第一图书网, tushu007.com

<<教学设计>>

图书基本信息

书名：<<教学设计>>

13位ISBN编号：9787561759431

10位ISBN编号：7561759436

出版时间：2008-7

出版时间：华东师范大学出版社

作者：P · L · 史密斯,T · J · 雷根

页数：568

译者：庞维国等

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：http://www.tushu007.com

第一图书网, tushu007.com

前言

R · M · 加涅的两本代表作《学习的条件和教学论》（1985年第四版）、《教学设计原理》（1992年第四版），被华东师范大学出版社收入“当代心理科学名著译丛”于1999年出版以后，引起了中国许多读者，包括教育与心理学研究人员和中小学教师的关注。
他们希望用这两本书所阐述的学习论和基于学习论的教学论以及教学设计原理来指导当前的课程与教学改革。

第一图书网, tushu007.com

内容概要

教学设计是一门发展迅速、理论丰富、有益而又充满挑战的理论和实践相结合的学科。
本书是教学设计领域的又一部经典著作，主要特点是充分体现了加涅的学习论和教学论思想。
不管是中小学教学，还是幼儿园教学，甚至是各种各类的社会培训、远程教学，本书提供的教学设计方法与策略都是改善教学过程、提高学习效果的利器。
本书分五个部分共20章，先后阐述了教学设计的原理与理论基础、分析与评估的策略、教学策略、实施与管理，以及一些教学设计的“捷径”和正确进行教学设计的原理。

书籍目录

总序作者简介前言第一部分 导论第1章 教学设计导论导言教学设计的含义什么是设计？
教学设计过程总结第2章 教学设计的基础为什么在教学设计著作中讨论哲学和理论？
教学设计的哲学观什么是理论？
对教学设计做出贡献的主要理论总结第二部分 分析和评估第3章 教学分析：分析学习情境教学分析概述分析学习情境确定教学需求描述学习环境与专家协同工作总结第4章 教学分析：分析学习者学习者分析概述学习者之间的相似性和差异性稳定的相似性稳定的差异性变化的相似性变化的差异性学习者特征类型的意义总结第5章 教学分析：分析学习任务学习任务分析概述书写宏观学习目标确定学习类型执行信息加工分析书写具体学习目标总结第6章 在教学中评估学习在教学中评估学习的概述评估的目的评估学习者成就的目的和模式评估的类型好的评估工具的特点评估的形式评估题目说明书评估工具的蓝本总结第三部分 教学策略第7章 教学策略设计的框架教学设计中的教学策略概述单节课水平的组织策略信息加工点的选择替代性和生成性教学策略学习和教学策略的类型总结第8章 陈述性知识的教学策略导言陈述性知识学习概述支持陈述性知识学习的条件评估陈述性知识总结第9章 概念学习的教学策略概念学习概述概念学习中的认知过程和认知结构概念学习的基本条件概念学习评估概念学习教学实例：艺术装饰总结第10章 引导程序学习的教学策略程序学习概述程序学习中所涉及的认知过程具体的设计决策——教学事件程序学习教学实例总结第11章 引导原理学习的教学策略原理学习概述原理学习的认知过程原理学习的支持条件原理应用的教学实例：who、which和that的用法总结第12章 问题解决的教学策略问题解决学习概述问题解决学习的认知要求问题解决的任务分析专家与新手在问题解决上的差异问题解决课的教学事件问题解决教学的宏观策略问题解决课的教学实例——JAVA程序总结第13章认知策略的教学策略认知策略学习概述认知策略学习的认知要求教授认知策略的一般方法认知策略教学的教学事件策略运用的障碍认知策略学习的评估总结第14章 态度学习的策略导言态度目标的教学态度学习概述态度目标的教学条件态度学习的评估态度教学实例总结第15章 动作技能学习的策略导言动作技能学习概述动作技能的关键成分动作技能教学的一般程序总结第16章 宏观策略：整合学习类型导言课程排序结构整合性课程的工具和概念课程设计的其他观点整合性课程设计的技术支持课程设计方针总结第四部分 实施、管理和评价第17章 教学实施教学实施概述什么是教学实施教学实施在教学设计中的作用教学实施的重要性实施时间的选择采纳过程的阶段支持实施的原则促进教学实施的方法：CBAM实施的保真度采纳、改编和整合实施的具体体现总结第18章 教学管理教学管理概述为什么设计者应该了解项目管理？
项目管理的定义教学设计的项目管理项目管理的标准项目整合管理项目范围管理项目时间管理项目成本管理项目人力资源管理风险、变革和危机管理宏观和微观水平的管理问题教学管理总结第19章形成性与总结性评价教学材料的评价形成性评价概述形成性评价的阶段即时评价总结性评价概述可供选择的总结性评价方法总结性评价的步骤总结第五部分 结论第20章 结论和未来的方向概述指导教学设计的主要原理的总结“恰当”的教学设计资源紧要性责任客户机构的期望和要求教学设计者做什么教学设计未来的方向新假设总结

章节摘录

导言　　四年级教师多拉·布雷迪（Dora Brady）在学生放学后，坐在自己的办公桌前，查着本班学生在今天的乘除法测验中所得到的分数。
她在头脑中回顾了一下这些学生的表现，回想了自己是如何教这些学生的。
她正着手准备在下一周和下一年度用新的方式来教授这些学生。
她正在利用自己的头脑中被称为“教学设计”的知识。
迪克·蒙迪威尔（Dick Montiville）正在联合航空公司与自己的三名同事开会。
蒙迪威尔先生与他的团队所探讨的是，为了提升航空公司的飞行安全，空勤人员需要什么性质的学习。
所需要的学习内容已经框定好，现在这个团队正在把学习任务分解成学习成分和先决条件。
蒙迪威尔和他的团队正在运用教学设计的技术来指导自己的工作。
费伊·哈特曼（Faye Harman）和威廉·伯克（William Burke）负责对麦克博迪克出版社出版的一套新的有机化学方面的教科书进行评价，这套教科书旨在占领该学科领域的市场。
项目发展的诸多阶段都运用到了教学设计的原理，其中包括哈特曼和白克的评价工作。
教学设计的含义　　教学设计这一术语，指的是把学习与教学原理转化成对于教学材料、活动、信息资源和评价的规划这一系统的、反思性的过程。
在某种程度上，教学设计者就像工程币。
他们都需要基于那些已被证明是成功的原理，来规划自己的工作——工程师所依据的是物理定律，教学设计者所依据的是教学和学习的基本原理。
他们都要努力设计一些方案，让这些方案不仅能够发挥作用，而且对终端用户产生吸引力。
无论是工程师还是教学设计者，他们都要确定解决问题的程序步骤，并以此来引导自己的设计决策。
通过这一系统过程，工程师和教学设计者都可以描绘出问题的解决方案是什么样的。
通常，问题的解决方案是一项完成的产品。
他们都需要为方案写具体的说明计划），但是并非一定要把具体的说明转化成产品。
他们通常要把自己的方案提交合专长于制作的人（对工程师来说，他是建筑承包商；对教学设计者来说，他是软件开发者或者媒体制作专家）。
对于许多教学设计者来说，情况确实如此。
但是，某些教学设计者，例如具备制作技能（计算机编程，视频制作，印刷材料的开发）的人，可能是自己把这些具体说明转化成最终的教学材料。
课堂中的教师，通常执行自己的教学计划。
但是无论如何，一旦完成了具体说明，教学设计者就要开始产品制作或实施计划。
在设计过程中，追求十全十美既不应作为目标，也不是明智之举。
人们很容易产生这样的假定：经过深思熟虑，教学设计者就可以开发出完美无缺的设计。
比特罗斯基（Petroski，2003）曾经这样申明：任何设计都有不足之处，这包括最精致、最受认可的设计。
与建筑工程师和工艺设计者一样，教学设计者也要对自己的工作进行分析、规划、实施和评价，使自己的工作达到质量最佳、缺陷最少，并且需要从错误中学习如何提高。
无论运用什么样的媒体来实施教学，进行细致、系统的设计规划都是非常重要的。
如果教学的媒介不是教师，或者没有教师的教学来弥补教学材料的不足，细致的设计就极为关键了。
当教学媒介不能立即得以修改（如印刷材料、视频材料、基于计算机的教学），那么基于教学原理来进行设计，就变得非常重要。
在设计这些教学材料的过程中，任何疏忽都是难以弥补的，因为此时教学正在通过教学媒体来传输。
当主要媒体是教师或培训者时，或者当教师、培训者在教学中主要扮演协调者的角色时，高质量的教学设计也同样会使人受益匪浅。
实施教学之前所进行的系统规划与之后的反思，都可以从教学设计原理和过程中获得提示信息，得到教学设计原理、过程的引导和组织。

教师与培训者的精心设计，可以使他们在教学过程中分配出更多的心理资源，对教学做必要的修改。
由于学习者的先行经验不同，在动机、行为和管理方面可能存在问题，加上教学中偶然事件的发生，因此对教学计划进行临时性的修改通常是必要的。

要想进一步明晰教学设计这一术语的含义，我们还需要分别澄清“教学”、“设计”这两个词的含义。

什么是教学？

教学是有目的地促进学习以达成既定学习目标的活动。
德利斯科尔（Driscoll，2000）从与之类似的视角为教学下了一个定义：“有目的地安排学习条件以促进某些既定目标的达成。
”（p.345）在上述两个定义中，教学都被视为有目的地安排经验，以引导学习者获得特定的能力。
这些能力从质的角度看是各种各样的，这既包括知识的简单回忆，也包括那些能够使学习者发现某一研究领域中的新问题的认知策略。
例如，教师或培训者可能希望帮助学习者运用某种特定的计算机软件，解决某类特定的问题。
此时，教学设计者就要开发教学材料和活动，以帮助学习者做好有效地使用这一软件的准备。
所开发的每一种活动，都是针对着一个或更多的学习目标。
除了有效的教学外，设计者还希望创设高效率（要求最少的必要时间和成本）和富有吸引力的教学。

教育（education）、培训（training）、狭义的教学（teaching）等术语，经常与广义的教学（instruction）交换使用。
①但是在本书中，我们将对这些术语作出某些区分。
当然，这里的区分方式，可能与教育领域乃至教学设计领域的其他人的区分有所不同。
但是我们发现，这些界定有助于本书的组织框架的展开。
图1.1展示了这些术语之间的关系。

我们宽泛地运用教育这一术语，以此来描述人们从中获得学习的所有经历。
这些经历中的某些经历，是未经规划的、偶然的、不正式的。
例如，许多人经过多次备受折磨的早间行程，通过尝试——错误过程学会了在交通拥堵的城市中驾车。
这些司机学到了东西，因此可以把这些经历看成是他们所接受的一般教育的一部分。
但是，没有人专门安排这种学习经历，让他们学得又好又快，让他们的危险和挫折降低到最低程度。
当然，这里也可以创设一系列特定的经历（如使用模拟器、录像、城市地图等），专门训练人们更为容易地通过拥堵的城市。
我们把这种经过专门安排的教育经历的传输，称作（广义的）教学。

因此可以说，所有的（广义的）教学都是教育的一部分。
因为所有的（广义的）教学都包含着引导学习的经历。
但是并不是所有的教育都是教学，因为许多引发学习的经历，并未经过专门地开发、实施，以确保这种效果好、效率高、富有吸引力的经历能够引导学习者达成特定的学习目标。
对教学的一种常见的误解是，把教学与特定的策略——如教授法或说教——联系在一起，而回避指向更为突出、以学习者为中心的学习环境的术语。
你将看到，在本书中描述的教学设计工具和原理，是适用于各种经历的——只要这种经历旨在促进特定的学习目标的达成。
但是，真正的“目标自由”的学习环境——如果存在的话，是不应该被看成是教学的。

我们一般用培训一词来指代那些旨在促进个体获得几乎能够立即应用的非常具体的技能的教学经历。
例如，在职业教育课堂中，许多教学经历都可以被视为培训。
在这里，学生们所学习的技能，指向的是提升工作能力，这些技能几乎可以直接得以运用。
在商业、军事、政府情境中的一些教学，也可以被称作培训，因为这些经历旨在帮助学习者获得在工作中用得上的具体技能。
此外，在某些特定的教育课堂中实施的教学，本身也属于培训，因为这里所开发的学习经历，就是为

学生提供生活技能——如计算买东西找回多少钱。
对于这些技能，我们希望学生们能够马上运用。
　　但是，并非所有教学都可以被视为培训。
例如，在军事教育项目中，可能要为学习者提供某些关于数学、阅读的一般性的教学。
这些学习经历可以被称作教学，因为所开发的课程都具有具体目标，如在阅读和数学方面达到某种精通水平。
但是，这些目标通常并非是指向具体的工作任务。
可以预期，它们对工作绩效的影响是更为弥散的。
它们既会影响到工作中的责任感，也会影响到工作之外的任务。
因而，在我们看来，这些学习经历不能被称作培训。
与对教学的含义会产生误解一样，培训有时也会被错误地看成是某种特定的教学方式或策略。
培训的实施，要用到在其他教育形式中使用的各种方式、方法。
培训与其他教育形式的区别，在于所学技能是否能够直接应用。
　　在上述讨论的所有术语中，最为经常地被交换使用的可能是狭义的教学（teaching）和广义的教学（instruction）。
在本书中，我们用狭义的教学这一术语，来指代由人——活生生的教师而不是DVD、教科书、教育网站——来辅助的学习经历。
而广义的教学，则是指由狭义的教学和其他媒介形式来专递学习辅助和支持的一切学习经历。
在本书后面你会发现，教学设计中的一个重要理念，是在所有的教学中并非都一定需要教师。
　　如图1.1所示，并非所有的狭义的教学，都可以被视为广义的教学的范畴。
在教育环境中，有这样一些情形：教师并不关注指向特定的学习目标的学习经历。
在这些情形下，教师为学习者提供了许多学习活动；在这些活动的过程中，学习目标可能会出现，但是通常是由学习者面对这些活动时自己确定的。
例如，某些学前教育就属于这一类型。
在学前教育领域，通常是为孩子提供各种操作材料，让他们运用这些材料来探究问题。
这些探究可能会带来各种学习结果，而且其中的许多结果不在教师的具体预想范围之内。
　　总之，本书关注的是对学习的促进——广义的教学。
这里，我们把广义的教学视为教育的一个子集，把培训视为广义的教学的一个子集。
在某些情形下，狭义的教学将被视为等同于广义的教学；而在另外一些情形下，它可以被纳入更为一般的教育范畴，但是不具备广义的教学的特征。
我们关注的重点，是那些旨在达成既定的学习目标的活动的设计和开发。
　　什么是设计？
　　“设计”是指人们参与的、旨在提升后继创新行为质量的活动或过程。
设计与“规划”（Planning）相关。
它们之间的区别在于：当伴随规划的专门性知识和关注达到一定程度时，我们就开始把这些活动称为“设计”；当方案变得复杂起来，“规划”这一术语不再适用时，“设计”就成为更好的描述词。
因而，在地球轨道实验室建立之前，它必须经过设计。
如果我们所指的是为空间站的建设和操作开发实际的说明书，那么说将对它进行规划就没有道理了。
同样地，教师可能正在规划一节课或一个学期的教学，但是他的活动如果适于用“设计”这一术语表示，就意味着它是一种高水平的关注和深思熟虑。
“设计”这一术语的意味着：无论方案的规模大小，都要用到大量的专门化的知识和技能。
舒恩（Shon，1987，1991），一名从事过有效的职业实践的学生，把设计描述成是“一种与既定情境中的材料进行反思性对话的过程”。
　　许多领域都用“设计”一词作为其名称的一部分，如室内设计、建筑设计、工业设计等。
“设计”这一术语，意味着在开发某些事物或者是为了解决问题而执行计划之前，要经过一个系统的、精细的规划和观念生成过程。
根本上看，设计是一种问题解决，它与其他领域的问题解决有许多共同之处。

在本书中，我们把教学设计者所运用的能力，划归为“领域具体性的问题解决”这一范畴，它涉及到解答“结构不良”或“界定不良”的问题。
这些问题不能通过算法来解答，所有的设计者对于特定的学习问题，也不可能做出相同的解答。
（读者可以参阅第12章“问题解决的教学策略”，以澄清什么是“领域具体性的问题解决”。
）　　设计与其他形式的教学规划不同，它们在精确性、关注水平以及在计划、开发、评价过程中所利用的专门化知识等方面，都存在着差异。
在系统地开发教学的过程中，设计者要做到高度精确，要做到高度关注，要利用高水平的专门化的知识。
因为他们知道，计划不好的教学会带来严重的后果，如滥用时间和其他资源，乃至浪费生命。
具体说来，教学设计者所担心的是，糟糕的教学设计会带来无效的师生会面、活动效率低下①，损害学生的学习动机——这些结果会产生长期的严重影响。
事实上，有经验的教学设计者在项目设计过程中，会强化精确性、关注和专门化的知识等方面，以避免由于缺乏细致设计的教学及其导致的效果差、效率低、不能激励学习等问题所产生的消极影响。
（要想进一步了解“调整设计强度以适应学习情境”方面的知识，请参阅本书第20章“结论和未来的方向”。
）　　设计需要考虑许多因素，这既包括影响教学方案实施的因素，也包括受教学方案实施所影响的因素。
例如，室内设计者必须考虑设施的使用意图和使用水平，预期的交通问题的类型，使用设施者的需求等。
室内设计者还必须考虑工程师的施工方案，如位置的选定、墙壁的强度等。
他们必须遵守关于进出和安全方面的法律、规则。
如果不能考虑到所有这些因素，以及这些因素之间的相互关系，他们就会面临这样的风险：所创造的产品或居住场所没有用，乃至存在危险。
与室内设计者需要考虑大量的关键因素以确保自己的解决方案有用、有效一样，教学设计者在创设教学时，也必须考虑大量的、相互联系的因素。
在本书的后面，将对教学设计者设计教学时必须考虑的各种因素加以详述。
　　创造性在设计中也扮演重要角色。
新手设计者有时会形成这样一种印象：教学设计工作就是一种“单调”、“老套”的活动。
情况并非如此。
例如，如果给予几名建筑师同样的条件——场地、材料和意图，他们所设计的结构方案将会大不相同。
某些方案可能富有想象力和创造性，而有些方案则可能比较世俗和规矩。
根据这些方案建造的建筑，都能矗立在那里，实现其预定意图。
从这一意义上讲，所有的设计都在“发挥作用”。
但是，那些富于想象力和独创性的建筑会让人产生敬仰，而那些平庸的建筑则可能被人们完全遗忘。
　　与建筑师的设计一样，教学设计者的设计也可以从创新和想象中受益。
所有教学设计活动都有一项关键要求——想象和独创性。
例如，在情境分析过程中，设计者可能需要以创新的方式运用大量的独创性来探知“问题”的本质属性。
有时候，这需要重新组织问题的结构，把它重新界定成一个可以解决的问题（Akin，1994）。
此外，设计者必须使教学变得鼓舞人心、令人难忘。
当然，教学评价也需要创新。
通常，对教学活动的实际目标的评估，看上去缺乏现实的可能性。
在设计模拟性的目标情境的方法上，某些设计者富有独创性，从而使得学习者展示的活动和认知加工，与实际的目标行为非常接近。
　　教学设计者如何在自己的工作中变得更有创造性？
我们已经注意到，在这一领域富有创造性的设计和实践者，有一些共同的特征。

首先，富有创造性的设计者，对于来自教学设计传统和其他传统的学习环境和教学材料的实例，都能如饥似渴地加以吸收。
其次，尽管他们已对设计项目中的各项学习要求（具体目标）做了全面分析，但是最佳设计者能够清楚地把握住主要目标，对材料的内容也会有一个清晰的概括认识：他们不仅能看到树木，还能看到森林。
第三，优秀的设计者会利用诸如比喻、叙事、视觉表象等信息设计规则和技巧，赋予教学以连续性、趣味性和整体性的感觉。
　　教学设计的另外一个关键方面，是它的全面性和苛求性特征。
有经验的设计者（更不要说是新手）经常表现出顾虑，担心应用目前所了解的关于设计效果好、效率高、有吸引力的教学方面的知识，会花费很多时间和精力。
很清楚，增强教学设计过程的“技术”是足够多的，因而采取随意方式学习或应用教学设计技能是不合适的。
但是，刚刚开始学习教学设计的人应该知道，一旦学习了教学设计的概念和原理，就可以在不同的努力程度、精确性上，以不同的方式来对它们进行合理地运用。
　　通过非正式地运用教学设计原理，即使是公立学校课堂中的教师（他们由于教学负担重，通常没有时间从事完整意义上的教学设计），也能明显地改善其教学效果（Wiggins，McTighe & McTighe，1998）。
他们可能选择在头脑中应用这些原理，而很少把他们的思考写在纸上。
当然，在教学设计课堂上，学习者可能会被要求写出他们的思维过程，以便于教师能够对此做出评价并提供必要的修补。
在许多情境中，尤其是在团队协作、需要对教学的质量承担法律责任，这样的项目设计情境中，对教学设计过程做出硬拷贝型的记录是极为重要的。
　　这一领域的近期发展，尤其引入关注的是减少教学设计过程中所需要的时间和精力。
在本书的最后一章，我们回顾了大量的教学设计的“捷径”法。
　　罗兰德（Rowland，1992，1993，1994）研究了许多职业中的设计过程，并且专门考察了教学设计。
他对一般设计的几个观察结果，在教学设计中表现得尤为清晰：　　·设计是一个目标导向的过程，在这个过程中，目标就是构想和获得某些新事物。
　　·经由设计得来的新事物具有实用效能。
　　·设计的一项基本任务就是把“要求”形式的信息转化为“说明书”形式的信息。
　　·设计需要社会互动。
　　·设计包含问题解决，但并非所有的问题解决都是设计。
　　·在设计过程中，问题理解和问题解决可能是同时的，也可能具有先后顺序。
　　·设计可以是一门科学，或者是科学与艺术的综合，也可能两者都不是。
　　·设计需要技术性的技能和创造性，以及理性的和直觉性的思维过程。
　　·设计过程是一个学习过程。
　　教学设计过程　　界定教学设计的另外一种方式，是描述系统地规划教学所涉及的过程。
在最为基本的水平上，教学设计者的工作是回答如下三个主要问题（Mager，1984）：　　1.我们要到哪里去？
（教学的目标是什么？
）　　2.我们如何到达那里？
（采用什么样的教学策略和教学媒体？
）

编辑推荐

R · M · 加涅的两本代表作《学习的条件和教学论》（1985年第四版）、《教学设计原理》（1992年第四版），被华东师范大学出版社收入“当代心理科学名著译丛”于1999年出版以后，引起了中国许多读者，包括教育与心理学研究人员和中小学教师的关注。

第一图书网, tushu007.com

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:http://www.tushu007.com