

有效教学策略论

张家军 钱晓坚 / 著



西南大学教育学部
现代教育文库

有效教学策略论

张家军 钱晓坚 著



人 民 出 版 社

图书在版编目(CIP)数据

有效教学策略论 / 张家军, 钱晓坚 著. —北京: 人民出版社, 2017

ISBN 978-7-01-018689-4

I. ①有... II. ①张... ②钱... III. ①课堂教学—教学研究

IV. ①G424.21

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第310447号

有效教学策略论

YOUXIAO JIAOXUE CELUE LUN

著 者: 张家军 钱晓坚

责任编辑: 阮宏波 韩 悦

出版发行: 人 民 大 学 出 版 社

地 址: 北京市东城区隆福寺街99号

邮政编码: 100706

印 刷: 廊坊市海涛印刷有限公司

版 次: 2018年6月 第1版

印 次: 2018年6月 河北第1次印刷

开 本: 710毫米×1000毫米 1/16

印 张: 22.5

字 数: 298千字

书 号: ISBN 978-7-01-018689-4

定 价: 68.00元

销售中心: (010) 65250042 65289539

版权所有 侵权必究

目 录

第一章 有效教学策略的理论分析	1
第一节 有效教学策略的理论基础	3
一、“有意义接受学习”理论	3
二、建构主义学习理论	5
三、信息加工理论	10
四、动机理论	13
第二节 有效教学策略的内涵与特征	16
一、有效教学策略的内涵	16
二、有效教学策略的特征	18
第三节 有效教学策略的分类	22
一、根据认知过程划分	23
二、根据教学过程划分	25
三、根据教学活动划分	27
四、其他分类	29
第二章 有效教学的准备策略	31
第一节 教材分析策略	34
一、通览教材，纵观全局	34
二、研读教材，细致分析	36
三、整合教材，解构重组	42

四、活化教材，建构生成	47
第二节 学情分析策略	48
一、学生的起点能力分析策略	49
二、学生的学习态度分析策略	52
三、学生的风格偏好分析策略	54
四、个性意识倾向分析	62
五、学生潜在状态分析	64
第三节 教学目标确定策略	66
一、教学目标的内涵、类型与作用	66
二、确定教学目标的原则	72
三、教学目标的编写策略	75
第四节 教学过程设计策略	78
一、教学过程设计的原则	78
二、教学过程设计的策略	81
 第三章 有效教学的实施策略（上）	89
第一节 教材内容呈现策略	91
一、教学内容呈现方式的理论依据	91
二、教材内容呈现的具体策略	95
第二节 讲授策略	105
一、正确地认识讲授法	105
二、有效讲授的基本方法	107
第三节 对话策略	123
一、教学对话的内涵、特征与结构	123
二、教学对话的实施策略	129
 第四章 有效教学的实施策略（下）	147
第一节 课堂讨论策略	149

一、课堂讨论的内涵及意义	149
二、课堂讨论的实施	151
三、充分发挥教师在讨论过程中的主导作用	161
第二节 课堂提问策略	163
一、提问准备策略	164
二、问题叫答策略	166
三、问答控制策略	171
四、评估策略	172
第三节 作业布置策略	174
一、作业的功能	175
二、布置作业应遵循的原则	176
三、当前中小学作业中存在的问题	180
四、教师布置作业的措施和方法	185
 第五章 有效教学的辅助策略	 195
第一节 学生学习动机激发策略	197
一、学习动机的基本结构	197
二、学习动机的作用	200
三、学习动机的培养与激发	201
第二节 课堂交流促进策略	207
一、课堂交流的基本内涵	207
二、课堂交流的特点	208
三、影响课堂交流的因素	212
四、促进课堂交流的策略	214
第三节 学生课堂参与激励策略	222
一、学生课堂参与的内涵与类型	222
二、影响学生课堂参与的因素	226
三、促进学生课堂参与的对策	238

第四节 教师积极期望保持策略	244
一、教师期望效应	244
二、教师期望的过程模式	246
三、教师期望效应的运用原则	248
四、保持积极期望的策略	249
第六章 有效教学的管理策略	253
第一节 环境优化策略	255
一、课堂物理环境的优化	256
二、课堂心理环境的优化	262
第二节 课堂管理策略	271
一、课堂管理的内涵与类型	272
二、课堂管理应遵循的基本原则	275
三、课堂违规行为的干预原理与策略	277
第七章 有效教学的评价策略	291
第一节 教师教学行为的评价策略	293
一、教师行为评价的意义	293
二、教师教学行为评价的形式	295
三、教师教学行为评价的内容	297
四、课堂教学行为的评价策略	299
第二节 学生学业评价策略	306
一、学生学业评价的意义	307
二、学生学业评价的特征	311
三、学生学业评价的主要方法	316
参考文献	330

第一章 有效教学策略的理论分析

理论是人们对教学实践活动的认识的不断深化和丰富的成果。在长期实践中,任何一项教学活动都会呈现出其自身特点,人们通过对教学经验的总结,形成了反映该教学活动的理论。有效教学策略也不例外,人们通过对其理论基础、制约因素、分类等进行理论分析。

第一节 有效教学策略的理论基础

自20世纪60年代教学策略这个概念提出以来,国内外教育专家对有效教学的教学策略进行了大量的研究与讨论,众多文献资料及实践经验表明,有效教学策略的理论基础基于“有意义接受学习”理论、建构主义学习理论、信息加工理论及动机理论。

一、“有意义接受学习”理论

从学习论的角度,有效教学策略的意义是促进学生有效学习,在教育心理学中,有效学习即有意义学习。从教学论的视角来看,有效教学策略是教师提高教学效果的工具,最终目的是促进学生对教学内容的理解与掌握。因此,有意义接受学习是有效教学策略的一大理论基础。

美国认知教育心理学家奥苏伯尔认为,人类的学习分为多种类型。但从学习的内容和学习者已有的知识经验的关系来看,可以把人类学习分成有意义学习和机械学习;按学习方式把学生的学习分为接受学习与发现学习。机械学习是指不理解学习材料,或者学习材料本身无意义的学习。所谓有意义学习是针对机械学习而言的,它是指在知识学习过程

中,符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立实质性和非人为性的联系的过程。^①奥苏伯尔认为,接受学习和发现学习的区别在于,发现学习比接受学习多了一个“发现阶段”。^②接受学习主要由教师讲授与呈现知识,学生只要接受并予以内化即可;发现学习则不给学生提供要学习的具体内容,而是让学生对知识进行自主探究,发现要学习的结论和学会推导的方法,培养学生的探究和发现的能力,并在锻炼能力的同时进行知识的学习。每种学习都有利有弊,其中有意义接受学习最为奥苏伯尔提倡。

有意义接受学习是指学生把以定论形式呈现给自己的新学习材料与其头脑中原有的认知结构联系起来,通过理解所学新材料的本质属性而掌握新的学习材料,使新的学习材料所代表的观念与学习者认知结构已有的适当观念之间建立实质性的非人为联系的一种学习方法。^③认知水平的发展制约着接受学习的意义性。在教学活动中,学生既是教育过程中的客体,又是学习活动中的主体,教师要把学生培养成具有一定的知识和技能的人才,接受学习不仅是有意义的,而且是一个积极主动的心理过程。

有意义接受学习的条件是:第一,有意义接受学习须满足内、外条件。内部条件是指学习者须有意义学习的心向,即学习者积极主动地把新知识与认知结构中原有的适当知识加以联系的倾向性;同时学习者认知结构中必须具有适当的知识,以便与新知识发生联系,此外,学习者还要积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与其认知结构中有关的旧知识发生联系。而外部条件是指学习材料本身必须具有逻辑意义,材料间应是有可能建立起非人为的、实质性的联系。非人为的联系是指新知识与认知结构中原有内容之间有某种合理的或逻辑基础的联系;实质性

① 莫雷:《教育心理学》,广东高等教育出版社2002年版,第117页。

② 莫雷:《教育心理学》,广东高等教育出版社2002年版,第118页。

③ 汪凤炎、燕良轼:《教育心理学新编》,暨南大学出版社2006年版,第212页。

的联系是指新的符号或符号代表的观念与学习者认知结构中已有的表象、有意义的符号和概念的联系。第二,设计与采用“先行组织者”策略。所谓“先行组织者”是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料,它在概括与包容的水平上高于要学习的新材料,但以学习者易懂的通俗语言呈现。设计“先行组织者”,就是为新的学习提供观念上的固定点,给学习者已知的东西与需要知道的东西之间架设一道知识之桥,以便更有效地学习新材料。“组织者”可分为两类:一类是陈述性“组织者”,应用它的目的在于为新的学习提供最适当的类属者,它与新的学习产生一种上位关系;另一类是比较性“组织者”,用于比较熟悉的学习材料,目的在于比较新材料与认知结构中相类似的材料,从而增强似是而非的新旧知识之间的可辨别性。^①

二、建构主义学习理论

建构主义起源于瑞士心理学家皮亚杰的儿童认知发展理论。皮亚杰认为知识获得和智慧发展的机制是双向建构的,“传统的认识论在解释认识发展的机制时不是只看到理智,就是只看到感觉,‘偏偏忘了动作’”。^②由于学习过程伴随着个体的发展,因此,建构主义可以较好地说明人类学习过程的认知规律。建构主义认为,尽管世界是客观存在的,但是每个人对于世界的理解及赋予世界的意义都是不同的。知识并不是对客观世界的绝对正确的表征,也不是固定不变的,它们处在不断的发展之中,而且在不同情境中,它们需要被重新建构。

(一) 建构主义的知识观

建构主义认为,知识不是对现实的纯粹客观的反映,也不是对现实的准确表征,它只是人们对客观世界的一种解释、一种假设,它会随着人类认识的发展而不断地变化并随之出现新的解释和假设,它具有情境

① 冯忠良等:《教育心理学》,人民教育出版社2000年版,第137-140页。

② 高觉敷主编:《西方心理学的新发展》,人民教育出版社1987年版,第108页。

性、临时性和相对性。^① 知识不可能外在于主体而存在，不同的人对知识的理解不尽相同。传统的教学把知识看作稳定的和客观的，知识正确地反映了事物的本质属性或者准确地表征了这个世界，因而，知识与个体的关系是隔离与分离的，知识不涉及主题的兴趣、情感、态度、价值观等。建构主义知识观认为，所有的知识都是一种“暂时的”理论，都是一种对现在问题的“猜测性解释”，其中“混杂着我们的错误、我们的偏见、我们的梦想、我们的希望”。^② 知识并非一成不变，是随着人们的认识而不断深入、变化的。

对于学生而言，知识在被他们原有的认知结构同化以前都是毫无意义、毫无权威的。教师不能将知识灌输进学生的头脑之中，那样的知识就是“死知识”，对学生的个体发展并不能起到太大作用。对于知识的真正理解只能由学习者自己基于已有的经验背景建构起来。学生的学习不止是对新知识的存储，而且是对新知识的分析、检验和批判。另外，知识在各种情况下的应用并不是简单套用，具体情境总有自己的特性。所以，学习知识不能满足于教条式的掌握，而是需要不断地深化，把握它在具体情境中的复杂变化，使学习走向“思维中的具体”。^③

（二）建构主义的学习观

建构主义者认为，学习不是由教师把知识简单地传递给学生，而是由每个学习者以自己原有的知识经验为基础，根据先前认知结构而主动地对外部信息进行选择、加工和处理，建构自己的理解，学习者原有的知识经验因为新知识经验的进入而发生观念改变和结构重组，所以学习是一种同化和顺应双向性的建构过程。同时个体的建构活动要在一定的

① 施良方主编：《学习论——学习心理学的理论与原理》，人民教育出版社 1994 年版，第 177 - 178 页。

② 石中英：《知识转型与教育改革》，教育科学出版社 2001 年版，第 149 页。

③ 陈琦、张建伟：《建构主义学习观要义评析》，《华东师范大学学报（教育科学版）》1998 年第 1 期。

社会文化背景中进行,而且必须与学习共同体的建构相结合,否则很难达到对事物的合理解释。学习是主动地建构意义,学生根据自己的经验背景,对外部信息进行主动地选择、加工和处理,从而获得对自己有意义的知识。并且学习意义的获得,是学习者在自己原有知识经验的基础上,对新信息重新认识和编码,建构自己的理解,学习者原有的知识经验因新知识经验的融入而发生调整、改变,在学习者的认知结构内不断发生着同化和顺应,同化是认知结构的量变,而顺应则是认知结构的质变。经过同化—顺应—同化—顺应……循环往复的发生,学生头脑内的认知结构不断重组与深化,认知水平不断提高。

建构主义学习过程包括情境、协作、交流和意义建构四个要素,即学习是在一定的情境(即文化背景)下,通过他人的帮助(即协作活动)而获取知识意义的建构过程。

1. 情境,学习环境中的情境应与现实情境相类似,教会学生解决现实生活中遇到的问题。在教学设计中,创设有利于学习者建构意义的情境是最重要的环节或方法。

2. 协作,指教师与学生之间、学生与学生之间为完成学习任务所进行的协同合作。协商主要有自我协商和相互协商。自我协商是指自己通过内心的考虑与比较做出比较合理的决定;相互协商是指学习小组内部之间,同学之间的商榷、讨论和辩论。

3. 交流,是协作过程中最基本的方式或环节。交流是学习过程中不可或缺的一环,师生、生生之间通过对话交流来商讨如何完成规定的学习任务达到意义建构的目标,怎样更多地获得教师或他人的指导和帮助等。交流对于推进每个学习者的学习进程,都是至关重要的。

4. 意义建构是教学的最终目的。意义建构是指在事物的性质、规律以及事物之间建构起内在联系。在学习过程中帮助学生建构意义就是要帮助学生对当前学习的内容所反映事物的性质、规律以及该事物与其

他事物之间的内在联系达到较深刻的理解。^①

（三）建构主义的学生观

皮亚杰关于建构主义最核心的概括是：以学生为中心，强调学生对知识的主动探索、主动发现和主动建构。学生并不是空着脑袋进入教室，在进入课堂之前，学生已经掌握了一些知识，形成了自己的经验和看法。只是这些认识和看法不成体系，但是当问题呈现在他们面前时，他们还是能够基于以往的经验，依靠已有的认知能力，做出对问题的回答，提出他们的假设。教师在教学过程中，不能无视学生已有的知识与经验，它们是学生新的知识增长点，因而也是教学的起始点。

每个学生的背景和已有经验都是不同的，如果教师用统一的标准来培养和要求学生，而忽略学生之间的差异，这对于学生的发展非常不利——起点高的学生失去主动探索的兴趣，而起点低的学生则没有能力进行自主探索。由于经验背景的差异无法回避，学习者对问题的看法和理解各有不同，然而这些差异本身就是一种宝贵的现象资源。因此，教师与学生、学生与学生之间需要共同针对某些问题进行探索，并在探索的过程中相互交流和质疑，了解彼此的想法。建构主义在重视个体的自我发展的同时也不拒绝和否认外部引导，亦即教师的影响作用。教师在建构主义教学中发挥引导作用，角色从传统的知识的讲授者变为学生学习的帮助者和引导者，应当积极帮助学生，激发他们的学习动机，保持学习热情。通过创建符合教学内容要求的情景和提示新旧知识之间的联系，帮助学生建构当前所学知识的意义。

（四）建构主义的教学观

传统教学理论把教学视为一种教师（知识的传授者）与学生（知识的接受者）之间的双边活动，只看到了教学过程中师生之间的关系，

^① 陈磊：《中学物理课堂有效教学策略研究》，硕士学位论文，山东师范大学 2008 年，第 26 页。

而忽视了作为认识主体的学生同伴之间的社会互动。^①而建构主义教学观强调发展学生的主体性,注重教学的理解性,重视对教学情境的建构,重视主体间的交往,提倡转变传统教学的中心,把学生放在教学工作的中心地位。以学生为中心,意味着在整个教学过程中由教师起组织者、指导者、帮助者和促进者的作用,充分利用情境、会话等要素激发学生的主动性、积极性和首创性,最终使学生成功地实现对当前所学知识意义建构。学校教育的目的除了使学生掌握各类知识和能力外,还应培养学生进行社会协商或合作建构意义的能力,并使他们了解到自身在知识建构中的作用。

建构主义认为教学是一种特殊社会交往过程。雅思贝尔斯在《什么是教育》中说:“所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流的活动(尤指老一代对年轻一代),包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范、并通过文化传递功能,将文化遗产交给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性。”^②因为教育是主体间的灵肉交流,因此,教师和学生的交往交流不是普通意义上的交谈,而是触及灵魂的精神交流,也是一种特殊的社会交往过程。教学还是一种师生合作、共同发展的过程。师生双方就某一项目或问题,创设一定的环境,让学生主动地去探究和尝试,谋求其创造潜能的挖掘和个性的张扬,使教学更贴近周边的现实世界。具体表现在进行单元主题的研究时,学生在实际生活中根据自己的兴趣、爱好特长自主地选择研究课题,从选题、收集资料、提出方案直到最后的成果展示,都是由学生“自作主张”,教师在这个过程中作用是对学生进行积极有效的引导,发挥协

① 傅维利、王维荣:《关于行为主义与建构主义教学观及师生角色观的比较与评价》,《比较教育研究》2000年第6期。

② 雅思贝尔斯:《什么是教育》,邹进译,生活·读书·新知三联书店1991年版,第3页。

助者的作用，而不是取代学生来进行这些活动。^①

三、信息加工理论

1974年，美国著名心理学家加涅将行为主义学习理论与认知主义学习理论很好地结合在一起，同时吸取整合了行为主义、认知主义等相关理论，重点用信息加工的理论来解释学习，对学习的信息加工过程及条件做了系统分析，形成了自己的学习理论——信息加工理论。^② 信息加工学习论（或信息处理学习论）（information - processing theory of learning），简称信息加工（信息处理），是特为解释人类在环境中，如何经由感官觉察、注意、辨识、转换、记忆等内在心理活动，以吸收并运用知识的历程。学习实质上是由习得和使用信息构成的。主要关注这样两个问题：人类记忆系统的性质；记忆系统中知识表征和贮存的方式。人的记忆系统有瞬时、短时、长时三阶段，不同阶段的记忆在信息保持时间和储存容量方面有一定的限度。^③ 记忆系统的有限性，限制了信息加工的容量，进而影响学习的效果。因此，有效教学策略的选择与制定需建立在信息加工的理论基础之上。

（一）信息加工理论对学习过程的解释

加涅信息加工学习理论主要侧重于用信息加工的这个模式来解释学习者的学习活动，他指出学习过程其实就是信息接受与使用的过程，同时他认为学习是主体与环境互相作用的结果。其理论的核心注重实际应用，将学习理论运用于具体的教学实践。^④ 加涅认为学习过程是来自学习者所处的外部环境中的刺激激活了感受器，从而产生了神经冲动模式，这些模式在感觉登录器里保留很短的时间，选择性知觉在这里将它们加工为可理解的物体、物体特性或特征。这一“信息”会在短时记

① 艾兴：《建构主义课程研究》，博士学位论文，西南大学2007年，第46页。

② 沈丽娜：《加涅信息加工学习理论概述》，《中国校外教育》2009年第1期。

③ 李晓文、王莹：《教学策略》，高等教育出版社2000年版，第67页。

④ 沈丽娜：《加涅信息加工学习理论概述》，《中国校外教育》2009年第1期。