



大学生

的

Epistemological Beliefs of
College Students

认识信念

周琰◎著



科学出版社

山东省高等学校人文社科项目（J12WH04）成果

山东省教育科学『十二五』规划重点课题（ZC15019）成果

聊城大学学术著作出版基金资助项目

聊城大学博士基金资助项目

山东省『十二五』高等学校人文社会科学研究基地——教师教育创新研究基地资助项目



大学生的 认识信念

Epistemological Beliefs of
College Students

周琰◎著

科学出版社
北京

内 容 简 介

大学生的认识信念对其认知过程、学习情感体验及学习结果等存在诸多影响。成熟的认识信念具有一种工具性的作用,对于学生灵活地使用深层策略进行自我调控学习、获得积极的学习体验和良好的学业成绩具有重要作用。

本书立足于国外认识信念研究的新进展,以大学生认识信念的心理结构为基础,将理论分析与实证研究相结合,对中国大学生认识信念的发展趋势及其对学习过程的影响和教学干预进行了系统研究,揭示了国内大学生认识信念有别于西方学生的典型特点,构建了认识信念影响学习过程的整体模型,剖析了认识信念影响学习过程的认知机制,探讨了认识信念的提升路径。

本书适合心理学专业师生阅读,对高校管理者、高校教师 and 大学生有一定的参考价值。

图书在版编目(CIP)数据

大学生的认识信念 / 周琰著. —北京: 科学出版社, 2015.12
ISBN 978-7-03-046674-7

I. ①大… II. ①周… III. ①大学生-素质教育-研究 IV. ①G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 306533 号

责任编辑: 朱丽娜 刘天一 高丽丽 / 责任校对: 韩 杨

责任印制: 张 倩 / 封面设计: 楠竹文化

联系电话: 010-64033934

E-mail: fuyan@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

三河市骏杰印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2015 年 12 月第 一 版 开本: 720×1000 1/16

2015 年 12 月第一次印刷 印张: 14

字数: 285 000

定价: 66.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

▷▷▷ 序

德国心理学家艾宾浩斯曾这样概括心理学的发展历程：“心理学虽有一个漫长的过去，但仅有一个短暂的历史。”这句话用在认识信念的研究上也是如此贴切。千百年来，哲学家们对认识论进行了大量的思辨研究，可谓“有一个漫长的过去”。真正在心理学领域中对认识论进行实证研究的最早可以追溯到 20 世纪 50 年代皮亚杰的儿童认知发展研究。20 世纪 70 年代，Perry 受皮亚杰发生认识论的影响，关注于个体在形式运算之后的认知发展状况，对大学生进行追踪研究，探讨他们对知识本质和学习经验的解释，开创了当代认识信念研究的先河。直到 20 世纪 90 年代，随着教育心理学研究范式的转变，认识信念研究才引起教育心理学界的广泛关注，并逐渐成为教育心理学研究的热点问题，可谓“仅有一个短暂的历史”。

《大学生的认识信念》一书敏锐地聚焦于心理学研究中的这一热点问题，立足于国外认识信念研究的新进展，以大学生认识信念的心理结构为基础，将理论分析与实证研究相结合，对中国大学生认识信念的发展趋势及其对学习过程的影响进行了系统的研究。全书内容共分七章：第一章介绍认识信念研究的缘起，梳理了从哲学研究中的认识论到心理学研究中的认识信念的演变历程。第二、三、四章分别探讨了大学生认识信念的结构、发展特点及作用机制，揭示了国内大学生的认识信念有别于西方学生的典型特点。第五章进行认识信念的干预实验，探索提升大学生认识信念的有效途径，具有较强的可操作性。第六章采用单类内隐联想测验对认识信念进行内隐测量，在研究方法上有较大突破。第七章进行研究总结与展望。全书结构合理，资料翔实，论证有力，是国内全面研究大学生认识信念的首次尝试。

该书对于丰富和深化国内该领域的研究，推动认识信念研究的中国化，具有较重要的学术价值和实践意义。首先，该书编制了适合我国教育背景的大学生认识信念问卷和行动控制问卷，检验了学习过程问卷的适用性，这些有效的测量工

具的研制，必将推动认识信念研究的中国化。其次，该书揭示了国内大学生认识信念有别于西方学生的典型特点和发展趋势。再次，研究成果剖析了认识信念影响大学生学习过程的认知机制，可为有效的学与教活动提供理论指导。最后，干预研究彰显了该书的实践价值，有助于高校管理者采取相应的措施帮助大学生形成正确的认识信念，亦可为高校教学改革提供参考和借鉴。

庄子曰：“始生之物，其形必丑。”周琰的新作为学界深入研究大学生认识信念提供了一个雏形，相信在此基础上会有更多更深入的创造性成果脱颖而出，呈现出该领域的繁荣景象。是为序。

谭顶良

2015年10月

前 言

长久以来,认识信念一直属于哲学研究的范畴,教育心理学对认识信念的研究在 20 世纪 90 年代才开始受到重视。近年来,随着教育心理学从脱离情境的“冷认知”到关注情境的“热认知”研究范式的转变,认识信念成为教育心理学家研究的热点问题。本书针对当前认识信念研究中存在的不足,立足于国外认识信念研究的新进展,将理论分析与实证研究相结合,对大学生认识信念的结构、发展特点,对学习的影响与教学干预进行了较为系统的研究,主要框架体系如下。

第一章介绍了认识信念研究的缘起和意义。本章梳理了从哲学研究中的认识到心理学研究中的认识信念的演变历程,阐述了认识信念研究的理论意义与实践价值,归纳了认识信念的研究现状及存在的问题。

第二章探讨了大学生认识信念的结构。基于对已有文献的分析提炼,提出大学生认识信念结构的理论构想,并通过实证研究验证理论构想的合理性。本章根据认识信念结构的理论构想,参考国内外已有的认识信念量表,编制大学生认识信念测题,通过项目分析、探索性因素分析(exploratory factor analysis, EFA),初步确定大学生认识信念的维度;再通过验证性因素分析(confirmatory factor analysis, CFA)和测量恒等性检验(measurement invariance tests),对大学生认识信念测题进行确认和修正,力求使量表质量达到心理测量学的要求,能够作为调查大学生认识信念特点的有效工具。

第三章考察了大学生认识信念的发展趋势。以自编的大学生认识信念问卷为主要工具,揭示大学生认识信念的一般特点、具体点和发展趋势,并与国外学者提出的发展模式进行对照,揭示其发展过程中的共性和差异。本章最后还考察了学生数学认识信念的发展特点。

第四章探讨了大学生认识信念对学习的影响。在编制大学生行动控制问卷和验证 Biggs 学习过程问卷适用性的基础上,以大学生认识信念问卷、行动控制问卷和学习过程问卷为主要工具,考察认识信念对行动控制、学习动机、学习策略

和学习方式的影响,构建大学生认识信念影响学习过程的总体模型,探讨行动控制在认识信念与学习方式之间的中介作用。本章最后还考察了高职生的认识信念对学习变量的影响。

第五章进行大学生认识信念的干预实验。采用实验组和对照组前测后测设计,以认识信念转变的动态整合模型为理论基础,依据调整学生认识信念应遵循的一般原则,借鉴国外及中国台湾的干预研究,采用价值观辨析、辩论和批判性思维训练等方法,进行为期8周的教学干预,以编制的大学生认识信念问卷为测量工具,分析干预对大学生认识信念的影响,初步探索提升大学生认识信念的有效方法。

第六章尝试对大学生的认识信念进行内隐测查。首先,以单类内隐联想测验为测量工具,探讨大学生内隐认识信念的结构。其次,揭示外显认识信念与内隐认识信念的关系。最后,揭示大学生内隐认识信念的一般特点、具体特点和发展趋势。

第七章进行研究总结与展望。归纳本书的研究成果和创新之处,反思不足,展望未来研究趋势,以期起到抛砖引玉之功效。

周 琰

2015年10月

目 录

序 (谭顶良)

前言

第一章 认识论与认识信念	1
第一节 哲学研究中的认识论	1
第二节 心理学研究中的认识信念	2
第三节 认识信念研究之意义	6
第四节 认识信念研究之现状	9
第二章 大学生认识信念的结构	14
第一节 国外学者关于认识信念结构的探讨	14
第二节 国内学者关于认识信念结构的探讨	21
第三节 大学生认识信念结构的理论构想	23
第四节 大学生认识信念结构的实证研究	26
第三章 大学生认识信念的发展趋势	47
第一节 认识信念发展趋势的理论研究	47
第二节 大学生认识信念发展趋势的实证研究	56
第三节 数学认识信念发展趋势的实证研究	73
第四章 大学生认识信念对学习的影响	83
第一节 认识信念影响学习变量的相关研究	83
第二节 大学生行动控制问卷的编制	92

第三节	学习过程问卷修订版的适用性检验	102
第四节	大学生认识信念影响学习过程的整体模式建构	107
第五节	高职生认识信念对专业承诺和学习倦怠的影响	118
第五章	大学生认识信念的干预研究	125
第一节	认识信念转变的理论研究	125
第二节	认识信念转变的实证研究	128
第三节	大学生认识信念的教学干预实验	130
第六章	大学生认识信念的内隐研究	149
第一节	国内外关于认识信念内隐结构的探讨	149
第二节	大学生认识信念的内隐结构测量	154
第三节	大学生认识信念的外显结构与内隐结构的关系	162
第四节	大学生认识信念的内隐发展特点研究	168
第七章	研究总结与展望	179
第一节	研究结论	179
第二节	研究创新	183
第三节	研究的不足与展望	184
参考文献		187
附录 1	大学生认识信念初测	201
附录 2	大学生行动控制问卷初测(项目举例)	205
附录 3	大学生学习过程问卷(R-SPQ-2F)(项目举例)	207
附录 4	大学生认识信念词汇版测查(项目举例)	209
附录 5	大学生认识信念的内隐测量实验材料	211
附录 6	数学认识信念问卷	212
后记		214

第一章

认识论与认识信念

第一节 哲学研究中的认识论

认识论 (epistemology) 最早属于哲学研究的范畴, epistemology 一词源于希腊语的 episteme (认识) 与 logos (逻辑) 的组合, 主要研究人类知识的本质、知识的起源和知识的证实与判断等问题, 其核心是关于知识和知识获得的研究 (Buehl & Alexander, 2001)。千百年来, 哲学家们对认识论进行了长期的思辨研究。哲学家们对知识的探究主要涉及 4 类问题: 一是知识的本质 (什么是知识?); 二是知识的来源 (知识来自哪里?); 三是知识的特性 (知识是真实的吗?); 四是如何为知识“辩护” (知识何以可能?) (王晓朝, 2011)。柏拉图认为知识就是灵魂 (认识的主体) 对事物原型的一种理性的把握。心灵上拥有这种原型, 就能“把握永恒不变的事物”, 就能“认识事物的理想实在” (柏拉图, 2003)。柏拉图的知识概念是理性主义的, 他区分了知识和意见, 将二分的知识和意见发展成为理性、理智、信念、猜测 4 个部分。以柏拉图为代表的西方古代认识论具有三个特征: 一是将知识客体化的倾向, 知识来源于客观、独立、真实的实在, 是灵魂或心灵 (认识主体) 寻求这种实在的结果; 二是其主流是先验主义的, 柏拉图用灵魂回忆说对知识的来源加以阐述, 认为人们通过学习活动获得的知识不过是对被尘世暂时埋没的灵魂知识的回忆, 具有鲜明的先验特征; 三是其主流是可知论的 (王晓朝, 2011)。柏拉图提出了认识论的基本问题, 其对知识的阐述奠定了西方认识论的研究基础。

在西方传统认识论中, 历来存在着经验论与唯理论之争, 两者争论的焦点是

真理性认识的起源和途径问题,即人的真理性的认识是从哪里来的?经验论者的代表人物有培根、洛克、贝克莱、休谟等,他们认为一切真知都来源于感觉经验,没有感觉就没有认识,感觉经验是唯一可靠的来源,如洛克的“白板说”。唯理论者的主要代表人物有笛卡儿、斯宾诺莎、莱布尼茨等,他们认为人的认识的普遍性是先天就有的,来源于感觉的知识是不可靠的,可靠的知识只能来自理性,如笛卡儿的“天赋观念论”。康德的先验认识论调和了经验论和唯理论,试图把感性经验和理性思维结合起来(徐瑞康,1988)。康德区分了“经验知识”和“先验知识”。“经验知识”意指后天通过感觉经验形成的知识。“在时间上,我们没有任何知识先于经验,一切知识都从经验开始。”(康德,2004)“先验知识”是绝对不依赖于一切经验而发生的知识,“我把一切不研究对象,而是一般地研究我们关于对象的认识方式的知识称为先验的”,先验知识涉及的是与经验对象分离而又在逻辑上先于经验的知识(康德,2004)。康德区分了认识的内容与形式,提出了空间与时间两个感性直观和12个知性范畴,论证了其先验范畴体系。康德认为,感知所得到的经验材料与“先验自我”所产生的时空直观和知性范畴相结合,导致了普遍必然性的认识。在康德的主体认识结构理论中,康德强调纯直观和知性范畴的先天性,因为在他看来,只有是“先天的”,才可能保证数学知识和自然科学知识的普遍必然性,这就使康德的认识结构理论带有浓重的思辨和唯理论天赋观念论的色彩(石向实,2006)。

第二节 心理学研究中的认识信念

20世纪以后,关于认识论的研究出现了一些重要的转变,学者们开始关注知识与认知的关系,Dewey的《民主与教育》、Whitehead的《教育的目的》等均体现出认识论研究向知识和知识获得相关问题的心理学研究的转变,引起了人们对知识与教育之间关系的关注。真正在心理学领域中对认识论所进行的研究,最早可以追溯到皮亚杰(Hofer & Pintrich, 1997)。20世纪50年代,皮亚杰对儿童智力发展进行研究时,用发生认识论这一术语来描述个体知识的发生与发展。皮亚杰(1981)曾说:“在认识论哲学中居于支配地位的哲学家们,都是从逻辑分析与语言分析出发,而不是从心理学分析出发的,而发生认识论关心的则是概念与运演在心理上的发展,也就是概念与运演的心理发生。”皮亚杰把知识的发生与发展

归纳为两个主要方面：①知识形成的心理结构（即认知结构）；②知识发展过程中新知识形成的机制。皮亚杰反对传统的单向活动（刺激→反应，即 $S \rightarrow R$ 公式），提出了双向活动（刺激 $\rightleftharpoons$ 反应，即 $S \rightleftharpoons R$ 公式），后又进一步提出 $S \rightarrow (AT) \rightarrow R$ 公式，意指一定的刺激（S）被个体同化（A）于认识结构（T）之中，才能对刺激（S）作出反应（R）（皮亚杰和英海尔德，1981）。皮亚杰认为知识既不是现实的复制也不是先验形式对现实的强加，而是两者间的中介。他反对经验论，也反对先验论，提出建构论（constructivism）。皮亚杰继承了康德的范畴论，抛弃了康德的先验论，他曾明确指出：认识既不发端于客体，也不发端于主体，而是发端于联系主体、客体相互作用的动作（活动）过程之中。英海尔德曾指出，皮亚杰的“认识论可称为建构主义的认识论，即认识既不是由客体（经验论），也不是由主体（先验论）预先决定的，而是逐渐建造的结果”（李其维，1999）。儿童在与环境的相互作用中，通过同化、顺应及平衡化作用，使得图式不断得到改造，认知结构不断发展，即新结构或新知识乃是连续不断的建构的结果。皮亚杰根据个体认知结构的不同水平，把个体心理的发展划分为4个阶段，即感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。

20世纪70年代，Perry受皮亚杰发生认识论的影响，关注于个体在形式运算之后的认知发展状况，采用问卷法和访谈法对大学生进行了追踪研究，探讨他们对知识本质和学习经验的解释，并提出了大学生智力与道德的发展理论。Perry提出大学生的认识信念存在着9种由低到高的状态（position）：基本的二元性、完全的二元主义、早期多元性、晚期多元性、情境的相对主义、前契约立场、契约立场、对契约的挑战、后契约立场。这9种状态可以被进一步概括为四级水平：①二元论（dualism）：知识是绝对的，权威知道真理并可传递给学习者。②多元论（multiplicity）：知识具有多样性和不确定性，真理是可以认识的，但权威也不能给出绝对答案，每个人都有权利拥有自己的观点。③相对主义（relativism）：知识是相对的、相关联的、情境性的，自我是意义的积极制造者，知识的意义是由众人约定的契约。④相对主义契约（commitment within relativism）：个体要作出并肯定自己对价值、事业、关系以及个人身份的契约，大学生能够达到这一水平的人并不多见（Hofer & Pintrich，1997；刘儒德，2002）。这4种水平是一个具有逻辑顺序的、连贯的认知发展过程。Perry的研究揭示出大学生认识信念的发展遵循从二元论到多元论，再到相对论的规律，即学生初期会以对或错、好或坏

等两极观点解释外在世界；当觉察到人们对事物的看法存在多元角度时，原本相信绝对权威的想法开始动摇，转而持有多元论观点；最后逐渐了解知识是逐步建构、蕴含在整体关系之中、可变动的，进入成熟的相对论观点。Perry 的研究工作使人们了解到了大学生是如何理解知识本质和学习经验的，这启迪了后来的许多类似的研究，开创了当代教育心理学中认识信念研究的先河。此后，当代认识论研究转向个体的认识信念发展与认识信念的问卷法与实验法研究，不再仅限于从单纯思辨的角度展开对认识论的探讨。也就是说，认识信念是教育心理学家从心理学的角度对个体的认识论进行研究时所使用的一个概念，主要是指学习者对知识、学习的看法，即研究个体如何看待知识和学习经验，如何看待知识的获取过程，如何使用知识认识世界，等等。

需要说明的是，在当今的认识信念研究中，尽管从事同样的研究课题，但不同的研究者使用了不同的名词。从其英文名称来看，就有几种不同的表述形式。如学生的认识信念在英文文献的表述中就出现过如下几种形式：epistemological beliefs、epistemic beliefs、personal epistemology、epistemological view about learning、epistemic cognition、conception of learning 等。国内的一些学者在从事该领域的研究时，对其概念的表述也有所差异，一些学者称其为“学习观”、“学习信念”，也有一些学者称其为“个人认识论”、“认识论信念”，台湾也有学者将其译为“知识信念”。

对于认识信念表述名称上存在的不一致，有研究者提出应对不同的英文表述进行更精细的内涵区分，但从目前的情况来看，概念表述上仍未能达成一致，其中以 epistemological beliefs 应用最多（Mason & Bromme, 2010）。尽管存在概念表述上的差别，但就其研究内容来说却是基本一致的，都强调认识信念的核心是个体对知识本质（the nature of knowledge）和知识获得的本质（the nature of knowing）所持有的信念，主要包括有关知识结构、知识本质的信念和有关知识来源、认识判断的信念。Schommer 的多维信念系统理论则认为学生的认识信念包括知识的信念系统与学习的信念系统两大子系统（Schommer-Aikins, 2004）。其中关于知识的信念系统包括知识的来源维度（从知识来自权威、课本或教师到知识来自自己的经验和推理）、知识的结构性维度（从知识是孤立的、片断性的事实、概念到知识之间、知识与生活实际有内在联系）、知识的判断维度（从基于权威的判断到运用一定探究规律或专门知识的评价进行判断）。学习的信念系

统主要包括学习能力维度（从先天注定的到后天可以改善的）、学习速度维度（从学习是很快就完成的到学习是循序渐进的）。

需要说明的是，尽管个体认识信念的核心是个体对知识和知识获得所持有的信念，但心理学中研究的个体认识信念与哲学和教育学中的知识观还是存在一些细微差别的（杨小洋，2006）。首先，哲学与教育学视野中的知识观的探讨对象主要是知识本身，即知识的性质、知识的分类、获取知识的过程等。而认识信念则更多地将研究指向于获取知识的个体，力求从人的心理发展特点的角度，来看待个体对知识和获取知识过程中的一些普遍看法和规律。其次，哲学和教育学的知识观偏重于从静态的角度来看待知识本身的规律和特点，而认识信念则更偏向于从动态的角度来看待知识的发展、知识与知识之间的关系等内容，二者的着重点不同。最后，知识观的概念更多见于一些思辨性质的理论文章中，而认识信念则是从个体心理的角度来对认识论进行研究时使用的一个概念，因此从提出的一开始就是与实地访谈、问卷调查等心理学的研究范式分不开的。如 Perry 编制了“教育价值调查表”（checklist of educational values, CLEV）的问卷，Schommer 编制了认识信念问卷（Schommer's epistemological questionnaire, SEQ），Kitchener 和 King 开发的测量工具反思判断访谈（reflective judgment interview）则包括口头访谈与笔试问卷两个部分（任中棠，2008）。因此，尽管这两个概念之间的关系非常密切，但是个人认识信念与传统上的知识观概念仍然是有区别的。

另外，国内该领域的研究最早由北京师范大学的学者们展开，在他们的研究中，多把 epistemological beliefs 意译为“学习观”，故而国内部分学习观研究其实是与本书中的认识信念的概念内涵相吻合的。但笔者个人认为，如果采用传统的“学习观”的译法，则无法突出关于知识的信念系统这一核心要素，仅能体现出 Schommer 的多维信念系统理论中关于学习的信念系统这一方面。

本书中对认识信念的概念界定如下：学生的认识信念包括一般认识信念与学科认识信念两个层次。其中，一般认识信念是指学习者对知识、学习现象和经验所持有的直觉和潜在的认识，涉及对知识和学习的本质、形式、过程、条件、结果评价等一系列问题的认识。学科认识信念是学生学习各种学科的过程中形成的对学科知识的性质与学习过程的认识，如数学认识信念、科学认识信念等。本书主要是对大学生的一般认识信念展开研究，为表述方便，按照本研究领域的惯例，在不与学科认识信念一起出现时，简称为认识信念。

第三节 认识信念研究之意义

一、认识信念理论研究的需要

如前所述,认识信念(epistemological beliefs)长久以来一直属于哲学研究的范畴,教育心理学中对认识信念的研究在20世纪90年代才开始引起重视。近年来,学生的认识信念成为教育心理学家研究的热点问题。2004年,美国的学术刊物《教育心理学家》出版了题为“个体认识论:理解学生对知识和认识的信念的各种范式”的专刊(Hofer, 2004a),另一本学术刊物《当代教育心理学》则出版了题为“认识论发展及其对学业领域中认识的影响”的专刊(Schraw & Sinatra, 2004)。2006年,美国的学术刊物《教育心理评论》又以专栏形式刊发了关于认识信念研究的评论文章(Hofer, 2006a; Muis et al., 2006)。近期,《元认知和学习》、《教育心理学家》等学术期刊又集中刊发了认识信念的实证研究及相关研究评论(Braten et al., 2011; Bromme et al., 2010; Greene et al., 2010; Mason & Bromme, 2010; Richter & Schmid, 2010)。目前,国外的认识信念研究不论是在理论建构还是实践应用方面都取得了一些成果,出版了3部认识信念研究的著作(Hofer & Pintrich, 2002; Khine, 2008; Bendixen & Feucht, 2010)。但该领域的研究依然存在一些问题,一个首要的基础问题就是对认识信念的概念内涵及结构探讨存在不一致之处。有些学者(如 Schommer)认为,认识信念应包括对知识的信念及对学习的信念两个大的方面,但也有些学者(如 Hofer 和 Pintrich)则认为,认识信念只应包括对知识的信念,关于学习的信念最多只能是认识信念的外围延伸概念。相应地,对其结构的探索结果也存在着不一致。关于这一问题的争议一直在继续(Elby, 2009; Sandoval, 2009)。故而厘清认识信念的结构,是后续研究的基础,也是认识信念理论研究的迫切需要。

相比之下,目前国内该领域的研究则较为薄弱和零散,从已发表的论文看,综述类的文章多是对国外理论观点及研究成果的介绍(杜秀芳和任淑红, 2009; 王婷婷和吴庆麟, 2008; 喻平和唐剑岚, 2007; 周琰和王学臣, 2009),实证研究则是测查中小学生认识信念的特点(杜秀芳, 2009; 杨小洋和申继亮, 2009; 王婷婷和沈烈敏, 2007)。关于大学生的认识信念研究,则局限于探讨大学生的

认识信念与学习变量的关系,散见于一些学位论文(贺泽明,2008;马杰,2007;赵霞,2009)。总的来说,国内该领域的研究在理论建构、工具研制、发展特点、干预等诸多方面均有待进一步的深入。故而对国内大学生的认识信念进行较为系统的研究,有助于该领域理论研究的丰富和深化。

二、认识信念研究本土化的需要

已有研究证实,社会文化因素对学生的认识信念有不可低估的影响,东西方文化的差异会使得东方学生形成和发展起与西方学生不同的认识信念倾向(Hofer, 2008; Li, 2003; Phan, 2008a; Tabak & Weinstock, 2008)。例如,东方学生所受到的文化熏陶可能使他们在学习过程中更重视与他人达成一致,更多地遵从教师或权威的观点,而对于通过独立思考判断提出自己观点的重视程度可能与西方学生有一定的差异。为此,目前该领域的研究特别强调跨文化研究的重要性,2008年出版的国外的书籍文献 *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* 对此有大量论述。也正是由于认识信念对文化背景的敏感性,Schommer 以美国学生为被试编制的认识信念问卷在亚洲国家施测时出现了某些维度上的不一致(王婷婷,2004; Chan & Elliott, 2002)。目前,国内研究中尚缺少有效的大学生认识信念的测评工具,故而编制一个适合我国背景的大学生认识信念问卷,将会有效地推动国内该领域的研究。其次,国外学者提出了认识信念的各种发展模式,但由于国内尚未有研究者做深入系统的发展趋势研究,对于这些发展模式是否适用于国内学生还无法给出一个确定的答案。因此,系统地研究并揭示国内大学生认识信念的发展趋势,将有助于填补这一空白,丰富我国认识信念的研究现状。

三、指导大学生学习的需要

国内外的已有研究表明:学生的认识信念作为一种元认知知识,就像一只深藏在学生认知过程、情感体验、学业行为表现背后的无形之手,指引着学生的学习过程,影响着学习结果(唐剑岚,2007; Buehl & Alexander, 2001; Hofer & Pintrich, 1997)。正因为如此,国内外的学者都强调认识信念研究在教育教学中

的重要意义,指出学生的认识信念研究对教师教学改革和学生自主学习的重要性。因为一方面,认识信念会对学生的学习动机、行为、策略及成绩产生一定的影响;另一方面,学生的认识信念又是学习的结果之一,是在学校学习和教学经验的基础上形成的,并且随着学校经历的丰富、变化而不断发展。只有了解学生认识信念的现状,揭示认识信念的发展规律及其对学习过程和学习结果的影响,才能自觉地采取有效的措施,帮助学生形成正确的认识信念,从而促进学生的学习过程和效果。正如 Berry 和 Sahlberg 所指出的,在建构主义教学框架内,了解学生的认识信念是非常重要的。学生对学习经验的理解与教师对学生学习过程的预测一样重要 (Berry & Sahlberg, 1996)。故而,对大学生的认识信念进行系统研究,有助于我们深化对建构性学习过程的了解,有助于个体反省、调整自己的学习行为,有助于个体树立终身学习的理念。

四、指导教师教学的需要

认识信念的形成与发展会受到内外两种因素的影响。从内部因素来看,认识信念的形成与发展会受到个体学习经验、学习活动的影响。从外部因素来看,认识信念的形成与发展会受到社会文化背景、学校文化风气、教师的教学方式、教师的认识信念等诸多因素的影响。Schommer 在其嵌入系统模型中提出,至少有三个主要的因素影响学习者的认识信念:家庭、同伴、教师 (Schommer-Aikins, 2004)。一些研究者则认为,对学生的认识信念影响最大的莫过于教师与学生共处的教学环境 (Maggioni & Parkinson, 2008; Muis, 2004)。教师的认识信念会对其教学理念、教学设计、教学行为、教学组织及教学评价产生直接影响,同时又会通过教学过程将自己的认识信念传达给学生,对学生的产生间接影响 (喻平, 2007)。如果一个教师认同知识是孤立的、片断性的事实、概念和原理,那么他们在处理教学内容时就会囿于学科内部,割断学科与学科之间、学科与现实生活之间的联系。如果教师认同知识是确定不变的,每个问题都有固定的解答程序和答案,那么在教学过程中就会把这些客观知识和解决问题的程序教给学生,整个教学是一种“结果式”范型。如果教师认同知识的不确定性和辩证性,就会积极引导探究知识的来龙去脉,使教学成为一种“过程式”范型 (喻平, 2007)。教师所持有的认识信念对学生认识信念的发展具有引领作用。一方面,教师的