

课堂参与对初三英语学困生深度学习的影响研究

黄雯婷¹, 杜 忆²

¹佛山大学人文学院, 广东 佛山

²成都市石室联合中学(西区), 四川 成都

收稿日期: 2026年8月9日; 录用日期: 2026年9月10日; 发布日期: 2026年9月17日

摘 要

课堂参与是影响学生学习效果的重要因素。然而, 课堂参与对学生学业成绩的塑造机制尚不明确, 尤其对于学业表现不佳的学生群体。为贯彻落实《义务教育英语课程标准(2022版)》“教-学-评”一体化的要求, 弥补现有研究忽视学困生的不足, 本研究以公办初中91名初三英语学困生为研究对象, 以期中测试成绩作为诊断, 采用学习投入问卷、深度学习问卷获取量化数据(N = 91), 探究课堂参与、深度学习与学业成绩之间的关系。研究结果表明, 学困生的课堂参与处于中等偏低水平(M = 3.28/5), 其中认知参与最低(M = 3.24); 深度学习总体处于中等偏低水平(M = 2.63/4), 迁移应用维度最为薄弱(M = 2.58); 成绩与行为参与($r = 0.754, p < 0.01$)和认知参与($r = 0.681, p < 0.01$)呈显著正相关, 但与情感参与无显著相关($r = -0.037, p = 0.729$), 与深度学习各维度也没有明显相关($r = -0.095 \sim 0.047, p > 0.05$); 情感参与与深度学习各维度呈强正相关($r = 0.823 \sim 0.860, p < 0.01$)。本研究为理解学业表现不佳学生学习困难的认知机制提供了实证依据, 并为课堂评价与教学干预提供了诊断参照。

关键词

课堂参与, 深度学习, 学业成绩, 英语学困生

A Study on the Impact of Classroom Participation on Deep Learning among Low-Achieving Ninth-Grade English Students

Wenting Huang¹, Yi Du²

¹School of Humanities, Foshan University, Foshan Guangdong

²Chengdu Shishi Union Middle School (West Campus), Chengdu Sichuan

文章引用: 黄雯婷, 杜忆. 课堂参与对初三英语学困生深度学习的影响研究[J]. 教育进展, 2026, 16(9): 1226-1237.

DOI: 10.12677/ae.2026.1692015

Abstract

Classroom participation is a crucial factor influencing student learning outcomes. However, the mechanisms by which it shapes academic achievement remain unclear, particularly among students with poor academic performance. To implement the “teaching-learning-assessment” integration requirements of the English Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition) and to address the gap in existing research regarding underachieving students, this study examined 91 ninth-grade students struggling with English in a public junior high school. Using midterm test scores for diagnosis, the study employed questionnaires on learning engagement and deep learning to collect quantitative data ($N = 91$) and investigated the relationships among classroom participation, deep learning, and academic achievement. The results indicate that the students’ classroom participation was at a low-to-moderate level ($M = 3.28/5$), with cognitive participation being the lowest ($M = 3.24$). Deep learning was also at a low-to-moderate level overall ($M = 2.63/4$), with the transfer and application dimension being the weakest ($M = 2.58$). Academic achievement showed a significant positive correlation with behavioral participation ($r = 0.754, p < 0.01$) and cognitive participation ($r = 0.681, p < 0.01$), but no significant correlation with emotional participation ($r = -0.037, p = 0.729$) or any dimension of deep learning ($r = -0.095$ to $0.047, p > 0.05$). Conversely, emotional participation showed a strong positive correlation with all dimensions of deep learning ($r = 0.823$ to $0.860, p < 0.01$). This study provides empirical evidence for understanding the cognitive mechanisms underlying the learning difficulties of underachieving students and offers a diagnostic reference for classroom assessment and instructional interventions.

Keywords

Classroom Participation, Deep Learning, Academic Performance, Students

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

近二十年来, 语言教育评价的研究中心从测试工具信效度的技术测量转向以评促学的育人价值。形成性评价作为促进学生学习、调整教学、巩固已有教学效果的重要手段, 已被纳入世界各国语言课程改革的框架。我国《义务教育英语课程标准(2022版)》明确“教-学-评”一体化的教学理念, 要求将形成性评价贯穿教学全过程, 实现评价、教学与学习的协同育人[1]。课堂评价是有效诊断学情的依据, 教师需要通过多种途径收集学生学习的信息, 识别学生学习中存在的困难, 从而有针对性地提供教学干预。

课堂参与是衡量学生学习过程质量的重要指标。孔企平结合中国的课堂学习情况, 将课堂参与分为行为参与、认知参与和情感参与三个维度[2]。已有研究表明, 课堂参与与学业成就之间存在显著正相关[2][3]。然而课堂参与对学业成绩的塑造机制仍没有被充分揭示, 尤其是对于学业表现不佳的学生群体, 这些学生的课堂参与的现状是什么? 深度学习在其中扮演什么角色? 这些问题仍没有得到充分回答。

深度学习强调学习者在理解意义的基础上批判性地学习新知识, 并将其融入原有认知结构, 迁移到新情境中解决问题[4]-[6]。现有研究表明, 课堂参与与深度学习存在密切关联[7][8]。但目前将课堂参与、

深度学习与学业成绩三者置于同一框架进行验证的实证研究仍较为匮乏, 尤其是针对学业表现不佳的学生群体。

基于这一背景, 本研究以 91 名初三英语学业表现不佳学生为研究对象, 以期中测试成绩为诊断起点, 以《义务教育英语课程标准(2022 版)》7~9 年级三级学段目标为参考, 结合课堂参与问卷和英语深度学习问卷, 本研究拟解决以下问题: 1) 初三英语学业表现不佳的学生课堂参与、深度学习与学业成绩呈现什么特征? 2) 课堂参与、深度学习与学业成绩之间存在何种关系?

2. 文献综述

2.1. 课堂参与的概念与维度

课堂参与的研究源于学者对学生学业投入的关注。课堂参与被划分为三个维度: 行为参与——学生在课堂中的努力、专注、坚持等外显行为; 认知参与——学生运用的认知策略和元认知策略, 如深加工、自我调节、反思等; 情感参与——学生对学习任务的情感反应, 如兴趣、归属感、对学习的积极态度等[3]。这已成为课堂参与研究的主要框架。

孔企平(2003)在此基础上结合中国课堂学情, 编制了适用于中小学生的课堂参与问卷, 将课堂参与同样划分为行为参与、认知参与和情感参与三个维度, 并在国内多项研究中得到检验[2]。研究表明, 认知参与是影响学业成就最为关键的维度——仅仅“外显行为”不足以促进深度学习, 学生必须投入认知资源进行深加工才能真正提升学习效果[7] [8]。

2.2. 深度学习的概念演进与核心特征

深度学习的概念源于学者对大学生阅读学习方式的经典研究。他们通过研究发现, 学生在处理学习材料时存在两种本质不同的方式: 表层学习和深度学习[4]。这一研究首次从认知加工的层次上区分了学习的深浅, 为后续研究奠定了概念基础。事实上, 布鲁姆《教育目标分类学》认知维度中提到的“记忆、理解、应用、分析、评价及创造”的层次划分, 就已经蕴含了“学习层次有深浅之分”的观点[9]。深度学习的概念是在布鲁姆认知维度的基础上通过实证研究被创造性地提出并逐步发展的[9]。

之后, 深度学习理论进一步得到发展。深度学习的核心特征包括: 运用高阶思维技能、将新知识与已有知识建立联系、理解知识的内在结构而不是孤立事实以及能够将所学内容迁移到新情境中解决问题[5]。

近年来, 学者对深度学习的研究愈加关注, 研究领域从高等教育延伸至基础教育领域, 尤其是中小学课堂教学改革。在综合已有研究的基础上, 深度学习被界定为“一种基于理解的学习, 指学习者以高阶思维的发展和实际问题的解决为目标, 以整合的知识为内容, 主动、批判地学习新的知识和思想, 并将它们融入原有的认知结构中, 并且能够将已有知识迁移到新的情境中的一种学习[6]”。从学习过程视角出发, 认为深度学习是指在理解学习的基础上, 学习者能够批判性地学习新的思想和知识, 并把它们纳入原有的认知结构中, 能够在众多思想间进行联系, 并能够将已有知识迁移到新的情境中, 作出决策和解决问题[10]。

在特征维度上, 研究者大致能够对深度学习的关键特征达成一致。深度学习的四个核心特征: 注重知识学习的批判理解——要求学习者对待任何的学习材料保持批判或怀疑的态度, 在质疑辨析中加深对深层知识和复杂概念的理解; 注重学习内容的有机整合——包括多学科知识融合以及新旧知识的联系, 将新概念与已有概念和原理串联起来, 整合到原有的认知结构中; 着重学习过程的建构反思——通过新旧经验的互动作用实现知识的同化和顺应, 并对建构结果进行审视、分析、调整; 重视学习的迁移运用和问题解决——要求学习者深入理解学习情境, 在相似情境中迁移, 并能够在新情境中分析判断并将原

则思路迁移运用[6]。从教学实践角度, 深度学习的特征被归纳为“联想与结构、活动与体验、本质与变式、迁移与应用、价值与评价”五个维度[11], 进一步明确深度学习在价值观培养层面的育人价值。

高阶思维的发展是深度学习的本质特征, 它与浅层学习形成了鲜明对比。学习动机、学习内容、学习方式、学习过程和学习结果五个维度系统区分了深度学习与浅层学习。深度学习由内在动机驱动, 关注知识内在, 以问题解决为途径, 通过亲身体验开展高阶思维加工, 最终获取深度理解和实践创新。而浅层学习由外在动机驱动, 停留于表层知识, 以知识获得为方式, 只进行低阶信息加工, 最终获得表层理解和机械运用[12]。

2.3. 课堂参与、深度学习与学业成绩的关系

现有实证研究证明课堂参与与学业成绩存在显著关联。行为参与和情感参与通过维持学习投入间接影响成绩, 而认知参与则通过促进深层信息加工直接影响学业成就。有效反馈能够提升学生的认知参与水平, 进而促进深度学习的发生。

此外, 已有实证研究证明深度学习与学业成绩存在关联。学者的元分析表明, 接受反馈的学生在写作质量上显著优于对照组, 平均效应量 0.61 [13], 说明深度加工过程能够转化为可观测的学业表现提升。

然而, 将课堂参与、深度学习与学业成绩三者整合在同一框架中的研究仍较为有限。针对学困生群体的研究尤为稀缺——学困生的课堂参与有何特征? 其深度学习水平如何? 这些问题尚待实证探究。

3. 理论框架

3.1. 2022 版英语课标核心素养与课堂评价要求

《义务教育英语课程标准(2022 版)》明确了立德树人根本任务和培养学生核心素养的育人目标。英语学科核心素养包括语言能力、文化意识、思维品质、学习能力四个方面相互渗透、融合互动、协同发展的维度。课程标准要求落实“教-学-评”一体化, 课堂评价要突破单一知识点考查的局限, 关注学生在真实语境下的综合语言运用能力。课程标准进一步明确 7~9 年级核心素养的学段目标: 学生能够提取、归纳文本信息, 辨析隐含逻辑, 连贯完整地以口头与书面形式表达观点。教师应依托小组讨论、自评、互评等课堂表现提供分层指向性反馈, 引导学生成为评价活动的参与者与合作者, 借助评价活动发展反思、判断等高阶思维。这为本研究评价方案的设计提供了直接的政策依据。

3.2. 核心概念界定

3.2.1. 课堂参与

本研究采用孔企平课堂参与问卷, 将课堂参与界定为学生在英语课堂中表现出的行为参与(努力、专注、坚持)、认知参与(深层策略运用、自我调节、元认知反思)和情感参与(兴趣、归属感、积极情感反应)。

3.2.2. 深度学习

结合 Biggs (1987)与 Marton & Säljö (1976)的经典理论及安富海(2014)、郑东辉(2019)的国内研究成果, 本研究将深度学习操作化为四个可观测维度: 深层加工、建构与整合、反思与调节、迁移与应用。

3.2.3. 学业成绩

本研究以学生期中英语考试成绩作为学业成绩的操作化指标。

3.3. 概念模型与研究假设

本研究构建如下概念模型: 课堂参与三维度(行为参与、认知参与、情感参与)为自变量, 深度学习四维度(深层加工、建构与整合、反思与调节、迁移与应用)为中介变量, 期中英语学业成绩为因变量。其中,

课堂参与各维度既直接作用于学业成绩, 也通过深度学习间接影响学业成绩, 如图 1 所示。

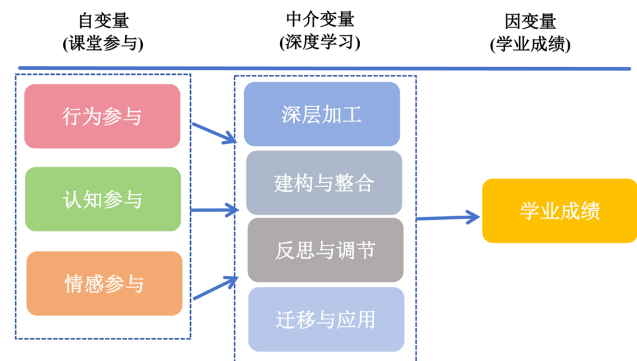


Figure 1. Theoretical framework of classroom participation, deep learning and academic performance
图 1. 课堂参与、深度学习与学业成绩理论框架

基于上述理论框架, 本研究提出以下假设:

- H1: 学业表现与行为和认知投入呈显著正相关, 但与情感投入不相关。
- H2: 情感参与度与深度学习的维度呈显著正相关, 而行为和认知参与度与深度学习没有显著相关。
- H3: 深度学习的维度与学习成绩没有显著相关。
- H4: 行为和认知参与积极预测学业表现; 情感参与积极预测深度学习。

4. 研究设计

4.1. 研究对象

本研究选取清远某公办初中初三学生为研究对象, 学生年龄介于 14 至 15 岁, 期中考试有效样本为 91 人, 其中男生 47 人、女生 44 人, 全部学生母语都是汉语, 从小学三年级开始系统学习英语, 累计英语学习年限 7 年。约 95% 的学生仅靠课堂学习英语, 课外英语输入严重匮乏, 仅 5% 的学生参与课外补习, 但学习效果没有明显提升。学生的跨文化认知主要局限在教材的话题, 课外获取英语的渠道有限。

本研究对英语学业表现不佳的学生的操作化界定为期中英语成绩低于 60 分并且没有达到课程标准二级学段(5~6 年级)基础语言目标的学生。所有学生的姓名已全部匿名处理, 研究已征得班主任同意, 问卷与成绩的数据仅用于学术分析, 不用于教学排名。

根据《义务教育英语课程标准(2022 版)》三级学段目标(7~9 年级), 初三学生应能够“识别不同语调与节奏等语音特征所表达的意义”“听懂发音清晰、语速较慢的简短口头表达, 获取关键信息”“了解句子的结构特征, 如句子种类、成分、语序及主谓一致”“选用正确的词语、句式和时态, 通过口语或书面语篇描述、介绍人和事物, 表达情感、态度、观点和意图”。对比本研究的实际表现, 大部分学生远没有达到上述的要求, 基础语言能力存在显著短板。

4.2. 研究工具

本研究以学校统一命题的期中考试成绩作为学业成绩指标, 初三英语期中测试试卷满分 100 分, 包括口语、听力、语法选择、完形填空、阅读理解、短文填空、读写综合七个部分, 检测学生听、说、读、写综合技能, 作为起点诊断工具。

本研究采取孔企平的课堂参与问卷, 分为认知参与、行为参与和情感参与。该量表在国内中小学课堂研究中使用广泛, 信效度良好。量表采用李克特五点计分(1 = 完全不符合, 5 = 完全符合)。在本研究

中, 总量表 Cronbach' $\alpha = 0.93$, 认知参与分量表 $\alpha = 0.90$, 表明信度良好。本研究借鉴 Biggs (1987) SPQ 的深度学习、表层学习理论框架[14], 结合英语学科特点修订本研究量表——初中生英语深度学习量表, 包括深层加工、建构整合、反思调节、迁移应用四维度结构, 共 17 题。量表采用李克特量表 4 点计分(1 = 完全不符合, 4 = 完全符合)。

本研究使用的两份问卷均具有良好的信效度。课堂参与问卷的 Cronbach's α 为 0.935, 各维度 α 介于 0.843 至 0.864 之间; 探索性因子分析显示, KMO 值为 0.893, Bartlett 球形检验 $p < 0.001$, 提取 3 个公因子, 累计方差解释率为 52.176~58.385%, 结构效度良好。深度学习量表的 Cronbach's α 为 0.962, 各维度 α 介于 0.844 至 0.905 之间; KMO 值为 0.909, Bartlett 球形检验 $p < 0.001$, 提取 4 个公因子, 累计方差解释率为 63.477~77.850%, 结构效度良好。

4.3. 数据收集程序

本研究于 2025~2026 学年第二学期期中考试后两周完成数据收集: 第一, 收集 91 名学生的期中英语考试成绩; 第二, 在统一时间点对 91 名学生发放课堂参与问卷与英语深度学习问卷(横截面设计); 第三, 剔除无效问卷后, 本研究最终获得 91 份有效配对数据。

4.4. 数据分析方法

量化数据采用 SPSS 26.0 进行描述性统计及 Pearson 相关分析。

5. 研究结果

5.1. 描述性统计

课堂参与三个维度均值在 3.24~3.32 之间, 处于中等偏低水平。认知参与最低($M = 3.24$), 行为参与最高($M = 3.32$), 总量表均值为 3.28。三个维度均未达到 3.5 的“中等偏高”线。

深度学习四个维度均值在 2.58~2.69 之间, 均处于中等偏低水平。迁移与应用最低($M = 2.58$), 反思与调节相对最高($M = 2.69$), 总量表均值为 2.63。四个维度均低于 3.0 的“中等偏高”临界线, 如表 1 所示。

学业成绩均分仅 33.7 分(满分 100 分), 标准差达 21.40, 说明学生成绩分布极为分散, 如表 1 所示。

Table 1. The number of questions in each dimension, mean value, standard deviation and level judgment of classroom participation scale and deep learning scale

表 1. 课堂参与量表、深度学习量表各维度题项数、均值、标准差及水平判断

量表	维度	题项数	均值	标准差	水平判断
课堂参与	行为参与	8	3.32	0.71	中等偏低
	认知参与	7	3.24	0.73	中等偏低
	情感参与	7	3.27	0.76	中等偏低
	总量表	22	3.28	0.66	中等偏低
深度学习	深层加工	5	2.63	0.67	中等偏低
	建构与整合	4	2.60	0.70	中等偏低
	反思与调节	4	2.70	0.64	中等偏低
	迁移与应用	4	2.58	0.66	中等偏低
	总量表	17	2.63	0.63	中等偏低
学业成绩	——	91	35.52	18.17	显著偏低

注: 课堂参与量表采用李克特 5 级计分, 水平判断标准: 均值 < 2.5 为偏低, $2.5 \leq M < 3.5$ 为中等偏低/中等, $3.5 \leq M < 4.5$ 为中等偏高, $M \geq 4.5$ 为较高; 深度学习量表采用李克特 4 级计分, 水平判断标准: 均值 < 2.5 为偏低, $2.5 \leq M < 3.0$ 为中等偏低, $3.0 \leq M < 3.5$ 为中等偏高, $M \geq 3.5$ 为较高。

5.2. 相关分析

各变量的 Pearson 相关分析结果如表 2 所示, 成绩与行为参与呈强正相关($r = 0.754, p < 0.01$), 与认知参与呈中等偏强正相关($r = 0.681, p < 0.01$), 但与情感参与无显著相关($r = -0.037, p = 0.729$)。行为参与对成绩的贡献最大。成绩与深度学习各维度均无显著相关($r = -0.095 \sim 0.047, p > 0.05$), 这一发现值得关注——学困生的成绩高低并不能预测其深度学习水平, 说明成绩本身难以反映学生深层加工能力的发展状况。行为参与与认知参与呈中等偏强正相关($r = 0.698, p < 0.01$), 但行为参与与情感参与($r = 0.077, p = 0.469$)、认知参与与情感参与($r = 0.150, p = 0.155$)均无显著相关。这说明学困生的“行为-认知-情感”三维参与之间存在割裂——学生可能在行为上“在场”并在认知上有所投入, 但情感体验却是分离的。情感参与与深度学习各维度呈强正相关($r = 0.823 \sim 0.860, p < 0.01$), 说明情感参与是深度学习的关键驱动因素。行为参与和认知参与与深度学习各维度相关性较低($r = -0.151 \sim 0.205, p > 0.05$), 提示仅靠行为或认知层面的参与不足以促进深度学习。深层加工、建构与整合、反思与调节三者之间呈强正相关($r = 0.822 \sim 0.876, p < 0.01$), 表明深度学习量表内部一致性良好。但迁移与应用维度与所有变量均无显著相关($r = -0.151 \sim 0.133, p$ 均 > 0.05), 表明该维度是学困生最严重的短板——学生不会用、不会迁移。

Table 2. Pearson correlation coefficient matrix for 8 variables
表 2. 8 个变量的 Pearson 相关系数矩阵

变量	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 行为参与	—							
2. 认知参与	0.698**	—						
3. 情感参与	0.077	0.150	—					
4. 深层加工	0.164	0.192	0.860**	—				
5. 建构与整合	0.107	0.200	0.823**	0.876**	—			
6. 反思与调节	0.119	0.205	0.832**	0.850**	0.822**	—		
7. 迁移与应用	-0.091	-0.151	0.038	0.014	0.104	0.133	—	
8. 成绩	0.754**	0.681**	-0.037	0.047	0.008	-0.003	-0.095	—

注: ** $p < 0.01$ 。变量 1~3 为课堂参与问卷三个维度(孔企平, 2003), 变量 4~7 为深度学习量表四个维度(改编自张雪, 李勇, 2020), 变量 8 为期中考试成绩。

“成绩与行为参与的相关系数 $r = 0.754 (p < 0.01)$, $r^2 = 0.569$, 如表 3 所示, 表明行为参与可解释成绩 56.9% 的变异; 成绩与认知参与的 $r = 0.681 (p < 0.01)$, $r^2 = 0.464$, 表明认知参与可解释成绩 46.4% 的变异。情感参与与深层加工的相关系数 $r = 0.860 (p < 0.01)$, $r^2 = 0.740$, 表明情感参与可解释深层加工 74.0% 的变异。”

“ r^2 值表示自变量可解释因变量变异的百分比, 上述结果表明行为参与和认知参与对学业成绩具有较强的预测力, 而情感参与对深层加工的解释力尤为突出。”

综上所述, 本研究得出以下发现: 第一, 学困生课堂参与呈现“三维割裂”特征。行为参与与认知参与呈正相关($r = 0.698$), 但两者与情感参与均无显著相关。学困生虽然在行为上“在场”、在认知上有所投入, 但缺乏积极的情感体验——这是制约其深度学习的心理根源。第二, 学困生深度学习呈现“四低一孤”特征。四个维度均处于中等偏低水平, 迁移应用最低(2.58), 且迁移与应用与其他所有变量均无

显著相关——这是制约其长远发展的能力根源。第三，成绩与行为参与的关系最强($r=0.754$)。说明在当前以考试为导向的教学环境中，学生的外显参与行为仍然是学业成绩最直接的预测指标。第四，情感参与是深度学习的关键驱动因素($r = 0.823\sim0.860$)。学生对英语课堂的情感体验(兴趣、归属感)与其深加工、建构整合和反思调节之间存在极强的正相关，如图 2 所示。这提示教师：激发学生的情感投入可能是撬动深度学习的有效杠杆。

Table 3. r and r^2 of achievement and behavioral participation, achievement and cognitive participation, emotional participation and deep processing

表 3. 成绩与行为参与、成绩与认知参与、情感参与与深加工三变量的 r 与 r^2

变量对	r	r^2	解读
成绩 - 行为参与	0.754	0.569	行为参与能解释成绩 56.9%的变异
成绩 - 认知参与	0.681	0.464	认知参与能解释成绩 46.4%的变异
情感参与 - 深加工	0.860	0.740	情感参与能解释深加工 74.0%的变异

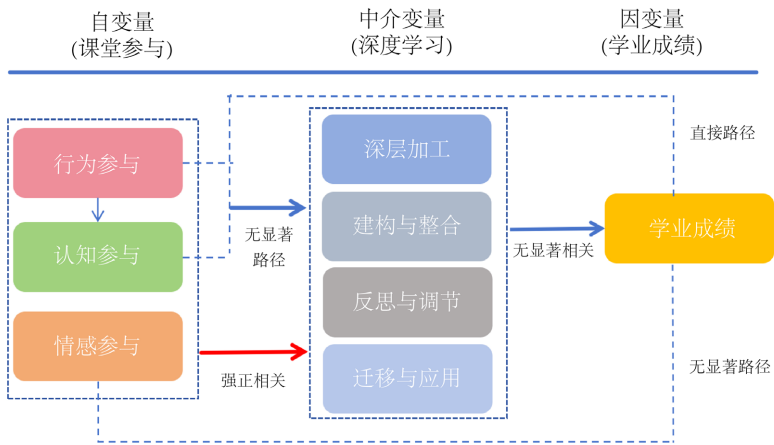


Figure 2. Mechanism of classroom participation, in-depth learning and academic performance

图 2. 课堂参与、深度学习与学业成绩作用机制

6. 讨论

6.1. 学困生课堂参与的“三维割裂”特征

研究发现，学业表现薄弱学生课堂参与的行为、认知与情感三个维度之间存在显著割裂。行为参与与认知参与呈正相关($r=0.698$)，但二者与情感参与均无显著相关。学业表现薄弱学生虽然在行为上“外显”如完成作业、听课，并在认知上有所投入，但缺乏积极的情感体验。这一发现与 Fredricks 等理论形成呼应，当学习缺乏情感投入时，认知参与难以持续深化，深度学习便无从发生(Fredricks, 2004)。学业表现薄弱学生可能“知道应该学”并“实际在学”，但“不想学”或者“不喜欢学”。这种认知与情感的割裂，是学业表现薄弱学生区别于其他群体的核心心理特征。学困生情感参与缺失可能源于长期学业失败导致的习得性无助，而非单纯的教学问题。

6.2. 情感参与是驱动深度学习的核心变量

情感参与与深度学习各维度呈现极强正相关($r = 0.823\sim0.860$)，而行为参与与认知参与与深度学习各

维度的相关性较低或边缘显著。这一研究发现具有重要的理论意义和实践启示。

从理论视角看, 该研究发现支持学生对学习的积极情感体验不仅是维持学习行为的动力, 更是深度认知加工的前提条件。当学生对英语学习产生兴趣和归属感时, 他们更可能投入认知资源进行分析、建构和反思。

从实践视角看, 激活情感参与也许是撬动学业表现薄弱学生深度学习的有效杠杆。单纯认知策略训练不配合情感体验的改善可能效果不明显。教师应该关注学业表现薄弱学生对英语课堂的情感体验——营造安全积极的课堂氛围、提供成功体验的机会、建立师生信任关系。

6.3. 迁移与应用

迁移与应用与其他所有变量均无显著相关($r = -0.151 \sim -0.133$, p 均 > 0.05), 这是学业表现薄弱学生最薄弱的短板。迁移与应用能力是深度学习的重要特征之一[6]。学业表现薄弱学生在迁移与应用维度上的孤立状态, 说明这一群体的学习长期停留在“机械记忆”和“简单应用”层面, 无法将课堂所学迁移到新情境中解决问题。这一现象来源包括: 第一, 学业表现薄弱学生缺乏对知识的深层理解(情感参与不足导致深层加工缺失); 第二, 学业表现薄弱学生缺乏迁移的意识 and 策略(教师没有系统教授学生迁移方法); 第三, 学业表现薄弱学生缺乏迁移的实践机会(课堂活动以机械操练为主)。基于上述发现, 教师应该设计更多需要迁移应用的任务, 如真实情境问题解决、项目式学习、跨单元整合等, 帮助学业表现薄弱学生建立“学以致用”的意识和能力。具体而言, 教师可以通过以下方式收集认知参与的证据: 一是设计“出声思考”任务, 让学生边解题边口述思路, 教师记录其思维过程; 二是使用“学习日志”, 要求学生每周记录一次“我本周在英语学习中最困惑的一个问题以及我尝试解决的方法”; 三是设计“错误分析表”, 让学生分析自己作业中的典型错误类型及其可能原因。这些方法的共同特点是将学生“内部的认知过程”转化为“外显的可观察行为”, 使教师能够诊断认知参与的深度和质量。

6.4. 对教学与未来研究的启示

本研究的诊断发现对课堂评价实践和未来研究设计具有两方面的启示意义。

第一, 课堂评价的诊断重心需要调整。研究结果显示, 学困生的认知参与显著低于行为参与, 而情感参与与深度学习各维度呈强正相关($r = 0.823 \sim 0.860$)。这揭示了教师在课堂中不仅需要关注“学生是否在听课”或“是否完成了任务”, 而且需要关注“学生是否在思考”“是否对学习内容有积极的情感体验”。一个可行的做法是: 在日常教学中开展简短的“学习反思”环节, 例如在每节课结束前用 2~3 分钟让学生写下“今天学到的核心内容”和“我是怎么理解的”, 以此收集认知参与的证据。

第二, 迁移应用能力作为独立的培养目标来设计。本研究发现迁移应用维度与所有其他变量均无显著相关($r = -0.151 \sim -0.133$, p 均 > 0.05), 揭示了学困生的迁移能力缺失可能是一个独立的认知缺陷, 而不仅仅是“理解不深”的结果。对教师教学的启示是: 在教学设计中, 教师应有意识地增加“迁移训练”环节——例如在新内容学习后, 提供 1~2 个与课堂情境不同的应用场景, 引导学生判断“这个知识还能用在哪里”。该建议基于相关数据提出, 其具体实施效果有待教学实践的进一步检验。

6.5. 基于诊断结果的教学设计示例

基于以上诊断发现——学困生情感参与是深度学习的关键驱动因素($r = 0.823 \sim 0.860$)、迁移应用能力最薄弱($M = 2.58$)、行为 - 认知 - 情感三维参与割裂——本研究提供一个教学设计案例, 旨在展示诊断结果如何转化为具体的教学活动设计思路。该示例是一个基于本研究诊断结果的、供一线教师参考的教学设计框架(如表 4 所示), 其实际效果有待在真实课堂中进一步验证和调整。

Table 4. An example of teaching design based on diagnosis results—“Reflection cards on how I learned”
表 4. 基于诊断结果的教学设计示例——“我如何学会的反思卡片”

案例名称	“我如何学会的反思卡片”——基于诊断结果的教学设计示例		
设计目标	针对学困生认知参与低、情感参与与深度学习强相关的诊断结果，设计一项以“激活认知参与、促进迁移反思”为目的的课堂活动。		
实施对象	初三英语学困生(以本研究所涉群体为参照)		
设计依据	该示例的设计直接对应本研究的三个诊断发现： 1. 情感参与与深度学习各维度呈强正相关($r = 0.823\sim 0.860$)→活动设计中需融入情感表达环节 2. 迁移应用是学困生最薄弱的维度($M = 2.58$)→活动设计中需提供迁移应用的引导 3. 行为 - 认知 - 情感三维参与割裂→活动设计需同时覆盖三个维度		
设计流程	阶段一：前测诊断——激活元认知与情感表达(3 分钟) 教师在课堂结束前 5 分钟，向学生提出三个核心问题： ① 今天这节课，你学到了什么？ ② 你是怎么学会的？用了什么方法？ ③ 今天的学习中，哪一部分让你觉得最有意思或最有收获？ 学生在反思卡片上写出自己的回答。第三个问题针对情感参与的激活，让学业表现薄弱学生有机会表达积极的学习体验，从而打破“情感参与缺失”的恶性循环。		
	阶段二：同伴互评——促进认知碰撞与情感安全(8 分钟) 学生两个人一组交换反思卡片，使用检核表对同伴的反思进行评价：		
	检验标准	是	否
	同伴写出了具体的思考过程(而非仅仅罗列所学内容)?		
	同伴描述了自己使用的学习策略(如“我联系了之前学过的知识”“我通过提问检验了自己的理解”)		
	同伴的回答让我也学到了一个新方法?		
	同伴的回答让我感受到他/她对今天学习有积极的体验?		
	同伴互评后，每位同学向同伴提出一句正面反馈和一句改进建议。此环节通过同伴互评营造安全的情感氛围，回应了“情感参与是深度学习关键驱动因素”的诊断发现。		
	阶段三：教师反馈——描述性指导与情感肯定(5 分钟) 教师选取三份典型样本在全班展示，一份表层记录、一份部分认知参与、一份深层加工 + 积极情感：		
	样本 A (表层记录)： Student: “我学了 protect 这个单词。” Teacher: “你准确记住了新单词，这很好。试着想一想，protect 这个词让你联想到了其他什么词？有没有学过的词和它长得很像？”引导学生建立联系。		

续表

	教师引导学生讨论：“哪种反思更有助于未来学习？为什么？”教师随后提供描述性反馈：“与其只写‘学了什么’，不如写‘怎么学的’和‘可以怎么用’。 例如，把新词和学过的词联系起来，以后遇到类似的词就能自己猜出意思。”教师特别注意对样本 C 中积极情感表达的肯定，以示范“情感参与如何促进深度加工” 阶段四：后续跟进——教学调整与情感联结(5 分钟) 教师根据反思卡片中暴露的共性问题(如大部分学生只罗列内容而非描述过程)，在下节课安排一次 5 分钟的“元认知微课”——专门讲解“如何思考自己的思考”，并提供“反思句型支架”供学生参考： “今天我学到的核心内容是……我用的学习方法是……我可以用它来……我觉得这个方法……” 这个环节体现了新课标课堂评价原则中“评价结果应用于进一步改进教学和提高学生学习效果”。通过要求学生完成“我觉得这个方法……”的情感表达，直接回应“情感参与是深度学习关键的驱动因素”的诊断发现。	
案例与课标的对应	课标要求 “给予有针对性的鼓励、指导或建议” “引导学生成为评价活动的设计者、参与者和合作者” “评价应贯穿教学的全过程” “根据学生表现调整教学”	本案例的设计 阶段三教师提供描述性反馈，区分表层与深层反思 阶段二同伴互评，学生既是评价者也是被评价者 四阶段从前测到后续跟进形成闭环 阶段四根据共性问题安排元认知微课
本案例与诊断数据的对应	诊断发现 情感参与是深度学习关键驱动 ($r = 0.823 \sim 0.860$) 迁移应用最弱($M = 2.58$) 行为 - 认知 - 情感三维割裂	案例中的针对性设计 阶段一增加情感表达问题；阶段二营造安全互评氛围；阶段四要求情感表达 阶段四提供迁移支架(“我可以用它来……”) 反思卡片同时要求行为记录、认知描述和情感表达，促进三维整合
使用说明	1. 该示例中的活动时长和具体操作可根据班级规模、课时安排和学生实际水平进行调整，建议教师在实际使用前先进行小范围试用以判断其可行性。 2. 该示例旨在展示诊断结果与教学活动设计之间的对应思路，其有效性有待在具体教学情境中进一步验证。教师在使用时可根据学生的反馈和课堂实际情况灵活调整活动形式。	

7. 结论、研究局限与未来方向

7.1. 核心结论

本研究以 91 名初三英语学业表现薄弱学生为研究对象，通过探究课堂参与、深度学习与学业成绩之间的关系，得出如下结论：第一，学业表现薄弱学生课堂参与呈现“三维割裂”特征。行为参与与认知参与呈正相关($r = 0.698$)，但两者与情感参与均无显著相关。学业表现薄弱学生虽然行为参与外显化，在认知上有所参与，但缺乏积极的情感体验。第二，学业表现薄弱学生深度学习呈现“四低一孤”特征。四个维度均处于中等偏低水平，迁移应用最为薄弱($M = 2.58$)，且迁移与应用与所有变量均无显著相关($r = -0.151 \sim 0.133$, p 均 > 0.05)。第三，成绩与行为参与($r = 0.754$)和认知参与($r = 0.681$)呈显著正相关，但与情感参与无显著相关($r = -0.037$)，与深度学习各维度也没有显著相关($r = -0.095 \sim 0.047$, $p > 0.05$)。第四，情感参与是驱动深度学习的关键变量，与深度学习各维度呈正相关($r = 0.823 \sim 0.860$)。激发学业表现薄弱学生的积极情感体验可能是撬动深度学习的有效杠杆。

7.2. 研究局限

本研究存在以下局限。第一，数据为横截面设计，无法做出因果推断，仅能报告变量间的相关关系。

第二, 样本仅来自一所学校的 91 名学生, 结论的推广性有待验证。第三, 学业成绩仅以一次期中考试衡量, 没有反映学生长期学业表现的变化趋势。第四, 数据主要依赖学生自评问卷, 可能存在社会称许性偏差。

7.3. 未来研究方向

未来研究可以从以下方面进行深入研究: 第一, 采用混合方法, 将问卷调查与课堂观察、学生访谈、学习日志分析等质性方法相结合, 以更全面、深入地理解学困生的学习过程与内心体验, 并对问卷进行三角验证。第二, 采用纵向追踪研究设计或实验干预设计, 探究各变量之间随时间发展的动态关系; 第三, 扩大样本范围, 纳入不同地区、不同学段的学业表现薄弱学生群体; 第四, 针对“迁移与应用”能力设计转向教学干预, 验证其提升效果。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 孔企平. 数学教学过程中学生参与[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [3] Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, **74**, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- [4] Marton, F. and Säljö, R. (1976) On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, **46**, 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- [5] Biggs, J.B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research.
- [6] 安富海. 促进深度学习的课堂教学策略研究[J]. 课程·教材·教法, 2014, 34(11): 57-62.
- [7] Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, **77**, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- [8] 郑东辉. 促进深度学习的课堂评价: 内涵与路径[J]. 课程·教材·教法, 2019, 39(2): 59-65.
- [9] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- [10] 何玲, 黎加厚. 促进学生深度学习[J]. 计算机教与学(现代教学), 2005(5): 29-30.
- [11] 刘月霞, 郭华. 深度学习: 走向核心素养(理论普及读本) [M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.
- [12] 赵国防. 指向学科本质训练高阶思维——例谈引发学生深度学习的实践与思考[J]. 小学教学研究, 2019(34): 7-10.
- [13] Graham, S., Hebert, M. and Harris, K.R. (2015) Formative Assessment and Writing. *The Elementary School Journal*, **115**, 523-547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- [14] Biggs, J.B. (1987) *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Australian Council for Educational Research.