), 55-66.



- 康欣欣, 乜勇, 吕佩佩, 祝淼, & 乔守俊. (2025). 生成式人工智能浪潮下高校外语教师技术压力量表的开发与检验. *数字教育*, 11(4), 39-46.
- 鲍威, & 万义辉. (2025). 数智赋能的复杂张力: 生成式人工智能使用对中国高校教师职业生态的影响. *中国电化教育*, (12), 98-107.



# A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL TRANSFORMATION AND MUSIC EDUCATION GOVERNANCE—TAKING THE HENAN XZ MUSIC ACADEMY AS AN EXAMPLE

Hua Bai

School of Music, Henan University of Economics and Law

Corresponding Author, E-mail: 88292555@qq.com

## Abstract

Against the backdrop of digital education and the modernization of higher education governance, the governance model of music colleges is undergoing a profound transformation. This article takes Henan XZ Music College as the research object, employing a qualitative research method. It conducts semi-structured in-depth interviews with 20 individuals, including school administrators, music teachers, academic affairs staff, and student representatives, and uses grounded theory coding methods for analysis. Around the research question, this article establishes two research objectives: first, to identify the key factors affecting the efficiency of music education governance during digital transformation and analyze their specific manifestations in actual management scenarios; second, to further analyze the interaction mechanisms among these key factors, explore how they influence governance effectiveness through the governance process, and propose pathways to optimize the governance structure and improve governance effectiveness in music education.

The research results indicate that: First, at the factor identification level, digital transformation, through the construction of technology platforms and the application of data systems and intelligent tools, has become a significant driving force influencing music education governance, promoting changes in school decision-making methods, management processes, and multi-stakeholder participation structures, thereby improving governance efficiency to a certain extent. Second, at the mechanism analysis level, governance mechanism reform, digital governance methods, and music education governance tools play a key mediating role among various factors, improving teaching and learning support effectiveness by enhancing governance transparency and synergy, and promoting teacher professional development and student ability enhancement. Simultaneously, the study also found that current music colleges still face problems such as insufficient professional adaptability and limited in-depth data application in the process of digital governance. Based on these findings, this study further proposes targeted optimization paths, providing theoretical reference and practical insights for music colleges to promote digital governance practices.

**Keywords:** Digital Transformation, Music Education Governance, Semi-structured Interviews, Music Academy

## Introduction

Driven by the rapid development of digital technology and national strategies, the governance of higher education in China is accelerating its transformation from traditional administrative management to data-driven, collaborative governance and intelligent decision-making. The Ministry of Education and other departments have continuously implemented the National Education Digitalization Strategy and promoted universities to build new-era digital governance capabilities to enhance the modernization level of education governance (Yanshan University Higher Education Development Research Center,



2025). The latest "Report on the Digital Development of Chinese Universities" shows that over the past three years, the overall digital transformation of universities has made significant strides, digital governance capabilities have continued to strengthen, and new teaching ecosystems are constantly emerging. However, there are still significant shortcomings in areas such as the depth of data application, platform coordination, and the capabilities of information technology teams (Ministry of Education Higher Education Scientific Research and Development Center and China Higher Education Society Education Informatization Branch, 2025). Due to their professional and practical characteristics, music academy has a more urgent need for digital support in governance aspects such as curriculum management, teaching evaluation, resource allocation, and teacher-student collaboration. This poses new challenges and requirements for improving governance efficiency, fairness, and decision-making quality.

### **Research Questions**

Question 1: What are the key influencing factors of digital transformation in the governance structure of music education, and how do these factors affect governance efficiency?

Question 2: Through what mechanisms do the aforementioned key factors influence the music education governance process, and how do they further contribute to governance optimization?

### **Research Objectives**

Objective 1: To identify the key factors affecting the efficiency of music education governance in the context of digital transformation, and analyze their specific manifestations and problems in practice.

Objective 2: To analyze the mechanisms of interaction among these key factors, and then propose pathways to optimize the music education governance structure and improve governance effectiveness.

### **Literature review**

#### **Digital Transformation in Education**

Digital transformation in education has gradually evolved from "educational informatization" to a core issue of systemic change. Digital transformation in education is not merely an upgrade of information technology applications in education, but a holistic reconstruction encompassing governance structure, organizational processes, and educational culture. Selwyn (2022) points out that digital transformation in education emphasizes data-driven decision-making and platform-based governance, its essence being the reshaping of educational power structures and governance logic through digital technology. Bond et al. (2023) further demonstrate that digital transformation in higher education involves the deep integration of teaching, management, and service systems, and its effectiveness depends on organizational governance capabilities and institutional support. Zhang J.H & Liu L. (2021) argue that digital transformation in education is an important path to achieving educational modernization through institutional innovation and governance reform, supported by digital technology. In summary, digital transformation in education has risen from the level of technological tools to a structural change at the level of educational governance. Based on this, this study defines digital transformation in education as: a systemic process centered on digital technology and data systems, aiming to improve the effectiveness of educational governance and the scientific nature of decision-making by reconstructing the operational and governance mechanisms of educational organizations.

#### **Music Education Governance**

Creech et al. (2020) pointed out that music education governance emphasizes balancing administrative management with music professional autonomy in teaching management, curriculum design, and evaluation systems. Bennett (2021) argued that higher music education governance not



only involves organizational management issues but is also closely related to the value orientation and cultural mission of arts education. Li J. & Wang L. (2022), from the perspective of higher art institutions, pointed out that music education governance is a comprehensive management process based on institutional norms and oriented towards professional development, with the goal of improving educational quality and public cultural service capabilities. Overall, music education governance possesses both the general attributes of educational governance and the professional characteristics of the music discipline. Based on this, this study defines music education governance as: in the context of music academy, a process in which multiple stakeholders, including school administrators, teachers, and students, jointly participate in achieving the goal of music talent cultivation through institutional arrangements and governance mechanisms.

### **Educational governance theory**

Educational governance theory has been increasingly introduced into music and art education research to explain the relationship between multi-stakeholder participation, professional autonomy, and institutional coordination. Creech et al. (2020) used an educational governance perspective in their research on higher music education to analyze the impact of institutional management structures on students' professional development, finding that collaborative governance helps improve teaching quality and learning experience. Bennett (2021) explored higher music education from a policy and governance perspective, pointing out that governance models have a significant impact on curriculum flexibility and talent cultivation pathways. Brown (2022) applied educational governance theory to research on the digital reform of art academy, finding that the openness of the governance structure is a key factor for successful digital implementation. Li J. & Wang L., (2022) analyzed the governance dilemmas of music academy based on educational governance theory, arguing that insufficient multi-stakeholder participation mechanisms restrict the improvement of governance effectiveness. Wang C. (2023), through case studies, found that introducing the concept of collaborative governance can effectively alleviate the tension between administrative management and music professional autonomy. Overall, educational governance theory in the field of music education is mainly used to explain the optimization of governance structures and the improvement of governance effectiveness.

### **Digital Transformation Theory**

Digital transformation theory has been increasingly introduced into music education and art college research to analyze the systemic impact of digital technology on teaching models and governance methods. Ruthmann & Mantie (2021) applied digital transformation theory to research on curriculum reform in higher music education, finding that digital platforms help expand music learning contexts and promote student self-directed learning. Crawford (2022) analyzed the digital practices of music conservatories from an organizational transformation perspective, pointing out that digital transformation not only changes teaching tools but also reshapes institutional governance processes. Partti & Westerlund (2023) found in their research on music teacher education that digital transformation improves teaching collaboration and resource sharing. Liu Y. & Chen X., (2022) demonstrated through case studies that digital transformation promotes the refinement and datafication of music teaching management. Zhang L. (2024) further pointed out that digital transformation has a significant promoting effect on improving the governance effectiveness of music academy. Overall, related research indicates that digital transformation theory is mainly used to explain the mechanisms and effectiveness of collaborative changes in technology, organization, and governance in music education.

### **Research Methodology**

This study employs a qualitative research paradigm and a semi-structured interview method, selecting Henan XZ Conservatory of Music as the research subject. 5 school administrators, 5 academic affairs administrators, 5 music teachers, and 5 student representatives were interviewed. The interviews



focused on the application of digital teaching platforms, changes in teaching management processes, governance participation methods, and actual effects, aiming to systematically examine the changes in the governance structure, mechanisms, and effectiveness of music education in the background of digital transformation. The main research tool was a self-developed semi-structured interview outline, designed to address the research questions and pre-tested and revised before the formal interviews to ensure the questions' relevance and comprehensibility. The interviews were recorded with the consent of the interviewees and transcribed into text, providing foundational data for subsequent analysis.

The semi-structured interview method was adopted because it allows researchers to flexibly ask follow-up questions based on the interviewee's role and answers while maintaining a unified interview framework, which helps to deeply reveal the actual operational mechanisms and contextual differences in the governance of music institutions under digital transformation. Meanwhile, this method can fully present the real experiences and cognitions of multiple stakeholders, including administrators, teachers, administrative staff, and students, enhancing the richness and explanatory power of the research data. It is suitable for exploring the complex and professionally specific research issue of music education governance. The saturation test enhances the reliability and validity of the research through multiple strategies, including data triangulation (cross-validation of information from different types of respondents), member verification (providing feedback on key interview points to respondents for confirmation), and research process recording (writing research memos), ensuring the credibility and robustness of the research results.

In terms of data analysis methods, this study uses a grounded theory coding procedure to systematically analyze the interview data, employing NVIVO as the analysis tool. First, open-ended coding is used to analyze the original text line by line to extract initial concepts. Second, axial coding is used to classify and integrate related concepts, forming categories and identifying key influencing factors. Finally, selective coding is used to construct core categories, revealing the mechanism by which digital transformation affects music education governance. During the analysis, continuous comparison is used to compare and analyze different interview groups and situations to enhance the explanatory power and theoretical abstraction level of the research, thus providing a solid basis for proposing optimization paths for music education governance.

## **Result**

Research Finding 1: Key factors influencing music education governance in the context of digital transformation include the level of digital technology platform application, the degree of digitalization in teaching management processes, and multi-stakeholder participation mechanisms. Among these, the application of digital teaching platforms and data systems plays a fundamental role in teaching organization, resource allocation, and information transmission, and is a significant driving force for structural changes in music education governance.

Research Finding 2: Further analysis reveals that these factors operate through a path of "digital technology application, management process optimization, enhanced multi-stakeholder collaboration." Digital tools first promote the standardization and transparency of teaching and management processes, then strengthen collaborative interaction among administrators, teachers, and students, ultimately optimizing the overall effectiveness of music education governance by improving governance efficiency and the scientific nature of decision-making.

This interview aims to understand the practical application of digital technology in school teaching and governance, and its impact on the structure, mechanisms, and effectiveness of music education governance. The interview does not involve personal privacy; all information is used solely for academic research and is anonymized. The interview questions are semi-structured, and respondents are free to supplement their explanations based on their own experiences.



### Open coding

**Table 1:** Open Coding (Select)

Level 3 category	Level 2 category	Level 1 category
Application of Teaching Platforms Integration Level of Management Platforms Platform Stability and Usability Compatibility of Platforms with Music Teaching Data Collection and Integration Data Sharing Mechanisms Data Support for Decision-Making Data Transparency and Visualization Intelligent Scheduling and Management Tools Intelligent Evaluation and Feedback Systems Use of AI/Digital Tools in Music Teaching Technical Support and Training Understanding of Digital Transformation Policy Orientation Goals and Positioning of Digital Transformation Sources of Transformation Motivation and Pressure Shift from Experience-Based Decision-Making to Data-Based Decision-Making The Role of Data in Teaching and Management Decision-Making Scientific and Timely Decision-Making Degree of Management's Reliance on Digital Evidence Changes in Teaching Management Processes Digitalization of Administrative Approvals Increased Management Efficiency or Burden Conflict Between Process Standardization and Flexibility Changes in Managerial Participation Methods Degree of Teacher Participation in Governance Student Feedback and Participation Mechanisms Cross-Departmental Collaborative Governance Changes in Music Professional Autonomy Impact of Digitalization on Teaching Freedom Tension Between Administrative Management and Professional Judgment Reconstruction of Governance Boundaries Degree of Information Disclosure Clarity of Teaching and Management Rules Transparency of evaluation criteria; Students' and teachers' right to know; Collaboration between teachers and management; Efficiency of communication between students and the school; Level of collaboration between departments; The role of digital platforms in promoting collaboration; Perceived teaching quality; Improved learning experience; Timeliness of teaching feedback; Support for music practice teaching; Support for teachers' professional growth; Development of students' professional abilities; The impact of digitalization on artistic creativity; Access to academic and practical	Technology Platform Construction; Data Systems and Data Use; Application of Intelligent Tools; Understanding Digital Transformation; Changes in Decision-Making Methods; Management Process Restructuring; Multi-Stakeholder Participation Structure; Relationship between Professional Autonomy and Administrative Governance; Governance Transparency; Governance Collaboration; Effectiveness of Teaching and Learning Support; Professional Development and Capacity Building; Governance Methods in Music Education; Digital Governance	Elements of Digital Transformation Governance Mechanism Reform Effectiveness of Music Education Governance Methods of Music Education Governance Digital Governance



Level 3 category	Level 2 category	Level 1 category
resources; Platform function optimization; System instability; Redundant or insufficient functions; Difficulties in technical maintenance; Insufficient digital literacy; Lack of digital system training; Resistance or negative attitude towards digitalization; Formalistic digital governance; Excessive data control; Ignoring the special characteristics of music education; Improvement of data use; Adjustment of management processes; Professionally oriented governance; Collaborative governance mechanisms; Pathways for the integration of digitalization and arts education.		

Research Finding 1: The study indicates that the key factors influencing music education governance can be summarized into two core dimensions: first, "digital transformation elements," centered on technology platform construction, data systems and data usage, intelligent tool applications, and awareness of digital transformation, provide fundamental support for governance; second, "governance mechanism reform," centered on changes in decision-making methods, restructuring of management processes, adjustments to multi-stakeholder participation structures, and changes in professional autonomy relationships. These factors work together to constitute the main driving force behind the structural transformation of music education governance, directly impacting governance efficiency and practical performance.

Research Finding 2: Digital transformation elements play a fundamental role through governance mechanism reform, achieving effectiveness transformation through the mediating path of "digital governance" and "music education governance methods." Specifically, digital governance enhances governance capabilities through platform optimization, improved data application, and process adjustments, while music education governance methods achieve practical implementation through professional guidance and collaborative governance paths. Both work together to improve the effectiveness of music education governance, specifically manifested in increased governance transparency and collaboration, enhanced teaching and learning support, and improved professional development levels for teachers and students.

### Axis coding

**Table 2:** Axis coding

Main category	Initial category	Category connotation
Digital transformation	Technology platform construction	The elements of digital transformation refer to the key technologies and cognitive foundations upon which schools rely in promoting the modernization of governance. These mainly include the construction of technology platforms, data systems and data usage, the application of intelligent tools, and a comprehensive understanding of digital transformation. Specifically, the construction of technology platforms emphasizes the integration and stable operation of teaching and management platforms; data systems and data usage focus on data collection, sharing, and decision support capabilities; the application of intelligent tools refers to the practice of artificial intelligence and automation tools in teaching and management; and a comprehensive understanding of digital transformation reflects the degree to which administrators and teachers understand and accept the value and significance of digitalization in governance. .
	Data Systems and Data Use	
	Smart tool applications	
	Digital Transformation Understanding	



Main category	Initial category	Category connotation
Reform of governance mechanism	Changes in decision-making methods	Governance mechanism reform refers to the systematic adjustment of the internal governance operation mode of schools driven by digital transformation, encompassing changes in decision-making methods, management processes, and participation structures. Its core is reflected in the shift from experience-driven to data-supported decision-making, the digital restructuring of management processes, the formation of a multi-stakeholder governance structure, and the dynamic rebalancing of the relationship between professional autonomy and administrative governance.
	Management process reengineering	
	Multi-stakeholder structure	
	Relationship between professional autonomy and administrative governance	
The governance effectiveness of music education	Governance Transparency	The effectiveness of music education governance refers to the comprehensive results achieved by schools in realizing their teaching and professional development goals under the background of digital governance, reflecting the actual effect of the governance system. It is mainly manifested in improved governance transparency and collaboration, enhanced support for teaching and learning, and the degree to which it promotes teacher professional development and student ability enhancement.
	Governance synergy	
	Teaching and learning support effectiveness	
	Professional development and capacity building	
Governance measures for music education	Professional-oriented governance	Music education governance methods refer to the specific paths and approaches adopted by music institutions in governance practice to achieve professional development and improve educational quality. These methods encompass professionally oriented governance centered on the characteristics of the music discipline, collaborative governance mechanisms involving multiple stakeholders, and governance implementation paths that deeply integrate digital technology with music education.
	Collaborative governance mechanism	
	Pathways for Integrating Digitalization with Arts Education	
Digital governance	Platform function optimization	Digital governance refers to the process by which schools systematically optimize and restructure their educational governance methods using digital technology, emphasizing the deep integration of technology and governance. This is mainly reflected in the continuous optimization of platform functions, the improvement of data usage methods, and the digital adjustment of management processes, in order to enhance governance efficiency and decision-making quality.
	Data usage improvement	
	Management process adjustment	

Research Finding 1: The study indicates that key factors influencing music education governance in the context of digital transformation primarily include digital transformation elements and governance mechanism reforms. Digital transformation elements encompass the construction of technology platforms, data systems, and data usage, the application of intelligent tools, and a comprehensive understanding of digital transformation, providing the technological foundation and cognitive support for governance. Governance mechanism reforms are reflected in the shift from experience-driven to data-driven decision-making, the digital restructuring of management processes, and the formation of a multi-stakeholder participation structure. These factors collectively constitute the core driving force behind the transformation of music education governance.

Research Finding 2: These key factors do not directly affect governance outcomes but rather act as mediators through digital governance and music education governance methods. Specifically, they promote governance operations through platform optimization, data application, and process restructuring, and achieve effective implementation by combining professional guidance and collaborative governance pathways. Ultimately, this mechanism manifests in improved music education governance effectiveness, specifically through enhanced governance transparency and collaboration, improved teaching and learning support, and enhanced teacher professional development and student capabilities.



### Selective coding

Building upon open coding and axial coding, this study employs selective coding to integrate key categories such as digital transformation elements, governance mechanism reforms, and governance effectiveness improvements, centered around the core concept of "digital transformation driving changes in music education governance." This constructs a logical framework for the impact of digital governance on music education governance, thereby enhancing the overall explanatory power of the research findings.

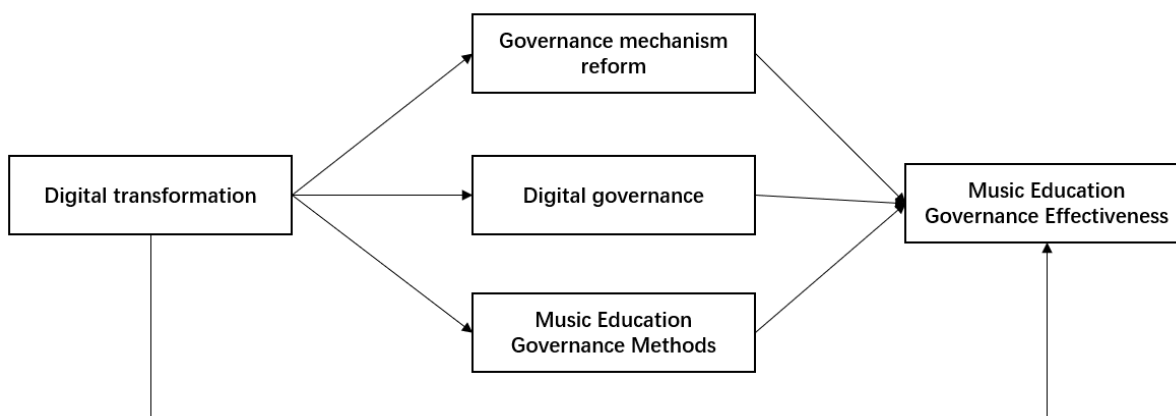
**Table 3:** Selective coding

Category mechanism	Relationship Explanation
Digital → Music Education Governance Effectiveness	Digital transformation, through the construction of technology platforms, the application of data systems and intelligent tools, and the enhancement of related understanding, drives changes in school decision-making methods, management processes, and multi-stakeholder participation structures, thereby reshaping the governance mechanism of music education. The optimization of the governance mechanism further improves governance transparency and collaboration, strengthens teaching and learning support, and promotes teacher professional development and student capacity building.
Governance mechanism reform Mediating role	Governance mechanism reform plays a crucial mediating role between digital transformation and the effectiveness of music education governance. Digital transformation, through the construction of technology platforms, the application of data systems and intelligent tools, triggers changes in decision-making methods, restructuring of management processes, and the formation of multi-stakeholder participation structures. These adjustments to governance mechanisms further enhance governance transparency and collaboration, improve teaching and learning support, and promote professional development, thereby achieving an overall improvement in the effectiveness of music education governance.
Digital Governance Mediating role	Digital governance plays a mediating role between digital transformation and the effectiveness of music education governance. Specifically, digital transformation, through the construction of technology platforms, the improvement of data systems, and the application of intelligent tools, drives the optimization of platform functions, the improvement of data usage, and the adjustment of management processes. These digital governance practices further enhance governance transparency and collaboration, strengthen teaching and learning support, and promote the professional development of teachers and students, thereby improving the effectiveness of music education governance.
Music Education Governance Methods Mediating role	Music education governance mechanisms act as a mediator between digital transformation and the effectiveness of music education governance. Specifically, digital transformation, through the application of technology platforms, data systems, and intelligent tools, promotes the formation of professionally oriented governance, collaborative governance mechanisms, and pathways for the integration of digitalization and arts education. The implementation of these governance mechanisms further enhances governance transparency and collaboration, strengthens teaching and learning support, and promotes teacher professional development and student capacity building, thereby enhancing the effectiveness of music education governance.

Finding 1: The study found that digital transformation, driven by platforms, data, and intelligent tools, and enhanced understanding, restructures decision-making logic, operational processes, and participation patterns, becoming a key factor influencing the efficiency of music education governance.

Finding 2: The construction of technology platforms, data systems, and data usage, and the application of intelligent tools, along with cognitive factors related to digital transformation, indirectly translate into improved governance effectiveness through the synergistic effects of governance mechanism reshaping, digital governance practices, and professionally oriented pathways. This is reflected in improvements in collaboration levels, teaching support, and the quality of talent development.

The above content can be summarized in the following image.:



**Figure 1:** Impact of Digital Transformation on the Governance Effectiveness of Music Education (Diagram)

### 5.5 Saturation test

After completing open coding, axial coding, and selective coding, this study conducted a theoretical saturation test on the qualitative analysis results. The study first coded two-thirds of the interview data, constructing core categories such as "digital transformation elements," "governance mechanism changes," "digital governance," "music education governance methods," and "music education governance effectiveness." The remaining samples were then validated. The results show that the newly added data did not generate new categories or relational structures, and the existing coding system can fully explain all the data, indicating that the theoretical framework has high consistency and stability, and the study has reached theoretical saturation.

The research results indicate that: Digital transformation affects music education governance through multi-dimensional elements, with governance mechanisms and digital governance acting as mediating pathways, ultimately influencing governance effectiveness. Furthermore, this interaction relationship has strong stability and explanatory power, providing a reliable basis for subsequent conclusions and countermeasures.

### Discussion and Conclusion

Based on a case study of Henan XZ Conservatory of Music, this study systematically analyzes the key factors and mechanisms of action in music education governance under the background of digital transformation, focusing on the established research objectives.

Objective 1: Digital transformation, through the construction of technology platforms, the improvement of data systems, and the application of intelligent tools, has become an important driving force influencing music education governance, and in practice, it has promoted profound changes in school decision-making methods, management processes, and multi-stakeholder participation structures. This is



because digital technology has improved the efficiency of information transmission and resource integration capabilities, enabling the original experience-based management model to gradually shift towards data-driven and collaborative governance. This finding is consistent with the "collaborative governance" and "professional autonomy" orientation emphasized in education governance theory (OECD, 2021), indicating that digital transformation can provide institutional and technological support for multi-stakeholder participation. However, unlike some studies that view digitalization as an "instrumental improvement," this study finds that its deeper role lies in reshaping the governance structure, rather than merely improving management efficiency, reflecting the complexity and systemic nature of organizational transformation in music institutions.

Objective 2: Digital transformation does not directly impact governance effectiveness, but rather works through mediated pathways such as changes in governance mechanisms, digital governance methods, and music education governance tools. This manifests as improved governance transparency and collaboration, enhanced teaching and learning support, and improved teacher professional development and student capabilities. The underlying reason is that digital technology can only be transformed into actual governance capabilities when embedded in institutional design and governance processes, thus achieving a shift from "technology application" to "governance optimization." This finding aligns with the "institutional embeddedness" perspective in higher education digital governance research (Selwyn, 2022). However, this study also found that music institutions still face challenges in digital governance, including insufficient professional adaptability, limited depth of data application, and uneven development of governance capabilities. This echoes the conclusions of related research indicating that arts education faces unique challenges in digital transformation (Zawacki-Richter, 2020). However, compared to existing research that primarily analyzes from a macro perspective, this study further reveals its micro-level impact within specific governance contexts.

In summary, this study constructs an analytical framework for "the effectiveness of digital transformation in music education governance," which not only responds to the research objectives but also expands the explanatory dimensions of digital governance in education within the context of art colleges, providing empirical evidence and practical insights for music colleges to promote digital governance.

## **Recommendation**

First, strengthen professional orientation and enhance the deep integration of digitalization with music disciplines.

Based on the research finding that current digital governance suffers from "insufficient professional adaptability," it is recommended that music colleges, in promoting digital transformation, adhere to a needs-oriented approach based on music teaching and artistic practice, promoting the deep integration of digital technology with curriculum teaching, performance training, and creative practice, and avoiding superficial application of technology.

Second, improve data governance and platform integration mechanisms to enhance governance effectiveness. Addressing the issues of fragmented data systems and insufficient in-depth data application identified in the research, it is necessary to strengthen the construction of data platform integration and governance mechanisms, improve the application level of data in teaching decision-making, process management, and quality assessment, thereby promoting the continuous improvement of governance transparency and collaborative efficiency.

Third, enhance the digital literacy and governance capabilities of multiple stakeholders to ensure the effective operation of mechanisms. Based on the uneven development of governance capabilities revealed by the research, it is necessary to systematically strengthen the digital literacy



training and governance capability building of administrators and teachers, promote their effective use of digital tools and governance mechanisms, and ensure that digital governance can play a long-term and stable role.

### Limitations and Prospects

This study uses a single music institution as a case study, resulting in a limited sample size, and the generalizability of its conclusions requires further verification. Furthermore, the study primarily employs qualitative methods and failed to use quantitative data to test the strength of the relationships between variables. Future research could combine multi-case comparisons and mixed-methods approaches to expand empirical analysis to include music institutions in different regions and of different types, and further explore the long-term effects and evolutionary paths of digital governance.

### References

- Bennett, D. (2021). Creative migration and the education of music students: Implications for governance and policy. *Arts and Humanities in Higher Education, 20*(3), 282-298.
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2023). Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis. *Educational Technology Research and Development, 71*(2), 559-586.
- Brown, T. (2022). Governance and digital change in higher arts education institutions. *Higher Education Policy, 35*(4), 678-695.
- Center for Scientific Research and Development of Higher Education Institutions & Branch of Educational Informatization of China Higher Education Association. (2025). *2024 report on digital development of Chinese universities*.
- Crawford, J., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Sustainability in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability, 14*(3), 1879.
- Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S., & Varvarigou, M. (2020). *Musicians as learners: Developing expertise*. Oxford University Press.
- Guseynova, O. (2021). Technology integration within music education: Considering the experience of Singapore, Greece, Mexico, Russia and East Timor. *Music and Dance Research, 41*.
- Li, D. Z., Chen, X. R., Liu, Y., Sun, J., Zhao, Z. F., & Liu, L. F. (2021). Construction of a trustworthy class system under the new era of higher education. *Contemporary Agricultural Machinery, 7*, 54-57.
- Li, J., & Wang, L. (2022). The real dilemma and optimization path of educational governance in higher music institutions. *Art Education, 6*, 45-50.
- OECD. (2021). *Digital transformation in education*. OECD Publishing.
- Research Center for Higher Education Development, Yanshan University. (2025). *A review of the three-year achievements of my country's education digitalization strategy action*.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Wang, C. (2023). Research on governance model of higher art institutions from the perspective of collaborative governance. *Higher Education Research, 44*(9), 92-99.



- Westerlund, H., & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36(4), 533-546.
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of digitalization in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-13.
- Zhang, J. H., & Liu, L. (2021). The connotation, logic and implementation path of digital transformation in education. *Modern Education Management*, (10), 1-7.



## A LOOK AT THE INSTRUCTIONAL VIDEOS IN A FLIP-THE-CLASSROOM SETTING FOR TEACHING ENGLISH TO ENGINEERING STUDENTS

Robert Olson<sup>1</sup> and Toshiyuki Sakabe<sup>2\*</sup>

<sup>1,2</sup>Hokkaido University of Science, Sapporo, Japan  
\*Corresponding Authors, E-mail: t-sakabe@hus.ac.jp

### Abstract

Flip-the-classroom, also sometimes referred to as a “reversed class,” is a teaching technique pioneered by Jonathon Bergmann and Aaron Sams in 2007 (Halili, 2015). Unlike the traditional teaching method in which the teacher lectures to the students and then sends them home with assignments to be completed before the next class, “flipped” classrooms present students with “lectures,” usually in the form of videos, that students watch at their own pace before the next class and then complete assignments during the subsequent class period. Research suggests that the effectiveness of a flipped classroom depends largely on the quality of the media used for instruction outside of the classroom as well as the quality of interactive and communicative activities used inside the classroom (Zappe, 2009). Through the use of questionnaires and comparisons of the data, this paper will explore the former in the context of an ESL classroom for engineering students at a Japanese university by answering the following questions: 1. Are the students watching the pre-class videos? 2. How much or what percent of the videos are the students watching? 3. What effects are the videos having on the students’ progress?

**Keywords:** Active learning, Digital natives, Flipped classrooms, Life-long learning, YouTube videos

### Introduction

Jonathon Bergman and Aaron Sams began using the technique now known as “flip-the-classroom” during the 2006-07 academic year while teaching chemistry at Woodland Park High School in Woodland Park, Colorado, to help students learn content they missed due to absences (Bergman, 2023). Prior to using a flipped format, Bergman and Sams would meet the students during lunch periods, study halls or before and after school. Unfortunately, these impromptu sessions proved insufficient, prompting Bergman and Sams to begin recording their lectures and posting them online, where students could access them at will.

#### **The results were surprising.**

The recorded lessons were soon watched not only by students who missed class but also by students who wanted to review for tests and even those who felt they learned more by rewatching the videos as often as they wanted and at their own pace. Sams noted, “The time when students really need me physically present is when they get stuck and need my individual help. They don’t need me there in the room with them to lecture then and give them content; they can receive content on their own (Bergman, 2023).”

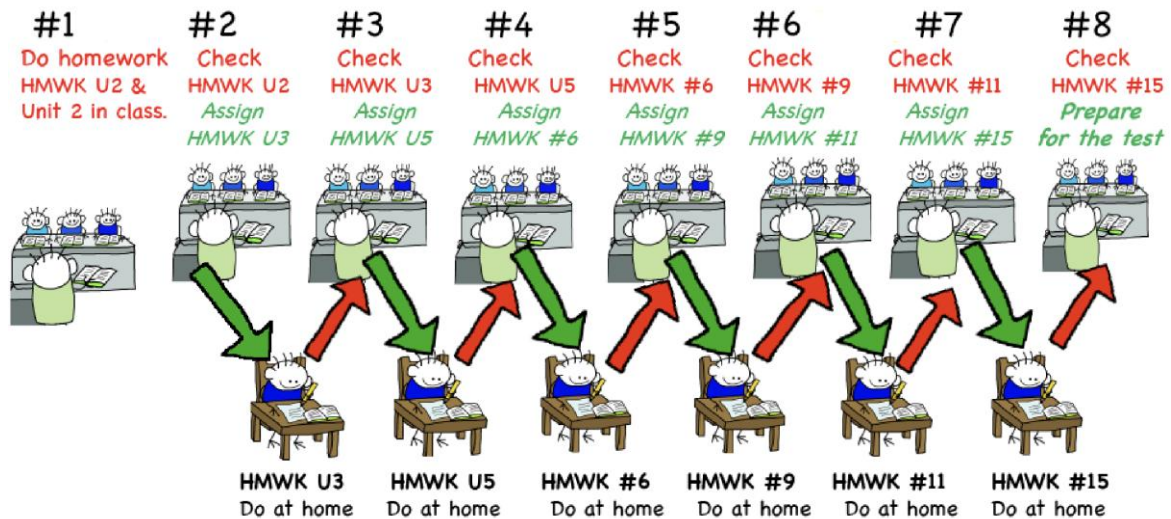
Soon after, Bergman and Sams committed to teaching the 2007-08 academic year with the lecture portion of the course being taught via videos that were to be watched before the actual class while reserving the reinforcement activities for actual class time, thereby “flipping” the class. The data suggested that the flipped model was successful as test scores improved.

Flipped classrooms continue to gain traction as learning institutions move from a passive, lecture-based model to an active, student-centered, personalized one. Undergraduate engineering classrooms are embracing flipped classrooms as part of the process to attain the eleven program outcomes necessary to be certified by the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) and as well as the “ability to engage in life-long learning” (Bland, 2006). During the COVID-19 pandemic that lasted from March, 2020 until July, 2021, the educational world was thrust into a sphere of virtual learning that it was not prepared for and led to students having to settle for “superficial learning” that was, in part, remedied by creating and using materials that followed flipped classroom principles (Divjak, 2022).

This paper focuses on the making and use of these materials, namely the pre-class videos, and their effect on engineering students at a Japanese university.

### Research Project and Objectives

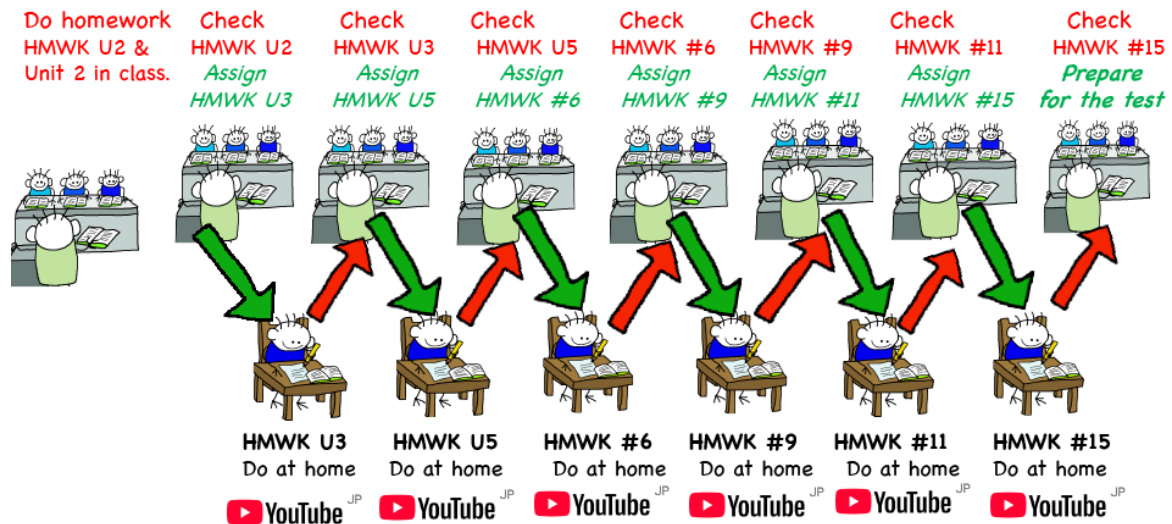
During the last quarter of the 2025-26 academic school year, an 8-week ESL course titled “English for Engineering (工業英語)” began for 27 students. The flow of the class was similar to that of a flipped classroom as students were expected to complete homework for each class prior to attending the class. Class #1 was used to explain procedures and policies, as well as completing the homework for the first class (Unit 2) so students would understand what was expected of them. Starting from class #2, the previous unit’s homework and concepts would be reviewed and practiced with the next unit’s homework being assigned before the students left the room. Illustration 1 gives a visual representation of the class flow.



**Picture1:** Class Flow before Implementation of Flipped Videos

Unfortunately, the students found the task of completing all the required homework before the next class to be daunting both, in terms of the amount of work and the high level of the English being used. During class #1, it was decided that the instructor would create two videos for each unit: one video that introduced and explained each unit’s topic and related homework, and another that introduced each unit’s vocabulary and grammatical points as well as related homework. After the introductions were finished, each video would also go over that unit’s homework and include pauses where students could stop the video and write their answers before restarting the video and self-

checking their responses. Each video would be uploaded to YouTube with the link being shared with the students via the messaging app, LINE, when the homework for the next class was assigned. Illustration 2 gives a visual representation of the newly agreed-upon class flow.



**Picture 2:** Class flow after implementation of flipped videos

This research project aimed to ask and explore the answers to the following research questions.

- RQ1: Are students watching the pre-class videos?
- RQ2: What percent of the videos are students watching, i.e. Are students watching the entire video or are they simply fast-forwarding to the answer sections?
- RQ3: What effects, positive or negative, are the videos having on the students' understanding of the weekly discussion topics as well as their overall English language ability?

## Literature Review

The credit for the term, “flipped classroom,” is given to Jonathon Bergman and Aaron Sams but that would be incorrect according to Halili (2015). Rather, that credit should go to J. Wesley Baker. In his own words, Baker (2016) says, “The origin of the Classroom Flip approach goes back to fall of 1995 (when) Cedarville College launched its computer network, dubbed CedarNet. Every dorm room had a college-provided computer for the students, and several classrooms were outfitted with Tech Carts and projectors. Now I was able to put my presentations on the network and use the in-class projectors to display them. I remember vividly the day in the screen design class when I was clicking through the slides, with the students dutifully copying down the information in their notes. In the middle of the lecture, I stopped and said, “This is really stupid! The information on the slides is going from the screen to your notes without passing through either of our brains. The presentation is on the network. Just access them online before class and let’s not waste time in class just copying down slides.”

After returning to his office, Baker mapped out how the time usually devoted to traditional lectures could be used to reinforce and apply what the students would now learn out of class through activities, experiments and projects. Thus, the “flipped classroom” was born.

The premise for the flipped classroom, or “inverted classroom” as Nielson (2000) and her colleagues refer to it, is that the traditional model of the teacher lecturing in the class and the student



doing the practical application at home through homework is inefficient and should be reversed or “flipped.” In the flipped classroom, students review the lecture material before attending the class and then use their time in the class to do the reinforcement activities that otherwise would have been done at home.

There appears to be numerous benefits to this process. Halili (2015) suggests the following are among them:

- Teachers and students are allowed to use classroom time more efficiently.
- Students are encouraged to be more proactive in their learning.
- Students are allowed to encounter the material at their own pace and in a comfortable setting.
- Students are allowed to encounter the material while using their preferred learning style.
- Students will likely have more confidence to engage in classroom activities after engaging with the material on their own prior to attending classes.

These advantages and others promote a shift in learning from a teacher-centered approach to a learner-centered approach (Bland, 2006). This is especially relevant to engineering students, as the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) views lifelong learning as an objective and flipped classrooms as one possible method for fostering the active-learning mindset necessary to achieve it.

To better understand the “active-learner” mindset, a look at the extremes of educational and learning continuums as explained by Bland (2006) will likely be beneficial. On the “formal” end of the learning spectrum, the teacher decides what material is to be taught as well as the technique and pace at which it will be taught. Equally if not more important, the teacher decides on the standards for what constitutes achievement and on the reward for reaching it, usually in the form of a grade or degree. On the opposite end of this scale is the “experimental” continuum which has little if any structure, with the student retaining all of the control, including the criteria for success. In between these two extremes are the “non-formal” and the “informal” continuums. An example for each would be as follows:

*Formal:* university lecture. Learning is highly structured and intentional. Success or failure is decided by the teacher in the form of grades or degrees.

*Non-formal:* seminar. Learning is still somewhat structured and intentional. Learners have some control. Certificates are awarded in lieu of grades.

*Informal:* peer or group work. Learners are largely in control. Learners determine success or failure. Rewards are intrinsic.

*Experimental:* Learners who work alone are completely in control of all aspects of learning.

The key point is that flipped classrooms have the potential to serve as bridges from the “formal” continuum to the “experimental,” which is necessary to assist students in becoming active learners.

This is not to say that flipped classrooms are a panacea. On the contrary, there are various challenges for any teacher attempting to adopt this teaching technique. Here are four.

1. *Lack of student enthusiasm.* While the teacher may be motivated to try a flipped class format, the students may be hesitant (Raths, 2014). Reasons for this skepticism include a reluctance to watch videos outside of the classroom and as well as a general fear of new techniques and policies.

2. *Considerable investment of time, energy and sometimes money.* A flipped classroom can utilize a variety of materials for out-of-class study, but those materials must be made, edited, revised, and distributed. The process can be costly on a number of levels (Bergmann & Sams, 2014).

3. *The learning material must be interesting and relevant.* Simply stated, if the materials are boring or not perceived as pertinent to their studies, the students will not engage with them (Enfield, 2013).



4. *Student challenges and barriers.* Some students may not have the resources or ability to effectively engage in flipped classrooms (Nielsen,2023). These barriers include financial difficulties, poor Information and Communication Technology (ICT) skills as well as physical and/or emotional challenges.

The Covid-19 pandemic forced teachers across the globe to increase their level and use of ICT skills as schools were shuttered to stop the spread of the virus (Aidoo, 2022). It was during this time that flipped classroom techniques shifted from experimental to essential. Even though the virus has subsided and schools have reopened, some educators believe that the ICT genie is out of the bottle and that flipped classrooms and their techniques will now be forever part of the educational landscape.

### Research Methodology

In order to answer the previously mentioned questions, students were asked to answer a simple questionnaire about their viewing habits and encouraged to write any comments they wished to share. The answers were compared to the analytics and other information provided by YouTube’s “Channel content” page. Finally, the authors qualitatively compared the level of class participation of this class to that of the previous year’s class, which was not provided with pre-class videos.

### Results

Regarding the questionnaire shown in Table 1, it appears that the majority of the students are watching at least some portions of most of the videos. There were 27 students in the class and the video with the lowest number of views was Topic Video #9 with 26 views which suggests that some portion of this video was watched by every student except one. Additionally, there were several videos where students appeared to have watched the video more than once. Unfortunately, what sections are being watched and for how long is unclear. The complete data can be found in Table 2. In the questionnaire, 19 out of the 27 students claim they watch “all” or “most of” the videos but the analytics tell a different story; the average viewing time for the majority of videos was less than fifty percent. More disappointing, 15 out of the 27 openly admit to simply copying the answers. Despite the lackluster number of views, the videos did appear to have some positive effects on the class. In comparison to the previous year, the 2025-06 class participated actively both in group discussions and individual inquiries (i.e., asking for help). The overall grades of the 2025-06 appeared to be higher than those of the previous year even though the exact data could not be obtained.

**Table 1:** Student questionnaire regarding personal video viewing habits

1. How many videos did you watch?				
All of them	Most of them	About half	Only a few	None
12	5	5	3	2
2. How much of each video did you watch?				
All of it	Most of it	About half	Only a few minutes	None
7	12	3	3	2
3. How often did you not watch the video and just copy the answers?				
Always	Sometimes	Maybe 1 or 2 times	Never	
1	7	7	12	
4. How beneficial were the videos to your learning of each lesson’s subject?				
Very beneficial	Beneficial	A little beneficial	Not beneficial at all	
13	14			



5. How beneficial were the videos to your learning of English?			
Very beneficial 16	Beneficial 10	A little beneficial 1	Not beneficial at all
6. Comments			
Videos were easy to understand. I could check my answers. The videos were a good study guide. I enjoyed the videos. The pictures are easy to understand.			

**Table 2:** YouTube analytics regarding for “English for Engineering/工業英語” videos

	Number of views	Length of video	Average view time	Device: mobile phone	Device: computer	Device: tablet	Device: TV
Unit #3 Topic video	63	19:49	11:42	68.5%	29.7%	1.1%	0.7%
Unit #3 Grammar/vocabulary video	43	9:44	5:09	63%	37%	0%	0%
Unit #5 Topic video	60	20:44	10:44	71.4%	28.1%	0.5%	0%
Unit #5 Grammar/vocabulary video	40	11:59	6:21	81.5%	16.6%	1.2%	0.7%
Unit #6 Topic video	41	19:40	9:40	56%	43.4%	0.6%	0%
Unit #6 Grammar/vocabulary video	31	12:30	5:59	57.5%	42.5%	0%	0%
Unit #9 Topic video	26	18:02	9:30	80.5%	18.8%	0.7%	0%
Unit #9 Grammar/vocabulary video	61	12:58	6:27	80%	17.6%	2.4%	0%
Unit #11 Topic video	61	14:10	6:25	81.5%	13.1%	5.4%	0%
Unit #11 Grammar/vocabulary video	35	21:12	10:23	93.1%	6.9%	0%	0%
Unit #15 Topic video	59	19:54	9:37	100%	0%	0%	0%
Unit #15 Grammar/vocabulary video	36	17:38	8:38	100%	0%	0%	0%

## Discussion

Let’s begin this section by reviewing the research questions and exploring potential answers and influences.

- RQ1: Are students watching the pre-class videos

The short answer would be “yes.” As noted earlier, every video except one was viewed at least once with several videos being viewed multiple times.

- RQ2: What percent of the videos are students watching, i.e. Are students watching the entire video or are they simply fast-forwarding to the answer sections?

Unfortunately, it does appear that a significant number of students simply searched for the answers to the assigned homework. None of the videos were watched in their entirety with the video for Unit #3 Topic the most viewed with 60% and the least viewed videos being Unit #3 Grammar/vocabulary (52%) and Unit #11 Topic 1 (45%).

- RQ3: What effects, positive or negative, are the videos having on the students’ understanding of the weekly discussion topics as well as their overall English language ability?

As previously mentioned, an empirical comparison between the grades of the 2024-05 and the 2025-06 academic years were not possible. Despite this, observations by the authors suggest that the videos had some positive effect on the students’ overall classroom performance. Pakapahan

(2020) notes that classes are designed with the desired student performance in mind. The college at which the authors teach puts considerable emphasis on the students' ability to discuss the topics taught during the course in English. This ability to communicate in English is a central goal of English language education in Japan (Asaka, 2018) and the grading of such progress relies at least partially on the observations of the teachers and is not necessarily measurable by traditional paper test scores. In comparison with the previous class, the 2025-26 class was more active in terms of participating in class discussions regarding homework reviews. At the same time, the 2025-26 class was far more likely to ask for assistance than the previous class. This possible boost in participation may be attributed to Halili's (2015) suggestion that flipped classrooms may boost the confidence and motivation of students due to their exposure to material outside of class before being asked to apply the material in class.

### Let's now examine issues that arose during this research project.

1. Can the classroom observations be attributed to the use of pre-class videos?

While the connection cannot be explicitly proven, the distinguishing factor between the classes was the creation and use of pre-class videos, suggesting some influence. Asaka (2018) states that flipped-classroom strategies appeared to enhance the students' language and grammar ability. Sams (Bergann, 2023) claims that the use of pre-class videos allows the students to practice what they have previously learned and frees him to assist students who need help. These observations dovetail with the experience of the authors. While not conclusive, the current evidence suggests that pre-class videos can enhance student progress in an English acquisition class.

2. The majority of the videos were viewed on smartphones. Could that have any impact on the results of this study?

The students in this class are all digital natives or students who, as Marc Prensky says, grew up with technology and use it with relative ease (Dingli, 2015), which suggests that any device would be sufficient for viewing the videos. Having said that, the authors wonder if the small screens of smartphones would make it difficult for the video to be viewed and discourage students from watching. Cho (2023), in his dissertation, writes that students who use smartphones tend to zoom in and out of text which may break concentration.

3. Does the small number of students (27) have any impact on this research project?

Yes. Obviously, the small number of students means any conclusions or assumptions made must be studied and retested in the future. Having said it, it should be noted that the studies referred to in the paper were conducted with similarly small numbers of students which suggests that the observations of this paper, while not conclusive, do offer some valuable insights.

4. Do the videos mentioned in this study contain animations or special graphics or are they simple recordings of a lecture?

The videos mentioned in this paper were created using PowerPoint and Zoom apps. While the videos do not utilize any special effects, each video does contain numerous hand-drawn illustrations that students have said are easy to understand. Picture 3 displays a few slides that were used to create the videos.



Picture 3: Examples of slides used to make “English for Engineering/工業英語”



## Conclusion

At first glance, it appears that flipping the class contributed, to some extent, to the overall success of the class. In the future, a study is planned that will compare the classes that use flipped-class strategies with classes that do not. There are also questions about the role of assigned homework that is connected to the pre-class videos; would assignments that force the students to watch the entire video encourage greater involvement or would students just skim the video for the answers? Is there an optimal length of time for videos? Currently, most pre-class videos appear to be recordings of teachers explaining PowerPoint presentations but is there a role for animated videos and, if so, would there be any difference between materials made through the use of AI and materials created by teachers? Though more research is necessary, it is the position of this paper that using pre-class videos in the manner described in flipped classrooms can benefit SLA classes.

## References

- Aidoo, B., Macdonald, M. A., Vesterinen, V. M., Pétursdóttir, S., & Gísladóttir, B. (2022). Transforming teaching with ICT using the flipped classroom approach: Dealing with COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, *12*(6), Article 421.
- Asaka, S., Shinozaki, F., & Yoshida, H. (2018). The effect of a flipped classroom approach on EFL Japanese junior and high school students' performance and attitudes. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Social Sciences, Humanities and Technology (ICSHT 2018)* (pp. 84).
- Baker, J. W. (2016, June). The origins of "the classroom flip." In *Proceedings of the 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference* (pp. 15-24), Greeley, Colorado.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning. *Learning & Leading with Technology*, *41*(7), 18-23.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2023). *Flip your classroom, revised edition: Reach every student in every class every day* (pp. 5). ASCD.
- Bland, L. (2006, June). Applying flip/inverted classroom model in electrical engineering to establish life long learning. In *2006 Annual Conference & Exposition* (pp. 11-223).
- Cho, N. R. (2023). *Screen size and learning in online higher education* [Doctoral dissertation]. Capella University.
- Dingli, A., & Seychell, D. (2015). Who are the digital natives? In *The new digital natives: Cutting the chord* (pp. 9-22). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-46590-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-46590-5_2).
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Žižak, M. (2022). Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: Findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1), Article 9.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, *57*(6), 14-27.
- Evans, C., & Robertson, W. (2020). The four phases of the digital natives debate. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(3), 269-277.
- Halili, S. H., & Zainuddin, Z. (2015). Flipping the classroom: What we know and what we don't. *The Online Journal of Distance Education and E-Learning*, *3*(1), 15-22.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, *36*(3), 503-520.
- Nielsen, K. L. (2023). Why can the flipped classroom frustrate students? Experiences from an engineering mathematics course. *Education Sciences*, *13*(4), Article 396.
- Nolan, E., Brady, M., Rienties, B., & Héliot, Y. (2021, August). Once more on the rollercoaster: Loses and gains from the rapid shift to online delivery during Covid. *Academy of Management Proceedings*, *2021*(1), 15358.



- Pakpahan, N. H. (2020, December). The use of flipped classroom during covid-19 pandemic. In *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)* (pp. 286-291). Atlantis Press.
- Raths, D. (2014). Nine video tips for a better flipped classroom. *The Education Digest*, 79(6), 15-18.
- Unruh, T., Peters, M. L., & Willis, J. (2016). Flip this classroom: A comparative study. *Computers in the Schools*, 33(1), 38-58.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009, June). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. In *2009 Annual Conference & Exposition* (pp. 14-1385).