

# 美国在线教育:实践、影响与趋势

## ——CHLOE3 报告的要点与思考

钱玲<sup>1,2</sup> 徐辉富<sup>3</sup> 郭伟<sup>1,4</sup>

(1. 河北大学 教育学院, 河北保定 071002; 2. 阿克伦大学 设计开发部, 俄亥俄州 44321;  
3. 上海开放大学 发展研究部, 上海 200086; 4. 河北大学 校长办公室, 河北保定 071002)

**[摘要]** 由美国著名的在线教育质量保证机构 Quality Matters (QM)和高等教育研究咨询公司 Eduventures Research 联合发布的美国在线教育发展全景报告,从美国高等教育管理视角全景式地调查了不同层次高等教育机构在线教育的策略、影响和发展趋势。报告数据源于各样本高校的首席在线教育领导,其视角可为人们了解美国在线教育的发展与趋势提供直观的认识。报告的主体内容是美国高校决策者关心的问题:在线教育的注册趋势和在线教学论、在线教育的管理策略、在线教育的质量保证。本文对美国在线教育的实践、影响与趋势的分析,将对我国高校在线教育管理和政策制定有重要的参考和借鉴意义。

**[关键词]** 在线教育;首席在线教育领导;CHLOE;COO;美国

**[中图分类号]** G434

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1007-2179(2019)03-0010-12

2019年3月,Quality Matters (QM)和 Eduventures Research 联合发布了第三份《美国在线教育发展全景报告》<sup>①</sup>(The Changing Landscape of Online Education, 简称 CHLOE)。报告由 QM 的罗恩·乐刚博士(Ron Legon)和 Eduventures Research 的理查德·加勒特博士(Richard Garrett)共同负责,还邀请了“新常春藤”联盟之一的美国著名私立研究型大学——罗切斯特大学主管在线教育的副校长埃里克·弗莱德瑞克森(Eric Fredericksen)参与。这一调查报告源于以下共识:在线学习已日益成为美国高等教育的主流,因此,值得密切关注其不断发展的实践、政策走向、前景和影响。与以往在线教育报告相比,该报告有两个显著特征:

1)正如报告的标题(Behind the Numbers)所言,报告没有止步于统计数字,而是努力挖掘数字背后的真相和趋势。因此,CHLOE 每次发布的报告,都是对既往报告的反思和追问。随着对数据解读的深入,新的领域和问题不断出现,在线教与学、管理、质量保证和问责等问题和新视角不断被挖掘出来。

2)样本学校都是美国在线教育发展的“尖兵”。与斯隆联盟报告在全美大范围发放问卷不同<sup>②</sup>,CHLOE 报告采集的样本数量不多。2019年,CHLOE 3 报告涉及样本院校 280 所,但这些样本院校均居美国在线教育发展前沿(见表一),且所有数据与信息均源于样本院校的首席在线教育领导。他们对在线教育的观点、举措、规划,可以为其他学校

**[收稿日期]** 2019-04-23

**[修回日期]** 2019-05-12

**[DOI 编码]** 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2019.03.002

**[作者简介]** 钱玲,博士,教授,河北大学教育学院;美国阿克伦大学,研究方向:中美网络教育比较(15903120731@126.com);徐辉富,博士,研究员,上海开放大学发展研究部;郭伟(通讯作者),副教授,硕士研究生导师,河北大学教育学院,河北大学校长办公室,研究方向:成人教育、远程教育(abcgw2001@126.com)。

**[致谢]** 诚挚感谢美国 Quality Matters 和 Eduventures Research 的慷慨惠允推介;诚挚感谢 QM 会员服务和国际推广部高级学术总监高亚萍博士的帮助和指导。

提供有益的参考和借鉴。

表一 样本院校比例

| CHLOE 3 报告     | 二年制公立院校比例 (%) | 四年制公立院校比例 (%) | 四年制私立院校比例 (%) | 营利性大学比例 (%) |
|----------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| CHLOE 报告抽样院校比例 | 27            | 33            | 35            | 4           |

注:280 所样本院校中有四所两年制私立非营利大学没有被列入;源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

依据学校注册的在线学生人数,CHLOE3 报告将样本院校分为三类:大规模院校,即在线学习注册学生数 7500 人以上;中等规模院校,即在线学习注册学生数 1000-7500 人;小规模院校,即在线学习学生数 1000 人以下。从 280 所样本院校看,在线教育中等规模院校最多,占 53%,其次是小规模院校,占 34%,大规模院校仅占 14%。这些在线学生分两类:一类是完全在线学习学生,即所有课程均在网上完成并获取学位;另一类是部分在线学习学生,即选择在网上完成部分课程,其他课程通过面授学习完成。

表二 样本院校数

| CHLOE 报告抽样院校       | 大规模院校(在线学生数 7500 人以上) | 中等规模院校(在线学生数 1000-7500 人) | 小规模院校(在线学生数 1000 人以下) |
|--------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| 全部或部分在线学习注册学生数(所)  | 38                    | 148                       | 85                    |
| CHLOE 报告抽样院校比例 (%) | 14                    | 53                        | 34                    |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

CHLOE 报告已成为美国在线教育发展的风向标,能帮助美国在线教育工作者了解其他院校的发展动态和趋势,反思本校在线教育工作和努力方向,并用报告数据支持本校未来战略发展。本文以 CHLOE 3 报告为基点,从在线课程设计、在线教育管理和在线教育质量保证等方面透视美国在线教育的发展现状、关注重点、未来趋势等,有助于中国在线教育实践者、理论研究者了解美国在线教育的现状、影响和发展趋势,看清自己在世界在线教育的站位,更好地推进中国在线教育的发展。

## 一、报告要点

### (一)在线教育发展现状

美国网络远程高等教育发达,如凤凰城大学、西

部州长大学等在远程成人高等教育和继续教育培训领域成绩卓越。然而,美国最大比例的在线教学实际发生在四年制普通大学校园,发生在真正的“传统在校生”身上,颠覆了我们长久以来认为的在线学习是传统面授教育补充的认识。

#### 1. 全在线学习课程和项目逐年增多

美国高等教育在线学习有两类:一是学习者网上学习所有课程,这种学习被称为全在线学习;还有一类被称为混合在线学习,即部分学习活动在网上进行。在线教育发展初期,混合在线学习十分盛行,因为混合在线学习可以帮助学习者获取更多的在线学习资源,完成在线学习平台的学习活动,是面授学习的良好补充(Osguthorpe & Graham, 2003)。

然而,CHLOE 3 报告发现,全在线学习日益成为美国高校在线课程的主流。从课程注册率看,在所调查的 280 所大学中,只有不到 5% 的学校以提供混合在线课程为主,20% 以上的院校提供的全在线课程已占全部课程的一半以上。其中,提供全在线课程多的高校,平均在读学生数 19000 人,而提供混合在线课程为主的院校,平均在读学生人数仅 5000 人。可以看出,院校提供全在线课程的比例和其注册在线学习的学生数之间存在某种联系。然而,院校的在线课程所占比例越高,注册的在线学习者也越多,还是注册在线学习的学生人数越多,院校提供的全在线课程比例越高,这一点还不太清楚。但可以确定的是,所有样本院校的全在线课程注册学生数均迅速增长。在线学生规模越大的院校,全在线课程增长的越多。其中,84% 的大规模院校报告了在线学生人数的增长,中等规模院校报告率为 60%,小规模院校为 46%。

报告呈现的另一重要趋势是,美国高校的在线学位/项目(program)<sup>③</sup>数日益增多。在线学位/项目指学生从入学到毕业均在网上开展的学位或证书项目。图 1 的在线教育项目数量显示,硕士层次的全在线教育项目数量最多,其次是副学士学位全在线教育项目。从混合学习项目看,本科层次的混合学习项目最多,副学士和硕士层次项目数居第二。

从发展走向看,一半以上的首席在线教育领导将全在线学习列为学校的优先发展战略之一。60% 以上的院校指出,未来 1-3 年,至少发展 1-4 个全在线学位项目。仅有约 10% 的院校将全在线和混合

表三 各类院校完全在线学习本科生比例

| 院校      | 2012 年秋完全在线学习本科生比例 (%) | 2017 年完全在线学习本科生比例 (%) |
|---------|------------------------|-----------------------|
| 四年制公立院校 | 5.5                    | 8                     |
| 四年制私立院校 | 9.7                    | 15.9                  |
| 四年制营利院校 | 57.5                   | 66.1                  |
| 二年制公立院校 | 9.6                    | 12.9                  |
| 二年制私立院校 | 1.7                    | 36.5                  |
| 二年制营利院校 | 5.3                    | 4.3                   |
| 累计      | 11.1                   | 13.3                  |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

表四 美国高校完全在线学习研究生增长比例

| 院校      | 2012-2017 年增长率 (%) | 2016-2017 年增长率 (%) | 2012 年完全在线学习研究生占所有研究生比 (%) | 2017 年完全在线学习研究生占所有研究生比 (%) |
|---------|--------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------|
| 四年制公立院校 | 55                 | 11.1               | 14.8                       | 22.2                       |
| 四年制私立院校 | 61                 | 7.6                | 17                         | 25.5                       |
| 四年制营利院校 | -4.4               | -2.4               | 76.5                       | 84.2                       |
| 累计      | 36                 | 6.1                | 22                         | 28.9                       |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

在线教育作为同等重要的发展战略。全在线学位/项目优先发展战略的背后,是美国高校提升入学率和财政经费的渴望,当然也是满足学生需求及未来就业市场的需要。

## 2. 在线教育的教与学

### 1) 在线课程开发

报告显示,不同类型样本高校的课程开发方式不尽相同。大规模院校的在线课程开发以教师和教学设计人员合作为主(20% + 24%),也有以团队方式开发的(16%),但几乎没有学科教师单独开发在线课程。一定程度上说明,大规模院校对在线课程设计与开发重视程度高。在中等规模院校,教师和教学设计人员的组合开发方式占 65% (45% + 20%),教师独自开发在线课程的院校占 10%。小规模院校教师独自开发在线课程的占 14%,教师和

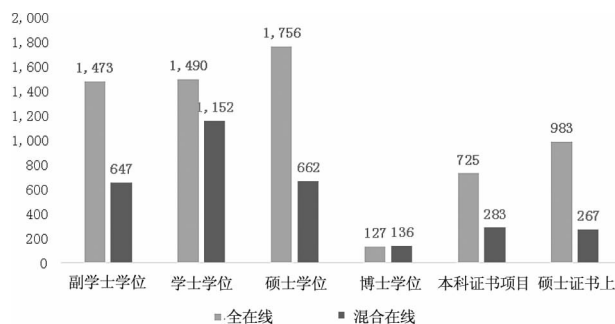


图1 不同学历层次在线教育项目数量

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

教学设计人员组合开发的占 64% (32% + 32%) (见表五)。

总体来看,无论是在大规模院校还是小规模院校,学科教师和教学设计人员组合的两种方式所占比例相当。平均来看,62% 的在线课程由学科教师和教学设计人员合作开发。与第三方机构合作开发在线课程并不普遍,只有大规模院校 3% 的课程采用这种组合方式。总之,越大规模的院校,其课程开发方式越系统,也越倾向于合作。

表五 不同规模机构在线课程开发方式对比

|  | 大规模院校 | 中等规模院校 | 小规模院校 | 平均 |
|--|-------|--------|-------|----|
| 教师独立开发                                     | 0     | 10     | 14    | 10 |
| 教师教师可选择是否与教学设计人员合作 (Faculty + optional ID) | 20    | 45     | 32    | 38 |
| 教师必须与教学设计人员合作 (Faculty + required ID)      | 24    | 20     | 32    | 24 |
| 团队开发                                       | 16    | 8      | 7     | 9  |
| 与第三方机构合作                                   | 3     | 1      | 0     | 1  |
| 其他   | 18    | 11     | 10    | 11 |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

### 2) 在线学习交互

报告发现,无论院校规模如何,异步交互学习已成为在线学习设计的主流。异步交互方便学生灵活参与学习,减少学生因不能按时上课造成的辍学,提高在线学习的保持率。为进一步了解在线学习交互设计方式,CHLOE 3 报告将交互设计分为四类:学生与学习材料的交互、学生与学生的交互、学生与教师的交互、学生与管理人员的交互。调查结果显示,

学生与学习内容的交互占 40% 以上,学生与学生的交互、学生与教师的交互各占 20% 左右(见表六)。

在线讨论是学生与教师、学生与学生交互的重要形式。教师将学生的学习建构过程内置到在线学习内容的设计中,通过对学习内容的精加工和交互,帮助学生实现知识建构。同时,学生与学习内容的交互对学生的在线时间没有特定要求,使得在线学习更为灵活。另外,如果在线课程设计的交互全部为学习内容交互,不需要学生与教师的即时沟通,这类在线学习被称为自定步调或基于能力的在线学习。这也是美国高校许多在线学位/项目努力设计的方向(Paquette et al., 2015)。

从交互类型和交互所占比例看,由学科教师单独开发的在线课程中,学生与学习材料的交互所占比例最高。也就是说,由学科教师单独开发在线课程,学科教师做的较多的是上传学习材料、布置在线作业、开展在线测评等。由团队开发的在线课程,其交互形式更多样。尤其是教学设计团队支持下开发的在线课程,往往包括视频、在线合作等多种互动形式,能帮助学习者更好地实现积极学习(active learning)。报告对学生学习体验和参与程度的调查,也印证了这一发现。

表六 在线学习交互类型

| 学校类型           | 学生与学习材料交互(%) | 学生与其他学生交互(%) | 学生与教师交互(%) | 学生与其他教师交互(%) |
|----------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| 区域中等规模的四年制私立大学 | 40           | 26           | 25         | 3            |
| 低入学率的四年制大学     | 50           | 24           | 23         | 3            |
| 企业型大学          | 51           | 24           | 22         | 3            |
| CHLOE 样本平均数    | 52           | 22           | 23         | 3            |
| 区域中等规模的四年制公立大学 | 53           | 21           | 24         | 2            |
| 社区学院           | 58           | 18           | 21         | 2            |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

报告还指出,学习者在团队开发的在线课程中体验最好。一门在线课程,如果包含一系列学习体验和深度参与,就算是好的在线课程(Ally, 2004)。团队合作开发的在线课程质量较为突出,学生的在线学习保持率会相应提高,学习结果效果好,从而为学生和院校带来双赢。

### 3) 在线学习的参与

调查发现,学生作业是美国在线教育及面授教育最普及、最开放的评估方式,在所有参与学习方式中所占比例最高。也就是说,这是当前美国在线教育最普遍的评价学生参与的方式。排第二和第三的是讨论区的参与次数与参与质量。在线教育经验越丰富的院校,对学生作业体现学生参与程度的认可越高。事实上,对学生上传的作业给予个别化反馈,是帮助学生反思学习内容、提升掌握程度的重要方式。尤其是使用设计良好的量规评价作业时,学生参与效果比讨论区活动更好。学生课程评价、学生对教师的评价等活动的影响力相对较低。

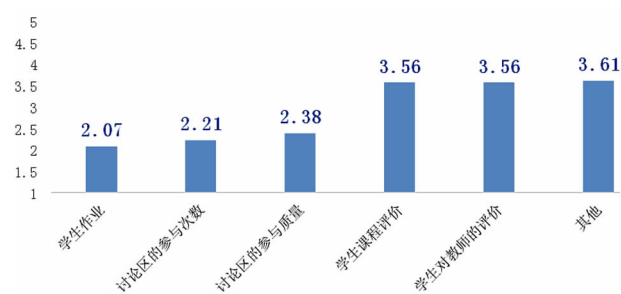


图2 评价学生参与程度的方式

注:1-5 分别是最经常使用和最不常使用;源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

### 4) 在线学习活动设计

CHLOE 3 报告将在线学习活动的使用情况分为三类:必须采用非常普遍的活动,可选用的、一般普遍的活动,以及很少或从未使用的活动。图 3 显示,在线讨论是最常见的在线学习活动,其次是预备阅读、短文作业、小测验、长文作业、教师预录制视频交流、学生口头报告、第三方机构预录制视频。师生实时视频、数字模拟、角色扮演、数字游戏相对较普遍,传统游戏很少被采用。

值得指出的是,视频已成为重要的教学活动。选择教师预录制视频为普遍和非常普遍的达到 87%,这说明很多教师利用视频辅助教学,选择师生实时视频交流的占 53%。随着美国视频会议技术的发展,学生可通过视频会议系统等便捷地实现“在线视频答疑”(office hour)。

另外,对于前六项被普遍使用的教学活动,学习者都可单独完成。也就是说,美国在线教育领域没有强调一定要合作,一定要有小组项目学习。学习

目标的达成才是课程设计的真正目的。值得指出的是,前五项活动在美国高校传统面授课程中也非常普遍。其中,在线讨论可以看作传统课堂讨论的在线形式。也就是说,从面对面教学到在线教学,工具是手段,不是目的。在线教学的目的依然是帮助学习者成功学习。

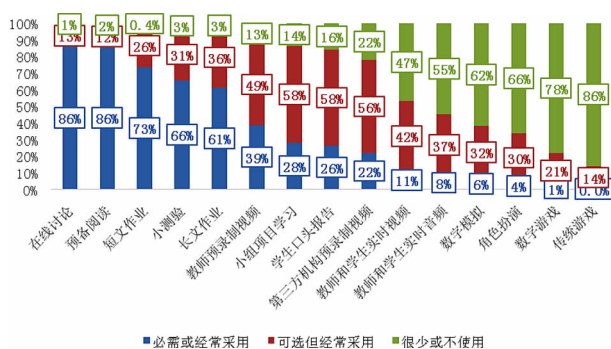


图3 在线课堂采用的教学技术手段

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

### 3. 在线课程的教学设计

前述调查统计显示,很多高校要求在线教育课程开发必须有教学设计人员参加。CHLOE3 报告比较了有无教学设计人员参与开发的网络课程中,在线学生和传统面授学生学习成绩的对比。数据显示,在要求教学设计的院校中,70%的在线学生成绩等于或优于传统面授学生成绩;在不要求教学设计的院校中,只有58%的在线学生成绩等于或者优于传统面授学生成绩。在 CHLOE 3 的样本院校中,引入教学设计似乎增加了在线学生12%的优异成绩。

CHLOE 报告进一步调查了教学设计人员在不同类型高校的分布。在所调查的样本院校中,平均每个院校有三名全职教学设计人员,一名兼职教学设计人员。其中,专注在线教育的大规模院校的全职教学设计人员最多,达到8人,地区性四年制公立大学4人,私立大学3人。较少使用教学设计人员的院校在线课程设计明显不足。例如,社区学院平均聘用的教学设计人员较少,因此,其课程设计大部分由学科教师独立完成,学生在线学习交互形式较为单一,学生在线学习感受较差。

总体来看,10%的样本院校在线教育领导表示,在线课程的设计与开发依然缺乏教学设计人员的参与。其中一个非常重要的原因是美国大学的教师

自治和学术自由。在不要求教学设计的样本院校中,58%的 COO 指出,教师自治和学术自由,是阻碍学校要求在线课程设计必须有教学设计人员参加的障碍。在美国的大学环境下,教师的自由和权益受教师工会保护,因此,学校很难从行政层面干涉教师的工作方式。同时,许多学科教师没有真正意识到教学设计对在线课程设计的重要性,因为传统面对面的课程设计中并没有教学设计人员参与。因此,这种惯性延续到了在线教育课程,一些学科教师甚至抵触与教学设计人员合作。在这种情况下,自上而下的对教学设计的重视至关重要。许多 COO 表示,尽管教学设计人员缺乏,但是他们尽力将教学设计纳入在线课程设计的必备环节,并在学院内创建采用教学设计氛围,这种改变已逐渐显现。

### (二) 在线教育的管理变革

#### 1. 在线教育带来机构重组

据2018年的统计数据,每三个美国在校大学生中,就有一名至少就读了一门在线课程(Allen et al., 2018)。可以说,高等院校均提供在线课程或活动,全美在线学生的注册率持续增长。在线教育需求的不断增长,直接推动院校领导和校董会设立新的领导职位,填补在线教育的管理需求。这一职位尽管在美国各高校叫法不一,但已经非常普遍且越来越重要。2017年,美国罗切斯特大学副校长埃里克·弗莱德瑞克森通过对820所大学的在线教育领导进行问卷调查的结果显示,主管在线教育的领导性别比例相当(女性占50%,男性占47%),75%在45岁以上。2018年,对752所社区学院在线教育领导的调查结果,构成了CHLOE 3报告在线教育管理领导者的研究部分。

另一个重要的革新是院校内的机构重组。多项研究和调查发现,在线教育的发展正在推动美国高校重新组合内部机构。很多综合性大学将教学设计、教师专业发展与培训、课程设计和多媒体开发、学习管理系统、在线学习政策制定、教育技术功能组合为更为综合和紧密的机构,由首席在线教育副校长领导和管理。

#### 2. 新的领导角色的出现——从 CIO 到 COO

设置 CIO 岗位对推进大学的高等教育信息化进程作用重要。COO 是个新兴的领导角色,是继 CIO 以来的另一个重要的高等教育领导角色。它带

来美国高校领导管理层的重组,以适应在线教育给高等教育带来的变革性影响。CHLOE 3 报告显示,57% 的 COO 表示,他们是学校的第一批 COO。平均来看,COO 职位在样本院校的设立时长为五年。在被调查的样本院校中,110 个 COO 职位是 2008 年后设立的。大部分 COO 有面授教学、在线教学、领导、教育研究、教学设计和 IT 方面的工作经验。值得注意的是,65% 的在线教育领导中同时还有在线学习经验(至少选修过一门学分在线课程),13% 通过在线学位项目得到了学位。这些在线教育领导都参与了在线教育专业组织,如 QM、OLC(Online Learning Consortium)、EDUCAUSE Learning Initiative(ELI)。这些工作和在线学习经验能帮助他们更好地理解和管理新的在线教育机构。COO 的角色和工作职责包括:在线教师培训;在线课程的教学设计;学术部门之间的协调;在线教育政策的制定;在线教育质量保证;在线课程开发;发展规划的制定。

### 3. 在线教育的共同治理

为了制约权力的集中,美国高校将权利制度化,通过设立理事会、委员会、评议会协同开展工作,确保学校治理和管理的有效性。事实上,学校的重大决策大多由理事会作出最终决定,校长只负责提议。校长及副校长的权力受委员会集体大会权威的制约和约束,并对委员会和理事会负责(刘献君,2013)。CHLOE 3 报告显示,60% 以上的院校由一个以上的委员会或评议会对在线学习问题负责。这些委员会和评议会的存在,对学生的总体入学率、在线教育的财政状况、机构的使命等都有影响,尤其是在社区学院,这种共同治理的状况高达 77%,专注在线教育的大规模院校占 72%,四年制私立非营利大学占 55%,小规模院校仅为 53%。

委员会的成员组成大致为:87% 的委员会包括教师,76% 的委员会包括首席在线领导,72% 的委员会包括院长、部门主任等,还有 19% 的委员会包括学生。首席在线教育领导与这些委员会紧密合作。60% 以上的院校由 COO 担任委员会主席。

总之,美国高校认识到在线教育需要较强的领导力支持,努力增加在线教育的领导力量,以协调学术、政策、资源和发展之间的平衡。CHLOE 3 报告和其他数据都显示,美国高校的 COO 职位正在逐年增多,为之服务的委员会也逐渐广泛。这些在线教

育领导的视野和影响将促进在线教育的健康增长。

### (三) 在线教育质量保证的深度整合

#### 1. 质量保证过程

CHLOE3 报告显示,85% 的调查对象认为质量保证过程包括五部分:在线课程设计、学位/证书设计(program design)、教师发展、支持服务和学生结果(student outcomes)。但是,这五部分的质量保证标准来源差异很大。总体来看,各院校重视采用内部制定的质量标准,如分别有 68% 和 62% 的院校采用内部制定的标准保证教师培训和学生结果质量,课程设计等方面则重视采用外部机构的质量标准,如 76% 的院校采用外部机构的在线课程设计标准。

表七 质量保证标准来源

|         | 内部制定的<br>质量标准<br>(%) | 外部组织提供<br>的质量标准<br>(%) | 认证机构的<br>质量标准<br>(%) | 没有<br>采用<br>(%) |
|---------|----------------------|------------------------|----------------------|-----------------|
| 学生支持服务  | 56                   | 20                     | 22                   | 22              |
| 学习结果    | 62                   | 17                     | 32                   | 18              |
| 学位或项目设计 | 43                   | 39                     | 26                   | 21              |
| 课程设计    | 42                   | 76                     | 19                   | 3               |
| 教师发展    | 68                   | 45                     | 14                   | 6               |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

远程教育领域比较知名的认证机构是远程教育认证委员会(Distance Education Accrediting Commission,简称 DEAC),这是个成立于 1926 年的私立非营利组织,旨在为远程教育机构提供各类学位和活动层次的认证。此外,QM 作为美国在线教育领域知名的质量保证机构,也提供在线课程的质量认证和在线学位/项目的认证。CHLOE3 报告显示,并非所有的高等教育机构都采用外部认证机构的质量保证标准。QM 会员服务和国际推广部高级学术总监高亚萍博士和 QM 资深执行总监罗恩·乐刚博士认为,可能的原因是,区域认证机构和联邦认证机构没有要求院校采用外部机构认证;大部分院校更愿意自己掌控教师发展标准和学生学习结果标准。这两个领域因为涉及师生,尤其是师生的个人信息,因此更敏感。当然,许多院校处于在线教育发展的初级阶段,接受外部机构的认证需要大量人力物力财力,需要付出更多的精力和决心。尽管如此,全美三分之一的高校正在采用外部机构的质量评价标准。

基于外部组织在质量标准制定上所起的重要作

表八 院校采用内外部组织质量标准情况

| 院校采用内/外部组织的质量标准 | 课程设计  |       | 专业设计  |       | 教师发展  |       | 学生支持服务 |       | 学生结果  |       |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
|                 | 外部(%) | 内部(%) | 外部(%) | 内部(%) | 外部(%) | 内部(%) | 外部(%)  | 内部(%) | 外部(%) | 内部(%) |
| 企业大学            | 82    | 50    | 47    | 59    | 59    | 74    | 32     | 62    | 24    | 62    |
| 社区学院            | 85    | 35    | 35    | 29    | 55    | 74    | 11     | 61    | 16    | 65    |
| 区域四年制公立大学       | 84    | 29    | 55    | 33    | 45    | 53    | 35     | 48    | 23    | 55    |
| CHLOE 抽样        | 76    | 42    | 39    | 39    | 45    | 61    | 20     | 59    | 17    | 62    |
| 区域四年制私立大学       | 86    | 48    | 48    | 55    | 55    | 62    | 28     | 55    | 24    | 59    |
| 在线学习学生数少的大学     | 63    | 42    | 25    | 44    | 32    | 66    | 8      | 63    | 5     | 63    |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

表九 负责教师质量保证标准和实践培训的部门

| 质量保证培训部门 | 在线学习核心部门 (%) | 质量保证核心部门 (%) | 学术部门 (%) | 学院或分校 (%) | 其他 (%) | 没有质量审核部门 (%) |
|----------|--------------|--------------|----------|-----------|--------|--------------|
| 课程设计     | 57           | 5            | 10       | 6         | 6      | 17           |
| 专业设计     | 30           | 3            | 15       | 17        | 3      | 32           |
| 教师发展     | 59           | 5            | 5        | 5         | 6      | 20           |
| 学生支持服务   | 36           | 4            | 7        | 10        | 9      | 33           |
| 学生结果     | 10           | 3            | 32       | 21        | 4      | 30           |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

用,调查报告聚焦外部机构,深入挖掘不同类型院校采用外部机构质量保证的情况。调查显示,专注在线教育的大规模院校似乎更容易采用外部标准,其在教师发展、学生支持服务等方面采用外部标准的比例比 CHLOE3 样本平均值高 10%。在线学生数少的 4 年制大学普遍低于平均值,表明这类高校较少采用外部机构的质量标准(见表八)。专注在线教育的大规模院校和中等规模的专业更倾向采用院校自身的标准,社区学院更倾向不采用院校自身自定的标准。不到 30% 的社区学院采用院校内部的在线专业设计质量标准,很可能与这些机构强调完全的、结构化的的在线学位有关。专注在线教育的大规模院校更热衷于在课程、专业和教师发展方面建立质量标准。然而,该类院校较多地采用院校内部质量标准。这一矛盾也许说明,专注在线教育的大规模院校更热衷于采用可见的质量标准。

## 2. 质量保证实施主体

CHLOE3 调查显示,大部分院校的质量保证主要由下列四部门负责:在线学习核心部门、质量保证核心部门、学术部门、学院或分校(见表十)。其中,除学生结果外,在线学习核心部门在课程设计、专业设计、教师发展、学生支持服务等方面作用重要。

但让人难以理解的一点是,质量保证核心部门在质量保证中的作用似乎相对较小,明显低于在线学习核心部门。这也与联邦政府、州政府及质量认证报告所要求发挥的作用差距较大。

然而,不同高校真正开展质量评价的人员实际上多为院校教师。CHLOE3 调查显示,已开展质量评价的院校提供的反馈显示,对教师发展、支持服务、学生结果等评价的要是内部人员,占 68% -85%,而课程设计和专业设计要低一点,最高仅 21%,最低占 6%(见表十)。

外部评价很少被院校采用。表十的第二与第三栏的累计数据表明,很少有外部机构单独或与内部机构合作参与质量保证评价。外部机构参与质量保

表十 参与质量保证评价的人员

|      | 只有内部教师参与 (%) | 与外部组织合作 (%) | 外部评价和内部评价分开 (%) |
|------|--------------|-------------|-----------------|
| 支持服务 | 83           | 8           | 6               |
| 学生结果 | 79           | 6           | 11              |
| 专业设计 | 68           | 10          | 17              |
| 课程设计 | 69           | 8           | 21              |
| 教师发展 | 85           | 6           | 6               |

注:源自 CHLOE 3 报告并经 Quality Matters 和 Eduventures Research 许可使用。

证评价的院校所占比例偏低,介于 12% 和 29% 之间。外部机构较少参与评价的原因在于:1) 院校不愿将自身表现暴露在外评价机构,也不愿承认外部机构的判断;2) 容易实施且费用可以接受的评价机构较少。此外,9% -14% 开展评价的院校会根据反馈意见进行强制性改革,但是报告认为,根据评价机构的建议开展强制性改革会给质量保证评价带来好的效果,也可能引发被评价院校内部的抵制,除非同时提供相应的资源,以纠正所发现的不足。

### 3. 在线学习结果问责

在线学习结果直接关系到学习者对在线学习的态度及其未来发展。CHLOE3 报告显示,迄今各院校衡量完全在线学生学习成功的最广泛和最普遍的标准是毕业率和保持率,其次是学生成绩。但是,不同院校和专业有差异。CHLOE3 报告认为,可能限于资料获取的困难,72% 专注在线教育的大规模院校和 48% 的社区大学把分数作为衡量标准,不到四分之一的被调查院校把毕业生的债务、收入或雇主的反馈作为在线学生学习成果的标准。

CHLOE3 报告显示,首席在线教育领导根据分数、毕业率和保留率两大标准,对全在线学生与面授学生学习表现的评价是:11% 的首席在线教育领导认为,全在线学生的表现优于面授学生;35% 认为在线学生的表现比面授学生差,其余 54% 认为两者表现相同。CHLOE3 报告认为,最值得注意的是来自社区学院首席信息主管的反馈,仅 3% 认为在线学生表现优良,55% 认为在线学生表现较差。94% 来自区域或公立四年制院校以及 85% 的专注在线教育的大规模院校首席在线教育领导则认为全在线学习学生好于或等同于校园学生。导致两类院校首席信息主管意见差异的原因可能是学生特征、在线课程结构、教学、学生支持服务等。

## 二、比较与追问

美国全在线本科与研究生教育的注册人数,以及课程和学位/项目的增长,充分显示了技术推动教育变革的巨大潜力。中国和美国一样,20 世纪 90 年代末引入在线教育。迄今,中国在线教育的技术和投入已处于世界领先,达到甚至超过美国,但技术应用的教育教学进展和效果,却与美国相去甚远。美国在线教育进展明显,推出了全在线课程、全在线

专业、全在线学位等(见表三、表四)。“很多明星”在线课程和在线学位/项目成为美国高等教育竞争的利器,且这一趋势还在增长。例如,哈佛大学继续教育学院多个明星学位/项目均为全在线类型;印第安纳大学布鲁明顿分校教育技术系开设的全在线专业硕士学位课程,成为全美最受欢迎的教育技术在线学位。再如,纽约州立大学 2019 年秋全在线或部分在线学位/项目有 591 个,其中全在线博士专业 2 个,硕士专业 89 个,本科学位 77 个,副学士学位 283 个。该校还把在线课程或项目广泛应用于培训,提供 140 个全在线或部分在线证书培训项目,成为高等教育服务社会的重要方式。反观中国在线教育,几十年来似乎还苦苦纠结于教学质量保证、网络课程制作等问题,处于实际停滞状态。那么,美国在线教育取得的实践进展,给我们展示了什么? 我们从中又可以感受到什么? 基于对美国在线教育的文献阅读、人员访谈及实践经历,我们认为,美国在线教育至少可以回答我国在线教育的几个重大问题。

### (一) 在线教育不等于低质量

大量的舆论和报道认为,在线教育质量不高,因为在线教育以学生自学为主,师生不见面,与传统教育师生互动、教学相长的实践不同。然而,从参加本次调查的美国高校首席在线教育领导的反馈看,答案是否定的。尽管仅 3% 的社区学院首席在线教育领导认为在线学生表现优良,认为表现较差的占 55%,但是 94% 来自区域或公立四年制以及 85% 专注在线教育的大规模院校首席在线教育领导认为全在线学生的表现好于或等同于校园学生。这些反馈可以说明,在线教育不是低质量的代名词。在线教育的质量高低更可能与学生来源、教师投入、学校层次等有关。比如,层次高的四年制大学在线教育质量明显好于社区学院在线教育质量。事实上,如前所述,许多一流大学已经将在线学位项目打造为“明星学位项目”,在线教育成为满足学习者灵活需求、获取高质量的教育服务的重要途径。

### (二) 在线教育并非不能保证质量

在线考试是常常受到质疑的环节。如何保证在线考试结果可信? 美国高校引入 Respondus 等在线考试工具,在设定的考试时间内,锁定学习者的屏幕,开启视频监控,将学生考试的全过程监录下来。考生在考试过程中如果有翻书、查阅笔记、与人沟通



等行为,会被系统记录下来,成为作弊的证据。严格的工具监督以及诚实和信任的社会文化保障,使学习者很少作弊。此外,美国几乎所有在线学习管理系统都引入视频会议系统,方便师生在线答疑。只需电脑配有摄像头和麦克风,安装好视频会议软件,学生就可在约定时间与老师沟通和交流。教师也可以利用视频会议系统与所有学生在线视频交流,企业版视频会议系统可容纳 500 人同时在线。学生之间也可以利用视频会议系统交互,非常方便,效果清晰。还有的教师为了促进在线课程讨论,运用视频作业工具等,方便学习者录制与上传视频、互置评论;设计不易抄袭的讨论问题等。这些都说明在线教育质量与教学过程许多因素密切相关。

### (三) 建设强大的在线教育专业团队

美国在线教育有一支高质量的专业团队,自上而下分三个层次,对课程的开发与实施提供理念与技术的多重支持。第一层负责决策规划,包括首席学术领导(教务长和主管学术副校长)和首席信息官及首席在线教育领导,他们掌握着美国大学在线教育的进展,能从政策、预算、成本等方面予以平衡和管理。第二层是管理执行层,包括教学设计师、课程项目经理、教育技术专员、音视频专员、美工设计专员等。这一层次的人员是在在线教育专业团队的中流砥柱,主要负责:1) 在线课程的项目管理、开发与运行;2) 教师在线教育培训:运用设计—开发—评价的系统方法,协同技术开发人员、学科教师,完成在线课程的设计与开发(Scoppio & Luyt, 2017);3) 运行与支持在线学习平台;4) 在线考试的技术支持;5) 为师生提供即时教学支持等。第三层是应用层,主要指在线教学教师。学科教师开展在线教学,需要不断学习在线教与学的基本理论、掌握最新的在线教育技术、在线评价技术等。在线教学教师是教学内容的设计者,他们与学生直接进行交互。美国大学投入大量的人力、物力和财力对在线教师进行反复培训,以适应在线学生的需要。

### (四) 技术应用关注适合性

也许有人认为美国在线教育的发展和进步肯定有先进技术的支持,事实并非如此。迄今为止,美国在线教育应用的技术,如果说有什么特别的话,可能是视频会议系统的广泛应用。这也说明在线教育中技术应用的关键不是技术的新颖性,而是适合性。

美国在线教育选用技术时注重实用,新技术的采用常来自教师和学生的需求。新技术工具出现后,高校首先考虑是否符合教师的需要,并经一段时间中小范围的使用,待收到积极反馈后,才能经学校委员会或理事会讨论,决定是否购买。因此,美国在线教育使用的技术并非最前沿的,而是经过严格筛选和试用,能保证在线教育顺利开展的实用技术。

### (五) 大力推进高等教育信息化

高校管理层的重组变化显然是美国高等教育变革的反映,也是美国大学推进高等教育信息化进程的反映。这表明技术已经成为学校决策、影响教育实践的基础性力量。

## 三、反思与行动

中国在线教育发展的停滞,原因何在? 问题何在? 如何发展?

中国在线教育的发展停滞,不是源于在线教育形式本身,很大程度源于在线教育实践的局限。以普遍的教育实践为例,同是以学生为中心的理念,美国高校的做法就相对细致。比如,一些高校图书馆除向学生借阅图书外,还向学生提供外借手提电脑、头戴耳机或各种校外实践的摄像设备等免费服务;图书馆学术支持中心(Academic Support Center)还提供选课、选专业、个性化学习支持服务以及写作指导等服务,可以这样说,学生学习需要的,不论是硬件设备,还是指导或建议,图书馆提供的服务应有尽有,将以学生中心落到实处。又如,同样是英文单词教学,国内教法大多是记忆和默写等,美国课堂却会发展出角色扮演、生词配图片等多种有趣的教法,学生不仅能从中学学习新词,也能将新词学以致用。这些实践细节,分开看似都很微小,不显重要,但是组合在一起,却是将教育思想转化为教育教学实践的有力支撑。所以,粗看美国高校没有隔三差五地高喊提高质量、保证教学质量的口号,但事实上很多教学举措和教学支持细节已经无形中支持教育教学质量的提升。近年来,我国提高高等教育质量的口号和宣传比比皆是,但将理念细化到实践的有效措施不多,也很少有领导愿意放下身段,去做些细致入微的工作。结果是很多改革理念仅停留在标语上,停留在口号上<sup>④</sup>,以致各种各样的教育改革,常以动员会等轰轰烈烈的场面开始,而历经一番喧嚣折腾

后,待见成效不大,又慢慢归于沉寂,最后回归原点。如此循环往复,不知终点。

中国在线教育发展当然也受阻于诚信文化。美国高等教育则重视诚信行为。很多课程的网上课堂明确列出不诚实行为的表现,包括抄袭、欺骗、帮助同学欺骗、作假、虚假合作等。学生一旦被证实有舞弊行为,轻则被终止学业,重则终身带上诚信污点。这种诚实信任文化为基础的教育环境,促使学生不愿冒此风险,为获得学位而终身惹上诚信污点。在线教育课程本身也设计了大量在线交互、讨论、项目等学习活动,防止学生作弊。学生需要投入大量时间参与讨论和作业,需要积极地思考和不断反思,平均每周投入一门课程的学习时间不少于四小时。也就是说,在线课程考试和作业的高难度客观上使得学生难以作弊<sup>⑤</sup>。因此,在线教育与诚信文化结合,加上学生自主学习的内驱力,以及学校、教师、课程设计等多方面的结合,为美国在线教育发展奠定了良好的生态土壤。

那么,中国在线教育如何发展?我们认为,在线教育是建立在网络基础上的,灵活、便利、超越时空等特点突出,是未来教育发展的大趋势。中国教育要走向现代化,显然不应忽视在线教育。为此,我们尝试提出以下几点:

#### (一)推进在线教育改革

美国在线教育受到社会和学生的认可,无疑有其特定的社会背景和社会文化土壤,包括许多在校学生业余时间兼职工作,需要时间和地点灵活的在线教育,以及因市场竞争的需要和第三方机构等的协助,学习支持和课程设计发展较好。整体来看,美国大学的管理层认为,在线教育是与传统面授教育紧密结合的教育方式,会继续发展。四年制公立大学将在线教育作为提升学院整体入学率的重要策略,期待在线教育推动教学革新和学生参与。社区学院把在线教育作为帮助保持学生、降低辍学率和促进教学个性的重要手段。

事实也证明,在线教育有其优越性,适合时代要求。CHLOE3 报告的结尾列出了美国在线学习未来关注的几大方面,包括:1)首席在线教育领导的工作、职能与在线教育发展的关系;2)在线学生支持服务的范围、人员、资金和集中化;3)教师在线教学准备;4)在线教育的可获得性,包括对有特殊需要

(残障)学生的全纳设计;5)在线课程的时长和提前毕业(accelerated program);6)微证书的用途、规模和展望;7)学生认证和远程考试监控;8)院校合作和拓展;9)在线学习的成本、税收和费用。

中国社会高等教育需求强烈,在线教育发展有很强的现实需求和发展空间,应成为促进我国教育持续发展的重要力量。就目前来看,阻碍在线教育发展的因素可能来自社会对在线教育质量的担忧(比如,诚信考试)、教育体系缺乏普遍的学习动力系统的支持、学校对在线教育学习学分的认可以及在线教育本身的质量提升和制度设计等很多因素。这些问题的解决,需要高校和教师共同面对,推进在线教育改革。

#### (二)培养学生自主学习习惯和能力

自主学习能力和习惯是在线教育健康发展的依托。美国学校教育的很多做法都有利于这一方面的发展。比如,自小学开始,教师就培养学生自主学习的能力和习惯。教师教学很大比例要求学生自己学习、探索获得结论。有些课程的教学,教师课堂大致就是管两头:开头布置学习主题和要求,收尾是学生汇报和进行总结。中间由学生自己探索。又如,教学过程强调学生对问题的分析和解读,较少强调答案的唯一性,使得学生不会过分依赖教师的讲解,而是通过对学习内容的深度加工,实现与学习内容的交互。这也培养了美国学生较强的检索和分析加工知识的能力,形成独立型学习风格。

美国社会不唯学位的用人制度也激励学生需要通过学习,以知识改变命运(当然有少部分是除外的)。学生无论是否有高等教育学位,无论是否毕业于名牌大学,决定是否被录用的主要因素是能否达到所雇佣职位所需的能力。因此,他们对学习的渴望更多来自于自身内驱力。美国教育制度允许学生在校学习期间转换专业、转换学校等,也为学生学习提供了制度保障。

在线教育的发展离不开学生的自主学习能力和习惯。这对于依赖教师面授教学的中国学生是一大挑战。解决这个问题至少需要从三方面着手:一是强化诚信教育,严惩作弊行为;二是强化课程开发设计,使其便于学生自主学习;三是做好教与学支持。

#### (三)做好教与学服务支持

在线教育除了设计优良的在线课程外,如何辅

助学生顺利完成在线学习过程很关键。美国在线教育的教与学服务实践可以给我们提供参考。美国高校发展在线教育,都设有专门的教与学服务支持部门,帮助教师和学生顺利完成在线教与学活动。这些在线教与学服务支持部门,叫法各异,但基本功能是帮助教师设计在线课程,比如,学期开始前为教师提供课程设计模板与在线教学大纲;学期中为教师提供学习管理系统的进阶培训;学期末提供考试、测验的设计支持;为教师开发在线学习资源、为新入职教师开展学习管理系统应用的培训、为正在开设在线课程的教师提供新技术的培训、为教师和学生提供实时技术支持和咨询等。教师如遇到问题,可以即时(Just-in-Time)向教与学服务支持部门请求帮助,通过系统提交问题(ticket),拨打热线电话、预约与教学设计人员面谈。服务支持部门还专门设计了帮助教师自主学习网络教学论的在线课程,帮助教师理解和掌握在线教学的基本原理和在线学习的心理学理论。教师开发在线课程还能获得院系专项津贴,以鼓励他们的投入和付出。

学生学习也可以得到大量支持。学生在线学习遇到技术困难,尤其是在线考试、在线作业提交时遇到问题,都可以得到及时帮助。学习管理系统(第三方机构提供)360/7/24(1年360天,每周7天,每天24小时)为学生提供在线学习技术支持。学生学习遇到认知或心理困难,也能获得服务。学校还提供写作、数学、学术规范等指导和服务。

学校每年会开展在线教育年度评估,通过评估学生学习结果,确认在线学位项目的运行状况,从而保证在线学位/项目的高水平。

#### (四)提高在线课程教学设计水平

设计高质量的在线课程需要多部门协同工作。美国许多大学设有COO岗位(在线教育领导),其职责是带领在线教育开发和管理团队,支持服务师生的教与学。课程层面设有课程设计师,负责与学科专家共同设计与开发在线课程<sup>⑥</sup>。大学在线课程设计正逐渐走向专业化和规范化。

我国在线教育课程除少数优秀教师与类似慕课开发的专业团队合作外,大部分由教师单独设计和开发,这与美国在线课程的团队开发、专业化设计存在差距,需要改善提升,重点包括:

——发挥行业协会力量。建立类似QM这样的

专注于在线课程设计质量保证的非政府组织,由其负责在线教育培训、制定在线教育质量标准及设立教学设计协会(Instructional Design Association),保证在线课程质量,推进在线教育发展。

——提高教师教学设计素养。教师需根据在线教与学理念的要求,设计与开发在线课程资源、学习活动、学习评价,如确定合理的在线课程视频资源时长、设计视频的交互、撰写在线课程教学目标、设计合适的在线评价方式(测验还是作业)等,提高在线课程的教学设计水平。

——设立教学设计岗位。教学设计是提升在线课程质量的重要部分。从美国大学的实践看,教学设计是各高校必设的教学管理职位。Intentional Futures(2006)的调查显示,全美有1.3万名教学设计师,平均每所高校有2.5名。教学设计师的主要职责是提高教师的在线教学法素养(online pedagogy)和开展教师专业发展培训,这是保证在线课程教学设计水平的重要保障。我国教学设计专业人员稀缺,课程设计缺乏教学设计师的专业支持。事实上,学科教师需要不断加强与教学设计师的合作,增强在线教育专业素养,才能真正理解和懂得什么是优秀的在线课程。

#### (五)制定和实施在线教育质量标准

在线课程设计,需高度通用且反映在线教与学前沿理论的标准。以QM为例,第六版高等教育在线课程评价标准由8个评价维度42个具体标准组成(共100分),其中,23个为核心标准。符合85%的标准时,课程设计才算是符合QM标准。但如有一个核心标准没有达标,那么这门课程就不符合QM标准。QM标准评价人员(外部评价者、学科专家、主评价人都要接受QM专业培训,从而客观和全面地对课程提出完善建议)会根据标准细则,对在线课程给出修改建议,帮助完善在线教育课程设计。

我国没有在线教育的专业组织,负责提供良好的学术服务,推进在线教育的教学、课程的优化和完善。很多在线课程的开发或评价标准,往往兴起于一时之势,且落实的措施不够具体,难以实施。因此,如何促进在线教育走向专业化?如何形成在线教育或课程的标准?如何促使在线教育的评价客观、全面?这些问题不能解决,在线教育的健康发展可能是不切实际的,也是不可持续的。

总之,中国在线教育发展正面临着机遇和挑战。如何发展中国特色的在线教育,有赖于在线教育研究者和实践者的努力,更考验着教育领导者的远见、魄力和能力,因为谁能更快迎接未来教育发展的趋势,谁就能在未来教育格局中占有一席之地。

#### [注释]

①截至2019年5月,CHLOE3报告仍为内部资料,仅供QM会员阅读和下载。报告摘要详见:<https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/research-docs-pdfs/CHLOE-3-2019-Infographic-Where-Does-Your-Institution-Fit.pdf>; CHLOE 3报告向公众开放后的全文下载地址为:<https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/CHLOE-3-report-2019>。

②据2015年华盛顿邮报统计,全美共有大学和学院5300所。以2015年斯隆联盟报告为例,共发放问卷4871份,回收2807所大学的反馈数据。

③program指由多个核心课程组成的课程方案项目。它可以指一个本科或硕士学位项目,也可以指某一具体领域的证书项目。

④教育是细致入微的工作,不需要场面上的大张旗鼓,轰轰烈烈。教育教学的成功不是喊口号、贴标语换来的,而是从教师和管理部门耐心细致的工作中孕育出来的。

⑤如果学生要他人帮助其完成作业或考试作弊,那么协助者的素质和能力要高,但现实常常是,有这一素质的人显然不屑助人作

弊;反之,那些愿助他人作弊的,常常是自身素质不高、能力和素质不够,他想帮也帮不上。因此,很多客观因素使得作弊没有横行。

⑥教学设计目前是个新兴职业,还未得到广大教师的接纳,但随着在线教育的发展,首席在线执行官领导下的教学设计团队将会把在线教育打造成学生参与度高、学习效果好的又一教育选择。

#### [参考文献]

[1] Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning[J]. *Theory and Practice of Online Learning*, (2):15-44.

[2] Intentional Futures (2016). *Instructional design in higher education. A report on the role, workflow, and experience of instructional designers* [DB/OL]. <https://intentionalfutures.com/wp-content/uploads/2017/08/Instructional-Design-in-Higher-Education-Report.pdf>. 2019. 5. 3

[3] Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions[J]. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3): 227-33.

[4] Paquette, G., Mariño, O., Rogozan, D., & Léonard, M. (2015). Competency-based personalization for massive online learning[J]. *Smart Learning Environments*, 2(1):4.

[5] Scoppio, G., & Luyt, I. (2017). Mind the gap: Enabling online faculty and instructional designers in mapping new models for quality online courses[J]. *Education and Information Technologies*, 22(3): 725-746.

(编辑:魏志慧)

## Practice, Impact and Trends of Online Education in the United States: Analysis and Reflection of CHLOE 3 Report

QIAN Ling<sup>1,2</sup>, XU Huifu<sup>3</sup> & GUO Wei<sup>1,4</sup>

(1. College of Education, Hebei University, Baoding 071002, China; 2. Design and Development Services, The University of Akron, Akron 44321, U. S. A. ; 3. Development and Research Department, Shanghai Open University, Shanghai 200433, China; 4. Office of President, Hebei University, Baoding 071002, China)

**Abstract:** *The Changing Landscape of Online Education (CHLOE), jointly launched by the well-known online education quality assurance organization Quality Matters (QM) and the educational exploration think tank Eduventure, has been released for the third time annually in the U. S. This report examines the strategies, impacts, and trends of online education at different levels of higher education institutions from an administrative perspective in the U. S. higher education. The report data is collected from the Chief Online Officer (COO) of each sample university, who are making the strategic decisions of online education for universities. Their perspective provides a more intuitive understanding of the development and trends of online education in the universities in the U. S. The main report is focusing on some core topics which concerned by the decision makers in American universities: the registration trend of online education, the management strategy of online education, and the quality assurance of online education. With the rapid development of online education in China, this paper provides important reference for online education administrators by analyzing the practice, effectiveness and trend of online education in the U. S.*

**Key words:** online education; chief information officer; CHLOE; United States