

教学情景对大学生学习方式的影响

张萍¹ 陆根书² 程文文³

(1. 西安交通大学 教务处; 2. 西安交通大学 高等教育研究所, 陕西 西安 710049; 3. 厦门大学 管理学院, 福建 厦门 361005)

[摘要] 根据西安交通大学 3125 名大学生的调查数据, 本文分析了教学情景因素对大学生学习风格的影响: 采用意义导向风格学习的学生对教学情景的感知基本上是正面、积极的; 采用再现导向风格学习的学生对教学情景的感知基本上是负面、消极的; 采用情景导向风格学习的学生对教学情景的感知则介于两者之间。这一结果表明: 如果要通过转变大学生的学习风格来达到提高教学质量的目的, 转变教师的教学风格、营造良好的教学情景则是学校需要采取的一个重要步骤。

[关键词] 教学情景, 学习方式, 相关分析。

[中图分类号] G642 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-4634 (2006) 04-0301-05

0 引言

教学情景因素对学生学习风格的影响是许多学者关注的一个焦点。Kember 等人曾长期研究教师的教学方式及其对学生学习方式的影响。他们发现教师的教学观可以分为 5 种不同类型: 传授信息、传授结构化的知识、师生相互作用、促进理解和概念变革。其中传授信息和传授结构化的知识两种教学观之间, 以及促进理解与概念变革两种教学观之间的界限是比较模糊的, 相互间可以较容易地转化, 但是, 要由前两种教学观 (Kember 称之为以教师为中心或内容导向的教学观) 发展成为后两种教学观 (Kember 称之为以学生为中心或学习导向的教学观), 则需要较明显的变化。而师生相互作用的教学观则是前两种教学观向后两种教学观转变的桥梁^[1]。教师的教学观会影响课程设计、教师所采用的教学方式, 进而会影响学生的学习方式与结果^[2]。如果教师相信他们的角色只是向学生传授自己积累的学科知识, 将会阻碍学生采用意义导向的学习方式, 而促进学习型教学方式则会鼓励学生采用意义导向的学习方式^[3]。

与 Kember 等人直接针对教师调查他们的教学观及教学方式不同, Ramsden 等人研究有关文献的基础上发现学生对教学情景的感知对他们的学习方式也有明显的影响。为了进一步阐明学生感知

的教学情景与其学习方式之间的关系, 他们设计了一个“课程经验问卷”, 用来测量学生感知的教学状态^[4]。Wilson 等人以及 Trigwell 和 Prosser 曾实证地分析过学生感知的学习环境 (用“课程经验问卷”各因素上的得分加以测量) 和学生学习方式之间的关系。研究表明, 学生感知的学习环境与他们的学习方式之间存在显著的联系: 学生在“课程经验问卷”所有因素上的得分与深层学习方式都存在显著的正相关, 与表层学习方式则存在显著的负相关。深层学习方式与良好教学、合适的评价和强调独立性之间存在最强的联系。相反, 表层学习方式则与重的学习负担和不适当的评价之间存在最紧密的联系。本文将应用对西安交通大学学生的调查数据实证分析教学方式与学习方式的相互关系。

1 研究数据与方法

1.1 样本

本研究的被试对象为西安交通大学 13 个学院 (部) 2000 级的 3125 名大学生, 他们分属于文、理、工、医等不同的学科, 其中男生为 2407 名, 约占总人数的 77.0%, 女生为 690 名, 约占总人数的 22.1%, 没有填写性别的学生有 28 人, 约占 0.9%。

1.2 工具

本研究分别采用陆根书编制的“大学生学习风

[收稿日期] 2006-03-02

[作者简介] 张萍 (1967-), 女, 陕西西安人, 副研究员, 硕士, 主要研究方向为高等教育管理研究; 陆根书 (1966-), 男, 江苏溧阳人, 教授, 博士, 主要研究方向为教育经济学研究。

格量表”和 Ramsden 等人编制的“课程经验问卷”为调查工具。

“大学生学习风格量表”主要涉及学习观、学习动机、加工策略和管理策略 4 个方面的内容,共计 112 道题目,每个题目采用李克特式方法编写,由非常同意到非常不同意共分为 5 个等级,学生根据自己的情况选择对某个题目所陈述的内容的同意程度。根据学生对这 4 个方面问题的回答,可以把学生的学习风格分为 3 种类型:一是“意义导向学习风格”,采用这种风格学习的学生,他们对学习活动进行自我管理,认为学习主要是建构知识及其相互关系,并把所学知识应用于实际,他们对学习有内在的兴趣,期望探求并发现事物的意义,他们采用关联、相关、批判性思考等意义导向的学习策略进行学习;二是“再现导向学习风格”,采用这种风格学习的学生,他们对学习活动缺乏管理,认为学习主要是被动地吸收知识,他们把学习看作达到其他目的的一种手段,并采用再现导向的学习策略,只学习学校或教师规定的内容,其目的是为了获得资格证书;三是“情景导向学习风格”,采用这种风格学习的学生,他们高度依赖学习材料或教师提供的指导来管理学习活动,但他们希望检验自己的学习能力,并期望获得成功,会根据具体的情景采用机械记忆、事实记忆等表层加工策略或组织等深层加工策略^[5]。

“课程经验问卷”原包括 30 个题目,涉及反映有效教学的 5 个不同方面:良好教学、清晰的目标与标准、合适的学习负担、合适的评价和强调独立性。学生对这些题目的回答由完全同意到完全不同意共分为 5 个等级。30 个题目中有一半描述的是课程教学中积极的方面,另一半描述的则是课程教学中消极的方面,因此在记分时采用反向记分的方式处理。Ainley 和 Long 在原“课程经验问卷”的基础上,设计了一个压缩版的“课程经验问卷”。在压缩版本的“课程经验问卷”中,“强调独立性”这个因素被“基本技能”这个因素所取代,目的是要调查高等教育对强化与就业相关的基本技能方面的贡献程度^[6],压缩后的“课程经验问卷”共包括 23 个题目。后来, Wilson 等人认为,从研究的目的看应该在原先的“课程经验问卷”中加上“基本技能”这个因素,而不是用“基本技能”取代“强调独立性”。这样,“课程经验问卷”就变成了一个包括 36 个题目的问卷^[7]。本研究使用的就是

包括 36 个题目的“课程经验问卷”。

1.3 程序

调查是在 2001 年下半年进行的,以班级为单位,由各班班长领取与其所在班级学生数相等的调查问卷,然后由他们发给班上的每个学生。同时要求各班班长在 1~2 周后统一收回学生填答完成的量表,交回到研究者手中。被调查的所有学生都交回了调查问卷。

2 研究结果

2.1 对“课程经验问卷”的分析

为了探讨大学生感知的教学情景对其学习风格的影响,首先需要应用相应的测量工具对大学生感知的教学情景进行度量。为此,笔者选择了包括 36 个题目的“课程经验问卷”作为测量工具,要求学生根据自己在大学第一学年的学习经历回答对“课程经验问卷”中所包括的项目的赞同程度。赞同程度从完全同意到完全不同意共分为 5 个等级,并要求学生对他们在第一学年的课程教学的整体满意度进行评价。

根据“课程经验问卷”量表开发者 Ramsden 等人提出的记分方法,笔者对学生的回答进行了处理。根据学生的回答,以及 Ramsden 等人提出的“课程经验问卷”的结构,笔者计算了“课程经验问卷”的信度系数。结果表明,在本研究中,“课程经验问卷”的信度系数要低于国外应用“课程经验问卷”进行的几项研究(见表 1)。

表 1 “课程经验问卷”的信度分析

CEQ 量表所 包含的因素	题目数	研究者					本研究
		Wilson, Lizzio &					
		Richardson 1991	Ramsden 1994	(1997) 1993	1994	1992	
良好教学	8	0.87	0.79	0.86	0.88	0.88	0.64
目标清晰	5	0.80	0.77	0.82	0.82	0.76	0.46
学习负担适当	5	0.77	0.71	0.75	0.74	0.69	0.43
评价适当	6	0.71	0.47	0.74	0.73	0.70	0.46
强调独立性	6	0.72	0.55	0.68	0.67	--	0.45
基本技能	6	--	--	0.80	0.79	0.77	0.72

在本研究中,按“课程经验问卷”原有结构计算的信度系数较低,可能是由于笔者所调查的学生对良好教学内涵的认识与国外学生的认识不同所造成的。为此,笔者应用调查数据对“课程经验问卷”进行了因素分析。进行主成分因素分析并进行

方差最大旋转的结果表明,根据特征值(eigenvalue)大于1的标准,可以抽取的主因素有8个。但是通过进一步观察特征值散点图(图1),可以看到,第4个因素是一个明显的拐点,前4个因素的特征值相互之间差异较大,而第4个因素之后的各因素中,虽然也有特征值大于1的,但特征值之间的差异较小。因此,根据特征值散点图,选取4个因素是合适的。

根据上述分析,笔者设定因素数量为4个,对“课程经验问卷”重新进行了主成分因素分析。然后,选取每个因素中负荷大于0.40的项目。经过这种处理后,“课程经验问卷”中有26个题目保留了下来。根据这一因素分析的结果,笔者计算了重新建构的“课程经验问卷”的信度系数(见表2)。从中可见,重新建构的“课程经验问卷”各因素的信度系数有了明显提高。这一结果说明,笔者所调查的学生对良好教学的认识与国外有关大学生的认识是不完全一致的。

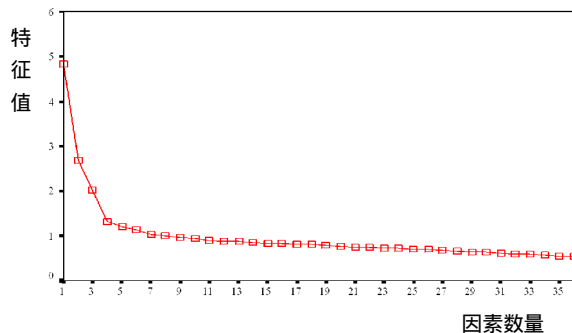


图1 对“课程经验问卷”进行因素分析获得的特征值散点图

表2 重新建构的“课程经验问卷”的信度分析

修正的CEQ所包含的因素	项目数	平均数	标准差	α 系数	学生对课程教学的满意度
基本技能	8	26.77	4.44	0.74	0.377***
良好教学	7	18.80	4.01	0.68	0.315***
目标清晰及评价适当	8	22.44	4.00	0.61	0.168***
学习负担适当	3	8.69	2.15	0.55	0.027

***P<0.001

为了考察重新建构的“课程经验问卷”的效度,笔者分析了学生感知的课程教学质量与其对课程教学的整体满意度之间的关系。相关分析结果表明(表2),除“学习负担适当”与学生对课程教学的整体满意度之间不存在显著的相关之外,学生

对课程教学的整体满意度与“基本技能”、“良好教学”和“目标清晰及评价适当”3个因素之间都存在显著的正相关关系。这表明,学生认为教师越强调培养基本技能、教师的教学越适当、目标越清晰及评价越适当,他们对课程教学的整体满意度就越高。这一结果表明重新建构的“课程经验问卷”量表是有效度的。

由于重新建构的“课程经验问卷”在效度与信度方面都比较好,因此笔者以重新建构的“课程经验问卷”为工具来测量学生对教学情景的感知,并进而探讨学生对教学情景的感知与其学习风格之间的关系。

2.2 教学情景与学生学习风格的相关分析

表3 大学生的学习风格与其感知的教学情景因素的相关分析

大学生的学习风格量表学习观	基本技能	良好教学	目标清晰及评价适当	学习负担适当
知识吸收	0.038*	0.087***	-0.206***	-0.280***
知识建构	0.323***	0.021	-0.001	0.069***
知识应用	0.263***	-0.050**	-0.038*	0.011
学习取向				
证书取向	-0.085***	0.067***	-0.160***	-0.214***
兴趣取向	0.302***	0.140***	0.037*	0.078***
意义取向	0.266***	0.106***	0.018	0.040*
成就取向	0.160***	0.038*	-0.006	-0.013
加工策略				
表层策略				
学习指定内容	-0.107***	0.113***	-0.155***	-0.177***
机械记忆	0.051**	0.186***	-0.064***	-0.124***
事实记忆	0.143***	0.122***	0.000	-0.039*
深层策略				
组织	0.301***	0.249***	0.108***	-0.038*
关联	0.298***	0.155***	0.037*	0.059***
相关	0.240***	0.078***	-0.012	0.049**
批判性思考	0.268***	0.153***	-0.003	0.042*
管理策略				
自我管理				
学习内容自我管理	0.314***	0.153***	0.036*	0.074***
学习过程与				
结果自我管理	0.344***	0.230***	0.043*	0.036*
外部管理				
学习过程外部管理	0.275***	0.166***	0.028	-0.084***
学习结果外部管理	-0.007	0.135***	-0.192***	-0.190***
缺乏管理				
矛盾态度	-0.236***	-0.081***	-0.323***	-0.219***
缺乏时间管理	-0.135***	-0.019	-0.260***	-0.187***
缺乏加工技能管理	-0.116***	0.045*	-0.242***	-0.250***
担心失败	-0.085***	0.059***	-0.150***	-0.316***

*P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

表 3 列出了学生感知的教师教学方式与学生学习风格之间关系的分析结果。从中可以看到：

1) 就学生感知课程教学对基本技能的强调程度与学习风格的关系而言,学生越认为课程教学强调培养基本技能:他们在“知识吸收”、“知识建构”和“知识应用”3种学习观上的得分会越高;他们在“证书取向”上的得分越低,而在“兴趣取向”、“意义取向”、“成就取向”上的得分则越高;他们在“学习指定内容”策略上的得分越低,而在“机构记忆”、“事实记忆”、“组织”、“关联”、“相关”和“批判性思考”上的得分则越高;他们在“学习内容自我管理”、“学习过程与结果自我管理”以及“学习过程外部管理”上的得分也越高;他们在缺乏管理4个因素上的得分越低;

2) 就学生感知的课程教学适当程度(用他们在“良好教学”上的得分表示)与学习风格的关系而言,学生越认为教学是适当的:他们在“知识吸收”学习观上的得分越高,而在“知识应用”学习观上的得分则越低;他们在学习取向4个因素上的得分会越高;他们在加工策略的7个因素上的得分会越高;他们在自我管理和外部管理方面的得分也会越高;他们在“矛盾态度”上的得分会越低,而在“缺乏加工技能管理”和“担心失败”上的得分会越高;

3) 就学生感知的课程教学目标清晰及评价适当程度与学习风格的关系而言,学生感知的课程教学目标清晰及评价适当程度越高:他们在“知识吸收”及“知识应用”学习观上的得分越低;他们在“证书取向”上的得分越低,而在“兴趣取向”上的得分则越高;他们在“学习指定内容”和“机械记忆”策略上的得分越低,而在“组织”和“关联”策略上的得分则越高;他们在自我管理两种策略上的得分越高,而在“学习结果外部管理”策略上的得分则越低;他们在缺乏管理4个方面的得分则越低;

4) 就学生感知的学习负担状况与学习风格的关系而言,学生感知的学习负担越适当:他们在“知识吸收”学习观上的得分越低,而在“知识建构”学习观上的得分则越高;他们在“证书取向”上的得分越低,而在“兴趣取向”和“意义取向”上的得分则越高;他们在“学习指定内容”等3种表层加工策略及“组织”这种深层加工策略上的得分越低,而在“关联”、“相关”和“批判性思考”

3种深层加工策略上的得分则越高;他们在自我管理策略上的得分越高,而在外部管理策略上的得分则越低;他们在缺乏管理4个方面的得分也越低。

表 4 进一步分析了不同学习风格类型的学生感知的课程教学情景状况。就学生感知的课程教学对基本技能的强调程度而言,意义导向风格学生的得分最高,情景导向风格学生次之,再现导向风格学生的得分最低。进一步的分析表明,3种学习风格的学生所感知的课程教学对基本技能的强调程度都存在显著的差异。

表 4 不同学习风格的学生感知的教学情景

修正的课程经验		平均数	标准差	F-值
基本技能	再现导向	24.77	4.22	168.756***
	意义导向	28.34	4.25	
	情景导向	27.32	4.03	
良好教学	再现导向	17.95	3.63	33.427***
	意义导向	18.75	3.91	
	情景导向	19.47	4.16	
目标清晰及评价适当	再现导向	22.47	3.61	69.730***
	意义导向	23.71	4.28	
	情景导向	21.50	3.72	
学习负担适当	再现导向	8.65	2.13	109.942***
	意义导向	9.48	2.00	
	情景导向	8.01	2.03	

***P<0.001

1) 就学生感知的课程教学适当程度而言,情景导向风格学生的得分最高,意义导向风格学生次之,再现导向风格学生的得分最低。进一步的分析表明3种学习风格的学生所感知的课程教学适当程度也都存在显著的差异;

2) 就学生感知的课程教学目标清晰及评价适当程度而言,意义导向风格学生的得分最高,再现导向风格学生次之,情景导向风格学生的得分最低。进一步的分析表明3种学习风格的学生所感知的课程教学目标清晰及评价适当程度也都存在显著的差异;

3) 就学生感知的学习负担状况而言,意义导向风格学生认为学习负担最适当,再现导向风格学生次之,情景导向风格学生认为学习负担最不当。进一步的分析也表明3种学习风格的学生所感知的学习负担状况存在显著的差异。

图 2 直观地描述了不同学习风格学生所感知的教学情景的差异状况。从中可以看出再现导向风格的学生对课程教学的感知,除对“目标清晰及评

价适当”程度的感知略高于平均水平外,对课程教学其他3个方面的感知都低于平均水平;而意义导向风格的学生对课程教学的感知,除对教学适当程度的感知略低于平均水平外,他们对课程教学其他3个方面的感知都高于平均水平;就情景导向风格的学生对课程教学的感知而言,他们感知的课程教学对基本技能的强调程度,以及感知的课程教学适当程度都高于平均水平,但他们感知的课程教学目标清晰及评价适当程度,以及感知的学习负担状况都低于平均水平。

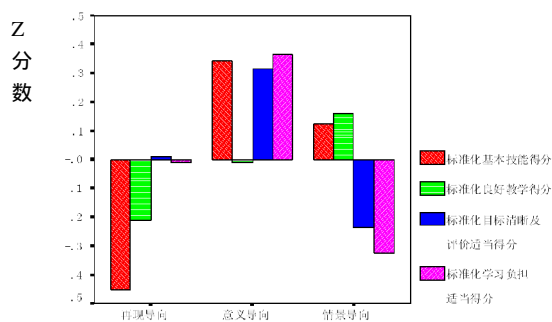


图2 不同学习风格学生感知的教学情景 (各因素的标准化分数)

3 结束语

上述分析表明,教学情景因素与大学生的学习方式存在显著的联系,采用意义导向风格学习的学生对教学情景的感知基本上是正面、积极的,采用

再现导向风格学习的学生对教学情景的感知基本上是负面、消极的,采用情景导向风格学习的学生对教学情景的感知则介于两者之间。这一结果表明:如果要通过转变大学生的学习风格来达到提高教学质量的目的,转变教师的教学风格,营造良好的教学情景则是我们需要采取的一个重要步骤。

参考文献

- 1 Kember D. A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching [J]. Learning and Instruction, 1997,7 (3).
- 2 Kember D, Kwan K. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching [J]. Instructional Science, 2000,28.
- 3 Kember D, Gow L. Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning [J]. Journal of Higher Education, 1994,65 (1).
- 4 Ramsden P. A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire [J]. Studies in Higher Education, 1991,16.
- 5 陆根书. 大学生学习风格量表的设计与开发 [J]. 西安交通大学学报 (社会科学版), 2003,23 (3).
- 6 Ainley J, Long M. The course experience survey 1992 graduates [R]. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1994.
- 7 Wilson K L, Lizzio A, Ramsden P. The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire [J]. Studies in Higher Education, 1997.

Impact of Teaching Situations on Undergraduates' Approaches to Learning

Zhang Ping¹ Lu Genshu² Cheng Wenwen³

(1. Dean's Office, Xi'an Jiaotong University; 2. Institute of Higher Education, Xi'an Jiaotong University, Xi'an, Shaanxi, 710049; 3. School of Management, Xiamen University, Xiamen, Fujian, 361005)

Abstract According to the data from survey on 3,125 undergraduates in Xi'an Jiaotong university, This paper analyzes the impact of teaching situations on undergraduates' approaches to learning. The findings indicate: undergraduates adopting learning approaches of significance guiding positively apperceive teaching situations; undergraduates adopting learning approaches of recurrence guiding negatively apperceive teaching situations; undergraduates adopting learning approaches of situation guiding, however, neither positively nor negatively apperceive teaching situations. According to the analysis, if we intend to improve teaching quality by changing undergraduates' approaches to learning, changing teachers' approaches to teaching and creating favorable teaching situations is one of key steps to take.

Key words teaching situations, approaches to learning, correlational analysis.