

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地  
北京师范大学教师教育研究中心 组织编写  
教师专业发展丛书

青少年心理发展与学习

周宗奎 主编

高等教育出版社  
HIGHER EDUCATION PRESS

## 教师专业发展丛书

教育学原理  
教育管理原理  
教育研究方法  
课程与教学设计  
教学策略与教学艺术  
德育与班级管理  
比较教育  
教育评价  
外国教育思想史  
教育法学  
教师专业发展  
● 青少年心理发展与学习

劳凯声 刘复兴  
孟繁华  
陈时见  
王嘉毅  
王升  
檀传宝  
朱旭东  
涂艳国  
张斌贤  
黄嵐  
连榕  
周宗奎

ISBN 978-7-04-020913-6



9 787040 209136 >

定价 23.00 元

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地  
北京师范大学教师教育研究中心 组织编写

教师专业发展丛书

# 青少年心理发展与学习

尹静川 万昌锐译于香港

周宗奎 主编

《青少年心理发展与学习》是“教师专业发展”系列丛书中的一本。该书由周宗奎主编，万昌锐、尹静川译，香港明月出版社出版。该书共分八章，主要内容包括：第一章“青少年心理发展的基本理论”，第二章“青少年心理发展的年龄特征”，第三章“青少年心理发展的社会文化背景”，第四章“青少年心理发展的个体差异”，第五章“青少年心理发展的主要任务”，第六章“青少年心理发展的促进与干预”，第七章“青少年心理发展的评估与指导”，第八章“青少年心理发展的实践与应用”。该书深入浅出地介绍了青少年心理发展的基本理论、年龄特征、社会文化背景、个体差异、主要任务、促进与干预、评估与指导以及实践与应用等方面的内容，对于广大教育工作者和心理学爱好者具有重要的参考价值。



高等教育出版社



## 内容提要

本书针对网络时代中国青少年的特点，从发展心理学的角度，系统地介绍了青少年心理发展和学习理论的内容，描述了当代青少年在日常行为、学习方式、价值观等方面的特点，并力争将青少年心理发展的主流理论与新的实证研究相结合，突出反映青少年心理学的新近研究成果。

本书内容丰富、详略得当、文笔顺畅，适合用作教师教育用书，也可供在职教师培训之用以及社会读者参考。

## 图书在版编目(CIP)数据

青少年心理发展与学习 / 周宗奎主编. —北京：高等教育出版社，2007.4

(教师专业发展丛书)

ISBN 978 - 7 - 04 - 020913 - 6

I . 青… II . 周… III . 青少年心理学 - 高等学校 - 教材 IV . B844.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 027852 号

策划编辑 林丹瑚 责任编辑 王建强 封面设计 王 眇

责任绘图 朱 静 版式设计 马静如 责任校对 朱惠芳

责任印制 韩 刚

---

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010 - 58581118
社址	北京市西城区德外大街 4 号	免费咨询	800 - 810 - 0598
邮政编码	100011	网 址	<a href="http://www.hep.edu.cn">http://www.hep.edu.cn</a>
总机	010 - 58581000		<a href="http://www.hep.com.cn">http://www.hep.com.cn</a>
经 销	蓝色畅想图书发行有限公司	网上订购	<a href="http://www.landraco.com">http://www.landraco.com</a>
印 刷	北京中科印刷有限公司		<a href="http://www.landraco.com.cn">http://www.landraco.com.cn</a>
		畅想教育	<a href="http://www.widedu.com">http://www.widedu.com</a>
开 本	787 × 960 1/16	版 次	2007 年 4 月第 1 版
印 张	22	印 次	2007 年 4 月第 1 次印刷
字 数	370 000	定 价	23.00 元

---

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 20913 - 00

# 序

教师专业化的问题早已提上日程，但是什么是教师专业化，似乎至今并未弄得很清楚。根据有关专家研究，任何职业的专业化都需要具备以下几个条件：

- (1) 必须具备高水平的专业知识和技术体系。
- (2) 需要经过长期的专业培养和训练。成熟的专门职业(如医生、律师)的培养都不是短期的，除了学习理论知识外，还都很重视临床实习，在实际中学习解决问题的能力。
- (3) 要有较高的职业道德。
- (4) 要有不断增强自身专业的能力。在科学技术迅猛发展的今天，不继续学习就不能跟上专业发展的需要，专业人员就可能变成非专业人员。
- (5) 专门职业具有高度的自主权。也即专业人员在职业活动中，对于专业事宜的判断和行为具有独立性。
- (6) 专门的职业需要有自己的行业组织，实行行业自律。

根据以上条件，教师专业化就必须做到以下几点：

第一，教师必须掌握所教学科的系统的专业知识和技术体系。这是因为当今科学文化发展迅猛，教师如果没有较高的专业知识水平，很难培养掌握最先进的知识和具有创新能力的学生。因此，当前国际上教师教育的发展趋势也是强调要加强师范生专业知识的培养。

第二，教师的职业技能需要长期的培养和训练。除了学习和掌握教育理论和技能外，还要经过较长时间的实际操练。我们常说教育是一门科学，要认识教育的规律，就要学习教育理论；教育又是一门艺术，艺术的掌握是要靠练习的。依我的经验，一名成熟的教师大致要经过三个时期：一是职前学习时期，主要是学习学科知识和教育原理；二是初职时期，约2至3年，在学校中经过老教师的指导和实际锻炼，逐渐融入教师的角色；三是成熟阶段，约需3至5年，通过自己的教育实践，不断反思，逐渐熟练地掌握教育教学的技能和技巧，成为一名成熟的优秀教师。

第三，任何职业都有职业道德，教师的职业道德尤其重要。因为教师是培养人的职业，是学生心目中的榜样。教师的职业道德就是敬业爱生，严谨

## 序

笃学，对学生倾注无限的爱心，对教育事业具有奉献精神。

第四，教师要有不断学习、终身学习的意识和能力，不断提高自己的专业水平。这种学习是自觉的，可以是结合自己的教育工作有目的的学习，也可以根据自己的爱好而学习，提高自己的素养。素养提高了，对教育的本质的领悟就高，思想境界就高，对学生会产生潜在的巨大影响。

第五，教师要有独立地设计教育活动的能力，不断反思，成为研究型的教师。

当前，我国新一轮的基础教育课程改革对传统师范教育体系提出了严峻的挑战，改革中提出的教师角色的新观念、新理念无疑对教师培养、培训的知识基础和课程产生了重大影响；基础教育课程改革中出现的在职教师严重不适应的情况也对教师教育敲响了警钟，并提出了更高的要求，促使教师培养、培训进行重大改革。而改革的一个重要领域就是教师教育的课程与教学。过去师范生学的是“老三门”：教育学、心理学、教学法，现在已经不受学生欢迎。不是说教育学、心理学、教学法不需要学，而是这些课程内容过于陈旧，再加上脱离教育实际，不能解决教育中的实际问题。因此需要另辟蹊径，建立新的教师教育的课程。同时，近年来随着教师教育研究的不断深入，研究者对教师教育知识基础的认识水平也在不断提高，他们积累了丰富的教师教育知识的学术基础和实践经验，这为重新认识教师培养、培训以及所需要的课程体系的建构奠定了基础。

《教师专业发展丛书》就是在这个背景下形成的。北京师范大学教师教育研究中心虽然成立不久，但它拥有北师大培养师资的百年经验，利用教育科学多学科的优势，经过研究编著这套丛书，这是对教师教育课程改革的一次有益尝试，也是为在职教师进一步专业化提供一套学习的资源。从丛书的书目来看，就有耳目一新的感觉，因此我相信，这套丛书的出版，一定会受到教师的欢迎。

顾明远

2006年11月3日

# 目 录

<b>第一章 绪论</b> .....	1
<b>第一节 青少年期心理发展的基本特点</b> .....	1
一、青少年期的生理变化 .....	2
二、青少年期的认知发展 .....	3
三、青少年期的社会性发展 .....	6
四、青少年心理发展的过渡性 .....	8
<b>第二节 当代青少年的心理发展</b> .....	9
一、当代青少年的心理发展特点 .....	10
二、当代青少年发展面临的挑战 .....	12
<b>第三节 关于青少年的发展观</b> .....	16
一、人的发展的基本问题 .....	16
二、精神分析理论 .....	18
三、行为主义与社会学习理论 .....	20
四、认知发展理论 .....	23
五、生态系统论 .....	25
<b>第二章 青少年的认知发展</b> .....	28
<b>第一节 青少年认知发展的理论</b> .....	28
一、皮亚杰的认知发展理论 .....	28
二、文化人类学理论 .....	32
三、信息加工理论 .....	36
四、多元智力理论 .....	37
<b>第二节 青少年认知发展的基本特点</b> .....	44
一、青少年思维的发展 .....	44
二、青少年智力的发展 .....	50
三、青少年元认知的发展与学习 .....	53
四、青少年认知发展的个别差异 .....	57
<b>第三节 青少年创造力的发展</b> .....	60
一、青少年创造力的特点 .....	60

## 目录

二、影响创造力发展的因素 .....	62
三、青少年创造力的促进 .....	65
<b>第三章 青少年自我与社会认知的发展 .....</b>	<b>69</b>
<b>第一节 青少年的自我同一性 .....</b>	<b>69</b>
一、自我同一性的内涵 .....	69
二、埃里克森的自我同一性理论 .....	71
三、青少年自我同一性的发展及其影响因素 .....	75
<b>第二节 青少年自我发展的特点 .....</b>	<b>78</b>
一、青少年自我概念的发展 .....	79
二、青少年自尊的发展 .....	81
三、青少年自我控制的发展 .....	83
<b>第三节 青少年的自我中心 .....</b>	<b>87</b>
一、青少年自我中心的成分 .....	87
二、青少年自我中心的产生和表现 .....	88
三、对青少年自我中心的解释 .....	90
四、青少年自我中心的影响 .....	91
<b>第四节 青少年社会认知的发展 .....</b>	<b>92</b>
一、青少年观点采择能力的发展 .....	92
二、青少年权威认知的发展 .....	95
三、青少年人际知觉能力的发展 .....	99
<b>第四章 青少年的道德发展 .....</b>	<b>103</b>
<b>第一节 青少年道德发展理论 .....</b>	<b>104</b>
一、精神分析理论 .....	104
二、道德认知发展理论 .....	105
三、关怀道德取向与道德实践活动理论 .....	108
四、亲社会道德理论 .....	112
五、社会学习理论 .....	113
<b>第二节 青少年道德和价值观的发展特点 .....</b>	<b>114</b>
一、青少年道德认知的发展 .....	114
二、青少年道德情感的发展 .....	115
三、青少年亲社会行为的发展 .....	117
四、青少年攻击行为的发展 .....	119
五、青少年价值观的发展 .....	120

第三节 青少年的态度学习 .....	123
一、态度形成和改变的过程 .....	123
二、态度形成和改变的条件 .....	126
<b>第五章 青少年情绪情感的发展 .....</b>	<b>130</b>
第一节 青少年情绪情感发展的理论 .....	131
一、经典精神分析理论 .....	131
二、埃里克森的心理社会发展理论 .....	132
三、行为主义理论 .....	134
四、文化人类学理论 .....	134
第二节 青少年情绪情感发展的特点 .....	135
一、复杂化 .....	136
二、丰富化 .....	137
三、过渡性和不成熟性 .....	137
第三节 青少年的情绪调节与学习 .....	138
一、青少年常见的情绪问题 .....	138
二、青少年的“情商”与学习 .....	143
三、帮助青少年克服消极情绪的困扰 .....	145
<b>第六章 青少年的性别角色与性别差异 .....</b>	<b>153</b>
第一节 青少年性别角色的发展和性别差异 .....	153
一、青少年性生理的变化 .....	153
二、青少年性别角色的发展 .....	156
三、青少年心理发展的性别差异 .....	158
四、青少年的性心理与性行为问题 .....	162
第二节 青少年性心理的发展与学习的关系 .....	165
一、青少年学习心理的性别差异 .....	166
二、青少年性别角色的发展与学习 .....	168
三、青少年性心理的变化对学习的影响 .....	169
第三节 青青春期教育 .....	170
一、青春期及其影响 .....	170
二、青春期教育的必要性和基本原则 .....	173
三、青春期教育的内容 .....	176
四、青春期的异性交往 .....	180
<b>第七章 青少年的亲子关系与家庭环境 .....</b>	<b>184</b>

## 目录

<b>第一节 青少年亲子关系的变化</b>	185
一、父母的影响	185
二、亲子冲突	186
三、独立自主的要求	190
四、亲子依恋	193
<b>第二节 家庭环境与青少年发展</b>	196
一、父母教养方式	196
二、家庭氛围和功能	200
三、多样化的家庭环境	203
<b>第三节 家庭环境对青少年学习的影响</b>	210
一、家庭人际关系的影响	210
二、教养方式的影响	212
三、父母对子女的教育期望	212
四、家庭文化氛围	213
<b>第八章 青少年同伴关系的发展与学习</b>	216
第一节 青少年同伴关系概述	216
一、青少年同伴关系的发展特点	217
二、青少年同伴关系的功能	218
第二节 青少年的同伴群体和友谊	220
一、同伴群体	220
二、青少年的友谊	228
第三节 青少年的同伴关系与学习	234
一、合作学习	234
二、同伴关系与学业成就的相关研究	238
<b>第九章 青少年的心理健康</b>	243
第一节 青少年期常见的心理社会问题及原因	244
一、物质滥用及成因	244
二、反社会行为及成因	247
三、常见的情绪障碍及成因	251
四、青少年自杀及成因	254
五、青少年心理社会问题产生的原因及预防	260
第二节 青少年的心理健康与学习的关系	263
一、青少年心理健康的标准和评价	263

二、青少年心理健康对学习动机的影响 .....	266
三、青少年心理社会问题与学习 .....	267
<b>第三节 青少年心理健康教育 .....</b>	<b>268</b>
一、青少年心理健康教育的基本原则 .....	268
二、青少年心理健康教育的基本内容 .....	269
三、我国青少年心理健康教育的现状和问题 .....	271
四、青少年心理健康教育的途径和方法 .....	273
<b>第十章 青少年的学习与学习理论 .....</b>	<b>278</b>
<b>第一节 全面的学习观 .....</b>	<b>278</b>
一、心理学对学习的界定 .....	278
二、面向 21 世纪的学习观 .....	279
三、青少年学习的特点 .....	281
<b>第二节 学习原理 .....</b>	<b>281</b>
一、学习动机 .....	282
二、学习策略 .....	292
三、知识学习 .....	295
四、规范学习 .....	297
<b>第三节 学习理论 .....</b>	<b>299</b>
一、行为主义的学习观 .....	299
二、认知主义的学习观 .....	303
三、人本主义的学习观 .....	306
四、建构主义的学习观 .....	307
<b>第十一章 促进青少年心理发展的教与学 .....</b>	<b>310</b>
<b>第一节 教学与青少年心理发展 .....</b>	<b>310</b>
一、教学对青少年认知发展的作用 .....	310
二、教学对青少年人格和社会性发展的作用 .....	312
<b>第二节 学习与青少年心理发展 .....</b>	<b>312</b>
一、学习与青少年的认知发展 .....	312
二、学习与青少年人格和社会性发展 .....	314
<b>第三节 通过教学促进青少年认知发展 .....</b>	<b>316</b>
一、班风与青少年的认知发展 .....	316
二、教师领导方式与青少年的认知发展 .....	319
三、班级中的同伴互动与青少年认知发展 .....	321

## 目录

四、教师素质对认知发展的影响 .....	322
<b>第四节 通过教学促进青少年情绪情感的发展 .....</b>	<b>324</b>
一、教学与青少年的自尊发展 .....	324
二、通过教学改善青少年对情绪的自我认识和自我调节能力 .....	325
三、通过教学消除青少年的情绪障碍 .....	326
<b>第五节 通过教学促进青少年的态度和道德发展 .....</b>	<b>327</b>
一、青少年态度和道德教学的目的与意义 .....	328
二、青少年态度和道德教学的内容和原则 .....	328
三、青少年态度和道德教学的常见问题 .....	330
<b>第六节 青少年的学习与家庭、社会环境 .....</b>	<b>333</b>
一、学校、家庭、社会对青少年学习的综合影响 .....	333
二、开展综合协调的学校教育、家庭教育和社会教育 .....	334
<b>后记 .....</b>	<b>338</b>



## 绪 论

### 内 容 提 要

青少年正处在身心迅猛发展的重要时期，不仅迎来了身高、体重、体型和身体机能等一系列的生理发育变化，而且面临更加深刻的心理发展，在认知、情绪、社会性和人格等方面，都在经历迅速而影响深远的变化。特别是网络时代的中国青少年，正处于社会文化和经济生活急速转型的时期，其发展面临新的环境和挑战，也表现出了一些新的特点。心理学关于人的发展观对青少年的心理发展的动因和过程提出了不同视角的理论解释，为理解和帮助青少年的发展提供了深刻的启示。

在人的毕生发展中，青少年时期是最受关注的焦点时期之一，许多心理学家认为青少年处于身心发展的“暴风骤雨期”或“第二断乳期”。这一时期不仅表现出身心内在特点的急剧变化，而且对外在环境教育的影响也有了更多的自主选择和反应。发展心理学为教育工作者从根本上正确理解青少年的成长和发展提供了深厚的理论基础。关于青少年阶段的发展理论也能帮助我们更好地了解网络时代的青少年表现出的一些特有的行为方式。关注和理解这些青少年的身心发展特点，才能提供更适合青少年的教育环境。

### 第一节 青少年期心理发展的基本特点

青少年时期是一生中变化最为剧烈的时期之一。这种剧烈变化不仅表现于生理的发展，而且表现于与之相应的心发展，其中包括认知的发展与个性、社会性的发展。从总体上看，青少年的身心发展呈现出由童年期向成年期的过渡性特点。

## 一、青少年期的生理变化

青少年时期是人生中第二个生理发育的高峰期。这个高峰期不同于出生后第一年的第一个高峰期。这一时期不仅生理发育的速度很快，而且身体各个系统的结构和机能都逐渐趋向成熟，接近成年人。

这首先表现在身体的外形上，其中包括身高、体重和第二性征的变化。这一时期，他们的身高显著增加，出现“生长陡增”现象，平均每年增长6~8厘米，有的甚至达到10~11厘米。相应地，体重也在迅速地增加，平均每年可增加5~6千克，有的甚至达到8~10千克。但是，青少年身高和体重的变化存在比较明显的性别差异。在童年期，男女儿童相差不大，但到了青少年时期，他们出现了明显的差异，这主要表现在身高和体重开始突增、达到发育高峰和停止增加的时间上，女孩生长发育的时间一般要比男孩提前一两年。例如，女孩身高、体重在10岁左右开始突增，而男孩要晚一两年，一般在11、12岁起才开始；女孩在12~13岁达到增长高峰，而男孩在14岁左右达到高峰；女孩一般在19岁左右即停止增长，而男性一般长到23、24岁。第二性征的变化使男女青少年的身体外形出现明显的差异。进入青少年时期之后，男孩喉结突起，声带变宽，声音变粗；唇部长出胡须；长出阴毛、腋毛。女孩声带变窄，声音变尖；乳房开始发育；骨盆变宽、臀部增大；长出阴毛、腋毛。

血液循环系统、运动系统、呼吸系统、神经系统的生理机能也显著增强。青少年的心脏体积、血压等都接近成年人；肺活量迅速增大，到17岁左右接近成年人水平；肌肉和骨骼的发育迅速，肌肉力量增强；到青少年早期（12岁左右），儿童脑的重量、容积和脑电波都与成年人相差无几了，整个神经系统的结构和机能也基本上发育成熟。

生殖系统的发育与性成熟是青少年变化最为剧烈的方面之一。一般情况下，女孩从11、12岁，男孩从13岁开始，生殖器官开始发育，女孩一般在10~16岁出现月经初潮现象，男孩一般在12~18岁出现遗精现象。

青少年生理的发育引起了一系列心理变化。首先，神经系统的发育为青少年的心理发展奠定了基础，与之相应，各种认知能力尤其是抽象逻辑思维能力迅速发展起来；其次，性成熟带来了对异性情感的变化，男孩与女孩都会产生对性的好奇心，对异性产生好感；另外，青少年的“成人感”日趋增强，他们希望父母和老师把自己看作成年人，希望拥有自己的“私人世界”。我们需要注意，青少年生理发展既可能具有积极影响，又可能产生消

极影响。这一时期，他们虽然在体形和生理机能上接近成年人，但是，在心理上与成年人仍然存在着一定的差距，这意味着，我们应该加强对青少年的教育和引导，其中包括生理卫生和性教育、心理健康教育、社会交往教育等，帮助他们摆脱成长过程中出现的各种困扰，避免各种不应有的行为问题。

### 二、青少年期的认知发展

青少年的认知发展表现于感知、记忆、思维、想象乃至元认知等心理过程以及社会认知能力等方面。其中，思维的发展反映了青少年认知发展的主要特征。

#### （一）青少年思维发展的一般特点

在整个青少年时期，抽象逻辑思维迅速发展，并占据主导地位。从总体上看，青少年的思维发展表现出一些新的特点。

1. 假设性和计划性。青少年的思维具有更强的假设性和计划性，他们能够根据问题的条件和要求，提出多种假设，然后进行检验，确定问题的正确答案。瑞士心理学家皮亚杰(J. Piaget, 1896—1980)等人在“钟摆实验”中的研究结果充分表明了这一点。研究者用一根绳子系一个摆锤构成钟摆，实验时要求被试确定，决定钟摆速度的因素是什么。在此过程中，被试可以改变绳子的长度、摆锤的重量、摆锤下落时的高度以及最初推动力的大小。结果显示，处于具体运算阶段的小学儿童常常同时改变上述所有的因素，认为各种因素都会影响钟摆摆动的速度，青少年则不同，他们能提出多种假设，并且能改变其中的一个因素而恒定其他因素，对假设进行逐一验证，最终得到问题的正确答案，即绳子的长度决定了钟摆的速度。不仅如此，青少年不仅能够对现实存在的事物进行逻辑思考，而且能够对可能发生的事物进行思考。

2. 抽象性。青少年处于形式运算阶段，他们逐渐能够摆脱具体事物的束缚，将内容与形式区分开来，对抽象的符号或形式进行运算。而处于具体运算阶段的小学儿童，就很难做到这一点，他们在思维活动中需要依赖于具体事物的支持。我们能够在初中阶段开设代数课，说明青少年已经具备了进行抽象思维的能力。

3. 创造性和独立性。青少年喜欢标新立异，他们能够从某种新的角度思考问题，提出新颖的、具有独创性的问题解决办法。在许多发明创造活动中，中学生都占有相当大的比例。青少年思维的独立性和批判性也日益明

显，他们能够检查和批评自己与别人的意见，不盲目相信别人，开始形成独立的人生观和世界观。

4. 内省性。青少年的元认知能力迅速发展，他们能够认识和评价自己的思维活动过程，并进行有效的调控，以采取更好的思维方法或策略解决问题。我们经常可以看到，中学生能总结出自己思维活动的优点和缺点，在回答问题时避免陷入思维的误区；在数学学习中，能够将遇到的各类题目的解法归纳、整理出若干类型。这本身也反映了青少年自我意识的迅速发展。

另外，青少年的社会认知能力也发展到一个相当高的水平。例如，在道德认知方面，他们能够达到心理学家柯尔伯格（L. Kohlberg, 1927—1987）所说的后习俗水平（包括契约、权利和民主法制阶段、普遍的道德原则阶段），能够理性地思考问题，认为应当以大多数人的意见和社会福利作为判断一个人的行为是否道德的标准，一些青少年还能根据普遍的人类道德原则判断人们的行为。

### （二）青少年思维发展的年龄差异或阶段差异

青少年思维的发展表现出明显的年龄差异或阶段差异。也就是说，在少年期与青年初期（大体上相当于初中阶段与高中阶段），青少年在思维品质、思维发展的水平和结构等方面都有所不同。

在学龄初期，儿童的思维从具体形象思维逐渐向抽象逻辑思维过渡。进入少年期或初中阶段之后，儿童的抽象逻辑思维逐渐发展起来，而且逐渐占据优势地位。但是，从总体上看，初中生的抽象逻辑思维常常需要具体经验的支持，含有较多的具体形象成分。到了高中阶段，青少年思维的抽象概括程度进一步提高，开始形成辩证逻辑思维，能够以全面的、运动的、发展的观点分析和解决问题。

虽然初中生掌握的概念更为丰富而系统化，能够进行相对复杂的归纳和演绎推理，而且思维的创造性和批判性都有了很大的发展，但是他们的思维仍然有待于发展和完善，他们的思维具有较大的片面性和表面性。如思考和分析问题时，思想容易偏激，常常表现出极端化的行为，不能辩证地分析和看待问题；而且，他们很容易只看到事物的个别特征或外部特征，而不能深入事物的本质。例如，在对某些社会问题发表看法时，他们常常慷慨激昂，侃侃而谈，发表许多脱离现实的看法或意见；他们常常为异性的外貌所倾倒，而不能客观地分析对方的优点和缺点。

除此之外，初中生的思维还具有较强的自我中心化倾向。由于身心发生的迅速变化，他们常常过分地关注自己的身体、外貌、能力和行为，单方面

地从个人的角度考虑问题，将自己关注的焦点“混同于”他人关注的焦点，而不能清晰地认识别人的看法、观点。青少年时期出现的这种“自我中心”突出地表现为“假想的观众”与“独特的自我”这样两种现象。“假想的观众”是指，许多青少年非常看重别人对自己的评价，在公众场合，他们感觉自己像在舞台上表演，周围的人们都是自己的观众，都在关注着自己的“表演”。“独特的自我”是指，许多青少年由于过分地关注自己，认为自己是独特的、与众不同的，他们过分地夸大自己的情绪体验和主观感受，认为自己的情绪情感是独一无二的，一些青少年甚至认为，没有人能够理解自己。

到了高中阶段或青年初期，青少年的思维发生了比较深刻的变化。这不仅表现于思维的深刻性、独创性、灵活性等品质上，而且表现于思维的结构和特征上。首先，他们的抽象逻辑思维得到了更为充分的发展，能够熟练地运用抽象的符号进行思维，形成了精确的概念和概念体系，形成了比较完整的、逻辑性很强的知识体系，能正确地运用逻辑法则。他们不仅能够从具体的事例或现象上升到一般的理论或原理，进行归纳推理，而且能够运用一般的原理解释或分析具体的事例或现象，用理论指导认识，由初中阶段“经验型”的逻辑思维转化为“理论型”的逻辑思维。其次，他们的思维具有更强的辩证性，能够进行辩证逻辑思维，更全面地、动态地、客观地认识和分析问题，同时也能够客观地认识和对待自己。

有的研究者认为，青少年后期或青年初期的思维可以称为“后形式思维”。这个阶段的青少年已经认识到，对许多问题特别是社会问题，人们并不是按照“僵化”的纯粹的形式逻辑给出答案，对同一个问题往往有多种解决方案，人们对问题的解释往往取决于他们的生活经验。斯诺特(Jan Sinnott, 1984, 1998)认为，后形式思维具有以下重要特征。(1)现实性，即看问题避免极端化、绝对化，更符合生活现实。(2)变通性，即能在抽象的形式化的推理与现实的思考之间进行转换，例如，他们常说：“这在理论上讲得通，但在现实生活中行不通。”(3)全面性，即认识到大部分问题都有不止一种原因，也有不止一种解决方案，一些方案可能比另一些方案更有效。(4)实用性，即从多种方案中选择最佳的解决方案，并确定选择的标准。(5)矛盾意识，认识到一种问题解决方案往往会产生积极的和消极的影响。有的研究者向被试呈现这样一种任务：“一个男人酗酒，尤其是在宴会上。他的妻子警告他，如果再酗酒，就带着孩子离开他。但这个人在一次聚会中又酗酒了。他妻子会离开他吗？”青少年早期的儿童往往会根据严格的

形式逻辑进行推理：“他妻子会离开他，因为她这样说了。”但是，青年初期或青少年晚期的儿童却能认识到，对同一个问题有多种解释或可能性，人们做出何种解释或决策，取决于他们的生活经验。这一时期，青少年思维的辩证性和灵活性显著增强。

另外，青少年的思维发展还存在着某些性别差异。有研究表明，男女青少年的思维各有特色，女性长于形象思维，男性则长于抽象思维；男性的推理能力相对优于女性，而进入青春期之后，男女青少年开始在不同形式的思维上表现出不同的发展速度。

### 三、青少年期的社会性发展

青少年的个性与社会性得到进一步的发展，这不仅表现在自我的发展上，而且表现在情绪情感、价值观以及社会交往等各个方面。

#### （一）自我的发展

青少年是自我发展的重要时期。这首先反映在自我同一性的发展上。根据美籍心理学家埃里克森(E. H. Erikson, 1902—1994)的观点，青少年时期人格发展的主要任务是确立自我同一性，避免同一性混乱。自我同一性是一个人关于自我的一贯认识，它由个人稳定的目标、价值观、信仰构成。我们也可以认为，自我同一性是一个人对自己的本质和独特性的意识与感受的统一体。如果一个青少年能清楚地了解现实中的自己，了解自己的外貌、个性、信仰、民族、职业等，同时了解现在的自己与过去的自己之间的连续性，知道自己将来会成为一个什么样的人，那么，我们就可以说，他的自我同一性获得了较好的发展，反之，就可能是自我同一性混乱。

进入青春期后，青少年一般会进行积极的探索，他们想知道自己到底是谁，想在过去的自我、现在的自我之间找到一种“连续性”，想知道自己将来能做什么、能成为一个什么样的人。他们为此不断地陷入困惑，同时又通过积极的尝试和探索而不断地消除困惑，由此逐渐形成稳定一致的自我意识和特定的社会角色。

从青少年的自我评价、自我体验和自我控制等方面，我们可以更清楚地看到青少年期自我的变化。

首先，青少年自我评价的独立性和稳定性日益增强。学龄初期的儿童在进行自我评价时，容易受他人评价的影响，特别是容易受到教师的影响，因而容易变化；到了青少年期，个体的自我评价仍然可能受到教师和同伴评价的影响，但是，随着年龄的增长，他们的自我评价越来越独立、稳定。其

次，自我评价的抽象性和批判性也日渐增强。青少年的自我评价逐渐能够从一些概括的层面，采用抽象的词汇描绘和评价自己，而且，他们的自我评价也日益全面而深刻。

与此相应，青少年的自我体验也越来越丰富、深刻而多样。他们的自尊或受人尊重的需要日益增强，尤其是在同伴群体中，他们更希望具有一定的社会地位和尊严。有的教师在班级中当众公布成绩和名次时，那些名列前茅的青少年更容易产生高度的自豪感和自信心，那些成绩较差、名次靠后的青少年则容易产生自卑感，倾向于否定自己，有的青少年学生甚至自暴自弃。

同时，青少年的自我控制能力也逐渐增强。在青少年早期（初中阶段），许多青少年在纪律或环境的要求下能够进行自我控制，但他们的自我控制行为不够稳定和持久。而随着年龄的增长，特别是到青年初期或高中阶段之后，自立自强开始成为许多青少年的内在需要，自我控制的动力不断“内化”，而且，高中生的远景动机和自我理想也增强了他们的自我控制能力，使其自我控制行为更为稳定、持久。

与思维的发展一样，青少年自我意识的发展也表现出一定的年龄差异。进入青春期后，青少年的自我意识迅速高涨，他们就像突然发现了一个崭新的自己，觉得自己一下子长大了，有了“成人感”。内心世界开始变得丰富而复杂，拥有了自己的“隐私”，喜欢在日记中倾诉自己的心事，表达自己的思想和感受；喜欢在众人面前表现自己的能力、性格，以引起别人的注意。他们的思想常常过于主观、偏激，甚至表现得“自我中心”。这一时期，许多青少年强烈地要求独立，对父母、教师等成年人持有强烈的反抗情绪。而到了青少年中后期，青少年的自我意识高度发展，自治、独立的愿望进一步增强，但大部分青少年能够与父母或教师保持良好的关系，他们关注自我的发展，形成相对明确的理想自我。他们对自己的评价更为客观、更为深刻，自尊进一步增强。到了大学阶段，这种自我意识的变化更为明显。

可以说，由于生理、发展任务或社会要求的变化，青少年自我的发展呈现出“内省化”特点，他们从对外部世界的注意转为对自我的关注，日益关心自我的存在；理想我与现实我、个体我与集体我、主体我与客体我进一步分化，而且不同的“自我”之间还存在着一定的冲突，没有实现真正的和谐。

### （二）情绪情感与社会交往的发展

与以前各个时期相比，青少年的情绪情感表现出一些新的特点。在青少年早期或初中阶段，个体的情绪变化多端，一会儿像狂风暴雨，一会儿像晴

空万里，一会儿又像阴霾密布，这也是一些学者将青少年时期称为“风暴期”的重要原因。他们一方面表现得比较内向，希望拥有自己的“私人”世界，另一方面，他们又喜欢表现和表达自己，而且情绪容易冲动。随着年龄的增长，他们的自我调节和控制能力增强，情绪逐渐趋向稳定，但许多时候仍然是“表里不一”，不愿表露内心真实的情绪感受。而且，产生某种情绪后，如果不能得到及时的排遣或调节，还可能会形成持续存在的心境。

同时，青少年情绪体验的内容也更为丰富而深刻，一方面，他们的道德感、理智感和美感充分地发展起来，另一方面，他们的情绪体验变得更为细腻、敏感。相对于以前的各个时期，引起青少年深刻的情绪体验的往往不是满足他们生理需要的事物，而是学习、工作和人际交往中的成功或失败。这与青少年社会经验的丰富、认知能力的提高密切相关。在良好的友谊关系中，青少年会形成一种亲密感，相反，如果在学习和交友过程中不断地遭受挫折，他们也可能形成自卑、抑郁、焦虑、孤独等情绪问题。

青少年的社会交往也发生了一些新的变化。他们社会交往的范围进一步扩大，而且开始形成亲密而深刻的友谊关系。与以前的各个时期不同，青少年的同伴交往在其社会交往中开始占据极为重要的地位。在同伴交往中，青少年可以满足社会交往的需要、自尊和受人尊重的需要，可以获得各种社会知识。他们往往对同伴有一种强烈的趋同倾向，在行为、观念上希望与同伴保持一致，以获得同伴群体的认可和接纳，而且，他们逐渐从疏远异性变为亲近异性，异性之间开始产生好感。同时，他们与父母、教师或其他成年人的关系却有所疏远，他们的情感、行为、观点日益独立，产生了强烈的自治要求。青少年追星、结群甚至团伙犯罪都与这种社会交往的变化有关。

另外，随着社会认知能力的增强，青少年初步形成和确立了自己的价值观，他们对未来的职业、生活方式、个人发展方向等问题有了自己的看法，对人生的意义也逐渐形成了比较明确而稳定的认识。人生观、价值观的逐渐确立为他们后来的学习和工作奠定了良好的基础。

### 四、青少年心理发展的过渡性

青少年期是从童年期向成年期过渡的特殊时期，无论从生理上，还是从认知与个性、社会性上，青少年都表现出明显的过渡性。

从生理上看，进入青春期后，青少年身体的各个系统，包括运动系统、循环系统、呼吸系统、生殖系统等，都获得了迅速的发展，各项生理机能显著增强。其中，生殖系统的变化最为明显，而且对青少年心理的影响也最为

突出。男性青少年的雄性激素、女性青少年的雌性激素分泌增加，促进了他们的性成熟。他们逐渐具备生殖能力。生理的日趋成熟、身体机能的日益增强，使青少年从内到外都更像一个成年人，这在很大程度上促成了他们的“成人感”和独立、自治的要求。

从认知的发展来看，青少年的思维处于皮亚杰所谓的“形式运算阶段”。在问题情境中，他们能够提出假设和检验假设，思维具有较强的计划性、抽象性和灵活性，自我反省能力和元认知能力都显著增强。到了青少年后期或大学阶段，青少年还发展起辩证逻辑思维或“后形式运算”能力，能够用全面、灵活、发展的眼光分析和解决问题。而且，他们的社会认知能力也接近或达到成人水平，能够根据人们所处的社会文化环境理解他们的观点、情感和行为。

从个性、社会性的发展来看，他们通过积极的探索，逐渐确立了自我同一性或自我身份感，初步形成了人生观和价值观，为随后的学习和就业做好了心理准备。他们能够与朋友形成亲密的友谊关系；在家庭中，他们一方面争取独立、自治，另一方面又要依赖于父母，从经济上、情感上获得他们的支持；在学校里，他们具备了分析和解决问题、独立获取知识的能力，但又需要教师的指导和帮助；同时，他们热切地希望参与社会生活，独立地生活和工作，但又需要进一步学习，以具备充足的知识和技能。社会也要求他们具备从事未来的社会工作或职业的能力以及适应未来社会生活的品质，要求他们承担一定的社会责任，或者为将来承担某些社会责任（如家庭责任、工作责任）做准备。而且，按照法律规定，我国年满 18 周岁的青少年必须履行成年人的社会义务，同时也享有只有成年人才能够享有的许多权利。

无论从客观的社会要求，还是从个体的身心发展，过渡性是青少年时期的重要特征，在告别了相对幼稚、脆弱的童年之后，青少年经过连续的发育和积极的探索，逐渐成长为适应社会要求、能够承担特定社会责任的成年公民。

## 第二节 当代青少年的心理发展

由于社会的发展和生活方式的变化，当代青少年生活学习的环境发生了巨大变化，青少年的成长和发展出现了一些新的特点，也面临一些新的挑战。特别是互联网对当前社会生活的广泛影响，体现在青少年的日常行为、

学习方式、社会交往甚至价值观等方面都产生了不同于上一代人的重要变化。

### 一、当代青少年的心理发展特点

与前辈相比，除了进入青春发育期比上一代人普遍提前、平均身高增加，甚至近视眼发病率增加等，当代青少年的心理发展方面也出现了一些新的特点。

#### （一）思维活跃，知识面广

随着现代学习资源的丰富、教育和文化环境的改善，特别是各种各样的图书资源、电视、互联网等为青少年提供了极为广阔的学习天地和获取信息的途径，其知识面得到极大的拓宽。

他们不仅对探索和理解各种各样的自然现象具有浓厚的兴趣，而且对各种社会现象充满热情；不仅对身边发生的事情感兴趣，而且希望通过各种媒介了解世界各地发生的新闻。许多中小学教师反映，自己花了很多时间备课，但学生仍然对课堂不感兴趣，原因是学生对自己讲的东西都已经知道了。显然，教师的这种烦恼和压力感是由当代学生的新特点引发的。

初中是学生抽象逻辑思维迅速发展的特殊时期。到小学中高年级之后，学生的思维逐渐变得活跃，思维的创造性、批判性、灵活性都得到很大的提高，善于进行各种形象的和抽象的思维活动。他们富于想象，喜欢标新立异，在课堂上积极举手发言，发表自己的看法，能够对一个问题给出许多种不同的解答方法。而且，他们常常不迷信也不满足于老师提供的现成答案，喜欢提出新的解决问题的方法。在一些发明创造活动中，许多小学生和初中生脱颖而出。

#### （二）自主独立，表现欲强

初中生的自我意识迅速发展，自主独立的要求也日益高涨，进入青春期以后，他们逐渐感到自己已经长大成人，不再是一个小孩子了。他们的这种自主独立的要求不仅表现在情感方面，而且表现在思维、行为层面上，他们不再像以前那样强烈地依赖于父母，而是拥有更多的朋友和同伴，也不再盲从自己的父母或教师的观点，而是能够通过独立思考，提出自己的观点；而且，在日常生活中，他们表现出更多的反对父母干涉和控制的行为。

自我表现欲增强是当代青少年发生的另一大变化。在鼓励儿童独立性和自主性发展的教育环境下，当代中小学生不再像以往的学生那样不敢表现自己，不敢随便表达自己的观点和感受。相反，他们更愿意表达自己和表现自

己。在课堂和讨论会上，他们积极举手发言，争先恐后地发表意见；在演出或比赛时，他们积极参与竞争，不甘落后。在各种科技和社会实践活动中，他们也能够标新立异，提出让人耳目一新的主意，做出令人惊讶的发明创造。在初中阶段尤其如此。初中生经常出现的“假想的观众”和“独特的自我”现象增强了他们这种自我表现的欲望，他们希望通过这种自我表现塑造一个为社会和同伴所认可的自我形象。

### （三）对权威的认知发生变化

在小学低年级，父母和教师是“绝对”的权威人物，是他们心目中的榜样，儿童对事物，包括对自身和他人的评价，很容易受教师和父母的影响。随着年龄的增长，儿童的思维能力不断提高，父母和教师在他们心目中的地位也逐渐开始“动摇”。尽管小学高年级儿童仍然容易受到教师和父母的影响，尤其是父母和他们喜欢的教师的影响，但他们已经能够独立地思考问题，提出自己的观点和见解，而不是盲从成人，有时还会跟家长和老师进行“辩论”。

到了初中阶段以后，儿童的自我意识高涨，思维的独立性和批判性获得了进一步发展。他们一方面继续从父母那里获得安慰、支持和建议，另一方面要争取自主。在亲子关系中，他们的情感、观点、行为日益独立，希望“摆脱”对父母的依赖，能够自主地做出判断和决策。在师生交往中，他们也变得独立而客观，对许多问题的看法不再“迷信”和盲从老师。而且，他们对家长和老师能进行客观的评价。

### （四）同伴对青少年的影响力增强

随着年龄的增长，同伴在中小学生生活中的地位逐渐上升，影响力增大，到了初中阶段，同伴的影响最强。这一时期，他们在生理上逐渐趋向成熟，心理上渴望自主、独立，摆脱成年人的束缚。这种身心发展特点促成了他们对同伴团体的趋同，他们喜欢结成亲密的同伴团体，希望从朋友和同伴那里获得从父母和老师那里不能获得的认同和尊重。在衣着、打扮、兴趣、观点、行为习惯等方面，他们都倾向于与同伴团体保持一致，形成了一种由未成年人为主体的“亚文化”。初中生愿意与“同伴”交心，说心里话。在当前社会转型时期，青少年对权威的态度和认知逐渐多元化。与以往相比，父母和教师等成人的影响力，越来越多地受到来自青少年同伴的挑战。

同伴团体对学生的身心发展具有积极的影响。在同伴交往中，他们可以相互学习和帮助，满足基本的社会需要，提高社交能力和学习能力。但是，也有少数初中生过分地依恋和趋同于一些行为不端的同伴，结果荒废了学

业。一些青少年走向犯罪道路都与不良同伴团体的影响有关。

### (五) 价值观呈现多元化

当代青少年的价值观念发展也呈现出一些新的特点。从总体上看，绝大多数青少年仍然认同传统文化所倡导的道德价值观念，也表现出良好的道德行为，但也出现了道德价值多元化的特点。

一项调查结果表明，中学生注重品德修养，在回答“你认为人最重要的品质”一问时，排在前三位的是：诚实、善良、宽容。<sup>①</sup> 在青少年中，“孝敬父母”、“为社会作贡献”都很受推崇。但是，也有部分学生把“高收入”、“有地位”、“有权力”作为成功的首选标志，追求个人价值成为部分中学生努力的目标。另外，大部分初中生认同“没有功名成就，人生仍然可以有价值”。过去由传统的道德价值观所主导的一统天下已经为多元化的道德价值观所取代。中小学生群体中出现的这种道德发展新趋向对教师、家长和社会提出了新的挑战。

## 二、当代青少年发展面临的挑战

青少年正处在人生发展的极为重要的“成型”阶段，其行为很容易受外界环境的影响。网络时代的到来，使得青少年的生活和交往方式发生了巨大的变化。当前中国正在经历社会经济迅猛发展的社会转型，城乡环境日新月异，思想观念渐趋多元，娱乐传媒光怪陆离，在这些影响下，青少年中出现了一些倾向性的行为表现，当代青少年的发展面临一系列新的挑战。

### (一) 上网行为逐渐增多

1995年，我国开始向公众开放互联网。在短短的11年时间里，互联网在我国的发展速度可谓惊人。中国互联网信息中心(CNNIC)公布的第十七次统计报告显示，截至2005年12月，我国上网的计算机已经发展到4950万台，上网人数达到11100万人，其中18岁以下的占16.6%。中小学生上网比例比较高，很多城市青少年在家中、学校、网吧使用互联网，而在农村一般镇上就有多家网吧，学校的机房也相应地向学生开放。无论城填，上网已成为中小学生生活的一部分，他们会利用网络来游戏、学习、交流和娱乐。<sup>②</sup>

随着学生上网行为的日益增多，一些不能很好地把握自己的学生，很容易过度沉迷于一些不良的网络环境之中，导致网络成瘾，甚至荒废学业。据

<sup>①</sup> 黄安毕. 关于中学生思想道德的现状及对策. 广西教育, 2004(7~8)

<sup>②</sup> 中国互联网络发展状况统计报告. <http://www.cnnic.cn>. 2006-1-7

中国青年报报道，目前国内网络成瘾发生率呈迅速上升的趋势，处在13~18岁年龄段、身心迅速成长发育的中学生是“网络成瘾”的重灾区。“网络成瘾症”不仅能使人们的心理对网络产生依赖，而且能影响到人的身体健康，尤其是植物神经紊乱、体内激素水平失衡、免疫功能降低，引发各种疾患，如心血管疾病、胃肠神经官能病、紧张性头疼、焦虑、忧郁等，甚至可能导致死亡。

根据一项全国性的调查显示<sup>①</sup>，目前我国网瘾青少年约占青少年网民的13.2%；在非网瘾群体中，约13%的网民有网瘾倾向。初中学生网瘾现象严重，某些地区初中学生群体中的网瘾比例甚至高达23.2%。调查结果还显示：网瘾比例的地理分布不明显，网瘾现象在全国普遍存在，与各地经济发展水平无明显关联。因此，引导青少年正确使用网络、预防青少年上网成瘾，已经刻不容缓。

网络究竟会对学生产生何种影响，在一定程度上取决于网络社会管理的水平以及学校和家长的引导。2001年11月，团中央、教育部、文化部、国务院新闻办、全国青联、全国学联、全国少工委、中国青少年网络协会等部门向全社会发布了《全国青少年网络文明公约》。公约内容如下：要善于网上学习，不浏览不良信息；要诚实友好交流，不侮辱欺诈他人；要增强自护意识，不随意约会网友；要维护网络安全，不破坏网络秩序；要有益于身心健康，不沉溺于虚拟时空。这一公约对规范青少年的上网行为，利用网络促进学生的身心健康将起到积极的推动作用。

网络对学生的影响还取决于学校和家长的引导。中国社科院媒介传播与青少年发展研究中心针对青少年上网问题进行了一项调查，<sup>②</sup>结果表明能正常交友、正常生活、有个健康的生活环境的孩子一般上网都不会影响其学习，上网对这部分孩子来说是有好处的，如他们与家长交流更多，拥有更多的朋友，社会参与愿望更强烈。而那些学习上不成功、受老师训斥较多或缺少朋友的学生很容易迷恋上网络，他们借助互联网玩游戏来逃避现实，沉迷于虚拟的网络世界。

### （二）游戏形式向电子或电脑游戏倾斜

随着电子游戏室、网络、家庭游戏机、电脑的普及，当今中小学生的主要游戏形式已从传统的结构游戏、角色游戏、智力游戏向电子或电脑游戏倾

<sup>①</sup> <http://www.sina.com.cn> 2005-11-29

<sup>②</sup> 中国青年报·网络对生活中成功的孩子不会有太大影响 2003-9-22

斜，电子或电脑游戏吸引着愈来愈多的中小学生。一项调查（中国社会调查所，2006年4月19日）的对象涉及北京、上海、广州、南京、武汉、哈尔滨、沈阳、郑州八城市的青少年。调查结果显示，电脑游戏已成为青少年的主要娱乐方式。其中，常玩电脑游戏的占所调查人数的89%，玩过网络游戏的占所调查人数的83%，喜欢具有暴力打斗和成人内容的游戏情节的占63%；他们玩游戏的最大目的是寻找快乐感受，达到54%，其次是休闲和放松，占21%，锻炼智力的有13%（图1-1）。

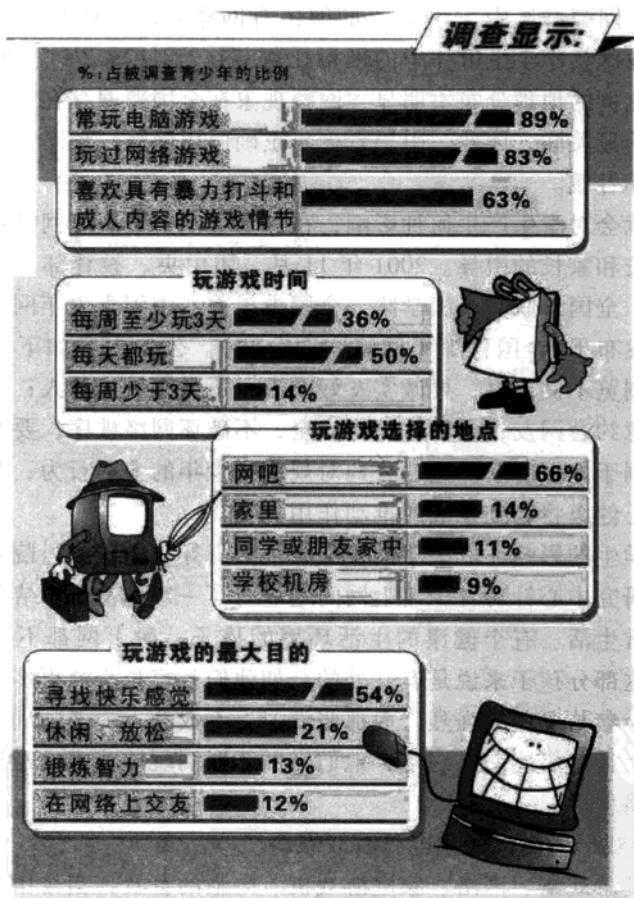


图1-1 青少年与电子游戏

游戏在儿童生活中具有重要的意义。电脑游戏作为游戏形式中的一种，不能简单地肯定或否定。电子游戏是现代社会的产物，适当玩适合的游戏可

以作为学生学习之余的调节手段。有的电脑游戏可以促使学生智力的开发和逻辑思维的锻炼，但也有些游戏涉及暴力倾向和色情内容，如果学生经常玩这样的游戏，心理会受到很大的影响。过度沉迷于此，会造成一系列不良后果，如可能抑制儿童左前脑的正常发育，抑制青少年的社会交往，影响身体健康和人格发展。如何引导学生正确对待电子或电脑游戏是一个值得关注的重要问题。

### （三）榜样学习呈现新特点

榜样学习是青少年良好行为习惯形成的主要途径之一。榜样可以引导学生进行自我提升，帮助他们实现自我成长。中国青少年研究中心的调查表明<sup>①</sup>，有责任感的父亲和慈爱贤淑的母亲，是中学生最喜爱的形象。在此项调查中，还发现电视对中小学生的偶像崇拜影响最大。由于电视的影响，歌星、球星等明星们曾一度成为一些中小学生心目中的偶像，许多教师和家长也因此担心学生因为对歌星、影星的崇拜而玩物丧志。这项调查也显示，崇拜明星这一热潮已开始降温，即偶像崇拜出现了由过去对歌星、影星的崇拜转为对自己父母、科学家、企业家等成功形象的崇拜。一些英雄人物和科学家已成为当前中小学生的崇拜对象。青少年对公众榜样开始形成自己的评判标准。

#### 专栏 1-1 中小学生“追星”，科学家成偶像

首届国家最高科学技术奖获得者、中国“杂交水稻之父”袁隆平院士与武汉 1 500 名中小学生面对面交流。一位 8 岁的小学生问：“袁爷爷，你的成就那么大，为什么未获诺贝尔奖？”袁隆平笑道：“我没那个奢望，再说诺贝尔奖没有单独设立农业奖项，而是归口于‘和平奖’，而诺贝尔‘和平奖’政治色彩太浓，我对此没抱希望。”有学生问袁隆平：“您是如何获得成功的？”袁隆平答：“做 100 次科学试验，能成功一次就不错了，但机遇不是单纯的机会，机遇总是青睐有心人。我之所以能培育出‘杂交水稻’是和几十年泡在水稻田里分不开的。”

<sup>①</sup> 2005 年中国中小学生学习和生活状况研究. 中国儿童信息中心. <http://www.nwccw.gov.cn>. 2006-8-18

自己不下田，不到第一线，那是纸上谈兵，书本里种不出水稻。”

一个小时的报告会，学生们向袁隆平递了300多张条子，袁隆平连竖大拇指称赞武汉的学生有水平，提的问题都很尖锐。

与儿童自身相似，卓越的人易成为儿童的榜样。2001年袁隆平被授予2000年度中国国家最高科学技术奖，社会媒体对此高度关注。有关袁隆平个人及其事迹的报道频频出现在报刊、电视、网络等各种媒体上。中小学生从这些报道中已感受到了科学家的伟大，感受到了时代英模的风范。

（资料来源：张双武. 武汉中小学生“追星”袁隆平成“实力”偶像。中国青年报，2002-2-19）

### （四）消费内容多样化、消费观念成人化

当代青少年特别是城市青少年的消费观念也出现了一些新的变化。初中生零花钱的用途呈多元化倾向，其零花钱的用途主要用来购买书籍、文体用品、零食、送同学礼物、买衣服、上网、娱乐等。对一所中学的调查发现，学生在消费时最注重的是品牌和款式。许多家长怕自己的孩子在消费上比别人差，怕孩子自卑，于是追求名牌，使孩子过于在意别人对自己的看法，以穿、用讲究名牌赢得同伴尊重，相互攀比。同学来往也请客送礼，日常用品追求名牌或者另类，消费观念呈现出成人化倾向。这提示学校教育要注意学生的消费行为，家长和老师要引导孩子形成正确的消费观念。<sup>①</sup>

## 第三节 关于青少年的发展观

### 一、人的发展的基本问题

关于人的发展的基本理论观点决定着一个社会所采取的与人的发展相关的社会福利政策和教育措施。作为教育者，对青少年发展的基本看法会直接影响个人对青少年教育的态度和行为。教师如何理解儿童青少年的发展，不

<sup>①</sup> 刘麟. 省实学生消费水平状况的调查. <http://politics.gdsyzx.edu.cn>. 2006-1-16

仅会影响其采用的教育和教学方法，而且会影响教师的职业感受。

而关于人的发展的不同理论强调不同的发展领域，每个理论对人类的本质及发展的动因都有各自不同的假设。什么因素决定或制约着人的发展？什么是引起发展的动因？个人的发展要经历什么样的过程？个人在发展中起什么作用？这些是每个理论都会涉及的关于人的发展的基本问题：天性与教养、主动与被动、连续与阶段。

#### （一）天性与教养

人的发展到底主要是先天的生物性因素或是后天的环境教养的结果呢？天性与教养之争一直是发展心理学的热门议题。遗传决定论和环境决定论是两种完全相反的观点。现代多数学者采取相互作用论的中间观点，他们认为遗传与环境两大因素在人的发展中都是必不可少的，它们对发展的影响是相互作用的。先天与教养的相对贡献取决于不同的发展领域。所有复杂的人类特质如智力、气质、人格等，是生物性潜质和环境因素长期交互作用的结果。更多的研究者不再争论先天对教养孰轻孰重，而是集中探索这两种影响因素在人的发展中是如何相互作用的。

#### （二）主动与被动

儿童青少年个人在发展中起什么作用？儿童青少年在多大程度上能决定周围的他人待他们的方式？或者他们只是被动地由社会环境所塑造？父母和教师决定了孩子的发展，还是孩子自己的特点和选择决定了自己的成长和未来？对这些问题的不同观点影响着父母和教师对待孩子的信心和态度。把孩子看作是被动地接受成人影响的观点已经逐渐被承认儿童主体性的观点所取代。个人的主动性如何表现以及如何看待这种主动性的作用已经成为研究的重点。

#### （三）连续与阶段

连续论者认为人的发展是一个渐进的量的累积的过程，是一步一步持续的变化过程，而阶段论者则认为发展是由一系列不同水平的阶段所构成，每一个阶段意味着本质不同的改变，每一个新的阶段意味着一个新的、更高的功能层次。连续论者通常认为发展的改变本质上基本是量的变化，而阶段论者则视发展为一系列质的改变，认为每个阶段都是生命中的不同阶段，各个阶段都由一组特定的能力或行为形成特定的发展状态。实际上，青少年发展的不同领域，既有连续性，也有阶段性。个体发展是连续性和阶段性的统一。

对人类发展科学有重要影响的理论观点有精神分析理论、行为主义与学

习理论、认知发展理论和生态系统论等。

### 二、精神分析理论

弗洛伊德(S. Freud, 1856—1939)是精神分析学派的创始人，其创始的精神分析理论重视早期经验和人格发展对个体的重要意义。

精神分析理论认为，人格是由本我、自我和超我三个成分组成的，个体行为是三种成分相互制约、相互作用的结果。本我由人的先天本能和基本欲望组成，它是人格中最原始、最难接近的最基本的部分，本我由快乐原则支配，它的目的在于最大限度地获得快乐并减少痛苦，本我是无意识、非道德的，可以看作是人格中的生物成分。在个体发展过程中，年龄越小，本我作用越重要。婴儿几乎全部处于本我状态，他们无忧无虑，只追求基本需要的满足。自我则介于本我和现实之间，它既要满足基本需要，又要控制和压抑本我的过分冲动，保护个体不因本我的盲目冲动外泄而遭到伤害，属于意识结构部分。自我遵循现实原则，它是有意识的、理智的，可以看作人格中的心理成分。儿童随着年龄的增长逐步学会控制自己的冲动，懂得考虑行为的现实后果，这就是自我增强的表现。超我则包括良心和自我理想两个方面，它代表社会的伦理道德，代表一个力求完善的维护者来监督自我的行动。超我遵循的是理想原则，当自我突破了自我的控制而违背某些规范时，超我的良心作用就使个体产生一种内疚感、犯罪感来惩罚自己。弗洛伊德在与精神病人的长期接触中发现，这些成年病人都不可避免地回忆起童年期发生的一些事件，这一现象使弗洛伊德确信，个体童年期的经验在成年期的人格发展中起着十分重要的作用。弗洛伊德认为，成年期人格的特点根源于生命的头5年。这是其理论中一个十分重要的观点，表明个体童年早期的经验在人格发展中起着决定性的作用，成年期的人格特点在生命的头几年里就已经被决定了。

人格发展的过程，同时也是个体实现社会化的过程。在个体人格发展的连续性与阶段性问题上，弗洛伊德认为，个体情绪与动机的发展具有阶段性。这些阶段称为“性心理发展阶段”或“心理性欲发展阶段”(stages of psychosexual development)。这些阶段是根据儿童在发展过程中身体的哪些器官为儿童提供“力比多”的满足来划分的。“力比多”指儿童身上内在的本能力量。由此，他把儿童、青少年的心理发展划分为五个阶段：口唇期(0~1岁)、肛门期(1~3岁)、性器期(3~6岁)、潜伏期(5、6~12岁)和生殖期(12~20岁)。在上述的每一个阶段中，儿童都面临着一个满足自我

身体需要与服从社会需要之间的冲突。当社会允许适当的身体满足时，这种冲突便可以获得满意的解决，但如果这种需要得不到满足或满足过度时，个体就会在成人生活中反映出这种遗留行为。如，对于肛门期的儿童，如果父母过分重视大小便训练，儿童成年后容易具有固执的特点，并且特别爱整洁等。

弗洛伊德的精神分析理论强调儿童早期经验和父母对儿童的教养态度在人格形成中的作用，把人格发展的过程看作是动态的、变化的过程，这些都对人格发展研究产生了积极影响。但他的理论主要依据对病人的诊断分析，对性本能的过分强调也是失之偏颇的。后来的学者对其理论加以发展，提出了新精神分析学说。

埃里克森是新精神分析学派的代表人。他继承了弗洛伊德的人格结构理论，但又认为，在考察个体发展时既要考虑生物因素在个体心理发展中的作用，同时也要考虑社会文化因素在个体心理发展中的作用。他不像弗洛伊德那样认为人的本性是恶的，而认为儿童出生后其本性既不是善的，也不是恶的，两个方向都有发展的可能。他对形成和发展良好的人格持乐观的态度。埃里克森把人格的发展看作是一个渐进的过程，要经历八个有固定顺序的阶段，持续人的一生。每个阶段都有一个发展任务。这些任务都是由个体的生物成熟与社会文化的要求之间的冲突产生的，如果儿童解决了冲突、完成了任务，就获得积极的品质，转而进入下一个阶段。每个任务都有积极和消极两个端点，儿童的发展水平就处于两个端点之间，健康人格倾向于积极的那一端。埃里克森认为上一阶段任务的完成有助于下一阶段的顺利通过，若一个阶段的任务完成不好，在以后的阶段中还有机会继续完成。

埃里克森根据个体在社会化历程的不同时期中所经历的自我与社会环境之间的冲突，把人格和社会性发展划分为8个阶段：(1)基本信任对不信任；(2)自主对羞愧、怀疑；(3)主动对内疚；(4)勤奋对自卑；(5)同一性对角色混乱；(6)亲密对孤独；(7)生殖对停滞；(8)自我整合对绝望。

埃里克森的理论包含着辩证法的思想，他把个体看作是一个整体，从社会的、情绪的和道德的整体发展来研究人格发展。他抛弃了弗洛伊德的性本能中心，强调社会影响和教育方式对个体成长的意义，这些都推动了个体研究的进展。但是，埃里克森理论仍有本能论的色彩，他提出的每一阶段社会要求与自我的冲突是否具有普遍性，各个阶段之间的关系是否已经确定，都还需要进一步的研究。埃里克森的理论在本书后面的章节将作更深入的讨论。

### 三、行为主义与社会学习理论

#### (一) 华生的心理发展观

美国心理学家华生 (J. B. Watson, 1878—1958) 是行为主义心理学派的创始人。他反对研究意识，主张只研究人的行为；反对用内省方法，主张用实验方法。他提出 S-R 公式，认为有什么刺激，就有什么反应；知道用什么反应，就可以推想出是由于什么刺激所引起的。他的主要实验方法是条件反射法。

华生在发展心理问题上的突出观点是环境决定论。这种环境决定论主要体现在两个方面：否认遗传的作用和夸大环境、教育的作用。华生提出了教育万能论。他从行为主义的控制行为的目的出发，提出了闻名于世的一个论断：“请给我一打健康的婴儿，让我放在我自己的特殊的世界上教养，那么，我可以担保，在这些婴儿中，我随便拿一个来，都可以训练其成为任何专家——无论他的能力、嗜好、趋向、才能、职业及种族是怎样，我都能够任意训练他成为一个医生、律师、艺术家、商人、乞丐或盗贼。”

行为主义者对个体心理进行客观研究，是应当肯定的。但他们否定意识、否定个体的主动性的机械观点，则过于极端。

#### (二) 斯金纳的心理发展观

新行为主义者斯金纳 (B. F. Skinner, 1904—1990) 的理论，与华生的“刺激-反应”心理学的不同点在于他区分出应答性和操作性行为。华生的 S-R 心理学认为，发生反应而指不出其刺激时也假定有刺激物的存在，只要实验者想出办法就能找出这些刺激。斯金纳把这种行为反应称作应答性行为，而把发生时看不到刺激的行为反应称作操作性行为。

斯金纳的操作性条件反射，强调塑造、强化与消退、及时强化等原则。

在斯金纳看来，强化作用是塑造行为的基础。儿童偶然做了什么动作而得到了教育者的强化，这个动作后来出现的概率就会大于其他动作，强化的次数加多，概率随之加大，这便导致了人的操作行为的建立。行为是由伴随它的强化刺激所控制的，因而，强化在行为发展过程中起着重要的作用。在儿童眼中，是否多次得到外部刺激的强化，是他衡量自己的行为是否妥当的唯一标准，练习的多少本身不会影响行为反应的速率。练习在儿童行为形成中之所以重要是因为它提供了重复强化的机会。只练习不强化，不会巩固和发展起一种行为。

斯金纳强调及时强化，他认为强化不及时是不利于人的行为发展的。教

育者要及时强化希望在儿童身上看到的行为。

斯金纳重视将其理论应用于实际。在实际中发展儿童的心理和提高儿童教育的质量方面，他做了不少贡献。

### （三）班杜拉的社会学习理论

社会学习理论诞生于行为主义日益陷入困境、认知心理学迅速崛起的历史背景下。以班杜拉(Albert Bandura)为代表的杜拉社会学习理论家认为，个体的心理发展既依赖于其内部条件，也同强化、榜样在学习过程中所起的作用有关。社会学习理论对个体人格和社会性发展提出了一些重要的观点。

#### 1. 观察学习及其过程

所谓观察学习，就是通过观察榜样所表现的行为及其结果而进行的学习，它不同于刺激-反应学习。刺激-反应学习是通过对学习者的直接反应给予直接强化而完成的学习。而观察学习的学习者可以不必直接地做出反应，也不需亲自体验强化，而只是通过观察他人在一定环境中的行为，并观察他人接受一定的强化就能完成学习。他人受强化的同时，观察者也受到“替代强化”。替代强化作为一种认知过程，实际上就是观察学习的动机过程。

在班杜拉看来，从动作的模拟到语言的掌握，从态度的习得到人格的形成，都可通过观察学习来加以完成。也就是说，凡依据直接经验的学习现象，都可以通过对他人行为及其结果的观察而代理地成立。通过观察学习，不仅可以使习得过程缩短，迅速地掌握大量的整合的行为模式，而且可以避免由于直接尝试的错误和失败而可能带来的重大损失或危害。

在社会学习理论中，观察学习作为儿童掌握社会行为的一种主要的机制或途径，是一个复杂的过程，它由四个子过程组成。

观察学习的第一个子过程是注意过程，即个体对榜样行为的注意。班杜拉认为，学习者置身于大量示范的影响之中，从中深入观察什么、知觉什么、吸取什么，是由注意过程决定的。而制约注意过程的因素很多，如观察者的特征、榜样的活动特征、人际关系的结构特征等。

第二个子过程是保持过程。班杜拉认为，学习者通过注意过程，吸取了榜样的示范行为模式后，就必须通过想象或言语表象等形式使观察过的行为在记忆中得以重现。

第三个子过程是动作表征过程。儿童在准确重现榜样行为之前经常要进行一些尝试错误性的行为，只有不断地进行精心的练习，并进行自我修正和调整，才能形成熟练的运动技能，从而达到同榜样行为一致的正确反应。

第四个子过程是动机过程。班杜拉把新反应的习得和对新反应的操作区别开来，认为人们能够观察模式因而获得新知识，人们可能对这模式进行操作，也可能不去操作，这取决于由强化引起的动机作用。

班杜拉认为，强化可以是直接强化，即通过外界因素对学习者的行为进行直接干预；也可以是替代强化，即学习者如果看到他人成功或受赞扬的行为，就会增强产生同样行为的倾向；同时，还可以是自我强化，即行为达到自己设定的标准时，以自己能支配的报酬来增强、维持自己的行为的过程。

### 2. 社会行为在社会化过程中的作用

班杜拉特别重视社会学习在社会化过程中的作用。为此，他专门研究了攻击性、性别作用、自我强化和亲社会行为等几个方面的社会化“目标”。

(1) 攻击性。班杜拉认为，攻击性的社会化，也是一种操作条件作用。当儿童用合乎社会规范的方法表现攻击性时，如球赛或打猎，父母和其他人就奖励儿童，当他们用社会不容许的方法表现攻击性时，如欺负弱小儿童，则惩罚他们。儿童在观察攻击的模式时，就会注意什么时候的攻击被强化，而对于被强化的模式便照样模仿。

(2) 性别作用。班杜拉认为，男女生各自性别品质的发展较多的也是通过社会化过程的学习，特别是模仿的作用而获得的。个体常常通过观察学习两性的行为，只是因为在社会强化的情况下，他们通常所从事的仅仅是适合他们自己的性别的行为。有时这种社会强化还会影响观察过程的本身，也就是说，个体甚至会停止对异性榜样细致的观察。

(3) 自我强化。班杜拉认为，自我强化也是社会学习的榜样影响的结果。他曾用实验证明了这一点。让7~9岁的儿童观看滚木球比赛的榜样，该榜样只在自己得到高分时，用糖果来奖励自己，否则，榜样就将作自我批评。以后，让看过和未看过榜样行为的儿童分别独自玩滚木球游戏，结果看过榜样行为的采用的是榜样的自我报酬的类型，而未看过榜样行为的儿童对待报酬的方法，则不管什么时候，只要自己愿意和感到喜欢就行。可见，在儿童自我评价的行为上，即自我强化的社会化方面，榜样表现出了明显的效果。

(4) 亲社会行为。班杜拉认为，亲社会行为(如分享、帮助、合作和利他主义等)靠训诫是没有什么效果的，有时强制的命令可能会一时奏效，但会有反复，只有榜样的影响才更有作用，而且持续时间更长。

### 3. 对社会学习理论的评价

班杜拉的社会学习理论从人的社会性角度出发研究学习问题，强调观察

学习，认为人的行为的变化，既不是由个人的内在因素，也不是由外在的环境因素所单独决定的，而是由两者相互作用的结果所决定的，认为人通过其行为创造环境条件并产生经验（个人的内在因素），被创造的环境条件和作为个人内在因素的经验又反过来影响以后的行为。无疑，这在相当程度上反映了人类学习和社会化的特点，具有一定的理论和实际价值。但班杜拉的社会学习理论基本上是行为主义的，并没有对认知因素作充分的探讨，只能一般化地对认知机理作些简单的论述；同时，对年龄变量在个体社会化过程中的作用重视得也不够。社会学习理论所倡导的实验室模拟技术虽保证了研究具有较高内部效度，但其外部效度或生态效度难以保证，因此，研究结论难以解释个体在真实社会生活中的发展过程。

## 四、认知发展理论

认知发展理论的主要代表人物有著名心理学家皮亚杰和柯尔伯格。

### （一）皮亚杰的认知发展理论

作为发生认识论领域的专家，皮亚杰主要关心的是认知的发生和发展。他的理论认为心理发展的动力来自有机体与环境之间的平衡，青少年的心理发展主要是认知结构的发展过程。在大量翔实的研究基础上，他提出个体的认知发展要经历四个由低到高、顺序不变的阶段：感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。

按照皮亚杰的观点，青少年已经进入心理发展的形式运算阶段（11~12岁以后）。这时个体的思维发展出现了一次根本性的变化，出现了抽象思维和假设思维的能力。青少年可以对抽象的符号进行思维的操作或运算，在特定的问题情境中，他们可以脱离具体事物，进行假设-演绎思维，提出假设，并根据假设进行逻辑推理，检验假设。

皮亚杰认为，儿童的社会性发展依赖于其认知的发展，两者是相互依存的。但是，相对而言，认知发展是一个更为基本的过程。儿童的某些特定社会机能只有在相应的认知机能形成之后才能出现，某一年龄阶段儿童社会性发展的特点都可以从相应的认知发展阶段中找到根源。因此，可以通过儿童认知发展来解释其社会性发展的特点。例如，在学前期由于“中心化”的存在，儿童在对物理客体的认知中只能注意物体最显著的一些特征或主要维度，而不能协调不同维度之间的关系，因而在认知发展中表现为无法达到“守恒”；同样，在社会性发展领域，由于“中心化”的存在，儿童在自我-他人认知中往往只能注意自己的观点而不能理解他人与自己不同的观点，表

现为自我 – 他人关系认知过程中的“自我中心主义”。只有在儿童获得了“去中心化”机能后，儿童才能克服社会认知中的“自我中心主义”，达到对他人观点的采择。

皮亚杰的认知发展理论改变了人们对于儿童的看法。行为主义把人看作环境的消极适应者，认为儿童的发展完全是由环境决定的。精神分析主义则把儿童发展看作性本能的生物成熟的过程。对此，皮亚杰均持反对态度。皮亚杰认为，儿童从一出生就有其自身发展的积极动因。他积极地从环境中寻找、选择适宜自己的刺激，积极主动地与环境发生交互作用。儿童在这种相互作用中不断地建构着自己的经验系统(认知结构)，形成和改变着自己的知识体系。儿童关于客观世界的知识既不来源于主体，也不来源于客体，而是来源于主客体之间的相互作用。通过这种作用，环境事件与机体自发的成长在知识的发生中整合为一体。根据这些观点，父母抚养儿童并不是一个类似用“模具”对孩子进行塑造的过程，而颇似一个与有自己观点的伙伴的“谈判”过程。

### (二) 柯尔伯格对皮亚杰理论的发展

柯尔伯格用皮亚杰的理论框架解释了一系列社会化问题，如情绪依恋、社会倾向、性别同一性、利他行为、道德推理等。他对儿童个性与社会性发展的认知发展观可概括如下：

1. 儿童的认知发展以不变的顺序经历皮亚杰提出的发展阶段。
2. 儿童的情绪发展是与认知发展相平行的。例如，真正的情绪依恋只有当儿童发展了一定水平的客体永久性之后才会产生。亲社会行为倾向中的移情反应需要自我中心主义的减弱以及观点获取与角色获取能力的发展。
3. 儿童的社会性发展可以看作是儿童将自己与他人加以比较，且越来越多地了解自己在社会环境中所处地位时，自我概念所发生的变化。
4. 儿童的社会认知包括对他人思想、需要、动机、情绪的理解，取决于他的角色获取能力。角色获取能力越强，就越能更好地理解他人的需要和行为。社会认知的这种发展将促进儿童自我概念的重构。
5. 社会性和人格发展的方向是要在儿童的行动与跟儿童有关的他人行动之间取得一种相互作用的平衡状态。为了达到这种社会性平衡，儿童必须建立一种稳定的、有效的同一性，这样他人才能以可预测的方式作出反应。例如，儿童最终要形成一种在所有情境和角色关系中都保持连续的性别同一性，即“我是个男孩”或“我是个女孩”。这种稳定的性别同一性是守恒概念在社会性发展方面的对应物，它也取决于与物理守恒相同的逻辑操作。

总之，柯尔伯格认为社会性与人格发展也要以不变的顺序经历本质上完成不同的一系列阶段。代表每一个社会性发展阶段的典型行为取决于儿童认知发展水平与其他社会性经验两大因素之间的相互作用。可见，社会化的认知发展理论区别于其他理论的特点，在于它强调认知因素和智力发展的作用。

柯尔伯格并不否认社会学习因素对社会性和人格发展的作用，恰恰相反，他认为如果儿童不能同化或顺应社会性经验，其社会化过程就不可能有很大的进步。但他强调，已有的认知结构决定着儿童如何理解社会性经验，因而也决定着儿童在与他人交往中能学到什么。

柯尔伯格关于社会性和人格发展的阶段则随社会化内容的不同方面而有所变化。例如，性别角色发展的阶段顺序一般在儿童进入具体运算时期就完成了，而道德发展的阶段则要一直持续到青年期。

认知发展理论极大地推动了发展心理学和认知科学的进步，在发展研究和教育实践中有着广泛而深刻的影响。

## 五、生态系统论

儿童青少年的发展是在特定的家庭、社区、城乡、国家背景中完成的，他们受到父母、同伴和邻居等的影响。生态系统论是由美国心理学家布朗芬布伦纳(U. Bronfenbrenner, 1979)提出的。他强调研究“环境中的发展”或者说“发展的生态学”的重要意义。“生态”在这里是指有机体或个人正在经历着的，或者与个体有着直接或间接联系的环境。布朗芬布伦纳认为，儿童发展的生态环境由若干相互嵌套在一起的系统组成(见图 1-2)，这些系统从微观到中观到宏观，与儿童发生直接或间接的联系。

家庭、学校是与儿童关系最密切的微系统，其中，家庭微系统是由父母和儿童的同胞组成的，而学校微系统则是由教师和同伴组成的，目前大部分心理学的研究是在微系统水平上进行的；微系统之间的相互联系与作用则构成了儿童生态的另一个水平——中间系统，例如，家庭环境质量可能会影响儿童在学校中的自信心和同伴关系；而那些儿童并未直接参与但却对其有影响的环境，如父母的受教育程度、职业条件等构成了儿童生态环境的第三个水平——外层系统，例如，儿童父母的工作环境会影响父母在家中的行为，并因此影响到父母的抚养质量等；最后，儿童所处的具有一致信仰、习惯、传统观念和意识形态的社会或亚文化的社会机构的组织构成了宏观系统，例如，父母在工作方面的压力或者失业所产生的效应，又是受社会中规

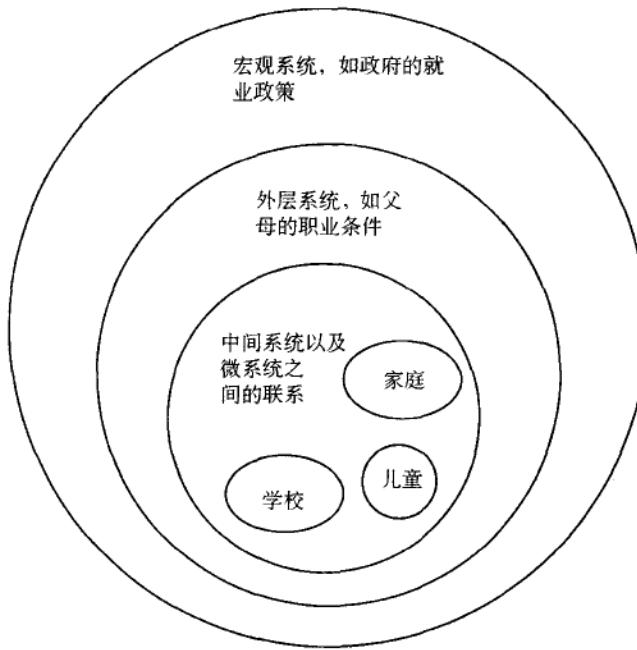


图 1-2 布朗芬布伦纳的宏观、外层、中间和微系统间的嵌套模型

定的工作时间的长短、酬金、假期、职业地位或者与失业相联系的不良名声等因素的影响的。

布朗芬布伦纳的生态学模型表明，宏观系统的变化会影响到外层系统，并进而影响到儿童的中间系统和微系统。这一模型对发展心理学研究的一个重要启示是，在研究设计时，对儿童发展的分析不应仅停留在微系统上，而应在各系统的相互联系中来考察。这一思路促使家庭教养方式的研究者，跳出他们所熟悉的微观系统，而将教养方式、亲子互动的分析放在更广阔的系统中进行，如关注母亲的气质，关注父母的教育观念、文化背景、社会支持状况等，使研究呈现出更开阔的视野。

布朗芬布伦纳认为，人类发展的过程是一种在日益复杂的水平上连续不断地认识和构建其生态环境的过程。生态环境的变化，如上学、工作、结婚等，在个体发展中具有特殊的重要性，在这些时刻，个体由于面临挑战，必须学会适应，发展就会因此而发生。因而，观察个体如何应对变化是理解发展的最好基础。

对青少年发展研究影响较大的理论观点还有行为遗传学、毕生发展观等。这些理论的出发点和解释的视野各不相同，但对于发展动力的解释，大多数心理学家都倾向于相互作用论的观点，认为生物遗传因素和社会文化环境因素的相互作用决定着人的行为发展变化的表现。这些理论观点构成我们理解青少年发展的基本框架，为我们理解和应对青少年发展的不同领域的特点和问题提供了丰富的启示。

### 思 考 题

1. 请结合实例，说明青少年认知、社会性发展的突出特点。
2. 为什么说青少年的心理发展具有过渡性特点？
3. 试比较几种主要的青少年发展理论的异同。

### 参 考 文 献

- 1 林崇德. 发展心理学. 杭州：浙江教育出版社，2002
- 2 雷雳，张雷. 青少年心理发展. 北京：北京大学出版社，2003
- 3 张文新. 青少年发展心理学. 济南：山东人民出版社，2002
- 4 Shaffer. 发展心理学——儿童与青少年. 北京：中国轻工业出版社，2005
- 5 Papalia D E, Olds S W, Feldman R D. Human development. Beijing: Posts & Telecom Press, 2005
- 6 Richard M. Lerner. Adolescence: development, diversity, context, and application. New York: Pearson Education Inc., 2002

# 青少年的认知发展

### 内 容 提 要

许多认知发展理论表述了青少年认知发展的性质，这些理论包括皮亚杰的认知发展理论、文化人类学理论、信息加工理论和多元智力理论。青少年时期的认知发展与学习表现出不同于其他时期的特点。本章讨论青少年的思维特点、智力发展、元认知以及青少年认知发展中的个体差异，并描述青少年创造力发展的特点、影响青少年创造力发展的因素、促进青少年创造力发展的方法。

认知发展与学习是青少年时期的一个重要的发展主题。认知是获得和操纵知识的过程和能力。认知发展是指认知结构或功能在时间上的改变。青少年不仅在生理上发生了巨大的改变，认知发展也会出现变化，从而表现出不同于其他时期的特点。例如，如果要求一个6岁的儿童作出正确的三段论推理是很困难的，但是，一个15岁的少年则能够通过努力正确地进行逻辑推理。青少年的这种认知的发展表明了认知什么样的性质？他们的认知与学习究竟具有哪些特点？他们的创造力是怎样的，受何种因素的影响？如何培养青少年的创造力？这些问题都是当代心理学和教育学所关注的重要问题。

### 第一节 青少年认知发展的理论

#### 一、皮亚杰的认知发展理论

皮亚杰的认知发展理论可能是最富影响的认知发展理论。皮亚杰认为，11岁少年并不是仅仅比21岁青年缺少知识与技能，他们不仅在认知的数量、程度与加工的速度上存在差异，而且，他们具有不同的认知类型与形

式。在认知上，11岁少年与21岁青年之间不仅存在量的差异，还存在质的差异。

### （一）皮亚杰的认知发展理论的基本观点

#### 1. 皮亚杰认知发展理论的核心概念

皮亚杰的认知发展理论提出了一些核心概念。一个重要的核心概念是结构(*structure*)。根据皮亚杰的理论，认知发展是心理结构的确立与改变的过程。心理结构可以简单地理解为是一些持久性的知识，这种知识是青少年在理解和解释世界的基础上形成的，是青少年对真实世界的表征。结构的基本单元是图式(*schema*)。图式是动作的结构和组织，这些动作在相同的或类似的环境中由于不断的重复而得到迁移与概括。图式最初是先天遗传来的，在以后适应环境的过程中，图式不断地发展和变化，最终变得丰富起来。例如，新生儿对碰到嘴边的任何物品都会作出吸吮反应。在适应环境的过程中，婴儿开始只对可吸吮的物品作出反应，这时，婴儿就形成了单一的吸吮图式。这种吸吮的图式可以经过多次的重复而发展为吸手指和玩具等，此时，吸吮图式得到迁移、丰富和发展。总之，青少年通过结构来理解世界，结构是解释和组织经验的方式。认知的发展就是结构的发展。而结构必须通过先天性激活和必要的练习才能得到加强。也只有获得了新的信息，结构才能够被激活。皮亚杰相信，认知发展是一个建构的过程。青少年是建构自己认知的主人，当青少年与环境之间进行交互作用时，青少年主动地接受外界的信息，他们根据已有的知识，以自己的方式适应和解释他们周围的客体与事件。

#### 2. 认知发展的过程

皮亚杰认为认知发展有两个重要的原则：组织(*organization*)与适应(*adaptation*)。组织是使一种认知结构与其他的认知结构发生联系，具有整合各种结构，使之成为一种更高级系统的趋势。例如，7周大的婴儿具有吮吸图式以及手与手臂运动的图式，这两种图式的功能是各自独立的，但这种分离的图式不会持续很久，这两个图式最终被整合为一个图式——吸手指的图式。吸手指的图式并不是先天就具有的，它表现了整合两个图式为一个更高级图式的组织过程。

认知发展的另一个重要的原则是适应。适应是有机体调整自身结构以适应环境的趋势。适应有两个方面：同化(*assimilation*)与顺应(*accommodation*)。同化是指将新的信息整合到已经形成或正在形成的图式之内。同化也不是一个消极的过程，它通常需要青少年将环境中的信息做一定程度的改变，才能使之纳入已有的认知结构。例如，当青少年具备了关于鸟的认知图

式之后，当他们第一次看到飞机，也许青少年会认为飞机也是一种鸟。同化不纯粹是对信息进行登记，还包括对外部刺激进行积极的建构，从而适应青少年已经存在的图式。

同化的补充过程是顺应。顺应是指改变已存在的图式以适应新的刺激的过程。当青少年面临的新信息不能被已有的认知图式进行解释时，顺应就会发生。例如，当青少年认识到飞机没有诸如羽毛等特征时，他们会校正关于鸟的图式：并不是所有会飞的客体都是鸟。顺应明显是一个积极的过程，它导致了认知结构的改变，而这种改变，又是图式与周围的环境交互作用的结果。

皮亚杰强调，任何认知过程都包含同化与顺应两个方面。同化与顺应的一个简单的例子是婴儿的抓握。婴儿能够灵活地抓握与他们的手掌相匹配的东西。婴儿可以利用这个图式抓握很多东西，例如，爸爸的手指、拨浪鼓的手柄等。婴儿的这些抓握行为可以认为是一种同化。如果这个婴儿面前呈现的是一个小球，那么婴儿的抓握图式就需要得到小小的修正，才能成功地抓住这个小球，因为用以前的图式会使小球滑落。总之，个体是通过同化与顺应来达到青少年与环境之间的平衡的，一旦平衡被打破，就需要重建一种新的平衡。

### 3. 影响发展的因素

皮亚杰阐述了至少四个影响发展的因素：(1)成熟，主要是指神经系统的成熟，它按照基因的顺序进行。(2)物理环境，是个体对周围环境做出的动作而习得的经验。这种经验包括物体经验与数理逻辑经验。前者是指青少年作用于具体的物体而获得的关于诸如物体的大小、重量、形状等特征的经验，后者则是组织与协调动作的经验。(3)社会环境，包括社会生活、文化、语言等方面对发展的影响。(4)平衡，这是皮亚杰理论中的一个独特的概念。皮亚杰认为，前面三个因素都不足以解释发展，发展只有通过对成熟、物理环境与社会环境的整合而形成的平衡这一概念才能够得到解释。

所谓平衡，指的是有机体在不断成熟的内部组织与外部组织发生相互作用的过程中，保持他们的认知结构处于一种相对稳定状态的内在倾向性。这种平衡的过程是动态的。当青少年遇到的新信息不能与他们已有的图式相匹配时，不平衡就会发生。这种不平衡会使青少年产生不协调与不满足的消极感受，青少年会努力消除这种消极感受，以达到新的平衡。有机体正是在这种不断寻求平衡的过程中获得认知的发展。

### 4. 认知发展的阶段

皮亚杰是一个坚定的发展阶段论者。他把认知发展划分为四个阶段：感

知运动阶段(0~2岁)、前运算阶段(2~7岁)、具体运算阶段(7~11岁)、形式运算阶段(11岁以后)。皮亚杰主张,认知发展的这些阶段代表了在质上不同的认知结构与功能的水平,是一系列以特定的顺序出现的发展阶段,前面一个阶段是后面一个阶段出现的前提,阶段的发展顺序是不能跳跃的,而且这些发展阶段还具有跨文化的普遍性。不过,皮亚杰也承认,进入特定阶段的年龄存在很大的个体差异,达到各阶段的年龄标准也只是一种粗略的估计。

### (1) 感知运动阶段(0~2岁)

在感知运动阶段,婴儿主要通过协调感觉输入和动作来认识世界,婴儿的认知受到他们的动作的限制,婴儿的知识仅来自他们直接的动作。这一阶段又进一步分为六个子阶段:反射练习阶段(0~1个月),在此阶段,婴儿主要练习先天反射活动,并将新刺激同化到已有的反射性图式当中;初级循环反应(1~4个月),在此阶段,婴儿偶然发现,自己可以做出和控制一些反应,例如吸手指、发出声音等,他们会感到高兴并重复这些行为;二级循环反应(4~8个月),婴儿偶然发现,除了控制他们的身体以外,他们还可以使物体变得有趣,例如摇拨浪鼓会发出声音,这些动作也能给婴儿带来乐趣,所以也会被不断地重复;二级模式协调(8~12个月),此时,婴儿为了达到简单的目的,可以协调两种或两种以上的动作;三级循环反应(12~18个月),此时,婴儿开始积极地作用于客体,并试图创造出新的问题解决办法,或再现有趣的结果;符号问题解决(18~24个月),婴儿能将自己的行为内化为心理符号或表象,并用此来指导以后的行为。

### (2) 前运算阶段(2~7岁)

在前运算阶段,认知发展的目的是以符号的形式形成关于世界的静态的表征。符号是指用一种事物代表另一种事物,例如语言就是明显的符号。表征是指可反复指代某一事物的任何符号或符号集,包括文字符号和图片符号。在此阶段,学前儿童开始能够精心加工符号表征,并形成关于因果和物理现实的简单概念。当然,他们的思维还存在某些局限,例如,他们的思维存在自我中心性和不可逆性。所谓自我中心性,是指从自我的观点看世界,而不能认识到他人会有不同观点的倾向。可逆性是指在心理上逆转或否定某一行为的能力。皮亚杰又进一步将其分为两个亚阶段:前概念期(2~4岁),此阶段主要是形成符号功能,从而使学前儿童能够从动作中摆脱出来,在头脑中形成表象思维;直觉期(4~7岁),此阶段的显著特点是思维直接受到知觉到的事物的显著特征所制约。例如,当告诉儿童,有5个红珠子和3个蓝珠子,

然后问儿童“是红珠子多还是蓝珠子多？”，此阶段的儿童很难正确回答。

### (3) 具体运算阶段(7~11岁)

具体运算阶段的儿童开始懂得物体动态变化方面的知识，开始理解物体种种特性间的关系，思维已具有了明显的符号性和逻辑性，并具备了心理操作的能力。心理操作包含两个方面，一是去中心化，即能同时关注问题的多个方面的能力；二是可逆性。虽然此阶段的儿童能够解决一些较为复杂的问题，但这种思维仍然局限于具体的事物，当具体事物不在眼前时，儿童在解决问题时则显得不那么顺利，可以说具体运算是一种基于当前客体的心理运算。

### (4) 形式运算阶段(11岁以后)

处于形式运算阶段的青少年的心理运算既能够运用于真实的情景，也能够应用于可能性与假设性的环境；既能应用于当前的情景，也能应用于将来的情景。他们能够运用单纯的语言或逻辑来进行思考和陈述。青少年获得了科学思维、假设-演绎推理等逻辑推理能力，能够理解高度抽象的概念。可以说，形式运算是一种基于运算的运算。

## (二) 对皮亚杰认知发展理论的评价

皮亚杰的认知发展理论具有如下的贡献：皮亚杰的认知发展理论阐明了认知发展的规律，为不同年龄阶段的儿童的思维特点提供了一个相当精确的概述，尽管皮亚杰的理论在某些细节上存在错误，但他的阐述基本正确。同时，皮亚杰提出了一些重要的问题，从而带动了一大批关于认知发展的研究。可以毫不夸张地说，当今的绝大部分认知发展的研究，即便不是从皮亚杰的认知发展理论开始的，至少也是从皮亚杰提出的现象开始的。

皮亚杰的认知发展理论也面临许多挑战。当今的许多研究都证明，皮亚杰低估了婴儿、幼儿以及学前儿童的认知能力。他提出的认知发展的阶段理论在当今仍然是一个争论的焦点。认知发展也许并没有皮亚杰想象的那么具有一致性和连贯性。越来越多的研究者开始倾向于把皮亚杰的理论看作是复杂但解释力有限的理论。

## 二、文化人类学理论

皮亚杰强调认知发展的普遍性，但这种观点忽视了文化对发展的重要性。米德(Margaret Mead, 1901—1978)和本尼迪克特(Ruth Benedict, 1887—1948)的文化人类学理论则强调文化对认知发展的影响。文化人类学理论认为，文化不仅使人接触到特定的物质、角色、环境来控制人的发展，而且通

过赋予行动以内在含义来控制人发展。

### (一) 米德的观点

#### 1. 米德的基本观点

在米德之前，美国心理学家斯但利·霍尔(Hall, 1844—1924)根据他对西方社会青年的研究，率先于1904年在两卷本的《青春期》一书中提出了著名的“青春期危机”的理论。霍尔从“个体发生概括了种系发生”的复演论的角度出发，认为青春期象征着人类的一个动荡的过渡阶段。霍尔认为，青年期是一个“疾风怒涛”的时期，这时的特点是动摇、起伏，出现一些非常显著的互相对立的冲动。青春期的出现是一种“新的诞生”，意味着个人心理形态的突变和危机。青春期完成以后，更高级、更完整的人的特征会产生，个体将获得个性、变得更加文明。因为遗传决定的生理因素引起了人的心理反应，因此，青春期的特征具有生物学的普遍性。

米德对霍尔的理论表示怀疑。在1925—1926年，米德对南太平洋波利尼西亚群岛上的萨摩亚人的青春期问题进行了9个月的现场研究。根据她的研究结果，1928年，米德出版了她的第一部力作《萨摩亚人青春期的到来》。在这部作品中，她对霍尔等人的理论提出了挑战。

在米德的理论中，她并不否认生物学因素对青春期的影响，但她指出文化因素对发育有着更为重要的意义。例如，那些身穿草裙的萨摩亚姑娘在青春期并不存在紧张、抗争和过失的阶段。萨摩亚人只有一种简单的生活方式，因此他们不会为前途的选择所困扰；生活的意义是既定的，因此也不会对人生发出痛苦的质疑；甚至在性的方面他们也有着较大的自由，儿童时期他们就被鼓励从事许多涉及“性爱”的游戏，到了青春期，他们对与异性的恋爱也就丧失了文明人的热情与新奇。因此萨摩亚人不会有文明社会的一般年轻人都有的那种骚动和压力。米德的研究试图说明，像青春期危机等原来被认为是人类本性特征的东西，绝大多数反映的是文化对人的发展的限制。

米德对男性和女性差异基于生物因素也提出了挑战。在米德之前，弗洛伊德的学说蜚声于欧美大陆。在弗洛伊德的理论中，男性是人类先天的行为模式，而女性不过是被阉割了的男性，男女两性不同的心理发展过程取决于男女两性所具有的不同的生理解剖结构。因此，文明社会的男女不同的人格特征也就同样具有了生物学上的普遍性。

米德于1929年对新几内亚三个原始部落进行了研究，在此基础上写成了《三个原始部落的性与气质》。在该著作中，她描述了三个相隔不远，但

对性别角色的规范完全不同的三个部落。阿拉佩什人的行为表现表明，男性与女性在人格与行为上不存在差异，无论男人或女人，都表现为文明社会的所谓女性气质：温柔、顺从、懂得爱与体贴他人、缺乏攻击性、乐于助人；蒙杜古马人则无论男女，都热衷于权力与地位的追逐，一致表现出文明社会公认的男性气质：冷漠、凶狠、暴烈、富有攻击性；德昌布利人的性别规范则相反，他们要求女性具有支配感，不为情感所左右，而男性则缺少责任感，感情的依赖性较强。因此，在米德看来，所谓男性和女性的特征并不依赖于生物学的性差异，相反，它是特定社会的文化条件的反映。

### 2. 对米德的理论的评价

无论是对萨摩亚人的青春期研究，还是对新几内亚三个原始部落的性与气质关系的探查，米德的研究充分证实了文化的多样性对人格和心理塑造的决定性作用，从而表明，心理学试图对人的行为模式进行普遍描述与阐释的原则并不具有绝对普遍的意义。当代的心理学家们每每谈及人类行为之时，都小心翼翼地冠之以“在我们的文化中”这样一句限定性短语，人们不难由此感到米德的存在。

米德的理论也面临批评。另外的人类学研究表明，萨摩亚人并不像米德所描述的那样，而是存在更多的暴力、性压抑和恐惧等现象。因此，米德过分强调了文化的作用，忽视了生物因素在人类行为当中的作用，从而忽视了萨摩亚青少年所表现出来的攻击性行为和性冲动。个体某些方面的发展，的确存在某些跨文化的普遍性。

### （二）本尼迪克特的理论

#### 1. 本尼迪克特的基本观点

本尼迪克特是米德的导师，她为探明导致青少年适应困难的文化根源，也对多种社会文化进行了研究。本尼迪克特认为，人类文化各有其不同的价值体系和特征，呈现出多样性。文化模式是文化中的支配力量，是给人们的各种行为以意义，并将各种行为统合于文化整体之中的法则。文化之所以具有一定的模式，是因为各种文化有其不同的主旋律即民族精神。人们的行为是受文化制约的，在任何一种文化中，人们的行为都只能有一小部分得到发挥和受到重视，而其他部分则受到压抑。因此，文化研究应把重点放在探索和把握各种行动和思考方式的内在联系，即文化的整体结构上，重视文化对人格形成的影响。

可以在两对文化条件下理解本尼迪克特的理论。一是连续的文化与不连续的文化。在多大程度上，发展可以被看作是有明显区分的不同阶段，这

取决于在某一文化中的个体的社会化过程在多大程度上是以连续或不连续性为特征的。如果给予儿童能直接作用于他成年后的行为的信息和责任，这种文化就是连续的。如果儿童期接受的知识和行为在成年后是不合适的，那么，这种文化就是不连续的。例如，在现代的文明社会，在某一特定时期人们期望儿童表现得像个孩子，但在另一时期，又要求他们表现得像个成人；而在某些原始部落，这种转变是缓慢的、渐进的。

另外一对文化条件是集体主义与个人主义<sup>①</sup>。集体主义文化下的社会行为在很大程度上受到诸如家庭、部落、工作小组、政治或宗教等集体共同目标的指导。当团体目标与个人目标发生冲突时，则要求个体按照团体的最高利益来行动。个人主义文化则重视竞争与个人成就，当团体目标与个人目标发生矛盾时，允许个体将个人目标放在首位。不同文化背景的人可以被描述为更忠于集体主义或个人主义。并不是集体主义文化中的所有人都认可集体主义世界观，也不是个体文化中的所有人都认可个人主义的世界观。不同的世界观将导致青少年在发展上的差异。

## 2. 对本尼迪克特的理论的评价

本尼迪克特的理论对文化人类学，特别是对文化与个性领域的研究产生了深刻影响。根据本尼迪克特的理论，决定发展的不同阶段是平静还是紧张，文化因素比生物因素更加重要。在多大程度上允许个体做出每个生命阶段的重大决定，以及在多大范围内允许个体做出恰当的选择，不同的社会是不相同的。这种文化的不同，将导致青少年发展的差异。本尼迪克特的理论让我们看到，不同的民族对什么是青少年适宜的行为、性别角色的性质以及个人成就与对家庭和团体的责任之间的平衡等问题上，有不同的理解。这种观点能帮助我们消除心理学上的文化霸权思想，使我们以一种更加开放、更加客观的态度来揭示心理规律。

本尼迪克特的理论也面临挑战。例如，有研究认为，原始社会与现代社会青少年之间的适应差异，可能还存在其他的原因。在原始社会，文化更具有同质性，青少年选择的机会少，社会更期望青少年表现出相似的行为，青少年的行为也更容易预测；而在现代社会，文化发展迅速、文化背景多样、文化同质性差，青少年之间的差异就大。这些研究表明，单纯的文化决定论具有一定的局限性。

<sup>①</sup> 转引自：Newman 和 Newman 著，发展心理学（第 8 版），白学军等译，西安：陕西师范大学出版社，2005. 87 ~ 88

### 三、信息加工理论

随着计算机技术的发展，人们也产生了这样的疑问：在某些特定的方面，计算机的操作与人脑的思维方式是否有相似之处？持信息加工论观点的学者认为两者有相似之处，这种观点对认知发展的研究产生了重要的影响。与皮亚杰强调认知发展的阶段不同，信息加工理论更加关注认知过程的变化。

#### （一）信息加工理论的基本观点

##### 1. 认知容量的有限性与信息加工的流程

尽管没有统一的关于认知或认知发展的信息加工理论，但所有的信息加工理论的核心思想是一致的：人的认知是一个容量有限的系统，通过使用不同的认知操作或策略对信息进行加工。例如，当你在解决数学问题时又想同时读小说，那么两者之间就会相互干扰，这是因为人的认知资源是有限的。

信息加工理论关注认知发展的过程，该理论认为信息的加工大致包括以下几个过程。当外部的信息进入大脑以后，第一步是感觉记忆（或感觉登记）。感觉记忆是把感觉到的原始信息存储起来。每种感觉都有特定的感觉登记器，因此，感觉记忆可以存储大量的信息。但它只能保存极短的时间，如果没有得到进一步的加工，这些内容会很快地消失。

如果你注意到感觉记忆中的信息，那么，这些信息就会进入短时记忆（或者工作记忆）当中。短时记忆虽然只能存储有限的信息，但存储时间可以达到1分钟，这样，就可以对一些信息进行操作，例如打电话等。同样，如果短时记忆中存储的信息没有得到进一步的加工，信息也会很快消失。

最后，短时记忆中加工的新信息会进入长时记忆中。长时记忆可以存储大量的信息，存储时间也相对较为持久。存储在长时记忆中的内容包括个体掌握的知识、过去事件的印象、解决问题的方法等。

与计算机系统不同，人类的认知存在执行控制的过程，人类个体可以主动发起、组织和监控自己的认知过程。哪些信息会被注意以及信息怎样在各系统中转换，都是由人类个体自己决定的。

##### 2. 信息加工理论对认知发展的理解

发展心理学家借助于信息加工理论对认知发展进行研究，其目的并不是要寻求一个适合青少年所有任务的总体解释，而是通过对一个个认知任务的具体分析，描述任务对青少年的逻辑思维能力的要求，探讨信息加工系统如何随着青少年的成熟而发生变化的规律。

信息加工理论着重讨论了认知发展的限制。认知发展的一个限制是短时

记忆。信息加工理论认为，由于短时记忆存在局限，青少年的认知能力与成人存在差异。传统上是通过记忆广度测试来确定短时记忆的容量。标准的斯坦福-比奈量表和韦克斯勒儿童量表的数字记忆广度测验的成绩，可以作为测试儿童短时记忆的一个有效的指标。测试的结果显示，青少年的数字记忆广度测验的成绩随年龄的发展，存在稳定的增长。可以认为，短时记忆的发展是认知发展的一个重要组成部分。

认知发展的另一个限制是加工的速度。较之成人，青少年往往需要更多的时间来执行认知加工的过程，除了记忆容量的限制以外，认知加工的速度也是一个问题。当然，生理成熟被认为是导致信息加工速度存在年龄差异的最主要的原因。

策略产生能力缺陷和策略的无效使用也被认为是认知发展的主要限制。年幼的儿童即能够使用策略，并在以后的练习中变得越来越熟练。他们使用的策略很简单，随着年龄的增长，他们的策略会越来越丰富，策略的有效性也会得到进一步的提高。认知发展的限制不在于缺乏策略或认知能力，而在于策略的产生缺陷，即青少年能够使用策略，但自己不会生成这种策略。

青少年也并不总是能够从新的较复杂的策略中获益，这被认为是策略的无效使用。策略的无效使用可能与青少年的意志努力不够有关，因为新策略的使用需要青少年收集和储存与面临的问题相关的信息。青少年的策略的无效使用也可能与青少年不知道如何控制自己的认知活动有关。

### （二）对信息加工理论的评价

信息加工理论无疑已成为当代一种重要的认知发展理论。信息加工理论对认知过程如何随年龄变化而变化、如何影响思维等问题，提供了一个比皮亚杰的理论更加系统化和数量化的描述，为揭示认知发展的规律提供了一幅更为全面、准确的图像。此外，信息加工理论对具体学科的详细研究也引发了一系列的重要教育变革。

信息加工理论也存在不足。信息加工理论忽视进化与神经系统因素对认知发展的影响，也忽视了社会文化在认知发展中的重要作用。信息加工理论把发展看成是不同领域的技能的逐步掌握的过程，虽然信息加工理论对认知的各个部分的研究是成功的，但没有形成一个广泛、全面的理论。因此，可以把信息加工理论看成是皮亚杰理论的一个补充，而不是对皮亚杰理论的替代。

## 四、多元智力理论

皮亚杰认为存在一个一元的、具有普遍性的认知发展的规律，他较少强

调个体之间的差异。加德纳(Howard Gardner, 1943—)则突破了这一传统。他指出，人的智力表现在生活中各个不同的方面，每个人都有多种相互独立的智力，这些智力之间的不同组合表现出个体间的智力差异。智力不是一个单一的结构，而是多方面的，其表现形式也是多种多样的。

### (一) 多元智力的基本观点

加德纳认为，人的智力表现在生活中各个不同的方面，应以实际解决问题的能力以及在现实环境中的创造力为指标来定义一个人的智力。加德纳把智力定义为使个体能够解决问题或产生符合特定文化背景要求的成果的能力。他认为，这种能力是复杂而多维的，不是一种能力而是一组能力，因此将其称之为多元智力。每种智力都是同等重要的，这些智力之间相互独立。

加德纳列举了一些支持他的理论的证据，这些证据包括：

(1) 每一种智力都会因脑部某些特定部位受损而受到损害。大脑中某一部位受伤会使一个人失去某一种智力，但并不影响其他智力，从而可以将各种不同智力区分开来。

(2) 白痴学者、天才以及其他异常个体，他们往往在某些智力上超常，而在另一些智力上却表现为缺失，这给我们提供了智力相对独立的证据。

(3) 每一种智力都具有一种可识别的核心操作或操作系列，这些操作或操作系列能够对各种特定的内部或外部信息进行处理。例如，感知音调之间关系的能力是音乐智力的核心操作，运动模仿能力是身体智力的核心操作。识别出这些核心操作，就可以证明不同种类的智力的存在。

(4) 每一种智力都有其独特的发展过程。例如，语言、数学能力有不同的发展过程。藉此可以区分各种不同的智力。

(5) 不同智力的发展与人类进化及其他物种的进化有关。例如，社会技能和社会组织是人类独有的能力，但空间能力和运动能力则动物也具有。如果某种特定形式的智力在进化的历史上能够找到它的踪迹，或者它是一种与其他有机体共有的能力，那么这种智力的存在就显得更为合理。

(6) 实验心理学证明了智力的可操作性，使我们可以研究各种特定形式的能力的细节问题，为各种特定形式的能力是或不是同一种智力的表现提供了有说服力的支持。

(7) 心理测量学中一种测验任务测出的智力与另一种任务测出的智力相关较高，而与不同类的其他任务测出的智力相关较低，这也证明了不同种类的智力的存在。

(8) 人类的认知功能是基于符号的。每一种智力都有其独特的符号系

统并藉其进行表达。例如，语言能力有语言的独特符号，数学能力则有数学的独特符号。

关于智力的类型，加德纳认为，目前已可以确证的智力有以下七种：

言语智力 (linguistic intelligence)。即运用于听、说、读、写中的智力，主要与语言的运用有关。言语智力发达的人，往往能通过口头或书面语言有效地与他人进行沟通，擅长语言的理解和运用。

逻辑 - 数学智力 (logical - mathematical intelligence)。即运用于逻辑思维和解决数学问题中的智力。逻辑 - 数学智力发达的人，对抽象的概念非常敏感，擅长推理，思考时注重因果分析。

视觉空间智力 (visual/spatial intelligence)。即准确地感觉视觉空间世界的智力。包括对色彩、线条、形状、空间及这些成分之间的关系的敏感性，以及用图画表达头脑中想象的概念等。视觉空间智力发达的人，善于通过想象进行思考，对视觉空间的感受性强，能从不同的角度和层面来重塑空间。

身体运动智力 (bodily - kinesthetic intelligence)。即善于运用身体动作表达思想和感情及灵巧地操作物体的智力。包括平衡、协调、敏捷、力量、速度、灵活性等特殊的身体技巧以及对外界或自身刺激反应的能力。身体运动智力发达的人，举手投足灵巧敏捷，动手能力强，能熟练地控制身体动作和操作物体。

音乐智力 (musical intelligence)。即运用于唱歌和欣赏音乐中的智力。包括对于节奏和旋律的感受、欣赏和创作的能力。

人际智力 (interpersonal intelligence)。即主要表现在人际交往中的智力。例如，察觉并区分他人的情绪、意向、动机及感觉的能力。人际智力发达的人，往往长于察言观色，善解人意，并与他人融洽相处，通常还具有很好的组织能力和领导能力。

自我反省智力 (intrapersonal intelligence)。即明了自己的内在情感和内心世界，并能有效地运用这种自我认识能力指导自己的行为的能力。自我反省智力发达的人，能深入探索自己的内心世界，分辨自己的心理状态，理解自我的内在情感，并根据对自我的了解来调节自己的行为。

加德纳进一步指出，第一，上述罗列出的七种智力并没有穷尽人类所有的智力，只是他已确证的智力是上述七种，而第八种“自然智力”也被认为得到了部分证实；第二，这些智力是最基本的智力，是人人身上都存在的，只是各种智力在每一个人身上表现程度不同；第三，加德纳认为如果给予适当的培训和指导，加上个人的努力，可以使每个人在各种智力上达到很

高的水平；第四，尽管七种智力彼此相对独立，但还是相互联系相互影响的，做一件事情时，常常需要几种智力一同发挥作用；第五，人的聪明（智力）表现在各个方面，并不一定要在某一个领域成功才算智力高；第六，智力及智力行为受文化背景的影响。

### （二）对多元智力理论的评价

多元智力理论拓宽了智力的概念，拓宽了我们观察人类智力表现的视野。该理论对智力观、人才观、教学观、考试观、学生观都产生了极大的影响，已成为世界各国教育改革的重要指导思想。同时，加德纳的智力理论代表了在信息加工心理学影响下智力研究发展的一种新的趋势。他的智力观的核心思想就是存在几种基本的信息加工操作。同时，他对智力的生理基础给予了一定的重视。他强调智力的生理学基础，重视个别差异及现实的社会文化和教育的影响，为我们观察人类智力表现提供了全新的视角。

当然，加德纳的理论也面临许多批评。首先，多元智力理论是描述性的，而非解释性的。该理论更多地描述了人类智力的结构，但不能详细解释每种智力为何起作用。其次，多元智力理论认为各种智力相互独立。大量研究显示，加德纳的空间、逻辑-数学能力的智力测验的结果并不是相互孤立的，而是存在中等程度的相关。最后，也有研究者认为，尽管音乐和体育是人类重要的特征，但在多数人看来，这些都不是智力活动。不过，在加德纳看来，用单一的分数来代表个体智力特征低估了智力，这一观点无疑是正确的。

### 专栏 2-1 多元智能细目表<sup>①</sup>

评估多元智能的最好办法是评价自己在与每种智能相关的多种任务、活动、经历中的表现。不要只看在模拟学习任务中的表现，要看自己在 8 种智能方面的多种生活经历。下面的多元智能细目表对于了解你的多元智能会有一定的帮助。重要的一点是，下面的细目表并不是一个测验，每一种智能下自己符合的项目数与决定你的哪一种智能或缺乏某一种智能没有关系。这个调查表的目的是开始把你和与 8 种智能有关的

<sup>①</sup> 托马斯·阿姆斯特朗著. 课堂中的多元智能——开展以学生为中心的教学. 张咏梅, 王振强等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2003. 22~26.

生活经验联系起来。在这个过程中你有什么样的记忆、感情和想法？

### 言语智能

- 书对我很重要。
- 在读、说、写之前，我可以在头脑里听到单词。
- 我听广播或听录音带比从电视或电影上得到的多。
- 我喜欢文字游戏，如：拼字游戏、字谜游戏、口令游戏。
- 我喜欢以绕口令、无意义的节奏或双关语自娱或与他人游戏。
- 其他人有时不得不停下来，请我解释我写作或说话中的单词的意义。
- 在学校，对我来说，英语、社会和历史比数学和科学容易学习。
- 学习说或读另一种语言（如法语、西班牙语、德语）对我来说相对比较容易。
- 我在谈话中间经常用到我所读到的或所听到的。
- 我最近写了一些我引以为自豪的或赢得别人对我认可的东西。

### 其他言语能力

#### 逻辑-数学智能

- 我能轻易地在头脑里计算数字。
- 数学或科学是我在学校里最喜欢的科目之一。
- 我喜欢做游戏或解决需要逻辑思维的难题。
- 我喜欢做“如果……会怎么样？”的实验（例如，“如果每周我给我的玫瑰浇双倍的水，会发生什么样的事情呢？”）。
- 我的头脑喜欢寻找事物中的模式、规律性或逻辑顺序。
- 我对科学中的新发展感兴趣。
- 我相信几乎所有的事情都有合理的解释。
- 有时候我以清晰的、抽象的、非语言的、无想象的概念思考。
- 我喜欢发现人们在家或在工作中说和做的事情中的逻辑缺陷。
- 当事情以某种方式被测量、分类、分析、数量化后，我感到更舒服一些。

其他逻辑 - 数学能力

空间智能

- \_\_\_\_\_ 当我闭上眼睛的时候，我经常看到清晰的视觉形象。
- \_\_\_\_\_ 我对颜色敏感。
- \_\_\_\_\_ 我经常用照相机或摄像机记录我在周围所看到的东西。
- \_\_\_\_\_ 晚上我做非常清晰的梦。
- \_\_\_\_\_ 在不熟悉的地方我总能找到路。
- \_\_\_\_\_ 我喜欢绘画和漫不经心地弹奏。
- \_\_\_\_\_ 在学校对我来说学几何比学代数容易。
- \_\_\_\_\_ 我能轻松地想象出小鸟的眼睛径直往下看东西会是什么样的。
- \_\_\_\_\_ 我宁肯阅读材料而不愿意听冗长的解释。

其他空间能力

肢体 - 动觉智能

- \_\_\_\_\_ 我从事至少一种体育活动或身体运动。
- \_\_\_\_\_ 我发现长时间静静坐着很困难。
- \_\_\_\_\_ 我喜欢用双手做具体的运动：缝纫、编织、雕刻、做木工活或制造建筑模型。
- \_\_\_\_\_ 我最好的主意常常来自于外出散步和慢跑时，或参加其他体育活动时。
- \_\_\_\_\_ 当与别人交谈时，我经常用手势或其他形式的身体语言。
- \_\_\_\_\_ 为了更多地了解事物，我需要触摸它们。
- \_\_\_\_\_ 我喜欢冒险的娱乐的骑乘活动或类似震动的身体经验。
- \_\_\_\_\_ 我描述自己是协调的。
- \_\_\_\_\_ 我需要实践新技能，而不是读它或看描述它的录像。

其他肢体 - 动觉能力

音乐智能

- \_\_\_\_\_ 我有令人愉快的嗓音。
- \_\_\_\_\_ 当一个音符走调的时候我能听出来。
- \_\_\_\_\_ 我经常听广播、磁带、盒式录音带或 CD 上的音乐。
- \_\_\_\_\_ 我会一种乐器。

\_\_\_\_\_如果没有音乐，我的生活会变得很乏味。

\_\_\_\_\_我在街上走路时，有时会被电视中的节奏抓住，或有其他曲调经过我的脑海。

\_\_\_\_\_我能轻而易举地用简单的乐器弹一段音乐。

\_\_\_\_\_我了解许多不同歌曲或音乐片段的曲调。

\_\_\_\_\_我听音乐一两次后，通常情况下就能相当精确地把它唱出来。

\_\_\_\_\_当工作、研究或学习新东西时，我经常打拍子或唱优美的旋律。

### 其他音乐能力

### 人际智能

\_\_\_\_\_我是那种同事或邻居常来征询建议的人。

\_\_\_\_\_我喜欢小组体育活动如羽毛球、排球、垒球，而不喜欢单人的体育活动如游泳和慢跑。

\_\_\_\_\_当我遇到困难时，我更可能求助于他人而不是自己努力解决。

\_\_\_\_\_我有至少三个亲密的朋友。

\_\_\_\_\_我喜欢社会类的娱乐，如拱猪或桥牌，而不是个人的娱乐方式，如录像和单人玩的纸牌。

\_\_\_\_\_我喜欢把我所知道的办法教给其他人、其他组。

\_\_\_\_\_我认为自己是一个领导（或其他人这么称呼我）。

\_\_\_\_\_在人群中我感到舒服。

\_\_\_\_\_我喜欢参与单位、教堂、社区的社会活动。

\_\_\_\_\_我宁愿去一个生动的晚会度过夜晚而不愿呆在家里。

### 其他人际能力

### 内省智能

\_\_\_\_\_我经常花时间单独沉思默想、反省或考虑重要的生活问题。

\_\_\_\_\_我经常参加咨询会或个人成长研习班，为的是对自己了解更多。

\_\_\_\_\_我能够精神百倍地对挫折作出反应。

\_\_\_\_\_我有一个保留给自己的特别的爱好和兴趣。

\_\_\_\_\_我的生活中有一些重要的目标。

- 我对自己的优点和缺点有现实的看法(来自其他来源的反馈)。
- 我宁肯单独呆在森林的小屋里度过周末，而不愿去有许多人在场的常去的地方。
- 我认为自己有强烈的意志和独立的思想。
- 我用日记或日志记录我内心生活的事件。
- 我不愿为雇主工作，至少有开始自己做生意的思想。

其他内省能力

自然观察者智能

- 我喜欢花时间背着背包徒步旅行、远足或在大自然中散步。
- 我是某个与自然有关的志愿者组织的一员(如俱乐部)，我关心帮助拯救自然，使其免受进一步的破坏。
- 我的房子周围有许多动物。
- 我沉浸在与自然有关的爱好中(如观察鸟)。
- 我报名上了社区中心或大学里的有关自然的课(如植物学、动物学)。
- 我非常擅长说清楚不同种类的树、狗、鸟及其他动物与植物之间的差别。
- 我喜欢读以自然为特色的书、杂志，看与自然有关的电视、电影。
- 在假期中，我宁肯去一个自然的地方(公园、校园操场、远足小径)，而不愿去旅馆、求助中心、文化场所。
- 我喜欢参观动物园、水族馆或其他研究自然世界的地方。
- 我有一个花园，喜欢定期在里面工作。

其他自然观察者能力

## 第二节 青少年认知发展的基本特点

### 一、青少年思维的发展

#### (一) 青少年思维发展的基本特点

11岁以后，青少年开始从新的角度看待这个世界，他们对世界的看法比以前抽象，能同时注意事物的多个维度，对事件的看法也更为全面。他们能够对未感知或经历过的事情提出假设，并且能够修订自己的假设。这种复杂的认知能力，就是皮亚杰所说的形式运算。与年幼的儿童相比，青少年的认知发展存在一个质变。与年龄较小的儿童相比，少年的思维发生了五个方面的重要变化：

第一，少年能更好地处理可能性问题，而不仅是简单地处理真实性问题。例如，学习立体几何时，没有达到形式运算水平的儿童，当没有具体的模型时，他们的理解会出现困难，少年则能够摆脱具体事物的限制，从抽象的角度解决空间几何的问题，表明他们获得了长足的进步。

第二，少年学生更善于思考抽象的问题。他们不仅尝试解决问题，也尝试采用多种方法来解决同一问题。例如，7岁的儿童在偶然地解决了某一问题之后，如果不对他进行要求，他可能不会尝试新的解决问题的办法，但12岁的少年在看到一种解决问题的方案之后，还会主动探索另一种解决方案的可能性。

第三，少年对思维的过程有更多的认识，即他们具有更多的元认知技能。关于青少年元认知技能的发展，将在后面的内容中看到。

第四，少年的思维会变得多维，他们会从多个角度对事物进行评价。例如，问一个8岁的儿童，某人是好人吗？8岁儿童通常会给一个单一的结论，回答是或者不是，但一个15岁的少年在回答此类问题时，通常会从多个角度来进行回答。

第五，少年的思维具有更多的相对性。青少年会日益减少用非此即彼的思维来考虑问题，也不像年幼的儿童那样简单地接受外界的信息，他们对事物有更深层的思考，对现实表现出一定的批判精神。

佩里(Perry)探讨了15岁以后的青少年的思维的发展，他认为此阶段思维的发展大致经历四个阶段<sup>①</sup>：

第一阶段是两重性阶段。此阶段的青少年总以对和错来看待每一件事情。他们对所接触到的事物，认为非对即错、非此即彼，不存在其他情况。两重性的特点是：凡事总要问“什么是正确”的答案。

第二阶段是多重性阶段。在此阶段，青少年相信，世界是复杂的，事物

<sup>①</sup> 转引自：朱智贤，林崇德著。思维发展心理学(第二版)。北京：北京师范大学出版社，2002. 476~477

是多种多样的，看待一个事情和解决一个问题，可以有多种方法，但也有一部分世界，在那里任何事物都是不能确切知道的。因此，在多重性阶段的青少年的思维特点是，他们主张每个人都有发表意见的权力。

第三个阶段是相对性阶段。在此阶段，青少年认识到，对事物的逻辑判断，需要感知、分析和评价。在此阶段，青少年认为，对事物的判断，一切都要看情况而定。

第四个阶段是约定阶段。这一阶段，青少年已经认识到，世上没有决定的事情，他们认识到建立正确逻辑的必要性，也能够根据具体的情况做出如何去做的选择。在此阶段的青少年的思维的特点是，他们认为，他们做出的选择，都是在他们看来是正确的选择。

总的来说，青少年的认知表现出了新的技能。这些新的技能包括能够在头脑中处理两个以上的变量；能够考虑时间推移而带来的变化；能够对事件的结果建立有逻辑的假设；能够对行为的结果进行预测；能够意识到说话或文章中的逻辑连贯或矛盾；能够用相对的观点看待自己、他人与世界。青少年获得的这些技能表明，青少年进行信息化处理和获取知识时，他们的认知品质更为抽象、更为系统。

### （二）青少年思维的具体发展

#### 1. 青少年假设 - 演绎推理能力的发展

青少年认知发展的一项重要的成就是假设 - 演绎推理的能力得到了充分的发展。当青少年面临问题时，他们能够思考出所有影响结果的可能因素，形成假设，并预测在什么条件下会产生什么结果，然后运用系统的科学方法，逐步有序地验证这些假设，看哪些在现实中起作用。

青少年在皮亚杰的钟摆任务中的表现表明了青少年的假设 - 演绎推理能力的发展。在钟摆实验中，主试向青少年演示钟摆运动，并且向被试提供重量不同的钟摆，不同长度的系钟摆的绳子，一根一端连接在支架上的横木，横木的高度可以自由调节，以改变钟摆的下落点的高度。被试的任务是确定什么因素或因素的结合会影响钟摆的速度。青少年可以很快地形成四个假设，即影响钟摆速度的四个因素：钟摆的重量、绳子的长度、钟摆下落点的高度、最初的推力的大小。然后，他们采用只变化其中的一个因素，控制其他因素不变的方法，逐步地检验这些假设，最后得出结论——只有绳子的长度会影响钟摆的速度。青少年解决钟摆问题的过程表明，青少年已经可以像科学家一样，能够提出假设，进行系统的科学实验，探索和解决科学中的问题。

## 2. 青少年辩证思维的发展

后来的研究者认为皮亚杰的形式运算并不是个体认知发展的最高阶段。他们提出用辩证思维来拓展皮亚杰的认知发展理论。辩证思维是在形式思维的基础上，将事物的个别性、差异性与普遍性统一起来，在思维中恢复事物的本来面目，反映事物的矛盾运动，以达到对事物全面的、灵活的认识。只有通过辩证思维，人类才能更深刻地认识世界和有效地改造世界。我国学者朱智贤和林崇德通过研究发现，个体的辩证逻辑思维在7~11岁开始出现，随着年龄的增长，其辩证逻辑思维水平不断发展。初三是辩证思维迅速发展的阶段，即重要的转折期。高二有85%的学生能正确地进行辩证逻辑思维，其辩证逻辑思维的水平已接近于成人。

辩证思维是由辩证概念、辩证判断、辩证推理三种形式构成的。朱智贤和林崇德发现，青少年对辩证思维三种不同形式的掌握水平是不同的。青少年的辩证概念发展较早，辩证判断次之，辩证推理出现最晚。辩证概念和辩证判断的水平较为接近，而辩证推理的水平则远远落后于前两者。高二学生辩证推理的正确率仅为37%左右。导致这种现象的原因，是由三种思维形式的复杂程度所决定的。青少年辩证概念和辩证判断起点较高，发展的速度较快，辩证推理的起点低，且发展速度比较慢。例如，从青少年掌握辩证概念的顺序来看，是先掌握具体概念，后掌握抽象概念；先掌握“是”“非”的形式概念，后掌握相对变化的辩证概念。概念的内涵逐步深化、完整，达到科学水平。

辩证思维能力主要包括以下内容：（1）通过现象揭露本质：能较深刻地揭露对象的最本质的特征，不受行为外部表现的束缚，并能正确运用比较抽象的概念。（2）全面考虑问题：能全面地评价，理由准确。（3）分清问题主次：主要问题和次要问题都考虑到，并能明确地指出主要问题。（4）具体问题具体分析：思想方法是辩证的，能考虑到各种不同情况，做到具体问题具体分析。研究表明，我国青少年辩证思维能力的发展是不平衡的，全面看问题的能力水平最高；分清主次的能力其次；揭示本质的能力和具体问题具体分析的能力的发展水平均远低于前两项，但它们的水平较接近，发展是同步的。

青少年辩证思维的这些发展特点说明，辩证逻辑思维是思维发展的最高形态，难度最大，成熟较晚。辩证逻辑思维的完善和成熟，可能要到青年中晚期才能完成。

## 3. 青少年信息加工能力的发展

信息加工理论关注青少年知识结构、加工容量和加工速度的改变。对专家与新手的对比研究表明，青少年的知识结构影响着他们的信息加工能力。有研究考察了青少年象棋专家与成人新手对棋盘中棋子的位置的回忆，结果表明青少年专家能更好地回忆棋子在棋盘中的位置。这表明知识对认知任务的成绩影响较大，而专家知识的获得，与年龄没有必然的联系。青少年专家与成年新手在专业领域的任务成绩上的差异也表明，知识可以补偿一般认知能力的不足。

青少年更多知识的获得也有助于扩大他们信息加工的容量。专家与新手在专业领域的差异，在于专家对专业领域有更多的知识，他们对专业领域的每个概念的描述更丰富，也更能够理解这些概念之间的关系。这使得专家在解决问题之前就可以对问题进行分类和分析，从而制定有效的问题解决办法。专家甚至可以利用简单的记忆来解决问题。专家与新手之间的差异表明，更多知识的获得可以使进入青少年短时记忆的信息量增多，在同一时间内会有更多的信息进行相互比较与相互关联，同时，更多知识的获得也可以为个体提供更多的心理能量和心理空间，而这些心理能量和心理空间可以被用来完成更高水平的认知活动。这些都能使青少年的信息加工容量得到扩大。

青少年的信息加工的速度也得到了增长。5岁的儿童完成一个心理操作平均需要3秒，而14岁的青少年完成一个心理操作的时间平均是1秒多一点。不过，加工速度的增长是因为更多的有效策略的应用，还是速度本身的增长，仍然是一个引起争论的话题。一些研究者认为，尽管练习能够使信息加工的速度变快，但年龄能够比练习和高级策略带来更多的加工速度的增长。

### 专栏 2-2 思维能力训练的方法

#### (一) 想象振奋法

所谓想象振奋法就是在各种场合中，主动地运用想象思维的方法。训练时应把握以下几种技巧：分想，将储藏在大脑内部的各种知识经验分离出一种或若干种加以创造想象；联想，在分想基础上通过对若干对象赋予一定的关系，从而获得新的形象；串想，以某一种思路为“轴心”将若干想象活动组合起来，从而形成一个有层次的并且是动态的

想象过程。

### (二) 求异标新法

当接触到一种事物时，尽可能地赋予它新的性质，设法摆脱已有观点、结论的束缚，做到富有独创性。这一方法的核心就是“推陈出新”，主要有以下几种技巧：摆脱常规，摆脱常规的、模式化思维的支配，锐意“出新”，形成灵活多变的思维方式；假想性推测，假想一件不可能发生的事如果真的发生了会怎么样，促进思维的创造性发展。

### (三) 聚类法

聚类法的核心是把所感知到的对象依据一定的标准“聚合”起来，从而使聚为一类的事物表现出某种共性。聚类法有如下几种策略：浏览式，将对象一个接一个分析（浏览），从而产生某些聚类；集中式，在聚类前，先估计一下可能产生的类别，再进行验证；共变式，如果随着条件的变化所研究的对象也发生相应的变化，那么这种变化和条件就是该对象的本质特征<sup>①</sup>。

### (四) 质疑法

思维能力较强的个体往往能发现别人一般不容易发现的问题，同时能对各种事物或现象提出质疑，不盲目相信教条、书本，因此，质疑能力的训练也是思维能力训练的重要方法。

### (五) 直觉法

直觉是对某一问题（现象）的一种突如其来理解，具有突然性。直觉在人类认识上起着极大作用，直觉的突如其来往往能使人创造性地解决问题。因此，通过直觉能力的训练，个体的思维能力，特别是创造性思维能力将得到极大的发展。

### (六) 集思广益法

不同的个体由于知识经验的不同，思维方式会表现出极大的差异性，因此，通过个体间不同思维方式的比较，就会有意无意地学习到他人思维的方法，从而使自己的思维能力得到潜移默化的改进。

<sup>①</sup> 宋黎明，乔启霞. 加强思维训练提高大学生的思维素质. 合肥工业大学学报, 2000(4)

## 二、青少年智力的发展

### (一) 智力

对于智力，心理学家有各种不同的解释，很难下一个统一的定义。不过，大部分心理学家把智力理解为一种一般的能力，是一个包含词汇能力、实际问题解答以及社会竞争力的复杂的结构。

传统上，对青少年智力发展的研究是基于心理测量学的，即通过智力测验来研究青少年的智力的发展。智力的经典定义之一，是把智力定义为智力测量所测到的东西。支持智力测验的理论是假定智力是由不同的因素组成的。根据因素的多少，可以把这些智力理论分为二因素理论、多因素理论和群因素理论。

斯皮尔曼(Charles Spearman, 1863—1945)认为智力包含一般因素和特殊因素。一般因素，又称 G 因素，是在不同智力活动中所共有的因素；特殊因素，又称 S 因素，是在某种特殊的智力活动中所必备的因素。二者相互联系，完成任何作业都需要 G 因素和 S 因素的结合。由于每种作业都包含各不相同的 S 因素，而 G 因素则始终不变，因此 G 因素是智力结构的基础和关键。

瑟斯顿(Louis Thurston, 1887—1955)于 20 世纪 30 年代提出智力结构的群因素论。他认为，智力包括七种彼此独立的心理能力，即语词理解(V)、语词流畅(W)、推理能力(R)、计算能力(N)、机械记忆能力(M)、空间能力(S)和知觉速度(P)。瑟斯顿为此设计了智力测验来测量这七种因素，测验结果与他原来认为各种智力因素之间彼此无关的设计相反，各种因素之间存在着正相关。例如，计算能力与语词流畅相关为 0.46，与语词理解相关为 0.38，与机械记忆相关为 0.18。事实说明，各种智力因素并非彼此无关，而是存在相互关联的一般因素，这就与二因素论接近了。

1967 年，美国心理学家吉尔福特(Guilford, 1897—1987)提出智力三维结构模型。他认为，智力结构应从操作、内容、产物三个维度去考虑。智力的第一个维度是操作，即智力活动过程，包括认知、记忆、分散思维、聚合思维、评价 5 个因素；第二个维度是内容，即智力活动的内容，包括图形、符号、语义、行为 4 个因素；第三个维度是产品，即智力活动的结果，包括单元、门类、关系、系统、转换、蕴含 6 个因素。把这 3 个变项组合起来，会得到  $4 \times 5 \times 6 = 120$  种不同的智力因素。

根据这些智力理论，发展出了得到广泛应用和高度推崇的两种智力测验：斯坦福－比奈量表和韦克斯勒量表。斯坦福－比奈量表(Stanford-Binet Intelligence Scale)测量了一般智力和四种因素：语言推理、数量推理、空间推理和短时记忆，采用了智商(intelligence quotient, IQ)的概念。在斯坦福－比奈量表中，智商是用个体的心理年龄除以实际年龄之后再乘以 100 之后得到的值。韦克斯勒量表(Wechsler Intelligence Scale)有好几个版本，其中韦克斯勒学龄儿童智力量表第三版适用于 6~16 岁儿童的智力测验。韦氏智力量表包括一般能力测量以及对言语智力和操作智力的测量。韦氏量表采用了离差智商的概念。离差智商是将一个人的测验分数与同年龄组的人比较所得到的标准分数。离差智商的计算方式为： $IQ = 100 + 15Z$ ，其中  $Z = (\text{个体测验分数} - \text{同年组的平均分}) / \text{同年组的标准差}$ 。后来，斯坦福－比奈量表也采用了离差智商的概念。

### (二) 青少年智力发展的特点

青少年的智力发展随年龄的增长呈现出一定的发展变化的规律和模式。韦克斯勒等的研究表明，一般人的智力发展在 3~13 岁之间呈匀加速趋势发展，13 岁以后发展速度变慢，大约在 25 岁达到智力发展的顶峰。另外的研究则显示，13 岁以前的智力测验分数直线上升，以后上升的速度变慢，25 岁时达到顶峰，26~36 岁保持稳定，36 岁之后则出现下降。

卡特尔(Raymond Bernard Cattell, 1905—1998)结合一般因素理论和特殊因素理论的概念，根据对智力测验结果的分析，将智力分为两类：其一为流体智力(fluid intelligences)，指一般的学习和行为能力，由速度、能量、快速适应新环境的测验度量，如逻辑推理测验、记忆广度测验、解决抽象问题和信息加工速度测验等。流体智力的主要作用是学习新知识和解决新异问题，它主要受人的生物学因素影响。其二为晶体智力(crystallized intelligences)，指已获得的知识和技能，由词汇、社会推理以及问题解决等测验度量。晶体智力测量的是知识经验，是人们学会的东西，它的主要作用是处理熟悉的、已加工过的问题。晶体智力一部分是由教育和经验决定的，一部分是早期流体智力发展的结果。卡特尔认为，从发展上看，流体智力一般在 20 岁以后达到顶峰，以后发展速度变缓，晶体智力发展较流体智力的发展晚，但其发展不因年龄的增长而下降，青春期后仍上升，老年期也保持较高的水平(图 2-1)。

青少年的智力测验的结果能成功地预测他们成年后的成就。但传统的智

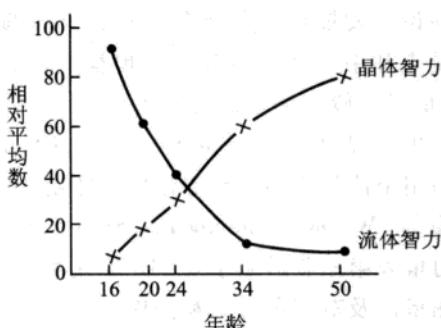


图 2-1 流体智力与晶体智力的发展

力测验都强调了一般智力，而当今关于青少年智力发展的一个热门的话题是讨论智力的发展是一元的还是多元的。越来越多的研究表明，智力的各个因素在青少年时期的发展是不同的，它们在发展的速度、高峰期范围、衰退时间方面都不相同。例如，人的知觉能力发展最早，在 10 岁就达到高峰，高峰期持续到 17 岁，从 23 岁便开始衰退；记忆力发展次之，14 岁左右达到高峰期，持续到 29 岁，从 40 岁开始衰退；再次是动作和反应速度，18 岁达到高峰期，持续到 29 岁，也是从 40 岁开始衰退；最后是思维能力，在 14 岁左右达到高峰期的为 72%，有的 18 岁达到高峰期，持续到 49 岁，从 60 岁以后开始衰退。这些研究结果表明，还需要更加具体的研究，来帮助我们了解青少年智力的优势与弱点。

### 专栏 2-3 智力的社会阶层和种族差异<sup>①</sup>

大量研究暗示了不同社会经济地位、不同种族个体的智力差异。美国社会底层家庭儿童的 IQ 分数比中、上阶层家庭中的儿童低 10 到 15 分。在美国，非洲移民儿童的 IQ 分数比欧洲移民儿童低 15 分 (Neisser et al., 1996)；拉丁美洲移民和本土美国儿童 IQ 的平均水平也比欧洲移民儿童低 (Neisser et al., 1996)。

一些 IQ 研究将社会阶层与种族两种因素混淆了，因为不同社会

<sup>①</sup> 拉瑟斯著. 当代心理学导引. 尤瑾等译. 西安: 陕西师范大学出版社, 2006. 405 ~ 406

经济地位阶层中，非裔美国人、拉美人和土著美国人的比例各不相同( Neisser et al. ,1996)。但是，当我们把研究限定在特定种族时，仍然会发现社会经济地位的影响。即中产阶级的欧裔美国人的 IQ 分数高于底层社会的欧裔美国人。这种现象在非裔美国人、拉美人和本土美国人中也同样存在。

亚洲人和高加索人在认知上也存在着差异。例如，亚裔美国人在学校的数学能力测验中通常优于欧裔美国人，中国台北、日本的学生在标准化成就测验的数学和自然科学上的表现优于欧裔美国人( Stevenson et al. ,1986)。而且，美籍亚洲人如印度人、韩国人、日本人、菲律宾人和中国人，与欧裔美国人、非裔美国人和拉美人相比，更可能从高中毕业，并完成四年大学学业( Sue & Okazaki, 1990)。亚裔美国人在美国的知名高校中人数众多。

德国高中生和日本高中生在数学能力上也存在差异。身为亚洲人的日本学生要优于身为高加索人的德国学生( Randel et al. ,2000)。大多数心理学家认为，以上种族差异反映着不同文化对教育的态度，而不是在认知能力方面先天的种族差异( Neisser et al. ,1996)。也就是说，亚洲儿童在学校中努力学习可能受到更多的鼓励。研究表明，中国和日本学生及其母亲将学业成功归因于努力学习( Randel et al. ,2000)。美国母亲更可能将孩子的学业成功归因于“天赋”能力( Basic Behavioral Science Task Force, 1996b)。亚洲人似乎更相信自己能取得好成绩，并努力做到这一点。

休(Sue)和冈崎(Okazaki)(1990)赞同以上观点。他们注意到，亚洲学生的成绩很大程度上反映了他们所在家庭、学校或文化的价值观。他们发现工人阶层的亚裔美国人受到歧视。因此这一阶层格外重视教育。至于其他环境因素，斯腾伯格(Sternberg)及其同事指出，父母的鼓励和监督、同伴间在学业上的支持，都可以很好地解释欧裔美国人和亚裔美国人比非裔美国人和拉美人成绩更优异这一现象。

### 三、青少年元认知的发展与学习

元认知是指主体对自身认知活动的认识，是反映或调节认知活动的各个方面知识或认知活动。元认知由元认知知识、元认知体验和元认知监控三个成分组成。元认知知识是关于影响自己的认识过程与结果的各种因素及其

影响方式的知识。元认知体验即主体伴随着认知活动而产生的认知体验或情感体验。元认知监控即主体在进行认知活动的全过程中，根据元认知的知识、体验积极地对认知活动进行积极的、及时的、自觉的监控、调节，以期达到预定目标的过程。在实际的认知活动中，元认知知识、元认知体验和元认知监控三者互相依赖、相互制约，有机构成了元认知系统。

国内外的心理学家对青少年元认知能力发展的研究涉及不同的方面，如元注意、元记忆、元理解、元学习等，这些研究从不同角度对青少年元认知能力发展的规律进行了揭示。

### （一）青少年元注意的发展

研究表明：多数青少年认识到注意是变化的，他们能够认知到有些因素会影响自己的注意力。随着年龄的增加，意识到自己的注意不如成人好的青少年百分比会增加。几乎所有青少年都认识到有些因素能够促进注意，例如安静、兴趣高、事件未做完；有些因素不利于注意，如外部干扰、噪音。随着年龄的增长，青少年对干扰物的认识也会有所不同。高年级的青少年对分心原因的认识不同于低年级，他们倾向于从心理因素去解释分心现象。而低年级的青少年则倾向于从外部因素去解释分心现象。

### （二）青少年元记忆的发展

元记忆是心理学家最先关注的元认知领域，也是元认知中最为重要的组成部分之一，与儿童时期相比，青少年在元记忆知识和元记忆监控两个方面都有明显的进步。

心理学家认为，随着青少年年龄的增长，元记忆知识会得到发展。在学习过程中，青少年逐渐地获得了大量的关于记忆任务、记忆策略以及记忆者的主体特征对记忆效果发生影响的知识，使其元记忆知识大大地丰富起来。例如，研究发现，10~15岁的青少年对自己记忆能力的精确度的判断基本随年龄的增长而增长。

有关记忆策略的知识在青少年时期有了快速增长。这与青少年认知能力的发展是相一致的。同时，青少年的辩证逻辑思维能力的发展为他们概括越来越多的记忆活动体验以形成并积累元记忆策略知识提供了心理条件。大量的研究显示了青少年在获得记忆策略知识上的增长。例如，在没有明确要求的条件下，13岁儿童比10岁儿童能更多地利用外部记录来帮助记忆。杨宁等<sup>①</sup>的研究发现，中学生能较好地利用类的群集来组织记忆，已真正意识到

<sup>①</sup> 杨宁，胡士襄，张述祖等. 中小学生记忆组织的发展. 心理科学, 1994(6): 321~327

可以采用各种组织策略来帮助记忆，他们采用较多的是联想策略和精细加工策略，用来提高记忆成绩，而很少使用简单复述策略。

青少年元记忆的发展还表现在元记忆监控方面。近年来对青少年的研究发现，他们的元记忆监控能力在总体上是随着年龄的增长而逐渐提高的。例如，李景杰<sup>①</sup>的研究发现，青少年的记忆监控能力呈现波浪式发展，12岁和15岁出现两个高峰点，10~12岁个体的记忆监控没有显著的增长，11~12岁与13岁之间、14岁与15岁之间有明显的差异，表明青少年的元记忆监控发展的总趋势是不断增长的。

### （三）青少年元理解的发展

元理解是指认知主体对自身的阅读理解活动及其有关的各种主观因素的认知、监控和调节。元理解知识和元理解监控是主体元理解能力的非常重要的方面，研究表明，随着青少年年龄的增长和阅读实践的增多，其元理解知识会逐渐地丰富起来。青少年元理解监控能力也是随着年龄的发展而发展的，且与其实践的理解行为具有很高的相关。

一项关于青少年（10~17岁）阅读中的元认知发展的研究结果显示：（1）在10~17岁期间，随着被试年龄的增长，其阅读元认知知识日益丰富，被试的元认知监控水平不断提高；在此期间，青少年的阅读元认知知识的发展非常迅速，没有波动性的表现。（2）被试的阅读元认知知识与元认知监控能力之间存在着显著的相关。（3）被试的阅读能力的各品质（敏捷性、灵活性、深刻性、批判性、独创性）与其阅读元认知知识、元认知监控能力的发展都存在着十分密切的联系，相关系数均达到了显著水平，但存在着程度上的差异。

另外的一些研究则讨论了元理解监控能力对青少年阅读的影响。研究显示，在良好阅读者与不良阅读者之间存在着理解监控能力上的差异。良好阅读者在遇到阅读障碍时经常放慢阅读速度并进行回读，而不良阅读者却不能做到这一点。

### （四）青少年元学习能力的发展

元学习能力主要指主体对其所从事的学习活动进行自我调节和控制的能力。在学校学习过程中，青少年学习的自我监控能力有很大的发展。例如，随着青少年年龄的增长，他们在选择学习内容和学习方法方面表现出了与年幼儿童不同的特点。一些研究发现，随着年龄的增长，青少年在对某种学习

<sup>①</sup> 李景杰. 元认知：10~15岁少年儿童记忆监控能力的实验研究. 心理学报, 1989(1): 36~39.

任务作出反应之前，所用于学习的时间在稳定地增加，而且学习的效果也在稳定地增加。在具体的学习方法方面，年长青少年更经常地运用诸如重读、随时检查自己的记忆效果以及将注意力较多地放在以前尚未掌握的学习材料上等策略。在学习时间的分配方面，也表现出年龄差异。

董奇、周勇对青少年自我监控学习能力的构成成分、发展规律以及在学习活动中的作用等方面的问题进行了研究。<sup>①</sup> 他们认为青少年的自我监控学习能力包括八种成分，这八种成分又分别被包括在学习之前（计划性、准备性），学习之中（意识性、方法性、执行性）和学习之后（反馈性、补救性、总结性）三个维度里。从总体情况看，随着年龄的增长，个体自我监控学习能力的各个方面以及整体水平均不断发展和提高；但上述发展变化在10~13岁期间较小，而在13~16岁期间较大。这表明个体自我监控的学习能力在不同时期的发展速度是不同的，呈现出先慢后快的趋势。傅金芝、符明弘等<sup>②</sup>在董奇、周勇研究的基础上，以不同地区、不同民族、不同年龄的青少年为被试，进一步验证了青少年自我监控学习能力的发展趋势，他们的研究结果与董奇等人的结果类似：随着年级的升高，学生的自我监控学习能力逐渐增加，但发展速度有所不同，从初中到高中总体上增加幅度较大，具体到各维度上，增加速度也不同。

实验研究发现，通过对青少年元认知的培养和训练，可以改进和提高青少年的学习能力并促进其智力的发展。目前大部分关于青少年元认知的培养研究主要集中于各种不同认知策略的训练上。其中包括：记忆策略的训练、阅读理解策略的训练、写作策略训练以及解决数学问题的策略训练等。

目前，关于策略训练的比较一致的看法是：不仅需要教育青少年使用各种具体的知识策略，更重要的是要使青少年了解应该在何时何地使用何种策略，提高他们对认知活动的自我监控能力，进而提高其元认知水平。因此，在培养和训练青少年具体的知识策略的时候，既给他们以充分练习的机会，又让他们充分了解各种策略的意义以及使用各种策略的相关知识，以使所教授的知识策略成为青少年认知结构中的一部分。只有这样，青少年才能更主动地去运用这些策略，才能产生明显的训练效果。

<sup>①</sup> 董奇，周勇. 10~16岁儿童自我监控学习能力的成分、发展及作用的研究. 心理科学, 1995(2): 75~79.

<sup>②</sup> 傅金芝，符明弘等. 中小学生自我监控学习能力的发展及影响因素研究. 云南师范大学学报, 2002(2): 100~106.

#### 四、青少年认知发展的个别差异

由于各人的先天素质存在着差异，特别是后天条件的不同，诸如社会、环境、家庭、学校、所从事的实践活动以及主观努力程度的不同等因素，使青少年的认知发展出现了个体的差异。

##### (一) 智力差异

青少年认知发展的个体差异首先表现在智力上。据研究，智力在同龄人口中基本上呈常态分布：两头小，中间大。即智力很高和智力很低的人都是极少数，而智力中等的人占绝大多数。韦克斯勒根据他的研究，提出了如下的智力分类(表 2-1)。因此，在同龄群体中，按照智力的发展水平，可以将青少年划分为智力超常、智力正常和智力障碍三种类型。

表 2-1 韦克斯勒的智力分类

智 商	占人口的百分比	类 别
130 以上	2. 2	非常优秀
120 ~ 129	6. 7	优秀
110 ~ 119	16. 1	中上(聪明)
90 ~ 109	50. 0	中等
80 ~ 89	16. 1	中下(迟钝)
70 ~ 79	6. 7	临界迟钝
70 以下	2. 2	智力缺陷

智力超常的青少年是指智商在 140 以上的青少年。研究表明，超常青少年在身体与心理发展上较一般青少年为优，在学校的学业成绩也比一般青少年好，他们的学习兴趣也更为广泛。从学业上看，超常青少年最终获得博士学位者，男性较一般人高出 5 倍，女性比一般人高出 8 倍。在学术上，超常青少年在学术上也能表现出杰出的成就。

智力障碍的青少年的智商低于 70，在智力的发展水平上明显的低于正常的青少年。根据智力程度和社会适应行为的不同，可以进一步进行区分。例如，根据智力的程度，韦氏智力测验的智商在 25 以下，斯坦福 - 比奈量表的智商在 20 以下被认为是极重度的智力障碍，即通常人们所说的白痴。根据文兰社会成熟量表(Vineland Social Maturity Scale)，可以将智力障碍儿

童的社会适应区分为五个等级：无社会适应困难的无负偏差型，存在轻度社会适应困难的轻度负偏差型，存在中度适应不良的中度负偏差型，存在重度适应不良的重度负偏差型和存在极严重适应不良、完全不能参加社会生活的极重度负偏差型。

### （二）认知风格差异

青少年认知发展的个体差异的另外的一个表现是认知风格(cognitive style)上的差异。认知风格又称认知方式或认知模式，是指个体在认知过程中所经常采用的习惯化的方式，是在感知、记忆、思维和问题解决等过程中表现出来的较为稳定的个体所偏爱的、习惯化了的态度和信息加工方式。认知风格的一个划分是认知风格的场依存-场独立(field dependence-field independence)维度。所谓“场”，是指周围环境，它能不同程度影响人的感知。场依存-场独立就是根据个体受环境影响的程度而划分的。场独立性是指个体以自己内部具有的知识框架为参照，从自己的感知觉出发去获得知识、信息；场依存性是指个体以自己所处的周围环境为外在参照，从环境刺激中去定义知识、信息。场依存性和场独立性是一对连续体，在连续体的一端是场独立性，另一端是场依存性，二者在价值上无好坏之分，只是个体对不同环境适应的结果。

在认知活动中，场独立性者常以分析的眼光看问题，能将背景中某个具体相关项分辨出来，知觉比较稳固、自主，能独立对信息进行重组；而场依存性者常以整体或全局的眼光去看问题，对隐含在场中的相关项不容易分辨，其感知易受外界环境的影响，认知改组技能较差。如在解决问题时，场独立性者比场依存性者更能从习惯的解题模式中摆脱出来，采用新的解题方法。在人际交往方面，场独立性者表现得更有自主性，较少考虑他人的意见；而场依存性者则更多地考虑他人的意见，对别人的想法和情感更加敏感。如在社会交往活动中，场依存性者表现得热情、老练、容纳他人，而场独立性者则表现得冷漠、不体谅别人、与他人保持距离。研究结果表明，一般个体的发展趋势是随着年龄增长，认知风格越来越倾向于场独立。但是，其发展的程度、速度有性别差异，并受到社会、文化、教育背景的影响。

认知风格的另外的一个维度是冲动-沉思型。冲动型的青少年的反应通常较为敏捷，能抓紧时间，在回答问题时往往一有答案就迫不及待地回答，但是他们也容易考虑得不周到，对问题往往缺乏细致的研究，没有计划，错误率高；而沉思型的青少年则能够对问题做出审慎的回答，这类青少年善于独立思考，做事往往有计划，但反应的速度慢，很少提问，与其他青少年的

交流也较少。优秀的青少年则往往拥有这两种认知风格的优点。

### (三) 性别差异

青少年的认知发展的个体差异还表现在性别差异上。认知发展的性别差异是广泛的。大量的研究显示女性在语言能力上具有某种程度的优势。这种优势表现在女性在获得语言上比男性更快和更有效率上。研究显示，在中学时期，女性在阅读和写作上较男性有优势，在大学时期，女性在写作上较男性有优势。

在数学能力上，女性与男性之间的差异表现得较为复杂。大量的研究显示，13岁之前，男女两性在数学能力上没有差异，少量的研究显示13岁之前，女性在算术上较男性有优势。不过，13岁以后，男性在许多数学能力方面优于女性。男性与女性在数学能力上表现出来的差异可能与他们所参加的社会活动有关。研究显示男性较女性更多地选择与数学有关的课程与活动，而社会往往也认为数学是男性所从事的活动。这些都导致男女后来在数学能力上的差异。

研究者普遍认为男性比女性具有更好的空间能力。空间能力包括空间知觉(spatial perception)、心理旋转(mental rotation)、空间可视化(spatial visualization)和时空能力(spatiotemporal ability)。

空间知觉指的是在存在信息干扰的情况下，进行水平或垂直确定和定位的能力。典型的空间知觉实验是棒框实验：在一个方框中呈现一根棒子，被试的任务是调节棒子的位置，使之与水平面垂直。研究的结果显示，在此类任务中，整个年龄阶段都存在性别上差异，在儿童和青少年时期，男女之间的差异较小，而成年期的差异则较大。

心理旋转是一种在心理上旋转客体就像在实际中旋转一样的能力。研究结果显示，无论是在心理旋转的速度还是在准确性上，都表现出了明显的性别差异，男性的成绩在任意的年龄段都较女性要高。

空间可视化指的是一种加工空间信息、理解客体在空间中的相对位置关系的能力，例如在绘画或照片中发现隐藏的图案，想象一张纸被折叠后的图形等。男性在空间可视化方面较女性只有较小的优势。

时空能力指的是判断空间中的客体的运动的能力。例如，预测一个移动的客体何时到达目的地。一些研究显示男性在此任务中的成绩要高于女性，但另外的一些研究则认为，时空能力的差异与经验有关，男性较女性成绩优秀的一个原因是男性拥有更多的经验。

一些研究也提出了反对男性空间能力优于女性的证据。例如，当要求人

们快速地进行图形匹配时，女性的成绩要比男性好。女性在记忆空间中的一系列物体的位置时，她们的成绩也优于男性。而且，男女在空间能力上的差异并没有表现出跨文化的一致性。

### 第三节 青少年创造力的发展

#### 一、青少年创造力的特点

##### (一) 创造力

尽管创造力一直以来都被认为是一个重要的因素，但对创造力下一个精确的定义也是困难的。不过，几乎所有的人都认为，创造力代表一种能激发新想法和创新性解决问题的能力，所得到的产品不仅是新颖或超乎寻常，而且与情景相适应，并且被他人认为是有价值的。近来也有研究者试图将创造性的过程、创造性的产品、创造性的个人和创造性的环境中的两个或多个结合起来对创造力进行定义。

研究青少年创造力的一种常用的方法是进行创造力测验。一个为人们所熟悉的创造力测验的例子是物品用途测验，在此测验中，要求青少年对一些日常生活中的物品，如砖头、纸板等想出尽可能的用途。青少年对这些不受约束的测验项目的反应结果在流畅性、灵活性、独创性和精细性四个方面被评分。其中，流畅性指想到多少个不同的主意；灵活性指想到多少种类型的主意；独创性指的是所想到的主意的独特、不同寻常的程度；精细性是指反映出了多少细节。

##### (二) 青少年创造力发展的特点

一些研究探讨了青少年创造力发展的年龄曲线。托伦斯(Paul Torrance)对大量的学前儿童、学龄儿童和成人施测了他著名的创造性思维测验。他的研究结果显示，从年龄最小到年龄最大组，测验的得分总趋势递增。但这一年龄曲线包含几处有趣和出人意料的起伏。托伦斯发现，从5岁到8岁，分数稳步上升，9岁时则出现突然的下降。这一发现也为其他的研究者所证实，并被普遍称为“四年级下降”。在10、11岁时，分数得以回升，12岁以后又再度下降，此后整个青少年期分数继续稳步提高。托伦斯认为，9岁和12岁创造力的下降，是因为这两个年龄段是儿童的过渡时期，紧张并充满压力，他们被迫放弃他们的习惯和态度去适应，这导致了他们创造力的短

暂下降。

最近，胡卫平等<sup>①</sup>采用自编的中学生科学创造力问卷，调查了英国 6 所中学的 1 190 名青少年和中国 2 所中学的 1 087 名青少年的科学创造力。他们的研究结果显示，青少年的科学创造力存在显著的年龄差异。随着年龄的增大，青少年的科学创造力呈持续上升的趋势，不过，在 14 岁时，存在一个下降。其中，11~13 岁、14~16 岁是青少年科学创造力迅速发展的关键期。他们的研究也表明青少年的科学创造力存在性别差异和文化差异。在他们的研究中，英国女生的科学创造力优于男性，而中国学生之间的性别差异不显著。在创造性的问题解决能力方面，中国青少年明显高于英国青少年，但中国青少年在其他方面的科学创造力及总成绩上则明显低于英国青少年。

申继亮等<sup>②</sup>认为，青少年创造性倾向由自信心、好奇心、探索性、挑战性和意志力五个维度组成。他们采用问卷调查的方法，选取小学五、六年级、初中一、二年级及高中一、二年级的学生共 476 人为被试，对青少年创造性倾向的结构和发展特征进行了研究。他们的研究显示，在自信心、探索性、挑战性维度上，初中一年级和其他各个年级都存在显著差异，而其他各个年级间不存在显著差异。在好奇心维度上，初中一年级和其他各个年级都存在显著差异；初中二年级和小学五年级、高中二年级存在显著差异。在意志力维度上，高中一年级显著低于除初中二年级以外的各个年级，初中一年级显著高于小学六年级。总体上，随着年级的升高，青少年的创造性倾向呈倒 V 形发展。其中初中一年级被试的创造性倾向得分最高并且和其他各个年级都存在显著差异。

申继亮等认为，青少年的创造力产生上述的发展特点，是因为在身心发展的过渡阶段，青少年容易受到社会习俗的压力。高中时期正好是少年向青年过渡的时期，因此很容易受社会压力、学校压力、老师压力、同伴压力等的影响而产生不安全或不可靠的感觉，进而限制意识、产生动荡，使得创造性思维和倾向更加困难。

总的来说，青少年的创造力具有更大的主动性和有意性；思维的品质有了极大提高，逐渐转变为以发散思维为主，抽象逻辑思维逐渐成熟；独立意

<sup>①</sup> Hu Weiping, Philip Adey, Shen Jiliang, Lin Chongde. The comparisons of the development of creativity between English and Chinese adolescents. 心理学报, 2004, 36(6): 718~731

<sup>②</sup> 申继亮, 王鑫, 师保国. 青少年创造性倾向的结构与发展特征研究. 心理发展与教育, 2005(4): 28~33

识增强，思维的深刻性、批判性和独创性有很大发展，独立分析和解决问题的能力大大增强。和成人相比，青少年的创造意识更强烈，创造思维更敏捷，创造热情更高涨。青少年喜欢思考，热情奔放，充满对新世界、新事物的憧憬，并有一种对事物执著的追求及标新立异、寻根问底的求知欲。所有这一切，就构成了青少年创造力发展的良好条件。同时，由于生活及实践经验不足，容易产生思维不深；想象虽然丰富，但容易脱离实际等方面的缺陷。

### 二、影响创造力发展的因素

有很多因素能影响创造力的发展。加德纳与斯腾伯格等的研究系统地说明了影响创造力发展的因素。

#### （一）加德纳的研究

加德纳把创造力概括为七个维度，包括认知过程、社会与情绪过程、受家庭方面的影响的成长过程、正式与非正式的教育、专业与领域的特征、社会与文化背景方面的特征和历史力量、事件和发展趋势，这些维度的每一个方面都会影响创造力的发展。

在认知过程方面，加德纳和其他的研究者发现早慧并不是那些日后作出一流创造性工作的人的特征。在加德纳研究的七个杰出创造者中，没有一个是典型的天才儿童。这些杰出者在他们的专业领域表现出惊人的认知实力，同时他们也有严重的智力弱点。例如，毕加索虽然是一个绘画天才，但也是一个学业很差的学生。近年来的大量研究也显示，智力与创造力之间只存在低的相关，通常在 0.2~0.3 左右。一般而言，所有智力正常的人都具有一定的创造性潜能。

在社会与情绪过程方面，传统的研究认为，高水平的智能、对经验的开放心态、不拘小节、审美敏感性、认知灵活性、独立性、充沛的经历和果断是有创造力的人的特征。近期对更多极端案例的研究则表明，这些极端案例表现出来的品质并不完全是积极的。在加德纳研究的七个案例中，他们无一例外地在形成亲密友谊或获得深厚感情方面遇到困难。不过，每一名创造者在他们获得主要突破的过程中，似乎都得益于一种强烈的、支持性的关系。

家庭无疑也会影响创造力的发展。遗传、出生顺序、抚养风格等都会影响创造力的发展。对青少年的兴趣加以满足，能够发现青少年的特殊才能，对青少年在特殊领域的探索给予情感和物质上的支持，并在家庭资源有限时得到额外的照顾是促进创造者发展的重要的因素。

正式与非正式的教育对日后的创造性工作的成功是至关重要的。良师益友常常在伟大的创造力的发展中扮演重要的角色。特别是在科学上，来自一个更有经验的资深人员的指导与支持对一些著名的创造者的生活有巨大的影响力。一种观点认为，伟大的创造力都是单独发展出来的，不需要教师、导师、同伴和亲密小组的协助，这种观点在很大程度上是一种神话。必须认识到，虽然在创造力的发展上，个体是重要的，但人际关系、社会关系和教育关系始终都很关键。

专业和领域也是影响创造力发展的因素。领域有时是健康的、充满活力的和具有拓展性的，有时则相反。对那些在一个领域中迅速达到顶峰的人和那些一路失去优势的人来说，一个关键的差别是，在知识发展的关键期中，个体与其从事的专业领域的匹配是否合适。在很多天才的案例中，他们和专业的匹配达到了完美的地步，可以说，他们是专门为这个专业而生的，或者说，这些专业是专门为这些人设计的。

社会文化也是一个影响创造力发展的重要因素。社会文化在很大程度上决定创造力是否可能在某个领域得到发展。文化可以通过认定其价值与重要性，来提高或降低创造力在某些领域发展的概率。例如，国际象棋在冰岛得到高度评价，那么一个有潜质的棋手是不太可能被埋没的。

历史影响也是影响创造力发展的一个因素。尽管我们愿意相信天才就是天才，但是，越来越多的证据表明，有许多创造力所必需的因素是超出个体所能控制的范围之外的。创造力发展过程的许多因素都可以放在“机遇”事件当中。

#### （二）斯腾伯格等的研究

斯腾伯格（Robert Sternberg, 1940—）等认为创造力是六种因素相互作用的结果，这六种因素分别是：智力、知识、认知风格、人格、动机和环境。这些因素将影响创造力的发展。

关于智力与创造力的关系，斯腾伯格等认为，有三种能力对创造力有重要的作用：一是发现并解决新问题，或者用新方法看旧问题的能力；二是评估个人构想，决定哪种想法更有价值的能力；三是将自己有价值的新想法贡献出来的能力。

关于知识与创造力发展的关系，斯腾伯格等认为，一个有创造力的人必须对他的领域非常熟悉。不过，并不是知识积累越多，创造力越大。研究者们发现某一领域的知识与创造力之间存在倒U形关系，因为一个领域的专家会对自己领域的问题持有一种标准化的方法，这就使他们接受其他方法的

可能性降低。

认知风格是指人们如何运用或驾驭他们的智力和知识。风格代表一种倾向而不是能力本身，它处于能力与人格之间。善于利用新异的、发散性的思维方式去思考，这种认知风格对创造力是有重要作用的。高创造力的个体不仅具有较好的处理新情况的能力，而且有以新的方式看待问题、承担新的挑战、以自己的方式组织事件的愿望。有创造力的个体还具有“全面的”而不是局部的风格，即喜欢处理大的、有意义的而不是小的、不连续的问题。

斯腾伯格等认为要表明实质的创造力，五种人格特征是关键的，它们是：

(1) 忍受模糊的能力。忍受模糊的能力在一种理论还没形成期间特别需要。在科学的研究中，研究者可能需要等待其理论建立内在联系，或等待将理论和资料充实起来。研究者在他的创造性的思想刚提出还没有明确地受到人们的欢迎时，特别需要忍受模糊的能力。

(2) 克服障碍的意愿。当与众不同或用不同寻常的方式接近问题时，人们常需要面对不可避免的障碍。研究发现高质量的、不同寻常的观点并不马上得到接受。有创造力的个体需要有克服障碍的勇气，坚信自己能成功。

(3) 成长的意愿。这是超越先前成功的关键，人们常常在有了一两个好的观点后就会觉得满足，从此将其余生花费在当初思想的不重要的含义上，这将妨碍创造力的进一步发展。

(4) 敢冒风险。这是成长必备的条件，有时人们需要冒险，不怕失败。成功者并不是不失败，而是善于从失败中学习并走向提高，与此同时他们需要用多样化的方法分散风险。

(5) 自信。这意味着对自己有能力最大限度地修正错误充满信心。人如果没有勇气相信自己，那么他将发现自己没有任何支持，因为相信自己是赢得他人支持的源泉。

人们只有对从事的某一领域的事业有真正的热情，对工作本身感兴趣而不是对潜在的回报感兴趣，才会取得创造性的成就。研究者一再发现当人们从事创造性的工作时，他们最关心的是他们正在做什么而不仅是他们将从中得到什么，他们不只注重目标，而是将注意力放在达到目标的必要手段上。

最后，一个支持性的环境对创造力的发展是十分重要的，环境至少可以以三种方式支持创造：帮助传播创造思想、支持创造思想和通过基础服务评价和修正这些思想。由于没有统一的什么是创造的标准，如果个人关于创造

力的标准与环境标准相吻合将促进个人的创造力的形成。

### 三、青少年创造力的促进

我们相信任何一个有正常认知能力的青少年都有愿望从事某种创造性的工作。大部分人也相信创造力是可以通过培养而得到提高的。如前所述，创造力受到多种因素的影响，下面的促进青少年的创造力的方法都是围绕这些因素展开的。

#### （一）帮助青少年建立目标和意向

与被动地做别人要求的事情相比，个体在做自己要做的事情时具有更大的创造力。加德纳的研究显示，青少年创造力的发展存在一个关键的转折。在这个时期，青少年由于已经知道此生要做什么而得到动机和目标感，于是突然投入一个专业，将年轻的心智聚集和有条理地指向一个已知的目标。加德纳的研究发现，那些杰出者一旦投身其中，他们的进步就陡峭上升。因此，在学习和生活中，要树立青少年的主体性地位，帮助青少年从小树立远大的理想和明确的目标，并培养青少年对某种创造性活动的长久兴趣。这些将促进青少年创造力的发展。

#### （二）培养青少年的基本知识与技能

在基础教育的基本技能方面打下坚实的基础，这对青少年创造性潜能的发挥是很有益处的。大量的研究也认为，创造性活动有多种水平，高水平的能力是建立在低水平的能力的基础上的。因此，坚实的基础教育对青少年的创造力的发展是必需的。同时，知识对在任何领域做出创造性的贡献也是必需的，如果没有知识，我们将不能理解任何新的主意。在加德纳的案例中，他发现了一个现在被称为“十年规则”的模式，即在迄今为止所研究的任何一个领域中，个体从初学者成长为一名精通者，至少要花十年的时间。要将创造力的发展以一种更有力的形式表现出来，往往需要十年左右的关键期来进行准备。

#### （三）鼓励青少年的好奇心与探求欲

对事物保持好奇心，不愿对事物产生想当然的态度，对各种解释有深切的渴望，并对“显然”的解释表示怀疑，这些对青少年的创造力的发展是有用的。训练青少年多多观察日常生活中人们往往视而不见从而遗忘的东西，鼓励他们主动地进行科学探究将有利于青少年的创造力的发展。对一个立志提高青少年的创造力的老师来说，没有比培养学生对世界和现存事物的深层怀疑更重要的了。

### （四）使青少年产生创造的动机

动机在创造力中的重要性已被完全证实。一个有强烈创造性愿望的人，会比没有这种愿望的人更有可能做出创造性的行为。缺少强烈的动机，个体的创造性潜能就不可能得到充分的发展。不过，动机与创造力之间的关系，也遵从耶基斯-多德森定律法则(Yerkes-Dodson law)：中等程度的动机比很高或很低的动机的效果要好。就使青少年产生创造性的动机而言，尽管每种动机都能促进创造力，但在高水平的创造性活动中，内部动机比外部动机更为重要。研究表明，原本内部动机高的青少年，外部奖赏会降低他们的动机；而内部动机低的青少年，外部奖赏会激发他们的内部动机。

### （五）培养青少年的自信

害怕失败、害怕暴露自己的局限、害怕遭人讥笑，是影响青少年创造力的发展的一个极大的障碍。那些容易受到压力影响而屈服的人，往往不具有创造性。自信往往来自于成功的经验。一个鼓励和激励创造的环境能够帮助青少年获得自信。

### （六）鼓励青少年自我竞争

有证据显示，将提高自己的成绩看成是自己的目标，并将他们当前的成绩和过去的成绩做比较的青少年，与那些以胜过他人和以传统意义上的取胜为目标的人相比，他们更愿意接受挑战性任务，也更愿意在失败时做出持久的努力。而创造性的活动往往需要持久的努力。而且，那些追求自我提高的青少年，也更容易获得对创造性活动的动机。

### （七）提高青少年对创造力的支持性信念

信念有时可以变成一种自我实现的预言。应该让青少年相信，创造力很大程度上是由动机和努力决定的。他们需要明白，没有主观意图和努力是极少有创造性成果的。研究表明，这种信念可以促进青少年的创造力。

### （八）发展青少年的元认知技能

关注自己的思想过程，了解自己作为一个创造性思维者的长处和短处，并设法利用长处、避免短处，从而更好地控制自己的表现，这对青少年的创造力的发展是非常重要的。这意味着青少年需要主动地寻找能促进自己进行创造性工作的条件。此外，培养青少年的时间管理技能，使他们能够充分合理地利用时间，确保他们有足够的空间进行创造性的活动，对促进青少年的有效创造是很重要的。

### （九）传授有利于青少年创造力表现的技术与策略

在教育教学中应该鼓励引进和传授一些行之有效的创造技术和策略，对

这些技术与策略的实践有利于促进青少年的创造力。例如，一种常见的促进青少年创造力的方法是头脑风暴法。这种技术意在通过给人们提供一个促进其想象的自由空间和强化想象的应用的社会情境来激发各种观点。这种技术鼓励参与者表达观点，不管他们的观点多奇怪或多不切实际，并禁止在头脑风暴过程中批评他人的观点。在此情境下，人们能够以一种相对不受抑制的方式来表达自己的观点。虽然头脑风暴是为小组设计的，但个体也可以做类似的活动。个体可以尝试去想一系列解决问题的行为和方法，保留对这些想法的批评和评估，直到各方面相对完整为止。有证据表明，在个人头脑风暴中将想法汇集而形成的类似于小组头脑风暴的结果，比在真正的小组中更为有效。

#### （十）创设有利于青少年创造力发展的环境

生长在一种能促进青少年智力与动机发展，并对他们的成绩及时进行鼓励的环境中，将有利于青少年创造力的充分发展。有利于青少年创造力发展的环境包括及时发现具有创造力潜能的青少年、为这些有潜能的青少年提供特别的辅导、使青少年的特殊才能得到进一步的发展，并适度地容忍有创造力的青少年对教师权威的挑战行为等。



1. 皮亚杰的认知发展理论是什么？该理论对其他认知发展理论有什么影响？
2. 青少年认知发展的一般特点有哪些？
3. 哪些因素影响青少年创造力的发展？
4. 哪些措施可以促进青少年的创造力？



- 1 林崇德. 发展心理学. 杭州：浙江教育出版社，1997
- 2 朱智贤，林崇德. 思维发展心理学. 北京：北京师范大学出版社，2002
- 3 陈英和. 认知发展心理学. 杭州：浙江人民出版社，1996
- 4 周宗奎. 现代儿童发展心理学. 合肥：安徽人民出版社，1999
- 5 Lefrancois. 孩子们——儿童心理发展. 王全志，孟祥芝等译. 北京：北京大学出版社，2004

## 第二章 青少年的认知发展

- 6 Shaffer. 发展心理学——儿童与青少年. 邹泓等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005
- 7 Sternberg. 创造力手册. 施建农等译. 北京: 北京理工大学出版社, 2005
- 8 Neman, Newman. 发展心理学(第8版). 白学军等译. 西安: 陕西师范大学出版社, 2005
- 9 方富熹, 方格. 儿童发展心理学. 北京: 人民教育出版社, 2005
- 10 弗拉维尔, 米勒等. 认知发展(第4版). 邓赐平, 刘明等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002
- 11 张进辅. 现代青年心理学. 重庆: 重庆出版社, 2002
- 12 Berk. 发展心理学——婴儿、孩童、青春期(影印版). 北京: 北京大学出版社, 2005
- 13 布兰农. 性别: 心理学视角(影印版). 北京: 北京大学出版社, 2005
- 14 Sternberg. Handbook of intelligence. Oxford: Cambridge University Press, 2000

### 第三章

## 青少年自我与社会认知的发展

### 内 容 提 要

自我同一性是青少年发展的核心问题之一，同一性发展对青少年的学业、人际关系及人格特征都有重要影响。青少年的自尊水平和自我控制能力随年龄增长而呈曲线变化。由于自我意识中的“想象观众”和“个人神话”，青少年的自我中心并不总是与品德有关。观点采择能力是衡量青少年社会认知水平的重要尺度，作为社会认知的重要组成部分，权威认知是青少年社会性发展的重要途径。青少年的人际知觉能力遵循由具体到抽象、由外部到内心的发展趋势。

青春期是一个令人着迷的时期，因为青少年不仅正经历着生理上的剧烈变化，还发现了自我的同一性。青少年有时会在完全的自恋与自我憎恶、自我贬抑之间来回地进行令人不知所措的转换。当他们的自我概念（“真正的我”）与理想自我（“我希望成为的人”）之间存在较大差距时，就可能产生焦虑和过分敏感。为了摆脱幼稚形象，青少年必须全力找到一个对“我是谁”这一问题的答案。

### 第一节 青少年的自我同一性

伴随着生理的发育和成熟，青少年身心各方面均有了较大的变化。他们尝试着寻求自主和独立，不再依赖于父母；同时周围环境对他们的影响也逐渐增加，同伴、大众传媒宣扬的价值观和潮流及青少年的亚文化等都可能和父母、长辈及老师所说的不相同。所有这些都深刻地影响着青少年自我同一性的形成，甚至使他们感到无所适从。

#### 一、自我同一性的内涵

青少年面临的主要发展问题是获得自我同一性（self identity）——

种对于自己是谁、将要去向何方、在社会中处于何处的稳定的、连续的和整体的知觉和意识。自我同一性是在应对许多选择中形成的：什么样的职业是我想要的？我该信仰什么宗教、道德和政治价值？作为一个男人或一个女人或有性别的个体，我是谁？茫茫人海中我身处何处？所有这一切困扰了许多青少年。这些问题的回答一般涉及以下几个方面：（1）自己的身体外貌；（2）父母或老师对自己的建议和期望；（3）自己以往的成败经验；（4）自己目前的学业成绩、人际关系等情况；（5）现实环境的条件和限制（如家庭经验状况）；（6）自己对未来的展望。如果青少年在这些方面达到了比较满意、前后一致的程度，则可以说他们已经形成了自我同一性。

自我同一性又称自我认同感，是个体对过去、现在、将来“自己是谁”及“自己将会怎样”的主观感觉和体验。具有自我同一性的人会体验到自己是不同于其他人的，同时自己的生活又是连续的，过去、现在以及将来的自我都是自己认同的自我。青少年常常会对“我是谁”，“我将来的发展方向”以及“我如何适应社会”等问题进行思考。<sup>①</sup> 具体来说可从以下几个方面来理解自我同一性：

（1）自我同一性指在过去、现在和未来这一时空中对自己内在的一致性和连续性的自我意识和体验，以及对自己在别人心目中的一致性和连续性的意识。

（2）自我的一致性和连续性表现为对个人独特性的意识，即个体的“同一感”；对个体人格连续性的潜意识追求；个体与其所处的社会集体或群体在理想、价值或社会同一性上的内在一致感和一体感；自我整合的连续过程，将童年期形成的认同等经验与青少年期的自我整合成一个有意义的整体，从而在个体内心产生一种和谐一致的感受。

（3）同一性是一种社会心理结构，这种结构通过自我与他人相互作用过程中的模仿、认同和积极的自我建构来反映社会的影响。

（4）同一性也是一个自我认同控制系统，可以帮助个体指导注意、加工信息、控制意识以及选择合适的行为。当青少年开始形成自我同一性，他们在选择学业、职业的时候，对社会价值和自身价值的追求与判断的时候，就会有一种无声的标准。

<sup>①</sup> 雷雳，张雷. 青少年心理发展. 北京：北京大学出版社，2003. 52~53

### 专栏 3-1 “我是谁”——青少年对自我的描述

从以下对“我是谁”问题的三种不同回答中，可以看出青少年对自我的描述随年龄增长而逐渐转向更抽象、更集中于心理方面发展。

9岁：我叫C。我的眼睛是棕色的。我的头发是棕色的。我喜欢运动。我家里有7个人。我视力很棒！我有很多朋友，我生活在……我的叔叔有2.13米高。我的老师是V太太。我打曲棍球！我是班上最聪明的男生！我喜欢吃的……我喜欢学校。

11岁半：我的名字是A。我是个……是个女孩……很诚实。我不漂亮。我的成绩马马虎虎。我是个不错的大提琴手。我个头在同龄人中算高的了。我喜欢几个男生……我有点儿老套。我非常擅长游泳……我常愿意帮助别人……总的来说我是不错的，但是我脾气不很好。有些男生和女生不喜欢我。我不知道有没有男生喜欢我？

17岁：我是个……女孩……是个人……我是双鱼座的。我情绪比较波动……还优柔寡断……我有我的抱负。我好奇心很强……我有点儿孤独。我是个美国人（上帝助我）。我是个民主党人。我是个自由主义者。我是个激进分子。我是个保守主义者。我是一个伪自由主义者。我是个无神论者。我没法被归为某一类（我也不愿意）。

## 二、埃里克森的自我同一性理论

### （一）心理社会发展阶段理论

作为自我同一性之父，埃里克森的理论来源于精神分析，同时将精神分析中生物本能的动力学和社会环境联系起来，更强调社会文化因素与人格发展的关系。埃里克森指出，个体为了达到完全的成熟，必须尽最大努力通过一系列面向社会的发展阶段，这些阶段代表着一个个需要克服的障碍。人格发展的每个阶段都由一对冲突或两极对立构成，并形成一种危机，所谓的危机就是发展中的转折点。危机积极解决会增强自我的力量，人格就能得到健全发展；反之，危机得不到解决便会削弱自我的力量，阻碍个人对环境的适

### 第三章 青少年自我与社会认知的发展

应。前一阶段危机的积极解决有助于后一阶段危机的解决。与弗洛伊德不同的是，埃里克森不是将性视为人格发展的关键，而是将社会的文化与个体的教养作为人格发展的动力，且这种发展贯穿于人的毕生。在此基础上，他划分出人格发展的八个阶段（表3-1）。

表3-1 埃里克森的心理社会发展阶段

心理阶段	年龄范围	积极结果	消极结果
基本信任对不信任	0~1.5岁	内在好的感觉，信任自己和他人，乐观	坏的感觉，不信任自己和他人，悲观
自主对羞愧、怀疑	1.5~3岁	意志训练，自我控制，能做决定	刻板严厉，过分自责，怀疑，关注自我，空虚
主动对内疚	3~5岁	成功的欢乐，主动性，方向性，目的性	对深思的目标和取得的成就感到内疚
勤奋对自卑	5~12岁	能够被实践性的工作吸引，因完成工作而自豪	不适应感和自卑感，不能完成工作
同一性对角色混乱	12~18岁	对内在一致性和连续性有信心，一生的憧憬	角色混乱，没有固定标准，感到虚伪
亲密对孤独	18~25岁	感情的共鸣，分享想法、工作和感情	避免亲密，关系淡漠
生殖对停滞	25~65岁	能投入工作和建立亲密的人际关系	失去对工作的兴趣，人际关系贫乏
自我整合对绝望	65岁以上	秩序感和意义感，对自己和自己的成就感到满足	怕死，对生活及生活中已经发生的感到痛苦，失望

在这八个阶段中，青少年期（12~18岁）是埃里克森关注的重点，这一阶段个体主要是获得同一性，克服同一性混乱。青少年必须对自己和社会进行深入思考，为自己确定生活的策略，选择和确定自己的社会角色。如果当人的发展进入到青春期后，能够认同自己和接纳自己，对自己的过去、现在、将来产生一种内在的连续感；也能够认同自己与他人在外表上、性格上

的相同与差异，认同自己的现在与未来在社会生活中的关系，这就达到了同一性。反之，如果一个人不能很好地完成自我同一性，就会产生同一性的混乱，阻碍了人格的健康发展，甚至影响人的一生。因此，青春期所面临的同一性危机比其他时期更为严重。

如果青少年在此阶段不能获得自我同一性，则会产生“角色混乱”及“消极认同”。“角色混乱”以不能正确地选择适应环境的生活角色为特征，或者只是表面上承担一定的角色；“消极认同”则是获得一定社会文化环境中所不予以认可的角色。这些消极的角色是青少年曾接触过的但为社会所反对和不予容纳的危险角色。自我同一性会形成“忠诚品质”，即“尽管价值体系有着不可避免的矛盾，仍能效忠发自内心誓言的能力”。

### （二）同一性混乱的症状

埃里克森从临床个案和没有形成自我同一性的青少年身上看到了同一性混乱( identity confusion)的心理困扰现象。他认为，同一性混乱的症状通常出现在青少年同时面对亲密关系的认定、职业的选择以及寻找自我认定的压力状态时，由于不能解决问题而产生的心理退化甚至精神疾病的现象。埃里克森详细描述了同一性混乱的七大症状，这七大症状正好分别是人格发展八个阶段中儿童期四个阶段和成人期三个阶段的缩影。

#### 1. 时间透视对时间混乱

青少年要能正确地计划未来，必须对自己的过去、现在和未来想成为什么做一个深刻的了解和评估；如果缺乏时间透视，青少年面对人生问题会要求立即行动和速战速决，或是过分希望未来，或沉溺过去、逃避现实而产生时间混乱。依据埃里克森的说法，时间透视的能力与婴儿期“信任对不信任”阶段的危机解决有关，即婴儿时间感的学习是来自于婴儿需求压力和照顾者解决之间互动所产生的信任感。

#### 2. 自我确认对自我意识

青少年在解决认同问题时，对自己解决问题的能力、未来的计划以及他人对自己的看法和期望有相当程度的自信心和自我了解。然而这种自我确认会经过一段自我检查的过程，于是青少年在评量自己的能力和特质时，可能会过度敏感或过度在意自己，因而产生自我怀疑、自我意识。自我确认与幼儿期“自主对羞愧”阶段的危机有关，青少年愈自主愈加自我确信；反之，如果是羞愧，则青少年的自我意识愈高。

#### 3. 角色试验对角色固着

自我同一性的形成依赖于个体探索、试验各种可能的社会角色，并从中

选择最适合自己的角色。如果因太多的选择或因限制而无从选择致使角色试验失败，那将会造成角色固着而封闭自己。这一层面的危机与学前期“主动对内疚”阶段有关，如果个人是在学龄前期已学得自动自发的青少年，则能积极主动地探索、计划、定目标、尝试各种活动；反之，就会自我限制、压抑自己。

#### 4. 学徒意愿对工作无力

指青少年有职业意愿，在工作世界中扮演学徒的角色，通过见习和试探而形成职业认同。此时，青少年愿意扮演“学徒”的角色去见习和试探。否则，个人毫无职业兴趣和生涯计划，便会陷入工作无力的危机中。职业意愿与学龄期的“勤奋对自卑”阶段的危机有关，这是因为如果在学龄期就发展出勤奋进取的特质，则对青少年的职业学习有很大帮助。

#### 5. 性别分化对性别混乱

指青少年能够发展出适应自己的性别角色和性别认同，充分了解自己的男性特质与女性特质，这对自我同一性的发展是很重要的，也是成年期“亲密对孤独”阶段形成与异性亲密和婚姻关系的基础。反之，若青少年对自己的性别缺乏认同，则会陷入性别混乱的危机当中，对自己的性别感到混乱或没信心，因此从异性交往中退缩疏离，无法建立亲密关系。

#### 6. 主从分际对权威混乱

如果青少年能在参与社会及人际互动中适时地了解何时该扮演领导者的角色或跟随者的角色，而不是盲从权威，那么将形成主从分际的概念。反之，若不能将不同的权威加以整合形成个人的信念，则产生权威混乱。这一层面危机的化解与“生殖对停滞”有关。主从分际的能力有助于在成年期扮演好工作、家庭中的角色；而权威混乱的人将导致人际关系不良。

#### 7. 价值定向对价值混乱

“价值定向”指青少年为确定自己在社会上的角色而选择自己所屬的价值信念，以指导个人、社会、政治及道德行为。如果个人对价值理念缺乏定向，又身处于意识形态多元的社会中，则会导致价值混乱，对自己和社会产生怀疑与不满，无法确定其生活意义，使自我迷失。这一层面的危机与老年期的“自我整合对绝望”有关，两者的整合过程也很相似，人到了老年期会去反省这一生，以评估自己的一生是否活得有价值、有意义。

### 三、青少年自我同一性的发展及其影响因素

#### (一) 自我同一性发展的四种状态<sup>①</sup>

青少年自我同一性的发展具有明显的个别差异。玛西亚 (James Marcia) 提出的同一性状态的变化描述了个体同一性的发展趋势。玛西亚 (Marcia, 1980) 设计了一套针对青少年的结构访谈，根据他们对于职业、宗教意识形态、性取向以及政治价值的探究的多少和确定程度，将青少年划分为四种类型的同一性水平：

1. 同一性获得 (identity achievement)。是指一个人比较成功地解决了危机问题，在理想、职业和人际关系等方面有了确定的、积极的想法，表明个体具有良好的自我调节和社会适应能力。
2. 同一性混乱 (identity diffusion)。是指个人在寻找自我的历程中，对职业、理想和信仰等各方面的问题还没有认真思考，对未来的一切还没有找到自己的目标和方面。他们既不考虑将来，也不关心现在。有时候他们可能从来没有形成一种强烈的、清晰的同一感，也无法发现自己。这类青少年的大多数心智不够成熟，也有少数是自我追寻失败的人。
3. 同一性排斥 (identity foreclosure)。指个人在自我探索中缺乏主体意识，对个人的现实和理想问题往往依赖他人，而不是自主选择。例如，父母总想让孩子从事他们自己期望的职业，而孩子并非喜欢，这将会导致他们的子女处于同一性排斥状态的危险，其结果将会使孩子变得刻板、教条和顺从。
4. 同一性延缓 (identity moratorium)。是指青少年正处在理想和职业选择的道路上探索。在这些领域，他们尚未建立稳固的看法。他们正陷入一个个人危机之中。换言之，同一性延缓本身就是危机，就是一个在同一性尚未实际建立之前，正在试验不同角色的过程中，奋斗、再塑、目标再选择的时期。

在青少年群体中，这四种自我同一性状态都占有一定的比例。在整个青少年期，形成自我同一性的青少年的数量是随着年龄增长而不断增多的，处于同一性混乱状态的青少年的数量则是不断减少的。玛西亚等人认为，自我同一性最重要的变化发生在青少年中晚期而不是青少年早期，青少年早期以

<sup>①</sup> Richard M. Lerner. Adolescence: development, diversity, context, and application. New York: Pearson Education, 2002. 146 ~ 151

同一性混乱、同一性排斥以及同一性延缓三种状态为主。

整个青少年期的各个阶段在同一性的发展上也存在很大的差异，同一性完成人数的增多和排斥人数的减少在大学的变化幅度要大于初高中阶段，而混乱人数的减少幅度则表现为初高中阶段大于大学阶段。由此可见，大学阶段和初高中阶段青少年同一性的发展不同。在初高中阶段，个体刚刚开始体验急剧的生理、心理和社会知觉的变化，他们开始重新考虑童年期的价值观和身份，不断调节和巩固这些变化，并把这些变化整合到不断完善的同一性中(Kroger,2000)。

#### (二) 自我同一性的形成过程

在形成自我同一性的同时，青少年需要开始选择人生哲学、理想、价值观及目标或宗教信仰作为一生的内在支持。他们在面对身心变化的危机中，如果能整合过去与现在的经验，清晰认同自我，形成生活信念，肯定自己的理想、价值观及目标，那么将有助于减少心理冲突，趋向正面自我概念和人生观，使其身心发展顺畅，整合的自我也帮助其学习及事业方面的发展，增加成功的机会。反之，青少年如果不能有效整合经历和信念，自我同一性混乱，产生迷惘，缺乏人生目标，则可能使他/她认同失败，放弃学习，学业或事业无成，负面的自我概念形成，出现偏差行为的可能性也提高。例如，有些青少年感到迷惘时，会选择抽烟、喝酒甚至吸毒来逃避焦虑。除减轻自我危机带来的压力外，这些不良习性也帮助他们冲开现实自我的界限，探索界限以外的经验，这也解释了为什么烟酒及毒品对青少年有一定的吸引力。

青少年自我同一性的过程未必顺畅，当中少不了迷惘、挫折的感觉。进入中学后，儿童步入了青少年期，开始面临新的环境，需要适应新的变化。身心的变化，也会引发迷惘彷徨，一方面觉得自己长大了，不想依赖父母，想要寻求独立，但在父母眼中可能仍是小孩，受到束缚，得不到成人的待遇，或者父母对青少年所持的态度不一致，使得青少年心理产生矛盾和冲突，继而想到个人的身份认同问题。当青少年感到迷惘或失落时，每个人都有不同的处理方法。有些会转向身边的同学和朋友寻求认同。同辈间的思想和亚文化对个体的价值观、目标、行为和学习影响日益增加。我们往往你会发现成绩及行为良好的学生常走在一起，互相鼓励和帮助；同样，行为不良和成绩欠佳的学生也常常会聚在一起，无心学业，追求享乐。

#### (三) 影响同一性形成的因素

青少年对“我是谁”的追问实际上是寻找自我的表现，在此期间大多数青少年都表现出对父母反叛，以示独立，因为独立才算“自我”。在这个

寻找自我的过程中，迷惘、不安和不确定的感觉是难以避免的，因此同伴的支持和肯定也是他们追求的目标。此外，青少年正经历着显著的身心变化，经常会面临各种各样的困惑。在埃里克森的“自我同一性”阶段，危险与机遇并存，如果自我同一性成功，危机将转化为机遇；反之，自我同一性失败，青少年会变得迷惘，甚至误入歧途。一系列因素影响着同一性的形成。

### 1. 认知发展因素

认知发展对自我同一性的获得有重要影响。思维达到稳定的形式运算水平的青少年，由于能对假设环境做逻辑推理，对于将来的同一性可有更深入的思考和设计。比起思维不够成熟的同龄人，他们就更容易产生同一性问题，也更容易解决这类问题(Waterman, 1992)。

### 2. 性别因素

从总体上说，女性的同一性发展并不比男性差。玛西亚认为，原因可能在于随着社会政治的发展，社会对女性的成就给予更多的关注和支持，女性被社会认可和承认的机会增多，这使得她们与男性一样能够面临更多的机遇和挑战，因此她们自我的发展并不比男性差。

但在同一性发展的具体过程和特点上，研究发现了性别差异。一些研究者运用玛西亚的同一性访谈考察了男性和女性的同一性发展，结果发现，同一性状态存在显著的性别差异。有研究将同一性状态作为连续变量进行考察，结果发现，男性在扩散上得分高(Guerra et al., 1999)，女性在同一性完成状态上得分高(Lucas, 1997)。同一性发展的性别差异可能具有领域特殊性，同一性的不同领域对男性和女性来说可能有不同的心理意义。有关人际关系领域的研究一致发现，女性在这一领域的发展较为突出。关系促进女性同一性问题的解决；而男性同一性的发展更多集中在自主和职业领域。女性定义和描述自己的时候更倾向于考虑自己与他人的关系，而男性更多地依靠竞争和能力给自己定位。因此，人际关系对女性同一性发展非常重要，而且这种重要性大于男性。

女性和男性的同一性形成在很多方面是没有差异的，女性获得明确自我同一性的时间和男性大约一致。然而有一项性别差异是很有意思的：虽然当代的女性对于获得职业同一性有着和男性一样的关注，但是她们更在乎对性别角色以及家庭和职业之间的平衡方面的认同(Kroger, 1997)。

### 3. 教养方式因素

青少年同父母的关系也对同一性形成有影响。处于混乱水平的青少年比其他水平更容易感受到父母的忽略和拒绝，也更容易与父母疏远(Archer,

1994)。如果无法认同和尊重父母并从中汲取某种优良品质，那么建立自我同一性是很困难的。对于同一性提前结束的青少年，则处于另一个极端，其父母有较强的操纵意识，但他们和父母的关系常常相当密切，甚至害怕被抛弃(Kroger,1995)。提前结束的青少年不会去挑战父母的权威，也不想要形成独立的同一性。

相反，同一性延缓与同一性获得的青少年和家庭成员有稳固的感情基础，同时又有相对宽松的个人空间。例如，这些青少年能在家庭讨论中感受亲密，在对父母表达不同意见时也懂得相互尊敬。可见，关爱和民主的教养方式不仅有助于儿童的学业成就，增加其自尊，而且也与青少年获得健康和恰当的同一性有关。

#### 4. 学校教育的影响

接受教育是否对同一性的形成有影响？答案既是肯定又是否定的。进入大学好像迫使个体为自己设定职业目标，获得稳定的职业承诺。但是相对于已经工作了的同龄人，大学生的政治和宗教的同一性过于滞后。可能一些大学生会从同一性获得退化到延缓甚至混乱水平。获得同一性的过程也是很不平衡的。亚齐( Archer,1982)对 6—12 年级的学生在四个方面的同一性水平加以测量：职业选择、性别角色态度、宗教信仰、政治意识形态。在四个方面的同一性水平一致的个体只有 5%，95% 的个体四个方面同一性分布在 2 个甚至 3 个水平上。可见，青少年可能在某一方面能获得强烈的同一性，而在其他方面却还不得不苦苦找寻。对于生活在文化多元的现代社会中的少数民族裔(如城市外来人口)来说，要获得同一性尤为困难。

#### 5. 社会文化影响

社会和历史环境也对个体自我同一性的形成有很大影响，埃里克森也承认这一点。青少年要从各种可能中仔细选择自己的同一性，可能是 20 世纪工业社会的特有现象(Cote & Levine,1988)。在传统而封闭的前工业文明中，个体只是按照群体所希望的方式获得成年角色，无须去试验和进行探求：农民的儿子是农民，渔夫的子女当(嫁)渔夫，诸如此类。也就是说，在那些年代，放弃同一性选择可能是通往成人世界最自然的方式了。

## 第二节 青少年自我发展的特点

虽然“自我同一性”概念影响很大，但很多持实证传统的心理学家更

愿意使用“自我概念”、“自我系统”、“自我意识”等概念，这些概念在很大程度上是平行的，其内涵也有很多交叉之处。

## 一、青少年自我概念的发展

自我概念(self-concept)是一个人关于自己本质的所有信念组成的动态的心理结构，包括个人对自己个人特征、成长变化、行为习惯的设想和描述，其作用在于引发、解释、组织、传递、调节内心及人际的行为和活动。自我概念涉及：关于你自己的记忆，关于你的特质、动机、价值以及能力的信念，你最想成为的理想自我，你预期要扮演的可能自我，对你自己的积极或消极评价(自尊)，以及关于别人怎么看待你的信念(Brown, 1998)。

### (一) 自我概念的结构

自我概念由四种主要存在组成：物质客体，身体，其他人，一组抽象观念或思想。无论你身处哪个社会，物质客体都是自我概念的组成部分。因此，你的书本、你的汽车、你穿的衣服，都是你自我的一部分。身体并不总是自我概念不可或缺的组成部分，尽管大多数人都认为自我概念除此之外别无他物。他人也是自我的一部分。对为人父母者而言，将孩子与自己的身体相比，孩子在他们的自我概念中占据更中心的位置。因此，父母可能将孩子的安全置于自己之上。对于健全人格来说，自我概念最重要的组成部分也许是作为充分发挥作用的人的理想、信念或其他抽象观念。例如，宗教的殉道者为了捍卫他们的信仰可以舍弃自己的生命，可以忍受自我概念中的次要部分即身体所遭受的痛苦。<sup>①</sup>

也可以将青少年的自我概念分为以下几个方面：

#### 1. 身体自我概念

青少年对自己身体基本结构与功能的认识和评价。其中突出的是认识到自己的生长发育已达到成熟水平，是个大人了；认识到性别的差异，并感觉到性成熟带来的生理和心理变化。

#### 2. 社会自我概念

青少年对自己作为社会角色的自我的认识和定位，其中突出的是成年意识的迅速强化，即“成人感”。青少年要求自我主张，注重人际交往和他人对自己的评价，从他人的反馈中来逐步丰富社会自我概念。

#### 3. 情绪自我概念

<sup>①</sup> 雷雳，张雷. 青少年心理发展. 北京：北京大学出版社，2003. 41~51

青少年的情绪和情感变化远比童年期稳定。尽管青春期的生理发育促进了情绪的冲动性，但青少年在显露自己的情绪或情感时，理智对情感的调节作用远远超过了小学儿童。

#### 4. 学业自我概念

学业自我概念是青少年对自己学业相关能力和表现的自我知觉和自我评价。青少年对于自己学业能力的期望、学业成绩、教师的评价、自己在班级中的相对地位等的认识，影响着学业自我概念的形成。青少年的学业自我概念还不稳定，容易低估或高估自己，有时逃避挑战或对自己要求过高。

上述自我概念的各部分，可图示如下（图 3-1）。



图 3-1 自我概念的层次结构

#### （二）自我概念发展的性别差异

青少年自我概念发展存在着性别差异：男孩在成就和领导能力方面有高于女孩的自我概念，在社会交往能力和相容方面的自我概念却较女孩低<sup>①</sup>。马什（Marsh, 1999）等人的研究表明，在青春期前期和青少年期，男孩在身体能力自我概念上有优势，女孩语文自我概念有优势；在青春期，男孩数学自我概念有优势。在小学阶段，数学成绩和数学自我概念的性别差异不明显，但在初中和高中阶段女孩有较低的数学成绩和数学自我概念。研究者认为，当学生经历了他们的初中和高中阶段，数学自我概念会下降，但女孩比男孩下降得早且快。这些研究者还认为，数学自我概念的下降出现在数学成绩下降以前，并且影响数学自我概念的社会化过程是成绩下降的一个原因。马什等人在一项研究中得出结论：4 年级的女孩与男孩相比，其语文和数学上的成就水平更高，语文自我概念水平也更高，但数学自我概念水平却比男孩低。马什等人推断，这种情况的出现更可能在小学末期或初中初期。

① 周宗奎. 儿童社会化. 武汉：湖北少年儿童出版社，1995

### 专栏 3-2 提升青少年的自我概念

在提升青少年的自我概念这个问题上，目前有四个主要策略：(1)鼓励获取成就；(2)提高特定领域中的能力；(3)提供同辈和父母支持；(4)形成适应技能。如果青少年能够提升自我概念，那么他们就朝着理想的自我概念更进一步了。同样，许多年轻人也会面临理想自我和现实自我的挑战。这类高标准的期待现实吗？许多青少年开始执著于行为的非理性标准。他们相信，“应该”和“必须”能够取代对真实成就的认识。

应当教育青少年从过去事件中追寻正面的思想及感受，从而增加青少年的自尊心。可以指导年轻人侧重于他们可能获得成功的领域。对一个身体协调能力较差的年轻人来说，他（她）可以通过演奏乐器或者玩智力游戏来使自己的技能变得更为娴熟。人们研究了针对年轻人的肯定性训练，结果显示，他们的自尊心增强了。有时候，青少年需要更加努力地工作以达到出色水准，或者争取一种良好的而非完美的表现。

自尊也与诸如群体形成之类的因素相关。研究发现，同辈和父母的支持均会提高自尊（Robinson, 1995），对社区与学校活动的参与亦然。适应能力不仅会提高自尊，也会减轻压力。当青少年运用适应技能解决问题时，其结果通常是：正面的自我评估以及自尊心的增加。当青少年学会了调适策略时，他们也学会了现实地、坦诚地面对问题。

（资料来源：Ashford et al. 人类行为与社会环境，上海：华东理工大学出版社，2005.450）

## 二、青少年自尊的发展

### （一）自尊的内涵

自尊（self-esteem）是个体在关于自己价值的判断、评价的基础上，形成对自己的态度与情感的自我体验，是对自我的概括性评价。一个人有没有积极的生活态度和价值信念，往往取决于他有没有积极的自尊。对自己基本持积极态度或肯定态度的，称之为具有高水平的自尊；对自己基本持消极态度

或否定态度的，称之为低水平的自尊。罗森伯格(Rosenberg,1985)指出，高水平自尊具有三大特征：①自我接受。即能够认识自己的缺点，但并不因此挑剔自己。对自己所处状态基本是满意的，具有自我宽容的特点，但不包括完美感，他不仅能认识自己的缺点，而且能努力克服这些缺点。②喜欢自己。自我感觉良好，能够怡然自得。高自我价值感不是优越感，不一定把自己看得比别人好，只是能够喜欢自己而已。③对自己的价值有适当的尊重，但未必反映为高效能感。亦即他不一定就认为自己比他人更能干或更有用，他只是尊重自己。

#### (二) 自尊发展的年龄特点

在小学阶段，儿童的自尊水平基本保持稳定，但由小学转入初中后，自尊的水平出现了明显下降(Wigfield & Eccles,1994)。这种现象产生的原因可能有二：一是环境的改变使得青春期儿童出现了较高的自我意识、不稳定的自我意象和较低的自尊水平；二是这个年龄的儿童在适应新要求和对中学环境的期望上出现了困难，进而影响了他们对自己的认知能力做出真实的评价。这些研究结果都表明，从发展的观点考察自尊的稳定性问题时不仅要考虑年龄的变化，而且要考虑环境的差异。由于小学高年级儿童的环境要求、期望和社会比较目标都相对稳定，所以，儿童的自尊水平也相对稳定。儿童由小学升入初中后，上述因素发生了变化，伴随而来的是自尊水平的变化。研究还发现，由幼儿园升入小学，儿童能力的自我知觉与社会接纳间的相关也会出现类似的断层现象。由此推论，到成年期，如个体上大学或走向新的岗位时，其自尊发展还会出现不稳定现象<sup>①</sup>。

研究者(刘春梅,2002)运用自尊量表考察了初中生自尊发展的特点，结果发现初中生在利他自尊、人际自尊、生理自尊和自尊的总分上都有显著的年级差异，初二年级的自尊水平明显低于初一年级，初二年级与初三年级之间差异不显著，表明初中二年级是利他自尊、人际自尊、生理自尊发展的转折点。

#### (三) 青春期自尊的发展与变化

当青少年走出童年开始寻求稳定的成人同一性时，面对众多生理、认知及社会变化，常常会感到困惑并伴随着自尊心的下降。事实上，有的青少年，尤其是女孩子，在小学时她们是倍受尊敬的学生，升入初中后，她们却

<sup>①</sup> 张林. 青少年自尊结构、发展特点及其影响因素的研究. 东北师范大学博士学位论文, 2004

自感幼稚，自尊的确会有所下降。当各种压力不断累积时，自尊很可能降到最低点。例如，青少年同时要面对升入初中的转变、生理发育、初恋，也许还要面对家庭的变化、父母离异等各种压力。无论在家庭还是在学校，青少年都会经历比儿童更多的日常争吵和其他负性事件，这些压力事件使初中生很容易产生郁闷和其他消极情绪。

尽管如此，青春期个体的自尊还是有一定的增长的。一般而言，自尊会随青春期的阶段变化而变化。在青春早期(12~14岁)，自尊看起来像是降到了最低点。在这一年龄阶段，年轻人的自我意识很强，他们的自我感知很容易受到影响，对刚上初中的女孩而言则尤为如此。在青春前期，女生对自己身材和相貌的满意度容易下降。对那些早熟并开始约会的女孩来说，她们的自尊心是最低的。然而，总的来说，对处于该阶段的大多数青少年而言，他们所表现出来的自尊程度与原先一样高。

青少年的情绪体验容易在短时间内从快乐巅峰跌至低谷或者相反，与成年人形成鲜明对比。青少年必须学会处理情绪的起伏，要努力做到自我调控。许多年轻人由于厌倦无聊，转而沉溺于那些无所事事的活动，例如看电视、玩电游、上网。然而，那些调控能力更强的青少年能从挑战中学会自我实现之类的正面感受。

### 三、青少年自我控制的发展

自我控制(self-control)指个体能抑制自己的冲动，或克制暂时获得欲望的满足而寻求更远大目标的心理历程(张春兴,1992)。自我控制是人的理性力量的体现，是个体调节主观我与客观我、调节个体与外界环境的极为重要的心理品质和行为特征。

#### (一) 早期的自我控制——延迟满足

儿童早期的自我控制能力对其今后成长有着长期的影响。沃尔特·米歇尔(Walter Mischel)于20世纪60年代进行了一项“控制冲动的糖果实验”，对象是斯坦福大学附属幼儿园的孩子。实验中，老师告诉一些4岁的孩子，自己有事需要外出一下，希望他们能够耐心地等待他回来。如果谁能坚持到他办完事回来，谁就能得到两块果汁软糖；如谁等不了那么久，谁就只能吃一块，而且马上就可以得到。在实验中，有部分孩子能够熬过那似乎没完没了的20分钟时间，一直等到老师回来。为了抵制诱惑，他们或是闭上双眼，或是把头埋在胳膊里休息，或是哼哼叽叽地唱歌，或是动手做游戏，有的干脆睡觉。最后，这些有勇气的孩子得到了两块糖的回报。但大约1/3的孩子没有坚持到

20分钟，有的几乎是在老师出去的那一瞬间，就立刻抓取并吃掉那一块糖。

12至14年以后，当这些孩子进入了青少年时期，他们之间不仅在能力方面显现出差异，而且在情感和社会交往方面也有明显的差异。那些自制力强的孩子长大后，有较强的社会竞争力、较强的自信心，能较好地应付生活中的挫折。他们独立自主、充满自信、积极参加各种活动，并且仍能抵制即刻满足的诱惑。而那些自制力弱的孩子，则缺乏上面这些品质。他们进入青少年期后，在社交上羞怯退缩、固执而且优柔寡断；一遇挫折，就心烦意乱、不知所措。他们疑心重，好妒忌，脾气暴躁，动辄与人争吵、斗殴。他们仍像过去一样，经不起诱惑，不愿推迟眼前的满足。高中毕业时，研究人员再一次对他们的学业成就进行了评估。结果惊奇地发现，这两类孩子的学业成就也有悬殊差异。在SAT学业能力倾向测验中，更多的自制力强的孩子在语文和数学上得到高得多的分数。

#### （二）自我控制的发展过程及其特点

韩进之等人（1994）研究了各个年龄阶段（幼儿期到青春期）的儿童自我控制发展的特点。<sup>①</sup>从总体上看，儿童自我控制的发展是随年龄增长而逐渐升高的，呈现由低到高的发展趋势。幼儿自我控制水平近乎直线性地上升；小学儿童的自我控制发展比之幼儿，其速度变缓，且出现“倒退”现象。儿童进入小学后，由于自身心理不断发展成熟，特别是意志的发展，以及外部环境的刺激和学校教育的作用，他们的自我控制水平依然迅速提高。但在发展过程中，却出现了忽高忽低的现象，三、四年级的学生的纪律性往往比五年级好。韩进之等人认为，这是因为低年级学生主要认同权威的外在控制；而高年级儿童随自我意识的发展，对外在控制依赖减少，但自我控制不足。由此可以推测，这一时期是儿童内在自我控制发展的重要阶段。青少年期的自我控制水平继续提高，但幅度较小，逐渐趋于稳定。中学直至大学阶段，儿童自我控制水平随年龄增长而呈上升趋势，但总体发展渐渐趋于稳定。其中初三至高一，大三至大四自我控制的发展幅度较大，大学各年级和高三年级学生的自我控制发展水平处于同一水平上。青少年基本上能注意调节和控制自己的行为和情绪，能制定计划并在一定程度上去实施自己的计划。综上所述，儿童自我控制发展的关键年龄在幼年期，且年龄越小，个性心理倾向性发展越不稳定，越显示出较大的可塑性。这也是早期教育意义的依据之一。

#### （三）青少年的自我控制

<sup>①</sup> 韩进之主编. 儿童个性发展与教育. 北京：人民教育出版社，1994.

与成年人相比，青少年比较容易冲动、缺乏自制。但是，随着年龄的增长、社会交往的增多和生活经验的积累、理智的增强，自我控制能力会逐步提高。根据哈特的观点，个体的自我控制能力的形成必须具备两个条件：价值内化和技能获得。所谓价值内化，是指个体赞同和认可合乎社会规范和道德准则的价值观，并认为根据这种价值观来控制自己的行为是有积极意义的。例如，一个青少年为自己奋力救起落水的小孩而自豪。这就是助人为乐的价值内化。当然，榜样的示范对青少年的价值内化起着重要作用。技能获得是指个体按照已经内化的行为主准则，掌握控制自己行为的技能的过程。个体完成价值的内化，并不等于掌握了相应的自我控制技能。如抽烟的青少年大多数能够意识到“吸烟有害于健康”，但是仍然吸烟。可见仅仅有价值内化是不够的，还必须让他们获得戒烟的技能，才能成功地戒烟。

随着网络、游戏及数字电视等新技术的推广和普及，现实生活对青少年产生诱惑力的刺激源日益增多，它们对青少年的自我控制能力也提出了新的挑战。其中以游戏和网络的诱惑最大，因游戏和网络成瘾而不能自拔的案例比比皆是。从客观方面分析，迷恋游戏或游戏成瘾与游戏本身的特点有关，它们在某种程度上迎合了青少年的发展特点；从主观方面分析，青少年自身的意志品质和自控能力起了关键作用。因此在心理辅导与教育中，教师重点应从提高青少年的自我控制能力入手，教育青少年合理并有节制地玩游戏。

### 专栏 3-3 抵制电子游戏的诱惑

案例：李某，男，某中学初三学生。头脑有点小聪明，喜欢自己动手拆装一些收音机、录音机等，性格外向，学习成绩中下。从初二开始，迷上了玩电子游戏机，上课难以集中精力，总想着玩游戏机的一幕幕情景。经常一放学就去游戏机室玩，父母批评、打、骂都不起作用，学习成绩明显下降。后来他发展到逃学，还假冒家长写请假条，甚至看到别人家里的游戏卡他都想窃为己有。

这是一个经不起诱惑而导致厌学逃学的案例，该男生年龄不大，自控力较差，因迷恋于电子游戏而无心上学读书，甚至采用欺骗手段以满足自己贪玩的需要，如不及时地引导，就会越陷越深、不能自拔，后果将不堪设想。

#### 辅导方法

1. 多次找李某个别交谈，以诚恳、温和的口吻询问他的情况，了解他的思想。在消除了他的敌对情绪后，指出过度玩游戏机的危害，一是影响身体健康，使眼睛过度疲劳，视力下降，且长期保持一种紧张的姿势，会导致脊椎畸形发展。此外，经常受到游戏机的X光辐射，会对自己产生不良影响。二是影响学业。将主要精力花在游戏机上，只能使学习成绩下降，要想赶上是比较困难的。三是影响健康人格的发展。学习不认真，很快会成为落后生，结果是对学习产生厌烦感，形成恶性循环，自暴自弃。而且也易养成说谎、偷窃等恶习。引导他认识到自己行为的恶果，有所醒悟。

2. 定期与李某的家长联系，争取家长的配合。提醒家长要多关心孩子的生活学习，多与孩子交流思想，对孩子既不能迁就放任，也不能简单粗暴。

3. 设法让李某多参加学校各项活动，使他的兴趣发生转移，培养积极向上的思想品质。如多参加体育锻炼，不仅增加体质，而且使人心胸广阔，易于形成良好的个性品质。还可以通过参加班级组织的文娱活动，提高说、唱、表演的能力。同时让他参加义务“图书馆小小管理员”小组，每星期到图书馆帮助整理各类书籍，装订报纸杂志等。教师借机介绍一些有益的课外读物给他阅读，以便他开拓视野、扩大知识面，从而产生对学习的兴趣和热情。

4. 教会李某掌握一些自我控制、自我暗示、抗拒诱惑的方法，以提高其自我约束能力。对李某先采用定时法，也就是给自己制定一个玩游戏机的计划，例如每天只玩半小时，过几天习惯后，再把计划调整为三天玩一次，一周玩一次，直到能完全控制自己为止。老师和家长要多关心配合，给以精神上和物质上的奖励，以促进孩子巩固效果、消除不良行为。

5. 在班级举行团体心理辅导课。在全班开展一次“怎样看待玩游戏机问题”的讨论，并找机会让李某袒露思想，以寻求其他同学的启发帮助。会后有两名同学主动与李某组成学习小组，帮助和监督他树立信心，尽快走上正常的学习轨道。

由于教师、家长的密切配合与集体凝聚力的感染，李某认识到自己过分迷恋游戏机的行为是不好的，干扰了自己正常的学习生活，也养成了一些恶习，对自己的成长非常不利。他开始逐渐减少玩游戏机的次数，不再进游戏机室，学习也专心多了，学习成绩有了提高。

### 第三节 青少年的自我中心

青春期的自我中心表现为常常只能从自己的角度思考和行动。“自我中心”体现了一种思维类型，其特征是以自我意识的方式对他人的行为、感受、思想所持的先入为主的观念。

#### 一、青少年自我中心的成分

自我中心这一概念最早由皮亚杰提出。所谓自我中心，是指个体不能区别一个人自己的观点和别人的观点，不能区别一个人自己的活动和对象的变化，将注意集中在自己的观点和自己的动作的现象。自我中心是发展变化的一种心理状态。青少年的自我中心实际上是指青少年高度的自我意识，这种高度的自我意识体现在两个方面：一方面，青少年认为别人也像他们自己一样关注他们；另一方面，这种自我意识还表现为他们的个体独特感。

按照埃尔金德的解释，从某种意义上讲，似乎每一位青少年都有一个想象中的观众，即一个观看青少年怎样穿着、怎样行动、怎样说话的群体。而且，好像只有青少年本人才是真正特殊的、独一无二的、重要的个体，这是青少年个人神话的组成部分。假象的观众(imaginary audience)和个人神话(personal fables)构成了青少年自我中心的两个重要维度。

##### (一) 假象的观众

假象的观众是一种观点，该观点先入为主地认为别人会有和自己一样的行为。青少年内心认为，他们是在生活的“舞台上”而每个人都是他们的观众。青少年对其身体的先入为主的观念可能是自我中心的结果。他们容易认为每个人的注意都指向他们，因而非常在意自己的外表。

青少年假象的观众是一个想象集体，这个集体是由所有可能关心青少年自我和行为的人们组成的，青少年常用“他们”来表达他们假象的观众，如“他们说……”或“他们预料……”。成人似乎每一个人也都有一个假象观众，但是，成人假象的观众与那些青少年的相比，更为渺小、影响力更少，而且重要性更少。青少年常常意识到的这个假象的观众对自己不断发挥作用，这个观众非常关心自己的发型、服饰以及其他方面的外表特征，仿佛他人也像青少年自己那样深切关心青少年本人，仿佛他人在不断地在对他/她进行着评判。

#### （二）个人神话

个人神话是指青少年感到自己是坚不可摧的或者是独一无二的自我感受，他们觉得自己是如此独特以至于没有人能够理解他们。在自我中心观念支配下，青少年开始相信自己是坚不可摧的，是不可能出问题的。

正是青少年的个人神话使得他们常常陷入盲目的自大境地。个人神话是青少年向他们自己诉说的故事，在故事中，他们详细描述着他们的幻想，他们是故事中的英雄。这些幻想有自己的主题，最常用的主题是“我是特殊的”、“大人不懂得我真正的想法”。个人神话的特点是，个体感到自己是特殊的和独一无二的，感到自己威力无比、刀枪不入。这种刀枪不入的感觉常常是青少年尤其是男性青少年群体中意外事故多发的诱因。

## 二、青少年自我中心的产生和表现

#### （一）自我中心的产生

在皮亚杰的理论中，自我中心并不具有日常用法中的贬损意味，与认知和情感的自我中心相比，它较少有自私含义。自我中心表现在儿童不能完全客观地认识世界以及与他人进行交往。例如，在婴儿早期(感知运动阶段的早期)，婴儿并不容易把自我从周围的物质世界中区分出来，只有他们看到、尝到、触摸到或者闻到物体时，物体才存在，这是一种相当极端的自我中心主义。皮亚杰认为，当学前期儿童关注物体的感知特征，并对守恒问题做出不正确反应时，也表现出了自我中心。

青少年的自我中心并不像婴幼儿那样极端和幼稚。和儿童早期的自我中心主义不同，与对物质世界的自我中心主义相比，青少年的自我中心具有更多的社会性，具有不能将他人关心的物体和事件，与他们自己关心的那些客体和事件区分开来的特点。这种自我中心有时与青少年这样的思想观念——每个人都正在观察他们并且对他们极为关注——具有密切关联。埃尔金德认为，自我中心对于我们理解青少年故意破坏、怀孕、吸毒以及其他相关行为具有重要的作用。研究发现，对想象观众、个人神话的测量可以对青少年的性行为、未婚少女避孕方法做出最好的预测(Greene, 1996)。

#### （二）自我中心的表现

##### 1. 青少年的高风险行为

与青少年自我中心中个人神话联系在一起的渴望冒险和寻求刺激、刀枪不入的感受以及同伴压力，都可能导致青少年的高风险行为——吸烟、饮酒、飙车、不当性行为、药物滥用及各种反社会行为。同伴压力特别是同性

同伴对青少年吸烟、饮酒、吸大麻以及性行为有显著影响，他们很可能是这些高危行为的真正起因<sup>①</sup>。

在国外一些发达城市，青少年男性汽车驾驶者的保险金额高于成年驾驶者的4倍。为什么呢？因为事故丧命的酒后驾驶者中超过1/2的人年龄在16~24岁之间，而这个年龄段有驾照的人数还不到全部有驾照人数的1/5。与年龄在25~44岁之间性生活活跃的成年女性相比，超过50%的少女在性活动中没有采用避孕措施，在美国，每年都有超过一百万的少女怀孕（U. S. Bureau of the Census, 1998）。

在所有年龄群体中，青少年的非法吸毒率最高。1996年，美国被拘留人数中接近20%年龄在18岁以下。青少年的鲁莽、冒险行为不仅仅表现为一种形式，酗酒青少年也更可能去吸毒、发生交通事故或者违法犯罪。例如，威尔斯和麦克唐纳（Wells & MacDonald, 1999）对10 000名加拿大人的事故资料进行调查发现，喝酒与低年龄群体的事故发生率存在较高的相关，但对年龄较大的群体来说，情况并非如此。这可能因为年轻的驾驶者对酒的承受能力更低，或者他们更愿意酒后冒险，并因此引发了更多的事故。

## 2. 青少年为什么要冒险

青少年个人的刀枪不入神话可能是他们冒险的原因之一，甚至当他们认识到特定行为的危险性之后，他们仍会低估对自己带来的危险性并疏于防范。贝斯-毛姆等人（Beyth - Marom et al., 1993）要求成人和青少年去描述高风险行为（例如酗酒和飙车）可能会带来的后果，他们的应答非常相似。青少年知道这类行为的危险性，他们像成人一样能够预见这种行为可能带来的后果。但是，当他们自己从事这类活动时，他们总是低估活动带来的危险性。本森等人（Benthin et al., 1993）让青少年按照风险和有益程度对30种高风险活动如抽烟、吸毒、酗酒以及性行为等判定等级，结果发现：参加者不仅低估了他们的高风险行为所带来的危险，而且高估了它们所带来的益处。不仅如此，他们还一直高估同伴参与相同活动的程度。

青少年刀枪不入的个人神话使他们相信“这不会发生在我的身上”，从而低估高风险行为可能为自己带来恶劣的后果，这是他们冒险的一个原因。另一个原因与人格品质有关，这就是“感觉寻求”（sensation seeking）。“感觉寻求”指的是为自己喜欢的感觉去冒险的渴望，驾驶摩托车、冲浪以及

<sup>①</sup> Maxwell K A. Friends: The role of peer influence across adolescent risk behaviors. Journal of Youth and Adolescence, 2002(31): 267~277

使用毒品都与“感觉寻求”量表的较高得分相关。观看暴力性的电视节目也与“感觉寻求”量表的较高得分紧密相关(Kremar & Greene, 1999)。

很多研究认为，同伴之间的影响也会提高风险行为出现的可能性。在同伴关系中，低同伴接纳是导致青少年问题行为和犯罪行为的重要因素，也是导致药物滥用(如吸毒)的危险因素。有研究将儿童分为受欢迎型、被拒绝型、被忽视型和有争议型四种类型，发现被拒绝型儿童在后来的社会生活中更有可能越轨、反社会和出现其他严重适应不良的行为。有人(Lianne, 2002)考察了儿童9岁时教师评定的同伴交往问题与其18岁时自我报告的心理适应之间的关系，结果发现：同伴交往问题最多的儿童后来沦为少年犯如吸毒者和自杀的比率是同伴交往问题最少的儿童的8.8倍。另有研究发现，青少年的同伴接纳可以减缓童年期攻击性的消极影响，而同伴拒绝则可能增加青少年的如吸毒和性冒险行为<sup>①</sup>。

### 三、对青少年自我中心的解释

对儿童“自我中心化”(egocentric)或“自我中心主义”(egocentrism)的研究影响最广泛、最具有权威性的当数瑞士心理学家让·皮亚杰。皮亚杰认为，年幼儿童和成人的思维之间存在着质的差别，幼儿不能区别自己和别人的观点，不知道除了自己的观点，还存在着别人的观点；他只能从自己的观点看事物，以为事物就是他看到的样子，不可能再有其他的看法。这就是儿童思维的“自我中心”。但是，这种认知的自我中心与利己主义毫无共同之处。皮亚杰还认为，儿童不会停留在自我中心状态。在动作协调的基础上，儿童逐渐学会区分主体与客体，逐渐意识到自我，并尽可能找到自我在世界中的地位，因而能够在自我与世界、自我与他人之间建立相互联系。这就是去自我中心的过程，实际上这也是意识客观化的过程。

青少年的自我中心与儿童有点相似，这使他们难以区分他们自己的思想和他们所认为的别人的思想。埃尔金德认为，青少年往往确信，别人和他们同样程度地关注着他们的行为、困惑和感情。他指出：“青少年感到他始终处在别人挑剔的眼光底下。他期望独自一人，不愿意暴露自己，这在某种程度上可能是上述感觉引起的一种反应。”(Elkind, 1967)就这样，世人的精

<sup>①</sup> Mitchell J P, Annette M. Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls'externalizing and health risk behaviors: a 6-year longitudinal study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2004(11): 267 ~ 279

神和眼光都集中在他们身上。更可怕的是，别人甚至能够看透他们的心思，发现他们最不愿让人知道的想法。以为别人是如此全神贯注于自己的行为这类信念构成了青春期的自我中心。

#### 四、青少年自我中心的影响

##### （一）自我中心对心理健康的影响

在皮亚杰的理论中，自我中心原来并没有道德评价的成分，只是青少年儿童自我意识的反映。但是，这种思维形态与儿童移情或观点采择能力的发展相关密切，因此到青少年时期自我中心常常反映了个体的心理发展水平，甚至用于衡量心理健康的程度。今天的青少年绝大多数都是独生子女，从小父母过分溺爱、迁就，事事以儿童的意志为转移，儿童与同伴交往机会少，即便有机会与他人相处，大多数也只考虑自己，不会分享，只顾自己的感受，不能体谅别人的感受，难以产生移情体验。

从心理健康的角度看，自我中心的青少年常表现出：为人处事方面，以自己的需要和兴趣为中心，只关心自己的得失，而不考虑别人的利益，不体会环境条件和他人的处境，完全从自己的角度，以自己的经验去认识和解决问题，不能意识到别人对同一问题的态度和看法，似乎自己的认识和态度就是他人的认识和态度。

在学校生活方面，他们无法与同学和睦相处，因为他们只想“占便宜”却不肯“吃亏”，与同学之间有矛盾不知忍让，经常为了一点小事而与他人争吵，不会替别人着想；为了达到自己的目的、获取自己的利益，不惜损害别人的利益；自己有了好的参考资料不想与同学共享而要保密，害怕别人超过自己；看到别人取得成绩、获得成功，就会产生妒忌心理，千方百计想“拆别人的台”，对集体活动、班级工作不闻不问、毫不关心。在社会上，不懂得关心别人、帮助别人。

目前，一些青少年因过分强调以自我为中心引起了许多心理异常。其主要表现有：一是孤独，喜欢独处，保守偏激，过分依赖，很难与他人维持真挚的友谊；二是忧虑和恐惧，行为孤僻，过分追求完美，焦虑、有恐惧感，感到自己被抛弃，精神上感到压力和悲伤；三是注意力问题，难以集中注意力，坐立不安，过度紧张，很难完成学校的学习任务；四是犯罪感和攻击性，经常撒谎，倔强，爱争执，标新立异，喜欢毁坏别人的物品，嘲讽别人，喜欢控制别人，花言巧语，容易激动等。

##### （二）克服自我中心，培养健康心理

#### 1. 提高青少年的自我评价能力

青少年自我中心的根源在于对自身评价的不正确，他们往往在处事和行为中过高估计自己的能力，把自己摆在一个不适当的位置。要解决青少年自我中心带来的问题，必须提高青少年的自我评价能力：教师要为学生树立良好的评价榜样，要善待落后学生，对学生始终抱以期待；教师要帮助学生进行积极归因，促使学生对自我有更合理的认识，正确认识在成败面前的表现及能力水平，客观分析得与失，提高学生自我评价能力；帮助学生正确把握自我与他人比较的角度。

#### 2. 培养学生社会视角转换技能

社会视角转换就是通常人们所说的“换位思维”，即站在他人的角度考虑问题。它实质上是一种观点采择能力的表现。社会视角的转换能够使自我评价达到一定的客观化程度，做到理解他人、接纳他人，消除不应有的狭隘心理。青少年的心理是在与同学、家长及社会各方面成员进行交往的过程中发展起来的，其观点、态度往往影响着与同学、同伴的关系。能不能与同学、同伴建立起良好的关系，影响到他们的社会化进程，而在这样的交往中，需要自己能够时时考虑其他人对同一问题的看法和态度，只有这样，才可能得到同学、同伴的接纳与认可。

#### 3. 鼓励学生积极参与实践活动

青少年的自我中心倾向反映在现实中，往往只顾自己利益、不考虑集体和他人利益，甚至于为了自己的利益铤而走险。青少年在活动和交往中，通过活动认识到自己的不足和他人的长处，提高他们的自我评价能力，也使他们认识到只有学会关心他人、关心集体，才有可能获得他人的回报，从中体验到人生的价值与贡献。

## 第四节 青少年社会认知的发展

### 一、青少年观点采择能力的发展

观点采择 (perspective taking) 是指儿童推断别人内部心理活动的能力，即能设身处地理解他人的思想、愿望、情感等。它经常被形象地比喻为“从他人的眼中看世界”或者是“站在他人的角度看问题”。观点采择是区分自己与他人的观点，进而根据当前或先前的有关信息对他人的观点(或视

角)做出准确推断的能力。

美国发展心理学家塞尔曼(Selman, 1990)认为,观点采择在儿童的社会认知发展中处于核心地位。这一能力主要涉及两个方面:其一,区分他人的观点,认识到他人有某种或某些不同于自己的观点以及自己有了解这些观点的必要;其二,推断他人的观点,在区分的基础上运用适宜的信息对他人的观点进行推理,这一过程需要自我控制。

### (一) 观点采择的发展模式

#### 1. 弗拉维尔的观点

弗拉维尔(Flavell)将儿童采纳观点时发生的一系列认知心理动作按照发生顺序分为四个阶段:(1)存在阶段。认知者评价他人有与自己不同的观点(态度、知识等)的可能性,儿童认识到对于某一事件或情景,人们彼此之间存在不同的观点。(2)需要阶段。儿童认识到有必要对他人观点做出推断,以便达到其人际交往的目标,如说服别人、在游戏中获胜等。(3)推论阶段。这一阶段的认知活动包括除感知以外的所有心理活动。这些活动的目的是推论出某一特定情景中他人的观点,即角色特性。(4)应用阶段。个体将自己推断出的信息应用于随后的行为中,如对别人说什么、怎样说等。

#### 2. 塞尔曼的观点

塞尔曼认为,儿童认识自己和他人的能力是以对其观点的假设或采择为前提的,要认识一个人,就必须理解他的观点并了解他的思想、情感、动机和意图等影响。儿童对不同观点的理解、认同和协调能力的发展标志着其自我中心思维方式的摆脱以及认识社会关系的方式的重新构建。通过观点采择可以把儿童社会认知发展的不同方面联系在一起,观点采择能力也体现在社会认知发展的各个方面。塞尔曼要求儿童回答一些人际关系的两难问题,用以研究观点采择能力的发展。以下是一例典型的两难问题:

“小莉是8岁的女孩,喜欢爬树。她是这一带的爬树高手。一天她在爬树的时候从高高的树上摔了下来,所幸没有受伤,但这让她父亲看见了。他非常不安,让她保证以后不再爬树了。小莉答应了。”

后来,小莉和朋友遇见了肖。肖的小猫被困在树上下不来了,再不救它小猫就会摔下来。只有小莉能爬上树去救小猫,但是她想到了对父亲的承诺。小莉该怎么办?”

根据儿童对两难问题的回答,塞尔曼将观点采择能力划分为五个阶段:

阶段0:自我中心或无差别知觉(大约3~6岁)。除了自己的观点,儿

童无法认识到其他人的观点。他们认为自己的想法就是主人公的想法，其他人都会这样认为。

阶段1：社会信息的观点采择(6~8岁)。儿童意识到别人的观点和自己的观点有所不同，但他们认为这只是因为他们接收到的信息不同。

阶段2：自我反思的观点采择(8~10岁)。儿童知道就算他们获得同样的信息，自己和他人的观点仍然会有冲突。他们能考虑他人的观点，但他们还无法同时考虑自己和他人的观点。

阶段3：相互观点采择(10~12岁)。儿童可以同时考虑自己和他人的观点，并知道其他人也有这种能力。儿童能知道第三者的观点，也能知道自己和同伴对对方观点会如何反应。

阶段4：社会观点采择(12~15岁及以上)。进入青春期的个体试图将别人的观点置于自己构建的社会系统中加以比较。也就是说，青少年相信处于相同社会团体的个体会有相似的观点。

#### (二) 观点采择发展的一般趋势

观点采择需要儿童了解并采纳他人的观点。这就要求儿童在听取他人观点时，首先要对自己的观点进行控制，以避免自己的观点过分膨胀，从而对判断他人观点的正确性造成威胁。可以说，儿童在与他人交流时首先要控制自我的观点，这样才能将自己与他人的观点特征等进行比较，从而做出正确的抉择。

儿童的观点采择能力随着年龄增长而逐步发展。观点采择能力随着其认识能力及自我意识的发展，经历了“自我—自我、他人—自我、他人—众人”这样一种发展过程。从发展心理学的角度来看，随着儿童认知能力的发展，其观点采择能力也随之发展，儿童逐渐能对他人的观点进行判断乃至采纳。

近年来有关研究者提出，儿童达到观点采择的年龄要早于皮亚杰指出的年龄。张文新、郑金香(1999)采用标准化的观点采择测验任务考察了6~12岁儿童社会观点采择的一般趋势及年龄差异。结果发现，儿童观点采择从初步出现到稳定的发展要经历一个较长的过程。6岁左右儿童即开始初步能够区分自己和他人的观点，但在利用有关情景线索准确推断他人的观点或视角方面存在较大困难。6~10岁是儿童观点采择的快速发展阶段，10岁左右儿童已能够利用故事信息对他人的观点做出准确推断。

## 二、青少年权威认知的发展

权威(authority)是指在社会体系中表现出来的制度化的合法权利以及行使这种权力的个人。对儿童来说，权威主要指父母、教师及有影响力的同伴。权威认知包括对权威及权威特征的认知。权威认知最早出现在4岁，并随年龄的增长而发展。权威认知是社会认知的重要组成部分，是青少年社会化发展的重要途径。青少年与父母冲突的研究表明，权威认知的发展反映了自主性的发展，是个人自主性发展的重要影响因素<sup>①</sup>。

### (一) 权威认知的水平划分

#### 1. 外部信息定向水平

儿童能够区分权威关系中自我与权威的权利，但自己不能主动去维护自我的权利，在做出认知判断时通常受到自身以外因素的影响。这一水平分成两类：外部诱因和权威定向。外部诱因是儿童根据环境中的事物特点而做出反应，权威定向是儿童因为惧怕成人的身份而做出反应。

#### 2. 工具价值定向水平

儿童青少年能够采取一定方式去维护自我在权威关系中的权利，但缺乏坚持性，通常以对权威的妥协、互惠或其他欺骗行为来维护自我的权利。这一水平分成两类：侥幸心理和功利定向。侥幸心理是靠运气而做出反应，功利定向是为了某种其他利益而做出的交换。

#### 3. 个人自我定向水平

儿童青少年能够一贯站在自我的立场上来认知权威关系，维护自我的权利，强调自我发展。这一水平分成两类：个人发展和个人权利。个人发展主要是考虑到将来，所以能够协调目前的需要与未来的发展。个人权利主要是对个人目前需要的一种实现。

#### 4. 协调水平

青少年能够合理地认知权威关系，协调自己的愿望与权威的规则要求，能够体察双方不同的立场而试图协商解决。

### (二) 青少年对不同权威认知的发展<sup>②</sup>

#### 1. 对父母权威的认知发展

<sup>①</sup> 邹晓燕, 曲可佳. 儿童权威认知研究述评. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2006(3): 49~52.

<sup>②</sup> 安秋玲, 陈国鹏. 不同年龄儿童对权威认知水平的研究. 心理发展与教育, 2003(3): 17~22.

研究发现，小学二年级儿童对父母权威的认知处于外部信息水平与工具价值定向水平。他们在外界环境刺激下，常常为了自己的愿望而不能控制自己的行为，但他们对自己愿望的维护是被动的，不敢在权威中平等地维护和坚持自己的权利，处于弱势地位。小学五年级儿童对父母权威认知处于外部信息定向水平，他们对外界规则有一种绝对化概念，服从权威并认可权威。初中二年级儿童对父母权威的认知处于个人发展定向与协调一致水平的共存期，他们能够在自己的立场上来认知权威，同时他们对父母权威也能够有比较合理的认识，能够协调自己与父母权威之间的关系。高中二年级儿童的认知处于自主发展水平，他们要求实现自己认为是正当的个人愿望，要求突出自己在权威中的地位，此时期是儿童个人意识与自我权利比较突出的时期。

#### 2. 对教师权威的认知发展

小学五年级儿童处于工具价值定向的时期，他们想实现自己的愿望，但又怯于权威，所以常常有侥幸心理。初中二年级儿童处于协调水平，他们想要突出自我，但又希望能够在各方面得到教师的认同，所以倾向与教师有一种协调。高中二年级儿童处于自主发展水平，他们非常重视自我的权利，意识到教师只是在知识方面、在学校范围内对他们具有一定的约束力，而从更广泛意义上讲，教师是与他们平等的人，所以他们开始重视并强调坚持自己的权利。

#### 3. 对社会权威的认知发展

儿童在对社会的认知方面表现出一种无序分布，各年级之间没有明显差异，这主要是由于 10~17 岁儿童还没有真正步入社会。在这一年龄段，他们对社会权威的认识比较模糊。

### （三）权威认知发展的阶段性

通过分析儿童认知权威的类型分布发现，儿童对权威的认知存在阶段性，而且儿童对父母与教师权威的认知发展总体顺序是由依据外因的外部信息定向水平逐步发展到相对的工具定向水平，然后经过认知的协调发展水平，再到比较强调个人内部决定的自主发展认知水平和理性协调水平。研究还发现，高二年级儿童对父母权威的认知、对教师权威的认知水平与其他各年级之间存在显著差异，高二年级的认知水平显著高于其他各年级。因此，研究推论，出现在工具价值定向水平与自主发展水平之间的儿童对权威的协调认知并非是一种真正的认知，而是儿童在权威认知发展过程中出现的一种过渡水平。

埃尔金德发现，儿童在进入学龄期后，对权威的尊重有所下降，这主要

是源于儿童对权威认识上的变化。当儿童自己有了一定的解决问题及分析问题的能力后，他们就会发现成人也并不是一贯正确和无所不知的，有时甚至认为成人的行为是可笑的。基于这种认识，导致儿童对成人权威的怀疑、漠视，甚至抵抗。社会团体、社会组织的管理人员应关心儿童对人际关系的认知，努力帮助其了解团体中的人际关系，并做出相应的积极调整，从而提高儿童的社会性发展水平。

到了青少年期，儿童对权威的怀疑逐渐达到一个顶峰，他们不仅漠视权威，同时还挑战权威，其典型表现是对权威的反叛。从心理发展的角度分析，青少年的“反叛”是自我意识发展的必然，是独立意识和成人感的表现，这种反叛并无多少道德的成分。但是如果将其视为道德品质问题进行教育，那么不仅不利于青少年的健康成长，而且有可能使他们走上真正叛逆的道路。

#### 专栏 3-4 一个“反叛”学生的心理辅导

小松自述：“我来这里是因为老师非要我来不可，我没觉得有什么大不了的事情。但教师总是看不惯我，我也是经过努力才考入高中的。初三时我花了很多时间在学习上。很庆幸自己考得不错，所以进了重点高中，只是因为刚进高一我想稍微休息放松一下，所以目前成绩确实不行，但我正在努力调整改变。我觉得老师对我一直心存偏见，我想跟我的成绩有关系。我这个人比较直，如果我觉得不对或者没道理就会提意见，否则憋在心里很难受。上节课，老师让我们背诵历史年表，这些东西一查书就知道了，把它们全部背下来，不是很傻吗？我跟老师表示了我的想法，老师坚持说我在故意捣乱。他越是这样说，我就越要跟他争辩一下，何况同学们也很支持我。班主任没少跟我谈话，我几乎天天都要在老师办公室里待上一段时间……”

心理咨询师问：“你发表了很多意见，你是否愿意让这些意见得到重视？”

小松答：“我当然希望他们尊重我的看法，尊重我发表建议的权利。”

心理咨询师再问：“那么当你在课堂上发表这些观点，并与老师争

论时，是否想到过尊重其他同学上课的权利呢？”

小松答：“我只管我自己的痛快，并未考虑其他的同学的感受，也许在欢呼声背后，不是每个同学都喜欢我。我还需要多了解一些其他同学真实的看法。”

心理咨询师提醒：“不迷信权威固然好，但要注意合理表达建议，以帮助自己提高，否则适得其反。”

心理咨询师分析：小松表现出来的是逆反心理。

逆反心理是人们彼此之间为了维护自尊，而对对方的要求采取相反的态度和言行的一种心理状态。青少年中常会有个别人就是“不受教”、“不听话”，常与教育者“顶牛”、“对着干”。这种与常理背道而驰、以反常的心理状态来显示自己的“高明”、“非凡”的行为，往往来自于“逆反心理”。另一方面，逆反的背后也说明了当事人很有勇气和信心，这种敢于挑战权威的人生态度如果得到合理的激发，将有助于一个人潜力的发挥。也就是说合理激发逆反也能带来不少益处。

逆反形成原因表现在两个方面：(1)从主观而言，青少年正处于“过渡期”，其独立意识和意识日益增强，迫切希望摆脱成人的监护。他们反感成人把自己当“小孩”，为表现自己的有能力，就对任何事物倾向于持批判态度。(2)客观方面，教育者的可信任度、教育手段、方法、地点的不适当，也往往会导致逆反心理。

咨询方案：

(1) 相互理解。学着从积极的意义上去理解长辈的行为，大多数时候长辈的啰嗦和批评都是善意的，都是出于对你的关心。同样，老师、父母也是凡人，也会认识不全面、犯错误、误解人。只要抱着宽容的态度去理解他们，就可以减少因为逆反心理产生的冲动。

(2) 学会合理的沟通方法。俗话说：有理走遍天下，是金子总会发光。不能得理不让人，过分逞强，盲目对抗，这只能使事情变得越来越难处理。合理的沟通方式有助于带来交往中的双赢。可以尝试更合理的方式，比如单独与老师聊一聊，写一封短信表达你的意见等。

(3) 克服偏见的不良影响。先入为主的印象一旦产生，方方面面都要受到暗示和影响。如果发现自己经常有无名火气，就要冷静下来想

想看，是否偏见在作怪，不要无端变成偏见的牺牲品。

(4) 学会宽容和适应。在改变环境和改变自己中，选择后者往往更容易完成。所以要经常提醒自己，遇事要尽力克制自己。凸显自己的个性并非是通过与他人的对抗来实现的。同时为了提高心理上的适应能力，应多参加一些课外活动，在活动中与不同个性的人学会交往，发展兴趣，展现真正的自我价值。

### 三、青少年人际知觉能力的发展

人际交往是正常的社会需要，如果我们能了解对方的想法和感受，预测他们的行为，会使交往更加顺利、协调。儿童对别人的了解，对他人的特征描述，推测同伴的情感、想法和行为等能力，随着年龄的增长会更为准确。

#### (一) 人际知觉发展的理论

##### 1. 认知发展理论

根据认知发展理论家的观点，儿童对自己和他人的认识在很大程度上有赖于他们的认知发展水平。那些3~6岁处于前运算阶段的儿童往往关注刺激和事件最明显的知觉部分。当进入皮亚杰的具体运算阶段之后，7~10岁儿童的思维有所改变。不但自我中心思维在减弱，他们还开始去中心化，认识到事物的某些特征不会因表面的变化而改变(守恒)。很明显，这类透过表面看实质能力的出现，有助于7~10岁的儿童在对自己和他人积极比较的时候、在调解自己和他人的行为时越来越协调。12~14岁的儿童已经进入形式运算阶段，具有了系统和逻辑的抽象思维。有了形式运算的能力的青少年达到了对人的特质进行推断和抽象的水平。

##### 2. 观点采择理论

由塞尔曼的观点采择理论可知，当儿童能将自己和他人的观点加以区分，并能了解这两种观点之间的内在差异时，他们对自己和他人的了解就更加丰富了。换言之，塞尔曼认为要了解一个人，就必须能从他的角度看问题，去理解他的想法，感受他的动机和意图。尚未掌握观点采择的儿童就只能用具体外部特征如他们的外表怎样、他们在做什么、他们有什么等描述所认识的人。

当儿童获得观点采择的能力后，他们对人际关系的意义和特征的理解也有了改变。不同年龄儿童对友谊的理解也经历了这种变化。处于塞尔曼自我中心阶段的学前儿童认为，那些与之交往愉快的游戏伙伴就是朋友。要是一个朋友无法满足自己的愿望，友谊马上就会中断。

在塞尔曼的第二阶段，8~10岁的儿童开始意识到朋友的需要，并将友谊看成互惠的关系、是基于“相互信任”，两个人要相互尊重、友好和情感互惠(Selman, 1980)。共同的活动对于一个朋友是不够的；儿童知道自己的观点、爱好和他们的同伴有同有异，但会认为朋友和自己在心理上是相同的。

在青春早期前，许多儿童达到了塞尔曼的第三、四个阶段。尽管他们还认为朋友之间应该心理相似，相互喜欢、帮助、信任，他们还是强调朋友之间要交换亲密的思想和情感。他们希望朋友无论什么时候都能为自己辩护、忠诚，能给予自己亲密的情感支持。

#### （二）人际知觉的年龄发展趋势

7、8岁之前的儿童在描述所认识的人时好像在自我描述时一样，都是使用具体的、可见的术语。例如，5岁的小孩会说：“我爸爸是大个子，他有毛茸茸的腿。我爸爸还喜欢狗——你呢？”这里人格方面的描述很少！大多是对某个人近期行为的描述，而不是某个人的稳定性质。

在7~16岁之间，儿童对具体因素的依赖越来越少，更多使用心理描述来形容他们的朋友和熟人。巴伦波英(Barenboim, 1981)的研究很好地描述了这一变化。他们让6~11岁的儿童对三个很了解的人加以描绘，发现，6~8岁的儿童常常对比他人在重要行为方面的表现，比如说“比尔跑得比杰森快”、“苏是在我们班里画画最棒的”。从研究结果中我们看到，行为比较在6~8岁中有所增加，在9岁之后迅速下降。超越了行为比较的儿童开始意识到同伴行为的规律性，并最终将其归因于这个人可能具有的稳定的心理结构，或者说特质。对同一种印象，以前儿童会说她的一个同学在班里画画最棒，到了10岁，儿童就会说这个同学很有艺术气质。在更多使用心理结构的同时，8~11岁儿童对行为比较的使用开始减少。最终，儿童开始在其他重要的心理维度加以比较，比如说“比尔比特蒂更害羞”、“苏是班里最有艺术感的人了”。尽管在描述他人时只有很少数的11岁儿童会使用心理比较，但在巴伦波英第二项研究中，12~16岁的儿童就开始更多地利用心理维度对其同

伴进行比较。

到了 14~16 岁，青少年不但知道他们的熟人性格上的相似和不相似，也知道很多情境因素(病痛、家庭不和)会使人的行为和其性格有出入(Damon & Hart, 1988)。所以到了青春中期，个体已经成为一个老练的“人格心理学家”，并对其性格形成连贯的印象。



1. 为什么说自我同一性是青少年时期发展的关键问题？如何促进青少年自我同一性的形成和发展？
2. 简述青少年自我概念发展的年龄特点和性别差异。
3. 如何理解青少年自尊水平的发展和变化？
4. 青少年自我中心有哪些表现？你怎样看待青少年的自我中心现象？
5. 什么是观点采择？试分析观点采择与人际知觉之间的关系。



- 1 朱智贤. 中国儿童青少年心理发展与教育. 台北: 中国卓越出版公司, 1990
- 2 林崇德. 发展心理学. 杭州: 浙江教育出版社, 2002
- 3 吴增强. 当代青少年心理辅导. 上海: 上海科学技术文献出版社, 2003
- 4 李幼穗. 儿童社会性发展及其培养. 上海: 华东师范大学出版社, 2005
- 5 周宗奎. 现代儿童发展心理学. 合肥: 安徽人民出版社, 1999
- 6 张文新. 儿童社会性发展. 北京: 北京师范大学出版社, 1999
- 7 詹姆斯·卢格. 人生发展心理学. 陈德民等译. 上海: 学林出版社, 1996
- 8 乔斯·B. 阿会福德等. 人类行为与社会环境——生物学、心理学与社会学视角(第二版). 王宏亮等译. 北京: 中国人民大学出版社, 2005
- 9 Guy R. Lefrancois. 孩子们——儿童心理发展. 王全志, 孟祥芝

### 第三章 青少年自我与社会认知的发展

等译. 北京: 北京大学出版社, 2004

10 David R. Shaffer. 发展心理学: 儿童与青少年(第六版). 邹泓等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005

## 第四章

# 青少年的道德发展

### 内 容 提 要

道德影响着青少年生活的方方面面，道德发展是青少年社会性发展的重要内容。不同的理论流派对青少年的道德发展给予了不同的理论解释，也发现了青少年道德发展的一些规律。态度和道德的区别比较模糊，甚至可以说两者是合一的，态度调节人的行为，并影响个体对信息的选择，那么青少年的态度是如何形成的？又如何变化？本章将就这两方面内容作一个基本介绍。

道德是人类一个永恒的话题。道德是一种精神力量，表达人们对于自由、幸福、善恶这些重大价值的信念，支撑着人们的自尊、自信和对未来的预期。道德调解人的行为，但不靠强制手段，而是依据舆论、教育、内化和自我调节。这种调节是人们认可的，对个人行为有着潜移默化的影响。

道德发展，有广义和狭义之分。广义的道德发展是指作为一种社会现象的道德行为准则随着人类历史的发展而形成、演进的过程。狭义的道德发展，是指作为一种个体现象的个人道德品质即品德的形成和发展，它是社会的道德行为准则在个体身上反映的过程，是个体发展的重要内容。本章探讨的是后者，主要探讨三种道德品质——道德认知、道德情感和道德行为的发展。

道德是一个社会化的过程。新生儿缺乏道德知识，随着年龄的增长，他们慢慢接受符合社会道德规范要求的行为和价值体系，成为合格的社会成员。因此，道德是一个发展的过程，它使个体由一个自然人转变成社会人，我们需要向儿童传授伦理标准并塑造和强化他们的良好行为。许多心理学家认为，内化是道德发展的基本过程。作为人生发展的一个重要而特殊的时期——青少年期，被心理学家霍尔比喻成“暴风骤雨”的时期。道德发展有何规律，他们如何达成内化，这是我们需要注意了解的。不同的理论流派从不

同方面对道德发展作了不同解释，在理论指导下我们也发现了青少年道德发展的一些规律。只有掌握了青少年道德发展的规律，我们才能制定恰当的教育政策，促进青少年的健康发展。

### 第一节 青少年道德发展理论

道德发展是个体社会化的重要内容，不同的理论流派对于道德发展规律提出了自己的观点。这其中最有影响力的是精神分析理论，皮亚杰和柯尔伯格 (Lawrence Kohlberg, 1927—1987) 的道德认知理论，吉利根 (Carol Gilligan, 1936—) 的关怀道德取向理论，尤尼斯 (James Youniss) 的道德实践活动理论，艾森伯格的亲社会道德理论，以及班杜拉的社会学习理论。在这一节中，我们将逐一对这些理论进行介绍。

#### 一、精神分析理论

按照弗洛伊德的观点，人格结构包括三个部分：本我、自我和超我。本我由人的先天本能和基本欲望组成，它是人格中最原始、最基本、最难接近的部分，它遵循快乐原则。本我是无意识的、非道德的。超我是人格结构中代表理想的部分，它是个体在成长过程中通过内化道德规范、社会及文化环境的价值观念而形成的。超我遵循理想原则。充分发展的超我有“良心”和“自我理想”两部分。良心是儿童受惩罚而内化了的经验，它负责对违反道德的行为做惩罚(内疚)；自我理想是儿童获得奖赏而内化了的经验，它规定着道德的标准。超我在个体身上的发展是一个逐渐接受文化教育、宗教要求和道德规范的过程。自我则需要调解本我和超我的关系，使得本我的愿望得到满足，同时不破坏超我的要求，它遵循现实原则。弗洛伊德认为，道德是超我的一部分。

弗洛伊德把道德的获得解释成超我的形成，认为这是恋母(父)情结的解除以及对同性父母认同的结果。幼儿期个体对异性父母产生好感，男孩喜欢自己的母亲，女孩喜欢自己的父亲，这就是恋母(父)情结，但男孩会产生“阉割恐惧”，女孩会产生“阴茎羡慕”，迫于压力，他们需要学习同性父母的行为特点，这就是认同作用。这种认同有利于儿童道德的发展，通过认同作用，儿童内化了社会和成人对他们的道德要求，形成了个体的良心。良心是弗洛伊德道德发展观的核心，他认为，人类之所以成为有道德的社会

动物，就是这种良心内化过程的表现。他认为良心具有双重性：要么向本能需要妥协，要么认同父母，克服本能冲动，这种对父母的认同促进了儿童道德的发展。道德的形成导致儿童内在的双重性，即遵从超我还是本能需要。遵从超我力量，个体就要把遵守社会规范当作一种义务，在个体履行这种义务时，会产生深层次的、无意识的心理冲突，但这种义务的执行是稳定的，恰当的超我使儿童形成一种合理内化的道德，这种道德是稳定的、不可改变的。他认为，超我支配人的道德行为。

弗洛伊德认为儿童道德发展的过程是一个逐步内化的过程。父母很早就向儿童提出社会化的要求，儿童因受到这种外部压力对父母产生不满的情绪，这种不满情绪会使儿童产生焦虑。他们担心这种不满会招来父母的惩罚，更担心失去父母的关爱，因此，他们不得不把这种不满指向自己，变成自我惩罚。随着超我的发展，超我代表了内化的父母，它是相当严厉的，具有惩罚性，它可以帮助儿童即使在没有父母在场的条件下也能按照道德规范行动，如果个体行为违反了超我的意向，就会有自责和内疚感。这种惩罚和内疚感也是儿童道德发展的强大动力。因此，认同作用、内疚和自我惩罚是道德发展的强大动力。

弗洛伊德的道德发展观有其可取之处，但也引起了争议，在此基础上产生了新弗洛伊德理论。该理论认为，儿童对道德的内化，源于社会冲突而不是性冲突，儿童会内化父母双方的道德标准，2~5岁的儿童憎恨父母对其行为的管理，他们想要摆脱父母的束缚，但又担心失去父母的爱，为了解决这一矛盾冲突，他们会内化父母的道德标准、寻求父母的关爱。另外，该理论认为，道德发展是超我和自我共同作用的结果，超我内化规则，自我使本我服从规则的抑制力量。

## 二、道德认知发展理论

道德认知是指个体对道德知识和道德评价标准的理解和掌握。道德认知理论由瑞士心理学家皮亚杰创立，柯尔伯格则是道德认知发展理论的集大成者。

### （一）皮亚杰的理论

皮亚杰认为，儿童的道德概念以不变的顺序从早期阶段发展到更为成熟的阶段。他把儿童关于社会关系的知识和判断看作是道德的核心成分，认为成熟的道德包括儿童对规则的理解和接受，以及对人际关系中平等和报偿的关注。他使用其独创的临床谈话法，通过说故事的方式，与不同年龄的儿童

讨论某些行为的是非善恶问题。他把道德发展分为三个阶段：前道德阶段，他律道德阶段，自律道德阶段。

第一阶段：前道德阶段。4、5岁之前的儿童处于这一阶段，这个年龄的孩子极少对规则表现出关心或注意，他们自己给自己制定规则，不能理解别人的或一般的规则。

第二阶段：他律道德阶段。这一时期出现在5~8岁，这时期儿童对道德的看法是遵守规范，认为服从权威就是对的。他们认为规则是万能的，不可改变的。同时在评价行为时，往往抱有极端的态度，认为要么是好的，要么是坏的。在判断行为对错时，只重视行为后果，不考虑行为动机。

第三阶段：自律道德阶段。这一时期发生在8、9岁以后，儿童不再盲目服从权威。他们开始认识到道德规范的相对性，行为的对与错，除了看行为后果，也要考虑当事人的动机。他们认识到社会规则不是固定的，可以被怀疑和改变，违反规则并非总是错误的，并非一定要受到惩罚。这时期的儿童认为要对所有人实行平等正义的“公道”，他们能够从他人的立场考虑问题，判断不再绝对化。

皮亚杰认为，由他律道德向自律道德过渡依赖两个条件：认知成熟性和社会经验。认知成熟性表现为自我中心的削弱和角色采择能力的发展，这使儿童能够从多个方面思考道德问题。对社会经验方面，皮亚杰认为最重要的是同伴交往中的平等地位，只有这样，同伴之间才能相互采纳对方的观点，从而解决双方的冲突。霍夫曼(M. L. Hoffman)也认为，根据皮亚杰的理论，同伴交往经验是道德发展的主要推动因素。

皮亚杰的理论激发了大量关于道德发展的研究，但他没有解释清楚儿童10岁或11岁以后道德推理能力如何发展，这项工作由美国心理学家柯尔伯格作了深入研究。

### (二) 柯尔伯格的理论

关于道德发展的理论，柯尔伯格是一个集大成者。与皮亚杰不同，柯尔伯格感兴趣的是道德思维。他相信所有人都是道德哲学家，儿童的道德思维和成人的道德思维有明显区别，研究需要确定儿童道德思维向成人道德思维的转变过程。他采用追踪研究，时间达10年之久，连续记录了72个10~16岁男孩的道德判断，并将自己的研究成果去世界各国推论验证，最后提出他的道德发展阶段理论。

柯尔伯格相信人们判断是非更多的是依据自己的良心而非法律或权威，他相信人们的认知发展与判断是非的方式之间有着重要的关系，他使用两难

故事法进行研究。在每个两难故事中，男孩都要求在以下两个方面做出选择：(1)遵守规则、法律或权威人物；(2)为了满足个体需要而采取与规则冲突的行为。海因茨偷药的故事是柯尔伯格两难故事中的一个典型事例。我们结合这个故事，说明柯尔伯格的研究。故事内容如下：海因茨的妻子已经病入膏肓，医生认为只有一种药或许能够挽救他的妻子，因此，海因茨非常想得到这种药。而这种药是镇里一位药剂师最近发现的一种镭化物，是药剂师独有的，并且这种药非常贵。这个药剂师要以 10 倍成本的价格才能卖给他，大概需要 2 000 美元。海因茨千方百计凑钱，只能凑到 1 000 美元。他祈求药剂师救救他的妻子，但药剂师就是不同意。海因茨只好不顾一切，偷走了那副药。那么，海因茨该不该这样做？为什么？柯尔伯格感兴趣的是个体回答的理由，因为这些理由揭示了个体的道德思维。通过分析个体的回答，柯尔伯格提出个体的道德发展存在三个水平、六个阶段。这三个水平分别是前习俗水平(*preconventional level*)，习俗水平(*conventional level*)和后习俗水平(*postconventional level*)，六个阶段分别是前习俗水平上的惩罚和服从阶段、朴素的利己主义和工具定向阶段，习俗水平上的好孩子定向阶段、维持社会秩序定向阶段，后习俗水平上的契约和法律定向阶段、普遍的伦理原则。下面我们具体介绍这三个水平、六个阶段。

### 1. 前习俗水平的道德

大多数 9 岁以下的儿童以及很多少年犯、成人罪犯的道德认知能力处于这个水平。在这个水平，对个体来讲规则是外部的而非内化的，儿童为了得到奖励或回避惩罚而遵守权威制定的规则。这一水平又分为两个阶段。第一阶段是惩罚和服从阶段。儿童缺乏是非善恶观念，他们判断行为好坏主要根据结果。他们做出的道德判断主要是恐惧惩罚，服从权威。例如，支持偷窃的个体认为，偷药不是坏事，因为海因茨准备付钱了，也没有造成其他伤害。反对偷窃的个体认为，海因茨拿药没有征求对方同意，偷药会使他成为一个不可饶恕的罪犯。第二阶段是朴素的利己主义和工具定向阶段。个体为获得奖励或满足个人目的而遵守规范。例如，支持偷窃的个体认为，海因茨没有对药剂师施加什么伤害行为，以后可以把钱还给药剂师，如果海因茨不想失去妻子，他就应该去偷药。反对偷窃的个体则认为，药剂师没有错，他只是想赚钱。

### 2. 习俗水平的道德

大多数青少年和一些成人处于这个水平上。在这一水平上，个体为赢得他人支持或维持社会秩序而遵守规则。这个时候他们能够明确意识并认真考

虑他人的观点。这一水平也分为两个阶段。第一阶段是好孩子定向阶段，道德的行为是那些满足他人需要和期望的行为。这个时候个体的判断常常根据意图，“良好的意图”是非常重要的。比如，支持偷窃的个体认为，偷窃行为是不好的，但海因茨的行为是一个好丈夫应该做的，如果他不偷药挽救妻子才是值得批评的。反对偷窃的个体则认为，如果妻子死了，海因茨不应该受到指责，如果他没有为此去偷药，我们也不能说海因茨无情无义，不过药剂师是自私无情的。第二阶段是维持社会秩序定向阶段，尊重法律权威和履行职责被给予了高度评价，判断是非初步具备法制观念。比如，支持偷窃的个体认为，如果药剂师对生命垂危的人置之不理，这是不应该的，海因茨的责任就是挽救他的妻子，但海因茨不能因此违反法律，他必须赔偿药剂师，并且应为偷窃受到处罚。反对偷窃的个体认为，海因茨想挽救妻子的生命是可以理解的，但采取偷窃的方法是不对的，不管什么情况下个体都应该遵守规则。

### 3. 后习俗水平的道德

柯尔伯格认为，在后习俗水平上的道德推理，建立在自己的道德标准之上，道德判断的依据是个人价值而非习俗标准或权威人物。它分为两个阶段。第一阶段：契约和法律定向阶段，人们认识到法律是反映大多数人意志和促进人类幸福的工具，法律应该保障这一目的的完成，并且得到公正的事实，那些损害人类权利和尊严的强制性法律是否公正是值得怀疑的。比如，支持偷窃的个体认为，在判断偷窃是否违反道德之前，我们必须整体地考虑这件事情，法律对偷窃有明确的规定，但在万不得已的情况下偷药也是可以理解的。反对偷窃的个体认为，法律反映了人们应该如何和谐地生活在一起，海因茨有责任遵守这些规范。我们不能说海因茨偷药是完全错误的，但也不能说他是对的。第二阶段：普遍的伦理原则。个体判断是非的标准是根据在良心基础上形成的道德原则。这种原则凌驾于任何与此产生冲突的法律或社会规则之上。例如，支持偷窃的个体认为，个体必须在破坏法律和挽救生命之间做出选择的时候，挽救生命的原则使偷药行为在道德上是正确的。反对偷窃的个体则认为，海因茨不应该按照自己的意愿或者法律行动，而是应该根据他所认为的一个公平的人在这种情况下的做法去行动。

## 三、关怀道德取向与道德实践活动理论

### (一) 吉利根的关怀道德取向理论

吉利根曾是柯尔伯格的研究生，后来成为他的助手与合作者。她认为柯

尔伯格的道德认知发展观点是不全面的，人类道德除了公正取向，还有关怀取向，女性的关怀取向尤其明显。她的这种观点在理论和实践上都有研究基础。在理论上，她发现大量的哲学、伦理学著作都认为人类社会存在两种不同取向的伦理道德观，即公正和关怀的伦理道德。比如中国有句古话“冤冤相报何时了”其实就体现了关怀取向的道德倾向。在实践上，她让被试描述一个与自己有关的、真实生活中经历的道德冲突，然后向被试提问“问题是什么”、“怎么办”、“这样做对吗”。结果发现，75%的女性表现为关怀取向，25%的女性主要运用公正取向；79%的男性表现为公正取向，7%的男性关怀和公正并重，36%的男性没有表现任何关怀取向。

吉利根通过访谈研究，得出女性关怀取向道德的发展顺序，她认为，女性道德发展要经过三个水平。

水平一为前习俗道德，特点是关心自我利益和生存。在这个水平上，自我是关心的唯一目标，自我生存的观念尤为重要。此时，他们逐渐意识到想要的和他们应该做的之间的差异，并实现从自私到关心责任的过渡。

水平二为习俗道德，特点是关心责任和关怀别人。在这个水平上，取悦别人的需要先于自我利益，能够牺牲自己的利益，承担关怀别人的责任。这时女性会对他人负责以使自己善良，对自己负责以使自己的需要得到满足。

水平三为后习俗道德，特点是对自己和他人普遍的关怀。很少有个体达到这个水平。在这个水平上个体不再感到无力和屈从，而是积极地进行道德决策，并关心道德决策对自己和他人产生的后果。在这个阶段，关怀成为普遍的义务。

吉利根的关怀道德理论强调了道德的关怀取向，重视性别差异问题，重视“真实生活”中的道德推理问题，这是她在道德发展理论上的贡献。同时，她的理论也引起了争议，具体表现在以下几个方面：第一，是否真正存在两种道德取向？或者说道德发展是否存在性别差异，研究的结论并不一致，甚至相互矛盾。第二，吉利根对于社会环境在道德判断和道德取向影响上的作用没有给予足够重视。第三，政治、经济、社会结构对女性道德判断产生了影响，因此，吉利根“关怀”理论的一个重要假设——男女两性在童年期的人际关系的差异，导致男女两性以不同方式形成他们关怀或公正的道德取向——无法得到证实。不管怎样，吉利根的关怀道德理论拓展了人们的道德观点。

### 专栏 4-1 文化心理学的道德观

吉利根认为柯尔伯格的道德理论忽略了关怀道德取向。她认为女性形成关怀道德取向，男性形成公正道德取向，这两种倾向反映了男性文化和女性文化的差异。吉利根初步考虑了文化对个体道德发展的影响。当前道德发展研究中出现一个很新的领域就是文化心理学。文化心理学的提出者认为，思想、意义、情感和行为因文化的不同而变化。他们考虑特定文化中的意义建构，认为不存在道德发展的一般的心理机制。他们假定，心理并非独立自主的过程，其只能通过与文化发生紧密联系而存在和发挥作用。人类心理与文化环境是相互生成、相互影响的关系，因而，道德观念也必然是由人们生活于其中的文化世界所塑造的。比如中国法官和西方法官断案，就反映了文化的差异：中国法官考虑的一个很大成分是情理。何谓情理？就是说一件事情，我们不但考虑形式上合不合法，还要考虑人情和义理，但形式和情理可能相矛盾。西方社会则严格遵守一种形式契约的精神，即使从情理上推知这个人犯了罪，如果缺乏形式上的有效的证据，缺乏人证、物证，法官就不能判定他有罪。这种法律可能失之过宽，但却避免了冤枉无辜的可能性。再比如父亲杀了儿子和儿子杀了父亲，同样是一个杀人行为，在西方两个案件判刑会是一样，在中国儿子杀父亲判刑更重，因为除了杀人罪外，还有大逆不道的罪。这两个例子反映了文化对于道德的影响。

文化心理学认为，文化是被其社会成员依据自己的价值标准接受下来的，以实现该文化体系特有的道德目标。他们把文化作为道德研究的一部分，认为文化影响了个体的道德观。因此，他们强调道德的多元性，提倡接受各种各样的道德观点，认为“抽象”而普遍存在的一般道德原则是不充分的，因为不能解释文化的差异。文化心理学作为道德发展研究的一个新领域，对道德发展作了独特分析，值得我们分析推敲。

#### （二）尤尼斯的道德实践活动理论

美国心理学家詹姆士·尤尼斯等人在继承和批判道德认知理论的基础上

提出了道德发展的实践活动理论。他认为青少年期的社会参与经验会对其道德发展产生持久影响。

尤尼斯等人曾以一所天主教学校的中学生为研究对象，考察了参加学校发动的社会服务活动，即义务为无家可归者发放救济餐的影响。结果表明，这种活动经验会对学生产生积极影响，活动后，许多学生放弃了对被救助者的消极态度，而把无家可归看作是一种因贫困而造成的现象加以关心。同时，学生也转变了他们的自我认识，对未来的看法也发生了变化，并认为自己能够运用智慧和力量纠正社会问题。因此，尤尼斯认为道德实践活动影响个体的道德发展。研究表明，参加无偿社会服务是高中生遵守规则行为、非常规行为以及违规行为和态度的一个有说服力的预测指标。参加道德实践活动是促进一种长期的政治-道德取向的要素，通过道德实践活动，青少年有机会把自己看作一个历史传统的参加者，从而对个体的道德取向产生程度不同的、长久的影响。

尤尼斯认为，社会关系和社会环境是个人道德的源头，对人性和社会的尊重是道德行为的根本机制，道德发展的实质是逐渐形成对他人、对社会乃至对人类的尊重情感，这是道德行为自然流露的根源。活动是个体的道德同一性和尊重情感形成的基础。道德教育的使命就是让个体通过社会参与活动培养起这种尊重的品质。研究表明，青少年实践活动还没有充分融入道德发展的研究中，因此，要重视道德实践活动。道德实践活动至少可以起到如下作用：可以帮助青少年在社会历史环境中为自我定位；可以促使青少年联系他人反思自身；可以推动他们对所处社会的政治和道德状况进行反思，并勇敢地承担一定的社会责任。在道德自我形成和发展的过程中，参与社会活动的经验发挥着至关重要的作用。

尤尼斯认为，道德可以看作是从非理性的、习惯性的行动中演绎而来的东西，它在平时不易发觉，当恰好碰到有人需要帮助时就显现出来了，因此，要重视习惯的培养，青少年经常参与道德实践活动，就会形成道德习惯，从而在恰当的时候表现出道德行为。尤尼斯结合美国社会的政治、经济、政策的一些实际，提出了以社区服务为核心的道德教育干预措施，实验也取得了明显效果，这充分说明了道德实践理论的可取性。

吉利根强调了道德的关怀取向，尤尼斯则认为，尊重是道德行为的根本机制，因此，在道德情感的重视上，吉利根的关怀道德理论与尤尼斯的理论是一致的。

#### 四、亲社会道德理论

艾森伯格的亲社会道德理论也是针对柯尔伯格道德认知理论的问题提出的。艾森伯格认为，柯尔伯格研究所用的两难故事在内容上几乎都涉及法律、权威或正规的责任等问题，因此他研究的是儿童道德判断推理的禁令取向的推理。艾森伯格区分并设计出另一种道德两难情境——亲社会道德两难情境。亲社会道德两难情境的特点是：“一个人必须在满足自己的愿望、需要和(或)价值与满足他人的愿望、需要和(或)价值之间做出选择，助人者的个人利益和接受帮助者的利益之间存在着不可调和的矛盾。”在亲社会道德两难情境中，故事的主人公是唯一能提供帮助的人，但助人就意味着自我牺牲。借助于亲社会道德两难情境，艾森伯格及其合作者进行了许多纵向和横向研究，在此基础上归纳、总结出了关于儿童亲社会道德判断的五个阶段：

阶段1：享乐主义的、自我关注的推理。助人与不助人的理由包括个人的直接得益、将来的互惠，或者是由于自己需要或喜欢某人才关心他(她)。

阶段2：需要取向的推理。当他人需要与自己的需要发生冲突时，儿童对他人身体的、物质的和心理的需要表示关注。儿童仅仅是对他人需要表示简单的关注，并没有表现出自我投射性的角色采择、同情的言语等。

阶段3：赞许和人际取向、定型取向的推理。儿童在证明其助人与不助人的行为时，所提出的理由是好人或坏人、善行或恶行定型形象，他人的赞许和认可等。

阶段4：这一阶段又分为两个子阶段。阶段4a：自我投射性的移情推理。儿童的判断中出现自我投射性的同情反应或角色采择，他们关注他人的权利，注意到与一个人的行为后果相联系的内疚感或肯定情感。阶段4b：过渡阶段。儿童选择助人与不助人的理由涉及内化了的价值观、规范、责任和义务，对社会状况的关心，或者是提到保护他人权利和尊严的必要性等。但是，儿童并没有清晰而强烈地表述出这些思想来。

阶段5：强有力的内化推理。儿童决定是否助人的主要依据是他们内化了的价值观、规范或责任，尽个人和社会契约性的义务，改善社会状况的愿望等。此外，儿童还提到与实践自己价值观相联系的否定或肯定情感。

艾森伯格认为儿童日益发展的移情能力能够推动其亲社会道德推理的发展。移情有发展，个体才更可能从对方角度思考，更多地考虑对方，从而对别人的需要更敏感，其道德推理能力的水平也越高。

研究者利用艾森伯格的亲社会道德两难故事，在不同国家得到了大致相似的结果，这说明了艾森伯格亲社会道德理论具有一定的普遍性。

## 五、社会学习理论

社会学习理论是班杜拉提出的。班杜拉既反对行为主义完全忽视人的主观因素包括人的认知因素对道德行为影响的观点，也对柯尔伯格过分看重认知、判断、推理在道德发展中的地位提出异议。

班杜拉提出了双向决定论，认为人的发展反映了人、人的行为和环境之间的交互作用。儿童可以通过自己的行为影响环境，同样环境也对儿童的行为产生影响，这是一个双向的关系。人的道德的形成与发展也是个人与环境相互作用的社会化过程。

班杜拉强调替代强化在儿童道德发展中的作用。大量研究表明，儿童的许多行为没有直接受到强化，而是在观察别人行为时，别人行为受到的奖惩影响了儿童学习或抑制这种行为，这个过程就称为替代强化。比如，其他个体的不良行为受到教师的惩罚，儿童可能会避免犯类似的错误；如果其他个体的不良行为受到称赞，儿童就可能尝试这种行为。由此可见，榜样行为受到的奖惩影响了儿童今后可能出现的道德行为。同时，班杜拉也强调自我强化在儿童道德发展中的作用。所谓自我强化，是指儿童已经建立了自己内部的行为准则，他们依靠这种行为准则指导自己的行为：当儿童的行为符合这个准则时，则奖励自己；当行为违反这个准则时，则惩罚自己。

班杜拉认为我们一生中形成的大多数习惯都可以通过观察别人和模仿别人的活动而获得，儿童的大部分道德行为也是通过观察学习获得和改变的。观察学习包括四个相互联系的过程：注意过程，保持过程，动作表征过程，动机过程。他认为，首先，个体必须注意到榜样，只有这样才可能模仿榜样的行为。其次，个体如要在榜样不在场的情况下做出榜样的行为，他必须记住榜样的行为。再次，个体只能通过模仿粗略地学习到新动作，如果要做出和榜样一样的行为，必须再现榜样的完整行为，这一般很难做到。班杜拉认为，个体会在实际完成动作的信息反馈基础上经过自我调整逐渐地改进，接近榜样行为。最后，特定社会环境对行为动机产生的驱动作用，会决定个体是否将习得的行为认知模式外显操作。

道德发展的社会学习理论强调观察学习在儿童道德行为中的重要性。该理论认为，道德观念和行为可以经过后天的观察学习形成和改变。他们考察儿童如何学会区分社会认可和社会反对的行为方式，儿童如何形成自己的行

为标准，怎样为儿童选择道德榜样，榜样行为不一致对儿童道德发展产生怎样的影响，父母教养方式对儿童道德行为的影响，社会环境如何影响儿童，儿童又如何对社会环境做出反应等，从而帮助人们理解儿童。当然，道德发展的社会学习理论也存在一些缺陷，该理论忽视了遗传素质以及成熟时间表对心理发展的作用，同时由于采用实验室实验的方法，也影响了其研究结论的外在推广效度。

### 第二节 青少年道德和价值观的发展特点

20世纪80年代以来，许多研究者已经认识到，道德发展的内部过程比柯尔伯格的理论描述得更复杂，它至少包括四个过程：道德敏感性，道德判断，道德动机和道德品质（寇彧，1998）。这也正如前文中我们提到的，我们需要研究道德三种品质——道德认知、道德情感和道德行为。

#### 一、青少年道德认知的发展

道德认知发展理论的代表人物是皮亚杰和柯尔伯格，他们的理论我们在第一节中已经作了介绍。研究者在皮亚杰和柯尔伯格道德理论的基础上，作了大量研究，揭示了青少年道德认知发展的特点。

我国心理工作者对皮亚杰的道德认知理论作了验证。李伯黍等人研究探讨了儿童青少年对行为原因和后果的道德判断，发现从小学三年级起，绝大多数儿童已经能从行为原因或因果关系上来判断。儿童道德发展研究协作组（1982）考察了5~8岁儿童道德观念的发展，发现在行为意向和行为后果的判断上，5岁儿童大多根据后果判断，7岁儿童已经发展到意向性判断占优势，9岁和11岁儿童意向性判断同样经历着从客体性判断到主体性判断的过程。研究同时发现，我国儿童对成人的惩罚公正性的判断，其发展趋势与皮亚杰的发现一致，但我国儿童根据行为本身作出好坏分析判断的转折年龄在8~9岁，皮亚杰的结论则是11~12岁。李伯黍等对公私观念、集体观念的研究表明，5岁儿童已经具有一定的分辨公私关系的能力，多数7岁儿童认为损害公物的行为更坏，9岁的儿童持这种意见的人数已经占绝对优势，11岁儿童已经能从抽象的集体主义原则对公私关系作出稳定的判断。

柯尔伯格的道德发展理论具有跨文化的一致性。科尔比（Ann Colby）及其同事进行的一项二十多年的追踪研究表明，在青少年期，使用前习俗水平

道德推理的比例迅速下降，使用习俗水平推理的比例则有上升。对我国青少年进行的研究表明：我国儿童青少年道德推理的水平高于美国同龄儿童（程学超等，1992）。

在道德观念的发展上，研究发现，我国小学儿童从7岁起集体道德意识开始出现；从行为者的行为动机方面做出道德判断的转折时期出现在9岁前后。对我国5~11岁儿童分享观念的发展研究表明：分享物品和人数两者之间的关系，是影响儿童分享倾向的重要因素，对一般物品的分享观念，自9岁起同情和重视他人的需要开始占支配地位，7~9岁之间，儿童分享观念有了很大发展。在利他观念的发展上，我国小学二年级儿童已能在有选择的条件下助人，懂得意向的重要性，能理解不需外部奖赏的利他行为，到了小学四年级，儿童基本上能够摆脱遵从权威的束缚，自愿引发助人行为，但利他观念到小学六年级仍未得到完全发展。对儿童亲社会行为认知的研究表明，儿童亲社会行为的认知在5~14岁期间随年龄增长，其发展趋势为从笼统向分化、从简单到复杂，表现为对亲社会行为的归因种类增多，对各种行为原因的区分也更精细。随年龄增长，5~14岁儿童对亲社会行为的态度表现为如下趋势：由随机的不明确的评价，向积极的乐观的评价发展，而后进入中性评价。

### 二、青少年道德情感的发展

道德情感是人的道德需要是否得到满足所引起的一种内心体验，它反映、伴随并影响人的道德认知和道德行为。相对而言，道德情感发展的研究成果较少。对于青少年的道德情感发展，我们主要从小学儿童、初中学生和高中生三个年龄阶段进行分析。

李怀美等人设计了一套问卷，调查了小学二、四、六年级儿童的道德情感发展。<sup>①</sup> 问卷内容包括五个道德情感范畴：爱国主义、良心、荣誉、义务和幸福，每个范畴包括4个试题，共20道题目。每个题目根据道德情感的不同水平拟定了5个答案：自然的、直接的情感，它以直接感受到的痛苦和快乐为依据；对直接的个人得失的预测引起的情感；不是个人意愿而是按照社会反应而行动的情感；不管是否自愿，由必须遵守道德行为准则的外部作用力引起的情感；以已被内化并结合成为自我的抽象道德观念为依据，这种道德观念不仅是自觉的，而且成为一种激励的力量。结果表明：每个年级都

<sup>①</sup> 李怀美. 中小学生道德情感发展的研究. 心理发展与教育, 1989(3): 1~6

有道德情感的5级水平，随着年龄增加，高级水平逐步增加，低年级从第3级向第4级转化，中年级以第4级为主，高年级大概有一半的个体达到第5级水平。另外，小学三年级是道德情感发展的转折点，小学儿童对不同道德范畴表现出的道德情感略有差异，义务感最强烈，荣誉感次之，良心和爱国主义再次之，幸福体验最差。

初中阶段正是由儿童向青年过渡的时期，他们在道德情感发展上，显示出与众不同的特质，他们对教师的爱由盲目听从转向自觉，并有一定的选择性；在同学关系中，友谊成为他们心理生活的重要内容，人际交往转向双向互助互爱的尊重，友爱感成为中学生心理发展的动力源和兴奋点。有心理学家对中学生道德情感的社会性水平进行追踪研究，发现中学生道德情感社会化发展趋势存在三级水平：第一级水平是利己，表现为只顾自己，不顾别人，对集体无情感，与同学不团结；第二级水平表现为重感情，讲义气，能与同学和睦相处，但常与几个小团体亲密无间，这个时候他们尚未认识到情感的社会意义；第三级水平表现为自觉热爱集体，具有集体荣誉感、义务感和责任感。随着年龄增长，越来越多的青少年达到第三级水平，第一级水平的人数随年龄增加而减少。

高中时期是青少年从生理成熟向心理成熟的过渡时期，是认知、情感、意志、性格和人生理想、信念确立和整合的阶段。这个年龄段的道德情感发展表现为如下特点：自我意识的独立性增强，学会观察周围和解剖自己，开始寻求生活意义；对人、对社会生活的感受日益增强，对社会、对老师、对他人、对自己、对国家的接纳更加敏感，尊严感和害怕挫折的焦虑上升；同时，在这一时期，个体的理想自我和现实自我处于矛盾状态。

### 专栏 4-2 对麻木的心灵施行“手术”

案例：一名叫大伟的高三学生，他头脑聪明，却痴迷于武侠小说。老师们苦口婆心地教导他，却起不到丝毫作用。在一次课上，教英语的张老师让大伟背单词，发现他又在看武侠小说。张老师当着全班同学的面说：“大伟，你真没出息，你不仅糟蹋爹娘的钱，还耗费自己的青春。如果你能考上大学，全世界就没有文盲了。”这句话深深地刺疼了大伟，他“蹭”地跨到讲台指着张老师说：“你不要瞧不起人，我此生必

定要上大学。”说着把武侠小说撕得粉碎。后来，大伟第一年高考差了100多分，第二年差17分，第三年竟超过了80多分，考上了京城一所很有名的大学。

遭受张老师如此“残酷歧视”的不只张大伟。在张老师家里珍藏的一张照片上的、在巴黎埃菲尔铁塔下微笑的一位书生，就在18年前遭受过比这更残酷的歧视。原来张老师对像大伟一样的学生，是用锋利的刀子给他们做心灵的“手术”。

有些学生在外在的诱惑面前，迷失了自我，找不到正确的方向。老师和家长可能为之忧心如焚，而他们自己却浑然不觉。用常规的说服教育的方法，实在没有办法让他们回心转意。这时候，学生的心灵几近麻木。怎么办呢？张老师用刻刀在他们的心灵刻下最疼的一刀，给予他们以瞬间的极大的刺激，让学生暴发出自我觉醒的力量，以此使之回到正确的轨道上来。这一“歧视性”的手法是很特别的，因为对有的学生，一般的鼓励是没有用的。我们想张老师绝对不会是一个不懂维护学生自尊心的老师，也绝不是一个对学生恨铁不成钢的老师。他对学生的猛然一击，包含着无限深情的爱。只要能使学生浪子回头，他愿意接受学生对他的误解和怨恨。这是一种高难度的教育技巧，我们在工作中要慎之又慎地使用这把“手术刀”，真正把需要治疗的学生救治好。

### 三、青少年亲社会行为的发展

青年人在公共汽车上不能为老弱病残让座的事，常常导致舆论的批评。这意味着青少年的亲社会行为现状不容乐观。

所谓亲社会行为是指符合社会道德规范要求的、有益于他人和社会的行为。与亲社会行为相近的概念是利他行为。利他行为不但强调行为上的利他，也强调动机上的利他，而亲社会行为只强调行为上的利他，行为的出现可能是利他动机引起的，也可能非利他动机引起的。

传统亲社会行为包含助人、合作、分享和安慰，下面分别介绍这几个方面行为的发展。

研究者认为助人行为起源于婴幼儿时期。助人行为随着年龄的变化表现出不同的发展趋势，从幼儿到小学中期，儿童的助人行为呈增长趋势并且逐渐达到最高峰，到了青少年早期，则呈下降趋势，公交车让座的事例说明了

这一点。紧急情境下的助人行为则在个体身上发生得较晚。

儿童在出生后第二年，交往的同伴开始能够围绕共同的主题进行角色转换和角色轮流，绝大多数 18~24 个月的儿童可进行合作游戏。同时，他们也表现出更多的与成人合作的倾向。随着年龄的增长，交往经验的增多，儿童间合作的目的性、稳定性逐渐增强，他们能够为实现共同目标而努力。另外，他们的合作范围不断扩大，逐渐由两人间的合作发展到三四人之间乃至更多的人之间的合作。合作行为及合作解决问题的策略随年龄不断提高，并且日趋多样、复杂和有效，小学五年级是合作策略发生转折的关键期。但也有研究者发现，儿童进入学龄期后，随着交往经验的增多，竞争意识逐渐发展起来，使合作行为随年龄的增长出现了下降趋势，因而学龄期以后的儿童的合作倾向随年龄增长逐渐减弱；但从初二开始一直到高一，儿童的合作倾向又出现了转折，这时个体同伴交往的需求高涨，为了被同伴接纳，个体就必须减弱自利意图，增强利他意图，因而又出现了合作的高峰。

婴儿 12 个月时就已表现出指向动作的分享行为。例如他们会把物体放在人们的手上或大腿上，然后继续操纵这个物体，这是分享行为的萌芽。12~24 个月婴儿的分享行为随年龄增加很快，24~36 个月婴儿的分享行为则随年龄增长而下降。还有研究发现，学龄儿童由于自我意识增长的需要，越来越关注教师和他人的评价，因此，分享行为又开始增多，7~10 岁儿童中有 77% 愿意和人分享，11~16 岁的儿童 100% 愿意和人分享(赵章留,2006)。

安慰行为包括注视悲伤者哭泣、呜咽等行为。研究表明，这些行为反应随年龄增长而增加，并逐渐表现出形式的多样化，出现了一些其他的反应，比如寻找看护人等。

### 专栏 4-3 亲社会行为的范畴

亲社会行为是一种有利于他人和社会的行为。尽管作出亲社会行为的个体其动机各不相同，有的出于利他动机，有的出于非利他动机，比如减轻自己的内在焦虑、迫于社会的压力，但是毕竟其行为是积极的、值得社会提倡的，因此，我们需要培养亲社会行为。

亲社会行为是一种潜在特质，研究者想要研究它，必须给它一个操作化的定义，从而规定它的范畴。传统的亲社会指有益于他人和社会的

行为，它的范畴界定为合作、分享、安慰、分享等。但这个研究范畴有一个问题，它是研究者确定的，未必是青少年认可的，因此，大量培养亲社会行为的研究也发现，研究者的努力收效甚微。而尤尼斯的道德实践理论提出，参加道德实践活动，可以促进青少年道德的发展。他采取以社区服务为核心的道德教育干预措施，取得明显效果。换句话说，研究者确定的亲社会行为的范畴没有足够的代表性，我们必须了解青少年自己认可的亲社会行为。

研究表明，青少年群体认同的亲社会行为大致为：①调节行为（谦让，幽默，鼓励，赞美等调节他人情绪、使之改变不良状态的行为）；②帮助行为（捐赠，合作，紧急或非紧急情况下的物资、体力等的援助性行为）；③分享行为（将自己的物品、机会等给予他人的共享性行为）；④利他行为（只顾他人利益、不考虑行为代价、不图任何回报的无私行为）；⑤习俗行为（微笑，问好，和颜悦色等礼貌行为）；⑥包容行为（团结他人，邀请他人参加群体活动等吸纳性的行为）；⑦公正行为（主持正义，见义勇为，在朋友遇到麻烦时挺身而出等支持性行为）；⑧控制行为（终止他人的打架、谩骂等不友好或攻击性的行为）。可以发现，这些亲社会行为的范围远远超过传统界定的行为，我们必须对这些行为加以研究，在此基础上，才能采取有效措施，培养青少年良好的亲社会行为。

#### 四、青少年攻击行为的发展

团中央青少年研究中心在 2002 年对 10 个城市 6 000 人的调查表明，在中小学校学生中，受过别人“威胁、打骂”的占 41.2%，被别人勒索钱物的占 31.4%。这些数据揭示，青少年的攻击行为应该受到研究者足够的重视。

对于攻击行为，我们采用巴龙和里查森 (Baron & Richardson) 的观点，认为攻击行为是以伤害某个想逃避此种伤害的个体为目的的任何形式的行为。对于攻击行为的类型，研究者主要从两个方面对其作了分类：依据意图或目的把攻击行为分为仇视性攻击（打架斗殴）和工具性攻击（抢劫）；心理学家巴斯 (A. H. Buss) 则依据身体的和语言的、积极的和消极的、直接的和间接的三个标准把攻击行为分为八种类型（例如，身体的 - 积极的 - 直接的行为，语言的 - 消极的 - 间接的行为）。

青少年攻击行为的发展表现为以下趋势：幼儿园儿童不仅表现出更多的攻击性，他们的争吵和打架更多是为了玩具和其他物品，这个时候他们更多依靠身体上的攻击；小学生的身体侵犯和其他形式的反社会行为都明显减少，但他们对直接的挑衅采取攻击行为，仇视性攻击逐渐增多；在青春期，打击和仇视性攻击迅速上升，大约在 13~15 岁处于高峰，此后迅速下降，虽然攻击行为的绝对数量在下降，但反社会行为的程度却在增加，从而导致青春期的犯罪现象随年龄增长而增加。2004 年《大河报》报道了这样一则消息：2 月 15 日晚，21 岁的白某，用鞋带将 15 岁少女刘某勒死，然后抛于邻家的粪池内，起因是他走路时，不小心将水溅到了刘某裤腿上，刘某骂了他，因恼怒而起了杀人之心。研究者道奇（Dodge）认为，社会信息加工模型皆是个体攻击行为的产生机制。他认为，社会信息加工包括五个步骤：编码、解释、反应搜索、反应评估和抉择、反应执行，如果个体在社会信息加工的某个环节出现偏差或缺陷，都有可能导致攻击行为，并陷入恶性循环之中。高攻击性儿童通常“误解”别人的意图，因此，我们需要引导青少年对他人行为进行正确归因，这有利于减少青少年的攻击行为。同时，这个时期的攻击行为还有一个特殊表现，就是欺负弱小同伴和低年级儿童，这种欺负行为对于个体发展极为不利。网上有这样一则消息：本人长期代写中小学生寒暑假作业，替中小学生欺负其他同学，代替学生父母开家长会。收费标准：欺负同学（身高 1.3 m~1.4 m）15 元，（1.4 m~1.6 m）18 元，（1.7 m~1.9 m）价格面议。这个消息虽然好笑，但也反映了青少年中存在欺负现象。很多学生不愿意上学，或者恐惧上学，究其原因，与他们在学校中受到同伴的欺负也不无关系。根据一项调查，92% 的学生曾被同学欺负，其中每四个就有一个几乎每天都受委屈，例如被同学取难听的外号或嘲笑。这种现象让人深感担忧。人民网 2005 年发表一则消息：《贫困女学生遭 4 室友围殴 3 分钟内连挨 16 耳光》。这种欺负事件成为一种不可忽视的现象，它应该引起社会的关注与深思。

### 五、青少年价值观的发展

价值观是关于事物具有不同价值的看法、观点或观念体系，体现在人们对人生价值的看法和对生活意义的评价以及行为方式的选择等方面，人生观是它的重要组成部分。它是个体在社会生活实践中逐渐形成的，一旦形成，就相当稳定。家庭、学校、同辈群体和大众传播媒介是青少年学习和建立价

价值观的主要渠道。

研究表明，小学阶段的儿童已经开始对人类、自然及社会现象产生兴趣和疑问，但尚未形成价值观，到初中阶段，价值观开始萌芽，高中阶段价值观才初步形成。

我国对于价值观的研究主要涉及两个维度：个人 - 社会关系（包括集体、朋友、父母、权威等）；人生价值观。在价值观研究中，关于个人主义 - 集体主义取向的研究最多。王重鸣等人（1997）的研究表明，总体上，青少年的价值观偏向集体，同时也表现出在愿意归属集体的前提下仍想保持自己的个体，这一特点随年龄增长越来越明显。公私观念是如何看待和处理公与私的关系，也和个人主义 - 集体主义的价值观有关。张进辅（1993）的研究表明：青少年关于公私关系的基本观点按比例依次为：公私两利→先公后私→大公无私→先私后公→自私自利；同时，从初中、高中到大学集体主义取向逐渐减少。林崇德、寇彧（1998）对青少年的四种价值取向（接受权威、平等主义、个人主义、基于需要的表达）的研究表明：随着年龄增长，青少年的权威价值取向降低，平等价值取向微弱下降；初高中阶段的青少年最重视平等价值取向，其次是个人主义的价值取向，最不重视“需要表达”的价值取向，并且青少年的价值取向没有性别差异。

在价值观测量工具中，罗基奇（Rokeach）的价值观调查表应用最为广泛。这一价值体系包含两种目标体系：终极性价值观和工具性价值观。终极性价值观包括舒适的生活、成熟的爱、社会承认、真正的友谊、自尊、成就感、世界和平、平等、自由等，工具性价值观包括有抱负、心胸宽广、钟情、独立、富有想象、整洁、负责任、自控等。黄希庭等人（1989）采用罗基奇的价值调查表，对我国青少年的人生价值观的研究表明：我国青少年学生的价值观总体上是相当一致的，表现在不同年级和性别的青少年的价值观趋势是一致的；随着年龄的增长，青少年对“自由”、“成熟的爱”、“社会承认”等终极性价值观，“钟情”、“独立”等工具性价值观的重要性评价逐渐增高，对“世界和平”、“富有想象”的评价逐渐降低；在某些具体价值观上存在性别差异，男性更看重勇敢，女性更看重自尊；青少年的价值观存在很大的差异性。黄曼娜（1999）研究发现，当代青少年学生认为最重要的终极性价值观是“合家安宁”、“自由”、“自尊”、“国家安全”；最重要的工具性价值观是“有抱负”、“胸怀宽广”、“有能力”、“诚实”。同时当代青少年学

生的价值观更为多元化；个人取向增强，社会取向减弱；利己意识上升，利他意识下降。

张进辅(1998)采用自编词汇选择问卷对大学生的人生价值观进行了调查，结果表明：大学生最为重视的人生价值目标依次为事业成功、国家强盛、纯真爱情、身体健康、心情舒畅、真诚友谊、家庭和睦、美满婚姻、世界和平，而一些价值目标诸如奉献社会、光宗耀祖、超度灵魂则排序靠后；大学生最愿意采用的价值手段为拼搏进取、诚实守信、深谋远虑、勇于竞争、量力而行、百折不挠、自我控制、洁身自好、随机应变、埋头苦干，而甘为人梯、循规蹈矩、委曲求全则排序靠后。总体上，在人生价值目标和手段上男女大学生存在较大一致性，但也表现出某些性别差异，比如独立自主、世人仰慕，洁身自好、不择手段。

### 专栏 4-4 巧用道德教育方法

#### 案例一：辩论会

王老师在查寝室时，发现张潮等几个同学正在打牌抽烟。他想如果立即批评，效果肯定不好，于是对他们说：“现在我不批评，也不处分你们，我找几个辩手，跟你们辩论一下，如果你们赢了，就当未发生任何事情，如果输了，你们知道该怎么办。”

下午第三节课，“道德模拟法庭”正式开庭，主题是“吸烟的弊大于利”。

一开始，同学们因逆反心理，都希望反方张潮他们赢，并高喊：“张潮，我们支持你，优秀辩手有什么了不起？”但经过一阵唇枪舌剑，反方渐渐招架不住，最后终于“雄不起”了。王老师抓住时机，一敲讲台：“辩论结果已一目了然，辩论到此结束。”

第二天，王老师走进办公室，张潮他们主动写的几份反思录正躺在他的桌子上。

#### 案例二：心理暗示改变恶习

越战时期，美国一所新兵训练营从劳教所接受了一批新兵。这批新兵肚子里墨水儿不多，身上恶习却不少，怎样把他们训练成合格的军人

显然这是一个令人头疼的问题。训练营的军官们发明了一个“怪招”——有计划地精选一些家信发给大字不识几个的新兵，让他们学着读、照着抄。信的内容是什么呢？无非是告诉家人自己在军队里养成了新的生活习惯，如每天早上刷牙，晚上睡前洗脚，衣服鞋袜放得整整齐齐，按时作息，不酗酒了，不打架了，等等。说来也怪，一段时间后这批新兵还真的克服了原来许多坏习惯，变得军容整齐、精神焕发了。很显然，心理暗示在这里起了至关重要的作用。

在第一则教育案例中，老师针对中学生自尊心强又一定程度上存在着逆反心理的特点，采取了迂回的策略，巧妙地利用学生争强好胜的心理特点，组织学生进行辩论，使学生自己教育了自己，收到了曲径通幽的效果。第二则故事虽然是关于怎样培训军人的，但对教育学生很有借鉴意义。两则故事的做法表面看来有些不同，但都用了让人容易接受的方式，取得了很好的效果。

### 第三节 青少年的态度学习

百分百代表完美，我们都在期待百分百，那么什么是百分百？

如果把 A、B、C、D……X、Y、Z 这 26 个英文字母分别等于百分之 1、2、3、4……24、25、26 这 26 个数值，我们会得到奇怪的、有趣的结论：KNOWLEDGE(知识)： $11 + 14 + 15 + 23 + 12 + 5 + 4 + 7 + 5 = 96\%$ 。LOVE(爱情)： $12 + 15 + 22 + 5 = 54\%$ 。LUCK(运气)： $12 + 21 + 3 + 11 = 47\%$ 。MONEY(金钱)： $13 + 15 + 14 + 5 + 25 = 72\%$ 。LEADERSHIP(领导能力)： $12 + 5 + 1 + 4 + 5 + 18 + 19 + 8 + 9 + 16 = 97\%$ 。这些我们平时看重的东西都不是最完美的，虽然它们非常重要。那么，究竟什么使得我们生活变得圆满？ATTITUDE(态度)： $1 + 20 + 20 + 9 + 20 + 21 + 4 + 5 = 100\%$ 。正是我们对待工作、生活的态度才能使得我们生活达到 100% 的圆满。在这一节中，我们将探讨青少年态度学习方面的内容。

#### 一、态度形成和改变的过程

##### (一) 什么是态度

态度 (attitude) 是习得的、影响个人对特定对象作出行为选择的有组织的内部准备状态或反应的倾向性。由此可见，我们应该从三个方面理解态度含义。第一，态度是一种反应的倾向性或反应准备状态，而不是实际反应本身；第二，态度决定人们的行为选择；第三，态度是经过经验组织或学习而成的，是后天形成的。态度的构成成分为认知成分、情感成分和行为成分。认知成分是指个体对态度对象具有的带有评价意义的观念和信念。在认知基础上，个体产生情绪或情感，形成态度的情感成分，这是态度的核心内容。最后，个体会对态度对象表现出行为意图，即形成态度的行为成分。仔细分析一下，我们可以发现态度和道德有共同之处，道德也是影响人的行为选择的内部状态，也包括认知、情感、行为三个成分。当然，道德和态度也有区别，态度涉及的范围更大，道德的价值内化程度更高。

态度反映个体的价值观，能够调节人的行为，并影响个体对信息的选择，态度的重要性不言而喻。那么如何使个体形成积极的态度？如何改变个体的消极态度？要解答这两个问题我们必须首先了解态度形成和改变的过程。

### （二）态度的形成

人的态度不是生来就有的，而是在社会生活中不断形成的。研究者认为，态度的形成过程实质上是个体社会化的过程，主要通过社会学习获得，是个体通过观察和模仿形成的。我们在前文已经讨论过观察学习，班杜拉认为，态度也是个体观察学习获得的。模仿主要是指对榜样的模仿，学习榜样的态度和行为。模仿有四种类型，一是直接模仿，通过模仿榜样直接学到一定的态度；一是象征模仿，通过大众传播媒介（比如电视）中的榜样学习态度；一是创造模仿，个体将各种榜样的态度和行为方式加以综合，成为全新的态度体系；一是延迟模仿，学习一段时间后才出现态度的模仿。同时，班杜拉认为，态度的社会学习过程中存在三类强化，一是外部强化，个体表现出积极态度就得到赞许，个体表现出消极态度就得到惩罚，从而积极态度得到强化；二是替代强化，他人表现的态度会受到相应的奖赏，个体观察他人的奖赏结果也会使态度行为受到强化；三是自我强化，个体的态度会因自己是否达到自己的目标而自我肯定或自我否定。

克拉斯沃尔和布卢姆则提出了态度形成的价值内化理论。该理论认为，因价值内化水平不同，态度可以在从轻微持有和不稳定到受到高度重视且稳定之间发生多种程度的变化。价值内化的最低水平是“接受”，个体对事物产生注意，比如对志愿活动的关注；稍高一级水平为“反应”，个体不仅产

生注意，还会做出反应，比如参加志愿者活动；进一步内化则达到“评价”，个体参加志愿活动之后获得满意感或愉快感，从而赋予志愿活动价值；最高水平是“组织”，通过组织克服各种不同价值标准的矛盾和冲突，最后成为个人性格的一部分，比如志愿活动的奉献精神成为个人人格的一个组成部分。价值内化的这几级水平，也就是态度变化发展的水平，价值内化到最高级水平的态度，就是品德。

态度也不是一成不变的，而是在互动和交往过程中发展变化的。凯尔曼(H. C. Kelman)认为态度形成经历了顺从、认同和内化三个阶段。第一，顺从，指在社会影响下，个人仅仅在外显行为上与别人一致，这种态度是表面的、外控的，一旦外因消失，它就中止。第二，认同，指由于喜欢某人、某群体或某件事，喜欢和其保持一致或采用与其相同的表现，这种态度带有较多的情绪、情感成分，相对而言，已经比较主动了。第三，内化，指把情感认同的东西跟自己已有的信念、价值观联系起来，给予理智上的辨认，作出是非判断，这种态度一经产生就比较持久，不易改变。

### (三) 态度改变的理论

认知平衡理论的创始人是美国社会心理学家海德(F. Heider)。该理论认为，人的信念或态度如果与其他观点、自身行为发生矛盾，就会有一种动力倾向推动其进行自我调整，从而达到恢复认知上的平衡。他提出了认知平衡理论的基本原则，认为认知的平衡是一种情境，而一旦失去这种平衡，就会产生紧张和恢复平衡的力量。他提出了著名的“P-O-X”模型，P是认知主体，O是作为认知对象的另一个人，X则是与P和O有某种关系的某种情境、事件、观念或第三个人。P、O、X这三者具有情感或态度上的某种联系，态度可以有肯定和否定之分，我们把肯定作为正向，把否定作为负向。当三者之间的关系最终结果为正时，平衡状态得以保持，当三者之间关系最终结果为负，则为不平衡状态，需要做出改变，要么改变主体的态度，要么劝说别人改变他的态度。海德的平衡理论对态度的改变机制提供了一种新的说明线索。但是，也存在不足：首先，人际关系和态度的形成是一个复杂过程，不会只是一个孤立的三角模式。其次，P-O-X模型只有正负的体验方向指标，没有强度指标。认知平衡理论的失误与不足，促使人们从认知角度再做进一步的思考，这样导致了费斯汀格的认知失调理论的出现。

介绍费斯汀格(Leon Festinger)的认知失调理论之前，我们先看下面一则故事：在一个宁静的傍晚，一个老人悠闲地坐在躺椅上，静静地收听收音机的节目。这时，几个顽童的吵闹声打破了寂静，他们的声响太大了，以至于

老人根本不能收听节目。老人于是对那几个孩子说：“如果你们能够用你们最大的声音吵闹，我将给你们每人 10 元钱。”小孩子很高兴，因为别人总是训斥他们，这个老爷爷不但不训斥他们，还给他们钱。于是他们大声嚷嚷，最后拿着 10 元钱高高兴兴地走了。第二天，他们按时来到这里，向老爷爷要钱。老爷爷说：“最近我比较困难，只能给你们 5 元钱。”孩子们想了想，5 元钱也可以，于是又大声嚷嚷，然后拿着 5 元钱离开了。第三天，他们又来到这里。老爷爷说：“我现在连吃饭的钱都很少了，只能给你们 5 分钱。”孩子们一听，很生气，说，“5 分钱我们才不干”，说完，他们怒气冲冲地跑了。老人在以后的日子里终于可以高高兴兴地收听节目了。故事结束了，你有什么启发？为什么小孩子的行为发生了改变？这和我们下面讲到的认知失调理论有密切关系。

认知失调理论认为，认知失调是态度发生变化的先决条件。人类具有一种“一致性需要”，需要维持自己的观点或信念的一致，以保持心理平衡。费斯汀格提出，每一认知结构都是由许多认知元素构成的，这些认知因素之间存在三种情况：协调（吸烟有害健康——我不吸烟）；不相干（吸烟有害健康——我喜欢音乐）；不协调（吸烟有害健康——我吸烟）。如果个体的观点或信念出现不一致或不协调时，即出现认知失调时，就力求通过改变自己的观点或信念，获得一致与协调，以达到新的平衡。具体途径有三：（1）改变行为，使主体对行为的认知符合态度的认知，比如戒烟。（2）改变态度，使主体的态度符合其行为，比如“吸烟能使人保持清醒”。（3）引进新的认知元素，比如“吸烟有害健康，但也有吸烟而长寿者，我就属于这种人”。上面这个故事其实就是认知失调的应用，刚开始孩子把大声喧闹和 10 元钱联系起来，认为喧闹是值得的，可以得到 10 元钱，降到 5 元钱时，也在他们接受范围内，但是当降到 5 分钱时，就出现了不协调，为了保持协调，他们就改变行为，不再喧闹了。

### 二、态度形成和改变的条件

态度的形成和改变的条件包括外部条件和内部条件。外部条件是指青少年自身以外的一切条件，包括强化和榜样人物的选择等。内部条件是指青少年自身的各种因素，包括对态度对象的认知程度、认知失调以及个体自身的心向等。

#### （一）外部因素的影响

态度形成和改变离不开强化因素。家庭、学校、社会、同伴团体对于个

体态度的形成和改变都有重要影响。它们对个体合乎要求的行为给予奖励，对于不良行为给予惩罚或忽视(负强化)，从而导致个体态度的形成和改变。强化除了外部强化外，还有替代强化，替代强化主要是以榜样的行为影响个体态度的形成和改变。促使个体向榜样学习，大体需要按下列顺序进行：首先，建立榜样人物的感染力和可信性，使青少年了解榜样人物，相信榜样人物；其次，刺激青少年回忆态度的对象以及适当态度出现的情境，比如告诉青少年“尊重老人”的态度时，需要告诉他们“尊重”的含义，以及在什么情境下“尊重老人”；再次，榜样人物示范或显示合乎需要的个人行为，只要这样，榜样行为才具有说服力，“身教胜于言传”；最后，显示或介绍榜样人物受到强化后的结果，这样榜样对于个体的影响力才会更大，个体才更容易形成或改变态度。

#### (二) 青少年自身的因素

除了这些外部因素，青少年自身的一些因素对他们态度的形成和改变也有影响。首先，对态度对象的认识，即必须具有态度将要指向的事物、事件或人的观念。比如教育青少年尊重老人，青少年必须了解尊重老人的意义，同时还需要具有行为和相应情境关系的观念，比如尊重老人可以得到他人的赞许等。其次，认识失调。认知失调是态度发生变化的先决条件，当个体的观点或信念出现不协调时，青少年就会改变自己的观点或信念，达到新的平衡。最后，个体要有形成或改变态度的心向。除了对态度对象具有一定程度的认识，出现认知失调之外，个体必须具有形成或改变态度的心向。不协调未必导致个体改变态度，此时，态度学习的心向就非常重要，它是态度学习的一种习惯性倾向。影响个体态度学习心向的条件包括：形成或改变态度是否影响各方面的适应，态度学习获得的强化程度与不学习受到的惩罚或损失的严重性之间的比较等。这些对个体态度的形成或改变都有影响。

态度是后天习得的，因此，在青少年态度发展过程中，必定受到各种因素的影响。社会环境、家庭、同伴团体、教师、青少年的受教育程度和道德认知发展水平等，都对青少年的态度发展产生影响。比如，研究发现，经常看暴力电视节目的美国青少年有更多的恐惧感，他们担心自己在外出的时候会被人杀害，有的甚至对社会失去信心；父母会采用种种办法改变子女的态度，使其接受社会的行为规范；个体会以同伴的态度、观点为依据来调整自己原有的态度，使自己与同伴保持一致。同时，我们发现，智力高的人易于接受新信息，可主动改变自己的态度，改变后稳定性亦大；智力低的人态度改变是被动的，易于被说服，易于接受团体的压力。



1. 如何看待柯尔伯格的道德发展理论。
2. 艾森伯格的亲社会道德理论对道德教育有何启示？
3. 论述道奇关于攻击行为的社会信息加工模型。
4. 论述态度形成的过程。



- 1 周宗奎. 现代儿童发展心理学. 合肥: 安徽人民出版社, 1999.  
350 ~ 389
- 2 林崇德. 发展心理学. 北京: 人民教育出版社, 2002. 390 ~ 392
- 3 陈会昌. 道德发展心理学. 合肥: 安徽教育出版社, 2004. 55 ~ 421
- 4 俞国良. 社会性发展心理学. 合肥: 安徽教育出版社, 2004.  
245 ~ 376
- 5 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2003.  
425 ~ 429
- 6 邵瑞珍. 教育心理学. 上海: 上海教育出版社, 2002. 180 ~ 193
- 7 皮连生. 学与教的心理学. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.  
185 ~ 203
- 8 冯忠良. 教育心理学. 北京: 人民教育出版社, 2003. 475 ~ 480
- 9 陈琦. 教育心理学. 北京: 高等教育出版社, 2005. 337 ~ 356
- 10 莫雷. 教育心理学. 广州: 广东高等教育出版社, 2002. 351 ~ 352
- 11 桑标. 当代儿童发展心理学. 上海: 上海教育出版社, 2003.  
415 ~ 419
- 12 寇彧. 如何评价青少年群体中的亲社会行为. 教育科学, 2005  
(1): 41 ~ 43
- 13 寇彧. 初中生认同的亲社会行为的初步研究. 心理发展与教育,  
2004(4): 43 ~ 48
- 14 赵章留. 儿童四种典型亲社会行为发展的特点. 心理发展与教育,  
2006(1): 117 ~ 121
- 15 黄曼娜. 我国青少年学生价值观的比较研究. 西南师范大学学报

(哲学社会科学版), 1999(5): 83~88

16 程学超, 王美芳. 儿童亲社会道德推理的发展研究. 心理科学, 1992(5): 13~17

17 Eisenberg N, Fabes R. Prosocial development. In: W. Damon ( Series ed. ) and Eisenberg N ( Vol. ed. ). Handbook of child psychology, 5th ed. Vol. 3: social, emotional, and personality development. New Jersey: Willey, 1998: 701~778

# 青少年情绪情感的发展

### 内 容 提 要

本章主要介绍关于青少年情绪情感发展的几种主要心理学理论。这些理论为我们审视青少年的情绪发展提供了不同的视角。青少年期情绪发展主要呈现复杂化、丰富化和过渡性的特点。青少年与父母逐渐增多的冲突、更复杂的友谊和群体关系以及初步萌芽的亲密关系，使青少年的情绪丰富而多层、复杂而不成熟。青春期常出现的情绪问题有孤独、抑郁、焦虑等，从培养积极情绪和克服消极情绪两个方面着手才能更好地帮助青少年克服消极情绪。另外，提高情绪智力能促进青少年学习能力的发展。

青春期从来就被公认为是情绪最不稳定的时期。在这个身心发展的加速期，教师作为青少年的重要他人之一，应该全面深入地了解青少年情绪发展的特点和规律，掌握处理青少年情绪问题的方法，这样才能帮助他们成功地度过这个充满着激情和可能性的年代。

情绪的定义如同心理学中其他术语一样是比较复杂的。一般而言，情绪是人对客观事物的态度的体验。其中，与机体需要相联系的体验叫情绪，是人与动物所共有的；与社会需要相联系的体验叫情感，是人所特有的。这个定义比较概括和宽泛。西方心理学界对情绪的定义总体上都从生理基础、表情行为和主观体验三个方面加以概括。情绪的生理基础是指和情绪有着密切关系的人体许多内部器官活动。情绪的表情行为指个体在产生某种情绪体验的时候，一般会伴随身体各个部位动作、姿势的变化，即身体语言，包括面部表情、身体姿势和语音语调等。情绪的主观体验主要是指情绪反映了个体的需要是否获得满足以及满足的情况如何。情绪可以分成许多类别，如原始情绪包括快乐、愤怒、恐惧和悲哀，与感觉刺激有关的情绪包括疼痛、厌恶和轻快，与自我评价有关的情绪包括成功感、挫败感、骄傲、羞耻、内疚和悔恨，与别人有关的情绪包括爱和恨。

## 第一节 青少年情绪情感发展的理论

许多心理学理论流派都对情绪情感的发展作出了自己的解释，其中精神分析理论的心理性欲发展阶段理论和埃里克森的心理社会发展理论是最为知名的。行为主义则是从条件反射的角度对情绪的发生发展作出了不同的阐述。近些年，由于心理学家们越来越关注社会家庭对人心理发展的影响，因此文化人类学的解释也受到关注。

### 一、经典精神分析理论

精神分析学说的创始人弗洛伊德认为儿童情绪与动机的发展具有阶段性。他把这些阶段称之为“性心理发展阶段”或“心理性欲发展阶段”。这种性的发展指的是力比多的发展，阶段则是依据儿童在发展过程中身体的哪些器官为儿童提供“力比多”的满足来划分的。关于这一点，弗洛伊德有一个说明：“人们大多数以为心理的即为意识的，但是我们则扩充了心理一词的含义，已包括心灵的非意识部分。就性的一词而言，也是如此；大多数人以为这个词和生殖的——或者更精确地说，和生殖器的——含义相同，至于我们，则不属于生殖器的以及无关乎生殖的各事也可以认为是性的”<sup>①</sup>。弗洛伊德这儿所讲的性，不仅包括两性关系，而且具有更广泛的含义，包括儿童的性生活。儿童的性感是普遍的和弥漫的，它包括吮吸、手淫、排泄产生的快感、身体的舒适、快乐的情感，也包括身体上某些部位受到刺激引起的快感。对于儿童来说，引起快感的部位主要是口腔、肛门和生殖器。它们在儿童心理性欲的发展中相继成为兴奋中心，于是就有了口唇期、肛门期、前生殖器期(又称性器期)、潜伏期和青春期(又称生殖期)这五个阶段。

弗洛伊德认为从11岁开始女孩和男孩随着性腺的发达和性器官的发育，先后进入了青春期。他认为青春期是一系列变化的积累。儿童经过了前四个心理性欲期，到了青春期，随着生殖器官的成熟，面临着强烈的解决性紧张的愿望。这就要求一个爱的对象的出现。因此，弗洛伊德认为青少年会吸引大量异性帮助解决其性紧张。弗洛伊德强调青少年期性目的的两种重要成分，并且男女有别。第一个成分是身体肉欲的。在男性，这一目的包含了产

<sup>①</sup> 弗洛伊德. 精神分析引论. 高觉敷译. 北京：商务印书馆，1984. 254

生性产品的愿望，并伴有身体上的快乐感。在女性，身体满足和释放性紧张的愿望也是存在的，但是并没有性产品的排泄。第二个成分是心理精神的，它是情感成分，女生表现得更加突出。可见，青少年既渴望情绪上的满足，也渴望身体上的释放，其中情绪情感上的需要在女性身上尤为重要，但是满足这种需要对于所有青少年的性渴望来说都是重要的目标。

弗洛伊德的女儿安娜·弗洛伊德(Anna Freud, 1895—1982)对青春期精神分析的研究做出了重要的贡献，她认为青春期的儿童力争从父母的控制中解脱出来，建立自己的生活。当他们体验到恋母(恋父)的情绪时，他们就会在父母面前感到紧张和不安，并且只有离开父母才觉得安全。许多青少年在这个时候真的离开了家，而另外许多人则仍在家里，但他们把自己关在房间里，并且，只有当他们跟同伴在一起时才觉得轻松自在。

安娜·弗洛伊德还认为，青少年期儿童的典型特征是充满内在冲突、心理失衡、行为怪僻。一方面，青少年是以自我为中心的，认为自己是人们感兴趣的唯一对象、是宇宙的中心；另一方面，他们又能做出自我牺牲和奉献。他们会建立充满激情的恋爱关系，也会在转瞬之间断绝这种关系；他们有时候渴望完全融入社会，参与团体，有时候又渴望独处；他们彷徨于对权威的盲目服从和反叛之间；他们自私，满脑子想着物质享受，但是他们又充满了崇高的理想主义；他们禁欲又放纵，他们不体谅他人，对自己又暴躁易怒；他们摇摆于乐观主义和悲观主义之间，摇摆于不知疲倦的激情与懒散、冷漠之间。

安娜·弗洛伊德将这些冲突行为的原因归结为青春期身体的成熟，由于身体成熟直接影响了心理功能。随着性冲动的增加，青少年常常会处于一种压力状态，这种压力与由恋父或恋母情结产生的压力稍有不同。而这种压力产生的焦虑、紧张，会引起自我防御机制的发展。自我防御机制能够保护个体在压力情境下产生焦虑体验时达到某种心理平衡。对于青少年来说最重要的自我防御机制是禁欲和理智化。禁欲使青少年完全否认包括性欲在内的驱动力的存在，并且还对青少年的吃、睡和其他基本需求进行限制，使他们通过体育锻炼来消耗体力，宣泄内心的焦虑和不安；理智化则是为了将青少年某种危险的冲动提升到一种抽象的、理性的高度，例如，讨论爱的自由、人生理想和个人的喜好等。这些是青少年处理内心冲动可能的表现方式，同时，也对提高青少年的认知能力和开放的思维方式具有重要影响。

### 二、埃里克森的心理社会发展理论

埃里克森整合了现代社会心理学和人类学研究的发现，描述了人类发展

的八个阶段，在每个阶段，个体都有一个心理社会性任务要完成。个体直面每一项任务都会产生冲突，且伴有两种可能的结果。如果冲突得以解决，一种积极的品质就会得以发展。如果冲突持续下去，或者没有得到完满的解决，那么自我就会整合一种消极的品质，从而受到损害。

青春期是心理社会发展阶段的第五阶段，这个阶段的发展任务是建立自我同一性和防止同一性混乱，体验忠诚的实现。埃里克森强调，青少年期是一个标准的危机期，是冲突不断增长的正常阶段，其特征是自我力量的波动。埃里克森在青少年期最重要的概念就是自我认同或称自我同一性——一种对于自己是谁、将要去向何方、在社会中处于哪个位置的稳固和连贯的知觉。大量的研究表明，青少年的情绪与其自我认同的地位有着密切的联系，不同的自我认同水平与情绪发展中稳定的个体差异模式相联系<sup>①</sup>(见表 5-1)。

表 5-1 不同自我认同水平的情绪与行为相关变量

自我认同水平	情绪与行为相关变量
自我认同感获得：个体为特定的目标、信念、价值确立了个人的承诺，解决了认同问题	内部控制点 道德的、移情的、富于同情心的 受同伴欢迎、不太服从 较有创造性，深思熟虑 学习习惯良好，考试分数高，选修较困难的科目 有能力释放紧张，不敌对
自我认同延迟：经历了认同危机，正在主动提出生活价值的问题并寻求答案	更为深思熟虑，较开放 更多探索，至少暂时是稳定的 焦虑水平高 内化问题和外化问题都突出 道德推理水平高
自我认同提前结束：已经获得了自我认同，但是这种认同并未经历寻求最合适自己时体验的危机	认知上具有灵活性，相信社会刻板定型，服从权威 社会期望高 女孩使用控制性策略 男孩更多敌对性

<sup>①</sup> 雷雳，张雷. 青少年心理发展. 北京：北京大学出版社，2003

续表

自我认同水平	情绪与行为相关变量
自我认同感混乱：对认同问题不做思考或无法解决，对将来的生活方向未能澄清	外部控制点 最不受同伴们喜欢，可能会服从同伴压力 焦虑水平中等 逃避困难的认知任务 选修不太困难的科目

### 三、行为主义理论

华生认为情绪是身体对特定刺激作出的反应。刺激可能由许多微妙的因素所组成，而反应则可能采取多种形式，其中包括原始的内脏成分，也包括许多习惯模式，如打架、拳击、射击、言论等。如果说情绪也是一种行为，那么其中占优势的动作是内脏和腺体系统的动作或一些变化的特定模式。因此，情绪是内隐行为的一种形式。

华生特别强调家庭在儿童情绪发展中的重要意义。他认为，儿童的情绪是由家庭造就的，父母是儿童情绪的种植者、培育者。华生强调情绪是一种“模式反应”，儿童具有三种情绪的基本模式：(1)惧。突然的巨响会引起新生儿惊跳、呼吸停顿，紧接着呼吸加快、血管运动变化、眼睛突然闭合、握紧拳头、抿起嘴唇。大龄儿童会哭叫、摔倒、爬行、走开或逃跑等。身体突然失去平衡也是引起惧怕的直接刺激。(2)怒。身体运动受阻是引发“怒”的反应的直接刺激之一。(3)爱。引起爱的反应的刺激包括皮肤抚摸、挠痒、轻轻摇晃、轻轻拍打。这三种儿童所具有的非习得性情绪是个体在后天环境中发展习得性情绪的基础，而导致情绪发展的机制便是条件反射。此外，华生还研究了儿童的嫉妒和羞耻情绪，认为嫉妒是由于爱的刺激受到限制而引发的反应，属于愤怒的一类。羞耻则与儿童早期手淫动作受到制止有关。

新行为主义者斯金纳在其对情绪的研究过程中提出，情绪是行为倾向，完全可以对情绪进行操作分析；情绪不是行为的原因，而是行为的副产品，不能用生理反应来区分情绪。

### 四、文化人类学理论

文化人类学家强调社会文化环境在个体发展中的重要作用，认为这种作

用在不同的社会制度、经济模式、习惯、道德规范、宗教仪式及宗教信仰下是不同的。著名的文化人类学家有玛格丽特·米德、露思·本尼迪克特等人的思想对青少年研究产生了重要的影响。当代的文化人类学家基本摒弃了过去极端的立场而采用一种综合的观点，同时承认遗传因素和环境的力量。

文化人类学认为，社会文化背景决定了青少年的发展方向，并对青少年与成人社会的交融有重要的影响。在原始社会，青春期仪式就明确标志着成年期的开始，而在现代社会，青少年期已经越来越长，并且与成年期的界限越来越不清晰。也就是说青少年建立个人自我认同和进入社会确立新的角色所需的时间越来越长了。基于此，文化人类学家对所有关于青少年发展的年龄及阶段理论提出了挑战，其中包括最具代表性的弗洛伊德和埃里克森的理论。

青少年期通常被人们认为是麻烦时期，但是人类学家向这个“常识”提出了挑战，他们认为这个时期的生理变化带来的困扰并没有那么大，他们更强调对这些变化的解释。月经就是一个例子，某一部落可能会说月经期的女孩对部落来说是危险的；而另一个部落可能会认为这是一种祝福。在这两个不同的部落中成长的女孩学到了不同的解释，那么她们就会作出不同的反应。前一个部落的女孩在月经到来的时候更有可能会产生焦虑、抑郁等不良的情绪，而后一个部落的女孩则不会受到影响并可能产生愉快的心情。因此，青春期生理变化带来的紧张、压力和困扰可能是某种文化对这些变化的解释的结果，而不是儿童内在的生物学特性造成的。

## 第二节 青少年情绪情感发展的特点

刚出生的婴儿就已经是一个情绪生物了。他们能够表现出好奇、伤心、厌恶和满意(从表情中可以看出)，其余的原始情绪(如生气、悲哀和恐惧)会在半岁左右出现。在2~3岁时，当儿童在认知上获得自我再认和评价自己行为的标准时，会出现尴尬、骄傲、内疚和害羞等情绪。

情绪的社会化和情绪的自我调节很早就出现了。如果父母为儿童树立了积极的情绪榜样，细心照顾并尽量延长他们的愉快感受，而对消极情绪表现反应较少，那么当儿童快到1岁时，婴儿可以发展出对消极情绪冲动的简单调节策略；此后不久，他们开始积极压抑自己的愤怒和伤心。但是情绪的调节和控制发展得很缓慢，可能要等到儿童进入小学，他们才能充分了解社会

文化所规定的情绪表达规则。

婴儿对他人情绪的识别和理解能力在1岁前发展迅速。到了8~10个月，婴儿已经具有了社会参照能力。在整个儿童期，个体对他人情绪的识别和理解能力都在不断增加。认知的发展、以自己或他人情绪发生的原因为主题的家庭对话都对其有促进作用。

一般来说，从出生开始，情绪的发展就呈现出一个不同速度、由低向高发展变化的过程，这个过程是以青春期开始的年龄为分界的。儿童情绪的社会化过程主要在婴幼儿时期就完成了；在小学高年级和初中时期，情绪情感发展速度较快，各年级之间发展变化显著；青春期开始以后，发展速度就平稳下来。

### 一、复杂化

到了青少年时期，青少年的活动范围进一步扩大，他们会体验到更加复杂的情绪情感，并在情绪情感上逐渐独立于父母。此过程中包含着较多的家庭冲突，在与父母的冲突中，青少年产生了更多的消极情绪。另一方面，同伴团体在青少年情绪情感的发展中越来越重要。青少年在努力转变家庭角色的过程中，开始依靠同伴，特别是从朋友那里得到情绪的支持。同伴帮助青少年调节自己的情绪，提供情感支持和安全感。与此同时，随着青少年生理的发展，他们开始探索各种亲密关系，其中也包含着复杂的情绪情感体验，从中加深着对自己的了解。

在儿童进入青少年期以后，他们愤怒、挫折、担忧的重要的来源之一就是与异性的交往，这既包括现实中的真实关系，也包括想象中的关系。实际上由于情绪判断中一些更为复杂的内容只是刚刚出现，因此青少年男女都可能还没有做好充分的准备处理好恋爱关系。在青少年期以前，儿童还不明白特定的情景或者特定的个人可能会引起多种冲突的情绪。在青少年的早期，他们明白了自己能够在同一时间感受到两种完全相反的情绪，但是他们仍然不能够理解在同一个人身上可以体验这样的两种情绪。如果在这个时候他们开始约会，他们会感到兴奋，但又害怕会做错什么事。与还没有建立恋爱关系的青少年相比，正在约会的青少年表现出更大的情绪不稳定性。另外，青少年在试图确定恋爱对象的时候往往容易出现归因误差，那么诸如妒忌这样的消极情绪就在所难免了。

在青春期，女孩经常把朋友当成是一种调控焦虑的手段，她们在感受到伤害或者沮丧的时候，往往征询朋友对情绪管理的意见。她们并不是简单地

做一个聆听者，她们会长时间对自己的情绪进行亲密的讨论，并会积极地相互帮助，以应对青少年世界更为复杂的各种情绪。男孩与女孩不同，他们提供情绪支持的形式可能是积极的帮助，比如，帮助朋友修车、打架或者与朋友一起以一种轻松惬意的方式开玩笑。这或许是因为男孩在友谊中最看重忠诚这一特征的缘故。

### 二、丰富化

青少年体验到的情绪的内容和层次比以往更加丰富了，他们可以体验到几乎人类所具有的各种情绪，当然在强度和程度上会存在很大的差异。随着青春期自我意识的增强、逻辑思维能力的发展、生活范围的扩大、兴趣爱好的增加，他们常常对自己喜爱的对象、活动表现得很热衷；对自己信服的人、关心自己的人或追求的人表现出钦佩、感激和爱慕；他们为学习、工作的成功而洋洋得意，也会由于挫折而苦恼或忧心忡忡；有时表现出生活的情趣，有时陷入幻想的迷恋之中，有时又为社会现实而苦恼、愤怒或悲伤。随着社会实践的增多，青少年高级情感得到发展，如美感、道德感、荣誉感、正义感等都得到了发展。同时，青少年在各种情境中对于各种具体情绪的体验也是丰富多彩的。

青春期后期是最富于集体主义情感的，青少年最喜欢生活在集体之中。他们在集体中是为了能为同伴接受，感受到自己为人所需要，在集体中具有一定的威信和权威。在集体中地位不高、在同伴中没有威信会使他们很苦恼，并经常会为此改变自己的个性特点。随着交际范围的扩大，青少年还会加入到非正式组织中去，他们常常与“组织”有着深厚的感情，甚至是相当偏执的。

### 三、过渡性和不成熟性

青春期是青少年由儿童到成人的过渡时期，他们情绪的发展也表现出明显的过渡性和不成熟性。我们常常能够看到有些青少年顺利的时候得意忘形，受挫的时候又垂头丧气。他们的情绪迅速地在两极间转换，形成很大的情绪波动，情绪的控制力比较差。这都体现出青少年情绪发展的过渡性和不成熟性。他们情绪的表达形式既不同于童年期的儿童，也不同于成年人。跟童年比起来，让青少年愉快的事情越来越心理化和社会化，与同伴融洽的交谈、在众人面前展现自己的才华等等，都能让他们感到愉快。羡慕是青少年对渴望的情绪表达形式，他们不仅希望得到别人拥有的东西，而且会更加重

视品牌。他们对于无法得到的东西还会用“酸葡萄心理”加以掩饰。青少年还会时常说自己很“烦”、“郁闷”，这是他们缺少自主性或者情感和才能发展未获满足时体验到的情绪。绝大多数青少年最“烦”的就是学业，其次还有容貌、人际关系、自己的性格弱点、能力缺陷等。“烦”最常见的是用言语表示，或者一言不发、满面愁容。如果青少年一直“烦”下去就容易导致焦虑。

热情和冲动是青春期前期的一大特点。这时他们渴望像成人一样参与生活，企求获得与成人平等的地位和权利，因此，他们有一种特别的热情。他们容易迷恋上某一门知识或运动，甚至废寝忘食，但是热情又不易持久，甚至常常泄气。他们的情绪像脱缰的野马难以控制，他们好争论、不让步，在遇到否定时容易冲动，冲动有时会导致他们做出过激的行为，比如打架斗殴。

善于掩饰自己的情绪也是青春期的一个特点。有时他们对某一件事情，明明是厌恶的，但是出于礼貌或其他原因他们会表现出满不在乎，甚至表现得很热情。对异性或陌生人，明明喜欢，但由于自尊心或客观情景的限制，他们有时会有意无意地表现出无动于衷，或者故意作出回避的姿态。有时候明知自己不对，但是口头上仍然不服。

### 第三节 青少年的情绪调节与学习

情绪调节对于情绪起伏的青少年来说是非常重要的。情绪调节包括了对情绪反应的强度、持续时间和潜伏期的监控、评估和修正，这将有助于目标的实现。从发展的角度看，可以区分内部的情绪调节和外部的情绪调节，以及两种可能的调节源：自我调节和社会调节。内部调节的过程包括转移注意以及对情景或者情绪唤起源的重新评估过程；外部调节则包括寻求各种改变情境的应对策略，或者寻找看似更加容易控制的环境。

#### 一、青少年常见的情绪问题

青少年常见的情绪问题有孤独、抑郁和焦虑等，如果得不到及时的解决，这些情绪问题将会对他们的健康成长产生不利的影响。

##### (一) 孤独

孤独是指当个人感觉到缺乏令人满意的人际关系，自己对交往的渴望与

实际的交往水平产生距离时引起的一种主观心理感受或体验。孤独是慢性、长期存在的。对青少年来说，孤独是个体基于自己在同伴群体中社交和友谊地位的自我知觉而产生的孤单、寂寞、失落、疏离和不满的主观情绪体验，是青少年中常见的情绪问题之一。孤独感的产生和发展与个体所处的社交环境及个体的社会关系状况有关，同时，与个体的人格因素、认知因素等也存在着密切的联系。

青少年的孤独与同伴关系状况密切相关，一般而言，同伴关系差的青少年孤独感水平比较高。同伴关系一方面指同伴的接纳，另一方面指友谊关系。在班级中受排斥的青少年，更容易感受到孤独，缺少朋友也容易让青少年感受到孤独。人格也是影响青少年孤独体验的重要因素。研究发现，神经质与孤独感的相关显著。神经质的人往往对人际关系过分敏感、害怕被拒绝、使用不当的自我防御机制，从而导致同伴关系较差，体验到强烈的孤独感。此外，孤独还与缺乏社交技能、低自尊有关。当青少年感受到的父母、朋友、同伴、教师的支持少，和他们发生的冲突多，就会体验到更强的孤独感。对于青少年来说，对消极事件和积极事件的不正确归因会导致高水平的抑郁，进而引发高孤独感。

## （二）抑郁

抑郁在情绪上表现为沮丧、悲伤、闷闷不乐，甚至绝望；行为上表现为委靡不振、沉默寡言、兴趣减少、行动迟缓、不想活动等。抑郁在青少年中是比较常见的情绪问题。总体来说，儿童的抑郁程度随着年龄的增长而增强，男生的抑郁程度显著高于女生。但是性别和年龄之间存在着相互作用，小学、初中和高中的男生之间没有显著差异，而女生之间存在显著差异。研究者们认为，这可能是因为小学男生比女生顽皮、学习成绩也往往比女生差，因此更容易受到批评和责备，从而表现出更高的抑郁。而到了中学，进入青春期后，女生的烦恼越来越多，抑郁程度也随之增强了。有研究发现， $1/4$  的高中生有不同程度的抑郁情绪。

体型在青春期对个体具有重要的意义，尤其是女孩。如果社会推崇的是苗条身材，而青春期脂肪的不断积累，导致很多女孩对因为身材的不满产生抑郁。这实际上是生理发育与文化价值的冲突。研究者发现，青少年女孩的抑郁症状多于男孩，这种差异会随着年龄的增长和青春期的发育进一步扩大，并一直持续到成年期。成年女性的抑郁症状比男性多两倍。研究还发现，如果女孩对自己的体型具有更为积极的感受，她们就不太会体验到强烈的抑郁感。

除了体型之外，青少年产生抑郁的原因还有：人际关系紧张、学习困难、生活压力、家庭变故、意外事故及不良生活事件等社会心理因素；性格内向、过度自卑、不良的认知模式、非理性思维等个体内部因素。遗传因素也会产生影响，比如家族中有情感性障碍的青少年产生抑郁的比例更高。

一定的人格特质包括对自身的赞许、对环境的积极态度、正确的自我观念和内部控制等，在应激事件中起积极作用。情绪不稳、易怒、焦虑、易激动、冲动、依赖、自责、强迫和完美主义等人格因素都与抑郁有关。研究表明，人格的独立性、社交性对抑郁具有重要的预测作用。归因风格与抑郁也有着部分的预测关系。同时，青少年的自尊也可以有效地预测抑郁的发展，低自信的个体抑郁水平较高。此外，青少年的抑郁还与自我认知有关。

### （三）焦虑

焦虑也是青少年普遍存在的情绪问题，7%~16%的中国青少年报告具有一定的焦虑情绪。焦虑随着年级的升高呈现加重的趋势，对青少年身心健康和学业成绩有明显的不良影响，其中女生更为明显。青少年的焦虑大多是非病理性的焦虑，一般的考试焦虑、社交焦虑等都属于正常的焦虑状态。有研究发现，14~17岁之间的青少年焦虑状态的发生率较高。不过，绝大多数青少年的焦虑情绪，不是由于个体的人格障碍造成的，而是因为受到外界的压力太大，尤其是初三和高三阶段。

家庭结构、家长的心理素质及教育态度与青少年焦虑的产生有关。过于敏感、具有焦虑素质的父母面对挫折情境所表现出来的行为反应，对孩子有潜移默化的影响。并且当孩子处于焦虑状态时，这样的家长也很难进行适当的鼓励和安慰，这不利于子女情绪的健康发展。此外，如果父母对子女的期望过高，子女更可能产生较大的心理压力，产生一些消极的情绪。

学习是学生的“主业”，因此除了家庭因素以外，学校教育因素也会对青少年焦虑情绪产生重要的影响。比如，课程设置、教学方式、师生关系等等，都会影响学生的情绪。频繁的考试、成绩排位等等都会给学生带来紧张压力，导致学习焦虑的产生。目前，影响中国青少年心理健康水平的主要因素就是学习焦虑。有研究表明，学习焦虑的学生中有43.98%的人有心理障碍，可见学习焦虑会并发其他心理问题，导致心理异常。

焦虑的产生与青少年的认知偏差有关。焦虑水平越高，个体越倾向于否认自己的能力，采取悲观主义的人生态度，使用消极的社会关系认知策略。这使他们感到自卑，无法控制失败，从而出现消极的自我预期，这是学习焦虑的一个很重要的原因。应对方式作为应激与健康的中介机制，对心理健康

也有重要影响。如果青少年采取消极应对方式，会导致失败的结果，使青少年的失控感雪上加霜，从而导致焦虑情绪的产生。

### 专栏 5-1 帮助青少年克服考试焦虑

对于考试焦虑严重的学生，可以用以下系统脱敏的方法帮助他摆脱困扰。

**第一步 和学生讨论，帮助他由弱到强列出引起其个人考试焦虑反应的具体刺激情境**

比如：

- (1) 听说我不认识的某些人必须参加一次考试。
- (2) 有位熟人告诉我，他得参加一次正规考试。
- (3) 老师宣布，三天内将进行一次小测验。
- (4) 老师宣布，两周内将进行期中考试。
- (5) 我是在临考前大约第 10 天，开始为考试而做准备。
- (6) 现在距考试还有一个星期，我复习得还很不够。
- (7) 明天就要考试了，今晚我觉得准备得还不充分。
- (8) 我走在去考场的路上。
- (9) 我看见其他应试者陆续来到。
- (10) 我看见一个人忧心忡忡，正在匆匆背诵。
- (11) 监考的老师到了。我等得发急，脑子也好像失去了知觉。
- (12) 我收到了考卷。开始做题之前，我把卷子仔细看了一遍。
- (13) 我中断考试，考虑自己怎样才能比其他人做得更好。
- (14) 我从眼角看到监考老师。他就在我附近走动。
- (15) 我被一道试题难住了。
- (16) 我看见有人在我之前答完题，交上了卷子。
- (17) 时间几乎快到了，我根本做不完了。
- (18) 考试后在跟别人交谈，发现自己的某些答案同他们的不一样。

**第二步 通过放松训练形成松弛反应**

放松训练是通过一定的放松程序让人学会在精神上和躯体上放松的方法。请按照以下指导语指导学生练习：

首先，脱掉过紧的衣服，放松领带、皮带，脱掉鞋，取掉较紧的饰物。舒服地坐在椅子上，把双手摆在椅子的把手上。靠在椅背上，闭上眼睛。让两腿舒服地分开，放在脚凳上。

深呼吸几次，让吸气停留几秒钟，然后完全充分的呼出。在吸气时，会注意到胸部和横膈膜有一些紧张。呼气时，会注意到放松的感觉，几乎是软弱无力的。放松的感觉很好、很舒服。深深吸气，又会感到紧张。让气再呼出，完全呼出，有放开的愉快轻松的感觉。再做一次。

整个放松训练遵循由下至上的原则，从脚趾肌肉放松开始，到面部肌肉放松结束。

先进行脚趾放松训练：将双脚慢慢向上用力弯曲，与此同时，两踝与腿部不要移动，持续 10 秒钟（可以匀速慢慢默数到 10），然后渐渐放松。放松时注意体验与肌肉紧张时不同的感觉，即微微发热、麻木松软的感觉。20 秒钟后，做相反的动作，将双脚脚趾缓缓向下用力弯曲，保持 10 秒钟，然后放松。

然后按顺序接下来是小腿、大腿、臀部、腹部、胸部、背部、肩部、臂部、颈部、头部（额头、双眼、鼻、双唇、下颚、舌头、咽喉）。

### 第三步 在大脑想象中循序使松弛反应抑制焦虑反应

当学生完全放松时，让他开始想象“焦虑等级”中的第一种情境——听说不认识的某些人必须参加一次考试。让他利用想象在脑海中生动地加以描绘（没有固定模式，可以尽情创造），比如想象自己正在学校教学楼前看通知，忽然听到几位不认识的同学在嘀咕，他们最近必须去参加一次考试。当想象结束时，让学生必须留心体验自己的肌肉情况，是否同想象之前一样放松。假如，他感觉不一样，有一些部位肌肉没有完全放松，那么就用第二步中学到的放松训练的方法再次放松。直到所有的肌肉完全松弛为止。这说明，他对“焦虑等级”的第一种情境脱敏成功。

接下来想象第二种情境，用以上的方法进行脱敏，依此类推。

每次对“焦虑等级”脱敏的数量不宜过多。一般每天进行一次脱敏，每次脱敏所包括的“焦虑等级”不应超过三种。

还应注意，每次脱敏进行之前，一定要先做一遍放松训练。只有在全身都处于松弛的状态之前，才可进行脱敏。否则是起不到作用的！

## 二、青少年的“情商”与学习

### (一) 情绪智力

情绪智力(又称“情商”)是近年流行的一个概念。对于这一概念，心理学家一直争论不休。衡量一个人是否聪明的传统方法就是进行智力测验，用智商的高低来进行评价。那么，这种方法是否能够真的预测儿童的“聪明”程度和以后的成就呢？许多心理学家们对此进行了反思，逐步发展出了各种情绪智力理论。

心理学家加德纳早在1983年就提出，智力测验能够预测儿童在校的学习成绩，但是不能预测他们走上社会后的实际工作能力。因此，他提出了多元智能理论，其中人际智力和自我反省智力构成了情绪智力的重要组成部分。

1995年，戈尔曼出版了《情绪智力》一书中将情绪智力归结为：认识自己情绪的能力；妥善处理自己情绪的能力；自我激励的能力；理解他人情绪的能力；对人际关系的管理能力。1998年，他进一步把工作领域中的情绪智力界定为五个成分：自我觉知、自我调控、成就动机、移情和社会技能。2000年，戈尔曼结合他人的研究，把这五个成分变成四个成分，即自我觉知、自我管理、社会觉知、社交技巧。(1)自我觉知：情绪觉知能力、正确的自我评估、自信；(2)自我管理：自控能力、信用度、责任心、适应能力、成就动机、主动性；(3)社会觉知：移情、对团体情绪的觉知、服务倾向性；(4)社交技巧：帮助他人发展、领导能力、影响力、沟通能力、革新能力、协调能力、凝聚能力、协作能力。

萨洛维(Peter Salovey)和梅厄(John Mayer)则认为，情绪智力包括准确地觉察、评价和表达情绪的能力；接近/产生情感以促进思维的能力；理解情绪及情绪知识的能力；以及调节情绪以助情绪和智力发展的能力。

觉察、评价和表达情绪的能力包括：(1)从自己的生理状态、情绪体验和思维中辨别情绪的能力；(2)通过语言、声音、仪表和行为从他人、艺术作品、各种设计中辨别情绪的能力；(3)准确表达情绪以及与这些情绪相关的需要的能力；(4)区分情绪表达中的准确性和真实性的能力。情绪促进思维过程的能力包括：(1)影响信息注意的方向的能力；(2)促进与情绪有关的判断和记忆过程产生的能力；(3)促进个体从多个角度进行思考的能力；(4)对特定的问题解决的促进能力。理解情绪及情绪知识的能力包括：

(1) 给情绪贴上标签，认识情绪本身与语言表达之间关系的能力；(2) 理解情绪所传达的意义的能力；(3) 理解复杂心情的能力；(4) 认识情绪转化可能性的能力。调节情绪以助情绪和智力的发展的能力包括：(1) 以开放的心情接受各种情绪的能力；(2) 根据所获知的信息与判断成熟地进入或摆脱某种情绪的能力；(3) 成熟地监察与自己和他人有关的情绪的能力；(4) 管理自己与他人情绪的能力。

### (二) 情绪智力与学习

学习听起来简单，解释起来却比较复杂。行为主义认为，学习是由经验引起的行为的持久变化。认知心理学家则不同意这个“行为变化”的定义，他们认为学习是因经验而使行为或行为潜能产生变化的过程。综合起来，我们可以说学习有三个要点，一是学习的变化可以是外显的行为，也可以是内隐的心理过程；二是学习的变化是相对持久的；三是学习产生于经验，而不是因为成熟。

学习是一个智力过程，但又不仅仅是个智力过程，它还需要持久的兴趣和坚强的意志，这些才是“好好学习”的最佳的“后勤保障”。而情绪智力正是学习后勤保障中的重要组成部分，情绪智力中影响信息注意方向的能力，促进与情绪有关的判断和记忆过程产生的能力，促进个体从多个角度进行思考的能力，对特定的问题解决的促进能力，都是直接影响学习的因素。同时，调节情绪的能力同样能促进学习能力的发展。

近年来学习策略是教育心理学中比较热门的话题。学习策略是指学习者为了完成一定的学习任务与目标，所采用的有效认知活动。学习策略可以被分为几种类型，基本策略、支持性策略和自我调控策略。其中基本策略包括与记忆和理解有关的复述策略、组织策略和精加工策略等。支持性策略包括学习计划与时间管理、预习与复习、做笔记等。自我调控策略则是更高水平的一种学习策略了，主要指学习者在学习过程中，如何有意识地、系统地检测、评估、调节自己的思维、感知、情绪、动机与行为。因此，可以说学习策略不仅仅是一种认知活动，更是以更高效的学习为目的的知、情、意各个方面的调整和控制。其中对情绪的控制和调节是相当重要的，如果面对学习的挫折而沉溺在沮丧的消极情绪中，或者面对考试而无法舒缓焦虑情绪，或者更有甚者对学习抱持着厌倦的情绪，那么学习的效果就是可想而知的了。可见，在学习的过程中关注学习者的情绪以及“情商”也就不再是可有可无的事情了。

### 三、帮助青少年克服消极情绪的困扰

不论是从理论的角度还是实践的角度，情绪与心理的健康都密切相关，情绪是否健康是心理是否健康的重要标志之一。消极的情绪比如紧张、抑郁、浮躁、不安、沮丧等，都会影响个人的生活与学习，乃至身心健康。而积极的情绪状态则对个体的身心健康有促进作用，能使人精力充沛促进潜能的充分发挥。例如：在威胁性的情景下，会产生焦虑和愤怒的情绪，会造成肾上腺素和肾上腺皮质激素分泌的增加，出现心率加快、血管收缩、血压升高、呼吸加深、胃肠蠕动减慢等反应。这种状态如果持续时间比较短，人能及时恢复情绪的正常水平，那么身心就不会受到影响。但是如果持续时间长，就会使人的整个身心陷入一种失调的状态。帮助青少年克服消极情绪，可以从培养积极情绪及克服消极情绪两方面入手，这样双管齐下效果更好。

#### 专栏 5-2 压力、应对与情绪

当代青少年生活在或大或小的压力中，很多压力事件是长期存在的，比如学业方面的压力。他们在这种压迫下通常会感到情绪上的不愉快，包括恐惧、焦虑、抑郁、冷漠等，这些情绪反应长期持续下去将有可能使青少年产生心理适应困难甚至是心理疾病。不过，就暂时性的压力来说，它可能产生正负两面不同的影响，其正负性质主要决定于压力的大小和性质。

以学校考试为例，考试是压力，但是试题不太难而考后成败威胁不太大的适度压力之下，考试仍不失为激励学生进取的手段。因为在适度压力下竞争，容易使人有成就感。只有在试题过难而成败威胁又太大时，考试成绩才会因心理压力过大而产生不良影响，其原因主要是由于心理压力下的情绪扰乱了认知性的心理活动。心理学中著名的耶克斯—道德森定律揭示了心理压力、工作难度以及作业成绩三者之间关系：因动机而产生的心理压力，对作业表现具有促进功能，促进功能的大小，因工作难易与压力高低而异。在简单的工作情境下，较高的心理

压力将产生较佳的成绩；在复杂困难的工作情境下，较低的心理压力将产生较高的成绩。

经调查，我国城市青少年压力源主要是：学习负担、师生关系、家庭变故、父母及亲子关系以及恋爱交友等方面。其中，学习负担和师生关系是当前主要的压力源。青少年压力源的特点有以下几点：（1）青少年所遭遇的压力源范围比较狭窄，事件以较为细小者为主。这些事件主要发生在家庭和学校里，反映了青少年的生活内容比较简单，生活圈子比较局限。（2）学习压力是青少年主要的压力源。青少年的学习压力很大程度上来自于他人（父母、老师、亲友等）对自己的期望，以及与同学的社会比较。（3）师生关系是青少年另一个不容忽视的压力源。其中对青少年影响较大的方面有：老师素质低、修养差；老师能力差、教学水平低；老师的教育方法简单粗暴；老师不公平、偏心；受到老师侮辱性的批评或讽刺；与老师关系紧张。可见，教师如何与学生和谐相处，是减轻学生心理压力的重要措施。（4）青少年心理压力源存在一定的年龄差异和性别差异。高中生经受的压力比初中生大，男生经受的压力比女生大，初中女生经受的压力最小，而高中男生经受的压力最大。

为了提高青少年应付压力的能力，首先，要尽量减少青少年的升学心理压力。父母要根据子女的实际情况，提出合理的期望，过高的期望会造成过重的压力。学校对学生的评价也要克服以分数论英雄的思路，提倡相互合作、共同进步。其次，帮助青少年认识和理解生活中的压力源。不要夸大实际并不存在或很小的威胁，比如穿着上的一些小缺陷，偶尔的考试失误等等。再次，要为青少年提供广泛及时的社会支持，包括尊重需要的支持、信息支持、感情和情绪支持以及陪伴和娱乐。最后，还要帮助青少年掌握压力应付的基本程序和方法。如应付压力的四步法：

第一步是明确问题。重大的压力事件容易确定，如家庭变故、考试失败等。但中高强度高频率的压力问题却不容易察觉，尤其是个体长期处于某种压力下会麻木不仁。如每天挤公共汽车、每天晚自习考试等等。几种压力并存时，则更难确定。

第二步是制定各种明确的行动方案。方案要有针对性，例如压力事

件是由于自己的误解和同学发生了矛盾，可以采取多种方法化解。如自己主动道歉，请同学转达歉意，请老师出面调解等。

第三步衡量各种行动方案，选出一个最优的方案。首先要考虑可行性，是否会遇到阻力和困难，应该如何处理；其次应该考虑每一种方案的代价和消极后果。还要考虑自己的价值抉择：“对于我来说，什么事最重要，我最看重哪个结果？”

第四步灵活机动地实施行动方案。在压力情境下，有时问题比较复杂，有些情况不完全由自己控制，如人际关系问题。这时，要注意灵活机动，不必拘泥细节。

### （一）培养积极情绪

第一，帮助青少年学会“悦纳”自己，对自己的期望要切合实际，不要过分苛刻。许多青少年对自己期望过高，因为无法达到自己的目标而反复自责，于是总是垂头丧气、焦虑不安。有些青少年做事情追求完美，出了小的瑕疵就自责、懊恼。因此，引导青少年愉悦地接纳自己，把目标定在自己的能力范围之内或高于能力上限一点，这样就不会产生不必要的烦恼和焦虑、沮丧的情绪了。当然，低于自己能力的目标也不助于培养青少年正常的积极情绪，反而会使他们产生自满和倦怠的不良情绪。

第二，帮助青少年学会“宽以待人”，对他人的要求也不要过高。有的青少年总是期望别人达到很高的标准，当他人达不到他们的要求时，就会失望、烦躁、求全责备，这样他们自己和对方情绪都很不佳。因此，引导青少年“宽以待人”，认识到每个人都是有自己特点、行为习惯和缺点的，没有理由强迫别人按照自己的要求并且不出错。

第三，帮助青少年学会“自得其乐”，不要杞人忧天、自寻烦恼。国外有句民谚，麻烦总是找到那些爱找麻烦的人，烦恼也同样如此。当然人们面对同样的情境时，有的人乐观豁达，有的人却悲观郁闷，所以境遇相同的人却能活出不同的状态。因此，引导青少年学会捕捉生活中的快乐，换角度思考面临的挫折和矛盾，不管在顺境还是逆境都笑迎人生，那么就自然可以筑起一道快乐的墙，把消极情绪挡在墙外。

第四，帮助青少年学会“笑口常开”。“笑一笑，十年少”，笑是保持愉快情绪的良方。笑是有效的身体放松运动，它可以增强肺活量和促进消化道

的功能，也可以缓解精神的疲劳和神经的紧张。笑能表达健康向上的精神状态，可以将好的情绪传染给他人，这样可以使人的环境也充满了朝气。因此，要引导青少年学会用笑这种人类最原始的表情保持心情的愉悦和生活的自信。

### （二）克服消极情绪

第一，帮助青少年学会合理地宣泄。宣泄是人情绪表露的方法之一，包括大哭一场、剧烈的运动和找人倾诉等。大哭一场可以帮助青少年解除情绪的紧张，还可以由此得到他人安慰，眼泪可以洗掉烦恼和忧虑，也可以解除心中的抑郁。剧烈的运动比如跑跑步、干干活，都可以把由于愤怒积累的能量激发出来、得到宣泄。当运动后精疲力竭时，郁积的闷气也会消了一大半，这样有助于理性地解决问题。倾诉也就是找个信任的人聊聊心里的话，将压抑的心中的烦恼和委屈说出来，能减轻心理负担，心情也会好起来，感到轻松和舒畅。

第二，帮助青少年掌握一些实用的放松方法。青少年时常会遇到一些引起紧张或过度焦虑的情况，比如考试。采用放松训练，可以缓解他们过度紧张的情绪。放松训练包括呼吸训练、肌肉训练和自我暗示训练等。还有打坐、冥想、瑜伽等方式，也可以达到身心一起放松的效果。

第三，帮助青少年学会转移目标。当青少年陷于焦虑和烦恼中不能自拔的时候，应该引导他们从引起焦虑的事件和情境中转移出来，促使他们打开心胸，避开消极的情绪，寻找积极的因素和目标。可以将目标转移到包括打球、游泳等体育活动，看电视、电影等娱乐活动上，并在转移目标的过程中理清情绪和思路，解决问题，消除焦虑事情。

第四，帮助青少年纠正一些非理性的想法。理性情绪法是一种用以情绪调适的专门理论和技术。其假设是：人类生来就兼具理性和非理性思考两种倾向，问题的形成原因不是事件本身，而是个体对事件的判断和解释。因此，情绪的困扰来自不合理的思考，进而引起自我挫败的行为。但同时，个体具有克服这些不良倾向的潜能，可以用理性对抗非理性，改变思想进而改变情绪和行为。因此，引导青少年纠正非理性的想法，建立理性的想法也可以帮助青少年克服消极情绪的困扰。

### 专栏 5-3 理性情绪疗法消除青少年 消极情绪

理性情绪法的理论基础是所谓的人格 A-B-C 模型，具体表述为：个体在一定情境中的情绪和行为的反应 C(emotional and behavioral consequence)不是由事件 A(activating event)直接导致的，而更多的是由经历这一事件的个体对该事件的理解和看法 B(belief)引起的。例如：有些学生考试成绩不好(A)，觉得自己学习能力差(B)，于是情绪上就沮丧，在下一次考试之前就会焦虑(C)。因此，情绪沮丧焦虑的关键不在于考试成绩不好，而在于认为自己学习能力差的信念。而有些学生考试成绩一样的不好，但是却没有出现过多的消极情绪，那是因为他们并不把考试失败归结为自己的学习能力问题，而是由于准备不足或者题目较难。因此，我们完全可以通过改变学生的非理性信念，进而改变其消极的情绪状态。

非理性信念大致可以分为四类：(1)过于苛求。对自己和他人甚至世界抱有必定是什么情况的想法，比如：我必须得到好成绩，他应该喜欢我，事情应该按照我的意愿发生等。(2)令人畏惧。夸大对自己、他人和世界的消极评价和想法。比如：我考不上重点就完了，如果得不到同学的肯定就太可怕了等。(3)缺乏挫折承受力。不能忍受那些挫折和困难的事情。比如：这件事情做起来太难了，我受不了这么大的压力等。(4)糟糕至极。认为一件自己不愿意发生的事情发生以后，一定会非常可怕甚至是灾难性的。

以下列举几种青少年典型的非理性想法(以 B 表示)与情绪结果(以 C 表示)：

#### 问题一：退缩、回避

B：我必须想方设法地避免被注意到，因为只要我一尝试，我就会失败，就会被斥责。这太可怕了，而我会变得没有价值。

C：回避人和任务，依赖性强；焦虑和恐惧，自卑。

#### 问题二：完美主义

B：我必须表现良好，这样才能引起注意、得到赞同。否则我会被人遗忘，变得没有价值。如果我不能保持一直表现出色，那么我就失败了。

C：过分追求完美，强迫倾向；失败时会自我贬低，有罪恶感。

### 问题三：追求权力

B：我必须赢，否则我就是个失败者。我必须是头儿。人们必须承认我是对的。

C：不合作，好争论，抗拒，对持反对意见的同学表示出敌意；愤怒，妒忌。

### 问题四：拖沓

B：我没有必要那么努力。这个事情太困难，太花费精力了。我没办法为了达到目的而做一些枯燥的事情。

C：懒惰、粗心、自我放纵，发牢骚、抱怨，对别人分配的任务不依从；挫折感，自我遗憾，怨恨。

### 问题五：报复、攻击

B：人们应该对我好。对我不好的人应该受到惩罚。那些不关注我的人应该受到惩罚。

C：恃强凌弱，对抗，不服从，攻击别人；愤怒，怨恨。

如果你面对这样的学生，大致可以采用以下四个步骤尝试消除他们的非理性信念和消极情绪：

第一步：向当事人说明 A - B - C 理论。重点要让青少年了解什么是非理性信念，这些信念会对人的情绪和行为产生什么影响。讲解的时候要结合实例，要让他们明白人们感受到的困扰往往是自己制造的，每个人都可能产生不同的非理性的信念，但是人有能力改变自己的非理性信念从而改善自己的情绪和行为。

第二步：对非理性想法进行驳斥，帮助当事人向他们的非理性想法挑战。首先帮助当事人发现他们的非理性想法，特别是那些绝对性语句“必须”、“应该”。例如，某个高中生感到压力大，因为他认为他每次都必须考到全班第一名。当发现了他这种不理性信念的时候，然后进一步与他这种想法辩论。比如：你的想法是来源于事实、推断，还是假设？有什么证据说明你的想法是真实的？为什

么事情应该如此？有什么证据证明得不到你想要的，你就没有任何价值了呢？等等。

第三步：建立理性想法，用新的理性想法替代原来不合理的想法。可以采用“退一步海阔天空”、“换个角度看问题”等策略来建立理性信念。例如：可以让青少年用“虽然我不高兴……，但是我仍然……”或“即使我表现得不尽如人意……，但是我还不至于……”等来造句。

第四步：以练习来巩固理性情绪法进行自我调适。教学生记录所遇到的事件、想法和感受，记录情绪的强度，并进行理性陈述，建立理性信念。

### 思 考 题

1. 文化人类学关于情绪发展的理论给了我们怎样的启示？
2. 结合你的教育实际谈谈青少年情绪和情感发展的其他特点。
3. 在帮助青少年克服消极情绪中教师能够起到什么样的作用？

### 参 考 文 献

- 1 吴增强. 当代青少年心理辅导. 上海: 上海科学技术文献出版社, 2003. 114 ~ 191
- 2 雷雳, 张雷. 青少年心理发展. 北京: 北京大学出版社, 2003. 58 ~ 79
- 3 王振宇. 儿童心理发展理论. 上海: 华东师范大学出版社, 2000. 60 ~ 169
- 4 郑日昌, 陈永胜. 考试焦虑的诊断与治疗. 哈尔滨: 黑龙江科学技术出版社, 1990. 97 ~ 149
- 5 张春兴. 现代心理学. 上海: 上海人民出版社, 2005. 551 ~ 565
- 6 邹泓. 儿童的孤独感与同伴关系. 心理发展与教育, 1993(2): 12 ~ 24
- 7 徐馨琦, 方平, 卫海燕. 青少年抑郁研究理论及研究展望. 首都师范大学学报, 2005(2): 119 ~ 124

## 第五章 青少年情绪情感的发展

- 8 周宗奎. 儿童社会化. 武汉: 湖北少年儿童出版社, 1995. 98 ~ 101
- 9 Enns M W, Cox B J. Personality dimensions and depression. Canada Journal of Psychiatry, 1997(42): 274 ~ 282
- 10 Gamefski N, Boon S, Kraaij V. Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life event. Journal of Youth and Adolescence, 2003, 12(32): 401 ~ 408
- 11 刘贤臣, 郭传琴, 王均乐, 于建春, 田军. 高中生抑郁情绪及其影响因素调查. 中国心理卫生杂志, 1991(1): 24 ~ 27
- 12 刘贤臣, 孙良民, 唐茂芹等. 2 462 名青少年焦虑内评量表测查结果分析. 中国心理卫生杂志, 1997, 11(2): 75 ~ 77
- 13 郑希付. 中学生不同焦虑水平与认知策略研究. 心理科学, 2001, 24(6): 661 ~ 663
- 14 David R. Shaffer. 发展心理学. 北京: 中国轻工业出版社, 2005. 397 ~ 469
- 15 江光荣, 靳岳滨. 中国青少年生活事件检查表编制报告. 中国临床心理学杂志, 2000, 8(1): 10 ~ 14

## 第六章

# 青少年的性别角色与性别差异

### 内 容 提 要

理解青少年期的发展特点，掌握自己的性别角色，是青少年成长中的一个重要课题。青少年在性生理发展的基础上内化了社会对于自己性别角色的期望，进一步巩固了自己的性别角色观和性别化的行为。男女两性在认知和社会性方面的性别差异对青少年的心理发展带来了不同的影响，这种影响也体现在对学习的投入、学业的稳定性等方面。另一方面，青春期急剧的生理变化和心理变化与环境因素交互作用于青少年的发展，面对身心动荡的青春期，有必要对青少年开展适时、适度、适当的包括性生理、性心理、性道德在内的青春期性教育。

大多数儿童在早期就知道社会环境中两类人：男性和女性，但是在人生的整个历程中，青少年时期的性别差异表现得最为突出，青少年时期也是性别角色形成和定型的关键时期。由于青少年已经逐渐了解了男女两性生理上的差异和超出生理意义的性别差异，他们就可能开始思考这些差异是如何产生的。哪些差异是生理解剖学的特点带来的，哪些差异不是生理因素的直接结果？哪些是由社会化引起的？少男少女是怎样学习他们所处的文化对性别角色的不同期待的？青春期如何影响青少年的发展？如何让青少年更好地了解自己这一时期的发展特点，以迎接新的社会挑战和个人挑战？

## 第一节 青少年性别角色的发展和性别差异

### 一、青少年性生理的变化

青少年时期(adolescence)是个体的“发育加速期”，指的是身高和体重

的加速增长，它标志着青少年期的开始。与青春发育加速期几乎同时开始的是生殖系统的成熟(见图 6-1)，同时男孩和女孩的性生理发展分别遵循一定的顺序。

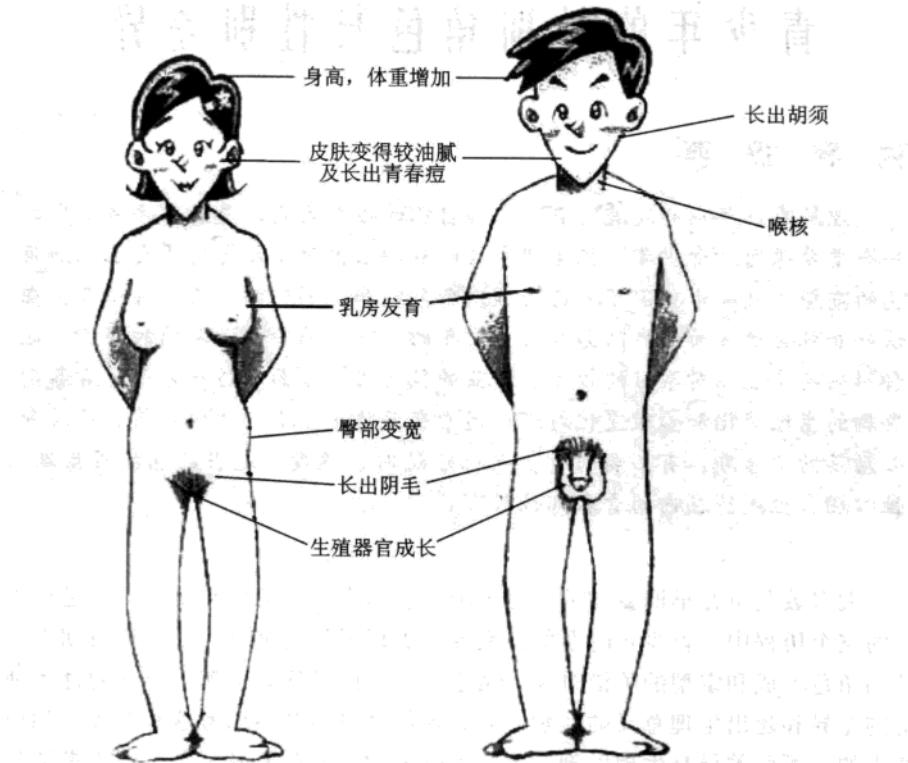


图 6-1 青春期生理变化

### (一) 女孩性生理的发展特点

青少年女孩性生理最基本的特征变化是：乳房发育、月经初潮、阴毛腋毛生长等。对大多数女孩而言，9~10岁时伴随着乳头周围脂肪组织的增加并发育成小的乳芽，女孩的性成熟过程就开始了。首先乳房和乳头都隆起，形似小丘，出现乳晕(即乳头及周围呈淡褐色)，且随着年龄的增长，乳房和乳晕进一步增大。一般而言，腋毛在发育时期开始长，由不完全生长到生长完全。阴毛的发育比乳房发育稍晚一点。在身体内部，阴道增大、子宫壁生长，身体外部的阴唇和阴蒂都变大，并对触摸更为敏感。

我国女孩一般在 11~13 岁开始初潮。初潮年龄与气候、遗传、营养、卫生、生活条件有关。开始的月经常常是不规律的，一般要到半年或一年后才会逐渐变得规律些。由于卵巢功能尚不健全，年轻女孩月经刚开始时经常没有伴随排卵现象，初潮后 12~18 个月仍然不能生育。随着初潮开始，女孩将拥有 400 个以上的月经周期，每次在 3~7 天内排出 60~70 毫升血液，每次间隔为 21~32 天，变化范围受到健康、体形、体重、避孕手段的应用和精神压力等影响。月经后雌激素水平下降促使分泌促性腺激素，以此作用于垂体并使之释放促卵泡素。促卵泡素促进卵泡内卵子成熟；随之，它们促生雌激素，使子宫内膜变厚。当卵子长到足够大且雌激素水平足够高时，促黄体素释放。促黄体素刺激排卵：最大的卵泡破裂并释放卵子进入输卵管，它在此等待受精。黄体（释放完卵子的卵泡）产生雌激素和孕激素，作用于子宫以备妊娠。如果卵子没有受精，高孕激素水平使促黄体素下降和黄体萎缩。雌激素和孕激素水平下降，使子宫内膜降解，并于月经期流出。下一个周期又继续开始。初潮第二年，随着乳房发育的完成和腋毛的出现，女性的性发育渐趋平缓。

### （二）男性生理的发展特点

青春期男性特征有三种：第一性征是阴茎和睾丸的发育。阴茎、睾丸在几年内明显发育增大，精液分泌，出现遗精、手淫或对性行为有兴趣，有时会发生射精。第二性征为长胡须、腋毛、阴毛、喉结变大及突起、声音变粗。此外骨骼变硬，肌肉发达起来，出现男性特有的气味等。第三性征不是具体的组织和器官的变化，而是比较抽象的，如男性的刚毅、有力、坚强、责任心、言谈举止及身体步态等方面渐渐显示出男性特有的气质。

对男孩而言，大约 10~12 岁时性成熟开始。睾丸体积增大，这是受一种脑垂体激素——促黄体发生素直接支配的结果。而后，睾丸受另一种脑垂体激素——促卵激素的影响，产生睾丸酮。于是，就出现了第二性特征，如阴茎长大，并长出胡须和体毛，嗓音变化、肌肉发达等。到 14、15 岁时，男孩的阴茎已经充分发育，大多数男孩具备了生理上的生育能力。稍后，男孩面部毛发开始萌芽，最先开始于上唇，最后是下巴和下颌。然后腋下和腿部的体毛也开始发育了。男性性成熟的另外一个标志是伴随着喉结发育和声带变宽而出现的声音低沉现象。这些都是由正在增大并开始发挥功能的睾丸所产生的睾丸酮引起的。

由于受到睾丸酮的影响，男孩阴茎勃起的频率增加了，性幻想也增加了。第一次梦遗通常是在 13 到 15 岁之间出现。青春期男子经历着他一生中

性反应和性能力的高峰时期，大约在 17~18 岁之间。青年男子处于性欲旺盛阶段。

### （三）性生理成熟的个体差异和影响因素

男孩和女孩性生理变化的虽然存在基本趋势和发展的平均年龄。但是，对于不同的个体而言，在生理和性成熟方面存在着巨大的个体差异。对于一个 9 岁时乳房就开始发育，10.5 岁就开始进入发育加速期，11.5 岁就达到初潮的早熟女孩而言，她可能在其他晚发育的女孩开始发育之前就差不多已经结束青春期发育了。男孩之间的个体差异也同样惊人。有些发育早的青少年到 13 岁时就达到性成熟，而有些发育较晚的男孩直到 17 岁还没有到达青春发育期。这些生理差异是十分正常的，在任何一所中学里都可以看到。

除了个体与个体之间的发育速度和时间不同之外，当代的青少年发育的起始年龄也早于上一代人。现在的妈妈们对于刚过 12 岁、上六年级的女儿开始月经初潮早已不奇怪，但是这种事情若发生在 20 年以前必然引起家长的惊奇。西方的研究发现，20 世纪初出生的女性初潮的平均年龄是 14~15 岁，到 1950 年时，大多数女孩在 13.5~14 岁达到初潮，最近的标准已经降低到 12.5 岁。目前我国也有这种青少年性发育提前的趋势。

出现这些长期趋势最可能的原因是良好的营养和医疗条件的进步。营养良好，再加上患各种阻碍个体生长的疾病的可能降低，所以今天的孩子比他们的祖辈、父辈们更有可能达到遗传潜能所允许的成熟程度。那些来自贫困家庭、营养不良的青少年的成熟时间仍然要晚一些。另外，童年时身材高大、体重超标的女孩也倾向于更早成熟；而一些舞蹈专业、体操专业以及其他经常参与剧烈体育运动的女孩的初潮则晚得多。可见，先天和后天因素相互作用，共同影响着青春期开始的时间。

## 二、青少年性别角色的发展

性别角色是指文化根据性别为其成员规划的行为蓝本，即男性该扮演哪些角色、女性该扮演哪些角色的一些成文或不成文的规定，包括与性别有关的行为或性别刻板印象。

### （一）性别角色定型

既然性别角色由社会约定俗成，因此不同时代、不同文化对性别角色有不同的规定。在传统的性别角色中，男女性别角色模式泾渭分明。男性被认为应该是独立的、竞争的和权力取向的；而女性则被认为应该是依赖的、有爱心的和人际关系定向的。传统的男性和女性特征见表 6-1。传统的观点

认为只有符合各自特征的男女才能在社会生活中适应良好。

表 6-1 男性和女性的传统角色特征<sup>①</sup>

男 性 特 征	女 性 特 征
独立	情感化
很有攻击性	文雅温柔
自信	富于理解体谅他人
富有支配性	喜欢艺术和音乐
主动	心思细密
雄心勃勃	家庭定向
决策果断	易哭
富有冒险精神	敏感
富于竞争性	不善于决断
喜欢数学和科学	

总体上看，男性化的角色在当今世界范围内都处于主导地位，于是很多研究者就提出，传统的男性化特征可能也有其消极面，尤其是在青少年期会有负面影响。研究指出，青少年男性的问题行为明显地与他们对男性化的态度相联系。对男性化抱有传统信念的青少年男性（比如，认可“男人即使不够高大，也要够强硬”、“对小伙子来说，赢得他人的尊重很重要”），自我报告的在学校有麻烦、酗酒、参与违法犯罪的活动等问题也更多。因此，通过制定计划来对青少年男性关于男性化的传统信念提出挑战，可能会有助于减少他们的问题行为。

## （二）双性化及其检验

近年来，传统性别角色对个体发展的限制日益受到抨击。于是，“双性化”（androgyny）的概念就被提出来了，它指的是同一个人表现出很高程度的、合乎需要的男性化特征和女性化特征。有研究者认为双性化是最合适的性别角色模式。

提倡“心理双性化”的学者强调双性化性别角色模式是一个二维模式，承认女性心理是从“非女性”到“非常女性”，男性心理也是从“非男性”到“非常男性”，只有在男女两性方向上都有高分的人才能被称为双性人。根据男性化、女性化分数，可以把个体分成四类（见表 6-2）。其中，双性化的性别角色有最大的灵活性，可以根据情境的需要，显示出男性的或者

<sup>①</sup> 海德著，妇女心理学，陈主珍译，广州：广东教育出版社，1987

女性化的行为。有研究表明，在大学生中，大约有33%的人是男性化的或者女性化的，30%的是双性化的，其余的为性别角色未分化者。

表6-2 四种性别类型的分类<sup>①</sup>

		女性化	
		高	低
男 性 化	高	双性化的	男性化的
	低	女性化的	未分化的

关于双性化心理更有利的观点提出后，得到了一些研究的支持。研究结果表明，在亲密关系中，女性化或者双性化特征可能更合乎需要；而在学业和工作中，男性化或者双性化可能更合乎需要。双性化的个体具有较高的自尊、较少的心理疾病、较好的社会适应能力，而且双性化的人比其他类型的人更受欢迎。但是也有研究认为已经获得的资料并不能证明双性化性别角色在行为上有什么益处，认为双性化性别角色有益处的观点可能是超前了。

近年来研究者争论的焦点不再是双性化有什么优势或者不利，而转向了性别角色维度结构的讨论，即开始检讨“双性化”理论本身的合理性。有研究者认为二维性别角色维度是合理的，也有研究者认为男性化和女性化虽然是正交的两维，但是认为一个维度的两极分别是男性正性特质和女性负性特质，另一个维度是女性正性特质和男性负性特质。更新的研究认为，尽管表面上双性化已经为人们所接受，但是在内隐的无意识层面，性别差异非常显著，也就是说在无意识中女性总是把自己同女性特质联系起来，男性总是把自己同男性特质联系起来。究竟双性化是好是坏，双性化的本质是什么，男女性应该具有怎样的性别角色？这些都还是需要进一步探讨和深入研究的问题。

### 三、青少年心理发展的性别差异

毫无疑问，男性和女性生来就是不同的。男性和女性在生理特征、行为方式以及心理现象的某些方面表现出不同的特征，这就称为性别差异。通常男性比女性更高、更重也更强健，然而女性却更长寿。在人生发展的不同阶

<sup>①</sup> Bem S L. The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974(42): 155~162

段，性别差异的方面也不尽相同。有些差异从出生到死亡一直存在，如生理上的差异，有些差异指导青春期才出现，而有些差异青春期以后就逐渐消失。因此，青少年期是性别差异最为集中、趋向显著的时期。

### （一）能力方面的性别差异

#### 1. 言语能力

大多数心理学家认为，女孩在言语能力上占优势，特别是在词汇、阅读理解和言语创造性方面。这种优势在青少年期表现得更加明显。女孩获得语言、发展言语技能的年龄较男孩早，在整个童年期和青少年期，女孩在阅读理解测验上也比男孩有微小但持续的优势，言语的流畅性也胜于男孩。我国对中学生的研究表明，性别与青少年的学科成绩有显著相关，女生的语文和英语成绩显著高于男生。

#### 2. 视觉/空间能力

视觉/空间能力是一种富有复杂结构成分的能力，不同的研究对其界定也不相同。研究者通过对以往有关空间能力的研究进行因素分析，提出空间能力包括三个因素：空间知觉、心理旋转和空间想象。空间知觉通过排除干扰信息，寻找水平或垂直部分来考察；心理旋转任务要求在头脑中转换二维或三维图像；空间想象任务需要分析不同的空间表征之间的关系。研究显示，在空间想象任务中不存在性别差异，而在空间知觉和心理旋转方面男孩的表现优于女孩。男性在空间能力上的优势虽然不大，但是在4岁时就已经有所体现，而且贯穿生命全程。

#### 3. 数学能力

数学推理能力是以空间知觉能力为基础的，因此从初中开始男孩在数学推理测验上的成绩超过女孩，并保持优势。女孩在计算技能上优于男孩，但是男孩掌握着更多的数学问题解决策略，因而能够在复杂的几何问题和数学考试中比女孩有更好的成绩。男孩在数学问题上的优势在高中阶段最为显著，似乎空间能力和问题解决策略上的性别差异共同促成了男孩在数学推理能力上的优势。我国对中学生的研究也表明，女生数学成绩明显低于男生。

### （二）个性与社会性领域的性别差异

青少年性意识的觉醒促使他们努力表现得与异性不同，这种不同更容易在个性特征、行为方式和人际交往方面表现出来。与能力方面的性别差异不同，某些个性与社会性方面的性别差异更多地受社会文化的影响。

#### 1. 自我系统

自我系统对个体的认知、动机、情感和社会行为表现均有长远影响。自

我系统各成分表现出的性别差异也影响青少年男女在认知以及社会性方面的表现。

研究表明，青少年的自我概念和自尊存在性别差异。男孩在数学和身体技能方面的自我概念得分高于女孩；女孩在阅读方面的自我概念得分高于男孩。从儿童早期到青春期，总体来看，男性的自尊趋于增高，女性的自尊趋于降低。女孩的自尊到了青春期以后比男孩下降的幅度大。研究也表明，女孩的自尊随年龄增长日益低于男孩，因此她们在获得成功和取得成就方面的比例低于男性。自我系统中的另一种重要性别差异是自信心的差异。一些研究发现，男性比女性更具有自信心。我国研究也发现，在估计自己期末考试成绩在班级中的名次时，男生比女生更多地估计自己排在前面；对下一学期提高学习成绩的信心，男生也显著比女生高。男女两性自信心的差异基本上是由社会文化环境造成的。在以男性为主的社会里，人们对男性的成功给予了更高的期望，更关注男性的成就，更希望男性成为有信心的人。女性自信心强反而被看作为张扬、狂妄，为了迎合社会，大多数女性表现得比较含蓄、内敛，尤其在对待自己的态度上。

### 2. 攻击性

在性别差异研究中，最能得到研究一致支持的性别差异就是攻击性了。男女在攻击性方面的性别差异从学前期开始出现，持续一生。从2岁时开始，男孩的身体攻击和言语攻击就都多于女孩；到了青春期，少年法庭中罪犯的性别差异至少增加到青春期以前的四倍。但是，女孩却更容易以隐蔽的方式向他人表现敌意，如冷落他人、忽视他人、故意破坏他人的人际关系和社交地位等。

攻击性性别差异的大小与表现形式在不同的发展时期有不同的表现。学前期攻击的性别差异主要表现在攻击性行为的发生频率上，男孩的攻击行为显著多于女孩。青少年期攻击行为的发生率低于学前期，男女的性别差异也逐渐减小。然而就攻击的类型和严重程度而言，男孩更多地采用直接攻击，女孩更多地采用间接攻击；男孩比女孩实施程度更为严重的攻击，在中学打架斗殴、寻衅滋事者多为男孩。

### 3. 亲子关系

由于成人感、自我意识高涨、强烈要求获得自主以及对父母权威提出质疑等，青少年与父母的关系在青春期发生了较大的变化，亲子关系不如儿童期和成人后期那样亲密。在这一亲子关系的变化时期，男女青少年的亲子关系表现出不同的特点。

对男孩来说青春期的发展意味着独立、自主和自立，是一个脱离父母实现自我潜能和自我奋斗的时期；而对女孩来说发展则意味着与别人更多地发生联系，脱离父母并不是女孩的发展目标，女孩希望改变与父母关系的形式，但她们会维持现有的关系。国外研究表明，女青少年与父母的冲突多于男青少年。而国内研究表明，中国男青少年与父母的冲突均高于女青少年，且与母亲的亲近低于女青少年，表明女孩与父母有更为和谐、融洽的关系。这种中西研究的分歧可能有文化和测量的原因。中国文化背景下社会对男女性别角色的期待更符合传统的性别角色要求，这样男女逐渐内化并表现出与传统性别角色要求相一致的行为。当与父母发生分歧时，男孩更倾向于坚持己见而女孩更倾向于服从父母权威。同时，中国传统文化的“重男轻女”思想使父母对男孩往往寄予更高的成就期望，因而对男孩的要求较女孩更多也更为严厉，所以同样一种不良行为，父母与男孩发生冲突的可能性要高于女孩。

### 4. 同伴关系

青少年的同伴关系主要表现为两种类型：同伴群体关系和友谊关系。两种关系中都存在一定的性别差异。

青少年同伴群体的性别差异主要表现在三个方面。首先，与男生群体相比，女生群体更具有结构性，女孩与同伴群体的联系比男孩更紧密(Urberg等,1994)。男女生的社会网络不同，从青春期开始，女孩强调把理解和亲密作为友谊的重要方面，倾向于两三个人交朋友，形成亲密并排外的关系；而男孩的活动则主要集中在更多的群体中。其次，女生群体的支配等级不如男生群体那样明显。处于支配地位的男生经常使用身体接触、身体威胁以及言语训斥来显示自己的社会地位，而女孩领导者则通过肯定某些同伴而排斥另一些同伴，或通过忽视别人请求的方式来表达她们的社会地位。最后，同伴群体对男女生有不同的发展作用。对男生来说，同伴群体有助于帮助他们学会合作，并参与他们自己不能单独完成的大量活动或冒险行为；而对于女生来说，同伴群体有助于帮助她们发展理想的人际交往技能和对人际关系的敏感性。

在友谊方面女青少年更倾向于维持特定的人际关系，女孩间的友谊有较强的排他性。与男孩相比，女孩在友谊关系上表现出更多的依恋色彩和相互依赖性。另外，方晓义(1997)的研究发现，男生和女生在最亲密友伴的相似性方面也存在着性别差异，男生最亲密友伴在消极方面的相似性更多，女生最亲密友伴在积极方面的相似性更多。

关于心理发展的性别差异的研究目前取得了一些共识，那就是两性之间的差异经常被夸大了。很多研究所报告的性别差异实际上可能是非常小的，有些甚至在统计上都没有达到显著水平，要么就是不能够由其他研究来重复证实。两性之间的差异是指平均而言的差异，并不是所有的女性与所有的男性之间的差异；即使存在差异，两性之间也有很大一部分是重合交叠的。两性之间的差异既可能是由于生物学因素造成的，也可能是社会文化因素造成的，或者是两者共同作用的结果。

### 四、青少年的性心理与性行为问题

随着青少年性器官的成熟，个体开始出现了性欲，同时出现了多种多样与性欲有关的心理活动和行为。性心理指人在性方面的心理现象，是性意识、性欲望、性情感以及性梦等性心理活动的总和。其中性意识是指人对性的认识和态度，包括性知识、性兴趣、性幻想、性好奇、性吸引、性兴奋等等，由于性意识涵盖了大部分性心理现象，有些研究者将其与性心理通用。据调查，青少年期各种性心理现象并非同时出现，而是存在发展的先后顺序。青少年首先对自身性发育产生好奇，进而想了解一切与性有关的事情，而后在性欲驱使下产生性冲动，通过性梦、性幻想以及手淫等来释放性欲。

从广义上说，性行为既包括两性器官的结合，也包括手淫、拥抱和接吻等行为。狭义的性行为仅指两性器官的结合。多数青少年第一次的性经验是自我满足的性行为——自己单独进行的性行为(如手淫)。高中以后，青少年从自我性欲满足发展到社会性的性行为。社会性性行为是指那些卷入另一个人的性行为。男性和女性参与各种性行为的先后顺序是极为相似的，其顺序为：拥抱、亲吻和爱抚；隔着衣物的性器官接触；直接的性器官接触；性交。

由于青少年人群缺乏对安全性行为的控制能力，又处在一个心理敏感时期，各种性心理问题显露出来，迫切需要有人为他们解除困惑。多部门统计显示，手淫、避孕成为青少年最主要的性心理问题。例如，从1996年开始，天津市安定医院儿童心理咨询门诊就诊量呈明显上升趋势，目前就诊人数每月近700人次，其中约60%~70%的就诊问题涉及性心理健康问题，主要表现为：早恋、手淫、恋父、恋母问题，有的则明显存在性心理障碍：同性恋、恋物癖等等。通过分析发现，男青少年的性问题近乎一半与手淫有关。女孩咨询的性问题只占总量的11%，但其中83%都是咨询避孕方法、人流、怀孕等。

### 1. 性幻想

其实，进入青春期的少男少女大都爱看言情小说和爱情故事片，有的孩子甚至还偷看黄色的碟片，男孩和女孩有时会做有性内容的梦，出现性的憧憬和幻想——白马王子天仙配。为什么会这样呢？

男孩进入青春期后，容易对理想中的女孩发生兴趣，内心十分希望与女孩交往，一旦有了交往，往往就会有性欲望的出现，并很快表现为性欲望的增强。而女孩在与男孩的交往中，对性意识的表现方式是含蓄的，发展也是渐进的，性欲望并不迫切。女孩在乎的是双方感情的交流和心灵的沟通，对两性肉体的接触相对比较慎重，大都特别看重自己的贞洁。

青春期是性欲望剧烈变动的时期，由于生理和心理发展的不平衡，往往会出现多方面的心理冲突与困惑，这是正常的，因为性欲望是人的一种生物本能。少数人可能会沉浸在欲望里不能自拔，但大多数有社会责任感的青少年在成长的过程中，自觉地接受并形成了各种符合社会道德规范的行为，学会了控制自己的性欲望，如不看有关这方面的小说、电视等。这样，就能妥善地协调人的本能与人为控制之间的冲突与矛盾。

### 2. 性压抑

小明最近很苦恼，因为他经常看到漂亮的女孩就会莫名其妙地产生性冲动，事后下身有时还散发出令人不愉快的气味。所以，每当他到了人多的地方，一见到女同学就心里紧张，为此他心情焦虑，痛苦不堪：“天涯芳草何处觅”？随之，他的学习成绩不断下滑。

为什么会出现这种情况？原来，青少年到了一定的年龄，就有可能产生性冲动，这是很正常的事。性格开朗的人不在乎，而性格内向的人会感到内疚不安，容易产生心理压力，以为自己是可耻的，并产生厌恶自身和周围的人厌恶自己的错觉。这种自责自贬的心理，其实是过度的性压抑造成的。在性压抑较强烈的青少年中，男孩会感到自己的外生殖器或会阴部有难闻的气味发出，女孩会感到腋窝或阴道有难闻的气味发出，当他们的性压抑越强时，心理焦虑反应越强，身上发出的气味就越重。

不管有没有类似小明的经历，青少年都应知道一些有关性生理和性心理的卫生知识，对自己身体发育过程中出现的一些生理现象有一定的认识，学会自我调节，以宽阔的胸怀安全度过青春期。

### 3. 性自慰

性自慰又称手淫，是一种相当普遍的性行为，可以发生在两性的各个年龄段，处于青春期的青少年出现手淫的频率最高。对于性发育成熟的男孩，

通过手淫宣泄性欲的行为是很自然的。对于女孩来说，把手淫作为一种自慰的方式，这也是正常的性生理和性心理的反映，所谓“水满自溢自然事”。只要不是习以为常、过度频繁，不应被视为病态或淫荡行为，无须自责和内疚。因此不必将手淫看作是有损健康的不良行为，有害的反而是因对手淫不能正确认识而日渐加重的心理负担，如负罪感导致对日后婚姻的恐惧感，对自己性能力的担忧等等。

但是，对于青少年来说，过度手淫会损伤身体，因为频繁的性刺激会影响一个人的睡眠、休息和学习。长期手淫会感到精神恍惚，记忆力下降，生理上形成某些疾病。同时还会使人性格孤僻、兴趣索然、意志薄弱。由于手淫并非是一种必需的生理现象，因此，青少年最好不要去作这种尝试，避免染上这种不良习惯。已经染上手淫习惯的青少年，要提高自我控制和自我约束能力，建立有规律的生活制度，不要看有性描写的作品和影碟，多参加有意义的文体活动，分散剩余精神，以疏导性欲的强度。

### 4. 性梦

处在青春期的男孩性梦比较多，在睡梦中金童玉女来相会。梦想中的性对象是不确定的，可能是一个素不相识的女孩或曾经见过一面的女孩，也可能是暗恋中的女孩。据西方性心理学家调查统计，性梦的对象中，不相识的异性占23%，仅有一面之交的占56%。青春期的女孩也常常会出现性梦，梦境中出现的性对象，多数不是性幻想中的理想情人。如同其他各种梦，性梦可能合乎逻辑，也可能杂乱无序，梦中的性表达方式也是千变万化的。心理学家认为，性梦是一种正常的性生理和性心理行为，性梦的发生与体内性激素水平、性心理有密切关系。作为一种自然发泄，性梦起一种安全阀的作用，以缓和积累起来的性张力。因此，性梦不是种邪恶现象，不必过于自责。

若过度沉溺于性梦，青少年就会从正常的性梦转变成白天想入非非。久而久之，就可能产生真的去做梦中之事的强烈动机。若刻意过度压制这种动机，可能形成封闭、自卑或暴躁的个性；若不压制，可能发生不负责任的性活动。

### 5. 遗精恐怖和初潮焦虑

少男首次遗精和少女月经初潮，都是生理心理接近或达到成熟的标记，这完全是正常的生理现象。一部分缺乏性卫生知识的青少年，对此却不知所措，感到恐惧和焦虑。

这些少男之所以感到焦虑，一则是因为他们对“黏糊糊的液体”的突

然出现缺乏了解，再则是偏听了民间流传的遗精有损健康的谬论。正常遗精的精液损失对身体健康并无损害。因遗精来自阴部，羞于启齿，对遗精缺乏正确认识的少年容易焦虑不安，久而久之，出现继发性的神经衰弱症状如头痛、失眠、记忆下降、无力等。一旦他们懂得月经和遗精完全是正常的生理现象的道理，一切惊恐、疑惧也就荡然无存了。

少女月经初潮的头几年，经量不恒定，时多、时少，周期也不规则，或一月来几次，或几月来一次，都属正常现象，这与体内神经内分泌环境不稳定有关。男孩的遗精次数也不等，一般每月1至2次，或每周几次，这都与环境因素有关。遗精如不引起心理压力、疲乏无力，一般无须治疗即可自愈。

### 6. 过早性行为和性过错

发生此类行为的青少年一般道德意识模糊、是非观念不明、法制观念淡薄，有的甚至藐视法纪、审美趣味低级，盲目追求“时尚”，美丑不辨。他们情绪动荡不安，成为激情操纵的奴隶，道德感、理智感尽丧，唯余兽欲；他们意志薄弱、自制能力极差、经不起诱惑，往往是一错再错、越陷越深，任情唯性地走上犯罪道路。

造成青少年过早性行为和性过错的原因是复杂的。一方面是青少年对自己生理心理发展状态适应不良所导致的恶果；同时它又同外界环境的影响密不可分。家庭方面，如溺爱、管教过严、家庭成员品行不端、家庭环境恶劣等；学校方面，淫秽书刊流传，早恋成风，流生严重，逃课逃学生增多，性知识教育不健全等；社会环境方面，外来的富含性的不良刺激的腐朽思想、文化、生活方式腐蚀以及对性犯罪一度打击不力等。因此，要解决青少年过早性行为和性过错问题，必须有学校、家庭、社会三方面的共同努力。

## 第二节 青少年性心理的发展与学习的关系

青少年时期性别角色的发展、性心理的发展都带给青少年成人感，他们要求独立与自主，这也体现在学习方面。本节首先介绍青少年学习心理方面存在的性别差异，因为男孩和女孩在成就动机和认知风格等方面都存在一定的性别差异；再探讨青少年性别角色的发展与学习的动态过程，然后落脚于青少年的性心理发展如何影响青少年的学习。

### 一、青少年学习心理的性别差异

第一节中介绍青少年心理发展的性别差异时，已经介绍了能力方面的性别差异：言语能力、视觉/空间能力和数学能力等的性别差异是青少年学习心理的性别差异的基础。这一部分将重点从认知风格和成就动机两方面介绍青少年学习心理的性别差异。

#### (一) 认知风格的差异

有研究曾经用一系列实验来确定男女的认知风格(*cognitive style*)。他们所用的典型测验是“棒框测验”。被试在黑暗的房间面对闪光的框架和标杆，框和杆都倾斜了一定的角度，被试的任务是将标杆调整到真正的垂直。由于框架的倾斜干扰了调解任务，使人们在调整标杆时容易发生判断错误。能够排除干扰，准确判断标杆垂直的人，被称为认知风格方面“场独立性”(*field independence*)的人；而不能排除干扰易判断错误的人，在认知风格方面叫做“场依存性”(*field dependence*)的人。实验发现，女性在做这种测验时比男性犯更多的错误。在认知方式上，女性是场依存性的，男性是场独立性的。女性更多地依赖背景做出判断，而男性一般能摆脱背景的干扰做出正确判断。

男女认知风格的差异从青少年期开始表现出来，许多证实男性空间能力优于女性的研究都能说明男女具有不同的认知方式。进一步研究发现，男女虽然存在着场独立性—场依存性认知风格上的性别差异，但这种现象不具有普遍意义。男女认知风格的差异与社会环境有关，异性的存在作为一种环境变量，影响着男女的认知风格。实际上许多性别差异都是由于异性的存在而更加得到强化。

#### (二) 成就动机的差异

一般认为男性的成就动机(*achievement motive*)要高于女性。研究者区分了三种成就动机因素。其一是工作动机，即希望能努力学习并从事一份好的工作；其二是熟练动机，即希望达到优秀的水平；其三是竞争的动机，即希望打败别人。研究发现，女生的工作动机高于男生，而男生的熟练和竞争动机强于女生。另有研究表明，在竞争情况下女性的成就动机不如男性强烈。

青少年男女在成就动机方面的差异，可能是由于社会文化和性别角色作用引起的。我们大多数的文化是以男性为主的，社会要求男性要“有出息、有主见、靠自己”，而要求女性“善良、富有同情心、温柔”等。人们对于出人头地的男子赞赏有加，而对于事业有成的女子却唏嘘不已，称其为

“男人婆”。这使得许多有望成功的女性“望成功而却步”，把精力更多投注在相夫教子上。父母对男孩女孩的不同态度也会影响着青少年的成就动机。父母尤其是父亲对儿子比对女儿更强调事业或职业成功的重要性。有关研究发现，男孩的父亲更多地注意男孩的成就和认知能力的发展，女孩的父亲则较少关心成绩而更关心女儿的人际交往。父母的性别角色观念影响儿童自己的知觉，符合性别的活动与不符合性别的活动相比，儿童认为前者更重要，并对其确立较高的满意标准，追求的动机更强烈。

### （三）心理发展的性别差异是否导致学业的性别差异

社会中似乎普遍存在一种观点：女孩缺乏在数学和自然科学以及需要数学和自然科学训练的职业中超越男性的潜力。幼儿园和小学一年级的女孩就认为自己在数学上不如男孩；小学阶段，儿童会逐渐形成这样的观念：阅读、美术和音乐是女孩的优势学科，而数学、体育和机械是男孩的优势科目。而对于成人职业的研究表明，女性在对言语能力有较高要求的职业如图书管理、小学教育等职业中所占的比例高于男性；而在其他的大多数职业，特别是科学和需要数学或科学背景的技术领域（如工程学）中，女性所占比例远远低于男性。那么，是因为少男少女在心理发展方面的性别差异而导致学业成就的差异吗？

父母的教养方式往往加大了不同性别的孩子在能力和自我知觉上的差异。父母受到性别刻板印象的影响，期望男孩在数学上比女孩有更好的表现。父母往往把男孩在数学上的成功归因于他们的能力，而把女孩在数学上的成功归因于她们的努力。这种归因强化了女孩缺乏数学天赋，只有通过刻苦学习才能获得好成绩的观念。当儿童逐渐接受了父母的观念后，男孩会对自己的数学感到自信而女孩却常常感到焦虑和沮丧，容易低估她们自己的数学能力。这样女孩变得对数学失去了信心，所以对数学课程的学习有畏难情绪，考大学时报考数学相关专业的可能性比男孩小，毕业后寻找需要数学背景的工作的可能性也比男孩小。另外，学校教育中教师对男女生也有不同的刻板信念，认为男孩的数学能力更强，而女孩需要更努力地学习数学。这也进一步使女生认识到，应该使自己的才能发挥在自己的优势领域，扬长避短，因而也主动避开一些需要数量化知识和能力的专业和工作。

我们已经认识到，男女学习心理上的性别差异实际上缺乏事实根据，但是却导致了男女能力的实际微小差异，且最终导致了女性在科学领域以及其他需要量化技能的职业中所占的比例远远低于男性。实际上，这一连串的连锁事件是可以避免的。如果父母的角色态度并不传统，教育工作者摈弃性别

刻板信念，女孩的科学潜力将得到更大的发挥。可惜的是，一些迹象表明时代正在改变。1999年美国40%的法律学位、30%的医学学位、7%的自然科学和工程学学位授予了女性。所以我们有理由相信，女性在政界、科学领域、贸易领域、各类专业领域的能力和成就将得到更大的发展。

### 二、青少年性别角色的发展与学习

青少年性别角色的发展是以生理因素上的性别差异为基础，在各种社会因素的影响下产生和发展的，是个体社会化的内容和结果。

#### （一）青少年性别角色的发展特点

青少年早期，男孩、女孩会经历很多身体的和社会性的变化，同时他们也必须对自己的性别角色进行重新界定。青少年期性别角色发展的中心任务是，获得性别角色同一性。在这一时期，他们需要确定自己要承担的角色，把自己认为自己是什么样的人与自己在别人眼中是什么样的人统一起来，并对儿童期的各种同一性成分进行整合，寻求连续感和一致感，即“我就是我应该成为的我，包括将来是什么样和我在别人眼中是什么样”。

青春早期，也就是小学和初中之间的过渡时期，儿童在关于男性和女性可以表现出的特征、拥有的爱好和科研追求的事业这些问题上，开始变得越来越灵活。但是很快，他们的性别角色要求又一次变得僵化——青少年对男性和女性表现出的异性风格都表示出强烈的不可忍受。这与青少年在这一时期经历的一个更为广泛的过程——性别强化相关。性别强化使性别差异增大，这与个体进入青春期后性别角色压力增大有关。父母和同伴的影响都使青少年逐渐意识到自己必须遵循传统的性别角色标准才能顺利与异性交往。男孩开始认为自己更具有男子气，女孩更为强调她们女性化的一面。到了高中阶段，十几岁的青少年对自己作为年轻男士和女士的身份更为认同，在对性别问题的认识上又一次变得灵活。

据研究，我国儿童的性别角色观从小学四年级开始有较大发展，到了初三已经基本稳定。在获得性别角色同一性过程中，男孩和女孩有不同的经历。与男孩相比，女孩更容易产生性别角色同一性危机。她们心目中理想的女性形象和理想的自我形象有较大差距，而男性对理想女性的看法更加女性化。是追求理想的自我还是追求理想的女性形象？遭受到既来自内心又来自外在阻力的女孩，在性别角色心理社会化发展过程中的自我同一性危机高于男性。不过随着社会的发展，人们给予女性角色更多的自由，相对于男孩，男人们更能容忍女孩表现出的跨性别兴趣和行为。总而言之，很难说性别角

色同一性对男孩或女孩是一个更为困难的过程。

### （二）青少年性别角色的发展阶段

认知发展理论依据个体在发展过程的不同时期所体现出来的不同发展取向，将6~18岁儿童的性别角色发展划分为三个阶段。第一阶段是童年期，后两个阶段为青少年期。

第一阶段(6~8岁)是生物取向阶段。此时儿童所持有的关于男性和女性的各种认识，以男女之间身体上所存在的生理差异和特征为依据。

第二阶段(10~12岁)是社会取向阶段。在这一阶段，少年的性别角色概念符合社会的期望，是根据社会文化对少男少女的性别要求建立起来的。个体通过学习社会公认和赞许的、关于男女行为的各种准则和规范而获得对男性和女性的认识。处于此阶段的个体所持有的性别角色概念，实质上是作为个体社会角色的一部分而存在的，与社会文化的期待和影响相一致。在个体看来，它又是难以改变的。

第三阶段(14~18岁)是心理取向阶段。青少年所持有的性别角色概念，不再是以社会准则和规范为唯一依据，而是以男女各自具有的内在心理品质为主要依据。对于此阶段的个体来说，性别角色不再以生理性状和社会角色如父亲、母亲、丈夫、妻子等为主要内容，而是以个体在心理上所表现出来的性别特征为核心。

实际上，处于青少年期的个体很少有人能真正达到第三阶段的标准。青少年对性别角色的认识多数还是社会取向的，而且具有一定程度的刻板化。

## 三、青少年性心理的变化对学习的影响

青少年的性心理发生了一系列的变化——性知识、性兴趣、性幻想、性好奇、性吸引、性兴奋、性欲望、性情感以及性梦等性心理活动的内容和水平都增加了。这些变化对青少年的学习带来了一定的影响。

### 1. 性心理活动的活跃性的影响

由于青少年性心理活动十分活跃，他们对于自己的身体形态、自我意识、情绪反应的体验十分关注，常常会花很多时间去观察、体验和思考，这些事情所占用的时间远远超过了童年期，因而势必会占去他们的部分精力，分散他们对学习的注意力。不过，对于青少年而言，自我同一性的探索是他们的主要发展任务之一，其发展水平越高、稳定性越强则越有利于对学习的投入。因而，青少年适当地花时间来调整自己的心理状态从长远看来是有利干学业发展的。

### 2. 性心理之唤起和波动性的影响

青少年的情绪变化与青春期激素水平的变化有直接联系。青春早期，激素水平的快速波动会使青少年心理上更加敏感、冲动，男孩更具攻击性，女孩的情绪更为压抑。这种情绪上的唤起及波动会影响学生的学习状态，使学生不能安心地学习，造成学业成绩不稳定。到了青春后期，一旦激素水平达到较高水平的稳定后，情绪逐渐稳定，其对学业成绩的消极影响也就变小了。

### 3. 早熟和晚熟心理对学习的影响

有研究发现，早熟与晚熟带给青少年男女不同的性心理状态，从而对他们的学习有不同的影响。

早熟的男青少年更可能获得运动方面的奖励，而晚熟的男孩的成就动机和教育期望更低；在青少年早期，晚熟男孩的考试成绩也低于早熟男孩。为什么早熟的男孩会拥有某些优势呢？一个原因可能是较为出众的体形和身体力量经常使他们在运动能力方面表现得更为出色，这种结果得到了成人和同伴的认可，获得了一般成人才有的特权和义务。这种积极、和谐的环境使得他们更为自信，从而在学业中的表现更为努力和出色。

对女孩而言，早熟使得她和其他女同学相比差异较大，因此受到女同学的嘲笑。因此，早熟女孩可能会处于劣势，她们可能出现更多的焦虑和抑郁症状。早熟女孩经常会找一些年龄较大的伙伴，特别是年龄较大的男孩。在这些同伴的影响下，她们可能不再关心学习情况，造成学业滑坡。瑞典的一项研究发现，早熟女孩在学校里一直表现不好，她们比晚熟或正常成熟的女同学更可能放弃学业。不过，大多数早熟女孩会随时间推移而逐渐好转；而且在成人初期，她们的适应状况并不比晚熟同伴差。

## 第三节 青春期教育

### 一、青春期及其影响

青少年期一般指 11、12 岁至 17、18 岁，相当于中学阶段的中学生。这个阶段正处于青春发育期，所以又称为青春发育期，简称青春期（puberty）。

#### （一）青春期的特点

青春期是人一生中宝贵而又有特色的时期。中学阶段是人生中的黄金时

代之一。青少年最突出的表现是朝气蓬勃、风华正茂、富有理想、热情奔放，发挥着聪明才智，身心都在迅速成长。青春期的特点主要有：

过渡性。从幼稚(童年期)向成熟(成人期)过渡，是一个半幼稚、半成熟的时期，是独立性与依赖性错综复杂、充满矛盾的时期。

闭锁性。青少年的内心世界逐步复杂，从开放转向闭锁，开始不轻易将内心活动表露出来。

社会性。比起小学生，中学生心理带有较大的社会性。如果说儿童心理发展的特点更多依赖于生理上的成熟和家庭、学校环境的影响，那么青春期的心理发展及其特点在很大程度上则更多地取决于社会和政治环境的影响。

动荡性。青少年的思想比较敏感，有时比小学生和成年人更容易产生变革现实的愿望。然而青少年也容易走另一个“极端”——品德不良往往容易出现在中学阶段，青少年的违法犯罪率比较高；诸如车祸、溺水、斗殴等意外伤亡率最高的年龄阶段也在这个时期；心理疾病的发病率从青春期开始逐年增高，青春期是精神疾病发病的高峰阶段之一。为什么会出现这些现象呢？

青少年阶段是一个过渡时期。青少年希望受到人们的重视，能被看作成人，当成社会的一员。他们思想单纯，很少有保守思想，敢想敢说敢作敢为。但在他们的心目中，什么是正确的幸福观、友谊观、英雄观、自由观和价值观都还是个谜。他们的自尊心和自信心都在增强，对于别人的评价十分敏感，好斗好胜，但思维的片面性却很大，容易偏激，容易摇摆。他们也很热情，也重感情，但有极大的波动性，激情常常占有相当的地位。他们的意志特征也在发展，在克服困难中毅力还不够，往往把坚定与执拗、勇敢与蛮干和冒险混淆起来。他们的精力充沛，能力也在发展，但性格未最后定型，尚未找到正确的活动途径。总之，青少年的心理面貌很不稳定，且可塑性大，这是心理成熟前动荡不定的时期。

## (二) 青春期生理变化对青少年产生的影响

青春期的生理变化以直接和间接的方式影响着青少年的心理与行为表现。直接影响，如体内激素水平的变化，会导致青少年情绪波动和身体反应。不过一般来说，青少年的心理变化大多都不是由生理变化单独引起的，而是受到生理变化与社会文化环境相互作用的影响(见图 6-2)。青春期对青少年发展的影响主要表现在对自我形象、情绪和家庭关系的影响。

### 1. 青春期生理变化对自我形象的影响

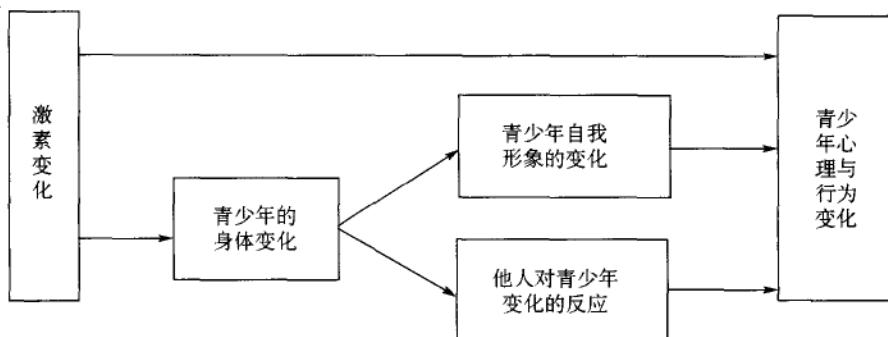


图 6-2 青春期生理变化影响青少年心理的方式<sup>①</sup>

自我形象涉及自己的语言、行为，周围环境对自己的评价以及身体形象等多个方面。自我形象是青少年关注的焦点之一。

身体形象是影响青少年自我形象的重要方面之一。青少年对于他们正在经历的剧烈生理变化有何看法呢？女孩一般会变得更加关心她们的长相，担心别人对她们的反应。她们希望别人认为她们是有魅力的，也希望自己的身体符合“理想女性”的标准。但是，她们经常会担心长得过高或过胖。从青少年早期到晚期，她们对自己的身体形象的评价日渐消极。即使是那些身材比较匀称的女孩也会通过装作无精打采，穿着松松垮垮的衣服，品尝各种各样的时尚饮食来弥补自己认为的生理缺陷。男孩对自己身体形象的评价比女孩积极，他们更可能欢迎自己体重增加了。青少年男孩也希望自己长得高一些，毛发浓密一些，潇洒一些，他们对身体形象的关注可能越来越集中在运动力量方面。

关于青少年早期变化对自尊的研究发现，经历青春期会导致女青少年自尊的适度降低。不过青春期可能是一个潜在的紧张刺激，对女孩有暂时的负面影响，但只有当青春期与其他需要青少年适应的变化相结合时才会出现这种现象。因此，青春期本身对青少年的自我形象并未产生太大影响，研究发现的影响在很大程度上是由青少年所在的社会文化环境所决定的。

### 2. 青春期生理变化对情绪的影响

一般来说，青少年比儿童和成人更加情绪化、更喜怒无常。青少年的情绪变化与青春期激素水平的变化有直接联系。这种联系在青春早期最为明

<sup>①</sup> Sternberg L. Adolescence. New York: The McGraw-Hill, 1999.

显，因为这个时候内分泌的反馈系统刚刚开始启动，并且体内的激素水平波动较大。例如，青春早期许多激素(如睾丸激素、雌性激素和肾上腺激素)水平的快速波动会使得青少年的情绪更加敏感、冲动——男孩的攻击性增强，女孩情绪更加压抑。到了青春后期，一旦激素水平达到较高水平的稳定后，激素的消极影响也就变小了。

研究发现，激素水平波动对青少年情绪的作用受到环境因素的影响。当生活压力大的时候，激素水平变化更容易隐去青少年的情绪变化。而且青少年情绪的上下波动，与他们所从事的活动密切相关。因此，青少年比成人的情绪更容易变化的原因，可能在于他们更经常地变换活动的内容和背景。

### 3. 青春期生理变化对家庭关系的影响

青春期较之儿童期和成人期，青少年与父母之间的关系发生了变化。当青春期变化达到最高峰时，青少年会变得更加独立，不再像以前那样与父母亲近了，而且经常与父母发生冲突。这在青少年与母亲之间表现得尤为明显。虽然这些疏远行为经常是由于回家太晚、奇装异服、音乐声音太大、没有整理房间等原因而引起的小争吵，并不涉及核心价值观，但是这种争吵仍然可能使人感到不愉快。亲子关系的变化主要表现为冲突、抱怨、生气等消极事件增加，同时支持、微笑、笑声等积极行为在一定程度上也有所减少。尽管亲子关系在青少年早期会受到破坏，但是一旦青春期过渡结束，到青少年晚期亲子关系一般会重新变得亲密起来。父母可以通过与青少年保持密切的关系以及表现得更为耐心来帮助孩子顺利适应青春期的变化，使孩子接受他们在生理和社会关系方面的变化。

尽管青春期发育会影响亲子关系的变化，但是这二者之间的联系不受青春期起始年龄的影响。也就是说，在早熟者和晚熟者身上同样会发生以上亲子关系的变化。但是到目前为止，还没有弄清楚青春期对家庭关系的影响，到底是来自于青春期激素水平的变化、青少年身体外表的变化、青少年心理的变化，还是其他青少年个体因素的作用。而且青春期家庭的变化可能是由青少年的身心变化与其父母方面的各种变化综合作用的结果。

## 二、青春期教育的必要性和基本原则

伴随着青春期的生理发育，青少年的心理也发生着重大的变化，这种变化是成长的必经阶段。青春期的心理教育是青春期教育不可缺少的部分。青春发育期身体的急剧变化，特别是性的成熟，对青少年心理过程和个性心理发展的各个方面具有极大的影响，使青少年常常陷入困扰之中，容易进入误

区。为了使他们在心理上得到正常发展，安全地度过人生的关键时期，有必要根据青少年的心理特征，给予科学的指导。

### （一）青春期教育的必要性

上海社会科学院青少年研究所曾经对上海、北京、广州、武汉4个城市的3 000名11岁至17岁的在校学生做过一次“青春期性教育”专题调查。调查显示，高中生“早恋”者占总人数的16.87%，初中生“早恋”者占总人数的9.25%，而且存在着比例增大、年龄渐小的趋势。由于青春期性心理不健康造成不少学生沉迷于情爱小说、影视、网吧，而由于性心理不健康导致的犯罪案件占青少年犯罪案件的27.56%，居青少年各项犯罪案件之首。这就向社会、学校、家长提出了一个如何加强青少年性教育的严峻课题。

众所周知，在人的一生中有两个重要教育时期：一是从出生到4岁的婴幼儿的智力早期开发期；二是从10岁至18岁的青春教育期。青春期是个体的性生理走向成熟、个性心理逐步形成的时期，是人生至关重要的“过渡期”。然而，“谈性色变”的时代虽已过去，但大多数家长不愿对孩子进行性教育。甚至有的学校也尽力回避青春期的性教育，如在生理知识教学中涉及青春期生理、性心理时就让学生自己阅读，而不是大大方方地对学生进行正面的性教育。这些“封闭式”、“犹抱琵琶半遮面”式的教学方法，其结果往往激起学生更大的好奇心。为了探明究竟，好奇心强的学生就会通过各种渠道来了解、印证相关知识。这时不健康的东西就会因不健全的性心理“乘虚而入”。因此，及时、正面地对学生进行青春期教育显得非常重要。

### （二）青春期教育的原则

#### 1. 审慎地对待青少年性心理萌动

青少年进入青春期后异性之间的相互吸引的作用是很微妙的，甚至是只可意会不可言传的。青少年结交异性朋友，是生理上与心理上的需求，是社会化过程的一个阶段。由于成年人常常不理解这种正常的、健康的青春期性心理活动，或只看到青少年异性交往可能产生的某些消极作用，采取了失误的教育引导做法，反而起推波助澜的作用。

因此，处理青少年的异性情感问题，不应当考虑如何否定它、压制它，而应当冷静科学地了解它、解释它和驾驭它，要求教师有智谋和才干，有更多的同情心和知识面。除了需作合情合理的限制外，在具体问题处理上应巧妙地进行疏导，淡化他们对性的神秘感，转移他们的注意力，将这种情感引入发展学生智力和树立良好思想品德行为的轨道上来。人们可能也很少想

到，青少年异性交往如果得到很好的引导，也能产生许多积极的效应。

### 2. 要针对每个学生的身心发展特点

从什么深度来进行青春期的教育，需要因人而异。这就要求教师对学生的内心世界、外部生活环境要了解得尽可能深入些，不仅要以物（教材）为教学研究对象，更要以人（学生）为教学研究对象，“一把钥匙开一把锁”。只有深入地研究学生，才能更深入地了解学生；只有深入地了解学生，才能更好地教育学生。

### 3. 适时、适度、适当地展开教育

适时，是指对学生的性生理、性心理、性道德教育必须抓准时机，及时进行，即在什么时间、哪个年级、多大年龄开始教育，才能收到最佳效果。根据我国情况，女孩初潮年龄是13岁左右，男孩首次遗精在14岁左右，沿海地区及城市的学生生理发育早些，性成熟前移明显；农村，尤其是偏远山区的学生生理发育稍迟，但他们的入学年龄也迟些。因此，在初一年级开展教育较适宜，此时大约60%的学生进入了青春期。所谓适时，另一层意思就是要及时地发现学生中出现的问题，适时地进行教育，不要放“马后炮”。因此，对不良行为要像对疾病一样，早期发现、早采取措施。

适度，是指给学生讲授青春期知识的程度深浅要把握好。教师应考虑学生年龄特征和基础知识水平，以确定授课的主题、内容要点和教学方法，要讲究分寸，注重教育艺术，防止过度、过粗。性知识讲授既不能禁，也不能滥，既要解惑又要符合风俗、习俗，有益于学生身心健康的内容要精取精讲。从开展青春期教育的情况看，不负责任地滥讲与学生年龄身份不相称的性知识，还是极个别的。普遍存在的不足是教材内容单薄，教法比较单调；就性保健方面知识看，远不能满足中学生需要。

适当，首先是指教育观念适当。中西方文化、习俗的差异及西方性泛滥的种种弊端，从反面告诉我们，开展青春期教育必须立足国情民情，摸索探讨适合中国国情的性教育。其次，是指教学态度和教学方法的恰当、合适。要做到既亲切、又严肃，还要关心、理解、尊重学生，对不同年级、不同年龄、不同性别的学生采取相应适当的教育方法。再次，教师选择要适当。一般要求是热爱这项教育工作，具有较强的事业心，教师的个性心理品质较健全，最好是中年已婚的老师。这样的老师可以以长者姿态去传授做人的知识，学生会感到老师的阅历广而产生积极的心理效应。

### 三、青春期教育的内容

美国性资讯与教育协会(Sex Information and Education Council of the U. S., 1991)发展出来的青春期教育概念，分为六个主要概念，每一个主概念下有数个主题；每个主题又按年龄层的四个阶段：5~8岁儿童期，9~12岁青春前期，12~15岁早期青春期，15~18岁青春期，做一连贯由浅入深的分析(见表6-3)。

表6-3 美国性教育计划的概念和主题<sup>①</sup>

概念1：人类发展	概念4：性行为
① 生理学与生殖解剖 ② 生殖 ③ 青春期 ④ 身体现象 ⑤ 性认同和性取向	① 一生的性 ② 自慰 ③ 分享的性教育 ④ 禁欲 ⑤ 人性反应 ⑥ 性幻想 ⑦ 性失调
概念2：关系	概念5：性健康
① 家庭 ② 友谊 ③ 爱 ④ 约会 ⑤ 婚姻即终身承诺 ⑥ 教育子女	① 避孕 ② 堕胎 ③ 性传染病及艾滋病 ④ 性虐待 ⑤ 生殖系统的健康
概念3：个人技巧	概念6：性和文化
① 价值 ② 作决定 ③ 沟通 ④ 决断性 ⑤ 协商 ⑥ 寻求协助	① 性和社会 ② 性别角色 ③ 性和法律 ④ 性和宗教 ⑤ 性的多样化 ⑥ 性和艺术 ⑦ 性和大众媒体

① 江汉声，晏涵文主编。性教育。北京：中国青年出版社，2004

我国国家教委的有关文件指出，我国的青春期教育内容，包括性生理、性心理、性道德三部分，以社会主义性道德为核心。

中学应有意识地开展青春期教育。从教育的目标与价值综合来看，至少应该包括以下几点：(1)发展与性和家庭有关的完整态度；(2)发展所希望的习惯、行为，引导一致的态度和想法；(3)获得青春期的知识，了解与身体、生殖有关的事情；(4)学习使用合适的性方面的用语；(5)了解一些与性有关的情境和结果；(6)纠正对性的错误想法；(7)帮助青少年了解社会规范，学习适当地表达情绪，使青少年能适应社会的生活。

怎样对青少年学生进行青春期教育呢？有效的青春期教育应该着力从以下几个方面入手：

#### (一) 传授科学的性知识，消除性神秘感

有一首叫《女人是老虎》的歌曲，歌词大意是：一个小和尚自幼在深山寺院中长大，一日随老和尚下山化斋，遇到女人便问是什么？老和尚说：“是老虎。”回山后老和尚问小和尚，山下什么最可爱？回答说：“老虎。”可见，性意识是与生俱来的本能意识，一旦有了相应的环境刺激，必然会被唤醒，是压制不了的。人为地割裂或压抑，不可能从根本上消除人对性的本能的向往。因此，对学生进行性教育，把科学的性知识及时、准确地传授给青少年学生，是解除性困惑、性神秘感的最为行之有效的方法。

性教育涉及的范围非常广泛，包括教育学生认识性器官，了解其构造、特征和功能，对月经和遗精现象有科学的认识，并进行性卫生教育。除此之外，更重要的是引导他们以正确的态度对待性，这可以说是一种人格教育，这种教育主要是帮助青少年树立正确的性心理。性教育的目的，不仅仅在于让学生掌握性知识，更在于让他们理解性的本质及社会功能，培养他们对爱情、婚姻、家庭的责任感和义务感，正确同异性交往，缩短其社会成熟的进程。正确的心理指导，不仅能消除青少年学生的消极心理反应，有利于他们的心理健康，而且对他们日后生理健康和生活也会产生深远的影响。由此可见，性教育是随着社会、政治、经济条件的变化而变化的，其内容也十分丰富，而不是单纯地讲解生殖器官。

#### (二) 树立正确的性道德意识

首先，在向青少年学生传授性知识的基础上，要帮助他们在心目中树立起科学的性观念。人的性不仅是一种自然现象，更是一种社会现象。人的两性结合不同于动物的地方，在于他们总是通过一定的社会途径，采取一定的方式（订婚、结婚），并遵循一定的社会规范（风俗习惯、法律规定、道德规范

等)才能进行。如果将性看作是男女之间自然的私事，随心所欲，就会导致社会混乱，道德沦丧。因此，人们要自觉遵守性道德规范和法律。

其次，要教育青少年学生在对待性问题上采取正确的态度。一方面，不能受我国封建礼教的影响，对性采取压抑禁锢的态度，不能正确对待男女之间的正常交往和友情；另一方面，要防止他们受到西方性解放思想的影响，把性看得非常随便，甚至认为这是时髦的表现。

再次，要适时引导青少年学生的不恰当行为。由于青少年还不够成熟，往往认为对于性的限制是对他们权利的限制，于是故意和成年人作对，做出一些放纵的行为。我们一定要注意及时教育和引导他们，帮助他们树立正确的、健康的性道德观念，向他们说明性的无节制行为是一种人性的倒退，作为现代青年，就要做一个真正的现代人、文明人。

### (三) 帮助青少年养成良好的性道德行为习惯

要注意在平时的日常生活中培养青少年学生的性道德行为习惯。例如，要求男孩子主动帮助女孩子，重活、脏活抢着干；养成女士优先的礼让意识，如在公共汽车上让座给女士等。要坚决杜绝歧视、欺负女生的行为，杜绝有性色彩的脏话，不要迷恋谈情说爱的文艺作品等。同时要求女同学也不能光依赖男同学，养成娇气的习性，在平时的男女交往中，女同学要自尊自爱，在异性面前要举止大方、端庄，防止过分的热情和亲近。不要阅读不健康的书刊，不要随便议论有关男女关系的传闻。在平时的具体教育中，还可以介绍一些优秀的典型和反面教训的事例，使学生既有学习的榜样，又有警惕的界限。

总之，培养青少年具有良好的性道德行为习惯，一方面要靠他们自身的努力，另一方面还要通过家庭和学校的督促、教导。只有这样，才能使他们顺利地度过躁动的青春期，更好地完成学习任务。

### (四) 做好对性罪错的预防教育

青少年学生性欲念的强度，随着外界刺激的增加和性体验的积累而递增。随着影视、书籍、刊物、网络中性爱描写的增多，外界性刺激影响越来越强烈，加上此时他们自身的性发育，就会对性产生好奇的探究心理，这种心理特别易受外界影响而发生动荡。所以此时的他们特别关注两性间的关系，对外界的男女亲昵相爱的举动，书中、影视中、网络中的爱情画面和描写非常热衷。这种刺激反过来激发了内因，形成了更强烈的对外来刺激的寻求。久而久之，就会使青少年学生的性意识越来越强烈，以致“早恋”，有的甚至发生偏离社会伦理道德、违法犯罪的性活动。因此，必须做好对他们

的性罪错的预防教育。

第一，要防止性引诱。当前最普遍的引诱来自部分意境低下的小说、电影、电视、书刊、网站等，还有私下传看的一部分淫秽录像、影碟等。有些诱因在成人看来不算什么，但对中学生来说则具有很大的刺激性。因此，教师在班级中要杜绝性引诱，更重要的是要在学生头脑中筑起一道自觉拒斥不良性刺激的思想屏障，帮助学生掌握鉴别行为优劣的标准，使他们自觉区分善恶美丑，主动抵制各种引诱的侵袭。

第二，防止性侵害。对于女生还要特别强调抵御性侵害，教育她们树立自尊、自重、自爱意识，使其有较强的自我保护能力，不至于在不利的环境中受到诱惑并妥协。为防止性侵害，教师还需要格外细心地观察学生的言谈、举止、服装、发型、情绪等方面的变化，发现苗头要及时进行耐心说服引导。

当然，要想抓好中学生的青春期性教育，还需要学校、家庭和社会有机地结合起来，共同抵制社会的不良影响。要多点儿预见性，少点儿盲目性；破除性的神秘论，树立性的科学观；破除性的自由论，树立性的严肃观；破除性的无师自通论，热情地关心、帮助和引导他们，使广大青少年沿着健康的方向发展与成长。

### 专栏 6-1 青少年性教育的有效途径

#### ——“同伴教育”<sup>①</sup>

流行于英美等国的“同伴教育”，是先对有影响力的个体进行有目的的培训，通过他们与自己年龄相仿，知识背景和兴趣爱好相近的人分享信息、观念或者行为技能，以实现某种教育目标的教育方式。同伴教育被广泛应用于生殖健康、艾滋病的宣传教育和吸毒、自杀、酗酒、性别歧视和妇女问题等社会领域。

中国目前有两亿青少年。近年来中国青少年的性成熟提前了，但相关的知识还很欠缺，而青少年又是性最活跃的、是最容易受到艾滋病攻

<sup>①</sup> 陈思武，仇檀.“同伴教育”让中国青少年性教育不再羞答答. 新华社, 2004-10-12

击的人群之一。受传统文化影响，性教育一度让中国人“谈性色变”，即使在今天，公开讨论性对多数中国人来说仍然是一件令人尴尬的事。而同伴教育是比较容易沟通和让人接受的方法。同伴教育的特点是尊重、平等、形式活泼和参与性强，其核心是交流，目的不是要教会别人什么，而是在彼此讨论之后得出解决问题的办法或者改变态度。同伴教育既可以采取群体游戏讨论的方式，也可以是一对一地聊天谈心。通过灵活轻松的游戏和自由深入讨论，使青少年坦然面对来自爱情、性、生命和成长中的各种挑战，在性和生殖健康方面做出安全的、负责任的决定，并在以后向其他同龄人传播所学到的信息。

从2003年9月开始，非营利公益组织玛丽斯特普中国代表处就联合北京高校的青年志愿者协会，在人大、北大、清华等8所大学中开展青少年性健康的同伴教育，提供性与生殖健康方面服务和信息，培养了大约200名学生同伴教育者。虽然有很多组织在做，但是同伴教育在中国还刚刚起步。

### 四、青春期的异性交往

男女在心理、性格上具有差异，少男少女在生理特征显现后，许多人便自觉地按社会性别角色塑造自己。青春期是个性养成阶段，正常的异性交往可以使少年男女互相学习、互相体验，在性格上取长补短。例如，男孩可以从女孩那里感受到娴静、温柔，而克制自己的粗野；女孩可以从男孩的坚毅、果敢中去除自己的娇气、做作。沙利文(Sullivan, 1963)认为，青少年中后期重要的发展任务是建立与异性同伴的亲密关系。有研究发现，6~8年级的青少年的异性朋友显著增多，部分男女还发生了恋爱关系。尽管与同性朋友交往仍是青少年的主要交往对象，但随着年龄的增长，异性交往的重要作用日益增加。

#### (一) 青少年异性关系的发展与作用

青少年的异性关系具有不同的形式：同伴团体中的异性互动、异性友谊关系、异性恋慕关系。青少年最初的异性交往发生在大范围的群体背景下，在群体内两性的互动促进了男女关系的发展，使异性关系逐渐发展到友伴群体内部。青少年中期，男女混合的友伴群体形成，男女关系逐渐密切，并发展到一对一的朋友，最终出现男女之间的恋慕。

心理学家指出，少男少女的交往有以下的作用：（1）给青少年以稳定感和归属感；（2）给青少年以健康的娱乐场所；（3）使青少年获得社交的经验；（4）使青少年提高宽容和理解的能力；（5）给青少年以学习社交技能的机会；（6）给青少年以培养社会洞察力的机会；（7）发展对集体的忠诚心；（8）使青少年经历对异性的爱慕。

## （二）青少年的“早恋”问题

少男少女进入青春期后，性意识开始觉醒，异性之间经常接触，很容易产生爱慕和试图相互接近的激情。虽然用“早恋”这个词概括那份朦胧的情感并不准确，但这时期的爱恋确实是发生于生理和心理都未发育完善的青少年之间，早于一般水平的恋爱。作为青少年之间普遍存在的一种情感，有其神秘性和自发性，无需理由、不计利害、不顾后果，对人的心灵具有强大的冲击力，尤其是心理不成熟的青少年比成年人少一份理性，多一份感性，更容易被朦胧的爱恋冲昏头脑。“早恋”是一个笼统的词语，它涵盖了可能发生在恋爱双方之间的各种行为，如拥抱、接吻、爱抚、性器官接触甚至性行为。

据调查，早恋在我国中学生中有较高的发生率。在邓明显的调查中，青少年报告的“早恋”的比例为：初中生 13.5%，高中生 25.6%，实际情况可能更多。最近对北京、上海、广州三大城市大中学调查显示：赞成谈恋爱和已经有恋人学生超过了 30%。由教育部基础教育司组织、北京师范大学教育系负责具体实施的一项全国性的调查显示：赞成中学阶段谈恋爱的高中生占 23.8%。

青少年异性交往是青少年性心理发展的正常现象，符合青少年性心理发展的一般规律。但是，如果发展过了头，会对青少年的身心产生难以弥补的损伤。因为青少年的爱恋与现实的爱情之间有着一段较长的距离，初入情网时，往往信誓旦旦，甚至山盟海誓，但随着时间的流逝，婚姻的成功率极低。因为青少年的心理还不够成熟，缺乏理智和成熟的思考，这种过早的爱恋带有很大程度的盲目性，这种没有根基的恋爱很容易中途夭折。美国的研究显示，在 17 岁前谈情说爱的青少年，由于无法应付初恋带来的情绪困扰，将为日后患精神疾病埋下隐患。因此，虽然“早恋”是一种正常现象，但不能听之任之。作为教育工作者，对待“早恋”应该疏导而不是堵。一方面对青少年要强加性知识和性道德的教育，另一方面要帮助青少年分析“早恋”可能带来的危害，同时还要积极鼓励男女同学间的正常交往，尽量削弱“早恋”的不良影响。

无数事实证明，少男少女虽然是处在情感易冲动的年龄阶段，但他们也是具备理智和意志品质的；如果能够及时地进行青春期教育和心理辅导，就可以对他们面临的问题加以引导，使他们懂得友情、爱情的实质，正确认识恋爱、婚姻、家庭，为以后的成人、成才打下坚实的基础，并可预防心理障碍的发生。



1. 你怎么看待性别角色双性化的观点？
2. 作为一个男性或女性，你怎么认识心理发展的性别差异问题？
3. 性心理的发展与学习有什么关系？
4. 从自身的体验出发阐述性教育的必要性。
5. 青少年应当如何维护自己的性心理健康？



- 1 Halpern D F. Sex differences in intelligence: implications for education. *American Psychologist*, 1997(52): 1091 ~ 1102
- 2 LeVine S C, Huttenlocher J, Taylor A, Langrock A. Early sex differences in spatial skill. *Developmental Psychology*, 1999(35): 940 ~ 949
- 3 Spence J T. Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1993, 64(4): 624 ~ 635
- 4 Shaffer D R. 发展心理学——儿童与青少年. 邹泓等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005. 472 ~ 506
- 5 Urberg K, Degirmencioglu S, Tolson J, Halliday-Scher K. 青少年同伴关系网络结构的研究. *心理发展与教育*, 1994, 10(2): 1 ~ 7
- 6 陈枚. 对青少年学生性别角色心理社会化发展特点研究. *心理发展与教育*, 1989(4): 16 ~ 23
- 7 方晓义. 青少年最亲密同性友伴的相似性. *心理学报*, 1997, 29(3): 278 ~ 284
- 8 雷雳, 张雷. 青少年心理发展. 北京: 北京大学出版社, 2003. 175 ~ 191
- 9 钱铭怡, 张光健, 罗珊红. 中国大学生性别角色量表(CSRI)的编

- 制. 心理学报, 2000(1): 99 ~ 104
- 10 施铁如. 中学生性别心理差异的研究. 心理发展与教育, 1993, 9(1): 57 ~ 59
- 11 孙岩, 吴若梅. 有一种痛叫成长——(今夜私语时·青春版)少男少女的情感与性. 北京: 中华工商联合出版社, 2005
- 12 吴淑敏. 大专学生自尊、情绪智慧及成功期望值关系研究. 教育研究, 2000(8): 161 ~ 176
- 13 俞国良, 辛自强. 社会性发展心理学. 合肥: 安徽教育出版社, 2004. 288 ~ 319
- 14 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 432 ~ 466

# 青少年的亲子关系与家庭环境

### 内 容 提 要

家庭是儿童社会化的基础，进入青少年期后，家庭系统仍以其特有的运行规律和特征对青少年发展起着重要作用。本章首先从青少年期亲子关系独有的特点的角度，介绍了父母对青少年发展的重要影响，即相对于儿童时期父母影响有诸多改变，亲子之间出现更多的冲突，青少年有更强的独立自主的要求，亲子依恋关系相对稳定；然后用系统观分析了亲子关系所处的家庭环境，内容涉及家庭内部的教养方式、家庭的客观环境与主观心理氛围和功能、多样化的家庭结构等；最后专门介绍了家庭环境与青少年学习兴趣和学习动机的关系。

家庭是社会最基本的细胞。每个人都在家庭中出生、成长，接受社会规则，开始成年人的社会生活。家庭又是一个复杂的动态变化的系统，它包括亲子关系、父母关系、亲子之间的互动等多种关系和作用，构成了每个家庭作为一个社会组织独有的生活环境，发挥着家庭对于其中成员的健康发展的促进功能。每个家庭成员的变化都会带来家庭系统的变化，从而带来整个家庭关系和互动的变化。青少年进入青春期后，由于青春期发展带来的急剧变化，对青少年影响最大的亲子关系会相应地有哪些变化呢？亲子关系所处的家庭环境又表现出什么特点呢？是否青少年时期父母的影响已经被同伴代替，亲子依恋已经弱化，更多的是亲子冲突和青少年独立自主的要求？家庭怎样通过其心理氛围和功能影响青少年的发展？现代社会多样化的家庭结构，如离异、再婚、隔代抚养，给青少年发展带来什么样的变化？我们该如何通过营造良好的家庭环境来促进青少年的学习兴趣和学习动机？

## 第一节 青少年亲子关系的变化

青少年期是人生中一个充满发展与动荡的时期，这一时期的家庭系统通常经历着一系列重大复杂的变化。亲子关系作为家庭中最核心的关系，对青少年影响最为密切。在这一时期也相应地发生了显著的变化，表现出一些新的特征，对青少年的发展有着特定的影响。

### 一、父母的影响

父母是影响儿童早期成长的重要人物，是儿童社会化的首要承担者。进入青少年期以后，父母仍然对青少年产生着重要的影响。但是，青少年与父母的关系发生了微妙的变化，父母的影响也随之发生变化。

首先，亲子关系的性质发生了重要的变化，突出表现为由童年期以父母为中心的单边主义向平等与民主的双边主义过渡。这使得童年期主要以父母为主导、父母影响儿童为主的亲子关系，变为孩子也会很大程度地影响父母的亲子关系。

其次，青少年自主要求增强，对父母的权威的接受性降低，赋予父母权威的合法性下降。这表现在三个方面，第一，在观念上，他们对于任何事物都喜欢进行自己分析和判断，不愿意接受现成的观念和规范。因此，对于以前一贯信奉的父母的许多观点都要重新审视。当父母仍然用权威的态度要求他们接受父母的观念时，他们往往会不假思索地拒绝，因为他们需要自主独立地思考，只有自己作出的判断才会接受。第二，在行动上，他们尤其希望自由自主，对于自己作决定的权力要求非常强烈。因此，反对父母对他们的干涉和控制。第三，父母的榜样作用减弱。随着青少年社会活动范围的扩大，会有许多其他成人形象进入他们的心中，这其实也是青少年独立自主、进行主动塑造自己的表现。

再次，青少年与父母的情感关系相对于儿童期逐渐变得疏远。儿童对父母具有强烈的情感依恋，而青少年一方面由于自主性的发展，在情感上也寻求自主，另一方面，由于对于友谊的渴望变得更为强烈，对于同伴的依恋变得更为强烈，因此，青少年与父母的情感联系没有以前那么亲密。

最后，青少年与同龄人的互动增多，与父母的互动相对减少。因此，对于青少年来说，父母的教养、保护、社会化的功能退居其次，但是父母的指

导与支持功能变得更为显著和重要。青少年与父母在一起看电视的时间可能更少，但是一对一的交谈与以前一样多，女孩会更多。随着青少年的长大，他们越来越把自己当作交谈中的主导者，他们对于与父母的交流的感觉变得更积极。研究发现，当青少年具有了自主性并发展了更成熟的家庭关系时，青少年会继续向父母寻求安慰、支持和建议。

### 二、亲子冲突

青少年期是个体身体发育和性成熟时期，同时也是心理从幼稚走向成熟时期，探索自我同一性成为这个时期发展的主要任务。生理迅速发育的同时，心理发展的速度相对缓慢，这种身心发展的失衡，以及父母对这种发展变化的不适应，造成这一时期亲子冲突会大量增加。在家庭中，青少年亲子冲突也是困扰亲子双方的一个普遍问题，对青少年发展产生重要影响。

#### （一）亲子冲突的表现

亲子冲突是指父母与孩子之间由于在目标、观念、意见、需要、期望等方面存在分歧或不一致而造成双方在认知、行为和情绪上的矛盾或对立。亲子冲突的主体是父母与他们的孩子，父母处在权威的一方，而孩子则处在寻求自主的一方，因此亲子冲突的双方在地位上是不对等的，这预示着亲子冲突的结果可能会是通过冲突而导致亲子关系的平等化。另外，亲子冲突不仅仅只是认知上(如目标、意见等)的不一致，它还会产生行为上的对立和情绪上的对抗。因此，亲子冲突不仅仅表现为争吵、分歧、争论，甚至会表现为身体冲突、情绪上的抵触、冷战等。

##### 1. 亲子冲突的频率和发展变化、文化差异

大量研究认为，在青少年早期，亲子冲突大量增加并且最为频繁，那时，消极情绪最大，但是青少年中期冲突最为紧张，在向青少年晚期过渡中，亲子冲突的频率和强度都逐渐下降。研究者认为，青少年早期的冲突频率可能与青春期的紧张和自主性需求相关。青少年中期，更富有激情的观点，高强度的亲子冲突可能反映了青少年试着展翅独飞时的情绪紧张。青少年晚期冲突频率降低可能意味着青少年和父母都适应了青少年期的重大变化，以及父母和孩子的权力之间的重新平衡<sup>①</sup>。

但是，在不同的文化背景下，亲子冲突的频率会不一样，发展趋势也有

<sup>①</sup> Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman. 发展心理学(英文版第9版). 北京：人民邮电出版社，2005. 439

不同。白人父母比黑人父母或者西班牙父母，报告与孩子的冲撞更多，他们倾向于对孩子强迫更高的行为期望。印度的青少年亲子冲突发生率较低，几乎不存在青春期孩子与父母开始疏远的现象。中国香港的青少年比欧裔美国青少年报告更少的亲子冲突，这可能是因为亚洲文化强调情绪控制，并希望尊敬、和谐和服从。然而，到青少年晚期，亚裔美国青少年会经历更多的家庭冲突，他们对于父母的温暖和理解的期望看来没有像欧裔美国青少年那样改进很多。到大学的时候，当许多欧裔美国青少年已经重新协商了与父母的关系的时候，亚裔美国父母和青少年却常常正在为青年人的朋友、活动和私生活的控制而争斗。我国青少年的亲子冲突基本符合一般的发展趋势，在初中阶段，亲子冲突一直呈增长趋势，初三时，冲突最严重，升入高中，亲子冲突逐渐缓和。

但是在父母与青少年冲突的消极情感上，研究发现，相互之间的消极情感随着年龄的增长而增加，并且青少年对父母的消极情感的平均水平比父母对青少年消极情感的平均水平要更高，青少年对父母的消极情感呈线性增加，在15~16岁达到最高，接着有所下降，而父母对青少年的消极情感呈抛物线型，最高峰也是在15~16岁，接着有所下降<sup>①</sup>。

## 2. 亲子冲突的内容和发生对象

青少年的亲子冲突多数是围绕着日常事情——家务杂事、学校功课、穿衣、用钱、作息时间、约会和朋友交往——而不是基本价值。例如，保持房间清洁、穿着整洁得体、按时回家等。我国研究者也发现青少年与父母在日常的生活安排、家务和学业三个方面发生的冲突最多<sup>②</sup>，初中生与父母冲突频率最高的是学习，最少的是个人隐私，冲突强度最高的是个人隐私，最低的是家务。稍有不同的是，西方青少年与父母发生冲突最多的方面是家务，而我国青少年与父母发生冲突最多的方面是学习<sup>③</sup>。这反映了我国的文化或者是当今的国情强调青少年学习的重要性。不过，在基本价值方面，多数研究认为青少年还是与父母一致的，并且会听从父母的建议。

大多数亲子冲突发生在母亲与青少年之间。有人对青少年诸多人际关系进行了考察，结果表明，青少年报告的与母亲之间的亲子冲突最多，此外依

<sup>①</sup> Kim, Conger, Lorenz, et al. Parent-adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental Psychology*, 2001, 37(6): 775~790

<sup>②</sup> 方晓义, 董奇. 初中一、二年级学生的亲子冲突. *心理科学*, 1998(2)

<sup>③</sup> 方晓义, 张锦涛, 刘钊. 青少年期亲子冲突的特点. *心理发展与教育*, 2003(3)

次是朋友、恋人、兄弟姐妹、父亲、其他成人、同龄人。研究者认为存在下面三个方面的原因<sup>①</sup>：第一，父母对孩子日常生活管理的参与程度不同，中国的文化中比较提倡“母亲主内，父亲主外”，母亲更多地承担起照顾孩子的责任，更多地参与到对孩子的日常管理中，这就增加了与孩子发生冲突的机会；第二，父母在家庭中地位不同，在中国文化中父亲往往被认为是“一家之主”，他们拥有比母亲更权威的地位，如，制定和执行家庭规则，控制家庭的经济来源和作出家庭的重要决定，因此孩子会避免与他们冲突，而更多地挑战权威地位相对较弱的母亲；第三，与父母冲突的结果不同，孩子与父亲的冲突往往会产生更为消极的后果，而且父亲的决定不易改变，大多都以服从父亲而告终，因此孩子会尽量避免这种消极后果的产生。

### （二）亲子冲突的影响

研究认为，亲子冲突是青少年压力的重要来源，冲突的频率和亲子之间的消极情感会增加青少年的压力、紧张和消极情绪。而且，亲子冲突与青少年心理健康各个层面都有显著的相关，例如一般心理适应、生活满意度、无助感、自尊等。亲子冲突还会导致青少年各种行为问题，例如离家出走、青少年犯罪、辍学、早孕早婚、药物滥用等，而且，亲子冲突与青少年的反社会行为和亲社会行为都相关，但是只对反社会行为具有预测作用。国内研究发现，亲子冲突与青少年的抑郁和问题行为相关<sup>②</sup>。有些研究者进一步认为，只有频繁和严重的亲子冲突才会对青少年造成伤害，但是有些情况下，即使亲子冲突发生次数不多，如果父母都不试图去解决，或者始终以否定一方的需求和兴趣为解决办法时，也会产生消极影响，有可能会让冲突持续下去并升级，影响亲子之间的情感，破坏家庭气氛。

但是，另有研究者认为，青少年早期亲子冲突的增长是亲子获得同等的交往地位的一种手段，也是青少年自主性追求的必然过程，因此，亲子冲突对于青少年获得自主性和尊重具有重要作用，而且，合理处理亲子冲突可能是青少年获得他们成人关系中需要的社会认知技能的一种有效途径。因为，冲突刺激了父母和青少年去重新构想或更改他们对彼此行为的期望，这对于彼此关系的协调、双方各自特征和需要的改变起很大的作用<sup>③</sup>。而且当青少

① 方晓义，张锦涛，刘钊. 青少年期亲子冲突的特点. 心理发展与教育, 2003(3)

② 方晓义，张锦涛，孙莉等. 亲子冲突与青少年社会适应的关系. 应用心理学, 2003, 9(4): 14~21

③ 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 107~162

年开始面对更加宽广的社会时，尽管亲子之间的冲突增多，但是父母还是他重要的依恋对象和支持系统，他们与父母仍旧保持亲密的情感联系。

### 专栏 7-1 亲子冲突与亲子亲和

近年来亲子亲和 (cohesion) 逐渐受到重视。它主要是指父母与子女之间亲密的情感联结，既表现于积极的互动行为中，又表现在父母与儿童心理上的亲密感上。研究认为，亲子关系在青少年期处于不稳定状态，除了表现为亲子冲突的增加，还表现为亲子亲和的降低，而且，与亲子冲突相比，青少年亲子亲和的发展更为稳定，这表明了两者的相对独立性。并且前者的发生更具有冲动性和情绪性，而后者是在长期的互动基础上发展起来的。亲子冲突与亲和也是相辅相成的，青少年正是因为与父母有更好的亲和度，从而相对于同伴、老师等，与父母的冲突也会更多。

#### (三) 亲子冲突解决策略

既然亲子冲突在任何家庭中都无法避免，那么顺利地解决亲子冲突，尽量避免亲子冲突的负面影响，并且通过有效合理地解决冲突，让青少年学会更好地处理人际关系、顺利从父母那里获得自主权，具有重要意义。

有研究考察了亲子冲突的三种解决策略：(1)合作策略，包括自己主动揭露和要求知道真相，开始解决问题，强调一致性，承担义务和移情等；(2)竞争策略，包括责备对方，挑剔对方，单方面决定行为方式等；(3)回避策略，包括屈从对方的要求，转换话题，不负责任，伤害等。结果发现，在青少年的不同阶段，三种策略的使用情况有所不同：在青少年早期，青少年更多地采用回避和竞争策略，到青少年后期，青少年更多地采用合作策略；但是，在青少年早期，父亲对于与儿子的冲突，主要采用合作和回避策略，而儿子仅采用回避策略，在母子冲突中，双方都未使用任何策略，到青少年后期，父母对于与子女的冲突，都更多地采用合作策略<sup>①</sup>。

另有研究增加了“第三方干预”策略<sup>②</sup>，结果发现，青少年应对亲子冲

<sup>①</sup> 刘钊. 青少年亲子冲突的研究. 北京：北京师范大学硕士学位论文，2000

<sup>②</sup> 方晓义，张锦涛，刘钊. 青少年期亲子冲突的特点. 心理发展与教育，2003(3)

突的策略从多到少依次为回避、合作、竞争和第三方干预，并且除竞争策略外，其他三种策略的得分有随年级增加而逐渐减少的趋势，初中生回避策略的使用频率显著高于其他三种策略。回避策略的使用的确使得青少年与父母的冲突减少，避免冲突进一步升级的可能性，但是亲子冲突并没有真正得到解决，矛盾依然存在，因此，教给青少年运用合作等积极的亲子冲突解决策略的干预研究是很有必要的。

对亲子冲突解决策略进行的干预性研究发现，在冲突情境中，同时学习冲突解决技能和冲突控制技能的实验组被试，比只学习冲突解决技能的控制组被试表现出更好的愤怒控制能力，而且在解决问题的时候，实验组被试能够积极地沟通，冲突的行为也会显著减少。<sup>①</sup>

### 三、独立自主的要求

青少年时期，自我意识迅速发展，青少年迫切地需要享有独立自主的权利，尤其是青少年早期，他们将父母曾给予的生活上的关照和情感上的爱抚视为独立的障碍，将成人的指导和教诲也视为对自身发展的束缚；一直到青少年后期，他们通过真正获得了自主权，才重新建立起与父母既相互独立，又有紧密的情感联系，并从父母那里获得支持和指导的新的亲子关系。这种对独立自主的要求，正是青少年亲子冲突的根本原因。

#### （一）行为自主

在青少年初期，青少年还未具备情感自主和价值自主的能力时，他们就开始从行为上要求独立自主的尝试，希望父母等成人赋予更多的行为自主权，比如自己选择衣服、发型、朋友、作息等，他们急于证明自己可以对自己的行为负责，可以自己掌控自己。但是父母却会认为他们此时还没有发展足够的认识能力、判断能力，即价值自主来指引着他们的行为向着“正确”的方向。他们遇到困难时表现出的重新对父母的依赖，也让父母确信他们还是不足以能够放手的，因此，青少年初期，父母往往会坚持不给予青少年希望的行为自主，这也就是为什么青少年初期，会一下在亲子之间产生那么多的矛盾和冲突，并且这些冲突主要都是围绕很细小的日常事务。

在青少年追求行为自主的过程中，随着认识能力的增强，他们会开始怀疑父母在日常生活中的权威性，他们开始发现父母也会犯错，同时，随着他

<sup>①</sup> Stern S B. Anger management in parent-adolescent conflict. The American Journal of Family Therapy, 1999(27): 181~193

们独立意识的迅速增强，他们对父母的权威地位也越来越感到不满，对父母在日常生活中的权威的接受性也越来越低，于是，他们会开始公开反对父母的意见，希望在与父母的争论中获得自己是正确的确认感以及行为的自主权。

青少年关于个人应拥有的自主性水平和对于父母的权威的合法性信念会随着社会文化环境的不同而变化。不同文化对于自主性的要求不同，因此，青少年对于个人应该拥有的自主性水平以及自身行为自主性的期望年龄也会不同。这也很好地解释了前面关于亲子冲突的频率和发展趋势的文化差异。例如，在我国这样的具有传统东方文化的社会中，强调家庭责任重于个人自由，注重父母权威，因此对于孩子的独立自主的要求不是特别高，赋予孩子自主性的年龄也比较晚；而在西方白人文化中，崇尚个体独立和自主，个体与家庭的联系相对弱化，对父母权威的尊重也显得不是那么重要，因此，青少年很早就开始具有较高的行为自主性。研究发现，中国香港青少年的许多活动，比如晚上参加聚会，交友等方面的自主性期望年龄都比美国青少年要晚一些，并且，自主性期望年龄的延后会导致较少的亲子冲突。<sup>①</sup> 另有研究发现，那些被美国青少年看作为个人问题的事情，印度青少年多认为其属于道德义务的范畴(Miller & Bersoff, 1992)，这种不同的信念模式可能也使得印度青少年会更容易在很多事情上遵从于代表道德义务权威的父母，而不是寻求个人的行为自主，从而也较少与其发生冲突。

青少年对于行为自主性的期望会随着年龄的增长而日益增强。我国研究进一步发现，自主性期望对亲子冲突具有预测作用，自主性期望越高，青少年与父母的冲突越多，由冲突引发的消极情感也越多，这可以部分地解释亲子冲突的年龄发展趋势。同时，青少年自主意识的另一个方面——对于父母权威的认同，则对青少年亲子亲合具有预测作用，即青少年越认同父母的权威，他们与父母之间就越具有亲密的情感联系，彼此会有更多的积极互动<sup>②</sup>。另外，我国男青少年的自主性期望高于女青少年，而美国青少年的行为自主期望并没有显著的性别差异。这可能与我国传统文化对性别角色的规范有关，反映了我国更具有较强的男性应该是独立有主见、女性应该是温顺

<sup>①</sup> Fuligni A J. Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: a study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European Backgrounds. *Developmental Psychology*, 1998, 34 (4): 782~792

<sup>②</sup> 王美萍. 青少年家庭义务感的研究. *心理发展与教育*, 2001 (9)

服从的性别刻板印象。

### (二) 情感自主

青少年情感自主是一种关于独立的主观感受，是青少年在做决定时，抵制父母控制和同伴压力 对于自己所做决定的信心，以及自我管理、自我依靠的主观感受。情感自主是青少年期个体化过程的重要结果，它不仅仅代表了青少年与父母情感联结的一个状态，还反映了合理处理亲密关系的一种能力，这种能力可以迁移至日后发展出的其他人际关系之中。随着情感自主的发展，青少年不断降低对父母或权威的依赖，并获得更为成熟复杂和全面的自我、他人以及人际关系的知识，逐渐培养起协商沟通的能力，从而充分利用自身的资源与他人建立一个相互关联又彼此独立的人际关系。

青少年的情感自主随着年龄的增加而增加，而且，在青少年早期男孩的情感自主水平显著高于女孩，而在中后期则没有这种差异。女孩相对于男孩对父母有更强的情感依赖，女孩与父母的关系比男孩更密切。女孩比男孩需要更多的情感支持，而且显著地表现为寻求母亲的情感支持，而并非父亲。<sup>①</sup>

不同文化下，青少年对于情感自主的理解会有偏差，因此，不同种族的青少年在情感自主各个维度上的水平存在差异。与行为自主的发展趋势相似，与西方国家的青少年相比，中国香港青少年情感自主发展的年龄要显著延迟。<sup>②</sup>

目前也有较多研究发现，情感自主与青少年的不良适应指标相关，如吸毒和攻击行为，抑郁和焦虑，以及忧伤和内化问题行为，<sup>③</sup> 我国香港青少年的情感自主中的“个性化”维度与问题行为相关，我国内地青少年的心理分离与抑郁、低自尊和问题行为呈正相关<sup>④</sup>。由此说明，对于青少年来说，他们并未能达到真正成熟的情感自主，因此，较高的情感自主、脱离与父母的情感联系会使得他们处于更高的危险中，更可能发生情绪和行为问题。而在追求行为自主的过程中，适当地保持对父母的情感依赖，寻求父母的支持

<sup>①④</sup> Geuzaine C, Debry M, Liesens V. Separation from parents in late adolescence: the same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 2000, 29(1): 79 ~ 91

<sup>②</sup> Chou, Kee-Lee. Emotional autonomy and problem behavior among Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 2003(12)

<sup>③</sup> Garber, Little. Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 2001, 16(4): 355 ~ 371

和安慰会更有益于青少年健康心理的发展。

#### 四、亲子依恋

##### (一) 青少年亲子依恋的内涵

依恋最初是指婴儿与主要照料者之间的一种强烈、持久的情感联系，表达了个体寻求亲近或接触特定对象的倾向性。从本质上来说，依恋是进化和发展过程中，未成熟、弱小的儿童出于安全和安慰的需要，而产生的趋近父母的倾向。早期的亲子依恋是婴幼儿进行外在探索行为的安全基地，使得婴幼儿能够与外界事物和他人建立起稳定、信任的关系。

随着生命全程观的发展，许多对安全型和非安全型依恋儿童的长期研究发现，早期亲子关系的安全性会反映在包括青少年期在内的整个生命全程的人际关系中。很大一部分出生于稳定家庭的青年人一直延续着他们在婴儿期同父母建立的依恋关系，这就是青少年的亲子依恋，当他们成为成年人以后，这种依恋关系依然存在，并对成人的婚恋关系产生影响。成人的这种努力寻求并保持与一个或多个重要他人亲近和联系的倾向也就称为“成人依恋”。

早期依恋质量为什么对儿童具有长远影响，部分原因在于依恋的稳定性。而依恋为何如此稳定，其究竟如何发挥着对于人际关系的影响呢？依恋理论认为主要是婴儿在同基本养护人（最初的依恋对象）的不断交往中形成了一种内部工作模型，这种内部工作模型就是决定依恋所表现出的外在行为的内部机制（Bolby, 1980, 1988）。

所谓内部工作模型，即个体对他人和自我的一种认知表征，用以解释事件和形成对人际关系期望。这种认知表征涉及两个方面：一个是关于他人的形象的表征，个体由被依恋者的敏感性和可以接近的程度而形成关于他人是不是可以信赖和依靠的认知；一个是关于自我形象的表征，即自己是否是那种别人喜欢对其作出反应的人。这两个方面又都具有积极和消极的两种效果。敏感、反应及时的照顾会使儿童认为人们是可以依靠的（对他人的积极工作模型），而不敏感、忽视或者虐待的看护方式会导致儿童的不安全感，对他人缺乏信任（对他人的消极工作模型）。同时，养护者及时恰当地回应婴儿寻求关注的努力，婴儿就会相信“我是可爱的”（积极的自我工作模型），而如果养护者常常忽视或误解婴儿发出的信号，他们就会认为自己是“一无是处讨人嫌的”（消极的自我工作模型）。

两种模型和积极、消极两种效果的组合，就构成了不同的依恋类型，或

者说影响了儿童的基本依恋，以及他对于未来人际关系的期望。对于自我和他人工作模型都是积极的个体即是安全型依恋者，他们更可能与未来的伴侣或朋友建立安全和相互信赖的关系，很少焦虑和回避。积极的自我工作模型而消极的他人工作模型的个体则形成回避型依恋，对重要的情感关系感到漠然，重视独立和自我依靠。积极的他人工作模型而消极的自我工作模型的个体会形成过度型依恋，对建立安全情感联系过于执著，并且对于是否被拒绝会高度关心，容易焦虑。自我和他人工作模型都消极的个体形成了恐惧型依恋，他们希望建立亲密关系，但是却又害怕与依恋者亲近，担心受到伤害，见表 7-1。

表 7-1 积极和消极的自我和他人内部工作模型组成的四种依恋类型

		自我模型	
		积极	消极
他人模型	积极	安全型	过度型
	消极	回避型	恐惧型

### （二）青少年亲子依恋的特点

#### 1. 多重依恋

从依恋对象上来说，个体会同时对多个人产生依恋，这就是多重依恋。但是每个依恋关系具有不同的重要性，个体总是始终如一地偏爱某一种特殊依恋对象。在不同的生命阶段，个体的依恋对象会发生改变，但是一般来说，父母或者是代理父母职责的人，总是多重依恋的核心对象，其他的人则在生命的不同阶段进入或者退出依恋关系，一直到成人期以后，配偶最终成为主要的依恋对象。在婴幼儿期，儿童的依恋对象一般来说主要是母亲。到了青少年期，个体的依恋对象则不仅仅限于父母等照顾者，而是扩展到同伴。

在青少年期，父母作为主要依恋对象对个体的影响作用是逐渐下降的，青少年的亲密同伴似乎在情感支持上逐渐代替父母占有优势地位。但是，另有研究发现，在日常生活中，同伴是青少年最经常的亲密对象，而在长远的计划和道德观方面，父母却是最常被提及的亲密对象，这与青少年的亲子冲突也相一致。而且，当个体抑郁时，依恋系统也会被激活，父母成为最重要和最常被提及的对象。这说明了在青少年期，个体虽然会有同伴这一新的依恋对象，但是同伴只是作为日常的亲密对象，而亲子依恋的核心地位并没有

变化。青少年与父母的安全依恋关系会促进更广泛领域内良好人际关系的形成。在父亲和母亲两种依恋对象上，大多数青少年与母亲的依恋质量要高于与父亲的依恋质量。

### 2. 青少年亲子依恋的稳定性

大多数研究者假定，在一般情况下，童年晚期和青少年早期形成的依恋随着时间的变化不大，会保持相对的稳定性。个体具有稳定的依恋类型，表现出包括青少年时期在内的整个生命历程的连续性。大多数研究发现，大约70%左右的安全型母子依恋的青少年在一年或者两年研究期间保持稳定，相对来说，与父亲的依恋类型的稳定程度较低<sup>①</sup>。

也有相当一部分人的依恋类型也还是会发生变化。童年期的消极人生事件中(如父母离婚、家庭成员严重患病或死亡、儿童的身体伤害等)，尤其是父母的离婚，降低了安全型依恋的可能性，增加了过度型依恋出现的可能性；但是减少消极人生事件的发生并不一定增加安全型依恋，早期没有得到敏感性照料的儿童，依恋系统表现出一定的复杂性。

### (三) 亲子依恋对青少年发展的影响

亲子依恋作为一种最基本的情感关系，会通过其内部工作模型，持续影响着个体的人际关系。尤其在面临压力和生活变迁的特殊时期，个体的依恋系统会被激活，从而对个体的适应和发展产生重要影响。青少年期，个体面临着身体发育的急剧变化、发展自主性和同一性、建立良好的同伴关系、应对学业等一系列生理、心理和社会方面的压力，并需要顺利解决这些人生的关键任务，在这个时期，亲子依恋尤其会对其认知、情感和行为适应产生深远的影响。

依恋的内部心理机制的自我模型中，包含着个体对自我价值的肯定与否，以及认为自己是否值得他人去爱，因此，消极自我工作模型的个体会产生较低的总体自我评价和消极自我体验，即具有低自尊。研究也的确发现，具有积极自我模型的安全型和回避型依恋的个体比起自我模型较为消极的焦虑和恐惧型个体的总体自尊更高，亲子依恋质量能够很好地预测自尊的水平。一般来说，母亲依恋比父亲依恋对于青少年的自尊影响更大。<sup>②</sup>

<sup>①</sup> Moss E, Cyr C. Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, 2005, 41(5): 773~783

<sup>②</sup> Wilkinson R B. The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2004, 33(6): 479

当个体的社会关系网络在某些重要方面缺乏时，就会产生孤独的不愉快体验。亲子依恋水平比较低或者非安全型依恋的青少年，常常在童年时就缺乏敏感的照顾和亲密的关系，因此，会有更多的孤独感。相反，安全型依恋的个体较少有孤独感，并具有较强的人际关系能力，即会更有效地建立和保持亲密关系。依恋安全性高的青少年会倾向于信任他人，从而更容易建立起人际关系的良好期望。这使得他们能够用一种积极的方式发起交往，并促进与他人的合作和互惠。同时，在情感上，高依恋质量的青少年会发展出建设性地管理消极情绪的能力，使得他们能表现出积极的情绪状态，从而在人际交往过程中受益，而不安全依恋的个体通常表现出不适宜的情绪化状态，阻碍了积极的人际关系的建立。

最后，低依恋质量的个体将世界看做是不值得信任和不可依靠的，因而使得他们作出一些行为远离这个充满“敌意”的世界。低质量的亲子依恋对青少年的偏差行为具有极强的预测力，尤其是亲子信任和亲子沟通维度对青少年犯罪行为具有显著负向预测作用。而且，父母的依恋质量对于青少年犯罪具有不同的影响，母子的沟通、父子的疏离感对青少年的犯罪行为具有更为重要的影响。很有可能，对于青少年来说，母亲的教育功能更为重要，当缺乏母亲的沟通和引导时，青少年就很容易出现偏差行为，而父亲对于正处于发展同一性的青少年来说，尤其是男孩，其情感功能更为重要，与父亲的情感疏远，可能更容易引起青少年的自我混乱以及对他人的不信任感，从而容易产生冲动行为和敌意攻击行为。

## 第二节 家庭环境与青少年发展

### 一、父母教养方式

#### (一) 父母教养方式的两个维度、四种类型

父母教养方式是父母在教育、抚养孩子的日常活动中表现出的一种行为倾向，它是父母教养态度、行为和非言语表达的集合，反映了亲子互动的性质，并具有跨情景的稳定性。

当代有关父母教养方式的理论和研究主要来源于美国心理学家鲍姆林德(Baumrind)对儿童的家庭社会化实践的著名研究。任何一种教养行为的效果都在一定程度上依赖于相关联的其他教养行为，一些主要的教养行为元素

(如温暖、参与、监督等)相互配合的不同导致了儿童对父母影响的反应不同。父母的教养方式可以划分为权威型、专制型和放纵型。父母教养方式中的具体的教养行为则是多种多样的,如辱骂、惩罚、过度保护、过分干涉、宽容、鼓励、偏爱等。

父母教养方式可分为两个基本维度,即父母的接纳/反应性和要求/控制性。这两个维度是相互独立的,它们的组合构成了四种类型的教养方式,如表7-2所示。鲍姆林德根据其大量的家庭观察和实验研究发现了主要有前三种教养类型:权威型、专制型和放纵型,而后来有人补充了忽视型。

表7-2 父母教养方式类型

	接纳/反应性	
	高	低
要求/控制性	高	权威型 (高接纳,合理的要求)
	低	放纵型 (较少的规则和命令,给孩子很多的自由)

专制型 (许多的规则和要求,沟通少,不敏感)	忽视型 (很少的规则和要求,父母不管孩子并且对孩子的要求不敏感)
---------------------------	-------------------------------------

接纳/反应性是指父母对孩子提供支持、对孩子的需要敏感的程度。高接纳/反应性的父母当孩子做错事情时,会严厉地批评孩子,当孩子达到期望时也乐于提供关爱和表扬。一般情况下,他们会微笑地面对孩子,表扬和鼓励孩子。相反,低接纳/反应性的父母经常轻视、批评、惩罚和忽视孩子,几乎不会与孩子交流他们喜欢和欣赏的事物。

要求/控制性是父母对孩子的成熟与合理行为的期望和要求程度,即对于孩子的限制和控制程度。要求/控制性的父母会制定规则,期望孩子遵从,并会密切监控孩子的活动以保证孩子能够真正地遵守规则。较少控制或不要求的父母则较少限制性,他们对孩子几乎没有要求,给予孩子相当多的自由,并且同意孩子对自己的活动独自作出决定。

由上即可很容易判断,接纳和敏感的父母教养要优于拒绝和不敏感。大量的研究都发现,关爱回应的教养方式总是与稳定安全的情感依恋、亲社会倾向、良好的同伴关系、较高的自尊、强烈的道德感以及其他一些积极的发展相联系。但是父母是高控制好,还是较少限制和要求,给予更多的自主更好呢,这就需要更细致地了解接纳/反应性与要求/控制性相结合而成的不同

类型的教养方式。

1. 权威型教养方式。是一种具有控制性但是又比较灵活的教养方式。这种类型的父母会对孩子提出许多合理的要求，对孩子的期望和要求与孩子的需要和能力相一致，并会谨慎地说明要求孩子遵守的原因，保证孩子能够遵从指导。同时，他们又能够高度重视孩子自主性的发展和自我管理，鼓励亲子之间的交流，征求孩子在家庭事务上的意见，更多地接纳孩子的观点并作出相应的反应。因此，他们以合理、民主的方式来对待孩子，而不是用盛气凌人的方式来控制孩子。

2. 专制型教养方式。是一种限制性非常强的教养方式。这样的父母通常会向孩子提出很多规则，期望孩子能够严格遵守，但是他们很少向孩子解释这些规则的必要性，而是依靠惩罚、专断和强硬的策略迫使孩子顺从。他们希望孩子无条件地接受自己制定的规则和标准，尊重他们的权威，不鼓励孩子的独立行为，并且不能敏感地觉察到孩子的冲突性观点，总是限制孩子的自主。

3. 放纵型教养方式。是一种接纳而放任的教养方式。这种类型的父母较少对孩子作出要求，在规则、纪律问题上以一种接受、和蔼甚至有些顺从的方式对待孩子，允许孩子自由地表达自己的感受和冲动，具有高度的行为自由。他们不会对孩子的行为进行密切的监控，也很少进行坚决的控制。

4. 忽视型教养方式。一种放任而低要求，对孩子投入极少的时间和精力的教养方式。这类父母或者会拒绝孩子的要求，对儿童置之不理，或者过度关注自己的事情而很少与孩子在一起活动。他们对孩子的活动和去向知道很少，很少与孩子谈心，在作决策时很少考虑孩子的意见。他们“以父母为中心”，主要围绕自己的需要和兴趣来建设家庭生活。

### （二）不同类型教养方式与青少年的发展

一般而言，权威型的孩子发展得相当好，他们心情愉快，具有社会责任感，自立，有成就定向，并且能够与成人和同伴合作良好。相反，专制型父母教养方式下的孩子情绪不稳定，自我概念水平较差，容易被激怒，相对来说，没有目标，对周围的事物不感兴趣。放纵型教养方式下的青少年具有相当水平的自信，但是他们一般比较粗鲁，喜欢以自我为中心，尤其是男孩通常会表现出冲动和攻击性，酒精和药物滥用、学校不良行为的发生频率较高。忽视型教养方式的孩子则最差，他们具有更多的敌意，自私，缺少远大、长期的目标，容易表现出反社会倾向、不良行为和多种犯罪行为。

我国具有强调父母权威和子女顺从的传统，在这种特有的文化背景下，我国父母教育孩子表现出比西方父母更严厉的特点。但是研究者认为，专制

型与权威型教养方式对青少年心理发展的影响作用，在我国与西方背景下是相同的。<sup>①</sup> 我国文化传统所鼓励的是父母在对儿童充满温情基础上的严格要求，父母的控制不总是与支配孩子有关，而是一种维持家庭的正常秩序、增强家庭和谐的有组织性的控制，父母对子女的控制被视为对孩子的关心，是被孩子认可的。这种严厉并非与西方民主相对的真正意义上的严厉，即以对儿童冷漠、缺乏关注甚至敌意为基础，因此是与西方背景下的民主教育方式更为接近的。他们对权威型和专制型教养方式与中国儿童的学校、社会适应进行的研究发现，专制型教养方式与攻击性行为呈正相关，而与同伴接受性、社交性、优秀生品质、学业成绩呈负相关；相反，权威型教养方式与良好学校和社会适应的各种指标呈正相关，而与适应不良呈负相关。

为什么权威型教养方式总是与青少年积极的社会性、情感和智力发展相联系呢？或者说为什么不同类型的教养方式会有那么大的差别呢？达林和斯滕伯格认为，父母教养方式至少以两种方式影响儿童的发展，一是改变亲子互动的性质，二是调节儿童接受父母的影响的程度。具体来说，可能在于以下几点：第一，权威型父母是温暖接纳的，相对于专制型父母，他们同样都对孩子有较多的要求和规定，但是权威型父母对孩子是关心的，其要求是建立在孩子的需要基础之上，并给予孩子适当的解释，而不是冷漠和命令的，因此，这会使得孩子自愿地服从父母的要求，而不是抱怨或发起挑战。同时，父母的这种教养行为也是对于孩子如何关心他人、对社会负责的良好示范，使得孩子在与父母的积极互动中习得负责任的行为。而放纵型和忽视型都缺乏这种积极的互动，也很少有规则意识，因此，容易缺乏责任感、道德感和自我约束力。第二，权威型父母是敏感反应性的，他们根据孩子控制自身行为的能力来调整要求，这既能给孩子以心理支持，让孩子感到被关注和爱护，又能使得孩子总是能够达到要求的标准，让孩子从父母那里感到“你是一个有能力的人，我相信你能够完成许多重要的目标”，从而具有稳定的自我价值感，并发展出较高的自主性和成就动机。最后，权威型父母能够与孩子建立起一种信任的关系，其良好的沟通也使得孩子能够学会理解他人，这都使得青少年能够积极地对他人行为作出反应、主动地建立人际关

<sup>①</sup> Chen X, Dong Q, Zou H. Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. International Journal of Behavioral Development, 1997, 21(4): 855 ~ 873

系，并有与他人相处的技能，从而建立良好的人际关系，具有更高的生活满意度。

### 二、家庭氛围和功能

家庭环境是一个比较宽泛的概念，主要指家庭的状况和条件。一般包括硬环境和软环境，前者即一般研究中提到的家庭背景因素，包括物质条件、家庭规模、家庭经济地位、父母受教育水平、家庭结构，如离异、再婚家庭、混合家庭等；后者主要指家庭成员之间互动的心理社会氛围。硬环境和软环境也往往被称为客观环境和主观环境、显性环境和隐性环境。因此，家庭环境可以界定为影响家庭功能发挥和成员发展的背景性因素。家庭氛围主要是家庭成员对家庭关系和家庭的心理氛围的感知和评价，而家庭功能可以看做是家庭环境的集中体现，是家庭环境的结果性表达，对于个体心理发展具有更直接的作用。

#### （一）家庭背景因素

##### 1. 家庭经济状况

家庭经济水平低和较低的父母受教育水平，常常被认为与青少年的不良发展相关联。这些家庭的青少年抽烟、饮酒、滥用大麻，或者从事其他的危险活动，会抑郁，成绩不良。但是这之间可能有许多其他的中介变量，例如，不良的社区环境，父母自身的问题行为，较低的父母监控，父母冲突，父母情绪，等等。家庭经济状况比较差的父母一般会忙于生计，无暇照顾监管孩子，而缺乏紧密的、一致的监管会使青少年对同伴压力更敏感，从而更容易染上不良习气。父母管教比较少的青少年更可能有危险性行为，但是只要父母知道他们的子女在哪里，物资匮乏并不会使问题行为的危险显著增加。

家庭经济状况比较差的父母，尤其是没有外在的帮助和支持时，比较容易抑郁，从而与孩子的积极互动更少，对孩子的要求不敏感，而且容易比较粗暴地对待孩子，这些都会导致青少年较低的自尊、情绪不稳定、倾向于暴力行为。

最后，家庭的经济压力还会导致父母的冲突，父母作为子女的社会化榜样，其在冲突中所表现出的不良行为，容易引起孩子的模仿，继而反映到同伴身上，表现出打架欺负别人或毁坏东西等问题行为。父母的冲突和抑郁同时也会导致亲子关系紧张，甚至是亲子之间发生经济冲突，这些都会导致亲子之间相互敌意和强制，也增加了青少年的内化和外化问题行为。因此，家庭的一般背景因素主要是通过影响亲子关系、家庭互动的氛围及家庭功能而

间接影响青少年发展。

## 2. 父母受教育水平

父母的受教育水平会从多个方面影响家庭互动、孩子的社会经验，从而对青少年的智力、情绪、情操、人格等多个方面产生影响。父亲具有较高的文化程度会使家庭的知识性氛围明显更高，父亲的高文化程度可以带动其他家庭成员参与政治事件的讨论，增强家庭成员对社会、智力和文化活动的兴趣。父母都具有较高的文化程度，会扩大他们的社会交往范围，而且更经常进行一定量的娱乐活动。父母文化程度较低的家庭，基本上是从事体力劳动和个体经营，社会交往范围相对而言要小，娱乐活动也要少得多，这类家庭的娱乐活动也更多地限制在室内，如看电视、玩牌等，鲜有外出旅游、看电影、观看比赛表演等机会。这些都会对青少年智力发展、稳定的情绪、开阔的视野和胸怀带来一定的影响。父亲的文化程度越高，子女的抑郁、焦虑情绪越轻。

母亲的文化程度高，还会提高家庭的成功性。这类母亲一般本身就是成功的女性，这能使得青少年，尤其是女孩，可以避免刻板的性别印象，形成较高的社会成功期望，并能够直接从母亲身上习得获得成功的优秀品质和技能。

父母的文化程度不同，其对子女的教育方式也会不同，这往往直接导致了孩子的性格不同。低文化程度的父母，常常缺乏对子女进行有效的说服教育和提出合理要求进行严格控制的能力，容易溺爱孩子或者粗暴专制地对待孩子，而文化程度较高的父母，更容易对孩子进行民主而不失权威的教育。研究发现，在历来被视为独生子女最明显的特征，如神经质、自我中心、嫉妒、依赖等，在受教育水平较高的家庭中就表现比较少。<sup>①</sup>

## (二) 家庭氛围

家庭是一个动态发展的系统，随着青少年年龄的增长，家庭整个系统都会变化。研究发现，初、高中学生感知的家庭环境具有显著的年级差异。<sup>②</sup>高二时感知的家庭亲密度显著低于其他年级，高三学生的情感表达最低，高一时家庭的矛盾性最为突出。高中生的家庭知识性、娱乐性、道德宗教观显

<sup>①</sup> 姚春荣, 李梅娟. 家庭环境与幼儿社会适应的相关研究. 心理科学, 2002, 25(5): 630 ~ 631

<sup>②</sup> 云珍, 张勇, 李恒芬. 中学生心理健康状况与家庭环境的相关性. 中国临床康复, 2006, 10(2): 70 ~ 72

著低于初中生，家庭组织性则高于初中生。这反映了我国中学生的父母在孩子进入高中阶段以后，普遍认为孩子的任务就是学习和高考，对于孩子的情感世界不够重视，彼此沟通比较少，并且将家庭对于孩子个人成长的任务全部转交给了学校，不再重视家庭的知识性、娱乐性等有助于孩子成长的家庭互动。研究还发现，男生感知到的家庭成功性显著高于女生，而知识性稍低于女生，这揭示了男生的成功欲望和竞争意识可能更强，或者表明了家庭对于男孩更高的成功期望，而女生在文化价值取向和活动方面更有兴趣。

运用家庭环境评定量表的研究，普遍发现家庭氛围对青少年犯罪具有显著影响，主要是在家庭关系维度上，普通青少年比犯罪青少年具有更积极的感知，犯罪青少年普遍感到自己的家庭缺乏亲密性和情感表达。在个人成长维度上，多数研究也发现，普通青少年在道德信仰、成就导向（成功性）、娱乐性等因子上有更积极的感知。我国学者吴宁等人（2003）对14~25岁的狱中青少年与11~20岁的普通中学生进行了家庭氛围的差异比较，结果发现，除了在道德宗教观和控制性因子上，犯罪青少年与普通青少年没有显著差异，其他因子都有显著差异，犯罪青少年感知到家庭氛围的矛盾性、独立性更高，其他因子上均低于普通中学生。

国内外关于家庭环境的研究都发现，家庭亲密度与青少年的负性情绪相关，亲密性低的家庭环境中，青少年更易出现抑郁情绪。家庭的亲密性、娱乐性、矛盾性与中学生的抑郁、焦虑都有显著相关。而且，家庭环境的矛盾性、亲密性对中学生心理健康都有影响，但是在初中和高中稍有不同。初中生家庭的矛盾性对学生的心理健康影响最大，高中生则是亲密度影响最大，相对于初中生而言，高中生对家庭独立和控制的感知也显著影响了其心理健康，独立性越低、控制越低，则有更多的健康问题。<sup>①</sup> 这说明了初中生比较敏感和脆弱，家庭成员之间需要避免过多的相互指责和批评，而在高中阶段，父母要根据其已经具有一定的独立能力，并需要更多的独立自主和自我控制，既给予孩子足够的自主空间，也要适当地控制，并更多地提供支持和帮助、沟通与交流。对于心智尚未完全成熟的青少年，父母给予过大的自由反而会增加他们自我完善的责任和压力，而家庭内明确的规则和秩序，更能给予个体一定的安定感。

家庭氛围还会影响青少年的人格特点。良好的家庭氛围能促进青少年情

<sup>①</sup> 吴惠娟，沈鉴清，骆宏. 家庭环境对初高中学生心理健康影响的差异研究. 中国学校卫生，2003，26(8)：683~684

绪稳定性，家庭关系淡漠，父母、亲子之间的争吵、指责，父母对孩子的要求不统一等往往导致青少年产生恐惧、焦虑不安等心理障碍和攻击性等异常倾向；家庭的矛盾性、高独立性和低知识性往往与导致青少年的内向性格有关。

### （三）家庭功能

家庭作为一个不断运行的动态系统，家庭的基本功能是为家庭成员的生理、心理、社会性等方面健康提供一定的环境条件。根据不同家庭在这些方面的表现，可以区分出功能良好家庭和功能不良家庭。家庭的功能状况对其成员的个体心理和行为表现具有制约作用，个体心理行为的健康程度不能超越其所在家庭的健康水平。

大量研究表明，家庭功能对青少年发展具有重要影响，其中包括外显的问题行为、学业失败以及一些内隐的情绪适应、自尊、自主等。不良的家庭功能可以预测青少年的吸烟行为。我国初一至初三学生中，家庭沟通与亲密度对青少年吸烟行为有显著影响。家庭功能对于青少年犯罪也具有非常强的预测力。暴力犯罪青少年的家庭非常强化，成员间亲密度很低，性犯罪青少年的家庭功能更为不良，亲子之间充满矛盾，亲子亲密度也很低，未犯罪青少年的亲子沟通比犯罪青少年更为积极。美国学者对家庭与青少年犯罪的关系的研究得到以下结论：（1）与正常青少年比较，行为失范青少年往往缺乏父母支持、与父母关系疏远，常常觉得得不到父母的爱、父母的重视和接纳。（2）虽然有些青少年与不良同伴交往密切，但是只要他们与父母保持密切的关系就不至于走上犯罪道路。（3）青少年对朋友的选择常常取决于同父母的关系，家庭成员正常的沟通和亲密的往来会减少青少年犯罪。（4）父母的管教和要求缺乏一致性会导致青少年行为失范。（5）父母有效地监督子女的行为，参与他们的课外活动或娱乐活动，子女犯罪可能性将大大降低。（6）家庭充满矛盾，成员之间缺乏和谐的关系，子女更可能犯罪。（7）家庭结构不健全对孩子的负面影响会因为家庭成员的关系改善而减少，当然双亲家庭比单亲家庭更容易给子女恰当的指导。<sup>①</sup>

## 三、多样化的家庭环境

现代社会的家庭多种多样，如前面提到的，家庭结构不再单纯地是以父

<sup>①</sup> 汪天德，汪颖琦. 家庭与青少年犯罪的关系——美国学者的理论与实证研究成果. 青年研究, 2000(4): 42~49

母和孩子为主组成的核心家庭或者直系家庭两种主要形式，有很多家庭父母离异，组成了单亲家庭或再婚和混合家庭，还有很多孩子与亲生父母不在一起，被寄养在他人家里或者由爷爷奶奶等长辈进行隔代抚养。这就形成了现代社会中多样化的家庭环境，给孩子的发展带来新的影响。

### （一）离婚

20世纪以来家庭生活最剧烈的变化就是离婚率的上升，近年来美国的新婚家庭有半数以离婚告终，大约有60%的出生在20世纪90年代的孩子有近5年的时间生活在单亲家庭中，而且一般都是单身母亲抚养(Shaffer, 2005)。中国近年来也出现了离婚率大幅上升的现象。大量研究表明，离异对子女的发展带来许多消极的影响。离异家庭子女在学习成绩、行为、心理调节、自我概念和社会适应、亲子关系等方面都显著差于完整家庭子女。父母离异会给其子女带来沮丧感、焦虑感等，子女成年以后也会有更多的抑郁。父母离异的青少年更容易酗酒且更容易受酒精的影响，离异家庭的子女往往学习成绩低于完整家庭子女，其辍学率是完整家庭子女的两到三倍。父母离异会使子女对父母的信任产生怀疑和动摇，即使考虑了亲子关系的质量后，子女成年后对其父亲仍存在强烈的不信任感，而且父母离异对子女成年后建立恋爱关系也会产生不良影响，离异家庭的女性更容易对男方缺乏信任和满意感，更多地出现矛盾情绪和冲突，男性可能会因为女友父母的离异而认为双方关系是暂时的。<sup>①</sup>

但是，离异并不是一个单一的生活事件，它代表了从离异之前开始的婚姻冲突等一系列的家庭关系变化和压力体验，以及离婚之后的诸多家庭环境变化。这些不同的环节，对于离异家庭子女产生着不同的影响，进而导致不同的心理发展。

父母的直接冲突，例如言语冲突、身体暴力，与青少年的行为问题紧密相关。长期的婚姻不和谐还会导致青少年情绪变得极端，焦虑、抑郁，对他人具有敌意和攻击性。而且会通过破坏父母的接纳性或者敏感性降低了亲子关系的质量，妨碍子女对父母的依恋，从而导致子女心里缺乏安全感，从而产生了低自尊、人际关系不良、学习成绩下降等一系列的适应性问题。有近1/3的孩子会认为父母的严重冲突影响了自己的生活，由于父母间的争斗而变得紧张、害怕、心烦意乱、感觉丢脸等，这些不良症状使其上课走神，直

<sup>①</sup> 王永丽. 离异家庭子女：适应、中介因素、应对机制及其干预. 北京：北京师范大学博士学位论文，2006

直接影响了子女的学习。因此，从这个角度来说，许多研究者认为，从长远来看，父母分居或离婚对儿童的发展可能更有利。

大多数离婚家庭都需要经历一年或更长一段时间的危机期才能逐渐适应离异这样一个高度不安的生活转折。在这个过程中，父母双方都会体验到现实的困难和情绪的低落。父母离异后，家庭生活条件一般都会恶化。离婚带孩子的母亲常常由于家庭收入的剧减，不得不搬到一个低收入的社区，让孩子转学入读收费更低的学校。而且有很多分居父母未支付抚养费，即使承担也大多仅限于基本生活费，数额普遍较低，而稳定的收入比收入的总数更能预测子女的幸福感，而且父亲给予子女经济支持对子女的学业和行为有积极的影响。因此，家庭生活条件的下降，是离异家庭子女更可能在中学辍学、很少上大学的部分原因，这将进一步导致他们成年后职业地位较低，收入较少。

离异带来的更大的影响主要在于父母的情绪问题，以及他们对于自己是否还能成为最好的父母的担心。离婚后，父母常常会感到气愤、抑郁、孤单，感到以前朋友的疏远，缺乏以前那样充分的社会支持。单身母亲的消极情绪很容易传递给青少年，尤其是母亲处于压力环境中时。同时，消极情绪会使得单身家长对孩子的教养变得急躁、缺乏耐心，不能对孩子作出敏感的反应。具有监护权的家长一般都需要在外工作，甚至比离婚以前更投入地工作以改善家庭收入下降的局面，未获得监护权的家长却很少能够与孩子在一起，有机会看望孩子时又更容易纵容和娇惯孩子，这都使得孩子与父母互动的数量和质量都显著下降，父母教养失当，监管缺乏，从而造成孩子的情绪和行为问题。另一方面，离婚家庭孩子本身因为家庭的破裂而经常感到焦虑、抑郁或愤怒，更容易抱怨、不听话，非常没有礼貌，缺少社会支持、对教养孩子感到无助的单身家长越发容易变得没有耐心，对孩子的教养丧失信心，家庭教养和亲子关系都变成一个恶性循环。

### 专栏 7-2 单亲家庭子女如何成长

**案例：**杜某，女，17岁，高中二年级学生，单亲家庭。她和母亲一起生活。开学初的两个月还正常上学，但是两个月后就开始经常缺课，后来把自己反锁在家里，不上学，不说话，逃避别人。

#### 一、原因分析

经过与她母亲交谈了解到，她的父亲是个简单粗暴的人，在她年幼的时候，她就经常受到父亲的打骂，但是，当父亲心情好的时候，又会满足女儿一切合理与不合理的要求，这就造成了她既胆小怕事又固执任性。不久前，父母离了婚，使她受到很大打击，加上她母亲常常在女儿面前哭诉自己的不幸，使这个小孩情感更加脆弱，心理压力更大，觉得自己在同学面前抬不起头来，干脆就把自己反锁在家里，不去上学，采取有意回避的态度，压抑自己。通过家访，我明白了她不上学的原因是受到心理上的困扰。由于家庭的突然变故，使她失去原有的心理平衡，变得更加焦虑不安，感到孤立无助，继而逃避，这是一种高度焦虑症状的消极心境。我认识到这时候家长和老师不闻不问，或批评责骂她，不仅不会消除这种不健康的心理，反而会增强这种心理。长此下去，其认识就愈片面，心理的闭锁就愈强，最终将导致对任何人都以冷漠的眼光看待，更加孤立自己，直至不可救药。

### 二、心理辅导和教育的过程

#### 第一步：加强与家庭联系，说服家长尽责，帮她摆脱心理困境。

我认识到造成她心理不堪重负的原因主要在于家庭，因此，我加强与其家庭联系，让其父母认识到家庭教育的重要性和责任感，使这个不完整的家庭也承担起教育孩子的重任。我一次次地用课余时间进行家访，做好她母亲的思想工作，希望她承认现实，面对现实，树立起生活的信心，尽量不要在女儿面前哭诉，因为这样于事无补，反而会增加她的心理负担，影响她的健康成长。还设法联系到孩子的父亲，说服他多用一些工余时间回来看看女儿，多关心她，尽到一个父亲的责任，不要让家庭关系毁了孩子。经过多次推心置腹的交谈，终于使他们接受了我的建议。由于家庭与学校共同努力，孩子的心理发生了微妙的变化，不再逃避，也愿意跟同学们交往，开始回到学校上课了。

#### 第二步：架起爱的桥梁，使她感受到集体的温暖，恢复心理平衡。

开始，她还不愿上学，我去到她家里时，老躲着不见，或是一问三不答。我知道这是防御心理的表现，其实其内心还是渴望得到别人的同情和关心的，她极需要被爱的感觉。我不急也不燥，以极大的耐心和热情地给她讲班里发生的趣事，讲同学们是多么希望她回到学校，和他们一起学习，一起活动。我主动与之接近，缩短心理距离，想用集体的温

暖来消除她内心的焦虑和冷漠。同班级同学知道这种情况之后，主动利用放学后的时间，陪她聊天，给她讲讲学校组织的各种各样的活动……慢慢地，她的表情没有那么呆板，渐渐地露出了一丝向往。此后，她瘦弱的身影也逐渐出现在教室里。

但我并不满足于此，一直寻找让她重新振作的契机。我了解到这个孩子自觉性很强，也很爱读书，即使没来上学的日子，她都能自学。有一天她来上学了，上课时，我提出一个问题，很多同学不会答，竟意外地发现这孩子眼里露出一点笑意，就抓住这个机会提问她。开始，她涨红了脸，讲得结结巴巴的，我用鼓励的眼神望着她，亲切地对她说：“老师相信你一定能行的！”结果她讲得很流利，得到了全体同学的掌声，她的脸上也露出了久违的笑容。此后，我还多次为她提供尝试成功的机会，让其体验成功的喜悦和荣誉，增加良性刺激，使她摆脱自闭心理，激发起自信心和上进心。心灵的交往，热情的鼓励，温暖着她那颗冷漠的失望的心，使她重新回到了班集体中。

### 第三步：激发她对生活的热爱，提高心理承受能力。

为了使这孩子学会自强，也教育其他学生，我组织了一次主题班会《如何面对困难和挫折》。在这次班会中，同学们热情洋溢地发表了自己的看法，有的说，面对困难和挫折，我要像张海迪姐姐那样发奋学习、努力进取，做一个有利于社会的人；有的说，在遇到困难和挫折的时候，我要勇于面对现实，不屈不挠地战胜它们，做一个勇敢的人；有的说，只有不畏艰险，勇往直前的人，才是坚强的人……同学们还用精彩的小品、悦耳的歌声等形式表达了积极进取、自强不息的主题。我细细地观察，发现这孩子的眼圈红了。于是，轻轻地走过去，扶起她瘦弱的肩膀，把她引到会场的中心，“想说说你的看法吗？”她缓缓地抬起头，坚定而清晰地告诉大家：“我要从现在做起，面对现实，做一个勇于克服困难的坚强的人……”她的话博得了一阵阵热烈的掌声。通过有教育意义的活动，创设一个宽松有益的心理环境，激发这孩子对美好生活热情，能够增强其克服困难的信心和勇气。

## （二）再婚

离婚后3~5年之内，大约75%的单身家庭会经历另外一个重要变化：具有监护权的父母再婚，这时，孩子会有了一个继父（母），可能还有新的

兄弟姐妹。再婚通常都能够提高具有监护权的父母的经济水平并改善其生活环境，而且大多数再婚者都报告他们对第二次婚姻感到满意。但是再婚家庭的孩子则需要面临许多新的挑战，重新适应新的家庭环境。

父母通常需要花费较长的时间形成稳定的家庭规则，如果不能很好地适应再婚的彼此，第二次婚姻往往比第一次婚姻更有可能面临离婚的危险。如果孩子经历了更多的婚姻转变，他们的学业表现和适应能力就会更差。再婚家庭生活的复杂性，使得再婚家庭子女的情绪更为复杂，并且更可能产生恐惧、敌意等极端的、消极的情绪。

在消除了家庭规则的最初困惑之后，大多数稳定的继父母家庭生活会给青少年带来更好的适应。但是这存在着性别差异，并依赖于再婚是发生于青少年前期还是后期。很多研究认为，男孩对父母再婚的适应性要好于女孩。男孩比女孩更容易从继父身上获得好处。温暖接纳型的继父能减轻具有监护权的母亲对孩子实行的高压严格的控制，从而在很大程度上提高孩子的自尊，并最终能够帮助他们克服母亲再婚前所表现出来的诸多适应问题。而无论继父怎样努力，女孩总是对继父相当冷漠，她们通常认为继父会影响到他们与母亲的感情，甚至会憎恨母亲再次结婚，害怕母亲会因为再婚而忽视了自己的需要(Shaffer,2005)。拥有继母的女孩也比男孩更难适应，尤其是如果亲生母亲与孩子经常保持联系时，这种现象更明显。女孩更注意寻求亲密的关系，她们与母亲的关系密切，会厌烦继母争夺了父亲的注意力或者试图承担代理母亲的角色。但是，研究发现，再婚后5~10年的继父母家庭中，女孩不再处于不利地位，她们尽管自尊水平相对于男孩较低，但是具有更强的自主性和社会责任感。

处于青春期的青少年，由于面临着青春期变化、自主性需求的增长和学校、人际关系等压力，他们比童年期和青少年后期的青少年更难以适应父母再婚。但是，继父母家庭中的权威型教养方式对于任何年龄段的青少年都能够很好地促进其良好发展。

### (三) 隔代

当今，隔代抚养已成为我国家庭生活的一种普遍现象。随着离婚率的增加、父母工作繁忙，很多父母都将孩子交给祖辈抚养，祖、父、子三代同住，孩子主要由祖辈抚养的模式则在我国一直比较普遍。近年来，随着农村“打工经济”的盛行，许多农村劳动力进入城市务工，而他们的子女除了有些条件较好的被带到打工城市成为“流动儿童”外，大多数都被留在家里，被称为“留守儿童”，这些孩子一般也都是由祖辈代为抚养和教育。这类青

少年儿童在我国农村大量而广泛地存在，并面临着一系列的发展和教育问题。<sup>①</sup>

祖辈家长一般都有充裕的时间和精力，并愿意花时间与孩子在一起，能够耐心倾听孩子的叙述，他们具有抚养孩子的经验，对于孩子在不同的年龄容易出现什么问题、应该如何处理比孩子的父母要了解更多，他们丰富的社会阅历和人生感悟对于孩子的教育也是有利的。但是，一般认为，隔代抚养对于孩子的长远发展有许多不利的影响。

隔代抚养较之父母抚养，更容易养成孩子任性、自私和为所欲为的性格。祖父母们往往会有补偿的心理，将过去年轻时未较多地投入到自己孩子身上的爱都加倍投入到孙辈身上，容易什么都依着孩子，迁就孩子，从而形成了溺爱的教养方式。隔代抚养容易造成孩子的情感需求得不到满足，从而产生情感问题和人格的偏差。祖父母的爱是无法代替父母之爱的，尤其对于青少年来说，他们对于亲子关系的需求更高，需要有一个能够了解他们、理解他们的父母给予情感支持和价值指导，祖父母由于社会经历与青少年相隔甚远，彼此沟通和理解更为困难。老年人的思想容易固定化，行为容易模式化，往往表现出偏激、固执、怪异的想法和言行，再加上老年人喜欢安静而较少运动与外出，这都会局限青少年的视野，不利于孩子的创造性发展和开朗、活泼的性格养成。

### 专栏 7-3 关注农村“留守子女”的学习

农村“留守子女”家庭隔代抚养和隔代教育现象十分普遍，除了一小部分住在亲戚家以外，大多数跟着爷爷奶奶、外公外婆生活在一起。而他们本身文化素质更低，思想观念更传统、落后，对孙辈比较娇纵、溺爱，以经验代替科学的教育方式表现得十分突出，再加上这些家庭家务劳动比其他家庭更繁重，以至于无暇顾及孩子的学习。对“留守子女”而言，留守家庭本身就是一种分居家庭，留守子女无所归依，自然也谈不上父母对其学习的指导与管理。大多数“留守子女”都暂时性

<sup>①</sup> 周宗奎，孙晓军等. 农村留守儿童的心理发展与教育问题. 北京师范大学学报(哲社版), 2005(1)

地缺乏父亲，这也使得他们更容易在认知测验中成绩较差。外出务工的家长在外出务工中认识到知识的重要性，他们希望改变现状，但是又感到自己力量的渺小与不足。因此他们对子女成长倾注着极大的希望，希望子女将来一定不要走自己的老路，普遍对其子女的学习比在家父母抱有更高的期望。而“留守子女”与“非留守子女”相比，他们或者为了父母而学习，或者为了自身能够将来走出去而学习，学习动机会更强。

一项调查了解了中部地区农村中小学教师对“留守子女”的看法。被调查教师总体上认为父母外出打工儿童在一般印象、学习、品行、情绪上比父母在家儿童的问题严重。60%以上的教师认为父母外出打工的孩子绝大多数情绪上有问题，他们比父母在家的孩子更难教育，绝大部分很可怜；70%以上的教师认为父母外出打工以后，孩子的成绩差了、品德差了；65.9%的教师认为父母打工的孩子心理上问题较大。

### 第三节 家庭环境对青少年学习的影响

#### 一、家庭人际关系的影响

家庭人际关系主要指家庭成员间相处的和睦与和谐程度，它是决定家庭氛围的重要因素。家庭成员关系和谐、沟通良好、相互喜爱、彼此信任、彼此尊重，会使得家庭所有成员心情愉快、情绪振奋。这种愉快、振奋的情绪不仅能提高他们进行学习活动的能力，而且能够激发他们的学习兴趣，增强他们进行学习活动的愿望，甚至为了报答父母给予的爱而努力学习以赢得父母的赞许和认可。

我国城市条件较好的重点中学初中生感知的家庭人际关系大多数都比较和谐，家庭人际关系与学习动机中的成就型动机具有较高的相关，与深层型学习动机也显著相关，而与表层型学习动机、自我效能感相关不显著。<sup>①</sup> 所谓表层型学习动机是指为了应付检查和考试及格而进行学习的动机，在这类动机驱动下，学生更可能采取一些应付性的、肤浅性的、消极被动的学习方

<sup>①</sup> 张素华. 家庭心理环境与自我学习动力之研究. 天津：天津师范大学硕士学位论文，2002

法。深层型学习动机是指对所学内容有内在兴趣，为弄懂和掌握知识而进行学习的动机，在它的作用下，学生更可能采取一些钻研性的、探索性的、积极主动的学习方法。成就型学习动机是指为了获取高分和得到表扬而进行学习的动机，这类动机下的学生较多地受到他人观点，特别是教师和家长提倡、推崇、肯定的做法、方式的影响。因此，家庭人际关系不良的青少年容易抑郁、焦虑，这不仅会分散他们的注意力，削弱思考力，而且会很容易丧失成就型学习动机，使得他们学习没有劲头，也会降低深层型学习动机，对学习和钻研失去兴趣。

我国学者研究发现，家庭环境中的情感表达和矛盾性与初中生的学习成绩显著相关。<sup>①</sup> 这表明，家庭成员之间能够充分地表达内心的情感有利于学生保持良好和稳定的情绪，从而具有更高的学习兴趣，富有进取心，而家庭成员间公开暴露愤怒和矛盾的程度较高，子女就经常处于精神紧张状态，必然导致学习动机下降。

#### 专栏 7-4 家庭环境影响儿童的心理健康

家庭是儿童成长的第一所学校，也是铸造孩子良好性格和人格的重要场所。家庭环境的优劣，不但直接影响儿童的身体健康及学习成绩，而且对儿童心理健康产生正反两方面的影响。

据国内最新资料表明，我国儿童有焦虑或抑郁问题的发生率达6%~7%左右，这些儿童显得孤僻，易激动，烦躁或交往不良。其中学龄儿童学习成绩下降，且易出现违纪行为。经焦虑或抑郁量分析可发现焦虑或抑郁问题。许多研究显示，儿童心理不健康问题的发生，其多数是与家庭环境不良有十分密切的关系。对于男性儿童来说，家庭矛盾及父母离异是焦虑或抑郁产生的主要根源。对女性儿童来说，不仅可因家庭矛盾或父母离异而产生心理问题，还与家庭亲密度、情感表达、知识性、娱乐性等有关。如果女孩生活在一个缺少关爱、缺乏亲情、呆板而毫无情趣的家庭中，亦易出现焦虑或抑郁症状。

<sup>①</sup> 黄平，李志榕，杨建华. 初中生家庭环境与学习成绩的相关性调查研究. 中国行为医学科学，2005，14(2)：130.

由此可见，在儿童成长过程中，家长应当积极为孩子提供一个和睦友爱、富有亲情和情趣的家庭环境，尽量减少家庭矛盾。尤其是父母要成为孩子的表率，不为小事斤斤计较，做到心胸豁达、乐观，使孩子受到良好熏陶，减少焦虑及抑郁等不健康心理问题的发生率，促进儿童身心均得以健康发育。

### 二、教养方式的影响

从前面我们已经看到，积极的教养方式主要包括两个要素：适当的要求和控制以及关爱和接纳。父母严厉的青少年倾向于发展自我控制，自我约束，以及良好的学习和人格习惯，因此，他们能够专注于学习而较少受到外界的干扰。父母对于青少年的关爱和接纳，以及给予的心理自主，使得青少年不断感受到自己是有能力的，相信他们能够做他们所计划要做的事情，从而使得他们倾向于更自信，并在学习和社会领域都很有能力。这将进一步促进青少年的学业自我效能和学习动机。

家庭教养方式中的温暖与理解，给予孩子充分的独立自主，能激发其深层型学习动机，促进自我效能的发展；惩罚与严厉、拒绝与否认会使孩子自卑、焦虑，从而降低自我效能感(张素华,2002)。父母教养方式与中学生学业自我效能的各因素都具有显著相关，积极的父母教养方式，尤其是温暖理解维度，与学生学业自我效能感的积极发展存在显著正相关，而且，学业自我效能高的学生感知到的家庭教养方式更倾向于民主型，而学业自我效能感低的学生感知的家庭教养方式更倾向于溺爱型、放任型(芩萃,2005)。

### 三、父母对子女的教育期望

父母的教育期望是指父母对子女学业成就、职业前途的主观期待。有关研究早已发现，一般情况下，家长对孩子的期望水平高，子女受到激励就大，对自己成就的愿望就强烈，结果会导致他们的学业成绩提高；而如果家长对子女没有什么期望，任其自由发展，那么子女也就不会有上进的愿望；如果低估子女，断定子女不会有什么大的出息，那么就会使子女丧失自信心、上进心。家长的期望是影响青少年学习动机和学习成绩的一个非常显著的因素。

家长教育期望与初中生的深层型学习动机、成就型学习动机、自我效能

感都有显著相关。家长对孩子的较高期望，本身就是对孩子的一种强化，它通过孩子自己的知觉和投射而产生“皮格玛利翁效应”，使他们在自觉的意识水平上或自发的无意识水平上都受到良好的激励，从而再产生一种自我强化，调动其深层型学习动机，为获取知识而经常主动学习，更为了继续获得父母的这种较高的期望而学习，同时也为了达到父母所期望的目标而学习，因此具有较大的成就型动机。父母的高期望本身就是一种激励，也是对于其学习能力的肯定和信任，因此，父母的高期望会使得孩子具有较高的学习自我效能感，不断获取的学习进步、良好学业成绩也会进一步促进自我效能感。另一方面，父母对子女教育期望高，也会积极为子女提供学习所需的物质条件，创造安静的学习环境，这也有利于提高青少年的学习积极性，促进学业进步。相反，父母教育期望水平低，会不重视孩子的学习，甚至向子女传递“读书无用论”的教育价值观，也无疑会降低青少年的学习动机和学习兴趣。

另外，家长对子女教育期望过高，超过了其实际学习水平和学习能力，如果再加上缺乏有效的教育方法，则反而会造成孩子厌学、畏学的消极情绪和行为。

#### 四、家庭文化氛围

家庭文化氛围是指以家庭成员为主体的精神文明和物质文明共有的条件和状况，主要包括观念文化状况和行为文化状况。观念文化状况包括道德观念、理想观念、价值取向、审美情趣等，形成家庭成员判断是非的标准。行为文化状况反映了家庭成员的行为规范状况，如进行科学、教育、卫生、文化等活动的状况。由于家庭文化氛围内涵的复杂性，其对青少年的学习动机的影响也具有多面性。

家庭中拥有较多的藏书，并且是科学性与文学性书籍较多的学生，比起家庭拥有较多的消遣类书籍的学生具有更强的内在学习动机，学习成绩更好。学习成绩好的学生的父亲阅读兴趣更多地偏于专业性、知识性和艺术性而非通俗性，父母没有阅读兴趣的学生学习成绩最差，内在学习动机和学习兴趣也比较低。这反映了整个家庭对于知识追求的兴趣会对青少年产生潜移默化的影响，促进其发展为探究知识而学习的深层型内部动机，并且在家庭中逐渐养成的阅读、学习习惯促进了青少年强烈而持久的学习兴趣的发展。

若父母非常重视子女的教育，将家庭的财力、精力和希望都主要集中于孩子身上，并为孩子的前途和发展而苦心经营，迫使孩子周旋于学校、补习

班、训练班之间，在家庭内营造一个绝对安静、一切以孩子的学习为中心的氛围，这将会使青少年变得依赖于父母的安排，被动地学习，学习动机要么是为了应付家长的要求、应付学校的考试等表层型动机，要么是为了获得父母的肯定、满足父母的期望等成就型动机，而缺乏积极的深层型学习动机，甚至可能会不堪父母的压力而丧失学习兴趣。这样的教育方式往往导致事与愿违。可见，父母营造的家庭教育文化氛围一定要真正为孩子自己所接受才能成为其学习的强大动力，否则只能变为父母给孩子施加的心理负担。

因此，现代的家庭应该建立学习型家庭，在家庭中主动营造学习气氛，对青少年的学习行为起到积极的促进作用，增强家庭成员活力，提高家庭的适应能力，建设健康的家庭生活方式。这种学习过程是父母与子女、长辈与晚辈间相互影响、相互启发、相互激励的互动式学习，既能形成良好的家庭学习风气，还能有效地增进父母关系和亲子关系，对子女的教育起到潜移默化的作用，并有利于建立起相互支持、共同发展的温馨氛围和成长模式，促进家庭成员的共同进步。



1. 如何看待青少年的亲子冲突？青少年独立自主的要求与亲子冲突是怎样的关系？
2. 青少年的亲子依恋具有什么特点？对青少年发展有哪些影响？
3. 父母如何克服客观不利的家庭环境，改善家庭的心理氛围和功能？
4. 当代社会家庭结构有哪些变化？
5. 如何营造良好的家庭环境以促进青少年的学习兴趣和学习动机？



- 1 Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman. Human development. 北京：人民邮电出版社，2005
- 2 Shaffer D R. 发展心理学——儿童与青少年(第六版). 邹泓译. 北京：中国轻工业出版社，2005
- 3 李兵. 初中生亲子冲突的特点及其影响因素的研究. 北京师范大学硕士学位论文，2004
- 4 李彩娜. 青少年依恋的发展特点、影响因素及其与社会适应关系的

- 追踪研究. 北京师范大学博士学位论文, 2006
- 5 林崇德. 发展心理学. 北京: 人民教育出版社, 1995. 347 ~ 387
- 6 刘钊. 青少年亲子冲突的研究. 北京师范大学硕士学位论文, 2000
- 7 芬革. 中学生学业自我效能感的发展特点及其与学业成绩、父母教养方式的相关研究. 重庆: 西南师范大学硕士学位论文, 2005
- 8 王永丽. 离异家庭子女: 适应、中介因素、应对机制及其干预. 北京师范大学博士学位论文, 2006
- 9 吴宁, 顾鸿. 狱中青少年家庭环境研究. 见: 罗大华, 胡一丁主编. 犯罪心理与矫治新论. 北京: 中国政法大学出版社, 2003. 550 ~ 557
- 10 张素华. 家庭心理环境与自我学习动力之研究. 天津师范大学硕士学位论文, 2002
- 11 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 107 ~ 162

# 青少年同伴关系的发展与学习

### 内 容 提 要

本章首先从个体与同伴的互动、友谊和同伴群体这三个方面介绍了青少年同伴关系的发展特点，阐述了青少年同伴关系的功能，包括认知发展功能、情绪性功能、促进自我和人格发展的功能和文化传递功能。接着介绍了两种不同的同伴关系——同伴群体和友谊，具体包括同伴群体的结构与功能、同伴接纳的影响因素及干预措施；在友谊方面阐述了青少年友谊观的发展及友谊特征、友谊的特殊意义和异性关系。最后围绕合作学习及其优点和局限、同伴关系与学业成就的相互影响等内容，论述了青少年的同伴关系与学习。

个体与同伴之间的关系在不同的年龄阶段表现出不同的发展特征：从最初简单的、零零散散的相互动作逐步发展到各种复杂的、互惠性的相互作用。青少年期的个体由于思维的发展、自我意识的增强、情感的不断丰富、意志力的日益增强、性意识的觉醒，他们开始重新构建自己的同伴关系，发展起全新的同伴关系，而且对异性表现出极大的兴趣。这种经历不仅对青少年的个性发展产生重要影响，而且与青少年的学业成就存在着紧密的联系。

### 第一节 青少年同伴关系概述

同伴是指具有相同社会认知能力的两个或多个个体。而同伴关系则是指同龄人之间或心理发展水平相当的个体之间在交往的过程中建立和发展起来的一种人际关系，是个体同伴交往的重要内容。青少年与同伴交往的经历在他们的日常生活中占据着越来越重要的地位，构成了青少年身心健康发展的重要背景。发展心理学可以从四个不同的层次水平来考察个体的同伴经历，

即个体特征水平、人际互动水平、关系水平和群体水平。接下来本章将从后三个水平上来阐述青少年同伴关系的发展特点。

## 一、青少年同伴关系的发展特点

互动水平上的同伴交往经历，主要是指两个个体在社会交换过程中交织在一起的行为。相对于儿童来说，青少年与同伴共度的时间显著增加。研究人员要求被试在一周的时间内，以随意选取的时间间隔记录自己的活动、情绪和他人的陪伴情况，结果发现，即使不把课堂上的时间包括在内，高中生与同伴共度的时间也占去了其活动时间的近 $1/3$ (29%)，大约是他们与成人共度时间(13%)的两倍多(Csikszentmihalyi & Larson, 1984)。我国有关中、小学生和大学生人际交往的研究也表明，在总体上，在学生的课余时间、玩乐、倾诉和分享乐趣的对象中，同伴均被放在首要位置(张文新,2003)。进一步来说，青少年被赋予较强的自主性，他们与同伴的交往不再受到成人的过度监控，青少年朋友可以脱离成人的管束，单独在一起聚会、交流。此外，童年期同伴互动中的“性别隔离”现象在青少年早期逐渐被打破，青少年开始将更多的活动指向异性同伴，异性之间的接触显著增加。

同伴之间的互动行为也会受到同伴关系水平的制约。例如，与非朋友相比，朋友之间更容易解决矛盾，即使在有分歧之后仍然可能继续交往。此外，青少年与同伴互动的行为也会受到以下因素的影响：青少年长期或短期的个人交往目标、他们对于交往情景中同伴的想法和情感的理解、对同伴做出反应的深度，以及交往背景中的不同生态特征，例如，旁观者的在场、青少年及其同伴在群体中的社交地位等。

其次，关系水平的同伴经历涉及两个相互熟悉的个体间持续的互动。友谊是关系水平同伴经历的重要形式，友谊关系的发展模式以及友谊的质量是研究者在这一层面上的关注焦点之一。与儿童相比，青少年在有关友谊概念方面取得了较大的进步。青少年前期他们对友谊的互惠性和责任感、友谊的维持以及激发友谊行为的心理基础有了更多的了解。青少年期最明显的变化就是，个体开始接受他人的需要并与其建立关系，并且在这种经历中成长。他们尤其认识到需要给朋友一定的自主权和独立空间。因此，他们有关友谊和友谊问题的讨论表现出较少的占有和嫉妒心理，同时更多地考虑怎样让友谊帮助对方树立各自的自我。

在青少年期，友谊双方注重亲密的情感联系和自我袒露。青少年普遍认为朋友之间需要相互的理解和支持，对朋友的要求已经涉及彼此在深层次个

性心理特征上的一致性，由此产生了真正的“互惠”意识——思想、情感甚至是人格上的共享<sup>①</sup>。与年幼儿童相比，青少年在友谊方面报告了更高水平的亲密感。亲密的自我坦露也是青少年友谊的显著特征。它有助于青少年理解自己以及自己的、他人的关系。另外，青少年期的友谊不再局限于同性之间，异性之间也建立了新型的友好、亲密的互动关系。但需要指出的是，亲密的异性互动可能还会涉及另外一种关系——男女恋慕。青少年中后期，少数个体开始涉入这一类型的关系。

再次，大多数儿童和青少年经常与亲密朋友之外的其他许多同伴交往。随着时间的推移，许多人形成了经常联系和交往的同伴群体。同伴群体常常是青少年出于共同的兴趣或处于相同的环境自发形成的、关系紧密的友伴群。青少年早期，友伴群主要是由同性组成。到了青少年中期，男孩的友伴群和女孩的友伴群开始频繁接触，最终形成两性合一的群体。几个具有相似行为模式和观念的友伴群常常会联合成一个规模更大、组织较松散的群体。同伴群体为个体提供了丰富的发展背景。

### 二、青少年同伴关系的功能

同伴关系在儿童青少年的发展和社会适应中起着重要作用，主要集中在以下几个方面。

#### (一) 同伴关系的认知发展功能

心理学家皮亚杰强调了同伴关系对个体社会认知发展的促进作用。他认为，同伴关系中的合作与感情共鸣使个体获得了关于社会的更广阔的认知视野。而同伴交往中的冲突将导致社会观点采择能力的发展并促进社会交流所需技能的获得。他还特别强调，同伴间的讨论和争论是道德判断能力的发展所必需的。另外，维果茨基(Vygotsky, 1978)强调人际交流对认知发展的重要作用，他用最近发展区来解释社会互动的意义。最近发展区，是指儿童能够独立完成的作业水平与在他帮助下或与他人合作能够完成的作业水平之间的距离。与一个能力很强的“专家型”同伴配对进行的合作学习(指导学习)，能够推动个体顺利通过最近发展区(周宗奎, 2002)。

总之，基于皮亚杰和维果茨基的建构主义理论的研究发现：(1)如果个体能够就不同的问题合作性地交流和讨论有冲突的观点，他们的认知就能得以发展；(2)与一个知识水平高于自己的同伴讨论问题比与一个低水平的同

<sup>①</sup> 顾援. 儿童友谊认知发展研究. 心理发展与教育, 1990(1): 8~11.

伴讨论问题，更能够激发内在的认知冲突和进步；（3）当个体与朋友进行交流时，比他们与非朋友或父母之间的交流，更能开诚布公地批评对方、澄清和修正自己的观点（Rubin, Bukowski & Parker, 1998）。

### （二）同伴关系的情绪功能

一旦儿童到了青春期，他们越来越依靠其同伴以获得情感支持，特别是在遇到麻烦或困惑时。因此，同伴关系对青少年情绪情感的健康发展非常重要。青少年期的主要发展任务之一是要实现自己的“个别化”。在个别化的过程中，青少年会经历一些烦乱和焦虑，以及与此相伴随的失落、无价值感、懊恼和脆弱。而青少年应对这些消极情感的能力取决于他们能否与同伴建立起新型的支持性关系。友爱、亲近和可靠的同盟更多是从亲密的朋友关系中获得；归属感或包容感主要是从一般的同伴群体中获得。在情绪不稳定青少年早期和青年早期，个体通过与朋友分享内心深处的思想和情感，可能会发现自己并非原先所想的那样独特。朋友给予的理解和支持能减少青少年因这一特殊时期出现的急剧变化而产生的焦虑和恐惧。

### （三）同伴交往对自我和人格发展的影响

符号互动理论认为，在所有的发展阶段上，人们都是按照自己在社会情境中的经验来定义自己的。个体在与他人的社会互动中，获得关于自己如何被他人知觉的信息，这种信息就是自我形成的基础。具体说来，那些与同伴关系密切、同伴接受性高或对同伴关系较为满意的个体，往往具有较高水平的自尊，并且同伴的接纳能够强化青少年的自我效能感和归属感，有利于青少年保持自尊的稳定性；另外，同伴关系是影响青少年同一性发展的重要背景因素。心理学家埃里克森强调亲密的同伴关系有助于青少年建立和谐的自我同一性。同伴关系为青少年提供社会支持和尝试不同社会角色的机会，这对他们顺利度过“心理延缓偿付期”尤为重要。

沙利文（Sullivan, 1953）的精神病学人际理论的主要思想之一就是个性是由个体的社会关系所塑造的。他尤其重视同伴关系在青少年期的重要作用。他认为，同伴能为个体逐渐理解合作与竞争的社会规则和服从与支配的社会角色构建基本框架，这一时期良好的同伴关系也是个性健康发展的必要条件。群体社会化理论也认为，在现代社会中，家庭之外的社会化就发生在同伴群体之中。社会化是一个使群体中每个个体彼此更为相似的过程。群体社会化发展理论关注同伴群体的异化和同化现象，群体同化使同一群体的成员逐渐地相似，群体异化使每个成员的统治力量、受欢迎程度、等级地位不同，从而对成员的个性发展产生深远影响。

### (四) 同伴关系的文化传递功能

群体社会化理论认为，青少年儿童认同的文化不是由父母直接向他们传递的文化，而是由父母群体向同伴群体传递的文化，换句话说，父母传给青少年儿童的文化要经过同伴群体的过滤，只有在同伴群体中多数人接受的情况下，同伴才会把在家中习得的行为传递给群体成员。青少年的同伴文化一经形成，便具有排他性，它拒绝与自身不相容的特性，以维护自身的独特性和统一性。一方面，同伴群体要求群体成员对其文化达成认同；另一方面，群体成员自身也有追求一致性、归属同伴群体的期望，也必然会对同伴群体文化产生认同。因此，青少年期存在显著的“同伴导向”现象，即个体对同伴影响有着很强的感受性，同时更多地向同伴寻求支持、指导。从众行为便是青少年期“同伴导向”的突出表现。

总之，青少年越来越看重自己与同伴之间的关系，而这时期的同伴关系也以其独有的特点深刻地影响着青少年个性的健康发展。

## 第二节 青少年的同伴群体和友谊

同伴关系是一个多层次、多侧面、多水平的网络结构。其中同伴群体和友谊就是两种不同的同伴关系。同伴接纳是一种群体指向的单向结构，反映的是群体对个体的态度：喜欢或不喜欢，接纳或排斥，同伴接纳水平(即受欢迎程度)反映了个体在同伴群体中的社交地位。友谊关系则是以个体为指向的双向结构，反映的是个体与个体之间的情感联系。本节着重介绍同伴群体关系和友谊关系。

### 一、同伴群体

哈里斯(Judith Rich Harris, 1995)提出的群体社会化发展理论，为我们提供了审视个体社会化过程的新视角。群体社会化理论认为，父母对儿童没有长期影响，家庭外的环境才是影响儿童社会化的至关重要的因素。而家庭之外的社会化就发生在个体的同伴群体之中。青少年早期，个体与友伴群内的亲密朋友共度的时间越来越多。友伴群或群体对青少年发展的作用也越来越重要。

#### (一) 同伴群体的结构与功能

所谓同伴群体，是一个特定的社会-心理群体，是指在社会化过程中尚

未成熟的个体联合而成的群体，在年龄上没有绝对严格的限制。一般的同伴群体结构，主要有以下两种类型：友伴群（clique）和同伴群体（crowd）。

### 1. 友伴群

在青少年早期，个体与友伴群内的亲密朋友共度的时间越来越多。这一时期的友伴群主要是由同性别的成员组成，规模大约在4~8个人之间，他们观点相近，情趣相投。到了青少年中期，逐步形成两性合一的群体。友伴群一旦形成，就会产生色彩鲜明的穿衣风格、团体语言和行为模式，并帮助团体成员形成坚定的归属感或团体认同感<sup>①</sup>。

青少年友伴群属于非正式团体，没有明确成文的规章制度来约束其成员，主要有以下特征：（1）心理倾向的一致性。友伴群内部，其成员具有相同的心理结构，包括相近的个性心理特征等。（2）结构的变化性与功能特征的稳定性。由于青少年本身是一个成长发展中的群体，友伴群的结构只有中等程度的稳定性，随时有成员的加入或退出，但其主要的功能特征以及彼此的亲密情感联系没有大的变化。（3）行为的从众性。在以情感、友谊为基础的友伴群中，成员一般具有较强的群体意识、承受较强的群体压力，自然也受到群体规范的约束，因此群体内成员的从众行为更为明显。（4）核心人物的权威性。友伴群通常有一定的组织层次，有自然形成的“领袖”人物，他们并非选举产生，却有较高的威信和影响力（张文新，2003）。青少年友伴群的“同龄”现象在很大程度上源于当前的学校制度，学校中的年级、班级划分将他们的交往范围局限在同龄人之中。

同龄青少年在相同的生活条件下，有着相同的心理感受和倾向，他们彼此理解，易于沟通；另外，青少年期是身体、情绪和交往都会发生剧变的时期，他们具有强烈地归属特定群体的需要，如果这一时期的个体没有可归属的同伴群体，他们就会失去一个重要的支持源，可能会觉得受了冷落。所以，青少年中的友伴群具有特定的功能，其积极功能主要表现在以下几个方面。（1）促进社会能力和亲密感的发展是青少年友伴群最重要的功能。通过小范围内个体间的亲密互动，青少年可以积累丰富的人际交往经验，习得并实践诸多社会技能，这些社会技能在成人期的发展中极其重要；朋友间亲密的情感经历还可以为后来的恋爱关系提供一个基础模式。（2）友伴群是满足青少年在成长中诸多心理需要的源泉。友伴群可以为其成员提供安全感、归

<sup>①</sup> Cairns R B, Leung M, Bunchanan L, Cairns B D. Friendships and social networks in childhood and adolescence: fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 1995(66): 1330~1345

属感等。(3)友伴群有利于促进个性的发展。友伴群是自我同一性发展的背景因素之一，同伴的赞赏和肯定会提高个体的自尊，并且友伴有助于个体形成乐观开朗的性格。友伴群的不利方面也是显而易见的。由于鼓励服从，压抑了个体的独立性。此外，拒绝别人涉入友伴群可能会损害被拒绝者的自尊<sup>①</sup>。尽管如此，友伴群作为青少年社会化的重要背景，其积极影响还是大于它的不利影响。

### 2. 较大的群体

几个具有相似行为模式和观念的友伴群常常会联合成一个规模更大、组织较松散的群体。某个特定友伴群的成员甚至可能会加入几个不同的群体。但是，这种较大的群体并没取代友伴群，群体是“基于共同声誉之上的集合体”，成员间并非都有亲密的情感联系和互动，有些甚至互不相识，但他们在外人眼中某些方面有显著的相似性。群体是由成员的共同态度和活动界定的，并且开始作为一种机制规范着青少年在高中这个更大的社会结构中的适当位置，有时候群体还会组织诸如派对、旅游和足球比赛之类的社会活动。

但是，青少年并非刻意地归属某一特定群体，也无需与其他所有成员都建立直接、友好的联系。但他们有关群体的印象往往却是刻板的，青少年常常过分炫耀所属群体的积极特征而夸大其他群体的消极性。他们一方面对群体内的其他成员产生了真诚的感情，另一方面，在某些情况下，他们对其他群体的成员也会产生敌意和对立的情感。研究者用群体同一性解释这一现象。群体同一性是社会同一性的一种，所谓社会同一性是个体对于自己作为某个或某些社会群体成员身份的认识，这些认识对于作为社会成员的个体而言，具有特定的情感或价值意义。社会同一性会决定着个体的行为。

同伴群体最重要的发展功能在于，它是青少年自我同一性发展的源泉。同一性的确立是青少年期人格发展的主要任务，青少年在尝试建构一种整合的、具有社会反应性的个人同一性时，常常伴有特殊的危机感。个人对同一性的追求，在青少年期以前和以后都不会有青少年期这么强烈，其发展可能性也不会有青少年期这么广阔。发生于青少年期的“同一性对同一性混乱”的危机是埃里克森毕生发展模型的核心内容。如果青少年完成不好同一性的构建任务，则会后患无穷。<sup>②</sup>而同伴群体则为青少年认识自己提供了重要的

① 俞国良，辛自强. 社会性发展心理学. 合肥：安徽教育出版社，2004. 1~3

② 周宗奎. 儿童的社会技能. 武汉：华中师范大学出版社，2002. 28

背景。进入青春期以后，个体根据共同的兴趣、价值观和信念来选择朋友，也就是说，青少年寻求的是支持性和理解性的朋友和群体。同伴群体成为青少年同一性发展的重要参照系，来自其他同伴的反馈可以成为自我的一面镜子。当青少年的心理内部发生混乱时，同伴群体能够为个体同一性的发展提供参照；并且来自同伴的社会支持对青少年的总体价值感（即自尊）具有重要的预测作用。青少年一方面将群体视为参照系，积极主动地建构自我；另一方面，群体压力在一定程度上也强制、塑造自我。

另外，这种同伴群体还有着与友伴群不同的发展功能：首先，群体推进了青少年从同性友伴群到异性友伴群的转变，扩大了青少年的交往范围。在青少年早期，男孩友伴群和女孩友伴群开始频繁接触，性别隔离也逐渐被打破。同性友伴群为成员探索怎样与异性接触提供了安全基地。当两性合一的友伴群或群体形成的时候，青少年在日常的社会情境中往往就拥有很多机会去认识异性成员，但并不一定保持亲密关系。最后，较强的异性友谊关系便产生了，同时也会形成一对一的恋爱关系。其次，更为广泛的社会化交往使青少年得以利用一个新的巨大的信息来源，这些信息包括价值观、可供考虑的选择、性别角色、学业等；青少年还可以利用这个较大的支持网，表达自己的观点并尝试锻炼家庭之外的身份。群体还可以满足成员的归属感、安全感等心理需要。当然，同伴群体也有不利的一面，它纵容了青少年的自我势力，引起与父母的摩擦，在某些情况下，还会使成员背弃学校和家庭生活<sup>①</sup>，严重的还会造成青少年团体犯罪。

## （二）同伴群体中的同伴接纳

如上文所述，同伴接纳反映的是群体对个体的态度：喜欢或不喜欢，接纳或排斥。同伴接纳水平（即受欢迎程度）反映了个体在同伴群体中的社交地位。

### 1. 同伴接纳的测量和类型

最常用的测量方法是同伴提名法，即在一个社会群体中（比如一个班级中），要求被试根据所给定的同学名单或照片进行限定提名，让他们选出最喜欢（积极提名）或最不喜欢（消极提名）的同伴，然后将每个被试获得的积极提名次数和消极提名次数在全班内标准化（有时在性别内标准化，有时不然）。将前者的标准分数减去后者的标准分数得到社会喜好分数；将两者的标准分数相加即为社会影响分数。

<sup>①</sup> 俞国良、辛自强. 社会性发展心理学. 合肥：安徽教育出版社，2004. 1~3

在社会喜好和社会影响分数的基础上，将被试的社交地位分为五类：受欢迎型、有争议型、一般型、被忽视型、被拒绝型。研究者围绕这五类不同社交地位的儿童进行了大量研究，结果发现，他们有着不同的行为表现、认知特征以及不同的发展轨迹。总之，这些区分具有重要意义。

### 专栏 8-1 青少年交往能力训练迫在眉睫

2006 年 10 月 10 日发布的一项调查显示，1/3 的青少年学生认为自己不受同伴重视和欢迎。虽然他们很想努力改变自己，但找不到解决问题的有效方式，而努力后的挫败感加重了压抑和自卑情绪。调查组专家指出：对儿童青少年交往能力的训练和心理健康教育迫在眉睫。

这项调查是由中国少年儿童新闻出版总社和联合国儿童基金会在部分省份共同开展的，题为“倾听儿童心声——被忽视和被排斥的伙伴”。

在内蒙古、新疆、山西、吉林、江苏、北京、云南等地进行的调查发现，有大约 2/3 的学生认为自己受同伴欢迎，原因是“待人真诚，从不虚情假意”，“比较开朗，爱与同学相处”，“和同学相互关注、帮助，很和谐”等。认为自己不被喜欢的学生中，有一半人认为自己太骄傲而被同伴排斥，他们对自己的评价为“性格太怪，好强”，“我太凶，爱骂人”，“说话过于生硬刻薄，伤人自尊心”，“有点骄傲”；另外一半儿童认为自己“性格过于内向，不善与人交流”，“和同学们很少交往”，“不自信，胆小”。虽然大多数儿童在选择和评价同伴时表现出对强势地位同伴的排斥，但那些性格内向不引人注意的儿童实际上是处于同伴交往的灰色地带，是不受其他同伴重视的，并且他们为此十分苦恼。

认为自己不被喜欢的儿童中，有 90% 的人曾经为改变自己做过努力，但是大多数儿童对于如何改变没有具体的计划和方案，常常知道自己需要和同学改善关系，却不知道应该从哪些具体的事情做起。例如，有个学生认为自己不受欢迎的原因是“总给老师和同学找麻烦”，他做过的努力是“曾经发誓不干坏事”。类似的方式，致使大多数学生的改

变是不成功的。

与此同时，大多数儿童可以体会到不受欢迎的同伴内心的感受与痛苦，认为他们“孤单，后悔欺负了别人”，“很难过，可能会引起叛逆心”，“很伤自尊心”，“很无助”，并且表示愿意为他们的改变提供帮助。但是，由于交往能力的缺乏，他们并不知道该如何着手。

调查组专家指出，朋友关系较为满意与和谐的青少年，一般在自尊感、体谅他人的感情方面较强，孤独感较少；他们在同学中较受欢迎，也能悦纳朋友，显示出与社会要求相一致的为人处世方法和技巧；他们在学校里往往也是好学生，有较高的成就动机和较好的考试成绩。而那些受排斥、受忽视的儿童，往往因无法发展良好的同伴交往而感到压抑、自卑。同伴交往对青春期青少年的发展尤为重要，处于青春期的青少年建立友谊，可以帮助他们适应学校生活，学会心理调适，培养社会适应能力。因此，必须对儿童青少年加强交往能力的训练和心理健康教育。只有这样，才能更好地让儿童关注儿童、儿童帮助儿童，让儿童的身心更健康、生存环境更和谐。

据专家介绍，有研究表明，从小学三年级开始到初中三年级，最受欢迎的学生都具有良好的角色扮演技能，其社会技能水平和认识技能水平较高。心理学家曾做了一项培养实践，对那些成就感低、社交活动中被同伴拒绝的学生进行学习技能的训练。结果表明，这种训练不仅提高了他们的学习成绩，还使他们在同伴中的地位和受重视程度有所改善。一年训练后，被拒绝的学生变成了可接受的学生。

## 2. 影响同伴接纳的因素

一到青春期，青少年对其他人如何评价自己更为关心，他们渴望归属于某个群体并为同伴所接纳。一般来说，主要有以下几个方面的因素影响着青少年是否被同伴接纳。

(1) 与同伴接纳有关的行为特征。受欢迎的青少年相对安静、外向、友好、热情，往往给同伴积极的肯定和支持、适时的关注和帮助，能够悉心听取同伴的倾诉，彼此真诚地交流，他们表现出较多的亲社会行为，很少有攻击和破坏行为，他们能够成功地发起和维持与同伴的交往，并且能够友好地解决争端，被称为“社交明星”。相比之下，被忽视型青少年则表现出害羞、胆怯的行为。青少年期的“社交退缩”在同伴群体中往往被视为社会

性发展异常的表现，他们的胆怯、害羞在很大程度上阻碍着正常的人际交往。而被拒绝型青少年在同伴交往中往往比较冲动、霸道，极具攻击和破坏性，总是希望主导整个活动或强制别人服从，合作性较差，这种类型的被拒绝型青少年也被称为“攻击-被拒绝型”；但并不是所有被拒绝的青少年都有较强的攻击性，在交往中表现得较为退缩的青少年也可能被同伴拒绝。这类青少年表现出的很多行为都不正常、不成熟，对同伴行为缺乏敏感性。

(2) 认知能力。认知和社会认知能力都可以预测青少年的受欢迎性。社交问题解决策略是个体社会认知能力的一种综合反应。同伴关系不良的青少年往往是因为缺乏适当的社交策略。有研究表明，六七年级的青少年所掌握的交友策略与其亲社会行为、受欢迎型的社交地位呈显著正相关，而与反社会行为呈负相关(Wentzel & Erdley, 1993)。受欢迎的青少年知道怎样使用恰当、有效的策略适时地给同伴以积极的肯定和支持，有效地发起并维持同伴交往以及友好地解决与同伴的争端。而被拒绝型个体在解决社交问题时，虽然也能迅速反应，却是借助于消极的解决途径(张文新, 2003)。对于退缩-被拒绝型青少年，在面对两难的问题情境时，往往被激起焦虑的情绪反应，而这些青少年又没有适时调控和克服不良情绪的能力，由此导致了屈从、畏缩的问题解决策略。

社会信息加工过程是同伴关系中的另一个重要变量。就人际交往目标而言，受欢迎个体与同伴交往是为了建立新的关系，或更长久地维持友好关系，而被拒绝的个体与同伴交往的动机往往是不友好的，如报复、竞争等。在对同伴行为做出推测时，被拒绝型个体尤其是攻击-被拒绝型个体，往往将同伴无意的损害行为理解为敌意的，因而作出攻击性的反应，时间久了，同伴就会对他们产生消极的态度，疏远、排斥他们。

另外，不恰当的归因方式会对同伴关系产生消极影响。研究发现，将消极的同伴经历(如被排斥于活动之外)归因于个人内部稳定因素的个体，以后主动参与同伴活动的努力会逐渐减少。攻击-被拒绝型青少年认识不到自己的行为可能会导致消极影响，也认识不到被同伴拒绝完全是自己的原因(“他们活该”、“是他们逼我这样做的”)。相比之下，退缩型青少年一般会全面地衡量交往目标和行为结果，找到合适的问题解决策略，然而这些青少年的障碍在于实际反应阶段，他们不能够按照预先的设想完成。他们往往将同伴经历中偶尔的失败归因于自己的社会能力差，同时对自己的同伴关系认识过于消极，从而不敢积极平等地参与同伴互动。

(3) 在影响同伴接纳的身体因素中，一个重要因素就是青春期的发育

时间。一般来说，女孩大约在 12 岁时出现月经初潮，而男孩大约在 14 岁左右开始进入青春期。但是青春期的发育往往存在着个体差异。有些女孩进入青春期较早，而有些男孩的青春期开始得非常晚。研究表明，早熟或晚熟可能给青少年带来一些问题：当青少年与同伴发展不同步，特别是这些青春期的变化(或没有发生变化)与个体的期望不一致时尤其如此。一般来说，早熟对男孩有更积极的意义，或许因为早熟的男孩表现出较成熟的社会能力，也许是因为男性成熟比女性的成熟更容易让人接受。总之，早熟的男孩比较自信，在同伴群体中常常处于领导地位。而晚熟的男孩则会显得较不安静、更希望被别人注意、比较不自信，同伴关系比较不和谐。相比之下，早熟对女孩较为不利。早熟的女孩与同班其他女孩看起来很不相同，她们常常受到同班其他女孩和男孩的嘲笑，更可能表现出焦虑和抑郁症状。结果，早熟的女孩常常找年龄较大的男孩为伴。这些男孩常常会使早熟的女孩远离学业追求，而从事一些早熟女孩无法应对的不恰当活动，如吸烟、酗酒、吸毒、性行为。

影响青少年同伴接纳的因素还有很多，如家庭经历、性别、出生次序、教师的评价等，这些因素的作用在儿童期可能更为显著，但是随着青少年认知能力的复杂化，人生态度、价值观的逐步确立，这些因素的作用大大减弱。

### 3. 干预措施

针对攻击 - 被拒绝型青少年，干预的重点通常是帮助他们树立正确的交往目标，做一个悉心的听众，而不要试图控制别人，或强制性地主导整个互动过程(张文新,2003)；同时传授给他们在不干扰同伴群体活动的情况下友好地加入其中，并试着以攻击之外的理智、友好的方式解决同伴之间的冲突和争端。而对于退缩型青少年，重要的是帮助他们学会以一些积极有效的方式适时引起同伴的注意，并通过有技巧的询问、做悉心的听众、讲述一些有关自己的可能会使同伴感兴趣的事情，以引起和保持同伴对自己的注意，同时注意增强退缩青少年在社会交往方面的信心，进行积极的社交归因。

具体来说，研究者可以使用同伴 - 中介和同伴 - 匹配的干预方法。这种干预方法可以促进亲社会行为(如轮流、分享和合作)的概化和维持。在同伴 - 中介或“同伴帮助者”的干预中，让同伴充当行为中介的角色，并且训练他们发起、示范以及增强适当的社会行为。类似地，同伴 - 匹配法涉及匹配技术的使用，把表现出社会交往困难的个体与受同伴喜欢的、社交技能强的个体进行匹配。两种方法都是通过为被干预者提供与社会技能强的个体

进行联合活动的机会，以达到训练目的。<sup>①</sup> 考虑到同伴最有资格提供价值判断，因此，让同伴介入整个干预过程并提供支持，对取得有价值的干预结果具有逻辑意义。进一步说来，既然同伴是个体在自然环境下的主要社会化中介，所以同伴介入干预过程，可能有利于个体将在训练中获得的社会技能推广到与同伴交往的广阔背景中。

### 二、青少年的友谊

友谊关系是以个体为指向的双向结构，反映的是个体与个体之间亲密的情感联系。童年期的好朋友就是与之共同活动的游戏伙伴，而到了青少年期他们选择朋友的主要标准是，有共同的兴趣和追求，有共同的情感需要，性格相近，能相互理解。青少年期朋友之间的关系十分密切，相对持久，他们彼此分享“秘密”并保守秘密。对于小学生而言，他们还比较依恋父母，而青少年非常依恋朋友。因此，与儿童相比，青少年的友谊特征会有所不同，而友谊关系对青少年的成长也有着特殊的意义。

#### （一）青少年友谊观的发展及友谊特征

友谊观是指个体对人与人之间感情上的亲密关系的认识和理解（张文新，2003）。儿童对友谊的看法有着自己特殊的眼光。研究发现，儿童对朋友的期望大致经过以下三个发展阶段。（1）报偿阶段：这一阶段大约出现在二三年级，其特点是类似的期望、共同的活动以及邻近性。（2）规范阶段：约为四五年级，出现了与活动规则类似的价值观和态度。（3）亲密阶段：这一阶段开始于六七年级，出现了自我开放、相互理解和分享兴趣。这种关系就是所谓的“知心朋友”，它代表了儿童发展中的一种特殊的亲密关系（周宗奎，1999）。

由此可见，儿童随着年龄的增长，对友谊的理解是不断发生变化的：最初只是根据表面的行为（如共同的游戏活动）和关系（如邻近）来定义朋友，到后来慢慢发展为将友谊视为更抽象的相互关心、分享感受、互相安慰等内在的关系，到青少年期他们将友谊看做可以进行自我表露和倾吐彼此秘密的特殊亲密关系。在青少年初期，个体对友谊的理解还比较肤浅，他们注重表面现象，注重共同的活动而非内心感情和观念的交流，对他们而言，友谊的

<sup>①</sup> Greco L A, Morris T L. Treating childhood shyness and related behavior: empirically evaluated approaches to promote positive social interactions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2001, 4(4): 299~318

中心任务是“彼此要好、互相帮助”（张文新,2003）。青少年中期的友谊强调亲密感、自我表露和情感支持，忠诚和信任则是维持友谊的最基本保证。青少年后期的个体仍然强调友谊的信任和忠诚，但他们更注重的是对方的人格和才能，能够相互容忍并欣赏彼此的差异。随着男孩和女孩步入青少年期，他们开始重新考虑并修改自己的“友谊哲学”——他们关于友谊的信念、价值观和期望，以及这些“友谊哲学”与实际友谊经验间的相互作用。而这些互动的过程可能会导致有关友谊和自我的或积极或消极的评论<sup>①</sup>。

另外，性别差异和性别角色在友谊选择中起着重要作用。女孩对亲密友谊的需要比男孩要早一年半到两年，并且女孩的友谊比同龄男孩的友谊更亲密。女孩在描述好朋友时，更多地强调亲密的交谈和彼此的忠诚，她们在友谊关系上表现出更多的依恋色彩和相互依赖。尽管青少年男孩和女孩都重视友谊中的亲密性，但是女孩往往是通过自我揭露来达到亲密性，而男孩则倾向于通过共同的活动增强友谊中的亲密性。女孩自我揭露的倾向可能会增强友谊中的亲密感，获得朋友的帮助，但是这也可能使女孩在面对朋友的背叛或泄密时更容易受到伤害，并且这也会限制或终止友谊。<sup>②</sup> 对男孩来说，他们的恋人可能会成为自己的最好朋友，并且为自己不便于在同性友谊中进行的自我表露提供了机会。

总之，从青少年早期到晚期，友谊在亲密性、互惠性以及异性关系方面经历了重要的变化。青少年的认知发展逐渐增强了他们对自己和他人的行为、情绪和意图的反思，并导致了青少年对友谊以及对友谊经验的解释更为深刻。浪漫关系也变得重要起来，但是它具有挑战性，并成为青少年与朋友谈论的话题。

## （二）青少年友谊的功能

青少年在生理和心理方面都会发生剧烈的变化，而这些变化可能会给他们带来焦躁和迷惘，在此过程中，拥有亲密的、支持性的友谊便具有了特殊的意义。

1. 友谊为青少年提供了亲密交往的机会和情感支持。青少年早期，随着自身的成长，个体亲密感的需求日益强烈，这促使他们寻求关系亲密的朋

<sup>①</sup> Azmitia M, Ittel A, Radmacher K. Narratives of friendship and self in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107): 23~39

<sup>②</sup> Beneson J F, Christakos A. The greater fragility of females' vs. males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 2003(74): 1123~1129

友。这一时期的友谊成为感情共鸣和体验分享的基础，只有亲密的朋友间才能做到“心有灵犀”。青少年愿意与亲密的朋友分享个人的秘密，因此“信任”和“忠诚”在择友中非常重要。青少年拥有信赖的亲密朋友，体验到信任、被接纳感和相互理解。没有亲密朋友的青少年，缺少了重要的情感依托对象，他们会体验到更多的孤独感，更容易沮丧、焦虑，自尊水平也相对较低。

2. 友谊可以促进青少年社会能力的发展。青少年期的友谊是一种“互惠均衡的亲密关系模式”（张文新, 2003），这需要个体具备更强的社会能力——如何进行恰当的自我表露、如何适时地为朋友提供情感慰藉和支持，如何有效地协调与朋友的分歧，有时甚至要面对朋友的背叛和泄密。以上行为势必需要青少年发展起更为复杂的观点采择、移情能力以及其他的问题解决策略。

3. 亲密的友谊关系对青少年定义自我有重要作用。亲密的朋友是青少年建构自我同一性的伙伴。青少年大都处于寻求自我的迷惘之中，亲密的朋友彼此坦露隐秘的感受和信念，例如，我要成为什么样的人等，这可以使他们更好地认识自己，来自朋友的欣赏和肯定还可以增强青少年对自我的肯定。

### （三）青少年与异性关系

青春期的个体由于生理、心理的不断成熟，对异性产生了强烈的交往欲望。而童年后期和青少年早期的同性亲密友谊，有助于青少年形成异性友谊所需的自信和社交技能。<sup>①</sup>

青少年的同伴关系通常会经历由同性友伴群到异性友伴群再到男女恋爱关系的发展模式。青少年的异性关系具有以下不同的形式：同伴群体内的异性互动、异性友谊关系和异性恋爱关系。针对异性友谊进行了较为全面的研究说明了年龄和性别在青少年异性友谊的性质、构成以及适当性方面的差异：(1) 在10~11岁的儿童群体中，同性友谊仍然比较普遍，只有少数个体形成了不很亲密的异性友谊。这时个体对异性的兴趣似乎还是单方面的，并带有偏见。在某些情境下，还存在着与异性在一起合适与否的问题。例如，在中学食堂里，与异性同伴在一起是不合适的，但与异性同伴去看电影就可以。(2) 在12~13岁的儿童群体中，儿童对于在什么情境下与异性同伴在一起合适的允许程度有所降低。这时个体进行跨性别的选择时，女孩倾向于选

<sup>①</sup> 俞国良，辛自强. 社会性发展心理学. 合肥：安徽教育出版社，2004. 1~3

择年龄较大的男孩，而男孩也往往选择比自己小的女孩。(3)14~15岁的儿童明显打破了性别障碍。男孩和女孩都有异性朋友，而女孩的更多些。他们在友伴群中明显地偏好与异性同伴在一起，比如出去约会、散步；但在大群体情境下，比如在学校食堂里，仍然愿意与同性伙伴在一起。(4)16~17岁的儿童对基本友谊模式进行了重组。这时青少年对异性的消极情感几乎全都消失了。大约50%的男孩和75%的女孩与异性建立友谊关系。信任和安全感似乎是这类异性友谊的重要特征。一般来说，这与成年期的异性友谊很相似。<sup>①</sup>

对于青少年异性关系的发展变化有以下两种解释。根据柯尔伯格的认知发展观点，很可能是因为个体对社会环境变化的认知评价引起了外在行为的变化。如果将这种观点用于解释友谊模式就可以认为，当青少年的兴趣和能力扩大，并且性别化特点不那么明显的时候，他们就会重新评价异性友谊的作用。随着青少年期生理的变化，他们的性驱力增强，这可能会使他们对异性之间建立友谊的适当性进行重新认识。

关于异性关系发展模式的另一种解释是社会学习观。有研究以5至12年级的男孩和女孩为被试，考察了青少年从异性友谊获得强化的情况(Mayer, 1959)。结果显示，低年级的男孩和女孩对同性别同伴的评价都高于对异性同伴的评价，这表明，同性同伴比异性同伴更符合他们的社会需要。对于低年级的儿童青少年来说，同性同伴比异性同伴有更大的强化价值。对于异性的需要(男孩对女孩的选择和女孩对男孩的选择)大约开始于八年级。当社会强化了他们与异性的交往行为时，他们就更多地与异性同伴建立友谊，而这又导致青少年群体和友伴群性质的变化，即从单一性别的群体，逐渐发展为两性合一的同伴群体。

尽管单一性别的同伴关系在青少年的社交网络中仍然占据着相当重要的地位，但随着年龄的增长，异性关系的作用日益增强。群体背景下的男女互动对个体的心理健康和个性的发展有着积极的影响。青少年中后期重要的发展任务就是要建立与异性同伴的亲密关系。异性友谊关系不但具有友谊的特定功能，而且还有助于青少年对异性进行深入的了解(张文新, 2003)，帮助青少年获得怎样与各种各样的人相处的社会经验。并且，适当的异性关系的建立往往与青少年积极的自我感知相联系，有较多异性同伴的青少年往往被更多的朋友所接纳，他们的自我评价也更为积极。但是，过早的不适当的男

<sup>①</sup> 俞国良，辛自强. 社会性发展心理学. 合肥：安徽教育出版社，2004. 1~3

女恋爱关系会极大地阻碍青少年的健康发展，例如，会导致诸多不良行为和适应困难。这种恋情往往会阻碍女孩的社会性发展，致使他们想象力匮乏、课业落后、人生态度消极<sup>①</sup>。因此，异性之间的交往是个值得教育工作者慎重对待的问题。

### 专栏 8-2 对青少年异性交往的辅导

大多数家长和教师有意或无意地忽视“青春期”异性关系问题。原因并不是这个问题微不足道，而是因为他们觉得这是一个不应该讨论，至少不应该“过早”讨论的问题。当意识到自己的孩子或学生已经情窦初开时，很多家长和教师或者只是在心里暗暗着急，或者旁敲侧击地去劝阻，或者不由分说地去制止，却很少与青少年开诚布公地去沟通，更不会为他们提供指导。家长和教师之所以这样做，主要原因是他们对“青春期”的异性关系存在诸多偏见和误解。

#### 1. 国内家长和老师对青少年异性交往的误解与澄清

误解一：学生的主要任务是读书，与异性之间的交往是长大以后的事。

学生的主要任务是成长，而不只是读书。成长包括很多方面，如身体的发育、社会心理的发展、个性的形成、智力的进步、道德品质的培养等。学会与人交往，包括与异性交往，是个人成长不可或缺的内容，是一门意义重大的功课。因此，与异性交往并非是“长大以后的事”。相反，如果真的等到离开学校走上社会以后才开始学习与异性交往，很可能就会因为缺乏锻炼而成为这方面的“困难户”。

误解二：中学生还不成熟，不懂事，不具备与异性交往的条件。

这一看法的潜台词是：与异性交往是一项很特别的任务，需要准备好特别的能力，而这种能力又不能通过与异性交往本身的锻炼来形成。这实际上是在将异性交往神秘化，把异性交往划为禁区。它可能成功地阻止了一些青少年的尝试行为，但是同时也加重了青少年在异性交往方

<sup>①</sup> Neemann J, Hubbard J, Masten A S. The changing importance of romantic relationship involvement to competence from late childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 1995(7): 727-750.

面的心理负担。虽然青少年还不成熟，在与异性交往时可能会出现一些问题，但是，人的心理成熟不可能靠坐等得到，事实上，学习与异性交往是青少年走向成熟的一个重要途径。

### 误解三：与异性交往会分散精力，影响学习。

这种说法是很多家长和教师反对学生与异性交往的最主要的理由之一。他们往往举出不少事例来说明此观点的正确，诸如某某人因为“早恋”而没有考上大学之类。当然，在与异性交往时，可能会发生一些矛盾，遇到某些挫折，影响人的情绪。但是许多与异性交往而影响学习（主要影响考试成绩）的人，真正的原因并不是分散了精力，而是承受不了巨大的精神压力，这种压力又往往来自教师或家长对于异性交往的过敏反应。成功的教育应该兼顾智力提升和社会性发展，而不是将二者对立起来。

### 2. 加强对青少年异性交往的辅导

教师和家长在消除以上误解的同时，要采取适当、有效的辅导，帮助青少年发展起健康的异性关系。

第一，帮助青少年树立正确的交友观。对异性交往的认识和态度是正常交往的前提。教师和家长应当主动帮助学生正确认识异性交往的必要性和可行性，指明正常的异性交往带来的益处和不健康交往或回避与异性交往的弊端，鼓励学生通过正常的异性交往发展个性、促进学习。教师和家长切忌采用“禁、堵”等处处设防的做法，或因为异性交往中出现的问题而盲目地全盘否定异性交往。同时，注重进行人生观、价值观的教育，因为它们制约着人与人之间的心理距离，是交往关系亲密性、持久性的调节器，能够不断地净化交往心理，使择友、交友从盲目的自然状态上升到自觉的理智水平。

第二，引导学生把握异性交往的原则。首先，要把握自然的原则，即在与异性交往中，言谈举止、情感流露、所思所想要做到自然、大方。其次，要把握适度的原则，即异性交往的方式要恰到好处，应为大多数人所接受，在正常范围内进行交往。毕竟“男女有别”，因此，不能像对待同性朋友那样处理异性朋友之间的关系。不要讨论只适合在同性面前讨论的话题，不要过早地参与异性之间的“单独活动”，但是也不要对异性面前如临大敌，拒不接纳异性的交往和帮助。教师和学校也

要积极营造有利于学生异性交往的集体环境，通过不同的形式和组织变换，让学生之间都能广泛接触，避免少数人过分亲近。

第三，开展辅导工作，促进良好个性的健康发展。教师应该变被动为主动，通过心理咨询以缓解和消除青少年异性交往中的困难和问题。教师可以通过团体咨询和个别辅导，或开设专栏咨询、信件咨询、热线咨询等形式，达到帮助青少年异性交往的目的。

第四，启动学生内部的心理机制，教育青少年做感情的主人。教师要重视启发学生利用自己的意志和理智来调节自己的交往心理和行为。

总之，青少年时期是异性交往的敏感阶段，教师、家长要帮助学生处理好异性交往，帮助他们正确认识异性交往的意义，划清友谊与爱情的界限，掌握异性交往的原则、方法，树立正确的交往观，以促进青少年个性的全面、健康发展。

### 第三节 青少年的同伴关系与学习

影响个体学业成功的因素相当复杂，教育实践和心理学研究都表明，学习中的智力因素与非智力因素对学业成绩都有着密切的关系，而且它们之间存在复杂的交互关系。<sup>①</sup>而作为儿童和青少年发展背景的同伴关系，就是一种重要的非智力因素。

#### 一、合作学习

##### (一) 认知发展观中的合作学习

维果茨基认为，人的心理是在人与人之间的交往过程中发展起来的。人的各种高级心理机能都是这些活动与交往形式不断内化的结果，所以，他强调人际交流对认知发展的重要作用。在维果茨基看来，儿童的许多真正重要“发现”，都是在与一个熟练的指导者(这个熟练的指导者可能规范着他们所进行的活动，发布言语指令)或专家型的同伴(他们最先试图理解指导者的指

<sup>①</sup> 聂衍刚，蔡笑岳，张卫. 初一学生人格特征、学习适应性与学习成绩关系的研究. 心理与行为研究, 2005, 3(2): 134-138

令,最终将信息内化,并用内化的信息规范他/她自己的行为表现)合作、对话的情境下发生的(周宗奎,2002)。

现在来看,合作学习是一种社会学习的形式,但又不同于社会学习理论家所强调的学习。合作学习并不依赖于明确的强化物,也不单单靠通过观察而塑造新行为。相反,在思考和行动中的指导性学习更像是师徒关系。在这种关系中,作为生手的儿童可以学会任何数量的、与本文化有关的技能。因此,合作学习(指导性学习)仅仅通过指导者和被指导者之间的社会性交往才能发生,像是一个非常重要的社会化过程——而这也是社会学习理论家所忽视的。

## (二) 合作学习的优点与不足

很多研究者将合作学习运用到了教学实践中,目的是让合作小组中的学生运用特殊策略来增强学习能力,强化人际关系。这类研究得出了一些比较有意义的结论。合作学习小组通常有3~5人,一般认为4人最好;并且在分组时,最好考虑性别、种族和能力因素的平衡,这样就可以增加学生间的合作。一些研究确实发现,当学生在一起学习而非单独学习时,他们往往能够完成难度较大的任务。在这种情况下,学生实质上在为相互的努力提供支持(彭运石等,2006)。因此,研究者及实践者相信,学生合作学习而不是单独学习在促进认知发展和课堂成绩方面极为有效。但是,也有一些比较谨慎的教育心理学家认为,尚不能简单地回答这一问题,学生的学习是个别进行比较有效,还是集体进行更为有效,在很大程度上取决于学习的性质、要解决的任务所需的信息超出学习情景的程度、集体人数的多少、集体的凝聚力、领导的有效性以及评判学习成绩优劣的标准(是评价集体成绩还是评价集体中的个别成员的成绩)。<sup>①</sup>

合作学习的优点表现在以下几个方面。(1)合作学习允许学生之间互动,这有助于发展他们的人际交往能力。发展人际交往能力是让学生进行合作学习的首要考虑。有效分组讨论的目标是,鼓励学生学习怎样聆听、理解他人,接受不同的观点,评价他人的意见、信念和态度。合作学习增强了个体对来自不同背景的合作者以及异性的耐心。(2)学生通过对某个问题的争辩,最终会把争辩的过程内化,并获得从多维的角度来考察同一个问题的能力。争辩的过程可以帮助学生认识到不同文化和种族背景中的学生是以不同的方式来解释这个世界的,而这些不同的方式可能同样是有成效的。这一过程

<sup>①</sup> 邵瑞珍,皮连生,吴庆麟.教育心理学.上海:上海教育出版社,1999. 362~368

还可以鼓励学生澄清并组织好自己的观点，以便能够通过口头描述的方式传达给其他人，同时能够让学生发现他们自己观点中的缺陷和非连贯性，从而帮助他们找到自己在理解程度上的差距（彭运石等，2006）。（3）在完成各种简单的或例行的、无需或很少需要思考的任务时，与集体中其他人共同活动，无论是面对面进行还是结对进行，都可以获得一种激励，使学生产生有感染力的行为，进行竞争性的努力。<sup>①</sup>（4）在解决新的和复杂的问题中，由于需要形成多种可供选择的假设（即发散性思维）以解决问题，因而合作学习可以集思广益，促进问题的解决。（5）学生能够相互模仿思考和学习课堂教学内容的有效方法。当看到同伴能够成功地完成同一项任务时，学生能够获得完成这个任务的信心，从而增强自我效能感，这样也能激发学生的学习动机。

因此，合作学习给学生带来的收获是巨大的，它可以促进学生的社交技能、认知以及动机等方面的发展。

合作性学习的不足主要表现在为小组相互作用可能产生的弊端。（1）处于支配与指导地位的学生可能会独占或垄断解决问题的时间，甚至可能利用小组互动来为自己的个人目的服务，而不是进行有意义的学习；而不居支配地位的学生可能会被忽视。所以，集体讨论和帮助每个学生提高解决问题技能的优点便可能会被抵消。（2）一些学者指出，合作性学习也可能鼓励学生更加看重过程和程序（追求迅速实施以得出结果）而不是有意义的学习。这将导致学生产生错误的观念，把同伴关系和友谊摆到更重要的位置而不是看重学习，导致一些学生不再去做他们分内的工作。（3）尽管合作学习比个人更能解决某一问题，甚至能解答更有新颖性的问题，但是我们不能忽视小组的支持有可能降低个人的独立性和责任心，滋长依赖性，因而不利于培养个体独立解决问题的能力。

有关同伴间交往的过程影响个体创造性问题提出能力的研究，可以在某种程度上说明合作学习的优缺点。研究者认为，首先要建构合理的合作学习小组，使能力相同的同伴为其他同伴的高层次思维和学习提供脚手架，然后，教师创设教学情景，充分调动互动的积极性，可以促进学生创造性问题提出能力的发展。<sup>②</sup>一项研究让七年级学生在解释（E），探

<sup>①</sup> 邵瑞珍，皮连生，吴庆麟. 教育心理学. 上海：上海教育出版社，1999. 362~368

<sup>②</sup> 韩琴，胡卫平，周宗奎. 国外对课堂教学中学生创造性问题提出能力的影响研究. 比较教育研究，2006（2）

究 + 解释(IE)，部分探究 + 解释(SIE)三种情景中，扮演同伴和辅导教师的角色，以考查他们的问题提出能力。教师讲授了科学课程后，以合作小组的形式活动，历时五周。研究要求 IE 和 SIE 小组中担任辅导教师角色的学生，试着提出关于理解和激发思想的问题；担任学生角色的学生给同伴解释材料的本质，E 组的学生相互解释材料。结果表明，在互动辅导和写出措施的活动中，SIE 组学生的知识建构能力都胜过 IE 和 E 组的学生。可见，合作学习不仅可以促进学生提出高层次的问题，还可以促进学生知识的建构(King et al., 1998)。

但是，另一方面，青少年期同伴对他们的影响越来越大，甚至会形成同伴压力，从而会对创造性活动产生严重的阻碍作用。青春期个体不是受同伴实际做了什么或是说了什么的影响，而是他们自己认为同伴会对他们的做法有什么反应，会对个体的行为产生重要的影响。<sup>①</sup>例如，在课堂上，一个学生对某一问题感到迷惑不解，他想举手提问，但是会担心其他同学的看法：同伴会不会认为自己很笨？是否认为自己是通过提问来讨好教师？中小学生想要使自己与别人保持一致，这种强大的随俗压力，以及经常有人对创造行为抱有偏见，把它看成是一种变态行为进行讽刺和讥笑，导致中小学生畏惧心理超出正常，从而使得创造性活动难以开展(韩琴等,2006)。

### 专栏 8-3 通过合作学习促进同伴关系

首先，学校和教师应把培养学生的交往能力作为一项重要的教学任务。教学不仅要提高学生的认知水平，更要促进学生的群体性和社会性的发展。这将直接影响到学生走向社会后能否建立和维持良好的人际关系，能否比别人获得更多成功的机会，进而影响到他们在社会中的生活质量。

在实际的教育教学中，往往存在只重视教师和学生的交往而忽视甚至限制学生之间交往的情况。教师与学生的关系和学生的同伴关系都是教育教学过程中不能忽略的，应该努力使教学的效果和学生的同伴关系形成一个良性的循环，相互促进。

<sup>①</sup> Andrew B, Nancy D. Peer pressure is not peer influence. The Education Digest, 2002, 68 (2): 2~6

其次，合作并不意味着消除竞争，竞争是促进学生进步的一个良好的动力。在合作学习中，我们同样鼓励竞争，将竞争与合作有机地结合起来，组内合作，组间竞争，使合作和竞争相互促进。

再次，在具体操作上，提供以下两点建议。

1. 教师在对学生进行分组时，注意不要总是以相同的形式分组。为了方便和节省时间，教师通常就近将学生分成四人小组或同桌的两人小组，于是，每学期，学生几乎总是和相同的伙伴来搭档完成任务。其实，教师可以稍微花些心思来对全班进行分组。

例如，可以进行随机分组，假如班上有 40 个学生，想要分成八组，每组 5 个学生，就可以把学生以五个 1 至 8 来编号，所有 1 号一组，2 号一组，依此类推。允许学生自己挑选想合作的学生，也可以把有相同兴趣的学生分为一组。此外，在分组时可以多关注平时不太活跃、不善于与同伴沟通的学生，让他们尝试与不同的学生合作。

2. 合作学习中，教师通常会让学生扮演不同的角色，如我们在上面讲到过的计分员、观察员等。虽然让学生按照自己的能力和兴趣一直扮演相同的角色比较容易，教师也通常喜欢这样做，但应该尽量给学生们机会，让他们尝试扮演不同的角色。在扮演不同角色的过程中，学生们能够通过体验不同的情景提高自己的能力。教师或小组也有必要对学生扮演过的角色做记录，以避免学生重复地扮演一种角色。

### 二、同伴关系与学业成就的相关研究

除了上述研究，还有很多研究考察了同伴关系与学业成就之间的关系。一般来说，学校背景下的学业成就，主要包括对学校的态度、学习成绩、成就动机、自我规范技能、社会行为、师生关系和学习声望(是否被认为是好学生)等。接下来，我们将从以下两个方面阐述同伴关系与学业成就之间的相关研究。

#### (一) 同伴关系影响学业成就

一些心理学家认为，个体的社会能力和社会接纳程度是学业进取态度的源泉。同伴关系对儿童和青少年的学校适应有着重要影响。首先，友谊不仅可以使儿童获得认知方面的支持，而且可以使他们获得情感支持，这些都有益于儿童的发展。研究表明，没有朋友的学生在学业成绩上的得分明显低于

有朋友的学生<sup>①</sup>；在学业成绩上，亲密朋友之间成绩报告单上的成绩更加相似。在友谊质量方面，学习困难儿童的友谊质量确实较差，非学习困难儿童在友谊质量的6个维度（肯定与关心、冲突解决策略、冲突与背叛、帮助与指导、陪伴与娱乐、亲密袒露与交流）及友谊质量总分上均优于学习困难儿童<sup>②</sup>。并且，在友谊关系上有较多积极特征的学生，在一年期间课堂参与行为会增加，而友谊有较多消极特征的学生其破坏行为会增加。

其次，在同伴群体水平上，群体的学习动机定向和群体规范可能影响着儿童的成就动机和学习态度。一些同伴群体鼓励成员取得好的学习成绩，有些同伴群体的成员则通过取笑那些“聪明”的学生、家庭作业舞弊、缺课和逃学等行为传递“学习优秀是不受欢迎的”这一信息（彭运石等，2006）。同伴群体确实促进了某些学业特征的社会化。学生在秋季学期中的同伴群体状况可以预测他们一年后对学校的喜爱程度和学业成就。<sup>③</sup> 国内的追踪研究也发现，在初测时儿童所在的同伴群体的社会能力越强、学业成绩越优异，则其两年后在这些方面的表现也越好。而如果所属同伴群体是存在学业问题的群体，儿童在两年后存在学业问题的可能性也更大（杨渝川等，2002）。

也有研究具体区分了一般型、被忽视型、被拒绝型以及矛盾型的青少年儿童在学校适应方面的差异。研究发现<sup>④</sup>，受欢迎的儿童被认为乐于助人，是好学生；被忽视型儿童也被同伴认为是好学生，并具有较高的学习动机；在老师眼中，他们独立而自信；攻击-被拒绝型儿童是适应问题最多的学生。相对于一般型和顺从-被拒绝型儿童来说，这些儿童对上学几乎没有兴趣，老师和同伴认为他们不为别人着想、不服从、总是制造麻烦。童年期不受同伴欢迎的经历还可以预测学习困难、较高的逃学率和辍学率。在一项历时3年的纵向研究中（Coie et al., 1984），社会拒绝程度较高的学生更可能会留级，而且进入中学后不能很好地适应。一项延续5年的纵向研究发现，有17.5%的被拒绝型儿童在九年级之前辍学，而被忽视型和受欢迎型或一般型

<sup>①</sup> Wentzel K R. Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. Journal of Educational Psychology, 2004, 96(2): 195~203

<sup>②</sup> 刘在花，张承芬. 学习困难儿童社会性问题的研究. 山东师范大学学报（人文社会科学版），2004, 49(5): 127~130

<sup>③</sup> Ryan A M. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. Child Development, 2001(72): 1135~1150

<sup>④</sup> Wentzel K R, Asher S R. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. Child Development, 1995(66): 754~763

儿童的辍学率分别为 3.1% 和 5.4% (Ollendick et al., 1992)。一般来说，儿童的社会喜好、积极友谊质量可以正向预测后来的学业成绩。

总之，对青少年儿童来说，遭同伴拒绝可能让青少年儿童感到学校是一个不欢迎自己的地方，而缺少朋友就失去了顺利度过学校生活所必需的社会支持系统(周宗奎,2002)。因此，同伴关系在促进和保持青少年的学业成就中起着核心作用。

### (二) 学业成就影响同伴关系

另一些心理学家认为，学习困难会使学生产生挫折感，从而助长不良社会行为的产生，导致同伴交往困难<sup>①</sup>。与一般儿童相比，学习不良高危儿童缺乏社会技能，很少有朋友(Yagon et al., 2000)。研究人员对 40 名有严重社交和学业问题的三年级儿童实施了社会技能和/或学业技能补救方案，结果发现，接受训练的儿童比参加补救活动前更受同伴的欢迎(Coie, Krehbiel, 1984)。国内研究也表明，学业成绩与同伴接纳相关显著，并且学业成绩不同的儿童的同伴接纳程度存在显著差异，而学习成绩不良也会使他们对自己社会接纳性的评价更为消极，并且对自己社交成功的预期比非学习困难儿童低。<sup>②</sup> 在极看重学习成绩的社会文化中，学生的学习成绩与同伴接纳程度之间存在这种关系是不难理解的。从目前我国学校教育和社会现实看，儿童在校的学习成绩不仅是教师、家长关注的焦点，而且也是学生评价自己和同学的重要标准。同一个班的学生都清楚地知道，班上最好的学生，第一名是谁，第二名是谁，最差的学生是谁。学习优秀儿童为同伴所尊重和羡慕，而且同伴也愿意与之交往；相反，学习困难儿童不仅自己为学业上的失败感到自卑，而且也为同学们所轻视，因而不容易成为同伴喜欢交往的对象。<sup>③</sup>

其实，在同伴关系与学业成就之间可能存在着相互影响，但这方面的研究相对较少。陈欣银等人以小学四年级和六年级的中国儿童为研究对象，进行了为期两年的纵向研究。结果发现，被评定为攻击 - 捣乱的儿童在两年后的成绩更低，而较低的学业成就是两年后攻击 - 捣乱行为的显著预测源(Chen, Rubin, Li, 1997)。

总之，在我国这样一个极看重学习成绩的社会文化背景中，学业成就对

<sup>①</sup> 陈会昌，王秋虎，陈欣银. 对学生学习成绩与社会行为的交叉滞后分析. 心理学报，2001, 33(6): 532~536

<sup>②</sup> 程利国，高翔. 影响小学生同伴接纳因素的研究. 心理发展与教育，2003(2): 35~42

<sup>③</sup> Wentzel K R, Asher S R. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. Child Development, 1995(66): 754~763

青少年儿童同伴交往的影响是可想而知的。学业成就的好坏影响着他们的朋友数量、与好朋友的友谊质量，而且在某种程度上决定着他们在同伴中的社交地位。而同伴关系也越来越为青少年所看重，因此，青少年朋友的特征、受同伴欢迎的程度也深深地影响着他们在学校里的表现，二者之间存在着复杂的交互影响。



1. 青少年期的同伴关系有哪些特点？
2. 同伴关系在哪些方面能够促进青少年的个性发展？
3. 青少年为什么看重自己是否被同伴接纳？影响同伴接纳的因素有哪些？
4. 如何看待青少年的异性关系？
5. 青少年的同伴关系怎样影响其学业成就？



- 1 杨渝川，郑淑杰，郑日昌，陈欣银，何云峰. 儿童对所属同伴团体的选择和适应. *心理发展与教育*, 2002(2): 44~48
- 2 俞国良，辛自强，罗晓路. 学习不良儿童孤独感、同伴接受性的特点及其与家庭功能的关系. *心理学报*, 2000, 32(1): 59~64
- 3 张春妹. 不良同伴对青少年犯罪的影响机制. 北京师范大学博士论文, 2006
- 4 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2003
- 5 周宗奎. 儿童的社会技能. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002
- 6 邹泓. 青少年的同伴关系、发展特点、功能及其影响因素. 北京: 北京师范大学出版社, 2002
- 7 Brown B B. Peer groups. In: S. Feldman & G. Elliott (Eds.). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990
- 8 Chen X, Rubin K H, Li D. Relation between academic achievement and social adjustment: evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 1997(33): 518~525

- 9 Coie J, Krehbiel G. Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 1984(55): 1465~1478
- 10 Harris J R. *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. New York: Free Press, 1998
- 11 Nancy E. *Handbook of child psychology. Vol. 3: social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, 1998. 619~700
- 12 Rubin K H, Bukowski W, Parker J G. Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon W, Nancy E. *Handbook of child psychology. Vol. 3: social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, 1998. 619~700
- 13 Shaffer D R. *Social & personality development*. Belmont: Thomas Learning, 2000. 30~33

## 第九章

# 青少年的心理健康

### 内 容 提 要

青少年的心理社会问题已成为世界瞩目的焦点问题。物质滥用、反社会行为、常见的情绪障碍、自杀等问题虽然其症状表现各不相同，但其成因都涉及生理、心理和社会因素相互作用的影响。青少年的心理社会问题与学习之间相互影响，在实践工作中要促进两者的良性循环。心理健康教育适应了社会发展的需要，符合素质教育的内在要求，满足了青少年的内在需要。心理健康教育已经形成了适合我国教育基础的工作原则。心理健康教育的内容包括学习心理教育、青春期教育、逆境教育、情商教育、人际交往指导、健全人格教育、挫折教育及青少年自我心理修养等方面。我国青少年心理健康教育的理论和实践都面临一系列的挑战，如对心理健康教育内容的认识片面化，心理健康教育实施的单一化、刻板化，心理健康教育队伍不齐，心理健康教育所需的各方协调不力，等等。青少年心理健康教育的途径和方法主要采用三级预防保健，从预防、早期干预和专业治疗入手，能有效地推动我国青少年心理健康教育实践。

在一些令人震惊的极端事件冲击下，青少年的心理健康问题就成为全社会关注的焦点。如何做好青少年的心理健康工作？这是一个值得广大教育工作者、家长们高度重视的问题。青少年正处在成长发育时期，他（她）们的认知、思想、情感、道德、意志、行为等素质正在形成过程中，各种心理矛盾错综复杂，迫切需要教育指导。心理健康教育正是顺应了社会发展的需要，符合素质教育的内在要求，满足了青少年的内在需要。同时，学习是青少年面临的一项重要任务，在日常生活中，青少年学业不良与心理状态不佳的情况屡见不鲜，经常相互影响，相互转化。

因此，本章对青少年期常见的心理社会问题、心理健康与学习的关系和青少年心理健康教育的意义、基本原则和内容、我国青少年心理健康教育的

现状和问题及健康教育的途径和方法进行了深入、详细的探讨，旨在为广大教育工作者和家长提供理论上的依据和方法上的指导，学习充分利用社会资源，共同做好青少年的心理健康教育。

### 第一节 青少年期常见的心理社会问题及原因

青少年心理社会问题是青少年在发展过程中所表现出来的不符合或违反社会准则与行为规范，或者不能良好地适应社会生活，从而给社会、他人或自身造成不良影响甚至危害的问题。<sup>①</sup>青少年心理社会问题纷繁多样，为了清晰呈现心理社会问题的表现和成因，很多研究者倾向于将青少年的心理社会问题区分为滥用物质、内部失调和外部失调三个方面。滥用物质是指规律性或过量地使用某些物质，如酒精、尼古丁、海洛因、可卡因、大麻、古柯碱和LSD等违法药物，以及兴奋剂、镇静剂等处方类药物。内部失调是指那些指向内在一些情绪或行为的问题，如抑郁、自杀等。外部失调主要是指那些指向外部的行为方面的问题，如犯罪、离家出走、攻击行为等。

一般认为，物质滥用当属于外部失调，但最近众多新的研究表明，物质滥用具有反复发作的特点，通常伴有抑郁等内部失调，而且在外部和内部失调的情况下都可能出现。另外，许多曾经物质滥用的青少年既不出现内部失调，也没有外部失调，物质滥用问题具有相对独立性。下面就一些具体表现及其原因分别讨论。

#### 一、物质滥用及成因

物质滥用目前已成为全世界瞩目的社会及医学问题。不少研究发现，处于急剧而显著变化阶段的青少年正日益成为其最大的受害群体。青少年物质滥用种类之多，不仅包括日常消费品，如烟草、酒，也包括各种合法药品（如镇静催眠药）及非法药物（如海洛因、可卡因、冰毒等），可以看出，滥用的物质主要是指精神活性物质，因此，物质滥用又被称为精神活性物质滥用。

##### （一）基本概念

###### 1. 精神活性物质

<sup>①</sup> 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 468

精神活性物质是指能够影响人的心境、情绪、行为、改变意识状态，并可导致依赖作用的一类化学物质。人们使用这些物质的目的在于取得或保持某些特殊的心理、生理状态。

精神活性物质 (psychoactive substances)，又称物质或成瘾物质、药物。毒品是社会学概念，是指具有很强成瘾性并在社会上禁止使用的化学物质。我国的毒品主要指阿片类、可卡因、大麻、兴奋剂等药物。

### 2. 依赖

依赖是一组认知、行为和生理症状群，表明个体尽管会带来明显的问题，但还在继续使用，自我用药的结果导致了耐受性增加、戒断症状和强制性觅药行为。

所谓强制性觅药行为，是指使用者冲动性使用药物，不顾一切后果，是自我失去控制的表现，但不一定是人们常常理解的意志薄弱、道德败坏的问题。

### 3. 滥用

滥用在 ICD - 10 分类系统中被称为有害使用，是一种适应不良方式，个体由于反复使用药物可导致明显的不良后果，如不能完成重要的工作。

### 4. 耐受性

耐受性是一种状态，指药物使用者必须增加使用剂量方能获得所需的效果，使用原来的剂量则达不到使用者所追求的效果。

### 5. 戒断症状

戒断症状是指停止使用药物，或减少使用剂量，或使用拮抗剂占据受体后出现的特殊的心理生理症状群。<sup>①</sup>

## (二) 成因

近年来，对青少年的研究发现，物质滥用并非由单一因素决定，往往由生物、心理和社会等多因素相互影响、相互作用所致。以下，分别从三方面进行具体阐述。

### 1. 生物因素

20世纪60年代以后，研究表明，人脑中存在受成瘾物质影响的“奖赏系统”，即控制情绪反应的下丘脑和边缘系统，并在其中发现了内源性阿片肽及其受体。对大鼠脑的研究显示，滥用的物质，如阿片、酒精、烟草、苯丙胺和可卡因等，均可增加边缘系统细胞外液中多巴胺的浓度。多巴胺是一种与情绪有关的神经递质，在通常情况下，人心情愉快时，边缘系统及下丘

<sup>①</sup> 王建平. 变态心理学. 北京：高等教育出版社，2005. 273

脑会释放出一定量的多巴胺，这些多巴胺会很快被重新摄取。但某些物质的使用可阻断这一过程，使突触间隙中的多巴胺突然增加，过多的多巴胺会连续不断地刺激下一个神经元受体，由此产生一系列强烈而短暂的愉快“高峰”，物质滥用者就会不断地体验到极度兴奋感和愉悦感。

家庭、双生子及寄养子研究均表明，遗传因素在一定程度上决定物质依赖。遗传因素的影响主要通过两条途径：一条是直接生物遗传性，另一条是亲子之间有可能导致物质滥用的共同的气质和性格。家系研究表明，在药物滥用的家系成员中，物质滥用、酒精滥用、反社会人格、单相抑郁的相对危险性分别为对照家系组的6.7、3.5、7.6、5.1倍。<sup>①</sup>

### 2. 心理因素

研究发现，许多人格特征都与物质滥用有关，如反社会性、无主见、情绪控制较差、易冲动、缺乏自尊、孤僻不自信、焦虑、缺乏有效的防御机制、追求即刻满足等。当然，物质滥用也会导致人格的改变，两者之间具体的因果联系和作用机制目前还不十分明确，也许互为因果。

除了人格特征，青少年的认知、态度、行为等因素也与物质滥用高度相关。对物质的不良作用知道得越少的青少年对物质滥用持越肯定的态度，对受教育和成就期望较低的青少年更容易滥用物质，解决问题能力低下，缺乏对付烦恼和焦虑的技能的青少年，自认为无能为力、自暴自弃的青少年，对物质使用的期望值较高，此外，使用合法药物越早的青少年，以后物质滥用的可能性越大。

从行为理论的角度来看，这些精神活性物质都能增强正性情绪，因此具有明显的正强化作用。同时，由于戒断症状的出现，使用者不能自拔，必须反复使用精神活性物质才能解除戒断症状，此时明显的负强化作用与正强化作用协同一致，不断强化着青少年的滥用物质。另外，从青少年所处的发展阶段来看，使用某些物质可能是青少年体验成人行为和角色、建立自立和自主性及交友合群的一条途径。

### 3. 社会因素

家庭、学校、同伴和文化背景、社会环境等因素都对青少年物质滥用有较大影响。具体而言，首先，父母的生活方式、性格特点，父母的物质滥用<sup>②</sup>、是

① 王建平. 变态心理学. 北京: 高等教育出版社, 2005. 273

② 赵敏, Arlene Frank, Gayle Dakof, Howard Liddle. 父母物质滥用和精神疾病对青少年精神疾病的影响. 中国药物依赖性杂志, 2004, 13(2): 146~149

否患精神疾病<sup>①</sup>，家庭关系的好坏、家庭结构特点，如父母一方对滥用者表现为情感过度卷入，另一方则对子女情感疏远，动辄惩罚子女或干脆不在家中等，都与青少年物质滥用有关。其次，如果学校纪律不严，缺乏校纪氛围、活动贫乏、缺乏凝聚力，并且没有奖励和惩罚制度，出现学生辍学等现象，都会使青少年物质滥用的几率大大增加。调查表明，大部分青少年将初始物质的滥用归咎于同伴压力或影响，可见，同伴是一个不容忽视的因素，主要包括同伴对物质使用的态度、同伴中使用物质的比例、与同伴的凝聚力、同伴群体的压力等方面。最后，导致青少年物质滥用的社区和环境因素有：(1)较低的社会经济状态；(2)较高的人口密度；(3)人口流动性差；(4)健康状况恶化和生理剥夺；(5)较高的犯罪率；(6)失业人口增加；(7)宽容物质滥用和使用的道德规范；(8)市民邻里感情冷漠；(9)获得物质的可能性；(10)物质使用在大众传媒中的形象<sup>②</sup>；(11)烟酒、毒品等在生活中的可获得性。

### 二、反社会行为及成因

#### (一) 青少年反社会行为的特点

“反社会行为”也称侵犯行为，是指有意伤害他人或破坏公共财物且不为社会规范所许可的行为。反社会行为对青少年本身及全社会的危害是不言而喻的，了解其行为特点及成因有助于我们更好地维护青少年的身心健康及全社会的稳定和谐。

青少年犯罪指少年期和青年期的犯罪，严格地说，主要指少年期(11、12~14、15岁)和青年早期(15~18岁)的犯罪。研究发现，在青少年的反社会行为中，一般性的攻击行为发生频率有所减少，但严重的暴力犯罪和财物犯罪发生比例都有所上升。

##### 1. 青少年犯罪的一般特点

1994年4月，司法部成立了“中国罪犯心理测试”课题组，具体负责中国罪犯心理研究工作，整个研究工作由司法部监狱管理局主持进行。根据对国内11个省、市的3 340名罪犯抽样调查，从青年早期开始，犯罪情况出现持续增长的趋势，青年早期(15~18岁)的犯罪率占3.2%。<sup>②</sup>根据一项

<sup>①</sup> 杜江，赵敏，谢斌. 精神障碍与物质滥用的共病. 国际精神病学杂志, 2006, 33(2): 96~99

<sup>②</sup> 冯江平，安莉娟. 青年心理学导论，北京：高等教育出版社，2004. 458

来自西安市雁塔区人民法院的最新统计显示，从1997年到2001年上半年，青少年犯罪案件占整个刑事案件的比例由0.55%上升至9.5%，犯罪人数比例由原来0.4%上升至15.5%，两项统计分别增长17倍和38倍。而青少年犯罪平均年龄却逐年下降，从1998年至今，青少年作案平均年龄下降了近2岁，由17.6岁降为15.7岁。<sup>①</sup>

青少年违法犯罪是世界性难题。研究表明，目前青少年犯法犯罪的基本趋向反映出下述几方面的特点：（1）低龄化倾向明显，中学生发生率显著上升；（2）为了享乐而违法犯罪的案例增多；（3）大城市或人口稠密地区的发生率高；（4）累犯明显增加；（5）团伙化明显发展。<sup>②</sup>

### 2. 年龄特点

有些反社会行为开始于青春期，程度不是很严重，而且可能在个体成年以后自然消失，目前对于这些行为消失的原因和机理还不清楚。另一类反社会行为被称为“持续一生的反社会行为”，通常从儿童时期开始，青春期达到顶峰，成年后有可能成为累犯或者是变态人格患者。研究发现，犯罪高峰年龄为15~18岁，始犯年龄高峰为12~15岁，8~12岁以盗窃为主，13~19岁以打架、行凶和性犯罪为主。

虽然大多数少年罪犯到了成年期不会犯罪，但大多数成年犯罪人都有少年犯罪记录，应该说，儿童时期反社会行为的巨大差异性以及早年开始、高的发生率都与后来的反社会行为有关。

### 3. 性别差异

性别差异是青少年犯罪的显著特征之一。以往的研究表明，男孩比女孩更可能成为罪犯。在美国，17~18岁青少年罪犯中男性是女性的4.7倍；在英国，17~21岁的犯罪青少年中，男性是女性的7.2倍。而且有关研究表明，暴力犯罪逮捕率的男女性别比是8:1。

从生物进化论的角度来看，男性更具有攻击性，更容易出现反社会行为。隆巴罗索和费雷罗（Lombroso & Ferrero, 1990）曾指出，女性在参与犯罪活动方面缺乏智力和创新才能<sup>③</sup>。可见，生物特点与社会环境的交互作用导致了女性在犯罪能力方面存在缺陷。此外，女性和男性行为表现会受社会期望和刻板印象的影响，一般认为，罪犯是理性、坚韧、冷酷、无情的，这些

① 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 486

② 郑晓边. 心理变态与健康. 合肥: 安徽人民出版社, 2001. 149

③ 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 488

通常属于传统的男性特征，与女性的刻板印象截然相反，因此，可能影响了女性的犯罪率及我们对女性犯罪的判断。然而，随着时代的发展，女性逐渐从传统角色的束缚中摆脱出来，因而有可能增加女性犯罪的机会。一些近期的研究数据表明，越来越多的女性参与了犯罪。

目前，青少年的犯罪记录只来源于官方记录和少年的自我报告，那么可能低估青少年违法的数量，很多研究者意识到这一点，因此，多角度、全方位及各种手段的调查正越来越多地运用于这一领域，虽然以上研究成果不一定准确描述了青少年犯罪的现状，但有些结论仍值得关注。

### （二）成因

犯罪原因是青少年犯罪学研究中最为根本却又最为复杂的原因。生物、心理、社会等因素的相互影响，文化冲突、时空更替、情境变换、社会转型、阶层差异等难以穷尽的落差，加之犯罪本身的多元化，使得犯罪原因不易识别。

对于青少年犯罪原因而言，目前的发现主要集中在个体特征（包括生理特点）、家庭、学校及社区等四个方面。

#### 1. 个体特征

从年龄和生理发展来看，青少年处于从儿童向成人的过渡时期，在这个时期，青少年的生理发生了巨大的变化，而其心理水平的提高相对缓慢，缺乏合理调节和支配自己活动的能力，认知与情感、认知与行为、情感与意志、独立性与认知能力以及自我意识内部各成分之间存在着矛盾。

埃里克森认为，如果青少年在成长过程中未能形成社会认可的角色，或者自觉无法达到他人的期望与要求，那么他们就可能形成消极的自我认同。消极的自我认同与消极的个性特点之间有着密切的联系，如缺乏自我、充满怨恨或敌意等。此外，研究还发现，有些潜在的个性特征能预测青少年问题行为的产生。如，大部分青少年约在8岁时就出现了攻击和暴力的行为；与同伴相比，犯罪的青少年更冲动，更容易出现多动症、注意力不集中，多动失调（ADHD）；与正常青少年相比，犯罪青少年在认知和道德发展方面都存在偏差；而且，犯罪青少年大多有同伴关系不良的历史，在同伴中往往处于不受欢迎的地位。

#### 2. 家庭环境

家庭是青少年的第一课堂，父母是第一任教师，正确的教育方式对青少年的健康成长具有极其重要的作用。社会学习论的研究发现，青少年犯罪人的父母经常使用嘲笑和体罚等方式，而守法青少年的父母则更多地使用归纳

和“爱的取消”方式。一项研究对 807 个孩子母亲进行了调查 (Straus, 1997)，这些母亲有 44% 每周对孩子进行体罚，平均每周 2.1 次，而这些孩子反社会行为发生率明显增加，提示反社会行为与遇受体罚有明显的相关性。孩子在遇受体罚后两年反社会行为达最高水平。儿童反社会行为与性别、父母对孩子情感关怀程度、家庭经济状况、父母对孩子认知刺激程度关系为：男孩多于女孩；父母对孩子情感关怀差者多于情感关怀好的；家庭经济状况差者多于家庭经济状况好的，父母对孩子认知刺激少的多于父母对孩子认知刺激多的。其中家庭经济状况及父母对孩子情感关怀程度是造成父母常对孩子进行体罚的主要原因。而遭受体罚儿童中男孩比女孩更易发生反社会行为。

研究发现，父母双方如果经常对对方充满敌意，那么就可能使子女出现行为障碍，他们也更可能认为自己孩子的行为有问题。家庭的不和谐，管教措施的不一致、不恰当也和青少年犯罪相联系。家庭缺乏凝聚力、家庭关系紧张都是突出的相关因素。<sup>①</sup>

此外，研究还发现，家长不正确的教育思想和教育方法，如过分望子成龙、与子女过于疏远、身教与言教相脱节，及家庭气氛异常、经济状况恶劣等情况都有可能使青少年由于缺乏爱而受挫折，感到不安与自卑，从而试图引发代偿性满足，他们大多数会采取攻击性的或自我扩大的行为，而这种行为往往与犯罪和违法行为相联系。

### 3. 学校及社区

学校是对青少年进行正规教育的场所，学校教育对个体的社会化无疑起着极为重要的作用。教育思想不端正，片面追求升学率、教育方法简单粗暴，教育内容脱离学生实际、学校生活枯燥单调，少数教师师德不彰、教育教学分离，校内校外教育脱节等因素都会使学生失去对学习的兴趣，失去对受教育的兴趣，以致到校外寻找满足需要的源泉。

到了青少年期，同伴对青少年的影响逐渐占据主导地位。研究表明，很多青少年犯罪行为的发生是在群体的情景下发生的，青少年由于归属感的需要而做出趋同于群体的行为。对同伴压力的易受性存在年龄差异，易受性在前青春期和青春期的中期阶段开始增强，然后开始下降，因而往往青少年犯

<sup>①</sup> Bischof G T, Stiph S N, Whitney M I. Family environment in adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence*, 1995(30): 157 ~ 170

罪率在前青春期很低，在青春期中期达到高峰，在青春期末期开始下降。<sup>①</sup>

在家庭支持不够的时候，社区在预防青少年犯罪方面起着很重要的作用。失足青少年往往生活在犯罪率高的社区里，这种社区的显著特征是贫穷、失业、与上层生活疏离，并且缺乏高质量的学校、充足的教育投入及有组织的社区生活等。在有些情境下，犯罪率高的社区不仅会成为青少年学习违法犯罪的“榜样”，而且会“及时强化”这些青少年的反社会行为，使这些恶性行为不断得到巩固，导致恶性循环的发生。

### 三、常见的情绪障碍及成因

情绪是人的需要是否得到满足而产生的一种主观的体验，是对客观事物与主体需要之间关系的反映。青少年情绪障碍的产生不仅受到生理状态和环境因素（学校、家庭、同伴）的影响，还会受到个性心理特征，尤其是认知倾向和认知过程的影响。情绪在人类的精神生活和社会实践中，起着极为重要的作用，具体表现为适应功能、动机功能和社会调节功能。青少年由于身心发展不均衡，成人感与幼稚感并存，因此情绪发展上存在着许多矛盾与冲突。具体表现为：情绪活动呈现两极性、波动大，情绪体验迅速、易变，冲动性与强烈性并存，同时，情绪表现的文饰性、持久性以及体验的丰富性、深刻性等趋势也逐渐表现出来。青少年的热情与多愁善感之间的剧烈转换，是处于“疾风怒涛”期的主要特征。

同伴关系，尤其是同伴亲密关系在青少年的情绪发展过程中起着非常重要的作用，它直接影响着青少年自我同一性的建构及其社会化的进程。青少年的情绪发展既有相当的可塑性，同时又充满了危机，抑郁、焦虑、恐惧等情绪障碍时时困扰着他（她）们，不利于其身心健康的发展，因此，关注青少年的情绪障碍特点，针对其薄弱环节进行预防及干预，有助于青少年平衡地度过“风暴期”。

#### （一）抑郁

抑郁是指对日常生活和学习中的某些情景或事件的消极反应，是一种非特定时期的悲伤、不快乐或苦闷的情绪状态。很多人在其一生中都会经历不同程度的抑郁，青春期由于其生理上的显著变化，以及环境中的压力事件，使青少年成为抑郁的易感人群。抑郁的症状通常包括生理、情绪、认知和行为等方面的特征，如心跳减慢、血压低、活动迟缓、体重下降、厌食；在这

<sup>①</sup> 张文新. 青少年发展心理学. 济南：山东人民出版社，2002. 491

个时期，青少年可能会经常穿黑衣服、写病态主题的诗歌或沉迷于哀伤的音乐中，或失眠、整夜地看电视，学习方面无精打采，感到昏昏欲睡，严重的甚至出现行为问题，如打架闹事、暴饮暴食、滥用物质、自杀等。

抑郁情绪在青少年中具有普遍性。根据一项大规模的研究表明， $1/2$ 以上的青少年感到悲伤和绝望，大约 $1/3$ 以上的青少年“对于未来感到没有任何希望”，大约 $1/4$ 的青少年经常感到抑郁。一项研究显示，北京的中学生抑郁的检出率高达 $27.7\%$ ，还有 $15.6\%$ 的中学生处于忧郁边缘状态。<sup>①</sup>

抑郁症存在显著的性别差异。很多研究都表明，女性患抑郁症的比例是男性的两倍。这种差异在青春期前无明显性别差异，但在 $11\sim15$ 岁，性别差异变得明显，这种状况会一直持续到成人期。<sup>②</sup> 关于差异产生的原因，主要有以下几种解释：第一，雌激素水平低会导致抑郁情绪和过低评价的产生。同时，抑郁症还有一定的家庭遗传性，但并不是所有家庭成员都会患上抑郁症。第二，女性既要承担传统的女性角色，又要履行现代女性的角色，双重压力大，如，既想保持苗条身材，又要和男性一样承担繁重的学业和生活压力。第三，在实际生活中，女孩面临的歧视比男孩多。第四，在遇到困难和冲突时，女性倾向于从内部找原因，而男性则相反，会从外部寻找原因，从某种意义上讲，这种应对方式的差异，也从另一方面说明了女性为什么会出现抑郁等内部失调，而男性多通过物质滥用、攻击行为等外部行为表现出来。和其他问题一样，青少年抑郁症的形成也受到生物、心理和社会环境方面的影响，最突出的方面表现在，父母的压力（尤其是婚姻破裂）以及经济压力，使青少年不断目睹施虐与受虐、指责与惩罚，这些都会造成青少年不良压力，再加上他们自己的失败（如学业）、不愉快的经历或丧失同伴关系，这一切会明显地会给青少年带来消极的认知、抑郁的情绪。研究表明，与抑郁极度相关的因素对中学生的影响呈现层次性，依次是：自感学习压力大、自感自己的某些弱点、与同学或好友发生矛盾、自感升学或选择职业失望、家庭亲人关系不好、与老师产生了矛盾、与异性同学交往思想波动大。<sup>③</sup>

### （二）焦虑

① 刘振兴. 中学生忧郁情绪及其相关因素的研究. 心理发展与教育, 1992(2)

② Crawford T N, Cohen P, Midlarsky E, Brook J. Internalizing symptoms in adolescents: gender differences in vulnerability to parental distress and discord. Journal of Research on Adolescence, 2001(11): 95~118

③ 刘振兴. 中学生忧郁情绪及其相关因素的研究. 心理发展与教育, 1992(2)

焦虑是以显著的负性情绪、紧张的身体症状以及对未来的担忧为特点的情绪状态，当对未来无把握，而又感到对此无法采取有效的措施进行预防时，人往往会产生焦虑的情绪，这种处于边缘状态的感受的情绪，往往掺杂了许多其他体验，诸如忧虑、惧怕、愤怒、烦躁、压抑等。其中，恐惧与焦虑联系最为紧密，恐惧是对当前情景做出的即时的应激反应，具有很强的逃避倾向，并伴随着交感神经系统的活动增强。两者都包括有四种成分：认知、躯体、情感和行为。不同的是，恐惧是对清晰、特定的危险的认识，而焦虑的认知成分则是对弥散的、不确定的危险的预期；当一个人感到恐惧时，他会感到自己是被迫做出某种行为的，而在焦虑时，他会感到不知如何是好；在恐惧时，我们可以很快地做出反应，而焦虑时我们则警惕地搜寻线索，以帮助我们确认使我们总处于准备状态的威胁性刺激到底是什么，从而最终决定是逃跑还是战斗。其实，焦虑对我们来说，并非百害无一利，适当的焦虑与恐惧都会在一定程度上保护我们，人在轻度焦虑的情况下会把任务完成得更好，因为焦虑可以激发甚至提高我们在智力、体力活动上的绩效。

按照弗洛伊德的理论，焦虑可以分为三种：第一种是神经症性焦虑，这是一种无名的恐惧，来源于个体的早期创伤性经历，即使没有外界压力，也会感到焦虑。第二种是现实性焦虑，即由现实生活中面临的困难与挫折引起。第三种是道德性焦虑，主要来源于早期父母过于严厉的惩罚与教导，表现为，对自己要求过高，追求完美，经常苛责自己等。一般可以将焦虑分为两种：特质性焦虑与状态性焦虑。特质性焦虑是一种人格特质，焦虑的特点是稳定与持久，在一般情况下，不随时间和情境发生变化；而状态性焦虑则依情境的变化而变化。

大多数青少年所面临的主要焦虑情绪来自于现实性焦虑和状态性焦虑，如考试焦虑、人际焦虑等。应用焦虑自评量表(SAS)对2 462名13~22岁的青少年学生进行测评发现，16%的青少年有不同程度的焦虑状态，其中轻度和中重度分别为12.22%和3.78%，男性17岁年龄组发生率最高(21.89%)，20岁年龄组最低(3.8%)，18岁开始呈下降趋势。女性16岁年龄组最高(21.89%)，21岁年龄组最低(3.39%)，17岁开始下降。可见，14~17岁之间的青少年焦虑状态的发生率最高。可以看出，14~17岁青少年的焦虑情绪是比较普遍的。

考试焦虑是青年学生中比较常见的消极体验，源于他(她)们过分担心考试失败并渴望获得更好分数而产生的一种紧张的心理状态。考试焦虑一般在考试前数天就会表现出来，随着考试日期临近越发紧张。初三、高三阶段

学业压力最大，因此，往往易有更多、更严重的焦虑情绪产生。心理学家将焦虑程度与学习效率之间的关系描绘成一个倒“U”形曲线，即中等程度的焦虑程度有利于提高学习效率，而过低或过高的焦虑程度都会降低学习效率。一般而言，学生的考试焦虑多来源于学生害怕达不到教师、家长过高的期望，因此，有必要帮助学生正确应对学习和考试压力，达到积极的学习效果。

到了青春期，随着与同伴的交往机会大大增加，人际焦虑和社交恐惧的现象也越来越普遍。新精神分析学派的重要代表人物沙利文(Harry Stack Sullivan)特别强调青少年期良好人际关系的重要性，他认为不能形成令人满意的人际关系常常为成年期的许多心理失调埋下祸根。虽然，不良的人际关系可以最早追溯到亲子之间的不良互动，但青少年期与同伴建立亲密关系是至关重要的一步。对于青少年的成长来说，同伴关系与友谊，不仅是发展其社会能力的重要背景、满足其社交需要、获得社会支持和安全感的重要源泉，而且还有利于青少年的自我概念与人格的发展，是成年后的亲密关系的基础。

与沙利文的理论相一致，我们在生活中经常看到，不少青少年困惑于应该以何种姿态出现于公众面前，如何争取父母的理解与支持，如何处理与异性之间的关系，这种焦虑发展到严重的情况可能出现对社交情景感到恐惧并回避。一项对北京市1837名中学生心理健康状况调查发现，在人际交往方面存在心理障碍的学生占7.62%。他们在众人面前感到不安，表现出退缩、提心吊胆、拘谨老实、不敢讲话等特点。焦虑多是经验不足造成的，不知如何与同学、老师相处，或者是家长娇惯，总是一个人在家里玩，或者是受到过大孩子的欺负不敢到外边玩，或者是缺少游戏伙伴。另外，家长过于严厉的管教也是学生怕人的原因。可以看出，不良的家庭管教方式，以及缺乏相应的社交技能可能是其社交焦虑的主要原因。

### 四、青少年自杀及成因

自杀研究是青少年心理社会问题的重要课题。近几十年来，世界各国青少年的自杀率都普遍上升。在美国15~24岁的青少年中，1980年是1950年自杀率的3倍多；1950年自杀是第五位主要死亡的原因，而到了1989年，就上升到第二位，仅次于意外事故(B. E. Gilliland, 1997)。<sup>①</sup>目前，中

<sup>①</sup> 转引自：库少雄. 人类行为与社会环境. 武汉：华中科技大学出版社，2005. 280

国已成为世界上自杀率高发国家，每年约 25 万人死于自杀，200 万人自杀未遂，自杀者中 15~24 岁的青少年占 50%~70% 左右，自杀的平均年龄仅为 22.5 岁。<sup>①</sup> 尤其令人震惊的是，近年来青少年自杀比率呈不断上升趋势，且严重低龄化，有些甚至不满 10 岁。

2002 年 12 月在北京心理危机与干预研讨会上，有报告显示，自杀已成为 15~34 岁组年龄段的头号杀手。2005 年，对广州的 900 名中学生进行调查发现，自杀意念发生率为 17.64%，自杀计划发生率为 2.71%，29.72% 的中学生对自杀行为持不同程度的肯定态度，16.96% 的中学生会对身边流露自杀意愿的同学设法寻求他人帮助，33.88% 的人从未听说有心理热线，24.56% 的同学从未接触过防止自杀的健康教育，69.74% 的学生认为需加强相关内容的宣传教育。<sup>②</sup> 可见，自杀及自杀意向在青少年中还是相当普遍地存在的，应该引起我们的高度关注。

### （一）青少年自杀的特点

#### 1. 模仿性

青少年是具有很强模仿能力的群体。在对大量自杀个案的研究后发现，青少年自杀意向、自杀方式上带有很浓厚的模仿痕迹。首先，媒体和报刊对自杀的描述经常显得很浪漫这些媒体对事件过程的描述常常不厌其详，这实际上是为青少年提供了不良的信息。有研究者认为，模样的感染力足以引起自杀。德国作家歌德的名著《少年维特之烦恼》的主人公因失恋而自杀。该书自 1774 年出版以后，青少年模仿该书自杀的很多。1986 年 4 月，日本二十多岁的著名歌星冈田有希子突然跳楼自杀，消息传开的头 10 天内，就有二十多人学着冈田自杀了，两个月内共有 114 名男女青年先后模仿跳楼自杀，日本学者称之为冈田有希子症候群。在我国，也出现了模仿自杀的案例。

#### 2. 仿自杀

现代思想家发现，有 13% 的自杀者想要通过自杀行为来操纵他人，以达到自己的目的。自杀企图未必是真的想死，反而是一种与他人沟通的方式，想获得父母或老师的关注、同情、爱护等。他（她）们在自杀前试过其他的方法：反叛、离家出走、撒谎、偷东西等，当这些方法不奏效时，他

<sup>①</sup> 王登峰. 临床心理学. 北京: 人民教育出版社, 1999.

<sup>②</sup> 范存欣, 马绍斌, 王惠苏, 吴赤蓬, 刘国宁. 青少年自杀相关问题及影响因素分析. 疾病控制杂志, 2005(3): 217.

(她)们才转向自杀。这种自杀行为具有较少的抑郁、绝望，引起自杀的方式也不是很致命的，如服药、吞异物。而且，自杀时多选取一些别人易于发现的环境，如在父母房间的隔壁自杀。一般来讲，仿自杀者在被救之后情绪恢复得较快，并且庆幸自己被救。但一旦仿自杀行为得不到及时地发现与干预，最终会导致自杀死亡的严重后果。

### 3. 性别差异

世界各国青少年自杀率存在明显的性别差异，男性往往多于女性，自杀死者“男性比女性多”、“自杀主要是男性现象”的诊断被公认。在自杀方式上，男性多选择暴力的极端的方法，而女性倾向于选择较温和的方法，如服用过量的药物等，这一点可以解释，虽然具有自杀倾向的女性是男性的3倍，但男性的自杀死亡率仍远高于女性。但中国的情况十分特殊，女性自杀比率大大高于男性，其中15~24岁年龄段女性几乎为男性的1倍，这在全世界绝无仅有。WHO资料显示，1987—1989年，中国青年自杀男女比例15~24岁为52.9:100，25~34岁为75.6:100，而5~14岁少年儿童为97:100。而且，农村青年女性的自杀死亡率几乎是城市青年自杀死亡率的5倍，这可能与社会因素有关，如追求自我用情的专一，传统人格的道德模式与女性个性弱点的结合，使其在家庭中一旦遇到危机，自杀便成了一种“受人尊敬”的选择。

### (二) 自杀的征兆

国外研究表明，2/3以上的自杀者用一种或多种方式表示自杀的征兆，如，说些关于自杀的看法，表明自己真的想死，认为死是唯一的解脱，认为自己死后情况会好些；谈到自杀的方法，过去有自杀的企图或历史，将自己心爱的东西赠与他人等。而且，企图自杀者会出现滥用药物，情绪、行为和基本态度的突然变化等，如突然变得特别沮丧和畏缩、回避朋友、不参加社会活动、日常生活方式明显改变；另一方面，一个长期沮丧的人突然异常兴奋也是危险信号，在这种情况下，自杀的决心已定，而兴奋即源于此。但是，以上临床症状不可孤立地在实践中生搬硬套，要结合实际具体情况，进行自杀可能性的评估。

总之，当以上各方面情况都比较突出，而且症状之间有较大的一致性时，那么就应该引起高度警惕。对于自杀，人们常有以下误解，第一，自杀无规律可循、宣传自杀的人不会自杀；第二，下决心自杀的人都是坚决想死的，其实，很多企图自杀的人在行动前常常是犹豫不决的；第三，对有自杀危机者是不能谈自杀的，事实正好相反，正确、明确地谈论这个问题有助于

面对这个问题并挽回危机；第四，自杀危机改善后就不会再有问题，事实上，在自杀干预的三个月之内，还会有再度自杀的可能性，据研究发现，4%~12%的自杀未遂者日后会再次自杀，对自杀的回顾调查也表明，42%的男性自杀者和63%的女性自杀者，在既往都有过自杀史；第五，一般人永不会有自杀念头，其实，30%~50%的人在一生中，都会有过一次或多次自杀的念头，通常伴有抑郁、沮丧的情绪。可以说，以上这些误区，都是在临床实践中通过血的教训换回的，因此，在临床工作中要学会鉴别这些自杀的先兆。

### （三）自杀的成因

自杀的成因是一个复杂的心理社会问题。从生物观点来看，首先，5-羟吲哚乙酸(5HIAA)含量过低的人更易自杀。而且，很多企图自杀的青少年可能同时患有其他疾患，如抑郁症、慢性酒精中毒、精神分裂症、瘫痪等，这些疾病可能导致13.2%的青少年自杀。在学校工作中，与自杀联系最密切的是抑郁症，抑郁症是青少年的头号杀手，严重抑郁患者自杀率约为10%~15%，因此，如果在青少年中发现抑郁倾向，应及时疏导，以减少和预防悲剧的发生。

青少年自杀的环境因素包括家庭、学校以及大众媒体等方面。很多研究都表明，不良的家庭环境和教养方式、家庭压力都与自杀有关。这些青少年往往在童年早期经历过创伤。由于父母的辱骂、苛责、拒绝，会使他(她)们体验到一种无价值感、自我憎恨感，从而导致自杀。研究表明，父母不和，家庭缺乏凝聚力，父母分居、离异或死亡，父母对孩子的身体虐待和性虐待，父母过度关注家庭问题，父母滥用物质，父母有过自杀企图，亲子关系的恶化都易导致孩子的自杀行为。<sup>①</sup>家庭状况不稳定，经历过更多家庭变故的青少年，更容易发生同一性危机，选择自杀来解决这种危机。从家庭外的因素来看，社会性孤立，即缺少朋友；<sup>②</sup>在学校里缺少积极的体验，不参加课外活动。<sup>③</sup>缺少朋友的青少年很容易自杀或尝试自杀；更少参加学校活动的人更易自杀。此外，学业上的过大压力和人际关系的破裂，使自我评价

<sup>①</sup> 蔡军，肖水源，周萍. 死亡概念的发展和儿童与青少年的自杀意念. 国外医学精神病学分册, 2003(30): 31~34

<sup>②</sup> Lewinsohn P M, Rohde P, Seeley J R. Psychosocial risk factors for future adolescent suicide attempts. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1994(62): 297~305

<sup>③</sup> Kandel D B, Raveis V H, Davies M. Suicidal ideation in adolescence: depression, substance use, and other risk factors. Journal of Youth and Adolescence, 1991(20): 289~309

(自尊)丧失，再加上媒体的宣传、名人和熟人的自杀的渲染，会妨碍青少年对自杀企图的抑制，从而导致青少年的自杀。

青少年的个性因素也会影响到其自杀行为。首先，轻生者一般都比较敏感，中性刺激可能会造成其激烈的反应，耐挫力差，往往会使他们一时在激情状态下做出失控的行为。其次，轻生者受暗示性强，据萨巴思(Sabbath)的研究发现，父母的残酷行为往往使企图自杀者觉得父母排斥他们，自己不受欢迎，父母希望他们死，这种无价值感使青少年轻视自己的生命。其实，这种“希望自己死”的理解往往是由于亲子之间的疏离感所造成的。再次，严重的抑郁情绪往往伴随着自杀企图，抑郁症的人往往觉得自己是有缺陷的、无价值的、不能胜任的，并且对他人和未来充满了消极的预期，认为一定会有不幸事件发生，并且自己对此无力阻止。这种预期再加上青少年对死亡概念的理解偏差，天真地认为自杀是改变现实和解决问题的最佳途径，这些都会诱发青少年产生自杀念头。

### 专栏 9-1 关注青少年的自杀现象

据调查，自杀已成为未成年人的第一死因，近两年青少年自杀有明显的低龄化趋势。青少年的自杀行为，往往是在情绪激动的情况下偶发的，在遇到突发困难时毫无应急能力，第一个念头就是用自杀来逃避现实。还有一些未成年人有盲从心理，看到电视连续剧里有些角色可以死而复生，也模仿寻死……因此，有必要对青少年加强挫折教育，正确认知“生老病死”，以促进青少年的心理健康，及早扼杀其自杀念头。

#### 个案一：为转学扬言自杀

父母平日千依百顺，一个不满意，独生子女就拿“自杀”相逼，这种表演型自杀行为在青少年中并不少见。读初一的女儿被父母安排去了一所全封闭式的寄宿学校，内心始终非常抗拒，当时正值张国荣跳楼自杀事件刚发生之时，女儿就寻死觅活地要“跳楼，不想活了”。家里人怎么哄都听不进去，无奈之下家长只得找心理专家求救。

分析：这名少女的“自杀”念头暂时只能称作心理焦虑，更大程度上是一种要挟形式，以达到转学的目的。家长遇到这种情况要把握进行挫折教育的机会，选择适合孩子的沟通方式，打消其轻生念头。

### 个案二：感觉受冷落自杀

14岁少年与父母发生冲突后一怒之下买了一瓶安眠药，药买回来以后犹豫了半个小时，但发现没有人关注他的情绪，陡然产生“我偏要死给你们看”的念头。打开药瓶后，慢慢地考虑到底该吃多少，整个过程家人都没有留意，他最后服了30片药之后才被急送往医院洗胃。

分析：这类少年并没有真正的死亡企图，将“自杀”当作对别人报复的手段，这类人多以自我为中心，从小受到过分宠爱，受不了被忽略。

### 个案三：不堪学习压力高中女生在校自杀

某市一中学18岁女生罗某，趁学校双休日放假之机在本校一单杠上上吊自杀。据悉，死者性格内向、多愁善感，自杀原因疑因学习压力太大、担心无力回报父母恩情所致。罗父告诉记者，女儿罗某多愁善感，性格一直都很内向，有事都装在自己的心里，可能这是女儿走上不归路的根本原因。

### 青少年自杀的预防措施

#### (1) 加强挫折教育及早防范

当前青少年由于缺乏必要的挫折教育和心理素质教育，容易因为一时苦闷或瞬间冲动产生自杀念头，但他们的这种念头绝对没有成人因“价值观破灭”导致自杀那样坚决，只要及时发现并进行合适的开导劝解，青少年很容易走出“自杀”误区。但从目前的青少年热线现状看来，当前大多数青少年还不善于主动及时寻求心理方面解脱，而是一味地掩藏在心里，如果长期积累，很容易导致孩子心理扭曲，承受不住时可能一时冲动产生自杀等不良念头，这一现象应引起社会各界关注。

#### (2) 溺爱是自杀现象的温床

问题发生在孩子身上，根子却在家庭。家长是孩子的第一任老师，家长过度娇惯、保护孩子，是造成孩子任性、自私、依赖惯性的主要根源。家庭对孩子的溺爱，使孩子们情感很脆弱，自身承受能力太差，很难接受压力。这种孩子特别容易导致两极分化，要么过度以自我为中心，要么过度自卑，在生活中遇到一点现实打击，都会以自杀、自残、报复等过激行为进行自我否定。

#### (3) 让孩子正确认知“死亡”

孩子在整个成长过程中，生老病死都是他们必须面对的重大人生问

题。对孩子在现实生活中碰到的所有问题，包括死亡，都应该得到科学、认真的解答。可是，长期以来，我们的教育一直在回避死亡这个题目，如：奶奶去世了，你会告诉孩子，奶奶“睡着”了；亲友突遭变故死亡，你会对他的孩子说，他去了一个很远很远的地方……专家认为，这是对“死”的最大误导。企图自杀的青少年对死亡的概念比较模糊，部分人甚至认为死是可逆的，暂时的。他们之所以自杀，有些是因为自己不懂得生命的宝贵、害怕面对挫折，但更多的孩子不知道也从没想过死对自己和亲人意味着什么。

### 五、青少年心理社会问题产生的原因及预防

青少年作为人生发展的过渡时期，由于其身心发展不均衡，社会活动范围的进一步扩大，极易出现各种心理社会问题。物质滥用、反社会行为、抑郁和自杀等方面的心理社会问题，虽然其具体症状表现各不相同，但其成因都涉及生理、心理和社会三方面相互作用的影响。

#### （一）生理变化

青春期的生理变化影响青少年的心理与行为表现，通常采取两种方式：直接影响和间接影响。直接影响是指身体的生理变化直接导致了心理的变化。比如说，体内激素水平的变化会影响青少年的心理机能和行为表现。对于男性来说，青春期睾丸激素的增加会直接导致男青少年性驱力和性活动的增加，从而会大大增加其攻击性。对于女性来说，月经周期的第 22 天，随着雌性激素和黄体酮的含量大大增加，大约有 40% 的少女体验到更为强烈的抑郁、焦虑、烦躁、自尊心下降、疲倦、头痛等感受。虽然个体在平时也能体验到这些消极感受，但其强度要弱一些。还有研究发现，那些与同龄人相比体内激素水平较高的青少年报告了较多的消极情感和过剩的精力。<sup>①</sup> 可见，激素的激活作用，往往将男孩的易怒和攻击性联系在一起，与女孩的抑郁联系在一起。由于青少年生活在各种因素交织的社会大环境中，因而，激素水平往往只能解释一小部分变化，社会因素能够解释的部分则大得多。所谓间接影响，是指生物因素和心理反应之间的联结要受到社会环境因素的影

<sup>①</sup> Brooks-Gunn J, Warren M. Biological contributions to negative affect in young girls. *Child Development*, 1989(60): 40~55

响，即通过中介因素传递，如个人因素和社会文化因素。存在于社会与文化中的标准、模式、期望和他人的态度都会影响到个体对其生理发育的心理反应。因此，青春期的生理变化对青少年心理发展的影响，主要是通过个人、社会对这种身体变化的评价和态度发挥作用的。青春期身体变化对青少年的影响并不在乎变化本身，而在于青少年对这些变化的意义和重要性的解释，在于这些变化是否符合社会文化模式的认识。

这些生理上给青少年带来的直接和间接影响，成为其心理发展的前提和基础。在此基础上，许多研究都发现，第一，出现心理社会问题的青少年往往其应激系统、神经递质系统存在一定的异常，如，如体内的多巴胺、肾上腺素含量过低；第二，他（她）们往往具有家族遗传史，如犯罪行为、抑郁症、自杀等；第三，具有慢性酒精中毒、精神分裂症、瘫痪等疾病的青少年易出现抑郁、焦虑、自杀等表现。当然，这些生理上的原因必然会对青少年心理与行为的发展产生许多特殊的影响，使其出现某些相应的心灵感受和行为变化。然而，青少年的心理与行为变化大多不是由青春期的生理变化单独引起的，而是受生理变化与社会文化环境相互作用的影响。

### （二）心理背景

青少年心理社会问题的产生有着其深刻的心理背景。从认知方面来讲，青少年对烟草、酒精、自杀等问题的态度和认识，影响着其本身的行为选择，他（她）们往往对这些问题持更为积极的态度，没有认识到可能会给自己和他人造成消极影响；而且，他（她）们对内、外环境的中性刺激持更加消极、敌意性认知归因。情感和意志上，他（她）们情绪控制能力较差、易冲动、追求即刻满足。行为上，大部分青少年约在8岁时就开始了暴力和攻击的历史，缺乏有效的防御机制和应对策略、人际交往技巧。个性上，低自尊、失望、悲观、过度敏感。这些心理上的偏差，究竟是导致青少年出现心理社会问题的原因，抑或是结果，现在还不得而知，有可能是双向作用。可以肯定的是，心理因素并不能单单决定青少年的问题行为，这往往还要取决于生物与社会文化等因素的共同作用。

### （三）社会环境

社会环境的影响往往是制约青少年心理发展的水平和方向的最重要因素，也是造成青少年生活压力的主要应激源。环境因素的影响往往包括三个方面：家庭、学校、社会文化背景。首先，家庭是一个系统，对儿童和少年的心理和行为的塑造存在影响。家长不正确的教育思想和教育方法，家长的

不良生活方式、性格特点，父母的物质滥用、是否患精神疾病，家庭关系的好坏、消极的家庭结构特点、是否体罚、离异、单亲家庭等因素都会影响青少年的身心健康。其次，学校的校风、校纪、校规、奖惩制度以及老师是否公正、富有爱心、负责，同伴关系与友谊的数量和质量等都与青少年心理社会问题相关。最后，社会文化对攻击行为、吸烟、喝酒是否持赞许态度、大众媒体的宣传，以及社会对这些犯有心理社会问题的青少年的原谅、宽恕程度也是值得考虑的要素。

实际上，生物、心理和社会因素是相互作用的，“素质—压力模型”理论可以很好地解释这个现象。该理论认为，每个人生来都潜伏着一些可以产生精神失常问题的心理因素和生理因素，如果在生活中遭遇到难以应对的压力和困难时，那些潜在的因素就会被诱发出来，与压力、困难相互作用，导致个体的精神失常。素质指的是以生理病理学为基础的体质弱点，压力指的是环境事件，当环境中的事件成为诱因时，个体同时具有生理易感性并经历心理混乱，那么才会出现障碍。

另外，许多研究者发现，心理社会问题具有聚类丛生性和蔓延性的特点，即一种类型的问题行为的出现会增加另一类型的问题行为出现的可能性，这种现象被称为“问题行为综合征”。从以上的分析中也可以看出，出现反社会行为、滥用物质的青少年往往也是抑郁的、焦虑的，自杀的青少年往往也曾有过滥用物质、抑郁的经历，这些行为之间均存在正相关关系，因此，这些心理社会问题，如吸烟、反社会行为、抑郁、焦虑及自杀可能有着共同的原因和基础。

### 专栏 9-2 网络成瘾

**网络成瘾：**对网络操作出现时间失控，而且随着乐趣的增强，欲罢不能，难以自拔。这些人多沉溺于网上自由聊天或网上互动游戏，并由此忽视了现实生活的存在，或对现实生活不再满足。初时只是精神上的依赖，渴望上网；而后可发展成为躯体上的依赖，表现为不上网时情绪低落、头昏眼花、双手颤抖、疲乏无力、食欲不振等；严重时导致植物神经紊乱，体内激素水平失衡，免疫功能降低，直接影响到人的身体健康；最为严重时，无法摆脱时刻想上网的念头。目前在上网人群中，发

病率愈来愈高，患者年龄介于5~45岁之间。

### 网络成瘾诊断问卷（美国匹兹堡大学的金伯利·S. 扬博士）

1. 你是否对网络过于关注（如：下网后还想着上网的情形或急切期待着下次上网）？
2. 你是否感觉需要不断增加上网时间，才能感到满足？
3. 你是否难以控制、减少或停止自己对网络的使用？
4. 当你准备减少或停止使用网络时，你是否感到烦躁不安、情绪低落、沮丧或易怒？
5. 你上网的时间是否经常比事先预计的长？
6. 你是否因为上网而置重要的人际关系、工作、受教育或求职的机会于不顾？
7. 你是否对家人、医生或其他人掩饰自己对网络的着迷程度？
8. 你是否将上网作为摆脱烦恼和缓解不良情绪（如：无助、内疚、焦虑、抑郁）的一种方法？

当回答“是”的问题数达到5个或5个以上，即可判为网络成瘾。

（资料来源：崔丽娟. 心理学是什么. 上海：上海教育出版社，2001）

## 第二节 青少年的心理健康与学习的关系

### 一、青少年心理健康的标淮和评价

什么是心理健康？如何判定一个人是否心理健康？由于既要考虑年龄特点、社会因素，又要兼顾测量评价体系，因而关于这一概念的内涵仍未完全达成一致，但已形成了一些有代表性的看法。

#### （一）心理健康的一般标准和评价

世界卫生组织对健康的定义是：“健康不仅仅是没有疾病和衰弱的表现，健康乃是身体上、心理上与社会适应方面良好而完美的状态。”健康是身心统一的结果，缺一不可。1946年，第三届国际心理卫生大会的确定定义：心理健康是指在身体、智能以及情感上与他人的心理健康不相矛盾的范

围内，将个人心境发展成最佳状态。<sup>①</sup>

代表性的观点与看法有如下几种：人本主义心理学家罗杰斯(Rogers, 1951)提出“机能充分发挥”的观点，认为应当从四个方面评价心理健康：(1)接受自身体验的意愿；(2)对自我的信任；(3)自我依赖；(4)作为人而继续成长的意愿。

哈维豪斯特(Havingurst, 1952)主张从九个方面评价心理健康：幸福感、内在与外在的和谐、自尊感、个人的成长、个人的成熟、人格的统整、与环境保持良好接触、在环境中保持有效的适应、在环境中保持相对独立。这些内容强调个体对环境的适应。

马斯洛(Maslow, 1951)提出自我实现的理论，描绘了心理健康的理想状态。自我实现的人具有以下特点：充分的安全感、充分了解自己，并对自己的能力作适当的评价；生活目标切合实际；与现实环境保持接触；能保持人格的完整与和谐；具有从经验中学习的能力；能保持良好的人际关系；适度的情绪表达与控制；在不违背社会规范的条件下，对个人的基本需要作恰当的满足；在不违背团体的要求下，能作有限度的个人发挥。另外，还要考虑：接受自己、别人和自然的能力；深厚的人际关系；对现实的充分知觉及与现实的合宜关系；常见常新的鉴赏力；独立于文化和环境之外的自主性、创造性；民主的性格结构；高峰体验；帮助人类的使命；深厚的友谊；伴有同情心的幽默感；强烈的伦理意识；独处的需要。马斯洛非常强调权威人格对心理健康的危害，提出民主的性格结构和良好的人际关系在心理健康中的意义。<sup>②</sup>

国内研究者也对心理健康评价内容进行了大量的概括与归纳。有人认为，应当从以下方面来评价心理健康，它们是智力正常、有安全感、情绪稳定、心情愉快、意志健全、对自己有充分的了解、适应能力强、乐于学习工作社交、人际关系和谐、人格完整和谐、睡眠正常、生活习惯良好、心理和行为与年龄相符合。有人概括出六类心理健康的评价内容，它们分别是：认知发展正常、情绪稳定乐观、意志品质健全、行为协调适度、人际关系和谐及人格健全。<sup>③</sup>可以看出，有些心理健康评价内容侧重个体与自我的关系、与他人的关系，有的侧重与环境之间的关系。

① 李雪平. 对心理健康标准的解析. 西华师范大学学报(哲社版), 2004 (5)

② 卜长莉. 自我实现的人——马斯洛的健康人格模型. 北华大学学报(社会科学版), 2002 (2)

③ 刘华山. 学校心理辅导. 合肥: 安徽人民出版社, 1998. 316

国内学者有代表性的观点与看法如下：我国学者黄希庭认为，心理健康是有层次的，人格可分为心理疾病或障碍、心理机能正常和完美人格三个层次。其中，心理疾病或障碍属于不健康的层次；心理机能正常属于心理适应层次，其基本特征主要表现为能消除过度的紧张不安而达到内部平衡状态，对周围环境适应，内心无严重冲突；而完美人格属于高级层次心理健康，表现为有高尚的目标追求，发展建设性的人际关系，从事具有社会价值的创造，渴望生活的挑战，追求生活的充实与人生意义。台湾学者张春兴认为：心理健康的特征是：（1）了解自己并肯定自己；（2）掌握自己的思想行为；（3）自我价值感与自尊心；（4）能与人建立亲密关系；（5）独立谋生意愿与能力；（6）理想追求不脱离现实。更多的学者认为，应该具备以下条件才是心理健康的：（1）智力正常；（2）情绪健康；（3）善与人处；（4）意志健全；（5）适应能力强；（6）反应要适度；（7）辩证的思维方式。目前很多学者多以统计常模、社会准则、生活适应、主观感受为依据来建立心理健康的标

### （二）青少年的心理健康标准和评价

综合以上观点，依据青少年的年龄特点及发展任务，心理健康的青少年应该具备以下特征：

1. 自觉。心理健康的青少年会把学习当成一件愉快的事，自觉自愿地学习，努力掌握科学文化知识，经过努力取得优秀成绩，并善于根据自己情况，不断提出新的学习目标，善于积极适应环境，在一定程度上可以改造环境，愉快地生活。
2. 自知。心理健康的青少年一般智力比较正常。对自己有自知自明，比较全面地了解自己的外形、气质、能力、性格、爱好、行为方式，以及自己的优缺点。
3. 自爱。能够比较客观、全面的认识周围环境、社会现实；无论自己的状态如何，都能接受自己、悦纳自己；并能使自己的理想、信念和追求符合社会发展的规律，跟上时代的步伐。
4. 自恃。能较好地保持情绪稳定、开朗、豁达，不因一时的失败、挫折就悲观、失望，也不会因为一时的成功就骄傲自满。
5. 自尊。不仅尊重自己，也尊重同学、老师和父母。对待长辈有礼貌、尊敬；对待同学热情、互敬、互助；对待自己不妄自菲薄。
6. 自强。能从自己实际出发，确定切实可行、有利于人民、有利于社会的目标，把自己锻炼成德、智、体、美、劳全面发展的人才。
7. 自制。心理健康青少年会自觉遵守国家的各项法令法规、学校的各

项规章制度、个人服从集体、具有一定的自制力，使自己的行为规范化、社会化。

要注意的是，心理健康是一个相对尺度，是一种在较长时间内持续的状态，不能因为一时的情绪和行为波动就轻易认为不健康，而且，心理健康也是一个连续体，从健康到不健康、不正常、变态、心理疾病，既有量的差异，又有质的区别，如果青少年在多个方面都存在严重问题，那么才可能是心理变态。另外，从不健康到健康是可以相互转化的，因此在实践中还要用发展的眼光来看待青少年的心理健康问题。

### 二、青少年心理健康对学习动机的影响

无论是出于父母的期望，还是为了满足学生自身成长的需要，学习都是青少年们要面临的重大课题，也是个体一生成长所要面临的问题。学习是个体的行为或行为潜能的比较持久的变化过程。学习无外乎两个问题：学生愿不愿学、会不会学。在实际生活中，很多家长抱怨孩子学习不够主动、不爱学习，也就是缺乏学习动机。学习动机的缺乏必然会造成学业上的挫败，影响青少年的身心健康。

青少年心理健康对学习动机有着重要的影响。心理健康的青少年，往往是一个自觉、自知、自爱、自恃、自尊、自强、自制的人。换句话说，就是一个在知、情、意、行等方面比较完善的青少年。这些心理健康要素对青少年的学习动机起着极为重要的作用。具体来讲，知，就是指认知、认识，包括感知、记忆、思维、想象等智力因素。燕国材曾说：“发展智力需要学习，搞好学习又需要智力。培养智力是学习的重要任务，发展智力又是学习的必要条件。只有把智力和学习有机地结合起来，才能学得多、学得快、学得深、学得巧、学得扎实、学得主动。”非智力因素是认知活动的调节者和推动者，起着发动、定向、维持、调节等作用。应该说，学生的学习活动如果没有情感、意志和行为等因素的参与，是不可想象的。一般来说，能够满足人需要的事物，就会引起肯定、积极的情绪情感，反之，则会引起否定、消极的情绪情感。如果学生对知识充满了强烈的求知欲，那么，这种积极的情绪就会极大地激发他（她）的学习动机。学习动机的指向和强化功能往往需要坚强的意志和持之以恒的行为的参与，那么才有可能获得学业上的进步和成功。因此，老师要善于从知、情、意、行等方面入手，培养青少年健全的人格和良好的心理状态，那么才有可能激发学生良好的学习动机，提高学习效率。

### 三、青少年心理社会问题与学习

无论在哪个时代，青少年永远是值得社会关注的一代。之所以值得关注，是因为他(她)们将经历从不成熟走向成熟的关键时期。青少年不仅要在日新月异的社会文化背景下，面对与解决其由生理发育带来的急剧变化以及心理上的一系列不适应，同时为了肩负起推动社会进步和人类生命与文化传承的历史使命以及满足个人的生存、发展需要，还要学会学习，学会终身学习，以面对现代社会的各种机遇与挑战。

首先，青少年的心理社会问题会对学习造成很大的影响。青春期就等于问题期吗？一些媒体和舆论宣传都将青少年时期形容成“风暴期”，席卷在其中的所有青少年都难以幸免于难。其实，并不是所有的青少年都会陷入心理社会问题。青春期的生物影响只会对青春期的行为产生中等程度的影响，青春期的反抗不是必然的，只有少数青少年会经历同一性危机；而且，许多青少年偶尔的尝试行为，比如，吸烟、喝酒并不会造成危险、持久性的行为，只有少数违反规则的青少年会走向犯罪道路。在这其中，酗酒、少年犯罪的青少年有些进入成年期后问题行为会自动地消失，并且极少会反弹。那些将问题持续到成年期的青少年，往往其根源在于发展早期，即他(她)们不仅拥有一个有问题的青春期，很可能拥有一个有问题的婴儿期、童年期。

教育工作者一方面要客观地、全面地认识青少年，另一方面，也要对心理社会问题引起足够的重视。与拥有心理健康的青少年相比，陷入心理社会问题的他(她)们在知、情、意、行等方面出现了一系列的混乱，他(她)们或者并没有认识到物质滥用、犯罪行为等给家人、社会带来的危害；或是陷入了抑郁、焦虑、自卑感中；或是情绪控制能力差、易冲动、追求即刻满足；或是缺乏有效的应对策略与人际沟通技能。实际生活中，往往出现了几个方面的症状，表明他(她)偏离了正常的生活和学习轨道，如果此时没能得到及时的帮助，外界的诱惑、家长和老师的失望与不信任、同学的排斥以及自身的挫败感或盲目乐观感，都会诱发青少年出现学习困难、学习怠惰和学习退缩、考试焦虑、厌学等许多学习问题和障碍。

其次，青少年的学习状况会对其心理社会问题造成一定的影响。目前，大约 50% 的青少年认为，在面对家庭或学校压力时感到困难。除了家庭因素外，学业上日复一日的激烈竞争已构成学生的主要压力源。这些压力源会导致内部失调，如抑郁和焦虑，和外部失调，如反社会行为、自杀等，还有些学生通过物质滥用来缓解目前所面临的压力。社会控制理论认为，如果不

能很好地适应家庭、学校和工作等社会机构，个体更易于在各方面背离常规，做出不依惯例的行为。<sup>①</sup> 不依惯例的行为是指不合常规、冒险的行为。这种理论指出，各种问题行为的聚类从生源于青少年接触社会存在的“潜在弱点”。这种“潜在弱点”促使了青少年叛逆态度的发展，并与叛逆的群体建立同伴关系，或是陷入一种或几种危险活动的问题行为中去。同时，不少研究者认为，各种内部问题的出现也是由共同的潜在因素所造成的。

总之，青少年的心理社会问题与学习之间有着密切的联系，两者之间相互影响、相互依存、相互转化、互为因果，如在生活中，经常看到犯罪、吸毒、重度抑郁的青少年往往学业不良；学业上受到挫败就轻生的学生也不在少数。在实际工作中，教师要学会从相互联系、辩证的角度看待两者之间的关系，运用科学的心理、教育原则和方法，充分利用社会支持（包括社会、社区、学校、家庭、同伴等）的力量，预防和避免青少年心理社会问题的发生，使青少年们拥有和谐、健康的心灵。

### 第三节 青少年心理健康教育

#### 一、青少年心理健康教育的基本原则

中共中央在《关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》中明确要求，学校要“通过多种方式对不同年龄层次的学生进行心理健康教育和指导，帮助学生提高心理素质，健全人格，增强承受挫折、适应环境的能力”。有效地开展青少年心理健康教育，需要遵循一定的基本原则：

##### （一）科学性、保密性原则

坚持科学性和保密性原则是心理健康教育工作者的职业要求和工作准则。科学性主要体现在：第一，所使用的理论和方法经过现实检验行之有效；第二，所使用的理论和方法符合青少年的客观实际。保密性原则是指学校在心理健康教育过程中，教育者有责任对学生的个人情况以及谈话内容等予以保密，学生的名誉和隐私权应受到道义上的维护和法律上的保障。

##### （二）预防性、治疗性与发展性相结合原则

<sup>①</sup> Hawdon J. Deviant lifestyles: the social control of daily routines. *Youth and Society*, 1996(28): 162 ~ 188

心理健康工作不仅要防治各种异常心理与行为，更重要的是帮助青少年达到心理功能的最佳状态、个性性格的完满发展、心理潜能的最大开发。因此，在实际工作中，应两手都要抓，重在发展和预防。

#### （三）全面性与个别性相结合原则

在工作实践中，我们既要防止心理健康教育“课程化”的倾向，也要防止“咨询化”的倾向。心理健康课程面向全体学生，着眼于发展性辅导，是真正意义上的学生自我教育活动。心理咨询面向个别学生，解决个体的心理与行为障碍，这两者对于完善青少年心理健康体系都有着重要意义，缺一不可。

#### （四）针对性与可操作性原则

心理健康教育的目标应符合青少年身心发展规律，满足青少年的心理健康教育需求，尤其要注意青春期发展的年龄特点与性别特点，根据这一时期要解决的主要人生课题，采取具体方法、步骤、技术，切实做好有关工作，促进青少年心理健康的发展。

#### （五）协同性原则

心理健康教育是一项复杂的系统工程，要想达到维护学生心理健康、优化心理素质的目的，实现其利教、促学、益社会的功能，仅仅依靠少数任课教师是远远不够的，必须加强教师、学生、家长及社会各方面的协作和配合，使心理健康教育渗透到学校教育、学校管理、教学的全过程中去，才能取得实效。

## 二、青少年心理健康教育的基本内容

#### （一）学生心理健康维护

这是面向全体学生，提高学生基本素质的教育内容。具体包括：

1. 智能训练。即帮助学生对智力的本质建立科学认识，并且对智力的不同成分，如注意力、观察力、记忆力等设计的不同训练活动等。

2. 学习心理指导。即帮助学生对学习活动的本质建立科学认识，培养学生形成健康积极的学习态度、学习动机，训练学生养成良好的学习习惯，掌握科学的学习方法等。

3. 情感教育。即教会学生把握和表达自己的情绪情感，学会有效控制、调节和合理宣泄自己的消极情感，体察与理解别人的情绪情感，并进行相关技巧的训练，如敏感性训练、自我表达训练、放松训练等。

4. 人际关系指导。即围绕亲子、师生、同伴三大人际关系，指导学生

正确认识各类关系的本质，并学会处理人际互动中各种问题的技巧与原则，包括冲突解决、合作与竞争、学会拒绝，以及尊重、支持社交原则。

5. 健全人格培养。即关于个体面对社会生存压力应具备的健康人格品质，如独立性、进取心、耐挫能力等。

6. 自我心理修养指导。通过训练和教导帮助学生科学地认识自己，并在自身的发展变化中，始终做到能较好地悦纳自己，如悦纳自己的优势和不足，培养自信、建立良好的自我形象等。

7. 性心理教育。即关于性生理和性心理知识的传授与分析，帮助学生建立正确的性别观念和性别认同，指导学生认识和掌握与异性交往的知识及技巧，如异性同学交往指导、早恋心理调适等。

### （二）学生心理行为问题矫正

这是面向少数具有心理、行为问题的学生而开展的心理咨询、行为矫正训练的教育内容，多属矫治范畴。具体包括：

1. 学习适应问题。主要指围绕学习活动而产生的心理行为问题，如考试焦虑、学习困难、注意力不集中、学校恐怖症、厌学等。

2. 情绪问题。主要指影响学生正常生活、学习与健康成长的负性情绪问题，如抑郁、恐惧、焦虑、紧张、忧虑等。

3. 常见行为问题。主要指在学生生活、学习中表现出来的不良行为特征，如多动、说谎、打架、胆怯等。

4. 身心疾患。主要指因心理困扰而形成的躯体症状与反应，如神经衰弱、失眠、疑心症、神经性强迫症、癔病等。

5. 性行为问题。主要指由于性心理障碍而产生的各种性变态行为，这一问题在中小学生中出现的比例较低。

### （三）学生心理潜能和创造力开发

心理学研究表明，中小学时期是心理潜能开发的最佳期。因此，心理潜能的开发与创造力的培养也是学校心理健康教育的重要内容。它主要包括对学生进行判断、推理、逻辑思维、直觉思维、发散思维及创造思维等各种能力的训练和培养。同时，还包括对学生自我激励能力的训练等，以提高学生的自主意识与能动性。

此外，还应注意根据学生年龄的不同特点和发展需要，在小学、初中、高中三个不同阶段中侧重选择不同的内容开展学校心理健康教育。例如，小学阶段通常以适应学校生活与学习、养成良好行为习惯为主要内容；初中则以青春期教育、代际关系调适、情绪调控、自信心培养、学习能力提高、人

格塑造等为主要内容；高中通常又围绕学习能力提高、考试焦虑调适、升学就业辅导、人格培养、人生观教育等为主要内容。同时，还应考虑上述各阶段心理健康教育内容之间的衔接与系统性，以期形成学校心理健康教育的科学体系，体现循序渐进和螺旋式上升的特点。

### 三、我国青少年心理健康教育的现状和问题

#### (一) 我国青少年心理健康教育的现状

有课题组在东北地区的 18 所中学和 58 所小学采用 SCI - 90 心理健康量表，随机抽取 30 000 余名学生进行了检测。结果表明，约 32% 的中小学生有心理异常表现。1994 年，黑龙江牡丹江市报告：1 414 名中学生心理疾病的发生率为 26.17%；同年，对广州市 1 000 多名中学生的调查表明，53.2% 的中学生有心理危机。<sup>①</sup> 1997—1998 年中科院心理所的专家对北京市 8 869 名青少年的调查发现，存在心理问题的比率为 32.6%。<sup>②</sup> 1999 年，在对 7 562 名中学生的调查中，存在心理问题的学生占 32%。随着年龄的增长，遇到问题的增多。高中生心理健康情况比初中学生要差，女生比男生心理问题多。<sup>③</sup>

辽宁省对数万名中小学生进行了调查，发现中学生中有 35% 的学生具有心理异常表现（如厌学、单相思和出走等轻度心理障碍），其中 53% 的中学生存在心理疾病（如抑郁症、焦虑症和恐惧症等重心理障碍）；29.7% 的小学生心理素质处于不及格水平，而优秀或良好水平的仅占 8.2%。调查表明，几乎在所有的中学生里都存在因患心理疾病而不能继续学习的学生。而且，在所有的心理疾病中，神经衰弱、强迫症、人际关系紧张、考试焦虑等占相当高的比例。个别中学生甚至因为适应不了复杂的人际关系和竞争激烈的学习生活而离家出走或自杀。所以这些研究都表明，当前我国青少年的心理健康状况不容乐观，存在着相当的隐患与危机，同时，这也说明了开展心理健康教育是青少年学生健康发展的迫切需要。

#### (二) 存在的问题

##### 1. 对心理健康教育的概念认识不一

心理健康教育在 20 世纪 80 年代才被人们重视，在探讨、研究及运用这

<sup>①</sup> 陈家麟. 学校心理健康教育——原理与操作. 北京：教育科学出版社，2002. 62

<sup>②</sup> 戴秀娜. 青少年心理健康教育初探. 雁北师范学院学报，2001(17)：4

<sup>③</sup> 李百珍. 中小学生心理健康教育. 北京：科学普及出版社，2002. 19

一概念时，许多相近概念都混杂在一起，诸如心理教育、心理素质教育、心理辅导、心理咨询、心理卫生教育、心理治疗、心理保健等。这些概念的混用，在具体的实践工作中引起了相当的不便和混乱。《中小学心理健康教育指导纲要》针对这一情况，明确指出：“各地应根据中央和教育部的文件精神，对此项工作统一规范称为‘心理健康教育’。”这样，概念的统一使教育实践有了统一的准则，具有可操作性，有利于心理健康工作的规范化和科学化。

### 2. 对心理健康教育内容的认识片面化

首先，心理健康教育内容涉及十分广泛，而目前的心理健康教育只注重建立在为提高智育成绩服务的基础上对如何帮助学生解决考试焦虑，调整毕业生的负面情绪，提高自我效能感等方面的探讨较多，而较少考虑学生的心理、情感、气质、性格等问题，对于学生的虚荣、嫉妒、贪婪、仇恨、隐遁、卖弄、顺从、专横等心理隐患缺少关注；其次，将心理健康教育等同于德育，殊不知，二者既有联系又有区别，心理健康教育的目标是提高全体学生的心灵素质，充分开发他们的潜能，培养学生乐观、向上的心理品质，促进学生人格的全面、健康发展，而德育的目标是塑造个体完美的道德品质，核心问题是解决青少年的人生观、世界观和价值观问题。此外，心理健康教育医学化、治疗化的导向明显。虽然许多学校的领导认识到心理健康教育的重要性，但在实际的操作过程中，有的在医务室里简单增设心理健康教育室、心理咨询室或心理治疗室，教师也穿上白大褂，或直接让校医担任心理治疗师，让学生望而却步。有的学生也将心理障碍、心理问题与医学意义上的心理疾病、心理障碍、精神性疾病混为一谈，这种认识使他（她）们认为，接受心理咨询是一种“羞耻”，因此，即使心理状态严重失常，也会避免寻求专业帮助。

### 3. 心理健康教育实施的单一化、刻板化

心理健康教育的途径和方法应该是多种多样的，但有些学校却把心理健康教育课程化，认为心理健康教育只是少数任课教师的事。讲课加考试，就认为是心理健康教育的全部形式了。其实，开展心理健康教育应灵活多样，不拘一格。例如，开设心理健康教育选修课、活动课或专题讲座；心理电影赏析；聘请社会优秀人士担任成长导师；进行团体心理咨询与辅导；进行个别心理咨询与辅导；等等。只有把心理健康教育渗透到学校的各项活动之中，渗透到学生日常生活中去，渗透到各科教学之中，心理健康教育才有可能取得事半功倍的效果。

#### 4. 心理健康教育人员队伍不齐

目前，从事心理健康教育的人员经过专业训练的比例偏少，解决问题的能力不强，教育成效不明显。其主要原因有：缺少专业知识、缺乏敬业精神以及自身心理健康有问题。教师专业化是现代教育对教师职业的基本要求之一。但目前实施心理健康教育的人员尚未完全达到专业化，许多教师没有经过系统的心理健康教育等方面的专业训练，就勉强上岗了；有的即使具有较全面的学科知识，却缺乏心理健康教育的实践经验。另外，在当前的社会转型时期，有些教师同样存在着一定的精神压力和现实压力，诸如面对优胜劣汰的聘任制，购买商品房的经济负担，繁重的教学工作，错综复杂的人际关系等，在这些沉重的压力下工作时，有些教师也很容易产生不同程度、不同种类的心理问题。当这些不良的问题没有得到及时解决时，就有可能出现从事心理健康教育的教师难以胜任工作、疏于工作的情况，进而影响心理健康教育的效果。因此，教师自身的心理健康状况也应引起高度重视和关怀。

#### 5. 心理健康教育所需要的各方面力量协调不够

青少年心理健康教育是一个系统工程，需要通盘考虑和安排，统一协调管理。教务、思想政治教育、德育工作等方面都需要与心理健康教育工作协调，才能保证有利于学生心理健康发展。在教育教学实践中各方面力量协同一致、通力配合，同时密切与家庭、社会的联系，共同努力，才能做好青少年心理健康教育工作。

### 四、青少年心理健康教育的途径和方法

青少年心理社会问题的成因一般涉及生物、心理和社会等因素，而心理健康的教育原则强调发展、预防和面向全体，这些方面都与公共卫生学中三级预防保健的基本内涵比较吻合。三级预防保健是指从早期预防保健、早期治疗到对疾病的治疗干预的完整工作。其中，对于心理健康的初级和次级保健属于预防性的社会保健工作，具体来讲，初级保健是指在心理障碍尚未发生之前，通过一系列的预防工作来减少心理障碍的发生比率，重在杜绝和减少病源；次级保健是指对于那些尚未演变成为严重心理障碍的问题进行早期识别、评估和防治。做好初级保健和次级保健工作更多涉及心理和社会因素，第三级保健是“专业治疗”工作，偏重于从生物学角度进行干预。

#### （一）初级保健

##### 1. 家庭教育

第一，孩子的身心健康要从小抓起，家长应提高对家庭教育的认识，掌

握科学的家庭教育方法，应根据子女的学习生活、兴趣爱好、性格特点、心理特征等情况，选择科学的教育方法，因材施教、因势利导。第二，家长应以身作则，做到言行一致，提高自身的思想道德修养，为孩子树立榜样。第三，要营造民主、有爱心的氛围，根据孩子的年龄特点，把握好宽容与约束的尺度。

### 2. 学校教育

首先，通过培训等形式帮助学校领导及教师建立正确的心理健康观和心理健康教育观，只有这样，才能保证指导方针的正确性。其次，学校应建立一个健全的心理健康教育系统，制定计划，明确任务，定期进行总结，有效开展心理健康教育。又次，创建良好的学校氛围，尤其是校园文化环境的建设，良好的校风、班风和学风对学生良好身心素质的养成起着潜移默化的作用。最后，利用多种形式开展心理卫生知识、职业生涯规划、人际交往训练、生活技能训练、拓展训练、心理健康(涉及知、情、意、行)等课程和讲座，面向全体建立学生心理健康档案，利用图书资料室让学生了解心理健康知识等，使他们了解心理学常识，适时进行调查与测试。这样，既可以使学生进行自我教育，正确评价自己，又能使教育做到重点突出，因人施教。

同时，要注重学校内部各部门的协调一致。心理健康教育不是一项独立的教育活动，而是要把它贯穿、渗透在学校教育的全过程里，这需要各个部门的密切配合，所以机构的协调一致是关键所在。此外，学校应争取社会力量的支持，充分利用各种社会资源，如医疗、少年活动中心等机构开展多形式、多渠道的心理健康教育活动，协调和调动社会尤其是家庭、社区(如儿童或青少年宫、图书阅览室、社区活动中心等)、影视等大众媒体等的积极参与，让青少年在和谐的环境中健康成长。

### (二) 次级保健

首先，加强师资队伍建设是搞好心理健康教育工作的关键。其中，有两点值得注意：第一，尽快使心理健康教育教师专业化，只有教师素质专业化，才能保证心理健康教育工作的科学性与保密性。第二，要保证教师的心理健康。教师的心理健康是进行心理健康教育工作的前提条件，否则，会误人子弟。研究表明，教师职业中教师的心理问题很严重，而且教师的焦虑比其他职业群体的人更为严重。所以加强师资培训，不仅要培养一批专业素质高、还要培养心理相对健康的教师是实施心理健康教育的根本。

其次，加强心理咨询机构建设。心理辅导中心是全校心理健康教育顺利实施的重要组织保证，学校要为中心提供活动时间、专门场所、专职人员、

活动经费、科研经费等一系列保障条件。中心的日常工作主要有：心理咨询工作的正常开展，组织心理健康教育，研究心理健康教育深化的方法，做好青少年心理监护工作，组织对有关人员的培训，配合教务处落实心理课程的设置、教学和安排，协助班主任工作，实施对学生心理问题的监护，促进青少年学生的全面发展。

### （三）三级保健

与前两种预防干预手段相比较，这种干预方法，对于具有某些心理障碍而又不能从学校心理咨询机构得到有效帮助的青少年是很必要的，进行干预的机构除了一些比较正规的大医院门诊之外，还包括一些专门性的心理门诊。

### 专栏 9-3 如何在课堂教学中开展 心理健康教育

#### 1. 结合学科教材内容，渗透有关专题教育

学科教材中有很多内容能影响学生心理素质，比如语文课，课文中丰富的思想内涵可以直接成为心理健康教育的素材；中学生物课教学中的不少内容就是对青少年进行青春期教育；体育课竞技项目教学同样可以帮助学生提高心理品质。在学科活动课教学中，还可以进一步发掘学生的创新潜力，培养他们的动手能力和坚忍不拔的意志。

#### 2. 运用积极的评价手段，提高学生的自尊心与自信心

在学生的发展中，自尊与自信是自我意识中最核心的人格要素，课堂教学的具体操作对学生自尊自信的形成具有重要影响。比如将学生按考试分数高低排队并张榜公布，其消极作用是不言而喻的，一方面可以使低分者失去自尊、失去自信，另一方面又使高分者时刻处于担心名次下降的焦虑与恐惧之中。又如对学生课堂上的随机表现教师如何评价的问题，若动辄批评、训斥，会造成学生的自卑，若能循循善诱，情况将会大大不同。“你搞什么乱”与“你提的问题很有意思”，都是简单的一句话，但对学生自尊自信的形成，其作用不可小视。

#### 3. 开展学习指导，培养学生良好的学习习惯与学习能力

##### （1）优化教学情境，提供动力能源。学习指导要重视情感因素的培

养，注重教学情境的创设，注重学习兴趣与求知欲的激发和培养。

(2) 渗透学法指导，开发学生智力。

(3) 加强实际训练，锻炼学习意志。

(4) 抓好每个环节，培养良好习惯。学生的学习由制定计划、课前预习、上课听讲、课后作业、巩固复习、应试及自我评价等环节构成，在各个环节中都可能有一些心理问题需要克服，如听讲时注意力不集中、考试前过度焦虑等。

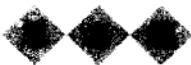
(5) 注意个别差异，实施分类指导。

### 4. 突出参与，让学生成为课堂教学的主人

在课堂教学组织方面要突出学生的参与和互动，并在参与与互动中塑造学生心理素质。由于学生中存在个别差异，人格特征不尽相同，但在参与中能向积极方面发展。如果他是自我中心度高(即过度的高自尊)的学生，他就必须学会倾听，学会“尊他”，同时他也将获得“他尊”；低自尊或缺乏自信心的学生，他必须学会大胆的阐述及与他人交往；性格孤僻的学生，他必须学会如何融入群体之中；“学困生”在群体学习的氛围中，他要学会如何受他人的启发，从而克服自己的认知方面的障碍，因而学生参与的教学有利于学生整体素质的提高。

### 5. 实现低耗高效的课堂教学，减轻学生过重负担

学生负担过重不仅仅在反映在课业负担方面，由此而引起的心理问题或心理负担过重的问题更为突出，焦虑、恐惧、厌学等心态在少数学生身上表现明显，中小学生中所发生的一些恶性事件大多与此有关。学生心理负担过重，固然有升学压力及家庭教育不当等因素影响，但毕竟是由在学校的学习生活反映出来的。现在我们很难对“合理的”负担作出某种量化的规定，但通过改进和改善教师的教与学生的学，并由此实现课堂教学及学生学习生活的轻松、和谐、生动、活泼，达到减轻学生过重负担，提高教学质量，提高学生综合素质的目的，应该是能实现的。所以确立课堂教学的质量效益观念，以教会学生学习为突破口，实现低耗高效的课堂教学是减轻学生过重的课业负担与心理负担的重要保证。学生会学会玩，在学与玩中不断丰富自己的精神世界，其心理素质也能得到提高。



1. 何为心理社会问题？如何看待青少年心理社会问题？
2. 你认为各种心理社会问题的共同原因和基础是什么？
3. 青少年心理社会问题与学习之间的关系是怎样的？
4. 如何理解青少年心理健康教育的原则和内容？
5. 青少年心理健康教育的途径和方法有哪些？



- 1 林崇德. 发展心理学. 北京: 人民教育出版社, 1995. 346 ~ 347
- 2 张文新. 青少年发展心理学. 济南: 山东人民出版社, 2002. 467 ~ 506
- 3 刘华山. 学校心理辅导. 合肥: 安徽人民出版社, 1998. 313 ~ 316
- 4 王建平. 变态心理学. 北京: 高等教育出版社, 2005. 273 ~ 275
- 5 库少雄. 人类行为与社会环境. 武汉: 华中科技大学出版社, 2005. 269 ~ 292
- 6 雷雳, 张雷. 青少年心理发展. 北京: 北京大学出版社, 2003. 192 ~ 219
- 7 孟四清. 青少年心理问题与个案研究. 天津: 天津教育出版社, 2005. 142 ~ 177
- 8 冯江平, 安莉娟. 青年心理学导论. 北京: 高等教育出版社, 2004. 456 ~ 470
- 9 吴增强. 当代青少年心理辅导——向成熟发展的科学. 上海: 上海科学技术文献出版社, 2003. 435 ~ 445
- 10 张进辅. 青年心理概论. 北京: 高等教育出版社, 2004. 287 ~ 296
- 11 Siegel A, Scovill L. Problem behavior: the double symptom of adolescence. Development and Psychopathology, 2000(12): 763 ~ 793
- 12 McDonald R M, Towberman D B. Psychosocial correlates of adolescent drug involvement. Adolescence, 1993(28): 925 ~ 936

## 第十章

# 青少年的学习与学习理论

### 内 容 提 要

学习是个体在生活过程中通过实践或训练而获得的、由经验而引起的比较持久的心理和行为变化的过程。学习现象广泛存在于人类和动物的活动中。学生的学习是在学校情境中进行的，是人类学习的一种特殊形式。在心理学中，研究学习的原理常常涉及学习动机、学习策略、知识学习、规范学习等方面。对学习理论的研究主要包括行为主义、认知主义、人本主义、建构主义等学派对学习的不同理解，本章对这些学派的观点分别作了简单介绍。

人类在客观环境中生存，不仅要通过学习认识世界和适应环境，而且要改造世界，使环境更好地为自己服务。因此，懂得学习的实质及其规律，掌握学习的原理与学习理论，改进自身的学习，是认识世界和改造世界的要求。作为教育工作者，研究学习原理与学习理论不仅可以了解学生的学习规律，使教育教学有更坚实的理论基础，更重要的是可以改进自身的学习，提高自身素质，从而提高教学质量。

### 第一节 全面的学习观

学习现象在我们的生活中无处不在，它伴随着我们从蒙昧到理性，从一无所知到充满智慧。一个人只有不断学习，才能获得新知，增长才干，适应时代的发展。学习现象广泛存在于人类和动物的活动中，在心理学中，学习是最核心的重要研究领域之一。

#### 一、心理学对学习的界定

学习是指个体在生活过程中通过实践或训练而获得的、由经验而引起的

比较持久的心理和行为变化的过程。这一定义包含如下几个要点：

第一，心理或行为的变化是学习发生的基本标志。也就是说，只有当个体身上产生了某种变化，我们才能作出学习已经发生的推论。如学生甲经过一段时间的打字训练后，能够在电脑上自己进行操作，熟练地输入文字信息；学生乙没有进行打字训练，不会运用键盘输入文字。学生甲表现出的打字行为就可称为学习。个体从不知到知，从不会到会，从不懂到懂，就是变化过程，这种变化可以是知识、技能、能力的获得，也可以是兴趣、信念、价值观的形成，还可以是情感、态度、人格的养成。

第二，经验是学习发生的基本途径。学习总是在个体与环境相互作用的过程中发生的，即后天习得的，排除由成熟或先天反应倾向所导致的变化。个体的成熟乃至衰老也会使其行为发生持久的改变，如青春期少年嗓音的变化，是生理成熟的结果，与经验无关，因而不能称之为学习。只有通过反复练习、训练使个体行为或行为潜能发生相对持久的变化，才能称之为学习。

第三，个体的变化是能相对持久保持的。学习一定是持续一段时间的变化，如一旦我们学会了打球、滑冰、骑车、打字等，这些技能几乎可以终身不忘。习得的知识虽然有时会发生遗忘，但相对于因药物、疲劳等引起的暂时性变化来说，它们的保持时间是比较持久的。例如疲劳会引起工作效率下降，饮酒过度会引起意识障碍。但经适当休息或当生理条件恢复正常时，这些变化会随即消失。

上述定义是一个广义的学习定义，既包括人类的学习，也包括动物的学习。这个定义也可以概括学生的学习，但学生的学习是在专门的教育情境中进行的，其内容、途径和方式等都有其特殊性。学生的学习是一种狭义的学习，是指凭借经验产生的、按照教育目标要求的比较持久的能力或倾向的变化。

## 二、面向 21 世纪的学习观

学习既是一种个人化的个体内部活动，也是要达到一定外在目标的社会活动。将学习看作一种广义的教育和社会活动，联合国“国际 21 世纪教育委员会”根据时代发展的特征提出了面向 21 世纪的学习观。其中“教育的四大支柱”的观点引起了世界范围内的广泛认同。所谓“四大支柱”是指能支持现代人在信息社会有效地工作、学习和生活并能有效地应付各种危机的四种最基本的学习能力，即“学会学习，学会做事，学会共处和学会生存”。

### (一) 学会学习

学会学习(learning to know)，就是要学会求知，学会迅速、有效地获取信息、处理信息和运用信息的能力，这是终身教育的根本。这种学习更多的是为了掌握认识的手段，而不是经过分类的系统化知识。既可将其视为一种手段，也可将其视为一种人生目的。作为手段，它应使每个人学会了解他周围的世界，至少是使他能够有尊严地生活，能够发展自己的专业能力和进行交往；作为目的，其基础是乐于理解、认识和发现。为了解知识而学习，要求学会运用注意力、记忆力和思维能力，将掌握足够广泛的普通知识与深入研究少数学科结合起来。

### (二) 学会做事

学会做事(learning to do)也就是要学会在一定环境中工作，善于应付各种可能出现的情况。学会做事，不仅要学会实际动手操作的技能，更重要的是要具备一种综合能力，它包括交往能力、与他人共事的能力、主动性和首创能力，管理和解决冲突的能力、判断决策和承担风险的能力。青少年要学会有效地应付变化不定的情况和参与对未来的创造。学会做事，不仅包括专业训练和职业技能，它也意味着青少年要在各种社会经历范围内学会通过行动达成目标。

### (三) 学会共处

学会共处(learning to live together)就是在人类活动中，要学会与他人一起生活、与他人一起参与。现代社会既充满竞争，也离不开合作。要学会在合作中竞争，在竞争中合作。既要尊重多样化的现实，又要尊重价值观的平等，增进相互了解、理解和谅解，加强对相互依存关系的认识。这种学习对当今教育尤其重要。教育首先要让学生逐步发现他人。教育要教学生懂得人类的多样性，同时还要教他们认识地球上所有人之间具有相似性且相互依存。认识他人心须首先认识自己；要使青少年正确地认识世界，无论是在家庭、社会还是在学校进行的教育，都应首先使他们认识自己。只有这样，他们才能真正设身处地去理解他人的反应。在学校日常生活中，教育学生参加一些共同项目，可以为学生今后的生活提供参考标准，同时还能加强师生关系。本着尊重多元性、相互了解及和平等价值观的精神，在开展共同项目和学习管理冲突的过程中，要增强对他人的了解和对相互依存的认识。

### (四) 学会生存

学会生存(learning to be)也就是学会做人、学会发展。要学会适应环境以求生存、改造环境以求发展。教学生学会生存应当促进每个人的全面发

展，即身心、智力、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展。增强每个人的敏感性、自主性、能动性、创造性。应该使每个人尤其借助于青年时代所受的教育，能够形成一种独立自主的批判精神和判断能力，以便由他确定自己的人生价值和作为。

### 三、青少年学习的特点

青少年的学习是人类学习的一种特殊形式，因此，青少年的学习具有人类学习的一般特点，但与人类在日常生活、工作与科学创造中的学习不同。青少年在学校情境中的学习具有其特殊性，主要表现为以下特点：

#### (一) 学习内容的间接性

一个人的时间和精力是有限的，而知识是无限的，这就决定了青少年在校的学习主要是掌握人类已经积累形成的社会历史经验，即间接经验，包括文化科学知识、技能和社会生活规范及行为准则等。当然，青少年通过自己的实践活动掌握一些直接经验也是必不可少的，因为间接经验的学习必须以直接经验为基础。

#### (二) 学习方式的系统性

青少年的学习要通过教学活动来实现，学生所学材料的结构、层次，学习过程的序列与程序都经过精心设计和安排，由教师系统地传授给学生，因而青少年在校的学习是高速度、高效能的过程。

#### (三) 学习过程的主动建构性

青少年的学习必须通过一系列的主动建构活动来接受信息，形成经验结构或心理结构，也就是说，学习是主动建构的自主活动，而不是被动地接受信息。因此，教师要重视培养和激发青少年的学习动机和学习兴趣，教会青少年学会学习，培养青少年对自身学习过程的监控和学习策略的掌握，以促进青少年自己主动建构知识。

#### (四) 学习目标的全面性

青少年学习的主要目的是要掌握一些基本知识和技能，并使之转化为自己的经验，形成一定的能力，养成良好的品德，促进健全人格的发展。

## 第二节 学习原理

心理学对学习原理的研究揭示了学习的动力、学习的分类、学习的基本

过程和影响因素。学习动机及其激发、学习策略、不同类型学习的规律及其影响因素等问题对于促进青少年的学习与发展有着重要的意义。

### 一、学习动机

人的活动总是从一定的动机出发，并指向一定的目的，青少年的学习活动也是如此，同样要受到动机的影响。因此，弄清青少年学习动机的形成及其规律，无疑对调动青少年的学习积极性，提高学习效率有重要作用。

#### (一) 学习动机的含义

动机是引起和维持个体活动，并使活动朝向一定目标进行的内在动力。人的一切有意识的活动都是由动机引起的，动机是人的活动的原动力。

学习动机是动机在学习活动中的表现，是指引起和维持个体的学习活动，并使活动朝向一定学习目标的内部动力。学习动机是由学习需要引起的，这种需要是社会和教育对青少年学习的客观要求在青少年头脑中的反映。学习需要是青少年学习积极性的内部源泉，是引起学习动机的内部因素。学习动机的产生还依赖于一定的诱因，诱因是能满足学习需要的那些外部刺激和情境。例如，对于有着强烈求知需要的青少年来说，信息、资料、教师的讲述，就是诱因；对于想通过学习满足其自尊和渴望赢得地位的需要的学生来说，教师的表扬、同伴的称赞、学校授予的荣誉称号皆为诱因。仅有与学习有关的需要，还不能构成动机，还不足以推动学生去进行学习活动，只有在适当诱因的配合下，学习需要才有了确定的对象，才具有激励学习活动的现实力量。因此，需要和诱因是构成学习动机的两个基本因素。

学习目的不同于学习动机，它与学习动机既有区别又有联系。学习目的是指学习者通过学习所要达到的结果，学习动机是促使青少年去达到学习目的的某种动因，说明学生为什么要达到该目的。具有同一学习目的的学生，其学习动机可能不尽相同。有的目的比较浅近些，有的目的比较远大些。有时候，学习动机又可以与学习目的互相转化，或者说是一致的。比如，为自己成为德、智、体、美全面发展的人而努力学习，既可能是推动一个人努力学习的内在原因，又可能是其所要达到的目标和结果。前者指的是学习动机，后者指的是学习目的。

学习动机与学习目的的区别在于：(1)学习动机是比学习目的更为内在，更为隐蔽，更为直接推动人去学习的因素。(2)一个动机可以有若干个局部的或阶段性的具体目的，同一种学习动机可以体现在目的不同的学习活

动中。如，为了掌握某种学习方法，或为了掌握某种知识、技能等目的。(3)同一种目的可能出于不同的动机，或者在同时存在几种动机的条件下，主导动机却是不相同的。这里所说的主导动机是指一个人的复杂而多样的动机结构中最强烈、最稳定的动机，或者说是相对具有更大激励作用的动机。

正因为学习动机和学习目的之间存在着差别，所以，学生学习活动的目的尽管大致相同，却可因其不同的动机而具有不同的心理内容，也可因其不同的动机而获得不同的社会评价。

## (二) 学习动机对学习的影响

学习动机是学习活动的驱动力量，它并不直接参与学生认知活动的调节过程，并不能决定学生采用何种智力活动方法、如何建构自己的知识体系，但学习动机可以促进学习活动，影响学生的学习过程和学习结果。

### 1. 学习动机对学习过程的影响

学习动机对学习过程的影响主要表现在两个方面：(1)指向作用。即指引学习的方向，增强注意力。青少年选择什么内容进行学习、学习过程中是否能够集中注意力，在很大程度上受学习动机的影响。一般来说，学习动机较强的青少年更能集中注意力思考尚未弄清楚的问题，上课能专心致志地听讲，不易受分心因素的干扰。因此，只要使青少年将注意指向并集中于学习，就可在一定程度上提高他们的学习效果。(2)增力作用。即增强学习的努力程度，提高学习的坚持性，从而增进学习效果。青少年对待学习是认真还是马虎、是勤奋还是懒惰、是持之以恒还是半途而废，主要取决于学习动机。学习动机能使青少年积极主动、坚持不懈地学习。美国心理学家洛厄尔(E. L. Lowell, 1950)选择两组其他条件相等但成就动机强弱不同的大学生作被试，要求他们用一些打乱了的字母去构成普通单词(简单作业)。如用打乱了的 w、t、e、s，构成 west。两组被试的实验结果如图 10-1 所示。图中曲线表明：成就动机强的被试，学习的坚持性好，能够不断进步；而成就动机弱的被试，学习的坚持性差，没有明显进步。

### 2. 学习动机对学习结果的影响

学习动机对学习具有推动和促进的作用。人们倾向于认为动机强度越高，对学习行为的影响越大，学习效率也会越高。心理学的研究表明，动机强度与工作效率或学习效率之间的关系不是一种线性关系，而

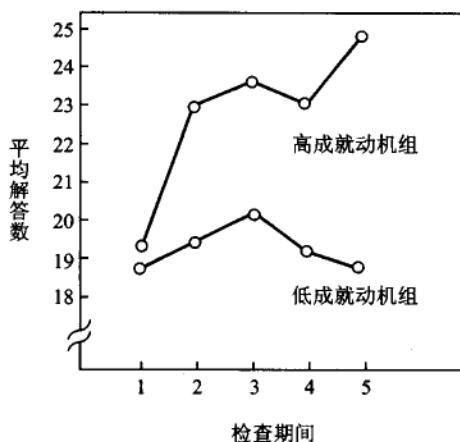


图 10-1 成就动机强弱对作业成绩的影响

是倒 U 形曲线关系。一般来说，学习动机太弱，学习成绩一般不好；学习动机达到一定的强度，学习成绩会达到最佳状态；但是，随着动机强度的继续增加，学习成绩不但不会增加，反而会呈下降趋势。也就是说，当动机强度处于中等水平时工作效率或学习效率最高。这是因为，动机太弱，不能激起学习的积极性，会使人没有上进心，无所事事；动机太强会导致个体情绪紧张，产生过度焦虑，干扰记忆和思维活动的顺利进行，使学习效率降低。例如，考试时出现的“怯场”现象主要是由动机过强造成的。

心理学家中一项著名的研究表明 (Yerkes & Dodson)，各种活动都存在一个最佳的动机水平。动机不足或过分强烈，都会使工作效率下降。研究还发现，动机的最佳水平随任务性质的不同而不同。一般来说，对于简单的任务，动机水平适度偏高时，成绩最好；对于复杂而艰巨的任务，动机水平适度偏低，有利于发挥自身的水平和提高成绩；难以适中的任务，要求中等强度的动机水平。这就是著名的耶克斯 - 道德森定律。如图 10-2 所示。

总之，“最佳的激活水平往往因任务及个体的不同而不同……对于大多数的学生来说，中等水平的激活通常是最好的”<sup>①</sup>。

<sup>①</sup> R. J. Sternberg, W. M. Williams 著. 教育心理学. 张厚粲译. 北京: 中国轻工业出版社, 2003. 326

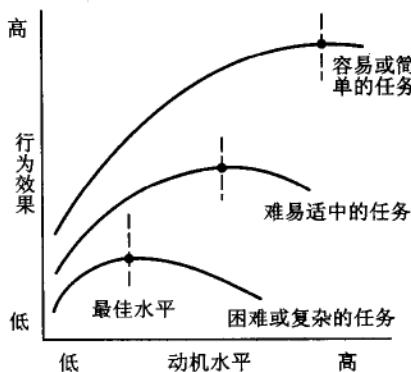


图 10-2 动机强度、任务类型与工作效率的关系

另一方面，学习效率也可以影响学习动机。长期的学习效率低下会使学习动机的强度下降。这是因为学习效率并不仅仅由学习动机决定的，个体的智力水平、学习方法以及基础知识扎实与否都会对学习效率产生影响。

### （三）学习的内部动机与外部动机

根据学习动机来源于学习活动本身还是来源于学习活动以外的诱因，可以把学习动机分为内部学习动机与外部学习动机。内部学习动机是指学习者对学习活动本身感兴趣，无需其他外部因素推动而能自愿学习，其主要特征是具有能力感和自我决定感。具有内部动机的人在达到了目标之后，也还能保持能力感，保持对学习的兴趣。比如，一个对数学课感兴趣并认为自己的数学能力较好的学生，在期终考试之后仍会保持对这门课程的兴趣，并能控制自己学习数学的行为。求知欲就是一种内部动机，在这种动机的支配下，个体活动的过程往往伴随着某种愉悦的情绪体验。外部学习动机往往由外部诱因引起，与外部奖励相联系，是以学习结果为目标导向的学习动机。这时人们并不是对学习本身感兴趣，而是对学习所带来的结果感兴趣。能够激起青少年外部学习动机的诱因大致可分为三类：（1）理智的诱因，如目标与反馈（确立学习的目标，让学生知道学习的结果）；（2）情绪的诱因，如表扬与批评、奖励与惩罚；（3）社会的诱因，如个人竞赛和团体竞赛，等等。适当地利用这些诱因，对于培养个激发学习动机是必要的。

在学习过程中，有时是外部动机起作用，有时是内部动机起作用，当然也可能两种动机同时起作用。以内部动机推动和维持的学习，比以

外部动机推动和维持的学习，效率更高，能更持久地推动学习，并能给学习者带来更多的满足和喜悦。内部动机与外部动机可以相互转化，例如，一个学生在为获得表扬和奖励而学习的过程中，逐渐对学习活动本身产生了兴趣，于是积极主动地学习，这是外部动机向内部动机转化；当一个学生因学习兴趣和求知欲的推动取得了优秀成绩，因此而得到奖励，这种奖励会促使他更加努力地学习，这是内部动机向外部动机的转化。

### （四）学习动机的培养与激发

学习动机是有效教学中最重要的因素之一，想要学习的学生就能够学会任何东西。那么教师如何才能保证每个学生都愿意学习？要提高学生的学习积极性应从培养和激发学生的学习动机着手。

学习动机的培养和激发是相互关联的两个方面。学习动机的培养是使青少年把社会的要求变为自己内在需要的过程；而学习动机的激发是使已经形成的学习动因在实际的学习行为中成为真正起作用的动机，以提高学习的积极性。动机的培养是动机激发的前提，而动机的激发又必然有助于加强已有的学习动机。

#### 1. 培养青少年学习动机的方法

##### （1）使青少年明确学习的目的及其社会意义

当青少年明确了学习活动所要达到的目的及其社会意义，并能以它来推动自己的学习时，这种学习目的已成为他的学习动机。这种动机促使他以极大的热情和坚强的毅力去为达到学习目的而努力。

一般地说，那种既具有稳定的远景性的目的和动机，又具有与学习活动及其直接的结果相联系的近景性的动机，最能推动青少年不断地努力学习。因此，教师在使学生明确学习目的的时候，既要讲明学习的社会意义，又要讲明学习的个人意义；要在充分利用学生头脑中已有的合理的近景性动机的同时，帮助他们逐步树立更为远大的前瞻性目的和动机。

##### （2）培养青少年的学习兴趣

学习兴趣是青少年渴望获得知识和不断探索真理并伴随有愉快情绪体验的一种意向活动。这是一种指向学习活动本身的内部动机。学习兴趣是在后天生活和学习活动中产生和发展起来的，但需要有适宜的环境刺激和正确的教育加以引导与培养。首先，可以用生动活泼的方法使青少年了解某一学科知识在实际生活中的意义，引起他们进一步探讨的认知需要。例如，讲计算

机在现代生活中的种种奇妙用途，使学生们迫不及待地想掌握有关技巧。其次，使青少年参与力所能及的学习活动。在参与活动时，学生扮演了不可或缺的角色，体会到一种受到尊重的满足感，角色的要求又可促进他对学习意义的认识，从而增强了学习动机。最后，各种课外活动小组、兴趣小组在培养学习兴趣、增强学习动机上常常起着重要的作用，我国青少年参加国际数理化和信息学的奥林匹克竞赛获奖者中，许多都是从课外活动中培养和选拔出来的。

### (3) 帮助青少年形成恰当的自我效能感

自我效能感 (self-efficacy) 是指人对自己能否成功地进行某一成就行为的主观判断，也可以说是个人对自己是否有能力胜任某一学习任务的主观推测。国外有不少研究表明自我效能感与学业成绩呈正相关。那些对数学毫无兴趣、数学成绩特别差的青少年，经过一段时间的训练，他们的成绩和自我效能感都显著地提高了，而且还觉察到自我效能感与对数学活动的内部兴趣呈明显的正相关 (Bandura, 1981)。学生的自我效能水平可以准确地预测学生的学业成就水平 (Schunk, 1984; John, 1987)。一些学业成绩不良的青少年，由于对自己的学习能力持怀疑态度，表现出很低的自我效能水平，在学习中放弃尝试和应有的努力，进而影响学习成绩。因此，教师应帮助学生形成恰当的自我效能感。具体来说，教师可以为他们选择难易适度的任务，使学生获得成功的经验。成功感能使人意气风发、雄心勃勃；而失败的经验会使人心灰意冷、丧失信心，甚至产生习得性无助感 (learned helplessness)。习得性无助感是指个体接连不断地遭受失败和挫折后，产生的无能为力、听天由命的心理状态。这种无助感会使青少年的学习动机降低，消极被动，兴趣索然，对待学习自我放弃，不战而败。教师应高度重视这一现象，采用各种方式来消除习得性无助感对青少年的负面影响，如进行归因训练、目标重建、自尊感教程、确保成功、积极的反馈体系等。在青少年遇到困难时，给予及时的帮助和鼓励，使他们能够从成功的学习开始，体验学习成功的经验，获得自我效能感，避免习得性无助感的产生。

为青少年树立成功的榜样，也是帮助青少年形成恰当的自我效能感的有效方法。当某个学生看到与自己能力差不多的同学取得学业成功，就会通过获得替代性经验和强化来增强自我效能感，使他确信自己也有能力完成相应的学习任务，从而推动学习行为。

### 专栏 10-1 习得性无助感的形成

习得性无助感的概念最初来自美国心理学家塞利格曼(Seligman, 1975)等人的经典实验。他们在实验室中先将狗固定在架子上进行电击，狗既不能预料也不能控制这些电击。在这之后，他们把狗放在一个中间用矮板墙隔开的实验室里，让狗学习回避电击。电击前 10 秒室内亮灯，狗只要跳过矮板墙就可以回避电击。对于一般的狗来说，这是非常容易学会的，可是实验中的狗绝大部分没有学会回避电击，它们先是乱抓乱叫，后来干脆趴在地板上甘心忍受电击，不进行任何反应。塞里格曼认为，这一实验结果表明，动物在有了“某些外部事件无法控制”的经验后会产生一种叫做习得性无助感的心理状态，这种无助感会使动物表现出反应性降低等消极行为，妨碍新的学习。后来以人作为被试的许多研究也得出了相似的结论。观察长期失败的儿童、久病缠身的患者、无依无靠的老人，在心态上也会出现习得性无助感的特征。

习得性无助感的产生过程分为四个阶段：(1)获得体验。努力进行反应却没有结果的状况被称为“不可控状况”，在这种状况下人会体验各种失败与挫折。(2)在体验的基础上进行认知。这时人会感到自己的反应与结果没有关系，产生“自己无法控制行为结果或外部事件”的认知。(3)形成“将来结果也不可控”的期待。“结果不可控”的认知与期待会使人觉得自己对外部事件无能为力或感到无所适从，自己的反应无效，前景无望，即使努力也不能取得成果。也就是说“结果不可控”的认知和期待使人产生了无助感。(4)表现出动机、认知和情绪上的损害，影响后来的学习。

## 2. 激发青少年学习动机的方法

### (1) 创设问题情境，激发青少年的求知欲

所谓问题情境，是指人意识到的一种“有目的但不知如何达到”的心理困境。具体地说，就是具有一定困难、需要努力克服但又是力所能及的这样一种困惑状态。创设问题情境，就是在学习新知识之前，提出有关的问题，以引起青少年的探索欲望和学习热情。它通常有两种方式：①言语提示

的方式，即由教师直接提出与教材有关的又容易引起兴趣的问题。例如，有位语文教师在讲《祝福》这一课时首先提问：“大家都看过电影《祝福》，它讲的是关于一个女佣人被封建礼教吃掉的故事。这么悲惨的故事为什么要用‘祝福’这个吉祥的词汇作标题呢？”教师的这个问题激起了学生的极大的兴趣。②实际活动的方式，即让学生先进行相应的活动，并在活动中面临问题。如，某物理教师在讲阿基米德定律时，首先给学生做演示实验。他把一块木头和一块铁都放在水里，木头漂在水面，铁沉到水底。教师问为什么会出现这种现象，学生回答“木头轻，铁重”。教师在天平上称了同样重的一块木头和一块铁，然后把它们都放入水中。木头仍然漂在水面，铁仍然沉到水底。这时问题出来了，一样重的物体，为什么一个漂在水面而另一个却沉入水底呢？学生们都想探究其原因，产生了强烈的求知欲望。由上可见，当新知识与学生已有知识经验既相适应又不完全相适应（有中等程度的差距）时，有利于建立问题情境。

### （2）利用学习结果的反馈作用，激起青少年的学习动机

反馈是指学生对自己学习结果的了解和知悉。许多实验证实，反馈能激起学生的学习动机。罗西和亨里（C. C. Ross & L. K. Henry）将一个班级的学生随机分成三组，每天学习之后进行测验。主试对第一组每天都告知其学习的结果；对第二组每周告知其学习结果；而第三组则不告诉其学习结果。八周后，改换条件，除第二组仍旧每周告诉其学习结果之外，第一组与第三组的情况对调，即对第一组不再告诉他们学习的结果，对第三组则每天告诉他们学习的结果。这样再进行八周教学，结果发现，在第八周后除第二组显示出稳定的前进之外，第一组的成绩逐渐下降，第三组的成绩突然上升。如图10-3所示。

可见，反馈对于激发青少年的学习动机，提高青少年学习积极性有显著的作用。教师在利用反馈来激发学生的学习动机时应注意以下两点：首先，反馈应该及时。及时反馈能给学生留下深刻的印象，可使学生及时纠正学习中的错误，防止错误的认识或动作巩固下来。因此，教师要及时批改作业和试卷并发还给学生。其次，反馈应该充分。能提供正确答案的反馈比简单的判断为对或错的反馈更有效。让学生知道为什么对或为什么错，反馈的作用更大。

### （3）科学使用奖励和惩罚

心理学实验和经验均已表明，奖励或表扬对于学生的激励作用最大，而且有长期的效应；训斥或惩罚的激励作用次之；受忽视（见到其他同学

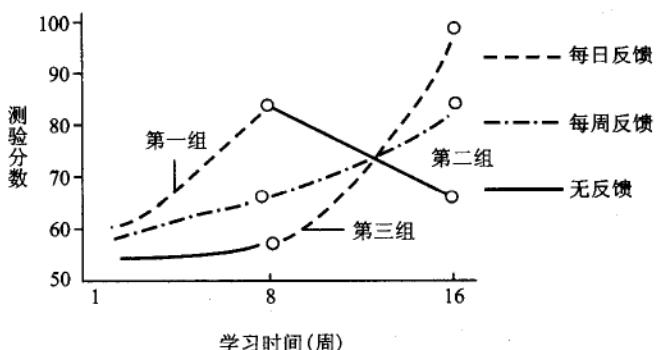


图 10-3 反馈的效应

受奖励或受惩罚)的激励作用再次;未受到奖惩,也未见到别人受奖惩者,则成绩最差,无进步可言。美国心理学家赫洛克(E. B. Hurlock)的实验证明了这一点。赫洛克以106名小学四、五年级的学生为被试,要他们每天练习难度相同的加法运算,每天15分钟,连续5天。他把被试分为四个等组,分别在四种不同的条件下进行练习。控制组单独一处练习,不予以任何评论,也听不到对其他组的评论。其他三组为实验组:甲组为受表扬组,每次练习之后,主试逐个点名表扬;乙组为受训斥组,每次练习之后,主试从不表扬他们,只对练习中的错误大加指责;丙组为受忽视组,每次练习之后既不表扬也不训斥,只是静听其他两组受表扬和受训斥。结果如图10-4。

可见,只有合理地、不过分地使用奖励和惩罚,才能激发学生的学习动机。一切有损于青少年自尊心的训斥、责备、讥笑与讽刺,不仅不利于激发青少年的学习积极性,还有碍于青少年个性的健全发展。

#### (4) 适当开展竞赛

学校生活为青少年提供了多种竞赛或竞争情境,如考试、作业、各种知识竞赛、评优等。竞赛历来被认为是激发斗志,鼓励上进,激发青少年学习动机的一种重要手段。这是因为在竞赛情境下,个人的成就动机和自尊需要表现得十分强烈,克服困难的毅力大大增加,所以多数人在竞赛的情况下学习和工作的效率会有很大的提高。

组织学习竞赛时,最好按能力分组进行,即将学生中能力高的、能力低的与中等的分为三组,各自竞赛,使每个学生都有获胜的机会。因为这样的分组,学生彼此差距不大,这次没获胜,下次或许会有获胜的可能,

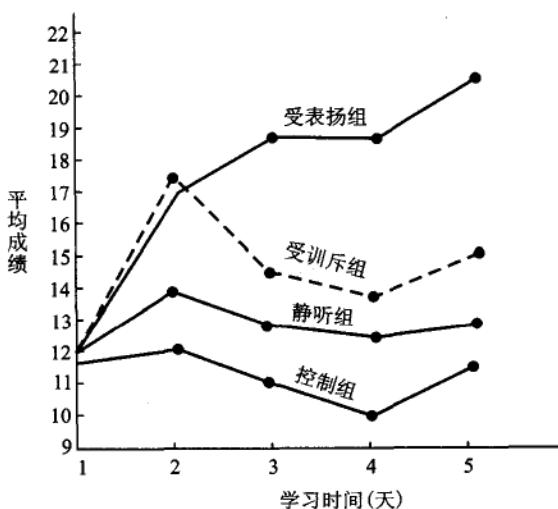


图 10-4 不同诱因情况下的学习成绩曲线

因此有利于每个学生努力上进。此外，教师可鼓励学生自己和自己竞赛。所谓同自己竞赛，便是争取今年的成绩要比去年的好、本学期的成绩要比上学期好，不去和别人比赛，只求自己的进步。这是教学中最值得提倡的策略。

但是，竞赛组织不好，也有消极作用。首先，竞赛不可多用滥用，频繁地运用竞赛，不仅会失去激励作用，反而会加重学生的负担。其次，竞赛会使那些没有成功希望的学生丧失信心，产生自卑感。再次，个人竞赛有可能造成学生自私，助长不合作行为，使集体观念淡薄。最后，竞赛造成的学习动机水平过高，不利于复杂作业的完成。

#### (5) 引导青少年对学习成败进行积极归因

归因是指人对他人或自己的行为结果进行原因分析的过程。青少年常常把学习成败的原因主要归为：能力、努力、任务难度、运气等方面，不同的归因方式会对其学习行为产生不同的作用。把成功归因于能力强，会使青少年产生自豪感，增强对成功的期待，愿意从事有成就的活动；把失败归因于努力不够的学生，往往会有内疚感，从而增强对成功的高期望，积极努力地去争取下次取得好成绩；而把失败的原因归结为任务的难度、运气等外部因素的学生，则往往不愿作出努力，缺乏从事有成就任务的愿望；若把失败归因为缺乏能力，青少年就会感到羞愧、沮丧，产生无助感，从而降低对成功

的期望，缺乏学习的动机。如果在引导青少年把自己的失败原因归因于自己努力不够、要继续加强努力的同时，并对他们的努力给予反馈、使他们不断地感到自己的努力是有效的，就更具有激发学习动机的作用。所以，教师必须重视对青少年的归因指导。

### 二、学习策略

使青少年“学会学习”已成为重要的教育目标，联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》一书中指出：“教育应该较少地致力于传递和储存知识（尽管我们要留心，不要过于夸大这一点），而应该更努力寻求获得知识的方法（学会怎样学习）。”<sup>①</sup> 学会学习的关键是学习策略的获得和改进，青少年只有掌握了有效的学习策略，才能真正找到获取知识的金钥匙，成为一个聪明的学习者。

#### （一）学习策略的界定

学习策略是影响学习者学习质量的一个重要因素，因而在教育心理学和学习心理学的研究过程中，对学习策略的关注始终是一个重点。对学习策略进行全面的研究始于1956年美国当代著名的认知心理学家布鲁纳(J. S. Bruner)对人工概念的研究。此后，学习策略作为一个专有名词逐渐形成并确立，真正兴起是在20世纪60年代后期到70年代中期。<sup>②</sup>

学习策略作为一个明确的概念被提出迄今已有五十多年的历史，但对这一概念的界定至今尚无统一的认识。人们从不同的研究角度和方法，提出了各自的看法，归纳起来，大致有以下三种观点。<sup>③</sup>

##### 1. 学习策略是学习的程序、方法或规则

如里格尼(Rigney, 1978)认为，学习策略是学生用于获取、保存与提取知识和作业的各种操作的程序。迈耶(Mayer, 1988)认为，学习策略是学习者有目的地影响自我信息加工的活动，是在学习活动中用以提高学习效率的任何活动，这些活动包括记忆术、画线、做笔记、概述等方法的使用。达菲(Duffy, 1982)认为，学习策略是内隐的学习规则系统。

<sup>①</sup> 联合国教科文组织. 学会生存——教育世界的今天和明天. 北京：教育科学出版社，1996. 12

<sup>②</sup> 莫雷，张卫. 青少年发展与教育心理学. 广州：暨南大学出版社，1997. 304~325

<sup>③</sup> 转引自：史耀芳. 二十世纪国内外学习策略研究概述. 心理科学，2001(5)

## 2. 学习策略是学习的调节和控制技能

如加涅(R. M. Gagne, 1985)认为, 学习策略是学习者用来调节自己的注意、记忆、思维等过程的内部组织起来的一般技能, 学习策略脱离了具体的学习材料和学习内容, 其功能在于学习者反省自己的认知活动。

## 3. 学习策略是学习方法和学习调控技能的结合

如丹瑟洛(Dansereau, 1985)认为, 学习策略包括两个相互联系的策略: 基本策略和辅助策略。基本策略直接操纵信息, 是信息加工的方式与方法。辅助策略则是一种调控策略, 用来帮助学习者维持一种合适的内部心理定向, 以保证基本策略实施的有效性。在高质量的学习活动中, 两者缺一不可。

综合这些不同的看法, 我们认为, 学习策略是学习者在学习过程中, 为了提高学习效率、达到学习目的而采用的各种规则、方法及技巧。首先, 学习策略是学习者为了达到学习目的而积极主动地使用的, 是学习者发挥其学习主动性的体现; 其次, 学习策略的使用是增强学习效果、提高学习效率所必需的。在实际的学习活动中, 有时使用最原始的方法最终也可能达到目的, 但效率会非常低下。如记忆英语单词表, 如果一遍一遍地机械重复, 最终也能记住, 但是保持时间不会太长; 如果采用阅读与尝试回忆相结合的方法或联想的方法, 则会大大提高记忆的效率。

### (二) 学习策略的种类

心理学家对学习策略的成分进行了进一步的分析(McKeachie等, 1990), 认为学习策略包括认知策略、元认知策略和资源管理策略三部分。

#### 1. 认知策略

认知策略(cognitive strategies)是学习者在信息加工时所用的方法和技术。常用的认知策略有如下几种:

(1) 复述策略。复述策略是在工作记忆中为了保持信息而对信息进行重复的过程, 它是短时记忆的信息进入长时记忆的关键。在某些简单的任务中, 如记电话号码、英语单词等, 就会使用复述策略。采用复述策略时要讲究复述时间安排的技巧, 做到及时复述, 因为记忆以后会在短时间内遗忘大部分内容。根据这一规律, 复述最好是及其进行, 越是意义性不强、难以记忆的材料, 越需要及时复述。另外对于大多数学习, 分散复习更有利于保持。复述时采用适当的过度学习能提高学习效果。心理学研究证明, 在知识学习过程中, 如果在刚刚掌握后就停止学习, 记忆效果不会

很好，若能再增加一些学习时间巩固这些内容，学习效果会更好，这种在对学习材料达到一次完全正确成诵后的继续学习称为过度学习。一般来说，过度学习的次数保持在 50% 时，学习效果最好。例如，学习一篇材料时，要读 10 次才能完全无误地回忆，最佳的记忆效果应该是再增加 5 次来记忆这一内容。

(2) 精加工策略。它是学习者为了更好地记住所学的材料，利用表象、意义联系或人为联想等方法对学习材料做充实意义的添加、构建和生发。当学习材料本身意义性不强时，可采用人为联想策略，牵强附会地赋予意义，以帮助记忆。形象联想法、谐音联想法、歌谣口诀法等都是人为联想策略；当学习材料意义性较强时可采用生成策略或意义联系策略，如在学习过程中做摘要、画线、列提纲与标题、提问、记笔记等。精加工策略的本质是通过把所学的新信息和已有知识联系起来，以此来增加新信息的意义，也就是应用已有的图式和已有的知识使新信息合理化。

(3) 组织策略。它是提取信息中的重要项目后再对信息进行归类整理的策略。组织是将信息由繁到简、由无序到有序加以处理、加工的一个重要手段，是对信息进行深加工的一种重要形式，概念图、图表、层级图、群集策略、纲要法等都属于组织策略。

### 2. 元认知策略

元认知策略 (meta-cognitive strategies) 是指学习者为了实现最佳的认知效果而对自己的认知活动所进行的调节和控制。元认知策略主要包括：

(1) 计划策略。学习中的计划策略包括设置学习目标、浏览阅读材料、产生待回答的问题以及分析如何完成学习任务。聪明的学习者不只是被动地听课、做笔记和等待老师布置作业，他们会预测完成作业需要的时间、在写作前获取相关信息、在考试前复习笔记、在必要时组织学习小组，以及使用其他各种方法。

(2) 监控策略。监控策略包括阅读时对注意加以跟踪、对材料进行自我提问、考试时监控自己的速度和时间。这些策略使学习者警觉自己在注意和理解方面可能出现的问题，以便修改。

(3) 自我调节策略。它是学习者在学习过程中对自己的注意力和行为进行自我管理与自我调节。如当学习者意识到他不理解材料的某一部分时，就会倒回去重读该部分；在学习困难或不熟悉的材料时会放慢速度等。自我调节策略能帮助学习者矫正其学习行为，补救理解上的

不足。

### 3. 资源管理策略

资源管理策略(resource management strategies)是辅助学生管理可用的环境和资源的策略，主要包括时间管理策略、学习环境管理策略、努力管理策略、寻求支持策略等。成功使用这些策略可以帮助青少年适应环境、调节环境以适应自己的需要。

## 三、知识学习

知识是人类进步的阶梯，掌握知识是青少年学习的主要任务之一，青少年只有具备丰富的知识，才能迎接时代的挑战。

### (一) 知识学习的界定

任何问题的解决都依赖于一定的知识经验。知识是事物的属性和联系的反映，是人们在现实生活中进行定向的工具。文化科学知识是人类社会经验的主要组成部分，在青少年学习中占有主要地位。随着认知心理学的不断进步，对知识的解释和定义已经从哲学认识论的水平逐渐过渡到实证研究阶段。站在心理学的立场看，知识是个体头脑中的一种内部状态，是个体通过与其环境的相互作用而获得的信息及其组织。知识学习就是把外在的联系和属性转化为个体头脑中的信息和组织。

从信息加工心理学的角度看，广义的知识包括陈述性知识和程序性知识。陈述性知识主要是指言语信息方面的知识，用于回答“是什么”的问题，是个人可以有意识地回忆出来的关于事物及其关系的知识。如回答“中国的首都在哪里”、“三角形各内角的和是多少度”等问题，需要用陈述性知识。这里的所谓“陈述”，既可以是对别人的陈述，也可以是在头脑中对自己的陈述。这种知识就是日常生活中所指的狭义的知识。

程序性知识是关于完成某项任务的行为或操作步骤的知识，用于回答“怎么办”的问题。如回答“ $12 \times 9 = ?$ ”、将“儿童是祖国的花朵”翻译成英文等，需要应用程序性知识。一般而言，个人对于程序性知识缺乏有意识的提取线索，因而其存在只能借助于某种作业形式间接推测。加涅指出程序性知识包括心智技能和认知策略两个部分。心智技能是运用概念和规则对外办事的程序性知识，主要用来加工外在的信息。这类知识通过练习，其运用能达到相对自动化程度，很少或不需要受意识控制。认知策略是运用概念和规则对内调控的程序性知识，一般是受意识控制的，其运用难以达到自动化

程度，主要用来调节和控制自己的加工活动。其中认知策略就相当于梅耶提出的策略性知识，是关于如何学习和如何思维的知识，是关于如何使用陈述性知识和程序性知识去学习、记忆、解决问题的一般方法和技巧。

广义的知识就是陈述性知识和程序性知识的结合。因此，知识的学习应包括对这两类知识的掌握。

### （二）知识学习的分类

#### 1. 陈述性知识学习的分类

陈述性知识是一种相对静态的知识。根据奥苏贝尔的观点，可将陈述性知识的学习分为：

（1）符号学习：即学习单个符号或一系列符号的意义，或者说，学习它代表什么，也称代表性学习。符号学习的主要内容是词汇学习。儿童最初并不知道某个词代表什么，有何意义。如“猫”这个符号对儿童最初是无意义的，但儿童多次看到猫并在头脑中留下猫的形象，经常听到成人说“猫”的声音（这声音在儿童头脑中留下痕迹），加上成人的指导和纠正性反馈，使儿童逐渐领悟到“猫”的声音刺激可以代表他实际看到的猫或头脑中猫的表象。这种代表性的观念一旦形成，儿童就能迅速掌握大量有具体指称对象的词汇。婴幼儿阶段的学习主要是代表性学习。小学低年级的识字学习，也属代表性学习。

（2）概念学习：指掌握以符号代表的同类事物或性质的共同的本质特征。如学习“鸟”这一概念，就是掌握鸟是有“羽毛”的“动物”这样两个本质特征，而与它的大小、形状、颜色、是否会飞等特征无关。

（3）命题学习：指学习某个句子的意义。由于构成命题的基本单位是概念或词汇，所以命题学习实际上是学习概念之间的关系，所以命题学习比概念学习更复杂。

#### 2. 程序性知识学习的分类

一般认为，程序性知识的学习可以分为两类：一类是模式识别学习，一类是动作步骤的学习<sup>①</sup>。

（1）模式识别学习：是指学会对特定的内部或外部刺激模式进行辨认和判断，或者说把输入的刺激信息与长时记忆中的有关信息进行匹配，从而辨认出该刺激属于什么范畴的过程。通过模式识别，我们才能对事物进行分类和判断，回答“如何确定某物是什么或不是什么”的问题。

<sup>①</sup> 莫雷. 教育心理学. 广州：广东高等教育出版社，2005. 207

(2) 动作步骤学习：是指学会顺利执行、完成一项活动的一系列操作步骤。这实际是对做事、运算和活动的规则和顺序的现实运用能力。

## 四、规范学习

### (一) 规范的界定

规范(norm)一词源自拉丁文“norma”，本义指木匠使用的“规尺”，后作为价值标准，用来衡量人的各种行为。

不同的理论对规范的定义也有差异。从哲学的角度看，规范即范式，指科学共同体成员共有的一整套规定，它决定着共同体成员的共有信念和价值标准，即自然观、世界观和价值观。社会学认为，社会规范是历史形成或规定的行为与活动的标准。社会规范借助调节、选择、系统评价、稳定与过滤等功能，限定人与人之间的关系。行为科学提出社会规范指一个社会各成员共有的行为规则和标准。规范可以内化为个人的意识，即使没有外部约束也会遵从。规范针对的是实际行为，比价值或理想更具体。我国学者则认为，社会规范是社会组织依据自身需求提出的，用以调节其成员社会行为的标准、准则。<sup>①</sup>

没有规范，社会就不能正常运行；规范可以告诉人们相互间该如何交流、融洽相处。从内容的角度，可以将规范分为思想规范、政治规范、法律规范、道德规范、生活规范、工作规范和学习规范等。这里将主要探讨道德规范。

### (二) 道德

道德指的是一种社会意识形态，是在人类社会化的过程中逐渐形成的约束成员和团结成员的行为准则，属于社会规范的范畴。作为人类社会的成员，所有人都要形成一套符合社会道德规范要求的行为和价值系统，这是社会稳定的基础，也是个体成长的必需。

道德学习是基于社会规范的价值学习，和一般的知识学习、技能学习不同。道德学习就是个体接纳社会规范，内化社会价值标准，并将外在的各种规范要求转化为自身内在的行为需要的过程。道德学习包括了三个方面的内容——习得规范、对规范的内化和对内化规范的重新建构。

### (三) 道德学习的三个阶段

品德是道德品质的简称，是个体的心理现象，体现了个体遵循一定的道

<sup>①</sup> 冯忠良. 教育心理学. 北京：人民教育出版社，2000

德规范行动时的一种稳定的特点和倾向性。道德学习就是个体品德形成的过程，是将外部的准则、价值观内化为个体自身价值需求的过程。这一过程的发展经历了多个阶段。著名的《教育目标的分类》(Bloom, 1965)一书把道德教育目标分为三个阶段，即价值接纳、价值认同和价值内化(品德)，后又将其分为五个阶段，接纳、反应、价值的评价、组织和性格化。我国学者采纳了这种分类，提出道德学习的进展要符合品德的形成水平，道德学习分为依从性道德学习、认同性道德学习和内化道德学习三个阶段。<sup>①</sup>

依从阶段：该阶段的道德规范学习是一种被动的接受水平、非理性学习，还处于价值内化的初级水平。依从(comply)有从众和服从两种表现形式：从众，指个体缺乏对某种行为所要求的依据或必要性的认识和体验，跟随他人行为。日常生活中最常见的从众行为就是“随大流”、“无主见”。但从众现象并非人人都会发生，自信心较强的个体发生从众的可能较小，自信不足的人易出现从众行为。服从，指虽然个体可能缺乏对某种行为的具体认识甚至抵触某种行为，但迫于权威和现实情境的压力，不得不依照该行为的要求行事。

依从具有盲目性、被动性和情境性等特征。从道德发展阶段论来看，依从性道德属于不稳定的他律道德。虽然对规范的内化程度不够深入，产生的规范行为也不稳定，但作为品德形成的初级阶段，依从道德为个体获得规范行为的相关经验提供了机会。随着依从行为重复出现，个体可以逐渐地从行为结果的反馈中获得行为准则的必要知识，从而为道德认同奠定基础。因而，依从道德学习是个体道德发展最初的也是必经的阶段。缺乏这一阶段，个体也无法获得道德发展所必须的基本经验。

认同阶段：该阶段的道德学习属于主动接受水平，处于道德的理性学习阶段。认同(identify)分为榜样认同和价值认同。前者指个体对某个榜样的崇拜和倾慕而形成的模仿榜样或者遵从榜样的行为。可见，榜样认同是为了满足个体的崇拜和倾慕需求，提高自身价值感。价值认同则认为，个体认识到规范本身的意义和价值，从而出现对规范的遵从行为。例如，个体意识到尊敬老人是一项基本的素养而为老人让座，就是价值认同的日常表现。

认同是对规范的自觉接纳，具有主动性和相对的稳定性等特征，属于相对自律的道德。认同是处于对榜样的倾慕或对规范本身价值的觉知，属于对规范内化的深入阶段。但认同的动机体系还不够稳定，只是简单地对具体的

<sup>①</sup> 王健敏. 道德学习论. 杭州：浙江教育出版社，2002. 53~79

榜样或价值进行模仿，没有形成稳固的、系统的价值信念和行为准则。其动机体系还不足以完全调控个体的道德行为，还有待于进一步发展完善。

内化阶段：该阶段的道德学习具有高度的主动性、自觉性和坚定性的特征。个体将规范内化，形成了对规范的价值信念，并把这种信念转化为自身的价值需求。个体的行为是受到内在价值信念和内在奖赏（如自我满足等）的驱动，行为方式稳定，相对不受外部力量干扰。个体对道德规范有着高度的自觉遵从，已经具备了较为完整和系统的价值评判机制和规范行为方式，结合了理性学习和非理性学习，是道德学习的人格化过程，即品德的确立过程。

## 第三节 学习理论

“学习理论是揭示发生学习机制的心理学理论”<sup>①</sup>，是心理学中最古老、最核心，也是最发达的领域之一。由于研究者的基本观点、研究对象、研究方法等各不相同，因而形成了不同的派别。本节主要介绍行为主义的学习观、认知派的学习观、人本主义的学习观、建构主义的学习观。

### 一、行为主义的学习观

行为主义学习理论对学习的解释强调可观察的行为，认为行为的多次愉快的或不愉快的结果改变了个体的行为或使个体模仿他人的行为。早期最重要的两个研究者是巴甫洛夫和桑代克，之后，斯金纳因对行为和结果之间关系的研究而成为一个举足轻重的人物。

#### （一）巴甫洛夫的经典条件反射学说

俄国生理学家伊凡·巴甫洛夫(Ivan Pavlov, 1870—1932)最早提出了经典性条件反射的学说。他利用条件反射的方法对人和动物的高级神经活动作了许多研究，他的条件反射学说被公认为是发现了人和动物学习的最基本的机制的理论。

##### 1. 经典条件反射实验

巴甫洛夫在研究狗的消化生理现象时，观察了狗的唾液分泌，即对食物的一种反应特征。他的实验方法是：把食物显示给狗，并测量其唾液分泌。

<sup>①</sup> 中国大百科全书·心理学，北京：中国大百科全书出版社，1991. 491

在这个过程中，他发现如果随同食物反复给一个中性刺激，即一个并不自动引起唾液分泌的刺激，如铃声，这时狗就会逐渐“学会”在只有铃声但没有食物的情况下分泌唾液。一个原是中性的刺激与一个原来能引起某种反应的刺激相结合，而使动物学会对那个中性刺激做出反应，这就是经典性条件反射的基本内容。

### 2. 学习理论的基本观点

巴甫洛夫认为学习是大脑皮层暂时神经联系的形成、巩固与恢复的过程。他还利用条件反射的方法对人和动物的高级神经活动作了许多推测，发现了人和动物引起条件学习的一些最基本的机制：

(1) 获得与消退。条件反射的形成是通过条件刺激与无条件刺激(如狗对铃声与食物)多次结合之后，条件刺激代替无条件刺激而起到信号作用，从而引起有机体的某一反应的过程。无条件刺激在条件反射中起着强化作用，强化越多，两个兴奋灶之间的暂神经联系就越巩固。如果反应行为得不到无条件刺激的强化，即使重复条件刺激，有机体原先建立起来的条件反射也将会减弱并且消失，这称之为条件反射的消退。根据这一原理，行为矫正者可以用消退法来消除青少年的不良行为。

(2) 泛化与分化。条件反射一旦建立，那些与原来刺激相似的新刺激也可能唤起反应，这称之为条件反射的泛化。人们常说的“一朝被蛇咬，十年怕井绳”就是条件反射的泛化。分化是与泛化互补的过程。泛化是对类似的事物作出相同的反应，分化则是对刺激的差异作出不同的反应，即只对特定刺激给予强化，而对引起条件反射泛化的类似刺激不予强化，这样，条件反射就可得到分化，类似的不相同的刺激就可以得到辨别。

### (二) 桑代克的联结主义学习论

桑代克(E. L. Thorndike, 1874—1949)是美国哥伦比亚大学师范学院的教授，一位极有声望的心理学家，从1896年起系统地研究动物的学习行为，并提出了学习心理学中最早也最为完整的学习理论，被公认为联结理论的首创者。

#### 1. 桑代克的学习实验

1898年，桑代克做了关于猫的学习实验。他把一只饿猫关入迷笼(问题箱)中，笼外放有鱼和肉。笼中有一踏板用绳子和门钮连在一起，只要踏下踏板，笼门就可打开。猫在笼中用爪够不到食物，于是乱咬、乱抓。后来偶然碰到踏板，笼门打开，取到食物。然后又将猫放回笼中，猫仍然需要经过乱咬、乱抓等过程才能逃到笼外，但随着实验次数的增加，猫的无效动作逐

渐摒除，打开笼门所需的时间逐渐减少。最后，猫一入笼内，就能打开笼门而取得食物。由此桑代克提出他的学习理论。

## 2. 学习理论的基本观点

桑代克在一系列动物实验的基础上，指出学习的实质在于形成刺激(S)与反应(R)之间的联结，这种联结是通过盲目尝试与逐渐减少错误，按一定的规律形成的，他总结了三条主要的学习律。

(1) 准备律：指学习者对某些反应有所准备时，反应就感到满意，不反应则感到烦恼，如果没有准备而强迫有所反应也会感到烦恼。这里的“准备”不是指学习前的知识准备和成熟方面的准备，而是学习者在学习开始前的学习动机。

(2) 练习律：指一个学会了的反应的重复将增加刺激-反应之间的联结。也就是 S-R 联结受到练习或使用得越多，就变得越来越强，反之，则会越来越弱。

(3) 效果律：如果一个动作跟随着情境中一个满意的变化，在类似的情境中这个动作重复的可能性将增加，但是，如果跟随的是一个不满意的变化，这个行为重复的可能性将减少。

桑代克后来对此律进行了修改，认为从效果看，赏与罚的作用并不等同，赏比罚更加有力。并补充说明，准备律、练习律以及效果律，只靠单纯练习，不能充分导致进步，要把练习和练习的结果与反馈联结起来，才能进步。

## (三) 斯金纳的操作性条件反射学习理论

美国心理学家斯金纳(B. F. Skinner, 1904—1990)从 20 世纪 20 年代末开始了动物学习的实验研究。他一生坚持行为主义立场，设计了独特的实验装置——斯金纳箱，提出了操作性条件反射学习理论。反射学说和强化学说构成了斯金纳操作条件反射学习理论的基础。

### 1. 斯金纳的实验：斯金纳箱

斯金纳在 20 世纪 30 年代发明了一种所谓斯金纳箱的学习装置，箱内装上一操纵杆，操纵杆与另一提供食丸的装置连接。把饥饿的白鼠置于箱内，白鼠偶然踏上操纵杆，供丸装置就落下一粒食丸，白鼠经过几次尝试，会不断按压操纵杆，直到吃饱为止，这时可以说白鼠学会了按压操纵杆以取得食物的反应。因按压操纵杆变成了取得食物的手段或工具，所以操作条件反射又称为工具条件反射。

### 2. 操作性条件反射学说

斯金纳根据“引发反应”与“自发反应”提出了两种行为：应答性行为和操作性行为。据此，斯金纳进一步提出两种学习形式：一种是经典性条件反射学习，用以塑造有机体的应答行为；另一种是操作性条件反射学习，用以塑造有机体的操作行为。

(1) 操作性条件反射的建立。如果一个操作发生后，接着给予一个强化刺激，那么其强度就增加。斯金纳的操作性条件反射所建立的原理，在许多动物和人类的学习中得到印证。实际上，只要巧妙安排强化程序，可以训练动物习得许多复杂的行为。

(2) 操作性条件反射的消退。关于操作性条件反射的消退，斯金纳总结说：“如果在一个已经通过条件化而增强的操作性活动发生之后，没有强化刺激物出现，它的力量就削弱。”可见，与条件作用的形成一样，消退的关键也在于强化。但是，反应的消退表现为一个过程。即一个已经习得的行为并不即刻随强化的停止而终止，而是继续反应一段时间，最终趋于消失。

### 3. 强化学说

强化理论是斯金纳理论的最重要部分和基础，他认为行为之所以发生变化就是因为强化的作用，因此对强化的控制就是对行为的控制。

(1) 强化物。凡是能增加反应概率的刺激和事件都叫强化物。强化物一般分为两类，一类是指与反应相依随的刺激能增强该反应，此为积极强化物；一类是指与反应相依随的刺激物从情境中被排除时，可增强该反应，此为消极强化物。在实际教育中，人们对各种不同的强化作出反应，一个强化事件本身并不必然有效。因此，在教学要注意两点：一是要针对班上不同的学生提供不同的强化物系列。教师要注意观察和了解学生对什么强化物感兴趣。二是在选择强化物时应考虑年龄因素。必须对不同年龄的学生提供相应的有力的强化刺激和事件。

(2) 强化的程序。强化的程序是指反应在什么时候或多频繁地受到强化。斯金纳将强化间隔时间和频次特征分为两大类：一是连续强化，亦即即时强化，即每一次正确反应后都给予一次强化；二是间歇强化，亦即延缓强化。强化程序的分类情况如图 10-5 所示。

每一种不同的程序都产生相应的反应模式。连续式强化在教新反应时最为有效。间隔式强化比起连续式强化具有较高的反应率和较低的消退率。

在实际教育中，教师应遵循强化的原则：(1)教新任务时，进行即时强化，不要进行延缓强化。即时反馈有两个作用，首先是使行为和后果之间的联系更为明确，其次是增加了反馈的信息价值。(2)在任务的早期阶段，强

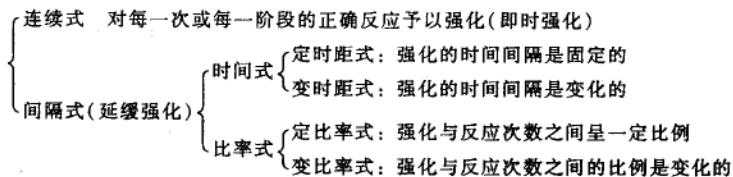


图 10-5 强化程序的分类

化每一个正确的反应。随着学习的发生，对比较正确的反应优先强化，逐渐地转到间隔式强化。(3) 强化要保证做到朝正确方向促进或引导。不要坚持一开始就做到完美，不要强化不希望的行为。

#### 4. 斯金纳学习理论在教学上的应用——程序教学

程序教学的过程是将要学习的大问题分解成若干小问题，按一定顺序呈现给学生，要求学生一一回答，然后学生可得到反馈信息。问题相当于条件反射形成过程中的“刺激”，学生的回答相当于“反应”，反馈信息相当于“强化”。程序教学的关键是编制出好的程序。为此，斯金纳提出了编制程序的五条基本原理：

- (1) 小步子原则：把学习的整体内容分解成由许多片段知识所构成的教材，把这些片段知识按难度逐渐增加排成序列，使学生循序渐进地学习。
- (2) 积极反应原则：要使学生对所学内容作出积极的反应，否认“虽然没有表现出反应，但是，的确明白”的观点。
- (3) 及时强化(反馈)原则：对学生的反应要及时强化，使其获得反馈信息。
- (4) 自定步调原则：学生根据自己的学习情况，自己确定学习的进度。
- (5) 低的错误率：使学生尽可能每次都作出正确的反应，使错误率降到最低限度。斯金纳认为程序教学有如下优点：循序渐进；学习速度与学习能力一致；及时纠正学生的错误，加速学习；利于提高学生学习的积极性；培养学生的自学能力和习惯。

## 二、认知主义的学习观

认知学派的学习观强调，学习过程是有机体积极主动地形成新的完形或认知结构的过程。有机体获得经验的过程，是通过积极主动的内部信息加工活动形成新的认知结构的过程。但是，不同的认知心理学者所提出的学习理论又不完全相同。

### (一) 格式塔的认知 - 完形理论

“格式塔”是德文“gestalt”的译音，其含义是整体或完形。格式塔心理学或译为完形心理学，诞生于德国。格式塔学派以某些相当抽象的、与知觉和思维的性质及心理经验的结构有关的观念解释了熟悉的观察资料。他们主要对知觉和解决问题的过程感兴趣，认为学习是次要的和派生的现象，是无需关心的。学习到的东西只是知觉组织的结果，并取决于知觉的组织律；个体所表现的行为取决于在解决当前问题时心智对眼前的情景结构的分析，依赖于对过去经验的利用。

学习的顿悟是德国心理学家苛勒(W. Kohler, 1887—1967)根据其对黑猩猩解决问题过程长期实验研究的结果而提出来的。在一个实验中，苛勒在笼内放两根空心的粗细不同的竹竿，并把香蕉放在笼外猩猩无法用一根竹竿拨得到的地方。最初，猩猩一会儿用小竹竿、一会儿用大竹竿来回试着拨香蕉，但都未能成功。在猩猩把两根竹竿都拿在手上玩弄时，突然，无意间把小竹竿插入了大竹竿中，使两根竹竿连成了一根长竹竿，猩猩马上用它得到了香蕉。苛勒认为猩猩之所以解决这个问题，是通过重新组织知觉情境并领悟其中关系而发生的学习，这种学习是突然出现的。

格式塔学习理论强调经验和行为的整体性，其基本观点是：(1)学习就是构造一种完形，学习过程中问题的解决是由于对情境中的事物关系的理解，构成一种完形而实现的，而不是刺激与反应之间的联结。(2)学习是知觉的重新组织，是一个顿悟的过程，是个体利用本身的智慧与理解力对情境与自身关系的突然领悟，而不是动作的累积或盲目的尝试。

### (二) 布鲁纳的认知 - 发现理论

布鲁纳(J. S. Bruner)是美国当代认知学习理论的代表人物之一，他继承了完形说对行为主义的批判观点，否认刺激与反应之间直接的、机械的联系，认为学习中存在着一个认知过程。其学习理论的基本观点是：

1. 学习的实质在于主动地形成认知结构。在布鲁纳看来，认知结构是由人过去对外界世界进行感知、概括的一般方式或经验所组成的观念构成。人的认知过程正是通过主动地把进入感官的事物进行选择、转换、储存和应用，才得以向环境学习并适应乃至改造环境的。布鲁纳认为，学习者总是在已有知识经验的基础上进行学习的，在教育过程中，教师必须知道儿童本身的心理特点、已有知识经验等，使教学适应儿童的心理发展水平。教师还应重视学生学习的内部动机，使学生对所学学科本身感兴趣。

2. 学习过程是知识的获得、转换和评价过程。

3. 学习应注重各门学科的基本结构。所谓学科的基本结构，就是指一门学科的基本知识、基本态度和方法。良好的教材知识结构，有利于学生认知结构的建立。

4. 提倡发现学习。让学生自己去发现教材的结构、结论和规律。

5. 强调基础学科的早期学习。布鲁纳认为传统教育往往过分强调学习内容的难度，相对忽视了若干基础学科重要内容的教学。他提倡早期学习，提倡使学生尽早尽快地学习许多基础学科的重要知识。

### （三）奥苏贝尔的认知 - 同化理论

美国心理学家奥苏贝尔(D. P. Ausubel)长期致力于课堂教学中学生对言语材料学习的研究，并在此基础上提出了认知 - 同化学习理论。他明确指出，学生的学习主要是有意义的接受学习，是通过同化的方式将当前的知识与原来的知识结构建立实质性的、非人为的联系，使知识结构不断发展的过程。

#### 1. 有意义学习的实质

奥苏贝尔认为有意义学习就是将符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立起实质性的和非人为的联系。所谓实质性的联系，是指符号所代表的新知识能与学习者认知结构中已有的表象、有意义的符号、概念或命题建立内在联系，而不是字面上的联系。例如，学习“菱形是四条边都相等的平行四边形”这一新概念时，学生在头脑中已有的“平行四边形”的概念或表象的基础上，对之加以改造，从而产生菱形的表象或概念。这样，新知识“菱形”就与原有认知结构中的平行四边形之间建立了实质性的联系，学生就能借助有关平行四边形的属性特征来理解菱形的特征。所谓非人为的联系，是指新知识与认知结构中的有关观念是某种合理的或逻辑基础上的联系，而不是一种任意附加上去的联系。如“菱形”与“平行四边形”之间的联系符合逻辑上特殊与一般的联系。奥苏贝尔认为有意义学习有三个先决条件：(1)学习者的认知结构中必须具有适当的知识，以便与新知识进行联系。(2)学习者必须具有有意义学习的心向，即能积极主动地在新知识与自己已有的知识之间建立联系的倾向。(3)学习内容对学习者具有潜在意义，即能够与学生已有的认知结构联系起来。这里要特别注意的是，这种联系不能是一种牵强附会的或逐字逐句的联系，而应是实质性的和非人为的联系。

#### 2. 同化论

奥苏贝尔认为学习过程是自上而下的同化过程，他用同化来解释有意义学习的内部心理机制。同化的实质是新知识通过与已有认知结构中起固定作用的知识或观念，建立实质性的和非人为的联系，进而被同化到已有认知结构中来，其结果一方面使新知识被学习者理解而获得意义；另一方面使已有的认知结构发生改变，增加了新的内容，建立了更广泛的联系。

### 三、人本主义的学习观

人本主义心理学是20世纪60年代在美国兴起的一个心理学流派，主要代表人物是马斯洛(A. H. Maslow, 1908—1970)和罗杰斯(C. R. Rogers, 1902—1987)。人本主义心理学家认为，人性的本质是善的，只要后天环境适当，就会自然地成长。他们强调尊重人的价值和主观能动性，认为心理学应该研究人的价值、创造性和自我实现。其学习理论的基本观点是：

#### (一) 学习即理解

学习不是机械的刺激和反应之间的联结的总和。个人的学习是一个心理过程，是个人对知觉的解释。具有不同经验的两个人在知觉同一事物时，往往会展现出不一致的反应。因此，要了解一个人的学习过程，只了解外界情境或外界刺激显然是不够的，更重要的是要了解学习者对外界情境或刺激的解释。

#### (二) 学习即潜能的发挥

人类具有学习的自然倾向或学习的内在潜能，人类的学习是一种自发的、有目的、有选择的学习过程。学生是一个有目的、能够选择和塑造自己行为并从中得到满足的人。教学的任务就是创设一种情境，使学生的潜能得到充分的发挥。学生如果在一种相互理解和相互支持的环境里、在没有等级评分和鼓励自我评价的环境里，就可以消除来自外部的威胁，同时也不会出现因恐惧引起的心理崩溃，从而使学习取得进展。罗杰斯强调教学要以学生为中心，教师的任务是帮助学生增强对变化的环境和自我的理解。

#### (三) 学习即“形成”

人本主义特别强调学习方法的学习和掌握，强调在学习过程中获得知识和经验。最好的学习是学会如何进行学习。很多有意义的知识或经验不是从现成的知识中学到的，而是在做的过程中获得的。青少年通过实际参加学习活动，进行自我发现、自我评价和自我创造，从而获得有价值的、有意义的经验，获得如何进行学习的方法或经验。所以，最有用的学习是学会学习，它导致对各种经验的不断感受以及对变化的耐受性。

让青少年直接面对和体验实际问题、社会问题、伦理和哲学问题、个人问题和研究问题等，是促进学习的最有效方式之一。“做中学”可以通过设计各种场景，让青少年扮演各种角色，让青少年对各种角色有切身的体会；也可以通过安排短期强化课程，让青少年到第一线去直接面临教师、医生、农民和咨询人员所面临的问题。

#### （四）学习是对学习者有价值的

马斯洛和罗杰斯都强调，学习的内容应该是学习者认为有价值、有意义的知识或经验。当所学的知识能够满足学生的好奇心、提高学生的自尊感、增进学生的生活经验时，即当学生认识到所学内容的用处时，学生才乐于学习，学习才最有效。

### 四、建构主义的学习观

建构主义是认知主义的进一步发展。建构主义者认为，我们是以自己的经验为基础来建构现实的。由于每个人的经验以及对经验的信念不同，导致人们对外部世界的理解也就不同。因此，建构主义十分关注以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构知识，强调学习的主动性、社会性和情境性。建构主义作为一种学习观还没有形成稳定、清晰的体系，其内部有一些不同的理论倾向，但关于学习也形成了一些共识。

#### （一）怎样看待知识

知识是对事物的表征，而建构主义在一定程度上，对知识的客观性和确定性提出了质疑。建构主义者指出知识并不是对现实的准确表征，它只是一种解释，并不是最终答案。建构主义还认为，尽管我们通过语言符号赋予了知识一定的外在形式，但这并不意味着学习者一定会对其有同样的理解，因为这些理解只能由个体学习者基于自己的经验背景而建构，取决于特定情境下的学习历程。这种知识观不免过于激进，但它向传统的学习理论提出了挑战。按照这种观点，课本知识只是一种关于各种现象的较为可靠的假设，而不是解释现实的“模板”。科学知识包含真理性，但不是绝对正确的最终答案。学生对知识的接受只能靠他自己的建构来完成，不能用科学家、教师、课本的权威来压服学生。

#### （二）学习是学习者主动建构知识的意义过程

建构主义认为，学习不是由教师向学生传递知识的过程，而是学生自己建构知识的过程，学习者不是被动的信息吸收者，相反，他要主动地建构信息的意义，这种建构不可能由其他人代替。学习者不是被动地接受外来信

息，而是主动地进行选择加工，建构自己的意义。什么是建构呢？“建构”指学习者通过新、旧知识经验之间的反复的、双向的相互作用，来形成和调整自己的经验结构。建构信息一方面是对新信息的意义的建构，同时又包含对原有经验的改造和重建，是新旧经验之间双向的相互作用过程。建构主义者认为，人类的知识只是对客观世界的一种解释、一种假设，并不是对客观现实的绝对准确表征，它不是最终的答案，而是会随着人类认识的进步而不断地被新的解释和新的假设所推翻、所取代。人类的知识具有高度的不确定性、相对性，不可能适用于所有的情境，人们需要针对具体问题对已有知识进行改组、重建和创造。

### （三）学习者以自己的方式建构对事物的理解

建构主义者认为，事物的意义并非完全独立于我们而存在，而是源于我们的建构。学习者并不是经验的无产者，在日常生活和学习过程中，每个人已经形成了相当的经验，每个人都以自己的方式看待事物，因此，教学不能无视青少年的这些经验，而是要把青少年现有的知识经验作为新知识的增长点，引导青少年从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不是知识的呈现者，而是引导学生丰富和调整自己的理解。学习者对问题理解的差异性，在学习者的共同体中恰好构成了一种宝贵的学习资源。所以，合作学习受到建构主义者的广泛重视。

总之，建构主义对学习提出了新的解释，将学生看作是自己的知识的建构者，体现了对个人主体性的内在认识。只有认识了学习的建构性才能真正认识到学生的主体性，才能为改革传统教学进行新的理论尝试。



1. 什么是学习？青少年学习的特点有哪些？
2. 什么是学习动机？如何培养和激发青少年的学习动机？
3. 什么是学习策略？常用的学习策略有哪几种？
4. 知识的学习分为哪两种类型？
5. 布鲁纳的认知-发现理论的基本观点有哪些？
6. 建构主义的学习观对中小学教学有何启示？



- 1 程琦, 刘儒德. 当代教育心理学. 北京: 北京师范大学出版社, 2002
- 2 雅克·德洛尔等. 教育——财富蕴藏其中(UNESCO 教育丛书). 北京: 教育科学出版社, 1996
- 3 岑国桢, 顾海根, 李伯泰. 品德心理研究新进展. 上海: 学林出版社, 1999. 11~26
- 4 陈会昌. 道德发展心理学. 合肥: 安徽教育出版社, 2004. 11~15
- 5 张爱卿. 现代教育心理学. 合肥: 安徽人民出版社, 2001. 149~214
- 6 冯忠良. 教育心理学. 北京: 人民教育出版社, 2000
- 7 李洪玉, 何一粟. 学习能力发展心理学. 合肥: 安徽教育出版社, 2004
- 8 刘电芝, 黄希庭. 学习策略研究概述. 教育研究, 2002(2)
- 9 罗伯特·斯莱文. 教育心理学——理论与实践. 姚梅林等译. 北京: 人民邮电出版社, 2006. 127~156
- 10 莫雷, 张卫. 青少年发展与教育心理学. 广州: 暨南大学出版社, 1997. 304~325
- 11 王健敏. 道德学习论. 杭州: 浙江教育出版社, 2002. 53~79
- 12 俞国良, 辛自强. 社会性发展心理学. 合肥: 安徽教育出版社, 2004. 245~279
- 13 Von Glaserfeld E. Footnotes to "The many faces of constructivism". Educational Researcher, 1996, 25(6): 19

# 促进青少年心理发展的教与学

## 内 容 提 要

在青少年的身心发展过程中，教与学起着至关重要的作用。通过教与学，不仅可以促进青少年认知的发展，使其获得和积累相应的知识、技能，而且可以促进其道德和情绪情感的发展，使之形成积极的态度和人格品质。创造良好的教学环境包括在班级中形成良好的班风、同伴互动方式，引导教师养成良好的领导方式和个人素质，同时，将学校教学与家庭、社会相结合创设综合协调的发展环境，对于青少年的学习具有至关重要的作用。

众所周知，教学是系统的学校教育的核心成分，是促进青少年身心发展的不可缺少的环境条件。在本章中，首先简要论述学校的教、学与青少年心理发展的关系，然后论述如何通过教与学促进青少年的心理发展，最后，阐明学校教学与家庭、社会之间的关系及其协调。

### 第一节 教学与青少年心理发展

教学是根据一定的目的和原则，通过特定的方法和手段，使学生获得知识、技能，形成特定的态度和行为的教育活动。作为一种双边性的活动，它同时包括了教师的教与学生的学两个部分。这里讲的教学主要是与学生的学习活动相对而言的，专指教师的教，即教师通过特定的手段或方式对特定知识、技能的传授和态度的培养活动。下面分别从教学对青少年认知发展的影响、对人格、社会性发展的影响两个方面进行论述。

#### 一、教学对青少年认知发展的作用

进入青少年期之后，个体思维的深刻性、逻辑性、独创性、批判性等品

质都有了很大的提高。瑞士心理学家皮亚杰认为，青少年的思维处于形式运算阶段，面对特定的问题情境，他们已经能在演绎推理的基础上提出假设，像科学家那样进行验证；能够对抽象的符号进行运算。青少年认知的发展与特定的教学条件是分不开的。

在有效的教学过程中，教师能够根据学生知识、认知能力发展的准备状态或现有水平，进行教学设计并实施教学。了解学生学习的准备状态，是有效教学的首要环节。与小学生不同，青少年学生的抽象逻辑思维已经代替具体形象思维而占据优势地位，同时，他们具有相对坚实的学科知识基础、知识面较宽。这为良好的教学创造了有利条件，在此基础上，有经验的教师可以据此制定适当的教学目标，选取适当的教学方法和手段，确定适当的教学内容进行教学。实践证明，缺乏适当的教学条件，会导致青少年认知发展的滞后；高质量的教学条件更能促进认知的发展。

在有效的教学过程中，教师还能根据学生的需要调整自己的教学。青少年学生的知识基础、认知能力、动机水平、学习速度等都具有明显的个别差异，因而在教学过程中会产生特殊的需要。学习需要的多元化要求教师进行有针对性的适宜的教学。实践证明，将学生按照能力和学习成绩分组，采用个别化的教学方式，包括同伴辅导、成人辅导以及基于计算机的教学等，都可以在很大程度上适应青少年的个别差异，促进其知识、技能或认知能力的提高。

在有效的教学过程中，教师能够对学生学习的效果进行评价，包括教学前的诊断性评价、教学过程中的形成性评价、教学之后的总结性评价。并且，教师还能根据评价结果及时调整教学进程，包括教学方法和策略、教学手段等。

美国教育心理学家斯莱文(Robert Slavin)认为，能够切实提高学生知识、能力的教学取决于教学质量、教学的适宜水平或难度、激励(指教师能在多大程度上确保学生具有执行学习任务、掌握教学材料的动机)、时间(指教师在多大程度上给予学生充足的学习时间)四个因素。如果教学质量很低，无论学生的知识储备、学习动机、学习时间如何，都不会取得良好的学习效果。

俄国心理学家维果茨基(Lev Semionovich Vygotsky)非常重视教学在个体心理发展中的作用，认为儿童需要掌握人类文化历史上产生的、帮助人们思维和解决问题的符号系统，如语言、文字或计算符号系统等，管理自己的思维过程和行为，促进认知的发展，而符号系统的获得很大程度上取决于他人

的影响。教学就是要在学习者的最近发展区 (zone of proximal development) 内, 通过提供“搭建支架” (scalfolding) 的形式, 由成年人或能力较高的同伴提供示范、辅导或评价等帮助, 促进其认知的发展, 使之从独立学习能够达到的掌握水平提高到由他人帮助才能达到的掌握水平。新皮亚杰主义学派的心理学家和信息加工心理学家也强调教学对于认知发展的重要性。美国教育心理学家加涅 (R. M. Gagne) 从微观的学习过程出发, 说明了教学对于认知发展的作用。他针对学习的信息加工过程区分出与之对应的一系列教学事件, 包括引起注意、告知学生目标、刺激回忆前提性的学习、呈现刺激材料、提供学习指导、引出作业、提供作业正确性的反馈、评价作业、促进保持和迁移等。有效地安排教学事件, 可以促成学生对学习过程中各个环节的认知能力, 包括接受各种神经冲动, 激活执行控制过程, 把先前的学习提取到工作记忆中, 突出有助于选择性知觉的特征、语义编码和提取线索, 激活提取使强化成为可能, 为提取提供线索和策略等。

### 二、教学对青少年人格和社会性发展的作用

进入青少年阶段后, 人格和社会性发生了一系列明显的变化, 他们的自我意识高涨, 独立自主的愿望增强, 情绪情感容易变化, 倾向于疏远父母而认同同伴, 价值观逐渐形成。大量研究表明, 青少年人格和社会性的积极变化与学校良好的教学环境是分不开的。

在教学过程中, 教师可以培养学生良好的学习态度, 使之保持适当的学习动机。教学实践证明, 学习态度和成就动机的性质以及动机强度都与学习效果具有十分密切的关系。学习动机受青少年对学习成败的归因、自我效能感、教学方式等多种因素的影响。对学习有着浓厚兴趣的青少年学生对学习往往具有较强的内部动机; 而对学习本身不感兴趣的学生, 其外部动机往往较强, 他们更看重分数、别人的表扬、奖学金等。青少年学生往往具有较强的求知欲和探索精神, 有经验的教师可以调整教学内容、改变教学呈现方式, 使之对学生具有足够的吸引力, 勾起他们的好奇心, 激发他们的学习兴趣和内部动机。例如, 教师在课堂教学中创设的问题情境应当具体、新颖、有趣、有适当的难度和较强的启发性, 通过图画、幻灯、录像、实验演示、让学生参与等方式激发学生对学习材料的兴趣; 引导学生对学习成败进行正确的归因, 进行归因训练, 使学习成绩不良而自暴自弃的学生逐渐认识到, 学习不好主要是努力程度不够导致的, 从而提高学生自信心和自我效能感等。通过及时提供学习结果的反馈、帮助学生调整学习方法和进度、适当运

用表扬和批评等方式，教师还可以培养青少年学习的外部动机。众多研究表明，教师如果能够为中学生提供可以证明他们学习能力的信息，就可以显著增强他们的学习动机。

态度和道德教学对于青少年的人格和社会性的发展至关重要。青少年时期是价值观形成的关键时期，也是道德发展的重要时期。实践证明，中学和大学开展的道德教学在很大程度上促进了青少年道德认知能力的提高，推动了道德情感、道德意志的发展和道德行为的养成。美国道德心理学家柯尔伯格(L. Kohlberg)在研究基础上，将个体道德判断的发展划分为3个水平：前习俗水平、习俗水平和后习俗水平，青少年基本上处于习俗水平。他认为，教师为学生提供一些道德两难问题情境，通过课堂讨论和角色扮演等方式，可以使儿童的道德判断能力从一个阶段提高到另一个阶段。价值观辨析学派要求教师针对特定的道德问题，为学生提供多种道德选择，并引导学生作出自己的选择，澄清自己的价值观并付诸行动。社会学习理论则强调，在态度和道德教学过程中，应该重视榜样的呈现和强化、惩罚的恰当运用。尽管在以上各种理论指导下的教学效果不尽相同，但研究结果一致表明，道德和态度教学确实有助于儿童青少年价值观的形成。

## 第二节 学习与青少年心理发展

学习是由经验引起的、相对持久的行为或行为倾向的变化。虽然机体成熟是青少年心理发展的不可缺少的因素，但学习的作用更为重要。研究和实践一再证明，无论是知识学习、技能学习，还是社会规范的学习，都会对青少年的认知发展和人格、社会性发展产生巨大的影响。从某种意义上说，学习是青少年成为一名合格的社会成员的决定因素。

### 一、学习与青少年的认知发展

知识或认知结构的形成和改善是青少年认知发展的主要内容。可以说，学习对青少年认知发展的影响首先表现于知识、技能的增长。我国教育心理学家通常根据学习内容的性质，把学习分为知识的学习、技能的学习和社会或行为规范的学习三类。加涅则根据学习的结果将学习划分言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能、态度等五类，其中前四类属于能力范畴的学习。无论哪种学习，都与青少年记忆、思维等认知能力的发展密切相关。

青少年认知能力的发展首先渗透于学科学习中。语文、数学以及物理、化学、生物等自然科学学科的学习客观上都需要青少年具备一定水平的认知能力，因而对他们的认知能力提出了更高的要求。事实上，许多教学实验都充分证明，对青少年进行的学科训练可以显著地提高他们的认知水平。例如，我国心理学家林崇德(1999)在“中小学生心理能力发展与培养”实验研究的结果表明，在教师的引导下，实验班的中学生在数学学习中表现出较强的空间想象能力、计算能力以及思维的敏捷性、灵活性、深刻性、独创性等品质；同样，在语文学习中，实验班学生也表现出相对较高的听、说、读、写和理解、记忆、思维能力(学习与发展)。这说明，青少年的认知能力主要是在掌握特定知识、技能的过程中发展起来的，在此过程中，提高教学质量，创造可以促进学生学习的优越的教学条件十分关键。而教学或学习效果还会影响他们随后的学习。众多研究显示，各门学科的学习成绩优良的青少年学生常常具有较高的自我效能感，而这反过来又进一步提高了他们的学习动机、学习成绩和认知能力。

青少年认知能力的发展还表现于元认知能力方面。元认知是个体对自身认知活动的认知和监控。教育心理学研究发现，学习使用适当的认知策略，包括记忆策略、思维策略，可以大大提高学习效率、改善认知结构。现在，许多中学教师都很重视学习策略或方法的训练，这种训练有效地促进了学生的认知策略学习，提高了他们的元认知监控能力。另外，青少年在学习过程中，还会形成特定的学习兴趣、学习动机、学习习惯以及性格、价值观等非智力品质，这些因素反过来又会影响他们的认知发展。

### 二、学习与青少年的人格和社会性发展

态度学习在青少年的学习生活中占有十分重要的地位。青少年时期是童年期向成年期的过渡期，也是价值观和人格迅速发展和逐渐形成的关键时期。进入中学阶段后，个体的自我意识高涨，他们渴望独立、自主，摆脱父母、教师和成年人的束缚，成为“真正的自己”；他们一方面从情感、行为、观点上独立于父母，另一方面却认同或亲近同伴群体；同时，他们的价值观，包括人生观和世界观也逐渐确立。这种发展特点客观上要求青少年学生形成正确的生活态度，包括对自我的态度、对他人的态度、对集体和周围世界的态度，形成良好的人格特征，学习社会规范，以成为一名能够承担特定的社会责任、具有独立生活和合作能力的社会成员。

毋庸赘言，有效的态度学习有助于青少年人格和社会性的健康发展。中

学和大学期间专门开设的道德和价值观教育、渗透于学科学习中的态度和道德教育，都为青少年提供了有利的学习环境。柯尔伯格认为，通过对道德两难问题的课堂讨论，青少年学生的道德判断能力可以提高到一个新的阶段。社会学习理论则认为，通过提供榜样、对好的行为进行强化、对不良行为进行惩罚，可以使儿童、青少年形成符合教育者要求的行为。不仅如此，在社会学习理论看来，个体的社会行为都是通过亲身经历的学习和观察学习获得的。观察学习是一个人通过观察别人的行为以及别人行为的后果进行的学习，它是个体最重要的学习形式，一个人的道德和态度主要是通过这种学习获得的。我们在学校中，强调树立各种典型或榜样，强调教师身教胜于言教，其实就是社会学习理论的具体运用。

良好的学习经验可以帮助青少年建立健康的亲子关系。进入青少年时期之后，亲子关系发生了明显的变化。青少年的自我意识和成人感日益高涨，独立、自主的愿望增强，希望摆脱成年人的束缚，做“真正的自己”。因此，他们逐渐疏远父母，初中生尤其如此。学习对于加强青少年与父母的联系、形成良好的亲子交往方式具有重要作用。这不仅表现于，知识、技能学习所促进的认知能力可以为青少年更深入地思考和处理家庭关系创造条件，而且表现于，学校在亲子关系方面所进行的教学可以引导青少年正确地处理亲子冲突，加强亲子联系。一些学校开展的家庭角色扮演、课堂讨论等教学活动，使青少年学生能够扮演父母的角色，提高了他们的移情能力，切实体验和理解了父母的所思所想和真实情感。同时，青少年通过这种学习，也增强了与父母沟通的愿望，掌握了与父母进行沟通的技能。

另一方面，良好的家庭环境和亲子交往也可以促进青少年的学习，进而促进他们心理的发展。众多研究发现，在权威型和民主型家庭环境中，父母鼓励孩子自由探索，父母与孩子之间也能相互沟通，家庭气氛比较宽松、自由、民主。在这种家庭环境中长大的青少年往往具有浓厚的学习兴趣、较强的学习动机和独立探索精神，能够更好地理解别人、与人合作。相反，在专制型家庭中长大的青少年往往不具备这些品质。

学习对于促进青少年的同伴关系也起着重要的作用。青少年期明显增强了与同龄伙伴之间的联系。他们可能在行为、情感和观念上“抗拒”父母和老师，却强烈地趋同同学或同伴，甚至在衣着打扮、人际交往、学习以及对人对事的态度上，都希望与同伴一样。

同伴交往与学习是相互作用、相互影响的。良好的同伴关系确实可以大大促进青少年的学习。他们可以针对自己在学习上的困惑与同伴相互交流、

沟通，相互帮助，相互促进。在知识、能力、道德等各个方面发展较好的青少年可以成为其他青少年学习的榜样。另一方面，学习又可以促进青少年的同伴交往，改善其同伴关系。20世纪80年代以来，研究者开始重视对同伴交往技能的培养，取得了较为理想的效果。例如，在奥登(S. Oden)等人(1977)对经常被同伴忽视和拒绝的儿童青少年的社会技能培养方案中，学生可以通过教师指导、行为练习、结果反馈等程序，学会参与活动、与人合作和交流、认同和支持别人的社交技能；在韦斯伯格(R. P. Weissberg, 1985)等人提出的训练方案中，学生则可以获得对人际关系的认知和问题解决方案。这些研究表明，通过特定的学习，确实可以在很大程度上提高青少年的社会技能，帮助他们建立更积极的同伴关系。

综上所述，学习与青少年的心理发展是相辅相成、相互影响的，有效的学习可以促进青少年认知、人格和社会交往的发展，而认知、人格和社会交往的健康发展反过来又可以促进他们的学习，二者不可分割。

### 第三节 通过教学促进青少年认知发展

如上所述，有效的教学可以促进青少年记忆、思维、想象等认知能力的发展。因此，创造良好的教学环境，包括在班级中形成良好的课堂气氛、同伴互动方式，教师养成良好的领导方式和个人素质等，将会为青少年认知的健康发展提供有利条件。

#### 一、班风与青少年的认知发展

班风，是在班级内形成的师生之间、学生与学生之间的相对稳定的互动方式或风格。一旦在一个班级形成了某种班风，这个班级内的学生对教和学、教师和同学就会表现出相对一致的态度和情感，而且，在特定的班风或课堂气氛中，学生之间相互感染，一些学生对教学的态度或情感会“波及”同一个班级中的其他学生。换句话说，班风是在班级内部形成的一种微观的文化氛围。青少年正处于很容易受同伴群体影响的年龄阶段，班风必然会影响到他们的学习，进而影响到他们认知的发展。

特定的班风或课堂气氛会影响青少年的学习动机和学习兴趣，进而影响他们对知识、技能的学习和特定认知结构的形成。班风通常可以分积极型、消极型和对抗型三类。三类班风的具体特点见表11-1。

表 11-1 三类班风的突出表现

班风类型	表现
积极型	课堂纪律好，师生关系和谐，学生精神饱满，认真听讲，反应积极敏捷，踊跃发言，求知欲强；教师善于引导学生积极参与和探索，课堂活跃，紧张有序
消极型	课堂纪律松散，学生听讲注意力不集中，过于安静，紧张拘谨，惧怕老师，回答问题被动、迟钝
对抗型	课堂失控，学生不服从课堂纪律，故意捣乱，对抗老师

显然，我们应努力形成积极型的班风或课堂气氛，由于班风具有相互感染性，一旦形成了良好的班风或课堂气氛，青少年学生就会沉浸其中，对教师和课程教学形成积极的态度。反之，如果青少年处于消极的或对抗的班风中，他们就很容易受到消极的“感染”，导致学习兴趣和学习动机下降。古人云，近朱者赤，近墨者黑，长期在某种课堂气氛下学习的青少年学生既可能“遇朱而赤”，由厌学而乐学，又可能“遇墨而黑”，由乐学而厌学。众多成功的教学经验证明，将厌学的青少年编入具有良好班风的班级，往往可以以“先进”带“后进”，激发其学习动机，使之由差生变为优等生。班风对青少年之所以能起到这样的“转化”作用，除了因为其本身具有相互感染性之外，还与青少年趋同同伴群体的心理特点密切相关。在积极向上的班集体中，他们倾向于以积极向上的同伴为参照或榜样，形成良性竞争氛围，而在消极、对抗的班集体中，他们倾向于以消极、对抗的同伴为参照，丧失学习的兴趣和动机，形成消极的态度。

班风还会影响青少年对教师的态度和情感，进而影响到他们的努力程度和学习成绩。我们常常可以见到这样的现象：如果某个班级中一些学生讨厌某个老师，其他学生也可能受到这种消极态度的影响，对这位老师产生反感，对他担任的课程也不感兴趣，他们的学习成绩也因此而变得较差，反之亦然。另外，在教师领导下形成的班风还可能“反作用”于教师，如果某个班级具有良好的班风，师生关系和谐，学生学习劲头足，班级秩序井然，教师就可能表现出更积极的教学态度、更高的教学热情。有研究发现，在学生表现出微笑、注意、点头等较多的积极行为时，教师会表现出正面、恰当的行为，反之，教师则会表现出不恰当的行为。教师的教学行为又影响到课堂气氛，进而影响他们的教学效果和学生的学习效果。

可见，班风对青少年认知发展的影响主要是一种间接影响，它通过作用

于学生的学习态度、价值观念、教师的教学态度和教学行为等间接作用于学生的认知发展和学习成绩，而这又会反过来影响班风。在此意义上，二者是相互影响的。

### 专栏 11-1 教师处理轻度不良行为的策略

在处理常规的课堂行为问题时，最重要的原则（也叫最小干预原则）是，教师应当运用那些能够起作用又是最简单的干预策略来纠正不适当行为。教师处理日常的不良行为的主要目标是：有效但不中断正常的教学进程。如有可能，在处理任何行为问题时，课堂教学都应该正常进行。下表列出了一些教师处理轻度不良行为的策略。

教师处理轻度不良行为的策略<sup>①</sup>

步骤	程 序	例 子
1	预防	呈现热情、变化的活动，使学生感到有趣。
2	非言语线索	小华迟交作业：教师皱眉。
3	表扬与不良行为相反的正确行为	“小华，我听说你为了获得鉴定，准时完成了科学展览的设计方案。太棒了！”
4	表扬其他学生	“我发现你们大部分人今天都准时交了作业。对此我感到非常高兴。”
5	言语提醒	“小华，下一次交作业请准时交上来。”
6	反复提醒	“小华，准时交作业是很重要的。”
7	咎由自取	小华在课后用 10 分钟时间做下一次作业。

养成有利于青少年认知发展的良好班风，需要教师了解青少年的心理发展特点。教师应当尊重青少年学生，在课堂和日常交往中，保护他们的自尊和在同伴心目中的地位；树立自己在青少年心目中的良好形象，取得学生的尊重和信赖。这是形成良好班风的基础。同时，教师在教学过程中还应该具备基本的教学管理技能，形成有效的管理策略。教师应当接受以学生为中心的管理方式，根据这种管理方式，学生们大部分时间都在一起学习，完成作业、做实验等；他们自主地选择活动，

<sup>①</sup> Slavin R E. 教育心理学(第 7 版). 姚梅林等译. 北京: 人民邮电出版社, 2004.

并积极互动；他们共同参与课堂管理和行为标准的制定，同时也遵守基本的课堂行为准则。在新学年有一个良好的开端，安排有效的课堂教学，制定课堂规则和程序，并向学生清楚地说明教师期望的行为，可以帮助教师实现有效的课堂管理，形成良好的班风。开学的第一天对于建立良好的课堂秩序非常关键，有经验的教师在这一天经常投入更多的精力和时间来设计自己的第一堂课，确立课堂秩序。对青少年来说，让他们切实理解课堂规则并接受和执行规则，遵守课堂纪律，鼓励他们进行自我管理也是非常重要的。

## 二、教师领导方式与青少年的认知发展

教师的领导方式是教师在教学实践过程中形成的领导、教育、管理班级和学生的一贯风格。青少年虽然认同同伴的倾向增强，但在他们的心目中，教师仍然占有十分重要的地位，在他们的学习生活中尤其如此。与班风或课堂气氛一样，教师领导方式主要也是通过间接的方式作用于青少年的认知发展的。

首先，教师领导方式直接影响到师生关系，进而影响到学生对学业的态度和学习动机，并对知识、技能的掌握产生影响。不良的领导方式(例如，过于专制的领导方式)不利于建立和谐的师生关系，反而容易导致学生对教师的对立情绪和不良的班风，在这样的氛围中，青少年学生很难培养起对学习的兴趣，容易“厌恶及乌”，由厌恶教师发展到厌恶教师的教学、厌恶学习。

其次，教师领导方式制约着青少年参与各种活动的机会和积极互动的程度。教师怎样领导一个班级，意味着他将以怎样的方式组织学生，在多大程度上给予学生自由探索和合作、互动的机会。高度专制的教师往往将所有学生牢牢控制在自己的手中，要求他们无条件地“言听计从”，否则视为“大不敬”，从而剥夺了青少年自主学习和探索的机会，压抑了他们的创造性。

根据教师对学生的控制和关怀程度，心理学家李皮特(R. Lippit)和怀特(R. K. White)将教师的领导方式分为四类：强硬专断型、仁慈专断型、放任自流型、民主型，其中各类型的教师行为和学生反应如表11-2所示。

表 11-2 四类领导方式的教师行为和学生反应

领导类型	教师的主要特征	学生的典型反应
强硬专断型	对学生严加监视，要求学生无条件接受命令，严格遵守纪律；很少给予表扬	屈服，但厌恶教师的做法；常常推卸责任；易怒，不愿合作；教师不在时学习松懈
仁慈专断型	不认为自己独断专行；表扬、关心学生；自信，但缺乏弹性；以自己为班级一切工作的标准	在各方面都依赖教师，缺乏创造性；屈从；班级工作的质量可能较高
放任自流型	缺乏领导学生的信心，或认为学生爱怎样就怎样；很难作出决定，没有明确目标；不鼓励也不反对学生，对学生的活动不参与、也不提供帮助和建议	道德品质差、学习成绩差；推卸责任、易怒；不会合作；不知道自己该做什么
民主型	与集体共同制定计划和决定；乐意帮助和指导学生；尽可能鼓励集体的活动；给予客观的表扬与批评	喜欢学习，学习同别人尤其是教师一起工作；工作的质量高；互相鼓励，能独自承担某些任务；教师不在时，能自觉学习

显然，民主型的领导方式对于形成良好的师生关系、提高青少年的学习兴趣和学业成绩、促进其认知的发展，都是最有效的领导方式。

总结指出，一个有效的班级管理者通常具有以下特征（R. E. Slavin, 2003）：有清晰、具体的方案引导学生掌握和执行课堂规则和程序，如让学生知道如何寻求帮助；始终参与到全班活动中，很少让学生处于无所事事或无监督的状态，如很少只与个别学生在一起活动；在开学之初用较多的时间介绍程序，鼓励学生提出和讨论课堂规则，并经常提醒学生注意课堂规则；教给学生具体的程序；开学后安排的第一项活动通常是简单却令人愉快的任务，精心准备、清晰而富有变化地呈现第一堂课的学习材料，在开学第一天就使学生步入正轨，之后再逐渐教给他们如何执行具体的学习程序；能立刻制止各种不良行为的发生。众多研究和教学管理的实践都一再证明，让青少年参与制定班级规则或秩序，统一执行班级规则，教师与家长经常交流教育孩子的方式，这种民主的领导方式满足了青少年自主、自治的要求，可以有效地改善青少年的行为。

### 三、班级中的同伴互动与青少年认知发展

在班集体中，同伴之间的互动对青少年认知的发展具有十分重要的意义。哈里司(J. R. Harris, 1995)的群体社会化理论认为，儿童青少年的社会化不是家庭影响的结果，而主要是同伴互动的结果。在同伴群体中，他们形成特定的社会行为和文化，满足社交、安全、自主和受人尊重的需要，获得亲密感，在以同伴为参照的过程中，他们不断形成和调整着自己的学习行为。而且，青少年的社会交往技能、社会认知能力(包括自我概念、道德判断能力和移情能力)也主要是在平等的同伴交往中形成和发展起来的。

维果茨基认为，学习在发展之前，儿童青少年认知的发展在很大程度上受到同伴互动的影响。他们在与他人，包括同伴交往的过程中，逐渐获得语言等文化符号系统的意义，然后，运用这些文化交流系统管理和调控自己的思维过程，形成独立运用这些符号系统的能力和独立思考能力，即自我调控能力。换言之，同伴互动是学习的主要形式之一。维果茨基认为，儿童青少年正是在成年人或更有能力的同伴的帮助下，完成“最近发展区”内的学习任务的。在此过程中，能力较强的同伴起到了学习时的“脚手架”或“支架”的作用，在学习者对某个学习任务感到困难的时候，同伴可以提供支持或帮助，然后，再逐渐减少这种支持或帮助，让学习者能够独立地学习和掌握某种知识或技能。尽管成年人也能为他们提供这种支架式的支持，但接受能力较强的同伴的指导，却是促进他们在最近发展区内发展的最有效的方式。大量成功的教学实践和实证研究都充分说明，无论在课堂内还是课堂外，来自同伴的支持都可以显著提高青少年(尤其是中学生)的学习动机；同学之间互帮互助、先进带后进的班级学习氛围，可以显著增强班集体的凝聚力，提高学生的学习成绩和认知能力。

合作学习就是充分发挥这种同伴互动作用的学习方式。它首先将学生分成不同的小组，小组内的学生针对共同的问题(问题常常由学生自己提出)进行讨论，确定问题解决的方案或答案，完成学习任务。在学习期间，每个人都要充分地与其他同伴互动、互相帮助，直到所有的成员都能达到特定的学习目标。合作学习可以分为两大类：分组学习与基于课题的学习或主动学习。在分组学习中，小组有确切的学习目标，小组成员一起学习，互相帮助，共同掌握某些知识和技能；在基于课题的学习中，小组没有明确的教学目标，学生分组活动，撰写报告，做实验，办墙报等。常见的合作学习方式有学生小组 - 成绩分区 (student teams - achievement divisions, 简称 STAD)、

共同学习(cooperative learning)、小组调研(group investigation)等。

其中学生小组—成绩分区这种合作学习方式将学习成绩、性别等各不相同的学生组成一组(通常是每四个学生为一组)，教师呈现学习任务或课程，然后学生在小组内一起学习，最后，所有学生都独立参加测验，将学生的测验分数与他们自己过去的成绩相比较，根据他们学习进步的程度积分，将这些积分汇总，得到小组的分数，如果达到了某个标准，就可以获得某个成绩或奖励。另外，还可以采取小组游戏竞赛的方式，让不同小组进行比赛，为自己小组积分。在数学、语文、社会科学等科目中都可以采用这种合作学习。

在共同学习模式中，首先把全班学生分成若干个异质的小组(每个小组一般由4~5个人构成)，小组成员一起完成作业，每个组交一份完整的报告。教师根据作业情况给予表扬或奖励。小组经常性地讨论如何更好地共同学习。

小组调研由学生自由组合，形成2~6人不等的小组，每组从班级总课题中选择某一个子课题，再将子课题分成几个独立的任务。小组成员通过小组讨论、合作制定规划等方式合作学习，最后每个组向全班同学报告他们的成果。

研究一致表明，如果教师能够对小组取得的成绩给予认可或奖励，而且能够保证小组成绩依赖于所有成员的共同努力，那么，合作学习的效果通常都优于传统的学习方式，它不仅可以提高学生的认知能力，而且可以改善儿童青少年的人际关系和合作能力，增强他们的自尊，形成他们对学校的积极态度。

### 四、教师素质对认知发展的影响

教师素质主要是指教师个人所具备的认知、能力、个性、社会性等职业素质，它是一个人胜任教师这种职业的基本条件。在青少年的学习过程中，教师个人的素质越高，其教学和班级管理的效果越好，越容易形成良性的师生互动，对青少年认知的发展越有利。一名合格的教师通常需要具备以下一些基本的素质。

1. 学科专业知识。教师作为传道、授业、解惑者，要有效地完成特定的教学任务，让学生掌握特定的知识、技能，就必须具备与所担任的课程相关的专业知识。青少年具有旺盛的求知欲，在学科学习过程中，他们会提出和发现各种各样的问题，教师能否很好地解答这些问题，并鼓励、引导学生

独立地解决问题，对于青少年的独立探究能力、问题解决能力或思维能力的发展具有十分重要的影响。

2. 教学和管理技能。在教学过程中，教师具有扎实的专业知识未必能收到理想的教学效果。在知识、技能传授的过程中，教师还必须运用特定的教学和管理技能，创设特定的教学情境或学习氛围，以适应青少年思维能力、个性特点和身心发展水平的方式，使之完成知识的建构和认知结构的重组。

教学和管理技能包括设计、选择和实施合适的教学方法或策略的技能、课堂管理和应激技能、师生沟通技能、激励学生学习和学习评价的技能等。一个完整的教学过程包括制定教学目标、确定教学内容、评估学生的学习准备状态、选择和确定教学方法、实施教学、评价学习结果、修订教学方案等多个环节。要保证各个环节的正常运行，教师就必须具备上述技能。教师需要在与学生沟通的基础上，了解学生已经具备了哪些知识、技能，以及学生的认知能力和思维发展水平如何，了解学生当前的需要是什么；要保证良好的课堂秩序，能恰当地处理课堂上出现的各种意外情况；能保证学生充分地利用课堂学习时间，在课堂上积极地思维、活动，与教师的要求保持一致；能够恰当好处地分配和使用教学时间；知道并选用那些最适合学生的教学方法；能自我反省，及时改进教学等等。所有这些，都直接关系到青少年知识、技能学习的效果和认知能力的发展。

3. 人格品质。教师本身的人格品质对学生认知发展的影响主要是间接的，它们影响着师生互动的方式，也影响着教师本身知识、能力的运用和发挥。具有良好人格品质的教师更容易赢得青少年学生的信任和爱戴，对他们心理发展，包括认知能力（尤其是社会认知能力）和人格发展的积极影响也更大。

教师应具备的人格品质包括宽容、敏感、较高的移情能力和自我效能感。优秀的教师应该能够容纳具有不同性格、能力、气质特点的学生，能够体察学生的观点、感受，毫无偏见地对待每一位学生。他们还应能及时地觉察学生的需要和思想、行为的变化，能够设身处地地体会学生的思想、情感，从而能更深刻地理解学生，帮助学生消除困惑和烦恼，建立良好的师生关系。同时，他们往往还具有较高的自尊和自我效能感，相信自己能够解决教学过程中出现的各种问题，相信自己能够取得预期的教学效果。在师生交往中，青少年能够满足自尊和受人尊重的需要，得到教师的接纳、理解、关怀和信任，能够以教师的行为作为榜样和参照。与有关研究的结果一致，这

些人格特征描绘的正是青少年学生心目中的好老师的形象。

### 第四节 通过教学促进青少年情绪情感的发展

实践证明，通过教学同样可以促进青少年情绪情感的发展。它不仅可以促进青少年自我概念和自我调控能力的发展，而且可以促成他们积极的情绪体验。

#### 一、教学与青少年的自尊发展

与以前各个时期相比，青少年的自尊发生了一系列的变化。由于自我意识不断增强，自主、独立的要求不断提高，青少年的自尊在总体上也是不断提高的。但是，对于不同的青少年而言，他们的自尊又具有很大的个别差异。一些研究显示，那些在童年期自尊水平较高的孩子到青少年时期之后往往仍然具有高自尊，而且，在整个青少年时期，他们的自尊水平一般也不会出现明显的下降。但是，另一些研究发现，青少年的自尊会出现一些“波动”，青少年早期的自尊水平不如晚期高而稳定。例如，我国研究者发现（张文新，1997，注），初中生的自尊发展波动较大，从初二（14岁左右）开始，自尊会呈现下降趋势。青少年的自尊与身体外貌、性别、学业成绩、同伴关系、家庭状况等因素都具有十分密切的关系，其中教学对于改善青少年自尊具有不容忽视的作用。

教学与青少年的“学业自尊”密切相关。“学业自尊”是青少年在学业自我概念的基础上产生的自我情绪体验，是学业成绩和学习能力方面的自尊。在整个青少年期，学习仍然是个体的主要任务。一般而言，学业成绩越好，青少年学生的自尊水平也就越高，学业的成功会自尊的提高；反之，自尊则会降低。甚至有学者认为，学生的学业成绩与自尊之间存在着因果关系。因此，我们要维护和提高青少年的自尊，提高他们的学业成绩尤为重要。教师不仅仅传授知识、技能，教给学生学习的方法，而且应改变对学生成绩的评价方式和学生的自我评价方式。一些教师强调让学生进行“纵向比较”，即把自己当前的学业成绩与过去的成绩相比，看自己进步的程度，而不强调让学生与其他同学进行“横向比较”。实践证明，纵向比较更有利 于维护青少年的自尊，提高他们的自我效能感。

特定的教学组织形式可以改善青少年的同伴关系，进而提高他们的自

尊。在传统的教学过程中，学生是相互独立的个体，学习是学生个人的事情，同伴之间的相互帮助和相互促进较少，因而班里的那些学习成绩较差的“后进生”往往感到很自卑，学习的自我效能感很低，在学习中遇到困难时，由于缺乏应对策略或学习方法，他们的自尊会进一步降低。而且，教师常常采用“横向比较”的方式对学生进行评价，因而，每一次测验都会对学生的自尊构成“威胁”。教育者提倡合作学习可以在很大程度上克服传统教学的弊病。如上所述，在合作学习过程中，小组成员在一起完成作业或学习任务，学习效果的评价也常常是以小组为单位的。这种学习方式可以加强同伴之间的互动，改善同伴关系，提高青少年的自尊和自我效能感。

个别化教学方式也可以提高学生的自尊。例如，同伴辅导和程序教学都是这样的教学方式。同伴辅导是由一个高年级学生或能力较高的同班同学帮助另一个学生，它提高了帮助者对知识、技能的理解程度和“学业自尊”，也提高了接受帮助的学生的学习成绩和自尊。程序教学是基于计算机技术的一种教学方式，教师将学习内容编成计算机程序，由学生自主学习。在此过程中，学生可以根据自己的能力确定学习的进度或步子，并能获得及时的反馈，由此逐渐达到掌握水平。显然，这也有利于维护青少年的自尊。

另外，在学科教学中获得的知识也可以改变青少年的自我概念，进而改善他们的自尊状况。例如，通过“生理卫生”课，青少年可以对男女生理特征有更深刻的理解，从而改变某些青少年的“男尊女卑”的观念和自卑心理；通过“历史”、“政治”等文科课程，可以形成青少年正确的人生观、价值观；通过“数学”、“物理”、“化学”等理科课程，可以形成青少年正确的世界观。这些都可以使他们形成正确的人生态度，形成良好的自我认识，并在此基础上形成健康的自尊。

## 二、通过教学改善青少年对情绪的自我认识和自我调节能力

教学对青少年自我的影响还表现为，教学可以完善青少年的自我概念，提高他们对情绪的自我认识和自我调控能力。

近年来颇受关注的“情感智商”（情商）的概念，被用来描述一个人对情绪的认知和应对能力。“情商”包括知觉、评估和表达自己情绪和他人情绪的能力，在思维过程中认识和调节自我情绪的能力，理解与分析自己和他人情绪的能力，以及对自己和他人情绪进行调节、控制的能力。实际上，“情商”所要阐明的主要是一个人应当具有的自我意识、自我激励、人际沟通、情绪认识和调节能力，对情绪的自我调节和控制又是其中十分重要的内

容。进入青少年期之后，由于身心发展的不平衡性，他们的情绪容易大起大落，在某些情况下，消极的情绪还会影响到正常的学业和人际交往，甚至在某些极端情绪下还会做出让人终生遗憾的事情。研究显示，具有社会技能缺陷的儿童往往不能很好地认识自己和别人的情绪，不善于表达和控制自己的情绪；而且，他们在日常生活中也很少表现出积极的情绪（Ladd & Mize, 1983）。因此，青少年学生更需要具备情绪的自我调节能力。

通过“情商教学”，可以直接培养青少年的情绪认知和调控能力。实践证明，人们对儿童青少年开展的移情能力训练、合理情绪教育、情绪控制训练等，都收到了明显的效果。其中，在移情能力训练中，为青少年提供一些有关情绪的故事，引导他们认识故事中主人公的情绪感受，然后让他们回忆过去类似的情绪体验，将自己与他人进行比较，从而理解他人的情绪；合理情绪教育以艾利斯（A. Ellis）的合理情绪治疗理论为基础，强调让儿童认识到自己和他人的情绪情感是由个人的信念或认识引起的，通过改变他们不合理的信念或认识，达到调节和控制自我情绪的目的；情绪控制训练主要是教给学生一些控制情绪的方法或技巧，例如转移法、发泄法、升华法、放松法等，使之更好地控制自己的情绪。除此之外，通过直接指导、交互式教学、合作学习等方式，也可以有效地培养青少年的自我监控能力<sup>①</sup>。

从总体上看，个体的自我调节和控制能力是随着年龄增长而不断增强的，到了青少年阶段，个体调节和控制自身情绪的能力已经接近成年人。在此过程中，认知能力（包括社会认知能力）和健康人格的发展功不可没。在教学尤其是在态度教学过程中，青少年获得了各种社会知识和社会能力（包括道德认知能力），发展了自主、合作等人格品质，形成了负责、公正、关怀等道德品质，所有这些，都与教学的作用密不可分。我们甚至可以将自我调控能力的教学渗透进学科教学中。例如，通过在语文课文和历史故事中，呈现意志坚强的榜样人物，可以为青少年创造一种“观察学习”或模仿的情境，在获得学科知识的同时也增强了自我控制意识。

### 三、通过教学消除青少年的情绪障碍

到了青少年时期，学习、人际交往中的挫折和不良的社会环境因素的影响，也会引起青少年的某些情绪问题。这一时期常见的情绪障碍有自卑、抑郁、焦虑、孤独，另外，愤怒、嫉妒、内疚也是非常普遍的情绪问题。这些

<sup>①</sup> 刘华山. 学校心理辅导. 合肥：安徽人民出版社，2001. 188 ~ 191

问题不仅会对学习造成不良影响，而且会引起辍学、社交退缩、上网成瘾或吸毒甚至自杀等行为问题。

在教学过程中，我们可以帮助青少年形成自我同一性。教学影响着青少年的自我概念，教学效果或学习成绩直接影响着他们对自己学习能力的看法，影响着他们的学业自我概念；与同学、教师的交往还可能影响着他们对自己社交能力和地位的看法或社会自我概念；特定的“情商教学”还直接影响着他们对自身情绪状态的理解，即情绪自我概念；在“体育”、“生理卫生”以及艺术类课程的学习过程中，他们还可能了解自身的身体技能等特点，从而形成自己的身体自我概念。

因此，通过教学，提高青少年的学业成绩，尤其是不断提高他们的学业成绩，可以提高他们学习的自信和自我效能感，形成学业方面的自我同一性。在教学过程中，加强师生之间沟通，通过合作学习、同伴辅导等方式，促进同伴交往，形成他们的社交的自我同一性，在社会交往中提高他们的自尊，消除抑郁、孤独等消极情绪。而在学科教学中形成的、客观的自我认识，也有助于他们形成正确的自我评价，接纳自我，改善自我，提高他们对自身情绪的调节和控制能力。

在教学过程中，帮助学生根据自身情况制定适当的学习目标，在接纳现实自我的基础上，调整不恰当的理想自我。在目前考试成绩倍受重视的情况下，教师引导学生正确地看待考试，积极地应对考试，形成良好的适合自己的学习方法和学习习惯，都可以较好地缓解他们的焦虑尤其是考试焦虑。因此，形成了正确的学习态度和生活态度，就可以有效地消除青少年的各种情绪困扰。

综上所述，教学对青少年情绪情感的影响有时是直接的，如有关情绪自我调节的教学和训练；有时是间接的，是教学所产生的“自然效应”，如教学或学习效果对青少年自尊的影响。而且，这种影响有时是教学或学习结果产生的，有时又是教学或学习过程导致的，例如合作学习的教学方式促进了同伴交往，提高了青少年在社交、学业等方面自尊。

## 第五节 通过教学促进青少年的态度和道德发展

在青少年的道德发展过程中，教学同样起着至关重要的影响，对于青少年道德认知、道德情感、道德行为的养成都具有重要意义。

### 一、青少年态度和道德教学的目的与意义

与知识、技能的学习一样，态度学习或社会规范的学习在青少年的学习生活中也占有十分重要的地位。长期以来，我国一直强调德智体全面发展。最新颁布的《义务教育法》修订案明确规定：“学校应当把德育放在首位，寓德育于教育教学之中，开展与学生年龄相适应的社会实践活动，形成学校、家庭、社会相互配合的思想道德教育体系，促进学生养成良好的思想品德和行为习惯。”在学校的道德教育体系中，道德教学是其核心内容。

对青少年进行态度和道德教学的目的在于，促进青少年形成健康的人生观、世界观和生活态度，包括对人、对己、对集体、对国家、民族以及各种生活事件的态度，促进他们道德认知、道德情感、道德意志和道德行为的发展，并使之形成自我教育的能力和习惯。这是道德教学的目的，同时也是道德教学的主要任务。

对青少年进行道德教学的意义是多方面的。在宏观上，道德教学可以为社会、国家、民族进步培养具备有道德的人才和后备力量。中国的青少年人口居世界各国之首，2000年全国人口普查结果显示，10~20岁的人口达3.23亿，约占大陆地区总人口的26%。青少年是未来社会的主体，他们的健康成长与国家、民族的发展息息相关，其道德的发展直接关系着整个社会的稳定。而道德教学为培养合格的社会成员创造了良好的环境条件。

在微观上，道德教学可以实现国家为青少年学生制定的教育目标，培养青少年良好的道德品质，包括道德认知、道德情感、道德意志和道德行为，形成健康的人生观、世界观、理想、情操等品质，促进他们个性、社会性的发展；促进青少年的人际交往，使之掌握基本的社会规范，成为适应社会的合格的社会成员；以良好的道德为动力和保障，促进青少年的全面健康发展，包括认知的发展、身体的发展。另外，道德的发展是态度教学的核心目标，道德学习是态度学习的核心内容，而态度学习又可以促进知识、技能的学习，因而，道德教学还可以促进青少年知识、技能的掌握。

因此，道德教学无论对青少年个人还是对整个社会，都具有极为重要的意义，这也是我国长期以来一直将德育列为首位的根本原因。

### 二、青少年态度和道德教学的内容和原则

青少年态度和道德教学的主要内容包括，对人、对事、对物的积极态度和行为，对人生、对世界的积极态度和行为；基本的社会道德规范和价值准

则，包括公正、关怀等价值观，对国家、集体的积极态度和行为，对公共财物、纪律、法制、文化的积极态度和行为。我国青少年态度和道德教学的基本内容具体包括，思想政治和世界观教学，如辩证唯物论和基本的政治思想教学、共产主义理想教育和教学、新时期国家方针政策的教学；爱国主义；集体主义；爱劳动、爱公共财物；法制教学；学校行为规范和社会道德规范等。这些内容有些是“跨文化”的，与西方国家的青少年道德教学是相似的或相同的，有些则是我国所特有的，如共产主义理想等。

与其他方面的教学一样，青少年态度和道德教学同样需要遵循某些基本的原则。从总体上看，我们可以将青少年态度和道德教学的基本原则概括为以下几点。

### （一）循序渐进原则

青少年时期是个体身心发展的一个特殊时期，具有自身特殊的发展规律，我们不能超越他们所处的年龄阶段，对他们的态度和道德发展提出过高的要求。也就是说，学生态度和道德的形成不是一蹴而就的，而是有一个循序渐进的过程，教育者必须根据青少年具体的身心发展特点，尤其是当前所处的道德发展水平进行态度和道德教学，否则，很难获得理想的教学效果。有学者认为，道德教育和教学应当遵循“ $1+1$ ”原则，即在个体当前道德发展的水平之上，提出稍高一点的发展要求或目标，在达到这个目标之后，再提出更高的发展目标。

### （二）实践性或活动性原则

态度和道德的形成是认知、情感、行为相统一的过程，青少年要形成一定的道德品质，必须在教学条件下，形成特定的道德认知和道德观念，在此基础上产生特定的道德情感，形成特定的道德意志，最终在特定的情境中表现出特定的道德行为。在教学过程中，为青少年提供从事道德实践活动的机会是非常重要的，空洞的道德说教常常是无效的。国内外道德教育实践充分说明，在道德实践活动中，青少年可以提高移情能力，将道德观念付诸实践，形成亲社会的道德情感和道德行为。道德认知或道德观念只是道德行为的必要条件，但不是充分条件。也就是说，只有道德观念不一定会表现出特定的道德行为，只有在特定道德观念指导下表现出道德行为，我们才能说某个人形成了某种道德品质。在此意义上，实践性可以说是道德的本质属性，道德行为是道德教学的归宿或目的，没有道德行为的道德不是真正的道德。

### （三）综合性原则

影响青少年态度和道德发展的因素包括同伴交往、亲子交往、师生交往

等“微环境”，也包括父母工作环境、学校制度这样的“中观环境”，还包括社会文化环境、国家政策等宏观环境或“外环境”，因此，态度和道德教学必须将学校教育、班级教学与青少年家庭环境、社会环境的影响结合起来。我们常常可以看到，教师苦口婆心灌输的道德规范毫无用处，究其原因，是因为这种规范与父母所期望的行为相左，社会上各种不良因素的影响超过甚至抹杀了教师教学的影响。因此，要使道德教学收到预期的效果，必须把它置于融家庭、学校、社会于一体的大系统中，综合考虑，而不能就教学而教学。

另外，个体教学与集体教育相结合、理性与情感相结合等，也是道德教学需要遵循的原则，以这些基本原则为指导，青少年态度和道德教学才能真正发挥作用。

### 三、青少年态度和道德教学的常见问题

态度和道德教学具有自身的特殊性。目前，在初中、高中甚至大学中，由于人们对这种特殊性认识不足，就造成了态度和道德教学中的一系列问题，下面是其中最常见的一些问题。

#### （一）重说教，轻实践或活动

态度学习与知识、技能的学习的性质是不同的。知识学习解决的是知与不知的问题，技能学习解决的是会与不会的问题，而态度学习解决的则是规范或准则是否内化、行与不行的问题。这决定了态度和道德教学不能等同于知识、技能的教学。虽然它们具有某些相似之处，但是，绝对不能把知识、技能的教学简单地搬到态度和道德教学中，否则，态度和道德教学就有可能沦为简单的道德说教或“规范”教学。

但是，在目前的态度和道德教学中，却比较普遍地存在着重说教、轻实践的倾向。由于片面重视升学率等原因，许多学校的道德教学成为“摆设”，等同于文理科课程的教学，学生人手一册“道德修养教材”，逐课教授，要求学生记忆、理解重要的社会规范，甚至教学评价方式也与一般课程没有区别，以学生对社会规范的掌握程度作为成绩评价的标准。

如上所述，实践性原则是态度和道德教学的基本原则之一。在道德教学中，我们应当保证青少年在实践活动中，将获得的社会规范或价值准则内化，转化为自身的价值观。道德教育实践证明，对社会或道德规范的“知”并不等于现实生活中的“行”，知而不行的现象十分普遍。那些在课堂上熟记规范的青少年常常让教师大失所望，因为在真实的生活情境中他们毫无

“德性”，校内校外判若两人。心理学研究也表明，实践活动对于青少年道德和态度的形成至关重要。从20世纪90年代开始，美国心理学家詹姆斯·尤尼思(James Youniss)与他的学生考察了道德教学中社会实践活动对青少年公民政治意识和道德发展的影响。结果显示，那些参加社会服务活动和其他各种社会实践活动的青少年的社会责任感、自我认同感都要显著高于未参加者，而且，他们的学习成绩、参与社会活动的热情和行为，以及在后来的婚姻、职业、选举等活动中都表现得更像“理想公民”。在这些活动中，他们学会了尊重别人，提高了道德移情能力。而且，研究还发现，青少年在参加活动前后的观点和态度会发生十分明显的变化。<sup>①</sup>因此，在态度教学尤其是道德教学过程中，重视对社会活动的积极参与，对于促进青少年知行统一具有重要的作用。

### (二) 教学目标“成人化”

教学目标定得过高，脱离青少年道德发展的现有水平，也是当前道德教学中常见的问题之一。一些教育者总是自觉不自觉地将成人的标准加给学生，要求他们在思想观念、对人对事的态度以及行为表现都像成年人一样，成为一个“理想的社会公民”，而忽视了他们所处的特殊年龄阶段，忽视了青少年态度和道德发展的特殊规律以及价值观形成的特殊规律。

青少年期是价值观和道德观念逐渐形成的时期，其态度和道德的发展具有自身特殊的规律。我国学者对青少年道德观念的研究结果显示，青少年的爱国主义情感、爱劳动的观念、爱科学的观念、集体责任感等都明显增强，部分青少年甚至达到了很高的发展水平。

同时，态度的形成本身也具有自身特殊的规律。教育心理学家指出，态度的形成是一个价值逐渐内化的过程，一般要经历接受(注意)、反应、价值化、组织、价值与价值体系的性格化几个阶段。也就是说，要形成某种态度，青少年一般先是愿意注意并主动参与某些活动(如课堂活动、文体活动)，然后是接受和偏爱某种价值标准，愿意为此做贡献，并将多种价值标准进行比较，形成某种价值体系，最后，才能形成稳定的价值观，并使之成为自己性格的一部分。

显然，我们不能超越青少年心理发展的水平或阶段，提出高高在上的教学目标，而应该根据青少年的个别差异，制定适用于每个青少年的个别化的

<sup>①</sup> Yates M, Youniss J. Community service and political-moral identity in adolescents. Journal of Research on Adolescence, 1996, 6(3): 271~284

态度和道德教学目标。如果一个青少年尚未形成习俗水平的道德推理能力，那么，我们就不能制定后习俗水平的教学目标；如果一个青少年已经能够接受并主动参与某些道德活动，那么，我们可以让他或她进一步接受和偏爱某种价值标准，并形成内在一致的价值体系，而不能以形成稳定的价值观为目标。道德和态度的形成有一个循序渐进的过程。

### （三）教学“万能化”

如上所述，态度和道德教学必须同家庭教育、宏观的社会氛围相结合，协同一致，创设青少年道德发展的学校环境、家庭环境和社会环境，这样，才能收到理想的教学效果。同时，道德的形成也是认知、情感、行为统一发展的过程。但是，在具体的教学过程中，我们常常忘记态度和道德教育的这一综合性原则，“迷信”教学的作用，教师或者不能有效地协调多种环境的影响，而单纯依赖于态度和道德教学；或者不能将价值规范的教学与青少年的实际生活结合起来，而将社会规范的灌输等同于道德教育，将“规范认知”万能化；或者将灌输的教学方法“万能化”。

实际上，学校教学的作用是十分重要的，然而也是有限的。我们虽然可以创造良好的学校制度环境，在课堂上教给学生一些抽象的社会规范，但是，如果离开了青少年成长于其中的家庭和宏观的社会环境的支持和协调，学校教学的影响很容易被抵消。教育实践已经充分说明了这一点。

而且，但就学校教学而言，灌输的教学方法也不是万能的，通过讨论和道德活动的方法常常比灌输更为有效。例如，柯尔伯格发现，通过道德讨论策略和公正团体策略，教育者可以显著提高学生的道德推理能力、改善他们的道德行为。在道德讨论中，由教师在课堂上呈现道德两难问题，引起学生的道德认知冲突，引导他们进行积极的思考和讨论，其基本程序包括，通过测验确定学生的道德判断能力，并据此划分出若干讨论小组；根据假设的情境或某个学科的内容，设计出道德两难故事，作为讨论的内容；让学生形成进行讨论的心理准备状态，向他们解释讨论的目的、方法、师生的作用和讨论规则等；引导学生进行讨论，引起道德认知的冲突；终止或扩展讨论。在公正团体策略中，由教师和学生按照一定的规则，组成公正的活动团体，创造一种公正的集体氛围，让学生民主参与集体活动，由此可以增强学生的道德判断能力和集体责任感，促进其道德行为的发展。实际上，学校的态度和道德教育可以在学校、课堂和个人三个水平上开展，例如，由学校创造相应的制度和活动环境，在课堂上实施讨论，对青少年个人进行移情训练，可以收到更好的教学效果。

另外，将青少年态度和道德教学“思想化”，使之混同于思想政治教学，也是时下常见的误区。如上所述，态度和道德教学具有自身的特殊性。它的主要任务是形成青少年对人、对事、对物的积极的态度，形成良好的道德品质，使之成为合格的社会成员。思想政治教学主要是形成学生一定的思想政治素质，包括形成马列主义思想、社会主义民主法制思想、建设中国特色的社会主义理论素质等。显然，培养青少年良好的思想政治素质，是我国青少年态度和道德教学的重要任务和内容，思想政治素质反映了个体对思想、政治的态度。但是，出于“应试”和其他的目的，一些学校将态度和道德教学“压缩”为思想政治教学，将马克思主义哲学、法律等课程的教学等同于态度和道德教学，甚至将态度和道德教学等同于对国家方针政策的解释。这显然是不适当的。

## 第六节 青少年的学习与家庭、社会环境

青少年认知、个性、社会性的发展是他们自身与生活环境之间互动的结果。他们对知识、技能、态度和道德的学习虽然主要是在学校环境中进行的，但与学校之外的家庭、社会环境却存在着不可分割的联系。教学实践充分证明，学校教学的顺利进行往往是以青少年的家庭、社会环境的支持为保障的，缺少良好的家庭环境和社会环境的青少年常常难以取得理想的学习成绩。

### 一、学校、家庭、社会对青少年学习的综合影响

从总体上看，学校、家庭、社会是青少年成长的三种宏观环境。美国心理学家布朗芬布伦纳提出了人类发展生态学理论 (the ecology of human development)，认为个体发展的生态环境由若干相互影响的系统构成，其中个人直接体验到的环境构成“微系统” (microsystem)，包括家庭中父母与孩子之间的交往环境、学校中与教师、同伴的交往环境；微系统之间的联系构成“中间系统” (mesosystem)，它是第二层次的环境；第三层次的生态环境是“外系统” (exosystem)，指个体未能直接参与却对个人发生影响的环境，如父母的就业状况；最高层次的生态系统是“宏系统” (macrosystem)，包括社会文化氛围、意识形态、国家政策法规等。不同层次的环境之间相互影响，宏系统(如政府的就业政策)会影响到外系统(如父母的就业条件)，外

系统又会影响到个体生活的中间系统(如父母参与学校管理的积极性)和微系统(如亲子关系)。这种理论有助于我们系统地分析影响青少年身心发展的因素。

青少年的学习效果受到多种环境系统的综合影响，但是，各种环境所起的作用又有所不同。在家庭中，遗传素质会影响到青少年的生理、智力等方面的发展。家庭的社会经济地位会影响青少年家庭生活的质量和学习资源，社会经济地位较高的家庭可以保证孩子良好的营养状况、早期教育和身体发育；父母的教养方式会影响青少年的学习能力、学习习惯、学习兴趣和动机乃至社会交往，例如，在权威型和民主型的家庭中长大的青少年富有探索精神和较强的学习动机，而专制型和放任型家庭中长大的青少年往往缺乏学习兴趣和自我控制能力、社交能力，进而降低了学习的效果。如上所述，学校作为一种有目的、有组织的教育教学环境，对青少年的影响表现于学习动机、学习习惯、个性、社会性等各个方面。学校、家庭之外的社会环境，包括广播、电影、电视、网络、报刊等媒体以及各种文化机构、社会服务结构、社会体制、成人行为等，构成了青少年成长的宏观氛围。这种环境，尤其是媒体增加了青少年的学习资源，拓展了他们的学习空间，开拓了他们的视野，更新了传统的学习方式(如通过计算机网络进行学习)，提高了他们自主学习和创新的兴趣和能力。但是，不良的社会氛围，对社会资源的使用不当，也会对正在成长中的青少年造成消极的影响，使之产生上网成瘾、吸毒、厌学、打架斗殴、拉帮结派、酗酒、流浪以及聚赌、卖淫等行为，乃至走上犯罪道路。

因此，家庭、社会的校外教育，无论是显性的还是隐性的，都会与学校教学互相补益、互相牵制。在现实生活中，我们经常可以看到，不少在学校学习成绩不好的青少年，由于家长改变了原来不良的教养方式，经常与孩子沟通、尊重孩子，及时地注意并解除孩子的烦恼，他们的学习兴趣增强，学习成绩显著改观。相反，一些在学校学习成绩一向很好的青少年，由于痴迷网络、家庭破裂或加入了社会上的不良团伙、过度追求时尚和物质享受等，荒废了学业，甚至锒铛入狱。这些例子提醒我们，开展综合协调的学校教育、家庭教育和社会教育，对于青少年的学习至关重要。

### 二、开展综合协调的学校教育、家庭教育和社会教育

青少年的发展涉及身体、认知、个性、社会性等各个方面，他们的学习包括知识、技能、社会规范等各种形式，他们成长的环境涉及家庭、学校、

社会等各个层次，全面、综合、协调地开展青少年教育和教学，保障他们顺利地完成青少年时期的学习，是一个巨大的系统工程，需要社会各种力量的协同努力。

实践证明，形成稳定的家长学校联系，是一种非常有效的教育方式。教师定期与青少年的父母或其他监护人见面，或通过电话等方式，进行有效的沟通，可以及时了解青少年学生的思想和情绪状态，创造有利于他们学习的各种条件，保持良好的学习习惯和学习兴趣、动机，并能见微知著，对他们不良的学习习惯、学习动机和社会行为进行及时的干预；同时，也可以及时发现和改善教师不良的教学方式、师生交往方式，改变父母不良的教养方式、教育方法。

我国非常重视青少年的健康成长，为他们的学习“保驾护航”，从法制、舆论等方面创造了良好的社会氛围，尽管这些努力还远远不能充分地保障青少年社会生活的质量。1991年9月，第七届全国人民代表大会常务委员会通过的《中华人民共和国未成年人保护法》第5条明确规定：“保护未成年人，是国家机关、武装力量、政党、社会团体、企业事业单位、城乡基层群众性自治组织、未成年人的监护人和其他成年公民的共同责任。”“国家、社会、学校和家庭应当在各自的职责范围内做好未成年人的保护工作。”同时，要求各级政府创造条件，建立和改善适合未成年人文化生活需要的活动场所和设施（第21条），博物馆、纪念馆、科技馆、文化馆、影剧院、体育场（馆）、动物园、公园等场所对中小学生优惠开放（第22条），对于营业性舞厅等不适宜未成年人活动的场所，有关主管部门和经营者要采取措施，禁止未成年人进入（第23条）；而且，鼓励新闻、出版、广播、电影、电视、文艺等单位和作家、科学家、艺术家及其他公民，创作或者提供有益于未成年人健康成长的作品，出版专门以未成年人为对象的图书、报刊、音像制品等出版物，国家给予扶持（第24条）；并严禁任何组织和个人向未成年人出售、出租或者其他方式传播淫秽、暴力、凶杀、恐怖等毒害未成年人的图书、报刊、音像制品（第25条）。这些规定的实施从法律层面保障了青少年健康的学习环境，对于青少年知识、技能的学习，尤其是态度和道德的学习，具有非常重要的意义。

近年来，青少年网络成瘾成为大家普遍关注的话题。2005年11月，中国互联网研究中心发布的网络成瘾调查报告显示，中国有2000万左右的青少年玩网络游戏，其中网络成瘾者约200万。网络成瘾严重损害了青少年的身心健康，对其性格、道德意识的发展都有消极的影响，有可能导致失眠、

食欲不振、学习成绩下降、攻击、孤僻、抑郁乃至青少年犯罪。对此，国家应严厉整治网络场所，依法关闭各地非法营业的网吧，努力为青少年健康成长创造良好的社会氛围。

### 专栏 11-2 教育案例：拯救网络成瘾的青少年

网络成瘾，又称为“网络成瘾综合征”，是指一个人不恰当地使用、过度依赖和沉迷计算机网络所引起的一系列身心症状。青少年是它的主要“发病”群体。网络成瘾严重妨碍了青少年的身心发展，对于这个年龄阶段的学生来说，最直接的后果就是学习成绩的下降，有的甚至失学。为了预防和消除这一问题，学校、家庭与社会要全面动员、协同“作战”、各司其职，将成瘾青少年从网络的“黑手”中挽救出来。

#### 学校的行动

在态度和道德教学中，让青少年学生专门就上网问题开展讨论，使学生对网络形成正确的态度，培养学生的自我管理和控制能力；为青少年提供心理辅导，进行移情训练、自我控制能力训练等专门训练，增强他们的社会认知能力、自我调控能力和责任感，更好地理解自己、理解父母和教师；设立专门的心理咨询和治疗机构，必要时设立专门的网络成瘾干预机构，帮助青少年戒除网络；同时，与青少年的家长进行沟通，为他们提供戒除网瘾的建议，争取他们的支持，帮助青少年形成健康的生活习惯和学习习惯。

#### 家长的行动

关怀和尊重孩子，平时多与孩子沟通，了解孩子的需要和想法，多鼓励孩子，接纳孩子，增强其自信心；帮助孩子进行自我管理和控制；对于网络成瘾的青少年，寻求心理咨询和治疗机构的帮助；与学校教师保持密切的联系，加强对孩子的监督和保护。

#### 国家和社会的行动

依法管理和整治互联网上网服务营业场所，依法取缔“黑网吧”，

严查违法接纳未成年人的网吧；开展禁止未成年人进入网吧特别行动，严防严查网吧接纳未成年人的做法；各级教育行政部门、共青团组织对青少年及其家长广泛开展宣传教育活动，要求青少年自觉远离网吧和文明上网，要求家长依法加强对未成年子女的教育和监护，鼓励教育和心理研究机构对青少年网络成瘾问题进行研究。

### 思 考 题

1. 如何通过教学促进青少年认知、情绪情感、态度和道德的发展？
2. 联系实际，说一说如何将学校、家庭与社会联系起来，更好地促进青少年的学习。

### 参 考 文 献

- 1 林崇德，辛涛，邹泓. 学校心理学. 北京：人民教育出版社，2000
- 2 陈会昌. 道德发展心理学. 合肥：安徽教育出版社，2004
- 3 刘华山. 学校心理辅导. 合肥：安徽人民出版社，2001
- 4 张文新. 青少年发展心理学. 济南：山东人民出版社，2002
- 5 皮连生. 教育心理学(第3版). 上海：上海教育出版社，2004
- 6 R. E. Slavin. 教育心理学(第7版). 姚梅林等译. 北京：人民邮电出版社，2004
- 7 Papalia D E, Olds S W, Feldman R D. Human development. Boston: McGraw-Hill, 2004
- 8 Lisa L, Isabelle G D, Luc P. Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. Journal of Educational Psychology, 2006, 98(3): 567~582
- 9 James P, Richard W, Elaine C. The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. Journal of Educational Psychology, 2003, 95(3): 589~603

## 后记

关于人的正确的发展观是教师专业修养的基本内涵。对个人发展的基本看法会影响一个社会的教育观和学生观。作为教育者，教师对青少年发展的基本看法会反映到他们对待学生的态度和行为。教师如何理解儿童青少年的发展，不仅会制约其采用的教育和教学方法，而且会影响教师的职业感受。对青少年心理发展的关注也能帮助我们更好地了解网络时代中国青少年的特点，提供更适合青少年的教育和成长环境。

在人的毕生发展中，青少年正处在身心迅猛发展的重要时期。一些心理学家将青少年期称作“暴风骤雨期”。这一时期不仅迎来了一系列的生理发育变化，而且面临更加深刻的心理发展，在认知、情绪、社会性和人格等方面，都在经历迅速而影响深远的变化。网络时代的中国青少年，正处于社会文化和经济生活急速转型的时期，生活学习的环境发生了巨大变化，其成长和发展出现了一些新的特点，在他们的日常行为、学习方式、价值观等方面都发生了不同于上一代人的重要变化，同时也面临着新的挑战。

发展心理学为教育工作者从根本上正确理解青少年的成长提供了深厚的理论基础。本书从发展心理学的角度介绍青少年心理发展和学习理论的基本内容，介绍与当前青少年教育中的观念变革和实践探索密切相关的研究发现。本书内容将青少年心理发展的主流理论和新的实证研究成果相结合，突出反映青少年心理学的新近研究成果；在介绍西方关于青少年发展的主要成果的基础上，探讨中国青少年心理发展的特点和问题；在概括性地介绍青少年心理发展理论的基础上，针对青少年各个领域的发展问题提出引导和应对的策略，试图体现理论的实践应用价值。

本书对青少年心理发展的动因和过程给出了不同视角的解释，希望能传达发展心理学对于理解和帮助青少年的成长所可能提供的启示。

本书是团队合作的成果，编写人员来自不同的单位。由主编提出编写大纲，经讨论修改确定后分工编写。参加编写的有：周宗奎（第一章，华中师范大学），龙长权、李红（第二章，西南大学），陈少华（第三章，广州大学），王磊（第四章，中南民族大学），朱婷婷（第五章，正德职业技术学院），万晶

晶(第六章,华中科技大学),张春妹(第七章,武汉大学),赵冬梅(第八章,华中师范大学),徐云(第九章,中南民族大学),范翠英(第十章,华中师范大学),谷传华(第十一章,华中师范大学)。感谢高等教育出版社林丹瑚女士为本书出版付出的辛勤劳动。

本书虽经多次审稿修改,仍难免有疏漏不当之处,欢迎读者批评指正!



[ General Information ]

书名 = 青少年心理发展与学习

作者 = 教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地 北京师范大学教师教育研究中心组织编写 周宗奎主编

页数 = 339

出版社 = 高等教育出版社

出版日期 = 2007年04月第1版

S S号 = 11861005

D X号 = 000006178145

u r l = h t t p : / / i m g 2 . d u x i u . c o m / n / j p g f s . s h t m l ? k i d = 6 3 6 3 6 A 6 8 6 3 6 2 6 2  
6 7 3 5 3 4 3 3 3 0 3 3 3 2 3 3 3 2 & p a g e t y p e = 5 & p a g e n u m = 1 & t e m p l a t e = j p g f s & u f =  
1 & a = 1 7 D C B 3 B B 7 A F 9 1 4 E 5 5 B 1 8 F 5 6 8 F 6 E 8 8 E B B & t = 5 & u r l = h t t p % 3 A % 2 F % 2 F  
b o o k 2 . d u x i u . c o m % 2 F b o o k D e t a i l . j s p % 3 F d x N u m b e r % 3 D 0 0 0 0 0 6 1 7 8 1 4 5  
% 2 6 d % 3 D F 5 C 9 4 E 4 6 A F 7 C 4 6 9 C E C B A 3 2 9 2 9 7 6 2 9 A 6 D % 2 6 r t y p e % 3 D 1

第一章	结论
	第一节 青少年期心理发展的基本特点
	一、青少年期的生理变化
	二、青少年期的认知发展
	三、青少年期的社会性发展
	四、青少年心理发展的过渡性
	第二节 当代青少年的心理发展
	一、当代青少年的心理发展特点
	二、当代青少年发展面临的挑战
	第三节 关于青少年的发展观
	一、人的发展的基本问题
	二、精神分析理论
	三、行为主义与社会学习理论
	四、认知发展理论
	五、生态系统论
第二章	青少年的认知发展
	第一节 青少年认知发展的理论
	一、皮亚杰的认知发展理论
	二、文化人类学理论
	三、信息加工理论
	四、多元智力理论
	第二节 青少年认知发展的基本特点
	一、青少年思维的发展
	二、青少年智力的发展
	三、青少年元认知的发展与学习
	四、青少年认知发展的个别差异
	第三节 青少年创造力的发展
	一、青少年创造力的特点
	二、影响创造力发展的因素
	三、青少年创造力的促进
第三章	青少年自我与社会认知的发展
	第一节 青少年的自我同一性
	一、自我同一性的内涵
	二、埃里克森的自我同一性理论
	三、青少年自我同一性的发展及其影响因素
	第二节 青少年自我发展的特点
	一、青少年自我概念的发展
	二、青少年自尊的发展
	三、青少年自我控制的发展
	第三节 青少年的自我中心
	一、青少年自我中心的成分
	二、青少年自我中心的产生和表现
	三、对青少年自我中心的解释
	四、青少年自我中心的影响
	第四节 青少年社会认知的发展
	一、青少年观点采择能力的发展
	二、青少年权威认知的发展
	三、青少年人际知觉能力的发展
第四章	青少年的道德发展
	第一节 青少年道德发展理论
	一、精神分析理论
	二、道德认知发展理论
	三、关怀道德取向与道德实践活动理论
	四、亲社会道德理论
	五、社会学习理论
	第二节 青少年道德和价值观的发展特点
	一、青少年道德认知的发展
	二、青少年道德情感的发展
	三、青少年亲社会行为的发展
	四、青少年攻击行为的发展
	五、青少年价值观的发展
	第三节 青少年的态度学习

	一、态度形成和改变的过程
	二、态度形成和改变的条件
第五章 青少年情绪情感的发展	第一节 青少年情绪情感发展的理论
	一、经典精神分析理论
	二、埃里克森的心理社会发展理论
	三、行为主义理论
	四、文化人类学理论
	第二节 青少年情绪情感发展的特点
	一、复杂化
	二、丰富化
	三、过渡性和不成熟性
	第三节 青少年的情绪调节与学习
	一、青少年常见的情绪问题
	二、青少年的“情商”与学习
	三、帮助青少年克服消极情绪的困扰
第六章 青少年的性别角色与性别差异	第一节 青少年性别角色的发展和性别差异
	一、青少年性生理的变化
	二、青少年性别角色的发展
	三、青少年心理发展的性别差异
	四、青少年的性心理与性行为问题
	第二节 青少年性心理的发展与学习的关系
	一、青少年学习心理的性别差异
	二、青少年性别角色的发展与学习
	三、青少年性心理的变化对学习的影响
	第三节 青春期教育
	一、青春期及其影响
	二、青春期教育的必要性和基本原则
	三、青春期教育的内容
	四、青春期的异性交往
第七章 青少年的亲子关系与家庭环境	第一节 青少年亲子关系的变化
	一、父母的影响
	二、亲子冲突
	三、独立自主的要求
	四、亲子依恋
	第二节 家庭环境与青少年发展
	一、父母教养方式
	二、家庭氛围和功能
	三、多样化的家庭环境
	第三节 家庭环境对青少年学习的影响
	一、家庭人际关系的影响
	二、教养方式的影响
	三、父母对子女的教育期望
	四、家庭文化氛围
第八章 青少年同伴关系的发展与学习	第一节 青少年同伴关系概述
	一、青少年同伴关系的发展特点
	二、青少年同伴关系的功能
	第二节 青少年的同伴群体和友谊
	一、同伴群体
	二、青少年的友谊
	第三节 青少年的同伴关系与学习
	一、合作学习
	二、同伴关系与学业成就的相关研究
第九章 青少年的心理健康	第一节 青少年期常见的心理社会问题及原因
	一、物质滥用及成因
	二、反社会行为及成因
	三、常见的情绪障碍及成因
	四、青少年自杀及成因
	五、青少年心理社会问题产生的原因及预防
	第二节 青少年的心理健康与学习的关系
	一、青少年心理健康的标淮和评价
	二、青少年心理健康对学习动机的影响
	三、青少年心理社会问题与学习

- 第三节 青少年心理健康教育**
- 一、青少年心理健康教育的基本原则
- 二、青少年心理健康教育的基本内容
- 三、我国青少年心理健康教育的现状和问题
- 四、青少年心理健康教育的途径和方法

## 第十章 青少年的学习与学习理论

### 第一节 全面的学习观

- 一、心理学对学习的界定
- 二、面向 21 世纪的学习观
- 三、青少年学习的特点

### 第二节 学习原理

- 一、学习动机
- 二、学习策略
- 三、知识学习
- 四、规范学习

### 第三节 学习理论

- 一、行为主义的学习观
- 二、认知主义的学习观
- 三、人本主义的学习观
- 四、建构主义的学习观

## 第十一章 促进青少年心理发展的教与学

### 第一节 教学与青少年心理发展

- 一、教学对青少年认知发展的作用
- 二、教学对青少年人格和社会性发展的作用

### 第二节 学习与青少年心理发展

- 一、学习与青少年的认知发展
- 二、学习与青少年人格和社会性发展

### 第三节 通过教学促进青少年认知发展

- 一、班风与青少年的认知发展
- 二、教师领导方式与青少年的认知发展
- 三、班级中的同伴互动与青少年认知发展

### 第四节 通过教学促进青少年情绪情感的发展

- 一、教学与青少年的自尊发展
- 二、通过教学改善青少年对情绪的自我认识和自我调节能力
- 三、通过教学消除青少年的情绪障碍

### 第五节 通过教学促进青少年的态度和道德发展

- 一、青少年态度和道德教学的目的与意义
- 二、青少年态度和道德教学的内容和原则
- 三、青少年态度和道德教学的常见问题

### 第六节 青少年的学习与家庭、社会环境

- 一、学校、家庭、社会对青少年学习的综合影响
- 二、开展综合协调的学校教育、家庭教育和社会教育

## 后记