

本科生课程参与度影响因素与模型

——基于扎根理论的研究

崔佳¹, 罗萍²

(1. 河北大学 教育学院, 河北 保定 071002;

2. 沧州师范学院 教育系, 河北 沧州 061001)

摘要:本科生课程参与度是一流课程的评判标准之一。探究本科生课程参与度的影响因素及提升策略,能克服本科生课程参与边缘化障碍。采用扎根理论的方法对访谈和问卷收集的数据进行分析,构建涵盖 6 个维度、15 个方面的本科生课程参与度影响因素模型,深入探讨各个影响因素之间的关系,发现影响本科生课程参与度的因素主要包含教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理。因此,提高本科生课程参与度需教师重视学生学习心理、关注学生学习过程,同时在完善教师自我的基础上精准设计教学。

关键词:扎根理论;本科生;课程参与度

中图分类号:G645

文献标识码:A

文章编号:2095-2910(2022)03-0106-09

“双一流”建设是实现高等教育内涵式发展的战略部署。“双一流”建设技术突破的关键是学科、专业、课程一体化建设。其中,课程是基础,课程源自学科,学科又通过课程影响专业,因此,一流课程是“双一流”建设的重要主题和途径,没有一流课程,“双一流”就不可能实现。从学习科学视阈来看,一流课程的评判标准应跳出“教师自我感知”的陷阱,充分考虑学习者参与程度、学习者学习深度和学习者学习成就。学习者参与度越高,学习深度越能够得到保障,学习效果越能够得到提升。因此,保证与提升学习者参与度是课程设计中的关键环节,也是建设一流课程、实现“双一流”人才培养目标的一个重要切入点。教育部发布的《关于一流本科课程建设的实施意见》中强调课程设计要加大学生学习投入度,让学生体会“跳一跳才能够得着”的学习挑战。可见,探究本科生课程参与度的影响因素及提升策略,克服本科生课程参与边缘化障碍,让学生忙起来、让课程活起来、效果实起来已成为当前的重大课题。

本研究采用扎根理论的方法,通过对本科生的

深度访谈,对本科生课程参与度影响因素进行了探索性研究,同时运用 SmartPLS3.0 对各影响因素间关系进行验证,最终构建模型来揭示本科生课程参与度的影响因素,从而为充分调动本科生课程学习的主动性、积极性,提升本科生课程学习的自我效能感,提高本科生课程参与度,积极助推一流课程建设提供参考。

一、研究设计与数据分析

本文利用扎根理论对本科生课程参与度影响因素进行探讨。扎根理论,最早由美国社会学者 Barney Glaser 和 Anselm Strauss 提出,是一种自上而下建立理论的质性分析方法,是通过收集、管理、排列、分析和解释数据资料来发现意义、获得理解、建构概念和理论的方法,^[1]强调对行动和过程的分析^[2]。

扎根理论的研究流程如图 1 所示。第一,确定研究问题;第二,根据研究问题确定数据搜集方法;第三,收集数据资料;第四,对数据进行逐级编码;第五,进行理论饱和度检验;第六,如果理论饱和度检

收稿日期:2022-08-12

基金项目:2022-2023 年度河北省社科基金项目“河北省‘学生中心’教学实施现状及师生认同度研究”。

作者简介:崔佳(1982-),女,河北保定人,河北大学教育学院讲师,教育学博士,研究方向:教学设计和学习科学;
罗萍(1982-),女,河北沧县人,沧州师范学院教育系副教授,教育学硕士,研究方向:学生发展与教育。

验不通过,则进行数据再收集工作。其中,对数据进行逐级编码是扎根理论的核心环节,包含三个级别

的编码:
开放编码、主轴编码、选择编码。

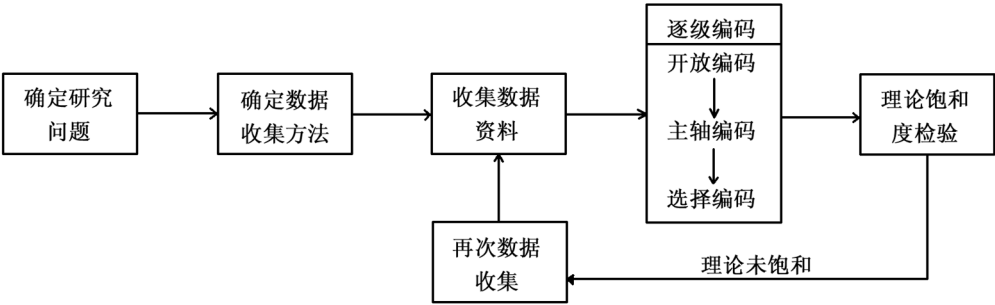


图 1 扎根理论研究流程图

(一)数据收集

本研究采取深度访谈的方法进行数据收集。深度访谈能引发每个研究对象对自身经验进行描述、反思和解释。访谈样本对象选择的基本标准是:(1)在校本科生(2)在声明研究主题并表示仅用做学术研究的前提下自愿参与访谈者。样本对象的选择是便利抽样与标准抽样相结合,最初随机抽取研究者自己的学生,后逐步扩大访谈对象范围。本研究访谈对象涉及到三所高校八个专业的本科生,共计 15 人。

研究者设计半结构性的、非判决式的问题聚焦研究主题。访谈分预访谈和正式访谈两个阶段,前者用于确定访谈问题的客观性、清晰性和全面性,后者是为了正式收集数据。访谈过程中,研究者保持客观、中立、聆听状态,且对有效线索保持敏感,同时避免先入为主的引导和提示。研究者对访谈对象进行在线访谈,并在征得访谈对象同意后进行录音,为后续详细数据分析提供了原始数据。

访谈提纲主要围绕三个问题,并根据访谈对象的回答情况进行追问:对课程参与度的理解是什么?影响课程参与度的因素都有什么?曾经为了提升课程参与度做过何种努力?

(二)开放式编码

开放式编码是逐级编码的基础阶段,是通过研

究数据片段,对其分解、检视,赋予概念和范畴,并对数据资料进行分类、概括和说明的过程,其目的在于确认现象、界定概念、提炼范畴。^[3]本研究借助 NVivo11 工具进行开放式编码。为保证研究的严谨性,本研究中三位研究者分别独立地对所有原始数据进行整理和分析,借鉴 Anselm Strauss 提出的成员校验、备忘录与团队分析的三角互证策略,通过确认现象、界定概念、提炼范畴三个环节形成了本科生课程参与度影响因素的开放性编码,共包含 98 个概念(部分概念参见表 1)和 25 个范畴。

(三)主轴式编码

主轴式编码是在开放编码的基础上,结合相关理论,重新组合概念,发现并建立概念类属即范畴之间的有机关联,以表现原始资料中各个部分之间的逻辑关系。首先,审视开放式编码阶段形成的初始概念,对其进行聚类分析,并界定和赋予子范畴;其次,按照一定的逻辑结构关系链接、归纳子范畴,构成主范畴;再次,建构主范畴集。^[4]通过上述步骤,本研究在对子范畴归纳聚类的基础上,最终形成了 6 个主范畴,分别是教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理。各主范畴内在关系及子范畴内涵,详见表 1。

表 1 本科生课程参与度影响因素主轴式编码

主范畴	子范畴	概念(节选)	范畴的具体含义
学习过程	学习活动	思维导图、自我解释、记笔记	学习者所采取的自主学习行为活动
	学习方式	被动学习、主动学习、建构学习、交互学习	学习者在进行学习活动时所表现出的具有偏好性的行为方式与行为特征
	学习策略	自定计划、寻求反馈、调整策略、目标调整	学习者在学习进程中发生的心理活动,与元认知相关
学习心理	学习动机	自我效能、学习期待、自我暗示、自我加压	激励和指引学习者进行学习的内部动力
	学习认知	学习目的、学习意义、角色认知	学习者对学习目的、意义和自身角色的认知
教学因素	教学模式	翻转教学、探究式、合作式、讲授式	教学活动框架或活动程序
	教学内容	内容负荷、内容形式、内容类型	教学过程所传递的信息及其特征
	教学评价	评价方式、评价依据、评价思维、评价反馈	对学习过程、学习结果进行判断的思维和方式等

主范畴	子范畴	概念(节选)	范畴的具体含义
课程因素	课程性质	实践类、理论类、选修课、必修课	课程自身所具备的特征
	课程感知	课程理解力、课程价值、课程压力、课程挑战性	学习者对课程的理解和感知
	课程作业	作业形式、作业量、作业评价、做作业方式	为达成课程目标而进行的学习活动
班级因素	班级环境	班级归属感、荣誉感、学习氛围、班容量	课程学习的环境和氛围
	同伴关系	同伴压力、互动方式、学习小组、同伴互助	学习者在学习过程中发展起来的人际关系
	师生关系	师生沟通、接纳学生、帮助学生、关心学生	师生之间的人际关系,含课上、课下的相处模式
教师因素	教师魅力	教师形象、知识储备、时间观念、教师角色	教师对学生的吸引力
	教师期待	教师态度、期望效应	教师对学生的期待及其表现
课程参与度	认知参与	元认知策略、认知策略	课程学习中所使用的认知和元认知策略
	情感参与	自我要求、自我判断	课程学习中的情感体验
	行为参与	搜索学习资源、提问、互动	课程学习中的学习行为表现

(四)选择式编码

选择式编码是在主轴式编码基础上,识别核心范畴,并建立核心范畴与其他范畴之间的关系,最后构建基于范畴关系的扎根理论模型。^[5]本研究的核

心范畴是“本科生课程参与度影响因素”,基于此,进一步梳理了主范畴间关系结构。表2呈现了主范畴间关系结构,并提供了原始访谈文本以支撑关系假设。

表2 本科生课程参与度影响因素选择式编码

主范畴间关系结构	关系结构内涵	原始访谈文本
学习过程→课程参与度	学习者所参加的学习活动、所采取的学习方式和学习策略影响课程参与度	P3:课后复习时,我经常画思维导图对知识进行梳理,看知识点之间的联系,比单纯地看书,效果好。
		P13:自己学习容易走神,我喜欢跟好朋友相互提问、相互回答。
		P8:我挺勇敢的,如果我的作业老师评价低,我会问他为什么,这样才知道怎么改。
学习心理→课程参与度	学习者的学习动机及其对学习的认知影响课程参与度	P7:一点都没兴趣的课,虽然不太好,但我的确会浑水摸鱼、得过且过。
		P10:我就是觉得没有没用的课,只有不好好学习的人,所以我都认真学。
教学因素→课程参与度	教学模式、教学内容、教学评价方式等影响课程参与度	P1:老师一个人在台上讲,讲得好还行,讲得不好真不想听。
		P4:其实就是讲得好的老师,如果只是让我们干听啥也不干,我也只能听个热闹,学习效果不好。
		P9:我们老师挺好的,他不是让大家相互比较,他更关注我们每个人的进步,所以上课不紧张。
课程因素→课程参与度	课程性质和课程作业等影响课程参与度	P14:我喜欢操作类的课程,比如多媒体设计,我做一天都不觉得累,特别投入。
		P2:虽然我也不喜欢做作业,但是我不得不承认如果老师作业量不大到让我反感的话,其实作业能让我投入更多,学得更好。
班级因素→课程参与度	班级环境、同伴关系、师生相互模式等影响课程参与度	P5:我们班学习氛围很浓,大家上课的时候都很认真,下课做作业也是特别积极,我不敢落后。
		P13:我其实有时候不想学习,但是我宿舍那群人不干啊,天天催我、检查我进度,特别感激他们,虽然很烦。
		P11:如果老师关心我,那我就更愿意上课回答问题,否则,我宁愿他看不见我。
教师因素→课程参与度	教师自身的魅力及教师对学生的期待影响课程参与度	P12:看老师怎么样吧,有些老师一上课旁征博引的,想不认真听课都难,我还会录音呢。
		P2:怎么说呢,像张老师,他压根就不相信我能做出好作品,我还认真个什么劲呢?
教师因素→教学因素	教师知识储备、教学热情等因素影响教学模式、教学评价方式等的选择	P1:李老师上课很不一样,他很有激情,也总是想方设法调动我们的激情,他上课说得并不多,总是让我们多说、多做、多分享,在他课上我收获特别大。
		P5:有的老师可能职业倦怠了吧,一看就不愿意给我们上课,坐在多媒体后面念PPT,特别没意思。

主范畴间关系结构	关系结构内涵	原始访谈文本
课程因素→教学因素	课程的性质以及课后作业量、作业难度等影响教学模式、教学评价等的选择	P8:理论课最考验老师的教学功底,照课本念的我们基本都不听,但是有老师进行翻转课堂,让我们相互提问、相互比赛,不认真都不行。 P12:作业也是老师教学的一个环节吧,如果老师对我们的作业及时反馈,一般我就会更愿意认真做作业,如果不反馈,我可能就不做,或者随便做。
班级因素→教学因素	班级环境、同伴关系、师生相互模式等影响教学模式、教学评价方式等的选择	P6:老师想让我们相互评价一下,但是我们上课都不爱说话,我感觉老师也是束手无策,有点失望吧。 P12:我们组的同学会相互鼓励,共同完成学习任务,有的组就不行。 P3:能感觉到老师很喜欢我们,对我们也很细心,有问题都会帮助我们,有时候是课程以外的问题,老师也会帮助,我很喜欢他。
教学因素→学习心理	教学模式、教学内容和教学评价影响学习者学习心理	P1:我喜欢任务型课程,老师布置的任务越多,我的思考越深入,我还会根据任务目标调节进度。 P5:也有觉得内容很难,自己搞不定的时候,我就给自己较劲,告诉自己没有我做不到的事。 P11:如果我作业总做不对,我就觉得自己学不会,既然学不会,我就告诉自己别为难自己了,差不多就算了。
教学因素→学习过程	教学模式、教学内容和教学评价影响学习者自主学习活动、学习方法等的选择	P7:我们老师有时候特别坏,他让大家自学,然后相互提问,这种情况下,必须自己先完全看懂才行,我常泡图书馆,从网上自己找补充资料,没办法。 P15:分组教学,小组之间竞争激烈,我们为了课上拿到好成绩,小组课下就要分工合作、相互讨论,有时候我们还会吵起来,大家观点不一致嘛。

(五)理论饱和度检验

为确保编码一致性和客观性,3位研究者分别按顺序对原始资料数据进行三次编码,相互沟通并进行动态调整。当编码到第9名访谈对象时,没有出现新的编码概念和范畴,随后继续编码余下6名访谈对象的内容,亦没有出现新的编码概念和范畴,这表明数据资料达到理论饱和。

二、本科生课程参与度影响因素模型建构

根据以上扎根理论研究结果,将教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理等6个影响因素之间的关系架构定义为本科生课程参与度影响因素模型,如图2所示,并做出如下假设:

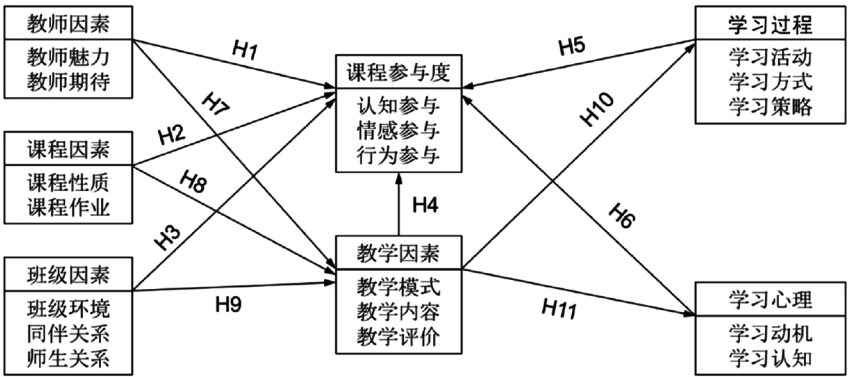


图2 本科生课程参与度影响因素概念模型

- H1:教师因素是影响课程参与度的显著因素;
- H2:课程因素是影响课程参与度的显著因素;
- H3:班级因素是影响课程参与度的显著因素;
- H4:教学因素是影响课程参与度的显著因素;
- H5:学习过程是影响课程参与度的显著因素;
- H6:学习心理是影响课程参与度的显著因素;
- H7:教师因素是影响教学因素的显著因素;

- H8:课程因素是影响教学因素的显著因素;
- H9:班级因素是影响教学因素的显著因素;
- H10:教学因素是影响学习活动的显著因素;
- H11:教学因素是影响学习心理的显著因素。

三、本科生课程参与度模型检验与分析

模型检验是确定上述所建构本科生课程参与度

模型是否科学合理的基础。为了提高研究结果的解释性和科学性,本研究采用了问卷调查的方式进行量化数据的收集,在统计分析的基础上对各变量的模型进行验证。《本科生课程参与度影响因素》调查问卷共有 40 个项目,1-3 题调查本科生被试人口统计特征,包括性别、年级、学科等;4-10 题调查本科生课程参与度现状;11-40 题调查六大影响因素(教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理)对课程参与度的影响效果。问卷相关问题均参考经典量表进行设计。问卷采用 Likert7 点计分法,通过问卷星发放并回收问卷,经由系统和人工筛选,获取有效问卷 1 360 份。运用 SPSS22.0 和 MPLUS3.0 对数据进行统计分析。

表 3 问卷的信度分析

教师因素	课程因素	教学因素	班级因素	学习过程	学习心理	课程参与度
0.89	0.86	0.80	0.88	0.87	0.85	0.87

运用 MPLU3.0S 对《本科生课程参与度影响因素》问卷进行效度检验,测量指标因子载荷量在 0.53~0.90 之间,表明各指标间具有良好的收敛效度;拟合值($\chi^2/df=3.58$,SRMR=0.045,RMSEA=0.077,CFI=0.96),表明此量表具有较好的结构效度。

(二)差异检验

在参与调查的对象中,384 名(28.2%)男生,976 名(71.8%)女生;大一 852 名(62.6%),大二 303 名(22.3%),大三 205 名(15.1%),因调查时间选择在大四毕业期间,所以未选择大四学生进行调查。Logistic 回归分析表明,女生课程参与度是男

(一)变量信度与效度检验

信度是指调查问卷的稳定性和可靠性,通过反映问卷调查结果受到随机误差影响的程度,来确定问卷编制的合理性,进而确保问卷调查结果的可信性。问卷信度越高,即调查结果的一致性和再现性越高,则问卷调查标准误差越小。本研究首先采用 Harman 单因素法验证共同方法的偏差程度,统计结果发现单一主因素无法满足涵盖绝大部分信息量的特定要求,第一因子解释的方差为 32.37%,小于临界值 40%,说明本研究不存在共同方差偏差。使用 SPSS 22.0 对测试结果进行信度分析,结果如表 3 所示。各因素量表和总体量表的信度系数 α 值,均在 0.80 以上,说明该量表具有较好的内在一致性。

生的 1.42 倍(OR=1.42,95%CI 0.98-2.02)。大二是大三课程参与度的 1.53 倍(OR=1.53,95%CI 0.12-0.73)。

(三)模型检验

运用 spss22.0 对 6 个影响因素的回归系数进行线性回归分析,结果如表 4 所示,教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理均能显著地影响课程参与度,其中自主学习过程路径系数最高($\beta=0.43$),依次为学习心理($\beta=0.40$)、教学因素($\beta=0.39$)、课程因素($\beta=0.32$,)、教师因素($\beta=0.28$)和班级因素($\beta=0.27$)。

表 4 六大影响因素对课程参与度的路径系数及其显著性

假设	路径	路径系数	T 值	P	显著性
H1	教师因素→课程参与度	0.28	12.91	0.001	显著
H2	课程因素→课程参与度	0.32	9.56	0.01	显著
H3	教学因素→课程参与度	0.39	10.40	0.001	显著
H4	班级因素→课程参与度	0.27	8.87	0.01	显著
H5	学习过程→课程参与度	0.43	12.91	0.001	显著
H6	学习心理→课程参与度	0.40	10.43	0.001	显著

另外,选择式编码的分析结果认为教师因素、课程因素、班级因素均能通过教学因素的中介作用影响课程参与度,教学因素对课程参与度的影响可以通过学习心理和学习过程的中介作用。本研究运用 PROCESSS 对此中介模型进行检验,结果如下:课程因素→教学因素→课程参与度中介效应(H8)不显著;班级因素→教学因素→课程参与度(H9)不

显著;教师因素→教学因素→课程参与度(H7)中介效应显著(图 3);教学因素→学习过程→课程参与度(H10)中介效应显著(图 4);教学因素→学习心理→课程参与度(H11)中介效应显著(图 5)。由此,本科生课程参与度既受 6 个因素的直接影响,也会受中介因素的作用(图 6)。

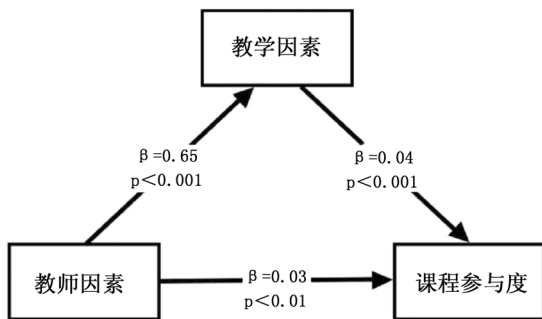


图3 教学因素对教师因素与课程参与度的中介作用

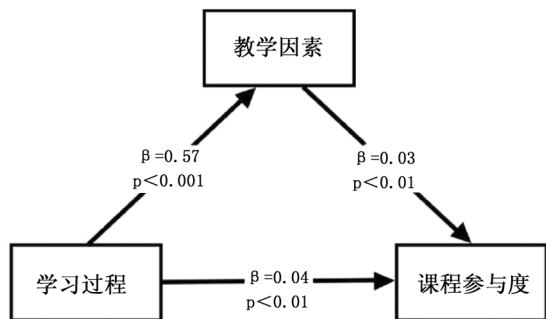


图4 学习过程对教学因素与课程参与度的中介作用

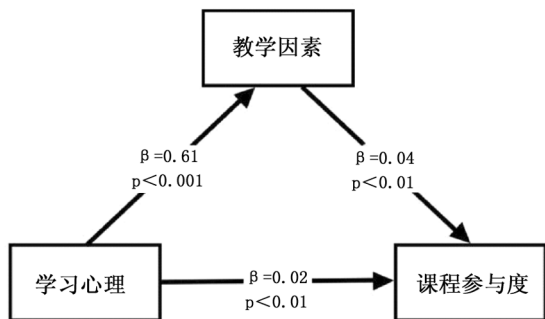


图5 学习心理对教学因素与课程参与度的中介作用

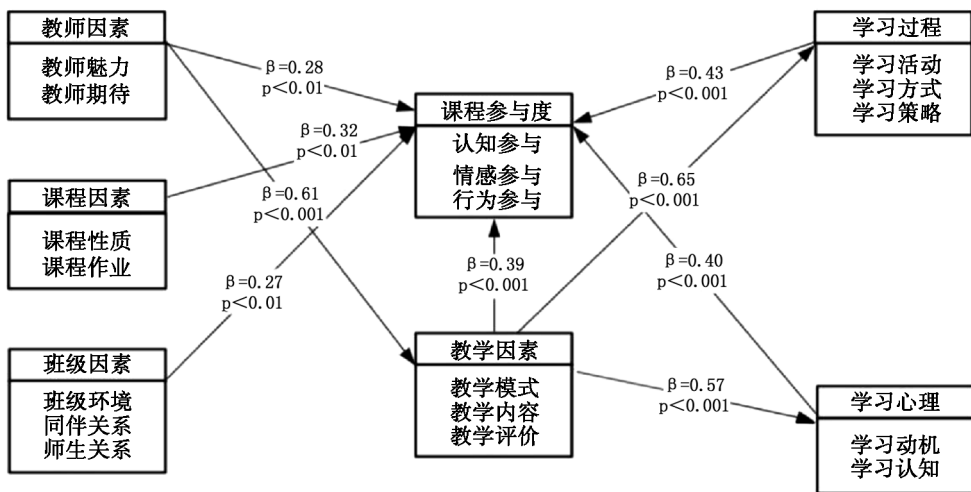


图6 验证后模型

(四)模型验证

经以上分析得出结论,如图6所示:教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理均对本科生课程参与度具有显著正向影响。教学因素是教师因素与课程参与度之间的中介因素;学习过程和学习动机是教学因素与课程参与度之间的中介因素。

(五)结果分析

根据上述经过验证的本科生课程参与度影响因素模型,对各变量之间的关系及其路径系数进行分析和讨论,以便发现影响本科生课程参与度的关键因素。

研究发现,对课程参与度产生显著影响的因素包括教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理。这一结论验证了学者屈廖健^[6]、盛群力^[7]和Chi^[8]等关于课程参与度影响因素及模型的相关研究结论。同时,研究创新地发现:相比与教师教学进程相关的因素(教师、课程、教学等),学生的学习进程相关的因素(学习过程、学习心理等)对本科生课程参与度的影响更大。这与教师过多关注自身“教”的进程的习惯产生了鲜明的对比,也支持了学习设计比教学设计更值得教师关注的观点。^[9]另一方面,研究还创新地发现:教师教学因素通过学生学习动机与学习过程等因素影响课程参与度。这

支持了学习科学领域对学习发生机制的研究,解释了学习进程对教师教学设计的关键意义,也阐释了激发、维持、提升学生学习动机和设计高卷入度的学生学习过程有助于提升课程参与度的原因。

概念模型中“H8 课程因素是影响教学因素的显著因素”没有通过验证。课程因素包含课程课型及课程作业等方面。有研究认为课程因素决定了教学内容选择和组织、教学策略和教学评价的方法,^[10]也有研究认为教学模式是普适性的,可以根据具体课程进行微调,但并没有起决定性作用。因此,教师对课程因素的理解和应用的不一致性可能对假设 H8 不成立作出解释。但问卷中问题所涉及的是学生对课程类型的偏爱及对不同类型课程作业的态度,而缺乏对课程因素及教师教学因素之间关系的关联性问题,同时也存在学生感知与教师感知偏差的问题。

概念模型中“H9 班级因素是影响教学因素的显著因素”没有通过验证。问卷中问题多涉及学生对与班级相关的关系的体验与感知。学生的班级体验是否能够影响教师对教学模式的选择、教学内容的供给、教学评价的组织取决于教师的选择,在上文的深度访谈中发现,有些学生反映其教师非常关注学生之间的关系体验、班级互动氛围的启发等,但也有些学生反映教师无视学生的班级体验。教师选择的 inconsistency 可能对 H9 不成立做出解释。

四、本科生课程参与度提升对策建议

综上所述,影响本科生课程参与度的主要因素包括教师因素、课程因素、教学因素、班级因素、学习过程、学习心理,本研究基于结构方程模型构建了包含六个影响因素的课程参与度影响因素模型,并界定了影响因素之间的影响关系。然而,模型的构建并不是本研究的最终目的,本研究期望通过厘清本科生课程参与度的影响因素及其相互关系,为提升本科生课程参与度、教师教学设计等提供参考。

(一)关注学习过程,促进本科生深度参与

当前,借高校教学创新大赛的契机,多数高校都在进行本科生课程教学改革,但改革的方向仍然以供给式思维为主,举措聚焦于增加课程门数、丰富课程类型、完善教学软硬件环境、扩展教学资源等方面,而较少触及学生学习参与方式的转变,忽略了学习进程对学生学习的意义和价值。也有教师意识到这一点,采取翻转课堂、对分课堂等教学方式,以突破接受式学习的限制,提升学生学习参与的质量,但

在具体实施过程中,仍然存在着形式化的误区。本研究数据表明,包含学习方式、学习活动和学习策略在内的学习过程是提升课程参与度的关键要素。教师应以启发式思维作为指导,关注学生的学习过程。

首先,设置学生身心多元参与的学习活动。以学习活动为载体,以学习反思为催化剂,促进学生身体和认知的深度参与。尤其教师应避免对身体的教育价值的忽视,以具身认知为基础设计身心相统一的学习活动,并以结构化反思活动设计促进学生深度学习。

其次,引导学生进行建构式、交互式学习。根据 ICAP 学习方式分类学理论,建构式、交互式学习方式学习效果要优于被动式、主动式学习效果。相较于后者而言,学生的学习参与度和学习效果均更有效。因此,教师应多设置对话式、合作式学习情境,促进学生进行建构式、交互式学习。值得强调的是,教师并不能否定被动式、主动式等个体化学习方式的价值,建构式和交互式学习是建基于学生个体化学习之上的。

再次,进行学习策略教学。授人以鱼不如授人以渔,教师应以学科知识、技能的学习为载体,对学生进行学习策略教学,使学生成为一个能够应用有效学习策略的、主动参与学习的高效学习者。总之,教师应关注学生学习进程,促进学生主动参与,确保学生深度参与学习。

(二)重视学习心理,激发本科生自主参与

学习心理包含学习动机、学习认知、学习注意力等要素。学习科学表明,学习心理相关要素影响着学习参与进程,也对学习效果起着决定性作用。但目前多数教师在教学过程中,过多关注学生认知和行为,而忽视对学生学习心理的关注。即便是有教师关注学生学习动机,也多在外部动机激发上,忽视对学生内部动机的理解和促发。实际上,学生学习心理是教师教学是否能激发学生课程参与的中介,因此,“以学生为中心”的教学必须建基于对学生学习心理的重视上,探究如何提升学生自主学习参与水平。

首先,动态调整认知负荷水平,确保学生有效参与。动态调整有两层含义。第一,同一班级的不同学生由于其认知能力、认知结构、工作记忆容量等的不同有认知差异,因此对同一内容的认知负荷水平也存在差异,教师要关注不同学生的认知水平,进行针对性的分层设计、调节过高或过低的认知负荷,以期能最大化激发学生的学习参与。第二,学生的认

知水平随着学习进程的推进也在不断的更迭中,教师要及时更新对学生认知水平的认识,动态调整学生的认知负荷量,以提升学生知识获取效率、心理满意度,保证学生达到最大限度的发展水平。

其次,激活并维持学习动机,确保学生主动参与。学习动机,尤其是内在学习动机,不是教师能传递给学生的,而是学生通过自身体验而生成的。教师既应通过学生自我挖掘自身追求与所学内容之间的现实关联,确保学生对学习意义感的觉察,也应通过设置触发式学习活动吸引学生通过学习参与体验学习获得感,进而提升学生的学习满意度和课程满意度。教师还应通过多设置认知冲突、多变化学习活动、多提供新异信息等方式激发学生的学习好奇心,维持学习动机。除此之外,教师应关注学生性别及年级之间的课程参与度差异,及时提供反馈以保证学生学习动机的提升。

(三)精准设计教学,引导本科生自然参与

设计教学含义广泛,既包括教学模式、教学内容、教学评价的选择与应用,也包括对课程性质、意义的开发与共享,以及对班级氛围的建设。如前所述,教学的效果重在启动学习进程、激发学习动机,因此,设计教学应基于设计学习之上,且以服务学生学习为目的。精准设计教学,可引导学生自然参与学习,降低学习阻力。

首先,在教学方面,实现评一学一教一体化设计。以学习目标作为出发点,设计有驱动力的评价方案,如同伴互评等。以评价任务和方案促进及改进学生学习进程,引导学生自然参与学习进程,体验学习获得感和自我效能感,继而深化课程参与,达成学习目的。这其中,教学模式的选择是评一学一教一体化设计的核心线,了解并选择教学模式,并采用多样化教学策略进行实施,引发学生自然参与。

其次,在课程方面,以意义感为出发点重塑学生对课程感知。研究表明,课程的自然属性对学生课程参与有影响,有些学生偏爱实践课,有些学生偏爱理论课。学生偏爱的课程参与度会更高。为避免这种现象,应以课程意义与价值感为出发点重塑学生对课程价值的感知,降低对课程性质的偏爱所引发的学习排斥。除此之外,基于学生学习体验布置能解决现实难题的课程作业,保证学生在完成作业的过程中体验到课程学习意义,并使自己的学习进程可见,继而提升课程参与度。

再次,在班级方面,优化班级氛围促发学生自然参与。目前,教师多囿于对知识的传授,而忽视班级

氛围建设在设计教学中的关键作用。交互性强、集体荣誉感强、容错率强、相互尊重与鼓励的班级氛围能够自然提升学生的课堂参与度。因此,作为学习环境内容之一的班级氛围,其优化设置与建设刻不容缓。其中,学习共同体的建立是重中之重,激发学生既从共同体中学习,也为共同体贡献个体智慧和情感,实现学习输入与输出的提升闭环。

(四)完善教师自我,引领本科生有效参与

教师是学生学习进程中的陪伴者、引导者、示范者,也是教学进程的设计者、组织者、协调者。因此,教师自我的认同与完善,也成为了学生课堂参与的中介资源,启发学生理解学习意义、掌握学习策略,并做一个长期学习参与者。

首先,提升教师自身魅力,为学生学习参与做全方位示范。教师是教育发展的基础,在很大程度上,有什么样的教师就会有什么样的教育。^[11]教师的语言表达、知识解构与建构、学习输出、学习态度等都彰显着教师在认知、情感和行为三维维度上对课程的理解深度,以及学习的参与深度。教师作为距离学生最近的学习资源,起着示范和引领作用,为学生有效参与提供了可能。

其次,确保师生关系的质量,为学生学习参与提供隐形资源。师生关系的疏离是学生有效参与课堂学习的一大障碍。教师是师生关系建构及质量保障的第一责任人,应在教学相长、情感互动、合作共创等方面构建共同体式的师生关系。师生关系的建立以学习内容和学习成果为载体,以对话交流和反思探索为路径,以情感互动和互通为基础,引导和促进学生参与,对发展学生学习能力有积极作用。

参考文献:

- [1] Glaser B. G.,Straus A. L. The Discovery of Grounded Theory;Strategies for Qualitative Research[M]. New York: Aldine Publishing Company,1967.
- [2] [英]凯西·卡麦兹.建构扎根理论:质性研究实践指南[M]. 边国英译. 重庆:重庆大学出版社,2009.
- [3] [美]米高·奎因·巴顿.质的品鉴与研究[M]. 吴芝仪,李奉儒译. 台北:桂冠图书公司,1990.
- [4] 董金秋. 主轴编码方法及其应用中存在的问题[J]. 社会学,2011,(2):29-35.
- [5] 徐宗国译. 质性研究概论[M]. 台北:巨流图书公司,1997.
- [6] 屈廖健,孙靓. 研究型大学本科课程学习参与度的影响因素及提升策略研究[J]. 高校教育管理,2019,13(01):113-124.

- [7] 盛群力,丁旭,藤梅芳.参与就是能力——“ICAP学习方式分类学”研究述要与价值分析[J].开放教育研究,2017,23(02):46-54.
- [8] Michelene T. H. Chi, Ruth Wylie. The ICAP framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes[J]. Educational Psycholigise,2014,49(4):219-243.
- [9] 崔佳,宋耀武.“金课”的教学设计原则探究[J].中国高等教育,2019,(05):46-48.
- [10] 黄娅.学科教学中的课型设计思路[J].教育与管理,2019,(14):33-35.
- [11] 靳玉乐,张铭凯.新时代中国特色社会主义教育思想体系核心理念[J].西南大学学报(社会科学版),2020,46(01):5-10+193.

Influencing Factors and Models of Undergraduate Course Participation

——Research Based on Grounded Theory

CUI Jia¹, LUO Ping²

(1. College of Education, Hebei University, Baoding, Hebei 071002, China;

2. Department of Education, Cangzhou Normal University, Cangzhou, Hebei 061001, China)

Abstract: Undergraduate course participation is one of the evaluation criteria of first-class courses. To explore the influencing factors and promotion strategies of undergraduate course participation, it is helpful to overcome the marginalization obstacles of undergraduate course participation. The grounded theory method was used to analyze the data collected from interviews and questionnaires, and the influencing factor model of undergraduate course participation covering 6 dimensions and 15 aspects was constructed. It is found that the factors affecting undergraduate course participation mainly include teacher factor, course factor, teaching factor, class factor, learning process and learning psychology. Therefore, to improve undergraduate course participation, teachers need to pay attention to students' learning psychology, pay attention to students' learning process, and design teaching accurately on the basis of improving teachers' self.

Key words: grounded theory; undergraduate; course participation

[责任编辑:张胜广]