


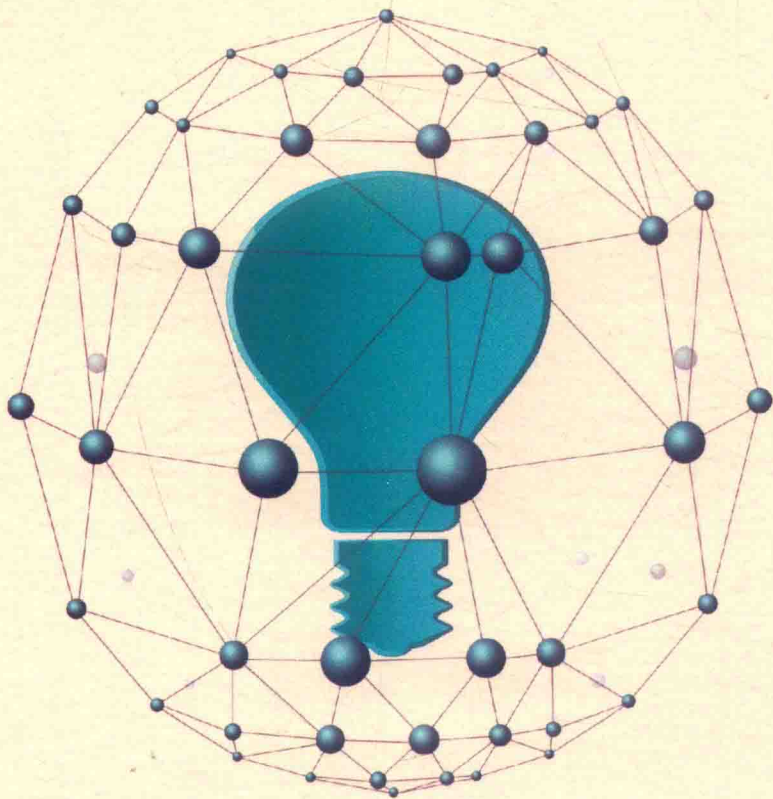
本书由苏州大学优势学科或重点学科资助出版

本书系江苏高校哲学社会科学研究基金项目“促进大学生4C能力发展的混合学习模式建构及其实证研究”阶段性成果（项目编号：2017SJB1341）

大学混合学习模式的 建构与实证研究

DAXUE HUNHE XUEXI MOSHI DE JIANGOU YU SHIZHENG YANJIU

孙冀宁  著



非
外
借



苏州大学出版社
Soochow University Press

本书由苏州大学优势学科或重点学科资助出版

本书系江苏高校哲学社会科学研究基金项目“促进大学生 4C 能力发展的混合学习模式建构及其实证研究”阶段性成果(项目编号:2017SJB1341)

大学混合学习模式的建构与实证研究

孙冀宁 著

苏州大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

大学混合学习模式的建构与实证研究 / 孙冀宁著
— 苏州: 苏州大学出版社, 2018. 12
ISBN 978-7-5672-2722-4

I. ①大… II. ①孙… III. ①大学生-学习方法-研究
IV. ①G642.46

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 283442 号

大学混合学习模式的建构与实证研究

孙冀宁 著

责任编辑 征 慧

苏州大学出版社出版发行

(地址:苏州市十梓街1号 邮编:215006)

镇江文苑制版印刷有限责任公司印装

(地址:镇江市黄山南路18号润州花园6-1号 邮编:212000)

开本 787mm×1 092mm 1/16 印张 12.75 字数 287 千

2018 年 12 月第 1 版 2018 年 12 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5672-2722-4 定价:45.00 元

苏州大学版图书若有印装错误,本社负责调换
苏州大学出版社营销部 电话:0512-67481020
苏州大学出版社网址 <http://www.sudapress.com>
苏州大学出版社邮箱 sdcbs@suda.edu.cn



PREFACE / 前言

混合学习模式既为大学生提供了在线学习的方便性，又没有丢失传统教学的联系性。因此，这种模式引起了教育家的广泛关注。但是，目前混合学习模式界定比较含糊，其教学设计与实践相对复杂。同时，笔者注意到国内混合学习设计与实践领域存在四大问题：理论基础不清楚；学习者高水平认知目标与情感目标缺失；混合策略不具体；对混合学习模式的研究不够规范。为了呈现一个真正的大学混合学习模式，首先，要明确大学混合学习模式的理论基础是社会性建构理论；其次，要突出大学混合学习模式的学习目标指向了大学生批判性思维能力发展；再次，要探究大学混合学习模式的具体实施策略；最后，要检验大学混合学习模式的教学实践效果。当然，大学混合学习模式的检验需要符合量化研究和质性研究的基本规范。总之，本文的研究内容是大学混合学习模式的建构研究、大学混合学习模式的教学适应性研究和大学混合学习模式与传统教学模式的比较研究。

整合教学适应性研究和比较研究的相关成果，笔者最终获得三点结论：

(1) 大学混合学习模式应该包括课程引入、课堂讲授、个性化成果设计、小组同步在线讨论、小组临时成果生成、小组临时成果评价、小组面对面讨论、小组系列成果整合和小组系列成果评价这九个阶段的学习活动。

(2) 大学混合学习模式在国内的本土化发展受制于三个问题：大学生自主学习能力的缺乏；在共同体学习中，大学生学术身份的缺失；大学生对于面对面讨论的偏好。

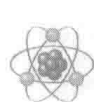
(3) 大学生作品成绩和批判性思维水平可能受到多种因素的影响，例如，大学生推理能力影响了他们的作品成绩，大学生自我调节学习能力和网络效能感可能影响了他们在同步在线讨论环境下的批判性思维水平。

孙冀宁



CONTENTS / 目 录

第1章 绪论	(1)
1.1 混合学习的提出	(1)
1.1.1 传统教学	(1)
1.1.2 在线学习	(2)
1.1.3 混合学习	(3)
1.2 国内外混合学习研究现状	(6)
1.2.1 总体分析	(6)
1.2.2 比较分析	(8)
1.3 研究目的、意义与创新	(20)
1.3.1 研究目的	(20)
1.3.2 研究意义与创新	(21)
1.4 研究问题	(22)
1.4.1 大学混合学习模式的建构研究	(22)
1.4.2 大学混合学习模式的教学适应性研究	(22)
1.4.3 大学混合学习模式与传统教学模式的比较研究	(23)
1.5 研究方法	(23)
1.5.1 文献研究法	(23)
1.5.2 实验研究法	(24)
1.5.3 质性研究法	(24)
第2章 混合学习的理论基础	(25)
2.1 社会性建构理论与混合学习	(25)
2.1.1 三大学习理论	(25)
2.1.2 社会性建构理论	(26)
2.1.3 社会性建构的理论发展与混合学习	(28)
2.2 学习目标分类理论与批判性思维发展	(30)
2.2.1 学习目标分类理论	(30)



2.2.2	批判性思维发展	(32)
2.3	合作学习理论与混合学习	(39)
2.3.1	合作学习理论	(39)
2.3.2	合作学习策略	(43)
2.4	交互学习理论与混合学习	(51)
2.4.1	交互学习理论	(51)
2.4.2	交互学习策略	(52)
第3章	大学混合学习模式的建构	(57)
3.1	Nemiro 模型与 Esperanza 序列任务	(57)
3.2	Esperanza 关键序列任务	(58)
3.2.1	序列任务1 与任务2	(58)
3.2.2	序列任务5	(59)
3.2.3	序列任务7 与任务9	(59)
3.3	大学混合学习模式	(60)
3.3.1	大学混合学习模式简图	(60)
3.3.2	大学混合学习模式的教学要素	(61)
3.3.3	大学混合学习模式的学习活动	(65)
第4章	大学混合学习模式的教学适应性研究	(67)
4.1	教学适应性研究的研究方法	(67)
4.1.1	教学设置	(67)
4.1.2	量化研究的研究方法	(68)
4.1.3	质性研究的研究方法	(82)
4.2	教学适应性研究的数据分析	(87)
4.2.1	量化研究的数据分析	(87)
4.2.2	质性研究的数据分析	(98)
4.3	教学适应性研究的研究结论	(113)
4.3.1	量化研究的研究结果	(113)
4.3.2	质性研究的研究结果	(119)
4.3.3	最后的研究结论	(129)
第5章	大学混合学习模式与传统教学模式的比较研究	(131)
5.1	比较研究的研究方法	(131)
5.1.1	教学设置	(131)
5.1.2	研究设计	(132)



5.1.3	控制变量、自变量和因变量	(135)
5.1.4	研究问题	(135)
5.1.5	研究工具	(135)
5.1.6	研究参与者	(137)
5.1.7	数据收集与处理方法	(137)
5.1.8	数据分析方法	(138)
5.2	比较研究的数据分析	(139)
5.2.1	描述性数据分析	(139)
5.2.2	推断性数据分析	(140)
5.3	比较研究的研究结论	(143)
第6章	结论与展望	(146)
6.1	总结与发展	(146)
6.1.1	研究总览	(146)
6.1.2	研究发现与讨论	(150)
6.2	研究现存问题	(162)
6.2.1	教学适应性研究的现存问题	(162)
6.2.2	比较研究的现存问题	(162)
6.3	未来研究展望	(163)
参考文献		(164)
附录		(174)



第1章

绪论

1.1 混合学习的提出

计算机、智能电话、高速网络以及社会网络软件等的出现与发展,不同程度地扩展了教育实施的路径选择。与技术有效整合的教学方法和多样化的学习材料,为学生提供了真实的任务,更加深刻且便于理解的内容,协作知识建构的可能性,更加活跃的学习动机,使得学习者可以输出更好的学习绩效成果和获得沉浸式的亲身体验。迄今为止,技术发展为教学提供了三种传递模式:传统教学、在线学习以及混合学习。

1.1.1 传统教学

传统教学(授导教学)受到行为主义学习理论和认知主义学习理论的指引,强调外在学习环境的作用;强调学习内容的序列化处理;要求教师组织和传递知识给学习者;要求教师通过教学事件来帮助学习者形成学习策略;重视简化后的知识在学校情景下的应用。因而,在学习者视角下,学习被解读为通过记忆而不是思考的方式来获取“静态”的知识。

1. 传统教学的界定

传统教学提供了一种非常自然的学习方式,允许教师和学生立刻进入教与学的情景。对教师而言,学生可以有很多机会得到教师的现场指导;对学生而言,在整个学习过程中,教师可以为学生随时提供帮助。

2. 传统教学的优势

传统教学的优势在于教师可以更好地了解学生。这种环境创建了一种机会,它允许学生和教师在特定的时间和同样的空间里,以知识累积和发展为目标,一起学习。同时,随着时间发展,教师还可以在这一环境中密切关注学生的成长。

3. 传统教学的不足

在这种方式中,教师负责学习材料的选择、学习方法的使用以及学习时间的制定。因而,教师被放在了一个权威和学识的高位。相对而言,学生是比较被动的。他们只是



教学内容、书本以及其他媒体材料的接受者。对于学生而言，这是一种暗示，即他们只需要知道和掌握教师所教授的内容就足够了。从这样的视角出发，传统教学的问题在于教师的绝对权威、学习者的消极被动以及学习者学习的低水平目标指向。

4. 结论

综上所述，传统教学通过强制师生在课堂教学的同时出现，进而提供了一个基于情感因素来发展共同体意识的机会。但是，传统教学中教师的绝对权威、学习者的被动学习以及学习者不加批判性地接受教师的教授内容，使得这种模式与学习者思考倾向和思考能力的发展背道而驰。因此，从某种程度上说，高阶认知能力发展的缺失是传统教学模式的“软肋”。与这种模式相对立，在线学习则为学习者提供了更加方便和更加灵活的学习形式，增加了学习者之间对话的可能性以及允许学习者进行长时间和高水平的思考与探究。

1.1.2 在线学习

随着技术的发展，远程教育经历了三个阶段：以印刷材料交换方式为主的函授教学；无线电广播和电视支持下的开放教学；基于多媒体个人终端、网络系统以及数字化交互工具的在线学习。在不同的时代下，不同的教学媒体技术被应用于远程环境，远程教育也因此被赋予了不同的含义。在线学习作为远程教育的一种最新形式，为越来越多的学习者打开了通向高等学府的大门。这种建构在网络之上的教学方式，改变了教育、时间和空间的相关关系，因而允许学生以更加灵活的访问、更加深入的思考方式来参与课程，以期获得更大的知识分享和更为深刻的共同体体验。

1. 在线学习的界定

在线学习是一种教学模式，包括多种特征的学习，如非连续的双向交流，以及知识传送和社会交互支持下的基于技术的学习。或者我们可以这样理解，在线学习是将学习建构在网络之上的一种学习形式。网络平台为学习者提供了多样化的多媒体资源和更加开放的交互环境。这样的环境可以是一个社会化软件支持的开放系统，包括 E-mail、Discussion lists、Newsgroups、Chat、Mudrick Capital (MUDS)、I Seek You (ICQ)、Instant Messaginy (IM) 等，也可以是一个专门化的 Content Management System (CMS) 课程管理系统，如 Blackboard、Web Course Tools (WebCT) 等。

2. 在线学习的优势

首先，相对于传统的课堂讨论，基于计算机环境下的讨论为学习者提供了更多的发言机会，特别关注了那些不善言辞的人；其次，基于 Web 的交互促进了学生学习的积极性，这种方式强调反思、学习者自我控制、学习者中心学习以及学习中不同媒体的应用；再次，它允许教师将在线讨论储备起来作为参考，以及允许那些缺席的学生有机会补上他们所缺失的对话，同时，技术支持下的学习促进了批判性思维发展和深度学习；最后，与面对面学习相比，在线学习产生了更好的学生成绩。有鉴于此，在线学习的优



势在于:

- (1) 提供了平等对话的机会;
- (2) 促进了批判性思维的发展;
- (3) 可以获得与传统教学同样的教学成果。

3. 在线学习的不足

学生在线学习中所面临的最主要的困难是时间需求、技术素养的缺乏以及教师支持系统的缺失。对于教师而言,在线学习的主要问题是机构问题、技术问题、教师中心问题、学生之间或者教师与学生之间的交互问题。与此同时,在线学习环境要求学习者是高动机的、自我指导的以及拥有强大的组织能力的。由此可见,在线学习存在的主要问题是:

- (1) 大量的时间消耗;
- (2) 学习者技术素养和自我学习能力的缺失;
- (3) 教师支持的缺失;
- (4) 情感交流的缺失。

4. 结论

综上所述,在线学习作为远程教育的一种最新形式,这种建立在互联网之上的教学方式,改变了教育、时间以及空间的关系,因而允许学生以更加灵活的访问方式、更为深入的思考方式以及更加深刻的共同体体验来参与课程。正如 Kimbrough 所说:“我们不要老是在将在线课程和传统课程进行比较,而应该把在线学习当作一个完整的媒体。它为我们提供了新的教学和学习机会,这是以前在传统课堂上我们所见不到的方式,这种方式为师生的学习带来了无限新可能。”但是,在线学习可以跨越远程的特点,同时也让它成为一种非人性化的、缺乏深度的、方向错误的方式,因而抑制了教学价值的实现。在线学习中情感表达的缺失至少导致了两个后果:其一,人们开始质疑这种方式对于批判性思维能力发展的促进效果;其二,学习者对于自己孤立无援的远程学习情况感到倦怠和不满。

1.1.3 混合学习

传统教学和在线学习各自存在的问题,以及这些问题在对方模式中的优势发展,促使很多教育者开始转向教学方法可以是两者的混合的观点,即混合课程和混合项目提供了最好的两个世界,因为它既提供了在线的方便性,又没有丢失传统教学的联系性。

1. 混合学习的界定

混合学习的定义非常多,这里只引入一个比较简单的界定。Stacey 和 Gerbic 从发展的视角,将混合学习解释为一个连续体模型。既然观念和实践不断发展,那么沿着这些变化,混合学习应该被放置在完全的在线和完全的面对面课程之间。这一教学实践连续体模型的可视化形式如图 1-1 所示。

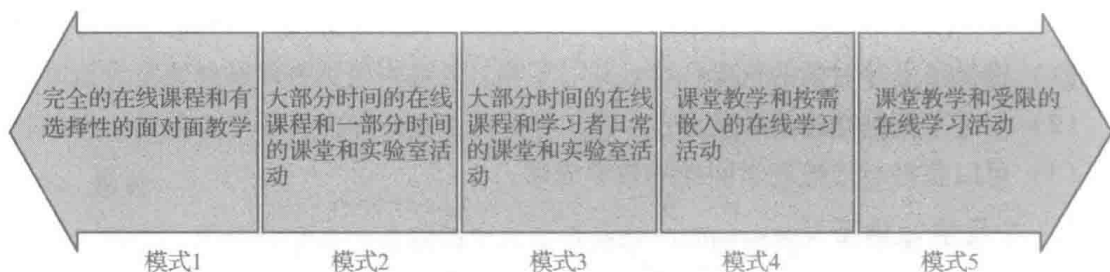


图 1-1 混合学习的连续体模型

Allen 和 Seaman 阐述了混合学习连续体模型中的四种常见变体，如表 1-1 所示。

表 1-1 混合学习连续体模型中的四种常见变体

传递内容比例 (在线部分)	课程类型	类型描述
0%	传统的	没有使用在线技术，课程内容以文字为载体或通过口头方式来传递
1% ~ 29%	Web 支持的	使用了基于 Web 的技术，目的是促进面对面课程学习。可能使用了一个 CMS 系统或者一个能够张贴课程大纲和课程作业的网页
30% ~ 79%	混合的	混合了在线和面对面传递的课程。相当比例的课程内容是通过网络传送的，特别是使用了在线讨论，而逐渐减少了面对面的次数
80% ~ 100%	在线的	差不多所有的课程内容都是在线传递的，基本上没有面对面的教学

对于混合学习而言，如果缺乏一个普遍性的概念界定，我们就不可能发展出一致化的理论框架来解释实证研究中的数据。因此，混合学习是面对面部件和在线部件按一定百分比相混合的学习形式。实际上，这种百分比混合为混合学习的实践研究提供了一种简易标准。但是，在现实世界里，随着新技术的不断涌现，以及越来越多不同背景的研究者不断进入这一领域，混合学习的概念变得愈加多样化。例如，混合可以被解释为：传统教学和 Web 支持学习的混合；在线学习与课堂学习的混合；教学支持技术（媒体或者环境）之间的混合；非技术因素（自定步调、合作、评估、学习材料）的混合；多种教学方法的混合；面对面方法和其他学习方法（游戏、仿真）的混合；教学方法和非教学方法的混合；教师中心方法与学生中心方法的混合。从某种程度上说，混合的多样化也未必是一件坏事，因为它允许教师以自己的想法去界定混合，并将混合用在教师所属机构、所教课程或者学生小组的特殊情境之下。

2. 混合学习的优势

混合学习相对于其他两种模式的优越性，被越来越多的国外文献所证实。在 Rivera 的研究中，三种传送模式（完全在线、传统教学、基于 WebCT 的混合学习）的学习者测试分数保持一致，但是，混合学习模式下的学生满意度最高。在 Roval 和 Jordan 的研究中，混合学习环境中的学习者比传统教学和完全在线学习环境中的学习者产生了更强的共同体意识。在 Kiser 的研究中，混合学习小组和在线学习小组实现了同样的任务，但是，与在线小组相比，混合学习小组在速度上超过 41%，在精准度上超过 30%。在 Gamham 和 Kaleta 的研究中，相对于在线课程，混合学习课程中的学生具有更好的学业表现、更高的学习热情以及贡献了一个更高水平的参与和讨论。



除此之外，一个更为广泛的调查研究来自美国教育部。美国教育部采集了1996年到2008年上千篇关于在线学习和混合学习成效研究的文献，并从中选取了176篇来进行元分析处理，分析结果如下所示：

- (1) 一般而言，在持有相同材料的条件下，那些在线学习环境中的学生成绩略高于那些面对面学习环境中的学生成绩；
- (2) 相对于面对面学习，混合学习产生了更好的学习结果；
- (3) 对于在线学习和混合学习两种模式而言，学生成绩是比较相似的；
- (4) 加入教师指导的在线学习的效果优于只有学生独立在线学习的效果；
- (5) 当教师允许学生自己来控制基于媒体的交互时，当教学为他们提供了更多的反思（课程材料）机会时，在线学习效果得到了增强。

综上所述，与在线学习相比，混合学习至少在以下几个方面存在优势：

- (1) 混合学习提供了更好的课程；
- (2) 混合学习产生了更强的共同体意识；
- (3) 基于同一任务，混合学习更加高效；
- (4) 混合学习产生了更高水平的学习者参与和讨论；
- (5) 在线学习和混合学习在学习者成绩方面比较类似，两者都优于面对面学习。

混合学习优势的产生有两个基础，即传统教学部件提供了更加自然的人际情感交流；与此同时，在线学习部件提供了可以随时访问的开放性资源，以及指向批判性反思的基于文本的讨论时间和机会。因此，混合学习模式与其他两种独立模式相比产生了更为优越的学习成效、更好的学习满意度以及更高水平上的能力发展。

3. 混合学习设计与实施的复杂性

相对于面对面课程和完全在线课程，混合课程中的学生在学习方面更加成功。然而，参与混合学习模式教学和研究的机构和教师也逐渐认识到，在重新设计课程时，一个带有意图的方法对于有意义的结果是必须的，而不能仅仅考虑教学传递方式的改变。为了获得成功的混合，教学工具和活动设计也是非常重要的。同时，所有这些内容应该在一定教学方法的指导下被适当整合。一般来说，一个混合学习模式所包含的特殊教学元素如表1-2所示。

表1-2 混合学习的教学元素

混合的教学之在线教学			混合的教学之课堂教学		
环境	活动	应用	环境	活动	应用
1. 基于计算机的 在线学习 2. 同步环境 3. 异步环境 4. 单向交流 5. 双向交流	1. 讲课 2. 实践 3. 自主学习 4. 讨论 5. 任务 6. 小组工作 7. 模仿 8. 评估	1. 课程管理工具 (CMT) 2. 视频 3. 音频 4. 汇报工具 (PPT和Flash) 5. 交流工具	1. 课堂 2. 同步环境 3. 双向交流	1. 讲课 2. 汇报 3. 小组工作 4. 指导学习 5. 评估	每个课程都 不相同



一般而言,教学可以包括正式和非正式的整合、基于技术的整合以及指导活动和发现活动的整合。为了满足教学需求而拟定相应的教学策略时,我们理应关注到正确的混合方式。事实上,这种方式依赖于教学条件和教师的个人判断和决策。当混合在线学习和课堂教学时,针对不同课程或不同班级,教师可以采用不同的整合策略。

参与者对于混合学习的参与越多,就越清楚地认识到不是所有的课程和活动都适合被混合。因此,教学设计者希望通过研究与实验找到一种能够被证实的、有效的、可以加以利用的混合学习模式。事实上,这一标准模式并不存在。同时,随着更多技术的加入,混合部件中与技术关联的部分变得更加多样化和多选择性。除此之外,教师和学习者在混合课程设计与实施过程中经常会遇到一些实际问题。例如,师生技术素养的缺乏;首次课程材料开发的时间和精力投入过大;教师与学习者交互时间过长;教师和学习者在交互促进策略和共同体意识培养方面投入了大量的时间和精力,却收获了较少的教学成效;等等。诸如此类的问题,大都与在线学习部分有关,且由来已久,不断加剧了混合学习设计与实施的复杂性。

1.2 国内外混合学习研究现状

近年来,混合学习在教育领域和企业培训方面都受到了广泛关注,并逐渐成为研究中的热点。混合学习始于2003年,并于2007年获得了较大发展。以发文数量来看,欧美在这方面一直处于世界领先。美国则是混合学习研究的“领头羊”。美国在线辅导教学机构斯隆联盟的一份研究表示,美国约有三分之二的高校提供了各种各样的在线课程,这些项目中的绝大多数是基于完全在线的。同时,约有三分之一的学院学生(超过了560万)已经注册了至少一门在线课程。由此可见,混合学习(在线学习)已经成为美国高等教育领域的一种常态模式。

与之相比,国内混合学习还处于起步阶段。从混合学习文献检索数量来看,截止到2013年3月1日,在WOS(Web of Science)数据库中检索的中国文献只有38篇,其中27篇来自台湾地区,中国内地仅有9篇。同时,在这些为数不多的文献中,国内学者的研究质量还有待提高。除了语言因素外,国内混合学习设计与实践的缺乏也是文献研究数量少和质量差的一个主要原因。为了找到问题的关键,笔者借助NVivo定性分析工具,对国内外混合学习相关文献做了详细比较与分析。

1.2.1 总体分析

通过文献检索,笔者一共找到182篇混合学习相关文献。其中,国内核心期刊40篇,博硕士论文47篇;国外期刊44篇,博硕士论文51篇。笔者将182篇文献的题目和摘要进行汇总,按照国内和国外进行分类,生成四个DOC文件,分别导入NVivo并进行编码处理,编码结果如表1-3和表1-4所示。



表 1-3 国内大学混合学习研究分类

国内大学混合学习文献（研究方向）		参考点/个	比率/%
混合学习应用研究		49	56
混合学习综述研究		14	16
教师教育培训研究		12	14
模式构成要素研究	学习环境研究	1	14
	在线资源研究	2	
	自主学习研究	1	
	合作学习研究	1	
	教学策略研究	5	
	教学评价研究	2	
总计		87	100

表 1-4 国外大学混合学习研究分类

国外大学混合学习文献（研究方向）		参考点/个	比率/%	
混合学习应用研究		28	29	
混合学习综述研究		10	11	
教师教育培训研究		5	5	
模式构成要素研究	教师教学感知研究	3	55	
	批判性思维研究	5		
	学习环境研究	1		
	在线资源研究	3		
	合作学习研究	3		
	学习共同体研究	5		
	教学策略研究	4		
	教学评价研究	1		
	对学生的研究	学习环境感知研究		1
		学生学习责任研究		1
		学生动机研究		1
		自我调节研究		3
		学生学习感知研究		5
	交互学习研究	同步讨论学习研究		1
		异步讨论学习研究		11
交互理论及实践研究		4		
总计		95	100	

由表 1-3 和表 1-4 可知，笔者关注到国内“混合学习应用研究”方面的文献占到国





内文献总量的 56% (文献占有率最多), 而国内“模式构成要素研究”方面的文献仅仅占到国内文献总量的 14%; 同时, 国外“混合学习应用研究”方面的文献占到国外文献总量的 29%, 而国外“模式构成要素研究”方面的文献占到国外文献总量的 55% (文献占有率最多)。由数据可知, 国内外大学混合学习研究焦点有所不同。国内的研究基本停留在模式应用层级, 而国外的研究比较细致, 已经开始关注到模式构成要素的方方面面。由此可见, 国内大学混合学习现状具有四大特点: ① 流于表面化的知识建构 (忽视教师感知、忽视学生动机、忽视学习者自我调节学习以及忽视学习者学习责任); ② 存在非社会性建构倾向 (忽视共同体学习和交互学习); ③ 停留在低水平认知目标层级 (忽视批判性思维发展); ④ 忽视情感目标 (忽视学生情感和态度)。

1.2.2 比较分析

为了讨论国内外大学混合学习的差异, 笔者遍历 182 篇文献, 从理论基础、学习目标、混合策略以及实证研究这四个方面着手进行比较。

1. 理论基础的比较

(1) 国内的理论。

关于混合学习的理论, 国内文献比较偏重于理论学习, 也包含一些从其他领域借鉴而来的理论。

① 单一的学习理论观。

国内混合学习的理论基础是认知主义、建构主义, 或者有些学者称之为基于“主导-主体”的建构主义。“主导-主体”思想是国内学术界对建构主义阐释的一大特色, 其主要观点是从知识建构层面来看待教学, 即强调以学生为中心, 同时, 也强调教师的指导或者主导作用。这一看法源于对西方激进主义建构者的质疑, 认为他们以偏概全, 过于强调学生个体经验的建构意义, 却极力否定和排斥教师的指导和促进作用。“主导-主体”教学的倡导者将奥苏贝尔的有意义学习作为教师主导的理论基础, 认为教师是教学过程的组织者, 教师对整个学习过程起到促进和帮助作用。虽然, 教师无法向学生灌输知识, 但是, 他们要为学生创设情境。同时, “主导-主体”思想有别于教学中的“双主体”概念。因为“双主体”的主体是教师和学生, 而“主导-主体”的主体就是学生。前者是教师中心论, 后者是学生中心论。

② 混合理论观。

国内有些研究者将混合学习的理论定位于一种混合理论。他们认为每一种理论, 例如, 行为主义、认知主义以及建构主义, 都有它们所属的群体和情境, 也有其自身的局限性。有时, 为了更加有效地达成学习目标, 可以将这些理论混合在一起, 共同指导实践。既然为了优化的教学成效, 教学方法可以是混合的, 那么用于指导方法的理论也可以是混合的。

③ 其他的理论。

这些理论包括两大类, 一类是与学习理论密切相关或者随同理论的发展不断明晰起



来的一些观点,另一类是从其他领域借鉴而来的理论。前者包括教学设计理论、班杜拉社会学习理论、布鲁姆的掌握学习理论、学习迁移理论、认知弹性理论、Vygotsky 的最近发展区理论、协作学习理论、分布式认知理论、情境认知理论、现代远程教育理论、深度学习理论等;后者包括传播理论、媒体理论、绩效技术、成人学习理论、活动理论、能力本位理论、耗散结构理论、霍桑效应理论等。

(2) 国外的理论。

就内容而言,国外混合学习的支持理论包括三个层次,它们是建构主义理论、社会性建构理论以及与社会性建构理论相关的一些学说。

① 建构主义理论。

国外很多专家和学者都同意“建构主义理论是大学混合学习的理论基础”这一说法。虽然从定义上看,大学混合学习包括两种部件:面对面学习和在线学习,但是,其实质是一种建构学习。这种观点至少有两种解释:

a. 技术(特别是网络)对建构的支持。Driscoll 认为,基于计算机的教学是建构主义的,技术建立了社会环境,便于学习者交互,参与真实的学习。计算机被看作是一个有效的媒介,用以建立一个促进交互和实施建构策略的环境,而这一环境正是建构学习所需要的。从这一视角出发,基于技术的环境或者学习情境与建构主义存在一种对应关系。同时,考虑到混合学习中在线部件的使用,笔者认为,因为强调了远程媒体材料和交互环境的使用,混合型和在线型的大学混合学习带有鲜明的建构学习色彩。

b. 学生对建构的适应。以教师为中心的教学方法总是假设学习者是被动的,需要依赖教师的输入来学习。大量的生活经验使得成年学习者拒绝被动,因此,教师中心方法不适合成年学习者。以学习者为中心的教学依靠促动而不是教授,自我管理而不是他人管理,生活中心学习而不是主题中心学习。因而,基于建构主义的学习者中心方法更加适合成年学习者。从这一观点出发,高等教育领域内的教学与学习一定是基于建构主义的。

② 社会性建构理论。

建构主义理论包括很多观点,如 Piaget 的认知与发展看法、Vygotsky 的交互和文化观点,以及 Jonassen 的社会化交互环境学习。

Piaget 认为,意义获得过程(学习)是学习者参与的一个平衡、同化和顺应的过程。当一个人遇到新现象时,一个平衡过程就发生了。这时,如果新知与先前知识和经验保持一致,那么学习者将新知同化到自己的内部结构中。如果不是这样,学习者将重组内部结构以顺应新知。与 Piaget 的个体知识建构不同,Vygotsky 发展了社会性建构理论。Vygotsky 认为,所有的学习都是社会性交互的结果,而不是简单的同化和顺应的过程。语言和文化为人们提供了可以体验和现实世界的结构(背景)。当人们到达了他们自己的临近发展区时,学习就发生了。为了胜任这一新的发展水平,学习者需要通过合作与同辈或者专家指导者进行交互。这样看来,两位学者都赞同知识除了隶属于个体内部,同时也存在于一个社会化的情境之中,而且知识可以与其他人分享。



将学习放到一个社会化情境中去考虑是当代建构主义者普遍持有的观点。基于 Piaget 和 Vygotsky 的理论,Jonassen 界定并具象化了建构学习的社会化环境。Jonassen 认为,在建构学习的视角下,知识建构是通过学习者与他人、学习者与环境之间的有意义的交互来实现的。学习者沉浸在那些能够支持有意义交互的环境之中,因而最终获得了既定的学习成果。在此基础上,他提出了环境建立的八种质量标准,即活跃的环境、建构的环境、合作的环境、有意图的环境、复杂的环境、情境化的环境、对话的环境以及反思的环境。

③ 社会性建构理论。

社会性建构理论的核心概念与观点包括:转化学习、批判性思维、共同体、连接主义、交互。

a. 转化学习。

转化学习理论是一种建构主义视角下的成人学习理论,由 Mezirow 于 1991 年首次提出,并在 2006 年被重新阐述。有意识学习的理性过程是一个批判性思维的元认知应用,这一应用通过对认知假设的评估,进而改变了学习者所习得的原有参考框架。这里的参考框架指的是一种卷入了价值、信仰以及概念的思想形式或者世界观。学习的过程使得参考框架更具包容性、辨别性、开放性、反思性以及情绪化。集合了这些品质的参考框架产生了更加真实的或者被认为是可以指导行动的信仰和观点。

转化学习理论将学习看作是一个批判性思考过程,即对于学习内容、学习过程以及个人认知假设的思考。对“假设”的反思是批判性反思,就转化学习而言,它是认知的精华部件。因为基于“假设”的反思所关注的不仅仅是“内容”或者“过程”,而是对整个假设、信仰以及价值所构成的思想体系的质疑、审视以及批判。基于“假设”的批判性反思最终可能导致参考框架的一次重组,或者一个直接的行动。

Mezirow 的早期理论缺乏对情感、情境以及对话的描述,他在 1997 年补充了诸如此类的、有关学习的社会化过程观点。同时,他将创建对话看作是转化学习的一个有用策略,建议教育者应该提供给学习者一些经验,以提高他们的批判性反思、基于想象的问题提出、小组的审议以及问题的解决等方面的能力。

b. 批判性思维。笔者认为批判性思维是一个过程,开始于某种说法或争论,应用推理,完成一个观点从无知、少知或者迷惑,到知道、理解或者明晰的论证过程。批判性思维和知识建构存在着密切关系,批判性思维在知识建构过程中发挥了一个重要作用,知识建构更大程度上是批判性思维的一个结果。批判性思维可以是一个独立思考的过程,也可以是一个小组对话的过程。前者与个体认知建构有关,后者涉及社会性建构。社会性建构强调了信息在学习共同体内部的分享、协商以及内化,这一过程与批判性思维的推理过程基本保持一致。同时,社会性建构为批判性思维发展提供了一个基于真实任务的、多方合作的、没有时空限制的、可以通过文本交流的深入思考环境。在这一环境下,批判性思维过程模式研究、批判性思维能力评价标准和工具研究以及专业领域内学习者批判性思维水平发展研究等,在国外方兴未艾。