

高等远程教育质量保证核心要素研究

沈欣忆

(北京教育科学研究院, 北京 100875)

【摘要】1999年现代远程教育工程试点以来,我国远程教育迅速发展,但其质量受到诟病。建立质量保证体系是解决质量声誉的关键,而质量保证标准是质量保证的根本和准则。本研究立足于研究质量保证核心要素,为质量保证标准的构建奠定基础。研究通过文献梳理得到了远程教育质量保证核心要素,通过大范围调研得到远程教育各个利益相关者对要素的重要性打分,通过专家排序法得到利益相关者在各个要素上的权重,重要性分数和权重结合可得到加权平均值,从中确定了核心要素的重要性排序。本研究的研究成果为远程教育质量保证要素和要素的重要性排序,可为远程教育质量保证标准的制定提供借鉴,为促进质量保证体系的构建和远程教育的发展提供参考。

【关键词】高等远程教育;质量保证;要素

【中图分类号】G72

【文献标识码】A

【文章编号】2096-1510(2017)03-0024-11

一、引言

自1999年我国开展现代远程教育工程试点以来,网络教育快速发展。教育部网络教育统计数据表明,2013年,网络本专科生毕业人数为1 299 253人,招生人数为1 871 519人,在校生人数为4 924 833人(中国教育部,2014),占高等教育总人数的六分之一,网络教育已经成为中国高等教育的重要组成部分。但是,远程教育的质量一直被社会所诟病,人民日报头条出现了远程教育的批评文章,指其论文可抄、考试可免,拿文凭容易(人民网,2014)。政府和办学机构为此做了诸多努力。教育部陆续出台了有关网络教育学院、公共服务体系及学习中心的审批及管理、统考、年报年检、评估和教学规范等政策文件80多个,建立了网络教育的信息化质量监管平台和机制。办学机构在远程教育的各个环节如学生管理、教师管理、考试管理等方面积极制订相应的规章制度,部分办学机构还引入ISO9000质量认证体系规范远程教育的质量管理。然

而,政府和办学机构的这些努力和尝试,没有从根本上解决质量水平和质量声誉问题。

究其原因,政府和办学机构的这些工作零散、不成体系,并没有落实到真正的系统的质量保证工作中(陈丽,2012),建立科学、系统和完整的国家层面的高等远程教育质量保证体系显得尤为重要和紧迫。2014年初《国务院关于取消和下放一批行政审批项目的决定》取消利用互联网实施远程高等学历教育的教育网校审批,进一步增进了建立远程教育质量保证体系的迫切性(新华网,2014)。质量保证标准是远程教育质量保证体系的准则和根本,标准可规范机构的运行,也是质量保证组织实施模式开展的重要依据,所以在远程教育质量保证体系中需要解决的一个核心问题是建立一套符合中国实际的远程教育质量保证标准(杨亭亭,2005;张凤龙,张志军等,2002)。从宏观上,标准可使政府在管理中明确方向,为质量保证体系的建立奠定基础;从微观上,标准可规范机构办学行为,指导办学方向,使办学机构在质量管理工作中

有法可依、有理可循(孙晖, 2011; 孔得伟, 王以宁, 张海, 2005)。

质量保证核心要素的研究是质量保证标准构建的先驱性问题和基础性问题, 本研究通过文献得到了远程教育质量保证核心要素, 通过问卷调研得到远程教育各个利益相关者对要素的重要性打分, 通过专家排序法得到利益相关者在各个要素上的权重, 重要性分数和权重结合可得到加权平均值, 加权平均值显示了核心要素的重要性排序。本研究得到的远程教育质量保证要素和要素重要性排序, 可为标准的构建奠定基础。

二、远程教育质量保证要素构建

(一) 远程教育质量保证要素研究

1. 国内远程教育质量保证要素的研究

2001年, 教育部启动对开放教育试点的中期评估, 组织成立“广播电视大学教学工作评估课题组”, 负责研制评估方案和评估方法, 形成的评估指标包括8个一级指标、19个二级指标, 覆盖指导思想、工作思路、队伍建设、适用的现代远程教育的设施和手段、多种媒体教学资源的应用与建设、教学模式改革与实施、实践教学、教学管理改革和课题研究等方面(徐旭东, 2006)。强调在入学关和出口关的基础上, 加强教学过程的监控与管理, 同时强调学习支持服务体系的重要性。

罗洪兰、邓幸涛和杨亭亭(2001)认为对生产全过程需要有个检测系统以对产品加工过程进行质量监督, 质量保证体系由此成立。鉴于工业质量控制理论, 他们通过对国内外文献的综述, 提出学校从系统设计、教学资源建设到实施过程, 都应有质量标准, 其办学条件也应有质量标准, 由此构建出远程教育质量保障体系模型: 教育系统设计、教学实施过程、办学基础条件和教育系统评估。(罗洪兰, 邓幸涛, 杨亭亭, 2001)该模型侧重如何确保教学条件, 尚未充分突出远程教育系统的特点, 比如对学习者的支持和服务。

北京师范大学远程教育研究中心陈祎、陈丽等人根据远程教育的特点和实质, 参考国外远程教育质量保证的相关研究, 将远程教育的质量保证分为5个要素, 即教育系统设计、远程教育课程的设计与审核、课程的发送、学习者支持和学生的评价。(陈祎, 陈丽, 2002)

人大网院的郝成义和冯霞提出, 人民大学网络教育学院正在制定一套相对比较完整的网络教育质量保证体系, 该体系涵盖了网络教学的规划、教学基础设施的建设、教学系统设计、教学过程实施和教学评价的质量保证措施(郝成义, 冯霞, 2003)。

丁新和马红亮提出无论是远程学历教育还是远程非学历教育, 由于其成分、类型、层次都比较复杂, 因此适宜建立多元化的质量标准。从纵向上, 可以建立国家级、省市级以及学校级三级质量标准; 在横向上, 可以建立不同类型院校、不同教育层次和不同专业的质量标准。这种多元化、多级化的质量标准, 不仅有助于国家在宏观上进行质量控制和监督, 同时也有助于调动各院校办学的能动性、自主性, 此外也兼顾了各类院校、各类专业固有的差异。同时, 他们提出保证远程教育质量的6个条件: (1) 招生规模要适度; (2) 设计开发高质量的远程教育课程和学习材料; (3) 为学习者提供完善的学习支持服务; (4) 远程教育应由大学的专职教师而不是其他的兼职教师完成; (5) 专职教师应分配给远程学习的学生与校内学生同样的工作量; (6) 与传统大学享有同样的地位和待遇, 保证所需资金、政策、制度和资源(丁新, 马红亮, 2003)。

中央广播电视大学的于云秀基于远程教育的系统观, 提取出质量保证体系的5大要素: 教学资源、学习过程控制、学习支持服务、教学管理和系统运作。

(于云秀, 2005) 同年, 丁兴富依据国际比较研究的结果, 提出网络远程教育质量保证体系共同的基本要素, 包括资源设计、开发与发送及其评估, 学习支持服务, 双向通信交互, 课程考核与学生学业评价, 管理, 教师的专业发展与配需, 研究, 基础设施, 财政(丁兴富, 2005)。

中央广播电视大学任为民认为网络教育质量的要素主要有7个, 即网络学习的支撑环境, 课程开发, 教学过程的跟踪、服务和管理, 课程整体结构, 对学习者的支持, 对教师的支持, 学习评价和检查。(任为民, 2006)

王福胜和徐乃庄分析了网络教育的质量与质量观, 对网络教育内部质量研究进行了综述, 并提出了网络教育质量保证要素, 包括规划、实施和监控3个层次, 以及教学规划、教学资源、教学管理、支持服务和过程监控5个基本要素, 最后以上海交通大学的

网络教育实践为案例进行了说明(王福胜,徐乃庄,2007)。

张琳和刘林提出,远程教育质量的因素可以从5个方面来考虑,分别是远程教育机构特征、远程学习特点、远程学习者特征、远程教育资源以及社会对远程教育的认可度(张琳,刘林,2008)。接着他们提出评价远程教育质量从4个方面着手:学生模块、学习支持模块、课程资源模块和后勤保障模块。而该文中所指的后勤保障模块其实就是指非学术型支持,所以总结来说,该文认为评价质量是从教学三要素出发,包括学生、教师提供的学生支持和资源。但是该模型,着重从教学的角度出发,缺少对机构的考虑和对教师本身发展的考虑。

李怡认为质量保证体系要素可以划分为4类,分别是思想层面(教育目标的质量管理)、物质层面(教育资源的质量管理)、制度层面(培养过程的质量管理)和绩效层面(教学成果的质量管理)(李怡,2008)。

裴雯雯提出,远程教育质量保证分为内部质量保证和外部质量保证,内部质量保证由课程开发子系统、学生支持子系统和教学管理子系统组成,课程开发与学生支持相辅相成,教学管理对课程开发管理评估,教学管理对学生支持监督支持;外部的质量保证对内部质量的各个环节进行指导和监督(裴雯雯,2009)。

黄荣怀教授团队基于网络课程内涵、形式以及网络课程资源特征分析,提出网络课程建设应该包含6个核心要素:课程资源、教学设计、在线学习活动、学习支持、学习评价与反馈以及技术支撑手段(黄荣怀,2010)。

李葆萍认为远程教育质量保证可以分为环境要素、支持要素、核心体系。环境要素包括远程教育行业发展法规等,支撑要素包括基础设施建设、技术支持、财政支持,核心体系指的是质量保证要素及运作机制相关制度和规定(人才标准、课程管理、组织机构、质量控制和学生及公共服务)(李葆萍,2010)。

北京广播电视大学谭璐认为远程教育系统包含4个子系统:课程子系统、学生子系统、管理子系统与后勤子系统。课程子系统包含课程设计的合理度、课程资源的充实度、课程讲授的清晰度等质量关联要素,学生子系统包含学生的学习成绩、毕业率、职业发展

状况等要素,管理子系统包含决策规划的适宜程度、系统运行效率、业务执行水平等,后勤子系统包含设备的速度和稳定程度、学习支持服务有效性等(谭璐,2011)。

2. 国外远程教育质量保证要素的研究

国外远程教育的起步时间早于中国远程教育,对远程教育的研究也早于中国。1985年,来自瑞典的霍姆伯格提出远程教育具有两大功能要素,一个是前期的设计、开发和发送多种媒体的课程材料,另一个是学习支持,在学生学习时通过各种双向通信机制实现师生交互,为学生提供学习支持服务。之后,霍姆伯格提出,学习支持服务可以再细分成完全基于信息技术的非连续通讯和人际面授交流。1996年,穆尔按照远程教育的流程提出了6要素,分别是课程来源、课程设计和制作、课程传送、互动、学习环境和政策管理架构,其中第6个要素的作用是协调和管理前5个要素。

McNaught(2001)定义了7项远程教育质量要素:清晰的规划;可信赖的基础设施;有效的教师支持系统与学生学习支持系统(包括培训与书面指南);师生间的有效沟通渠道;对学生学习进行有效反馈;对课程开发设立清晰的标准;对学生投入进行评价。McNaught非常重视远程教育的交互性。

Frydenberg(2002)提出了9项质量要素:机构使命、技术设施、学生服务、教学设计与课程开发、教学与教师、课程传送、财务情况、合法性以及评估。Frydenberg进一步指出,目前的质量保证指标主要是远程教育提供者的意见,包括远程教育教师、远程教育机构的管理者、远程教育认证机构的工作人员三类角色,应当更加关注远程学习者对质量保证的认识。

Davey Yeung(2003)通过问卷调查等方法,以香港各大学为样本,用实证研究的方法研究影响网络学习质量保证因素,提出了基于网络学习的7个质量保证因素:教学支持、课程开发、教学过程、课程结构、学生支持、教员支持和评估。

Vicki L. Gregory(2003)以不同的交互方式为变量,将在线教学划分为采用了同步讨论的网络课程、采用了异步讨论的网络课程、采用了同步讨论的混合课程以及采用了异步讨论的混合课程,比较分析了学生对不同类型在线教学有效性的看法,研究调查结果显示:学生对不同类型的在线教学质量总体较为满

意,将能否及时参与有意义的交互活动作为影响在线教学质量的核心要素。也就是说学生非常重视教学交互活动。

Ehlers (2004) 认为远程学习并非是机构单向地向远程学习者传递材料,而是学习者与学习环境发生交互,进而完成学习。通过主成分分析与聚类分析的方法提取出7项影响远程教育质量的因素,分别是:教师支持、合作、技术、投入产出预期、机构信息与课程信息的透明度、课程结构与呈现以及交互情况。

Ingrid, Eunsook & Neal (2004) 开发了网络教学质量评价指标体系,该指标体系由网页呈现结构、链接与导航、技术、课程期待、教学过程以及交互6部分共44项具体的标准构成。他们首先通过文献的梳理整理出初步的评价指标体系,然后通过专家、学生和实践人员的访谈修订指标体系,接着将指标体系放于网上搜集各方的反馈和数据,从来进一步修订指标体系。

Elizabeth Hensleigh Chaney (2006) 在系统梳理了美国现有主要的网络教育质量标准、质量指南以及质量指标的基础上,提出了从师生交互与及时反馈、学生支持服务、学生技术支持、课程结构评估与评价以及总体学习体验5个方面评价网络教育质量。

Carranza (2008) 采用扎根理论的方法,以11项网络教育项目作为研究案例,研究结果显示:高质量的远程教育项目特征可划分为5大类,即学习者的多样性及参与性、有经验并且负责任的专业人员、项目设计及结构的灵活性、课程内容与实践紧密联系的程度以及先进的技术和技术支持。此外,该研究发现师生交互情况是影响网络教育项目质量的核心因素。

Chang & Smith (2008) 采用线性回归的方法分析了学生对网络课程交互的理解与学生对以学生为中心的网络课程满意度之间的相关性。研究面向855名参与过在线学习的学生进行了问卷调查,结果表明:师生交互、生生交互、学生与课程内容的交互以及学生对在线课程特征的理解是影响学生满意度的核心因素。

最近较有影响力的一个项目是IDRC资助的国际项目,旨在通过调研亚洲各国远程教育质量保证标准、准则和实践,建立符合亚洲各个国家国情的质量保证标准和模式。该项目调研了10个亚洲地区或国家的质量保证框架,研究得出的标准分为6个

方面(环境、教学、支持、机构、循环、成果)和18个要素(基础设施、内部质量保证机制、机构可信度、课程、教与学、评价、教师支持、学生支持、信息和公开、行政、机构目标和任务、财政、合作关系、研究、可持续质量提升、学习成果、投资收益、社会贡献)。

(二) 远程教育质量保证要素分析

国内具有代表性的远程教育要素说是来自丁兴富的远程学习圈(见图1)(丁兴富,吴庚生,2006)。丁老师从教学三要素(教师、教材和学生)出发,认为远程教育在教学三要素的基础之上发生了扩展和重组。远程教育有三大系统,分别为学生子系统、教师子系统和课程子系统。教师子系统提供学习支持服务,课程子系统提供教学媒体和课程资源,学生子系统包括教学过程和交互。

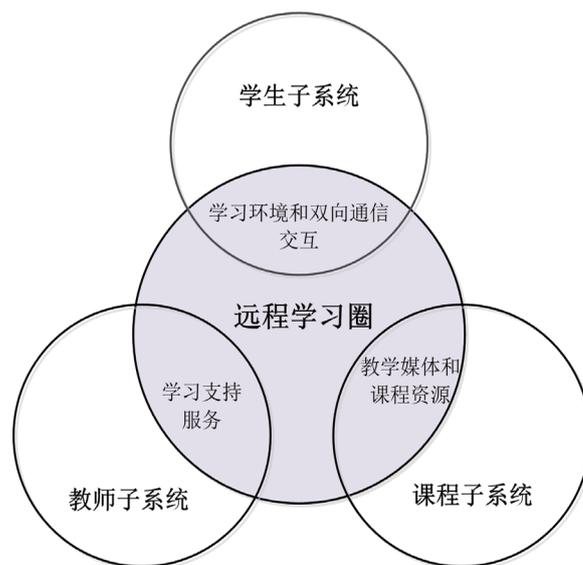


图1 远程教育学习圈

凯伊和鲁姆波尔在1981年提出远程教育系统的划分(Kaye, & Rumble, 1981)(见图2),他们认为远程教育主要包含4个系统,分别是学生子系统、课程子系统、管理子系统和后勤子系统。学生子系统包括学生招生注册工作、课程教学和辅导、学习评价,课程子系统包括课程设计与制作、课程发送,管理子系统包括决策、规划、管理、控制等,后勤子系统包括分配、维持和支持。课程子系统支持学生子系统的运行,为学生提供学习材料,管理子系统支撑课程子系统和学生子系统的运行,后勤子系统则为另外3个子系统提供服务 and 保证。

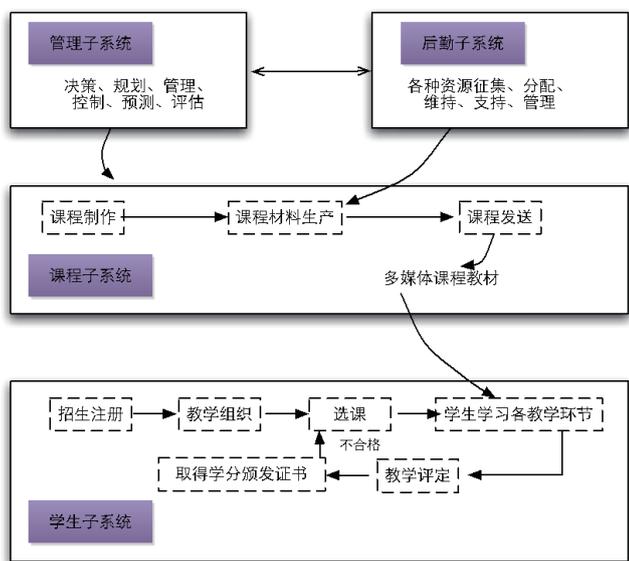


图2 凯伊和鲁姆波尔的远程教育系统划分

丁兴富老师的远程学习圈将远程教育划分为学生子系统、课程子系统和教师子系统。在该系统划分中，以学习者为中心，关注学生的学习，课程子系统为学生学习提供媒体和资源，教师子系统为学生学习提供学习支持服务。在远程教育领域，教师跟传统意义上的教师有较大区别，教师是一个团队，有人负责授课，有人负责学生答疑，有人负责技术支持，有人负责课程设计。为了确保教师之间有效配合，需要有合理的机构分工和组织结构，对教师工作过程进行支持。因此，教师子系统对学生的支持不仅仅是教师层面的事情，涉及到机构的方方面面。凯伊和鲁姆波尔将远程教育系统划分为学生子系统、课程子系统、管理子系统和后勤子系统，其中管理子系统和后勤子系统涉及的是机构方面的问题，所以凯伊和鲁姆波尔的分类也可以归成三大类：学生子系统、课程子系统和机构子系统。根据凯伊和鲁姆波尔提出的远程教育系统划分和丁兴富老师的学习圈，本研究提出远程教育有三大系统，分别是机构子系统、课程子系统和学生子系统。

根据国内外远程教育质量保证要素的综述，机构子系统中需要有前期的机构资质、教学系统管理，需要过程中的行政管理、质量保证机制、教师支持，并以研究来促进机构的发展；课程子系统包括课程设计与开发、支持课程开展的基础设施；学生子系统包括从招生、学习支持、教与学到学生评价的环节。因此，远程教育质量保证要素为机构子系统的教学系

统设计、机构资质、行政管理、教师支持、研究和质量保证，课程子系统的课程设计与开发和基础设施，学生子系统的招生宣传、教与学、学习支持、评价与结果（见图3）。

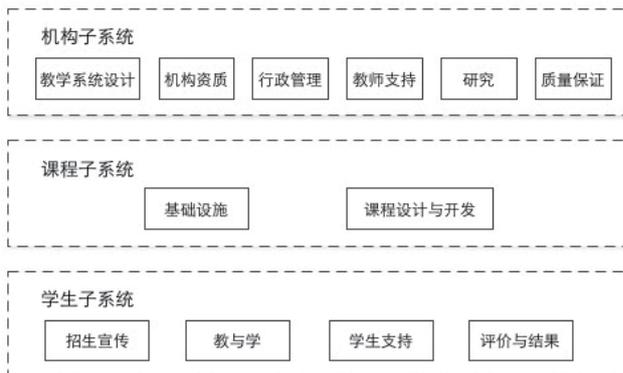


图3 远程教育质量保证核心要素

本研究通过文献总结出3大系统、11个要素，进行三轮专家修订，第一轮邀请了北京师范大学的6位远程教育领域的专家，第一轮中通过与专家的多次交谈和修改最终确定了修改意见；第二轮邀请了美国印第安纳大学教育学院的教授，他们对远程教育和在线教育都颇有研究；第三轮邀请了13位专家参与了对标准初稿的修订，专家来自3所普通高校网络教育学院（北京交通大学、中国石油大学、福建师范大学）、1所非试点普通高校（辽宁中医药大学）、3所开放大学（国家开放大学、北京开放大学、上海开放大学），以及教育行政部门（教育部职成司远程与继续教育处）和远程教育行业组织（全国高校现代远程教育协作组）等机构。专家修订之后形成远程教育质量保证核心要素终版：机构子系统包括机构资质、师资队伍、组织管理、研究和质量保证，课程子系统包括专业建设、课程设计与开发、基础设施，学生子系统包括招生宣传、学习支持与学生学习、学习评价（见图4）。



图4 远程教育质量保证核心要素

三、远程教育质量保证要素重要性研究

本研究通过文献调研和专家修订的方式得到了远程教育质量保证核心要素，而核心要素的重要性则是通过问卷调研和专家排序法相结合的方式，通过大范围问卷调研得到远程教育不同角色对要素的重要性打分，通过专家排序法得到不同角色在各个要素上的权重，不同角色重要性打分和角色权重结合可得到加权平均值，加权平均值的大小即为质量保证要素的重要性排序。

(一) 问卷调研—不同角色对远程教育质量保证要素重要性判断

1. 调研目的

本研究通过问卷调查的方式，深入了解远程教育各个利益相关者对质量要素重要性判断。问卷采用里克特五级评分量表形式，从“非常不重要”到“非常重要”，计1到5分（1=非常不重要，2=不重要，3=无法判断，4=重要，5=非常重要）。

2. 调研样本

调查研究采用的抽样方法为分层随机抽样。按六大区域（华北、东北、华东、中南、西南、西北）和两类机构（电大和网院）进行随机分层抽样，每个地区抽取总数1/4的电大和网院。对于网院，华北地区抽取5所，东北地区抽取2所，华东地区抽取4所，中南地区抽取3所，西南地区抽取2所，西北地区抽取1所；对于电大，华北地区抽取1所，东北地区抽取2所，华东地区抽取2所，中南地区抽取2所，西南地区抽取1所，西北地区抽取1所。总共抽取26个网络教育机构。

调研包括两大类利益相关者，一类是代表机构的远程教育机构工作人员，另一类是跟质量最直接相关的学习者。通过访谈北京师范大学网院教育学院、北京语言大学网院教育学院、北京开放大学、北京邮电大学网院教育学院等多家网院教育机构的管理层和一线工组人员，确定机构工作人员有9种角色，分别是管理层、招生人员、教务人员、主讲教师、辅导教师、教学设计人员、课程资源建设人员、技术支持人员和研究人员。本次调查涉及9种工作角色和学生，共10种角色。

3. 调研途径

本研究问卷发放渠道有两种，分别是纸质问卷

和网络问卷。纸质问卷为主要发放形式，网络问卷为补充形式。纸质问卷每个机构发放170份，包括学生120份，教职工50份，发放的机构数为22个，总共发放的纸质问卷为3 740份，回收3 148份，纸质问卷回收率为84.2%。其中，有效问卷为2 172份，纸质问卷样本有效率为68.996%。网络问卷总共回收2 930份，有效问卷为2 076份，网络问卷样本有效率为70.9%。纸质问卷和网络问卷总共回收的有效问卷数为4 248份。

4. 数据统计

通过统计分析，得到不同角色对各个要素的打分（见表1）。总体来说，各个角色对要素的重视程度很高，平均分都在4分以上。

表1 不同角色对要素的打分

	管理层	招生人员	教务人员	主讲教师	辅导教师	教学设计人员	资源建设人员	技术支持人员	研究人员	学生
办学资质	4.43	4.34	4.49	4.37	4.32	4.44	4.39	4.37	4.48	4.47
组织管理	4.37	4.35	4.44	4.40	4.31	4.36	4.33	4.28	4.43	4.36
师资队伍	4.31	4.23	4.40	4.37	4.35	4.35	4.29	4.30	4.50	4.42
基础设施	4.36	4.30	4.45	4.38	4.36	4.38	4.41	4.39	4.52	4.46
招生宣传	4.34	4.38	4.39	4.32	4.30	4.33	4.29	4.32	4.43	4.42
专业建设	4.37	4.31	4.41	4.42	4.34	4.37	4.33	4.35	4.48	4.42
课程设计与开发	4.33	4.19	4.34	4.34	4.26	4.31	4.30	4.01	4.44	4.41
学习支持与学生管理	4.41	3.99	4.09	4.32	4.38	4.39	4.04	4.07	4.50	4.47
学习评价	4.31	4.15	4.29	4.24	4.28	4.33	4.25	4.23	4.45	4.40
内部质量保证	4.29	4.11	4.29	4.24	4.27	4.27	4.22	4.21	4.42	4.27
学术研究	4.31	4.24	4.33	4.38	4.40	4.35	4.37	4.27	4.85	4.03

(二) 专家排序—不同角色在各要素上的话语权权重

笔者认为不同的角色对于同一要素的熟悉程度和了解程度有所区别，比如学生可能对学习支持与学生管理这一要素较为熟悉，但是对于办学资质和师资队伍的话语权就略低一些；教学设计人员对课程设计与开发要素较为熟悉，但是对于组织管理、办学资质、内部质量保证等话语权不那么高。因

此, 需要确定各个角色在不同要素上的话语权重, 从而得到相对客观而全面的数据来确定要素的重要性排序。

本研究采用专家排序法来确定话语权重。参与质量保证要素排序的专家有10位, 2位专家来自加拿大阿萨巴塞卡大学, 1位专家来自北京交通大学, 1位专家来自北京大学, 4位专家来自北京师范大学, 2位是来自一线实践的专家。专家问卷回收率100%。

1. 方法简介

专家针对每个要素, 根据10种角色对其了解程度进行排序, 认为最有话语权的记为1, 依次记为2、3……, 如果有若干项指标的重要性一致, 则取其排序的平均值, 例如a、b、c三项指标的重要性都排在第一位, 则可以都填写2 (1、2、3的平均值)。计算权重的公式 (崔峻山, 1993) 为:

$$a_j = 2[m(1+n) - R_j] / [mn(1+n)]$$

其中 a_j 表示第 j 项指标的权重, j 表示指标的序号, m 为专家人数, n 为指标个数, 表示第 j 个指标

的秩和。

2. 统计结果

针对办学资质要素, 10位专家对各个角色的话语权排序如下表所示, 根据公式算出每个角色在这一要素中的话语权重。管理层在办学资质要素中的话语权权重 $A_{11} = 2[10 \times (1+10) - 10] / [10 \times 10 \times (10+1)] = 18.2\%$, 招生人员话语权权重 $A_{12} = 12.7\%$, 教务人员话语权权重 $A_{13} = 12.0\%$, 主讲教师话语权权重 $A_{14} = 9.1\%$, 辅导教师话语权权重 $A_{15} = 6.3\%$, 教学设计人员话语权权重 $A_{16} = 8.7\%$, 课程资源建设人员话语权权重 $A_{17} = 7.6\%$, 技术支持人员话语权权重 $A_{18} = 6.2\%$, 研究人员话语权权重 $A_{19} = 11.3\%$, 学生话语权权重 $A_{110} = 7.9\%$ 。可见, 管理层在办学资质要素上的话语权权重最高, 其次是招生人员、教务人员和研究人员, 权重最低的是学生和辅导教师。

用同样的方法计算其他要素的不同角色话语权权重, 得到各个角色对10个要素的权重汇总 (见表2)。

表2 “办学资质”要素专家角色排序

专家序号	角色									
	管理层	招生人员	教务人员	主讲教师	辅导教师	教学设计人员	课程资源建设人员	技术支持人员	研究人员	学生
1	1	2	8	3	6	7	9	10	4	5
2	1	2	3	4	8	7	5	6	9	10
3	1	3	3	8.5	8.5	6	6	6	3	10
4	1	9	8	2	7	3	4	5	10	6
5	1	3	4	6	7	8	9	5	2	10
6	1	4	5	3	9	6	7	8	2	10
7	1	5.5	2.5	10	8.5	5.5	5.5	8.5	2.5	5.5
8	1	6	4	9	7	5	8	10	2	3
9	1	2	3	8	8	8	8	8	4	5
10	1	3.5	3.5	6.5	6.5	6.5	6.5	9.5	9.5	2
秩和 R_j	10	40	44	60	75.5	62	68	76	48	66.5

表3 各个角色对不同要素的权重汇总

角色要素	管理层	招生人员	教务人员	主讲教师	辅导教师	教学设计人员	资源建设人员	技术支持人员	研究人员	学生
办学资质	18.2%	12.7%	12.0%	9.1%	6.3%	8.7%	7.6%	6.2%	11.3%	7.9%
组织管理	18.0%	12.4%	14.6%	8.5%	7.3%	9.4%	8.1%	6.5%	10.4%	4.8%
师资队伍	14.3%	5.5%	13.8%	13.3%	13.0%	10.7%	8.3%	5.0%	8.7%	7.4%
基础设施	14.4%	6.6%	11.5%	9.0%	8.5%	10.4%	12.1%	12.1%	6.4%	9.0%
招生宣传	16.1%	17.0%	11.7%	8.7%	7.0%	7.6%	6.2%	4.9%	7.7%	13.0%
专业建设	15.9%	7.9%	9.3%	14.8%	10.6%	10.5%	7.5%	4.3%	9.4%	9.7%
课程设计与开发	7.9%	4.4%	6.9%	15.3%	11.5%	15.8%	13.5%	8.7%	7.8%	8.3%
学习支持与学生管理	8.0%	5.9%	12.5%	11.3%	16.5%	9.4%	6.5%	8.6%	6.0%	15.4%
学习评价	8.0%	5.1%	11.5%	15.7%	16.5%	11.3%	6.8%	4.5%	7.4%	13.2%
内部质量保证	16.2%	6.6%	13.6%	11.3%	11.3%	11.2%	7.6%	5.7%	9.9%	6.5%
学术研究	13.2%	3.6%	6.9%	13.9%	12.0%	12.2%	9.8%	7.2%	18.2%	3.0%

由表3可知，管理层对机构运营等宏观层面较为了解，而对于具体的课程设计与开发、学习支持和学生评价方面关注得并不多。招生人员专注于招生工作和宣传工作，对其他远程教育环节了解不多。教务人员的工作相对偏行政，了解机构的组织结构以及机构内部的人员，但是对于具体的课程设计和教学设计以及学术研究内容不甚了解。主讲教师对课程设计与开发和学习评价最有话语权，而对组织管理和招生宣传的话语权较小。辅导教师对学习支持与学生管理和学习评价最有话语权，对宏观层面的办学资质、组织管理和招生宣传不甚了解。教学设计人员对课程设计与开发方面最有话语权，而在招生宣传方面的话语权最小。资源建设人员在课程设计与开发和基础设施要素上最有话语权，在招生宣传要素上话语权较小。技术支持人员的主要工作为维护和更新软硬件设施，对基础设施比较有话语权。对于研究人员，无可非议最有话语权的还是学术研究。学生最有话语权的是学习支持与学生管理，其次是学习评价和招生管理。

（三）远程教育质量保证要素的重要性排序

根据专家排序法得到了各角色对要素的话语权权重，结合各角色对要素的打分值，得到每个要素的加权平均值（见表4）。具体计算方法（以办学资质为例）：管理层对办学资质的打分（4.43）×管理层在办学资质上的话语权权重（18.2%）+招生人员对办学资质的打分（4.34）×招生人员在办学资质上的话语权权重（12.7%）+……+学生对办学资质的打分（4.47）×学生在办学资质上的话语权权重（7.9%）=4.4175。

表4 远程教育质量保证要素重要性排序

要素	加权平均值	排序
办学资质	4.4175	2
组织管理	4.3725	5
师资队伍	4.3575	7
基础设施	4.4020	3
招生宣传	4.3583	6
专业建设	4.3775	4
课程设计与开发	4.3020	8
学习支持与学生管理	4.2950	10
学习评价	4.3020	8
内部质量保证	4.2650	11
学术研究	4.4250	1

将上述的要素排序图示化，得到远程教育质量保证要素层次塔（见图5）。

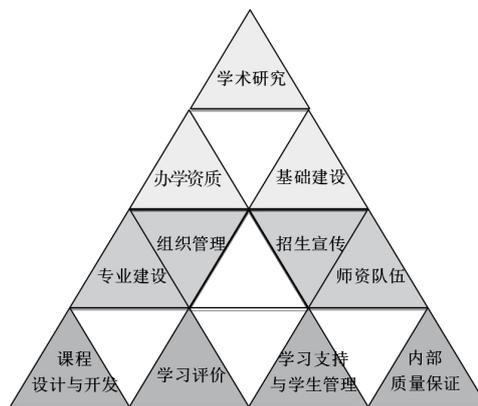


图5 远程教育质量保证要素层次塔

通过远程教育质量保证要素层次塔，可清晰看到远程教育质量保证要素的重要性顺序。该排序有些跟研究者当初的预计一致，而有些跟研究者的预判有较大差异。

1. 对机构子系统的重视程度高于学生子系统

层次塔顶尖为学术研究、办学资质和基础设施，远程教育利益相关者关注机构层面的运营和基础设施，而对与学生学习环节息息相关的学生支持、课程设计与开发、学生评价的重视程度相对较低。一般来说，在质量保证方面，更多的会从机构角度思考，机构运行好了管理顺了，我们认为质量自然就好了。然而，我们必须认清一点，远程教育最终的服务对象是学生，远程教育的终极目标是让学生得到发展，学生才是远程教育最重要的利益相关者。许多学者（Frydenberg, 2002; Cashion & Palmieri, 2002; Ehlers, 2004; Insung, 2011）呼吁要重视远程教育中学习者的地位，在远程教育中依然坚持以学习者为中心。

2. 研究受到高度重视

远程教育研究受到越来越多的重视，在质量保证要素中排序第一，这跟笔者的预期稍稍有些出入。随着技术的发展，远程教育学习方式、教学手段、资源制作、学习支持等发生了巨大的变化，需通过对现代远程教育领域理论和实践各个层面的研究，解决面临的一系列问题，促进现代远程教育的质量提升和可持续发展。远程教育想要良性发展，需远程教育机构、质量评估机构和学术机构三者鼎力合作，在远程教育生态中，学术机构是不可少的族群，其研究成果可以帮助解决远程教育机构实际存在的问题（沈欣忆，2014）。研究的重要性不言

而喻，但是位居所有要素之首，还是有些意外。

3. 对内部质量保证的重视程度相对较低

质量是远程教育的生命线。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》明确提出了“把提高质量作为教育改革发展的核心任务”“建立以提高教育质量为导向的管理制度和工作机制”等具体的质量建设要求。(教育部, 2016)此外, 国家对现代远程教育新时期的发展提出了更高的质量要求, 尤其在大规模办学支撑能力、人才培养过程质量、以能力为中心的教学改革以及教学质量保证体系建设等方面。

但是在质量意识方面, 各办学单位对质量保证的认识水平参差不齐, 相当一部分远程教育办学机构对质量保证的重视程度较低。质量意识较强的办学单位已经搭建起了内部质量保证体系, 而质量意识薄弱的办学单位还停留在对办学规模和效益的片面追求上, 尤其部分基层办学单位为维持办学规模不惜放松考试关口, 质量保证的有效举措相对较少。尽管电大系统已经初步形成了“招生是生存线, 质量是生命线”的思想意识, 但在实际操作过程中, 各办学单位在招生方面探索出了很多具体而有力度的举措, 而在质量保证方面的探索和具体举措却显得捉襟见肘。(齐坤, 李林曙, 2014)

相对内部质量保证来说, 办学机构对外部质量保证相对重视程度高一些, 包括统考、年报年检等制度, 也包括定期的外部审查活动, 这些质量活动往往关系到机构的声誉, 因此其重视程度相对较高。然而, 内部的质量保证活动是外部质量保证的基础, 如果只是单纯重视外部质量保证活动, 短时期内可以应付过去, 但是一定不是长久之计, 需要提升对内部质量保证的重视程度, 树立正确的质量观, 建立机构内部的质量保证标准, 构建良好的质量保证体系。

4. 对学习支持服务和学生管理重视程度相对较低

在远程教育这样的形式下, 对学生学习过程的学术支持非常重要, 学习者没有面对面的同学, 没有可以直接帮助解答问题的教师, 学习者在学习中遇到的所有问题都需要通过学习支持去解决。远程教育的关键之一是树立服务意识, 把学习支持服务作为提高远程教育质量的重要内容来抓, 把学生的

满意度作为教学支持服务水平的重要衡量标尺, 指定专门的服务机构及人员, 制订切实可行的规章制度, 利用各种技术手段提高服务的效率和覆盖面, 加强对教学支持服务的研究与创新, 不断提高教学支持服务的水平。(顾静相, 方慕真, 2007)

毫不夸张地说, 学习支持服务是远程学习者学习成败的关键, 然而本研究结果显示, 学生支持和管理的排序非常靠后, 意味着大家对这个要素的重视程度相对较低。这个结论在一定程度上显示了远程教育的现状, 即远程教育利益相关者重结果而不重过程, 这种导向使得远程教育机构对学习过程相对忽视。部分基层单位, 为了不丢失生源, 依然存在着考试工作落实不到位的现象, 对考试考核的重视程度远大于对学生学习过程的支持服务。(齐坤, 李林曙, 2014)对学习支持和学生管理工作的重视程度急需提高, 这是远程教育有别于传统教育的关键环节, 也是远程教育优于传统教育的有效步骤, 远程教育学习支持服务可适应学生的各种各样不同的需要, 实现真正的个性化学习, 大卫·西沃特如是说。

四、总结

本研究始于一个实际问题, 即远程教育在社会上的质量声誉较低, 如何提高远程教育质量并提升远程教育质量声誉, 值得深入思考。笔者认为先前政府和办学机构在质量上的诸多努力都没有起到实质效果的原因是他们的工作停留在质量管理层面, 较为零散, 不成体系, 没有真正落实到质量保证工作中, 再加上公众并不了解远程教育的质量管理工作, 一些害群之马机构的出现, 让公众对远程教育有了偏见。

质量保证是提升高等远程教育质量的关键, 建立系统、完善的高等远程教育质量保证体系迫在眉睫。高等远程教育质量保证体系的核心就是质量保证标准, 质量保证核心要素的研究是质量保证标准构建的基础。本研究得到的两个研究成果, 即远程教育质量保证要素和要素的重要性排序, 可为标准的构建奠定基础, 促进质量保证体系的构建和远程教育的发展。

参考文献

- [1]教育部. 2013年教育数据统计[EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7255/201303/149845.htm>,2014-12-31.
- [2]人民网. 远程学历教育竟如此注水[DB/OL]. <http://cpc.people.com.cn/n/2013/0502/c83083-21337402.html>, 2014-12-21.
- [3]陈丽. 亚洲国家现代远程教育质量保证体系比较研究[J]. 现代远程教育研究, 2012, (2): 15-21.
- [4]中华人民共和国人民政府. 国务院关于取消和下放一批行政审批项目的决定[EB/OL]. http://www.gov.cn/zwggk/2013-12/10/content_2545569.htm, 2014-12-31.
- [5]新华网. 取消审批权, 远程学历教育的春天真的来了吗[DB/OL]. http://news.xinhuanet.com/edu/2014-07/16/c_126759295_2.htm, 2014-12-31.
- [6]杨亭亭. 两岸远程开放大学教学质量标准的比较研究[J]. 现代远程教育, 2005, (2): 3-6.
- [7]张凤龙, 张志军, 王淑娟, 曹刚, 王跃, 董锐. 网络教育质量保证金体系概念界定[J]. 中国远程教育, 2002, (7): 13-16.
- [8]孙晖. 从比较的视域看我国开放大学质量标准的建构[J]. 陕西广播电视大学学报, 2011, (4): 10-14.
- [9]孔得伟, 王以宁, 张海. 我国远程教育质量保证体系建设略思考[J]. 现代远程教育, 2005, (1): 67-69.
- [10]徐旭东. 中英远程高等教育质量保证的比较——以中国广播电视大学与英国开放大学为例[J]. 现代远程教育, 2006, (4): 69-72.
- [11]罗洪兰, 邓幸涛, 杨亭亭. 中国电大远程教育质量保证体系及标准初探(上)[J]. 中国远程教育, 2011, (11): 18-20.
- [12]陈祎, 陈丽, 殷丙山. 远程教育质量保证的系统观与评估方法[J]. 中国电化教育, 2002, (12): 55-59.
- [13]郝成义, 冯霞. 谈网络学院主要教学环节质量保证过程[J]. 中国远程教育, 2003, (3): 38-40.
- [14]丁新, 马红亮. 构建全面多元的远程教育质量观[J]. 中国远程教育, 2003, (19): 72-80.
- [15]于云秀. 广播电视大学开放教育的质量保证[J]. 中国远程教育, 2004, (19): 12-16.
- [16]丁兴富. 远程教育质量保证国际比较研究及其主要结论——远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究-成果1[J]. 中国远程教育, 2005, (5): 10-14.
- [17]冯琳, 刘莉. 远程教育质量保证: 国际视野与中国特色“2006网络教育国际论坛”述略[J]. 中国远程教育, 2006, (11): 5-9.
- [18]王福胜, 徐乃庄. 高校网络教育内部质量保证体系构建[J]. 开放教育研究, 2007, (4): 46-49.
- [19]张琳, 刘琳. 从影响因素视角谈现代远程教育质量评价观[J]. 现代远程教育研究, 2008, (3): 28-31.
- [20]李怡. 哈曼框架下远程教育质量保证体系要素分析[J]. 现代远程教育研究, 2008, (3): 56-59.
- [21]裴雯雯. 现代远程教育内部质量保证体系的构建[J]. 现代远程教育研究, 2009, (6): 19-22.
- [22]张进宝, 李松, 陈鹏. 网络课程内涵及其建设的核心要素[J]. 现代远程教育研究, 2010, (1): 61-67.
- [23]李葆萍. 我国远程高等教育质量保证政策体系研究[J]. 现代远程教育研究, 2010, (3): 20-25.
- [24]谭璐. 现代远程教育质量保障的系统分析[J]. 北京广播电视大学学报, 2011, (1): 33-38.
- [25]McNaught, C. Quality Assurance for Online Courses: from Policy to Process to Improvement? In: Meeting at the Crossroads. Proceedings of the Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE 2001) (18th, Melbourne, Australia, December 9-12, 2001); see IR 021 433.
- [26]Frydenberg, J. Quality standards in e-learning: A matrix of analysis. The International Review of Research in Open and Distance Learning [On-line]. Available Telnet: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/109/189>. 2002.
- [27]Yeung, D. Towards an Effective Quality Assurance Model of Web - Based Learning: The Perspective of Academic Staff. 2003.
- [28]Gregory, V. L. Student perceptions of the effectiveness of Web-based distance education [J]. New Library World, 2003, 104(10): 426-431.
- [29]Ehlers. Quality in e-Learning from a Learner's Perspective. European Journal for Distance and Open Learning, Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Online_Master_COPs.html. 2004.
- [30]Ingrid, S., Eunsook, H., & Neal, S., Development and Validation of an Instrument for Student Evaluation of the Quality of Web-Based Instruction [J]. The American Journal of Distance Education, 2004, 18(3):131-150.
- [31]Chaney, E. H. The development of an instrument to assess student opinions of the quality of distance education. Unpublished doctoral dissertation [D]. Texas: Texas A&M University. 2006.
- [32]Salvador L. Carranza, S. L. A grounded theory of high-quality distance education programs: student perspectives. Unpublished doctoral dissertation [D]. Madison: University of Wisconsin-Madison. 2008.
- [33] Chang, S. H. H., & Smith, R.A. Effectiveness of personal interaction in a Learner-Centered Paradigm Distance Education Class Based on Student Satisfaction [J]. Journal of

Research on Technology in Education. 2008, 40(4): 407-426.

[34]丁兴富, 吴庚生. 网络远程教育研究[M]. 北京: 清华大学出版社, 2006.

[35]Kaye, A., & Rumble, G. (Eds.). Distance teaching for higher and adult education (Vol. 342)[M]. London: Croom Helm. 1981.

[36]崔峻山. “专家排序法”的简化及应用[J]. 教育科学研究, 1993, (5): 35-36.

[37]Frydenberg, J. Quality standards in e-learning: A matrix of analysis. The International Review of Research in Open and Distance Learning [DB/OL]. Available Telnet: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/109/189>, 2002.

[38]Cashion, J., & Palmieri, P. The secret is the teacher: The learners' view of online learning. Leabrook, Australia: National Center for Vocational Education Research[DB/OL]. Available Telnet: <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr0F03a.pdf>, 2002.

[39]Ehlers, U. Quality in e-learning from a learner's perspective,[J/OL] European Journal of Open and Distance Learning, <http://www.euodl.org/materials/contrib/2004/>

Online_Master_COPs.html#r4; 2012-04-12.

[40]Jung, I. S. The dimensions of e-learning quality: from the learners' perspective. Education Technology Research Development. 2011, 5(1): 445-464.

[41]沈欣忆, 杨利润, 陈丽. 基于生态观的远程教育质量保证体系构建[J]. 中国电化教育研究, 2014, (7): 82-87.

[42]教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[DB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4693/201407/xxgk_171904.html, 2016-6-13.

[43]齐坤, 李林曙. 国家开放大学内部质量保证现状分析及关键问题初探[J]. 中国远程教育, 2014, (8): 40-46.

[44]顾静相, 方慕真. 远程教育学习支持服务体系构建探索[J]. 中国电化教育, 2007, (6): 39-43.

[45]齐坤, 李林曙. 国家开放大学内部质量保证现状分析及关键问题初探[J]. 中国远程教育, 2014, (8): 40-46.

作者简介

沈欣忆, 博士, 北京教育科学研究院助理研究员。研究方向: 远程教育、网络教育、终身学习。

Research on Core Elements of Quality Assurance in Higher Distance Education

Shen Xinyi

(Beijing Academy of Educational Sciences, Beijing 100875)

Abstract: Along with the rapid development of the distance higher education in China, the quality has been confronted with criticisms. Establishing quality assurance system is thus the key to monitor the quality whereas, and quality standards become a most crucial issue. Based on the wide coverage of literature with regard to the core elements of quality assurance, this paper intends to construct quality assurance standards. Then the elements were assessed with weight as well as logic sequence. The proposed indicator system is formulated to assess the quality for distance education programs.

Key words: higher distance education; quality assurance; elements