

《管理学原理》课程思政混合式教学实践成效分析

王晓丽

韩山师范学院 地理科学与旅游学院、潮菜学院

摘要：为科学评估《管理学原理》课程思政的混合式教学改革成效，本研究基于ABC态度理论，采用前后测问卷与质性分析相结合的方法进行系统分析。研究发现：该教学改革显著提升了学生在课程思政方面的情感认同与行为倾向，但对理性认知层面的深化效果有限；同时，学生对混合式教学模式的高满意度与思政成效呈显著正相关，验证了该模式作为改革载体的有效性。研究进一步揭示，学生自主学习素养是当前混合式教学实践的核心痛点。据此，本文提出深化学生对课程思政的理解、培养学生自主学习的能力、优化线上教学设计，进而构建混合式教学的整体优化策略，并指出了研究局限与未来展望。

关键词：管理学原理；课程思政；混合式教学；ABC态度理论

引言

2020年，教育部印发《高等学校课程思政建设指导纲要》，明确提出“专业课程是课程思政建设的基本载体”，要求各高校将思想政治教育贯穿人才培养全过程^[1]。同时，随着信息技术的快速发展，混合式教学模式作为传统课堂教学与在线教学深度融合的创新形式，已成为高等教育改革的重要趋势^[2]。

《管理学原理》作为管理类专业的核心基础课程，是培养未来管理人才的重要先导课程。该课程理论体系完整、实践性强，涵盖了管理的基本原理和职能，为学生后续专业课程学习奠定了坚实基础。其课程内容蕴含着丰富的家国情怀、社会责任、规则意识、契约精神和人文关怀等思政元素。将课程思政理念融入《管理学原理》的混合式教学，不仅是响应国家号召的必然要求，更是培养适应未来复杂商业环境、兼具卓越才干与高尚品德的管理人才的关键举措。

然而，尽管课程思政与混合式教学的融合探索已成为热点，但其真实的教学成效如何，尤其是在学生内心深处产生了何种影响，仍是教学实践中亟待回答的关键问题。现有研究多集中于教学设计或实践经验分享^[3]，对改革成效的评估往往存在两个薄弱环节：一是评估方法相对单一，多依赖于期末成绩或简单的满意度问卷，难以全面、深度地衡量学生在知识、能力之外的价值内化程度；二是对思政元素有效性的评价缺乏成熟的理论框架，难以系统地揭示学生对思政内容的内在态度转变过程^[4]。若缺乏科学有效的成效评估与深刻反思，教学改革便容易流于形式，难以实

现持续改进与深化。

为应对这一挑战，本研究认为，评价课程思政成效不能仅停留在知识维度的考核，更需关注学生内在态度的转变。态度作为个体对特定对象的系统性评价与行为倾向，其形成与改变是教育内化的核心标志。心理学中的态度三成分理论（ABC理论）为本研究提供了有效的分析框架，该理论认为态度由认知（Cognition）、情感（Affect）和行为倾向（Behavioral Intention）三个相互关联的维度构成^[5]。将此理论应用于课程思政成效评价，能够从“学生对思政元素的认知理解程度、情感认同程度以及践行意愿强度”三个层面，更立体深入地考察教学改革的真实效果。

鉴于此，本研究基于态度三成分（ABC）理论设计问卷，采用学期初与学期末前后测问卷调查法，并结合主题分析的质性方法，对教学改革的成效进行系统评估。本研究旨在：①评估混合式教学模式下《管理学原理》课程思政对学生知识掌握、能力提升及价值观塑造的影响；②检验课程思政的有效性及学生接受程度；③识别教学改革中存在的不足，提出针对性的改进策略。本研究不仅有助于提升《管理学原理》课程思政教学质量，也为其他专业课程的课程思政建设提供参考借鉴。

一、教学实践

（一）融入课程思政的混合式教学设计

1. 课程结构设计

《管理学原理》是本校旅游管理专业和酒店管理专业学科基础课程和学位课程，开设于第一学期。课

基金项目：韩山师范学院2024年校级教学改革项目《混合式教学模式下管理学原理课程思政要素融合与实践研究》；韩山师范学院《管理学原理》线上线下混合式一流本科课程。

作者简介：王晓丽（1981—），女，博士，讲师，研究方向为文化旅游与旅游管理教育研究。

程学时分布为线上 16 学时，线下 32 学时，总共 48 学时。根据第一学期只有 12 个教学周的实际情况，本课程教学安排为每周 2 次课共 4 课时。

前 16 学时集中开展线下教学，完成管理学基础理论模块，包括管理学总论和管理的计划职能等内容；后 32 学时实施线上线下交替教学，每周安排 1 次线上课程和 1 次线下课程。线上教学内容聚焦在组织设计（组织结构和组织整合）、人员配备（人员选聘）、激励（激励基础、激励理论、激励方法）、沟通（沟通与沟通类型）以及控制（控制的类型和过程）等应用性较强的知识模块。线下教学在深化线上内容的同时，依次讲授管理的组织、领导、控制和创新等职能。

2. 思政要素融合路径

课程深度挖掘各章节思政要素，开发系列教学案例和微课视频，并与常规课程内容的教学资源同步上传至学习通课程平台。思政要素的融入重点体现在：①组织设计模块强调系统思维与全局观念；②人员配备模块突出公平公正与责任意识；③激励模块注重人文关怀与价值引领；④沟通模块强化文化自信与伦理规范；⑤控制模块体现制度意识与法治精神。

（二）混合式教学实施过程

（1）线上采用任务驱动学习模式。教师在课前通过学习通平台发布学习任务单，明确学习内容、知识要点和具体要求。学生需在规定时间内完成视频学习、平台任务点及制作思维导图。

（2）线下实施“深化 + 新课”双环节。1 学时用于线上内容深化，1 学时用于新课讲授。前半段，教师通过随机选人提问，或要求学生展示思维导图深化线上内容。同时，设计贯穿教学全程的“知行文旅公司”角色扮演案例，以抢答形式组织学生参与组织结构设计、人员配备、员工激励、沟通方式、突发事件应对等管理情景模拟。后半段衔接线上内容讲授新课。

二、研究设计

（一）问卷设计与理论框架

本研究基于 Breckler (1984) 态度三成分理论（以下简称 ABC 理论）设计学期初和学期末双阶段调查问卷，分别在学期第一周和最后一周发放问卷。

ABC 理论将态度解构为认知（Cognition）、情感

（Affect）和行为倾向（Behavioral Intention）三个维度，能系统评估教学干预对学生价值观念的内化过程，也即对课程思政内容的接受与理解的程度。

学期初与学期末问卷均包含四大模块：①思政内容认知评估；②思政内容态度评价；③思政内容行为影响；④混合式教学模式体验。其中前三大模块解构 ABC 态度理论的三个维度，第四模块用于考察混合式教学模式对课程思政融入成效的干预程度。双阶段问卷结构如下表 1 所示。

学期初问卷包含 13 个结构化问题（含 1 个开放题），学期末问卷包含 14 个结构化问题（含 2 个开放题）。双阶段问卷设置有前后测问题，确保数据纵向可比性。如认知维度中“思政元素融入的必要性判断”（初 Q3）与“思政教育价值认同”（末 Q4），验证“必要性预判”转化为“价值认同”；情感维度中“对中国特色社会主义理论等的兴趣”（初 Q6）与“思政内容对个人价值观的影响”（末 Q5），评估从兴趣预测到实际影响的情感转化；行为倾向维度中，“社会公益活动参与频率”（初 Q8）与“社会参与主动性提升”（末 Q8），推断行为现状到行为改变的关系。

（二）研究对象与样本

问卷面向旅游管理专业和酒店管理专业共三个大一新生班全体学生发放。学期初问卷共发放 125 份，回收 125 份，其中有效问卷 125 份，有效回收率为 100%。学期末问卷共发放 125 份，回收 122 份，其中有效问卷为 122 份，有效回收率为 97.6%。

（三）问卷量表的信度和效度检验

1. 信度检验

信度指的是测量结果的一致性或稳定性，反映的是测量工具能否稳定地测量所要测的概念，也即是测量工具的可靠性。本文采用 Cronbach's α 系数 (≥ 0.6) 来检验量表的信度^[6]。混合式教学体验模块因包含开放题与多选题，未纳入信度计算。

使用 SPSS26 软件对学期初和学期末问卷的量表题分别进行可靠性分析，结果如表 2 所示。在两份问卷中，认知、情感、行为倾向三个维度的 α 系数均高于 0.6 的可接受阈值，表明量表具有内部一致性信度。

表 1 双阶段问卷结构及对应关系

维度	期初问卷题号	期末问卷题号	测量内容	题型
认知维度	Q1-Q4	Q1-Q3	思政内容理解程度与学习必要性认知	李克特五级量表
情感维度	Q5-Q7	Q4-Q7	价值认同度与学习兴趣	李克特五级量表
行为倾向维度	Q8-Q9	Q8-Q9	社会公益参与准备与职业行为计划	李克特五级量表
混合式教学模式体验	Q10-Q13	Q10-Q14	混合教学模式接受度与教学效果评价	混合题型(含开放题)

表2 双阶段问卷量表信度检验

维度	学期初问卷 (N=125)		学期末问卷 (N=122)	
	题项数	α 系数	题项数	α 系数
认知维度	4	0.696	3	0.921
情感维度	3	0.716	4	0.857
行为意向维度	2	0.640	2	0.866

2. 效度检验

(1) 认知维度量表和情感维度量表的效度检验

效度是指测量量表能够准确反映所测量事物的程度，也即测量工具的有效性。本文使用探索性因子分析(EFA)来测量认知维度量表和情感维度的效度。首先通过KMO值(≥ 0.5)和Bartlett球形检验($p < 0.05$)判断数据是否适合因子分析^[7]，如果适合再进行探索性因子分析(EFA)检验效度。

使用SPSS26软件对两份问卷的认知维度和情感维度量表进行KMO值和Bartlett球形检验。如表3所示，各维度KMO值均高于0.5，Bartlett球形检验显著性($p < 0.001$)，支持进一步进行因子分析。

表3 双阶段问卷认知维度和情感维度量表KMO值和Bartlett检验

维度	学期初问卷(N=125)		学期末问卷(N=122)	
	KMO值	Bartlett检验 p 值	KMO值	Bartlett检验 p 值
认知维度	0.566	< 0.001	0.747	< 0.001
情感维度	0.678	< 0.001	0.768	< 0.001

表4 双阶段问卷认知维度和情感维度探索性因子分析结果

维度	学期初问卷(N=125)			学期末问卷(N=122)		
	题项	因子载荷	累积方差解释率(%)	题项	因子载荷	累积方差解释率(%)
认知	初Q1	0.717	53.657	末Q1	0.928	86.624
	初Q2	0.704		末Q2	0.916	
	初Q3	0.757		末Q3	0.948	
	初Q4	0.750				
情感	初Q5	0.815	64.492	末Q4	0.870	70.444
	初Q6	0.816		末Q5	0.842	
	初Q7	0.777		末Q6	0.851	
				末Q7	0.792	

注：提取方法：主成分分析法。提取了1个成分。无法旋转此解，用主成分矩阵进行判断。

表5 双阶段问卷行为倾向维度相关分析

变量对	学期初问卷(N=125)		学期末问卷(N=122)	
	相关系数(r)	p值	相关系数(r)	p值
行为倾向两题项相关	0.471	< 0.01	0.764	< 0.01
行为倾向维度与认知维度相关	0.543	< 0.01	0.714	< 0.01
行为倾向维度与情感维度相关	0.628	< 0.01	0.802	< 0.01

对两份问卷的认知维度和情感维度量表分别进行探索性因子分析，采用主成分分析法，强制提取1个预设因子数。结果如表4所示。

由表4可知，两份问卷中认知维度的因子累积方差解释率分别为53.657%和86.624%，情感维度的因子累积方差解释率分别为64.492%和70.444%，均大于50%。说明因子可以有效地解释量表题信息。此外，两份问卷中，各个题项的因子载荷最小值为0.704(学期初问卷第2题)，远大于0.5的标准。说明题项与因子之间均有着良好的对应关系。两份问卷的认知维度量表和情感维度量表具有良好的结构效度。

(2) 行为倾向量表的效度检验

由于行为倾向维度只有两个题目，不适用于探索性因子分析，所以使用内容效度和相关系数来分析量表效度。

①内容效度。内容效度通过理论依据和专家评审确保两个题项充分代表行为意向。两份问卷行为意向量表的两个题目均测量“社会公益参与准备”与“职业行为计划”，符合ABC理论中关于行为倾向构念的定义，即个体对特定行为的主观意图和行动准备状态。题目由三位管理学课程教师审核拟定，具有内容效度。

②相关系数。相关系数可用于评估内部一致性(两题项间相关性)和聚合效度(与其他相关量表的相关性)。通过对两份问卷内部各变量进行相关性分析，结果如表5所示。

行为意向维度两题项间的相关系数显示，学期初问卷中两者呈中度正相关($r=0.471, p < 0.01$)，学

期末问卷则呈现强正相关 ($r=0.764, p < 0.01$)，两阶段数据均达到统计显著水平，表明题项间具有可接受的内部一致性，两个题目测量的是同一构念，支持结构效度。

行为意向与认知维度的相关系数在学期初为 0.543 ($p < 0.01$)，学期末提升至 0.714 ($p < 0.01$)；与情感维度的相关则从学期初的 0.628 ($p < 0.01$) 增至学期末的 0.802 ($p < 0.01$)。两阶段数据均显示行为意向与认知、情感维度存在显著强正相关，符合态度 ABC 理论中三要素相互关联的假设，量表具有聚合效度。

由上述可见，尽管行为意向维度题项数量仅有两项，但双阶段问卷数据均显示题项间相关达显著水平，且与理论关联维度相关系数均高于 0.5 标准阈值，相关系数方向与理论预期一致。行为意向维度量表具有可接受的效度，可用于后续研究。

三、教学成效分析

(一) 课程思政教学成效分析

通过分析学期末数据相对于学期初数据的变化，可以反映课程思政的成效。为此本研究采用描述统计及配对样本 t 检验的方法来实现。

1. 确定配对样本数

进行配对样本 t 检验的前提条件是必须用同一批受测者的前后测数据，即同一个学生必须填写期初和期末两份问卷。本研究共回收期初有效问卷 125 份、期末有效问卷 122 份，通过学号匹配获得有效配对样本 122 对（匹配率 97.6%）。

为检验 3 份未匹配样本的随机性，在学期初问卷数据中，将 3 份未配对的样本与 122 份配对样本分成两组，用认知、情感和行为倾向三个维度量表各自的总分均值分别代表相应维度，进行曼 - 惠特尼 U 检验（适用于 3 份小样本）。

验证结果显示认知维度 ($U=147.0, p=0.557$)、情

表 6 课程思政维度测量指标的描述统计

维度	时点	样本量	最小值	最大值	均值	标准偏差 (SD)
认知	期初	122	2.0	5.0	3.691	0.545
	期末	122	2.0	5.0	3.675	0.805
情感	期初	122	2.7	5.0	4.000	0.560
	期末	122	2.5	5.0	4.201	0.588
行为倾向	期初	122	2.0	5.0	3.484	0.750
	期末	122	2.5	5.0	3.996	0.751

表 7 课程思政维度配对样本 t 检验结果

配对维度	差值均值 (期初 - 期末)	标准偏差	差值 95% 置信区间	t 值	自由度	p 值	Cohen's d
认知	0.016	0.815	[-0.130, 0.162]	0.213	121	0.832	0.020
情感	-0.201	0.604	[-0.309, -0.093]	-3.672	121	0.000	-0.333
行为倾向	-0.512	0.799	[-0.656, -0.369]	-7.083	121	0.000	-0.641

感维度 ($U=174.5, p=0.889$)、行为意向维度 ($U=161.0, p=0.717$) 均与匹配样本无显著差异 ($p > 0.05$)，表明 3 份未匹配样本数据缺失符合随机性假设，直接删除不会影响统计结果。至此确定配对样本数量为 122 对。

2. 描述统计与配对样本 t 检验

把两份问卷的数据配对整理成一个新的数据集，用各个维度的总分平均值代表相应的维度，进行描述统计分析和配对样本 t 检验，结果如表 6、表 7 所示。

描述统计结果（表 6）表明，情感维度的均值从学期初的 4.000 ($SD=0.560$) 提升至学期末的 4.201 ($SD=0.588$)，行为倾向维度的均值从 3.484 ($SD=0.750$) 上升至 3.996 ($SD=0.751$)，而认知维度的均值则基本保持稳定 (3.691 vs. 3.675)。

配对样本 t 检验（表 7）进一步验证了这些变化的显著性：情感维度 [$t(121)=-3.672, p < 0.001$, Cohen's d = -0.333] 和行为倾向维度 [$t(121)=-7.083, p < 0.001$, Cohen's d = -0.641] 的提升具有统计学意义，而认知维度的变化则不显著 [$t(121)=0.213, p=0.832$]。

上述结果表明，在学期末，学生对课程思政内容的情感能够和行为倾向相比于学期初均有显著提升，教学实践在增强学生对课程思政内容的情感能够和行为倾向方面成效显著，达到了提升教学效果的目的。然而，认知维度未见显著变化，提示教学实践在促进学生对思政内容的认知理解方面仍有改进空间，未来可进一步优化教学设计以全面提升学生的态度。

(二) 混合教学模式的实施效果

1. 学期初混合式学习经历不同的学生对该教学模式的态度

学期初问卷第 10 题（初 Q10）询问学生的混合式学习经历，第 11 题（初 Q11）调查学生对混合式学习的态度。对这两个问题进行频率分析可以呈现出学生在学期初混合式学习的情况。（图 1、图 2）

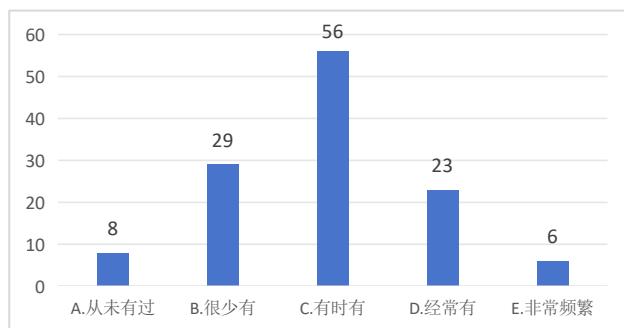


图1 学期初学生混合式学习经历频率

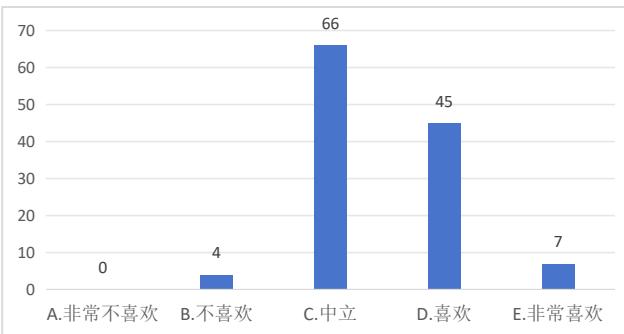


图2 学期初学生对混合式学习的态度

由图1和图2可见，93.4%的学生有过混合式学习的经历，不喜欢混合式学习模式的学生仅为少数（3.3%）。喜欢和非常喜欢该教学模式的学生占42.6%，与持中立态度的学生（54.1%）基本持平。

将初Q10和初Q11的数据进行交叉分析和卡方检验（表8、表9），可探知有不同混合式学习经历的学生对该教学模式的态度。

表8 初Q10与初Q11的交叉表格

经历频率	态度					总计
	非常不喜欢	不喜欢	中立	喜欢	非常喜欢	
从未有过	0	1	6	0	1	8
很少有	0	0	18	11	0	29
有时有	0	3	38	14	1	56
经常有	0	0	4	18	1	23
非常频繁	0	0	0	2	4	6
总计	0	4	66	45	7	122

表9 卡方检验

	值	自由度	渐进显著性(双侧)
皮尔逊卡方	75.158 ^a	12	0.000
似然比	57.323	12	0.000
线性关联	21.469	1	0.000
有效个案数	122		

a 14个单元格 (70.0%) 的期望计数小于 5。最小期望计数为 0.20。

从交叉分析（表8）可以看出，没有混合式学习经历或者很少经历的学生对该学习模式主要持“中立”

态度；有一定经历的学生以“中立”和“喜欢”为主，初步认可混合式学习；经历频繁的学生以“喜欢”和“非常喜欢”为主，显示强烈认可。

卡方检验结果（表9）显示，学生的混合式学习经历频率（初Q10）与其对混合式学习的态度（初Q11）之间存在显著关联。进一步的线性关联分析证实了两者存在显著的正向线性趋势（值=21.469, $p<0.001$ ），即混合式学习经历越丰富的学生，对该模式的接纳度越高。

2. 学期末学生对混合式学习的态度

学期末问卷中“混合式教学模式体验模块”的三道问题分别调查学生对本学期混合式教学模式的整体满意度（末Q10），混合式教学模式对学生学习管理学原理课程整体内容的帮助程度（末Q11），以及混合式教学模式帮助学生理解思政内容并引导实践应用的程度（末Q12）。三个问题从最宽泛满意度调查到聚焦于混合教学模式的作用，考察了本学期混合式教学模式下课程思政融入的效果（图3、图4、图5）。

经过一个学期完整系统的学习，81.2%的学生对混合式教学模式感到满意或非常满意，表明该模式在学生中获得了较高的认可（图3）。82%的学生认为该教学模式对学习管理学原理的课程内容有帮助或非常有帮助（图4），71.3%的学生认为通过该教学模式能较好帮助其理解课程思政内容并引导实践（图5）。整体调查表现出学生对本学期的混合式教学模式持积极的态度，混合式教学模式不仅提升了学生的专业知识水平，还增强了他们的思政素养和实践能力。

(三) 混合式教学模式与学生对课程思政内容态度的相关性

由上述分析可知学生对混合式教学模式满意度较高，为探究高满意度与学生对课程思政内容态度的相关性，以进一步验证课程思政的混合式教学改革成效，将期末问卷第10题（末Q10）与期末课程思政态度三个维度的总分平均值分别进行相关分析，得到表10。

由表10可见，学生对混合式教学模式的满意度与认知、情感和行为意向三个维度的表现呈正相关。对混合式教学模式感到满意的学生成绩在思政内容的理解上表现更好，更倾向于认同思政内容的价值并在行为上有所改变。满意度与认知、情感和行为倾向的正相关进一步验证了教学模式对学生成绩形成的积极影响。满意度高的学生可能更愿意投入学习，从而在三个维度上表现更佳。

(四) 学生的课前担忧与课后困难的对比分析

为了揭示混合式教学模式的实践痛点，本研究设计了初Q12与末Q13这组前后测问题。其中，开放

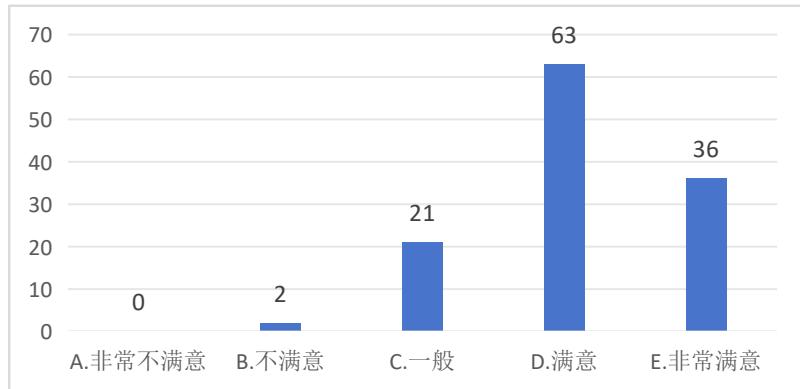


图3 学期末学生对混合式教学模式的整体满意度

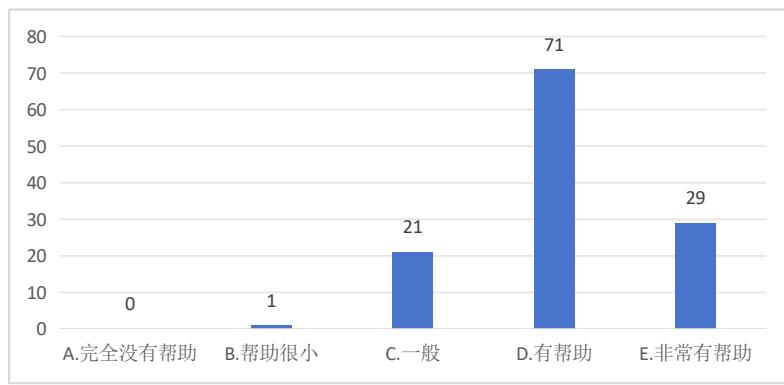


图4 混合式教学模式对学习管理学原理课程整体内容的帮助程度

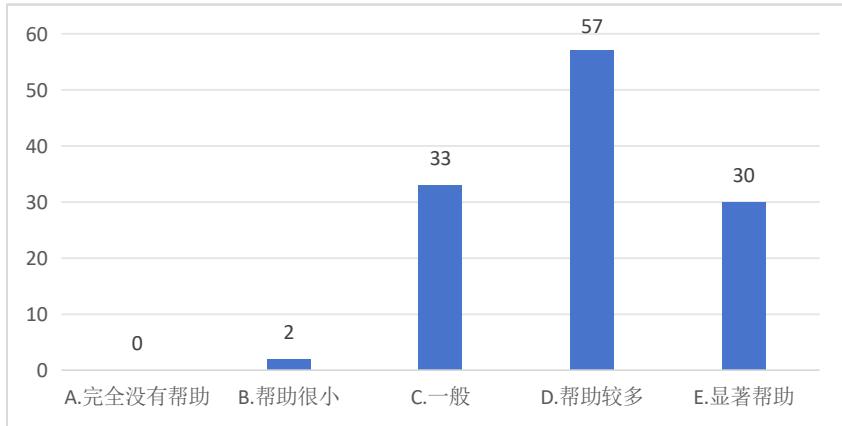


图5 混合式教学模式对理解课程思政内容并引导实践的影响程度

式的初 Q12 用于质性探究学生在课前预感的主要担忧；而封闭式的末 Q13 则用于量化统计学生在课后实际面临的核心困难。将二者进行对比分析，有助于揭示学生学习的真实障碍，以及未来教学改革的关键方向。

初 Q12 总共收集到 125 份回应，将原始文本数据进行清洗，去除无效内容（如“无”“暂无”等），得到 114 段有效回复。对这些有效文本数据进行主题分析，先提取出学生表示担忧的初步代码，再归纳出

各初步代码的关联性和共性，提炼出不同主题，对各主题进行定义。主题分析结果如表 11 所示。

末 Q13 为多选题，借鉴已有研究对混合式教学模式常见教学困难的界定设计了 5 个选项。学期末 122 份样本选择结果如图 6 所示。

将学期初学生的预期担忧（表 11）与学期末的现实困难（图 6）进行对比，有以下四点核心发现：

第一，自我管理能力弱是混合式教学最核心的痛点。学生课前最普遍的担忧（C1：自我管理与学习专

表 10 学期末学生混合式教学模式满意度与课程思政态度相关性

变量	学期末认知维度	学期末情感维度	学期末行为意向维度
满意度(末 Q10)	0.630**	0.774**	0.682**

** 在 0.01 级别(双尾), 相关性显著。

表 11 学期初学生对混合式教学的担忧内容主题分析

主题	定义	示例文本
C1: 自我管理与学习专注度的挑战	担心缺乏监督导致自律性差、线上学习分心, 影响学习效率	担忧自己不自律(S29); 线上教学的话容易分心, 专注度没有那么高(S48)
C2: 线上教学质量与学习效果的担忧	担忧线上教学内容枯燥、质量不高, 不如线下生动, 影响知识的理解与掌握	没有线下的课程有趣, 枯燥点(S1); 个人觉得线上教学质量没有线下好(S28)
C3: 师生互动与即时反馈的缺失	害怕线上沟通不畅, 学习中遇到的问题无法得到教师及时有效的解答与反馈	线上自学时遇到的问题不能及时解决(S4); 线上教程无法实时互动(S63)
C4: 线上线下教学的衔接与融合	担心线上与线下教学内容衔接不畅、彼此脱节, 导致知识体系混乱	怕知识结构混乱, 学的不全面, 难以结合(S33); 线上线下结合不够紧密, 出现脱节问题(S97)
C5: 学习节奏与时间管理的混乱	担心因教学安排改变, 出现记错时间地点、时间冲突等实际操作层面的混乱	担心记错课表, 上错课(线上/线下)(S12); 怕个人原因和混合式教学产生混乱, 打乱双方节奏(S67)

注: 示例文本中“S1”表示该语句出现在第1条文本数据中, 以此类推。

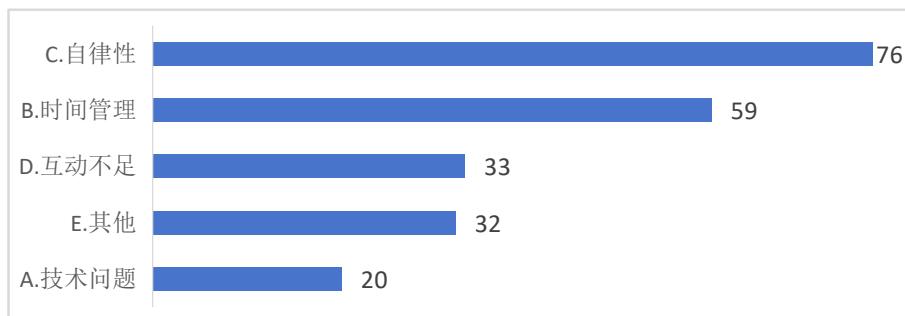


图 6 学期末学生使用混合式教学遇到主要困难
(图中数字表示选择的次数)

注度的挑战与 C5: 学习节奏与时间管理的混乱)在课后得到了充分印证。图 6 数据显示, “自律性”(76 人次)与“时间管理”(59 人次)是学生选择最多的两项困难, 这说明最大的障碍源于学生内在的自我管理能力, 而非外部技术或资源。

第二, 师生互动的缺失是持续存在的重要难题。学生对“C3: 师生互动与即时反馈的缺失”的课前担忧, 同样在课后被证实为一个显著的实践难题。“互动不足”选项的选择人次(33 次)位列第三, 表明线上环境对教学互动的挑战不容忽视。

第三, 技术壁垒已不再是当前混合式教学的主要矛盾。“技术问题”不仅在学期初的担忧中鲜被提及, 在学期末的困难统计中亦是选择人次最少的选项(20 次)。这有力地表明, 随着数字化生活普及与校园信息基建的成熟, 教学改革的焦点已从技术转向更为核

心的教学法与学生素养。

第四, 定量问卷的局限性暗示了潜在的隐性困难。“其他”选项较高的选择人次(32 次)表明, 预设选项未能完全覆盖学生面临的所有困难。结合学期初的质性分析, 可以推断, 这些困难可能指向了学生对“C2: 线上教学质量与学习效果的担忧”与“C4: 线上线下教学的衔接与融合”等更深层次教学设计问题的关切。

四、研究结论与反思

(一) 研究结论

1. 课程思政教学成效显著但出现非均衡性

研究数据显示, 经过一个学期的教学实践, 学生对课程所蕴含的思政元素在情感维度($p < 0.001$)和行为倾向维度($p < 0.001$)上均表现出统计学意义上的显著提升。这表明教学改革有效地将思政内容转化为学生情感上的认同, 并进一步促使其产生践行

的意愿，这成功达成了课程思政“价值引领”的核心目标。

但与此同时，学生在课程思政内容认知维度的前后测对比无显著差异 ($p=0.832$)。这也许是因为学生对于思政理论的表层认知已在既有教育体系中基本形成，但也揭示出教学活动在引导学生对思政内涵进行深度理解、理性思辨方面的力度有所欠缺。接下来的教学设计需超越一般性知识介绍，聚焦于培养学生的思辨能力和理论联系实际的深度理解能力。

2. 混合式教学模式是课程思政教学改革的有效载体

研究发现，学生对本学期混合式教学的总体满意度高达 81.2%（满意和非常满意），并高度认可该模式对管理学知识的学习和思政内容的理解的帮助作用。相关性分析进一步证明，学生对混合式教学模式的满意度与其在课程思政认知、情感、行为三维度上的表现均呈显著正相关。这表明，精心设计的混合式教学模式作为一种有效的载体，成功地提升了课程思政的吸引力和实效性。当学生认可教学方式时，他们更愿意投入学习，从而更积极地内化思政价值。

3. 混合式教学模式的主要痛点是学生的自主学习素养

学期初的担忧与学期末的困难对比表明，“自律性”和“时间管理”这两项自主学习素养是实行混合式教学的最大挑战。线上教学时“互动不足”是另一个被学生准确预判并持续存在的主要难题。与之形成鲜明对比的是，以往常见的“技术问题”在学生的预期和体验中均处于末位。这表明，在当前信息化环境下，人机关系不再是主要矛盾，混合式教学的主要挑战是学生的内部管理而非外部技术。

（二）研究启示与教学反思

1. 深化学生对课程思政的理解

针对课程思政认知维度提升不显著的问题，应着力于引导学生进行深度理解和理性思辨。如进行管理案例教学时，应避免将思政内容作为简单点缀。为此可选取能够体现价值冲突与伦理困境的真实管理情境，引导学生通过小组辩论、角色扮演等方式深入剖析，体验不同立场的思考过程，从而加深对相关思政理念的理解。

而认知的深化需要理论与实践的相互印证。为了建立理论与实践的有机联系，可以设计一些小型的社会调研项目，让学生走出课堂，观察和分析现实中的管理现象。比如，让学生调研本地企业的管理实践，分析其中体现的中国特色管理理念，并与西方管理理

论进行对比思考。这种亲身体验和主动探究的过程，能够有效促进学生对抽象概念的具体化理解。

2. 培养学生自主学习的能力

面对“自律性”和“时间管理”能力较弱的最大挑战，教学改革必须将培养学生的自主学习能力置于核心地位。可在讲授管理五大职能中的首位职能“决策”的时候，嵌入学习方法指导的微课程。决策这一管理职能中，目标管理和计划的制定与实施这些知识点，本身就是在探讨管理中如何设定目标与实现目标。将这些知识迁移到学习活动中，也是一种思政内容的灌输。

此外，严格执行过程性评价以促进持续学习。每次线上学习除了要求学生绘制学习知识点思维导图与完成平台任务点同时，还应明确截止时间。这些任务点的完成度是过程性评价的组成部分，通过适度的外部压力帮助学生建立内在的时间管理习惯。

3. 优化线上教学设计

破解线上互动不足的难题，关键在于精心设计互动形式。

（1）为增强参与度，可改变学生的课堂参与方式。视频学习时根据学生观看习惯，使用弹幕等技术手段，让更多学生能够同时表达观点，营造活跃的课堂氛围。提问以预设问题为主，给学生充分的思考准备时间，减少被点名时的紧张感。

（2）为每一个教学模块设计结构化的讨论活动，将个人分散讨论变为小组讨论。每个小组围绕特定问题进行深入探讨，然后由小组代表汇报讨论结果。这种方式既保证了每个学生的参与机会，又能通过小组间的观点碰撞深化讨论。教师可以随时进入各小组了解讨论情况并给予指导。

（3）建立课后答疑长效机制。除了固定答疑时间外，可以建立课程论坛或微信群，鼓励学生随时提问，不仅教师回答，也鼓励学生之间相互解答。对于共性问题，可以录制专门的答疑视频供学生反复观看。

4. 构建混合式教学的整体优化策略

上述三个方面的改进并非孤立，而是相互关联、彼此促进的有机整体。认知深化有赖于学生的自主探究，自主学习需要高质量的互动支持，而有效的互动又能激发深度思考。因此，需要从系统的角度进行整体设计。

在后续的教学改革中，应将这三个方面的改进措施有机整合：在教学过程中，将认知深化的任务与自主学习能力的培养相结合，通过富有挑战性的学习任务推动学生主动探究；同时，将线上互动作为连接教

师指导与学生自主学习的桥梁。最终实现混合式教学模式下课程思政的全面提质增效。

五、研究不足与展望

本研究虽然为《管理学原理》的课程思政改革提供了有益的探索,但仍存在一些局限,值得未来研究进一步深化:

(1) 在研究工具方面,期末问卷对困难的调查采用了封闭式多选题,这虽然便于统计,但也可能限制了学生表达的多样性,未能完全捕捉到质性分析中发现的“教学质量”和“内容衔接”等深层担忧。未来研究可增加开放式问题或期末访谈,深入探究学生态度转变背后的深层原因,以及隐藏在“其他”困难选项背后的具体问题。

(2) 在研究设计方面,本研究采用了前后测的自身对比设计,虽能有效说明学生的进步,但因缺少平行的对照组(如完全采用传统教学模式的班级),结论在归因上的严谨性受到一定限制。未来的研究可引入准实验设计,更科学地评估混合式教学改革的净效应。

(3) 在研究视角方面,本研究聚焦于单一高校单一课程学生一个学期内的态度变化。而课程思政的最终目标是影响学生的长期行为。未来可开展纵向追踪研究,考察课程思政的效果是否具有长期性,能否真正影响学生未来的职业行为与价值选择。同时扩大

样本量,以提高本研究在其他课程的适用性。

参考文献:

- [1] 教育部.高等学校课程思政建设指导纲要 [EB/OL].[2020-5-28].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html.
- [2] 李海东,吴昊.基于全过程的混合式教学质量评价体系研究——以国家级线上线下混合式一流课程为例[J].中国大学教学,2021(5):65-71+91.
- [3] 丁肖丽,唐明琴.基于混合式教学模式的课程思政设计与实践——以信用管理学课程为例[J].高教刊,2021,7(26):113-117.
- [4] 高一波.地方高校课程思政教学评价指标体系的构建与探究[J].实验室研究与探索,2022,41(11):242-248.
- [5] Breckler S J. Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47(6): 1191.
- [6] Taber K S. The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education[J]. Research in Science Education, 2018, 48(6): 1273-1296.
- [7] Kaiser H F. An index of factorial simplicity[J]. Psychometrika, 1974, 39(1): 31-36.