

# 大学外语混合式教学中学习支持对关键能力的影响研究

王宇, 周纯岳

大连理工大学开发区校区外语教育中心, 辽宁 大连

收稿日期: 2022年8月9日; 录用日期: 2022年9月8日; 发布日期: 2022年9月15日

## 摘要

目前大学外语混合式教学模式中学习支持影响关键能力核心目标达成度的研究鲜见。本研究基于多轮混合式教学实践, 聚焦学习支持对教学效果提升和关键能力达成的影响研究, 通过问卷调查、课堂观察和师生深度访谈等多维数据分析结果显示, 社群学习支持是促成关键能力目标达成的关键要素, 本研究对“双线混融”教学新常态下提升外语类课程教学设计和教学质量提供启示和参考。

## 关键词

关键能力, 学习支持, 混合式教学, 产出导向法

# A Study on the Influence of Learning Support on Key Competencies in College Foreign Language Blended-Learning Context

Yu Wang, Chunyue Zhou

Foreign Languages Education Center, Kaifaqu Campus, Dalian University of Technology, Dalian Liaoning

Received: Aug. 9<sup>th</sup>, 2022; accepted: Sep. 8<sup>th</sup>, 2022; published: Sep. 15<sup>th</sup>, 2022

## Abstract

Few studies explore the influence of learning support on key competencies in college foreign language blended-learning context. Based on several round of teaching practices, this study focuses on the influence of learning support on learning outcomes and key competencies. The results of multidimensional data analysis such as questionnaire survey, classroom observation and in-depth

interviews between teachers and students show that community learning support is the key factor to promote the achievement of key competencies. This study provides enlightenment and reference for the quality and design of foreign language teaching in the online and offline blended-learning era.

## Keywords

Key Competence, Learning Support, Blended Learning, POA

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

新冠疫情爆发推动了教育进入线上线下教学“双线混融”共生的新常态,如何克服传统教学的设计惯性,应对混合式教学对课程设计和课程支持的挑战,探索混合式教学和我国“三全育人”教育理念的契合路径,落实核心素养多元教学目标要求等提出新挑战。将中国外语教学理论和混合式学习理论有机融合,构建从“以教为中心”向“以学为中心”教学设计[1]转向的大学英语混合式教学模式具有迫切意义。

## 2. 文献综述

混合式学习是面对面学习和在线学习的混合[2],在优化学习体验、培养解决问题能力、促进深度学习等方面有正向促进作用[3][4][5]。

早期大学英语混合式教学关注前端设计和资源整合,随着教学实践深入,教学设计转向探究“如何混合”研究[6][7]。双线混融教学时代,外语混合式教学设计进入线上线下“深度融合”探索阶段,曹佩升(2020)基于“以学为本”原则,提出课前、课中、课后三阶段的公安英语混合式教学模式,解决了课程挑战度低、学生课堂参与度低、学习效率低、实践能力低等问题[8]。马晓雷等(2021)基于语义波理论框架提出混合式外语教学模式,强调线上线下知识解包和重新打包一体化融合,从知识点编排、学习资源选择、教学活动设计和过程监控评价维度详细阐释了线上线下的一体化融合过程[9]。骆蓉(2021)基于合作网络学习模型提出“英美文化”混合教学新时空模式强调线上线下教学时空的重构和组合[10]。

以上研究丰富了线上线下知识体系融合,打破时空限制、构建教学生态等方面研究。但是混合式学习的技术复杂性和学习过程动态性决定它是一个复杂的教学生态系统,需要更多揭示混合式环境下学习要素间生态关系研究,探究中国特色混合式外语教学理论和实践[11],解决中国大学外语混合式教学的本土问题,实现“立德树人”的根本目标。

中国特色外语教育理论产出导向法(简称 POA)旨在贯彻“立德树人”的任务,解决外语教学中长期存在的“学用分离”和“文道分离”的弊端[12][13]。POA 以中国外语教育哲学为基础,为开展翻转课堂等形式混合式教学提供了厚实的理论依据[14]。POA 强调发挥教师主导作用,加强脚手架设计,注重外语课程的育人功能,其“关键能力说”教学理念和混合式学习强调通过社会、认知和教学维度的全方位育人,从而达成“自主、探究、合作”的学习本质[15]高度一致。近年来,很多一线教师开展基于产出导向法设计理念的混合式教学研究,张丹(2021)提出产出导向法理论框架的混合式教学模式,体现国家金课对教学目标高阶性,教学内容、教学方式、教学活动以及教学评价的要求,完成关键能力教学目标达成,检验了 POA 理论用于混合式教学设计的有效性[16]。但是未涉及微观层面学习支持对关键能力目标

达成的影响分析, 混合式教学中学习支持研究需要一线教学实践中更多探索。

本研究基于某重点大学理工科三年级学生《高级职场英语》课程混合式教学实践, 尝试回答以下两个问题: 1) 以学习支持为核心的混合式教学设计是否促成关键能力目标达成? 2) 不同类型的学习支持要素如何影响关键能力目标达成?

### 3. 研究方法

#### 3.1. “五学四支持”混合式教学模式

2016年起, 笔者所在学校将 POA 理论引入面向高级工科人才沟通能力培养的《高级职场英语》课程, 团队对课程进行了多轮重构和优化, 确定涵盖行业英语能力、自主学习能力、团队合作能力以及解决复杂问题沟通能力的核心能力课程培养目标。新冠疫情爆发后, 在原有课程设计框架基础上, 聚焦教学生态主体和学习支持, 融合建构主义混合式学习理论[17], 提出“五学四支持”的外语类混合式教学模式(图 1)。

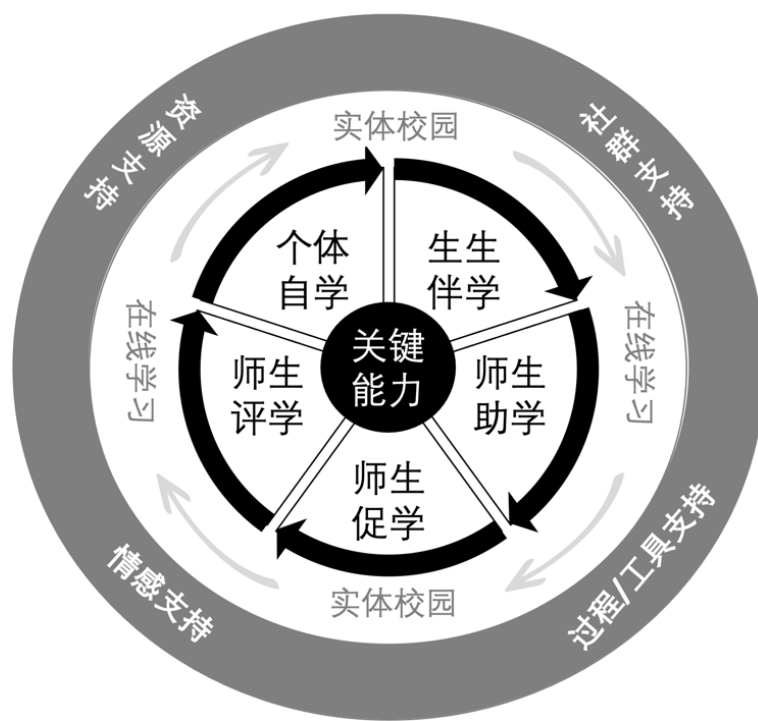


Figure 1. Blended-learning model for the Advanced English for Professionals Course  
图 1. 《高级职场英语》课程混合式教学模式

“五学”指“自学-伴学-助学-促学-评学”的渐进式学习链, 以第五单元“软件产品特征”为例, “自学”环节首先学习者线上掌握描述软件产品特征的术语及典型句式, 完成测试以及术语及句子朗读作业上传。“伴学”以小组为学习主体, 小组长组织成员通过线上社交媒介或者线下环境以项目开发团队模拟会议形式讨论学习, 尝试产出。“助学”环节师生合作建构知识, 通过线上或者线下沟通方式, 聚焦产出困难发现产出缺口。过程中教师提供多种言语支架、工具支架和情感支架等帮助学生消化理解陈述性知识。“促学”环节是正式学习, 以学生产出成果为主要教学活动。各小组展示单元产出任务“模拟竞品发布”, 每组以全英文形式呈现产出任务, 回答即兴问题。观众小组依据评价表给其他小组打分, 并提出改进建议。在自己的汇报和点评他人汇报过程中, 综合运用外语能力、学习能力和迁移

能力都得到提升。“评学”是多评价主体和多评价内容的评价机制,既有线上线下评价,也有即时延时评价,例如线上自动评分、线上朗读作业同伴互评,线下高级产出师生即时合作评价等。

“四支持”体现微观层面教学支持(表 1)。资源支持保障学习者随时、随地,按照自己的风格和习惯学习。精心设计、精炼选取的视频音频文本等资源配合初、中、高级产出任务,服务个性化学习。社群学习支持通过小组会议、小组讨论、小组呈现产出、小组合作评价等交互和协作活动培养学生自主学习和探究学习能力。过程/工具支持是教学引导、监督、调节和评价等的体现,通过发布课程公告和单元导学、跟进学生任务点和测试完成情况,及时鼓励表扬,调整进度和难度等方式实现。情感支持是促发积极的学习态克服线上互动延时和孤独感的重要教学策略。

**Table 1.** Description for the learning support

**表 1.** 学习支持描述

	资源支持	社群支持	过程/工具支持	情感支持
描述	文本资源库 视频资源库 作业资源库 数字化教材 单元习题资源库 测试资源库	学期初破冰组队 小组周例会 小组尝试产出 小组汇报 合作互评 组间交流	跟进小组会议进展 观察小组活动机制 提醒督促小组提交 引导提问和讨论 时间和礼仪管理 发起深入讨论 在线文档 APP	鼓励任务提交 鼓励问题探究 协调小组进展 协调小组合作 跟进发帖回复 辅导个体学习

### 3.2. 数据收集

研究对象为选修该课程的 230 余名大三学生。学生已完成 8 学分的通用英语学习,多数通过大学英语六级考试,英语能力较好。希望通过本课程提升职场情境下英语沟通能力,学习动机较强。学生来自 6 个平行班,由笔者和团队另外两名教师主讲。数据来源为问卷调查、课堂观察和学生访谈。

问卷调查和学生访谈旨在了解学生课程满意度、关键能力目标达成度、学习支持对关键能力影响。以 López-Pérez 等(2010) [18]的混合式教学研究问卷为基础和参照,团队多次讨论澄清所有题项含义,确保题项描述密切对接教学实践,最终形成调查问卷,问卷共 25 道题包括四部分:1) 学习者基本情况(包括期末成绩和性别)和个人学习习惯(包括线上学习时段、每周学习时长、内容喜好、线上/下互动形式喜好等);2) 课程满意度和关键能力提升反馈,是对课程整体印象以及课程是否促成关键能力提升的调查;3) “五学四支持”教学指导感知反馈,包括资源支持感知(3 题)、社群学习支持感知(3 题)、过程/工具支持感知(3 题)和情感支持感知(3 题);4) 对课程的建议和意见,开放题。其中第 2 和第 3 部分采用 Likert 的五点量表记分法,从 1~5 分别表示“完全不同意,不同意,说不清楚,一般同意,完全同意”,所有选项采用正向记分法,题目设计为随机抽取,避免学生机械回答。问卷在课程结束后 2 周采用无记名填表形式。通过问卷星发放。采访对象选择方式根据期末考试随机分组,随机抽取了高、中、低三组各 10 名学生。访谈分为两次,第一次为期末考试后,第二次为学生进入企业实习后第二个月。所有访谈学生都事先告知本次采访目的、问题和用途,减少被采访者的顾虑,提高访谈质量,获得知情同意后开始访谈。问卷调查回收 207 份有效问卷。深度采访文本以及收集到的被访谈学生周反思日志共计近 3 万字,文本采用开放式编码再提取关键概念质性分析方法。

### 3.3. 数据分析

本研究采用 SPSSAU 在线 SPSS 分析软件计算出整体  $\alpha$  系数值为  $0.933 > 0.70$ ,表明问卷的内部一致性较高,其中关键能力达成和资源支持、社群学习支持、过程/工具支持和情感支持的 Cronbach's  $\alpha$  系数

值分别为 0.864、0.718、0.701、0.812 和 0.814, 各维度也具有较高的内部一致性(Cronbach's  $\alpha$  值  $> 0.70$ )。进行 KMO 和 Bmlett 检验, 问卷 KMO 检验值 = 0.920  $> 0.50$  (概率 Sig 值为 0.000), 结构效度良好。我们采用描述性统计分析回答第一个研究问题, 采用相关和多元回归统计分析回答第二个研究问题。

## 4. 结果与讨论

### 4.1. 以学习支持为核心的混合式教学设计是否促成关键能力目标达成?

关键能力目标达成问卷调查结果显示关键能力目标达成度较好(表 2), 四项子能力均值都大于 4.5, 且具有显著意义( $p < 0.05$ )。其中“团队合作能力”达成度均值最高( $M = 4.681$ ), 其次是行业英语能力( $M = 4.623$ ), 自主学习能力( $M = 4.618$ )和解决问题能力( $M = 4.609$ )。SD 在 0.544 和 0.603 之间, 表明学习者对关键能力达成度反馈没有明显差异。

**Table 2.** Descriptive statistics for key competence achievements

**表 2.** 关键能力达成的描述性统计结果

名称	均值	标准差	p
提高了团队合作能力	4.681	0.544	0.000
提高了 IT 行业英语能力	4.623	0.602	0.000
提高解决问题能力	4.609	0.588	0.000
提高了自主学习能力	4.618	0.603	0.000

《高级职场英语》“五学四支持”混合式教学模式引导学生以小组合作学习形式完成尝试产出和最终产出等模拟真实工作情境中的任务, 全过程、细致、精准的资源、社群学习、过程/工具和情感激励等学习支持策略, 帮助学习者有效克服了线上线下“沟通延迟”带来的学习惰性和学习孤独感, 打造了良好的教学生态环境, 激发了学生社群归属感和团队合作感, 实现有意义的深度学习。访谈中发现行业英语能力和团队合作能力提升不仅获得更高认可度, 时间维度上也更早被感知, 已经在企业实习的 W 同学(文中学生姓名均用字母代替)反馈,“职场英语课那会因为要小组提交一个尝试产出视频, 人人都要出镜, 大家就都很投入去准备, 每次汇报后都觉得英语说得顺多了, 很多行业术语和情境用语都会说了”。相对而言, 解决问题能力和自主学习能力培养经历了一个情感接受过程, Z 同学反思日志中这样描述,“一开始对于大三还有上英语课是有消极情绪的, 没想到职场英语课程这门好玩, 通过和小组一起完成很多模拟任务, 我意识到沟通能力对未来职业发展的重要性, 我发现这门课程很有用, 因此学习的主动性也更高”。B 学生反馈,“因为慕课形式的开展使该门课程的课容量变得很大, 虽然课下花费的时间也增多, 但自学能力有所提高还是非常值得的”。研究证明外语教学中育人和课程思政目标需要良好的制度空间、人文空间和物理空间构成的教学生态环境[19]。

### 4.2. 不同类型的学习支持要素如何影响关键能力目标达成?

相关数据分析结果显示(表 3)社群学习支持和关键能力提升之间相关系数最大(0.712,  $p = 0.000$ ), 其后依次是过程/工具支持(0.591,  $p = 0.000$ ), 资源支持(0.574,  $p = 0.000$ )情感支持(0.564,  $p = 0.00$ )。此外, 不同类型学习支持要素也存在显著正相关, 特别是过程/工具支持和情感支持之间相关性最高(0.787,  $p = 0.00$ ), 社群学习支持、资源支持和情感支持之间相关性同样很高(0.747, 0.721,  $p = 0.00$ )。资源支持和过程/工具支持之间相关系数为(0.719,  $p = 0.00$ )。过程/工具支持和资源支持显著影响积极的情感品格以及价值观塑造。



**Table 3.** Results for correlation between learning support and key competence**表 3.** 学习支持和关键能力提升相关性结果

维度	平均值	标准差	关键能力	资源支持	社群支持	过程/工具支持	情感支持
关键能力	4.6329	0.49252	1				
资源支持	4.3816	0.67457	0.574	1			
社群支持	4.5910	0.51427	0.712	0.634	1		
过程/工具支持	4.5201	0.61314	0.591	0.719	0.652	1	
情感支持	4.4670	0.67219	0.564	0.721	0.747	0.787	1

将学习支持作为自变量,将关键能力作为因变量进行线性回归分析(表 4),模型通过 F 检验( $F = 63.432$ ,  $p = 0.000 < 0.05$ ),样本数据之间没有关联关系,模型较好。模型 R 方值为 0.557,说明学习支持解释关键能力的 55.7%。社群学习支持、过程/工具支持和资源支持的回归系数数值分别为 0.563 ( $p = 0.000$ ), 0.155 ( $p = 0.020$ )和 0.147 ( $p = 0.016$ ),数据说明过程/工具支持,社群学习支持,资源支持对关键能力产生有正向影响,情感支持回归系数数值为-0.129 ( $p = 0.054$ ),情感支持对关键能力没有直接影响。

**Table 4.** Regression analysis results of learning support (N = 207)**表 4.** 学习支持的回归分析结果(N = 207)

	非标准回归系数(B)	B 的标准误差	标准回归系数 Beta	t	p	F
情感支持	-0.129	0.066	-0.177	-1.94	0.054	$F(4, 202) = 63.432, p = 0.000$
过程/工具支持	0.155	0.066	0.195	2.343	0.020	
社群学习支持	0.563	0.069	0.593	8.151	0.000	
资源支持	0.147	0.061	0.194	2.423	0.016	
常数	1.283	0.214	-	6.002	0.000	
R <sup>2</sup>			0.557			
R <sup>2</sup> 修正值			0.548			
N			207			

本研究说明,社群学习支持是影响关键能力目标达成最重要的学习支持要素。社群学习增加更多对话和情感交流,培养合作能力,提高参与度,激发解决问题的好奇心和集体荣誉感,激发学习动机。访谈中, D 同学提到“一开始对于小组合作完成任务有些担心,后来发现一个小组内和同伴一起讨论的时候很美好,除了完成作业,我们也会一起聊些别的,对我们很有好处。大学里都是大课,其实有些孤单感,职场英语课的小组讨论环节让我有了存在感”。已经进入实习的 F 学生反馈,“一定要保留同伴学习,真正走入职场后发现能够快速融入小组,在小组中如何做贡献是职场必要软技能”。此外,社群学习支持中的竞争机制和评价机制促使学习个体融入小组共同体,提高学习效率,降低学习成本,例如 Z 同学分享到“产出任务呈现的时候,组间的竞争让我们有压力,特别是老师每次要选一组做示范,就想尽各种办法去做得更好,不能拖小组后腿,也不想被同小组伙伴打分低”。独学无友,孤陋而寡闻,混合式教学中的社群学习支持通过教师指导组成小组后对话沟通协同意义建构[20],一方面弥补了混合式学习线上学习的空间距离感,同时促进了探究学习和相观而善学习环境。

过程/工具学习支持通过间接影响情感支持促成关键能力目标达成。混合式教学为师生提供了详尽、直观的个体学习数据,数据驱动的监督和评价帮助教师克服经验评估,使得评估有证可循,教师可以针对不同学习者的进度和问题,提供精准的学习支持。不少学生表示,线上学习任务 and 测试的时间节点提

醒等学习数据,帮助他们逐渐意识到了自我计划和时间管理的重要性,培养了自主学习能力。通过作业的同伴互评任务培养更加宽容,对他人负责的态度。“教”的主导作用通过学习过程中各种过程支持教学策略得以体现。例如D学生谈到,“我一般面对面课堂更多保持沉默,因为害怕说的不好会冒犯同学和老师,不过线上论坛发言我都参与,老师看到我帖子后特别表扬,老师的鼓励下我尝试课堂大胆发言”。学习者情绪感知直接影响学习动机,教师针对不同学习环节有针对性的教学策略,培养了创新能力和解决问题能力。例如,W同学的反馈,“我觉得每次任务看到其他小组的视频都是很好的学习的过程,老师和其他小组的点评很专业很具体,挺有启发和收获”。

虽然情感构建支持对关键能力达成不产生直接影响,但是为教学生态提供愉快的情感生态环境。学习者对《高级职场英语》课程情感支持的满意度反馈,绝大多数学习者认为课程让自己更加开放的对待学习任务,更成熟的对待与他人相关的任务,消除了线上学习的孤单感。丰富多样的线上线下即时测试和延时互评也是情感构建的有效途径。H学生反馈“和同学小组讨论的时候,有的时候大家会因为一些分歧而争吵,但是慢慢的大家都知道了‘对事不对人’,最后一起完成了一个很好的任务,得到老师的肯定的时候,那种成就感真好”。

本研究表明,资源支持是混合式教学的起点和抓手,但资源支持对关键能力目标达成没有直接影响。建构主义教学理论原则下,只有混合式教学三个关键要素-社会临场感、教学临场感和认知临场感都达到较高水平,有效学习才能发生。信息技术以及资源虽然为混合式教学带来了便利,需要在社群支持、过程/工具支持和情感支持同时发挥作用时,共同促成教学关键要素落地以及教学目标达成。

## 5. 结语

本文提出学习支持为核心的“五学四支持”混合式教学模式,通过提供资源、社群、过程/工具和情感支持,构建线上线下“五学”递进学习链,完成关键能力课程培养目标达成。数据分析表明,社群学习支持是关键能力目标达成影响关键要素。教师在进行课程设计过程中,应注重提高协作学习质量,通过知识点内容连接在已有知识和未知知识的连接等搭建同伴脚手架等,从而减少焦虑和不确定性,培养自信和友善的价值观,激发学习动机,促成情感激励,进而提升关键能力。

## 基金项目

教育部首批新文科研究与改革实践项目(2021110028);大连理工大学教学改革项目(ZD2021017)。

## 尾 注

核心素养和关键能力均可译为“key competence”,本文中对两个中文概念不作区分。

## 参考文献

- [1] 冯晓英,王瑞雪.“互联网+”时代核心目标导向的混合式学习设计模式[J].中国远程教育,2019(7):19-26.
- [2] Garrison, D.R. and Vaughan, N.D. (2008) Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- [3] Graham, C.R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds., *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer, San Francisco, 3-21.
- [4] 金慧,刘迪,高玲慧,宋蕾.技术促进教育创新——新媒体联盟《地平线报告》(2017 高等教育版)解读与启示[J].远程教育杂志,2016,35(2):3-10.
- [5] 王晶心,原帅,赵国栋.混合式教学对大学生学习成效的影响——基于国内一流大学MOOC应用效果的实证研究[J].现代远程教育,2018(5):39-47.

- 
- [6] 杨芳, 魏兴, 张文霞. 大学英语混合式教学模式探析[J]. 外语电化教学, 2017(1): 21-28.
- [7] 索格飞, 迟若冰. 基于慕课的混合式跨文化外语教学研究[J]. 外语界, 2018(3): 89-96.
- [8] 曹佩升. 基于翻转课堂的 ESP 课程混合式教学模式构建与效果研究[J]. 外语界, 2020(6): 87-94.
- [9] 马晓雷, 葛军, 胡琼. 线上线下混合式外语教学的有效实践模式探究[J]. 外语界, 2021(4): 19-26.
- [10] 骆蓉. 外语类线上线下混合式一流本科课程设计与构建——以“英美文化”为例[J]. 外国语文, 2021, 37(3): 138-146.
- [11] 胡杰辉. 混合式外语教学的理论内涵与研究范式[J]. 外语界, 2021(4): 2-10.
- [12] 文秋芳. “产出导向法”的中国特色[J]. 现代外语, 2017, 40(3): 385-396+438.
- [13] 文秋芳. “产出导向法”与对外汉语教学[J]. 世界汉语教学, 2018, 32(3): 387-400.
- [14] 屈社明. 国内高等外语教育翻转课堂研究——基于 CSSCI 外国语言学类来源期刊论文的内容分析[J]. 外语电化教学, 2019(3): 62-68.
- [15] 何克抗. 从 Blending Learning 看教育技术理论的新发展(下)[J]. 中国电化教育, 2004(4): 10-15.
- [16] 张丹. 大学英语混合式金课的构建与实践研究[J]. 外语电化教学, 2021(1): 71-77+91+12.
- [17] Boelens, R., De Wever, B. and Voet, M. (2017) Four Key Challenges to the Design of Blended Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, **22**, 1-18.
- [18] Victoria López-Pérez, M., Carmen Pérez-López, M. and Rodríguez-Ariza, L. (2011) Blended Learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, **56**, 818-826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- [19] 文秋芳. 大学外语课程思政的内涵和实施框架[J]. 中国外语, 2021, 18(2): 47-52.
- [20] 彭绍东. 从面对面的协作学习, 计算机支持的协作学习到混合式协作学习[J]. 电化教育研究, 2010(8): 42-50.