

新世纪学习丛书

XINSHIJI

XUEXI

CONGSHU



新课程教学 模式与方法

钟雪风 主编

远方出版社

新世纪学习丛书

新课程教学模式与方法

钟雪风 主编

远方出版社

责任编辑:王顺义

封面设计:逸 飞

新世纪学习丛书
新课程教学模式与方法

主 编	钟雪风
出 版	远方出版社
社 址	呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编	010010
发 行	新华书店
印 刷	华北石油廊坊华星印刷厂
版 次	2006 年 1 月第 1 版
印 次	2006 年 1 月第 1 版第 2 次印刷
开 本	850×1168 1/32
印 张	180
字 数	3000 千
印 数	3000
标准书号	ISBN 7-80595-705-3/G·184
总 定 价	450.00 元(共 20 册)

远方版图书,版权所有,侵权必究。

远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前 言

进入 21 世纪,人类加快了向现代化社会迈进的步伐,科学技术、文化思想日新月异,国际间的交流不断加强,竞争日趋激烈。一个国家综合国力的强弱从根本上取决于国民素质的高低,而国民素质的不断提高有赖于基础教育的持续发展。基础教育改革已成为世界潮流。

古希腊的教育学家说过:“头脑不是要被填满的容器,而是一把需要被点燃的火把。”现代教育观念就是照亮教师从教之路的火把。在新世纪的挑战面前,对于奋斗在教育前沿的广大中小学教师来说,只要从转变教育观念入手,不断地完善自己,提高自身素质,就能有的放矢地进行教育实践,完成时代赋予我们的实施素质教育、培养一代新人的重任。

基础教育课程改革是顺应时代要求,振兴我国教育事业,实现社会主义现代化目标和中华民族伟大复兴的客观需要。

根据基础教育课程改革的指导思想,新课程的培养目标要全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育,体现时代的要求。要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优良传统和革命传统,社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;具有逐步形成正确的世

界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环保意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健康的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

《新世纪学习丛书》正是根据我国现阶段基础教育改革的实际情况,从我国中小学学生的知识需求出发;从新世纪教育的发展要求出发,阐述了21世纪中小学教育所需的相关知识 with 理念,为广大中小学教师提供了一定理论依据与实践参考,希望能对中小学教育起到积极的推动作用。

由于时间紧、知识水平有限,在编写过程中,难免有不足之处,敬请广大读者批评斧正。

编 者

目 录

第一章	以学生概念学习为基点的教学模式	1
第一节	概念获得模式	1
第二节	概念形成模式	21
第三节	概念发展模式	37
第二章	以学生需求和兴趣为基点的教学模式 ...	43
第一节	成功教育教学模式	43
第二节	情绪调节教学模式	62
第三节	情境教学模式	73
第四节	暗示教学模式	106
第五节	创新教学模式	114
第三章	以学生发展为基点的教学模式	125
第一节	自学辅导教学模式	125
第二节	合作学习模式	149
第三节	角色扮演模式	170
第四节	抛锚式教学模式	181
第四章	以教师发展为基点的教学模式	201
第一节	反思性教学模式	201
第二节	微格教学模式	207

第五章	以学生和教师关系为基点的教学模式	219
第一节	“精讲·自学·互动”教学模式.....	219
第二节	“导—学”型教学模式.....	221
第三节	“双主”教学模式.....	230
第四节	引导——发现教学模式.....	233
第五节	“非指导性”教学模式.....	238
第六节	反馈教学模式.....	242
第七节	协同教学模式.....	253
第六章	以认知结构为基点的教学模式	261
第一节	分层(分组)递进教学模式.....	261
第二节	问题解决教学模式.....	266
第三节	先行组织者教学模式.....	274



第一章 以学生概念学习 为基点的教学模式

第一节 概念获得模式

一、概念获得模式的理论基础

概念获得模式有着极其深厚的历史与哲学渊源。早在两千多年以前,古希腊哲学家亚里士多德就注意到,人们在认识周围世界时,为了应对环境的高度复杂性,就开始对感知到的事物进行分类。他自己也曾利用某一事物的特征,区分出有关有生命的东西与无生命的东西的范畴,并表明这一范畴是可以进一步区分的。

进入 20 世纪,美国著名心理学家布鲁纳及其同事则将有关概念的研究推上一个新的台阶。他们经过努力,不仅表明了概念研究在心理学领域中的重要意义,而且对 20 世纪 50 年代末的学术中心主义课程的变革,以及相应的教学改革产



生了重大影响。这表明,有关概念的学习对于认识、理解世界是十分重要的。

(一)范畴分类活动

概念的获得与形成构成了范畴分类活动。所谓范畴分类,是指在取舍线索的基础上,根据某些线索(或标准)对事物进行鉴别与归类。范畴分类活动的两个重要组成部分是概念获得与概念形成。概念形成与概念获得的共同之处在于:它们所依据的都是对概念本质的相同的解释,即概念是代表清晰的并能详细说明和确定的一整套必要的与充分的属性的符号,其正例均属于既定的概念范畴,而反例则不属于该范畴。概念形成与概念获得的重要区别在于:(1)作为范畴分类活动的不同形式,它们的目的与重点不同;(2)它们各自对应的思维过程的步骤不同;(3)作为心理过程,它们所需的教学过程也不同。根据概念的一个重要特征,即使是同一些事物,也可以寻找不同的线索(或标准),按不同的范畴进行分类,在概念形成活动中,学生可以根据不同的标准对例证进行分组,让每一组说明一个概念。如“球”、“荔枝”、“香蕉”,就可以归纳成两组:第一组按“圆”这一知觉属性归类,“球”和“荔枝”;第二组按“水果”这一范畴归类,“荔枝”和“香蕉”。在概念形成模式中,学生可以根据不同的线索或标准对同一些事物进行不



同的分组归类,每组说明一个概念。但是在概念获得活动中,学生只能根据教师提供的线索确定某一概念的共同属性与定义,并据此对例证加以区分。

(二)概念的基本要素

根据布鲁纳的研究,概念具有以下基本要素:概念的名称、概念的本质属性与非本质属性、概念的属性价值、概念的正反例证、概念的定义。

1. 概念的名称

概念通常都用符号来表达。其符号就是概念的名称,而符号所表达的内容就是概念的内容。因此,概念就是赋予某一概念范畴的一个术语。

2. 概念的属性与属性

价值概念的属性是指归入某一概念范畴的一切正例的共同特征,如苹果、梨、橘子、桃子等有其共同特征,即都是含水分较多、口味甜的植物果实,可作为正例归入“水果”这一概念范畴。我们可以依据某一事物的单一属性来界定一个简单概念,不过,通常情况下,人们总是根据两个或两个以上的属性界定一个概念的。就概念而言,并不是所有的特征都是基本的,如水果的价格或包装等,因此,又可将概念的属性分为本质属性与非本质属性。此外,为了使事物更加标准化,还可以



区分属性的价值等级幅度,如水果的形状或颜色,方形或蓝色等属性显然在公认的苹果的形状或颜色的等级幅度之外,而具有这类属性的东西当然不是苹果。因此,所谓属性价值,就是指某一属性在例证中显示的程度,属性的价值对于辨认概念,尤其是辨认抽象概念是十分重要的。

3. 概念的例证

概念的例证是概念的重要成分之一。概念是以概念名称来代表同类事物的,而归入同一概念范畴的同类事物与不能列入这一范畴的事物,正好构成包括正反例子在内的概念的例证。因此,可以认为,例证是指概念的各种例子。通常概念的例证可分为正例和反例,正例是指肯定的例证,反例则是指否定的例证。以“水果”概念为例,苹果、桃子、杏子等就是水果的正例,而青菜、茄子、毛豆等则是水果的反例。研究表明,正例与反例的一并应用,有利于促进概念的形成与获得。

4. 概念的定义

概念的定义是对归入同一范畴的同类事物共同的本质属性的概述,也就是对概念基本属性的界说或陈述。例如,“在同一平面内不相交的两条直线叫做平行线”,这就是有关平行线的定义。显然,概念的定义是由某种规则所界定的。如果概念是用词或符号表达的同类事物,归属于某一范畴的话,那么规则则是由命题或句子形式表达的概念与概念之间的关系。



5. 概念之间的关系

在概念与概念的关系之中,可以区分出上位概念(superordinate)、下位概念(subordinate)和并列概念(coordinate)。当然,要判断一个概念是上位、下位还是并列的,必须根据它与其他概念的关系。

二、概念获得教学的基本阶段

概念获得教学通常由以下几个阶段组成:概念的确认、例证的确认、假设的提出与验证、概念的命名、概念的应用与概念获得的反思。

(一)概念的确认

概念是知识组织的基本单元。并不是所有的概念都必须运用概念获得模式进行教学的,运用概念获得模式进行教学的应该是重要的概念,而且该概念应该具有比较清晰的属性。教师第一次使用概念获得模式时,一般应选用比较简单的和具体的概念,以后,随着学生经验的增加,可逐渐过渡到选用比较复杂的、抽象的概念上。教师可以通过仔细审视教学内容,了解学生的现有知识、学习水平以及实际需要,有针对性地选择概念。

运用概念获得模式的优点在于:教师并不需要将概念直



接教给学生,而可以提出一对或一组正反例证,让学生自己通过比较、对照、分析正反例证的属性,提出假设,验证假设,并最终对概念命名。由此,这类教学为学生的积极参与、大胆探索、认真思考、清晰表达以及与他人交流,提供了时间与空间,并使学生有可能主动参与知识意义的建构。

我们可通过对下列问题的回答,来评价概念确认阶段的运作质量:

(1)对于支持学生补充学习的参考资料而言,该概念是否提供了一个富有意义的框架?该概念是否重要?

(2)教师确定的是何种类型的概念?是具体概念还是抽象概念?

(二)例证的确认

概念获得教学的核心是向学生提供概念的例证。例证有正反之分,例如,对于概念“带分数”来说,“ $2(1/2)$ ”就是正例,而“45”则是反例。这是因为前者具有带分数的基本属性:一个整数和一个分数,而后者则只是一个整数,并没有分数。在教学中,老师可以以不同方式呈现与所教概念相关的正例与反例,帮助学生运用不同的策略去建构和理解教师所教概念的关键属性,并由此获得概念。在教学中,教师提出的第一批正例应该相对详细和明确,其目的不在于迷惑学生,而应该有



助于学生对概念基本属性的确认。在选择例证时,应保证每一个正例都与概念的基本属性相关,而反例则不具备这样的相关性。一般情况下,每一个概念至少应该包括三个正例和五个反例,以便让学生有充分的时间对概念的本质属性与非本质属性以及属性的变化进行区分与反思。所选择的正例应能详细阐明为获得概念必须识别的基本特征,而且这些正例应按照从易到难、从简单到复杂的顺序排列。例如,有关带分数的正例可选择: $2(1/2)$ 、 $22(1/3)$ 、 $141(3/4)$ 等,而不是同一类型的 $2(1/2)$ 、 $3(1/2)$ 、 $4(1/2)$ 等。在选择反例时,则必须保证概念非本质属性的变化,从而使学生将注意力集中在概念的本质属性上。反之,如果所选择的反例与正例具有相似的变化属性,那么这样一类反例就无益于概念的学习。当然,正反例的合理选择还必须考虑到具体概念的需要,比如,在进行“驯化动物”这一概念的教学时,可以选择相匹配的正反例,如同属猫科的“家猫”和“虎”。这类匹配的正反例具有相似的要素,但是反例缺少为精确识别概念所必需的基本属性。总之,只有当学生了解了变化多样的正例与反例(无论它们是否匹配),他们才有可能对例证加以区分,并进入到概念获得模式中一个十分重要的阶段——假设的提出与验证。

对例证确认阶段的评价可运用以下问题:(1)教师选择使用哪种概念获得策略?(2)正例是否是该概念清晰的原型?



(3)课上提出的正例与反例是否持平?(4)课上是否提出足够数量的例证(大致为8~10对正反例证)?(5)教师是否提供条件让学生对正反例证进行充分的加工?

(三)假设的提出与验证

在概念获得模式中,学生必须在教师的帮助下,自己建构对概念的理解,为此,他们应该确认概念的一般属性并给予教师所提供的每一个例证一个标志。所以,例证的确认与假设的提出是循环的过程,它包括学生对例证的观察、分析、比较和对照,以及随后提出假设并加以验证。与此同时,教师可以随着各种假设的出现,增加新的例证,以帮助学生在分析足够数量例证的基础上,通过基于自身积极思考的讨论,识别出概念的所有基本属性,并据此排除先前生成的伪假设。通常,伪假设往往产生于学生可利用的例证不足的早期阶段,而伪假设的排除,则是上述循环过程的结果。

作为一个循环过程,例证的确认与假设的提出能帮助学生例证进行分析和比较,以查明它们之间的相似与相异之处。在概念获得的教学模式中,教师有时会碰到这样的情况:有些学生很快就揣测到正确的概念。在这种情况下,该模式建议,教师应该回避迅速直接地对学生的回答给予肯定,而仍然只是把学生的揣测作为假设之一,并要求学生通过对全部



例证的分析,确认概念的本质属性与非本质属性,最后验证自己的假设。总之,概念获得模式强调的是作为缜密思维过程结果的概念的确认,而不仅仅是简单地获得概念。此外,假设的真正水平或数量,受制于由教师提供的例证属性的数量及其可辨别的价值:由例证呈现的属性,其可辨别的价值数量越大,则可以接收的假设的数量也就越多。这应该是影响问题解决的首要制约因素。

综上所述,例证的确认—假设的提出的循环过程,应包括下列步骤:

(1)教师提供匹配或不匹配的例证;(2)学生分析例证,并生成假设;(3)教师提供补充例证;(4)学生提出补充假设并排除伪假设;(5)教师与学生肯定所有有效的、正确的假设,排除所有无效的、不正确的假设。

对该阶段的评价,可使用下列问题:

(1)教师是否充分考虑到学生有可能提出的各种重要的假设?(2)在该课的进程中,教师是否排除了学生提出的不正确的、无效的假设?(3)教师是否要求学生对自己提出的假设进行辩护?(这一点十分重要,因为学生常常只是凭猜测而不是深思熟虑地提出假设,因此,教师必须帮助学生集中注意力,对所提出的设想的正确性与有效性进行深入思考)(4)教师是否创造条件让学生能够倾听他人提出的假设,以及对提出假设的理由的申述?



(四)概念的命名

在经过上述循环过程后,教师在课堂上应留出一点时间对所有保留下来的假设进行审视,并帮助学生对概念命名。比如说,教师可以问:“我们应怎样称呼具有一个整数和一个分数的数?”如果有学生认可“带分数”这一术语,则教师可以接纳这个反应,同时要求学生给概念下定义:“带分数就是具有一个整数和一个分数的数。”概念的定义实际上涉及定义所包括的两个或两个以上概念之间的关系以及由若干概念组成的命题,如“带分数”概念涉及“整数”、“分数”两个概念及其组合。在概念命名与定义的过程中,还应要求学生对所给出的例证进行再审视,如 $2\frac{1}{2}$ 是一个带分数,因为2是一个整数, $\frac{1}{2}$ 是一个真分数;而45不是带分数,因为除了45这个整数外并没有分数。在有关概念命名的讨论中,如果学生没有给出正确的概念名称的话,教师可以把概念名称告诉学生,这种情况通常发生在低年级学生的教学中。

在概念命名的教学时段,教师应防止在学生确认概念后即草草了事,结束教学。为了克服教学与学习中的形式主义、不求甚解的坏学风,在教学的起始阶段,如果有学生很快就提出正确的概念名称,教师也必须坚持继续讨论,直至学生对概念的关键属性有了十分深入的理解与把握为止。在这一过程