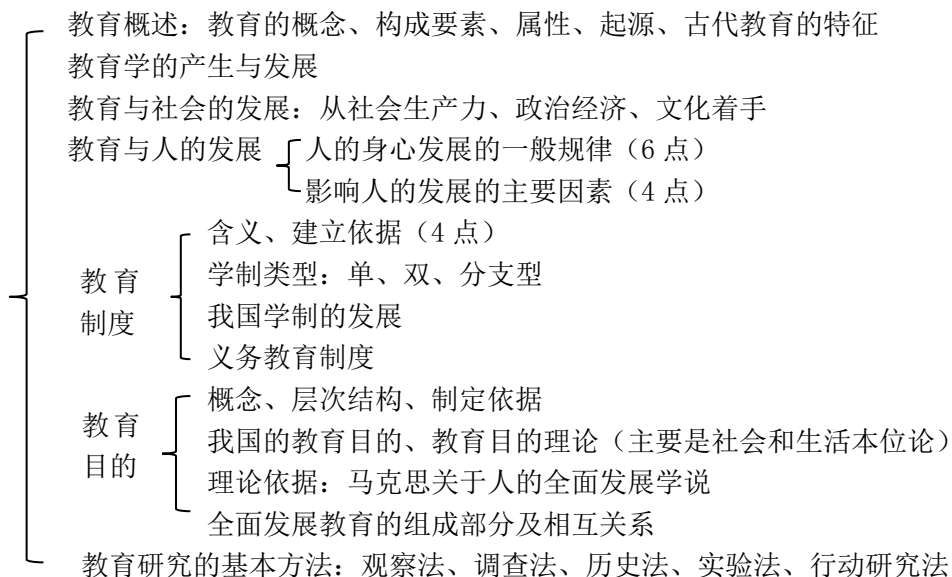


2019 中学《知识与能力》笔记

笔记导读：

- 此部分为《知识与能力》的简要笔记，简答题和材料分析题重点我已筛选出来，在《知识与能力提纲》中，**两份搭配使用**。
- 备注“**选择题**”的知识点通常为选择题常考知识点。
- 笔记**红色字体**部分需留意，为高频考点。
- **笔记中我若没有写或简写的部分，在看书的过程中可适当忽略，笔记越多的地方越是重点。**
- 中公的书是根据大纲编写的，实际上并无唯一或标准答案，有些表述不同 19 版中公书籍的地方，笔记或者书籍**二选其一即可**，但我建议使用我笔记上面的。
- 带有“**补充**”二字的知识点是中公书上没有的，针对“补充”的知识点，大家可以提前学习一下，以防考到。
- 建议第一遍先看书，不管重点、非难点都要看，以防考偏，第二遍再重点复习和记忆重点内容。
- 手打的笔记，如有打错字的地方还请见谅，也可以私信告诉我，我纠正哈。
- 笔记建议**黑白打印**，不仅便宜些，还可以**用红笔做记号**。
- **请购买正版笔记，享一对一解答服务。**

第一章 教育基础知识和基本原理



第一节 教育的产生与发展

教育的概念：

广义的教育：指能增进人的知识和技能、发展人的智力与体力、影响人的思想观念的活动。包括社会教育→学校教育→家庭教育。它可能是无组织的、零散的，也可能是有组织的、系统的。

狭义的教育：主要指学校教育，是教育者根据一定的社会要求，有目的、有计划、有组织地通过学校教育的工作，对受教育者的身心施加影响，促使他们朝着期望方向变化的活动。学校教育由专职人员（教师）和专门教育机构（学校）承担。

教育的构成要素：

- 1.教育者—教师是教育的主体，主导作用；
- 2.受教育者—教育对象、学习的主体；
- 3.教育影响：包括教育内容和教育措施—桥梁、中介；

教育的属性：（选择题、简答题/辩题题）**1.教育的本质属性**

教育是一种有目的地培养人的社会活动，这是教育区别于其他事物现象的**根本特征**（区别与动物），是教育**质的规定性**。

质的规定性表现在以下三个方面：

- ①教育是人类特有的一种有意识的社会活动；
- ②教育是人类有意识地传递社会经验的活动；
- ③教育是以人的培养为直接目标的社会实践活动；

2.教育的社会属性

- ①教育具有**永恒性**。教育是人类特有的社会现象，只要人类社会存在，就存在教育。
 - ②教育具有**历史性**。不同社会或同一社会不同历史阶段教育具有自己的特点。
 - ③教育具有**生产性**。
 - ④教育具有**民族性**。
 - ⑤教育具有**相对独立性**。
- a) 教育具有**能动性**；
 - b) 教育具有**规定性**；
 - c) 教育具有**历史继承性**；
 - d) 教育与生产力和政治经济制度的发展具有**不平衡性**；

补充：教育的相对独立性

教育作为社会一个子系统的教育，它对社会的能动作用具有自身的特点和规律性，它的发展也有其连续性和继承性。主要表现在 1.教育是培养人的活动，主要通过所培养的人作用于社会；2.教育具有自身的活动特点、规律与原理；3.教育具有自身发展的传统与连续性。

教育的起源：（选择题）

- 1.神话起源说—最古老的观点
- 2.生物起源说—利托尔诺（法国）、桑代克（美国）、沛西·能（英国）
- 3.心理起源说—孟禄（认为教育起源于儿童对成人无意识的模仿）
- 4.劳动起源说—米丁斯基、凯洛夫（苏联）
- 5.交往起源说—叶澜（中国）

教育的基本形态：家庭教育、社会教育、学校教育。

教育产生的条件：

- 1.根本条件—人类劳动的进行；
- 2.必要条件—语言的形成。

古代教育的发展：

古中国		夏朝出现了中国最早的学校教育形态。
古希腊	雅典	教育目的：培养有文化修养和多种才能的政治家和商人。
	斯巴达	教育目的：培养忠于统治阶级的强悍的军人。
欧洲	教会	教育目的：培养教士和僧侣 教育内容：“ 七艺 ”（文法、修辞、辩证法；算术、几何、天文、音乐）
	骑士教育	教育目的：培养封建骑士 教育内容：“ 骑士七技 ”（骑马、击剑、打猎、投枪、游泳、下棋、吟诗）

古代学校教育的特征：

- 1.古代产生了学校；
- 2.古代学校**教育与生产劳动相脱离**；
- 3.古代学校教育适应古代经济与政治的发展，具有阶级性、等级性；
- 4.古代学校教育适应古代思想文化的发展，表现出道统性、专制性、刻板性、象征性；
- 5.古代学校教育初步发展，尚未形成复杂的结构体系。

20 世纪以后的教育的新特点：终身化、全民化、民主化、多元化、教育技术的现代化。

教育的基本功能

1.按教育功能呈现的形式划分分为，显性功能与隐性功能；

2.按教育功能作用的对象划分分为，

个体功能：指教育对个体发展的影响和作用。

社会功能：

①教育的**社会变迁功能**：指教育通过开发人的潜能、提高人的素质、促进人的社会实践，不仅使人适应社会的发展，还能够推动社会的改革与发展。教育的社会变迁功能表现在社会生活的各个领域，如教育的经济功能、政治功能、文化功能和生态功能等。

②教育的**社会流动功能**：指社会成员通过教育的培养、筛选和提高，能够在不同的社会区域、社会层次、职业岗位、科层组织之间转换和调动，以充分发挥其个性特长，展现其智慧才能，实现其人生抱负。

2.按教育作用的性质划分分为

①正向功能：指教育有助于社会进步和个体发展的积极影响和作用。教育的育人功能、经济功能、政治功能、文化功能等往往指的是教育的正向功能。

②负向功能：指教育阻碍社会进步和个体发展的消极影响和作用。教育与政治、经济发展不相适应，教育者的价值观念与思维方式不正确，教育内部结构不合理等因素，会使教育在不同程度上对社会和个体的发展起阻碍作用。

第三节 教育学的产生与发展**中国的教育思想：**

孔子	教育对象：有教无类； 目的：培养贤人和君子； 内容：“六艺”《诗》《书》《礼》《易》《乐》《春秋》； 教学原则：因材施教、“不愤不启，不悱不发”，学习与思考相结合； 教育作用：教育的社会功能“庶、富、教”（庶富是前提）； 教育的个体功能“性相近，习相远也”。
孟子	性善论
荀子	性恶论
墨子	“兼爱”和“非攻”、“ 素丝说 ”
《学记》	是人类历史上 最早 出现的专门论述教育问题的著作
蔡元培	提出“五育并举”；毛泽东评价为“学界泰斗，人世楷模”
杨贤江	《新教育大纲》是我国第一部以马克思主义为知道的教育学著作；
晏阳初	国际平民教育之父
陈鹤琴	活教育
陶行知	毛泽东评价为“伟大的人民教育家”； 教育思想：生活即教育、社会即学校、教学做合一。

西方的教育思想：

苏格拉底	教学方法：问答法，又叫产婆术、苏格拉底法 问答法步骤：讽刺→定义→助产术
柏拉图	著作《理想国》
亚里士多德	被誉为是“百科全书式的哲学家”，著作《政治学》、“教育遵循自然”
昆体良	西方最早的教育理论著作：昆体良的《雄辩术原理》/《论演说家的培养》
培根	首次提出把教育学作为一门独立的学科
夸美纽斯	《大教学论》是教育学开始形成一门独立学科的标志，被誉为教育学之父； 教育观点： 1.泛智教育（即普及初等教育的思想）； 2.教育适应自然； 3.首次从理论上论述了班级授课制； 4.提出了直观性、系统性、量力性和循序渐进等教学原则；
卢梭	代表作：《爱弥儿》 教育观点：1.自然教育 2.儿童本位教育观。
康德	康德是把教育学作为一门课程在大学里讲授的第一人
佩斯泰洛奇	是西方教育史上第一个明确提出“教育心理学化”口号的教育家
洛克	代表作《教育漫画》、白板说、绅士教育
赫尔巴特	“现代教育学之父”“科学教育学奠基人” 代表作：《普通教育学》，标志着教育学作为一门规范、独立的学科正式诞生， 第一本现代教育学著作
斯宾塞	实证主义者，主张科学是对经验事实的描写和记录 认为教育的任务是，为完满生活做准备
杜威	实用主义 代表作：《民主主义与教育》、《我的教育信条》； 三中心论：儿童中心、活动中心、经验中心； 教育观点：1.教育即生活 2.学校即社会 3.教育无目的论 4.从做中学 5.五步探究法

第三节 教育与社会的发展

（教育与社会的发展从社会生产力、社会经济政治制度、文化三方面来考虑）

教育与人口的相互关系：（制约和促进关系）

1.人口对教育的制约：人口数量影响教育的规模、质量和教育结构。

2.教育的人口功能

①教育是控制人口增长的重要手段；

②教育是改善人口结构的合理手段；

③教育是提高人口质量的基本手段。

教育与社会生产力的相互关系（关系是两方面的，制约和促进作用）。

1.生产力对教育的制约作用：

- ①生产力水平决定教育事业的发展的规模和速度；
- ②生产力水平制约教育结构和人才培养规格；
- ③生产力水平制约教育内容、教育方法、教育手段和教学组织形式的发展与变革。

2.教育对生产力的促进作用（**教育的经济功能**）：

- ①教育再生产劳动力；
- ②教育再生产科学知识；
- ③教育是提高劳动生产率的重要因素。

教育与社会政治经济制度的相互关系

1.政治经济制度对教育的制约作用：

- ①政治经济制度决定教育的领导权；
- ②政治经济制度决定受教育权；
- ③政治经济制度决定教育目的的性质和思想道德的内容；
- ④政治经济制度决定教育体制。

2.教育对政治经济制度的影响作用（**教育的政治功能**）：

- ①教育为政治经济制度培养所需要的人才；
- ②教育可以通过提高全民文化素质，推动国家的民主政治建设；
- ③教育是一种影响政治经济的舆论力量。

教育与文化的相互关系

1.文化对教育发展的制约作用：

- ①文化影响着教育的价值取向；
- ②文化影响着教育目的的确立；
- ③文化影响着教育内容的选择；
- ④文化影响着教学方法的使用。

2.教育对文化发展的促进作用（**教育的文化功能**）：

- ①教育具有传递和保存文化的作用；
- ②教育具有传播和交流文化的作用；
- ③教育具有选择和提升文化的作用；
- ④教育具有更新和创造文化的作用。

第四节 教育与人的发展

人的身心发展的一般规律 口诀：个体身心有规律，顺阶差不互补（要求理解定义出选择题）

小学生的身心发展的一般规律 出选择题、简答题 口诀：个体身心有规律，顺阶差不互补

1.顺序性→循序渐进

指个体的身心发展在整体上具有一定顺序，身心发展的个别过程和特点的出现也具有一定的顺序。

启示：在对青少年进行教育时，教育活动必须根据身心发展的这一规律，循序渐进地进行。由浅入深、由简到繁、由易到难、由具体到抽象、由低级向高级的顺序，循序渐进，不能“揠苗助长”。

2.阶段性→不能搞“一刀切”

阶段性是指个体在不同的年龄阶段表现出身心发展不同的总体特征及主要矛盾，面临着不同的发展任务。

启示：教育工作要有针对性，必须从学生的实际出发，针对不同年龄阶段的学生提出不同的具体任务，采取不同的教育内容和方法。在教育教学的要求、内容和方法的选择上，不能搞

“一刀切”，要注意各阶段间的衔接和过渡。

3. 个体差异性→因材施教

个别差异性是指个体之间的身心发展以及个体身心发展的不同方面之间，存在着发展程度和速度的不同。

启示：要求教育者深入了解学生，针对学生不同的发展水平以及不同的兴趣、爱好和特长进行因材施教，引导学生扬长避短发展个性，促进学生自由的发展。

4. 不平衡性→把握最佳关键期

不平衡性，主要表现为发展速度不平衡，具体表现在

- ①个体身心发展的同一方面的发展速度，在不同的年龄阶段是不平衡的；
- ②个体身心发展的不同方面的发展速度不同。

启示：要求教育教学要抓住关键期。

5. 互补性→扬长避短

互补性反映：个体身心发展各组成部分的相互关系。

启示：要求教育应结合学生实际，扬长避短，长善救失，注重发现学生的自身优势，促进学生的个性发展。

6. 整体性

人的生理、心理和社会性等方面的发展是密切地联系在一起的，并在人的发展过程中相互作用，使人的发展表现出明显地整体性。

要求：要求吧学生看作复杂的整体，促进学生在德、智、体、美等方面全面和谐地发展，把学生培养成为完整和完整的人。

关键期：奥地利生物学家洛伦兹发现了印刻现象，首次提出关键期这一概念。关键期是指身体或心理的某一方面机能和能力最适应形成的时期，在关键期内施加教育影响，可以起到事半功倍的效果，教育错过了关键期，往往事倍功半。

影响个体身心发展的理论：

1. 内发论：即遗传决定论

代表人物：孟子、高尔顿、弗洛伊德、格塞尔（双生子实验）、
霍尔（一两的遗传胜过一顿的教育）、威尔逊（基因复制）；

2. 外铄论：即环境决定论—荀子、爱尔维修、洛克（白板说）、华生、斯金纳；

3. 多因素相互作用论

影响个体身心发展的因素（选择题、简答题）

1. 遗传—生理前提

- ①遗传素质为人的身心发展提供生理前提，使人的发展成为可能；
- ②遗传素质的成熟程度制约着人的发展过程及其阶段；
- ③遗传素质的差异性对人的发展有一定的影响；
- ④遗传素质具有可塑性。

2. 环境—现实基础

- ①环境为个体的发展提供了现实条件；
- ②环境从总体上制约着人的发展状态；
- ③环境对人的发展的作用方式是不同的。

3. 个体主观能动性—决定因素

- ①个体的主观能动性是个体身心发展的内因；
- ②是促进个体发展从潜在的可能状态转向现实状态的决定性因素；
- ③个体的主观能动性是其自身发展的动力。
- ④主观能动性：指人的主观意识对客观世界的反映和能动的作用。

4.学校教育—主导因素

- 1) 学校教育在人的身心发展中起主导作用的原因/为什么学校教育起主导作用？
 - ①学校教育是有目的、有计划、有组织地培养人的活动，它规定着人的发展方向；
 - ②学校教育是通过受过专门训练的教师来进行的，相对而言效果较好；
 - ③学校教育能有效地控制和协调影响学生发展的各种因素；
 - ④学校教育给人的影响比较全面、系统和深刻；
- 2) 在人身心发展中主导作用的主要表现
 - ①学校教育按社会对个体的基本要求对个体发展的方向与方面做出社会规范；
 - ②学校教育具有加速个体发展的特殊功能；
 - ③对个体发展的影响具有即时性和延时的价值；
 - ④具有开发个体特殊才能和发展个性的功能。

第五节 教育制度

教育制度的概念：

狭义的教育制度：指学校教育制度简称学制，是一个国家各级各类学校的总体系，具体规定各级各类学校的性质、任务、目的、入学条件、修业年限以及他们之间相互衔接关系。学校教育制度是现代教育的核心内容。学制由三个基本要素构成，即学校的类型、学校的级别、学校的结构。

教育制度的影响因素/建立学制的依据

1. 生产力发展水平和科学技术发展状况；
2. 社会政治经济制度；
3. 青少年儿童身心发展规律；
4. 本国学制的历史发展和外国学制的影晌。

现代学制的类型：

1.双轨学制

19 世纪以英国为代表的欧洲把学校分为两个互不相通的轨道，一轨是自上而下，为资产阶级子女设立的教育学校，另一轨是自下而上，为普通劳动人民子女设立的职业学校。

评价：两轨互不相通，互不衔接，不利于教育的普及。

2.单轨学制

单轨制是 19 世纪末 20 世纪初在美国形成的一种学制，指所有的学生在同样的学校系统中学习，从小学、中学、大学各级各类学校相互衔接，由下而上的连续阶梯的学制。

评价：相对于双轨制来说，这种学制有利于普及教育和提高国民素质，但教育参差不齐、效益低下、发展失衡，同级学校之间教育质量相差较大。

3.分支型学制

分支型学制是 20 世纪上半叶苏联建立的一种学制。它的前段是单轨，进入中学阶段开始分叉，是介于双轨制和单轨制之间的分支型学制。苏联型学制的中学，上通（高等学校），下达（初等学校），左（中等专业学校）右（中等职业学校）畅通，这是分支型学制的特点和优点。

评价：既有上下级学校间的相互衔接，又有职业技术学校横向的相互关系，形成了立体式的学制，有利于教育的普及，又保持了较高的学术性。但由于课时多、课程复杂，教学计划、大纲和教科书必须统一而使教学方式不够灵活。

补充：我国现行学校教育制度的改革

- 1.义务教育年限的延长。
- 2.普通教育与职业教育的综合化。

3.高等教育的大众化。

4.终身教育体系的构建

我国现代学制的发展：（选择题）

时间	学制	特征
1902 年	壬寅学制/《钦定学堂章程》	以日本为蓝本，只颁布并未实行；
1904 年	癸卯学制/《奏定学堂章程》	以日本为蓝本，中国实行的第一个现代学制；体现了“中学为体，西学为用”的思想；
1912 年	壬子癸丑学制	第一次允许男女同校；是我国教育史上第一个具有资本主义性质的学制；
1922 年	壬戌学制/633 学制/新学制	以美国的单轨制为蓝本；明确以学生身心发展规律作为划分学校教育的依据；

我国当前的学制：

1.从层次结构看：包括学前教育→初等教育→中等教育→高等教育；

2.从学制类型看：我国现阶段是从单轨制发展而来的**分支型学制**；

3.从类别结构看：分为基础教育、职业技术教育、高等教育、成人教育、特殊教育；

《义务教育法》对学制的规定：六三制、五四制、九年一贯制、八年制→即多种形式并存

义务教育制度

概念：义务教育是指依据法律规定适龄儿童和青少年都必须接受国家、社会、学、家庭必须予以保障的国民教育。

特点：1.强制性 2.普及型 3.免费性 4.公共性 5.基础性

意义：我国义务教育实施的法律保障是 1986 年颁布的《中华人民共和国义务教育法》，其规定国家实行九年义务教育制度，该法标志着我国已确立了义务教育制度，也标志着我国基础教育发展到了一个新阶段。

义务教育法的立法宗旨：

1.发展基础教育；

2.促进社会主义物质文明建；

3.设促进社会精神文明建设。

我国义务教育的发展任务：

1.巩固提高九年义务教育水平；

2.推进义务教育均衡发展；

3.减轻中小学生课业负担。

第六节 教育目的

教育目的的概念：

广义的教育目的是指存在于人的头脑中的对受教育者的期望和要求；

狭义的教育是根据一定社会的现实和未来的需要，遵循受教育者身心发展的规律，有目的、有计划、有组织地引导受教育者主动地学习，积极进行经验的改组和改造，促使他们提高素质、健全人格的一种活动，以便把受教育者培养成为适应一定社会的需要，促进社会的发展，追求和创造人的合理存在的人。

教育方针：

教育方针是国家教育工作的基本政策和指导思想，是国家根据政治经济的要求，为实现教育目的而规定的教育工作的总方向，包括教育工作的服务方向、教育目的、实现教育目的的途径。我国现行的教育方针是教育必须为社会主义现代化服务，为人民服务，必须与生产劳动

和社会实践相结合，培养德智体美，全面发展的社会主义事业建设者和接班人。

教育目的的层次结构：

（由大到小）：国家的教育目的 A → 各级各类学校的培养目标 B → 教师的教学目标

1.教育目的（设为 A）：是国家对培养人的总要求，它规定着各级各类教育培养人的总的质量规格和标准要求。

2.培养目标（设为 B）：是教育目的的具体化，是结合教育目的、社会要求和受教育者的特点制定的各级各类的培养要求。

3.教学目标（设为 C）：是教育者在教育教学的过程中，在完成某一阶段工作时，希望受教育者达到的要求或产生的预期变化；是微观层次的教育目的，是一切教育活动的基础，也是具体的培养目标，她具有很强的操作性。

4.A 与 B 之间是普遍与特殊的关系。A 是针对**所有**受教育者提出的，而 B 是针对**特定**的教育对象提出的，B 的教育对象有各自不同的特点，制定培养目标需要考虑各自学校学生的特点。

5.ABC 之间的关系是具体与抽象的关系，它们彼此相关，但相互不能取代。

教育目的的作用：1.导向作用 2.激励作用 3.评价作用

教育目的的影响因素/制定教育目的的依据：

1.社会政治、经济、文化因素；

2.受教育者的身心发展特点和需要；

3.制定者的教育理想和价值观；

4.我国确立**教育目的的理论依据**是马克思关于人的全面发展学说。（**选择题**）

教育目的的理论

1.宗教本位论—奥古斯丁（**不重要，略**）

2.生活本位论—斯宾塞（**不重要，略**）

3.教育无目的论—杜威（**不重要，略**）

4.社会本位论：（**选择题、简答题**）

社会本位论认为教育目的应该根据社会的需要来确定，教育的一切活动都要服从社会的需要。代表人物有柏拉图、涂尔干、凯兴斯泰纳等。该观点认为：

①教育目的不应从人的本位出发，而是应该从社会需要根据社会需求来确定；

②个人只是教育加工的原料，人的发展只为服从社会需要；

③教育的目的在于使个人成为国家的合格公民具有起码的政治品格，生产能力的人；

④人的本性是社会性；

⑤社会价值高于个人价值，相对于个人而言，国家或社会是绝对和优先的价值实体。

评价：社会本位论者从社会需要出发来选择教育目的的价值取向，看到了教育的社会作用，在今天这个生产高度社会化的时代，具有借鉴作用，但只站在社会立场看教育而抹杀个人在选择教育目的过程中的作用，是片面的。

5.个人本位论：（**选择题、简答题**）

个人本位论认为教育目的应根据人的本性、本能的需要来决定，教育的根本目的是人的本性和本能的高度发展。代表人物有卢梭、罗杰斯、福禄贝尔、裴斯泰洛齐等。该观点认为：

①教育的目的应从受教育者的本性出发，而不是从社会出发；

②充分发展受教育者的个性，增进教育者的个人价值；

③重视人的价值、个性发展和需要；

④教育的目的在于帮助人们充分的实现他们的自然潜能，以便在此基础上建立理想的社会和国家；

⑤人的本性在于自然性，个人价值高于社会价值，人性具有内在的自我实现的趋向。

评价：个人本位论把人视为教育目的的根本，在人的自由、个性解放和提高人的价值和地位

等方面具有深远的历史意义，但如果只强调个人的需求与个性的发展，而一味贬低和反对社会需求和发展，具有片面性。

(社会本位论和个人本位论是两大主流观点，而且观点相反。)

我国教育目的的基本精神：

1. 社会主义是我国教育性质的根本所在；
2. 使受教育者德、智、体、美等方面全面发展；
3. 注重提高全民素质；
4. 为经济建设和社会全面发展培养各级各类人才。

马克思关于人的全面发展学说的基本内容：

1. 人的发展同社会生活相联系；
2. 人的片面发展是由旧的社会分工所造成的；
3. 机器大工业生产提供了人的全面发展的基础的可能性；
4. 社会主义制度是实现人的全面发展的社会制度条件；
5. 教育与生产劳动相结合是培养全面发展的人的唯一途径；

实现教育目的的要求：

1. 要以素质发展为核心；
2. 要确立和体现全面发展的教育观；
 - ① 确立全面发展教育观的必要性；
 - ② 正确理解和把握全面发展；
 - ③ 正确认识和处理各有关系；
 - ④ 要防止教育目的的实践性缺失；

注：全面发展不是人的各方面均衡发展。不是忽视人的个性发展，要坚持人的发展的全面性。

全面发展教育的构成及其关系：

总：我国全面发展教育由德育、智育、体育、美育、劳动技术教育构成。

1. 德育是引领学生领悟社会主义思想观点和道德规范，组织和指导学生的道德实践，培养学生的社会主义品德的教育—它在学生的全面发展中起着定向和动力的作用。
2. 智育是赋予学生系统的科学文化知识、技能和发展他们的智力的教育—是全面发展教育的重要组成部分。
3. 体育是赋予学生健身知识、技能，发展学生体力、增强学生体质的教育—基础作用，其他教育提供了物质基础；
4. **美育**是培养学生正确的审美观，发展他们的鉴赏美、创造美的能力，培养他们的高尚情操和文明素质的教育。
5. 劳动技术教育是指传授基本的生产技术知识和生产技能，培养正确的劳动态度和劳动习惯的教育；

关系：1.全面发展的各个组成部分之间，既是相互独立，也是相互促进的。“相互独立”是指各育都有独特的内涵、意义和任务，彼此之间是不能替代的。“相互促进”是指各育之间连接紧密，共同构成了全面发展的整体，其中，体育各育实施的物质前提，是人的一切活动的基础；智育是各育实施的认识基础，是智力支持；德育各育实施的方向统帅和动力源泉；美育协调各育发展；劳动技术教育是各育实施的实践基础。

2. 我们要坚持五育并举，相辅相成，发挥教育的整体功能。避免顾此失彼。

注：全面发展不代表是平均发展，全面发展的同时也要促进个性发展，针对不同学生因材施教。

第七节 教育研究的基本方法

中学教育科研的基本方法：

1.观察法

- ①根据环境条件是否进行控制和改变分为，自然情境—实验中观察；
- ②根据是否借助仪器设备分为，直接—间接观察；
- ③根据观察者是否直接参与活动分为，参与性—非参与性观察；
- ④根据是否对观察活动进行严格的控制分为，结构式—非结构式观察；
- ⑤根据观察是否有规律分为，系统观察—非系统观察；

步骤：事先做好准备，制定观察计划→按计划进行实际观察→及时整理材料。

2.调查法：

- ①根据调查对象的选择范围分为，抽样调查-普遍调查-个案调查；
- ②根据调查的内容分为，现状调查-相关调查-发展调查-预测调查；
- ③根据调查的方法和手段分为，问卷调查-访谈调查-测量调查-调查表法

步骤：

确定调查课题→选择调查对象→确定调查方法和手段，编制和选用调查工具→制定调查计划
实施调查→整理、分析调查资料，撰写调查报告。

3.实验法

- ①根据同一实验中自变量因素的多少分为，单因素实验和多因素实验；

基本步骤：

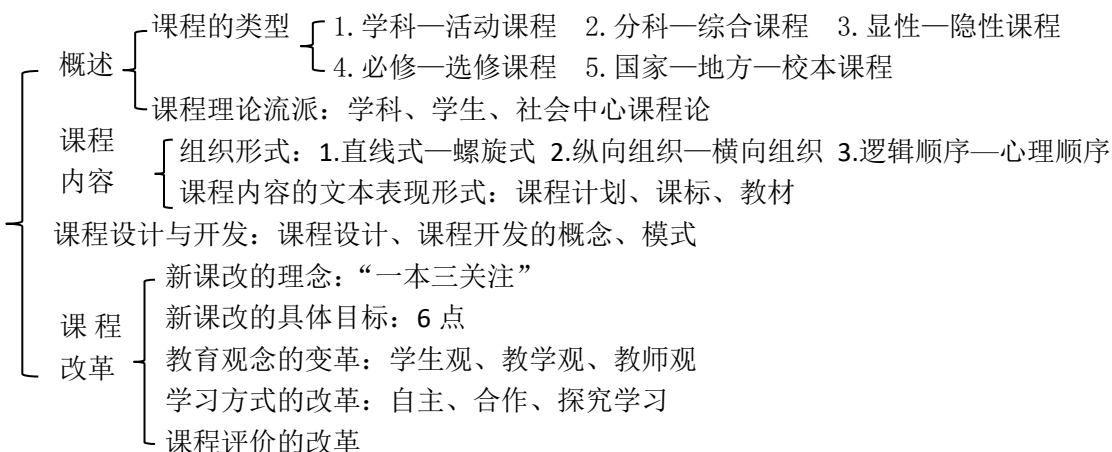
提出假设，选择实验对象→控制无关因素→推行研究计划，对比前、后测成绩→检验假设；

4.教育行动研究法基本步骤：

确定研究课题→拟定研究计划→实施行动研究→进行总结评价；

5.历史法

第二章 中学课程



第一节 课程概述

课程：

是由一定的育人目标、特定的知识经验和预期的学习方式构成的一种动态的教育存在。广义的课程是各级各类学校为实现培养目标而规定的学习科目及其进程的总和；狭义的课程特指某一学科。课程的概念没有一个定论，不同的教育主张对课程的理解是不同的。

课程的类型：（含义出选择题、特点出简答题）

- 1.从课程内容的组织形式分为：分科课程—综合课程

分科课程是一种单学科的课程组织模式，它强调不同学科门类之间的相对独立性和一门学

科的逻辑体系的完整性，其课程的主导价值使学生获得逻辑严密和条例清晰的文化知识，但是分科课程容易带来科目过多、分科过细的问题。主要特点是：

- ①强调知识本位，从不同的知识体系出发设计课程；
- ②以知识的内在逻辑体系为核心编制课程；
- ③重视学科的理论知识，强调把基本概念、基本原理、规律和事实教给学生。

综合课程是打破传统的学科课程的知识领域，组合两门以上学科领域而构成的一门学科。它强调学科之间的关联性、统一性和内在联系。其主导价值在于通过相关学科的整合，促进学生认识的整体性发展，并形成把握和解决问题的全面的视野与方法。

优点：①有利于促进知识的综合化；

②促进课程内容的更新；

③密切教学与社会实践的联系，培养学生综合分析问题和解决问题的能力。

缺点：①教科书的编写较为困难，只专不博的教师很难胜任综合课程的教学，教学具有一定的难度；②难以向学生提供完整系统的专业理论知识，不利于高级专业化人才的培养。

2.从学科固有的属性分为：学科课程—经验课程/活动课程/儿童中心课程

学科课程是以文化知识为基础，按照一定的价值标准，从不同的知识领域或学术领域选择一定的内容，根据知识的逻辑体系，将所选出的知识组织为学科的课程。学科课程的主导价值在于传承人类文明，使学生掌握、传递和发展千百年来人类积累起来的知识文化遗产。

活动课程（又叫经验课程）是打破学科逻辑组织的界限，是从儿童的兴趣和需要出发，以活动为中心组织的课程。其主导价值在于使学生获得关于现实世界的直接经验和真切体验。

其主要特点是：

- ①以儿童的需要、兴趣和个性出发设计课程；
- ②以儿童的心理发展顺序为中心编制课程；
- ③主张儿童在活动中探索，尝试错误，学到方法。

3.必修课程—选修课程

4.显性课程—**隐性课程**（如校风、学风、制度、氛围，出选择题）

5.国家课程—地方课程—**校本课程**（学校自主开发与实施的一种课程）

补充：6.古德莱德的课程层次理论（**掌握定义、选择题**）

该理论认为“课程”应该分为五个层次，即五种不同的课程形态，

- ①理想的课程—研究机构、学术团体和课程专家提出应该开设的课程；
- ②正式的课程—教育行政部门规定开设的课程；
- ③领悟或理解的课程—任课教师所领悟的课程；
- ④运作的课程—教师在课堂上实施的课程；
- √⑤经验的课程—学生在课堂上体验到的课程；

课程理论流派

学科中心课程论/知识中心课程理论—斯宾塞、赫尔巴特、布鲁纳

观点：主张学校教育的目的在于把人类千百年来积累下来的文化科学知识传递给下一代，而这些文化科学知识的精华就包含在学校设置的各门学科里。教师的任务是把各门学科的知识教给学生，学生的任务是掌握预先为他们准备好的各门学科的知识。

优点：①按学科中心课程理论编制课程，利于教授系统的科学知识，继承人类文化遗产；

②重视学生对知识的系统学习，便于学生对知识的掌握与运用；

③受到悠久传统的支持，大多数教师对此习惯；

④课程的构成比较简单，易于评价。

缺点：①易把各门学科知识割裂开来，不能在整体中、联系中进行学习；

- ②忽视儿童的兴趣与需要,不利于因材施教,易导致理论与实践脱节,不能学以致用;
- ③各学科易出现不必要的重复,增加学生的负担。

学生中心课程论/活动中心理论——杜威、罗杰斯、奈勒

观点:主张教育内容应密切联系儿童的社会生活经验,从儿童的兴趣和需要出发,以儿童的活动为中心,来设计课程的内容和结构,使课程满足儿童当前的兴趣和需要。

优点:①重视学生学习活动的心理准备,在课程和设置上满足**儿童兴趣**,有很大的灵活性,调动了学生学习的主动性和积极性;

②强调实践活动,重视学生通过亲自体验获得**直接经验**,要求学生主动探索,有利于培养学生培养学生解决实际问题的能力;

③强调围绕现实社会生活各个领域精心设计和组织课程,利于学生获得对世界的完整认识。

缺点:①过分夸大**儿童的个人经验**,忽视了知识本身的内在逻辑联系与顺序,影响了系统的知识学习,只能使学生学到一些片段、零碎的知识,最终导致教学质量的降低;

②活动中心理论不制定具体明确的课程标准和教科书,活动的教材根据儿童的兴趣和需要而定,因此课程往往带有随意性和狭隘性。

社会中心课程理论——布拉梅尔德

观点:该理论认为应该把课程的重点放在当代社会的问题、社会的主要功能、学生关心的社会现象以及社会改造和社会活动计划上

优点:①重视教育与社会、课程与社会的联系,以社会的需要来设计课程,有利于为社会提供服务;

②重视各门学科的综合学习,有利于学生掌握解决问题的方法

缺点:①片面强调社会需要,忽视制约课程的其他因素,如学生本身的需要;

②忽视各门学科的系统性,不利于学生掌握各门学科的系统知识;

③扩大了教育的作用,而许多生活问题单靠教育是不能解决的。

第二节 课程目标与内容

课程目标:指课程本身要实现的具体目标和意图。它规定了某一教育阶段的学生通过课程学习后,再发展品德、智力、体质等方面期望实现的程度,它是确定课程内容、教学目标和教学方法的基础。课程目标是指导整个课程编制过程中最为关键的准则,是特定阶段的学校课程所要达到的预期结果

课程目标确立的依据:学习者的需要、当代社会生活的需求、对学科的研究;

三维课程目标:

1.知识与能力

2.过程与方法

3.情感态度与价值观

课程内容:

课程内容是根据课程目标从人类的经验体系中选择出来,并按照一定的逻辑序列组织编排而成的知识体系和经验体系。

课程内容的选择(即选择依据)

1. 课程内容的选择主要涉及间接经验的选择和直接经验的选择。

①间接经验:即理论化、系统化的书本知识,它是人类认识的基本成果,间接经验具体包含在各种形式的科学中。间接经验选择的依据是科学理论知识内在的逻辑结构。

①直接经验:是指与学生现实生活及其需要直接相关的个人知识、技能和体验的总和。直接

经验选择的依据是学生的现实社会生活需要和学生社会性发展的要求。

2. 课程内容选择的准则：

①内容的基础性和有效性：

①内容要适应学生的兴趣和需求；

③内容与社会现实的一致性。

课程内容的组织形式：

1. 直线式（内容不重复）—螺旋式（内容重复）

2. 纵向组织—横向组织

3. 逻辑顺序（学科体系）—心理顺序（学生心理发展特点）

课程内容的文本表现形式

1. 课程计划

概念：课程计划是课程设置与编排的总体规划，是教育行政部门依据一定的教育目的和培养
目标制定的有关学校教育和教学工作的指导性文件。课程计划体现了国家对学校的统
一要求，是各级各类学校办学的基本纲领和组织教育教学工作的重要依据，也是学校
安排整个课程检查、衡量学校工作和质量的基本依据。

内容：课程计划对学校的教学、生产劳动、课外活动等做出全面安排，具体内容包括教学科
目的设置、学科顺序、课时分配、学年编制与学周安排。其中开设哪些学科是课程计
划的中心和首要问题。

2. 课程标准：

概念：是课程计划的具体化，是国家根据课程计划以纲要的形式编定的有关某门学科的内容
及其实施、评价的指导性文件。

内容：具体包括课程性质与地位、课程的基本理念、课程标准的设计思路、课程目标、课程
内容、实施建议和课程资源的开发和利用等。

意义：是课程计划的分学科展开，它体现了国家对每门学科教学的统一要求，是教师进行教
学的直接依据，也是衡量各科教学质量的重要标准。课程标准是国家课程的纲领性文件，是
国家对基础教育课程的基本规范和要求，是教材编写、教学、评估和考试命题的依据，是国
家管理和评价课程的基础。

3. 教材：

定义：教材是教师和学生进行教学活动的材料，包括教科书、讲义、讲授提纲、参考书、活
动指导书以及各种视听材料。

教材的作用。教材是学生在学校获得系统学习、进行学习的主要材料，它可以帮助学生掌握
教师讲授的内容，同时，也便于学生预习、复习和做作业。教材是学生进一步扩大知
识领域的基础，所以教师要教会学生如何有效地使用教材，发挥教材的最大作用

教科书编写的基本原则：

1.按照不同学科的特点，体现科学性与思想性；

2.强调内容的基础性；

3.在保证科学性的前提下，教材的编写还要考虑我国社会发展的现实水平和教育现状，必须
注意到教材对大多数学生和学校的适用性。

4.在教材的编排上，要做到知识的内在逻辑与教学法要求的统一。

5.教材的编排形式要有利于学生的学习。

6.教材的编写要兼顾同一年级各门学科内容之间的关系和同一学科各年级教材之间的衔接。

第三节 课程设计与开发

影响课程开发的主要因素：（学生、社会、学科特征）

- 1.学生的年龄特征、知识、能力基础及其可接受性；
- 2.社会政治经济制度和文化发展水平；
- 3.学科特征影响课程的编制；

课程开发的模式：

- 1.过程模式——斯腾豪斯，认为课程开发关注的应是过程，而非目的；-
- 2.情境模式——劳顿
- 3.目标模式——泰勒

介绍：泰勒享有“课程理论之父”、“教育评价之父”、“行为目标之父”之称，1949年出版了《课程与教学的基本原理》，该书被视为现代课程理论的奠基石。

观点：

- ①课程和教学计划应该回答的四个问题：学校应到达哪些教育目标→提供哪些教育经验才能到达目标→怎样才能有效组织这些经验→我们怎么才能确定这些目标正得以实现(环环相扣)
- ②课程编制的步骤为：确定教育目标→选择学习经验→组织学习经验→评价教育计划；

优点：

- ①提供了一个课程研究的范式；
- ②泰勒第一次将评价就是引入课程开发的过程；
- ③建立的课程开发的目标模式，在理论上是权威性最强，影响最广泛，运用最普遍的课程设计理论之一。

缺点：

- ①在课程设计中，强调技术控制，以目标为导向的课程开发，是一个机械的、封闭的、直线式的系统；
- ②过分强调明确而具体的预设性教育目标，忽视了学生的需求。这使得设定的目标成为衡量学习的唯一标准，而对于目标本身的合理性以及目标的动态发展欠缺考虑。

第四节 课程实施与评价

课程实施的三种取向：

- 1.忠实取向：即课程实施过程忠于课程计划；
- 2.相互适应取向：在实施过程中与课程目标、内容、方法等相互调整、改变和适应；
- 3.创生取向：在实施过程中创生新的教育经验。

课程评价的主要模式：

- 1.目标评价模式（泰勒）
- 2.目的游离评价模式
- 3.CIPP 背景、输入、过程、成果评价模式

第五节 基础教育课程

新课程改革的具体目标：

- 1.实现课程功能的转变；
- 2.体现课程结构的均衡性、综合性和选择性；
- 3.密切课程内容与生活 and 时代的联系；
- 4.实行三级（国家、地方、学校）课程管理制度；
- 5.改善学生的学习方式（课程实施）；
- 6.建立与素质教育理念相一致的评价与考试制度（课程评价）；

学生观：（《综合素质》重要考点，必背）**1.学生是发展的人：**

- ①学生的身心发展是有规律的；
- ②学生具有巨大的发展潜能；
- ③学生是处于发展过程中的人；

2.学生是独特的人：

- ①学生是完整的人；
- ②每个学生都有自身的独特性；
- ③学生与成人之间存在着巨大的差异；

3.学生是具有独立意义的人：

- ①每个学生都是独立于教师的头脑之外，不以教师的意志为转移的客观存在；
- ②学生是学习的主体；
- ③学生是责权的主体；

教学观：

- 1.教学是课程创生与开发的过程；
- 2.教学是师生交往、积极互动、共同发展的过程；
- 3.教学重过程大于重结论；
- 4.教学更为关注人，而不只是学科；

补充：教学观的转变

- 1.教学从“以教育者为中心”向“以学习者为中心”的转变；
- 2.教学从“教会学生知识”向“教会学生学习”的转变；
- 3.教学从“重结论轻过程”向“重结论更重过程”的转变；
- 4.教学从“关注学科”向“关注人”的转变；

教师观**1.教师角色的转变：**

- ①从教师与学生的关系看，新课程要求教师应该是学生学习的促进者（合作者、引导者、参与者）；
- ②从教学与研究的关系看，新课程要求教师应该是教育教学的研究者；
- ③从教学与课程的关系看，新课程要求教师应该是课程的建设者和开发者；
- ④从学校与社区的关系看，新课程要求教师应该是社区型的开放教师；

2.教师教学行为的转变：

- ①在对待师生关系上，新课程强调尊重、赞赏；
- ②在对待教学关系上，新课程强调帮助、引导；
- ③在对待自我上，新课程强调反思；
- ④在对待与其他教育者的关系上，新课程强调合作；

新课程改革提出了新的课程结构：（选择题）

综合课程 + 分科课程

小学 初中 高中 →

- 1.即小学以综合课程为主，初中设置分科与综合相结合的课程，高中以分科课程为主；
- 2.从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程；

综合实践活动课：

综合实践课程是从小学至高中设置的必修课程，其内容包括：

- 1.研究性学习，指学生基于自身兴趣，并在教师指导下，从自然、社会和学生自身生活中选

择和确定研究专题，主动地获取知识、应用知识、解决问题的学习活动。

2.社区服务和社会实践，指学生在教师指导下，走出教室，参与社区和社会实践以获取直接经验、发展实践能力、增强社会责任感为主旨的学习领域。

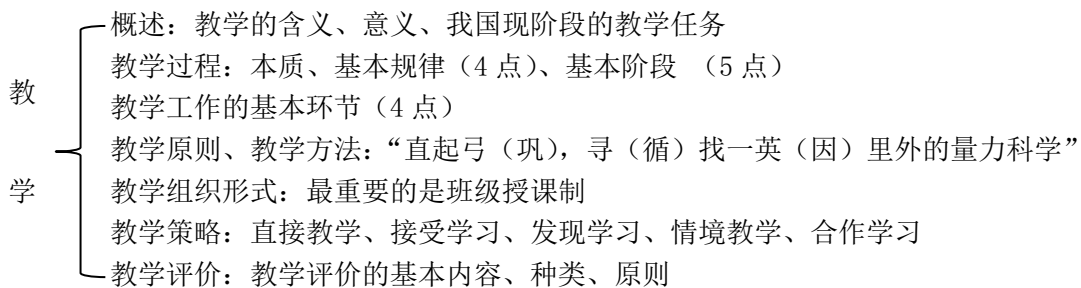
3.劳动与技术教育，是以学生获得积极劳动体验、形成良好技术素养为主的多方面发展为目标，且以操作性学习为特征的学习领域。

4.信息技术教育，是旨在培养学生为了适应信息时代所需要的信息素养的学习领域，其目的是提高学生利用信息技术的意识和能力、对信息的反思和辨别能力，形成信息伦理。

课程评价的改革：

- 1.建立促进学生全面发展的体系；
- 2.建立促进教师不断提高的评价体系；
- 3.建立促进课程不断发展的评价体系。

第三章 中学教学



第一节 教学概述

教学的定义：

教学是在教育目的规范下，教师的教与学生的学共同组成的一种教育活动，在这一活动中，学生在教师有计划的组织与引导下，能动地学习、掌握系统的科学文化基础知识，发展自身的智力与体力，养成良好的品行与美感，逐步形成全面发展的个性。

简言之，教学乃是在教师引导下学生能动的学习知识以获得个性发展的活动。

教学的意义：

- 1.是传授系统知识、促进学生发展的最有效的形式；
- 2.是对学生进行全面发展的素质教育，把学生培养成为合格人才的基本途径；
- 3.是学校工作的中心工作，学校工作必须坚持以教学为主；

我国现阶段的教学任务：

- 1.传授系统的科学基础知识和基本技能——首要任务；
- 2.发展学生的智力、体力和创造才能；
- 3.培养社会主义品德和审美情趣，奠定学生的科学世界观基础；
- 4.关注学生的个性发展；
- 5.关注学生的个性发展。

全面发展

（快速记忆：传授知识与技能、培养德智体美全面发展、关注个性发展）

第二节 教学过程

教学过程的本质——是一种特殊的认识过程

教学过程是认识的一种特殊形式，其目的在于学生在教师的指导下，把社会历史经验变为个体的精神财富，使学生在获得关于客观的映像即知识的同时，也能获得个体的发展。教学过

程是一种特殊的认识过程具体表现为 1.间接性, 2.引导性, 3.简捷性。

教学过程的基本规律

1.直接经验—间接经验相统一/学生认识的**特殊性规律**

- ①学生以学习间接经验为主;
- ②学生学习间接经验要以直接经验为基础;
- ③防止忽视系统知识传授或直接经验积累的偏向, 坚持直接经验与间接经验相统一。

2.掌握知识—发展能力相统一/**发展性规律**

- ①掌握知识是发展能力的基础。
- ②能力发展是掌握知识的重要条件。
- ③掌握知识和发展能力相互转换的内在机制。
- ④防止单纯抓知识教学或只重智力发展的片面性;

3.教师主导—学生主体相统一/**双边性规律**

- ①发挥教师的主导作用是引导学生学习知识、发展身心的必要条件;
- ②充分注重学生的地位, 调动学生学习的积极性和主动性是使教学得以顺利进行的另一个必要条件;
- ③教师的主导作用和学生学习的能动性是辩证统一的, 教与学要相长。

4.传授知识—思想教育相统一/**教育性规律**

- ①知识是思想品德形成的基础;
- ②学生思想品德的提高又为他们积极地学习知识奠定了基础;
- ③传授知识和思想道德教育有机结合。

教学过程的基本阶段

1.激发学习动机

- ①所学知识及内容本身具有吸引力;
- ②要强调学生的活动;
- ③要依靠教师的引导, 教师要特别注意把所学内容和学生的生活实际结合起来;

2.领会知识—中心环节 包括: ①感知材料 ②理解材料, 形成科学概念

3.巩固知识

4.运用知识

5.检查知识

第三节 教学工作的基本环节

教学工作的基本环节

1.备课—起始环节、先决条件

要求: ①做好“三备”: 钻研教材(备教材)、了解学生(备学生)与设计教法(备教法)。

②写好三个计划: 学期教学进度计划、课题计划、课时计划(即教案)。

③处理教材: a.挖掘教材内涵, 整合“三维目标”;

b.紧扣教学目标, 优化教学内容;

c.摸清学情, 以学定教;

2.上课—中心环节、提高教育质量的关键

要求: ①目的明确; ②内容正确; ③方法得当; ④结构合理;

⑤语言艺术; ⑥板书有序; ⑦态度从容; ⑧充分发挥学生的主体性;

3.课外作业的布置与批改—是课堂教学的延续和补充

要求: ①作业的内容要符合学科课程标准规定的范围与深度;

②作业要有代表性和典型性, 分量要适当, 难度要适中;

- ③应与教科书的内容有逻辑联系，但不能照搬教科书中的例题故意材料；
 - ④作业应有助于启发学生的思维；
 - ⑤作业应尽量与现代生产和社会生活的实际结合起来，力求理论联系实际；
 - ⑥布置作业要向学生提出明确的要求，并规定完成的时间。
- 4.课外辅导一是课堂教学的必要补充，形式包括小组辅导和个别辅导。
- 要求：①辅导要从辅导对象实际出发，确定辅导内容和措施。
- ②辅导只是对课堂教学的补充，教师不能将主要精力放在辅导上。
 - ③辅导要目的明确，宜采用启发式，充分调动学生的积极性和主动性。
 - ④教师要注意态度，师生平等相处，共同讨论，鼓励学生主动提出问题。
 - ⑤教师在辅导中应加强思想教育和学习方法的指导，优化辅导效果
- 5.学业成绩的检查与评定一是课堂教学的反馈环节，是教学评价的重要组成部分。
- 要求：①按时检查；
- ②认真批改；
 - ③仔细评定；
 - ④及时反馈；
 - ⑤重点辅导；
- 学业成绩的检查与评定一是课堂教学的反馈环节，是教学评价的重要组成部分。
1. 学业成绩检查的方式：考查（口头提问、书面作业、书面测验）、考试
 2. 学业成绩评价的方法：观察法、测验法、调查法、自我评价法

第四节 教学原则

（原则出材料分析题、定义一般出选择题、基本要求出简答题、材料分析题）

口诀：直起弓（巩），寻（循）找一英（因）里外的量力科学

1.直观性原则

定义：教师应该尽量利用学生的多种感官与已有经验，通过各种形式的感知，丰富学生的直接经验和感性认识，使学生获得生动的表象，从而全面地掌握知识。

手段：实物直观、模像直观、言语直观

要求：

- ①要正确选择直观教具和教学手段；
- ②直观教具的演示要和语言讲解结合；
- ③要重视运用言语直观；

2.启发性原则

定义：教师在教学工作中依据学习过程的客观规律，承认学生是学习的主体，充分调动学生学习主动性，引导他们独立思考，积极探索，生动活泼地学习，自觉地掌握科学知识和提高分析问题和解决问题的能力。

要求：

- ①调动学生学习的主动性，这是启发的首要问题；
- ②启发学生独立思考，发展学生的逻辑思维能力；
- ③让学生动手，培养独立解决问题的能力；
- ④发扬教学民主；

3.巩固性原则

定义：教师在教学中，要引导学生在理解的基础上牢固地掌握知识和基本技能，长久地保持在记忆中，在需要的时候，能够准确地呈现出来，以利于知识、技能的运用。

要求：

- ①在理解的基础上巩固;
- ②重视组织各种复习;
- ③在扩充改组和运用知识中积极巩固;

4.循序渐进原则

定义: 教师严格按照科学知识的内在逻辑体系和学生认识能力发展的顺序进行教学, 使学生系统掌握基础知识和基本技能, 形成严密的逻辑思维能力。

要求:

- ①按教材的系统性进行教学;
- ②注意主要矛盾, 解决好重点和难点的教学;
- ③由浅入深, 由易到难, 由简到繁;

5.因材施教原则

定义: 教师要从课程计划、学科课程标准的统一要求出发, 面向全体学生, 同时要根据学生的实际情况、个别差异, 有的放矢地进行教学, 使每个学生都能扬长避短, 获得最佳发展。

要求:

- ①要坚持课程计划和学科课程标准的统一要求
- ②了解学生, 从实际出发教学

6.理论联系实际原则

定义: 指教学要以学习基础知识为主导, 从理论与实际的联系上去理解知识, 注意运用知识去分析问题和解决问题, 达到学懂学会、学以致用。

要求:

- ①书本知识的教学要注重联系实际;
- ②重视培养学生运用知识的能力;
- ③正确处理知识教学与技能训练的关系;
- ④补充必要的乡土教材

7.量力性原则

定义: 指教学活动要适合学生的发展水平。这一原则是为了防止发生教学难度低于或高于学生实际程度而提出的。

要求:

- ①重视儿童的年龄特征;
- ②了解学生发展的具体特点;
- ③恰当地把握教学难度;

8. 科学性与教育性相结合的原则

定义: 既要把现代先进科学的基础知识和基本技能传授给学生, 同时要结合知识、技能中内在的德育因素, 对学生进行政治、思想教育和道德品质教育。

要求:

- ①要确保教学的科学性;
- ②要深入发掘教材和教学情境中蕴含的教育性因素, 自觉地对 学生进行思想品德教育;
- ③要不断提高自己的业务素质 and 思想品德素质;

第五节 教学方法（多出选择题，要求掌握定义和要求）

教学方法	以语言传递为主：讲授法、谈话法、讨论法、读书指导法
	以实际训练为主：练习法、实验法、实习作业法、实践活动法
	以直观感知为主：演示法、参观法
	以探究活动为主的教学方法：发现法
	以情感陶冶为主的教学方法：情境教学法、欣赏教学法

国外常用的教学方法：

1.探究-研讨教学法 2.纲要图示教学法 3.暗示教学法 4.范例教学法

教学方法选择的依据：

- 1.教学目标和教学任务的要求；
- 2.课程性质和特点（教学内容）；
- 3.学生年龄特征；
- 4.教学时间、设备、条件；
- 5.教学业务水平、实际经验和个性特点；

讲授法运用的基本要求	谈话法运用的基本要求
1.要注意启发诱导学生； 2.要认真组织教学内容； 3.要讲究语言艺术； 4.要组织学生听讲。	1.准备好问题和谈话计划； 2.提出的问题要明确，能引起学生思维兴奋； 3.要善于启发诱导学生思考； 4.做好归纳、小结，使得学生的知识系统化；
讨论法	读书指导法
1.讨论的问题要有吸引力。 2.要善于在讨论中启发、引导学生； 3.讨论结束时要做好讨论小结。	1.提出明确的目的、要求和思考题； 2.教给学生读书的方法； 3.教师要善于在读书中发现和解决问题； 4.适当组织学生交流读书心得。
练习法	实验法
1.使叙述明确练习的目的与要求。 2.精选练习材料，合理分配练习时间、强度，循序渐进。 3.对学生的联系要求严格并及时反馈。	1.教师要做好实验前的准备； 2.教师要使学生明确实验目的、要求与做法； 3.教师要注意主导实验过程； 4.教师要做好实验小结。
演示法	参观法
1.教师要做好演示前的准备； 2.让学生明确演示的目的、要求和过程； 3.要讲究演示的方法，及时辅以讲解； 4.调动学生的所有感官让学生全面立体地观察演示。	1.教师要做好参观的准备； 2.参观时要即时对学生具体指导； 3.教师要帮助学生总结参观的收获。

1.讲授法的优缺点

优点：①信息传递的效率，耗费课时少；

- ②教师自主控制教学进程和时间；
- ③有利于教师充分发挥主导作用；
- ④有利于学生在短时间内获得系统的知识技能。

缺点：①对教师的语言表达能力和组织学生听讲的能力要求高；

- ②信息传递具有单向性，学生在教学过程中的主体地位难以落实；
- ③课堂交流沟通单调，气氛沉闷；

④不利于学生个性发展。

第六节 教学模式（不重要，略）

国外的主要教学模式：

1.探究式教学模式 2.抛锚式 3.掌握学习教学模式 4.非指导行教学模式 5.程序教学模式；

我国的主要教学模式：

1.传递-接受式 2.自学辅导式 3.引导-发现式 4.情景-陶冶式 5.示范-模仿式；

第七节 教学组织形式

教学组织形式：

1.个别教学制——古代教学的基本组织形式（优点：因材施教）

2.复式教学——教学的特殊组织形式（同时教育不同年级的学生）；

3.个别辅导、现场教学、参观、讲座等——现代教学的辅助形式；

4.分组教学制：

①外部分组——不看年龄，按学生能力或成绩分组；

②内部分组——在按年龄编排的班级内，按学生能力或成绩分组；

5.设计教学法（克伯屈）和道尔顿制（柏克赫斯特）

6.特朗普制：大班上课，小班讨论，个别教学相结合

7.文纳特卡制

班级授课制——现代教学的基本组织形式

定义：班级授课制是一种集体教学形式，它把一定数量的学生按年龄与文化程度编成固定人数的班级，根据周课表和作息时间表，安排教师有计划地向全班学生集体上课，分别学习所设置的各门课程。在班级授课制中，同一个班的每个学生的学习内容与进度必须一致，且开设的各门课程，特别是在高年级，通常具有不同专业知识的教师分别担任。（比如我们从小学到高中的组织形式就属于班级授课制）

主要特征：场所固定、学生固定、时间固定、内容固定。

优越性：①有利于系统地传授各科知识；

②有利于发挥教师的主导作用；

③有利于发挥班集体的作用；

④有利于加速普及教育和发展教育事业；

⑤一位教师在同一时间同时对几十名学生进行教学，能经济有效地大面积培养人才；

局限性：①强调系统的书本知识的学习，容易产生理论与实际脱节的问题；

②教学内容和教学方法的灵活性有限；

③不利于因材施教，教学面对全班同学，强调的是同一，难以照顾学生的个别差异；

新型教育组织形式：

1.小班教学（15-25人） 2.微课（短视频） 3.翻转课堂（以视频为媒介）

4.微格教学

5.跨越式教学

6.慕课（慕课网址 <https://www.icourse163.org/>）

第八节 教学策略

教学策略的分类：

1.直接教学 2.情景教学 3.合作学习 4.发现学习 5.接受学习

补充：发现学习

含义：布鲁纳认为“发现是教育儿童的主要手段”，学生掌握学科的基本结构的最好方法是

发现法。发现就是用自己的头脑亲自获得知识的一切形式。学生获得的知识尽管都是人类已经知晓的事物，但如果这些知识依靠学生自己的力量引发出来的，那么对学生来说仍是一种“发现”。因此，教学不应当使学生处于被动地接受知识的状态，而应让学生自己把事物整理就绪，使自己成为发现者。

优点：①利于激发学生的好奇心和探索未知事物的兴趣。

②利于调动学生的内部动机和学习的积极性，最大限度地为学生提供回旋的余地；

③利于学生批判性、创造性思维的培养；

不足：①就教学科目而言，有些学科有其自身的理论体系，不适合发现学习；

②就教学对象而言，有些学生不适合发现学习；

③就教学效率而言，发现法耗时不经济，不宜在短时间内向学生传授一定数量的知识和技能；

④就教师而言，发现学习对教师的知识素养和教学机智、技巧，耐心等要求更高一般教师很难掌握容易弄巧成拙

补充：**接受学习**

定义：指在教师指导下，学习者接受事物意义的学习，在教师的合理指导下，学习者可以尽快地掌握大量的间接知识。在接受学习中，教师所呈现的知识大多都是现成的、已有定论的科学基础知识，学生主要通过利用和这些新知识有关的、认知结构中已经具有的旧知识去同化它们，通过这种同化或称相互作用去理解新知识的意义。

优点：①接受学习的最大意义在于，它可以使学生在相对短的时间内掌握大量的、人们经过漫长岁月发现和积累的系统的科学文化知识。

②有助于培养学生终身学习的习惯和能力。

③教育成本低。

④有利于大规模地培养学生，提高学校教学效率。

不足：①对于处于具体运算阶段，要感性经验、形象思维来获取知识的儿童来说，接受学习受到很大的限制；对于已经处于形式运算阶段，抽象思维得到发展的儿童来说，当他们学习新的知识领域时，仍然需要凭借自身直观的经验。

②接受学习在培养学生的独立自主能力、动手实践能力和创新精神等方面不如发现学习。

合作学习：主要是以互动合作（师生之间，学生之间）为教学活动取向的，以学习小组为基本组织形式，来共同达成教学目标。

第九节 教学评价

教学评价的定义：

1.教学评价是对**教学工作质量**所做的测量、分析和评定。它以参与教学活动的教师、学生、教学目标、内容、方法、教学设备、场地和时间等因素的有机组合的过程和结果为评价对象，是对教学活动的整体功能所作的评价。

2.教学评价是实现**教学目的**的一个重要手段，它是为了了解、诊断、评定、调整和促进教学服务的。

3.它包括对**学生**学业成绩的评价，对**教师**教学质量的评价，以及对**课程**本身的评价

教学评价的功能：

1.诊断功能 2.反馈功能 3.导向功能 4.激励功能 5.鉴定功能

教学评价的基本内容：

1.学生学业成绩的评价。学生学业成绩评价的领域主要包括知识领域、智能领域和情感态度

领域。知识领域，包括基础知识、基本概念和原理以及基本技能；智能领域，包括领会、转换、表述、分析、综合、概括、评价和判断等能力；情感态度领域，包括兴趣、志向、价值观、态度和性格等品质。

2.教师教学质量的评价。教师教学质量评价即教师教学活动效果的评价，是对教师的教学行为及其成效所进行的评价。主要包括六个方面的内容：一是教学目标是否明确、全面和具体；二是教学内容的组织和安排是否合理；三是教学方法的运用是否得当；四是教学环节或教学程序是否优化；五是教师的教学基本功能是否扎实；六是教学所取得的实际效果怎样。

3.课程的评价。

教学评价的类型：（选择题，需理解定义）

1.根据实施功能的不同：诊断性评价—形成性评价—总结性评价

（从时间上来看，先是诊断性评价→形成性评价→总结性评价）

2.根据运用的标准不同：

①**相对性评价**/常模参照性评价，比如班级期末成绩单各学生间的排名；

②**绝对性评价**/目标参照性评价；

③**个体差异评价**：分为横向和纵向评价，充分体现了尊重个体差异的因材施教原则；

教学评价的原则：客观性原则、发展性原则、整体性原则、指导性原则；

第十节 我国当前的教学改革

1.以教育现代化为阶段目标取向；

2.以教育公平为基本价值取向；

3.以终身教育为终极价值取向；

4.以生命关怀为核心价值取向；

第四章 中学生学习心理

第一节 认知过程（认知分为感知觉、注意、记忆、思维、想象）

感觉现象：（选择题，要求理解定义）

1.感觉适应 2.感觉对比 3.感觉后像 4.感觉的相互补偿 5.联觉

知觉的基本特征：

1.知觉的选择性

2.知觉的整体性（把物体看成一个整体）

3.知觉的理解性

4.知觉的恒常性

注意的特点：指向性、集中性

注意的分类：无意注意、有意注意、有意后注意

影响有意注意的因素：

①对活动目的、任务的理解；

②培养间接兴趣；

③活动的合理组织；

④排除干扰；

注意的品质（多出选择题）

1.注意的范围 2.注意的稳定性 3.注意的分配 4.注意的转移

▲区别：

注意的转移：根据新的任务，**有意识地**、主动地把注意从一种活动转移到另一种活动上。

注意的分散：指注意离开了心理活动所要指向的对象，而被**无关对象**所吸引。

注意的分配：指在同一时间内，把注意指向不同的对象，同时从事几种不同的活动。

简言之：**1. 注意的转移是主动的、积极的技能，注意的分散是被动的、不好的、消极的；**

2. 注意的转移是从一个活动转移到另一个活动，注意的分配是同时从事几种活动。

中学生注意力的培养：

- 1.培养广阔而稳定的兴趣（培养间接兴趣）；
- 2.养成良好的学习习惯；
- 3.保持良好的心理状态；
- 4.重视集中注意的自我训练。

记忆的分类：

- 1.根据内容不同：形象记忆、语义记忆、情绪记忆、动作记忆、情境记忆
- 2.根据信息加工和储存内容的不同：陈述性记忆、程序性记忆/技能记忆
- 3.根据保持**时长**的不同：瞬时记忆/感觉记忆、短时记忆/工作记忆、长时记忆/永久性记忆

瞬时/瞬时记忆的特点：

- 1.时间极短，一般是 0.25-4 秒。
- 2.容量较大，一般来说，容量为 9-20 个比特。
- 3.记忆形象鲜明。
- 4.信息原始，记忆痕迹容易衰退。

短时记忆的特点：

短时记忆是从信息从感觉记忆到长时记忆之间的一个过渡阶段。

- 1.时间很短，信息在头脑中储存的时间比瞬时记忆长一些，一般是 30 秒左右，不会超过 1 分钟；
- 2.容量有限，一般为 7±2 个（也就是 5-9 个）组块；
- 3.意识清晰，短时记忆是服从当前任务需要，主体正在操作、使用的记忆，有清晰意识。
- 4.操作性强
- 5.易受干扰

记忆的过程：识记→保持与遗忘→回忆或再认

遗忘的规律：艾宾浩斯遗忘曲线反应的遗忘的进程是**先快后慢**的。（选择题）

艾宾浩斯遗忘曲线：其表明遗忘在学习之后立即开始，最初的遗忘速度很快，随着时间的推移，遗忘的速度逐渐下降，达到一定程度后就不再遗忘了，由此看出，遗忘的进程是不均衡的，其规律是**先快后慢**，呈负加速型。

影响遗忘进程的因素：

- 1.学习材料的性质；
- 2.识记材料的数量和学习程度的大小；
- 3.记忆任务的长久性和重要性；
- 4.识记的方法；
- 5.时间因素；
- 6.识记者的态度；
- 7.识记材料的序列位置。（近因效应、首因效应）

遗忘的原因：消退说、干扰说、压抑说、提取失败说通化说

依据记忆规律合理安排和组织教学：

- 1.合理安排教学；
- 2.向学生提出具体的识记任务；

- 3.使学生处于良好的情绪和注意状态;
- 4.充分利用无意识记的规律组织教学;
- 5.使学生理解所学内容并将其系统化。

如何合理组织复习:

- 1.及时复习,经常复习;
- 2.合理分配复习时间;
- 3.做到分散复习与集中复习相结合;
- 4.反复阅读与试图回忆相结合;
- 5.复习方法要多样化;
- 6.运用多种感官参与复习;
- 7.掌握复习的量,坚持适度超额;

(超额也就是**过度学习**,学习的熟练程度达到学习量的 **150%**,记忆效果最好,知识最牢固)。

思维的特征: 1 间接性(间接认识事物) 2 概括性(提取事物共同的特征或规律)

思维的种类:

- 1.根据思维任务的性质和凭借物: 直观动作思维—具体形象思维—抽象逻辑思维
- 2.根据思维的逻辑性: 直觉思维—分析思维
- 3.根据思维的指向性: 聚合思维/求同思维/集中思维—发散思维/求异思维/辐射思维
- 3.根据思维的创造程度: 常规性思维—创造性思维(流畅性,变通性,独创性)
- 4.根据思维过程: 经验思维—理论思维

问题解决的一般过程: 发现问题→理解问题→提出假设→检验假设;

- 1.发现问题是其首要环节;
- 2.理解问题也称为明确问题和分析问题,就是把握问题的性质和关键信息,摒弃无关因素,并在头脑中形成有关问题的初步印象,即形成问题的表征;
- 3.提出假设就是提出解决问题的可能途径和方案,选择恰当的问题解决操作步骤;
- 4.检验假设就是通过一定的方法来确定假设是否合乎实际、是否符合科学原理。

补充: 问题解决的心理过程

我国心理学家陈琦把问题解决的过程分为四个阶段:

- 1.理解和表征问题阶段
- 2.寻求解答阶段
- 3.执行计划或尝试某种解答阶段
- 4.评价结果阶段

问题解决的策略:

- 1.算法式策略
- 2.启发式策略: 手段—目的分析法、逆向工作法、爬山法

影响问题解决的主要因素: (跟书上的有些不一样,二选一即可)

- 1.有关的知识经验;
- 2.个体的智能与动机强度;
- 3.问题情境与表征方式;
- 4.定势与功能固着
- 5.原型启发与酝酿效应

定义可能出选择题:

原型启发: 指从其他事物或现象中获得的信息对解决当前问题的启发。

酝酿效应: 指一个人致力于某一问题解决而又无解时,暂时将该问题放置一边,等过了几小时、几天或几周后,突然恍然大悟,想到问题的解决方法,是一种“积之在平日,得知

在俄顷”的感觉。

功能固着：指个体在解决问题时往往只看到某种事物的通常功能，而看不到其他方面可能有的功能，这是人们长期以来形成的对某些事物的功能或用途的固定看法。

定势：指使用原有已证明有效的方法解决新问题的心理倾向。在环境不变的条件下定势使人能够应用已掌握的方法迅速解决问题，而在情境发生变化使，它则会妨碍人采用新的方法。

心理定势对问题解决有消极影响的同时还有积极影响，心理定势的固定性有助于人们应用已经获取的知识和经验，迅速地确定思维的方向，这样可以使问题迅速获得解决，或者可以引导人们进行深入的思考。心理定势的积极和消极两个方面的影响都应该被认识到。

学生问题解决能力的培养：

- 1.提高学生知识储备的数量与质量；
- 2.教授与训练解决问题的方法与策略；
- 3.提供多种练习的机会；
- 4.培养思考问题的习惯；
- 5.训练逻辑能力，提高思维水平；

想象的分类：

根据有无目的性：无意想象—有意想象（再造想象、创造想象、幻想）

想象力的培养：

- 1.要引导学生学会观察，丰富学生的表象储存；
- 2.引导学生积极思考，有利于打开想象力的大门；
- 3.引导学生努力学习科学文化知识，扩大学生的知识经验以发展学生的空间想象力；
- 4.注意发展学生的语言能力；
- 5.结合学科教学，有目的地训练学生的想象力；
- 6.引导学生进行积极的幻想。

第二节 学习与学习理论

学习的概念：（跟书上不太一样）

学习是指经由反复经验而导致有机体的行为或行为潜能的比较持久的变化过程。其实质有以下含义。1.学习的发生是由反复经验所引起的。只有当行为的变化是由于练习或反复经验所导致的，才能视为学习；2.学习引起的行为或行为潜能的变化是比较持久的；3.学习的结果表现为行为或行为潜能的变化。只有当个体在经验作用下发生了行为上的变化才能认为学习发生了。4.学习是一个行为变化过程，而不仅仅是一个行为变化的结果。学习是一个广泛的概念，它不仅是人类普遍具有的，而且动物也存在。

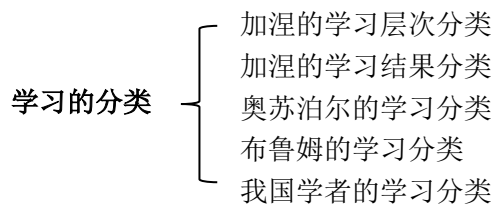
影响学习的因素：

- 1.智力因素。智力因素又称认知因素，它是保证人们有效进行认识活动的稳定心理特点的有机结合。智力是影响学习的重要因素。许多研究表明，智力与学生的学业成绩存在着中等程度的相关。智力不仅影响学生的学习成绩，更影响着学生掌握知识和技能的速度。一般来说，在其他条件大体相同的情况下，智力水平高的学生学习成绩也挺好，但研究也显示，智力对学业成就并不具有决定作用。
- 2.非智力因素。非智力因素又称非认知因素，是指那些不直接参与认识过程，但对认识过程起直接制约作用的心理因素。焦虑是指学生担心不能完成任务时产生的不舒适、紧张和担忧的感觉。焦虑程度影响着学习动机和学习成绩。大量研究表明，中等程度的焦虑对学习是有意义的，焦虑程度过低或过高都会对学习产生不良影响。焦虑程度过低则学习动力不足，焦

虑程度过高则会导致学生神经过度紧张、生理节律紊乱、失眠，甚至产生恐惧等不良反应，从而给学习带来不良影响。

补充：学生学习的特点

- 1.接受学习是学习的主要形式；
 - 2.学习过程是主动构建的过程；
 - 3.学习内容的间接性；
 - 4.学习的连续性；
- 学习过程得互动性。

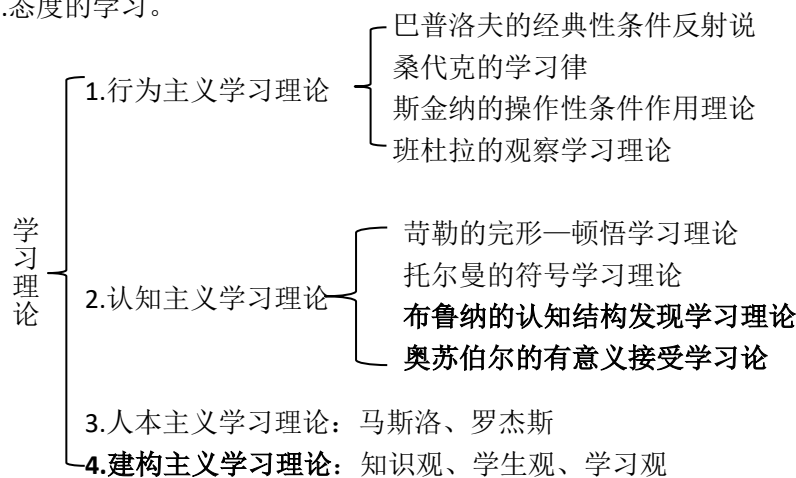


加涅的学习层次分类：

- 1.信号学习，即经典条件作用，指学习对某种**信号刺激**做出反应。
- 2.**刺激-反应**学习，即操作性条件作用，指学习使一定的情境或刺激与一定的反应相联结，并得到强化，学会以某种反应去获得某种结果。
- 3.连锁学习，指学习联合两个或两个以上的刺激-反应动作已形成，以形成一系列**刺激反应-动作**连接。如各种动作技能的形成；
- 4.言语联结学习，指形成一系列的言语单位的联结，及言语连锁化；
- 5.辨别学习，指学会识别多种刺激的**异同**并对之做出不同的反应；
- 6.概念学习，指学会认识一类事物的**共同**属性，并对同类事物的抽象特征作出反应；
- 7.规则或原理学习，指学习两个或两个以上**概念之间的关系**；
- 8.解决问题，指学会在不同条件下，运用规则或原理解决问题，达到最终的目的；

加涅的学习结果分类：

- 1.言语信息的学习；
- 2.智慧技能的学习；
- 3.认知策略的学习；
- 4.运动技能的学习；
- 5.态度的学习。



行为主义学习理论

- 1.巴甫洛夫的经典性条件反射说

基本规律：获得与消退、刺激泛化与分化

2. 桑代克的尝试错误说

学习定律：准备律、练习律、效果律

3. 斯金纳的操作性条件作用理论（区别爱出选择题）。

- 正强化：实施奖励：如老师对学生的表扬、奖品；
负强化：消除不愉快刺激，举例如下。
- ①强化：能够增加↑反应发生的频率
 - ②惩罚：能够减少↓反应发生的频率
 - ③消退：有机体做出以前曾被强化过的反应，如果在这一反应之后不再有强化物相伴，那么此种行为在将来发生的频率便减少↓。

如小明为了得到爸爸的奖品而学习，如果爸爸不给奖品，小明的学习兴趣大大减少。

消退：是一种无强化的过程，其作用在于降低某种反应在将来发生的概率，以达到消除某种行为的目的。

惩罚：当有机体做出某种反应之后，呈现一个厌恶刺激，以消除或抑制此类反应的过程，称作惩罚。惩罚又包括正惩罚（型惩罚）和负惩罚（型惩罚）两种形式。正惩罚是通过呈现厌恶刺激来降低反应频率，如言语斥责、批评、罚款等；负惩罚是通过消除愉快刺激来降低反应频率，例如减少儿童的零花钱，取消儿童周末看电影的权利等。

④普雷马克原则/祖母法则：

利用频率较高的活动来强化频率较低的活动，从而促进低频活动的发生。比如，妈妈说让小明先写完作业才可以打游戏。

负强化的例子：小明的妈妈一直打小明，但是他妈妈说如果小明考试考第一名就不打他，小明就努力考第一名（消除不愉快刺激）

4. 班杜拉的社会学习理论

定义：人的许多知识、技能、社会规范等的学习都来自间接经验，人们可以通过观察他人的行为以及行为的后果而间接的产生学习，这种学习即观察学习。

观察学习的过程：注意过程→保持过程→动作再现过程→动机过程

观察学习理论的应用：1. 选择适当的榜样行为并反复示范榜样行为；

2. 教师要有意识的按照观察学习的过程来指导学生的观察学习；

3. 要充分发挥代替性强化和自我强化的作用。

认知学习理论

苛勒的完整—顿悟学习理论（格式塔学习理论）

①学习是通过顿悟过程实现的。

②学习的实质是在主体内部构造完形（蓝图），完形是一种心理结构，是对事物关系的认识。

托尔曼的符号学习理论

①学习的实质—期望的获得。学习是有目的的，是期望的获得。学习的目的性是人类学习区别于动物学习的主要标志。期望是托尔曼学习理论的核心概念。

②学习的过程—形成认知地图的过程。学习是对完形的认知，是形成认知地图的过程。学习的最终结果是在对环境综合认知的基础上形成的认知地图。

③学习的规律：能力律、刺激律、涉及材料呈现方式的定律。

布鲁纳的认知—发现学习理论（详细看第23页）

布鲁纳提倡发现学习，所谓发现学习就是让学生独立思考，提出假设，进行验证，自己发现要学习的概念、规则等知识。在教学过程中，学生应是一个积极的探究者，教师的作用不是为学生提供现成的答案，而是为学生提供能够独立探究的教学情境。

1. 学习观

- ①学习的实质是主动的形成认知结构。
- ②学习包括获得、转化和评价三个过程。

2.教学观

- ①教学的目的在于理解学科的基本结构。

- ②提倡发现学习

- ③掌握学科基本结构的教学原则

A 动机原则，内部动机是维持学习的基本动力

B 结构原则，任何知识结构都可以用动作、图像、符号三种表象形式呈现

C 程序原则

D 强化原则

奥苏伯尔的有意义接受说/学习论

1.奥苏伯尔的学习分类

- ①根据学习进行的方式，将学习分为，接受学习——发现学习；
- ②根据学习材料与学习者原有知识的关系分为，机械学习——有意义学习。

2.有意义学习的实质：

- ①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非人为的和实质性的联系。
- ②实质性联系指新旧知识之间的联系，是非字面的，是建立在具有逻辑关系基础上的，内在的联系。
- ③非人为的联系指这种联系不是任意的或人为强加，是新知识和原有的认知结构中的由观念建立的某种合理的或逻辑基础上的联系。

2.有意义学习的条件：

- ①从客观条件看

- a.学习材料的逻辑意义；
- b.材料在学生心理上是可以理解的；
- c.学习内容在学生学习能力范围之内；
- d.材料符合学生的心理年龄特征和知识水平；
- e.学生可以通过理解去获得知识所具有的意义；

- ②从主观条件看

- a.学生要有主动学习的倾向、学生在认知结构中必须具有适当的知识，便于与新知识进行联系；
- b.学生必须积极主动地使新知识与已有的旧知识发生联系，加强对新知识的理解；
- c.学习者必须具有积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与认知结构中的有关知识相互作用，使认知结构或旧知识得到改善，使新知识获得实际意义。

3.接受学习（详细看第 23 页）

4.先行组织者

先行组织者是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料，它于学习任务本身相比，具有较高的抽象、概括和综合水平，并且能清晰地与认知结构中原有的观念和新的学习任务关系起来。

加涅的信息加工学习理论：

该理论认为学习过程就是一个信息加工的过程，即学习者将来自环境刺激的信息进行内在的认知加工的过程。

人本主义学习理论

马斯洛、罗杰斯：认为学习是个人自主发起的、使个人整体投入其中并产生全面变化的活动，

学习内在的思维和情感活动极为重要。人本主义学习理论强调人潜能、个性与创造性的发展，把自我实现、自我选择和健康人格作为追求的目标。

- 1.知情统一的教学目标观；
- 2.有意义的自由学习观；
- 3.学生中心的教学观。

建构主义学习理论

1.建构主义学习观

- ①强调学习的主动建构性，学习者不是被动的信息吸收者，而是主动的信息构建者；
- ②强调学习的社会互动性，学习是通过对某种社会文化的参与而内化相关的知识和技能、掌握有关工具的过程，这一过程常常通过学习共同体的合作互动来完成；
- ③学习的情境性，学习应该与情境化的社会实践活动结合起来。

2.建构主义学生观

- ①强调学生经验世界的丰富性，强调学生的巨大潜能，指出学生并不是空着脑袋走进教室的；
- ②强调学生经验世界的差异性，每个人在自己的活动和交往中形成了自己个性化的、独特的经验。

3.建构主义知识观

- ①知识并不是对现实的准确表征它只是一种解释、一种假设，不是最终答案。
- ②知识并不能精确地概括世界的法则。
- ③尽管我们通过语言符号赋予知识一定的外在形式，甚至这些命题还得到了较普遍的认可，但这并不意味着学生会对这些命题有同样的理解，因为这些理解只能由每个学生基于自己的经验背景而构建起来。

4.建构主义教学观

- ①教学应激发出学生原有的相关知识经验，促进知识经验的“生长”和学生的知识建构活动。
- ②教学要为学生创设理想的学习情境，激发学生的推理、分析、鉴别等高级思维活动，同时给学生提供丰富的信息资源、处理信息的工具以及适当的帮助和支持，促进他们自身建构意义以及解决问题的活动。

5.建构主义学习理论在教学中的应用：

探究学习、支架式教学、合作教学、随机通达教学、抛锚式教学、认知学徒式教学；

6. 建构主义学习理论对教育实践的启示：

- ①知识观告诉我们，知识并不是绝对的真理。
- ②学习观告诉我们，学习具有建构性、社会互动性、情境性。
- ③学生观告诉我们，学生不是空着脑袋走进教室的。

第三节 学习动机

学习动机：

1.动机是引起和维持个体活动，使活动趋向一定的目标，以满足某种需要的一种内部心理状态。2.学习动机是动机在学习活动中的表现。学习动机是引起和维持个体进行学习活动，并使活动朝向一定的学习目标，以满足某种学习需要的内部心理状态，它的主要内容包括知识价值观、学习兴趣、学习效能感和成败归因

学习动机的构成：

1. 学习需要/学习内驱力（选择题）
2. 学习期待

学习动机的功能：1.激发/引发功能 2.指向/定向功能 3.维持功能 4.调节功能

学习动机与学习效率的关系/耶克斯—多德森定律

1. 动机强度与工作效率之间的关系并不是一种线性关系，而是倒U型曲线关系，中等强度的动机最有利于任务的完成，即动机强度处于中等水平时，工作效率最高。

2. 心理学家耶克斯和多德森的研究表明，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导致工作效率下降。动机的最佳水平还随任务性质的不同而不同，在学习较复杂的问题时，动机强度的最佳水平会低些，在学习任务比较简单时，动机强度的最佳水平点会高些。

学习动机的分类：

1. 根据动机产生的诱因来源分为，**内部动机—外部动机**；
2. 根据学习动机的社会意义分为，高尚动机—低级动机；
3. 根据学习动机与学习活动的关系及起作用的时间长短分为，**远景性动机—近景性动机**；
4. **认知内驱力—自我提高内驱力—附属内驱力**

认知内驱力：指学生**渴望认知**、理解和掌握知识，以及陈述和解决问题的倾向；

自我提高内驱力：指通过自身努力，胜任一定的工作，取得一定的成绩；

附属内驱力：指个人为了保持长着或权威的**赞许**或认可，表现出来的把学习或工作做好的需要。

学习动机的理论（多出选择题、第2-5点可能出简答题）

1. 行为主义的强化理论：

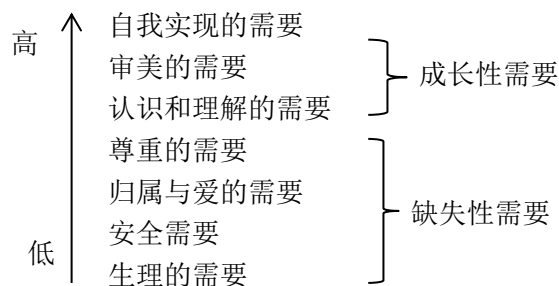
代表人：巴甫洛夫、斯金纳、桑代克等；

方法：如奖励奖品和惩罚；

目的：通过外在诱因来维持学生的学习动机；

2. 需要层次理论（马斯洛）

美国心理学家马斯洛提出该理论，理论认为任何人的行为动机都是在需要的基础上被激发起来的，人的需要由低级到高级分为七个层次，这些需要从低级到高级排成七个等级。



当低层次的需要得到部分满足后，就会向高层次的需要发展。

3. 自我效能感理论（班杜拉）

定义：自我效能感是指个体对自己能否成功从事某一行为的主观判断。

功能：①决定学生对学习活动的选择及对活动的坚持性；

②影响学生对待学习困难的态度；

③影响学习任务的完成；

④影响学习时的情绪状态；

影响自我效能感的因素：①直接经验；②替代性经验；③言语劝说 ④情绪唤醒；

4. 成就动机理论（麦克利兰、阿特金森）

个体成就动机最初由麦克利兰和阿特金森提出，后来由阿特金森加以发展。个体的成就动机可以分成两部分：趋向成功的倾向和避免失败的倾向。

趋向成功的倾向：指力求克服障碍，施展才能，从而尽快尽好地解决某一难题的心理倾向；

避免失败的倾向：指为了避免因失败而在他人心中形象受损时带来的不良情绪。

趋向成功倾向的学生最有可能选择的是成功率为 **50%** 的任务，因为这种任务最具有挑战性。
 启示：对力求成功者，应通过一定难度的任务，适当安排竞争，运用严格评定分数等方式激发其学习动机；对于避免失败者，应给予竞争较少或竞争性不强的任务，并在其取得成功时即使表扬。

5. 成败归因理论（维纳）

（1）定义：维纳把人们活动成败的原因主要归纳为六种原因：①能力高低；②努力程度；③身心状态；④任务难易；⑤运气好坏；⑥外界环境。他又把以上六种原因分为三个维度：
 ①内部归因和外部归因；②稳定性归因和非稳定性归因；③可控制归因和不可控制归因。
 内部归因：能力高低、努力程度以及身心状态，其它属于外部归因；
 稳定性归因：能力高低和任务难易，其它属于非稳定性归因；
 可控制归因：努力程度，其它属于不可控制归因。

（2）学生最终将成败归因为什么因素，受以下几种变量影响：

- ①他人操作的有关信息，即个体根据别人的行为结果的有关信息来解释自己的行为结果的原因。
- ②先前的观念，即个体以往的经验或行为结果的历史。
- ③自我知觉，即个体对自己能力的看法。

（3）维纳的归因理论认为，一个人解释自己行为结果的原因，将自己的成败归因于不同因素，会反过来激发他的动机，会有不同的动机效果，影响他的行为、期望和情感反应。例如：
 ①把成功归纳为内部原因，会使学生感到满意和自豪；归纳为外部原因，会使学生产生惊奇和感激的心情。
 ②把失败归纳为内部原因，会使学生产生内疚和无助感；归纳为外部原因，会产生气愤和敌意。

习得性无助：指连续的失败体验导致个体产生对行为结果感到无力控制、无能为力的心理状态。一个总是失败总把失败归于内部的、稳定的和不可控的因素的学生会形成一种习得性无助的自我感觉。

6. 成就目标理论：（目标定向理论）

德韦克最早将成就目标划分为两类：一种是掌握目标，也称学习目标、任务目标，具有此类目标的个体重视掌握知识和提高能力，认为达到上述目标就意味着成功；另一种是成绩目标，也称能力目标，具有此类目标的学生将学习视为一种手段，通过成绩来表现自己的能力，认为只有取得好成绩和好名次才算成功。两种目标定向的个体的本质区别就在于能力观的差异。掌握目标个体持能力增长观，他们认为能力是不稳定的，是可以控制的，是可以随着知识的学习、技能的培养而增强的。成绩目标个体持能力实体观，他们认为能力是稳定的、不可改变的。

7. 自我价值理论

- ①高驱低避型 ②低驱高避型 ③高驱高避型 ④低驱低避型

补充：影响学习动机的因素

- | | | |
|--------|---|-----------------------------------|
| 主
观 | { | 1. 学生的自身需要与目标结构 |
| | | 2. 学生的志向水平和价值观 |
| | | 3. 学生的成熟和年龄特点 |
| | | 4. 学生的性格特征和个体差异 |
| | | 5. 学生的焦虑程度：适度的焦虑有利于形成和维持动机的水平和强度。 |
| 客 | { | 1. 家庭环境和社会环境 |
| | | 2. 教师的榜样作用 |

启示：探讨影响学生动机的因素，有利于提高我们对学生动机的培养与激发。

学习动机的培养与激发:

- 1.创设问题情境，实施启发教学；
- 2.设置合适的目标；
- 3.表达明确的期望；
- 4.根据作业难度，恰当控制动机水平；
- 5.充分利用反馈信息，妥善进行奖惩；
- 6.正确指导结果归因，促使学生继续努力；
- 7.对学生进行竞争教育，适当开展学习竞争。

第四节 学习迁移

学习迁移的分类:

- 1.正迁移（助长性/积极迁移）—负迁移（抑制性/消极迁移）

正迁移：一种学习对另一种学习产生**积极**的影响，即两种学习之间相互**促进**。

负迁移：一种学习对另一种学习产生**消极**的影响，即两种学习之间相互**干扰**。

- 2.顺向迁移—逆向迁移

顺向迁移：指先前学习对**后继学习**产生的影响。

逆向迁移：指的是后来的学习对**先前学习**的影响。

- 3.水平迁移—垂直迁移

水平迁移/横向迁移：指在难度、复杂程度和概括层次上处于同一水平的先行学习内容与后继学习内容、学习活动之间产生的影响。

垂直迁移/纵向迁移：指先行学习与后继学习内容是不同水平的学习活动之间产生的影响。

- 4.一般迁移—具体迁移

- 5.同化性迁移—顺应性迁移—重组性迁移

学习迁移的理论

- 1.形式训练说—沃尔夫
- 2.共同要素说—桑代克、伍德沃斯
- 3.关系转化理论—苛勒（小鸡啄米实验）
- 4.认知结构迁移理论—奥苏贝尔
- 5.概括化理论—贾德（水下击靶实验）

贾德在 1908 年所做的“水下击靶实验”是概括化理论的经典实验，他认为先期学习获得的东西之所以能够迁移到后期的学习中，是因为在先期学习中获得了一般原理，这种原理可以部分或全部地运用于两种学习当中。这种学习活动之间存在共同要素仅仅是知识产生迁移的必要前提，而迁移产生的关键是学习者在两种活动中通过概括形成了能够泛化的共同原理。只要一个人对他的经验进行了概括，就可以完成从一种情境到另一种情境的迁移。对原理了解概括的越好，在新情境中学习的迁移也就越好。

现代学习迁移理论:

- 1.认知结构迁移理论；
- 2.迁移的产生式理论；
- 3.迁移的情境性理论。

影响学习迁移的主要因素:

- 1.学习材料与学习情境间的相似性。
- 2.学习者的背景知识。
- 3.原有知识经验的概括水平，

4.学习策略的水平。

5.学习的心向与定势。

请简述促进知识迁移的措施

- 1.精选教材；
- 2.合理编排教学内容；
- 3.合理安排教学程序；
- 4.教授学习策略，提高迁移意识。

第五节 学习策略

学习策略的分类：（选择题）

- | | | |
|------------------------------------|------|--|
| { | 认知策略 | 1.复述策略：无意识记和有意识记、排除干扰、整体识记和分段识记、多种感官参与、复习形式多样化、画线等 |
| | | 2.精细加工策略：记忆术（如关键词发、谐音联想法）、做笔记、提问、生成性学习、利用背景知识，联系实际 |
| | | 3.组织策略：列提纲、利用图形（如结构图、流程图等）、利用表格 |
| 元认知策略：计划策略→监控策略→调节策略 | | |
| 资源管理策略：时间管理策略、环境管理策略、努力管理策略、资源利用策略 | | |

认知策略：是加工信息的一些方法和技术，即信息加工的策略

元认知策略：是学生对自己学习过程的有效监控，它使学生警觉自己在注意和理解方面可能出现的问题，以便找出来并加以修改。元认知策略包括元认知计划策略、监控策略、调节策略。

资源管理策略：指帮助学生有效的管理和利用环境和资源，以提高学习效率和质量的策略。

第六节 知识的学习与技能的形成

知识的分类：

- 1.根据知识的认识深度分为，感性知识—理性知识；
- 2.根据知识的概括水平分为，显性知识—隐性知识；
- 3.根据知识的功能分为，**陈述性/描述性知识—程序性/操作性知识；（可能出选择题）**

陈述性知识/描述性知识，是个人能用言语进行直接陈述的知识，主要用来回答事物“是什么”“为什么”等问题，是关于事物及其联系的知识。

程序性知识/操作性知识，是共同体难以陈述清楚、只能借助于某种方法间接推测其存在的知识，主要用来解决“做什么”和“怎么做”的问题。

学习知识的类型：

- 1.符号学习/表征学习、概念学习、命题学习
- 2.**下位学习、上位学习**、并列结合学习

先学具像概念“猫狗猪”，再学习抽象概念“哺乳动物”→上位学习；

先学习抽象概念“哺乳动物”，再学具像概念“猫狗猪”→下位学习；

（要求理解上位学习和下位学习的区别，易出选择题）

知识学习的过程：知识的获得（知识直观、知识概括）→保持/巩固→提取/应用

提高知识直观效果的措施：

- 1.灵活选用实物和模象直观；
- 2.加强言语直观与实物和模象直观的配合；

- 3.运用感知规律，突出直观对象的特点；
- 4.培养学生的观察能力；
- 5.让学生充分参与直观过程。

提高知识概括的措施：

- 1.充分运用变式；
- 2.进行科学的比较；
- 3.适当运用正例和反例；
- 4.启发学生进行自觉的知识概括；

促进知识获得和保持的方法：

- 1.明确知识学习的目的，增强学习主动性；
- 2.在学习活动与使用知识的条件之间建立联系；
- 3.深度加工学习材料；
- 4.进行组块化编码；
- 5.合理安排练习和复习。

技能的种类及培养要求：

技能	操作技能 (又叫动作技能、运动技能)	培养要求	<ol style="list-style-type: none"> 1.准确的示范与讲解； 2.必要而适当的练习； 3.充分而有效地反馈； 4.建立稳定清晰的动觉；
	心智技能 (又叫智力技能、认知技能)		<ol style="list-style-type: none"> 1.激发学习的主动性与积极性； 2.注意原型的独立性、完备性与概括性； 3.根据培养的阶段特征，正确使用言语； 4.注意学生的个体差异； 5.科学地进行练习。

操作技能的形成阶段：

- 1.菲茨把操作技能分为，认知阶段→联系形成阶段→自动化阶段。
- 2.冯忠良认为技能学习分为四个阶段，操作定向阶段→操作模仿阶段→操作整合阶段→操作熟练阶段。

心智技能形成的理论：

- 1.安德森的心智技能形成三阶段论(略)
- 2.加里培林的心智动作阶段形成理论

- ①活动定向阶段；
- ②物质活动或物质化活动阶段；
- ③出声的外部言语活动阶段；
- ④无声的“外部”言语阶段；
- ⑤内部言语活动阶段。

心智技能的形成阶段：原型定向→原型操作→原型内化

高原现象：指学生在动作技能的形成中，练习到一定阶段，出现的进步暂时停顿的现象。

“高原现象”一般在练习中期出现，通常被认为是由于学习方法固定化、学习任务复杂化、学习动机减弱、兴趣降低等因素造成的，高原期是技能提升过程中必要要经历的。

第五章 中学生发展心理

第一节 中学生心理发展特征概述

中学生心理发展的基本特征：

- 1.连续性与阶段性
- 2.定向性与顺序性
- 3.不平衡性
- 4.差异性

中学生心理发展的一般特点：

- 1.过渡性
- 2.闭锁性
- 3.社会性
- 4.动荡性
- 5.独立性
- 6.不平衡性

第二节 中学生的认知发展

皮亚杰的认知发展阶段论：口诀：赶前句（具）型（选择题、简答题）

皮亚杰是一个建构的过程，是个体在与环境的相互作用中实现的，皮亚杰把个体发认知发展分为以下四个阶段。

感知运动阶段（0-2岁）：

- ①儿童通过感知觉和运动之间的关系来获得动作经验，个体在这些活动中形成；一些低级的图示，如手的抓取和嘴的吮吸。
- ②这一阶段的一个显示标志是儿童在 9-12 个月逐渐获得客体永恒性，及当某一客体从儿童的视野中消失时，儿童知道客体并非不存在。

前运算阶段（2-7岁）：

- ①泛灵论（万物有灵论）；
- ②思维的不可逆性；
- ③自我中心；
- ④思维不具有守恒性。

具体运算阶段（7-11岁）：➡ 小学生处于此阶段

- ①在可逆性形成的基础上，借助传递性，能够按照事物的某种性质，如长短，大小出现的时间先后进行顺序排列；
- ②自我中心观进一步削弱；
- ③形成了守恒概念；
- ④能进行具体逻辑推理；
- ⑤理解原则和规则，但只能刻板地遵守规则，不敢噶变；
- ⑥具有多维思维。

形式运算阶段（11-16岁）：➡ 中学生处于此阶段

- ①认识命题间的关系；
- ②进行假设-演绎推理；
- ③具有抽象逻辑思维，儿童已逃脱具象思维的束缚，可通过假设推理来解决问题，其发展水平已接近成人水平。
- ④思维具有可逆性、补偿性和灵活性。

维果斯基的心理发展理论：

- 1.文化历史发展理论
- 2.内化学说
- 3.心理发展观

心理发展是个体的心理自出生到成年，在环境与教育的影响下，，在低级心理机能基础上，

逐渐向高级机能转化的过程。表现在以下四个方面：

- ①随意机能的不断发展。
- ②抽象—概括机能的提高。
- ③心理活动的个性化。
- ④各种心理技能之间的关系不断变化、重组，形成间接的、以符号为中介的心理结构。

4.教育和发展的关系——“最近发展区”

在进行教学时，必须注意到儿童两种发展水平：一种是儿童现有的发展水平，另一种是即将达到的发展水平。维果斯基把两种水平之间的差异成为“最近发展区”，即独立解决问题的真实发展水平和在成人指导下或与其他儿童合作情况下解决问题的潜在发展水平之间的差距。从这个意义上，维果斯基认为教学可以“创造”学生的发展，主张教学应当走在儿童现有发展水平的前面，教学可以带动发展。

第三节 中学生的情绪情感和意志发展

情绪的基本分类：恐惧、愤怒、悲哀、快乐（**喜怒哀惧**）

情绪状态分类：

心境：微弱、平静和持久的情绪状态，具有弥散性和长期性。

激情：爆发性、冲动性。

应激：出乎意料的紧张和危机情况的情绪状态。

情感的分类：1.道德感 2.理智感 3.美感

情绪理论：

1. 詹姆士-兰格理论
2. 坎农—巴德学说
3. 情绪的动机—分化理论
4. 沙赫特的两因素情绪理论
5. 拉扎勒斯的认知—评价理论
6. 阿诺德的“评定—兴奋说”

该学说强调情绪的产生来源于大脑皮层对情境的评估，阿诺德的“评定—兴奋”说主要有三个观点。①刺激情境并不直接决定情绪的性质，从刺激出现到情绪的产生，要经过对刺激情境的评估。情绪产生的基本过程是刺激情境—评估—情绪。②情绪的产生是大脑皮层和皮下组织协同组织的结果，大脑皮层的兴奋是产生情绪行为最重要的条件。③情绪产生的理论模式是作为引起情绪的外界刺激作用于感受器，使感受器产生神经冲动，通过内导神经，经丘脑传到大脑皮层，刺激情境在大脑皮层得到评估，形成一种特殊的态度。这种态度通过外导神经将皮层的神经冲动传至丘脑的交感神经，将兴奋发放到血管和心脏，使纯粹的认识经验转化为被感受到的情绪。

中学生情绪发展的特点：

- 1.爆发性 and 冲动性
- 2.不稳定性和两极性
- 3.外露性和内隐性
- 4.心境化和持久性

中学生常见的情绪问题：忧郁、恐惧、孤独、愤怒

学生情绪调节的方法：合理宣泄法、转移注意法、意志调节法、幽默法、补偿法（**选择题**）

动机/心理冲突的四种类型：

1. 双趋冲突/双趋式冲突/接近—接近型冲突

当个体以同等程度的两个动机去追求两个有价值的目标时，因不能同时获得而产生的动机冲

突。即所谓的“两者都想要，只能得其一”，如鱼和熊掌不可兼得。

2. 双避冲突/双避式冲突/回避-回避型冲突

指个体以同等程度的两个动机去躲避两个具有威胁性的事件或情境时，因不能同时避开而产生的动机冲突，如“前有狼，后有虎”。

3. 趋避冲突/趋避式冲突/接近-回避型冲突

指个体对一个事物同时产生两种相反的态度取向，产生的内部动机冲突。即“一个事物既想要又害怕得到”，如女生爱吃糖又怕长胖。

4. 多重趋避冲突/多重趋避式冲突/多重接近-回避型冲突

人们面对两个或两个以上的目标，而每个目标都对人们既具有吸引力有具有排斥力时，人们就需要进行多种选择，审慎地权衡利弊。

Tips: “趋”代表的是喜欢的事情，喜欢的才会趋之若鹜；

“避”代表不好不喜欢的事情，不喜欢才会避之不及。

意志品质:

- 1.意志的自觉性——相反是易受暗示性与独断性
- 2.意志的果断性——相反是优柔寡断和草率决定
- 3.意志的坚持性——相反是顽固执拗和见异思迁
- 4.意志的自制性——相反是任性和怯懦

第四节 中学生的人格和能力发展

人格的特征: 独特性、稳定性、整体性、功能性；

影响人格发展的因素:

生物遗传、社会文化、家庭环境、早期童年经验、学校教育、个人主观因素；

气质类型（先天就有）:（出选择题）

1. 黏液质—安静型（形象记忆唐僧）

特点：稳重但灵活性不足；踏实但有些死板；沉着冷静但缺乏生气

教育：应改变其“不撞南墙不回头”的固执。

2. 胆汁质—兴奋型（形象记忆孙悟空）

直率热情，精力旺盛，刚强，易感情用事，好冲动，易爆易怒，脾气急。

教育：应采取暗示性的教育，以防引起其逆反心理；

3. 多血质—活泼型（猪八戒）

活泼好动，反应迅速，动作敏捷，热爱交际，适应性强，具有明显的外向倾向，粗枝大叶。

教育：防止他们重蹈覆辙。

4. 抑郁质—抑郁型（沙僧）

特点：敏锐、稳重、体验深刻、外部温柔、怯懦、孤独、行动缓慢。

气质类型与教育:

1. 对待学生应克服气质偏见；
2. 针对学生的气质差异因材施教；
3. 帮助学生进行气质的自我分析、自我教育，培养良好的气质品质；
4. 特别重视胆汁质和抑郁质这两种极端气质类型的学生；
5. 组建学生干部队伍时，应考虑学生气质类型。

性格的结构特征: 1. 态度特征 2. 意志特征 3. 情绪特征

良好性格的培养:

1. 树立效仿的榜样；
2. 提供实际锻炼的机会；

3. 及时进行个别指导；
4. 创设优良的集体气氛；
5. 鼓励学生自我教育。

认知风格：

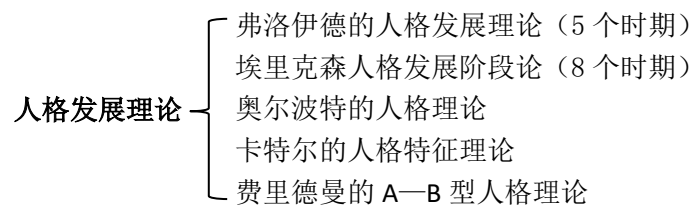
1. 冲动型—沉思型；
2. 整体型—序列型；
3. 场独立型—场依存型

场独立型：场独立型的学生在对客观事物做判断时，常常利用自己内部的参照，不易受外来因素的影响和干扰；在认知方面独立于他们的周围背景，倾向于在更抽象的和分析的水平上加工信息，独立的对事物作出判断。

场依存型：场依存型的学生对物体的知觉倾向于以外部参照作为信息加工的依据，他们的态度和自我知觉更易受周围人们，特别是权威人士的影响和干扰，他们善于观察言观色，注意并记忆言语信息中的社会内容。

认知风格差异的因材施教：

1. 充分认识学生认知风格个体差异；
2. 常设适合学生认知风格的教学组织形式；
3. 推进学生个性的和谐发展。



弗洛伊德的人格发展理论：

弗洛伊德认为人格结构由本我、自我、超我三部分组成。

他强调生物本能即性本能在人格形成和发展中的重要作用，其次强调婴幼儿时期的经历和经验对人格形成和发展的重要作用。

弗洛伊德把发展分为五个时期：

1. 口唇期（0—1.5岁）
2. 肛门期（1.5—3岁）
3. 性器期（3—6岁）
4. 潜伏期（6—12岁）
5. 生殖期（12—18岁）

埃里克森人格发展阶段论

埃里克森认为，个体的发展是持续一生的，在心理发展的每个阶段，个体都会面临着一个需要解决的心理社会问题，该问题引起个体心理发展的矛盾与危机。如果个体能顺利解决每一个阶段面临的矛盾与危机，就会对个体的心理发展产生积极影响，相反则会产生消极影响。

阶段	年龄	心理冲突	发展任务
婴儿期	0—1.5岁	基本的信任—基本的不信任	满足生理上的需要，发展信任感，克服不信任感，体验希望的实现
儿童早期	1.5—3岁	自主感—害羞和怀疑	培养自主感，体验意志的实现
学前期	3—6岁	主动感—内疚感	培养主动感，体验目的的实现
学龄期	6—12岁	勤奋感—自卑感	培养勤奋感，体验能力的实现
青年期	12—18岁	自我同一性—角色混乱	培养自我同一性，体验忠诚的实现

成年早期	18—40 岁	亲密感—孤独	发展亲密感，体验爱情的时限，避免孤独感
成年期	40—65 岁	繁殖感—停滞感	获得繁殖感，体验关怀的实现
成熟期	66 岁—死亡	自我调整—绝望期	做出相应的调整 and 适应

启示：埃里克森的心理社会发展理论告诉我们，教育就是要了解学生人格发展不同阶段的独特性，在各个阶段上来进行恰当的教学。

奥尔波特的人格理论：以“特质”心理学家著称，他将特质分为三种水平：

1. 首要特质——主导性、代表性的人格特质；
2. 中心特质——每个人身上都不同程度存在的一般特质，例如诚实；
3. 次要特质——只在某些情形中表现的特质；

卡特尔的人格特质理论

1. 表面特质和根源特质；
2. 体质特质和环境特质；
3. 动力特质、能力特质和气质特质；

费里德曼的 A—B 型人格理论

1. A 型人格：有上进心，做事认真负责，富有竞争意识，外向，属于不安定型人格；
2. B 型人格：性情不温不火，喜欢慢节奏的生活。

第五节 中学生能力的发展

能力的分类：

1. 一般能力和特殊能力
2. 模仿能力和创造能力
3. 认知能力、操作能力和社会交往能力
4. 流体能力和晶体能力

晶体智力与流体智力：

卡特尔把智力的构成区分为流体智力和晶体智力两大类。

流体智力是指在信息加工和问题解决过程中所表现出来的能力，如对关系的认识，类比、演绎推理能力，形成抽象概念的能力等，不受教育与文化影响，而依赖于个人的先天禀赋。流体智力的发展与能力密切相关，一般人在 20 岁左右，流体智力的发展达到顶峰，30 岁以后将随年龄的增长而降低。

晶体智力是以掌握社会文化和经验为基础的智力，是长期学习的结果。如词汇语言掌握和理解的能力、运用已有的知识和技能去获取新知识或解决问题的能力等。由于晶体智力不受神经系统的影响，所以晶体智力不会随着个体的增长而降低，有些人因为知识的增长和经验的积累，其晶体智力还会出现随着年龄增长而提高的趋势，晶体能力的发展主要受社会文化的影响，取决于个体后天的实践与学习。

（简言之，流体智力是先天就有的，晶体智力是后天形成的）

智力理论 { 吉尔福特的智力三维结构论
斯滕伯格的三元智力论
斯皮尔曼的智力二因素论（一般因素 Generous、特殊因素 Special）
加德纳的多元智力理论

加德纳的多元智力理论

多元智力理论是美国的心理发展学家加德纳在 1983 年提出的，他认为智力的内涵是多元的，主要包括：

1. 言语智力，包括阅读、写文章或小说以及用于日常会话的能力；
2. 逻辑—数理智力，包括数学运算与逻辑思考的能力；
3. 视觉—空间智力，包括认识环境，辨别方向的能力，如查阅地图等；
4. 音乐智力，包括对声音的辨别与韵律表达的能力，如拉小提琴；
5. 身体—运动智力，包括支配肢体完成精细动作的能力，如打篮球
6. 社交智力，包括与人交往且能和睦相处的能力；
7. 内省智力，指认识自己并选择自己生活方向的能力；
8. 自然智力，指认识、感知自然界事物的各种能力；
9. 后来加德纳还假设了第九种可能得智力及“存在智力”，指沉思关于生命、死亡和存在等重大问题的能力。

注：以下是英文文献出处

Gardner's Multiple Intelligences

1. Verbal-linguistic intelligence (well-developed verbal skills and sensitivity to the sounds, meanings and rhythms of words)
 2. Logical-mathematical intelligence (ability to think conceptually and abstractly, and capacity to discern logical and numerical patterns)
 3. Spatial-visual intelligence (capacity to think in images and pictures, to visualize accurately and abstractly)
 4. Bodily-kinesthetic intelligence (ability to control one's body movements and to handle objects skillfully)
 5. Musical intelligences (ability to produce and appreciate rhythm, pitch and timber)
 6. Interpersonal intelligence (capacity to detect and respond appropriately to the moods, motivations and desires of others)
 7. Intrapersonal (capacity to be self-aware and in tune with inner feelings, values, beliefs and thinking processes)
 8. Naturalist intelligence (ability to recognize and categorize plants, animals and other objects in nature)
 9. Existential intelligence (sensitivity and capacity to tackle deep questions about human existence such as, What is the meaning of life? Why do we die? How did we get here?)
- (Source: Thirteen ed online, 2004)

能力发展的个别差异：能力发展水平、类型、表现早晚、性别的差异；

影响能力发展的因素：遗传因素、环境和教育、实践活动、个人的主观努力。

第六节 中学生自我意识地发展

自我意识的心理成分：自我认知、自我体验、自我控制；

自我意识地发展阶段：

1. 生理自我（自我中心期）：3岁左右基本成熟。
2. 社会自我（客观化时期）：3岁以后
3. 心理自我（主观自我时期）：青春期

中学生自我意识地发展的特点：

1. 初中生的自我体验随着年龄的增长而不断发展，主要表现在出现成人感，自尊感增强，出现自卑感；
2. 自我开始分化；
3. 能够更自觉地评价别人的和自己的个性品质，但评价别人和自己的个性品质的能力与高中生想比较，水平还不高，而且也不稳定。

第六章 中学生心理辅导

第一节 中学生的心理健康

心理健康的标准：

1. 智力正常
2. 情绪适中
3. 意志品质健全
4. 人格稳定协调
5. 自我意识正确
6. 人际关系和谐
7. 社会适应良好
8. 心理特点符合年龄特征

中学生常见的心理健康问题：抑郁症、恐惧症、网络成瘾、**焦虑症、强迫症**

抑郁症

含义：是以持久性的心境低落为特征的神经症

表现：

- ①情绪消极、悲伤、颓废、淡漠，失去满足感和生活的乐趣；
- ②消极的认识倾向，低自尊、无能感，从消极方面看事物，对未来不抱多大希望；
- ③动机缺失、被动，缺少热情；
- ④躯体上疲劳、失眠、食欲不振。

焦虑症：

含义：是以与客观威胁不相适合的焦虑反映为特征的神经症。焦虑是由紧张、不安、焦急、忧虑、恐惧交织而成的一种情绪状态，同时也是焦虑症、抑郁症、恐惧症等各种神经症的共同特征。

表现：学生中常见的焦虑反应是考试焦虑。考试焦虑是在应试情境的激发，受个体认知评价能力、人格倾向与其他身心因素所制约，以担忧为基本特征，以预防或逃避行为方式，通过紧张不安的情绪反应所表现出来的一种心理状态。

原因：

- ①随着考试临近，心情极度紧张；
- ②考试时不能集中注意，知觉范围变窄，思维刻板，情绪慌乱，无法发挥正常水平；
- ③考试后持久地不能放松下来。

强迫症：

含义：即强迫性神经症，是一种神经官能症。

表现：包括强迫观念和强迫行为。强迫观念指是人身不由己地思考他不想考虑的事情，强迫行为指当事人反复去做他不希望执行的动作，如果不这样想不这样做，他就会感到极端焦虑。

辅导方法：

- ①森田疗法
- ②行为治疗法
- ③药物治疗
- ④建立支持性环境。

网络成瘾：

含义：网络成瘾是指由于过度或不当地使用网络而产生的一种难以抗拒再度使用网络的着迷状态。网络成瘾的主要表现。青少年网络成瘾的主要表现：无节制地花费大量时间上网，必须通过增加上网时间才能获得满足感；不能上网时感到空虚、失落，不愿意与人交流，学业失败，现实人际关系恶化，社会活动减少，还常伴有躯体症状，如头晕、胸闷憋气心烦、紧张性兴奋、懒散等。

治疗方法：

- ①强化干预法；
- ②厌恶干预法（橡皮筋拉弹法）；
- ③转移注意法；
- ④替代、延迟满足法；
- ⑤团体辅导法。

第二节 学校心理辅导

学校心理辅导的一般目标

1. 学会调适——基本目标

2. 寻求发展—是高级目标

学校心理辅导的原则：

1. 面向全体学生原则
2. 预防与发展相结合原则
3. 尊重与理解学生原则
4. 学生主体性原则
5. 个别化对待原则
6. 整体性原则

心理辅导的内容：1. 学习辅导 2. 人格辅导 3. 生活辅导 4. 生涯辅导

常用的心理辅导方法

1. 精神分析法

2. 行为疗法：

强化法、代币奖励法、行为塑造法、示范法、暂时隔离法、
系统脱敏法、松弛训练法、肯定性训练惩罚法、自我控制法

3. 认知疗法：**ABC 理论（合理情绪疗法）**

A：指诱发事件，指个体在遇到诱发事件之后相应而产生的信念。

B：指对一件事的看法，解释和评价。

C：指在特定情景下个体的情绪及行为的结果。

韦斯勒认为对于人们所持有的不合理的信念，有下列三个特征：

- ①绝对化的要求：指个体从自己的意愿出发，以为某件事一定会发生，或一定不会发生。
- ②过分概括化：某一具体事件，某一言行来对自己进行整体评价，是一种以偏概全，以一盖十的不合理思维方式的表达。
- ③糟糕至极：如果某件不好的事情一旦发生，其结果必然是非常可怕，糟糕至极。

4. 人本疗法

罗杰斯认为咨询师在人格和态度上需要满足真诚一直、无条件积极关注、共情三个条件。

共情：指咨询师体验来访者的内部世界的态度和能力，咨询师设身处地地深入了解并体会来访者的内心世界，站在他们的立场上去体会他们的痛苦和不幸。也就是“**换位思考**”

（ABC 理论在三级心理咨询师里面是很很重要的考点，但是教师资格证里面应该不会考那么细，至多出选择题，要求理解移情、共情/同理心、系统脱敏法、强化法、合理情绪疗法的定义，易出选择题。）

第三节 压力与挫折

压力源的种类/来源：

1. 躯体性压力源：指通过对人的躯体直接发生刺激作用而造成身心紧张状态的刺激物；
2. 心理性压力源：指来自人们头脑中紧张性信息，心理冲突与挫折、不切实际的期望等；
3. 社会性压力源：指造成个人生活方式上的变化，并要求人们对其做出调整和适应的情景与事件，包括个人生活中的变化和社会生活中的重要事件；
4. 文化性压力源：最常见的是文化性迁移，即从一种语言环境或文化背景到另一种语言环境或文化背景中，使人面临全新的生活环境、陌生的风俗习惯和不同的生活方式而产生的压力。

压力的调节方法：

1. 了解自己的能力和，制定切实可行的目标；
2. 劳逸结合，积极休息，培养业余兴趣爱好；
3. 加强体育锻炼，保证生活规律、睡眠充足；

4. 建立和拓展良好的社会支持系统，拥有朋友；
5. 积极面对人生，自信豁达，知足常乐，笑口常开。
6. 改变不合理观念，通过有意的改变自己的内部语言来改变不适应状况

挫折的概念：

挫折时个体的动机、愿望、需要和行为受到内部和外部因素阻碍的情景和相应的情感态度，包括挫折情境、挫折认知、挫折行为。

挫折的应对方法：

1. 升华：从社会不可接受的方向转向社会可接受的方向。
2. 补偿：用另一种目标来代替。
3. 认知重组：个体对挫折情境的认知评价如何，直接影响挫折感的产生。
4. 文饰（合理化）：指个体无意识地用似乎合理的解释来为难以接受的情感、行为、动机变化，使其可以被接受。
5. 认同 6. 幽默 7. 宣泄 8. 退行

第七章 中学德育

第一节 中学生品德心理与发展

品德的概念

是社会道德在个人身上的体现，是个体依据一定的社会道德行为规范/准则行为时表现出来的比较稳定的心理特征或倾向。

品德的结构（知情意行）

1. 道德**认**知，是一种对道德行为的是非、善恶、美丑及其执行意义的认识。道德认识是个体品德的核心部分，是学生品德形成的基础。道德观念、信念的形成有赖于道德认识。
2. 道德**情**感，是伴随着道德认识而出现的一种内心体验。主要包括直觉性道德情感体验、形象性道德情感体验、伦理性道德情感体验。
3. 道德**意**志，是人们自觉地确定道德行为的目的，积极调节自己的活动，克服克重困难，以实现既定目的的心理过程。
4. 道德**行**为，是在道德认识和道德情感的推动下，表现出来的对他人或社会具有一定道德意义的实际行为。道德行为是衡量品德的重要标志。

品德形成的一般过程：

一般认为，品德的形成经历分为依从→认同→内化三个阶段呢。

1. 依从，包括从众和服从。

服从是个体在群体的压力下，放弃自己的意见而采取与大多数人一致的意见或行为的社会现象；从众是个人按照社会要求、群体规范或他人的意志而做出相应行为的社会现象。

2. 认同。认同是在思想、情感、态度和行为上主动接受他人的影响，使自己的态度和行为与他人相接近。认同实质上就是对榜样的模仿其出发点就是试图与榜样一致。
3. 内化。指在思想观念上与他人一致。将自己所认同的思想和自己原有的观点、信念融为一体，构成一个完整的价值体系。

皮亚杰的道德发展理论（出选择题）

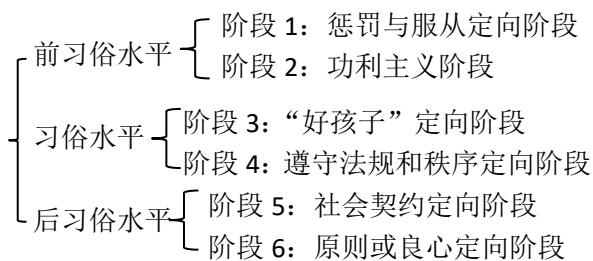
皮亚杰通过“对偶故事法”发现并总结了儿童道德认知发展的总规律，即儿童道德的发展经历从他律到自律的转化发展过程。

自我中心阶段	前道德阶段	2-5 岁	处于“无律期”，以自我中心来考虑问题
--------	-------	-------	--------------------

权威阶段	他律道德阶段	5-8 岁	处于“ 他律期 ”，该时期的儿童服从外部规则，只根据行为后果来判断对错。（ 小学生处于此阶段 ）
可逆性阶段	自律道德阶段	8-10 岁	懂得规则是共同约定的，可以改变的。
公正阶段	公正道德阶段	10-12 岁	倾向于主持公正、平等、利他主义（ 中学生处于此阶段 ）

科尔伯格的道德发展理论（“三水平六阶段”）

他采用“道德两难故事法”进行研究，最典型的就是用“海因茨偷药”的故事，让儿童对道德两难问题进行判断。他将道德判断分为三个水平六个阶段，依照由低到高的层次发展。这是人的道德认知发展的一般规律，但是因为个体的身心发展存在差异性，因此相同年龄段的人并不一定都能达到同样的发展水平，比如，很少有人能达到普遍伦理阶段。



- 启示：1.提倡民主化的道德教育；
2.遵循学生的道德发展规律；
3.尊重学生的主体地位；
4.采用多样化的教育方式。

第二节 德育及其主要内容

德育的定义：

狭义的德育专指道德教育，即教育者根据一定历史时期社会的道德要求和个体的品德心理发展律，有目的、有计划、有组织地在受教育者身上培养所期望的道德素质，使他们具有正确的道德观念、丰富的道德情感、坚强的道德意志、热切的道德观念和较高的道德实践能力，不断提升他们的道德境界的教育过程。简言之，就是教师有目的地培养学生品德的过程。它是与思想教育、政治教育、法律教育相对而言的。

补充：德育的任务

1. 逐步提高学生的道德修养能力和形成社会主义和共产主义的道德观。
2. 培养学生坚定的政治立场和高尚的道德情操。
3. 养成学生良好的道德行为习惯和自我教育的能力。
4. 培养学生的民族精神，使其之形成正确的理想和信念。

学校德育的主要内容：

1. 爱国主义和国际主义教育；
2. 理想教育和传统教育；
3. 集体主义教育；
4. 劳动教育
5. 法律和法律教育；
6. 辩证唯物主义世界观和人生观教育。

第四节 中学德育过程（重点）

德育过程的定义：

1.是教育者按中学德育目标对学生在品德发展上所提出的要求，借助于相应的德育内容和方法，对其政治意识、思想观点和道德品质等方面施加影响，并引导其进行自我教育，从而促进学生品德发展的过程。

2.构成要素：教育者、受教育者、德育内容、德育方法

德育过程与品德形成过程的关系：

1.联系：德育过程与思想品德形成过程是教育与发展的关系。学生思想品德的形成、发展离不开教育者的教育，而是要遵循学生思想品德形成、发展的规律。从受教育者的角度看，这个过程是一致的，只不过受教育者的思想品德的形成和发展，是在教育者有计划、有目的的影响和控制下实现的。教育者要依据受教育者思想品德形成和发展的规律组织教育活动。

2.区别：①品德形成过程是学生个体品德自我发展的过程，德育过程是教育者对受教育者的教育过程，是双边活动过程；②在品德形成过程中，学生受各种因素影响，包括自发的环境因素的影响；在德育过程中，学生主要受有目的、有计划、有组织的教育。③从学生品德形成过程得结果看，品德形成可能与社会要求相一致，也可能不一致；从德育过程得结果来看，学生形成的品德则与社会要求相一致。

教育过程的构成要素：教育者、受教育者、德育内容、德育方法。

德育过程的基本规律

1.德育过程是具有多种开端的对学生知、情、意、行的培养提高过程。（此部分与品德的心理结构相通）

①学生的思想品德的由知、情、意、行四个心理因素构成；

②德育具有多开端性，要具体问题具体分析；

2.德育教育是促使学生思想内部矛盾变化的过程。

①学生思想品德的任何变化，都必须依赖学生个体的心理活动；

②在德育过程中，学生思想内部的矛盾斗争，实质上是对外界教育因素的分析、综合过程；

③青少年学生的自我教育过程，实际上也是他们思想内部矛盾斗争的过程；

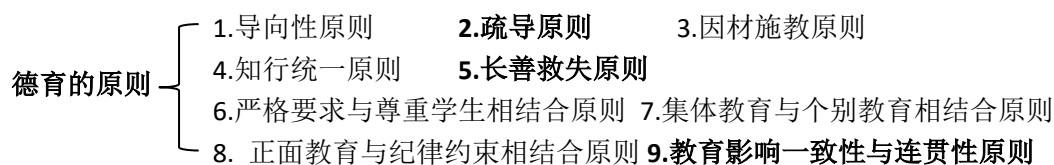
3.德育教育是组织学生的活动和交往，对学生多方面教育影响的过程。

①活动和交往是品德形成的基础；

②学生在活动和交往中，必定受到多方面的影响；

4.德育教育是一个长期的、反复的、不断前进的过程。

第五节 中学德育原则、途径与方法



1.导向性原则：

含义：指进行德育时，要有一定的方向性，以指导学生向正确的方向发展。

基本要求：

①坚定正确的政治方向；

②德育目标必须符合新时期的方针政策和总任务的要求；

③要把德育的理想性和现实性结合起来。

2.疏导原则:

含义:指进行德育时要循循善诱,以理服人,从提高学生认识入手,调动学生的主动性,使他们积极向上。

基本要求:

- ①讲明道理,疏导思想;
- ②因势利导,循循善诱;
- ③以表扬激励为主,坚持正面教育;

3.因材施教原则:

含义:指根据学生的年龄特征,个性差异进行不同的教育,使每个学生的品德都能得到更好的发展。

基本要求:

- ①深入了解学生的个性特点和内心世界;
- ②根据学生个人特点有的放矢地进行教育,努力做到“一把钥匙开一把锁”;
- ③根据学生的年龄特征有计划地进行教育;

4.知行统一原则:

含义:指既要重视思想道德的理论教育,又要重视组织学生参加实践锻炼,把提高认识和行为养成结合起来,使学生做到言行一致,表里如一。

基本要求:

- ①加强思想道德的理论教育,提高学生的思想道德认识;
- ②组织和引导学生参加各种社会实践活动,促使他们在接触社会的实践活动中加深情感体验,养成良好的行为习惯;
- ③对学生的评价和要求坚持知行统一的原则;
- ④教育者要以身作则,严于律己;

5.长善救失

含义:在德育工作中,教育者要善于依靠、发扬学生自身的积极因素,调动学生自我教育的积极性,克服消极因素。

基本要求:

- ①教育者要用“一分为二”的观点,全面分析,客观地评价学生的优点和不足;
- ②教育者要有意识地创造条件,将学生思想中的消极因素转化为积极因素;
- ③教育者要提高学生自我认识、自我评价能力,启发他们自觉思考,克服缺点,发扬优点;

6.严格要求学生与尊重学生相结合原则:

含义:指进行德育要把对学生个人的尊重和信赖与对他们的思想和行为的严格要求结合起来。

基本要求:

- ①爱护、尊重和信赖学生;
- ②教育者对学生提出的要求要做到合理正确、明确具体和严宽适度;
- ③教育者对学生提出的要求要认真执行,坚定不移地贯彻到底,督促学生切实做到。

7.集体教育与个别教育相结合原则

含义:在德育过程中,教育者要善于组织和段和教育学生集体。并依靠集体教育每个学生,同时,又通过个别学生的教育来促进集体的形成和发展,把集体教育和个别教育有机结合起来。

基本要求:

- ①建立健全的学生集体;

②开展丰富多彩的集体活动，充分发挥集体的教育作用；

③加强个别教育，将集体教育和个别教育辩证统一起来。

8.正面教育与纪律约束相结合原则

含义：指德育工作既要正面引导、说服教育、启发自觉、调动学生接受教育的内在动力，又要辅之以必要的纪律约束，使两者有机结合起来。

基本要求：

①坚持正面教育原则；

②坚持摆事实、讲道理、以理服人；

③建立健全学校规章制度和集体组织的公约、守则等，并且严格管理，认真执行；

9.教育的一致性与连贯性原则

含义：指进行德育应当有目的、有计划的把来自各方面对学生的教育影响加以组织、调节，使其相互配合，协调一致，前后连贯的进行。

基本要求：

①要统一学校内部各方面的教育力量；

②要统一社会各方面的教育影响，争取家长和社会的配合，逐步形成以学校为中心的“三位一体”德育网络；

③处理好衔接工作，保持德育工作的经常性、制度化、连续性、系统性。

德育的途径：

1.思想政治课与其他学科教学→直接的道德教育

2.课外与校外活动

3.社会实践活动；

4.共青团组织的活动；

5.班会、校会、周会、晨会。

6.班主任工作

间接的道德教育

德育的方法（多出选择题、偶尔出材料分析题）

1.说服教育法的基本要求：

①明确目的性；

②富有知识性，趣味性；

③注意时机；

④以诚待人。

2.榜样示范法

①选好示范的榜样；

②引导学生深刻理解榜样精神的实质，不要停留在表面模仿的层次上；

③激起学生对榜样的倾慕之情；

④激励学生自觉用榜样来调节行为，提高境界。

3.陶冶教育法

①创设良好情境；

②陶冶教育要与说服教育法相结合

③引导学生参与情境的创设

4.实践锻炼法

①坚持严格要求；

②调动学生的主动性；

③注意检查和坚持。

5.品德评价法

- ①有明确的目的和正确的态度；
- ②公正合理，实事求是，坚持标准；
- ③充分发扬民主，让学生积极参与评价活动；
- ④把奖惩和教育结合起来，坚持以育人为目的，不为了奖惩而奖惩。

6.品德修养指导法

- ①激发学生自我教育的动机和培养学生自我修养的自觉性；
- ②引导学生掌握品德修养的标准；
- ③参加各种实践活动；
- ④提高学生自我道德评价的能力。

第六节 新时期德育发展的新主题

“三生教育”：生存教育、生命教育、生活教育；

生存教育的意义：

- 1.珍爱生命的意义 2.获取知识的意义 3.强健体魄的意义 4.磨炼意志的意义。

生存教育的基本途径：

- 1.开设生存教育课
- 2.将生存教育渗透到学校其他学科的教育教学中；
- 3.结合实践活动对中小学生进行生存教育；
- 4.家庭、学校、社会三者密切联系，共同搞好学生的生存教育。

生活教育的意义：提高学生的创新能力、适应能力、生活幸福指数。

生活教育的基本途径：

- 1.贴近生活，开展生活化主题教育；
- 2.教学活动重于“做”，启发学生的灵感及创造性。
- 3.优化课程结构，发展适应能力。

生命教育的意义：

- 1.培育学生“生命至上”的价值观；
- 2.生命教育是我们教育的价值追求，是学生幸福成长的需要。

生命教育的基本途径：

- 1.采取多种形式设置生命教育课程；
- 2.丰富学生的生命体验经历；
- 3.深化家校合作，助力家长的生命成长；
- 4.提高教师的生命教育素质。

安全教育的意义：

- 1.开展安全教育有利于青少年的健康成长；
- 2.开展安全教育有利于社会环境的净化；
- 3.开展安全教育有利于增强各级各类学校的责任感。

安全教育的途径：

- 1.以案说法，有针对性地教育；
- 2.突出重点，有区别的教育；
- 3.抓住时机，有选择地教育；
- 4.加强自护训练，提高防护能力。

升学就业指导的意义：

- 1.有助于最大限度地发挥人的积极性，做到人尽其才、才尽其用；
- 2.加快深化教育改革的步伐，广开成才之路，为国家培养多种多样的人才；

3.有助于促进学生的全面发展和人格完善。

升学就业指导的基本途径:

- 1.升学指导途径: 思想指导、复习指导、心理指导。
- 2.就业指导途径: 就业意识指导、就业准备指导、就业具体指导。

第八章 中学班级管理与管理心理

第一节 班级与班集体建设

班集体的基本特征:

- 1.明确的共同目标;
- 2.一定的组织结构;
- 3.一定的共同生活准则;
- 4.集体成员之间平等、心理相容的氛围(班风);

班集体的形成阶段(跟书本表述不太一样,之所以选择这个答案是因为答案较短,便于记忆)

1.组建阶段

此时班级从组织形式上建立起来,班集体的基本特征已经显现,不过这个时期的集体特征还不稳定,班集体的核心和动力是班主任,班主任如果不严格要求学生,班级可能松弛与涣散。

2.核心初步形成阶段

在此阶段,师生、生生之间有一定的了解和信任,产生一定的友谊与信赖,学生积极分子不断涌现出积极分子在班主任周围,班集体核心初步形成。

3.自主活动/成熟期阶段

此阶段,班集体积极分子队伍壮大,学生普遍关心、热爱班集体,积极参加集体活动,维护集体荣誉,形成正确舆论与良好的班风。

培养班集体的方法:

- 1.确定班集体的发展目标;
- 2.建立班集体的核心队伍;
- 3.建立班集体的正常秩序;
- 4.组织形式多样的教育活动;
- 5.培养正确的集体舆论与良好的班风。

形成良好班风的基本措施:

正确的集体舆论和良好的班风是良好班集体形成的重要标志。

- 1.加强思想品德教育,提高认识;
- 2.抓好常规训练,严格行为规范;
- 3.培养集体荣誉感和责任感;
- 4.正确实施奖惩,树立守纪风气;

群体的功能: 1. 归属功能 2. 认同功能 3. 支持功能 4. 塑造功能

正式群体:

1. 含义:是在校行政、班主任或社会团体的领导下,按一定章程组织起来的学生群体,它通常包括班学生群体、班共青团和少先队等,负责组织开展全班性的活动。

非正式群体:

1. 含义:是学生自发形成或组织起来的群体。它包括因志趣相同、感情融洽、或因邻居、亲友、老同学等关系以及其他需要而形成的学生群体。
2. 班级的非正式群体有积极型、娱乐型、消极型、破坏型。

3. 非群体的积极作用：

- ①能促进学生之间的信息沟通，满足学生的心理需要；
- ②有助于学生自己组织开展各种健康的活动，进行自我管理和教育；
- ③有助于帮助解决教师或正式群体一时照顾不到的困难。

3. 非群体的消极作用：

- ①对不良行为给予无原则支持；
- ②散播小道消息，破坏纪律，聚众闹事；
- ③容易被坏人利用而误入犯罪歧途等。

非正式群体与正式群体关系的协调：

- 1. 要不断巩固和发展正式群体，使班内学生之间拥有共同的目标，形成合作关系，产生共同遵守的群体规范，并以此调大家的行动，满足成员的归属需要和彼此之间的相互认同，从而使班级成为和谐的集体。
- 2. 要正确对待非正式群体。对于积极型的非正式群体，应该支持和保护；对于消极性的非正式群体，要教育、争取、引导和改造。

班级管理：

班级管理的内容：班级组织建设、班级制度管理、班级教学管理、班级活动管理；

班级管理的模式：

- 1. 常规管理； 2. 民主管理； 3. 目标管理
- 4. **平行管理：**源于马卡连柯的“平行影响”教育思想

第二节 有效的课堂管理

课堂管理的功能：1. 维持功能 2. 促进功能 3. 发展功能

课堂管理的原则：

- 1. 系统性原则 2. 自组织性原则 3. 内在性原则 4. 动态性原则
- 5. 目标原则 6. 激励原则 7. 反馈原则

课堂管理的基本模式取向：行为主义取向、人本主义取向（以学生为本）、教师效能取向。

影响课堂管理的因素：1. 教师的领导风格 2. 班级规模 3. 班级的性质 4. 对教师的期望。

课堂气氛的类型：分为积极的、消极的、对抗

课堂气氛的影响因素：学生、课堂物理环境、教师的因素（分为集权型、民主型、放任型）

创设良好课堂气氛的条件：

- 1. 建立和谐的人际关系；
- 2. 运用灵活多样的教学方式；
- 3. 采用民主的领导方式；
- 4. 给予学生合理的期望。

课堂纪律的类型：

- 1. 教师促成的纪律； 2. 集体促成的纪律； 3. 任务促成的纪律； 4. 自我促成的纪律。

科尔伯格把不同年龄儿童的纪律发展水平分为四个阶段：（选择题）

反抗行为阶段→自我服务行为阶段→人际纪律阶段→自我约束阶段

课堂结构与课堂纪律：

1. 课堂情境结构

- ①班级规模的控制；
- ②课堂常规的建立；
- ③学生座位的分配。

2.课堂教学结构:

- ①教学实践的合理利用;
- ②课程表的编制。
- ③教学过程的规划。

维持课堂纪律的策略:

- 1.建立积极、有效的课堂规则;
- 2.合理组织课堂教学;
- 3.做好课堂监控;
- 4.培养学生的自律品质。

奎伊课堂行为的类型:

- 1.人格型问题行为—退缩行为;
- 2.行为型问题行为—对抗性、攻击性、破坏性;
- 3.情绪型问题行为—过度焦虑、紧张、情绪多变。

课堂问题行为产生的主要原因:

- 1.学生因素:寻求注意、人格因素、生理因素、由于适应不良导致的挫折;
- 2.教师因素:教学不当、管理不当、威信丧失;
- 3.环境因素:家庭因素、大众媒体、课堂内部环境。

处置与矫正课堂问题行为的方法:

- 1.口头表扬
- 2.非言语行为:目光、面部表情、手势、动作、走近学生。
- 3.合理运用惩罚;
- 4.引导学生参与学习活动,不留给学生违纪的时间;
- 5.进行心理辅导。

第三节 班主任工作

班主任的地位和作用:

- 1.班主任是班级建设的设计者;
- 2.是班级组织的管理者;
- 3.是协调班级人际关系的主导者;

教师/班主任的领导方式:

- 1.强硬专断型
- 2.仁慈专断型
- 3.放任自流型
- 4.民主平等型

班主任应具备的基本条件:

1.道德素养

- ①忠于人民的教育事业;
- ②热爱学生,诲人不倦;
- ③热爱集体,团结协作;
- ④严于律己,以身作则;

2.知识素养

- ①精深的专业知识;
- ②广博的文化基础知识;
- ③必备的教育科学知识。

3.能力素养

- ①语言表达能力;
- ②组织管理能力;

- ③组织教育教学的能力；
- ④自我调控和自我反思能力。

4.心理素养

- ①高尚的师德；
- ②愉悦的情感；
- ③良好的人际关系；
- ④健康的人格。

班主任工作的主要内容：

- 1.了解和研究学生
- 2.组织和培养良好的班集体
- 3.建立学生档案
- 4.开展班会活动
- 5.协调各种教育影响
- 6.操行评定
- 7.班主任工作计划与总结
- 8.个别教育工作

- ①关心热爱与严格要求学生；
- ②培养和激发学习动机；
- ③善于发掘后进生身上的“闪光点”，增强其自信心和集体荣誉感；
- ④针对后进生的个别差异，因材施教，对症下药；
- ⑤对后进生的教育要持之以恒。

偶发事件的处理原则：

1. 教育性原则
2. 客观性原则
3. 有效性原则
4. 可接受性原则
5. 冷处理原则

偶发事件的处理方法：

1. 沉着冷静面对
2. 机智果断应对
3. 公平民主原则
4. 善于总结引导

学校与家庭的协调：

家访、班级家长会、家长学校、家长沙龙和家长委员会

学校与社会的协调： 依托社区的教育委员会、建立校外教育基地

第四节 课外活动

课外活动的意义

1. 课外活动将学生从书本知识引向实际；
2. 课外活动是教师因材施教；
3. 课外活动有利于发展学生智力，培养学生的各种能力；
4. 课外活动是进行德育的重要途径。

课外活动的内容：

- 1.学科活动
- 2.科技活动
- 3.文体活动
- 4.节日纪念日活动
- 5.课外阅读活动
- 6.其他班级活动

课外活动的形式： 1.个别活动 2.小组活动 3.群众性活动

课外活动组织管理的要求

1. 要有明确的目的；
2. 活动内容要丰富多彩，形式要多样化，要富有吸引力；
3. 发挥学生的积极性、主动性、并与教师的指导相结合；

课外活动的主要内容与组织形式：

- 1.学科活动
- 2.科技活动
- 3.文学艺术活动
- 4.体育活动

5.社会活动 6.传统节假日活动 7.课外阅读活动 8.思想品德教育活动

课外活动的组织形式:

1.群众性活动 2.小组活动 3.个别活动

课外活动的特点: 1.自愿性 2.自主性 3.灵活性 4.实践性 5.广泛性

课外活动组织管理的要求:

- 1.要有明确的目的性和计划性;
- 2.要照顾学生的兴趣和特点,符合学生的年龄特征;
- 3.活动要丰富多彩,富有吸引力;
- 4.要注意发挥学生集体和个人的主动性、独立性、创造性;
- 5.课堂教学与课堂活动要互相配合、互相促进;
- 6.课外活动要因地、因校制宜。

校外教育资源的整合与利用:

1.家校互访 2.家校通信 3.举办家长学校 4.建立家长委员会 5.召开家长会议。

第五节 教师心理

教师职业角色的形成: 角色认知→角色认同→角色信念

教师劳动的特点: (主创劳动常吸腹/复 选择题、简答题)

- 1.主体性和示范性;
- 2.长期性和间接性;
- 3.劳动时间的延续性和劳动空间的广延性;
- 4.劳动方式的个体性和劳动成果的群体性。
- 5.复杂性和创造性;

复杂性表现在:教育目的的全面性;劳动对象的差异性;教学任务的综合性。

创造性表现在:因材施教;对教育内容、方法和手段的不断更新上;教育机智上。

教师威信的分类: 权力威信、信服威信。

建立教师威信的途径:

- 1.培养自身良好的道德品质;
- 2.培养良好的认知能力和性格特征;
- 3.给学生以良好的第一印象;
- 4.注重良好仪表、风度和行为习惯的养成;
- 5.做学生的朋友与知己。

教师威信的维护与发展:

- 1.教师要胸怀坦荡,实事求是;
- 2.正确认知与合理运用威信;
- 3.以“艺”强威,以“情”辅威,以“宽”立威。
- 4.不断进取,言行一致。

教师的心理特征:

- 1.知识结构:本体性知识、条件性知识、实践性知识、文化知识;
- 2.教学能力:教学认知能力、教学操作能力、教学监控能力。

教学效能感: 指教师对自己影响学生行为和学习结果的能力的一种主观判断。包括个人教学效能感和一般教学效能感。

提高教师教学效能感的方法:

- 1.形成科学的教育观;

- 2.向他人学习;
- 3.自我教学总结和反思;
- 4.树立尊师重教的风气;
- 5.健全学校的管理制度并严格执行,努力创造进修,培训有利于教师发展和实现其自身价格的条件。

罗森塔尔效应/皮格马利翁:教师的期望存在“自我实现的语言”效应,也就是说,教师的期望或明或暗地传递给学生后,学生会按照教师所期望的方向来塑造自己的行为。

新手型与专家型教师的比较:

斯滕伯格认为,与新手型教师相比,专家型教师是具有某种教学转出的人,他们有以下三个特点。1.丰富的和组织化的专门知识;2.解决教学问题的效率高;3.对教学问题的洞察力强。

教师专业发展的阶段——三阶段发展理论 (福勒和布朗)

福勒和布朗根据教师的需要和不同时期所关注的焦点问题,把教师从一名新成长为一名称职者的成长过程划分为三个阶段:

1.关注生存阶段

这是教师成长的起始阶段,处于这个阶段的一般是新教师,他们非常关注自己的生存适应性,会把大量的时间用于处理人际关系或管理学生。

2.关注情境阶段

当教师感到自己完全能够适应时,便把关注的焦点投向了提高学生的成绩,即进入了关注情境阶段。在此阶段教师关心的是如何教好每一节课的内容,一般总是关心诸如班级的大小、时间的压力和备课材料是否充分等与教学情境有关的问题。

3.关注学生阶段

能否自觉关注学生是衡量一个教师是否成熟的重要标志之一。在这一阶段,教师能考虑到学生的个别差异,认识到不同年龄阶段的学生存在不同的发展水平,具有不同的情感和社会需求,因此教师应该因材施教。

教师成长的途径:

- 1.基于学习与研究中的专业发展;
- 2.基于教学实践的专业发展;
- 3.基于教学反思的专业发展;
- 4.基于自我发展的专业发展;
- 5.基于信息化环境的专业发展。

教师的职业压力:

压力是个体面对刺激时心理上感受到威胁而产生的一种紧张、压迫和焦虑的情绪状态。教师的职业压力是因为工作而引起的压力,是教师对来自教学情境的刺激而产生的消极情绪反应。

教师职业压力的应对:

1.直接行动法

- ①找出并监视职业压力的来源;
- ②调整个人的期望水平,制定合适的工作目标;
- ③改变易增加压力的行为方式,处理好工作与休闲的关系;
- ④拓展应对资源,善于需求和利用社会支持。

2.缓解方法:

- ①积极认知,理智、客观、积极地看待压力对自身的影响;
- ②主动应对,提高抗压能力;
- ③掌握调控方法,学会进行心理放松,缓解不良情绪。

教师的职业倦怠与干预:

- 1.情绪耗竭;
- 2.去人性化;
- 3.个人成就感低

教师职业倦怠的成因:

教师的职业倦怠是在长期的工作压力和自身的心理素质的相互作用下形成的。教师工作的长期性、复杂性、重复性和负荷大等特征是产生教师职业倦怠的重要原因。因此教师职业倦怠不仅是个人的特征，更是职业特征在个体心理上的一种反应。

教师职业倦怠的干预:

- 1.观念的改变;
- 2.积极地应对策略和归因方式。
- 3.合理的饮食和锻炼。