

智慧学习环境下语文生成性阅读教学 对文本解读的影响

吴娟¹, 王智颖², 袁欢欢²

(1.北京师范大学未来教育高精尖创新中心, 北京 100875;

2.北京师范大学教育学部, 北京 100875)

[摘要] 为了改变初中生在语文课堂中被动听讲的学习状态,研究借助智慧学习环境的优势,以生成性学习为理论基础,构建了语文生成性阅读教学的策略框架模型,并形成可操作的教学路径。以三余阅读 App 作为教学开展的软件环境,在北京某校初中部 1:1 的语文课上实施了为期 5 周、三个轮次的行动研究,分别探讨了语文生成性阅读教学的可行性、易用性和实施效果的优化,进而分析了该教学对初中生文本解读的影响。结果表明:(1)智慧学习环境下语文生成性阅读教学可以提高学生(尤其是基础薄弱学生)的文本解读能力;(2)学生文本解读的等级水平表现出升高的趋势;(3)相较第一轮次,学生在第三轮次中解读作品的完整性、准确性、条理性及总得分均有显著提升。

[关键词] 智慧学习环境;三余阅读 App;生成性教学;文本解读;初中语文;行动研究

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 吴娟(1975—),女,上海人。副教授,博士,主要从事技术增强语言学习研究。E-mail:wuj@bnu.edu.cn。

一、引言

随着“互联网+”行动计划的出台,信息化已上升为国家战略,建设智慧学习环境是解困教育教学与信息技术深度融合,实现教学质量和学生创新能力提升的必然要求^[1]。智慧课堂已经成为“互联网+”时代教学信息化改革与发展的新趋势和新追求^[2],智慧课堂旨在通过人与信息技术的交互影响促进人的智慧生成,其在本质上是充分激荡智慧的育人课堂,在形式上是智能化应用信息技术的课堂^[3]。新时代的语文阅读教学,也不再是传统的知识为主导、教师为主导、课堂为主导,而是呈现出以智慧生成为最终目标、具有丰富的技术支持、全面实现学生的个性化学习等新特征^[4]。据对多地初中语文课堂的观察发现,大多数教师仍以多媒体课件辅助课文讲解的方式开展教学,教师对文本的解析取代了学生与文本的深度互动,这不仅使得

广大中学生缺乏主动阅读的意识,而且制约了其阅读理解能力的提升。文章以生成性学习理论为指导,通过行动研究探寻如何利用智慧学习环境,形成一种能够激发初中生主体认知参与的、促进其深入文本主动意义建构的语文教学策略,并观察该策略对提升初中生的文本解读能力所产生的影响,以期信息技术与初中语文教学深度融合提供有益的经验借鉴。

二、智慧学习环境下的语文生成性 阅读教学与文本解读

(一)智慧学习环境下的语文生成性阅读教学

1. 智慧学习环境的教学生成性特征

智慧学习环境的广义概念包含了学习活动、教学活动、学习管理活动、物理环境和技术环境五大要素,其以适当的信息技术、学习工具、学习资源和学习活动为支撑,通过对学习者在学习过程中生成的各种行

为数据进行记录和分析,为之匹配个性化的学习任务和活动,以达到有效促进智慧行为发生和智慧能力发展的目的^[5]。“互联网+”技术的发展为学习环境的变革和重构提供了支持,更易于实现从以教师为中心到学生为主体、从以讲授为主的传统教学到混合式学习、从师生单一互动到多元交互学习、从学生被动接受式学习到主动参与式智慧学习的转变^[6]。不少学者针对智慧学习环境中生成性课堂的特征进行了深入阐述。从学生实现生成性学习的视角看,课堂的生成性表现为学习共同体在社交网络中通过群体互动实现知识的创造与分享,进而促进个人与集体的智慧持续发展,整体学习流程分为识别选择、联通形成、寻径定向、群体互动、更新网络五个环节^[7]。从教学视角出发,智慧生成的课堂目标和教学策略都呈现出新的特征。李祎等人指出,智慧生成的课堂教学具有以提升学生的思维和问题解决能力为目标价值、学生的深度学习参与、教学过程的动态生成和学习环境的智能适应等四大特征,并阐述了促进智慧生成的教学策略由认知教学策略(如应用任务驱动的问题解决和实施反思总结)、元认知策略(如立体化的学习评价)、交互策略(如设计积极互赖的学习任务促进个人和群体的高度投入)和技术供给策略四个方面组成^[8]。

2. 生成性学习理论与生成性教学

生成性学习理论(Generative Learning Theory)是美国学者维特罗克首创的,他的研究成果解释并提出了增强阅读理解能力的教学策略,他强调学习者并不是被动地接收信息,而是学习过程的主动参与者,他们只有在对环境中的信息进行意义建构和理解时,学习才会真正地发生^[9]。生成性学习过程包括三个阶段:注意和选择性知觉阶段、主动建构意义阶段、建构完成和意义生成阶段^[10],注意力、动机、先验知识概念以及知识的生成过程这四个主要因素会直接影响学习的效果^[11]。有研究指出,学生在阅读时要想获得更深层次的理解,就必须参与到生成性学习过程中来^[12]。生成性学习理论同时强调教师和学生的中心地位,教师需要采取一定的教学策略来促进学生参与到生成性学习中来,而学生则要在知识生成的过程中积极思考并使用各种学习策略,同时以元认知的方式来自我调节学习过程^[13]。生成性教学是在生成性学习理论指导下衍生出来的,它是在弹性预设的基础上,师生充分交互、不断调整教学活动和行为,共同建构并形成新的信息、资源和知识的动态过程,从而顺利实现教学目标和创生的附加价值^[14]。

3. 智慧学习环境下的语文生成性阅读教学

当今时代,语文阅读学习不仅是知识的学习,更是引导学生主动参与、主动创新与创造的过程,是学生能力得以提升并生成智慧的学习过程和学习体验^[4]。在智慧学习环境下的语文生成性阅读教学中,学生常常历经“初步感知—深入理解—知识内化—综合应用”的认知发展过程后,在体验中获得知识并逐渐形成解决问题的思路、能力和方法,此教学过程既是教师引导学生建立知识体系的过程,也是学生个人智能与合作智能在集体中贡献力量并相互作用的过程^[4]。也有研究者在分析智慧时代课堂变革趋势的基础上,构建出智慧课堂的生成性教学模式:(1)推送资源、弹性预设;(2)创设情境、交往反馈;(3)记录过程、应对建构;(4)共享资源、生成创造;(5)交流互动、评价反思^[2]。

在教学实践研究层面,谢幼如等学者在电子书包的智慧学习环境下探究了小学语文生成性阅读课的教学路径,总结出“(1)阅读预设、孕育生成;(2)情境创设、准备生成;(3)阅读理解、促进生成;(4)情感体悟、实现生成;(5)阅读反思、优化生成”的生成性教学路径^[14],证实了其对于小学生语文学习的知识生成、方法生成、情感生成具有促进作用,为研究中学生在生成性课堂中培养文本解读能力提供了一定的借鉴。现有对智慧学习环境下语文生成性阅读教学的研究主要集中在小学阶段,在教学实践中也存在着教师缺乏开展生成性教学的具体方法、对学生的课堂评价反馈不足、生成性教学设计过于表象化的问题^[15]。

(二)文本解读的内涵及主问题支架的作用

文本解读发源于哲学领域的诠释学、解构主义、接受美学,后来被借鉴移植到语文阅读教学领域中来,“文本解读”逐渐替代以往的“阅读教学”,“教材讲读”“课本研读”等术语进入语文界,视角的转变印证了语文教育育人观的转变^[16]。从活动过程的角度来看,文本解读是读者对文学作品等各类以文字为主要载体的文本内容的阅读、理解与解释活动。读,是文本理解的起点,侧重于对构成文本内容的文字、句法、结构等的研读,要求尽量读出文本原意;解,以文本释义为起点,侧重于对文本意义的辨析、评判以及潜在意义的发掘,要求读者有创造性的发挥和个人意义的生成^[17]。文本解读教学是中学语文课堂的重要内容和形式,学生的文本解读能力是影响其语文学科核心素养形成的关键要素。语文学习的效果,很大程度上依赖于学生对课文等文本的解读过程及由此形成的文本解读能力。目前,常见的初中语文教学过程大多采用教师解读与讲授的策略,难以使学生从个体感悟、思维认知、审美体验等层面全面参与到与文本的深度互动当

中,这也是导致初中语文教学效果不甚理想的原因之一。综上所述,本研究将文本解读界定为:学生群体作为阅读的主体,他们以统编版初中语文教材中的课文作为主要的解读对象,并在教师指导下主观能动地积极感知、理解、分析、鉴别、赏析、评价课文的语言内容和文化内涵,从而对文本形成主动的意义建构和情感体验,再以文字的形式将所学表达出来的过程。

已有的阅读教学方法众多,其背后是不同的理论范型和研究范型,强调学习者个性参与和体验的文本解读,对应的是个性体验式的教学法,其背后的阅读原理是元认知调控模式和交互模式^[9]。在元认知调控模式中,支架策略的运用是核心,主问题是问题式支架在语文课堂教学中的特殊应用形式。余映潮将“主问题”定义为:课文阅读教学中,从课文整体的角度或学生的整体参与性上引发学生思考、讨论、理解、品味、探究、创编、欣赏的重要提问或问题^[18]。主问题支架符合文本解读的对话观等理念,且与智慧生成强调通过任务驱动和问题情境驱动来调动学生原有思维知识经验参与学习过程^[9]的内涵相契合,将主问题支架应用到文本解读教学中具有理论演绎上的可行性。此外,主问题支架教学还符合“积极倡导自主、合作、探究的学习方式”的语文课程基本理念^[19],这也是主问题策略成为阅读教学中被广泛推崇的一种策略的原因所在。教师在课堂中适时预设好主问题,有利于激发学生深入探究、自主学习的欲望和积极性,学生在技术支持的学习环境中主动解读文本、建构意义,以协作的方式互动交流,促进反思、不断生成意义,以此提升其文本解读能力。如何利用技术工具创设智慧学习环境,并在此环境中应用主问题策略以及其他辅助教学策略来开展语文教学以更好地支持学生的生成性学习,是值得探讨的问题。

三、智慧学习环境下语文生成性阅读教学的策略框架模型

(一)语文生成性阅读教学的策略框架模型

正如生成性学习的实质是知识的生成,本研究所关注的初中语文生成性阅读教学的本质在于促进学生对文本的主动理解。以 Hyeon 等人对生成性学习的概念性理解为原型^[20],结合近十年持续对信息技术与语文教学深度融合的课堂观察研究的经验,构建出智慧学习环境下语文生成性阅读教学的策略框架模型(如图1所示),图的中心凸显基于先有经验对新学文本加以理解是知识生成的核心,再以个体参与式的自主阅读和主动与文本互动解读作为动机机制,辅以批

注勾画、绘制概念图、赏析评价等语文阅读认知策略,触发学生主动结合已有语文知识经验和阅读策略方法,对当前所学的新文本进行语言文化的意义建构。“意义建构”模块是该策略框架模型的目标指向,在积累基本语言知识的同时,更强调学生审美鉴赏、高阶认知等语文学科核心素养的提升。虽然学生是文本解读的主体,但在初中语文生成性阅读教学的过程中,学生主体地位的体现有赖于教师主导作用的发挥。教师需事先设计出主问题支架,该主问题可以激发学生主动地与文本开展思维对话,并有意识地将新文本内容与先有知识经验产生联结,生成学生本人对于文本的理解。这既符合初中语文教学的现实需要,又能很好地规避个性体验式阅读中教师引领缺位的弊端。在教师、学生、文本三方围绕主问题展开多元互动和对话的过程中,学生需要唤醒自我意识,灵活运用所提供的补充性阅读资源和解读策略等自我调节阅读方法来完成对文本的自主协作解读和知识意义生成,实现深度理解和高阶思维等高水平意义建构。

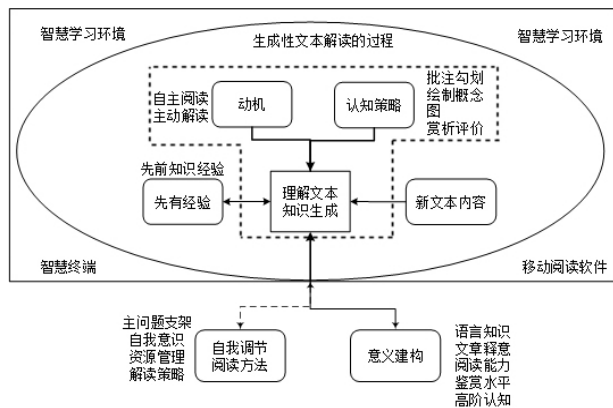


图1 语文生成性阅读教学的策略框架模型

在语文生成性阅读教学的过程中,需要智慧学习环境提供关联性的补充阅读资料,并为学生的知识生成提供互动工具的支撑;同时,智慧学习环境允许学习者将个人文本解读的阶段性成果以在线的方式分享出来,教师以及学习同伴可以即时对所分享的内容加以点评反馈。本研究所用的三余阅读 App(软件界面如图2所示),内嵌补充或拓展性的阅读材料,可支持泛在环境下中小学生的个性化的自主阅读和互动分享;同时,提供各种阅读活动形式,支持教师设计和开展阅读实践活动。教师可以在资料城中为学生推荐补充性的阅读材料,利用小作家模块以主问题的形式预设解读任务,学生可发布自己的解读文段,也可浏览、评论和点赞其他同伴的作品;教师随时看到学生提交与更新的作品,以及将优秀作品推荐到优秀作品展示区(软件中的“作品墙”),以便及时给予个性化的反馈

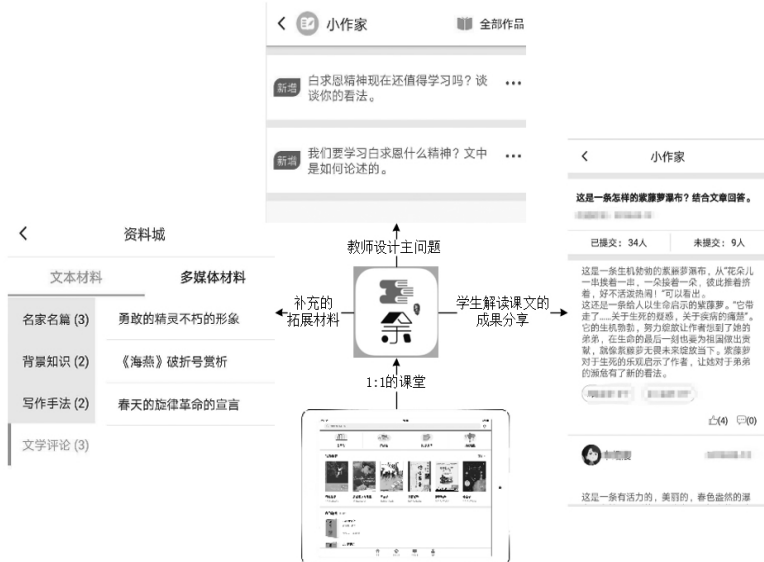


图2 三余阅读 App 在语文生成性阅读教学中的运用

和评价。三余阅读 App 既可以支持教师灵活运用相关策略开展生成性课堂教学活动,也可以支持学生深度阅读的活动参与和知识共享。

(二) 语文生成性阅读教学的实施路径

本研究从课堂教学环节的角度入手,结合三余阅读 App 的功能优势,分析生成性教学策略(尤其是认知策略、元认知策略、师生互动策略)在语文教学中的运用时机,形成如图 3 所示的语文生成性阅读教学的实施路径。

四、语文生成性阅读教学活动的行动研究设计与实施

(一) 行动研究设计

本研究采用行动研究法,以北京市某中学初二年级某班的 34 名学生作为研究对象,结合课堂观察和师生访谈,采用上述语文生成性阅读教学的实施路径开展了三轮教学实践,分别对该教学的可行性、易用性和实施效果的优化展开了研究。教学实践研究共持续 5 周,针对 6 篇课文开展了 12 个课时的生成性阅读

教学,完成了既定要求的教学任务。

为了检验该教学路径的有效性,研究者与授课教师共同编制了文本解读测试题,在实验前后对学生的文本解读水平进行了测试,测试内容是两篇散文和两篇议论文的阅读,阅读后学生需完成 18 道阅读题,题目覆盖了文本解读能力的各个层次和角度:词句理解、篇章整体理解、评价鉴赏能力和创新活用能力,测试时间为 50 分钟。此外,研究将教师对学生撰写出的文本解读文段的评价作为过程性数据,对学生在各个不同阶段的文本解读情况进行了统计分析。

(二) 语文生成性阅读教学活动的实施

1. 验证智慧学习环境下语文生成性阅读教学的可行性

在三余阅读 App 的智慧学习环境下,首先验证语文生成性阅读教学是否具有操作上的可行性。首轮研究的 4 个课时里,学生共生成 59 个解读文段,每个解读文段的平均字数为 94 个,学生间互相点赞的均值为 1.51 个,教师公开推荐优秀文段 6 个。学生的参与性较高,但文本解读的质量不佳,表现为对文本的解

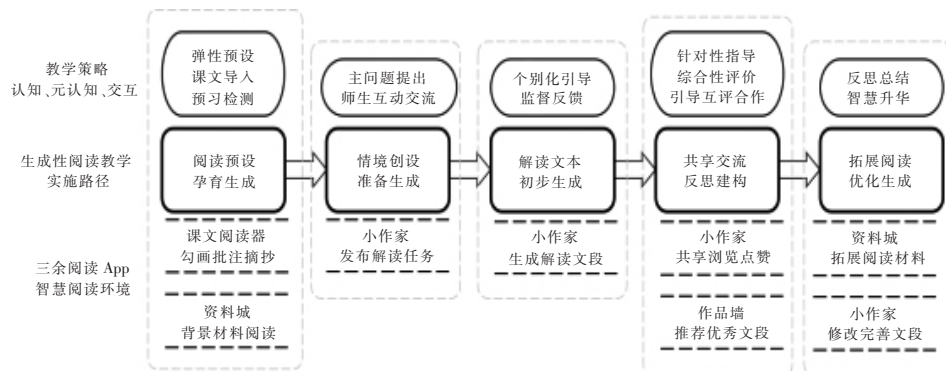


图3 语文生成性阅读教学的实施路径

读浮于表面。课堂观察发现,教学实施过程较为顺畅;师生均表示愿意继续尝试探索。受限于课堂教学时长,学生的生成性活动不能在规定时间内完成;互评环节对学生挑战较大。

2. 提升智慧学习环境下语文生成性阅读教学的易操作性

教师在教学导入阶段有选择地加入拓展阅读材料的阅读,降低在线互动点评的要求,并增加了三余阅读 App 中优秀作品展示区模块的使用。在本阶段的 4 个课时中,学生共生成 64 个解读文段,平均字数为 148 字,点赞均值为 2.86 次,教师公开推荐优秀文段 11 个,解读文段内容和学生感知水平均优于第一轮行动。教师反馈生成性阅读教学操作并不困难,且具有促进学生独立思考与合作交流、提高学生课堂参与积极性等优点,但大部分学生在自主完成文本解读的文段之前,仍需要一定的活动策略的支持。

3. 优化智慧学习环境下语文生成性阅读教学的实施效果

此阶段的 4 个课时里,对各教学环节加以优化调整。在主问题提出时,增加师生互动交流,拓展解读思路、弥补知识欠缺,打破学生对文本解读的壁垒;在自主解读环节,教师的即时反馈促进了学生的自我反思并促使其对学习过程进行调整;共享交流阶段,教师按照完整性、准确性、逻辑性和独创性的标准,对学生提交的文段进行更具有针对性的点评,并适当地指导学生开展互评。本阶段学生共生成 63 个解读文段,平均字数为 83 字,点赞均值为 3.02 次,教师公开推荐优秀文段 20 个。准备生成环节师生的互动交流、自主解读环节教师有意识的个别化指导与监督反馈以及共享互评环节教师的针对性点评等多维教学策略的恰当介入,促进了学生的文本解读和意义生成。

五、数据分析与效果验证

(一)文本解读能力测试的数据分析

为了了解学生参与生成性课堂前后文本解读能力的变化,本研究对学生进行了卷面满分为 50 分的文本解读水平测试,并对前后测成绩进行了配对样本 t 检验。结果显示,学生的后测成绩为 29.45 分,显著高

于其前测成绩 26.24 分($t=-0.38, p=0.001$),表明学生在参与生成性课堂学习之后,其文本解读水平显著提升。实验组成绩的标准差由实验前的 5.04 变为实验后的 6.05,表明全班学生文本解读成绩的波动加大。

将学生前测的成绩进行高、中、低分组,分别对三个组进行前后测成绩的配对样本 t 检验,结果见表 1。低分组的后测成绩显著高于前测成绩($t=-3.350, p=0.012$),中分组和高分组的学生在后测中均表现出了进步的趋势,但是两组的前后测成绩没有呈现出统计学意义上的显著差异,这表明智慧学习环境下语文生成性阅读教学对文本解读基础水平低的学生具有更大的促进和提升作用。

(二)学生生成解读文段的统计分析

从完整性、准确性、条理性和独创性四个方面对学生所提交的解读文段进行了质量等级评分,结果见表 2,解读文段的等级评分在完整性、准确性、条理性和独创性四个方面均呈现出提高的趋势。

表 2 解读文段的质量评分

轮次	完整性 平均得分 (1~3)	准确性 平均得分 (1~3)	条理性 平均得分 (1~3)	独创性 平均得分 (1~3)	总分 平均分 (1~9)
第一轮	1.61	1.67	1.77	1.80	6.85
第二轮	1.87	1.80	1.80	1.77	7.23
第三轮	2.12	2.13	2.18	1.95	8.38

在进一步的统计分析中,本研究对三轮教学实践生成的解读文段的总分与完整性、准确性、条理性和独创性四个方面的得分分别进行了单因素重复测量方差分析。球形假设的检验结果显示,总分($X^2=3.307, p=0.191$)、完整性($X^2=1.403, p=0.496$)、条理性($X^2=0.473, p=0.789$)和独创性($X^2=3.55, p=0.170$)满足球形假设,可以进行进一步的重复测量方差分析;准确性($X^2=6.824, p=0.033$)不满足球形假设,需要使用 Greenhouse-Geisser 方法进行校正。重复测量方差分析结果显示:总分 $F(2, 58)=13.601, p=0.000$; 完整性得分 $F(2, 58)=11.154, p=0.000$; 准确性得分 $F(1.644, 47.686)=10.364, p=0.000$; 条理性得分 $F(2, 58)=18.651, p=0.001$; 独创性得分 $F(2, 58)=1.760, p=0.057$ 。这说明除独创性得分外,总分以及其他三方面的子分数在三轮教学中均呈现出

表 1 高、中、低分组的前后测配对样本 t 检验

组别	总数	均值(前测—后测)	标准差	均值的标准误	t	Sig(双侧)
低分组	8	-5.31	4.49	1.59	-3.350	0.012*
中分组	14	-2.52	5.15	1.38	-1.827	0.091
高分组	8	-2.31	3.43	1.21	-1.900	0.099

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$ 。下同。

表 3 单因素重复测量方差分析的两两比较

维度	比较	均值差值	标准误差	Sig. ^b
总分	第一轮—第二轮	-0.383	0.270	0.166
	第二轮—第三轮	-1.150	0.352	0.003**
	第一轮—第三轮	-1.533	0.290	0.000**
完整性	第一轮—第二轮	-0.25	0.098	0.049*
	第二轮—第三轮	-0.25	0.117	0.123
	第一轮—第三轮	-0.5	0.102	0.000**
准确性	第一轮—第二轮	-0.133	0.11	0.702
	第二轮—第三轮	-0.333	0.123	0.034*
	第一轮—第三轮	-0.467	0.079	0.000**
条理性	第一轮—第二轮	-0.033	0.104	1.000
	第二轮—第三轮	-0.383	0.117	0.008**
	第一轮—第三轮	-0.417	0.113	0.003**
独创性	第一轮—第二轮	0.033	0.086	1.000
	第二轮—第三轮	-0.183	0.106	0.281
	第一轮—第三轮	-0.150	0.118	0.639

显著性差异。进一步进行两两比较,Bonferroni post hoc test 的检验结果见表 3。

在第一轮与第三轮的学习过程中,除独创性维度外,学生解读文段的完整性($p=0.000$)、准确性($p=0.000$)和条理性($p=0.003$)得分以及总分均有显著的提升。其中,完整性得分($p=0.049$)在第二轮学习中得到较为显著的提升,准确性($p=0.034$)、条理性($p=0.008$)得分和总分($p=0.003$)在第三轮中呈现显著性提升。文本的完整性解读是相对简单的要求,学生在短时间内容易达到完整性这一目标;而准确性和条理性是相对较为高层次的目标,学生需要在足够充分的交互活动以及教师更多的策略支持下,经历长期的文本解读训练后才可能实现。独创性方面自始至终没有显著性变化的原因可能在于实验时间较短,且独创性的改变受解读任务和题目的影响较大。

六、结论与讨论

本研究以生成性学习理论为基础,针对目前初中语文课堂教学存在的不足,建构了语文生成性阅读教学的策略框架模型,并采用行动研究法形成了智慧学习环境下语文生成性阅读教学的实施路径。研究结果表明,学生对文本的理解逐渐趋于完整和准确。虽然学生解读的质量在一定程度上会受到课文内容和解读任务难度的影响,但通过对过程性数据的分析,能够发现学生文本解读能力的进步与提升。学生文本解读测试的成绩、解读文段的质量均有所提升的数据结果证明,智慧学习环境下语文生成性阅读教学是有效的,且对

文本解读基础水平低的学生具有更大的促进和提升作用。由此可见,生成性语文阅读教学能够明显提升学生的文本解读水平,可促进学生语言知识的积累、阅读技能的运用、情感体验的生成,进而为培养和提高学生数字化环境下的语文学科核心素养提供了有益的借鉴。

分析上述情况的原因,可以归纳为以下三点:第一,智慧学习环境为生成性课堂的教与学过程提供了恰当的支持,为学生提供了自主解读、合作探究、共享交流的平台,学生从文本中获得的新信息与已有的知识进行整合以建构生成自己的意义和理解。1:1 的课堂教学符合数字原生一代善于并乐于运用智能终端进行学习的特点,也激发了他们分享学习成果的愿望,进而增强了学习动机,较强的学习动机正是生成性学习的关键性因素之一;同时,智慧学习环境中的工具软件为教师实时监控、指导和评价学生提供了过程性的证据,课堂中生成的作品、成果和知识被显性化地呈现出来,有助于教学目标的达成并创生附加价值^[2]。第二,在语文生成性阅读教学的策略框架模型的指导下,教师采用了包括主问题在内的认知、元认知和多维度交互的教学策略,以此支持学生与自我、文本、同伴、教师、学习环境的多元化互动,并作为互动过程中的监控者和学习过程的主动服务者,为学生提供了认知策略、学习方法和思维方式等多方面的支持^[9]。第三,主问题的设计不但为如何开展生成性教学提供了抓手,而且提高了课堂教学的系统性,帮助教师更准确地抓住教学核心和重点,在有限的课堂时间里围绕主问题开展生成性教学,能够引导学习者在阅读过程

中构建类比、总结、推论等,帮助学生运用恰当的策略来生成、建构和表征文本意义,进一步提升阅读理解能力^[21]。

由于时间等客观条件的限制,本研究存在一定的不足和局限性,仍有进一步研究的空间。后续研究可以扩大被试的样本量,进行准实验研究,进一步验证此语文生成性阅读教学的实施路径的组间对比效果;

针对互评活动环节,进行深入研究,探究如何设计互评活动才能更好地支持学生的生成性阅读;从更加全面的角度的过程性表现和各种生成性作品进行分析,从作品中对学生的阅读思维过程进行更加细致的观察;结合学生的差异性进行研究,探究语文生成性阅读教学对于有着不同学习风格、学习动机的学生的影响。

[参考文献]

- [1] 胡永斌,黄荣怀.智慧学习环境的学习体验:定义、要素与量表开发[J].电化教育研究,2016,37(12):67-73.
- [2] 邱艺,谢幼如,李世杰,黎佳.走向智慧时代的课堂变革[J].电化教育研究,2018,39(7):70-76.
- [3] 王天平,闫君子.智慧课堂的概念诠释与本质属性[J].电化教育研究,2019,40(11):21-27.
- [4] 庞敬文,李施,唐烨伟,钟绍春.“互联网+”时代基于智慧生成的语文阅读学习研究[J].电化教育研究,2018,39(8):103-108.
- [5] 习海旭,廖宏建,黄纯国.智慧学习环境的架构设计与实施策略[J].电化教育研究,2017,38(4):72-76.
- [6] 杨海茹,刘清堂,张玉,王洋.信息技术支持的生态化“物理—虚拟—资源”学习环境设计[J].中国电化教育,2019(3):89-96.
- [7] 彭红超,祝智庭.面向智慧学习的精准教学活动生成性设计[J].电化教育研究,2016,37(8):53-62.
- [8] 李伟,王伟,钟绍春,付玉卿,冯凡.智慧课堂中的智慧生成策略研究[J].电化教育研究,2017,38(1):108-114.
- [9] WITTRICK M C, MARKS C, DOCTOROW M. Reading as a generative process [J]. Journal of educational psychology, 1975, 67(4):484-489.
- [10] 谭敬德,陈清,张艳丽.维特罗克生成学习理论认识论特征分析及其对教学设计的指导意义[J].电化教育研究,2009(8):22-25.
- [11] WITTRICK M C. Generative processes of comprehension[J]. Educational psychologist, 1989,24(4):345-376.
- [12] SCHMECK A, MAYER R E, OPFERMANN M, et al. Drawing pictures during learning from scientific text: testing the generative drawing effect and the prognostic drawing effect[J]. Contemporary educational psychology, 2014,39(4):275-286.
- [13] 张露,尚俊杰.基于学习体验视角的游戏化学习理论研究[J].电化教育研究,2018,39(6):11-20,26.
- [14] 谢幼如,吴利红,黎慧娟,郭琳科,黄咏瑜,肖玲,杨阳.智慧学习环境下小学语文阅读课生成性教学路径的探究[J].中国电化教育,2016(6):36-42.
- [15] 华燕.智慧学习环境下小学语文阅读课生成性教学路径的探究[J].课程教育研究,2018(3):86-87.
- [16] 荣维东.语文文本解读实用教程[M].北京:北京大学出版社,2016.
- [17] 蒋成瑀.读解学引论[M].上海:上海文艺出版社,1998:59.
- [18] 余映潮.板块式思路与主问题设计[J].语文教学通讯,2014(30):73-75.
- [19] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准[M].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [20] SPECTOR J M, MERRILL M D, ELEN J, et al. 教育传播与技术研究手册[M].4版.任友群,焦建利,刘美凤,汪琼,译.上海:华东师范大学出版社,2015.
- [21] WITTRICK M L C. The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning [J]. Reading research quarterly, 1981,17(1):44-57.

The Influence of Generative Teaching for Chinese Reading on Text Interpretation in Smart Learning Environment

WU Juan¹, WANG Zhiying², YUAN Huanhuan²

(1.Advanced Innovation Center for Future Education, Beijing Normal University, Beijing 100875;

2.Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

(下转第95页)

[Abstract] Previous researches show that 82% of the information transmitted by teachers is achieved by nonverbal communication. Audio-video synchronization technology provides the support and guarantee for teachers' nonverbal intimate behaviors in online teaching. Online teaching in China is widespread, but there are few studies on teachers' nonverbal intimate behaviors. This paper takes the teacher's nonverbal intimate behavior as independent variable, the student's learning engagement as the mediating variable, the learning location as the moderating variable and the learning effectiveness as the dependent variable to build a moderated mediation model so as to explore the effects of teachers nonverbal intimate behaviors on students' learning effect in online teaching. A survey of 1595 students attending online learning shows that after controlling for gender, grade, major, and school type, teachers' nonverbal intimate behaviors have a significant positive impact on students' learning effect, while students' learning engagement plays a mediating role in the relationship between teachers' nonverbal intimate behaviors and learning effect. Moreover, learning location plays a moderating role in the relationship between teachers' nonverbal intimate behaviors and students' learning engagement. The research results are not only useful for understanding the mechanisms underlying teachers' nonverbal intimate behaviors that affect students' learning outcomes, but also serve as a guide for teachers' nonverbal intimate behaviors in teaching.

[Keywords] Nonverbal Intimate Behavior; Learning Engagement; Learning Effect; Network Environment; Social Presence

(上接第 87 页)

[Abstract] In order to change the learning status of passive listening of junior high school students in Chinese class, this paper, with the advantage of the smart learning environment and based on the generative learning theory, constructs a strategic framework model of generative reading teaching and forms an operable teaching method. With SanYu Reading App as the software environment for teaching, a five-week, three-round action research is implemented in the 1:1 Chinese class in a junior high school in Beijing to explore the feasibility, usability and optimization of the implementation of the generative reading teaching respectively, and then to analyze the impact of this teaching on junior high school students' text interpretation. The results show that (1)the generative teaching in the smart reading environment can improve students' text interpretation skills (especially for students with weak foundation);(2)the level of students' text interpretation works shows an upward trend;(3)compared with the first round, the completeness, accuracy, organization and total scores of students' interpretation of works in the third round have been significantly improved.

[Keywords] Smart Learning Environment; SanYu Reading App; Generative Teaching; Text Interpretation; Chinese Teaching in Junior Middle School; Action Research