典型的教学模式和策略

 (2013-04-09 22:51:52)

[[http://simg.sinajs.cn/blog7style/images/common/sg_trans.gif](javascript:;)转载▼](javascript:;)

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

**典型的“以教为主”的教学模式和策略**

**1、接受学习模式与先行组织者教学策略**模式提出者：奥苏贝尔

主张：“有意义的接受学习”

相应的教学策略：先行组织者教学策略  
阶段1：呈现先行组织者 阶段2：呈现学习任务和材料 阶段3：扩充与完善认知结构  
运用该教学策略的教学条件：需充分发挥教师的作用（呈现者、教授者、解释者），学生的任务：掌握观念和信息，其原有认知结构会影响新学习材料的有意义接受，准备工作：预先准备先行组织者，学习材料必须加以组织以便于同化。  
**2、五环节教学模式**提出者：赫尔巴特、凯洛夫等，激发学习动机 复习旧课 讲授新课 运用巩固 检查效果 其中d、e环节会结合在一起进行，补充“布置课外作业”环节，以培养学生迁移运用知识分析问 解决问题的能力。  
九段教学策略  
加涅的九段教学策略（ 图8.1 加涅的九段教学策略（P87）  
掌握学习(Mastery Learning)模式  
提出者：布卢姆 主要观点：只要用于学习的有效时间足够长，所有的学生都能达到课程目标所规定的掌握标准。目的：把教学过程与学生的个别需要和学习特征结合起来，解决学生的学习效率问题，以大面积提高学习的质量。主要步骤：学生定向→集体教学→形成性测验→ 矫正教学→再次测评（P88图8.2） 形成性评价是掌握学习的重要手段。  
情境—陶冶教学策略  
提出者：洛扎诺夫（保加利亚） 主要观点：通过创设某种与现实生活类似的情境，让学生在思想高度集中但精神完全放松的情境下进行学习，也称“暗示教学策略”。主要作用：实现情感领域的教学目标 主要步骤：创设情境 自主活动 自主活动→总结转化 。  
示范—模仿教学策略  
主要作用：用于实现动作技能领域的教学目标。 主要步骤： 动作定向（主要由教师完成） 参与性练习（学生完成，教师指导） 自主练习（学生独立完成） 技能的迁移：基本达到自动化，无需思考即可完成， 能与其他技能进行组合，构成更为综合性的能力。  
**典型的以学为主的教学模式和策略**在以学为主的ISD中，自主学习策略的设计是最核心的，是促进学生主动完成意义建构的关键性环节。  
发现学习模式  
提出者：布鲁纳（Jerome.S. Bruner，1915年生），理论基础：儿童的智力发展阶段论、认知--发现说，主要观点：让学生通过自己经历知识发现的过程来获取知识、发展探究能力；强调学生的探究过程， 取知识、发展探究能力；强调学生的探究过程，而不是现有知识；教师的主要任务是为学生的发现活动创是现有知识；创造条件、提供支持。主要步骤：问题情境创设→假设 检验 整合与应用。发现学习模式的局限：（1）夸大了学生的学习能力，忽视了知识学习活动的特殊性。（2）“任何科目……任何儿童”是不可能的。（3）发现法运用范围有限。（4）发现法耗时过多，不经济。（5）发现法适合于小学和中学低年级学生。  
支架式教学策略  
定义：这种策略“应当为学习者建构对知识的理解提供一种概念框架（ Framework），该框架供一种概念框架（Conceptual Framework），该框架中的概念是为发展学习者对问题的进一步理解所需要。因此，事先要把复杂的学习任务加以分解，以便于把学习者的理解逐步引向深入。来源：维果斯基的“邻近发展区理论”。 教学的作用就是创造最邻近发展区；教师的作用是搭脚手架。脚手架：指教师所能提供给学生、帮助学生提高现有能力的支持的形式。  
支架式教学策略的步骤：①搭脚手架：围绕当前学习主题，按” 最邻近发展区” 的要求建立概念框架。 ——由教师完成 的要求建立概念框架。 ——由教师完成进入问题情境（概念框架中的某个层次）。师生共同完成独立探索。 协作学习效果评价 ——学生独立完成。  
抛锚式教学策略  
提出者：温特比尔特认知与技术小组，主要观点：该策略建立在有感染力的真实事件或真实问题的基础上，也称为“实例式教学策略”或“基于问题 的教学策略” 主要步骤：创设情境 确定问题——“抛锚” —— 自主学习 协作学习 效果评价。例：CCTV-1“大风车”栏目的“福尔摩斯和他的小分队。  
随机进入教学策略  
随机进入教学：学习者可以随意通过不同途径、以不同方式进入同样的教学内容，从而获得对同一事物或同一 问题的多方面的认识与理解。 理论基础：认知弹性理论，其宗旨是要提高学习者的理 解能力和知识迁移能力。 主要步骤：呈现基本情境 随机进入学习 思维发展训练——培养学生的元认知能力、建立思维模型、——培养学生的元认知能力 养发散思维 小组协作学习 学习效果评价。  
启发式教学策略  
不愤不启，不悱不发。——孔子 不启， 不发。——孔子对问题积极思考，急于解决而又不得要领。——教师应给予思考问题的方法的指导，开启思路。对问题尚未考虑成熟，想说又难以表达。教师应帮助学生认识事物的本质属性，由感性认识上升到理性认识，然后用较准确的语言表达出来。主要步骤：启发诱导，创设问题情境 尝试知识探究（教师要拟定适合学生水平的尝试）归纳结论，纳入知识系统 ，变式练习的尝试（应用，训练思维，增加创造性因素） 回授尝试效果，组织质疑和讲解（教学细节调节）单元教学结果的回授调节。

教学模式、教学策略、教学方法的概念及三者的联系与区别（教学系统设计）

(2013-04-09 22:45:13)

[[http://simg.sinajs.cn/blog7style/images/common/sg_trans.gif](javascript:;)转载▼](javascript:;)

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

**教学方法：**

    指为达到教学目的、完成教学任务而采用的一切手段、 指为达到教学目的、完成教学任务而采用的一切手段、途径 和办法的总称。  
**教学策略：**

    指在不同的教学条件下，为达到不同的教学结果所采 用的手段和谋略（方式、方法、媒体等的总和） 具体体现 在教与学的交互活动中。 特点：综合性、可操作性、 特点：综合性、可操作性、灵活性。  
**教学模式：**

    是在一定的教育思想、教学理论和学习理论指 导下的，为完成特定的教学目标和内容而围绕某主题 形成的比较稳定且简明的教学结构理论框架及其具体 可操作的教学活动方式。  
**教学策略与教学模式**：

相同点：教学模式与教学策略都是教学规律、教学原理的具体化，都具有一定的可操作性。

区别：教学模式依据一定的逻辑线索指向于整个教学过程，相对稳定；教学策略指向单个或局部的教学行为。

联系：教学模式通常是多种教学策略的组合运用。  
**教学策略与教学方法：**

联系：教学方法可看做教学策略的具体化

区别：教学策略表现为一定的教学程序，还包含对教学过 程的元认知、自我监控和自我调整，大于教学方法。

教学目标分析

    所谓教学目标，即是对学习者通过教学后应该表现出来的可见行为的具体的、明确的表述。教学目标分析重点在于教育结果的可观察性和可测量性的界定。通过对教学目标的分析，可以明确各个教育环节是否达到了原先规定的目标，它使得教育的目标从课时目标、单元目标到课程目标的整个过程更加具体明确并具有现实的可操作性。对于学生对某个知识点所要达到的学习要求可以具体测量和评价，不再是所谓的那些没有具体标准的理解、领悟、体会。

    对于教学目标的分类，具有代表性的是布鲁姆的教学目标分类理论和加涅的学习结果分类理论。布鲁姆将教学目标分为认知、情感、心里运动三大领域，认知领域的目标又可细分为识记、理解、运用、分析、综合、评价六个层次。加涅的学习结果分类理论将学习结果分为言语信息、智力技能、认知策略、动作技能和态度五类。

    在编写教学目标时，具有代表性的是马杰的ABCD模式

A——对象（audience）:阐明教学对象

B——行为（behaviour)：说明通过学习后，学习者应能做什么

C——条件（condition）：说明上述行为产生的条件

D——标准（degree）：规定上述行为达到的最低标准

教学内容分析

http://simg.sinajs.cn/blog7style/images/common/sg_trans.gif (2013-03-24 15:49:43)

[[http://simg.sinajs.cn/blog7style/images/common/sg_trans.gif](javascript:;)转载▼](javascript:;)

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

对于教学内容的分析，应以教学目标为基础，明确规定教学内容的范围、深度和揭示教学内容各组成部分之间的联系以保证达到教学最优化的内容效度。教学内容的范围指的是学习者必须达到的知识和能力的广度，深度规定了学习者必须达到的知识深浅程度和能力的质量水平。

在教学内容组织编排的几种理论当中，较有代表性的是布鲁纳、加涅、奥苏贝尔、梅里尔及瑞格鲁斯等人的理论

布鲁纳——螺旋式编排教学内容理论

布鲁纳认为，教学内容的编排应遵循由简单到复杂、由直观性到抽象、内容不断加深，从而达到螺旋上升的结果。

加涅——直线式编排教学内容理论

加涅认为不同的知识按从简单到复杂分为不同的层次，简单知识应作为复杂知识的基础。

奥苏贝尔——渐进分化和综合贯通编排教学内容理论

奥苏贝尔认为知识的编排应先从概括性的知识开始，逐步细化以使其概括性逐渐降低、内容逐步详尽。综合贯通使得知识形成稳定的整体结构。

梅里尔——最短路径序列编排教学内容理论

瑞格鲁斯——细化理论

|  |  |
| --- | --- |
| **分析教学内容的基本方法** | |
|  | |
|  | 教学内容是指为实现教学目标，要求学习者系统学习的知识、技能和行为经验的总和。分析教学内容是为了规定教学内容的范围、深度及教学内容各部分的联系，回答“学什么”的问题。分析教学内容的基本方法有归类分析法、图解分析法、层级分析法、信息加工分析法和使用卡片法等。   |  | | --- | | **1．归类分析法** |       归类分析法主要是研究对有关信息进行分类的方法，旨在鉴别为实现教学目标所需学习的知识点。例如：一个国家的省市名称可按地理区域的划分来归类，人体外表各部位的名称可由上向下，按头、颈、躯于、上肢、下肢分类等。确定分类方法后，或用图示、或列提纲，把实现教学目标所需学习的知识归纳成若干方面，从而确定教学内容的范围。请参看下面的实例。  图1-5是一则归类分析的例子。需要说明的是：从形式上看，该示意图与后面将讨论的层级分析图相似，但在归类分析中，各知识点之间本质上不存在难度的层级关系（参看后面的层级分析）。   |  | | --- | | **2.图解分析法** |       图解分析法是一种用直观形式揭示教学内容要素及其相互联系的内容分析方法，用于对认知教学内容的分析。图解分析的结果是一种简明扼要、提纲挚领地从内容和逻辑上高度概括教学内容的一套图表或符号。如历史教学中，可以用几条带箭头的线段及简洁的数字、符号来剖析一次著名战役的全过程，其起因、时间、地点、参战各方人数、结果等都被反映在图解之中。这种方法的优点是，使分析者容易觉察内容的残缺或多余部分以及相互联系中的割裂现象。（如图所示）   |  | | --- | | **3.层级分析法** |       层级分析法是用来揭示教学目标所要求掌握的从属技能的一种内容分析方法：这是一个逆向分析的过程，即从已确定的教学目标开始考虑：要求学习者获得教学目标规定的能力，他们必须具有哪些次一级的从属能力？而要培养这些次一级的从属能力，又需具备哪些再次一级的从属能力？依次类推……。可见，在层级分析中，各层次的知识点具有不同的难度等级--愈是在底层的知识点，难度等级愈低（愈容易），愈是在上层的难度愈大；而在归类分析中则无此差别。  下面是对“整数减法”教学内容进行层级分析的实例：  由图1.7可见，教学目标规定的能力(11)的学习以(7)、(8)、(9)和(10)四项从属技能的学习为先决条件，该层级分析一直继续到最后一级的子目标（简单减法）为止。  层级分析的原则虽较简单，但具体做起来却不容易。它要求参加教学设计的学科专家、学科教师和教学设计者熟悉学科内容，了解教学对象的原有能力基础，并具备较丰富的心理学知识。   |  | | --- | | **4.信息加工分析法** |       信息加工分析法由加涅提出，是将教学目标要求的心理操作过程揭示出来的一种内容分析方法。这种心理操作过程及其所涉及的能力构成教学内容。例如求算术平均数的解题过程即反映了这种信息加工过程（见实例1）。   |  | | --- | |  |   在许多教学内容中，完成任务的操作步骤不是按“1→2→3→…→n”的线性程序进行的。当某一步骤结束后，需根据出现的结果判断下一步怎么做。在这种情况下，就要使用流程图表现该操作过程。流程图除直观地表现出整个操作过程及各步骤以外，还表现出其中一系列决策点及可供选择的不同行动路线。  信息加工分析不仅能将内隐的心理操作过程显示出来，也适用于描述或记录外显的动作技能的操作过程。（见实例2）  刻纸拓印过程为       一. 画稿--用单线画出稿样轮廓。      二. 复印--将画稿分别印在图画纸上。      三. 剪形--将所印的图样逐个剪下。      四. 刻纹--用刻刀按印稿将结构刻出。      五. 衬贴--将剪下的图样分别贴在底板纸上。      六. 印刷--用滚筒等用具使底板吃足油墨，然后把印纸覆上，压印成画。   |  | | --- | | **5．使用卡片的方法** |       教学内容分析的工作细致复杂，常有必要对分析结果进行修改，补充或删除一些内容。因此，需掌握一种计划技巧，较有效的计划技巧是使用卡片。具体方法是，将教学目标和各项内容要点分别写在各张卡片上，对它们的关系进行安排，经讨论修改后，再转抄到纸上。使用卡片的主要特点是灵活，便于修改及调整各项内容之间的关系；另一特点是形象直观，便于讨论时交流思想。下面是使用卡片时的一些具体技巧：  1. 每张卡片写一个要点（如一个单元目标或一项从属技能），便于增删内容、调整位置。      2. 使用彩色卡片，同一层次或同类的内容用相同色彩的卡片，这有助于分类。例如，概念用白色、规则用黄色等。      3. 制作一种专用的展示板，用于辅助分析并展示分析结果，使参加讨论者对教学内容分析的结果一目了然。磁性白板就是一种有用的展示工具。      4. 建立一套卡片编号系统，便于理顺各张卡片之间的关系。有利于分析结果定稿后的记录整理。例如:   |  | | --- | | 一、二、三、四 ……（第一层次） 1、2、3、 4 ……（第二层次） (1)、(2)、(3)、(4)……（第三层次）  ①、②、③、④ ……（第四层次） |      |  | | --- | | **6．解释结构模型法（ISM分析法）** |       解释结构模型法（Interpretative Structral Modelling Method 简称ISM分析法）是用于分析和揭示复杂关系结构的有效方法，它可将系统中各要素之间的复杂、零乱关系分解成清晰的多级递阶的结构形式。当我们分析的各级教学目标不具有简单的分类学特征，或者其中的概念从属关系不太明确，也不属于某个操作过程或某个问题求解过程时，要想通过上面所述的几种方法直接求出各级教学目标之间的形成关系是很困难的，这时就要使用ＩＳＭ分析法。这种分析方法包括以下三个操作步骤：  第一，抽取知识元素──确定教学子目标。  第二、确定各个子目标之间的直接关系，作出目标矩阵。  第三、利用目标矩阵求出教学目标形成关系图。 |

**教学方法-----讲授法**

如何培养创新人才，十余年来诸多学者进行了大量的研究和探索，其中相当一部分学者对目前高校课堂以“讲授”为主的教学方式进行了批判，他们将“讲授”为主的教学方法以及保证“讲授”得以顺利进行的“教师主导课堂”，概括为“传统的”教学模式，有人明确提出：“传统教学以灌输的方式，使学生成为杜威所说的‘旁观者’和局外人”，因而，“传统的大学教学模式不利于创新人才培养”。

要培养出具有创新能力的人才，关键就在于教学理念的革新。这一革新并非仅仅是一种宣称，而是有实质性的内容，表现在研究性学习、讨论法、对话法、研讨式教学法等新的方法得到了很多学者的肯定。例如有人明确提出：“启发教学、探究教学、设计教学等多种教学方法都应走进大学的课堂。

与这些“新”的教学方法相配套，还有一些类似宣传口号的主张，例如“以学为中心”、“从‘**教学问**’（学生之学依教师之教而进行;学生之问亦跟随教师之教所主导的学生之学而开展,且往往限于对既定知识的掌握。"教学问"对知识传授起了重要作用,然而在僵化知识、束缚思维、忽略创新精神甚或压抑人主体性的负面作用不容忽视。）到‘**问学教**’（针对"教学问"提出的教改观念,意在活跃知识、激活思维、发扬创新与张扬主体性。学生之"学"随其"问"而展开,教师之教乃着眼于学生的问与学而予以引导、启迪、传授、释疑。两相对比,关涉领域甚多。）”、“生活乃教育之根”，诸如此类。显然，这一系列新的教学理念和方法，被寄予了培养创新人才的厚望。

在不缺乏专家的研究引领、不缺乏高校教师的积极参与、也不缺乏学校的大力配合的情况下，我们就不能只是一味地去批判现状，而是要把目光投到我们的改革方向上———讲授法是否真的是阻碍创新人才培养的绊脚石? 是否真的应该被其他教学方法所取代?

**（一）讲授法是否一定拒斥学生参与课堂?**

**对话法**凸显了民主的学习氛围，那么讲授法就必然是“教师的霸权、教师主宰课堂”；**探究法**呵护了学生的兴趣和热情，那么讲授法就肯定会“扼杀了学生的好奇，消磨掉学生的积极性”； **讨论法**给予了学生充分的时间和空间，那么讲授法就只能是教师在“满堂灌输、照本宣科、一讲到底”；**体验法**让学生主动“建构”出知识结论，那么讲授法就一定只能让学生“被动静听，死记硬背”；等等。

但我们很容易想到: 难道老师进行“讲授”的目的，就是为了扼杀学生的好奇，就是为了让学生被动的学习，就是为了把现成的知识结论灌输给学生，让他们死记硬背? 如果讲授法明明带有这些“先天缺陷”，却为什么能够广为流传? 这使我们需要对讲授法进行“还原”，客观地分析一下: 讲授法究竟应该是什么样子的? 又可以是什么样子的?

学生在“静听”教师讲授的时候，足不离地，身不离座，似乎只是一个聆听者而非一个参与者。但我们不能忘了，在学生身体“不动”的时候，其实其思维却完成了非常复杂的活动: 首先是对老师讲授的语言信息的“感知”，也即“听见了”教师的讲授语言，紧接着便“从保留在听觉记忆里的音节中切分出一个个词来……这一过程看似简单，却涉及了相当复杂的心理操作，听话人不仅需要依靠语境制约来确定语流中词与词的界线，而且还需要利用他所储存的有关知识来验证各个词”。这样，学生听到的便不是一串杂乱无章的语音信息，而是一句句结构完整、包含某种明确含义的话语。在语音感知之后，学生需要“理解”来自教师的语言的含义。“听话人的任务是把这些原始信息转变为可以理解的信息，因此他必须透过语音层次和句法结构层次而达到语义层次”。这样，学生才能明白，到底老师讲解了什么知识，传递出一种什么样的思想，表达出一种怎样的观念，等等。最后，学生需要对自己所“理解”的这些观念进行“分析”，即是认同还是反对?

老师的观点对我有什么启示和帮助? 有没有必要在心里复述一下以便帮助自己记忆? 等等。可见，在身体“静听”的同时，其实学生的思维却在积极参与。在上述“听”的三个阶段当中，学生先是感知语言，继而理解语言，最后分析观念，或接受，或批判，或反省，“学”的过程自然而然地随之产生，从而促进了其认知水平的提高，而高等教育恰恰“以提高人们的认知能力为核心使命”。可见，讲授法与学生的参与之间并不是矛盾的，讲授法看重的不是学生身体或行为上的参与，而是思维层面的参与，“静听”与“活动”之间是参与形式上的区别而不是参与有无的区别。诸如分析、思考、认同、怀疑等，是更高级形式的参与，是内隐的参与而非外显的参与。从高等教育担负的“培养创新人才”的使命来说，学生在思维上参与课堂教学，或许比其他“新”的教学方法看重的身体上参与课堂教学，来得要更加实在一些。

**（二）讲授法是否一定意味着学生在被动接受?**

奥苏贝尔早就在“有意义接受学习”理论中对此进行了解释。他指出，有意义学习有两个前提条件: 一是学生应表现出一种意义学习的心向，即表现出一种在新学的内容与自己已有的知识之间建立起实质性联系的倾向; 二是学习的内容对学生具有潜在的意义。奥苏贝尔认为，只要符合这两个条件，就是有意义的学习。如果学生只是在“听讲”，但只要学生们愿意听，老师讲授的内容和学生已有知识之间具有密切联系，而且这些内容对学生的未来发展具有意义，那么听讲当然也是有意义的学习。当教师在合理地运用讲授法的时候，学生虽然是在“接受”，但这一接受过程是有意义的，他们在积极地思考，在自觉地将教师讲授的内容和自己已有的知识结构之间建立联系，因而这是一种主动的接受，是有意义的接受。