

素养导向下小学生课堂参与度的影响因素及提升策略

于冬梅^{1,2} 马婕³ 黄劲¹

(1. 江苏第二师范学院 教育科学学院, 江苏南京 210013; 2. 上海师范大学 教育学院, 上海 200241;
3. 江苏省泗洪县双沟实验学校, 江苏宿迁 223900)

【摘要】核心素养导向的课堂教学转型强调学生知、情、意、行全方位地参与课堂。以小学数学课程为例,对360名城乡小学生的课堂参与度现状及影响因素进行调查分析,发现当前小学生的课堂参与度整体不高,尤其是认知参与层次低且多依赖教师;课堂参与度内在以情感沟通认知与行为,外在与学生因素、教学过程因素和教师因素存在循环影响关系,其中,师生关系、教学内容、课堂氛围和年级是最具预测性的显著影响因素。为实现学生的课堂参与度从自然状态走向应然状态,教师应实施多元化评价与教学评价教育,提升学生的积极情感体验;赋予人人皆有的学习角色,保证公平的行为参与机会;采取扶放有度的教学模式,以问题实现由浅入深的学习进阶。从情感、认知、行为三维度实现以内养外、以外表内、内外兼修、表里贯通,才能使学习真正的发生。

【关键词】核心素养;小学生;课堂参与度;课堂教学

【中图分类号】G622.42 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1005-3476(2023)09-0047-13

DOI:10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2023.09.001

一、问题的提出

核心素养已成为义务教育阶段课程与教学改革的基本导向与价值追求,它是学生在课程学习的过程中,逐步养成的适应其终身发展与社会发展所必需的关键能力、必备品格和正确价值观^[1]。而课堂教学是学校教育的主要形式,要有效发展学生的核心素养,需要在课堂教学中充分调动学生的学习积极性,使其能主动参

与课堂。指向核心素养的课堂教学有赖于学生完整的学习体验和学习历程,能从知、情、意、行全方位地参与课堂。因此,学生的课堂参与度是衡量高质量教学的重要标准,也是深化教学改革的着力之处。

自2001年的新课程改革提出关注学生学习过程与方法以来,这一理念已得到一线教师的广泛认同,并在一定程度上改善了课堂形态。但遗憾的是,仍有部分课堂形态的变革流于形

作者简介:于冬梅(1994-),女,江苏南京人,江苏第二师范学院教育科学学院讲师,上海师范大学教育学院博士生,主要研究方向为课程与教学论;马婕(2000-),女,江苏宿迁人,江苏省宿迁市泗洪县双沟实验学校教师,主要研究方向为小学数学教学;黄劲(2000-),女,江苏镇江人,江苏第二师范学院教育科学学院,主要研究方向为小学教育。

基金项目:江苏省高校哲学社会科学基金项目“教师资格证国考背景下高师公共教育学课程的现状与改革研究”(编号:2020SJA0595);江苏省高等学校大学生创新创业训练计划项目“基于对话教学的小学生批判性思维的培养研究”(编号:202110600001Y)。

式，以威金斯（Wiggins G.）所描述的活动导向课堂为例，课堂中一个活动接着一个活动，看似学生学得热火朝天，但却常出现“只动口不动手但不动脑”的火热假象^[2]。已有研究也发现，一些课堂中学生的参与度不够，行为上表达有余而倾听不足，认知上依赖他人且层次较低，情感上焦虑且消极^[3-5]；有学者将学生的课堂表层参与归纳为顺从、游离和疏离三种样态，进而批判其将学生窄化为知识接受者，教师窄化为知识传输者，学习参与窄化为知识授受^[6]；还有学者分析其背后的原因，认为教育理念滞后、教育制度不完备、学校环境向师性及学生自身素养欠缺是影响学生课堂参与度的四大阻力^[7]。

为分析小学生课堂参与的实然状态，进而使之通往素养导向的应然状态，本研究从小学生课堂参与度的内涵结构出发，以小学数学课程为例，对小学生课堂参与度的基本现状与影响因素展开实证研究，从而针对性地提出小学生课堂参与度的提升策略，助推素养导向的课堂教学转型。数学是中小学基础性学科，数学课程理念追求学生的数学学习是生动活泼、主动且富有个性的过程，强调动手实践、自主探索、合作交流等参与度高的学习方式^[8]，但数学又历来是学生投入意向较低的课程，且这种无心学数学的情况常始于小学，到中学已积重难返^[9]。因此，以小学数学为例有助于揭示教育理想与教学实践之间的差距，也可为突破课堂教学困境提供必要参考。

二、研究设计与实施

（一）研究的理论基础

1. 小学生课堂参与度的内涵

要理解何谓“课堂参与度”，首先要理解何谓“课堂参与”。学者艾斯丁（Astin A. W.）认为课堂参与是学生内在心理活动和外在行为

的协同投入，且内在心理活动往往通过外显行为表现出来^[10]。季清华聚焦学生课堂参与的不同表现形式，提出参与即能力，将参与界定为学生在学习任务中学习材料的方式^[11]。我国学者基于课堂教学过程的概念，将课堂参与理解为学生在教师引导和自身动机的驱使下，主动且平等地投身到课堂学习活动之中^{[12][13]}。孔企平则进一步聚焦数学教学过程，提出学生参与涉及行为参与、认知参与和情感参与^[14]。基于此，本研究认为“小学生课堂参与度”是小学生积极主动地投入课堂学习活动的程度，既包括内在心理活动的投入，即情感参与度、认知参与度，也包括外在学习行为的投入，即行为参与度，强调学生在课堂学习中充分发挥自身的主观能动性。

为了更好地理解小学生课堂参与度的内涵，本研究针对小学数学课程，从维度、指标、描述性定义三层次总结了小学生课堂参与度的内涵结构（见表1）。首先，将课堂参与度分为三个维度：情感参与度、认知参与度和行为参与度；其次，制定相对应的衡量指标，情感参与度的衡量指标包括乐趣感、成就感、焦虑感和厌倦感，认知参与度的衡量指标包括依赖他人策略、浅层次策略和深层次策略，行为参与度的衡量指标分为专心和钻研；再次，匹配相应的描述性语言以解释每一指标的具体含义。

表1 小学生课堂参与度的内涵结构

维度	指标	描述性定义
情感参与度	乐趣感	感到数学知识、数学课堂、解决数学问题很有趣
	成就感	对取得好成绩、解决数学问题感到满足
	焦虑感	对数学教师提问、数学测试成绩、解决数学问题感到担心
	厌倦感	对数学新知、数学习题、数学学习感到厌倦

(续上表)

维度	指标	描述性定义
认知参与度	依赖他人策略	只听从老师和父母的安排或只学老师教的内容和方法
	浅层次策略	只会牢记公式概念、解题方法或反复做题
	深层次策略	能联想知识的实际作用, 联系生活和已学的各科知识
行为参与度	专心	认真听讲和倾听他人发言, 积极主动发言和参与小组讨论
	钻研	钻研较难数学知识, 解决较难数学问题, 能积极主动提问

2. 小学生课堂参与度的影响因素

已有研究多将学生课堂参与度的影响因素划分为个体内部因素和外部环境因素两方面, 个体因素主要考虑学生人口学特征的影响, 环境因素包括教师、班级、学校等多重影响^[15]。鉴于本研究聚焦核心素养导向的课堂教学, 特将教学过程因素凸显, 与学生因素和教师因素共同构成小学生课堂参与度的三大影响因素。

其中, 学生因素包括性别、年级、居住地、班级职务、学业水平五个因子, 教师因素包括受学生喜爱程度、师生关系、教学水平三个因子, 教学过程因素包括教学方法、教学内容、教学评价、课堂氛围四个因子; 学生因素指向个体内部, 而教师因素与教学过程因素共同构成外部环境因素。

课堂教学作为一种师生多向多维互动、相互不断影响的特殊过程, 这与班杜拉所提出的“个体—环境—行为”三元交互决定理论^[16]相适配, 因此, 本研究基于此理论和已有研究成果, 提出小学生课堂参与度的理论影响模型(见图1)。首先, 学生的课堂参与度受到个体自身因素和外在环境因素的共同影响; 其次, 课堂参与度的内部也有相互影响关系, 学生内在的情感与认知会影响其是否做出外显的行为, 而学生的行为参与又会再次丰盈或修正其对课堂的情感与认知; 再次, 学生的课堂参与也会反哺外在的教学环境, 使教师及时调整教学状态和教学活动, 相应的课堂氛围、师生关系等也随之发生着改变。

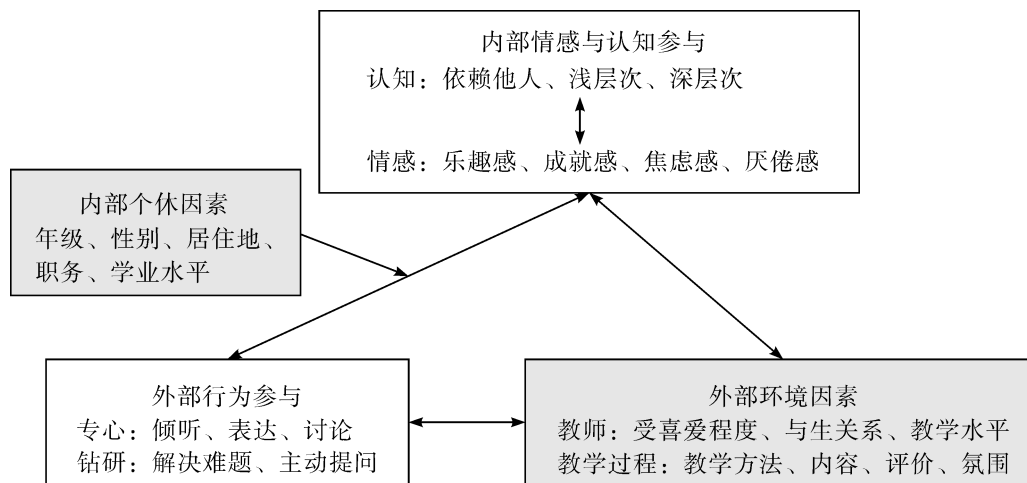


图1 小学生课堂参与度的理论影响模型

(二) 研究对象和工具

1. 研究对象

为切实了解小学生课堂参与度的真实现状,

本研究选取了江苏省宿迁市一所城镇学校和一所乡村学校。其中, 城镇学校是一所创办不久的新学校, 在当地属于中上游水平, 乡村小学是一所

历史悠久的乡镇中心校，在当地属于中游水平，皆具备较好的教学设备、教学资源与校园环境，既可以代表当前中数的中游及中上游水平学校，又可以保证其余外部因素的一致性，聚焦本研究所关注的教师教学过程两大外部因素。而后，随机抽取两校五、六年级的小学生作为调查对象。本次调查共发放问卷 400 份，经筛查有效问卷 360 份，问卷有效回收率 90%。在性别构成上，男生 179 人（49.7%）、女生 181 人（50.3%）；在年级构成上，五年级 186 人（51.7%），六年级 174 人（48.3%）；在城乡构成上，城市学生 202 人（56.1%），乡村学生 158 人（43.9%）；在班级职务上，班长 15 人（4.2%），班委 4 人（1.1%），组长 89 人（24.7%），课代表 7 人（1.9%），无职务 245 人（68.1%）；在学业水平上，位列班级前 10 名以内 53 人（14.7%），处于中间水平 158 人（43.9%），后 10 名 14 人（3.9%），尚未确定 135 人（37.5%）。

2. 研究工具

本研究基于小学生课堂参与度的内涵构成和影响因素，参考孔企平制定的学生参与调查量表^[17]和皇甫倩等制定的课堂参与度影响因素调查指标^[18]，改编设计了《小学生数学课堂参与度的调查问卷》。问卷共 48 个题目，分为三个部分：第一部分为学生基本情况即个体内部影响因素，共 4 题；第二部分为学生课堂参与度的现状，包括情感参与度 11 题、认知参与度 9 题、行为参与度 8 题；第三部分为学生课堂参与度的外部影响因素，包括教学过程因素 12 题、教师因素 4 题。采用李克特 5 点计分，从完全不符合到完全符合，分别记 1 分至 5 分，其中，焦虑感、厌倦感、依赖他人和浅层次策略涉及的 12 道题目为反向计分。本研究中，针对课堂参与度现状题项的内部一致性系数为 0.850，KMO 值为 0.895，Bartlett 球形检验结果达到显著性水平（ $p < 0.001$ ），各题项的因子负荷在 0.461-0.839 之

间；针对课堂参与度影响因素题项的内部一致性系数为 0.784，KMO 值为 0.875，Bartlett 球形检验结果达到显著性水平（ $p < 0.001$ ），各题项的因子负荷在 0.513-0.832 之间。

3. 数据收集与处理

为了保证学生如实反映自身的课堂参与度，将问卷发至每位学生手中，当场填写，集中回收。而后，采用 SPSS25.0 进行数据分析，包括四个步骤：首先，对小学生课堂参与度的现状进行描述性统计；其次，采用 t 检验和 F 检验对小学生课堂参与度的影响因素进行差异分析；再次，采用相关分析考察小学生课堂参与度三维度间及其与各影响因子间的相关关系；最后，采用回归分析考察各影响因子对小学生课堂参与度的显著影响程度。

三、研究结果与分析

（一）小学生课堂参与度的整体情况

小学生全体及不同群体小学生在课堂整体参与度及各维度指标上的描述性统计结果如表 2 所示。首先，小学生课堂整体参与度的均值为 3.47，低于 4 分，标准差为 0.48，说明小学生全体的课堂参与度不高，尚达不到理想水平；其次，三大维度的参与程度并不一致，行为参与度和情感参与度的均值分别为 3.81 和 3.80，而认知参与度的均值仅为 2.82，可见小学生的认知参与度明显低于行为参与度和情感参与度。

（二）小学生课堂参与度的具体分析

1. 情感参与度：成就感与焦虑感并存

整体来看，乐趣感、成就感和厌倦感的均值皆在 4 分以上，而焦虑感的均值最低为 2.77，说明小学生在课堂中的积极情感体验更多，尤其是能够从中获得较强的成就感，但焦虑感也在小学生群体中普遍存在，相当一部分学生对

表2 小学生课堂参与度各维度指标的描述性统计结果

指标	总体 (n=360)	男 (n=179)	女 (n=181)	五 (n=186)	六 (n=174)	城 (n=202)	乡 (n=158)
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
情感参与度	3.80±0.68	3.83±0.69	3.77±0.68	3.72±0.67	3.89±0.69	3.94±0.68	3.62±0.64
乐趣感	4.04±0.87	4.11±0.86	3.98±0.87	3.86±0.91	4.24±0.78	4.01±0.95	4.09±0.76
成就感	4.35±0.76	4.33±0.77	4.37±0.75	4.26±0.77	4.45±0.74	4.43±0.73	4.24±0.78
焦虑感	2.77±1.13	2.85±1.18	2.69±1.07	2.81±1.10	2.72±1.15	3.03±1.13	2.43±1.03
厌倦感	4.05±1.06	4.04±1.09	4.06±1.03	3.96±1.02	4.14±1.09	4.29±0.92	3.73±1.14
认知参与度	2.82±0.52	2.80±0.50	2.84±0.54	2.73±0.47	2.91±0.55	2.92±0.52	2.69±0.48
依赖他人	2.39±1.01	2.32±1.01	2.45±1.02	2.28±0.94	2.50±1.08	2.60±1.02	2.12±0.94
浅层次策略	2.06±0.87	2.04±0.84	2.09±0.9	2.02±0.84	2.11±0.91	2.09±0.89	2.04±0.84
深层次策略	4.00±0.82	4.03±0.82	3.98±0.82	3.91±0.83	4.11±0.79	4.08±0.84	3.91±0.79
行为参与度	3.81±0.75	3.83±0.76	3.78±0.74	3.71±0.74	3.91±0.75	3.85±0.76	3.75±0.73
专心	3.77±0.80	3.80±0.81	3.74±0.80	3.69±0.78	3.86±0.82	3.80±0.81	3.74±0.80
钻研	3.84±0.80	3.86±0.83	3.81±0.78	3.73±0.82	3.95±0.77	3.90±0.84	3.76±0.75
整体参与度	3.47±0.48	3.49±0.48	3.46±0.48	3.39±0.46	3.57±0.49	3.57±0.50	3.35±0.42

数学学习感到焦虑。进一步对成就感与焦虑感指标展开分析,约85%的学生能够在取得好成绩或解决数学问题后感到愉快和满足,获得较高的成就体验,但这种成就感的获得伴随着焦虑感,58.34%的学生对测试成绩感到十分担忧,46.12%的学生担心数学问题难以解决。由此可见,测验成绩和课程问题解决对小学生在课堂中的情感参与影响较大,既关乎学生成就感的获得,又让学生为两者感到深深的焦虑,这种消极情绪将阻碍其积极主动地参与课堂。

2. 认知参与度:依赖教师与低层次认知较多

从全体来看,依赖他人策略、浅层次策略、高层次策略的均值分别为2.39、2.06、4.00,说明小学生在课堂学习中虽能够利用深层次策略,但依赖他人和低层次认知仍普遍存在。从依赖他人策略来看,48.06%的学生听从教师和父母的安排,57.78%的学生只学教师教的内容,53.06%的学生只学教师教的方法,存在过

分依赖他人尤其是教师的情况。从浅层次策略来看,61.39%的学生经常死记硬背公式和概念,72.5%的学生牢记解题方法,74.17%的学生反复做题,这说明小学生多以机械记忆和题海战术进行学习,低层次认知较多。可喜的是,从深层次策略来看,超过75%的学生表示课堂中能联想知识的实际作用或联系已学知识和其它科知识,对联想、理解等高层次认知策略的使用将助力其理解知识的意义,为迁移应用打下基础。

3. 行为参与度:被动接受多于主动表达

行为参与度包括专心、钻研两大指标,其整体均值皆低于4分,说明小学生课堂行为参与度总体适中,仍有进一步提升的空间。进一步聚焦学生的专心程度,74.45%的学生表示能聚精会神地听讲,73.89%的学生能认真倾听他人发言,但仅有44.17%的学生会积极主动地发言,56.95%的学生愿意主动参与小组讨论,可见大部分小学生更倾向于静听、静观、静思,

这也解释了课堂中常出现的沉默现象。再看学生的钻研程度,超过75%的学生能够解决较难的数学问题,能够找出错误原因并纠正,但只有65.56%的学生愿意进一步钻研较难的数学知识;43.61%的学生能够积极主动地提问,这说明学生的行为参与多是解题与订正,但缺乏主动质疑和挑战难题的行动力,练习有余而钻研不足。

表3 学生个体因素在课堂参与度各维度指标的差异结果

	性别 t 检验	年级 t 检验	居住地 t 检验	班级职务 F 检验	学业水平 F 检验
乐趣感	无显著差异	五<六***	无显著差异	1、3>5、2*	1>2、4、3***
成就感	无显著差异	五<六*	城>乡*	2、4、3>5*	1>2、4、3***
焦虑感	无显著差异	无显著差异	城>乡***	1>3、5*	1>2、4、3***
厌倦感	无显著差异	无显著差异	城>乡***	1、3>5*	1、2>4***
情感参与度	无显著差异	五<六*	城>乡***	1、4、3>5*	1>2、4、3***
依赖他人	无显著差异	五<六*	城>乡***	4>5、1、3**	无显著差异
浅层次策略	无显著差异	无显著差异	无显著差异	无显著差异	1>4**
深层次策略	无显著差异	五<六*	无显著差异	1、3>5*	1>2、4、3***
认知参与度	无显著差异	五<六**	城>乡***	无显著差异	无显著差异
专心	无显著差异	五<六*	无显著差异	2、4、1、3>5*	1>2、4、3***
钻研	无显著差异	五<六**	无显著差异	1、3>5**	1>2、4、3***
行为参与度	无显著差异	五<六*	无显著差异	2、1、4、3>5*	1>2、4、3***
整体参与度	无显著差异	五<六***	城>乡***	4、2、1、3>5*	1>2、4、3***

注:班级职务中,1-5分别代表“班长”“班委”“组长”“课代表”“无职务”;学业水平中,1-4分别代表“班级前10名”“中间水平”“班级后10名”“尚未确定”;***表明在0.001水平上差异显著,**表明在0.01水平上差异显著,*表明在0.05水平上差异显著。

不同性别的小学生在课堂参与度整体及其各维度指标上皆不存在显著差异。但是,男生的情感参与度、行为参与度及其各指标的均分皆高于女生,而女生的认知参与度、依赖性和浅层次策略的均分高于男生。

不同年级的小学生在课堂参与度整体及三大维度上皆存在显著差异。具体指标来看,年级差异显著体现在乐趣感、成就感、依赖他人、深层次策略、专心和钻研。且除了焦虑感外,

(三) 小学生课堂参与度影响因素的差异分析

采用t检验和F检验,以学生、教学过程、教师三因素各因子为自变量,以小学生课堂参与度各维度指标为因变量,进行差异分析。

1. 学生自身因素

从性别、年级、居住地、班级职务、学业水平对课堂参与度各维度指标的得分进行差异检验,结果如表3所示。

六年级学生的各指标均分皆高于五年级学生。

城乡小学生的整体课堂参与度、情感参与度和认知参与度都存在极其显著的差异,而行为参与度不存在显著差异。这种城乡差异具体表现在学生课堂学习的成就感、焦虑感、厌倦感和依赖他人上,且城市学生的各项指标均分皆高于乡村学生。

班级职务差异体现在课堂整体参与度、情感参与度和行为参与度,但在认知参与度上不

存在显著性差异。在具体指标上,除低层次策略外的其他各指标均呈现显著的班级职务差异,尤其是专心、成就感和钻研,且担任班级职务的学生三项参与度均分皆高于无职务学生。

学业水平差异极其显著地表现在课堂整体参与度、情感参与度和行为参与度上,但在认知参与度上不存在显著差异。具体指标上,除依赖他人外的其他指标均呈现显著的学业水平

差异,尤其是钻研、专心、乐趣感和厌倦感。值得强调的是,成绩在班级前10名的学生三项参与度均分皆最高,而后10名学生的均分皆最低。

2. 教学过程因素

从教学方法、教学内容、教学评价、课堂氛围对课堂参与度各维度指标的得分进行F检验,结果如表4所示。

表4 教学过程因素在课堂参与度各维度指标的差异结果

指标	教学方法		教学内容		教学评价		课堂氛围	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
乐趣感	3.328	.000***	8.782	.000***	14.917	.000***	13.673	.000***
成就感	3.186	.000***	3.804	.000***	7.032	.000***	7.770	.000***
焦虑感	2.507	.002**	3.732	.000***	2.069	.038*	3.449	.001**
厌倦感	2.826	.000***	9.079	.000***	5.653	.000***	6.253	.000***
情感参与度	4.742	.000***	11.619	.000***	11.700	.000***	13.960	.000***
依赖他人	4.122	.000***	.749	.751	2.957	.003**	2.905	.004**
浅层次策略	2.012	.014*	2.156	.005**	4.038	.000***	3.837	.000***
深层次策略	5.223	.000***	5.203	.000***	13.743	.000***	12.740	.000***
认知参与度	3.862	.000***	.700	.803	2.107	.034*	1.943	.053
专心	5.061	.000***	4.954	.000***	13.874	.000***	15.529	.000***
钻研	5.497	.000***	7.116	.000***	12.931	.000***	16.455	.000***
行为参与度	6.189	.000***	6.922	.000***	16.001	.000***	19.372	.000***
整体参与度	6.671	.000***	9.488	.000***	15.410	.000***	17.244	.000***

注:***表明在0.001水平差异显著,**表明在0.01水平差异显著,*表明在0.05水平差异显著。

对教学方法持不同态度的学生在课堂参与度的各维度指标上皆存在显著差异,并在专心、钻研、深层次策略、依赖他人上尤为凸显。总体上小学生对教师教学方法的认可有待提高,全体均值仅为3.49,虽然教师已能够经常鼓励学生发言与提问,也经常组织自主学习与小组学习,但尤为突出的不足在于74.44%的学生表示课堂中仍是以教师讲授为主。

对教学内容持不同态度的学生在除认知参与度和依赖他人策略外的其他各维度指标都存

在显著差异,尤其体现在乐趣感、厌倦感和钻研。总体上小学生对教学内容的评价有待提高,全体均值为3.76,低于4分。虽然85.28%的学生表示教师会教授数学思想和方法,但超过一半的学生对教师是否讲授数学故事和历史表示质疑或否定,这说明教师在课堂中已关注到学生课程思想方法的习得,但对知识的文化性渗透尚显不足。对于知识难度,一半左右的学生认为适中,但对于课程容量,仅有28.33%的学生认为适中,可见学生普遍认为当下的课堂容

量偏高。

对教学评价持不同态度的学生在课堂参与度各维度指标均存在显著差异，并以乐趣感、深层次策略、钻研、专心为典型代表。总体上小学生对教学评价的认可度较好，均值为 4.11，但仍有 11.11% 的学生表示自己很少甚至没有得到过教师的表扬与鼓励。

对课堂氛围持不同态度的学生在除认知参与度外的其它各维度指标均存在显著差异，并

在钻研、专心、乐趣感、深层次策略上尤为明显。总体上小学生对课堂学习氛围的评价较好，均值为 4.02，但仍有三成左右的学生表示自己难以主动表达和认真倾听，且课堂中探究式的争论较少。

3. 教师因素

从受学生喜爱程度、师生关系、教学水平对课堂参与度各维度指标的得分进行 F 检验，结果如表 5 所示。

表 5 教师因素在课堂参与度各维度指标的差异结果

指标	受喜爱程度		师生关系		教学水平	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig
乐趣感	37.502	.000***	29.915	.000***	8.896	.000***
成就感	7.559	.000***	11.608	.000***	7.042	.000***
焦虑感	5.283	.000***	5.822	.000***	0.834	.504
厌倦感	22.217	.000***	13.028	.000***	6.864	.000***
情感参与度	29.601	.000***	26.953	.000***	9.173	.000***
依赖他人策略	2.774	.027*	0.716	.589	6.165	.000***
浅层次策略	7.117	.000***	2.779	.022*	6.459	.000***
深层次策略	18.906	.000***	21.510	.000***	10.860	.000***
认知参与度	3.327	0.011*	1.482	.207	3.458	.009**
专心	22.892	.000***	27.173	.000***	7.303	.000***
钻研	23.344	.000***	25.387	.000***	9.508	.000***
行为参与度	27.200	.000***	31.407	.000***	9.529	.000***
整体参与度	30.252	.000***	35.943	.000***	8.025	.000***

注：*** 表明在 0.001 水平差异显著，** 表明在 0.01 水平差异显著，* 表明在 0.05 水平差异显著。

对教师的喜爱程度在小学生课堂参与度各维度指标上都存在显著差异，尤其体现在乐趣感、厌倦感、钻研、专心和深层次策略上。总体上小学生比较喜爱自己的教师，均分可达 4.19，其中 77.78% 的小学生明确喜欢自己的教师，但仍有 8.33% 的学生表示不喜欢。

师生关系的融洽程度在小学生课堂整体参与度、情感参与度、行为参与度上都有着极其显著的差异，但在认知参与度上无显著差异。

在各指标上，除依赖他人外的其他指标皆存在显著性差异，特别是乐趣感、专心、钻研、深层次策略。总体上师生关系较为融洽，全体均分为 4.02，其中 72.22% 的小学生表示与教师相处得很融洽，但也有 8.33% 的学生表示与教师关系紧张。

教师教学水平对除焦虑感外的其他各维度指标皆存在显著性差异，尤其是深层次策略、钻研和乐趣感。总体上小学生对教师教学水平

的认可度较高,均分高达 4.60,91.12%的学生表示自己的教师具备较高的教学水平。

(四) 小学生课堂参与度影响因素的相关分析

小学生课堂参与度三维度间及其与 12 个预测因子间相关分析的结果如表 6 所示。

表 6 小学生课堂参与度各指标的相关分析

	情感参与度	认知参与度	行为参与度
学生因素			
性别	-.044	.041	-.036
年级	.122*	.166**	.133*
居住地	-.229**	-.223**	-.070
班级职务	-.249**	-.090	-.286**
学业水平	-.308**	-.015	-.281**
教学过程因素			
教学方法	.327**	.178**	.354**
教学内容	.575**	.038	.460**
教学评价	.388**	-.041	.438**
课堂氛围	.443**	-.019	.515**
教师因素			
受生喜欢	.479**	-.015	.471**
师生关系	.448**	.096	.483**
教学水平	.289**	-.112*	.303**
课堂参与三维度			
情感参与	1	.130*	.605**
认知参与	.130*	1	.087
行为参与	.605**	.087	1

注:**表明在 0.01 水平相关显著(双侧),*表明在 0.05 水平相关显著(双侧)。

在学生个体因素中,除性别外的四个因子与小学生的情感参与度之间均存在显著相关,且学业水平与之的相关性最强,年级和居住地与认知参与度之间存在显著相关,而年级、班级职务和学业水平与行为参与度之间存在显著相关。

在教学过程因素中,四个影响因子与情感参与度和行为参与度之间均存在显著的正向关系,其中,教学内容与情感参与度的相关性最

强,教学方法与认知参与度的相关性最强,课堂氛围与行为参与度的相关性最强。但对于认知参与度,仅有教学方法与之存在显著的正向关系,但教学评价和课堂氛围与认知参与度之间却存在负向关系,表明太多的表扬和太过热闹的课堂反而会对学生的认知参与产生一定的负面影响。

在教师因素中,三个影响因子与情感参与度和行为参与度之间均存在显著的正向关系,其中,受学生喜欢程度与情感参与度的相关性最强,师生关系与行为参与度的相关性最强,但是,教师的教学水平却与学生的认知参与度存在显著负相关。

在课堂参与三维度内部中,情感参与度与行为参与度的正向相关最强,其次是情感参与度与认知参与度,而认知参与度与行为参与度间不存在显著相关,可见情感是沟通认知与行为的纽带。

(五) 小学生课堂参与度影响因素的回归分析

为了进一步考察学生个体因素、教学过程因素和教师因素中的哪些因子更为显著地影响了小学生的课堂参与度,本研究采用逐步回归分析法,将性别外的其它 11 个预测因子为自变量,分别以小学生的情感参与度、认知参与度和行为参与度为因变量,结果如表 7 所示。

在学生个体因素中,年级显著影响学生的认知参与度,年级越高在课堂中的认知投入就越发深入;居住地显著影响学生的情感参与度和认知参与度,反映出城乡小学生在课堂中的内隐投入还存在不小的差距;担任班级职务和学业水平都会显著影响学生的情感参与度和行为参与度,说明学生担任班级职务和学业水平处于前列有助于提升其参与课堂学习的情感体验和行为表现。

表7 不同因素对小学生课堂参与度的
回归分析结果

	情感参与度	认知参与度	行为参与度
年级	.524	.004**	.539
学生 居住地	-.001**	-.000***	.467
因素 班级职务	-.009**	-.085	-.000***
学业水平	-.024*	.466	-.004**
教学 教学方法	-.358	.013*	.154
过程 教学内容	.000***	-.925	.005**
因素 教学评价	-.219	-.151	.643
课堂氛围	.009**	-.141	.000***
教师 受生喜欢	.000***	-.863	.001**
因素 师生关系	.000***	.098	.000***
教学水平	-.373	-.002**	.842
F 值	48.215	11.077	67.008
Sig	.000	.000	.000
调整后 R ²	.329	.101	.453

注：表格内的数值为回归系数，系数后的*表明回归系数的显著性；*表明0.05水平显著，**表明0.01水平显著，***表明0.001水平上显著。

在教学过程因素中，教学方法显著影响学生的认知参与度，教学内容和课堂氛围显著影响学生的情感参与度和行为参与度，说明丰富多样的教学方法与内容，适宜的知识容量和难度，积极活跃的课堂学习氛围，有助于学生全身心地投入课堂。但值得注意的是，教学内容与课堂氛围也会对学生的认知参与度产生反向影响，不可过于追求表面的热闹。

在教师因素中，教师受学生喜爱程度和师生关系会显著影响学生的情感参与度和行为参与度，说明师生融洽、愉悦的相处是保证学生心甘情愿地投入课堂的强大助力。但是，教师的教学水平却有可能会对学生的认知参与度产生消极影响，这说明教师的水平高不代表学生的水平高，要警惕课堂成为教师的独角戏。

四、研究结论与建议

上述调查结果既为学生课堂参与的研究提供了针对江苏省小学生的部分回应，再次证实已有研究发现的小学生存在课堂学习情感体验降低^[19]、认知参与浅表化^[20]、主动参与不理想^[21]等问题，并进一步从实证层面补充了对问题成因的探索。基于此，可以得到三点结论，进而从情感、认知、行为三维度提出促进小学生课堂参与的策略建议。

(一) 研究结论

第一，小学生课堂参与度的现状整体不佳，尤其是认知参与存在依赖性且以浅层次策略为主，同时，情感上的焦虑感和行为上的少表达都不利于其积极主动地投身于课堂学习。进一步从个体、教学过程、教师三方面对小学生全体进行差异分析。对于学生自身因素，六年级学生的课堂参与度好于五年级学生，城市学生的情感和认知参与显著好于乡村学生，担任班级职务的学生在情感和行为参与上远好于不担任职务的学生，学业水平差异同样体现在情感与行为两方面。对于外部环境因素，教学内容、课堂氛围和师生关系在情感和行为参与上存在显著差异，而教学方法、教学评价、喜欢教师程度、教师教学水平则在课堂参与三维度上皆存在显著差异。

第二，课堂参与三维度之间及其与内外部影响因素之间存在循环影响关系。其中，除性别外的各影响因子与小学生的认知参与度皆存在显著相关，除性别与居住地外的各影响因子与小学生的行为参与度皆存在显著相关，且与外部环境因素之间皆是正向相关关系。而对于认知参与度，仅有年级和教学方法与其存在正相关，课堂氛围和居住地与之存在负相关。同时，课堂参与度内部也存在相关性，学生的情

感参与可以促进其认知和行为的参与,从而实现全身心地投入课堂学习。

第三,师生关系、受生喜欢、教学内容、课堂氛围、班级职务和居住地是最具预测性的显著影响因素。融洽的师生关系、丰富且适当的教学内容、活跃的课堂氛围、承担班级的职务、喜欢授课的教师都能显著地促进小学生的情感 and 行为参与度。但值得注意的是,学生认知参与度的提升是重点也是难点,采取适宜、多样化的教学方法有助于学生在课堂中迸发思维,尤其要尊重学生的主体地位,课堂中将更多的时间和空间留给学生,而不是一味展现教师高超的教学技巧,形成教师的一言堂。

(二) 策略建议

1. 实施多元化评价与教学评价教育,提升学生的积极情感体验

第一,通过多元化评价创设悦纳、平等的课堂氛围。若教师对学生的评价只看成绩而忽略其综合素质,也会导致学生受其影响仅着眼于自身成绩,徒增对于成绩的焦虑感,这将阻碍相当一部分学困生的课堂参与。因此,教师在进行教学评价时应以多样性评价破“唯一”,以过程性评价破“结果”,注重评价内容的综合性及过程性评价的导向性,能够结合学生的心理特点和学习行为设计相应的评价指标体系^[22]。同时,课堂中的评价方式也应当走向多元化。一是采取正向的口头语言,如“请你想想还有什么更好的方法”“想一想是否能换个角度”“你的回答能再全面一些就更好了”,既能引发学生深入地思考问题,又能保持学生的自我效能感;二是采取富有爱意的动作语言,如触摸学生头部、握手、轻拍肩膀,又如OK手势、竖起大拇指、点头、微笑等,使学生直观感受到教师对自己的肯定。多元化的评价让学生感受到整个课堂是悦纳、自由、舒适的,从

而放心地全身心投入课堂。

第二,通过教学评价教育引导学生正确看待学习结果。教学评价教育是教师对学生进行有关教学评价的教育,旨在充分发挥教学评价的教育功能^[23]。这主要包括三个部分:一是教师把教学评价的知识教授给学生,使其成为教学评价的“知情者”^[24],引导学生正确认识学习的目的不是为了考试和做题,而是为了形成和发展人类历史文化的继承人和未来社会实践的缔造者所必需的核心素养;二是教师对学生进行教学评价的态度教育^[25],使教学评价成为学生的良师益友,当测验成绩不佳或是课程问题难以解决时,教师要教会学生用乐观向上的心态积极面对,充分发挥教学评价教育的心理治愈功能;三是教师要教会学生正确使用教学评价的方法^[26],使学生能够主动调整心态,形成正确的自我评价,从而丰富课堂的积极情感体验。

2. 赋予人人皆有的学习角色,保证公平的行为参与机会

第一,赋予学生学习角色,让人人有所可做。当把课堂看作为一个社会关系时,不同学生群体在其中扮演的角色各不相同,进而导致了他们在其中行为参与的不一致,因此,教师可以将班委会的职权机构改为角色制,从而保证每位学生公平的课堂参与机会。一方面,寻找每位学生擅长的内容领域,将学习角色在内容上分配给每位学生,当其他学生在学习中遇到困难时,就可以去请教负责相关内容的专家组学生。另一方面,教师可以按小组分配角色和对应任务。如组长主持小组讨论,保证轮流发言的机会;记录员实时记录组员观点,整合讨论结果;观察员利用合作行为观察表维持小组纪律,保证学习成效;发言员组织小组观点,进行展示汇报;记时员掌控时间,做好进度提

醒。并且，小组角色要定期轮换，保证每位组员都可以体验到不同的角色，丰富其参与课堂的行为表现。

第二，运用游戏化教学，使每位学生都有平等的表现机会。基于小学生爱玩、想象力丰富、好奇心旺盛，但又羞于在课堂中表达的特点，教师可以采用游戏化教学，让学生感受到学习是自由的，既可以在学中玩又可以在玩中学，进而促进学生的课堂参与。在实施游戏化教学的过程中，教师应遵循如下原则：一是明确游戏规则，确保每位学生都扮演着相应的游戏角色；二是创设具有挑战性、文化性与社会性的游戏情境，激发学生探索的欲望与成功的满足，并感受到知识学习的科学价值和人文价值；三是把“做”中学的思想贯穿始终，让学生在“玩游戏”的过程中发现和提出问题，进而分析和解决问题；四是教师作为游戏的裁判，实时关注学生的情感体验、认知变化和行为反应，并通过持续反馈把握课堂的节奏。

3. 采取扶放有度的教学模式，以问题实现由浅入深的学习进阶

第一，由扶到放、扶放有度，丰富学生的学习参与方式。课堂应由教师教导与学生学习两部分组成，对于教师教导，提倡扶放有度的教学模式，包括教师示证、教师辅导、同伴协作、独立表现四阶段^[27]，使课堂主体逐渐由教师转变为学生；对于学生学习，参考季清华的学习方式分类学，包括被动学习、主动学习、建构学习和交互学习，学习方式越主动，学习层次就越深入^[28]。值得强调的是，教师教导与学生学习相互影响、彼此适配，共同促进学生全身心地参与课堂。在教师示证阶段，往往由教师做示范、讲道理，学生被动地听讲或主动地动手动脑；在教师辅导阶段，师生共同尝试解决任务，学生走向自我生成的建构学习；在

同伴协作阶段，学生与小组伙伴共同尝试解决任务，学生走向协同创新的交互学习；在独立表现阶段，学生独立运用所学解决问题，检验掌握情况并创造新的问题，开启新一轮的学习历程。当然，在真实的课堂中，四个教学阶段与相应学习方式的顺序、次数以及所用时间都不固定，而要根据学生的学习情况进行实时调整。

第二，以问题为串联，实现低层次到深层次认知的学习进阶。教师先鼓励每位学生对学习内容提问，如在课前预习单中设置相应的提问任务：对于本节课要学习的内容，你想到了什么？你有什么发现？你想问些什么？有什么好奇之处吗？接着，教师收集并分析每位学生的问题，按照“是什么”“如何做”“为什么”进行分类；之后，教师就可以沿着“为什么—是什么—如何做—该是否”的问题探究，展开课堂学习之路。对于“为什么”的问题解决，创设真实情境，激发学生的求知欲，使其感受到学习的意义所在，为主动参与学习做好准备；对于“是什么”的问题解决，学生在与情境、他人、自我的对话过程中，经历概念的失稳、解构、再建构，从而透彻地掌握概念^[29]，教师在这一过程中要有意识地向学生渗透高层次的认知策略；对于“如何做”的问题解决，可以让学生积极主动地运用概念进行变式训练，在操练所学中形成熟练技能；对于“该是否”的问题解决，教师要注重渗透元认知策略，引导学生及时思考“什么原因导致任务失败？”“这一次的失败对之后完成类似的任务有哪些启示？”等问题，让学生对整个课堂学习过程进行回忆与反思，实现融会贯通。

参考文献：

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[M]. 北京：北京师范大学出版社，2022；

4, 14.

[2] (美) 格兰特·威金斯, 杰伊·麦克泰. 理解为先模式——单元教学设计指南(一) [M]. 盛群力, 等译. 福州: 福建教育出版社, 2018: 11-12.

[3] [18] 皇甫倩, 王后雄, 彭慧. 高中生课堂参与度现状及其影响因素的调查研究——以高中化学学科为例 [J]. 教育理论与实践, 2015, 35 (23): 55-57.

[4] [20] 颜佳雯. 小学高年级学生数学课堂参与现状及策略研究 [D]. 沈阳: 沈阳师范大学, 2021: 25-31.

[5] 李健怡. 对分课堂提高初中生课堂参与度的应用研究 [D]. 广州: 广州大学, 2022: 29-30.

[6] 张燕, 程良宏. 学生课堂学习中的表层参与及其批判 [J]. 当代教育科学, 2020 (4): 23-28.

[7] 张亚, 杨道宇. 核心素养视角下学生课堂参与的阻力及其超越 [J]. 教学与管理, 2017 (25): 31-34.

[8] 中华人民共和国教育部. 义务教育数学课程标准(2022年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 3.

[9] [14] [17] 孔企平. 数学教学过程中的学生参与 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 2, 5, 123-128.

[10] Astin A W. Student involvement: A developmental theory for higher education [J]. Journal of College Student Development, 1990, 40 (5): 518-529.

[11] Michelene T H Chi, Wylie R. The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes [J]. Educational Psychologist, 2014 (4): 219-243.

[12] 裴娣娜. 主体参与的教学策略——主体教育·发展性教学实验室研究报告之一 [J]. 学科教育, 2000 (1): 8-11, 49.

[13] 吴也显. 教学论新编 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1991: 197.

[15] 徐佳丽, 崔照笛, 唐佳益. 本科生课堂参与的质性研究 [J]. 高教探索, 2021 (12): 58-65.

[16] (美) 班杜拉. 思想和行动的社会基础: 社会认知论 [M]. 林颖, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 序言.

[19] 裴昌根, 宋美臻, 刘乔卉, 等. 小学生数学学习兴趣发展的“现状”“问题”及“对策”——基于重庆市的调查研究 [J]. 数学教育学报, 2017, 26 (3): 62-67.

[21] 周虹莉. 小学生课堂主动参与研究 [D]. 南充: 西华师范大学, 2018: 24-25.

[22] 陈佑清, 陶涛. “以学评教”的课堂教学评价指标设计 [J]. 课程·教材·教法, 2016, 36 (1): 45-52.

[23] 李如密. 教学评价教育: 大有可为的教育评价新课题 [J]. 教育测量与评价(理论版), 2014 (5): 1.

[24] [25] [26] 王恩军, 李如密. 教学评价教育: 基本认识与实施策略 [J]. 教育理论与实践, 2016, 36 (19): 57-60.

[27] 徐佳燕, 盛群力. 扶放有度, 教学有序——一种支架式教学及其实施框架 [J]. 数字教育, 2016, 2 (1): 86-92.

[28] 盛群力, 丁旭, 滕梅芳. 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 (2): 46-54.

[29] 张春莉, 余瑶. 关照意义: 数学教学的价值追求 [J]. 北京教育学院学报, 2019, 33 (2): 1-7.

(责任编辑: 王际兵)