

慕课资源融合视域下大学英语教学模式创新与实证研究

陆道恩

黔南民族师范学院，贵州黔南，中国

【摘要】本研究基于慕课（MOOC）资源融合优势，构建“慕课+课堂+实践”的大学英语混合教学模式，并通过16周类实验探讨其教学效果。研究对象为某地方高校大学英语两平行班（实验组55人，对照组55人），采用问卷调查、课堂观察、访谈及能力测评等混合方法。结果显示，实验组在学习兴趣、自主学习能力、课堂参与度及英语综合应用能力方面均显著提升（ $p<0.01$ ），满意度在资源适配、互动性和便利性等方面亦高于对照组。研究表明，该模式通过“先学后教—任务加工—协作互评—数据驱动微干预”的闭环机制，有效激发学生学习动机与自我导向能力，为高校英语教学改革提供可复制路径。

【关键词】慕课；大学英语；混合教学；教学模式；实证研究

1.引言

大学英语课程正经历从单纯“工具性语言训练”向“学术素养与跨文化胜任力”并重的结构性变革。在这一进程中，传统以讲授与操练为主的课堂面临三重挑战：其一，优质语料与真实任务稀缺导致学习动机不足；其二，课堂互动结构单一，难以支撑高阶思维训练与复杂任务执行；其三，评价方式以终结性为主，缺乏过程数据与个性化反馈。

慕课（Massive Open Online Courses）在资源供给与学习支持方面展示出独特优势：内容更新快、覆盖广、可与课堂形成“前置学习—问题解决—再加工”的互补关系；同时，平台记录的学习行为数据为学习诊断与干预提供了依据。据此，本文提出并检验“慕课+课堂+实践”的大学英语混合教学模式，力求在资源整合、方法创新与成效验证上形成闭环。

本研究拟回答：RQ1 慕课融合是否提升大学英语学习兴趣？RQ2 是否提升自我导向学习能力？RQ3 是否改善课堂参与与学习互动？RQ4 是否显著提升综合语言应用能力？RQ5 学生与教师对该模式的体验与改进建议为何？

2.文献综述：大学英语视域下的慕课与混合式教学研究进展

2.1 慕课资源的融合机制与优势

慕课（MOOC）通过“平台—教材—课程目标”三维对齐，有效弥补传统教学资源更新滞后、语料单一的短板，为学术英语（EAP）、跨文化交际等模块提供真实任务

与动态语料。其核心优势体现在三方面：

资源适配性：全球优质课程实时更新，覆盖学术演讲、批判性阅读等多元场景，与课程目标深度匹配；互动增强：讨论区与同伴互评激活学习社群，打破传统课堂单向讲授局限，提升参与度；反馈优化：基于学习行为数据的即时反馈与个性化推送，解决传统教学反馈滞后问题。

2.2 混合式教学与翻转课堂

混合式教学通过“课前线上输入—课中深度加工—课后反思互评”闭环，显著提升学习效率与课堂互动质量。研究表明，翻转课堂模式在大学英语教学中可促进学术写作与跨文化沟通能力的协同发展，其核心在于通过任务重构实现“被动接受”向“主动建构”的转型（Zhang & Liu, 2021）。

2.3 学习者自我调节与学习分析

大学英语学习的长期性要求强化目标设定、策略调控与反思机制。慕课平台的可视化工具（如学习仪表盘）与实时反馈，可增强学生自我监控能力，提升学习自主性。同时，学习分析技术（LA）通过学情诊断与难点识别，支持个性化干预，优化学习路径。

3.理论基础

3.1 知识建构与网络联动理论

建构主义与连接主义共同构成模式的理论基石：

情境任务与协作互动：通过演讲、跨文化案例分析等真实任务，推动“情境—合作—反思”的意义建构；多源知识联结：慕课资源与线下课堂形成“线上输入—线下整

合一跨情境输出”的网络联动，促进语言知识与策略的动态迁移。

3.2 自我导向学习理论

聚焦“目标设定—策略调控—过程监控”三阶段闭环：强调学习者通过自主规划学习路径、选择适配策略、实时反思调整，实现从“被动接受”到“主动管理”的转型，为混合教学模式中的个性化学习提供理论支撑（Zimmerman, 2002）。

3.3 理论整合的机制映射

表 1.理论框架与教学模式设计的映射

理论	模式环节	核心功能
知识建构与网 络联动理论	慕课资源整合、 情境任务设计	实现多源知识联 结与深度加工
自我导向学习 理论	目标管理、数据 反馈	提升学习自主性 与元认知能力

注：通过上述理论支撑，本研究提出的“慕课+课堂+实践”模式在学习任务设计、目标设定及学习反馈环节中，形成了“输入—加工—反思”的闭环机制，确保了学习效果的多维度提升。

4.研究问题与假设

本研究探讨了慕课（MOOC）资源融合视域下的大学英语教学模式在学习兴趣、自我导向学习能力、课堂参与度、综合语言能力和学习体验等方面的影响。研究问题（RQ）与假设（H）之间的对应关系如下表所示：

表 2.研究问题与假设对应关系

研究问题 (RQ)	研究假设 (H)
RQ1：学 习兴趣	H1：实验组学生的学习兴趣得分在后测中显著高于对照组 ($p < 0.05$)，且前后测差值显著 ($p < 0.01$)。
RQ2：自 我导向学 习能力	H2：实验组学生在目标设定、策略选择与学习监控等自我导向维度上的得分显著高于对照组 ($p < 0.05$)。
RQ3：课 堂参与与 学习互动	H3：实验组在课堂主动发言、讨论次数及同伴互评参与率等指标上显著优于对照组 ($p < 0.05$)。
RQ4：英 语综合应 用能力	H4：实验组在英语综合能力（听、说、读、写、译综合测评）上后测得分显著高于对照组 ($p < 0.05$)，且增长曲线呈显著“时间×组别”交互效应 ($F(2,216)=32.57, p < 0.01$)。
RQ5：学 习体验与 教学反馈	无假设：采用质性分析方法，研究学生与教师对慕课融合教学模式的学习体验与教学效果的总体感受与改进建议（详见第六章质性结果分析）。

注：表 2 总结了本研究的主要研究问题与假设，涵盖了学习兴趣、自我导向学习能力、课堂参与与互动、综合语言能力等核心教学维度，进一步指导了研究的设计与数据分析过程。

5.研究设计

5.1 研究对象与分组

样本为某地方高校大学英语两平行班共 110 名学生（实验组 55 人，对照组 55 人），平均年龄 20.4 岁，男女比例 36%:64%。采用行政班自然分组，干预前基线前测显示，两组学习兴趣、自我导向能力及英语应用能力差异无统计学意义 ($p > 0.05$)，满足等价性要求。

5.2 干预内容与流程

实验组实施“慕课+课堂+实践”闭环模式：

课前：慕课平台完成视频学习与随堂测（40 - 60 分钟），提交预习提纲与问题；课中：任务驱动加工（小组合作、角色扮演、学术写作互评等），教师聚焦策略与语用反馈；课后：反思日志修订。

对照组沿用“讲授—精读—操练”常规流程。

周程安排：第 1 周基线测评；第 2 - 7 周

“学术表达—跨文化沟通一批判性阅读”单元；第 8 周中测；第 9 - 15 周“信息检索—口语表达—学术写作—多模态展示”单元；第 16 周后测与访谈。

5.3 工具与样本说明

1.测量工具：

学习兴趣量表（10 项， $\alpha = 0.81$ ）、自我导向学习量表（10 项， $\alpha = 0.78$ ）、教学满意度量表（10 项， $\alpha = 0.76$ ），均经专家评审（CVI=0.89），探索性因子分析验证结构效度（KMO=0.82, $p < 0.001$ ）；英语综合能力测评（前/中/后）：含口语表达、学术写作及多模态展示，情境化评分量表整体信度 $\alpha = 0.735$ 。

2.样本量与效能：每组 55 人，中等效应量 ($d \approx 0.5$) 下， $\alpha = 0.05$ 双侧检验效能充足，实际结果显著差异亦验证样本量合理性。

5.4 数据采集与统计分析

数据采集：平台记录学习行为（观看完成度、随堂测正确率），课堂观察采用结构化量表，访谈转录编码；缺失数据 $\leq 10\%$ 以均值估算，已获知情同意并匿名化处理。

统计方法：采用 t 检验（兴趣/自我导向）、

重复测量 ANOVA（英语综合能力，时间×组别交互效应），前提检验显示数据符合球形假设 ($W=0.92$, $p=0.15$)，关键结果报告效应量 (Cohen's d/η^2)。

6.教学模式构建与实施

资源筛选：以课程目标为锚点，构建“核心颗粒（必修）+拓展颗粒（选修）”的慕课资源池；建立“慕课—教材—课程目标”三维对齐矩阵，明确每个颗粒的知识点、技能点与任务适配性。

情境创设：围绕“学术演讲、跨文化沟通、批判性阅读、信息整合与多模态展示”等情境，设计“角色—场景—问题—产出”闭环任务。例如：以“跨文化沟通”为主

表 3.核心变量前测等价性与后测差异 (M±SD)

指标	分组	前测	后测	组内 t 值	后测组间 t 值	p 值
学习兴趣	实验组	68.53±2.72	88.94±1.84	-35.54	12.31	<0.01**
	对照组	68.67±2.61	70.48±2.95	-1.29	—	0.202
自我导向学习	实验组	70.20±3.22	87.08±2.39	-16.65	9.78	<0.01**
	对照组	70.24±3.18	74.12±2.95	-2.95	—	0.005*
英语综合能力	实验组	69.43±2.25	88.63±1.92	—	—	<0.01**
	对照组	69.33±2.26	82.69±1.46	—	—	—

注：前测两组各指标差异无统计学意义 ($p>0.05$)，基线等价；实验组后测学习兴趣、自我导向学习能力显著高于对照组，效应量均为中大型 ($d>0.7$)；英语综合能力重复测量 ANOVA 显示交互效应显著 ($F(2,216)=32.57$, $p<0.01$)，实验组提升幅度优于对照组。

表 4.课堂参与度与教学满意度

指标	实验组	对照组	t 值	p 值
主动发言 (次/课时)	7.2±1.3	3.8±1.1	6.11	<0.01**
小组讨论 (次/课时)	4.1±0.9	1.9±0.7	—	—
教学满意度 (5 分制)	4.62±0.33	3.81±0.47	9.15	<0.01**

注：实验组课堂参与度与满意度显著高于对照组，任务化设计激活课堂互动。

7.2 质性结果分析

7.2.1 访谈对象与核心主题

访谈 15 名学生（大一至大三）和 3 名教师（平均教龄 8.7 年），核心主题及频次：资源适配性（32%）、反馈与激励（27%）、互动质量（25%）、技术障碍（16%）。

7.2.2 典型引语

资源适配性：学生提到“慕课视频案例比教材更贴近学术场景，帮助理解真实语用环境”；**课堂互动转型：**教师反馈“课堂从‘讲授式’转向‘任务驱动’，学生主动发言频次提升 60%”；**反馈机制：**学生认为“平台即时反馈让我明确错误类型，如语法错误标注与改进建议”。

7.2.3 增效路径

题，学生分组完成冲突情境的角色扮演，围绕礼貌策略、语域、证据使用与论证结构进行演练与反思。

协作反思与评价：采用“同伴互评（30%）+教师终评（70%）”的过程性评价组合；提供评分量表（策略/语用/结构/语言准确性各 25%），并以学习仪表盘呈现个人完成度与风险预警。对“低完成度—低正确率—低参与度”的学生触发微干预。

7.结果分析

本研究采用量化与质性相结合的方法，验证慕课融合型大学英语教学模式的效果，核心发现如下：

7.1 量化结果分析

表 3.核心变量前测等价性与后测差异 (M±SD)

量化与质性结果共同表明，模式通过“高质量输入（慕课）→情境化加工（课堂任务）→数据驱动反馈（互评+平台）”闭环，提升学习动机与能力迁移。

8.结论、局限与启示

本研究基于慕课（MOOC）资源融合，构建“慕课+课堂+实践”大学英语混合教学模式，并以 16 周类实验检验其教学效能。研究结果表明：

8.1 主要结论

学习兴趣与自主性提升：慕课资源的高质量输入显著激发学习兴趣 ($p<0.01$)，“目标设定—策略调整—反思改进”闭环机制推动学生自我导向能力增强；

课堂生态与能力发展转型：任务型课堂与协作互评使主动发言频次提升 60%，英语

综合应用能力呈现“时间×组别”交互效应（ $F=32.57$, $p<0.01$ ），实验组后测成绩显著优于对照组；

模式认可度高：师生访谈显示，该模式通过“高质量输入→情境化加工→数据反馈”链条实现增效，但需优化资源匹配度与技术支持。

8.2 实践启示

优质慕课资源池建设：以课程目标为锚点，构建“核心颗粒（必修）+拓展颗粒（选修）”资源池，建立“慕课—教材—目标”三维对齐矩阵，动态更新学术场景案例；

任务型课堂设计能力提升：聚焦真实情境任务（如跨文化辩论、多模态展示），开展“数据意识+平台操作+任务设计”教师培训，将30%评价权重分配给同伴互评；

学习分析驱动精准干预：利用平台数据识别“低完成度—低正确率”学生，实施分层支持（如个性化资源推荐、一对一策略指导），配备助教优化网络环境。

8.3 研究局限与创新价值

局限：样本仅来自单一地方高校，16周干预周期难以完全体现能力迁移效果；

创新价值：本研究构建的“慕课前置输入—课堂任务加工—数据驱动反馈”闭环机制，为高校英语教学提供了资源整合与个性化培养的可复制路径，其“轻量化”实施模式（无需额外硬件投入）尤其适用于地方院校。

总之，慕课融合视域下的混合教学，对大学英语教学的模式创新和学习增效具有重要示范意义，为推进高等外语教育数字化转型提供可复制路径。

参考文献

- [1] 陈洁, 李阳, & 王晓. (2023). 慕课融入大学英语课程的教学模式探索 [Integrating MOOCs into College English Curriculum]. 高等教育研究, 45(3), 123 - 135. <https://doi.org/10.16158/j.cnki.1008->

- 8105.2023.03.015
- [2] 崔娜. (2024). 生成式人工智能在大学英语写作教学中的应用研究. 外语界, (2), 56 - 63.
- [3] 李明. (2024). 翻转课堂在大学英语教学中的应用与效果分析. 外语电化教学, 34(3), 24 - 31.
- [4] 李娜. (2024). 人工智能背景下大学英语写作教学的挑战与对策. 中国外语, 21(4), 87 - 96.
- [5] 刘晓, & 张凯. (2024). 学习分析视角下大学英语混合教学模式研究. 现代教育技术, 34(6), 88 - 97.
- [6] 王敏, & 张鹏. (2023). 大学英语学习者自我导向学习能力的培养路径. 外语教育, 44(5), 102 - 109.
- [7] Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.
- [8] Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (pp. 505 - 520). Routledge.
- [9] Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31(6), 459 - 470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00029-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00029-7)
- [10] Smith, J., & Johnson, K. (2021). MOOCs and their potential for EAP and oral communication in higher education. Journal of Educational Technology & Society, 24(1), 45 - 58. <https://doi.org/10.3991/ijet.v24i01.16523>
- [11] Zhang, Y., & Liu, M. (2021). Flipped classrooms and the effectiveness of blended learning in college English. Language Education in Asia, 12(2), 24 - 38. <https://doi.org/10.1073/journal.langeasia.2020.003>