

教师教学参考

2016 年第 8 期 总第 35 期

(2016 年 11 月 3 日)

目 录

◇中心动态

- “如何做好课程教学设计”专题讲座举办 1
- 2016 年新入校专任教师教学专项培训动员会召开 2
- 教师教学发展中心举办“教师发声”专题讲座 2

◇教发动态

- 两岸四地高校教学发展网络 2016 年会在合肥召开 3
- 首届欧亚教师发展论坛圆满落幕 4

◇活动安排

- 教师教学发展中心 2016 年 11 月份活动安排 5

◇教学研究

- 翻转课堂引入体育教学的价值及实施策略研究 7
- 翻转课堂词汇教学模型构建及其有效性研究
——基于三所高校的教学实践 20
- 基于 SPOC+数字化教学资源平台的翻转课堂
教学模式研究——以大学英语为例 30
- 《教师教学参考》征稿启事 19

“如何做好课程教学设计”专题讲座举办

10 月 20 日下午,应教师教学发展中心、高等教育研究所邀请,国家级教学名师、西北大学教授赖绍聪在雁塔校区图书馆报告厅作了题为“如何做好课程教学设计”的专题讲座。副校长、教师教学发展中心主任李树刚主持讲座。



赖绍聪用精炼、简洁的语言向大家讲解了教学的内涵、课程教学设计的概念、指导思想和核心内容。赖绍聪指出,做好课程教学设计,要进行基础信息分析、凝练教学内容、设计好教学环节和活动、运用正确的教学方式和方法、自觉进行教学反思和教学评价,主动进行教学改革。赖绍聪强调,教育、教学本质上是人与人之间的交流,是精神、观念、人格、方法的交流,因此要做好课程教学设计,让每堂课都能深入人心。



李树刚在主持讲座时指出,课程教学的方式方法影响着现代大学教师的生存和发展,关系着课堂授课是否能讲好、学生是否能领悟课程的实质和内涵,希望全体教师在今后的教学环节中,主动学习现代教育理念,运用现代教育技术和方法,认真做好课程教学设计,提高课程教学质量。

教师教学发展中心、高等教育研究所负责人,各学院(部)分管教学工作的院长、系(教研室)主任、第三届高教兼职研究员、2013-2015 年度西安科技大学高等教育研究项目负责人和主要参与人、2014—2016 年入校教师等近 200 人参加了讲座。

2016 年新入校专任教师教学专项培训动员会召开

10 月 14 日下午,教师教学发展中心在雁塔校区召开 2016 年新入校专任教师教学专项培训动员会,向全体参训教师介绍了本次专项培训的有关安排和注意事项。



根据《关于组织开展 2016 年新入校专任教师教学专项培训的通知》,教师教学发展中心、人事处、教务处拟定于 2016 年 10 月—12 月开展 2016 年新入校专任教师教学专项培训,本次教学专项培训共有 59 名新入校教师参加,通过组织新进教师参加教学基本技能专项讲座、观摩教学、教学试讲等环节的活动,培养新进教师的教学基本素养,引导青年教师树立正确的教育教学理念,掌握基本的教学方法与手段,使青年教师尽快进入教师角色,满足教学岗位要求。

教师教学发展中心举办“教师发声”专题讲座

10 月 14 日,教师教学发展中心邀请西安广播电视台《西安直播间》主播常明在雁塔校区举办“教师发声”讲座,来自全校各学院的 120 余名专任教师聆听了讲座。常明生动细致地讲解了教师日常用声的常见问题、正确的呼吸训练、嗓音保护的原则和注意事项等内容,重点介绍了



如何科学地使用嗓音和嗓音保护的常识。他通过亲自演示、现场指导、共同练习等方式,帮助大家客观认识、评价自己的声音,纠正错误的发声方式,掌握正确的发声方法,改善和美化自己的语音发声,使语言表达更具表现力和感染力。

两岸四地高校教学发展网络 2016 年会在合肥召开

为进一步推动两岸四地高校教师教学发展工作，10 月 28—30 日，由中国科学技术大学教师教学发展中心承办的两岸四地高校教学发展网络（CHED）2016 年会在合肥召开。本次年会围绕“目标导向的教育教学与教师发展”主题，吸引了来自两岸四地近两百所高校的 650 余位一线教师、教育管理者参加。我校教师教学发展中心相关工作

人员参加了本次年会。会议通过大会主题发言、前置研修班、教学工作坊、圆桌会议等交流形式，为参会者搭建了一个不同主题交流与分享的平台。美国密西根大学教



学研究中心主任 Matthew Kaplan 博士、美国布朗大学教学发展中心主任 Mary Wright 博士、马萨诸塞大学阿姆斯特分校卓越教学与教师发展研究中心主任 Gabriela C. Weaver 博士、英国普利茅斯大学 Debby Cotton 教授、香港理工大学教学发展中心总监何淑冰博士、中国科大“万人计划”教学名师程福臻教授等嘉宾出席了此次年会。



两岸四地高校教学发展网络（Chinese Higher Education Development Network, 简称 CHED）是在上海交通大学教学发展中心倡议下，由北京大学、北京理工大学、东北师范大学、东南大学、复旦大学、哈尔滨工业大学、清华大学、上海交通大学、台湾大学、香港理工大学、香港中文大学、浙江大学、中国海洋大学、中国科学技术大学等高校的教学发展机构于 2013 年共同发起成立的，属于民间组织。2014 年正式宣布成立，我校于当年正式成为两岸四地高校教学发展网络理事单位。

来源：中国科学技术大学新闻网

首届欧亚教师发展论坛圆满落幕



由西安欧亚学院主办、欧亚教师发展中心承办的“首届欧亚教师发展论坛”于2016年10月16日圆满落下帷幕。英国卡迪夫城市大学、爱尔兰都柏林理工学院、澳门科技大学、北京大学、上海交通大学等高校的9位专家出席本届论坛，全国来自复旦大学、浙江大学

等81所高校的近300名教师发展中心领导、工作人员、西安欧亚学院各二级学院的教学管理人员及部分一线教师参加了本届论坛。我校教师教学发展中心工作人员参加了论坛。本届论坛的主题为“教师发展中心建设，开展教师发展工作的方式、方法、手段及经验交流”。

本届论坛由前置交流、论坛大会及欧亚教师发展高端对话三项活动构成。

10月14日下午的前置交流活动中，与会者参观了欧亚教师发展中心办公场所、培训场所和学校部分教学场所、设施设备。

10月15日全天是论坛大会环节，共由九位专家从不同角度、不同身份对教师的发展建设提供了极富参考性的经验和见解。其中有两位来自欧洲的专家：英国高等教育研究会成员、卡迪夫城市大学首席讲师罗伯特·托马斯教授(Robert Thomas)及爱尔兰都柏林理工学院学习发展中心主任卡里安·奥莱利教授(Ciarán O'Leary，分享了当前欧洲教师发展工作的组织结构、工作模式、先进经验和有效措施。亚洲的专家学者演讲也十分有价值，中国教育部高等教育评估中心专家、澳门科技大学协理副校长孙建荣教授、上海交通大学教学发展中心主任高捷教授、西安交通大学高等教育研究所所长陆根书教授等专家学者，基于各自的实践经验和可靠的数据，对教师发展工作提出了建设性的意见，对我校教师发展中心工作的开展提供了十分重要的理论指导。

10月16日上午是高端对话环节，现场多位参会者与各位专家进行了关于欧洲高校和各自所在高校教师发展中心的组织结构、人员编制、发展战略、工作重点等方面的深度交流与答疑。

来源：西安欧亚学院网站

教师教学发展中心 2016 年 11 月份活动安排

各学院（部），各位教师：

为提升我校教师教学能力，教师教学发展中心拟定于 2016 年 11 月举办教师教学专题讲座 3 场，网络直播讲座 2 场。请各学院（部）组织教师积极参加。

一、教师教学发展专题讲座（3 场）

1. 主题：PPT 设计及其应用

主讲人：河南师范大学 卜彩丽 博士

时 间：2016 年 11 月 2 日（星期三）14:00

地 点：雁塔校区图书馆二楼会议室

预约方式：微信公众平台预约（发送“1102”至教师教学发展中心微信公众账号 xustcfd）

预约截止时间：2016 年 11 月 1 日

2. 主题：改善课堂教学效果的方法探究

主讲人：校级教学名师、通信学院 程红丽 教授

时 间：2016 年 11 月 8 日（星期二）14:30

地 点：雁塔校区图书馆二楼会议室

预约方式：微信公众平台预约（发送“1108”至教师教学发展中心微信公众账号 xustcfd）

预约截止时间：2016 年 11 月 6 日

3. 主题：基于计算思维的探究式教学模式的探讨

主讲人：校级教学名师、计算机学院 张小艳 教授

时 间：2016 年 11 月 25 日（星期五）14:30

地 点：雁塔校区图书馆二楼会议室

预约方式：微信公众平台预约（发送“1125”至教师教学发展中心微信公众账号 xustcfd）

预约截止时间：2016 年 11 月 23 日

二、网络直播讲座（2 场）

1. 主题：大学课堂如何活用教学法（上）

主讲人：哈尔滨商业大学 周游 教授

时 间：2016 年 11 月 10 日（星期四）14:00

地 点：临潼校区行政楼 225 室

预约方式：微信公众平台预约（发送“1110”至教师教学发展中心微信公众账号 xustcfd）

预约截止时间：2016 年 11 月 9 日

2. 主题：大学课堂如何活用教学法（下）

主讲人：哈尔滨商业大学 周游 教授

时 间：2016 年 11 月 14 日（星期一）14:00

地 点：临潼校区行政楼 225 室

预约方式：微信公众平台预约（发送“1114”至教师教学发展中心微信公众账号 xustcfd）

预约截止时间：2016 年 11 月 13 日

由于场地限制，临潼校区行政楼 225 室举行的视频讲座每场限 35 人参加，报满即止，雁塔校区图书馆二楼会议室举办的视频讲座不限人数。

预约成功后，请各位老师按照通知的时间、地点直接参加讲座。若时间、地点等有变更，我中心将及时通知各位老师。如不能按时参加讲座，请提前致电说明情况。

根据《西安科技大学教师教学发展促进条例（试行）》（西科办发〔2012〕20 号）和学校职称改革办公室《关于教师职务评审办法相关条例补充解释的通知》（人事函〔2014〕5 号），学校将教师教学发展工作纳入对各学院（部）和领导干部的年度考核内容，并要求凡申请认定高校教师资格的教师，均须参加至少两次由教师教学发展中心组织的培训、研讨等活动；凡申请晋升职称的教师，每年需在教学能力发展方面取得 6 个学分。请各学院（部）相关人员高度重视，积极组织教师参加。

教师教学发展中心

2016 年 10 月 26 日

翻转课堂引入体育教学的价值及实施策略研究

北京体育大学 王国亮 河南理工大学 詹建国

随着信息化社会的不断发展,教学的资源更加丰富,教学的手段也更加多样,教师主宰课堂的灌输式教学已经无法适应当前教育教学的需求,将信息技术广泛应用于教育教学领域已经成为时代发展的必然趋势,这对提高教育教学质量和优化人才培养模式具有重要的现实意义。在信息社会的时代背景下,基于信息技术的变革、人性学习需要的满足和解决课堂教学现实困境的需要,翻转课堂应运而生,人们对翻转课堂的价值探讨也在不断展开。何克抗(2014)认为,翻转课堂更符合人类的认知规律,有助于构建新型的师生关系,促进了教学资源的有效利用与研发。曾淑煌(2014)认为,翻转课堂可以有效解决 2 个矛盾,即教学进度与学生知识掌握速度之间的矛盾和教师共性化教学与学生个性化认知的矛盾[3]。秦建华,何高大(2014)的研究指出,翻转课堂可以实现个性化学习和因材施教,实现教育公平。随着研究的推进,学者们对翻转课堂的价值的认识在不断深化,并越来越注重翻转课堂综合价值的发挥。遗憾的是,翻转课堂并未得到体育界的普遍关注,在体育学科中的研究几乎处于空白状态。在反

对灌输式、提倡个性化教学的今天,研究翻转课堂并尝试探讨该模式在体育教学中的价值和实施策略,对于优化体育教学效果、进一步深化我国体育教学改革无疑是有价值的。

1 研究方法

1.1 文献资料法

以 2000—2014 为检索年限,以“翻转课堂”“体育教学”“教学模式”“教学改革”“教学评价”为关键词,以核心期刊为来源类别,在 Springer、中国知识资源总库(CNKI)数据库进行检索,共收集相关文献 166 篇,根据研究需要将其中 21 篇作为参考重点,初步掌握了国内外有关体育教学及翻转课堂的研究进展,从理论上归纳了翻转课堂引入我国体育教学的核心价值及实施策略。

1.2 专家访谈法

依据研究中发现的问题,对北京体育大学、华中师范大学、华东师范大学、河南师范大学、郑州大学的 19 名专家进行访谈,就体育教学的改革与发展、翻转课堂的内涵、实施步骤、核心价值、面临的困境以及本课题的研究价值等问题进行咨询,并对访谈结果进行了系统的整合和

逻辑分析。

2 翻转课堂的内涵与实施步骤

2.1 翻转课堂的内涵

对于翻转课堂内涵的解释,综合起来可以分为2种。一种观点倾向于用翻转课堂的实施流程代替内涵,这种解释在当前最为普遍,可称之为“流程说”;另一种观点倾向于用翻转课堂的功能代替其内涵,可称之为“功能说”。“流程说”通过具体的实施步骤来解释翻转课堂的内涵,翻转课堂的推广人萨尔曼·可汗给出的解释最具代表性:学生晚上在家观看教学视频,第2天回到教室做作业,遇到问题时则向老师和同学请教,这种与传统的老师白天在教室上课、学生晚上回家做作业的方式正好相反的课堂模式即为翻转课堂。

“流程说”的解释倾向于对翻转课堂实施步骤的微观阐述,虽清晰明了,却不符合概念界定的规范性要求。“功能说”倾向于从宏观上对翻转课堂进行解释,注重凸显翻转课堂的核心价值。例如,翻转课堂即通过对知识传授和知识内化过程的颠倒,从而改变传统教学中的师生角色并对课堂时间的使用进行重新规划的一种新的教学模式,也被称为课堂翻转。“功能说”主要从学生知识学习与内化的有机结合方面对翻转课堂的内涵加以解释,这显

然是片面和浅显的。事实上,翻转课堂的功能并不限于改变学生知识、技能学习和内化的顺序,它在学生的学习态度、习惯、兴趣以及学生在各种能力的培养等方面,具有传统教学模式难以比拟的优势,可见,“功能说”有以偏概全之嫌。

综合前人的认识,翻转课堂的内涵可以理解为:以能力培养为目标,以信息化网络 and 实际课堂为中介,以分组学习为基础,注重课前知识技能学习,课中、课后知识技能内化和应用的个性化教学形态。

2.2 翻转课堂的实施步骤

翻转课堂的实施步骤可为了课前、课中和课后3个部分。课前,教师根据教学目标对教学内容进行模块切割后,将微视频、PPT、动画等形式的教学资料传到在线网络教学平台,学生依靠这一特定的教学平台在课前完成知识和技能的学习,并达到初步掌握的程度,教师根据学生的在线测试结果或小组成员学习中反馈的问题掌握学生的学习情况;课中,学生通过教师的精讲、分组讨论、组织活动和有针对性的学习实践,逐一解决学习中遇到的问题;课后,教师对学生的学习情况进行评价,完善课程教学中的不足,并依据评价结果对下次课进行教学设计,学生则总结反思学习中存在的问题,并对知识和技

能进一步巩固(图 1)。

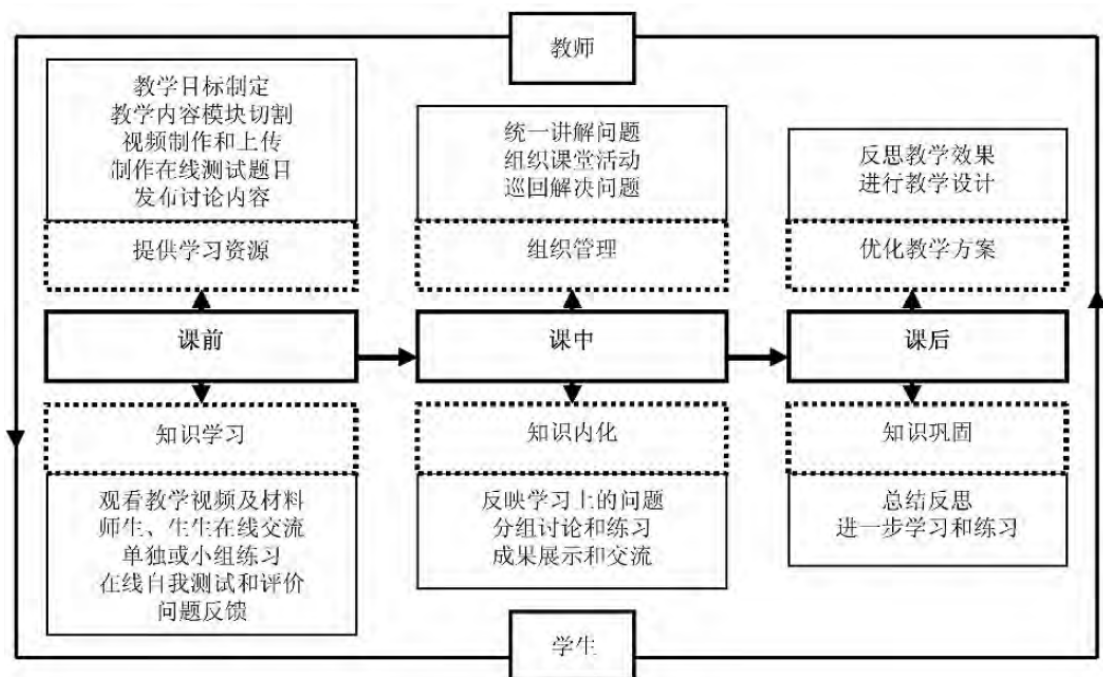


图 1 翻转课堂的实施步骤

身体直接参与、体力与智力活动相结合、身体承受一定的运动负荷是体育教学的基本特征，亦即技能性和健身性，这明显区别于其他学科的课程教学。体育课程教学的基本特征决定了其在教学环境、教学内容、教学方法、教学组织管理、学生的情感体验等方面明显区别于其他学科教学，因而在体育教学中实施翻转课堂也定然与其他学科的课程教学有所差异。在体育教学中实施翻转课堂，为保证体育教学的实效，体育教师的教学设计不能采用固化的模式，要把增进学生健康看作贯穿于课前、课中和课后的主线，在遵循运动技能形成规律的前提下，适当增加课前、课中和课后的实践比重以加深学生的运

动体验，同时也要将安全防范工作贯彻到翻转课堂的始终。以翻转课堂模式下太极拳的课前在线教学为例，体育教师除了以微视频的形式对太极拳动作讲解和示范外，还要把太极拳的发展历史、功法、健身原理以及安全防范方法等作为重点设计到在线虚拟教学平台上，因为单纯依靠模仿动作是无法让学生产生兴趣和领会动作要领的，最终会导致翻转课堂流于形式。

3 翻转课堂引入体育教学的价值探析

教学模式的价值，最终体现在其对教学效果的实效性上。如果一个教学模式不仅能够有效解决当前课程教学中所存在的问题，还能够进一步提高人才培养的质

量,自然不失为一个好的教学模式。因此,对翻转课堂引入体育教学进行价值判断,前提是理清当前体育教学中存在的典型问题,在此基础上探讨翻转课堂能否有效解决这些问题并切实提高体育教学质量才符合逻辑。

3.1 当前体育教学中存在的典型问题

3.1.1 工具性与人文性的失衡

教学目标讲究3个维度,其中知识与技能目标体现了体育的工具性,而情感、态度、价值观目标体现了体育的人文性。工具性重实用、重实践,人文性重精神、重情感。传统的体育教学,体育教师往往只重视应该教什么、怎么教、学生怎么学、是否学会等问题,而对学生在教与学过程中的情感、态度、人格需求等却疏于关注,在工具性方面表现的淋漓尽致,而在人文性方面却重视不足。结果,学生虽然学生会了体育知识,也具有了一定的体育实践能力,但学生的体育实践意识以及综合体育素养却未能提高,学生对体育教师、体育课所表现出情感较为淡漠,“学生喜欢体育却不喜欢体育课”“缺乏体育锻炼意识和习惯”等现象的出现便不足为奇。显然,传统体育教学“重工具,轻人文”的方法存在明显的缺陷,要实现体育教学的情感、认知及发展体能和提高技能等目

标,必须坚持工具性与人文性的统一。

3.1.2 个性化与人本化的缺失

审视我国体育教学现状,学生自然生命的“去兽性化”,精神生命的“去个性化”和社会生命的“去责任化”表现尤为突出。对于今天我国体育实践中存在的多种问题,尽管我们已经充分地意识到它们的存在,并持续下大力气,采取多种措施,以求解决,但是这些问题却未得到有效地解决,并进入瓶颈状态,这一点在我国的体育教学中表现的尤为突出。在我国的传统体育教学中,体育教师往往从主观出发,从教学常规到教学目标、教学任务的确立和教学内容、教学方法、手段的选择,再到学生体育学习效果的评价等,都表现出“一刀切”的特点,看似“面对全体学生”,事实上却是对学生个体差异的忽视;为了实现体育知识与技能的传递,体育教师始终居于中心地位,对体育动作的讲解与示范几乎占据了课堂的全部,受课堂容量的限制,学生在课中根本无法实现体育知识与技能的内化,更谈不上综合能力的提高。在体育教学实际中,体育教师所面对的学习群体是非常复杂的,他们在学习能力、学习方式、体育基础、性格特征、学习需要和学习习惯等方面千差万别,这就需要体育教师对学生深入了解并区别

对待,依据学生的实际进行个性化的体育教学。传统体育教学中个性化与人本化的缺失使因材施教成为空谈,学生好的无法更好,差的越来越差,学生在体育课堂学习中毫无主体性和独立性可言,这与人才培养的要求是严重背离的。

3.1.3 指导思想混乱、教学旨趣不明

长期以来,体育课程的指导思想一直没有定论,在经历了百家争鸣之后,逐渐形成了“健康第一”“培养三基”“技术健身”“快乐体育”“成功体育”“终身体育”等体育课程指导思想。各种体育课程指导思想的提出,促进了体育教学模式的多样化发展,有利于对体育学科特质的认识和对体育教育功能的开发,然而要让任何一个教材都附着上一个“理念”,则是荒唐的,也是做不到的。在各种体育课程指导思想的影响下,体育教师显得无所适从,在体育教学实际中只能依据个人的理解 and 价值认同情况选择其一,“重知识、轻能力”“重体验、轻结果”“重健康、轻技术”等问题不断出现,从而影响了我国体育教学的良性发展。

3.1.4 评价主体单一、评价结果失真

科学化评价的本质是“以评促学”和“以评促教”,并不是仅仅为了给学生一个分数。以此为标准衡量传统体育教学评

价,它的缺陷便显而易见。从评价方法上看,纸笔测验和技能考核成为传统体育教学评价的一贯方式,学生的个体差异则完全被忽略;从评价的领域来看,传统体育教学评价主要侧重于认知领域和动作技能领域,情感领域的评价则常常被忽略;从评价的时机来看,传统体育教学注重总结性评价而忽略过程性评价,学生的进步程度则完全被忽略;从评价主体和目的来看,体育教师成为了评价的单一主体,评价的目的在于给学生打出一个分数,评价结果难以对教与学产生积极作用。这种缺乏科学性的评价模式不仅偏离了教学评价的功能,更是严重影响了部分学生对体育进一步学习的兴趣和信心。

3.2 翻转课堂引入我国体育教学的价值

当前,翻转课堂在我国的兴起已经成为不争的事实,但对于翻转课堂的价值进行深入探讨似乎还未引起理论层面的重视。事实上,不经过价值判断,就无从谈论翻转课堂教学模式的优点与不足。为了更好的在体育教学应用和推广翻转课堂,对其在体育教学中核心价值的探讨就显得尤为重要。

3.2.1 翻转课堂模式下的体育教学实现了“工具性”与“人文性”的统一

在体育教学中实施翻转课堂,通过上传以视频讲解为主的体育教学资源让学生在课前进行学习,继而在课中以学习小组讨论、实际操作等学习活动促进学生体育知识、技能的深度内化,这充分说明了对学生知识、技能学习的重视,因而翻转课堂模式下的体育教学依然具有“工具性”的特点;通过在线体育教学环境营造、学习成果展示、情境设置以及师生和生生之间的在线交流等手段培养学生的学习兴趣、端正学生的学习态度,这又体现了翻转课堂模式下的体育教学对“人文性”非常重视。可见,翻转课堂模式下的体育教学,解决了传统体育教学中“工具性”与“人文性”失衡的问题,实现了“工具性”与“人文性”统一,从而使得学生的体育课堂学习变的更加自然、高效和有趣。

3.2.2 翻转课堂让体育教学过程更加个性化和人本化

教育是培养人、发展人的一个重要场所,教育的本质首先应体现在“以人为本”的指导思想上,具体表现为“以学生为本”的教育理念,教育更应该因人而异,这是实现以人为本的前提。翻转课堂一直拥有一个以学生为中心的重点,可以为学生提供一个刺激和愉快的学习环境,充分体现

了以学生为本的特点,这是传统体育教学难以做到的。同时,翻转课堂非常注重学生之间的个体差异。翻转课堂通过对课堂内外学习空间和时间的协调安排,激活差异化教学,促进学生的个性化、协作化学习,它让体育教学变的更加个性化。翻转课堂模式下,学生既有统一的体育学习目标,还有体育教师根据学生实际制定的个体目标;在学习速度和进度方面,没有掌握体育技能的学生可以反复观看在线平台上的视频,直到学会才进入下一步的体育学习,已经掌握的学生则可以进一步学习相关的体育知识和技能;在学习效果的评价方面,学生完成体育知识和技能的学习之后,根据在线测试的效果来评价自己的学习效果,小组成员和体育教师则根据学生的进步程度进行客观评价。在这种师生和谐相处、平等对话的环境下,一切体育教学活动紧紧围绕学生的学来设计,体育教师由课堂的主宰者转变为服务者,不同体育基础的学生都能够满足自身的学习需求,体育教学过程的个性化和人本化特征体现的淋漓尽致。

3.2.3 翻转课堂模式下的体育教学有助于真正落实“健康第一”的指导思想

2001 年试行、2011 年实施的《体育与健康课程标准》都强调了“健康第一”

是我国体育课程教学的指导思想。可见,我国体育课程教学的指导思想已经非常明确。健康的内涵涉及了身体健康、心理健康和社会适应能力 3 个领域,学生在这 3 个领域是否得以提高成为了评价体育课程效果的重要指标。一直以来,传统体育教学能否真正提高学生的健康水平争议不断,无论理论上还是教学实际中,在讲解与示范几乎占据了体育课堂全部时间的情况下,学生交流、探究及从事体育实践的时间极少,如此模式下的体育教学确实难以达到提高学生身体、心理健康和社会适应能力的目的。

翻转课堂模式下的体育教学通过“以学定教”、“先学后教”来实现个性化教学,体育教学过程集视频观摩、体育知识与技能探究、体育实践、体育学习成果展示等活动为一体,学生课前通过在线虚拟课堂学习教学内容,体育教师在课中毋须进行满堂的讲解与示范,只需针对学生存在的问题进行针对性极强的教学。在线虚拟课堂的加入、师生角色的转换以及体育课堂上教师讲解与示范时间的让位,既能够激发不同学生的学习兴趣,学生在课堂上交流、探究和从事体育实践的时间大大增加,这有助于切实提高学生身体、心理健康水平和社会适应能力。

3.2.4 翻转课堂模式下的体育教学评价更加科学合理

翻转课堂模式下,体育教学的过程性评价得以重视,评价主体包括了体育教师、各学习小组的成员及学生本人,评价的内容和方式方面也表现出了多元化的特点。为尊重学生的个体差异,学生的进步程度成为评价的重要依据,学生在体育学习过程中的表现与评价结果也被有机联系起来。比如,有的学生体育基础和天赋较差,却能够刻苦练习并不断进步,即使最终依然和有些学生差距较大,但该生相对以前在体育学习兴趣、态度、体育知识和技能以及对体育的综合认识等有了明显提高,这种依据学生对体育课程学习的实际情况所进行的评价,有助于达成“以评促学”的目的。另外,评价主体、评价内容和评价方式的多元化,让体育教师从更广的视角审视了解学生的体育学习情况和体育教学中存在的问题,从而依据问题改进教学,这有助于“以评促教”的实现。翻转课堂模式下的体育教学评价真正实现了“以评促教”和“以评促学”,因而这种评价更为科学合理。

3.2.5 翻转课堂实现了体育教学要素的优化组合和课堂实效的提高

翻转课堂与传统体育教学模式在教

学要素的构成上并没有本质的区别,它是通过教学要素的合理重构来实现体育课堂教学效能增值的。翻转课堂之所以被认为是“革命性”的创新,是因为该模式在准确定位教学各要素功能的前提下,转换了教师和学生的主体地位,拓展了课程资源,调整了教学目的、反馈机制和方法手段,最终为学生的学习创设了良好的环境,从而使教与学所表现出的形态和结果出现了质的改变。所应提出的是,翻转课堂对体育教学要素的组合是动态的而非固化的,是灵活的而非呆板的,在现实的体育教学中,体育教师可以根据需要随时调整各要素之间的组合关系以实现特定的教学目的。认识到这一点,有助于避免把翻转课堂看作固定的范式,继而避免翻转课堂在体育教学中的实施流于形式。

翻转课堂是现代信息技术发展条件下教学改革的重突破,在线虚拟课堂与传统课堂通过有效的组合,形成了一个连续而完整的学习系统,这为学生体育知识与技能的深度内化提供了条件。翻转课堂模式下,体育教师把讲解与示范放在在线虚拟课堂进行,扩张了体育课堂的容量,学生在课堂上内化体育知识与技能的时间自然增加,学生在课中对体育知识和技能进一步内化有了保证,加上学生课在后

对体育课程学习的总结反思与巩固练习,这无疑有助于提高课堂实效。

4 翻转课堂在体育教学中的应用策略

4.1 做好在线虚拟体育教学平台的建设

4.1.1 体育教学内容的上传模块

体育课程的特点是集知识性与技能性为一体,知识性的体育学习材料在虚拟教学平台上主要采用 PPT、WORD 以及音频等形式,而技能性学习材料则主要依托体育教学微视频和动画等形式来实现。各种体育教学材料紧密联系、互为补充,经过处理后要表现的短小精悍、知识性强,特别是体育教学微视频和动画等教学材料,既要清晰简短,又要注意从不同维度对体育技、战术及体能练习方法和手段等进行展示,以便于学生模仿和领会学习要领。

4.1.2 师生交流与答疑模块

该模块的设置主要是为了实现师生、生生之间的交流,以便体育教师了解 and 解决学生在课前体育学习中遇到的各种问题。学生在自主学习体育知识、技能过程中遇到的问题,首先要在事先分好的学习小组内部进行交流,小组无法解决的问题,由小组长通过在线交流反馈给体育教师来解决,也可以将问题带到体育课堂面

对面解决。在实际的工作中,体育教师不可能 24h 服务于学生,为了不影响体育教师正常的工作与生活,师生之间的交流可以在预定的时间实现。

4.1.3 体育课程学习在线测试与评价模块

在线评价一般包括自我评价、小组评价和教师评价 3 个部分,评价的内容既可以是“全部掌握、基本掌握、没有掌握”等言简意赅的词句,也可以是学生或体育教师依据实际状况做出的各种点评,还可以是软件自动生成的数据分析结果。在实际操作中,体育教师设计测试内容时要把握好体育教学内容的重点和难点,避免将测试设计的繁冗而影响学生的学习兴趣。师生的各种评价要力求客观、准确,并注意培养学生对体育学习的兴趣,鼓励和激励学生积极参与体育实践。

4.1.4 体育课程学习的跟踪与监控模块

学生上体育课的目的和需求有所不同,在线学习的自主性方面也存在差异,设置该模块的目的主要是为了对学生在线体育课程学习情况有所掌握。针对自主性差的学生,体育教师可以及时了解原因并针对性解决,是体育课程设计问题的及时调整设计方略,是学生自身原因的则对

学生进行引导;针对学习自主性较强的学生,体育教师要对其及时给予肯定和表扬,这既能激发学生对体育课程学习的兴趣,又能引导其他学生提高学习的自觉性。

4.1.5 体育课程的学习总结和成果展示模块

该模块是体育教师了解学生体育课程学习情况的一个重要途径。各小组的体育课程学习总结是学生对体育课程学习情况的思考 and 自我评价,可以直接反映出学生在体育学习过程中存在的问题和感受;小组体育课程学习成果的展示是学生对体育学习成效的自我肯定,既可以增强学生体育课程学习的信心和兴趣,还可以提高学生的团队协作意识和交流能力。体育教师根据学生的学习总结和成果展示情况,可以清楚了解学生的体育课程学习情况,并据此来设计下一步的体育教学。

4.2 注重体育课程评价主体与方式的多元化

翻转课堂教学模式下的体育课程评价机制,无论是评价的主体,还是评价的内容和方法都有所创新。就评价的主体来说,体育教师不再是唯一的打分者,小组成员和个人都成为评价的参与者,个人评价、小组评价和体育教师评价分别占有一

定的权重，最终形成一个综合性学习评价结果；就评价的内容来说，体育技能和知识依然是考核的重要内容，但打分的依据不再完全按照统一的体育知识与技能评分标准进行，更多考虑的是学生通过体育课程学习所取得的进步程度。除此之外，学生在体育课程学习中的表现、在线体育课堂的学习情况、体育知识与技能学习的在线测试结果以及小组体育学习成果展示等都与评价的最终结果相联系。总体来看，翻转课堂模式下的体育教学评价是宏观评价和微观评价相结合、体育教师评价和学生评价相结合、线上评价和线下评价相结合的综合结果，评价过程更加以人为本，评价结果更加真实、全面、客观公正。

4.3 注重体育教师素养与能力的综合提高

无论何种教育教学改革，教师始终是改革成败的核心与关键，每一次教学改革的实施都需要教师在素养与能力上出现质性提升，这是教学改革顺利推进的保证。在当代体育教师教育过程中，应注重外促式发展与自发式发展相结合的培养模式，建立职前培养、入职教育和职后培训一体化的体育教师培养体系，同时在体育教师培养中应特别注重人格特质与专业特质并重的价值取向，这是促进体育教

师综合素养与能力不断得以提升的保障。翻转课堂中，学生不是毫无组织、自由随意地学习，而是在精心设计的课堂中进行探究活动或讨论，各项体育教学设计紧紧围绕“以学为中心”而进行，学生从课前体育知识和技能的学习、课中体育知识和技能的內化，再到课后体育知识、技能的巩固与总结反思，始终都离不开体育教师的精心策划与组织。与传统体育教学相比，翻转课堂对体育教师在素质和能力方面提出了更高的要求，体育教师必须深入认识和理解该模式并做出适应性的改变，只有这样，翻转课堂在体育教学中的实施才有可能。

4.3.1 体育教师要转变教学观念并做好自身的角色转换

体育教师教学观念的不同会影响到体育教学的形态，例如，体育教师认为教学就是教师讲学生听、教师示范学生模仿，体育教学的过程必然是以教师为中心的“填鸭式”；体育教师认为教学是以知识、技能学习为基础的能力培养过程，体育教学过程必然是以学生为中心的“探究式”。翻转课堂模式下，体育教师不再独霸课堂，其角色由体育知识、技能的传授者转换为体育课堂的设计者、参与者和体育课程学习的推动者。师生在互相尊重、

平等交流的环境中和谐相处,这为提高学生体育学习的主动性创设了条件,学生在体育课堂学习中的主体性无疑会得到凸显。在体育教学的资源日益丰富的今天,体育课堂教学的实现途径也更加多样,体育教师要转变教学观念,敢于打破传统,与时俱进的看待体育教学发展,并及时做好自身的角色转换。

4.3.2 体育教师要提高自身的组织管理能力和沟通能力

翻转课堂模式下的体育教学,学生的体育知识、技能学习和实践都是在体育教师的引导和设计下进行的。体育教师根据教学目标和学生课前的体育课程学习情况合理设计体育课堂,让学生课前与课中的体育知识、技能学习有机结合起来并实现深度内化,这需要体育教师具备更高的体育课堂组织管理能力。另外,在体育教学中实施翻转课堂,无论是在线虚拟体育课堂还是现实体育课堂,师生交流更为频繁,这自然对体育教师的沟通能力提出了更高要求。

4.3.3 体育教师要提高自身的信息技术水平和专业能力

在实施翻转课堂的过程中,体育教师既是在线虚拟体育教学平台的建设者,又是体育学习资源的开发者、组织者和上传

者,还是在线虚拟体育教学平台各个模块的使用者和管理者,这对体育教师的专业能力和信息技术水平都是个不小的考验,因而需要体育教师具备较为全面的知识结构和较高的体育教学素养,只有这样,在体育教学中实施翻转课堂才有所可能。

4.4 切实做好安全防范工作

翻转课堂模式下的体育教学,安全防范问题尤其需要重视。学生课前依据在线虚拟体育教学平台进行自主学习和练习时,体育教师需要对教学内容中潜在的运动损伤风险给予充分估计,并通过培养学生的安全意识和加强医务监督等手段,认真做好学生课前体育学与练的安全防范工作。体育教师可以通过在线交流平台以文字的形式告知学生,也可以通过微视频、PPT、三维动画等形式,对学生直观演示有关体育动作学与练的安全防范方法,这都可以有效避免运动损伤的发生。

4.5 追求体育课堂实效,避免异化翻转课堂

4.5.1 避免过度强调以学生为中心而弱化体育教师的作用

当越来越多的基层教师为了实现有效体育教学而减少自己在教学过程中时间、精力和情感投入的时候,课堂已不再是课堂,教育已不再是教育。翻转课堂模

式下,体育教师虽然把课堂讲解与示范的部分时间让位给学生,并不代表体育教师的作用被弱化了,事实上,体育教师的作用不但没有被弱化,反而变得更加关键。课前体育教学视频的录制和搜集、体育教学资料的优化与整合、在线虚拟体育教学平台的建设与管理,课中体育教师的讲解与示范、学生体育课程学习活动的设计与组织,课后学生体育课程学习结果的考核与评价、体育课程教学方案的优化与修订等,每一项工作都离不开体育教师的付出。如果过度弱化体育教师的作用,学生的体育课程学习就会失去系统性和效能,体育教学最终难逃沦为“放羊式”的结果。

4.5.2 避免高估学生的自主性而忽视学生课前体育课程学习的跟踪和监测

翻转课堂是基于“掌握学习”理论而建构的,它的实施有赖于学生的学习自主性。学生是现实社会中的复杂的人,课前在线学习过程中,无法不能保证每个学生每次对体育教学内容都能够进行自觉而有效学习。因此,体育教师进行适当的跟踪与监测是必要的,它不仅能促使学生完成体育知识与体育技能的学习,还有利于学生自主学习能力的培养。

4.5.3 避免过度强调学生体育知识、技能的提高而忽视学生综合能力的培养

翻转课堂教学模式之所以被视为“课堂教学的重大技术变革”,除了该模式从形式上颠覆了传统教学,更重要的是该模式有利于学生综合能力的培养和提高。体育教学中,在设计翻转课堂的各个环节时,不能仅仅将目光盯在学生体育知识与技能的提高上,而应该以学生体育知识与技能的学习为基础,注重提升学生的沟通、组织、协作、创新以及对知识的运用等综合能力,而不能像传统体育教学一样把学生体育知识、技能的掌握看成教学的全部。

4.5.4 避免一味借鉴其他学科的经验而忽视体育学科与其他学科的差异

当前,对翻转课堂教学模式的理论与实践研究成果多来源于其他学科,而在体育学科中的研究还非常薄弱,探索翻转课堂教学模式在体育中的应用,难免要借鉴其他学科的理论 and 经验。但学科之间毕竟是有差异的,源于其他学科的理论 with 经验不一定就适用于体育学科。在体育教学中实施翻转课堂,要把握好体育学科的特点,选择性借鉴和吸收其他学科的理论 and 经验,避免生搬硬套。体育教学的存在要援引以价值来丰富和支持,在体育教学中实施翻转课堂的最终目的是为了提升体育教学的实效性,这是不容置疑的,如果过度

追求形式而忽视体育教学效果，翻转课堂的实施就毫无意义。

5 结束语

翻转课堂是一种新理念、新方法、新模式，是教育教学形态对信息化社会的适应性结果。翻转课堂应用于体育教学，不仅能够有效解决当前体育教学中所存在的典型问题，而且切实有助于提高体育教学质量。在体育教学中实施翻转课堂时，应该将追求体育教学实效作为根本，如果过度追求形式而忽视体育教学效果，翻转课

堂在体育教学中的实施就毫无意义。在倡导体育教学改革的今天，研究翻转课堂并将其引入到体育教学之中是一种探索性的尝试，在实践的初期难免会出现各种各样的问题，要敢于直面问题和挑战，密切关注翻转课堂教学模式的发展状况，结合工作实际，积极探索该模式在体育教学中应用的障碍与优势，在体育教学实践中不断的总结与改进，从而促进我国体育教学的快速转型和体育教学质量的不断提高。

来源：2016 年第 2 期《北京体育大学学报》

《教师教学参考》征稿启事

《教师教学参考》杂志是由西安科技大学教师教学发展中心主办的内部刊物。杂志以“更新教学理念、交流教学经验”为宗旨，旨在通过传播先进的教学理念和教学方法，帮助广大教师提升教学能力，提高学校整体教学质量。目前杂志设有工作动态、通知公告、讲座精选、教学研究、教学经验等栏目。

2016 年，为进一步丰富杂志相关内容，更好的服务广大教师的教学工作，教师教学发展中心特面向全校教师征集优秀稿件，内容涵盖教学心得、教学经验、教学方法、教学研究、教学改革和教学成果等，字数不限。

欢迎大家积极投稿！对于经专家审核后刊登的优秀稿件，我中心将根据相关标准给予一定稿酬。请有兴趣的老师将稿件电子版发送到教师教学发展中心邮箱，请在邮件中注明学院（部）和联系方式。联系人：翟承旭，电话：029-83856391，邮箱：cfd@xust.edu.cn。

翻转课堂词汇教学模式构建及其有效性研究

——基于三所高校的教学实践

南京师范大学 刘艳

1 引言

在二语习得领域,词汇习得的成败直接关系到二语学习者中介语母语特性的强弱及其与二语终端的距离。因此,词汇已成为国内外二语研究的重要主题。近年来,研究者从理论和实践上对二语词汇广度和深度知识的习得状况进行了探讨(Nation, 2001; 吴旭东、陈晓庆, 2000: 349—360; Bruton, 2011: 759—768),取得了一些有益的成果。然而,他们的研究主要立足于二语任务处理中的词汇附带习得或传统教学模式下的词汇有意学得(intentional learning),鲜有研究探讨不同的教学模式对学习者词汇知识发展的影响。随着信息技术的不断发展,以教学微视频和网络平台为主要依托的翻转课堂(Flipped Classroom)教学模式成为国内外教育信息化热点。比起传统词汇教学模式,翻转课堂词汇教学模式更关注学习者的“学”和知识内化,尤其是词汇教学微视频的出现克服了传统课堂知识传递的单向性和不可逆性。因此,从理论上说,该模式能提高大学英语词汇教

学效果。然而,在实践中,适合词汇教学的翻转课堂模型是怎样的?与传统模式相比,翻转模式能否提高学习者词汇广度和深度知识的习得率?该模式是否适用于不同英语水平的学习者?针对以上研究问题,本文结合国内外研究实践构建大学英语词汇翻转课堂教学模型,以江苏省3所高校6个班级的学生为研究对象,以《新标准大学英语综合教程3》生词为研究内容,以测试卷和访谈为研究工具,通过18周的词汇教学实践对比传统模式和翻转课堂模式下不同英语水平被试的词汇广度和深度知识的习得状况,从而探讨所构建词汇教学模型的有效性和适应性,为进一步推进信息技术与高等外语教育的深度融合提供实践参考。

2 文献回顾和模型构建

2.1 翻转课堂

翻转课堂是指在信息化环境下,教师将授课内容的重点和难点融合,提供以教学微视频为主要形式的学习资源。学生课前借助技术工具观看教学视频,自主学习新的课程,完成在线练习,实现知识传递

的过程；在课堂上师生一起完成答疑、协作探究、互动交流和共享讨论等活动，从而完成知识的吸收和内化（Strayer，2012：171）。

近几年，国外研究者从理论和实践层面对翻转课堂展开研究，将其运用于教学实践，或探索它与其他的教学方法、技术相结合的应用效果（Bergmann & Sams，2012；Kathleen，2012：12—17）。在国内，焦玉海和于方军（2011：91—93）基于教学实践总结出英语翻转课堂中 Moodle 平台的具体操作程序。陈晓平（2013：112—116）在商务英语写作课程中实施翻转课堂教学，发现该模式不仅提高了学生的写作能力，同时有利于营造自主和合作统一的学生文化。但总体来看，国内对翻转课堂的研究仍处于引进、介绍和探讨的理论阶段，实证研究较少。

2.2 词汇广度和深度

词汇广度指的是学习者拥有的词汇总量。词汇深度指的是学习者具有的对每一个词的微观知识，包括该词所有的词汇特征、这些特征之间的相互联系以及该词与其他心理词汇的联系（马广惠，2007：22—24）。对于词汇深度知识的测量，Nation（1990：31）提出掌握一个词应包括四个方面：形式（音、型）、位置（语

法、搭配）、功能（熟练、得体）和语义（概念、联系）。Laufer（1997：20—34）认为词汇深度知识主要包括形式、意义、词法、句法和搭配知识。吴旭东和陈晓庆（2000：349）将词汇能力定义为四类词汇知识（词义、同义词、派生词和搭配）的两种能力（接受性能力和产出性能力）。

由于深度维度包含特征颇多，全面准确地测量所有特征难度较大，且诸如语体、词频等要素难以统计和量化。因此，本研究仅选取词义、词缀和搭配三个常用维度进行测量。其中，词义和词缀知识在一定程度上反映该词与其他词的纵聚合关系，搭配知识显示与其他词的横组合关系，因此这三个维度能测出被试对目标词的习得情况。

2.3 翻转课堂词汇教学

信息加工模式理论认为，学习过程由八个阶段构成（参见图1），而制约人类学习过程的有内部和外部两类条件。有效的教学要求教师根据学生的内部学习条件，创设适当的外部条件，促进学生有效地学习（转引自周平，2015：72—77）。Hulstijn 和 Laufer（2001：557）提出的加工负荷假设（Involvement Load Hypothesis）认为：由需求、查找和评估三项构成的加工负荷越大，词汇学习效果就会越好。因

此在设计模型时力图创造更有效的外部学习条件，并将词汇任务负荷最大化。结合前述理论和学生学习过程，本研究构建

了基于 Moodle 平台的翻转课堂词汇教学模式（见图 1）。

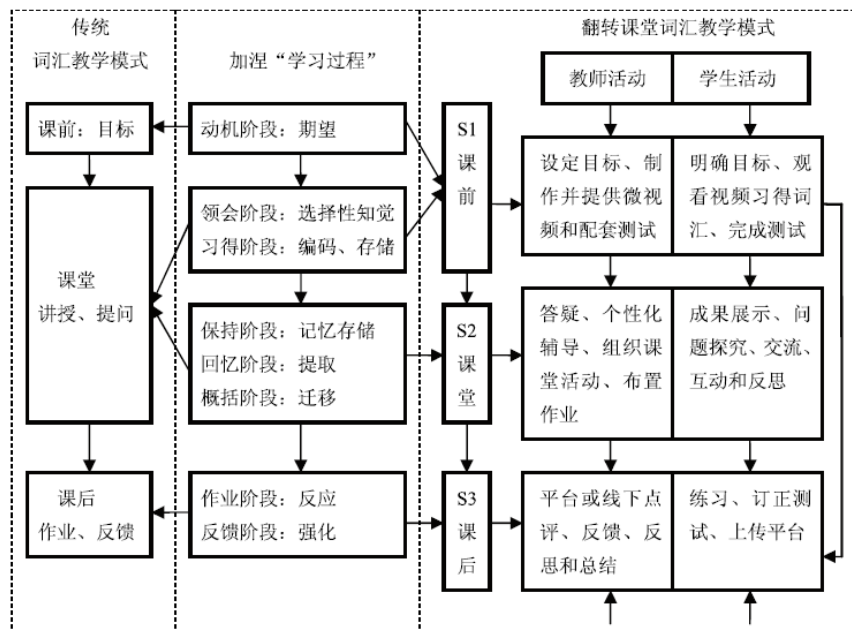


图 1 基于加涅学习过程理论的翻转课堂词汇教学模式

步骤一（S1）：在课前——动机激发和目标设定阶段，为学生提出明确的学习目标：平均每周学习一个包含 14 词左右的微视频。每个微视频历时 7~10 分钟，有利于激发各个层次学生的学习兴趣 and 动机。

在课前——知识领会和习得阶段，教师将词汇微视频和配套练习发布于 Moodle 平台，供学生观看、学习和练习。如遇问题，可再次观看，或通过平台讨论，或向教师在线询疑。Moodle 平台可记载学生学习进展、观看频次、暂停和回放的部分，还可对学生的答题情况进行评判、反

馈，并将结果汇总到相应的教师账户。

步骤二（S2）：在课堂——知识保持、回忆和概括阶段，学生进行以应用为主的词汇成果展示活动，形式涵盖口头汇报、表演猜词、词义配对或编演对话等。教师针对平台上的学生表现来讲解普遍出错的难点，并完成答疑、组织课堂活动、个性化辅导、布置作业等任务，帮助学生完成知识的内化和固化。

步骤三（S3）：在课后——作业和反馈阶段，学生完成新的词汇练习，订正错题并再次上传至平台。教师通过平台或线下点评、反馈和总结。在这种模式下，教

师由知识传授者变成学习指导者和促进者；学生由被动接受者变为主动研究者。为了验证该模型的词汇教学成效，本文展开了实验研究。

3 研究设计

3.1 研究对象

本研究依托江苏省三所不同层次的高校进行——分别为第一、二、三批次本

科录取学校。从三校各选取两个大二平行班级，分别代表高、中、初级英语水平学习者，被试分布参见表 1。词汇前测结果显示：三组被试间的实验前词汇量均存在显著差异（ p 值分别为 0.007，0.043 和 0.000）（见表 1）。此外，实验学期的四级考试成绩辅助证明三组被试的英语综合水平也均存在显著差异（组间 $p < 0.05$ ）。

表 1 实验组和对照词汇前测成绩的组内和组间差异性检验^[1]

组内						组间		
组别	班级	样本数	均值	正确率 ^[3]	p 值	组别	平均差	p 值
高 ^[2]	E1	50	41.22	15.73%	0.280	高一—中	5.03 ** ^[4]	0.007
	C1	45	40.56	15.48%				
中	E2	54	35.43	13.52%	0.372	中—初	3.61 * ^[4]	0.043
	C2	46	36.41	13.90%				
初	E3	58	33.34	12.73%	0.601	高一—初	8.64 **	0.000
	C3	58	31.19	11.90%				
总体	E	162	35.70	13.63%	0.917	总体	0.000	
	C	149	36.47	13.92%				

注：[1]组内采用独立样本 t 检验；组间采用 One-Way ANOVA，多重比较用 LSD 法；[2]“高”代表英语高级水平组，包含实验班 E1 和对照班 C1，依次类推，下表同；[3]词汇正确率为测试中正确答题数占总题数的百分比；[4]“*”表示 $P < 0.05$ ，**表示 $P < 0.01$ ，下表同。

3.2 研究工具

三所院校均使用《新标准大学英语综合教程 3》作为大学英语课程教材，每周 4 学时。囿于课时，实验班和对照班均选出 6 篇相同课文进行教学，共包含 262 个生词，即为本项研究的内容。其中，一般要求和较高要求词汇为 143 个，占生词总数的 47%；更高要求和超纲词汇为 119 个，占 53%。

词汇广度测试卷涵盖了 262 个目标生

词。每词均给出四个中文义项，其中一个正确（均为教材词表中的第一义项），其他三个均为干扰项，要求学生选出正确义项，选对得 1 分，错选、漏选、多选均为 0 分。

词汇深度测试用词按以下原则从 262 词中遴选：①属于一般要求词汇；②均为动词或形容词，这两类词具有较丰富的词义、词缀和搭配特征，且这些特征都在实验班和对照班的词汇脚本教学范围内；③

前测中错误率为 90% 以上的词。据此, 选出 7 个目标词: visualize, advisable, substantial, disapprove, qualify, oblige 和 prior。要求被试对每个词: 写出所有中文词义 (每写对一个得 1 分, 下同), 并用每个词义造一英语句子 (1 分); 写出前四个词的基础词 (baseword, 如 inspection 的基础词为 inspect) (1 分), 然后写出 7 个基础词所有的 (其他) 派生词 (1 分), 并标上各自的词性 (1 分); 用包含规定测试词的搭配改写句子的划线部分, 但不能改变句意 (2 分)。

3.3 词汇教学微视频

词汇教学微视频的编写以《大学英语课程教学要求》(2007: 5) 所规定的新教学模式应体现的实用性、知识性和趣味性为原则, 以 Wesche 和 Paribakht (1996: 13-40) 提出的二语词汇知识框架所包含的目标词音位、拼写、形态、语义、搭配、词频、句法、语用等 12 个要素为主要依据, 适度取舍。需要指出, 这些要素是遵循一定发展序列的联系体, 探明它们的内在联系有利于系统、连贯、有效地对词汇深度知识进行讲解, 这是微视频制作的另一依据。除此之外, 微视频还把基于目标词的词根与词缀知识作为链接新旧知识和扩展词汇量的一个有效手段。依照以上

原则, 研究团队为 262 个生词编写讲解脚本, 并融入对话、词谜、故事讲解、趣味提问和问答等元素。之后, 借助 Camtasia Recorder 软件, 技术团队将 262 个生词脚本按照文中顺序分别录制成 18 个微视频, 每个微视频历时 7~10 分钟。录制完后, 使用 Camtasia Studio 软件对视频进行剪辑, 去除片头、片尾、停顿等多余画面, 添加转场动画、字幕、特效、配乐、标注重难点等效果, 最后以 mp4 格式导出。此外, 还针对目标词汇精心设计配套练习, 题型涉及猜词、选词填空、听写、词语替换、串词写作等。

为了保证实验的信度, 对照班的词汇教学内容均来自于实验班的词汇微视频的文字脚本, 即两组班级的词汇教学内容完全相同, 词汇内容呈现形式和课堂教学模式不同: 对照班均采用传统词汇教学模式, 以教师课堂讲授为主, 辅以少量提问和课后练习; 实验班采用本文上述的翻转课堂词汇教学模式。三组班级的任课教师学历、教龄和教学经验基本一致。

3.4 前测

在学期第 1 周, 对实验组和对照组使用同一套试卷进行前测, 结果参见表 1。在前测中, 虽然尚未开始学习目标词, 但总体来说, 实验组和对照组分别平均掌握

了 13.63%和 13.92%的词汇量。这主要由于目标生词涵盖了部分高中词汇,或由高中词汇派生而成。同一级别内实验班和对照班词汇成绩均不存在显著差异($p_1=0.280>0.05$; $p_2=0.372>0.05$; $p_3=0.601>0.05$),即实验前组内被试的词汇水平基本一致。不同级别间被试词汇量均存在显著差异(p 值均小于 0.05),可代表三组不同词汇水平的学习者。

4 结果与讨论

经过一学期的教学,在第 18 周对实验组和对照组进行词汇深度测试。为减少测试效应的影响,第 19 周将前测试题的词序和错误选项随机打乱进行后测。以上测试均由被试在课堂环境下独立、限时完成。

总体来看,18 周后,在词汇广度上,实验组和对照组各平均掌握 80.06%和 71.86%的词汇量(见表 2),平均相对习得率分别为 66.43%和 57.94%,实验组成绩显著高于对照组($p<0.01$);在词汇深度

知识发展上,实验组亦显著优于对照组($p<0.05$)。由此推断,不同词汇教学模式的成效存在质的差异。

具体来看,中、高水平被试词汇广度和深度成绩均显著高于同水平对照班(p 值分别为 0.030,0.000 和 0.006,0.037);初级水平组内,实验班成绩略高于对照班(MD 分别为 12.95 和 1.90),但并不显著。因此,与传统模式相比,本文构建的翻转课堂教学模型能显著提高中、高水平学生词汇广、深度知识的学习效果。以往研究中,徐艳梅和李晓东(2014: 81—87)应用基于电子学档的项目式翻转课堂模式,对某高校英语快班学生实施了为期 14 周的大学英语教学实践。结果显示,该模式对教学效果有显著的提升作用($p<0.01$)。汪晓东和张晨婧(2013: 11—16)以某 211 高校大三学生为研究对象,对教育技术学专业的英语课程实施了为期 16 周的翻转课堂教学,发现学生的口语、写作和阅读能力均有提高。

表 2 不同教学模式学生的词汇后测成绩差异性检验^[1]

组别	词汇广度测试						词汇深度测试		
	班级	均值	正确率	相对习得率 ^[2]	平均差	P 值	均值	平均差	P 值
高	E1	220.04	83.98%	68.25%	24.15*	0.030	27.32	6.87**	0.006
	C1	195.89	74.77%	59.29%			20.44		
中	E2	214.81	81.99%	68.47%	27.57**	0.000	23.06	4.68*	0.037
	C2	187.24	71.47%	57.57%			18.36		
初	E3	196.16	74.87%	62.14%	12.95	0.830	16.71	1.90	0.142
	C3	183.21	69.93%	58.03%			14.81		
总体	E	209.75	80.06%	66.43%	21.47**	0.000	22.10	4.48*	0.031
	C	188.28	71.86%	57.94%			17.61		

注: [1] 广度和深度数据均采用独立样本 t 检验; [2] 相对习得率为各项后测正确

率与前测正确率之差。

下面结合词汇测试结果，论述本文构建的翻转课堂词汇教学模型的有效性和作用机制。

4.1 翻转课堂的关键：词汇呈现方式

刘凌和秦晓晴（2014：67—75）调查了不同的词汇呈现方式在英语词汇教学中的效果。结果表明，图片、动画、影像呈现方式对词汇记忆与输出的效果明显，词汇表和附带语境呈现方式则没有显著差异。本文翻转课堂模型下，词汇呈现主要借助于微视频，词汇输出为产出式项目，因此效果优于传统模式下词汇表和课堂讲授。

这与“经验之塔”理论吻合（Dale，1946：23）。该理论概括了人们获取知识的三大途径，即：做的经验、观察的经验

和抽象的经验（见表3）。其中，最底层的经验（有目的地应用）最具体、最直接、最易习得和记忆，越往上越抽象、越难以掌握。美国缅因州国家训练实验室对学习者的记忆留存的一项研究显示，学习者在两周后还记得的学习内容，会因不同的习得方式而有很大的差异。使用顶层“语言符号”教学方式（即传统的讲授教学），学习者的参与度与脑激活水平都极其低下，两周后知识留存率只剩5%。借助基于情境的视听和演示，留存率能提高到30%。在本项研究中，实验组词汇教学微视频恰恰是借助精心设计的教学情境、形式多样的视听和演示学习材料帮助学习者增强理解和持久性记忆。

表3 基于戴尔“经验之塔”的学习方式与学习内容留存率的关系

经验类型	戴尔的“经验之塔”	学习内容平均留存率	学习方式	
抽象的经验 (symbolizing)	语言 符号	5%	被动学习	
	视觉符号	10%		
观察的经验 (observing)	录音、广播 幻灯、照片	20% -30%		
	电影、电视			
	参观展览			
	见习旅行			
	观摩示范			
	参与活动(表演)	50%		
做的经验 (doing)	设计经验	75%	主动学习	
	有目的的直接经验(应用)	90%		

根据经验之塔，金字塔的底部是涵盖了“参与活动、设计经验、应用”等活动

的“做的经验”。借助这种学习方式,学习者两周后知识留存率可高达 50%~90%。这是由于记忆的持久性取决于条件反射的牢固性。通过做的实践,条件反射的牢固性能最大化增强。本研究中,翻转课堂词汇成果展示环节所涵盖的各项活动使学习者在课堂实践中将课前刚习得的词汇知识立即应用,从而得到最佳的知识内化和固化效果。然而,传统教学模式下,学习的外部条件主要是语言和视觉符号,刺激形式单一枯燥,影响词汇知识的有效传授和保持。

4.2 翻转课堂的依据: 神经认知机制

深度加工假设 (Depth-of-Processing Hypothesis) 认为,对某一刺激源的深度分析会最大程度地激活大脑语言处理区域,留下持久的记忆痕迹 (Craik&Lockhart, 1972: 671—684)。依据该假设,可以把词汇学习策略分为两类: 浅度策略和深度策略。其中,深度策略需要学习者对词汇微观知识进行编码、加工,然后内化,并通过提取、迁移产出方式进行巩固和强化。本研究中,翻转模式下学习者正是借助这一过程完成了词汇知识的习得;相比之下,传统的教学模式更依赖“讲解—被动接受—模仿式产出”等浅度策略。

Hulstijn 和 Laufer (2001: 557) 提出的加工负荷假设认为由需求、查找和评估三项构成的加工负荷越大,词汇学习效果越好。“需求”属于学习动机: 翻转模式下,课前的目标设定和教学微视频的提供都能有效激发学习需求;“查找”是指以各种途径找出未知含义或核实模糊含义,在此方面,翻转课堂微视频、在线反馈和答疑均优于传统模式下的教学和反馈;“评估”是指从可能义项中挑选出切合语境的意义和用法,翻转模式下从课前到课后的数次练习任务能帮学习者不断提取和强化词汇知识。

双重痕迹理论 (Hebb&Gerard, 1949: 26—35) 认为,稳定的神经反射能使短期记忆转变为长期记忆。翻转模式下,学习者的词汇知识经过微视频学习、作业与反馈、词汇展示等数次接触和稳定的神经刺激,已经在学习者大脑里形成了“双重痕迹”,从而显著提高词汇的留存率。

4.3 翻转课堂的实现手段: 学习过程的建构性

词汇广、深度知识的习得尽管本质上属于认知范畴,但导致这些问题产生的原因却与教学模式有关: 传统模式下,囿于课堂时间,学习者词汇输入及产出均严重匮乏,从而影响二语语义网络的建立。

建构主义教学观认为,学习过程是学习者借助必要的教师指导和教学资料,通过自主探究和协作化共享,主动建构内部心理表征的动态生成过程。本研究翻转课堂词汇模型主要通过创建探究式课前学习情境和协作式课堂学习环境帮助学生完成词汇知识的建构。一方面,课前环节的词汇教学微视频是学生知识建构的基础和保障,也是促进学生自主学习内驱力的重要手段。另一方面,在课堂上,词汇展示活动为学习者提供了应用的情境,帮助他们通过听、看、读、说、演、讨论等感知方式完成词汇深度知识的构建。这与斯皮罗等人提出的随机进入教学理论也是一致的。该理论认为,对同一内容的教学,有必要在不同的时间段,运用不同的变式并与一定的情境结合起来,多角度、多方式地对其进行运用,帮助学习者对所学知识获得新的理解(高文,2002:56)。本研究中的翻转课堂模型恰是借助课前微视频学习、课堂知识应用和课后词汇练习等变式帮助学生完成词汇知识的“进入”。

4.4 翻转课堂的保障:学习评估的即时性

传统教学模式下的学习评估主要发生在课后反馈环节,而在课堂知识内化阶

段较为匮乏,这使得学生在遇到问题和障碍时由于缺少教师的指导和帮助而产生挫败感,丧失学习兴趣。本研究构建的翻转课堂词汇模型利用 Moodle 学习平台连接教师和学生的移动终端设备。借助该平台,在课前学习阶段,学生在线提交词汇作业,平台自动对客观试题进行批改,并提供答案解析,供学生及时纠错。教师在上传词汇微视频后即保持在线状态,随时为学生解疑答惑。在课堂词汇活动展示环节,教师进行即时性评估。在课后练习阶段,学生进行新一轮词汇练习,并将之前做错的习题订正后再次上传至平台,教师评阅并反馈。由此看来,翻转课堂模式下的学习评估具有电子化、动态化、多角度、多方式特征。学生内化、固化知识的过程都有教师同步提供针对性、即时性的反馈,使学习的各个环节都发挥最大化效用,这是翻转课堂较之传统课堂的最大优势。

本项研究中,初级水平组内,实验班词汇广度和深度测试平均成绩虽均略高于对照班,但差异均无显著性。针对这一结果,我们分别从两班抽取了三名被试进行访谈。经分析,可能缘于以下两个因素。其一,本项研究中,词汇教学微视频重点关注目标词的构词、词源、搭配和扩展等,

这需要学生具有较系统、扎实的词汇基础。初级水平学生英语词汇基础相对薄弱,词汇知识相对孤立,因此无法对微视频进行有效学习。这将引导研究者将翻转课堂微视频设计与目标学生的学情结合起来,实现翻转课堂模式下的因材施教。其二,翻转课堂模式下,无论是微视频的学习、练习的完成还是课堂的词汇应用都需要学生具有极强的自主学习能力和自我监控力。应用型三本院校的学生更侧重专业知识和技能的学习,对大学英语的自学能力和积极性可能还较弱,这需要教师进一步通过更切实的督促激励手段进行提升。

5 结论

18 周的教学实践证实,本文构建的翻转课堂词汇教学模型和配套教学微视频更适用于中、高水平学习者,能显著提高其词汇广度和深度知识的学习成效。由此推断,基于微视频的翻转课堂模式能够

有效地解决现行大学英语教学中“课时减少、大班教学、产出滞后”等弊端,能兼顾语言材料的输入和语言应用的输出,从而显著提高教学有效性。

然而,作为一项探索性的实践,本研究还存在一定的局限性:①适应于初级学习者的翻转课堂词汇教学模型和配套教学微视频是怎样的?②本研究以词汇教学为切入点探讨翻转课堂模型及其有效性,那么,适用于大学英语读写、听说课程的翻转课堂教学模型如何构建?有效性如何?这些都是本领域亟待深入的课题。今后,本团队拟开发两套分别适用于初级和中高级英语水平学习者的《新标准大学英语综合教程》词汇教学微视频,并针对翻转课堂模式下如何因材施教、提高初级水平学习者参与度和自主学习能力等课题进行探讨,为其他院校更好地推进翻转课堂教学实践提供参考。

来源:2016 年第 2 期《外语电化教学》

基于 SPOC+数字化教学资源平台的翻转课堂

教学模式研究——以大学英语为例

北京科技大学 吕婷婷 王娜

一、引言

《教育信息化十年发展规划（2011-2020年）》提出以教育信息化带动教育现代化来促进教育事业的发展，充分发挥现代信息技术优势，注重信息技术与教育的全面深度融合；《大学英语课程教学要求》也指出各高校应充分利用信息技术，改进以教师讲授为主的单一教学模式，使英语的教与学可以在一定程度上不受时间和地点的限制，朝着个性化和自主学习的发展方向。因此，在信息化时代背景下，静态化、教条化的传统大学英语教学模式已经无法满足不同层次学生个性化的需求，教学改革势在必行。由后 MOOC 时代的 SPOC 平台与数字化教学资源平台相融合所构成的翻转课堂教学模式，集网络教学、翻转课堂、数字化课堂优势于一身，无疑为解决大学英语教学面临的种种问题提供了新的思路和解决路径。因此，研究如何将 SPOC+数字化教学资源平台的教学模式融入大学英语课堂，来提高我国大学生的英语学习能力，满足其学习需求，具有重要的指导意义。

二、文献综述

SPOC (Small Private Online Course) 是通过设置参与准入条件（主要针对本校学生）而形成的小规模私有在线课程，由微视频、即时练习、互动讨论和学习测验等要素构成，是 MOOC 本土化的一种学习模式，克服了 MOOC 无法与现有课程的教学对象、课程目标、难度和学生已有知识积累相匹配的问题。这一概念是由加州大学伯克利分校阿曼多·福克首先提出，他认为将 SPOC 用于课堂教学，可以增强教师指导作用、学生掌握知识程度以及参与度；哈佛大学的罗伯特·卢教授认为，SPOC 的重要性在于在线学习已经跳出了复制课堂课程的阶段，正在努力创造一些更为灵活和有效的方式；康叶钦认为与 MOOC 相比，SPOC 在教学过程中将授课、视频等要素相互交织融合，赋予学习者完整、深入的学习体验，提高了课程的完成率，从而提升了自主学习效果。

目前，对于 SPOC 的研究多集中于教学模式设计和教学实践两个方面。在教学模式设计方面，贺斌等创造性地提出了基

于 SPOC 的“时间—空间—学习形式”的关系结构,用来指导 SPOC 在教学中的实际应用;陈然等根据 SPOC 资源特点和高校教学改革实际需求设计了基于 SPOC 的混合学习模式并以 C 语言程序设计课程为例设计了应用案例,认为这种模式有助于促进教学效果最优化和改变学生传统的学习方式;林晓凡等构建了 SPOC 的创新能力的培养模式,并用实践证明在混合学习环境下 SPOC 能够提高学习者的创新力。目前,加州大学伯克利分校、麻省理工学院、哈佛大学、清华大学、浙江大学等知名大学纷纷尝试将 SPOC 应用于教学之中,但是对新模式的设计研究多是针对文科类应用类课程和理科类的操作性课程,而对英语类课程研究仍显不足。

数字化教学资源平台中内置的海量、个性化学习资源和教学资源以及便捷及时的智能化反馈系统,为教学设计与研究提供了便捷直观的计量分析工具,能够激励学生进行自我监控、自我测试、自我检查、自我反思等活动,为学生创造了舒适的,基于资源、情境、协作的学习环境,充分体现了“教师主导—学生主体”的现代教学理念,实证研究表明数字化教学资源平台的应用,有助于鼓励、引导和启发学习者,有利于培养学生自主学习能力、

增强学习热情、兴趣、提高学生学习动机。

由此可见,将 SPOC 课程与数字化教学资源平台相结合,无疑为大学英语翻转课堂模式的学习效果提供了强有力的保障,但对于新混合模式的研究还处于摸索阶段,其有效性亟待进一步研究。有鉴于此,在综合国内外研究的基础上,本研究尝试构建出基于 SPOC+数字化教学资源平台的大学英语翻转教学模式,并对此模式效果进行实证研究。

三、基于 SPOC+数字化教学资源平台的大学英语翻转教学模式的构建

从学习生态学角度来说,信息技术可以帮助教师和学生创造和维护一个新的学习生态系统。因此,SPOC+数字化教学资源平台环境为学习生态系统中的教学设计者、学习共同体、虚拟社区、实体课堂,提供了信息支持与帮助,从而形成了线上教学、线下教学、线上学习、线下学习良性循环的动态学习生态系统。

(一) 构建基础与原则

1. 理论基础与技术基础

诸多研究已经证明建构主义、人本主义、教学系统设计与学习成绩、学习效果有着必然的联系,也是我们构建 SPOC+数字化教学资源平台模式的重要依据。SPOC 依托 MOOC 平台的云学习环境、数据

分析、虚拟教室以及社交媒体功能,通过增设限制性的课程准入条件,服务于小规模特定群体,资源建设方式更加灵活、多样,可采用引入、自建以及改造等多种方式。数字化教学资源平台采取了语料库驱动技术,达到了反馈智能化、教学资源开放化的目的。由此可见,SP0C+数字化教学资源平台不仅仅充分利用了MOOC中各种形式的多媒体资源,而且最大限度地优化了资源利用效果。

2. 构建原则

构建新模式原则有三个:情景性、自主性和整体性。将虚拟社区与现实课堂相结合,教师通过创设线上与线下英语学习情境,鼓励协作学习,共同完成生成式资源建设,从而帮助学习者主动完成英语知识的构建。SP0C课程中的微课可由英语教师亲自录制和设计,激发了其教学创新热情;自主、协作、探究、交流的学习方式有利于建立平等、和谐的学习氛围,激发学习潜能,实现个性化英语教学。从系统观出发,教学是准备、实施、评价和修改的一个整体化过程,追求的结果是整体优化。

新翻转教学模式构建是由实时课堂和虚拟课堂中教学目标、教学方法、教学媒体、教学设备、教师团队、班级规模、实验技术人员和教学环境等要素构成,各要素相互配合、共同作用,并通过不断反馈和修订,达到教学过程整体优化的目的。

(二) 总体架构

基于教学实践与学习者需求,通过借鉴哈佛大学、加州大学伯克利分校以及清华大学的SP0C教学模式,将SP0C平台和数字化教学资源平台相融合,笔者构建了基于SP0C+数字化教学资源平台的大学英语翻转课堂教学模式(如下页图1所示)。基于SP0C+数字化教学资源平台的大学英语翻转课堂教学模式,充分利用校园课程资源,将线上与线下教与学相互融合。模式分为线上和线下两个方面:线上教学包括提供资源、发布内容、在线答疑、监控学习;线上学习包括自主学习、自我检测、反馈问题、同伴互评;线下教学分为分析需求、制作课程、设计任务和反馈评价;线下学习分为成果展示、互动交流、知识内化和学习反思。

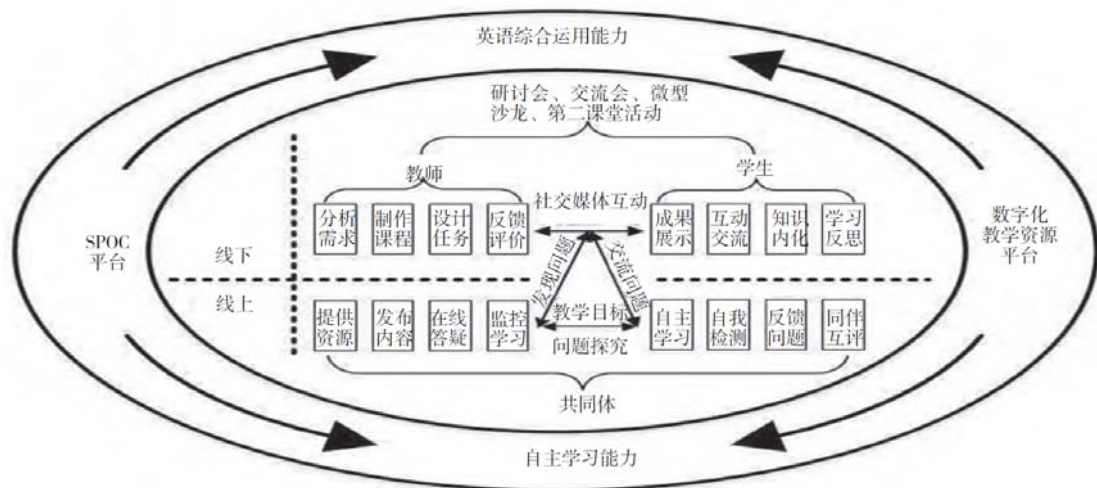


图 1 基于 SPOC 的大学英语翻转课堂教学模式

（三）内涵分析

研究主要从课程框架四要素（教学目标、教学内容、教学组织和教学评价）对基于 SPOC 的大学英语翻转课堂教学模式进行分析。

1. 教学目标

新翻转课堂教学模式融合了多样化学习空间，为学习者营造了独立思考、自由探索、启发式的学习氛围，通过提高挖掘隐性知识的能力，增强其英语综合应用和自主学习能力。

2. 教学内容

新的翻转课堂教学模式利用 SPOC 平台中的语言知识讲解、在线练习、测试功能以及数字化教学资源平台中的自动批改功能培养学生的语言应用技能，在线上、线下交流互动中逐渐提高跨文化交际能力与个性化学习策略，体现了英语教学实用性、知识性与趣味性的统一。

3. 教学组织

新教学模式以翻转式教学法和混合

学习法为主，采取跨时空的运作方式，帮助学生完成英语知识的输入与产出。在大学英语学分压缩，课时减少的趋势下，新教学模式确保了有限课堂时间的学习效果，有利于实现线上学习与线下课程的无缝对接，既解决了 MOOC 环境下师生永远处于时空分离状态的问题，也能够帮助学习共同体产生强烈的集体归属感。

4. 教学评价

SPOC+数字化写作资源平台以定位性评价、形成性评价、诊断性评价为主，终结性评价为辅。平台通过学习分析技术所生成的同步、异步反馈为学习者量身定制了个性化、可视化的学习评价；通过自我评价、师生互评、生生互评和师、生、平台之间的实时互评能多维化、立体化地反映学习者的学习过程，生成更客观的多种评价机制。评价内容不仅涉及听、说、读、写、译等单项内容，也包括了展示、预习、

练习、复习、反思等综合性内容。多元化的学习维度与内容评价提高了英语学习者的学习策略、增强了其自主学习能力，也帮助教师改进了教学设计。

四、研究案例与分析

本研究通过设置考察实验组和对照组的方式，以国内某高校运用基于 SPOC 的翻转课堂教学模式进行大学英语教学为案例，旨在从综合成绩和学习效果两个维度来检验所构建的教学模式效果，并提出建设性意见。

（一）实验教学环境

教学实验利用了爱课程网和网易云课堂联合推出的中国大学 MOOC 平台中的 SPOC 功能，以自建的方式开设大学体验英语学校专有课程（如图 2 所示），依据不同话题，选取优秀教师录制微视频。每个话题的视频课程包括：课文导入、单词拓展、课文讲解、难句分析、文化对比欣赏和课文总结等部分。课程模块分为公告、评分标准、课件、测验与作业、考试、讨论区 6 大板块。根据课程进度，新话题的上线将以公告形式通知学生；评分标准包括观看视频、完成练习和测验以及论坛区表现。为了鼓励学生参与，教师团队建立了公众账号“贝壳英语”，以配合课程进度，定期推出基于学习任务的学生优秀作品，激发其学习英语兴趣。



图 2 大学体验英语 SPOC 网络平台页面和微信公众帐号

实验利用了数字化教学资源平台（如下页图 3 所示）中内置的课件、范文、作文、练习、作业 5 类经典资源以及个性化教学资源和自动反馈系统，为提高学生学习自主性和翻转课堂的有效实施提供了保障。



图 3 数字化教学资源平台 (TRP3.1) 版本

（二）实验对象

研究以北京市某高校非英语专业大一在校学生为受试，对之进行分级考试，选取整体语言水平相当的两个组，组成实验组（120 人）和对照组（120 人），平均年龄 19.3 岁，教育背景、认知能力基本相同。

（三）实验工具

实验过程中，对基于 SPOC 的翻转课堂的有效性进行定性和定量分析，对前测

和后测进行英语水平统计,比较实验组和控制组的分数差异程度。测试题型与四级考试相同,满分为 100 分。为保证信度和效度,避免人为因素的干扰,由 3 位大学英语教师流水批改,采用 SPSS17.0 软件对所收集数据进行处理和分析。同时,制定了学习效果调查量表,为证实问卷调查结果,抽取实验组 60 名学生进行半结构式访谈,并对访谈进行了录音,分析相关数据,以便深入了解基于 SPOC 的大学英语翻转课堂的有效性。

(四) 实验过程

教学实验持续 16 周,实验组与控制组均使用《大学体验英语综合教程》,为对比研究效果,控制组仍然采用传统方式授课(每周 4 个学时);而实验组,采取基于 SPOC 的翻转课堂教学模式进行授课(每周 2 个学时为面对面课堂教学,另 2 个学时为基于 SPOC+数字化教学资源平台的在线自主学习)。

实验教学分为四个阶段,即线下教学、线上教学、线下学习和线上学习。

1. 线下教学

教师团队采用主题与任务驱动法将大学体验英语分 6 个不同话题,针对每个阶段的教学要求,分析学习者特征、教学重点与难点、细化教学目标,进行整体英语教学设计;通过不同方式,针对不同话题所涉及的重点与难点,制作微课,并对

微课内容进行限定:主题鲜明、导入新颖、线索清晰、收尾快捷。微课制作分为两种类型:话题导入与总结,采用真人拍摄型(选取教学比赛中获奖大学英语教师);单词拓展、难句分析、课文讲解、文化对比欣赏等部分则采用录屏型。编制配套的相关教学辅助资源,通过数字化教学资源平台分享给学习者,以帮助学生掌握知识节点,为结成知识网络做足准备。

教师根据学习者的练习、测试以及反馈结果,课下对学习效果不佳的学生进行指导和帮助;课上将学生以 3-5 人为单位分成不同的讨论组,教师分配学习任务,学生通过小组协作、相互探讨的方式解决问题,进行成果汇报,以实现知识内化;教师定期与小组负责人交流,了解学生对新模式的适应情况,以便为学生提供个性化的教学服务,及时调整教学内容与方法。教师根据课堂中学生的个人讲述、学习汇报、成果交流、自我评价、小组互评等活动表现,对学习成果与效果进行反馈和评价,并将综合评价记入学习者的电子学档,形成英语学习成长记录单,帮助学习者快速诊断学习问题、激励其学习热情。

2. 线上教学

教师团队提供在线课程资源更新服务,并将通过公告方式及时告知学生。同时,教师精心设计在线学习任务(如表 1

所示),为了集中学习者的注意力,教师团队将视频中重点,以提问形式嵌入到视频之中;通过 SPOC 平台在线答疑、在线交流、在线评测和数字化教学资源平台的自我反馈功能,记录进度、收集问题,

了解学生对知识点的掌握程度,对其进行有效监控;同时,学习者也可以通过 SPOC 平台的交流区对大学英语课堂提出建议,促进教师改进课程设计。

表 1 在线学习任务单

大学体验英语 第一册 第一单元 大学生活	项目	具体内容
	阅读查询	通过观看SPOC的第一个话题中的课文讲解部分,要求班级的每个小组共同寻找课文内的事实与观点
	在线课程	完成SPOC中的第一单元在线练习与测试
	写作尝试	改写第一段文字,替换相应的动词、形容词及副词,利用数字化教学资源平台进行自动反馈
	文化比较	要求每组负责一个段落,找出课文信息中哈佛大学与自己大学的不同之处,通过SPOC课程交流区和数字化教学资源平台进行互动,找出其背后传递的文化信息
	词汇收集	利用数字化教学资源平台,收集与大学校园相关的词汇

3. 线下学习

鼓励学习者参加教师组织的朗诵比赛、演讲比赛以及微型沙龙与论坛,促进学生之间的互动交流、营造英语学习环境。通过个人讲述、学习汇报、成果展示、自我评价、小组互评、教师评价等活动,提升语言表达与创新思维能力,实现知识内化。同时,要求学生每周撰写英语学习反思报告,进一步诊断学习问题、了解自己学习特征与风格。

4. 线上学习

学生可随时随地利用各种移动设备

或 PC 终端获取资源进行 SPOC 课程学习,通过数字化教学资源平台中海量优质的学习资源和可视化的自动反馈巩固学习知识,了解自己学习效果。自行控制学习时间、学习量、学习内容以及学习地点,通过多种交流方式与同伴进行在线协作互助学习。

(五) 实验结果与讨论

1. 基于 SPOC 的翻转课堂模式对大学生综合英语水平的影响

采用定量和定性研究相结合的方法，分实验组和控制组进行实验，收集前测、后测数据，用 SPSS17.0 软件予以分析，结果如下（如表 2 所示）：实验组和控制组的综合英语水平在实验前没有显著差别（ $t=0.17$ ， $p=0.86>0.05$ ）。实验后，实

验组的综合英语成绩均值为 83.41，高于控制组的均值 79.58，两者存在显著差异（ $t=3.10$ ， $p=0.04<0.05$ ）。由此可见，基于 SPOC 的翻转课堂模式对提高学生综合英语能力作用明显。

表 2 实验组和控制组综合英语成绩测试成绩

指标	前测		后测	
组别	实验组 (N=120)	控制组 (N=120)	实验组 (N=120)	控制组 (N=120)
平均分	78.21	77.88	83.41	79.58
t值	0.17		3.10	
p值	0.86		0.04	

教学实验后，我们将实验组与控制组的学生考试成绩分为“优”（85 分以上）、“中”（70 至 85 分）、“差”（低于 70 分）三个等级。统计显示，实验组中，考试成绩“优等”学生数占总人数的 42.50%，高于控制组的 30%；考试成绩“差等”学生比例为 20.83%，高于控制组的 13.33%。由此可见，新的教学模式虽然总体上提高了学生的综合英语成绩，但学习成绩两级分化现象比较严重。

2. 基于 SPOC 的翻转课堂模式对大学生英语学习效果的影响

学习效果是衡量教学模式有效性的重要指标之一。为了解实验教学模式对学习者学习效果的影响，笔者对实验组进行

了问卷调查，发现 81% 的学生认为新的模式有助于端正学习态度和激发学习动机，英语学习兴趣在不断增强；90% 的学生认为有利于帮助自己快速掌握重要知识点，较好地解决了抓不住学习重点、耗时耗力、学习效率低下的问题；74% 的学生认为把知识点制作成微课供学生课下学习有助于完成作业；84% 的学生认为有助于复习并巩固所学知识；79% 的学生认为实验教学模式有助于提高课堂听课效果；75% 的学生认为有助于思考所学内容，取得举一反三的效果，因此可以说基于 SPOC 的翻转课堂模式对学生学习效果产生了积极的影响。

问卷调查也发现 87% 的学生认为新模

式对自主学习能力要求较高,而学习控制能力差、注意力不集中的学生,很难独立完成课下自主学习所要求的内容,影响了学习进度和学习效果;86%的学生希望教师能合理地对自主学习给予指导与监督;另有5%的学生因接受新技术的能力较差、信息素养不高,表示很难适应新的模式。但总体而言,实验组的学习效果优于控制组,新教学模式优于传统教学模式。

3. 实验反馈

与定量分析的结果相印证,与学生的访谈显示:新的教学模式提高了学习效率,提升了自主学习能力,但也发现了一些教学设计中需要注意的问题。

第一,新的教学模式有利于督促学生学习,但需要采取多种方式提高学生的注意力。有学生表示“SPOC可以节省课堂时间,能记笔记,不懂可以反复观看,增加了学习时间;随时随地学英语能帮助学生更灵活地支配学习时间,培养了自主学习能力,能够更好地巩固单词、短语、句式”

“数字化教学资源平台的及时反馈,迫使我不停地修改自己的作文,一段时间后,我发觉自己的作文水平提高了”。但也有同学表示“新教学模式对我帮助很大,但因为是在网上完成,学习主动性差,时间稍长一点,注意力就不能集中,希望精简内容和练习”“SPOC录课形式只采取单个教师授课方式形式过于单一,建议能够采

取多种形式的授课模式,增强SPOC课程的趣味性”。

第二,新的教学模式的实行需要考虑教师教授形式和学生学习适应性。有学生认为“课程录制中每位教师授课形式和风格不同,自己需要花费很大力气去适应不同课堂,建议统一录制风格”“我很不适应新的教学模式,因为来自偏远山村,对于现代化的信息技术在学习中的使用还需要有一个适应的过程;在线课程给我带来很大的压力,到目前为止,我已经落下了很多在线学习任务”。

从参与实验的教师反馈信息中发现,新的教学模式减少了教师的反复讲解和反馈问题的时间,避免了大量的重复性劳动,引导教师将更多的精力投入到教学设计、课堂活动组织 and 对学生个别指导和人文关怀等具有创造性的工作上来,提高了教学效果,激发了教学热情。

五、结语

与传统英语课堂教学相比,基于SPOC+数字化教学资源平台的大学英语翻转课堂模式改变了一刀切的集体授课模式,适合不同学生的英语学习风格和习惯,呈现出人性化、个性化特征。新模式既避免了填鸭式教授方式和枯燥教学内容,也避免了陷入娱乐的教学误区,将教授知识严肃性、严谨性和教学形式活泼性、生动性相结合,最大化地发挥了翻转

课堂教学模式的优势,更有效地完成了知识的内化和固化,有利于大幅度地提高大学生的综合成绩和学习效果,有助于减轻学习压力、增强学习信心、提高学习兴趣,促进教师与学生的沟通与理解,为教学注入了新活力。新的模式完全颠覆了传统模式中教师与学生的角色,避免了教师大量重复性劳动,使教师真正成为教学的创新者。角色的改变对教师要求也不断地提高,不仅仅要从教学目标出发了解所授内容的重点和难点,还需发挥自己的创造能力、提升自身教学能力及信息素养为教学服务,帮助学生最大化利用信息资源、提高学习效果。

但研究也发现,新的教学模式中学习成绩两极分化现象更为明显。由于实验教学大幅度地削减了线下课时,相比传统教学模式,教师与学生面对面交流的机会减少,更加强调学生自主学习、合作探究的能力。自主学习能力强的学生能够较快适应新的教学模式,而学习主动性差,信息素养不高的学生,由于很大程度上依赖外

部调节,没有形成外在动机内化的心理机制,造成了 SPOC 课程学习效率不高、数字化教学资源平台使用不及时、作业拖延的现象,间接地导致了学习成绩下降,因此,对于这部分学生,传统课堂仍具有优势。同时,我们也应该看到提高学生的自主学习能力是提高新型教学模式效果和缓解两级分化现象的关键路径。因此,教师指导作用仍然不可或缺,教师需要帮助学生合理规划学习与进度,从线上、线下、多角度、全方面地对学生进行必要的管理、监督以提高学习效果。

基于 SPOC+数字化教学资源平台的大学翻转课堂模式促使教学逐步从静态走向动态,实现了以学生为主体,教师为主导的课堂教学理念,是适应新时期教学改革必然。但必须指出,新的翻转课堂模式的研究仍处于初始阶段,需要扩大学生样本的数量及范围,延长研究周期,深入研究其广泛性和有效性,以便进一步地为大学英语教学以及高校教育提供新的视角和实证范例。

来源:2016 年第 5 期《学习资源与技术》