文化适应学习模型：一个面向全球受众的创新教学设计模型

王敏娟[1,2]　史蒂夫·施林希特恩梅尔[2]　陈　佳[1]　柳华妮[1]

（1. 上海外国语大学 上海 200083；2. 美国圣地亚哥州立大学 学习设计与技术系，美国圣地亚哥 92182）

［摘要］ 在全球化和数字化日益密切联系的今天，让不同文化的个体学习需求与在线、面授、移动或混合学习等环境下的教学内容设计和呈现方式达成一致非常重要。很多教育工作者和设计人员经常要为与自身背景与文化迥然不同的学习者设计教学活动。本研究提出文化适应学习模型（CALM）为跨文化教学和学习经验设计提供新方式，还提出一个调查工具测试该学习模型。结果表明，该模型可以用来引导教学活动的设计并使之便利化。研究者在第一阶段调查了包含教育者和培训人员在内的 105 名参与者。基于全面的文献综述和调查结果，本研究创建的调查工具可作为数据采集器，帮助教育者开展文化敏感性教学。同时，教育工作者和教学设计人员可借鉴文化适应学习模型设计教学，更好地适应国际学生和员工的学习偏好。

［关键词］ 文化研究；教学设计；文化适应学习；文化适应学习模型；调查工具

［中图分类号］ G434　　［文献标识码］ A　　［文章编号］ 1007-2179(2016)03-0044-09

一、引言

研究人员在为全球化群体寻找教材设计过程中发现，教学设计师、培训师和教师常常面临一个共同问题：教师倾向于按照自己曾经被教授的方式呈现教学材料（Dunn & Dunn，1979）。教师在课程和教学方式选择中，会按自己如何学习的方式向学生传授并解释材料的重要性和益处。教师作为学生的经历和偏见很大程度上会影响他们设计课程的态度。帕里什和林德-范伯松特（Parrish & Linder-VanBerschot，2010：5）指出，这一现象的根源在于教与学不仅嵌入文化中，而且是行动中的文化传递。这让在线教师处于两难境地，他们夹在对教学结构和本质的自身文化假设与现代教学设计为达到理想学习需要关注学习者的背景知识和信念的最佳教学实践之中（Bransford et al.，2000）。

更复杂的是，许多全球化教育研究人员（House，2004；Joy & Kolb，2009；Kolb & Kolb，2005；Yamazaki，2005）认同文化不同会导致学习风格迥异。这让全球化教育工作者很难为他们的目标群体设计出适当的解决方案。如果可以根据学习者的文化期待和要求定制在线教育，那么教师、辅导人员和教学设计师怎样才能开发出适用于所有学员的教材呢？现有研究表明，多元文化学习环境中的各方对如何应用这些知识的最佳方式没有达成一致。同样，跨文化教学设计的当代文献显示个体研究与那些以提高网络学习和全球化学习努力保持度为目的的文化定制研究间存在巨大差距。这些差距表明，需要一种可以帮助教学设计者为多元文化学习群体量身定做学习材料的工具和过程。为了应对这些挑战和差距，本文提出文化适应学习模型作为概念框架来组织文化

［收稿日期］2016-04-08　　［修回日期］2016-04-26　　［DOI 编码］10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.03.005

［基金项目］上海市教委教育部东方学者基金项目（TPKYO52WMJ）。

［作者简介］王敏娟，博士，教授，美国圣地亚哥州立大学学习设计与技术系，上海外国语大学特聘教授，研究方向：移动与混合式学习、开放教育资源（mwang@mail.sdsu.edu）；史蒂夫·施林希特恩梅尔（Steve Schlichtenmyer），讲师，美国加州圣地亚哥学习设计与技术系，研究方向：学习设计与技术；陈佳，博士，副教授，上海外国语大学出国培训部，研究方向：认知语言学、语言教育；柳华妮，博士，上海外国语大学国际教育学院，研究方向：外语教学理论与实践、外语教育资源。

适应过程。研究者将描述该模型,并通过对现有全球化教育和培训文献的梳理,以及通过调查工具进行研究得出应用原则。

二、文献综述

为了提供文化适应学习模型的充足背景,文献综述聚焦对全球化受众的适应性和量身定制学习两种重要范式间的决定性差距。文献分析的第一个领域是关于学习风格和偏好的现有研究成果。这些研究通过个体层面的数据分析调查全球化学习,发现了一些有意义的跨文化和文化内模式。然而,由于这些研究是在个体层面进行的,加之地区性偏好存在差异,所以难以充分观察国家层面的具体趋势。文献分析的第二个领域来自社会学家吉尔特·霍夫斯塔德(Geert Hofstede)对跨文化交流开展的基础研究。霍夫斯塔德的文化维度模型呈现了文献研究中的逆向问题。霍夫斯塔德(Hofstede,1983)的文化维度理论研究只在国家层面起作用,很难确定不同文化背景特定人群的个体差异。

国家和个体层面的工具与设计过程的分离使研究人员很难实施已有研究的结果和新发现。因此,为了帮助实践者将国家和个体差异方面的知识整合到设计工作,本研究基于帕里什和林德-范伯松特(Parrish & Linder-VanBerschot, 2010)文化维度学习框架(the Cultural Dimensions of Learning Framework – CDLF),开发了一份问卷调查表,并提出创新性的文化适应学习模型。

(一)学习风格与学习偏好

科尔布(Kolb,2005)、哈尼和芒福特(Honey & Mumford,2000)以及格雷格克(Gregorc,2004)对学习风格的总结是很多研究者用来描述个体学习偏好的工具。因为个体学习方式的差异相当微妙,没有一种工具可以准确描述,研究者一般用这些术语指代人们倾向于使用的独特的认知方式加工信息。如果一组学习者展现出相似的倾向,那么他们也在显示特定学习风格的偏好。

教育研究者针对产业和学习的全球化开发了多种学习风格模型,这些模型阐释了不同学习群体和学习群体内部的文化差异。乔伊和科尔布(Joy & Kolb,2009)的研究显示,经验学习风格模型是描述不同文化学习风格差异的有效工具。他们使用学习风格目录(Kolb & Kolb, 2005)调查文化对不同国家人群学习方式的影响。具体来说,他们试图确定文化是否对学习风格产生影响,以及文化的哪些维度在形成影响中起重要作用(Joy & Kolb, 2009: 73)。乔伊和科尔布的研究基于全球领导力和组织有效性(Global Leadership and Organizational Effectiveness – GLOBE)(House, 2004),它将文化定义为"由于集体成员的共同经历,代代传承的对重要事件的共有目的、价值观、信念、认同和意义的阐释"(House, 2004:15),并进一步将文化描述为拥有共同文化属性的国家群体,包括盎格鲁、拉丁欧洲、北欧、日耳曼欧洲和东欧,还有拉丁美洲、撒哈拉以南非洲、中东、南亚和儒家文化圈。乔伊和科尔布(Joy & Kolb,2009)利用这一框架,从有代表性的异质性国家收集数据,发现文化可能影响学习风格特别是学习者对模型中一些维度的概念化,这些维度包括抽象信念化与具体经验以及主动尝试与同化。

其他研究也表明,学习风格因为文化差异而不同。山崎吉隆(Yamazaki,2005)开展的元分析总结了这些研究结论(Joy & Kolb, 2009)。

(二)霍夫斯塔德文化维度理论

霍夫斯塔德提出的文化维度理论(Hofstede, 2005)在国际商务领域很盛行,学术研究人员也频繁引用,并至少获得 140 份研究的证实(Hofstede, 2001)。然而,霍夫斯塔德强调文化维度只适用于国家层面,目前的重复检验(Hofstede, 2001)无法说明基于文化的个体偏好。在一定程度上,霍夫斯塔德的价值观调查模块(Values Survey Modules – VSM)与其说是心理计量测验,不如说是比较大型群体行为模式的"社会计量"测试。表一是霍夫斯塔德文化维度理论及学习影响的总结。

自从霍夫斯塔德文化维度发表以来,很多研究(Wang, 2007; Novak et al., 2008; Wang & Shen, 2011)确定了其中三个维度可能影响学习。其他研究(Palaiologou, 2008; Wu & Teoh, 2008)应用霍夫斯塔德的文化维度视角进行网络学习环境的设计。然而,目前没有衡量个体学习者学习偏好的工具。测量个体在线学习偏好的工具可帮助跨文化教师更好地服务学生,增加学习者满意度,降低学生退学率。

表一 “技能与成就”词汇表

文化维度	定义	学习影响
个人主义 vs 集体主义	社会对个体重视程度超过集体成就的倾向。	低级:学生希望学习如何做;需要团体型。 高级:学生学会如何学;需要独立型。
权利距离(低 vs 高)	社会中权利和财富的分配差距。高权利距离指数表明机会不平等,反之表明机会平等。	低级:每个人都可以获得知识。 高级:知识是教师传递的智慧。
不确定性规避(低 vs 高)	对于未知和意外情况的社会宽容水平。	低级:知识是模糊广泛的,学习应减少结构化。 高级:知识是准确详细的,学习应该结构化。
男性文化 vs 女性文化	测量性别间的差异与分化水平	—
长期导向 vs 短期导向	测量社会受传统影响的程度	—
放纵型社会 vs 约束型社会	描述社会对人的基本需求与享受生活的态度	放纵型:学习应该愉快且有趣。 约束型:学习应该认知注意办集中且严肃的活动。

(Wang, 2007;Wang & Shen,2011)

(三)文化维度学习框架

由于跨文化研究的复杂性,大量研究并未解释学习风格的相对文化影响,以及特定教育背景下学习者的微妙差异。山崎(Yamazaki,2005)指出了在给定人群中收集代表性样本的固有挑战和复杂性。国家文化和种族不同,个体心理特征差异很大。科尔布(Kolb,1984)确认了影响学习风格发展的因素,包括心理类型、教育专业化、职业生涯、当前工作和自适应能力。为更好地了解这些影响,研究人员必须开发调研工具以提升他们的数据收集方法。开发的工具可融入更复杂的文化维度来识别现实中的学习偏好,也能更全面地描绘团体中的特定个体。

为了帮助教育工作者和设计师拓展知识进行文化敏感和自适应教学,帕里什和林德-范伯松特(Parrish & Linder-VanBerschot,2010:9)建立了文化维度学习框架,用于研究教育实践的环境影响因素。该学习框架描述了一组八对根深蒂固的文化价值观,并设想这些价值观如何展现在教学情境中。他们提出该学习框架可以“用来确定集中出现的偏好或特定学习者群体的共同偏好”。文化维度学习框架的八个文化参数可分三大类:社会关系、认识论信念和时间知觉。这些类别反映了早期研究重要维度问题(Hall, 1983; Hofstede & Hofstede, 2005),还包括其他维度(Levine, 1997; Lewis, 2006; Nisbett, 2003)。我们根据这一文化维度学习框架开发了文化适应模型和调查工具。需要注意的是,帕里什和林德-范伯松特的框架和问卷调查不包括开放式问题,所以我们根据另一项文化研究进行了补充(Rogers et al. ,2007)。

三、一个新颖的模型:文化适应学习

基于上述文化维度学习框架,研究团队建立了文化适应性学习模型(见图1)。该模型展示了一个三方交互的文化基因:社会关系、认识论信念和时间知觉。教师和培训师在设计教学资料时需要不断地反思这三个层面的因素,发现自己和学习者之间的差异。该模型有利于教师设计和调整教学以适应国际学生的学习偏好。为提供实证性数据,改进教材设计,该过程建议需求评估应用测量工具确定不同学习情境中的教学方法和学习活动。这个测量工具可以在两方面提出教学与文化相关性问题。首先,教师用本文所描述的工具识别教学环境中学生潜在的学习差异,还可以参与问卷调查,审视自己的偏好,并在开放式问题的回答中思考并表达这些偏好(个体以及与同事或学生讨论),阐释如何为不同文化的学习者设计和教学。其次,在设计好课程后,教师或教学设计师(与学科专家合作)也可以用此问卷调查进行反思,考虑每个维度如何应用于正在设计的课程。具体来说,该工具可帮助教师或教学设计师描绘定制的教学方法,实现基于问卷维度的变化。

这些维度反映了文化上的学习偏好,但目标不仅仅是使课程设计适应特定文化的学习者。这样做可能比较刻板,因为小型群体也不可能真正同质。测量工具旨在帮助教师为异质学习群体进行教学设计。这些学生通常出现在开放远程教育领域,如大型开放在线课程(慕课)或全球劳动力培训中,尤其是慕课,最有可能聚集各种文化的学习群体。因此,文化适应学习模型和测量工具的最终目标是为设计人员和教师制订能够有效激发较大规模、多样化群体学生学习的教材。

文化适应学习模型的设计过程(见图2,在测量工具中具体展现)涉及文化与学习实践关系的五个独立猜想。教师与教学设计人员在分析阶段收集了三种影响因素数据。首先,对可能存在的有关内容和教育模式的内隐偏见,设计师要评估自身学习实

践和偏好;其次,教师要评估学生对学习活动的偏好,因为这影响学生对学习有效性的认知。这些数据与本文的文化维度学习问卷相结合,可作为课程制作的教学活动检查表。

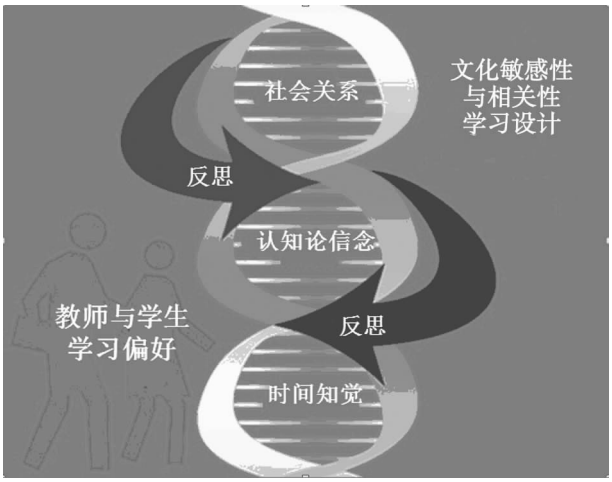

图1　检验学习文化差异的新模型

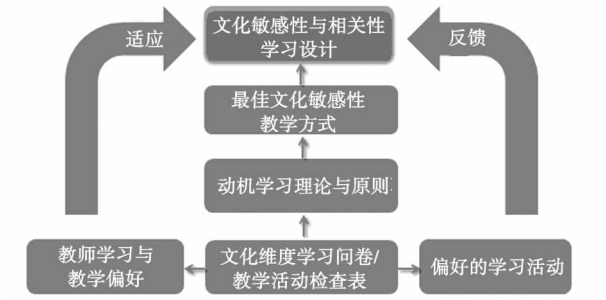

图2　文化适应学习模型和教学设计过程

完成数据分析后,设计者需要考虑涉及特定学习者文化期待的学习动机理论和原理。结合设计假设、问卷数据和激励学生的思考,设计师将针对教学内容选择最佳的文化敏感性教学方式;最后,文化敏感性与相关性学习设计要经过实践后的适应与反馈的循环。适应与反馈是理论设计的重要特征,如教学设计师在当前实践中使用的动机步骤设计(Balaban - Sali, 2008)。这是对学习者的反应进行评价与重组的迭代过程,将会提高学习者满意度(Teall et al. , 2012).

为了适应员工或学生学习的独特偏好, 文化适应学习模型倡导教育者和教学设计师将不同文化的学习者看作文化资源并请他们提供信息和反馈(Young, 2008)。这样不仅能让研究者收集学习偏好和学习动机的实证信息,也能使学习者在学习发展中起重要作用。

(一)方法论

本文的主要目的是提出文化适应学习模型和相应的教学设计步骤。研究团队先根据文化适应学习模型制作调查问卷表并进行测试。我们假设当此调查问卷被用作检查表时,可以帮助教师和教学设计师更好地理解多元文化背景下,基于文化产生的学习偏好对课程内容的准备与呈现方式的影响。为证实这个假设,我们思考了以下问题:

1)问卷中的16组陈述能否代表受试对基于文化的具体教学方法有明确偏好?

2)个体能否意识到自己与共同工作学习或提供教学、培训和其他服务的文化群体之间的差异?

3)教师与设计师准备和传授课程内容时,这些差异在他们思维中的重要性。

本研究基于文化学习维度框架(见表二)以及教学设计中文化因素探索性研究的开放式问题(Rogers et al. , 2007),研发了一份调查问卷表。

表二　文化维度学习框架

社会关系	
1.0 = 倾向平等	10.0 = 倾向权威
"如何解决不平等? 如何表示身份地位和给予尊敬? 地位不平等的人适合什么样的互动?"(p.7)	
1.0 = 倾向个人主义	10.0 = 倾向集体主义
"个人兴趣与群体兴趣,哪个更好? 人际关系受到多少重视?"(p.7)	
1.0 = 倾向关爱	10.0 = 倾向挑战
"合作、安全、认知和进步,哪个目标更重要? 哪个学习结果更好? 是支持性行为还是挑战性行为?"(p.7)	
认识信念	
1.0 = 倾向寻求稳定	10.0 = 倾向接受不确定
"如何解决不确定性? 避免还是接受? 结构化比弹性更重要? 已有知识与发展中的知识处于什么地位?"(p. 8)	
1.0 = 倾向逻辑性	10.0 = 倾向实践性
"如何形成结论? 逻辑一致与实践结果,哪个更重要? 如何处理分歧?"(p. 8)	
1.0 = 倾向关注缘由	10.0 = 倾向关注情境
"如何确定因果关系? 是根据最可能的单一来源,还是更广泛的背景?"(p. 8)	
时间观念	
1.0 = 倾向关注时间	10.0 = 倾向关注事件
"人们遵循外部时间还是根据自己的时间开展活动? 最后期限与关系,哪个更重要?"(p.9)	
1.0 = 倾向线性时间	10.0 = 倾向周期性时间
"人们把时间看作路径,目的看作终点,还是把时间看作人生的连锁周期?"(p.9)	

(Parrish & Linder - VanBerschot, 2010)

为弄清该问卷调查的核心问题,研究者收集了定量数据和叙述数据,并使用迪尔曼(Dillman,2011)设计原则设计调查工具。调查工具包含28个问题,调查链接通过社交工具分发给目标群体,包括社交网络脸书(Facebook)、推特(Twitter)、领英(LinkedIn)以及电子邮件,105人参与了调查。正如文化维度学习框架的数值范围显示,参与者对每条进行1-10的打分(调查问卷网络版参见:https://sdsupsfa.qualtrics.com/SE/SID=SV_4ZWr3VJyJn4W7el)。

(二)方式与组织

调查研究包括三个部分:

第一部分包括问题1~16。研究小组对每个问题提出了一对陈述(statement),分别代表1-10分值的两端。每种说法都与文化维度学习框架和文化适应学习模型的某一维度对应。研究者给予调查对象相应的指导,他们通过挑选一个接近的陈述以表达他们的同意程度。选择一个接近上述陈述的区域,就表明受试对与陈述对应的文化维度的倾向。

第二部分包括问题17~20。这部分包括四个问题,它们都基于先前的探索性研究(Rogers et al.,2007)。12位有经验的在线学习专家对一系列开放性调查问题作答,这些问题要求他们重新思考教学设计实践中文化因素的假设。问题17首先对文化下了简明的定义,接着让调查对象回答他们是否曾与别的文化的人工作、学习或提供培训。如果受调查者对问题17回答否定,那他们可以跳过问题18-20,直接进入问题21-28。如果给出肯定回答,受调查者将继续回答问题18。问题18调查他们在与不同文化的人工作、学习或提供教学与培训时是否意识到彼此间的差异。问题17是让调查对象客观地应用文化定义,问题18通过让调查对象考虑他们的自我意识进一步完善定义。

问题19和问题20需要调查对象对开放性问题做出应答。设计问题19是为了鼓励调查对象通过思考"意识如何形成于个人和真实世界"来折射他们的意识,目的在于让调查对象思考他们对他人行为所持态度如何深深植根于自己以前的经历。在这份调查中,调查对象需要对这一问题做出书面回答。这个问题也能够用作同事之间、教育者与学生之间对话的基础。问题20让调查对象描述他们对文化差异的理解是如何影响他们工作的。问题19着重于调查对象对过去经验的反思,问题20致力于让调查对象将自己对文化差异的理解应用于现在。

第三部分包括问题21~28。这部分涉及年龄、性别、教育和工作在内的分类性问题。问题23让调查对象确认自己的国籍,为研究者提供区分特定民族和文化群体的基础。问题26让调查对象阐述他们提供指导和训练的频率,目的在于提供一组额外变量,帮助研究者判定教育者和非教育者之间是否存在不同文化维度偏好上的差异。

四、研究发现

(一)量化发现

1. 参与调查者信息统计

参与调查者共105人。其中,80位是美国人,18位是别国人士(中国、日本、印度、危地马拉、波兰、韩国、埃及、加拿大、乌克兰、德国和伍德斯托克国各1人,英国2人,墨西哥3人),另有7人没有明确国籍。这其中,只有美国样本较大,有代表性,有助于研究者进行有效数据分析和阐释。人口分类数据显示,参与者平均年龄50岁,其中62%介于45-64岁之间。男性占40%,女性占60%。所有参与者都受过良好的教育,其中81%有大学本科学历,47%有高级或专业地位,59%全职工作,只有4%无业。44%是教育工作者,其余56%就职于教育以外的行业或者领域。42%的参与者的工作是提供指导或培训,8%的人表示偶尔工作需要提供指导或培训。

2. 文化维度偏好

蒂克纳和亨特(Tickner & Hunt 2012)建立的文化维度学习模型调查数据说明方法,可用于有关文化适应学习模型设计过程的研究。他们设定命题分数的平均值以确定对某种维度的强烈偏好如下:

- 平均分在1-3.5代表对某维度的偏好
- 平均分7.5-10代表对相反维度的偏好

研究结果表明,文化适应学习模型可作为特定学习者/教师群体普遍偏好的有效评估手段,可确定调查对象对八种维度偏好的特定趋势。表三显示,均值在低端或高端,说明对某一维度或对立维度的共同偏好。平均值(1-3.5,7.5-10)代表调查对象的共识。例如,问题1表示平等对待教师的偏好(平均值=3.10),基于霍夫斯塔德的维度理论,这属于低权利距离。问题2在一定程度上证实了问题

表三　调查问题、文化维度学习框架维度和结果描述

社会关系			
1.0 = 倾向平等	10.0 = 倾向权威	均值	标准差
Q1a 平等看待教师,可以质疑教师。 Q2a 学生应讨论并且参与选择学习活动。	Q1b 学生质疑教师是不恰当的。 Q2b 教师对教学事宜负责。	3.10 (低权利距离) 4.19.	1.99 2.47
1.0 = 倾向个人主义	10.0 = 倾向集体主义	均值	标准差
Q3a 学生可以畅所欲言 Q4a 努力学习的主要动机是个人利益	Q3b 学生要先理解教师意思再表达自己看法。 Q4b 努力学习的动机是帮助整个群体。	3.02 5.58	2.31 2.28
1.0 = 倾向关爱	10.0 = 倾向挑战	均值	标准差
Q5a 每个学习者都应受到表扬。 Q6a 合作是学习者提升的最佳方式。	Q5b 为树立良好榜样,只表扬最佳学习者。 Q6b 竞争是学习者提升的最佳方式。	4.09 3.79	2.49 1.97
认知论信念			
1.0 = 倾向寻求稳定	10.0 = 倾向不确定性的接受度	均值	标准差
Q7a 我更适应结构性学习活动。 Q8a 学生应依靠课程材料,避免矛盾的信息。	Q7b 我更适应开放式和自主性学习活动。 Q8b 学生应从各种资源寻求信息。	5.55 7.41	2.47 2.40
1.0 = 倾向逻辑	10.0 = 倾向实践性	均值	标准差
Q9a 讨论矛盾直到找到正确答案。 Q10a 最好的解决方案是通过逻辑论证。	Q9b 为了良好的工作关系应容许矛盾。 Q10b 通过达成共识得出最可行的解决方案。	5.16 4.58	2.60 2.45
1.0 = 倾向关注缘由	10.0 = 倾向关注系统和情境	均值	标准差
Q11a 已有知识和原理是学习的起点。 Q12a 学习者为自己的成功或失败负主要责任。	Q11b 实际的情境是学习的起点。 Q12b 学习者成功或失败主要原因是教学设计。	5.21 4.68	2.48 2.28
时间知觉			
1.0 = 倾向关注时间	10.0 = 倾向关注事件	均值	标准差
Q13a 学习活动尽快开始和迅速结束很重要。 Q14a 学生通过自己的有效学习达到计划的结果。	Q13b 只要有益,应允许学习活动继续进行。 Q14b 学生通过与同龄人的交往与问题讨论学习到的东西更多。	6.81 6.89	2.20 1.96
1.0 = 线性时间	10.0 = 周期性时间	均值	标准差
Q15a 关注未来,满足既定的学习目标。 Q16a 为实现目标,认真规划日程安排并执行。	Q15b 经常反思过去,从过去经历中学习。 Q16b 日程安排不重要,应让学习者尽可能多的从活动中学习。	6.27 5.94	2.33 2.50

1 得出的维度偏好(平均值 = 4.19),表明学习者倾向于参与选择学习活动及对低权利距离的倾向。问题 3 显示个人主义倾向(平均值 = 3.02),问题 6 表明对比竞争性教学环境更倾向于合作式教学环境(平均值 = 3.79)。问题 5 揭示调查对象认为每个学生应受到表扬(平均值 = 4.09),表明他们倾向于滋养式学习而不是竞争与奖励。

相应的,问题 8 反映了调查对象偏好从各种资源收集信息 (平均值 = 7.41),而不是依靠单一的信息源。问题 10 表明调查对象可能倾向于通过逻辑论证建立知识(平均值 = 4.58),尽管很多调查对象选择了代表共识和社会和谐的对立项。这说明涉及非文化维度因素,或者提出的问题存在歧义。

问题 13 着重了解调查对象的时间知觉。调查对象表示只要学习活动有益就应该继续下去,不管是否超过预定的学习时间(平均值 = 6.81)。问题 14 进一步证实上一结论(平均值 = 6.89),表明调查对象偏好开放式讨论,明确各自工作和计划结果。问题 15 显示调查对象喜欢在学习中反思(平均值 = 6.27),一定程度上表明调查对象偏好周期时间。总之,调查对象群体有明显的偏好,特别是与问题 1、3、6 有关的维度,表明文化维度学习框架可以作为评价个体文化上学习偏好的有效工具。

此外,研究者用 T 检验确定受调查群体是否存在学习风格的显著差异。受调查群体的区分基于国籍等人口统计学变量。这些变量通过调查对象对问题 17、21、22、23、26 和 27 的回答确定。T 检验确定文化差异时,P 值 > .05(a = 0.05),表明调查对象未见显著差异。不过,如果其他文化的样本更多的话,此测试可能得出不同的结论。

(二)定性研究结果

研究结果表明,在对开放式问题第 17 题的回答中,74% 的受访者表示他们与其他文化人群一起工作、学习或给他们提供教学,26% 的受访者表示没

有。值得注意的是,97%的受访者坚定地表示他们意识到自己和不同文化背景的人之间的差异。而通过分析调查对象对开放式问题19和20回答中出现的四个主题,研究者发现教师的回答体现了对于文化适应性教学设计和指导方法的建设性反思。

1. 鼓励自我表达与建立弹性学习活动

调查对象描述了以下两种减少教育环境中文化差异的方式。

1)创造学习环境鼓励以文化为基础的自我表达。例如,作为印度人且是全职经理的一位调查对象认为需要适应同事的风格。一位美国在线教师分享了在线课堂的文化差异经历,"我经常遇到不同文化和民族的学生。我意识到这些差异,并通过课程材料的开放式讨论和学生自愿参与讨论表达看法来解决。我认为学生的观点会影响我的工作。我试图理解为什么他们的文化观点会影响他们的回答以及影响的方式。"

2)建立弹性学习活动,这符合经验学习理论。例如,一位经理与五位非西方国家团队共事的最大障碍是让大家明白学习上的更多相似性。他试图设计有文化弹性的活动课程,同时尽力通过结构课程使学习过程标准化。一位副教授表达了类似的观点和处理文化差异的策略:"我努力提供灵活的学习环境,让所有学习者找到成功之路。我努力提供范例,使用包容性语言,重视别人的观点,这些可以帮我看得更全面。"

2. 将学习风格和教学风格应用于教学中。

来自美国的全职培训师说:"我用所学知识并不断以不同方式向别人传授知识,提供培训。我自己作为学习者,会调整学习习惯来适应同事和其他培训师的教学模式。"

3. 文化差异意识

总的来说,尽管调查对象没有从文献资料中找到合适的术语,但他们似乎通过口头表达、书面或非语言表达,意识到这八个文化维度和文化差异。摘录的最典型的调查回复分为三类:社会关系、认识信念和时间知觉。

社会关系指个人主义与集体主义、平等观与权力观。这些都来自霍夫斯塔德的文化维度理论,且被证实影响学生学习(Wang,2007)。对于平等与权力的抗衡,一位美国退休经理分享了他的经历。他曾指导和建议来自不同文化、种族和经济背景的男女学员,发现特定群体更害怕权威。有时这是有益的,但通常是无益的。另一位培训师见证了平等与权力、个人主义与集体主义的影响:"有些班级总有学生提问和质疑教师。有些班级学生从不提问,且很难让他们参与进来,或评估他们结构性学习活动之外的认识。在眼神交流、提问类型、肢体语言、对概念或过程的理解与阐释等方面,学生的表现均有差异。我认为虚拟教育更难解释诸如此类的差异。在线学习有自己的文化,且教师的方法偏好可能影响学生的主动与被动参与。"

认识论信念包括寻找稳定相对于不确定状况的接受能力,它来自霍夫斯塔德模型,可能影响学生学习(Wang,2007)。一位独立教师兼培训师描述了在软件行业的工作经历。软件行业意味着需要和印度、俄罗斯和乌克兰等不同国家、文化的人一起工作。"我大体观察了交流形式、独立水平、听命和学习风格的差异,发现其他文化的人更独立,更有动力,更自律,比我和普通的美国人更独立自主。"另一位来自印度的全职经理论述了个人主义与集体主义、逻辑与实践、平等与权威。"人们的交流方式非常不同,有些人安静,有些人畅所欲言;有些人咄咄逼人、侃侃而谈,有些人畏首畏尾;有些人顺从权威,有些人挑战权威。这些特征通常与他们的文化和种族群体相关。我观察他们每天的互动。"

时间知觉通常指线性时间与周期性时间。很多文化研究表明,时间知觉与学习者的准时性和相应的学习过程和目标有关。

4. 一些调查对象没有根据文化差异进行阐述。他们认为是偏见,不认为与自身有关,指出教育者不应该对特定文化或国家的人有刻板印象,应该把每个人当作个体看待,而不是某种文化的代表。他们表示为了适应文化背景,不能忽视丰富的人文环境。

五、总结与思考

(一)研究总结

研究结果表明,很多教育者(42%的调查对象)肯定了不同文化个体在学习方式上的微妙差异。尽管教育者对个体学习者没有先入为主的看法,大多数人仍然重视学习者在教学环境中的独特见解,认为开展教学需要思考这些差异。他们认为,课堂上

减少文化差异的方法是鼓励学生表达观点或在结构化课程中营造灵活的学习环境。

定性研究表明,识别差异与每种文化维度一致。多个文化维度支撑了此次研究调查,包括社会关系、认识信念和时间知觉。对于社会维度,众所周知,更大规模的研究表明,在个人主义与平等方面,美国人得分高(Hofstede & Hofstede, 2005)。如上所述,83%的调查对象是美国人。量化数据表明,问题1-4的回答证实了个人主义与平等的明显偏好,符合我们对样本的期望,验证了调查问题。尽管量化数据没有显示明确的认识信念和时间知觉上的偏好,但问题8的回答表明学习者倾向于从各种资源收集信息而不是单单依赖课程材料。

另外,本研究的调查工具可以帮助教师促进不同文化个体学习需求与学习内容的设计和呈现方式间的适应性。进一步的研究需要在特定课程、学科或学习环境下检验这一模型,同时收集学生的意见和看法。比如,在特定的案例研究中,教师和教学设计师参与调查,反思他们基于文化的教学方法,再与学生的看法对照。教师也需要进一步与学生展开关于课程结构和实施细节的对话,研究方法则需要根据水平、学科和学习结果的不同而调整。

(二)研究局限与未来思考

研究者的初衷是调查更大样本的全球参与者,包括日本、英国和美国。然而,数据收集受两方面因素的限制:1)潜在参与者的地理距离;2)研究时限。因此,本研究的大多数调查对象来自美国。未来研究将解决这些局限性。

在这个教育全球化和数字化时代,教育工作者如何才能运用文化维度方面的新知识计划并开发一种动态课程?该动态课程设置是具有文化敏感性的,并与现实中的学生有关,特别是与劳动力培训有关。为了找到答案,教育工作者和教学设计人员可能会咨询学习者。尤其是在数字媒体使用和在线学习的设计过程中,学生可以提供宝贵见解。以学习者为中心的教学法可以完善教师教学实践方法,使之在学习者的文化框架中有意义、有效果。

初步调查证明,文化适应学习模型和测量工具是有效的,但需要开展更多研究探讨重复性和协作性在教学设计模式中的有效性,特别是目前很受欢迎的循序渐进教学设计模型(Successive Approximation Model-SAM)(Allen & Sites, 2012)和由创业教育延伸而来的设计思维(design thinking)。以带来多文化教学研究的新突破!

[参考文献]

[1] Allen, M., & Sites, R. (2012). Leaving ADDIE for SAM: An agile model for developing the best learning experiences[J]. American Society for Training and Development.

[2] Balaban-Sali, J. (2008, July). Designing motivational learning systems in distance education[J]. Turkish Online Journal of Distance Education, 9 (3):13, 149.

[3] Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). How people learn[M]. Washington, D.C: National Academy Press.

[4] Dillman, D. A. (2011). Mail and Internet surveys: The tailored design method[M]. San Francisco: John Wiley & Sons.

[5] Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they... can they... be matched[J] Educational leadership, 36(4):238-244.

[6] Edmundson, A. (2007). The cultural adaptation process (CAP) model: Designing e-learning for another culture. In A. Edmundson (Ed.), Globalized e-learning cultural challenges [M]. Hershey, PA: Idea Group, Inc.: 267-290.

[7] Gregorc, A. (2004). The Gregorc Style Delineator[M]. Columbia, CT: Gregorc Associates, Inc.

[8] Hall, E.T. (1983). The dance of life. New York: Doubleday.

[9] Hofstede, G.,& Hofstede, G.J. (2005). Cultures and organizations: Software of the mind (2nd ed.) [M]. New York: McGraw-Hill.

[10] Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. (2nd ed.) [M]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

[11] Honey, P. and Mumford, A. (2000) The Learning Styles Questionnaire: 80[M]. Item Version. Maidenhead: Peter Honey Publications.

[12] House, R. (2004). Culture, leadership and organizations: The Globe Study of 62 Societies[M]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

[13] Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? [J] International Journal of Intercultural Relations, 33(1):69-85.

[14] Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1: 2005 technical specifications[M]. Haygroup: Experience Based Learning Systems Inc.

[15] Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development[M]. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

[16] Levine, R. (1997). A geography of time[M]. New York: Basic Books.

[17] Lewis, R. D. (2006). When cultures collide: Leading across cultures (3rd ed.)[M]. Boston: Nicholas Brealey International.

[18] Nisbett, R.E. (2003). The geography of thought: How Asians and westerners think differently... And why[M]. New York: Free

Press.

[19] Parrish, P. E., & Linder-VanBerschot, J. A. (2009). The cultural dimensions of learning framework questionnaire[EB/OL]. http://homes.comet.ucar.edu/~pparish/index.htm

[20] Parrish, P.,& Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of Learning: Challenges of multicultural instruction[J]. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11(2): 1-12.

[21] Rogers, P. C., Graham, C. R., & Mayes, C. T. (2007). Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally[J]. Educational Technology Research and Development, 55(2):197-217.

[22] Wang, M. J. (2007). Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds[J]. British Journal of Educational Technology, 38(2):294-311.

[23] Novak, D., Wang, M. J., & Oristian, K. (2008). Gender, Sex and conflict in the online classroom[J]. Open Education Research, 14(4):65-70.

[24] Wang, M. J., & Shen, R. M. (2011). Message design for mobile learning: Learning theories, human cognition, and design principles[J]. British Journal of Educational Technology, 43(4):561-575.

[25] Teall, E., Wang, M. J., Ng, J. WP., & Callaghan, V. (2014). An exposition of current mobile learning design guidelines and frameworks. International Journal on E-Learning, 13(1):404-423.

[26] Wu, B.,& Teoh Ai-Ping(2008). The Influence of national culture toward learners´interaction in the online learning environment: A comparative analysis of Shanghai TV University (China) and Wawasan Open University (Malaysia)[J]. Quarterly Review of Distance Education 9.3: 327.

[27] Wang, M. J., Xiao, J., & Chen, Y. (2014). Mobile learning design: The LTCS Model[C]. IE14: Proceedings of the 10th International Conference on Intelligent Environments[C]. 80-86, Shanghai, China: IEEE.

[28] Yamazaki, Y. (2005). Learning Styles and Typologies of Cultural Differences: A Theoretical and Empirical Comparison[J]. International Journal of Intercultural Relations, (29):521-548.

[29] Young, P. (2008). Integrating Culture in the Design of ICTs [J]. British Journal of Educational Technology, 39(1):6-17.

Culturally Adaptive Learning: A Model for Developing Instruction and Training for the Global Audience

WANG Minjuan[1,2], SCHLICHTENMYER Steve[2], CHEN Jia[1] & LIU Huani[1]

(1. *Shanghai International Studies University*, *Shanghai* 200083, *China*;
2. *San Diego State University*, *San Diego*, *CA* 92182, *USA*)

Abstract: *In today's increasingly global and digitally connected society, it is essential to assure the alignment between the learning needs of individuals from different cultures and the way content is designed and delivered in various settings such as online, face-to-face, mobile, or a blend of all of them. Many educators and designers often find themselves in the position of developing instruction for learners with backgrounds and cultures very different from their own. This study presents a new approach to the design of cross-cultural teaching and learning experiences through the Culturally Adaptive Learning Model (CALM) framework. This study reports on initial tests of the model that were conducted via a survey instrument, and that can be used to guide the design and facilitation of instructional activities. During the first phase of research, researchers tested the instrument with 105 participants, including a number of educators and trainers. Based on the survey results and an extensive literature review, the instrument developed in this study can serve as a data collection tool to help educators develop and deliver instruction that is culturally sensitive. Along with this instrument, CALM describes a process that educators and instructional designers can use to design and adapt instruction to the learning preferences of their international students and employees.*

Key words: *cultural study*; *instructional design*; *cultural adaptive learning*; *Culturally Adaptive Learning Model (CALM)*; *survey instrument*