



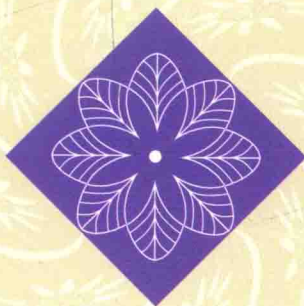
高等师范院校教师教育系列教材

教育部陕西师范大学基础教育课程研究中心组织编写

总主编 赵 彬 副总主编 党怀兴 石 云 王较过 张迎春

中学政治 教师教学技能

■ 全燕黎 编著



陕西师范大学出版总社有限公司

图 书 号 1014 NO102

 高等师范院校教师教育系列教材

教育部陕西师范大学基础教育课程研究中心组织编写
总主编 赵 彬 副总主编 党怀兴 石 云 王较过 张迎春

中学政治 教师教学技能

全燕黎 编著

中学政治教学技能

编 著	全燕黎
副 主 编	党怀兴 石 云
责任编辑	王较过
封面设计	张迎春
出版发行	陕西师范大学出版总社有限公司
(西安长安南路199号 邮编 710061)	
网 址	http://www.snup.com
经 销	新华书店
印 刷	陕西师范大学印刷厂
开 本	787mm×1092mm 1/16
印 张	12.75
字 数	255千字
版 次	2014年1月第1版
印 次	2014年1月第1印
书 号	ISBN 978-7-320-09323-2
定 价	29.00元

陕西师范

陕西师范大学出版总社有限公司

社址：(029)82303631/3632
社址：(029)82303631/3632

图书代号 JC14N0102

图书在版编目(CIP)数据

中学政治教师教学技能 / 全燕黎编著. —西安: 陕西师范大学
出版总社有限公司, 2014. 1
ISBN 978 - 7 - 5613 - 7680 - 5

I. ①中… II. ①全… III. ①政治课—教学研究—中学—师范
大学—教材 IV. ①G633.202

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 011625 号

中学政治教师教学技能

编 著 / 全燕黎
责任编辑 / 郑世骏
责任校对 / 汪新庄
封面设计 / 鼎新设计
出版发行 / 陕西师范大学出版总社有限公司
(西安市长安南路 199 号 邮编 710062)
网 址 / <http://www.snupg.com>
经 销 / 新华书店
印 刷 / 兴平市博闻印务有限公司
开 本 / 787mm × 1092mm 1/16
印 张 / 12.75
字 数 / 275 千
版 次 / 2014 年 1 月第 1 版
印 次 / 2014 年 1 月第 1 次印刷
书 号 / ISBN 978 - 7 - 5613 - 7680 - 5
定 价 / 29.00 元

读者购书、书店添货如发现印刷装订问题,请与本社高教出版分社联系调换。

电 话:(029)85303622(传真) 85307826

高等师范院校教师教育系列教材

❦❦❦❦❦❦ 编委会 ❦❦❦❦❦❦

(以姓名拼音音序为序)

白文新	傅钢善	高 明	李三平
芦康娥	罗新兵	史 兵	王较过
王元华	徐忠慧	杨小帆	张红洋
张麦侠	张迎春	赵克礼	

陕西师范大学教师教育教材建设项目立项并资助

前言

教育大计,教师为本。《中华人民共和国教师法》中明确规定,教师是以教书育人为职责的专业人员,其中教学技能是教师素质的重要组成部分,是影响教学质量,促进学生进步的重要手段。熟练掌握必要的教学技能是一名合格教师必须具备的业务素养。

教学技能研究起始于20世纪70年代国际教育界掀起的改善教师教育的新思潮和新方法,目前仍处于尚未完全成熟的研究阶段。随着教育技术的发展和师范教育教学改革的深入,传统的师徒式培养教师的方法已不能适应时代的要求,必须采用先进的技术和科学的方法对教师进行科学的训练。为此,对教学技能进行专题研究和实践训练就成了师范生从教能力培养以及在职教师培训方面亟待探讨的一个重要课题。

本教材正是为适应这一现实需要而编写的实训教材。本教材以《国家中长期教育改革与发展纲要(2010-2020)》和《教师教育课程标准(试行)》为依据,以实现思想政治教育专业师范生的培养从知识范式转向能力范式为目标,力图使每一位思想政治教育专业的师范生都较为熟练地掌握和具备一系列教学实际操作技术的技能,主要涉及教学基本技能、课堂教学技能和教学研究技能等三个板块,具体包括教学设计技能、教学语言

技能、教学导入技能、课堂讲授技能、结课技能、课堂提问技能、课堂组织技能、说课技能、课堂观察技能、教学反思技能等相关理论与实践活动。

《中学政治教师教学技能》是高等师范院校思想政治教育专业的基础课程和核心课程。本教材在编写过程中,注意吸收近年来国内外有关教师教学技能理论研究成果,同时特别关注中学政治教师的教学实践经验和教学研究案例,加强与基础教材思想政治(品德)课程教学实践的联系,让思想政治教育的师范生对中学政治教师需要掌握哪些技能以及如何掌握运用这些技能有清晰的了解。与此同时,教材大量选取《中学政治教学参考》和《思想政治课教学》等中的教学案例,并对每一个案例进行了点评,这也有助于师范生更好地了解当前中学政治课教学的现状,使他们明白自己与优秀教师的差距,懂得怎样进一步武装自己,从而有助于促进师范生由知识到能力的转化,不断提高其教学能力。

本教材是陕西师范大学为高等师范院校教师教育编写的系列教材之一。在编写过程中,本教材得到了陕西师范大学教务处、课程中心和陕西师范大学出版总社等各方面的支持和指导,陕西师范大学基础教育资源部主任刘天才副教授为本教材的最初提纲提供了建设性的思路和意见,陕西师范大学政治经济学院副院长任晓伟教授为本书的撰写提供了有力的支持与帮助,在此一并表示感谢。最后,还要感谢责任编辑冯新宏老师,他为本书的顺利出版付出了巨大的心力。

本教材的编写过程中,参考了近年来国际和国内出版社的同类教材,吸收了各家之长。参考的教材和书目在参考文献中已列出,在此表示感谢。如有遗漏,恳请谅解。在此谨向文献资料、论著以及教学案例的作者们表示诚挚的谢意。与此同时,由于本人水平和认识的局限性,教材中难免有许多不足之处,欢迎各位同行专家和读者批评指正。

全燕黎

2013年12月于陕西西安

目录

第1章 教学设计技能

第一节 教学设计技能概论	(1)
第二节 教学设计的模式	(7)
第三节 教学设计的内容	(11)
第四节 教学设计技能的训练	(34)
教学设计技能的评价量表	(35)
思考与实践	(35)

第2章 教学语言技能

第一节 教学语言技能概论	(36)
第二节 教学语言的特点	(39)
第三节 教学语言的类型	(45)
第四节 教学语言技能的训练	(51)
教学语言技能的评价量表	(54)
思考与实践	(54)

第3章 教学导入技能

第一节 教学导入技能概论	(55)
第二节 教学导入的要求	(59)
第三节 教学导入的类型	(65)
第四节 教学导入技能的训练	(75)
教学导入技能的评价量表	(76)
思考与实践	(76)

第4章 课堂讲授技能

第一节 课堂讲授技能概论	(77)
--------------	--------

第二节 课堂讲授的类型·····	(80)
第三节 课堂讲授的要求·····	(85)
课堂讲授技能的评价量表·····	(87)
思考与实践·····	(87)
第5章 结课技能	
第一节 结课技能概论·····	(88)
第二节 结课的要求·····	(89)
第三节 结课的类型·····	(90)
第四节 结课技能的训练·····	(99)
结课技能的评价量表·····	(100)
思考与实践·····	(100)
第6章 课堂提问技能	
第一节 课堂提问技能概论·····	(102)
第二节 课堂提问的类型·····	(105)
第三节 课堂提问的策略·····	(108)
第四节 课堂提问技能的训练·····	(116)
课堂提问技能的评价量表·····	(117)
思考与实践·····	(117)
第7章 课堂组织技能	
第一节 课堂组织技能概论·····	(118)
第二节 课堂组织的类型·····	(120)
第三节 课堂组织的策略·····	(125)
第四节 课堂组织技能的训练·····	(128)
课堂组织技能的评价量表·····	(129)
思考与实践·····	(129)
第8章 说课技能	
第一节 说课技能概论·····	(131)
第二节 说课的内容·····	(133)
第三节 说课的要求·····	(149)

CONTENTS

说课技能的评价量表·····	(151)
----------------	-------

思考与实践·····	(152)
------------	-------

第9章 课堂观察技能

第一节 课堂观察技能概论·····	(153)
-------------------	-------

第二节 课堂观察的类型·····	(156)
------------------	-------

第三节 课堂观察的程序·····	(158)
------------------	-------

课堂观察技能的评价量表·····	(177)
------------------	-------

思考与实践·····	(177)
------------	-------

第10章 教学反思技能

第一节 教学反思技能概论·····	(178)
-------------------	-------

第二节 教学反思的内容·····	(181)
------------------	-------

第三节 教学反思的类型·····	(187)
------------------	-------

第四节 教学反思技能的训练·····	(191)
--------------------	-------

教学反思技能的评价量表·····	(192)
------------------	-------

思考与实践·····	(192)
------------	-------

参考文献·····	(193)
-----------	-------

第1章

教学设计技能

在现代教育科学的视野中,教学可以看成是一种推动学习的有意识活动,而为了支持这种意识活动,教师就需要对教学过程进行有目的、有计划的设计。教学设计自20世纪80年代传入我国以来,就以其独特的程序化、精确化和合理化的魅力,在教育教学领域独领风骚,受到人们的关注和青睐,成为教师专业成长必须掌握的基本技能之一。

第一节 教学设计技能概论

对教学活动进行设计,自古有之,可以说,只要从事教学活动,就必须要有教学设计。早期的教学设计是教师从实践中摸索着实现并融合于自己的教学中,体现的是教师个人的教学经验和教学艺术。教学设计自20世纪60年代以来,开始突破个人的经验,成为针对教学系统、解决教学问题的一种有意识的设计活动,并逐渐发展成为教育技术领域的一项现代教学技能。不过,由于教学观以及设计者所处教学领域不尽相同,对教学设计的看法就不尽相同,进行设计的方式和特征也不尽相同。

一、教学设计技能的含义

尽管教学设计作为一个独立的研究领域已经有几十年的历史,但对于教学设计概念的理解,还是存在着诸多不同的观点。归纳起来,大致有以下两种看法:

(一)教学设计是由一套系统化程序或步骤构成的过程

大多数教学设计学者都持有以下观点,典型的有:

肯普(Kemp, J. E.)认为,教学设计就是运用系统方法分析研究教学过程中相互联系的各部分的问题和需求,在连续模式中确立解决它们的方法与步骤,然后评价教学成果的系统计划过程。^①

当代著名教学设计理论家、美国佛罗里达州立大学教授迪克和凯里(W. Dick & L. Carrer)是“系统设计论”(Theory of Systematic Designing Instruction)的主要代表人物,他们于

^① Kemp, J. E. The instructional design process. NY: Publishes. Inc.. 1985. 9 - 15.

1978 年出版了《系统化设计教学》(The Systematic Design of Instruction) 一书,并在 1985、1992、1996、2001 年连续几次再版,被教学设计界推崇为最受欢迎的教科书之一。在他们看来,“教学设计”一词包括教学系统开发(instructional systems development)过程的所有阶段(分析、设计、开发、实施和评价),“设计”一词既指整个过程,也指其一个主要的子过程。它是一套帮助教师系统化的准备教学、对教学系统作出决策的方法。^①

当代教学设计大师加涅在 1985 年出版的《教学设计原理》中指出:教学系统就是促进学习的资源和步骤,因此,所谓教学设计,就是“一个系统化(有系统的)规划教学系统的过程。教学系统本身是对资源和程序作出有利于学习的安排”。^②之后,加涅进一步指出:教学是以促进学习的方式影响学习者的一系列事件,而教学设计乃是使教学系统得到合理有序规划的过程。

我国最早提出教学设计理论的乌美娜教授指出,教学设计作为一个系统计划的过程,是应用系统论方法研究、探索教学系统中各个要素之间的关系,并通过一套具体的操作程序来协调配置,使各要素有机结合以完成教学系统的功能。^③

当代著名教学设计理论家史密斯和拉甘(Smith, P. L. & Ragan T. J.)在《教学设计》中这样写道:教学设计是将学习与教学的原理转化为教学材料、活动、信息资源和评价方案的系统化和反思性的过程。^④

以上这些学者,都是将教学设计看作是由一系列相对固定的步骤和程序组成,这种教学设计观比较重视设计的具体过程,所以通常也可称作“设计过程为中心的教学系统设计”。有学者将这种过程用 ADDIE 来表示(参见图 1.1):

分析(Analysis):评定学习者需求,确定学习环境中的问题,分析学习任务,确定教学目标;

设计(Design):写出教学目标的操作性定义,将学习分成不同类型,确定具体的学习活动,以及具体的媒体等;

开发(Develop):准备学生及教师用的各种形式的教材,开发教学策略,为学习者能达到预期表现作出安排;

实施(Implement):在不同场景中传递教学方案;

评价(Evaluate):包括形成性评价、总结性评价,以及反思与修正设计方案的评价贯穿上述每一环节。

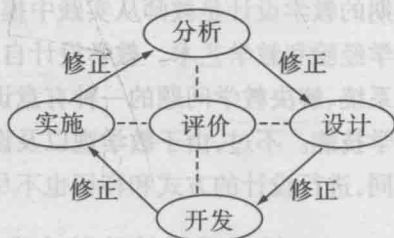


图 1.1 教学设计过程的基本要素(ADDIE)

① Dick, w. & Carey, L (1996). The systematic design of instruction. NY: HarpeCollins College Publishes Inc. .4-5.

② [美]R. M. 加涅等. 教学设计原理[M]. 皮连生等译. 上海:华东师范大学出版社. 1999:23.

③ 乌美娜主编. 教学设计[M]. 北京:高等教育出版社. 1994:11.

④ Smith, P. L. & Ragan, T.. Instructional Design. NY: John Wiley & Sons, Inc.. 1999. 2-15.

(二) 教学设计是解决教与学问题的过程

帕顿(J. V. Patten)、赖格鲁特(C. M. Reigluth)、罗伦德(G. Rowland)、狄杰克斯特拉(S. Dijkstra)等教学设计专家从设计科学角度提出,教学设计就是为了解决教学问题而进行的系统设计过程。在这些学者看来,任何教学设计理论的基本前提,都是为学习者的学习而设计教学。从这一点来讲,学习者的学习问题就是教学设计者应解决的根本的教学问题。除此之外,为了解决学习问题而必须的各种条件(如资源、媒体、环境等)方面的问题也构成了设计所必须面对的教学问题。

什么是教学设计所要解决的“问题”呢?罗伦德就认为:“问题就是人不具备跨越所在的此岸与欲去的彼岸之间裂缝的方法时所处的一种情境”。^①着眼于此,教学设计为了解决各种教学问题,跨越“裂缝”,就必须理解教学问题的实质,发现解决教学问题的途径,然后提供解决教学问题的方法。在教学过程中,教学问题通常是动态、实时地产生着的,并非所有的信息对教学设计者都有用,也不可能对设计的各种问题在教学前进行详尽无遗的分析,因此,基于“教学设计即问题解决”这一观点的教学设计,就不是固定地遵循某种程序或步骤,而是注重提供设计的整体解决方案和有关问题解决的策略包和知识库。设计者要根据问题实际,在策略包或知识库中提取必要的元素组合成具体的解决方案。^②一般来说,以问题为中心的教学设计,应解决以下几个方面的问题:①希望学习者真正学到什么?②如何激发学习者的兴趣和动机?③如何使学习者认识到教学的价值及其与生活的关联性?④如何让学习者运用自己的知识去解决真实场景中的问题?⑤学习环境中是否提供了足够的信息、指导和支撑?

我们看到,上述两种关于教学设计概念的界定,各有自己的优势和特点。“以设计过程为中心的教学设计”强调设计的步骤与环节,具有较好的操作性,比较适合指导教师备课的单元或单课设计,在教学设计领域有着广泛的应用。但是,由于这种教学设计只是关注设计的一般程序,而没有考虑设计的具体内容和问题,对教学的指导和影响只是停留在教师的备课形式上,这种固定的程式无法囊括教学设计中各种复杂的问题。而“以学科教学问题为中心的教学设计”,将设计的重点从过程的程序转向过程中的问题,从而使得更具有针对性。不过,针对问题解决的教学设计理论,通常没有固定的设计程式,而是提出了相应的设计要素和对各要素设计的具体策略或建议,因而在很大程度上又缺少可操作性。

综合上述两种观点,我们对教师的教学设计技能进行如下的界定:教学设计技能,是教师在教学活动中,以传播理论、学习理论、教学理论为基础,采用系统论的方法,分析教学中的问题和需求,以确定教学目标,设计教学过程及达标方案,设计评价达标程度,并依据评价结果修改教学设计方案,以实现最优化教学的心智活动方式与能力。

二、教学设计的特征

教学设计理论家赖格鲁特曾明确指出,教学设计是一个设计指向的理论,而设计活动的特征对于教学设计活动同样适用。总体来说,设计活动的具体特征有:

① [美]戈登·罗伦德. 设计与教学设计[J]. 外国教育资料. 1997(2):18-23.

② 裴新宁. 现代教学设计的概念与特征[J]. 开放教育研究. 2005(4):65-70.

(一) 教学设计是一个目标导引的活动

系统设计教学是一种目标导向的系列活动。按照马杰(Mager, R. R.)的看法,不管在哪个年级、哪个课程层次、哪个具体教学环境中开展设计,无非是要回答三个类别的问题:①我们要到哪里去?②我们怎样到那里去?③我们是否到了那里?其中,“我们要到哪里去?”就是一个“确立目标”的过程;“我们怎样到那里去?”是一个“导向目标”的过程;“我们是否到了那里?”是一个“评估目标”的过程。我们可以用一个简单的互动反馈路线将这三者联系起来(图 1.2)

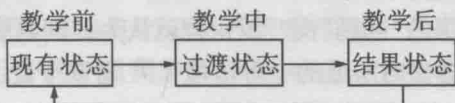


图 1.2 “状态变化”教学设计模式

(二) 教学设计的目标在于促进学习者的学习

学习就是发展,教学就是促进发展并且要稍稍走在发展的前头;而发展则是体现为事物矛盾的运动,就是从一种状态走向另一种状态。所以,教学或者教学设计的目标,实际上就是以学习者为中心,努力促成学习者内部心理结构或者外部行为状态的变化。正是在这样的理念下,我们可以用图 1.3 来表示以目标为本的教学设计扩展模式。

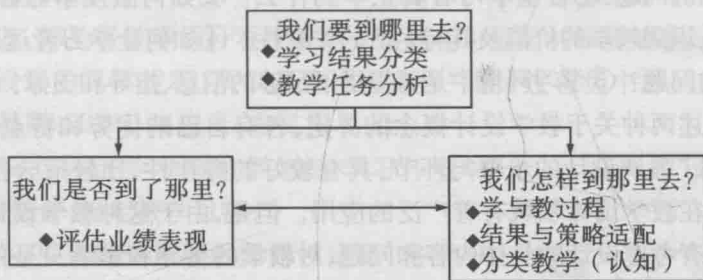


图 1.3 “目标为本”教学设计模式详解

(三) 教学设计是一个循环的改进和适应过程

设计体现了设计者与情境限制因素之间的复杂与精致的交互。按照米德尔顿(Middleton, J)的观点,这种交互过程本质上是一种循环的改进与适应过程,其基本机制可描述为:理论及模型的构建,以及实践情境中的运用与测试,两者之间的循环控制过程,保证了实际设计问题的解决。预期的功能以及按照预期功能设计的(制品或系统的)形式,都与一种理论模型联系起来,它们都是假设性的对象,如图 1.4 所示。

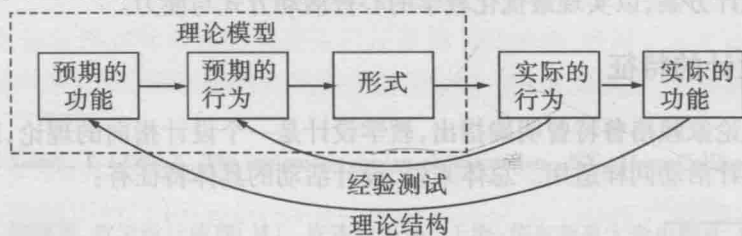


图 1.4 教学设计的一般过程模型

(四) 教学设计是一种反思性的实践活动

美国著名学者舍恩教授在其名著《反思的实践者——专业工作者如何在行动中思考》系统阐释了设计活动中的反思性实践。“设计者的设计历程,应视为设计者和情境材料之间的对话,……在一个良好的设计历程中,这种和情境的对话具有反思性”。之后,哈吉尔马森在舍恩观点的基础上,进一步指出:“设计者就是一个反思性的实践者,但反思的发生不是为了反思本身,而是指向于对设计在满足目标方面的影响力和效果方面加以评价和评估。”他进而精辟地点明了“反思性对话”的设计学机制,即“反思性对话的循环会导向逐步地改进与精致,并且在引进革新的同时,对不断变化的需求给予响应。循环的发生,不仅意味着改进手头的设计,也意味着改进这些设计所被应用于其中的情境和系统”。^①

三、教学设计的理念

(一) 减负增效

减负增效是系统设计教学想达到的总体效果。从目前的教育现状来看,许多国家的中小学教育都存在着这样的问题:即学生学习负担过重,无效操练过多。毫无疑问,这与教师教学定位不准,教学措施不到位,学习指导欠缺有关。这种教学带来的直接后果,就是学生的学习能力、学习精力和学习时间的浪费。

在教学设计理论中,强调的是从四个方面达成教学的总体成效,即教学有价值,教学有效果,教学有效率和教学有魅力。教学有价值(value),这是指教学能否满足学习者的学习需要;有价值是回答教学是否做了值得去做或应该去做的事情。教学有效果(effectiveness)是指教学能否达成学习者所要实现的目标;有效果是回答教学是否做好了要做的事情。教学有效率(efficiency,也可以译为“效能”)是指教师自己要帮助学习者用最少的投入(时间、精力和金钱)来达成目标;有效率是回答教学是否做到了尽可能好的投入产出比。教学有魅力(appeal)是指能否吸引学习者继续学习,自觉地去预习、复习或者拓展加深;有魅力是回答教学是否有长久深远的感染力、穿透力与亲和力。显然,教学设计如果能够使得教学更富有成效(价值优、效果好、效率高和魅力大),减负增效就落到了实处。

在我国目前,总体上还谈不上减人增效(如减少教师编制、缩小班级规模等),比较可取的是,如何在减少过多的学习时间、过重的学习负担的条件下不影响教学质量,如何通过提高教师教学能力来减负增效。系统设计教学在减负增效方面所可能做出的贡献就在于:为学生精心创设有效的教学系统或学习环境,善用教学资源 and 教学策略,运用现代教学技术,走一条内涵式增长的教学现代化之路。

(二) 系统思维

系统思维或系统方法是教学设计强有力的武器。系统思维,在教学设计中有两个表述词汇,一是统揽全局,着眼整体(systemic thinking);二是循序操作,层层落实(systematic thinking)。对教师来说,系统思维意味着不仅要关注一节课的各个要素,还要把这节课作为一个整体来看待,另外,还应考虑把这节课放在一个单元甚至整门学科的教学之中来看待。总

^① 转引自吕林海.论教学设计的设计定位及其决策循环特征[J].开放教育研究.2010(1):55-59.

之,系统思维的最主要表现就是统揽全局、循序操作。统揽全局强调关注整体,站得高,看得远;循序操作倡导从行动上突出设计的程序化和计划性,使得教学的各项外部条件环环相扣、层层落实。

(三)以教促学

著名教学设计理论家加涅在他的《学习条件与教学理论》一书中强调,教学的基本方略可以归结为如何处理学习的产出(结果)、过程与学习的内外部条件的关系(参见图 1.5)。着眼于此,我们应该设计必要的学习材料和活动(外部学习过程)来支持学习者的思考、想象与记忆等(内部学习过程),以便学习者在掌握了知识、技能与态度(内部学习结果)后,通过行为业绩(外部学习结果)表现出来,证明其达到了教学的具体目标。

教师以系统的方式设计教学,就是为了精心创设课堂环境以帮助学习者达到具体、明确规定的学习结果。教师通过明确确定学习结果来启动设计过程,而这些学习结果是能够在教学过程结束后得到实际展露表现的。正是明确具体规定了教学的最终结果是什么,教师才能够就教学内容取舍与排序、教学方法选择与组合、教学时间分配、教学评价程序安排等作出理性的决策。通过对学习行为业绩的检查评估,教师就有理由相信教学的结果是否有效。

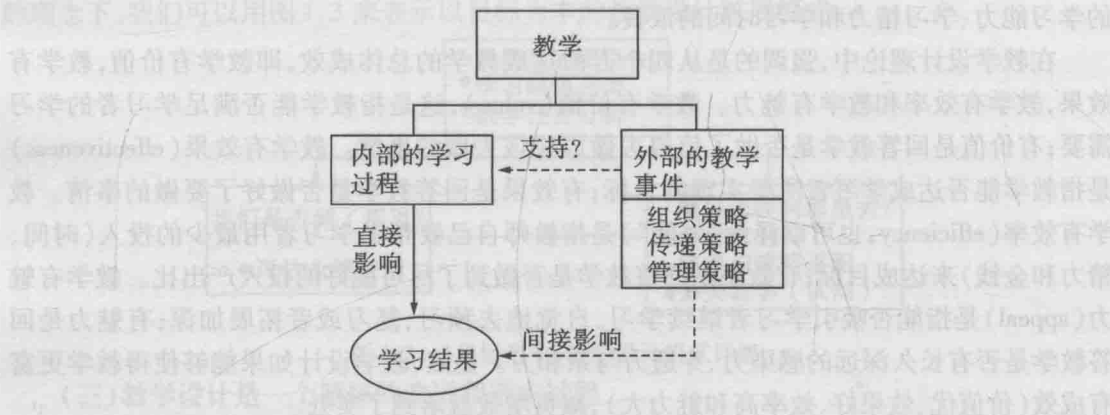


图 1.5 教对学的影响(加涅)

(四)加速成长

教学设计虽然强调以学习者为重点,但丝毫不意味着教师的教学素养与技能无足轻重。恰恰相反,与以往的做法相比较,教学设计把教学成功的基础建立在教师教学工作的规范化、合理化、有序化和技术化之上。通过系统设计教学的实践,使教师在教学中做到:目标更明确(知道要做什么)、程序更清晰(知道应怎样去做)、针对性更强(知道为什么要这样做)和灵活性更大(知道在什么样的具体情况下该做什么和怎样去做)。

取得可靠稳定的教学成效,依赖于教师系统设计教学的能力,这种能力是教师专业成长的重要标志。教师的专业成长道路,如脱产进修、学历提高、观摩教学、师徒结对等,都不失为好办法。然而,非脱产性的、批量化地提高教师教学素养与技能,促进教师专业成长的“蹊径”,可能就存在于教学设计之中,因为它把教学的科学性、艺术性和技术性统一起来了。正像著名教学设计理论家兰达(Landa, L. N)曾经说过的那样,教学设计是“使以前天才才能达

到的水平让一般人也能达到”。

教学是科学、艺术和技术的统一体。教学中的创造性离不开对学习过程的研究。教师如果理解了教学设计的原理,那么,他就可以更富创造性地进行教学。系统设计教学并没有具体规定课堂教学中要做什么,它只是为教师的教学实践提供了一个可资参考的计划、实施与评估教学的框架。系统设计教学不仅对新手教师来说是“雪中送炭”,对有经验的教师来说,也能做到“锦上添花”。

在新课程背景下进行思想政治课教学设计,教学理念的变化应反映在教学设计过程中。这些理念是:

- (1)以提高学生的人文素养为核心目标,为了每一个学生的发展。
- (2)在教学目标上注重突出教学的情感功能。
- (3)在学习者分析上,关注学习的准备状态。
- (4)在师生角色上,强调突出学生的学习活动。
- (5)设置情境,关注过程的设计。
- (6)在交往方式上,关注有效的合作学习和信息交流。
- (7)在知识学习上,关注意义的建构。
- (8)在评价上,关注评价的激励和诊断功能。

第二节 教学设计的模式

在具体的教学设计过程中,由于设计者依据的理论出发点不同,面临的教学任务、教学情境不同,所采取的设计方法和步骤就会有较大的差异,正是这种差异,导致了不同的教学设计模式。但是,从一定意义上来说,都是对“目标为本”的基本教学设计模式所作的扩展。下面我们介绍当代国际教学设计研究中几个有代表性的教学设计模式,其中包括迪克—凯里模式、肯普模式、史密斯—拉甘模式以及加涅模式。

一、迪克和凯里模式

当代西方有关教学与培训的设计模式林林总总,让人目不暇接,但教学设计理论家迪克和凯里所提出的教学设计模式一直被人奉为经典,独树一帜,为我们掌握基本的教学设计程序和规范提供了良好基础,具有很强的实践意义。

迪克—凯里模式旨在说明教学设计是包括了开发、实施和评价的一种系统方法模型。这是一个程序系统,其中包括了一系列步骤,它们都将从前面步骤中接收输入并且作为后续步骤的输出。所有这些成分共同发挥作用,以便产生一种有效的教学。当然,称之为“系统方法”的模型并非只有这一种,各种模型都体现了其基本的成分。不过,本系统方法模型相对通俗明了而又不失其基本规范。其整个框架如图1.6所示。该模型包括了八个相互联系的组成部分,各个组成部分之间用线条加以连接。这些组成部分是教学设计人员用来设计、开发、评价和调整教学的一系列步骤(程序)和技术。

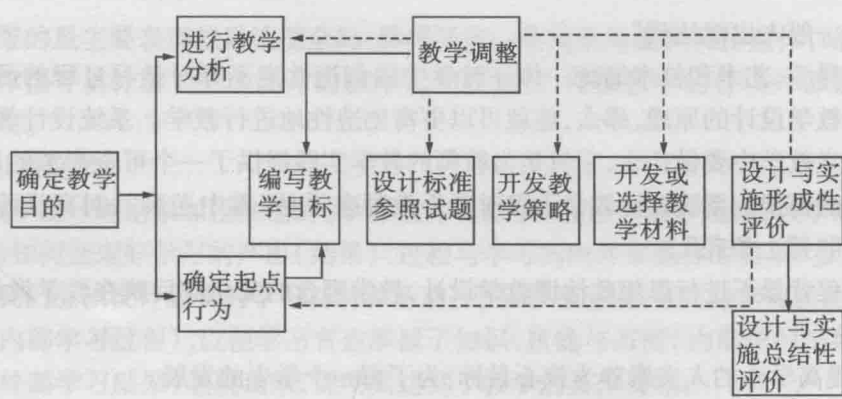


图 1.6 迪克—凯里教学设计模式

二、肯普模式

肯普、莫里森和罗斯(Kemp, J. E. , Morrison ,G. R & Ross ,S. M)等人在其编著的《设计有效的教学》(Designing Effective Instruction)中,提出了教学设计的九个要素。整个框架如 1.7 所示。

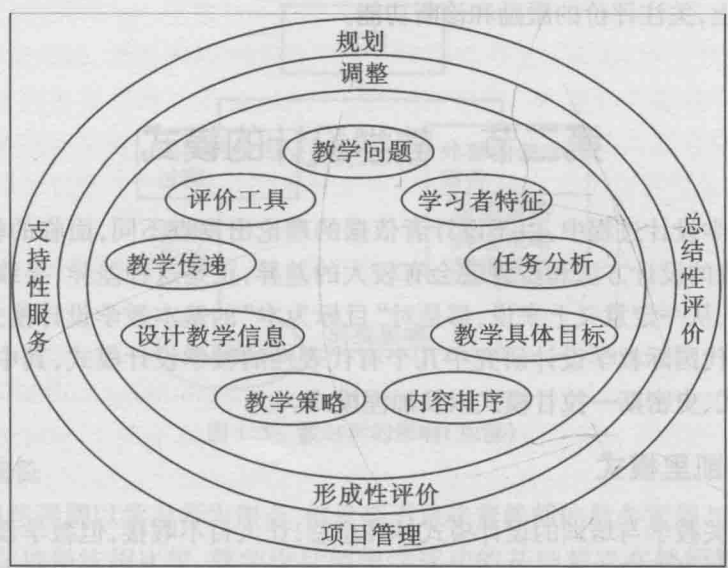


图 1.7 肯普教学设计模式

需要注意的是,虽然九要素图构成了一个逻辑的、顺时针的序列,但教师在设计每一个要素时,不一定非要按此顺序,这也是使用这一椭圆形模型的理由,因为一个椭圆没有一个特定的起点。每个人都可以按他们自己的意愿实施这一教学设计过程,不管从哪里切入,都可以根据他们认为逻辑的或合适的顺序进行设计。

三、史密斯—拉甘模式

史密斯和拉甘的《教学设计》(Instructional Design)在国际教学设计研究领域享有盛誉。