



“引领服务式”在线教学挑战传统 教学思维与行为的个案研究*

——以远程开放学历教育为例

□ 张璇

【摘要】

不同的在线教学设计与教学组织形式体现了不同的教学理念与要求,“引领服务式”在线教学设计要求教师在深度参与学习者的学习过程中引领学习进程,服务学习者的个性化需求。但在实际运行中,教师固有的教学思维 and 传统教学习惯受到严峻挑战,对教学设计内涵的理解存在偏差,在线教学行为差异明显,参与程度深浅不一,教学策略运用单一,现有的外部评价机制也不能激发教师的在线教学改革热情。教学效果以及教学质量的优劣不仅在于教师知识能力的变化,更在于教师从根本上形成对师生关系的新认知,树立服务理念,树立在线交互设计的创新意识并具备原创能力,实践中有必要通过思想碰撞、资格认证、研究支持、工作坊训练以及内外部激励等策略,促进教师的教学思维与在线教学行为改变。

【关键词】 远程教育; 学历教育; “引领服务式”在线教学设计; 学习评价; 教师发展

【中图分类号】 G420

【文献标识码】 A

【文章编号】 1009—458 x (2016)02—0057—08

DOI:10.13541/j.cnki.chinade.20160226.009

在线教学在师生分离的状态下开展,要促使在线教与学真实、有效发生,确保学习质量,涉及的因素很多,但教师无疑是关键因素。教师不仅是在线教学的组成部分,更是在线教学有效开展的必要条件。不同的在线教学设计和教学组织形式,都是特定教学设计思想的现实映射,同时也对执行教学的教师提出特定要求。

一、“引领服务式”在线教学的内涵阐释

(一) 两种学习模式的比较

基于网络的在线教学历史并不长,基于网络应用的普及,国内在线教学的真正发展始于21世纪初。英国学者简·奈特(Jane Knight)女士(E—learning Center创始人)将在线课程分为“内容核心”模式和“沟通核心”模式两类,分别对应自主式学习模式和引领式学习模式。^[1]自主式学习模式的重心在于

开发高质量的学习内容,强调教学内容的数字化和网络化,以提供丰富的学习资源、满足学习者的需求为基本理念;引领式学习模式更关注学习者的网络学习行为,重视教学过程的数字化和网络化,侧重各种学习活动的设计,鼓励学习者参与讨论、积极思考,以培养学习者的学习、应用和分析能力为价值追求。它们在教师参与度、学习设计和课程内容方面都有比较明显的不同。

在自主式学习模式下,教师的作用主要在于课程内容的开发,学习者拥有充分的学习自由;而在引领式学习模式下,教师既注重前端的课程设计,也注重对学习者在在线学习过程的参与,^[2]通常采用组班学习,学习者仅有有限度的学习自由。也正因为引领式学习模式对教师参与学习过程有所要求,在线教师成为在线教育领域的“新”职业。英国开放大学专门开发了针对在线教师所需掌握技能的课程,几乎所有从事远程教育的机构都对新教师进行为期数月或数周的

* 基金项目: 国家开放大学2014—2015年度委托课题“开放大学教师成长机制研究与路径探索”(编号: G14G1405W)。

系统性岗前培训^[3]。

自主式学习模式以学习内容的丰富和呈现方式的精致见长,强调通过网络提供满足学习者多样化需求的学习内容和资源。以系列名家讲座视频以及网络精品课程为代表的我国网络课程主要偏于这一类。^[4]引领式学习模式并不进行内容的重复开发,以教科书或电子书为教学资源,重视学习活动以及过程性的多元综合评价设计。

自主式学习模式没有学习进程的统一规定,以每一个个体都是“理性学习人”为假设前提。引领式学习模式则以教师设计好的学习任务为主线,对于在线学习过程有明确的人力和时间的投入要求,常采用固定周期式大同步小异步教学设计^[5],师生、生生之间的交互性学习活动成为在线教学活动的主体。

(二)“引领服务式”在线教学内涵与设计创新

内容是课程的核心,但并不是有优秀的内容就能自动促使学习发生。根据哈佛和麻省理工学院关于“2012年7月到2014年9月间,68门MOOC课程的数据分析”,注册课程后没有任何后续学习的人数从第一年的37%上升至第二年的47%,edX平台上11门重复开课的课程,第二次比第一次参与人数平均下降43%^[6]。这一研究数据充分证明缺乏有效的教学组织,没有教师的全程引领与深度参与,无异于将在线教学简化为单向的信息传播活动,不仅高估了学习者的自主性,还误解了有效教育与学习的根基。^[7]

虽然新技术的出现会改变人类记录和表达“事实”的方式^[8],但教学交互的本质并不会因为技术与教育的融合而消解,教育的主体无疑是人,人与人之间的交往以及互动交流是教育存在的先决条件^[9],在线教学必须将教师和教学的交互本质纳入在线教学过程,而教学的交互,不是一种泛化意义上的群体性交流,必须落实到针对每一个个体的观察、设计、沟通、评价、反馈和调整活动中。有学者坚信,在“以人类互动为中心的更为传统的教育观念在因特网上普遍化”时,这样的在线教学“将有利于受教育不足人群的参与,并且可以普遍提高人口的文化水平”^[10]。

当然,对于来自受教育不足人群的学习者而言,除了客观存在的外界不利因素外,这部分学习者自身也无可避免地存在着学习能力、学习意识以及学习动力的相对不足^[11],事实存在的能力差异使他们更需要教师全程全面服务式的个别化引领和辅导。所

以,针对我国远程开放学历教育的学习者,融合自主式学习模式在课程内容方面的优势,并深度引入服务理念和服务要素的引领式在线教学,已经在教学改革探索实践中逐步应用和尝试,我们称之为“引领服务式”在线教学。“引领服务式”在线教学强调学习进程控制和教师全程深度参与,以周为学习进度单元,以按课程划分的在线班级为教学组织单位,以学习者个体为异步服务对象,以学习活动为支架,以过程性多元综合评价为推手,为每一个学习者提供定制化服务。通过教师有针对性的差异化引领服务,在帮助学习者获得知识、提高能力的同时,逐渐强化学习者自主学习和协作学习的能力与素养。

“引领服务式”在线教学绝不是简单回归传统教育的“班级授课”,而是充分利用网络和数字化通信技术的优势,在教师教学能力的影响范围内,最大限度实现差异化、个别化的“学有所教”,是信息时代引发的富有创意的突破与进步。

二、基于在线教学个案的观察与考量

“引领服务式”在线教学要求教师密切关注和深度了解每一位学习者(通常一位教师所服务的学习者数量有限),以学习者的视角,通过选择学习内容和设计在线交互活动以及评价反馈,规划并调整特定时间内整体学习进度和个体学习进程;借助课程论坛与即时通信工具,为每一位学习者主动推送各项学习服务,引领帮助学习者实现预期的学习目标。

这一设计是否能切实落实到教师的具体教学行动上?会不会在运作过程中出现偏差?我们尝试以课程个案的在线教学全程为观察分析对象,以判断教师的在线教学状况以及存在的问题,并希望发现有助于提高教师在线教学能力的相关策略。

(一)研究方法

采用个案研究法,通过具体课程的相关数据、各种交互情形记录、在线辅导内容和教师个别访谈,分析教师的教学思维倾向和具体的在线教学行为。

(二)研究过程与内容

选择某开放大学的一门课程,对该门课程88个班级的49名辅导教师的在线教学行为进行跟踪分析,同时全程参与该课程每次的线上线下教研活动,并对其中7位教师进行个别访谈。相关数据和内容分



析来源于学习平台和教师提交的教学档案，统计时间截至2015年8月17日。

这门课程学习时长为8周，学习者超过3,000人，平均每位教师负责61名学习者。课程设计强调内容与沟通并重，教师全程在线引领辅导，有明确的教学进度和作业评价反馈要求，学习平台与即时通信软件互为补充，要求教师主动与每一位学习者保持密切联系，每周关于学习方面的交互（不限形式）不少于1次。

1. 教师的基本情况

这门课程的49位教师来自该开放大学全省办学系统，中青年教师占绝对多数（见表1）。接受个别访谈的7位教师中，4位具有中级职称，2位具有高级职称；4位年龄在30-39岁，2位年龄在40-49岁，1位年龄在50岁以上。

表1 49位教师基本情况

年龄	29岁以下	30-39岁	40-49岁	50岁以上
	4.69%	52.42%	29.12%	13.77%
职称	初级及以下		中级	高级
	10.35%		57%	32.65%
学历	本科及其他		硕士毕业及在读	
	49%		51%	

2. 教研活动情况与集中反映的问题

因为教师分散在全省各地，所以通过QQ群建立日常联系是团队运行的重要手段。这样做额外的好处是除了四次正式的教研活动外（见表2），还能通过QQ群就常见问题以及相关信息开展日常教研互动。虽然每次教研活动的主题都预先发布并清晰明确，但每次教研活动的讨论热点最终都会归结到两个问题：一是现在科研压力非常大，科研考核要求高。而在线教学任务太重，要求太高，和普通面授教学相比有很多改革创新之处，可不可以将在线教学改革的工作代替部分科研考核（纳入职称晋升考评之中）？二是在线教学的工作量应该怎样计算，才能体现在线教学的特点，符合大家在实际工作中的付出？几乎所有教师都对学习者的学习状态持不满态度，认为学习者不配合、在线教学太难顺利开展的占多数。

在接受访谈的7位教师中，5位教师认为“带1个学习者要做这么多事，哪来时间精力”？7位教师都表示“8周30个学习者折算下来差不多就算12-16个课时的工作量，学习者又不配合，教师已

表2 教研活动开展情况

教研活动形式	集中教研会议	QQ群视频会议	QQ群集中讨论	QQ群集中讨论
举行时间	开课前10天	开课后第1周	开课后第5周	课程结束后第3周
活动主题	课程培训	分享开课经验	交流问题	总结经验教训
	明确在线教学要求	解决分歧意见	协商解决方案	优化在线教学设计
参加人数	47	41	38	44
发言人数	集中发言5人	集中发言3人	主持1人	主持1人
	讨论提问37人	讨论提问21人	发言提问37人	发言提问41人

经是非常努力了”。

教师们的讨论与问题并不令人意外，虽然教学实践的意义并不一定小于发表论文，但众所周知，职称晋升的核心条件是学术研究能力考评，如主持了什么等级的课题、发表了多少核心期刊论文，有明确细致的条款规定，至于教学业绩与职称晋升之间的关系，除了教学工作量饱满和没有教学事故外，基本没有更进一步的细节要求。更关键的是职称与个人绩效收入紧密相连。

在这样的外部评判机制下，学术研究能力成为衡量教师地位与价值的最重要的依据^[12]，也是校内教师绩效考核的重要指标。教师真正用于教学设计、反思与研究的时间和精力都非常有限。

还有重要的一点，目前国内对于教师在线教学工作量的核算制度尚不完善，因为传统的课时数算法用于在线教学时无法直接兑换折算，通常根据对作业批改量和交互量的估算，在传统课时数的基础上打折。但“服务”本身难以物化衡量，又需要贯穿于师生教学交互全程，如果以达到同等教学效果为衡量标准，采用“引领服务式”在线教学的教师所耗费的时间和精力远远超出正常课堂教学所需。现实的工作考评制度不仅不能激发反而会抑制教师的教学服务热情。

3. 在线教学进度的过程控制

在49位教师的在线教学小结里，都有关于固定周期中大同步小异步的设计，根据集体教研的结果，分别在第一、二、四、六和八周规定了融于学习活动的形成性考核任务（即作业），并且预设了不同学习者可能会有不同进度的解决方案。

但学习者在线完成各项学习活动和任务的时间数

据显示（见表3），几乎没有一位教师能严格遵循最初的教学进度设计，预设的解决方案在实施中集中表现为教师主动或被动地不断更改每一次考核任务的完成时间，反复向后延长。

表3 形成性考核任务进度完成情况

形成性考核任务进度	第一周	第二周	第四周	第六周	第八周
如期完成的比例	64.21%	40.79%	51.33%	17.85%	84.67%
完成时间的更改	1-6次 最长延至第10周	2-5次 最长延至第10周	2-4次 最长延至第10周	1-3次 最长延至第10周	1-2次 最长延至第10周

在课程结束后的最后一次教研活动中，有超过2/3的参与教师认为教学任务的时间限定无法在过程中落实，有15位教师认为有明确的时间限制非常不利于解决学习者的工学矛盾。接受访谈的7位教师不同程度地不理解为什么要限定作业的完成时间，担心会与“人人时时处处可学”的宣传口号相违背。

以上数据与现象都反映了长期以来在远程开放学历教育中存在的严重忽视教学进度要求与设计的现象。教学进度与人的认知特点紧密相关，人类对新知识的认知—理解—接受—运用，是一个循序渐进的过程，早有研究证明同样的教学内容会因为不同的教学进度而产生不同的教学效果^[13]，虽然统一的课堂教学进度一直因为不能充分适应接受能力不同的学习者而被批评，但在线教学大同步小异步的周期设计正好可以弥补这一不足。所以，我们认为教学进度的要求是“引领服务式”在线教学的标志性特征之一。

“人人时时处处可学”的本意是教育机会公平和教育资源共享，是对终身学习和学习型社会建设的宣传性概括。从国外的经验来看，这一理念主要应用于数字化图书馆、学习资源库等非正式学习领域和企业、政府等组织内部的业务培训，而在正式学习领域都有明确而严肃的教学进度要求^[14]。在线教学中与教学进度相对应的作业完成时间设定，正是为了检验在这个时间段内学习者是否及时学习以及是否已经学会，并可以根据学习者个体的情况做出适当调整。但如果普遍不按进度完成或者所有的学习任务到最后截止时间一起完成，正可以推断出这种教学设计还没有被师生普遍接受，在线学习可能并没有真实发生或者学习效果并不理想，教师的在线辅导与引领服务可能还没有落实到位。

4. 在线交互设计与实施情况

为了便于与学习者保持紧密联系，提供全方位服务，该门课程采用学习平台与即时通信软件互为补充的办法，主动推送教学信息，强化日常教学交互，建立了一系列在线交互途径。我们发现，在实际教学过程中，QQ因为普及、便利和功能强大被广泛运用，学习平台的短信功能也非常受教师欢迎，但使用邮件和微信的学习者几乎可以忽略不计。学习平台上，可能受到QQ普遍使用的影响，论坛交互很不活跃。交互的内容相对单一，QQ群中绝大多数是围绕作业的提醒和催促以及一些简单的技术性问题解答，其余基本属于情感交互，有关专业问题的讲解释疑与交互性活动设计的初衷差距甚大；论坛中的发回帖在数量和质量上也存在明显差异（见表4和表5）。

在对教师基于学习平台的在线辅导数据进行查询时，我们发现，49位教师在每个班的在线时长差异非常大，最短的仅14分钟，最长的可达396小时。同时，我们还发现，在线时间长的，并不是发回帖数量多的，而发回帖数量多的，也并不是发回帖字数多的（见图1）。在对7位教师的访谈中，他们分别提到QQ的零技术门槛和即时交互常常会令他们忽略对学习平台上论坛的使用，总是在浏览平台时发现问题就立即和学习者QQ连线，停留在平台上的时间其实是在和学习者QQ交互。这一点证明了使用QQ对学习平台在线交互的影响，同时也说明师生间的交互可能还停留在浅层信息交流层面，因为QQ的信息即时性特点并不利于系统的学术性辅导交互。

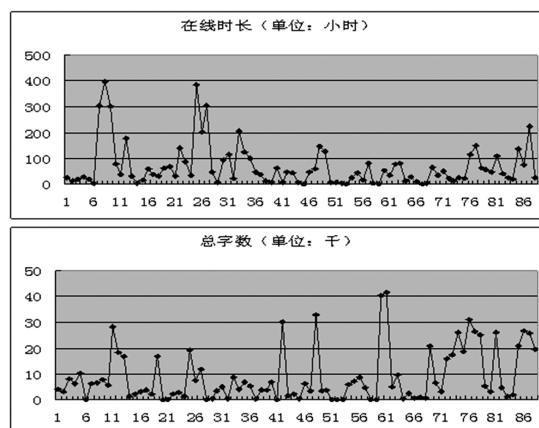


图1 在线时长与发回帖总字数对比

在第三次教研活动中，有超过1/2的参会教师表示有相当数量的学习者非常不欢迎短信和电话这两种



表4 在线交互情况汇总

交互途径		应用建议	应用情况	交互内容
学习平台	BBS论坛	教学辅导	见表5	
		交互活动		
	课程公告	发布课程消息	27位教师使用(学生无权限)	课程开始与结束时间;QQ群号
	平台短信	群发或定点发送重要信息与提示	49位教师使用(学生无权限)	课程开始与结束时间;QQ群号;教学活动信息;作业提醒
	站内消息	师生、生生留言	27位教师使用	提醒加QQ群和交作业
			9.61%学习者使用	询问课程基本信息与作业提交地址、时间等
	日志	发表心得感悟	6位教师使用	1位教师发表40篇以上教学日志
			11位学习者使用	在线学习体会;给平台和作业时间限制提意见
	QQ群	日常交互	49位教师建立了QQ群	9位教师的群交互非常活跃,互动话题有趣且巧妙融合学习主题,交流文字总数在5万字以上
				23位教师的群交互活跃,交流文字总数为2—5万字
				10位教师的群交互平静,交流文字总数为1—2万字
				7位教师的群交互冷清,交流文字总数不足1万字
		信息共享	26位教师有群文件分享	5位教师分享系列辅导文本、作业讲评和成绩列表等
				17位教师分享部分辅导内容与作业完成情况
		视频会议	4位教师组织了群视频会议	4位教师分享作业完成情况
				1位教师有会前内容准备、会议全程录屏和会后PPT分享
	电话	重要事项联系	49位教师使用(平台短信功能不稳定时)	3位教师有内容准备与PPT分享
				通过远程协助帮助学习者熟悉学习平台和辅导作业
手机短信	发送各类信息	49位教师使用(平台短信功能不稳定时)		重要事项联系和作业提醒与催缴
				重要事项联系和作业提醒与催缴
邮件	问题求助与解答	共收到4封学习者邮件		询问作业时间与内容
微信	信息发布	3位教师建立微信群		关注度低,交互非常不活跃
		1位教师设立公众账号		

表5 学习平台论坛交互情况

发帖情况	2位教师	17位教师	23位教师	7位教师
	每班主动发帖20篇以上	每班主动发帖10—19篇	每班主动发帖1—9	从不主动发帖
发帖内容	6位教师	18位教师	18位教师	7位教师
	教师主动发帖,有设计,交互活动话题选择巧妙有趣,图文并茂,内容翔实,重点明确,学习者的参与比较活跃	教师主动发帖,有设计,有内容,有交互活动,学习者有参与	教师主动发帖是打招呼 and 复制作业要求	无任何内容
回帖情况	11位教师	22位教师	7位教师	9位教师
	认真并及时回复	回复但不够及时	回复内容一致	从不回复

沟通方式,认为影响他们的正常工作和生活,但同时几乎所有的教师都认为学习平台的短信功能非常有利于师生之间的信息沟通与联系。这也促使我们更进一步思考如何针对不同学习者个体提供不同的服务路径。

接受访谈的7位教师中,有两位尝试了开课初的破冰活动、课中的小组QQ视频讨论活动以及课末的班级合影合成活动,虽然认为学习凝聚力增强了,但更觉得投入精力与结果不成比例。

5. 在线辅导与作业评阅

该课程已经拥有按进度呈现的完备学习资源,含电子教材、系列授课视频、小课件和基本教学活动设

计,因此教师很重要的一项工作是通过活动的开展增进学习者与学习资源之间的紧密频繁交互。但由于目前教师在线教学的工作量是以学习者形成性考核的完成情况为基准计算的,因此在整个追踪过程中我们注意到,对学习作业的关注成为绝大多数教师的主要辅导内容,无论是论坛、QQ交流,还是短信、电话联系,焦点都是提醒、督促学习者按时提交作业,但对于作业的批改与反馈教师的表现各有不同(见表6)。

在每次教研活动中,不少于3/4的参会教师都对作业评语及反馈不以为然,主要原因是学习资源中已经有相关作业内容讲解,写了评语学习者也不看。7

表6 辅导内容与作业评阅情况

辅导内容	5位教师	16位教师	21位教师	7位教师
	通过学习平台和QQ定时推送每周学习任务与内容,设计小问题激励检测资源运用情况,提供针对性问题讲解和个性化疑难解答	通过学习平台和QQ提供系列辅导内容,解答个别化疑难问题	通过学习平台或QQ提供作业信息,统一解答部分问题	通过QQ提供部分课程信息,发布作业要求与完成提醒
作业辅导	3位教师	15位教师	3位教师	28位教师
	通过QQ远程协助辅导、帮助学习者完成作业	通过学习平台和QQ对不同学习者进行个别辅导与讲解,并发布有针对性的讲评	在学习者完成作业后,通过学习平台和QQ发布统一讲评	教师的注意力全部集中在学习者的作业提交上
作业评阅	3位教师	31位教师	11位教师	4位教师
	有细致的批改评语,及时反馈,并根据作业情况调整辅导内容	有正常批改但无评语	集中批改,不考虑学习者作业提交时间	批改严重拖延,甚至拖延到课程结束以后

位接受访谈的教师也都从不同角度表达了对于在课程资源已经充足的情况下如何开展在线辅导的疑惑,感慨师生分离与学习者的不主动,似乎只有作业可以成为唯一抓手。

最后一次在线教研活动中,5位教师分享了与学习者拉近距离的解决方案,1位教师对课程内容本身提出了有建设性的调整建议。

我们在统计与分析上述数据的过程中发现,年龄和职称对于教师差异性的行为没有影响,在活跃、相对活跃和不活跃的教师中分别有不同年龄段和高中低职称的教师。

(三) 研究小结

以上数据与实例反映出的问题可以归纳为以下几点:

- 1. 固有的教学思维与传统认知导致教师尚未真正理解“引领服务式”在线教学的内涵,教师还没有充分意识到对教学进度的严格把关和实质性学习交互对提高在线教学质量的意义所在。
- 2. 引领服务理念与外部考评制度存在内在紧张,外部评价所引发的教师个人发展定位与引领服务理念不相适应,现有的工作量考核制度不能激发教师的在线教学改革热情。
- 3. 教师的在线教学能力与引领服务的专业要求相去甚远。

如果说服务与教师的工作责任心紧密相连的话,那么如何做好引领教学就与教师的教学能力密切相关。教师缺少与学习者的在线交互,很重要的一个原因是很多教师还“不会”在线教学,更“不会”开展个别化的引领设计与策略选择。主要表现在:

1. 在师生分离的网络环境中,教师对学习者在在线学习过程的参与程度差异较大。

2. 在线教学是一项专业性非常强的活动,也是一种新出现的教学活动,现有教师(不论年龄和职称)的经验无法给予足够支持,如果没有有效的研修培训机制和有力的外部政策引导,教师们并不能清晰、自主地认识自己的工作内容。

3. 离开了实体课堂封闭的物理环境和讲授式的教学方式,绝大多数教师面对缺乏自主学习意识的学习者显得束手无策,单一的作业引领策略苍白无力。在略显苍茫的网络课堂里,如何吸引学习者并把他们“黏”住,绝大多数教师需要补课。

三、“引领服务式”在线教学中教师思维转换与能力提升策略

教学能力是一种需要教师自主建构的实践性能力,教学能力的每一次提升都包括从心到行的全面调整。但这是一种“知易行难”的挑战,教师的成长具有高度的个人生活史特性^[15],来自于家庭、社会、受教育经历和最初的工作要求等的所有生活历史内容,都是影响教师思考与行为的重大事件^[16]。现在的教师从年龄上看,绝大多数在受教育过程中仅接受过单一的传统课堂教学,更何况截至目前,在线教学仍属于新生事物,“引领服务式”在线教学设计需要一个推广、普及与内化的过程。

(一) 定期举行教育思想讨论,促进教学理念与教师角色转变

在线教学本身不是目的,“教”是为了“学”,教



师线上的引领和服务只有借助于与学习者的交流和沟通才有可能真正促进学习的发生,因此教师首先要回归教书育人的本位职责。在分离的时空育人,在线教学完全是一种创造性活动,教师的作为不再限于教学辅导,教师需要花费大量时间和精力学习新的教学设计等知识并学会吸引学习者。

行源于心,教师稳定而深层的教学设计理念和自身的角色定位^[17]会成为教师发展的内在动力。定期进行思想碰撞和交流辩论可以促进教师深入理解“引领服务式”在线教学的内涵,自觉强化自身对在线教学要求的认同感。

(二) 以在线工作坊的形式开展教师培训

工作坊(workshop)是一种以解决应用性问题为重点的学习方式。在线工作坊通常以一名在远程教育领域富有经验的主讲人为核心,10-20名团体成员分组,在该名主讲人指导之下,通过有关在线教学具体主题的资讯分享、小组讨论、演示、实际操作、意见表达等活动,探索在线教学过程中各种问题的解决方案。

这种模拟真实情境并讨论和分享解决思路与方案的实操性培训,对于提高教师的在线教学技能和对教学策略的选择与应用能力有非常强的针对性。如果工作坊采用在线形式开展,会更有利于参加培训的教师对在线学习形成直观感受,参训教师可以揣摩主讲人对自己和他人的辅导方式,通过师生角色换位更好地理解学习者所思所想,甚至发现学习者自身还不清晰的学习需求,形成自己的在线辅导方法与风格。

(三) 推进教学学术研究,提供有效的论文写作支持

开展教学学术研究既有利于教师个人成长,也有利于教学质量的持续提高,还可以部分缓解外部评价机制与在线教学要求之间的紧张。高校的教师发展中心可以学习借鉴英国大学教师与教育发展协会的经验^[18],尝试在校内建立教师联盟,为教师个人提供服务,如开办暑期学校,成立阅读小组,对相关热门文献进行深入解读与分析,为成员提供写作支持,使成员的研究成果能够以书面形式呈现出来;提供小额资金资助,促进教学成果转化为研究论文,并支持受资助教师传播他们的研究成果;举办校际交流会议,通过论文交流为同行提供更为广阔的在线教学成果分享平台。

(四) 发布教师在线教学行为指南,完善外部考评制度,规范教师在线教学行为

每一位教师都是一个自组织系统,根据系统论和控制论原理,自组织系统的发展完善与评价反馈密切相关。而教师现有发展水平与目标发展水平之间存在“有待跨越的地带”,可以称为教师的“最近发展区”^[19]。教师需要在外部和评价和反馈的指引下跨越一个又一个“最近发展区”,从事在线教学的教师在这一方面尤为明显。

在线教学行为指南可以根据目前教师在在线教学过程中存在的主要问题做有针对性的引导,以时间为纵向轴,以行为内容为横向维度(见表7),明确引领的方式和服务的内容。

表7 在线教学行为指南纲要简表

开课前一周	完成所有课程内容与在线交互活动方案的设计、修订以及实施准备
	熟练掌握学习平台的各项功能并能做出使用说明(问答模板)
	获得所辅导学习者的基本信息,分析基本情况,形成有区分度的辅导方案与服务策略(模板,字数不少于……)
	通过邮件、短信、QQ、微信、电话等方式与每个学习者建立首次联系(记录模板),判断学习者个体最愿意接受的联系方式
第一周	根据每个学习者最愿意接受的方式,分别推送课程学习建议
	选择简洁、明了的方式告知每一个学习者本周学习内容
	与任务,设计有趣的活动,引导、激励学习者阅读/使用学习资源
	第一时间回复学习者的所有疑问
第二周	根据学习者的反应,判断不同学习者可能遇到的问题,通过课程页面、论坛或QQ群,主动发布问题讲解文本(建议图文版)
	及时评阅学习者完成的活动与作业,在鼓励、肯定的基础上指出问题并即时反馈(字数不少于……)
	定向联系没有参与学习的学习者,了解原因,理解困难,提供解决方案(联系记录)
	根据上一周学习及作业完成情况,分析学习者状态,调整辅导策略
第三周	通过论坛、语音或视频发起小组讨论(时间不少于……),选择与课程内容相关的热点话题等,增强课程及教师的吸引力
	讨论活动小结(字数不少于……),对每一位参与者分别做出鼓励性评价,并给予“分级奖励”
	发现学习困难以及缺乏学习动力的学习者,提供定向辅导和远程协助,帮助其与热情友善的学习者结对学习
	组织“线下进行线上呈现”的活动任务,展示学习成果后开展同学互评、教师点评并反馈(字数不少于……),对表现优秀者赠送小礼物等
第…周	……
	教学阶段性小结(字数不少于……),并通过课程论坛或其他交流途径与学习者沟通

指南不仅是教师的在线教学行为准则,也是评判依据,一旦纳入教师整体工作绩效考评范畴,可以在一定程度上改变现有考评体系单纯重视科研与教学获奖,缺乏诊断性考评、过程性考评的缺陷^[20]。同时也能为教师在线教学工作量的核定(含即时通信软件的使用)提供一个相对科学、合理并可操作的基准,比如为教师提供各项教学活动模板和字数、时间要求,为教师每一周的个别化教学行为核定平均时间。在进程中,学校可以通过与大型网络企业合作获得相关交互数据以及学习平台数据,审核是否符合要求,必要时可以要求教师提供佐证材料。确认教师辅导单个学习者的工作时数后,乘以学习者人数就是教师的在线教学工作总量。

更为重要的一点是,指南可以为教师的行动反思提供参照,教师对自己每一周、每一阶段、每一轮的在线教学历程都可以据此自我评价,反思自己的在线教学行为以及教学策略的適切程度。通过内外部评价与反馈,教师在不断调整自身教学行为的同时,会逐渐将引领服务的理念内化为自己的思维方式与行为习惯。

每个教师在自己的教学历程中,都会因为长期的教与学实践形成内隐的个人化的“实践理论体系”,“引领服务式”在线教学对于教师既往的个人知识体系是一种挑战,更是一种完善。在我们目前的个案追踪研究中,还缺乏细致的对影响教师教学思维与行为选择的变量的分析,未来以教师个体持续的在线教学行为与能力发展作为观察和比较研究的对象,也许可以从更微观的视角发现有意义的影响变量,从而提出有效的教师培训策略。

[参考文献]

- [1][5] 秦宇. 引领式在线学习模式[J]. 中国教育信息化:基础教育版, 2005, (11): 37-39.
- [2] 石磊, 梁亮. E-learning 环境下引领式学习模式初探[J]. 科技情报开发与经济, 2009, (13): 149-150.
- [3] 任岫林, 谷鸿. 从马里兰大学的教师发展看远程教育质量保障[J]. 当代继续教育, 2014, (6): 77-79.
- [4] 郭文革. 引领式网络课程: 理念及设计[J]. 江苏广播电视大学学报, 2012, (3): 13-17.
- [6] John S. Rosenberg. 哈佛与 MIT 最新研究: 近 50% 学习者注册后从未上课[EB/OL]. (2015-04-23) [2015-08-26]. <http://mooc.guokr.com/post/613026/>.
- [7] 张丽, 伍正翔. 引领式在线教师培训模式理论创新与实践机制——以全国中小学教师网络培训平台为例[J]. 中国电化教育, 2011, (1): 61-65.
- [8] 郭文革. 教育的“技术”发展史[J]. 北京大学教育评论, 2011, (3): 137-157.
- [9] 余清臣. 交互主体性与教育——一种反思的视角[J]. 教育研究, 2006, (8): 25-30.
- [10] 安德鲁·芬伯格. 技术批判理论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2005: 144.
- [11] 邢延龄, 李莹. 中英开放大学辍学比较研究[J]. 教育学术月刊, 2012, (11): 94-97.
- [12][20] 胡小桃. 从高校教师发展状况看我国教师考评制度存在的问题[J]. 黑龙江高教研究, 2014(11): 95-98.
- [13] 李伟胜. 实验研究指导[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 8.
- [14] 王晨. 引领式在线教学系统的研究与设计[D]. 天津: 天津大学计算机科学与技术学院, 2006.
- [15] 姜勇. 个人生活史与教师发展初探[J]. 外国中小学教育, 2004, (3): 17-20.
- [16] Bullough, R. V., Baughman, K. First year teacher — A case study [M]. N Y: Teacher's College Press, 1989.
- [17] 姚青伟. 学术资本主义视阈下高校教师角色冲突与调适[J]. 学园, 2015, (8): 33-34.
- [18] 吴薇, 陈春梅. 英国大学教师与教育发展协会: 支持并引领教育变革[J]. 高教发展与评估, 2014, (9): 38-47.
- [19] 郑家裕. 教师专业化需要重视教师的“最近发展区”[J]. 教书育人: 高教论坛, 2008, (33): 23-24.

收稿日期: 2015-09-10

定稿日期: 2015-10-13

作者简介: 张璇, 硕士, 副教授, 江苏开放大学公共管理学院 (210036)。

责任编辑 山 岭

though in different labels and wording. Four outstanding characteristics are identified from these credit bank practices. First, open structures are adopted to promote adaptability of the systems. Second, a steady and gradual strategy is followed in building the systems with both regional characteristics and nationwide influence. Third, operationability is stressed in all these systems. Fourth, both internal and external standards are used in these systems.

Keywords: lifelong learning; credit bank mode; mutual recognition of credits; credit transfer; index system

Technology, education and design: the sciences of the artificial

Som Naidu

The design of effective, efficient and engaging learning and teaching experiences is the product of synergies derived from knowledge about the technology, pedagogy and the subject matter. It includes knowledge about the affordances of each attribute, as well as knowledge that lies at the intersections of these three variables. More recently dubbed as technological pedagogical content knowledge by Mishra and Koehler, this is an idea that extends Lee Shulman's concept of pedagogical content knowledge to include knowledge about the technology (i.e., the media), and the content (i.e., subject matter that is to be learned and taught). At the heart of synergies derived from this kind of knowledge is design which is a science of the artificial, as opposed to a natural science. And this is about creating and orchestrating productive learning and teaching experiences.

Keywords: technology, education and design; Technological, Pedagogical and Content Knowledge; learning and teaching experience design; sciences of the artificial

How does a Guidance + Service model of online teaching challenge traditional teaching concepts and performance?

Xuan Zhang

Different online instructional design and organization show different teaching concepts and requirements. Guidance-service-oriented online instruction requires that teachers get heavily involved in and guide the students' learning process, and provide personalized service for each and every learner. This inevitably challenges teachers' existing teaching concepts and practices. Besides, teachers may misunderstand the instructional design and carry out different teaching behaviours, get differently involved in students learning process adopting different strategies, etc. The existing external evaluation mechanism hinders teachers' enthusiasm in guidance-service-oriented online instruction. Teaching effectiveness and quality is determined by not only teachers' changes in knowledge and skills, but also their conceptual embrace of new ideas of teacher-student relationship, and initiatives and creativity in learner support service and online interaction. Teachers should be encouraged using various strategies to change their teaching concepts and behaviours.

Keywords: guidance-service-oriented; online learning activities; learning assessment; teacher development

(英文目录、摘要译者: 刘占荣)