



教师招聘考试教育综合

教育心理学

讲师：高倩倩

微信：xiaoqian80h

华图网校

版权所有 盗版必究

目录

第一章 教育心理学概述	2
第一节 教育心理学的基本内涵.....	2
第二节 教育心理学的发展.....	4
第三节 教育心理学的研究方法.....	6
第二章 心理发展与教育	9
第一节 心理发展概述.....	9
第二节 学生的个别差异.....	20
第三章 学习理论	23
第一节 学习概述	23
第二节 行为主义学习理论.....	26
第三节 认知派学习理论.....	31
第四节 人本主义学习理论.....	38
第五节 建构主义学习理论.....	39
第四章 学习心理	42
第一节 学习动机	42
第二节 学习策略	48
第三节 学习迁移	54
第四节 知识的学习	61
第五节 技能的形成	65
第六节 问题解决与创造性.....	69
第七节 态度与品德的形成.....	75
第五章 教学心理	83
第一节 教学设计	83
第二节 课堂管理	95
第六章 心理健康与教师心理.....	117
第一节 心理健康概述.....	117
第二节 学生心理辅导.....	121
第三节 教师职业心理.....	130

第一章 教育心理学概述

第一节 教育心理学的基本内涵

一、教育心理学的研究对象

教育心理学是研究教育教学情境中**学与教的基本心理规律**的科学。它拥有自身独特的研究课题，即如何学、如何教以及学与教之间的相互作用。

广义的教育心理学是指研究教育实践中各种心理与行为规律的科学，包括**学校教育心理学**、**家庭心理学**和**社会教育心理学**。

狭义的教育心理学专指**学校教育心理学**。

二、教育心理学的学科性质

教育心理学是**应用心理学**的一种，同时又是**教育学和心理学的交叉学科**，但教育心理学并不是心理学原理在教育中的简单应用，它拥有**自身独特**的研究课题。

教育心理学既是一门理论性学科，又是一门应用极强的学科，并且以**应用为主**。

三、教育心理学的研究对象

教育心理学的研究对象是**学校教育、教学情境中人（主题）的心理**。

1、从研究层面来看，可以从三个层面对教与学的主体的心理进行研究

客观描述主体心理活动的现象；揭示主题心理活动的运行机制和规律；促使主题（尤其是学生）有效掌握知识技能、发展能力及主题的心理健康全面发展创造条件和提供方法指导。

2、从研究领域来看，学校教与学情境中的心理现象主要指**教师如何教与学生如何学**的基本心理规律，主要包括：基本理论、学习心理、德育心理和教育社会心理。

四、教育心理学的研究内容

学与教相互作用过程是一个复杂的系统，由**学习过程、教学过程和评价反思过程**这三种活动过程交织在一起。

教育心理学的研究内容是围绕学习与教学相互作用的过程而展开的，包括**学习心理、教学心理、学生心理和教师心理**四大部分内容，其中**学习心理**的为教育心理学**核心**。

该系统包含**学生、教师、教学内容、教学媒体和教学环境**等五种要素，由**学习过程、教学过程和评价/反思过程**这三个活动过程交织在一起组成。其中学生这一要素主要从两个方面影响学与教的过程：（1）**群体差异**，包括年龄、性别和社会文化差异等；（2）**个体差**

异，包括先前知识基础、学习方式、智力水平、兴趣和需要等差异。无论哪种差异影响，学习——教学的过程，都成了教育心理学要研究的范畴。学习过程指学生在教学情境中通过与教师、同学以及教学信息的相互作用获得知识、技能和态度的过程。学习过程是教育心理学研究的核心内容，如学习的实质、条件、动机、迁移以及不同种类学习的特点等。学与教实际上是对同一过程的不同理解，要知道教师该如何教，首先就要理解学生该怎样学，故**学习心理是教育心理学的核心**。

五、教育心理学与邻近学科的关系

（一）教育心理学与教育学的关系

教育心理学与教育学都涉及教育领域，但研究的对象与任务不同。教育学研究的是以教育事实为基础的教育中的一般问题，目的在于探索和揭示教育活动的规律，服务于教育实践。而教育心理学则主要研究教育过程中的心理学问题，并利用现有的心理学规律来指导教育。例如，教育学研究教学方法，重在指出教学方法和效果间的关系，而教育心理学则着重揭示在具体的教学方法下学生心理变化的过程。

（二）教育心理学与普通心理学的关系

教育心理学与普通心理学是个性与共性的关系，普通心理学是教育心理学的基础，教育心理学是普通心理学原理在教育这一特定领域的体现。普通心理学研究一般人在日常生活中的心理现象与发展规律，教育心理学则针对教育工作中学生的心理现象及其发展规律，用以指导教育和教学，从而提高教学工作效率。那种认为教育心理学仅仅是普通心理学原理原则在教育领域中的应用，是一门应用的、缺乏特殊性与独立性的学科的观点是不恰当的。

六、教育心理学的作用

教育心理学对**教育实践**具有**描述、解释、预测和控制**的作用。

1、帮助教师准确地**了解问题**

学生的情况千差万别，一旦出现了学习困难，教育心理学可以采用多种方法，帮助教师来了解困难的原因。

2、为实际教学提供科学的**理论指导**

教育心理学为实际**教学**提供了一般的原则和技术。教师可以结合实际的教学内容，教学对象，教学材料和教学环境等，将这些原则转变为具体的教学程序或者活动。

3、帮助教师预测并干预**学生**

利用教育心理学原理，教师不仅可以正确分析，了解学生，而且可以预测学生将要发生的行为或发展的方向，并采取相应的干预或者预防措施，达到预期的效果。

4、帮助教师结合实际教学进行研究

教育心理学不仅为实际教学提供一般性的理论基础，也为教师参与教学研究提供了可参照的丰富的例证。

第二节 教育心理学的发展

教育心理学的发展史，就是心理学与教育学相结合并逐步形成一门独立的心理学分支的历史，大致经历了以下四个时期。

一、初创时期（20 世纪 20 年代以前）

1、瑞士教育家**裴斯泰洛齐**第一次提出“**教育教学的心理化学**”的思想。

2、德国教育家与心理学家**赫尔巴特**首次提出把教学理论的研究建立在科学基础之上，而这个科学基础就是**心理学**。

3、1868 年俄国教育家**乌申斯基**出版了《**人是教育的对象**》一书，对当时的心理学发展成果进行了总结，他因此被誉为“**俄罗斯教育心理学的奠基人**”。

4、1877 年，俄国教育学和心理学家**卡普捷列夫**发表了《教育心理学》一书，这是最早正式以“**教育心理学**”命名的著作。

5、1903 年，心理学家**桑代克**出版《**教育心理学**》，这是**西方第一本以教育心理学命名的专著**。此后，该书又扩充为三卷本的《**教育心理学**》，该书奠定了教育心理学发展的基础，西方教育心理学的名称和体系由此确立，**桑代克**也因此被称为“**教育心理学之父**”。桑代克认为教育心理学因教育需要而产生，其研究是以了解人性及改变人性从而实现教育目的为取向的。他提出的学习三大定律及个别差异理论，成为 20 年代前后教育心理学研究的重要课题。

二、发展时期（20 世纪 20 年代到 50 年代末）

1、20 世纪 20 年代至 30 年代，西方教育心理学吸取了**心理测验和儿童心理学**方面的成果，大大扩充了自己的内容；

2、40 年代，弗洛伊德的理论广泛流传，有关儿童的个性和社会适应以及生理卫生问题进入了教育心理学的领域；

3、50 年代，**程序教学和机器教学**兴起，同时信息论的思想为许多心理学家所接受。

这一时期，学习理论一直是主要的研究领域。20 世纪 20 年代后，行为主义占主导地位。这一时期形成了许多派别，这些派别之争也反应在理论之中。教育心理学的研究路线相分离，缺乏独立的理论体系以及对人的高级心理活动的研究。可以说，这时的教育心理学**尚未成为一门具有独立理论体系的学科**。

我国出版的第一本教育心理学著作是 1908 年**房东岳**翻译、日本小原又一著的《教育实用心理学》。1924 年，**廖世承**编写了我国第一本《**教育心理学**》教科书。到 50 年代，开始学习和介绍前苏联的教育心理学理论和研究，做了一些有关教学改革和儿童入学年龄的实验研究，这些都对我国教育心理学和教育事业的发展起了一定作用。

三、成熟时期（20 世纪 60 年代至 70 年代末）

60 年代初，教育心理学的研究由行为主义转向认知范畴。**布鲁纳**发起的课程改革运动促使美国教育心理学转向对教育过程、学生心理、教材、教法和教学手段改进的探讨。同时，美国教育心理学开始重视研究教学中的社会心理因素。

20 世纪 60 年代，掀起了人本主义思潮，**罗杰斯**提出了“**以学生为中心**”的主张。

70 年代，**奥苏贝尔**以认知心理学的观点系统阐述了有意义学习的条件，而**加涅**则对人类的学习进行了系统分类，这两种学习理论为教育心理学的成熟奠定了基础。随着计算机的普及，**计算机辅助教学（CAI）**也越来越受到人们的重视。

这一时期，西方教育心理学内容和体系出现了一些变化。**教育心理学的内容日趋集中**，教育心理学学科体系基本形成。行为、认知和人本主义学派的分歧日趋缩小，学科研究越来越注重对学校教育实践的指导。

四、完善时期（20 世纪 80 年代以后）

80 年代以后，**教育心理学越来越注重与教学实践相结合**，各个理论派别相互吸收，体系愈加完善。1994 年，美国心理学家**布鲁纳**总结了教育心理学 80 年代以来的成果：

一是**主动性研究**，即研究如何使学生主动参与教与学的过程，并对自身的心理活动作出控制；

二是**反思性研究**，即研究如何促使学生从内部理解所学内容的意义，并对学习进行自我调节；

三是**合作性研究**，即研究如何使学生共享教与学过程中所涉及的人类资源，如何在一定背景下将学生组织起来一起学习；

四是**社会文化研究**，即研究社会文化背景如何影响学习过程和结果。此外，信息技术的飞速发展，使得信息技术教育应用的研究达到了一个新的水平。

我国出版的第一本教育心理学著作是 1908 年**房东岳**翻译日本小原又一著的《**教育实用心理学**》。1924 年，**廖世承**编写了我国第一本《**教育心理学**》教科书。到 50 年代，开始学习和介绍前苏联的教育心理学理论和研究，做了一些有关教学改革和儿童入学年龄的实验研究，这些都对我国教育心理学和教育事业的发展起了一定作用。

改革开放后，我国教育心理学在借鉴和吸收国外先进研究成果的基础上迅速发展。1981 年，**冯忠良**出版《**学习心理学**》和《**智育心理学**》。研究队伍不断扩大，研究课题日趋丰富。在学习心理问题、教育心理学基本理论问题等方面都取得了若干成就。但与西方相比，仍存在一定差距。

第三节 教育心理学的研究方法

教育心理学的研究要遵循客观性、系统性、教育性、理论联系实际等原则，常用的研究方法有以下几种。

一、教育心理学的研究方法

（一）实验法

实验法是指根据研究目的，**改变或控制**某些条件，以引起被试某种心理活动的变化，从而揭示特定条件与这种心理活动之间关系的方法。它主要包括**实验室实验和现场实验**。

实验室实验是在实验室内借助于各种专门仪器设备进行教育心理实验的方法。通过实验室严格的人为条件的控制，可以获得较精确的实验结果，还可对实验的结果进行反复验证。

现场实验是在自然情境下，由实验者创设或改变一些条件，以引起学生某些心理活动的变化从而进行研究的方法。现场实验的研究结果比较切合实际，但由于实验情境不易控制，而难以得到精确的结果。

（二）观察法

所谓观察法，是指在教育过程中，研究者通过感官或借助于一定的科学仪器，有目的、有计划地考察和描述个体某种心理活动的表现或行为变化，从而收集相关的研究资料。

观察法是教育心理学研究中采用的**最基本、最普遍**的方法。它的主要优点是保持了人的心理活动的自然性和客观性，获得的资料比较真实。不足之处就是观察者往往处于被动的地位。另外，观察法得到的结果有时可能只是一种表面现象，不能据此很好地确定心理活动产生和变化的原因。但它仍是掌握原始资料的必要方法，通过观察发现问题，可以为进一步的研究开路，因此有人把观察法比喻为“科学研究的前门”。

（三）调查法

调查法是通过各种途径间接了解被试心理活动的一种研究方法。调查法总体上易于进行，但在调查的过程中往往会因为被调查者记忆不够准确等原因使调查结果的可靠性受到影响。在教育心理学的研究中，常用的调查方法有**问卷法**、**访谈法**等。

问卷法是采用书面问答的方式，要求被试回答研究者提出的问题，以获得被试心理和行为表现资料的方法。问卷法有很多种，根据被试的数量，可以分为集体问卷法和个别问卷法；根据问卷内容是否有统一的设计和一定的结构，可以分为**结构问卷法**和**非结构问卷法**；根据问题的回答方式，可以分为开放式问卷法和封闭式问卷法；根据问卷的回收形式，可以分为当面问卷法和通讯问卷法等。

访谈法是通过与研究对象或与研究对象有关的人进行**口头交谈**的方式来收集研究资料的一种方法。访谈法依据不同的标准可以划分为不同的种类。根据访谈时是否借助一定的中介物，可以分为直接访谈法和间接访谈法；根据访谈内容和过程有无统一的设计要求和结构，可以分为结构访谈法和非结构访谈法；根据访谈对象的特点，可以分为一般访谈法和特殊访谈法。

（四）个案法

个案法要求对**某个人**进行深入而详尽的观察与研究，收集相关资料，分析其心理特征，以便发现影响其某种行为和心理现象的原因。收集的个案资料通常包括个人的背景资料、生活史、家庭关系、生活环境、人际关系以及心理特征等。个案研究的对象可以是单个被试，也可以是由个人组成的团体。个案法能够加深对特定个体的了解，但所收集的资料往往缺乏可靠性。而且，在对可能只适合于个别情况的研究结果进行推广或作出更加概括的结论时，应持谨慎态度。

（五）测验法

测验法是指用一套经过**标准化**的问题（量表）来测量某种心理品质的方法。心理测验按内容可分为智力测验、成就测验、态度测验和人格测验；按形式可以分为**文字测验**和**非文字测验**；按测验规模可以分为**个别测验**和**团体测验**。

（六）教育经验总结法

教育经验总结法是教育心理学一个重要的研究方法，它是依据教育实践所提供的事实，按照科学研究的程序，分析和概括教育现象，揭示其内在联系和规律，使之上升为教育理论的一种教育科研方法。简单地说，就是教育工作者对自己日常工作中获得的关于教育过程中心理现象的感性认识进行总结，得出规律性的东西。

（七）产品分析法

又称活动产品分析或作品分析法，是指通过分析学生的活动产品，以了解学生的能力、倾向、技能、熟练程度、情感状态和知识范围。

二、教育心理学的研究原则

（一）客观性原则

客观性原则是指教育心理学研究要贯彻实事求是的精神，即根据教育心理现象的本来面貌来研究其本质、规律与机制，采取实事的态度。遵循客观性原则是进行科学研究的前提条件。

（二）教育性原则

教育性原则是指在教育心理学的研究过程中，所采用的研究手段与方法应能促进被试心理的良性发展，这是所有关千人的心理研究都应遵从的一个基本伦理道德原则。

（三）发展性原则

发展性原则是指教育心理学研究要求研究者牢记被试的心理是不断发展变化的，应该采用动态、变化的指标进行衡量。它还要求究者在发挥其主导作用的同时，充分考虑被试已有的知识经验和态度对其心理发展的影响。

（四）理论联系实际原则

理论联系实际原则是由教育心理学的应用科学性质决定的。这一原则要求教育心理学的研究应从教育情境，尤其是主体的实际需要出发，解决教育教学中的实际心理问题。

（五）系统性原则

系统性原则要求在教育心理学的研究中,坚持以全面的、发展的和整体的观点去观察、分析和解决问题。

第二章 心理发展与教育

第一节 心理发展概述

一、学生的心理发展概述

（一）学生心理发展概念

心理发展就是指个体从出生、成熟、衰老直至死亡的整个生命进程中所发生的一系列**心理变化**。

在人的一生中，个体心理的发展既是一个连续的过程，也可以分为不同的阶段。心理学家将个体的心理发展划分为八个阶段：

乳儿期（0岁～1岁）

婴儿期（1岁～3岁）

幼儿期（3岁～6、7岁）

童年期（6、7岁～11、12岁）

少年期（11、12岁～14、15岁）

青年期（14、15岁～25岁）

成年期（25岁～65岁）

老年期（65岁以后）

目前关于心理发展的理论越来越倾向于强调**人的全程发展**。全程发展的主要观点有：

（1）个体心理发展是**整个生命**历程中持续不断的变化过程，这个过程由若干发展阶段构成；发展是**多维度、多侧面、多层次的**；

（2）个体发展存在极大的**可塑性**；个体的发展是由**多种因素**共同决定的。

（二）中小学生心理发展的阶段特征

1、童年期

童年期又称学龄初期，是个体一生发展的基础时期，也是生长发育最旺盛、变化最快、可塑性最强、接受教育最佳的时期。

学习开始成为儿童的**主导活动**，通过识字、阅读和写作，小学生的**口头言语**逐步过渡到**书面言语**。

四年级（10-11）思维开始从具体形象思维为主**过渡到抽象逻辑思维**为主，但其抽象逻辑思维仍需以具体形象为支柱。

儿童自我意识增强，对自我有一定评价。

道德概念也已从直观具体的、比较肤浅的认识逐步过渡到比较抽象的、本质的认识，并开始从动机与效果的统一来评价道德行为。

2、少年期

少年期大致相当于初中阶段，是个体从童年期向青年期过渡的时期，具有**半成熟、半幼稚**的特点。

整个少年期充满独立性和依赖性、自觉性和幼稚性错综的矛盾。

在这一时期，**抽象思维已占主导地位**，并出现**反思思维**。思维的独立性和批判性也有所发展，但仍带有不少片面性和主观性。

少年期的心理活动随意性增强，能随意调节自己的活动。独立意识增强。

社会高级情感迅速发展，道德行为更加自觉。

3、青年初期

青年初期相当于高中时期，是个体在生理上、心理上和社会性上向成人接近的时期。

青年初期个体的心理发展特点为：智力水平接近成熟，抽象逻辑思维已经从“**经验性**”向“**理论型**”转化，开始出现**辩证思维**；占主导地位的情感是与人生观相联系的情感，道德感、理智感、美感都有了深刻的发展；形成了理智的自我意识，但理想自我和现实自我仍面临分裂的危机，自我肯定和自我否定常发生冲突；意志水平上也会出现和生活相脱节的幻想。

（三）学生心理发展的一般特征

1、连续性与阶段性。在心理发展过程中，当某些代表新特征的量**累积**到一定程度时，就会取代旧特征而处于优势的主导地位，表现为**阶段性的间断现象**。但后一阶段的发展总是在前一阶段的基础上发生的，而且又萌动着下一阶段的新特征，表现出心理发展的**连续性**。

2、定向性与顺序性。在正常条件下，心理的发展总是具有一定的**方向性和先后顺序**。尽管发展的速度可以有个别差异，会加速或延缓，但发展是**不可逆**的，也**不可逾越**。

3、不平衡性。心理的发展可以因进行的**速度、到达的时间和最终达到的高度**而表现出**多样化**的发展模式。一方面表现出个体**不同方面**在发展的速度、发展的起止时间与到达成熟时期的不同进程；另一方面也表现出**同一机能特性**在发展的不同时期有不同的发展速率。奥地利生态学家**劳伦兹**在发现幼禽的**印刻现象**时提出“**关键期**”的概念。所谓关键期，是指一个时期，在此期间，个体对某种刺激特别敏感，过了这一时期，同样的刺激对个体的影响变得很小或没有。当然，关键期也并非绝对的，错过关键期之后，经过补偿性学习仍有可能得到发展，只是难度很大。

心理学的研究证明，5岁以前是儿童智力发展最迅速的时期；2岁是学习口头语言的最佳期；2~3岁是计数能力，2.5~3.5岁是教育孩子遵守行为规范的时期的关键期，3岁左右是培养孩子独立生活能力的关键期，4岁是形状知觉形成的关键期，4~5岁是开始学习书面语言的最佳期；学习外语应该从10岁以前就开始；学习乐器在5岁左右为最佳，9岁（小学三年级）是道德形成的关键期。针对这一特点，教育者应当加强对青少年身心发展关键期的教育，以收到事半功倍的效果。

4、**差异性**。个体心理发展既遵循共同规律，也存在个别差异。学生心理发展的个别差异是教师要面对的一个重要问题，只有了解学生的个体差异，才能通过**因材施教**满足具有不同智力结构和学习风格的学生的不同需求，促使每个学生得到全面的和个性的发展。

（四）心理发展的基本模式

1、反应活动从混沌未分化向**分化、专门化**演变

儿童最初的心理活动是笼统、弥漫而不分化的。无论是认识活动还是情绪，发展趋势都是从混沌、暧昧到分化和明确。也就是说，最初是简单和单一的，后来逐渐复杂和多样化，进而专门化。

2、反应活动从不随意性、被动性向**随意性、主动性**演变

儿童心理活动最初是被动的，心理活动的主动性后来才发展起来，并逐渐提高，直到成人所具有的极大主观能动性。**所谓不随意反应**，是指不受意志努力支配、而是直接受到外来影响支配的反应。**随意性反应活动**则与之相反，个体可以通过意志努力，以延续优势反应或抑制优势反应。

3、从认识客体的外部现象向认识事物的**内部本质**演变

儿童最初只能与依据客观事物或事件的外在现象与特征，来对它们进行把握。随着年龄的增长，认识逐渐深刻，儿童开始对外部现象与内在本质可以进行区分，在认识事物与思考问题时不再受外部现象即真实情境的束缚，可以触及现象背后的实质，并能将心理运算运用于可能性和假设性场景。这预示着他们心理活动的深刻性与抽象性大大加强。

4、对周围事物的态度从不稳定、不系统化向**稳定、系统化**演变

儿童的心理活动最初是零散杂乱，心理活动间缺乏有机的联系，而且非常容易变化。因为不成体系，心活动非常容易变化，显得很不稳定。随着年龄的增长，儿童的心理活动逐渐组织起来，有了系统性，也就成了整体，有了稳定的倾向，逐渐发展出每个个体固有的个性。

需要说明的是，这四项基本发展模式并非简单并行的，它们之间有密切联系。心理活动的专门化、主动化、抽象化和系统化密不可分，表现在同一个体身上，便逐渐形成有特色的个性心理特征。

（五）影响个体心理发展的因素

1、遗传

遗传是指从上代继承下来的解剖生理上的特点，这些生理特点也叫遗传素质。**遗传素质**在个体心理发展中的作用是不可忽视的，它是个体心理发展的**生物前提和物质基础**，没有这一前提就谈不上心理的发生与发展。

2、环境

影响人的心理发展的环境因素有两大类：（1）生物有机体所共有的维持生存所必需的自然环境，如**食物营养、地理气候**等；（2）人类的社会环境，即儿童所处的社会生活条件和教育条件，包括**家庭、社会、学校**等。

3、教育

教育是人类特有的一种**社会实践活动**，是由专职的教师按照一定的教育目的，有组织地对儿童施加系统的影响。**他制约着学生心理发展的过程、方法、趋势、速度和程度**。因此，教育在儿童心理发展上比一般的环境影响起着更为重要的作用。但是，这种作用只有当教育工作符合儿童心理发展的规律时才能发生。

4、主观能动性

个体的主观能动性，是指人的主观意识和活动对于客观世界的积极作用，包括能动地认识客观世界和能动地改造客观世界，并统一于人们的社会实践活动中。个体主观能动性是个性心理发展的内在动力。

（六）中小学心理发展的教育含义

1、教育必须以一定的心理发展特点为依据

（1）结合学生的心理发展特点，注意学生心理发展的个性差异。

我们的教育要结合学生的心理发展特点进行，不能脱离学生的发展实际。另外，虽然学生在心理发展上有共同的特点，但学生与学生之间也存在着诸如认知、个性等方面的差异。因此，教师在教育中除了以心理发展的共性为依据外，还要考虑学生的个体差异，因材施教。

（2）注意学生的学习**准备状态**

学习准备，又称为学习的“准备状态”或学习的“准备性”，指的是学习者在从事新的学习时，其身心发展的水平对新的学习的适合性，即学生在学习新知识时，那些促进或妨碍学习的个人生理、心理发展的水平和特点。

学习准备不仅会影响新学习的成功，而且也会影响学习的效率。如果学习滞后于心理准备，就会白白费许多学习的机会；相反，如果学习大大超前于学习准备，就会拔苗助长，不仅难以掌握正在学习的知识技能，而且会产生不愉快的经验，使其害怕和逃避学习。同时，学习也会促进学生的心理发展，新的发展又为一步的新学习做好准备。

为此，要遵循学习的**准备性原则**（又称为“**量力性原则**”或“**可接受性原则**”），指要根据学生原有的准备态进行新的教学。①应了解学生学习准备的具体程度；②根据实际情况选择教学内容和方法，让学校也适应学生的具体实际水平，不应只强调学生要适应学校。

（3）抓关键期

奥地利生态学家**劳伦兹**在发现幼禽的印刻现象时提出“关键期”的概念。

2、教育对心理发展起主导作用

研究者指出，教育对发展具有主导作用，具体表现在：（1）学生心理的发展依赖于教育提出的要求和向；（2）教育能够促进学生的心理发展；（3）教育可以加速或延缓学生心理发展的进程；（4）教育能够使心发展的可能性转化为现实性。

二、心理发展的理论

一、皮亚杰的认知发展阶段论

皮亚杰的理论核心是“发生认识论”，人的知识来源于动作，动作是感知的源泉和思维的基础。儿童心理发展的实质就是主体通过动作完成对客体的适应。适应的本质在于**取得机体与环境的平衡**。适应分为两种不同类型：**同化和顺应**。儿童对环境做出的适应性变化并不是消极被动的过程，而是一种内部结构的**积极建构**过程，即儿童的认识是在已有图式的基础上,通过**同化、顺应和平衡**，不断从低级向高级发展。

发展的实质：个体与环境不断相互作用的过程，不断获得平衡的过程。

1、四个概念：图式、同化、顺应、平衡

（1）图式：是指个体对世界的知觉、理解和思考的方式，也即心理活动的结构和组织。我们可以把图式看作是心理活动的**框架或组织结构**。图式是认知结构的**起点和核心**，或者说是人类认识事物的**基础**。因此图式的形成和变化是认知发展的**实质**。

（2）同化：即在有机体面对一个新的刺激情境时，把刺激整合到已有的图式或认知结

构中。通过这一过程，主体才能对新刺激做出反应，动作也得以加强和丰富。

(3) 顺应：即当有机体不能利用原有图式接受和解释新刺激时，其认知结构发生改变来适应刺激的影响。

(4) 平衡：是同化和顺应之间的“**均衡**”的平衡过程。

建构主义认识论：个体通过**同化和顺应**达到机体与环境的平衡，如果失去平衡，就需要改变行为以重建平衡。个体在平衡与不平衡的交替中不断建构和**完善认知结构**，实现认知发展。

2、他提出**认知发展的阶段理论**，将个体的认知发展分为四个阶段：

(1) 感知运动阶段（0岁~2岁）

①感觉和动作的分化。只能依靠自己的肌肉动作和感觉应付环境中的刺激。

②客体永久性（知道某人或某物虽然现在看不见但仍然是存在的）的形成。

③问题解决能力开始得到发展。起初，个体的行为更多是以尝试——错误为基础，后期则能够计划解决问题的方法。**例如：**想要东西的婴儿可能会伸手够几次但最终放弃；几个月之后，他们可能会用其他物体来帮助其得到原来的物体；到2岁时，他们可能会非常善于利用工具来帮助自己获得所向往的东西。

④延迟模仿的产生。皮亚杰研究发现，2~18个月的婴儿能够比较精确地进行模仿，到18个月左右就出现延迟模仿，即**榜样已经离开了现场，婴儿也能够表现出榜样的行为。**

(2) 前运算阶段（2岁~7岁）

这一阶段儿童的思维特征主要表现在八个方面：

①早期的符号功能。儿童的**语言**得到了飞速发展。随着年龄增长，儿童越来越多地使用符号来表示外部世界，如用“牛”“羊”来代表真正的牛和羊等；

②自我中心性。所谓**自我中心**就是指儿童往往只注意主观的观点，不能向客观事物集中，只能考虑自己观点，无法接受别人的观点，也不能将自己的观点与别人的观点协调。儿童还不能设想他人所处的情境，常以自己的经验为中心，从自己的角度出发来观察和理解世界

③不可逆运算。前算阶段的儿童还没有“守恒”能力或**没有形成“守恒”**的概念，思维缺乏观念的传递性。儿童观察事物时往往只能注意**表面的、显著**的特征，倾向于注意事物的静止状态。思维活动表现的**关系单一，不能进行可逆运算**。例如：问一名4岁儿童：“你有兄弟吗？”他回答：“有”：兄弟叫什么名字？”他回答：“吉姆”但反过来问：“吉姆有兄弟吗？”他回答：“没有”。

④**不能推断事实**。前运算阶段的儿童往往是根据知觉到的**表面现象**做出反应，不能够推断事实。例如：给 3 岁的幼儿一辆红色的玩具小汽车，当着他的面盖上一块罩子，汽车看起来是黑色的，问他小汽车是什么颜色的，他会说是黑色的。

⑤**泛灵论**。前运算阶段儿童的思维具有泛灵论的特点，即将人类的特征赋予无生命的物体。

⑥**不合逻辑的推理**。前运算阶段儿童思维的另一个局限是不合逻辑的推理，这种推理既不是演绎推理，也不是归纳推理。据皮亚杰的观点，前运算阶段儿童的思维是在这两者之间，即从**特殊到特殊**而不涉及一般。例如：皮亚杰两岁女儿的一个小朋友是驼背，她说这个小朋友很可怜，他病了；几天后她听说这个小朋友得了流感，睡在床上；后来又听说这个小朋友的流感好了；于是，她说：“现在他的驼背没有了。”这种推理不是从个别到一般或从一般到个别，而是从个别到个别的推理，从一种病到另一种病的推理，视二者同一，以为一种病好了，另一种病也好了。这种思维被皮亚杰称为**传导思维（又称传导推理）**。

⑦**不能理顺整体和部分的关系**。通过要求儿童考察整体和部分的關係的研究发现，儿童能把握整体，能分辨两个不同的类别。但是，当要求他们同时考虑整体和整体的两个组成部分的关系时，儿童多半给出错误的答案。

⑧**认知活动具有具体性，还不能进行抽象的思维运算**。

（3）具体运算阶段（7 岁~11 岁）

①**去自我中心**。具体运算阶段的儿童不能想象独立于他们直接经验之外的事物，但能够考虑多个感知特征，即**去自我中心**，得出具体问题的解决方法。在皮亚杰和英海尔德的“**三山实验**”任务中，7-9 岁的儿童就能够注意到一种情境的多个方面，从他人的角度理解问题。在这一时期，儿童区别现实与的能力得到提高。

②**可逆性**。皮亚杰提出，在儿童思维发展的所有特征中最重要的是可逆性。一个具体运算阶段的儿童理解先前曾是一团泥土的飞机模型能够再变成一团泥土；他同样明白 8 个珠子加 6 个珠子等于 14 个珠，而从 14 个珠子中拿走 6 个珠子还剩 8 个珠子。

③**守恒（即儿童认识到客体在外形上发生了变化，但特有的属性不变）**。儿童能够去中心化并能逆向运算，因此，守恒能力迅速发展。6 岁左右的孩子能够解决**数字**守恒问题，7—8 岁解决**质量**守恒，9-10 岁的儿童能够解决**重量**守恒问题，到 11 或 12 岁时儿童能解决**体积**守恒。

④**分类**。具体运算阶段的儿童能够进行分类。5 岁时儿童能够进行一些简单分类，目呈现一组白色或黑色的圆圈、方块和三角形，儿童可能会将他们分成两组：白色和黑色。

⑤**序列化**。序列化是指能够根据大小、体积、重量或其他的一些特性对一系列要素进行心理上的排序。排序的能力在 4 岁或更小的儿童中就已经出现，但他们的排序比较粗糙，并且要经过尝试——错误。如，给他们长短不等的小木棒，他们能够按照从长到短或从短到长的顺序进行排序。

(4) 形式运算阶段（11 岁～成人）

①**命题之间的关系**。本阶段儿童的思维是以命题形式进行的。他们不仅能考虑命题与经验之间的真实性关系，而且能看到命题与现实之间的关系，并能推论两个或多个命题之间的逻辑关系。

②**假设——演绎推理**。本阶段的儿童不仅能够运用经验——归纳的方式进行逻辑推理，而且能够运用假设——演绎推理的方式来解决问題。

③**类比推理**。本阶段的儿童能够很好地进行类比推理，能够理解类比关系。例如，“皮毛对狗就像羽毛对鸟一样”，这个类比的核心是“狗——皮毛”与“鸟——羽毛”之间的关系。只有通过反省性思维，而不是观察，才可能理解这种关系。

④**抽象逻辑思维**。本阶段的儿童能理解符号的意义、隐喻和直喻，能对事物做一定的概括，其思维发展乎已接近成人的水平。

⑤**可逆与补偿**。本阶段的儿童不仅具备了逆向性的可逆思维，而且具备了补偿性的可逆思维。例如，对于“在天平的一边加一点东西，天平就失去平衡，怎样使天平重新平衡”的问题，他们不仅能考虑把所加的重量拿走（逆向性），而且能考虑移动天平的加重的盘子使它靠近支点，即使力臂缩短（补偿性）。

⑥**反思能力**。形式运算阶段的儿童具备了反思能力，即系统地检验假设的能力，能够系统地概括出解决某一问题的所有可能方法或能进行组合推理。

⑦**思维的灵活性**。本阶段的儿童不再刻板地恪守规则，反而常常由于规则与事实的不符而违反规则。

⑧**形式运算思维的逐渐发展**。形式运算思维是逐渐出现的，而不是一次全部出现。据调查估计，三个青少年学生中仅有一个常使用形式逻辑。在涉及不熟悉的内容时，有 41% -60% 的大学生无法解决形式运算问题。研究也表明，在某种形式运算任务中通过的学生，在其他形式运算任务上可能会失败，这种现象叫**水平滞差**。因此，教师应该以学生的经验为基础选择教学材料和教学策略，甚至是对形式运算非常成熟的学生也是如此。

二、维果斯基的认知发展观

1、“文化—历史”发展理论的基本观点

(1) 维果斯基强调**社会文化**在认知发展中的作用。为此，维果斯基创立了“文化—历史”发展理论。

他区分了两种心理机能：

①作为动物进化结果的**低级心理机能**，如简单的感觉和无意注意等。

②作为历史发展结果的**高级心理机能**，以系统为中介的心理机能，如抽象逻辑思维，高级心理机能是人类所特有的，它使得人类心理在本质上区别于动物。

由低级机能向高级机能转化的发展有四个表现：

①随意机能不断发展，随意性越强，心理水平越高。

②抽象—概括机能的提高。

③各种心理机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心理活动的个性化。

维果斯基认为，人的高级心理机能是在与社会环境的交互作用中发展起来的。

(2) 维果斯基强调，人的思维与智力是**借助于语言等符号系统不断内化**的结果。

内化是促使认知发展的主要机制，所谓内化是指个体将外在的事物或他人的心智运作转变成自己内在的表征。

认知发展遵循“社会语言—自我语言—内部语言”的路线。

维果斯基把语言看成是认知发展的工具，认知能力随语言这种心理工具的成熟而成熟，而语言的发展是在社会文化环境中实现。

2、心理发展的实质与“内化说”

心理发展的实质是在环境和教育的影响下，个体在低级心理机能的基础上逐渐向高级心理机能转化的过程。

环境决定了大部分儿童内化的内容，在儿童环境中的父母和其他人，可以通过与儿童的相互作用来扩大儿童的知识视野，促进儿童的学习。

内化说是维果斯基心理发展观的**核心思想**。

3、最近发展区的概念

儿童有两种发展水平：一是**儿童的现有水平**，即由一定的已经完成的发展系统所形成的儿童心理机能的发展水平；二是**可能达到的发展水平**。这两种水平之间的差异，就是**最近发展区**。

4、“教学应走在发展前面”

维果斯基强调教学不能只适应发展的现有水平，还应适应最近发展区，提出“**教学应当走在发展的前面**”最终跨越“**最近发展区**”而达到新的发展水平。

“教学应该走在发展的前面”有两层含义：（1）教学在发展中起**主导**作用，它决定着儿童的发展，决定着发展的内容、水平、速度及智力活动的特点；（2）教学创造着最近发展区。

5、支架式教学

为促进教学发展，维果斯基认为教师可采用**教学支架**，进行**支架式教学**，即在学生试图解决超出当前知识水平的问题时给予支持和指导，帮助其顺利通过最近发展区，使之最终能够独立完成任务。

支架式教学可采用的方式有：

- （1）把学生要学习的内容**分割**成许多便于掌握的**片段**；
- （2）向学生**示范**要掌握的技能；
- （3）提供有提示的**练习**等。

需要注意的是，教师提供的支持和帮助要合适。帮助过多，学生独立解决问题的能力就不能充分发展；帮助不够，学生亦可能因失败而泄气，久而久之，可能会形成**习得性无助感**。

三、埃里克森的人格发展阶段论

美国精神分析学家埃里克森认为，人格发展是一个逐渐形成的过程，必须经历**八个**顺序不变的阶段，其中前五个阶段属于儿童成长和接受教育的时期。每一个阶段都有一个由生物学的成熟与社会文化环境、社会期望之间的冲突和矛盾所决定的**发展危机**。成功而合理地解决每个阶段的危机或冲突将使个体形成积极的人格特征，发展健全的人格。

1、基本的信任感对基本的不信任感（0~2岁）

本阶段的任务是发展对周围世界，尤其是对社会环境的基本态度，培养**信任感**。

如果父母或照料者给予婴儿适当的、稳定的与不间断的关切、照顾，婴儿就会对父母产生一种信任感，认为这个世界是安全而可信赖的地方。

这种对人、对环境的基本信任感是个体形成健康个性品质的基础，是其以后各个时期发展的基础，尤其是其青年时期发展同一性的基础。

2、自主感对羞耻感与怀疑（2~4岁）

本阶段的发展任务是培养**自主性**。

这一时期，儿童掌握了大量的技能，如爬、走、说话等。更重要的是他们学会了怎样坚持或放弃，也就是说儿童开始：“**有意志**”地决定做什么或不做什么。

父母过分溺爱和保护或过分批评指责,就可能使儿童怀疑自己对自我和环境的控制能力,产生羞耻感。

3、主动感对内疚感(4~7岁)

本阶段的发展任务是培养**主动性**。

由于身体活动能力和语言的发展,儿童有可能把活动范围扩展到家庭之外。儿童喜欢尝试探索环境,承担并学习掌握新的任务。

此时,如果父母或教师对儿童的建议给予适当的鼓励或妥善的处理,则儿童不仅发展了主动性,还能培养明辨是非的道德感。

反之,如果父母对儿童的问题感到不耐烦或嘲笑儿童的活动,儿童就会产生**内疚感**。

4、勤奋感对自卑感(7~12岁)

本阶段的发展任务是培养**勤奋感**。

这一阶段的儿童都应在学校接受教育。学校是训练儿童适应社会、掌握今后生活所必需的知识和技能的地方。

如果他们能顺利地完学习课程及由此带来的长辈的认可和赞许。他们就会获得勤奋感,这使他们在今后的独立生活和承担工作任务中充满信心。

反之,就会产生**自卑感**。

5、自我同一性对角色混乱(12~18岁)

本阶段的发展任务是培养**自我同一性**。

这个阶段,青少年在为解决“**我是谁**”的问题做心理斗争,即随着他们把参考对象从父母转向同伴,他们需要知道自己与同伴是怎样的相同,同时又与别的任何人有着独特的不同。

自我同一性是指个体组织自己的动机、能力、信仰及活动经验而形成的有关自我的一致性的形象。

自我同一性的形成要求谨慎的选择和决策,尤其体现在**职业定向、性别角色**分化等方面。

如果青少年不能整合这些方面和各种选择,或者根本无法在其中进行选择,就会导致角色混乱。

其他三个阶段分别为:**亲密感对孤独感(成年早期)、繁殖感对停滞感(成年中期)、自我整合对绝望感(成年晚期)**。

埃里克森理论的教育意义十分突出。它指明了每个发展阶段的任务,并给出了解决危机、完成任务的具体的教育方法,有助于教师理解不同发展阶段的儿童所面临的冲突类型,从而采取相应的措施,因势利导,对症下药。

根据埃里克森的理论，小学儿童所面临的主要危机是“**勤奋与自卑**”之间的冲突，老师应该特别注意培养学生的勤奋精神，应多给与鼓励和肯定，少给与批评，使其充分体验努力带来的快乐。

中学阶段儿童主要面临的危机是自我同一性对角色混乱。教师应当给与学生足够的宽容，允许学生对未来进行不同的规划，鼓励其进行多种尝试。

三、自我意识的发展

自我意识的含义

自我意识是作为主体的我对自己以及自己与周围事物的关系，尤其是人我关系的意识。一般认为自我意识分为三个部分，**认识成分**，**情感成分**和**意志成分**。

自我意识的发展

个体自我意识的发展经历了从**生理自我到社会自我再到心理自我**的过程。

1、生理自我

生理自我是自我意识**最原始**的状态。儿童从一岁末，开始把自己和自己的动作区分开来，并在与成人的交往中，按照自己的姓名、身体特征、行动和活动能力来看待自己，并作出一定的评价。生理自我在**3岁**左右基本成熟。

2、社会自我

儿童在**3岁**之后，自我意识的发展进入社会自我阶段。他们从轻信成人的评价逐渐过渡到自我独立评价，自我评价的独立性，原则性和批判性正迅速发展，对道德行为的判断能力也逐渐达到了前所未有的水平，从对具体行为的评价发展到有一定概括程度的评价。社会自我至少年期基本成熟。

3、心理自我

心理自我是在青少年初期开始发展和形成的。青年开始形成自觉地按照一定的行动目标和社会准则来评价自己的心理品质和能力。通过对自我的发现，产生独立的愿望，了解未来对自己的重要意义。

第二节 学生的个别差异

学生的个别差异包括**认知差异**和**性格差异**，其中认知差异包括能力差异和认知方式差异。

一、学生的智力差异

学生的智力发展主要表现在**智力类型**差异、**智力发展水平**的差异、**智力表现早晚**的差异和智力的**群体差异**等方面。

1、**智力类型差异**：是指构成智力的各种因素存在质的差异，主要表现在学生在知觉、记忆、想象、思维的类型和品质等方面。例如有的人长于想象，有的人长于记忆，有的人长于思维。

智力类型差异一般**不代表智力水平的高低**，只影响人们的学习过程和获取经验的方式。

2、智力发展水平差异（即一般能力差异）

智力发展水平差异指的是**个体之间或个体内部**智力水平高低不同的程度。研究表明，人们的智力水平呈**正态分布，又称常态分布**，大多数人的智力属于中等水平。正态分布函数曲线呈现钟形，因此，人们又经常称之为钟形曲线。心理学家根据智力发展水平把儿童分成三个等级，即**超常儿童、常态儿童和低常儿童**。

超常儿童是指智力发展或某种才能显著超过同龄儿童平均水平的儿童。一般认为，IQ 超过 140 的人属于天才，他们在人口中大约占 1.3%；**IQ 超过 130 为智力超常**，在人口中大约占 4.4%。低常儿童是指智力发展明显低于同龄儿童平均水平并有适应性行为障碍的儿童，又称智力落后儿童。IQ 低于 70 为**智力落后**，大约占 2.7%。

3、**智力表现早晚差异**：是指智力的成熟有早晚之分，有人早慧，有人则大器晚成。

4、智力的群体差异包括智力的**性别差异、年龄差异、种族差异**等。

智力的性别差异表现在：

- （1）男女的智力水平**大致相等**，但是男性智力分布的离散程度比女性大。
- （2）男女的**智力结构存在差异**，各自具有自己的优势领域。

二、学生的认知方式差异

认知方式也称**认知风格**，是指人们在认知活动中所偏爱的**信息加工方式**。它是一种比较稳定的心理特征，存在很大的个体差异。

（一）场依存与场独立

心理学家把外界环境描述为一个场。

场依存型的学生对客观事物的判断常以**外部线索**为依据，其态度和自我认知易**受周围环境或背景的影响**，往往不易独立地对事物做出判断，而是**人云亦云**，从他人处获得标准。社会敏感性强，爱好社交活动。

场独立型的学生对客观事物的判断常以自己的**内部线索（经验、价值观）**为依据，**不易受周围环境因素的影响和干扰**，倾向于对事物的独立判断；行为常是非社会定向的，社会敏感性差，不善于社交，关心抽象的概念和理论，喜欢**独处**。

（二）冲动型与沉思型

冲动型的学生在解决认知任务时，总是**急于**给出问题的答案，而不习惯对解决问题的各种可能性进行全面思考，有时问题还未弄清楚就开始解答。这种类型的学生认知问题的速度虽然很快，但错误率高。

沉思型学生在解决认知任务时，总是**谨慎、全面地**检查各种假设，在确认没有问题的情况下才会给出答案。这种类型的学生认知问题的速度虽然慢，但错误率很低，在解决高层次问题中占有优势。

（三）具体型和抽象型

具体型学生在进行信息加工时，善于比较深入地分析某一**具体观点或情境**，但必须把尽可能多的信息提供给他们，否则很容易使他们产生偏见。

抽象型学生在对事物进行认知时，能够看到某个问题或论点的**众多方面**，可以避免刻板印象，能够容忍情境的模糊性并能进行抽象程度较高的思考。

（四）发散型与辐合型

辐合型认知方式是指在解决问题过程中常表现出**辐合思维**特征，表现为搜集或综合信息与知识，运用逻辑规律**缩小解答范围**，直到找到最合适的**唯一正确**解答。

发散型认知方式则是指在解决问题过程中常表现出**发散思维**的特征，表现为个人的思维沿着许多不同的方向发展，使观念发散到各个有关的方面，最终产生**多种可能**的答案而不是唯一正确的答案，因而容易产生有创见的新颖观念。

认知差异的教育意义：首先，应该创设适应学生认知差异的教学组织形式。其次，应该适应认知差异的教学方式，努力使教学方式个别化。最后，运用适应认知差异的教学手段。

三、学生的性格差异与教育

（一）性格的概念

性格是指个体在生活过程中形成的对现实的稳固的态度以及与之相适应的习惯化的行为方式。性格具有直接的社会意义，不同性格特征的社会价值不同，是人与人相互区别的主要方面，是**人格的核心**。

（二）性格的个别差异

性格的个体差异主要表现在**性格的特征差异**和**性格的类型差异**两方面。

1、性格的特征差异

关于性格的特征差异,我国和苏联心理学家常用描述性方法对性格的静态结构进行分析,通常情况下,从以下四个方面进行分析:

- (1) 对现实**态度**的性格特征: 对社会、他人、集体; 对劳动、工作; 对自己。
- (2) 性格的**理智 (认知)**特征: 感知、记忆、思维、想象过程中的差异。
- (3) 性格的**情绪**特征: 情绪的强度、稳定性、持续性、主导心境。
- (4) 性格的**意志**特征: 行为的控制和调节。

2、性格的类型差异

性格的类型是指一类人身上所共有的性格特征的独特结合。常见的分类学说有**向性说**和**独立顺从说**; 依据个人心理活动的倾向性, 可把人的性格分为**外向型与内向型**; 依据一个人独立或顺从的程度, 把人的性格分为**独立型和顺从型**;

（三）性格差异的教育含义

- 1.性格虽然不会影响学习是否发生,但是会影响学生的学习方式。
- 2.性格也作为动力因素影响学习的速度和质量。
- 3.性格差异还会影响学生对学习内容选择。

第三章 学习理论

第一节 学习概述

一、学习的内涵

（一）学习的心理实质

学习是指个体在特定情境下由于**练习或反复经验**而产生的**行为和行为潜能**的**相对持久**的变化。广义的学习包括人类的学习和动物的学习。狭义的学习指人类的学习。

学习这一定义的实质可以从以下几个方面理解:

- (1) 学习实质上是一种**适应活动**;
- (2) 学习是人和动物**共有的**普遍现象;

-
- (3) 学习是由**反复经验**引起的；
 - (4) 学习是有机体**后天习得经验**的过程；
 - (5) 学习的过程可以是**有意的**，也可以是无意的；
 - (6) 学习引起的是相对持久的**行为或行为潜能**的变化。

总而言之，**学习产生的变化**不是本能活动引起，是**后天习得**的活动，由**经验或实践活动引起**。学习引起的变化不仅有外显的行为变化，也有潜在的个体内部心理结构的改组和重建，而且这些变化是相对持久的。但**不是所有的变化都是由学习引起**。

(二) 人类学习和学生学习

1、人类学习与动物学习

- 人类的学习是通过**语言**为中介的。

，人类学习除了获得个体的行为经验外，还要掌握人类世代积累的社会历史经验和科学文化知识。

f人类学习与动物学习的本质不同在于：动物的学习仅仅是一种有生物意义的活动；而**人类的学习**不是简单地适应环境的活动，而**具有其社会意义**。

2、学生学习

学生的学习是在教师的指导下，有目的、有组织地进行，目的是为了促进学生的全面发展。学生学习的**内容**大致可以分为三个方面：一是**知识、技能和学习策略**的学习；二是**问题解决能力和创造性的发展**；三是**道德品质和健康心理的培养**。

二、学习的分类

(一) 加涅学习层次分类

加涅根据学习情境由简单到复杂、学习水平由低级到高级的顺序，把学习分成八类，构成了一个完整的学习层次结构。这八类学习依次是：

1、信号学习。是指学习对某种信号刺激做出一般性和弥散性的反应。巴甫洛夫经典条件反射研究中包含这类学习。

2、刺激-反应学习。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。这类学习属于桑代克的学习论和斯金纳的操作性条件反射中所研究的内容。

3、连锁学习。指学习联合**两个或两个以上的刺激**——反应动作，以形成一系列刺激——反应动作联结。各种动作技能的学习，离不开连锁学习。

4、言语联结学习。指形成一系列的言语单位的联结，即**言语连锁化**。

5、辨别学习。指学习一系列类似的刺激，并对每种刺激做出适当的反应。

-
- 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做出反应。
 - 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。相当于命题的学习。
 - 8、**解决问题学习**。指学会在不同条件下，运用**规则或原理**解决问题，以达到最终目的。

（二）加涅的学习结果分类：

1、**言语信息**。学言语信息指有关事物的名称、时间、地点、定义以及特征等方面的事实性信息的学习。解决“是什么”的问题。

2、**智慧技能**。智慧技能指运用**符号或概念与环境交互作用**的能力的学习。智慧技能又可以分为五个小类：**辨别学习**、**具体概念学习**、**定义性学习**、**规则学习**、**高级规则学习**。解决“怎么做”的问题，以处理外界的符号和信息，又称过程知识。

3、**认知策略**。认知策略指控制自己的注意、学习、记忆和思维等**内部心理过程**的技能的学习。

4、**动作技能**。动作技能指通过身体动作的质量的不断改善而形成整体动作模式的学习。如写字技能、体操技能等。

5、**态度**。态度是指影响个人对人、事件、物采取**行动的内部状态**。

这五项内容分属于三个领域：**前三项**内容属于**认知领域**；**第四项**内容属于**动作技能领域**；**第五项**内容属于**情感领域**。加涅认为，上述五类学习**不存在等级关系**，其顺序是**随意排列**的，它们是**范畴各不相同**的学习。这种分类是对学习层次分类的一种简缩，它集中于学习的**更高水平**，充分体现了人类学习的特点，尤其符合学校学习的性质。加涅认为，把学习结果作为教育目标，有利于确定达到目标所需要的条件；而从学习条件中可以派生出教学事件，告诉老师应该做什么。因此，通过对学习结果的分析，可以为教学设计提供可靠的依据，从而达到教学目标铺平道路。

（三）奥苏贝尔关于学习的划分

从学习性质与形式来说，奥苏贝尔根据两个维度对认知领域的学习进行了分类。一个维度是学习进行的方式，分为**接受学习和发现学习**；另一个维度是学习材料和学习者原有知识的关系，分为**机械学习和有意义学习**。

（四）其他关于学习的分类

- 1、从学习主体来说，学习可分为动物学习、人类学习和机器学习。
- 2、按学习时的意识水平，美国心理学家阿瑟·雷伯将学习分为内隐学习和外显学习。
- 3、按学习内容，我国学者一般把学习分为知识的学习、技能的学习和行为规范的学习。

二、学生学习的特点

人类学习与学生学习是**一般与特殊**的关系。

（一）**学习形式**：**接受学习**是学习的主要形式。

（二）**学习过程**：学习过程是**主动建构**的过程，具有自主性、策略性和风格性，是师生互动的过程。

自主性是学生主体性的表现，其学习是建立在自身内在需求的基础上。

策略性是指学生运用策略知识去调节和控制自己的活动，提高自己的效率。

风格性是指学生的学习具有个人色彩，是以自己所偏爱的方式投入学习的。

(三) **学习内容**：以系统学习人类的**间接知识经验**为主，具有间接性。

(四) **学习目标**：具有**全面性**。

(五) **学生的学习**具有一定程度的**被动性**。

第二节 行为主义学习理论

行为主义理论的核心观点认为，学习过程是有机体在一定条件下形成**刺激与反应的联结**从而获得新经验的过程。由于行为主义强调**刺激——反应**的联结，因此又称为**联结派**学习理论。

一、巴甫洛夫的经典性条件作用理论

(一) 四个概念：无条件刺激 无条件反应 条件刺激 条件反应

俄国生理学家**巴甫洛夫**在研究狗的进食行为时发现，狗吃到食物时，会分泌唾液，这是自然的生理反应，不需要学习，这种反应叫**无条件反射**，引起这种反应的刺激是食物，称为**无条件刺激**。

如果在狗每次进食时发出铃声，一段时间后，狗只要听到铃声也会分泌唾液，这时作为中性刺激的**铃声**由于与无条件刺激**联结**而成了**条件刺激**，由此引起的唾液分泌就是**条件反射**，后人称之为“**经典性条件作用**”。

(二) 经典性条件作用理论的主要规律

1、习得、消退与恢复

习得：在条件刺激与无条件刺激之间建立**联结**的过程叫做条件反应的**习得过程**。

消退：如果条件刺激重复出现多次而没有无条件刺激相伴随，则条件反应会削弱，并最终消失，即条件反射的**消退**。

恢复：消退现象发生后，如果个体得到一段时间的休息，条件刺激再度出现，这时条件反射可能又会自动恢复。这种未经强化而条件反射自动重现的现象被称之为恢复。

2、泛化和分化

泛化：机体对与条件刺激**相似**的刺激以同样的方式做出条件反应。

分化：机体只对条件刺激做出条件反应，而**对其他相似刺激不做反应**，则出现了刺激的分化。

刺激的泛化和分化是**互补**的过程。**泛化**是对刺激**相似性**的反应，**分化**则是对事物的**差异**的反应。泛化能使我们的学习从一种情境迁移到另一种情境；而分化则能使我们对不同的情境做出不同的恰当反应，从而避免盲目行动。

二、桑代克的**试误—联结**学习理论

桑代克认为，学习的实质就是有机体通过尝试错误，在**刺激情境（S）与反应（R）**间建立联结的过程。迷笼实验中，猫通过不断地尝试错误行为在饥饿且受困的情境与按压开关的行为间形成了联结，从而学会了开箱取食。据此，他明确指出“**学习即联结，心即是一个人的联结系统**”，所谓“善于学习的人，就是掌握更多联结的人”（桑代克，1931）。

桑代克将动物实验结论推广到人身上，人类学习虽然较动物的学习更复杂，但其本质相同他把学习定义为刺激与反应之间的联结，联结是通过试误形成的。

1、学习的实质——形成情境与反应的联结

学习的实质在于形成情境与反应之间的联结，联结公式是 $S-R$ 。他认为刺激与反应之间的联结是直接的，不需要中介作用。学习的过程是形成刺激与反应之间的联结的过程，而联结是通过尝试错误的过程建立的。

2、学习的过程——是一种渐进的、盲目的、尝试错误的过程

学习的过程——是一种**渐进的、盲目的、尝试错误**的过程。在此过程中随着错误反应的逐渐减少和正确反应的逐渐增加，而最终在刺激和反应之间形成牢固的**联结**。这种理论又被称为尝试——错误论，简称**试误论**。

3、学习规律——效果律、练习律、准备律

（1）效果律

所谓效果律是指，在试误过程中，保持其他条件相同的情况下，若学习者对某一特定的刺激做出反应后能获得满意的结果，那么反应与这一特定的刺激之间的联结便会增强；若得到烦恼的结果，这种联结便会削弱。也就是说，满意的结果会促使个体趋向和维持某一行为，而烦恼的结果会使个体逃避和放弃某一行为。

（2）练习律

在试误的过程中，任何刺激与反应的联结，一经练习运用，其联结的力量就逐渐增大；而如果不运用，则联结的力量会逐渐减弱。也就是说，对于已经形成的某种情境与某种反应的联结，正确的重复会增强这一联结。

（3）准备律

在试误过程中，当形成刺激与反应的联结时，事前有一种准备状态，这种准备状态实现则感到满意，否则烦恼；反之，当这一联结不准备实现时，实现则感到烦恼。也就是说，学习者在进入某种情境时所具有的预备性反应倾向会影响到某种反应的学习。

4、试误——联结说的教育意义

(1) 在这一过程中，教师应该**允许学生犯错误**，并鼓励学生多尝试，从错误中学习，这样获得的知识才会更牢固。

(2) 在识记教育过程中，教师应努力使学生的学习能得到自我满足的积极结果，防止一无所获得到消极的后果。**(效果律)**

(3) 在学习过程中，应加强合理的练习，并注意学习结束后不时地进行练习。**(练习律)**

(4) 任何学习都应该在学生有准备的状态下进行，不能经常搞“突然袭击”。**(准备律)**

三、斯金纳的操作性条件作用理论

桑代克为操作性条件作用理论奠定了基础，斯金纳则系统的发展了这一理论，并使之对教育实践产生巨大作用。

斯金纳把人和动物的行为分为两类：**应答性行为和操作性行为**。应答性行为是由特定刺激所引起的，是不随意的反射性反应；而操作性行为则不与任何特定刺激相联系，是有机体自发作出的随意反应。在日常生活中，人的大部分行为都是**操作性行为**。经典性条件反射理论可以解释应答行为的产生，而操作性条件反射论可以解释操作行为的产生。

(一) **学习的实质**：建立**操作和强化物**之间的联结，**强化**可提高反应的概率。

(二) **操作性条件作用的基本规律**

1、强化

强化是采用适当的**强化物**而使机体反应频率、强度、和速度增加的过程。凡是能增强行为频率的刺激或事件叫做强化物。斯金纳认为，强化是塑造行为的有效而重要的条件，塑造行为的过程，就是学习的过程。

(1) **正强化**：也称**积极强化**，是**通过呈现想要的愉快刺激增加反应频率**。

(2) **负强化**：也称**消极强化**，是**通过消除或终止厌恶、不愉快刺激来增强反应概率**。

负强化作用的类型分为：**逃避条件作用与回避条件作用**

①**逃避条件作用**：当厌恶刺激出现时，有机体做出某种反应，从而**逃避了**厌恶刺激，则该反应在以后类似情境中发生的概率增加的一类条件作用。在日常生活中，逃避条件作用不乏其例，如看见路上的垃圾绕道走开；感觉屋内人声嘈杂暂时离屋等。它揭示了有机体如何摆脱痛苦。

②**回避条件作用**：当**预示**厌恶刺激**即将出现的刺激信号**呈现时，有机体也可以自发地做出某种反应，从而避免了厌恶刺激的出现，则该反应在以后类似情境中发生的概率便增加

的一类条件作用。回避条件作用是在逃避条件作用的**基础**上建立的，是个体在经历过厌恶刺激的痛苦后，学会了对预示厌恶刺激的信号做出反应，从而避免痛苦。

强化的**类型**多种多样，包括**连续强化和间隔强化、固定比例强化和变化比例强化、固定时间强化和变化时间强化**等。

连续强化：指每次行为之后都给予强化，如一开灯就亮。

间隔强化：指间隔一定时间或比例才给予强化。

固定比例强化：指间隔一定的**次数**给予强化，如每隔 5 次给予 1 次强化、计件工资；

变化比例强化：指每两次强化之间间隔的**反应次数**是**变化不定**的，如买彩票、老虎机。

固定时间强化：指间隔**一定的时间**给予强化，如每隔 5 分钟给予 1 次强化、按时发工资；

变化时间强化：指强化之间间隔的时间是变化的，如随堂测验。

强化既能影响行为的习得速度与反应速度，也能影响行为的消退速度。

2、消退

有机体在做出某一行为反应后，**不再有强化物伴随**，那么，此类反应在将来发生概率会降低，称之为消退。

3、惩罚

惩罚是当有机体做出某种反应后，呈现一个**厌恶刺激**，以消除或抑制此反应的过程。惩罚与负强化有所不同，负强化是通过厌恶刺激的排除来增加反应在将来发生的概率，而惩罚则是通过厌恶刺激的呈现来降低反应在将来发生的概率。依据刺激是呈现还是移除，惩罚也可以分为呈现性惩罚和移除性惩罚（取消性惩罚）。

呈现性惩罚：在行为施加厌恶刺激以抑制或减少该行为的发生频率。例如，小孩子在过马路乱跑时，打孩子屁股，以打屁股的厌恶刺激减少孩子过马路乱跑的危险行为的发生。

移除性惩罚（取消性惩罚）：指在行为后移去满意刺激，以减少行为的发生。例如，老师要求学生“不写完作业就不能出去玩儿”，用“出去玩儿”这个满意刺激的移除来减少学生“不写作业行为”的发生。

总之，根据操作性条件作用论，在教育过程中，教师应多用正强化的手段来塑造学生的良性行为，用不予强化的方法来消除消极行为，同时应谨慎地对待惩罚。

（三）斯金纳关于程序教学、行为塑造的意义

1、程序教学

程序教学是一种个别化的教学形式，斯金纳将要学习的大问题分解为一系列小问题，并将其按一定的程序编排和呈现给学生，要求学生学习并回答问题，学生回答问题后及时得到反馈信息。

程序教学的原则：

①小步子原则。学生所用的教材或程序教学机要将学习的内容分为许多小单元,小单元

之间相互联系,层层深入,相邻小单元之间的难度差距小,学习者容易成功。

②**积极反应原则**。保证学生在学习过程中一直处于积极的状态,学生产生学习行为,就要及时给予强化,保证学习活动的持续进行。

③**自定步调原则**。学生可以按照自己的接受程度选择最适宜的学习进度,这样学生容易成功,学习动机强。

④**及时反馈原则**。及时反馈,也就是说让学生立刻知道自己的答案是否正确,正确的回答可以让学生树立信心,保持学习行为,进行下一阶段的学习。

⑤**低错误率原则**。保证学习者在学习中将错误率减小到最低,以达到强化效果。

2、行为塑造

所谓塑造,就是通过小步子强化帮助学生达到目标。斯金纳认为:“**教育就是塑造行为**”,他采用**连续接近**的方法,对趋向于所要塑造的反应的方向不断地给予强化,直到引出所需要的新行为。例如:训练鸽子或老鼠的头抬到一定的高度,只有当其头朝着实验所需的方向抬起来时才强化,下一次要求再多一点,指导完全达到所需的方向和高度。这时,新的行为就塑造成了。

在课堂教学中,塑造是一个重要的工具。在塑造行为时要注意这样一条原则:**学生必须在他们能力所及的行为范围内得到强化,同时这些行为又必须能向新的技能延伸**。例如,学生能在15分钟内解出10道数学题,如果能在12分钟内解出就应给予强化,但不要要求必须在8分钟内解出才予以强化。但是,一个能做20道题的学生必须做20道题后才给予强化,不能少于20道题时就予以强化。行为塑造技术包括连锁塑造和逆向塑造。

四、班杜拉的社会学习理论

(一) 学习的实质——观察学习

班杜拉以**儿童**的社会行为习得为研究对象,形成了其关于学习的基本思路,即**观察学习是人的学习最重要的形式**。

班杜拉认为,学习是个体通过对他人的行为及其强化结果的**观察**,从而获得某些新的行为反应或已有的行为反应得到修正的过程。

观察学习有其明显的特点:

(1) **观察学习**并不依赖于直接强化;

(2) **观察学习**不一定具有外显的行为反应,人们可以通过观察他人的示范行为,在自己尚未表现行为时就已经学到了如何去做,这样就可以避免许多不必要的错误和危险的结果。

(3) 观察学习具有**认知性**。

(二) 观察学习的过程

班杜拉把观察学习的过程分为**注意、保持、复现和动机**四个子过程。

(1) 在注意过程中,观察者**注意并知觉**榜样情境的各个方面。

(2) 在保持过程中,观察者记住从榜样情境中了解的行为,以**表象和语言**的形式将它

们在记忆中进行表征、编码以及存储。

(3) 在复现过程，观察者将头脑中有关榜样情境的表象和符号概念**转为外显的行为**。

(4) 在动机过程中，观察者因表现所观察到的行为而受到**激励**。他还认为习得的行为不一定都表现出来，学习者是否会表现出已习得的行为，会受强化的影响。

(三) 对强化的重新解释

1、**直接强化**：观察者因表现出观察行为而受到强化。

2、**替代性强化**：观察者因看到**榜样受强化**而受到的强化。

3、**自我强化**：依赖于社会传递的结果。社会向个体传递某一**行为标准**，当个体的行为表现符合甚至超过这一标准时，他就对自己的行为进行自我奖励。

(四) 对学习理论的评价

班杜拉的社会学习理论提出了个体行为习得的观察学习途径，注重观察学习中的认知中介因素，将认知过程引进自己的理论，因而超越了行为主义的范畴，融合了行为主义和认知派学习理论的思想，形成了一种认知——联结主义模式，这对学习理论的发展起了重要的促进作用。该理论关于强化的见解对我们从整体上认识人的行为的学习过程具有重要的启示。但其研究成果缺乏教育情境中的实际观察学习，且对教学中运用示范问题并没有进行专门的深入研究，因此，他的示范教学观还不成熟。

第三节 认知派学习理论

认知派学习理论认为，**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**。

(一) 格式塔学派的完形—顿悟学习理论

苛勒等人通过著名的黑猩猩实验，对学习产生变化的实质及原因作出了解释。他们关于学习本质的观点是：

1、学习的实质：形成新的完形

从学习的结果来看，学习并不是形成刺激——反应的联结，而是形成了**新的完形**。

2、学习的过程——顿悟过程

从学习的过程来看，学习是通过**顿悟**过程实现的。他们认为顿悟产生有两个原因：一是刺激情境的整体性和结构性；二是人的“心”本身有一种本能的组织功能，它具有使自身的心理模式与感官所接收到的刺激趋于完整的活动倾向。

(1) 学习不是简单地形成由此到彼的神经路的联结活动，而是头脑里**主动**积极地对情境进行**组织**的过程；

(2) 学习过程中知觉的重新组织，不是渐进的尝试错误的过程，而是突然的**顿悟**。所谓顿悟，就是领会到自己的**动作和情境**，特别是和**目的物**之间的关系。

3、桑代克的联结—试误学习理论与完形—顿悟学习理论

格式塔学派对学习理论的发展作出了重要贡献，肯定了主体的能动作用，把学习视为主动构造完形的过程，强调观察、顿悟和理解等认知功能在学习中的作用，同时也批判了桑代克的尝试—错误论。

但是，苛勒的完形—顿悟学习与桑代克的联结—试误学习也并不互相排斥和绝对对立的。**联结—试误**往往是**顿悟**的前奏，**顿悟**则是**练习到某种程度**时出现的结果。

联结—试误和顿悟在人类学习中均极为常见，它们是两种不同方式、不同阶段或不同水平的学习类型。一般来说，简单的、主体已有经验可循的问题解决，往往不需要进行反复的联结—试误；而对于复杂的、创造性的问题解决，大多需要经过联结—试误的过程，方能产生顿悟。

二、托尔曼的符号学习理论

(一) 基本观点

1、学习实质

学习不是简单的 S-R 的联结，而是 S-O-R 的过程，结果形成“**认知地图**”。(O 代表有机体的内部变化)

2、学习结果

学习不是在强化条件下形成刺激反应的联结，而是形成情境的“**认知地图**”，它是对局部环境的综合表象，是情境整体的**领悟**。

3、学习过程

有机体在达到目的的过程中，根据预期进行尝试，不断对周围环境进行认知，形成“**目标-对象-手段**”三者联系在一起的认知结构，即形成了整体的认知地图。

4、学习规律

能力律：涉及学习者特性、能力倾向和性格特点，决定其能掌握的任务与情境类型。

刺激律：涉及材料本身所固有的条件。

5、材料的呈现方式的定律：包括呈现的频率、练习的分布和奖赏的运用等。

(二) 主要评价

1、贡献

- ①把认知观点引入联结理论，改变了学习联结派将学习看成是盲目的、机械的观点。
- ②重视学习的中介变量，强调学习的认知性和目的性。
- ③创造性地设计了各种严密的实验，其研究范式对现代认知心理学的诞生起到了先行作用。

2、局限

- ①没有完整的理论体系。②忽视了人类学习与动物学习的本质差异。

三、布鲁纳的认知——结构（发现）学习理论

布鲁纳是美国著名的认知教育心理学家，他主张学习的目的是在于以**发现学习**的方式，使学科的**基本结构**转变为学生头脑中的**认知结构**。因此，他的理论常被称为认知——结构教学论或认知—发现学习说。

（一）学习观

1、学习的实质在于主动形成认知结构

认知结构是指一种反映事物之间稳定联系或关系的内部认识系统。或者，某一个学习者的观念的全部内容和组织。

布鲁纳认为，人不是一个知识的被动接受者。个人的学习都是通过把新得到的信息和原有的认知结构联系起来，去积极的建构新的认知结构。

2、学习包括获得、转化和评价三个过程

布鲁纳认为学习包括三种几乎同时发生的过程，这三种过程是：新知识的获得、知识的转化、知识的评价。这三个过程实际上就是学习者主动的建构新认知结构的过程。新知识可能是以前知识的精炼，也可能与原有联系知识相违背；知识的转化就是超越给定的信息，运用各种方法将他们变成另外的形式，以适合新任务并获得更多的知识。知识的评价是对知识转化的一种检查，通常包含对知识的合理性进行判断。

（二）教学观

1、教学的目的在于理解学科的基本结构。

由于布鲁纳强调学习的主动性和认知结构的重要性，所以他主张教学的最终目标是促进学生对**学科结构**的一般理解。所谓学科的基本结构，是指学科的**基本概念、基本原理及其基本态度和方法**。学生理解了学科的基本结构，就容易掌握整个学科的基本内容，就容易记忆学科知识，就能促进学习迁移，促进儿童智力和创造力的发展，并且可以提高学习兴趣。

2、掌握学科基本结构的教學原則

（1）动机原则

所有学生都具有内在的学习愿望,内在动机是维持学习的基本动力.学生具有三种最基本的内在动机,即**好奇内驱力（求知欲）、胜任内驱力(即成功的欲望)和互惠内驱力(即人与人之间和睦共处的需要)**.

（2）结构原则

任何知识结构都可以用**动作、图像和符号三种表象形式来呈现**。动作表象是借助动作进行学习,无需语言的帮助;图像表象是借助表象进行学习,以感知材料为基础;符号表象是借助语言进行学习,经验一旦转化为语言,逻辑推导便能进行。至于究竟选哪一种呈现方法为好,则视学生的知识毕竟和课题性质而定。

（3）程序原则

教学就是引导学习者通过一系列有条不紊地陈述一个问题或大量知识的结构,以提高他们对所学知识的掌握、转化和迁移的能力。

通常每门学科都存在着各种不同的程序,它们对学习来说,有难有易,不存在对所有的学习者都适用的唯一的程序。

（4）强化原则

教学规定适合的强化时间和步调是学习成功的重要一环。知道结果应恰好在学生评估自己作业的那一刻。知道结果过早,易使学生慌乱,从而阻挠其探究活动进行。知道结果太晚,使学生失去受帮助的机会,甚至有可能接受不了正确的信息。

在引导学生理解教材结构的过程中:

（1）应该注意教学本身应有新奇性,同时跨度应适当,其难度不能过高或过低,以激发学生们的**好奇心和胜任感**;

（2）应根据学生的经验水平、年龄特点和材料性质,选取活的教学程序和结构方式来组织实际的教学活动过程;

（3）应注意提供有助于学生矫正和提高的反馈信息,并教育学生进行自我反馈,提高学习的自觉性和能动性。

（三）发现学习

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**发现学习**。**发现学习**就是给学生提供有关的学习材料,让学生通过**探索、操作和思考,自行发现知识、理解概念和原理的教学方法**。

布鲁纳认为，教学不仅应当尽可能使学生牢固的掌握科学知识，还应当尽可能使学生成为自主、自动的思想家。这样的学生在结束正规的学校教育后，次才能独立的向前迈进。研究发现，发现学习具有四个方面的作用：（1）能提高智慧的潜力；（2）有助于外在动机向内在动机的转化；（3）有利于学生学会发现探索的方法；（4）有利于所学材料的保持。但它也受到学生的先前知识、学生的智力水平、学习材料的性质、教师的指导及教学时间等因素的制约。

四、奥苏贝尔的有意义接受学习理论

（一）有意义学习的实质

奥苏贝尔从两个维度对学习做了区分：从**学生学习的方式上**，将学习分为**接受学习与发现学习**；从**学习内容与学习者认知结构的关系上**，又将学习分为**有意义学习和机械学习**。

奥苏贝尔认为学校中的学习应该是有意义的接受学习和有意义的发现学习，**但更强调有意义的接受学习**，因为有意义的接受学习可以在短时期内使学生获得大量的系统知识。

有意义学习的本质就是以符号为代表的新观念与学习者认知结构中原有的适当观念建立起非人为的和实质性联系的过程。

（二）有意义学习的条件

1、客观条件：是指受学习材料本身性质的影响。

有意义学习的材料本身必须合乎这种**非人为的和实质性的**标准，即具有逻辑意义。教材一般符合此要求。

2、主观条件：是指受学习者自身因素的影响。

主要表现在：①学习者必须具有有意义学习的心向；②学习者认知结构中必须具有适当的知识，以便与新知识进行联系；③学习者必须积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与认知结构中有关的旧知识发生相互作用。

（三）组织学习的原则与策略

1、**逐渐分化原则：**即首先应该传授最一般、包容性最广的观念，然后根据具体细节对它们逐渐加以分化，这样可以为每个知识单元的教学提供理想的固定点。

2、**整合协调原则：**是指如何对学生认知结构中现有要素重新加以组合。

3、组织学习的策略——先行组织者

（1）先行组织者的概念

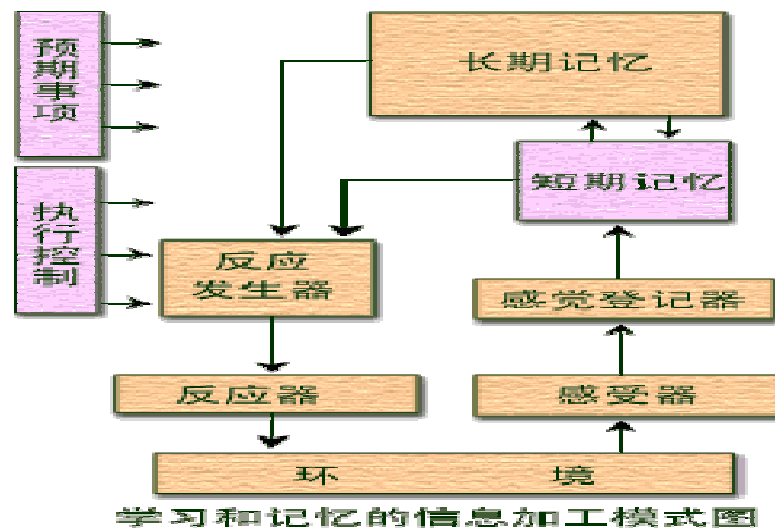
奥苏贝尔同时提出“**先行组织者**”概念，即先于某个学习任务本身呈现的**引导性学习材料**。先行组织者的抽象、概括和综合水平**高于**学习任务，并与认知结构中的原有观念及新的学习任务相关联。

（2）先行组织者的作用

奥苏泊尔认为，先行组织者不仅能够帮助学习者学习新知识，而且可以帮助其保持知识。具体表现为：①能够将学生的注意力集中在将要学习的新知识中的重点部分；②突出强调新知识与已有知识的关系，为新知识提供一种框架；③能够帮助学生回忆起与新知识相关的已有知识，以便更好的建立联系。

五、加涅的信息加工学习理论

（一）学习的结构模式



加涅将学习过程看作是信息加工流程。1974 年，他描绘出一个典型的学习结构模式图。

从图中可以看到信息从一个假设的结构流到另一个假设结构中的经过：

学生从环境中接受刺激，刺激推动感受器，并转变为神经信息。这个信息进入感觉登记，这是非常短智的记忆贮存，一般在百分之几秒钟内就可以把来自各感受器的信息登记完毕。有些部分登记了，其余部分很快就消逝了，不再影响神经系统。为什么有些信息登记了，有些消逝，这涉及到注意或选择性知觉的问题。

被感觉登记了的信息很快进入短时记忆。信息在这里可待持续二三十秒钟。短时记忆的能力很有限，一般认为只能贮存 7 个左右的信息项目。一旦超过了这个数目，新的信息进来，就会把部分原有信息赶走，若欲保持信息，就得采取复述的策略。但复述只能有利于保持信息以便编码，并不能增加短时记忆的贮存量。

当信息离开短时记忆进入长时记忆时，信息发生了关键性的转变，即要经过**编码过程**。所谓编码，不是把有关信息收集在一起，而是用各种方式把信息组织起来。信息是以编码形式贮存在长时记忆中的。一般认为，长时记忆是个永久性的信息贮存库。

当需要使用信息时，需经过检索提取信息。被提取出来的信息可以直接通向反应发生器，从而产生反应；也可以再回到短时记忆，对该信息的合适性作进一步考虑，结果可能是进一步寻找信息，也可能是通过反应器作出反应。

期望事项是指学生期望达到的目标，即为学习的动机。正是因为学生对学习有某种期望，教师给予的反馈才会具有强化作用。换言之，所馈所以有用，是因为反馈能定学生的期望。

执行控制即加涅所讲的认知策略，执行控制过程决定哪些信息从感觉登记进入短时记忆、如何进行编码、采用何种提取策略等。

由此可见，期望事项与执行控制在信息加工过程中起着极为重要的作用。加涅所以不把这两者与学习模式中其他结构联结起来，主要是由于：（1）这两者可能影响信息加工过程中的所有阶段；（2）它们之间相互联结的关系目前还不很清楚。

（二）学习过程的阶段性

加涅运用现代信息加工理论的观点和方法建立了信息加工学习理论。加涅认为，**学习过程就是一个信息加工的过程**。

学习包括外部条件和内部条件，学习过程实际上就是学习者头脑中的内部活动。

与此相应，他把学习过程划分为八个阶段：

- 1、**动机阶段**----激发学习者的学习动机。
- 2、**了解阶段**----注意和选择性知觉。
- 3、**获得阶段**----所学的信息进入短时记忆，并编码和储存。
- 4、**保持阶段**----将已编码的信息进入长时记忆储存。
- 5、**回忆阶段**----进行信息的检索。
- 6、**概括阶段**----实现学习的迁移。
- 7、**操作阶段**----应发生阶段，学生通过作业表现其操作活动。
- 8、**反馈阶段**----证实预期，获得强化。

第四节 人本主义学习理论

人本主义心理学兴起于 20 世纪五、六十年代的美国。由**马斯洛**创立，以**罗杰斯**为代表，被称为除行为学派和精神分析以外，心理学上的**第三势力**。

人本主义和其它学派最大的不同是为心理学应该探讨**完整的人**，强调人的价值，强调**人有发展的潜能**，而且有发挥潜能的内在倾向，即**自我实现倾向**。

一、有意义的自由学习观

根据学习对学习者的个人意义，人本主义将学习分为**无意义学习**和**有意义学习**。

无意义学习：指学习没有个人意义的材料，类似于心理学上元意义音节，不涉及感情和个人意义，仅仅涉及经验累积与知识增长，与完整的人（具有情感和理智的人）无关，学得吃力，而且容易遗忘。

有意义学习：是指一种涉及学习者**是完整的人**，是个体的行为、态度、个性以及在未来选择行动方针时发生重大变化的学习，是一种与学习者各种经验融合在一起的、使个体全身心地投入其中的学习。

人本主义倡导**有意义的自由学习观**。

有意义学习包含四个要素：

- ①学习是学习者自我参与的过程，既包括认知参与，也包括情感参与；
- ②学习是学习者自我发起的，内在动力在学习中起主要作用；
- ③学习是渗透性的，它会使学生的行为、态度以及个性等发生变化；
- ④学习的结果由学习者自我评价，即他们知道自己想学什么和自己学到了什么。

二、学生中心的教学观

（1）学生中心模式又称非指导教学模式。在这个模式中，教师最富有意义的角色不是权威，而是“助产士”与“催化剂”。

（2）非指导性教学模式包括五个阶段：**确定帮助的情景、探索问题、形成见识、计划和抉择、整合**。

（3）罗杰斯认为，促进学生学习关键不在于教师的教学技巧，而在于特定的心理氛围。它包括：①真实或真诚；②尊重、关注和接纳；③移情性理解。

三、知情统一的教学目标观

罗杰斯认为人的精神世界包括两方面的内容：情感和认知。教育就是促进这两方面同时发展，教育的目标就是培养“全人”。在具体教学目标上，罗杰斯重过程轻内容，认为教育就是促进变化和学习，培养能够适应变化和知道如何学习的人。

第五节 建构主义学习理论

建构主义是认知学习理论的新发展，对当前的教学改革产生了深远的影响。它不是一个特定的学习理论，而是许多理论观点的统称。**建构主义思想的核心**是：知识是在主客体相互作用的活动中建构起来的。

一、建构主义的不同倾向

1、个人建构主义的学习观

个人建构主义的学习观最早是由心理学家提出的。1955 年，美国心理学家凯利撰写了《个人建构心理学》一书，其基本观点是个体通过理解重复发生的事件，独自构建知识；知识与其说是客观的不如说是个体主动去适应的。随后 1972 年，皮亚杰在《发生认识论原理》一书中，提出同化和顺应的概念，强调认知的适应性和个体对世界模式的建构。个人建构主义的学习观认为，知识不是被动吸收的而是由认知主体主动建构的。

2、激进建构主义的学习观

激进建构主义认为人们无法获得客观知识。它认为知识不是通过感觉或交流而被动地接受的，而是由个体的心理建构（**mental constructs**）构成的，是由认知主体主动地建构起来的，建构是通过新旧经验的相互作用而实现的，同时认识的机能是适应和组织自己的经验世界，而不是去发现本体论意义上的现实。

3、社会建构主义学习观

社会建构主义在一定程度上对知识的确定性和客观性提出怀疑，认为所有的认识都是有问题的，没有绝对优胜的观点。但同时又认为世界是客观存在的，对每个认识世界的个体来说是共通的。知识是在人类社会范围里建构起来的，但又在地不断地被改造，从而尽可能与世界的本来面目相一致。另外，它把学习看成是个体建构自己的知识和理解的过程，但它更关心建构过程的社会性一面。

二、建构主义学习理论的主要内容

（一）建构主义知识观

建构主义在一定程度上对知识的客观性和确定性提出质疑，强调知识的动态性。建构主义的知识观包括：

1、知识并不是问题的最终答案，而是随着人类进步不断改正并随之出现的新的**假设和解释**。

2、知识并不能精确地概括世界的法则，而是要针对**具体情境**进行再创造；

3、尽管我们通过语言符号赋予了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，但并不意味着每个学生对这些命题都会有同样的理解，**因为理解只能由学生基于自己的经验背景而建构起来，取决于特定情境下的学习历程。**

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”。不能把知识作为预先决定了的东西教给学生，不能用科学家、教师、课本的权威来压制学生。学生对知识的“接受”只能靠自己的建构来完成，以他们自己的经验、信念为背景来分析知识的合理性。

（二）建构主义学习观

建构主义强调学习的**主动建构性、社会互动性和情境性**。

1、学习的主动建构性

学习不是由教师向学生传递知识的过程，而是学生建构知识的过程；**学习者不是被动的信息吸收者，而是主动的信息建构者。**

2、学习的社会互动性

主要表现为学习者和学习都不是孤立的，而是在一定的社会环境下进行的。虽然很多时候从表面上看，学习者一个人在进行学习，但是他在学习中采用的学习材料、学习用具以及学习环境等都是属于社会的，是集体经验的累积。

3、学习的情境性

知识存在于具体的、情境性的、可感知的活动之中，不是一套独立于情境的知识符号（如名词术语等），只有通过实际应用活动才能真正被人理解。人的学习应该与情境化的社会实践活动联系在一起，通过对某种社会实践的参与而逐渐掌握有关的社会规则、工具、活动程序等，形成相应的知识。

（三）建构主义学生观

1、建构主义强调学生经验世界的丰富性，**强调学生的巨大潜能。**

2、建构主义者**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的个性化的、独特的经验，每个人有自己的兴趣和认知风格，所以，在具体问题面前，每个人都会基于自己的经验背景形成自己的理解，每个人的理解往往着眼于问题的不同侧面。

（四）建构主义教师观

教师是学生学习的**帮助者和合作者**。

教师通过**帮助和支持**，引导学生从原有的知识经验中**生长**出新的知识经验。

三、建构主义学习理论对当前教育实践的启示

1、建构主义的知识观告诉我们，知识并不是绝对的真理。故而，教师在尊重书本知识的同时，不能用知识的权威性压制学生的创造性，培养学生的批判精神，敢于向知识挑战。

2、建构主义的学习观告诉我们，学习具有建构性、社会互动性，情境性。这要求教师做到：首先，教师应该创设问题情境，引导和帮助学生主动建构自己的认知结构。其次，注意运用合作学习等方式帮助学生建构认知结构。最后，注意理论联系实践，积极开展实践活动课，在实践活动中帮助学生合理运用和领会知识。

3、建构主义的学生观告诉我们，学生不是空着脑袋走进教室的。教学不能无视学生的经验，另起炉灶，从外部装进新知识，而是要把儿童现有的知识经验作为新知识的生长点，引导儿童从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。

第四章 学习心理

第一节 学习动机

一、学习动机概述

（一）学习动机的含义及分类

1、学习动机的概念

学习动机是指**激发**个体进行学习活动，**维持**已引起的学习活动，并使行为**朝向**一定学习目标的一种**内在过程或内部心理状态**。

学习动机是直接推动学生进行学习的内部动力。一个学生是否想要学习、学习的努力程度、积极性、主动性等都与学习动机有关。

2、学习动机的成分

学习动机的两个基本成分是学习需要（学习内驱力）与学习期待（学习诱因），两者相互作用形成学习的动机系统。

学习需要：是指个体在学习活动中感到有某种欠缺而力求获得满足的心理状态。

学习期待：是个体对学习活动中所要达到的目标的主观估计。

诱因是能够激起有机体的定向行为，并能够满足某种需要的外部条件或刺激物。学习期待是静态的，诱因是动态的。学习期待就其作用来说就是学习诱因。

3、学习动机的分类

（1）根据**动机产生的诱因来源**，可以把学习动机分为**内部学习动机**和**外部学习动机**

内部学习动机：是指诱因来自学习者本身的内在因素，即学生因对活动本身发生兴趣而产生的动机。

外部学习动机：是指诱因来自于学习者外部的某种因素，即在学习活动以外由外部的诱因激发出来的学习动机。

（2）根据**学习动机的社会意义**，可以把学习动机分为**高尚的学习动机**和**低级的学习动机**

判断动机高尚与低级的标准是**是否有利于社会和集体**。

如果把学习看成是对社会多作贡献和应尽的义务，则是**高尚的学习动机**；

而把学习看成是猎取个人名利的手段，则是**低级的学习动机**。

(3) 根据**学习动机的作用与学习活动的关系**，可以分为**近景的直接性动机**和**远景的间接性动机**。

近景的直接性学习动机：是指由活动的**直接结果**所引起的对某种活动的动机，这种动机很具体，但不够稳定，易随环境的变化而变化。

远景的间接性学习动机：是指由于了解活动的**社会意义**、活动结果的**社会价值**而引起的对某种活动的动机，这种学习动机既具有一定的社会性和理想色彩，又与个人的志向、世界观相联系，具有较强的稳定性和持久性。

(4) 根据**学校情境中的学业成就动机**，奥苏贝尔等人将动机分为认知内驱力、自我提高内驱力和附属内驱力三个方面

认知内驱力：是指要求了解、理解和掌握知识以及解决问题的需要。这种动机指向学习任务本身（为了获得知识），满足这种动机的奖励（知识的实际获得）是由学习本身提供的，属于**内部动机**。

自我提高内驱力：是指个体由自己的学业成就而获得**相应地位和威望**的需要。自我提高内驱力并非直接指向学习任务本身，而是把成就看作赢得地位与自尊心的根源，属于外部动机。

附属内驱力：是指个体为了获得长者们（家长、教师等）的**赞许或认可**而表现出把学习做好的一种需要。它既不直接指向学习任务本身，也不把学业成就看作赢得地位的手段，而是为了从长者或同伴那里获得赞许和接纳。附属内驱力是一种间接的学习需要，属于**外部动机**。

(二) 学习动机与学习效果的关系

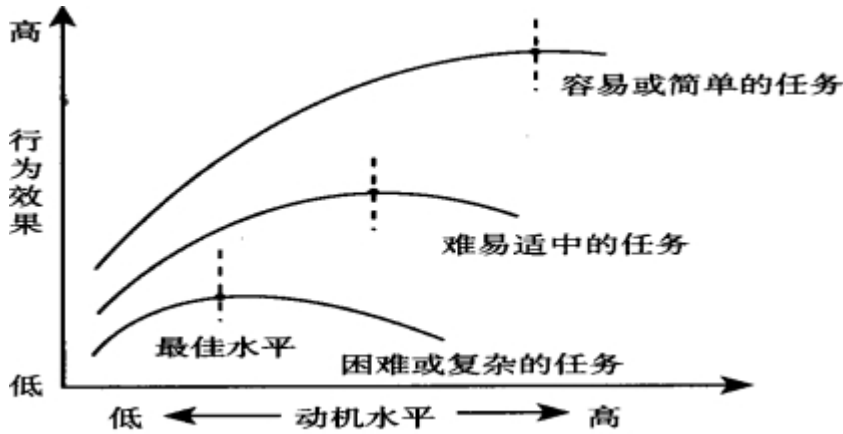
①一般情况下，学习动机与学习效果的关系通常是一致的。

但学习动机与学习效果之间的关系不是完全成正比的。学习动机与学习效果的关系以学习行为为中介。因此，只有把学习动机、学习行为和学习效果三者放在一起加以考察，才能看出学习动机与学习效果之间的关系。

维 度	正向一致	负向一致	正向不一致	负向不一致
学习动机	+	-	-	+
学习行为	+	-	+	-

学习效果	+	-	+	-
------	---	---	---	---

②对一项具体的学习活动而言。只有当学习动机的强度处于最佳水平，才能产生最好的效果。



耶克斯—多德森定律

“耶克斯—多德森定律”表明，动机不足或过分强烈都会影响学习效率。

(1) 动机的最佳水平随任务性质的不同而不同。在比较容易的任务中，工作效率随动机的提高而上升；随着任务难度的增加，动机的最佳水平有逐渐下降的趋势。

(2) 一般来讲，最佳水平为中等强度的动机。

(3) 动机水平与行为效率呈倒U型曲线。

二、学习动机理论

(一) 强化理论

行为主义有关学习动机的基本看法是，行为是由驱力所推动的，而驱力则由生理上的需要产生。动机由外部刺激引起的一种对行为的冲动力量，强化是引起动机的重要因素。人的学习行为倾向完全取决于某种行为与刺激因强化而建立的稳固联系，受到强化的行为比没受到强化的行为更倾向于再次出现。

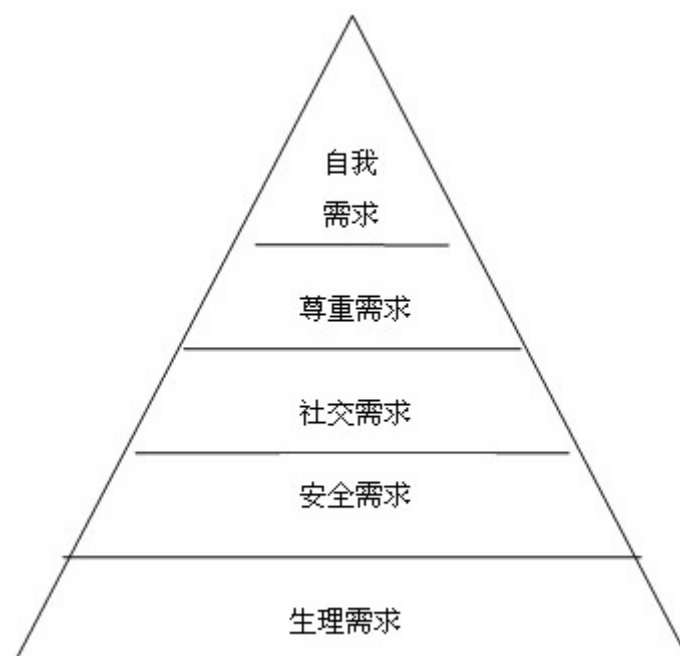
行为主义的学习动机理论对学校教育的影响，主要表现为采用强化原则，通过奖励与惩罚的措施来维持学生的学习动机。在教育上广为流行的程序教学与计算机辅助教学的心理基础，就是通过强化原则来维持学生的学习动机。

但是，强化理论只讨论外部因素或环境刺激对行为的影响，忽略了人的内在因素和主观能动性对环境的反作用。

(二) 需要层次理论

需要层次理论是人本主义心理学理论在动机领域中的体现，马斯洛认为人的基本需要有五种，它们由低到高依次排列成一定的层次，即**生理的需要、安全的需要、归属和爱的需要、尊重的需要和自我实现的需要**。在人的需要层次中，最基本的是生理需要；在生理需要得到基本满足之后便是安全需要。即表现为个体要求稳定、安全、收到保护、免除恐惧和焦虑…以此类推，在上述这些低一级的需要都得到基本满足之后，便进入自我实现的需要层次。自我实现作为一种最高级的需要，包括认知、审美和创造的需要。

需要层次理论说明，在某种程度上学生缺乏学习动机可能是由于某种**缺失性需要**没有得到充分满足而引起的。因此，教师不仅要关心学生的学习，更应该关心学生的生活和情感，以排除影响学习的一切干扰。



（三）成就动机理论

成就动机理论的主要代表人物是**阿特金森和麦克利兰**。**成就动机**是指个体努力克服障碍，施展才能，力求又快又好地解决某一问题的愿望或趋势。

阿特金森把个体的成就动机分为两类：**力求成功的动机和避免失败的动机**。

力求成功者：目的是获取成就，即通过各种活动努力提高自尊心和获得心理上的满足，成功概率为**50%**的任务即中等难度的任务是他们最有可能选择的。

避免失败者：往往通过各种活动防止自尊心受伤害和产生心理烦恼，倾向于选择非常容易或非常困难的任务。

（四）成败归因理论

归因是人们对自我或他人活动及其结果的原因所作的解释和评价。人们会把成败归结为不同的原因，并产生相应的心理变化，从而影响今后的行为。

美国心理学家**韦纳**对此进行了系统的研究。

他把人经历过的事情的成败归结为**六种原因**，即**能力、努力程度、工作难度、运气、身体状况、外界环境**；

又把上述六项因素按各自的性质，分别归入**三个维度**：**内部归因和外部归因、稳定性归因和非稳定性归因、可控制归因和不可控制归因**。

韦纳成败归因理论中的六因素与三维度

维 度 因 素	成败归因维度					
	稳定性		因素来源		可控制性	
	稳定	不稳定	内在	外在	可控制	不可控制
能力	√		√			√
努力程度		√	√		√	
工作难度	√			√		√
运气		√		√		√
身心状况		√	√			√
其他		√		√		√

韦纳的归因理论在教育上具有重要意义。教师根据学生的自我归因可预测其此后的学习动机。学生自我归因虽未必正确，但却是重要的。如果学生有不正确的归因，则更表明他们需要教师的辅导与帮助。长期消极的归因不利于学生的个性成长，这就需要教师利用反馈的作用，并在反馈中给予鼓励和支持，帮助学生正确归因，重塑自信。韦纳发现，在师生交互作用的教学过程中，学生对自己成败的归因，并非完全以其考试分数的高低为基础，而是受到教师对他的成绩表现所作反馈的影响。

（五）自我效能感理论

自我效能感由**班杜拉**首次提出，是指人对自己**能否成功**从事某一**成就行为**的**主观判断**。

人的行为受行为的结果因素和先行因素的影响。行为的结果因素就是强化。行为的先行因素就是人在认识到行为与强化之间的依随关系之后对下一步强化的期待。

期待包括**结果期待和效能期待**。

结果期待：就是对人的某一行为会导致某一结果的推测

效能期待：就是人对自己的某一行为的能力的推测或判断。

自我效能感对学生的心理和行为有多方面的影响：

- 1、活动的选择；
- 2、努力的程度和坚持性，决定在困难面前的态度；
- 3、活动时的情绪；
- 4、不仅影响新行为的习得，而且影响已习得行为的表现。

自我效能感的形成也要受到多种因素的制约：

（1）个人自身行为的成败经验；（2）替代经验；（3）言语劝说；（4）情绪唤醒等。

三、学习动机的培养和激发

（一）学习动机的培养

- 1、了解和满足学生的需要，促进学习动机的产生。
- 2、重视立志教育，对学生进行成就动机训练。
- 3、帮助学生确立正确的自我概念，获得自我效能感。
- 4、培养学生努力获得成功的归因观。
- 5、培养对学习的兴趣。
- 6、利用原有动机的迁移，使学生产生学习的需要。

（二）学习动机的激发

- 1、创设问题情境，激发兴趣，维持好奇心。
- 2、设置合适的目标。
- 3、控制作业难度，恰当控制动机水平。
- 4、表达明确的期望。
- 5、提供明确的、及时的、经常性的反馈。
- 6、合理运用外部奖赏。
- 7、有效的运用表扬。
- 8、对学生进行竞争教育，适当展开学习竞争。

第二节 学习策略

一、学习策略及其种类

（一）学习策略的概念与特征

1、学习策略的概念

学习策略是指学习者为了提高学习的效果和效率，有目的、有意识的制定有关学习过程的复杂方案。学习方法是学习策略的知识和技能的基础，而不是学习的全部。不能将二者等同。

2、学习策略的特征

（1）学习策略是学习者为了完成学习目标积极主动的使用的；

一般来说，学习者采用学习策略都是有意识的心理过程。学习时，学习者先要分析学习任务和自己的特点，然后，根据这些条件，制订适当的学习计划。

（2）学习策略是有效学习所必需的；

所谓策略，实际上是从效果和效率的角度而言的。凡是有助于提高学习质量、学习效率的规则、程序、方法、技巧、自我调节方式均属于学习策略的范畴。

（3）学习策略是有关学习过程的；

它规定学习时做什么不做什么，先做什么后做什么、用什么方式做、做到什么程度等诸方面的问题。有内隐和外显之分，又有水平层次之别，可以是外显的操作步骤，也可以是内隐的思维策略。

（4）学习策略是学习者制定的学习计划，由规则和技能构成。

它是衡量个体学习能力的重要指标，是制约学习效果和效率的重要因素，是不会学习的标志。学习策略是一种程序性知识，由规则系统或技能构成，是学习技巧或学习技能的组合。

二、学习策略的分类

迈克卡等人将学习策略区分为三种，并对他们之间的层次关系进行了分析。他们认为学习策略可分为**认知策略、元认知策略和资源管理策略**三种。**认知策略**是**信息加工**的策略；**元认知策略**是对信息加工过程进行**调控**的策略；资源管理策略则是辅助学生管理可用的环境和资源的策略，对学生的动机具有重要的作用。

（一）认知策略

认知策略是学习者**信息加工**的方法和技术。其基本功能有两个方面：一是对信息进行有效的**加工与整理**，二是对信息进行分门别类的**系统储存**。

1、复述策略

复述策略是指在工作记忆中为了保持信息，运用内部语言在大脑中**重现**学习材料，以便将注意力维持在学习材料上的方法。它是**短时记忆的信息进入长时记忆的关键**。

常用的复述策略有：

(1) 在复述时间上：采用及时复习和分散复习

(2) 在复述次数上：强调过度学习

(3) 在复述方法上：包括运用有意识记和无意识记、排除相互干扰、运用多种感官协同记忆、整体识记和部分识记相结合、复习形式多样化、**画线**等。同时要主意保持积极的心向、态度和兴趣。如果我们对某事感兴趣，或者对它持积极态度，就会记得牢固，反之容易遗忘。

2、精加工策略

精加工策略是指把**新信息与头脑中的旧信息联系起来**从而增加新信息意义的深层加工策略。它常被描述成一种**理解记忆**的策略，其要旨在于建立信息间的联系。联系越多，能回忆出信息原貌的途径就越多，即提取的线索就越多。精加工越深入细致，回忆就越容易。对于比较复杂的课文学习，精加工策略有说出大意、总结、建立类比、用自己的话做笔记、解释提问以及回答问题等。

(1) 记忆术

记忆术即通过把那些枯燥无味但又必须记住的信息“**牵强附会**”地赋予意义，使记忆过程变得生动有趣，从而提高学习记忆效果的方法。常用的记忆术主要有：

①**形象联想法**。这种方法是通过人为联想，使无意义的难记的材料和头脑中的鲜明奇特的形象相结合，从而提高记忆效果。想象的形象越鲜明越具体越好，形象越夸张、奇特越好，形象之间的逻辑联系越紧密越好。

②**谐音联想法**。这种方法是通过谐音线索，运用视觉表象，假借意义进行人为联想。例如，把圆周率“3.1415926535”编成顺口溜“山巅一寺一壶酒，尔乐苦煞吾”等。

③**首字连词法**。这种方法是利用每个词语的第一个字形成缩写，或者用一系列词描述某个过程的每个步骤，然后将这一系列词提取首字作为记忆的支撑点。

④**位置记忆法**。这是一种传统的记忆术,最早被古希腊演讲家使用。它是通过与熟悉的地点顺序相联系起来记忆一些名称或者客体顺序的方法。

⑤**缩简和编歌诀**。就是将识记材料的每条内容简化成一个关键性的字,然后变成自己所熟悉事物,从而将材料与过去经验联系起来。**例如**,师为了让学生能够区分“烧、浇、晓、绕、翘、饶”,可以用样的顺口溜:“用火烧,用水浇,东方日出是拂晓,左边绞丝弯弯绕,右边加羽尾巴翘,丰衣足食才富饶。”

⑥**关键词法**。关键词法就是将新词或概念和与之相似的声音线索词,通过视觉表象联系起来。例如:英文的“gas”(煤气)一词,可以用汉语“该死”做关键词,两者读音相似,可以产生“人因煤气中毒而死”联想,这样“gas”一词就很容易记住了。

视觉联想、语义联想、特征记忆法、译意法、识记的连锁法

(2) 做笔记

做笔记策略是使用较为普遍的精加工策略。俗话说,好记性不如烂笔头。对于复杂的知识,教师可以指导学生做笔记。做笔记不仅可以有效地控制自己的认知加工过程,还有助于概括新的知识和建立新旧知识之间的联系。

(3) 提问

无论阅读还是听讲,学生要经常评估自己的理解状态,思考这样一些问题:这些新信息意味着什么,与课文中的其他信息以及以前所学的信息有什么联系等。或许他还可以用例子来说明这种新知识。

(4) 生成性学习

生成性学习就是训练学生对所阅读的东西产生一个类比或表象,如图形、图像、表格、图解等。

(5) 运用背景知识,联系客观实际

对于意义性较强的学习材料则可以通过新知识与旧知识之间的连接,用头脑中已有的图示使新信息合理化。要充分利用背景知识,应注意在对新材料理解的基础上进行学习,而不是机械记忆式学习,实施建立类比。

3、组织策略

组织策略是将经过加工提炼出来的**知识点**加以构造,形成**更高水平的知识结构**的信息加工策略。组织策略有两种,一种是**归类策略**,用于概念、语词、规则等知识的**归类整理**;一种是**纲要策略**,主要用于对学习材料**结构**的把握。

（1）归类策略

也即**组块**。组块的方法有很多，有**相似归类、对比归类、从属归类、递进归类**等。归类，也叫**群集**，是把材料分成小单元，再把这些单元归到适当的类别里。归类策略的应用能使人理清头绪，各知识点与概念之间不致混淆，方便知识的理解、记忆以及提取。

（2）纲要策略

纲要策略也称**提纲挈领**，是掌握学习材料纲目的方法。纲要可以是用语词或句子表达的主题纲要，如以写小标题的形式概括重点，也可以是用符号、图式等形象表达的符号纲要。

①**主题纲要法**。主题通常是学习材料的各级标题，有时也需要自己进行提炼。列提纲时要先对材料进行系统分析、归纳和总结，然后按材料的逻辑关系，以简要的词语写下主要与次要的观点，也就是以金字塔的形式呈现教材的要点，。

②**符号纲要法**。符号纲要法是采用图解的方式体现知识的结构，即作关系图。它比主题纲要法更直观形象，但要求学习者对符号相当熟悉。在作关系图时，应先识别主要知识点，然后识别这些知识点之间的关系，再用适当的图解来标明这些知识点之间的内在联系。

符号纲要法有：

系统结构图，流程图，模式或模型图，网络关系图

（二）元认知策略

1、元认知

美国心理学家**弗拉维尔**于 1976 年《**认知发展**》一书中首次提出了元认知的概念。

元认知是对**认知的认知**，即个体对认知活动的自我意识与调节，主要包括**元认知知识、元认知体验和元认知监控**。

元认知知识：是个体关于自己或他人的认识活动、过程、结果以及与之有关的知识，包括三个方面内容：关于人的知识、关于任务的知识 and 关于策略的知识，即知道做什么。

元认知体验：是指个体伴随认知活动而产生的认知体验或情感体验。

元认知监控：是指个体在认知活动中，对自己的认知活动进行积极监控和相应的调节，以达到预定目标，即知道何时做、如何做。

2、元认知策略

学习的元认知策略是指个体为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。它大致可分为以下三种：

（1）计划策略

计划策略是指根据认知活动的特定目标,在认知活动开始之前计划完成任务所涉及的各种活动、预计结果、选择策略、设想解决问题的方法,并预估其有效性等。包括**设置学习目标、浏览阅读材料、设置思考题以及分析如何完成学习任务等**。

(2) 监控策略

监控策略是指在认知过程中,根据认知目标及时检测认知过程,寻找两者之间的差异,并对学习过程及时进行调整,以期顺利实现有效学习的策略。包括**领会监控、策略监控和注意监控**。

(3) 调节策略

调节策略是指在学习过程中根据对认知活动监视的结果,找出认知偏差,及时调整策略或修正目标。调节策略能帮助学生矫正自己的学习行为,补救理解上的不足。例如:当学习者意识到他不理解课的某一部分时,他们就会退回去读困难的段落。

(三) 资源管理策略

1、时间管理策略

在时间管理上,应做到:

- 第一,统筹安排学习时间;
- 第二,高效利用最佳时间;
- 第三,灵活利用零碎时间。

2、环境管理策略

注意调节自然条件,如适宜的温度、明亮的光线以及和谐的色彩等,还要设计好学习的空间,如空间范围、室内布置等。

3、努力管理策略

激发内在的动机、树立正确的学习信念、调节成败的标准、正确归因、自我奖励等。

4、学业求助策略

学业求助策略指当学生在学习上遇到困难时,向他人请求帮助的行为。求助包括两个方面:①学习工具利用,如善于利用参考资料、工具书、图书馆、电脑等;②社会性人力资源的利用,如善于利用老师的帮助及同学间的合作与讨论来加深对学习内容的理解。

三、学习策略的训练与教学

(一) 学习策略的训练原则

1、主体性原则

主体性原则是指学习策略教学中应该发挥和促进学生的主体作用。任何学习策略的使用都依赖于学生主动性和能动性的充分发挥。

2、内化性原则

内化性原则是指在学习策略的学习过程中，学生能够不断实践各种学习策略，逐步将其内化成自己的学习能力，熟练掌握并达到自动化的水平，从而能够在新情境中灵活应用。

3、特定性原则

特定性原则是指学习策略一定要适于学习目标和学生的类型教师要针对学生的年龄、已有的知识水平以及学习动机类型，帮助学生选择学习策略或改善对其学习不利的学习策略。

4、生成性原则

也就是说，学习者应该利用学习的策略对学习材料进行生成性加工，而不是简单利用别人已有的知识和经验。

5、有效监控原则

有效监控原则是指学生应该把注意力集中在学习结果和学习过程之间的关系上，监控自己使用每种学习策略所导致的学习结果，以便确定所选策略是否有效。

6、个人效能感原则

个人效能感原则是指学生在执行某一任务时对自己胜任能力的判断和自信程度，它是影响学习策略选择的一个重要的动机因素。

（二）训练学习策略的教学

1、注重元认知监控和调节训练

元认知能意识和体验学习情境中各种变量间的关系及其变化，并导致感情活动的形成，而成熟的学习调节与控制则能根据上述体验来监视并控制学习方法的使用，使之自始至终伴随学习过程并适合于新的情境下的学习。

2、有效运用教学反馈

研究证明，如果降低训练的速度，增加反馈，使学生知道他们运用策略的不足之处，评价训练的有效性，理解学习策略的效应，或者体会到学习策略的确改善了他们的学习，学生就更有可能把学习策略运用于更为现实的学习情境中去。

3、提供足够的教学时间

学习的调节与控制是否自动化、学习方法的使用是否熟练，是学习策略持续使用和迁移的条件之一。为此，提供给学生足够的策略训练的时间，使之达到自动化的程度就显得十分必要。

（三）训练学习策略的教学模式

1、指导教学模式

指导教学模式与传统的讲授法十分类似，由激发、讲演、练习、反馈和迁移等环节构成。在教学中，教师先向学生解释所选定学习策略的具体步骤和条件，在具体应用中不断给以提示，让其口头叙述和明确解释所操作的每一步以及报告自己应用学习策略时的思维。

2、程序化训练模式

程序化训练就是将活动的基本技能，分解成若干有条理的小步骤，在其适宜的范围内，作为固定程序，要求活动主体按此进行活动，并经过反复练习使之达到自动化程度。

3、完形训练模式

完形训练就是在直接讲解策略之后，提供不同程度的完整性材料，促使学生练习策略的某一个成分或步骤，然后逐步降低完整性程度，直至完全由学生自己完成所有成分或步骤。

4、交互式教学模式

交互式教学这种方法，主要是用来帮助成绩差的学生阅读领会，它是由教师和一小组学生一起进行的。提问---总结---析疑---预测。

5、合作学习模式

两人一组，一节一节的彼此轮流向对方总结材料，一个学生主讲时，另一个学生听着，纠正错误。然后互换。

第三节 学习迁移

一、学习迁移及其种类

（一）学习迁移的含义

学习迁移也称训练迁移，是指**一种学习对另一种学习的影响**，或习得的经验对完成其他活动的影响。平时所说的**“举一反三”“触类旁通”**等即是典型的迁移形式。通过迁移，各种经验得以沟通，经验结构得以整合。

（二）学习迁移的种类

1、根据迁移的性质和结果，可分为正迁移、负迁移和零迁移

正迁移：也叫“**助长性迁移**”，是指一种学习对另一种学习的**促进**作用。例如，学习数学有利于学习物理，学习珠算有利于学习心算，懂得英语的人很容易掌握法语等。

负迁移：也叫“**抑制性迁移**”，是指一种学习对另一种学习产生**阻碍**作用。例如，在掌握了汉语语法的情况下，在初学英语语法时，总是出现用汉语语法去套英语语法的情况，从而**影响**了英语语法的掌握。

零迁移：两种学习也可能不发生影响，这种状态称为零迁移，它是迁移的一种特殊形式。

2、根据迁移发生的方向，可分为**顺向迁移**和**逆向迁移**

顺向迁移：是指**先前学习**对**后继学习**产生的影响。在物理中学习了“平衡”概念，就会对以后学习化学平衡、生态平衡、经济平衡产生影响。通通常所说的“**举一反三**”就是**顺向迁移**的例子。

逆向迁移：是指**后继学习**对**先前学习**产生的影响。如，学习了微生物后对**先前学习**的动物、植物概念的理解会产生影响等。

3、根据迁移内容的**抽象和概括水平**不同，可分为**水平迁移**和**垂直迁移**

加涅根据原有知识在新情境中应用的难度和结果，将迁移分为**横向迁移**和**纵向迁移**（**竖向迁移**）。

水平迁移：也叫**横向迁移**，是指先行学习内容与后继学习内容在难度、复杂程度和概括层次上属于**同一水平**。例如，通过加、减、乘法学习后获得的一些运算技能会促进除法运算学习等。

垂直迁移：也称**纵向迁移**，是指先行学习与后续学习内容是**不同水平**的学习活动之间产生的影响。垂直迁移表现在两个方面：一是**自下而上**的迁移，即下位的较低层次的经验影响上位的较高层次的经验的学习；二是**自上而下**的迁移，即上位的较高层次的经验影响下位的较低层次的经验的学习。例如，学了“角”的概念后，再学习“直角”“锐角”等概念的学习活动之间产生的影响。

4、根据迁移**内容**的不同，可分为**一般迁移**和**具体迁移**

一般迁移：也称**普遍迁移**，是指一种学习中所习得的一般原理、原则和态度对另一种具体内容学习的影响，即**原理、原则和态度的具体应用**。如基本运算技能、阅读技能。如，获得本的运算技能、阅读技能后运用到各种具体的学科学习中。

具体迁移：也称**特殊迁移**，指一种学习习得的特殊的经验直接迁移到另一种学习中去。例如，学习了“日”“月”对学习“明”的影响，掌握了**加减法**对**做四则运算题**的影响等。

是指学习迁移发生时，学习者原有的经验组成要素及其结构没有变化，只是将一种学习中习得的经验要素重新组合并移用到另一种学习之中。

5、根据迁移的**程度**，可分为**自迁移**、**近迁移**和**远迁移**

自迁移：如果个体所学的经验影响着**相同情境**中任务的操作，则属于自迁移。

近迁移：指已习得的知识或技能在与原先学习情境**相似的情境**中加以运用。例：学生在考试中解某道题，如果以前进行过相关的题型训练，那么即使这道题变换了数字和结构，解答起来依然会相当顺手。

远迁移：是指已习得的知识或技能在**新的不相似情境**中的运用。例，学生在数学中学习到的逻辑推理则运用到物理或化学中来解决实际问题，远迁移从形成过程和心理机制上比起近迁移要复杂得多。

6、根据迁移的**路径**，可分为**低路迁移**和**高路迁移**

低路迁移：是指以一种**自发的或自动**的方式所形成的技能的迁移。这种迁移是通过在各种情境中的练习获得的，其发生几乎是不需要或很少需要意识、思维的参与。

高路迁移：是**有意识**地将某种情境中学到抽象知识应用于另一种情境中的迁移。学生在一种学习情境中抽取出了一**种规则、原理、范例、图式**，然运用于新的情境，这便是高路迁移。

7、根据迁移过程中所需的**内在心理机制**的不同，可分为**同化性迁移**、**顺应性迁移**和**重组性迁移**

同化性迁移：是指不改变原有的认知结构，直接将原有的认知经验应用到本质特征相同的一类事物中，原有认知结构在迁移过程中**不发生实质性的改变**，只是得到某种充实。

顺应性迁移：指将原有认知经验用于新情境时，需调整原有的经验或对新旧经验加以概括，形成一种能包容新旧经验的**更高级**的认结构，以适应外界的变化。

重组性迁移：指重新组合原有认知系统中某些构成要素或成分，调整各成分间关系或建立新的联系，从而应用于新情境。在重组过程中，基本经验成分不变，但各成分间的结合关系发了变化，即进行了调整或重新组合。

（三）学习迁移的作用

1、迁移对于提高解决问题的能力具有直接的**促进**作用。

2、迁移是习得的经验得以概括化、系统化的**有效**途径，是能力与品德形成的**关键**环节。

3、迁移规律对于学习者、教育工作者以及有关的培训人员具有重要的**指导**作用。

二、学习迁移理论

（一）早期的迁移理论

1、形式训练说

形式训练说是**最早的**关于迁移的理论，以**官能心理学**为心理学基础。代表人物主要有德国的**沃尔夫**。它认为心理官能只有通过训练才能得以发展，迁移就是**心理官能得到训练**而发展的结果，迁移是**无条件的、自发的**。形式训练说还认为，训练和改进心理官能是教学的重要目标，教育的任务就是改善学生的各种官能，而改善以后的官能就能够自动地迁移到其他学习中去，一种官能的改进也能增强其他的官能。形式训练说重视能力的培养和学习的迁移，强调对于有效的**记忆方法、工作和学习的习惯**以及一般的**效工作技术**加以特殊训练，这些都是有积极意义的。但它**缺乏科学的依据**。因此，也引起了一些研究者的疑和反对。

2、相同要素说

桑代克等人认为，迁移是非常**具体的、有条件的**，需要有**共同的要素**。只有当两个机能的元素中有相同要素时，一个机能的变化才会改变另一个机能的习得。**两种情境中相同要素越多，迁移的量也就越大**。几乎与此同时，另一位心理学家**武德沃斯**通过研究也得出了与桑代克相同的结论，因此，把相同要素说改为**共同要素说**。根据共同要素说，如果两种学习活动含有共同成分，**无论学习者是否意识到**这种成分的共同性，都会有迁移现象的产生。这些理论对学习迁移的研究和实际教学产生了积极的影响，但它只看到学习情境的作用，完全**忽略了主体因素**对学习迁移的影响，只从一个维度讨论学习间的影响问题，忽略了一种学习也可能会对另一种学习产生**干扰作用**。

3、概括化理论

概括化理论也称**经验类化说**，由美国心理学家**贾德**提出，其主要观点是，一个人只要对自己的**经验**进行了概括，就可以完成从一个情境到另一个情境的迁移。他认为先前的学习之所以能迁移到后来的学习中，是因为在先前学习中获得了一**般原理**，这种一般原理可以部分或全部地运用于后续的学习中。

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。**对原理解、概括越好，迁移效果也越好**。**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。

4、关系理论

格式塔心理学家提出**关系转换说**，认为迁移是学习者突然发现两个学习经验之间**关系的**

结果，是对情境中各种关系的**理解和顿悟**，而非由于具有共同成分或原理自动产生。学习迁移的重点不在于掌握原理，而在于觉察到**手段与目的之间的关系**。他们认为学生“顿悟”情境中原理、原则之间的关系，特别是手段一目的之间的关系，是实现迁移的根本条件。**苛勒**所做的“**小鸡觅食**”实验是支持关系转换说的经实验。

（二）当代的迁移理论

1、认知结构迁移理论

奥苏贝尔在**有意义接受学习**理论的基础上提出了**认知结构迁移**。认为一切有意义的学习都是在原有**认知结构**的基础上产生的，不受原有认知结构影响的有意义学习是不存在的。一切有意义的学必然包括迁移，迁移是以认知结构为中介进行的，先前学习所获得新经验，通过影响原有认知结构的有关特征影响新学习。

认知结构迁移理论指出，学生学习新知识时，认知结构可利用性高，可辨别性大、稳定性强，就能促进对新知识学习的迁移。“为迁移而教”实际上是塑造学生良好认知结构的问题。在教学过程中，可以过改革教材内容和教材呈现方式改进学生的原有认知结构变量以到迁移的目的。

2、产生式理论

产生式迁移理论是针对认知技能的迁移提出来的。其基本思想是：前后两项学习任务产生迁移的原因是两项任务之间**产生式**的重叠，重叠越多，迁移量越大。两项任务之间的迁移，是随其共有的**产生式**的多少而变化的。所谓产生式就是**有关条件和行动的规则**，简称：**C-A 规则**。产生式迁移理论是根据**安德森**的思维适应性控制理论（简 **ACT**）发展而来的。根据 **ACT** 理论，技能的学习分两个阶段：（1）规则以陈述性知识的形式进入学习者的命题网络；（2）经过变式练习转化为以产生式表征的程序性知识。当两项任务之间有共同的产生式或产生式的重叠时，迁移就会发生。也就是说，产生式的**相似**是迁移产生的条件。

安德森等设计了大量实验来验证这一迁移理论，但对该理论的研究目前仍停留于计算机模拟阶段。尽管如此，它对实际教学的意义还是十分明显的。两项任务共有的产生式数量决定迁移水平，因此，要注重**基本概念、原理和规则**的教学，以便为后继的学习做准备。此外，先前学习的内容必须有充分的练习，才易于迁移。

三、学习迁移与教学

（一）影响学习迁移的因素（条件）

1、学习材料的特点

学习材料作为学生学习的对象和知识的主要来源,对学习迁移有着重要影响。很多迁移理论都在其理论假说中提及材料对迁移的重要作用,如桑代克的**相同要素说**。例如,英语和法语在字形、读音和语结构上有相同或相似的地方,学习这两门外语,在听、说、读、写能力以及记忆、思维等心理过程方面有共同要求,所以学习时就容易产生正迁移。又如平面几何、立体几何之间共同因素比较多,学习时也有正迁移。相反,学习对象没有或缺少共同因素,或虽有共同因素,但要求学习者做出不同的反应时,则可能在学习时产生负迁移。

2、原有的认知结构

苏贝尔的认知结构迁移理论认为原有认知结构的特征直接决定了迁移的可能性及迁移的程度。原有认知结构对迁移的影响表现在以下三个方面:

- (1) 学习者是否拥有相应的背景知识,这是迁移产生的基本前提。
- (2) 原有的认知结构的概括水平对迁移起到至关重要的作用。根据概括化理论,产生学习迁移的关键是学习者能概括出两种学习存在的共同原理,也就是已有经验的泛化水平,必然要影响到迁移的效果。
- (3) 学习者是否具有相应的认知技能或策略以及对认知活动进行调节、控制的元认知策略对迁移的产生有重要影响。

3、对学习情境的理解

大多数心理学理论都强调情境在迁移中具有重要作用。对于学习迁移,学校环境下的真实学习活动中的情境化内容,其中心问题就是以学习者为中心,创建实习场,在这个实习场中学生遇到的问题和进行的实践与今后在校外遇到的问题是一致的。此外,知识经验获得情境与知识应用的情境在许多方面都密切相关,如情境中事物之间的关系、问题呈现的方式与空间位置、两种情境的类似情况等。

4、学习的心理准备状态(心向)

心理准备状态是在过去学习或活动过程中形成的,又对未来的学习或活动会产生影响,这种影响有时候是积极的,有时候也有可能是消极的。学习定势在迁移研究中是较多讨论的一种心理准备状态。所谓**定势**就是指由先前影响所形成的往往不被意识到的心理准备状态,它将支配人以**同样的方式**去对待同类后继活动。它使人倾向于在认识方面或外显行为方面以一种特定的方式进行反应。定势实际上是关于活动方向选择方面的一种倾向性。这种倾向性本身是一种活动经验,它往往为分析问题、解决问题提供思路或线索,因此定势会**影响**学习迁移。定势的作用有两重性:一是**积极的促作用**;二是**消极的阻碍作用**。

5、学习策略的水平

学习策略和方法对学习迁移效果的影响范围非常广泛,主要表现在认知策略与元认知策略对迁移的影响。研究表明,儿童的学习策略,主要是通过自发的形式获得的,并且大体可以分为三个时期,学前期儿童、小学期儿童以及初高中时期的学生,学习策略在不断发展,各个时期均有不同特点。因此,不同时期学习策略发展的水平不可避免的会影响知识学习、问题解决和迁移。学习策略对迁移的影响主要表现在发展水平、学习策略的丰富程度以及依据情境的变化灵活运用等方面。

6、智力与能力

个体智能的高低对学习迁移的质量有一定的影响,智能较高的人 较容易地发现学习情境之间的相同要素相关联,能更好地概括总结 一般原理原则,能较好地将习得的学习策略与方法运用于新的学习中。

7、教师的指导

教师有意识的指导能令学习者发生正迁移。教师要启发学生注意对学习材料进行必要的概括总结,还可以直接教给学生一般性的原则,有效地指导学生的实践。“授人以鱼,不如授人以渔”教师还应该关注学习方法和策略的传授,让学生学会学习。

(二) 促进学生有效的迁移

1、改革教材内容, 促进迁移

据认知结构迁移理论,认知结构中是否有适当的起固定作用的观念可以利用,是决定新的学习与保持的重要因素。为了促进迁移,教材中必须有那种具有较高概括性、包容性和强有力的解释效应的基本概念和原理。布鲁纳也曾提出:“领会基本的原理和观念,看来是通. 贯适当、训练迁移,的大道。”好的教材结构可以简化知识,可以产生新的知识,有利于知识的运用。这种结构必须适合学习者的能力。

(1)精选教材,提高对概念和原理的理解水平教材内容的设计上,最关键的是要包含基础知识和原理。

(2)合理编排教学内容,突出知识的组织特点。教材内容还要保持结构化、一体化与网络化的统一,才能更好地促进迁移的发生。

2、合理编排教学方式,促进迁移

(1)在教学过程中应当按照从一般到个别、整体到细节的顺序,渐进分化。

(2)应当注意将各个内容综合贯通,促进知识的横向联系。

(3) 依据学生学习的特点,教学过程应由浅入深、由易到难、自己到未知。实现迁移的重要条件是已有知识与新知识之间的共同点。

(4) 在具体操作上,可以将知识分成若干单元,每个单元还可分成千小步子,让后一步的学习建立在前一步的基础之上,前一步的学习为后一步提供固定点。

3、教授学习策略,提高学生的迁移意识

“授人以鱼供一饭之需,授人以渔则终生受用无穷。”这句话给予教育者的启示是,学习不只是为了让学生掌握一门或几门学科的具体知识与技能,而且还要让学生学会如何去学习,即掌握学习方法的知识和技能。

4、改进对学生的评价

第四节 知识的学习

一、知识学习的概述

(一) 知识概念

知识是指主体通过与环境相互作用而获得的信息及其组织。其实质是人脑对客观事物的特征与联系的反映,是客观事物的主观表征。

(二) 知识的分类

1、陈述性知识和程序性知识

安德森根据知识的不同表征形式,将知识分为陈述性知识和程序性知识。

陈述性知识也叫描述性知识:是个人能用言语进行直接陈述的知识,主要用于区别和辨别事物。当代认知心理学认为陈述性知识学习的过程包括**获得、保持和提取**3个阶段。

程序性知识即操作性知识:是一种经过学习后自动化了的关于行为步骤的知识,表现在信息转换活动中进行具体操作。程序性知识学习的一般过程是从**陈述性知识转化为自动化的技能**。它主要由**陈述性阶段、序化阶段、自动化阶段**三个阶段构成。

程序性知识学习括两种类型:**模式识别学习和动作步骤学习**。它们存在不同的掌握机制,**模式识别程序学习**的主要任务是学会把握产生式的条件项,这通常要经过**概括化和分化**两种心理机制。步骤学习以模式识别为基础,主要是通过**程序化和程序的合成**两个机制来完成。

2、感性知识和理性知识

由于反映活动的深度不同,知识可以分为**感性知识和理性知识**。

感性知识:是对活动的外表特征和外部联系的反映,可分为**感知和表象**两种水平。感知

是人脑对当前所从事的活动的对象的反映；表象是人脑对从前感知过但当时不在眼前的活动的反映。

理性知识：反映的是活动的本质特征与内在联系，包括**概念和命题**两种形式。概念反映的是活动的本质属性及其各属性之间的**本质联系**。命题也就通常所说的**规则、原理、原则**，它表示的是概念的关系，反映的是不同对象之间的本质联系和内在规律。

3、策略性知识

美国心理学家**梅耶**提出了一种策略性知识。它与程序性知识相似但又存在区别的知识，称为策略性知识。策略性知识是关于如何学习和如何思维的知识，即个体运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。

（三）知识的表征

知识表征是指信息在人脑中的**存储和呈现方式**。**陈述性知识**主要以**命题和命题网络**的形式进行表征，表象和图式也是其重要形式；**程序性知识**则主要以**产生式和产生式系统**进行表征。一个大的知识单元中既有陈述性知识，也有程序性知识，二者相互交织在一起，许多心理学家用图式描述这种大块知识的表征。

不管是命题网络、产生式系统还是图式,它们都强调知识间的联系，强调知识的组织结构。人的知识不是零乱地“堆积”在人的头脑中，而是按照一定的逻辑联系“集成”在头脑中，形成一定的认知结构。所谓认知结构，就是学生头脑里的知识结构。广义而言，它是某一学习者的全部观念及其组织；狭义的说，它可以是学习者在某一特定知识领域内的观念及其组织。

（四）知识学习的类型

1、根据知识本身的存在形式和复杂程度，知识学习分为**符号学习、概念学习和命题学习**

（1）符号学习

符号学习又称**表征学习**，是指学习**单个符号或一组符号**的意义。符号学习的心理机制是符号和它们所代表的事物或观念在学习者认知结构中建立相应的等值关系。

符号学习的主要内容是**词汇学习**，例如，**汉字、英语单词**的学习。但不限于语言符号(词)，也包括非语言符号（如**实物、图像、图表、图形等**）。因此,对**数学图表**的认识、对**瓜果树**的认识、对各种**机床**的认识等,也属于符号学习。同时,符号学习还包括事实性知识的学习，学习**一组符号（语言或非语言）**所表示的某一具体事实。如历史课中**历史事件**和**历史人物**的学

习,地理课中地形地貌和地理位置的学习,均属于事实性知识的学习。

(2) 概念学习

概念学习是指掌握概念的一般意义,其实质是掌握一类事物的**共同的本质属性和关键特征**。同类事物的关键特征既可由学习者从大量同类事物的不同例证中独立发现,也可由指导者用下定义的方式直接呈现给学习者,让其利用已掌握概念来理解。概念学习以表征学习为前提,又为命题学习奠定基础。因此**概念学习**是意义学习的**核心**。

(3) 命题学习

命题学习是指获得由**几个概念**构成的命题的**复合意义**,实际上是学习表示**若干概念之间关系**的判断。**命题**是知识的**最小单元**,它既可以陈述简单的事实,也可以陈述一般规则、原理、定律、公式等,因此它被看成是**陈述性知识掌握的高级形式**。命题学习旨在反映事物之间的关系,是一种更加复杂的学习。

2、奥苏贝尔根据新知识与原有认知结构的关系,将知识学习分为**下位学习**、**上位学习**和**并列结合学习**

(1) 下位学习

下位学习又称类属学习,是一种把新的观念归属于认知结构中原有观念的某一部分,并使之相互联系的过程。原有观念在包容和概括水平上高于新学习的知识。下位学习包括**派生类属学习**和**相关类属学习**。前者指新观念是认知结构中原有观念的特例或例证,新知识只是旧知识的派生物。这种学习比较简单,只需经过具体化过程即可完成。当新知识扩展、修饰或限定学生已有的旧知识,并使其精确化时,便产生了相关类属学习。**派生类属学习和相关类属学习的主要区别在于学习之后原有观念是否发生本质属性的改变**。

(2) 上位学习

上位学习又称总括学习,是在学生掌握一个比认知结构中原有概念的概括和包容程度更高的概念或命题时产生的。上位学习遵循从**具体到一般**的归纳概括过程。如,为了让学生掌握“面积”的概念,老师以桌面、地面、墙面、操场为例证,并比较其大小,最后得出“面积就是平面图形或物体表面的大小”的定义,就属于上位学习。

(3) 并列结合学习

并列结合学习是在新命题与认知结构中特有的命题**既非下位关系又非上位关系**,而是一种**并列的关系**时产生的。一般而言,并列结合学习比较困难,必须认真比较新旧知识之间的联系与区别才能掌握。

二、知识学习的过程

知识学习主要是学生对知识的**内在加工过程**。这一过程包括**知识获得（理解）、知识保持（巩固）和知识的提取（应用）三个阶段**

（一）知识的获得

知识的获得是知识学习的第一个阶段。这是通过**直观和概括**两个环节来实现的。

1、知识直观

（1）**方式：实物直观、模像直观，和言语直观**三种形式。

（2）知识直观效果的提高

①灵活选用实物直观和模像直观。一般而言，**模像直观**的教学效果优于实物直观.但是，这一结论只限于知识的初级学习阶段。

②加强词和形象的配合

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

2、知识概括

概括指主体通过对感性材料的分析、综合、比较、抽象、概括等深度加工改造，从而获得对一类事物的本质特征和内在联系的抽象的，一般的，理性的认识的过程。

（1）分类

概括根据抽象程度不同分为两种类型，分别是**感性概括和理性概括**。

感性概括即**直觉概括**,它是在直观的基础上自发进行的一种低级的概括形式。低年级的儿童如此概念获得的方式就是通过感性概括的方式。

理性概括是在前人认识的指导下，通过对感性知识经验进行自觉的加工改造，揭示事物**的一般的、本质的特征与联系**的过程。首先，理性概括是一种高级概括形式，揭示的是事物的一般因素与本质因素，是思维水平的概括。其次，理性概括不是自发进行的，而是在主体对感性材料自觉地进行一系列分析、综合、比较、抽象、概括的基础上实现的，是通过思维过程完成的。

（2）有效进行知识概括

①**配合运用正例和反例**。正例又称肯定例证，包含概念或规则的本质特征和内在联系的例证；反例又称否定例证，指不包含或只包含了一小部分概念或规则的主要属性和关键特征

的例证。

②**正确运用变式**。所谓变式，就是用不同形式的直观材料或事例说明事物的本质属性，即变换同类事物的非本质特征，以便突出**本质属性**。

③**科学地进行比较**。概括过程即思维过程，也就是在分析综合的基础上进行比较，在比较的基础上进行抽象概括。

④**启发学生进行自觉概括**。为了促进知识的获得，在实际的教学情境中，教师应该启发学生进行自觉的概括，鼓励学生自己总结原理、原则，尽量避免一开始就要求学生记忆或背诵。

（二）知识的保持（基础心理学记忆章节）

第五节 技能的形成

一、技能及其种类

（一）技能的含义

技能是个体运用已有知识经验，通过练习而形成的合乎法则的活动方式。

（二）技能的特点

- （1）技能是学习得来的，不是本能行为；
- （2）技能是种活动方式，不同于知识；
- （3）技能是合乎法则的活动方式,不同于般的随意活动。

（三）技能与习惯

习惯是个体在一定情境下自动化地进行某种动作的**需要或特殊倾向**。

技能和习惯的**区别**在于：

（1）技能是越来越向一定的标准动作体系提高，而习惯则越来越保持原来的动作组织情况。习惯是保守的，技能则不断向一个标准趋近。。

（2）技能有高级、低级之分但没有好坏之别。习惯根据对个人和社会的意义有好坏之分。

（3）技能和一定的情境、任务都有联系,而习惯只和一定的情境相联。技能是主动的,需要时出现,不需要时就不出现，习惯则是被动的。

（4）技能要与一定的客观标准做对照,而与习惯做对照的，只是一次的动作，这就是说，技能形成中除了自己的动觉反馈外，还需别的反馈，如外部感觉等。

（四）技能的种类

按其本身的性质和特点，技能分为**操作技能**和**心智技能**两种。

1、操作技能也叫运动技能：是通过学习而形成的合乎法则的操作活动方式。日常生活中的许多技能都是操作技能，如体育运动、吹拉弹唱等。操作技能的特征包括动作对象的物质性、动作进行的外显性、动作结构的展开性。

2、心智技能也称智力技能，认知技能：是通过学习而形成的合乎法则的心智活动方式，如阅读，运算技能等。心智技能的特点：动作对象的观念性、动作进行的内隐性、动作结构的简缩性等特点。

二、操作技能的形成

1、操作技能的形成阶段

（1）操作定向

操作技能表现为一系列的操作活动，在形成之初，学习者必须了解做什么、怎么做的有关信息与要求，形成对动作的初步认识。操作定向就是了解操作活动的结构与要求，在头脑中建立起操作活动的定向映像的过程。

（2）操作模仿

个体在定向阶段了解了一些基本的动作机制之后，就会尝试作出某种动作。模仿的实质是将头脑中形成的定向映像以外显的实际动作表现出来。只有通过模仿，才能使这一映像得到检验、巩固与充实。操作模仿是掌握操作技能的开端，**需要以认知为基础。**

（3）操作整合

操作整合是把构成整体的各动作要素，依据其内在联系联结成为整体，形成操作活动的序列，获得有关操作活动的完整的动觉映象的过程。只有通过整合，各动作成分之间才能协调联系，动作结构才趋于合理，动作的初步概括化才得以实现。

（4）操作熟练

动作的熟练是操作技能掌握的高级阶段。通过动作练习形成的活动方式对各种变化的条件具有高度的适应性，动作的执行达到高度的程序化、自动化和完善化。自动化并非无意识，而是指它的执行过程不需要意识的高度控制，可以将注意力分配给其他活动。

补充：

菲茨与波斯纳提出了经典的操作技能形成三阶段模型。

（1）第一阶段是认知阶段。学生尝试理解操作技能的任务及这一任务提出的要求，了

解需要做哪些动作，各动作的顺序怎样，从何处可以得到反馈等。此时，学生要选出原来已经掌握的部分技能，并按规定的程序将它们组合起来。这一阶段的主要结果是获得程序性知识。

(2) 第二阶段是联结阶段。在这一阶段，操作技能主要发生两类变化：一是先前流畅性和节奏感较差的部分技能逐渐变得富有节奏和流畅；二是一些个别的子技能被整合为互相协调一致的、稳定的总技能。此时的练习策略也有两种变化：当总技能中各部分技能相对独立时，部分技能的学习可先于总技能的练习；当总技能需要对各部分技能加以协调才能获得时，总技能的学习可先于部分技能的练习。

(3) 第三阶段是自动化阶段。此时，技能的执行变得日趋自动化，操作极其流畅、准确和稳定。

(二) 操作技能的培训要求

1、准确的示范与讲解

2、必要而适当的练习

练习是操作技能形成的**关键环节**。练习的主要作用是促使技能的进步与完善，它包括加快技能完成的时间，改善技能的精确度和使动作间建立更完善的协调。

练习对技能进步有促进作用。一般来讲，随着练习次数的增加，操作活动速度会加快，准确性提高。不同学习者的学习曲线存在共同点：

(1) 开始进步快

(2) 中间有一个明显的、暂时的停顿期，即**高原期**。通常把学生在学习过程中出现一段时间的学习成绩和学习效率停滞不前，甚至学过的知识感觉模糊的现象，称为“**高原现象**”。

产生原因：

①成绩的提高往往需要以新的结构和方式、方法代替旧的结构和方式、方法,新旧交替会遇到许多困难;

②一时难以克服使进步暂停或成绩下降,时间一长,兴趣降低,产生厌倦情绪和身体疲劳状态,也会使进步暂停和成绩下降;

③练习环境、练习工具及教师指导方式的改变等.

(3) 后期进步较慢

(4) 总趋势是进步的，但有时会出现暂时的退步

①练习要序渐进由易到难、先简后繁

②正确掌握练习速度，保证练习质量

③适当安排练习的次和时间;

④练习方式多样化

3、充分而有效的反馈

反馈指在学习与练习过程中信息的返回传递。反馈来自内部反馈和外部反馈两方面。

4、建立稳定清晰的动觉

三、心智技能的形成

（一）心智技能的形成阶段

对心智技能最早进行系统研究的是前苏联心理学家**加里培林**，他将心智技能形成分为五个阶段，分别是：**活动定向阶段，物质或物质化阶段，出声的外部语言阶段，无声的外部语言阶段和内部语言阶段。**

我国教育心理学家提出了**原型定向、原型操作、原型内化**三阶段论。

（1）原型定向

智力活动的原型是对一些最典型的智力活动样例的设想。原型定向就是了解原型的活动结构，从而使主体明确活动的方向，知道该做哪些动作和怎样去完成这些动作。这一阶段是主体掌握操作性知识的阶段，也是心智技能形成的准备阶段。

（2）原型操作

这一阶段，借助于实物模型、图片、示意图或动作等，依据智力活动的实践模式，把学生在头脑中已建立起来的活动程序计划，以外显的操作方式付诸实施，帮助理解心智技能学习的内容，以获得完备的动觉映象，有利于形成新的智力活动。

（3）原型内化

原型内化，即智力活动的原型向头脑内部转化，由物质的、外显的、展开的形式变成观念的、内潜的、简缩的形式过程。该阶段开始借助言语来对观念性对象进行加工，是原型在学习者头脑中转化为心理结构内容的过程，是心智技能的完成阶段。它又分为三个小阶段，即出声的外部言语动作阶段、不出声的外部言语动作阶段和内部言语动作阶段。

（二）心智技能形成的特征

1、对象脱离了支持物

2、进程压缩

3、应用的高效率

（三）心智技能的培养要求

1、确立合理的智力活动原型

由于形成的心智技能一般存在于有着丰富经验的专家的头脑中，因此模拟确立模型的过程实际上是把专家头脑中的观念的、内潜的、固定的经验“外化”为物质的、展开的、活动的模式的过程。

2、教师利用示范也讲解，并有效进行分阶段练习

- （1）激发学习的积极性和主动性
- （2）注意原型的完备性、独立性和概括性
- （3）适应培养阶段的特征，正确使用言语
- （4）注意学生的个别差异
- （5）科学的进行练习

3、知识影响技能的形成

4、注重培养学生认真思考的习惯和独立思考的能力。

第六节 问题解决与创造性

一、问题解决

（一）问题与问题解决的含义

问题，就是个体不能用已有的知识经验直接加以处理并因此而感到疑难的情境。任何问题都有三个基本成分：**一是初始状态，二是目标状态，三是存在的限制或障碍。**

现实中的问题多种多样，研究者倾向于将问题分为两类：**有结构的问题和无结构的问题。****有结构的问题**是指已知条件和要达到的目标都非常明确，个体按一定的思维方式即可获得答案的问题；**无结构的问题**的已知条件与要达到的目标都比较含糊，问题情境不明确，各种影响因素不确定，也不容易找出解答线索。

问题解决是指为了从问题的初始状态到达目标状态，而采取一系列具有目标指向性的认知操作的过程。

它也有两种类型：**常规性问题解决和创造性问题解决。**前者解决的是有固定答案的问题，只需使用现成的方法来解决；后者解决的是没有固定答案的问题，是通过发展新方法形成新思路 and 步骤实现的。

问题解决具有以下特征：

1、目的性。问题解决总是要达到某个特定的目标状态，因而具有明确的目的性。没有明确目的指向的心理活动，如漫无目的的幻想等，则不能称为问题解决。

2、认知性。问题解决活动是通过内在的心理加工实现的，整个活动的过程依赖于一系列认知操作的进行。

3、序列性。问题解决包含一系列的心理活动，如分析、联想、比较等，仅有一个心理操作不能称为问题解决。而且这些心理操作是有一定序列的，序列出错，问题也无法解决。

（二）问题解决的过程

问题解决的过程一般可分为发现问题、理解问题、提出假设和检验假设四个阶段。

1、发现问题。从完整的问题解决过程来看，发现问题是其首要环节。能否发现问题，与个体的活动积极性、已有知识经验等有关。

2、理解问题。理解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。提出假设就是提出解决问题的可能途径与方案，选择恰当的解决问题的操作步骤。提出假设是问题解决的关键阶段。

4、检验假设。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。检验假设的方法有两种：一是直接检验，即通过实践来检验，通过问题解决的结果来检验；二是间接检验，即通过推论来淘汰错误的假设，保留并选择合理的、最佳的假设。当然，间接检验的结果是否正确，最终还要由直接检验来证明。

（三）问题解决的策略

现代认知心理学家提出，问题解决的策略主要可以分为两大类：**算法和启发式**。

1、算法

算法策略就是把解决问题的方法一一**进行尝试**，最终找到解决问题的答案。

2、启发法

启发式策略是根据一定的经验，在问题空间内进行较少的搜索，以达到问题解决的一种方法。

（1）手段一目的分析法

所谓手段一目的分析，就是将需要达到的问题的目标状态分成若干子目标，通过实现一系列的子目标而最终达到总目标。它的基本步骤是：**（1）**比较初始状态和目标状态，提出第一个子目标；**（2）**找出完成第一个子目标的方法或操作，实现子目标；**（3）**提出新的子目标，

如此循环往复，直至问题解决。手段一目的分析是一种不断减少当前状态与目标状态之间的差别而逐步前进的策略，是一种常用的解题策略，对解决复杂问题有重要的应用价值。

(2) 爬山法

爬山法是采用一定的方法逐步降低初始状态和目标状态的距离，以达到问题解决的一种方法，与手段一目的分析类似。其不同之处在于，手段一目的分析包括这样一种情况，即有时人们为了达到目的，不得不暂时扩大目标状态与初始状态的差距，以便最终达到目标。

3、逆推法

逆推法就是从问题的目标状态开始搜索直至找到通往初始状态的方法。逆向搜索更适合于解决那些从初始状态到目标状态只有少数解决方法的问题，数学中的推理运算有时采用这一策略。

(四) 影响问题解决的主要因素

1、问题情境

问题情境就是指问题呈现的知觉方式。问题呈现的知觉方式与人们已有的知识经验越接近，问题就越容易解决；反之，如果相差甚远，问题解决起来就很困难。

2、定势与功能固着

定势（即心向）是指重复先前的操作所引起的一种心理准备状态。在定势的影响下，人们会以某种习惯的方式对刺激情境作出反应。定势对解决问题有积极作用，也有消极作用。人们把某种功能赋予某物体的倾向称为功能固着。在功能固着的影响下，人们不易摆脱事物用途的固有观念，从而直接影响问题解决的灵活性。

3、原型启发与酝酿效应

对问题解决起启发作用的事物叫原型。原型启发是指从其他事物上发现解决问题的途径和方法。原型启发在创造性解决问题中的作用十分明显。通过联想，人们可从原型中找到解决问题的新方法。

当一个人长期致力于某一问题的解决而又百思不得其解的时候，如果他对这个问题的思考暂时停下来去做别的事情，几小时、几天或几周之后，他可能会忽然想到解决的办法，这就是酝酿效应。

4、已有知识经验

善于解决问题的专家与新手的区别，就在于前者具备有关问题的大量知识并善于实际应用这些知识来解决问题。有经验的专家在本专业领域内是解决问题的高手，但在其他领域并

不一定特别聪明，有时还显得笨拙。这说明实践知识对于高效地解决问题有巨大作用。

5、情绪与动机

情绪对问题解决有一定影响，肯定、积极的情绪状态有利于问题的解决，而否定、消极的情绪状态则会阻碍问题的解决。人们对活动的态度、责任感等都可以成为发现问题的动机，影响问题解决效果。

此外，个体的**认知结构、个性特征以及问题的特点**等也会影响问题的解决。

（五）学生问题解决能力的培养

在学校情境中，大部分问题解决是通过解决各个学科中的具体问题来体现的，这就意味着结合具体的学科教学来培养解决问题的能力是必要的，也是可行的。

1、提高学生知识储备的数量和质量

（1）帮助学生牢固地记忆知识。知识记忆得越牢固，提取也就越快、越准确，成功地解决问题的可能性就越大。教师应教给学生一些记忆和提取的方法，鼓励学生运用这些方法。

（2）提供多种变式，促进知识的概括。只有深刻领会和理解的知识才能牢固地记忆和有效地应用，因此，教师要重视概括、抽象、归纳和总结，应用同质不同形的各种问题的变式来突出本质特征，加强学生对不同类型问题的区分和辨别，提高其对所学内容的理解水平。

（3）重视知识间的联系，建立网络化结构。问题解决通常是综合应用各种知识的过程，知识之间的有机联系是保证正确解决问题的基础。为此，教师要有意识地沟通课内外、不同学科、不同知识点之间的纵横交错的联系，完善学生的知识结构。

2、教授与训练解决问题的方法和策略

（1）结合具体学科，教授思维方法。有效的思维方法可以引导学生正确地解决问题。教师既可以结合具体学科内容，教授一些身体技能、构思技能等，也可以根据已有的研究成果，开设专门的思维训练课。

（2）外化思路，进行显性教学。教师在教授思维方法时，应将头脑中的思维方法或思路提炼后外化出来，给学生示范，并要求模仿。学生通过这种学习，可以逐步掌握各种思维方法，将教师的经验内化成自己的经验，充实自己的认知结构。

3、提供多种练习机会

应避免简单的提问或重复的机械练习，防止学生埋没于题海之中，应考虑练习的质量，根据不同的教学目的、教学内容等来精选、设计例题与习题，充分考虑练什么、什么时候练、以什么方式练、练到什么程度、如何检验练的效果等。还要注意练习形式的多样化，以调动

学生主动参与学习的积极性，提高学生知识应用的变通性、灵活性和广泛性。

4、培养思考问题的习惯

(1) 鼓励学生主动发现问题。运用一定的教学方式培养学生养成主动解决问题、主动质疑的习惯。另外，培养学生的观察意识和观察能力，对发现问题会有很大帮助。

(2) 鼓励学生多角度提出假设。在明确问题的基础上，可以鼓励学生从多角度、尽可能多地提出假设，且不对这些想法作过多评判，以免使学生的思路过早地局限于某一方案。

(3) 鼓励自我评价和反思。要求学生反复推敲、分析各种假设与方法的优劣，对解决问题的整个过程进行监控和评价。

5、训练逻辑思维能力，提高思维水平

问题解决需要借助于推理进行，而如何进行有效的思考才能使问题得到较好的解决呢？这需要一个人不断地提高思维的水平。提高思维水平主要靠进行思维训练，训练学生的思维主要有两种形式：一种是直接上思维训练课，另一种是在学科教学中穿插思维训练的内容。

二、创造性及其培养

(一) 创造性的含义

一般认为，创造性是指个体产生新奇独特的、有社会价值的产品的能力或特性。新奇独特意味着能别出心裁地做出前人未曾做过的事，有社会价值意味着创造的结果或产品具有实用价值或学术价值、道德价值、审美价值等。

(二) 创造性思维的基本特征

研究者认为，发散思维是创造性思维的基本特征，其主要特征有三个：

(1) 流畅性。流畅性是个人面对问题情境时，在规定的时间内产生不同观念的数量多少。

(2) 灵活性。即变通性，指个人面对问题情境时，不钻牛角尖，能随机应变，触类旁通。

(3) 独创性。个人面对问题情境时，能独具慧眼，想出不同寻常的，超越自己也超越前辈的方法。

(三) 影响创造性的因素

1、环境

家庭与学校是影响个体创造性的重要因素。父母的受教育程度、管教方式以及家庭气氛等都在不同程度上影响孩子的创造性。教师如果采用民主的管理方式，鼓励学生的自主性，

容许不同意见,给予学习活动较多的自由,容许学生自行探索,也有利于学生创造性的培养。

2、智力

创造性与智力的关系并非简单的线性关系,二者既有独立性,又在某种条件下具有相关性。其基本关系表现为:

低智商不可能具有创造性;

高智商可能有高创造性,也可能有低创造性;

低创造者的智商水平可能高,也可能低,高创造性者必须有高于一般水平的智商。

上述关系表明,高智商虽非高创造性的充分条件,但是高创造性的必要条件。

3、个性

创造性不仅是能力开发的问题,也是个性培养的问题。综合相关研究,高创造性者一般具有以下一些个性特征:

- ① 具有幽默感
- ② 有抱负和强烈的兴趣
- ③ 能够容忍模糊与错误
- ④ 喜欢幻想
- ⑤ 具有强烈的好奇心
- ⑥ 具有独立性

(三) 创造性的培养

1、创设有利于创造性产生的环境

(1) 创设宽松的心理环境。教师应给学生创造一个能容忍、支持标新立异者或偏离常规思维者的环境,让学生感受到“心理安全”和“心理自由”。

(2) 留给学生充分选择的余地。在可能的条件下,给学生一定的权利和机会,为有创造性的学生提供足够的时间和机遇,促进创造性行为的出现。

2、注重创造性个性的塑造

(1) 保护好奇心。应接纳学生提出的各种奇特的问题,并赞许其好奇心。好奇心是创造活动的原动力,可以引发个体的探索行为。

(2) 解除学生对答错问题的恐惧心理。对学生所提的问题,不论对错,都要以肯定的态度加以接纳。对出现的错误不应妄加指责,更不能全盘否定,而应鼓励学生正视并反思错误,为尝试新的探索作准备。

(3) 鼓励独立性和创新精神。应重视学生与众不同的见解和观点，并尽量采取多种形式支持学生以不同方式来理解事物。对平常问题的处理能提出超常见解者，教师应给予鼓励。同时也要帮助学生体验创造活动带来的积极体验，产生创造性动机。

(4) 重视非逻辑思维能力。非逻辑思维是创造性思维的重要成分，在各种创造活动中起着重要作用，贯穿整个创造活动的始终。教师应鼓励学生大胆猜测，进行丰富想象，而不拘泥于常规。

此外，给学生提供具有创造性的榜样也是非常有必要的，使学生受到创造者优秀品质的潜移默化的影响，而挖掘自身优秀个性品质的潜力。

3、开设培养创造性的课程，教授创造性思维策略

通过各种专门的课程来教授一些创造性思维的策略和方法，训练学生的创造力。创造性思维训练的常用方法有：

(1) **头脑风暴法**。通常以集体讨论的方式进行，鼓励参加者尽可能快地提出各种各样异想天开的设想或观点，相互启迪，激发灵感，从而引发创造性思维的连锁反应，形成解决问题的新思路；

(2) **直觉思维训练**。直觉思维是创造性思维的一种，是一种跳跃式的思维，是不经过明显的推理过程就得出结论的一种思维方法；

(3) **发散思维训练**。训练发散思维的方法有多种，如用途扩散、结构扩散、方法扩散、形态扩散等；

(4) **推测与假设训练**。这类训练的主要目的是发展学生的想象力和对事物的敏感性，并促使学生深入思考，灵活应对；

(5) **自我设计训练**。这是一种灵活性较强的训练课程。教师为学生提供必要的材料与工具，让学生利用这些材料，实际动手去制作某种物品。

第七节 态度与品德的形成

一、态度与品德的实质

(一) 态度的实质与结构

1、态度的实质

态度是通过学习而形成的影响个人行为选择的内部准备状态或反应的倾向性。对于该定义，可以从这几个方面来理解：

(1) 态度是一种**内部准备状态**，而不是实际反应本身；

(2) 态度不同于能力，虽然二者都是内部倾向，能力决定个体能否顺利完成任务，态度则决定个体**是否愿意**完成任务；

(3) 态度是**通过学习形成的**，不是天生的。

2、态度的结构

态度结构包括**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所具有的带有评价意义的**观念和信念**；

情感成分：是指伴随态度的认知成分而产生的情绪或情感体验，是态度的**核心成分**；

行为成分：是指准备对某对象作出某种反应的意向或意图。一般情况下，这三种成分是一致的，但也有不一致的情况，如知行脱节等。

(二) 品德的实质与结构

1、品德的实质

品德又称道德品质，是个体依据一定的社会道德准则规范自己行动时所表现出来的稳定的心理倾向和特征。它是社会道德准则在个人思想与行动中的体现，是个性中具有道德评价意义的核心部分。品德具有以下特征：

(1) 以某种道德意识或道德观念为基础；

(2) 与道德行为密切联系，离开了道德行为就无法表现和判断个人的道德；

(3) 具有稳定的倾向和特征。

2、品德的心理结构

品德的心理结构包括四种相辅相成的基本心理成分：**道德认识、道德情感、道德意志和道德行为**，简称**知、情、意、行**。

(1) 道德认识

道德认识是指对于行为规范及其意义的认识，是人的认识过程在品德上的表现。道德认识是个体品德的基础，是道德情感、道德意志产生的依据，对道德行为具有定向的意义，是行为的调节机制。品德的**核心是道德认知**。

道德观念、道德信念的形成有赖于道德认知。当个体对某一道德准则有了系统的认识，感到确实是这样时，就形成有关的道德观念。当认识继续深入，达到坚信不疑的程度，并能指导自己的行动时，就形成了**道德信念**。道德信念对行为具有稳定的调节与支配作用，只有道德观念而无道德信念时，就会经常发生诸如明知故犯之类的错误行为。

（2）道德情感

道德情感是人的道德需要是否得到实现及其所引起的一种**内心体验**，也就是人在心理上所产生的对某种道德义务的**爱憎、喜恶等情感体验**。道德情感是激发道德动机和进行自我监督的内心力量，是从道德认识到道德行为的中间环节。当道德观念和道德情感成为推动个人产生道德行为的内部动力时，它们就成为**道德动机。道德动机是道德行为的直接动因。**

道德情感的表现形式主要有三种：

直觉的道德情感：即由于对某种具体的道德情境的直接感知而迅速发生的情感体验。

想象的道德情感：即通过对某种道德形象的想象而发生的情感体验。

伦理的道德情感：即情操的意识到道德概念、原理和原则为中介的情感体验。

（3）道德意志

道德意志是个体自觉地调节道德行为，克服困难，以实现预定道德目标的**心理过程**。道德意志是个体通过自己理智的权衡作用去解决道德生活中内心矛盾与支配行为的力量，这种力量表现为能够排除内部障碍和外部困难，坚决执行道德的动机所引起的行为决定。

（4）道德行为

道德行为是品德形成的**最终环节**，是指个体在一定的道德意识支配下表现出来的对他人和社会的有道德意义的活动。它是个体道德认识的外在表现，是实现道德动机的手段。**道德行为是衡量道德品质的重要标志。**持续不断的、稳定的道德行为才是一个人的道德品质。

二、品德发展的阶段理论

（一）皮亚杰的道德发展阶段论

皮亚杰利用对偶故事法，发现并总结出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**的转换发展过程。他律是指早期儿童的道德判断只注意行为的客观效果，不关心主观动机，是受自身以外的价值标准所支配的道德判断，具有客体性。自律则是指儿童自己的主观价值和主观标准所支配的道德判断，具有主体性。

他认为，**10岁**是儿童从他律道德向自律道德转化的分水岭。**10岁**前儿童对道德行为的思维判断主要依据**他人设定的外在标准**，也就是**他律道德**。**10岁**以后儿童对道德行为的思维判断大多依据自己的**内在标准**也就是**自律道德**。

皮亚杰把儿童的品德发展划分为四个阶段：

1、自我中心阶段

自我中心阶段（**2岁-5岁**）是从儿童能够接受外界的准则开始的。例如，儿童在打弹弓

游戏中总是自己玩自己的,按照自己的想象去执行,这是因为儿童还不能把自己同外在环境区别开来,而把外在环境是他自身的延伸,规则对于他来说,约束力。

2、权威阶段（他律道德阶段或道德实在论阶段）（6-8岁）

权威阶段（6-8岁），此阶段的儿童服从外部规则,接受权威指定的规范,把人们规定的准则看作是**固定的、不可变更的**,而且**只根据行为后果来判断对错**。看待行为有绝对化的倾向;赞成严厉的惩罚,并认为惩罚的行为本身就说明是坏的,还把道德法则与自然规律相混淆,认为**为受不端的行会受到自然力量的惩罚**。

3、可逆阶段（自律或合作道德阶段）（8-10岁）

这一阶段的儿童已不把准则看成是不可改变的,而把它看作是**同伴间共同约定的**。该阶段的特征是:儿童一般都形成了这样的概念,如果所有的人都同意的话,规则是可以改变的,儿童已经意识到同伴间的社会关系,应相互尊重。准则对他们来说已具有一种保证他们相互行动、互惠的可逆特征。同伴间的可逆关系的出现,标志着品德开始**由他律进入自律阶段**。开始**以动机作为道德判断的依据**,认为公平的行为都是好的。关于惩罚,认为只有有回报的惩罚才是合理的;能把自己置于别人的位置,判断不再绝对化,看到可能存在的几种观点。

4、公正阶段（11-12岁）

这一阶段的公正观念是从可逆的道德认识脱胎而来的,他们开始倾向于主持公正、公平。公正的奖惩不能是千篇一律的,应该根据个人的具体情况进行。也就是说,儿童不再刻板地按固定的规则去判断,在依据规则判断时应该考虑到同伴的一些具体情况,从关心和同情的角度出发去判断。

（二）科尔伯格的道德发展阶段论

科尔伯格系统的扩展了皮亚杰的理论和方法,提出了人类道德发展的顺序原则,并提出了他的道德发展阶段理论。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做出判断。研究发现,不同国家和地区,虽然种族、文化各有不同,社会道德标准各异,但道德**判断能力**的发展却相当一致。因此,他以**道德判断**的发展代表道德认知的发展,进而代表品德发展的水平。

将道德判断分为三个水平,每一水平包含六个阶段,六阶段依照**由低到高的**层次发展。

1、前习俗水平（9岁前）

大约出现在**幼儿园及小学中低年级**。该时期的特征是,个体着眼于人物行为的**具体结果**及其**与自身的利害关系**,认为道德的价值不决定于人及准则,而是决定于外在的要求。前习

俗水平包括两个阶段：

（1）服从与惩罚的道德定向阶段

这一阶段儿童的道德价值来自对**外力的屈从或对惩罚的逃避**。他们衡量是非的标准是由成年人来决定的，对成人或准则采取**服从**的态度，**缺乏是非善恶**的观念。他们认为**海因茨**不能去偷药，因为如果被人抓住的话会坐牢的。

（2）相对功利的道德定向阶段

（相对功利取向阶段或行为的功用和相互满足倾向或朴素的**利己主义**的定向或操作与关系）

这一阶段儿童的道德价值来自**对自己要求的满足**，偶尔也来自对他人需要的满足。在进行道德评价时，开始从不同角度将行为与需要联系起来，但具有较强的**自我中心性**，认为**符合自己需要的**行为就是正确的。他们认为**海因茨**应该去偷药，谁让开个药剂师那么坏，便宜一点就不行么。

2、习俗水平（9-20岁）

这是在**小学中年级**出现的，一直到青年、成年。这一阶段的特征是，个体着眼于**社会的希望和要求**，能够从社会成员的角度去思考道德问题，开始意识到人的行为必须符合**群体或社会的准则**。能够认识到**社会行为规范**，并**遵守、执行**这些规范。这一水平包括以下两个阶段：

（1）**好孩子的道德定向阶段**。（寻求认可取向阶段或社会习俗的定向或人际关系与补同的定向）

这一阶段儿童的价值是以**人际关系的和谐**为导向，顺从传统的要求，符合大众的意见，谋求大家的称赞。在进行道德评价时，总是考虑到社会对一个**“好孩子”**的期望和要求，并总是按照这种要求去展开思维。他们会认为，**海因茨**应该去偷药，因为做一个好丈夫就应该照顾好自己的妻子。如果不这样做，结果妻子死了，别人都会骂他见死不救，没有良心。

（2）**维护权威或秩序的道德定向阶段**。（遵守法规取向阶段或秩序和法规定向或权威和社会权利控制的定向）

这一阶段的道德价值是以**服从权威为导向**。包括服从社会规范，遵守公共秩序，尊重法律的权威，以法制观念判断是非、知法守法。儿童认为，**海因茨**不应该去偷药，因为如果人人都违法去偷东西的话，社会就会变得很混乱。

3、后习俗水平（20岁以后）

该时期的特点是，个体不只是自觉遵守某些行为规则，还认识到法律的人为性，并在考虑全人类的正义和个人尊严的基础上形成某些超越法律的普遍原则。也包括两个阶段：

（1）社会契约的道德定向阶段。（社会法制取向阶段或社会契约取向阶段）

这一阶段仍以**法制观念**为导向，有强烈的责任心和义务感，但不再把社会规则和法律看成是死板的、一成不变的条文，他们认识到法律或习俗的道德规范仅仅是一种社会的契约，它由大家商定，可以改变。他们认为，海因茨应该去偷药，因为一个人的生命的价值远远大于药剂师对个人财产的所有权。

（2）普遍原则的道德定向阶段。（原则或良心定向阶段或良心活普遍原则定向或普遍伦理取向阶段）

这一阶段以**价值观念**为导向，有自己的人生哲学，在进行道德评价时，能超越以前的社会契约所规定的责任，而且是以正义、公平、平等、尊严等这些最高的原则为标准进行思考，来判断人们的行为。他们认为，海因茨应该去偷药，因为和种种可考虑的事情相比，没有什么比人类的生命更有价值。

三、态度与品德学习的一般过程与条件

亲历学习与观察学习是品德学习的两种方式。亲历学习指个体通过直接体验其行为后果而进行的学习。相比较而言，**观察学习是学习态度的最有效方式。**

（一）态度与品德学习的一般过程

态度与品德的形成是一个**从外到内**的转化过程，是社会规范的接受和内化，大致经历三个阶段：

1、依从

即**表面上接受规范**，按照规范的要求来行动，但对规范的必要性或根据**缺乏认识**，甚至有抵触情绪。它是规范内化的初级阶段，是品德建立的**开端**。依从包括**从众与服从**。

依从阶段的行为具有**盲目性、被动性、不稳定性**，随着情境的变化而变化。此时个体对道德规范行为的必要性缺乏充分的认识，也缺乏情感体验，行为主要受控于外在压力(如奖惩),而不是内在的需要。可能得到奖励,否则将受到惩罚。可以说处于依从阶段的态度与品德,其水平较低,但却是一个不可缺少的阶段,是态度体现于各种具体的行为方式,逐渐获得做出某些行为的必要性的认识与体验,从而使态度与品德的学习逐步深入发展。

2、认同

即在思想、情感、态度和行为上主动**接受规范**，从而试图与之保持一致。

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,包括偶像认同或价值认同.这是服从所产生的直接结果,也是服从的进一步发展。认同的动品德不是对权威或情境的直接或间接压力的屈从,而是对榜样的仰慕与趋同。在态度与品德的形成过程中,认同是一个关键阶段,是自觉遵从态度确立的开始。与依从相比，认同更深入一层,它不受外界压力的控制,行为具有一定的**自觉性、主动性和稳定性**等特点。

3、内化

是指在思想观点上与社会规范及其价值一致，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。在内化阶段，个体的行为具有高度的**自觉性和主动性**并具有**坚定性**，表现为“**富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈**”。此时，稳定的态度和品德形成。

(二) 影响态度与品德学习的一般条件

1、外部条件

- (1) 家庭教养方式
- (2) 社会风气
- (3) 同伴群体

2、内部条件

(1) 认知失调

人类具有一种维持平衡和一致性的需要，即力求维持自己的观点、信念的一致，以保持心理平衡。当认知不平衡或不协调时，如新事物与自己原有的经验不一致，自己与他人的、社会的观点不一致等，这时内心就会不愉快或紧张，个体就试图通过改变自己的观点，已达到新的平衡。可以说，认知失调是态度改变的先决条件。

(2) 态度定势

(3) 道德认知

四、态度与品德的培养

(一) 态度与品德的培养方式

教师可以综合应用一些方法来帮助学生形成或改变态度与品德。常用的方法有言语说服、榜样示范、群体约定、价值辨析、奖惩等。具体来讲，有以下几种方法。

1、有效的说服

用言语说服学生需要一些技巧。包括：有效地利用正反论据；发挥情感的作用，以理服

人或者以情动人；考虑原有态度的特点；逐步抬高要求。

2、树立良好的榜样

根据班杜拉的社会学习理论，对榜样的观察可以改变学生的行为。

3、利用群体约定

教师可以利用集体讨论后作出的集体约定，来改变学生的态度。

4、价值辨析

在价值辨析的过程中，教师引导学生利用理性思维和情绪体验来检查自己的行为模式，鼓励他们努力去发现自身的价值，并根据自己的价值选择来行事。

5、给予适当的奖励和惩罚

（二）学生不良行为的矫正

1、过错行为与不良品德行为的含义

学生的不良行为可分为过错行为与不良品德行为两种。这是两个既有联系又有区别的概念，在教育过程中应正确区分。学生的过错行为是指那些不符合道德要求的问题行为。调皮捣蛋、恶作剧、起哄、无理取闹、作业和考试作弊等常属于过错行为。学生的不良品德行为则是指那些由错误道德意识支配的，经常违反道德准则，损坏他人或集体利益的问题行为。

2、过错行为与不良品德行为的特征

（1）道德认识特征

道德认识模糊，是非观念不清；道德信念淡薄，萌生错误人生观；道德评价具有两重性。

（2）道德情感特征

重感情、讲义气，有“结伙”愿望，易感情用事；爱憎、好恶颠倒，缺乏正义感；自尊感和自卑感常交织在一起；对教师、父母常有抵触对立情绪；情感不稳定、性情易变，好冲动、喜怒无常，难以自控。

（3）道德意志特征

有增强道德意识的愿望，但由于对道德意志存在错误的理解，因而常表现出错误的意志行动；缺乏自制力，随心所欲，言行脱节；毅力的发展表现出双向性。

（4）道德行为特征

不良行为都经历着一个由偶然到必然，由量变到质变的过程。不良的道德行为习惯的形成在年龄与性别上表现出一定的差异。

3、学生不良行为的原因分析

客观方面：学生不良行为产生的原因来自于家庭、学校和社会环境三个方面：

（1）家庭教育失误。家庭教育中经常出现的一些问题，如溺爱娇惯、宽严失度等，都会影响学生的品行；

（2）学校教育不当。学校生活和学校教育中的一些不利因素是学生不良行为产生的直接原因；

（3）社会文化的不良影响。中学生的社会接触面更加广泛，受到各种社会风气和思想意识的影响也在不断加深。

主观方面：学生的不良行为主要受这些因素的影响：缺乏正确的道德观念和道德信念、消极的情绪体验、道德意志薄弱、不良行为习惯的支配、性格上的缺陷等。

4、学生不良行为矫正的基本过程

学生不良行为的矫正是一项复杂的工作，其效果取决于教育时机的选择和对众多教育因素的控制。一般认为，学生不良行为的矫正要经历醒悟阶段、转变阶段和自新阶段三个过程。

下面介绍一些矫正的心理学策略：

- （1）改善人际关系，消除疑惧心理和对立情绪；
- （2）保护自尊心，培养集体荣誉感；
- （3）讲究谈话艺术，提高道德认识；
- （4）锻炼与诱因作斗争的毅力，巩固新的行为习惯；
- （5）注重个别差异，运用教育机智。

第五章 教学心理

第一节 教学设计

一、教学设计概述

（一）教学设计的概念

教学设计是指在实施教学之前由教师对**教学目标、教学方法、教学评价**等进行规划和组织并形成设计方案的过程。教学设计既是每位教师都要完成的一项教学的基本环节，又是教育心理学研究的基本内容之一。

（二）教学设计的依据

1、**理论依据**：（1）现代教学理论、学习理论和传播理论；（2）系统的理论和方法。

2、**现实依据**：（1）教学的实际需要；（2）教师的教学经验；（3）学生的需要和特点。

（三）教学设计的特点

（1）**指导性**。教学设计的方案一旦形成并付诸行动，它就成为指导教师教学的基本依据，教学活动的每个步骤、每个环节都将受到教学设计方案约束和影响。

（2）**统整性**。教学是由多种教学要素组成的一个复杂系统，教学设计则是对这诸多要素的系统安排与组合。以系统科学方法指导教学设计，是科学的教学设计与实际经验的教学设计的重大区别。从系统科学方法出发，就是要求对由诸多要素构成的教学活动进行综合的、整体的规划与安排。

（3）**操作性**。教学设计为教学理论与教学实践的有效结合提供了现实的结合点，它既有一定的理论色彩，同时又是明确指向教学实践的。

（4）**预演性**。教师进行教学设计的过程，实质上就是实际教学活动的每个环节、每个步骤在教师头脑中的预演过程。

（5）**突显性**。教师在设计教学方案时，可以有目的、有重点地突显某一种或某几种教学要素，以达到特定的教学目标。

（6）**易控性**。①与在真实的课堂情境中相比，教师在教学设计阶段更容易掌握和控制各种教学要素，能够做到发现错误及时修改，从而使教师在实际教学过程中出现失误的可能性降低到最低程度。②教学设计要确定明确的教学目标，**教学目标**是课堂教学的**出发点和归宿**，是课堂教学的**灵魂**。

（7）**创造性**。教学设计的过程，实际上也就是教师在深入钻研教材的基础上，根据不同的教学目标，不同学生的特点，结合自己的教学经验、风格、智慧创造性地思考，创造性地设计教学实施方案的过程。

（四）教学设计的常用模式

1、系统分析模式

系统分析模式是在借鉴工程管理科学的某些原理的基础上形成的。这种模式将教学过程看做一个**输入——产出**的系统过程，“输入”是学生，“产出”是受过教育的人。这一模式强调以**系统分析的方法**对教学系统的输入—产出过程及系统的组成因素进行全面分析、组合，借此获得最佳的教学设计方案。

2、目标模式

这一模式又称**系统方法模式**，是由美国教学设计专家迪克和科瑞提出的。其基本程序有九点，呈直线型。（1）确定教学目标；（2）进行教学分析；（3）分析学生的现实发展水平；（4）列出操作目标；（5）确定测验项目的参照标准；（6）确定教学策略；（7）选择教学材料；（8）进行形成性评价；（9）修正教学。

这一模式的基本特点是强调教学目标的基点作用，它最接近教师的实际教学，即在课程规定的教学内容、教学目标的前提下，如何根据学生的初始状态传递教学信息。

3、过程模式

过程模式是由美国新泽西州立大学教授肯普提出的。这一模式与目标模式的主要区别在于它的设计步骤是非直线型的，设计者根据教学的实际需要，可从整个设计过程的任何一个步骤起步，向前或向后。

过程模式的设计步骤主要有：（1）确定教学目的和课题，主要是解决在教学中想要完成什么问题；（2）列出学生的重要特点，如学生的一般特征、能力、兴趣和需求等；（3）确定学习目标，并向学习者陈述；（4）确定学习目标的主题内容，主要是将学习目标具体化和操作化，如列出所学的事实、概念、原理的等；（5）预期学生已有的学习准备状态，如已有的知识经验水平和学习能力等；（6）构思教学活动方式和策略，选用教学活动资源；（7）计划教学活动进行的时间安排；（8）即时评定学生学习目标的达成状况，适应性评价和修正教学方案。这一模式的基本特点是灵活、实用，教学设计人员可以根据教学情境的需要有侧重的设计教学方案。

二、教学目标设计

（一）教学目标的含义及作用

教学目标是指在教学活动中所期待得到的学生的学习结果。教学活动以教学目标为导向，且始终围绕实现教学目标而进行。教学目标是整个教学设计最重要的部分。它是对教学活动提出的具体要求，不仅规范着教师教的活动，而且也规范着学生学的活动。合理的教学目标是保证教学活动顺利进行的必要条件，其作用主要体现在三个方面：1、教学目标规定着教学活动的方向、进程和预期结果，是选择教学方法的依据；2、教学目标是评价教学效果的基本依据；3、教学目标是学习者自我激励、自我评估、自我调控的重要手段，具有**指引学生**学习的作用。

（二）教学目标的分类

1、布卢姆的教学目标分类

美国教育心理学家**布卢姆**将教学目标分为**认知、情感和动作技能**三个领域，每一领域的目标又从低级到高级分成若干层次。其中，**认知领域**的教学目标分为**知识、领会、运用、分析、综合、评价**六级：

(1) **知识**：对先前学习过的材料的记忆，包括对具体事实、方法、过程、概念和原理的回忆。这是最低水平的认知学习结果，所要求的心理过程是**记忆**。

(2) **领会**：把握所学材料的意义，代表**最低水平的理解**。

(3) **应用**：将所学材料应用于新的情景之中，包括概念、规则、方法、规律和理论的“应用”，以“知识”和“领会”为基础，代表**较高水平的理解**。

(4) **分析**：将整体材料分解成其构成成分，并理解其组织结构，包括要素的分析、关系的分析和组织原理的分析。“分析”既要理解材料的内容，又要理解其结构，代表了一种较高层次的**认知学习**。

(5) **综合**：将所学的零碎知识整合为知识系统。“综合”强调学生的创造能力，常常需要产生新的模式或新的结构。

(6) **评价**：对材料做价值判断的能力，包括按材料内在的标准或外在的标准进行价值判断。“评价”需要超越原先的学习内容，并需要基于明确标准的价值判断，代表最高水平的认知学习结果。

情感领域的教学目标分为**接受、反应、形成价值观念、组织价值观念系统、价值体系个性化**五级，**动作技能**的教学目标包括**知觉、模仿、操作、准确、连贯、习惯化**六个层次。

2、加涅的分类

加涅将学生的学习结果或教学目标分为五类：**言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能和态度**。加涅的教学目标分类被公认为具有处方性，因为这种分类不止是条目的说明，还进一步告诉教师怎样设置情境去达成预定的教学目标。加涅还特别强调了与实现学生的学习结果密切相关的学习的内在条件。

(三) 教学目标的陈述

教学目标设计的前提是教学目标的**明确化**。教学目标的明确化是陈述教学目标的基本要求，需要做到：

第一，教学目标要用可观察的行为来表述，使教学目标具有可操作性；

第二，教学目标的表述要反映学生行为的变化，陈述学生的学习结果。

依据这两点，下面具体介绍教学目标的表述方法。

1、行为目标陈述法

行为目标也称操作目标，是指用可观察和可测量的学生行为来陈述的目标。行为目标的陈述具备三个要素：可观察的行为、行为发生的条件、可接受的行为标准。

2、心理与行为相结合的目标陈述法

行为目标强调行为结果而未注意内在的心理过程。为了弥补行为目标的不足，可用心理与行为相结合的方式表述教学目标，即先陈述内部心理过程的目标，然后列出表明这种内部心理变化的可观察的行为样例，使目标具体化。

三、教学策略设计

（一）教学策略的概念

教学策略指教师采取的**有效**达到教学目标的一切活动计划，包括教学事项的顺序安排、教学方法的选用、教学媒体的选择、教学环境的设置以及师生相互作用设计等。教学策略的特征：**指向性、操作性、整体综合性、调控性、灵活性、层次性。**

（二）可供选择的教学策略

1、以教师为中心的教学策略

（1）直接教学（指导教学）

直接教学是以**学习成绩为中心**、在教师指导下使用结构化的有序材料的课堂教学策略。

在直接教学中，教师向学生清楚地说明教学目标，在充足而连续的教学时间里给学生呈现教学内容，监控学生的表现，及时向学生提供学习方面的反馈。由于在这种教学策略中，由教师设置教学目标，选择教学材料，控制教学进度，设计师生之间的交互作用，所以这是一种以教师为中心的教学策略。直接教学尤其适用于教授那些学生**必须掌握的、有良好结构**的信息或技能。当教学的主要目标是深层次的概念转变、探究、发现，或者是开放的教学目标时，直接教学就不太适用了。

直接教学的六个主要活动：①复习和检查过去的学习；②呈现新材料；③提供有指导的练习；④提供反馈和纠正；⑤提供独立的练习；⑥每周或每月的复习。这些活动并不是遵循某种顺序的一系列步骤，而是有效教学的因素。

（2）接受学习

接受学习是**奥苏贝尔**在其认知结构同化理论的基础上提出来的，属于讲授式教学策略。直接教学可能更适合于教授程序性知识与技能，如算术、体育等，而对于陈述性知识，如历史、文学等，接受学习更加合适。

接受学习的教学过程主要有三个环节：①呈现先行组织者；②提供学习任务和学习材料；③增强认知结构。

2、以学生为中心的教学策略

（1）发现学习

发现学习是指给学生提供有关的学习材料，让学生通过探索、操作和思考，自行发现知识、理解概念和原理的教学方法。发现学习的首倡者**布鲁纳**认为，教学不仅应当尽可能使学生牢固地掌握科学内容，还应当尽可能使学生成为自主、自动的思想家。这样的学生在结束正规的学校教育后，才能独立地向前迈进。

一般来说，发现学习的教学要经过四个阶段：①创设问题情境，使学生在这种情境中发现其中的矛盾，提出问题；②促使学生利用教师所提供的某些材料，针对所提出的问题，提出要解答的假设；③从理论上或实践上检验自己的假设；④根据实验获得的一些材料或结果，在仔细评价的基础上引出结论。

布鲁纳对发现教学的教学设计提出了四项原则：①教师要将学习情境和教材性质向学生解释清楚。②要配合学生的经验，适当组织教材。教师要在研究教材和学生的实际的基础上，根据教材内容设计一个又一个的发现过程，教师要仔细设计要问的问题。排列好例子，确保参考材料和设备充足，乙促进学生进行自我发现。③要根据学生的心理发展水平，适当安排教材难度与逻辑顺序。④确保材料的难度适中，以维持学生的内部学习动机。

发现教学要进行得顺利，关键在于给学生创设的问题情境要符合学生实际水平，学生经过独立思考，亲自去发现教材中那些隐含的东西，概括出结论，使这些新东西很快纳入自己的认知结构系统里去，把知识变成自己的财富。

当学生具有成功所需的技能和动机时，发现学习技术最为有用。发现学习在教授基本技能时并不如直接教学效率高。因此，发现教学可以不作为常规基础课的首选教学策略，但是在教授解决问题的技能、激发好奇心、鼓励自我指导的学习时它能作为一种补充的程序。

（2）合作学习

合作学习是指学生们以主动合作学习的方式代替教师主导教学的一种教学策略。它是一种由能力各异的多名学生组成小组，一起互相帮助共同完成一定的学习任务的教学方法。其目的不仅是培养学生主动求知的能力，还发展学生合作过程中的人际交往能力。合作性讲解的两个参与者都能从这种学习活动中受益，而主讲者比听者受益更大。

合作学习的内涵涉及四个层面：①合作学习是以**小组**为基本形式的一种教学活动；②合

作学习是以教学动态因素的互动合作为动力资源的一种教学活动，合作性互动是合作学习所具有的重要特征之一；③合作学习是一种目标导向的教学活动，所有的学习活动都是围绕着达成特定的共同目标而展开的；④合作学习是以团体成绩为奖励依据的一种教学活动，这种奖励机制把个人之间的竞争转化为小组之间的竞争，从而促进小组内部的合作，使学生在各自小组中尽其所能，得到最大限度的发展。

合作学习分组的原则：①组内异质，组间同质；②小组成员人数以 5 人左右为宜。一般来说，最为有效的小组人数是 4-6 个成员。

根据国外的有关研究，成功的合作学习具有一些典型的特征：①分工合作，指以责任分担的方式达成合作追求的共同目的。②密切配合，指将工作中应在不同时间完成的各种项目分配给个人。以便发挥分工合作的效能。③各自尽力。合作学习的基本理念是取代为了获得承认和评级而进行的竞争。④社会互动。⑤团体历程。

（3）情境教学

情境教学指应用知识的具体情境中进行知识的教学的一种教学策略。在情境教学中，教学的环境是与现实情境相类似的问题情境；教学的目标是解决现实生活中遇到的问题；学习的材料是具真实性的任务，这些任务未被做人为的简化处理，隐含于现实问题情境之中，并且，由于现实问题往往同时涉及多方面的原理和概念，因此，这些任务最好能体现学科交叉性；教学的过程要与实际的解决问题的过程相似，教师不是直接将事先准备好的概念和原理告诉学生，而是提出现实问题，然后引导学生进行与现实中专家解决问题的过程相类似的探索过程。学生解决问题所需要的原理和概念往往隐含在问题情境之中，学生为了解决当前问题而学习它们，通过解决问题而深刻理解它们，并把这些知识的意义与应用它们的具体问题情境练习在一起。对学习结果的测验将融合于学生的解决问题的过程之中，学生在解决实际问题过程中表现本身就反映了其学习结果。

（4）非指导性教学

非指导性教学由罗杰斯提出，它是带有较少的“直接性、命令性、指示性”特征，而带有较多的“不明示性、间接性、非命令性”特征的一类教学。这类教学使学生更能为自己的学习负起责任，从而更加主动、有效、持久地学习。

非指导性教学的理论假设是，学生乐于对他们自己的学习承担责任。他的特点如下：①首先要建立无条件积极关怀的真诚人际关系。教学的精髓是给学生安全感。②教学中，负有主要责任的是学生，教师只是做些非制导性应答以引导或维持教学。③教学中的学习评价主

要是学生的自我评价。

3、个别化教学

个别化教学指让学生以自己的水平和速度进行学习的一种教学模式。

个别化教学大致包括这样几个环节：①诊断学生的初始学业水平或学习不足；②提供教师与学生或机器与学生之间的一一对应关系；③引入有序的和结构化的教学材料，随之加以操练和练习；④允许学生以自己的速度向前学。

个别化教学的特点：自定进度；掌握；学生相互辅导；指导；自由式讲课。

几种经典的个别化教学模式：

（1）程序教学

程序教学是一种能让学生以自己的速度和水平自学，以特定顺序和小步子安排材料的个别化教学方法。

程序教学由斯金纳首创，是一种个别化的教学形式，他将要学习的大问题分解为一系列小问题，并将其按一定的程序编排和呈现给学生，要求学生学习并回答问题，学生回答问题后及时得到反馈信息。斯金纳提出强化理论，对传统教学进行批评，竭力主张改变传统的班级教学，实行程序教学和机器教学。根据操作性条件反射原理把学习的内容编制成“程序”安装在机器上，学生通过机器上的程序显示进行学习。后来还发展了不用教学机器，只使用程序教材的程序学习。

为此，斯金纳提出了编制程序的五条基本原则：小步子、积极反应、及时强化（反馈）、自定步调、低错误率。

（2）掌握学习

掌握学习是由美国心理学家**布卢姆**提出来的一种适应学习者个别差异的教学方法，该方法将学习内容分成小的单元，学生每次学习一个小的单元并参加单元考试，直到学生以80%~100%的掌握水平通过考试，才能进入下一个单元的学习。它代表着一种非常乐观的教学方法，它假设只要给以足够的学习时间和相应的教学，大多数学生都能够学会学校里的科目。

掌握学习通常包括下列组成成分：①小而分离的单元；②逻辑序列；③在每一单元结束时，通过考试检验掌握水平；④每一单元要有一个具体的，可观察的掌握标准；⑤为需要额外帮助或练习的学生提供“补救”措施，以使他们达到掌握水平。当我们运用掌握学习方法进行教学时，也要考虑其适用范围：首先，掌握学习更适合基础知识和基本技能的教學；其

次，掌握学习更适合学习能力较低的学生以及有各种特殊需要的学生。

（3）计算机辅助教学

计算机辅助教学（computer assisted instruction，简称 CAI）指使用计算机作为一个辅导者，呈现信息，给学生提供练习机会，评价学生的成绩以及提供额外的教学。

四、教学媒体设计

（一）教学媒体的概念

教学媒体是指在教学过程中传递信息的**物质工具**。按感官来分主要包括听觉媒体、视觉媒体、视听型媒体和交互型媒体；按媒体的表达手段可分为**口语媒体、印刷媒体和电子媒体**。

（二）教学媒体的选择

选择教学媒体时，教师要综合权衡教学情境、学生学习特点、教学目标性质以及教学媒体的特性等因素。使用教学媒体是为了使教学遵循这样一个顺序而进行：从经验的**直接动作**表征、经验的图像表征直到经验的符号表征。因此，教师要确定学生的当前经验水平，利用教学媒体融入一定程度的具体经验，帮助学生整合新旧经验，促进学生对抽象概念的理解。戴尔（1946）从直接具体经验到抽象经验排列了 11 种媒体，构成经验锥形图。

（三）教学多媒体的呈现

当信息呈现包括两种或两种以上的方式时，该信息就是多媒体信息。学生在处理多媒体信息时的记忆容量有限，所以，教师在呈现多媒体时可以遵循以下原则：（1）文字以言语叙述的方式呈现；（2）课程以学生可控的片断呈现，在信息组块之间留出时间；（3）预先训练学生对内容的命名和特征；（4）清除有趣但无关的材料；（5）提供线索引导学生怎样处理材料以减少对无关材料的处理；（6）当文字以言语叙述的方式呈现后，避免以完全一致的书面文字重复呈现；（7）在播放动画的同时呈现相应的叙述，以便学生易于在记忆中保持表象。

（四）信息技术与教学

1、计算机辅助教学

计算机辅助教学，简称 CAI，是指使用计算机作为一个辅导者，呈现信息，给学生提供练习机会，评价学生的成绩以及提供额外的教学。

随着多媒体技术、通讯网络技术的发展，人们把以计算机为核心的所有个别化教学技术都称为计算机辅助教学。与传统的教学相比，CAI 具有这样几个优越性：（1）**交互性**，即人机对话；（2）**即时反馈**；（3）**以生动形象的手段呈现信息**；（4）**自定步调**等。计算机还能用于管理，如确定错误率，了解学生进步情况，通过诊断布置学习任务等。

2、专门的学习系统、多媒体网络学习环境

专门的学习系统通过一个中央服务器连成网络并统一提供课程、资源和进行其他核心控制,系统直接根据学生的需要面向学生提供内容演示、过程模拟,并支持学生的实验和探究。学习系统的课件和管理软件保存在服务器中,学生可以登录网络访问这些课件。登录后,文件服务器会将学生的作业和相关课件传送到学生所用的工作站中并开始追踪记录学习过程。教师的职责是向学生发送课程或布置任务,通过系统监控学生的学习过程等。

多媒体网络学习环境则为学生营造一个虚拟的教学环境和平台,学生可以通过利用其中的问题情境、学习资源、学习工具、交流平台以及评价工具,进行有效的学习和交流。

五、教学评价设计

(一) 教学评价的类型

关于教学评价的分类,准备性评价、形成性评价和总结性评价等在本书教育学部分已作具体论述,这里我们再介绍几种重要的评价类型。

1、按对教学评价的处理方式的不同,分为常模参照评价与标准参照评价

常模参照评价以学生团体测验的平均成绩即常模为参照点,比较分析某一学生的学业成绩在团体中的相对位置。它采用相对的观点解释学生的学习成就,着重于学生之间的比较,主要用于选拔、编组等;**标准参照评价**则以教学目标所确定的作业标准为依据,根据学生在试卷上答对题目的多少来评定学生的学业成就。学校教学评价中一般都采用标准参照评价。

2、按教学评价中使用测验的来源,分为标准化学业成就测验和教师自编测验

标准化学业成就测验是指由学科专家和测验编制专家按照一定标准和程序编制的测验,在国外得到普遍使用;**教师自编测验**是教师根据教学需要自行设计与编制的,通常没有统一、具体的规定,内容及取样全部由任课教师决定,操作过程容易,适用于测量教师设定的特殊教学目标,作为班内比较的依据。在学校教学评价中应用最多,也是教师最愿意用的测验。

3、按教学评价的目的,可分为最佳行为评价和典型行为评价

(1) 最佳行为评价

它是用于确定学生发展的能力或成就的评价。它鼓励学生全力以赴,取得最优秀的成绩,将自己最好的表现展示出来。最佳行为评价测量的是当个体尽了最大努力时可以达到的能力水平,但是如果参加测验的学生没有尽全力时,这时的评价结果就会低估学生的最佳表现水平。能力倾向测验和成就测验都属于最佳行为评价。

(2) 典型行为评价

它用于评价学生的代表性或典型性表现而不是最佳表现的评价方式。这种评价方式关心的不是学生能不能做好的问题，而是学生愿不愿意做的问题。典型行为评价主要用于评价学生的情感、兴趣、态度和价值观。

（二）教学评价的方法与技术

1、量化教学评价的方法

学校教学评价中使用最多的是教师自编测验。传统的课堂测验通常采用纸笔考试的形式来测量学生对课程内容的掌握情况。典型的纸笔测验题包括选择题、匹配题、是非题、填空题、论文题和问题解决题。

其中，选择题评分客观、可靠，但编写困难，难以排除学生猜测的成分，且不易测量学生的综合能力。论文题能评价学生对所学知识的组织、分析、综合等较高级的认知能力，但评分困难，且主观性强，涵盖教学内容较少。

有效自编测验的特征有：信度、效度、区分度。

2、质化教学评价的方法

（1）观察评价

观察评价是指教师在教学过程中对学生的学习表现和学习行为进行自然观察，并对所观察到的现象作客观、详细的记录，然后根据这些观察和记录对教学效果作出评价。观察评价设计常采用**行为检查单、轶事记录和等级评价量表**等方式进行。

（2）档案袋评价

①档案评价的概念

档案袋评价，又称文件夹评价或成长记录袋评价、档案评价等，是依据档案袋收集的信息对评价对象进行的客观、综合的评价。它是为了取代传统的标准化考试、以体现学生实际发展水平而产生的评价方法。它是教师指导和学生学习一体化的过程，更多的体现了对学习过程的评价，以及评价主体的多元性和综合性。它是教师依据教学目标与计划，请学生持续一段时间主动收集、组织与省思学习成果的档案，以评定其努力、进步、成长情形的一种评价方法。

档案袋评价的实施过程分为组织计划、资料收集和成果展示三个阶段。**组织计划是最重要的阶段**。在这个阶段，教师要明确教学目标，确定评价的具体对象和要收集信息的形式与内容，并向学生解释档案评价的作用。资料收集阶段是根据前一个阶段所确定的计划和方案在学习和教学过程中具体收集学生的有关信息和作品的阶段。成果展示阶段是档案评价的最

后阶段。在该阶段，学生展示自己的学习成果，教师据此对学生作学期性、总结性的评价。

②档案袋评价的特征

第一，成长记录的基本成分是学生作品；第二，学生作品的收集是有目的，而不是随意的；第三，成长记录提供给学生发表意见和对作品进行反思的机会。

③档案袋评价的类型

档案袋评价有不同的类型。用于班级学生评价的档案袋基本上可分为成果型档案袋、过程型档案袋和评价型档案袋三类；根据档案袋内容的结构性，还可把档案袋进一步分为你结构型档案袋、半结构型档案袋和无结构型档案袋三类。就一般教学法情境下运用的档案袋评价而言，其目的大体上可分为终结性评价、形成性评价、诊断性评价、最佳行为评价、典型行为或个人独特评价。

④档案袋评价的优缺点

优点：第一，能兼顾学习结果与历程，兼顾认知、情感、动作技能的整体目标；第二，可以评估学生元认知和反思能力；第三，可以呈现多元资料，获得关于学生发展的更真实的表现与成果；第四，可以增进师生互动、同学沟通、合作精神等。

缺点：第一，档案袋评价的技术投入运作需要教师有较系统的教育评价理论修养，尤其是对档案袋评价技术的基本了解与掌握；第二，档案袋评价需要学生和教师付出比传统笔测验多得多的时间与精力；第三，档案袋评价的标准化与客观化程度较低，因而带来评价的信度和效度有时难以保证；第四，档案袋评价技术的应用，往往需要有一定的经费投入，这也可能给学校经费预算及学生家庭经济带来一定的困难。

（三）教学评价结果的处理

1、评分

学校教育中衡量学生学业成就一般采用**评分**这种方式。评分有**相对评分**和**绝对评分**。

相对评分就是以其他学生的成绩为依据，按照统计学上的常态分布原理，将学生分数按比例分为五个等级。它可以让每个学生从所得等级中看出自己在班级中的相对位置。绝对评分以学生所学的课程内容为依据，学生的分数与其他同学的分数没有关系，相当于我们平常所说的“百分制”。绝对评分简单易懂，但不利于了解某个学生在班级中的相对位置。

2、报告

除了常用的评分方法外，教师还可以使用其他方式来报告学生的评价结果。有些课程采用合格和不合格来评价学生的成就，教师可根据学生是否完成每次作业或其次作业情况，甚

至是出勤情况来评分。教师也可以通过写学生的个人鉴定或定期的综合评价，提供给家长和学生，以此来评价学生的学业情况。观察报告也是一种报告评价结果的形式。此外，与家长面谈也是交流关于学生学习、行为和态度等资料的一种方法。

第二节 课堂管理

一、课堂管理概述

（一）课堂管理的概念及功能

课堂管理是指教师为有效利用时间、创造愉快的和富有建设性的学习环境以及减少问题行为，而采取的组织教学、设计学习环境、处理课堂行为等一系列活动与措施。

其功能主要体现在：

1、维持功能

所谓维持功能，是指课堂管理能够在课堂教学中，持久地维持良好的学习环境，有效地排除各种干扰因素，使学生充分地参与到学习活动中。维持功能是课堂管理的基本功能。

2、促进功能

课堂管理的促进功能是指良好的课堂管理能够增强、提升课堂教学的效果，促进学生的学习。

3、发展功能

课堂管理本身可以教给学生一些行为准则，促进学生从他律走向自律，帮助学生获得自我管理的能力，使学生逐步走向成熟。

（二）课堂管理的目标

课堂管理的目的是建立一个积极的、有建设性的课堂环境，而不是让学生安静、驯服地遵守课堂纪律。一般说来，课堂管理具有三个重要目标：

- 第一，为学生争取更多的学习时间；
- 第二，增加学生参与学习活动的机会；
- 第三，帮助学生形成自我管理的能力。

（三）影响课堂管理的因素

1、教师的领导风格

教师的领导风格对课堂管理有直接的影响。参与式领导注意创造自由空气，鼓励自由发表意见，不把自己的意见强加于人；而监督式领导则待人冷淡，只注重于集体讨论的进程，

经常监督学生的行为有无越轨。

2、班级规模

班级的大小是影响课堂管理的一个重要因素。首先，班级的大小会影响成员间的情感联系；其次，班内的学生越多，学生间的个别差异就越大；再次，班级的大小也会影响交往模式；最后，班级越大，内部越容易形成各种非正式小群体。

3、班级的性质

不同的班级往往有不同的群体规范和不同的凝聚力，教师不能用固定不变的课堂管理模式对待不同性质的班级，而应该在深入了解的基础上，掌握班集体的特点。

4、对教师的期望

学生对教师的课堂行为会形成一定的期望，期望教师以某种方式进行教学和课堂管理，这种期望必然会影响教师的课堂管理。如果教师的实际行为与学生定型期望不一致，学生就会不满。

二、课堂群体管理

（一）群体的概念、特征及其对个体的作用

1、群体的概念

群体是指人们为了实现共同的目标，以一定方式的共同活动为基础结合起来的联合体（人群）。课堂里的每个学生不是孤立存在的个体。他们通过相互交往，形成各种群体。学校可以说是个大群体，年级、班级则是不同层次上的群体。

2、群体的特征

作为群体而结合在一起的人群，和由于时间和空间关系偶然聚集在一起的人群是不同的。作为群体而存在的人群必须体现出三个特征：

（1）群体成员有**共同活动目标**。为了实现共同的活动目标，群体会制定一系列的行为规范，用以制约和影响成员的行为。长期存在的群体往往还会在行为规范的基础上发展起自己的亚文化，形成群体内部特有的价值观、态度倾向和行为方式。

（2）群体具有**一定的结构**。群体内的每一个成员，都在群体中占据一定的位置，扮演着一定的角色，并享有一定的权利和义务。

（3）成员在心理上有**依存关系和共同感**。群体内成员相互依赖，彼此能够意识到对方的存在，他们之间存在着相互作用和相互影响。

作为群体，必须由两个以上的个体组成；群体成员根据共同的目标承担任务，相互交往，

协同活动；群体内有共同的社会规范制约着成员。

3、群体对个体的作用

群体是由个体组成的，但群体中的个体不是孤立存在的。群体会对其中的个体产生影响，而个体在群情境下会出现心理和行为上的变化。表现为以下几个方面：

（1）社会助长与社会惰化

社会助长：是指个体与别人在一起活动或有别人在场时，个体的行为**效率提高**的现象。然而，有些时候，他人在场不但不能促进我们行为效率的提高，反而会影响我们的正常工作，使工作效率下降。比如，考试时，有些考生会因为老师站在旁边，一个字都写不出来。这种当他人在场或与他人一起从事某项工时而使个体行为效率下降的现象称为**社会干扰**，也叫**社会抑制**。

社会惰化：主要指当群体一起完成一件工作时，群体中的成员每人所付出的努力会比个体单独情况下完成任务时偏少的现象。这种现象一般发生在多个个体为了一个共同的目标而合作，自己的工作成绩又不单独计算的情况下。有效减少社会惰化的途径：①公布每个成员的工作成绩，使大家都感到自己的工作是可评价的；②帮助群体成员认识他人的工作成绩，使他们了解他人也在努力；③控制群体规模，使得更多的成员能够接受到外在压力的影响。

（2）去个性化（个体意识消退）

去个性化是费斯廷格等人提出来。他们认为群体中，人们有时会感到自己被湮没在群体之中，于是个人意识和理解评价感丧失，个体的自我认同被群体的行动与目标认同所取代，个体难以意识到自己的价值与行为，自制力变得极低，结果导致人们加入到重复的、冲动的情绪化的，有时甚至是破坏性的行动中去，这种现象叫作去个性化。去个性化具有三个特征：

①**成员的匿名性**。群体活动中的个体，因为不易识别，常感觉自己具有匿名性，违犯了群体规范，别人也不容易察觉，因而可能去干一些通常独自一个人时不会做的事。

②**责任分散**。一个人在单独的情境中，责任只能独自承担。而在群体中，就可能认为整个群体活动的责任是分散的，任何一个成员都不必承担群体行动的责任。

③**相互感染**。人们相互感染后，可能放弃平常抑制其行为的社会准则。“**感染**”是**群体性的模仿**。例如，课堂上有个别学生调皮捣蛋时，班级中的其他同学最初只是旁观者、观众，他们会对某些行动感到好奇，有几分兴趣。如果这个学生的调皮捣蛋行为继续，有的学生就可能受到感染，开始模仿其行为。这样，又反过来加强了原来那个学生的情绪与捣蛋行为，这就是相互感染中的“**循环反应**”。在课堂教学中，教师应尽力设法消除学生可能产生的“群

体成员的匿名性”“责任性分散”“消极的相互感染”等心理，避免因学生个人意识消退而出现破坏课堂教学秩序的现象。

（3）群体的决策行为

①群体决策及其优缺点

群体决策是指对一个事情由群体共同商讨所做出的决定。群体决策是一种比个人决策复杂得多的集思广益决策过程。

群体决策的优点：

第一，信息的广泛性。群体具有考虑更丰富信息和从不同来源获得信息的能力，这是群体决策优于个体决策的基本因素。群体成员携带不同来源的信息，从不同角度做出决策，使群体决策具有更高的质量，这是受不完全信息和有限决策能力限制的任何个人所无法比拟的。

第二，观点的多样性。群体决策能利用集体的智慧，对所获得的信息进行多方面的分析，能形成多种不同的方法和方案，以供群体择优选取。由于综合了多种观点和意见，相对而言，群体做出的决策准确性比较高。

第三，提高了决策的可接受性。许多决策在做出之后，因为不为人们接受而失败或无法贯彻，但是如果那些将要执行决策的人能够参与决策过程，他们就更愿意接受决策，并鼓励别人也接受决策。这样，决策就能获得更多支持，有利于决策的顺利实施。

第四，增加合法性。群体决策体现了更多的民主性，因此，往往被认为比个人决策更具有合法性。如果个人决策者在进行决策之前没有征求其他人的意见，哪怕这一决策是正确的，也有可能被看成是独断专行。

群体决策的缺点：

第一，浪费时间。组织一个群体需要时间，群体产生以后，成员之间的相互作用往往是低效率的。再加上由于成员之间意见分歧而导致的争论不休或议而不决，这些都使群体决策远比个人决策费时，从而限制了管理者在必要时做出快速反应的能力。

第二，从众压力。群体成员希望被群体接受的愿望和对偏离群体的恐惧，可能会导致他们放弃自己的不同意见，而与大家一致。在这种表面一致的情况下，群体就很有可能形成不恰当的或错误的决策。

第三，少数人控制。群体讨论可能被少数人控制，如果控制者是低水平的，群体的决策就会受到不利影响。

第四，责任不清。对于个人决策，责任者是很明确的；对于群体决策，任何一个成员的

责任都会降低。

②群体极化

所谓**群体极化**，是指群体成员中原已存在**倾向性**，通过群体的作用而得到加强，使一种观点或态度从原来的群体平均水平加强到具有支配性水平的现象。当群体成员最初的意见倾向于保守时，群体讨论的结果将导致意见更加保守；当最初的意见倾向于冒险时，群体讨论将导致意见更倾向于冒险。

造成群体极化的原因主要有以下几个方面：

第一，群体使个人的责任得到分散；

第二，群体内的信息交流使个体倾向于认为自己掌握了足够多的信息；

第三，群体领导者的冒险信息促进了整个群体的冒险性；

第四，社会比较的机制使群体成员之间互为影响；

第五，竞争性的群体气氛鼓励冒险。

③群体思维

高凝聚力的群体在进行决策时，成员的思维会高度倾向于一致，以于是其他变通行为路线的现实性评估受到压抑。这种群体决策时的一致倾向性思维方式叫作**群体思维**。

（4）从众与服从

①从众

从众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行为的社会现象。

根据外显行为与内在的自我判断是否一致，可将从众行为分为以下三类：**第一，真从众；第二，权宜从众；第三，不从众。**

硬响从众的因素：首先，个体的特点。主要包括：年龄与性别；知识经验；个性特征。其次，群体因素。最后，刺激物因素。主要包括：刺激物的清晰性；刺激物的内容。

②服从

服从是指在权威命令、社会舆论或**群体气氛**的压力下，放弃自己的意见而采取与大多数人一致的行为。服从可能是出于自愿，也可能是被迫的。被迫的服从也叫顺从，即表面接受他人的意见或观点，在外显行为方面与他人相一致，而在认识与情感上与他人并不一致。

影响服从的因素：首先，命令者的权威性。其次，服从者的道德水平和人格特征。最后，情境压力。主要包括：第一，权威的靠近程度，权威越接近个体，个体服从权威者的比例越高；第二，受害者的靠近程度。

个体产生服从的原因主要有两个：合法权利和责任转移。

（5）模仿与暗示

①模仿

模仿是指个体有意无意仿效他人的言行而引起的与之相类似的行为活动。模仿是由非强制性刺激引起的，使个人再现某一榜样行为的一种社会心理现象。模仿既可能是行为模仿，也可能是心理倾向的模仿。模仿是社会学习的重要**形式**，可分为自发模仿和自觉模仿、积极模仿与消极模仿。在班集体教学中，模仿主要用于对榜样的学习上。引起模仿的方法可以通过号召、动员、示范等形式来实现，但要注意既要树立校外或社会的榜样，更要树立校内、班内榜样，如学习校内或班内的好人好事。在班集体教学中，教师本身的榜作用有特殊意义。

认同，是群体中的个体从认识、情感与行为上，把社会行为内化成个体行为体系的社会心理行为，它是模仿的深化结果。

②暗示

暗示是指用含蓄或间接的方法，使某种信息在他人的心理与行为方面产生影响，从而使他按照一定的方式行动或接受某种信念与意见。由于暗示不需论证和说明，所以接受暗示的行为往往缺乏理解性，有更直观和感觉色彩。接受正确的暗示有利于学生的发展，而接受错误的暗示，则会受骗上当。

（6）流行

群体中有相当数量的人在短时间内争相模仿、追求某种行为方式，从而使人们相互之间发生了连锁性感染，这就是流行。青少年的好奇心强，在服装、发式、行为方式上都喜欢追求时髦，常常会形成一定的风气。

流行的特征，一般表现为突然迅速地扩展与蔓延，又在较短时间内消失。一般来说，流行只要不违反社会规范，可以允许人们自由去选择。但不良的流行必须予以禁止。例如，小学生抽烟、喝酒，应该在禁止之列。此外，作为教育单位的学校，应该从有益学生身心健康出发，对社会上流行的事物有意识地加以选择与引导。

（二）正式群体与非正式群体

1、正式群体

正式群体是指在校行政部门、班主任或社会团体的领导下，按一定章程组成的学生群体。班级、小组、少先队等都属于正式群体。正式群体的目标与任务明确，成员稳定，有一定的组织纪律和工作计划，这对增强集体凝聚力起到非常重要的作用。它的发展要经历**松散群体**、

联合群体和集体三个阶段。松散群体是指学生在空间和时间上结成群体，但成员间尚无共同活动的目的和内容；联合群体的成员已有共同活动的目的，但活动还只具有个人的意义；**集体**是群体发展的**最高阶段**，是为实现有公益价值的社会目标，严密组织起来的有纪律、有心理凝聚力的群体。成员的共同活动不仅对每个成员有个人意义，而且还有重要的社会意义。

2、非正式群体

在同伴交往过程中，一些学生**自由结合、自发形成**的小群体，被称为**非正式群体**。它是同伴关系的一种重要形式。非正式群体具有这样一些特点：第一，成员之间相互满足心理需要；第二，成员之间具有强烈的情感联系和较强的凝聚力，但有可能存在排他性；第三，受共同的行为规范和行动目标的支配，行为上具有一致性；第四，成员的角色和数量不固定。

非正式群体对学生个体和正式群体既有积极影响，也有消极影响。教师在管理非正式群体时，第一，要摸清非正式群体的性质；第二，对积极的非正式群体给予鼓励和帮助；第三，对消极的非正式群体给予适当的引导和干预。

3、正式群体与非正式群体的协调

课堂管理必须注意协调正式群体和非正式群体的关系。

首先，要不断巩固和发展正式群体，使班内学生之间形成共同的目标和利益关系，产生共同遵守的群体规范，并以此协调大家的行动，满足成员的归属需要和彼此之间的相互认同，从而使班级成为坚强的集体。

其次，要正确对待非正式群体。在支持、保护积极型非正式群体的同时，还要对消极型的非正式群体给予教育、引导和改造，必要时依据校规、法律加以惩处或制裁。

（三）群体动力

不管是正式群体还是非正式群体，其中都有群体凝聚力、群体规范、群体气氛以及群体成员的人际关系。所有这些影响群体与个人行为发展变化的力量的总和就是**群体动力**。

1、群体凝聚力

群体凝聚力是指群体对成员的吸引力和成员之间的相互吸引力。它可以通过群体成员对群体的忠诚、责任感、荣誉感、成员间的友谊感和志趣等来表明。关系融洽、凝聚力强的班级，会使学生产生强烈的自豪感和认同感，顺利完成课堂教学任务。所以，**凝聚力**常常成为**衡量**一个班集体成功与否的**重要标志**。

教师应**采取措施**提高课堂里群体的凝聚力。首先，**了解**群体凝聚力的情况；其次，帮助课堂里所有学生对一些重大事件和原则问题保持共同的认识和评价，形成**认同感**；再次，引

导所有学生在情感上加入群体，形成**归属感**；最后当学生表现出符合群体规范和群体期待的行为时，给予赞许和鼓励，形成**力量感**。

2、群体规范

群体规范是约束群体内成员的行为准则，包括成文的正式规范和不成文的非正式规范。正式规范是有目的、有计划的教育的结果。非正式规范的形成则是成员们约定俗成的结果，受模仿、暗示和顺从等心理因素的制约。群体规范会形成群体压力，对学生的心理和行为产生极大的影响，还可能导致从众现象的发生。群体规范使学生保持认知、情感和行为上的一致，并为学生的课堂行为划定方向和范围，成为引导学生行为的指南。

3、课堂气氛

（1）课堂气氛的概念

课堂气氛是指在课堂上占优势地位的态度和情感的综合状态。它具有独特性，不同的课堂往往有不同的气氛，即使是同一课堂，也会形成不同教师的气氛区。一种课堂气氛形成后，往往能维持相当长的一段时间，而且不同的课堂活动也会被同样的课堂气氛所笼罩。

（2）课堂气氛的类型及特征

根据师生相互作用的方式不同，可以将课堂气氛划分为：

①积极的课堂气氛

积极的课堂气氛的特征是：课堂纪律良好，师生关系融洽；学生精神饱满，注意力集中，专心听讲，积极思维，反应敏捷，发言踊跃；教师善于点拨和积极引导；课堂气氛热烈活跃与祥和。

②消极的课堂气氛

消极的课堂气氛的特征是：课堂纪律问题较多，师生关系疏远；学生无精打采，注意力分散，反应迟钝；多数学生处于被动应付教师的状态；不少学生做小动作，情绪压抑等。

③一般型课堂气氛

教学中大量的课堂气氛属于一般型课堂气氛，它介于积极和消极型之间，即课堂教学能正常进行，教学效果一般。

④对抗的课堂气氛

对抗的课堂气氛的特征是：课堂纪律问题严重，师生关系紧张；学生随心所欲，各行其是；注意力指向无关对象；教师无法正常上课，时常被学生打断或不得不停下来维持课堂纪律，基本上是一种失控的课堂状态、。

心理气氛一经形成,就具有相对的稳定性。当班集体中绝大多数学生和教师都建立了良好的人际关系,大家能在相当一段时间的交往中共享愉悦,集体生活充满着兴奋、友好、轻松、愉快、亲切、注意力集中、思维积极、师生互动顺畅的气氛,这也就标志着积极的心理气氛的形成。它的形成有利于教育过程的顺利进行,促进学生健康成长,形成完美的性格,调动学生和教师的积极性,提高学习效率。

(3) 影响课堂气氛的因素

课堂气氛是师生在课堂活动中相互作用而产生的,主要受教师、学生、课堂内物环境等三方面因素的影响。

①教师因素

教师是课堂教学中的主导者,教师的领导方式、教师的移情、教师对学生的期望、教师的情绪状态、教师的教学能力是影响课堂气氛的决定因素。

第一,教师的领导方式。教师的领导方式是教师用来行使权力与发挥领导作用的行为方式。**勒温**将教师的领导方式分为**集权型、民主型和放任型**三种类型。集权型的教师只注重教学的目标,仅仅关心学习的任务和学习的效率,他们对班级的学生不够关心,师生之间的社会心理距离比较大。民主型的教师注重对学生的学习加以鼓励和协助,关心并满足学生的需要,营造一种民主与平等的氛围,师生之间的社会心理距比较近。放任型的教师采取的是无政府主义的领导方式,对群体学生的需要都不重视、无要求、无评估、工作效率低、人际关系淡薄。这三种不同的领导方式会使学生产生不同的行为反应,从而形成不同的课堂气氛。研究发现,当教师采用民主式的领导方式,学生在活动中会表现出极大的兴趣和主动精神,善于合作,活动效果很好。

第二,教师的移情。教师的移情是教师将自身的情绪或情感投射到学生身上,感受到学生的情感体验,并引起与学生相似的情绪性反应,由此产生和谐的心理互动。教师的移情体验有熟悉感、和睦感、理解感、依赖感和睿智感等。学生的移情体验有接近感、安定感、共鸣感和依赖感等。移情好比师生之间的一座桥梁,它可将师生的意图、观点和情感联结起来,在教育情境中形成暂时的统一体,有利于创设良好的课堂气氛。

第三,教师的期望。教师的期望是指教师对学生所要达到的心理、智力、知识、能力、行为状况或变化的预先设定。教师这种内在的主观倾向往往反映在其外在行为上,从而给学生造成某种特定的心理环境,影响学生的自我概念和学业成绩。教师期望效应的实现过程包括教师形成期望、教师传递期望、学生内化教师期望以及教师维持或调控期望等四个基本环

节，各个环节是紧密联系在一起，并最终形成一个循环往复的环状结构，从而不断地对学生造成影响。现有的研究表明，教师期望通过四种途径影响课堂气氛：

首先，**接受**。教师通过接受学生意见的程度，为不同学生创造不同的社会情绪气氛。

其次，**反馈**。教师通过输入信息的数量、交往频率、目光注视、赞扬和批评等向不同期望的学生提供不同的反馈。

再次，**输入**。教师向不同期望的学生提供难度不同、数量不同的学习材料，对问题作出程度不同的说明、解释、提醒或暗示。

最后，**输出**。教师是否允许学生提问和回答问题，听取学生回答问题的耐心程度等，都会对课堂气氛产生不同的影响。

第四，教师的**情绪状态**。教师常常对教学能力和知识水平进行自我评估，并在评估的基础上产生情绪体验。如果对自己的评估过高，会使自己产生优越感，教学准备不足，课堂表现随意性大，即使课堂气氛活跃，也难以达到理想的教学效果。如果教师对自己评估过低，就会产生焦虑感，在课堂上忧心忡忡，唯恐教学失去控制，害怕自己的教学失误，处处小心翼翼，一旦学生发生问题行为，为了保全自己的面子，做出不适当的反应，造成不良的课堂气氛。只有当教师自我评估适中，才有利于教师能力和水平的充分发挥，才会激起教师的教育创造能力和教育机智，以努力改变课堂现状，有效而灵活地处理课堂问题，避免呆板或恐慌反应，从而推动教师不断努力以谋求最佳课堂气氛的出现。

第五，教师的**教学能力**。课堂气氛与教师的教学能力密切相关。教师语言表达清晰、语速适度、语调抑扬顿挫，富有感染力，有利于形成积极的课堂气氛。

②学生因素

课堂气氛是师生共同营造的，学生是课堂活动的主体。因此，学生的一些特点也是影响课堂气氛的重要因素。学生群体之间的关系好，学生之间彼此团结、心理相容、凝聚力强，就易于形成良好的课堂气氛；如若学生之间钩心斗角、离心离德、各行其是、凝聚力低，则很难形成良好的课堂气氛。学生能自觉地遵守课堂纪律，不仅有助于学生的个体社会化、良好品德的形成和遵守纪律的习惯的养成，而且有利于形成良好的课堂气氛。此外，课堂中学生的集体舆论、角色期待以及学生之间的合作与竞争等，都会影响课堂气氛。总之，尊师重道、互助互学、比学赶帮、友好团结、紧张活泼学风的形成，对于改善人际关系，提高学习士气，形成良好的课堂气氛具有极为重要的作用。

③课堂内物环境因素

课堂内物环境又称做教学的**时空环境**，主要指教学时间和空间因素构成的特定的教学环境，包括教学时间的安排、班级规模、教室内的设备、教具、乐音或噪音、光线充足与否、空气清新或浑浊、高温或低温、座编排方式等。这些因素虽然不是决定课堂气氛的主要原因，但是它们的优劣会对课堂气氛的形成起着促进或阻碍作用。

（4）创设积极的课堂气氛的方法

①发挥教师的主导作用

教师在营造良好的课堂氛围的过程中起着主导作用。如果教师能精心组织课堂教学，巧妙把握语言艺术，善于用良好的情绪情感感染学生，并善于处理课堂问题，就更容易创造出良好的课堂氛围。

第一，教师具备一定的课堂学习管理能力。要创设良好的课堂气氛，教师必须具备一定的课堂学习管能力。这些能力主要表现在以下几个方面：

洞悉能力。洞悉能力是指教师在实施教学的同时，还能注意到课堂内发生的所有情况，并用言语方式非言语方式予以适当处理的能力。康尼把洞悉描述为教师“脑后之眼”。它使学生在课堂土不轻举妄动，而避免可能发生的扰乱课堂秩序的行为。

兼顾能力。兼顾能力是指教师在同一时间内能注意或处理两个以上事件的能力。也就是在同一时间，既能照顾到全班学生的学习活动，又能回答个别学生的问题。

分段教学活动**顺利过渡**的能力。在分段教学中，教师要具有能按照计划组织学生，使他们迅速而有序从一个阶段向另一个阶段过渡的能力。这就要求教师向学生提出的要求明确、具体，这样使学生做到心中有数，能按部就班、有条不紊地进行课堂活动。

维持全班学生**参与学习活动**的能力。为了使学生更好地参与学习活动,教师有必要采取一些必要的教学组织形式。

营造生动活泼的教学情境的能力。比如，尽可能地采用现代化的教学手段，提高教学质量、改进教学方式、激发学生学习的兴趣和动机都是很有效的。此外，教师还可以组织多种形式的教学活动，如团体比赛、合作学习、参观、访问、发表演说、角色扮演等，都有利于提高学生学习的积极性，使教学过程更加生动活泼。

避免产生**微波效应**。在课堂教学中，教师当着全班学生的面责罚某一学生的现象屡见不鲜。不过，在教师责罚某一学生时，应尽量避免使责罚的后果产生微波效应。微波效应指的是教师责罚某一学生后，对班级中其他学生所产生的负面影响。

第二，教师必须具备较高的业务素养。教师具有渊博的学识，能深钻教材，弄清知识的

来龙去脉，并采取优化、形式和方法传授教学内容，使学生一听就懂、一学就会，这是教师能动地与学生互动的先决条件，也是有效控制课堂气氛的**关键所在**。否则，就只能是处于应付状态，处处被动。默契配合、情感相融也就无从谈起了。

第三，教师要讲求**教学艺术**。研究表明，学生是否主动“卷入学习”是衡量教学气氛**是否优化**的最显著特征。因此，教师应掌握学生的心理特点和眼前的心理状况，有针对性地指导、启发和激励，要注意提供与学生知识基础接受能力、承受能力相适应的信息刺激，教学内容应启人心智、富有情趣，要注重伴随认知过程给予学生学习责任感、义务感、求知欲等方面的教育，引导学生以主人翁的态度投入学习之中。

第四，重视情感在教学中的应用，以积极的情感感染学生。

第五，鼓励表扬为主，兼顾其他，有的放矢。

第六，注重师生心态调整。

第七，教师的自我控制与对偶然事件的控制。

第八，采用科学的班级管理方法。

第九，教师要有体察学生情感反应的能力。

第十，教师应该对每个学生形成恰如其分的高期望。

第十一，保持中等水平的焦虑，树立良好的自我意识。

②尊重学生的主体地位

创造良好的课堂氛围，关键在于教师能否切实调动学生学习的主观能动性，使学生真正成为教学的主体，学习的主人。因此，教师必须调动学生参与的积极性和主动性，让学生保持最佳的学习心态。

③构建和谐师生关系

课堂中的师生关系，直接影响课堂气氛，可以采取以下措施来使师生关系更加和谐：

第一，师生民主平等。教师首先要尊重学生的人格、自尊心和正当的兴趣爱好；其次，要充分信任学生，对每一个学生都寄予厚望，以唤起学生的自信心和对美好前途的憧憬。

第二，树立一定的教师威信。

第三，教师要关心爱护学生。教师要克服偏见，公正无私，把爱奉献给每一个学生。

4、课堂中的人际关系与人际交往

(1) 人际关系

①人际关系的概念

人际关系是人与人之间在相互交往过程中所形成的比较稳定的心理关系或者心理距离。

从广义看，人际关系是指人与人之间的关系，包括社会中所有的人与人之间的关系以及人与人之间关系的一切方面。显然，此种定义没有揭示出人际关系的特殊性。

从狭义看，人际关系是人与人之间通过交往与相互作用而形成的直接的社会心理关系。它反映了个人或群体满足其社会需要的心理状态，其发展变化决定于交往双方社会需要满足的程度。

②人际关系需要和基本人际关系取向

美国心理学家**舒茨**提出了人际需要的理论，最基本的人际关系需要有三类。

第一，包容需要

这种需要表现为希望与别人发生相互作用，建立联系并维持和谐关系的愿望。强烈的包容需要会提高与他人的相互作用水平，交往行为以沟通、相容、归属为特征，否则会降低与他人的相互作用水平，使人在交往中表现出孤立、退缩、疏离、忽视、排斥的特征。

第二，控制需要

这种需要表现为在权力或权威基础上与别人建立和维持良好关系的愿望。控制需要较强的人，其行为特征表现为运用权力、支配和领导他人，而反向的表现则比较复杂，或是抗拒权威、忽视秩序，或是受人支配、追随别人等。

第三，感情需要

这种需要表现为在情感上与他人建立和维持良好关系的愿望。由此产生的积极动机和行为包括喜爱、亲密、关怀等。需要缺乏时则表现为冷漠、厌恶、憎恨、疏远等。

理想情况下，每种需要的表现都应处于最适宜的水平，表现不足或表现过度都不利于良好人际关系的建持。

③学生人际关系发展的特点

中小學生主要的人际关系包括**亲子关系、师生关系和同伴关系**。

小学生人际关系发展的特点主要表现在：

第一，亲子关系。进入小学后，儿童与父母的关系发生某些变化。双方交往时间减少；发生冲突的数量减少，并开始具有解决冲突的多种不同的方式；父母对儿童的关注也有所减少；对儿童的控制由直接控制逐步转为引导、教育儿童自我控制、自我监督。

第二，师生关系。小学儿童与教师的关系是一种重要的人际关系。低年级学生对教师的要求绝对服从，从三年级开始学生不再无条件地服从、信任教师。

第三, 同伴关系。小学儿童与同伴交往的特点体现为: 首先, 小学儿童的友谊。小学儿童选择朋友, 表出明显的同质性和趋上性的特点。**择友的同质性**是指儿童倾向于选择与自己的兴趣、习惯、性格和经历相似的人做朋友。**择友的趋上性**是指儿童倾向于选择品行得到社会赞赏的人为朋友。青春期以前小学儿童, 都倾向于选择**同性别的同伴**, 这在小学期间呈现上升趋势。其次, 同伴群体。同伴群体是在小学生同伴交往过程中形成的, 它具有以下几个特点: 在一定的规则基础上进行相互交往; 限制其成员对其他团体的归属感; 具有明确的或隐含的行为标准; 发展使其成员为完成共同目标而一起工作的组织。小学生同伴群体的种类多种多样, 有的结构可能比较松散, 也有的结构比较严密。一般可分为: **有组织的团体和自发的团体**。最后, 小学儿童的同伴接纳性。

中学生人际关系发展的特点主要表现在:

第一, 友谊占据十分**重要和特殊的地位**。相对小学生而言, 友谊在中学生心里占据了十分位。另外, 男女生之间的关系也出现了新的特点, 双方都开始意识到性别问题, 并彼此对对方逐渐产生兴趣。中学生异性交往的原则是自然、适度。

第二, **小团体现象**突出。中学生中“结伙”的小团体现象十分突出, 由于空间上容易接近、年龄相当、品行相同等因素的影响, 大多数中学生都加入到非正式的小团体中。中学时期, 个体非常需要同伴的认同和肯定, 被团体孤立的痛苦远远大于接受团体规则时的不愉快, 因此, 中学生团体具有塑造人、影响人、约束人功能, 团体成员间有高度的忠诚感。再有, 中学生需要优越感, 需要被尊重, 有些中学生在学习上很难获得优越感, 但他们可以在这种小团体中找到成就感, 找到被认可的感觉。中学生需要小团体的存在, 他们可以在团体交往中, 发展自我意识, 并学会怎样与同龄人相处。

第三, 师生关系**有所削弱**。中学生不再像小学生那样视老师为至高无上的权威, 他们对老师有了新的认识, 并有了更高的要求, 他们对教师的态度变得富有批判性, 教师对学生的影响力减弱, 师生关系有所削弱。中学时期师生关系存在“初二、高二”现象, 即初二、高二是师生关系发展的特殊阶段, 这两个年级的师生关系和其年级相比, 表现得更不亲密、更多冲突和更多疏远。

第四, 易与父母**产生隔阂**。中学生与父母的交往水平从初一到初二迅速下降, 这种变化表现在许多方面: 如情感上的脱离、行为上的脱离、观点上的脱离、父母的榜样作用削弱等。到了高中阶段, 与父母的关系有所改善。

第五, 网络**虚拟人际关系**的建立。

（2）人际交往

人际交往是指人与人之间专递信息、沟通思想和交流情感等方面的联系过程。人际交往是从人与人之间的互相接触开始的。交往双方在特定情境下一旦发生接触,就总会相互传递交流各种信息,这就进入了人际沟通过程。人际沟通所使用的符号系统主要有**语言符号系统**和**非语言符号系统**两类,使用语言符号系统进行的沟通叫言语沟通,使用非语言符号系统进行的沟通叫非言语沟通,它们是人际沟通中最主要的两种类型。在课堂里,师生之间、学生之间不断地进行人际交往,在此基础上形成师生之间和学生之间的各种人际关系。

课堂中的人际关系直接影响课堂气氛,教师应该善于处理师生关系及学生与学生之间的人际关系。课堂教学的有效性是以积极的课堂互动为前提的。课堂管理应重视建立师生之间、学生之间良好的人际关系,为有效地开展教学创造条件。

①学生间的人际交往与人际关系

学生之间的主要人际交往与人际关系表现为吸引与排斥、合作与竞争。

第一,吸引与排斥。

人际吸引是指交往双方出现相互亲近的现象。它以认知协调、情感和谐及行为一致为特征。

人际排斥是指交往双方出现关系极不和谐、相互疏远的现象,以认知失调、情感冲突及行为对抗为特征。

现有的研究表明,距离的远近、交往的频率、态度的相似性、个性的互补以及外形等因素是影响人际吸引和人际排斥的**主要因素**。而通过人际吸引表现出的彼此间喜欢便是人们“互择”行为的一种体现,这种“互择”现象的形成是有规律可循的。首先,人际吸引的**邻近律**;其次,人际吸引的**一致律**;再次,人际吸引的**互补律**;最后,人际吸引的**对等律**。

人际吸引的邻近律

俗话说:近水楼台先得月。人们生活空间距离越小,双方越容易**接近**,彼此间就容易相互吸引,这便是人际吸引的邻近律。事实上人们彼此在时空上的接近是形成友谊的重要因素。为什么邻近容易产生人际吸引呢?有两个原因,一是时空距离。二是人们都希望与周围人相处和谐,由此形成一个良好的人际关系环境,这样既可以自我保护,又能在交往中获得更多的机会。

人际吸引的一致律

在人们的交往过程中,如果双方在年龄职业、文化程度和个性态度上有相似性,就容易产生相互吸引,并容易成为知己,这是人际吸引的一致率。双方如果在文化修养、经济状况、兴趣爱好,特别是价值观上有很大的差距,就很难建立良好的人际关系。如果双方在兴趣爱好文化修养上有相似性就能产生吸引力,从而形成志同道合的力量。

人际吸引的**互补律**

人际吸引的互补率是指在人们在交往的互动中尽管彼此条件差异很大,但双方的需要成为互补关系时,也会产生强烈的吸引力。如一个性格柔弱的人往往希望有一个性格刚强的好朋友,这是具有依赖性格的人的一种普通心理需求。

人际吸引的**对等律**

对等律是人们普遍怀有的一种心理倾向,人们都喜欢那些同样喜欢自己的人。自信心强和独立性强的人能够做到荣辱不惊。而自信心低独立性差的人,非常希望得到他人的肯定。人际吸引的对等率随着双方态度的变化而变化,许多研究表明:与一个始终对自己报以肯定态度的人相比,人们往往喜欢那些开始对自己予以否定性评价而后来转变成肯定性评价的人。

人际吸引和人际排斥使学生在课堂里处于不同的地位,出现人缘好的学生、被人嫌弃的学生和遭受孤立的学生。因此,课堂管理中心须重视课堂里被嫌弃者和被孤立者,教师应该帮助他们回归群体。

第二,合作与竞争

合作是指学生为了共同目的在一起学习、工作或者完成某项任务的过程。合作是实现课程管理促进功能的**必要条件**。合作性学习方式的好处在于能促进集体的学习成功,增强群体凝聚力;有利于学习中的集思广益、优势互补,进而提高学生的学业成绩;有利于学生习得团体规范,发展形成社会交往技能;有助于学生个体减少失败体验,改善他们的自尊和学习的自我效能感,增强学习积极性。但是合作性学习方式也有不足之处,因为学生的个体发展水平存在差异,合作性学习可能会限制不同学生的学习进程。

竞争是指个体或群体充分实现自身的潜能,力争按优胜标准使自己的成绩超过对手的过程。良性竞争不但不会影响学生间的人际关系,而且还会提高学习和工作的效率。但是,竞争并不是对所有学生都有激励作用,频繁的竞争会使学生间产生对立,使班级出现不安、不团结等消极的气氛。竞争有可能使一部分学生过度紧张和焦虑,容易忽视活动的内在价值和

创造性,使学生的注意力过多地集中在赢得他人的赞许,从而忽视学习活动本身所带来的认知乐趣。

不少心理学家提倡开展群体间的竞争。一般来说,群体间竞争的效果取决于群体内的合作。竞争与合作是对立统一的,它们都以是否满足各自的利益为转移。在课堂的人际交往中,有时可能同时发生合作与竞争,有时则交替地引起合作与竞争。有效的课堂管理应该协调合作与竞争的关系,使两者相辅相成,成为实现促进功能的有益手段。

②师生之间的人际交往与人际关系

师生之间的人际交往与人际关系有四种:第一,单向交往;第二,双向交往;第三,师生保持双向交往;第四,教师为中心的师生之间的双向交往。

单向交往,教学效果差;双向交往比单向教学效果好;师生保持双向交往,也允许学生之间的交往,教学效果很好;教师成为互相交往的中心,并且促使所有学生与教师形成双向交往,教学效果最佳。

三、课堂纪律管理

(一) 课堂纪律概述

课堂纪律是指为保障或促进学生的学习而设置的行为标准及施加的控制。良好的课堂纪律是课堂教学得以顺利进行的重要保障条件,有助于维持课堂秩序,减少学习干扰,也有助于学生获得情绪上的安全感。根据形成途径,课堂纪律一般可分为以下四类:

1、教师促成的纪律,即在教师的指导帮助下形成的班级行为规范。刚入学的儿童往往需要较多的监督和指导,其课堂纪律主要是由教师制定的。随着年龄的增长和自我意识的增强,对教师促成的纪律的要求降低,但它始终是课堂纪律中的一个重要类型。

2、集体促成的纪律,即在集体舆论和集体压力的作用下形成的群体行为规范。从儿童入学开始,同辈人的集体在促进儿童社会化方面就开始发挥越来越重要的作用。随着年龄的增长,学生受同伴群体的影响会越来越大,开始以同辈群体的集体要求和价值判断作为自己的行为准则,以“别人也都这么干”为理由而做某件事情。

3、自我促成的纪律。简单说就是自律,它是在个体自觉努力下由外部纪律内化而成的个体内部约束力。自我促成的纪律是课堂纪律管理的最终目标。

4、任务促成的纪律,即某一具体任务对学生行为提出的具体要求。在日常学习过程中,每项学习任务都有它特定的要求,或者说特定的纪律,例如课堂讨论、野外观察、制作标本等。

（二）课堂结构与课堂纪律

学生、学习过程和学习情境是课堂的三大要素，这三大要素的相对稳定的组合模式就是课堂结构，包括课堂**情境结构**和课堂**教学结构**。

1、课堂情境结构

（1）班级规模的控制。班级过大容易限制师生交往和学生参加课堂活动的机会，阻碍课堂教学的个别化，有可能导致课堂出现较多的纪律问题。

（2）课堂常规的建立。课堂常规是每个学生必须遵守的最基本的日常课堂行为准则，赋予学生的课堂行为以一定的意义，具有约束和指导学生课堂行为的功能。

（3）学生座位的分配。学生座位的分配一方面要考虑课堂行为的有效控制，预防纪律问题的发生；另一方面又要考虑促进学生间的正常交往，形成和谐的师生关系。

课堂空间设计的形式：

- ① 基本的课堂空间设计：基本的课堂座次排列是传统的纵横排列模式（秧田行）；
- ② 特殊的课堂空间设计，如矩形、环形、马蹄形等，这些一般不超过 25 人，25 人以上需要使用双矩形、双环形和双马蹄形模式。
- ③ 暂时性的课堂空间设计，包括辩论安排、兴趣站、合作学习和堆式。

2、课堂教学结构

（1）教学时间的合理利用。学生在课堂里的活动可以分为学业活动、非学业活动和非教学活动三种类型。在通常活动下，用于学业活动的时间越多，学业成绩越好。

（2）课程表的编制。课程表是使课堂教学有条不紊进行的重要条件。既要将核心课程安排在学生精力最充沛的时间，又要注意不同性质学科的交错安排。

（3）教学过程的规划。教学过程的合理规划是维持课堂纪律的又一个重要条件，不少纪律问题就是因教学过程的规划不合理造成的。

（三）维持课堂纪律的策略

1、建立有效的课堂规则。建立积极、有效的课堂规则可以从以下方面考虑：第一，由教师和学生充分讨论，共同制定；第二，尽量少而精，内容表述多以正面引导为主；第三，及时制定、引导与调整课堂规则。

2、合理组织课堂教学。首先，增加学生参与课堂的机会；其次，保持紧凑的教学节奏，合理布置学业任务；再次，处理好教学活动之间的过渡。

3、做好课堂监控。教师应能及时预防或发现课堂中出现的一些纪律问题，并采取言语

提示、目光接触等方式提醒学生注意自己的行为。

4、培养学生的自律品质。促进学生形成和发展自律品质，是维持课堂纪律的最佳策略之一。首先，教师要对学生提出明确的要求，加强课堂纪律的目的性教育；其次，引导学生对学习纪律持有正确、积极的态度，产生积极的纪律情感体验，进行自我监控；最后，集体舆论和集体规范是促使学生自律品质形成和发展的有效手段。

（四）课堂问题行为及其应对

1、课堂问题行为的概念与性质

（1）课堂问题行为的概念

问题行为指不能遵守公认的正常行为规范和道德标准，不能正常与人交往和参与学习的行为。这样的行为不仅影响学生的学习，而且常常引起课堂纪律问题，影响教学质量。

（2）课堂问题行为的性质

①课堂问题行为是一种**普遍行为**。课堂问题行为普遍存在，不管是优秀生还是学困生都有可能产生问题行为。

②课堂问题行是一种**消极行为**。课堂问题行为干扰教学的正常进行，影响教学效率，是一种负面的消极行为。

③课堂问题行是一个**教育性**概念。课堂问题行为是可以接受的，也是可以矫正的，属于教育中的常态问题。

由此可见，课堂问题行为的基本特征为：消极性、普遍性、其程度以**轻度**为主。

2、课堂问题行为的类型

国外**威克曼**把破坏课堂秩序、不守纪律和不道德等方面的行为归纳为**扰乱性**问题行为；把退缩、神经过敏等方面的行为归纳为**心理问题**行为。

奎伊等人把课堂问题行为分为**人格型、行为型和情绪型**三种类型。

我国学者将问题行为分为**违纪行为和心理问题行为**两类。前者包括隐蔽性违纪行为、轻度矛盾冲突、不遵守作息制度、扰乱行为和小恶作剧等；后者包括人格型问题行为和情绪型问题行为。

目前**最普遍**的一种分类是根据学生行为表现的倾向，将课堂问题行为分为两类：一类是**外倾性问题行为**；一类是**内倾性问题行为**。

外倾性问题行为主要包括相互争吵、挑衅、推撞行为等攻击性行为等。外倾性问题为容易被觉察，它会直接干扰课堂纪律，影响正常教学活动的进行，教师对这类行为应果断、迅

速地加以止,以防其在课堂中蔓延。

内倾性问题行为主要表现为在课堂上心不在焉、胡思乱想、做白日梦、发呆等注意力涣散行为。内倾性问题行为大多不会对课堂秩序构成直接威胁,因而不易被教师察觉,但这类问题行为对教学效果有很大影响,对学生个人的成长危害也很大。因此,教师在课堂管理中不能只根据行为的外部表现判断问题行为,不能只控制外倾性问题行为,对内倾性问题行为也要认真防范,及时矫正。

3、课堂问题行为的原因

课堂问题行为具有普遍性,是教师经常遇到而又非常敏感的问题,如果处理不好,就会损害师生关系,破坏课堂气氛,影响教学效果。导致学生问题行为的原因概括起来有三点:

(1) 学生的人格特点、生理因素、挫折经历;;(2) 教师的教学技能、管理方式、威信;(3) 校内外的环境,如大众传媒、家庭环境、课堂座位编排。

4、课堂问题行为的处置和矫正

(1) 正确对待学生的课堂行为

一般说来,课堂行为有积极的、中性的和消极的三种。积极的课堂行为,是指与促进课堂教学目的实现相联系的行为;中性的课堂行为,是既不促进也不干扰课堂教学的行为,消极的课堂行为,是那些干扰课堂教学的行为。课堂管理要区别对待三种课堂行为。

对于**积极**的课堂行为要给予**肯定和鼓励**。

对于**中性**的课堂行为教师不宜在课堂里停止教学而公开指责,以免干扰其他同学的注意。教师一般可采取给予信号、邻近控制、向其发问、暗示制止和课后谈话等措施,制止中性课堂行为向消极的课堂行为转化。

对于**消极**的课堂行为,**适当的惩罚是必要的**。有效的惩罚应注意以下几点:①明确惩罚的目的,它是让学生最终经过努力“避免”惩罚,而不是一定要让学生不断地去“体验”惩罚;②惩罚应尽可能**及时**,延时实施则须先说明原委;③惩罚**强度应适当**,太轻当然无效,过严也会抑制正常的行为;④惩罚应**基于爱和尊重**,态度和蔼与满怀深情者来实施效果更佳;⑤惩罚应**按特定的时间或程序安排**来规范地进行;⑥惩罚务必**与说理相结合**,这一点尤为重要。此外,不要期望一步到位的消除课堂消极行为。要先将消极行为转化为中性行为,然后再将他们的中性行为转化为积极行为。

(2) 课堂问题行为的矫正

①**预防**。这是处理一般问题行为的**最好方式**。在教学中,教师可以通过呈现生动有趣的

课程，确定清晰的课堂规则和程序，使学生进行有意义的活动等来预防问题行为的发生。此外，变化课程内容、运用不同的材料和方法进行教学，教师显示出幽默和热情，以及让学生进行合作学习等也都能够减少学生因疲劳而引发问题行为的可能性。

②**非言语暗示**。由于一般问题行为大都是一些暂时性的干扰，教师在处理这些行为时，通常只需要运用简单的非言语线索进行暗示，就可以得到既制止问题行为又不影响课堂教学进程的双重效果。

③**表扬**。对许多学生来说，表扬是一种强有力的激励。减少一般课堂问题行为的一个重要策略就是表扬学生做出的与想要消除的问题行为相反的正确行为。也就是说，通过**表扬正确行为**来减少问题行为。

④**言语提醒**。当非言语线索不能制止学生的问题行为时，教师采用适当的言语提醒也有助于让学生回到学习活动中来。在使用言语提醒时，教师要注意不要去追究学生的问题行为，而是要告诉学生他**应该怎么做**。如果某学生故意不按教师的要求去做，或是与教师辩解、找各种借口，这时，教师可以采用反复提醒的策略，即无视学生的辩解或借口，反复向他陈述要求他去做的事情，直到他服从为止。

⑤**有意忽视**。个别学生有时为了引起教师和其他同学的注意，会做出一些问题行为。这时，如果教师直接干预，正迎合了学生的目的，从而对其问题行为起到强化作用。在这种情况下，教师采取有意忽视的态度，装作视而不见，是比较合适的处理方式。

⑥**转移注意**。对于一些**自尊心比较强**的学生所表现出来的问题行为，如果教师当众直接制止，可能会产生适得其反的效果。这时，教师可以采用比喻、声东击西等方法加以暗示，并转移其注意力，从而终止其问题行为。

有时对于个别学生来说，教师可以采用**暂时隔离**的办法，即让出现问题行为的学生暂时离开座位，到教室的某一角落，远离其他同学；或是到教室外面的过道上；或是到校长办公室；甚至可以到另一位教师的班级去。由于这种方法很可能引起学生对教师的不满甚至对抗，教师在使用时应当特别慎重，不宜滥用。

总之，无论采取什么方法处理学生的问题行为，教师首先一定要认清真正的问题行为所在，找出行为发生的原因，然后对症结做出有效处理。

知识拓展：

实用行为分析程序

下面介绍四种实用行为分析程序：以家庭为基础的强化策略、日常报告卡程序、信物强

化和集体连坐。前两者适用于个体学生，后两者适用于整班。在整班行为矫正中，所有学生的行为都以同一个规则受到强化(或惩罚)。例如，教师说：“谁能完成这个作业就可以出去休息”，这就是一个简单的整班行为矫正系统，所有学生都有同样的机会以同一个标准获得奖励。

1、以家庭为背景的强化

以家庭为背景的强化策略指把学生在学校的行为报告给家长，家长提供奖励。教师让学生把一张每日或每周报告卡拿回家，根据教师的报告，家长给学生提供特权或奖励。

以家庭为背景的强化方法，常常被用来改善个别在课堂上捣乱的学生行为。也适用于整个捣乱的班级。有人曾用它来激励学生交家庭作业，完成学校任务，禁止窃窃私语等等。

以家庭为背景的强化具有这样几个好处。第一，父母能比学校提供更有有效的奖励和权利。父母控制着看电视、去商店、会朋友的机会，父母亲都很了解自己的孩子喜欢什么。第二，能给父母常常提供有关孩子的好消息。第三，容易管理执行。第四，一段时间以后，日志卡会逐渐被周志卡取代，渐渐地周志卡也变得无效，直到学校使用 6 周、9 周记录卡。

2、个人日志卡

日志卡是指要求父母参与，并强化所希望结果的一种行为管理系统。在日志卡上，每堂课的教师都需要对学生的行为和作业评级。学生整天拿着这张卡，让上课的老师给他评分。每天回家，要拿这张卡给父母看，当他的分达到某一标准后，父母就给以奖励，如果学生忘了带回家，父母就会认为他没达到标准。

很明显，这能使各位教师共同协作，如果这种日志卡确能减少儿童的不良行为，增强他们的学习成绩，这种努力就是很有价值的，有许多研究对这种方法进行了评价。

建立和完善日志卡可以采用下列步骤：①确定日志卡所包括的行为；②向父母解释这一程序；③当行为得到改善时，减少报告的频率。

3、整班信物强化

信物强化是指学生能把因学习和积极的课堂行为而获得的信物，如小红星、分数变换成他们想要的奖品。有人研究，以整班为单位的信物强化系统对学生的行为特别有效。但是，由于这种方法花费太高。因此除了在特殊教育中，其他地方很少使用。一般来讲，它已让位于更加行之有效的集体连坐和以家庭为背景的强化系统。

4、集体连坐程序

连坐程序是这样一种强化体系，在这个体系中，整个集体将根据集体成员的行为进行奖

励。其实，教师经常在使用集体连坐法，如“如果所有学生都放下手中的活，保持安静，我就讲故事”。这样任何一个学生都可能导致推迟全班听故事。或者教师说“如果全班在明天的测验中平均分在 90 分以上，下一周家庭作业就免了”。这时，集体连坐将有赖于全班所有成员的平均成绩而不是某个学生的成绩。

集体连坐的重要之处，在于它比其他行为矫正方法，如以家庭为背景的课堂管理策略容易实施。首先，作全班记录通常要容易得多，其次，大多数情况下整个班级要么得奖，要么不得奖，避免分别处理一个一个学生。

集体连坐的理论基础是，当集体根据每个成员的行为而受到奖励，集体成员将会彼此鼓励，以使集体获得奖励。集体连坐使得同伴由支持不良行为转变为反对不良行为。人们已成功地以许多形式的连坐法实现各种不同的意图。集体连坐行为管理程序可以是一个简单的声明，但如果稍加组织，就会增大其效果。下面就是一例。①确定哪些行为要受强化；②设置一个适当的记分系统；③考虑给严重行为扣分；④当行为得到改善后，减少记分和强化的频率；⑤如有必要，将集体连坐与个人日志卡结合起来使用。

第六章 心理健康与教师心理

第一节 心理健康概述

一、心理健康的内涵

（一）心理健康的概念

健康指的是有机体的一种机能状态，一般技能正常，没有缺陷和疾病。世界卫生组织指出，**健康**应包括**生理、心理、社会适应和道德健康**等。

世界卫生组织认为，**心理健康**是一种**良好的、持续的心理状态与过程**，表现为个体具有生命的活力，积极的内心体验，良好的社会适应能力，能够有效地发挥个人的身心潜力以及作为社会一员的积极的社会功能。

（二）理解心理健康的概念

心理健康是个体心理活动在自身及环境条件许可范围内所能达到的**最佳功能状态**。心理健康的个体能够充分发挥自己的最大潜能，妥善处理和适应人与人之间、人与社会环境之间的相互关系。它至少包括两层含义：**一是无心理疾病；二是有一种积极发展的心理状态。**

根据国内外的研究和实践，人的心理健康水平大致可划分为三个等级：**一般常态心理、轻度失调心理、严重病态心理**。

（三）心理健康标准

- 1、自我意识正确。能正确评价、接纳自己。
- 2、人际关系协调。乐于交往，能和多数人建立良好的人际关系，具有处理矛盾的能力。
- 3、性别角色分化。能够获得相应的性别角色，行为方式和相应的性别角色规范一致。
- 4、社会适应良好。能够面对、接受、适应现实，能够妥善处理生活、学习和工作中的各种挑战。
- 5、情绪积极稳定。情绪乐观稳定，热爱生活，积极向上，对未来充满希望，有烦恼能自行解脱。
- 6、人格结构完整。具有较高的能力、完善的性格、良好的气质、正确的动机、广泛的兴趣和坚定的信念等。

其他的说法：（1）对显示的有效知觉；（2）自知、自尊、自我接纳；（3）自我调控能力；（4）与人建立亲密关系的能力；（5）人格结构完整；（6）生活热情与工作高效率

（四）正确理解心理健康的标准

- 1、心理不健康与有不健康的心理和行为不能等同。心理不健康是指一种持续的不良状态。偶尔出现一些不健康的心理和行为并不等于心理不健康，更不等于已患心理疾。因此，不能仅从一时一事而简单给自己或他人下心理不健康的结论。
- 2、心理健康与不健康不是泾渭分明的对立面，而是一种连续状态。
- 3、心理健的状态不是固定不变的，而是动态变化的过程。
- 4、心理健康标准是一种理想尺度，它不仅为我们提供了衡量是否健康的标准，而且为我们指明了提高心理健康水平的努力方向。

二、心理评估

（一）心理评估的含义

心理评估，指依据用心理学方法和技术搜集得来的资料，对学生的心理特征与行为表现进行**评鉴**，以确定其性质和水平并进行分类诊断的过程。心理评估既可采用**标准化**的方法，如各种心理测验，也可以采用**非标准化**的方法，如**评估性会谈、观察法、自述法等**。

（二）心理评估的两种参考架构

现有的评估手段是在两种参考架构的基础上制定的：**疾病模式与健康模式**。疾病模式的

心理评估旨在对当事人心理疾病的有无以及心理疾病的类别进行诊断；健康模式的心理评估旨在了解健康状态下的心智能力及自我实现的倾向，关注的是人的潜能和价值实现的程度、心理素质改善的程度，这在学校心理健康教育中应受到高度重视。

心理评估是有针对性地进行心理健康教育的依据，是检验心理健康教育效果的手段，也是增强学生自我认识的途径。

（三）主要的心理评估方法

1、心理测验

心理测验是一种特殊的测量，是测量一个**行为样本**的系统的程序。测验通过测量人的行为，去推测受测者个体的智力、人格、态度等方面的特征与水平。按照所要测量的特征大体上可把心理测验分成认知测验和人格测验和神经心理测验。认知测验包括智力测验、特殊能力测验、创造力测验、成就测验。人格测验包括多项人格调查表、兴趣测验、成就动机测验、态度量表等。

需要注意的是，各种标准化的测验，特别是智力测验的施测与解释，都要求由经过专门培训的施测人员进行。教师在选择测验时，必须充分考虑测验的意图、测验的适用年龄、测验的方式和性质等，在对测验结果的解释上，更要谨慎从事，不能迷信测验分数，更不能把某一次测验的分数当做教学决策与评判儿童的重要依据，而应把测验看成是一种检测学生某个方面特点的工具。只有把测验结果与其他信息相结合，才能充分发挥心理测验的功能。

2、评估性会谈

评估性会谈是心理咨询与辅导的**基本方法**。教师通过评估性会谈既可以了解学生的心理与行为，也可以对学生的认知、情绪、态度施加影响。这种会谈法的优点有：在会谈中可以当面澄清问题，以提高所获得资料的准确性，通过观察会谈过程中双方的关系及学生的非言语行为，可以获得许多重要的附加信息。

此外，**观察法**、**自述法**等也是心理评估常用的方法。其中自述法是通过学生书面形式的自我描述来了解学生生活经历及内心世界的一种方法，日记、周记、作文、自传、内心独白都是自述法的具体形式。

除了运用一些具体的方法之外，辅导老师还会运用一些专业的技术。

（1）倾听（2）鼓励（3）询问（4）反映

三、心理健康教育

（一）心理健康教育的意义

1、心理健康教育是**预防精神疾病**，保障学生心理健康的需要

2、心理健康教育是**提高学生心理素质**，促进其人格健全发展的需要

心理健康教育的意义不单是对各种心理疾病的防治而言的，更主要的是促进全体学生的心理健康地发展。从更积极的意义上来说，心理健康教育是要提高学生的心理素质，促进其人格健全地发展。

3、心理健康教育是学校日常教育教学工作的**配合与补充**

心理健康教育与德育是教育体系中两个不同的部分，它们之间相互联系、相互作用。长期的学校德育实践表明，学生在行为上表现出来的违反道德和纪律的现象，有相当一部分并不是思想道德问题，而是由于心理素质不高和心理失衡、心理障碍引起的。所以，心理健康教育可以为有效地实施道德教育提供良好的心理背景。

（二）心理健康教育的目标、任务和途径

1、心理健康教育的目标

心理健康教育的**总目标**是：提高全体学生的心理素质，充分开发他们的潜能，培养学生乐观、向上的心理品质，促进学生人格的健全发展。

心理健康教育的具体目标是：

- （1）使学生不断地认识自我，增强调控自我、承受挫折、适应环境的能力；
- （2）培养学生健全的人格和好的个性品质；
- （3）提高学生的心理健康水平，增强自我教育能力
- （4）对少数有心理困扰或心理障碍的学生，给予科学有效的心理咨询和辅导，使他们尽快摆脱障碍。

2、心理健康教育的主要任务是：

- （1）全面推进素质教育、增强学校德育工作的针对性、实效性和主动性；
- （2）帮助学生树立在出现心理行为问题时的求助意识，促进学生形成健康的心理素质，维护学生的心理表，减少和避免对他们心理健康的各种不利影响；
- （3）培养身心健康，具有创新精神和实践能力，有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

3、心理健康教育的途径

- （1）心理健康教育活动课；
- （2）学科渗透

-
- (3) 班主任工作
 - (4) 学科心理咨询与心理辅导
 - (5) 家庭教育
 - (6) 环境教育
 - (7) 社会磨砺
 - (8) 其他途径（少先队、板报、校报、广播等）

（三）学校心理健康教育的内容

1、学习方面，主要包括对学生的学习动机、学习态度、学习策略、学习习惯、自我监控及考试心理的咨询与辅导。

2、人格方面，主要包括对学生的人格、自我意识、情绪情感、人际关系、意志品质、性心理的辅导等。

3、生活方面，包括对生活适应、人际交往、挫折适应、休闲消费及危机心理的辅导。

4、生涯方面，具体包括升学辅导、职业辅导、生涯发展与规划辅导等。

（四）学校心理健康教育的途径★★

- 1、开设心理健康教育的有关课程和心理辅导的活动课
- 2、在学科教学中渗透心理健康教育的内容
- 3、结合班级、团队活动开展心理健康教育
- 4、个别心理辅导或咨询
- 5、小组辅导

第二节 学生心理辅导

一、心理辅导及其目标

（一）心理辅导的内涵

1、心理辅导的概念

心理辅导是指学校教育者根据学生心理发展的特征与规律，在一种新型的、建设性的人际关系中，运用心理学等专业知识技能，设计与组织各种教育性活动，以帮助学生形成良好的心理素质，充分发挥个人潜能，进一步提高心理健康水平的过程。

2、理解心理辅导的概念

理解心理辅导的概念，要特别注意以下几点：（1）学校心理辅导强调面向全体学生；（2）

辅导以正常学生为主要对象，以发展辅导为主要内容；（3）心理辅导是一种专业活动，是专业知识和技能的运用。

3、心理辅导的原则

（1）面向全体学生；（2）预防与发展相结合；（3）尊重与理解学生；（4）发挥学生主体性；（5）个别对待学生；（6）促进学生整体性发展。

（二）心理辅导的目标

学校心理辅导的一般目标可归纳为两个方面：**学会调适和寻求发展**。

学会调适是**基本目标**，以此为主要目标的心理辅导可称为调适性辅导。

寻求发展是**高级目标**，以此为主要目标的心理辅导可称为发展性辅导。

二、影响行为改变的方法

（一）行为改变的基本方法

1、强化法

强化法可以用来培养新的适应行为。根据学习原理，一个行为发生后，如果紧跟着一个强化刺激，这个行为就可能再一次发生。例如，一个不敢同老师说话，学习上有了疑问也没有勇气求教的学生，一旦在一次主动请教后得到了老师的耐心解答和表扬，那么他的胆怯心理就会得到很大改善。

2、代币奖励法

代币是一种象征性强化物，筹码、小红星、盖章的卡片、特制的塑料币等都可作为代币。当学生做出教师所期待的良好行为后，教师发给数量相当的代币作为强化物，学生用代币可以兑换有实际价值的奖励物或活动。

3、行为塑造法

行为塑造是指通过不断强化逐渐趋近目标的反应，来形成某种较复杂的行为。有时候教师所期望的行为在某学生身上很少出现或很少完整地出现，这时就可以依次强化那些渐趋目标的行为，直至合意行为的出现。

4、示范法

观察、模仿教师呈现的范例或榜样，是学生社会行为学习的重要方式。模仿学习的机制是替代强化。由于范例的不同，示范法有以下几种情况：辅导教师的示范，他人提供的示范，电视、录像、有关读物提供的示范，角色的示范等。

5、处罚法

处罚的作用是消除不良行为。处罚有两种：一是在不良行为出现后，呈现一个厌恶刺激（如否定评价、给予处分）；二是在不良行为出现后，撤销一个愉快刺激。

6、自我控制法

自我控制是指让学生自己运用学习原理，进行自我分析、监督、强化和惩罚，以改善自身的行为。它强调学生的个人责任感，增加了改善行为的练习时间。

（二）行为演练的基本方法

1、全身松弛法

松弛训练通过改变肌肉紧张，减轻肌肉紧张引起的酸痛，以应对情绪上的紧张、不安、焦虑和气愤。全身松弛法有不同的操作方式，紧张、松弛对照训练是最常见的一种。全身训练法是**雅各布松**在 20 世纪 20 年代首创，经后人修改完成。其要点是，训练者要学会接受自身生理状态的信息，辨认肌肉紧张、放松的感觉，对肌肉做”紧张—坚持—放松”的练习，从紧张与放松的感觉对比中学会放松；对全身多处肌肉按固定次序依次放松，每日练习，坚持不断。

2、系统脱敏疗法

系统脱敏的含义是，当某些人对某事物、某环境产生敏感反应（害怕、焦虑、不安）时，我们可以在当事人身上发展起一种不相容的反应，使其对本来可引起敏感反应的事物，不再发生敏感反应。例如，一个学生过分害怕猫，我们可以让他先看猫的照片、谈论猫，再让他远远观看关在笼中的猫，让他靠近笼中的猫，最后让他用手触摸，逐步消除对猫的惧怕反应。

这就是“脱敏”。系统脱敏法由**沃尔帕**首创，它包括以下步骤：

- ①进行全身放松训练.
- ②建立焦虑刺激等级表.
- ③焦虑刺激与松弛活动相配合.

3、肯定性训练

肯定性训练也叫自信训练、果敢训练。目的是促进个人在人际关系中公开表达自己真实情感和观点，维护自己权益也尊重别人权益，发展人的自我肯定行为。

自我肯定行为主要表现在：①请求他人为自己做某事，以满足自己合理的需要；②拒绝他人无理要求而又不伤害对方；③真实地表达自己的意见和情感。肯定性训练通过角色扮演增强当事人的自信心，再将学得的应对方式应用到实际生活情境中。

（三）改善学生认知的方法

1、认知疗法

认知疗法是新近发展起来的一种心理治疗方法，它把主要着眼点放在患者非功能性的认知问题上，意图通过改变患者对己、对人或对事的看法与态度来改变并改善所呈现的心理问题。

认知疗法是根据人的认知过程，影响其情绪和行为的理论假设，通过认知和行为技术来改变求治者的不良认知，从而矫正并适应不良行为的心理治疗方法。

认知疗法一般分为四个治疗过程：

- (1) 建立求助的动机。
- (2) 适应不良性认知的矫正。
- (3) 在处理日常生活问题的过程中培养观念的竞争，用新的认知对抗原有的认知。
- (4) 改变有关自我的认知。

2、来访者中心疗法

来访者中心疗法又称**患者中心疗法**，是著名的人本主义心理学**罗杰斯**于 1938 —1950 年期间创立一种独特的理论方法体系。

每个人都具有生存、成长和促进自身发展的本能的自我实现倾向。罗杰斯认为，治疗者集中于来访者此时此地的内部心理表现，对来访者始终坚持坦诚和谐、无条件积极关注和感情移入性理解的基本治疗态度，就能开发这种自我实现倾向，使之成为治疗资源。这是构成治疗有效性的必要和充分条件。因此，不必采用什么治疗技术，更不应采取直接指导的态度对待求助者。

3、合理情绪疗法(改善学生认知的方法、理性—情绪疗法、认知行为疗法)

艾利斯的合理情绪疗法是认知心理治疗中的一种方法。其信赖、重视个人自己的意志，理性选择的作用，强调人能够“自己救自己”，而不必仰赖魔法、上帝或超人的力量。在治疗中，总是把认知矫正摆在最突出的位置，给予最优先的考虑。

艾利斯提出 **ABC** 理论，**A** 是诱发性事件，**B** 是个体对该事件的看法，**C** 是个体的情绪和行为反应。他认为，情绪 (**C**) 不是由某一诱发性事件本身 (**A**) 所引起，而是由个体对这一事件的解释和评价 (**B**) 引起的。人们持有的不合理信念总结起来有三个特征：绝对化的要求、过分概括化和糟糕至极。通过改变不合理信念调整自己的认知，是维护心理健康的重要途径。

三、学生中常见的心理健康问题及其干预

（一）儿童多动综合症

儿童多动综合症（简称多动症）是小学生中最为常见的一种以注意力缺陷和活动过度为主要特征的行为障碍综合症。高峰发病年龄为 8~10 岁。

多动症儿童的主要特征有：

（1）**活动过多**。这种儿童的多动与一般儿童的好动不同，他们的活动是杂乱无章的、缺乏组织性和目的性。

（2）**注意力不集中**。注意力集中困难是该类儿童突出的、持久的临床特征。

（3）**冲动行为**。多动症儿童的行动多先于思维，即他们经常未考虑就行动。

多动症的原因可能有：

（1）先天体质上的原因，如产前、产中和产后缺血、缺氧引起的轻微脑损伤和遗传因素的作用。

（2）社会因素。不安的环境可能引起他们的精神高度紧张。如父母的经常性批评等。

多动症的治疗方法如下：

（1）多动症可以在医生指导下采用药物治疗。

（2）行为疗法。采用各种行为疗法的重点在于培养和发展其自制力、注意力。可用强化奖励法、代币法等。

（3）自我指导训练的方法。即发展儿童的自我对话，加强内部言语对自身行为的引导和控制作用。

（二）学习困难

1、概念

学习困难又称**学习障碍**，即学习技能缺乏，指在知识的获取、巩固和应用的过程中缺乏策略和技巧，也是我们常说的没有掌握学习方法。

学习困难综合征是指某些智力正常或接近正常的儿童，因神经系统的某种或某些功能性失调，使其在听、读、写、算方面能力降低或发展较慢，以至陷入学习困难。学习困难综合征在小学生中比较多见。

2、表现

（1）学困生在知识上平方面的差异主要表现在：①知识背景贫乏；②概念水平差；③基本知识技能的熟练程度差；④知识结构水平差。

（2）学困生在认知方面的差异主要表现在：①注意力差。②感知觉能力差。观察力差、

感觉受损、感知觉统合困难。③记忆不良。逻辑记忆发展较差，偏向于动作记忆，学困生在记忆广度、记忆速度、记忆精准度、短时记忆、长时记忆等方面都低于学优生，短时记忆差是差生的一大特点。④阅读困难。朗读、默读困难，阅读理解水平低，阅读速度慢。⑤言语落后。⑥思维水平低。推理、概括、想象能力差，思维品质不良，思维缺乏监控。⑦学习策略与学习方式差。

3、应对策略

- (1) 多赞扬鼓励学生，培养学生的自信心理；
- (2) 学法指导，即教会他们怎样找到自己所需要的信息，提高学生主动学习的热情；
- (3) 注重培养学生的学习动机、学习兴趣、学习的情感、意志和态度。

4、儿童多动症与学习困难的区别

在诊断学习困难综合征时，应当注意它与儿童多动症的区别，患有儿童多动症的学生可能有学习困难的表现，但儿童多动症的学生的学习困难主要是由于好动、冲动、注意力缺陷和行为障碍造成的。而患有学困难综合征的学生，则没有上述多动症的表现，他们在个体发展上是健康的，不存在多动症儿童所表现的情绪和行为问题。

(三) 焦虑症和考试焦虑

焦虑症是以与客观威胁不相适应的焦虑反应为特征的神经症。正常人在面临各种压力情境，特别是在个人自尊心受到威胁时，也会出现焦虑反应，但他们的焦虑与客观情境的威胁程度是相适应的。

焦虑症的表现是：(1) 情绪方面：紧张不安，忧心忡忡。(2) 注意和行为方面：注意力集中困难，极端敏感、对轻微刺激做过度反应、难以作出决定。(3) 躯体症状方面：心跳加快，过度出汗等。

学生中常见的焦虑反应是考试焦虑。其表现是随着考试临近，心情极度紧张。考试时注意力不集中，知觉范围变窄，思维刻板，出现慌乱，无法发挥正常水平。

学生焦虑症产生的原因：(1) 学校的统考和应试教育体制使学生缺乏内在自尊。(2) 家长对子女期望过高。(3) 学生的个性过于争强好胜，缺乏对于失败的耐受力等。

焦虑症的治疗方法有：(1) 采用肌肉放松、系统脱敏等方法。(2) 采用认知校正程序，指导学生在考试中使用正向的自我对话。如：“我能应付这个考试。”(3) 锻炼学生的性格，提高挫折应对能力。

(四) 抑郁症

抑郁症是以持久的心境低落为特征的神经症。个体有过度的抑郁反应，通常伴随有严重的焦虑感。

抑郁症的表现：（1）情绪消极、悲观、颓废、淡漠、失去满足感和对生活的乐趣。（2）消极的认知倾向，低自尊、无能感，对未来没有期望。（3）动机缺乏、被动、缺乏热情。（4）肢体疲劳、失眠、食欲不振。

抑郁症产生的原因：（1）行为主义者认为是由于多次不愉快的经历、生活中缺乏强化鼓励造成的。（2）精神分析派认为来源于各种丧失和失落（失去爱、失去地位）。（3）认知派认为，抑郁源于个人自我贬低式的思维方式或者不适当的归因方式。

治疗方法有：（1）首先要给当事人以情感支持与鼓励。（2）采用合理情绪疗法，调整当事人消极的认知状态。（3）积极行动起来，从活动中体验成功与愉快。（4）服用抗抑郁药物。

（五）恐怖症

恐怖症是对特定的无实际危害的事物与场景的非理性的惧怕。恐怖症可分为单纯恐怖、广场恐怖和社交恐怖。

学生中社交恐怖较为常见，主要表现为：害怕在社交场合讲话，担心自己因双手发抖、脸红、声音颤抖、口吃而暴露自己的焦虑，觉得自己说话不自然，因而不敢抬头，不敢正视对方的眼睛。

产生原因有：（1）直接经验刺激。（2）观察学习。（3）对某些事物或情境的危险做出了不切实际的评估。

治疗方法为：（1）**系统脱敏法**是治疗恐怖症的最常用方法。（2）改善人际关系，营造宽松、自由的氛围，适当减轻当事人的压力。

（六）强迫症

儿童正常的强迫行为包括反复玩弄手指，摇头，走路时喜欢反复数栏杆等。不应把儿童在特定发育年龄出现的这种现象视为异常行为，只有在这类呆板、机械的重复行为造成严重的适应不良时，才可考虑是否属于强迫症。

症状主要表现为：（1）强迫性计数。（2）强迫性洗手。（3）强迫性自我检查。（4）刻板的仪式性动作或其他强迫行为。

原因为：（1）社会心理原因。包括，学习过度紧张，家庭要求过于严格，学习困难，人际关系不良等。（2）个人原因。如，胆小怕事、优柔寡断、偏执刻板。

治疗方法：（1）药物治疗。（2）行为治疗。如，暴露与阻止反应。主要用于控制当事人

的刻板行为。(3) 建立支持性环境。(4) 森田疗法。强调放弃对强迫行为做无用控制的意图，而采取“忍受痛苦，顺其自然”的态度。

(七) 儿童厌学症

厌学症又称学习抑郁症，是由于人为因素造成的儿童厌恶学习的一系列症状。

原因：(1) 学校教育的失误。如，填鸭式教育。(2) 家庭教育的不当。(3) 社会不良风气的影响。如一切向“钱”看，读书无用论。

治疗：(1) 教师通过灵活多样的课堂教学活动和丰富多彩的第二课堂活动来调动学生的学习积极性。(2) 家长需要改变自己的教养态度，采用民主式教养方式，建立和谐的家庭气氛。(3) 纠正一些不良的社会风气，尽量避免这些风气对儿童的不良影响。

(八) 人际交往问题

1、概念

学生在人际交往方面主要存在这样一些心理问题，如恐惧心理、自卑心理、孤僻心理、嫉妒心理、逃避心理以及放任心理等。

2、原因

- (1) 受错误的思想观念的影响，对人际关系缺乏正确的认识；
- (2) 以往在生活中遭到“挫折”，造成心理创伤；
- (3) 个性上的缺陷，严重的表现为人格障碍；
- (4) 缺乏人际交往的经验，尤其是成功愉悦的经验。

3、调适方法

- (1) 克服怕羞的毛病；
- (2) 学会清除误会；
- (3) 正确对待被人嫉妒和嫉妒别人；
- (4) 消除厌世心理。

(九) 自我意识方面

中学生常见的自我意识偏差主要表现在追求完美、过度自我接受、过度自我拒绝等。过于追求完美的人对自己要求过高，用绝对化的完美标准衡量自己，希望自己完美无缺，不容自己有丝毫的差错，因此，常因不能达到完美而影响自己的情绪。过度自我接受的人往往高估自己，对自己的肯定评价有过之而无不及，盲目乐观、自以为是，他们容易在人际交往中受挫而产生消极情绪。过度自我拒绝往往自我贬低或贬低自己的价值，夸大自己的不足，感

到自己处处不如别人，丧失信心。

（十）性偏差

性偏差是指少年性发育过程中的不良适应，如过度手淫、迷恋黄色书刊、早恋、不当性游戏、困难等，一般不属于性心理障碍。但对这些不适应行为，应给予有效的干预。手淫本身不是心理障碍，对身体并无损害，也不是罪恶。应该注意的是对手淫的错误观念引起的心理冲突。对于过度手淫则要采取转移注意、转向于参加文体活动的方法予以纠正。

（十一）网络成瘾

1、概念

网络成瘾，又称网络成瘾综合征，临床上是指由于患者对互联网孤独依赖而导致的一种心理异常症状以及伴随的一种生理性不适。

2、原因

网络成瘾的原因很复杂，是成瘾个体、网络环境和外部环境多方面相互作用的结果。网络成瘾既取决青少年自身成瘾的易感性特征，又取决于网络自身能够提供什么及网络对现实社会生活环境的影响。前者是成瘾的内部原因，后者是成瘾的外部原因。

3、矫正方法

（1）当事人本身可采用行为疗法，通过控制上网时间和次数，形成良好的上网习惯；

（2）教师对网络成瘾的学生可以采用认知疗法，针对网络成瘾问题本身及背后的问题，如学业不良、自卑心理、人际交往障碍等，与当事人进行谈话沟通，探讨如何正确使用互联网，以及网络成瘾的危害；

（3）由于家庭功能失调造成的网络成瘾，还可以通过调整家庭成员间的关系，营造良好的家庭氛围，为矫正网络成瘾提供条件。

（十二）人格障碍

人格障碍是长期固定的适应不良的行为模式，这种行为模式由一些不成熟的不适当的压力应对或问题解决方式所构成。“人格障碍”一语多用于成人，对于 18 岁以下的儿童的类似行为表现通常称为人格缺陷、品行障碍或社会偏差行为。

表现：人格障碍有很多种类型，如：（1）依赖性人格障碍。主要表现为被动的生活取向，不能决策或者接受责任，有自我否定的倾向。（2）反社会性人格障碍。有两个特点，一是缺乏对他人的同情心与关心，二是缺乏羞耻心与罪恶感。

原因：是个体先天素质与后天教养的产物。

治疗方法：人格障碍一旦形成较难治疗。（1）可以采用观察学习的方法，为他们提供良好的行为范例。（2）奖励当事人的积极行为，惩罚他的消极行为。（3）改变家庭教养方式，创造民主的家庭氛围。

四、学生心理健康的维护

（一）学生个体进行积极的自我调适

自我调适的方法主要有放松训练、认知压力管理、时间管理、社交训练和态度改变、归因训练、加强身体锻炼等。这里主要谈以下三点：

1、观念改变。学生要学会正确看待学习，培养乐观的人生态度，树立信心；正确认识自己，勇于接纳自己。

2、积极的应对策略和归因方式。努力使自己成为更加内控的人，把原因归结为个体可以控制的因素。积极认知，理智、客观地看待压力对自身的影响，形成面对压力的良好心态。

3、合理的饮食和锻炼，保持身体健康。

（二）学校通过多种方式进行心理健康教育，维护学生心理健康

1、学校积极开展专门的心理健康教育课和心理卫生教育课。教给学生心理健康的知识和调试心理的方法。

2、学校组织专门的心理老师对学生进行个别心理辅导。

3、平时的课堂教学中注意穿插心理健康教育知识，培养学生积极的心理品质。

4、改变传统应试教育的教学方式和教育理念，提高教师的素质，培养学生对学习的兴趣，杜绝教师伤害事件的发生。

（三）与家长合作构建社会支持网络

学生心理健康产生的原因在于家长和学校以及社会的共同作用。1.学校积极与家长配合，通过班会等形式，共同关注学生的心理健康问题，并且针对问题进行积极交流。2.学校专门的心理健康教育机构应该为家长提供支持，对家庭教育中存在的问题及其解决提出建议。3.国家采取切实措施，重视优化学校周边环境，打击不良媒体对学生心理健康的侵蚀。创造有利于学生心理健康发展的社会环境。

第三节 教师职业心理

一、教师的职业角色心理

（一）教师的角色心理

1、教师角色的概念

教师角色是指由教师的社会地位决定的，并为社会所期望行为模式。也即教师角色代表教师个体在社会团体中的地位和身份，同时包含着许多社会期望教师个体应表现的行为模式，包括社会对教师个人行为模式的期望和教师对自己应有行为的认识两方面。

2、现代教师角色观

社会对每一种社会角色所规定的行为规范和要求，称为角色期待。现代教师角色观主要表现在：（1）学习的引导者和促进者；（2）行为规范的示范者；（3）班集体的管理者；（4）心理健康的管理者；（5）学生成长的合作者；（6）教学的研究者。

3、教师职业角色的形成阶段

教师职业角色的形成是一个连续的过程，通过教学实践，从新手型教师逐渐成长为一个胜任教学工作的熟手型教师，其职业角色的形成主要经历以下三个阶段：（1）教师角色的认知；（2）教师角色的认同；（3）教师角色的信念。

（二）教师威信

1、教师威信概述

（1）教师威信的概念及其作用

教师威信是指教师在学生心目中的威望和信誉。教师威信实质上反映了一种良好的师生关系，是教师成功地扮演教育者角色、顺利完成教育使命的重要条件。

教师威信的作用主要表现在教师实现了社会对他的角色期待，具体表现在以下三个方面：①有利于教师作为学习的引导者和促进者角色的实现；②有利于教师作为班集体管理者角色的实现；③有利于教师作为行为规范的示范者角色的实现。

（2）教师威信的分类

教师的威信有两种：一种是权利威信，一种是信服威信。**权力威信**是教师根据教育法律法规、学校规章制度、教育传统以及社会心理优势而建立起来的威信。**信服威信**是由于教师良好的思想品德、教学能力、教学态度与民主作风而使学自愿接受、内心佩服而树立起来的威信。教师应该树立信服威信，而不应该追求权力威信。

（3）教师威信的结构

教师威信主要包括人格威信、学识威信和情感威信三个方面的内容。

2、影响教师威信形成的因素

许多研究表明，在教师威信形成的过程中，以下几方面的教师个人主观因素起着极为重

要的作用：

（1）教师高尚的思想道德品质、渊博的知识和高超的教育教学艺术是获取威信的基本条件

（2）教师的仪表、作风和习惯，是教师获得信的必要条件

（3）师生平等交往是教师获得信的重要条件

另外，在师生交往过程中，教师给学生的第一印象对教师获得信有较大影响。教师和学生第一次见，特别是开始几节课会给学生留下深刻的印象，产生首因效应。因此，每个教师都要注意留给学生一个良好的第一印象。

教师信的建立在不同年龄、不同发展水平的学生中是不同的。一般来说，在小学低年级学生中，教师容易迅速建立信；小学高年级学生由于思维水平和判断能力的发展，具备了初步评价教师的能力，希望教师尊重他们；初、高中学生逐步地发展了对教师思想觉悟、知识水平和教学水平的评价能力，他们对教师评价较多地偏向于理智方面，德、识、才、学四者兼备的教师，才会在他们中获得较高或持久的信。

3、教师信的形成与发展

（1）教师信形成的过程

教师信形成的过程，一般来说是由“不自信信”向“自信信”发展。新教师在学生心目中是有一定引力的，是有一定信的，但这种信是短暂的“不自信信”。随着学生对教师德才方面逐渐了解，师生间情感的日益加深和融洽，教师的信就由“不自信信”发展成为“自信信”，这才算是真正的信。当然，教师必须经过不断的努力，“不自信信”才有可能发展为“自信信”，否则“不自信信”也可能逐渐消失。

（2）建立教师信的途径★★

①培养良好的道德品质

②培养良好的认知能力和性格特征

③注重良好仪表、风度和行为习惯的养成

④给学生以良好的第一印象

⑤做学生的朋友与知己

（3）教师信的维护

①教师要有坦荡的胸怀、实事求是的态度。

②教师要正确认识和合理运用自己的信。

③教师要有不断进取的敬业精神。

④教师要言行一致，做学生的楷模。

二、教师的职业心理特征

（一）教师的认知特征

教师专业需要某些特殊能力，其中最重要的是思维的条理性、逻辑性以及口头表达能力和组织教学的能力和组织管理的能力。

教师是在知识含量高的教育领域从事职业活动的人，职业的成功有赖于教师良好的知识结构和教学能力。

一般认为，教师的知识结构主要包括：（1）专业学科内容知识；（2）教育教学知识；（3）心理学的知识；（4）实践性知识。

教师的教学能力包括：（1）组织和运用教材的能力；（2）言语表达能力；（3）组织教学的能力；（4）对学生学习困难的诊治能力；（5）教学媒体的使用能力；（6）教育机智等。

申继亮等人则采用内隐理论的研究范式，对教师的教学能力进行了系列研究，把教师的教学分成以下几个方面：

1、教学认知能力

教学认知能力是指教师对所教学科的定理、法则和概念等的概括化程度，以及对所教学生的心理特点和自己所使用的教学策略的理解程度。教师的智力水平与教学效果的相关极低，教师的智力水平超过了某个临界点以后，教学效果并不随着教师智力水平的提高而提高，因此，教师的智力对教学效果的影响只是作为一个有限的因素在起作用。

教师的认知特征主要有：

（1）**观察力特征**。教师的观察力是了解学生的个性特征、发挥教育机智、因材施教的前提，因此，善于观察学生是教师教育能力结构的**基本要素**。

（2）**思维特征**。这是教师职业素养的**重要标志**。

（3）**注意力特征**。注意力对于教师的教育教学活动具有增强清晰度和调控的功能，可以使教师在教育学活动中进行细致的观察、提高感受性、准确记忆、思维敏锐，从而提高教育教学效果，教师注意力的特点集中表现在注意分配能力上。

2、教学操作能力

教学操作能力是指教师在教学中使用策略的水平，其水平高低主要看他们是如何引导学生掌握知识、积极思考、运用多种策略解决问题的，它是教师课堂教学能力的集中体现。

3、教学监控能力

教学监控能力是指教师为了保证教学达到预期目的而在教学的全过程中,将教学活动本身作为意识对象,不断对其进行积极主动的计划、检查、评价、反馈、控制和调节的能力。

在这个教学能力结构中,教师认知能力是基础,教学操作能力是教学能力的集中体现,而教学监控能力关键。

(二) 教师的人格特征

教师的人格特征是影响教学的重要因素,其包含的内容是多方面的,如教师的性格特点和教师对学生的理解等。在教师的人格特征中,有两个重要特征对教学效果有显著影响:一是**教师的热心和同情心**;二是教师**富于激励和想象的倾向性**。

1、职业信念

教师的职业信念是指教师对成为一个成熟的教育教学专业工作者的向往和追求,它为教师提供了奋斗的目标,是推动教师成长的巨大动力。有关职业信念的心理研究主要集中在以下两个方面:

(1) 教学效能感

①教学效能感的概念和种类★

教学效能感一般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**。这种判断会影响教师对学生的期待和指导,从而影响教师的工作效率。教学效能感又分两部分:**一般教学效能感**和**个人教学效能感**。前者指教师对教与学的关系、教育在学生身心发展中的作用等问题的一般看法和判断;后者指教师认为自己能够有效地影响学生,相信自己具有教好学生的能力。

②提高教师的教学效能感的方法

提高教师的教学效能感需要从**教师自身**和**外部环境**两方面入手。

从教师的自身方面来说,第一,要形成科学的教育观,这需要教师不断地学习和掌握教育学与心理学的知识,在教育实践中运用这些知识,通过自身的教育实践验证并发展这些知识;第二,向他人学习,如观摩优秀教师教学、学习其他教师的好的经验等,增强教师的自信心;第三,教师要注意对自己的教学进行总结和反思,不断改进自己的教学。

从教师所处的外部环境来说,第一,在社会上,必须树立尊师重教的良好风气;第二,在学校内必须建立一套完整、合理的管理制度和规则并加以执行,以及努力创立进修、培训等有利于教师发展和实现自身价值的条件。另外,良好的校风建设、提高福利待遇等措

施也会对教师的教学效能感产生积极的影响。

（2）教学归因

教学归因是指教师对学生学习结果原因的解释和推测，这种解释和推测所获得的观念必然会影响到其自身的教学行为。

2、职业性格

有研究认为，优秀教师的性格品质的基本内核是“促进”，即对别人的行为有所帮助，教师的“促进”主要表现在三个方面：（1）理解学生。（2）与学生相处。（3）了解自己。

（三）教师的行为特征

教师教学行为可以从六个方面来衡量：教师行为的明确性、教学方法的多样性、任务取向、学生参与性、启发性、及时评估教学效果。教师在教学中做到这六点，必然会收到很好的教学效果。

教师期望效应也叫罗森塔尔效应或皮革马利翁效应，即教师的期望或明或暗地传送给学生，会使学生按照教师所期望的方向来塑造自己的行为。教师期望效应的发生，既取决于教师自身的因素，也取决于学生的人格特征、原有认知水平、归因风格等心理因素。

教师通过对某一学生的了解对学生的学习成绩和表现产生一定的期望，会促使学生向符合这一期望的方向转变。这种期望效应又可分为两类，一类是自我应验效应（self-fulfilling prophecy effect），即原先错误的期望引起把这个错误的期望变成现实的行为。另一类是维持性期望效应(sustaining expectation effect)。这可以理解为教师对学生的期待程度形成了一种心理定势，使他们的行为始终自觉或不自觉地维持一定的倾向性——认为学生将维持以前的发展模式。

二、教师的职业成长

（一）新手型教师与专家型教师的比较

1、课前计划差异

专家型教师的课前计划简洁、灵活、以学生为中心并具有预见性，只突出课的主要步骤和教学内容，不涉及细节，修改与演练大都在正式计划时间之外。而新手型教师在制定课前计划时往往依赖于课程目标，不会随着课堂情景的变化来修改课前计划。

2、课堂教学过程差异

课堂规则的制定与执行上，专家型教师制定的课堂规则明确，并能坚持执行，而新手型教师的课堂规则较为含糊，难以坚持执行。在维持学生注意上，专家型教师有一套完善的维

持学生注意的方法，新手型教师则相对缺乏。在教材内容的呈现上，专家型教师注重回顾先前的知识，并能根据教学内容选择适当的教学方法，新手型教师则不能。在教学策略的运用上，专家型教师具有丰富的教学策略，并能灵活运用，新手型教师则或缺乏或不会运用教学策略。另外，专家型教师将练习看做检查学生学习的手段，而非必经的步骤，检查学生作业有一套规范化、自动化的常规程序，时间短、效率高。

3、课后评价差异

在课后评价时，专家型教师和新手型教师关注的焦点不同。新手型教师的课后评价要比专家型教师更多地关注课堂中发生的细节，而专家型教师则多谈论学生对新教材的理解情况和课堂中值得注意的活动。

4、其他差异

在师生关系方面，专家型教师能热情平等的对待学生，师生关系融洽，具有强烈的成就体验。在人格魅力方面，专家型教师具有鲜明的情绪稳定性、理智感、注重实际和自信心强的人格特点，能更好地控制和调节情绪，理智地处理面临的教育教学问题，并在课后进行评估和反思。在职业道德方面，专家型教师对职业的情感投入程度高，职业义务感和责任感强。

（二）新手型教师到专家型教师的成长

1、成长的历程

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，把教师的成长划分为关注生存、关注情境和关注学生三个阶段。

处于关注生存阶段的一般是新教师，他们非常关注自己的生存适应性，最担心的问题是“学生喜欢我吗？”“同事们如何看我？”“领导是否觉得我干得不错？”等。因而可能会把大量的时间都花在如何与学生搞好个人关系上，想方设法控制学生，而不是更多地考虑如何让学生获得学习上的进步。

处于关注情境阶段的教师关心的是如何教好每一堂课的内容，以及班级大小、时间压力和备课材料是否充分等与教学情境有关的问题，如“内容是否充分得当？”“如何呈现教学信息？”“如何掌握教学时间？”等。传统教学评价集中关注这一阶段，一般来说，老教师比新教师更关注此阶段。

当教师顺利地适应了前两个阶段后，成长的下一个目标便是关注学生。教师将考虑学生的个别差异，认识到不同发展水平的学生有不同的需要，根据学生的差异采取适当的教学，促进学生发展。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。

2、成长的途径

教师成长与发展的基本途径主要有两个方面，一是通过师范教育培养新教师作为教师队伍的补充，二是通过实践训练提高在职教师的素质。

第一，观摩和分析优秀教师的教学活动。课堂教学观摩可分为组织化观摩和非组织化观摩。组织化观摩是有计划、有目的的观摩，非组织化观摩则没有这些特征。一般来说，为培养提高新教师和教学经验欠缺的年轻教师宜进行组织化观摩，可以是现场观摩，如组织听课，也可以观看优秀教师的教学录像。非组织化观摩要求观摩者有相当完备的理论和洞察力，否则难以达到观摩学习的目的。

第二，开展微格教学。微格教学是指以少数的学生为对象，在较短的时间内（5~20分钟），尝试做小型的课堂教学，并把这种教学过程摄制成录像，课后再进行分析。微格教学最重要的特点是训练单元小。这是训练新教师、提高教学水平的一条重要途径。

第三，进行专门训练。教师的成长与发展也可以通过专门的教学能力训练来实现。如训练新教师掌握教学过程中有效的教学策略等。但同时也要明白，仅仅通过学习专家型教师的经验是远远不够的，新教师还应注重对自身教学经验的反思，使两者有效结合，才能真正提高自己的教学水平。

第四，反思教学经验。反思是教师着眼于自己的教学过程来分析自己，从而作出某种行为、决策以及所产生的结果的过程，是一种通过提高参与者的自我观察水平来促进能力发展的手段。波斯纳提出了一个教师成长公式：经验+反思=成长。教师反思的过程一般分为四个步骤：①教师选择特定问题加以关注，并从课程、学生等领域，收集关于这一问题的资料；②教师分析收集来的资料，形成对问题的表征，并利用自我提问的方式来帮助理解；③教师建立假设以解释情境和指导行动，并且在内心对行动的短期和长期效果加以考虑；④实施行动计划。当这种行动再被观察和分析时，就开始了新一轮循环。

布鲁巴奇等人于1994年提出四种反思方法，供教师参考。**第一，反思日记。**在一天教学工作结束后，要求教师写下自己的经验，并与指导教师共同分析；**第二，详细描述。**教师相互观摩彼此的教学，详细描述看到的情景，并对此进行讨论分析；**第三，交流讨论。**来自不同学校的教师聚集在一起，首先提出课堂上发生的问题，然后共同讨论解决办法，最后得到的方案为所有教师共享；**第四，行动研究。**为弄清课堂上遇到的问题的实质，探索用以改进教学的行动方案，教师以及研究者进行调查和实验研究，这不同于研究者由外部进行的旨在探索普遍法则的研究，而是直接着眼于教学实践的改进。

三、教师的职业倦怠

（一）概念

职业倦怠是个体在长期的职业压力下，缺乏应对资源和应对能力而产生的身心耗竭状态。教师的职业倦怠是在长期工作压力和自身心理素质的互动下形成的，并带来生理、情绪、认知和行为等方面的问题，导致教师出现严重的身心疾病。

（二）职业倦怠特征

玛勒斯等人认为职业倦怠主要表现为三个方面：①情绪耗竭，指个体情绪情感处于极度的疲劳状态，工作热情完全是丧失；②去个性化，即刻意在自身和工作对象间保持距离，对工作对象和环境采取冷漠和忽视的态度；③个人成就感低，表现为消极地评价自己，贬低工作的意义和价值。

（三）职业倦怠的原因

①社会因素，即教师职业的声望压力，缺乏社会支持；②职业因素，即教师担当的多种角色所产生的角色职责压力、角色冲突、学生问题、升学考试压力等；③工作环境，即教师与学生、家长、领导、同事之间的人际关系压力，学校的考评、聘任制度所带来的压力；④个人因素，即教师个人的认知方式和应对压力的策略。

（四）教师职业倦怠的干预

- 1、个体积极的自我调适
- 2、组织有效的干预
- 3、构建社会支持网络

四、教师心理健康的维护

1、个体积极的自我调适

个体自我调适的目的是通过改变个体自身的某些特点来增强适应工作环境的能力。自我调适的主要方法有放松训练、认知压力管理、时间管理、社交训练和态度改变、归因训练、加强锻炼等。

2、组织有效的干预

组织干预的思路就是通过削减过度的工作时间、降低工作负荷、明确工作任务、积极沟通与反馈、建立有效的社会支持系统来防止和缓解教师的心理压力。学校对教学的评价机制是影响教师工作的积极性和创造性的重要因素，改善学校领导方式是缓解教师职业压力的有效途径。学校应提倡过程性和发展性评价，为教师建立有效的社会认同支持系统，正确认识

教师的教育教学成果。另外，要为教师提供深造及参与学校民主决策的机会，增强教师对学校的认同感和归属感。

3、构建社会支持网络

维护教师心理健康，需要建立一个和谐的社会支持网络。首先，对教师的角色期待进行合理的定位；其次，国家应切实采取措施提高教师的经济待遇和社会地位，维护教师的合法权利，使教师切实感到社会的尊重；最后，教育部门应探索出有效的教师教育培训体系，将职前与职后培训有机结合，提高教师智力与非智力能力，重视教师承受压力和自我缓解压力的训练。

以教育推动社会进步

