

技术支持环境下基于USP的 混合式课例研究*

汪晓凤¹, 余胜泉², 陈玲²

(1. 华侨大学 华文教育研究院, 福建 厦门 361021; 2. 北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要: 如何破除活动组织方式的局限、打破学校间的限制, 解决课例研究中时间成本高的问题, 促进更广泛、更深入地课例交流与研讨, 实现深度的知识分享与内化, 成为课例研究领域亟待解决的难题。而技术支持下的大学与中小学协作伙伴关系不仅能够促进教师教育者服务社会、改变实践, 而且能够帮助一线教师切实解决教育教学中面临的真问题。该文充分利用网络技术优势, 将教师教育者与中小学教师结合起来形成面向课例研究的混合式教研活动, 即基于大学与中小学协作伙伴关系(University-School Partnership, 简称USP)的混合式课例研究。通过三轮设计性实践, 修正与完善基于USP的混合式课例研究模型与实施策略, 明确不同角色的定位。研究结论为大学与中小学之间开展持续深入的课例研究提供了更多创新实践的途径和方式。

关键词: 大学与中小学协作伙伴关系; 基于设计的研究; 混合式课例研究; 技术支持
中图分类号: G434 **文献标识码:** A

一、研究问题提出

教师作为成人学习者, 学习不仅发生在课堂培训或在线培训中, 而且更多地发生在教师的工作场所中。与其将教师的学习进行人为的区隔, 不如考察教师在不同的学习情境下会发展出什么不同的能力, 以及他们如何理解这些能力的或许更加合适^[1]。课例研究是教师工作场所学习的一种重要方式。它将教学视为一门技术, 更看作一门艺术, 注重对于课堂教学全过程的设计、研究与分析。因此, 对于教师个体而言, 不仅需要关注实践层面的“学会教学”, 而且需要关注对教学实践前的设计与教学实践后的反思。但课例研究在受到大众认可的同时, 其自身也暴露出一些问题: 由于教师承担的教学任务不同, 缺乏集中的课例研讨时间成为制约课例研究持续、稳定开展的重要原因之一^[2]。另外, 由于教师受到个人教学习惯的限制, 与同伴进行协作对于没有足够背景和经验的教师而言是困难的^[3]。同时, 由于教师问题意识缺乏、问题聚焦程度不够、研究设计能力薄弱^[4]等问题, 课例研究常常流于形式, 教师无法深度地、开诚布公地分享观点、交流想法。教师更加期待课例设计环节能

够更多地通过同伴批评来提高他们的教学水平, 而不仅仅是积极的反馈, 但是目前教师收到的大多是积极的反馈和评价^[5]。因此, 破除活动组织方式的局限、打破学校间的限制, 解决课例研究中时间成本高的问题, 促进更广泛、更深入地课例交流与研讨, 实现深度的知识分享与内化, 成为课例研究领域亟待解决的难题。

随着网络技术的不断发展, 网络教研作为面对面教研的一种重要补充, 越来越受到研究者的重视和关注。从参与教研的人员组成来看, 传统的教师专业学习共同体是由一线教师及校内行政管理人员所构成。虽然共同体成员具有充足的教学经验, 能够通过协作的方式解决自身面临的一些教育教学问题及困难, 但是由于缺乏理论水平, 对于课堂中存在的问题仍无法透彻剖析。而大学教育者的优势在于其丰富的理论水平和问题解决能力, 能够从教学实践及反思中发现更深层次的问题并给予理论层面的解释性评价。若能够将大学教育者与一线教师结合起来形成基于大学与中小学协作伙伴关系(University-School Partnership, 简称USP)的专业学习共同体, 不仅能够促进大学研究服务社会、改变

* 本文系华侨大学高层次人才科研启动项目“基于情境感知的教师专业学习研究”(项目编号: 17SKBS212)阶段性成果。

实践,而且能够帮助一线教师切实解决教育教学
中面临的真问题,实现优势互补、协作互助。但
由于受到时空的限制,USP的协作伙伴关系并不
能持续、稳定、长期地作用于教师的专业发展。
网络能为专业学习共同体中协作学习和探索实
践提供了开放的拓展性学习机会^[6]。好的专业
学习共同体不仅可以有效提高教师的教学实践
和学生的学习活动^[7],而且能够提高教师自身
对于专业发展的认同感^[8]。因此,借助网络和
面对面的专业学习环境,构建包括大学教育者
和跨校一线教师组成的专业学习共同体,开展
面向真实课堂教学的课例研究活动,相信能够
为教师持续性的专业学习提供动力和保障。

二、研究设计

研究采用设计性研究的方法对“基于USP的
专业学习共同体”(此共同体由一名教师教育者
和15名来自广州市荔湾区10所小学语文教师
组成)进行为期三个学期的课例研究活动(每
轮持续一个学期)。课例研究活动的主题是:
小学语文中高年级单元整体教学。

(一)总体目标

活动总体目标包括两方面:1.在技术支持环
境下构建基于USP的混合式课例研究操作模
型;2.探讨具体的实施策略及各角色(大学
教育者及一线教师)任务。

(二)第一轮设计与实践

1.目标

确定“基于USP的混合式课例研究”中
学习活动的要素及内容。

2.研究过程及流程设计

第一轮设计研究的学习活动及内容描述如
表1所示。

表1 第一轮设计研究的学习活动及内容

活动要素	活动内容
教材研析	1.培训与学习
	2.教材分析
课例设计	3.个人备课
	4.协同备课
课例研讨	5.自主实践
	6.课例观摩
	7.现场分享实践性经验

3.数据分析和反思

研究采用问卷和访谈的方式收集活动反馈数

据,包括:教师自我效能感和活动方式满意度。
在教学自我效能感方面,借鉴Wang和Hwang
设计的个人自我效能量表^[9],其量表采用七
点量表,内部一致性系数为0.813。在活动
方式的满意度方面,借鉴了朱蕙君等人设计
的学习模式满意度量表^[10],其量表采用五
点量表,内部一致性系数为0.947。

研究结果显示:教师对现场分享实践性
经验的满意度高(平均值为4.8,标准差为
0.41),而网络协同备课方式的满意度相对
较低(平均值为3.8,标准差为0.68)。从
访谈中发现,教师认为协同备课的方式很
好,但是需要花费很多的时间进行思考和
消化。如果以后能够在网络协同备课方
面减少网络协同备课的篇目,增加篇目
的研讨性会更好。

4.改进

鉴于问卷及访谈的反馈,研究对课例研
究的具体活动内容进行了“一优化三增加”,
主要涉及教材研析和协同课例研讨两大
活动要素。

(1)优化“教材分析”的活动方式:教材
分析阶段,教师独自分析教材,缺乏组内
成员之间的沟通,导致协同备课阶段教
师参与度低。因此,研究将传统的个人
教材分析改为面对面协同教材分析。面
对面协同教材分析的方式能够降低个
人分析教材的“孤独感”,能够促进教
师间情感上的沟通交流,能够有助于
教师备课质量的提升。

(2)增加“任务分工”的环节:为了
“课例设计”环节能够顺利有序的开展,
研究决定在教材分析后进行任务分工,
明确备课内容及角色。具体而言,按
照年级及个人的兴趣划分小组,每个
小组通过协商确定一个教学单元进行
教材分析。每位教师承担一课教学任
务,作为该教学设计方案的主备教师,
其余教师作为该教学设计方案的协
备教师。教师间既有分工,又有协作,
整体完成一个单元的备课任务。

(3)增加“网络分享实践性经验”的
环节:为促进实践性经验的分享与汇
聚,研究决定在自主实践活动后,增
加“网络分享实践性经验”,促进主
备教师修改和优化教学设计,提升观
摩研讨课的教学质量。

(4)增加“再次优化方案”的环节:
方案的优化是建立在已有方案基础
上,结合协备教师提供的实践反思
经验而形成的。

(三)第二轮设计与实践

1.目标

根据改进后的学习活动要素及内容
(三大活动要素十大活动内容)进行
实践,修正活动内容的具

体实施策略。

2. 研究过程及流程设计

第二轮设计研究的学习活动及内容如表2所示。

表2 第二轮设计研究的学习活动及内容

活动要素	活动内容	具体描述
教材研析	1. 培训与学习	教师教育者组织有关“单元整体教学”的线下研讨活动；并在培训后，布置教师登录学习元平台自学有关“单元整体教学”的相关课程
	2. 教材分析	按照年级及个人的兴趣划分小组，每个小组通过协商确定一个教学单元进行教材分析，成员间分享自身对某一单元的理解与认识，明确每课的教学目标及初步设计思路。教师教育者将线下讨论的结果及各自的分工发布到网上
	3. 任务分工	每位教师承担一课教学任务，作为该教学设计方案的主备教师，其余教师作为该教学设计方案的协备教师。教师间既有分工，又有协作，整体完成一个单元的备课任务
课例设计	4. 个人备课	每位教师作为一课的主备教师，承担一单元中的一篇课文的教学设计任务
	5. 协同备课	主备教师在网络平台中分享个人备课成果，协备教师(含教师教育者)在主备教师设计的方案基础上，提出改进意见，协同修改备课方案
协同课例研讨	6. 自主实践	每位协备教师采用修改后的方案进行教学实践
	7. 网络分享实践性经验	每位协备教师在网络上分享自己的课后反思
	8. 再次优化方案	主备教师结合协备教师的课后实践性经验再次修改备课方案，形成新的教学设计
	9. 课例观摩	由主备教师进行授课，协备教师观摩听课，参与课后研讨交流。教师教育者结合研讨交流的结果，对第二学期的协同课例研究进行总结和收敛
	10. 现场分享实践性经验	促进组内教师间的互动与交流，促进个体隐性知识的显性化

3. 数据分析和反思

调查结果显示，教师对优化后的教材分析、协同备课和网络分享实践性经验都表现出较为满意的态度，平均值分别为4.30、4.30和4.00，标准差分别为0.38、0.45和0.41。但从教师间分享的实践性经验进行分析中发现，由于教师个人背景及反思风格不同，反思的内容常常感性且凌乱。因此，教师从其他教师分享的反思观点中获益的程度较低，降低了教师间实践性知识流通增效的价值。

通过对比第一轮和第二轮活动后教师的自我效能感，发现第一轮教师的自我效能感均值为5.073，标准差为0.643，第二轮教师的自我效能感均值为5.094，标准差为0.587。通过

非参数配对样本Z检验发现，Z值为-0.205， $p=0.838(p>0.05)$ ，未达到显著性水平，接受零假设，说明第一轮与第二轮之间在教师自我效能感方面没有显著差异，但从均值上看，保持较高的水平。

4. 改进

鉴于对问卷及访谈数据的分析，研究对两大任务内容进行了优化：

(1)优化“任务分工”的具体方式：在任务分工中，增加“第一次收敛”的角色，该角色不用承担主备任务，但需要在“课例设计”后，采用他人设计的方案进行自主实践，并将自身的实践性经验分享到网络平台中。

(2)优化“网络分享实践性经验”的具体方式：设计“反思脚本”，提高教师间实践性经验共享与学习的易读性。脚本包括三个问题：借鉴了本教案的哪些活动，学生学习效果如何；自己独创地设计了哪些教学活动，如何设计的，学生学习效果如何；自己授课后的反思和收获。教师教育者根据教师撰写的反思，推送有针对性的学习资源和材料，进行个性化的指导。

(四)第三轮设计与实践

1. 目标

根据修正后的模型进行实践，明确各角色的任务，记录数据、总结反思、检验实施效果。

2. 研究过程及流程设计

通过前两轮实践，基于USP的混合式课例研究模型得到了修正，如下图所示。而具体的活动内容也得以完善，如下页表3所示。

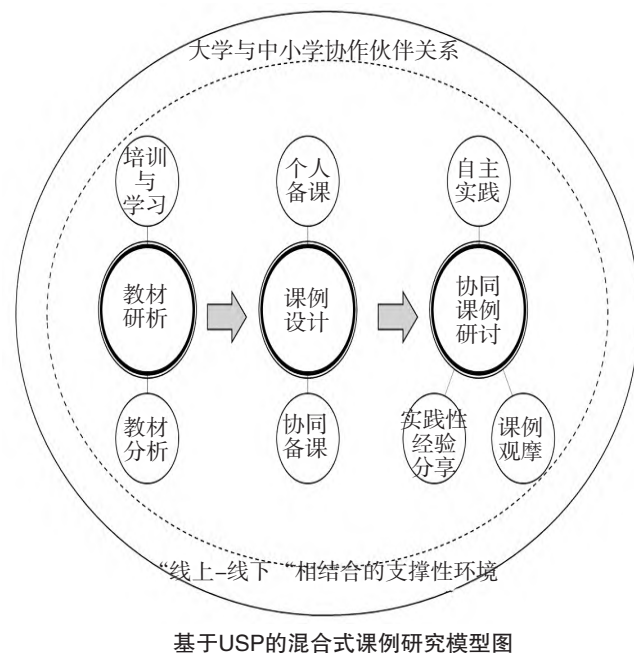


表3 第三轮设计研究的学习内容及内容

活动要素	活动内容	具体描述	角色	
			教师教育者	一线教师
教材研析	1. 培训与学习	教师教育者组织有关“单元整体教学”的线下研讨活动；在培训后，布置教师登录学习元平台自学有关“单元整体教学”的相关课程；对一线教师的学习情况进行生成性知识管理，对教师在平台中提出的问题进行答疑	设计者 组织者 引导者 管理者	参与者 学习者
	2. 教材分析	教师教育者与中小学教师集聚在一起，通过对教材的分析与研讨，明确教学目标及初步设计思路	参与者 组织者	参与者
	3. 任务分工	根据教材分析与研讨的情况，所有参与活动的教师进行分工合作。其中，每课有一位主备教师、若干位协备教师和若干位第一次收敛的教师。主备教师负责该课的教学设计，并承担观摩研讨课；协备教师参与协同备课，并将授课后的经验反馈给主备教师，但自身承担其他内容的教学设计；第一次收敛的教师不承担任何课的设计，但需要在主备教师承担观摩研讨课之前进行试教，并将试教后的经验反馈给其他教师	组织者	参与者
课例设计	4. 个人备课	每位主备教师进行自主备课，并将备课的成果分享到学习元平台中	无	创作者 分享者
	5. 协同备课	协备教师和第一次收敛的教师登录学习元平台，对主备教师设计的方案提出优化和改进的意见；教师教育者对协备过程中提出的问题进行答疑，并推荐相应的学习资源	协作者 引导者	协作者
协同课例研讨	6. 自主实践	根据本班学情，第一次收敛的教师和协备教师将协备后的方案进行第一次收敛优化，并进行自主授课。其中，第一次收敛的教师试教的进度最快，以保证其试教后的经验能够及时地分享给共同体的其他成员	无	实践者
	7. 网络分享 实践性经验	第一次收敛的教师和协备教师在授课实践后，利用“反思脚本”进行课后反思；教师教育者根据教师课后的反思推荐个性化的学习资源	组织者 引导者	反思者
	8. 再次优化 方案	主备教师根据其他教师(含协备教师及第一次收敛的教师)实践性的经验，再次修改教学设计方案	无	创作者
	9. 课例观摩	主备教师采用第二次修改的教学设计方案进行校际观摩研讨课；协备教师、第一次收敛的教师和教师教育者参与听课研讨与交流	参与者 组织者	实践者 参与者 反思者
	10. 实践性 经验提升	根据共同体的实践经验进行总结提升，记录并分享在网络平台中，形成集体智慧，巩固并升华教师对于教学内容的理解与认识	管理者	反思者

3. 数据分析和反思

通过访谈发现，教师对于“第一次收敛”的角色表示非常满意，认为这样可以让共同体中的每位教师分工更加明确，而且在一定程度上解决了校际间由于教学进度不一致导致网络分享实践性经验发生滞后的问题。同时，通过规定“课后反思脚本”，提高了教师间通过反思促进自身发展的可能，进一步地促进了教师间的互动交流。通过学习活动满意度调查发现，教师对第三轮设计活动满意度均值为4.44，标准差为0.31，说明参与的教师对

第三轮的协同课例研究活动方式表示满意。

现场分享实践性经验活动后，对第三轮设计研究中教师的自我效能感进行问卷调查，均值为6.200，标准差为1.206。通过非参数配对样本Z检验发现，第三轮与第一、二轮之间的Z值分别为-2.354和-2.216，p分别为0.019和0.027，p均小于0.05，达到显著性水平，应拒绝零假设，说明第三轮与第一、二轮之间在教师自我效能感方面均存在显著差异，说明第三轮教师的自我效能感与前两个阶段相比有了显著的提高。

三、反思与讨论

(一)“学习—实践—反思”是混合式课例研究实施的基本思路

根据“学习圈理论”的观点，学习的起点或知识的获取首先来自于人们的经验，这种经验可以是直接经验，也可以是间接经验。有了“经验”后，便是对已获经验进行反思^[11]。本文将“教材研析”作为混合式课例研究活动的起点正是借鉴“学习圈理论”的观点。但对于教师而言，反思性实践是教师专业成长的重要途径和手段，而反思性实践离不开反思。反思能够促进个体知识创生水平由浅入深^[12]。本文中，反思主要蕴含在实践性经验分享之中。研究发现，经验性的、未编码的默会知识在适当的社会情境下也可以被传递、整合和改进，而且教师共同体对教师知识形成^[13]起着重要的作用。因此，教师反思包含着丰富的学习机会和研究价值。因此，通过分享实践性反思，促进反思层面的互动是教师学习的重要来源。但反思常常具有个性化和情境性的特点。因此，在相同或相似情境中为学习者提供反思性支架能够更好地实现实践性知识与经验的分享与流通。

(二)协同课例设计是混合式课例研究的重要环节
 协同课例设计(Collaborative Lesson Planning, 简称CLP)是指教师通过特定的会议形式协同创造可见的人工制品的过程。它包括个人知识建构和协同知识建构，是一种同伴教练的过程。在本文中，为了促进课例设计的顺利开展，课例设计分为个人备课和协同备课两个阶段。每位教育者都是带着自身独有的知识来的，当他们协作设计课例时将会产生更好的解决方案^[14]，能够更好地满足多样化学习者的需要^[15]。协同课例设计的方式能够降低教师的孤独感^[16]，有效促进参与者之间的深度交流^[17]，促进知识创造^[18]；此方式能够帮助教师关注实践性教与学的问题，为教师提供交互性、发展性、专业性的对话情境。在此过程中，教师不仅能够学到学科知

识,而且能学到实践的经验与技巧。虽然在开始阶段这种形式会比较耗时,但是参与者会变得更有经验,能够更准确地进行交流和协商,时间消耗也会逐渐减少^[19]。而网络空间的设计为协同备课提供了更广阔的互动交流空间,能够为经验学习提供跨时空交流的机会,不仅提高了备课的效率,而且有利于协同课例研讨的顺利开展。

(三)“线上线下一线”相结合的环境促进了混合式课例研究持续开展

混合式课例研究能够实现从经验中学习、从协作中学习,这意味着我们必须自觉地构建促成经验学习的作品,并围绕作品开展更有力量的专业对话,但经验学习面临四大敌人,分别是失忆、幻想、惰性和怀旧^[20]。而“线上线下一线”相结合的环境为经验中学习提供了新的机遇,能够将具有多元背景的成员汇聚起来进行跨时空交流,不仅能激发学习兴趣、增进学习互动,而且能让学习保持在特定任务及最近发展区之中,不至于因过大的压力而产生学习中断现象^[21]。研究中发现,该方式能够实现多元化背景的成员自由、灵活地参与到学习活动之中,能够实现讨论交流过程信息的数字化记录和回顾。但由于教师的积极情感和消极情感并存,不仅需要适当时机进行资源推送或心理干预^[22],而且也需要进行面对面的交流和情感的沟通。但虚拟与现实的融合将更加适合大学教育者与跨校一线教师之间的沟通,它能够让教师之间基于共同的主题或内容开展研讨,提高交流的深度、广度和参与度,促进彼此之间情感的联系。

(四)差异化的角色分工是实施混合式课例研究的重要保障

基于USP的专业学习共同体不仅包括校内的教师,而且包括跨校的同行及大学教师教育者。校际间的协作打破了传统教师基于校本互动的局限,避免校内教师间因竞争而导致的孤立,能够在更加开放、民主、自由的环境下,发表自己的观点和见解。而大学教师教育者的介入又能够为一线教师的专业学习指明方向、提供帮助,是教师专业学习持续推进的组织者、帮助者和促进者。但研究也发现,要实现深度教研,需要以问题为导向、以任务为驱动,从自我对话、同伴对话和专家对话三个维度共同推动^[23]。但由于一线教师面对的课堂千差万别,学习目的逐渐从为将来工作准备知识向直接应用知识转变^[24]。因此,在组织成人进行学习的过程中,不必强迫学习者学习或参与某项学习任务或内容,而应该挖掘学习者自身的学习需要,让学习者有选择地、以合适的角色和身份参与到学习

活动之中,以满足学习者的个性化学习需要。本文结论也应证了此观点。本文将课例研究活动中一线教师角色分为两种:主备教师和协备教师;第一次收敛者。对于前者而言,教师既是某方案的主备教师,又是其余方案的协备教师。教师承担着双重角色所赋予的责任和义务。因此,教师的主动性和积极性易于调动和激发。对于后者而言,虽然教师不直接参与课例的设计,但是作为“第一个吃螃蟹的人”,其责任之重可想而知。因此,在基于USP的教师专业学习共同体中,具有较高使命感的教师才能够承担该角色。

四、结束语

研究借助网络跨时空互动交流的优势,构建“线上线下一线”相结合的支撑性环境,为大学教育者与跨校教师之间的多维协作提供了创新的环境和机会,在促进教师实践智慧成长方面产生了一定积极的影响。研究成果为大学与中小学教师之间开展课例研究提供了可借鉴、可模仿的宝贵经验。同时,技术支持环境下基于USP的混合式课例研究打破了传统课例研究只关注某个教研环节,而忽视教师专业学习的持续性、全局性、整体性的特点,真正实现了面向课例研究的全过程,不仅包括培训与学习,而且包括教材分析、课例设计、课中授课与观摩、及课后研讨与反思。此方式为课例研究提供了新的机遇,有效解决传统课例研究中时间成本高、互动交流难以深入与持续、参与人员之间经验背景差异大等问题,更好地促进教师间的协作与互动。

但目前研究尚处于起步阶段,技术的应用并未能随时随地地融入到教师学习之中,如在听评课过程中获取授课方案、捕捉教师听课笔记信息进行协同即时反思、捕捉教师评课反思信息进行协同协商等。基于此,围绕课例研究场景,信息技术还能够进一步优化、丰富和完善教师专业学习的环境和机会,进一步促进教师间协作互动的效率、效果和效益,适应教师实践智慧的个性化发展。

参考文献:

- [1] 陈向明.从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J].教育发展研究,2013,(8):1-7.
- [2][3] Sarah J. Carrier. Implementing and Integrating Effective Teaching Strategies Including Features of Lesson Study in an Elementary Science Methods Course[J]. Teacher Educator, 2011,46(2):145-160.
- [4] 赵德成.教师成为研究者:基于课例研究的分析[J].教师教育研究,2014,26(1):75-80.
- [5] Nami F, Marandi S S, Sotoudehnama E. CALL teacher professional growth through lesson study practice: An investigation into EFL

- teachers' perceptions[J]. Computer Assisted Language Learning, 2016,(29):658-682.
- [6] Stoll L, Bolam R, McMahon A, et al. Professional Learning Communities: A Review of the Literature[J]. Journal of Educational Change,2006,7(4):221-258.
- [7] Vescio V, Ross D, Adams A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning[J]. Teaching & Teacher Education,2008,24(1):80-91.
- [8] Pancucci S, Pancucci S. A retrospective analysis of a professional learning community: how teachers' capacities shaped it[J]. International Journal of Social Sciences,2008,(1):62.
- [9] Wang, S. L., & Hwang, G. J. The role of collective efficacy, cognitive quality, and task cohesion in computer-supported collaborative learning[J]. Computers & Education,2012,58(2):679-687.
- [10] Chu H C, Hwang G J, Tsai C C, et al. A two-tier test approach to developing location-aware mobile learning systems for natural science courses[J]. Computers & Education,2010,55(4):1618-1627.
- [11] 大卫·库伯. 体验学习:让体验成为学习和发展的源泉[M].上海:华东师范大学出版社,2008.
- [12] 汪晓凤,陈玲,余胜泉.基于实践性知识创生的网络教研实证研究[J]. 中国电化教育,2014,(10):16-22.
- [13] 吴卫东.论小学教师的学习活动[J].课程·教材·教法,2006,26(7):83-87.
- [14] Volonino V, Zigmond N. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion?[J]. Theory Into Practice,2007,46(4):291-300.
- [15] Delinda van Garderen, Hanuscin D, Eun Lee, et al. QUEST: A collaborative professional development model to meet the needs of diverse learners in K-6 science[J]. Psychology in the Schools,2012,49(5):429 - 443.
- [16] Jalongo, M. Renck, Reig, S.a., Helterbran, V. R. Planning for learning: collaborative approaches to lesson design and review[M]. New York: Teachers College Press,2006.176.
- [17] vanVelzen C, Volman M, Brekelmans M, et al. Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers[J]. Teaching and Teacher Education,2012,28(2):229-239.
- [18] Action E. Examining What We Mean by "Collaboration" in Collaborative Action Research: A Cross-Case Analysis[J]. Educational Action Research,2011,19(4):433-452.
- [19] Wenger M S, Hornyak M J. Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration[J]. Journal of Management Education,1999,23(3):311-327.
- [20] 李·舒尔曼,陆勤超,崔允灏.宽恕但要记住:经验学习的挑战和机遇[J].全球教育展望,2014,43(4):3-10.
- [21] 孙春在,林珊如.网络合作学习:数位时代的互动学习环境、教学与评量[M].台北:心理,2007.13.
- [22] 刘清堂,武鹏,张思,黄景修,吴林静.教师工作坊中的用户参与行为研究[J].中国电化教育,2016,(1):103-108.
- [23] 陈玲,汪晓凤,余胜泉.如何促进混合式教研中多维、深层次网络对话——一项基于学习元的案例研究[J].中国电化教育,2016,(6):113-120.
- [24] 张招存.论成人学习理论在企业员工培训中的应用[J].产业与科技论坛,2013,12(17):112-113.

作者简介:

汪晓凤: 讲师, 博士, 研究方向为技术促进语言学习、面向信息化的教师专业学习、教学资源的设计与开发(wangxf_bj@126.com)。

余胜泉: 教授, 博士生导师, 研究方向为一对一数字化学习、教育信息化、泛在学习等(ysq@bnu.edu.cn)。

陈玲: 讲师, 硕士生导师, 研究方向为教师信息化专业发展、利用技术促进语言学习、多媒体教学资源的设计与开发(bnukuayue@163.com)。

The Study of Technology Supported USP Collaborative Blending Lesson Study

Wang Xiaofeng¹, Yu Shengquan², Chen Ling²

(1.The Academy of Chinese Language and Culture Education, HuaQiao University, Xiamen Fujian 361021; 2.Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

Abstract: It is a big problem for lesson study to break the limitations of activity organization and the boundaries of schools, solve the high time cost, promote a wider, deeper communication, and achieve knowledge sharing and internalization. With the development of technology, it is possible to create a university-school partnership (USP) lesson study blending online with offline. It not only promotes university teachers to serve the community and change practices, but also helps school teachers solve teaching problem. The study blends the university and the school, and create a USP blending lesson study. Based on these, the study takes three rounds design-based study interventions to build the pattern and strategies of the USP blending lesson study. The study provides same innovative practical approaches and methods, which can achieve the last and deep collaborations between university and school.

Keywords: University-School Partnership; Design-based Study; Blending Lesson Study; Information Technology

收稿日期: 2017年11月15日

责任编辑: 宋灵青