

# 创造性地构建一个学习团体

**Julie Mester**

堪萨斯州托皮卡市麦特得天主教学校

## 摘要

这项行动研究调查了一年级学生在参与班级建设之后，对成为一个学习团体的态度。它主要通过对学生的调查、对家长的调查、学生的反思、教师的反思日志和一些非正式的阅读评估来测量儿童在学年中的态度变化。在接受实验干预以后，尽管实验组对于助人、亲近、合作和相互影响这几个方面的认识有所降低，但这些认识仍然比年初的测量结果高。这些学生对积极的人际关系的态度始终没有减弱，全年都在稳固增强。结果还表明，与对照组相比，实验组在学年结束时更倾向于把自己当作一个学习团体。与同班同学一起做决定、与同伴一起合作学习，以及参与多年龄层次的活动都激发了孩子们的团体意识，也为他们提供了自主学习、做决定、增强自信心和相互合作的真正机会。据观察，实验组的阅读成绩也有了显著提高。文章结尾部分还呈现了互动教学模式，同时也支持了这样一种信念：鼓励学生社会性、自然地创造学习环境，能够同时促进学习和建立团体感。该研究的局限性也在文中有所提及，例如学生的测试焦虑。文章结尾部分着重讲述了如何使建设过程更加流畅并对所有参与者更加有效的见解。

## 前言

除非儿童他们自己主动地、社会性建构学习，否则他们只是在接受老师对知识的理解，而且这些理解是老师认为与孩子有关和需要学习的。这样就维持着教师高于学生的等级，教师是无所不知的权威，对学生的期望就是要他们被动地接受。这些个体可能会在同一个班级里按照课程标准和结果进行学习，却不会成为有内在动机的学习团体。

我在美国中西部的一所教会学校教一年级。与其他大多数教师一样，我向来都会在学年开学的第一天前对班级里的物理环境和教学课程做出决定，然后依样实施。为了吸引学生的注意力，我会在教室的墙上贴上标语和海报，在公告板上贴上与主题相关的装饰物，再在教室门外的大厅里放一个“欢迎你们回到校园”的展示牌——这些东西有的是买来的，有的是电脑制作的。把学生的桌椅排成排，帮助我记住他们的名字；把课桌、文件柜、班级讲台和图架沿教室四周摆放，以方便我和学生们在室内移动。教室的布置通常不会改变，除非为了教学或行动的目的，我觉得有必要才会重新安排。对教室和大厅里的装饰品的选择和布置，以及家具的安排都是根据我在暑假里花费大量的时间、全面考虑以学生为中心的课后所做的决定。

过去几年中，在为了学生学习的良好愿望的驱动下，我无意中让最重要的参与者——一年级的学生们——脱离了学习过程的准备。我忽视了为儿童提供与同伴和教师一起营造学习环境、建构班级学习团体的机会。

这项行动研究的焦点是调查学年初一年级学生开始参与创造性建构教室的物理特性的活动，如何影响他们作为学习团体成员的态度。而研究的目的是增强一年级学生作为健康的学习团体成员参与到课堂管理实践和课程决策中的意识。

## 文献综述

坚持传递教学方式的教育者们相信“教师的角色就是把那些事实、原则和理论直接传送到学生的头脑里，然后去测量他们接受的准确性。而学生的角色就是接受、理解和记忆被传递的信息” (Lapadat, 2000, p. 2)。即使学生创造了一些似乎反映知识重构的方案计划，而教师实际上可能是试图改善学生的感受力，或接受教师和专家所呈现的内容领域信息的能力(Lapadat, 2000)。即使这些教育者能让自己的教学风格适应学生多样化的学习天性(Lapadat, 1994, 2000; Wang, 1992)，他们仍然是在按照传递模式教育学生，并期望学生对真理的认识与专家的估测和教育者的构想(尽管有所调整)一致。(Lapadat, 2000)。

与传递模式不同的是，基于 Dewey 情境论的互动教学模式提倡“……实地学习和融入亲身经历以激发学习” (Fogarty, 1999, p. 76)。当学生之间自然地互动、和与环境互动，应用各种社会因素——诸如语言、观念和器物的时候，互动教学模式容许各种理解的生成。学生不仅接受别人传递的知识，同时也能对他们的社会和自然世界做出贡献(Lapadat, 1995, 2000)。他们的环境成为创造性建构的对象之一，Lindfors (1987)指出：“儿童参与到社会性的世界，来自多样性的体验，一语言和非语言的——他会建构、营造和感受” (p. 158)。Lindfors 进一步阐述道：“儿童的表达是他观察、注意、选择、尝试、假设、验证和参与的结果” (p. 159)，意义和感受的表达结果就是儿童建构的世界。在一项关于小学生学习风格偏好与学业成就的研究中，Collinson (2000)相信 Birrell、Phillips 和 Stott (1985)作出关于学业成就三因素的论断：“……学习态度、应用能力和情绪稳定” (p. 42)。这三点全都产生于一个学习团体的互动式或创造性建构的课堂上。学生和教师通过日常机会，积极参与成为他们内在动机的兴趣，从而培养积极的学习态度。Katz (1993)把喜欢学习的品性定义为“一种经常表现出来的行为模式，在不受强迫的情况下自觉自愿形成的一种思维习惯，并且是有意地面向广泛目标的” (p. 16)。她认为，在教育目标中应该“加强好的学习品性，削弱不好的学习品性”，其理由是多方面的 (p. 17)。首先，单纯让学生掌握知识和技能并不能保证他们会应用——教师需要考虑增强技能的策略。其次，知识和技能可以通过教学手段来获取，但教学手段实际上却有可能损害或削弱运用学习品性的欲望。另外，某些重要的教育品性可能是天生的，

反过来会受到孩子经历的影响，不管这些经验有益还是有害。Katz 还认同，在选择课程和教学策略的时候要强化那些好的学习品性，削弱那些不好的学习品性。但是，她指出，如果学生在学习过程中过于看重学习表现或者他人的评价，而不致力于承诺的手头任务，那么学习品性可能会被遮盖。因此，想要获得最佳的积极回应，了解学生对成人反馈的回应就成为必要的。Katz 认为，在认定教育方案的有效性和效率的时候，必须要考虑对学习品性目标的评估和测量。最后，她指出，孩子们更倾向于通过成人示范而非直截了当的教导来获得学习品性。

根据 Lindfors (1987)的说法，“……在可靠的语言体验课堂情境中，孩子语言的发展才是全方面的——认知和社会、语言结构和应用、口头和书面表达” (p. 222)。阅读作为语言过程的一种方式，涵盖了作者对阅读的见解的上述所有方面。她认为，“……当一个人与作者所提供的语用、语义、句法和文字-语音信息进行互动时，阅读就成为了一个具有创造性建构意义的积极活动(p. 247)”。Lindfors 进一步提供了几个丰富的语言经历，那是互动性课堂提供来辅助学生 “……理解和表达意义的”(p. 247)。这些经验包括孩子们分成小组参与计划阶段，帮助同学解决写作困难，以及作为专家来提供信息。另外，Lindfors 坚持认为建构式学校环境为儿童配备了充满丰富印刷品，包括图书、日程表和报纸文章。她指出，在没有风险的氛围下学习，“……儿童能发明、探索、质疑，犯一些建设性的错误，寻求帮助”(p. 248)。

持续地精炼知识发生在主动地参与各种与自然和社会的互动、交换及学习策划的时刻，如应用“动手做”的活动，这受到 Piaget 的发现式学习设计的支持。Vygotsky 设想儿童在小组里协同操作，整个班级的合作，或者个别地工作做出决定，教师是向导或促进者 (Oxford, 1997)。“儿童能够模仿各种超出自身能力限制的行为。通过模仿，孩子们能够在集体活动中或是成人的指导下做得很多” (Vygotsky, 1978, p. 88)。这些经验导致情境中的有意义的和概念性的学习。而这“……减少了校内学习与校外学习之间的割裂” (Heuwinkel, 1996, p. 30)。依据 Vygotsky 的“鹰架”理论(Oxford, 1997, p. 448)，教师能为学生提供所需要的不同水平的帮助，使他们在学习过程中越来越懂得自我指导。课堂里在教师和其他学生的最佳支持下，儿童是在自己的学习潜能或“最近发展区(ZPD)”的范围内进行学习(Oxford, 1997, p. 448)。学生在学习风格和能力水平基础上，能够建构他们自己的知识。

Cusack (1995)相信，学习者的信心是在一个信任的环境中得到增强，那里不重视成员之间的竞争，而支持有目的工作的合作。内在的学习动机使儿童能学得更多。Bryant (1999)主张，要让学生学得更多，他们就必须能够评估自己的学习。要评估自己的学习，他们就必须在一个“……感觉到安全、受重视、能得到反馈支持”的环境中能与同学分享、接受来自同伴对他们的知识确认(Peterson, 1992, as cited in Bryant, 1999, p. 110)——换句话说，这是一个有很多机会去内化有关民主和多样性概念的课堂。

根据 Fu (2000)的观点, 当学生能从老师和同学那里得到智力和情感支持时, 他们会愿意承担风险。他们在学习中能自我指导, 并获得解决问题的技能。例如, 在一次展示-讲述的过程中, Fu 讲述了她的所有学生是怎样有机会参与, 是否提问或者提出建设性意见的。在其他一些时候, 她注意到在有意义的和有助于他们理解学习意义的任务中, 学生们都会积极投入并相互交流。花时间参与一起学习时, 教师能够欣赏学生们的不同学习风格和策略。结果, 在老师和学生之间建立起更加亲近、更加个人化的关系。学生们在“建构自己的知识”时获得了对自己和对学习的责任感(Fu, 2000)。

虽然教育者可能认为自己在积极地使学生投入到建构性学习中, 但实际上他们可能还是在向学生传递知识, 以使学生们学到与他们自己的以及与领域专家所持有的概念相匹配的(事实的)概念。。当学生们被拒绝在生动的自然和社会情境中相互建构他们自己知识的时候, 当教师不能担任一个促进者的支持性角色的时候, 那么一个健康的、具有内在动机的学习团体就无法茁壮成长起来。由于在一个充满关爱和开放的环境中可能会发生更多的学习, 为确保成功, 教师和学生必须付出更多的时间和努力, 愿意冒险, 并具有耐心和灵活性。

在做了广泛的研究之后, 我没能查找到任何行动研究是关于调查研究学生参与建构物理性班级环境对他们团体感、学习品性、互动和态度的影响关系的。

## 研究设计

### 概述

我采用了一个单组时间系列设计的准实验行动研究。地点是有 24 个学生作为一个完整组的一年级班级, 这些学生是非随机分到实验组的。班级的创造性建构作为实验措施或干预, 采用非随机方式插入几个测量之间。2002 年 8 月开始执行实验, 此前实施了前干预团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)和前分析性阅读评估表(Woods & Moe, 1999)。另外三个测量在实验之后进行。在小建构组执行了他们的所有决策之后, 2002 年 12 月实施了后建构团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)。在完成了完整组和个体的决策之后, 2003 年 5 月实施了后干预团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)和后分析性阅读评估表(Woods & Moe, 1999)。到 2002 年 12 月底, 尽管班级基本建设好了, 学生仍然参与决策制定一直到这一学年结束。

班级学生每月做一次反思日志, 教师每天做轶事观察, 还有录音、录像, 这些手段都被用来纪录建构的过程。研究还向家长采集了相关数据, 在 2002 年 12 月和 2003 年 2 月我用了家长版的团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)了解家长的想法; 在干预结束时还完成了家长认识的团体访谈。

态度评估和团体意识测量是由 Battistich 及其同事的儿童发展项目(Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995, as cited in Schaps, Lewis, & Watson, 1997)发展而来的,包括两个子表:学生对课堂上获得支持的看法和学生在课堂上的参与程度和影响力。在最初的研究中,信度和效度是通过三到六年级的个体和班级的使用确定的。测量项目之间显示出了高度的内部一致性( $\alpha = .91$ ),那些“低可变性或是低团体性”(Roberts, Hom, & Battistich, 1995, p. 5)的项目则没有被列入测量当中。通过比较学生和教师对于学校团体建构要素的认识,我们得到了同证效度,其相关性为.35( $p < .001$ )。

为了进一步增强这些评估的信度和效度,我对实验组分别实施了*团体态度评估表*(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)和*分析性阅读评估表*(Woods & Moe, 1999)。在我用*团体态度评估表*(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)对随机抽取的第一个样本进行评估时,那个孩子询问了其中一个条目:“我们班的同学都只留意自己”的意思。我解释道,这就是说班上的学生只关心、只照顾自己的意思。随后,我用同样的字句对其他测试对象解释了这个特殊的条目。在比较每一种说法当中的字句时,我还把每个条目都变成了问句,好让学生更容易理解。例如,“我的班级像一个家。”就变成“你的班级像一个家吗?”然后我又紧接着问:“你是经常、有时、还是偶尔有这种感觉呢?”在第二套关于作决定的问题中,我会紧跟孩子们做出的“是”或“否”的第一反应问他们“你是一直、经常、有时、几乎不、还是从来没有过这种感觉呢?”

测试对象以前的幼儿园教师的参与增强了这项行动研究的内部效度。为确保这两个一年级班级的同质性,他们按照三个变量制定了班级名单:性别、个性,以及阅读和数学成绩。所有这些都是这项研究可能的控制变量。内部效度同样还通过另外一个可能的控制变量得到了增强——我和另一个一年级教师在教学风格、课程安排、指导和维持纪律的方法之间的相似性。在离开教学领域 15 年之后,我的小学同事重返教学,在 1995/96 学年担任我的辅助专职人员。接下来一年,她也被聘为一年级教师。之后的 7 年间,我们至少每周碰面一次,计划小学课程教学成果和内容领域标准。我们按照校规,用彩色卡片监控学生在班级中的行为。可能的干预变量是学生学习风格和学习能力之间的差异。

另外,为了增加内部效度,我没有让学生们知道自己正在参与一项研究,以免影响他们对成为一个学习团体的认识。换句话说,当我带领他们一步一步建设班级时,我没有告诉他们这个活动的目的,而只是说我在完成硕士学位的要求。在返校夜,我告知了家长这项研究,并且要求他们不要通过为孩子推断联系或下结论来过度地影响他们的认识。倾听孩子谈论在学校的经历是可以的,但家长要让孩子自己得出对班级团体的结论。

## 研究问题

在创造性建设班级之后，这些一年级学生对于成为学习团体的成员的认识将如何改变？

哪些建构性活动影响了一年级学生的学习团体态度？也就是说，哪些因素促进或阻碍了他们作为学习团体成员的感觉？

在创造性地建设班级之后，这些一年级学生的阅读成绩会有所提高吗？

## 参与者

本研究中的实验组测试对象是 2002-2003 学年的 24 名一年级学生，男女各半。其中 4 名学生是墨西哥裔美国人，其他 20 名是欧洲裔美国人。从父母的职业来看，这些家庭代表了所有社会经济水平，其中大部分是中产阶级至上层社会。

我利用随机编号表(Wiersma, 2000)随意从实验组中抽出了 10 个人来作为*团体态度评估表*(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)的三次数据采集对象：（1）干预开始之前，（2）班级建设完成之后，（3）干预完结阶段。我按照字母顺序列出班上学生的名字，从 1 到 24 给每个人编号，然后把这些随机数字表一对对地拆分成 00-02 行，最后再圈出每一组数字，挑出前 10 个，这 10 个与学生分到的编号相符。除了态度调查，这些测试对象还在干预开始和结束的时候接受了*分析性阅读评估表*(Woods & Moe, 1999)。

从同一个随机编码表的第 30 行开始，学校另一个一年级班的 10 个测试对象被作为随机样本选入了对照组。在干预完结阶段，对照组接受了*团体态度评估表*(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)检测。在研究伊始就同时评估对照组和实验组可能会产生以下几方面的负面影响：第一，它至少可能会将学生们建设班级的起始时间延误一天，耽误开“学”。此外，这样可能还会带来一种霍桑效应，让对照组另眼看待自己班上的成员——因此，对照组的调查结果应推后到干预完结时。

## 数据收集

我为实验组随机抽样的测试对象进行了*团体态度评估表*(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)和《*分析性阅读评估表*》(Woods & Moe, 1999)的结果的三角互证，以分别评价其学习团体的态度和阅读成绩。其中一套态度评估在干预之初进行，另一套在班级建设之后进行，最后一套在干预完结时进行。我还使用同样的态度评估表评估了对照组学习团体的态度。

另外，我还通过三种测量方法：流水记录法、复述法和理解问题法，应用《*分析性阅读评估*》(Woods & Moe, 1999)确定出困难型、指导型和独立型的三个阅读水平。

流水记录的词汇准确性，复述和问题理解的理解准确性显示了每个被试的阅读水平。这三种阅读水平的词汇准确性和理解准确性的百分比分别为：困难型（90%以下，50%左右），指导型（95%，75%），独立型（99%，90%）。《分析性阅读评估表》(Woods & Moe, 1999)在干预刚开始和结束时对随机抽取的实验组被试进行了独立测试。

通过2002年10月和2003年2月的家长版《团体态度评估表》(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)以及2003年5月以确定家长对实验组团体意识的看法为目的的“团体意识访谈”，我得到了额外的三角互证。“家长”这个词同时也指监护人。尽管大部分学生都由双亲抚养，但还是有一个孩子是由祖父母抚养的，还有另外两个孩子只有妈妈独立抚养。

在2002-2003学年期间，基于对实验组（尤其是那些随机取样的被试）的行动观察和谈话，辅助专职员（作为另一个观察者）和我自己通过书面的实地记录、录像带和录音带转录、反思日记、轶事记录，以及一些非印刷资料：录像带，照片和录音带，进行了数据收集。每个月完成班级建设之后，学生们都会用画或写的方法作反思日志，纪录他们作为学习团体成员的感受和领悟。这些书面数据都分别放在标号的档案袋里，有评估、访谈、照片、绘画、日志分录、以及录音和录像的转录文本。非印刷数据就存在录像带和录音带里。

此外，我还征求了对照组被试的父母同意，让他们的孩子参加我的行动研究。然后在干预结束时，我又逐个地对对照组的被试进行了《团体态度评估表》(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)的测评，以评估他们的学习团体态度。我收集了数据，用表格呈现收集的信息，并与实验组中的随机样本的结果进行比较，然后把这些数据、表格和每个评估存放在一个档案袋里。

## 研究程序

我使用随机编号的方法(Wiersma, 2000)从两个一年级班级中抽样10个参与者来组成随机抽样的被试组。

学年的第二天，我对实验组随机样本的每一个被试单独进行了团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)和分析性阅读评估表(Woods & Moe, 1999)的测评，把收集的信息呈现在表格里，并放入一个档案袋。

实施干预后的第三天一早，在如何建设班级的头脑风暴开始之前，我问学生：我应在哪里记下他们的想法和建议，为什么？以下对话中的学生名字是化名(图1)。



图 1. 开学第一天的教室

*Mrs. Mester:* 开学第一天，你们当中有几个人注意到了公告板上什么也没有？谁注意到了？（一些学生举起手来，接着 *Mrs. Mester* 让他们把手放下。）

*Mrs. Mester:* 这是班级建设的一部分，今年你们就要自己实际地布置教室。你们有权决定在哪儿摆东西、想摆些什么东西。现在，我希望大家做的就是讨论一下你们希望在教室里放些什么、放在什么地方。在你们提出各种想法的时候，你们认为我能把它们全都记在脑子里吗？

*全班:* 不能。

*Mrs. Mester:* 那你们觉得我可以怎么做？

*全班:* 把它写下来。

*Mrs. Mester:* 嗯，我可以把它写下来。那么，你们认为我该写在哪儿呢？*Billy*？

*全班:* 在，在黑板上，板上。

*Mrs. Mester:* 好，我可以把它写在黑板上。还可以记在什么地方呢？（有个学生很小声地答了一句）。

*Mrs. Mester:* 我可以记在纸上。还有吗？*Carrie*？（有个学生很小声地答了一句）。

*Mrs. Mester:* 可以记在硬纸板上。*Karl*？

*Karl:* 你可以，呃，像，你可以，像，就像我们，有我们的想法，像，呃，有，像，如果你给我们讲一些想法，而且，而且，呃，然后我们就会把它们记在你希望的地方，然后那就是……



*Mrs. Mester:* 好了，你的意思是说，我提出一些想法，你们就会把它们写在我定下来的地方，是吧？（有些学生表示了赞同，其他学生则回答说“不是”。）

*Mrs. Mester:* 有些同学说“是”，还有些说“不是”。好了，为什么你们当中有些人说“不是”呢？Ben？

*Ben:* 因为我们想把它们记在自己喜欢的地方。

*Mrs. Mester:* 好，不同之处就在这儿。你们也知道，在幼儿园里，每一样东西都摆放得规规矩矩的，对吧？好了，今年我们要做的事情很不一样。我们要摆放什么东西、摆在哪儿不是由我来决定，我希望你们帮我做决定。除非你们需要帮助，或者认为有些东西应该摆在某个地方，我才会伸出援手。否则，我就希望由你们来做决定。我希望你们帮我决定在教室里该放哪些东西、该放在哪里。情况不一样了，对吧？太好了。好了，我想听听你们的建议——用黑板、纸还是硬纸板。你们觉得哪一个对我们来说最好用？

*全班:* 黑板。

*Mrs. Mester:* 你们认为是黑板吗？观察力真好。我要擦掉一些东西，因为你们看，我没有足够的地方来写了。

*Lisa:* 别把操场给擦掉了。（别的孩子也附和道。）

*Mrs. Mester:* 咱们试试不擦黑板。我可以把这块布扯下来。（“哇！”有个孩子冒出来一句，别的孩子也有其他一些兴奋的反应。）

*Mrs. Mester:* 孩子们，我可以接着擦，擦掉圣神降临节的布置，还可以擦掉我们的午餐食品单（有个学生说：“不要”，然后其他学生也提出了很多关于该擦掉什么意见，比如擦掉日期。）

*Mrs. Mester:* 我还会擦掉日期。（一年级的学生们欢呼道：“噢！”，还鼓起掌来。）

然后，学生们和 *Mrs. Mester* 开始进行头脑风暴，讨论他们认为教室里需要放些什么。

*Mrs. Mester:* 你们想想看，希望在教室里挂点什么不一样的东西？（学生们深吸了一口气。）

*Mrs. Mester:* 你们想让什么东西成为教室的一部分？Billy，你说呢？

*Billy:* 那些东西？

*Mrs. Mester:* 你能告诉我那些东西是什么吗? 想想看, 你能不能想出一个名字, 好吗?  
*Karl:*

*Karl:* 您, 您可以把那个标牌挂上去, 那样, 那样它就可以在那些木头和类似纸板的东  
西上显示出很多单词。

*Mrs. Mester:* 你指的是那个建筑标牌吗?

*Karl:* 是的。

*Mrs. Mester:* 好。(Mrs. Mester 把 Karl 的回答写在了黑板上。)

*Mrs. Mester:* 你们还能想到什么别的东西是你们想放在教室里的吗?

*Lisa:* 卫生纸? (学生们笑了。)

*Mrs. Mester:* 面巾纸? (Mrs. Mester 将 Lisa 的回答写在了黑板上。)

*M Mrs. Mester:* Danny?

*Danny:* 一只猫? (全班同学笑了起来。)

*Mrs. Mester:* 你说的是猫还是帽子?

一个学生: 猫!

*Mrs. Mester:* 你想到了一只猫?

另一个学生: 一条狗!

*Mrs. Mester:* 你们是说猫或者狗? 你们说的是一只宠物, 类似一只班级宠物?

全班: 是的! 一只猫! 一条狗!

学生们同时大声地彼此分享着很多想法。然后, *Mrs. Mester* 摇了摇铃, 让全班同学接  
着讨论。

*Mrs. Mester:* 还有其他想法吗? 好, Eric?

*Eric:* 我们可以养一只班级鹦鹉。

*Mrs. Mester:* 这么说，你们想到的是猫、狗和鹦鹉……（学生们鼓了鼓掌，兴奋地谈起拥有一只宠物的前景。）

*Mrs. Mester:* 哦，我喜欢像 Nate 那样举着手等老师点名。谢谢你，Nate。你有什么主意？（Nate 的回答听不清。）（*Mrs. Mester* 又问了 Nate 一句。）：你认为咱们的教室里还需要哪些东西？你要再想一想？（Nate 说他要在回答之前再想想。）

*Mrs. Mester:* 好的。Steve？

*Steve:* 一只沙鼠。（学生们笑起来——他们喜欢这个回答。）

*Ann:* 一只美洲豹。

*Ben:* 美洲豹！美洲豹！

*Mrs. Mester:* 你们想到了一些关于班级宠物的好主意。能不能再想想别的什么东西？（学生们互相讨论着有可能喂养的班级宠物。）

然后，我简短地大声总结了学生们希望摆放在教室里的东西，还引导他们思考需要放在教室里帮助他们学习的东西。他们的回答包括学生绘画作品、丝带、玻璃花瓶和一个鹦鹉笼子。

午饭后，我回答了学生关于我的行动研究计划的问题，以及这一学年他们要参加哪些活动的问题。接着，我向孩子们展示了公文包里的东西（他们对此非常感兴趣），给他们看文件夹里的调查表、词语表和前一天给出的一些文章段落，并且再次表示，我会给其他任何一个愿意回答问题的人进行测试。在此过程中，我一直很小心谨慎，没有告诉他们研究的目的，以免影响结果。接下来，我讲了讲全班将要如何一起工作、在小组里如何协助和合作，就像他们早些时候做的那样。最后，我解释说，我会在项目结束后整理我们一起完成的录像带、录音带和书面工作，然后与我的顾问和其他两个人分享这些信息。

在学生们思考这些问题的时候，有些学生分享了他们的想法：

*Ben:* 我们真的要参加研究吗？

*Mrs. Mester:* 我们的确要这么做。Billy，你说？

*Billy:* 哪怕得花掉 10 分钟的时间也得做吗？

*Mrs. Mester:* 这项研究所花费的时间可不止 10 分钟。实际上，我们可能已经在这上面花 60 分钟了。

*全班:* 啊！

*Mrs. Mester:* 如果我们今天没有完成，就明天继续。咱们能做多少就做多少。Karl？

*Karl:* 我敢肯定，我敢肯定回家都没法睡觉了。

接下来，谈话集中到孩子们如何获取用来布置教室的东西上。他们提议自己制作，到商店和旧货市场买，或者在购物目录上订购。

下午晚些时候，这些一年级的学生们投票决定了一个问题：他们该以全班还是以小组的形式来决定在哪里摆放那些他们感觉应该放在教室里的东西。最后，他们一致同意由全班决定东西的摆放位置，但由各小组来负责具体的摆放工作。

我用录像机记录了开头关于在哪里记下学生回答的讨论以及每一次的头脑风暴时段。孩子们在最后一个头脑风暴时段所做的一些决定的例子包括：如何给日用品和小柜子贴标签，在教室的什么方位放置日用品，独立小柜的所有权，哪些海报和装饰品该贴在墙上、哪些该贴在公告板上，日程表各部分的位置和构成。我有一些学校和我个人购买的物品可供这些一年级的学生们选择，比如字母发声/拼写卡、日历部件、数轴、能提供社区服务的工作人员图谱，以及从 0 到 20 供数数用的一罐罐昆虫。这些材料中大多数都是真实的，例如圣人肖像；但其余的东西也包括拟人化的动物，例如形状卡上的那些。另外，他们还可以选择设计和制作自己的材料。在合作性的头脑风暴和建构活动中，我通过录像带、音像带、照片、实地笔记、轶事记录和反思日记收集了一些数据。

2002 年 12 月，教室布置完成后，我对实验组随机取样的被试单独进行了第二次团体态度评估表 (Schaps, Lewis, & Watson, 1997) 的调查，同时让其他学生独自活动。在接下来的几个星期里，我又对班级里其他想被测查的学生分别进行了调查；但他们不是随机取样的那部分。我收集了随机取样的测试数据，加到了前文提及的表格里；这些表格反映了每个项目的总体态度详目和每组相似项目的总分。我把这些表格和两张团体态度评估表的数据都存放在了一个档案袋里。

在 2002 年 10 月份和 2003 年 2 月份的家长会上，我给实验组的每个家庭发了一份家长版的团体态度评估表 (Schaps, Lewis, & Watson, 1997)，让他们在家完成，然后装在一个有邮票的回邮信封里寄给我。这个方法为我提供了家长对子女感受的认识——包括孩子们作为学习团体成员所得到的认同感以及他们对班级决定的参与程度的感受。每次开家长会，我都要求家长把每一个条目都读给孩子听，然后圈出他们认为能反映孩子感

知水平的数字，再在相应的等级下面写上孩子的意见。同时，我还会让家长写下他们关于孩子参加这项研究所获得的感受的所有想法。最后，我会从每个表单中收集数据，再把结果列在一个表格中；再在相应的项目下录入意见和分数。

从班级建设完之后到 2003 年 5 月份期间，我继续干预过程，对被试进行观察，找寻因参与创造性教室布置所造成的进一步影响的证据，例如在其他班级管理事务中参与决策的欲望。我还通过录像带、照片、实地笔记、轶事记录、反思日记和学生们每个月日志的绘画与文字材料分录来收集更多的数据。为简化编码过程，我把实地笔记、轶事记录和每日反思按照时间顺序录入，放在一个名为“教师反思日志”的独立档案袋里。我还把学生日记的分录也都录入了电脑。我把其他收集到的数据（相片、录像文本、录音文本和学生日记条目）按照时间顺序放在了单独的档案袋里。

5 月，在干预结束阶段，我对实验组随机取样的被试单独进行了团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)和分析性阅读评估表(Woods & Moe, 1999)测试，并让其他学生单独活动。在接下来的几周里，我给班上的其他学生也进行了团体态度评估表的测查，以避免偏私。但是，这些学生对调查并不感兴趣。我收集了数据，将信息加到前文提及的表格中。这些结果反映了每个项目的总体态度的详细分数、每组相似项目的总分，以及困难型、指导型和独立型阅读水平在每个领域内的单独分数。然后，我又比较了三套团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)中每个项目和每组相似项目的总分，还比较了两套分析性阅读评估表(Woods & Moe, 1999)里的阅读水平。

在干预完结阶段，我还通过对实验组的家长们进行团体态度访谈来收集数据，采集他们对于孩子成为学习团体成员的感觉的最终认识。我把每一条意见和对应的问题都输入了电脑，以辅助编码。

## 数据分析

数据分析是归纳性的，或者说是定性的。团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)是用李克特量表（一种顺序量表）来计分的，因此没有方法上的比较。我用两种方法从态度评估表的随机抽样中收集数据——比较每个项目分数总和，以及比较每组相似项目的分数总和。一些项目的逆向计分让我无法对态度评估表总分的总和进行比较。另外，我还从分析性阅读评估表(Woods & Moe, 1999)中的流水记录、复述、问题理解中收集了数据，并对实验组每一个随机取样被试在阅读水平（困难型、指导型和独立型）上的提高进行了比较。

我用团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)中的类别——帮助、合作、亲密程度、积极的人际关系和同学的影响，对学生态度表、家长态度表、家长访谈、学生

反思日志和教师反思中采集的数据进行了编码，以显示一年级学生在团体感方面的认知变化和布置活动对这些信念的影响。除了学生的态度表以外，我在每个重新输入的意见或条目之前都写上了相应类别的首字母。因为家长态度表是用李克特量表计分的，所以我通过两种方式收集了数据——比较每个项目的分数总和，以及比较每组相似项目的分数总和。一些项目的逆向计分让我无法对家长态度表总分的总和进行比较。此外，我在从家长态度表中收集的每个积极意见前画上“+”、消极意见前画上“-”，还把每个相应调查项目的得分也写了上去。对不相干的意见，我没有做记号。接下来，我又把学生的日志反思重新输入了电脑，列在相应的类别下。

## 编码程序

我对教师反思至少做了六次编码，因此我用了四根荧光笔来标记每一个类别——粉色（帮助、合作），橘色（同学的影响），黄色（亲密程度）和绿色（积极的人际关系）。由于帮助与合作这两个类别都是用粉色笔标注的，因此我又在帮助这个类别的意见开头加上了一个“H”。除了加标注以外，那些符合逆向计分类别意见的句子开头还被打上了勾。（全部五个积极人际关系的项目和一个同学影响项目是逆向计分的，换句话说，项目是用消极而不是积极的语言来描述、并对测试对象进行测试的。举个例子就是：“我的孩子感觉班上的同学只顾着自己”，而不是说“我的孩子感觉班上的同学都互相关心。”在整个研究过程中分析团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)的结果时，逆向计分项目的得分必须单独进行解读。我在比较逆向计分项目的结果时，表明有所进步的是减少而不是增加。）

经过初期编码之后，我对数据至少又进行了四轮检查，根据与研究问题的相关性来找寻每个类别的发展趋势。我用不同颜色的荧光笔标记出每个趋势的相应资料，而后在恰当的趋势标题下重新输入一个项目。没有引出足够的信息来形成趋势的那几份数据被去掉了。

我分析了数据，对研究过程中的发现、成长和变化的结果进行了说明，还提出了一些实践的建议。除此之外，我还将实验组学生态度调查的后测结果与对照组的结果进行了比较。我还分析了此次研究的局限性，并以与本研究的重复实施相关的一些结论性想法来结束这一部分的报告。

## 结果/发现

### 学生认知的变化

从团体态度评估表(Schaps, Lewis, & Watson, 1997)的结果来看,我满怀希望地认为学生对学习团体的最初认知会在实验过程中积极发展,因为他们在布置过程中十分投入;我也满以为等他们的参与程度降低以后,其认知度也会下降。然而,我欣喜地发现后者的分数仍然比实验初期高。此外,与对照组的分数相比,最后的结果同样也更高(表1)。

表 1

团体态度感调查 (学生版)

类别	实验组			对照组
	干预前	布置后	干预后	干预后
1. 帮助	82%	90%	85%	79%
2. 合作	93%	99%	96%	92%
3. 亲密程度	79%	91%	85%	73%
4. 积极的人际关系 [逆向计分]	44%	38%	37%	52%
5. 学生影响	52%	70%	67%	64%
6. 学生影响 [逆向计分]	76%	64%	58%	84%

2002年10月的家长版团体态度评估表(基于 Schaps, Lewis, & Watson, 1997)中,一年级的学生们指出,他们在学习过程中通过与同学的合作得到了班里大多数人的支持。彼此之间的亲密关系、对同伴的帮助,以及做决定和制定计划过程中同学产生的影响也列得比较靠前。另外,孩子们观察到彼此之间积极的人际关系和规章制定中的互助都还需要改进(表2)。

表 2

团体态度感调查 (家长版)

类别	2002年10月 (n = 15)	2003年2月 (n = 11)
1. 帮助	60%	47%
2. 合作	81%	17%
3. 亲密程度	67%	51%
4. 积极的人际关系 [逆向计分]	61%	43%
5. 学生影响	60%	45%
6. 学生影响 [逆向计分]	56%	50%

在 2003 年 2 月的家长版*团体态度评估表*中(基于 Schaps, Lewis, & Watson, 1997), 一年级的学生们认为他们的积极人际关系比 2002 年 10 月家长版*团体态度评估表*(基于 Schaps, Lewis, & Watson, 1997)有所增强。他们还提到自己更多地参与了规则的制定。他们对互相帮助、做决定和制定计划方面的互相影响, 以及与同伴的亲密关系等认识却有所降低。但是, 他们在学习过程中的合作意识却在很大程度上降低了。由于几个月前大部分建设过程就已经完成了, 这些结果也并不令人惊讶(见表 2)。

在第二学期的学生每月建构反思中, 彼此的亲密关系以及在做决定和制定计划中发挥持续影响力的愿望都比合作出现得更加频繁。有趣的是, 对于受到同伴支持的积极评价在 2003 年 3 月和 4 月显著增长, 然后在接下来的那一个月又下降了。另外, 一年级的学生们没有提到互相帮助, 也没说他们观察到了同伴之间的消极关系(表 3)。

**表 3**

学生关于布置的反思

类别	2003 年 1 月	2003 年 2 月	2003 年 3 月至 2003 年 4 月	2003 年 5 月
1. 帮助	0%	0%	0%	0%
2. 合作	18%	13%	4%	10%
3. 亲密程度	38%	47%	70%	41%
4. 积极的人际关系 [逆向计分]	0%	0%	0%	0%
5. 学生影响	44%	41%	26%	48%

学生对彼此的亲密程度以及积极人际关系的认识有几个有趣的模式, 这些都出现在了教师的反思日志中。在开学前几天, 一年级的学生们非常热衷于布置教室环境, 但大多数人同时也十分焦躁不安, 难以集中精力执行手上的任务——不管是全班参与的初期讨论还是单个的建构小组。不过, 在第一个星期快结束时, 大多数孩子都能全心投入自己的活动了, 只有两三个小组还需要教师的额外指导。另一个亲密程度趋势跟一个学生有关, 他在学年开始时就比自己那个建构小组中的另外两个男孩孤僻、被动。到 10 月初, 他越来越敢于发表自己的想法了, 即使另外两个成员并不总听他的, 他依然能够坚持自己的想法。第三种趋势是一年级学生会自发地表现出关心他人的迹象, 这样的事每个月都会发生, 10 月份有 6 例, 是最多的一个月。积极人际关系中的唯一趋势与做决



定有关；尤其是孩子们会提议让他们自己或者同性别的某位同学作为班级投票的受益者。

## 有影响的建构主义活动

家长的团体感访谈表明，增强团体感的活动是那些一年级学生与其他人共同参与的活动，例如：布置教室、做决定、通过诸如阅读互助小组、给同伴朗读、做实验等教育活动相互学习。

教师反思日志中也反映了学生相互影响的几个趋势中。在学年初，学生们询问是否可以参与活动，其中往往包含教室的布置。随着时间的推移，他们询问的频率慢慢降低了；据前三个月显示，每个月他们询问的次数都会减少一半。第二个趋势与做决定有关——无论是全班决定、建构小组决定、抑或是个人决定。从 2002 年 8 月到 2003 年 2 月，全班每个月都会就教室布置做几次决定，最高次数出现在 2002 年 9 月。在 2002 年 8 月到 2002 年 10 月期间，建构小组制定了计划，并做出了决定。大约有一半的决定都出现在前两个月。个人决定仅出现在第一学期，最高发生率出现在 2002 年 10 月和 2002 年 11 月。这些决定主要都是指定教室里的一个位置来摆放自己的绘画作品(图 2)。第三个趋势是投票，最常出现在 2002 年的第一个学期——尤其是 9 月、10 月和 11 月。虽然大多数投票都跟教室布置有关，但也有一些属于班级管理的范畴。最后一个模式是伴随着班级宠物出现的——8 月底，一只蜘蛛出人意料地从天花板上掉了下来。整个 10 月，孩子们在照顾蜘蛛的时候，出现了很多能真正促使学生们互助合作、亲近和彼此影响的机会。



图 2.展示学生教室布置成果的照片。请留心看，大头针上系着丝带、社区服务人员的展示位置是在与他们工作描述相关的物品旁边（警察摆在行为规范表旁边，消防员则摆在火灾疏散线路图旁边），而学生的绘画作品则用订书钉固定在没有背景纸张的公告板上。

## 阅读成绩

2002年8月和2003年5月的分析性阅读评估表的结果对比显示,实验组随机取样的10个学生中有7个阅读水平有所提高。进步最大是两个一年级学生,其中一个从指导型阅读水平的一级提高到五级,另一个从困难型的初级提高到指导型阅读水平的三级。另外两个学生的阅读水平从困难型初级水平提高到指导型二级水平,其中一人还达到了独立型阅读水平的一级。还有三个孩子的阅读水平从困难型初级提高到指导型的一级。余下的三个学生的困难型阅读水平仍然停留在指导型的初级水平(表4)。

表4  
阅读分析表

测试对象	阅读水平					
	2002年8月			2003年5月		
	独立型	指导型	困难型	独立型	指导型	困难型
1			初级		一级	
2			初级		初级	
3			初级	一级	二级	
4			初级		初级	
5			初级		三级	
6			初级		二级	
7			初级		一级	
8			初级		初级	
9		一级			五级	
10			初级		一级	

## 结论

看来很明显,在学年的第一学期积极组织学生一起设计和亲手布置教室环境可以培养他们的团体感,而这有助于在整个学年中支持他们的情感和学业。听说教室不仅仅属于老师,同时也是他们自己的以后,他们吓了一跳,而后平静下来,很快就适应了情况,开始渴求对学习环境的进一步所有权——其要求往往会于个人利益有利,即便他们意识到那样对其他人是不公平的。尽管如此,与他人一起学习而不是自己单独学习的偏好仍然保留了下来。

## 研究局限

这项研究存在一些局限。一是学生态度表的难度水平。需要有比初始规定的更多时间来澄清一些术语，并确保学生理解调查的项目。另一个局限是，在努力阅读非正式阅读评估表中的初级目录中单词的时候，一些孩子表现出了焦虑，这就阻碍了随后相应段落的阅读。第三个局限是，只有实验组进行了非正式阅读评估表的测查。如果对照组也进行了测查，就会有更多的可用数据来支持或驳斥本研究的一些结果。但是，除教学风格或理念之外的其他变量也有可能对结果产生负面影响，例如一个陌生的成人在陌生环境里对孩子进行测试而造成的焦虑，对这些学生的课程安排的破坏，以及对他们课程教学的妨碍。

## 致谢

我想感谢给了我重大支持的两人：一是威利米特大学教育学院副院长 Rita Moore 博士，他对本研究的原稿进行了批判性审阅；另一人是沃什伯恩大学的教授 Mary Shoop 博士，她担任了整个行动研究的导师和顾问。

## References

- Battistich, Victor; Solomon, Daniel; Kim, Dong-il; Watson, Marilyn; & Schaps, Eric. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multi-level analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Birrell, Heather V.; Phillips, C. J.; & Stott, D. H. (1985). Learning style and school attainment in young children. *School Psychology*, 6(4), 207-218.
- Bryant, Carol J. (1999). Build a sense of community among young students with student-centered activities. *Social Studies*, 90(3), 110-113.
- Collinson, Eric. (2000). A survey of elementary students' learning style preferences and academic success. *Contemporary Education*, 71(4), 42-48.
- Cusack, Margaret. (1995). Does building a classroom community facilitate learning? *Teaching PreK-8*, 26(3), 64-65.
- Fogarty, Robin. (1999). Architects of the intellect. *Educational Leadership*, 57(3), 76-78.

Fu, Victoria. (2000). *The primary classroom: Grades K-2*. Retrieved December 6, 2007, from <http://www.eduplace.com/science/profdev/articles/fu.html>

Heuwinkel, Mary K. (1996). New ways of learning = new ways of teaching. *Childhood Education*, 73(1), 27-31.

Katz, Lilian G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practice*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved November 1, 2007, from <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/books/disposit.html>

Lapadat, Judith C. (1994, June). *Teachers talking and students listening: A model of learning outcomes*. Paper presented at the meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Calgary, Alberta. Retrieved November 1, 2007, from [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/b0/ec.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/b0/ec.pdf)

Lapadat, Judith C. (1995, October). *Learning language and learning literacy: Construction of meaning through discourse*. Paper presented at the Inter-National Regions Conference, Prince George, British Columbia. Retrieved November 1, 2007, from [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/ee/80.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/ee/80.pdf)

Lapadat, Judith. C. (2000). Construction of science knowledge: Scaffolding conceptual change through discourse. *Journal of Classroom Interaction*, 35(2), 1-14.

Lindfors, Judith Wells. (1987). *Children's language and learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Oxford, Rebecca L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81, 443-456.

Peterson, Ralph. (1992). *Life in a crowded place: Making a learning community*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Roberts, William; Hom, Allen; & Battistich, Victor. (1995, April). *Assessing students' and teachers' sense of the school as a caring community*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved November 1, 2007, from

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/3c/c5.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/3c/c5.pdf)

Schaps, Eric; Lewis, Catherine C.; & Watson, Marilyn S. (1997). Building classroom communities. *Thrust for Educational Leadership*, 27(1), 14-18.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, Margaret C. (1992). *Adaptive education strategies: Building on diversity*. Baltimore, MD: Brookes.

Wiersma, William. (2000). *Research methods in education: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Woods, Mary Lynn, & Moe, Alden J. (1999). *Analytical reading inventory* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

## 作者信息

Julie Mester 现任麦特得天主教学校的人力资源协调员、基督君王小学的阅读/资源专家。在从事教育的 23 年间，她主要在一所教会学校教授一年级学生。她曾获沃什伯恩大学的小学教育硕士学位（偏重阅读方向）。她的研究兴趣包括孩子的语言和识字发展、建构主义、课堂管理、真实性评价，以及特殊教育中的课题。

Julie Mester

Resource Coordinator

Mater Dei Catholic School-Main Campus

934 S.W. Clay

Topeka, KS 66606

Telephone: 785-233-1727

Fax: 785-233-1728

Email: [mesterj@archkckcs.org](mailto:mesterj@archkckcs.org)

Reading Specialist/Resource Specialist

Christ the King Elementary School

5973 S.W. 25th St.

Topeka, KS 66614

Telephone: 785-272-2220

Fax: 785-272-9255

Email: [mesterj@ctkparish.net](mailto:mesterj@ctkparish.net)