



提升俄罗斯与中国的高等教育教学实践（ENTEPE）

2017年10月15日至2020年10月14日

项目编号：586225-EPP-1-2017-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP

欧洲视听及文化执行署拨款协议编号：2017-3103 / 001-001

ENTEPE 项目教学手册

教学手册开发团队

参与《教学手册》开发编制的项目和合作伙伴：

俄罗斯乌拉尔国立经济大学

德累斯顿工业大学

奔萨国立大学

教育学、心理学与社会问题研究所

项目领导人：Elena Guseletova（俄罗斯乌拉尔国立经济大学）

目 录

1.引言	4
2. 欧洲高等教育区的资格框架以及“都柏林指标”	4
3. 比较：学习计划目的、目标和学习成果	8
3.1 学习计划目的与目标	8
3.2 学习成果	9
3.3 目标和目的的差异，以及学习成果	11
3.4 将课程目标转化为可衡量的学生学习成果	12
4. 教与学过程的当代概念	12
4.1 学习成果与建设性组合	12
4.2 教与学策略法的意义	14
4.3 学习成果的概念与能力的概念	15
4.4 专业简介	16
5. 当代教学方法	17
5.1 激发以学生为中心（SCT）教学的九项一般性原则	17
5.2 当代教学方法或工具	19
6.个性化学习的方法	30
7. 差异性处理 跨文化教学法	31
8. 结论	32
9. 参考文献	34

1.引言

《教学手册》中详细介绍了先进的教学模式和创新方法，对最重要的教学策略及其类型作了概述，并同时介绍了此类策略在特定学科中的应用情况。此外，它还向项目参与方的教职人员介绍了当代教学实践和教学框架的核心系统原理。《手册》为教师培训提供者和领导者提供了一套全面的专业手册和教学工具，并允许教师从线上和线下的环境中选择一系列当代教学策略，包括经验策略、问题解决方案、解决策略、建模策略或其他策略，而这些策略具体取决于所设立的教学目标。

教与学的成功取决于众多因素的相互作用，最重要的因素之一就是教师所采用的教学策略，而该策略应与其中一个博洛尼亚阶段或等级（学士、硕士或博士学位）相适。

2. 欧洲高等教育区的资格框架以及“都柏林指标”

在“博洛尼亚进程”制定的政策所产生的推进作用下，一个可用于资格认证的框架被创建，该框架允许各国学术与专业体制之间进行对话。

欧洲高等教育区（EHEA）的资格框架是基于“博洛尼亚进程”内的政府间协议而建构的。此框架旨在将国家高等教育资格证书纳入整个欧洲范围的资格证书框架内。在此框架内，根据复杂性和难度级别来界定资格。“博洛尼亚进程”的专家工作组已对各层次所需学习成果的通用指标作了界定。这些指标被称为“都柏林指标”，广泛适用于所有国家/地区。

“都柏林指标”为阶段指标（或“级别指标”），它于 2003 年提出，并于 2005 年被采纳为 EHEA 的资格框架。这些指标提供了对成就和能力的典型期望的一般性陈述，而成就和能力则与代表博洛尼亚各阶段或等级结束的奖项相关联。这些指标用能力水平而非学习成果进行描述，并且能够以广泛和一般的方式区分不同的阶段。分级指标主要包括以下五个组成部分：

- 知识与理解
- 知识和理解的应用
- 做出判断

- 沟通交流
- 终身学习技巧

EHEA 的总体资格框架的独特目标来自于“博洛尼亚进程”所设定的目标，即：国际透明性、认可性和流动性。学历资格的国际认可建立在透明性的基础之上。总体资格框架对由学历资格（文凭）代表的项目的结果提供了共识。这与单纯的可比性的主张形成了对比。总体资格框架大大提高了整个 EHEA 资格认证的有效性。

欧洲资格认证框架（EQF）的核心要素是八个参照等级，对学习者的知识、理解和能够做到的作了说明，即他们的“学习成果”，而不考虑是在何处获得相应的资格证书。EQF 更侧重于学习成果：持有特定资格的人实际知晓的并能够做到的。此方法的用意在于：

- 促进劳动力市场需求（知识、技能和能力）与教育/培训提供之间更好地匹配
- 促进非正规和非正式学习的验证
- 促进学术资格在不同国家以及不同教育和培训系统之间的转移和使用。

欧洲资格框架（EQF）所面临的挑战绝非易事：一方面，每个体系都必须维护自身的结构，而另一方面，它必须与单个参考框架连系起来。另外，由于 EQF 希望从终身学习的角度考虑全部的现有资格，即：从教育和专业培训到高等教育，从基础教育到成人教育，框架由 8 个参考级别所构成，从基础资格（如小学）到更高级别（如博士学位）。每个级别均采用一系列指标来确定，此类指标根据持有人必须获得的知识、能力和技能，根据属于对应级别的资格的学习成果，独立于已获得资格的体系或形式（正式、非正式或非正规的学习途径）。因此，EQF 参考级别将注意力从传统方法（基于标准化后的课程）转移到与学习成果相联系的结构。

应该注意，EQF 的本意并非取代任何国家的教育和培训体系。它是一种能促进不同国家之间合作的工具，因此，它仅仅是一种工具。各国都可以在不同于 EQF 的多个级别上创建自己独有的国家资格认证框架，随后再将这些框架与欧洲框架关联起来。鼓励各国为自己国家的高等教育系统拟定一个具有可比性和相容性的资格框架，能够设法从工作量、水平级别、学习成果、能力和个人资料等方面对资格加以详细说明。

EQF 的最后三个分级（6 级、7 级和 8 级）已与“博洛尼亚进程”的欧洲高等教育区资格框架的三个阶段（分别为第 1、第 2 和第 3 阶段）相兼容：因此，属于此阶段/分级

的学术资格在通用指标的基础上彼此兼容，这一方面是 EQF 学习成果（学习结果），另一方面是博洛尼亚进程的都柏林指标。资格指标是对学习成果的一般性陈述。它们提供了明确的参照点，这些参照点通常参考国家层次来对资格的主要成果进行说明。学术资格是主管当局颁发的证明已取得特定学习成果的任何学位证书、文凭或其他证书，这些证书通常是在成功完成公认的高等教育学习课程内容之后颁发的。

欧洲高等教育区的学位结构分为三个连续分级或阶段，即：学士-硕士-博士制。

第一个阶段-学士学位

这一阶段通常包括 180 至 240 个 ECTS 学分。

向下述学生授予表示其完成第一个阶段（学士学位）的资格：

- 在基于普通中等教育的学习领域中拥有对应的知识和理解，且其所拥有的知识和理解通常在高级教材中体现，包括能通过其学习领域的前沿知识而获得的某些特定方面；
- 他们应用知识和理解的方式能够表明他们对自身工作或职业的专业态度，并且能够通过设计和证实其论据以及解决其研究领域中的问题来展现能力；
- 有能力收集和解释相关的数据（这些数据通常在其研究领域内），以为包括对社会、科学或道德相关问题的反思作出的判断提供依据；
- 可向专业和非专业的观众传达信息、想法、问题和解决方案；
- 已开发出必要的学习技能，允许他们继续高度自主地开展学习。

欧洲高等教育区资格框架的第一个阶段（学士学位）是指欧洲资格框架中的第 6 级。

第二阶段-硕士学位

这一阶段通常包括 90 至 120 个 ECTS 学分。

向下述学生授予表示其完成第二个阶段（硕士学位）的资格：

- 拥有第一阶段（学士学位）所对应的知识和理解，这些知识和理解通常是在第一个阶段（学士学位）的基础上建立和扩展和/或增强的，并且在某一特定的研究背景中能为相关概念的开发和/或应用提供依据或机会；
- 在与他们各自的研究领域相关的更为广泛（或多学科）的背景下，具备能在新环境或陌生环境中运用相应的知识和理解，以及解决问题的能力；
- 能够整合知识并处理复杂问题，并以不完整或有限的信息作出有效的判断，但包括与知识和判断应用有关的社会和道德责任；
- 可以明确地向专业和非专业观众传达他们的结论，以及据此得出的知识和原理；
- 具备学习技巧，允许其自身能在很大程度上以自我引导或自主的方式开展继续学习。

欧洲高等教育区资格框架的第二个阶段（硕士学位）对应的是欧洲资格框架的 7 级资格。

第三个阶段-博士学位

这一阶段未对具体学分作出要求。

向下述学生授予表示其完成第三个阶段的资格：

- 对一个研究领域拥有系统性的理解，并同时熟练掌握与该领域相关的研究技能和方法；
- 证明具有构思、设计、实施的能力，并且能够适应具有学术诚信的实质性研究项目；
- 通过编写大量的著作来扩展前沿知识，在原创性研究方面做出了贡献，其中一些著作是值得国内或国际推广的出版物；
- 能够对新想法和复杂的想法作出批判性分析、评估和综合；
- 能够与同行、在更大范围的学术界及社会环境中就其专业领域进行交流；
- 有望在学术和专业环境下促进知识型社会的技术、社会或文化建设。

欧洲高等教育区资格框架的第三个阶段（如：博士学位）对应的是欧洲资格框架的第 8 级资格。

3. 比较：学习计划目的、目标和学习成果

3.1 学习计划目的与目标

设计第一个或第二个阶段的教育计划时，应从制定计划目标着手。

目的是对学习计划或课程所要实现的目标的广泛概括性说明。它们基本上是对学生能力的广义界定。目的以概括性的表达对广义学习成果和概念（你希望学生学习的内容）作了描述。目的应提供特定学习计划的更具体的教育目标的框架，并且应使学习计划的任务和机构的使命一致。单个目的可能具有许多从属的学习目标。

*目的和目标*非常相似，都是描述了教学活动的预期目的和预期结果，并为评估工作奠定了基础。目标是对教育的总体目标或目的的陈述，是广泛的、长期的预期结果和概念；例如：“有效的沟通”，“解决问题的能力”等等。目标一般是比较简短、清晰的陈述，描述了期望的教学学习成果，即：学生应展现出的能够反映更广泛目标的具体技能、价值观和态度。课程目标描述了教师在某一课程中要讲授的内容。通常情况下，它们并没有目标广泛，也没有学生的学习成果来得广泛。

学习目标分为三种类型，它们各自反映了学生在学习中的不同方面：

- 认知目标：“你想让学生知道些什么？”
- 情感目标：“你想让学生思考或关注什么？”
- 行为目标：“你希望学生能够做些什么？”

学习目标也可以反映出不同的学习层次：

- 精通目标通常与最低成绩要点有关，是在继续开展下一级别教学之前必须掌握的学习任务/技能。
- 发展目标与更复杂的学习成果有关，是可以期望学生能够表现出不同程度进步的学习任务。
- 教学目标详细描述了学生在完成诸如课堂之类的教学单元后能够具备的行为，并确定了可接受的成绩水平的条件和标准。

目的和目标之间有何区别？目的和目标都使用结果语言（特征），即目的与目标的区别在于特异程度。目标用一般术语表示预期结果，目的则采用具体术语来表示预期结果。

3.2 学习成果

《博洛尼亚进程评估报告》（Rauhvargers 等人，2009 年）中强调了学习成果在实现博洛尼亚进程的众多目标中所起到的关键作用。

“部长们认可学习成果是一项重大进展，因为《2007年评估报告》确定了实施学习成果是实现“博洛尼亚进程”众多目标的前提。同样的，学习成果对于资格框架的制订、学分转移和累积制度、文凭补充、资格认证、先前学习和质量保证以及提供灵活的学习途径作为终身学习连贯性的一部分而言极为重要。事实上，“博洛尼亚进程”的成功取决于高等教育中学习成果方法是否全面实施。同时，也在“都柏林指标”中使用学习成果，这也是三阶段学位体制的依据。它们还体现在了与各国框架一致的EHEA总体资格框架中。它们也是质保系统和符合ECTS的学分累计和转移过程中的重要组成部分。它们使透明度和资格认定更加易于管理。简而言之，学习成果包含了以学习者为中心的各种方法，并将高等教育的重点从传统的以教师为中心或以机构为中心的视角转移到了以学生为中心。” Rauhvargers等人，第24-25页，2009年。

学习计划中的学习成果概述了计划内的毕业生能够展现的基本知识、技能和学习态度。这种学习结果的编写规则与模块内的学习结果的编写规则相同。一般指导原则是，一个学习计划或学习模块应有六至十个学习成果，并且只能包括被认为必不可少的学习成果。

撰写学习成果时，我们可以利用 Bloom 教育目标分类法。思维行为水平的这种分类方法提供了现成的结构和动词表，帮助撰写学习成果。大多数学习成果对以下方面的学习证据作了说明：1 知识、2 理解、3 应用、4 分析、5 综合和 6 评估。这一领域也被称为认知领域。另外其他两个主要领域是情意领域（态度、感觉、价值观）和技能领域（主要是身体技能），在这些领域中，他认识到了复杂性由高至低。Bloom 的工作在认知领域比较高阶，从简单的事实回忆到分析和评估过程，他对思维行为进行了分类。该分类法提供了一个框架，在这个框架中，可以基于先前的学习成果来开发出更复杂的理解水平。Bloom 分类法不仅仅是分类，这是他将各种思维过程按层次排列的结果。在此层次结构中，每个级别都取决于学生在其下一或多个级别上的执行能力。例如，如果一

名学生应用知识（第 3 阶段）时，其既需要掌握必要的信息（第 1 阶段），也需要理解这种必要信息（第 2 阶段）。

学习成果是对学习者已经取得的重要且必要学习内容的陈述，并且可以在课程结束时给予可靠的证明。学习成果识别并详细描述学习者在课程结束时将掌握以及和能够做些什么，即构成学习者课程或学位课程所需的整合性学习的基本知识和持久知识、能力（技能）和态度（价值观、性格）。

撰写学习结果时，使用可衡量的动作动词或描述可观察动作的动作动词会很有帮助。这些动词可以帮助教师（和学生）避免曲解意思。最好成果包括对条件的描述（“当给出 x 时，你能够……”）和可接受的表现水准。学习成果应说明：

- 学习者能够展示出来的成绩表现；
- 学习者在何种条件下开展学习；
- 衡量标准。

学习成果的陈述必须简明但具体、可观察、可衡量。学习成果通常从高级别动词开始，如：反映、假设、解决、产生、分析等。

教育的学习成果法是指根据对学生和社会所需的完整知识、技能和价值观的分析结果，制定课程设计、内容、授课方式和评估。在这种基于学习成果的教育方法中，证明学习的能力是关键点所在。

《布加勒斯特公报》中已经明确了与质量保证相关的学习成果的重要性，其中EHEA合并与学习成果的有效实施在各角度有着明确的联系（包括质量保证）。《公报》中更确切地表示：“学习成果的发展、理解和实际使用对于ECTS、文凭增补、认可、学术资格框架和质量保证的成功至关重要，所有这些都是互相依赖的”。

制定学习成果时，需要确保课程的预期学习成果与相关的资格框架（即对应的级别）保持一致，并同时与该学科对应的国际要求以及相关领域的专业要求（内容和方向）相关联；教学和学习（即：课程、人员、服务和设施）应确保学生能够达到预期的学习成果。

3.3 目标和目的的差异，以及学习成果

关于目标、目的和学习成果的定义有许多困惑。造成困惑的部分原因是即使文献中术语也经常被混淆。目前，大多数认证机构和国家教育部都要求教师在所有教学大纲和课程大纲中都纳入学习成果，因此了解这些术语的差异性极为重要。

目标是教学、课程、课程项目或活动的预期结果。成果是所达到的结果；即：证明学习完成程度的证据。目标则集中于学生在教学活动结束时预期需要具备的特定表现类型。目标通常是按照教学意图而设立的，指出教师打算纳入其中的主题内容。另一方面，学习成果更是以学生为中心，对学习应该学会的内容作了描述。

一套行之有效的学习成果陈述可以对教师和学生起到以下告知和引导作用：

教职人员 告知：

- 教学内容
- 教师将使用的教学策略
- 教师为学生所设定的学习活动/任务
- 适当的评估任务
- 课程评估

学生 这套学习成果为学生提供了：

- 指导学生学习并协助他们为考核做好准备的坚实框架
- 课程和/或大学（通用）层次的毕业生素质的节点。

学习成果陈述可分为以下三个主要部分：

- 表示需要具备的表现的行为动词；
- 学习陈述，说明表现中需要具备的学习成果；
- 对可接受性能的指标或标准所作的宽泛的陈述。

3.4 将课程目标转化为可衡量的学生学习成果

- 评估工作可以衡量课程目标的实现程度，但前提是这些目标都是可衡量的。大多数情况下，课程目标太过宽泛或太过抽象而无法直接衡量。在目标正式确定后，下一步工作就是将课程目标的抽象的语言转换为一组具体且可衡量的学生学习成果。
- 可衡量的学生学习成果是具体的，具有可证明的特性：知识、技能、价值观、态度、兴趣，从而方便我们能够评估课程目标和学习成果的实现程度。

教学过程中，可以通过多种方式来实现相同的目标。各种教学策略会造成学习效果不同，不同的教育内容可通过不同的学习途径和不同的效率加以处理。如果教育目标的成功实现在紧要关头，能使教学方式和方法达到预定目标的学科法和教学法就不可被忽视。教学策略是最基本的方法类别之一，它是根据教学法领域的专业化，以及教学科学框架内教学法和学科研究的出现而界定的。

4. 教与学过程的当代概念

4.1 学习成果与建设性组合

在进行学位课程规划和设计时要考虑的其中一个要点是将学习成果、教学活动和评估工作三者联系起来。这三个领域的联系通常被称为建设性组合（Biggs, 2003 年；Biggs, 2005 年；Morss 与 Murray, 2005 年）。Biggs 指出，在一个良好的教学体系中，教学方法、学习活动和评估技术都应妥善协调，从而能为学生的学习活动提供支持。当我们想要掌握的东西、我们的教学方式和评估方式之间保持一致时，教学可能比不一致时来得更有效。）……Biggs 2003a。

从以上可以明显看出，任何模块的建设性调整都涉及三个基本领域：1. 明确定义学习计划结束之前必须取得的学习成果。2. 设计课程，并选择可能保证学习成果实现的教学策略和方法。3. 评估学生学习成果取得的情况，并检查所取得的成果与预期目标的匹配程度。

高等教育、课程项目、学科或课程的总体目标体现了每门课程的预期学习成果陈述。他们被告知并且应与针对毕业生要求的一般技能和特质以及他们在研究领域中的背景一致。

研究领域有关的就业标准或要求可能会告知预期的学习成果。学习成果应与评估标准相关联，并且应是可评估的。学习结果的明确度不仅影响学生的参与度，而且还影响评估的公平性和学生的学习参与度（关于学生是如何看待评估是公平和公正的）。

目标、教师目的、课程内容、学习经验、教学策略和评估工作之间存在内在必然联系。同时，还设计出了与评估过程直接相关的教学策略。课程设计和教学应提供各种机会，使学生能够学习并成功掌握课程所要求掌握的知识和技能。

建设性组合一定意义上反映了向基于成果的教育模式的转变。它有助于将学习成果作为一个阶段的组成使用，确保教学、学生体验与学习的不断改善。

因此，需要根据评估任务和教学策略来设计学习成果，并为学生创造机会，允许其利用学习经验来实现可衡量的成果。

下图所示为如何在实践中使用学习成果来调整和提高教学质量。图中提供了一个阶段模型，决策者、课程设计者和教学从业人员可使用此模型来保证教学质量、改进课程设计和教学实践，使学生能够更有效地参与到学习中。



4.2 教与学策略法的意义

探讨策略法问题时，应考虑最佳路径和方法。我们应该考虑的是如何去实现预定目标：如何获取知识，如何塑造概念，如何构建知识体系，如何塑造有用的知识，以及如何发展技能和能力。在对教学策略进行界定时，Sándor Nagy 强调，学生能够构建基本的思维学习操作，并可以在不同情境下有效地运用相同的思维。因此，教学策略成为学生的学习策略（Nagy，1993 年，46）。**此项策略是一套针对方法、工具、组织风格和形式的复杂体系，它旨在实现目标，基于连贯的理论基础，具有特定的语法（可执行步骤的定义和给定顺序），并且以一种特殊的学习环境来实现（Falus，1998 年，274）。**从定义中可以清楚地看出，尽管教学内容回答了“我们应该教什么？”的问题，策略却在一定程度上揭示了“我们应该如何去教”，但千万不要与方法的概念相混淆。因为策略不是指短暂的教育时间的组织和实现，而是一个长期的范式方向，也许同时涵盖几节课。范式的本质是指策略总是依据学习和认识的哲学、逻辑或心理学理论来构建的。同时，交流也引发了范式方面的问题，尽管必须明确指出的是，除了科学逻辑范式之外，

学习理论范式在设计和处理学习材料的内容时也起着至关重要的作用。科学逻辑范式与学习理论之间的相互关系提出了一个需要单独考虑的问题，主要是教材作者与组织和实现教学过程的教师所面临的问题。策略是对总体方向的一个长期界定，包含设计、监督、管理、应用过程的系统以及对其的适当说明。一般情况下，对经济和社会等数个领域的管理和监督是以给定活动的设计、组织、指导、监督和评估为先决条件，即制定出考虑整个系统运行和运作的综合策略。这些策略有助于发现教育过程的运行和运作的有效方式，从而确保成功开展教学活动。教师必须构建出由定义明确的学习理论范式所支持的教学模式，并加快对预定目标实现所涉及的教学内容的处理。是以，策略法是面向学习过程的活动一种有效手段，由于其内部逻辑性，我们可以选择和构建方法、工具、过程和组织形式，同时它是一种基本的教学方法（Ferenczi 和 Fodor, 1996 年，82-84）

合理选择策略以及以学习者为中心的方法，能够帮助在教学交流中取得显著的成果。那么，这意味着什么呢？学习者收集、分类和评估事实材料，他们可以承担概念化的任务，可以根据新的观点在新的任务情境下对新获得的知识进行重复和分类，然后在特定情境下对这些知识加以应用和实践，并同时对自身和他人的活动进行反思。教师则负责协调、监督、协助、促进、补充学习者的活动，并引起他们对特定观点的注意，再评估他们在这些活动中的表现。

案例研究方法、角色扮演、模拟、小组讨论、研究、口头陈述以及其他创新性策略的应用，使教学/学习过程变得更为有趣，更具吸引力，并同时开发了学生的相关能力。

院系、学院和部门中的学者负责设计课程、教学方法和策略、教育法以及有意促进这些期望实现的教育机。大多数高校已经或正在编制学位简介或毕业生素质声明。课程编制的学习成果方法仍相对较新，众多学者开始觉得很难以对教师和学生都有意义的方式来表达学习成果。

4.3 学习成果的概念与能力的概念

学习成果的概念完全独立于能力的概念。一般意义上而言，实现学习计划或学习模块的学习成果是提高能力的一大步骤。能力是学生特性、素质和态度的一个动态组合。培养学生的能力是教育计划的目标。能力在各个课程单元中形成，并须在不同阶段进行

考核评估。能力可以分为学科领域相关能力（特定研究领域）与一般素养（对于任何学位课程而言均如此）。

欧洲资格认证框架将知识、技能和能力明确区分开来。它利用了下述定义：“能力是指在工作或学习情境以及职业和个人发展中使用知识、技能以及个人、社会和/或方法能力的经证实的能力。在欧洲资格框架背景下，能力是依照责任和自主性来定义的。”此种情况下，对“能力”一词的理解更为有限，它是指将所学知识转化为实践的能力。（ECTS，2009年）

4.4 专业简介

一份专业简介中明确列出了机构和课程层面对学生学习的共同期盼。因此，专业简介是更为具体的基于学科的学习成果陈述和课程设计的指导性文件。

专业知识

- 掌握主要研究领域的知识体系，包括在宽泛的概念和理论要素方面的理解。
- 理解与欣赏所研究的主要知识领域中的当前问题和辩论。
- 理解与欣赏奖学金制度、研究和创新工作中的哲学基础、方法及特点。

一般智力技能和能力

- 批判性、概念性和反思性思维的能力。
- 知识开放度和好奇心。
- 创造力和独创力。
- 知识完备性，对真理以及对研究和学术活动的道德规范的尊重。
- 能够进行数值计算，并理解定量信息。
- 能够妥善利用先进的信息和通信技术。

个人素质

- 热爱和享受思维，善于发现和学习。
- 独立工作以及与他人合作的能力。
- 具有自律能力，能够作出规划，并实现个人目标和职业目标。

- 能够成为社区的领导者，并愿意参与建设性的公众讨论，承担社会和公民责任。
- 尊重其他个人和群体的价值观，并以欣赏的眼光看待人类和文化的多样性。

采用下述教学方法发展学生能力和技能：

5. 当代教学方法

高等教育体系中的能力本位法要求对大学课程的教学支持做出重大变革，为其提供教学方法，从而为未来的专业培训提供所需的综合成果。大学教育过程的传统方法（讲课、讲解、练习等）对于专业发展固然重要。然而，当形成诸如能力之类的复杂现象时，它们的局限性在目前来说也更为明显。因此，现代教育策略应侧重于学生的独立活动、自学环境的组织以及实验和实践技能培训，为学生提供行动选择，并可以运用主动性以及灵活的培训计划，让学生能够在课堂上以舒适的节奏学习。

可使用多种教学方法来提升学生的专业技能，其中最合适的是互动式培训方法，它可以激发学生对所学专业的兴趣；促进培训材料的有效获取；形成行为方式；创造学习动力、实力、知识、团队合作精神和表达自由；最重要的一点是，有助于学生的综合素质。

因此，教师的责任在于为学生提供知识和适当学习方法，并为学生创造提高他们未来的能力的机会。

过去数年间，以学生为中心的学习（SCL）概念已成为高等教育政策讨论的焦点。无论是在欧洲层面，还是在各国高等教育计划和体制策略中，都表示有必要实施 SCL。2012 年，《布加勒斯特部长公报》以及欧洲委员会的教育反思重申了 SCL 和基于学习成果的学习的重要性。同年，博洛尼亚后续工作小组制定了工作议程，特别聚焦于通过以学生为中心的教学模式来改善教育的社会影响。

5.1 激发以学生为中心（SCT）教学的九项一般性原则

1. SCT 需要一个持续反思过程

一定的背景下，SCT 方式并不能一直保持其适用性。教师、学生和教育机构需要不断反思教学/学习过程和基础设施系统，以不断改善学生的学习体会，确保以激发学习者批判性思维和可转移性技能的方式来实现预期学习成果。

2. SCT 并不具备“一刀切”的解决方案

SCT 的一个关键概念是认识到所有高校机构的差异性，所有教师的差异性，以及所有学生的差异性。他们都是在非常不同的背景下采取行动，并处理不同的学科。因此，SCT 是一种要求学习支持结构的学习方式，这种学习方式适合每个给定背景，以及适合开展这些学习的教学方式。

3. 学生学习方式不同

SCT 认识到学生会有不同的教益需要。有些学生通过尝试错误来提升，有些学生则通过实践经验来学习。对于一些学习者而言，文学阅读可以帮助他们学到很多东西，而另一些学生则需要辩论和理论讨论，才能彻底理解。

4. 学生需求和兴趣不同

所有学生在课堂外也会有自己的需求和兴趣。一些学生可能对文化活动感兴趣，另一些可能对体育活动或组织活动感兴趣。学生也可以生孩子，或者可能面临一些心理问题、疾病或残疾。

5. 选择对于 SCT 高效学习至关重要

学生喜欢学习不同的事物，因此任何教学方法都应该有一定量的自由选择。可以以自由形式组织教学/学习，例如：在文学院，或以更传统的学科形式让学生做出选择。

6. 学生具有不同的经验和背景知识

学习需要与学生的生活和个人先前的学习经历（非正规和非正式学习）相适应。切身体会也可以用来激励学生，例如：让学生分享个人故事来诠释特定观点。

7. 学生应该学会控制自己的学习

学生必须作为相干人积极地参与到高等教育的运作中。让学生自己来调整学习方式，是确保学生更专注于学习的最佳方法。

8. SCT是关于“启示”，而不是“告知”

当教师向学生传授事实和知识（讲课）时，主动性、准备性和内容性也主要由他们向学生传授。SCT方法旨在赋予学生更大的责任感，使他们能够开展批判性思考、处理、分析、综合、批判、应用、解决问题和做出决定。

9. 学习离不开师生之间的合作

重要的是，学生和教职员工必须相互合作，加深对于共同学习过程中遇到问题，以及他们在各自学校中作为利益相关者所遭遇到的问题的共同理解，从而共同提出可能对两个群体均适用的解决方案。而在课堂上，由于这两个群体越来越多地将彼此视为伙伴，这种合作会在一定意义上产生积极作用。这种合作关系对于SCT理念——将学习视为师生之间的共建活动至关重要。（Todorovski, Nordal, E., Isoki, T., 2015, pp. 5-7）

从以学生为中心的教学观点出发，我们遵循“最适合学生的教学方式”这一原则。关于内容组织和教学方法的决策很大程度上取决于学生本身的需求。甚至评估工作的开展也会受到学生的影响，或由其决定。在这一观点中，学生是中心，教师是辅导员和推动者。在许多方面，这种教学的目的是培养学生的认知能力。以学生为中心的教学会造成“获得更好的记忆力，更好地完成知识转移，更好地激发学习动力以及更好地解决问题”。学生的积极参与有助于他们建构一个更优的框架来扩展知识。在以学生为中心的教学理念的指导下，教师可以考虑使用几种当代的教学方法或工具，例如：案例研究、概念构图和基于问题的学习，以及讲座、研讨会、小组合作等传统方法。

5.2 当代教学方法或工具

讲课。讲课过程中，教师会不间断地对学生授课。此方法适用于大多数课堂，允许教师充分利用整个教学时间。这种方法也有一定的局限性，因为它并不能促进学习。而事实上，学习者的主要任务是认真听讲。学生作为听众，参与积极性不高，学习自主性不高，因为都依赖于教师上课时的演讲，学生自己的意见相对很少。

除大学教授外，还将邀请来自公共机构和非政府组织的从业人员参加这些课程，并根据他们的实际经验进行讲授。此种情况下，学习成果在很大程度上将取决于学生的参与度，以及他们对后续研讨会上所议问题的讨论参与度。

你的课堂上激励学生学习的十大策略：

1. **告诉他们这样做的意义。**想一下他们应从讲座中收获的东西。它将如何在大环境中帮助他们？而他们又能带走什么，如果他们不去参加讲座，他们又会有什么损失？本次讲座如何使他们的未来生活过得更轻松？有时，你必须弄清楚如何去回答“对我有什么意义？”这个问题，认真思考你的学生应该从课程中获得什么。有时，预期的学习成果将有助于发现他们所收获的好处。

2. **对每堂课都进行评估考核。**大多数学生的学习都会在一定程度上受到考核所驱使。如果他们知道他们的学习成果需要在适当时候被评估，他们会更加在意。而实际上，每堂课都应采用一种或另一种方式进行考核，无论是进行考试还是通过布置作业。考核应与课堂牢固地联系在一起，从而得出学生关于预期学习成果的证据、因此，当你在每堂课的开始和结束之时谈论这些成果时，你应该能够对这些工作发表你的看法。

3. **让每一节课都成为学生的积极学习体验。**他们会记得你在课堂上所做的事情比你只告诉他们的经历要好得多。计划在任何时间内给他们布置至少三项任务，一些事情可以让学生自己做，一些可以小组形式完成，以及提出一些问题让他们回答，例如：口头测验等等。

4. **尝试改变。**在任何讲座中千万不要让学生一直做同样的事情。频率以分钟而不是小时计算。学生的学习动机通常与厌倦成反比。当学生说“时间过得真快呀”时，那就表示你赢了，他们更会期待你的下一节课。

5. **帮助学生做笔记，但也不仅仅是做笔记。**仅仅从屏幕上或者从你所讲的内容中去解决问题其实是一件非常被动的事情。学生可以做笔记，但所讲的主题并不会真正地进入他们的大脑。让他们做笔记，例如：给他们几分钟的时间，然后要求他们对你解释的内容进行总结，或者要求他们尝试从案例研究的示例或问题中总结出他们所学到的知识点。

6. **让学生的每一节课都很有意义。**他们应该带走的不仅仅是课堂上下发的学习资料。如果他们觉得自己在每堂课中确实都有收获，他们的学习动力就会增强。旨在让学生实际弄懂课堂上教师讲的各种概念和想法，而不是让他们在下课后再去弄懂这些内容。

7. **充分利用整个团队的团结力。**例如，通过课堂讲授来找出学生的问题，并一一解答。实际上，这比在不同时间向不同学生解释相同答案的效率要来得高。同时，这也比较公平，因为那些私下提问的学生可能会比那些不提问的学生在学习上会更有优势。通过课堂讲授来回答学生提出的全部重要问题，这样还可以帮助到那些甚至没有意识到自己还不知道问题答案的学生。

8. **不要假装一个主题的每个部分都非常有趣！**所有主题都有其不太有趣的点。向你的学生承认某些部分可能理解起来比较困难无趣，甚至极为艰难的，但同时也要解释为什么他们必须要掌握这些内容。有些时候，当学生意识到乏味或困难的内容都是在老师的意料之中，他们的学习动力就会在一定程度上增强。这能帮助他们认识到你一直在他们的身边，能够随时帮助他们学习，而不仅仅是希望他们对所有问题都充满兴趣。

9. **每堂课结束时都能得出明确的结论。**不要在时间耗尽时停下来。帮助学生，让他们感到他们在每堂课中都有收获，同时提醒他们尚未实现的预期学习成果需要在以后的课堂上重新讨论。因为有些事情在开始变得有意义之前还需要多次尝试。让学生知道这是正常的。

10. **保持微笑！**让学生感到你见到他们很高兴。如果你对要讲授的主题感到无聊无趣，那会对学生的学习动机起不到任何帮助。

建模

上面这些基本的教学策略（吸取他人的教训）是课堂中的核心要素。但教师经常会忽视这些教学策略，不能将它们作为帮助学生学习的核心原则。当将信息和技能传递给其他人时，教师必须认识到共享各类模型的重要性。

我们可以将教育模型定义为向学生提供过程或产品的演示或示例，这些演示或示例代表他们期望展示的技能或内容。教育模型不仅仅是对内容的视觉再现；相反，模型还是学生可以模仿以开发自身技能和认知的产品或过程。

向学生提供有用的示例会对教学内容起到很好的补充作用。首先，模型可以帮助学生了解他们应该掌握什么，以及他们所掌握的知识具体是什么样。当将一项任务的一般性说明与他们的过程或产品的外观的具体模型结合在一起时，学生就会对目标结果有了更好的了解。

此外，模型还可以帮助学生了解需要他们完成的任务的相关性。学生可能很难在做某事之前先了解要点，但是清楚地展示具体的成果，这可以帮助他们理解自己正在执行的各项任务是如何不断增长的他们技能和知识沉淀。创建模型的过程有助于教师创建出更具意义且更清晰明了的任务。

对于所有教师可能希望学生具备的技能而言，建模都不失为一种有效的教学策略。无论是发表演讲，逐步解决文字问题的思维过程，对技术的故障排除，想法讨论，撰写故事，还是使用实验室设备，都要仔细“展示”，而不仅仅只是“告诉”学生要做什么，因为这样做会增强学生的理解。

选择课堂使用模型时，教师可以借鉴专家、学生或特定的个例。同时，应对选定的模型进行讨论和解释，方便学生了解模型是否合适。该模型应允许学生在学习之余也可以在课堂之外的地方开展学习。该模型如能得到有效利用，将为学生设定一个目标，推动他们朝着这一目标更加努力学习。同时，它也排除了对许多其他过程和产品的需求性。

模型对于帮助学生达到一定能力水平起到巨大的帮助，但是它们也可能会有所限制学生原本独特的学习方法。模型展示了基本原理。即使特殊示例也只是说明了某些特定的要素。倘若是以让学生们制作出与示例完全相同的作品而告终，而非是让他们辛苦完成一项任务并制作出非常棒的原创作品，那真是不幸的。但另一方面，模型是专为那些会努力但失败的学生，需要指导的学生以及首次学习特定内容的学生而建构的。尽管我们想提供模型来帮助学生实现学习目标，但我们必须避免使用那些会期望所有学生的作品看起来完全一样缺少创意的模型的习惯。

合作学习 - 小组法

合作学习是利用小组形式来激发学生的合作精神，以最大程度地开发自身和相互学习能力。

小组法包括：

- 研讨会/讲座
- 基于课堂的小组活动，包括小组讨论
- 案例分析

- 模拟
- 讲习班
- 概念图
- 问题导向学习（PBL）
- 思考-讨论-分享
- 拼图法

• 研讨会

召开研讨会的目的是对某一个专门的主题进行深入探讨。它一般由少数学习者（有时在 10~15 人之间）与充当专家或主持人的教师所组成，定期召开（通常每周一次）。学习者被要求阅读一个或多个主题的文章，写下会议的主题（以报告形式），并提前（例如：一周前）告知相关人员。讨论将集中在参与者提出的论点和结论上。这些会议可以使学生一次深入了解一个特定的主题，提升学习者的综合、批判性分析和沟通能力。此外，这种教学方法还可以帮助学生提升他们的案例分析技能。

- **基于班级的小组活动。**鼓励学生开展有时间限制的小组活动。这能帮助提升他们的讨论和问题解决能力，同时也允许使用诸如头脑风暴和角色扮演之类的特定方法。

小组讨论是小组学习活动的一种方法，允许学习者谈论自己的学习经历，并分享各自的看法。它提高了学习者的听力、理解、综合和临界分析能力。在小组讨论中，优秀的学习者可以主导整个讨论过程。教师应具备优秀主持人的素质，能够最大程度地提升学生使用这种学习方法的兴趣。小组讨论中会涵盖讲座中提出的问题，以及独立学习期间出现的问题。

• 案例研究

案例研究方法是通过解决特定案例，从而起到锻炼作用的一种方法。此方法的本质是对某一特定情况进行集体分析，找出解决方案，并为所述解决方案进行公益辩护。在回顾案例的过程中，学生可以获得团队合作、针对解决方案独立建模、独立推理和维护自身观点等等的技能。但这种方法在提出的问题的解决方案中模糊不清，这给讨论提出的解决方案的论证，以及选择最合适的解决方案带来了一定的挑战。因此，结果不仅在于知识，还包括专业技能、良好的人格和价值观。案例研究是对假设性问题或现实问题

的书面记录。案例研究必须：1) 向学习者提出与学习者知晓或将要知晓的情况紧密联系的情况；2) 做出与现实生活中必须做出的决定相似的决定。另外，案例研究可以使学习者寻求案例研究所需的信息和资料。学生观察的案例通常来自真正的专业领域，并辅之以视觉材料、统计数据、图表图形，不同人对其的描述、报告、媒体数据、互联网资源等等，即：可以让我们了解案例所描述内容的信息。

真实故事可让学习过程变得更为有趣。一个故事可以让学生更有学习热情和动力。真实的故事可以帮助学生认识真实的世界，并了解具体的运作方式。案例研究使学生从被动吸收转向主动建构。问题的提出可以激发学生更深入的思考。它可以帮助学生从表面学习转向深度学习。这种方法可以培养学生的分析能力、分类、应用、总结、科学判断以及批判性思维能力。

案例结构分为三部分：两个针对学生，另外一个针对教师。主题部分对情况加以说明，允许学生对所有情况进行描绘；信息部分反映最终决定所依据的细节信息；为教师设计的章法部分确定了案例在课程结构中的具体位置、学生的任务以及问题解决的教学支持。针对学生提供的情境解决方案涉及多种分析方法：以问题为基础的、因果关系、行为学、价值论、情境、预断和其他类型的预测分析。作为此方法的一部分，学生的行为在以下连续过程中富有成效：1) 熟悉情境，其内容和特征；2) 主要问题的分配，可以真正起到作用的要素和个性；3) 提供解决方案的概念；4) 分析决策产生的后果；5) 选定最佳变量、预测结果、潜在问题的指征、机制、预防措施和解决方案。采用此方法的教师活动将涉及两个阶段。首先包括创建案例，提出待分析的问题，同时为学生及其独立学习开发方法软件支持材料。第二阶段包括教师在案例讨论时开展的一系列课堂活动，作出介绍性和总结性发言，组织讨论或口头陈述，在听众之间创造商业氛围，并在情况分析时对学生作出的努力表示认可。因此，通过根据实际情况学习并作出分析，可以全面拓宽学生在专业领域方面的知识和技能，从而对其专业能力的形成产生积极影响。

案例研究方法可与讲授和讲座等方式结合使用，这会使教学过程更加有趣，更具吸引力且更具挑战性。

- 模拟

模拟游戏试图以游戏的形式拷贝“现实生活”中的各类活动，将之用于训练、分析或预测等各种目的。一般情况下，游戏中并无严格定义的目标，而是允许玩家能够自由自主地控制角色。其中比较著名的示例是商业游戏和角色扮演模拟。角色扮演模拟是一种依赖角色扮演的学习方法。学习者在人为创造的环境中扮演特定角色或组织。

角色扮演游戏是参与者扮演角色并合作编写故事的一款游戏。参与者们根据角色的特征来确定其角色的动作，并根据正式的规则准则系统，确定动作是成功还是失败。同时，在规则规定的范围内，他们可以自由地即兴创作；他们的选择决定了比赛的方向和结果。角色扮演的主要目的是在一个安全和支持性的环境中创建第一人称体验。角色扮演已被广泛认为是面对面教学中的一种强大的教学方式。在线角色扮演也非常有效，它还具备很多优势。

角色扮演项目是一种通过解决问题来开展学习的教学方法。第一阶段，由教师厘定学习（研究）问题，使问题情况成为一种心理问题。第二阶段，将学生分为两个竞争小组，并为问题制定解决方案。第三阶段，即召开最后的会议，学生负责扮演角色，并公开为已开发的解决方案进行辩护（在辩护之前须经同行评议）。

角色扮演在实践课中最为成功，因为它们并不要求对新的教材进行解释，或要求师生之间进行信息交流。信息、研究、创意和应用项目都可以采用此种方式来实现。因此，角色扮演提高了教学课程高的活跃度，让授课效率更高，因为它开发出了设计技能，让学生在解决以后复杂的专业任务时更为灵活、高效。

角色扮演模拟旨在让学生体会体验式学习的轻松和喜悦。

角色扮演模拟通过采用以下方式在已构建的环境中建构人际互动（允许玩家进行角色扮演）：

- 创建人工社会架构（或模拟某些已知的社会结构）；
- 加强社会架构；
- 为玩家提供合理的情境以做出响应、反应并参与其中。

角色扮演也可能是指角色训练。在角色扮演过程中，学生对特定学习情境进行排练，从而为将来的学习奠定基础，并同时提高他们在未来角色中的能力。最常见的例子是职业培训和教育角色扮演。

从战略、计划和学习练习的三种基本类型来看：游戏、模拟和案例研究中，可以考虑使用多种混合学习方式，包括用作案例研究的模拟游戏。

- **行动学习法**

行动学习法提供了自学环境，近年来已成为现代教育的有前途的领域之一。这种教学方法使学生能够有效地解决以实践为主导的培训问题，它是在学生的小组活动中实施的。在针对该问题开展的联合工作中（以实践为重点），学生们将开发出自身的方法，以寻求综合解决方案，证明该解决方案的合理性，并针对他们的提议进行表述。一组教师对公益辩护的结果作了讨论，指定了其中的获胜者，这使评估工作更具客观性。如果学生在学习活动期间采用此方法，他们可在特定的实践中解决相关的问题，这在一定程度上会提升行动学习法的教学潜力，以及开展过程中收获到的成果。因此，“从做中学”对通过实践技能来发展专业技能具有积极影响，可以帮助组织共同活动，并对自己的工作承担相应的责任。

- **研讨会**

研讨会可以是一个教育性研讨会，也可以是一系列的会议，通常在少数参与者之间召开，进行信息交换。它是针对少数学生的短程强化课程或教育计划，特别侧重于特定领域的技术和技能，通常旨在解决一些特定问题。以小组形式召开会议，探讨一些主题，发展一项技能或方法，或开展一个创造性项目。

- **培训**

培训也是一种教学方法，旨在通过开展连续的任务、活动或游戏来发展各领域的技能和知识。培训过程中，教师会向参与者提供缺失的信息，让学生能够在执行专业任务时形成特定的专业技能和适当行为。培训的优势在于，它可以保证全部的学生积极参与整个培训过程。培训可为专业的沟通和合作、组织或监督职能的行使等做准备。培训通常分几个阶段进行。

*介绍。*这一阶段是为将来的学习工作奠定基础，从而营造出轻松、民主的氛围。可以任何形式或方式介绍。由教师来告知学生他们对即将开展的培训活动的期许和希望。

*发现。*这一步是任何培训活动中第一堂课必不可缺的。它可以在一定程度上激发小组参与互动的能力，并能够开发沟通技能。即使学生已经相互认识，这种做法也不可缺少。

通过“面访”、“认识我（“Know Me”）”和“交换名片”等小游戏，参与者可以看到彼此的另一名，理解彼此的想法和所需。

*参与者的期望。*例如，借助参与者当时遇到的培训问题，确定并“圈出”参与者的期望。解决学生的需求不仅在于引导他们的兴趣，它同时也是教师教学活动的一项重要指标。

*确定培训顺序。*当所有参与者谈论或写下他们的期望时，无论培训时间持续多长，教师都必须告诉他们培训的过程。

*制定小组规则（“协议”）。*为使参与者自一开始就对自己的训练负责，建议他们接受培训规则或达成“协议”。通常记录协议中所列的条款：例如，不迟到，不多嘴，聆听偏题的谈话等等。对每篇文章均经过讨论，多数表决通过，并展示在学生可接触到的地方。这将有助于营造适当的学习氛围，赢得相互尊重和信任。同时，它还需要改善对教材的学习情况。每位学生有责任执行这一“协议”。

*评估小组信息水平是教师的其中一项任务。*为此，通常采用培训主题方面的问题的问卷或清单。调查结果能够显示学生的准备情况，并帮助教师纠正主题的内容和平衡性，使之能够适应培训，并使练习易于理解。培训结束后进行的重复问卷调查也非常有效。通过结果比较，教师将能够评估学生是如何提高他们的准备度，这也是对培训效率的一项重要衡量指标。

*问题的实现。*为培养改变职业行为和活动的动机，应鼓励参与者积极讨论培训主题，引发他们的兴趣，使该主题与每个人紧密相关。最后，教师也可以扮演相应的角色。

*教育。*这一阶段师生之间的直接互动是实现培训的核心目标。

该培训阶段包含两步骤。第一阶段：可以从能够引起最尴尬的问卷调查项目着手。此外，现阶段主要的课程材料是通过讲座、演讲、角色扮演、讨论和小组活动等方法呈现。第二阶段以实践为导向，旨在帮助参与者获得实践经验。此阶段可以开展角色扮演、改编成戏剧、讨论、“头脑风暴”以及其他互动形式。具体选择取决于条件。

*总结。*通常而言，此过程旨在确保参与者分享自身的想法、感受，并表达自己的主观意愿。总结中可能需要填写“启示表”、信函、问卷或调查表等。培训的重要组成部分是采用摄影等方式记录学生的进步。做出总结时，可以查看这些照片以提醒工作进展。因

此，通过建立一个自信且舒适的环境，以及开展对于将来专业活动而言至关重要的实际演练，能够有效地培养学生的专业能力。

- **概念构图**

概念构图是一种用于以图形方式来表示所学知识的方法。它由各节点和连接所组成。节点代表主题内的相关概念，连接表示各概念之间的关系。概念构图可用于逐步构建从简单到复杂的复杂概念结构，允许学生自由思考所学的主题。通过使用概念图，学生可以明确各概念及其关系。同时，概念图可以帮助学生理清他们了解和不了解的点。学生可以根据课文或在课堂讨论/讲授后来构建概念图。概念图上列出主要的想法/概念和字词，并将这些内容按层次排列出来。一般情况下，摘要和最具包容性（上级的）的概念在层次结构中会排列在下面。概念排列是通过带有命题形式的标签的线段或箭头连接起来的。终端概念的示例则出现在每个分支的终点。一副完成后的概念图类似于路线图，每个概念都取决于其他概念的含义。

概念构图通常与讲座、以问题为基础的学习（PBL）以及其他教学方法结合起来使用。

- **以问题为基础的学习（PBL）**

以问题为基础的学习是一种教学方法，可以提炼学生“学会学习”的能力。在 PBL 中，教师首先会提出结构不良的问题。然后，教师再帮助学生分析解决问题时所应习得的知识。通常会绘制一副概念图。在接下来的数周中，教师可以做几场讲座，安排一些研讨会和辅导，向学生传递必要的知识，并对学生在解决问题时提出的问题进行解惑答疑。

解决问题的过程中，学生按小组形式开展学习活动。对于问题，他们必须确定他们知道些什么，当然更重要的是，他们所不知道的。他们所了解的内容必须超出教科书和课堂活动范畴，以寻求获得来自其他资源的知识和信息。他们必须制定计划，向小组成员分配任务、收集信息和数据，并分析数据。同时，他们还必须进行交流，讨论，得出最后的结论。问题应该能引起学生的好奇心，并给予学生更多的挑战。这些可以提升学生学习科学的兴趣和动力，并鼓励学习的积极性。在这一过程中，教师的角色是支持性的，而并非指导性的。在解决问题的过程中，学生可以对很多终身学习技能进行练习，

例如：信息获取、数据收集和评估、分析、科学判断、合作、应用以及解决问题的能力。

在解决问题的过程中，学生不仅得到了“鱼”，还学会了“如何捕鱼”，这是提升生存能力和终身学习能力的一种好方法。在解决问题时，学生通过与其他人进行交流来收集数据。他们应对所收集的数据进行仔细分析，能够处理各类信息，能够总结过程然后给出结论。简言之，这种方法能帮助学生开发出将来需要的许多有用技能。

针对每个主题，为学生讲授两节课，为时两个小时，并安排两至四个小时的讲座。讲座过程中，学生可以在教师的指导下对当前提出的问题加以讨论。学期结束时组织一次口头报告。每位学生应制作一个十分钟的演讲 PPT 来介绍他们的学习情况，并展示出相应的学习成果，然后再由每位学生分享他们的意见，并评估成果的好坏。根据他们的演示和示范，由教师对学生作出最终评估。

教学过程中，我们可以利用以下几种不同的理论：行为主义者、发展主义者、建构主义者、终身学习、以学生为中心的教学等等。所有这些理论都有一定程度的运用，每个理论都有其长处。另外，也可以使用案例研究和以问题为基础的学习（PBL）等许多不同的方法。每种方法也都有其各自的优点。单一的方法可能并不适合所有课程、主题和内容。因此，教师的责任是使内容和过程更加有趣，更具吸引力，并且不同的方法可以帮助培养学生的各种技能。无论采用哪种方法，其本质不变，最后都应该向学生传授知识，更为重要的是，学生要学会生存技能。

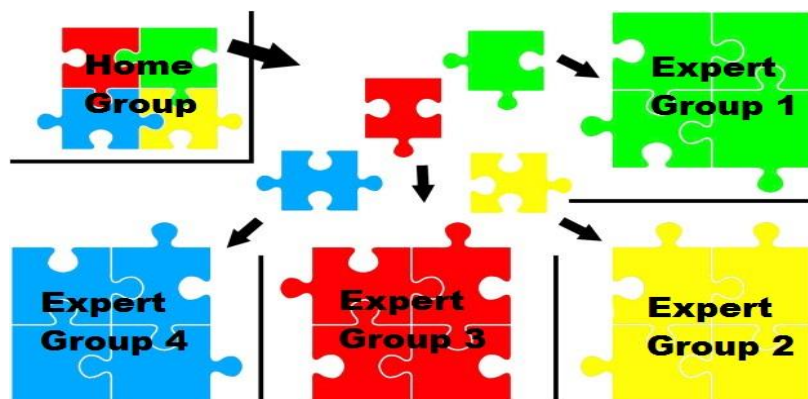
- **思考-讨论-分享**

- 学生思考怎么去回答问题；
- 学生两个一组讨论问题的答案；
- 与全班分享自己或伙伴的答案。

- **拼图法**

- 每名学习者都分配有一个主题或概念
- 每名学习者与学习相同主题的其他学习者“见面”

- 他们将展开讨论，开发概念有关的学习材料
- 之后，每位“专家”学习者返回其小组，并开始与小组中的其他成员共享所获得的知识



本组

专家组 1

专家组 2

专家组 3

专家组 4

最后，并没有一种方法是绝对有效的。一种方法的效率取决于学习者的本质、学习者的数量、所教课程、教师人格、教学材料和实际条件等等。

6.个性化学习的方法

- **独立学习。**规定将课程的大部分时间用于独立学习，包括每门课程中的必修课、其他形式的信息收集以及完成布置的特定量的作业。
- **实践课**

实践课将理论与实践有效结合起来。实践课为学习者提供了机会，让他们能够抛开作为抽象符号的文字，将知识运用到实际中。另外，实践性课程允许学习者去观察、描述、解释、解决问题、操纵、整理和报告信息。

- **计算机辅助学习**

通过使用这种方法，计算机会以交互形式向学生呈现所要学习的材料。这是一种允许立即反馈并确定具体工作进度的方法。

- **针对性教学**

针对性教学的独创性在于以下主要特征：

- 教师为每门课程确定学习目标，并对这些目标按先后顺序加以排列。
 - 教师设计了一套安置考试试题，旨在衡量每个学习单元中特定目标的实现情况。
 - 教师定期向每位学习者介绍进度，并提出达到部分已实现的目标或继续开展的具体方式（“方法”）。
 - 这样一来，每位学习者都能在课程开始时从其个人学习资料的深入分析中受益；针对其提出（指定）一种方法和个人活动，帮助其达到课程设定的全部目标。
- **咨询会议或教程。** 硕士课程对与教职员工召开的一对一咨询会议作了规定，对学习中的课程和硕士学位论文作了讨论。
 - **论文。** 这是开发和加强独立研究和分析能力的一种主要方法。论文一般是与学术导师的指导下编写而成，后者将在方法和具体内容上提供学术性建议。学生对他们的论文进行仔细推敲，并在整个学习计划中与他们的导师会面，然后撰写上学期的论文。

7. 差异性处理 跨文化教学法

当代高等教育的其中一项挑战是如何应对差异性。教师经常遇到具有不同的语言技能以及不同文化背景的学习者，这些学习者可能非常熟悉周围的学习文化，但也可能对这类学习文化非常陌生。这种差异性有时会被视为学习中存在的障碍，但在跨文化的教学中，我们可以有效地加以利用。跨文化教学法要求我们不仅要从一个角度（例如：从周围的学习文化中），而且要从不同的角度来认识语言和文化现象。这表示我们不仅要培养兼容并济的能力，还要开发互相学习的能力，并同时认可不同的文化价值观和行为（见 Byram 2008, 68）。

混合文化群体的原模式至少涉及三种类型的学习者和教师：

- 教师和学习者共享相同的文化语码。
- 教师和学习者并不共享相同的文化语码。
 - 学习者是周围文化的一员，而教师则是外来文化的一员。
 - 教师是周围文化的一员，而学习者则是外来文化的一员。
- 教师和一些学习者共享相同的文化语码，但是一些学习者同时也是其他文化的一员。
 - 教师是周围文化的一员。一些学习者也是周围文化的一员。其他人是外来文化的一员。
 - 教师是外来文化的一员。一些学习者是周围文化的一员。其他人是外来文化的一员。

这个挑战在于建立互动的学习者群体，让学习者可以相互交换知识，达到拓宽知识的目的。这具体可通过以下方式实现：

- 模拟关于不同文化的典型对象的公开对话；
- 跨文化模拟游戏，其中学习者必须分享各自的知识、能力和经验，以解决问题或取得满意的成果；
- 处理对文化敏感性物品，例如：教材、文学艺术、广告和其他类型物品。

在模拟游戏中，学习者通过有关图片、语言实例，尤其是结合了图像和语言消息的多模式文本（例如：广告海报或广告）的开放式对话，可以认识并分享其文化价值和期望，并学会了解特殊特质。

8. 结论

当代教学方法将用于**课堂讲授**的时间压缩在最低限度。这些讲授的主要旨在概述学术科目，并阐明一些基本命题。学生的**口头报告**这一方式被广泛使用。这些也是将独立学习与基于课堂的工作相结合的经典方法。准备演示文稿的目的通常是开发学生的案例分析技能，以及提出案例研究和其他分析或理论工作成果的能力。学生将通过独立学习、定期与教师会面以及小组讨论等形式，获得相当一部分的知识。

大多数教学方法可以借助或不借助技术。但是，技术的使用会使某些教学方法实施起来更方便和/或更有效。此外，学生在整个教学过程中以及个人生活中都习惯使用通信手段。

由于原因不尽相同，建议采用多种教学方法：

1. 不同的学习目的适合采取不同的方法，有些学习目的是无法通过某些方法来真正实现；
2. 监督学生的学习成果非常重要；
3. 个别导师会有不同的偏好；
4. 学生在学习风格上也有多种偏好。

9. 参考文献

Bergan, S. (2007). 资格-概念介绍. 欧洲理事会高等教育丛书, 第 6 号:80.

博洛尼亚工作组 (2005 年). 欧洲高等教育领域资格框架. 博洛尼亚资格框架工作组报告 (丹麦哥本哈根, 丹麦科学、技术和创新部).

Derkach A. M.. 教学案例法. Spetsialist 4 (2010) :22-23.

M. Byram (2008). 从外语教育到跨文化公民教育. 论文与反思. 克利夫登. 布法罗. 多伦多: 多语言问题.

Popenici S., Millar V. 学习成果撰写. 学者实用手册. MCSHE. 2015. ISBN:978-0-9922974-3-5.

Todorovski B., Nordal E., Isoki T. (2015). 欧洲高等教育以学生为中心的学习概况. 布鲁塞尔:ESU. <http://www.ehea.info/pid34437/student-centred-learning.html>

Yakovleva N. O., Yakovlev E. V.. 当代高等教育中的互动式教学方法. 科学评论. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>

Jordan Catapano. 给出模型和实例的教学策略. <http://www.teachhub.com/teaching-strategies-give-models-examples>