

现代教育学论丛

丛书主编◎郑信军 彭小明



中学生 学业错误观研究

Learning Errors
in Middle School Students

潘玉进 等著

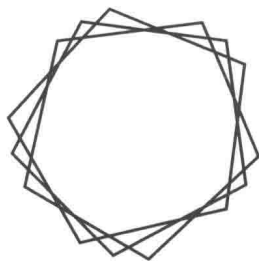


ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

现代教育学论丛

丛书主编◎郑信军 彭小明



中学生 学业错误观研究

*Beliefs on Learning Errors
in Middle School Students*

潘玉进 曹立人 郭保林 仲晓波 马山力 / 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中学生学业错误观研究/ 潘玉进等著. —杭州:
浙江大学出版社, 2015. 3
ISBN 978-7-308-14515-2

I. ①中… II. ①潘… III. ①中学生—学习方法—研
究 IV. ①G632.46

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 057494 号

中学生学业错误观研究

潘玉进 等著

丛书策划 吴伟伟 weiweiwu@zju.edu.cn

责任编辑 田 华

封面设计 续设计

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江时代出版服务有限公司

印 刷 杭州杭新印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 12

字 数 190 千

版 印 次 2015 年 3 月第 1 版 2015 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-14515-2

定 价 36.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

目 录

第一章 研究背景与文献述评	(1)
第一节 研究背景与意义	(1)
第二节 文献述评	(4)
第二章 中学生学业错误观结构研究	(15)
第一节 初中生学业错误观结构研究	(15)
第二节 高中生学业错误观结构研究	(29)
第三节 初中生学业错误应对方式结构研究	(41)
第四节 高中生学业错误应对方式结构研究	(53)
第五节 中学生学业错误观与学业错误应对方式的关系	(63)
第六节 小 结	(80)
第三章 中学生学业错误观影响机制研究	(83)
第一节 初中生学业错误观影响机制研究	(87)
第二节 高中生师生关系与学业错误观的关系研究	(103)
第三节 高中生学业错误观与学习自我效能感的关系研究	(115)
第四节 高中生父母教养方式与学业错误观的关系研究	(127)
第五节 高中生学业错误观与心理健康的关系研究	(137)
第四章 中学生学业错误观的个案研究	(149)
第一节 小吴的案例	(149)

第二节 小梦的案例	(152)
第三节 小芳的案例	(154)
第五章 教育对策与研究展望	(157)
第一节 教育对策与建议	(157)
第二节 总结与展望	(163)
附 录	(168)
附录一 学业错误观问卷	(168)
附录二 学业错误应对方式问卷	(172)
参考文献	(176)
索 引	(185)
后 记	(187)

第一章 研究背景与文献述评

第一节 研究背景与意义

一、研究背景

(一) 知识经济时代对人才的培养要求

随着我国改革开放的不断深入及全球化进程的加快,社会对人才的要求也不断提高,创新精神与创新能力成为人才的必备素质。创新人才的培养要求打破传统的作坊式教书育人方式,让学生在探索新领域时,敢于有自己的想法,勇于进行自己的思考。即使学生的看法与思考还欠成熟或者存在某些错误,教师也应智慧地引导学生积极地超越错误。然而由于种种原因,我国的教育还存在诸多弊端,许多教师视错误为洪水猛兽,对学生在学习过程中出现的错误给予简单的否定,而对学生犯错的原因却缺少必要的分析,也缺少帮助学生超越错误的针对性对策;许多学生仅仅看到错误在学业中的消极作用,在学习过程中对学业错误战战兢兢,表现在学习过程中不敢有自己独特的思考与看法。因此,经过多年教育的学生反而变得中庸,缺乏创新精神与创新能力,难以成为著

名物理学家钱学森眼中的杰出人才。21 世纪以来,社会竞争日益加剧,经济与社会需要更多具备创新精神与创新能力的人才。而培养学生正确对待错误的态度,让学生学会超越错误,有利于学生形成健全的人格,养成“越挫越勇”的意志品质,成为具备创新精神与创新能力的新世纪人才。

(二)教育病理学研究的深入

教育病理(educational pathology)是在教育过程中出现的偏移失调状态,即教育内部和外部的异常条件使教育职能的实现受到严重障碍(教育功能障碍),结果派生出多种脱逸行为的过程(张人杰,1989)。它由德国学者司托里音伯耳(1890)提出,20 世纪 80 年代后期传入我国,90 年代开始得到较快发展。鉴于在 21 世纪的今天,我国的教育还受传统教育的影响,“用大批生产的方法,把一年级的学生造就成中学毕业生,再把中学毕业生造就成专家”,使得儿童的“天资的不同水平,被淹没在泥浆之中”(斯卡特金,1982),许多教育研究专家纷纷从病理学的角度来剖析教育过程中的失范(anomie)现象,并提出了众多应对策略。如学者吴卫东(2003)从教育病理的角度提出了教师课堂沟通的“四失”现象,主要表现为教学失明、教学失聪、教学失范与教学失控,并有针对性地提出了案例分析、行为反馈、体验疏导等三种培训策略。石鸥(1999)在深入剖析教学中的各种病理现象后认为,教师的保守型思维模式会营造一种“枪打出头鸟”的群体精神氛围,从而使学生在学习过程中保守、求稳、呆板,不敢创新,害怕犯错误。尽管到目前为止,新课程改革已经进行了 10 多年,然而学校片面追求分数与升学率的局面并没有得到根本扭转。这使得一些教师,特别是一些毕业班的教师无限放大学业错误的负面价值,漠视甚至无视学业错误中的积极价值,从而丧失了培养学生积极克服学业错误,勇敢面对学业挫折,化学业错误为学习资源甚至学习动力的机会。可喜的是,近年来,随着教育病理学研究的深入,越来越多的学者及一线教师开始意识到不能漠视教育过程中学生的学业错误,开始把解题错误当作一种教学资源(王能群,2009),并对学业错误作心理分析(陈月娥,2003),以期帮助学生“辨错、治错、防错、化错”(文清源,1991)。

(三)挫折教育在学业领域的特殊性研究

挫折是指人们在某种动机的推动下,在实现目标的活动中,遇到了无法克服或自以为是无法克服的障碍和干扰,使其需要和动机不能获得满足时,产生的紧张状态和消极的情绪反应(陈晓荆,2006)。由于在现实生活中,挫折是不可避免的,因此近年来挫折教育受到了广大教育工作者的追捧。挫折教育注重创设挫折情境,让广大青少年正确认识挫折、体验挫折并对挫折形成积极的应对方式,从而提高其挫折耐受力,进而最大限度地发挥其潜能,增强心理免疫力,提高其自身素质。近年来,随着人们对挫折教育研究的深入,挫折教育在学业领域的特殊性研究——学业错误观与学业错误应对方式研究逐渐引起了学术界的重视。Borasi(1994)通过实证研究认为,学生自身对于错误的认识不够清晰,对待错误的态度还远远没有达到理想的状态。Keith 和 Frese(2005)通过 EMT(error management training)研究认为,人们面对错误时,积极的认知策略和情绪应对方式会对学生学习成绩产生明显的预测作用。刘儒德、曾美艳、宋灵青和高丙成(2009)通过对 819 名初中生进行调查问卷,发现初中生错误观中的价值认可度通过错误应对方式的中介作用来影响学业成绩。有感于错误观会对学生的学习产生重要影响,石中英(2006)认为,教师应以理性批判的态度来对待教学认识过程中的错误,以帮助学生积极地面对错误、改正错误,从而培养学生坚强的意志品质,健全学生的人格。

二、研究意义

学生在学习过程中不可避免地会出现这样或那样的错误,面对这些错误,不同的学生会有不同的看法、情感与行为。有的学生仅看到学业错误的消极一面,认为学业错误是不可原谅的,因而在学习过程中他们害怕错误,表现在学业上遇到错误时,不愿面对错误,对错误表现出一种消极的态度。而有的学生却能积极地面对错误,他们把错误当作一种学习资源,能从错误中吸取教训,从而避免相同错误的重复发生。如在调查过程中笔者发现许多学生都有一本自己的错题集,专门收集自己在学业过程中出现的错误,并时常拿出来看看,以提醒自己不再犯或少犯类似

的错误,真正做到吃一堑长一智。中学生正处于心理发展的“疾风骤雨”期,在这一时期,他们的独立性和批判性显著发展。对于学业错误,他们已不像小学生那样“盲从”父母与老师,而喜欢用自己学得的知识与观念来作评判。但是由于他们的思维能力尚不成熟,在面对学业错误时,容易被学业错误的表面特征所左右而产生强烈的负性情绪体验,甚至产生人格障碍,引发反社会行为,陷入成长危机。研究中学生对学业错误的看法与态度,分析其结构与心理机制,找出其影响源与后效因素,并在此基础上形成相应的对策与建议,有利于学生自身调整认知从而积极面对学业错误,有针对性地养成独立、健全的人格,平稳地度过“心理断乳期”;同时也有利于帮助教师更好地去了解学生,更有效、更艺术地处理学生学习中的错误,帮助学生树立积极的错误观,形成对待错误的正确态度,从而战胜错误、超越错误。

第二节 文献述评

一、学业错误观研究综述

学业错误是学生学习过程中普遍存在且不可避免的现象,它伴随着学习而产生,并成为学习者对所学知识掌握失败的证据。几千年来,国内外学者一直积极地对错误进行思考,以期帮助学习者正确认识错误、超越错误。

(一) 错误观历史溯源

1. 国外研究溯源

对错误的研究源于人类对超越错误收获真理的追求。然而错误研究是以人类活动中的阴暗面为研究对象,没有人喜欢犯错误,也较少有人喜欢这个阴暗面。因此对错误的研究,尤其是对错误观研究长期处于被忽视的状态。不过历史上,还是有许多思想家、教育家在其著作中或多或少地对错误问题进行过思考与阐述。亚里士多德指出:“谬误等于诡辩的反驳,每一事物之真理与各事物之实是必相符合,若对象相合者

认为相合,相离者认为相离,就得其真实;反之,以相离者为合,以相合者为离,那就弄错了。”他强调谬误与事实本身的“相离”,突出了错误与事实不相符合的特性,虽然只是对错误的一种朴素而又经验看法,但却为后人阐述与研究错误问题开辟了道路。

亚里士多德之后,奥古斯丁对错误行为与错误观念进行了区分,他在其《忏悔录》中写道:“我们杜绝这些错误(儿时的错误行为),并且在长大后将其摒弃,这足以证明那些行为是错误的,因为我从来没有看见一个人在清理错误时会有目的地抛弃好的方面。”培根从认知的角度对错误进行了描述,他主张“错误就是观念与原型的不相符合,文字与文字所表达的观念不一致”,并据此提出了“四假相说”,认为“种族假相”是指由于人的天性而引起的错误;“洞穴假相”是指由于人的性格、爱好、所受教育、所处环境及精神状态等的不同而产生的认知中的片面性错误;“市场假相”是指人们在交往中由于语言概念的不确定性和不严格性而产生的思维混乱;而“剧场假相”则是指人们不加批判地盲目迷信权威或传统而形成的错误。之后洛克把人们在运用观念作判断时的先入之见或偏见归结为四种错误尺度,“所谓错误的尺度,有四种:第一种错误的尺度是我们认其为原则的各种命题,本身如果不确定、不显然,只是可疑的、虚妄的,则我们的尺度是错误的。第二种错误的尺度是传统的假设。第三种错误的尺度是强烈的情欲或心向。(4)第四种错误的尺度是权威”(俞吾金,2009)。对此,有学者有不同的意见,如莱布尼茨(1982)认为此说“完全没有说明问题所在的关键点”,错误所涉及的是“完全特殊方式的一种不符合”,我们应在“同一关系”中比较观念与原型之间的关系。总的来说,这一时期人们对错误的认识还比较肤浅,大多只认识到错误的消极作用,论述的重点也仅停留在怎样区分错误上。

哲学家波普尔(1968,1972,1986)是历史上第一个明确提出应高度重视错误问题的人。他在《客观知识》与《猜想与反驳》中对错误问题进行了系统的论述,认为科学知识增长的图式是“借助于系统的理性批判,通过消除错误使知识发展的图式”。这个图式包括四个阶段:问题→尝试→除错→新问题,其中除错是迈向成功,形成科学发现、发明或较成熟理论的关键一步。在此基础上,他进一步提出试错法和可错主义,认为试错法即尝试与清除错误的方法是科学的根本方法。科学知识(数学与

逻辑学知识除外)都是可错的,因此人们应该“从错误中学习”,以科学态度和科学精神来对待错误才能有效地超越错误。波普尔看到了错误的价值,认为知识增长的图式就是消除错误使知识发展的图式,并据此提出可错主义,为人们从积极的角度研究错误开拓了途径,成为目前众多错误管理及错误培训理论的思想来源。

美国心理学家桑代克(1931)所提出的学习理论强调“刺激反应联结”与“试误”这两个概念,并认为学习就是形成一定的“刺激—反应联结”。而这种联结与试误之间又存在着紧密的联系,即在重复的尝试中,错误的反应逐渐被学习者摒弃,正确的反应则不断得到巩固,直至最后形成固定的“刺激—反应联结”。因而,桑代克认为,学习是一种试误的过程,教学则是一种行为不断修正的过程。建构主义认为,学生在学习新知识时,是基于头脑中存在的丰富的知识经验,可以作为理解新知识的基础,奥苏贝尔的同化论就证明了这一点。然而学生的知识经验中也存在着与新知识相冲突的,与科学知识相违背的错误观念,这些错误观念可能会影响学生正确认识和理解相关的新知识,导致形成新的错误认识,引导个体产生新的错误应对方式(孙杰远、南江霞,2004)。根据建构主义,学习者的行为是在自己建构起来的“理论”的基础上产生的(Paris & Byrnes, 1989)。学习者自身对错误的观念对其认知、情感过程以及学习行为产生了重要影响(刘儒德,2005)。建构主义取向的研究强调,要研究学习者自身的观念和行为方式,借此才能展开相适应的支持(刘儒德等,2009)。行为主义关注的是错误对学习的消极影响,认为错误伴随着惩罚,挫伤学习者的学习动机和兴趣,减少有效学习时间,从而降低学习效率。斯金纳开发的程序教学旨在通过逐步引导学生学习,避免学生犯错,这是一种错误回避的观点(Dormann & Frese, 1994)。皮亚杰在其著作《发生认识论原理》中从认知的角度对错误进行了论述,认为学生的认知结构发生冲突或不平衡就会产生错误,儿童通过顺应新的知识,达成新的平衡来减少错误(皮亚杰,1991)。这是心理学家从心理学的角度对学业错误进行的阐述,但皮亚杰关注的重点是儿童各发展阶段的认知过程,对儿童学业错误产生的原因及其影响没有进行更多的分析。

20世纪60—70年代,语言学者从对语言学习者所犯的错误入手,发展起了错误分析理论(error analysis),以期通过资料收集、错误指认、错

误描述、错误解释、错误评估及教学补救等步骤来改善语言学习者的学业成绩。错误分析理论认识到错误对学生学业成就的重要价值,把错误当作不可多得的教学资源并积极应用于教学过程中,通过教师对学生的学业错误进行分析有效地提高了语言教学的质量。但其只注重对错误结果的分析,忽视了学生学业错误产生的原因,对其学业错误产生的心理因素分析得较少,可以说对学生的学业错误是治标不治本(Allen & Corder, 1974; Gassn & Selinker, 1994)。Ohlsson(1996)对错误作出了较为科学的界定,认为错误(error)是个体自己相信正确的东西与实际所看到的评价结果之间的冲突。之后,Brown(2000)提出学生的错误有两种:一是由于不小心产生的,称为失误(mistake),失误的产生并不是因为学习者学业能力的不足,而是学业过程中思维某种短暂不灵光造成的;另一种是由于学业中的明显偏差而产生的,称为错误(errors),反映了学习者学业能力的不足。失误通常是学生的注意力被分散所导致的,它的产生大多是不规则的;而错误被认为是由于某种错误知识,或是缺乏某些必备知识而引起的,因此应引起研究者的重视。通过对错误的研究,可以加深对学生整个学习过程的认识。把错误分为“错”与“误”并分别进行分析与研究,使人们对错误的认知又更进一步且更符合学生学业生活的实际,但它只重视导致学业错误的知识(储备)方面的原因,对学生出现学业错误后的心理因素缺乏系统的分析,也没有探讨学业错误对学生的激励作用。Borasi(1994)对错误的激励作用进行了研究,认为学生对待错误的态度还远远没有达到理想的状态,学生还没有掌握利用学业错误来激发和支持学习探究的方法,因此教师应该积极引导学生利用学业中的错误进行学习探究活动。把学业错误当作一种学习资源,同时利用学业错误的激励作用激发学生学习探究,Borasi指出了学业错误在教与学两个方面的价值。认识到错误的诸多价值,许多学者着手研究基于错误的培训(error-based training)与错误管理培训(error management training, EMT)(Grief & Keller, 1990; Stiso & Payne, 2004)。Keith和Frese(2005)通过EMT研究,认为人们面对错误时,积极的认知策略和情绪应对方式会对学生学习成绩有明显的预测作用。Petkova(2009)认为,错误管理培训有利于企业家积极改正错误并作出正确决策。错误管理培训的盛行是错误理论在学业与管理方面得到肯定并广泛应用的结果。

2. 国内研究溯源

国内对错误的研究,也可以追溯到古代,很多圣人先哲都提出了对错误的观点、看法。孔子认为“过,则勿惮改;……过而不改,是谓过矣;……改之为贵”。孔子之后,史学家左丘明进一步提出了“人非圣贤,孰能无过,过而能改,善莫大焉”的思想。这一时期,人们大多只看到错误的消极作用,忽视了其积极意义。明代哲学家王阳明受佛学“不经一事,不长一智”思想的影响,开始意识到错误的积极作用,认为“经一蹶者长一智,今日之失,未必不为后日之得”,辩证地认识到错误的积极作用,为后世的错误研究提供了更为全面也更为科学的哲学指导。到了近代,人们对错误的认识更加深入,有更多的学者对错误问题进行了探讨,有学者就怎样减少错误进行了论述(荣开明,1983);有学者从哲学的角度探索了人为什么会犯错误,并提出了“超越错误”(齐振海,1983;文清源,1991);还有学者从外语教学的角度论述了对比分析与错误分析在学生外语学习中的价值(陈艾莎,2007)。学者郑毓信(2001)、李善良(2002)等从数学教学的角度对数学学习中的错误进行了分析,认为错误的“合理性”有助于教师正确地看待学生的错误,从而减少学生的学习焦虑,因此教师对学生的错误应该采取一种更为宽容的态度。牟毅和朱莉琪(2006)从心理学的角度论述了儿童朴素物理学的错误概念及影响概念转换的因素。刘儒德等(2009)的研究发现,初中生错误观中的价值认可度通过错误应对方式的中介作用来影响学业成绩。石中英(2006)认为教师应以理性批判的态度来对待教学认识过程中的错误。

(二)错误应对方式的研究

联合国教科文组织第十九次国民教育国际会议资料中指出,“应当研究学生所犯的 error,并把 error 看作是认识过程和认识学生思维规律的手段”(Nakamura, 1999)。对于学生出现的错误,要采用积极的态度对待之,不能把产生错误的原因完全归咎于学生,而应从教与学的双方来进行反思,教师的责任就在于利用学生所犯 error 来促进他们对知识和规律的理解,增强防止错误的免疫力。另外,关于错误避免训练与错误管理训练的争议也一直是 error 研究的主要内容之一。斯金纳开发的程序教学旨在通过逐步引导学生学习,避免学生犯错,这是一种 error 回避的

观点(Dormann & Frese, 1994)。学生在学习的过程中将得到详细的指导,一步步地完成学习任务,尽量避免发生错误。而错误管理训练则与探索性学习有着类似之处,强调鼓励学习者主动、积极地探索,发现错误,并从错误中学习。

石中英(2006)认为,错误可以分为两种:一种可以看作是教学的失败,另一种则可以看作是学习主体性的表征。这是两种比较典型的对待教学活动中错误的态度:前一种将错误看成教学的“失败”,因而在教学观念、行为与制度层面上极力加以防止、克服并给予各种消极的评价;后一种则将错误看成教学主体性的“表征”,因而在教学观念、行为与制度层面上予以鼓励、肯定并给予积极的评价。在这两种不同的对待错误的态度支配下,就有两种不同的课堂生活,并产生两种不同的课堂生活危机。

(三)反思与展望

纵观前人研究,对于中学生学业错误观与错误应对方式均有所涉猎,为本研究的继续深入提供了强大的理论支持和实践基础,但是就总体而言,以往研究在深度、广度上还是有一定的缺陷的。

(1)就研究的次数来说,还是相对比较少的。不管是国内还是国外,对这方面的研究都还不到成熟的阶段。

(2)大多数对于学业错误观与错误应对方式的研究都停留在探索中学生到底存在怎样的学业错误观、怎样的错误应对方式。而很少去求证这样或那样的学业错误观与错误应对方式究竟是由哪些因素导致的,这些因素在影响中又占有怎样的比例。

(四)核心概念界定

1. 错误与错误观

“错误”一词在《辞海》上有两种意思:一是过错;二是刑法上指行为人的认识错误。英文中“error”也包含两层意思:一是谬误、谬见;二是过失、失误。目前比较受推崇的是国外学者 Ohlsson(1996)对错误的界定。他认为,错误是个体自己相信正确的东西与实际所看到的评价结果之间的冲突。“观”在《辞海》的解释为对事物的观点、看法与态度。据此,我

们可以把错误观界定为对错误的根本看法与态度。

2. 学业错误观

国内学者刘儒德等(2009)认为,学生的错误观至少包括对自身观点正确性的确信度、对外在评价结果和标准的遵从度、对冲突和错误的容忍度和对冲突价值的认可度等四个方面。然而通过对一线教师与学生的访谈,我们发现学生学业错误观还应具有错误情感体验及对错误的归因维度。综合前人对错误观的论述,结合对中学教师与学生调查、访谈的初步结果,本研究把学业错误观(belief about studies' error)界定为:学生对学业错误的根本看法和态度,包括错误价值认知、错误情感体验、错误容忍度、对错误的归因、自身观点确信度与外在评价遵从度。

3. 学业错误应对方式

应对(coping)是个体面对压力时为减轻其负面影响而作出的认知和行为方面的努力过程,是压力和健康的一个重要中介机制(Lazarus & Folkman, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986)。Joffe 和 Bast(1978)指出,应对是个体对现实环境变化有意识、有目的和灵活的调节行为。Folkman 和 Lazarus(1988)则认为,应对是心理应激过程的重要中介因素,与应激事件性质以及应激结果均有关系。中学阶段是个体生理与心理发育的关键阶段,也是心理冲突与情绪行为问题的高发时期(刘贤臣,1993),中学生面临的压力和挑战往往不亚于成人。王智和杨军霞(2005)认为,作为中学生心理健康影响因素之一的应对方式,是指个体面对挫折或压力时所采用的认知和行为方式,是中学生适应性和社会技能发展的一个明确指标。刘儒德等(2009)就曾经指出,错误应对方式是指学习者在犯下错误以后为减轻错误对自己造成的消极影响而采取的调节自己的情绪、认知、行为以及所处环境的方式。综合学者的观点,结合对中学生学业错误应对方式的实地调查,我们认为学业错误应对方式是指学生在学业犯错之后有意识、有目的且灵活地调节情绪、认知、行为和环境以应对学业错误带来的消极后果的方式。

4. 应然观与实然观

早在18世纪,英国哲学家 Hume 就提出了事物具有“实然”(is)与“应然”(ought)两种不同的状态(Hume, 1980, 1999),“实然”表示事实判断,表示事物的现实存在状态;“应然”表示价值判断,表示主体对事物

的价值期待。此后对事物的应然状态与实然状态及其相互关系的研究就一直是哲学家、伦理学家们关注的焦点(朱学勤,1994;顾准,1994;崔希福,2002;韩东屏,2003;于泉蛟、关巍,2013)。马克思认为,人的本质也包含两个方面,即人的应然本质和实然本质,且两者辩证统一不可分割(张杰,2007)。根据实践经验结合前人理论研究,本研究认为应然观即个体所认知的自身应该采取的最为正确且最能够促进自身身心健康与发展的观点与态度,它服从理性原则,反映了个体的一种自我期待;实然观即个体实际上采取的观点与态度,其背后隐藏着源于个体过去的成功经验与失败教训,它服从现实原则。

5. 学业错误应然观与学业错误实然观

Hume(1999)认为,事物具有应然与实然两种不同状态,作为学生对待学习过程中所出现错误的根本看法和态度,学业错误观也包括应然与实然两个不同的方面。有研究表明,大多数人的价值观在进入青春期前已基本形成(章志光、金盛华,1996)。处于青春期阶段的中学生,他们对待学业错误的根本看法和态度,即学业错误的“实然观”与“应然观”也已基本形成。学业错误实然观是学生对学业错误的实际观点与态度,源于过去对待学业错误的成功经验与失败教训,它服从现实原则;学业错误应然观则是学生所认知的对学业错误应该采取的观点与态度,它服从理性原则,反映了学生对学业错误观的一种自我期待。

二、问题提出与研究思路

(一)问题提出

通过上述对学业错误观研究相关文献的回顾与梳理,发现对学生学业错误的研究正在成为学生学习研究与教师教育研究的一个新领域。研究者在深入分析学业错误的基础上,提出了错误分析理论,然而大部分研究集中于对错误结果的分析,强调知识的传递。尽管这些研究也取得了丰富的成果并留下了一些经典的研究范式,但总体上看,仍存在一些问题:(1)理论研究多,实证研究少。目前对错误观的研究大都是从理论上探讨错误产生的根源及如何改正错误,缺乏对中学生错误观的实证研究。(2)缺乏对错误观的综合研究。大多研究都只对错误观的某一方

面(错误观念、情感、行为)进行研究,缺乏对错误观的全面综合研究。

(3)很少涉及中学生学业错误观对其心理发展影响的机制研究。

中学阶段是学生学习观形成的关键时期,也是其错误观形成的重要阶段,因此有必要针对以往研究的不足对中学生学业错误观的一些基本问题进行探讨。这些问题主要表现为两个方面:一是中学生学业错误观的概念、性质、结构与心理机制。怎样定义中学生的学业错误观,它具有怎样的结构,其心理机制又如何?全面、立体的中学生学业错误观不具有应然与实然两种状态?如果有,那学业错误应然观与实然观之间又具有怎样的关系?二是学业错误观的影响源有哪些?影响源、学业错误观、错误应对方式、学习自我效能感、心理健康与学业成绩之间存在怎样的关系,它们之间的数学模型怎样?围绕这些问题,开展实证研究,以期抛砖引玉,希望有更多的专家、学者参与到学业错误观的研究当中来。

(二)研究构思、内容与方法

1. 研究构思

在对国内外相关文献进行梳理与回顾的基础上,本研究定位于对中学生学业错误观开展基础性实证研究,总体思路强调理论与实证并重,方法上突显归纳与演绎并举,希望能结合教育学、心理学的多种研究范式,拓展中学生学业错误观的研究方式与手段。研究首先在经验性研究的基础上,依据事实资料结合前人研究成果,获得对中学生学业错误观内涵、结构与心理机制的全面合理解释,并根据对其内涵、结构与心理机制的理解,寻找中学生学业错误观的影响源,然后构建影响源、学业错误观、错误应对方式、学习自我效能感、心理健康与学业成绩之间的关系模型,最后通过个案分析对以上量化研究的结果进行验证与补充,同时对中学生学业错误观的教育对策从可行性、针对性、有效性三个角度进行思考,以期帮助中学生树立积极、正面的学业错误观,从而更好地战胜错误、超越错误。

2. 研究内容

本研究的研究内容分为四个部分。第一部分为全面认识中学生学业错误观,探索中学生学业错误观与学业错误应对方式的内在结构;第二部分为构建学业错误观影响源、学业错误观、学业错误应对方式、学习