

学习模式的转向:一道隐含的“高考附加题”

许丹东,顾亚琳,董杭

(南京大学,江苏南京 210093)

摘要:基于22名大四本科生的访谈资料,运用现象描述分析识别出游离的学习模式、成绩导向的学习模式和意义导向的学习模式。研究发现:本科生的学习模式为意义导向时满意度水平高、为游离时满意度水平低;大多数受访者在大一时期处于成绩导向的学习模式,随着年级升高,尽管成绩导向学习模式的人数减少、意义导向学习模式的人数增加,但游离学习模式的人数也在增加。进一步分析表明,高中与大学的学习文化差异是本科生学习模式及满意度变化背后的深层次原因。促进本科生转向意义导向的学习模式是我国本科教育质量提升的关键。

关键词:学习模式;大学生满意度;学习文化;高中与大学;现象描述分析

中图分类号:G640

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2018)11-0035-06

一、问题提出

大学生满意度是反映高等教育质量的重要指标之一。美国学者 Astin 将其分为整体满意度和具体满意度,前者指学生对学习经历的整体满意程度,后者指对具体方面(如主修课程、指导质量、人际关系、图书馆、健康服务)的满意程度^[1]。许多调查发现,我国本科生的满意度随着年级升高整体上呈现出先下降后上升的“U”形变化趋势(以下简称“U形现象”)。基于“国家大学生学习情况调查”数据的研究发现,大二和大三本科生的学习满意度^[2]、具体满意度(教师教学、校园支持、人际关系)以及总体满意度^[3]均低于大一和大四。对杭州师范大学本科生满意度的研究也得出类似的结果^[4]。另外一些研究虽然未包含所有年级,但满意度的变化趋势基本一致:南京大学^[5]和华中科技大学^[6]大三学生的整体满意度都低于大二和大四学生;苏州大学^[7]本科生从大一到大三在教学服务、学生管理、校园文化氛围和生活服务等方面的满意度均逐渐下降。

目前,尚没有针对U形现象成因的专门探讨,上述研究中给出的解释主要是推测性的。综合已有相关研究,可以归纳出三种主要的解释。一是学习投入度的影响。学习投入度和满意度在 Astin 著名的 I-E-O (Input-Environment-Output Model) 模型中分别属于环境变量和结果变量,其理论假设是,学生学习的投入程度越高,则满意度越高。实证研究结果支持了这一假设^[8]。并且调查显示,本科生的学习投入度随着年级升高也出现先下降后上升的趋势^[9]。因此,学习投入度常被用来解释满意度的变化。不过,既然二者的变化趋势非

常一致,那么仅止步于上述解释就有可能忽略导致它们都发生同样变化的深层次原因。二是环境因素。环境因素根据不同的关注点可分为两类:一类关注于院校服务对学生需求的满足情况,例如,有研究者认为,造成本科生满意度下降的原因是客观环境未能满足学生需求^{[10][11]};另一类关注于院校是否支持学生不断获得成长和发展。实证研究表明,大学提供的支持性学习环境(如更高水平的学术挑战层次)对大学生满意度具有显著的正向作用^[12]。然而我国高校的教育目标普遍缺少梯度设计^{[13][14]}。因此,环境因素(如学校服务未能满足学生需要、学业挑战度不足)也常被作为满意度下降的原因,但不同学生对环境往往有不同的感知,目前还缺乏直接的实证数据证实主要是哪种环境因素导致本科生群体层次的满意度变化。三是适应问题。史秋衡认为,导致大学生满意度下降的主要原因是适应过慢^[15]。调查显示,经历过紧张的高中学习的大学新生常常面临学习动力不足、失去目标、业余生活规律紊乱、心理承受能力弱等一系列障碍^[16]。龚放指出,造成新生出现适应问题除了社会文化变化的原因以外(如农村到城市、南方到北方),还有校园文化环境变化的原因,“特别是一些研究型大学自由探索、主动求学的文化氛围,更是那些让习惯于严格管控、单纯应试的中学毕业生不知所措”^[17]。显然,适应问题更适合于解释大学初期(大一)的满意度变化,但在更长时间跨度上(从大一到大三)的满意度下降则很难简单地归因于适应问题。

总之,上述解释有一定的合理性,但也有明显的缺陷。主要原因在于这些解释是基于变量导向(Variable-oriented approach)研究视角的,即通过寻找变量间的关系,使用变量

收稿日期:2018-09-17

基金项目:教育部高等教育学会素质教育研究分会专项课题“融入中国文化元素的通识教育课程标准及其评价指标开发”(编号:CALE201631)成果之一。

作者简介:许丹东,南京大学教育研究院博士研究生,研究方向:教师教学和学生研究;顾亚琳,南京大学教育研究院,研究方向:大学生学习研究;董杭,南京大学教育研究院,研究方向:课程与教学、学生研究。

对本科生满意度进行预测^①,但满意度变化显然是多种因素的综合作用,并且不同学生之间也存在差异。可以与变量导向研究视角相互补充的是人本导向(Person-oriented approach)的研究视角。对于二者的区别,Vanhourmout等人指出,变量导向的研究旨趣是探索变量间的关系并基于变量进行结果预测,人本导向的研究旨趣是识别出有意义的学习模式(learning patterns)、探索不同学习模式的发展过程和机制^[18]。后一视角的基本假定之一就在于人的行为和发展并不是受单一因素引起的,而是反映了各种因素的综合作用。因此,本研究拟采用质性研究方法并基于人本导向的研究视角探索本科生满意度的U形现象,希望为我国本科教育质量的提升带来有益启示。

二、研究设计与方法选择

(一) 研究思路与资料收集

首先识别出不同类型的学习模式,然后分析不同类型学习模式的本科生满意度状况。考虑到学生的整体满意度与各具体满意度的相关性要大于各具体满意度之间的相关性^[19],故本研究将重点关注本科生学习经历的整体满意度。另外,有关大学生适应问题的研究表明高中阶段学习经历对大学阶段(尤其是大一)学习经历的重要影响,因此本研究还将同时考察本科生的高中学习经验。

采用目的抽样方法选择研究样本,尽量使访谈对象的专业背景来源丰富。当收集到的资料没有更多新内容出现时停止寻找新的受访者。最终研究样本为南京大学22名大四本科生(编号:A1-A22),其中,男生12人、女生10人,文科专业13人、理工科专业9人。在充分尊重受访者意愿的基础上选用访谈形式,大部分采用面对面访谈的形式,少数采用远程访谈的形式。具体访谈使用半结构化访谈提纲,其中一些关键问题为:

a. 请回忆你大学四年的整体学习经历状况,能否对每一年的学习情况做一个总结?

b. 总体而言,你对哪一年级的学习状况最满意?哪一年最不满意?原因?

c. 根据你的个人的经历和感受,你觉得大学阶段的学习和高中时期的学习有什么不同?

d. 你觉得自己在高中时候所习惯的学习方式或者对学习看法,对你大学期间的学习有着怎样的影响?

(二) 资料分析方法

具体的资料分析方法为现象描述分析。现象描述分析是一种以探究意义和理解作为研究取向的质性方法,瑞典学者Marton曾将该方法应用于教育领域并进行一系列的经典研究^[20]。该方法关注人们以怎样的不同方式感受、理解和经历客观现象,其研究的焦点是人们经历现象方式的变化或差异^[21]。当然,这一方法的运用要求研究者要对拟分析的文字资料具有相当熟悉的程度,以便能够从受访者的描述中挖掘

出具有实质差异的不同类别。在资料分析过程中,研究小组的成员首先各自熟悉、研究资料,然后再进行反复的分析和讨论,最终在学习模式类型的确定及特征刻画上达成一致意见。

三、研究过程与发现

(一) 三种学习模式

通过分析受访者对问题a和问题b回答,共获得到三种具有明显差异的学习模式^②。

1. 游离的学习模式

根据受访者的描述,“游离的学习模式”是一种学习目的缺失、学习态度不认真、几乎没有在学习上花费时间和精力

的状态。
A1:“大三的话因为事情基本上就定了,成绩该怎么样就怎么样,以后该去哪就去哪。然后我到下学期的时候就开始有点懈怠了,课就随便上上,作业也就随便写写。”

A9:“大一的时候比较匆忙和迷茫。我知道第一年的学习我没有太专注、太认真。现在我觉得是一个遗憾。因为我当时并没有觉得这是一个很重要的事情去好好做。”

2. 成绩导向的学习模式

“成绩导向的学习模式”指本科生在大学期间仅仅专注于课程学习、以获取较高的考试成绩为主要目的的学习状态。该模式的特点是学习态度认真、学习投入度较高,但缺少深刻的学习意义感:学生一边努力追求更高的课程成绩,一边却感到迷茫。

A6:“大一、大二跟高中的区别不是特别大,也是每天花在学习上的时间比较多一些。当时学得比较好而且很充实,没有感觉到累,每天也算是起早贪黑吧。大三的时候投入的时间其实也不算少,但是结果都不是很好。因为学一些核心的课程感觉到难度比大一要增加很多。有的时候也会很苦恼,比如说你很认真地学,但结果还是很一般。”

A21:“大一就是刚来学校嘛,感觉比较迷茫,很多事情不是很懂。就觉得学成绩很重要,就会把比较多的时间放在做题目上面,想考一个好的分数。而且我们大一的时候课程也比较多,所以基本上主要的时间用在学习上。”

3. 意义导向的学习模式

“意义导向的学习模式”指大学生能够将课程学习和其他方面经历形成联系、自主寻获学习意义的学习状态。其特点是学习态度认真、学习投入度较高,有较强的学习意义感:学生更加关注个人兴趣,并且通常对大学阶段的学习生活有比较清晰的规划。显然,意义导向的学习模式并不是与成绩导向完全相反的模式,而是包含后者部分特征的更高层次的学习模式。

A4:“大二把比较多的时间投入到社团和学生工作,当然学习上面也没有松懈。同时我也开始步入专业研究的一些领域,就是思考一些问题,学习效果也是比较好的。所以大二这一年可以说是大学期间的一个转折。大三那年由于学

业压力会减少很多,社团的工作也做到比较高层的职位,所以把大多数时间放在我自身学习思考中,就是专业知识的一些思考和前沿理论的一些探索。这个也希望为今后的研究生的研究做一个铺垫。”

A13 “大二的时候,就像我自己说的,就比较关注自己的兴趣了嘛,然后课程设置课程也比较少。专业课和自己的兴趣都照顾到了,然后成绩也比较好,感觉过得也比较开心。”

A17 “大三的时候因为出去交换过一次,然后交换的时候就是一边学习一边旅行吧。因为去交换,所以可能就是对自己的人生规划更清楚了,所以大三下学期的时候过得更充实。”

(二) 不同学习模式与整体满意度的关系

由于资料收集时间为大四上学期,所以大部分受访者对大四的学习经历描述较少或没有描述,他们的满意度自评也

较少提及大四。为此,后续的分析主要针对大一到大三阶段,集中探讨“本科生的满意度整体上为什么会随年级升高而下降”,这也是U形现象形成的关键部分。首先,根据受访者的描述确定每个年级的学习模式类型^③;其次,依据不同年级学习模式的变化特点进行分类,共得到5类:类型1由成绩导向的学习模式转变为游离的学习模式(6人),类型2一直处于成绩导向的学习模式(3人),类型3从意义导向的学习模式转变为游离的学习模式(1人),类型4从成绩导向的学习模式转变为意义导向的学习模式(9人),类型5从游离的学习模式转变为意义导向的学习模式(3人),具体见表1;最后,将每位受访者的满意度自评结果与学习模式类型进行关联。为了便于探索学习模式变化与满意度变化之间的关系,这里将满意度变化情况分为“满意度随年级上升而下降”和“满意度随年级上升未下降”两类。

表1 本科生不同年级的学习模式与满意度情况

编号	大一	大二	大三	最满意年级	最不满意年级	学习模式变化类型	满意度变化趋势
A2	成绩导向	游离	游离	大一	大二	类型1	满意度随着年级升高有明显的下降的趋势(10人)
A8	成绩导向	成绩导向	游离	大四	大三		
A14	成绩导向	成绩导向	游离	大二	大三		
A15	成绩导向	成绩导向	游离	大一	大三		
A16	成绩导向	游离	游离	大一	大三		
A19	成绩导向	游离	游离	大四	大三		
A3	成绩导向	成绩导向	成绩导向	大一	大三	类型2	
A6	成绩导向	成绩导向	成绩导向	大一	大三		
A12	成绩导向	成绩导向	成绩导向	大一	大二下学期		
A1	意义导向	意义导向	游离	大一	大三	类型3	
A4	成绩导向	意义导向	意义导向	大二	没有不满意	类型4	满意度随着年级升高没有明显的下降趋势(12人)
A5	成绩导向	意义导向	意义导向	大二	大一		
A7	成绩导向	成绩导向	意义导向	都较满意	没有不满意		
A10	成绩导向	成绩导向	意义导向	大三	大二		
A11	成绩导向	意义导向	意义导向	大二大三都较满意	大一		
A13	成绩导向	意义导向	意义导向	大二	大一		
A17	成绩导向	意义导向	意义导向	大三下学期	大一上学期		
A21	成绩导向	成绩导向	意义导向	大三	大二		
A22	成绩导向	游离	意义导向	大三	大二		
A9	游离	意义导向	意义导向	大三	大一		
A18	游离	意义导向	意义导向	大三	大一	类型5	
A20	游离	游离	意义导向	大三	大一		

具体而言,将回答“大一最满意或大三最不满意”的学生视为出现满意度随年级上升的下降趋势(类型1至类型3,共10人),将回答“大二或大三最满意”以及认为各年级满意度相差不大的学生视为没有出现明显的下降趋势(类型4和类型5,共12人)。

通过表1可以发现,整体上本科生处于成绩导向学习模式或意义导向学习模式时的满意度水平要高于游离学习模式、处于意义导向学习模式的满意度水平要高于成绩导向学习模式。同时,与满意度没有明显下降的类型4和类型5学生相比,满意度有明显下降的类型1、类型2和类型3学生要么没有从成绩导向的学习模式转变为意义导向的学习模式,要么从意义导向的学习模式转变成游离的学习模式。这说明意义导向的学习模式与高水平的满意度密切关联,但统计

结果显示,22名受访者中仅有1人在大一时是意义导向的学习模式^④,大多数受访者大一时期的学习模式是成绩导向的。尽管随着年级升高处于成绩导向学习模式的人数减少、意义导向学习模式的人数增加,但游离学习模式的人数也在逐渐增加。

(三) 学习模式的转向:一道隐含的“高考附加题”

为什么本科生在提倡自由探索、主动求学的大学(尤其是大学初期)仍较多地处于成绩导向的学习模式?访谈资料显示,受访者身上普遍存在“学习习惯”现象,即把高中阶段的学习习惯带到大学阶段。例如,“我觉得大一的时候还有那种高中学习的感觉,就是没有教师指导,比较迷茫的状态。听课什么的跟高中不太一样,大一还是有点停留在高中时候的状态”(A11);“大一的时候步伐跟高三的时候有些类似

吧,就是不学习有一种负罪感,也不会根据课的情况这个学多少,那个学多少,完全是一种惯性思维”(A12);“刚进入大学,有那种惯性学习的感觉”(A15);“大一下来,总体来说就是特别新鲜,没有什么目标,然后就会特别认真地去对待每一件事情,可能是高考下来后的那种惯性”(A19),但大学显然要求学生要采取另外的学习方式。根据受访者对问题c的回答,高中阶段的学习在学生看来是应试的、机械的、以高考为唯一目的,而大学阶段的学习自主性较强、目的更加多元化。例如,“我感觉大学是自己支配的时间很多,就是要学会规划安排,要把时间合理地利用好。高中的时候主要就是教师让你干嘛就干嘛”(A2),“我觉得高中的学习并不可以叫作一种学习,它只能叫一种应试,因为高中的知识高二就学完了,而且知识比较简单(题目)正着做,反着做……大学一定要跟着教师主动体会,而不是机械地去学”(A5),“高中阶段的学习肯定就是应试教育,没有别的,就是为了高考。但是大学的学习,每个人的目标不一样,根据自己的方向去定……一个是灌输性的学习,一个是自学吧”(A12),“在高中,我觉得就是教师会把你要干什么全部都安排好吧,然后你就一步一步跟着教师安排来做就好了……但是到了大学就感觉是追求个性的发展,每个人都会选择不同的路,最主要的一点就是要思考自己的方向”(A21)。

当然,高中学习经验对大学阶段学习的影响既有积极的一面也有消极的一面。根据问题d的分析结果,积极影响通常是大学生继续保持了认真的学习态度和很高的学习投入度,从而有助于获得优秀考试成绩。“高中的学习对大学提高成绩有极大帮助,高中时比较勤奋,大学时如果也勤奋的话一般来说成绩会有很大提高”(A5);“高中对大学的影响应该就是考试方法吧,因为应试在高中就比较熟练了,大学的考试周可能就会影响比较大一点”(A15);“高中时候比较认真吧,高中方式对于大学的态度方面比较有帮助”(A18)。消极的影响是大学生学习目标模糊不清、思维被束缚、主动探索受到抑制。“大家可能会继承那种应试的心态,会觉得我学这个课,我考试考得高或者过了,就是最终目的,其实不是这样”(A9);“在思维方面的话,高中可能会对我们有点束缚吧,创造力啊这种,这种应该会有束缚的”(A13);“在高中特别看重考试成绩的分数,所以在刚进入大学的时候还是会有这种惯性,就是考试很重要,但是越到后来就会发现这种观念不是完全对的”(A22)。

综上所述,本科生成绩导向的学习模式主要来源于高中的学习经验,但它并不符合大学阶段的学习精神,尤其是在自由探索氛围浓厚的研究型大学。意义导向的学习模式则是对成绩导向学习模式的超越,处于该模式的本科生不仅能够努力地投入学习,更重要的是获得深刻的学习意义感。然而在本研究中超过1/3的受访者(9人)始终没有转变为意义导向的学习模式,约半数的受访者(12人)经历半年或一年、甚至更长时间才由原来游离的或成绩导向的学习模式转变

为意义导向的学习模式。基于NSSE(National Survey of Student Engagement)数据的研究发现,我国本科生有将近一半的学生对自己所学东西的意义并不明确,或者说不清楚自己学习的意义何在^[22]。另外实证研究也表明,以考试分数和成绩排名为追求目标的高中教育对高等教育质量(其中一个指标即为满意度)具有明显的负向预测作用^[23]。本文的研究结果揭示了其中的部分机制:本科生在升入大学后需要重新寻获新的学习的目标和意义,尽管大多数本科生在入学初期因为“学习惯性”现象延续了认真的学习态度和高投入度,但也有不少学生不仅始终没有获得学习意义感,其认真的学习态度和很高的学习投入度反而随“学习惯性”的减弱而消失。应当说,如何转向意义导向的学习模式已然成为我国大多数本科生需要解答的一道“高考附加题”。

四、讨论与启示

(一) 讨论

首先,本文对学习模式的识别为理解我国本科生满意度的U形现象提供了有价值的线索。根据前文的研究结果可以认为,在大样本问卷调查的情境下(通常为李克特5级量表),主要为成绩导向学习模式的大一学生因为学习态度认真、学习投入度高而报告了较高的满意度得分。尽管大二或大三年级意义导向的学习模式学生变多,但他们报告的满意度得分与大一学生相比并不会出现较大增幅,然而转变为游离学习模式或一直处于成绩导向学习模式的学生报告的满意度得分很可能会明显下降。这同样也适用于解释学习投入度的U形趋势,即在成绩导向学习模式和意义导向学习模式学习投入度相差不大的情况下,游离学习模式的学生报告了非常低的学习投入度得分。当然,从个体层次而言,不同学生的满意度变化趋势是十分多样的,本文的研究结果初步展示了这一点。未来的研究还需要对群体间的差异性给予更多关注。

其次,本研究对已有本科生满意度变化的解释因素进行补充和完善。访谈发现,学习投入度的是被受访者多次提及的、影响满意度变化的重要变量,本研究进一步揭示出,虽然处于成绩导向学习模式和意义导向学习模式的学生学习投入度相差不大,但后者的满意度水平更高。主要原因是转变为意义导向学习模式的学生具有较强的学习意义感,这层意涵显然是仅仅考虑学习投入度大小无法触及的。对于环境因素,通过访谈发现不同学生往往具有不同的环境感知。例如,受访者A1大三最不满意的诱因是学业挑战度不够,A6大三最不满意的诱因是核心课程难度太大。而对于适应问题,分析结果显示有的学生在适应之后整体满意度有所提高,但也有其他学生在适应之后却因为学业挑战度不够出现了满意度下降现象。有趣的是,看起来很可能没有适应大学学习而一直处于成绩导向学习模式的学生(类型2),却都在访谈中表示自己不存在适应问题。根据这类学生

的具体描述,他们基本上长期保持了高中的学习习惯,并且似乎也并不打算改变这种曾给他们带来成功(考入大学)的学习经验。然而,其满意度水平却因为“没有考好”或“没有学到什么东西”均明显下降。

再次,自主寻获学习的意义是本科生高满意度的深刻来源。值得注意的是,意义导向的学习模式并不意味着不重视成绩,该模式下的本科生在“考试周”或者为获得某项证书仍会认真地努力复习备考。它对成绩导向学习模式的超越体现在,学生一边努力向学,一边关注个人兴趣,并进行学习生活规划、自主思考学习的意义,这恰恰是长时间处于成绩导向学习模式的学生很少思考或从未思考的。事实上,与个人兴趣、自主性、学习意义等密切相关的意义导向的学习模式不仅符合大学的教育精神,还符合人的成长天性。来自脑科学的研究表明,对意义的探寻(赋予我们的经历以意义)是与生俱来的,是人脑的基本能力^[24]。因此,自主寻获学习的意义是意义导向学习模式学生满意度高的深刻来源。

最后,高中与大学学习文化的脱节是本科生学习模式及满意度变化的深层次原因。Clemes等人曾对亚洲学生的整体大学经历满意度不如西方学生的原因做出如下解释:“这可能归因于他们是在具有西方风格的环境下接受教育。对很多亚洲学生而言适应西方文化是困难的,这种额外的挑战也许会使他们对整个大学经历感到不满。”^[25]根据本文的研究结果,我国本科生在升入大学后同样要面临“学习文化”的冲突,即在经历长时间应试的、机械的、以高考为唯一目的的高中学习经历后,来适应强调自主性的、具有多元价值导向的大学。这一发现也从另一角度印证了张红霞和吕林海曾提出的“中国学生陷入双重准则羁绊”的观点^[26]。因此,仅仅局限在大学场域开展本科生学习研究很可能无法深刻认识本科生的学习规律特点,尤其在本科生经过高中学习文化浸润并深受“学习习惯”影响的情况下,研究者还要扎根中国情境对高中学习经历与大学学习经历的关系进行更加深入、细致的探索。

(二) 启示

第一,高校应当努力帮助本科生转向并维持意义导向的学习模式。关于“新生研讨课”开设效果的研究发现,研究型大学新生适应的难点在于学习转换(学习态度、学习行为、学科认知、学习方法)和自我认同的建立^[27]。结合本文的研究结果,帮助大学新生完成学习转换需要在转换内容上加以细化。教师应当思考如何在保持学生认真学习态度的基础上,把转换的重点放在帮助学生自主寻获学习的意义,从而使本科生转向意义导向的学习模式。在访谈中,笔者发现课程设计和安排可能不利于意义导向的学习模式的出现和维持。例如,有些学生入学初期因“学习习惯”和繁重课程任务的双重作用而没有足够的时间和精力来发展个人兴趣或者自主思考学习的意义;也有学生虽然进入意义导向的学习模式,但由于学业挑战度不足而未能一直保持该模式。因此,在考

虑我国本科生上述学习规律特点的基础上,我国的本科教育还应当对大学课程进行更加合理的规划设置。

第二,努力实现高中与大学学习取向的贯通是本科生转向意义导向学习模式的根本解决之道。本文关于高中与大学学习文化差异的相关发现为鲍威、李珊关于“高中与大学需要实现内核性衔接”的观点提供了支持^[28]。对于高中与大学的学习文化差异的形成原因可以从两个方面进行解释。一种观点是制度安排上的,郑也夫从教育分流、升学考试、学历等制度设计方面指出过多的高考“陪绑人”问题,庞大的高考大军使得投身其中的中学生无论天赋高低都自觉或不自觉地接受如下现实,即为了进入大学尤其是名牌大学而进行长时间的复习备考^[29]。另一种观点是价值观念上的,正是由于基础教育长期被视为大学选拔人才的预备场所、被赋予一种“台阶”“工具”的价值定位,从而加剧基础教育阶段教育性的消解并导致“应试规训”^[30]。这两种观点无疑都指向我国基础教育和高等教育在教育价值取向上的脱节症候。在现有条件下,高校开通包括自主招生制度在内的多元化招生渠道是一个值得期待的改革方向。无论如何,若要真正化解我国本科生面临的学习文化冲突,还需要从相关制度、各个阶段教育价值定位等方面加强整个教育系统的顶层设计,从而为高中与大学学习文化的贯通保驾护航。

注释:

- ①研究者目前可以使用学习投入度量表、学业挑战度量表 and 新生适应性量表进行变量测量并检验它们与大学生满意度的关系,然后用这些变量解释满意度的变化。这种研究思路即具有变量导向研究视角的特征。
- ②在访谈中,受访者经常会使用“学习状态”一词,其含义与本文所使用的“学习模式”概念近似,这对不同学习模式的识别提供了便利。
- ③根据学生的描述,实际上个别学生在某一年级的上下学期具有不同的学习模式。为了研究的需要,本文仍基于一学年对学习模式进行考察,具体模式的确定以受访者主要谈论的某学期的学习模式为准。
- ④A1在访谈中表示自己通过了南京大学的自主招生考试,录取后提前半年到学校适应大学阶段的学习和生活。

参考文献:

- [1] Astin A W, Antonio A L. Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education [M]. Rowman & Littlefield Publishers, 2012: 62.
- [2] 文静. 大学生学习满意度及其影响因素研究[J]. 中国高等教育评论, 2013(4): 140.
- [3] 汪雅霜, 杨晓江. 高水平大学学生满意度的实证研究——基于“国家大学生学习情况调查”数据分析[J]. 国家教育行政学院学报, 2015(2): 80.
- [4] 徐千惠. 大学生学习满意度调查研究——以杭州师范大学为例[D]. 杭州: 杭州师范大学硕士学位论文, 2015: 48.

- 49.
- [5] [10] 夏 菁. 南京大学本科生学习经历满意度研究[D]. 南京: 南京大学硕士学位论文, 2013: 28 - 29.
- [6] 房保俊. 本科教学质量学生满意度调查研究——以华中科技大学为例[D]. 武汉: 华中科技大学硕士学位论文, 2008: 32.
- [7] [11] 石军霞. 高校学生满意度调查研究——以苏州大学本科生为例[D]. 苏州: 苏州大学硕士学位论文, 2008: 41 - 42.
- [8] 吕林海, 郑钟昊. 中韩研究型大学本科生学术经历满意度研究——基于南京大学和首尔大学的问卷调查[J]. 教育发展研究, 2013(1): 39.
- [9] 汪雅霜. 大学生学习投入度的实证研究——基于2012年“国家大学生学习情况调查”数据分析[J]. 中国高教研究, 2013(1): 35.
- [12] Chen P D, Ingram T N, Davis L K. Bridging Student Engagement and Satisfaction: A Comparison between Historically Black Colleges and Universities and Predominantly White Institutions [J]. Journal of Negro Education, 2014(4): 565.
- [13] 罗 燕, 史静寰, 涂冬波. 清华大学本科教育学情调查报告2009——与美国顶尖研究型大学的比较[J]. 清华大学教育研究, 2009(5): 12.
- [14] 杨立军, 韩晓玲. 大学生学习投入变化趋势及特征——基于校内追踪数据的分析[J]. 复旦教育论坛, 2013(5): 51.
- [15] 史秋衡. 大学生学习情况究竟怎样[J]. 中国高等教育, 2015(3): 70.
- [16] 黄兆信, 李远煦. 大学新生适应性问题研究——从高中与大学衔接的视角[J]. 中国高教研究, 2010(5): 83.
- [17] 龚 放. 大一和大四: 影响本科教学质量的关键阶段[J]. 中国大学教学, 2010(6): 18.
- [18] Vanthournout G, Donche V, Gijbels D, et al. (Dis) similarities in research on learning approaches and learning patterns [M]. Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives, 2014: 23 - 24.
- [19] Astin A W. Four critical years [M]. Jossey - Bass Publishers, 1977: 165 - 167.
- [20] 吴维宁. 现象描述分析学: 一种质的研究与评价方法论[J]. 教育测量与评价, 2009(9): 18.
- [21] 吴有昌, 高凌飏. 现象描述分析学: 一种重要的质的研究方法[J]. 全球教育展望, 2008(10): 45.
- [22] 史静寰, 等. 本科教育: 质量与评价(2009 - 2011) [M]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 22 - 23.
- [23] 赵 琳, 等. 大学前教育经历对高等教育质量的影响机制研究——兼议教育领域综合改革[J]. 清华大学教育研究, 2014(3): 41.
- [24] [美] 雷纳特·N·凯恩, 杰弗里·凯恩. 创设联结: 教学与人脑 [M]. 吕林海, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004: 72.
- [25] Cleme M D, Christopher E C, Tzu - Hui K. University Student Satisfaction: An Empirical Analysis [J]. Journal of Marketing for Higher Education, 2008(2): 316.
- [26] 张红霞, 吕林海. 如何走出“中国学习者悖论”——中西方教育哲学的双重价值及其统合[J]. 探索与争鸣, 2015(10): 87.
- [27] 孙志凤, 张红霞, 郑 昱. 研究型大学新生研讨课开设效果初探——南京大学案例调查研究[J]. 清华大学教育研究, 2010(6): 124.
- [28] 鲍 威, 李 珊. 高中学习经历对大学生学术融入的影响——聚焦高中与大学的教育衔接[J]. 清华大学教育研究, 2016(6): 70.
- [29] 郑也夫. 吾国教育病理 [M]. 北京: 中信出版社, 2013: 132 - 133.
- [30] 周 序. “应试主义教育”的“应试规训”及其消解[J]. 华中师范大学学报: 人文社会科学版, 2014(3): 153.

Learning Pattern Shift: An Implied Additional Question of College Entrance Examination

XU Dan - dong, GU Ya - lin, DONG Hang
(Nanjing University, Nanjing 210093, China)

Abstract: Based on the interviews with 22 senior undergraduates, this paper identified dissociative learning pattern, exam-oriented learning pattern and meaning-oriented learning pattern by means of phenomenography. The results show that undergraduate satisfaction is high in the meaning-oriented learning pattern but low in the dissociative learning pattern. Most of the interviewees are in exam-oriented learning pattern when they are freshmen. With the higher grade, although the number of students in the exam-oriented learning pattern decreases and the number of students in the meaning-oriented learning pattern increases, the number of students in the dissociative learning pattern also increases. Further analysis show that the difference of learning culture between high schools and universities is the underlying reason behind the changes of undergraduates' learning pattern and satisfaction. Promoting undergraduates' turn to the meaning-oriented pattern is the key to improving the quality of undergraduate education in China.

Key words: learning patterns; college student satisfaction; learning culture; high school and university; phenomenography