

大学英语翻转课堂模式下的师生交互行为研究

金龚华

(浙江理工大学外国语学院,杭州 310018)

摘 要:应用信息技术录制了大学英语的翻转课堂和常规课堂,使用弗兰德斯课堂互动分析法(Flanders interaction analysis system)进行量化描述,通过矩阵计算比率和特性曲线描述,分析了两者的师生言语互动行为特征。结果显示:翻转课堂通过重构学习流程,使学生在课堂上更积极应用知识进行实践,同时课堂活动提供给学生更多真实交际中的语言应用反馈,从而提高了语言教学的效果。研究结果将促进大学英语“翻转课堂”的本土化实践,为其在高等教育的理论模型提供了数据支撑和方法借鉴。

关键词:FIAS;翻转课堂;大学英语;师生互动

中图分类号:H08

文献标志码:A

文章编号:1673-3851(2017)05-0471-07

《教育信息化十年发展规划(2011—2020)》^[1]指出:“要推动信息技术与高等教育深度融合,创新人才培养模式,全面提高高等教育质量”。高校不仅要加强建设基础设施和信息资源,而且要积极推动现代化教学手段和教学方法的发展。翻转课堂(flipped classroom)颠覆了传统的教室授课模式,以课前传授知识、课堂内化知识的方式,成为信息时代的创新型教学方式。2007年,在美国科罗拉多州的林地公园高中,化学老师 Bergmann 和 Sams 为了给缺席的学生补课,把结合了 PPT 的讲解视频传至网络^[2]。这种授课模式引起了人们的关注。随着可汗学院^①这种以网络影片进行免费授课形式的广泛蔓延,与可汗学院紧密结合的翻转课堂模式迅速风靡美国。近年来,该模式已成为全球高等教育领域和教育理论界研究的热点。

国内外学者对翻转课堂模式在实际教学中的应用进行了研究。国外教育学术界的研究聚焦以下两个方面:a)翻转课堂的三个基本板块(在线课堂、交互平台、基于 PBL 的面授)在授课体系中的权重研究,如 Donnelly^[3]探索了基于 PBL 的翻转课堂交互

式教学方法。b)翻转课堂绩效评估研究,如 Marcey 等^[4]通过对比实验组和对照组在生物学导论实验课的学习绩效,评估翻转课堂教学实效。我国对翻转课堂的研究起步稍晚,目前主要体现在翻转课堂理论研究、教学模式探究及翻转课堂本土模式接受度评估三个方面:a)在理论研究方面,研究者们对“翻转课堂”的由来、发展、作用、中西方的翻转模式比较等作出梳理,并对“翻转课堂”在我国高校面临的挑战及未来的发展指明了努力的方向^[5]。b)教改实践方面,崔艳辉等^[6]从当前大学英语教学现状入手,分析了翻转课堂模式的可行性,并提供了课堂实践案例;胡杰辉等^[7]以自建 MOOC 的方式进行了大学英语翻转课堂教学实践,他们通过对学习者进行调查反馈、定量和定性分析,对信息技术和外语教学深度融合的翻转课堂模式做出了肯定的评价。c)教学效果调查方面,翟雪松等^[8]以技术接受模型理论(TAM)和美国客户满意度理论(ACSI)为依据,测量了学生对大学英语翻转课堂模式满意度,分析了学习者期待、感知质量、感知价值的影响;王素敏等^[9]以问卷调查和访谈为研究手段,调查了大学英

收稿日期:2017-07-01 网络出版日期:2017-09-27

基金项目:浙江省教育厅科研项目(Y201534595);浙江省高等教育学会高等教育研究课题(KT2015055)

作者简介:金龚华(1976—),女,浙江宁波人,讲师,硕士,主要从事应用语言学方面的研究。

① 可汗学院(Khan Academy),是由孟加拉裔美国人萨尔曼·可汗创立的一家教育性非营利组织,主旨在于利用网络影片进行免费授课,现有关于数学、历史、金融、物理、化学、生物、天文学等科目的内容,教学影片超过2000段,机构的使命是加快各年龄学生的学习速度。

语学习者对于翻转课堂的接受度。研究结果均表明,虽然学习者对翻转课堂不同阶段的接受度存在差异,但该授课模式还是得到了学习者的广泛认可。

与传统课堂相比较,大学英语翻转课堂模式下的教学究竟具有何种优势?由于大学英语课堂教学以师生之间的言语交互为主要活动方式,其形式和特点与教学效果紧密相关。如果翻转课堂以知识内化为重点,那么它能否在课堂上通过创设更多的“会话”机会和“情境”环境,从而更有效地提高学生在学习过程中的“意义建构”?它是否能提供更多的师生互动、生生互动的时间和机会?学生的参与度和思维的活跃度是否更高?如何比较两个模式下的师生行为特征差异?如何对课堂师生的言语行为开展量化评估?这些问题的研究将进一步推进翻转课堂教学的改革实践深度进行。

本文以课堂中师生的言语互动行为作为研究对象,应用信息技术记录大学英语翻转课堂和常规课堂的教学过程,并进行量化描述。借鉴弗兰德斯课堂互动分析法(Flanders interaction analysis system, FIAS)^[10],通过矩阵计算和特性曲线描述,分析两者的师生言语行为特征及差异,以探索本土化大学英语翻转课堂教学过程的规律和特征,为我国高等教育翻转课堂教改的深度开展提供数据支撑。

一、研究设计

早期课堂教学行为的研究是基于教师教学效能的研究,研究者们通过探讨教师的课堂教学行为,寻找行为与教学效果之间的关系,并对影响教师课堂教学行为的因素加以分析^[11]。基于师生互动行为分析的课堂教学行为研究者包括 Ashley^[11]、Lippitt^[11]、Flanders^[10]、叶子^[12]和吴康宁^[13]等学者。Ashley按照师生互动中的主体地位,将师生互动划分为教师中心式、学生中心式和知识中心式三种类型^[11];Lippitt等把教师在课堂中的领导行为分为权威式、民主式和放任式三种^[11];叶子^[12]认为,师生互动过程是师生相互影响和交互作用的过程。吴康宁^[13]把课堂教学中师生互动行为划分为师个互动、师班互动、师组互动三大类型。

在这些研究中,弗兰德斯师生互动行为分析^[10]最为著名。她应用“社会相互作用模式”分析了教师的课堂教学行为对学生的学习态度和学习效果的影响,FIAS就是其所使用的课堂互动分析法。为了分析课堂中师生的言语互动行为,她把行为分为四类:a)教师言语的间接影响,包括教师接受感情、教

师鼓励表扬、采纳意见、提问开放性问题和提问封闭性问题;b)教师直接影响言语,包括讲授、指示和批评;c)学生的语言行为,包括主动应答和被动应答;d)课堂沉默或混乱。

FIAS首先把复杂的课堂教学情景通过分类编码进行细化,然后根据细化的行为采集数据,通过计算进行分析讨论。具体操作步骤如下:a)建立一套描述课堂师生互动行为的编码系统;b)设立一个观察和记录编码的标准。通常用时间抽样的方式采集数据,每3秒取样一次,1分钟取20个代码;c)制作矩阵表格进行计算分析,常采用比率分析法、特性曲线作图法等。FIAS的特点在于它能把研究结果的图形数据还原为教学过程,对教师在教学中存在的问题作出及时反馈。这种以“编码”方式所记录的课堂师生活动能较真实地反映教学场景,提高了评价分析的信度和效度,减少了传统课堂评价的主观性与盲目性。本研究将以FIAS为指导,结合大学英语学科的课堂教学特点重新设计编码表。

(一)研究问题

本文将主要探讨以下两个问题:a)与常规课堂(traditional classroom mode, TCM)相比较,翻转课堂(flipped classroom mode, FCM)的师生课堂言语行为互动有何特征及差异?b)与常规课堂(TCM)相比较,大学英语翻转课堂(FCM)教学是否对语言学习有优势?

(二)研究对象

研究对象为笔者所在的高校的两个非英语专业平行班,分别采用FCM和TCM两种教学方式,两个班级的具体情况见表1。

表1 研究对象情况表

教学方式	班级人数	期中成绩	课内时间/ (课时/周)	课外时间/ (课时/周)	课外学习方式
FCM	41人	72	4	2	课前视频学习
TCM	40人	71	4	2	自主学习

教学内容为《新编大学英语综合教程》第二册第三单元。TCM的教学设计遵循先“输入”后“输出”的教学程序。Krashen^[14]认为二语习得取决于语言输入的数量和质量。常规的英语课堂,教师会先设置大量的情景和练习,给予学生充足的语言输入量,然后在帮助学生理解语言的基础上,再激发学生进行一定的“语言输出”。FCM的教学设计以文秋芳^[15]提出的“输出驱动假设”理念为指导。它的教学流程如下:教师先根据课文内容设计符合学生水平的语言

输出任务,并以视频形式在课前提供语言输入材料。在翻转课堂中,教师再通过组织多样的活动提供给学生适当的输出帮助,同时对学生的语言输出做出针对性的反馈。TCM 和 FCM 的课堂教学目标统一:理解课文内容,掌握本课相关的语言知识,训练包含“听、说、读、写、译”的综合语言应用能力。

(三)设计编码表

根据大学英语教学的课堂活动特点,笔者对FIAS 的编码重新进行了设计,提出了一个新的编码表。更改的目的是使师生言语行为分类更加详细,在采集数据的时候,行为能被精准定位。例如,将“课堂沉默或混乱”的类别改为“课堂沉寂活动”。

这种调整的原因在于:当师生无言语互动交流时,学生可能进行思考问题、做练习、观看媒体或进行无关课堂的活动。如果按原来编码表,研究者将无法精确判断学生沉默活动是哪一类别。因此,笔者按照英语课堂活动的特点,对每个代表师生言语行为的编码进行了详细解释。以学生的被动应答行为为例,该编码可以详解为如下几种方式:学生回答那些答案为“是”或“否”的问题;学生应答教师提出的封闭式问题;学生回答已有固定答案的问题;学生非自由表达自己的想法或见解;学生朗读;学生在教师示范下跟读;学生齐声回答问题等。经重新设计的编码表具体内容如表 2 所示。

表 2 大学英语课堂师生言语互动行为编码表

分类	编码	表述	内容
教师言语	1	讲授	教师提供信息、客观事实、个人见解、引述权威、讲解步骤、课文内容分析等。
	2	指示	教师发出指令,期望学生去做某事,如指令开始讨论,停止做题,观看媒体演示,阅读课文等。
	3	批评	语言内容为不赞同学生的行为;责备学生。
	4	示范	语音及正确语言形式的示范。
	5	纠正	学生在出现语音及语法错误时,教师进行纠正。
	6	教师鼓励表扬	称赞学生的语言或行为,或对学生进行鼓励。
	7	采纳意见	赞同学生的说法;重复学生的说法;对学生的说法进行修饰;应用学生的见解去解决问题;与其他学生的见解相比较;对学生所说的内容进行总结。
	8	提问开放性问题	提出答案未知,需表达个人见解的问题,主要目的是为鼓励学生进行积极思考和自由表述。
	9	提问封闭性问题	提出有固定答案的问题,主要目的为检查学生是否对知识点或事实的掌握;提出可集体齐声回答的问题;为了引起学生回应的交流,如答案是“是”或“否”的问题。
学生言语	10	被动应答	对编码 9 的应答;学生以“是”或“否”简单回应教师的问题;教师指定学生回答已有固定答案的问题;学生非自由表达自己的想法或见解;朗读;在老师示范下跟读;集体齐声回答。
	11	主动应答	对编码 8 的应答;学生自由表达个人想法和解题思路;对自由讨论的结果进行陈述;角色扮演等。
	12	主动提问	主动提问,自由表达自己的见解或疑问。
	13	与同伴讨论	与同伴练习;与同伴讨论;与同组同学讨论;与班级其他同学自由讨论。
课堂沉寂活动	14	无助于教学的混乱	暂时停顿、短时间内有与教学无关的安静或混乱,师生之间无沟通。
	15	思考问题	学生思考问题的安静时间。
	16	做练习	学生做课堂练习。
	17	观看媒体演示	学生观看媒体演示,但师生暂时无语言活动。

(四)数据采集

笔者对 TCM 和 FCM 的教学过程分别进行了视频录制,然后依照编码表,每 3 秒一次进行标注;

两个班的教学时长都为 45 分钟,因此分别得到 900 个编码;结果记录在 Excel 表格中。以课堂第 14 和第 15 分钟记录的数据为例,操作见表 3。

表 3 FCM 第 14 和 15 分钟的视频编码

时间段	3 秒	6 秒	9 秒	12 秒	15 秒	18 秒	21 秒	24 秒	27 秒	30 秒	33 秒	36 秒	39 秒	42 秒	45 秒	48 秒	51 秒	54 秒	57 秒	60 秒
第 14 分钟	7	6	1	2	8	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	7	6	2	1
第 15 分钟	8	2	11	11	11	11	11	11	11	11	7	6	1	1	2	1	2	2	9	9

(五)矩阵设计

FIAS 对记录编码的分析要通过分析矩阵来实现。矩阵编制具体过程如下:根据编码表 17 项言语行为的分类,把 FCM 和 TCM 的矩阵阶设为 17×17,即矩阵的

行有 17 个,列有 17 个。每个单元格中的数字代表该编码的课堂行为出现的频次。以表 3 为例,课堂第 15 分钟师生的语言行为编码为 8,2,11,11,11,11,11,11,11,11,7,6,1,1,2,1,2,2,9,9。这 20 个代码可产生 19 个序

列对,分别为(8,2)、(2,11)、(11,11)、(11,11)、(11,11)、(11,11)、(11,11)、(11,11)、(11,11)、(11,7)、(7,6)、(6,1)、(1,1)、(1,2)、(2,1)、(1,2)、(2,9)、(9,9)。每一对前一个数字代表矩阵中行的序号,后一个数字

代表矩阵中列的序号。(11,7)代表第11行第7列,在该单元格内计数1。相同序对在该单元格内次数再累加。将所有数据按序列对分别计数后就形成分析矩阵表,FCM矩阵如表4所示。

表4 FCM的矩阵

编码	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	112	36	0	4	2	1	1	6	10	3	3	0	0	0	0	0	1
2	19	39	0	1	1	1	0	10	8	3	3	0	1	0	1	2	4
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	3	0	0	2	0	1	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0
5	1	0	0	3	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
6	12	3	0	0	0	3	5	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0
7	8	0	0	0	2	14	6	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
8	6	4	0	0	0	0	0	14	0	0	11	0	1	0	1	0	0
9	1	5	0	0	0	0	0	0	11	20	0	0	0	0	1	0	0
10	11	1	0	2	0	3	8	0	3	20	0	0	0	0	1	0	1
11	1	1	0	0	0	5	13	0	0	0	143	2	0	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
13	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	126	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0
16	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	63	0
17	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	8

二、研究结果与讨论

(一) FCM 和 TCM 的师生言语行为比率

按上述矩阵提供的数据,笔者分别用公式计算出FCM和TCM的师生言语行为的各项比率。以FCM教师言语比率计算为例:编码1到编码9所采集数据总和为教师言语行为,按矩阵总计为428。师生课堂所有行为活动,即从编码1到编码17总数计为863,按公式 $\sum_{i=1}^9 Row(i) \div \sum_{i=1}^{17} Row(i) \times 100$ 计算,可得出FCM教师言语比率为49.6%。其他行为比率的计算公式如下:

学生言语比率的计算公式为:

$$\sum_{i=10}^{13} Row(i) \div \sum_{i=1}^{17} Row(i) \times 100,$$

教师直接影响比率的计算公式为:

$$\sum_{i=1}^5 Row(i) \div \sum_{i=1}^{17} Row(i) \times 100,$$

教师间接影响比率的计算公式为:

$$\sum_{i=6}^9 Row(i) \div \sum_{i=1}^{17} Row(i) \times 100,$$

教师提开放问题比率的计算公式为:

$$Row(8) \div \sum_{i=8}^9 Row(i) \times 100,$$

教师提封闭问题比率的计算公式为:

$$Row(9) \div \sum_{i=8}^9 Row(i) \times 100,$$

学生主动应答比率的计算公式为:

$$Row(10) \div \sum_{i=10}^{13} Row(i) \times 100,$$

学生被动应答比率的计算公式为:

$$Row(11) \div \sum_{i=10}^{13} Row(i) \times 100,$$

课堂沉寂比率的计算公式为:

$$\sum_{i=14}^{17} Row(i) \div \sum_{i=1}^{17} Row(i) \times 100.$$

研究结果显示两个课堂模式中的师生互动行为既有共性的特征,也有显著差异的特征。

1. FCM 和 TCM 师生言语行为的共性特征分析

两个课堂模式下的有些师生言语行为比率值非常接近,例如:教师言语比率(编码1—编码9)、学生言语比率(编码10—编码13)、教师直接影响比率

(编码1—编码5)和教师间接影响比率(编码6—编码9)等。具体如表5所示。

表5 师生言语行为的共性特征表

言语行为比率	FCM/%	TCM/%
教师言语比率	49.6	55.0
学生言语比率	40.3	43.7
教师直接影响比率	43.8	33.1
教师间接影响比率	15.8	13.4

根据本研究的编码表,教师课堂言语行为包含有讲授、指示、批评、示范、纠正、鼓励表扬学生、采纳学生意见、提问题等。FCM和TCM的教师言语比率分别是49.6%和55.0%。学生言语行为包含被动应答、主动应答、主动提问、同伴讨论等。FCM和TCM的学生言语比率分别是40.3%和43.7%。这些数值均比较接近。这反映了在整个课堂言语互动中,教师和学生的行为均衡,两个课堂模式都有良好的师生互动。教师们没有控制着课堂话语权,学生们有充足的课堂语言实践机会,尤其是听说交流练习。

数据还显示出FCM和TCM的教师直接影响比率分别是43.8%和33.1%,而FCM和TCM的教师间接影响比率则分别是15.8%和13.4%。两个课堂模式的教师直接影响比率均大于间接影响比率,这说明教师们在课堂交互活动中均占主导地位。在外语课堂教学中,教师的角色应该是一个语言环境的设计者或互动教学的组织者。他的职责是尽可能多地给学生提供言语锻炼的场景。因此,这组共性的数据表明,无论是FCM还是TCM的教师都在努力营造一个鼓励学生参与的互动课堂。

2. FCM和TCM师生言语行为的差异特征分析

两个课堂模式中有些师生言语行为比率差异非常显著,例如:教师提开放问题比率(编码8)、教师提封闭问题比率(编码9)、学生主动回答比率(编码11)、学生被动回答比率(编码10)和课堂沉寂比率(编码14—编码17)等,如表6所示。

表6 师生言语行为的差异特征表

言语行为比率	FCM/%	TCM/%
教师提开放问题比率	49.3	11.9
教师提封闭问题比率	50.7	88.1
学生主动应答比率	47.4	27.9
学生被动应答比率	14.3	29.8
课堂沉寂比率	10.1	1.3

根据编码表,教师的间接影响包含了教师提开放性问题 and 提封闭性问题行为。表5的数据显示FCM教师要更注重提开放性问题,该行为的比率是

49.3%。与TCM的11.9%相比较,两者差别非常显著。而教师提封闭性问题比率TCM为88.1%,数据显著高于FCM的50.7%。在教师间接影响行为比率接近的前提下,这两组数据的显著差异反映了翻转课堂和常规课堂学生的不同学习轨迹。由于封闭性问题的答案是固定的,学生根据所授的知识信息运用记忆就可应答。因此,教师提封闭性问题对学生语言创造性输出的作用不是很大。而开放性问题的答案需要积极思索和应用知识才能得出,教师提开放性问题被认为是语言学习中训练可理解输出的重要教学行为。根据语言输出假说^[16],学习者在进行可理解语言输出过程中,预先对目的语结构及语义进行假设,随之关注自己试图表达的内容和实际内容之间的差距,同时对该语言特征所做的假设进行验证,从而发生主动学习,以此习得准确的语法、连贯的表达和得体的语用。FCM模式改造了课上“知识传授”,课下“知识内化”的教学流程。在课前,学生通过信息手段,预先学习了相关知识点并了解了学习背景。在课堂,学生主要进行实践和消化知识活动。FCM大量的开放性问题激发了学生的探索兴趣,提供了可理解输出的练习机会,从而更有效地提高了学生在学习过程中的“意义建构”。这两组数据说明FCM模式在语言教学中是有优势的。

FCM教师不但提出了大量的开放性问题,而且鼓励学生的可理解语言输出。从学生主动应答比率可以得到验证。按编码表内容,学生主动应答行为包括学生自由表达自己的想法和解题思路;对自由讨论的结果进行陈述,角色扮演等。FCM和TCM的学生主动应答率分别是47.4%和27.9%,被动应答比率是14.3%和29.8%,这两组数据也说明了FCM学生不仅输出了大量的可理解语言而且思维的活跃度更高。

表6的数据还反映了FCM课堂沉寂比率为10.1%要高于TCM的1.3%。通过课堂观察可知,两个课堂均没有发生无助于课堂的混乱活动,沉寂活动主要来源于学生思考问题和练习。这组数据反映了FCM教师在组织课堂活动时,更多注重提供学生思考和应用知识进行语言练习的机会。

(二) FCM和TCM的师生言语行为特性曲线

为了进一步研究师生在课堂上的言语行为特点,笔者绘制了言语行为特性曲线图。该图的横坐标表示单位每分钟的时间,纵坐标表示每分钟内教师或学生的行为比率。该图用来描述教师或学生的行为比率随着时间的变化而发生的情况。图1是

FCM与TCM教师言语特性对比曲线,图2是FCM与TCM的学生言语特性对比曲线。

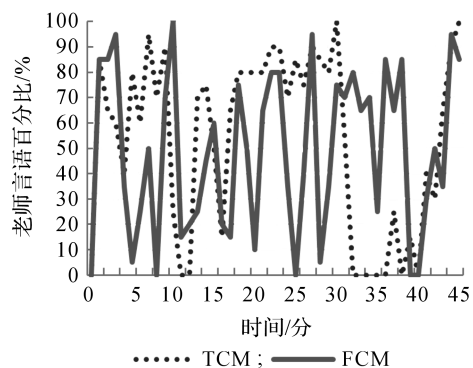


图1 FCM与TCM教师言语特性曲线

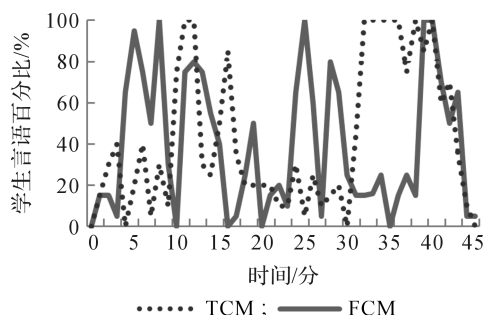


图2 FCM与TCM的学生言语特性曲线

1. TCM师生言语曲线特征和课堂教学行为分析

图1显示TCM的教师言语行为在30分钟之前密集出现。图2显示TCM的学生言语行为高峰在30分钟后出现。教师的言语行为在课堂前半段时间要多于学生的言语行为,这突显了TCM课堂教师以“输入”促“输出”的教学特征。结合课堂观察,本研究发现TCM教师先通过热身练习,引导学生对课堂话题产生兴趣。因此,课堂前半段教师的话语活动多,学生的反应相对被动。随着课程进展,教师组织学生进行生生讨论,教师言语行为减少,学生的言语行为逐渐增多。

2. FCM师生言语曲线特征和课堂教学行为分析

图1显示FCM教师言语行为在整个课堂分布较均匀。从课堂前3分钟开始进入高峰状态,然后每隔一段时间出现,直到课堂结束共有8次。图2显示的FCM学生言语行为从课堂前5分钟出现第一个高峰状态,每隔一段时间出现,共出现7次。从图可知FCM教师言语与学生言语从始至终都是交互频繁,互动平衡,没有出现教师一味的讲授或学生言语控制课堂的场景。FCM师生从课堂开始就能迅速进入到言语交互状态,这可能是由于学生的学习方式发生了变化。由于课堂所讲的话题背景及主要内容在课前已通过学习平台传达到学生,教师在

课堂上组织的多样化练习能使迅速做出回应。

从图1和图2可得知,FCM师生言语交互活动更为频繁,结合更为紧密。FCM模式下,学生的学习流程发生颠倒,课堂上以学生的语言应用和语言输出活动为主要目的,促使生成大量的生生互动和师生互动行为。这些交互行为对语言学习来说非常重要。在二语输出过程中,学习者常常通过借助听话者的反馈来修正自己的语言形式,调节修正语义语法使沟通顺利。学习者先注意语言特征建立假设,在反馈中肯定、修正或否定假设。这个互动过程是对语言分析的高层次加工处理,而不是单纯的言语技能操练^[17]。反复多样的语言输出和不断的反馈会使二语学习者的语言越来越准确。FCM为生生交互和师生交互提供了真实积极的活动与反馈,能帮助学生达到语言习得的目的,远远胜于操练简单的语言技能,更好地促进了语言的掌握。

三、结 语

本文通过重新设计编码表,借鉴了FIAS的量化分析方法,对大学英语的翻转课堂和常规课堂模式进行比较考察,着重分析了课堂中师生言语交互行为。研究结果客观呈现了翻转课堂在语言教学中的优势,即:通过颠倒教学流程,激发学生有创造性地输出语言,在更多机会的生生互动,师生互动中促进了语言的掌握。

根据以上结论,针对信息技术下的大学英语课堂教改,笔者有如下几点建议:a)在教学过程中,教师应根据课程内容和目标,合理安排常规课堂和翻转课堂的模式应用,以更好地达到教学效果;b)教师可以通过对课堂教学行为的观察、记录和分析,对课堂教学中存在的问题及教学行为进行反思,从而改善教学方法提高课堂效率;c)线上线下混合教学模式是外语未来的授课发展趋势,如何使其能更好为外语教学服务,建议教师们积极实践开展更多的实证研究。

参考文献:

- [1] 教育部. 教育信息化十年发展规划(2011—2020)[EB/OL]. (2012-03-13)[2016-10-30] http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html.
- [2] BERGMANN J, SAMS A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day[M]. Arlington: International Society for Technology in Education, 2012:5-6.
- [3] DONNELLY R. Harmonizing technology with interaction

- in blended problem-based learning[J]. *Computers & Education*, 2010(2):350-359.
- [4] MARCEY D J, BRINT M E. Transforming an undergraduate introductory biology course through cinematic lectures and inverted classes: A preliminary assessment of the clic model of the flipped classroom [EB/OL]. [2016-10-17]. https://www.nabt.org/files/galleries/Marcey_Brint.pdf.
- [5] 何克抗. 从“翻转课堂”的本质,看“翻转课堂”在我国未来发展[J]. *电化教育研究*, 2014(7):5-16.
- [6] 崔艳辉,王轶. 翻转课堂及其在大学英语教学中的应用[J]. *中国电化教育*, 2014(11):116-121.
- [7] 胡杰辉,伍忠杰. 基于 MOOC 的大学英语翻转课堂教学模式研究[J]. *外语电化教学*, 2014(11):40-45.
- [8] 翟雪松,林莉兰. 翻转课堂的学习者满意度影响因子分析:基于大学英语教学的实证研究[J]. *中国电化教育*, 2014(4):104-109.
- [9] 王素敏,张立新. 大学英语学习者对翻转课堂接受度的调查研究[J]. *现代教育技术*, 2014(3):71-78.
- [10] FLANDERS N A. *Analyzing Teaching Behavior*[M]. Addison: Wesley Publishing Company, 1970.
- [11] 张建琼. 国内外课堂教学行为研究之比较[J]. *外国教育研究*, 2005(3):40-44.
- [12] 叶子,庞丽娟. 师生互动的本质与特征[J]. *教育研究*, 2001(4):30-34.
- [13] 吴康宁. *教育社会学*[M]. 北京:人民教育出版社, 1998:67-69.
- [14] KRASHEN S D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*[M]. London: Addison-Wesley Longman Ltd, 1985:22-24.
- [15] 文秋芳. 输出驱动假设在大学英语教学中的应用:思考与建议[J]. *外语界*, 2013(6):15-18.
- [16] SWAIN M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[C]//GASS S, MADDEN C. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985:235-245.
- [17] LARSEN-FREEMAN D. *Teaching Language: From Grammar to Gramaring*[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2005:115-118.

Analysis of Teacher-Student Interaction Behavior in “Flipped Classroom” Mode of College English

JIN Yanhua

(School of Foreign Language, Zhejiang Sci-tech University, Hangzhou 310018, China)

Abstract: Information technology was applied in this study to record the “flipped classroom” and “traditional classroom” of College English, and Flanders Interaction Analysis System was used for quantitative description. The characteristics of teacher-student interaction behavior were analyzed by matrix calculation and characteristic curve description. It is found that, through re-building the learning process, flipped classroom teaching mode makes students apply knowledge for practice more actively. Meanwhile, classroom activities provide students with more language application feedbacks in real communications. Thus, language teaching effect improves. This research not only enriches the localization of “flipped classroom” of College English, but also provides data support and reference for the theoretical model of Flipped classroom in China’s higher education field.

Key words: FIAS; flipped classroom; college English; teacher-student interaction behavior

(责任编辑:任中峰)