

中学历史

教学设计与案例研究

袁从秀◎主编



中学历史教学设计与案例研究

袁从秀 主编

科学出版社

北京

内 容 简 介

随着高等师范教育发展和基础教育课程改革的不断深入,教学研究渐趋微观化和问题化,立足于解决教学中的实际问题,引领教学走上更科学的发展之路,本书对中学历史教学设计的相关问题进行了较为系统的梳理。全书共8章,分别是:中学历史教学设计的基本理论;中学历史教学设计中的学情分析;中学历史教学目标的设计;中学历史教学方法的设计;中学历史教学媒体的设计,中学历史教学评价的设计;中学历史教学设计中的反思;中学历史教学案例分析。

本书既可用作高等师范院校历史教育专业的教材,也可用作中学历史教师继续教育的培训用书。

图书在版编目(CIP)数据

中学历史教学设计 with 案例研究 / 袁从秀主编. — 北京: 科学出版社, 2013

ISBN 978-7-03-037861-3

I. ①中… II. ①袁… III. ①中学历史课—教学设计 IV. ①G633.512

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 130388 号

责任编辑: 胡云志 任俊红 王茜艳 / 责任校对: 张小霞

责任印制: 阎磊 / 封面设计: 华路天然工作室

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京市安泰印刷厂 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2013年6月第一版 开本: 787×1092 1/16

2013年6月第一次印刷 印张: 17

字数: 435 000

定价: 34.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

前 言

第二次世界大战以后，随着现代媒体和各种学术理论被综合应用于教育、教学，教学设计（instructional design, ID）作为一种理论和一门新兴的教育学科从教育技术学中逐渐派生出来。20世纪70年代，国外对教学设计的研宄已形成一个专门的领域，成果日益丰富。80年代中期以来，我国也积极开展关于教学设计的理论研宄，并致力于把教学设计理论与我国的教育教学实践相结合，但真正意义上将两者结合是在第八次基础教育课程改革的推动下开始的。近10年来，各学科对教学设计的研宄给予重视，成果日渐丰硕，本书也正是在这样的背景下诞生的。

西南大学作为六所教育部直属免费师范教育的大学之一，从2007年开始，在师范生课程设置、课程体系和课程内容等方面进行了大胆的探索和创新。其中，“教学设计”课程不再作为教育公共必修课，而以教师专业必修课由学生所在的学院开设。这一变化有利于教学设计与学科紧密结合，改变了过去只开设“历史教学论”作为学科教师教育必修课的局面，也有利于“历史教学论”和“历史教学设计”分别从中观和微观层面更清晰地阐述中学历史教学的相关问题，从而更好地提高师范生的教育教学能力，增强师范教育的针对性和实效性，实现师范教育的培养目标。

本书立足于基础教育课程改革与中学历史教学的发展，对中学历史教学设计的相关问题进行了较为系统的梳理。依据教学设计的相关要素，本书内容分为：中学历史教学设计的基本理论、中学历史教学设计中的学情分析、中学历史教学目标的设计、中学历史教学方法的设计、中学历史教学媒体的设计、中学历史教学评价的设计、中学历史教学设计中的反思、中学历史教学案例分析，共8章。本书有两个特点：一是教育理论与实践操作相结合。教学设计是在学习理论、教学理论、系统理论和传播理论指导下，将教学原理转化为教学材料和教学活动的计划。因此，本书对与教学设计相关的理论进行了简要介绍，以说明理论在教学设计中的重要性；同时，突出教学设计的操作性，运用大量的案例进行剖析，以利读者理解和掌握教学设计的基本策略，提高其教学设计的能力。二是适用面广。本书设置了“学习目标”、“本章概述”、“拓展资料”、“观点链接”、“案例展示”、“异域采风”等栏目，同时有大量的图、表、案例，既可用作大学历史学师范生的专业教材，也可用作教育硕士专业用书，还可用作中学历史教师继续教育的培训用书。

本书的编写提纲由袁从秀拟定。第一章由袁从秀执笔，第二章由邓如刚执笔，第三



章由袁从秀执笔，第四章由袁从秀、刘艳执笔，第五章由邓如刚执笔，第六章由张茂芹执笔，第七章由王梅执笔，第八章由李恩泉、邓如刚执笔。全书由袁从秀负责统稿、定稿。在本书编写过程中参阅和借鉴了国内外专家学者相关的研究成果和文章著作，在此致以衷心的感谢。

由于编者水平有限，书中难免有疏漏和不妥之处，欢迎读者提出批评意见，以利我们进一步修改，提高教材质量。

编者
2013年春

目 录

前言	
第一章 中学历史教学设计的基本理论	1
第一节 教学设计的基本概述	1
第二节 教学设计的主要模式	12
第三节 中学历史教学设计的基本要素	20
第四节 中学历史教学设计的价值取向	25
第二章 中学历史教学设计中的学情分析	35
第一节 学情分析概述	35
第二节 学情分析的基本原则与方法	42
第三节 学情分析的主要内容	47
第四节 学情案例分析	51
第三章 中学历史教学目标的设计	55
第一节 中学历史教学目标概述	55
第二节 中学历史教学目标的层次分析	64
第三节 中学历史教学目标的设计与编写	71
第四节 中学历史教学目标设计案例分析	77
第四章 中学历史教学方法的设计	86
第一节 中学历史教学方法概述	86
第二节 新课程下中学历史教学方法的设计	90
第三节 中学历史教学方法设计案例分析	114
第五章 中学历史教学媒体的设计	121
第一节 中学历史教学媒体概述	121
第二节 多媒体课件的制作及使用	135
第三节 多媒体历史教学课件案例分析	142
第六章 中学历史教学评价的设计	147
第一节 教学评价概述	148
第二节 中学历史教学发展性评价理念	154
第三节 中学历史教学评价的设计策略	160



第四节	中学历史教学评价案例分析	183
第七章	中学历史教学设计的反思	190
第一节	中学历史教学反思概述	190
第二节	中学历史教学反思的基本原则与形式	194
第三节	中学历史教学反思的主要内容	198
第四节	中学历史教学反思案例分析	203
第八章	中学历史教学案例分析	223
第一节	初中历史教学案例分析	223
第二节	高中历史教学案例分析	244

第一章 中学历史教学设计的基本理论

学习目标

掌握教学设计的基本概念和理论基础；
了解目前国内外影响较大的几种教学设计模式；
理解教学设计的基本因素及其关系；
认识新课程下历史教学设计的价值取向。

本章概述

教学设计是针对教学而开展的一种特殊的设计活动，其理论基础是学习理论、教学理论、系统理论和传播理论，本质是问题解决过程，目的是实现教学的最优化。国内外关于教学设计的模式众多，如迪克-凯瑞模式、加涅模式、史密斯-雷根模式、何克抗以学为中心的教学设计模式，这些模式基本包含教学设计的背景分析、教学设计的过程和教学评价的设计。

中学历史教学设计的价值追求是实现三维目标的有效整合，构建师生互动的历史课堂，促进教学设计的有效实施，实现“预设”与“生成”的有机统一。

第一节 教学设计的基本概述

一、教学设计的概念

教学设计，亦称教学系统设计，是针对教学而开展的一种特殊的设计活动。“教学设计”这一概念于20世纪60年代在美国兴起。加涅（R. M. Gagne）在《学习的条件和教学论》一书中提出了“教学是对学生在教师设置的刺激环境中适当反应的强化”，并在此基础上提出了“教学设计”的概念。我国自20世纪80年代中期以来，也在积极开展教学设计的理论研究，并致力于将教学设计理论与教育、教学实践相结合。

何为教学设计？国外学者的解释有以下几种。

加涅认为，“教学是以促进学习的方式影响学习者的一系列事件，而教学设计是一个系统化规划教学系统的过程。”

布里格斯（L. J. Briggs）认为，“教学设计是分析学习需要和目标，以形成满足学习需要的传送系统的全过程”。^①

^① 转引自孙可平. 现代教学设计纲要. 西安: 陕西人民教育出版社, 1998: 7



肯普(J. E. Kemp)提出:“教学系统设计是运用系统方法分析研究教学过程中相互联系的各部分问题和需求,确立解决它们的方法和步骤,然后评价教学成果的系统计划过程。”

史密斯(P. L. Smith)和雷根(T. J. Ragan)的观点:“教学设计是指运用系统方法,将学习理论与教学理论的原理转换成对教学资料、教学活动、信息资源和评价的具体计划的系统化过程。”

梅瑞尔(D. Merrill)在其《教学设计新宣言》一文中将教学设计界定为:“教学是一门科学,而教学设计则是建立在教学科学这一坚实基础上的技术,因而教学设计也可以被认为是科学型的技术(science-based technology)。教学的目的是使学生获得知识技能,教学设计的目的是创设和开发促进学生掌握这些知识技能的学习经验和学习环境。”

帕顿(J. V. Patten)在《什么是教学设计》一文中提出:“教学设计是设计科学大家庭的一员,设计科学各成员的共同特征是用科学原理及应用来满足人的需要。因此,教学设计是对学业业绩问题的解决措施进行策划的过程。”

瑞奇(R. Richey)认为,教学设计是“为了便于学习各种大小不同的学科单元,而对学习情景的发展、评价和保持进行详细规划的科学”。^①

我国学者的解释则主要为以下几种。

李伯黍认为,“所谓教学设计就是为了达到一定的教学目的对教什么(课程、内容等)和怎么教(组织、方法、传媒的使用等)进行设计。”^②

乌美娜认为,“教学系统设计是运用系统方法分析教学问题和确定教学目标,建立解决教学问题的策略方案、试行解决方案、评价试行结果和对方案进行修改的过程。”^③

何克抗等认为,“教学设计是运用系统方法,将学习理论与教学理论的原理转换成对教学目标、教学内容、教学方法和教学策略,以及教学评价等教学环节进行具体计划,创设教与学的系统‘过程’或‘程序’,而创设教与学系统的根本目的是促进学习者的学习。”^④

何成刚等认为,“教学设计是指以传播理论、学习理论和教学理论为基础,运用系统论的观点和方法,分析学习需要、学习者特征、学习任务、教学材料、教学活动和教学评价等诸多因素,以达到优化教学效果、促进学生发展的目的。”^⑤

赵克礼认为,“教学设计,也称教学系统设计,是以传播论、学习理论和教学理论为基础,运用系统论的观点和方法,分析教学中的问题和需求,从而找出最佳解决方案的一种理论和方法。它是一种将教和学的原理转化成教学材料和教学活动的方案的系统化过程,是一种教学问题求解,侧重于问题求解中方案的寻找和决策的过程。”^⑥

上述学者对教学系统设计的概念从不同角度各有侧重地进行了解释。加涅、布里格斯、肯普、史密斯、乌美娜、何克抗等强调教学设计的系统性特征;帕顿、瑞奇等从设计科学的角度出发,突出教学系统设计的本质;梅瑞尔、何成刚等侧重于教学设计的最终目的是促进学生的发展。无论从何定义教学设计,都可窥见教学设计具有以下特征:

① 转引自孙可平. 现代教学设计纲要. 西安: 陕西人民教育出版社, 1998: 7

② 李伯黍. 教育心理学. 上海: 华东师范大学出版社, 1993: 297

③ 乌美娜. 教学设计. 北京: 高等教育出版社, 1994: 11

④ 何克抗, 郑永柏, 谢幼如. 教学系统设计. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 3

⑤ 何成刚, 夏辉辉, 张汉林, 等. 历史教学设计. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 3

⑥ 赵克礼. 中学历史教材研究与教学设计. 西安: 陕西师范大学出版社, 2011: 126

(1) 教学设计是一个系统工程。教学活动包括教师的教、学生的学、教学内容、教学环境、教学媒体等诸多相互影响的因素, 教学设计的过程就是使各要素有机结合, 创设有效的教与学系统的过程。

(2) 教学设计是在学习理论、教学理论、系统理论和传播理论指导下的设计。教学设计是把教学原理转化成教学材料和教学活动的计划, 是对教学活动的预设。其预设是否科学、是否准确, 需要有理论的指导, 并运用理论科学地解释设计的依据。

(3) 教学设计的目的是实现教学的最优化, 提高学生的学习效益, 促进学生的全面发展。教学设计是以增强教学的计划性、科学性和有效性, 以及促进学习者的学习为根本目的。因此, 教学设计是提高学习者获得知识及能力的效率, 并提高学习者学习兴趣的技术过程。

(4) 教学设计的本质是问题解决过程。教学设计主要解决“教什么”“怎么教”的问题。“教什么”就是分析学习需要和学习内容; “怎么教”分析教学策略、教学媒体方式。所以, 教学设计的整个过程就是解决问题。

拓展资料

当代教学设计理论专家认为, 教学设计要解决的是类似“旅行”的三个基本问题, 即我们要到哪里去、我们怎样到那里去、我们是否到了那里。回答“要到哪里去”是一个确立目标的过程, “怎样到那里去”则是一个导向目标的过程, 而“是否到了那里”却是一个评估目标的过程。

教学设计专家史密斯(P. L. Smith)等强调, 如果将教学设计要回答的三个基本问题转换成教学设计的具体任务, 那么他们就是: ①开展教学分析以确定“我们要到哪里去”; ②开发教学策略以确定“我们怎样到那里去”; ③开发与实施评价以确定“我们是否到了那里”。

——节选自杜芳. 新理念历史教学论. 北京: 北京大学出版社, 2009: 106

二、教学设计的理论基础

教学设计的四大理论基础是学习理论、教学理论、系统理论和传播理论。学习理论使教学设计符合学习规律; 教学理论使教学设计能遵循和应用教学客观规律, 解决具体的教学问题; 系统理论为教学设计提供科学研究的方法; 传播理论为教学设计指明教学应遵循的科学模式及其要素的动态关系。

(一) 学习理论

“学习理论是揭示人类学习活动的本质和规律, 解释和说明学习过程的心理机制, 指导人类学习, 特别是指导学生的学习和教师的课堂教学的心理学原理或学说。”^① 而教学设计是为学习而创造环境, 是根据学习者的需要设计不同的学习计划, 因此, 教学设计必须要了解学习及人类行为, 以学习理论作为其理论基础。

^① 张奇. 学习理论. 武汉: 湖北教育出版社, 1999: 1



1. 行为主义的学习理论

行为主义理论出自 20 世纪初起源于美国的行为主义心理学流派。行为主义者认为，学习是刺激与反应的联结，行为是学习者对环境刺激作出的反应，这种刺激与反应之间的联结（S-R）就是所谓的学习。行为主义理论早期的代表人物有桑代克（E. L. Thorndike）、华生（J. B. Watson），新行为主义的代表人物有斯金纳（B. F. Skinner）等。

1) 桑代克的学习联结说

桑代克是美国著名的心理学家，学习联结说的创立者，现代教育心理学的创始人。他认为人类是由动物进化来的，动物和人一样进行学习，只是复杂程度不同而已。因此，他通过动物实验来研究学习，提出了联结主义的刺激—反应学习理论。其所设计的最为成功的实验之一就是“猫的迷笼实验”，并由此得出了一个非常重要的结论：猫的学习是经过多次的试误而形成的，由刺激情境与正确反应之间形成的联结所构成。桑代克认为学习就是联结，心即是人的联结系统，教学则是安排各种情境，以便导致理想的联结并使个体感到满意。于是，他提出了众多的学习律，其中主要有准备律（law of readiness）、效果律（law of effect）和练习律（law of exercise）。此外，桑代克还提出了一些其他的规律，或称为学习原则，如多重反应（multiple responses）律、定势（set）律、选择性反应（selective response）律、同化（assimilation）律、联想性转换（associative shifting）律等。

2) 华生的刺激-反应说

华生，美国著名的心理学家。他认为学习即是塑造外显的行为，而内部的心理状态是不可知的；学习是刺激-反应的联结，人的反应完全由客观刺激决定。华生为了从实验上推翻桑代克的理论，进行了一系列的小白鼠实验，以此来证明效果律的不正确，并提出用频因律和近因律取而代之。他认为人类的行为都是后天习得的，环境决定了一个人的行为模式；无论是正常的行为还是病态的行为都是经过学习而获得的，也可以通过学习而更改、增加或消除；查明环境刺激与行为反应之间的规律性关系，就能根据刺激预知反应，或根据反应推断刺激，达到预测并控制动物和人的行为的目的。他还认为，行为就是有机体用以适应环境刺激的各种躯体反应的组合，有的表现在外表，有的隐藏在内部，在他眼里人和动物没有差异，都遵循同样的规律。

3) 斯金纳的操作性条件反射学说

斯金纳，美国著名心理学家，新行为主义心理学的主要代表人物之一。斯金纳认为一切行为都是由反射构成的，反射有两种，行为也必然有两种，即应答性行为和操作性行为。因此，学习也分为两种，即反射学习和操作学习。斯金纳更重视操作学习，他认为操作行为更能代表人在实际中的学习情况，认为人的学习几乎都是操作学习，而操作性行为形成的重要手段是强化。斯金纳的学习理论中，强化占有极其重要的地位，是他学习理论的基石和核心。操作学习的基本规律是：如果一个操作发生后，接着呈现一个强化刺激，则这个操作的强度（反应发生的概率）就增加。他认为学习和行为的变化是强化的结果，控制强化就能控制行为。强化是塑造行为和保持行为强度的关键。塑造行为的过程就是学习过程，只要安排好强化程序，就可以随意地塑造人和动物的行为。学习的过程是将要学习的大问题分解成若干小问题，按一定顺序呈现给学生，要求学生一一回答，然后学生可得到反馈信息。问题相当于条件反射形成过程中的“刺激”，学生的回答相当于“反应”，反馈信息相当于“强化”。

综上所述，行为主义学习理论的基本观点：①学习是刺激与反应的联结，其基本公式为

S—R (S 代表刺激, R 代表反应)。有怎样的刺激就有怎样的反应。②学习过程是一种渐进的“尝试与错误”直至最后成功的过程。学习进程的步子要小,认识事物要由部分到整体。③强化是学习成功的关键。这一学习理论的基本特点是重视知识和技能的学习,且注重外部行为的研究。

行为主义学习理论应用在学校教育实践上,就是要求教师掌握塑造和矫正学生行为的方法,为学生创设一种环境,尽可能在最大程度上强化学生的合适行为,消除不合适行为。根据这样的观点,人类的学习过程被解释为是一个被动接受外界刺激的过程,而教师只是提供刺激,向学生传授知识,从而否定了学生在学习中的主动性。

2. 认知主义学习理论

认知学习理论是通过研究人的认知过程来探索学习规律的学习理论。该理论认为,学习是对客观事物之间关系的认识,是在刺激与刺激之间建立联系;学习是知识的重新组织,即将原有的知识结构和学习对象本身的内在结构相互作用;人是学习的主体,会主动学习;人类获取信息的过程是感知、注意、记忆、理解、问题解决的信息交换过程;人们对外界信息的感知、注意、理解是有选择性的;学习的质量取决于效果。代表理论有魏特海墨(M. Wertheimer)等的格式塔说、苛勒(W. Kohler)的顿悟说、布鲁纳的认知—发现学习、托尔曼(E. C. Tolman)认知—期待说,加涅认知学习理论和奥苏贝尔(D. P. Ausubel)的有意义言语学习理论。

1) 布鲁纳的认知—发现学习

布鲁纳,美国当代研究儿童认知发展和认知学习的心理学家、教育家。布鲁纳认为,人的认知过程是把新学得的信息和以前学习所形成的心理框架联系起来。他强调学习过程是一种积极的认知过程,学习的实质在于主动地形成认知结构。他非常重视人的主动性和已有经验的作用,重视学习的内在动机与发展学生的思维,提倡知识的发现学习。他认为发现学习具有一些优点:①有利于激发学生的潜力;②有利于加强学生的内在学习动机;③有助于学生学会学习;④有利于知识的保持与提取。

2) 加涅的认知学习理论

加涅,美国著名的教育心理学家,他是将行为主义学习理论与认知主义学习理论相结合的代表,在20世纪70年代之后,引进现代信息论的观点和方法,从而成为认知学习理论流派中强调信息加工模型的代表人物,有《学习的条件》、《教学方法的学习基础》、《学与教的新观点》等著作。加涅认为,学习过程是信息的接受和使用的过程,学习是主体和环境相互作用的结果,外部事件可以使用激化、维持、促进或者增强学习的内在过程的种种方式加以计划和执行。加涅将教学过程也划分为8个阶段(动机阶段、了解阶段、获得阶段、保持阶段、回忆阶段、概括阶段、操作阶段、反馈阶段);把学习分成8类(由低而高依次为信号学习、刺激反应学习、连锁学习、语言的联合、多重辨别学习、概念学习、原理学习、解决问题);提出5种学习结果(言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能、态度)。加涅的认知学习理论对我国的教育心理学影响很大。

3) 奥苏贝尔的有意义言语学习理论

奥苏贝尔,美国当代著名的教育心理学家,他在“认知结构同化论”的基础上提出了独具特色的“有意义学习理论”。他认为新知识的学习必须以已有的认知结构为基础,学习新知识的过程,就是学习者积极主动地从自己已有的认知结构中,提取与新知识最有联系的旧



知识,并且加以“固定”或者“归属”的一种动态的过程,从而使原有的认知结构不断地分化和整合,使得学习者能够获得新知识或者清晰稳定的意识经验,原有的知识也在这个同化过程中发生了意义的变化。根据将要学习的新内容与学习者已经知道的相关内容之间的关系,奥苏贝尔把学习分为下位学习、上位学习和并列结合学习3类。根据学生进行学习的方式,把学生的学习分为接受学习和发现学习;根据学习过程的性质,又把学习分为机械学习与有意义的学习。他提倡在课堂教学中学生以有意义的接受学习为主,教师以讲授教学为主,教师适当地采用“先行组织者教学模式”。

综上所述,认知主义学习理论基本观点:①学习是认知结构的组织与再组织,认知结构组织或重新组织的基本方式是新旧知识的相互作用。其公式是 $S-AT-R$ (A代表同化,T代表主体的认知结构)。客体刺激(S)只有被主体同化(A)于认知结构(T)之中,才能引起对刺激的行为反应(R),即学习才能发生。②学习是突然领悟和理解的过程,即顿悟。③学习是信息加工的过程。④学习要凭借智力与理解,认识事物首先要认识它的整体。⑤外在的强化并不是学习产生的必要因素,在没有外界强化条件下也会出现学习。认知主义学派重视智能的培养,注重内部心理机制的研究,有利于发挥学生的主观能动性,符合现代以“学生为主体”的教育观念。

3. 人本主义学习理论

人本主义学习理论是20世纪50年代末60年代初兴起于美国的一种心理学理论。人本主义学习理论认为学习实质上就是自我潜能实现的过程,他们既反对联结派强调反复练习以加强联结的观点,也反对认知派只关注认知结构,忽视情感、态度的价值取向。主要代表人物有马斯洛(A. H. Maslow)和罗杰斯(C. Ransom)等。

1) 马斯洛的人本主义学习观

马斯洛是美国人本主义心理学的领袖人物。他认为,个体成长发展的内在力量是动机,而动机是由多种不同性质的需要所组成,按需要的先后顺序与高低层次分为:生存需要(physiological need)、安全需要(safety need)、爱与归属的需要(love and belongingness need)、尊重需要(esteem need)和自我实现需要(self-actualization need)。每一层次的需要与满足,将决定个体人格发展的境界或程度。在此基础上,他提出人本主义教育思想的重点是强调人的“存在价值”和“自我实现”,认为这是教育的转折点,由此出发,他认为教育的功能就是要促进个人潜能的发挥,造就自我实现的人。

2) 罗杰斯的人本主义学习观

罗杰斯是美国著名的心理学家,美国当代人本主义心理学的主要代表人物之一。他认为,学习是以人的自主学习潜能的发挥为基础,在毫无外界压力条件下的完全自主的、自由的学习。学习的内容是学习者自己认为有价值有意义的事件、知识或经验,这样的学习内容才能唤起学习者的自我主动学习,而且学习效率高,学习效果好。因此,人本主义者重视学生学习的情感因素。最好的和最有效的学习,不是学习静止的知识,而是学会学习,重视学习的过程,重视参与学习过程。

人本主义学习理论基本观点:①强调人的价值,重视人的主观性、选择能力和意愿;②学习者是学习的主体;③人际关系是有效学习的重要条件,它在学与教的活动中创造了“接受”的气氛。

4. 建构主义学习理论

建构主义是行为主义发展到认知主义以后的进一步发展，是认知心理学的一个分支，引发了当代学习理论领域的一场革命，是影响教学设计理论与实践发展趋势的重要力量。该理论发展了早期认知学习论中已有的关于“建构”的思想，强调学生在学习过程中主动建构知识的意义，并以个人原有的经验、心理结构和信念为基础来建构和理解新知识。建构主义的代表人物有皮亚杰（J. Piaget）、科恩伯格（O. Kernberg）、斯腾伯格（R. J. Sternberg）、卡茨（D. Katz）、维果斯基（L. Vygotsky）。

建构主义认为，知识是人们对客观世界的一种解释和假设，随着人们认识程度的深入和人类的进步而不断发展；知识依赖于具体的认知个体而存在，具有个人性；知识需要针对具体问题情景对原有知识进行再加工和再创造，具有情景性。学习是学习者主动地建构内部心理表征的过程，是学习者原有的认知结构与从环境中接收的感觉信息（新知识）相互作用，主动选择信息和注意信息，以及主动地建构信息的意义，建构即是对新知识意义的建构，同时又包含对原有经验的改造和重组。学习者总是以个人独有的方式建构事物的意义，因此，学习者之间的相互合作学习可以使对知识的理解更加丰富、全面、深刻。建构主义者提倡学习者可以通过支架式建构、抛锚式建构、导引式建构等途径，建构新知识。因此，建构主义学习理论认为情境、协作、会话和意义建构是学习环境中的四大要素，主张学习基于情景、基于资源、基于协作、基于探究、基于问题解决。

观点链接

建构主义的教学隐喻

1. 教学就是创设有助于意义建构的学习环境。这种学习环境能提供适当的认知工具，蕴含丰富资源，并且能鼓励学习者通过与环境的互动去建构意义。
2. 要创设有助于交流协商、知识建构和知识协作的学习共同体（学习社群）。
3. 要重视学习者的社会参与，强调真实的学习活动和情境化内容，创建实践共同体和实习场，以使学习者所学知识和能力具有迁移力和强大的生存力。
4. 知识不可能以现成的、孤立的方式掌握，掌握复杂知识需要掌握组成系统形式的知识的不同方面，必须重视知识的多元表征。
5. 利用情境原则，设计支持隐性知识学习的环境，使学习者能潜移默化地领悟所需要的知识，通过合法的边缘参与，让隐含在人的行动模式和处理事件的情感中的隐性知识，在与人/情境互动的过程中发挥作用，并随着实践经验的生长而扩展隐性知识的复杂性和有用性。

——钟志贤. 建构主义学习理论与教学设计. 电化教育研究, 2006, (5): 13

拓展资料

建构主义课堂教学设计需要思考的问题

1. 教学中要解决的主题是什么？
2. 学生对主题有什么先前的体验？
3. 主题与学生有什么关系？

4. 如何联系学生生活?
5. 教学中将提供什么材料给学生?
6. 教学中将给学生提供什么样的相关故事和经验?
7. 设计什么样的学习小组?
8. 组织学习中心,使其拥有学生探究概念所需的材料。
9. 如何促进对话,评定学生现在的思考?
10. 估计学生探索该概念所需的时间。
11. 反思对学生知识准备的了解。是否需要给学生提供其他技能和信息?是否给学生提供一些电影、录像、光盘等资源用于意义建构?
12. 确保提供充分的供教师和学生进行反思的时间。

——欧阳芬.多元智能与建构主义理论在课堂教学中的应用.北京:中国轻工业出版社,2004:117

(二) 教学理论

教学理论是研究教学的现象和问题,揭示教学的本质和规律,解决教学实际问题的方法策略和技术的理论。学习理论虽然为教学设计提供了许多有益的启示,但它本身并不研究教学。进行教学设计,不但要有正确的学习观,还要有正确的教学观,教学设计应重视教学理论的实效运用。

1. 赞可夫的发展教学理论

赞可夫(Л. В. Ванков),苏联著名教育家、心理学家。他的教学与发展理论运用了前苏联著名心理学家维果斯基的最近发展区学说,提倡“以最好的教学效果,来促进学生的一般发展”。要把一般发展作为教学的出发点和归宿,“只有当教学走在发展前面的时候,这才是好的教学”。要把教学目标确定在学生的最近发展区之内,教学要有一定的难度,要让学生“跳一跳”才能摘到“桃子”。通过长期广泛的教学实验,赞可夫提出了五条教学原则:以高难度进行教学、以高速度进行教学、理论知识起指导作用、使学生理解学习过程、使全班学生包括后进生都得到发展。

赞可夫的发展教学理论告诉我们,在进行教学设计时,将学生的发展确定为教学的首要目标,知识定位于最近发展区,注重知识的系统性,重视教学过程,以促进全体学生的发展。

2. 布鲁姆教育目标分类理论

布鲁姆(B. S. Bloom)是美国著名的教育学家,“教育目标分类学”、教学评价理论和“掌握学习”教学策略是他教学理论的主要内容。其中,他的“教育目标分类学”是历史上第一部系统的教育目标分类学,提出认知领域中的高级心理过程,以及情感领域、动作技能领域一整套教育目标体系,使教育目标分类更加完善起来。开辟了教育理论的新领域,开阔了人们观察教育的视野,为教育理论和实践增添了一种新的理论工具。教育目标分类理论是目标教学中最重要、最基础的核心理论,对我国教学也产生了深远的影响。

布鲁姆认为,教学目标就是通过教学使学生发生行为变化的期望。他把教学目标分为认

别,依次是知识、领会、运用、分析、综合、评价。情感领域的目标分为5个主要类别,即接受或注意、反应、价值评估、组织、性格化或价值的复合。动作技能领域的目标分为知觉、准备状态、引导的反应、机械练习、复杂的反应。

布鲁姆的教育目标分类理论具有四个主要特征:①具有可测性。运用具体的、外显的行为目标表述,是可测量的。②目标具有层次结构。目标由简单到复杂递增,后一类目标是建立在已经达成的前一类目标的基础上,目标具有连续性、累积性,从而形成了目标的层次结构。③具有超越学科性的。教育目标分类的方法不受学生年龄和教学内容所局限,可以把教育目标分类学的层次结构作为框架,形成每门学科的教育目标体系。④目标具有工具性。教育目标分类是为教师教学和评价教学结果提供测量的手段,有助于实现教学的针对性和目标性。

随着对布鲁姆的教育目标分类理论在教学中的运用,人们发现个别目标过于细微和繁琐,不利于学生创造性思维的发展;还有些科目中不易进行明确分类,无法体现“超学科性”。

3. 巴班斯基的教学最优化理论

巴班斯基(Ю. К. Вабаиский)是苏联著名教育家、社会活动家,苏联当代教育理论界的权威之一。他提出的最优化理论在世界范围内产生了深远的影响。

教学过程最优化是巴班斯基教育思想的核心。他指出:“教学过程最优化是在全面考虑教学规律、原则、现代教学的形式和方法,以及该教学系统的特征和内外部条件的基础上,为了使过程从既定标准来发挥最有效的(即最优的)作用而组织的控制。”

巴班斯基认为所谓教学过程的最优化,就是要求将社会的具体要求,师生的具体情况,所处的教学环境、条件,以及正确的教学原则几方面结合起来,从而选择和制订最佳工作方案(即教案),并在实际中坚决而灵活地施行,最终达到最佳的教学效果。

巴班斯基教学最优化的基本观点:教学是一个系统,用系统观点、方法来考察教学;教学效果取决于教学诸要素构成的合力,对教学应综合分析、整体设计、全面评价;教学最优化就是在一定条件下,用最少的教学时间取得最大的教学效果。

由此可见,教学最优化是一种教学的方法论和教学策略。将其运用于教学设计中,可在不同程度上提高教学质量,花费最少的时间和精力,取得最佳的教学效果。当然,最优化的概念是相对的,并非固定的模式或标准,每个教师在教学设计中都致力于自己的最优化。

拓展资料

巴班斯基教学过程最优化的基本标准

第一,效果与质量的标准。在具体的条件下,尽可能地发挥最大的效率,使学生获得最大限度的发展。

第二,时间标准。教师必须在尽可能少的时间内去完成教学的要求。

为满足这两个基本标准,教师在思考最优化教学方案选择之前,应满足六个方面的原则:

1. 所选择的方案要完整的包括教学过程的所有基本成分。
2. 选择方案时应依据教学论的全部原则。

3. 选择方案时要循序渐进地考虑教学目的, 系统的可能性, 教学任务、内容的特点及教学组织形式。

4. 应充分注意到, 每一种教学手段与策略都是有其优点与缺点的。

5. 为了尽可能地综合实现全部教学任务, 选择教学方法时, 应有合理的多样化思考。

6. 要以动态的观点来看待方案, 应随着学生学业成就的变化来改善方案。

(三) 系统理论

教学过程是一个由教学目标、教师、学生、教学内容、媒体等构成的相互作用的运动过程, 是一个多因素、多层次、多功能的复杂系统。所以, 教学设计必须以系统的方法为指导, 系统科学方法论是教学设计的理论基础。

系统理论兴起于第二次世界大战前后, 包括系统论、信息论、控制论等基础理论(“老三论”)。20世纪50年代以后, 出现了一股研究现代系统理论的热潮, 陆续出现了耗散结构理论、协同学和超循环理论等新的系统理论(“新三论”)。

系统论认为, 整体性、关联性、等级结构性、动态平衡性、时序性等是所有系统的共同的基本特征。系统论的核心思想是系统的整体观念, 认为任何系统都是一个有机的整体, 系统中各要素不是孤立存在的, 每个要素在系统中都处于一定的位置上, 起着特定的作用。要素之间相互关联, 构成了一个不可分割的整体。要素是整体中的要素, 如果将要素从系统整体中割离出来, 它将失去要素的作用。

系统理论作为一种科学的方法论, 对教学设计产生了举足轻重的影响。教学设计借用系统论、信息论、控制论三种理论关注学习者的信息、学习需要的信息、教学信息等流程, 以及教学的控制功能, 强调线性流程, 强调外部控制作用。在新的系统理论——耗散结构理论、协同学、超循环理论影响下, 强调了非线性, 强调了不可预测性, 从而改善教学设计的线性思维, 扩展教学设计理论。

拓展资料

运用“新三论”促进教学设计理论与应用的深入发展

从“整体性”“非线性”“协同性”“涨落性”和“开放性”等五个方面, 去研究系统方法如何促进教学设计理论与应用的深入发展。

1. 正确贯彻“整体性”

整体性教学设计的内容包含学习任务、支持性信息、即时信息、部分任务练习等四个要素, 所以也被称为“四要素教学设计”。

2. 全面体现“非线性”

非线性是指系统内部各组成要素之间的相互联系、相互作用呈现非线性关系。一般认为, 教学系统有教师、学生、教学内容和教学媒体等四个组成要素, 所以教学系统内部各组成要素之间因相互联系、相互作用而形成的非线性关系应当包括“教师与