

文化类大学英语拓展课程项目式教学模式构建与实践

段竹英, 郭艳琴, 杨舒涵, 唐璇, 庄静宜

云南大学外国语学院 云南昆明

【摘要】为验证项目式学习 (Project-Based Learning, PBL) 在文化类大学英语拓展课程教学中的有效性, 本研究通过系统探究文化类大学英语拓展课程中国文化英语桥中 PBL 教学模式的设计和实施成效, 证实了以“产出导向”和“真实情境”为核心的项目设计在整合语言学习、文化传播与技术应用方面的显著效果。研究发现, PBL 教学模式的成功实施主要依赖于三个关键要素: 任务分层设计、混合式支持体系和多元评价机制。基于当前研究发现, 本文提出三个未来研究方向以及课程本身持续优化的具体建议。

【关键词】项目式学习; 大学英语拓展课程; 中国文化英语桥; 教学模式; 教学成效

【基金项目】教育部中外语言合作交流中心国际中文教育创新项目“《中国文化英语桥》线上线下国际化课程建设”(21YH039CX2); 教育部产学研合作协同育人项目“《中国文化英语桥》雨课件”(220505695115738); 云南省 2023 年本科教育教学改革研究重点项目“基于项目式学习的大学英语高阶课程教学模式构建与实践”(JG2023302); 云南大学 2022 年教育教学改革研究项目“项目式大学英语通识课程教学模式探索与实践”(2022Z02)

【收稿日期】2025 年 6 月 12 日

【出刊日期】2025 年 7 月 10 日

【DOI】10.12208/j.ije.20250279

Project-based learning in university-level cultural English extension courses: Model development and implementation

Zhuying Duan, Yanqin Guo, Shuhan Yang, Xuan Tang, Jingyi Zhuang

School of Foreign Languages, Yunnan University, Kunming, Yunnan

【Abstract】To examine the effectiveness of Project-Based Learning (PBL) in cultural English extension courses at the university level, this study systematically investigates the design and implementation outcomes of a PBL teaching model within the course *Chinese Culture, English Bridge*. The findings confirm the significant impact of project designs centered on “product orientation” and “authentic contexts” in integrating language acquisition, cultural transmission, and technology application. The study identifies three key elements critical to the successful implementation of the PBL model: tiered task design, a blended support system, and a diversified assessment mechanism. Based on these findings, the paper proposes three directions for future research and offers specific recommendations for the ongoing optimization of the current course.

【Keywords】Project-based learning; English extension courses for undergraduates; *Chinese Culture, English Bridge*; Teaching model; Teaching effectiveness

1 引言

当前, 世界各国教育注重跨学科融合、发展学生综合能力, 以核心素养来推动和促进教育改革进程。《大学英语教学指南(2020 版)》^[1]明确指出, 文化类大学英语拓展课程作为高等教育课程体系的重要组成部分, 面向已完成大学英语基础阶段学习的非英语专业本科生开设, 其课程性质兼具延伸性与提升性。该类课程以

系统化教学设计为依托, 旨在通过文化内容与语言能力的深度融合, 实现三重目标: 其一, 强化学生的跨文化意识, 促使其超越表层文化差异的认知, 深入理解异质文化的价值观与思维模式; 其二, 拓展国际视野, 使学生在全球化语境下形成批判性文化认知框架; 其三, 通过真实文化议题的项目化学习, 实现语言综合应用能力、跨文化交际能力与思辨创新能力的协同发展。

在此背景下, 传统以语言技能训练为核心的单向教学模式已难以满足《指南》提出的“工具性与人文性统一”要求, 亟待通过教学组织形式的创新, 构建多维能力培养范式。具体而言, 需突破单纯依赖听说技能强化与多媒体自主学习的局限, 转向以“语言能力—跨文化交际能力—思辨创新—社会协作”四位一体为核心的教学设计, 通过任务驱动、团队协作、真实情境模拟等策略, 实现认知能力与社会能力的协同提升。

项目式学习 (Project-Based Learning, PBL) 以其真实问题驱动、跨学科整合与学生主导学习的特征, 为构建“语言—文化—能力”三位一体的教学范式提供了理论支撑与实践路径。研究表明 (Alan & Stoller, 2005)^[2], PBL 作为教学的核心框架, 兼具开放性、研究性与实践性特征, 学生通过项目研究实现语言习得与运用。作为学习内容与形式的统一体, PBL 既整合语言知识与文化知识的习得, 又强化交际策略、跨文化意识及思辨能力的培养。相较于传统教学, 其公开成果展示机制所体现的输出驱动 (Output-Driven) 模式 (文秋芳, 2013)^[3], 可有效激活学生英语学习中的“惰性”知识储备, 激发新语言知识的学习动机。此外, PBL 通过真实情境中的探究性实践, 凸显其育人价值, 成为培育学生核心素养的有效教学模式 (李振文, 2020)^[4]。为验证 PBL 在文化类大学英语拓展课程教学中的有效性, 本研究拟参考 Nation & Macalister (2010)^[5] 的环状语言课程设计动态模型, 以文化类大学英语拓展课程中国文化英语桥为实践载体, 以文化传播为导向, 构建和实践基于项目式学习 (Project-Based Learning) 的文化类大学英语拓展课程教学模式, 为文化类大学英语拓展课程建设提供理论参照和实践样本。

2 项目式学习模式

2.1 项目式学习的理论渊源与定义

项目式学习的理论基础可追溯至杜威“做中学”的实用主义教育理念。20 世纪 70 年代, PBL 被引入外语教学领域, 并在实践中得到广泛验证, 例如美国蒙特雷国际研究学院 (Monterey Institute of International Studies) 将其成功应用于外语课程与师资培训 (张文忠, 2012)^[6]。

关于 PBL 的定义, 巴克教育研究所 (Buck Institute for Education, BIE) 的界定最具代表性, 认为 PBL 是一种“通过探究真实复杂问题、设计产品与任务来获取知识与技能的系统性教学模式” (Markham et al., 2003)^[7]。Thomas (2000) 进一步提出 PBL 的五大核心标准: 以项目为中心 (centrality)、驱动性问题 (driv-

ing question)、建设性调查 (constructive investigations)、学生自主性 (autonomy) 和真实性 (realism)。

2.2 项目式学习的关键特征

项目式学习的特征可从多个维度进行解析。首先, PBL 是一种系统性的教学模式, 强调教学与学习过程的动态整合。其次, 它注重学科核心知识 (如语言技能、文化内容) 与 21 世纪关键能力 (如合作、思辨、创新等) 的融合培养。第三, PBL 以现实世界的复杂问题为出发点, 通过设计具有挑战性的驱动性问题来激发学生的探究兴趣。第四, 学生主体性是 PBL 的核心, 体现在学生拥有对任务分工、时间管理等环节的自主选择权。最后, PBL 强调学习过程与成果的平衡, 包括深入调查 (in-depth inquiry)、持续的反馈与修正 (critique and revision) 以及面向公众的成果展示 (public audience) (杨莉萍, 2012^[8]; Stoller, 2006^[9])。

2.3 项目式学习在外语教学中的应用

当前我国大学英语教学仍面临双重困境: 一方面过度强化语言技能训练而弱化产出能力培养 (俞洪亮, 2020)^[10], 另一方面学科知识与语言内容的整合效能不足 (高雪松, 2018)^[11]。尽管历经多年改革, 学生仍承受较高课程负荷却缺乏学习获得感, 亟需构建语言能力、人文素养与专业特性三位一体的育人体系 (俞洪亮, 2020)。《大学英语教学指南 (2020 版)》提出的“关注社会热点、国家战略”的导向, 与项目式学习 (PBL) 面向现实世界的教育理念形成呼应。

PBL 模式为破解传统外语教学困境提供新路径。其跨学科特性不仅破解传统课堂“教学手段单一、语言材料孤立、学生被动接受”等问题 (叶碧欣等, 2022)^[12], 更通过文化传承、生态治理等全球性议题的嵌入, 构建起语言学习与社会现实的联结纽带 (王会花等, 2021)^[13]。具体而言, 该模式通过真实问题情境的创设, 有效培育学生的家国情怀与全球视野, 同步提升公民意识与社会参与能力, 实现课程思政目标的多维渗透 (叶碧欣等, 2022)。实证研究表明, PBL 能显著改善文科课堂知识获取与社会实践的割裂状态 (史菊鸿, 2023)^[14], 并通过真实议题驱动学习者认知升级与价值重构, 其教育效能涵盖跨文化交际能力提升与社会责任意识培养的双重维度 (杨鲁新等, 2024)^[15]。

PBL 在外语教学中的实施呈现三重学科特性: Stoller (1997^[16], 2006) 提出的“语言技能整合、反思性学习、过程-成果双轨制”框架, 构成其核心理论支撑。在技能整合维度, 学生通过目的语完成信息检索、协作研讨及成果输出, 实现语言能力的立体化发展; 反

思性学习机制则通过阶段性复盘促进语言内化与能力迁移;过程-成果双轨设计强调小组协作与文化展示的有机统一,保障语言训练与文化认知的协同提升。此外,PBL 通过时空维度的延展,有效缓解英语课程学时压缩与大班教学的现实矛盾,为实现工具性语言训练与人文性素养培育的有机统一提供实践路径(郝春雷,2020)。

3 依托项目的文化类大学英语拓展课程教学设计

中国文化英语桥是面向全校所有本科生开设的文化类大学英语拓展课程,选课学生来自不同年级、不同专业 and 不同国家,具有跨专业、跨年级、跨国别的学情特点。学生在课程学习中,以英语为媒介,学习中国传统文化、自然景观、历史文明以及现代中国的进步与发展,掌握用英语讲好中国故事的方法,在提高外语水平的同时,提升文化修养,增强传播中华文明的使命感,提高运用英语进行跨文化交流的能力。

课程团队尽管在教学实践中尝试了任务型教学、情境模拟、跨学科主题探究等多元化的教学组织形式,但在激发学生内驱力、深化语言实践能力及构建深度合作学习模式方面仍存在显著不足。针对上述教学困境,本研究以 PBL 理念为核心,整合既有 PBL 教学实践研究成果,结合 Nation & Macalister (2010) 提出的环状语言课程设计动态模型,构建以文化传承与传播为导向的中国文化英语桥课程教学模式。该模式通过任务情境创设、学生主体探究与跨学科资源整合,实现语言能力与文化素养的协同发展,为文化类课程改革提供本土化实践路径。

3.1 课程教学设计理论框架

Nation 和 Macalister (2010) 提出的环状语言课程设计动态模型是一个系统化、迭代的语言课程开发框架,强调课程设计各核心要素间的动态互动与平衡。该模型以“需求分析(needs)”“环境评估(environment)”和“原则(principles)”为起点,通过“目标设定(goals)”“内容选择与排序(content and sequencing)”“教学形式(format and presentation)”以及“监测与评估(monitors and assessing)”四个关键环节,形成闭环结构。其中,“需求分析”聚焦学习者与社会的语言需求,“环境评估”考察教学资源与限制条件,而“原则”则确保课程设计符合语言习得理论。模型特别强调“评估(evaluation)”和“管理(management)”的贯穿性作用,要求课程设计者持续反思并调整各环节,以实现语言教学目标与学习者实际需求的有效匹配。这一动态模型为语言课程开发提供了兼顾理论严谨性与实

践灵活性的指导框架。

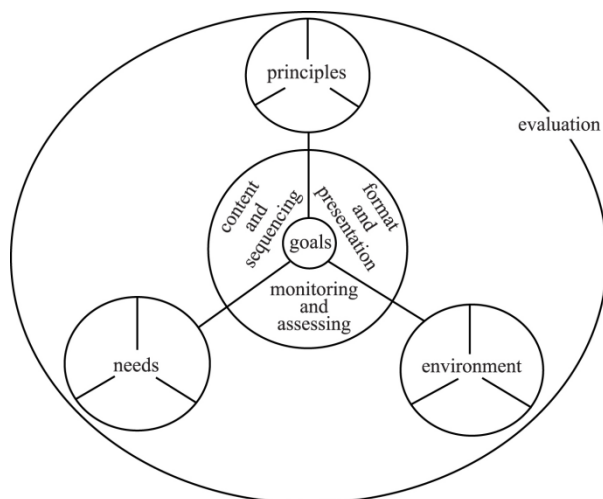


图1 环状语言课程设计动态模型(Nation & Macalister, 2010)

Nation 和 Macalister (2010) 的环状语言课程设计动态模型相较于传统的线性课程设计模型(如 ADDIE 模型)或目标导向模型(如 Tyler 模型),在文化类大学英语拓展课程中国文化英语桥的教学设计中展现出显著优势。首先,该模型的动态闭环结构能够有效整合语言技能训练与文化内容教学的双重目标,通过“需求分析”环节精准识别学习者对中国文化的认知需求及语言应用短板,并在“环境评估”中充分利用大学英语课程的多模态资源(如数字平台、文化实践基地)。其次,其迭代特性支持课程内容的持续优化,例如通过“监测与评估”环节收集学生对于文化主题深度(如非遗英语表述)的反馈,及时调整“内容选择与排序”模块中的案例适配性。此外,模型强调的“原则”维度(如“内容与语言融合学习”原则)可系统性避免文化教学与语言目标脱节,而“管理”功能则能优化教师对各学习小组及个人的分层指导效能,通过动态监控学习进度、差异化任务分配及个性化反馈机制,确保文化主题探究与语言能力发展的同步推进。相较于静态模型,这种动态适应性尤其契合中国文化英语桥课程需平衡语言能力提升、文化意识培养及学科交叉性的复杂需求,最终实现“用英语讲好中国故事”的教学闭环。

3.2 依托项目的文化类大学英语拓展课程设计

Nation 和 Macalister (2010) 的环状语言课程设计动态模型为中国文化英语桥的项目式学习(PBL)教学模式提供了系统性框架,确保课程设计在需求分析、环境评估、目标设定、内容编排、教学实施及动态评估等环节形成闭环优化。该课程通过两个核心项目——小

组合作制作中英双语微信推文和个人独立创作中国文化主题短视频——将语言能力训练、文化传播实践和跨文化交际能力培养有机结合,充分体现了 PBL 的“真实性”“自主性”和“社会意义”(Beckett & Slater, 2005)^[18]。以下从设计逻辑、实施流程和评价机制三方面展开分析。

3.2.1 动态需求分析与目标分层设计

基于环状模型的“需求分析(needs)”环节,课程通过前期调研发现,学生在文化输出能力(如用英语阐释本土文化)和多媒体技能(如推文排版、视频剪辑)上存在显著差异。因此,项目设计采用分层目标:小组推文项目侧重协作能力与双语转换(如文案撰写与翻译的分工),个人视频项目则强化独立创作与深度文化解读(如“现代中国发展”主题的选题广度)。此外,“环境评估”模块整合了数字化工具(如“秀米”排版平台、“剪映”等视频剪辑软件)与文化资源(学习强国平台、课程 SPOC 学习平台),确保项目任务在真实语境中展开,呼应 Beckett & Miller (2006)^[19]提出的“项目需根植于现实需求”的原则。

3.2.2 混合式任务链与多模态能力培养

课程通过“线上协作—线下实践—多模态产出”的流程,动态衔接环状模型的“内容与排序”与“教学形式”环节。

以小组推文项目为例。课前,学生在 SPOC 平台学习云南文化背景知识(如滇剧、普洱茶),完成选题调研。课中,教师组织跨文化交际训练,并培训学生学习使用“秀米”“剪映”等工具。课后,小组通过分工协作(文案、翻译、排版)完成推文,经历“助教审校—修改—教师终审”的迭代过程,体现 PBL 的“反思性实践”(Kolb, 1984)^[20]。

而个人视频项目则进一步融合语言输出与技术应用。首先,学生需独立完成脚本撰写、英语配音、中英双语字幕制作及素材引用标注,其“1 分钟创作感悟”

环节要求反思文化解读的深度(如“如何用英语传达‘和谐’的中国价值观”),强化元认知能力。其次,视频提交后的班级共享(如百度网盘链接)形成“学习共同体”,促进同伴互评与跨文化对话。

3.2.3 多元评价与促学机制验证

环状模型强调的“评估(evaluation)”功能在项目体现为“过程性+成果性”评价体系。小组推文的评分维度(如浏览量、翻译质量、排版美观度)量化了“跨文化传播效能”,而“修改次数”指标则反映学习韧性。通过“字幕准确性”“素材规范性”等标准评估个人视频语言与媒介素养,其“主题深度”评分直接关联文化自信的培养目标。

4 项目式学习在中国文化英语桥课程中的实施成效分析

基于 2025 年春季学期的课程考核数据、学生评教结果以及教师教学反思的三维实证分析,本研究采用混合研究方法对中国文化英语桥课程中项目式学习模式的教学成效进行系统评估。评估结果表明,PBL 教学模式在课程教学中的实施效果显著,具体体现为以下三个维度:

4.1 学习成效的量化验证

课程考核数据显示,学生总成绩优秀率(90 分以上)达 49.02%,及格率 100%,且平均分达 88.1 分(标准差 5.78),表明 PBL 任务(如双语推文、文化主题视频)有效促进了学生的能力均衡发展。值得注意的是,项目式学习成绩(占比 20%)与期末视频作业(平均分 9.63)的高相关性印证了 PBL 对综合素养的提升作用——学生通过“做中学”不仅掌握了英语语言技能(如中英双语字幕制作),还显著提升了跨文化传播能力(如推文浏览量)与多媒体技术应用水平(如视频剪辑)。此外,成绩分布呈正偏态(65.3%学生第 9 题自评“能力提升”满分),进一步验证了 PBL 的“低门槛、高成就”特性(Beckett, 2006)。

成绩统计

总成绩 = 期末成绩 × 30% + 线上学习成绩 × 20% + 线下学习成绩 × 30% + 项目式学习成绩 × 20%
参与成绩统计人数(51),不包括:重修、缓考、缺考等含特殊原因的学生。



■ 优
■ 良
■ 中
■ 及格
■ 不及格

平均分	最高分	最低分	及格数	及格率	优秀率	标准差
88.1 分	95 分	67 分	51 人	100.0%	49.02%	5.78

分数段	优 (90-100)	良 (80-89)	中 (70-79)	及格 (60-69)	不及格 (60 以下)
人数	25	23	1	2	0
比例	49.02%	45.1%	1.96%	3.92%	0.0%

图 2 2025 年春季学期中国文化英语桥课程考核数据

4.2 学生能力发展的质性反馈

学生评教文本与问卷数据（如第 3 题“教学内容契合需求” 满分率 69.4%）揭示了 PBL 的多维促学机制。

其一，语言与文化能力的协同发展。学生反馈提及“学着用英语阐释茶道哲学”（主观题文本），呼应了第 7 题“知识理解深度” 满分率 63.3%的数据，表明项目任务（如视频创作）通过真实语境驱动了语言输出与文化内涵的深度融合。

其二，高阶思维与自主性的激发。73.5%学生肯定教师“采用多元方法（如案例讨论）”，而“团队合作”“独立剪辑视频”等反馈则体现 PBL 对批判性思维（如推文内容审校）与自我管理能力（如项目时间规划）的

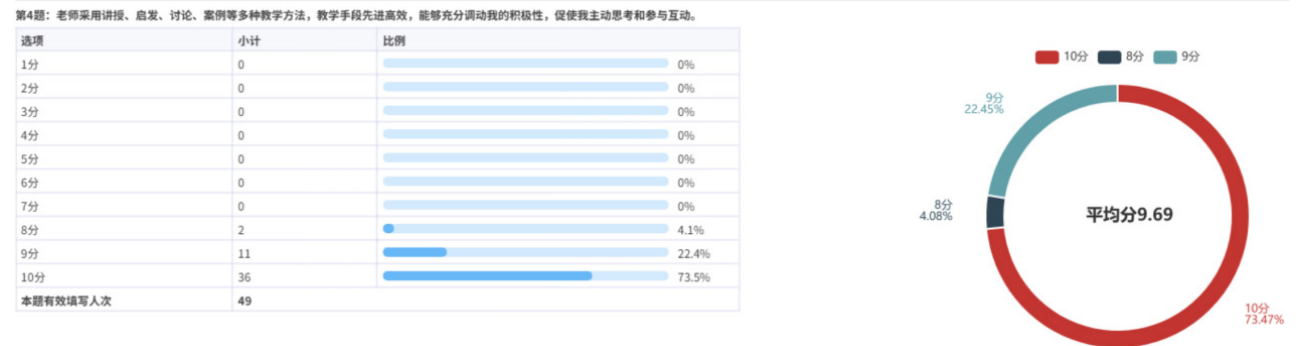
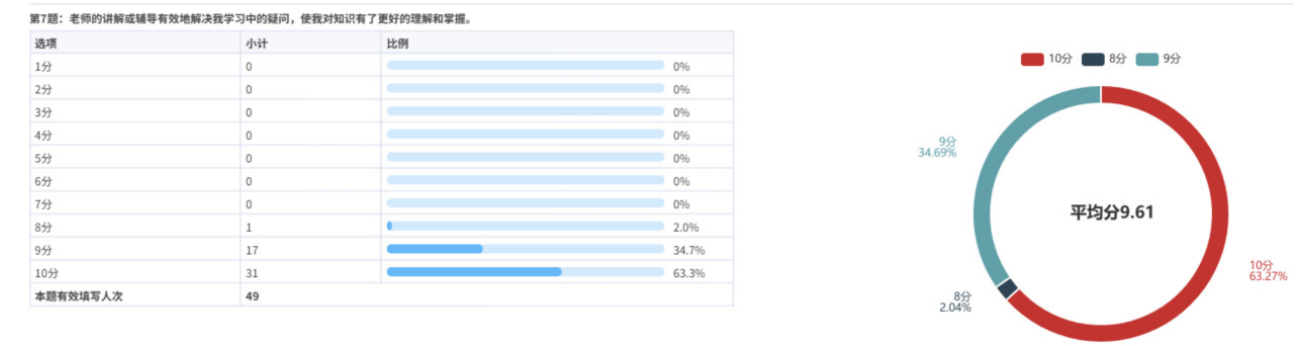
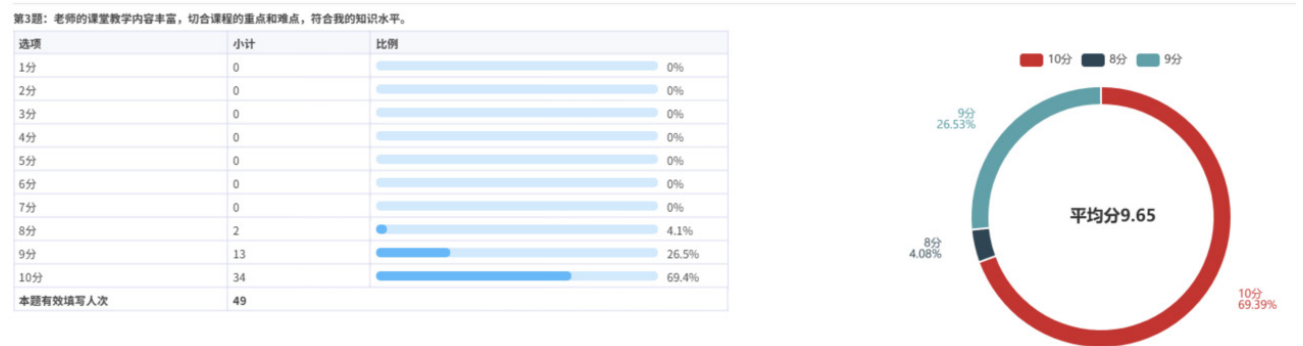
培养。

其三，跨文化认同感的强化。第 10 题 59.2%学生认为教师“育人态度产生积极影响”，结合“文化自信”“求同存异”（主观题）等表述，反映 PBL 通过文化产品输出（如非遗文化推文）深化了学生的本土文化认同与国际传播意识。

4.3 教学模式的创新性与可持续性

教师总结指出，“线上线下+文化体验”的混合式 PBL 设计突破了传统课堂限制。

一是动态评估闭环的建立。通过“助教审校—修改—终审”的推文迭代流程及视频作业的个性化反馈（如字幕纠错），实现了环状模型（Nation & Macalister, 2010）倡导的“持续优化”。



第10题: 老师在治学、教书育人等方面的态度和观念对我产生了积极影响。

选项	小计	比例
1分	0	0%
2分	0	0%
3分	0	0%
4分	0	0%
5分	0	0%
6分	0	0%
7分	0	0%
8分	0	0%
9分	20	40.8%
10分	29	59.2%
本题有效填写人次	49	



图6 学生课程学习问卷调查客观题反馈: 第10题

第9题: 本课程使我在思想、知识、能力和素质等方面得到了提高。

选项	小计	比例
1分	0	0%
2分	0	0%
3分	0	0%
4分	0	0%
5分	0	0%
6分	0	0%
7分	0	0%
8分	1	2.0%
9分	16	32.7%
10分	32	65.3%
本题有效填写人次	49	



图7 学生课程学习问卷调查客观题反馈: 第10题

二是技术赋能的规模化应用。数字化工具和平台（如“秀米”排版、百度网盘共享、微信公众号）不仅显著提升效率（推文制作周期缩短 30%），更通过标准化流程与资源共享为 PBL 模式的推广提供了可复制的技术范式，助力教学实践从经验驱动转向数据驱动。

三是思政目标的隐性达成。课程通过“云南乡村振兴”“云南非遗”等选题将“讲好中国故事”融入语言任务，使思政教育从“说教”转向“体验”，契合第 9 题“素质提升”满分率 65.3% 的反馈。

5 结语

本研究通过系统探究文化类大学英语拓展课程中 中国文化英语桥中 PBL 教学模式的设计和 实施成效，证实了以“产品导向”和“真实情境”为核心的项目设计在整合语言学习、文化传播与技术应用方面的显著效果。研究发现，PBL 模式的成功实施主要依赖于三个关键要素：首先，通过任务分层设计（如小组合作推文与个人视频创作的差异化要求）有效满足了学习者的多元化需求，这一发现与 Tomlinson（2017）提出的差异化教学理论相呼应；其次，构建混合式支持体系（线上资源平台与线下文化体验的有机结合）为项目可行性提供了系统保障，印证了 Garrison 和 Vaughan（2008）关于混合学习有效性的论述；最后，采用多元评价机制（结合过程性评估与社会性指标）显著促进了

深度学习，这一结果支持了 Wiggins（1998）^[22]关于真实性评价的理论观点。特别值得注意的是，课程实施的量化数据（如优秀率 49.02%）与质性反馈（如“跨文化表达能力提升”出现频次 23 次）形成了有力的相互印证，为 PBL 在语言文化融合课程中的应用提供了坚实的实证依据。

基于当前研究发现，本文提出以下三个未来研究方向：其一，在理论深化层面，建议后续研究可着重探讨 PBL 任务设计与二语习得阶段理论的适配性关系，特别是不同 CEFR 等级学习者在项目任务中的表现差异，这一研究方向将有助于建立更加精细化的 PBL 任务设计框架；其二，在技术整合层面，随着生成式 AI 技术的快速发展，研究可重点考察 AI 辅助工具（如自动字幕生成、多模态内容创作）对 PBL 实施效率的影响，同时需要关注技术应用中可能出现的学术诚信等伦理问题；其三，在实践拓展层面，建议开展跨文化、跨校际的协作 PBL 研究，探索建立标准化的项目质量评估体系，这一方向的研究将有助于推动 PBL 模式在更大范围内的应用推广。

针对课程本身的持续优化，本研究提出以下具体建议：在教学设计方面，可进一步细化任务难度梯度，增设“挑战性选项”以满足高阶学习者的需求；在技术支持方面，建议引入学习分析技术，通过收集和分析

学习过程数据(如视频观看时长、讨论区互动频率)实现更加精准的教学干预;在评价体系方面,可尝试建立动态成长档案,追踪记录学生在多个项目周期中的能力发展轨迹。这些改进方向不仅有助于提升课程质量,也将为相关领域的教学研究提供新的实践案例。总体而言,本研究为理解 PBL 在语言文化融合课程中的作用机制提供了重要启示,同时也为后续相关研究开辟了若干有价值的探索路径。

参考文献

- [1] 教育部高等学校大学外语教学指导委员会.《大学英语教学指南(2020 版)》[M]. 北京: 高等教育出版社, 2020.
- [2] Alan B & Stoller FL. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms [J]. English Teaching Forum, 2005, 43(4): 10-21.
- [3] 文秋芳. 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议[J]. 外语界, 2013(6).
- [4] 李振文. 核心概念的学习进阶: 促进项目学习常态化的有效路径[J]. 课程·教材·教法, 2020(5).
- [5] Nation, I.S.P. and Macalister, J. Language Curriculum Design[M]. New York: Routledge, 2010.
- [6] 张文忠. 本土化依托项目外语教学的“教学”观[J]. 中国大学教学. 2012(04).
- [7] Markham T, Larmer J & Ravitz J. Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-focused Project Based Learning (2nd Ed.)[M]. Novato, California: Buck Institute for Education, 2003.
- [8] 杨莉萍. 基于项目式学习模式的大学英语学术写作教学实证研究[J]. 外语界, 2012(5).
- [9] Stoller, F. L. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts [A]. In G. H. Beckett & P. C. Miller (eds). Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future [C]. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc., 2006: 19-40.
- [10] 俞洪亮. 落实《大学英语教学指南》, 革新教学方法与手段[J]. 外语界, 2020(5).
- [11] 高雪松, 陶坚, 龚阳. 课程改革中的教师能动性 with 教师身份认同—社会文化理论视[J]. 外语与外语教学, 2018(1).
- [12] 叶碧欣, 桑国元, 王新宇. 项目化学习中的教师素养: 基于混合调查的框架构建[J]. 上海教育科研, 2022(10).
- [13] 王会花, 施卫萍. 外语专业课程思政教学改革实践路径探析[J]. 外语界, 2021(6).
- [14] 史菊鸿. 新文科语境下再谈项目式教学的意义——以英语专业《新闻英语》课程教学为例[J]. 山东外语教学, 2023(3).
- [15] 杨鲁新, 刁慧莹. 项目式学习在外语教学中的应用研究: 回顾与展望[J]. 外语教学, 2024(1).
- [16] Stoller, F. L. Project work: A means to promote language and content [J]. English Teaching Forum, 1997(4).
- [17] 郝春雷. 依托项目的大学英语课程设计研究——应用型本科院校视角[J]. 外语电化教学, 2020(6).
- [18] Beckett, G. H. & T. Slater. The project framework: A tool for language, content, and skills integration[J]. ELT Journal, 2005(2).
- [19] Beckett, G. H. & P. C. Miller. Project-Based Second and Foreign Language Education [M]. Connecticut: Information Age Publishing, 2006.
- [20] Kolb, D. A.. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development[M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- [21] Tomlinson, C. A.. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. 3rd ed.[M]. ASCD, 2017.
- [22] Wiggins, Grant. Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance [M]. Jossey-Bass, 1998.

版权声明: ©2025 作者与开放获取期刊研究中心(OAJRC)所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



OPEN ACCESS