

从“孤立写作”到“社群共创”：开放教育毕业论文指导的模式重构

赵学敏

佛山开放大学社区教育部，广东 佛山

收稿日期：2026年7月16日；录用日期：2026年9月10日；发布日期：2026年9月18日

摘 要

针对开放教育毕业论文“孤立写作”的结构性困境，本研究以联通主义学习理论为基础，构建“连接网络-交互层次-知识创生”三维互构分析框架，采用行动研究法，以珠三角某开放大学学前教育专业18名本科毕业生为对象，开展为期14周的三轮迭代实践。研究引入ICAP认知参与框架对交互文本进行精细编码，结合时序分析与扎根编码，系统追踪社群互动的演化轨迹与内在机制。结果表明，互依型任务设计触发了社会性连接的建立，驱动交互层次从信息分享向意义协商跃迁，最终实现碎片经验聚合、隐性知识显性化与集体智慧个体内化的三重知识创生；实验班论文终稿成绩显著高于往届对照班($d = 0.68$)，反思日志与访谈进一步显示学习者写作焦虑持续缓解、学术自我效能感逐步增强。本研究为开放教育毕业论文指导改革提供了可迁移的实践路径。

关键词

开放教育，毕业论文指导，社群共创，联通主义，行动研究

From “Isolated Writing” to “Community Co-Creation”: Model Reconstruction of Graduation Thesis Supervision in Open Education

Xuemin Zhao

Department of Community Education, Foshan Open University, Foshan Guangdong

Received: July 16, 2026; accepted: September 10, 2026; published: September 18, 2026

Abstract

Addressing the structural dilemma of “isolated writing” in open education graduation theses, this

文章引用: 赵学敏. 从“孤立写作”到“社群共创”: 开放教育毕业论文指导的模式重构[J]. 职业教育发展, 2026, 15(9): 306-316. DOI: 10.12677/ve.2026.159396

study builds upon Connectivism Learning Theory to construct a three-dimensional mutually constitutive analytical framework comprising “connection network, interaction levels, and knowledge creation”. Employing the action research method, we conducted 14 weeks of three-round iterative practice with 18 undergraduate graduates majoring in preschool education at an open university in the Pearl River Delta. The findings indicate that interdependent task design triggers the establishment of social connections, driving interaction levels to advance from information sharing to meaning negotiation, and ultimately achieving a threefold knowledge creation: the aggregation of fragmented experiences, the externalization of tacit knowledge, and the individual internalization of collective wisdom. Cross-validation of quantitative and qualitative data demonstrates that the community co-creation model significantly improves thesis quality ($d = 0.68$), while simultaneously alleviating writing anxiety and enhancing academic self-efficacy. This study provides an empirical anchor for extending connectivism to high-task formal education contexts, and offers a transferable practical pathway for the reform of graduation thesis supervision in open education.

Keywords

Open Education, Graduation Thesis Supervision, Community Co-Creation, Connectivism, Action Research

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

毕业论文是开放教育人才培养的核心实践环节。然而，较之普通高校，开放大学的毕业论文指导面临更为复杂的条件性挑战：学习者在职学习的身份属性、师生时空分离的教学形态、学术写作基础的普遍薄弱，共同构成了这一环节长期难以突破的现实难题。然而，上述挑战尚属表层困境，更深层的问题潜藏在现行指导模式的设计逻辑之中。

现有指导模式将毕业论文写作窄化为个体独立完成的“任务”，而非发生在专业共同体中的知识建构过程。学习者在长达数月的写作周期中与同伴隔绝、与学术社群分离、与专业资源网络割裂，写作退化为封闭环境中的个人苦修。本研究将这一现象界定为“孤立写作”，其核心特征在于：学习者处于社会性学习关系的真空之中，既缺乏可及的支持网络，也缺乏知识共建的互动场景。这种模式不仅难以回应成人学习者多样化的支持需求，也制约了论文质量的系统性提升。

从学习理论视角审视，“孤立写作”的实质并非师生交互频次不足，而是一种“结构性问题”。本文所称“结构性问题”，是指问题根源于指导模式的设计逻辑与组织方式本身，而非教师或学习者的个体态度与投入程度。联通主义学习理论指出，知识分布于人、信息节点与技术构成的网络之中，学习即建立连接、形成网络的过程[1]。依据这一视角，一旦学习与知识建构赖以发生的网络被切断，学习的社会性便被遮蔽，知识生产的社会化过程随之消解，个体认知发展将受到结构性钳制。因此，“孤立写作”的症结不在于增加师生对话次数，而在于重建学习者的关系性网络，使写作回归社会性知识建构的本然样态。

上述困境是开放教育毕业论文指导中的普遍问题，本研究选择学前教育专业作为实践场域，主要是基于以下考虑：该专业学生以一线幼儿园教师为主体，实践资源丰富而学术表达薄弱；选题多源于儿童观察、游戏设计等日常场景，天然要求将隐性经验转化为学术话语。这一多重张力，使其成为探索毕业论文指导模式转型的理想案例。

基于此,本研究以联通主义学习理论为基石,引入社群化学习理念,尝试构建“社群共创”式毕业论文指导模式。在此,社群化学习是指学习者通过参与有组织的社群互动,在连接建立、群体智慧共享与知识创生过程中实现个体发展的学习方式[2];“社群共创”则是指以毕业论文写作为共同任务,学习者在联通的学术网络中通过多向互动与协同建构,实现论文质量与学术素养协同提升的指导模式。本研究的核心研究问题是:如何以联通主义为指导,推动毕业论文指导从“孤立写作”走向“社群共创”?本研究采用行动研究法,以珠三角某开放大学学前教育专业本科毕业生为对象,开展为期14周的干预实践,通过多源数据检验模式效果,以期为开放教育毕业论文指导改革提供可迁移的实践路径。

2. 文献综述与分析框架

2.1. 相关研究述评

开放教育毕业论文指导研究长期聚焦困境分析与流程优化,已有研究普遍揭示三重困境:学习者层面工学矛盾突出、学术素养与文献检索能力薄弱[3][4];教师层面“一对多”远程指导导致交流碎片化、过程监控困难[5]。优化路径方面,王清莲[4]提出师生双向选择、团队协作指导与平台化监督的全过程策略。整体来看,上述研究在问题识别与操作性建议上具有实践价值,但其共同局限在于:改进思路仍囿于师生线性传递框架内部,着力点是优化“教师-学习者”之间的信息传递效率,而非重构学习发生的社会性条件。这一视角局限,使得社群化学习、联通主义等强调学习社会性与网络性的现代学习理论迟滞未能进入开放教育毕业论文指导的研究议程。

在诸多现代学习理论中,联通主义因其对网络连接与分布式知识的核心强调,为重新理解开放教育场景下的学习过程提供了重要的理论透镜。Siemens [1]的核心主张是:知识分布于网络之中,学习即连接的建立与网络的形成,“知道在哪里”比“知道什么”更为关键。Hendricks [6]指出,联通主义与开放远程教育具有天然契合性,能够突破传统教育的物理界限。实证层面,Ismael 等[7]、Pandya 等[8]分别在语言教学与跨国协作场景中验证了联通主义教学的有效性;Tham 等[9]则在写作教学领域证实了战略网络方法对跨文化学习的促进作用。国内研究中,周萍[10]基于cMOOC课程识别出四种典型学习路径,揭示了联通主义学习的复杂性特征。然而,比较这些实证研究可以发现,其应用场景多集中于课程教学或非正式学习,任务结构相对松散、评价压力较低,学习者参与与否具有较强的自主选择性。与之相比,毕业论文指导具有长周期、高任务性、强约束等特征,学习者的参与是制度性要求而非自发选择。这一场景差异意味着,联通主义所强调的“连接”能否在高度任务化的正式教育情境中有效建立并持续维持,仍有待专门检验。现有研究恰恰在这一方向上缺乏系统探讨。

沿着联通主义的实践化脉络进一步考察,社群化学习与学习共同体构成了该理论在教学场景中最核心的应用研究分支。王志军、刘璐[2]系统界定了社群化学习的内涵与特征,强调连接建立、群体智慧共享与知识创生的核心价值。机制研究方面,刘浩[11]构建了寻径-意会-创生三层交互的成人社群学习行为模型;王志军团队先后提出“算法+社群”双驱动形态[12]与三类社群设计框架[13],推动研究向智能化、类型化方向发展。批判性视角同样值得关注:Kotzee 和 Palermos [14]指出协作弥补教师带宽的认识论基础有待强化,Apostolidou [15]则警示过度技术化可能遮蔽人的能动性。从上述研究脉络可以提炼出两条关键线索:其一,社群化学习的价值实现并非“建群即得”,而是依赖连接建立、深度交互与知识创生之间的有机转化;其二,技术平台只是外部条件,真正起决定作用的是任务结构、社会规范与学习者的能动投入。然而,现有社群化学习研究多聚焦于非正式知识社群或低风险协作场景,社群参与的高自愿性、低强制性特征与毕业论文指导的制度性、强约束性形成鲜明反差。由此产生的问题是:在正式教育体系的高任务性场景中,社群化学习的运行逻辑是否仍然成立?其关键机制又当如何设计?

综合来看, 现有研究存在三方面缺口: 一是场景错位, 社群化学习多面向自主型知识社群, 对高任务性毕业论文指导场景关注不足; 二是对象局限, 既有研究多针对全日制学生, 开放大学在职成人的适配性研究几近空白; 三是模式缺失, 开放教育毕业论文指导尚未系统引入社群化学习理念, 缺乏从理论到实践的完整研究链条。这三方面缺口并非彼此孤立, 而是共同指向一个核心命题: 需要在正式教育场景中, 发展一种能够有效整合“连接建立-深度交互-知识创生”的毕业论文指导模式。

2.2. “社群共创”的三维互构分析框架

“社群共创”是指以毕业论文写作为共同任务, 学习者在联通的学术网络中通过多向互动与协同建构, 实现论文质量与学术素养协同提升的指导模式。与一般在线讨论相比, 社群共创不满足于观点交换与信息共享, 而是以公共认知工具的生成为核心产出; 与结构化同伴互评相比, 社群共创不以“判断-反馈-修正”为基本逻辑, 而是以“共析-共建-共生”为逻辑, 知识流动从单向或双向转为多向网络化; 与泛在的协作学习相比, 社群共创不是附加在写作任务之外的松散合作, 而是以毕业论文这一高任务性成果为共同目标、嵌入正式评价体系之中的学习组织方式。概括而言, 社群共创的本质差异在于: 它以“集体知识增量”而非“个体任务完成”为价值取向, 以“关系网络的持续再生产”而非“一次性互助行为”为运行特征。

基于联通主义学习理论与社群化学习相关研究, 本研究构建“连接网络-交互层次-知识创生”三维互构分析框架(见图1), 用以剖析毕业论文指导社群的内在运行机制。该框架的三个维度分别回应了前述三方面研究缺口: 连接网络维度直接针对“场景错位”缺口, 探讨高任务性正式场景中社会性连接如何可能建立并维持; 交互层次维度直接针对“对象局限”缺口, 关注开放大学在职成人在学术基础薄弱、工学矛盾突出的条件下, 如何实现从浅层信息交换向深层意义协商的推进; 知识创生维度则直接针对“模式缺失”缺口, 尝试从机制层面打通“理论-设计-效果”的完整链条。在此框架下, 技术平台被定位为“连接器”而非“替代品”——它仅提供外部条件, 连接能否转化为深度交互与知识创生, 最终取决于学习者的能动投入与教师作为生态构建者的持续引导。

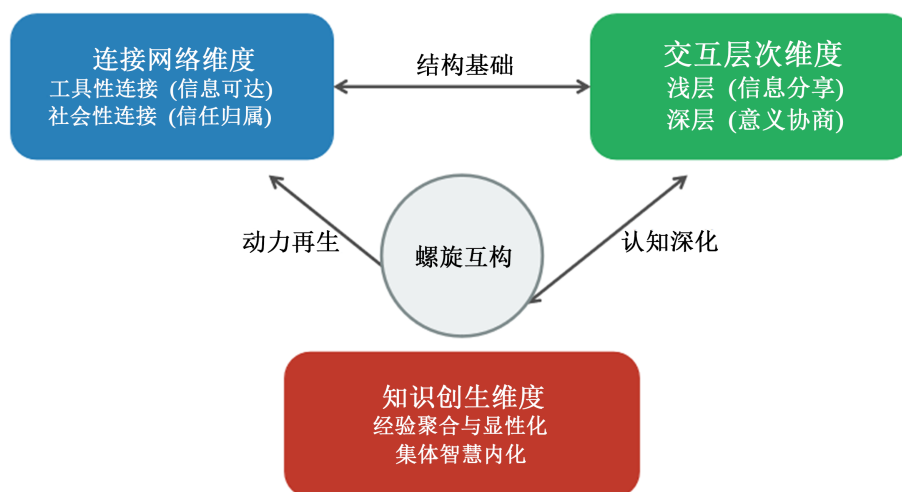


Figure 1. Analytical framework of three-dimensional mutual-constitution for “Community Co-creation”

图1. “社群共创”三维互构分析框架

连接网络维度构成社群的关系结构基础, 指学习者与同伴、教师、学术资源之间形成的多元连接网络, 兼具工具性与社会性双重属性: 前者指向平台功能支撑的信息可达性, 后者指向信任、认同与互惠

规范维系的归属感。网络质量主要取决于节点异质性、连接密度与通道稳定性。交互层次维度刻画社群对话的认知深度，互动沿着“信息分享－观点碰撞－意义协商－群体共识”逐层递进，浅层交互止于资料交换与表态回应，深层交互则表现为认知冲突外化、论证链共构与证据协同检验。知识创生维度指向社群互动的产出与再生功能，包含碎片经验聚合、隐性知识显性化、集体智慧个体内化三个递进子过程，它既是连接与交互的产出，也是推动网络进一步凝聚的内生动力。

三维“螺旋互构”并非自动发生，依赖四种机制。其一，异质性知识势差提供初始动力：成员在经验、学术表达与选题旨趣上的差异形成认知张力，推动其从各自言说转向相互回应。其二，任务结构的社会性互依是催化条件：任务设计使成果彼此依赖、讨论成为必需，互动由“可发生”转为“必须发生”，突破成人浅层参与障碍。其三，认知冲突与意义协商是交互跃升的核心机制：多元视角碰撞促使外化默会假设、澄清歧义、检验论据，推动对话从信息交换走向意义建构。其四，知识创生的公共化产物构成反馈回路：案例库、论证清单等认知产品转为公共资源，降低参与门槛，为更高层次的新连接交互奠基。教师通过任务设计、进程调控与元认知引导维持机制运转，防止螺旋停滞退化。三个维度之间形成螺旋互构关系，连接为交互提供基础，交互深化重塑网络，高层级交互催生知识创生，集体知识的沉淀又反哺网络连接的拓展与认知对话的深化。

3. 研究设计与方法

鉴于本研究核心目标是建构并优化社群化毕业论文指导模式，具有鲜明的实践生成性，研究采用行动研究作为主要方法。“计划－行动－观察－反思”的循环迭代逻辑，与模式在真实场域中的调适过程高度契合；同时，研究者本身即为该专业论文指导教师，能够以参与者身份同步推进教学干预与理论提炼。研究周期为14周，设三轮迭代，覆盖选题启动至论文定稿的完整流程。每轮迭代均预设明确的观察焦点与阶段目标，并基于上一轮反思确定本轮调整重点，以体现行动研究螺旋演进而非简单重复的特性。具体而言：第一轮(第1~4周)以“连接网络初步建立”为阶段目标，观察焦点为成员能否主动回应他人帖子、微信群中的求助与应答行为是否发生，重点检验异质性知识势差能否自然引发互动；第一轮反思发现，成人学习者虽具备经验分享意愿，但互动多停留在“点赞式”回应，深层观点碰撞不足，原因在于任务互依性较弱。据此，第二轮(第5~9周)调整任务结构，引入“选题互诊”“文献互鉴”两个互依性环节，使讨论成为完成个人论文的必要步骤，阶段目标为“交互层次由信息分享向观点碰撞推进”，观察焦点为认知冲突是否发生及如何被化解；第二轮反思显示，认知冲突虽已出现，但部分冲突因缺乏公共化支撑而消解，群体认知成果未能有效沉淀。据此，第三轮(第10~14周)设置“案例库共建”“论证策略清单”等公共认知工具产出任务，阶段目标为“知识创生产物反哺新一轮连接与交互”，观察焦点为公共化产物是否降低后续参与门槛、是否催生更高质量的互评与修改行为。

研究在珠三角某开放大学学前教育专业本科毕业论文指导中实施，对象为2024级秋季学期18名本科毕业生。该群体以在职一线幼儿园教师、保育员为主，平均年龄29.6岁，多拥有3年以上幼教工作经历，实践经验丰富但学术写作基础薄弱，选题多来自日常教学观察，与本研究“实践经验向学术话语转化”的主题相契合。研究团队由两名开放教育研究者与三名一线指导教师组成，一人统筹研究设计与分析，其余四人参与社群指导与数据收集。场域采用混合线上环境，国家开放大学学习平台用于正式文件提交与进度管理，微信社群承载日常互动交流。

为系统揭示社群共创模式的运行机制与实践效果，本研究采用多源数据互证的采集策略，资料来源主要包括四类：一是平台交互记录，包括学习平台发帖与微信社群对话，用于呈现互动结构特征；二是学习者三轮反思日志，记录各阶段参与感受与写作困境；三是终期深度访谈，采用目的抽样法选取6名参与程度各异的学习者进行半结构化访谈，每人访谈时长约30分钟，全部转录为文本，用以捕捉社群参

与者的主观体验；四是论文文本，含各阶段草稿与终稿，追踪写作质量的演变。

在交互文本的认知层次分析方面，本研究引入 ICAP (Interactive-Constructive-Active-Passive) 认知参与框架对平台讨论区与微信社群的对话单元进行系统编码[16]。该框架将学习者的认知参与行为由低到高划分为四个层级：被动层级(P)、主动层级(A)、建构层级(C)、交互层级(I)。两名编码者独立对三轮迭代中抽取的 600 条对话单元进行 ICAP 编码，编码一致性系数为 0.81，分歧处经讨论达成共识，以此量化交互层次在三轮迭代中的演化轨迹。

分析采用时序分析与扎根编码相结合的路径，二者分别回应不同层面的研究问题并形成互补。时序分析聚焦“过程”层面，结合 ICAP 编码结果，回答互动密度与交互层次在 14 周内如何随时间演变、关键转折点位于何处、螺旋推进是否出现以及有无停滞或退化等问题，用于追踪三维互构的动态轨迹。扎根编码聚焦“机制”层面，回答参与者如何体验与解释这些互动过程、连接网络与知识创生之间如何发生转化、哪些条件支撑或阻碍了深层交互等问题，用于提炼核心运行机制。二者通过“过程-机制”互证共同服务于核心研究问题：时序分析提供的演化证据为扎根编码的机制解释提供发生情境与时间定位，扎根编码提炼的机制则为时序分析中观察到的转折点提供参与者意义层面的解释依据，最终共同回答“社群共创模式在开放教育毕业论文指导中是否有效、何以有效”这一整体问题。具体操作上，时序分析通过对平台交互记录与反思日志的时间序列编码完成；扎根编码由两名研究者独立对访谈与日志材料进行开放性、轴心性、选择性三级编码，编码一致性系数为 0.86，分歧处通过讨论达成共识。研究通过三角验证、参与者检验与持续观察等手段保障结论的可靠性。

4. “社群共创”指导模式的构建与实践效果

基于前述三维互构分析框架，本章从连接网络、交互层次与知识创生三个维度，系统呈现三轮行动研究的迭代过程与实践成效。三轮迭代虽各有侧重，分别聚焦网络搭建、交互深化与知识创生，但在实际推进中相互交织、螺旋上升，每轮均有其明确的主导性培育目标。从螺旋互构的实践展开看，第一轮以连接网络为切入点，但交互多呈浅层、知识创生仅零星出现；第二轮借助任务互依强化网络密度，交互由信息分享跃升至观点碰撞，共享摘要与论证策略等知识创生雏形开始涌现；第三轮以公共认知工具产出为杠杆，知识创生成果进一步反哺网络凝聚力与交互深度，形成“连接-交互-创生-再连接”的螺旋上升闭环。

4.1. 连接网络的搭建与交互层次的跃迁

研究第一轮以异步讨论区为主要载体，采用问题驱动的任务设计：教师每周围绕选题论证、文献检索、框架搭建等关键节点抛出引导性问题，要求学习者发帖回应并阅读同伴观点。这一设计的初衷是通过技术平台建立学习者之间的连接，打破传统指导的孤立状态。然而，运行两周后的数据显示，互动质量远未达到预期。全轮累计发帖 127 条，其中 83% 的互动由教师发起或收尾，学习者的帖子多为独立陈述式发言，彼此之间的实质性回复仅占 17%，且多为表态性回应，缺乏追问、质疑与观点碰撞。ICAP 编码结果进一步印证了这一判断：第一轮对话单元中被动层级(P)占比 42%，主动层级(A)占比 41%，建构层级(C)仅占 14%，交互层级(I)不足 3%，整体认知参与停留在浅层。从网络结构来看，社群呈现典型的星形拓扑——教师处于绝对中心位置，学习者之间的连接稀疏且微弱，几乎没有形成稳定的同伴对话关系。

究其根源，问题不在技术层面，而在于三重社会性缺失：一是社群目标模糊，学习者将讨论视为完成任务而非获取支持，参与停留在工具性服从层面；二是信任基础薄弱，学习者彼此陌生，对公开暴露写作困惑心存顾虑；三是任务结构缺乏互依性，各自完成即可达标，不存在“必须交流”的情境压力。

针对第一轮暴露的问题，研究团队在第二轮进行了两项关键设计调整，核心思路是通过任务结构的

重构来培育社会性连接。第一项调整是引入协同文献研读机制：精选三篇与学前教育论文写作相关的核心文献，将学习者分为三组，每组精读一篇并产出共享摘要与概念图，随后交叉汇报补充。这一设计旨在创设共同知识基础，使对话拥有统一参照系，避免各说各话。其二，推行互批工作坊角色轮换制：每次互批设被批者、互批者、观察者三类角色，三人一组轮换并填写结构化对话支架表。角色轮换强制学习者从不同立场参与对话，打破“只看自己的、只等老师改”的被动状态。

从交互层次的变化来看，对话链平均深度从第一轮 1.2 层增至 3.4 层，出现连续多轮往返；质疑性提问占比从 3% 升至 18%，补充性回应从 5% 升至 22%，交互从“各自言说”转向“共同思考”，实现了层次跃迁。ICAP 编码的对比同样显著：第二轮建构层级(C)占比升至 31%，交互层级(I)升至 19%，主动层级(A)降至 33%，被动层级(P)降至 17%，认知参与整体向深层迁移。网络结构方面，星形中心逐步消解，学习者间连接数从 7 对增至 43 对，密度提升至 0.28，呈现明显网状分布，去中心化趋势显著，多名学习者成为局部讨论发起者。上述数据均为描述性统计，反映模式迭代过程中的变化趋势，不直接等同于因果效应。

从螺旋互构的角度看，第二轮交互层次的跃迁同时为知识创生积累了条件：协同研读中产出的共享摘要与概念图，已经构成群体认知产品的最初形态；互批工作坊中反复出现并经多轮对话检验的“问题-机制-对策”论证策略，开始被部分学习者自发迁移到个人修改中。这表明连接网络与交互层次并非孤立演进，二者的推进正在催生知识创生从隐性、零散向显性、积累转化，为第三轮系统转向知识创生奠定实践基础。

从这两轮迭代中，可以提炼出一条核心机制：社会性连接的建立是交互层次从浅入深跃升的中介条件。技术平台提供了“能联系上”的可能性，唯有信任、互惠规范与共享目标初步形成后，学习者才“愿意深交”，进而推动对话向观点碰撞与意义协商发展。而社会性连接的培育，关键在于任务结构的设计——协同型任务创设的彼此依赖关系，远比独立型任务更能激发深层互动。激活社群共创的杠杆不在技术本身，而在任务的社会结构设计。

4.2. 知识创生的实现路径

在前两轮建立社会性连接的基础上，第三轮迭代的核心转向群体知识生产，即从“互评互批”的评判逻辑转向“集体共构”的建构逻辑。从三维框架的知识创生维度来看，本研究在迭代中凝练出“草稿共评-案例对勘-反思对话”三位一体机制，推动知识从个体隐性状态向群体共享转化，实践中表现为三重递进形态。

草稿共评以匿名典型片段为分析对象，将讨论焦点从价值判断转向建构性探索；案例对勘通过并置同一主题的不同写作版本，引导学习者在比较中提炼可迁移的通用论证策略；反思对话则由教师引导元认知回溯，将讨论中隐性生成的写作策略显性化为公共认知工具。这一机制与传统互批的本质差异在于：后者以个体文稿修正为目标，增益仅惠及被评者；前者以公共认知工具生成为目标，群体提炼的策略框架惠及全体成员，实现知识的社群层面增量。

其一为碎片经验聚合层面，三轮迭代中学习者贡献了大量一线情境化叙事，经对话碰撞后部分被识别为典型情境，汇集为公共案例库，提供可迁移的分析范例与论证框架。其二为隐性知识显性化层面，一线教师普遍拥有关于“好论文”的直觉判断，但多停留在默会层面。社群多声部对话为隐性知识外化提供了脚手架：模糊的写作焦虑经由多维度连续追问，逐步收敛为“论证链条缺失”“概念界定模糊”等可操作的具体命题。群体多元视角的碰撞显著提升了外化效率与深度。

以下为第三轮“草稿共评”活动中一段具有代表性的匿名对话节选，直观呈现了隐性感知在群体追问中逐步显性化的完整过程：

学习者 A(被评者): 我总觉得我这部分写得不对, 但说不上来哪里不对, 就是读着别扭。

学习者 B(互批者): 你说的“别扭”是指逻辑不通, 还是例子不够?

学习者 A: 好像都不是……我举了三个观察案例, 但写完总觉得和结论接不上。

学习者 C(观察者): 我注意到你每个案例后面都直接给结论了, 中间是不是缺了一步——你是怎么从这个观察现象推导那个结论的?

学习者 A: 对! 就是这个! 我都是凭经验直接判断的, 没把推理过程写出来。

学习者 B: 那是不是可以说, 你的问题是“从观察到结论之间缺少证据链和分析环节”?

学习者 A: 是的, 我之前一直觉得是“写得不好”, 现在终于知道具体是哪里不好了。

教师(引导元认知): 大家帮 A 把这个问题命名为“论证链条缺失”, 这个问题在其他人的草稿里有没有出现? 我们能不能总结一个检查清单?

这段对话清晰地展示了隐性知识显性化的社会建构机制。学习者 A 最初的感知是模糊的、情绪化的(“别扭”“说不上来”), 属于典型的默会知识状态。学习者 B 的追问从逻辑与证据两个维度提供了外化的脚手架, 但未能命中要害; 学习者 C 的观察则精准捕捉到了“案例-结论”之间的推理断裂, 促使 A 将模糊感受转化为具体的问题描述。最终, 在 B 的归纳与教师的元认知引导下, 个体的模糊感知被命名为“论证链条缺失”这一可操作、可讨论的公共概念, 并进一步延伸为群体共享的自查工具。这一过程表明, 隐性知识的外化并非个体独自反思的结果, 而是在多声部对话的连续追问中逐步收敛、命名、公共化的社会过程——这正是社群共创相较于一对一指导的核心优势所在。

其三为集体智慧个体内化层面, 文本分析显示, 18 名学习者终稿中使用理论概念进行现象分析的人数由初稿的 4 人升至 15 人, 论证策略人均使用频次由 1.3 项增至 3.1 项。终稿与访谈的交叉分析显示, 学习者已能自发调用社群生成的认知工具——或运用“逐级收敛”策略凝练研究问题, 或参照“问题-机制-对策”范式搭建框架, 或借助自查清单完成自我修改, 表明集体智慧已内化为个体认知工具。上述数据均为描述性统计, 反映模式迭代的阶段性效果, 不直接等同于因果效应。

从螺旋互构的反馈回路看, 第三轮的知识创生并非终点。案例库、论证策略清单与自查工具等公共认知产品生成后, 第三轮后半程的互评与修改行为明显增多, 交互深度在“使用-修订-再使用”中进一步增加, 成员因共同产出而形成更强的归属感与网络凝聚力。这显示知识创生维度正在反哺连接网络与交互层次, 使螺旋上升得以维持而非停滞于单一维度的完成。

在知识创生过程中, 本模式与结构化同伴互评形成了清晰的边界。同伴互评以“判断-反馈-修正”为基本逻辑, 核心目标是提升个体文稿质量, 知识流动呈单向或双向; 而社群共创以“共析-共建-共生”为逻辑, 核心目标是生成属于社群整体的公共认知工具与策略框架, 知识流动呈多向网络化。“草稿共评-案例对勘-反思对话”三位一体机制的设计, 正是这一逻辑转换的操作化体现。

4.3. 效果验证

为检验社群共创模式对论文质量的提升效应, 本研究选取往届同专业毕业生作为对照班, 与实验班($n = 18$)的论文终稿成绩进行独立样本 t 检验。实验班为前述 2024 级秋季学期 18 名学前教育专业本科毕业生, 其人口学与学业背景特征已在“研究设计与方法”部分详述; 对照班为同一专业上一届(2023 级秋季学期)毕业生($n = 21$), 两组在入学条件、培养方案、毕业论文要求及评分标准方面完全一致, 且在职身份、平均年龄(实验班 29.6 岁, 对照班 30.2 岁)与教龄分布无显著差异, 具有可比性。Levene 方差齐性检验显示两组方差无显著差异($F = 0.82, p = 0.37$), 满足方差齐性假定。结果表明, 实验班成绩均值为 79.0 ($SD = 9.8$), 显著高于对照班的 72.0 ($SD = 10.7$), $t(37) = 2.11, p < 0.05$, Cohen's $d = 0.68$, 效应量中等偏大。

本效果验证采用准实验设计,实验班与对照班并非随机分配,可能影响内部效度的混淆变量至少包括以下几项:其一,组间基线差异——对照班为往届学生,两组在入学学业基础、学习动机强度及论文选题自主性等方面可能不同,且无法事后测量控制;其二,评分者效应——实验班与对照班论文由不同学期教师评阅,虽统一了评分标准,但评分者信度未做专门检验;其三,时间与情境效应——两期处于不同学期,学校支持政策、课程资源可得性及外部环境可能发生变化;其四,霍桑效应/新颖效应——实验班因参与社群化指导而获得额外关注与新颖体验,可能提升参与投入与表现,而非仅由模式本身所导致。本研究通过统一评分标准、选题难度控制及多源数据互证等手段部分缓解上述威胁,但受样本量与设计限制,仍无法完全排除混淆变量的影响。因此,上述量化结果应被谨慎解读为社群化指导具有积极效应的初步证据,而非严格因果推断,模式真实效应的确立有待更大样本的随机对照或配对设计进一步检验。

质性资料则从学习者主观体验维度补充了量化结论,深度访谈与反思日志的编码分析显示,数据中反复浮现两个核心主题:写作焦虑显著降低与论证信心明显提升。学习者普遍表达出对写作社会性维度的重新认知——“第一次觉得写论文不是一件孤独的事”。角色轮换推动学习者从写作主体向评价主体视角转换,反哺自身写作反思。三轮追踪数据显示,写作焦虑得分逐轮下降,论证自我效能感逐轮攀升,整体体验持续向好。

4.4. 实施过程中的挑战与调适

行动研究的价值不仅在于呈现成功经验,更在于如实记录实践过程中的张力与调适。本研究在三轮迭代中遭遇了多重挑战,这些挑战既反映了开放教育在职成人学习的结构性约束,也为模式的持续优化提供了实践依据。

对于开放大学的成人学习者来说,工学矛盾是贯穿全程的首要约束。18名学习者均为在职教师,第二轮首次晚间互批仅9人准时上线,3人缺席,反思日志中频繁出现“白天带班太累,晚上没精力讨论”。对此,研究团队将同步活动调整为“异步为主、同步为辅”的混合模式:核心讨论延长至48小时窗口,另设15分钟周末同步总结用于提炼共识,后续参与率升至94%。这表明,开放教育场景中的社群化设计必须尊重成人学习者时间碎片化的特征,刚性同步要求反而抑制参与。

成人学习者对公开暴露写作困难的抗拒是另一突出障碍。第一轮多名学习者私聊表示“不好意思把写得差的发到群里”,第二轮匿名共评后仍有3人只提交反复修改的“安全版本”。对此,教师率先分享自身早年写作失败案例以降低群体防御,并确立“不评价写作者,只分析文本”的互批规则。至第三轮匿名共评提交率达100%,心理安全的建构被证明是深层交互发生的前提。此外,认知冲突存在滑向关系冲突的风险。第二轮某次互批中,“你这个题目根本做不了”的尖锐质疑引发防御性回应,对话陷入僵局。教师及时将讨论从价值判断引导至建构性方向,并引入“先肯定、再提问、后建议”的三步对话规范,此后未再出现明显冲突。这说明认知冲突具有建设性与破坏性双重面向,教师的进程调控是维持其生产性的关键。

上述挑战与调适过程表明,社群共创模式的运行并非线性推进,而是在不断回应成人学习者结构性约束与心理需求的过程中逐步优化的。工学矛盾要求时间结构的弹性化设计,暴露焦虑要求心理安全的持续培育,认知冲突则要求教师发挥进程调控的专业作用。这些发现丰富了对社群共创模式适用条件与运行边界的理解。

5. 讨论与结论

前述三轮行动研究的迭代实践与效果检验,初步验证了社群共创模式在开放教育毕业论文指导中的适用性与有效性。以下结合联通主义学习理论与既有研究成果,从三个层面展开理论讨论,并在此基础

上提炼研究结论、实践启示与未来方向。

就社群关系网络的形成机制而言,互依型任务设计是触发社会性连接的关键杠杆。既有研究多强调技术平台的连接功能,本研究则表明,技术仅提供连接的可能性,真正推动学习者从“孤立”走向“联结”的是任务结构中嵌入的社会性互依。ICAP 编码的层级迁移数据进一步证实,互依型任务不仅增加了互动频次,更实质性地提升了认知参与深度——建构层级与交互层级的占比从第一轮 的 17% 升至第二轮 的 50%,表明交互质量的提升并非单纯的数量增长,而是认知参与模式的结构性转变。这一发现拓展了联通主义的解释边界:高任务性、强评价约束的正式教育场景中,连接质量远比数量重要,任务的社会结构设计是核心变量。实践中,社群化转型的关键不在于建多少群组,而在于能否设计出促使学习者相互依赖、共同建构的任务序列。

深入认知层面考察,社会性重建推动知识创生沿递进路径展开,构成认知发展的内在机制。对照班成绩离散度更大,表明传统模式下论文质量高度依赖个体隐性认知资源;实验班则通过社群共评共析,将散布的默会写作感知转化为公共认知工具,实现了知识的社群层面增量。嵌入的匿名对话片段直观展示了这一转化机制:模糊的“别扭”感在多声部追问中逐步收敛为“论证链条缺失”的可操作命题,并进一步公共化为群体自查工具。知识创生遵循“碎片经验聚合-隐性知识显性化-集体智慧个体内化”的递进路径,与知识建构理论中关于协作情境与人工制品中介的解释相呼应,本研究在开放教育毕业论文指导中将其具体化、操作化。知识创生并非外在于社会性重建的附加成果,而是社会性重建所释放的认知效应。

此外,知识创生过程伴随情感共同体的形成,认知共建与情感支持呈共生关系,印证了自我决定理论中关联性需要的支撑作用。本研究观察到,知识创生过程伴随情感共同体的形成,认知共建与情感支持呈共生关系,印证了自我决定理论中关联性需要对成人学习者的支撑作用:当学习者感受到安全表达氛围与同伴关联时,更愿意暴露写作困惑、接受认知挑战。情感联结并非社会性互动的副产品,而是维持认知冲突不走向关系冲突、推动深度协商反复发生的必要条件。这一发现将情感从背景变量提升为与认知、社会同等重要的机制成分。强化了核心命题的解释力。

同时,实施挑战与个案分析的发现也为理论讨论提供了重要补充。工学矛盾与暴露焦虑的普遍存在表明,成人学习者的社群参与并非“建群即得”,而是需要多层次的参与入口与持续的心理安全维护;陈某的“潜水式学习”个案则提示,合法的边缘性参与同样是社群共创的有效参与形态,以发帖量为唯一指标的参与度评估存在偏差;失败的案例对勘活动则说明,任务设计的精细度(认知张力、支架完备性、时间窗口)直接决定交互深度,任何一个环节的缺失都可能导致螺旋停滞。这些发现丰富了对社群共创模式适用边界与运行条件的理解。

综上,三维螺旋互构并非三个独立机制的并列叠加,而是社会性重建的三种表现形态:互依型任务设计重塑了连接网络的结构与质量,知识创生的递进路径是社会性重建的认知产出,认知与情感的共生关系则为这一过程提供持续动力。这一整合性命题解释了以往修补式策略效果有限的根本原因:单一环节的局部改进难以触发整体性生态重构。

基于上述核心命题,本研究结论为:以“连接网络-交互层次-知识创生”三维互构为内在机制的社群共创模式,能够有效提升开放教育毕业论文的整体质量,其作用路径表现为互依型任务设计触发社会性重建,推动交互层次从信息分享向意义协商深化,进而实现三重知识创生与个体学术写作能力提升。这一模式从根本上改写了毕业论文指导的底层逻辑:写作不再是学习者的个体孤立劳作,而是发生在学术社群中的社会性知识建构过程。

作为一项在真实教学场域中开展的行动研究,本研究不可避免地存在若干局限。其一,准实验设计带来的历史效应风险。本研究以往届学生为对照,无法完全排除年级差异、评分尺度变化等混杂因素的

干扰。针对这一局限,未来可采用同一学期内随机分组或配对设计,实施评分者盲评,并增加前测以控制基线差异,从而增强因果推断的内部效度。其二,样本规模小且专业单一,外部推广性受限。18人规模在行动研究范式中虽具合理性,但结论难以直接推广至其他学科或成人学习者群体。针对这一局限,未来可开展跨校、多专业、大样本的随机对照试验或设计研究,同时考察模式对不同学术基础、不同教龄学习者的异质性效应。其三,质性数据可能存在“活跃者偏向”。质性受访者以自愿参与为主,沉默群体的体验可能未被充分捕捉。针对这一局限,未来可采用全样本短问卷与平台行为数据挖掘相结合的方式,对低参与学习者进行补充访谈或强制抽样,以呈现沉默群体的真实体验。其四,研究者双重身份与非盲设计可能引入偏差。研究者兼具指导教师的双重角色,虽通过三角验证与成员检验等策略加以制衡,但非盲设计的潜在偏差仍需正视。针对这一局限,未来可由独立第三方研究者实施干预与数据收集,或采用观察者标准化记录与编码盲审的方式,降低研究者主观卷入的影响。

基金项目

本文系 2024 年度广东开放大学体系教育教学研究与改革项目(项目编号: 2024TXJG009)的阶段性研究成果。

参考文献

- [1] Siemens, G. (2011) Orientation: Sensemaking and Wayfinding in Complex Distributed Online Information Environments. Doctoral Dissertation, University of Aberdeen.
- [2] 王志军, 刘璐. 社群化学习: “互联网+”时代成人学习新方式[J]. 终身教育研究, 2018, 29(6): 62-68.
- [3] 郭美芸, 丁玫, 王宁. 开放教育会计专业本科毕业论文工作困境及优化策略探究[J]. 贵州广播电视大学学报, 2021, 29(2): 1-6.
- [4] 王清莲. 开放大学毕业论文写作指导策略研究[J]. 南京广播电视大学学报, 2020(3): 32-36.
- [5] 马春琳, 蔡玲霞. 教师远程论文指导现状调查分析——以新疆广播电视大学为例[J]. 电大理工, 2020(3): 74-78.
- [6] Hendricks, G.P. (2019) Connectivism as a Learning Theory and Its Relation to Open Distance Education. *Progressio*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.25159/2663-5895/4773>
- [7] Ismael, I., Li, S., Ali, N., Aly, Y. and Ren, K. (2026) Using Connectivism to Enhance EFL University Students' Oral Communication and Critical Thinking Skills. *International Journal of Information and Education Technology*, 16, 838-852. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2026.16.3.2556>
- [8] Pandya, B., Cho, B., Patterson, L. and Abaker, M. (2024) Impact of Connectivism on Knowledge and Willingness of Students in Higher Education. *Journal of Management Education*, 48, 887-914. <https://doi.org/10.1177/10525629241256317>
- [9] Tham, J., Duin, A.H., Veeramoothoo, S.C. and Fuglsby, B.J. (2021) Connectivism for Writing Pedagogy: Strategic Networked Approaches to Promote International Collaborations and Intercultural Learning. *Computers and Composition*, 60, Article 102643. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102643>
- [10] 周萍. 联通主义学习情境中学习者路径分析及特点研究[D]: [硕士学位论文]. 无锡: 江南大学, 2025.
- [11] 刘浩. 联通主义学习理论视角下的成人社群学习研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2020.
- [12] 王志军, 吴芝健. 人工智能时代在线学习新形态——算法支持的智适应社群化学习[J]. 远程教育杂志, 2023, 41(5): 49-55.
- [13] 王志军, 吴芝健, 周萍, 等. 数字时代如何有效设计社群化学习——基于三类典型案例的分析[J]. 现代教育技术, 2025, 35(4): 82-90.
- [14] Kotzee, B. and Palermos, S.O. (2021) The Teacher Bandwidth Problem: MOOCs, Connectivism, and Collaborative Knowledge. *Educational Theory*, 71, 497-518. <https://doi.org/10.1111/edth.12495>
- [15] Apostolidou, A. (2022) Digitally Situated Knowledge: Connectivism, Anthropology and Epistemological Pluralism. *International Journal of Educational Research*, 115, Article 102047. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102047>
- [16] Chi, M.T.H. and Wylie, R. (2014) The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49, 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>