

开放大学教师专业发展需求模型

——基于扎根理论的研究

冯晓英¹ 冯立国² 于晶²

(1 北京师范大学 远程教育研究中心,北京 100875; 2 国家开放大学 教师发展中心,北京 100039)

【摘要】 教师专业发展是开放大学建设的重要任务。本研究从纵向、内发的视角,采用质性研究中扎根理论取向,通过焦点小组访谈的形式对94名国家开放大学的教师进行了调查,对获取的数据进行三级编码,梳理了开放大学教师专业发展不同阶段的主要任务、困难与挑战;在此基础上,构建了开放大学教师专业发展需求模型,提出开放大学教师专业发展包括三个维度的需求:自我认同的需求、社会认同的需求、同伴认同的需求,以及发展混合式教学能力以满足其自我认同的需求,发展科研能力以满足其社会认同的需求,发展团队协作能力以满足其同伴认同的需求;构建了开放大学教师的混合式教学知识框架,指出开展有效教学需要具备四个核心元素:学科知识、成人教学法知识、在线教学法知识、技术知识,及其交织形成的混合元素:面向成人的学科教学法、学科在线教学法、整合技术的在线教学法、整合技术的成人教学法等。

【关键词】 开放大学;教师专业发展;混合式教学;知识框架

【中图分类号】 G724.82

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2017)02-0083-09

一、问题提出

自我国启动开放大学建设以来,教师专业发展和师资队伍建设一直是重点任务。一方面,开放与远程教育的人才培养对象、定位、模式与传统普通高等教育有很大不同,因而开放大学教师也与传统高校教师有迥然不同的专业定位、角色、能力要求等。另一方面,我国远程教育实践的快速发展带动了一支总量庞大的师资队伍的形成,同时也带来了诸多问题。大多数教师并没有做好成为新型开放大学教师的能力准备。如何推动教师的专业发展,让他们尽快跟上开放远程教育快速发展的步伐,是我国开

放大学发展面临的重要任务。

目前关于开放大学教师或远程教育教师的研究,主要关注教师的角色、能力和专业发展路径。大量研究是基于已有的理论、文献或经验。例如,陈君贤(2016)从“知识人”社会角色的角度对远程教育教师的角色定位、知识需求等进行了分析。王军峰等(2013)从技术哲学的视角对远程教育教师的专业发展内涵进行了探讨。冯立国等(2016)、金丽霞(2016)等基于开放大学的实践提出了远程教育教师的角色定位、职责与专业发展路径。翁朱华(2012a)则基于文献分析,提出了远程教育教师的角色模型。也有一些学者针对远程教育教师的能力

【收稿日期】2017-02-09

【修回日期】2017-02-20

【DOI 编码】10.13966/j.cnki.kfjy.2017.02.009

【基金项目】2016年国家社会科学基金教育学一般课题“‘互联网+’教师培训供给侧改革的实验研究”(BCA160050)。

【作者简介】冯晓英,博士,副教授,北京师范大学教育学部教育技术学院(eaglet@bnu.edu.cn);冯立国,硕士,助理研究员,国家开放大学教师发展中心主任(fengliguo@ouchn.edu.cn);于晶,硕士,助理研究员,国家开放大学教师发展中心(yuj@crtvu.edu.cn)。

需求或现状开展了实证研究。例如,陈丽等(2004)利用特尔斐法构建了远程教育教师的能力模型;肖俊洪等(2010)采用访谈法调查了英语辅导教师的职业自我概念、专业发展和诉求;翁朱华(2012b)通过问卷和访谈法从专业知识、专业技能、支持性素养和专业情意四个维度对当前远程教育教师专业素养进行了调查。这些研究对于厘清远程教育教师的角色定位、职责与能力要求有重要的贡献。

陈向明曾指出,“教师角色”概念多用于表达社会对教师的外在要求,即社会对教师应该如何履行职责有一定的要求(魏戈等,2015)。显然,已有文献多从外在要求关注远程教育教师角色,而对内在来源即从教师内发的需求关注其专业发展的研究较少。同时,这些研究缺少从纵向关注远程教育教师专业发展需求。教师专业发展是教师专业思想、专业知识、专业能力方面不断发展与完善的过程,是新手发展成为专家型教师的过程。教师在这个过程中所面临的困难和需求是不同的,需要的支持也不同。只有厘清教师专业发展不同阶段的困难和需求,才能勾勒出开放大学教师专业发展需求的完整画像,从而更有针对性地为教师专业发展提供支持。

那么,开放大学教师专业发展不同阶段中承担的主要任务有哪些?面临的主要困难与挑战有哪些?教师专业发展的关键需求有哪些?为了回答这些问题,本研究从纵向、内发的视角出发,采用质性研究中扎根理论的取向,探讨开放大学教师在专业发展过程中的困难和需求,构建开放大学教师专业发展模型。本研究的研究问题有两个:1)开放大学教师专业发展各个阶段的主要任务、困难和挑战是什么?2)开放大学教师专业发展的需求是什么?

传统的教师教育范式多将教师的职业发展阶段分为三个阶段:新手教师、熟手教师、专家型教师。这种范式来源于基础教育领域,主要从教学这个单一维度进行划分,也广泛应用于中小学教师和普通高等院校的教师专业发展。然而,较之普通高校教师,开放大学教师的角色与任务要复杂得多。甚至远程教育教学本身也很复杂,涵盖课程设计、资源开发、学习咨询、教学辅导等多种职责与角色,由此也导致开放大学教师的职业发展并非简单的单一角色、单一维度发展。因此,本研究在划分开放大学教师的职业发展阶段时,未采用基础教育领域的三阶

段划分,而采用冯晓英等(2013)提出的远程教育教师职业发展四阶段理论:入职阶段、独立工作阶段、技术骨干/项目主管阶段、部门负责人阶段。

二、研究设计

(一)研究对象

本研究采用立意抽样法选取了94名国家开放大学教师,通过焦点小组访谈形式对其进行调查。访谈对象来自国家开放大学办学体系的分部、地方学院和学习中心,主要为教育学和数学类专业教师。其中,教育学教师61名,占65%;数学学科教师33名,占35%。男教师25名,占26.6%,女教师69名,占73.4%。访谈对象年龄在23-59岁之间,覆盖了开放大学教师各个年龄层(见表一),基本符合目前开放大学教师队伍的年龄分布。平均年龄41.7岁,其中30-50岁的中青年骨干占69.15%。调查对象的工作年限为2~38年,77%的访谈对象有十年以上开放大学工作经验。

表一 调查对象的年龄和工作年限

年龄	人数	百分比(%)	工作年限	人数	百分比(%)
30岁以下	5	5.32	10年以下	22	23.40
30-40岁	40	42.55	10-20年	31	32.98
40-50岁	25	26.60	20-30年	21	22.34
50岁以上	24	25.53	30年以上	20	21.28
总计	94	100	总计	94	100

另外,60.6%的访谈对象有本科学历,39.4%有硕士研究生学历。访谈对象的职称在各个级别均有分布,其中中级职称和副高级职称的最多,初级和高级职称的较少,分布比例基本符合国家开放大学教师整体职称分布(见表二)。86名访谈对象(占91.6%)属于教学和教辅岗位,6名访谈对象属于行政岗位。

表二 访谈对象的学历和职称

最高学历	人数	百分比(%)	职称	人数	百分比(%)
本科	57	60.64	初级	10	10.64
硕士研究生	37	39.36	中级	40	42.55
			副高	37	39.36
			正高	7	7.45
总计	94	100	总计	94	100

(二) 研究方法

本研究采用质性研究中扎根理论的取向,通过收集和分析经验资料生成理论,将选择的访谈对象分为9个小组,每组10-11人,并对每个小组进行焦点小组访谈:首先请每位教师回顾自己在开放大学的发展历程,然后围绕访谈问题进行回答和交流。访谈问题包括:

1)您在开放大学各个阶段的工作任务是什么?

2)您在开放大学各个阶段面临的主要困难和挑战是什么?

访谈小组的访谈时间约在120分钟左右。研究者对访谈过程进行了录音,并将录音转成文本资料进行分析。根据扎根理论的操作程序:1)从资料中产生概念,对资料进行逐级登录;2)不断对资料和概念进行比较,系统地询问与概念有关的生成性理论问题;3)发展理论性概念,建立概念和概念之间的联系;4)理论性抽样,系统地对资料进行编码;5)建构理论,力求获得理论概念的密度、变异度和高度的整合性(陈向明,1999),研究者对访谈资料进行了三级编码,按照“概念化—类属化—找出核心类属—建立理论框架”的过程,形成了相应的研究结果和理论模型。

(三) 研究信度和信度

本研究主要由冯晓英进行编码,由冯立国、于晶对编码进行协同检核,以保证研究的效度。本研究通过对不同访谈对象、不同焦点小组之间资料的相互佐证和交叉比对,求得资料的真实性、正确性和可靠性,保证研究的信度。

三、研究结果

(一) 入职阶段的主要任务、困难与挑战

教师们在入职阶段,即进入开放大学工作的前三年里,通常会同时承担两类工作:专业教学和教务教辅。其中,新教师通常主要承担教学辅导和资源建设任务,例如面授辅导课教学、在线课程资源建设和上传等。同时,新教师通常还需兼任教务教辅工作,如担任辅导员、班主任,负责教务管理等。总体而言,新老师入职阶段是“身兼数职”。

然而,绝大多数教师在进入开放大学前接受的是面对面教学,未接受过在线教育、远程教育的相关培训。很多老师甚至在加入开放大学前,对在线教

学知之甚少,他们突然进入一个新的实践领域,且身兼数职,往往在入职阶段会是“忙、乱、难”。

在此阶段,教师们面临的困难和挑战主要来自教学。首先是教学模式和教学方式的转变。老师们表示,“电大的教学模式与普通高校不同,而我们进入电大前,对远程教育认识模糊”“不知道如何设计和开发在线课程和资源”“不知道如何为学生推荐资源”“不知道如何为学生做辅导”“不熟悉信息技术的使用”……。

其次是教师角色的转变。本次调查的对象绝大多数是从普通高校毕业后直接进入开放大学任教,少数教师在普通高校任教后转入开放大学。这两类教师都表示不适应远程教育教师角色。或者说,进入开放大学任职前,他们对于远程教育教师的角色定位、能力与职责要求“并没有清晰的认识”。普通高校的教师只需要负责课堂教学,而开放大学教师的能力要求是多维度的,既包括学习过程前的在线课程和资源设计,又包括学习过程中的在线教学与辅导、面授教学与辅导;既要为学生提供管理上的、教学上的支持,又要提供技术上的、心理上的支持(陈丽,2012)。访谈教师纷纷表示“没有做好思想和能力上的准备”“在入职阶段教师角色转变困难、痛苦”。

再次是教学方法的转变。一方面,远程教育教与学的时空分离,使得在线教学本身需要新的教学法。早在二十世纪九十年代,国际开放与远程学习领域的研究者和实践者就已经达成共识:在线教学已经成为一种新的教学法(Higgison,2000)。另一方面,在线教学的对象是成人学习者,他们有工学矛盾、差异性大等特点。教师们进入开放大学后,认识到远程教学与传统面授教学的不同,然而“远程教学经验不足”“没有方法”,同时“对学生情况不了解”,感觉“学生知识基础差,难以管理”。不少老师表达了这样的经历:“由于教学经验不足,我花了很多的时间,很大的力气认真备课。可是当我精心准备好教案来到教室,却发现听课的学生寥寥无几……感觉特别受挫。”类似的经历几乎每位受访老师在入职阶段都经历过。显然,老师们在入职初期,对于远程学习者的特点普遍缺乏了解,没有做好思想、心理和应对策略上的准备。

对于入职阶段的任务和挑战,老师们表示最重

要的是“缺少方法”“缺少系统的入职培训”。几乎每位访谈教师都将此阶段总结为“没有方法”“摸着石头过河”。

(二) 独立工作阶段的主要任务、困难与挑战

在独立工作阶段,教师们主要承担与课程建设相关的教学和管理工作:在教学方面,除了担任辅导教师、负责资源建设外,通常还担任课程主持教师、主讲教师;在管理方面,主要负责教学支持服务。这个阶段,教师们的核心工作是课程建设和教学过程管理,以及面向学生全过程的教学实施,需要独立完成教育教学工作。

经过入职阶段的磨合,教师们开始适应并能够独立完成教育教学工作。他们面临的困难与挑战主要来自教学和科研。

困难与挑战一:如何提升教学质量?教师们有提升教学质量的热情,却表示“理想很丰满,现实很骨感”。教师们教学上遇到的困难和挑战一方面来自开放大学,一方面来自学生。开放大学方面的挑战主要是如何适应网络教学与混合式教学,表现为“面授教学如何与网络教学相结合?”困难还包括:“如何更好地使用信息技术”“如何指导学生选择网络资源”“如何运用信息技术做好资源”“如何建设精品课程”等。老师们表示,在这种教学模式变革的过程中,“同专业之间的横向交流少”“缺少传帮带”“只能自己摸着石头过河”。学生方面的挑战主要是如何激发学生学习兴趣。“学生学习积极性不高”“如何提升学生学习兴趣”是突出的教学困难。

困难与挑战二:如何提升科研能力?教师们除了承担教学工作外,也开始申请和承担研究课题,同时为自己的“专业发展寻找出路”。教师们普遍反映“科研机会少”“科研能力不高”。因此在申请课题、开展研究方面感觉“很费劲”“不得法”。而所谓的“科研机会少”,其实是教师科研能力不高造成的。例如,他们在寻找研究主题、撰写课题申请报告上有困难,“不知道什么题目适合研究”“不知道怎样撰写课题申请报告”,因而对于绝大多数教师来说申请课题难度较大。

(三) 项目主管/技术骨干阶段的主要任务、困难与挑战

教师们和项目主管/技术骨干阶段除了继续承担教学工作外,通常还会成为专业负责人,从事专业

或部门管理,以及开展更多的课题申报和研究工作。教师主要面临的困难与挑战来自教学和管理。

困难与挑战一:如何跟上教学改革步伐?老师们认为该阶段非常重要的任务是“形成自己的教学特色”“提高教学质量”。然而,随着信息与媒体技术的更新越来越快,教育教学也快速变革,给老师们带来了压力和挑战。很多老师谈到:“每过一两年就会接到新任务,一下子压下来”,从“建设精品课程”到“开发微课”到“新平台使用”等,“疲于应对”。大多数教师特别是女教师,对信息技术不擅长,感觉“技术能力不足”或“技术支持不够”,需要花很多时间学习和适应,在工作和心理上形成较大负担。

困难与挑战二:如何组建有效的教师团队?作为专业负责人,教师们在这个阶段面临的最大挑战是“人”。“(电大)专业人才不够”“专业多,教师少”是普遍现象。一方面是如何培养和管理教师,使其“成为新型开放大学的教师”;另一方面是如何实现团队合作,建立健全有效的教师团队。对于这两个挑战,教师们表示很茫然,甚至“彷徨无助”。

除了以上困难与挑战,另一个困扰教师的问题是职称晋升。由于没有时间做科研,或者科研成果不足,大多数开放大学教师在职称晋升上比普通高校教师困难。访谈中,近三十年教龄的彭老师^①讲述了自己的故事。

“大学刚毕业到电大工作,我非常努力,后来在职读了研究生。靠着大学和研究生期间的积累,我顺利地评上了讲师、副教授。当时,我算是比较早评上副教授的。……然而,到现在为止,我仍然是副教授。我在普通高校任教的同事,早就是教授了,而我还遥遥无期。”

大多数访谈对象表达了与彭老师类似的经历。开放大学教师在专业发展上总会拿自己与普通高校教师比较,包括职称、待遇、社会地位与声誉等。而往往工作的年头越长,开放大学教师与同期普通高校教师的职称差距越大。这种落差让开放大学教师倍感失落和打击,很多人甚至丧失了专业发展的目标和追求。

(四) 部门负责人阶段的主要任务、困难与挑战
约40%访谈对象担任了部门负责人或以上职务。这部分教师表示,他们扮演的角色是“业务舵

手”和“管理者”,主要任务是全面系统的管理,包括“部门工作的落实”“人员管理”,以及“上下协调、内外协调”。他们面临的主要困难与挑战来自学生和教师。

困难与挑战一:如何吸引并留住学生?作为部门负责人,教师们面临的最大挑战来自学生:一方面是“招生难”,另一方面招进来以后“学生参学率低”。如何形成开放大学特色的教学,让教学变得既有效又有趣,吸引学生入学和参学,是开放大学教师在部门负责人阶段最为关心的问题。

困难与挑战二:如何带好教师队伍?相比于学生带来的压力,更大的压力来自队伍管理。访谈教师表示,内部管理最让他们头疼的是“教师积极性不高”,而且“在电大工作时间越长的老师,越没有积极性”。老师缺乏激情,如何能有好的教学?如何能够吸引学生?一方面,老师们抱怨因为学生没有积极性,所以没有了教学的热情;另一方面,老师们热情不足,因而学生更加没有学习的兴趣和积极性。这似乎陷入了两难的恶性循环。而教学恰恰是开放大学的核心。为此,教师们表示,这个阶段最大的挑战是“如何在‘互联网+’时代下带好团队”。然而,不难发现,该阶段管理者遇到的“教师积极性不高”的困难,恰恰是前面发展阶段问题累积的结果。教师教学上得不到学生的积极反馈与肯定,职称发展遇到瓶颈,恰恰是导致很多资深教师缺乏热情的根本原因。

四、开放大学教师专业发展需求模型

基于上述分析,研究者发现,开放大学教师专业发展历程经历的主要任务、困难与挑战贯穿着三个基本属性:“教学”“科研”“教师团队”。教学是开放大学教师的基本任务。教学方面的肯定,是激发教师工作热情的根本。教师从独立工作阶段开始,越来越关注科研,科研不仅在教师工作中占据越来越大的比重,科研成果也与教师的职称评定、专业发展息息相关,反映了社会对教师的认同。从技术骨干阶段开始,教师从关注个人的教学、科研发展,转向关注教师团队的建设,希望获得来自同伴教师的支持与协作。因此,研究者最后抽取三个核心类属,即“自我认同”“社会认同”“同伴认同”。

基于对数据资料的分析编码,研究者构建了理

论模型:开放大学教师专业发展的需求模型(见图1)。该模型包括三个核心类属:“自我认同”“社会认同”与“同伴认同”。“混合式教学能力”“科研能力”“团队协作”成为支持三个核心类属的支援类属。

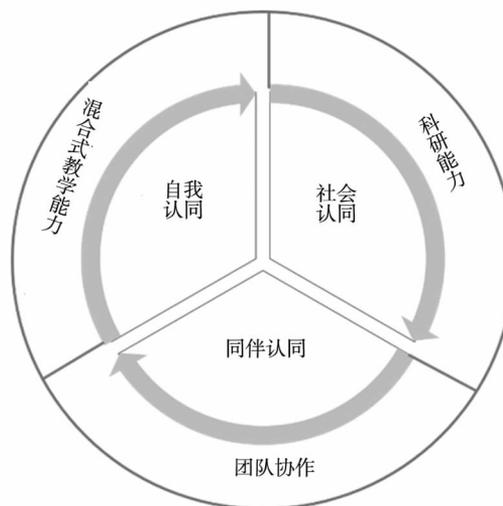


图1 开放大学教师专业发展需求模型

(一)自我认同的需求:混合式教学能力的发展

教学始终是开放大学教师最基本的任务,也是他们自我效能感、自我认同感的主要来源。教师从入职开始,首先追求的就是教学上的成功与肯定。然而,教学上的困难与挑战贯穿于由“入职阶段”到“技术骨干阶段”的专业发展历程,也成为开放大学教师“缺乏成就感”的主要缘由。

1. 开放大学教师教学上的需求

研究者从焦点访谈的数据资料中提取出开放大学教师教学方面面临的关键需求:

关键需求一:成人教学法的知识与方法。访谈中几乎每位教师都讲述了自己在教学上失望甚至失落,感叹“学生不一样”“精心准备的课程没有人听”“学生缺乏积极性”。研究者对部分教师追问“之前是否了解成人学习者的特点”,教师们均表示“不了解”“没有准备”。尽管本研究对象的60%以上为教育学科教师,但他们学的都是针对青少年的教学法(pedagogy),而不是针对成人的教学法(andagogy)。几位资深老教师在焦点小组访谈中提出要“学会适应”学生的特点。例如,刘老师讲述了自己的专业发展,如何摸索,通过精心设计有趣、耳熟能详的案例激发学生的学习兴趣 and 积极性,从一名“没人听

课”的教师,发展为“场场爆满”的教学名师。可见,教师面临的“学生缺乏积极性”困难,背后真正反映的是他们对成人远程学习者的不了解。正是这样,研究者在编码时,未将“学生缺乏积极性”作为核心类属。正是由于缺乏成人教学法知识,教师只能靠自己的实践摸索。部分教师能够在“技术骨干”阶段逐渐摸索到成人学习者的特点以及与其相适应的教学方法,大多数教师在摸索过程中逐渐丧失了自我效能感和信心。

关键需求二:在线课程设计、在线教学/导学的知识与方法。在线教育是一个发展迅速的实践领域。教师们从入职开始就面临如何开展在线教学的困难和挑战。从访谈对象的学历看,绝大多数教师具备了较为完备的学科知识,然而他们的知识与经验都是关于传统学校教育、面对面课堂教学的,直到进入开放大学后才发现在线教学与课堂教学的不同。对绝大多数开放大学教师来说,他们的职业发展面临着“如何有效开展在线教学/混合式教学”的挑战。开放大学教师迫切需要了解在线课程设计与开发的理论与方法,需要了解如何有效开展在线教学和导学的理论与方法。

关键需求三:技术支持教学的知识与方法。本研究四个阶段的访谈资料中教师反复提及的困难之一都与技术相关。其中频次出现最高的是“信息技术的使用”(68.3%)、“技术支持不够”(71.6%)、“如何运用技术做好课程资源”(84.5%)、“如何选择和推荐资源”(87.2%)、“课程资源缺乏”(92.4%)等。教师最困扰的是“课程资源”,然而互联网上各种开放教育资源数量庞大,为何教师们认为“资源缺乏”?显然,教师们真正缺乏的是利用信息技术有效支持其在线教学的方法与能力。

(二) 开放大学教师的知识框架

那么,开放大学教师要取得教学上的成就,获得自我认同,最关键的是什么知识和能力?基于以上分析,研究者抽取出开放大学教师能力和知识需求的四个核心类属:学科知识、成人教学法知识、在线教学法知识、技术知识,并与已有理论进行比照。

目前已有大量关于开放大学教师的角色能力研究。一种观点认为开放大学教师应具备专业知识、教学技能、职业态度三个方面的专业素养(马香莲,2016;翁朱华,2012a)。另一种观点认为开放大学教

师应具备三方面的知识能力:学科专业知识、教学法知识、信息技术能力(王军峰等,2013)。这两种观点基本都来源于传统的教师教育范式对教师知识的分类。

随着信息技术的普及与发展,技术的广泛应用正迅猛地推动着教育的变革,教师习惯的各种教育范式难以应对技术运用带来的种种挑战(胡水星,2016)。2006年,米什拉(Mishra)和科勒(Koehler)提出了“整合技术的学科教学知识”(简称TPACK)概念,认为它是教师开展有效教学、实现信息技术与教学深层次整合需必备的。TPACK是一种将技术有效整合到教师专业发展的知识框架,它厘清了学科内容、教学法和技术之间的复杂关系(全美教师教育学院协会创新与技术委员会,2011)。

研究者发现,TPACK框架所包含的知识元素,并不能涵盖开放大学教师开展有效教学必备的四个核心元素:学科知识、成人教学法知识、在线教学法知识、技术知识,以及相互交织形成的复合元素。为此,研究者在对资料编码的基础上,构建出开放大学教师混合式教学知识框架(见图2)。

核心元素一:学科知识。学科知识是学科教师开展教学所需具备的,是对学科教学内容的掌握。无论好的课程设计还是好的教学,都需要有学科知识的深入理解为基础。

核心元素二:成人教学法知识。开放大学的教育对象是成人在职学习者,有自己的特点。例如,有丰富的个人经验,需要被激活并整合到新的学习活动中;自我导向,有明确的学习目的;注重问题解决,不喜欢抽象、高深、与自身无关的理论知识(陈向明,1999)。开放大学的教师需要了解学习者,并掌握适合成人的教学策略与方法,才能设计和组织有效的教学。

核心元素三:在线教学法知识。随着在线教育的普及,在线教学在开放大学的教学模式中占据越来越重要的位置。在线教育由于“教与学的时空分离”,具有不同于传统学校课堂教学的规律,也要求不同于传统教学法的教学策略和方法。开放大学教师需要了解在线教育的原理,以及在线课程设计与开发方法,掌握在线导学的策略和方法。

核心元素四:技术知识。正如TPACK框架所言,技术知识已经成为信息时代教师必须具备的知

识。对于开放大学教师而言,技术知识的意义更加特殊。在线教育由于教与学的时空分离,教学交互必须依赖于技术的桥梁作用。在线教学对于技术有着更加强烈的依赖。开放大学教师必须了解和掌握技术相关的知识,特别是如何运用技术有效支持和开展教学的知识。

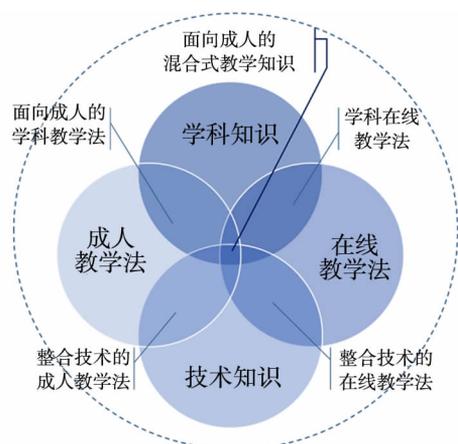


图2 开放大学教师混合式教学知识框架

四个核心要素相互交织形成了开放大学教师需要具备的混合元素:面向成人的学科教学法、学科在线教学法、整合技术的在线教学法、整合技术的成人教学法等。在“互联网+”时代,开放大学教师最需要具备的是四个核心知识元素相整合的能力——面向成人的混合式教学知识。他们不仅需要具备课堂面授教学的知识与能力,具备在线教学的知识与能力,更需要了解如何在“互联网+”时代,有效开展混合式教学;如何通过有效的教学设计让面授教学与在线教学相辅相成;如何有效利用移动技术、社交软件让学习更便捷、更有效、更有趣;如何通过有效的设计让教学与成人学习者的工作生活更紧密相关;如何实现线上学习、线下学习、工作现场学习的有效融合等。

(二) 社会认同的需求:科研能力的发展

自“独立工作”阶段开始,科研就在开放大学教师的专业发展中扮演越来越重要的角色。科研成果的量与质,不仅是教师专业职称评定的重要依据,也是教师社会认同感的主要来源。而科研能力的薄弱,已经成为开放大学教师专业发展的瓶颈。

大学教师开展研究通常可以选择两条路径:基

于学科的研究和基于教学的研究。普通高校的教师大多选择前者。开放大学一直鼓励教师“两条腿走路”。然而,本研究表明,“两条腿走路”的思路并不适合开放大学教师,只有极少数开放大学教师有能力开展基于学科的学术研究。首先,开放大学教师的教学任务繁重,一位老师常常需要承担近十门课程的教学,能够用于科研的时间和精力有限。其次,大多数教师的教学很难“专于”某一专业方向,常常是今年讲授专业A,明年讲授专业B。教师们表示开放大学的教师“必须是全才”。最后,开放大学本身的学科科研条件与氛围有限,如缺乏开展学术研究的实验室、设备材料等。相比于普通高校教师,开放大学教师显然在时间、精力、条件上远远欠缺。这些都导致了开放大学教师难以选择学科学术研究的专业发展路径。

开放大学教师更加可行的是第二条专业发展路径:基于教学的研究。开放大学教师工作量最重的是教学。开展基于教学的学术研究,能够缓解时间和精力上的矛盾。基于教学的研究条件要求也低。更重要的是,开放大学教师具备开展教学学术研究的先天优势。钟志贤(2012)曾基于博耶“大学的四种学术”思想,提出了“教学学术”概念,将其定义为:一种聚焦教师教学优化、关注学生有效学习、追求教学绩效和改进教学实践的“教与学的学术”,是与创新人才培养模式息息相关的学术活动。显然,开放大学特殊的学习者对象、独特的人才培养定位、基于技术的特殊教学环境、混合式的教学模式等,都为教师探讨教学优化、开展教学学术研究提供了得天独厚的土壤。

事实上,开放大学教师已经逐渐认识到开展教学学术研究的可行性。然而,他们的困难在于:研究什么?怎么研究?开放大学教师的知识框架显示,在四个基本元素的专门领域,开放大学教师很难比这些领域的专门研究人员更有优势,其优势应当在混合元素领域。例如,如何开展基于学科的在线教学(在线课程的教学设计、在线教学辅导等)?如何开展面向在职成人学习者的学科教学?如何基于不同技术开展有效的在线教学?如何基于不同技术开展有效的成人教学?如何开展面向成人学习者的、基于学科的在线教学?如何开展面向成人的、基于学科的混合式教学?等等。混合元素领域为开放大

学教师开展教学学术研究提供了相当广阔而独特的选题空间。而“怎么研究”,则需要开放大学教师学习和补充教育研究方法的知识,包括开展研究设计的能力、传统教育研究方法的掌握与应用,还需要了解各种新兴的研究方法和技术,如基于设计的研究范式、学习分析的技术、数据挖掘的技术等,才能更好地适应当前远程教育领域的发展。

(三) 同伴认同的需求:团队协作的发展

同伴认同的需求,是开放大学教师专业发展的另一个重要维度。教师在期待教学方面的自我认同、科研方面的社会认同外,也会越来越期待获得同伴的认同。随着教师的职业发展,无论教师个人还是机构,对同伴认同与合作的期待越来越强烈。从本研究的资料看,教师所处的职业发展阶段越高,越重视和期待同伴的合作与认同。首先,远程教育本身的规律和特点决定了在线教学的有效开展需要教师团队的合作。其次,信息技术的日新月异,开放与远程教育模式的发展变化,不断给教师带来压力的同时,也促使他们期待获得同行的帮助和支持,提高工作绩效。最后,与同行的合作、来自同伴的认同,能够大大提升教师的自主性和自我效能感。在自主合作中,教师真正成为合作的主体,能自觉对自己的专业发展负责,极大地激发教师学习的主动性、积极性和自觉性,从而激发教师专业成长的主体性(尹妙辉,2008)。

教师专业发展共同体已经成为国内外公认的促进教师合作和专业发展的有效途径。陈倩娜和周钧(2016)认为,共同体等支持性组织的建构是生态取向促进教师专业发展的代表性途径。而“互联网+”为教师同伴互助、同伴认同提供了宽广的平台。无论线下的教师共同体,还是线上的虚拟共同体,或者线上与线下相结合的混合式教师专业发展共同体,都为教师团队协作、同伴互助提供了可能。基于“互联网+”的同伴互助,也可以为教师课程资源共建与共享提供途径。与此同时,“互联网+”在实现“草根服务草根”的同时,也为所有普通教师借助互联网成为“明星教师”提供了可能,使得每一位教师都有获得更加广泛的同伴认同的机会。国家开放大学正在打造的教师研修网,正是为教师同伴互助、同伴认同提供平台。除此之外,开放大学还需要探索更加有效的促进教师之间同伴合作、教师团队建设

的机制与途径。

五、结 语

本研究从纵向、内发的视角,采用扎根理论的取向,基于质性数据探索了开放大学教师专业发展不同阶段的主要任务、困难与挑战,并构建了教师专业发展的需求模型。国内外已有研究多从外在视角考察教师专业发展的目标,最有代表性的观点认为教师专业发展的终极目标是提升理论知识、改进教学实践、提高学生学习成绩(Koellner & Jacobs, 2014),重点关注了教学的改进。而本研究从内发的视角,提出开放大学教师专业发展最关键的是满足其自我认同的需求、社会认同的需求、同伴认同的需求,分别对应了混合式教学能力、科研能力、团队协作能力的发展。教师专业发展首先需要发展教学能力、满足自我认同的需求;继而需要发展科研能力,满足社会认同的需求;发展团队协作,满足同伴认同的需求。任何一类需求的满足,都能有效提升教师的自我效能感,促进其专业发展。

本研究还通过三级编码构建了开放大学教师混合式教学知识框架,为开放大学教师发展教学能力提供理论支撑,为其开展基于教学的研究提供了领域与方向。由纵向的、内发的视角所构建的需求模型和知识框架,能够为开放大学教师专业发展的路径设计、政策制定、项目设计奠定理论基础。

[注释]

①为保护被研究者隐私,本文所用姓名是虚构的。

[参考文献]

- [1] 陈君贤(2016). “知识人”社会角色分类方法的启示——基于开放大学教师专业发展的研究视角[J]. 远程教育杂志, 237(6): 78-85.
- [2] 陈丽, 冯晓英(2012). 网络导学中辅导教师角色能力条件的研究[J]. 中国电化教育, (7): 58-62.
- [3] 陈丽, 李爽, 冯晓英(2004). 中国远程教育领域从业人员分类和能力需求的研究[J]. 中国远程教育, (11): 27-30.
- [4] 陈倩娜, 周钧(2016). 伙伴合作促进教师专业发展的不同取向[J]. 教育教育研究, 28(3): 24-29.
- [5] 陈向明(1999). 扎根理论的思路和方法[J]. 教育研究与实验, (4): 58-64.
- [6] 冯立国, 刘颖(2016). 开放大学教师专业化发展的若干问题——定位、角色和职责与职业发展[J]. 中国远程教育, (8): 72-78.

- [7] 冯晓英, 刘月, 解晶晶, 陈鹏宇(2013). 远程教育从业人员的职业发展阶段和典型工作任务分析[J]. 现代远程教育研究, (6):85-91.
- [8] Higgison, C. (2000). Online Tutoring[M]. Aberdeen: OTiS (the Online Tutoring Skills Project).
- [9] 胡水星(2016). 教师TPACK专业发展研究:基于教育大数据的视角[J]. 教育研究, (5): 110-116.
- [10] 金丽霞(2016). 开放大学师资队伍状态与教师成长实现路径[J]. 现代远程教育研究, 143(5): 85-95.
- [11] Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Distinguishing models of professional development: The case of an Adaptive Model's Impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement[J]. Journal of Teacher Education, 66(1): 51-67.
- [12] 马香莲(2016). “互联网+”时代教师专业发展的重新解构[J]. 现代教育技术, (6):41-46.
- [13] 全美教师教育学院协会创新与技术委员会(2011). 整合技术的学科教学知识:教育者手册[M]. 北京:教育科学出版社.
- [14] 王军峰, 傅刚善(2013). 技术哲学视域下远程教育教师专业发展探析[J]. 现代远程教育, 148(4): 75-80.
- [15] 魏戈, 陈向明(2015). 教师实践性知识研究在荷兰——与波琳·梅耶尔教授对话[J]. 全球教育展望, 44(3):3-11.
- [16] 翁朱华(2012a). 我国远程教育教师角色与专业发展[J]. 开放教育研究, 18(1): 98-105.
- [17] 翁朱华(2012b). 现代远程教育教师专业素养研究[J]. 中国电化教育, (2):71-77.
- [18] 肖俊洪, 赵翠芳, 肖哲英, 林红(2010). 电大辅导教师的专业发展:现状与诉求[J]. 开放教育研究, (6):40-47.
- [19] 尹妙辉(2008). 从个体孤独到同伴合作——促进教师专业发展的另一种模式[J]. 教师教育研究, (2): 70-72.
- [20] 钟志贤(2012). 开放大学的教学学术:内涵、意义及方法[J]. 中国远程教育, (9):10-23.

(编辑:李学书)

Needs Model of Teacher Professional Development of Open Universities: Based on Grounded Theory

FENG Xiaoying¹, FENG Ligu² & YU Jing²

- (1. *The Research center of Distance education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China;*
2. *The Center of Teacher Development, Open University of China, Beijing 100039, China*)

Abstract: Professional development is an important task for the construction of open universities. This study adopted grounded theory, one of the qualitative research methods, and surveyed 94 teachers from China Open Universities with the form of focus group interviews. With three-level coding of the interview data, we analyzed the main tasks, difficulties and challenges in different stages of Open University teachers' professional development. On this basis, we constructed a needs model for open universities teacher professional development in China, and put forward three dimensions of needs, which are self-identity, social identity and peer identity. The authors proposed that teachers should develop blended teaching ability to meet the need of self-identity, scientific research ability to meet the need of social identity, and team cooperation ability to meet the need of peer identity. Furthermore, this study constructed a blended teaching knowledge framework for open university teachers, and proposed four core elements of effective teaching, which include content knowledge, andragogy knowledge, online teaching knowledge and technical knowledge. The four core elements were intertwined, and formed new mixed elements, including andragogical content knowledge, online teaching content knowledge, technical online teaching knowledge, technical andragogy knowledge.

Key words: open university; teacher professional development; blended teaching; knowledge framework