

教学模式

目录

概念.....	2
结构.....	2
1. 理论依据.....	2
2. 教学目标.....	2
3. 操作程序.....	3
4. 实现条件.....	3
5. 教学评价.....	3
特点与功能.....	3
（一）教学模式的特点.....	3
（二）教学模式的功能.....	4
历史与发展.....	5
（一）教学模式的演变.....	5
（二）教学模式的发展趋势.....	7
各种教学模式综述.....	7
（一）传递——接受式.....	8
（二）自学——辅导式.....	9
（三）探究式教学.....	10
（四）概念获得模式.....	11
（五）巴特勒的自主学习模式.....	12
（六）抛锚式教学.....	13
（七）范例教学模式.....	14
（八）现象分析模式.....	15
（九）加涅模式.....	15
（十）奥苏贝尔模式.....	17
（十一）合作学习模式.....	20
（十二）发现式学习模式.....	20

概念

教学模式可以定义为是在一定教学思想或教学理论指导下建立起来的较为稳定的教学活动结构框架和活动程序。作为结构框架，突出了教学模式从宏观上把握教学活动整体及各要素之间内部的关系和功能；作为活动程序则突出了教学模式的有序性和可操作性。

“模式”一词是英文 model 的汉译名词。model 还译为“模型”、“范式”、“典型”等。一般指被研究对象在理论上的逻辑框架，是经验与理论之间的一种可操作性的知识系统，是再现现实的一种理论性的简化结构。最先将模式一词引入到教学领域，并加以系统研究的人，当推美国的乔伊斯(B.Joyce)和韦尔(M.Weil)。

乔伊斯和韦尔在《教学模式》一书中认为：“教学模式是构成课程和作业、选择教材、提示教师活动的一种范式或计划。”实际教学模式并不是一种计划，因为计划往往显得太具体，太具操作性，从而失去了理论色彩。将“模式”一词引入教学理论中，是想以此来说明在一定的教学思想或教学理论指导下建立起来的各种类型的教学活动的基本结构或框架，表现教学过程的程序性的策略体系。

结构

教学模式通常包括五个因素，这五个因素之间有规律的联系着就是教学模式的结构。

1. 理论依据

教学模式是一定的教学理论或教学思想的反映，是一定理论指导下的教学行为规范。不同的教育观往往提出不同的教学模式。比如，概念获得模式和先行组织模式的理论依据是认知心理学的学习理论，而情境陶冶模式的理论依据则是人的有意识心理活动与无意识的心理活动、理智与情感活动在认知中的统一。

2. 教学目标

任何教学模式都指向和完成一定的教学目标，在教学模式的结构中教学目标处于核心地位，并对构成教学模式的其他因素起着制约作用，它决定着教学模式的操作程序和师生

在教学活动中的组合关系，也是教学评价的标准和尺度。正是由于教学模式与教学目标的这种极强的内在统一性，决定了不同教学模式的个性。不同教学模式是为完成一定的教学目标服务的。

3. 操作程序

每一种教学模式都有其特定的逻辑步骤和操作程序，它规定了在教学活动中师生先做什么、后做什么，各步骤应当完成的任务。

4. 实现条件

是指能使教学模式发挥效力的各种条件因素，如教师、学生、教学内容、教学手段、教学环境、教学时间等等。

5. 教学评价

教学评价是指各种教学模式所特有的完成教学任务，达到教学目标的评价方法和标准等。由于不同教学模式所要完成的教学任务和达到的教学目的不同，使用的程序和条件不同，当然其评价的方法和标准也有所不同。目前，除了一些比较成熟的教学模式已经形成了一套相应的评价方法和标准外，有不少教学模式还没有形成自己独特的评价方法和标准。

特点与功能

（一）教学模式的特点

1. 指向性

由于任何一种教学模式都围绕着一一定的教学目标设计的，而且每种教学模式的有效运用也是需要一定的条件，因此不存在对任何教学过程都适用的普适性的模式，也谈不上哪一种教学模式是最好的。评价最好教学模式的标准是在一定的情况下达到特定目标的最有效的教学模式。教学过程中在选择教学模式时必须注意不同教学模式的特点和性能，注意教学模式的指向性。

2. 操作性

教学模式是一种具体化、操作化的教学思想或理论，它把某种教学理论或活动方式中最核心的部分用简化的形式反映出来，为人们提供了一个比较抽象的理论具体得多的教学行为框架，具体地规定了教师的教学行为，使得教师在课堂上有章可循，便于教师理解、把握和运用。

3. 完整性

教学模式是教学现实和教学理论构想的统一，所以它有一套完整的结构和一系列的运行要求，体现着理论上的自圆其说和过程上的有始有终。

4. 稳定性

教学模式是大量教学实践活动的理论概括，在一定程度上揭示了教学活动带有的普遍性规律。一般情况下，教学模式并不涉及具体的学科内容，所提供的程序对教学起着普遍的参考作用，具有一定的稳定性。但是教学模式是依据一定的理论或教学思想提出来的，而一定的教学理论和教学思想又是一定社会的产物，因此教学模式总是与一定历史时期社会政治、经济、科学、文化、教育的水平联系，受到教育方针和教育目的制约。因此这种稳定性又是相对的。

5. 灵活性

作为并非针对特定的教学内容教学，体现某种理论或思想，又要在具体的教学过程中进行操作的模式，在运用的过程中必须考虑到学科的特点、教学的内容、现有的教学条件和师生的具体情况，进行细微的方法上的调整，以体现对学科特点的主动适应。

（二）教学模式的功能

1. 教学模式的中介作用

教学模式的中介作用是指教学模式能为各科教学提供一定理论依据的模式化的教学法体系，使教师摆脱只凭经验和感觉，在实践中从头摸索进行教学的状况，搭起了一座理论与实践之间的桥梁。

教学模式的这种中介作用，是和它既来源于实践，又是某种理论的简化形式的特点分不开的。

一方面，教学模式来源于实践，是对一定是具体教学活动方式进行优选、概括、加工的结果，是为某一类教学及其所涉及的各种因素和它们之间的关系提供一种相对稳定的操

作框架，这种框架有着内在的逻辑关系的理论依据，已经具备了理论层面的意义。

另一方面，教学模式又是某种理论的简化表现方式，它可以通过简明扼要的象征性的符号、图式和关系的解释，来反映它所依据的教学理论的基本特征，使人们在头脑中形成一个比抽象理论具体得多的教学程序性的实施程序。便于人们对某一教学理论的理解，也是抽象理论得以发挥其实践功能的中间环节，是教学理论得以具体指导教学，并在实践中运用的中介。

2. 教学模式的方法论意义

教学模式的研究是教学研究方法论上的一种革新。长期以来人们在教学研究上习惯于采取单一刻板的思维方式，比较重视用分析的方法对教学的各个部分进行研究，而忽视各部分之间的联系或关系；或习惯于停留在对各部分关系的抽象的辩证理解上，而缺乏作为教学活动的特色和可操作性。教学模式的研究指导人们从整体上去综合地探讨教学过程中各因素之间的互相作用和其多样化的表现形态，以动态的观点去把握教学过程的本质和规律，同时对加强教学设计、研究教学过程的优化组合也有一定的促进作用。

历史与发展

教学模式是教学活动的基本结构，每个教师在教学工作中都在自觉不自觉地按照一定的教学模式进行教学，只不过这里有一个你采取的存在一个是否科学合理的问题。了解教学模式的历史发展有助于人们借鉴传统和对当代各种新教学模式的理解，有助于人们把握教学模式的发展趋势。

（一）教学模式的演变

系统完整的教学模式是从近代教育学形成独立体系开始的，“教学模式”这一概念与理论在 20 世纪 50 年代以后才出现。不过在中外教学实践和教学思想中，很早就有了教学模式的雏形。

古代教学的典型模式就是传授式，其结构是“讲—听—读—记—练”。其特点是教师灌输知识，学生被动机械地接受知识，书中文字与教师的讲解几乎完全一致，学生对答与书本或教师的讲解一致，学生是靠机械的重复进行学习。

到了 17 世纪，随着学校教学中自然科学内容和直观教学法的引入，班级授课制度的实施，夸美纽斯提出应当把讲解、质疑、问答、练习统一于课堂教学中，并把观察等直观

活动纳入教学活动体系之中，首次提出了以“感知—记忆—理解—判断”为程序结构的教学模式。

19 世纪是一个科学实验兴旺繁荣的时期。赫尔巴特的理论在相当的程度上反映了当时科学发展的趋势。他从统觉论出发，研究人的心理活动，认为学生在学习的过程中，只有当新经验已经构成心理的统觉团中概念发生联系时，才能真正掌握知识。所以教师的任务就是选择正确的材料，以适当的程序提示学生，形成他们的学习背景或称统觉团。从这一理论出发，他提出了“明了一联合—系统—方法”的四阶段教学模式。以后他的学生莱因又将其改造为“预备—提示—联合—总结—应用”的五阶段教学模式。

以上这些教学模式都有一个共性，它们都忽视了学生在学习中的主体性，片面强调灌输方式，在不同程度上压抑和阻碍了学生的个性发展。所以在 19 世纪 20 年代，随着资本主义大工业的发展，强调个性发展的思想的普遍深入与流行，以赫尔巴特为代表的传统的教学模式受到了挑战，应运而生的杜威的实用主义的教育理论得到了社会的推崇，同时也促进了教学模式向前推进了一步。

杜威提出了“以儿童为中心”的“做中学”为基础的实用主义教学模式。这一模式的基本程序是“创设情境—确定问题—占有资料—提出假设—检验假设”。这种教学模式打破了以往教学模式单一化的倾向，弥补了赫尔巴特教学模式的不足，强调学生的主体作用。强调活动教学，促进学生发现探索的技能，获得探究问题和解决问题的能力，开辟了现代教学模式的新路。

当然，实用主义教学模式也有其缺陷。它把教学过程和科学研究过程等同起来，贬低了教师在教学过程中的指导作用，片面强调直接经验的重要性，忽视知识系统性的学习，影响了教学质量。因此在 20 世纪 50 年代受到了社会的强烈批评。

20 世纪 50 年代以来，随着科学技术的发展，教育面临着新的科技革命的挑战，促进人们利用新的理论和技术去研究学校教育和教学问题。现代心理学和思维科学对人脑活动机制的揭示，发生认识论对个体认识过程的概括，认知心理学对人脑接受和选择信息活动是研究，特别是系统论、控制论、信息加工理论等的产生，对教学实践产生了深刻的影响，也给教学模式提出了许多新的课题。因此这一阶段在教育领域出现了许多的教学思想和理论，与此同时也产生了许多新的教学模式。

（二）教学模式的发展趋势

1. 从单一教学模式向多样化教学模式发展

自从赫尔巴特提出“四段论”教学模式以来，经过其学生的实践和发展逐渐以“传统教学模式”的名称成为 20 世纪教学模式的主导。以后杜威打着反传统的旗号，提出了实用主义教学模式，20 世纪 50 年代以来一直在“传统”与“反传统”之间来回摆动。50 年代以后，由于新的教学思想层出不穷，再加上新的科学技术革命使教学产生了很大的变化，教学模式出现了“百花齐放、百家争鸣”的繁荣局面。据乔伊斯和韦尔 1980 年的统计，现在教学模式有 23 种之多，其中我国提出的教学模式就有 10 多种。

2. 由归纳型向演绎型教学模式发展

归纳型教学模式重视从经验中总结、归纳，它的起点是经验，形成思维的过程是归纳。演绎型教学模式指的是从一种科学理论假设出发，推演出一种教学模式，然后用严密的实验来验证其效用。它的起点是理论假设，形成思维的过程是演绎。归纳型教学模式来自于教学实践的总结，不免有些不确定性，有些地方还不能自圆其说。而演绎型教学模式有一定的理论基础，能够自圆其说，有自己完备的体系。

3. 由以“教”为主向重“学”为主的教学模式发展

传统教学模式都是从教师如何去教这个角度来进行阐述，忽视了学生如何学这个问题。杜威的“反传统”教学模式，使人们认识到学生应当是学习的主体，由此开始了以“学”为主的教学模式的研究。现代教学模式的发展趋势是重视教学活动中学生的主体性，重视学生对教学的参与，根据教学的需要合理设计“教”与“学”的活动。

4. 教学模式的日益现代化

在当代教学模式的研究中，越来越重视引进现代科学技术的心理论、新成果。有些教学模式已经开始注意利用电脑等先进的科学技术的成果，教学条件的科学含量越来越高，充分利用可提供的教学条件设计教学模式。

各种教学模式综述

教学模式是教学理论的具体化，是教学实践的概括化的形式和系统，具有多样性和可操作性，因此教师对教学模式的选择和运用是有一定的要求，教学模式必须要与教学目标相契合，要考虑实际的教学条件针对不同的教学内容来选择教学模式，当然首先还是要了

解有哪些教学模式，它们的特点是什么。

（一）传递——接受式

该教学模式源于赫尔巴特的四段教学法，后来由前苏联凯洛夫等人进行改造传入我国。在我国广为流行，很多教师在教学中自觉不自觉地都用这种方法教学。该模式以传授系统知识、培养基本技能为目标。其着眼点在于充分挖掘人的记忆力、推理能力与间接经验在掌握知识方面的作用，使学生比较快速有效地掌握更多的信息量。该模式强调教师的指导作用，认为知识是教师到学生的一种单向传递的作用，非常注重教师的权威性。

1. 理论基础

根据行为心理学的原理设计，尤其受斯金纳操作性条件反射的训练心理学的影响，强调控制学习者的行为达到预定的目标。认为只要通过联系——反馈——强化，这样反复的循环过程就可以塑造有效的行为目标。

2. 教学基本程序

该模式的基本教学程序是：复习旧课—激发学习动机—讲授新课—巩固练习—检查评价—间隔性复习。

复习旧课是为了强化记忆、加深理解、加强知识之间的相互联系和知识进行系统整理。激发学习动机是根据新课的内容，设置一定情境和引入活动，激发学生的学习兴趣。讲授新课是教学的核心，在这个过程中主要以教师的讲授和指导为主，学生一般要遵守纪律，跟着教师的教学节奏，按部就班地完成教师布置给他们的任务。巩固练习是学生在课堂上对新学的知识进行运用和练习解决问题的过程。检查评价是通过学生的课堂和家庭作业来检查学生对新知识的掌握情况。间隔性复习是为了强化记忆和加深理解。

3. 教学原则

教师要根据学生的知识结构的认知水平对教学内容进行加工整理，力求使得所传授的知识与学生原有的认知结构相联系。充分发挥教师的主导作用，教师在传授知识的时候需要很高的语言表达能力，同时要对学生在掌握知识时候常遇到的问题有所经验与觉察。

4. 辅助系统

课本、黑板、粉笔、挂图、模型、投影仪等。

5. 教学效果

优点：学生能在短时间内接受大量的信息，能够培养学生的纪律性，能够培养学生的

抽象思维能力。缺点：学生对接受的信息很难真正地理解，培养单一化、模式化的人格，不利于创新性、分析性学生的发展，不利于培养的学生创新思维和解决实际问题的能力。

6. 在运用这种模式时的建议

在介绍讲解性的内容上运用比较有效，当期望学生在短时间掌握一定的知识去应试时比较可行，教师不可在任何教学内容上都运用这种模式，长此以往必然造成一种“满堂灌”的教学模式，非常不利于学生的全面发展，从而培养出一大批没有思想与主见的高分低能者。

（二）自学——辅导式

自学辅导式的教学模式是在教师的指导下自己独立进行学习的模式。这种教学模式能够培养学生的独立思考能力，在教学实践中也有很多教师在运用它。

1. 理论基础

从人本主义出发，注意发挥学生的主体性，以培养学生的学习能力为目标。这种教学模式基于先让学生独立学习，然后根据学生的具体情况教师进行指导。它承认学生在学习过程中试错的价值，培养学生独立思考和学会学习的能力。

2. 教学基本程序

自学辅导式的教学程序是：自学—讨论—启发—总结—练习巩固。

教师在教学中根据学生的最近发展区，布置一些有关新教学内容的学习任务组织学生自学，在自学之后让学生之间交流讨论，发现他们所遇到的困难，然后教师根据这些情况对学生进行点拨和启发，总结出规律，再组织学生进行练习巩固。

3. 教学原则

自学内容难度适宜，教师在教学过程中要适时点拨，先进行自主学习，后教师进行指导概括和总结。

4. 辅助系统

要提供必要的学习材料和学习的辅助设施，给学生自学提供有力的支持。

5. 教学效果

优点：能够培养学生分析问题、解决问题的能力；有利于教师因材施教；能发挥学生的自主性和创造性；有利于培养学生相互合作的精神。缺点：学生如果对自学内容不感兴趣，可能在课堂上一无所获；需要较长的时间；需要教师非常敏锐地观察学生的学习情况，

必要时进行启发和调动学生的学习热情，针对不同学生进行讲解和教学，所以很难在大班教学中开展。

6. 实施建议

最好选择难度适时学生比较感兴趣的内容进行自学，教师要有很高的组织能力和业务水平，讲师避免讲解而是多启发。

（三）探究式教学

探究式教学以问题解决为中心的，注重学生的独立活动，着眼于学生的思维能力的培养。

1. 理论基础

依据皮亚杰和布鲁纳的建构主义的理论，注重学生的前认知，注重体验式教学，培养学生的探究和思维能力。

2. 基本程序

教学的基本程序是：问题—假设—推理—验证——总结提高。

首先创设一定的问题情境提出问题，然后组织学生对问题进行猜想和做假设性的解释，再设计实验进行验证，总后总结规律。

3. 教学原则

建立一个民主宽容的教学环境，充分发挥学生的思维能力，教师要掌握学生的前认知特点实施一定的教学策略。

4. 辅助系统

需要一定的供学生探究学习的设备和相关资料。

5. 教学效果

优点：能够培养学创新能力和思维能力，能够培养学生的民主与合作的精神，能够培养学生自主学习的能力。缺点：一般只能在小班进行，需要较好的教学支持系统，教学需要的时间比较长。

6. 实施建议

在探究性教学中教师一定要尊重学生的主体性，创设一个宽容民主平等的教学环境，教师要对那些打破常规的学生予以一定的鼓励，不要轻易地对学生说对或错，教师要以引导为主切不可轻易告知学生探究的结果。

（四）概念获得模式

该模式的目标是使学习者通过体验所学概念的形成过程来培养他们的思维能力。该模式主要反映了认知心理学的观点，强调学习是认知结构的组织与重组的观点。

1. 理论基础

布鲁纳、古德诺和奥斯汀的思维研究理论。他们认为分类是把不同的事物当作相等看待，是将周围的世界进行简化和系统化的手段，从而建立一定的概念来理解纷繁复杂的世界。布鲁纳认为所谓的概念是根据观察进行分类而形成的思想或抽象化。在概念形成的过程中非常注重事物之中的一些相似成分，而忽略那些不同的地方。在界定概念的时候需要五个要素：名称、定义、属性、例子以及与其他概念的相互关系。

2. 基本程序

概念获得模式共包含这些步骤：教师选择和界定一个概念—教师确定概念的属性——教师准备选择肯定和否定的例子—将学生导入概念化过程—呈现例子—学生概括并定义—提供更多的例子—进一步研讨并形成正确概念—概念的运用与拓展。

3. 教学原则

帮助学生有效地习得概念是学校教育的基本任务之一。概念获得模式是采取“归纳—演绎”的思维形式。首先通过一些例子让学生发现概念一些共同属性，掌握概念区别于其他概念的本质特征。学生在获得概念后还需要进行概念的理解，即引导学生从概念的内涵、外延、属、种、差别等方面去理解概念。为了强化学生对概念的理解，还应该把与概念相关的或相似的概念、逻辑相关概念、相对应的概念等等进行辨析。学习的目的在于运用，在运用的过程中我们可以发现学生对概念的掌握程度，可以及时地采取补救措施。

4. 辅助系统

需要大量正反例子，课前教师需要精心的准备。

5. 教学效果

能够培养学生的归纳和演绎能力，能够形成比较清晰的概念，能够培养学生严谨的逻辑推理能力。

6. 实施建议

针对概念性很强的内容实施教学，课前教师要对概念的内涵与外延要做很好的梳理。

（五）巴特勒的自主学习模式

20 世纪 70 年代美国教育心理学家巴特勒提出教学的 7 要素，并提出“七段”教学论，在国际上影响很大。

1. 理论基础

它的主要理论依据是信息加工理论。

2. 教学程序

基本教学程序是：设置情境——激发动机——组织教学——应用新知——检测评价——巩固练习——拓展与迁移。

他的教学七步骤中的情境是指学习的内外部的各种情况，内部情况是学生的认知特点，外部情况是指学习环境，它的组成要素有：个别差异、元认知、环境因子。动机是学习新知识的各种诱因，它的主要构成要素有：情绪感受、注意、区分、意向。组织是将新知识与旧知识相互关联起来，它的主要构成要素有：相互联系、联想、构思、建立模型。应用是对新知识的初步尝试，它的构成要素有：参与、尝试、体验、结果。评价是对新知识初步尝试使用之后的评定，它的组成要素有：告知、比较、赋予价值、选择。重复是练习与巩固的过程，它的主要组成要素有：强化、练习、形成习惯、常规、记忆、遗忘。拓展是把新知识迁移到其他情境中去，它的构成要素有延伸、迁移、转换、系统、综合。

3. 教学原则

巴特勒从信息加工理论出发，非常注重元认知的调节，利用学习策略对学习任务进行加工，最后生成学习结果。教师在利用这种模式的时候，要时常提醒学生进行反思自己的学习行为。要考虑各种步骤的组成要素，根据不同情况有所侧重。

4. 辅助系统

一般的课堂环境，掌握学习策略的教师。

5. 教学效果

这是一个比较普适性的教学模式，根据不同发教学内容它可以转化为不同的教学法，只要教师灵活驾御就能达到他想要的教学效果。

6. 实施建议

教师应该是一位研究型的教师，具有一定是教育学和心理学的知识，掌握元认知策略，就可以灵活运用这种教学模式。

（六）抛锚式教学

这种教学要求建立在有感染力的真实事件或真实问题的基础上。确定这类真实事件或问题被形象地比喻为“抛锚”，因为一旦这类事件或问题被确定了，整个教学内容和教学进程也就被确定了(就像轮船被锚固定一样)。

1. 理论基础

它的理论基础是建构主义。建构主义认为，学习者要想完成对所学知识的意义建构，即达到对该知识所反映事物的性质、规律以及该事物与其它事物之间联系的深刻理解，最好的办法是让学习者到现实世界的真实环境中去感受、去体验(即通过获取直接经验来学习)，而不是仅仅聆听别人(例如教师)关于这种经验的介绍和讲解。由于抛锚式教学要以真实事例或问题为基础(作为“锚”)，所以有时也被称为“实例式教学”或“基于问题的教学”或“情境性教学”。

2. 基本程序

抛锚式教学由这样几个环节组成：

- （1）创设情境——使学习能在和现实情况基本一致或相类似的情境中发生。
- （2）确定问题——在上述情境下，选择出与当前学习主题密切相关的真实性事件或问题作为学习的中心内容。选出的事件或问题就是“锚”，这一环节的作用就是“抛锚”。
- （3）自主学习——不是由教师直接告诉学生应当如何去解决面临的问题，而是由教师向学生提供解决该问题的有关线索，并特别注意发展学生的“自主学习”能力。
- （4）协作学习——讨论、交流，通过不同观点的交锋，补充、修正、加深每个学生对当前问题的理解。
- （5）效果评价——由于抛锚式教学的学习过程就是解决问题的过程，由该过程可以直接反映出学生的学习效果。因此对这种教学效果的评价不需要进行独立于教学过程的专门测验，只需在学习过程中随时观察并记录学生的表现即可。

3. 教学原则

情境设置与产生问题一致，问题难易适中要具有一定的真实性，在教学中要充分发挥学生的主体性。

4. 辅助系统

巧设情境，合作学习。

5. 教学效果

能培养学生的创新能力、解决问题能力、独立思考能力、合作能力等。

6. 实施建议

创设情境适时抛出问题，注意情境感染与熏陶作用。

（七）范例教学模式

范例教学模式比较适合原理、规律性的知识。是中学思想政治课教学最基础的内容之一。他是德国教育实践家 M·瓦根舍因提出来的。

1. 理论基础

遵循人的认知规律：从个别到一般，从具体到抽象的过程。在教学中一般从一些范例分析入手感知原理与规律，并逐步提炼进行归纳总结，再进行迁移整合。

2. 基本程序

范例教学的基本过程是：阐明“个”案→范例性阐明“类”案→范例性地掌握规律原理→掌握规律原理的方法论意义→规律原理运用训练

“范例教学”主张选取蕴含本质因素、根本因素、基础因素的典型案例，通过对范例的研究，使学生从个别到一般、从具体到抽象、从认识到实践理解、掌握带有普遍性的规律、原理的模式。所谓范例性地阐明“个”案，指用典型事实和现象为例说明事物的本质特征；所谓范例性阐明“类”案，是指用许多在本质上与“个”案一致的事实和现象来阐明事物的本质特征；范例性掌握规律原理是指从大量的“类”案中总结出规律和原理，在总结归纳的过程中，要注意对规律或原理的表述要准确，对规律原理的名称要清楚；掌握规律原理的目的和意义在于运用，因而教师要让学生掌握规律、原理的方法论意义；为了了解学生对规律和原理的掌握程度，从而获得反馈信息，规律原理的运用训练是教学必不可少的环节。

3. 教育原则

要遵循这个基本顺序：从个别入手，归纳成类，再从类入手，提炼本质特征，最后上升到规律与原理。

4. 辅助系统

选取不同的带有典型性的范例。

5. 教学效果

有助于培养学生的分析能力，有助于学生理解规律和原理。

6. 实施建议

比较适合社会科学中的一些原理和规律教学，范例一定有一定的代表性，最好能激发学生的兴趣。

（八）现象分析模式

1. 理论基础

它主要基于建构主义的认知理论，非常注意学生利用自己的先前经验对问题进行解释。

2. 基本程序

现象分析模式的基本教学程序是：出示现象→解释现象的形成原因→现象的结果分析→解决方法分析。在教学中，某种现象往往是以材料的形式出现的，学生要能通过现象揭示其背后的本质。

3. 教育原则

现象能够反映本质规律，创设民主环境，充分发挥学生的主体性，让他们进行解释说明。

4. 辅助系统

真实的现象感受，最好有音像辅助设备。

5. 教学效果

培养学生的分析能力、综合能力。

6. 实施建议

教师要调动学生的思维，让他们去发现现象背后的规律；选取的现象要具有一定的典型性，能揭示背后的规律。

（九）加涅模式

1. 理论基础

依据信息加工理论，加涅认为学习的条件分为内部条件和外部条件，内部条件又进一步分为基本先决条件和支持性的先决条件。支持性的先决条件在学习过程中起辅助作用，但是没有这些条件学习也可以发生，而如果缺少基本先决条件则是不行的。不同的学习类别需要不同的学习条件，并能产生五种类型的学习结果：言语信息、智力技能、认知策略、

动作技能、态度。言语信息包括名称、符号、事实和原则。为了使言语信息的学习得以发生，言语信息的内容对学习者必须是有意义的。考查言语信息是否掌握，必须对一些事实进行提问。智慧技能，包括辨别、概念、规则、和高级规则。智慧技能的学习是通过呈现许多规则和例子以指导学习者找到正确的答案。可以通过要求学习者解决特定的问题来考查学习结果。认知策略，对这种技能的教学方法是演示或说明策略后，学习者练习，一旦学生熟悉了一个问题，新的问题要呈现，以帮助学生将策略迁移，或者评价学生对策略的掌握。动作技能，反复练习对这种技能的掌握是关键。可以通过完成任务的时间或者精确性来测试对动作技能的掌握。态度，强化相依原理在态度学习中起主要作用。

加涅的学习层级论主要适用于智慧技能的学习。学习层级论，也称累积学习理论，其基本观点是：学习任何新的智慧技能都需要某种先前的学习，学习是累积性的。按照复杂性程度的不同，由简单到复杂，加涅将智慧技能分为八个层次：信号学习、刺激—反应学习、连锁学习、言语联想、辨别学习、概念学习、规则学习和高级规则学习。其中前四类学习是学习的基础形式，总称联想学习。学校教育更关注的是后面四类的学习。

加涅把人的学习过程等同于电脑对信息的加工处理，在他的学习理论中要点是：注意、选择性知觉、复诵、语义编码、提取、反应组织、反馈。

2. 基本程序

按照电脑加工信息的步骤（环境——接受器——登记——编码——反应器执行监控——效应器——环境），他提出九步教学法：

- （1）引起注意
- （2）告知目标
- （3）刺激回忆先决条件
- （4）呈现刺激材料
- （5）提供学习指导
- （6）引发业绩
- （7）提供业绩正确程度反馈
- （8）评价
- （9）增强保持与迁移

加涅认为学习这九个阶段和分为三个部分，即准备、操作和迁移三个部分。

准备包括接收、预期、提取到工作记忆中。对应的教学事件是引起注意、告知目标、刺激回忆先前的知识。操作包括选择性知觉、语义编码、反应、强化。对应的教学事件是

呈现刺激、提供学习指导、引出行为、提供反馈。学习迁移包括提取和强化、提取并一般化。对应的教学事件是评价行为、促进保持与迁移。

（十）奥苏贝尔模式

奥苏贝尔是认知结构理论的具体化的实用者。他通俗地认为认知结构就是书本知识在学生头脑中地再现形式，是有意义学习的结果和条件。他着重强调了概括性强、清晰、牢固、具有可辨别性和可利用性的认知结构在学习过程中的作用，并把建立学习者对教材的清晰、牢固、认知结构作为教学的主要任务。奥苏贝尔的有意义学习理论着重强调了认知结构的地位，围绕着认知结构提出的上位学习、下位学习、相关类属学习、并列结合学习和创造学习等几种学习类型，为新旧知识是如何组织的提供了一条较有说服力的解释。自他之后，认知结构理论才真正引起人们的重视并为人们广泛理解。

1. 理论基础——“有意义接受学习”理论

美国著名教育心理学家奥苏贝尔在对学习类型做深入研究的基础上，将“学习”按照其效果划分为“有意义学习”与“机械学习”两种类型。所谓有意义学习，其实质是指：“符号表示的观念，以非任意的方式和在实质上（而不是字面上）同学习者已经知道的内容联系在一起。所谓非任意的和实质上的联系是指这些观念和学习者原有认知结构中的某一方面（如一个表象、一个已经有意义的符号、一个概念或一个命题）有联系。”换句话说，要想实现有意义的学习真正习得知识的意义，即希望通过学习获得对知识所反映事物的性质规律及事物之间关联的认识，关键是要在当前所学的新概念、新知识（即“符号表示的观念”）与学习者原有认知结构中的某个方面（表象、概念或命题）之间建立起非任意的实质性联系。只要能建立起这种联系就是有意义的学习，否则就必然是死记硬背的机械学习。奥苏贝尔认为，能否建立起新旧知识之间的这种联系，是影响学习的唯一的最重要因素，是教育心理学中最基本、最核心的一条原理。正如他的代表性论著“教育心理学一种认知观点”一书的扉页中用特大号字所表述的：“假如让我把全部教育心理学仅仅归结为一条原理的话，那么，我将一言以蔽之曰：影响学习的唯一最重要因素就是学习者已经知道了什么。要探明这一点，并应据此进行教学。”

奥苏贝尔指出，要想实现有意义学习可以有两种不同的途径或方式：接受学习和发现学习。接受学习的基本特点是：“所学知识的全部内容都是以确定的方式被（教师）传递给学习者。学习课题并不涉及学生方面的任何独立的发现。学习者只需要把呈现出

来的材料（无意义音节或配对形容词；一首诗或几何定理）加以内化或组织，以便在将来某个时候可以利用它或把它再现出来。”发现学习的基本特点则是：“要学的主要内容不是（由教师）传递的，而是在从意义上被纳入学生的认知结构以前必须由学习者自己去发现出来。”奥苏贝尔还强调指出，如果根据学习引起的能力变化来区分学习类型（能否实现有意义学习是引起能力发展变化的关键），即根据用何种方式来引起能力变化（也就是用何种方式来实现有意义学习），那么，就只能区分出“接受学习”与“发现学习”两种，而所有其他的学习类型皆可并入到这两大类型之中。他认为目前学术界对学习类型的众多分类（如“辨别学习”、“概念学习”、“尝试错误学习”、“条件反应学习”、“配对联想学习”……等等）实际上都是“没有按照这些学习类型所引起的能力变化来区分学习”的结果。

2. “先行组织者”教学策略

奥苏贝尔不仅正确地指出通过“发现学习”和“接受学习”均可实现有意义学习，而且还对如何在这两种教学方式下具体实现有意义学习的教学策略进行了研究，特别是对“传递—接受”教学方式下的教学策略作了更为深入的探索，并取得了成为教学论领域一座丰碑的出色成果——“先行组织者”教学策略。这是在分析与操纵三种认知结构变量（即原有认知结构的可利用性、可分辨性和稳固性等三个变量）基础上而实施的一种教学策略，由于它具有认知学习理论作基础又有很强的可操作性，自奥苏贝尔于1978年提出以来，其影响日益扩大，目前，它已成为实现“有意义接受学习”的最有代表性、最具影响力、也是最见实际效果的教学策略之一。

3. 动机理论

奥苏贝尔不仅在对学习过程的认知条件、认知因素进行深入研究的基础上提出了“有意义接受学习”理论和“先行组织者”教学策略，而且他还注意到影响学习过程的另一重要因素即情感因素的作用，并在这方面提出了独到的见解（在当代众多教育心理学家中，能重视情感因素的作用并对此进行认真研究的并不多见），这些见解可归纳如下：

(1)他认为，情感因素对学习的影响主要是通过动机在以下三个方面起作用：

① 动机可以影响有意义学习的发生由于动机并不参与建立新旧概念、新旧知识之间的联系，所以并不能直接影响有意义学习的发生，但是动机却能通过使学习者在“集中注意”、“加强努力”、“学习持久性”和“挫折忍耐力”等方面发挥出更大潜能而加强新旧知识的相互作用（起催化剂作用），从而有效地促进有意义的学习。

② 动机可以影响习得意义的保持由于动机并不参与建立新旧知识之间的联系和新旧

知识的相互作用，所以也不能直接影响习得意义的保持，但是保持总是要通过复习环节来实现，而在复习过程中动机仍可通过使学习者在“集中注意”、“加强努力”和“持久性”等方面发挥出更大潜能来提高新获得意义的清晰性和巩固性，从而有效地促进保持。

③ 动机可以影响对知识的提取（回忆）动机过强，可能产生抑制作用，使本来可以提取的知识提取不了（回忆不起来），考试时由于心理紧张，动机过强，影响正常水平发挥就是一个例子；反之，有时动机过弱，不能调动起学习者神经系统的全部潜力，也会减弱对已有知识的提取。

（2）他认为，动机是由三种内驱力组成的

由于动机是驱使人们行动的内部力量，所以心理学家常把动机和内驱力视为同义词。奥苏贝尔认为通常所说的动机是由“认知内驱力”、“自我提高内驱力”和“附属内驱力”等三种成分组成的。

认知内驱力是指要求获得知识、了解周围世界、阐明问题和解决问题的欲望与动机，与通常所说的好奇心、求知欲大致同义。这种内驱力是从求知活动本身得到满足，所以是一种内在的学习动机。由于有意义学习的结果就是对学习者的一种激励，所以奥苏贝尔认为，这是“有意义学习中的一种最重要的动机”。例如，儿童生来就有好奇心，他们越是不断探索周围世界，了解周围世界，就越是从中得到满足。这种满足感（作为一种“激励”）又会进一步强化他们的求知欲，即增强他们学习的内驱力。

自我提高内驱力是指儿童希望通过获得好成绩来提高自己在家庭和学校中地位的学习动机。随着年龄增长，儿童自我意识增强，他们希望在家庭和学校集体中受到尊重。这种愿望也可以推动儿童努力学习，争取好成绩，以赢得与其成绩相当的地位。自我提高内驱力强的学习者，所追求的不是知识本身，而是知识之外的地位满足（受人敬重、有地位），所以这是一种外在的学习动机。

附属内驱力是指通过顺从、听话从父母和老师那里得到认可，从而获得派生地位的一种动机。这种动机也不是追求知识本身，而是追求知识之外的自尊满足（家长和老师认可），所以也是一种外在的学习动机。

上述三种不同成分的动机对每个人来说都可能具有，但三种成分所占的不同比例，则依年龄、性别、文化、社会地位和人格特征等因素而定。在童年时期，附属内驱力是获得良好学业成绩的主要动机；童年晚期和少年期，附属内驱力降低，而且从追求家长认可转向同龄伙伴的认可；到了青年期和成人，自我提高内驱力则逐渐成为动机的主要成分。前面强调了内在动机（认知内驱力）的重要性，但决不应由此贬低外部动机（特别

是自我提高内驱力)的作用。在个人的学术生涯和职业生涯中自我提高内驱力是一种可以长期起作用的强大动机。这是因为,与其他动机相比,这种动机包含更为强烈的情感因素既有对成功和随之而来的声誉鹊起的期盼、渴望与激动,又有对失败和随之而来的地位、自尊丧失的焦虑、不安与恐惧。

由上面关于“动机理论”(包括动机成分的组成与动机的作用等两个方面)的介绍可以看出,奥苏贝尔确实对情感因素在认知过程中的作用与影响作了较深入的研究。如果我们在教学设计或在课件脚本设计过程中能根据学习者的不同年龄特征,有意识地帮助学习者逐步形成与不断强化上述三种动机并在教学过程的不同阶段(例如在有意义学习发生、习得意义保持及知识提取等阶段)恰当地利用这些动机,那么,由于学习过程中认知因素与情感因素能得到较好的配合,所以定将取得更为良好的教学效果。

4. 基本程序

提出先行组织者——逐步分化——综合贯通。

(十一) 合作学习模式

它是一种通过小组形式组织学生进行学习的一种策略。小组取得的成绩与个体的表现是紧密联系的。约翰逊(D.W.Johnson, 1989)认为合作式学习必须具备五大要素:①个体积极的相互依靠,②个体有直接的交流,③个体必须都掌握给小组的材料,④个体具备协作技巧,⑤群体策略。合作式学习有利于发展学生个体思维能力和动作技能,增强学生之间的沟通能力和包容能力,还能培养学生的团队精神,提高学生的学业成绩。

课堂里的合作有四点不足之处:首先,如果学得慢的学生需要学得快的学生的帮助,那么对于学得快的学生来说,在一定程度上就得放慢学习进度,影响自身发展。其次,能力强的学生有可能支配能力差或沉默寡言的学生,使后者更加退缩,前者反而更加不动脑筋。第三,合作容易忽视个别差异,影响对合作感到不自然的学生的学习进步。最后,小组的成就过多依靠个体的成就,一旦有个体因为能力不足或不感兴趣,则会导致合作失败。

(十二) 发现式学习模式

发现式学习是培养学生探索知识、发现知识为主要目标的一种教学模式。这种模式最根本的地方在于让学生像科学家的发现一样来体验知识产生的过程。布鲁纳(J.S.Bruner)认为发现式教学法有四个优点:

1. 提高学生对知识的保持。
2. 教学中提供了便于学生解决问题的信息，可增加学生的智慧潜能。
3. 通过发现可以激励学生的内在动机，引发其对知识的兴趣。
4. 学生获得了解决问题的技能。

根据许多心理学家对这种教学模式的研究，它更适合于低年级的教学，而且在课堂上运用太费时间，又难以掌握。

另外还有研讨教学模式、基于前概念的探究教学模式等，由于篇幅所限这里不再一一介绍。

教学模式是从教学的整体出发，根据教学的规律原则而归纳提炼出的包括教学形式和方法在内的具有典型性、稳定性、易学性的教学样式。简洁地说就是在一定教学理论指导下，以简化形式表示的关于教学活动的基本程序或框架。

教学模式包含着一定的教学思想以及在此教学思想指导下的课程设计、教学原则、师生活活动结构、方式、手段等。在一种教育模式中可以集中多种教学方法。

任何模式都不是僵死的教条，而是既稳定又有发展变化的程序框架。

转载自：<http://baike.baidu.com/view/290597.htm>