

# 翻转课堂教学模式开发及验证方法研究

## ——以英语文化课为例

仇晓春<sup>1,2</sup> 肖龙海<sup>1</sup>

(1. 浙江大学教育学院, 浙江 杭州 310058; 2. 西安邮电大学人文与外国语学院, 陕西 西安 710121)

**摘要:** 现有翻转课堂教学模式大多侧重实施研究, 较少关注模式的开发和验证的过程研究。本文以英语文化课的翻转学习设计为例, 从 ADDIE 初始模型出发, 通过内部验证, 逐步修改模型, 最终形成结果导向、基于问题的最终模型, 涵盖课程设计、教学设计和翻转设计三个层面 11 个关键环节以及模型内涵要点清单。通过三种外部验证方法, 描述最终模型的可用性, 以此探索教学模式开发和验证的迭代增量精制方法和过程以及模式辨析和思维方式发展方式。

**关键词:** 翻转课堂; 教学模式; 设计研究; 开发及验证方法; 英语文化课

**中图分类号:** H319.3      **文献标志码:** A      **文章编号:** 1674-6414(2020)06-0147-10

### 0 引言

传统课堂通常很难培养学生的批判性创造思维或复杂推理能力(Mclaughlin et al., 2014:236-243), 从 21 世纪早期开始, 融合了面对面课堂学习和以技术为中介的在线学习的混合学习开始出现, 广受关注。

混合学习设计的关键在于设计在线学习和面对面学习的混合程度, 最大限度发挥各自优点。虽然具体形式很多, 但受关注较多的是翻转学习。翻转学习是现有技术支持条件下较好的混合组织形式, 最大限度地利用了两种学习环境。在线学习能提供空间模拟或对比的视觉表征, 通过在线视频等实现内容的视觉展示和学生自定步调学习; 面对面学习最利于小组任务, 在一对一辅导下分享观点, 提供即时框架和提出个人观点(Bush, 2013:60-63)。通过时间和位置的分配, 翻转学习结合了两种学习活动: 积极的问题解决学习活动和直接教学/精熟学习活动, 共同组成了一种协调的有意义学习经历(Bishop et al., 2013)。翻转课堂被认为是自欧洲文艺复兴以来的教师授课模式的重大变革(翟雪松等, 2014:104-109)。

另一方面, 翻转课堂的实施效果、适用范围等也屡受质疑(卢强, 2013:44-50; 马秀麟, 2013:79-85)。原因之一就是翻转学习的设计和实施比较复杂。首先, 其在线学习设计, 对教学质量、技术支持、学生自学能力和教师支持能力有较高要求; 其次, 面对面学习设计, 要求教师具有熟练的统筹策划、协调组织能力; 最后, 多样化评估手段及复杂的评估数据, 要求教师具有熟练的文本分析和数据分析能力。

国外有关高校外语翻转课堂的研究主要关注实效性、适用性、促学效能机制等。其中翻转课堂“F-L-I-P”促学机制(Hamdan et al., 2013)较受关注, 并不断得到实践验证(Hung, 2015)和理论发展(Mehring, 2016)。国内研究主要涉及理论研究、模式(模型)创设、主体分析、实践应用和教学评价等主题, 而教学模式创设可分为技术型、环境型、目标型、理论型、资源型和其他(屈社明, 2019)。模式建构和实践应用研究成果比较丰富, 但有关英语文化翻转课堂的研究相对缺乏。

收稿日期: 2020-08-03

基金项目: 陕西省社会科学基金项目“网络课程教学设计质量指标体系研究”(2018Q31)、陕西省高等教育学会科学研究“十三五”规划课题“陕西省普通高校外语慕课教学设计有效性标准研究”(XGH1630)的研究成果

作者简介: 仇晓春, 男, 西安邮电大学人文与外国语学院副教授, 浙江大学教育学院博士研究生, 主要从事教学设计研究。

肖龙海, 男, 浙江大学教育学院教授, 博士, 博士生导师, 主要从事教学论研究。

## 1 研究问题与目的

现有外语翻转课堂教学模式虽然针对科目、呈现形式等各有不同,但都有其教学设计渊源。通观现有研究,可以发现四个较普遍的共性:

- (1)受 Robert Talbert 翻转课堂模型影响极大;
- (2)较多实施单次翻转过程;
- (3)教学阶段的划分主要为课前(线上)、课中(线下),后逐渐增加课后(线下);
- (4)将教师活动和学生活动平行对应。

整体研究趋同性比较明显,但共性并非亦然。若细究其构思过程,尤其是其模式图,可以发现一些明显不足:

(1)设计套路:理论基础—呈现模式—课程实施—效果验证。模式的提出过于突兀,未能完整阐释模式的建构过程;

(2)线性拼凑。将翻转理解为线上和线下的拼凑,线性排列特色突出,迭代设计不足;

(3)片面对立。将在线(课前)/面对面(课中、课后)、教师教学/学生学习、技术支持的学习/无技术支持的面授对立设计,偏于强调教师主导性地位;

(4)侧重实施。侧重展示实施过程,上层设计构思和阶段性核心展示不足,模式的描述和分析不够细化,可复制性不强;

(5)技术为主。将技术或工具作为模式核心或阶段划分标志。学生课前在线自学设计经常被等同于观看视频。

鉴于这些研究不足,本文希望能够探索以下问题:

(1)如何融合翻转课堂一些貌似对立的因素,比如在线-面对面、教师活动-学生活动、技术支持-教师面授等?

(2)如何展示翻转课堂教学模式开发和验证的完整流程和方法?

(3)模式设计者自身的概念框架等如何影响其设计倾向与过程?

针对这些问题,本文试图将师生活活动相融合,将个别学习与合作学习相融合,通过英语专业文化课的翻转课堂教学模式的构思、修正、内部验证、修改完善、外部验证的开发过程,系统地探索教学模式设计开发的过程性方法,并通过图形呈现和文字描述,详细阐述该模式各环节的相互关系及内涵要点,以期为后续研究提供方法借鉴,促进翻转课堂教学模式开发研究的整体发展。

## 2 研究方法

教学设计模式<sup>①</sup>是一个系统性工具,能够帮助设计者理解相关教学变量和/或引导他们完成设计过程(Lee, 2014:743-765)。教学设计模式研究可以分为三类:模式开发、模式验证和模式使用。本文参照 Richey 和 Klein(2007)的模式开发和验证方法,通过理论方法整合相关研究,借助真实设计项目进行实践研究。其中,内部验证是内嵌于模式迭代开发过程的关键方法。而外部验证是模式实施效果的展示方法。

内外部验证的常见方法有专家评议、可用性文献记录、成分调查、现场分析和控制性测验等(Tracey et al., 2007: 369-390)。内部验证针对其完整性和价值(Richey et al., 2007)。模式完整性指的是模式成分或过程的可靠程度。模式的价值指向该模式如何有效辅助设计者理解相关教学变量和/或引导其分

<sup>①</sup> 本文认为,教学设计模式是对教学设计过程的极度抽象和精炼,展示的是关键教学设计环节、流程等要素及其间的关系,并不直接针对教学实践。而教学模式可视为教学设计的实践方案纲要,需要具有足够的针对性和实践指导性,也就是所谓的设计“具身性”要很高。

析、设计、开发、实施和评估教学产品(Lee, 2014:743-765)。外部验证针对模式应用效果:教学设计产品的质量及其对于学习者、客户或组织的价值。本研究内部验证采用模式完整性反思和专家评议,外部验证采用专家评议及现场评价。

本研究将所在学校的英语专业三年级一门英语文化课改造为翻转课堂形式。具体方式是首先借鉴常见的 ADDIE 设计模式,建立初始模型。其次,通过内部探讨,建立修改模型,付诸教学应用。之后结合教学反馈进行内部验证,建立最终模型,并进行多层面外部验证。

### 3 开发和验证过程

#### 3.1 确定初始模型

原授课教师为一人。本研究将其拓展为教学设计团队,包括教授一名、副教授和助教各两名。其次,整理现有翻转课堂关键要素,参照 ADDIE 模式的阶段划分,在原有教学模式的实施环节,增加了在线和面对面部分,形成了初始模型(见图 1)。

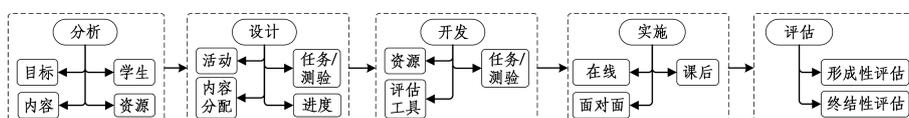


图 1 初始模型

#### 3.2 提出修改模型

团队成员发现,初始模型抽象性太高,对课程的具体实施并不具有实际指导性。因而将在线和面对面作为两个整体范畴。每个范畴中都增加了设计、开发和实施环节,实施中包含评估。同时,结合翻转课堂的现有研究成果,丰富各环节的二级要素,添加了部分三级要素,绘制了修改模式(见图 2),作为 2018—2019 学年第二学期英语文化课翻转课堂设计的基础。

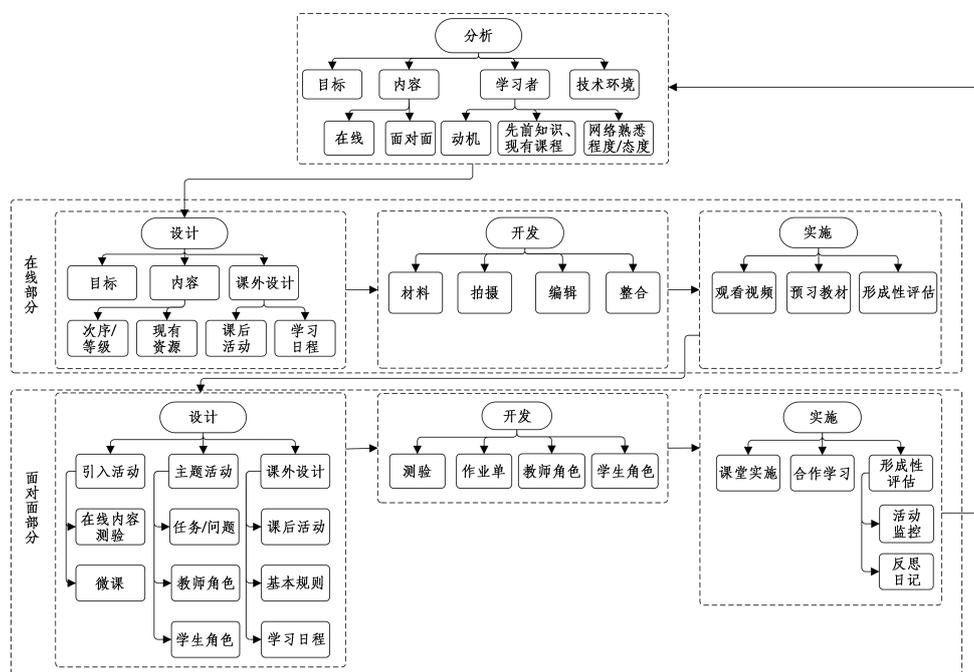


图 2 修改模型

#### 3.3 内部验证及修改方案

##### 3.3.1 内部验证

###### 3.3.1.1 完整性反思

形成修改模型后,进行完整性反思。团队成员针对翻转学习设计概念和设计任务等,开展集体反思,

比如“这个模型是否恰当地反映了真实设计过程? 哪些步骤很难实施? 对设计过程的描述是否有疏漏?”,并提出进一步修改方案。

### 3.3.1.2 专家评议

参照 Tracey 和 Richey (2007: 369-390) 的德尔菲法流程,团队参照评价匹配板(Nieveen et al., 2017),针对修改模型的完整性、流程设置等问题,编制专家咨询问卷。邀请了五名外语教学专家,就对修改模型的满意度打分。专家单独打分,互不沟通。收集意见并汇总分析,共开展两轮专家咨询。修改模型内部验证为第一轮,最终模型内部验证为第二轮。五名专家来自杭州和西安,男性三名,女性两名;教授两名,副教授两名,讲师一名。所选专家均有着丰富的外语翻转教学理论研究和实践经验。

专家咨询问卷从解释性(能否解释教学设计整体思路)、清晰性(能否清晰呈现教学实施过程)、可用性(是否具有实践操作价值)和推广性(是否具有向其他科目和学科推广的价值)四个方面对修改模型进行描述,采用李克特五点量表对模型进行满意度打分,非常满意为5分,非常不满意为1分。同时,设计“修改建议”栏,由专家给出具体修改建议。

表1 修改模型的专家评议结果

维度	人数	极小值	极大值	均值	标准差	变异系数
解释性	5	2	3	2.80	0.447	0.160
清晰性	5	1	3	2.00	0.707	0.354
可用性	5	1	3	2.00	0.707	0.354
推广性	5	2	3	2.40	0.548	0.228

采取纸质问卷发放方式。问卷回收五份,有效问卷五份。通过 SPSS 软件计算 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.800,说明总体信度较高。之后开展均值、方差等统计分析,使用均值判断专家满意度的集中度。使用变异系数(CV=标准差/均值)判断专家满意度的离散程度(低于0.15表示数据分布均衡,高于0.5表述数据分布明显不均衡)。同时,结合专家提出的修改建议,进行综合评判。统计结果见表1。

专家评价及建议可总结为:修改模型能够相对解释课程和教学设计思路,能够在一定程度上呈现教学环节及要素,能够支持教学的顺利开展。整体设计以线性过程思路呈现,未能突破现有翻转课堂模式框架,基于问题或评价等的导向性不强,缺乏迭代设计,推广性一般。同时,该模型未能清晰反映出英语文化课程特色,针对性不足。

### 3.3.2 修改方案

根据内部验证的结果,设计团队进行了以下修改:

第一,摆脱英语文化课以国别进行内容组织的传统,发扬英语文化的主题优势,以海洋/陆地文化、性别文化、种族文化等分主题为核心,重新组织和丰富课程内容。这也为学生提供了文化主题自主探索和分工合作的空间和动力。

第二,结合 DELC 模型(Jensene, 2010),将模式过程划分为课程设计、教学设计和翻转设计三个层面,分别针对学期、单元和单个翻转学习过程,并与文化分主题及相关学习活动建立对应关系,使翻转教学过程更有条理与高效。

第三,在课程设计和教学设计环节,增加课程方案和单元教学方案(分为在线和面对面教学方案)成分,细化英语文化主题,形成阶段性文化主题组织核心和后续设计指南。

第四,摆脱 ADDIE 线性排列,从结果环节出发开展设计,推动教师摆脱对内容目标的倚重,以预期的学生变化为目标,包括学生对文化主题知识的掌握,文化信息的搜集、整理、分析能力以及英语交流和合作能力的发展,主动探索意愿的提升等。

第五,将实施环节中的反馈环节独立出来。在课前和课中开展针对学生文化学习进展的形成性评估,并即时反馈结果到下一次翻转过程、单元教学设计和学期课程设计之中,形成迭代精制过程。

第六,系统、适当地描述模型的内涵要素。

### 3.3.3 最终模型及文字描述

按照以上修改方案,团队设计了最终模型(见图3)。同时,为提高该模式的可读性与推广价值,描述了模型要素的基本内涵。

首先,最终模型针对翻转学习教学设计团队(教师、教学设计者和技术支持者等),分为课程设计(整学期)、教学设计(单元)、翻转设计(单次翻转学习过程)。

其次,课程设计分为结果、分析、设计、课程方案四个环节。结果是指预期学生变化,进而体现为对课程目标(引导学生发展英语文化相关知识、技能、意愿等)、课程内容(整学期的文化主题及内容、进度、测试)、预期学生情况以及学习环境的分析。分析结果又体现为对单元内容、整体教学框架和策略、整体学习活动、课程评估内容及方法的设计。最终凝练成课程方案(大纲、计划等)。

再次,教学设计以英语文化问题/主题为核心,指向学生预期变化。进而体现为对单元目标、学生发展(英语文化知识结构、动机水平、认知策略、能力发展、情绪状态等的动态发展)、单元内容及其在线与面对面教学内容分配的分析。分析结果又体现为对在线学习和面对面学习的设计。

在线学习设计包括学习内容、学习活动(文化探索活动和文化认知冲突)、任务/测验、学习导航设计,并通过自学指南/平台统计,引导自主学习,记录和分析学习过程,及时反馈,并辅助以文化资源、资源平台及学习活动开发,最终凝练成在线教学方案。

面对面学习设计包括学习内容(基于文化认知冲突预测和文化问题)、学习活动、教学方法(强调主题文化问题情境,引导合作学习与探索,形成学生个人理解)、微课使用、反思任务/作业、评估及学习计划的设计。并辅助以教学资源及教学活动方案、作业/测试及教师手册的开发,最终凝练成面对面教学方案。

最后,翻转设计分为课前、课中和课后。课前设计强调发现文化问题、提炼文化主题,通过观看视频、阅读文本等活动,引导课前自学。通过小组讨论、查找资源、拓展理解,形成文化观点,关键是发现文化认知差异及矛盾之处。课中设计强调基于学生展示,了解其文化知识、能力、元认知等的发展程度,建构文化学习情境。通过生生、师生讨论及分析,发现文化误解和认识冲突所在,探究形成原因及解决方法,引导学生形成共识或理解文化多样性,并拓展到未来学习内容及真实主题/问题,促进学习迁移和应用,引导深度学习。积极建立学生档案,开展过程性评估。课后设计包括内容复习、作业/测验、小组反思、迁移应用、成果展示,开展学生文化学习成果评估。评估关键在于将课前、课中、课后的学习评估情况共同反馈到下一翻转设计、课程设计和教学设计中,形成翻转设计的小迭代和整体设计的大迭代。

### 3.4 最终模式的内外外部验证

形成最终模式后,设计团队从三个方面进行内外外部验证。

#### 3.4.1 内部验证:专家评议

在此轮专家评议中,为保持评价的一致性,使用前面提到的专家咨询问卷,将“修改建议”栏改为“评价意见”。邀请之前五名专家,对最终模型以同样方式进行满意度打分,并对最终模型及要素描述给出评价意见。之所以继续邀请之前专家,是因为其对修改模型较为熟悉,能够更针对性地开展评价和发表意见。通过 SPSS 软件计算 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.889,说明总体信度较高。满意度评价统计结果见表 2。

表 2 外部验证专家评议结果

维度	人数	极小值	极大值	均值	标准差	变异系数
解释性	5	3	4	3.60	0.548	0.152
清晰性	5	3	4	3.80	0.447	0.117
可用性	5	3	4	3.80	0.447	0.117
推广性	5	3	4	3.60	0.548	0.152

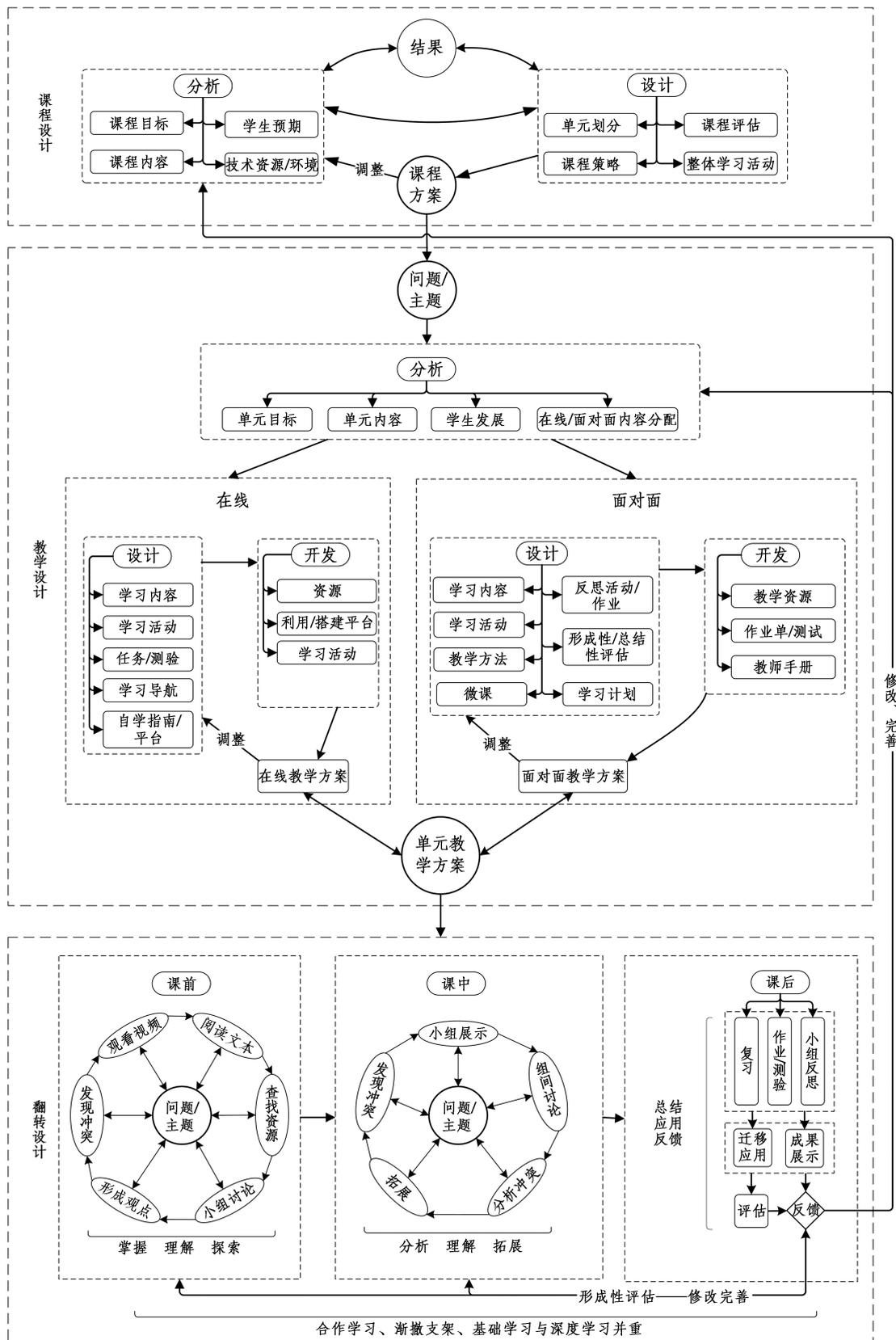


图3 最终模型

专家评价及意见可总结为:最终模型在现有四个维度上有较大改进,总体较为满意。获得积极评价的是课程、单元和单个翻转过程三层面相分离的设计,使翻转学习设计过程走向更为明确。同时,建议更紧密地结合外语英语文化课程,阐述具体的实施要点和操作指南,提高可推广性。

#### 3.4.2 外部验证:学生满意度调查

设计团队根据该模式,设计了16周的英语专业三年级英语文化课程。课前视频为爱课程平台指定内容,课上播放教师录制的微课。每周有90分钟的面对面课堂时间。

课程结束后,设计团队从与传统课堂学习效果对比、课堂模式感兴趣程度、学习资源丰富程度、授课与自学比例的合理性、学习任务难度五个方面对授课班级学生进行了课程满意度问卷调查。

参与学生共35人,男生14人,女生21人,为西安某信息类高校英语专业三年级学生,100%通过TEM4考试。问卷使用“问卷星”进行网上挂投并对问卷中的各个选项进行赋值计分,得分越高表明满意度越好。发放问卷35份,回收问卷35份,有效问卷35份,采用李克特5点量表进行计分,非常满意为5分,非常不满意为1分。通过SPSS软件计算Cronbach's  $\alpha$  系数为0.651,说明总体信度较高。使用均值判断学生课程满意度的集中度,详见表3。

总体分析结果显示:学生对课程较为满意,认为相较传统课堂,翻转课堂学习效果更好,更能激发学生兴趣,学习资源也更为丰富,教师授课与自主学习比例较为合理,学习任务难度较为得当。但在授课与自学比例方面,学生出现一定分歧。经访谈后发现,主要源于学生学习风格差异。有些学生认为,英语文化课应该更多的是教师讲解英语文化知识;有些学生认为应该更多的是在教师辅导下自我学习和了解。

表3 学生课程满意程度的描述性统计分析结果

维度	人数	极小值	极大值	均值	标准差	变异系数
与传统课堂学习效果对比	35	2	5	3.69	0.583	0.158
课堂模式感兴趣程度	35	3	5	3.97	0.568	0.143
学习资源丰富程度	35	3	5	3.60	0.695	0.193
授课与自学比例的合理性	35	2	5	3.46	0.741	0.214
学习任务难度	35	2	5	3.40	0.695	0.204

#### 3.4.3 外部验证:学生深度学习状况调查

由于英语文化课更为关注学生深度学习状况,所以使用深度学习现状调查问卷(陈明选等,2016:68-78),在学期初和学期末,对授课班级学生进行了问卷调查。此问卷在深度学习评价领域具有一定权威性。

学期初,设计团队对授课班级学生从深层学习动机、学习投入和深度学习策略三个方面对其学习过程中的深度学习现状进行问卷调查。问卷使用“问卷星”进行网上挂投并对问卷中的各个选项进行赋值计分,得分越高表明深度学习状态越好。发放问卷35份,回收问卷35份,有效问卷35份。采用李克特五点量表进行计分,非常同意为5分,非常不同意为1分。通过SPSS软件计算Cronbach's  $\alpha$  系数为0.835,说明总体信度较高。统计分析结果见表4。总体分析结果显示:学生在深层学习动机、学习投入、深度学习策略的均值分别为2.07、1.71、1.92,说明学生此时的深度学习表现较一般。

在学期末,设计团队对该问卷进行表述方式和顺序调整,对该班级又进行了问卷调查。通过SPSS软件计算Cronbach's  $\alpha$  系数为0.839,说明总体信度较高。统计分析结果见表5。结果显示,学生在深层学习动机、学习投入、深度学习策略等方面都体现出显著性差异,在深层学习动机、学习投入、深度学习策略的均值分别为2.92、2.43、2.42,相较前测均值有明显改变,说明翻转课堂实施对学生的深度学习表现有一定的促进作用。但该课程持续16周,每周2课时,对学生学习风格及认知习惯的影响不足,对深度学习的促进相对有限。

表4 学期初学生深度学习状态的描述性统计分析结果

维度	人数	极小值	极大值	均值	标准差	变异系数
深层学习动机	35	1	4	2.07	0.624	0.301
学习投入	35	1	4	1.71	0.546	0.319
深度学习策略	35	1	4	1.92	0.672	0.350

表5 学期末学生深度学习状态的描述性统计分析结果

维度	人数	极小值	极大值	均值	标准差	变异系数
深层学习动机	35	1	5	2.92	0.744	0.255
学习投入	35	1	5	2.43	0.792	0.326
深度学习策略	35	1	5	2.43	0.792	0.326

#### 4 研究启示

本文首先通过模式建构的三个阶段(初始模型、修改模型和最终模型),分析了翻转课堂设计模式的开发方法和过程,并从课程设计、教学设计和翻转设计三个层面和11个具体环节,相对详细地探讨了翻转学习设计具体流程、环节及其之间的线性演进和迭代精制的过程;其次,对各个环节及要点的文字描述,也能相对有效地帮助新手设计者更好地掌握模式设计内涵、过程和要点;最后,采取多种内外部验证方法,证明了最终模型的教学价值,探索了模式验证的方法和过程,总体构成了较为完整的设计模式开发和验证循环。其中,有两个方面值得关注:

##### 第一,教学设计者思维倾向

面对研究问题部分的现有研究不足,本文认为,需要结合教学设计者思维倾向进行分析。教学模式的设计,应该始于教学设计者对模式整体取向的建构和反思。对结果的预期,将决定实施手段和效果;其次,模式的建构,应该包括全局性布局、阶段性设计和环节性实施三个层面,从宏观到中观再到微观,逐步细化和具体化(赵兴龙,2014:55-61);最后,教学模式设计,应该避免过于线性的环节排列。教学模式的实施,看似历时性事件排列,但实质上是逐层发展、循环演进的迭代过程。这就是为什么本文起初参照ADDIE模式展开构思,但又加入了逆向设计、阶段性核心和反馈循环等要素。

##### 第二,教学模式的详略程度与教师创造性空间。

Downes(2003:3-22)认为,设计需要具体,但具体性与适应性和推广性又存在矛盾。需要在提供具体指导方针的实用模式和提供普遍指导方针的广泛模式之间寻求最佳平衡点。本文也发现,教学模式的详略程度与教师个人创造性空间之间存在难以避免的冲突。也就是说,过于概括化的模式,会让教师无所适从,过于具体化的模式,会让教师束手束脚。

本文认为,关键在于模式设计者的产品预设,即在设计之初就要明确设计意图和目标产品,是教学设计模式,还是教学模式。教学模式意欲提高指导性和推广性,需要较为详细地阐述模式的实施过程,以及各步骤/环节的内涵、要点及相互关系。肯普(Kemp,2001)就强调要清晰地解释所有步骤,帮助教学设计者自行设计教学。特雷西(Tracey et al.,2007)和李奇甚至建议在每一步都要给出样例。同时,尽可能地展示和分析模式的设计、开发和验证的方法和过程,期望教师在熟练掌握教学设计细节的基础上,能够从整体上掌握设计方法、分析思路、操作流程,进而更好地发挥教学艺术性和个人创造性。

#### 5 局限性与未来研究

本研究存在相当局限性:

第一,本文重在探讨翻转教学模式的开发及验证方法及过程,未能呈现完整教学过程。

第二,研究案例仅限于英语文化课程。在其他英语课程,以及其他学科的设计模式开发中,本文模式是否依然适用,仍有待进一步研究。

第三,有两个重要的验证方式未使用:学生反思日记分析和成绩对比分析。首先,由于篇幅所限,以及避免过多的主观验证,本文未涉及学生反思。其次,学生成绩的干扰因素较多,并非一次对照试验和测试即可证明,同时,本文关注的是翻转课堂对学生深度学习的促进作用,也就未进行成绩对比分析。

未来研究可以关注以下方面:

第一,未来英语文化教学在历史资料学习的基础上,可以尝试更多元的学生自主探索方式,如 Google Earth 3D 实景探索、邀请相关人员进入课堂、结合现实文化问题开展讨论等;

第二,未来研究可以使用不同学科的更多课程和教学样本进行分析,寻求翻转学习设计模式的独特性和共通性;

第三,多维度验证,可以加强研究结果的信度和内部效度,互为补充并相互制衡。未来研究可以将量化分析与质性分析性相结合,对学生的学习表现、反思日记内容、互动方式、学习能力发展等方面,进行多维度验证分析;

第四,设计者概念框架看似抽象,实则有迹可循,且影响巨大(仇晓春, 2015)。未来研究可以关注设计者不同教育理念、专业背景、设计取向等因素,对其概念框架、设计意识和设计成果的具体影响,从而将教学模式研究引向更深入的教育心理学、社会学研究。

第五,翻转学习模式的研究终将走向学校整体课程模式、教师队伍建设、教学政策支持等方面的研究。这些外部影响因素研究将对翻转学习的实际效果产生关键的影响。

#### 参考文献:

- Bishop, J. & M. A. Verleger. 2013. *The Flipped Classroom: a Survey of the Research*[R]. Paper Presented at 120th ASEE Annual Conference & Exposition.
- Bush, M. D. 2013. Educational Technology Points of Inflection: What MOOCs, Flipped Classrooms, and OLPC Teach Us about Individualization of Learning[J]. *Education Technology* (6): 60-63.
- Downes, S. 2003. Design and Reusability of Learning Objects in an Academic Context: A New Economy of Education [J]. *Journal of the United States Distance Learning Association* (1): 3-22.
- Hamdan, N., et al. 2013. The Flipped Learning Model: A White Paper Based on the Literature Review Titled "A Review of Flipped Learning"[EB/OL]. [https://lippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/White\\_Paper\\_Flipped\\_Learning.pdf](https://lippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/White_Paper_Flipped_Learning.pdf).
- Hung, H-T. 2015. Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning[J]. *Computer Assisted Language Learning* (1): 81-96.
- Kemp, J. E. 2001. *Design Effective Instruction*[M]. New Jersey: Prentice Hall.
- Lee, J. & S. JANG. 2014. A Methodological Framework for Instructional Design Model Evelopment: Critical Dimensions and Synthesized Procedures[J]. *Educational Technology Research and Development* (6): 743-765.
- McLaughlin, J. E., M. T. ROTH. & D. M. GLATT. 2014. The Flipped Classroom: a Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School[J]. *Academic Medicine* (2): 236-243.
- Mehring, J. 2016. Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom[J]. *Computers in the Schools* (1):1-10.
- Nieveen, N., Folmer, E. & Vligen, S. 2017. Evaluation Match board[EB/OL]. <http://leerplanevaluatie.slo.nl/english>.
- Richey, R. C. & J. D. KLEIN. 2007. *Design and Development Research*[M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tracey, M. W. & R. C. RICHEY. 2007. ID Model Construction and Validation: A Multiple Intelligence Case[J]. *Education TECH Research Development* (5): 369-390.
- 陈明选, 张康莉. 2016. 促进研究生深度学习的翻转课堂设计与实施[J]. *现代远程教育研究*(5):68-78.
- 仇晓春. 2015. 概念框架的内涵与建构——以教育技术研究为例[J]. *电化教育研究*(10):20-25+61.

- Jensen, E. & L. Nickelse. 2010. 深度学习的七种有利策略[M]. 温暖,译. 上海:华东师范大学出版社.
- 卢强. 2013. 学习共同体内涵重审:课程教学的视域[J]. 远程教育杂志(3): 44-50.
- 马秀麟,赵国庆,邬彤. 2013. 大学信息技术公共课翻转课堂教学的实证研究[J]. 远程教育杂志(1): 79-85.
- 屈社明. 2019. 国内高等外语教育翻转课堂研究——基于CSSCI外国语言学类来源期刊论文的内容分析[J]. 外语电化教育(3):62-68.
- 翟雪松,林莉兰. 2014. 翻转课堂的学习者满意度影响因子分析——基于大学英语教学的实证研究[J]. 中国电化教育(4):104-109+136.
- 赵兴龙. 2014. 翻转课堂中知识内化过程及教学模式设计[J]. 现代远程教育研究(2): 55-61.

## The Methods of Development and Validation of Flipped Classroom Instructional Model: Illustrated by an English Culture Course

QIU Xiaochun XIAO Longhai

**Abstract:** The current studies on flipped classroom instructional models have mostly been on the application process, with less attention on the procedural studies on its development and validation. Beginning with an ADDIE initial model, this paper attempts to revise a flipped course model by internal validations, and finally results in a result-oriented and question-based final model, which involves three layers and eleven key elements of curricular, instructional and flipped designs, and an explanation list of the related key points. After that, this paper attempts to describe the model's usability by three kinds of external validation. Thereby, this paper attempts to explore the incremental iterative refinement of development and validation of instructional models by means of design research, and further to analyze some important matters on conceptual understanding and reasoning of model designers.

**Key words:** flipped classroom; instructional model; design research; methods of development and validation; English culture course

责任编辑:朱晓云