

中亚国家本土汉语教师来华培训效果评估研究

邵鹏博 杨文豪

新疆大学国际文化交流学院，乌鲁木齐

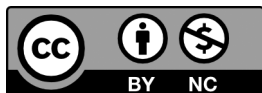
摘要 | 文章围绕中亚国家本土汉语教师来华培训效果评估，以教育评价理论、教师专业发展理论及跨文化交际理论为基础，参照《国际中文教师能力标准》等国家规范，建立起涵盖职业素养、知识掌握、教学实践能力与本土化应用能力的多维度评估内容框架。在评估方法上，倡导量化与质性评估相结合、多元主体参与的混合模式，综合运用标准化测试、问卷调查、课堂观察、深度访谈与教学档案分析等工具，力求全面、客观地获取评估数据。评估流程涵盖准备、实施、分析与反馈四个阶段，并建议引入动态跟踪机制，确保评估工作的规范性与持续性，切实服务于教师专业成长与培训体系优化。

关键词 | 中亚国家；本土汉语教师；培训效果；培训效果评估

Copyright © 2026 by author(s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



中亚地区作为“一带一路”倡议的关键区域，随着中亚五国^①与中国在经贸、文化、教育等领域合作的持续深化，该地区对中文人才的需求也日益旺盛。在此背景下，建设高素质的本土中文教师队伍已成为推动中国—中亚命运共同体构建的重要支撑。据统计，截至2025年，中外语言交流合作中心及国内7所高校已面向中亚国家的本土汉语教师^②开展了32期短期来华研修项目，累计培训758人次^③。这些项目致力于通过系统化专业训练，提升本土教师的中文能力、中文及中国文化教学能力以及跨文化交际能力，促进教师职业成长，推动中文教育在中亚国家的健康、可持续发展。然而，培训的内容与

方法是否科学适用？培训目标是否达成？实际成效又如何？这些问题亟须通过科学、系统的培训效果评估加以验证。有效的评估不仅能客观衡量培训成效，更能为优化培训模式、提升培训质量提供数据依据与实践指引。

张全生、黄清（2012）^[1]针对新疆师范大学两期外国汉语教师进修班的培训情况，通过问卷调查、访谈、座谈会、文献分析等评估工具和手段，对中亚本土汉语师资来华培训做了绩效评估分析。这是目前最早面向中亚国家本土教师来华培训效果评估的研究成果，给本文很大的启发，但遗憾的是张文并未就评估的具体内容、方式及如何实施作出阐释。结合冯元（2019）^[2]的研

基金项目：本文为新疆维吾尔自治区2025年汉语国际推广中亚基地研究项目“中亚国家本土汉语教师培养培训效果评估体系研究”阶段性成果。

作者简介：邵鹏博，新疆大学国际文化交流学院讲师，研究方向：现代汉语语法、国际中文教育；杨文豪，新疆大学国际文化交流学院，国际中文教育硕士，研究方向：国际中文教育。

文章引用：邵鹏博，杨文豪. 中亚国家本土汉语教师来华培训效果评估研究[J]. 社会科学进展, 2026, 8(3): 123-129. <https://doi.org/10.35534/pss.0803023>

① 本文的“中亚五国”是哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、土库曼斯坦、塔吉克斯坦、乌兹别克斯坦。

② 本文所指的“本土汉语教师”是指在中亚五国非汉语环境中，以非汉语为母语的各界人士为教学对象，进行跨文化汉语作为外语教育与教学的教师。下文简称为“本土教师”。

③ 本文所统计的中国高校开展的32期培训中，有5期未显示人数，显示人数的累计758人次。

究发现,国内各高校在培训效果评估方面主要局限于对课程内容、课程设置以及教师满意度的调查,缺乏细化的培训标准。难以准确判断培训是否达到预期目标,是否满足实际需求,也不利于对后续短期培训的指导和改进。丁安琪(2025)^[3]也从现有评估在方法上过于单一,在评估机制上缺乏长期跟踪两方面总结了培训效果评估的不足。丁文认为,只关注教师培训学习成果,忽视培训后实际教学应用能力与效果的持续评估,这种短期评估方式无法及时掌握教师培训后的教学实践问题,难以全面衡量培训成效,还易造成培训内容与实际教学需求脱节。

基于此,本文旨在前人研究基础上,从中亚国家本土教师来华培训效果评估的内容和方式入手,构建一套适用于该地区教师培训效果的评估框架,以期提升本土汉语教师来华培训质量提供理论依据与实践路径。

1 研究现状分析

美国学者D.L.Kirkpatrick(1959)提出的柯氏四级培训评估模式(Koch's Level 4 Training Evaluation Model),是世界上应用最广泛的培训效果评估工具之一。该模型从反应层(Reaction)、学习层(Learning)、行为层(Behavior)和结果层(Results)等四个层面全面评估培训效果。反应层关注受训者对培训项目的主观满意度;学习层检测培训者在知识、技能、态度方面的收获;行为层考察受训者将所学应用于实际工作的情况;结果层评估培训对组织绩效产生的影响。20世纪初,该模型就被广泛应用于国内教育培训、人力资源管理、医疗卫生、体育培训等行业的培训评估研究中。现有教师培训评估相关研究多聚焦国内教师培训、教师出国培训等,近几年才开始用于国际中文教育领域研究。如程海婷等(2024)^[4]针对本土教师线上培训进行了行为层与结果层的评估,综合评估了培训内容的转化应用程度与培训价值产出。尹溢麟(2025)^[5]基于柯氏四级评估模型对赴柬埔寨国际中文教育志愿者岗前培训效果进行了评估,构建了从反应层、学习层、行为层到结果层的评估指标体系。柯氏模型普适性较强,能较好解决教育评估标准模糊问题,但评测数据周期长,且受非教育系统外部因素影响,导致结果存在不准确性^[6]。另外,柯氏评估模型在经典理论框架构建中,因未将训前环节纳入评估流程,导致其评估链条完整性和逻辑闭环性也存在一定缺陷^[7]。

另一位美国学者Stufflebeam D L.(1967)提出的CIPP评估模型(Context, Input, Process, Product),也自20世纪初便被广泛应用于各类教育评价活动中。该评价模式包括背景评价(Context Evaluation)、输入评价(Input Evaluation)、过程评价(Process Evaluation)、结果评价(Product Evaluation)四个步骤。CIPP评价模式以决策为中心并且将评价活动系统性地嵌入教育实践的全过程,

更重视形成性评价^[8],但此模型的四个评价步骤不足以描述和评价长期真正成功的改革方案^[9]。CIPP模型的训前环节与柯氏模型的结果环节对应过程性评估与结果性评估,两者的有机结合能够互相弥补两个模式的短板^[10],从而保证评估体系的链条完整性。

除柯氏四级培训评估模式和CIPP评估模型外,刘骏(2018)^[11]研究设计的对外汉语教师培训的“5P培训模式”,实现了受训教师与培训教师双主体融合的评估模式;王添森(2021)^[12]借鉴美国TESOL项目,提出当今国际中文师资培训效果评估既要保留语言水平测试的结果性评价,又要综合收集学员培训过程的过程性信息,对本文有较大启发。但综合国内研究,国际中文教师培训研究多聚焦本土教师培训模式,而培训效果评估研究方兴未艾。郭晶、王祖嫒(2025)^[13]认为,本土教师培训的终极目的是提升教师教学质量,成效评估是保障培训质量的重要手段,但相关研究刚刚起步。本文认同此观点,这也正是本文研究的价值与意义所在。

2 培训效果评估的理论基础与标准依据

构建适用于中亚国家本土教师的培训效果评估框架,需立足科学理论支撑与明确标准依据。通过系统分析相关理论体系及评价背景,可为评估框架构建提供学理基础与实践指引。

2.1 理论基础

教师培训效果评估的理论体系主要涵盖教育评价理论、教师专业发展理论以及跨文化交际理论。教育评价理论的发展经历了从“测量”到“描述”,再到“判断”的演变,现代评价理念更加强调“共同建构”,重视多元价值与广泛参与。在具体评估工具上,柯氏四级评估模型与CIPP评价模式为中亚国家本土教师培训效果评估提供了可操作的理论框架。

教师专业发展理论指出,教师的专业成长是一个持续演进、动态发展的过程,涵盖专业理念、专业知识与专业能力等多个维度。因此,对本土教师培训效果评估,应全面关注其语言教学、文化适应、跨文化交际及职业发展等能力的综合提升,而非仅局限于语言能力的增强。

跨文化交际理论则强调,本土教师承担着连接中华文化与当地文化的桥梁作用。其培训效果评估必须重视教师的跨文化意识与跨文化教学能力,具体包括对中国文化的理解与传播能力,以及在多元文化背景下的适应与转化能力。

2.2 标准依据

近年来,多项相关政策与标准的颁布为中亚国家本土教师培训效果评估提供了规范依据与实施路径。《语言培训服务评价》(GB/T 33287-2025)^[14]与《语言培训服务教学人员评价》(GB/T 33288-2025)^[15](以下简称《评价》)等国家标准,明确了语言培训服务的评

价原则、指标、流程与方法，为本土教师培训效果的系统评估提供了重要参考。

在国际中文教育领域，《国际中文教师专业能力标准》（T/ISCLT 001-2022）^[16]（以下简称《标准》）为教师的培养与评价确立了专业基准。《标准》从专业理念、专业知识、专业技能、专业实践与专业发展五个维度，系统界定了国际中文教师应具备的核心素养，构成中亚本土教师培训效果评估的关键依据。此外，《标准》附录中纳入的《国际中文教师专业能力分级认定规范》，进一步明确了分级评价指标与认定标准，增强了《标准》的指导性与实用性。

3 培训效果评估框架的总体设计

基于前述理论基础与标准依据，本节将系统提出培训效果评估的总体框架，具体从构建思路、评估内容和评估方法三个层面展开论述。

3.1 构建思路

本文构建的中亚本土教师培训效果评估框架，围绕内容与方法两大维度展开。评估内容以“教师职业素养、培训知识掌握、教学实践能力、本土化应用能力”为核心，形成从价值信念、知识基础到行为输出再到跨文化融合的完整能力发展路径，对接《国际中文教师专业能力标准》并体现跨文化语境下的区域特质。

在评估方法上，综合运用量化评估、质性评估、多元主体评估及技术赋能评估，构建多维互补的方法体系，全面覆盖反应、学习、行为与结果的评估全过程。该框架在逻辑上与柯氏四层级模型相呼应，在实施过程中融入CIPP模式的系统思维，形成以理论为基础、以标准为依据、内容与方法协同推进的系统化评估框架。

3.2 评估内容

（1）教师职业素养

专业理念与职业素养是本土教师专业发展的精神内核，直接影响教师教学行为与个人成长。对这一维度的评估主要包括教师的职业认同感、教育价值观和专业发展意识。职业认同感考察教师对国际中文教育工作的意义认同与情感投入；教育价值观评估教师对“中国—中亚命运共同体”理念的理解与践行，是否将中文教学视为促进中外人文交流与文明互鉴的重要途径；专业发展意识则关注教师自主提升专业素养的意愿与行动。

（2）培训知识掌握

扎实的知识结构是本土教师专业素养的基础支撑。培训效果评估需全面考察教师在中文本体知识、中华文化知识、教学理论知识以及跨学科知识等方面的掌握情况。中文本体知识包括汉语语音、词汇、语法、汉字等核心语言要素的准确理解与运用；中华文化知识评估教师对中国历史文化、当代社会、风俗习惯等内容的了解程度；教学理论知识考察教师对第二语言习得理论、语

言教学法与教学设计等专业理论和技能的掌握；跨学科知识则关注教师将中文与当地课程体系整合的能力。对于中亚国家本土教师而言，知识掌握的评估需特别关注其对中国—中亚各国文化比较的理解，以及将中文与本土语境相融合的转化能力。

（3）教学实践能力

教学技能与实践能力是评估本土教师培训效果的核心维度，直接关系到教师将专业知识转化为有效教学行为的能力。这一维度主要包括对教师教学设计、教学实施、教学评价和教学创新等能力的评估。教学设计能力考察教师根据中亚学生学习特点与需求，制定教学目标、设计教学内容与活动的的能力；教学实施能力评估教师在课堂组织、语言讲解、师生互动、多媒体运用等方面的实际操作水平；教学评价能力关注教师对学生学习过程的监测与评估方法；教学创新能力则衡量教师结合本土实际创造性开展教学的能力。

（4）本土化应用能力

本土化应用能力是本土教师区别于中国外派教师的核心特质，也是评估其培训成效的关键维度。该能力评估主要涵盖四个方面：一是中文与本土文化融合能力，即教师在教学中有效建立中华文化与当地文化之间的联系，缓解文化差异带来的教学障碍；二是跨文化沟通能力，体现在教师对多元文化情境的理解、适应与沟通技巧，尤其是在中国与中亚国家文化差异方面表现出的敏感度、包容性以及应对跨文化冲突的策略；三是教学资源本土化开发能力，强调教师能够结合学生的地域背景与学习特点，开发贴近实际的本土化教学材料；四是区域协同能力，关注教师在课堂之外的贡献，包括参与区域教育资源共享、开展跨机构专业协作，并以中文教学为纽带推动社区联结，促进区域人文交流与社会发展。

3.3 评估方法

（1）量化评估

量化评估通过标准化工具与统计分析，对培训效果进行测量与评价，具有结果直观、便于比较的优点。常见的量化评估方式包括标准化测试、问卷调查和能力量表等。

标准化测试是通过前测与后测的比较，客观评估教师在中文语言知识、中华文化知识、教学理论等方面的进步。测试设计可参照《国际中文教师专业能力标准》的5个一级指标和16个二级指标，确保内容的针对性与覆盖度。

问卷调查可采用结构化问卷，大规模收集教师对培训内容、方式、资源的满意度反馈，以及自我报告的能力提升情况。问卷调查的设计需遵循心理测量学原则，确保量表的信度与效度，同时考虑中亚地区的文化差异，进行适当的语言调适与文化调适。

能力量表指使用专门设计的教学能力评估量表，由培训者、同行或教师本人对各项教学能力的发展水平进行评级。量表设计可基于《语言培训服务教学人员评价》国家标准中的评价指标，结合中亚本土教学特点进

行细化。

(2) 质性评估

质性评估通过深度探索与情境化分析，揭示培训效果的内在表现与形成机制，为评估提供丰富、细致的信息支撑。主要评估方法包括课堂观察、深度访谈与教学档案分析。

课堂观察是指通过直接观摩教学实践，评估教师将培训所学转化为实际教学行为的能力。采用结构化或半结构化的观察表，记录与分析教师在教学设计、课堂管理、师生互动、语言运用及技术融合等方面的表现。为提升客观性，可引入多方观察者（如培训者、同行、专家）共同评议，并辅以教学录像作为依据。

深度访谈则通过一对一或小组访谈，深入了解参训教师的培训体验、观念转变与能力发展，及其在本土化实践中所面临的挑战与应对。该方法能够捕捉量化数据难以反映的深层认知与情感变化，揭示培训效果形成的动态过程。

教学档案分析是通过系统审阅教师的教学设计、反思记录、学生作业、自主开发课件等材料，评估其专业理念、知识结构与教学能力的发展轨迹。教学档案持续记录教师的专业成长历程，能够体现培训效果的延续性与发展性。特别是在评估教学资源本土化能力时，对自编教材与教案的分析可直接反映教师融合培训内容与在地实践的实际水平。

(3) 多元主体评估

传统的培训效果评估多由培训实施方单方面主

导，而现代评估理念则强调多元主体的参与，以获取更为全面、多角度的评估结果。在中亚国家本土教师培训效果评估中，应积极纳入培训者、同行、参训教师本人及外部专家等不同主体。培训者是组织并实施评估的主体，由培训实施方对教师的参训表现与学习成果进行专业评判，提供对培训目标达成度的权威结论；参训教师之间通过互相观察、讨论与合作，提供基于同行实践视角的反馈与建议；还可邀请参与培训授课的国际中文教育领域专家，对教师的教学能力进行独立、专业地评价与指导。通过构建多元参与的评估体系，培训效果评估从单一判断转向多视角共建，不仅提升了评估的全面性与公正性，也有助于激发参训教师的自主反思与专业认同。

(4) 技术赋能评估

随着数智技术的发展，也为培训效果评估提供了新工具与新方法。如，借助数字化微格教学系统录制教学片段，结合专业分析软件对教师教学行为进行精细化分析，生成客观数据，为教学技能评估提供量化依据。通过构建虚拟教室环境，观察教师在模拟真实教学情境中的决策与表现，评估其课堂应变与问题解决能力。该方式还可通过设置多样化教学情境，系统考察教师在不同挑战下的教学应对能力。

综上所述，本土教师培训效果评估的方式应当坚持定量与定性相结合、过程与结果相统一、短期与长期相衔接的原则。本文通过下表来梳理和归纳这一特定领域的评估方式与手段体系。

表 1 中亚国家本土汉语教师培训效果评估的核心内容

Table 1 The core contents of the evaluation of the training effectiveness

评估维度	主要评估内容	培训效果评估模式	评估方法	应用示例
教师职业素养	职业认同 教育价值观 专业发展意识 工作态度	反应层	深度访谈 访谈 观察 自我反思报告	培训前对教师的培训需求调查 对参训教师的跟踪访谈
教师知识掌握	中文本体知识 中华文化知识 教学理论 跨学科知识	学习层	标准化测试 测试 学习成果分析 教学设计	培训前后语言文化知识测试 培训结束时的评价与反馈调查
教学实践能力	教学设计 教学实施 教学评价 数字化教学能力	行为层	课堂观察 数字化评估 教学观察 教学档案 学生反馈 技能考核	教学设计与实践中的教学展示 虚拟教室中的教学仿真评估
本土化应用能力	文化融合 跨文化沟通 资源本土化开发及应用 区域协同	结果层	问卷调查 数字化评估 教学材料分析 课堂观察 成果分析	对参训教师的跟踪访谈与教学案例 收集

5 评估实施与结果应用

明确了评估方式和手段，还要通过评估实施和结果应用来评价培训效果，优化培训设计，提升培训质量。

5.1 评估实施

基于教育评估的一般流程，结合中亚国家本土教师

的培训特点，评估实施应包括评估准备、评估实施、评估反馈等三个主要环节。

(1) 评估准备。这是培训效果评估的基础环节。准备环节要基于培训目标及相关评价标准，结合中亚地区本土教学实际，构建具体、可测的评估指标框架。围绕评估指标开发相应的数据采集工具，包括测

试题目、调查问卷、观察量表、访谈提纲等。工具设计应兼顾中亚国家的文化与语言背景，必要时提供多语言版本，以保障评估的效度与公平性。同时，对参与评估的各类人员进行培训，使其理解评估目标、掌握方法与标准，确保评估过程的一致性与客观性，降低人为偏差。

(2) 评估实施。这是培训效果评估的核心环节。该环节应贯穿培训全过程，包括培训前（采集基线数据）、培训中（收集过程表现）、培训后（获取结果成效）以及返训返岗后（追踪实践影响），以全面捕捉培训效果的动态发展。可采用多维度的数据收集方法，综合运用测试、问卷、观察与访谈等多种工具，系统获取教师在专业理念、知识结构、教学行为等方面的变化，构建全面、立体的评价依据。尤其应重视参训教师将培训所学应用于本土教学实践的相关数据，其实际教学行为的转变是评估培训成效向真实教学场景迁移的关键证据，也是检验本土化应用能力的重要依据。

(3) 评估反馈。评估反馈是培训效果评估的关键阶段，通过系统处理数据与专业解读结果，为培训改进提供实证基础。该环节主要包括数据分析、结果阐释与改进应用三个方面。数据分析阶段，应融合定量与定性方法，全面揭示培训成效的整体表现、群体差异及相关影响因素。定量数据通过专业统计工具进行分析，质性材料则借助编码归类与主题提取进行深入挖掘。结果阐释需紧扣评估目标与培训预期，既要客观呈现取得的成效与存在的不足，也要深入分析其背后的原因与形成条件。评估结果需转化为针对不同对象的实用反馈：为培训设计者提供详细的技术分析，为参训教师制定个性化发展方案，为管理者提炼核心结论与改进方向。所有反馈都应侧重建设性建议，而非简单评判。最后，通过组织培训设计者、实施者与参训教师等多方参与研讨，共同解读评估发现，形成共识性改进策略，建立“评估—反馈—改进”的闭环机制，实现培训质量的持续提升。具体实施流程与重点如表2所示。

表2 中亚国家本土教师培训效果评估实施流程与重点

Table 2 Implementation process and focus of local Chinese teacher training effect evaluation

实施阶段	核心工作内容	关键产出
评估准备	界定目标、开发指标、设计工具、培训人员	评估方案、评估工具、培训材料
评估实施	多时间点、多维度、多方法数据收集	原始数据、过程记录、整理数据
分析反馈	数据分析、结果阐释、报告撰写、评估研讨、培训优化	评估报告、个案分析、改进建议

5.2 评估结果应用

培训效果评估的最终价值在于对培训实践与策略制定的实际影响。培训效果的评估结果并非简单的成绩评定与项目排名，而是要促进教师专业发展，成为优化项目设计、推动区域中文教育质量提升的有力工具。评估结果的应用主要体现在质量反馈与优化、教师职业发展支持、动态跟踪与反馈等三个方面。

(1) 质量反馈与优化。评估结果最为直接的应用是为培训项目的质量提升提供依据。通过数据分析，可以直接识别课程教学中的优势与不足，从而相应优化与调整培训内容。如发现参训教师在某一方面存在短板，即可增设相应专题模块。质量反馈与优化依托“评估—反馈—优化”的持续循环机制，能够不断提升培训的区域适应性与实效性。

(2) 教师职业发展支持。通过分析参训教师在知识结构、教学能力及本土化应用等方面的表现，可识别其

优势与不足，从而提出相关发展建议与资源支持。如，对中华文化知识表现欠佳的教师，可建议其参加更多文化交流活动或学习相关案例。同时，评估结果也有助于教师规划中长期职业路径，并重点关注其将培训成果转化为本土教学实践的能力，确保发展支持具有持续性与针对性。

(3) 动态跟踪与反馈。培训效果评估要对培训实践与策略调整产生价值与影响，这就需要建立动态跟踪与反馈机制。具体实施过程中可通过定期跟踪评估，优秀案例挖掘和提供困境支持来开展。在培训结束后的3个月、6个月、1年等时间点，对教师进行跟踪评估，了解教师培训所学在其教学中的应用情况与持续影响。这种定期跟踪评估可采用轻量化的方式，如在线问卷、重点访谈等，数据采集聚焦于教师语言能力、教学技能、跨文化交际能力和职业发展意识等四个维度的表现，具体如表3所示。

表3 定期跟踪评估数据采集框架

Table 3 The framework of data collection for periodic tracking evaluation

数据项目	采集内容	采集方式
语言能力	课堂互动质量、教学水平	微格教学考核、课堂录像分析
教学技能	学生兴趣度、学生成绩、教学技巧	学生成绩、学生匿名课堂评价
跨文化交际能力	文化理解、文化案例、心理适应	案例提交分析、心理量表
职业发展意识	目标进展、职业规划	深度访谈

通过跟踪评估,动态掌握教师的教学反馈与需求并提供支持,该机制将培训效果贯穿教师职业生涯并为培训优化提供依据。

6 结论与展望

中亚国家本土教师培训效果评估是一项系统工程,应立足于科学理论框架,结合培训实践,构建全面、可行且有效的评估体系。本研究通过系统分析,得出以下三项核心结论。

第一,评估框架的构建应以教育评价理论、教师专业发展理论及跨文化交际理论为基础,遵循《语言培训服务教学人员评价》《国际中文教师专业能力标准》等国家标准,内容应全面涵盖教师的专业理念、知识结构、教学能力、跨文化沟通能力以及区域协同影响力,以体现教师专业发展的综合性与本土化特征。

第二,评估方式应实现多元化,融合量化评估与质性评估,借助技术赋能手段,引入多元评估主体。尤其应重视教师将培训所学转化为本土教学实践的能力,通过课堂观察、教学档案分析、深度访谈等方法,系统考察其培训成果的本土化应用与教学创新能力。

第三,评估实施应遵循科学流程,涵盖评估准备、系统实施、结果分析与反馈应用等关键环节。评估结果应切实服务于培训质量优化、教师专业发展支持以及动态跟踪改进,真正发挥评估对培训体系持续完善的推动功能。

中亚国家本土教师作为中文教育在中亚地区的直接传播者,其专业素养直接关系到中文教学的质量与可持续发展。构建科学系统的培训效果评估体系,对提升教师专业水平、优化培训项目、推动区域中文教育发展具有重要意义。其核心在于建立“培训—评估—优化—再培训”的循环模式,确保评估结果有效反馈并优化培训质量,切实服务于本土教师来华研修成效的动态优化与持续提升。

参考文献

- [1] 张全生,黄清.汉语开启心智的钥匙—中亚本土汉语师资来华培训绩效评估[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2012,33(6):88-93.
- [2] 冯元.外国本土汉语教师来华短期研修项目现状与建议[J].理论探索,2019(2):9-11.
- [3] 丁安琪.教师培训在国际中文教育标准推广中的作用机理、现实挑战与优化策略[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2025,23(4):48-55.
- [4] 程海婷,丁安琪,陈文景.培训迁移理论视域下的线上培训成效研究——以国际中文教师为例[J].语言教学与研究,2024,(1):25-35.
- [5] 尹溢麟.基于柯氏模型分析的赴柬中文教育志愿者岗前培训评价研究[D].辽宁大学硕士学位论文,2025.
- [6] Training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education [M]. Educational assessment, evaluation and accountability, 2010: 215-225.
- [7] 朱昭霖.培训评估模型研究:基于CIPP的动态型循环圈[J].河南社会科学,2018(4):121-124.
- [8] 肖远军.CIPP教育评价模式探析[J].教育科学,2003,(3):42-45.
- [9] 毛乃佳,林凤.基于CIPP模型和柯氏模型构建教师培训评估体系[J].北京教育学院学报,2010,24(4):15-17.
- [10] 张金顺.基于CIPP模型和柯氏模型的菲律宾本土中文教师线上培训评估及优化[D].福建师范大学,2024.
- [11] 刘骏.国际汉语教师:存在的问题与培训模式创新[J].语言战略研究,2018,(36):32-41.
- [12] 王添森.国际中文师资培训模式的构建——基于美国TESOL项目的启示[J].河北师范大学学报(教育科学版),2021,23(2):98-104.
- [13] 郭晶,王祖嫒.国际中文教师教育研究领域与方法[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2025,57(2):40-51.
- [14] 中国国家标准化管理委员会.语言培训服务评价:GB/T 33287-2025[S/OL]. [2025-08-29]. <http://c.gb688.cn/bzgk/gb/showGb?type=online&heno=0368E0904ED5AE419EE4F42760008E91>.
- [15] 中国国家标准化管理委员会.语言培训服务教学人员评价:GB/T 33288-2025[S/OL]. [2025-08-29]. <http://c.gb688.cn/bzgk/gb/showGb?type=online&heno=192DB1E3BF3BFD2E7C968E4D4F3C3C82>.
- [16] 世界汉语教学学会.国际中文教师专业能力标准:T/ISCLT 001-2022[S/OL]. [2022-08-26]. <http://www.shihan.org.cn/index/build/detail.html?id=239>.

Research on the Evaluation of Training Effectiveness for Local Chinese Language Teachers from Central Asian Countries Participating in Professional Development Programs in China

Shao Pengbo Yang Wenhao

International Cultural Exchange College, Xinjiang University, Urumqi

Abstract: This paper presents an evaluation of the training effectiveness for local Chinese language teachers from Central Asian countries participating in training programs in China. Grounded in educational evaluation theory, teacher professional development theory, and cross-cultural communication theory, and aligned with national standards such as the International Standards for Chinese Language Teachers, the study establishes a multi-dimensional assessment framework. This framework encompasses professional qualities, knowledge acquisition, teaching competence, and localized application abilities. The evaluation methodology adopts a mixed-methods approach that integrates quantitative and qualitative assessments, involving multiple stakeholders. Data collection instruments include standardized tests, questionnaires, classroom observations, in-depth interviews, and teaching portfolio analysis, aiming to ensure comprehensive and objective evaluation outcomes. The assessment process is structured into four stages: preparation, implementation, analysis, and feedback. Additionally, the paper proposes the implementation of a dynamic tracking mechanism to ensure the standardization and continuity of the evaluation process, thereby effectively contributing to teachers' professional development and the ongoing optimization of the training system.

Key words: Central Asian countries; Local Chinese language teachers; Training effectiveness; Training effectiveness evaluation