

同步课堂中如何从“要我教”到“我要教”

——基于扎根理论的教师集体心理所有权影响因素研究

周釜宇, 张立国, 刘晓琳, 林攀登, 贺宝勋

(陕西师范大学 教育学部, 陕西 西安 710062)

[摘要] 教育数字化转型进程中,同步课堂已成为缓解城乡义务教育优质师资供给失衡新的战略选择。然而,同步课堂质量一直饱受诟病,被视为“别人家的田”,教师成为“要我教”的被动执行者等问题已成为不争的事实,城乡教师是否共同认为同步课堂属于“我们的”心理体验将直接影响协同教学质量。研究采用扎根理论,深度挖掘同步课堂中城乡教师集体心理所有权的核心影响因素,探究如何让城乡教师从“要我教”向“我要教”转变。研究以 20 对城乡教师为研究对象,通过访谈、课例观察等方法搜集数据,经过三级编码分析发现:集体控制权小、集体投入少、关系不亲密是教师集体心理所有权偏低的直接原因,组织支持不充分、绩效回报与预期收益的偏差以及活动模式对传统课堂的沿用是教师集体心理所有权偏低的主要原因,数字时代的全新课堂与传统工业时代形成的推进机制之间的矛盾正是造成以上诸多问题的根源所在。总体而言,披着数字外衣的“同步课堂”并非真正意义上的同步课堂,唯有以机制创新为根本,以推进外生动力与内生动力耦合为核心,以建设专业实践共同体为关键,提高教师集体心理所有权,推动教师像同步课堂的“主人翁”那样行动,才能持续提高同步课堂的教学质量。

[关键词] 同步课堂; 集体心理所有权; 城乡教师; 实践共同体; 影响因素

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 周釜宇(1988—),男,甘肃白银人。博士研究生,主要从事基础教育数字化转型研究。E-mail:494163852@qq.com。刘晓琳为通讯作者,E-mail:xiaolinliu@snnu.edu.cn。

一、引言

教育数字化转型背景下,同步课堂已成为提升乡村教育质量、促进城乡教育优质均衡发展的重要途径^[1]。同步课堂是一个全新的“领地”,城乡教师是否共同持有、感觉同步课堂是“我们的”心理体验,即集体心理所有权,将直接影响他们的组织承诺、创新行为、知识共享行为以及协同教学质量^[2]。然而,调研发现,同步课堂中城乡教师的集体心理所有权整体偏低,教师成了“被流动的人”,城市教师将其视为“别人家的田”,乡村教师则认为自家的“领地”被侵犯^[3],由此,难免出现教师参与意愿低、

知识流动低效、乡村教师角色危机及专业发展流于形式等诸多问题,甚至出现同步课堂教学效果不理想被叫停等现象^[4-5]。

目前学界从技术问题、教学模式、参与度等视角出发对同步课堂质量问题进行了深入探讨^[6],提出了搭建网络平台、制定激励政策、提高技术水平、加强参与主体间的协作等优化策略^[7-8]。然而,这些研究缺乏对城乡教师适应过程中如何形成“主人翁意识”的探讨,所提出的策略能否促使教师真正接受这一新的课堂形态,进而提高同步课堂质量不得而知。鉴于此,本研究采用扎根理论方法,总结归纳同步课堂中城乡教师集体心理所有权的影响因素,以期促进城乡教师从

基金项目:全国教育科学规划课题 2021 年度国家一般项目“互联网促进义务教育优质师资城乡一体化流动机制与实践路径研究”(项目编号:BCA210089)

“要我教”向“我要教”转变,为同步课堂教学质量的改善提供参考。

二、研究设计

(一)研究方法及工具

目前关于集体心理所有权前因的研究多是从理论层面提出了可能性因素,还未详细构建集体心理所有权生成机制^⑨。另外,同步课堂作为数字时代的新产物,遵循演绎逻辑可能会遗漏关键因素,也无法对同步课堂这一特定情境进行针对性的深入探讨。因此,本研究通过访谈、课例观察等多种方法搜集数据,对所搜集的资料进行三级编码分析,系统、全面地探究城乡教师集体心理所有权的关键影响因素。

(二)研究对象

本研究使用目的抽样和理论抽样遴选研究对象。在选取研究对象时遵循以下标准:第一,访谈对象需成对出现,即必须将参与同步课堂的配对教师同时纳入研究对象;第二,具有半年以上持续参与同步课堂的经历。按照以上标准,从陕西选取了 6 对同步课堂教师作为研究对象进行调研。随着资料收集与分析的迭代,当达到理论饱和度时,停止抽样,从陕西、安徽、内蒙古等地进一步选定了 14 对教师作为研究对象。研究对象的基本信息见表 1。

(三)数据收集过程

研究数据搜集遵从三角互证的原则,即对同一问题同时征询城乡教师的观点,并辅之课例观察、资料对比确认。半结构化访谈时间控制在 20 到 30 分钟之间,访谈提纲包括以下几个部分:第一,基本信息;第二,请访谈教师简要介绍同步课堂的开展情况;第三,询问访谈教师是否对同步课堂产生“主人翁”意识,并从团队内外两个方面深入讨论影响因素。课例观察围绕城乡教师的交流、投入程度等方面,以在线形式观察了 40 节课。资料搜集主要包括规划方案、教案、教研记录、教学反思等。然后,由两位博士生对资料进行整理,最终形成 20 份资料。

三、编码分析过程

由两位博士生使用软件 Nvivo11, 分别进行预编码,当一致性信度检验达到 0.7 以上时,开始正式编码,不一致的编码点由编码人员与研究协商决定。

(一)开放编码

对 20 份原始资料进行编码分析,共得到 536 个标签及 166 个概念。然后,通过合并同义并剔除无效的概念后,最终得到 108 个初始概念以及 25 个初始范畴,具体结果见表 2。

表 2 开放编码结果	
范畴	初始概念
B1:技术支持	A1:技术培训;A2:设备资源;A3:教学资源支持;A4:技术保障
B2:情感支持	A5:上级、同事的鼓励;A6:对失败的宽容;A7:来自上级的倾听
B3:时间支持	A8:课时的调整;A9:限制次数
B4:专业支持	A10:教研员的指导;A11:领域专家的讲座;A12:名师的引领;A13:典型案例示范
B5:专业发展	A14:理念转变;A15:知识学习;A16:能力提升;A17:突破自我;A18:开阔视野
B6:教学质量	A19:提高学生成绩;A20:提高学生学习兴趣;A21:改善教学效果
B7:职称提升	A22:发放证书;A23:记考核分;A24:和职称挂钩
B8:绩效工资	A25:绩效工资
B9:荣誉获得	A26:名师评定;A27:骨干教师评定;A28:优秀教师评定
B10:社会资本	A29:结识优秀教师;A30:扩展人脉关系
B11:活动形式	A31:1 个城市教师+1 组乡村师生;A32:1 组城市师生+1 组乡村师生;A33:1 个城市教师+N 组乡村师生;A34:1 个城市师生+N 组乡村师生
B12:活动过程	A35:教务处安排课时;A36:上课安排遵从城市学校;A37:课前交流少;A38:城市教师分配教学任务;A39:扮演助教;A40:师生跨时空交流少;A41:作业批改;A42:在线反馈;A43:课后交流;A44:重新讲解课程内容

表 1 调研对象基本信息的描述性统计 (n=40)

统计内容			人数	统计内容			人数	统计内容			人数
性别	男		12	学段	小学		14	职称	高级		8
	女		28		初中		14		一级		16
年龄	30 岁以下		10		高中		12		二级		10
	30~39 岁		13	学历	本科以下		4		三级		6
	40~49 岁		9		本科		20	地域	陕西		18
	50~59 岁		7		硕士		16		安徽		10
	60 岁以上		1		博士		0		内蒙古		12

续表 2

B13:活动资源	A45:城市教师自建;A46:城乡教师共建共享;A47:课件和试题;A48:网络优质资源
B14:活动评价	A49:保持传统评价;A50:是否按时上课;A51:以自己学生考试成绩为主;A52:不考核远端学生考试成绩;A53:自我评价;A54:听课教师的评价
B15:激励补偿	A55:等同支教;A56:职称评审;A57:荣誉奖励;A58:学校绩效考核;A59:奖金激励;A60:公平合理的收益分配
B16:评估反馈	A61:自建自评;A62:依据平台数据考核;A63:在线抽查监管;A64:依据学生成绩评定绩效
B17:运行实施	A65:学校结对帮扶;A66:县域整体推进;A67:公益项目;A68:政府包办;A69:被动参与
B18:精力投入	A70:与远端教师沟通;A71:技术学习;A72:占用休息时间;A73:布置在线作业;A74:协同投入较少;A75:准备数字资源
B19:情感投入	A76:不喜欢;A77:教师职责;A78:不能耽误学生;A79:使命感
B20:人力控制	A80:自主选择;A81:上级指派;A82:被动参与
B21:物力控制	A83:上级招标;A84:原有设备;A85:指定的平台;A86:公司提供数字资源;A87:自己制作;A88:网上查找
B22:财力控制	A89:没有话语权
B23:项目的目的	A90:提高教学质量;A91:促进教师发展;A92:“面子”工程;A93:提高学校知名度;A94:完成上级任务;A95:促进教育均衡发展
B24:项目的现状	A96:教学能力提高;A97:提高学习兴趣;A98:没有提高成绩;A99:浪费时间;A100:增加压力;A101:学校不重视;A102:认真地走流程
B25:亲密程度	A103:了解对方教学经历;A104:有彼此联系方式;A105:沟通不流畅;A106:线下见面少;A107:课外交流较少;A108:不太了解对方家庭情况

(二)主轴编码

在初始范畴的基础上,本阶段依据属性相关对初始范畴进行比较、抽象、归纳,最后得到了7个主范畴,具体见表3。

(三)选择编码

选择性编码揭示了“同步课堂中教师集体心理所有权影响因素的作用关系”是本理论的核心类属,具体如图1所示。

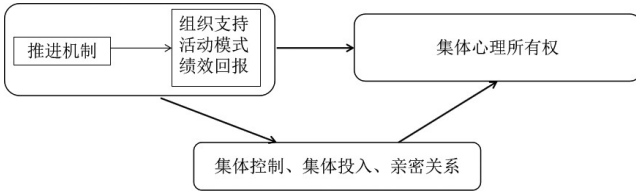


图1 同步课堂中教师集体心理所有权影响因素模型

表 3 主轴编码结果

主范畴	范畴	初始概念
C1:组织支持	B1:技术支持	上级为同步课堂提供技术方面的帮助
	B2:情感支持	上级对教师开展同步课堂时给予的情感支持
	B3:时间支持	上级通过课时调整等策略给予教师的时间支持
	B4:专业支持	上级为同步课堂的开展给予理论与实践的指导
C2:绩效回报	B5:专业发展	教师期望获得的专业发展与实际的对比
	B6:教学质量	同步课堂是否提高了教学质量
	B7:职称提升	参与同步课堂是否对职称评定有帮助
	B8:绩效工资	参与同步课堂是否满足了教师对绩效工资的原有期望
	B9:荣誉获得	参与同步课堂,教师是否获评了相应的荣誉
	B10:社会资本	参与同步课堂,教师是否获得了对个人发展有益的人脉
C3:教学活动模式	B11:活动形式	同步课堂教学活动的开展方式
	B12:活动过程	同步课堂教学活动的开展流程
	B13:活动资源	同步课堂中所用的数字资源及来源
	B14:活动评价	同步课堂教学活动的具体评价策略
C4:推进机制	B15:激励补偿	教育行政部门所给予的奖励或补偿性照顾
	B16:评估反馈	同步课堂的评估措施
	B17:运行实施	同步课堂的内在运行方式和主导力量
C5:集体投入	B18:精力投入	教师所投入的体力、心力及智力
	B19:情感投入	教师所投入的情感
C6:集体控制	B20:人力控制	教师是否参与、结对教师选择等方面的话语权
	B21:物力控制	教师对平台、数字资源等方面的选择权
	B22:财力控制	教师对相关配套资金的分配、绩效工资等方面的话语权
C7:亲密了解	B23:项目的目的	教师对项目的缘起、背景、实施目的等的了解程度
	B24:项目的现状	教师对实施现状的了解程度
	B25:亲密程度	教师与远端师生的亲密程度

(四)理论饱和度检验

对继续调研的6份研究数据进行编码分析,并未发现新的概念范畴或者新的类属之间的关系,且前期被访谈者反馈编码结果真实映射了他们的实际经验和感受,表明编码分析的影响因素及其关系已经饱

和,停止抽样。

四、研究结果及讨论

(一)集体控制、集体投入和亲密关系是同步课堂中教师集体心理所有权偏低的直接原因

1. 集体控制权偏小削弱了同步课堂中教师的集体拥有感

对目标物的控制会滋生人们对目标物的拥有感^[10],即当教师的自主权较大时(例如可以自主选择合作对象、安排教学进度等),他们会认为能控制的物体是自我的一部分,越容易产生集体心理所有权^[11]。然而,调研发现,城乡教师对同步课堂的物力、财力、人力的分配几乎没有话语权;70%左右的教师表示,参与同步课堂主要是迫于学校的压力;82%的教师表示,合作对象主要是由学校和上级政府指定的;平台与资源库的招标也未征询教师的意见。以上诸多控制权缺失的现象会严重削弱城乡教师的控制感,阻碍集体心理所有权的产生与发展。

2. 集体投入偏低削弱了同步课堂中教师的集体认同感

当人们对目标物投入时间、思想、知识、体力、技术等,尤其共同造出产品时,会使自我与该物成为一体,形成对该物的所有权感^[12]。换言之,当城乡教师长期集体投入心血时,将会逐步视同步课堂为他们的劳动结晶。调研发现,城乡教师的确投入了一定的精力,甚至占用了他们的休息时间。然而,有意思的是,城乡教师的集体投入比较低。在课例观察过程中发现,城乡教师也是独自完成各自任务,个别乡村教师甚至在教学过程中离开教室,且这种现象并非个案。城乡教师的独自付出并不能增加他们对同步课堂的认同感,甚至有可能滋生原属于他们个人课堂领地被侵犯的意识。

3. 关系不亲密削弱了同步课堂中教师的集体归属感

本研究中,亲密关系既包括城乡教师与同步课堂的亲密关系,还包括城乡教师之间的亲密关系。一方面,当人们对目标物了解程度越深,自我与目标物之间的联系就愈加紧密,心理所有权也就越强烈^[13]。调研发现,近70%的教师对项目实施目的及现状不甚了解,存在一定的偏差。例如,部分教师将同步课堂的缘起归于行政指令,他们认为:“教育行政部门、学校、教师都在‘认真’地走流程,既浪费人力物力,又浪费时间。”另一方面,在人们拥有集体心理所有权之前,他们必须首先将自己与集体本身有意义地交织在一起,没有“我们”就没有“我们的”概念^[13]。然而,一半以上的调

研对象表示,他们对彼此并不熟识。集体心理所有权是在交互的过程中逐渐形成的,如果城乡教师对集体没有归属感,那么集体心理所有权也就无从谈起了。

(二)组织支持、绩效回报和活动模式是同步课堂中教师集体心理所有权偏低的主要原因

1. 组织支持不充分削弱了同步课堂中教师的集体控制与集体投入

社会交换理论指出,组织支持通过满足员工的尊重、认同、归属等需要而提升其对组织的情感承诺及掌控感,让人们产生自己是组织中重要一员的自我身份认同,提高他们对组织的投入^[14]。调研发现,城乡教师获得的组织支持主要集中在技术、时间以及专业培训等方面,较少得到来自上级的情感支持,尤其是教学效果不佳时,教师是被问责的主体。然而,正如受访教师所说的:“参与了这么多的培训,我们还是不知道如何上好同步课堂。”究其原因,教师期望的是优质、个性化的组织支持。但实际上,现有组织支持遵循的是供给驱动的内在逻辑,而非需求驱动,尤其是专业培训,多以专家讲座和优质课展示为主,缺少对教师真实教学实践的关照,所以教师实际的获得感偏低,这将直接影响教师的集体投入,进而阻碍集体心理所有权的产生与发展。

2. 绩效回报与预期收益的偏差削弱了同步课堂中教师的集体投入与亲密关系

社会交换理论指出,人与人、人与组织之间关系的形成是以一系列物质交换或非物质交换为基础的^[15]。同步课堂中,当城乡教师与组织进行资源交换时,如果实际获得的绩效回报满足或超出了他们前期的绩效期望,他们会表现出更积极的情感,从而感到有义务对此进行回应,集体心理所有权也将由此产生。研究发现,50%左右的教师认为实际收益与预期收益存在一定偏差,80%左右的城市教师表示,同步课堂对个人的专业成长来说效能不大。另外,多数教师认为,同步课堂并没有提高学生的学业成绩,而这一认知直接否定了同步课堂最为核心的价值。对收益的公正性进行评定时,65%的城市教师认为同步课堂是一种单向奉献与付出的行为,这种单向利他行为有违社会交换理论的公平及互惠原则,影响教师的持续投入意愿,不利于亲密关系以及集体心理所有权等积极情绪的生成^[16]。

3. 活动模式对传统课堂的沿用削弱了同步课堂中教师的集体控制、集体投入及亲密关系

依据工作特征模型理论,具有技能多样性、工作同一性、自主性以及反馈性等特点的工作,会创造出高水平的心理状态^[17],集体控制、集体投入和亲密关

系在工作特征与集体心理所有权之间起部分中介效应^[18]。对原始资料分析显示,同步课堂教学活动流程与传统课堂一般无二,城市教师作为课堂的主讲人,分配教学任务,乡村教师扮演着助教者,承担维持课堂纪律、批改作业等任务,而课堂中城市教师与乡村学生的交流非常少,教学所用资源也主要来自城市学校。教学评价的方式与内容也与传统教学一致,远端学生考试成绩并不作为教师考核的依据。总的来看,同步课堂成了传统课堂的“网络搬家”,即教学环境虽然转移到虚拟空间中,但是模式、方法、评价等依然延续了传统课堂,严重制约了集体心理所有权的生成。一方面,均等不等于优质。同步课堂教学进度、内容、方法等均以城市学校为标准,在一定程度上忽略了乡村师生的实际能力,难免让乡村学生进一步感觉优质师资的匮乏。另一方面,乡村教师在教学场域的“缺失”以及长时间“不平等”的交流,严重阻碍了集体投入和亲密关系的发展,导致对自身“本土知识”和“实践性知识”的祛魅^[19]。

(三)推进机制是同步课堂中教师集体心理所有权偏低的根本原因

政府“自上而下”单向推进为主导的机制是同步课堂中教师集体心理所有权偏低的底层原因。从表面上看,存在县域整体推进、学校结对帮扶、公益互助等多种形式,而这些推进机制最大的动力实则主要来自行政力量。本研究调研区域覆盖陕西、安徽、内蒙古等地,而各地域的同步课堂推进政策与方式具有较大的同质性,这一现象充分表明不同地区在推进同步课堂的过程中存在“抄作业”的现象,具体执行的部门扮演了“收发室”的角色,甚至在学校层面亦是如此。在激励保障方面,多沿用了教师支教的激励举措,这在一定程度上激发了教师的参与意愿,但是这些举措并不足以维持教师持续投入行为。另外,由于多种原因,政策执行力度前后不一,教师由此产生了付出与收益不匹配的认识,内生动力未被激活。在评估反馈方面,仍然沿用了“自建自评”的形式,采用座谈、情况通报等方式进行督导,既忽略了数字技术在评价方面的重要作用,也难以保证评价的客观、公平与公正。

由此看来,同步课堂的推进仍以政府“自上而下”的形式为主,沿用了教师传统流动的机制和策略,不仅城乡教师被动地扮演着“要我教”的角色,与同步课堂相关的行政部门和学校也扮演了“要我做”的角色。然而,同步课堂是一种全新的课堂生态,工业时代的体制机制无法生长出数字时代同步课堂这种新的“果实”,只有创新性地开展工作,才有可能推动同步课堂走向成功。

五、研究启示

披着“数字化外衣”的同步课堂并非真正意义上的同步课堂。同步课堂本质上是传统课堂数字化转型的典型代表之一,这一转型绝非简单地将传统课堂“移植”到网络上,而是包括体制机制、教学环境、教学资源、教学模式、评价方式以及参与主体等教育全要素的结构性、系统性变革,是整个教育生态重塑后呈现出的前所未有的、全新的课程样态。本研究采用扎根理论,系统性探究城乡教师集体心理所有权影响因素,对于提高同步课堂质量具有重要的启示意义。

(一)以机制创新为根本,构筑协同治理、智能决策新生态

教育是培养人的活动,无论课堂样态如何变化,其最终指向都是培养现代化的人。个别地域照搬上级指示,采取向上负责的推进思维和方式,看似力度较大,却违背了教育的本质。不解决推进机制这一根本性问题,所有的举措都是“缝缝补补”。鉴于“自上而下”单向推进存在的诸多问题,研究建议构建政府主导、市场运行、社会参与的多元协同共治机制,即政府、学校、公司企业、公民社会组织、城乡教师、科研机构及高校等多元主体协同合作,“自上而下”与“自下而上”双向推进,融合数字技术,进而形成一种新的智慧治理结构与生态。

(二)以推进外生动力与内生动力耦合为核心,按需供给组织支持与绩效回报

外生动力是目前同步课堂的主要动力来源,指上级的政治压力、组织压力和考核压力,是“要我教”的被动作为;内生动力来自城乡教师强烈的使命感和责任感,是教师“我要教”的主动作为。然而,目前外生动力不能有效激发教师内生动力,教师成为执行政策的“工具人”。促进外生动力与内生动力耦合的关键是能够提供良好的、有差异化的诱因,诱因不仅仅包括经济、商品等有形的物质,还包括服务、信息、地位与爱。一方面,各地域依据本地实际情况创造性地开展工作,坚持“以学生为中心、以实践为中心、以问题为中心”,按需供给组织支持与绩效回报;另一方面,为教学创新提供充分的支持与服务,培育创新“土壤”,鼓励城乡教师利用数字技术融合城市、信息、乡村三元场域,重塑课堂结构和流程,打造同步课堂教学新模式。

(三)以建设城乡教师实践共同体为关键,促进集体实践活动的开展

同步课堂中,城市教师和乡村教师实际上应是基于平等互惠的原则,通过持续地协作交流、共享知

识、交流反思等形成的专业实践共同体。然而,由于传统意义上的教学水平差距而形成的一种从城市学校向乡村学校单向输出的帮扶行为,使城乡教师之间的关系逐渐走向“异化”,所形成的也是一种虚假的共同体,并不能真正地促进城乡教师的集体控制、集体投入以及亲密关系的形成。真正的共同体不是

“单向付出”,而是“双向奔赴”,是建立在平等交流、相互尊重、知识互补的基础上,乡村教师独有的地方性知识、小班化教学实践经验也可以流向城市教师,进而实现共同发展、捆绑发展。当城乡教师一荣俱荣、一损俱损时,才会形成真正的实践共同体,集体心理所有权自然得以生长。

[参考文献]

- [1] 杨丽勤,郭炯.基于同步课堂的教师发展历程——一项扎根理论研究[J].电化教育研究,2023,44(7):121-128.
- [2] DAWKINS S, TIAN A W, NEWMAN A, et al. Psychological ownership: a review and research agenda [J]. Journal of organizational behavior, 2017,38(2):163-183.
- [3] 张立国.互联网促进陕西省义务教育优质师资城乡一体化流动机制与路径研究[M].西安:陕西师范大学出版社,2021.
- [4] 张靖,郑新.教学关系视域下的双师课堂:特征、问题与优化策略[J].电化教育研究,2022,43(10):19-25.
- [5] 郭炯,杨丽勤.协同与交互视角下的同步课堂:本质、困境及破解路径[J].中国电化教育,2020(9):89-95.
- [6] 周晔,杜晗觅.同步课堂下乡教师角色危机、应然与重塑[J].电化教育研究,2022,43(5):115-121.
- [7] 邵光华,魏侨,冷莹.同步课堂:实践意义、现存问题及解决对策[J].课程·教材·教法,2020,40(10):70-76.
- [8] 邹慧明,贺宇虹.教育精准扶贫背景下的专递课堂:成效、问题及优化[J].课程·教材·教法,2021,41(4):58-65.
- [9] 李燕萍,梁燕.集体心理所有权的生成机制与作用机理——基于多层次整合的理论模型构建[J].浙江工商大学学报,2018(4):90-98.
- [10] LEE Y, CHEN A N K. Usability design and psychological ownership of a virtual world [J]. Journal of management information systems, 2011,28(3):269-308.
- [11] 陈浩,张嘉唯.心理所有权从个体到群体:集体心理所有权的前沿研究[J].社会工作与管理,2016,16(2):89-96.
- [12] 王浩,刘芳.心理所有权理论研究的回顾与展望[J].学术研究,2007,275(10):70-76.
- [13] GRAY S M, KNIGHT A P, BAER M. On the emergence of collective psychological ownership in new creative teams[J]. Organization science, 2020, 31(1): 141-164.
- [14] DAWKINS S, TIAN A W, NEWMAN A, et al. Psychological ownership: a review and research agenda [J]. Journal of organizational behavior, 2017,38(2):163-183.
- [15] 乔治·瑞泽尔.当代社会理论[M].刘永华,译.上海:上海文化出版社,2021:131-133.
- [16] KO J, HUR S U. The impacts of employee benefits, procedural justice, and managerial trustworthiness on work attitudes: integrated understanding based on social exchange theory[J]. Public administration review, 2014, 74(2): 176-187.
- [17] 姚凯,李智.国际人才集聚背景下的集体心理所有权研究[J].管理现代化,2018,38(6):100-105.
- [18] PIERCE J L, LI D, JUSSILA I, et al. An empirical examination of the emergence of collective psychological ownership in work team contexts[J]. Journal of management & organization, 2020, 26(5): 657-676.
- [19] 张立国,梁凯华,刘晓琳,周釜宇,康晓宇.共生视角下的“名师课堂”:本质、现实困境与破解路径[J].电化教育研究,2023,44(5):44-50,59.

How to Transition from "Being Asked to Teach" to "Wanting to Teach" in Synchronous Classrooms—A Study on the Influencing Factors of Teachers' Collective Psychological Ownership Based on Grounded Theory

ZHOU Fuyu, ZHANG Ligu, LIU Xiaolin, LIN Pandeng, HE Baoxun
(Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an Shaanxi 710062)

[Abstract] In the process of digital transformation of education, synchronous classrooms have emerged

(下转第116页)