

跨文化能力导向的大学英语地域文化教学评价模型构建与实证研究

顾小颖

浙江越秀外国语学院应用外语学院, 浙江 绍兴

收稿日期: 2026年5月16日; 录用日期: 2026年6月20日; 发布日期: 2026年6月25日

摘要

在教育数字化转型与大学英语课程育人功能不断强化的背景下, 地域文化融入教学已成为提升学生跨文化能力的重要路径。然而, 既有研究多聚焦教学实施路径, 对评价机制的结构化建构与过程性表征关注不足。基于此, 本文以Y大学《综合英语2》课程为研究情境, 以“越地文化”为地域文化代表, 选取126名非英语专业本科生为对象, 在真实课堂教学中构建并实施跨文化能力导向的评价模型, 通过准实验设计分析其应用效果。模型以Byram跨文化交际能力理论与Deardorff过程模型为理论基础, 整合“认知-情感-行为”三维框架, 构建文化理解、情感认同与跨文化交际能力三维结构, 并通过层次分析法确定权重。基于问卷量表、任务表现与学习行为数据, 采用信效度检验、配对样本t检验与相关分析进行实证分析。结果表明: 模型具有良好信效度; 学生跨文化能力得到提升; 学习投入与能力发展显著相关。研究进一步提出“能力结构-证据整合-反馈调适”的评价解释框架, 为大学英语评价改革提供理论与实践参考。由于研究样本和教学情境较为集中, 相关结论仍需在更多课程和不同院校中继续检验。

关键词

跨文化能力, 地域文化, 大学英语, 教学评价, 多源证据

Construction and Empirical Study of an Intercultural Competence-Oriented Evaluation Model for Regional Culture Instruction in College English

Xiaoying Gu

School of Applied Foreign Languages, Zhejiang Yuexiu University, Shaoxing Zhejiang

Received: May 16, 2026; accepted: June 20, 2026; published: June 25, 2026

文章引用: 顾小颖. 跨文化能力导向的大学英语地域文化教学评价模型构建与实证研究[J]. 教育进展, 2026, 16(6): 1126-1140. DOI: 10.12677/ae.2026.1661236

Abstract

With the digital transformation of education and the growing emphasis on the educational role of College English, integrating regional culture into instruction has become an important approach to fostering students' intercultural competence. However, prior research has mainly focused on instructional practices, with limited attention to the structural design and process representation of assessment systems. This study was conducted in the course Comprehensive English 2 at Y University, involving 126 non-English major undergraduates and using "Yue culture" as the regional cultural context. An intercultural competence-oriented assessment model was developed and implemented in authentic classroom teaching, and its effectiveness was examined through a quasi-experimental design. Based on Byram's intercultural communicative competence theory and Deardorff's process model, the framework integrates cognition, emotion, and behavior into a three-dimensional structure of cultural understanding, affective identification, and intercultural communicative competence. The Analytic Hierarchy Process (AHP) was applied to assign weights to each dimension. Using questionnaire data, task performance, and learning behavior records, the study conducted reliability and validity analyses, paired-sample t-tests, and correlation analysis. The results indicate that the model achieved acceptable reliability and validity. Students' intercultural competence showed measurable improvement, while learning engagement was positively associated with competence development. Finally, the study proposes an interpretive framework of "competence structure-evidence integration-feedback adjustment", providing implications for College English assessment reform. Given the relatively concentrated sample and instructional context, further validation across different courses and institutional settings is recommended.

Keywords

Intercultural Competence, Regional Culture, College English, Teaching Assessment, Multi-Source Evidence

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来,跨文化能力逐渐成为外语教育的重要培养目标。在我国语境下,大学英语教学长期存在“重语言、轻文化”的倾向,学生在实际跨文化交际中往往难以有效表达本土文化内容[1]。为改善这一状况,学界开始尝试将地域文化引入大学英语课堂,并取得了一定成效[2][3]。

在新一轮大学英语教学改革的背景下,教学评价的功能不应局限于检测语言技能,还得承担引导学生理解地域文化、提高跨文化表达能力的重任[4]。然而,现有的研究大多集中在教学内容和教学模式的创新上,评价研究略显滞后。一方面,跨文化能力评价大多依靠自陈式量表,这虽能方便实施,但对能力发展过程的刻画却比较有限[5]。另一方面,学习分析技术能提供更丰富的行为数据,不过这些数据与具体能力结构的对应关系缺乏清晰的界定[6]。所以,在明确理论框架的前提下,怎样整合多源证据,构建有解释力的评价模型,已成为亟待深入探讨的关键问题。

基于此,本文以Y大学《综合英语2》课程为研究场域,围绕“越地文化”主题设计系列连续性教学任务,并将问卷测量、任务表现和学习行为数据纳入统一分析框架。研究关注点不止于前后测分数差异,而在于不同类型证据如何相互印证,从而揭示学生跨文化能力的具体发展路径。通过上述设计,本

文尝试对大学英语教学中“文化教学易实施、能力评价难落实”的现实困境作出回应。

与已有研究相比,本文主要在三个方面做出推进。第一,将地域文化教学评价从结果性测量推进到过程性证据整合,不只关注教学前后分数差异,也关注学生在任务完成、学习投入和反思表达中的变化。第二,构建“文化理解-情感认同-跨文化交际能力”的三维评价结构,并建立一级维度、二级指标和具体证据之间的对应关系。第三,将问卷测量、任务表现和学习行为数据纳入同一评价框架,比较不同类型证据对能力发展的解释作用,进而说明产出型和反思型学习活动比一般参与频次更能反映学生跨文化能力变化。

2. 文献综述与理论基础

2.1. 地域文化融入大学英语教学研究

随着外语教育目标由单一语言能力培养逐步转变为跨文化能力发展,文化因素在大学英语课程中的地位也愈发明显。近年来,国内研究开始聚焦于本土文化,尤其是地域文化资源融入课堂的有效途径。相关研究普遍认为,地域文化与学生生活经验贴近,这在激发学习兴趣、增强文化认同上具有一定优势[2]。

从具体实践路径来看,现有的研究大概可以分成三类。其一为资源开发取向,把地域文化内容整理成教学材料,如围绕“海丝文化”“岭南文化”等构建课程资源[7][8]。其二是教学模式的取向,借助项目化学习或者文化主题教学来提高学生参与度[9]-[11];其三是课堂实践取向,主要关注具体教学活动效果,例如文化比较任务对学习动机及表达能力产生的作用[12]。

不过,上述研究大多是在“融入”方面展开的,从评价角度看仍存在不足。当前,诸多研究多停留于经验性描述层面,为运用测量工具展开系统分析。其次,评价内容大多集中在课堂表现或者学习兴趣上,很少有跨文化能力的结构划分。再者,评价方式以结果呈现为主,对学习过程缺乏持续跟踪。总体而言,地域文化在融入教学实践上已有一定的积累,但相应的评价体系仍有待进一步完善。

2.2. 跨文化能力评价研究

跨文化能力是外语教育的重要核心概念,其理论基础主要来源于西方跨文化交际研究。Byram [13]提出的跨文化交际能力模型(Intercultural Communicative Competence, ICC)将能力划分为态度、知识、技能及批判性文化意识等要素,为后续研究提供了重要分析框架。与此不同,Deardorff [14]从过程视角出发,强调跨文化能力的动态发展特征,将其视为由态度驱动、经由知识与技能转化并最终表现为行为的循环过程。

在评价实践方面,国内外研究逐步形成三种主要路径。第一是量表测量路径,通过问卷工具对跨文化能力进行量化评估[15]-[17];第二是表现性评价路径,通过情境任务观察学习者在真实或模拟语境中的行为表现[18];第三是多元评价路径,强调自评、互评与教师评价的结合,以提升评价的综合性与可信度[5][19]。

不过,现有研究仍存在一些较为普遍的问题。其一,量表工具虽便于实施,但多依赖自陈数据,易受个体主观判断影响,结果的客观性存在一定局限;其二,跨文化能力本身具有明显的情境依赖性与动态发展特征,仅凭一次性测量难以呈现其变化轨迹[14]。此外,尽管已有研究尝试引入表现性任务,但在实际操作层面,如何将文化理解、情感态度与交际行为具体转化为相对稳定、可比较的评价指标,仍缺乏统一而清晰的处理路径。基于此,有必要推动跨文化能力评价由单一测量向多源证据整合转变。

2.3. 数据驱动评价研究及其适用边界

随着教育数字化转型的不断推进,学习分析逐渐成为了教学评价的重要手段。Siemens [20]认为,学习行为数据能给理解学习过程提供新的视角;已有研究(Bergdahl 等[21])证实,学习投入与学习成效呈现

稳定关联。在语言学习的场景中,平台所记录的数据(如学习时长、互动频率、任务完成情况等)已经被广泛用作考察学习行为和学习效果的关联[22]。

在国内,学者也着手对学习分析在大学英语评价中的应用进行探索[23][24]。研究显示,郭超华等人[25]认为学习行为数据能提升评价的过程性与诊断能力。不过,也有研究表明,数据驱动评价并不能代替必要的理论构建。Xia 等人[26]指出,如果缺乏清晰的理论框架支撑,数据分析就只能停留在表层描述,很难得出有解释力的结论。

现有研究主要显现三方面不足:数据来源虽多样,却缺少系统性整合。二是学习行为与能力发展的关系尚不明确。三是评价结果与教学改进的衔接不紧密。由此可见,数据驱动评价的关键不在“数据多”,而是要能有明确的能力结构,把不同来源的证据有效地整合起来。基于这一认识,本文在具体教学情境中尝试把能力结构与数据证据相结合,以期构建出更具解释力的评价模型。

2.4. 理论基础、评价逻辑与研究假设

在文献梳理的基础上,本文主要依据 Byram [13]的跨文化交际能力模型以及 Deardorff [14]的过程模型来作为主要理论依据,再结合教育心理学中的“认知-情感-行为”分析框架,对跨文化能力进行结构化界定。在此之上,把能力结构和教学评价思路连接起来,构建出具有解释力的评价路径。

从能力结构来看,跨文化能力可分为三个相互关联的维度。其一为认知维度,主要涉及学习者对地域文化知识及其文化意义的理解与解释,包括对文化现象的分析及跨文化比较能力;其二为情感维度,体现为学习者在学习过程中形成的文化态度与文化认同,反映其价值取向与参与意愿;其三为行为维度,即跨文化交际能力,表现为学习者在英语语境中的文化表达与交际调适能力。三者并非简单并列,而是呈现出由认知积累到情感内化,再到行为外显的递进关系[14]。

在这一结构基础上,教学评价的着力点也随之调整。与传统侧重语言技能测试的方式不同,面向跨文化能力的教学更强调发展的连续性与整体性。因此,评价不能仅停留在结果层面,而需要结合教学过程,持续关注学生在文化理解、态度变化及交际实践中的具体表现。已有研究表明,跨文化能力是在持续互动与具体情境中逐步形成的,其发展难以通过单次测量加以完整呈现[27]。

在数字化学习的环境下,学习行为数据给过程性评价提供了新的支撑。像学习时长、互动频率和任务参与情况等这类指标,能在一定程度上反映学习投入水平[20],但这些数据本身并不能直接体现能力的提升。如果缺少明确的能力结构作为参照,相关分析就常只停留在描述层面,解释力就有限[21]。因此,评价工作的核心并非数据量的累积,关键在于理论框架引导下实现能力维度、学习任务与数据证据的有效对应。

基于以上分析,本文提出“能力结构-证据整合-反馈调适”的评价解释框架。该框架把跨文化能力结构当作出发点,整合问卷测量、任务表现和学习行为数据,综合刻画学生在认知、情感和行为方面的变化,再把评价结果用作反向调节教学过程,达成动态改进。

据此,提出如下研究假设:

H1: 本研究开发的评价工具具有良好的信度与效度特征。

H2: 将地域文化融入教学,这在一定程度上能提高学生的跨文化能力。

H3: 在各维度中,跨文化交际能力的提升更为明显。

研究发现,学习投入与跨文化能力发展呈现显著正相关。

3. 跨文化能力导向的教学评价模型构建

3.1. 模型构建思路

在前文的评价逻辑分析之后,本文尝试把跨文化能力这个相对抽象的概念,转化为能操作、可分析

的评价结构。模型构建不是以技术工具为起点，而是从能力目标出发，逐步落实到指标设定与证据获取层面。具体而言，本研究按照“目标-指标-证据-反馈”的基本思路来开展，把跨文化能力的发展要求和教学活动以及评价数据统筹整合起来。

与传统以结果测量为主的评价方式相比，该思路更注重不同要素之间的对应关系：一方面，能力维度得通过具体得学习任务来体现；另一方面，学习行为和任务表现也能进一步转化为能被采集、分析的评价证据。经此处理，评价不再只是教学结束后的结果判定，而是嵌入教学全过程，从而成为支持持续观察与动态调整的手段和重要依据。

跨文化能力导向的大学英语教学评价模型构建逻辑如图1所示。



注：箭头用于指示能力发展得路径走向，虚线框则用来标识评价环节得嵌入位置。

Figure 1. Logic for constructing an intercultural competence-oriented evaluation model in college English teaching
图 1. 跨文化能力导向的大学英语教学评价模型构建逻辑

3.2. 模型结构框架

在具体结构设计方面，本文把“认知-情感-行为”作为基本分析线索，对跨文化能力加以分解，从而构建出三维评价框架。该框架并非简单罗列出不同类别，而是着重展现能力发展的内在联系。

首先，文化理解维度着重关注学生对地域文化内容及其内涵的把握情况，包括对文化现象的解释能力以及与他者文化进行比较的能力，这些都是跨文化能力形成的认知基础。其次，情感认同维度着重学生在学习过程中逐步形成的态度与价值取向，如文化认同感和参与意愿等，这会直接影响学生的学习投入和表达动机。最后，跨文化交际能力就是学生在英语语境里实际运用的能力，具体表现为信息组织、

文化阐释以及交际策略的选择与调整。

三者之间并非各自独立，而是有一定的递进关系：文化理解是情感认同的前提，情感认同又会影响交际实践，交际表现又在一定程度上会反映前两者的内化水平。相关关系如图 2 所示。

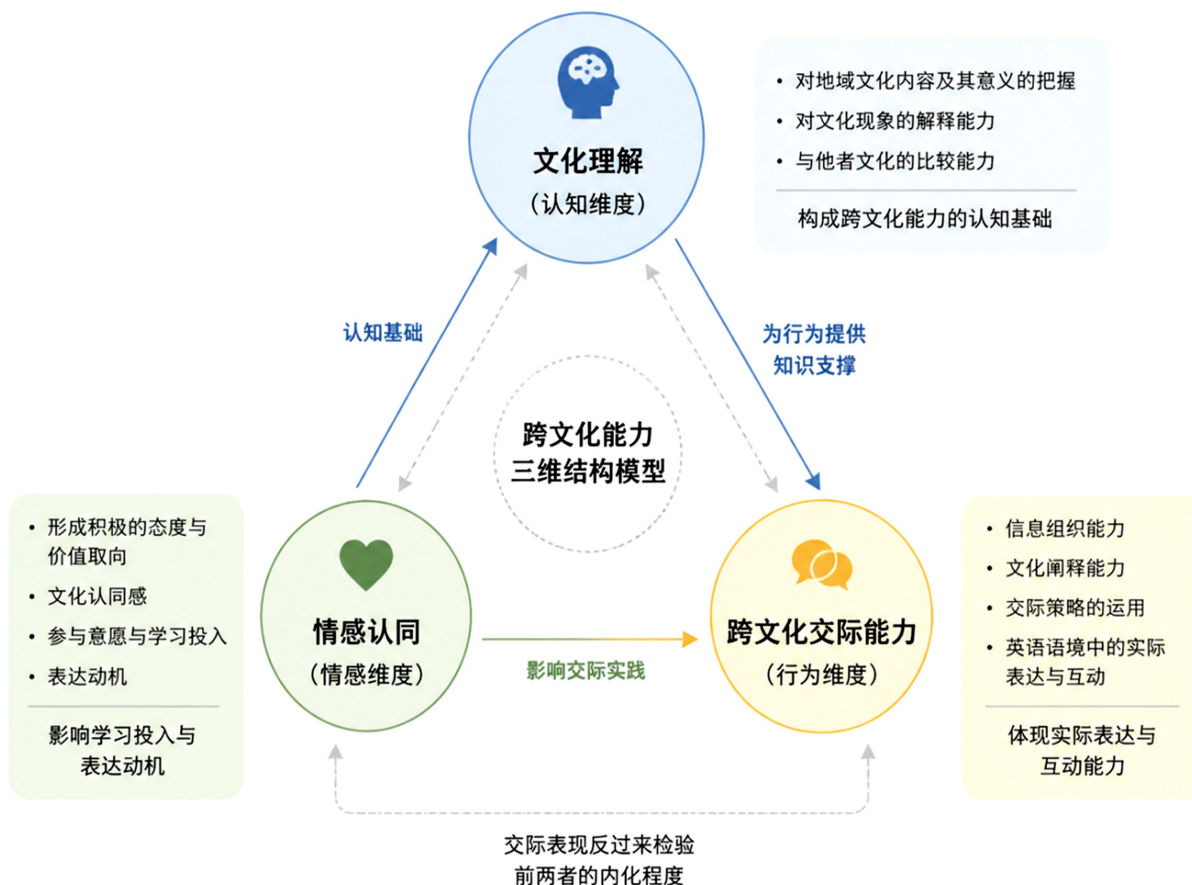


Figure 2. Three-dimensional model of intercultural competence

图 2. 跨文化能力三维结构模型

该模型在结构上跟 Byram [13]与 Deardorff [14]的理论是内在一致的，不过在具体应用方面更注重教学情境中的可操作性。

3.3. 指标体系与证据对应

为提升模型的实际使用价值，本文在三维结构基础上对评价指标加以进一步细化，并尝试建立指标与证据之间的对应关系。本研究不只靠单一的量表测量，而是更强调多源证据的综合运用。

具体来说，在文化理解维度，主要通过阅读任务、文本分析以及文化比较写作等方式来获取相关证据。在情感认同维度，结合问卷量表、学习日志和反思性写作来进行表征。在跨文化交际能力维度，重点是依据口头展示、项目任务及情境模拟等活动来观察、判断。

在此之上，本文以“认知-情感-行为”框架为统领，将一级维度进一步拆分成若干二级指标及其具体表现，并据此构建“指标-表现-证据”相互对应的评价体系，具体见表 1。

由表 1 可见，本研究的评价不是依靠单一工具完成的，而是结合了不同任务和多类数据。这样可以在一定程度上减少自陈量表带来的局限，使评价结果更稳定，也更便于说明。

Table 1. Evaluation indicator system for intercultural competence**表 1.** 跨文化能力评价指标体系

一级维度	二级指标	具体表现	主要证据来源
文化理解	文化理解水平	地域文化核心内容的理解； 对历史背景的把握	主题阅读任务、课堂测验、 文本分析
	文化差异认知	中外文化差异识别； 文化现象的解释与比较	比较写作、课堂讨论、反思写作
情感认同	学习态度取向	学习兴趣与投入； 课堂参与与任务投入	平台的行为数据、问卷量表、 学习日志等
	文化认同程度	文化价值认同感； 文化自豪感与持续学习意愿	反思写作、课程反馈、访谈材料
跨文化交际能力	文化表达能力	英语语境下地域文化表达的准确性 与完整性	口头展示、写作任务、项目汇报
	交际调适能力	跨文化情境中的策略运用与 沟通应变	情境模拟、角色扮演、教师观察

3.4. 指标权重

不同维度对跨文化能力发展的作用有所不同。为使评价模型更合理，本文采用层次分析法(AHP)确定各项指标权重。研究邀请 8 位具有大学英语教学和评价经验的专家参与评判，对各级指标进行两两比较，并据此建立判断矩阵。之后，运用特征向量法计算权重，并对结果进行归一化处理。

一致性检验结果表明，各判断矩阵的一致性比率均小于 0.1，最大 CR 值为 0.07，符合层次分析法的要求。表 2 显示，跨文化交际能力的权重最高，为 0.40；文化理解次之，为 0.31；情感认同为 0.29。这一结果说明，本研究在评价中更重视学生的实际表现，评价重点也不再只停留在认知层面，而是进一步关注文化理解和实际交际能力。

Table 2. Weights and functional roles of the primary indicators**表 2.** 一级指标权重及其功能定位

一级指标	权重	功能定位
文化理解	0.31	跨文化能力形成的认知基础
情感认同	0.29	跨文化能力发展的情感驱动
跨文化交际能力	0.40	跨文化能力外显的实践表征

注：权重基于层次分析法(AHP)计算所得。

在明确各维度权重的基础上，评价模型能够更有效地整合不同类型的评价证据，并为评价结果解释及教学调适提供支持。

3.5. 反馈机制

在指标体系和权重确定之后，评价模型还需要说明其如何在教学中发挥作用。本文并不把评价理解为课程结束后的分数统计，而是将其嵌入教学过程之中。模型运行的基本思路是：先明确能力维度，再设计相应任务，随后收集评价证据，最后根据结果调整教学。

教师可以依据学生在不同维度的状况,来判断其学习中的具体问题。比如,有些学生能够理解地域文化内容,可不能用英语清楚地表达。这时,教师需要增加文化阐释类表达训练。也有学生课堂参与较多,但任务完成质量不高。在这种情况下,教师得进一步明确任务标准,并加强过程指导。

因此,本模型的意义不是增加新的评价负担,而在于让评价更好地服务于教学。教师能够凭借能力维度、学习任务与评价证据的衔接,更清楚地知晓学生在哪些方面已有进步,在哪些方面仍需支持。

4. 研究设计

4.1. 研究对象与研究设计

本研究采用单组前后测的准实验设计,把Y大学《综合英语2》课程当作实施场域。研究对象为2024级三个平行班的126名非英语专业本科生。这三个班由同一教师授课,教学进度、教材内容和考核方式都相同,这样在一定程度上能减少教学差异带来的干扰。

研究开始前,学生均未接受过系统的地域文化专题教学,初始跨文化能力水平大致相当。研究历时一个完整学期(16周),以日常教学情境为依托,主要考察地域文化融入课堂后,对学生跨文化能力发展的影响。

受教学安排和编班方式的限制,本文没有设置独立对照组。因此,相关结果主要用于呈现教学干预前后的变化情况及变量之间的关系,未作严格因果分析。整个教学过程由任课教师在常规教学中跟踪完成,保证课堂真实性,也为后续引入对照设计的研究打下了基础。

4.2. 教学实施过程

为验证所建评价模型在真实课堂环境中的适用性,本研究选取一个完整学期开展教学实践。整体实施并未偏离原有课程框架,只是在既定教学进度下,对任务安排和评价方式进行适度调整,让评价环节能自然融入日常教学。

结合教学目标与能力发展的路径,本文将16周教学大致划分为三个阶段,按照“认知建构-情感深化-行为应用”的思路逐步推进。

第一阶段为导入阶段(第1~4周),这一阶段主要让学生对越地文化有基本认识。教师大多借助图片、短视频、双语文本以及课堂讲解等形式,来引导学生了解相关文化内容、历史背景还有典型文化符号。课堂以教师讲解与引导作为主要形式,同时布置简要讨论任务和主题阅读任务作为辅助。例如,涉及越地传统工艺以及地方非遗内容时,学生需完成基础阅读和文本分析,给后续开展文化比较及英文表达打下基础。

第二阶段为深化阶段(第5~10周),该阶段的重点由文化知识输入转向文化比较和意义理解。教师围绕表1中的评价指标,对学习任务进行重新设计,将“越地传统工艺英文说明写作”“地方非遗文化介绍”“中外文化比较写作”等任务分散安排在不同周次中。与一次性布置任务相比,这种安排更有利于学生逐步进入主题。课堂中,教师通过小组讨论、学习日志和反思写作,引导学生比较地域文化与其他文化之间的差异,并表达自己的理解。实际教学中可以发现,部分学生初期更关注语言是否准确,对文化内涵展开不足。因此,教师在后续任务中进一步明确评价关注点,提醒学生不仅要“说得对”,也要“说得清楚、有文化解释”。

第三阶段为应用阶段(第11~16周),以跨文化表达和交际调适为重点。教师组织英文主题展示、项目汇报、角色扮演和情境模拟等活动,引导学生在拟真交际情境中介绍越地文化内容。学生不仅需要组织语言,还需要根据交际对象和情境调整表达方式。例如,在越剧、黄酒制作等主题展示中,学生需要说明文化背景、核心特征和现实意义,而不是简单翻译文化词汇。教师则结合学生的展示内容、表达完整性和交际策略使用情况进行记录和反馈。

在整个教学过程中，评价与教学同步推进。一方面，教师通过课堂讨论、展示汇报、写作任务和情境模拟观察学生表现；另一方面，依托蓝墨云班课平台记录学生学习时长、作业提交情况、讨论参与次数和学习日志完成情况等过程性数据。课后，教师结合任务表现、学习行为数据和问卷结果，对学生跨文化能力发展进行综合判断。对于文化表达中存在内容组织不清、文化解释不足或英语表达单一等问题的学生，教师会在后续任务中给予针对性提示。

总体来看，该模型的实施重点不在于额外增加独立评价环节，而在于对原有教学过程进行持续调整。与以往主要依赖期末测试的评价方式相比，这种做法能够帮助教师在教学过程中及时了解学生在文化理解、情感认同和跨文化表达方面的变化。虽然前期需要教师投入一定时间整理数据和反馈结果，但随着平台数据采集功能的使用和评价流程的熟悉，整体操作负担可以控制在可接受范围内，具有一定的教学推广价值。

4.3. 数据来源与测量工具

为较为全面地反映学生跨文化能力的发展情况，本文从三个方面收集数据：问卷测量、任务表现以及学习行为记录。

首先，在问卷部分，围绕文化理解、情感认同和跨文化交际能力三个维度编制量表，共 18 个题项，每个维度各 6 题，均采用 Likert 五点计分(1 表示“非常不同意”，5 表示“非常同意”)。题项设计参考 Byram 与 Dearsordff 相关模型，并结合既有研究，在“越地文化”教学情境下进行了调整。具体而言，文化理解侧重学生对文化内容、历史背景及差异的把握，例如“我能够理解越地文化中典型文化符号的基本含义”；情感认同维度主要考查学生对地域文化学习的态度、认同和参与意愿。例如：“我愿意进一步了解并向他人介绍越地文化。”跨文化交际能力维度主要考查学生在英语语境中表达地域文化和进行交际调适的能力。例如：“我能够用英语较清楚地介绍某一项越地文化内容，并说明其文化意义。”正式施测前，邀请 3 名大学英语教师对题项进行审阅，重点检查与课程目标的匹配度及表述清晰性，并据此对个别题项作了简化调整。量表在教学前后各施测一次，用于比较能力变化。

其次，在表现性评价方面，收集学生在文化比较写作、口头展示、情境模拟及项目任务中的表现数据，以用作衡量跨文化交际能力的核心指标，反映其在具体情境中的能力外显。为保证评分一致性，所有任务均由两名教师依据统一标准分别评分，出现分歧时再行讨论确定。评分一致性通过 ICC (2, 1) 检验，结果为 0.89 ($p < 0.001$)，说明评分结果具有较好的稳定性。

再次，在学习行为数据方面，依托蓝墨云班课平台记录学生的学习时长、讨论参与次数、学习日志提交情况以及作业完成情况等指标。这类数据主要用于刻画学习投入状况，并为分析能力变化提供过程性依据。

4.4. 数据处理与分析方法

本研究运用 SPSS 26.0 对数据加以处理与分析。研究首先采用 Cronbach's α 系数检验量表内部一致性，以此评估量表的可靠性。同时运用 KMO 检验与 Bartlett 球形检验来判断数据是否适合进行结构分析。

在此之上，采用配对样本 t 检验来比较教学前后各维度得分的差异，以此来考察教学干预的效果，再结合效应量(Cohen's d) [28]对差异的实际意义加以进一步判断。最后，运用 Pearson 相关分析来探究学习行为变量和跨文化能力之间的关系，以此呈现学习投入与能力发展之间的联系。

统计检验的显著性水平设定为 0.05。除量化分析外，本文还结合阶段性任务表现，对学生能力变化过程进行辅助性说明，以增强结果解释的完整性。

5. 实证结果与分析

5.1. 量表信度与效度

在进入实证分析之前,有必要先对测量工具的可靠性与结构适配性进行检验。结果见表3。各分量表的Cronbach's α 系数均处于0.85以上,总量表 α 系数达到0.893,整体处于较高水平。这意味着各题项之间具有较好的内部一致性,能够较稳定地反映相应维度的测量内容。

在效度方面,KMO值为0.861,Bartlett球形检验结果显著($p < 0.001$),为进一步检验量表的结构效度,本文采用主成分分析法进行探索性因子分析,并使用最大方差法进行旋转。结果显示,量表共提取出3个特征值大于1的公因子,与文化理解、情感认同和跨文化交际能力三个理论维度基本一致。三个因子的累计方差解释率为68.42%,说明量表具有较好的结构解释力。各题项在所属维度上的因子载荷均高于0.60,且不存在明显跨维度高载荷现象。因此,量表结构与本文所设定的三维评价框架较为吻合。

需要说明的是,本研究的因子分析主要用于检验量表在本样本中的结构适配性。由于样本来自同一所高校,量表结构仍需更大样本和不同教学情境中进一步验证。

Table 3. Results of reliability and validity tests of the scale

表3. 量表信效度与因子分析结果

项目	统计值	解释
文化理解 α	0.851	内部一致性良好
情感认同 α	0.872	内部一致性良好
跨文化交际能力 α	0.884	内部一致性良好
总量表 α	0.893	内部一致性良好
KMO	0.861	数据适合进行因子分析
Bartlett 球形检验	$p < 0.001$	变量间相关性显著
提取因子数	3	与理论设定的三个维度一致
累计方差解释率	68.42%	结构解释力较好
各题项因子载荷	>0.60	题项与所属维度匹配较好
跨维度高载荷情况	未发现有明显的跨载荷	量表结构较为清晰

注: α 为 Cronbach's α 系数; 因子分析运用主成分分析法, 再经由最大方差旋转处理, 把提取标准设定为特征值大于1。

5.2. 前后测差异分析

完成信度与效度检验后,研究对教学干预前后的变化情况展开进一步比较,结果见表4。从描述性统计来看,三个维度以及总体得分都较为一致地上升。

配对样本的t检验显示,三个维度的变化均达到了显著水平($p < 0.001$)。在实际教学过程中,我们主要通过学生在口头展示、情境模拟和项目任务中的表现来评估跨文化交际能力。这些表现性任务不仅为评价提供了核心依据,也更直观地展现了学生在文化表达和交际调适方面的进步。与此同时,问卷得分和学习行为数据作为辅助信息,帮助我们理解学生的自我感知以及他们在学习过程中的投入情况。课堂观察发现,随着课程逐步推进,学生在后期任务中不仅能够更清晰地组织内容,表达也更加连贯,这一观察与表现性评价结果相互呼应。

从效应量来看, 各维度之间差异整体不大, 但跨文化交际能力略高于文化理解和情感认同, 而后两者的提升幅度相对接近。这一趋势可能与教学安排密切相关, 例如在课程后期增加了情境表达与项目任务, 让学生有机会将前期积累的知识 and 理解转化为具体的语言表达, 从而更充分地体现能力的提升。

Table 4. Results of pre-test and post-test difference tests

表 4. 前后测差异检验结果

维度	前测均值	前测 SD	后测均值	后测 SD	t 值	p 值	Cohen's d
文化理解	3.21	0.52	3.86	0.47	12.84	<0.001	1.14
情感认同	3.18	0.55	3.81	0.50	11.96	<0.001	1.07
跨文化交际能力	3.03	0.58	3.71	0.49	13.41	<0.001	1.19
总体能力	3.14	0.51	3.79	0.46	14.27	<0.001	1.27

5.3. 跨文化能力阶段性发展特征

如果把跨文化能力的发展放回到具体教学过程中观察, 就能更清楚地看到学生表现的阶段性变化。特别是跨文化交际能力, 以表现性任务为核心评价依据, 贯穿教学前中后各阶段。三个阶段的跨文化能力均值变化曲线见图 3。

初期阶段, 学生变化集中在文化内容的理解上, 即对相关知识形成基本认知。此阶段提升表现较为直观, 测试结果和文本分析能将其体现。进入中期后, 学生在讨论与写作中个人立场愈发鲜明, 学习日志中也开始对文化差异的比较和个人态度, 表明其情感参与度有所提升。

在后期阶段, 变化更多体现于实际表达能力。不管是口头展示, 还是情境任务, 学生在表达的完整性和策略运用上都有明显改善。这一发展进程并非呈简单线性演进, 而是表现为“认知 - 态度 - 行为”逐步累积的成果。

从整体趋势来看, 该路径与 Deardorff [14]提出的过程模型大体一致, 即跨文化能力往往经历由理解到内化再到外显的演进。但在具体教学情境中, 这一过程在很大程度上还是受任务设计和课堂互动方式的影响, 并非完全自然地进行的。

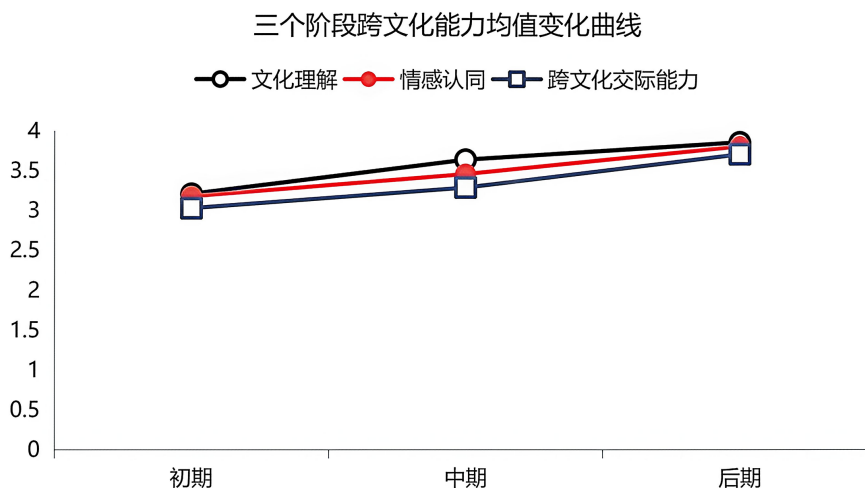


Figure 3. Mean change curves of intercultural competence across three stages

图 3. 三个阶段跨文化能力均值变化曲线

5.4. 学习行为投入与能力发展关系分析

在考察结果变量的基础上, 本文进一步分析学习过程变量与能力发展的关系。Pearson 相关分析结果显示, 各项学习行为指标与跨文化能力总分之间均呈显著正相关(见表 5)。

Table 5. Correlation analysis between learning behavior investment and total score of cross-cultural competence
表 5. 学习行为投入与跨文化能力总分相关分析

学习行为指标	r	p
学习时长	0.42	<0.001
讨论参与次数	0.38	<0.001
学习日志提交率	0.44	<0.001
任务完成质量	0.57	<0.001

从具体分析结果来看, 任务完成质量与能力发展之间的关联最为明显, 其次为学习日志提交率和学习时长, 而讨论参与次数与能力发展的相关程度相对较低。这说明, 不同形式的学习投入对能力发展的影响并不相同。仅仅表现为参与频率的行为, 例如课堂或线上讨论中的发言次数, 并不一定能够直接反映学生能力的提升; 相比之下, 带有明确产出或反思性质的学习活动, 如写作任务、项目任务和学习日志等, 更能体现学生能力变化的过程。

这一发现也从侧面说明, 在评价学生跨文化能力发展时, 有必要整合多种来源的证据。如果只依据某一类行为数据进行判断, 容易造成对学习效果的片面理解。将学习行为数据、任务完成情况以及问卷结果结合起来, 可以更全面地把握学生在学习过程中的发展状态。

进一步开展的分层回归分析表明, 在控制前测水平之后, 任务完成质量($\beta = 0.42, p < 0.001$)和学习日志提交率($\beta = 0.28, p < 0.01$)仍然对跨文化交际能力具有较强的预测作用。这在一定程度上说明, 学生的行为表现与其能力发展之间存在较为密切的联系。不过需要指出的是, 相关关系并不能直接等同于因果关系。学习行为可能是能力提升的表现, 也可能在一定程度上促进能力的发展。因此, 本部分结果更适合作为二者之间存在关联的证据, 而不宜被理解为直接的因果推断。

6. 讨论

6.1. 跨文化能力发展路径的再审视

研究结果显示, 在本课程情境中, 学生跨文化能力相关指标在教学后有所提高, 但不同维度的变化并不同步。这一结果提示, 地域文化融入大学英语教学可能为学生跨文化能力发展提供了较具体的学习语境。不过, 由于本研究未设置对照组, 学生能力变化也可能受到课程进度、教师反馈、学生课外学习和自然成长等因素影响, 因此不宜将前后测差异直接解释为教学干预的单一结果。结果也说明, 跨文化能力的发展不是一蹴而就的, 而是有一个逐步形成的过程。

从变化情况看, 文化理解和情感认同提升较为同步, 而跨文化交际能力主要在教学后期提升更明显。这与 Byram [13]提出的“知识 - 态度 - 技能”框架基本一致。但在实际课堂中, 这三者并不是同时发展的, 而更像是先有文化理解和态度积累, 再逐渐转化为交际能力。

进一步来看, 交际能力后期提升较快, 与教学任务安排有关。后期的情境模拟、项目展示等活动, 为学生提供了较真实的表达环境, 使他们能够把前期积累的文化认知和情感态度转化为实际交流表现。这也与 Deardorff [14]提出的“内在转化 - 外在表现”路径相呼应, 即跨文化能力需要在具体情境中才能

更充分地表现出来。

因此,从本研究材料来看,地域文化资源与跨文化交际能力变化之间更可能是一种间接而渐进的关系。学生并不是因为接触地域文化内容就自然形成跨文化表达能力,而是在持续的阅读、比较、展示和模拟交际任务中,逐步把文化理解转化为英语表达。这个过程说明,跨文化能力培养需要相对连续的任务支持,也需要教师在文化内容、语言表达和交际策略之间作出平衡。

6.2. 数据驱动评价的作用与边界

本研究把行为数据纳入评价体系,结果表明,学习投入和能力发展有着较强的关联,这和现有的学习分析研究结论大体上相符。

从具体表现来讲,行为数据在反映学习过程上有一定优势,但不同指标的解释力存在差异。例如,任务完成质量跟能力提升的相关性较高,而单纯的参与频次解释力就比较弱。这表明,简单的行为计数(如发言次数、点击量之类的)容易造成“表面活跃”,其价值取决于是否与能力结构相匹配。课堂实际也显示,不同班级参与度差异会对相关数据造成影响。

所以,学习分析不能替代评价框架本身,只能在已有理论框架中起作用。若缺乏清晰的能力界定与指标体系,数据分析就容易停留在“可量化但难解释”的层面[26]。这对当下“数智化评价”的实践有一定启示,即技术应服务于评价逻辑,不能用于主导评价设计。

在实施层面,初期模型运行时,确实增加了教师工作量(约2小时/周),但借助平台自动采集功能,可把人工处理时间减少约一半。流程熟悉之后,后期投入会进一步降低到约0.5小时/周,整体的可持续性得以保证。

6.3. 地域文化融入的教学意义

从教学角度看,本研究为地域文化融入大学英语课程的评价实践提供了一个具体案例。研究结果并不能直接说明地域文化教学在所有情境中都会产生相同效果,但可以看到,在学生对地方文化具有一定生活经验、课程任务又能引导其进行英语表达的情况下,地域文化资源可能成为跨文化能力培养的有效素材。

地域文化并非仅作为内容补充存在,而是具有情境属性的学习资源。它和抽象文化知识相比,更容易让学生产生情感投入,这一点在情感认同方面有所体现。但情感优势本身无法直接促成能力提升,需依赖任务设计实现引导转化。

其次,教学效果在很大程度上取决于使用方式。如果仅停留在知识介绍层面,其作用有限。只有把具体任务和情境融入进去,才更有可能促进语言与文化之间的联结。因此,关键不在于是否引入地域文化,而在于如何组织教学活动。

另外,本研究选的“越地文化”有一定的地域特殊性,其效果可能会受学生原有经验的影响。在不同地区或文化背景下,结论仍需进一步验证。教学中还发现,部分语言基础较弱的学生存在“文化失语”现象[29],就是了解文化内容却不能用英语表达,或者只关注语言形式而忽略文化内涵。所以,有必要在评价中做差异化处理,比如,适当减少语言错误的权重,加强文化内容的评价。

6.4. 研究局限与后续方向

本研究对跨文化能力导向的大学英语地域文化教学评价进行了初步探索,但仍存在一些不足。

首先,研究中没有设置对照组,结论主要来自前后测比较,只能说明学生在本课程实施前后出现了变化,还不能完全排除其他因素的影响,不能据此作出严格的因果推断。后续研究可加入对照组,以提高结果的解释力。

其次, 本文虽然使用了问卷、任务表现和学习行为等多类数据, 但对学习行为数据的分析还不够充分, 尚未深入考察学生行为变化的先后顺序及具体学习路径。因此, 本文对跨文化能力发展过程的解释仍有一定局限。

再次, 本研究所用量表具有较好的信度和效度, 但其检验主要基于特定教学情境。今后还需要在更大样本和不同院校中继续验证, 以进一步提高量表的适用性。

基于以上不足, 后续研究可从以下几个方面展开: 一是采用纵向研究, 持续观察学生跨文化能力的变化; 二是结合访谈、课堂观察等资料, 进一步分析能力形成的过程; 三是比较不同地域文化资源在教学中的作用差异。此外, 从教师使用角度看, 该模型仍需要一定时间投入, 后续可在评价工具和实施流程上继续优化。

7. 结论

基于前文分析, 本文主要得出以下结论。

第一, 本文将跨文化能力划分为文化理解、情感认同和跨文化交际能力三个维度, 使这一概念更加具体, 也便于观察和评价。信效度检验结果显示, 量表整体稳定性较好, 能够满足本研究的测量需要。

第二, 在评价设计上, 本文建立了指标、教学任务和评价证据之间的联系。文化理解主要通过阅读、文本分析和比较写作来考察, 情感认同主要通过问卷、学习日志和反思写作来了解, 跨文化交际能力则通过展示汇报、项目任务和情境模拟来观察。这样一来, 评价不再只看问卷分数, 而是能结合学生在具体任务中的表现进行综合判断。

第三, 前后测结果显示, 三个维度的后测得分均高于前测, 其中跨文化交际能力提升较为明显。这说明, 在连续任务的支持下, 地域文化教学有助于学生从文化理解逐步走向文化表达。

第四, 学习行为数据与跨文化能力发展之间存在一定联系。其中, 任务完成质量与能力提升的关系最明显, 学习日志提交率也具有一定解释作用; 相比之下, 讨论参与次数的相关性较弱。这表明, 单纯的参与频次并不能充分说明能力变化, 而带有成果产出和反思过程的学习活动, 更能反映学生能力的发展。

总体来看, 本文提出的评价模型可为大学英语地域文化教学提供一种可操作的评价思路。它的价值不在于给出一个普遍适用的固定标准, 而在于尝试把能力结构、课堂任务和多源证据连接起来, 使教师能够更具体地观察学生在文化理解、文化态度和英语表达中的变化, 从而为后续教学调整提供依据。

当然, 本研究也存在不足。由于未设置独立对照组, 且样本来自同一所高校, 相关结论的推广仍需谨慎。后续研究可扩大样本范围, 增加对照组设计, 并结合访谈、课堂观察和更多表现性任务材料等, 进一步检验该模型在不同教学情境中的适用性。

基金项目

2025 年度绍兴市高等教育教学改革研究项目《数智化背景下越地文化融入英语教学创新路径研究》(SXSJG202506); 浙江省高等教育“十四五”教学改革项目《以文化传播为导向的英语专业教学创新模式构建》(jg20220624)。

参考文献

- [1] 吴卫平, 樊葳葳, 彭仁忠. 中国大学生跨文化能力维度及评价量表分析[J]. 外语教学与研究, 2013, 45(4): 581-592, 641.
- [2] 胡宝菊. 课程思政视阈下优秀传统文化融入高职英语教学的路径研究[J]. 教育理论与实践, 2022, 42(6): 58-60.
- [3] Liao, H. and Li, L. (2023) Facilitating EFL Learners' Intercultural Competence through Culturally Responsive Teaching

- in Oral English Classrooms. *System*, **115**, Article ID: 103070. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103070>
- [4] 教育部高等学校大学外语教学指导委员会. 大学英语教学指南[M]. 北京: 高等教育出版社, 2020.
- [5] Luo, J. and Chan, C.K.Y. (2022) Qualitative Methods to Assess Intercultural Competence in Higher Education Research: A Systematic Review with Practical Implications. *Educational Research Review*, **37**, Article ID: 100476. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>
- [6] 张虹. 学习分析在外语教学评价中的应用研究[J]. 现代远程教育研究, 2024, 36(1): 45-52.
- [7] 吴佳琳. 地方传统文化融入大学英语教学的策略探析——以泉州“海丝”文化为例[J]. 辽宁经济职业技术学院(辽宁经济管理干部学院学报), 2023(4): 107-109.
- [8] 贾志荣, 程高军. 课程思政语境下岭南文化英语的教材开发[J]. 太原城市职业技术学院学报, 2020(6): 126-128.
- [9] 廖轶凡, 郭昱岑, 李逸颖, 等. 新文科背景下非英语专业大学生跨文化交际能力实证研究[J]. 沈阳大学学报(社会科学版), 2025, 27(3): 85-92.
- [10] 杨义玲. 地域文化融入大学英语教学的“CLIP”模式构建[J]. 汉江师范学院学报, 2026, 46(1): 128-134.
- [11] 陈爱珍. 课程思政背景下地方优秀传统文化融入大学英语教学的实践与传承探究——以闽南理工学院为例[J]. 太原城市职业技术学院学报, 2025(2): 92-94.
- [12] Yang, W. and Zhang, Y. (2026) An Exploration of Integrating Excellent Regional Culture into College English Teaching in Local Universities: A Case Study of Traditional Culture in Jilin Province. *Innovation Humanities and Social Sciences Research*, **22**, 129-134.
- [13] Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- [14] Deardorff, D.K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, **10**, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- [15] Fantini, A.E. (2009) Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In: Deardorff, D.K., Ed., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, SAGE Publications, Inc, 456-476. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n27>
- [16] 廖鸿婧, 李延菊. 跨文化大学英语课程评估量表的构建与检验[J]. 外语教学, 2018, 39(1): 65-69.
- [17] 彭仁忠, 付容容, 吴卫平. 新时代背景下跨文化外语教学理论模型和实践模型研究[J]. 外语界, 2020(4): 45-53.
- [18] Liddicoat, A.J. and Scarino, A. (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- [19] 胡媛. 外语课堂教学中的跨文化交际能力训练路径研究——论“知行合一”的跨文化课堂教学设计[J]. 教育学术月刊, 2019(2): 104-111.
- [20] Siemens, G. (2013) Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, **57**, 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- [21] Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M. and Oxley, E. (2024) Unpacking Student Engagement in Higher Education Learning Analytics: A Systematic Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **21**, Article No. 63. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- [22] 陈坚林. 数智时代外语教育评价转型研究[J]. 外语电化教学, 2023(2): 3-10.
- [23] 杨现民, 顾佳妮, 邢蓓蓓. “互联网+”时代数据驱动的教育评价体系构架与实践进展[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 2019, 44(4): 16-26.
- [24] 谢幼如, 高磊, 邱艺, 等. 智能技术赋能高质量课堂的评价创新[J]. 电化教育研究, 2023, 44(12): 73-79, 94.
- [25] 郭超华, 于紫宜. 数智化赋能课堂教学评价的实践困境与优化进路[J]. 中国教育学刊, 2025(7): 51-58.
- [26] Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T.J. and Chiu, T.K.F. (2024) A Scoping Review on How Generative Artificial Intelligence Transforms Assessment in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **21**, Article No. 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>
- [27] Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K., Spitzberg, B.H. and Changnon, G., Eds., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, SAGE Publications, Inc, 2-52. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1>
- [28] Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates.
- [29] 丛丛. 中国文化失语: 我国英语教学的缺陷[N]. 光明日报, 2000-10-19(C01).