



融合翻转课堂的 混合式教学在高职内科护理学中的应用

高思雯, 张丽莉*, 戴雅玥, 刘舒昕

(江苏卫生健康职业学院, 江苏 南京 210036)

摘要:目的 以高职内科护理学课程为例,探讨融合翻转课堂的线上线下混合式教学模式的应用效果。方法 随机抽取江苏卫生健康职业学院 2019 级 4 班的学生作为研究对象,对照组采用传统线下教学模式,试验组依托在线开放课程平台,采用线上线下混合式教学模式。结果 试验组课堂成绩、期末成绩和总成绩均高于对照组,试验组对教学临场感、社会临场感及认知临场感的满意度较高。结论 融合翻转课堂的混合式教学模式能激发学生学习兴趣,提高其自主学习能力,但这种新的教学模式部分学生还不能完全接受,教师还需优化教学模式,充分调动学生的积极性。

关键词:翻转课堂;混合式教学;内科护理学

中图分类号:G424.1

文献标识码:B

文章编号:1671-1246(2022)21-0075-03

混合式教学模式是传统线下教学与线上教学融合,强调学生在学习过程中主体地位的一种方法^[1]。学生可根据个性化学习要求,充分利用教学资源,选择适合自己的学习方法和进度,最终达到学习目标,教师在教学过程中充当引导者。冯晓英等^[2]将混合式教学模式的发展过程划分为 3 个阶段,20 世纪 90 年代末至 2006 年是技术应用阶段,重点强调技术在教与学中的核心作用;2007—2013 年是技术整合阶段,重点关注教学设计在混合式教学中的应用;2013 年至今是“互联网+”时代,关注混合式教学在学生在学习中的支持作用,强调以学生为中心。

翻转课堂的理念最早由美国卡罗拉多州伍德兰帕克高中的教师提出,其基本思路是将传统的学习过程翻转过来,让学生在课堂外完成课程内容的学习,课堂则转变为教师和学生互动的场所,以达到提高教学效果的目的^[3]。翻转课堂转变了教师和学生角色,教师由教学者转变为学生学习的引导者和答疑解惑者^[4],学生由被动学习转变为自主学习的主体,成为学习的中心。翻转课堂使学生有了自主学习空间,但也应制定相应的评价指标,在提高教学效果的同时达成相应的教学和学习目标。本研究以高职护理专业内科护理学课程为例,将翻转课堂融入混合式教学模式中,探究新的教学模式对学习效果的影

响。任何一种教学模式都应设置相应的评价体系以验证教学效果,教学满意度可用来评价学生学习效果^[5]。研究表明,混合式教学模式的实施效果受学习动机、同伴交互、课程结构、教师反馈等的影响^[6],因此,Ahmad 等^[7]、李晓文^[8]通过借助学生的教学满意度调查结果来评价混合式教学模式的教学效果。尽管以教学满意度来衡量混合式教学模式的接受度很重要,但评价指标更应指向教师教学和学生学习方式的改进,以达到客观反映学生学习效果的目的。李成严等^[9]针对翻转课堂课前、课中和课

后 3 个教学阶段的任务和目标,提出基于全过程考核的评价体系,采用层次分析法和模糊评价法设定评价指标权重系数,然而由于两种方法的主观性较强,导致评价体系的科学性和操作性较差^[10]。冯冰清等认为 CoI 模型(探究社区理论模型)是目前较成熟、应用较广的混合式教学评价框架,同时也是混合式教学模式实施的理论框架^[11]。综上,本研究结合过程评价、终极评价及 CoI 模型的优势,形成了多元评价体系,力求全面、合理地评价融合翻转课堂的混合式教学模式进行有效评价,为教师开展混合式教学提供可借鉴的教学评价方法。

1 对象与方法

1.1 对象

选择江苏卫生健康职业学院 2019 级三年制高职护理专业 4 个班的 204 名学生作为研究对象,将其随机分为试验组和对照组,每组各 102 人。试验组采用线上线下混合式教学模式,对照组采用传统线下教学模式。

1.2 混合式教学流程和方法

1.2.1 准备 教师通过培训熟练掌握超星学习通的使用方法,包括录播教学视频、上传课程资源、建立与学生的沟通渠道等。学生学习并掌握超星学习通学生端的操作,及时完成任务、参与讨论,与教师、同学在线沟通交流。

1.2.2 设计和实施 根据教学计划,内科护理学课程教学内容主要为呼吸系统、内分泌系统和风湿免疫系统常见疾病的护理(见表 1)。

将每个系统作为一个任务点,教学内容包括疾病的定义、病因、临床表现、治疗要点、护理诊断、护理措施和健康宣教,结合线上教学和线下面授的优势,根据高职学生学习特点,设计融合翻转课堂的混合式教学模式(见图 1)。

表 1 内科护理学课程教学单元和学时数		
系统分类	分类	学时
呼吸系统疾病的护理	常见疾病的护理	2
	支气管扩张患者的护理	4
	COPD 患者的护理	4
	肺炎患者的护理	2
	肺结核患者的护理	4
	支气管哮喘患者的护理	4
	慢性肺心病患者的护理	2
	呼吸衰竭患者的护理	2
	胸腔穿刺术(实训)	2
	甲亢患者的护理	4
内分泌系统疾病的护理	甲减患者的护理	2
	皮质醇增多症患者的护理	2
	痛风患者的护理	2
	糖尿病患者的护理	4
	血糖仪的使用(实训)	2
	系统性红斑狼疮患者的护理	2
风湿免疫系统常见疾病的护理	类风湿关节炎患者的护理	2
	类风关节炎患者的护理	2

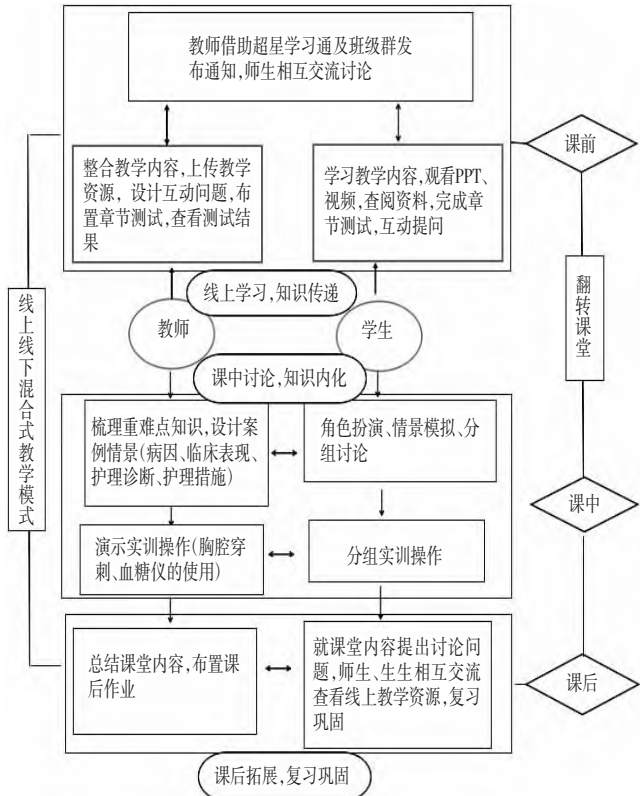


图 1 融合翻转课堂的混合式教学模式设计

课前,学生在教师的指导下自行完成学习任务,师生展开讨论,并在线沟通交流;课中,教师以重难点知识为教学中心,设计案例情景,如疾病的临床表现、护理措施等,学生通过角色扮演、情景模拟及分组讨论等方法完成知识的内化;课后,学生在线进行讨论交流,构建以学生为中心的混合式教学模式,实现交互式、协作式学习。采用自主式、交互式相结合的学习方式及融合翻转课堂的混合式教学模式改变了线下主导型或线上主导型这种单一的混合教学模式^[12-13]。

1.3 评价

1.3.1 评价方法 (1)教学参与情况:①试验组评价课前线上教学和课中课堂教学的参与情况,线上参与包括在线观看 PPT 及视频、完成章节测试、参与讨论等,教师借助超星学习通的自动统计功能在课后查看学生学习情况,记录学生在线学习总评成

绩。线下授课时,教师评价学生参与情景模拟、案例分析、分组讨论、课堂提问等的情况。②对照组主要评价学生学习情况,如课堂提问回答情况、课堂出勤率等,教师在课堂上给予评价。(2)课程综合评价:内科护理学课程综合评定成绩。①试验组成绩:由课堂成绩、线上成绩、期末成绩和总成绩 4 部分组成。其中,线上成绩借助超星学习通进行统计,占总成绩的 10%;课堂成绩即线下课堂参与总评成绩,通过自制的案例分析讨论汇报综合评分表对参与案例分析、讨论、汇报、情景模拟的学生和小组进行评价,占总成绩的 20%;期末成绩为期末理论考试成绩,题型包括单选题、名词解释、简答题、案例分析题,占总成绩的 70%^[14]。②对照组成绩:由课堂成绩(30%)和期末成绩(70%)和总成绩 3 部分组成。两组学生期末理论考试的内容相同,满分均为 100 分。(3)应用目前较成熟、应用较广的 CoI 模型^[15-16],并根据混合式教学流程和师生特点,自行设计课程教学模式评价表,评价表包括教学临场感、认知临场感、社会临场感 3 个维度,共 12 个条目,各条目选项分为很不符合到很符合 5 个等级,学生对各条目进行等级评价并进行频数分析,采用问卷调查法,对试验组参与混合式教学的 102 名学生进行调查,了解融合翻转课堂的混合式教学模式的满意度。评价表的 Cronbach's α 系数为 0.830,高于 0.8,说明评价表信度较高;KMO 值 0.864,介于 0.7~0.8 间,说明评价表效度较好。

1.3.2 统计学方法 收集、整理数据,建立数据库,采用 SPSS 19.0 统计软件进行数据录入和分析,正态分布且方差齐的计量资料采用均数 $\pm$ 标准差表示,组间比较采用两独立样本 t 检验,计数资料用频数和百分率(%)表示, $P < 0.05$ 表示差异具有统计学意义。

2 结果

2.1 两组学生教学参与情况

2020 年 1—7 月,在线开放课程平台试验组总访问 6 120 人次,平均每人访问 60 次,师生共参与讨论话题 18 个,学生完成教师发布的任务点 39 个,其中单元测验 18 个,视频任务 21 个。对照组课堂出勤率为 98%,课堂提问积极回答率为 32%,课后练习参与率为 100%。

2.2 两组学生成绩比较

试验组课堂成绩、期末成绩和总成绩均高于对照组,两组学生成绩比较差异有统计学意义($P < 0.05$,见表 2)。

表 2 两组学生成绩比较($\bar{x} \pm s$,分)				
组别	课堂成绩	线上成绩	期末成绩	总成绩
试验组	88.37 $\pm$ 5.01	79.37 $\pm$ 6.05	76.94 $\pm$ 8.68	79.47 $\pm$ 6.24
对照组	74.65 $\pm$ 7.46	-	69.75 $\pm$ 9.17	71.70 $\pm$ 6.39
t	-15.343	-	-5.722	-8.742
P	0.000	-	0.000	0.000

2.3 试验组教学效果满意度调查

采用根据 CoI 模型设计修改的课程教学模式评价表调查试验组对融合翻转课堂的混合式教学模式的满意度,结果显示,90%以上的学生对融合翻转课堂的混合式教学模式较满意(见表 3)。

3 讨论

3.1 融合翻转课堂的混合式教学可提高学生成绩

融合翻转课堂的混合式教学实施后,试验组课堂成绩、期

末成绩、总成绩明显高于对照组,原因可能为:(1)课前,学生在线上进行预习,对课堂内容有了初步了解。(2)课中,学生通过教师的归纳总结及对重难点知识的剖析,解决了课前的疑惑,同时采用了情景模拟、角色扮演、分组讨论等方法,加深了学生对知识点的理解和掌握,学生在案例分析、回答教师问题时能灵活应用所学知识。(3)教师在课前不仅上传了学习材料和视频,而且鼓励学生提出问题,参与在线讨论,形成师生、生生相互交流的“社区感”,同时教师通过发布章节测试,可掌握学生的学习情况,从而提高教学效果及学生的自主学习能力。

3.2 融合翻转课堂的混合式教学能加速学生的知识内化

研究结果显示,试验组期末成绩高于对照组,原因可能为试验组通过课前预习,课中通过角色扮演、情景模拟、案例分析、分组讨论等加速了知识内化,对学生而言,知识的内化更有助于其快速适应临床护理工作。

3.3 构建了混合式教学模式评价体系

过程评价与终极评价相结合、线上评价与线下评价相结合,构建了相应的评价体系,并对教学临场感、社会临场感和认知临场感进行评价,教学临场感可评价教师在教学中发挥的作用,教师能否组织学生积极参与到新的教学模式中并持续学习;社会临场感是将在线开放课程平台模拟为一个社区,学生在学习过程中与同学交流互动时产生的体验感;认知临场感则主要反映学生在混合式教学模式中对知识的掌握程度。调查结果显示,试验组对教学临场感、社会临场感及认知临场感的满意度较高。

融合翻转课堂的混合式教学模式仍有不足之处,部分学生自主学习能力不足,教师在教学过程中可加大交流互动的力度,量化学生参与讨论的次数,进一步提高学生的自主学习能力。部分学生还不能将所学知识灵活应用于临床病例分析中,这就需要教师在教学过程中,将理论知识与临床病例相结合,帮助学生构建临床护理思维模式,为其今后胜任临床护理工作奠定基础。

参考文献:

[1]GOODYEAR V,DUDLEY D.“I’m a facilitator of learning!” understanding what teachers and students do within student-centered physical education models[J].Quest,2015(3):274-289.
[2]冯晓英,王瑞雪,吴怡君.国内外混合式教学研究现状述评[J].远程教育杂志,2018(3):13-24.
[3]颜正恕,徐济惠.线上线下一体化“互联网+”个性化教学模式研究[J].

中国职业技术教育,2016(5):74-78.
[4]HWANG G J,WU P H,CHEN C C.An online game approach for improving students’ learning performance in web-based problem-solving activities[J].Computers & Education,2012(59):1246-1256.
[5]赵国栋,原帅.混合式学习的学生满意度及影响因素研究[J].中国远程教育,2010(6):32-38.
[6]SMALL F,DOWELL D,SIMMONS P.Teacher communication preferred over peer interaction:student satisfaction with different tools in a virtual learning environment[J].Journal of International Education in Business,2012,5(2):114-128.
[7]ALI A,AHMAD I.Key factors for determining students’ satisfaction in distance learning courses:a study of allama iqbal open university[J].Contemporary Educational Technology,2011,2(2):118-134.
[8]李晓文.翻转课堂的学生满意度评价研究[J].高教发展与评估,2015(5):98-105.
[9]李成严,高峻,唐远新,等.翻转课堂教学评价体系研究[J].计算机教育,2015(11):100-103.
[10]李逢庆,韩晓玲.混合式教学质量评价体系的构建与实践[J].中国电化教育,2017(11):108-113.
[11]冯冰清.基于 Col 模型的混合式教学多元评价机制研究[J].广东第二师范学院学报,2019(4):14-19.
[12]陈鹏宇,冯晓英,孙洪涛,等.在线学习环境中学习行为对知识建构的影响[J].中国电化教育,2015(8):59-63.
[13]冯晓英,郑勤华,陈鹏宇.学习分析视角下在线认知水平的评价模型研究[J].远程教育杂志,2016,34(6):39-45.
[14]郭晶,张玲芝,朱修文,等.混合教学模式在护理综合技能与临床思维课程教学中的应用效果[J].中华现代护理杂志,2017,23(2):259-263.
[15]GARRISON D R.Online community of inquiry review:social,cognitive,and teaching presence issues[J].Journal of Asynchronous Learning Networks,2007(1):61-72.
[16]GARRISON D R,CLEVELAND-INNES M,FUNG T S.Exploring causal relationships among teaching,cognitive and social presence:student perceptions of the community of inquiry framework[J].Internet & Higher Education,2010(1):31-36.

作者简介:高思雯(2000—),女,在读本科生。研究方向:护理学习。

* 通信作者:张丽莉(1976—),女,硕士,讲师。研究方向:护理教学。

表3 试验组课程教学模式评价情况[n(%)]

维度	条目	很不符合	不符合	基本符合	符合	很符合
教学临场感	教师清楚地告知了课程的主题和目标	0(0.0)	0(0.0)	9(8.82)	37(36.27)	56(54.90)
	教师引导学生理解课程内容、理清思路	0(0.0)	1(0.98)	16(15.69)	43(42.16)	42(41.18)
	教师帮助学生持续地参与课程任务	0(0.0)	1(0.98)	18(17.65)	42(41.18)	41(40.20)
	教师的行为有助于学生形成社区感	0(0.0)	2(1.96)	19(18.63)	38(37.25)	43(42.16)
	教师能引导学生进行讨论	0(0.0)	2(1.96)	20(19.61)	37(36.27)	43(42.16)
社会临场感	在线或基于网络的交流是参与社会交互的绝佳媒介	1(0.98)	6(5.88)	19(18.63)	41(40.20)	35(34.31)
	参与课程讨论让学生觉得舒服	0(0.0)	4(3.92)	15(14.71)	34(33.33)	49(48.04)
	即使与他人意见不一致,学生仍然保持信任感	1(0.98)	7(6.86)	22(21.57)	39(38.24)	33(32.35)
认知临场感	课程中提出的问题增加了学生对课程内容的兴趣	0(0.0)	5(4.9)	15(14.71)	30(29.41)	52(50.98)
	学生能利用各种资源学习课程内容,并提出问题	0(0.0)	10(9.8)	28(27.45)	32(31.37)	32(31.37)
	学习活动可帮助学生形成问题解决思路和解决方案	0(0.0)	8(7.84)	14(13.73)	34(33.33)	46(45.10)
	学生已找到了问题的解决方案,此方案可用于实践	0(0.0)	4(3.92)	25(24.51)	33(32.35)	40(39.22)

