

文章编号: 2095-1663(2021)04-0040-08

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2021.04.06

研究生培养中工作室模式团队集体效能感研究

——对一个多门 MOOC 课程建设项目团队的个案分析

李文超¹, 王宇², 汪琼¹

(1. 北京大学教育学院, 北京 100871; 2. 国家开放大学教育教学部, 北京 100039)

摘要: 导师带领学生共同建设一门本专业的在线课程, 同时培养学生的专业能力, 这是目前国内高校在建设“金课”过程中常采用的一种方式。关注师生课程建设团队的集体效能感, 对于确保课程建设目标的实现以及达成学生培养效果等都具有重要的现实意义。本研究针对“师生课程建设团队的集体效能感是如何形成和变化的”这一问题, 采用质性研究方法, 对一个师生团队在三门 MOOC 课程开发过程中的不同表现进行对比分析, 结果发现: 在师生课程建设团队中, 任务情境、个体属性、群体结构与集体效能感相互作用, 并最终对培养效果产生影响。具体来看, 任务情境主要包括课程主题、项目时间安排等, 个体属性包括能力与相关经验、个人动机、自我效能感等, 群体结构则包括成员互动、群体行为、领导者风格等。三门课程的开发实践表明: 过于追求标准化的分层培养可能会挫伤学生的创新积极性, 而培养学生的快速学习能力并帮助其建立学术自信则有利于提高工作室培养模式的成效。

关键词: 师生课程建设团队; 研究生培养; 集体效能感; 工作室模式

中图分类号: G643

文献标识码: A

一、问题的提出

2015 年国家提出“双一流”建设的五大建设任务, 培养拔尖创新人才是其中重要一项, 而工作室模式的师傅带徒弟以及新老生传帮带, 是培养创新人才卓有成效的组织形式之一。课程开发过程促进了学生对学科相关知识的深层次掌握, 达到了多方面综合培养学生的目标^[1-2]。

本研究以一个成功开发出多门教师培训类 MOOC 课程的师生团队为研究对象, 分析该团队在两年中开发三门 MOOC 课程的过程。该团队的专业背景为教育技术学, 导师创立了一个教学设计工作室, 希望通过各类教学设计项目, 培养学生具备教

学设计与开发能力。MOOC 课程建设是那段时间工作室人才培养的任务空间, 即将 MOOC 课程建设作为学生习得专业知识与技能的实践场, 希望学生不仅能具备快速进入一个主题的学习能力, 还要能综合运用系统化教学设计方法, 针对学习者特点和教学传递媒介, 选择恰当的教学活动和表达方式, 并在有限的时间内, “真枪实弹”地制作出“可用的教学产品”而不是“展示模型”, 导师还希望借此训练学生的项目领导力与合作沟通能力。因此, 该团队以学生作为课程建设主力, 导师主要起指导示范教学设计、把控学术质量的作用。

从课程建设结果来看, 该团队所开发的这三门 MOOC 课程均获得了国家精品在线课程荣誉, 并得到较高的学习者满意度, 但是团队研究生在三个项

收稿日期: 2020-12-12

作者简介: 李文超(1978—), 女, 山东济南人, 北京大学教育学院博士研究生。

王宇(1991—), 男, 吉林长春人, 国家开放大学教育教学部讲师。

汪琼(1965—), 女, 安徽合肥人, 北京大学教育学院教育技术系教授。

目中所呈现的学习效果和心理状态却有着很大的不同。为进一步挖掘呈现差异的原因,本研究从“集体效能感”的角度,试图对“师生课程建设团队的集体效能感是如何形成和变化的”这一问题进行解答,从而为师生课程建设团队如何在课程建设过程中更好地培养学生能力、调动和保持学生学习积极性提供思路。在当下全国各高校都在建设“五大金课”的热潮中,本研究的发现具有一定的参考借鉴价值。

二、研究方法与过程

本研究的研究问题是“师生课程建设团队的集体效能感是如何形成和变化的”,这里的“师生课程建设团队”,是指以课程资源设计与开发为工作内容的科研项目团队,由导师及其研究生共同组成,具有两方面属性:(1)科研与教学属性:课程建设团队承担的项目内容具有创新性和学术性,在完成科研项目的基础上,还同时承担着培养人才的任务;(2)项

目属性:课程建设团队是随着课程建设的产生而开始、课程建设的完成而结束,是一种相对临时性的组织^[3]。本研究的第二个核心概念——集体效能感,这一概念是自我效能感概念在团队水平的延伸,班杜拉将其定义为“一个群体对其可以成功完成特定任务或取得特定水平成就的能力的共同信念”^[4]。

本研究主要采用质性研究方法,作为研究对象的师生团队由一名教授(导师)及其硕士和博士生组成,前后参与者共计 16 人,其中,核心团队人员 4—6 人。

针对研究对象特点,本研究采用目的性抽样,根据四种维度对团队成员进行分类:(1)在学校中的身份;(2)参与项目的次数;(3)在项目中担任的角色;(4)参与度。在抽样时首先选取了具有较高信息密度和强度的个案,同时考虑到被抽中的样本所产生的研究结果将最大限度的覆盖研究现象中各种不同情况,以及研究现象中有一定代表性的个案,最终本研究选择了其中 6 位,分别是 A,B,E,J,K,L。基本情况如表 1 所示。

表 1 本研究中的抽样覆盖情况

抽样对象分类		师生课程建设团队成员															
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
在校内的身份	老师	✓	✓	✓													
	在职研究生 ¹		✓	✓												✓	
	全职学生 ¹					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
	其他 ²				✓									✓	✓		
参与次数	1 次				✓			✓								✓	✓
	2 次			✓					✓			✓	✓		✓		
	3 次	✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓			
担任的角色	学术带头人	✓															
	项目协调者		✓		✓	✓											
	项目成员		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
参与程度	高 ³	✓	✓		✓	✓	✓			✓							
	中 ⁴			✓				✓	✓		✓	✓	✓				✓
	低 ⁵													✓	✓	✓	

表格说明:1. 在职研究生和全职学生,包括硕士生和博士生;2. 其他,包括访问学者、博士后、全职团队助理;3. 高度参与,指至少在一次课程建设中,全程参与设计和开发,基本每次都参加项目会;4. 中度参与,指参与一些小的独立工作,根据需要参加项目会;5. 低度参与,指偶尔帮忙,基本不参加项目会。

研究针对 6 名抽样对象进行一对一访谈,访谈围绕师生课程建设团队是如何开展工作的、过程中的感受、收获和挑战、对当前团队的想法、对未来的建议等问题展开。此外,本研究还跟踪了三次案例

团队的项目例会,进行了群体观察记录,并收集了三门课程建设的实施分工表、工作总结报告等材料。在初步分析了所收集资料后,又对完整参与了三次项目的 5 名团队成员(其中包括原有 6 名抽样对象

中的 A、B、E 三位,以及未在抽样对象中的 F 和 M)进行了补充访谈,补充访谈主要针对项目过程中的“团队互动”问题。

本研究采用质性资料分析中的类属分析思路,对访谈转录稿进行编码,在编码过程中借鉴扎根理论中“连续比较法”的思路,通过突出和对比案例团队在不同项目中各类代码在属性和维度上的差异(如在项目任务掌握程度上的高/中/低)以及由此所造成的与之相互关联的产出或结果上的差异(如集体效能感的高/中/低),进而分析集体效能感的影响要素及其作用机制。

三、三门课程的建设过程与集体效能感变化

就本文的研究对象来看,该团队在三门课程的建设过程中的集体效能感呈现明显差异,如下将描述三门课程的建设过程。

(一)第一门 MOOC 课程建设过程

该团队的第一门 MOOC 课程主题是一种新兴的教学方法,正式启动是在一个新学年的 9 月份。

这个项目由一名外部访问学者作为总协调者,主要负责召集会议,推动项目进程,项目中的学生成员负责教学内容和设计。该课程一共五个单元,一个单元由两个学生负责,学生们直接与导师讨论教学内容的选取与设计并作出决定。

在项目启动前,大多数成员已参加过该主题的文献阅读,对课程主题熟悉度较高,“在做 MOOC 之前,材料就已经准备得差不多了”,从团队成员的感觉上,“这个课其实铺垫了挺长时间”。学生认为,从某种程度上来说,这个项目的目标就是“将已有知识转化为 MOOC 课程”。而第一次做 MOOC,学生们既觉得“激动”“兴奋”“新鲜”,也有“紧张”和“不安”,“当时 MOOC 刚刚开展,很想尝试一下”。但与

此同时,普遍存在对 MOOC 教学设计认识以及课程开发制作方面的能力欠缺,“我们都没做过 MOOC,突然要从设计到开发去做,心里不大有底。”

这个过程中,可以看到团队中许多主动、创新性的行为,导师也介绍:“他们会有一些自己的东西加进来,比方说××就用 Prezi 来讲,讲的时候他的语言,整个呈现形式,会有很多亮点”。学生们也很享受这种创造感,“老师会提前告诉我们有一个模型什么的,但是剩下的都是我们自己去找去看,然后写脚本,梳理逻辑。所以那种感觉……那个东西是自己做出来的,不大像个任务,而是像一种自己在吸收学习进步的过程”。作为学术带头人的导师认为“大家有一定内容基础”所以“没有太干预它”,只是“提供了一些关键的内容资源”,“在课程设计和制作方面给予了更多发挥空间”,导师采用了高支持低领导的领导风格。同时,这个过程还有很多群体间的互助行为,“开会的时候大家都是很积极地讨论,各种献计献策”。

项目结束后,导师这样评价了这次经历:“学生们给了我一些惊喜”。一位经历过三次项目的成员这样说道“三次相比较而言,第一次的印象比较深……当自己负责的那一讲上线的时候挺兴奋的,也是挺紧张的,因为从来没有这样弄过,特别是看到我们课程第一天迎来了那么多(来学习的)老师,就是觉得人特别多……”在谈到这一段时,其兴奋感溢于言表。这门课一炮打红,当时吸引了 2 万多名学员,属于同期少有的网红课程。在对自己在这次项目经历中的学习进行评价时,几乎每个人都能很快说出自己的成长点“你现在让我做一门 MOOC 课,我就有信心去设计这个东西,原来肯定是没有这种能力的”,“会有明显的感觉做之前和做之后带来的一些变化”。

表 2 总结了在第一门 MOOC 课程建设前后学生能力培养情况和集体效能感的对比。

表 2 第一门 MOOC 课程建设前后对比

学生能力培养	项目启动时	项目结束时
培养目标与实际	培养目标(导师期待): 在做中学。1)MOOC 教学设计和开发能力;2)某种教学方法背后的原理及落地策略。 学生相关能力情况: 对主题知识有较多积累; 具有教学设计的概念知识。	培养结果: “有明显的变化”; 主题知识进一步深入学习; MOOC 课程设计与制作能力有明显提升; 获得了一定的 MOOC 实践经验。
集体效能感	“心里不大有底”。	认为团队能有高质量的产出。

(二)第二门 MOOC 课程建设过程

第二门课程主题是关于 MOOC 课程设计与开发的。在第一门课程五月上线收到了较好的效果之后,导师希望趁热打铁,把 MOOC 课程建设经验分享出去,并补充国际国内的最新研究结果,在秋季学期开课。

该项目是在暑假期间正式启动的,“希望能够利用假期时间让大家分头来准备资料……在假期里面自己去学习,对上一阶段工作总结和提升,以增进对 MOOC 教学设计的认识”。但是这个准备工作“效果并不好”,“其实这事儿真正开始推动就是十一之后”,而且是“边开发边上线开课,压力很大”。

从课程主题内容角度,与第一门课程内容每个人基本都熟悉不同,这门课中只有部分内容,即有关 MOOC 设计的实践经验,大家有一些积累,但是对于新增的国外资料,“在此之前很多人并没有读过相关的一些文章”,还需要阅读消化并整理。

第二门课程大多数教学内容的选取和排序是由导师与项目协调者^①商议决定的,当课程框架确定后,由项目协调者征求成员意愿进行任务分配,并提供相关的内容资源,“大家先一起集中做一讲,其他的看自己感兴趣哪一部分,自己能做哪一部分,然后认领任务”。而之前第一门课程是由各单元负责的学生主导教学内容选取和教学设计,并与导师商议决定取舍的。换句话说,第一门课程人人都是与导师直接对话讨论并作出教学设计的决策,但是第二

门课程每个人的教学设计权限都变小了。在这个过程中,由于导师认为项目协调者的“学术能力还是让我放心的,大部分都是她确定任务,我就最后看一眼”,导师采用了低支持低领导的领导风格。另外,由于是第二次做,团队成员已经基本具备了 MOOC 设计开发经验和技能。在动机方面,主要来自于“再积累一下做 MOOC 的经验,而且这个主题现在也挺火的”。在这样的情境下,团队成员所展示出来的个人行为是“每个人都能独挡一面”。

第二次项目的集体效能感与第一次有所不同,一方面大家在结果产出方面觉得“挺有生产力的”,“当时虽然时间很赶,但大家做得很快,虽然说也要现学很多东西,但是都比较有底的那种。”另一方面,开始出现一些消极信号,“跟第一次一样,时间很赶,产出方面没什么问题,只是感觉不如第一次那么好了……”“不像之前的课程做得那么流畅,我的一种感觉就是大家都累了……”。

项目结束时,在对自己在这次项目经历中的个人成长的反馈方面,主要来自于主题知识的学习和 MOOC 开发经验的进一步提升,“这个主题算是了解了”“对教学设计这方面的能力觉得自己有提高”,并且认为通过实践方式来带动自己的学习“是成长特别快的一个过程……因为不仅自己要学会,还要讲给别人听嘛”。

表 3 总结了第二门 MOOC 课程建设前后学生能力培养情况和集体效能感的对比。

表 3 第二门 MOOC 课程建设前后对比

学生能力培养	项目启动时	项目结束时
培养目标与实际	培养目标(导师期待): 增进对 MOOC 教学设计成败背后的机理认识,了解可以开展的研究及现有研究发现。 学生相关能力情况: 对主题知识的部分内容熟悉,对于新增的国外资料内容,还需要阅读消化; 具备了一些 MOOC 设计开发经验和技能。	培养结果: “成长特别快”; 主题知识的学习; MOOC 开发经验的进一步提升。
集体效能感	准备工作“效果并不好”,有压力; MOOC 设计的经验方面,大家“比较有底”。	认为团队产出效率高,但是过程不如以前顺畅了。

(三)第三门 MOOC 课程建设过程

第三门 MOOC 课程建设是在一年之后,也是在暑期开始准备,课程内容是关于教育研究方法的。虽然团队成员都是研究生,也学过研究方法的课程,但是导师觉得大家并没有因此学会做研究,希望通过这门课程的建设,推动学生深入分析一些典型的

教学研究案例,从而加深对研究方法的理

解。团队组织方式综合了前两门课的情况,由一位博士生做总协调,五个单元并列地由几个小组分别完成,每个单元的大案例由博士生负责脚本设计,具体知识点资源由硕士生开发。

团队成员普遍认为这个主题的难度更大,“第一

没有这方面的知识积累,另外大家没有什么画面感。对于课堂中发生的事情,你只能靠你的学习经历来脑补这些东西,只能用作为学生的那个学习经历来臆想老师在教学过程中出现的问题,有的人有这种能力,或者说他有这种经历,有的人就想象不了这个画面。所以他对课程中发生的问题,或者说老师可能遇到的问题,学生可能遇到的问题,都不清楚,你这个时候再让他们针对这些问题做研究就更难了。”而且与之之前面对自己欠缺知识或技能方面的困难时有所不同的是,这次大家的信心明显不足,不相信自己能够在短期内掌握所需知识,比如有学生提到“我完全不知道该怎么做,我自己在学的过程中都有很大的困难。”……“因为之前两次课程主题内容的概念很固定,有很多固定的知识,或者是固定的技能,你掌握了就是掌握了,但是研究方法是一种方法论的东西,是一种素养的东西,你自己还没有积淀到位,这又是一个问题”。

除此以外,与前两次不同的是,这次项目时间安排是临时的,“这个暑假本来没打算做这个……但是平台把这门课给宣传出去了。所以没办法,只好做了……”,临时性的决定给团队成员带来了极大的心理压力,“大家也就提前了 20 天知道这个事情,那个时候这个课的结构还没有怎么出来,更不用说具体内容准备了,所以还是很着急的”。另外,这次项目实施安排在了暑期,团队成员对这个时间点存有异议,有学生表示“为什么会觉得前两次感觉会更好一点,它是在我上课期间,那时候冲劲会特别足,精力很集中,一到假期就想放假回家放松一下,整个人就有点散,就不是那么干劲十足的样子”。

第三次做 MOOC 时,大家的 MOOC 设计开发能力已经较为成熟了,个人动机明显低于前两次,因为“已经有过两次经历了,再多一次意义有限”。这次项目中,成员的行为较为消极,“大家都比较被动,很多资料都是老师找的,老师找了之后再去分配,这

跟原来不一样。”在这种情况下,导师开始出现越来越多的指导行为,导师在访谈中也提到了这一点:“因为我确实之前是委托出去的,我老是有一种期待给我惊喜的那种感觉。如果你没有给我惊喜的时候我就会在想,那好吧,我来吧”,“内容基本都是我给”,“他讲得非常笼统,我就有点待不住了,然后我就开始说,要这么做这么做”。而导师这种较多的指导行为与成员的被动行为的相互作用,使得成员的心理压力更大,“老师说你这个做得不好,我当时就很郁闷”,“感觉怎么做都不对”,由此进一步导致了成员的自我否定,“很受打击”“很吃力”“当时就有一种老师对我好失望的感觉,心里很忐忑”,“会觉得自己想崩溃、想哭那种”,而这种否定情绪也会影响整个团队的状态,“压力很大,有时候自己觉得做不太下去,这种情绪会传染”。这次项目中团队冲突明显增多,有成员提议用非工作聚会的方式来缓和,虽然这种情感聚会暂时缓和了一些负面情绪,但大家仍觉得“挺无力的”。在项目后期,项目会议的缺勤率明显增高,会上的发言次数和主动性也有明显下降。受访者在谈到对第三次经历中的团队感受时,这样说:“现在这个团队的状态,它的工作效率或者是出来的东西不如以前那么到位,那么高品质……这个团队中,有机力量不够……就感觉不像原来那样兵强马壮的感觉。”“团队我觉得有点散,经常抓不到人,就会来回的、星星点点的,甚至找团队之外的人来帮忙”。

虽然如前两次一样,这个课程按时上线,并取得了较好的反馈,但是在项目结束后对个人成长进行反思时,只有一位成员感到有较多成长,其他大部分人认为“这次没有特别明显的成长”,“怎么说呢?这个主题还是没有掌握,MOOC 的经验呢?之前也已经掌握的差不多了……”。

表 4 总结了在第三门课程建设前后学生能力培养情况和集体效能感的对比。

表 4 第三门 MOOC 课程建设前后对比

学生能力培养	项目启动时	项目结束时
培养目标与实际	培养目标(导师期待): 希望推动学生深入分析几个典型研究案例,加深对研究方法的理解。 学生相关能力情况: 缺乏主题知识的积累; 具备了较多 MOOC 设计开发经验和技能。	培养结果: 大部分成员“没有特别明显的成长”; 参与的硕士生没有建立全局感,只是听博士生的安排,制作局部的某个知识点资源。
集体效能感	较大的心理压力,信心明显不足,不相信自己能够在短期内掌握所需知识。	认为“有机力量不够”“团队有点散”。

四、集体效能感的影响因素

基于前述分析,可以发现,虽然核心成员基本未发生改变,且最终都获得了较好的项目产出^⑥,但在不同项目中,团队内部所呈现的集体效能感和培养效果却存在较大的差异,影响集体效能感的原因主要可以归结为如下三个方面:任务情境、个体属性以及群体结构。

(一)任务情境对集体效能感的影响

第一门课程在开发之前,团队中大多数成员已经具备较好的主题知识储备,且时间相对充裕,项目发生在学期中,便于团队成员集体工作。第二门课程的相关知识主要是由导师和这次项目中的项目协调者所掌握,其他团队成员在掌握程度上则相对较低,前期准备由于暑假原因而效果不理想,真正实施发生在学期中。第三门课程相比较前两门课程,一方面团队成员对课程主题知识的积累最少,普遍认为该主题的难度更大;另一方面,这次项目对学生来说有一定的突发性,这也为团队成员带来了较大的心理压力。

从第一门课程到第三门课程,可以发现:在任务情境这一维度,影响集体效能感的因素主要包括课程主题和项目时间安排。具体来说:(1)课程主题的感知难度以及团队成员对课程主题的掌握和准备程度会影响学生的信心;(2)项目时间安排对集体效能感的影响主要反映在团队成员的心理状态上,在假期启动,以及过于紧迫或者准备不足的教学任务会让集体效能感明显下降。

(二)个体属性对集体效能感的影响

在第一门课程中,由于是第一次做 MOOC,初次尝试的情绪产生了一种心理张力,对团队成员的个人动机起到了一定的正向影响。在较强意愿下,虽然团队成员普遍存在技术能力的欠缺,却仍然积极学习和探索,这个过程中团队成员也获得了较好的自我效能感,这些都对集体效能感有着积极作用。

第三门课与第一门课中所呈现的集体效能感有明显不同。在第三次项目中,团队成员对做课程所需要的技术能力已经较为成熟,个人动机明显低于前两次。而在主题知识方面,团队成员不相信自己能在短时间内学透并胜任教学,普遍呈现较低自我效能感。低自我效能感以及突发性的任务情境,使得在第三门课程项目中学生呈现出较多的被动行为和状态。

因此,个体属性对集体效能感的影响主要体现在能力和相关经验、个人动机,以及自我效能感这几个方面,并且与任务情境存在关联,具体来说:(1)不同任务情境决定了学生完成任务所需的能力和和经验,相关能力和经验会对学生的自我效能感带来正向影响,但与此同时,对学生的动机会产生负面影响;(2)任务情境和个体属性会对群体行为和状态产生影响。

(三)群体结构对集体效能感的影响

三门课程项目中,案例团队在互动模式、分工角色等方面上也存在着差异。

第一门课程由于在开课之前已经有了良好的知识储备,因此课程的领导者(即导师)采用了授权给所有团队成员的扁平化组织模式,导师的高支持低指导型领导风格为团队成员建立对项目任务的自主意识奠定了基础,还在一定程度上起到了加强成员间互动的作用,促进了项目中的互助行为。图1呈现了第一门课程中案例团队的群体互动关系。总体来看,第一门课程中团队具有较高的互动强度、成员在明晰整体图景的基础上有一定的自主权和责任意识,帮助该团队建立了较高的集体效能感。

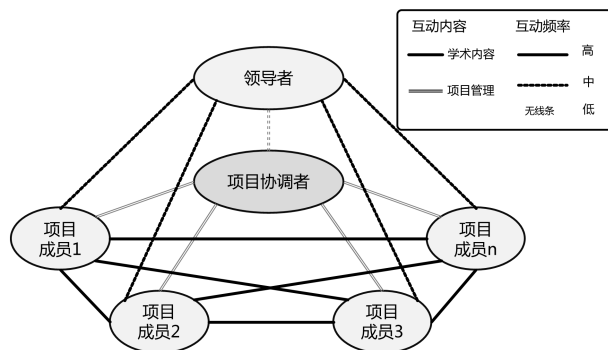


图1 第一门课程中案例团队所呈现的团队互动关系

第二门课程相比较第一门课,项目领导者与协调者之间在课程内容方面有着更高频率的互动;项目协调者和成员之间虽然也有较多互动,但更多是项目协调者将经过与导师讨论后的课程设计传达给项目成员,协调任务分配,并明确需要怎样完成、可以借助哪些资源以及预期效果。在这样的模式下,项目成员之间的互动要弱于第一门课程,大部分成员在一周内就完成了自己负责的任务。图2呈现了第二门课程中案例团队内部的互动结构。这种由少部分成员(领导者和协调员)负责课程设计、多数成员只参与课程开发任务的模式,一方面使得团队在结果产出的效率上有较大提升,但另一方面,成员之间互动强度的降低以及“领任务”的工作状态也使得

成员对课程的归属感和责任意识有所下降,并最终使得该课程所体现的集体效能感要弱于第一门课程,虽然在教学设计能力分层培养方面取得了较好的结果,但在课程主题内容习得培养上的效果不佳。

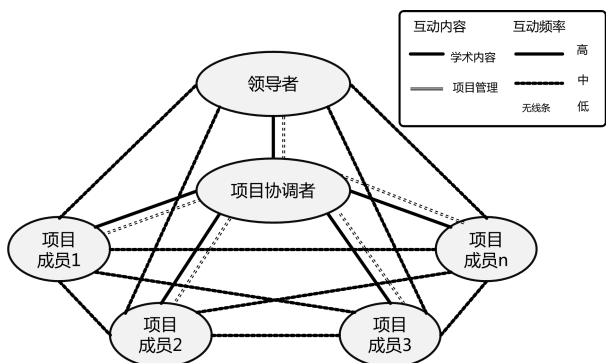


图2 第二门课程中案例团队所呈现的团队互动关系

而在第三门课程中,由于课程内容本身难度较高,且准备时间不足,为保证课程质量,项目领导者(导师)选择了比前两门课程更多直接介入的行为模式。图3呈现了第三门课程中的团队互动结构。领导者和项目成员的高频率互动主要集中在学术内容上,反映在具体事件上则是领导者直接向项目成员分配任务并进行指导;项目协调者和项目成员的高频率互动主要集中在项目管理上,反映在具体事件上则是项目协调者向项目成员沟通进度、“催活”;项目成员之间的互动较少,“基本自己干自己的”,甚至很多成员不知道其他人在做什么,缺少对课程的整体图景。在这种模式下,加之较高的课程难度与相对被动的成员状态,使得成员的心理压力更大且难以得到缓解。这也使得项目成员更多是在机械完成任务,而非一起学习和创造,从而导致最终的培养效果没有达到预期。

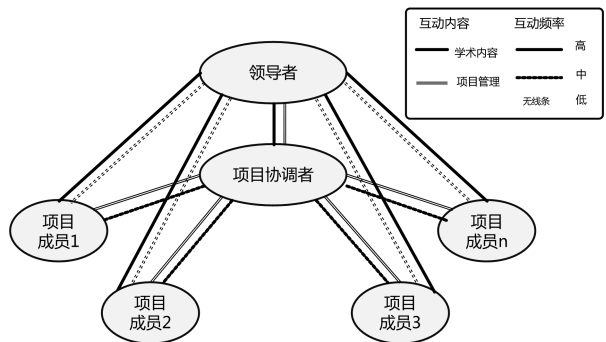


图3 第三门课程中案例团队所呈现的团队互动关系

基于上述分析,可以发现,群体结构会对集体效能感产生影响,进而影响到培养效果,具体来说:(1)任务情境会对学生的自我效能感和个人动机产生影响,进而影响学生个人及群体行为(主动或被动行

为),以及导师的领导风格(支持性或指导性)。(2)项目协调者与项目成员对课程内容的能力掌握情况,会影响整个团队的任务分配方式及互动内容(学术内容或项目管理)及互动结构(网状互动或线状互动)。

五、总结

通过对一个教学设计工作室三门MOOC课程建设过程的比较分析发现:在师生组成的课程建设团队中,影响集体效能感的因素主要来自于三个方面:任务情境、个体属性和群体结构。任务情境主要包括课程主题、项目时间安排;个体属性则包括能力与相关经验、个人动机、自我效能感;群体结构包括成员互动、群体行为、领导者风格。这三方面通过对集体效能感产生影响,进而影响了培养效果。图4基本呈现了任务情境、个体属性、群体结构、集体效能感以及培养效果之间的关系。

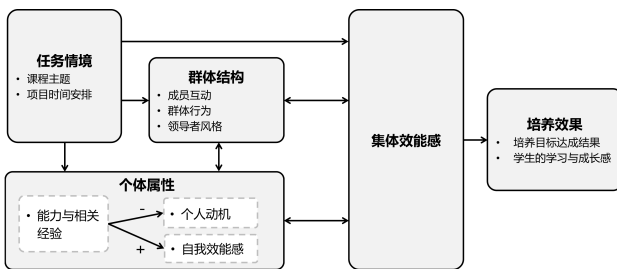


图4 师生课程建设团队的集体效能感的影响因素与作用机制

任务情境是师生课程建设团队集体效能感产生的起始要素。团队成员对课程主题的掌握和准备程度以及感知难度对集体效能感会产生影响;另外,在假期启动任务,以及过于紧迫或者临时性任务都可能会降低集体效能感。

个体属性在一定程度上与任务情境相关,需要关注任务情境(如项目难度、项目时间安排)对个体动机和能力水平的影响。相关能力和经验,对自我效能感有正向影响,但对个人动机有负面影响,在这种情境下,导师需要引导学生在不同项目中不断发现新的成长点。

在群体结构方面,不同领导风格、互动模式、互动强度都会对集体效能感产生影响,而上述因素又与任务情境和个体属性相关。就本研究而言,高支持低指导的领导风格,帮助团队建立了较高的集体效能感,但这是在成员对项目内容有较高的掌握水平、相对合理的项目时间安排、较高的参与动机基础上达成的。因此,为获得更高的集体效能感,导师可

以根据不同的任务情境以及成员的实际情况,建立与之相互适应和匹配的组织模式、互动模式以及领导风格。

在一项针对高校教师教学集体效能感的实证研究中发现,团队特质对集体效能感的影响远高于团队中的个体特质和团队所处的情境^[5]。本研究的结论中,集体效能感不仅受到群体结构的影响,同时也受到个体属性和任务情境的影响。背后原因可能是由于研究对象的组成上有所差异所导致的。前述研究结论的研究对象由多名教师组成的,而本研究的研究对象则是由教师和学生组成的。

通过关注“集体效能感”这一中介变量,对于在确保课程建设结果的同时达成学生培养效果,具有重要的现实意义。本研究的研究结果表明:过于追求标准化的分层培养可能会挫伤学生的创新积极性,何种方式提高学生快速学习能力并建立学术自信会影响工作室培养模式的成效。该结果对研究生培养的实践启示是:工作室培养模式中,以“教”促“学”的培养方式有助于学生对理论知识的深入掌握,但前提条件是要给出充分的知识准备时间,同时导师还需要注意从任务情境、个体属性和群体结构

三方面重视和改进集体效能感,引导学生主动参与,才能达到全面培养人才的作用。

注释:

- ① 即访谈对象中的 B,本身是参与学校 MOOC 相关工作的教师,同时也是导师的在读博士生。
- ② 三门课程被认定为“国家精品在线开放课程”。

参考文献:

- [1] 范逸洲,冯菲. 浅析在线课程发展中不可忽视的群体:在线课程助教[J]. 工业和信息化教育, 2014 (11): 29-36.
- [2] 李昕桐. MOOC“中间人”:从课堂到网络[J]. 中国教育信息化, 2014 (2): 12-13.
- [3] 项目管理协会. 项目管理知识体系指南(第四版)[M]. 王勇,张斌,译. 北京:电子工业出版社, 2009.
- [4] Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control [M]. New York: Freeman, 1997: 477.
- [5] Krammer M, Gastager A, Lisa P, et al. Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams: what are the influencing factors? [J]. Educational Studies, 2017(2):1-16.

Research on Collective Sense of Efficacy of Teacher-Student Team in Studio Mode in Postgraduate Education: A case study of a multi-MOOC curriculum construction project team

LI Wenchao¹, WANG Yu², WANG Qiong¹

(1. Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871;

2. Education and Teaching Department, the Open University of China, Beijing 100039)

Abstract: That a supervisor leads students to jointly build an online course of their own major and at the same time cultivates the professional abilities of the students is a common approach for the construction of "golden courses" in domestic universities, and it is of great practical significance to pay attention to the collective sense of efficacy of the teacher-student curriculum construction team so as to ensure the realization of curriculum construction and to achieve the objective of student cultivation. With the focus on the question of "how does the collective sense of efficacy of a teacher-student curriculum construction team form and change", this research adopts the qualitative study approach and compares the different performances of the three MOOC courses a curriculum construction team has built in two consecutive years. The results of the comparison show that: In the teacher-student curriculum construction team, the task context, individual attribute, group structure and the collective sense of efficacy interact each other and finally influence the student cultivation effect. Specifically, the task context mainly consists of course theme and project schedule; the individual attribute includes ability, relevant experience, individual motivation and self-efficacy; and the group structure encompasses member interaction, group behavior and the style of the group leader. The development practice of the three courses shows that: excessive pursuit of standardized hierarchical training may frustrate students' initiative of innovation, while the efforts taken to cultivate students' quick learning ability and help them build academic confidence are conducive to improving the effect of the studio training mode.

Keywords: Teachers-students curriculum construction team; postgraduate education; collective sense of efficacy; studio mode