

An Application Study of the Implicit Hierarchy Interactive and Self-inquired Mode in English Reading Teaching in Inland Ethnic Mixed Class

Huang Fuhong* Lu Qi

Guangdong Industry and Trade Vocational College, Foshan

Abstract: Teaching in ethnic mixed class in the inland is the general trend, which meets the requirements for ethnic education in the development of the times. Mixed class teaching provides a golden opportunity for students of all ethnic groups to learn and grow together and to live together in harmony. In order to better implement “teaching students according to their aptitude” and make the classroom more vivid, interactive, creative and autonomous, based on Implicit Hierarchy Interaction theory and Self-inquired theory, the author applies the implicit hierarchical interactive self-inquired mode to the English reading teaching of mixed classes in the inland ethnic groups, 80 students from two mixed classes of inland majoring in e-commerce in Guangdong Industrial and Trade Vocational College were tested and investigated. The research results show that the implicit hierarchy interactive and self-inquired mode can not only improve the students’ English reading performance at different levels, especially for the students at level C, but also enhance the students’ English autonomous reading ability.

Key words: Hierarchical interactive and self-inquired mode; Mixed class; Ethnic

minorities; Reading teaching

Received: 2020-08-17; Accepted: 2020-08-27; Published: 2020-09-15

隐性分层互动—自主探究模式在 内地民族生混班英语阅读教学中的 实践研究

黄福洪* 陆琦

广东省工业贸易职业技术学校, 佛山

邮箱: fh_lion@163.com

摘要: 内地民族生混班教学是大势所趋, 符合新时代民族职业教育的发展规律。混班教学为各民族学生相容共处提供了难得的机会, 各族学生共同学习, 相融相通, 共同成长。本研究以分层互动理论和自主学习理论为依据, 将隐性分层互动—自主探究教学模式应用于内地民族生混班英语阅读教学, 通过阅读测试和问卷调查, 对某职业院校两个内职班的 80 名学生进行了实践研究。研究表明, 隐性分层互动—自主探究教学模式不仅可以有效提高不同层次学生的英语阅读成绩 (尤其对 C 层的学生的作用最为明显), 还能够有效提升学生的英语自主阅读能力。

关键词: 隐性分层互动—自主探究模式; 混班教学; 少数民族职业教育; 英语阅读

收稿日期: 2020-08-17; 录用日期: 2020-08-27; 发表日期: 2020-09-15

Copyright © 2020 by author(s) and SciScan Publishing Limited

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



1 引言

中共中央、国务院决定,从2010年开始,在粤、津、冀、辽、吉、沪等12个东中部地区较发达的省、直辖市的42所重点中等职业学校(含高等专科学校中专部)率先设立内地西藏中职班(简称内职班),2011年后逐步扩大招生规模,这标志着内地西藏中职班这一教育惠民工程正式启动。

2015年8月,国务院发布的《关于加快发展民族教育的决定》(国发〔2015〕46号)明确要求,在内地民族班积极推进混班教学,努力探索混合住宿管理模式,开展多种教学管理模式试点工作,促进各族学生相融相通,互帮互学,共同提高,共同成长,促进民族教育事业的快速发展。

2010年9月,按照教育主管部门的部署,作为广东省首次常规化、制度化规模招收民族生的五所职业院校之一,我校于当年开始承办内职班。我校民族生生源主要来自西藏自治区的拉萨、林芝、阿里、昌都、山南、那曲、日喀则等牧区。相对来说,民族生英语基础较差、底子较薄、起点较低、学习动力不足,对这些不同基础、不同水平的学生,如果使用传统的课堂教学模式进行教学,很难使全班学生的专业水平和技能都得到提高,教学质量难以保证,而且还会挫伤一些学生的学习积极性和任课教师的教学热情,甚至会给一部分学生带来一些心理问题。

举办内职班是党中央、国务院做出的一项重要战略决策,是促进教育公平,增强民族团结,推进西藏社会经济协调发展,维护边疆稳定的重要战略部署。

为了更好地完成这项光荣而艰巨的政治任务,如何有效探索民族职业教育教学模式?如何开展民族职业教育实践活动?让来自西藏牧区的芸芸学子在内地学有所获,业有所精,学以致用,已成为内职班承办学校广大教育教学工作

者必须面对的全新的重大课题。

近年来,很多学者和决策者都提出,应该对内地民族生实施混班教学混合住宿,因为混班教学、混合住宿对于促进民族交流、交往、交融具有十分重要的意义[1]。

民族生与内地生混合编班的教学组织形式是大势所趋,势在必行,完全符合新时代发展对民族教育的要求。不同的教学模式、教学环境和教学组织形式势必影响学生的学习积极性、主动性,也会影响教育教学的实际效果。

鉴于上述原因,为使内职班混班教学变得生动、富于互动性、创造性和自主性,我们试图以分层互动和自主探究理论为依据,将隐性分层互动—自主探究教学模式应用于内地民族生混班英语阅读教学实践。

2 文献综述

2.1 隐性分层互动教学理论

分层教学在我国源远流长。《学记》中论述的“不凌节而施”,意思就是根据学生的实际水平,个体差异和年龄特征进行因材施教。《墨子》第四十四篇《大取》中有“深其深,浅其浅,益其益,尊其尊”之说。墨子强调,在施教过程中,要针对不同的受教育者,采取不同的、有差异、分层次的教学。

隐性分层(Multi-level Education)就是在保持原班级的基础上,根据学生的知识水平、综合能力等具体情况,在不让学生知道详情的情况下,教师暗中将学生分为优、中、差三个层次,把水平相当的学生安排在不同的学习小组,针对不同层次的学生进行有差异、分层次地设定教学目标、实施教学活动以及考核评价。通过学生之间的互帮互助,让不同层次的学生在宽松愉快的环境中都能得到应有的发展[2]。隐性分层教学的特点是动态,教师需要密切关注班级的发展动态,根据学生的努力程度和发展趋势,随时调整教学目标、教学内容、教学方法、评价方式以及学生所属层次,以保证教学工作的顺利进行,提高教学效率。

隐性分层互动就是通过组内互动、生生互动和师生互动等形式,建构和谐

的英语学习环境,发挥师生之间的互动与激励、生生之间的协商与合作,为每个学生创造个体发展的机会。在师生互动中,教师要善于激发学生的散发思维;在生生互动中,教师要密切关注学生的参与程度和情绪状态,在学生需要的前提下提供适当的帮助,促进学生的学习。

2.2 自主探究学习理论

著名学者 Holec (1981) 最早提出了自主学习的概念 (Autonomous Learning) [3], 并将其引入到外语教学研究之中。Dickinson (1997) 认为, 自主学习是学习者对自己的学习过程进行规划、监控及实施的活动 [4]。Littlewood (1999) 强调, 自主学习就是学习者在学习过程中独立制定自己的学习目标, 以及为实现自己的学习目标所采用的一系列策略进行自我调控的能力 [5]。

程晓堂 (1999) 认为, 自主学习就是学习者运用各种途径和策略, 有选择地进行学习并完成学习目标, 进而实现自主发展的学习模式 [6]。庞维国 (2003) 将自主学习理解为具有自我发展意识、具有内在学习动机和具有一定学习策略的学生开展的自我学习 [7]。

自主探究就是学习者在学习过程中主动参与、乐于探究, 发现问题、分析问题和解决问题的认知行为方式。在教学实践活动中, 教师要引导学生主动参与, 善于激发他们的探究兴趣, 促使他们运用各种途径和策略进行有效的探究学习活动, 发挥每个学生的主观能动性, 充分挖掘其潜能。

2.3 阅读教学理论

鲁子问 (2006) 认为, 英语阅读教学的主要目标, 是使学生能够运用一定的阅读技巧, 对文本进行正确合理的解读, 从而获取有用的信息 [8]。O'Malley 和 Chamot (1990) 等人强调, 学生阅读能力不同, 对阅读策略的使用也不同, 教师可根据不同的学生特点及不同风格的材料采取不同的教学策略 [9]。Martinez 和 Rebecca (2014) 等人指出, 在英语阅读教学中要训练学生在阅读学习中的团队合作精神, 让他们产生团队归属感; 在实行各种分组教学时, 要注意学生的即时表现并及时提供方法指导, 以便学生能够及时纠正错误, 实现高

效学习 [10]。庞维国 (2003) 认为, 自主阅读是一种自我激励的、有效的学生阅读学习模式, 它具有主体性、独立性和超前性等方面的特点 [7]。

自主阅读就是学生在内在动力的驱动下, 在教师的引领下, 在阅读前自主选择阅读材料, 阅读中自我监控学习进程, 阅读后进行自我批判性思考, 反思阅读结果, 逐步获得自主阅读能力的学习过程。

2.4 隐性分层互动—自主探究教学模式

隐性分层互动—自主探究教学就是教师根据学生的实际水平和学习程度, 通过隐性分层教学、互动教学、合作学习和自主探究等模式, 承认学生的个体差异, 以学生为中心, 有区别、分层次地组织教学。在教学过程中, 不只是教师授课, 而且包含师生之间、同伴之间的交流与互动在教师的组织、监督 and 指导下实践他们的自主性学习, 以期让每个学生在宽松、开放、民主、和谐的学习环境中都有不同程度的提高和发展, 让每个学生都有脱颖而出的机会, 都有成功的经历。

国内外分层互动和自主探究理论为我们的研究提供了借鉴和思路, 但当前关注内地民族生混班教学环境下分层互动—自主探究模式教学效果的研究尚不多见, 探讨分层互动和自主探究与自主学习能力关系的研究更少, 举办内职班是党中央、国务院做出的重大决策, 是发展民族教育, 促进西藏社会经济跨越式发展的重要战略部署。积极探索、有效开展民族职业教育实践活动, 有效提高内职班的教育教学质量, 是我们广大民族职业教育工作者义不容辞的责任, 因此我们有必要对此进行实践研究。

3 研究设计与实施

3.1 研究问题

本实证研究试图在一个内职班的英语阅读课上实施隐性分层互动—自主探究教学模式, 探讨隐性分层互动—自主探究教学模式能否有效地提高各族学生英语阅读的热情, 能否可以使不同层次的学生都能感受到成功的喜悦, 从而培养学生的独立阅读能力, 最终实现自主阅读能力的全面提高。

本实证研究试图解决3个问题:

- (1) 在内职混合班实施隐性分层互动—自主探究教学模式, 是否会影响不同层次学生的英语阅读成绩?
- (2) 隐性分层互动—自主探究教学模式对哪一层级学生的影响最大?
- (3) 隐性分层互动—自主探究教学模式是否有利于培养学生的自主阅读能力?

3.2 研究对象

本研究对象为广东省某重点职业院校内职班A班(40人, 含民族生16人)和B班(40人, 含民族生16人)。这两个班级是学生入学时根据中考成绩随机所分的平行班, 学生的入学成绩、英语基础处于同一水平线上。选取内职混合班B班为实验班, 在该班采取隐性分层互动—自主探究教学模式, 实验班的学生分为三层(A、B和C), 其中A层共有12名学生, B层共有18名学生, C层共有10名学生; A班为控制班, 该班采用传统的阅读授课模式进行教学。

实验班和控制班每周都有4个课时的英语阅读课, 使用的教材相同, 授课内容和进度一致, 实验期间由同一位英语老师执教两个班。

3.3 研究工具

本实证研究采取量化研究方法, 研究工具包括英语阅读测试和问卷调查。为了较好地评估学生真实的英语阅读水平, 我们选择在第四学期, 在民族生完全适应了内地新的生活、学习环境后才进行此次实证研究。

3.3.1 阅读测试

测试包括前测和后测, 前后测分别选用近年《全国公共英语等级考试》(PETS1)一级B和一级真题的阅读理解部分整合修改而成。阅读测试题型主要包括: 判断题、细节题、推理题、归纳题和主旨题。前后测各包含4篇文章, 20个选择题, 每题2分, 总分40分。要求学生在40分钟内完成。

3.3.2 调查问卷

阅读调查问卷是基于《英语自主学习能力调查问卷》[11]的基础上改编而成, 采用SPSS20.0进行信效度分析, 在实验前后进行了两次问卷调查。问卷共25道

题,涉及六个维度,包括阅读态度动机(6道题)、目标计划(3道题)、阅读策略(6道题)、过程监控(3道题)、课外阅读(3道题)、反思评价(4道题)。问卷 KMO 系数为 0.886,信度为 0.910。使用李克特五级量表对问卷进行评分:1=从未或几乎没有,2=很少这样,3=有时这样,4=通常这样,5=总是这样。

3.4 数据收集

本研究使用 SPSS20.0 对前测、后测及调查问卷的量化数据进行分析,以了解学生阅读成绩和调查维度所发生的变化,对量化结果加以补充。

4 研究结果与讨论

4.1 实验前后测数据对比分析与讨论

4.1.1 阅读理解前后测成绩的分析与讨论

为了了解隐性分层互动—自主探究教学模式下学习者的英语阅读学习成效,本研究在学期初进行阅读的前测,在学期结束前进行后测。对实验班和控制班前后测成绩的分析,主要通过两个班前后测成绩的均值及标准差进行计算,分析两个班学生前后测成绩的分布。另外,对两个班的前后测成绩进行配对样本 t 检验分析两个班是否存在显著性差异。具体结果见表 1。

表 1 阅读前后测实验班与控制班成绩统计表

Table 1 Results of experimental class and control class of the pretest and the posttest

测试	班级	均值	标准差	平均值 标准误	差分的 95% 置信区间		t	df	Sig
					下限	上限			
前测	实验班	26.95	2.169	1.150	1.173	2.760	-1.732	39	0.132
	控制班	26.99	2.377						
后测	实验班	29.88	1.924	1.285	1.262	2.721	6.919	39	0.000
	控制班	27.03	2.280						

从表 1 可以看到,实验班与控制班的前测成绩的平均分非常接近,分别为

26.95 和 26.99, 且标准差较大, 说明两个班学生前测均值波动幅度较大, 反映出学生阅读水平参差不齐。对实验班与控制班阅读前测成绩进行的配对 t 检验结果为 $p=0.132>0.05$, 说明两个班的前测成绩大致相同, 不存在显著性差异。后测数据分析表明, 经过隐性分层互动—自主探究教学实验后, 实验班与控制班后测均值较前测均值都有了不同程度的增加, 分别为 29.88 和 27.03, 两个班的均值增大。通过前后测成绩的对比可以看出, 实验班和控制班虽然在阅读成绩上都有不同程度的提高, 但实验班后测成绩的均值较控制班已经明显高出, 并且实验班后测的标准差也小于控制班, 说明实验班学生的成绩聚合程度更高, 而控制班学生的成绩则相较于实验班学生的成绩来说仍波动较大, 说明实验班和控制班学生经过一个学期的英语学习, 英语阅读成绩都得到了提高, 但经过隐性分层互动—自主探究教学实验的实验班学生的成绩提高幅度比控制班更大, 成绩向均值更趋于集中, 总体水平较控制班更趋于稳定。此外, 实验班与控制班后测成绩的配对 t 检验结果为 $p=0.000<0.01$, 表明实验后这两个班后测阅读成绩具有显著性差异, 说明经过隐性分层互动—自主探究教学实验, 实验班的英语阅读成绩较控制班有了非常显著的变化, 证明了隐性分层互动—自主探究教学对实验班英语阅读成绩具有明显的促进作用。

4.1.2 隐性分层互动—自主探究教学对阅读成绩的影响

为了分析本实验中所开展的隐性分层互动—自主探究教学对实验班学生英语阅读成绩所带来的影响, 将控制班和实验班的前后测成绩分别进行了统计分析和对比讨论, 结果如表 2 所示:

表 2 控制班与实验班前后测成绩统计表

Table 2 Results of the pretest and the posttest of experimental class and control

		class							
测试	班级	均值	标准差	平均值 标准误	差分的 95% 置信区间		t	df	Sig
					下限	上限			
控制班	前测	26.99	2.377	1.270	-0.387	2.553	-1.732	39	0.382
	后测	27.03	2.280						
实验班	前测	26.95	2.169	1.299	1.791	2.255	6.919	39	0.000
	后测	29.88	1.924						

由表 2 可以看出, 控制班后测成绩均值较前测增大且标准差变小, 说明该班学生的平均成绩有所提高, 并且成绩的波动幅度变小。产生这一结果的原因可能是, 虽然控制班学生未参与新模式的教学实验, 但经过一个学期的传统模式英语阅读教学中, 任课教师对控制班学生依然严格要求, 因此控制班成绩的提高也是理所当然的, 而且控制班前后测成绩之间的配对 t 检验结果为 $p=0.382>0.05$, 表明控制班的前后测阅读成绩不存在显著性差异, 也就表明控制班所采用的传统教学模式并不能显著改变控制班的英语阅读成绩。

表 2 中实验班前后测成绩的统计分析还表明, 实验班的后测阅读成绩发生了变化, 其平均分从 26.95 分提高到 29.88 分, 说明实验班的后测阅读成绩得到了提高, 并且标准差由 2.169 变为 1.924, 表明实验班总体成绩更加趋于稳定, 这说明通过隐性分层互动—自主探究教学, 实验班学生的后测阅读成绩得到了提升。实验班前后测阅读成绩的配对 t 检验结果为 $p=0.000<0.01$, 说明实验班前测阅读成绩与后测阅读成绩之间的差异非常显著。这进一步表明隐性分层互动—自主探究教学模式对于提高学生阅读成绩具有巨大的促进作用。

4.1.3 实验班三个不同层次学生前后测成绩分析与讨论

笔者试图通过本实验了解在混合编班实施隐性分层互动—自主探究教学模式对不同层次学生阅读成绩的影响, 以下是三个不同层次学生阅读成绩的分析。

从表 3 描述性统计可以看出, A 层学生实验前均值为 35.42, 实验后均值为 36.50, 实验后比实验前提高了 1.08 分, 说明 A 层学生前后测得分之间存在差异较小。

A 层数据:

表 3 实验班 A 层对比分析描述性统计表

Table 3 Descriptive statistics of comparative analysis of A-level

	测试类型	均值	<i>N</i>	标准差	平均值标准误
对组 1	前测	35.42	12	2.512	0.634
	后测	36.50	12	3.140	0.763

由表 4 可以看出, 配对 t 检验的 t 分布值为 1.562, $p=0.142>0.05$, 说明 A 层学生前后测得分之间不存显著性差异。同时也说明实施新的教学模式对 A 层学生具有一定的积极作用。

表 4 实验班 A 层前后测配对样本 t 检验

Table 4 Results of paired-sample T-test of the pretest and posttest of A-level

	成对差分					<i>t</i>	df	Sig
	均值	标准差	平均值 标准误	差分的 95% 置信区间				
				下限	上限			
对组 1 前测—后测	-3.625	2.335	0.584	-0.387	2.553	1.562	11	0.142

从表 5 描述性统计结果可以看出, B 层学生实验前均值为 27.32, 实验后均值为 30.45, 实验后比实验前提高了 3.13 分, 进步的幅度是非常大的。

B 层数据:

表 5 实验班 B 层对比分析描述性统计表

Table 5 Descriptive statistics of comparative analysis of B-level

	测试类型	均值	N	标准差	平均值标准误
对组 2	前测	27.32	18	2.164	0.728
	后测	30.45	18	3.120	0.462

从表 6 可以看出, 配对 t 检验的 t 分布值为 4.513, $p=0.000<0.05$, 说明 B 层学生前后测成绩之间有显著性差异。

表 6 实验班 B 层前后测配对样本 t 检验

Table 6 Results of paired-sample T-test of the pretest and posttest of B-level

	成对差分					<i>t</i>	df	Sig
	均值	标准差	平均值 标准误	差分的 95% 置信区间				
				下限	上限			
对组 2 前测—后测	-3.111	2.762	0.612	3.624	5.452	4.513	17	0.000

从表7描述性统计结果可以看出，C层学生实验前均值为16.10，实验后均值为20.90，实验后比实验前提高了4.80分，这个进步是非常明显的。

C层数据：

表7 实验班C层对比分析描述性统计表

Table 7 Descriptive statistics of comparative analysis of C-level

	测试类型	均值	N	标准差	平均值标准误
对组3	前测	16.10	10	2.382	2.256
	后测	20.90	10	4.536	1.168

从表8中可以看出，配对t检验的t分布值为7.020， $p=0.000<0.05$ ，这表明，C层学生前后测得分之间存在显著性差异。

表8 实验班C层前后测配对样本t检验

Table 8 Results of paired-sample T-test of the pretest and posttest of C-level

	成对差分					t	df	Sig
	均值	标准差	平均值 标准误	差分的 95% 置信区间				
				下限	上限			
对组 3 前测—后测	-4.250	4.166	1.046	3.520	5.326	7.020	9	0.000

综上所述，隐性分层互动—自主探究教学对每一个层次学生的英语阅读都具有促进作用，三个不同层次学生的整体阅读水平已有不同程度的提高。其中对C层的影响最大，其次是B层，最后是A层。

4.2 实验前后调查问卷对比分析与讨论

本研究对实验前后实验班和控制班问卷调查采用描述性统计和配对样本T检验，得到以下结论（统计结果见表9）：

表9 实验前后问卷调查数据统计表

Table 9 Questionnaire survey statistics of the pretest and the posttest of
experimental class and control class

维度	实验前问卷调查数据统计					实验后问卷调查数据统计				
	实验班 (N=40)		控制班 (N=40)		p 值	实验班 (N=40)		控制班 (N=40)		p 值
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
维度一： 态度动机	3.02	1.23	3.03	1.19	0.862	3.22	1.14	3.14	1.19	0.042
维度二： 目标计划	2.19	1.05	2.20	1.09	0.820	3.04	1.13	2.44	1.13	0.000
维度三： 阅读策略	3.03	1.05	3.05	1.03	0.576	3.50	0.93	3.09	1.03	0.000
维度四： 过程监控	3.03	1.12	3.00	1.07	0.562	3.47	1.02	3.10	1.03	0.000
维度五： 课外阅读	3.20	1.03	3.40	1.15	0.254	3.65	1.03	3.25	1.12	0.000
维度六： 反思评价	2.67	1.08	2.83	1.08	0.352	3.42	0.95	2.98	1.05	0.000

从表9可以看出,实验前实验班和控制班两个班学生在问卷调查所考查的六个维度上没有显著差异。两个班问卷结果均值差值最大的为“课外阅读”维度,均值差值最小的为“态度动机”和“目标计划”两个维度。两个班各维度的得分结果所计算出来的 p 值 >0.05 ,说明实验班和控制班两个班学生在前测问卷调查的六个维度上体现出来的差异并不显著,表明实验前两个班学生的总体自主阅读能力基本相当。

从表9中的实验后问卷调查均值变化的对比可以看到,在问卷调查所考查的六个维度中两个班学生在实验后均出现了较大的差异。其中,“目标计划”维度差值最大,说明实验后实验班学生要比控制班学生在开展阅读活动时更有目的性和计划性;“反思评价”维度差值次之,说明实验后实验班学生要比控制班学生更能主动地对自身的阅读过程进行有效的反思评价;而“态度动机”“阅读策略”“过程监控”“课外阅读”等维度的均值差也都较大,说明实施教学实验后实验班学生在这些维度表现出来的能力和意愿也都要强于控制班学生。同时,配对 t 检验“态度动机”维度计算得出的 p 值 <0.05 ,“目标计划”“阅

读策略”“过程监控”“课外阅读”“反思评价”五个维度的 p 值 <0.01 ，表明实验后两个班学生自主阅读能力间的差异已经相当显著，说明在培养和提高学生自主阅读能力方面，隐性分层互动—自主探究教学效果要比传统的阅读教学模式更为优异，对自主阅读能力培养的六个维度具有显著的促进作用。为了进一步证明隐性分层互动—自主探究教学模式对实验班学生的自主阅读能力是否具有巨大的促进作用。笔者对实验班问卷调查前测和后测数据利用 SPSS22.0 软件进行配对 t 检验，以检测差异性，结果如表 10：

表 10 实验班前后问卷调查数据统计表

Table 10 Questionnaire survey statistics of the pretest and the posttest of experimental class

维度	实验前问卷调查数据统计		实验后问卷调查数据统计		p 值
	M	SD	M	SD	
维度一：态度动机	3.02	1.10	3.22	1.09	0.000
维度二：目标计划	2.19	1.02	3.04	1.12	0.000
维度三：阅读策略	3.03	0.92	3.50	0.87	0.000
维度四：过程监控	3.03	1.08	3.47	1.01	0.000
维度五：课外阅读	3.19	0.83	3.65	0.88	0.000
维度六：反思评价	2.67	1.05	3.41	0.94	0.000

从表 10 可以看到，后测问卷调查中六个维度得分的均值都比前测问卷调查均值都有不同程度的改善，表明经过一个学期的隐性分层互动—自主探究教学实验，实验班学生在所考查的六个自主阅读能力维度上都有不同程度的改善和提高。而根据实验前后实验班问卷调查结果数据所计算得出的 p 值结果均为 0.000，说明实验前后实验班学生自主阅读能力问卷调查结果具有显著性差异，这说明隐性分层互动—自主探究教学对于实验班学生自主阅读能力的六个考查维度具有巨大的改善作用，也证明了实验所采用新的教学模式的有效性。

5 结语

隐性分层互动—自主探究教学模式基于混合学习情境，聚焦“分层、合作、

自主、探究”的教学理念，将“面向全体”“尊重个体”和“因材施教”有机结合，强调从传统教学的讲授式转化为以自主学习、合作学习和探究学习为主的发现式教学模式，坚持以学生为中心，让教学活动充满生机活力，使学生真正成为学习的主人。在由教师、同伴以及所在班组等要素构成的互动交流、相互支持、彼此协同的混合学习情境中，学习者可以通过社会交往、互助合作与积极互赖，实现自主学习能力和个性发展的整体提高。

在内职班实施隐性分层互动—自主探究模式进行英语阅读教学，不仅能够真正意义上实现面向全体学生，满足学生的个体差异，有效提高不同层次学生的英语阅读成绩，有利于全面提高英语教学的整体质量。混班教学，混合住宿为各民族学生相容共处提供了难得的机会，各族学生共同学习，相融相通，共同成长，这对增进民族团结和增强中华民族凝聚力具有十分重要的意义。

总之，将隐性分层互动—自主探究教学模式应用于内地民族班英语课堂教学，以期培养学生的自主阅读能力，是英语阅读教学模式的有益探索，是新的教学理念在教学实践中的尝试与创新。举办内职班，是党中央、国务院做出的重大决策，是发展民族教育，促进西藏社会经济跨越式发展的重要战略部署。内地民族班的办学质量直接关系到少数民族学生的成长和发展。只要我们以高度的责任感、科学的态度、开拓的精神，积极探索符合新时代要求的民族教育教学模式，科学实施混班教学，有效提升内职班教育服务管理水平和育人质量，我们就能做好这一“功在当代，利在千秋”的育人大业，为我国的民族教育事业添砖加瓦。

基金项目

本文系广东省教育科研“十三五”规划教育科研项目“中职内地民族生混班教学实践研究——以广东省工业贸易职业技术学校电子商务专业为例”（项目编号：2019YQJK586）的阶段性研究成果。

参考文献

- [1] 吴瑞林，钮梅玲，张美萱. 混班教学与单独编班的比较——对三省市少数

- 民族内高班的调查 [J]. 民族教育研究, 2016 (2).
- [2] 王先荣. 大学英语隐性分层教学实验研究 [J]. 山东外语教学, 2005 (1): 51-53. <https://doi.org/10.1024/2005.01.09>
- [3] Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning* [M]. Oxford Pergamon, 1981.
- [4] Dickinson L. Talking Shop: Aspects of Autonomous Learning—An Interview with Leslie Dickinson [J]. *ELT Journal*, 1993 (47/4): 330-335.
<https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330>
- [5] Littlewood W. Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts [M]. *Applied Linguistics*, 1999 (20/1): 71-94.
<https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- [6] 程晓堂. 论自主学习 [J]. 学科教育, 1999 (9).
- [7] 庞维国. 自主学习——学与教的原理和策略 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [8] 鲁子问, 王笃勤. 新编英语教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [9] O'Malley J M, Chamot A U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* [M]. New York: Cambridge University Press, 1990.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- [10] Martinez R S, Harris B, Brunson M M. Practices That Promote English Reading for English Learners [M]. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 2014. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.903192>
- [11] 徐锦芬. 中国大学生英语自主学习能力发展规律及影响因素研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014.