

英语课堂中基于学习风格差异的支架式教学优化路径分析

陈欣珂

重庆师范大学, 重庆 400000

摘要: 本文基于学生学习风格的差异性, 探析英语课堂中支架式教学的优化路径。研究发现, 当前英语课堂存在支架设计同质化, 调整机制僵化, 评价反馈单一等问题, 导致教学支架难以匹配不同学习风格的学生, 从而影响学习效果。文章基于感官维度(视觉型、听觉型、动觉型)和认知维度(场独立型、场依存型)分析了学习风格的差异及其对教学策略的影响, 强调个性化支架的重要性。针对这些问题, 研究提出四方面优化策略: 分类教学设计、动态调整机制、采用多元评价方式以及加强教师专业能力。本研究为英语课堂中实施精准化、个性化的支架式教学提供了理论框架和实践指导。

关键词: 学习风格; 支架式教学; 优化策略; 差异化教学; 英语课堂

1 引言

在全球化背景下, 英语作为国际通用语的重要性日益凸显, 而当前我国英语教学仍面临着“费时低效”的困境。中国教育科学院2019年开展的全国英语学习状况调查显示, 标准化教学模式与学生多样化学习需求之间存在显著矛盾^[9]。这种状况在很大程度上源于传统教学对学生个体差异的忽视, 现行的标准化教学往往采用“一刀切”的方式, 未能针对不同学生的特点提供差异化支持。

维果茨基的社会文化理论为解决这一问题提供了重要启示。他的“最近发展区”(ZPD)理论强调, 有效的学习支持必须基于学习者的实际发展水平^[8]。在这一理论框架下, 支架式教学应运而生, 强调根据学生个体差异提供动态调整的学习支持^[7]。

学习风格作为个体差异的重要维度, 对教学效果具有关键影响。Oxford将学习风格分为视觉型、听觉型和动觉型, 不同风格的学习者对教学支架的需求存在显著差异^[6]。当我们忽视这些差异时, 教学支架就会失效且学习效果降低。

因此本研究主要探讨以下两个问题: 第一, 不同学习风格的学生在英语学习中需要怎样的差异化支架支持? 第二, 如何基于ZPD理论构建个性化支架模式并切实提升学习效果。在理论上, 本研究可深化教师对个性化学习机制的理解; 实践上, 可为教师提供差异化教学指导, 助力教育信息化2.0背景下精准教学的实现。

2 学习风格的核心维度

学习风格作为个体在认知、情感和心理等方面表现出的稳定学习偏好, 对语言学习过程产生深远影响, 主要可分为感官维度和认知维度^[6]。

在感官维度方面, 学习者主要分为视觉型、听觉型和动觉型三种典型风格。视觉型学习者擅长通过文字、图表等可视化材料学习。这类学习者往往通过阅读文本、观察单词拼写和语法结构图示来学习英语^[5]。当教师使用思维导图展示词汇关联或通过不同颜色标注语法规则时, 视觉型学习者的学习效率可提升30%以上^[10]。听觉型学习者则主要依赖听觉通道进行学习, 他们对语音、节奏和语调变化更为敏感。当教师把单词与音乐旋律结合时, 听觉型学习者的词汇记忆保持率比传统默写方式提高约40%。动觉型学习者则需要通过身体运动、肢体语言和实际操作来强化学习效果。Asher通过“全身反应法”进行动词教学, 动觉型学习者的动作词汇掌握速度比其他类型学习者快25%^[1]。

在认知维度方面, 场独立型与场依存型的区分尤为重要。场独立型学习者具有更强的分析能力, 他们在语法分析、句型解构等任务中表现突出^[11]。而场依存型学习者更依赖整体语境和社会互动, 他们在小组讨论、情景对话等真实的交际情境中表现出色^[2]。

学习风格对英语学习的影响主要体现在三个方面: 它首先决定了学习者最有效的信息输入方式。视觉型学习者需要充足的阅读材料, 听觉型学习者依赖语音输入, 而动觉型学习者则要通过实践操作来内化知识。第二, 学习风格还影响教学策略的有效性。场独立型学习者更适应规则讲解式的显性教学, 而场依存型学习者则在沉浸式教学中表现更好^[4]。第三, 学习风格差异会影响学习者的动机水平。当教学方式与学习风格相匹配时, 学习者的参与度和持续学习意愿会显著提高^[3]。因此, 教师需要充分认识这些差异, 在教学设计中兼顾不同学习风格的需求, 才能实现最优化的教学效果。

3 英语课堂中支架式教学的现存问题分析

3.1 支架设计倾向同质化

当前英语课堂中教师倾向于采用统一的教学支持策略,而忽视学生的个体差异和学习风格多样性。大多数教师在呈现教学内容时习惯使用标准化的PPT课件和统一的讲义资料,这些材料往往缺乏针对不同学习风格的差异化设计。视觉型学习者需要更多的图表、思维导图等可视化工具来帮助理解,但实际教学中这类资源往往不足;听觉型学习者依赖语音讲解和讨论交流,但课堂中纯粹的听觉输入时间占比偏低;动觉型学习者需要通过实践操作来巩固知识,但教学设计中身体参与的活动安排十分有限。

这种同质化的支架设计导致教学效果降低。统一的讲解方式无法满足场独立型学习者深入分析语言规则的需求,没有足够的互动限制了场依存型学习者的吸收程度。而且这种“一刀切”的教学模式会使部分学生产生挫败感,进而影响学习动机。当教学支持与学习者的认知特点不匹配时,不仅知识掌握效果不佳,还可能造成学习兴趣的减退。

3.2 支架调整缺乏动态性

有效的支架式教学要求教师根据学生的实时反馈不断调整支持力度。在实际教学过程中,很多教师习惯于按照预设的教学方案机械推进,难以及时捕捉学生的学习状态变化。教师遇到理解较快的学生未能适时减少讲解深度和提示频率,而面对理解较慢的学生又不能及时增加辅助和引导。这种僵硬的实施方式使得教学支架失去了应有的适应性。

动态性不足还表现在支架撤离时机的把握上。理想的支架教学应该是一个渐进式的过程,随着学生能力的提升而逐步减少支持。但现实中很多教师要么过早完全撤除支架,导致学生突然失去支持;要么迟迟不撤支架,使学生产生依赖性。若教师未能把握撤离时机,支架式教学的优势也无法发挥出来。除此以外,教师针对不同学习风格学生的差异化调整也十分欠缺,他们往往采用相同的调整策略而忽视了个体认知特点的差异。

3.3 评价反馈缺乏针对性

当前英语课堂中的评价反馈系统存在明显的针对性不足问题。在评价内容上,教师主要关注语言知识的掌握程度,而忽视了学习策略、自主学习能力等重要维度。这种片面的评价使得教学支架的优化失去全面依据,也无法为后续教学提供准确的参考数据。在评价方式上,统一的笔试形式无法准确反映不同学习风格学生的真实水平。视觉型学习者在书面考试中的优势可能掩盖其口语表达的不足;动觉型学习者在笔试中的表现也难以体现其实际语言运用

能力;而听觉型学习者在缺乏语音支持的纸笔测试中往往无法充分展现其语言理解能力。这种评价方式的单一性导致教师难以全面把握各类学习者的学习水平。

反馈环节的问题同样突出。最典型的是教师给出的反馈信息往往过于笼统,停留在“good”、“perfect”等简单评价层面,缺乏具体的可操作的建议。且教师的反馈方式没有充分考虑接收者的学习风格特点。例如,给视觉型学习者的文字反馈缺乏必要的图示说明;给听觉型学习者的口头反馈又不够系统;给动觉型学习者的建议缺少实践操作的具体示范。这种缺乏针对性的反馈难以有效促进学生的改进和提升,严重削弱了支架式教学的支撑效果。

4 基于学习风格差异的支架式教学优化策略

4.1 分类教学设计

在大班教学中,教师无法追求完全的个性化定制,实现差异化支架的核心在于分层分类设计。教师需要通过过程性评价和日常观察去确定学生的学习风格,然后可根据“基础+拓展”模式满足不同学习风格的需求:基础支架采用多模态教学材料以确保所有学生都能获取核心知识,如材料里同时包含文字、图片、音频的PP;拓展支架则按风格分类提供,例如为视觉型学生补充思维导图,为听觉型学生嵌入语音讲解片段,为动觉型学生设计课堂表演活动。这种设计既保证了教学效率,又兼顾了差异化需求。

学习任务 and 作业亦可支持学生自主选择。比如在词汇学习中,视觉型学生可制作词义联想海报,听觉型学生可录制单词发音对比,动觉型学生可通过角色扮演演示词汇用法。教师也可以利用一些技术工具给学生推送个性化资源,例如在某学习平台输入每位学生的学习风格和英语水平,自动向视觉型学生发送图文笔记,向听觉型学生推送课文朗读音频。这种分类策略使教师能在有限时间内实现“一对多”的精准支持。

4.2 动态调整机制

教师的教学支持要能够随着学生的学习进程而动态变化,从而实现有效的支架式教学。其一,实施渐进式的支架撤离策略。教学支持应当遵循“由多到少”的原则,随着学生能力的提升而逐步减少。初始阶段教师提供完整的示范和指导,中期转为提示和引导,后期则鼓励独立完成。对于场独立型学生可以较快撤离支架,而场依存型学生则需要更持续的支持。

其二,建立同伴互助机制。教师可将不同学习风格的学生组成合作小组,让他们在互动中相互支持和学习。视觉型学生可以帮助整理

知识框架,听觉型学生可以带领口语练习,动觉型学生可以组织实践活动。这种同伴互助既能减轻教师负担,又能促进学生之间的优势互补。

4.3 多元评价方式

传统的标准化测试往往无法全面反映不同学习风格学生的真实学习成效,亟需建立与发展性评价理念相契合的多元评价模式。

在评估内容上要实现“知识—能力—策略”的三维覆盖。教师不仅要考查语言知识的掌握程度,更要关注学生的学习策略运用和自主学习能力发展。例如对视觉型学生评估其信息组织能力(比如思维导图的结构合理性),对听觉型学生考查其语音辨析和口语交际能力,对动觉型学生则着重评价其在真实情境中的语言应用能力。

在评价方式上要体现“过程性—终结性”的有机结合。过程性评价可采用学习档案袋收集反映不同学习风格特点的证据:视觉型学生的图文笔记、听觉型学生的录音作品、动觉型学生的实践记录等。终结性评价应根据其风格特点设计差异化测试形式,如为视觉型学生提供图表分析题,为听觉型学生设置听力口试题,为动觉型学生安排情境表演任务。

在反馈机制上要突出“以评促学”的作用。教师的反馈不仅要指出问题,更要提供符合学习风格特点的改进建议。对视觉型学生提供标注详细的修改示意图,对听觉型学生给予语音示范指导,对动觉型学生则通过实际操作演示来纠正错误。这种“风格适配型”反馈能显著提升学生的元认知能力,促进其学习策略的优化发展。

4.4 专业能力发展

教师作为差异化支架教学的实施主体,其专业能力直接决定着教学成效。要有效开展基于学习风格的差异化教学,教师需要系统培养三大关键能力:精准的诊断能力、灵活的应变能力和持续的反思能力。

诊断能力要求教师掌握学习风格的识别技巧,通过熟练运用多种评估工具、分析学生的课堂参与方式、作业完成特征和互动表现等,准确判断学生主要属于哪种学习风格。应变能力体现在教师能够根据实时课堂反馈来灵活调整支持方式,如为视觉型学生补充思维导图和信息图表,为听觉型学生增加口语示范或播放讲解音频,为动觉型学习者设计情景模拟活动等等。最后,持续的专业反思能力要求教师应建立教学日志制度,定期分析差异化教学的实施效果,重点关注学习风格诊断的准确性和教学支架的适配性。通过这种系统的能力建设,教师才能真正成为学生学习过程的专业支持者,持续优化支架式教学策略,实现因材施教的教育理想。

5 结论

针对英语课堂中支架式教学无法满足学生不同学习风格的差异性问题的,本文提出了系统化的优化路径。研究发现,当前教学存在支架同质化、调整僵化、评价单一等问题,制约了教学效果。对此,本文提出以下优化策略:分类教学设计满足差异化需求;建立动态调整机制实现灵活支持;采用多元评价方式全面考查学习成效;加强教师诊断、应变和反思能力培养。本研究为优化英语课堂的支架式教学提供了理论指导,对提升教学效果具有重要意义。

参考文献:

- [1] Asher, J. J. (2012). Learning another language through actions. Sky Oaks Productions.
- [2] Brown, H. D. (2020). Principles of language learning and teaching. Pearson Education.
- [3] Dörnyei, Z. (2020). Innovations and Challenges in Language Learning Motivation. London; New York, NY: Routledge.
- [4] Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition. Oxford University Press.
- [5] Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.
- [6] Oxford, R. L. (2011). Teaching and researching language learning strategies. Pearson Education.
- [7] Van de Pol, J. E., Volman, M. L. L., & Beishuizen, J. J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of Research. Educational Psychology Review, 22(3), 271-297.
- [8] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- [9] Wang, L., et al. (2020). Investigating EFL learners' individual differences in the Chinese context: A nationwide survey. Language Teaching Research, 24(3), 356-375.
- [10] Ward, J. L., & Marcketti, S. B. (2019). The Effect of Graphic Organizers on Learning Outcomes, Study Efficiency, and Student Satisfaction in an Elective Veterinary Cardiology Course. Journal of veterinary medical education, 46(3), 353-366.
- [11] Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles: Essence and origins. International Universities Press.

作者简介: 陈欣珂(2002.12—),女,汉族,重庆万州人,重庆师范大学,硕士研究生,研究方向:英语教学。