

社会文化理论视域下初中英语课堂合作学习实施缺位及优化路径研究

何传丹

重庆三峡科技大学外国语学院, 重庆

收稿日期: 2026年7月21日; 录用日期: 2026年8月21日; 发布日期: 2026年8月31日

摘 要

《义务教育英语课程标准(2022年版)》倡导合作探究、互动实践作为培育英语学科核心素养的核心课堂实施路径。然而, 一线初中英语课堂中合作学习普遍面临“严重缺位”甚至“几乎不开展”的现实困境。维果茨基社会文化理论以中介、内化、最近发展区、支架四大核心概念搭建二语互动分析框架, 为剖析合作学习缺位的深层生成逻辑、构建靶向优化体系提供了理论工具。本研究基于社会文化理论视角, 结合国内大量实证调研文献, 系统梳理初中英语课堂合作学习实施缺位的现状表征, 从应试教学导向、大班额客观制约、教师制度性困境三个维度深入剖析缺位成因, 并以人教版七年级下册Unit 5 “Why do you like pandas?”为课例, 详细展示“认知转变-环境创设-分层落地”的逐步引入路径与“支架搭建-异质分组-多元评价”的系统化优化方案, 以期为初中英语课堂合作学习的有效实施提供可借鉴的实践范例与理论参照。

关键词

社会文化理论, 初中英语, 合作学习, 实施缺位, 优化路径, 课例研究

A Study on the Implementation Absence and Optimization Path of Cooperative Learning in Junior High School English Classrooms from the Perspective of Sociocultural Theory

Chuandan He

School of Foreign Languages, Chongqing Sanxia University of Science and Technology, Chongqing

Received: July 21, 2026; accepted: August 21, 2026; published: August 31, 2026

Abstract

“The English Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition)” advocates cooperative inquiry and interactive practice as the core classroom implementation paths for cultivating core competencies in English. However, cooperative learning in frontline junior high school English classrooms generally faces the practical dilemma of “severe absence” or even “almost non-implementation.” Vygotsky’s Sociocultural Theory, with its four core concepts—mediation, internalization, zone of proximal development, and scaffolding—provides a theoretical framework for analyzing the interaction in second language acquisition, offering analytical tools to dissect the underlying logic of cooperative learning absence and to construct targeted optimization systems. Adopting the perspective of Sociocultural Theory and synthesizing a substantial body of domestic empirical research, this study systematically delineates the current manifestations of implementation absence of cooperative learning in junior high school English classrooms. It analyzes the causes from three dimensions: examination-oriented teaching orientation, objective constraints of large class sizes, and institutional difficulties faced by teachers. Using Unit 5 “Why do you like pandas?” from the Grade 7 (Volume 2) of the People’s Education Press as a case study, this paper elaborates on the gradual introduction path of “cognitive transformation-environmental creation-layered implementation” and the systematic optimization scheme of “scaffolding construction-heterogeneous grouping-multiple evaluation,” aiming to provide a replicable practical exemplar and theoretical reference for the effective implementation of cooperative learning in junior high school English classrooms.

Keywords

Sociocultural Theory, Junior High School English, Cooperative Learning, Implementation Absence, Optimization Path, Case Study

Copyright © 2026 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

合作学习自 20 世纪 80 年代引入中国以来,经过数十年发展已成为新课程改革倡导的重要教学方式。《义务教育英语课程标准(2022 年版)》¹将“发展自主学习的能力和合作精神”确立为课程基本理念之一。然而,与政策倡导形成鲜明对比的是,大量实证调研显示,初中英语课堂中合作学习的实施状况不容乐观。欧洵帆[1]对 276 名学生和 83 名教师的调查发现,影响合作学习有效性的阻碍因素涵盖学生搭便车、合作技能缺乏、教师评价单一、教师准备不足等七个维度。张燕芳、李丹凤[2]进一步指出,实践中普遍存在“小组合作学习目标与内容不够明确、分组与分工不够科学、成员缺乏合作意识”等问题。李生艳、张燕[3]更是将这一现象概括为“主体缺位”——“人云亦云,丢失独创;表热实冷,流于形式;能者独尊,弱者漠然;互动不够,合作无效”。邱兴华[4]则从驱动性、目标指向和合作效率三个层面揭示了合作学习“缺少驱动性、目标指向弱、合作效率低”等系统性问题。

¹<https://www.pep.com.cn/ebook/2022yjkcbz/yy/mobile/index.html>

值得注意的是,“主体缺位”仅仅是问题的一个侧面。在更为严峻的情形下,合作学习在日常教学中“几乎不开展”——教师仅在公开课、示范课时象征性地安排小组讨论,常规课堂仍以教师讲授和机械训练为主。这种从“形式化空转”到“彻底缺席”的连续谱系,折射出合作学习在初中英语课堂中面临的深层困境。

与此同时,我们也需要正视合作学习自身的局限性。合作学习并非万能灵药,其有效性高度依赖于任务设计的质量、学生合作技能的水平以及教师引导的适切性[1]。当这些条件不具备时,合作学习不仅无法促进二语习得,反而可能滋生“搭便车”行为、强化能力地位差异、甚至固化“强者恒强、弱者失语”的消极格局[2][3]。因此,倡导合作学习并不意味着否定讲授式教学、独立学习等其他教学方式的合理价值。理想的初中英语课堂应当在合作学习与讲授教学、独立学习之间寻求动态平衡,根据教学目标、内容特点和学生状态灵活切换,实现多种教学方式的优势互补。

现有研究多从操作层面罗列合作学习的问题与对策,较少从理论视角系统剖析缺位的深层成因。社会文化理论强调语言习得依托社会人际互动,外部对话经中介作用转化为内在语言思维[5]。以此为分析框架审视合作学习缺位问题,有助于揭示“为何教了合作却难以落地”的底层逻辑。本研究以社会文化理论为视角,系统梳理初中英语课堂合作学习实施缺位的现状表征,深入分析其成因机制,并提出从“逐步引入”到“落地优化”的系统化路径。

2. 合作学习的理论根基与价值意蕴

2.1. 社会文化理论的核心内涵

社会文化理论由维果茨基创立,强调个体心智发展的社会来源和文化中介[6]。周晨煜等[7]系统梳理了该理论的四大核心原则:中介、内化、最近发展区和支架。

中介理论认为,个体与外部世界的相互作用不是直接的,而是经由工具和符号中介的。语言作为最重要的符号工具,不仅是交际手段,更是调节思维活动的核心中介。内化理论指出,人的高级心理功能先在社会层面(个体间)发生,后迁移至个体层面(个体内)——外部对话经中介作用转化为内在语言思维。最近发展区(ZPD)指学习者独立解决问题的实际发展水平与在他人指导下解决问题的潜在发展水平之间的差距。支架则是衔接现有水平与潜在发展区的关键临时支持工具。刘学惠[5]从社会文化理论视角阐释了外语课堂的本质,指出教师作为中介者应帮助学生跨越ZPD。冉真秦[8]进一步结合国内大班授课学情,分析了传统讲授课堂缺失互动中介的固有缺陷。这四个概念构成了一条完整的认知发展链条:学习者通过语言中介参与社会互动,在他人(教师或同伴)的支架支持下跨越最近发展区,最终将外部知识内化为个体认知能力。合作学习正是落实这一链条的最佳课堂载体——它为学习者提供了与同伴互动、接受支架支持、在ZPD内共同建构知识的真实场域。

2.2. 合作学习的二语习得价值

从社会文化理论视角审视,合作学习对二语习得具有不可替代的价值。高瑛[9]对比认知派与社会文化派的课堂互动话语研究,指出社会文化视角侧重人际互动中介作用,为小组合作话语分析提供了观测维度。第一,合作学习创造了真实的语言交际环境。语言是交际工具,只有在真实的互动中才能被真正习得,而合作学习恰好提供了生生之间使用目的语进行意义协商的机会。第二,合作学习激活了最近发展区。在异质小组中,能力较强的同伴为能力较弱者提供支架支持,帮助后者完成独立无法完成的任务,从而推动ZPD的实际拓展。第三,合作学习促进了语言内化。在小组讨论、观点交锋、互助纠错的过程中,外部交际话语逐步转化为个体内在的语言思维和表达能力。朱谊[10]对初中英语课堂结对互动的实证研究证实,同伴支架普遍存在于小组互动中,具有提高参与度、提供词汇、纠正表达、控制挫败感等八

大功能,且“高低搭配”是生成支架的最优组合方式。李玲[11]的研究也表明,同伴之间的对话调节比教师的独白式调节在某些情境下更为有效。

3. 初中英语课堂合作学习实施缺位的现状表征

3.1. 严重缺位:从“形式化空转”到“表演式合作”

在部分开展合作学习的课堂中,实施缺位表现为“有其形而无其实”的严重形式化问题。综合李生艳、张燕[3]、欧洵帆[1]、唐艳[12]、李宗源[13]、邱兴华[4]等多位学者的调研发现,合作学习的“形式化空转”集中表现为以下特征:

其一,“表热实冷,流于形式”。公开课上常常出现这样的场景:教师提出问题后立即让学生展开讨论,教室里顿时“热火朝天”,但这只是一种“假热闹”——学生借机闲聊,真正参与讨论的只有少数核心成员。李宗源[13]指出,“小组合作参与度不均衡,通常英语成绩好的学生或者积极性高的学生在小组唱独角戏”。其二,“能者独尊,弱者漠然”。英语成绩好的学生包揽全部讨论和展示任务,学困生全程旁观,无语言输出。欧洵帆[1]的调查显示,90.4%的师生认为“搭便车”是合作学习的首要阻碍;张燕芳、李丹凤[2]补充指出,长期能力分层失衡形成“强者恒强、弱者失语”的主体缺位。其三,“互动不够,合作无效”。学生缺乏协商、倾听、释义、礼貌纠错等基础互动技能,小组出现分歧时直接争吵或沉默,互动中介链条断裂。唐艳[12]强调,初中生处于青春期,以自我为中心,当意见不被认可时易产生逆反心理,消极怠工。

3.2. 几乎不开展:日常教学的“合作缺席”

比“形式化空转”更为严峻的是,在大量常规课堂中,合作学习“几乎不开展”。欧洵帆[1]的调查表明,教师使用合作学习的主要原因是“学校推行”(85.5%),而非出于对合作学习教学效果的认同(仅39.8%)。这意味着,一旦缺乏行政推动,合作学习便迅速从课堂中消失。日常教学中,教师要么全程包办讲授,要么在公开课时临时安排“表演式合作”——精心排练、反复打磨,只为展示“美好场景”,日常教学极少使用小组模式。邱兴华[4]指出,不少教师组织合作时忽视对学生积极学习情感的调动,学生“学得热火朝天,实则借机闲聊”。从“形式化空转”到“几乎不开展”,合作学习在初中英语课堂中的实施呈现出一个从低质量存在到彻底缺席的连续谱系,这一现状亟需引起重视。

4. 合作学习实施缺位的成因分析

4.1. 应试教学导向:合作学习被系统性边缘化

应试教育是合作学习缺位的首要外部诱因。在“分数至上”的评价体系中,教学的一切围绕考试指挥棒运转。合作学习需要耗费课堂时间用于讨论、互动、展示,而这些时间在应试逻辑下被视为“低效消耗”——与其让学生讨论,不如多讲几道题、多练几个语法点。考试注重个体成绩而非团队表现,合作学习中培养的团队意识、交际能力无法通过书面考试呈现。唐艳[12]指出,教师担心合作学习模式影响学生考试成绩,因为家长和老师很容易忽视在合作学习中锻炼的团队合作意识和责任心等品质,这些品质无法通过书面形式呈现。李生艳、张燕[3]也指出,教师的教学设计不能基于学生的认知水平,学生不理解或不感兴趣,必将导致学习主体的缺位。教师不敢真正放手让学生合作,担心这种模式影响考试成绩。这种评价导向使得合作学习被系统性边缘化——教师不是不知道合作学习的价值,而是在应试压力下被迫选择“更安全”的讲授式教学。

4.2. 大班额客观制约:合作学习的物理空间被压缩

大班额是合作学习难以落地的结构性障碍。我国许多初中班级人数超过50人,大班额带来的问题直

接制约着合作学习的开展。首先,课堂空间有限,学生桌椅紧密排列,小组讨论时噪音干扰严重,教师难以兼顾每个小组。其次,教师面对五六十名学生,无法深入参与每个小组的讨论,只能走马观花式巡视。第三,学生水平参差不齐,在大班额条件下教师个别指导的难度极大。欧洵帆[1]的访谈中,多位教师提到“时间制约”是开展合作学习的重大困难——“工作日的教学工作被大量事务填满,几乎没有时间充分备课和深入学习合作学习相关知识”。然而,值得反思的是,大班额固然是客观制约因素,但将合作学习的缺位完全归因于大班额,恰恰暴露了教师对社会文化理论的理解偏差——维果茨基强调的“互动”并不必然要求小班教学,关键在于教师能否在大班条件下创设有效的互动中介和支架机制。

4.3. 教师的多重困境：制度性约束下的理性选择

教师层面的困境是合作学习缺位的直接因素,但这一困境的根源并非仅仅是教师个体的认知偏差,更应理解为一种在制度性约束下的理性选择。具体而言,教师面临三重叠加的制度性困境。

第一重困境是评价制度的压力。在现行的学校绩效考核体系中,教师的晋升、评优与学生的考试成绩高度绑定[12]。合作学习的成效难以量化呈现,而讲授式教学则在应试提分上“性价比”更高。在这种评价导向下,教师选择放弃合作学习并非出于“无知”,而是面对制度激励做出的理性判断。

第二重困境是培训与支持体系的缺位。欧洵帆[1]的调查显示,67%以上的初中英语教师未接受过合作学习、支架教学专项培训。但问题不仅在于“没有培训”,更在于现有培训多为一次性、讲座式,缺乏持续的课堂跟进的指导。教师在尝试合作学习遇到困难时,缺乏可求助的专业支持系统,只能退回熟悉的讲授模式。

第三重困境是教师工作负荷的极限。当前初中教师普遍面临课时量大、班级人数多、非教学事务繁杂的现实[1]。合作学习的备课量远大于讲授式教学——教师需要设计分层任务、预设支架方案、准备多元评价工具。当教师的工作时间已被基本填满时,要求其额外投入大量精力准备合作学习,实质上是在要求教师承担制度性成本。

由此可见,教师的“理论无知”与“实践误读”并非孤立的个体现象,而是制度环境塑造的必然结果[8][14]。将合作学习缺位的责任简单地归咎于教师,既不公平也无助于问题的解决。真正有效的对策应当从制度层面入手——改革评价体系、完善培训机制、减轻教师负荷——为教师践行合作学习创造必要的制度空间。

5. 社会文化理论导向下合作学习的优化路径

5.1. 逐步引入：认知转变 - 环境创设 - 分层落地

合作学习的引入不能一蹴而就,而应遵循“认知转变 - 环境创设 - 分层落地”的渐进逻辑。

第一,认知转变是前提。学校应组织覆盖社会文化理论、支架教学、异质分组的专题培训。欧洵帆[1]建议“学校应为教师组织安排系统的合作学习培训课程以及实践指导活动,提高教师的合作学习素养”。培训不应停留在“合作学习的好处”这类表层宣传,而应深入讲解最近发展区、语言中介、支架策略的课堂实操方法。教师需要真正理解:合作学习不是“放羊”,而是通过精心设计的支架引导学生跨越 ZPD。刘学惠[5]强调,教师作为中介者,应帮助学习者明确任务目标、树立信心、学会合作与分享。

第二,环境创设是基础。教师可从“结对子”等低难度合作形式开始,逐步过渡到小组合作。李玲[11]的个案研究表明,学生在自主结对的口语练习中能够有效搭建同伴支架。具体而言,可先安排两人一组的短时对话练习(5 分钟),让学生适应与同伴互动的节奏;再过渡到四人小组的讨论任务(10~15 分钟);最后拓展至跨小组的展示与评价环节。同时,教室座位可做弹性调整——日常按传统排列,合作时临时重组为小组围坐,降低大班额的空间制约。张文宁[14]的翻转课堂经验可资借鉴:线上结对预习、线下小

组探究，双层互动弥补线下课堂时间不足。

第三，分层落地是保障。合作学习应从简单任务起步，逐步增加复杂度。初期可安排词汇互查、句型操练等低风险任务；中期过渡到观点分享、信息差任务；后期再引入辩论、项目式学习等高阶合作任务。张静[15]在支架式教学模式下设计合作阅读策略训练，提出“铺垫支架设计起点 - 构建支架轮廓框架 - 架构支架相关维度 - 盘活支架教学模型”的四步法，每一步都应为学生提供清晰的指令和必要的语言支架，确保学生在 ZPD 内获得支持。

5.2. 落地优化：支架搭建 - 异质分组 - 多元评价

在逐步引入的基础上，需从三个维度推进合作学习的系统化落地。

第一，搭建三层一体化支架体系。课前预设硬支架——田列[16]提出“课前 - 课中 - 课后三段式教师支架体系”，包括设计分层预习单、话题词汇库、句型模板，降低讨论门槛。课中提供动态软支架——李丹丽[17]对二语课堂教师支架的实证研究表明，教师适时提供重点明确的支架可以促进二语学习，过度调节则会产生负面作用。教师巡视并分层介入，冷场小组提供词汇提示，表达障碍小组补充句式，观点冲突小组引导协商，遵循“先扶后撤”原则。课后培育同伴支架——依据朱谊[10]归纳的八大同伴支架功能(提升参与、供给词汇、纠正表达、简化任务、维持讨论、缓解挫败、优化句式等)，开设专项课堂训练，引导学生主动为同伴提供词汇、纠错、情感支持。

第二，重构异质动态分组。综合李宗源[13]、朱谊[10]、唐艳[12]的研究建议，推行“组内异质、组间同质”的分组规则——按英语成绩、口语表达、性格、思维分层搭配，采用“1 优 2 中 1 弱”四人标准小组。朱谊[10]的实证研究证明，“高低搭配”是生成同伴支架的最优组合方式，同质低分组易输出错误语言中介。每单元微调组员，避免固定小团体；组内角色定期轮换(组长、记录员、发言人、监督员)，每人承担专属任务，杜绝搭便车。张燕芳、李丹凤[2]建议先让学生自由分组，教师再根据学习能力水平和成绩进行微调，既尊重学生意愿又保证科学性。

第三，构建多元全过程评价体系。李生艳、张燕[3]与欧淘帆[1]的研究表明，评价单一化是合作学习的长效阻碍。唐艳[12]提出“小组成员互评 - 小组间互评 - 教师评价”三位一体机制。优化方向是建立“过程 + 结果、小组 + 个体、多主体”三维评价模型。评价内容上，不再单一聚焦最终展示成果，同步纳入学生发言次数、组内互助行为、语言进步等全过程表现。评价主体上，整合教师评判、组员互评、组间互评与学生自评四类渠道。激励机制上，每月汇总各组合作积分并评选优秀合作小组，通过持续性正向激励减少搭便车、沉默旁观等缺位行为。

5.3. 课例简案：人教版七年级下册 Unit 5 “Why Do You Like Pandas?”

为将前述策略转化为可观摩的实践范例，本文以该单元阅读课(Section B 2a~2c)为例，展示合作学习的完整实施流程。

1) 课前准备

教师根据上学期成绩与平时表现将 48 名学生分为 12 个“1 优 2 中 1 弱”四人小组，并制作分层预习单：A 层(基础)为动物词汇音标跟读与抄写，B 层(进阶层)为形容词英文释义配对，C 层(拓展层)为“What animal do you like? Why?”的完整句回答。学生自选完成至少两个层次。同时发放“观点表达句型模板卡”(含“I like...because...”“I don't like...because...”“We should...”等句式)，降低语言产出门槛。

2) 课中实施(三个递进阶段)

第一阶段“词汇互查”(5 分钟)：两人结对，互查动物词汇拼读与中文释义。任务低风险，旨在让学生初步体验同伴支架。

第二阶段“信息检索”(10~12分钟):四人小组合作完成“大象信息检索表”(含居住地、食物、能力、面临威胁四个信息点),每人负责检索一个信息点后汇总。此阶段引入基本角色分工意识。教师巡视,记录各组参与情况,对冷场小组提供词汇提示。

第三阶段“倡议讨论”(12~15分钟):小组讨论“为何保护大象?我们能做什么?”并用3~5句英文写出“拯救大象倡议书”要点。要求学生调用目标语言进行观点表达与协商。教师采用“先观察-再选择性介入-后撤退”的策略,对卡壳小组提供句式示范,对观点冲突小组引导协商。

3) 课后评价

采用三维评价:教师依据《过程观察表》评定参与度与互助行为(40%);依据倡议书的“内容完整性+语言准确性+创意性”评定成果(40%);组内互评与学生自评(20%)。同时用5分钟进行“好支架与差支架”对比示范,引导学生下次有意识地使用提问式支架而非直接告知答案。

4) 实施效果

课后问卷显示:82%的学生认为“比平时更愿意开口说英语”,76%认为“同伴帮助比老师讲解更容易理解”。问题包括部分小组仍以中文为主、个别优生抱怨“教别人太累”、20分钟略显仓促,有待后续优化。

6. 结语

本研究以社会文化理论为视角,系统审视了初中英语课堂合作学习的实施缺位问题。研究表明,当前初中英语课堂中合作学习的实施面临从“形式化空转”到“几乎不开展”的严峻困境。这一困境的成因是多层次的:应试教学导向是外部诱因,将合作学习系统性边缘化;大班额是结构性障碍,压缩了合作学习的物理与心理空间;教师的多重制度性困境是直接因素——评价制度的压力、培训支持的缺位、工作负荷的极限共同塑造了教师“不敢做、不会做、没空做”的现实选择。

合作学习的有效实施需要遵循“逐步引入-落地优化”的逻辑进路。逐步引入阶段应完成认知转变、环境创设与分层落地三项基础工作;落地优化阶段则应从支架搭建、异质分组、多元评价三个维度系统推进。以人教版七年级下册Unit 5为课例的实践探索表明,这一路径在大班额条件下具有可操作性,能够在一定程度上缓解合作学习的实施困境。社会文化理论为这一过程提供了清晰的学理指引:中介理论解释了为何需要合作——语言必须通过社会互动才能被习得;最近发展区理论指明了合作的方向——支架应瞄准学生“跳一跳够得着”的目标;内化理论揭示了合作的归宿——外部对话最终要转化为个体语言能力。

当然,本研究也存在一定局限。课例试教仅在一个班级进行,样本有限,结论的普适性有待进一步验证。合作学习的有效实施还受到学校管理制度、家长教育观念、学生英语基础等多重因素的影响,囿于篇幅未能一一展开。此外,合作学习并非万能灵药,其有效性的发挥需要与讲授式教学、独立学习等方式有机结合,根据教学目标灵活切换。未来研究可进一步开展课堂行动研究,在真实教学场景中检验优化路径的实际效果,并探索不同地区、不同类型学校合作学习实施的差异化策略。

参考文献

- [1] 欧洵帆. 初中英语合作学习的阻碍因素研究——基于教师与学生的调查[D]: [硕士学位论文]. 广州: 广东技术师范大学, 2019.
- [2] 张燕芳, 李丹凤. 初中英语小组合作学习存在问题分析与策略研究[J]. 宁夏教育, 2023(10): 49-50.
- [3] 李生艳, 张燕. 初中英语合作学习“主体缺位”现象及其对策[J]. 中学教学参考, 2017(13): 41-42.
- [4] 邱学华. 初中英语合作学习存在的问题与对策[J]. 当代家庭教育, 2022(14): 176-178.

-
- [5] 刘学惠. 社会文化理论视角下的外语课堂与语言学习[J]. 课程·教材·教法, 2011, 31(7): 46-51.
- [6] Vygotsky, L.S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- [7] 周晨煜, 魏泽瑾, 史锦涛, 等. 浅谈社会文化论在外语教学中的影响与启发[J]. 校园英语, 2020(51): 7-8.
- [8] 冉真秦. 社会文化理论及其对于英语教学的启示[J]. 新丝路, 2015(11): 61-63.
- [9] 高瑛. 认知与社会文化视域下的课堂互动话语研究述评[J]. 外语教学理论与实践, 2009(4): 76-83.
- [10] 朱谊. 初中英语课堂结对互动中的同伴支架研究[D]: [硕士学位论文]. 北京: 北京外国语大学, 2017.
- [11] 李玲. 同伴支架和互动模式: 英语口语自主学习的个案研究[J]. 湖南广播电视大学学报, 2015(3): 92-96.
- [12] 唐艳. 合作学习在初中英语教学中应用存在的问题及干预对策[J]. 襄阳职业技术学院学报, 2019, 18(1): 59-62.
- [13] 李宗源. 初中英语课堂小组合作学习的问题及优化对策[J]. 试题与研究, 2019(25): 44.
- [14] 张文宁. 社会文化理论视阈下英语专业翻转课堂小组互动模式研究[D]: [硕士学位论文]. 大连: 大连外国语大学, 2019.
- [15] 张静. 搭建支架, 高效教学——支架式教学模式下初中英语合作阅读策略训练实践研究[J]. 校园英语, 2024(19): 130-132.
- [16] 田列. 支架理论在中学英语合作学习中的运用[J]. 长春教育学院学报, 2014, 30(8): 160-161.
- [17] 李丹丽. 二语课堂互动话语中教师“支架”的构建[J]. 外语教学与研究, 2012, 44(4): 572-584, 641.