

高质量教学的内在驱动力:教师线上教学的自我价值感研究

杨南昌, 梁慧芳

(江西师范大学 教师教育高等研究院, 江西 南昌 330022)

[摘要] 自我价值感是影响教师心理健康、专业成长和优质教学的内在力量。在当今线上教学日益普遍的情形下,教学场景的变化给教师自我价值感带来了不小的冲击。文章基于教师、学生、技术三个要素,对高校教师线上教学自我价值感的变化、影响因素与特征进行了实证调查。研究表明:与线下教学相比较,高校教师线上教学自我价值感显著降低,且呈现性别、课型与院校差异;线上教学自我价值感受技术环境、教师深层教学方式、学生学习效果的显著正向影响;线上线下自我价值感“双高型”教师体现了“深教—优学—良技术”的高质量教学组合特征与动态关系。研究建议,无论是线上、线下或混合式课程,建设和评价的关注点应从传统过度强调客观的“教学外在”转向师生共鸣互促的“教学内在”(学习体验与价值体验)。技术支持的学习环境设计者不仅要考虑任务层面的“好用”,更要关切效用层面的“好感”,从内外两个方面共同为教师的高质量教学赋能。

[关键词] 高质量教学; 线上教学; 教师自我价值感; 深层教学; 内在体验

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 杨南昌(1974—),男,江西瑞金人。教授,博士,主要从事学习科学与教学设计、课程与教学论研究。E-mail:south1002@163.com。

一、引言

受教育数字化转型和新冠疫情的影响,教学活动的空间、形态发生了巨大变化,线上教学已成为当前和未来教育不可或缺的重要形式。然而,面对线上教学的虚拟环境和“不在场的学生”,教师群体的价值体验呈现出了微妙的变化:一些教师逐渐产生自我怀疑:“感觉自己是个糟糕的主播”^[1]、“困惑‘自己到底是什么’”^[2]。在此背景下,洞悉线上教学环境中“人”的体验不仅关乎教师心理健康,更是对高质量教学的深层发问:满足了一流课程建设的外在客观标准,就能让师生获得内在的一流学习体验和教学成效吗?这些现象警醒我们需超越传统评价对“教学

外在”的过多关注,重新审视教师在线上教学新场景中作为完整的人所具有的内在自我价值感,以避免教师沦为技术的客体存在。

当前,教师线上教学的自我价值感得到越来越多的关注。运用数字技术的优势使教育系统具有更高的服务价值,增强学习者和教师的体验,也成为教育数字化转型的重要目标。教育部教师工作司在2022年的“中小学在线教学发展论坛”上呼吁,关注教师线上教学自我价值的实现^[3]。自我价值感是一个多层次系统,个体在不同的社会身份与角色下有不同的表现,线上教学自我价值感便是一种特殊的教师自我价值感。所谓教师的线上教学自我价值感,即在线上教学中,教师对自己作为教师的重要性的肯定和接纳的心理倾向^[4]。

基金项目:2018年度国家社会科学基金教育学一般课题“面向核心素养发展的课堂深度学习设计研究”(课题编号:BCA180093);2017年度江西省学位与研究生教育教学改革研究重点项目“深度学习导向的2P+2D研究生课堂教学模式改革与实践”(项目编号:JXYJG-2017-032)

具体而言,是教师对作为客体的自我对他人(学生)和作为社会主体的自我(教师身份)的正向情感体验。

过去,学界对传统社会大环境中的教师自我价值感进行了多方面的研究。例如,在效用方面,有研究指出,教师自我价值感是影响教师心理健康、专业成长和实现优质教学的重要因素,与教师的情感枯竭、去个人化和个人成就感等职业倦怠特征密切相关^[5-6],与教师教学创新意愿呈正相关^[7],对教师专业身份认同有积极和显著的预测作用^[8],且教师的高自我价值感对学生的自我价值感有积极影响、能增强学生的学习^[9]等。遗憾的是,学界鲜有关注和揭示线上教学对教师自我价值感的影响。特别是在高校教学因疫情影响普遍转为线上的情形下,对这一问题的研究尤为关切。

鉴于此,本研究以拥有面向大学生(本科生、高职高专生)线上教学经历的高校教师为调查对象,试图通过实证调查,探究教师由线下转为线上教学后自我价值感的变化、影响因素,以及教师自我价值感“滑坡”“保值”或“增值”的原因,为提升高校教师线上教学自我价值感并进而获得更高质量的线上教学效果提出可行对策。

二、研究设计

(一)分析框架

教育者、受教育者、教育影响这三大要素是贯穿教育过程的永恒主题,线上教学过程亦是基于教师、学生、工具三方的彼此互动得以生成的^[10]。综合线上

教学过程三大要素,以及教师自我价值感的结构三个来源(环境、自我、他人),本研究从线上教学的技术环境、教师的深层教学方式、学生的学习效果三个方面构建教师线上教学自我价值感的分析框架。此外,为比较教师由线下转为线上教学后自我价值感的变化情况,本研究对教师线上、线下教学的自我价值感分别进行测量。为洞悉人口学等基本信息的影响,研究增加相应调查模块,并对其进行分析。

(二)维度概述及测量工具编制

本研究的测量工具为高校教师线上教学自我价值感调查问卷(见表1)。除性别、年龄、教龄、任教学科、任教学校类型、近学期线上教学时长、线上教学主要课程类型等基本信息部分外,问卷题目均采用李克特五级评分,各维度概述及问卷编制如下:

1. 线上教学自我价值感

本研究的因变量为“线上教学自我价值感”。自我价值感研究中被广泛采用的是罗森博格自我价值感量表(Rosenberg Self-Esteem Scale, SES)^[11],该量表从积极和消极两个维度测量个体自我价值。本研究聚焦课堂教学情境和中西文化差异对其进行改编。经改编后的教学自我价值感问卷共8个条目,包括4个积极表述条目和4个消极表述条目。为精准对比教师线上、线下教学自我价值感的变化,在每一题项下分别设置线上、线下两场景的选项。本问卷 Cronbach's α 系数为 0.89, KMO 值为 0.837, Bartlett's 球形检验值显著性为 0.000, 累积解释方差为 68.964%。

表1 高校教师线上教学自我价值感调查框架及问题样例

调查板块		问题样例		题量
基本信息		性别、年龄、教龄、任教学科、课程类型、线上教学时长等		8
线上、线下教学自我价值感		积极	在教学过程中,我感觉我有许多优点	8
		消极	在教学过程中,我感觉自己难以产生更多的骄傲自豪感	
技术环境	平台与支持	有用性	我使用的教学平台能模拟较为真实的教学环境	5
		易用性	我使用的教学平台界面与功能是容易理解和操作的	
		外部支持	遇到问题时,我可以及时获得来自学校或公司技术人员的帮助	
	技术使用	教学活动	我经常使用学习调查、投票、测验等互动和评价功能	4
		社交线索	我会通过摄像头、表情包、文本、音频等方式向学生传递我的情绪情感	
	社会存在感	亲密感	线上教学中,我和学生有着温馨、舒适的关系	3
可及感		线上教学中,我感受到学生从各方面对我的回应		
共存感		虽然不在一起,但我感觉我和学生像在同一间真实的教室上课		
深层教学方式		教学设计	我会有意识设计与真实生活相联系的教学情境、活动和任务	4
		教学实施	教学过程中,我会提供一些开放或复杂的案例以激发学生讨论	
		教学评价	我会有意识设计评价,以让学生有机会展示他们对所学内容的理解变化	
学生学习效果		课堂互动	大多数学生都会参与到课堂互动中来	6
		学习结果	据我观察,学生的线上作业、汇报展示表现良好	
		体验反馈	我能从学生的反馈中感受到他们很期待我的线上课	

2. 技术环境维度

本研究的自变量一为“技术环境”,主要从平台与支持、技术使用、社会存在感三个子维度探寻技术硬设备和软环境对自我价值感的影响。其一,平台与支持维度参考了技术接受模型(Technology Acceptance Model, TAM)的前端因素,探寻教学平台有用性、易用性、外部环境等因素对教师线上教学自我价值感的影响。其二,为展现教师在技术环境中的能动性,技术使用维度调查教师教学活动工具的使用情况,如考勤、投票、测验等管理互动评价工具,以及社交线索工具的使用情况,如摄像头、语音连线等。其三,社会存在感(Social Presence),即在利用媒体进行通信过程中,个体被视为“真实的人”的程度及与他人联系的感知程度^[12]。社会存在感被看作是线上教学中对抗疏离感、感知教学满意度的重要预测指标。社会存在感由共存感(线上教学中教师与学生“在一起”的感觉)、亲密感(教师与学生的关系舒适程度)和可及感(教师感受到学生回应与支持的强度)三个因素组成^[13]。本问卷 Cronbach's α 系数为 0.899, KMO 值为 0.870, Bartlett's 球形检验值显著性为 0.000, 累积解释方差为 71.102%。

3. 教师深层教学方式维度

本研究的自变量二为“深层教学方式”。当前,无论是大学优质教学(Quality Teaching)的相关研究,还是一流课程建设标准,均强调从“学习的视角”衡量课程教学质量^[14-15]。约翰·比格斯(John Biggs)认为,优质教学是面向高质量学习的教学,教师应支持学生开展适切的学习活动,引导学生深度学习^[16],也就是基思·特里格威尔(Keith Trigwell)等学者提倡的“概念转变/以学生为中心的方法”(Conceptual Change/Student-focused, CCSF)^[17]。CCSF 指向优质深层教学,更加关注学生在教学中做了什么,教师需促进学生建构起自己的概念理解,实现概念转变。研究证明,教师越是倾向于采用这种教学方式,学生就越倾向于采用深度学习,学生的学习效果越好。为了测量高校教师实施深层教学的程度,本研究借鉴了 CCSF 教学方法问卷,调查高校教师在教学设计、实施与评价方面的深层教学策略,具体包括教师创设与真实生活相联系的问题情境、提供复杂开放的案例供学生讨论、在课堂为学生留出时间交流共享而非满堂灌、运用工具评价学生的概念转变等。本问卷 Cronbach's α 系数为 0.83, KMO 值为 0.797, Bartlett's 球形检验值显著性为 0.000, 累积解释方差为 66.647%。

4. 学生学习效果维度

本研究的自变量三为“学生学习效果”。教师可感

知的学生线上学习效果可从课堂互动、学习结果与学习体验等多方面反馈进行判断。当前,课堂互动被看作是衡量线上教学效果的一项主流结果指标,也是教师观察学生学习效果的重要标准。本研究参考孙焯超等对师生课堂互动的划分标准^[18],从互动的频率、积极性和建设性三方面拟定课堂互动题项。同时,本研究通过学生课中展示、测验成绩等获取学生学习结果表现数据,通过学生对课程的态度反馈获取学生学习体验数据,以帮助教师综合全面地判断学生的线上学习效果。本问卷 Cronbach's α 系数为 0.921, KMO 值为 0.901, Bartlett's 球形检验值显著性为 0.000, 累积解释方差为 71.817%。

(三) 研究对象与分析方法

本研究的数据搜集方法是问卷调查法。调查对象为拥有线上教学经历的教师,选取江西、上海、北京、湖北、四川等中、东、西部 17 个省市不同类型高校的多学科教师发放问卷(见表 2),回收问卷 516 份,有效问卷 488 份,有效回收率 94.6%。本研究以 SPSS26.0 为分析工具,采用描述性统计和差异分析探寻教师线上、线下教学自我价值感水平变化及性别、课型等差异;运用多重线性回归分析探寻技术环境、深层教学方式、学生学习效果对线上教学自我价值感的影响;运用 K-Means 聚类分析探寻教师线上、线下教学自我价值感变化的人群特征和原因。

表 2 调查对象基本情况

类别	项目	人数	类别	项目	人数
性别	男	197	任 教 学 科	哲学	2
	女	291		经济学	3
教龄	1~5 年	112		法学	8
	6~10 年	59		教育学	109
	11~15 年	81		文学	66
	16~20 年	119		历史学	4
	21 年及以上	117		理学	69
任教学校	部属本科	47		工学	75
	省属本科	334		农学	12
	地(市)属本科	28		医学	11
	高职高专	69		管理学	17
	其他	10		艺术学	48
			其他	64	

三、研究结果

(一) 基本状况与差异分析

1. 高校教师的线上教学自我价值感与线下相比显著降低

高校教师的线下教学自我价值感平均得分为

3.95,线上教学自我价值感平均得分为 3.43,通过配对样本 t 检验,二者存在显著差异($t=17.088, p=0.00<0.01$)。线上、线下教学自我价值感得分的众数亦彰显了这一变化,线下的众数为“4:比较良好”,线上的众数为“3:一般”。可见,在线上教学中,教师自我价值感受冲击的隐忧已成为不争的现实。

2. 线上教学自我价值感越高的教师越不容易产生倦怠,越能够长时间地积极投入教学

当被问及“在突发由线下转为线上教学的情况下,您认为一学期内线上教学连续超过多长时间,自己会产生倦怠等负面感受”时,选择不同时长的教师线上教学自我价值感存在显著差异($p=0.00<0.01$),其线上教学自我价值感平均得分排序如下:一直不会>3~4个月>2~3个月>1~2个月>1个月及以下。这一发现和过去教师职业倦怠的研究结论一致。在线上教学中,自我价值感对教师教学与专业发展的重要性仍不言而喻。

3. 线上教学自我价值感呈现性别、任教院校、课程类型差异

(1)女性教师的自我价值感显著高于男性教师($t=-2.232, p=0.026<0.05$)。分析发现,男女教师的线下教学自我价值感并不存在差异,但转为线上教学后,男性教师在社会存在感($F=7.203, p=0.008$)、学生学习效果($F=9.884, p=0.002$)感知方面显著弱于女性教师,而这两个指标的测量都涉及虚拟环境中师生互动和建立联系的程度。(2)任教“理论与实践结合型”课程的教师自我价值感显著高于“理论型”课程教师($p=0.012<0.05$)。(3)部属本科教师的线上教学自我价值感显著高于高职高专院校教师($p=0.047<0.05$)。总体来说,学校层次越高,教师自我价值感得分越高。这一发现印证了高等教育中“罗伯特与苏珊现象”^[16]带来的挑战。

4. 年龄、教龄、任教学科、线上教学时长无显著差异

不同年龄($p=0.603$)和教龄($p=0.321$)的教师未显示出线上教学自我价值感差异。研究对教师任教学科作进一步划分发现,人文社科与自然学科($p=0.545$)、教育学科与非教育学科($p=0.616$)的教师无显著差异。承担不同线上教学时长的教师($p=0.321$)亦无显著差异。综上可知,在线上教学自我价值感中,影响教师专业成长的传统因素,如年龄、教龄、教学时长等作用不再凸显,反而是师生交往、课程类型等更加内生的要素开始显现。

(二)线上教学自我价值感影响因素分析

为进一步检验技术环境、教师深层教学方式和学

生学习效果三个因素对自我价值感的影响,研究采用多重线性回归分析进行探索(见表3)。排除性别、任教学校、任教课程类型的干扰后,结果表明:

表3 高校教师线上教学自我价值感的影响因素

多重线性回归分析						
基本维度	具体变量	回归系数	标准误	t 值	p 值	
自变量	学生	学生学习效果	0.317	0.043	6.574	0.000
	技术环境	平台与支持	0.065	0.041	1.472	0.142
		社会存在感	0.267	0.039	5.186	0.000
		技术使用	-0.011	0.041	-0.230	0.818
教师	深层教学方式	0.161	0.043	4.050	0.000	
控制变量	性别	男性(以女性为参照)	-0.036	0.052	-0.987	0.324
	任教课型	理论型(以结合型为参照)	-0.053	0.054	-1.362	0.174
		实践型(以结合型为参照)	-0.074	0.075	-1.918	0.056
	学校类型	部属本科(以其他为参照)	-0.065	0.191	-0.807	0.420
		省属本科(以其他为参照)	-1.02	0.175	-0.881	0.379
		地(市)属本科(以其他为参照)	-1.02	0.200	-1.541	0.124
		高职高专(以其他为参照)	-1.57	0.182	-1.737	0.083
F 值	29.736					
p 值	0.000					
R^2	0.429					

1. 学生学习效果是显著正向影响教师线上教学自我价值感的核心因素

线上教学中,师生课堂互动质量和学生学习结果表现质量越高,学生情感反馈越积极,教师自我价值感越高。这一发现与教师自我价值感的内涵相契合,表现了教师作为客体的自我对学生成长的重要性的认识。

2. 教师的深层教学方式显著正向影响教师的线上教学自我价值感

线上教学中,越是采用深层教学方式的教师,其自我价值感越高。同时,为探索教师的教是否会通过影响学生的学,进而影响自我价值感,本研究进行了中介效应检验,以“深层教学方式”为 X ,以“学生学习效果”为 M ,以“线上教学自我价值感”为 Y ,运用SPSS插件Process执行5000次Bootstrap抽样统计检验,得到如下结果:Indirect effect =0.261 [BootLLCI =0.2023, BootULCI =0.3264],证明了“学生学习效果”的中介效应

显著存在。可见,由教师深层教学引发的学生良好学习效果,与教师自我价值感知形成了良性的互促。

3. 技术环境中的“社会存在感”直接显著正向影响教师线上教学自我价值感,而“平台与支持”“技术使用”作为底层因素产生间接影响

在线上课堂中,教师与学生在网络环境中建立联系的程度直接影响着教师对自身价值的判断。虽然“平台与支持”和“技术使用”对自我价值感无直接作用,但通过中介效应检验,二者均可通过“学生学习效果”这一核心因素的中介对自我价值感产生显著影响,其检验结果分别如下:Indirect effect=0.185, [BootLLCI=0.1944, BootULCI=0.2398]; Indirect effect=0.205, [BootLLCI=0.1539, BootULCI=0.2607]。

(三)线上、线下教学自我价值感聚类分析

1. K-Means 聚类三种教师群体

为深入分析不同教师线上、线下教学自我价值的表现特征,研究以数据标准化之后的高校教师线上、线下教学自我价值感为变量,采用 K-Means 聚类,得到教师教学自我价值感的三类群体(如图 1 所示)。第一类为“双高型”教师(39.4%),即在线上、线下教学中得分都较高(均为正值),这类教师能够实现线上、线下的灵活转换。第二类为“下高上低型”教师(26.4%),即在线下教学中得高分,线上教学中得低分,这类教师在线下教学中有着良好的自我价值感,但在网络环境中遇到了较大的挑战。第三类为“双低型”教师(34.2%),即线上、线下教学中得分都较低,这类教师在两种环境中的自我价值感都不高。

2. “下高上低型”教师是真正遭遇自我价值感滑坡的群体

为分别验证线上教学对三类教师自我价值感的影响,本研究对图 1 中的数据分析得出,除“下高上低型”教师在线上遭遇自我价值感滑坡之外,“双高型”与“双低型”两类教师在线上教学中的自我价值感均有提升。尤其是“双低型”教师,转为线上教学后,其自我价值感标准化数据提升最大,反超了原本在线下教学体验较好的“下高上低型”教师。因此,我们不能仅依据描述统计总体揭示的教师线上教学自我价值感显著降低,便将技术环境看作是洪水猛兽。相反,高质量的技术环境有助于教师自我价值感的提升,而这一环境需要来自平台、学校和教师自身共同营造。

3. 三类教师的差异特征与原由探究

“下高上低型”教师遭遇冲击的原因何在?“双高型”教师的高自我价值体验秘诀又是什么?研究通过事后比较分析进一步揭示各类教师的特征及原因:

(1)三类教师群体在技术环境方面存在显著差异($F=45.358, p=0.000$)。“双高型”教师在平台与支持、技术使用、社会存在感三个方面均显著高于其他两类教师,“双低型”教师居中,“下高上低型”教师在技术环境各子变量的得分都最低。由此可推断,技术环境的冲击是导致其自我价值感降低的重要原因。(2)三类教师群体在深层教学方式上存在显著差异($F=27.955, p=0.000$)。“双高型”教师在深层教学方式上的均值得分显著高于另外两类教师群体。虽然“下高上低型”教师的深层教学平均得分略高于“双低型”教师,但这两类教师无显著差异。由此表明,“双高型”教师比其他两类教师更具深层教学倾向。(3)三类教师群体在学生学习效果上存在显著差异($F=85.612, p=0.000$)。“双高型”教师在教学效果上的均值得分显著高于其他两类教师群体。“下高上低型”教师对线上教学效果满意度最低。

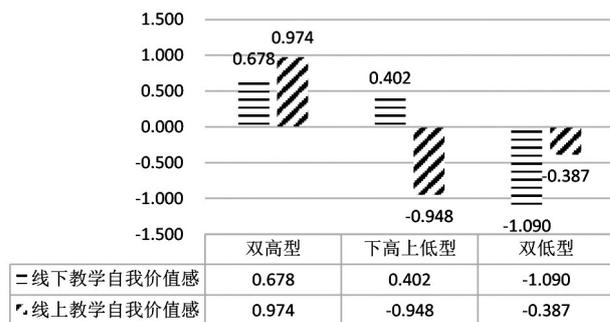


图 1 高校教师线上、线下教学自我价值感变化的三种聚类人群

四、结论与启示建议

(一)研究结论

经过系列数据描述、对比、多重线性回归和人群聚类的逐层递进分析,高校教师线上教学自我价值感的现状、影响因素与特征变得越来越清晰。我们发现,教师线上教学的自我价值感来源是一个关涉技术环境、教学方式与学生学习效果反馈的复杂系统,唯有“深教—优学—良技术”的共同作用(如图 2 所示),方能营造良好的线上教学环境,让教师体验到更多的教书育人价值感,进而推进高质量的课程教学。具体来说:

1. 学生线上课堂的“学”是影响教师线上教学自我价值感的关键所在,师生教学体验共鸣互促

本研究中,学生的学习效果不仅是影响教师自我价值感知的直接核心因素,并作为中介因素,沟通着技术环境、教学方式对自我价值感的作用。追求优质学生

学习成效不仅是高质量教学的核心要义,也是教师线上教学自我价值感的核心来源。更为重要的是,教师与学生的线上教学体验呈共鸣态势。教师的深层教学方式引发了学生的优质学习反馈,而学生的优质学习反馈进一步增强了教师自我价值感,教与学之间达成了一致性。罗萨的“共鸣(Resonance)教育”理论便指出,成功的课程应是由教师、学生和材料构成的共鸣三角,在这个三角内,师生之间建立起真正的连接,学习材料成为充满意义的可能性和挑战性空间^[19]。

2. 师生在线上课堂的互动交往,对自我价值感有显著影响

师生在线上课堂的互动交往,尤其是作为“真实人”在虚拟环境中建立的亲密感、可及感、共存感对自我价值感有显著影响。作为社会存在感核心的“真实人”表征着个体在媒介环境中能否像在真实环境中那样互动交往。本研究发现,有助于师生互动的理论与实践结合型课程、能够调动学生参与教学活动的深层教学策略、师生高质量的课堂互动、学生积极的情感反馈等因素均与教师线上教学的高自我价值感显著相关。而且,“下高上低型”教师出现巨大心理落差的重要原因之一便在于社会存在感降低、师生课堂互动与情感反馈薄弱。

3. 技术能否推动教师线上教学自我价值感的提升,取决于利益相关者的支持、教师自身的技术使用

相关研究发现,教师自身的效能体验与其身处的数字环境及自身数字素养差异紧密相关^[20],本研究从自我价值感的视角佐证了这一发现。线上教学中,技术对教师群体来说既是机遇也是挑战,有如“吾之蜜糖,彼之砒霜”的隐喻。能模拟真实教学环境、满足教师教学需要且易操作的教学平台,适切的技术使用与外部提供的保障,都有助于教师在线上教学面临逆境时维持原有状态、适应外部变化,进而建立新的状态,提升教学自我价值感。反之,教师就会遭遇自我价值感滑坡。

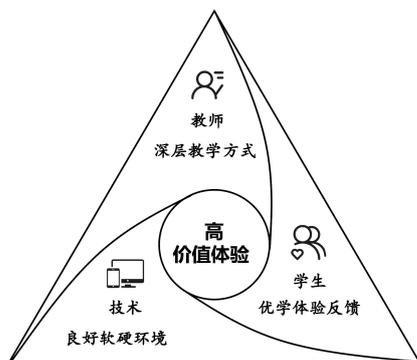


图2 教师线上教学高价值体验的“金三角”

(二) 启示建议

1. 追求一流学习体验,建构优质深度课堂

未来课程,无论线上、线下或混合,建设的关注点应从过度强调客观的“教学外在”转向学生感知的“学习内在”^[21],进而激发教师感知的“价值内在”,即一流课程建设不仅要关注外在的教学硬件、资源、团队,更重要的是从内在为学生创设一流深度的学习体验,从而真正实现技术推动课程教学质量提升的“变轨超车”。从安德森(Anderson)的学习者需求层级理论来看(如图3所示)^[22],学习者对课程教学基本需求在金字塔底层侧重的是管用(Functional)、可靠(Reliable)、适用(Usable),向上进而实现总体的好用(Convenient),即能够便捷地、如己所愿完成学习活动,这一层次的教学设计主要聚焦于任务(Task)。然而,优质的课程教学从不止步于“好用”,应该不断努力向学习者需求的金字塔顶层进发,追求真正的学习成效(Effectiveness),帮助学习者获得愉悦和有意义的美好学习体验(好感)。

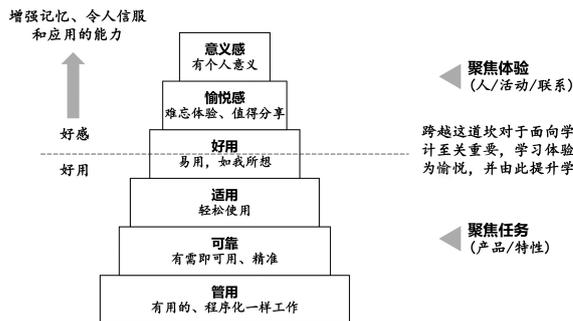


图3 学习者需求层级

因此,高质量的教学需要推动学习者从基本需求到高层次需求的满足,教师不仅要引领学习者完成基本的学习任务,更需通过设计高阶性、创新性、有挑战度的深层教学活动,让学习者在解决真实、紧密联系生活的问题中获得意义感,在具体的反馈、有效的评估、明确的学习目标结果及人际协作中获得自豪感、快乐感、愉悦感。正如“数据驱动的迭代设计模型”指出,为了实现以学习为中心的教学质量改进,一方面,要关注学习者的学习行为与结果等学习分析数据;另一方面,要关注教师和学生的体验数据^[22]。

2. 关注线上多维优学反馈,延展真实师生交往

学生学习成长的效果反馈是教师自我价值判断的重要依据,这种反馈蕴藏于师生在网络环境作为“真实人”的教学交往中,如师生问答互动、学生认可评价、学生作业展评等。线上教学是一个师生基于不同层面交往而形成的“情感能量场”,若这种多层面的深层交往在线上教学空间被窄化、被淡化,师生情感

能量场就会减弱,继而影响到师生的真实交往。

因此,线上教学过程中,一方面,教师可有意识地与学生进行多维度感官和心理互动,如师生打开摄像头、进行语音连线,通过图像、声音、文本模拟更加真实的交往。正如研究表明,教师具备情感色彩的言语和行为有助于增强学生的学习动机和学习积极性^[23],而这一结果又能为教师提供优质学习反馈。另一方面,教师可设计和实施有助于师生、生生互动,并有助于获得学生学习效果反馈的教学活动。譬如,在课堂话语方面,可通过调整教师话语调度,从传统偏向教师中心、封闭式的IRE(教师发起问题/Initiate,学生回答/Respond,评价/Evaluate)转向IRRF(学生回答问题后教师不急于评价,而是鼓励其他学生继续评论,教师最后再反馈评价/Feedback)等更加开放、能促进师生多元对话的话语结构;在课堂学习规范方面,为学生共同学习提供倾听、表达与知识建构的脚手架。此外,还可通过情感化教学设计增进师生教学情感体验,如课堂伊始的破冰互动、轻松和谐的讨论氛围、丰富多样的课后作业与反馈等。总之,在多维度可视化、可感知的师生教学交往和优质学习反馈中,实现学生成长与教师自我价值感的良性动态互促。

3. 优化线上教学技术环境,提升教师数字胜任力
在网络教学环境中,教师面临着多方面的压力、危机与挑战。多方利益相关者若能为教师提供良好的线上教学技术、方法使用支持,缩小教师个人之间的数字化教学能力鸿沟,能帮助教师更好地在自身与环境间互动平衡,从而借助技术更好地实现教书育人自我价值。为此,对于教学平台开发者来说,需充分考虑真实的教学环境设计,不仅提供签到、连线、课件播放等基础教学功能,还应在小组讨论、操作演示、教学评价等方面进行设计,综合使用扩展现实等技术,使其更加贴近真实教学的多元需求。同时,还可提升社会存在感的环境设计,如在线上研讨的设计中嵌入更加逼真的模拟环境,让用户自由选择位置和房间布局,让学习者和教师灵活展示、补充、建构观点,促进真实学习的发生。在学校教务处、教师发展中心等管理机构方面,要充分认识到“教师的教育教学理念转变与能力提升是在线教育创新发展的前提”^[24],可针对不同类型教师的需求,为教师提供线上教学前沿理论、方法或技术的培训,创建数字化教学文化,帮助教师完善TPACK知识,践行技术整合的教学,提供问题诊断、困难援助、进步奖励等,都有助于提升教师数字化教学胜任力,缓解教师的教学压力,保障线上教学质量。

[参考文献]

- [1] 张冬梅.萨提亚模式在团体辅导中的应用——“疫后教师自我价值”团体辅导[J].江苏教育,2020(32):23-24.
- [2] CATAUDELLA S, CARTA S M, MASCIA M L, et al. Teaching in times of the COVID-19 pandemic: a pilot study on teachers' self-esteem and self-efficacy in an Italian sample[J]. International journal of environmental research and public health, 2021(18):3-14.
- [3] 中小学在线教学发展论坛[R/OL].(2022-04-13)[2022-12-19].https://mp.weixin.qq.com/s/4mW4zUYyjUZA2GTQJ4Djw.
- [4] 陈高山,黄希庭.青年教师自我价值感及其培育方法[J].高等教育研究,1999(1):82-85.
- [5] BAYANI A A, BAGHERI H, BAYANI A. Teacher self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout[J]. European online journal of natural and social sciences, 2013(2):298-304.
- [6] KHEZERLOU E. Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers[J].Iranian journal of language teaching research, 2017(1):113-130.
- [7] 徐云,陈相宇,张宇慧.特教教师的自我价值感对其职业倦怠的影响:教学创新意愿的中介作用[J].中国特殊教育,2019(6):11-15.
- [8] MOTALLEBZADEH K, KAZEMI B. The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem [J]. Cogent education, 2018, 5(1): 1-9.
- [9] MBUVA J. Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem [J].Journal of higher education, theory, and practice,2017 (17): 123-134.
- [10] 曹晓静,吕林海.教学与工具:谁对在线深度学习影响更大?——基于N大学在线学习的问卷调查[J].教学研究,2022,45(3):14-24,33.
- [11] ROSENBERG M. The association between self-esteem and anxiety[J].Journal of psychiatric research, 1962,1(2):135-152.
- [12] 李兴保.虚拟学习社区的运行机制与评价[M].北京:北京理工大学出版社,2017:102.
- [13] WEI C W, CHEN N S. A model for social presence in online classrooms[J]. Education tech research dev,2012(60):529-545.
- [14] 吕林海.“深度学习”视域下的大学“金课”——历史逻辑、考量标准与实现路径之审思[J].高校教育管理,2020,14(1):40-51,62.

- [15] 郭一凡,郑雅倩.模糊信号与碎片化执行:水课为何难以治理——基于层级治理视角的分析[J].中国高教研究,2022(10):35-42.
- [16] 约翰·比格斯,凯瑟琳·唐.卓越的大学教学:建构教与学的一致性[M].王颖,丁妍,高洁,译.上海:复旦大学出版社,2015:5,12,23.
- [17] TRIGWELL K, PROSSER M. Development and use of approaches to teaching inventory[J]. Educational psychology review, 2004,16(4):409-424.
- [18] 孙烨超,李雪梅,杨运强.高校大规模线上教学场景中的社会存在感研究[J].中国远程教育,2022(6):36-45,77.
- [19] ROSA H. Resonance;a sociology of our relationship to the world[M]. Cambridge: Polity Press,2019:247.
- [20] 李家新,谢爱磊,雷欣渝.大规模在线教学环境下教师“数字鸿沟”影响教师韧性的机理研究——基于粤港澳大湾区 1556 位城乡小学教师的调查[J].现代远距离教育,2021(6):65-76.
- [21] 杨南昌,罗钰娜.技术使能的深度学习:一种理想的学习样态及其效能机制[J].电化教育研究,2020,41(9):13-20.
- [22] GALYEN K, CHUCHRAN-DAVIS L, CULBERTSON M H. Fundamentals of exceptional instructional design; essentials of mindset and approach [M/OL]/KILGORE W, WEAVER D. Connecting the dots: improving student outcomes and experiences with exceptional instructional design (2020-03-15) [2023-01-12].<https://pressbooks.pub/instructionaldesign2improvelearning/chapter/chapter-2-fundamentals-of-exceptional-instructional-design-essentials-of-mindset-and-approach/>.
- [23] 吴华君.优质课堂中的教学互动行为研究——基于全国职业院校技能大赛教学能力比赛获奖作品的视频分析[J].高等职业教育探索,2022,21(4):67-75.
- [24] 李逢庆,史洁,尹苗.学校在线教育的理性之维[J].电化教育研究,2020,41(8):115-120,128.

The Intrinsic Drive of High Quality Teaching: A Study on Teachers' Self-worth in Online Teaching

YANG Nanchang, LIANG Huifang

(Institute of Teacher Education for Advanced Study, Jiangxi Normal University, Nanchang Jiangxi 330022)

[Abstract] Self-worth is an intrinsic force affecting teachers' psychological well-being, professional development and quality teaching. With the popularization of online teaching nowadays, the changing teaching scenario has brought a considerable impact on teachers' self-worth. Based on the three elements of teachers, students and technology, this paper conducts an empirical investigation on the changes, influencing factors and characteristics of university teachers' self-worth in online teaching. The findings show that compared with offline teaching, the self-worth of university teachers in online teaching is significantly lower, and there are differences in gender, class type and institution; online teaching self-worth is positively influenced by technology environment, teachers' deep teaching approach and students' learning outcome; teachers with "double high" self-worth both in online and offline teaching reflect the characteristics and dynamic relationship of high-quality teaching combination of "deep teaching-effective learning-good technology". The research suggests that the focus of construction and evaluation should be shifted from the traditional "external teaching" that overemphasizes objectivity to the "internal teaching" (learning experience and value experience) that teachers and students resonate with each other, whether in online, offline or hybrid courses. Designers of technology-enabled learning environments should not only consider the "easy to use" at the task level, but also pay attention to the "good experience" at the effectiveness level, so as to empower teachers with high-quality teaching from both internal and external aspects.

[Keywords] High-quality Teaching; Online Teaching; Teachers' Self-worth; Deep Teaching; Internal Experience