

是消极倦怠还是繁忙无助?

——远程培训的教师阻抗研究

穆肃 周腾 温慧群

(华南师范大学 现代远程教育研究所, 广东广州 510631)

[摘要] 教师远程培训在提供精心设计的培训内容、跨时空的公平学习机会及优质资源的同时,也出现教师消极抵触、应付了事、反感逃避等现象,这些现象可以用教师对远程培训的阻抗来概括。为明确阻抗产生的原因,本研究从教师个体、职业状况和远程培训三个维度,提出引发阻抗的潜在因素、构成模型及对应假设,并利用针对潜在因素设计的测量工具对562名参加远程培训的教师进行测试。研究发现:教师个体及职业状况会引发或消减教师对远程培训的阻抗,且各阻抗因素之间无显著共线性关系;远程培训方式本身对阻抗无显著影响,不存在引发阻抗的因素;教师惰性心理、意外时间、非教学时间、心理负担、不安全感对阻抗有正向影响,精神利益、行政支持等对阻抗有负向影响。因此,培训者应针对正负向影响的阻抗因素采用相应措施和方法,以消减教师对远程培训可能产生的阻抗。

[关键词] 教师;阻抗;远程培训;产生因素

[中图分类号] G436

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2017)05-0074-10

教育部和财政部2010年发出的《关于实施“中小学教师国家级培训计划”的通知》明确指出,要积极探索采取集中培训、脱产研修、送教上门、对口支援和远程培训等多种模式开展教师培训。相比较而言,远程培训灵活性高,有助于教师打破时空局限更好地进行专业发展,是推动基础教育改革与发展的有效途径之一。近年来,各级各类教师远程培训项目陆续开展,如国培普通高中课改实验省教师远程培训、知行中国——中小学班主任教师远程培训、全国中小学教师信息技术应用能力提升工程等。这些远程培训项目的实施,带给教师有益的观点、理论和方法,让他们跨越时空的限制向专家求教、与同伴交流,提升了自己的专业水平和能力,得到教育部

门、学校和教师们的认可,同时也有一些不同的声音,如远程培训策划机构和组织者感叹教师参与培训的积极性不高,学习过程敷衍;教师们抱怨工作繁忙难以投入培训,培训学习任务繁重,与教学工作关系不紧密,疲于应付,出现消极抵触、应付了事等问题。为更好地认识教师远程培训中阻抗产生的原因,帮助培训机构和管理部门更有效地组织和设计远程培训项目,本研究其进行了调研与分析。

一、问题提出

我国远程培训让教师专业知识和技能得到发展的同时,也出现一些不尽如人意之处。本研究通过文献梳理,将存在问题概括为以下三方面:

[收稿日期] 2017-07-19

[修回日期] 2017-08-24

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2017.05.008

[基金项目] 2015年贵州省教育改革发展研究课题(省教育科学规划重大课题)“利用开放在线课程促进大中小学教育教学及评价改革研究”(2015ZD010)。

[作者简介] 穆肃,教授,博士生导师,华南师范大学现代远程教育研究所,研究方向:远程教育、在线教学、技术支持下的教师专业发展等(liza_mu@126.com);周腾,理学硕士,华南师范大学2017届硕士毕业生,研究方向:现代远程教育;温慧群,华南师范大学现代远程教育研究所研究生,研究方向:现代远程教育。

(一)部分教师参训态度不积极,缺乏动力,主体意识不强

参训教师积极性不高是远程培训中最重要和棘手的问题之一。究其原因主要有:一是很多教师安于现状,缺乏主动性。吴雪敏(2013)调查显示,大部分教师没有明确的职业发展目标或目标模糊,没有主动参加培训的意愿,对培训持消极被动的态度。二是对培训的作用和意义认识不够,主体意识不强。任毅(2012)认为有的教师只是迫于上级部门的要求而参加培训,其目的只是为了完成任务。三是由于管理部门对教师参与远程培训的学时要求、认证和作用有明确规定,各级教育管理部门将远程培训与教师考评、职称评定等挂钩,使教师参与远程培训的功利性增强,影响其对远程培训的认识和态度。四是远程培训内容与教师教学实践脱节,难以吸引教师投入培训。例如,林雄(2008)研究发现农村中小学教师远程培训中网络课程内容缺乏实效性,造成培训效率低;刘峰(2016)也认为远程培训在某些层面无法较好地实现学以致用,制约了教师参与培训的积极性。

教育部办公厅(2014)印发的《中小学教师信息技术应用能力培训课程标准(试行)》的通知中提到在中小学教师信息技术应用能力提升远程培训中,国家工程办组织专家制定了能力标准、课程标准和测评方案,希望教师能根据前测结果,利用培训机构提供的课程资源自己定制课程,做到缺什么学什么,对什么感兴趣就学什么,但实施中教师基本不关注前测结果。远程培训项目的后台数据显示,教师很少查阅前测数据和主动定制课程。

(二)教师工学矛盾较突出,可支配时间少

学习主动性和内驱力不足是影响教师参加培训的首要因素,而客观因素则是教师繁重的日常工作(周进勇,2012)。他们的工作除时间长外,还有多、杂、交错等特点,除教学外还要处理班级事务、参与教研活动、与家长沟通等,每天繁杂的工作让他们难以静心参加培训。陈文龙(2015)调查显示,教师可支配时间和教学工作量对教师培训影响最大。教师需要花费大量时间完成繁重的教学任务,个人可支配时间较少,不可能较多、较完整地参加培训,进而影响培训效果。在培训过程中,大多数教师觉得最大的困难是自身工作太忙,学习时间难以保证,培训

与工作、生活、子女教育时间之间的冲突导致他们情绪低落,对培训产生倦怠(孔维宏,2011;徐恩芹等,2015)。

(三)教师对技术环境下的新型培训方式不熟

远程培训有别于传统集中培训,其中教与学的准永久分离状态,会引发师生、生生交流反馈不及时、在线学习支持服务不完善、激励机制不到位等问题。这些问题也会影响教师参与远程培训的积极性和持续性。李凤兰等(2011)认为由于参训教师在线学习时间不确定,求助时得不到及时反馈,会影响他们再次提问的积极性。陆晓莉(2014)认为虽然远程培训中培训机构提供的在线答疑服务解决了教师学习的一些问题,但有些问题在网上交流困难,沟通花费时间长,教师精疲力竭地工作后失去了主动学习的热情和耐心,对问题探讨也丧失了积极性。再者,部分教师缺乏远程学习经验和能力,面对新的工具平台、培训方式,出现网络工具使用不熟练、在线学习计划安排不合理等情况,也使远程学习无法有效开展(廖宏,2009)。

综上所述,远程培训中,教师作为学习的主体,并未能积极主动地投入,甚至出现逃避、敷衍、抵触和应付等现象。本研究用“阻抗”概括教师远程培训中出现的这些现象。为了让教师积极主动地参与远程培训,作为教师远程培训的策划者、管理者和执行者,有必要厘清引发这些阻抗现象背后的原因并采取相应措施,这也是本研究开展的首要目的。

二、理论支持及框架

(一)远程培训阻抗的含义

本研究的“阻抗”主要是借鉴物理学和心理学概念。在英文中,“阻抗”一词有 *impedance* 与 *resistance* 两种表达。《牛津高阶英汉双解词典》将 *impedance* 译为“阻抗”,与物理学电学领域中阻抗的界定相同。《朗文英语词典》对 *resistance* 的解释比较丰富:抵抗,对抗;抵抗力,阻力;反抗意志,反对;(对疾病的)抵抗;电阻等。在心理学领域,阻抗采用“*resistance*”。其界定最早由弗洛伊德(Freud, 1984)提出,指在自由联想过程中,患者对那些令人焦虑的认识和记忆产生抗拒。该界定说明人们潜意识中对个体的自由联想具有能动性,其目的在于增强个人的自我防御。随着心理学的发展,阻抗的意

义得到了扩展,比如罗杰斯(Rodgers, 2004)将阻抗理解为个体对自我情绪体验和暴露的抵抗,从而使个体的自我认识与自尊不遭受威胁。此外,部分行为主义心理学家认为阻抗是个体不服从某种行为矫正的表现,如在心理咨询过程中个体表现出来的防御行为等。《心理学大辞典》将阻抗解释为患者虽然主观上表示愿意配合精神分析治疗,实际上却表现出对精神分析师的抗拒(林崇德等,2003)。由此可见,在心理学领域,阻抗的意义更注重个体出于本能对外界的防御心理。本研究中教师对远程培训的阻抗采用心理学的理解,即教师个人对参与远程培训产生的抗拒、消极、应付的心理状态以及由此产生的外在行为表现。

(二) 阻抗引发模型预设

本研究定位于“教师远程培训中阻抗”分析,着眼于“教师”和“远程培训”两个分析阻抗产生的关键点,尝试从教师职业、个体和远程培训三方面对阻抗引发的原因进行预设。

1. 教师个体情况可能引发阻抗

教师从事教育教学工作,应该是最知学、乐学和会学的群体,也是较能接受新事务、新理念、新方法的人,但实际上这种理解是将“教师”看作一个整体而产生的理想观点。现实中,教师群体是由活生生的个体组成,他们有各自性格、生活、家庭和职业目标,对专业发展和终身学习的认同不同,有些教师会对持续的终身学习表现出抵触、消极和不安。

美国课程学者奥利弗(Oliver)和哈维(Harvey)最早对教师阻抗变革进行了经典研究。奥利弗(Oliver, 1977)指出,美国课程变革遇到障碍,缘于人们对待变革普遍存在的抵制情绪,认为教师对新课程产生阻抗的因素有:

1) 惯性。个体通常习惯对自身思维和行为方式保持不变,从而带有一定的惯性,这会影响他们接受和认可新事物。

2) 不安全感。人们在采取不同方式处理问题时,缺乏自信的状态就会出现不安全的表现,它是人们抗拒改革的另一主要因素。随着人们对新事物信任增强,不安全感会逐渐褪去。

3) 能力不足。在这里,缺乏能力主要指面对变革缺乏领导,或没有有效地发挥领导作用。

4) 资金。新变革的实施要花费金钱,材料、顾

问、合作、印刷、装备、参加会议、教师培训等都需要资金,经费支持是否充足和及时会引发阻抗。

5) 时间。缺少充足时间进行变革是人们常常遇到的问题。教师需要从会议或工余活动中挤出时间参与活动,从而影响参与的积极性和投入度。

奥利弗提出的课程变革中五个引起教师阻抗的因素在教师远程培训中同样存在,但表现有所不同。在远程培训中,惯性表现为教师在安稳的职业环境中产生的惰性心理,如部分教师满足于现状,缺乏危机感和开展专业发展的动力;教师习惯了已有的教学方式和生活安排后,学习新的教学理念和方法时可能产生不安全感,担心培训会影响教学、工作、个人生活和休息等;远程培训中教师缺少学校的支持和同伴帮助,可能诱发能力不足;培训经费不足引发远程培训课程和服务等环节出现问题,会影响教师学习;远程培训占用教师工作和业余时间,同样引发阻抗。借鉴奥利弗课程变革中教师阻抗研究,可预设就教师个人而言,惯性、不安全感、能力不足、时间是产生阻抗的可能原因。

2. 教师职业可能引发阻抗

教师担负教书育人的重任,持久而艰巨;面对个性化、多样化的教学对象,工作变得尤为复杂。这就要求教师有强烈的责任心、一定的教学能力、管理能力、人际交往能力和信息素养。在繁重的工作中,远程培训对教师来说可谓是一场变革,在不断推动教师能力发展的同时,也给他们带来时间、精力消耗等挑战。

美国学者哈维(Harvey, 1990)探讨了课程变革的本质,并系统全面地分析了人们参与变革时遇到的阻碍以及抵制变革的主要原因。他认为人们对变革的抵制来源于以下12个方面:教师缺少变革的主动权、没有利益回报、增加负担、缺乏行政支持、孤独感、没有安全感、缺少统一的规范、令人厌倦、混乱与失控、排斥分化的知识、变革的突然性和整体性及抵制非预期的东西。

哈维提出的阻抗变革因素主要将教师看成整体来分析,这同样能对本研究提供借鉴。在远程培训中,参训教师通常对培训时长、课程内容、评价方式等没有决策权,缺乏主体意识和主动感。教师参加培训的功利性强,但实际培训可获得的收益并不多,因此缺少利益回报可能引发对培训的阻抗。教师在

从事繁重工作的同时参加培训,产生工学矛盾,增加教师负担。参与远程培训不仅是教师自己的事,也关系到他们教授的课程、学生和学校,因此他们需要学校的支持和领导的鼓励,行政支持与学习支持服务也可能成为引发阻抗的原因。不安全感在人们对环境、参与活动与自身能力之间存在疑问或形成挑战时出现。远程培训有学习要求,参与远程培训的教师自然担心培训任务能否顺利完成,能否通过最后的评测等,产生不安全感。教师对学习内容的兴趣程度以及对培训本身的期待程度影响其对培训的接受度,对未达到预期的培训内容和活动的失望、厌倦或不适应也可能引发对远程培训的阻抗。综上所述,从教师职业的总体特点看,可能引起远程培训中教师阻抗的潜在原因有教师不是变革的主人、没有利益回报、增加负担、缺乏行政支持、不安全感、令人厌倦等。

3. 远程培训的实施特点及远程学习引发的阻抗

远程培训,特别是计入继续教育学时的培训基本是从上至下推进的,需要教师在完成教学任务的同时进行。虽然远程培训比集中培训灵活性高,能让教师自主安排学习时间和任务,但不是所有教师都熟悉远程学习,掌握远程学习方法和技能,这也可能触发他们对远程学习的反感和阻抗。远程培训中学与教的分离,使教师在独立自主学习中可能产生孤独感,再加上与同伴和指导者的互动通常不能得到实时反馈,学习活动方式单一、评价简单,也可能让教师不愿参与远程培训。基于远程培训存在上述

有可能引发教师产生消极、应付对待等情况,本研究预设远程培训和远程学习的特点也是教师对远程培训产生阻抗的潜在原因。

(三)分析框架及工具的建立

综合以上分析,本研究预设远程培训中教师阻抗产生的潜在原因来源于“教师职业”“教师个体”“远程学习”三个维度,具体表现为 14 个潜变量及相应假设(见图 1)。

为验证三个维度的各潜变量是否成立,本研究提出一系列假设(见表一)。

为验证上述假设,本研究查阅与 14 个潜在因素相关的研究和测量量表,采用已有描述或相应测试题目组合构成了测量工具。教师惰性心理方面,蒋士会(2003)认为有惰性心理的教师墨守成规、习惯于规则,按部就班,存在不敢冒风险、求稳怕乱的思想。胡永新(2004)认为教师惰性心理表现为习惯于慢节奏的平静生活,思想趋向保守僵化,凡事贪图省力,得过且过,应付了事,缺乏进取意识和创新精神。根据他们对教师惰性心理产生的原因以及惰性心理表现行为的描述,本研究设计教师惰性的测量题(见表二)。

本研究测量题目采用李克特五级量表计分,其中 1 为非常不符合,2 为不符合,3 为一般,4 为符合,5 为非常符合。正式测量前,研究者在线选取了 60 名教师进行试测,回收数据 60 份,回收率 100%,填答有效率 100%;使用 SPSS18.0 对回收数据进行统计分析,总量表的 Alpha 系数为 0.764,信度通过一致性检验。

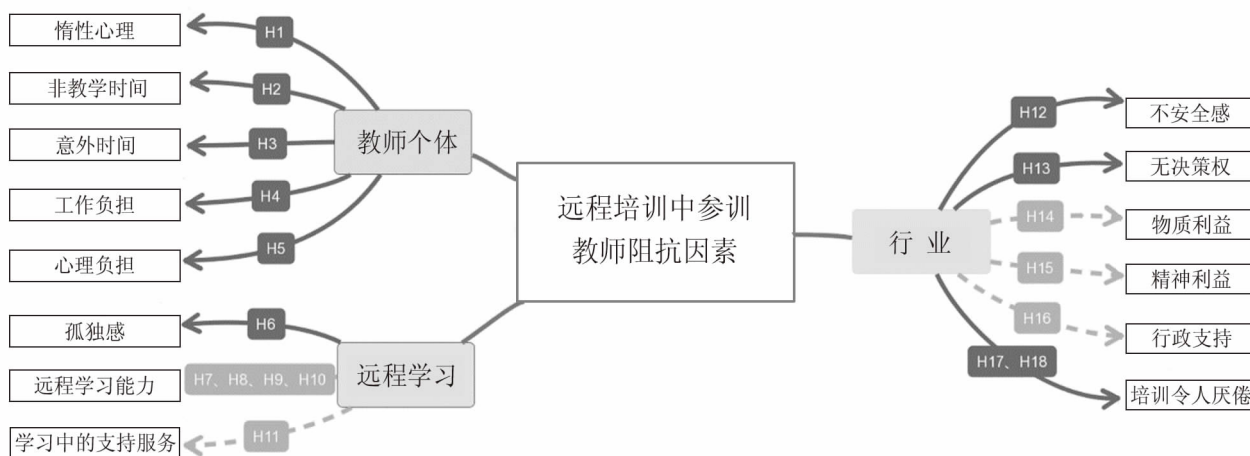


图 1 潜变量及对应假设

注:深色实线代表预设模型中该变量对教师阻抗有正向影响;浅色虚线代表预设模型中该变量对教师阻抗有负向影响。

“孤独感”和“令人厌倦”两项对应 Cronbach's Alpha 系数非常低,因此剔除了这两项假设和相关测量问题。除这两个潜在变量外,其余分量表的 Cronbach's Alpha 系数均在 0.7 以上,可被采用。

表一 研究假设及具体描述对应表

| 假设 | 内容 |
|-----|-----------------------------|
| H1 | 教师惰性心理对远程培训中参训教师阻抗有显著正向作用 |
| H2 | 非教学时间对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H3 | 意外时间对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H4 | 工作负担对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H5 | 心理负担对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H6 | 孤独感对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H7 | 知识获取能力对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H8 | 知识筛选能力对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H9 | 知识吸收能力对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H10 | 知识传播能力对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H11 | 学习支持服务对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H12 | 不安全感对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H13 | 没有决策权对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H14 | 物资利益回报对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H15 | 精神利益回报对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H16 | 行政支持对远程培训中参训教师阻抗有显著负向影响 |
| H17 | 培训内容令人厌倦对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |
| H18 | 对培训感到厌倦对远程培训中参训教师阻抗有显著正向影响 |

表二 教师惰性心理测量题

| 潜变量 | 测量项 | 来源依据 |
|--------|-------------------------|-----------------------|
| 教师惰性心理 | 我对生活和教学工作满意,不想改变。 | 蒋士会,2003; 胡永新,2004 |
| | 我习惯了慢节奏的平静生活。 | |
| | 我工作按部就班,求稳怕乱。 | |
| | 我不适应“边工作边参加远程培训”这种生活模式。 | |

三、阻抗力引发模型的校验及分析

经过调整后的测试题于 2016 年 12 月 14 日至 2017 年 1 月 20 日期间,随进行中的远程培训项目

发放并通过网络在线填答,共回收 585 份填答反馈。通过测试问卷最快填答所需时间为两分钟,时间少于两分钟的被视为无效数据,筛选后的有效问卷 562 份,有效率 96%。参与在线填答的男教师 164 名,女教师 398 名;执教学科有语文、数学、英语和其他四类;工龄 30 年及以上的教师 27 名,其他教龄段教师人数都在 79 名以上,5 年教龄以下的新教师占总人数的四分之一(见表三)。

表三 受试教师教龄分布

| 教龄(年) | <5 | 5-10 | 11-15 | 16-20 | 21-30 | >30 |
|-------|-----|------|-------|-------|-------|-----|
| 人数(人) | 141 | 105 | 84 | 126 | 79 | 27 |

(一) 测量数据分析及模型校验

本研究对回收数据进行统计处理,对每个潜在变量对应测试数据多元线性回归中容差(Tolerance)、方差膨胀系数(VIF)、特征值以及方差比例等参数进行判断,所得数据的共线分析结果见表四。

由共线性诊断结果可知,各潜变量对应测试数据的容差在 0.276~0.892 之间,偏离 0 有较远的距离,方差膨胀系数在 1.121~3.622 之间,远小于 10;特征值在 0.01~0.38 之间,均大于 0.01,因此各潜在自变量间不存在明显的共线性问题。对潜在自变量和因变量的回归分析结果见表五。

由回归系数和显著性的结果可知,教师个体层面阻抗引发因素中教师惰性心理($B = 0.131, t = 3.312, \text{Sig.} = 0.001$)、非教学时间($B = 0.121, t = 2.799, \text{Sig.} = 0.005$)、意外时间($B = 0.152, t = 2.759, \text{Sig.} = 0.006$)和心理负担($B = 0.105, t = 2.452, \text{Sig.} = 0.015$),以及源于职业层面的阻抗引发因素中,不安全感($B = 0.201, t = 3.846, \text{Sig.} = 0.000$)对教师阻抗有显著正向影响;职业层面阻抗引发因素中,精神利益($B = -0.353, t = -7.916, \text{Sig.} = 0.000$)和行政支持($B = -0.089, t = -2.216, \text{Sig.} = 0.027$)对教师阻抗有显著负向影响;教师个体层面阻抗引发因素中工作负担($B = 0.026, t = 0.828, \text{Sig.} = 0.408 > 0.05$)、远程学习阻抗引发因素中远程学习能力四个维度(知识获取能力、知识筛选能力、知识吸收能力、知识传播能力)、学习支持服务($B = -0.018, t = -0.384, \text{Sig.} = 0.701 > 0.05$),以及职业层面阻抗引发因素中教师没有决策权($B = 0.071, t = 0.941, \text{Sig.} = 0.347 > 0.05$)对教师阻抗的影响不

表四 共线性诊断数据表

| 模型 | 维数 | 方差比例 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|----|-------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | | 容差 | 方差膨胀系数 | 特征值 | 常量 | 教师惰性心理 | 非教学时间 | 意外时间 | 工作负担 | 心理负担 | 知识获取能力 | 知识筛选能力 | 知识吸收能力 | 知识传播能力 | 学习支持服务 | 不安全感 | 教师没有决策权 | 物质利益 | 精神利益 | 行政支持 |
| 教师阻抗 | 1 | | | 14.990 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | 2 | 0.806 | 1.241 | 0.380 | 0.000 | 0.000 | 0.030 | 0.010 | 0.010 | 0.020 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.000 |
| | 3 | 0.367 | 2.727 | 0.140 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.810 | 0.000 | 0.000 |
| | 4 | 0.276 | 3.622 | 0.088 | 0.000 | 0.010 | 0.020 | 0.000 | 0.020 | 0.000 | 0.010 | 0.010 | 0.050 | 0.070 | 0.030 | 0.000 | 0.040 | 0.040 | 0.020 | 0.070 |
| | 5 | 0.705 | 1.419 | 0.078 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.560 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.180 | 0.000 | 0.010 | 0.000 |
| | 6 | 0.428 | 2.336 | 0.055 | 0.000 | 0.000 | 0.020 | 0.000 | 0.240 | 0.430 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.020 | 0.010 | 0.160 | 0.020 | 0.010 | 0.010 |
| | 7 | 0.355 | 2.814 | 0.051 | 0.000 | 0.170 | 0.310 | 0.000 | 0.070 | 0.150 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.050 | 0.030 | 0.120 | 0.000 | 0.010 | 0.000 |
| | 8 | 0.296 | 3.377 | 0.047 | 0.000 | 0.740 | 0.150 | 0.020 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.030 | 0.020 |
| | 9 | 0.418 | 2.393 | 0.037 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.030 | 0.000 | 0.130 | 0.050 | 0.000 | 0.500 | 0.000 | 0.050 | 0.060 | 0.030 | 0.000 | 0.000 |
| | 10 | 0.513 | 1.948 | 0.028 | 0.000 | 0.020 | 0.040 | 0.100 | 0.010 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.020 | 0.000 | 0.010 | 0.060 | 0.020 | 0.030 | 0.550 | 0.320 |
| | 11 | 0.534 | 1.874 | 0.025 | 0.000 | 0.010 | 0.060 | 0.330 | 0.020 | 0.100 | 0.010 | 0.010 | 0.070 | 0.000 | 0.280 | 0.000 | 0.040 | 0.000 | 0.020 | 0.300 |
| | 12 | 0.673 | 1.486 | 0.023 | 0.000 | 0.010 | 0.030 | 0.080 | 0.000 | 0.250 | 0.000 | 0.010 | 0.070 | 0.110 | 0.040 | 0.610 | 0.060 | 0.000 | 0.000 | 0.110 |
| | 13 | 0.889 | 1.125 | 0.020 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.030 | 0.010 | 0.110 | 0.030 | 0.720 | 0.280 | 0.090 | 0.030 | 0.000 | 0.020 | 0.020 | 0.120 |
| | 14 | 0.892 | 1.121 | 0.019 | 0.000 | 0.000 | 0.310 | 0.460 | 0.000 | 0.010 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.430 | 0.180 | 0.000 | 0.010 | 0.300 | 0.000 |
| | 15 | 0.441 | 2.265 | 0.011 | 0.010 | 0.010 | 0.010 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.690 | 0.870 | 0.030 | 0.010 | 0.000 | 0.010 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | 16 | 0.612 | 1.634 | 0.010 | 0.980 | 0.010 | 0.020 | 0.000 | 0.000 | 0.010 | 0.010 | 0.000 | 0.010 | 0.010 | 0.040 | 0.030 | 0.300 | 0.010 | 0.010 | 0.030 |

表五 回归系数及显著性

| | 模型 | R ² | 调整 R ² | 非标准化系数 | | 标准系数 | t | Sig. |
|------------|--------|----------------|-------------------|--------|-------|--------|--------|-------|
| | | | | B | 标准误差 | | | |
| 教师远程培训阻抗因素 | 教师惰性心理 | 0.554 | 0.542 | 0.131 | 0.040 | 0.105 | 3.312 | 0.001 |
| | 非教学时间 | | | 0.121 | 0.043 | 0.132 | 2.799 | 0.005 |
| | 意外时间 | | | 0.152 | 0.055 | 0.150 | 2.759 | 0.006 |
| | 工作负担 | | | 0.026 | 0.032 | 0.028 | 0.828 | 0.408 |
| | 心理负担 | | | 0.105 | 0.043 | 0.107 | 2.452 | 0.015 |
| | 知识获取能力 | | | 0.004 | 0.054 | 0.004 | 0.077 | 0.939 |
| | 知识筛选能力 | | | -0.103 | 0.059 | -0.091 | -1.735 | 0.083 |
| | 知识吸收能力 | | | 0.042 | 0.050 | 0.037 | 0.842 | 0.400 |
| | 知识传播能力 | | | 0.048 | 0.043 | 0.044 | 1.109 | 0.268 |
| | 学习支持服务 | | | -0.018 | 0.047 | -0.015 | -0.384 | 0.701 |
| | 不安全感 | | | 0.201 | 0.052 | 0.134 | 3.846 | 0.000 |
| | 教师无决策权 | | | 0.071 | 0.075 | 0.029 | 0.941 | 0.347 |
| | 物质利益 | | | 0.085 | 0.032 | 0.080 | 2.636 | 0.009 |
| | 精神利益 | | | -0.353 | 0.045 | -0.340 | -7.916 | 0.000 |
| 行政支持 | -0.089 | 0.040 | -0.081 | -2.216 | 0.027 | | | |

显著;职业层面阻抗引发因素中物质利益(B = 0.085, t = 2.636, Sig. = 0.009)对教师阻抗有显著正向影响,与原假设不符合;根据回归分析,可以获得假设模型中各个假设间的路径系数和共同解释的方差

(R²)变异(见图2)。

由图2可知,远程学习维度的潜在因素、个体维度中“工作负担”以及职业维度中“教师没有决策权”“物质利益”等假设没有得到支持。将不支持潜

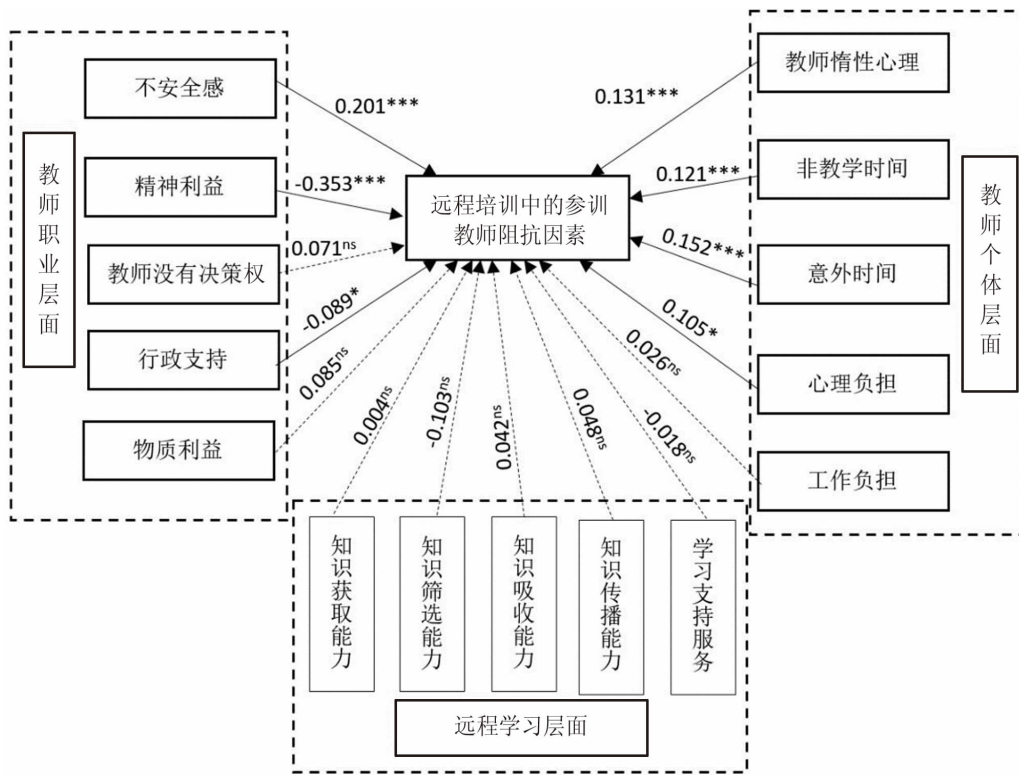
在变量从预设模型中去掉,保留下来的影响因素有教师惰性心理、非教学时间、意外时间、心理负担、不安全感、精神利益和行政支持。根据这一结果,本研究对预设阻抗引发模型进行修订从而得到如图3的阻抗引发因素模型。图中系数值为正数的表示该变量对教师阻抗有正向显著影响,负数表示该因素对教师阻抗有负向显著性影响。

(二)教师自叙阻抗产生原因分析

在开展数据测量和分析的同时,研究团队通过在线协作工具 Padlet 发布了以“您觉得远程培训中引发参训教师阻抗的因素有哪些”为主题的在线同

步实时讨论,40 位远程参训辅导教师参与讨论。教师们陈述引发阻抗的因素,以文字形式匿名发布在网上白板墙中。研究者将陈述内容整理后形成文字云(见图4)。可见,被提及最多的阻抗产生原因是时间和工作。

整理教师陈述内容发现,15 位教师提及没有时间参与教师远程培训,因此不太愿意参加,这与测量数据分析中教师个体维度“非教学时间”对阻抗有正向显著影响结果一致。一名教师描述到:“一线教师总是忙于各种检查,没有时间和精力参加培训”。有 5 位教师提到培训不受校领导重视,这与



注: * 表示 Sig. < 0.05; ** 表示 Sig. < 0.01; *** 表示 Sig. < 0.001; ns: no Sig

图2 路径分析



图3 远程培训中教师阻抗引发因素模型

注:深色实线代表修正模型中对教师阻抗有正向影响的变量;浅色虚线代表修正模型中对教师阻抗有负向影响的变量。



图4 教师自述原因词云图

研究结果中的“行政支持”对阻抗有极大的负向影响结果相呼应。有教师认为参加远程培训时,不知道讨论结果是否对实际教学有实效性促进,对工作坊的实用性也存在质疑;还有一位教师认为“网络研修培训的效果不明显”。这些观点反应了“不安全感”因素的存在。还有教师提到担心花费时间和精力参加培训,学习效果却不好,反应了“心理负担”因素的存在。个别教师在陈述中还提到了硬件、网络等方面的原因,但没有教师提到远程培训方式及远程学习影响他们参与培训。

四、讨论及建议

由表五回归系数、显著性数据及自主陈述内容词云图得知引发和消减教师对远程培训阻抗的可能因素,而要促进教师接受和参与远程培训的关键在于充分考虑各正负向影响因素,并且有针对性地采取相应策略或调整方法,消减正向影响,增强负向影响,从而总体上减少阻抗发生的可能性。针对各项因素,本研究提出相应建议。

(一)消除惰性心理

教师个体可能引发阻抗的因素中,惰性心理的t值最高,说明引发阻抗的作用较大。由此可见,消除教师惰性心理是远程培训有效开展的重要环节。教师的惰性不仅反应在对远程培训的阻抗上,也体现在日常教学工作中,因此应考虑从多方面对此进行调整。如强化教师终身学习理念,改变将教师职业稳定等同于一成不变的观点,帮助他们认识到教师是不断学习和革新的排头兵等。教师只有具有主动学习和发展的动机,并能用职业生涯中的成就来感染生活,他们才可能从惰性心理的泥潭走出来,积极

面对职业工作和学习,参与各类培训活动。

(二)调控时间因素

阻抗引发因素中,非教学时间和意外时间都与参训时间有关,这两项影响都较显著。事实上,参与远程培训占用教师个人的非教学时间是不争的事实,也成为引发阻抗的重要原因。因此,建议合理安排远程培训的时机、时长,有效利用教师碎片化时间,并尝试融入到他们常规的教学、教研工作中,化解远程培训占用业余时间带来的影响。远程培训虽然有学习时间灵活等优势,但也有一定时限和管理要求,重要活动的开展应该尽量避开教师工作最繁忙的时间段,以减少时间占用的敏感度。在线活动、作品提交或在线测评等如果安排在开学、期末或者学校大型活动时,教师必然会先考虑工作任务而不是培训,使培训效果大打折扣。

(三)减轻教师心理负担和不安全感

源于教师个体的阻抗引发因素“心理负担”和职业层面的阻抗引发因素“不安全感”的正向影响都指向远程培训给教师带来的心理影响。这些心理影响主要源于教师需要在规定时间完成确定的培训任务。面对培训项目制定的目标和实施时间等要求,教师或多或少、或强或弱会感到学习的压力。为消减这些压力和任务感,培训主题和内容可尽量与教师工作紧密联系,将培训活动融入教学工作,并化整为零。例如,远程培训中学习任务与教师实际教学工作相结合,让教师在正常教学实践中就能配合开展并完成需提交的作品或成果。远程培训的研修任务应循序渐进,分步完成,以分解活动要求,减少对教师的心理影响。如研修活动一让教师提交开展互动教学的设计方案,活动二再让教师根据教学设计进行教学并上传教学视频,活动三组织教师根据教学视频互动观摩、交流和撰写反思,教师在实际教学中一步步完成研修任务,心理负担和不安全感得到分化和消减,引发阻抗的可能性也就减小了。

远程培训期间,为消减教师的不安全感,可以给教师观看示范案例,让他们通过案例感受培训带来的效果;提供教师个人的学习数据,通过培训前后对比让教师直观看到自己的成长;通过同伴互评和自评认识培训效果。

(四)满足教师精神利益需求

精神利益对远程培训的教师有显著的负向影

响,是所有阻抗引发因素中t值最高,影响最显著的因素。该引发因素的作用是负向的,即其本身作用不是引发阻抗而是消减阻抗,因此满足教师精神利益需求可较显著地激发他们参与远程培训的积极性。远程培训中,教师精神利益的需求不仅是得到奖励或获得高分,更主要的是感受到远程培训所学知识、方法和技能的有用性、实效性或趣味性。当教师们感到所学内容可用于实际工作并带来效益或改进效果时,他们会理解参与远程培训的作用和意义,减少对培训开展的不适、不确定或不认同。

(五)加强行政支持

行政支持同样对远程培训中阻抗的产生有显著的负向影响,加强行政支持可消减远程培训中教师的不适应、不认同和不情愿等现象,是减少阻抗的另一可行途径。行政支持可以在培训前、中、后三个阶段分别开展。

培训前,学校领导可结合远程培训项目调整校本研修及学校活动,保证教师参训的时间;将培训的指导思想、安排和要求等及时告知并解读给教师,增加对培训的理解;制定激励措施或者奖励制度鼓励教师踊跃参与培训。在培训中,学校各部门积极协助教师完成远程培训,如提供技术支持,帮助教师协调工学矛盾,解决时间冲突问题;及时与教师沟通,共同思考教师培训中困难的解决对策。在培训后,学校可以组织优秀教师开展培训心得交流会或成果展示会,推广好的参训经验和成果。根据制定的奖励机制,给予优秀参训教师奖励和表彰,这样既可鼓励教师本人,也能激发其他教师参训的内在动力。

五、结语

本研究通过引入奥利弗和哈维两位学者对教师阻抗变革因素的研究,构建远程培训阻抗引发因素预设模型。基于数据对预设模型进行分析和讨论,得到以下结论:第一,引发教师对远程培训阻抗的因素源于教师个体和职业的情况,且各引发阻抗因素之间无显著共线性关系,即不存在相互交叉作用的复杂情况,因此阻抗引发因素的消减策略间相互影响不大。第二,远程培训方式本身不存在引发阻抗的因素,因此其本身不是引发教师阻抗的原因,可以继续采用。第三,教师阻抗影响因素中惰性心理、意外时间、非教学时间、心理负担、不安全感对远程培

训阻抗的产生有正向影响,应从教师个体、培训设计及安排、支持服务等层面弱化其影响。第四,精神利益和行政支持对远程培训阻抗有负向影响,采取有效的方法和措施,可提升教师参与远程培训的主动性和积极性,消减阻抗的产生。

本研究的结论显示远程培训本身不是引发教师阻抗的因素,但实际上远程培训的项目设置、组织实施、内容设计、活动组织和评价方式等都可能触动各阻抗引发因素发挥作用。因此在远程培训中,如何在启动、设计和实施各阶段,充分考虑对阻抗引发正向因素的弱化和负向因素的强化,是远程培训实践改进和提升的可行途径。同时,怎样有效弱化教师对远程培训的阻抗,减少消极应付、敷衍逃避等现象的出现,远程培训中阻抗程度如何测量,如何确定阻抗的级别等都值得进一步深入研究。

[参考文献]

- [1] 陈文龙(2015). 泰安市中小学体育教师“国培计划”远程培训现状调查及对策[D]. 山东聊城:聊城大学硕士学位论文:12-16.
- [2] 弗洛伊德(1984). 精神分析引论[M]. 北京:商务印书馆:96.
- [3] 胡永新(2004). 新课改中教师不良心态及其矫正[J]. 现代中小学教育,(7):42-44.
- [4] Harvey, T. R. (1990). Checklist for Change: A pragmatic approach to creating and controlling change 0th edition [M]. Boston: Allyn & Bacon:302.
- [5] 蒋士会(2003). 试析教师对课程改革的阻抗[J]. 学科教育,(8):11-16+22.
- [6] 教育部,财政部(2010). 关于实施“中小学教师国家级培训计划”的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201006/t20100630_146071.html.
- [7] 教育部办公厅(2014). 教育部办公厅关于印发《中小学教师信息技术应用能力培训课程标准(试行)》的通知[EB/OL]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7034/201406/170126.html>.
- [8] 孔维宏(2011). 中小学教师远程培训的问题分析与对策研究[J]. 中国电化教育,(5):65-68.
- [9] 李凤兰(2011). 远程培训在线教学支持的问题及对策研究——以“国培计划”农村义务教育学校教师远程培训项目为例[J]. 中国电化教育,(7):59-63.
- [10] 廖宏,洪燕(2009). 中小学教师远程继续教育的现状及对策研究[J]. 继续教育研究,(8):71-72.
- [11] 林崇德,杨治良,黄希庭(2003). 心理学大辞典. 下册[M]. 上海教育出版社:1790.
- [12] 林雄(2008). 农村中小学教师远程培训实施问题研究[D]. 福建福州:福建师范大学硕士学位论文:23-26.

[13] 刘峰(2016). 中小学教师信息技术应用能力远程培训有效性研究[J]. 中国电化教育, (7):132-136.

[14] 陆晓莉(2014)“国培计划”远程教师培训现状及质量改进策略的研究——以2012甘肃省农村中小学教师远程培训项目初中-综合实践活动远程培训为例[D]. 甘肃兰州:西北师范大学.

[15] Oliver, A. I. (1977). Curriculum Improvement: A Guide to problems, principles, and process[M]. New York: Harper & Row publishers :332-335.

[16] Rogers, C. R. (2004). 个人形成论:我的心理治疗观[M]. 杨广学, 尤娜, 潘福勤译. 北京:中国人民大学出版社:54-60.

[17] 任毅(2012). 中小学教师远程培训的问题与对策探析[J]. 中国电化教育, (10):57-61.

[18] 吴明隆(2010). 问卷统计分析实务:SPSS操作与应用[M]. 重庆:重庆大学出版社.

[19] 吴雪敏(2013). 中小学教师远程培训的问题与对策研究[D]. 重庆:西南大学硕士学位论文:31-39.

[20] 徐思芹, 徐连荣, 崔光佐(2015). 教师远程培训中的学习倦怠研究[J]. 中国电化教育, (9):28-33.

[21] 周进勇(2012). 江西省农村中小学体育教师参加“国培计划”远程培训现状及影响因素研究[D]. 江西赣州:赣南师范学院硕士学位论文:28-30.

(编辑:李学书)

Passive Laziness or Helpless? Research on Teacher's Resistance in Distance Training

MU Su, ZHOU Teng & WEN Huiqun

(Institute of Modern Distance Education, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: At present, teachers' distance training provide a well-designed project, a fair learning opportunity, and high-quality training resources without time and space limitation. However, it also encounters some problems such as teachers' negative resistance, perfunctory attitude, resentment, and avoidance. Such performance can be summarized as resistance to distance training of teacher's professional development. To figure out the reasons that cause the resistance, this research proposes the potential factors, a model and a corresponding hypothesis from three dimensions including the individual attributes of teachers, their occupations and distance training based on the existing research results. More than 500 teachers participated the survey with the measurement tools for potential factors during an actual distance training project. Then, more than 500 data were collected and analyzed. The default model was verified and conclusions are as follows. First, individual attributes and teachers' occupation will trigger resistance to distance training, and there is no significant linear relationship between those resistant factors. Second, the distance training method has no effect on the resistance. Third, teachers' inertia, unexpected time, non-teaching time, psychological burden, and insecurity have significant positive influence. Therefore, it is recommended to reduce the teachers' resistance based on teachers' individual characteristics, training design arrangement, support services to weaken the positive influence. Finally, mental interests and administrative support which have negative influence on resistance should be enhanced strategically.

Key word: teacher; resistance; distance training; factors