



# 基于学习元平台的师生共读模型的构建与实践\*

吴娟<sup>1</sup>, 刘旭<sup>2</sup>, 王金荣<sup>3</sup>

(1.北京师范大学 教育信息技术协同创新中心, 北京 100875; 2.重庆育才成功学校 信息中心, 重庆 400050;  
3.黑龙江省兰西县崇文实验学校, 黑龙江 绥化 151500)

**摘要:** 阅读是小学语文的核心内容, 整本书阅读对提升儿童阅读能力与思维水平、对儿童未来的心灵生存状态有长足深远的影响, 是新课标着力倡导的方向。该文借助学习元平台在动态记录学生的阅读心得、促进课外广泛深入的互动和分享、辅助教师跟踪监督学生阅读进程等优势, 构建了由共同初读、个性化细读、群体研读和反思回读四个步骤组成的师生共读整本书的模型, 并针对每个环节提出了操作策略及注意事项。作者在黑龙江省兰西县崇文实验学校将此模型在实践中加以运用, 结果表明: 共读活动实施之后学生的阅读兴趣显著提高, 阅读自主性显著增强, 阅读方法和习惯明显改善, 学生的提取信息、推断解释、整体感知、评价鉴赏、联结运用的阅读力显著提高, 前四个子能力提高幅度更是显著高于对比班, 且阅读能力弱的学生进步更大。

**关键词:** 学习元平台; 师生共读; 阅读模型; 整本书阅读

**中图分类号:** G443 **文献标识码:** A

## 一、引言

阅读一直是小学语文教学的核心内容, 阅读能力是学生语文素养的关键要素, 也是其学习其他学科的基础。在阅读过程中, 学生不仅仅能运用语言文字获取信息, 更重要的是能借由阅读识知世界、发展自我、启迪思维、获得独特的审美体验。2011版小学语文新课标指出, “要重视培养学生广泛的阅读兴趣, 扩大阅读面”, 要“少做题, 多读书, 好读书, 读好书, 读整本的书”, 阅读教学要“注重培养学生感受、理解、欣赏和评价的能力”“引导学生钻研文本, 在主动积极的思维和情感活动中, 加深理解和体验, 有所感悟和思考, 受到情感熏陶, 获得思想启迪, 享受审美乐趣。要珍视学生独特的感受、体验和理解”<sup>[1]</sup>。同时, 新课标还对小学各个学段学生的课外阅读量做出了明确规定, 第一到第三学段分别是不少于5万、40万和100万。另有研究表明, 个体在小学阶段的阅读动机与阅读成就对其将来的阅读动机与阅读成就有非常大的影响<sup>[2]</sup>, 而小学中高年级阶段则是学生的阅读能力逐渐由“学会阅读”发展到“通过阅读学习”并逐

渐发展为成熟的阅读者的过程<sup>[3]</sup>, 因此如何在小学阶段引导孩子多读书、多积累, 培养良好的阅读兴趣, 对其未来求学阶段乃至终身的发展都有至关重要的影响。

信息技术的飞速发展给教育领域注入了新鲜的血液。在先进教育理念的指导下, 信息技术在阅读及阅读教学中的应用开始增多并显出传统环境不能比拟的诸多优势。首先, 拓宽了阅读活动的时间与空间, 移动终端(如手机、Kindle)相比纸质书更轻便易携, 延续并扩展了传统阅读的泛在性, 使得阅读能真正随时随地发生。第二, 提供了丰富的阅读资源, 数字出版突破了纸质出版物印刷成本高、物理空间大等弊端, 出版量大增长, 除文本图片外, 音视频也扩充入阅读内容, 而互联网的开放性使得世界范围内的资源共享成为可能, 这不仅从量上, 更从内容维度上极大地丰富了我们能够获取到的阅读内容。第三, 有利于个性化、探究性的阅读学习<sup>[4]</sup>。网络学习环境为学生开辟了自主阅读、个性化思考、表达和探索的空间。第四, 多维阅读交流, 促进协作互补<sup>[5]</sup>。利用网络, 学生可以实现多

\* 本文系北京师范大学校级教改项目“卓越教师实践教学模式的探索与实践”(项目编号: 11-21)研究成果。

元、多维交流,与教师同伴讨论、共享资源,还能使性格内向、课堂上不善于表达自己的学生有表达自我的渠道和平台。再者,信息技术还能作为促进学生自主学习的认知工具、情感激励工具,为教师了解学生课后阅读情况打开了一扇窗户。

## 二、基于学习元平台的师生共读模型的构建

“师生共读”是指教师与学生一起有计划、有组织地共同阅读整本经典儿童文学作品并开展各种阅读活动的过程。所谓整本书的阅读,指的是中小学生对经典儿童文学作品的阅读。北京师范大学王泉根教授认为,经典阅读的内容分两类:一是传统文化经典(主要是儒家蒙学读本);二是文学经典(如古典文学名著、中外儿童文学经典名著)<sup>[6]</sup>。其中儿童文学适合儿童的思维特征,儿童喜闻乐见,因而是儿童所读经典的重要来源之一。它出自成人之笔,面向儿童,是“两代人之间进行文化传递与精神对话的一种特殊形式”,对培养儿童的想象力和创造性、维护儿童大脑的平衡、丰富语言学习等方面都大有帮助<sup>[7]</sup>。儿童文学以善为美,“通过艺术的形象化的审美愉悦来陶冶和优化儿童的精神生命世界,形成人之为人的最基础、最根本的价值观、人生观、道德观、审美观,夯实人性的基础,塑造未来民族性格”<sup>[8]</sup>。也就是说,从小处说,经典儿童文学的阅读对儿童未来的心灵生存状态有长足深远的影响,长远来讲,它通过影响一代代人来塑造未来整个民族的性格,因而经典儿童文学阅读是意义重大的。

目前,班级读书会、师生共读在全国范围内已经比较普及,一线教师和学者对读书会、共读的意义、理念、操作、管理和具体策略都有不同程度的研究,也有教师利用信息技术辅助班级读书会的开展。但目前的研究一方面多偏微观,从中观层面研究班级读书会整体做法的不多,已有做法还有较大的提升改进的空间;另一方面,我们处在一个信息技术飞速发展的时代,利用信息技术以丰富阅读内容,突破时空限制,促进师生之间、生生之间的阅读分享和深度交流的方式和策略还有待挖掘。

在师生共读中应用信息技术是非常适合的。教师和学生可以充实、共享作者、背景材料、相关影视作品等与书目有关的阅读资源。再者,师生共读贯穿校内校外,技术打造的泛在学习环境为师生提供了校外交流讨论的平台。最重要的是,共读过程中学生需要对文本进行自主阅读,形成个性化体验,一方面技术能提供其记录思考、表达自我的环境,另一方面,教师能实时跟踪学生的阅读情况,

在必要时予以鼓励引导。

由北京师范大学现代教育技术研究所开发的学习元平台是一个能够有效促进协同知识建构的平台,关注资源在使用过程中的生命历程以及积累的学习智慧。学习元采用开放的资源结构,允许多用户协同编辑内容,提供完备的版本控制技术,可展现资源进化的整个历程,基于本体的资源组织,实现资源的语义化描述和管理,能实现社会认知网络的动态生成与共享<sup>[9]</sup>。学习元平台中常用的版块有学习元、知识群和学习社区,其中学习元是学习元平台中最小的资源单位,可以是一个课件、一篇读后感、一份专题思考,也可以是一份学习资源,由用户自主创建;知识群是多个学习元的集合,可以由用户手动添加,也可以自动聚合同类资源生成;学习社区是由用户组成的圈子,学习社区中有公告、引用学习元/知识群、创建小组、布置任务、讨论等功能。学习元的这些特性为师生共读这样一个群体的、动态发展的活动提供了最有利的场所。

本研究旨在借助泛在学习环境优化师生共读经典文学作品的过程,构建出了基于学习元平台的师生共读研究模型(如下页图所示)。该模型在整本书阅读中的运用,可解决已有的研究与实践中缺乏师生交互、无法兼顾全体学生、教师引导不够、阅读力阅读方法习惯重视不够、信息技术作用发挥不充分、网络参与度和参与质量低等问题。

该模型在具体操作中,包括师生共读、个性化细读、群体研读、反思回读四个环节,各环节的具体做法如下。

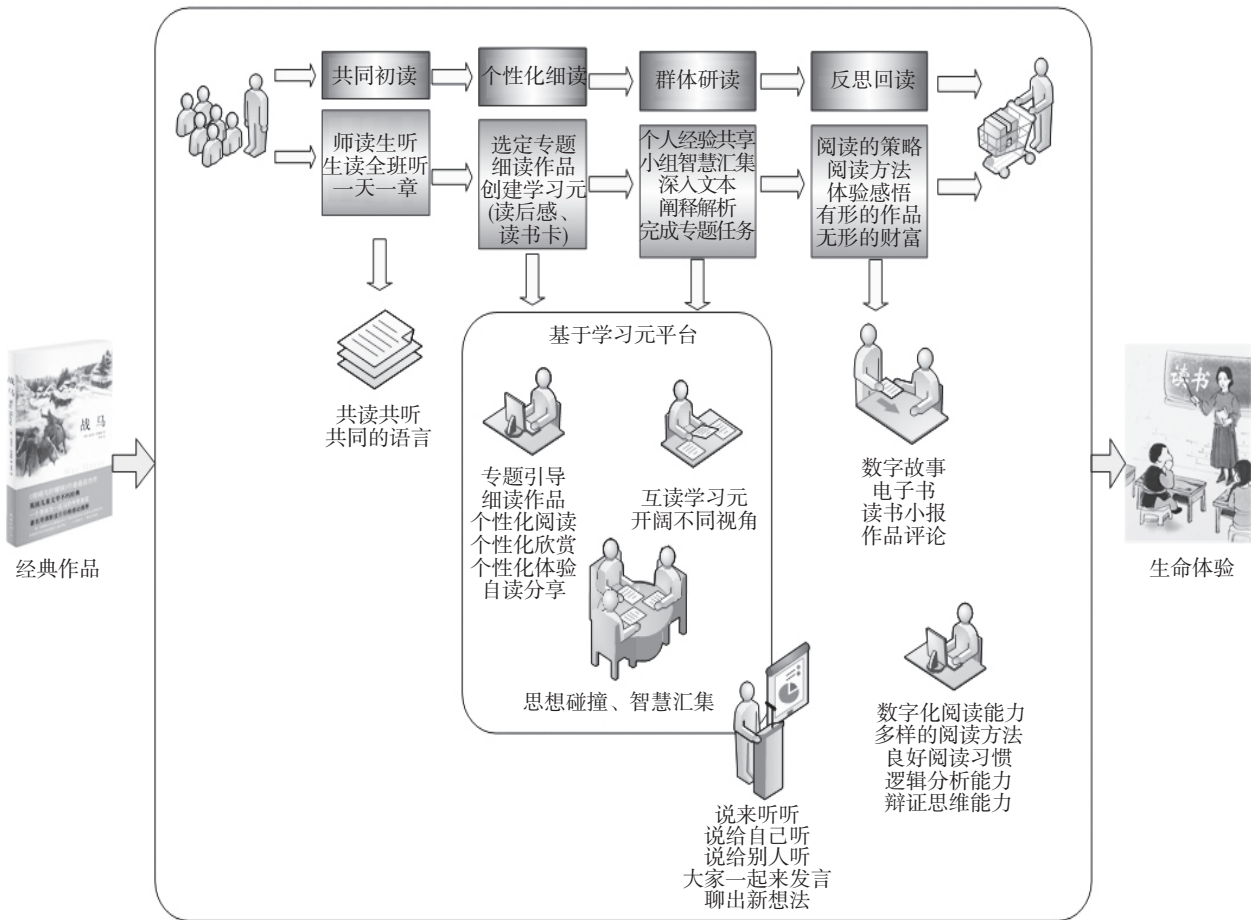
### (一)共同初读

共同初读环节包括两个小步骤——教师导读与共听共读。教师导读旨在开启学生阅读期待和兴趣,约1课时,教师通过讲述故事、播放图像短片、设置悬念、描述作品中角色形象等方式进行导读,并引导学生浏览翻阅,快速把握书的大概内容。共读共听是教师和学生一起,每天固定20-30分钟的阅读时间(如早读、午自习等时间),由一人朗读(或师或生)其他人听的方式完成选定书目的初次阅读,持续时间视书目长短而定。国际教育成果评估协会在1990-1991年对32个国家21万儿童进行的阅读研究发现,全世界阅读能力强的孩子有几点共同之处,其中之一就是教师对学生朗读的频率。此外,共读共听能营造起班级阅读的良好氛围,人人参与,让阅读成为每天生活中必不可少的一部分,为后续自主阅读做好了铺垫;第二,共读共听将整个班集体以阅读为轴心凝聚起来,形成了阅读的群体动力;第三,共读共听能降低学生自己阅读

长篇儿童文学的难度，照顾到阅读能力较弱的学生，消除学生的畏难心理；最后，共同初读过程中，学生能比较清楚地把握所读经典书目的脉络，为后续再读、品味、赏析打下基础。

计的阅读专题为把手，深度理解、挖掘文本意义及潜藏于文本背后的情感、道德、价值等，从而形成自己的独特体验，提高阅读力。

### (三)群体研读



基于学习元平台的师生共读模型

### (二)个性化细读

教师设计阅读专题，通过专题引导学生从不同的视角切入，独立自主地对整本书进行再次阅读、思考与品味，形成个性化的体验。该过程持续2周左右的时间，选择同一专题的学生自成一组。经典的儿童文学作品的切入点是多样化的，基于这个特点教师可以有针对性地选择、概括话题，有价值的话题应该是适合儿童的、诠释性的、有创意的、开放的，如检验学生对作品的整体理解、引起认知冲突、深入作品精神内涵、联结学生的情感和生活世界的话题<sup>[10]</sup>。个性化细读过程中，学生随时在学习元平台上记录自己的阅读思考、感悟和疑惑。教师在网实时跟踪学生的阅读进程和阅读中的感受、困惑，并留言鼓励和引导。该过程是学生对本形成个性化体验的必要步骤。在共同初读把握书籍大体内容的情况下，学生再次深入文本，并以教师设

群体研读包括两个步骤：一是学习元互访，师生以留言的方式评论、交流，组内学生团结合作，共同完成专题任务；二是全班性的读书交流会，师生在课堂上共享读书体验，交流思想。在学生对作品形成个性化理解和体验的基础上，群体内部沟通协作，通过线上线下、课外课内的交流研讨，实现对作品更深层次、更全面的理解与体验，完成“对文本的超越，甚至是灵魂的唤醒、精神的重塑、思想的升华”<sup>[11]</sup>。该过程大概用1-2课时的时间。

群体研读是对个性化细读的拓展与提升。在强化“阅读自主”“阅读个性”的同时，应该通过学生群体间的“合作性阅读”，以明确的阅读分工和互补的阅读心得交流来达到阅读学习共同的目标指向。实际上，每个学生都有其看待、赏析作品的视角，而单个个体的视角一般又都是不全面的，因此在个性化细读后，即每个学生都形成了自己的理解

体验的基础上开展群体性的研读,能有效地丰富个体对文本更为全面的赏析与体验,而个体与个体之间情感的共鸣、观点的碰撞又能激荡出更深更远的思想火花,从而激发学生持续的阅读兴趣。

#### (四)反思回读

在个体自主细读品味、群体交流赏析后,再次回归个体与文本的亲密接触。这一读像故友重逢,历经时间依旧熟悉却又能品出新意,在更开阔的视角中将文本与生活与自身联系起来,升华原有的体验。另外,反思回读阶段,学生还要总结整个阅读过程中的收获,包括阅读方法、阅读习惯、从书籍中获得的知识和情感体验,形成多样化的阅读成果,阅读成果可以利用学习元保存和共享。反思回读阶段对学生个体升华阅读体验、外化阅读收获有非常重要的作用,回读、反思也是十分良好的阅读习惯,同时又能提升学生阅读过程中联结运用的能力,因此是师生共读活动必不可少的环节。

### 三、师生共读模型的实践及其效果

为检验基于学习元平台的师生共读模型的有效性,笔者在黑龙江省兰西县崇文实验学校开展了实践研究。该校系基础教育跨越式发展创新与试验项目的课题学校,开展课题研究已三年有余。学校领导和教师高度重视学生的发展,在语文学科的阅读和写作领域关注和投入较大,对师生共读表现出浓厚的兴趣。

#### (一)试验班师生共读实施情况

鉴于学生的年龄段、信息技术的操作能力、技术条件的可获得性等实际情况,以四年级二班作为试验班、四年级一班作为对照班,开展传统环境下的师生共读。其他变量控制一致。

笔者与试验教师交流协商,选定《动物远征队》作为共读书目。共读活动是线上线下的混合式学习,不仅涵盖了传统的面对面形式,也包括借助互联网的网络学习和交流。在实施过程中,笔者在学习元平台上建立班级的网络学习社区,为每个专题建立知识群,为专题的支架建立学习元等,并培训学生学习元平台的使用。

#### 1.共同初读

《动物远征队》这本书有三十多个章节,实验班的师生用了历时近三十天的时间,以教师读、学生听,一个或几个学生轮流读其他学生听的方式初读全书,打造了温馨、投入的阅读氛围和阅读环境。读的过程中王老师有选择地带领学生对一些章节进行了简单的讨论,并布置了一些小任务,如绘制故事情节图、绘制远征路线图等,以此将孩子们脑海中对作品内容的初步构想外化出

来。这些作品被传至学习元平台,通过大家的互相浏览和点评,为孩子们搭建了延续性的作品共读环境。

这种师生共读的方式,为学生尤其是阅读能力较弱的学生,大大降低了阅读难度,也为其后续的自主阅读扫除障碍,打下了情感基础和认知基础。学习元平台中的自觉性分享,为学生提供了展示自我的舞台,从他们的作品中也可窥见学生对作品的理解程度。

#### 2.个性化细读

共同初读完全书后,试验教师在学习元平台上发布“精神品质”“人与自然”“团队意识”“角色讨论”“写法”等五个阅读思考专题,每个专题下设计了多个子问题作为促进学生思考的支架。学生根据自身兴趣自主选择专题并再次或多次走入原著的文本,从特定专题的视角自主、深入地深度阅读作品,并着手完成专题下的子任务——将所思所感实时发布在学习元平台上。

教师可以通过查看学生所建学习元的历史版本跟踪学生的阅读进程。从学习元平台中,我们看到某位同学“《动物远征队》角色思考”学习元的修订历史,从11月5日到11月20日期间共修订了19次,修订原因主要是添加内容、修改内容。教师学生可方便地浏览每一个版本。各版本学习元可进行对比,通过对比可以呈现出学生思维逐渐扩宽、理解逐渐加深的历程。

#### 3.群体研读

学生个体自主阅读完全书,形成自己个性化的解读,并在学习元平台上完成专题思考任务后,试验教师通过平台自动聚合的功能按专题分别聚合生成独立的知识群,并引入到班级社区中,让学生互相访问,然后通过编辑、批注、留言的方式交流阅读体验与感悟,先组内,后组间,广泛进行讨论,集思广益,相互碰撞思想和灵感,尽可能拓宽思维视角、加深阅读深度。

通过查看学生的“学习空间”和“知识地图”,教师可以及时了解学生的互访情况。在研究过程中,我们分析了ZSB同学的个人学习空间,可以看到他正在学习的学习元有8个、已经学习过的学习元有7个,这些学习元涉及的内容包括作品的精神品质、角色形象、写作方法、团队意识等不同的主题。虽然该同学选择的阅读专题是“精神品质”,他浏览学习的主要也是该专题其他学生的学习元,通过平台中的记录可以看出他并没有仅限于自己所选的专题,同时还查看了其他同学的写法思考、角色讨论思考等内容。通过查看特定学习元的

“用户”，可以了解其他学生对该学习元的学习情况。从SWX同学“角色讨论”这个学习元的浏览记录可以看出，班里12位学生浏览了该学习元。

实施过程中出现的比较大的问题是学生网络交流层次过浅，部分评论缺乏实质性的内容，如“你写得真好”“你写得太少了”等。分析问题原因，一方面是四年级的学生在网上主动交流评价的意识和能力不足，另一方面是教师没有为学生搭建好评论交流的支架。在注意到这个问题后笔者与王老师积极引导，并做了一些示范性的批注和评论，使得该问题有所改善。经过几天的线上线下交流后，全班针对各个专题组织了面对面的读书交流会。交流会由学生主持，教师串场。在轻松愉快却又不乏细致深入的交流中，学生对文本的理解更透彻了。

#### 4. 反思回读

群体研读结束后，王老师邀请孩子们回过头看看阅读《动物远征队》的整个过程，总结阅读过程中的所获所得，并联系自身实际，升华阅读体验，最终形成个性化、多元化的阅读成果。有的学生以画路线图的方式串联动物远征队行进途中的各个历险故事，有的以读后感的方式表达整本书的阅读体验和收获。学生的学习成果在学习元平台中展示，孩子们互相欣赏互相点评，在此过程中一方面对小说的故事、人物、特点再次回味，另一方面也在借鉴同伴优秀经验的基础上，进一步修正自己的阅读方法和成果的呈现方法。

(二)基于学习元平台的师生共读对学生阅读行为的影响

为了研究基于学习元平台的师生共读对学生阅读行为的影响，我们采用前后测的方式，用问卷对学生的阅读现状进行了调查。问卷借鉴了姜坤(2011)、张杰(2010)、王丽萍(2011)、陈玉梅(2011)等人的研究成果，从学生的阅读兴趣及自主性、阅读方法与习惯两个维度对学生进行了实施前后两次的调查。

通过前测的调查，我们发现试验班学生阅读兴趣较高，但阅读自主性不是很强。后测结果显示学生阅读兴趣在原有的基础上有所提升，而阅读自主性则显著增强。共读实施前后，“一有空就读书”的学生从23位(占总人数的47.92%)上升到37位(77.08%)，每天读书达到半小时以上的由26位(54.17%)增至到38位(79.17%)，每星期都去书店的学生从12位(25%)增至16位(33.33%)。表1是对学生喜爱阅读程度和每日阅读时间的配对样本t检验的结果，可以看到共读前后均有显著变化，这说明读书已经逐渐成为学生生活的一部分。

表1 试验班学生阅读兴趣前后测配对样本T检验

调查项目	N	前测(M ± SD)	后测(M ± SD)	t值
喜爱阅读程度	48	3.48 ± 0.51	3.84 ± 0.37	-3.17**
阅读时间	48	2.60 ± 0.98	3.00 ± 0.85	-2.73**

注：\*：p<.05，\*\*：p<.01。

从阅读方法与习惯看，试验班学生与之前相比，遇到好书时会选择多读几遍，与老师、同学的交流分享增多，遇到问题会动脑筋设法解决，阅读活动更有计划，应用阅读所学解决日常问题的人数增多。

共读前大多数(24位)学生读书只读1遍，现在读书读2-4遍的有38位，占到了79.17%，匆匆而过的浅阅读情况有所改善；以前读完书从不跟老师、同学交流的和不想交流的有38位，占79.17%，而现在该人数锐减到3位，绝大多数学生都会或经常与老师同学交流读书内容和心得；更多的学生开始有计划地读课外书，无计划的学生减少22.92%。在读书过程中发现不明白的问题时，学生更倾向于自己动脑筋设法解决(由33.33%增至60.42%)，读到一本好书时，较少会看过就算了，而是分享给别人、做读书笔记或写读书心得(占85.42%)，经常会运用平时学到的知识解决生活中的问题(由14.58%增至52.08%)，联系生活实际的能力增强。边读书边思考、经常写读书笔记的学生人数有所增加，由10人增至15人，但变化不显著。各项前后测配对样本T检验结果见如表2所示。

表2 试验班学生阅读习惯前后测配对样本T检验

调查项目	N	前测(M ± SD)	后测(M ± SD)	t值
阅读遍数	48	1.68 ± .85	2.04 ± .46	-3.125**
阅读交流	48	1.69 ± .80	3.12 ± .67	-12.60**
阅读计划	48	1.50 ± .65	1.90 ± .78	-4.507**
阅读应用	48	2.08 ± .45	2.52 ± .50	-4.669**
阅读思考与笔记	48	3.14 ± .53	3.30 ± .50	-1.939

注：\*：p<.05，\*\*：p<.01。

由此可以看出，学生的阅读方法和习惯有明显改善，但边读书边思考和经常记读书笔记的学生人数变化不明显，阅读的惰性尚未克服。因此在后续实践中仍需要在该方面做出努力，包括加强专题的趣味性，给学生更多展示阅读成果的机会(如在学习元平台上开辟阅读成果展示专区)并加以肯定和鼓励，提高其思考和记笔记的积极性。

(三)基于学习元平台的师生共读的实施效果

本文以样本阅读力的变化情况为出发点，阐述基于学习元平台的师生共读的实施效果<sup>[12]</sup>。中外脑科学家、阅读心理学家通过研究认为阅读大致要经过这样五个心理过程，即“感知—理解—欣赏—评价—迁移”，每个过程都需要特定的阅读能力。经

过长期实践与研究, 亲近母语团队将阅读力分解为提取信息、推断解释、整体感知、评价鉴赏和联结运用能力, 并为小学一到六年级分别编制了阅读力测试书籍, 以文章和文章后对应不同阅读力题目的方式提供测试学生阅读力的工具, 实用性很强。

本研究所用的学生阅读力测试卷中的文章和题目均选自亲近母语课题组编制的《四年级学生阅读力测试》<sup>[13]</sup>一书。前测试题选自该书的上卷, 后测试题选自书的下卷, 后测阅读量稍大, 在题型上尽量保持一致, 测试推断解释、整体感知、评价鉴赏和联结运用能力的题各3道, 提取信息能力的题分别为4道和6道(分析得分时均按比例换算成3道), 每小题满分4分。对两套试卷进行信度测试, 得到其Cronbach's  $\alpha$  值为0.808和0.628, 可用于测试分析。对试验班、对比班分别进行施测。试验班48人, 对比班43人, 测试卷100%回收, 均有效。

对试验班和对比班的前后测数据分别进行配对样本T检验, 检验结果如表3和表4所示。

**表3 试验班前后测成绩配对样本T检验**

调查项目	前测(M $\pm$ SD)	后测(M $\pm$ SD)	t值	df
总分(换算后)	40.74 $\pm$ 10.21	59.76 $\pm$ 3.17	-14.41**	48
提取信息(换算后)	8.66 $\pm$ 2.62	13.75 $\pm$ 0.92	-15.24**	48
推断解释	7.94 $\pm$ 2.80	11.79 $\pm$ 0.77	-9.18**	48
整体感知	7.21 $\pm$ 2.61	11.67 $\pm$ 0.88	-11.32**	48
评价鉴赏	8.54 $\pm$ 2.73	11.02 $\pm$ 1.44	-7.80**	48
联结运用	8.40 $\pm$ 3.41	10.90 $\pm$ 1.53	-5.30**	48

注: \*, p<.05, \*\*, p<.01。

**表4 对比班前后测成绩配对样本T检验**

调查项目	前测(M $\pm$ SD)	后测(M $\pm$ SD)	t值	df
总分(换算后)	41.21 $\pm$ 9.21	54.17 $\pm$ 6.16	-10.33**	43
提取信息(换算后)	7.89 $\pm$ 2.13	11.93 $\pm$ 1.96	-20.26**	43
推断解释	7.91 $\pm$ 2.99	10.75 $\pm$ 1.50	-6.36**	43
整体感知	7.91 $\pm$ 2.04	9.43 $\pm$ 2.03	-4.50**	43
评价鉴赏	8.75 $\pm$ 2.97	8.68 $\pm$ 3.20	0.12	43
联结运用	8.75 $\pm$ 3.24	10.91 $\pm$ 1.99	-4.27**	43

注: \*, p<.05, \*\*, p<.01。

从数据结果可以看到, 经过一学期的时间, 两个班学生各阅读力基本都有显著提高, 但对比班学生的评价鉴赏能力例外。这说明常规跨越式语文教学和传统的师生共读对学生评价鉴赏能力的提高作用不显著。跨越式语文教学重视阅读和写作表达, 但由于课堂时间有限, 阅读过程重体验不重交流, 写作部分一般是联系实际抒发体验, 较少有对文学作品的评价鉴赏, 而传统的是师生共读对学生个性化细读缺乏专题引导, 学生仅以读后感的形式对作品发表评论, 小学生自主评价作品的能力不够, 思路较局限, 且缺乏个体之间广泛深入的思想交流与碰撞, 因此评价鉴赏能力难以提高。

基于学习元平台的师生共读模型在个性化细读

环节就以教师设计多样化专题, 引导学生多角度切入文本进行赏析, 弥补学生评价能力不足、评价角度单一的问题, 并通过在学习元平台上自主交流讨论达到相互促进评论深度、打开评论广度的目的, 有效地提高了学生的评价鉴赏能力。为确定试验班学生除评价鉴赏能力外的其他阅读力的提高程度是否显著高于对比班, 对两个班前测、后测结果进行独立样本T检验。如表5、表6所示。

**表5 试验班、对比班学生阅读力前测成绩独立样本T检验**

调查项目	t值	df	Sig.(2-tailed)
前测总分(换算后)	0.23	90	0.82
前测提取信息能力(换算后)	-1.53	90	0.13
前测推断解释能力	-0.05	90	0.96
前测整体感知能力	1.43	90	0.16
前测评价鉴赏能力	0.35	90	0.73
前测联结运用能力	0.51	90	0.61

注: \*, p<.05, \*\*, p<.01。

**表6 试验班、对比班学生阅读力后测成绩独立样本T检验**

调查项目	t值	df	Sig.(2-tailed)
后测总分(换算后)	-5.41**	63.07	0
后测提取信息能力(换算后)	-5.60**	60	0
后测推断解释能力	-4.14**	63.05	0
后测整体感知能力	-6.75**	57.66	0
后测评价鉴赏能力	-4.46**	58.55	0
后测联结运用能力	0.036	80.76	0.97

注: \*, p<.05, \*\*, p<.01。

从前测结果看, 试验班成绩方面不存在显著差异。就平均分而言, 对比班甚至在总分、整体感知题目得分、评价鉴赏题目得分、联结运用题目得分方面具有微弱的优势。而在一学期的师生共读结束后, 除联结应用能力两班学生不存在显著差异, 其他各方面(即总分、提取信息题、推断解释题、整体感知题、评价鉴赏题)试验班学生得分均显著高于对比班, T值均在0.01的水平上显著。说明基于学习元平台的师生共读模型对提高学生的提取信息、推断解释、整体感知、评价鉴赏方面的阅读力有促进作用。分析联结应用能力没有显著变化的原因, 主要是学生在个性化细读环节、群体研读的学习元互访环节和反思回读环节缺乏联结生活进行阅读和思考的意识, 教师的引导也有可再行提升的空间。

#### 四、结语

实践证明, 基于学习元平台的师生共读对提高学生阅读兴趣尤其是学生的阅读自主性, 帮助学生建立良好的阅读习惯, 提高学生提取信息、整体感知、推断解释、评价鉴赏等方面的阅读力有显著的促进作用。同时, 它也对有志于借助网路平台进行师生共读的语文教师起到了一定的指导作用。从试验效果来



看,本研究对学生人际关系的改善、阅读力中联结运用能力的提高起到的作用不显著。经过分析,除时间原因外,应该是在模型中群体研读、反思回读环节的实施还存在不足,因此针对这两个环节的具体、细致、深入的研究还有待进一步开展。

本研究也存有一定的局限性。从推广方面来看,主要是在硬件条件和时间上受到限制。基于学习元平台的师生共读需要学生人手一台电脑(家里或学校均可),作为记录阅读思考感悟、交流读书心得的工具。这样的条件只有在经济较发达的城市才有可能满足,在西部地区、农村地区难以达到。另外,基于学习元平台的师生共读对老师和学生的信息素养、计算机操作能力有一定要求。此外,由于师生共读的第一个环节需要老师和学生一起每天抽出二三十分钟的时间来共同阅读,直至读完全书,这对部分学校和老师来说可能会有困难。这些局限和问题也正是本研究进一步的努力方向。

#### 参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部.义务教育语文课程标准(2011年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [2] 林秀娟.阅读讨论教学对国小学童阅读动机、阅读态度和阅读行为之影响[D].台南:国立台南师范学院国民教育研究所,2001.
- [3] 倪文锦,谢锡金.新编语文教学与课程论[M].上海:华东师范大学出版社,2006.

- [4] 唐江花.新课程视角下信息技术与语文阅读教学整合的研究[D].昆明:云南师范大学,2006.
- [5] 杨红玉.信息技术与高中语文教学整合的教学模式探究[D].西安:陕西师范大学,2007.
- [6] 王泉根.新世纪十年“儿童阅读运动”综论[J].学术界,2011,(6):23-282.
- [7] 侯颖.论儿童文学的教育性[D].长春:东北师范大学,2008.
- [8] 王泉根.论儿童文学的美学特征[J].北京师范大学学报(社科版),2006,(2):44-54.
- [9] 刘胜泉,杨现民,程罡.泛在学习环境中的学习资源设计与共享[J].开放教育研究,2009,(1):47-53.
- [10] 张学青.点亮阅读之灯——师生共读儿童文学作品的实践[J].人民教育,2009,(9):32-36.
- [11] 唐丽娟.沐浴书香 幸福阅读——谈如何经营班级读书会[J].读与写杂志,2010,(2):143.
- [12] 刘旭.基于学习元平台的师生共读研究[D].北京:北京师范大学,2013.
- [13] 亲近母语课题组.阅读力测试(小学四年级)[M].长春:长春出版社,2010.

#### 作者简介:

吴娟:副教授,博士,硕士生导师,研究方向为信息技术与课程融合的理论与实践、教育技术学基本理论(wuj@bnu.edu.cn)。

刘旭:硕士,研究方向为信息技术教育应用(liuxu.bnu@gmail.com)。

## The Construction and Application of Teacher-Students Reading Model based on Learning Cell Platform

Wu Juan<sup>1</sup>, Liu Xu<sup>2</sup>, Wang Jinrong<sup>3</sup>

(1.Collaborative & Innovative Center for Educational Technology(CICET), Beijing Normal University, Beijing 100875;  
2. Chongqing Yucai Success School, IT center, Chongqing 400050; 3.Chongwen Experimental School, Suihua Heilongjiang 151500)

**Abstract:** Reading is vital to Elementary Chinese Education. The new curriculum standard advocates book reading, for it helps improving children' reading and thinking ability, and gives them long-term moral and spiritual influence. Taking the advantage of Learning Cell Platform on dynamically noting children' reading experience, facilitating wide and deep interaction and sharing outside class, and tracking children' reading processes, a four-step teacher-students book reading model is constructed and operation strategies are given for each step. The four steps are, a) teacher-students read together, b) students read and think independently, c) discuss online and in class, d) reflect on the reading process. A practice research of this model is implemented in Chongwen Experimental School, Heilongjiang province. Judging by the results, wide and in-depth interaction, discussion, and sharing of reading on Learning Cell Platform are achieved; Students participate widely; Students' reading interest increases largely; Students tend to be more self-disciplined and more active in reading than before; Some good reading habits and methods were cultivated. Results also show that students improved their extracting, inferring, perceiving, appreciating and applying ability in reading significantly. The difference in the former four abilities between control and experimental class is significant. Students who were weaker in reading made greater progress.

**Keywords:** Learning Cell Platform; Teacher-Students Reading; Reading Model; Book Reading

收稿日期: 2014年2月5日

责任编辑: 宋灵青