

基于差异化教学理论的高校心理学专业双语课程 改革实践

范 伟¹, 杨 柳^{1,2}

¹湖南师范大学教育科学学院, 湖南 长沙

²中南林业科技大学心理健康教育中心, 湖南 长沙

收稿日期: 2026年9月9日; 录用日期: 2026年10月13日; 发布日期: 2026年10月23日

摘 要

心理学专业双语课程旨在培养学生运用国际学术资源开展专业学习、分析和评价研究并进行学术交流的能力, 是提升心理学专业人才培养国际化水平的重要课程载体。然而, 学生在英语学术阅读与表达、专业知识、研究方法基础和学习特征等方面存在差异, 统一的课程资源、学习任务和评价方式难以使不同基础的学生有效达成课程目标。差异化教学依据学生的准备度、兴趣和学习特征, 对教学内容、学习过程、成果呈现方式和学习环境进行调整, 为回应上述差异提供了理论依据。基于心理学专业双语课程的教学实践, 改革可从学情分析、资源配置、任务组织、课堂参与与成果呈现、学习评价五个方面展开。改革的关键在于根据学生完成专业任务时遇到的具体困难提供差异化支持, 并依据形成性评价结果持续调整教学。实施中还需应对教师投入增加、学生适应、评价一致性和制度衔接等方面的挑战, 并以共同课程目标和基本评价标准作为差异化支持的底线。该思路可为同类课程的教学设计与质量改进提供参考。

关键词

差异化教学, 心理学专业, 双语课程, 教学改革, 形成性评价

Reform Practice of Bilingual Courses for Psychology Majors in Universities Based on Differentiated Instruction Theory

Wei Fan¹, Liu Yang^{1,2}

¹School of Educational Sciences, Hunan Normal University, Changsha Hunan

²Mental Health Education Center, Central South University of Forestry and Technology, Changsha Hunan

文章引用: 范伟, 杨柳(2026). 基于差异化教学理论的高校心理学专业双语课程改革实践. *心理学进展*, 16(10), 335-344. DOI: 10.12677/ap.2026.1610498

Abstract

Bilingual courses for psychology majors aim to develop students' ability to use international academic resources for disciplinary learning, to analyze and evaluate research, and to engage in academic communication. These courses are an important vehicle for enhancing the internationalization level of psychology talent cultivation. Students, however, differ in English academic reading and writing, disciplinary knowledge, research-methods background, and learning profiles, and uniform resources, tasks, and assessments make it difficult for students with different starting points to achieve course objectives. Differentiated instruction adjusts content, process, product, and learning environment according to students' readiness, interests, and learning profiles, and thus provides a theoretical basis for responding to these differences. Drawing on teaching practice in bilingual psychology courses, this article proposes reforms in five areas: analysis of students' learning conditions, allocation of learning resources, organization of learning tasks, classroom participation and presentation of learning products, and learning assessment. The key is to provide differentiated support according to the specific difficulties students encounter in disciplinary tasks and to adjust teaching continuously on the basis of formative assessment. Implementation also involves challenges related to increased teacher workload, student adaptation, consistency of assessment, and alignment with institutional teaching regulations, and differentiated support should take shared course objectives and basic assessment standards as its baseline. This approach may inform instructional design and quality improvement in similar courses.

Keywords

Differentiated Instruction, Psychology Major, Bilingual Course, Teaching Reform, Formative Assessment

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

在高等教育国际化背景下, 高校课程建设既要落实专业人才培养要求, 也要增强学生获取和运用国际学术资源的能力。双语课程是学生利用国际学术资源开展专业学习的重要载体。

具体到心理学专业, 专业人才培养不仅要求学生掌握基本理论、研究方法和实践技能, 还要求其具备获取并运用国内外学术资源的能力(教育部高等学校教学指导委员会, 2018)。英文教材、学术论文和专业数据库承载着大量心理学研究成果。心理学专业双语课程的基本任务是组织学生借助英文资源理解专业概念、分析研究证据、评析研究方法并表达学术观点。

然而, 同一套教材、进度与考核难以兼顾学生不同的准备状态。如何在不降低课程目标和基本评价标准的前提下, 使学习支持与学生完成专业任务的实际条件相匹配, 是心理学专业双语课程改革需要解决的问题。

国内高校自 21 世纪初推行双语教学以来, 相关研究围绕双语教学的概念、海外经验、师资培养、与大学英语的衔接、教学模式和质量监控等问题展开, 其中多数是经验总结和思辨讨论, 针对教师和学生的研究较少(郑大湖, 戴炜华, 2013)。对近二十年中英文文献的系统梳理也发现, 能够证明中国高校双语

教学成效的严谨实证证据仍然不足(Tong et al., 2020)。涉及学生的研究主要讨论学生需要具备怎样的英语水平, 例如以大学英语四、六级考试成绩判断学生能否从双语教学中受益(韩建侠, 俞理明, 2007)。

国际上与双语教学相近的是英语授课(English Medium Instruction, EMI)研究。EMI 通常指在多数人口的第一语言不是英语的国家或地区用英语讲授学科内容, 它不一定以提高语言能力为目标(Dearden, 2014)。本文讨论的双语课程则同时承担专业学习和学术语言运用两类目标。Macaro 等(2018)的系统综述认为, 现有证据既不足以证明 EMI 有助于语言学习, 也不足以证明它明显损害学科学习。后续更新发现, EMI 总体上没有降低学生的学科学业成绩, 但学生在学术写作以及从母语教学转入英语教学时的语言困难依然突出, 有关教学过程的质性研究也较为缺乏(Rose et al., 2026)。针对中国高校 EMI 课堂的研究建议增设贴合课堂语言问题的专门用途英语课程(Jiang et al., 2019), 语言与学术技能支持应由学科教师还是语言教师承担, 也仍在讨论之中(Galloway & Ruegg, 2020)。国内双语教学研究和国际 EMI 研究主要把学生的语言与专业差异作为实施条件或影响因素加以讨论, 对专业课程如何依据学生在学习过程中表现出的差异调整教学关注较少。

差异化教学为讨论这一问题提供了理论资源。它强调教师依据学生的准备度、兴趣和学习特征, 对教学内容、学习过程、成果呈现和学习环境作出调整(Tomlinson et al., 2003; 毕美杰, 黄洪霖, 2023)。国内差异教学研究将其界定为在班集体教学中立足学生差异、满足学生个别需要, 以促进学生在原有基础上得到充分发展的教学, 并把它与主要依据智力水平和学业成绩分层的分层教学相区分(姜智, 华国栋, 2004)。差异化教学理论最初在中小学课堂中形成。在高等教育中, 认为差异化教学不适用于大学的看法较为普遍(Thuen Jørgensen & Brogaard, 2021), 已有研究多考察高校教师对差异化教学的认识与使用(Boelens et al., 2018; Subban et al., 2025)。丹麦高校的案例研究显示, 以准备度为核心的差异化教学有助于学生达成预期学习成果(Thuen Jørgensen & Brogaard, 2021)。国内也有研究依据学科背景为人工智能通识课程设计差异化教学, 并检验了实施效果(袁婧等, 2025)。双语专业课程中的学生差异同时涉及语言和专业两个方面, 并随学习任务变化, 差异化教学如何在这类课程中运用, 仍有待具体讨论。

将差异化教学引入心理学专业双语课程, 有助于在坚持既定课程目标的同时回应学生差异, 并为课程资源、教学活动和评价的统筹设计提供思路。本文结合某高校心理学专业双语课程的教学实践, 从学情分析、资源配置、任务组织、课堂参与与成果呈现、学习评价五个方面探讨改革路径, 并讨论实施中的挑战。与已有研究相比, 本文在两个方面有所推进。在理论上, 本文以学生完成具体专业任务时的准备状态作为判断差异的依据, 不以一般英语水平划分学生, 把准备度、兴趣和学习特征落实到心理学专业任务之中。在实践上, 本文把语言支持纳入专业课程自身的资源、任务和评价设计, 在共同课程目标和评价标准之下提出专业表现与语言表现分项评价的做法。

2. 高校心理学专业双语课程教学改革的现实问题

2.1. 学生异质性与同质化教学供给之间的矛盾

心理学专业双语课程中的学习准备由多种因素共同构成(韩立新, 于诗卉, 2013; Macaro et al., 2018; Tong et al., 2020)。除一般英语能力外, 学生是否熟悉专业概念、能否识别学术文本的论证结构、是否掌握基本研究方法, 都会影响其应对当前学习任务的准备度。英语等级考试能够反映部分语言基础, 却不能替代对专业任务准备程度的判断。

统一教学安排无法消除这种差异。课程内容和任务明显超出学生现有基础时, 语言理解可能占用较多学习资源, 专业分析容易停留在表层; 课程长期统一采用低难度、重复性内容, 也可能压缩部分学生开展证据比较、方法评价和综合论证的空间。这表明, 统一的资源难度、任务要求和学习节奏难以同时

适应不同准备状态的学生, 容易使部分学生难以进入专业学习, 也使部分学生缺少进一步发展的空间。

2.2. 复合课程目标与单一语言导向之间的矛盾

心理学专业双语课程同时承担专业学习和学术语言运用两类目标。学生既要掌握心理学理论和研究方法, 能够分析研究证据, 也要能够借助英语获取专业资源、表达学术观点。两类目标相互联系, 语言运用需要服务于专业学习, 并在专业任务中得到发展。

但在教学实施中, 双语课程有时过度偏重语言形式, 主要关注英文教材使用比例、英语讲授时长、术语掌握和语言表达准确性。课程目标要求专业学习与语言运用协同推进, 教学活动却可能停留在翻译、术语讲解和语言形式练习, 学生未能进一步运用英文资源理解理论、分析证据和判断研究方法。这种偏重可能使语言学习与专业学习的结合不够充分, 学生运用英文资源开展理论理解、证据分析和方法判断的机会也相对有限(韩立新, 于诗卉, 2013; Macaro et al., 2018; Tong et al., 2020)。

2.3. 课程持续改进与终结性评价之间的矛盾

课程持续改进要求教师在教学过程中及时识别学生的学习困难, 并据此调整资源、任务和支持方式; 期末考试、一次性汇报和课程总评主要在课程结束时判断学生是否达到要求, 难以及时为教学调整提供信息。这类评价提供的信息往往滞后于教学过程, 难以支持教师及时调整后续教学。

此外, 当专业表现与语言表现合并为单一分数时, 教师还难以判断学习困难发生在概念理解、证据运用、方法基础还是语言表达环节。课堂讨论、阶段作业、文献汇报和成果修改等过程性材料能够提供更具体的学习信息。形成性评价应利用这些信息判断学生的学习情况并调整教学, 单纯增加平时成绩比例无法实现这一功能。

上述问题的共同症结在于, 统一的课程安排未能充分回应学生完成专业任务的不同条件。解决这一问题, 需要把学生差异纳入资源配置、任务组织、参与安排和评价反馈。差异化教学为此提供了理论框架。

3. 心理学专业双语课程差异化教学改革理论依据与基本思路

3.1. 理论内涵: 将学生差异纳入课程决策

差异化教学把学生差异纳入课程设计和教学决策。Tomlinson 等(2003)从准备度、兴趣和学习特征(learning profile)三个方面认识学生。准备度是学生应对当前任务所具备的知识、技能和理解水平; 兴趣影响其对学习内容的关注和投入; 学习特征反映学生通常如何参与活动、处理信息和表达学习结果。教师可从准备度、兴趣和学习特征三个方面了解学生当前的学习状态。学生的准备状态、兴趣和参与方式会随课程任务和学习经历变化, 固定类型标签难以反映这种变化。

差异化教学可调整内容、过程、成果呈现和学习环境(Tomlinson et al., 2003; 毕美杰, 黄洪霖, 2023)。内容包括学习材料及其支持方式, 过程包括理解和运用知识的路径, 成果呈现包括表达和展示理解的方式, 学习环境包括课堂参与、分组和支持关系。教师可通过形成性评价持续了解学生的学习表现, 并据此修订教学安排。已有研究指出, 高等教育阶段实施差异化教学, 需要明确课程目标、持续获取学情信息并保持教学组织的适应性(Boelens et al., 2018; Santangelo & Tomlinson, 2009)。

3.2. 适配基础: 学生差异具有任务依存性

心理学专业双语课程中, 学生在不同专业任务中的表现具有明显的任务依存性。语言能力、专业知识、研究方法基础和学术学习经验都会影响任务完成, 但其作用因任务内容而异。学生能够理解理论类

英文文本, 未必能够准确评价研究设计和方法选择; 熟悉专业术语, 也未必能够从研究证据中得出恰当结论。因此, 一般英语水平或一次诊断只能反映部分学习情况, 教师还需结合具体任务判断学生的准备状态。

基于这种任务依存性, 全体学生应遵循共同的课程目标和基本评价标准, 教师则根据学生完成具体任务时遇到的困难, 调整学习材料、支持程度、任务步骤、参与方式和成果形式, 帮助其达到共同的课程目标。支架教学、合作学习和分层任务等方式应建立在持续的学情分析和整体课程设计基础上, 并根据具体任务灵活使用。

3.3. 理论选择: 差异化教学与通用学习设计的比较

差异化教学以学生的准备度、兴趣和学习特征为依据, 强调教师在教学过程中通过持续评价了解学生, 并据此调整内容、过程、成果呈现和学习环境。在回应学习者差异的理论中, 通用学习设计(Universal Design for Learning, UDL)是另一具有代表性的框架。CAST 发布的 UDL 指南以培养学习者能动性为目标, 要求在参与、表征以及行动与表达三个方面为学习者设计多种选择(CAST, 2024)。在高等教育中, UDL 主要被用作提高课程可及性的工具, 研究多围绕残障学生的学习参与展开(Cumming & Rose, 2022)。

关于两者的关系, 已有研究存在互补、嵌入和不相容等不同理解(Griful-Freixenet et al., 2020)。从回应差异的方式看, UDL 着重在课程设计阶段预先提供多种选择, 面向全体学习者减少课程本身造成的学习障碍; 差异化教学更强调教师在教学过程中诊断学生的学习状态, 并据此调整支持方式。

心理学专业双语课程中的学生差异具有任务依存性, 会随任务内容和学习进展变化, 课前一次性预设的选择难以覆盖这种变化, 课程需要依据形成性评价不断调整支持方式。因此, 本文以差异化教学作为改革的主要理论依据, 同时吸收 UDL 关于多种表征以及多种行动与表达方式的主张, 用于课程资源和成果呈现的设计。其中, UDL 指南提出的澄清词汇、符号和语言结构(CAST, 2024), 可作为双语课程设计术语、文本结构和表达支持的参照。

3.4. 转化机制: 构建连续的课程决策循环

运用差异化教学理念时, 教师需要根据学生的实际表现作出课程决策。教师应通过与正式任务相近的诊断性评价、课堂表现和阶段成果了解学生的准备度、兴趣和学习特征。准备度主要用于判断支持程度和任务起点; 教师可在限定范围内允许学生选择议题或材料, 以兼顾其兴趣; 教师还可根据学生在个人准备、合作研讨、书面分析和口头表达中的表现调整参与方式。

课程设计循环强调目标、教学活动、学习评价和课程评估相互衔接(王艳艳, 2011)。在差异化教学中, 教师依据学情调整资源、任务、参与和成果呈现, 再通过后续表现检验调整是否合适, 并据此修订课程安排。

4. 心理学专业双语课程差异化教学改革的实施路径

改革实践来自《认知心理学》《社会心理学》《脑科学研究技术与方法》等课程。这些课程在内容和任务上有所不同, 但均以英文专业资源支持理论理解、证据分析、方法判断和学术表达, 并需处理学生准备状态与课程要求之间的关系。相关实践可归纳为以下五个方面。

4.1. 完善学情分析, 建立教学决策依据

学情分析应聚焦学生完成专业任务的准备状态。课程初期可开展诊断性评价, 考察学生理解英文专业文本、组织概念关系、识别研究问题和判断方法依据的表现。理论类课程可使用简短英文摘要或研究片段, 要求学生说明概念与证据的关系; 研究方法类课程可使用方法流程或研究设计材料, 考察其能否

联系研究问题、研究设计和结果解释。为使评价结果能够反映学生完成后续任务的准备程度, 评价材料和作答要求应与后续学习任务相衔接。

课程实施过程中, 学情判断还应综合课堂讨论、阶段作业、文献阅读记录和作业修改稿等过程性材料。学生对学习主题的选择, 以及其主动查找相关材料、持续参与讨论的表现, 可为判断学习兴趣提供线索; 学生在独立学习、小组研讨、书面作业和口头汇报中的表现, 有助于教师了解其学习特征。教师据此调整支持方式, 并根据后续任务表现更新判断, 避免形成“语言薄弱型”或“研究能力强型”等固定标签。

4.2. 优化课程资源, 构建多层次学习支持

课程资源应围绕专业任务配置。英文文献用于理论辨析、证据分析和方法学习, 同时作为专业知识来源和学术表达范例。资源可按功能分为核心资源、支持资源和拓展资源: 核心资源对应全体学生必须掌握的专业内容, 支持资源补充背景知识、学术语言和阅读线索, 拓展资源提供同一主题下更复杂的理论争议、研究证据或方法材料。

具体到不同课程, 资源层次应与专业任务相适应。在理论类课程中, 核心资源用于学习核心概念和代表性研究, 支持资源用于补充背景知识和阅读线索, 拓展资源用于比较理论争议和研究证据; 在研究方法类课程中, 三类资源分别用于掌握技术原理、理解方法流程和辨析适用条件。

在使用这些资源时, 三类资源共同服务于课程目标, 学生可根据任务要求和学习进展使用不同资源。教师依据学生表现增减支持, 引导学生先补足背景知识、完成核心分析, 再开展拓展论证。资源的使用随任务和学习进展调整, 不与固定的学生层级对应。EMI 研究发现, 学生在学术写作以及从母语教学转入英语教学时容易遇到语言困难(Rose et al., 2026)。双语课程的支持资源也应提供与专业任务相配套的术语、文本结构和表达提示。

4.3. 重构教学过程, 设计递进式学习任务

在理论类课程中, 学生可先阅读英文文献, 再比较相关概念及其研究证据, 并围绕具体问题展开讨论; 在研究方法类课程中, 可先理解方法原理, 再分析研究设计、比较不同方法, 并解释研究结果。学生先独立阅读并形成初步看法, 再在小组讨论中核对证据、完善分析, 最后通过文献汇报或阶段作业说明自己的分析。既有双语课程教改研究采用的提出问题、自主学习、合作交流和总结评价等环节, 可为连续任务的组织提供参考(赫永达等, 2022)。

任务进阶应以专业认知要求为依据, 英文篇幅的增加本身不构成进阶。基础阶段可通过结构化问题、概念提示和示例帮助学生理解材料; 在学生能够完成基础要求后, 再增加证据整合、方法评价和开放论证。学生可以获得不同程度的支架, 也可以在教师限定范围内选择研究议题, 但最终成果均需回应相同的核心问题。语言支持是否充分, 应以其能否帮助学生完成专业判断为准。

4.4. 改进课堂组织, 提供多种参与和成果呈现方式

课堂活动可按“个人准备 - 小组研讨 - 课堂汇报 - 反馈修改”依次展开, 使需要较长准备时间的学生也能参与专业讨论。学生先独立形成阅读或分析结果, 再在小组中比较观点。教师可针对共性困难组织临时集中指导; 需要汇集不同观点时, 可根据知识基础、任务经验和表达特点调整小组构成。小组构成可随任务调整, 避免形成固定的能力分层。

成果形式可根据课程目标和任务性质调整, 评价标准则保持一致。这一做法吸收了 UDL 提供多种行动与表达方式的主张(CAST, 2024), 可选的成果形式则由任务要求和学生当前表现确定。理论类课程

可采用文献评论、问题分析或口头汇报, 研究方法类课程可采用方法流程说明、研究设计评析或阶段报告。无论采用何种形式, 均根据概念是否准确、证据是否充分、方法是否适当和论证是否成立判断专业质量。教师提供多种参与和表达方式, 目的在于帮助学生完成同一专业任务, 所有活动均需与课程目标一致。

4.5. 完善学习评价, 强化评价反馈功能

学习评价应先判断专业任务完成质量, 再考察语言运用是否支持专业表达。文献阅读、方法分析、阶段作业和课堂汇报等任务, 应从问题界定、理论运用、方法判断和证据使用等方面评价专业表现, 同时考察专业术语使用、表达准确性和交流效果。专业表现与语言表现分项判断, 有助于教师识别问题来源, 避免语言流利程度替代对专业学习质量的评价。

研究表明, 形成性评价与反馈总体上有助于改善学生的学习表现, 但具体效果取决于反馈方式及其实施条件(Morris et al., 2021)。在评价结果的使用上, 教师应根据阶段作业、反馈和修改记录判断学生还需要哪些支持, 并检验现有支持是否有效, 据此调整后续任务的节奏和支持程度。终结性评价用于判断课程目标的总体达成情况。不同成果形式采用相同的核心专业指标, 评价标准在任务开始前向学生说明。形成性评价结果还应直接用于后续教学调整。

5. 心理学专业双语课程差异化教学改革与挑战与反思

差异化教学依据学生差异调整课程资源、学习任务和评价方式, 在回应学生不同学习需要的同时, 也改变了教师的工作方式、学生的学习方式和课程运行的既有安排。多层次资源和不同程度的支架增加了教师的备课与反馈投入, 多样化的支持方式和成果形式需要学生重新理解课程要求, 专业表现与语言表现分项评价使评分尺度更难统一, 这些调整又须在现行教学管理制度的框架内进行。下文从教师、学生、评价、制度和理念五个层面, 分析改革实施中面临的挑战, 并提出相应的反思与应对策略。

5.1. 教师层面的备课与反馈压力

差异化教学要求教师准备核心、支持和拓展三类资源, 为同一任务设计不同程度的支架, 并针对学生的阶段成果给予反馈。英文专业资源还需按难度筛选, 并配套编写术语说明和阅读提示。与统一教学相比, 教师的备课和反馈时间明显增加。对高校教师的质性研究也发现, 时间限制、课程内容覆盖和行政事务会妨碍差异化教学的持续实施(Subban et al., 2025)。

减轻这一负担, 关键在于资源的持续积累和实施范围的合理限定。课程组可分工共建资源, 按学期积累和修订, 每一轮重点完善学生反馈中问题最集中的环节。有研究指出, 差异化教学前期需要教师投入较多时间和精力, 但设计完善的课程可以在后续的异质班级中重复使用(Tajik et al., 2024)。差异化也不必覆盖所有教学环节, 可集中在文献分析、研究设计评析等关键任务上。术语表、阅读提示等共性支持面向全体学生提供, 以减少个别编写的工作量。

5.2. 学生层面的学习适应困难

学生长期习惯统一的教材、作业和评分方式。面对不同程度的支持和多种成果形式, 部分学生会担心评分是否公平。有的学生难以判断自己需要哪类支持, 也有学生持续依赖支持资源, 迟迟不进入要求更高的任务。学生对差异化安排的理解程度, 直接影响他们如何使用各类支持。

课程开始时, 教师可向学生说明共同的课程目标、评价标准和支持资源的使用方式, 明确使用支持资源不影响评分。支架应随任务推进逐步减少。教师还可结合阶段反馈, 引导学生根据自己的任务表现

选择学习资源, 使学生逐步学会调节自己的学习。

5.3. 评价层面的尺度统一难题

专业表现与语言表现分项评价, 要求教师在同一份作业中分别判断概念、证据、方法和语言表达。学生选择文献评论、口头汇报或研究设计评析等不同成果形式时, 不同形式之间的可比性也需要保证。多名教师共同授课或多轮评阅时, 评分尺度容易出现偏差, 评阅工作量也随之增加。

同一任务应采用统一的评分量规, 规定核心专业指标及各等级的表现描述, 并在任务开始前连同样例一起公布。正式评分前, 任课教师可先对少量作品试评, 讨论分歧并统一尺度。同伴评议主要用于提供修改意见, 不直接计入成绩。

5.4. 制度层面的教学管理约束

高校课程通常实行统一的教学大纲、考核方式和成绩构成比例, 课时有限, 部分课程班额较大。这些规定保障了教学秩序, 也限制了教师调整任务节奏、成果形式和评价方式的空间。一项针对中小学差异化教学研究的综述发现, 差异化由学校统一规定还是由教师自主决定, 是影响实施的障碍之一(Bondie et al., 2019)。

在现行制度下, 差异化主要体现在学习过程和支持方式上, 课程目标、考核框架和成绩构成保持不变。过程性评价在学校规定的比例内设计, 成果形式的调整也限定在教学大纲允许的范围内。对于确实制约教学的考核条款, 课程组可依据实施记录提出修订教学大纲的建议。

5.5. 理念层面的差异化认识偏差

差异化教学在实践中容易被误解为对不同学生提出高低不同的要求, 或依据一次测试把学生固定为若干层级。曾继耘(2007)指出, 不少教师把学生差异视为教学负担, 试图通过分快慢班、分层次教学缩小差异。本文所说的差异化支持以学生在具体任务中的表现为依据, 并随后续表现调整, 共同课程目标和基本评价标准不能因此降低。

语言支持的程度同样需要把握。支持不足, 学生难以进入专业学习; 支持过多, 例如长期依赖中文译文, 又会减少学生直接使用英文资源的机会。针对中国高校 EMI 课堂的研究发现, 学科教师依靠务实的教学策略保证了教学效果, 提高学生英语水平的目标却未能实现(Jiang et al., 2019)。双语课程的语言支持应随任务推进逐步减少, 使学生在完成专业任务的过程中持续提高学术语言能力。

6. 差异化教学对心理学专业双语课程改革的启示

6.1. 课程质量评价由语言投入转向专业学习结果

使用英文资源是双语课程的显著特征。可观察的专业表现包括能否准确界定概念, 能否依据研究证据作出结论并说明适用范围, 能否判断研究方法的适用条件, 以及能否以证据支持学术观点。英文教材比例、英语讲授时长和术语数量反映语言投入, 课程质量还需通过学生完成专业任务的表现加以评价。近年的系统综述显示, 英语水平、学术能力、自我效能和教学方式等因素均可能影响 EMI 课程的学习结果, 不同研究所得结论并不完全一致(Feng et al., 2023)。

基于上述标准, 不同课程可进一步细化评价指标。理论类课程重点考察学生能否比较不同理论解释及其证据基础, 研究方法类课程重点考察其能否分析研究设计、判断方法选择并说明结果解释的限制。语言准确性作为学术表达质量的组成部分, 与专业判断分项评价。以可观察的专业学习表现评价课程质量, 也可作为检验差异化支持是否合适提供依据。

6.2. 教学公平由形式平等转向实质公平

共同的课程目标可以通过不同的学习过程达成。学生的语言和专业准备不同, 完全统一材料、时间和支架, 可能造成参与专业学习的机会不均。差异教学研究区分了教育起点公平、过程公平和结果公平, 并把提高教学质量、满足不同学生的学习需要视为追求结果公平的重要途径(史亚娟, 华国栋, 2007)。因此, 教学公平应关注学生是否获得完成核心任务所需的条件。

具体而言, 核心资源应向全体学生开放, 评价标准应在任务开始前明确, 支持资源应能被有需要的学生及时获得, 不同参与和成果呈现方式应产生可比较的专业学习证据。这些安排既坚持课程目标和基本评价标准, 也为不同准备状态的学生提供进入专业学习的实际机会。

6.3. 形成性评价由结果记录转向课程决策

形成性评价用于识别学习困难、判断现有支持是否有效, 并为后续教学调整提供依据。教师需要从课堂表现、阶段作业、成果反馈和修改记录中判断资源难度、任务节奏、分组方式和反馈重点是否合适。若这些信息只被折算为平时成绩, 评价仍停留在结果记录层面。

形成性评价的有效性取决于学习证据与教学决策之间是否建立联系。教师需要明确某类表现对应何种调整, 并在后续任务中检验调整效果。单纯增加评价次数难以改进课程。

6.4. 教改经验推广由形式复制转向机制迁移

不同心理学专业双语课程具有各自的知识结构和任务要求。推广教改经验时, 应保留依据任务表现判断学情、根据学生需要提供学习支持、依据后续表现调整教学这一课程决策过程; 英文材料、分组方式和成果类型则根据具体课程确定。

向其他心理学专业双语课程推广时, 应先分析课程目标、学生基础和教学条件, 再确定资源层次、任务支架、参与方式和成果要求。教师还需持续根据学生表现调整教学, 并在后续任务中检验调整效果, 从而避免把差异化教学简化为分层材料或小组活动的叠加。

7. 结语

心理学专业双语课程改革应围绕学生运用英文资源完成专业学习任务展开。差异化教学将学生完成任务所具备的实际条件纳入课程决策, 可用于指导学情分析、课程资源安排、学习任务设计、课堂组织和学习评价。教师可根据专业任务了解学情, 提供多层次资源和必要的语言支持, 组织递进式学习任务, 允许学生采用不同方式参与课堂和呈现学习成果, 并根据形成性评价结果调整后续教学。差异化教学的实施也会增加教师投入和评价难度, 并受现行教学管理制度约束, 需以共同课程目标和基本评价标准为底线, 合理把握差异化支持的范围与程度。今后的改革还需完善过程性学习证据和课程评价标准, 进一步检验不同支持方式与专业学习表现之间的关系。

基金项目

湖南省教育厅 2022 年度普通高等学校教学改革研究重点项目“心理学专业双语课程建设探索与实践”(HNJG-2022-0054)。

参考文献

- 毕美杰, 黄洪霖(2023). 国外差异化教学的理论模型: 演变与应用. *全球教育展望*, 52(9), 22-36.
- 韩建侠, 俞理明(2007). 我国高校进行双语教学学生需具备的英语水平. *现代外语*, 30(1), 65-72.
- 韩立新, 于诗卉(2013). 高校双语教学改革的若干问题思考. *教育科学*, 29(6), 35-41.

- 赫永达, 张卫国, 陈亚丽(2022). PBL 模式在双语教学改革中的应用研究: 以“计量经济学”教学为例. *教育理论与实践*, 42(12), 49-53.
- 姜智, 华国栋(2004). “差异教学”实质刍议. *中国教育学刊*, (4), 52-55.
- 教育部高等学校教学指导委员会(2018). *普通高等学校本科专业类教学质量国家标准(上册)*. 高等教育出版社.
- 史亚娟, 华国栋(2007). 论差异教学与教育公平. *教育研究*, (1), 36-40.
- 王艳艳(2011). 基于课程设计循环模式的双语课程群构建与探究. *黑龙江高教研究*, (12), 4-7.
- 袁婧, 孙凌云, 吴飞, 李艳(2025). 高校人工智能通识课程差异化教学: 模式构建与实施效果. *远程教育杂志*, 43(3), 87-95, 105.
- 曾继耘(2007). 关于差异教学若干理论问题的思考. *教育研究*, (8), 69-73, 79.
- 郑大湖, 戴伟华(2013). 我国高校双语教学研究十年: 回顾与展望. *外语界*, (1), 54-61.
- Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The Design of Blended Learning in Response to Student Diversity in Higher Education: Instructors' Views and Use of Differentiated Instruction in Blended Learning. *Computers & Education*, 120, 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43, 336-362. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821130>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring Universal Design for Learning as an Accessibility Tool in Higher Education: A Review of the Current Literature. *The Australian Educational Researcher*, 49, 1025-1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Dearden, J. (2014). *English as a Medium of Instruction: A Growing Global Phenomenon*. British Council.
- Feng, L., He, L., & Yiganmu, A. (2023). Determinants of Students' Academic Success in English as a Medium of Instruction (EMI) Classes: A Systematic Review. *Heliyon*, 9, e20421. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20421>
- Galloway, N., & Ruegg, R. (2020). The Provision of Student Support on English Medium Instruction Programmes in Japan and China. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, Article 100846. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100846>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the Interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A Systematic Review. *Educational Research Review*, 29, Article 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Jiang, L., Zhang, L. J., & May, S. (2019). Implementing English-Medium Instruction (EMI) in China: Teachers' Practices and Perceptions, and Students' Learning Motivation and Needs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 107-119. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231166>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51, 36-76. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000350>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative Assessment and Feedback for Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Education*, 9, e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Rose, H., Sahan, K., Wei, M., Aizawa, I., Zhou, S., & Shepard, C. (2026). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education: An Update of Macaro et al. (2018). *System*, 136, Article 103892. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103892>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environments: Benefits, Challenges, and Future Directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 307-323.
- Subban, P., Suprayogi, M. N., Preston, M., Liyani, A. N., & Ratri, A. P. P. (2025). “Differentiation Is Sometimes a Hit and Miss”. Educator Perceptions of Differentiated Instruction in the Higher Education Sector. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 873-884. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00904-8>
- Tajik, O., Noor, S., & Golzar, J. (2024). Investigating Differentiated Instruction and the Contributing Factors to Cater EFL Students' Needs at the Collegial Level. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 74. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00299-5>
- Thuen Jørgensen, M., & Brogaard, L. (2021). Using Differentiated Teaching to Address Academic Diversity in Higher Education. *Learning and Teaching*, 14, 87-110. <https://doi.org/10.3167/latiss.2021.140206>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tong, F., Wang, Z., Min, Y., & Tang, S. (2020). A Systematic Literature Synthesis of 19 Years of Bilingual Education in Chinese Higher Education: Where Does the Academic Discourse Stand? *Sage Open*, 10, 1-23.