

中小学教师课程改革意愿及其影响因素

——基于 2840 位教师的调查研究

陈健美 沈保琪 刘胜男 陈霜叶 史加祥

【摘要】义务教育新课程方案和标准的颁布拉开了新一轮课程改革的序幕。新课标的有序有效落实需要深入了解教师参与课程改革的意愿及其影响因素,从而为设计新课程培训提供精准建议。本研究对上海某区 2840 名教师进行问卷调查,以场动力理论为分析框架,通过分层线性回归分析,发现教师的建构主义信念、教师工作效能感、教师课改情绪、认识和意愿准备等教师个体因素起到了重要的作用;通过方差分析,进一步明确了教师学段、性别、教龄等因素在参与课程改革中产生的群体性差异,为后续区域开展精准有效的新课程标准学习与培训提供了实证依据和更有针对性的指导。

【关键词】中小学教师;义务教育课程改革;教师课程改革意愿;区域课程改革培训

【作者简介】陈健美,上海市金山区教育学院小学教研室副主任(上海 201508);沈保琪,上海市金山区教育学院副院长(上海 201508);刘胜男,华东师范大学教育管理系副教授(上海 200062);陈霜叶,华东师范大学课程与教学研究所教授(上海 200062);史加祥,上海市金山区教育学院小学科学教研员(上海 201508)。

【原文出处】摘自《全球教育展望》(沪),2024.1.83~94

一、研究背景

2022 年 4 月,教育部颁布了新的课程方案和课程标准,拉开了我国新一轮基础教育改革的帷幕。课程标准是国家制定的某一学段共同的、统一的基本要求,是对学生在经过某一学段之后达成的学习结果的行为描述。^[1]课程标准是教师实施教学的重要依据。教师是否依据课程标准实施教学,事关培养什么样的人的大问题。^[2]

国内外很多研究都显示教师在课程改革中起到了关键作用,教师在课改中是一种“悖论性”的存在,既可能成为教育改革的动力,也可能成为阻力。^[3]面对新一轮课程改革,采用实证研究探讨影响教师参与课程改革的态度和行动的因素及其作用机制十分必要。

本研究以场动力理论为分析视角,在上海市 J 区开展较大规模的教师问卷调查,以期明晰教师参与课程改革的态度和行动的影响因素及其关系,为区域科学有效地推动新方案、新标准的培训与落实提供依据与借鉴。

二、研究方法过程

(一)数据来源

研究团队于 2022 年 11 月 28 日-30 日将网络问卷发放至全区各中小学,邀请全体教师参与调研。共回收 2989 份问卷,对规律性作答和极值等不符合要求的问卷进行剔除,最终形成 2840 份有效问卷,问卷有效率为 95%,对数据整理和编码后应用 SPSS 25 软件进行分析。

(二)调查对象

本次调查的对象为上海市 J 区的中小学教师。

(三)调查问卷

调查问卷包括基础信息和主体部分,问卷主体部分则借鉴国内外较为成熟的课程改革影响因素相关量表,包含校长支持,工作压力,建构主义信念,工作效能感,课改情绪、认识与意愿准备,课改态度,同事支持 7 个分量表,共计 66 个题项。为保证量表的信效度,沿用原量表计分方式,其中校长支持、工作压力采用 4 点计分;课改情绪、认识与意愿准备,同事支持采用 5 点计分;工作效能感采用 6

点计分;建构主义信念、课改态度采用7点计分。

调查结果显示,7个分量表和总量表的内部一致性系数均大于0.9,量表具有很好的信度。效度分析采用KMO检验,KMO检验系数为0.980,巴特利特检验卡方统计值的显著性概率小于0.001,可见其结构效度非常合理,所获得的数据较为科学,可以进行后续分析。

(四)理论视角与分析框架

1. 理论视角

研究以卢因(Kurt Lewin)的场动力理论为分析视角,其基本假设为“任何一种行为都产生于各种相互依存事实的整体,而这些相互依存事实具有一种动力场的特征”^[4]。卢因强调必须把人及其环境看作一种相互依存的因素的集合来理解或预测行为,并用 $B=f(P,E)=f(LS)$ 来表示人与环境的互相作用。^[5]其中B表示行为,P表示行为主体,E表示环境,LS表示生活空间,即生活空间由个体、环境以及个体与环境之间的相互关系构成。因此,分析某种行为的产生需要具体到个体所在的特定时空场域之中,从个体特征及其所处环境来分析其行为产生和变化的原因。外部环境只是导火线,最后的行为变化是否强烈取决于内部需求是否足够强烈,个体内部因素的作用大于外部因素。

2. 分析框架

研究以场动力理论为依据,将教师课改态度作为因变量,将影响因素作为自变量。其中,建构主义信念,工作效能感,课改情绪、认识与意愿准备为影响教师参与课改的个体因素,校长支持、教师工作压力和同事支持为影响教师参与课改的环境因素。由此,建构了本研究的分析框架。个体因素置于影响教师课改态度和行为的核心位置,并用双箭头表示可能存在的相互影响;将环境因素置于外圈,且没有采用箭头直接指向的方式,表示行为产生的泛在的外部影响。

3. 分析思路

研究主要采用分层线性回归分析来探究个体或环境因素对教师参与课程改革的影响,分层线性回归分析采用以下思路:

$$Y = \beta_{\text{控制因素}}^T X_{\text{控制因素}} + \beta_{\text{个体因素}}^T X_{\text{个体因素}} + \beta_{\text{环境因素}}^T X_{\text{环境因素}}$$

其中,Y代表教师参与课程改革的整体态度,

$X_{\text{个体因素}}$ 包含了个体层面的核心解释变量,即建构主义信念,工作效能感,对课改的情绪、认识与意愿准备; $X_{\text{环境因素}}$ 包含了环境层面的核心解释变量,即校长支持、工作压力和同事支持; $X_{\text{控制因素}}$ 则包含一系列控制变量,即学段、性别、教龄、职称和学历等因素。分层线性回归分析主要用来探究影响因素对模型的解释力,在分析中还会根据具体情况采用如方差分析等其他方法,对调查结果进行深入的分析。

三、研究结果

(一)分层线性回归分析

研究采用分层线性回归分析形成三个模型(见下页表1)。模型1只考虑控制变量的影响,得到控制变量对教师课改态度影响的解释力为4%;模型2在控制变量的基础上增加个体因素变量,模型的解释力提升至73.3%,可见个体因素对模型的解释力具有非常显著的影响;模型3在控制变量和个体因素变量的基础上又增加了环境因素变量,模型的解释力提升至75.4%。结果显示,教师的课改态度显著受到个体因素和环境因素的综合影响。

1. 教师课改态度受情绪、认识与意愿准备,教学信念和工作效能感的影响

从模型2分析结果可以看出,在控制学段、性别、教龄、职称、学历等因素的情况下,教师建构主义信念、工作效能感以及课改情绪、认识与意愿准备三个因素对教师课改态度的解释力达到73.3%。其中,教师课改情绪、认识与意愿准备这个因素具有最强的解释力($\beta=0.581, p<0.01$),且标准化回归系数为正,即教师的课改情绪、认识与意愿准备越充分,其对课改的态度也就越积极。与此同时,教师的建构主义信念也具有非常显著的影响,且标准化回归系数为正,说明建构主义信念对教师课改态度有正向作用。

相较而言,教师工作效能感虽具有显著影响,但标准化回归系数为负,说明教师的工作效能感越强,其对课改的态度就越消极。从实践的角度来看,工作效能感强的教师更倾向于认为自己较为适应现有的课程与教学情况且能得心应手地处理,导致参与课程改革的愿望降低。

2. 不同学校和工作环境中教师的课改态度存在差异,受个体与环境因素的共同作用

在增加了环境因素的三个变量的模型3中,整

表 1 教师课改态度影响因素的分层线性回归分析

自变量	因变量:教师课改态度		
	模型 1	模型 2	模型 3
控制变量			
学段	-0.930**(-4.671)	-0.007(-0.071)	0.059(0.581)
性别	0.734**(3.348)	0.292*(2.512)	0.277*(2.481)
教龄	-0.556**(-6.604)	0.004(0.092)	0.027(0.625)
职称	0.870**(4.635)	0.114(1.144)	0.140(1.468)
学历	0.339(1.240)	-0.071(-0.491)	-0.060(-0.431)
个体因素变量			
建构主义信念		0.089**(7.109)	0.070**(5.748)
工作效能感		-0.020*(-2.061)	-0.043**(-4.451)
课改情绪、认识与意愿准备		0.581**(67.551)	0.490**(46.495)
环境因素变量			
校长支持			0.018**(3.145)
工作压力			0.026*(2.158)
同事支持			0.216**(14.540)
样本量	2840		
R ²	0.040	0.733	0.754

注:* $p < 0.05$,** $p < 0.01$,括号里面为 t 值。

体模型对教师参与与改革态度的解释力达到了 75.4%,增幅为 2.1%,三个环境因素变量均达到显著,其中校长支持和同事支持达到极其显著的影响,同事支持的解释力是三个因素中最强的($\beta = 0.216, p < 0.01$),其次是工作压力,影响力最小的是校长支持。三个变量的标准化回归系数均为正值,说明教师感受到越多来自校长和同事的支持,其参与课程改革的态度和意愿就越积极。与此同时,工作压力也对教师课改态度贡献了正向的解释力。

此外,当纳入环境因素后,个体因素的影响力均发生了一定变化。教师建构主义信念和教师课改情绪、认识与意愿准备的解释力有所下降,而教师工作效能感的负向作用被放大。可见,个体因素和环境因素通过某种交互的机制共同作用于教师课改态度,且个体因素起到了关键性的作用。

(二) 方差分析

在明确影响因素的基础上,更要明确不同类型的教师群体在参与课改中的差异性,为区域制定分

层分类培训提供明确的方向。为此,研究采用方差分析对学段、性别、教龄等因素对课改态度影响的差异性进行了分析。

1. 中小学教师工作压力整体较大,课改态度受到学段影响

为明晰中小学教师参与课程改革态度的影响因素差异,研究以任教学段作为自变量进行单因素方差分析,结果显示中小学教师在工作压力上无显著差异,但在其他 6 个影响因素上均存在显著差异,且小学教师得分均显著高于中学教师。

2. 男女教师对工作压力有共同感受,课改态度受到性别影响

不少研究探讨了性别对教师教学工作、教学风格的影响,但较少有研究关注教师课改态度和行为上的性别差异。研究以性别作为自变量进行单因素方差分析,结果表明男女教师在工作压力上不存在显著差异,但在其他 6 个影响因素上均呈现出 0.001 水平的显著性差异,且女教师在 6 个因素上

的得分均显著高于男教师。

3. 中小学教师认同并愿意参与课改,课改态度受到教龄影响

分析显示,不同教龄教师在7个课改影响因素上均存在0.001水平的差异,为进一步了解各教龄段教师在7个影响因素上得分的具体差异,研究选取教师课改态度和教师课改情绪、认识与意愿准备这两个与参与课改直接关联的影响因素,对数据进行事后比较(塔姆黑尼法)发现,在课改态度方面,25年以上教龄教师分别与3年及以下教龄教师($p < 0.001$)、3年-5年(含)教龄教师($p < 0.001$)、5年-15年(含)教龄教师($p < 0.001$)之间存在显著差异,25年以上教龄教师在课改态度上的得分显著低于以上三个教龄段的教师。同时,15年-20年(含)教龄教师的课改态度得分显著低于3年-5年(含)教师($p < 0.05$)。在课改情绪、认识与意愿准备方面,25年以上教龄教师的得分显著低于3年及以下教龄的教师($p < 0.001$)、3年-5年(含)教龄的教师($p < 0.001$)和5年-15年(含)教龄的教师($p < 0.001$)。

四、讨论与启示

(一)发挥教师个体因素在课程改革中的主要驱动力

结合模型2和模型3可以看出,教师的个体因素对其参与课程改革的态度贡献了最主要的解释力,尤其是教师课改情绪、认识与意愿准备这个因素具有最强的解释力(模型2中 $\beta = 0.581, p < 0.01$;模型3中 $\beta = 0.490, p < 0.01$)。和其他个体因素或环境因素相比,此因素起到了决定性的作用。这与场动力理论的核心观念相符,即外部因素要起到对行为的激励作用,其前提条件是行为主体要有足够的内部动机和愿望,如果个体自身缺乏行为动机,那么外部因素很难起到激励作用,甚至还可能导致相反的结果^[6]。

教师是课程实施的主体和关键,要想使课程改革真正取得实效,一个重要的前提是教师真正理解课程改革的理念,并落实到教育教学中。有研究发现,部分教师将课程改革认识为教材体系的变更,并认为教材体系的变化是换汤不换药^[7],这种片面的理解和认识消减了教师参与课程改革的内在动力。与此同时,教师面对课改的情绪体验也起到了

重大的作用,课程改革的复杂性对教师情绪造成了强烈的冲击。教师面对课程改革时的迷茫、犹疑、矛盾等情绪会损害参与的动机。更深层次的原因在于教师对改革未知性的担忧,改革是否能提升学生综合素质和学习能力,很多教师对此抱有怀疑的态度。本研究发现,教师工作效能感对课程改革态度起到负向解释作用,即工作效能感高的教师由于能很好地应对现有的教学任务并取得不错的成效,而面对未知的改革和变化,会对自己能否依然保持高效优质的教学存在疑虑,在对待课程改革上也更倾向于保守的态度。因此,课程改革的培训不仅应包含新课程方案和标准的内容要素,还要增加对教师个体层面的效能感、课改情绪和认识的关注,更有针对性地设计培训方案,把握不同教师的课改意愿与考虑,通过案例分享、课堂实践、活动展示等方式使其认识到课改并非推倒重建,而是将以往一些好的做法变成更为系统、普遍、自觉的实践,从而提升教师参与课改的信心。

(二)关注教师学习共同体在课程改革中的特殊作用

对模型3的分析显示,相比校长支持($\beta = 0.018, p < 0.01$)和工作压力($\beta = 0.026, p < 0.05$),同事支持对教师课改态度的解释力要强得多($\beta = 0.216, p < 0.01$)。已有文献已经证明教师彼此之间的信任将起到“润滑剂”作用,如果教师感受到其他同事是可信的、有能力的、真诚的,教师之间的专业学习更容易发生。^[8]本研究也进一步证明,在新课程改革的实施中,同事间的信任能够有效地改善教师群体对课程改革的主观评价和感受,以及教师实施改革的行动意向,发挥“缓冲器”和“催化剂”的作用^[9]。因此,在新课程改革的实施中,要继续发挥教研组、备课组等正式学习共同体或教师间自由建立的非正式学习共同体的作用。行政和专业领导层面也要注意运用促进教师信任合作的策略,避免教师之间的恶性竞争,为教师参与课程改革提供能切实感受到的微观环境以及细小而实际的支持。区域和学校在培训中也可以减少讲座式的单向培训,更多设计与教师合作相关的培训项目。

(三)重视课程改革中男女教师性别的差异影响

方差分析结果显示,男女教师之间在课改态度

上呈现出明显的性别倾向性,群体之间的差异不应被忽视。差异首先表现为男女教师性别比例的失衡。教育部统计数据 displays 我国教师的性别失衡情况在经济、文化等多重因素的影响下正日益严重,很多省市男教师比例已经低于 OECD 均值^[10],J 区参与调查的教师性别比例(男性 28.49%,女性 71.51%)也显示了性别失衡问题。TALIS2013 年报告指出,学校中教师性别分布不平衡,小学中女教师比例趋高,男教师自我效能感和工作满意度相对较低^[11]。其他研究也显示男教师不适应在女性主导的工作环境中工作,而且很难参与课堂内外许多话题的讨论,并被女教师群体隔离^[12],男教师在学校正式或非正式学习共同体中的疏离感也可以被预见。在内在体验和外在环境的双重影响下,男教师参与课改的态度相较女教师而言更加消极,因此在课程改革中,需要根据不同学科中的男女教师比例形成差异性的培训课程。

(四) 满足不同阶段教师在课程改革中的发展需求

研究还发现不同教龄的教师对课改的态度以及情绪、认识与意愿准备等存在群体差异。教龄是教师专业发展阶段的显性依据,根据斯特菲(Steffy)等人的教师专业发展阶段理论,教师的专业发展可划分为 5 个阶段:预备生涯阶段、专家生涯阶段、退缩生涯阶段、更新生涯阶段及退出生涯阶段^[13],并认为 26 岁-40 岁的教师处在预备生涯或专家生涯阶段,善于接纳新观点,更愿意通过教学实践提升教学能力;41 岁-50 岁教师处在退缩或更新生涯阶段,积累了一定的教学经验,但较少开展教学创新,可能出现职业倦怠;51 岁-60 岁教师处在退出生涯阶段^[14]。本研究发现,25 年以上教龄教师的课改态度以及情绪、认识与意愿准备两个维度的得分显著低于 3 年及以下、3 年-5 年(含)、5 年-15 年(含)教龄的教师,与之前的研究相一致,即处于退缩生涯或更新生涯以及退出生涯阶段的教师参与课改的态度和意愿明显低于处于预备生涯或专家生涯阶段的教师。所以,在组织教师学习与培训过程中,需要对不同教龄教师的课改需求进行进一步调查,制定出更有针对性的方法与策略。

本研究通过大规模的问卷调查,对上海市 J 区教师的课程改革意愿和影响因素开展研究,为区域

开展新课标培训提供了扎实的证据和设计依据。未来可以基于研究发现与结果作进一步的深入分析,对不同的影响因素进行持续的调查,为义务教育新课程改革在学校层面的落实奠定坚实的教师基础。

参考文献:

- [1] 崔允漭. 国家课程标准与框架的解读[J]. 全球教育展望, 2001(8): 4-9.
- [2] 崔允漭, 周文叶, 董泽华, 等. 教师实施课程标准测量工具的研制[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018(2): 1-13.
- [3] 李茂森. 自我的寻求——课程改革中的教师身份认同研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2010.
- [4] Lewin, K. Resolving Social Conflicts[M]. New York, NY: Harper and Brother Publishers, 1948: 11.
- [5] Lewin, K. Field Theory in Social Science[M]. New York, NY: Harper and Brother Publishers, 1951: 239-240.
- [6] Elie-Dit-Cosaque, C., Pallud, J., & Kalika, M. The Influence of Individual, Contextual, and Social Factors on Perceived Behavioral Control of Information Technology: A Field Theory Approach[J]. Journal of Management Information Systems, 2011(3): 201-234.
- [7] 马云鹏, 张释元, 杨光. 努力提高教师对新课程改革的认识与理解——一所农村学校的个案研究[J]. 教育理论与实践, 2008(4): 44-47.
- [8] 郑鑫, 刘源, 尹弘飏. 文化与情境是如何影响教师学习的? ——以中国教师学习共同体研究为例[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022(10): 29-41.
- [9] 尹弘飏, 李子建, 靳玉乐, 朱嘉颖. 信任在课程改革中的作用: 以教师认同感为例[J]. 当代教育与文化, 2009(6): 67-71.
- [10] 徐梦杰, 张民选. 中小学教师性别失衡问题及对策研究[J]. 教育发展研究, 2021(15/16): 107-124.
- [11] OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.
- [12] Ashcraft, C. & Sevier, B. Gender Will Find Away: Exploring How Male Primary Teachers Make Sense of Their Experiences and Responsibilities[J]. Contemporary Issues in Early Childhood, 2006(2): 130-145.
- [13] Steffy, B. E. Career Stages of Classroom Teachers[M]. Lancaster: Technomic Publishing Company, 1989: 19-29.
- [14] 张燕军, 裴文洁. 新课程改革下教师实施课程标准问题的实证研究——基于对 1130 位中小学教师的调查[J]. 基础教育, 2020(2): 68-77.