

国家教师资格考试

通关宝典

教育知识与能力·中学

主编 山香教师资格考试命题研究中心

图书在版编目(CIP)数据

国家教师资格考试·通关宝典·教育知识与能力·中学/
山香教师资格考试命题研究中心主编. —北京:首都师范大学
出版社, 2016. 3

ISBN 978-7-5656-2848-1

I. ①国… II. ①山… III. ①中学教师—教学能力—资格
考试—自学参考资料 IV. ①G451.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 052916 号

国家教师资格考试·通关宝典·教育知识与能力·中学
主 编 山香教师资格考试命题研究中心

策划编辑 张文强

责任编辑 付 帅 李 梅 封面设计 山香教育

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京市西三环北路 105 号

邮 编 100048

咨询电话 010-68418523(总编室)

010-68982468(发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

河南天一印务有限公司印制

全国新华书店发行

版 次 2016 年 4 月第 1 版

印 次 2016 年 4 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1092mm 1/64

印 张 6.5

字 数 155 千

定 价 15.00 元

版权所有 翻印必究

目 录

第一章	教育基础知识和基本原理	1
第一节	教育及其产生与发展	1
第二节	教育学概述	15
第三节	教育与社会发展	31
第四节	教育与人的发展	35
第五节	教育目的	42
第六节	教育制度与学校教育制度	53
第七节	教育研究及其方法	66
第二章	中学课程	70
第一节	课程概述	70
第二节	课程类型及其特征	72
第三节	课程编制	80
第四节	基础教育课程改革	87

第三章	中学教学	96
第一节	教学概述	96
第二节	教学过程	97
第三节	教学原则与教学方法	107
第四节	教学组织形式与教学工作的基 本环节	119
第五节	教学评价	129
第六节	我国当前教学改革的主要观点 与趋势	137
第四章	中学生学习心理	142
第一节	感觉与知觉	142
第二节	注意与记忆	149
第三节	思维与问题解决	167
第四节	学习动机	177
第五节	学习迁移	190
第六节	学习策略	196
第七节	学习理论	204

第五章	中学生发展心理	223
第一节	心理学与中学生心理发展	223
第二节	中学生认知发展	228
第三节	中学生情绪情感的发展	241
第四节	中学生个性心理的发展	251
第五节	中学生性心理的发展与异性 交往辅导	276
第六章	中学生心理辅导	279
第一节	心理健康概述	279
第二节	学生的心理健康及其维护	284
第三节	中学生常见的心理健康问题 及其干预	290
第七章	中学德育	298
第一节	中学生品德心理与发展	298
第二节	中学德育概述	309
第三节	德育内容概述	310
第四节	中学德育过程	313

第五节	中学德育原则	318
第六节	中学德育的途径与方法	324
第八章	中学班级管理与教师心理	331
第一节	中学班级管理	331
第二节	中学课堂管理	339
第三节	课外活动	354
第四节	教师心理	358

考题精选

一、单项选择题	376
二、辨析题	383
三、简答题	390

重点考题目录

第一章 教育基础知识和基本原理

1. 什么是教育？	1
2. 教育的属性是什么？	2
3. 构成教育活动的基本要素有哪些？	2
4. 简述教育的功能。	4
5. 简述关于教育起源的学说。	5
6. 古代社会教育的主要特征有哪些？	9
7. 简述近代社会教育的特征。	13
8. 简述现代社会教育的特征。	13
9. 20 世纪后期教育改革和发展的特点表现 在哪些方面？	14
10. 试述孔子的教育思想。	16
11. 试述《学记》的教育思想。	18
12. 试述西方萌芽阶段的教育思想。	19
13. 试述夸美纽斯的教育思想。	20
14. 试述赫尔巴特的教育思想。	23
15. 试述杜威的教育思想。	24

16. 20 世纪教育学的流派有哪些?	25
17. 简述现代教学理论三大流派的代表人物及各自的代表观点。	30
18. 简述教育与生产力水平的关系。	32
19. 简述教育与社会政治经济制度的关系。	32
20. 简述教育与文化的关系。	33
21. 什么是校园文化? 校园文化的内容有哪些?	34
22. 教育的相对独立性表现在哪些方面?	35
23. 什么是内发论(遗传决定论)? 请简述其代表人物和主要观点。	36
24. 什么是外铄论(环境决定论)? 请简述其代表人物和主要观点。	37
25. 什么是辐和论(二因素论)? 请简述其代表人物和主要观点。	38
26. 试述影响个体身心发展的主要因素。	39
27. 什么是教育目的?	42
28. 什么是教育方针? 我国当前的教育方针是什么? 试述教育目的与教育方针的联系与区别。	43
29. 试述教育目的的意义与作用。	44
30. 教育目的的层次结构有哪些?	46

31. 确立教育目的的依据有哪些？	46
32. 试述个人本位论及其主要观点。	46
33. 试述社会本位论及其主要观点。	47
34. 试述我国教育目的的基本精神。	49
35. 试述全面发展教育的组成部分及其之间的关系。	51
36. 简述建立学制的依据。	54
37. 简述现代学校教育制度的类型。	54
38. 试述旧中国的学制沿革。	55
39. 我国现行学校教育制度的结构是什么？	59
40. 义务教育的特点有哪些？	63
41. 简述教育制度的发展历史。	64
42. 简述现代学校教育制度的发展趋势。	65
43. 简述教育研究的意义。	67
44. 简述教育研究的基本过程。	67
45. 简述常用的教育研究方法。	67

第二章 中学课程

46. 简述课程的内涵及其意义。	70
47. 学生中心课程理论的代表人物及其观点有哪些？	71
48. 简述课程的主要类型及其特征。	72

49. 校本课程开发的理念是什么?	77
50. 校本课程开发的途径有哪些?	77
51. 校本课程开发与教师专业发展有什么关系?	77
52. 课程编制的基本模式有哪些?	80
53. 课程内容包括哪些方面?	81
54. 什么是课程计划?	81
55. 什么是课程标准?	81
56. 什么是教材?	82
57. 教科书编写应遵循的基本原则与要求有哪些?	83
58. 什么是课程目标? 确定课程目标的依据有哪些?	84
59. 什么是课程实施,有效实施课程的条件是什么?	85
60. 什么是课程评价? 课程评价的模式有哪些?	85
61. 简述基础教育课程改革的核心理念和基本理念。	88
62. 简述基础教育课程改革的具体目标。	89

第三章 中学教学

63. 什么是教学?	96
64. 教学工作的意义有哪些?	96
65. 教学的一般任务有哪些?	97
66. 教学过程的构成要素有哪些?	97
67. 教学过程的本质观有哪些?	98
68. 简述教学过程的本质。	99
69. 教学过程的基本规律(基本特点)有哪些?	101
70. 简述教学过程的结构。	107
71. 什么是教学原则?	107
72. 我国目前中学主要的教学原则有哪些?	107
73. 什么是教学方法?	112
74. 两种对立的教学方法是哪两个?	112
75. 常用的教学方法有哪些?	113
76. 选择和运用教学方法的基本依据有哪些?	118
77. 什么是班级授课制?	119
78. 试述班级授课制的优点与不足。	120
79. 什么是个别教学?	122

80. 什么是现场教学?	122
81. 什么是复式教学?	122
82. 什么是分组教学?	122
83. 教学工作的基本环节有哪些?	124
84. 教学评价的基本内容有哪些?	129
85. 教学评价的基本类型有哪些?	130
86. 现代教育评价的理念是什么?	134
87. 什么是发展性评价? 其特征有哪些?	135
88. 我国当前教学改革的主要观点有哪些?	137
89. 简述我国教学改革的基本趋势。	139
90. 新课程背景下的教学理念有哪些?	139

第四章 中学生学习心理

91. 什么是感觉?	142
92. 什么是知觉?	145
93. 简述社会知觉常见的几种偏差。	146
94. 简述知觉的基本特性。	147
95. 简述注意的概念及特点。	149
96. 简述注意的分类。	150
97. 简述注意的品质。	151
98. 如何运用注意规律进行教学?	153

99. 如何培养学生良好的注意品质?	154
100. 简述记忆的概念及品质。	154
101. 影响识记效果的因素有哪些?	158
102. 简述艾宾浩斯遗忘曲线。	159
103. 影响遗忘进程的因素有哪些?	160
104. 简述遗忘的原因。	160
105. 简述瞬时记忆、短时记忆和长时记忆的特点。	163
106. 如何运用记忆规律促进学习?	165
107. 如何组织有效的复习?	166
108. 简述思维的概念及特点。	167
109. 如何科学地掌握概念?	170
110. 简述思维的一般过程。	171
111. 简述创造性思维的特征。	172
112. 简述问题解决的概念及其特征。	173
113. 简述问题解决的思维过程。	173
114. 问题解决的策略有哪些?	174
115. 简述影响问题解决的主要因素。	174
116. 简述皮亚杰的认知发展阶段理论。	176
117. 什么是学习动机?	177
118. 学习动机的功能是什么?	178
119. 简述学习动机与学习效果的关系。	181

120. 简述耶克斯—多德森定律。	181
121. 简述马斯洛的需要层次理论。	182
122. 简述成就动机理论。	184
123. 如何帮助学生正确归因?	186
124. 简述自我效能感的作用。	188
125. 影响自我效能感的因素有哪些?	188
126. 如何培养与激发学生的学习动机?	189
127. 什么是学习迁移?	190
128. 简述学习的迁移理论。	192
129. 影响学习迁移的因素有哪些?	195
130. 如何促进学生的学习迁移?	196
131. 简述学习策略的分类。	197
132. 简述学习策略训练的原则。	202
133. 什么是学习?	204
134. 简述学生学习的特点。	205
135. 简述桑代克的联结—试误学习理论。	207
136. 简述正强化、负强化、惩罚的区别。	208
137. 简述班杜拉的社会学习理论。	210
138. 试述苛勒的完形—顿悟学习理论与桑代克的 联结—试误学习理论的关系。	214
139. 简述布鲁纳的认知—发现学习理论。	215
140. 简述有意义学习及其条件。	217

141. 简述人本主义学习理论。	219
142. 简述建构主义学习理论的主要内容。	221

第五章 中学生发展心理

143. 简述心理现象及其结构。	223
144. 简述个体心理发展的一般特征。	226
145. 简述中学生心理发展的特征。	226
146. 简述影响个体心理发展的因素。	227
147. 什么是最近发展区?	229
148. 简述观察的品质。	231
149. 简述中学生观察力的特点。	231
150. 如何培养中学生良好的观察力?	231
151. 如何培养学生良好的注意力?	233
152. 如何培养中学生的记忆能力?	234
153. 简述想象的功能。	235
154. 想象的加工方式有哪些?	235
155. 再造想象产生的条件有哪些?	236
156. 创造想象产生的条件有哪些?	236
157. 如何培养学生的想象力?	237
158. 简述中学生思维发展的特点。	238
159. 如何培养中学生的创造性思维?	240
160. 简述情绪和情感的关系。	241

161. 情绪情感的功能有哪些?	244
162. 简述情绪的早期理论。	244
163. 情绪的认知理论有哪些?	245
164. 简述中学生的情绪特点。	247
165. 简述中学生良好情绪的标准。	249
166. 如何培养中学生良好的情绪?	249
167. 如何帮助中学生调节情绪?	250
168. 简述常见的自我防御机制。	250
169. 简述能力与知识、技能的关系。	252
170. 简述卡特尔的智力形态理论。	254
171. 试述多元智力理论及对新课改的启示。	255
172. 简述个体的能力差异。	256
173. 简述智力测验的标准。	260
174. 影响能力发展的因素有哪些?	261
175. 如何培养学生的能力?	261
176. 简述人格的特征。	262
177. 简述气质的四种类型特征。	263
178. 如何针对学生的不同气质类型进行教育?	264
179. 简述性格的特征差异。	265
180. 如何培养学生良好的性格?	266

181. 简述性格与气质的关系。	266
182. 如何针对学生的认知差异进行教育?	269
183. 简述弗洛伊德的人格理论。	271
184. 简述埃里克森的人格发展阶段理论。	271
185. 影响人格形成与发展的因素有哪些?	272
186. 简述自我意识发展的阶段。	273
187. 中学生自我意识发展的一般特征是什么?	273
188. 如何培养中学生的自我意识?	275
189. 如何指导中学生的异性交往?	278

第六章 中学生心理辅导

190. 什么是心理健康?	279
191. 简述心理健康的标准。	280
192. 简述心理健康教育的意义。	284
193. 心理健康教育的途径有哪些?	285
194. 心理辅导的原则有哪些?	286
195. 简述心理辅导的方法。	287
196. 简述影响行为改变的基本方法。	287
197. 简述艾里斯的理性—情绪疗法。	289
198. 学生心理问题产生的原因有哪些?	290
199. 中学生常见的心理健康问题有哪些?	290

200. 如何保障学生的心理健康?	297
-------------------------	-----

第七章 中学德育

201. 简述品德的心理结构。	298
202. 试述皮亚杰的道德发展阶段理论。	299
203. 试述柯尔伯格的品德发展阶段理论。	301
204. 试述中学生品德发展的特点。	302
205. 简述品德形成的过程。	304
206. 影响品德发展的因素有哪些?	304
207. 如何培养学生良好的品德?	306
208. 试分析学生不良行为产生的原因。	308
209. 如何矫正学生的不良行为?	308
210. 什么是德育?	309
211. 简述确立德育目标的依据。	310
212. 简述我国中学德育的内容。	311
213. 什么是德育过程?	313
214. 简述德育过程与品德形成过程的联系与区别。	313
215. 德育过程的基本矛盾是什么?	315
216. 试述德育过程的基本规律。	315
217. 什么是德育原则?	318
218. 我国中学主要的德育原则有哪些?	318

219. 我国中学德育的途径有哪些?	324
220. 什么是德育方法?	325
221. 常用的德育方法有哪些?	326
222. 简述选择德育方法的依据。	330

第八章 中学班级管理与教师心理

223. 班级的功能有哪些?	331
224. 什么是班级管理?	332
225. 试述班级管理的模式。	332
226. 什么是班集体?	334
227. 班集体的基本特征有哪些?	334
228. 班集体的教育作用表现在哪些方面?	334
229. 简述班集体的发展阶段。	334
230. 班主任工作的内容有哪些?	335
231. 简述课堂管理的功能。	340
232. 课堂管理的原则有哪些?	340
233. 影响课堂管理的因素有哪些?	340
234. 简述群体的特征。	341
235. 简述学校群体的心理效能。	342
236. 影响课堂气氛的因素有哪些?	346
237. 如何营造积极的课堂氛围?	346
238. 简述舒茨的人际需要理论。	347

239. 简述课堂纪律的类型及其发展阶段。	349
240. 如何维持课堂纪律?	351
241. 如何处理课堂问题行为?	352
242. 课外活动与课堂教学活动的关系表现在哪些方面?	354
243. 简述课外活动的主要内容。	355
244. 简述课外活动的主要特点。	356
245. 试分析学校、家庭和社会三结合教育。	357
246. 简述教师职业角色的形成阶段。	358
247. 简述教师角色冲突的形式及原因。	359
248. 影响教师威信形成的因素有哪些?	362
249. 如何建立教师的威信?	363
250. 简述教师应具备的知识结构与教学能力。	363
251. 简述教师的人格特征。	365
252. 简述皮格马利翁效应。	366
253. 简述新手型教师与专家型教师的区别。	367
254. 简述教师成长的历程。	369
255. 简述促进教师成长的途径。	370
256. 简述职业倦怠的特征。	373
257. 如何维护教师的心理健康?	375

第一章 教育基础知识和基本原理

第一节 教育及其产生与发展

一、教育的含义、构成要素及功能

(一)教育的概念

教育是人类有目的地培养人的一种社会活动，是传承文化、传递生产与社会生活经验的一种途径。

从内容上看，人们是从两个角度给“教育”下定义的：一个是社会的角度，另一个是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”，可以把“教育”的定义区分为不同的层次。广义的教育，指增进人的知识与技能、发展人的智力与体力、影响人的思想观念的活动。广义的教育可能是无组织的、自发的或零散的，也可能是有组织的、自觉的或系统的。它包括社会教育、学校教育和家庭教育。狭义的教育指学校教育，是教育者依据一定的社会要求，依据受教育者的身心发展规律，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，促使其朝着所期望的方向发展变化的活动。

从个体的角度来定义“教育”，往往把“教育”

等同于个体学习与发展的过程。

兼顾社会和个体两个方面给教育下定义：教育是在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。

(二)教育的属性

教育是一种有目的地培养人的社会活动,这是教育区别于其他事物现象的根本特征,是教育的本质属性。它要解决的特殊矛盾是受教育者个体与社会之间的矛盾。这也是教育的质的规定性。

此外,教育还具有永恒性、历史性、继承性、长期性、生产性、民族性以及相对独立性等社会属性。其中,永恒性是指:教育是人类所特有的社会现象,只要人类社会存在,就存在着教育。历史性是指:在不同的社会或同一社会的不同历史阶段,教育的性质、目的、内容等各不相同。不同时期的教育有其不同的历史形态、特征。继承性是指:不同历史时期的教育都前后相继,后一时期教育是对前一时期的继承与发展。

(三)教育的构成要素

教育者、受教育者和教育媒介是构成教育活动的基本要素。

1. 教育者

在社会教育活动中,有目的地影响他人生理、

心理及性格发展的人,统称为**教育者**。教育者不一定是教师,但教师一定是教育者。“教师”这个称谓特指在社会教育活动中履行教育教学职责的专业人员。

2. 受教育者

在社会教育活动中,在生理、心理及性格发展方面有目的地接受影响,从事学习的人,统称为**受教育者**。受教育者是教育的对象及学习的主体。

3. 教育媒介(教育影响)

教育媒介指建构于教育者和被教育者之间起桥梁或沟通作用的一切事物的总和,包括教育内容、教育方法与组织形式和教育手段等。教育媒介是教育活动的中介。从内容上说,主要就是教育内容、教育材料或教科书;从形式上说,主要是教育手段、教育方法和教育组织形式。

教育的三个构成要素之间既相互独立又密切联系,共同构成一个完整的实践系统。其中,教育者是主导性的因素。

教育活动中教育者、受教育者与教育内容三个基本的要素之间构成了教育中三对最为基本的矛盾:受教育者与教育内容的矛盾,受教育者与教育者的矛盾,教育者与教育内容的矛盾。教育的诸多矛盾中,受教育者与教育内容这一对矛盾才是教育

中的基本的、决定性的矛盾,因为它是教育活动的逻辑起点。

(四)教育的功能

教育功能指教育者在教育教学活动中通过教育媒介对受教育者的个体发展和社会发展所产生的影响和作用。教育功能可按照下面三种方式分类。

1. 按教育功能作用的对象,可分为个体发展功能和社会发展功能

教育的个体发展功能指教育对个体发展的影响和作用。它由教育活动的内部结构特征决定,发生于教育活动内部,也称为教育的**本体功能**。

教育的社会发展功能指教育对社会发展的影响和作用。作为社会结构的子系统,教育通过对人的培养进而影响社会的生存与发展,教育的社会功能是教育的本体功能在社会结构中的衍生,是教育的**派生功能**。

由此可见,教育的基本功能(即个体功能)影响人的发展,教育的扩展功能影响社会的发展。教育功能经历了从古代教育的政治伦理功能到近代教育的个体发展功能,再到现代教育的社会改造功能的演变。其中,无论中国古代社会还是西方古代社会,对于教育功能的认识均具有浓烈的政治伦理

色彩。

2. 按教育功能作用的方向,可分为正向功能与负向功能

3. 按教育功能作用呈现的形式,可分为显性功能和隐性功能

二、教育的起源、基本形态及历史发展

(一) 教育的起源

1. 神话起源说

神话起源说认为,教育与其他万事万物一样,都是由人格化的神(上帝或天)所创造的,教育的目的就是体现神或天的意志,使人皈依于神或顺从于天。这是人类关于教育起源的最古老的观点,所有的宗教都持这种观点。另外,中国的朱熹也持这种观点。

2. 生物起源说

法国社会学家利托尔诺和英国教育学家沛西·能是“生物起源说”的代表人物。他们认为教育是一种生物现象,而不是人类所特有的社会现象。生物起源说是第一个正式提出的有关教育起源的学说。

生物起源说的提出标志着在教育起源问题上开始转向科学解释。其根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性,从而没能区分出人类教

育行为与动物类养育行为之间质的差别,仅从外在行为的角度而没有从内在目的的角度来论述教育的起源问题,从而把教育的起源问题生物学化。

3. 心理起源说

美国教育学家孟禄在批判教育的生物起源说的基础上提出了教育的心理起源说,他认为教育起源于日常生活中儿童对成人的无意识模仿。

“心理起源说”把人类有意识的教育行为混同于无意识模仿,同样导致了教育的生物学化,否认了教育的社会属性,因而也是不科学的。

4. 劳动起源说

劳动起源说由苏联的教育学家提出,也被称为教育的社会起源说,它是在批判生物起源说和心理起源说的基础上,在马克思历史唯物主义理论指导下形成的。马克思主义认为教育起源于人类所特有的生产劳动。

持这一观点的学者很多,主要集中在苏联和我国。

(二) 教育的基本形态

教育的形态是指教育的组织形式,是人类思维对教育现象的一种科学归纳。标准不同,“形态”的类别划分也各不相同。

1. 非形式化教育和形式化教育

这是根据教育的形式化程度所作的划分。

非形式化教育是指在生产劳动和社会生活中进行的教育,没有固定的教育者和受教育者,也没有稳定的教育内容、活动场所和设施。

形式化教育主要指定型的实体化教育,是学生在有组织的教育机构中所接受的教育,包括古代的学校教育和社会教育机构。

2. 正规教育和非正规教育

这是根据教育的正规程度所作的划分。

正规教育主要指学校教育,是学生在有组织的教育机构中所受到的教育,在有些情况下也可以称为制度化教育。

非正规教育是对有组织的教育机构以外的所有从事教育活动的统称。

3. 家庭教育、学校教育和社会教育

这是根据教育的实施机构不同所作的划分。

家庭教育是指以家庭为单位进行的教育活动;学校教育是指以学校为单位进行的教育活动;社会教育是指在广泛的社会生活和生产过程中所进行的教育活动。

4. 农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育

5. 原始社会的教育、古代社会的教育和近现代社会的教育

古代社会的教育包括奴隶社会的教育和封建社会的教育;近现代社会的教育包括近代社会的教育和现代社会的教育,其中,现代社会的教育包括资本主义社会的教育和社会主义社会的教育。

(三) 教育的发展历程

1. 原始社会的教育

原始社会的教育主要有以下三个特征:

(1) 教育具有非独立性,教育和社会生活、生产劳动紧密相连。教育没有从社会生活和生产中分化出来,教育是在生产劳动和社会生产中进行的,没有特定的教育场所和专职教育人员。

(2) 教育具有自发性、全民性(普及性)、广泛性、无等级性(平等性)和无阶级性,是原始状态下的教育机会均等,只因年龄、性别和劳动分工不同而有差别。

(3) 教育具有原始性。教育内容简单,主要是传递生产经验,包括制造生产工具的经验、公共生活的规范、艺术和宗教教育;教育方法单一,由于没有文字和书籍,教育方法只限于动作示范与观察模仿、口耳相传与耳濡目染。

2. 古代社会的教育

(1) 古代社会教育的特征

古代社会的教育一般指奴隶社会的教育和封建社会的教育。

① 奴隶社会的教育及其特征

奴隶社会里,出现了专门从事教育工作的教师,产生了学校教育,使教育从社会活动中分化出来,成为独立的形态。学校的出现意味着人类正规教育制度的诞生,是人类教育文明发展的一个质的飞跃。

② 封建社会的教育及其特征

封建社会的学校教育较之奴隶社会的学校教育,在规模上逐渐扩大,在类型上逐渐增多,在内容上也日益丰富,并且具有等级性、专制性和保守性。

③ 古代东西方教育的共同特征

古代东西方的教育虽然在具体内容和形式上存在许多差异,但也有一些共同特征:阶级性、道统性、等级性、专制性、刻板性、象征性。

(2) 古代社会教育的发展

① 古代中国

学校萌芽。根据文献记载,五帝时期(公元前2700年)已有名为“成均”和“庠”的教育场所,它们是萌芽状态的学校。夏代已有学校的设置,主要有

两类：一类是“序”；一类是“校”。瞽宗是商代大学特有的名称，它是奴隶主贵族子弟学习礼乐的学校。在商代，开始产生了专门从事教育工作的教师职业。

西周的教育。周王朝建立了典型的政教合一的官学体系，其显著特征是“学在官府”，又称之为“学术官守”。学校教育制度已发展得比较完备，并有了“国学”“乡学”之分。“六艺”是西周各级各类学校教育的基本学科，具体指礼、乐、射、御、书、数。礼，包括政治、历史和以“孝”为本的伦理道德教育；乐，包括音乐、诗歌、舞蹈教育；射，射技教育；御，以驾兵车为主的军事技术教育；书，文字教育；数，简单的计算教育。礼乐教育是“六艺”教育的中心。

春秋战国时期的教育。春秋战国时期，官学衰微，私学兴起，冲破了“学在官府”的限制，使教育的对象由贵族扩大到平民。稷下学宫是养士的一个缩影，虽然由齐国提供教学活动的经费，但它基本上是私学，是一所由官家举办、私家主持的学校。其特点是学术自由。

两汉时期的教育。西汉时，汉武帝采纳董仲舒“罢黜百家，独尊儒术”的建议，实行思想专制的文教政策，并明确提出以儒家的经术和才、德为标准选拔官吏。元朔五年（公元前124年），经董仲舒建

议,汉武帝设立太学,是当时的最高教育机构。东汉灵帝时,设立鸿都门学,这是一种研究文学艺术的专门学校。汉代地方官学通常称为郡国学或者郡县学,其发展起始于景帝末年、武帝初年的“文翁兴学”。

隋唐时期的教育。隋唐时期采取重振儒术,三教(儒、道、佛)并重的文教政策,在选士制度上采取科举制。唐代从中央到地方形成了相当完备的官学教育体系,六学二馆组成了中央官学的主干。

宋、元、明、清时期的教育。宋代产生的程朱理学,经元到明清发展成为国家的统治思想。这时期的基本教材和科举考试的重要依据是四书五经(《四书》是《大学》《中庸》《论语》《孟子》的合称,《五经》是《诗》《书》《礼》《易》《春秋》的合称)。明代以后,八股文成为科考的固定格式。八股文的出现,标志着封建社会教育开始走向衰落。直至1905年(清光绪三十一年),科举制度才被废除。

②古代印度

古代印度的教育与宗教联系在一起,分为婆罗门教育和佛教教育。公元前9世纪以前,婆罗门教育以家庭教育为主,记诵《吠陀》经,僧侣是唯一的教师。公元前3世纪,佛教得到广泛传播,佛教教育随之发展起来,佛教教育的目的在于让人们弃绝

人间享乐,通过修行,追求虚幻的来世。教育活动主要是背诵经典和钻研经义。

③古代埃及

古代埃及开设最多的是文士(书吏)学校。“以僧为师”“以吏(书)为师”便成为古代埃及教育的一大特征。

④古代希腊

古希腊教育。在古希腊许多奴隶制城邦国家中,斯巴达和雅典最强大,也最有名。因此,通常以这两个城邦教育代表古希腊教育。

雅典教育和斯巴达教育是欧洲奴隶社会两种著名的教育体系。古代雅典在西方最早形成体育、德育、智育、美育和谐发展的教育,教育内容比较丰富,教育方法也比较灵活,教育目的是培养有文化、有修养和多种才能的政治家和商人。古代斯巴达教育以军事体育训练和政治道德灌输为主,教育内容单一,教育方法也比较严厉,其教育目的是培养忠于统治阶级的强悍的军人。

⑤中世纪的西欧

西欧进入封建社会后,形成了两种著名的封建教育体系,即教会教育和骑士教育。教会教育的目的是培养教士和僧侣,教育内容是“七艺”,包括“三科”(文法、修辞、辩证法)和“四学”(算术、几

何、天文、音乐),而且各科都贯穿神学。骑士教育的目的是培养封建骑士,教育内容是“骑士七技”,即骑马、游泳、击剑、打猎、投枪、下棋、吟诗。欧洲封建社会的僧侣教育和骑士教育都脱离生产劳动,为封建地主阶级的统治服务。

⑥文艺复兴时期的欧洲

文艺复兴时期资产阶级提倡的新的文化和世界观被称为“人文主义”。人文主义即是以“人”为中心的文化,用到教育上,人文主义教育即是以“人”为中心的教育。代表人物有意大利的维多利诺、尼德兰的埃拉斯莫斯(又译伊拉斯谟)、法国的拉伯雷和蒙田等人。

3. 近代社会的教育

(1)国家加强了对教育的重视和干预,公立教育崛起;(2)初等义务教育的普遍实施,德国(当时的普鲁士)1763年做出了普及义务教育的规定,是世界上最早的普及义务教育的国家;(3)教育的世俗化;(4)教育的法制化。

4. 现代社会的教育

(1)现代教育的特点

虽然资本主义教育和社会主义教育存在根本性的差异,但与古代教育相比,在总体上,现代教育呈现出一些全新的特征:生产性、公共性、科学性、

未来性、革命性、国际性、终身性。这里主要介绍以下几个方面的具体内容：

①教育的生产性不断增强,教育同生产劳动从分离走向结合;②教育的公共性、普及性和多样性日趋突出;③教育的科学化水平日益提高。

(2) 20 世纪后期教育改革和发展的特点

①教育的终身化。法国教育家保罗·朗格朗最早系统论述了终身教育。教育的终身化是适应科学知识的加速增长和人的持续发展要求而逐渐形成的一种教育思想和教育制度,包括各个年龄阶段的各种方式的教育。

②教育的全民化。所谓全民教育,即全体国民都有接受教育的基本权利并必须接受一定程度的教育,通过各种方式满足基本的学习需求。也就是教育对象的全民化,亦即教育必须向所有人开放。全民教育特别重视使适龄儿童受到完全的小学教育和使中青年脱盲。

③教育的民主化。教育民主化是对教育的等级化、特权化和专制性的否定。教育民主化首先是指教育机会均等,即教育要为所有的社会成员提供平等的教育权利,包括入学机会的均等、教育过程中享有教育资源机会的均等和教育结果的均等,这意味着要对社会弱势群体学生给予特殊照

顾;其次指师生关系的民主化;再次指教育方式、教育内容等的民主化,为学生提供更多自由选择的机会;最后是追求教育的自由化,包括教育自主权的扩大,根据社会要求设置课程,编写教材的灵活性等。概言之,教育民主化是指全体社会成员享有越来越多的教育机会,受到越来越充分的民主教育。

④教育的多元化。多元化是对单一性和统一性的否定,教育的多元化具体包括教育思想的多元化,培养目标、办学模式、教学内容、评价标准等的多元化,它是社会生活多元化以及人的个性化在教育上的反映。

⑤教育技术的现代化。

第二节 教育学概述

一、教育学的研究对象

教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的一门科学。教育学的根本任务是揭示教育规律。

二、教育学的发展概况

教育学的发展,大体可以分成萌芽、独立形态、多元化、现代化四个阶段。

(一)教育学的萌芽阶段

1. 中国萌芽阶段的教育思想

(1)孔子的教育思想

孔子是我国古代伟大的教育家,他的教育思想主要体现在《论语》一书中。

①孔子学说的核心是“仁”和“礼”

②教育对象上主张“有教无类”

③论教育内容

孔子整理修订了《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》六种教材,奠定了儒家教育内容的基础。在孔子的整个教育中,道德教育居于首要地位。然而,道德教育并没有专设学科,而是把道德教育的要求贯穿到文化知识学科中。孔子“述而不作,信而好古”,《述而》中提到“子以四教:文、行、忠、信”。孔子的教学内容偏重社会人事与文事,轻视科技与生产劳动。

④论教学原则与方法

第一,启发诱导。孔子曾说过:“不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也。”宋代理学家朱熹这样解释:“愤者,心求通而未得之意也;悱者,口欲言而未能之貌也;启,谓开其意;发,谓达其辞。”孔子是世界上最早提出启发式教学的教育家,比古希腊教育家苏格拉底提出的“助产术”早几

十年。

第二,因材施教。

第三,学、思、行相结合。

第四,温故知新。

(2)孟子的教育思想

孟子持“性善论”,这是其教育思想的基础。孟子认为教育是扩充“善性”的过程,教育的目的在于“明人伦”。

(3)荀子的教育思想

与孟子相反,荀子提出了“性恶论”,认为教育的作用是“化性起伪”。

(4)墨家的教育思想

作为墨家的代表人物,墨翟以“兼爱”“非攻”为教,同时注重文史知识的掌握和逻辑思维能力的培养,还注重实用技术的传习。

墨家教育内容的特色和价值主要体现在科学技术教育和训练思维能力的教育上,它们突破了儒家六艺教育的范畴,堪称一大创造。

对于获得知识的理解,墨翟认为,人的知识来源可分为三个方面,即“亲知”“闻知”和“说知”。

(5)道家的教育思想

道家主张“绝学”和“愚民”,认为“绝学无忧”。根据“道法自然”的哲学,道家主张教循自然原则,

一切任其自然,便是好的教育。

(6)《学记》的教育思想

《学记》(收入《礼记》)是中国也是世界教育史上的第一部教育专著,成文大约在战国末期。

①教学相长。“故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”

②尊师重道。

③藏息相辅。“大学之教也,时教必有正业,退息必有居学。”

④豫时孙摩。“豫”是预防,“禁于未发之谓豫”,要在不良倾向尚未发作时就采取预防措施;“时”是及时,“当其可之谓时”,要把握教学的最佳时机,适时进行;“孙”是指循序,“不陵节而施之谓孙”,教学要遵循一定的顺序进行;“摩”指观摩,“相观而善之谓摩”,学习中要相互观摩,取长补短。

⑤启发诱导。“君子之教,喻也。道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和、易以思,可谓善喻矣。”

⑥长善救失。“学者有四失,教者必知之。人之学也,或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止。此四者,心之莫同也。知其心,然后能救其失也。教也者,长善而救其失者也。”

此外,《学记》还主张“学不躐等”,即教学要遵循学生心理发展特点,循序渐进;同时,重视学生的学习,指出“善学者,师逸而功倍,又从而庸之”。

2. 西方萌芽阶段的教育思想

西方教育学的思想主要源于古希腊的哲学家苏格拉底、柏拉图和亚里士多德。

(1) 苏格拉底

苏格拉底以其雄辩和青年智者的问答法著名。苏格拉底问答法亦称产婆术,分为三步:第一步称为苏格拉底讽刺,他认为这是使人变得聪明的一个必要的步骤,因为除非一个人很谦逊,“自知其无知”,否则他不可能学到真知;第二步称为定义,在问答中经过反复诘难和归纳,从而得出明确的定义和概念;第三步称为助产术,引导学生自己进行思索,自己得出结论。

(2) 柏拉图

柏拉图的教育思想集中体现在其代表作《理想国》中。其观点是国家主义教育思想的渊源。国家主义教育思想伴随着近代欧美民族国家的出现而产生,在19世纪达到高潮。

(3) 亚里士多德

亚里士多德是古希腊百科全书式的哲学家,他秉承了柏拉图的理性说,认为追求理性就是追求美

德,就是教育的最高目的。亚里士多德的教育思想主要体现在他的著作《政治学》中。他认为,教育应该是国家的。亚里士多德在教育史上首次提出了“教育遵循自然”的观点,主张按照儿童心理发展的规律对儿童分阶段进行教育,提倡对儿童进行和谐的教育,成为后来全面发展教育的思想源泉。

(4) 昆体良

昆体良是古罗马教学法大师,他是西方教育史上第一个专门论述教育问题的教育家。其代表作《雄辩术原理》(《论演说家的教育》或《论演说家的培养》)是西方最早的教育著作,也被誉为古代西方的第一部教学法论著。值得注意的是,昆体良已经对班级授课进行了一些阐述,这是班级授课制思想的萌芽。

(二) 教育学的独立形态阶段

1. 教育学学科的建立

(1) 夸美纽斯

捷克教育家夸美纽斯深受人文主义精神影响,具有强烈的民主主义思想,他在教育学的创立过程中取得了突出的成就,其1632年出版的《大教学论》是教育学开始形成一门独立学科的标志,该书被认为是近代第一本教育学著作。其主要教育观点包括以下几点:

①“泛智”教育。夸美纽斯提出了普及教育的思想。提出“把一切事物教给一切人”“一切男女青年都应该进学校”。为此他编写了很多教材,如《世界图解》。

②教育适应自然。

③班级授课制。夸美纽斯对近代教育学最大的贡献之一,就是他所确立的班级教学制度及其理论。

④教学原则。夸美纽斯提出并论证了直观性、系统性、量力性、巩固性和自觉性等教学原则。

(2)卢梭

卢梭是坚定的“性善论”者。他认为教育的任务应该使儿童“归于自然”,这是其自然主义教育的核心。其代表作是《爱弥儿》。

(3)康德

康德的教育思想主要反映在《康德论教育》一书中。康德认为教育的根本就是要对人的本性进行适当的控制,“人是唯一需要教育的动物”。作为哲学家,康德曾先后四次在哥尼斯堡大学讲授教育学,是最早在大学开设教育学讲座的有影响的学者之一。

(4)裴斯泰洛齐

在西方教育史上,他是第一个明确提出“教育

心理学化”口号的教育家。所谓“教育心理学化”就是把教育提高到科学的水平,将教育科学建立在人的心灵活动规律的基础上。

(5) 洛克

① 白板说

洛克反对天赋观念,提出了“白板说”。他认为人的心灵原来就像一块白板,没有一切特性,没有任何观念,天赋的智力人人平等。

② 绅士教育论

他明确指出,“我们日常所见的人中,他们之所以或好或坏,或有用或无用,十分之九都是他们的教育所决定的。人之所以千差万别,便是由于教育之故。”洛克认为,教育目的就是培养绅士,而这种培养只能通过家庭教育,由此提出了“绅士教育论”。在其著作《教育漫话》一书中,他详细论述了绅士教育的内容(即体育、德育和智育)及方法。

(6) 斯宾塞

斯宾塞是 19 世纪英国著名的实证主义哲学家、社会学家,教育理论家,其教育代表作《教育论》是由题为《智育》《德育》《体育》《什么知识最有价值》四篇论文汇集而成的。在斯宾塞看来,教育的目的是为未来“完满生活”做准备,因此,他明确要求必须教给学生有价值的知识。此外,他主张运用

实证的方法来研究知识的价值,强调实用学科的重要性。

2. 规范教育学的建立

(1) 赫尔巴特

赫尔巴特是康德哲学教席的继承者,近代德国著名的心理学家和教育学家,在世界教育史上被认为是“现代教育学之父”或“科学教育学的奠基人”。他的《普通教育学》的出版(1806年)标志着规范教育学的建立,同时,这本书也被认为是第一本现代教育学著作。其观点主要有以下几点:

①教育理论体系的两个理论基础是伦理学和心理学

赫尔巴特的贡献在于把道德教育理论建立在伦理学的基础上,把教学理论建立在心理学的基础上,可以说是奠定了科学教育学的基础。

②教育目的

教育的最高目的是道德和性格的完善,具体来说,教育的根本目的就是要养成内心自由、完善、仁慈、正义和公平这五种道德观念。

③教育性教学原则

在西方教学史上,赫尔巴特第一次提出了“教育性教学”的概念。“教育性教学”指没有任何无教学的教育,也没有任何无教育的教学。

④教学四阶段论

即明了、联合(联想)、系统、方法。赫尔巴特的**教学四阶段论**,后来被他的学生席勒发展为五段,即预备、提示、联系、总结、应用。强调系统知识的传授,强调课堂教学的作用,强调教材的重要性,强调教师的权威作用和中心地位,形成了传统教育“课堂中心”“教材中心”“教师中心”的特点。

赫尔巴特对19世纪以后的教育实践和教育思想产生了很大影响,被看作是传统教育理论的代表。

(2)杜威

杜威的理论是现代教育理论的代表,区别于传统教育“课堂中心”“教材中心”“教师中心”的“**旧三中心论**”,他提出了“儿童中心(学生中心)”“活动中心”“经验中心”的“**新三中心论**”。其代表作《民主主义与教育》(又译《民本主义与教育》,1916年)及反映在其作品中的实用主义教育思想,对20世纪的教育和教学有深远影响。其主要教育观点包括以下几点:

①论教育的本质

杜威认为,教育即生活,教育即生长,教育即经验的改组或改造。“教育是生活的过程,而不是将来生活的准备。”此外,杜威还提出“学校即社会”,这是对“教育即生活”的进一步引申。从“教育即

生活”到“学校即社会”，再到课程的变革（“从做中学”）是层层递进的。

②论教育的目的

杜威从“教育即生活”中引出他的“教育无目的论”。“教育的过程，在它自身以外没有目的，它就是它自己的目的；教育的过程是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程。”

③“从做中学”

杜威的教育学说提出以后，西方教育学便出现了以赫尔巴特为代表的传统教育学派和以杜威为代表的现代教育学派的对立局面。

(三)20 世纪教育学的多元化发展

1. 实验教育学

实验教育学是 19 世纪末 20 世纪初产生于德国，随后在欧美一些国家发展的以教育实验为标志的教育思想流派。它的主要代表人物是德国的梅伊曼和拉伊、法国的比纳、美国的霍尔和桑代克，代表著作主要有《实验教育学》《实验教育学纲要》等。

实验教育学重视研究儿童发展与教育的关系，重视实验，并强调从实验的结果中寻找教育的途径和方法。

2. 文化教育学

文化教育学又称精神科学教育学,是19世纪末出现在德国的一种教育学说,代表人物有狄尔泰、斯普兰格、利特。代表著作主要有《关于普遍妥当的教育学的可能》《教育与文化》等。

3. 实用主义教育学

实用主义教育学是19世纪末20世纪初兴起于美国的一种教育思潮,对20世纪整个世界的教育理论研究和教育实践发展产生了极大的影响。其代表人物是杜威、克伯屈,代表著作主要有《民主主义与教育》《经验与教育》《设计教学法》等。

4. 马克思主义教育学(社会主义教育学)

克鲁普斯卡娅的《国民教育与民主制度》是最早以马克思主义为基础探讨教育学问题的著作。加里宁的《论共产主义教育》,马卡连柯的《论共产主义教育》《教育诗》,凯洛夫的《教育学》等,都是马克思主义教育学的代表性著作。尤其是1939年凯洛夫主编的《教育学》,总结了苏联20世纪二三十年代教育的经验,论述了全面发展的教育目的,并极其重视智育及教养的地位和作用,提出了一套比较严格和严密的教學理论。该书被公认为世界上第一部马克思主义的教育学著作,并对我国建国后乃至现在的教育都产生了很大的影响。

我国教育家杨贤江以李浩吾的化名出版的《新教育大纲》(1930年)是我国第一部马克思主义的教育学著作。

其主要观点:①教育是一种社会历史现象,在阶级社会中具有鲜明的阶级性,不存在脱离社会影响的教育;②教育起源于生产劳动;③教育的根本目的是促进学生的全面发展;④现代教育与生产劳动相结合不仅是发展社会生产力的重要方法,也是培养全面发展的人的唯一方法;⑤在与社会的政治、经济、文化的关系上,教育一方面受其制约,另一方面又具有相对独立性,并反作用于政治、经济、文化;⑥马克思主义唯物辩证法和历史唯物主义是教育科学研究的方法论基础。

5. 批判教育学

批判教育学兴起于20世纪70年代,是当代西方教育理论界占主导地位的教育思潮,代表人物有美国的鲍尔斯、金蒂斯、阿普尔,法国的布厄迪尔。代表著作主要有《资本主义美国的学校教育》《教育与权力》《教育、社会和文化的再生产》等。

(四) 中国近现代教育思想

1. 蔡元培的教育思想

蔡元培(1868~1940)是我国近代著名的民主革命家和教育家。他为中华民族的进步和发展,为

我国的教育事业,尤其是高等教育事业的改革和发展,做出了重大贡献。毛泽东评价他为“学界泰斗,人世楷模”。

(1)“五育并举”的教育方针:军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美感教育。

(2)改革北京大学的教育实践:①抱定宗旨,改变校风;②贯彻“思想自由,兼容并包”的办学原则;③教授治校,民主管理;④学科与教学体制改革。

(3)教育独立思想:①教育经费独立;②教育行政独立;③教育学术和内容独立;④教育脱离宗教而独立。

2. 黄炎培的教育思想

黄炎培(1878 ~ 1965)是我国著名的教育家和爱国主义者,也是我国职业教育的先驱。他提出“使无业者有业,使有业者乐业”的著名职业教育理论。他主张手脑并用,做学合一,理论与实际并行,知识与技能并重,实现“学校无不用之成材,社会无不学之执业,国无不教之民,民无不乐之生”,提倡“大职业教育主义”。

3. 晏阳初的教育思想

晏阳初(1890 ~ 1990)是享誉国内外的平民教育家、乡村改造运动的倡导者与实践家,被誉为“国

际平民教育之父”。在乡村教育实践中,他提出了“四大教育”“三大方式”(“四大教育”即文艺教育、生计教育、卫生教育和公民教育,“三大方式”即学校式、家庭式和社会式)。

4. 梁漱溟的教育思想

乡村建设的实质是一个中国文化改造的问题。梁漱溟认为,乡村教育没有乡村建设,便没有生机;乡村建设没有乡村教育,便没有前途。因此,乡村教育与乡村建设在实际上是合二为一的。

5. 陶行知的教育思想

陶行知(1891~1946)是我国现代教育史上著名的人民教育家和卓越的民主主义战士。陶行知提出了生活教育理论,认为“生活即教育”,主张以人类的生活作为教育内容,在生活实践中接受教育;“社会即学校”,要“把学校里的一切延伸到大自然界中去”;“教学做合一”,强调学做结合。

毛泽东称颂他为“伟大的人民教育家”,宋庆龄赞誉他为“万世师表”。

6. 陈鹤琴的教育思想

陈鹤琴(1892~1982)是我国现代幼儿教育事业的开拓者,著名的儿童教育家。其教育思想的核心是“活教育”。

(五)当代教育学理论的新发展

1. 现代教学理论的三大流派

布鲁纳、赞科夫、瓦·根舍因等人提出的教学理论,充实了教育学的内容,提高了教育学的科学化水平,被视为现代教学理论的三大流派。

(1) 布鲁纳

美国教育家布鲁纳的《教育过程》提出“**结构教学论**”,强调“**无论我们选教何种学科,务必使学生理解该学科的基本结构**”;倡导发现法,培养学生的科学探索精神、科学兴趣和创造能力。

(2) 赞科夫

苏联教育家赞科夫通过近 20 年的小学教学改革实验,出版了《**教学与发展**》一书。他把学生的一般发展作为教学的出发点,提出了**发展性教学理论的五条教学原则**,即**高难度、高速度、理论知识起指导作用、理解学习过程、使所有学生包括“差生”都得到一般发展的原则**。

(3) 瓦·根舍因

德国教育家瓦·根舍因创立了**范例式教学理论**,提出改革教学内容,加强教材的基本性、基础性,并通过对范例的接触,培养学生独立思考、独立判断与独立工作的能力。

2. 其他学者的观点

(1) 皮亚杰

瑞士教育家皮亚杰的《教育科学与儿童心理学》由两篇文章构成,论述了智力发展的阶段,强调活动的动作教学方法,认为教学的主要目的是发展学生的智力。

(2) 保罗·朗格朗

1970年,法国成人教育家保罗·朗格朗出版的《终身教育引论》,产生了广泛的影响,被公认为终身教育理论的代表作。

(3) 苏霍姆林斯基

苏联教育家苏霍姆林斯基在其著作《给教师的一百条建议》和《把整个心灵献给孩子》中阐述了他的和谐教育思想,他认为学校教育的理想是培养全面和谐发展的人。其教育思想对世界教育产生了很大影响。

第三节 教育与社会发展

作为一种有目的地培养人的社会活动,教育的发展受人口、生产力水平、社会政治经济制度、文化等的影响,并对这些因素的变化发展产生反作用。

一、教育与人口

(1)人口对教育的影响:①人口数量对教育发展的制约和影响;②人口质量对教育发展的制约和影响;③人口结构对教育的制约。

此外,人口波动、人口流动、人口分布都会对教育产生一定的制约作用。

(2)教育对人口的影响(人口功能):①减少人口数量,控制人口增长;②改善人口素质,提高人口质量;③使人口结构趋向合理化;④有助于人口迁移。

二、教育与生产力水平

(1)生产力对教育的决定作用:①生产力的发展水平制约着教育发展的规模和速度;②生产力的发展水平制约着教育结构的变化;③生产力发展水平制约着教育的内容、方法与手段;④生产力发展水平制约着学校的专业设置;⑤教育相对独立于生产力的发展水平。

(2)教育对生产力的促进作用(经济功能):①教育再生产劳动力;②教育再生产科学知识。

三、教育与社会政治经济制度

教育与社会政治经济制度是相互制约的关系,一定的社会政治经济制度影响和制约着教育,而教

育又对社会政治经济制度产生一定的影响和作用。

(1) 社会政治经济制度对教育的制约作用:①社会政治经济制度决定教育的领导权;②社会政治经济制度决定受教育权;③社会政治经济制度决定教育目的;④社会政治经济制度决定着教育内容的取舍;⑤社会政治经济制度决定着教育体制;⑥社会政治经济制度制约教育的改革与发展;⑦教育相对独立于社会政治经济制度。

(2) 教育对社会政治经济制度的影响作用(政治功能):①教育培养出社会政治经济制度所需要的人才;②教育通过传播思想、形成舆论作用于一定的政治经济制度;③教育促进民主化进程,但对社会政治经济制度不起决定作用。

四、教育与文化

从广义上说,教育是文化的一部分,但教育又是一种非常特殊的文化,因为教育既是文化的构成体,又是文化传递、深化与提升的手段。这就是教育的双重文化属性。

(一) 文化对教育发展的制约作用

(1) 文化影响教育目的的确立;(2) 文化影响教育内容的选择;(3) 文化影响教育教学方法的使用。

(二) 教育对文化发展的促进作用(文化功能)

(1) 教育能够传承文化;(2) 教育能够改造文

化(选择和整理、提升文化);(3)教育能够传播、交流和融合文化;(4)教育能够更新和创造文化。

(三)学校文化

1. 学校文化的概念

学校文化是指学校全体成员或部分成员习得且共同具有的思想观念和行为方式。

2. 学校文化的特征

(1)学校文化是一种组织文化

(2)学校文化是一种整合性较强的文化

(3)学校文化以传递文化传统为己任

(4)校园文化是学校文化的缩影

①校园文化的概念

所谓校园文化,就是学校全体员工在学习、工作和生活的过程中所共同拥有的价值观、信仰、态度、作风和行为准则。

②校园文化的内容

校园文化包括校园物质文化、校园精神文化和校园组织与制度文化。校园物质文化,是看得见摸得着的东西,比如校园设施等。校园精神文化是校园文化的核心内容,也是校园文化的最高层次,主要包括校风、学风、教风、班风和学校人际关系等。其中,校风是学校中物质文化、制度文化、精神文化的统一体,是经过长期实践形成的。

校园组织与制度文化作为校园文化的内在机制,包括学校的传统、仪式、规章制度等。

五、教育的相对独立性

一般来说,教育为一定社会的生产力发展水平所制约,为一定社会的政治经济制度所决定,为一定社会的文化所影响,但是教育又常显示出其自身所特有的形式和发展轨迹。这是因为,作为教育活动主体的教育者和受教育者是人,而人的显著特点是具有自主性、能动性和创造性等,这些特点决定了人的独立性,从而也决定了教育的独立性。教育的相对独立性主要表现在:(1)教育自身的历史继承性;(2)教育与社会发展的不平衡性;(3)教育与其他社会意识形式的平行性。

第四节 教育与人的发展

一、个体身心发展的概念

个体身心发展是指作为复杂整体的个体在从生命开始到生命结束的全部人生过程中,不断发生的变化过程,特别是指个体的身心特点向积极方面变化的过程。这是人的各方面的潜在素质不断转化为现实个性的过程。

就内容而言,个体身心发展包括身体和心理两方面的发展。

二、个体身心发展的动因

(一) 内发论(遗传决定论)

1. 内发论的内涵

内发论强调内在因素,如“需要”“成熟”,强调人的身心发展的力量主要源于人自身的内在需要,身心发展的顺序也是由身心成熟机制决定的。即在人的身心发展过程中起决定作用的是遗传素质。

2. 内发论的主要代表人物及其观点

内发论的代表人物包括孟子、弗洛伊德、威尔逊、高尔顿、格塞尔、霍尔等。

孟子是我国古代内发论的代表。孟子认为人的本性是善的,“万物皆有备于我”,人的本性中就有恻隐、羞恶、辞让、是非四端,这是仁、义、礼、智四种基本品性的根源,人只要善于修身养性,向内寻求,这些品性就能得到发展。

现代西方的内发论者进一步从人的机体需要和物质因素来说明内发论。弗洛伊德认为人的性本能是最基本的自然本能。美国当代生物社会学家威尔逊把“基因复制”看作是决定人的一切行为的本质力量。优生学的创始人高尔顿是遗传决定论的“鼻祖”,他认为个体的发展及其个性品质早在基因中就决定了,发展只是这些内在因素的自然展开,环境只起引发作用。美国心理学家格塞尔强调

成熟机制对人的发展的决定作用。霍尔认为“一万的遗传胜过一吨的教育”，他认为个体心理发展是人类进化过程的简单重复，个体心理发展由种系发展决定（复演说）。

总的来说，内发论认为心理发展与生理发展没有什么根本的实质性区别，心理发展是先天因素成熟的结果，因而完全否定了后天学习、经验的作用。其关注重点是人的“生长”，以及人的成长规律和成熟机制。

（二）外铄论（环境决定论）

1. 外铄论的内涵

外铄论认为人的发展主要依靠外在的力量，诸如环境的刺激和要求、他人的影响和学校的教育等。

2. 外铄论的主要代表人物及其观点

外铄论的主要代表人物包括荀子、洛克、华生等。

我国古代性恶论的代表人物荀子就持这样的观点。荀子认为，“今人生性，生而有**好利焉**，顺是，故**争夺生而辞让亡焉**。”英国哲学家洛克提出“白板说”，认为人的心灵犹如一块白板，它本身没有内容，可以任意涂抹。美国行为主义心理学家华生也是外铄论的代表人物，他甚至说：“给我一打健康的

婴儿,不管他们祖先的状况如何,我可以任意把他们培养成从领袖到小偷等各种类型的人。”

总的来说,外铄论一般都注重教育的价值,对教育改造人的本性,形成社会所要求的知识、能力、态度等方面,都保持积极乐观的态度。他们关注的重点是人的“学习”;学习什么和怎样有效学习。

(三) 辐和论(二因素论)

辐和论,也称为二因素论。这种观点肯定先天遗传因素和后天环境对儿童发展的重要作用,而且二者的作用各不相同,且不能相互替代。

德国心理学家施泰伦在其所著的《早期儿童心理学》一书中,明确地提出儿童心理的发展是受环境和遗传共同影响的“合并原则”,即提出:发展等于遗传与环境之和。

美国心理学家吴伟士(武德沃斯)认为,虽然儿童的发展是其遗传和后天环境共同影响的结果,但这两种因素在儿童的发展中所起的作用是不同的。与施泰伦的观点不同的是,他认为,人的发展等于遗传与环境的乘积。

辐和论对教育实践的影响是明显的,儿童心理学理论被确定为教育者必备的知识,儿童心理发展的规律也被视为教育活动的重要理论依据;同时,在教育实践中也加强了对教育内容、方法选择方面

的控制,加强了对学校教育环境的设计与控制。

(四)多因素相互作用论(共同作用论)

辩证唯物主义认为,人的发展是个体的内在因素(如先天遗传素质、机体成熟的机制)与外部环境(如外在刺激的强度、社会发展的水平、个体文化背景等)在个体活动中相互作用的结果。人是能动的实践主体,没有个体的积极参与,个体的发展是不能实现的。在主客观条件大致相似的情况下,个体主观能动性发挥的程度,对人的发展有着决定性的意义。

三、影响个体身心发展的主要因素

总体看来,影响个体身心发展的因素主要有遗传、环境、教育(学校教育)和个体主观能动性等。

(一)遗传

遗传,也叫遗传素质,是指从上一代继承下来的生理解剖上的特点,如机体的形态、结构以及器官和神经系统的特征等。这些遗传素质是先天的,与生俱来的。人的发展就是在人类特有的遗传素质基础上展开的。遗传素质是人的身心发展的前提,具体体现在:(1)遗传素质是人的身心发展的前提,为人的发展提供了可能性,但不能决定人的发展;(2)遗传素质的个别差异是人的身心发展的个别差异的原因之一;(3)遗传素质的成熟机制制约

着人的身心发展的水平及阶段。

(二) 环境

环境包括自然环境和社会环境两大部分,教育学中所说的环境一般指社会环境。广义上来说,教育也包括在环境这一概念之中。

(1) 社会环境为个体的发展提供了多种可能,使遗传提供的发展可能变成现实;(2) 环境是推动人身心发展的动力;(3) 环境不决定人的发展;(4) 人对环境的反应是能动的。

(三) 教育(学校教育)

教育对人的发展特别是对年青一代的发展起着主导作用和促进作用。

(1) 学校教育在人身心发展中起主导作用的原因:①学校教育是有目的、有计划、有组织地培养人的活动;②学校有专门负责教育工作的教师,相对而言效果较好;③学校教育能有效地控制和协调影响学生发展的各种因素。

(2) 学校教育在人身心发展中起主导作用的表现(学校教育在影响个体发展上的特殊功能):①学校教育对于个体发展做出社会性规范;②学校教育具有开发个体特殊才能和发展个性的功能;③学校教育对个体发展的影响具有即时和延时的价值;④学校教育具有加速个体发展的特殊功能。

(3)学校教育(教育)对人身心发展的促进作用:促进个体个性化与个体社会化两方面,也有人把这种促进作用概括为加速人的发展、发掘人的潜能、提升人的价值、健全人的个性。

(4)实现学校教育在人身心发展中起主导作用和促进作用的条件:学校教育主导作用和促进作用的实现是相对的、有条件的。

(四)个体主观能动性

1. 个体主观能动性的概念

个体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改造客观世界,并统一于人们的社会实践活动中。从活动水平角度看,个体主观能动性由三个层次构成:第一层次是人作为生命体进行的生理活动;第二层次是个体的心理活动;最高层次是社会实践活动。

2. 个体主观能动性的作用

个体的主观能动性是人的一种内在需要和动力,是一种寻求发展的积极动机和渴望。所以,个体的主观能动性是人的身心发展的内在动力,也是促进个体发展从潜在的可能状态转向现实状态的决定性因素。逆境可以成才,“同流而不合污”“出淤泥而不染”“威武不能屈”等典故反映出人的主

观能动性在个体发展中的作用。

四、中学生的生理特征

心理发展的规律和特点参见第五章第一节“中学生心理发展”，这里只介绍中学生生理发展的特点。

(1) 初中生生理发展的特点：①身体迅速生长；②性成熟开始；③神经系统的结构和机能发生巨大变化。

(2) 高中生生理发展的特点：①身体的发育已基本成熟，发展速度进入相对平缓阶段；②性机能的发育基本成熟；③神经系统已发育完善。

(3) 促进中学生身体的健康发展。为确保中学生的身体健康发展，应采取以下措施：加强体育锻炼、注意健康饮食、注意睡眠质量、养成良好的卫生习惯、开展青春期性生理知识教育等。

第五节 教育目的

一、教育目的的内涵

(一) 教育目的的概念

教育目的指教育要达到的预期结果，是根据一定社会发展和受教育者自身发展需要及规律，对受教育者提出的总的要求，规定了把受教育者培养成什么样的人，是培养人的质量规格标准，同时也反

映了教育在人的努力方向和社会倾向性等方面的要求。

广义的教育目的是指人们对受教育者的期望,即人们希望受教育者通过教育在身心诸方面发生什么样的变化。国家和社会教育机构、家长、教师等对新一代寄予的期望都可以理解为广义的教育目的。狭义的教育目的是各级各类学校必须遵循的总体要求,以及各级各类学校在课程或教学方面对所培养的人的特殊要求,即各级各类学校的具体培养目标和教学目标,它是广义的教育目的的具体化。

(二)教育目的与教育方针

1. 教育目的与教育方针的联系

教育方针是国家最高权力机关根据政治、经济要求,明令颁布实行的一定历史阶段教育工作的总的指导方针或总方向。教育方针是教育目的的政策性表达,教育目的只是教育方针的若干组成要素之一。

2. 教育目的与教育方针的区别

(1)“教育目的”是理论术语,是学术性概念,属于教育基本理论范畴;“教育方针”则是工作术语,是政治性概念,属于教育政策学范畴。同时,教育目的也属于目的性范畴,而教育方针则属于手段

性范畴。(2)教育目的着重于对人才培养规格做出规定,教育方针着重于对教育事业发展方向提出要求。或者说,教育目的反映的是一定社会对人才培养的总要求,规定教育培养人才的质量规格;教育方针是阶级或政党确定的一定时期内教育发展的基本指导思想。(3)教育目的有时是由社会团体或个人提出的,对教育实践可以不具约束力;而教育方针则是由政府或政党提出的,对教育实践具有强制性。(4)教育方针作为国家教育政策的概括,它对于教育工作产生的影响要大于教育目的,因为教育方针的内容中不只限于教育目的的规定,还涉及教育的性质和实现教育目的的途径。

(三)我国当前的教育方针

2010年7月29日,党中央、国务院正式颁布《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010~2020年)》(简称《中长期规划》)。《中长期规划》指出:“全面贯彻党的教育方针,坚持教育为社会主义现代化建设服务,为人民服务,与生产劳动和社会实践相结合,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”这是我国当前的教育方针。

二、教育目的的意义与作用

(一)教育目的的意义

教育目的是整个教育工作的核心,是教育活动

的依据和评判标准、出发点和归宿,在教育活动中居于主导地位。同时,它也是全部教育活动的主题和灵魂,是教育的最高理想。它贯穿于教育活动的全过程,对一切教育活动都有指导意义,也是确定教育内容、选择教育方法和评价教育效果的根本依据。

教育目的的意义体现在以下三个方面:

(1)就受教育者而言,教育目的对受教育者的成长与发展起着十分重要的作用,它调控着年青一代的发展,保证受教育者按照社会的要求健康地成长;(2)就教育者而言,教育目的为教育者组织和开展教育活动提供了指导,使教育者的教育行为具有明确的方向;(3)就教育活动而言,教育目的作为教育活动的出发点和归宿,它能保证教育活动的连贯性和科学性。

(二)教育目的的作用(功能)

(1)教育目的对教育工作具有导向作用;(2)教育目的对贯彻教育方针具有激励作用;(3)教育目的是对教育效果进行评价的重要标准。

也有说法认为,教育目的的功能包括导向功能、调控功能和评价功能。

三、教育目的的层次结构

教育目的是各级各类学校遵循的工作总方针,但各级各类学校还有各自的具体工作方针,这便决定了教育目的的层次性。教育目的包括三个层次:国家的教育目的、各级各类学校的培养目标和教师的教学目标。

四、确立教育目的的依据

(1)特定的社会政治、经济、文化背景。不同的社会发展阶段有不同的教育目的,不同的社会制度有不同的教育目的,不同国家的文化背景也使教育培养的人各具特色。(2)人的身心发展特点和需要。(3)人们的教育理想。(4)我国确立教育目的的理论依据是马克思关于人的全面发展学说。马克思阐述了关于人的全面发展学说,这一学说是我国确立教育目的的理论依据和基础。

五、有关教育目的确立的理论

(一)个人本位论及其主要观点

个人本位论盛行于18~19世纪上半叶,认为确立教育目的的根据是人的本性,教育的目的是培养健全发展的人,发展人的本性,挖掘人的潜能,增进受教育者的个人价值,个人价值高于社会价值,而不是为某个社会集团或阶级服务。简言之,教育的根本目的是人的本性和本能的高度发展。

个人本位论的代表人物有孟子、卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔、马利坦、赫钦斯、奈勒、马斯洛、萨特等。

(二) 社会本位论及其主要观点

社会本位论产生于 19 世纪下半叶,认为确立教育目的根据是社会的要求,个人的发展必须服从社会需要,因为个人生活在社会中受制于社会环境。教育的目的是为社会培养合格的成员和公民,使受教育者社会化,社会价值高于个人价值,教育质量和效果可以用社会发展的各种指标来评价。简言之,教育以社会的稳定和发展为最高宗旨。

社会本位论的代表人物有荀子、柏拉图、赫尔巴特、涂尔干、纳托普、凯兴斯泰纳、孔德、巴格莱等。

(三) 个人本位与社会本位的历史的、具体的统一

个人价值与社会价值并没有一个孰重孰轻的问题,个人本位论与社会本位论也没有一个谁正确谁错误的问题。

我国的教育目的就较好地体现了个人本位和社会本位的历史的、具体的统一。首先,我们培养的人是德智体美全面发展的人,体现了对个人价值的尊重;其次,我们培养的人又是社会主义的建设

者和接班人,体现了社会对人的要求。

六、我国的教育目的

(一)新中国成立以来教育目的的各种表述

1957年,在生产资料所有制的社会主义改造基本完成以后,毛泽东在最高国务会议上提出:“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”这是新中国成立后颁布的第一个教育方针。

1958年9月19日,中共中央、国务院发出《关于教育工作的指示》,提出“党的教育方针是教育为无产阶级的政治服务,教育与生产劳动相结合”。

1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》指出:“教育要为我国的经济和社会发展培养各级各类的合格人才,所有这些人才,都应该有思想、有道德、有文化、有纪律,热爱社会主义祖国和社会主义事业,具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的奉献精神,都应该不断追求新知识,具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神。”人们经常把这一表述简称为“四有、两爱、两精神”。

1993年,中共中央、国务院印发《中国教育改革和发展纲要》,提出:“教育改革和发展的根本目的是提高民族素质,多出人才,出好人才,各级各类

学校要认真贯彻‘教育为社会主义现代化建设服务,必须与生产劳动相结合,培养德、智、体全面发展的建设者和接班人’的方针,努力使教育质量在90年代上一个新台阶。”

1995年,第八届全国人民代表大会第三次会议通过了《中华人民共和国教育法》,规定教育要“培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”。

1999年6月的《中共中央国务院关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》把教育目的表述如下:“以培养学生的创新精神和实践能力为重点,造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的、德智体美等方面全面发展的社会主义建设者和接班人。”

(二)我国教育目的的基本精神

新中国成立以来,党和国家制定的各种文件中有关教育方针及其规定的教育目的,提法虽然不尽相同,但基本内涵或基本精神是一致的,包含一个总的精神,就是培养学生成为未来国家、社会发展的主人。其基本点主要表现在:

(1)坚持社会主义方向性。要求培养的人是社会主义事业的建设者和接班人,因此要坚持政治思想道德素质与科学文化知识能力的统一。

(2)坚持全面发展。要求学生在德、智、体等方

面全面发展,要求坚持脑力与体力两方面的和谐发展。

(3)培养独立个性。适应时代要求,强调学生个性的发展,重点是培养学生的创新精神和实践能力。

(4)教育与生产劳动相结合,是实现我国教育目的的根本途径。

(5)注重提高全民族素质。提高全民族的素质,是我国当今社会发展赋予教育的根本宗旨,也是我国当代教育的重要使命。

总的来说,其体现的精神实质是:第一,培养劳动者(为经济建设和社会的全面发展进步培养各级各类人才)是社会主义教育目的的总要求;第二,要求德、智、体等方面全面发展是社会主义的教育质量标准;第三,坚持社会主义方向,是我国教育目的的根本性质和特点;第四,坚持教育与生产劳动相结合的基本途径。同时,这也体现了我国教育目的的基本特征,即:第一,以马克思主义关于人的全面发展学说为指导思想;第二,具有鲜明的政治方向;第三,坚持全面发展与个性发展的统一。

(三)我国教育目的的实现

(1)端正教育思想,明确教育目的;(2)全面贯彻党的教育方针,全面提高教育质量;(3)深化教育

改革,实施素质教育。

七、全面发展教育的组成部分及其关系

要培养全面发展的人,就必须建构全面发展的教育。一般认为,我国现在的中小学的全面发展教育主要包括德育、智育、体育、美育、劳动技术教育。

(一) 全面发展教育的组成部分

1. 德育

德育是培养学生正确的人生观、世界观、价值观,使学生具有良好的道德品质和正确的政治观念,形成正确的思想方法的教育。要保证教育的方向,培养社会主义拥护者和建设者,必须做好德育工作。

2. 智育

智育是传授给学生系统的科学文化知识、技能,发展他们的智力和与学习有关的非认知因素的教育。智育的主要内容和任务包括传授知识、发展技能、培养自主性和创造性。智育的根本任务是培育或发展学生的智慧,尤其是智力。

3. 体育

体育是授予学生健康的知识、技能,发展他们的体力,增强他们的自我保健意识和体质,培养他们参加体育活动的需要和习惯,增强其意志力的教

育。增强学生体质是学校体育的根本任务,这是学校体育与学校其他活动最根本的区别。学校体育的基本组织形式是体育课。

4. 美育

美育又称审美教育,是运用艺术美、自然美和社会生活美培养学生健康的审美观,发展他们感受美、鉴赏美、创造美的能力,培养他们高尚的情操与文明素养的教育。形成创造美的能力是美育的最高层次的任务。

5. 劳动技术教育

劳动技术教育是引导学生掌握劳动技术知识和技能,形成劳动观点和习惯的教育。

(二) 全面发展教育各组成部分之间的关系

1. “五育”在全面发展中的地位存在不平衡性

全面发展不能理解为要求学生“样样都好”的平均发展,也不能理解为人人都要发展成为一样的人。全面发展的教育同“因材施教”“发挥学生的个性特长”并不是对立的、矛盾的。人的发展应是全面、和谐、具有鲜明个性的。在实际生活中,青少年德、智、体、美、劳诸方面的发展往往是不平衡的,有时需要针对某个带有倾向性的问题强调某一方面。学校教育也常会因某一时期任务的不同,在某一方面有所侧重。

2.“五育”各有其相对独立性

“五育”中的每一组成部分都有其相对独立性,有其特定的任务、内容和功能,对其他各育起着影响、促进的作用,各育不能相互代替。各育都具有特定的内涵、特定的任务,其各自的社会价值、教育价值、满足人发展的价值都是通过各自不同的作用体现出来的。德育对其他各育起着**保证方向**和**保持动力**的作用,它体现了社会主义教育的方向,是“五育”的灵魂;智育则为其他各育的实施提供了**认识基础**;体育则是实施各育的**物质保证**;美育和劳动技术教育是德育、智育、体育的具体运用和实施。因此,“五育”各有其相对独立性。

3.“五育”之间具有内在联系

德育、智育、体育、美育、劳动技术教育紧密相连,它们互为条件,互相促进,相辅相成,构成一个统一的整体。它们的关系具有在活动中相互渗透的特征。

第六节 教育制度与学校教育制度

一、教育制度与学校教育制度的概念

教育制度是指一个国家或地区各级各类教育机构与组织的体系及其各项规定的总称。它包括相互联系的两个基本方面:一是各级各类教育机构

与组织的体系;二是各级各类教育机构与组织体系赖以存在和运行的一整套规则。

广义的教育制度指国民教育制度,是一个国家为实现其国民教育目的,从组织系统上建立起来的一切教育设施和有关规章制度的总和。

狭义的教育制度指学校教育制度,简称学制,是一个国家各级各类学校的总体系,具体规定各级各类学校的性质、任务、要求、入学条件、修业年限及它们之间的相互关系。学校教育制度是国民教育制度的核心与主体,体现了一个国家国民教育制度的实质。一般来说,它是由三个基本要素构成的,即学校的类型、学校的级别、学校的结构。

二、建立学制的依据

(1)生产力发展水平和科学技术发展状况;
(2)社会政治经济制度;(3)青少年儿童身心发展规律;(4)人口发展状况;(5)本国学制的历史发展和国外学制的影响。

三、现代学校教育制度的类型

现代学制主要有三种类型:一是双轨学制,二是单轨学制,三是分支型学制。

(一)西欧双轨制

现代学制最早出现在欧洲。西欧双轨制以英国的双轨制为典型代表,法国、前西德等欧洲国家

的学制都属这种学制。两轨之间互不相通,互不衔接。这种学制不利于教育的普及。

(二) 美国单轨制

这种学制有利于教育的普及,但教育参差不齐、效益低下、发展失衡,同级学校之间教学质量相差较大。

(三) 苏联分支型学制

这种学制既有上下级学校间的相互衔接,又有职业技术学校横向的相互联系,形成了立体式的学制。所以,它是介于双轨学制和单轨学制之间的分支型学制,也被称为中间型学制或“Y”型学制。这种学制试图融会单轨制与双轨制之长,兼顾公平与效益;既有利于教育的普及,又使学术性保持较高水平。但由于课时多、课程复杂,教学计划、大纲和教科书必须统一而使教学不够灵活,特别是地域性较强的课程得不到很好的发展。

四、我国现代学制的沿革

(一) 旧中国的学制沿革

我国现代学制的建立是从清末“废科举,兴学校”开始的。

1. 1902 年的“壬寅学制”(未实行)

我国近代教育史上最先制定的系统的学校制度,是 1902 年(光绪二十八年)的《钦定学堂章

程》，1902 年为壬寅年，故这个学制亦称“壬寅学制”。“壬寅学制”以日本的学制为蓝本，由当时的管学大臣张百熙起草，是我国颁布的第一个现代学制，虽然正式公布，但并未实行。

2. 1903 年的“癸卯学制”（实行新学制的开端）

1903 年（光绪二十九年），清政府任命张之洞、荣庆、张百熙三人重新修订拟定了《奏定学堂章程》，1904 年 1 月颁布执行，又称“癸卯学制”。

“癸卯学制”主要承袭了日本的学制，是我国第一个实行的现代学制。该学制明文规定教育目的是“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”，明显反映了“中学为体，西学为用”的思想。另外，还规定不许男女同校，轻视女子教育，体现了半殖民地半封建社会的特点。

3. 1912 年的“壬子癸丑学制”

1912 年 1 月 9 日，中华民国成立中央教育部，蔡元培任教育总长，对旧学制进行修订，颁布了“壬子癸丑学制”。该学制明显反映了资产阶级在学制方面的要求，明令废除在受教育权方面的性别和职业限制，在法律上体现了教育机会均等。第一次规定了男女同校，废除读经，充实了自然科学的内容，将学堂改为学校。该学制缩短了 3 年普通教育，同时，在实业教育之外，增设了补习学校。“壬子癸丑

学制”是我国教育史上第一个具有资本主义性质的学制。

4. 1922 年的“壬戌学制”

1922 年,在北洋军阀统治下,留美派主持的全
国教育联合会以美国学制为蓝本,颁布了“壬戌学
制”。由于是采用美国式的六三三分段法,即小学
六年、初中三年、高中三年,因此又称“新学制”或
“六三三学制”。“壬戌学制”明确以学龄儿童和青
少年身心发展规律作为划分学校教育阶段的依据,
这在我国现代学制史上是第一次。该学制在高中
增加职业科,大中学校课程采用学分制、选科制,考
虑到了青少年的不同需要和个性发展,体现了“五
四”以来教育改革的基本方向。

此后,国民党政府于 1928 年就该学制做了一
些修改,但基本上继承了“壬戌学制”,并一直沿用
到全国解放初期。

(二)新中国的学制沿革

1. 1951 年颁布中华人民共和国新学制

1951 年 10 月 1 日,新中国政务院公布了《关于
改革学制的决定》,标志着我国学制发展到了一个
新阶段。

2. 1958 年的学制改革

1958 年 9 月,中共中央和国务院又颁布了《关

于教育工作的指示》，该指示指出“为了多快好省地发展教育事业，必须动员一切积极因素”，并提出了学制改革的“两条腿走路”的办学方针和“三个结合”“六个并举”的具体办学原则。

3. 1985 年颁布《中共中央关于教育体制改革的决定》

党的十一届三中全会以来，我国教育事业得到了很大的发展。但是，教育不适应新形势的情况越来越突出，如政府有关部门对学校统得过死，学校缺乏应有的活力，教育结构不合理等。因此，1985 年我国正式颁布了《中共中央关于教育体制改革的决定》（以下简称《决定》）。

4. 1993 年颁布的《中国教育改革和发展纲要》

《中国教育改革和发展纲要》中有关教育制度的内容是：（1）确定了 20 世纪末教育发展的总目标——基本普及九年义务教育和基本扫除青壮年文盲；全面贯彻党的教育方针，全面提高教育质量；要建设好一批重点学校和一批重点学科。简称“两基”“两全”“两重”。（2）调整中等教育结构。（3）改革办学体制。（4）改革高校的招生和毕业生分配制度。（5）改革和完善教育投资体制。

5. 1999 年《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》

6. 2001 年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》

7. 教育部《2003 ~ 2007 年教育振兴行动计划》

五、我国当前的学制

(一) 我国现行学校教育制度的结构及类型

1. 我国现行学校教育制度的结构

学校教育结构是指学校教育的总体中各个部分的比例关系和组合方式,通常可以从层次结构和类型结构两个方面来分析。从层次结构上来看,我国现行学校教育包括幼儿教育、初等教育、中等教育和高等教育四个层次;从类别结构上来看,我国现行学校教育可划分为基础教育、职业技术教育、高等教育、成人教育和特殊教育五个大类。

其中,基础教育是实施普通文化科学知识的教育,是提高民族素质的奠基工程,在教育中处于基础性地位,主要任务是为学生以后的进一步学习、生活和工作打下扎实的基础。我国基础教育包括学前教育 and 普通中小学教育。

2. 我国现行学校教育制度的类型

从类型上看,我国现行学制是从单轨学制发展而来的分支型学制。近几十年来,我国学制改革和发展的基本方向就是重建和完善分支型学制,即通过发展基础教育后的职业教育走向分支型学制,再

通过高中综合化走向单轨学制。

（二）我国当前的学制改革

2010年6月21日,中共中央总书记胡锦涛主持政治局会议,审议并通过《国家中长期教育改革和规划纲要(2010~2020年)》(以下简称《中长期规划》)。这是进入21世纪以来我国第一个教育规划纲要,是指导教育改革和发展的纲领性文件。

在学制方面,《中长期规划》按照完善现代国民教育体系、形成终身教育体系的要求,明确了今后一个时期我国学制方面的发展任务。其主要内容如下:

(1)积极发展学前教育,重点发展农村学前教育;(2)巩固提高九年义务教育水平,重点推进义务教育均衡发展;(3)普及高中阶段教育;(4)把职业教育放在更加突出的位置;(5)全面提高高等教育质量;(6)发展继续教育,努力建设学习型社会;(7)关心和支持特殊教育,完善特殊教育体系,健全特殊教育保障机制。

六、义务教育

（一）义务教育的概念

义务教育是指依据法律规定,适龄儿童和青少年都必须接受的,国家、社会、家庭必须予以保证的

国民教育。其实质是国家依照法律的规定对适龄儿童和青少年实施的一定年限的强迫教育的制度。义务教育又称强迫教育或免费义务教育。

(二)我国义务教育的阶段和学制

《中华人民共和国义务教育法》第七条规定：“义务教育可以分为初等教育和初级中等教育两个阶段。”《实施细则》第七条更明确规定了义务教育阶段的划分：“实施九年制义务教育可以分为两个阶段。第一阶段，实施初等义务教育；第二阶段，在实施初等义务教育的基础上实施初级中等义务教育。”

与义务教育的阶段相对应的是我国义务教育的学制。《中华人民共和国义务教育法》第七条规定：“初等教育和初级中等教育的学制，由国务院教育主管部门制定。”我国九年制义务教育的学制年限实行小学六年、初中三年的“六三制”，或小学五年、初中四年的“五四制”，以及不划分为两个阶段的“九年一贯制”。此外，小学五年、初中三年的“五三制”为过渡学制。目前，我国义务教育主要实行“九年一贯制”。

(三)我国义务教育的确立和发展

新中国成立后，对普及义务教育做出了许多规定，并大力发展教育事业，保证公民受教育权利的

实现,也曾一度致力于普及初等教育,但“文化大革命”的开展破坏了这一进程。

1982年12月,第五届全国人民代表大会第四次会议通过的《中华人民共和国宪法》规定:“国家举办各种学校,普及初等义务教育。”这是新中国成立以来首次以法律形式确定在我国普及初等义务教育。

1986年通过的《中华人民共和国义务教育法》规定,国家实行九年制义务教育。要求省、自治区、直辖市根据本地区经济、文化发展状况,确定推行义务教育的步骤。该法于同年7月1日起施行。这是中华人民共和国建国以来一项重要的教育法,标志着中国已确立了义务教育制度。虽只有18条,但“国家实行九年制义务教育”从此成为法定义务。因此,此法的颁布和实施有力地推动着我国基础教育的普及和全民素质的提高,也标志着我国基础教育发展到一个新阶段。

2006年6月29日,在我国已基本普及九年义务教育的基础上,中华人民共和国第十届全国人民代表大会常务委员会第二十二次会议再次修订通过《中华人民共和国义务教育法》(以下简称“新《义务教育法》”),由此拉开了我国义务教育向着均衡、公平方向快速发展的序幕。根据新《义务教

育法》，2006年，我国西部地区农村义务教育首先实现全免费；2007年春天，“免杂费、免书本费、逐步补助寄宿生生活费”的政策推广到中东部地区。这意味着这项政策实现了对全国40万所农村中小学的近1.5亿名学生的全面覆盖。2008年秋，城市义务教育实现全免费。

（四）义务教育的特点

义务教育作为一项教育制度和法律制度，具有不同于其他教育制度和教育工作的属性。就其性质而言，义务教育具有强制性（义务性）、普及性（普遍性、统一性）、免费性（公益性）、公共性（国民性）和基础性。其中，强制性、免费性、普及性是三个最基本的特征。

1. 强制性（义务性）

义务教育的强制性是义务教育的最本质特征。

2. 普及性（普遍性、统一性）

义务教育的普及性是义务教育的基本性质。所谓普及性是指全体适龄儿童、少年，除依照法律规定办理缓学或免学手续的以外，都必须入学接受教育，并且必须完成规定年限的义务教育。

3. 免费性（公益性）

免费性是义务教育的重要特征。所谓免费性是指国家对接受义务教育的适龄儿童、少年免除其

全部或大部分就学费用。所谓公益性,就是明确规定“不收学费、杂费”。

4. 公共性(国民性)

义务教育的公共性也称义务教育的国民性,是义务教育的一个重要特征。所谓公共性是一种社会公共事业,属于国民教育的范畴。

5. 基础性

基础性也是义务教育的重要特征。所谓基础性是指义务教育是基础教育,其目的是为提高民族素质、培养社会主义人才奠定基础。

(五) 义务教育的意义

(1) 义务教育既标志着一个国家的经济发展水平,又会不断促进国家经济的发展;(2) 义务教育既体现着一个国家现代文明的水平,又会促进现代文明的提高;(3) 义务教育既可以保障公民的基本权利,又可以培养公民的法律意识。

七、现代教育制度的发展

(一) 教育制度在形式上的发展(教育制度的发展历史)

教育制度的发展经历了从前制度化教育到制度化教育,再到非制度化教育的过程。

1. 前制度化教育

前制度化教育始于与社会同一的人类早期教

育,终于定型的形式化教育,即实体化教育。

2. 制度化教育

近代学校系统的出现,开启了制度化教育的新阶段。大致说来,严格意义上的学校教育系统在19世纪下半期已经基本形成。制度化的教育指向形成系统的各级各类学校。学校教育系统的形成,即意味着制度化教育的形成。制度化教育主要指的是正规教育,也就是具有层次结构的、按年龄分级的教育制度。我国近代制度化教育兴起的标志是清朝末年的“废科举,兴学校”,以及颁布了全国统一的教育宗旨和近代学制。

3. 非制度化教育

非制度化教育是相对于制度化教育而言的。它指出了制度化教育的弊端,但又不是对制度化教育的全盘否定。非制度化教育所推崇的理想是:“教育不应再限于学校的围墙之内。”提出构建学习化社会的理想是非制度化教育的重要体现。一般认为,库姆斯等人的“非正规教育”概念、伊里奇的“非学校化”主张都是非制度化教育的核心思想。

(二) 现代学校教育制度的发展趋势

- (1) 加强学前教育并重视与小学教育的衔接;
- (2) 强化普及义务教育,延长义务教育年限;
- (3) 普

通教育与职业教育朝着相互渗透的方向发展;(4)高等教育的大众化;(5)终身教育体系的建构;(6)教育社会化与社会教育化;(7)教育的国际交流加强;(8)学历教育与非学历教育的界限逐渐淡化。

第七节 教育研究及其方法

一、教育研究概述

(一) 教育研究的概念及性质

教育研究是以教育问题为对象,运用科学的方法,遵循一定的研究程序,搜集、整理和分析有关资料,以发现和总结教育规律的一种认识活动。

教育研究同所有的科学研究一样,由三个要素组成,即客观事实、科学理论和方法技术。教育研究的基本性质:文化性、价值性和主体性。

(二) 教育研究的原则和特点

1. 教育研究的原则

(1) 客观性原则;(2) 创新性原则;(3) 理论联系实际原则;(4) 伦理原则。

2. 教育研究的特点

作为一种科学认识活动,教育研究既有一般科学研究的特征,也有其自身的特点,具体表现为客观性、科学性、系统性、综合性和可验证性。

(三)教育研究的对象和意义

1.教育研究的对象

教育研究的对象是教育问题,它包括理论问题与实践问题。教育问题具有以下特点:复杂性、两难性、开放性、整合性与扩散性。

2.教育研究的意义

(1)推动教育改革与发展;(2)提高教育教学质量;(3)提升教师自身素质;(4)完善和发展教育理论。

二、教育研究的基本过程

(1)选择研究课题;(2)教育文献检索与综述;(3)制订研究计划;(4)教育研究资料的收集、整理与分析;(5)教育研究论文与报告的撰写。

三、常用的教育研究方法

(一)观察研究法

观察研究法是指人们有目的、有计划地通过感官和辅助仪器,对处于自然状态下的客观事物进行系统考察,从而获取经验事实的一种科学研究方法。

(二)调查研究法

调查研究法是在教育理论指导下,通过运用观察、列表、问卷、访谈、个案研究以及测验等方式,搜集教育问题的资料,从而对教育的现状做出科学分

析,并提出具体工作建议的一整套实践活动。在教育调查研究中,常用的调查方法有查阅资料、问卷法、开调查会、访谈法和调查表法,其中最基本、使用最广泛的方法是问卷调查。

(三) 历史研究法

历史研究法是以系统方式收集、整理教育现象发生、发展和演变的史料,诠释理解史料及事件关系的方法。

(四) 实验研究法

实验研究法是根据研究目的,运用一定的人为手段,主动干预或控制研究对象的发生、发展过程,通过观察、测量、比较等方式探索、验证所研究现象因果关系的研究方法。实验研究的目的是发现事物间的因果关系,是各类研究中唯一能确定因果关系的研究。

(五) 行动研究法

行动研究是指实际工作者(如教师)基于解决实际问题的需要,与专家、学者及本单位的成员共同合作,将实际问题作为研究的主题,进行系统的研究,以解决实际问题的一种研究方法。

(六) 教育测量法

教育测量是指按照一定的规则对教育领域里的事物、现象或活动的某些属性分派数字。量表是

教育测量的工具,它是测量专家把测量精神属性的量具设计成文字形式的各种试卷、表格,有的则是以图形、符号、操作要求的形式出现的量表,分为类别量表、等级量表、等距量表和等比量表等。

(七)叙事研究法

叙事研究是教育主体叙述教育教学中的真实情境的过程,是通过讲述教育故事,体悟教育真谛的一种研究方法。通过教育叙事展开对现象的思索,对问题的研究,是一个将客观的过程、真实的体验和主观的阐释有机融为一体的一种教育经验的发现和揭示过程。

第二章 中学课程

第一节 课程概述

一、课程及其意义

(一) 课程的内涵

“课程”一词在我国始见于唐宋期间。在西方，“课程”一词最早出现在英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值》一文中。

一般认为，美国学者博比特在 1918 年出版的《课程》一书，标志着课程作为专门研究领域的诞生，这也是教育史上第一本课程理论专著。

课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和，它包括学校所教的各门学科和有目的、有计划的教育活动。狭义的课程是指某一门学科。

(二) 课程的意义

(1) 课程是实现教育目的，学校培养人才蓝图的具体表现；(2) 课程是教师教和学生学的基本依据，是联系师生的纽带；(3) 课程是学生吸取知识的主要来源；(4) 合理的课程设置对学生的全面发展

起着决定作用;(5)课程是教学方法的选择、教学组织形式的确定、教学手段的应用的依据;(6)课程是评估教学质量的主要依据和标准。

二、课程理论及主要流派

(一)学生中心课程理论

学生中心课程理论也称儿童中心课程理论,具有实用性、综合性、实践性等特点,是以儿童的现实生活特别是活动为中心来编制课程的理论,因此,这种课程理论又称活动课程理论。活动课程理论的主要倡导者是美国实用主义教育家杜威。

(二)学科中心课程理论

(1)结构主义课程理论。结构主义课程理论是当代西方出现的一个重要的课程理论,其代表人物是该课程理论的创始人布鲁纳。结构主义课程理论以学科结构为课程中心,认为人的学习是认知结构不断改进与完善的过程,因此,学科基本结构的学习对学习者的认知结构发展最有价值。活动课程理论是和结构主义课程理论相对立的一种课程理论,它主张课程内容要适合儿童的需要和接受能力,要求以活动为中心组织教学,没有固定的课程标准和教材。

(2)要素主义课程理论。要素主义是20世纪30年代美国出现的与进步主义教育相对立的教育

思想流派,又称传统主义教育、保守主义教育,其代表人物是巴格莱。

(3)永恒主义课程理论。永恒主义课程理论的主要代表人物是赫钦斯。“永恒学科”是课程的核心。

(三)社会中心课程理论

社会中心课程理论亦称社会改造主义课程理论,是以适应社会需要为中心编制的理论,以布拉梅尔德为代表。

三、影响课程开发的主要因素

儿童、社会、学科特征变构成了影响课程开发的三大因素。

第二节 课程类型及其特征

一、学科课程与活动课程

从课程内容的固有属性来划分,课程可分为学科课程与活动课程。

(一)学科课程

1. 学科课程的概念

学科课程,是指以文化知识(科学、道德、艺术)为基础,按照一定的价值标准,从不同的知识领域或学术领域选择一定的内容,根据知识的逻辑体系,将所选出的知识组织为学科的课程类型。它是

最古老、使用范围最广泛的课程类型。其主导价值在于传承人类文明,强调使学生掌握、传递和发展人类积累下来的文化遗产。我国古代的“六艺”和古希腊的“七艺”都是学科课程。学科课程分科设置,又称分科课程。

2. 学科课程的特点

(1)从知识体系、社会需要出发设计课程,是知识本位、社会本位;(2)以知识的逻辑体系为中心编制课程;(3)重视理论知识,强调把各门科学中的基本概念、基本原理、规律和事实教给学生。

(二) 活动课程

1. 活动课程的概念

活动课程亦称经验课程,是指围绕着学生的需要和兴趣、以活动为组织方式的课程形态,即以学生的主体性活动的经验为中心组织的课程。经验课程以开发与培育主体内在的、内发的价值为目标,旨在培养具有丰富个性的主体。学生的兴趣、动机、经验是经验课程的基本内容,其主导价值在于使学生获得关于现实世界的直接经验和真切体验。杜威是活动课程的主要代表人物。

2. 活动课程的特点

(1)从儿童的需要、兴趣和个性出发设计课程,是儿童本位、经验本位;(2)以儿童的心理发展顺序

为中心编制课程;(3)主张儿童在活动中探索,尝试错误,学到方法。也有说法认为,活动课程的特点包括:(1)主体性:重视、尊重学生主动精神,注意发挥学生学习的主体性;(2)乡土性:以学生所在社区的课题为题材;(3)综合性:打破了传统学科框架,以生活题材为学习单元来组织实施;(4)经验性:主要是通过学习者解决所面临的各种问题以获得经验,促进发展。

二、分科课程与综合课程

从课程内容的组织方式来划分,课程可分为分科课程与综合课程。

(一)分科课程

分科课程又叫学科课程,它根据学校教育目标、教学规律和一定年龄阶段的学生发展水平,分别从各门学科中选择部分内容,组成各种不同的学科,彼此分立地安排它们的教学顺序、教学时数和期限。其主导价值在于使学生获得逻辑严密和条理清晰的文化知识,但是容易带来科目过多、分科过细的问题。

(二)综合课程

1. 综合课程的概念

综合课程是指打破传统的分科课程的知识领域,组合两门以上学科领域而构成的一门学科。其

缺点主要有两点:一是教科书的编写较为困难,只专不博的教师很难胜任综合课程的教学,教学具有一定的难度;二是难以向学生提供系统完整的专业理论知识,不利于高级专业化人才的培养。它采取合并相关学科的办法:减少教学科目,把几门学科的教学内容组织在一门综合学科之中。需要注意的是,“相关课程”“融合课程”“广域课程”“核心课程”都是综合课程的形式,隶属综合课程,只不过综合的程度以及设计的思路略有差异。

2. 综合课程的特点

(1)综合相关学科,重建学生认知结构,培养学生能力。(2)压缩了课时,减轻了学生负担。(3)在组织教学过程中利弊参半。一方面比较注意按学生心理顺序编制教学内容,便于联系学习者生活实际来教学,容易唤起儿童学习兴趣和参与意识;另一方面综合课程知识面广,教学难度大,不易被教师把握。

三、必修课程与选修课程

从对学生的学习要求角度来划分,课程可分为必修课程与选修课程。

(一)必修课程

必修课程是根据人的发展和社会发展的需要制定的,所有学生都必须学习的科目。它是个体社

会化的基础,主导价值在于培养和发展学生的共性。就我国现阶段基础教育课程现状而言,必修课程一般包括国家课程和地方课程。

(二) 选修课程

选修课程是针对必修课程的不足之处提出来的,是为发展学生的兴趣、爱好和个性特长而开设的课程。

四、国家课程、地方课程与校本课程

从课程设计、开发、管理主体或管理层次来看,可将课程分为国家课程、地方课程与校本(学校)课程。

2001 年颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》明确规定了实行国家、地方、学校三级课程管理体制。这样做是为了改变我国原有课程过于集中的状况,通过确立地方和学校参与课程改革的权利主体地位,完善课堂管理体制,进一步增加课程对地方、学校的适应性。

国家课程是由中央教育行政机构编制和审定的课程,其管理权限属中央级教育机关。

地方课程是省级教育行政部门以国家课程为基础,依据当地的政治、经济、文化、民族等发展的需要而开发设计的课程。

学校课程即校本课程,是学校在确保国家课程

和地方课程有效实施的前提下,针对学生的兴趣和需要,结合学校的传统和优势以及办学理念,充分利用学校和社区的课程资源,自主开发或选用的课程。

国家课程的主导价值在于通过课程体现国家的教育意志;地方课程的主导价值在于通过课程满足地方发展的现实需要;校本课程的主导价值在于通过课程展示学校的办学宗旨和特色,提升学校的办学水平,促进学生的个性发展。

(一)校本课程开发的理念

(1)“学生为本”的课程理念(校本课程开发要基于学生的实际发展要求);(2)“决策分享”的民主理念;(3)校本课程开发的主体是教师而不是专家;(4)“全员参与”的合作精神;(5)校本课程开发的基础:善于利用现场课程资源;(6)个性化是校本课程开发的价值追求;(7)校本课程开发的性质:国家课程的补充;(8)校本课程开发的运作:同一目标的追求。

(二)校本课程的开发途径

(1)合作开发;(2)课题研究与实验;(3)规范原有的选修课、活动课和兴趣小组。

(三)校本课程开发与教师专业发展

(1)校本课程开发促进教师专业自主意识的提

升;(2)校本课程开发促进教师知识结构的完善;(3)校本课程开发增强教师的参与意识和合作能力;(4)校本课程开发促进教师研究意识和能力的提升;(5)校本课程开发促进教师反思意识和能力的提升。

五、基础型课程、拓展型课程与研究型课程

根据课程任务,可将课程分为基础型课程、拓展型课程与研究型课程。

基础型课程注重培养学生的基础学力;拓展型课程注重拓展学生的知识和能力;研究型课程注重培养学生的探究态度和能力。

六、显性课程与隐性课程

从课程的表现形式或者说影响学生的方式为依据来划分,课程可分为显性课程与隐性课程。

(一) 显性课程

显性课程亦称公开课程、显在课程、正规课程,是指在学校情境中以直接的、明显的方式呈现的课程。显性课程的主要特征是计划性,这是区分显性课程和隐性课程的主要标志。显性课程的特点是:一方面它是有目的、有计划、有组织的学习活动;另一方面学生参与这类课程是有意识的。

(二) 隐性课程

隐性课程亦称潜在课程、隐蔽课程、无形课程、

自发课程,是学校情境中以间接的、内隐的方式呈现的课程。隐性课程的主要表现形式有:(1)观念性隐性课程;(2)物质性隐性课程;(3)制度性隐性课程;(4)心理性隐性课程。

简言之,隐性课程就是“学校政策及课程计划中未明确、非正式和无意识的学校学习经验”。它的特点首先是隐蔽性,即隐性课程主要是以不明显的、间接的、内隐的方式,通过学生无意识的、非特定的心理反应机制影响学生;其次是广泛性,即隐性课程是所有学校文化要素的集合,几乎无所不在、无所不包,涉及学校生活各个方面;第三是非预期性,即隐性课程的影响一般是在潜移默化中进行的,教育者一般不能事先准确估计和预料。

在历史上,最早涉及隐性课程研究的学者,可能要推到杜威及其学生克伯屈。早在 20 世纪初,杜威就曾指出:“有一种意见认为,一个人所学习的仅是他当时正在学习的特定的东西,这也许是所有教育学中最大的错误了。”由此,杜威将与具体知识内容的学习相伴随的,对所学内容及学习本身养成的某种情感、态度的学习称为“附带学习(连带学习)”。比如,一个儿童在学习数学时,养成对待数学学习的某种态度(如喜欢不喜欢)即附带学习。后人认为,杜威的“附带学习”与克伯屈的“附学

习”已涉及隐性课程的问题。而“隐性课程”一词是由杰克逊在1968年出版的《班级生活》一书中首先提出来的。

第三节 课程编制

课程编制是依据一定课程理论,对学校课程进行分析、选择、设计、实验、评价的整体过程。课程是学校实现其培养目标的基本途径,课程编制是实施学校教育的中心环节。

一、课程编制的基本原理

(一) 目标模式

泰勒是美国著名的课程理论家,他于1949年出版了《课程与教学的基本原理》,提出了关于课程编制的四个问题。

(1) 学校应当追求哪些目标? (学校应当追求的目标) (2) 怎样选择和形成学习经验? (选择和形成学习经验) (3) 怎样有效地组织学习经验? (有效地组织学习经验) (4) 如何确定这些目标正在得以实现? (课程评价/评价结果)

泰勒原理可概括为:目标、内容、方法、评价,即:(1) 确定课程目标;(2) 根据目标选择课程内容(经验);(3) 根据目标组织课程内容(经验);(4) 根据目标评价课程。他认为一个完整的课程编

制过程都应包括这四项活动。泰勒原理的实质是以目标为中心的模式,因此又被称为“目标模式”。

(二) 斯腾豪斯的过程模式

针对目标模式过分强调预期行为结果即“目标”而忽视“过程”的缺陷,英国课程论专家斯腾豪斯提出了“过程模式”。

二、课程内容

课程是学校教育的核心,涉及教学过程中教师“教什么”和学生“学什么”的问题,它规定以什么样的教育内容来培养新一代,是学校教育的基础。目前我国,中小学课程主要由课程计划、课程标准、教材三部分组成。

(一) 课程计划

课程计划是根据一定的教育目的和培养目标,由教育行政部门制定的有关学校教育和教学工作的指导性文件。它具体规定了教学科目的设置(课程设置)、学科顺序(课程开设顺序)、课时分配(教学时数)、学年编制和学周安排。其中,开设哪些科目(课程设置)是课程计划的中心和首要问题。

(二) 课程标准

课程标准是课程计划中每门学科以纲要的形式编写的、有关学科内容的指导性文件,是课程计划的分学科展开。它规定了学科的教学目标、任

务,知识的范围、深度和结构,教学进度以及有关教学方法的基本要求,是编写教科书和教师进行教学的直接依据,也是衡量各科教学质量的重要标准。教师应将课程标准作为检查自己教学质量的依据。完整的课程标准由前言、课程目标、内容标准、实施建议、附录五部分组成。

(三)教材

1. 教材的内涵

教材是根据学科课程系统阐述学科内容的教学用书,它是知识授受活动的主要信息媒介,是课程标准的进一步展开和具体化。教材可以是印刷品,也可以是音像制品。教科书是教材的主体,是学生获取系统知识的重要工具,也是教师进行教学的主要依据。

2. 教材的组织方式和编排方式

教材的组织方式有逻辑式组织、心理式组织和折衷式组织三种形式。

教材的编排方式一般有以下三种:

螺旋排列式是针对学生的接受能力,按照繁简、深浅、难易的不同程度,使一科教材的基本概念和基本原理分层次地重复出现、逐步扩展、螺旋上升的排列方式。

直线排列式是对一科教材的内容采取环环相

扣、直线推进、不予重复的排列方式

过渡式排列方式是为跨入新学段和升入高年级的学生学好新知识、掌握新方法而适当提前安排有关奠基内容的编排方式。

3. 教科书编写应遵循的基本原则与要求

(1) 科学性与思想性统一; (2) 强调内容的基础性与适用性; (3) 知识的内在逻辑与教学法要求的统一; (4) 理论与实践统一; (5) 教科书的编排形式要有利于学生的学习; (6) 注意与其他学科的纵向和横向联系。

(四) 课程资源

1. 课程资源的概念

课程资源是课程建设的基础,它包括教材以及学生家庭、学校和社会生活中一切有助于学生发展的各种资源。教材是课程资源的核心和主要组成部分。

课程资源是指课程设计、实施和评价等整个课程教学过程中可资利用的一切人力、物力以及自然资源的总和,包括教材、教师、学生、家长以及学校、家庭和社区中所有有利于实现课程目标,促进教师专业成长和学生有个性的全面发展的各种资源。

2. 课程资源的分类

按照课程资源的空间分布的不同,大致可以把

课程资源分为校内课程资源和校外课程资源。

按照课程资源的功能特点区分,有素材性课程资源和条件性课程资源。

三、课程目标

(一) 课程目标的内涵

课程目标是根据教育宗旨和教育规律而提出的具体价值和任务指标,是课程本身要实现的具体目标和意图。它是确定课程内容、教学目标和教学方法的基础,是整个课程编制过程中最为关键的准则。课程目标具有时限性、具体性、预测性、可操作性等特点。

(二) 确定课程目标的依据

(1)学习者的需要(对学生的研究);(2)当代社会生活的需求(对社会的研究);(3)学科知识及其发展(对学科的研究)。

(三) 三维课程目标

新课程背景下的课堂教学,要求根据各学科教学的任务和学生的需求,从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度出发设计课程目标。具体到教学实践,就是要把原来的目标单一的(即知识与技能)课堂转变为目标多维(即知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观)的课堂。

四、课程实施

(一) 课程实施的概念

课程实施即将已经编定好的课程付诸实践的过程,它是达到预期的课程目标的基本途径。一般来说,课程设计得越好,实施起来就越容易,效果也就越好。课程实施作为一个动态的序列化的实践过程,具有一定的运行结构:(1)安排课程表;(2)分析教学任务;(3)研究学生的学习特点;(4)选择并确定教学模式;(5)规划教学单元和课;(6)组织教学活动;(7)评价教学活动的过程与结果。

(二) 有效实施课程的条件

(1)课程计划本身的特点:①合理性(相对优越性);②和谐性;③明确性;④简约性;⑤可传播性;⑥可操作性。

(2)学区的特征。

(3)学校的特征。

(4)校外环境。

五、课程评价

课程评价是指依据一定的评价标准,通过系统地收集有关信息,采用各种定性、定量的方法,对课程的计划、实施、结果等有关问题做出价值判断并寻求改进的一种活动。它包括对课程本身的评价

和对学生学业的评价。

（一）课程评价模式

1. 目标评价模式

目标评价模式是美国课程评价专家,也是有着“课程评价之父”美誉的泰勒,针对 20 世纪初形成并流行的常模参照测验的不足而提出的。这种模式以目标为中心展开。该评价原理可概括为七个步骤或阶段:(1)确定教育计划的目标;(2)根据行为和-content来界定每一个目标;(3)确定使用目标的情境;(4)设计呈现情境的方式;(5)设计获取记录的方式;(6)确定评定时使用的计分单位;(7)设计获取代表性样本的手段。其中,确定目标是最为关键的一步,因为其他所有步骤都是围绕目标展开的。

2. 目的游离评价模式

目的游离评价模式是由美国学者斯克里文针对目标评价模式的弊病而提出来的。他主张把评价的重点从“课程计划预期的结果”转向“课程计划实际的结果”上来。

3. CIPP 评价模式

CIPP 模式是美国教育评价家斯塔弗尔比姆倡导的课程评价模式。该模式包括四个步骤:(1)背景评价;(2)输入评价;(3)过程评价;(4)成果

评价。

（二）课程评价的基本步骤

无论评价者采用何种评价模式和技术，课程评价的基本步骤是：（1）把焦点集中在所要研究的课程现象上；（2）搜集信息；（3）组织材料；（4）分析材料；（5）报告结果。

第四节 基础教育课程改革

课程改革是基础教育改革的核心问题。

一、基础教育课程改革的背景

（一）国际背景

（1）初见端倪的知识经济；（2）人类的生存和发展面临困境；（3）在国际开展课程改革的背景下不至落后。

（二）国内背景

（1）国际竞争空前激烈，基础教育课程改革是国家发展的需要；（2）基础教育课程改革是学生发展的需要；（3）基础教育课程改革是教育发展的必然。

二、基础教育课程改革的指导思想与根本任务

（一）基础教育课程改革的指导思想

基础教育课程改革要以邓小平同志关于“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”和江泽民同志

“三个代表”的重要思想为指导,全面贯彻党的教育方针,全面推进素质教育。

(二) 基础教育改革的根本任务

基础教育课程改革的根本任务是全面贯彻党的教育方针政策,调整 and 改革基础教育的课程体系、结构、内容,构建符合素质教育要求的基础教育课程体系。

三、基础教育课程改革的理念

(一) 基础教育课程改革的核心理念

贯穿于第八次课程改革的核心理念是:为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展。

(二) 基础教育课程改革的基本理念

新课程改革的基本理念是:走出知识传授的目标取向,确立培养“整体的人”的课程目标;破除书本知识的桎梏,构筑具有生活意义的课程内容,增强课程内容的生活化、综合性;摆脱被知识奴役的处境,恢复个体在知识生成中的合法身份,倡导教师启发引导下学生主动参与的知识生成方式和自主学习方式;改变学校个性缺失的现实,创建富有个性化的学校文化。具体如下:

(1) 促进课程的适应性和管理的民主化,创建富有个性化的学校文化;(2) 重建课程结构和倡导和谐发展的教育;(3) 提升学生的主体性和注重学生

经验。

四、基础教育课程改革的目标

(一)基础教育课程改革的总目标

新课程的培养目标应体现时代要求。要使学生具有爱国主义、集体主义精神,热爱社会主义,继承和发扬中华民族的优秀传统和革命传统;具有社会主义民主法制意识,遵守国家法律和社会公德;逐步形成正确的世界观、人生观、价值观;具有社会责任感,努力为人民服务;具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识;具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法;具有健壮的体魄和良好的心理素质,养成健康的审美情趣和生活方式,成为有理想、有道德、有文化、有纪律全面发展的一代新人。

(二)基础教育课程改革的具体目标

1. 实现课程功能的转变

改变课程过于注重知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学生学会学习和形成正确价值观的过程。

2. 体现课程结构的均衡性、综合性和选择性

改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状,整体设置九年一贯的课程门类和

课时比例,并设置综合课程,以适应不同地区和学生发展的需求,体现了课程结构的均衡性、综合性和选择性。

3. 密切课程内容与生活 and 时代的联系

改变课程内容“繁、难、偏、旧”和过于注重书本知识的现状,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。

4. 改善学生的学习方式

改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题以及交流与合作的能力。

5. 建立与素质教育理念相一致的评价与考试制度

改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能,发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

6. 实行三级课程管理制度

改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。

五、基础教育课程改革的内容

(一) 重建课程结构

(1) 课程结构应体现课程的综合性、均衡性和选择性；

(2) 课程内容的组织要体现综合性,逐步实现从学科走向领域,从分科走向综合；

(3) 课程结构的设计应遵循学生身心发展的规律,体现当代社会、科学技术的发展,通过合理设定学科或领域的门类及其课时比例,实现课程结构的均衡性；

(4) 课程结构要适应地区差异,不同学校的特点尤其是学生的个别差异,体现选择性；

(5) 整体设置九年一贯义务教育阶段课程,构建分科课程与综合课程相结合的课程结构；

(6) 改革和重建分科课程,加强内容的综合性,软化学科边缘,加强与现实生活和学生经验的联系,增进各学科之间在知识技能和方法上的联系；

(7) 为培养学生的创新精神和实践能力,加强课程与社会、科技、学生发展的联系,从小学至高中设置综合实践活动为必修课。

具体而言,初中阶段设置分科与综合相结合的课程。主要包括下列课程：

①学科类：思想品德、语文、数学、外语、科学

(或物理、化学、生物)、体育与健康、艺术(或音乐、美术)。

②综合实践活动:信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践、劳动技术教育。

综合实践活动的特点有:第一,整体性(综合性);第二,实践性;第三,开放性;第四,生成性;第五,自主性。

高中阶段以分科课程为主。普通高中课程结构由学习领域、科目、模块三个层次构成。

学习领域:在高中共设置了语言与文学、数学、人文与社会、科学、技术、艺术、体育与健康和综合实践活动八个学习领域。

科目:领域之下设科目,每一领域由价值相近的若干科目组成。八个领域共设置了语文、数学、外语(英语、日语、俄语等)、政治、历史、地理、物理、化学、生物、艺术(或音乐、美术)、体育与健康、技术等12~13个科目。

模块:每一科目由若干模块组成,模块之间既相互独立,又反映学科内容的逻辑联系。每一模块都有明确的教育目标,并围绕某一特定内容,整合学生经验和相关内容,构成相对完整的学习单元;每一模块都对教师的教学行为和学生的学习方式提出要求与建议。

在课程结构上分为必修与选修两部分,并用学分来描述学生的课程修习状况。三年中学生必须获得 116 个必修学分(包括研究性学习活动 15 个学分,社区服务 2 个学分,社会实践 6 个学分),在选修部分至少获得 6 个学分,总学分达到 144 个方可毕业。

(二) 制定国家课程标准

国家课程标准是国家对基础教育课程的基本规范和质量要求。它是教材编写、教学、评估和考试命题的依据,也是国家管理和评价课程的基础。我们可以将课程标准做如下理解:

(1) 课程标准主要是对学生经过某一学段之后的学习结构的行为描述,而不是对教学内容的具体规定(如教学大纲或教科书);(2) 课程标准是国家制定的某一学段的共同的、统一的要求,而不是最高要求;(3) 学生学习结果的描述尽量是可理解的、可达到的、可评估的,而不是模糊不清的、可望不可及的;(4) 课程标准隐含着教师不是教科书的执行者,而是教学方案(课程)的开发者的观念,即教师是“用教科书教,而不是教教科书”;(5) 课程标准的范围应涉及认知、情感与动作技能三个领域,而不仅仅是知识与技能方面的要求。

(三) 改善课程实施(教学)过程

(1) 教师是教学过程的组织者和引导者;(2) 学生是学习的主人;(3) 教材是教学内容的重要载体;(4) 加强师生相互交流和沟通。

(四) 规范教材的开发与管理

规范教材的开发与管理主要包括三大内容:
(1) 完善管理制度;(2) 强化教材质量;(3) 严格审定制度。

(五) 建立发展性评价体系

(1) 学生发展评价。建立旨在促进学生全面发展的评价体系。

(2) 教师发展评价。建立旨在促进教师不断提高的评价体系。

(3) 课程发展评价。建立旨在不断促进课程发展的评价体系。

(4) 改善和完善考试制度。

(六) 实行三级课程管理政策

为保障和促进课程对不同地区、学校、学生的适应性,实行有指导的逐步放权,建立国家、地方和学校的三级管理模式,明确各自的职责。

六、基础教育课程改革的发展趋势

(1) 以学生发展为本、促进学生全面发展与培养个性相结合;(2) 稳定并加强基础教育(课程的

社会化、生活化和能力化,加强实践性,由“双基”到“四基”);(3)加强道德教育和人文教育,促进课程科学性与人文性融合;(4)加强课程综合化;(5)课程与现代信息技术相结合,加强课程个性化和多样化;(6)课程法制化。

第三章 中学教学

第一节 教学概述

一、教学的概念

教学是在一定教育目的规范下,教师的教和学生的学共同组成的传递和掌握社会经验的双边活动。

教学的特点有:(1)教学以培养全面发展的人为根本目的;(2)教学由教与学两方面组成,教学是师生双方的共同活动;(3)学生的认识活动是教学中的重要组成部分;(4)教学具有多种形态,是共性与多样性的统一。

二、教学工作的意义

(1)教学是传播系统知识、促进学生发展的最有效的形式,是社会经验的再生产、适应并促进社会发展的有力手段。

(2)教学是进行全面发展教育、实现培养目标的基本途径,为个人全面发展提供科学的基础和实践,是培养学生个性全面发展的重要环节。

(3)教学是学校教育的中心工作,学校教育工作必须坚持以教学为主(教学的地位)。教学是学

校教育的中心工作,学校教育工作必须坚持“教学为主,全面安排”的原则。

三、教学的一般任务

(1)引导学生掌握科学文化基础知识和基本技能。教学的首要任务是使学生掌握系统的科学文化基础知识,形成基本技能、技巧,其他任务的实现都是在完成这一任务的过程中和基础上进行的。(2)发展学生智能,特别是培养学生的创新精神和实践能力。(3)发展学生体能,提高学生身心健康水平。(4)培养学生高尚的审美情趣和审美能力。(5)培养学生具备良好的道德品质和个性心理特征,形成科学的世界观。

第二节 教学过程

一、教学过程的内涵

(一)教学过程的概念

教学过程是教师根据一定社会的要求和学生身心发展的特点,通过有目的、有计划地指导学生掌握系统的科学文化基础知识和基本技能,发展学生的智力和体力,培养学生的良好品德和健康个性,使其形成科学世界观的过程。

(二)教学过程的构成要素

构成教学过程的要素有许多方面,人们从不同

的立场和视角进行分析,形成了不同的观点。如三要素说(教师、学生、教学内容)、四要素说(教师、学生、教学内容、教学手段)、五要素说(教师、学生、教学内容、教学手段、教学环境)、六要素说(教师、学生、内容、方法、媒体、目的)、七要素说(学生、目的、内容、方法、环境、反馈和教师)。一般认为,教师、学生、教学内容和教学手段是构成教学过程的基本要素。

二、教学过程的几种本质观

第一,认识—发展说。这种观点认为,教学过程是教师有目的、有计划地引导学生掌握科学文化基础知识和基本能力,逐步形成辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质的过程。

第二,认识—实践说。这种观点认为,教学过程作为人类社会的一种特殊的认识过程,是认识和实践相统一的活动过程;是学生在教师指导下,对人类已有的知识经验的认识活动和改造主观世界、形成和谐发展个性的实践活动的统一过程。

第三,交往说。这种观点认为,教学是教师教与学生学的统一,这种统一的实质是交往,教师与学生是“交互主体的关系”,因此,教学过程是教师与学生以课堂为主渠道的交往过程。

第四,多重本质说。这种观点认为,教学过程

既是多层次、多类型的,那么教学过程的本质也应该是多级别、多类型的,从而提出教学过程有认识论、心理学、生理学、伦理学和经济学五个方面的本质。

三、教学过程的本质

(一) 教学过程主要是一种认识过程

教学过程中有两类不同性质的活动(教和学),但教学过程的主要矛盾是学生与其所学的知识之间的矛盾(教师提出的教学任务同学生完成这些任务的需要、实际水平之间的矛盾),实际上也就是学生认识过程的矛盾,是认识主体与其客体之间的矛盾,因此学生的认识活动是教学中最主要的活动,教学过程是一种认识过程。

(二) 教学过程是一种特殊的认识过程

教学过程作为一种特殊的认识过程,其特殊性表现在:(1)认识对象的间接性与概括性;(2)认识方式的简捷性与高效性;(3)教师的引导性、指导性与传授性(有领导的认识);(4)认识的交往性与实践性;(5)认识的教育性与发展性。

(三) 教学过程以认识活动为基础,是促进学生身心发展的过程

教学过程不等于发展过程,它是实现发展的途径和手段。

四、历史上对教学过程的各种理解

教学过程的理论是教学的基本理论,历代中外教育家曾以不同观点从不同角度对教学过程做种种的探索,提出各自的见解:(1)公元前6世纪,孔子把学习过程概括为“学—思—行”(也有说法认为是“学—思—习—行”)的统一过程;(2)儒家思孟学派进一步提出“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”(《礼记·中庸》)的学习过程;(3)17世纪捷克教育家夸美纽斯主张把教学建立在感觉活动的基础之上;(4)19世纪德国教育家赫尔巴特提出教学过程由“明了、联合、系统、方法”四阶段构成(后由其学生发展为五个阶段),这一理论标志着教学过程理论的形成;(5)19世纪末,美国实用主义教育家杜威则认为,教学过程是学生直接经验的不断改造和增加的过程,是“从做中学”的过程;(6)20世纪40年代,苏联教育家凯洛夫认为,教学过程是一种认识过程;(7)20世纪50年代以来,学者们以强调师生交往、认知结构的构建、信息加工等不同观点来对这一过程进行解释。当代国外教学过程理论主要有:加涅的信息加工理论、布鲁纳的结构教学理论、赞科夫的教学与发展理论、巴班斯基的教学过程最优化理论、斯金纳的程序教学论。

五、教学过程的基本规律(基本特点)

(一)直接经验与间接经验相统一的规律(间接性规律)

人们认识客观事物主要有两条途径:一是获取直接经验,即通过亲自探索、实践所获得的经验;二是获取间接经验,即他人的认识成果,主要是指人类在长期认识过程中积累并整理而成的书本知识。教学活动是学生认识客观世界的过程,要以间接经验为主,直接经验为辅,将二者有机结合起来。

1. 以间接经验为主是教学活动的主要特点

学习间接经验是学生认识客观世界的基本途径。(1)借助间接经验认识世界,是认识上的捷径。这也是教学过程中认识方式的简捷性与高效性的体现。(2)学习间接经验是由学生特殊的认识任务决定的。这是教学过程中认识对象的间接性与概括性,教师的引导性、指导性与传授性的体现。

2. 学生学习间接经验要以直接经验为基础

3. 贯彻直接经验与间接经验相统一的规律,要防止两种倾向

在教学中,要正确处理直接经验与间接经验的关系,必须防止两种倾向:一种是过分强调书本知识的传授和学习,忽视引导学生通过实践活动、亲身参与、独立探索去积累经验、获取知识的倾向;一

种是只强调学生通过自己探索去发现、积累知识,忽视书本知识的学习和教师的系统讲授。应该将直接经验与间接经验有机结合起来。

(二)掌握知识与发展智力相统一的规律(发展性规律)

1. 知识和智力是两个不同的概念(区别)

知识是人们对客观世界的认识,智力是人们认识客观事物的基本能力。知识的多少与才能的高低并不等同,知识和运用知识的能力也并不相同,智力并不完全是随着知识的掌握而自然发展起来的。

2. 传授知识与发展智力二者是相互统一和相互促进的(联系)

(1)传授知识与发展智力这两个教学任务统一在同一个教学活动之中,统一在同一个认识主体的认识活动之中。

(2)知识是发展智力的基础。

(3)发展智力又是掌握知识的重要条件。

3. 要使知识的掌握真正促进智力的发展是有条件的

(1)从传授知识的内容来看,传授给学生的知识应是规律性的知识。

(2)从传授知识的量来看,一定时间范围内所

学知识的量要适当,不能过多。要给学生留有充分的时间去思考。通过思考,促进学生智力的发展。

(3)采用启发式教学。教学过程从始至终都应唤起学生积极的思维,启发学生学习的愿望,引导学生学习的兴趣,始终使学生处在一种对知识的追求状态。

(4)培养学生良好的个性,重视学生的个别差异,注重因材施教。

4. 贯彻掌握知识和发展智力相统一的规律,要防止两种倾向

在整个教学过程中,我们既不能像形式教育论者那样,只强调训练学生的思维形式,忽视知识的传授;也不能像实质教育论者那样,只向学生传授对实际生活有用的知识,忽视对学生认识能力的训练。在教学中,只有把二者有机地结合起来,才能提高教学质量。

(三)教师主导作用与学生主体作用相统一的规律(双边性规律)

在教学中,教师的教依赖于学生的学,学生的学离不开教师的教,教与学是辩证统一的。

1. 充分发挥教师的主导作用

教师的主导作用主要体现在三个方面:(1)教师决定着学生学习的方向、内容、进程、结果和质

量,并起着引导、规范、评价和纠正的作用;(2)对学生学习方式以及学习的态度发挥作用;(3)影响学生的个性以及人生观、世界观的形成。

教师的主导作用是针对能否引导学生积极学习与上进而言的。

应当指出,教学中一切不民主的强迫灌输和独断专横的做法,都算不上是教师的主导作用,都不符合现代教学的要求。

2. 充分发挥学生主体参与教学的能动性

教学中,学生是学习的主人,具有主观能动性,学生学习的主体能动性主要体现在两个方面:(1)学生对外部信息具有选择的能动性、自觉性,学生对信息的选择与否直接受学生本人的学习动机、兴趣、需要以及所接受的外部要求所左右;(2)学生对外部信息进行内部加工时体现出独立性、创造性,因为学生对信息进行内部加工的过程受个体原有的知识经验、思维方式、情感意志、价值观念等制约。

需要指出的是,尊重儿童并非放任儿童,听任课堂自发地发展,放弃教师的职责与主导作用;而是提高了对教师教的要求,加重了教师的责任和工作量。

3. 教师主导作用和学生主体作用之间的关系

(1) 教师和学生作用是不可分割的。发挥教师的主导作用并不意味着制约学生的主动性。相反,发挥教师的主导作用,就是要更好地发挥学生的主动精神。同样,发挥学生的主动性也离不开教师的主导作用。

(2) 教师的主导作用和学生的主体作用是相互促进的。教师的主导作用要依赖于学生主体作用的发挥。学生学习的主动性、积极性越高,说明教师的主导作用发挥得越好。反过来,学生的主体作用要依赖于教师的主导作用来实现。只有教师、学生两方面互相配合,才能收到最佳的教学效果。

4. 贯彻教师主导作用与学生主体作用相统一的规律,要防止两种倾向

在教学过程中,既不能只重视教师的作用,忽略学生学习的主动性和创造性;也不能只强调学生的作用,使学生陷入盲目探索状态,学不到系统的知识,要把二者有机地结合起来。

历史上,以赫尔巴特为代表主张的在教学中的“教师中心”和以杜威为代表主张的在教学中的“学生中心”这两种倾向,或者忽视学生主体作用或者忽视教师主导作用,都是片面的、不正确的、行不通的。

(四) 传授知识与思想品德教育相统一的规律 (教育性规律)

在教学过程中,学生掌握科学文化知识和提高思想品德修养是相辅相成的两个方面,具体体现在以下三点:

1. 知识是思想品德形成的基础

学生思想品德的提高有赖于其对科学文化知识的掌握。首先,科学的世界观和先进的思想都要有一定的科学文化知识做基础;其次,知识学习本身是艰苦的劳动,这个学习过程可以培养学生的优秀道德品质。正如赫尔巴特说的“我想不到任何无教育的教学”,教学永远具有教育性。

2. 思想品德的提高为学生积极地学习知识提供动力

3. 贯彻传授知识和思想品德教育相统一的规律时,必须注意的问题

在教学中要防止两种倾向:一种是脱离知识进行思想品德教育,这会使思想品德教育成为无源之水、无本之木,不仅不利于学生思想品德的提高,而且还影响系统知识的教学。一种是只强调传授知识,忽视思想品德教育。不能认为学生学习了知识以后,思想品德自然会随之提高。因为教学的教育性必须要经过教师给学生施加积极影响,必须通过

启发、激励,使学生对所学知识产生积极的态度,教学的教育性才能得以实现,在教学过程中要注意把二者有机结合起来。

六、教学过程的结构

教学过程的结构即教学过程的基本阶段。教学过程大致分为五个阶段:(1)激发学习动机;(2)领会知识;(3)巩固知识;(4)运用知识;(5)检查知识。

第三节 教学原则与教学方法

一、教学原则

(一)教学原则的概念

教学原则是根据一定的教学目的和教学过程规律而制定的指导教学工作的基本准则。教学原则是教学规律在教学中的反映,它的制定必须以教学规律为依据。

(二)我国目前中学主要的教学原则

1. 思想性(教育性)和科学性相统一原则

(1)基本含义

该原则是指教学要以马克思主义为指导,授予学生科学知识,并结合知识教学对学生进行社会主义品德和正确人生观、科学世界观的教育。这是培养德智体全面发展的人的要求,是建设社会主义物

质文明和精神文明的要求,体现了我国教育的根本方向。同时这也是知识的思想性、教学的教育性规律的反映。这一原则的实质是要求在教学活动中把教书和育人有机地结合起来。教学的教育性与科学性是相辅相成、相互促进的。

(2) 贯彻此原则的要求

①教师要保证教学的科学性;②教师要结合教学内容的特点进行思想品德教育;③教师要通过教学活动的各个环节对学生进行思想品德教育;④教师要不断提高自己的业务能力和思想水平。

2. 理论联系实际原则

(1) 基本含义

该原则是指教师在教学中,应使学生从理论与实际的结合中理解和掌握知识,并引导他们运用新获得的知识去解决各种实际问题,培养他们分析问题和解决问题的能力。这一原则是直接经验与间接经验相统一的教学规律在教学中的体现。

(2) 贯彻此原则的要求

①重视书本知识的教学,在传授知识的过程中注重联系实际;②重视引导和培养学生运用知识的能力;③加强教学的实践性环节,逐步培养与形成学生综合运用知识的能力,进行“第三次学习”;④正确处理知识教学与能力训练的关系;⑤补

充必要的乡土教材。

3. 直观性原则

(1) 基本含义

该原则是指在教学活动中,教师应尽量利用学生的多种感官和已有的经验,通过各种形式的感知,使学生获得生动的表象,从而比较全面、深刻地掌握知识。这一原则的提出是由学生的年龄特征所决定的。

(2) 直观手段的种类

直观手段种类繁多,一般分为三大类:①实物直观,包括观察各种实物、标本、实习、实验、教学性参观等;②模像直观,包括各种图片、图表、模型、幻灯片、录像带等;③言语直观,它是通过教师形象化的语言描述进行的。

(3) 贯彻此原则的要求

①正确选择直观教具和教学手段;②将直观教具的演示与语言讲解结合起来;③重视运用言语直观。

4. 启发性原则

(1) 基本含义

该原则是指在教学活动中,教师要调动学生的主动性和积极性,引导他们通过独立思考、积极探索,生动活泼地学习,自觉地掌握科学知识,提高分析问题和解决问题的能力。

(2) 贯彻此原则的要求

①加强学习的目的性教育,调动学生学习的主动性;②设置问题情境,启发学生独立思考,培养学生良好的思维方法和思维能力;③让学生动手,培养独立解决问题的能力,鼓励学生将知识创造性地运用于实际;④发扬教学民主,它包括:建立民主、平等的师生关系和生生关系,创造民主、和谐的教学气氛,鼓励学生发表不同见解,允许学生向教师提出质疑等。

5. 循序渐进原则

(1) 基本含义

循序渐进原则在西方常称为系统性原则,是指教师要严格按照科学知识的内在逻辑和学生的认知发展规律进行教学,使学生掌握系统的科学文化知识,能力得到充分的发展。

(2) 贯彻此原则的要求

①教师的教学要有系统性;②抓主要矛盾,解决好重点与难点;③教师要引导学生将知识体系化、系统化;④按照学生的认识顺序,由浅入深、由易到难、由简到繁地进行教学。

6. 巩固性原则

(1) 基本含义

该原则是指教师在教学中要引导学生在理解

的基础上牢固地掌握基础知识和基本技能,而且在需要的时候,能够准确无误地呈现出来,以利于知识技能的利用。

(2) 贯彻此原则的要求

①要在教学的全过程中加强知识的巩固;②组织好学生的复习工作,教会学生记忆的方法;③通过扩充、改组和运用知识的过程来巩固知识。

7. 因材施教原则

(1) 基本含义

该原则是指教师在教学中,要从课程计划、学科课程标准的统一要求出发,面向全体学生,同时又要根据学生的个别差异,有的放矢地进行有差别的教学,使每个学生都能扬长避短,获得最佳的发展。因材施教的教学原则既为学生身心发展的客观规律所决定,也受我国的教育目的制约。

(2) 贯彻此原则的要求

①要坚持课程计划和学科课程标准的统一要求;②教师要了解学生,从实际出发进行教学;③教师要善于发现每个学生的兴趣、爱好,并创造条件,尽可能使每个学生的不同特长都得以发挥。

8. 量力性原则

(1) 基本含义

量力性原则,也称可接受性原则,是指教学的

内容、方法、分量和进度要适合学生的身心发展,使他们能够接受,但又要有有一定的难度,需要他们经过努力才能掌握,以促进学生的身心发展。

为了应对突飞猛进的社会发展的挑战,现代教学注重促进儿童的发展,因而改称发展性原则更能反映其实质。

(2) 贯彻此原则的要求

①了解学生的发展水平,从实际出发进行教学;②考虑学生认识发展的时代特点。

二、教学方法

(一) 教学方法的概述

教学方法是指教师和学生为了完成教学任务、实现教学目标而采取的共同活动方式,是教师引导学生掌握知识技能、获得身心发展而共同活动的方法。

(二) 两种对立的教学方法思想

依据指导思想不同,各种教学方法可归并为两大类:注入式和启发式,这是两种根本对立的教学方法。

注入式是一种“填鸭式”的教学方法,是指教师从主观出发,把学生看成单纯接受知识的容器,向学生灌注知识,无视学生在学习上的主观能动性。在这种思想的指导下,教师在教学中仅仅起了一个现成信息的载负者和传递者的作用,而学生则仅仅

起着记忆器的作用。

启发式则是指教师从学生实际出发,采取各种有效的形式调动学生学习的积极性,指导他们自己去学习的方法。衡量一种教学方法是否具有启发性,关键是看教师能否促进学生积极主动地去学习,而不是单从形式上去加以判断。

(三)常用的教学方法

根据教学活动中学生的不同认识方式,可将我国中学常用的教学方法分为五大类。

1. 以语言传递为主的教学方法

这一类教学方法运用得极为广泛,主要包括讲授法、谈话法、讨论法、读书指导法四种。

(1)讲授法

讲授法是教师运用口头语言系统连贯地向学生传授知识、技能,发展学生智力的教学方法。

运用讲授法的基本要求:讲授内容要有科学性、系统性和思想性,要认真组织;讲授要讲究讲授的策略和方式,要系统完整,层次分明,重点突出,符合知识的系统性和启发性教学原则的要求;教师要努力提高语言表达水平,讲究语言艺术;要组织学生听讲;要与其他教学方法配合使用。

(2)谈话法

谈话法是教师和学生相互交谈,以引导学生根

据已有的知识和经验,通过独立思考去获得新知识的教学方法。

运用谈话法的基本要求:要做好计划,教师要对谈话的中心、提问的内容做充分准备,并拟定谈话提纲;要善问,提出的问题要明确、具体、难易适宜、符合学生已有的知识程度与经验,还要有启发性、形式要多样化,要善于启发诱导;谈话时,教师要面向全体学生,给学生留有思考的余地,因势利导,让学生一步步地去获得新知;谈话结束后,应结合学生回答的情况进行归纳和小结,给出问题的正确答案,指出谈话过程中的优缺点。

(3) 讨论法

讨论法是全班或小组成员在教师的指导下,围绕某一中心问题发表自己的看法和见解,从而进行相互学习的一种方法。运用讨论法需要学生具备一定的基础知识、一定的理解能力和独立思考能力,因此,讨论法在高年级运用得比较多。

运用讨论法的基本要求:讨论前,教师应提出有吸引力的讨论题目,并明确讨论的具体要求,指导学生收集有关资料;讨论时,教师要善于引导学生围绕中心,联系实际,自由发表意见,并让每个学生都有发言机会;讨论结束时,教师要进行小结,并提出需要进一步思考的问题。

(4) 读书指导法

读书指导法是指教师指导学生通过阅读教科书和其他参考书,以获得知识、巩固知识、培养学生自学能力的一种方法。指导学生读书,包括指导学生阅读教科书和阅读课外书籍两个方面。

运用读书指导法的基本要求:教师要提出明确的目的、要求和思考题;教会学生使用工具书;帮助学生逐步学会阅读的方法;用多种方式指导学生阅读。

2. 以直观感知为主的教学方法

这种教学方法具有形象性、具体性、直接性和真实性的特点,主要有演示法和参观法两种。

(1) 演示法

演示法是指教师通过展示实物、教具和示范性的实验来说明、印证某一事物和现象,使学生掌握新知识的一种教学方法。演示法体现了直观性、理论联系实际的教学原则。

运用演示法的基本要求:明确演示目的,做好演示准备;演示必须精确可靠、操作规范;演示时要引导学生集中注意力,运用多种感官去感知,以发展学生的思考力和观察力;演示结束后,教师要引导学生分析观察结果以及各种变化之间的关系,通过分析、对比、归纳、综合得出正确结论。

(2) 参观法

参观法又称现场教学,是教师根据教学目的和要求,组织学生进行实地考察、研究,使学生获取新知识,巩固、验证旧知识的一种教学方法。

运用参观法的基本要求:参观前,教师要根据教学目的和要求,做好准备工作;参观时,教师要引导学生收集资料,做好必要记录,也可以请有关人员进行讲解或指导;参观结束后,教师要组织学生及时进行小结。

3. 以实际训练为主的教学方法

以实际训练为主的教学方法主要有练习法、实验法、实习作业法、实践活动法四种。

(1) 练习法

练习法是指学生在教师的指导下巩固知识,培养各种技能和技巧的基本教学方法。

运用练习法的基本要求:教师要使学生明确练习的目的和要求;练习的题目要注意学生基础知识的积累、巩固以及基本技能的提高;教师要教给学生正确的练习方法,并对学生的练习进行及时的检查和反馈;在练习过程中要注意培养学生自我检查的能力和习惯;练习方式要多样化。

(2) 实验法

实验法是指教师引导学生使用一定的仪器和

设备,进行独立操作,引起某些事物和现象产生变化,从而使学生获得直接经验,培养学生技能和技巧的教学方法。实验法常用于物理、化学、生物等自然学科的教学。

运用实验法的基本要求:认真编写实验计划,加强实验指导,做好实验总结。

(3) 实习作业法

实习作业法是指教师根据学科课程标准的要求,指导学生运用所学知识在课上或课外进行实际操作,将知识运用于实践的教学方法。这种方法在自然学科的教学占有重要的地位,如数学课的测量练习、生物课的植物栽培和动物饲养等。

运用实习作业法的基本要求:实习作业法要在教师的指导下有目的、有计划、有组织地进行;实习中,教师要加强指导;实习结束后,教师要指导学生写出实习报告或体会,并进行评阅和评定。

(4) 实践活动法

实践活动法是指通过组织学生参加社会实践活动,培养学生解决实际问题的能力和多方面实践能力的教学方法。在实践活动法中,学生是中心,教师是学生的参谋或顾问,教师必须保证学生的主动参与,绝不能越俎代庖。

4. 以引导探究为主的方法

以引导探究为主的方法,是指教师组织和引导学生通过独立的探究和研究活动而获得知识的方法,主要是发现法。

发现法又称探索法、研究法,是指学生在教师指导下,对所提出的课题和所提供的材料进行分析、综合、抽象和概括,自行发现并掌握相应的原理和结论的一种教学方法。其特点在于关注学习过程甚于关注学习结果,要求学生主动参与到知识形成的过程中去。

运用发现法的基本要求:依据教材特点和学生实际,确定探究发现的课题和过程;严密组织教学,积极引导学生的发现活动;努力创设一个有利于学生进行探索发现的良好情境。

5. 以情感陶冶(体验)为主的教学方法

以情感陶冶(体验)为主的教学方法,主要包括欣赏教学法和情境教学法两种。

(四) 教学方法的选择和运用

1. 选择与运用教学方法的基本依据

(1) 教学目的和任务的要求;(2) 课程性质和特点;(3) 每节课的重点、难点;(4) 学生年龄特征;(5) 教学时间、设备、条件;(6) 教师业务水平、实际经验及个性特点。

此外,教学方法的选择与运用还受教学手段、教学环境等因素的制约,这就要求我们要全面、具体、综合地考虑各种相关因素,进行权衡取舍。

2. 教学方法运用的综合性、灵活性、创造性

第四节 教学组织形式与教学工作的基本环节

一、教学组织形式

(一) 教学组织形式的概念

学校教学工作是通过一定的组织形式进行的。**教学组织形式**是指教学活动中教师与学生为实现教学目标所采用的社会结合方式。在教学史上先后出现的影响较大的教学组织形式有个别教学制、班级授课制、分组教学和道尔顿制等。其中,个别教学制是古代学校的主要教学组织形式。

(二) 现代教学的基本组织形式——班级授课制

1. 班级授课制的概念

课堂教学的主要形式是班级授课制。它是把学生按年龄和文化程度分成固定人数的班级,教师根据课程计划和规定的时间表进行教学的一种组织形式。

2. 班级授课制的产生与发展

1632年,捷克教育家夸美纽斯出版的《大教学

论》最早从理论上对班级授课制做了阐述,为班级授课制奠定了理论基础。后来,以赫尔巴特为代表的教育家提出教学过程的形式阶段论(即明了、联想/联合、系统、方法),班级授课制得以进一步完善而基本定型。最后,以苏联教育学家凯洛夫为代表,提出课的类型和结构的概念,使班级授课制形成一个完整的体系。在我国,最早采用班级授课制的是清政府于1862年设于北京的京师同文馆,并在癸卯学制(1903年)中以法令形式确定下来,随之在全国范围内推广。班级授课制是与现代化大生产相适应的集体教学组织形式。

3. 班级授课制的基本特点

(1) 以班为单位集体授课,学生人数固定;(2)按课教学;(3)按时授课。

4. 班级授课制的优点与不足

(1) 班级授课制的优点:①有利于经济有效地大面积培养人才,提高教学效率;②有利于学生获得系统的科学知识;③有利于发挥教师的主导作用;④有利于发挥学生集体的教育作用;⑤有利于学生德、智、体多方面的发展;⑥有利于进行教学管理和教学检查。

(2) 班级授课制的不足:①不利于学生主体性的发挥。学生的独立性、自主性受到限制,不利于

培养学生的志趣、特长。②不利于培养学生的探索精神、创造能力和实际操作能力。过于强调书本知识的学习,容易造成理论和实践的脱节。③不能很好地适应教学内容和教学方法的多样化。班级授课制中,无论用什么教学方法,都只能适应部分学生。④不利于因材施教,难以满足学生个性化的学习需要。⑤不利于学生之间真正的交流和启发。在班级授课制中,课堂成为学生生活的基本空间,课堂教学成为学生最主要的生活方式,学生的交往受到限制。⑥以“课”为基本的教学活动单位,某些情况下会割裂内容的整体性。

5. 班级授课制的改革趋势

新课程的实施必然要求革新传统的以“教”为本的班级授课制。历史上“道尔顿制”“文纳特卡制”等都曾风行一时,但未能长久,没有大面积地推广开。原因在于这些改革走过了头,摒弃班级授课制的优点,甚至从根本上取消了班级授课制。在相当长的一段时间内,班级授课制仍将是我国中学采用的主要教学组织形式。因此对班级授课制的改革,不是简单地否定,而是应该贯彻“先立后破”和制度生成的渐进原则,在不取消班级组织的前提下做必要的改进,而不宜采取激进的态度和虚无主义的方式。

20 世纪 50 年代以后,在继承以往改革成果的基

基础上,开始从全面、系统的角度,分析影响教学活动的各种因素,寻求最佳的教学组织形式,它们主要表现为分层教学、小组合作教学和小班教学。

(三)现代教学的辅助形式——个别教学与现场教学

1. 个别教学

个别教学是教师针对不同学生的情况进行个别辅导的教学组织形式。它是班级授课制的一种辅助形式。

2. 现场教学

现场教学是指教师把学生带到事物发生、发展的现场进行教学活动的形式。它可以以班级为单位,也可以以小组或个人为单位,通常需要有关现场人员的参加。

(四)现代教学的特殊组织形式——复式教学

复式教学是把两个或两个以上不同年级的学生编在一个教室里,由一位教师分别用不同的教材在一节课里对不同年级的学生进行教学的一种特殊组织形式。它适用于学生少、教师少、校舍和教学设备较差的农村以及偏远地区。

(五)其他教学组织形式

1. 分组教学

分组教学是指在按年龄编班或取消按年龄编

班的基础上,根据学生的能力、成绩分组进行编班的教学组织形式。

纵观各国的分组教学,其类型有外部分组和内部分组、能力分組和作业分组等。

2. 贝尔—兰喀斯特制

贝尔—兰喀斯特制,也称为导生制,是由英国人贝尔和兰喀斯特在18世纪末19世纪初创始的,这种教学组织形式仍以班级为基础,但教师不直接面向班级全体学生,教师先把教学内容教给年龄较大的学生,而后由他们中的佼佼者——导生去教年幼的或成绩较差的其他学生。这种组织形式是在英国工场手工业向大机器生产过渡的过程中,在需要大规模培养学生且师资比较缺乏的情况下出现的。导生“现买现卖”,很难保证基本的教学质量。

3. 道尔顿制

道尔顿制是由美国教育家柏克赫斯特创建的一种新的教学组织形式。运用这种方法时,教师不再讲授,只为学生制定自学参考书、布置作业,由学生自学和独立完成作业后,向老师汇报学习情况和接受考查。道尔顿制的优点是有助于调动学生学习的主动性,培养他们的学习能力和创造才能;缺点是不利于系统知识的掌握,对教学设施和条件的要求较高。

4. 设计教学法

设计教学法是由美国教育家杜威首创,后来由他的学生克伯屈加以改进并大力推广。它主张废除班级授课制和教科书,打破传统的学科界限,教师不直接向学生传授知识和技能,而是指导学生根据自己已有的知识和兴趣,自行组成以生活问题为中心的综合性学习单元。

5. 特朗普制

特朗普制是由美国教育家劳伊德·特朗普于20世纪50年代提出的一种教学组织形式。这种教学组织形式把大班教学、小班研究和个别教学三种教学组织形式结合起来。

二、教学工作的基本环节

(一) 备课

备课就是教师根据学科课程标准的要求和本门课程的特点,结合学生的具体情况,选择最合适的表达方法和顺序,以保证学生有效地学习。备课分个人备课和集体备课两种。

1. 备课的意义

备好课是教好课的前提。对教师而言,备好课可以加强教学的计划性,有利于教师充分发挥主导作用。教师要在平时的学习、生活中有意识地收集教学资料,为上课做准备。

2. 备课的要求

(1) 教师备课要做好三方面的工作,即钻研教材、了解学生、设计教法,也即备教材、备学生、备教法;(2) 写好三种计划,即学年(或学期)教学计划、课题(或单元)计划、课时计划(教案)。

(二) 上课

1. 上课的意义

上课是整个教学工作的中心环节,是教师教和学生学的最直接的体现,是提高教学质量的关键。

2. 课的类型

课的类型是指根据教学任务划分课的种类。一般有两种:一种是根据教学的任务,分为传授新知识课(新授课)、巩固新知识课(巩固课)、技能技巧课(技能课)和检查知识课(检查课)。但在实际的教学中,有时一节课只完成一个任务,有时一节课则需完成多项任务,所以根据一节课所完成任务的类型数,又可分为单一课和综合课。

另一种是根据使用的主要教学方法,分为讲授课、演示课(演示实验或放幻灯片、录像)、练习课、实验课和复习课。

上述两种分类也是有联系的,具体表现在两类课型有相对应之处,如新授课多属讲授课,巩固课多属复习课,技能课多属练习课或实验课等。

3. 课的结构

一般来说,构成课的基本组成部分有组织教学、检查复习、讲授新教材、巩固新教材、布置课外作业等。

4. 上好一节课的标准

教师要上好一节课的标准是:(1)要使学生的注意力集中;(2)要使学生的思维活跃;(3)要使学生积极参与到课堂中来;(4)要使个别学生得到照顾。

5. 上好课的基本要求

(1)教学目标明确;(2)教学内容准确;(3)教学结构合理;(4)教学方法适当;(5)讲究教学艺术;(6)板书有序;(7)充分发挥学生的主体性。

(三)作业的布置与反馈

1. 作业的意义

作业是课堂教学的延续,是教学活动的有机组成部分。无论是课内作业还是课外作业,作用都在于加深和加强学生对教材的理解和巩固,帮助学生掌握相关的技能、技巧。

2. 作业的形式

(1)阅读作业,如复习、预习教科书,阅读人文和科学读物;(2)口头作业,如口头回答、朗读、复述、背诵;(3)书面作业,如演算习题、作文、绘图;

(4)实践作业,如观察、实验、测量、社会调查等。

3. 布置课外作业的要求

(1)作业内容符合课程标准的要求;(2)考虑不同学生的能力需求;(3)分量适宜、难易适度;(4)作业形式多样,具有多选性;(5)要求明确,规定作业完成时间;(6)作业反馈清晰、及时;(7)作业要具有典型意义和举一反三的作用;(8)作业应有助于启发学生的思维,含有鼓励学生独立探索并进行创造性思维的因素;(9)尽量同现代生产和社会生活中的实际问题结合起来,力求理论联系实际。

(四)课外辅导

1. 课外辅导的内容

(1)帮助学生解答疑难问题,指导学生做好作业;(2)为基础差和因事、因病缺课的学生补课;(3)为成绩特别优异的学生做个别辅导;(4)对学生进行学习方法上的辅导;(5)对学生进行学习目的和学习态度的教育。

2. 课外辅导的意义

课外辅导是上课的必要补充,是适应学生个别差异、贯彻因材施教的重要措施。

3. 课外辅导的要求

课外辅导的要求有两个:一是从辅导对象的实

际出发,确定辅导内容和措施;二是明确辅导只是对课堂教学的补充,不能将主要精力放在辅导上。

(五) 学业成绩的检查与评定

1. 学业成绩检查与评定的意义

学业成绩的检查与评定是教学工作的一个重要环节,它对教学工作的顺利进行和教学质量的提高具有十分重要的意义:(1)有利于促进学生的学习;(2)有利于促进教师的教学;(3)有利于学校领导了解学校的教学情况;(4)有利于家长了解自己子女的学习情况;(5)为上级教育主管部门制定教育方针政策和选拔人才提供依据。

2. 学业成绩检查的方式

检查学生学业成绩的方式是多种多样的。常用的检查方式有两大类:平时考查和考试。

3. 学业成绩检查的基本要求

(1)坚持科学性、有效性和可靠性;(2)内容应力求全面,使其既能反映出学生对课程知识的掌握程度,又能反映出学生认知结构的情况;(3)方法要灵活多样。

4. 学业成绩评定的基本要求

(1)客观公正,必须严格遵循评定标准;(2)方向明确,要向学生指出学习上的优缺点和努力的方向,这是评定学生学业成绩的主要目的;(3)鼓励学

生创新,在评定中,不仅要看答案,而且要看思路,要重视学生思维的创造性。

第五节 教学评价

一、教学评价的概念

教学评价是指以教学目标为依据,通过一定的标准和手段,对教学活动及其结果给予价值上的判断,即对教学活动及其结果进行测量、分析和评定的过程。其目的是对课程、教学方法以及学生培养方案做出决策。

二、教学评价的基本内容

教学评价主要包括对学生学习结果的评价和对教师教学工作的评价,也可以划分为学生学业评价、课堂教学评价和教师评价。

1. 学生学业评价

学生学业评价是指以国家的教育教学目标为依据,运用恰当的、有效的工具和途径,系统地收集学生在各门学科教学和自学的影响下认知行为上的变化信息和证据,并对学生的知识和能力水平进行价值判断的过程。

2. 课堂教学评价

课堂教学评价是以一定的教学观为依据,运用可操作的科学手段,按照一定的价值标准,对课堂教学的

各个要素及其发展变化进行价值判断的过程。

3. 教师评价

教师评价即根据学生的教育目标和教师的工作任务,运用恰当的评价理论和方法手段对教师个体的工作进行价值判断,进而促进教师的发展。教师评价的主要方法有领导评价、学生评价、同行评价、自我评价等。

三、教学评价的功能

(1)诊断教学问题;(2)提供反馈信息;(3)调控教学方向;(4)检验教学效果。

四、教学评价的基本类型

从不同的角度和标准出发,教学评价可以划分为不同的类型。

(一)根据教学评价的作用,可以分为诊断性评价、形成性评价和总结性评价

1. 诊断性评价

(1)诊断性评价的概念

诊断性评价是在学期开始或一个单元教学开始时,为了了解学生的学习准备状况及影响学习的因素而进行的评价。它包括各种通常所称的摸底考试。

(2)诊断性评价的主要功能

①检查学生的学习准备程度;②决定对学生的

适当安置;③辨别造成学生学习困难的原因。

2. 形成性评价

(1) 形成性评价的概念

形成性评价是在教学过程中为改进和完善教学活动而进行的对学生学习过程及其结果的评价。它包括在一节课或一个课题的教学中对学生的口头提问和书面测验。

(2) 形成性评价的主要功能

①改进学生的学习;②为学生的学习定步;③强化学生的学习;④给教师提供反馈。

3. 总结性评价

(1) 总结性评价的概念

总结性评价也称为**终结性评价**,是在一个大的学习阶段、一个学期或一门课程结束时对学生学习结果的评价。总结性评价注重考查学生掌握某门学科的整体程度,概括水平较高,测验内容范围较广,常在学期中或学期末进行。

(2) 总结性评价的主要功能

①评定学生的学习成绩;②证明学生掌握知识、技能的程度和能力水平以及达到教学目标的程度;③确定学生在后继教学活动中的学习起点;④预言学生在后继教学活动中成功的可能性;⑤为制定新的教学目标提供依据。

(二)根据评价采用的标准,可以分为相对性评价、绝对性评价和个体内差异评价

1. 相对性评价

(1) 相对性评价的概念

相对性评价又称为常模参照性评价,是运用常模参照性测验对学生的学习成绩进行的评价,它主要依据学生个人的学习成绩在该班学生成绩序列或常模中所处的位置来评价和决定他的成绩的优劣,而不考虑是否达到教学目标的要求。

(2) 相对性评价的优缺点

相对性评价具有甄选性强的特点,因而可以作为选拔人才、分类排队的依据。它的缺点是不能明确表示学生的真正水平,不能表明他在学业上是否达到了特定的标准,对于个人的努力状况和进步的程度也不够重视。

2. 绝对性评价

(1) 绝对性评价的概念

绝对性评价又称为目标参照性评价(标准参照评价),是运用目标参照性测验对学生的学习成绩进行的评价。

(2) 绝对性评价的优缺点

绝对性评价可以衡量学生的实际水平,了解学生对知识、技能的掌握情况,宜用于升级考试、毕业

考试和合格考试。它的缺点是不适用于甄选人才。

3. 个体内差异评价

(1) 个体内差异评价的概念

个体内差异评价是对被评价者的过去和现在进行比较,或将评价对象的不同方面进行比较。

(2) 个体内差异评价的优缺点

个体内差异评价的最大优点是充分体现了尊重个体差异的因材施教原则,适当减轻了评价对象的压力。但是,由于评价本身缺乏客观标准,不易给评价对象提供明确的目标,难以发挥评价的应有功能。

(三) 按照评价主体,可以分为内部评价和外部评价

1. 内部评价

(1) 内部评价的概念

内部评价也就是自我评价,指由课程设计者或使用者自己实施的评价。这种评价易于开展,可以经常进行。

(2) 内部评价的优缺点

评价对象对自己的情况最了解,如果态度端正,会有较高的准确性,同时,也可为外部评价提供丰富的信息,便于评价工作的顺利进行。此外,自我评价还能增强被评价者的自我评价意识和评价

能力,有利于及时进行自我反馈、调节。但是,自我评价不便于进行横向比较,主观性大,容易出现评价偏高或偏低的趋向。

2. 外部评价

(1) 外部评价的概念

外部评价是由被评价者之外的专业人员对评价对象进行明显的(看得见的、众所周知的)统计分析或文字描述。

(2) 外部评价的优缺点

与自我评价相比,他人评价更为客观真实,更容易看到成绩与问题所在。但是,他人评价的要求比较严格,组织工作也比较难,花费的人力、财力也比较多。

五、现代教育评价

(一) 现代教育评价的理念

现代教育评价的理念是发展性评价与激励性评价。以被评价者的发展为本,重视被评价者的起点和发展过程中的各种问题。评价的根本目的是为了促进评价对象的发展,它基于评价对象的过去,重视评价对象的现在,更着眼于评价对象的未来。

(二) 现代教育评价的发展趋势

(1) 现代教育评价强调创设适合并促进学生发

展的教育环境;(2)现代教育评价由关注评价的总结性目的向关注评价的形成性目的发展;(3)现代教育评价的评价主体由一元向多元发展,评价对象由被动等待向主动参与发展;(4)现代教育评价的评价方法向综合、多层次、全方位方向发展。

(三)发展性评价的概念与特征

1. 发展性评价的概念

一般把以实现评价的综合功能为目的的评价称为“发展性评价”,并把评价的综合功能称为“发展功能”。

2. 发展性评价的特征

(1)促进被评价者的发展;(2)要求评价者和被评价者具有共同的价值取向;(3)注重过程评价;(4)关注个体差异;(5)强调评价主体多元化。

(四)发展性评价的基本内涵

1. 评价目的

评价的根本目的在于促进发展。

2. 评价功能

与课程功能的转变相适应,发展性评价体现本次基础教育课程改革的精神,有利于基础教育课程改革的顺利实施。

3. 评价观念

发展性评价体现最新的教育观念和课程评价

发展的趋势。

4. 评价内容

评价内容综合化,重视知识以外的综合素质的发展,尤其是创新、探究、合作与实践等能力的发展,以适应人才发展多样化的要求;评价标准分层化,关注被评价者之间的差异性和发展的不同需求,以个体发展的独特性促进其在原有水平上的提高。

5. 评价方式

评价方式多样化,将量化评价方法与质性评价方法相结合,适应综合评价的需要,丰富评价与考试的方法,如成长记录袋、学习日记、情景测验、行为观察表和开放性考试等,追求评价的科学性、实效性和可操作性。

6. 评价主体

评价主体多元化,从单方转为多方,增强评价主体间的互动,强调被评价者成为评价主体中的一员,建立学生、教师、家长、管理者、社区和专家等共同参与、交互作用的评价制度,以多渠道的反馈信息促进被评价者的发展。

7. 评价过程

关注评价过程,将形成性评价与终结性评价有机地结合起来,使学生、教师、学校和课程的发展成为评价的组成部分,而终结性的评价结果随着改进

计划的确定亦成为下一次评价的起点,进入被评价者发展的进程之中。

第六节 我国当前教学改革的主要观点与趋势

一、我国当前教学改革的主要观点

纵观各个改革方针及主流的言论,可将当前教学改革的发展趋势综合为以下四个方面:实施素质教育,坚持整体教学改革和实验,建立合理的课程结构,实施科学的教学评价。

(一)实施素质教育——我国当前教学改革的主题

实施素质教育是我国社会、经济发展对教育的客观要求,也是提高劳动者素质和培养各级各类人才的需要。

(1)面向结果与面向过程并重;(2)智力因素与非智力因素并重;(3)教师指导与学生学会学习并重;(4)能力培养与创造品质并重。除了上述四个方面,在科学文化知识获得与品德培养、接受学习与探究学习、理论学习与实践学习、课内学习与课外学习等方面也做出了较大调整。

(二)坚持整体教学改革和实验——我国当前教学改革的基本策略

所谓整体教学改革和实验,是指在一个总的统

一而明确的改革目标和实验假说的指导下进行的对教学系统中各种因素、各门学科的协调统一、相互渗透的调整和变革,以实现对教学系统的综合改观。

(三) 建立合理的课程结构——我国当前教学改革的重心

更新课程内容和形式、建立合理的课程结构依然是我国当前教学改革的重心,在实施整体改革和实验的策略中,课程的改革是关键。20 世纪 80 年代以来的课程改革主要是把着眼点放在课程内容的更新上,对课程形式则没有给予多少关注。而现阶段的课程改革将在继续更新课程内容的同时,把主要精力投向课程形式的调整和丰富上,并形成日趋合理的课程结构。

(四) 实施科学的教学评价

科学的教学评价主要是指:

(1) 在评价的指导思想上,现代教学评价致力于促进学生个性的全面发展和弘扬学生人格的主动精神,更注重质的分析,把评价范围扩展到与学生发展紧密相连的德智体等多方面。同时,评价主体由教师操作逐渐转变为让学生成为教学评价的积极参与者,通过学生的自我评价发展学生的评价能力。

(2)在评价类型上,现代教学评价重视形成性评价,力求在评价过程中及时发现问题,从而及时调整教学行为方式。

(3)在评价的技术和方法上力求科学化,现代教学评价把各种定量的方法作为提高教学评价的科学基础。同时,既注重定性评价,也注重采用定性和定量相结合的方法。

二、我国基础教育改革的趋势

(1)稳定并加强基础教育的趋势;(2)关注先进的教学理论的指导作用;(3)关注教学的组织:统整与衔接;(4)关注思想品德教育的针对性和实效性;(5)关注现代信息技术向教学的渗透;(6)关注教师的发展。

三、我国教学改革的基本趋势

(1)以教育现代化为阶段目标取向;(2)以教育公平为基本价值取向;(3)以终身教育为终极价值取向;(4)以生命关怀为核心价值取向。

四、新课程背景下的教学理念

(一)新课程背景下教学与课程的关系

新课程倡导教学是课程创生与开发的过程。
在新课程中,教学与课程的关系是一种动态的、生成性的、相互促进和相互作用的关系。

(二) 新课程背景下教与学的关系

新课程倡导教学是师生交往、积极互动、共同发展的过程。

(三) 新课程背景下学科与学生的关系

新课程倡导教学更为关注人而不只是学科。新课程倡导的教学是一种学生本位的教学。它的特点是：(1) 关注每一位学生；(2) 关注学生的情绪状态和情感体验；(3) 关注学生的道德与人格培养。

(四) 新课程背景下的师生关系

新课程背景下的师生关系是一种建立在相互尊重基础上的、动态的、平等的对话关系。

(五) 新课程背景下的教学目标

新课程要求建立新的教学目标体系，必须要充分体现素质教育的思想。素质教育对教学提出的第一个要求就是认知与情意的统一。融认知与情意为一体，使之相辅相成、相互促进。素质教育对教学提出的第二个要求是结果与过程的统一。在上述两个原则的指导下，素质教育的教学目标应该具有的特点是：(1) 情意性；(2) 过程性；(3) 个性化。

(六) 新课程背景下的教学环境

教学环境包括人文环境和物理环境两种。

(七)新课程背景下的教学组织形式

在新课程的实施中,教学的组织形式应该具有的特征是:(1)多样化;(2)综合化;(3)社会化。

(八)新课程背景下的教学评价

新课程所倡导的教学评价具有的特点是:(1)由甄别走向发展;(2)由单一走向多元;(3)由重结果走向重过程。

(九)新课程背景下的教学效果

新课程背景下的教学改革要达到的效果主要有两个方面:一方面是提高质量,另一方面是个性化的实现。新课程改革中所追求的“高质量”是一种对每个人高质量发展的追求,要求每个人都要成为一个对自己满意的人。

实现个性化的教学有两个方面的含义:一是教学要以促进学生的个性发展为宗旨;二是教学本身要实现个性化。

第四章 中学生学习心理

第一节 感觉与知觉

一、感觉

(一) 感觉概述

感觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。感觉是一种最简单的心理现象,是认识的起点。

(二) 感觉的种类

比较常见的感觉分类,是从感觉器官的角度来划分,即外部感觉和内部感觉。

外部感觉是指感受外部刺激,反映外部事物个别属性的感觉,主要分为视觉、听觉、嗅觉、味觉和肤觉五大类。视敏度,也称视力,是指视觉系统分辨最小物体或物体细节的能力。

内部感觉是指感受内部刺激,反映机体内部变化的感觉,主要分为机体觉、平衡觉和运动觉。机体觉又叫内脏感觉,是内脏器官的异常变化作用于内脏分析器时所产生的感觉。平衡觉是对身体的感觉,也称姿势感觉或静觉。

(三) 感受性与感觉阈限的关系

1. 感受性与感觉阈限

感觉器官对适宜刺激的感觉能力叫**感受性**。**感觉阈限**是指刚刚能引起感觉或差别感觉的刺激量。

感受性的高低是用感觉阈限的大小来度量的。感受性与感觉阈限在数值上成反比关系,感受性高,则感觉阈限低;反之,感受性低,则感觉阈限高。

每种感觉都有两种感受性和感觉阈限:绝对感受性与绝对感觉阈限、差别感受性与差别阈限。

2. 绝对感受性与绝对感觉阈限

刚刚能引起感觉的最小刺激强度叫**绝对感觉阈限**;而人的感官觉察这一最小刺激强度的能力叫**绝对感受性**。

3. 差别感受性与差别阈限

刚刚能引起差别感觉的刺激物间的最小差异量叫**差别阈限**,又称**最小可觉差**;能够感受刺激之间这一最小差异量的能力叫**差别感受性**。

(四) 感觉的相互作用

1. 同一感觉的相互作用

(1) 感觉适应

由于刺激对感受器的持续作用而使感受性发生变化的现象,叫**感觉适应**。视觉的适应可分为暗

适应和明适应。暗适应是指照明停止或由亮处转入暗处时视觉感受性提高的过程。与暗适应相反，明适应是指照明开始或由暗处转入亮处时视觉感受性下降的过程。

(2) 感觉对比

感觉对比是同一感受器接受不同的刺激,而使感受性发生变化的现象。感觉对比分为两种:同时对比和继时对比。几个刺激物同时作用于同一感受器会产生同时对比现象。刺激物先后作用于同一感受器会产生继时对比现象。

(3) 感觉后效

在刺激作用停止后暂时保留的感觉现象称为感觉后效,即感觉后像。在各种感觉中,视觉的后效最显著,又称视觉后像。视觉后像有两种:正后像和负后像。

2. 不同感觉的相互作用

(1) 不同感觉的相互影响

任何一种感受器的感受性,都会因同时或继时发生作用的其他感受器的影响而有所变化。对某一感受器的微弱刺激,能提高其他感受器的感受性,而强烈刺激则降低其他感受器的感受性。

(2) 不同感觉的相互补偿

感觉的补偿是指某种感觉系统的机能丧失后,

由其他感觉系统的机能来弥补。

(3) 联觉

一种感觉兼有另一种感觉的心理现象叫**联觉**。

二、知觉

(一) 知觉概述

所谓**知觉**,是指当客观事物直接作用于人的感觉器官,人脑中所产生的对于这一事物各个部分属性的**整体反映**。

(二) 知觉的种类

根据知觉过程中起主导作用的分析器不同,可以把知觉分为视知觉、听知觉、嗅知觉、触知觉等;根据人脑反映的对象的不同,可以把知觉分为物体知觉和社会知觉。

1. 物体知觉

(1) **空间知觉**是指物体的空间特性在人脑中的反映,包括形状知觉、大小知觉、深度知觉、方位知觉等。

(2) **时间知觉**是对客观事物时间关系(即事物运动的速度、延续性和顺序性)的反映。

(3) **运动知觉**是对物体在空间位置移动的知觉,直接依赖于对象运动的速度。运动知觉分为真正运动的知觉和似动知觉。似动知觉是指在一定的时间和空间条件下,人们在静止的物体间看到了

运动,或者在没有连续位移的地方看到了连续的运动。似动知觉的主要形式有:①动景运动;②诱导运动;③自主运动;④运动后效。

2. 社会知觉

(1) 社会知觉的概念

社会知觉是个体在生活实践中,对别人、对群体以及对自己的知觉,也叫社会认知。它包括对别人的知觉、自我知觉、人际知觉三部分。

(2) 社会知觉常出现的几种偏差

①社会刻板印象。对一群人的特征或动机加以概括,把概括得出的群体的特征归属于团体中的每一个人,认为他们每个人都具有这种特征,而无视团体成员中的个体差异。这种现象称为**社会刻板效应**。

②晕轮效应。当我们认为某人具有某种特征时,就会对他的其他特征做相似判断,这就是**晕轮效应**,也称**光环效应**。

③首因效应。在总体印象形成上,最初获得的信息比后来获得的信息影响更大的现象,称为**首因效应**,也叫**最初效应**。

④近因效应。**近因效应**是指在总体印象形成上,新近获得的信息比原来获得的信息影响更大的现象,也叫**最近效应**。

⑤投射效应。社会人际关系中的投射效应,如“以小人之心,度君子之腹”,是指与人交往时把自己具有的某些不讨人喜欢,不为人接受的理念、性格、态度或欲望转移到别人身上,认为别人也是如此,以掩盖自己不受人欢迎的特征。

3. 错觉

错觉是指在特定条件下对事物必然会产生的一种固有倾向的歪曲知觉,是对客观事物不正确的知觉,是知觉的一种特殊情况。错觉的种类有大小错觉、形状和方向错觉、时间错觉、倾斜错觉等。

(三) 知觉的基本特性

1. 知觉的选择性

知觉的选择性是指当面对众多的客体时,知觉系统会自动地将刺激分为对象和背景,并把知觉对象优先地从背景中区分出来。知觉的对象与背景是相对的,可以互相转换。对象和背景转换是有条件的,一是客观事物发生了变化;二是知觉者的经验、目的、兴趣等。

知觉的选择性受主、客观两方面因素的影响。

客观方面:(1)刺激物的绝对强度;(2)对象和背景的差别性,也即差异律;(3)对象的活动性,也即活动律;(4)刺激物的新颖性、奇特性,也容易引起学生优先知觉。此外,还有组合律,即知觉对图

形的组织原则。

主观方面:(1)知觉有无目的和任务;(2)个体已有知识经验的丰富程度;(3)个人的需要、动机、兴趣、爱好、定势与情绪状态。

2. 知觉的理解性

知觉的理解性是指人以知识经验为基础对感知的事物加工处理,并用语词加以概括赋予说明的加工过程。

知觉的理解性与人已有的知识经验有密切关系。知识经验越丰富,理解就越深刻,知觉也就越完整、精确。

3. 知觉的整体性

知觉的整体性是指人根据自己的知识经验把直接作用于感官的客观事物的多种属性整合为统一整体的过程。知觉的整体性往往取决于下面四种因素:(1)知觉对象的特点,如接近、相似、闭合、连续等因素;(2)对象各组成部分的强度关系;(3)知觉对象各部分之间的结构关系也影响知觉的整体性;知觉对图形的组织原则可归纳为以下六点:①邻近性;②相似性;③对称性;④良好连续性;⑤封闭性;⑥线条方向;(4)知觉的整体性主要依赖于知觉者本身的主观状态,其中最主要的是知识与经验。

4. 知觉的恒常性

知觉的恒常性是指客观事物本身不变,但知觉条件在一定范围内发生变化时,人的知觉映像仍相对不变。知觉恒常性包括颜色恒常性、亮度恒常性、形状恒常性、大小恒常性和声音恒常性。

第二节 注意与记忆

一、注意

(一) 注意概述

1. 注意的概念

注意是心理活动或意识对一定对象的指向和集中,是心理过程的动力特征之一,是人们获得知识、掌握技能、完成各种智力活动和实际操作的重要心理条件。

2. 注意的特点

(1) 指向性。注意的指向性是指心理活动有选择地反映一定的对象,而离开其余的对象。注意的指向性表现出人的心理活动具有选择性。

(2) 集中性。注意的集中性是指心理活动停留在被选择的对象上的强度或紧张度,它使心理活动离开一切无关的事物,并且抑制多余的活动,以保证注意的对象能得到比较鲜明和清晰的反映。

3. 注意的功能

(1)选择功能;(2)保持功能;(3)调节和监督功能。

4. 注意的外部表现

人在注意某个对象时,常常伴随着特定的生理变化和表情动作。注意时最显著的外部表现有下列几种:(1)适应性运动,如“举目凝视”“侧耳倾听”“呆视着”。(2)无关运动的停止。(3)呼吸运动的变化,如“屏息”现象。

(二) 注意的分类

根据注意过程中有无预定目的和是否需要意志努力的参与,可以把注意分为无意注意、有意注意和有意后注意。

1. 无意注意

无意注意也称不随意注意,是指事先没有预定目的、也不需要意志努力的注意。无意注意是注意的初级形式。人和动物都存在无意注意。

2. 有意注意

有意注意也叫随意注意,是指有预定目的,也需要意志努力的注意。有意注意是一种积极主动、服从于当前活动任务需要的注意,属于注意的高级形式。它受人的意识的调节和控制,是人类所特有的一种注意。

3. 有意后注意

有意后注意也叫随意后注意,是指有预定目的,但不需要意志努力的注意。有意后注意形成的条件有两个:(1)对活动浓厚的兴趣;(2)活动的自动化。

(三) 注意的品质及影响因素

1. 注意的广度

注意的广度,也称注意的范围,是指在同一时间内,人们能够清楚地知觉出的对象的数目。注意的紧张度与注意的范围有着密切的联系:注意的紧张度越高,注意的范围越小;注意的范围越大,要保持高紧张度的注意就越困难。已有研究表明,在简单的任务下,注意广度大约是 7 ± 2 个组块,即5~9个项目,而互不关联的外文字的注意广度则约为4~6个。影响注意的广度的因素有:(1)知觉对象的特点;(2)当时的知觉任务;(3)人已有的经验和知识。

2. 注意的稳定性

(1) 注意的稳定性的概念

注意的稳定性,是指注意保持在某一对象或某一活动上的时间长短特性。在注意的稳定性中可以区分出狭义的注意稳定性和广义的注意稳定性。

(2) 影响注意稳定性的因素

①注意对象的特点;②有无坚定目的;③个人

的主观状态。

(3) 注意的起伏和注意的分散

短时间内注意周期性地不随意跳跃现象称为**注意的起伏(或注意的动摇)**,它是由于人的感受性不能长时间地保持固定的状态,而是间歇性地加强和减弱造成的。

注意不稳定表现为**注意的分散**,也叫**分心**。注意的分散是指注意离开了当前应当完成的任务而被无关的事物所吸引。

3. 注意的分配

注意的分配是指人在进行两种或多种活动时能把注意指向不同对象的现象。生活中大量的“一心二用”现象,如学生在课堂上边听课边记笔记,都属于注意的分配。注意分配的条件有:(1)在同时进行的两种活动中,必须有一种活动是已经熟练的;(2)同时进行的几种活动都已熟练;(3)几种不同的活动已成为一套统一的组织。

4. 注意的转移

注意的转移是根据新的任务,主动地把注意从一个对象转移到另一个对象或由一种活动转移到另一种活动的现象。影响注意转移的因素有:(1)原来注意的强度;(2)新的注意对象的特点;(3)大脑皮层神经兴奋过程和抑制过程相互转换的灵活性;(4)各项活动的目

的性或第二信号系统的调节作用。

5. 注意品质之间的关系

注意的转移和注意的稳定性是彼此紧密联系着的。在同一活动中,如果没有注意的转移,也就难以保持注意的稳定。

注意的转移和注意的分配是彼此紧密联系着的。每当注意中心的对象转换时,必然出现新的注意分配的情况。

注意的转移和注意的分散是不同的,虽然都是注意对象的变换。注意的转移是在实际需要时,有目的地把注意转向新的对象,使一种活动合理地为另一种活动所代替。注意的分散是在需要注意稳定时,受无关刺激干扰,或由单调刺激所引起,使注意离开需要注意的对象。

(四) 注意规律在教学中的运用

1. 运用注意规律组织教学

(1) 根据注意的外部表现了解学生的听课状态。

(2) 运用无意注意的规律组织教学。①创造良好的教学环境;②注重讲演、板书技巧和教具的使用;③注重教学内容的组织和教学形式的多样化。

(3) 运用有意注意的规律组织教学。①明确学习的目的和任务;②培养间接兴趣;③合理组织课

堂教学,防止学生分心;④运用多种教学手段。

(4)运用两种注意相互转换的规律组织教学。

2. 在教学过程中培养学生良好的注意品质

(1)要增强注意的稳定性,就要防止注意的分散;(2)要扩大注意的广度,需要学生积累本学科相当的知识经验和一定的素养;(3)注意的分配在教学中有实践意义;(4)注意的转移同人的先天的神经活动类型有关,但也可以通过对外在因素的控制和后天训练加以改善和提高。

二、记忆

(一)记忆及其品质

1. 记忆的概念

记忆是人脑对过去经验的保持和再现。记忆是人的心理过程在时间上的持续,是一种积极、能动的活动。

2. 记忆的品质

记忆具有敏捷性、持久性、准确性和准备性。

(1)记忆的敏捷性是记忆的速度和效率特征。提高记忆的敏捷性应注意:①要明确识记的目的;②要集中注意力。

(2)记忆的持久性是记忆的保持特征。加强记忆的持久性应注意:①要善于把识记的材料纳入已有的知识体系中;②进行及时和经常性的复习。

(3)记忆的准确性是记忆的正确和精确特征,它是指对于所识记的材料,在再认和回忆时,没有歪曲、遗漏、增补和臆测。培养记忆的准确性应注意:①必须进行认真的识记,在大脑皮层上建立精确的暂时神经联系;②在复习时要把相似的材料经常加以比较,防止混淆;③要把正确识记的事物同仿佛记住的东西区别开,把所见所闻的真实材料与主观的增补、臆测区别开来。

(4)记忆的准备性是记忆的提取和应用特征,它使人能及时、迅速、灵活地从记忆信息的存储库中提取所需要的知识经验,以解决当前的实际问题。培养记忆的准备性,关键要使掌握的知识系统化,这样才能做到有条不紊地从记忆仓库中,随时迅速地提取所需要的材料。

(二)记忆的分类

1. 根据记忆的内容和经验的对象,可将记忆分为形象记忆、情景记忆、语义记忆、情绪记忆和动作记忆

(1)形象记忆是以我们感知过的事物形象为内容的记忆。在形象记忆中,一般人以视觉记忆和听觉记忆为主。

(2)情景记忆是以亲身经历的、发生在一定时间和地点的事件(情景)为内容的记忆。

(3) 语义记忆又称语词逻辑记忆,是个体对各种有组织的知识为内容的记忆。语义记忆是以语词所概括的事物的关系以及事物本身的意义和性质为内容的记忆。

(4) 情绪记忆是个体以曾经体验过的情绪或情感为内容的记忆。

(5) 动作记忆是以做过的运动或动作为内容的记忆,又称运动记忆。动作记忆中的信息保持和提取都比较容易,也不容易遗忘。

2. 根据信息从输入到提取所经过的时间、信息编码方式和记忆阶段的不同,可将记忆分为瞬时记忆、短时记忆和长时记忆

具体内容参见本节“记忆系统”。

3. 根据信息加工与存储的内容不同,可将记忆分为陈述性记忆和程序性记忆

(1) 陈述性记忆是指对有关事实和事件的记忆,如知识和日常的生活常识。(2) 程序性记忆是指对如何做事情的记忆,包括对知觉技能、认知技能和运动技能的记忆。

4. 根据记忆时意识参与的程度,可将记忆分为外显记忆和内隐记忆

(1) 外显记忆是当个体需要有意识地或主动地收集某些经验用以完成当前任务时表现出来的记

忆。(2)内隐记忆是指在不需要意识参与或不需要有意回忆的情况下,个体的已有经验自动对当前任务产生影响而表现出来的记忆。

(三)记忆过程

记忆过程包括识记、保持、再现(再认或回忆)三个环节。从信息加工的角度来看,记忆过程是对输入信息的编码、存储和提取的过程。记忆过程中的三个基本环节是相互依存,密切联系的。

1. 识记

(1)识记的概念

识记是记忆过程的第一个基本环节,是指个体获得知识经验的过程。它具有选择性的特点,即对信息的识记具有选择性。

(2)识记的分类

①根据识记有无目的性,识记分为无意识记和有意识记

无意识记是事先没有预定目的,也不需要运用任何有助于识记的方法和意志努力,自然而然地识记。有意识记是有明确的识记目的,并运用一定方法的识记,在识记过程中还需要一定的意志努力。有意识记需要有高度的注意力、意志力和积极的思维活动的配合,因而,在其他条件相同的情况下,有意识记的效果优于无意识记。学生

的学习活动主要依靠有意识记。

②根据识记材料的性质和识记方法的不同,可分为机械识记和意义识记

机械识记是根据材料的外在联系,采取多次重复的方式所进行的识记,即平时所说的死记硬背。

意义识记是在理解的基础上,依据材料的内在联系,并运用已有的知识经验而进行的识记,有人也称之为理解记忆或逻辑记忆。

(3)识记的规律(影响识记效果的因素)

①识记的目的与任务。

②识记的态度和情绪状态。

③活动任务的性质。第一,识记在很大程度上依赖于活动任务的性质;第二,记忆任务的远近对记忆内容保持的长久性与否也有关系;第三,不同的识记任务和要求会影响人的识记方法、进程和效果。

④材料的数量和性质。一般来说,连贯的、有意义、有规律的材料更容易被记住。识记直观形象的材料比识记抽象的材料效果要好些。材料的难度适中,即经过一定努力,就可以克服困难,获得成功的识记材料,识记效果最好。

⑤识记的方法。采用不同的方法和途径识记

材料,效果也是不同的。识记的方法有两类:第一,根据对识记材料的组织方式不同,可把识记分为**整体识记**和**部分识记**。第二,根据识记时的时间安排,可把识记分为**集中识记**和**分散识记**。在材料的难度、数量、结构形式相近的情况下,分散识记的效果优于集中识记。

2. 保持与遗忘

(1) 保持的概念

保持是指已获得的知识经验在人脑中的巩固过程,是记忆过程的第二个环节。

(2) 遗忘及其规律

① 遗忘的概念

遗忘是与保持相反的心理过程,是指对识记过的材料不能回忆或再认,或者表现为错误的回忆或再认。遗忘并不是所记忆的信息完全丧失,而是所保持的信息不能在使用时顺利地提取出来。按照信息加工的观点,遗忘是信息提取不出或错误提取。

② 遗忘的规律

最早对遗忘进行实验研究的是德国心理学家**艾宾浩斯**,他提出了著名的“**遗忘曲线**”。这条曲线表明,遗忘在学习之后立即开始,而且最初遗忘速度很快,随着时间的推移,遗忘的速度逐渐下降。

由此可以看出,遗忘是有规律的,即遗忘的进程是不均衡的,其趋势是先快后慢,先多后少,呈负加速,并且到一定的程度就不再遗忘了。

(3) 影响遗忘进程的因素

①学习材料的性质。

②系列位置效应。系列位置效应一般在自由回忆中出现,是双重记忆理论的重要证据。

③识记材料的数量和学习程度。实验证明,过度学习达到 50%,即学习的熟练程度达到 150%时,学习的效果最好;超过 150%时,效果并不递增,很可能引起厌倦、疲劳而成为无效劳动。过度学习是指学习达到恰能背诵之后再继续学习。

④记忆任务的长久性与重要性。

⑤识记的方法。

⑥时间因素。

⑦情绪和动机。

(4) 遗忘的原因

①消退说。消退说认为,遗忘是记忆痕迹得不到强化而逐渐衰弱,以致最后消退的结果。

②干扰说。干扰说认为,遗忘是由于在学习和回忆之间受到其他刺激的干扰所致。一旦干扰被排除,记忆就能恢复,而记忆痕迹不会消退。干扰说可用前摄抑制和倒摄抑制来说明。前摄抑制是

先学习的材料对识记和回忆后学习材料的干扰作用。后学习的材料对保持和回忆先学习的材料的干扰作用,则称为**倒摄抑制**。

③**压抑(动机)说**。压抑说认为,遗忘是由于情绪或动机的压抑作用引起的,如果压抑被解除,记忆就能恢复。该理论是弗洛伊德在给病人催眠时发现的。由于情绪紧张而引起的遗忘(考试时常发生)就属于这种类型。

④**提取失败说**。我们常常有这样的经验,明明知道对方的名字,但就是想不起来。这种现象称为“**舌尖现象**”。遗忘之所以发生,不是因为存储在长时记忆中的信息消失了。而是因为编码不准确,失去了检索线索或线索错误。一旦有了正确的线索,经过搜寻,所需要的信息就能提取出来,这就是遗忘的提取失败理论。

⑤**同化说(认知结构说)**。**奥苏伯尔**认为,遗忘是知识的组织和认知结构简化的过程。当人们学到了更高级的概念与规律之后,就可以以此来代替低级的观念,使低级观念简化,从而减轻记忆负担。这是一种积极的遗忘。当然,在有意义学习中,或者由于原有知识结构不巩固,或者由于新旧知识辨析不清楚,也有可能以原有的观念来代替表面相同而实质不同的新观念从而出现记忆错误。这是一

种消极的遗忘,教学中必须努力避免。

3. 再认或回忆

(1) 再认

再认是指人们对感知过、思考过或体验过的事物,当它再度呈现时,仍能认识的心理过程。

(2) 回忆及其规律

① 回忆的概念

回忆是过去经历过的事物不在面前,人们在头脑中把它重新呈现出来的过程。回忆是记忆的最高表现,是比再认更为复杂的一种恢复经验的形式。

② 回忆的种类

第一,根据回忆是否有预定的目的、任务和意志努力的程度,可以把回忆分为有意回忆和无意回忆。**无意回忆**是没有预定目的,也不需要任何意志努力的回忆,如触景生情或偶然想起了一件往事。自由联想也属于这种形式。**有意回忆**是有回忆任务、并做一定的意志努力、自觉追忆以往经验的回忆,是学生牢固掌握知识的可靠标志。

第二,根据回忆时的条件和方式的不同,又可以把回忆分为直接回忆与间接回忆。由当前事物直接唤起旧经验的重现称为**直接回忆**;通过一系列中间环节或中介性的联想才能达到要回忆的旧经

验称为间接回忆。

③追忆

需要一定努力,克服一定困难的有意回忆称为追忆。

(四)记忆系统

根据认知心理学对记忆的研究,记忆从信息的输入、存储和提取方式的不同,可以分为瞬时记忆、短时记忆和长时记忆三个相对独立的系统。

1. 瞬时记忆(又称感觉记忆或感觉登记)

(1)瞬时记忆的概念

当客观刺激停止作用后,感觉信息会在一个极短的时间内保存下来,这种记忆叫瞬时记忆,是记忆系统的开始阶段。

(2)瞬时记忆的特点

①时间极短,大约为0.25~2秒;②容量较大;③形象鲜明;④信息原始,记忆痕迹容易衰退。

(3)瞬时记忆的编码

瞬时记忆的编码方式有图像记忆和声像记忆两种。图像记忆是瞬时记忆的主要编码形式。

(4)瞬时记忆的存储

瞬时记忆的记忆容量由感受器的解剖生理特点决定,几乎进入感官的所有信息都会被登记,然而只有能够引起个体注意并被及时识别的信息,才

有机会被转入短时记忆。

2. 短时记忆(又称工作记忆)

(1) 短时记忆的概念

短时记忆是指人脑中的信息在 1 分钟之内加工与编码的记忆,是信息从感觉记忆到长时记忆的过渡阶段。处在工作状态中的短时记忆,或者在完成当前任务时起作用的短时记忆,就是**工作记忆**。

(2) 短时记忆的特点

①时间很短,不超过 1 分钟。②容量有限。短时记忆的容量一般是 7 ± 2 ,即 5 ~ 9 个项目,平均值为 7。**米勒**提出了组块的概念。所谓**组块**是指若干小单位联合成大单位的信息加工,也指这样组成的单位。③意识清晰。④操作性强。⑤易受干扰。

(3) 短时记忆的编码

短时记忆的编码方式有听觉编码和视觉编码两种,主要是**听觉编码**。

(4) 短时记忆的存储

复述是短时记忆信息存储的有效方法。复述分为两种:一种是**机械复述**,即将短时记忆中的信息不断地简单重复;另一种是**精细复述**,即将短时记忆中的信息进行分析,使之与已有的知识经验建立起联系。实验表明,精细复述而不是机械复述是短时记忆存储的重要条件。

3. 长时记忆(又称永久性记忆)

(1)长时记忆的概念

长时记忆是信息经过充分加工,在头脑中长久保持的记忆。

图尔文将长时记忆分为两类:情景记忆和语义记忆。情景记忆是指人们根据时空关系对某个事件的记忆。语义记忆是指人们对一般知识和规律的记忆,与特殊的时间和地点无关。

(2)长时记忆的特点

①容量无限;②信息保持时间长久。

(3)长时记忆的编码

长时记忆中的信息以意义编码为主。意义编码有两种形式:表象编码和语义编码,它们又被称为信息的双重编码。表象编码的重要特征是平行加工,主要加工处理非言语的对象和事件的知觉信息。语义编码是意义编码的另一种形式,也是长时记忆最主要的编码方式。编码时的意识状态和加工深度都会影响长时记忆的编码。

(4)长时记忆的存储

认知心理学认为,人类的长时记忆中存储着两种不同的记忆:程序性记忆和陈述性记忆。

(五)运用记忆规律促进有效学习的方法

(1)明确记忆目的,增强学习的主动性。应注

意:①要有长远的记忆目标和意图;②记忆的时间意图应准确与明确,以便提高记忆效果;③要培养学生直接和间接的学习兴趣和求知欲。

(2)理解学习材料的意义。在学习中要以意义记忆为主,机械记忆为辅,发挥两种记忆各自的长处,从而提高整个记忆的效果。

(3)对材料进行精细加工,促进对知识的理解。

(4)运用组块化学习策略,合理组织学习材料。对记忆材料可以用多种方式组织加工,常见的组织加工方式是**类别群集**,即把一系列项目按一定的类别来记忆。

(5)运用多重信息编码方式,提高信息加工处理的质量。

(6)有效运用记忆术。

(7)适当过度学习。

(8)重视复习方法,防止知识遗忘(根据记忆和遗忘的规律,防止遗忘)。

克服遗忘最好的方法是加强复习。有效组织复习的方法有:

①复习时机要得当。第一,及时复习,即在初期大量遗忘开始之前就进行复习;第二,合理分配复习时间;第三,间隔复习;第四,循环复习。

②复习方法要合理。第一,分散复习与集中复

习相结合。研究表明,分散复习的效果优于集中复习,因为分散复习可降低疲劳感,减少前摄抑制和倒摄抑制的影响。第二,复习方法多样化。第三,运用多种感官参与复习。第四,尝试回忆与反复识记相结合。

③复习次数要适宜。要掌握复习的量。第一,复习内容的数量要适当;第二,提倡适当的过度学习,即达到 150% 的学习(过度学习的材料能避免遗忘),从而提高记忆效果。

④重视对记忆品质的培养。

⑤注意用脑卫生。

第三节 思维与问题解决

一、思维

(一)思维的概念

思维是人脑对客观事物的本质属性与内在联系的概括的、间接的反映。

(二)思维的特点

(1)间接性,是指思维能对感官所不能直接把握的或不在眼前的事物,借助于某些媒介物与头脑加工来进行反映。

(2)概括性,包含两层意思:①把同一类事物的

共同特征和本质特征抽取出来加以概括;②将多次感知到的事物之间的联系和关系加以概括,得出有关事物之间的内在联系的结论。

(三) 思维的类型

(1) 根据思维的内容凭借物、任务的性质、发展水平以及解决问题的方式可以将思维分为直观动作思维、具体形象思维和抽象逻辑思维。抽象思维是人类思维区别于动物思维的最本质特征。

(2) 根据思维过程中是以日常经验还是以理论为指导来划分,可分为经验思维和理论思维。

(3) 根据结论是否有明确的思考步骤和思维过程中意识的清晰程度和逻辑性,可分为分析思维和直觉思维。灵感现象就是直觉思维的结果。

(4) 根据思维的指向性,可分为聚合思维和发散思维。聚合思维,也叫求同思维、集中思维、辐合思维、会聚思维,是指人们解决问题时,思路集中到一个方向,从而形成唯一的、确定的答案。发散思维,也叫求异思维、分散思维、辐射思维,是指人们解决问题时,思路朝着各种可能的方向扩散,从而求得多种答案。

(5) 根据思维的创造程度,可分为再造性思维和创造性思维。创造性思维是人类思维的高级形式。

(四) 概念的学习

1. 什么是概念

(1) 概念的界定

概念是人脑对客观事物本质特征的认识。①概念的内涵和外延各有差异。每一个概念都包括内涵和外延两个方面。其中,内涵代表概念能够反映的事物的本质特征。外延代表的是概念所能囊括的所有个体或样例。一个概念的内涵越丰富,信息量越大,反而所能包含的外延就越少。②概念是有层次的。概念可以分为不同等级,还分为不同的层次,上位的概念称为属概念,下位的称为种概念。

(2) 概念的分类

①根据概念所包含的属性的抽象与概括程度,可分为具体概念和抽象概念。

②根据概念反映事物属性的数量及其相互关系,可分为合取概念、析取概念和关系概念。

③根据概念形成的途径,可分为前科学概念和科学概念。

2. 概念学习的过程

概念学习的过程包括概念的获得和概念的运用两个环节。

(1) 概念的获得。①**概念形成**是指个体通过反

复接触大量同一类事物或现象的共同特征或共同属性,并通过肯定(正例)或否定(反例)的例子加以证实的过程。概念形成的标志是把握概念的本质特征,并能在实际中运用。概念形成一般经历三个阶段:第一,抽象化;第二,类化;第三,辨别。发现学习是概念形成的主要方式。②学生获得概念的主要形式是概念同化,所谓概念同化,就是利用学习者认知结构中原有的概念,以定义的方式直接给学习者提示概念的关键特征,从而使学习者获得概念的方式。接受学习是概念同化的典型方式。

(2) 概念的运用。一般反映在两个水平上:①在知觉水平上运用;②在思维水平上运用。

3. 科学概念的掌握

概念的掌握是指个人借助词语,在人脑中把人类现有的概念转化为个体的概念的过程。

(1) 以感性材料作为概念掌握的基础。

(2) 合理利用过去的知识经验。

(3) 提供概念范例,配合运用正例和反例,适当运用比较。

(4) 突出有关特征,控制好无关特征的数量和强度,正确而充分地利用“变式”。所谓变式,就是变换使用不同形式的直观材料或事例说明事物的属性,使本质属性保持不变而非本质属性或有或

无,以便突出本质属性。

(5)正确运用语言表达,明确提示概念的本质特征。

(6)形成正确的概念体系,并运用于实践中。

(五)思维的一般过程

思维的一般过程包括分析与综合、比较与分类、抽象与概括、系统化与具体化,其中分析与综合是思维的基本过程,其他过程都是由此派生出来的。

(1)分析与综合。**分析**是指在头脑中把事物或对象分解成各个部分或各个属性。**综合**是在人脑中把事物或对象的个别部分或属性联合为一体。

(2)比较和分类。**比较**是指在人脑中把各种事物和现象加以对比,来确定它们之间的异同点和关系的思维过程。**分类**是思想上按照事物的异同,把它们区分为不同种类的思维过程。比较是分类的基础。

(3)抽象与概括。**抽象**是在头脑中提炼出各种事物与现象的共同的、本质的特征,舍弃其个别的、非本质的特征的过程。**概括**是在头脑中把事物之间共同的、本质的特征抽象出来加以综合的过程。

(4)系统化与具体化。**系统化**是指人脑把具有相同本质特征的事物归纳到一定类别系统中去的

思维过程。**具体化**是指人脑把经过抽象概括后的一般特征和规律推广到同类的具体事物中去的过
程。

(六) 创造性思维

1. 创造性思维的概念

创造性思维是指用独特新颖的方法解决问题的思维过程。它是人类思维的高级形态,是智力的高级表现。

2. 创造性思维的特征

(1) 新颖独特性。新颖独特性是创造性思维最本质的特征。

(2) 创造性思维是多种思维的结晶(创造性思维的结构)。创造性思维既是发散思维和聚合思维的统一,也是形象思维和抽象思维的统一,但更多地表现在发散思维上。创造性思维以发散思维为核心。发散思维具有流畅性、灵活性(变通性)和独创性(独特性)等特点。因此,目前也有人以发散思维的特点来代表创造性思维的特点。

(3) 创造性想象的积极参与。

(4) 灵感状态。所谓灵感,是指人在创造性思维过程中,某种新形象、新概念和新思想突然产生的心理状态。

3. 创造性思维的过程

英国心理学家华拉斯通过对创造过程的分析,提出了创造性思维的四阶段理论,把与创造活动相联系的创造性思维过程分为准备期、酝酿期、豁朗期和验证期。

二、问题解决

(一) 问题与问题解决的概念

所谓问题,就是个体不能用已有的知识经验直接加以处理并因此感到疑难的情境。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。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。

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。问题解决既是能力又是学习。创造性是问题解决的最高表现形式。加涅在对学习进行分类时,将问题解决视作高级规则的学习。问题解决具有以下三个特征:(1)目的性;(2)认知性;(3)序列性。

(二) 问题解决的思维过程

在问题解决过程中一般都会经历发现问题、理

解问题、提出假设以及检验假设四个过程。从完整的问题解决过程来看,发现问题是其首要环节,提出假设是问题解决的关键阶段。

(三)解决问题的策略

1. 算法

算法策略是将所有可能的针对问题解决的方法都一一列举出来并进行尝试,直到最终从根本上解决问题。

2. 启发法

启发法则是基于一定的经验,根据现有问题状态与目标状态之间的内在联系,采用较少搜索而找到解决问题途径的一种策略。常用的启发法策略有:(1)手段—目的分析法;(2)爬山法;(3)逆向搜索法。爬山法与手段—目的分析法类似。其不同之处在于,手段—目的分析法包括这样一种情况,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。

(四)影响问题解决的主要因素

(1)问题情境,就是指问题呈现的知觉方式。

(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。人们把某种功能赋予某物体的倾向称为**功能固着**。

(3)原型启发。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。在问题解决者的思维活动处于积极但又不过于紧张的状态时,才最容易产生原型启发。

(4) 已有知识经验。

(5) 情绪与动机。动机与问题解决的关系遵循“耶克斯—多德森定律”。

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。

三、皮亚杰的认知发展阶段理论

(一) 建构主义的发展观

1. 心理发展的实质

皮亚杰的理论核心是“发生认识论”。皮亚杰认为,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和原因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。适应分为两种不同的类型:同化和顺应。

2. 图式、同化、顺应与平衡

(1) **图式**是指人在认识周围世界的过程中,形成自己独特的认知结构。

(2) **同化**是指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。

(3) 顺应是指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) 平衡是指同化和顺应之间的“均衡”。

(二) 皮亚杰的认知发展阶段理论

皮亚杰认为认知发展是一个构建的过程,是个体在与环境的相互作用中实现的。他提出了认知发展的阶段理论,将个体的认知发展分为以下四个阶段:

1. 感知运动阶段(0~2岁)

感知运动阶段的婴儿主要有以下几个方面的特征:(1)感觉和动作的分化;(2)“客体永久性”(即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;(4)延迟模仿的产生。

2. 前运算阶段(2~7岁)

这一阶段,儿童的思维特征主要表现在以下八个方面:(1)早期的信号功能;(2)自我中心性(中心化);(3)不可逆运算;(4)不能够推断事实;(5)泛灵论;(6)不合逻辑的推理;(7)不能理顺整体和部分的关系;(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(7~11岁)

这一阶段儿童的思维具有以下特征:(1)去自我中心性(去中心化);(2)可逆性;(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);(4)分类;(5)序列化。

4. 形式运算阶段(11岁~成人)

形式运算阶段,是儿童思维发展趋于成熟的阶段。本阶段儿童思维的特征如下:(1)命题之间的关系;(2)假设—演绎推理;(3)类比推理;(4)抽象逻辑思维;(5)可逆与补偿;(6)反思能力;(7)思维的灵活性;(8)形式运算思维的逐渐发展。

第四节 学习动机

一、学习动机概述

(一)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心理倾向或内部动力。学习动机是直接推动学生进行学习的内部动力。

(二)学习动机的成分

学习动机的两个基本成分是学习需要与学习期待。

(1)学习需要与内驱力。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,它包括学习的兴趣、爱好和学习的信念等。学习兴趣是学习动机中最活跃的成分。内驱力也是一种需要,但它是动态的。从需要的作用上来看,学习需要即为学习的内驱力,即学习驱力。

(2)学习期待与诱因。学习期待是个体对学习活动中所要达到目标的主观估计。诱因是指能够激起有机体的定向行为,并能满足某种需要的外部条件或刺激物。凡是能使个体产生积极的行为,即趋向或接近某一目标的刺激物称为积极诱因。相反,消极的诱因可以产生负性行为,即离开或回避某一目标。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的诱因。外在诱因可分为三种:①理智诱因,如目标与反馈;②情绪诱因,如表扬与批评;③社会诱因,如竞赛等。

(三)学习动机的功能

(1)激发功能;(2)指向功能;(3)维持和调节功能(强化功能)。

(四)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而产生的动机,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而产生的动机,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 and 集体。高尚的学习动机的核心是利他主义,如学生把当前的学习同国家和社会的利益联系在一起,把学习看成是对社会多做贡献和应尽的义务,则是高尚的学习动机;低级的学习动机的核心是利己的、自我中心的,学习动机只来源于自己眼前的利益,如把学习看成是猎取个人名利的手段,则是低级的学习动机。这种划分标准有时难以正确把握,在教学实践中以此为标准进行判断时要持谨慎态度。

3. 根据学习动机起作用时间的长短,可以把学习动机分为近景的直接性学习动机和远景的间接性学习动机

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. 按动机在活动中作用的大小,可以把学习动机分为主导性学习动机和辅助性学习动机

复杂的活动中往往存在多种动机,所起的作用各不相同。有的动机在学习活动中起着主要的支配作用,称为主导性学习动机;有的动机起次要的辅助作用,叫作辅助性学习动机。

5. 根据学校情境中的学业成就动机,奥苏伯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

认知内驱力是指个体要求了解、理解和掌握知识以及解决问题的需要。在有意义学习中,认知内驱力是最重要而且稳定的动机,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的地位和威望的需要。属于外部动机。附属内驱力是指个体为了获得长者们(如家长、教师)的赞许或认可而表现出把工作、学习做好的一种需要。附属内驱力是一种间接的学习需要,属于外部动机。

在儿童早期,附属内驱力最为突出,他们努力获得学业成就,主要是为了实现家长的期待,并得

到家长的赞许。到了儿童后期和少年期,附属内驱力的强度有所减弱,来自同伴、集体的赞许和认可逐渐替代了对长者的依附。而到了青年期,认知内驱力和自我提高内驱力成为学生学习的主要动机,学生学习的目的在于满足自己的求知需要,并从中获得相应的地位和威望。

(五)学习动机对学习的作用

学习动机是学习活动顺利进行的支持性条件。学习动机对学习的作用可表现在两个方面:影响学习过程和影响学习效果。

(1)学习动机对学习过程的影响。学习动机对学习过程的影响主要表现在:学习动机对学习行为有启动、定向和维持作用。

(2)学习动机与学习效果的关系。①学习动机对学习效果的影响。总体而言,在一般情况下,学习动机与学习效果的关系是一致的。学习动机越强,有机体对学习活动的积极性就越高,学习效果就越佳,表现为学习动机可以促进学习,提高成绩。对一项具体的学习活动而言,学习动机对学习效果的关系并不是那么简单。只有当学习动机的强度处于最佳水平时,才能产生最好的学习效果。

“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果。第一,动机的最佳水平随着任务性质的不同而不同。在比较容易的任务中,行为效果(工作效率)随着动机的提高而上升;随着任务难度的增加,动机的最佳水平有逐渐下降的趋势。第二,一般来讲,最佳水平为中等强度的动机。第三,动机水平与行为效果呈倒 U 型曲线。②学习效果对学习动机的影响。学习效果反作用于学习动机。

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。动机是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。行为主义的学习动机理论对学校教育的实际活动有着广泛影响,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。

(二)需要层次理论

1. 基本观点

马斯洛是美国当代人本主义心理学家,他根据需要出现的先后及强弱顺序,把需要分成了五个层

次,即生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重需要和自我实现的需要。这里的自我实现的需要由低到高可以分为**认知需要、审美需要和自我创造需要**。后来他又补充了求知需要和审美需要,即需要由五个层次扩充为七个层次。

(1) **生理需要**是人对食物、水分、空气、睡眠、性等的需要。它是人的所有需要中最基本、最原始,也是最强有力的需要,是其他一切需要产生的基础。

(2) **安全需要**是指希求受保护与免遭威胁从而获得安全感的需要。

(3) **归属与爱的需要**,也称社交需要,是指每个人都有被他人或群体接纳、爱护、关注、鼓励及支持的需要。

(4) **尊重需要**是在生理、安全、归属与爱的需要得到基本满足后产生的对自己社会价值追求的需要,包括自尊和受到别人的尊重两个方面。

(5) **求知需要**,又称**认知与理解的需要**,是指个人对自身和周围世界的探索、理解及解决疑难问题的需要。

(6) **审美需要**是指对对称、秩序、完整结构,以及对行为完美的需要。

(7) **自我实现的需要**是最高层次的需要,是在

上述需要得到满足后产生的。所谓“自我实现”，即追求自我理想的实现，是充分发挥个人潜能、才能的心理需要，也是一种创造和自我价值得到体现的需要。

马斯洛对以上七种需要进行了进一步的区分：位于需要层次底部的四种需要被称为缺失需要，它们是个体生存所必需的。后三种需要是成长需要，它虽不是我们生存所必需的，但对于我们适应社会来说却有很重要的积极意义。较低级的需要至少必须部分满足之后才会出现对较高级需要的追求。与缺失需要相反，成长需要是永远得不到完全满足的需要。

2. 需要层次理论的教育启示

虽然马斯洛的需要层次论本身没有直接的教育意义，马斯洛也并未直接研究学习动机问题，但是需要层次理论却对教育、教学、学习等产生了间接的影响。

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。

(三) 成就动机理论

1. 基本观点

成就动机理论的主要代表人物是阿特金森。

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。力求成功者的目的是获取成就,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%的任务是他们最有可能选择的。避免失败者则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。

2. 成就动机理论的教育启示

(1)在教育实践中对力求成功者,应通过给予新颖且有一定难度的任务,安排竞争的情境,严格评定分数等方式来激起其学习动机;(2)而对于避免失败者,则要安排少竞争或竞争性不强的情境,如果取得成功则要及时表扬给予加强,评定分数时要求稍稍放宽些,并尽量避免在公共场合下指责其错误;(3)由于力求成功的动机比避免失败的动机具有更大的主动性,因此,对学生还应增加他们力求成功的成分,使他们不以避免失败为满足,而以获取成功为快乐,这样才能真正调动一个人的积极性。

(四)成败归因理论

1. 基本观点

归因是人们对自己或他人活动及其结果的原因所做的解释和评价。美国心理学家韦纳对此进行了系统的研究,把人经历过事情的成败归结为六种原因: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。韦纳认为,每一维度对动机都有重要的影响。控制点维度与个体成败的情绪体验有关。稳定性维度与个体对未来成败的期望有关。可控性维度既与情绪体验有关,又与对未来成败的预期有关。

一个总是失败并把失败归于内部的、稳定的和不可控的因素(即能力低)的学生会形成一种习得性无助的自我感觉。习得性无助感是指由于连续的失败体验而导致个体产生的对行为结果感到无力控制、无能为力的心理状态。

2. 帮助学生正确归因以提高学生的学习成绩

韦纳的归因理论在教育上具有重要意义。(1)教师根据学生的自我归因可预测其此后的学习动机;(2)长期消极的归因不利于学生的人格成长,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;

(3)通过归因训练改变学生消极的自我认识,提高学习动机。根据归因理论,学生将成败归因于努力比归因于能力会产生更强烈的情绪体验。努力而成功,体验到愉快;不努力而失败,体验到羞愧;努力而失败,也应受到鼓励。因此,教师在给予奖励时,不仅要考虑学生的学习结果,而且要联系学生学习进步与努力程度的状况来看,强调内部、稳定和可控制的因素。在学生付出同样努力时,对能力低的学生应给予更多的奖励;对能力低而努力的人给予最高评价;对能力高而不努力的人则给予最低评价,以此引导学生进行正确归因。

(五)成就目标理论

成就目标理论是以成就动机理论和成败归因理论为基础,在德韦克能力理论的基础上发展起来的一种学习动机理论。德韦克认为,人们对能力持有两种不同的内隐观念,即能力增长观和能力实体观。持能力增长观的个体认为,能力是可改变的,随着学习的进行是可以提高的;持能力实体观的个体则认为,能力是固定的,是不会随学习而改变的。持能力增长观的个体倾向于确立掌握目标,他们希望通过学习来提高自己的能力;而能力实体观的个体倾向于确立表现目标,他们希望在学习过程中证明或表现自己的能力。

(六)自我效能感理论

1.自我效能感的概念

自我效能感指人们对自己是否能够成功地进行某一成就行为的主观推测和判断。这一概念最早是由班杜拉提出的。

2.自我效能感理论的基本观点

班杜拉指出,人的行为受行为的结果因素与先行因素的影响。行为的结果因素是强化。行为的先行因素是人在认知到行为与强化之间的依随关系之后产生的对下一步强化的期待。期待包括结果期待和效能期待。结果期待是指人对自己的某一行为会导致某一结果的推测。效能期待是指人对自己能够进行某一行为的能力的推测或判断,它意味着人是否确信自己能够成功地进行带来某一结果的行为。

3.自我效能感的作用

(1)决定人们对活动的选择,以及对活动的坚持性;(2)影响人们在困难面前的态度;(3)自我效能感不仅影响新行为的习得,而且影响已习得行为的表现;(4)自我效能感还会影响活动时的情绪。

4.影响自我效能感的因素

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

三、学习动机的培养与激发

(一) 学习动机培养的原则与条件

1. 学习动机培养的原则

(1) 在教学活动中培养学习动机;(2) 先求满足学生的缺失性动机;(3) 让学生确切了解学习的性质;(4) 使每个学生都获得成功的体验;(5) 善于利用反馈激发学生士气。

2. 学习动机培养的条件

(1) 从外在动机转化为内在动机;(2) 从基本需要提升到成长需要;(3) 从需要满足发展到价值追求;(4) 从成败经历中学到合理的归因。

(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) 有效地运用表扬;
- (8) 对学生进行竞争教育,适当开展学习竞争。

(三) 内在学习动机的培养与激发

内部学习动机的激发与培养的方法主要有以下四种:(1) 激发兴趣,维持好奇心。(2) 设置合适

的目标。(3)培养恰当的自我效能感。(4)训练归因。改变学生不正确的归因,提高学习动机可以从两方面入手:①努力归因;②现实归因。

第五节 学习迁移

一、学习迁移概述

(一)学习迁移的概念

学习迁移也叫训练迁移,即一种学习对另一种学习的影响,也就是已获得的知识、技能、学习方法或学习态度对学习新知识、新技能和解决新问题所产生的一种影响,或者说是将学得的经验有变化地运用于另一情境。

(二)学习迁移的类型

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。负迁移也叫“抑制性迁移”,是指一种学习对另一种学习的阻碍作用。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。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。

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

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的学习活动之间产生的影响。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;二是自上而下的迁移。

4. 根据迁移内容的不同,可分为一般迁移和具体迁移

一般迁移也称非特殊迁移、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。具体迁移也称特殊迁移,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. 根据迁移范围的不同,可分为自迁移、近迁移和远迁移

如果个体所学的经验影响着相同情境中的任

务的操作,则属于自迁移。自迁移经常表现为原有经验在相同情境中的重复。近迁移主要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。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。

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。高路迁移则是有意识地将某种情境中学到的抽象知识应用于另一种情境中的迁移。

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去。顺应性迁移指将原有认知经验应用于新情境中时,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一级的认知结构,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,调整各成分间的关系或建立新的联系,从而应用于新情境。

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。

2. 共同要素说

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。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。

3. 概括化理论

概括化理论也称经验类化(泛化)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。对原理了解、概括得越好,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. 关系转换理论

格式塔心理学家提出关系转换理论,也称为关系转换说或转换理论,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而自动产生。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”情境之间的关系,特别是手段—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典实验。

(二) 当代的迁移理论

1. 认知结构迁移理论

奥苏伯尔在有意义接受学习理论的基础上提出了认知结构迁移理论,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。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。

2. 产生式理论

产生式迁移理论则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(简称 ACT)发展而来的。产生式的相似是迁移产生的条件。

三、学习迁移与教学

(一)影响学习迁移的因素

(1)学习材料的特点。

(2)原有的知识结构。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条件;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;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。

(4)学习的心理准备状态。所谓定势就是指由先前影响所形成往往不被意识到的心理准备状态,它将支配人以同样方式去对待同类后继活动。定势的作用有两重性:一是积极的促进作用,二是消极的阻碍作用。

(5)学习策略的水平。

(6)智力与能力。

(7)教师的指导。

(二)促进学习迁移的教学

(1)改革教材内容,促进迁移。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。教材内容要保持结构化、一体化与网络化的统一。

(2)合理编排教学方式,促进迁移。①教学过程中应当按照从一般到个别,从整体到细节的顺序,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、从已知到未知;④在具体操作上,可以将知识分成若干单元,每个单元还可分成若干小步子,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。

(4)改进对学生的评价。

第六节 学习策略

一、学习策略概述

(一)学习策略的概念与特点

学习策略就是指学习者在学习活动中,为了达

到有效的学习目的而采用的规则、方法、技巧及其调控方式的综合。学习策略具有如下特点:(1)操作性和监控性的有机统一;(2)外显性和内隐性的有机统一;(3)主动性和迁移性的有机统一。

(二)学习策略与自我调节学习

自我调节学习是指学生为了保证学习的成功、提高学习效果、达到学习目标,主动地运用与调控元认知、动机与行为的过程。

二、学习策略的分类

(一)丹瑟洛的分类

丹瑟洛认为学习活动是由多种内容紧密关联的活动构成的复杂活动系统,并提出了 MURDER 学习策略,其中 M 代表情绪的调整和维持,U 代表理解,R 代表回忆,D 代表消化和细述,E 代表扩展,R 代表复习和检查。

(二)沃克斯福德分类

沃克斯福德认为学习策略包含五个层面的内容,分别是:(1)元认知策略,即用来帮助学生计划、管理以及评估学习过程的策略;(2)情感策略,即用来提高学习兴趣和态度的策略;(3)社会策略,即用来促进学生之间合作的策略;(4)记忆与认知策略,即用来记忆与思考的策略;(5)补偿性策略,即用来与学习者沟通,帮助学生克服知识上不足的策略。

(三) 皮连生的分类

皮连生根据信息加工过程将学习策略分为：
(1) 促进选择性注意的策略，如自我提问、做读书笔记、记听课笔记等；(2) 促进短时记忆的策略，如复述、记笔记、组块等；(3) 促进新信息内在联系的策略，如分析材料的内在逻辑结构；(4) 促进新旧知识联系的策略，如通过比较新旧知识的异同；(5) 促进新信息长期保存的策略，如记忆术、提高加工水平等。

(四) 张大均的分类

张大均则根据学校学习的不同环节将学习策略分为学习准备、课堂学习和课后巩固的策略。学习准备的策略包括制订学习计划的策略、学习心理准备的策略、课前预习的策略；课堂学习的策略包括陈述性知识学习的策略、策略性知识学习的策略和听课策略；课后巩固的策略包括课后复习的策略、运用与反思的策略。

(五) 迈克卡的分类

迈克卡等人认为，学习策略包括认知策略、元认知策略以及资源管理策略三种。

1. 认知策略

认知策略是学习者信息加工的方法和技术。

(1) 复述策略

常用的复述策略有：①在复述的时间上，采用及时复习、分散复习；②在复述的次数上，强调过度学习；③在复述的方法上，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、整体识记与部分识记相结合、复习形式多样化、画线等。

(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。

①**记忆术**。常用的记忆术主要有：第一，**形象联想法**；第二，**谐音联想法**；第三，**首字连词法**；第四，**位置记忆法**；第五，**缩简和编歌诀**。②**做笔记**。③**提问**。④**生成性学习**。⑤**运用背景知识，联系客观实际**。

(3) 组织策略

组织策略是指将经过精加工提炼出来的知识点加以构造，形成知识结构的更高水平的信息加工策略。组织策略主要有两种：一种是**归类策略**，也即组块，用于概念、语词、规则等知识的归类整理；另一种是**纲要策略**，主要用于对学习材料结构的把握，主要有主题纲要法和符号纲要法。

2. 元认知策略

(1) 元认知

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,即知道做什么。它包括三方面内容:①有关学习者本身的知识。这类知识又可分为三类:关于个体内差异的知识、关于个体间差异的知识、关于主体认知水平和影响认知活动的各种主体因素的认识。②有关任务的知识。③有关学习策略及其使用的知识。**元认知体验**是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,并相应地进行调节,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**是指学生对自己整个学习过程的有效监视及控制的策略。元认知策略大致可分为以下三种:①计划策略,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,具体包括领会监控、策略监控和注意监控;③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的策略。

(3) 元认知策略的培养

元认知策略的获得主要有三条途径：一是通过学生的自身学习经验自发地获得；二是结合学科教学培养学生元认知的能力；三是通过专门的训练获得。元认知训练的方法有自我提问法、相互提问法、知识传授法三种。具体培养方式包括：①提高学生元认知学习的意识性；②丰富学生关于元认知的知识和体验；③加强对学生元认知操作的指导；④给学生创设和谐、民主的反馈条件；⑤注重引导学生对非智力因素的调控。

3. 资源管理策略

(1) 时间管理策略。在时间管理上，应做到：①统筹安排学习时间。②高效利用最佳时间。首先，要根据自己的生物钟安排学习活动；其次，要根据一周内学习效率的变化安排学习活动；再次，要根据一天内学习效率的变化安排学习活动。一般来说，存在三种变化模式：先高后低；中间高两头低；先低后高。因此，每个人要根据自己的模式，安排学习内容，确保状态最佳时学习最重要的内容。③灵活利用零碎时间。

(2) 环境管理策略。①注意调节自然条件，如流通的空气、适宜的温度、明亮的光线以及和谐的色彩等；②还要设计好学习的空间，如空间范围、室

内布置、用具摆放等。

(3)努力管理策略。这包括:①激发内在的动机;②树立正确的学习信念;③选择有挑战性的任务;④调节成败的标准;⑤正确归因;⑥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。

三、学习策略的训练

(一)学习策略训练的原则

(1)主体性原则是指在学习策略教学中应该发挥和促进学生的主体作用。

(2)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)特定性原则是指学习策略一定要适于学习目标和学生的类型。

(4)生成性原则是指在学习过程中要利用学习策略对学习的材料重新进行加工,产生某种新的东西。

(5)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模式

1. 训练学习策略的一般要求

(1)注重元认知监控和调节训练;(2)有效运用教学反馈;(3)提供足够的教学时间。

2. 训练学习策略的教学模式

(1)指导教学模式。指导教学模式的基本思想是学生在教师的引领下学习有关的学习策略,由激发、讲演、练习、反馈和迁移等环节构成。

(2)程序化训练模式。根据加涅的学习层次理论,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。学习者要按程序进行活动,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。交互式教学模式,是由教师和一组学生(大约6人)一起进行的,主要是为

了把擅长阅读的人的心智模型,通过策略外化成不擅长阅读的学生能操作的程序,以帮助成绩差的学生阅读领会。一开始,教师朗读一段课文做一个示范,并就其核心内容进行提问,最后概括出本段课文的中心大意。在这里,教师先树立一些榜样性行为,示范四种主要策略:①提问——提出与要点有关的问题;②总结——总结段落内容;③析疑——明确材料中的难点;④预测——预测下文会出现什么。

(5)合作学习模式。合作性讲解的两个参与者都能从这种学习活动中受益,而主讲者比听者获益更大。

第七节 学习理论

一、学习的内涵

(一)学习的实质

学习是个体在特定情境下由于练习和反复经验而产生的行为或行为潜能的相对持久的变化。

学习的内涵可以从以下几方面去理解:(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思维的变化,并通过行为表现出来。

(二) 学生学习的特点

(1)学习形式:接受学习是学习的主要形式;
(2)学习过程:学习过程是主动构建过程,具有自主性、策略性和风格性,是师生互动的过程;(3)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;(4)学习目标:具有全面性;(5)学生的学习具有一定程度的被动性。

二、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)按学习结果,心理学家加涅将学习分为五类:言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能和态度。

(3)加涅根据学习情境由简单到复杂、学习水平由低到高的顺序,把学习分为八类,建构了一个完整的学习层级结构:信号学习、刺激—反应学习、连锁学习、言语联结学习、辨别学习、概念学习、规则或原理学习和解决问题学习。

(4)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。

(5)按学习的形式,奥苏伯尔将学习分为接受

学习和发现学习;按学习的性质,将学习分为机械学习和有意义学习。

(6)按学习的内容,我国学者一般把学习分为知识的学习、技能的学习、行为规范的学习。

三、行为主义学习理论与教学

(一)巴甫洛夫的经典性条件反射学说

1. 巴甫洛夫的经典性条件作用

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”。

2. 巴甫洛夫的经典性条件作用理论的主要规律

(1)泛化与分化。机体对与条件刺激相似的刺激做出条件反应,属于刺激的泛化。如果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。刺激泛化和刺激分化是互补的过程。泛化是对事物的相似性的反应,分化则是对事物的差异性的反应。

(2)消退。条件反射形成以后,如果得不到强化,条件反应会逐渐减弱,直至消失,称为消退现象。

(3)恢复。未经强化而条件反射自动重现的现象被称之为恢复。

(二)华生的行为主义学习理论

(1)学习的实质,即刺激与反应之间形成牢固的联结的过程,从而形成习惯。

(2)习惯形成所遵循的规律。习惯的形成遵循频因律和近因律。华生的学习理论也称为“替代—联结”学说。华生认为环境在学习过程中起着极其重要的作用,他是一个环境决定论者。

(三)桑代克的联结—试误学习理论

(1)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,并不需要中介作用。学习的过程就是形成刺激与反应之间联结的过程,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。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,而最终在刺激与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) 桑代克认为,学习要遵循三条重要的原则:准备律、练习律、效果律。①**准备律**是指联结的加强或削弱取决于学习者的心理准备和心理调节状态。②**练习律**是指刺激与反应之间的联结会由于重复或练习而加强,不重复或练习,联结的力量就会减弱。练习律又分为应用律和失用律两个次律。③**效果律**是指刺激和反应之间的联结可因导致满意的结果而加强,也可因导致烦恼的结果而减弱。学习的副律有五条:多重反应原则、倾向和态度原则、选择性原则、同化或类化的原则和联想交替原则。

(4) 对联结一试误学习理论的评价。桑代克是美国著名心理学家,西方教育心理学奠基人之一,联结主义学习理论的创始人,桑代克的联结说是教育心理学史上第一个较为完整的学习理论。它系统地回答了有关学习的一些最基本的问题,为教育心理学成为一门独立的学科起到了奠基作用。但是,桑代克发现的学习律仍然有些简单和粗糙,不能完善地说明学习的根本规律。

(四) 斯金纳的操作性条件作用理论

操作性条件作用的基本规律有:强化、逃避条件作用与回避条件作用、消退、惩罚。

(1) **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作强化物。强化有正强化和负强化之分。正强化也称积极强化,是通过呈现想要的愉快刺激来增强反应频率;负强化也称消极强化,是通过消除或中止厌恶、不愉快刺激来增强反应频率。

(2)逃避条件作用是指当厌恶刺激出现时,有机体做出某种反应,从而逃避了厌恶刺激,则该反应在以后的类似情境中发生的概率便增加的一类条件作用。回避条件作用是指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,则该反应在以后的类似情境中发生的概率便增加的一类条件作用。逃避条件作用和回避条件作用都是负强化的条件作用类型,但二者又有着明显的不同。在逃避条件作用中,厌恶刺激或不愉快的情境在个体做出反应之前就已经出现了,个体实际经受了由厌恶刺激带来的痛苦;而在回避条件作用中,厌恶刺激或不愉快的情境因有机体事先做出的反应而得以避免,个体并未实际遭受厌恶刺激的袭击。

(3)消退是指条件刺激形成以后,如果得不到强化,条件反应会逐渐减弱,直至消失的现象。

(4)惩罚是指当有机体做出某种反应以后,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。其中,呈现性惩罚指在行为后施加厌恶刺激以抑制或减少该行为的发生频率;移除性惩罚是指在行为后移去满意刺激,以减少行为的发生。

(五)班杜拉的社会学习理论

1. 学习的实质——观察学习

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;(3)观察学习具有认知性。

2. 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。

3. 对强化的重新解释

(1)直接强化。直接强化是指观察者因表现出观察行为而受到强化。

(2) 替代强化。替代强化是指观察者因看到榜样的行为被强化而受到强化。

(3) 自我强化。自我强化是指对自己表现出的符合或超出标准的行为进行自我奖励。

(六) 行为主义学习理论在教学中的应用

1. 联结—试误说的教育意义

(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) 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)

(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) 在实际教育过程中,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)

2. 强化的应用

表扬或奖励可以根据具体的情况采用不同的形式:关注、特权、拥抱、活动、实物和金钱等。在对学生的行为进行奖励时,应注意避免外部奖励对内部兴趣的破坏。奖励虽然是塑造行为的有效手段,但是奖励的运用必须得当,否则便会强化不良行为。

3. 消退的应用

消退是一种无强化过程,其作用在于降低某种反应在将来发生的概率,以达到消除某种行为的目的。不去强化而去淡化,既可消除不正确行为,又不会带来诸如惩罚等导致的感情受挫的副作用。消退是减少不良行为、消除坏习惯的有效方法。

4. 惩罚的应用

(1)惩罚并不能使行为发生永久性的改变,它只能暂时抑制行为,而不能根除行为。(2)惩罚的运用必须慎重,惩罚一种不良行为应与强化一种良好行为结合起来,方能取得预期的效果。(3)一般来说,要尽可能少用惩罚,在必要的时候才使用。(4)惩罚的运用应该积极,即在学生做出某种行为之后,立即给予惩罚。惩罚紧紧跟在错误行为之后,与错误的行为之间建立联结。在惩罚时,最好选择一样替代反应进行强化,即指出正确的行为方式,在孩子做出正确的行为后给予强化。

5. 程序教学

程序教学是斯金纳操作性条件作用学习理论运用于教学的典范。程序教学是指将各门学科知识按其中的内在逻辑联系分解为一系列的知识项目,这些知识项目之间前后衔接、逐渐加深,然后让学生逐个学习每一项知识,并及时给予强化,使学

生最终掌握所学的知识。斯金纳的程序教学思想和方法为计算机辅助教学(CAI)奠定了基础。程序教学的原则有:(1)小步子原则;(2)积极反应原则;(3)自定步调原则;(4)及时反馈原则(5)低错误率原则。

6. 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。学生的成绩仍然有差异,但这种差异表现在他们所掌握的单元数或成功学完这些单元所花时间上。

四、认知派学习理论与教学

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,对学习的实质及原因做出了解释。他们关于学习本质的观

点是：

(1)从学习的结果来看,学习并不是形成刺激—反应的联结,而是形成了新的格式塔(完形)。

(2)从学习的过程来看,学习是通过顿悟过程实现的。①学习不是简单地形成由此及彼的神经通路的联结活动,而是在头脑中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。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,它具有有一种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。

(3)苛勒的完形—顿悟学习与桑代克的联结—试误学习并不是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。

(二)托尔曼的符号学习理论

托尔曼是一位受格式塔学派影响的行为主义者,他关于学习的主要观点包括:(1)学习是有目的的,是期望的获得。学习的目的性是人类学习区别于动物学习的主要标志。期望是个体依据已有经

验建立的一种内部准备状态,是通过学习而形成的关于目标的认识和期待。期望是托尔曼学习理论的核心概念。(2)学习是对完形的认知,是形成认知地图的过程。托尔曼主张将行为主义 S-R 公式改为 S-O-R 公式,O 代表机体的内部变化。对托尔曼的上述观点最有说服力的动物学习实验有位置学习实验和潜伏学习实验等。

(三)布鲁纳的认知—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。

1. 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,或者说,是某一学习者的观念的全部内容与组织。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,去积极地建构新的认知结构。

(2)布鲁纳认为学习包括三种几乎同时发生的过程:新知识的获得、知识的转化、知识的评价。

2. 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。

(2) 掌握学科的基本结构的教学原则。①动机原则;②结构原则;③程序原则;④强化原则。

3. 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。发现学习具有四个方面的作用和优点:(1)能提高智慧的潜力,培养学生的直觉思维;(2)有助于外在动机向内在动机的转化,培养学生的内在动机;(3)有利于学生学会发现探索的方法,培养其发现的技巧;(4)有利于所学材料的保持和提取。

(四) 奥苏伯尔的有意义接受学习理论

奥苏伯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。

1. 有意义学习的本质

奥苏伯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,但他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中原有的适当观念建立起非人为的和实质性的联系的过程,是原有观念对新观念加以同化的过程。

2. 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。

(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。

3. 接受学习

接受学习是指学生通过教师呈现出的材料来掌握现成知识的一种学习方式。

4. 组织学习的原则与策略

以有意义学习和认知同化的观点为基础,奥苏伯尔提出:

(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都提供理想的固定点,即对新知识起固定作用的先前知识。

(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**。奥苏伯尔同时提出“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。

(五) 加涅的信息加工学习理论

1. 学习结构模式

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。

2. 学习过程的阶段性

加涅提出了他的学习过程的八个阶段和相应心理过程的假设:(1) **动机阶段**——激发学习者的学习动机。(2) **了解(领会)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——反应发生阶段。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。

五、人本主义学习理论与教学

人本主义心理学被称为有别于行为主义与精神分析理论的心理学“第三势力”。马斯洛、罗杰斯等人都是人本主义心理学的代表人物。

(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两类。

1. 无意义学习

所谓**无意义学习**是指学习没有个人意义的材料,类似于心理学上的无意义音节,不涉及感情或个人意义,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。

2. 有意义学习

有意义学习,是指一种涉及学习者是完整的人,使个体的行为、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。

人本主义者倡导有意义的自由学习观,有意义学习关注学习内容与个人之间的关系。

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,整个人都要参与到学习之中,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、态度以及个性等都发生变化;(4)学习的结果由学习者自我评价,他们知道自己想学什么和学到了什么。

(二)学生中心的教学观

学生中心模式又称为非指导性教学模式。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”和“催化剂”。教师只是一个“为学习提供便利条件的人”“学习的促进者”。人本主义理论提倡自我激励、自我调节的学习、情感教育、真实性评定、合作学习以及开放课堂和开放学校。

非指导性教学过程包括五个阶段:(1)确定帮助的情境;(2)探索问题;(3)形成见识;(4)计划和抉择;(5)整合。

罗杰斯认为,促进学生学习的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。

六、建构主义学习理论与教学

(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。

(二)建构主义学习观

建构主义在学习观上强调学习的主动建构性、社会互动性和情境性三方面。

(三)建构主义学生观

建构主义非常强调学习者本身已有的经验结构,认为学习者在学习新信息、解决新问题时往往可以基于相关的经验,依靠其认知能力形成对问题的解释。教学不能无视学生的已有经验,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发展出新的知识经验。

(四)建构主义学习理论对当前教育实践的启示

(1)从建构主义的知识观出发,建构主义强调知识是个体对于现实的理解和假设,其受到特定经验和文化等的影响,因此每个人对知识所建构的理解都是不同的。教师在教育教学过程中应当要更加重视学生的个性化特点,因材施教。

(2)从教学的角度来看,建构主义认为学习就

是主体对学习客体的主动探索、不断变革,从而建构对客体意义理解的过程。因此,在教学中应当注意学生的有意义建构,通过适当的教学策略启发学生能够自主建构认知结构。

(3)从学习者的角度出发,建构主义认为学生是意义的主动建构者,在教学过程中除了传统知识的传授,还应当充分发挥学生的主体地位,强调学生的自主性和能动性,在学习过程中能够主动发现、分析、解决问题。

第五章 中学生发展心理

第一节 心理学与中学生心理发展

一、心理学概述

(一) 心理学的概念

在学科分类学中,通常将学科分成自然科学和社会科学两大类。心理学兼有自然科学和社会科学的性质,是一门中间(边缘)科学。

(二) 心理学的研究对象

1. 心理学是研究心理现象及其规律的科学

心理学是研究心理现象及其发生发展规律的科学,心理现象又称心理活动。心理学既研究动物的心理,也研究人的心理,而以人的心理现象为主要研究对象。除此之外,心理学还研究个体行为、社会心理、个体意识与个体无意识。

2. 心理现象及其结构

心理现象非常复杂,但从形式上可以归纳为心理过程和个性心理两个方面。

(1)心理过程。心理过程是心理活动的一种动态过程,是人脑对客观现实的反映过程。它包括认知过程、情绪情感过程和意志过程三个方面。人的

各种心理活动中,都伴随着注意这种心理状态。

①认知过程,包括感觉、知觉、记忆、想象、思维等;

②情绪情感过程;③意志过程。

(2)个性心理。个性心理是指表现在一个人身上比较稳定的心理特性的综合,是一个人总的精神面貌,反映了人与人之间稳定的差异的特征。个性心理的差异主要表现在个性心理倾向性和个性心理特征两个方面。①个性心理倾向性,包括需要、动机、兴趣、爱好、信念、理想、世界观等;②个性心理特征,包括个体的气质、性格、能力等。

(3)心理过程和个性心理是相互联系、相互渗透、相互制约的。

(三)心理的实质

1. 心理是脑的机能

(1)神经系统的结构:神经系统是心理活动的主要物质基础。①神经元(又称神经细胞)是神经系统结构和机能的单位。②神经系统包括中枢神经系统和周围神经系统。中枢神经系统包括脑和脊髓。在大脑两半球皮层上各有3条主要沟裂,将大脑分为四叶,包括额叶、顶叶、枕叶、颞叶。额叶在组织有目的、有方向的活动,有使活动服从于坚定意图和动机的作用;顶叶主要是调节机体的触、温、动感觉等;枕叶是视觉中枢;颞叶主要对听觉刺

激加工。大脑两半球是高级神经中枢;脊髓、脑干(包括延髓、桥脑和中脑)、间脑、小脑及皮质下神经节等是低级神经中枢。其中,延髓直接关系到人的生命,被称为“生命中枢”。周围神经系统由12对脑神经、31对脊髓神经组成,其功能是把各感觉器官的神经冲动(信息)传给中枢,再把中枢活动和神经冲动(信息)传给有关的组织器官。

(2)神经系统的活动方式:①脑的反射活动是人的心理活动的基础,实现反射活动的生理结构是反射弧。②神经活动的基本过程是兴奋和抑制。神经活动的基本规律包括:兴奋和抑制的扩散与集中;兴奋和抑制的相互诱导。

2. 心理是客观现实的反映

(1)客观现实决定人的心理;(2)心理是人脑对客观现实的主观映像;(3)心理是人脑对客观现实的能动的反映。

二、中学生心理发展

(一)心理发展概述

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。心理学家将个体的心理发展划分为八个阶段:乳儿期(0~1岁)、婴儿期(1~3岁)、幼儿期或学龄前期(3~6、7岁)、童年期或学龄初期(6、7~11、12岁)、少年期或学

龄中期(11、12~14、15岁)、青年期(14、15~25岁)、成年期(25~65岁)、老年期(65岁以后)。

(二) 个体心理发展的一般特征

(1) 连续性与阶段性。

(2) 定向性与顺序性。

(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系统在发展的速度、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”概念。所谓关键期,是指个体发展过程中环境影响能起最大作用的时期。已有研究指出,2岁是口头语言发展的关键期;2~3岁是计数能力(口头数数、按物点数、按数点物、说出总数)发展的关键期;2.5~3.5岁是教育孩子遵守行为规范的关键期;3岁左右是培养儿童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岁是学习书面语言的关键期。

(4) 差异性。

(三) 中学生心理发展的阶段特征

1. 少年期

少年期又称学龄中期,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。在这一时期,学生处于生理发育的第二个高峰期。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。这一时期也被称为“心理断乳期”或“危险期”。在这一时期,抽象思维已占主导地位,并出现反省思维,但抽象思维在一定程度上仍要以具体形象为支柱。身体状态的剧变、内心世界的发现、自我意识的觉醒、独立精神的加强是少年期表现出的总体性的阶段特征。

2. 青年初期

青年初期又称学龄晚期,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。这一时期的青年,智力接近成熟,抽象逻辑思维由“经验型”向“理论型”转化,开始出现辩证思维,与人生观相联系的情感占主要地位,道德感、理智感和美感有了深刻的发展。他们对未来充满理想,意志的坚强性与行动的自觉性有了较大发展,但有时也会出现与生活相脱节的幻想。经过青年初期自我的觉醒以及对自我的重新认知之后,进入成年初期的青年开始摆脱那种肤浅的、表面的对外界及对自我的认识,从而促进了自我意识的形成。

(四) 影响个体心理发展的因素

(1) 遗传。它是个体心理发展的生物前提和物

质基础。

(2)环境。环境对个体的心理发展有着十分巨大的影响。

(3)教育。它制约着学生心理发展的过程、方向、趋势、速度和程度。

(4)主观能动性。它是个体心理发展的内在动力。

第二节 中学生认知发展

一、认知发展的理论

(一)皮亚杰的认知发展阶段理论

具体参见第四章第一节中“皮亚杰的认知发展阶段理论”。

(二)维果茨基的最近发展区理论

1. “文化—历史”发展理论的基本观点

(1)维果茨基强调社会文化在认知发展中的作用。为此,维果茨基创立了“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,即以符号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;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。维果茨基指出,儿童在与成人交往的过程中,通过掌握高级心理机能的工具——语言符号这一中介环节,使其在低级的心理机能基础上形成各种新的心理机能。

(2)维果茨基强调,人的思维与智力是在活动中发展起来的,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。维果茨基认为个体的发展是从社会化到个体化的过程。

2. 心理发展的实质与“内化说”

维果茨基提出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。内化说是维果茨基心理发展观的核心思想。

3. 最近发展区的概念

维果茨基认为,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,也就是通过教学所获得的潜力。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”包含的两层含义

(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。其意义在于:指导教育者不应只看到儿童今天已达到的发展水平,还应看到仍处于形成的状态,正在发展的过程。教学的最佳效果产生于“最近发展区”。

5.适时辅导学生是教学的必由之路——教学支架的应用

为促进教学发展,维果茨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。

二、中学生感知觉的发展

(一)感觉的发展

视觉感受性不断提高,区别颜色的精确性明显提高,视觉敏感发展到一生中的最高水平,即达到或超过成人水平;听觉感受性不断提高,区别高音的能力明显增长;运动觉和平衡觉不断提高。

(二)知觉的发展

中学时期是知觉发展的一个重要时期。少年期学生开始出现逻辑知觉。这种知觉是和逻辑思

维密切联系的,即在知觉过程中,能够把一般原理、规则 and 个别事物或问题联系起来。观察力发展上,观察的目的性、持久性、精确性和概括性有显著的发展,初中阶段是观察力发展的一个转折点。除此之外,知觉的发展还集中体现在青少年知觉的整体性、理解性、选择性和恒常性的发展上。

三、中学生观察力的发展

(一) 观察概述

1. 观察的概念

观察是人们认识世界、增长知识的主要手段,是人的一种有目的、有计划、持久的知觉活动,也是知觉的最高形式。

2. 观察的品质

(1) 观察的目的性; (2) 观察的精确性; (3) 观察的全面性; (4) 观察的深刻性。

(二) 中学生观察力的特点

(1) 具有明确的目的性; (2) 持久性明显发展; (3) 精确性提高; (4) 概括性增强。

(三) 中学生观察力的培养

(1) 引导学生明确观察的目的与任务,是良好观察的重要条件;

(2) 充分的准备、周密的计划、提出观察的具体方法,是引导学生完成观察的重要条件;

(3) 在实际观察中应加强对学生的个别指导,

有针对性地培养学生良好的观察习惯;

(4)引导学生学会记录整理观察结果,在分析研究的基础上,写出观察报告、日记或作文;

(5)引导学生开展讨论、交流并汇报观察成果,不断提高学生的观察能力、培养良好的观察品质。

此外,教师还应努力培养学生的观察兴趣与优良的性格特征,如学习的坚韧性、独立性等。

四、中学生注意的发展

(一)中学生注意发展的特点

(1)有意注意发展明显。在小学二年级以前无意注意就已出现,以后迅速发展,到初中二年级达到发展巅峰,而后又缓慢下降。在注意发展的整个过程中,小学阶段是有意注意发展的重要阶段,而有意注意最终取代无意注意的主导地位是在初中阶段。

(2)不论何种注意,都在逐步深化。

(3)注意特征存在个体差异。中学生注意的发展明显地存在着几种不同的类型:以无意注意占优势的情绪型;以有意注意占优势的意志型;以有意后注意占优势的自觉意志型,即智力型。

(4)注意品质不断改善。青少年学生在注意品质的四个方面都有了不同程度的提高。①初中阶段随着年级的升高,青少年的注意的稳定性增强。在初一到初二阶段,注意稳定性的提高最为显著。

②青少年在初中阶段,注意广度已经接近于成人水平,但受本身知识经验和直觉对象的特点的影响仍然比较大。③人的注意分配能力发生较早而发展得十分缓慢,但也在不断发展。④在注意转移的能力上,虽然随着年级的升高,注意转移速度在加快,但这种变化并不明显。

(二)中学生注意力的培养

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

五、中学生记忆的发展

(一)中学生记忆的发展特点

(1)中学生记忆发展的总体趋势是随着年龄的增长记忆力不断提高,到16岁趋于成熟。高中生处于记忆发展的“黄金”时代。

(2)同一年龄的中学生,受所记材料性质的影响,记忆效果不一样。

(3)中学生短时记忆广度随年级增长而不断增大。

(4)随着年龄的增长,中学生的有意记忆和无意记忆效果都不断提高,但有意记忆逐渐占主导地位。8岁儿童仍是无意记忆占优势,而有意记忆的主导地位是从10岁开始的。

(5)中学生以理解记忆为主要记忆手段。

(6)抽象记忆在中学阶段占了主导地位。

(二)培养中学生的记忆能力

1. 教给学生基本的记忆策略

记忆策略是指主体控制自己的记忆活动,增强记忆效果的方法。个体在记忆活动中常用的记忆策略主要有注意策略、复述策略、精细阐述策略、组织策略、提取策略等。

2. 重视对中学生记忆活动的指导

(1)唤起记忆的愿望;(2)增强记忆的信心;(3)培养自我检查的习惯;(4)讲究记忆卫生。

3. 合理组织学生复习

具体措施参考第四章第一节中“有效组织复习”的内容。

六、中学生想象的发展

(一)想象概述

1. 想象的概念

想象是人脑对已存储的表象进行加工改造,形成新形象的心理过程。想象具有主动性、丰富性、生动性、现实性、新颖性和深刻性等品质。

2. 想象的种类

根据想象的目的和计划性,可将想象分为无意想象和有意想象。

(1) 无意想象又称不随意想象,是没有预定目的,不由自主产生的想象。梦是无意想象的极端表现。

(2) 有意想象又称随意想象,是指有预定目的、自觉进行的想象,是意识活动的一种形式。这种想象活动具有一定的预见性、方向性。

3. 想象的功能

(1) 预见功能; (2) 补充功能; (3) 替代功能; (4) 调节功能。

4. 想象的加工方式

(1) 黏合。它是指把两种或两种以上客观事物的属性、元素、特征或部分结合在一起而形成新形象的过程。

(2) 夸张。它是指改变客观事物的正常特点,对某些特点加以夸大和强调,使其增大、缩小、数量加多、色彩加浓等。

(3) 拟人化。它是指把人类的特性、特点加在外界事物上,使之人格化的过程。

(4) 典型化。它是指根据一类事物共同的、典型的特征创造新形象的过程。

(二) 再造想象与创造想象

根据创造程度的不同,有意想象又可以分为再造想象和创造想象。

1. 再造想象

再造想象是依据词语或符号的描述、示意在头脑中形成与之相应的新形象的过程。

再造想象产生的条件有:(1)必须具有丰富的表象储备;(2)为再造想象提供的词语及实物标志要准确、鲜明、生动;(3)正确理解词语与实物标志的意义。

2. 创造想象

创造想象是按照一定目的、任务,使用自己以往积累的表象,在头脑中独立地创造出新形象的过程。

创造想象产生的条件有:(1)强烈的创造愿望;(2)丰富的表象储备;(3)积累必要的知识经验;(4)原型启发;(5)积极的思维活动;(6)灵感的作用。在创造想象的过程中,新形象的产生往往带有突然性,这种突然出现新形象的状态,称为灵感。此外,创造性思维能力、高水平的表象改造能力、丰富的情绪生活、正确的理想和世界观也是创造想象产生的条件。

(三) 幻想

幻想是有意想象和创造想象的一种特殊形式,是一种与生活愿望相结合并指向于未来的想象。

1. 幻想的特征

- (1)幻想体现了个人的愿望,是向往的形象;
- (2)幻想常是创造性活动的准备阶段。

2. 幻想的形式

幻想可分为科学幻想、理想、空想三种形式。

(四)中学生想象发展的特点及规律

- (1)初中生想象的有意性迅速增长;
- (2)初中生想象的现实性在不断发展;
- (3)想象中创造性成分日益增多。

(五)学生想象力的培养(想象规律在教学中的应用)

1. 在教学中发展学生的再造想象

- (1)要扩大学生头脑中的表象储备;
- (2)教师要帮助学生真正弄懂描述中关键性词句和实物标志的含义;
- (3)教师要唤起学生对教材的想象,以加深对知识的理解和巩固。

2. 在教学中培养学生的创造想象

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

七、中学生思维的发展

(一) 中学生逻辑思维的发展

(1) 抽象逻辑思维逐渐占据主导地位,并随着年龄的增长日益成熟。在一定程度上,初中生的抽象逻辑思维还需要具体形象的支持。从初中二年级开始,学生的抽象逻辑思维开始由经验型水平向理论型水平转化,到高中二年级,这种转化初步完成,他们的抽象逻辑思维趋向成熟。高中阶段,学生在思维中运用假设的能力不断增强,自我意识或监控能力更加明显化。

(2) 形式逻辑思维逐渐发展,在高中阶段处于优势。整个中学阶段,形式逻辑思维已获得了相当完善的发展,在其思维活动中占据主导地位,主要表现在其概念、推理和逻辑法则等的应用能力上。经过整个中学阶段的发展,中学生已经逐步掌握了系统的、完整的概念体系。学生的推理能力基本达到成熟,能够较好地运用逻辑法则。

(3) 辩证逻辑思维迅速发展。形式逻辑思维和辩证逻辑思维是抽象逻辑思维的两个不同的发展阶段,它们的发展和成熟,是青少年思维发展和成熟的重要标志。

(二) 对问题情境的思维有质的飞跃

(1) 提问趋于探究性;(2) 提问具有开拓性;

(3) 提问具有批判性。

(三) 思维品质的矛盾性

(1) 思维的深刻性与表面性共存。(2) 思维的批判性与片面性共存。(3) 思维活动中的自我中心的出现。主要表现为：虽然他们能区别自己与他人的想法，但却不能明确区分他们自己关心的焦点与他人关心的焦点的不同。

(四) 中学生思维监控的发展

1. 思维监控的概念

思维监控是指为了保证达到预期的目的，在思维过程中将思维个体作为意识的对象，不断地对其进行积极主动的定向、控制、调节的能力。思维监控的发展是中学生思维发展的一个显著特点，也是其思维发展趋于成熟的一个标志。

2. 思维监控的功能

(1) 确定思维的目的；(2) 管理和控制非认知因素，有效地保护积极的非认知因素，努力将消极的非认知因素转化成积极的非认知因素；(3) 搜索和选择恰当的思维材料；(4) 搜索和选择恰当的思维策略；(5) 实施并监督思维的过程；(6) 评价思维的结果，检查当前的思维结果是否与既定的目的一致；如果不一致，对前五种功能做必要的调整和修正。如此循环往复，直到实现既定的目的为止。

3. 思维监控的发展特点

初一到高一期间,中学生自我监控能力的发展速度比小学生快得多,其计划性、准备性、方法性和反馈性得到了很好的发展。青年早期个体与成人在问题解决过程中的即时监控表现差异不显著,他们的思维监控能力已经接近成人水平。

(五) 中学生创造性思维的发展

高二是创造性思维发展的高潮,初一和高三是创造性思维发展的低潮。随年龄的增长,高中生的创造性思维的流畅性呈下降趋势,变通性平稳发展,独特性逐渐提高。

(六) 中学生创造性思维的培养

(1)创设思维氛围;(2)激发思维兴趣;(3)培养直觉思维;(4)训练发散思维;(5)发展逆向思维。

八、中学生语言发展的特点

语言是人用于交际的最重要、最有效的工具,是人类高度结构化的声音组合,或通过书写符号、手势等构成的符号系统,同时又是运用这种符号系统来交流思想的工具,是随着社会的发展在人类的生产实践中逐渐产生和完善的。

中学生语言发展的重要部分就是对字词概念的理解和运用。(1)中学生对字词概念的理解逐渐能够把握本质。研究发现,初二是概念掌握的转折

点。(2)中学生对语法结构的掌握逐渐丰富。(3)中学生语言表达能力迅速提高。中学生的语言表达能力总体上得到了迅速发展。

第三节 中学生情绪情感的发展

一、情绪情感概述

(一)情绪和情感的概念及其关系

1. 情绪和情感的概念

情绪和情感是人对客观事物的态度体验及相应的行为反应。认知是情绪和情感产生的基础,需要是引发情绪情感的中介。

情绪和情感是由独特的主观体验、外部表现和生理唤醒三种成分组成的。主观体验是个体对不同情绪和情感状态的自我感受。情绪与情感的外部表现,通常称为表情,包括面部表情、姿态表情和语调表情,其中面部表情是鉴别情绪的主要标志。一定的情绪状态总伴有内脏器官、内分泌腺或神经系统的生理变化,情绪状态产生时的生理反应称为生理唤醒。

2. 情绪和情感的关系

(1)区别

①从需要的角度来看,情绪是原始的、低级的态度体验,与生理需要是否满足相联系,是人和动

物共有的;情感是人类所特有的心理活动,具有一定的社会历史性,是后继的、高级的态度体验,与社会需要是否满足相联系。

②从发生的角度来看,情绪可以由对事物单纯的感知觉直接引起,具有**情境性**和**易变性**;情感则由对事物复杂意义的理解所引起,具有**稳定性**和**持久性**。

③从表现形式来看,情绪体验强度大,往往带有**冲动性**,并伴随明显的外部表现;情感则比较内隐,较为深沉。

(2) 联系

①情绪是情感的基础,情感离不开情绪。情感依赖于情绪。人的情感是在大量情绪体验的基础上形成和发展起来的,也是通过情绪表达出来的。

②对人类而言,情绪离不开情感,是情感的具体表现。情绪是情感的外在表现,情感是情绪的本质内容。

(二) 情绪和情感与认识过程的关系

(1)认识过程是情绪和情感的基础,并引导情绪和情感的发展;(2)情绪和情感伴随着认识活动的发展而发展;(3)情绪和情感反过来对认识过程起调节作用。

(三) 情绪和情感的分类

1. 情绪的分类

根据主体与客体之间关系的不同,心理学家把人的基本情绪分为快乐、悲哀、愤怒、恐惧四种类型。依据情绪发生的强度、持续性和紧张度的不同,可以把情绪状态划分为心境、激情和应激三种。

(1) **心境**是一种微弱的、持续时间较长的,带有弥漫性的情绪状态。

(2) **激情**是一种爆发式的、猛烈而时间短暂的情绪状态。有人用激情爆发来原谅自己的错误,认为“激情时完全失去理智,自己无法控制”,这种说法是不对的,人能够意识到自己的激情状态,也能够有意识地调节和控制它。

(3) **应激**是出乎意料的紧迫情况所引起的急速而高度紧张的情绪状态。应激状态有积极的作用,也有消极的作用。应激状态持续时间不可过长,否则会有害健康。

2. 情感的分类

情感是同人的社会性需要相联系的主观体验。从情感的社会内容角度来看,人类的情感有道德感、美感和理智感三种形式。

(1) **道德感**是根据一定的道德标准评价人的思想、意图和言行时所产生的主观体验。

(2) **美感**是人们根据一定的审美标准对自然或社会现象及其在艺术上的表现予以评价时所产生的情感体验。

(3) **理智感**是人认识事物和探求真理的需要是否得到满足而产生的主观体验。

(四) 情绪情感的功能

(1) 适应功能; (2) 动机功能; (3) 组织功能; (4) 信号功能; (5) 健康功能; (6) 感染功能。此外, 情绪和情感还具有强化功能、迁移功能、疏导功能和协调功能。

二、情绪理论

(一) 情绪的早期理论

1. 詹姆士—朗格的机体知觉理论

詹姆士—朗格情绪学说是有关情绪的生理机制方面的第一个学说。美国心理学家詹姆士和丹麦生理学家朗格都强调情绪的产生是植物性神经活动的产物, 也就是说, 情绪刺激引起身体的生理反应, 而生理反应进一步导致情绪体验的产生。因此, 后人 also 称之为情绪的“外周”理论。

2. 坎农—巴德学说

坎农和巴德认为, 情绪的中枢不在外周神经系统, 而在中枢神经系统的丘脑。外界刺激引起感觉器官的神经冲动, 传至丘脑, 再由丘脑同时向大脑

和植物性神经系统发出神经冲动,从而在大脑产生情绪的主观体验而由植物性神经系统产生个体的生理变化。

(二)情绪的认知理论

1. 阿诺德的评定—兴奋说

美国心理学家阿诺德提出刺激情境并不直接决定情绪的性质,从刺激出现到情绪的产生要经过对刺激的估量和评价。阿诺德的评定—兴奋说有三个主要观点:

(1)刺激情境并不直接决定情绪的性质,从刺激出现到情绪的产生,要经过对刺激的估量和评价,情绪产生的过程是:刺激情境—评估—情绪。

(2)情绪的产生是大脑皮层和皮下组织协同活动的结果,大脑皮层的兴奋是情绪行为的最重要的条件。

(3)情绪产生的理论模式是,感受器接受情绪刺激产生神经冲动,通过内导神经经丘脑传到大脑皮层,刺激情境在此得到评估,形成一种特殊的态度。这种态度通过外导神经将皮层的冲动传至丘脑的交感神经,将兴奋发放到血管或内脏,所产生的变化使其获得感觉。这种从外周来的反馈信息,在大脑皮层中被估价,使纯粹的认识经验转化为被感受到的情绪。

2. 沙赫特的两因素情绪理论

美国心理学家沙赫特和辛格认为,情绪的产生有两个不可缺少的因素:一是个体必须体验到高度的生理唤醒;二是个体必须对生理状态的变化进行认知性的唤醒。情绪状态是由认知过程、生理状态、环境因素在大脑皮层中整合的结果。环境中的刺激因素,通过感受器向大脑皮层输入外界信息;生理因素通过内部器官、骨骼肌肉的活动,向大脑输入生理状态变化的信息;认知过程是对过去经验的回忆和对当前情境的评估,来自这三个方面的信息经过大脑皮层的整合作用,才产生了某种情绪经验。

3. 拉扎勒斯的认知—评价理论

拉扎勒斯认为情绪是人与环境相互作用的产物。情绪是个体对环境知觉到有害或有益的反应。人们需要不断地评价刺激事件与自身的关系,具体有三个层次的评价:初评价、次评价、再评价。拉扎勒斯还强调这种评价通常是在无意识状态下发生的。

(三) 情绪的动机—分化理论

汤姆金斯和伊扎德都认为情绪具有重要的动机性和适应性的功能。伊扎德提出情绪是一种基本的动机系统。他从整个人格系统出发,建立了情

绪—动机的体系。伊扎德提出人格有6个子系统：内稳态、内驱力、情绪、知觉、认知、动作。这些子系统组合成4种类型的动机结构：内驱力、情绪、情绪—认知相互作用、情绪—认知结构。情绪是这个动机系统的核心。伊扎德进一步指出，情绪的主观成分——体验，是起动机作用的心理机构，各种情绪体验是驱动有机体采取行动的动机力量。

三、中学生的情绪特点

（一）中学生情绪非常丰富

从自我意识的发展来看，中学生出现较多的自我体验，自我尊重的需要强烈，易产生自卑、自负等情绪体验。从社交方面来看，中学生的交往范围日益扩大，与同学、朋友、师长之间的交往更细腻、更复杂，对友谊有了更深层次的理解。从社会实践活动来看，中学生通过各种活动了解社会，学习社会道德规范，对自己的身份、角色、志向、价值等问题有了更深入的思考。部分中学生确立了道德感、正义感，同时理智感、美感、集体荣誉感等高级情感也有所发展，高中生的高级情感比初中生的要更深刻些，道德感、理智感、美感的内容与水平愈益丰富与提高。

（二）中学生的情绪反应强烈，易动感情

他们常常因为一点小事情，或者振奋，显得激

动、热情;或者动怒、愠气,与人争吵,甚至打架。有时会转向一种反面,变得泄气、绝望。

(三)情绪理解力增强,学会运用情绪表达规则

中学生能更好地认识到情绪的产生有复杂的心理原因。他们对别人特别是同伴的情绪特别敏感,对情绪的理解也较为准确,对直接引起情绪的事情反应强烈。随着年龄的增长,中学生渐渐学会如何表达自己的情绪。

(四)能采用有效的情绪调节手段

中学生的情绪调节经历了一个由外部调节转到内部自我调节的过程;当遇到情绪困扰时,能够应用有效的手段来调节自己的情绪。

(五)中学生情绪的延续性较长,心境化

中学生表现出消极的心境有烦恼突然增多、孤独、压抑等。

(六)出现反抗情绪与逆反心理

逆反心理指人们彼此之间为了维护自尊,而对对方的要求采取相反的态度和行为的一种心理状态。中学生的逆反心理往往发生在父母或教师等成人遇事“爱唠叨”,说话过头,限制了他们的求知欲、好奇心、交友结伴的时候。

(七)中学生情绪变化的两极性

情绪和情感的两极性具体表现在以下四个方

面:(1)在快感度方面,两极为“愉快—不愉快”;(2)在紧张度方面,两极为“紧张—轻松”;(3)在激动水平方面,两极为“激动—平静”;(4)在强度方面,两极为“强—弱”。

中学生情绪的两极性具体表现为:(1)复杂与简单共存;(2)强与弱共存;(3)波动和稳定共存;(4)微妙的隐蔽性;(5)意志的两极性;(6)人际关系的两极性;(7)容易移情。

四、中学生良好情绪的培养

(一)中学生良好情绪的标准

(1)有良好情绪的学生能正确反映一定环境的影响,善于准确表达自己的感受;(2)有良好情绪的学生能对引起情绪的刺激做出适当强度的反应;(3)有良好情绪的学生应该具备情绪反应的转移能力;(4)良好的情绪应符合学生的年龄特点。

(二)中学生良好情绪的培养方法

(1)正确认识情绪,形成正当、合理的需要;(2)培养正确的人生观,充实和丰富中学生的精神世界,培养健康的情趣;(3)锻炼身体;(4)使自己永远保持一种乐观、向上的情绪基调,培养幽默感;(5)培养高尚的道德情操,培养中学生爱生活、爱祖国、爱人民的思想情感;(6)培养消除不良情绪的能力。

(三)对中学生情绪调节的指导

(1)教会学生形成适宜的情绪状态。(2)丰富学生的情绪体验。(3)引导学生正确看待问题。(4)教会学生情绪调节的方法。常见的健康情绪调节方法有:①认知调节法;②合理宣泄法;③意志调节法;④转移注意法;⑤幽默法。(5)通过实际锻炼提高学生的情绪调节能力。

五、压力与自我防御机制

(一)压力

心理压力,是指人们由于一些已经发生或即将发生的、存在或虚幻的事件而产生的精神困扰。

(二)自我防御机制

自我防御体系为弗洛伊德创立的精神分析学派中的专业用语,它是指个体在精神受干扰时用以避开干扰、保持心理平衡的心理机制。自我防御机制常在无意识状态下使用,如压抑、压制、否认、投射、转移、文饰、解除、自居、补偿作用等。常见的自我防御机制有:

(1)否认。

(2)压抑。

(3)合理化。合理化又称文饰作用,指无意识地用一种似乎有理的解释或实际上站不住脚的理由来为其难以接受的情感、行为或动机辩护以使

其可以接受。合理化有两种表现:一是酸葡萄心理,即把得不到的东西说成是不好的;二是甜柠檬心理,即当得不到葡萄而只有柠檬时,就说柠檬是甜的。

(4) 移置。

(5) 投射。

(6) 退行。退回到前面的发展阶段是退行,是指一个人遇到困难的时候放弃已学到的比较成熟的对应技巧和方式,而使用原先比较幼稚的方式去应付困难和满足自己的欲望。退行现象常见于儿童,也常常发生在成人身上。

(7) 升华。

(8) 幽默。

(9) 认同。

第四节 中学生个性心理的发展

一、能力

(一) 能力概述

1. 能力、才能和天才

能力是直接影响人的活动效率,促使活动顺利完成的个性心理特征。它是人顺利完成某项活动的必要的心理条件和直接有效的可能性心理特征,但不是全部心理条件。

几种相关的、结合在一起的能力统称**才能**。才能的高度发展是**天才**。

2. 能力与知识、技能的关系

(1) 联系: ①能力是掌握知识与技能的前提; ②能力是在掌握知识和技能的过程中形成和发展起来的, 掌握系统的知识和技能有利于能力的增长和发挥。

(2) 区别: ①能力与知识、技能具有不同的概括水平; ②在一个人身上, 知识和技能的发展是无止境的, 它随着学习进程的不断增多而不断丰富; 而能力的发展则有一定的限度; ③知识、技能的掌握和能力的发展是不同步的。

3. 能力的分类

(1) 根据能力适应活动范围的大小, 可分为一般能力和特殊能力。**一般能力**是指在不同种类的活动中表现出来的能力, 是从事一切活动所必备的能力的综合, 如观察力、记忆力、抽象概括能力、创造力等, 其中抽象概括能力是一般能力的核心。**特殊能力**是指从事某种专门活动所需要的能力, 如音乐能力、绘画能力等。

(2) 根据从事活动时创造性程度的高低, 可分为模仿能力和创造能力。**模仿能力**是指通过观察别人的行为和活动, 以相同的方式做出反应的能

力。**创造能力**是指按照预先设定的目标,利用一切已有的信息,创造出新颖、独特、具有个人或社会价值的产品的能力。

(3)根据能力的功能不同,可分为认知能力、操作能力和社交能力。**认知能力**是指人脑存储、加工和提取信息的能力,即我们一般所讲的智力,如观察力、记忆力、想象力等。**操作能力**是指人们操纵自己的肢体去完成各项活动的的能力,如劳动能力、实验操作能力等。**社交能力**是指人们在社会交往活动中所表现出来的能力,如沟通能力、解决纠纷的能力等。

此外,还有一种分类把能力分为认知能力与元认知能力。

(二)能力的结构(智力结构)

智力也即**智能**,是使人能顺利完成某种活动所必需的各种认知能力的有机结合,它包括观察力、记忆力、注意力、想象力和思维力等成分,并以**思维力**为核心。

1. 斯皮尔曼的二因素论

英国心理学家**斯皮尔曼**首先提出了智力的二因素论。他认为,智力包括两种因素:一般因素(即G因素)和特殊因素(即S因素)。G因素代表一个人普遍而概括化的能力,参与所有的智力活动。一

个人智力高低取决于 G 因素的数量。S 因素代表一个人的特殊能力,只在某些特殊方面(如绘画、唱歌等)表现出来。

2. 智力的三维结构论

美国心理学**吉尔福特**提出了智力的三维结构论。他认为,智力是一个由不同方式对不同信息进行加工的各种能力的综合系统,是一个包括内容、操作和成果的三维结构。形成的智力因素总共有 150($5 \times 5 \times 6$)种,其中每一种智力因素都是一个特殊的能力。该理论中,操作代表智力的高低。

3. 卡特尔的智力形态论

美国心理学家**卡特尔**,将人的智力分为**流体智力**和**晶体智力**两种不同的形态。流体智力是一个人生来就能进行智力活动的能力,即学习和解决问题的能力。它是一种以生理为基础的认知能力,受先天遗传因素的影响较大,流体智力的特征是:对不熟悉的事物,能以迅速、准确的反应来判断其彼此间的关系。流体智力的发展与年龄有密切的关系。一般人在 20 岁以后,流体智力的发展达到顶峰,30 岁以后随着年龄的增长而降低。此外,心理学家们还发现,流体智力属于人类的基本能力,受教育文化的影响较少。因此,在编制适用于不同文化的所谓文化公平测验时,多以流体智力作为不同

文化背景者智力比较的基础。

晶体智力则是一个人通过其流体智力所学到的并得到完善的能力,是通过学习语言和其他经验而发展起来的。它是以学得的经验为基础的认知能力,受后天经验的影响较大。显然,晶体智力与教育、文化有关,但在个体差异上与年龄的变化没有密切关系,晶体智力不因年龄增长而降低,有些人甚至因知识经验的累积,晶体智力随着年龄的增长而升高。

4. 多元智力理论

(1) 多元智力理论的主要内容

多元智力理论是美国心理学家加德纳提出的。加德纳认为,人的智力结构中存在着七种相对独立的智力,分别是:①言语智力,包括说话、阅读、书写的能力;②逻辑—数学智力,指数字运算与逻辑思考的能力以及科学分析的能力;③视觉—空间智力,包括认识环境、辨别方向的能力;④音乐智力,包括对声音的辨识与韵律表达的能力;⑤运动智力,包括支配肢体以完成精密作业的能力;⑥人际智力(也即社交智力),包括与人交往并和睦相处的能力;⑦自知智力(也即自省智力),包括认识自己并选择自己生活方向的能力。

1999年,加德纳又提出了第八种智力,即认识

自然智力,它是认识自然,并对我们周围环境中的各种事物进行分类的能力。哈佛大学的另一位心理学家考勒斯在 1997 年还提出了道德智力,它是指进行公平道德判断的能力,这就更加大了智力的内涵。

(2) 多元智力理论与新课程改革

①积极乐观的学生观;②科学的智力观;③因材施教的教学观;④多样化的人才观和成才观。

5. 斯腾伯格的三元智力论

美国耶鲁大学的心理学家斯腾伯格提出了智力的三元理论。该理论包括智力成分亚理论、智力情境亚理论和智力经验亚理论。智力成分亚理论认为,智力包括三种成分及相应的三种过程,即元成分、操作成分和知识获得成分。在智力成分中,元成分起着核心作用,它决定人们解决问题时所使用的策略。智力情境亚理论认为,智力是指获得与情境拟合的心理活动。智力经验亚理论认为,智力包括两种能力,一种是处理新任务和新环境时所要求的能力,另一种是信息加工过程自动化的能力。

(三) 能力的差异

研究表明,个体的智力在 13 岁以前是直线上升发展的,以后缓慢发展,到 25 岁时达到最高峰,26~35 岁保持高原水平,35 岁开始有下降趋势。

1. 能力类型差异

能力类型差异是指构成能力的各种因素存在质的差异,主要表现在知觉、记忆、想象、思维的类型和品质方面。能力类型差异一般不代表智力水平的高低,只影响人们学习的过程和获取知识经验的方式。

2. 能力发展水平的差异

能力发展水平的差异主要是指智力上的差异(即一般能力的差异),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、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。推孟统计智商百分比认为,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,他们在人口中大约占 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,他们在人口中大约占 2.7%。

3. 能力表现早晚的差异

各种能力不仅在质或量的方面表现出明显的差异,而且能力表现的早晚也存在着明显的差异。有的人在儿童时期就显露出非凡的智力或特殊能力,这叫人才“早慧”或“早熟”。在人的能力发展中,也有不少人的能力表现较晚,这叫“大器晚成”。

4. 特殊能力的差异

特殊能力的差异是指完成同一活动可以由能力的不同结合来实现。个人在特殊能力上的差异是很明显的。

5. 智力的性别差异

智力的性别差异表现在:(1)男女智力的总体水平大致相等,但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。男女在一般智力因素上没有显著差异,其性别差异主要反映在特殊智力因素中,主要包括数学能力、言语能力和空间能力。

智力是影响学习的一个重要因素。智力并不影响学习能否发生,它主要影响学习的速度、数量、巩固程度和学习迁移。

(四)能力的测量

1. 一般能力测验

一般能力测验即智力测验。最早的智力测验

是由法国心理学家比纳和西蒙于 1905 年编制的,称为比纳—西蒙智力量表。后经美国斯坦福大学推孟教授的翻译和修订,改名为斯坦福—比纳量表。这是目前世界上广泛流传的智力测验之一。斯坦福—比纳量表用智商代表智力水平,它所反映的是智龄和实足年龄的关系。

$$\text{智商(IQ)} = \text{智龄} \div \text{实龄} \times 100$$

用智龄和实足年龄的比率代表的智商,称作比率智商。后来发展起来的韦克斯勒智力量表,简称韦氏智力量表,它改用离差智商来衡量人们的智力水平。韦氏智力量表的离差智商是以 100 为平均数、15 为标准差的一种标准分数,代表一个人的智力水平偏离本年龄组平均水平的方向和程度,计算公式如下:

$$\text{IQ} = 100 + 15Z$$

$$Z = (X - \bar{X}) / SD$$

Z 代表个体的标准分, X 表示个体测验得分(原始分数), \bar{X} 代表相应年龄群体的平均分, SD 是群体得分的标准差。

2. 特殊能力测验和创造力测验

(1) 特殊能力测验。特殊能力测验是指针对于某一种特殊能力所包含的各个方面进行的测量。

常见的特殊能力测验主要有音乐能力测验、美术能力测验和机械能力测验。

(2)创造力测验。创造力测验主要包括南加利福尼亚大学发散思维测验、托兰斯创造性思维测验和芝加哥大学创造力测验等。

3. 智力测验的标准

(1)信度。**信度**是指一个测验量表的可靠程度(或可信程度)。它以反复测验时能否提供相同的结果来说明。信度用信度系数表示,智力测验的信度一般为0.90。影响信度的因素主要有被试的样本、测验的长度、测验的难度等。

(2)效度。**效度**是指一个测验工具希望测到某种行为特征的有效性与准确程度。效度通常用效度系数表示,智力测验的效度系数在0.3~0.6之间。

(3)标准化。**标准化**是心理测验最基本的要求。标准化的要求主要有四方面的含义:①按照测验的性质选择具有代表性的测验题目。选择题目时需要考虑项目的**难度**和**区分度**。难度适中,区分度较高的题目较好。②选择具有代表性的被试,确定标准化样本。③施测程序标准化。④统计结果,建立常模。

(五) 影响能力发展的因素

(1) 遗传与营养。遗传素质是智力发展的基础和自然条件。

(2) 早期经验。

(3) 教育与教学。智力不是天生的,教育和教学对智力的发展起着主导作用。

(4) 社会实践。社会实践不仅是学习知识的重要途径,也是智力发展的基础。

(5) 主观努力。

(六) 学生能力的培养

(1) 注重对学生早期能力的培养;

(2) 教学中要加强知识与技能的学习与训练;

(3) 教学中要针对学生的能力差异因材施教;

(4) 在教学中要积极培养学生的元认知能力和创造能力;

(5) 社会实践活动是培养学生能力的基本途径;

(6) 要注意培养学生的非智力因素。

二、人格

(一) 人格概述

1. 人格的概念

人格是构成一个人的思想、情感及行为的特有模式,这个独特模式包含了一个人区别于他人的稳

定而统一的心理品质,即人格是决定个体的外显行为和内隐行为,并使其与他人行为有稳定区别的綜合心理特征。

2. 人格的特征

(1)独特性;(2)稳定性;(3)整合性(统合性);(4)功能性;(5)社会性。

(二)人格的结构

人格是一个复杂的结构系统,它包括许多成分,其中主要包括气质、性格、认知风格、自我调控系统等方面。

1. 气质

(1)气质的概念

气质是表现在心理活动的强度、速度、灵活性与指向性等方面的一种稳定的心理特征。

(2)气质的类型

气质类型是指在一类人身上共有或相似的心理活动特征的有规律的结合。

①气质的体液说

古希腊著名医生希波克拉底提出,人体内有四种性质不同的体液:血液、黄胆汁、黑胆汁和黏液。他认为,正是这四种体液“形成了人的性质”。罗马医生盖伦从希波克拉底的体液说出发,加进了人的道德品行,组成了13种气质类

型,后来简化为4种气质类型,即多血质、胆汁质、黏液质和抑郁质。

胆汁质:胆汁质的人以精力旺盛、粗枝大叶、表里如一、刚强、易感情用事为特征。整个心理活动笼罩着迅速而突发的色彩。

多血质:多血质的人以反应迅速、有朝气、活泼好动、动作敏捷、情绪不稳定为特征。

黏液质:黏液质的人稳重,但灵活性不足;踏实,但有些死板;沉着冷静,但缺乏生气。

抑郁质:抑郁质的人以敏锐、稳重、体验深刻、外表温柔、怯懦、孤独、行动缓慢为特征。

②气质的神经活动类型说

巴甫洛夫在研究高等动物的条件反射时发现,动物高级神经系统活动的兴奋和抑制有强度、平衡性、灵活性三种特性。根据这三种特性的结合,巴甫洛夫将动物的高级神经活动分为四种类型:强、不平衡(不可遏制型); 强、平衡、灵活(活泼型); 强、平衡、不灵活(安静型); 弱(弱型)。

四种不同类型动物的活动特点是:强而不平衡型的动物易激动,不易约束; 强而平衡且灵活型的动物容易兴奋,较灵活; 强而平衡且不灵活型的动物难于兴奋,迟钝而不灵活; 弱型的动物难于形成条件反射,容易疲劳。

(3) 气质与教育

①对待学生应克服气质偏见。

②针对学生气质差异因材施教。第一,对胆汁质的学生,教师应采取直截了当的方式,但这些学生不宜轻易激怒,对其严厉批评要有说服力,培养其自制力,坚持到底的精神,豪放、勇于进取的人格品质。第二,对多血质的学生,可以采取多种教育方式,但要定期提醒,对其缺点严厉批评。教师应鼓励他们勇于克服困难,培养扎实专一的精神,防止其见异思迁,创造条件,多给他们活动的机会,培养他们朝气蓬勃、足智多谋的优点。第三,对黏液质的学生,教师要采取耐心教育的方式,让他们有考虑和做出反应的足够时间,培养其生气勃勃的精神、热情开朗的个性和以诚待人、工作踏实、顽强的优点。第四,对抑郁质的学生,则应采取委婉暗示的方式,对其多关心、爱护,不宜在公开场合下指责,不宜过于严厉的批评,培养他们亲切、友好、善于交往、富有自信的精神,培养其敏感、机智、认真、细致、高自尊的优点。

③帮助学生进行气质的自我分析、自我教育,培养良好的气质品质。

④特别重视胆汁质和抑郁质学生。

⑤组建学生干部队伍时,应考虑学生的气质

类型。

2. 性格

(1) 性格的概念

性格是指人的较稳定的态度与习惯化了的行
为方式相结合而形成的人格特征。

(2) 理解性格的概念

①性格是人对现实的态度和行为方式概括化
与定型化的结果；②性格是指一个人独特的、稳定
的个性心理；③性格是个性特征中最具核心意义的
心理特征。

(3) 性格的差异及教育意义

① 性格的特征差异

奥尔波特将性格特征分为共同特质和个人特
质。共同特质是在同一文化形态下的群体所共同
具有的特质，它是在共同的生活方式下形成的。个
人特质是个人所独有的、代表个人行为倾向的特
质，它包括首要特质、中心特质和次要特质。

卡特尔将性格特征分为表面特质和根源特质。
表面特质指从外部行为能直接观察到的特质。根
源特质是决定外显行为的潜在变量，是人格的本
质。卡特尔用因素分析的方法，找出了 16 种相互
独立的根源特质。

关于性格的特征差异，苏联心理学家一般是从

四个方面进行分析的：第一，性格的态度特征；第二，性格的意志特征；第三，性格的情绪特征；第四，性格的理智特征。

②性格的类型差异

性格类型是指在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，可把人的性格分为独立型和顺从型。

③性格差异的教育意义

第一，性格虽然不会决定学习是否发生，但它却会影响学生的学习方式；第二，为了促进学生的全面发展，学校教育应更重视情感因素的作用，使教育内容的选择和组织更好地适应学生的性格差异。

(4)良好性格的培养方法

①加强人生观、世界观和价值观教育；②及时强化学生的积极行为；③充分利用榜样人物的示范作用；④利用集体的教育力量；⑤提供实际锻炼的机会；⑥及时进行个别指导；⑦提高学生的自我教育能力。

(5)性格与气质的关系

①联系：第一，性格与气质都属于稳定的人格

特征;第二,性格与气质相互渗透,彼此制约,二者相互影响。

②区别:第一,气质受生理影响大,性格受社会影响大;第二,气质的稳定性强,性格的可塑性强;第三,气质特征表现较早,性格特征表现较晚;第四,气质无所谓好坏,性格有优劣之分。气质特征是职业选择的依据之一。性格是在后天社会环境中逐渐形成的,是人的最核心的人格差异。性格有好、坏、优、劣之分,能最直接地反映出一个人的道德风貌。

3. 认知风格

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。认知方式只是表现为学生对信息加工方式的某种偏爱,主要影响学生的学习方式。

(1) 场依存型与场独立型

美国心理学家赫尔曼·威特金将认知方式分为两种:场依存型与场独立型。**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(尤其是权威人士)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;行为常以社会为定向,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,不易受到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。

(2) 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,在运用低层次事实性信息的问题解决中占优势。沉思型的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。这种类型的学生解答认知问题的速度虽然慢,但错误率很低,在解决高层次问题时占优势。冲动与沉思的标准是反应时间和精确性。

(3) 同时性与继时性

达斯等人根据脑功能的研究,区分了同时性与继时性两种认知风格。

继时性认知风格的特点是:在解决问题时,能一步一步地分析问题,每一个步骤只考虑一种假设或一种属性,提出的假设在时间上有明显的前后顺序,第一个假设成立后再检验第二个假设,解决问

题的过程像链条一样,一环扣一环,直到找到问题的答案。言语操作和记忆都属于继时性加工。同时性认知风格的特点是:在解决问题时,采取宽视野的方式,同时考虑多种假设,并兼顾到解决问题的各种可能性。其解决问题的方式是发散式的。许多数学操作、空间问题的操作都要依赖于这种同时性的加工方式。

(4) 认知差异的教育意义

认知差异包括认知能力差异(认知能力的差异详见本章“能力的差异”的内容)和认知方式差异,我们必须根据学生认知差异的特点,不断改革教学,因材施教。这要求我们做到:①创设适应学生认知差异的教学组织形式;②采用适应认知差异的教学方式,努力使教学方式个别化;③运用适应认知差异的教学手段。

4. 自我调控系统

自我调控系统是以自我意识为核心的人格调控系统,包括自我认识、自我体验、自我控制三个子系统。

(1) **自我认识**是对自己的洞察和理解,包括自我观察和自我评价。

(2) **自我体验**是伴随自我认识而产生的内心体验,是自我意识在情感上的表现。

(3) **自我控制**是自我意识在行为上的表现,是实现自我意识调节的最后环节。

5. 弗洛伊德的人格“三我”结构

弗洛伊德将人格结构分为三个层次:本我、自我和超我。

(1) 本我位于人格结构的最底层,是由先天的本能,欲望所组成的能量系统,包括各种生理需要,遵循快乐原则。

(2) 自我是从本我中分化出来的,位于人格结构的中间层。其作用主要是调节本我与超我之间的矛盾,它一方面调节着本我,一方面又受限于超我,其遵循现实原则,以合理的方式来满足本我的要求。

(3) 超我位于人格结构的最高层次,是道德化了的自我,由社会规范、伦理道德、价值观念内化而来,其形成是社会化的结果。超我遵循道德原则,它具有三个作用:①抑制本我的冲动;②对自我进行监控;③追求完善的境界。

本我是生物本能我,自我是心理社会我,超我是道德理想我。当三者处于协调状态时,人格表现出一种健康状态;当三者互不相让,产生敌对关系时,就会产生心理疾病。

(三)人格发展理论

1. 弗洛伊德的人格发展理论

弗洛伊德是精神分析理论的创始人,其人格发展理论又称为人格性欲阶段理论,整个理论将人格的发展划分为五个阶段。

(1)口唇期:0~18个月,此时嘴唇、口舌是最主要的性兴奋点。如果这个时期个体获得的刺激不够或者是过头,就会在以后的生活过程中形成“口唇期人格”。

(2)肛门期:18个月~约3岁,这一时期肛门成为最主要的动情点,而且这一时期刚好是小孩子如厕的训练时期,如果这一时期受到创伤,则会形成“肛门期人格”。

(3)性器期:3~6岁,此时,儿童已经注意到性器官的不同,并且伴随着以性器官作为性兴奋点的行为。弗洛伊德特别强调这一时期,此时男孩子面临着俄狄浦斯情节,又称恋母情结,并出现了阉割焦虑。

(4)潜伏期:6岁~青春期,性欲表现不再那么明显。

(5)生殖期:青春期及以后,此时的儿童对异性保有浓厚的兴趣。

2. 埃里克森的人格发展阶段理论

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。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和健全的人格。

(1)基本的信任感对基本的不信任感(0~1.5岁)。本阶段的发展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。

(2)自主感对羞耻感(2~3岁)。本阶段的发展任务是培养自主性。

(3)主动感对内疚感(4~5岁)。本阶段的发展任务是培养主动性。

(4)勤奋感对自卑感(6~11岁)。本阶段的发展任务是培养勤奋感。

(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。

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)。

(四)影响人格发展的因素

人格是在遗传与环境交互作用下逐渐发展形成的。遗传决定了人格发展的可能性,环境决定了人格发展的现实性。

(1)生物遗传因素。

(2) 社会文化因素。

(3) 家庭因素。家庭教养方式一般可以分为三类：①权威型教养方式；②放纵型教养方式；③民主型教养方式。

(4) 学校教育因素。

(5) 个人主观因素。

(五) 自我意识的发展与教育

1. 自我意识的内涵

自我意识是个体对自己以及自己与周围事物的关系的意识。一般认为，自我意识包括三种成分：(1)自我认识；(2)自我体验；(3)自我监控。

2. 自我意识的发展阶段

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(自我中心期)是自我意识最原始的形态。生理自我在3岁左右基本成熟。

(2) 儿童在3岁以后，自我意识的发展进入社会自我阶段(客观化时期)。社会自我至少年期基本成熟。

(3) 心理自我(主观自我时期)是在青春期的开始发展和形成的。

3. 中学生自我意识发展的一般特征

(1) 自我认识的主动性、全面性和概括

性。①中学生以积极主动的态度认识自我;②中学生的自我认识已经开始摆脱片面性,而日益具有全面的特征,对于生理自我和心理自我都有较深入的认识,因而也就能更辩证地对待自己;③在全面性的基础上,中学生自我认识的概括性也不断发展;④中学生的自我认识仍然具有片面性和不准确性,表现出“高估自己”和“低估自己”的倾向,其自我认识水平尚有待提高。

(2) 自我体验的敏感性、丰富性和矛盾性。①中学生的自我体验一般都比较敏感,凡涉及“我”的事物均会引起他们的兴趣,与“我”相关的事物也往往能诱发连锁反应;②中学生的自我体验内容比较丰富,肯定体验和否定体验、积极体验和消极体验都同时存在;③中学生自我体验的矛盾性主要表现为自尊感和自卑感相互交织。

(3) 自我调控的自觉性、独立性和薄弱性。①中学生有强烈的自我设计和自我完善的愿望;②中学生因为生理、心理和社会成熟水平的提高,产生了强烈的成人感,有较强的成人意识,因此,他们总是强烈期望摆脱依赖性和幼稚性,充分发展和满足自己的独立性;③中学生的自我意识容易走向独立性的极端,即我行我素和反叛;④自我调控的相对薄弱性,首先是以自我认识和自我体验

两者作为参照系而言的。

4. 中学生自我意识的培养

(1) 引导学生正确评价并接受自我

自我认识主要通过以下途径形成：①通过对他人的认识来认识自己；②通过别人对自己的态度和评价来了解自己；③通过对自己的活动表现及成果来认识自己。在正确认识自己的基础上，要学会正确评价自己，既看到自己的缺点，也承认自己的不足，不要盲目和别人比较。在正确评价的基础上，要引导学生接受自己。接受自己并不意味着不去改变，抱着“我就这样了，你能怎么着”的消极态度，而是在接受的基础上积极地改变。

如果中学生没有很好地接纳自己，那他将陷入自我怀疑的泥沼：①自我挫败的思维定势；②人际关系伤害；③沉湎于穷思极虑。

促进中学生自我接纳的方法如下：①学会恰当的自我期望；②接受并超越自卑；③维护自尊；④学会宽容接纳别人。

(2) 帮助学生确立恰当的目标

恰当的目标容易带来成功，而成功又能激发新的成功。恰当的目标应该定在比自己原有基础稍

高一点的位置,经过自己的努力可以达到,所谓“跳一跳,摘果子”。

(3) 创造机会让学生体验成功

真正的自信来自于成功的体验,成功使人自信,自信激发进一步的成功。

(4) 给予学生积极的暗示、鼓励和期待

中学生的自信来自于成长感、价值感和胜任感。因此,教师要善于发现和欣赏学生的优点,要围绕这几个方面给予暗示和鼓励。

(5) 鼓励学生积极参加实践活动

各种形式的社会活动,如学习竞赛、兴趣小组、人际交往、体育比赛、文艺会演等,既为个人施展才能提供了广阔天地,又为其检验自我认识的正确与否提供了条件。

第五节 中学生性心理的发展与异性交往辅导

一、中学生性心理的特点

(一) 性心理的概念

性心理是指有关性的心理活动,主要包括性意识、性观念、性情感以及性适应等。

（二）中学生性心理的阶段特性

(1) 本能性和朦胧性；(2) 内在强烈性和外在文饰性；(3) 动荡性和压抑性；(4) 男女性心理的差异性。

（三）中学生性心理的发展特点

1. 性意识出现

(1) 渴望了解性知识；(2) 对异性充满好奇与爱慕；(3) 在异性面前容易紧张和兴奋；(4) 性冲动和性欲望的出现。

2. 性情感的发展变化

(1) 疏远异性阶段；(2) 接近异性阶段；(3) 异性眷恋阶段；(4) 择偶尝试阶段。

二、对中学生正确处理异性交往的指导

（一）中学生常见的异性交往的心理困扰

(1) 许多正常的异性交往被老师、同学或家长当成早恋对待，纯洁的友情遭人误解，各方面的压力不但使自己和异性朋友倍感痛苦，真挚的友情也有被扼杀的危险；

(2) 感情沟通的困扰；

(3) 单恋、失恋的困扰。

(二) 中学生异性交往的指导

(1) 老师和家长要重视性教育,而且要把握好教育尺度,在传授性知识的时候,用符合中学生年龄特点、能被他们接受的方式为宜,而不是简单地把成人的知识教给孩子,或是单纯地迎合孩子的心理;(2) 进行爱情基础知识教育;(3) 更新观念,认识异性交往的意义;(4) 指导行为,让学生能够正确地处理性冲动、恰当地与异性交往。

此外,采取适当的教育方式,组织男女学生共同参加一些健康有益的活动,使他们与异性交往的需求在活动中得到满足。

第六章 中学生心理辅导

第一节 心理健康概述

一、心理健康

(一) 心理健康的内涵

健康指的是有机体的一种机能状态,一般指机能正常,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。

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：(1)一般常态心理；(2)轻度失调心理；(3)严重病态心理。

(二)心理健康的标准

1. 一般人心理健康的标准

(1)智力正常；(2)情绪适中；(3)意志健全；(4)人格统一；(5)人际关系和谐；(6)与社会协调一致；(7)自我意识正确；(8)生活平衡积极；(9)心理特点符合年龄特征。

2. 中学生的心理健康标准

(1)恰当解决同一性危机,心理状态变得稳定；
(2)恰当处理独立与依赖的需求,不盲目或过度反叛,和父母保持良好的关系；

(3)能从容面对自己的生理和身体变化,以正确的态度面对异性的关系以及性的问题；

(4)发展出抽象思维能力,更具逻辑性和推理性,并发展出元认知能力；

(5)发展出恰当的道德水平,对如何做一个公民有所思考。

3. 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；

(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)心理健康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;

(5)中学生心理健康的基本标准是能够有效进行学习和生活。

二、心理评估

(一)心理评估的概念

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。

(二)心理评估的两种参考架构

(1)健康模式。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。

(2)疾病模式。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。

(三)主要的心理评估方法

1. 调查法

调查法包括历史调查和现状调查两个方面。历史调查主要包括档案、文献资料和向了解被评估者过去经历的人调查内容等。现状调查主要围绕与当前问题有关的内容进行。

2. 观察法

这里所指的观察法是通过对被评估者的行为表现直接或间接(通过摄影录像设备)的观察或观测而进行心理评估的一种方法。观察法可分为自然观察法与控制观察法两种形式。前者指在自然情境(如家庭、学校、幼儿园或工作环境)中,被评估者的行为不受观察者干扰,按照其本来方式和目标进行所得到的观察。后者指在经过预先设置的情境中所进行的观察。观察结果的记录方式通常有三种:项目检核表、评定量表、轶事记录。

3. 会谈法

会谈法也称作“交谈法”“晤谈法”等。其基本形式是一种面对面的语言交流,也是心理评估中最常用的一种基本方法。会谈的形式包括自由式会

谈和结构式会谈两种。前者的谈话是开放式的,气氛比较轻松,被评估者较少受到约束,可以自由地表现自己。后者根据特定目的预先设定好一定的结构和程序,谈话内容有所限定,效率较高。会谈法的步骤包括:倾听、鼓励与重复、询问、反映、澄清、面质。

4. 作品分析法

作品分析法也称产品分析法。所谓“作品”指被评估者所做的日记、书信、图画、工艺等文化性的创作,也包括了他(她)生活和劳动过程中所做的人和东西。通过分析这些作品(产品)可以有效地评估其心理水平和心理状态,并且可以作为一个客观依据留存。

5. 心理测验法

心理测验可以对心理现象的某些特定方面进行系统评定,并且测验一般采用标准化、数量化的原则,所得到的结果可以参照常模进行比较,避免了一些主观因素的影响。

6. 心理投射法

心理投射测试,是心理健康测量理论中应用较多的一种,由其衍生而来的心理投射技术在人格测

量中得到广泛的使用。例如,墨渍技术、主题统觉测验、填句测验、自由联想测验、画人测验等。

第二节 学生的心理健康及其维护

一、心理健康教育

中学生心理健康教育,是指根据中学生生理、心理发展特点,运用有关心理健康教育方法和手段,培养学生良好的心理素质,促进学生身心全面和谐发展和素质全面提高的教育活动。

(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。而学校是学生心理健康教育的主要场所。

(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。

(3) 心理健康教育是学校日常教育教学工作的配合与补充。

(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。

2. 心理健康教育的任务

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,维护学生的心理健康,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

心理健康教育的途径有:(1)心理健康教育活动课;(2)学科渗透;(3)班主任工作;(4)学校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。

二、心理辅导

(一) 心理辅导及其目标

1. 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

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。

2. 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) 心理辅导的主要方法

1. 行为改变的基本方法

(1) 强化法。强化法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,这个行为就会再一次发生。

(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。当学生做出我们所期待的良好行为后,就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。

(4) 自我控制法。自我控制法则是让当事人自己运用学习原理,进行自我分析、自我监督、自我强化、自我惩罚,以改善自身行为。

2. 行为演练的基本方法

(1) 全身松弛法。全身松弛法,或称全身松弛

训练,是通过改变肌肉紧张,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。

(2)系统脱敏法。系统脱敏是指当某些人对某事物、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,使对本来可引起敏感反应的事物,不再发生敏感反应。系统脱敏法由沃尔帕首创。系统脱敏法包括以下几个步骤: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,其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三个方面: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。

3. 改善学生认知的方法

(1)认知疗法。认知疗法于20世纪60~70年代在美国产生,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家罗杰斯于1938~1950年期间创立的一种独特的理论方法体系。

(3)理性—情绪疗法。理性—情绪疗法(RET),又称合理情绪疗法,是20世纪50年代由艾里斯在美国创立,它是认知疗法的一种,因其采用了行为治疗的一些方法,故又被称为认知行为疗法。从整体上看,理性—情绪疗法有以下几个特点:①人本主义倾向;②教育的倾向。艾里斯认为,人的情绪是由他的思想决定的,合理的观念导致健康的情绪,不合理的观念导致负向的、不稳定的情绪。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。他提出了一个解释人的行为的ABC理论。其中,A为个体遇到的主要事实、行为、事件;B

为个体对 A 的信念、观点；C 为事件造成的情绪结果。

三、学生心理问题产生的原因

(1) 生理因素(遗传、解剖、生理、生化和病毒等)；

(2) 家庭因素；

(3) 社会因素(不健康的报刊、书籍、游戏等大众传媒)；

(4) 学校因素(教师素质、学校教育方法、应试教育理念等)；

(5) 心理学因素。

第三节 中学生常见的心理健康问题及其干预

一、中学生常见的心理健康问题

(一) 挫折

1. 挫折、挫折感、挫折承受力与心理健康

挫折是个体在从事有目的的活动的过程中,遇到障碍或干扰,致使个人动机不能实现、需要不能满足时的情绪状态。挫折感指人对挫折的感觉能力。挫折感的强弱与个人动机水平的强弱以及挫折容忍力的大小有关。挫折承受力是指人在遭受

挫折时,控制自己、使自己免于行为失常的能力。挫折承受力的大小与挫折感成反向关系。

2. 影响挫折承受力的因素

(1)身体因素;(2)思想境界;(3)人格特征;(4)生活阅历;(5)资源条件。此外,动机水平、对挫折的知觉判断和心理准备状态以及应对方式,都是影响挫折承受力的重要因素。

3. 挫折适应与辅导

学校心理辅导在进行挫折教育时重点可放在两方面:一是提高学生的挫折承受力;二是教会学生积极适应挫折的方法和技术。

(1)提高学生挫折承受力的方法有:①帮助学生树立正确的挫折观;②帮助学生确定适当的抱负水平;③适度感受挫折,锻炼挫折承受力。

(2)教会学生积极适应挫折的方法和技术。常见的积极适应方式有:理智的压抑、升华、补偿、幽默、合理宣泄、认知改组等。①理智的压抑。这是一种成熟的适应方式,指当一个人的欲望、冲动或本能因不符合社会规范或要求而无法达到、满足或表现时,有意识地去压抑、控制、想办法延缓其满足需要。②认知改组。主体对挫折情景的认识评价

如何,直接影响挫折感的产生。对挫折情景的重新认识与评价,称为认知改组。

(二) 抑郁症

1. 概念

抑郁症是以持久的情绪低落为特征的神经症。

2. 表现

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

3. 原因

抑郁症是由心理原因造成的,有各种不同理论的解释:(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) 精神分析学派认为来源于各种丧失和失落(失去爱、失去地位);(3) 认知学派认为,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。

4. 矫正方法

(1) 要注意给当事人以情感支持和鼓励;(2) 以坚定而温和的态度激励学生做一些力所

能及的事情;(3)积极行动起来,从活动中体验到成功与人际交往的乐趣;(4)也可采用认知行为疗法,改变学生习惯的自贬性的思维方式和不适当的成败归因模式,发展对自己、对未来的更为积极的看法;(5)服用抗抑郁药物可以缓解症状。

(三) 恐怖症

1. 概念

恐怖症是对特定的无实在危害的事物与场景的非理性惧怕。恐怖症可分为单纯恐怖症(对一件具体的东西、动作或情境的恐怖)、广场恐怖症(害怕大片的水域、空荡荡的街道)、旷野恐怖症(害怕路过旷野,严重时害怕路过任何建筑)、社交恐怖症(害怕出现在众人面前,特别是对于被人注意更为敏感)和闭室恐怖症(害怕较小的空间)。

2. 中学生社交恐怖症的症状表现

害怕在社交场合讲话(在会场上讲演、在公共场合进餐时交谈),担心自己会因双手发抖、脸红、声音发颤、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。

3. 原因

(1)精神分析派观点认为,恐怖是焦虑的移置,

即个人将焦虑转移到不太危险的事物之上,从而避免了对焦虑来源的忧虑;(2)行为主义观点认为,恐怖是学习得来的,或者由直接经验中学习得来或者由观察学习得来或者由信号学习得来;(3)认知派心理学家则认为,恐怖症源于个人对某些事物或情境的危险做了不现实的评估。

4. 矫正方法

(1)系统脱敏法是治疗恐怖症的常用方法;(2)改善班级中人际关系,营造宽松、自由的学校氛围。

(四)焦虑症

1. 概念

焦虑症是以与客观威胁不相适合的焦虑反应为特征的神经症。

2. 症状表现

(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、难以做出决定;(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。

3. 学生焦虑症产生的原因

(1)学校的统考,升学的、持久的、过度的压力;

(2)家长对子女过高的期望;(3)学生个人过分地争强好胜;(4)学业上多次失败的体验等。

4. 焦虑品质

某些人具有容易诱发焦虑反应的人格基础:遇事易于紧张、胆怯,对困难情境做过高程度估计,对身体的轻微不适过分关注,在发生挫折与失败时过分自责。这些人格倾向可称作焦虑品质。

5. 矫正方法

(1)采用肌肉放松、系统脱敏等方法;(2)采用认知矫正程序,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;(4)往好处做,不要计较最后结果;(5)考前要注意调节情绪。

(五) 强迫症

1. 概念

强迫症是一种以强迫症状为主的神经症,其特点为有意识的自我强迫和反强迫并存,两者强烈冲突使患者感到焦虑和痛苦。以强迫观念、强迫意向和强迫动作为主要临床表现。

2. 原因

(1)有人认为,强迫观念与强迫动作是我们无

意识地防止具有威胁性的冲动进入意识的一种替代方式。

(2)强迫症与一个人的人格特点有关,有些强迫症患者人格上有这样一些特征:主观任意性;过分爱干净,过分谨慎,注意琐事;拘泥于细节,生活习惯刻板,往往有强烈的道德观念。

(3)成人禁止子女表达负面的情感也是强迫症产生的一个原因。

3. 矫正方法

(1)药物治疗;(2)行为治疗;(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。

(六)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络过度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. 症状表现(判定标准)

(1)上网时间;(2)网上行为;(3)个体的心理和行为指标;(4)生活事件指标;(5)直接指标;(6)典型指标。

3. 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。

4. 矫正方法

(1)针对网络成瘾,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,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。

二、学生心理健康的应对策略

(1)学生个体进行积极的自我调适。①观念改变;②积极的应对策略和归因方式;③合理的饮食和锻炼,保持身体健康。

(2)分年级定专题有针对性地开展心理健康教育。

(3)构建全方位、全员心理健康教育指导模式。
①学校各职能部门;②班主任队伍;③各学科教师;
④社区教育资源。

第七章 中学德育

第一节 中学生品德心理与发展

一、品德的实质及结构

(一) 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。

(二) 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:道德认知、道德情感、道德意志和道德行为,简称知、情、意、行。

1. 道德认知

道德认知是指对于行为规范及其意义的认识,是人的认识过程在道德上的表现。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。

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。当道德认知(道德观念)和道德情感成为经常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。道德情感从表现形式上看,主要包括三种:(1)直觉的道德情感;(2)想象的道德情感;(3)伦理的道德情感。

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。

4. 道德行为

道德行为是道德形成的最终环节,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。道德行为是衡量道德品质的重要标志。

二、品德发展的阶段理论

(一)皮亚杰的道德发展阶段理论

瑞士著名心理学家皮亚杰早在 20 世纪 30 年

代就对儿童的道德判断进行了系统研究,他采用“对偶故事法”对儿童道德判断的发展进行研究。皮亚杰通过大量研究,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化发展过程。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(2~5岁)。从儿童能够接受外界的准则开始。

(2)权威阶段(他律道德阶段或道德实在论阶段)(6~8岁)。该时期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。

(3)可逆性阶段(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。

(4)公正阶段(10~12岁)。这一阶段的公正观念是从可逆的道德认知中脱胎而来的。他们开

始倾向于主持公正、公平等。

(二) 柯尔伯格的品德发展阶段理论

柯尔伯格系统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,并提出了他的品德发展阶段理论。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。

柯尔伯格将道德判断分为三个水平,每一水平包含两个阶段,六个阶段依照由低到高的层次发展。

1. 前习俗水平

前习俗水平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,认为道德的价值不取决于人及准则,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;(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需要定向倾向或朴素的利己主义的定向或操作与关系)。

2. 习俗水平

习俗水平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;能够了解、认识社会行为规范,并遵守、执行这些规范。这一水平包括两个阶段:(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);(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)。

3. 后习俗水平

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。这一水平包括两个阶段:(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);(2)普遍原则的道德定向阶段(原则或良心定向阶段或良心或普遍原则定向或普遍伦理取向阶段)。

三、中学生品德发展的特点

(一)逐渐从他律变成自律

(1)能独立、自觉地按道德准则来调节自身行

为。独立性即自律,自觉性即目的性。

(2)道德信念、理想在道德动机中占据相当地位。道德信念的确定大约在15岁之后。中学阶段是道德信念形成的重要时期。

(3)道德情感发展,理性的道德情感占据主导地位,道德情感的社会性水平随着年龄的增长而日益提高。

(4)品德心理中自我意识明显化。

(5)中学生主导性道德动机明确,道德意志力有显著增长。

(6)道德行为习惯逐步巩固。从发展趋势上来看,中学生的道德行为习惯一般是在初三前后形成的。初三以后,道德行为习惯的可塑性降低。

(7)品德发展与世界观形成的一致性。

(8)品德结构的组织形式完善化。

(二) 品德发展由起伏向成熟过渡

(1)初中阶段品德发展具有波动性。这一时期既是人生观开始形成的时期,又是容易发生品德两极分化的时期。初中二年级是品德发展的关键期。

(2)高中阶段品德发展趋向成熟。高中阶段或青年初期的品德发展进入以自律为主要形式、应用

道德信念来调节道德行为的成熟时期,表现在能自觉地运用一定的道德观点、信念来调节行为,并初步形成人生观和世界观。

四、品德的形成与培养

(一) 品德的形成过程

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。

(2) 认同,即在思想、情感、态度和行为上主动接受规范,并试图与之保持一致。

(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。此时,稳定的品德形成。

(二) 影响品德发展的因素

1. 外部因素

(1) 家庭。家庭环境主要通过家庭的气氛、家长的人格修养和家长的教养方式三个方面来影响

儿童的品德形成和发展。

(2) 学校教育。具体表现在三个方面:校风和班风、教师的楷模作用以及学校的德育课程和各科教学。

(3) 社会因素。社会变迁中的多元文化背景下的价值观和网络媒体对青少年道德发展的影响主要可以归纳为三个方面:社会主流和非主流价值观念、社会风气及人与人之间的关系;电视节目、各种广告、网络等大众传媒,尤其是电视;社会名流和权威人士的传闻轶事、宣传报道及其言行中表现的道德价值取向。

(4) 同伴群体。同伴群体是由地位相近,年龄、兴趣、爱好、价值观、行为方式大体相同的人们组成的一种非正式群体。同伴群体的影响在青少年时期达到顶点。

2. 内部因素

(1) 认知失调。费斯汀格提出认知不协调理论。这个理论认为,人在多数情况下对某件事的态度,其认知成分(看法)与对行为成分的认知(行为)是一致的,因此心安理得,不需要改变态度与行为。假如两者出现了不一致,人的认知就失去了协

调,产生了不舒服或紧张的心理状态。认知失调可能有四种原因:逻辑的矛盾、文化价值冲突、观念的矛盾以及新旧经验相悖。

(2)态度定势。个体由于过去的经验,对所面临的人或事可能会具有某种肯定或否定、趋向或回避、喜好或厌恶等内心倾向性,这种事先的心理准备或态度定势常常支配着人对事物的预料与评价,进而影响着是否接受有关的信息和接受的量。

(3)道德认知。品德的形成与改变取决于个体头脑中已有的道德准则和规范的理解水平和掌握程度,取决于已有的道德判断水平。

(4)智力因素。研究表明,智力程度与品德的发展呈正相关,智商水平越高考试作弊行为越少。

(5)情绪因素。

此外,个体的受教育程度与年龄因素也对品德的形成与改变产生不同程度的影响。

(三)良好品德的培养方法

(1)有效的说服。①有效地利用正反论据;②发挥情感的作用,不仅要以理服人更要以情动人;③考虑原有态度的特点。

(2)树立良好的榜样。

(3) 利用群体约定。

(4) 价值辨析。价值辨析是指引导个体利用理性思维和情绪体验来检查自己的行为模式,努力去发现自身的价值观并指导自己的道德行为。

(5) 给予适当的奖励和惩罚。给予奖励时,应注意:①要选择确定可以得到奖励的道德行为;②应选择恰当的奖励物;③应强调内部奖励。

虽然对惩罚的教育效果有不同的看法,但从抑制不良行为的角度来看,惩罚还是有必要的,也是有助于良好的品德形成的。当不良行为出现时,可以用两种惩罚方式:①给予某种厌恶刺激,如批评、处分、舆论谴责等;②取消个体喜爱的刺激或剥夺某种特权等,如不许参加某种娱乐性活动。应严格避免体罚或变相体罚,否则将损害学生的自尊,或导致更严重的不良行为,如攻击性行为。

除上述所介绍的各种方法外,角色扮演、小组道德讨论等方法对于品德的形成和改变都是非常有效的。

五、学生不良行为的矫正

(一) 过错行为与不良品德行为的概念

学生的不良行为可分为过错行为与不良品德

行为两种。学生的过错行为是指那些不符合道德要求的问题行为,如调皮捣蛋、恶作剧、起哄、无理取闹、作业和考试作弊等。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,损害他人或集体利益的问题行为。

(二) 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;(2)学校教育不当;(3)社会文化的不良影响。

主观方面,学生的不良行为主要受这些因素的影响:(1)缺乏正确的道德观念和道德信念;(2)消极的情绪体验;(3)道德意志薄弱;(4)不良行为习惯的支配;(5)性格上的缺陷等。

(三) 学生不良行为矫正的基本过程

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)锻炼与诱因做斗争的毅力,巩固新的行为习惯;(5)注重个别差异,运用教育机智。

第二节 中学德育概述

一、德育的概念

广义的德育泛指所有有目的、有计划地对社会成员在政治、思想与道德等方面施加影响的活动,包括社会德育、社区德育、学校德育和家庭德育等方面。狭义的德育则专指学校德育,是指教育者按照一定社会或阶级的要求和受教育者品德形成发展的规律与需要,有目的、有计划、有系统地对受教育者施加思想、政治和道德等方面的影响,并通过受教育者积极的认识、体验与践行,以使其形成一定社会与阶级所需要的品德的教育活动,即教育者有目的地培养受教育者品德的活动。

二、德育的意义

(1)德育是社会主义现代化建设的重要条件和保证;(2)德育是青少年儿童健康成长的条件和保证;(3)德育是实现我国教育目的的基础和保障。

三、德育目标

(一)德育目标的概念

德育目标是教育目标在受教育者思想品德方面要达到的总体规格要求,亦即德育活动所要达到

的预期目的或结果的质量标准。德育目标是德育工作的出发点,它不仅决定了德育的内容、形式和方法,而且制约着德育工作的基本过程。

(二) 确立德育目标的依据

(1) 青少年思想品德形成、发展的规律及心理特征;(2) 国家的教育方针和教育目的;(3) 民族文化及道德传统;(4) 时代与社会发展需要。

第三节 德育内容概述

学校德育内容是教育者依据学校德育目标所选择的,形成受教育者品德的社会思想政治准则和道德规范的总和。德育目标确定了培养人的总体规格和要求,但必须落实到德育内容上,才能进行有效的德育活动,达到预期目标。

一、德育内容的选择依据

(1) 德育目标,它决定德育内容;(2) 受教育者的身心发展特征,决定德育内容的深度和广度;(3) 德育所面对的时代特征和学生思想实际,决定德育工作的针对性和有效性。同时,选择德育内容还应考虑文化传统的作用。

二、中学德育的内容

根据 1988 年、1994 年和 1996 年中共中央颁布的有关决定,我国学校德育内容主要有政治教育、思想教育、道德教育和心理健康教育(也有说法认为,我国学校德育内容主要有政治教育、思想教育、道德教育、法制教育和心理健康教育)。其中心理健康教育主要有三方面的内容,即学习辅导、生活辅导和择业指导。

(一)爱国主义和国际主义教育

爱国主义教育是德育的永恒主题。

(二)理想教育和传统教育

(三)集体主义教育

集体主义教育就是使学生形成集体观念,关心集体和善于在集体中生活的教育。

(四)劳动教育

(五)纪律和法制教育

(六)辩证唯物主义世界观和人生观教育

三、新时期德育内容的发展

(一)生存教育、生活教育和生命教育

1. 生存教育

生存教育要以家庭教育为基础、学校教育为主

干、社会教育为保障,通过专题式教育和渗透式教育两大途径来实施。

2. 生活教育

生活教育来源于陶行知的“生活教育理论”,即“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”,主张教育同实际生活相联系。

3. 生命教育

广义的生命教育是一种全人的教育,它不仅包括对生命的关注,而且包括对生存能力的培养和对生命价值的提升。狭义的生命教育是对生命本身的关注,包括个人与他人的生命,进而扩展到一切自然生命。

(二) 安全教育

安全教育是学校德育的一个重要组成部分,是指运用一定的教育方法和手段,对受教育者进行安全知识、安全技能、安全意识、安全态度等方面的教育,以提高受教育者的安全素质,保障其人身、财物安全和合法权益免受侵害,促进其身心健康发展。

(三) 升学就业指导

升学就业指导是教师根据社会的需要指导学生树立正确的职业观,帮助他们了解社会职业,进

而引导他们按照社会需要和自己的特点为将来升学选择专业与就业选择职业,在思想上、学习和心理上做好准备。

第四节 中学德育过程

一、德育过程概述

(一)德育过程的概念

德育过程是教育者按照一定的道德规范和受教育者思想品德形成的规律,对受教育者有目的、有计划地施加影响,以形成教育者所期望的思想品德的过程,是促使受教育者道德认识、道德情感、道德意志和道德行为发展的过程,是个体社会化与社会规范个体化的统一过程。因此,德育过程的本质就是造就道德主体或再生产道德主体的过程。

(二)德育过程与品德形成过程

1. 德育过程与品德形成过程的联系

德育过程与思想品德形成过程是教育与发展的关系。德育过程的最终目标是使受教育者形成一定的思想品德。品德形成属于人的发展过程,德育过程是对品德的形成与发展过程的调节与控制。二者是教育与发展的关系。德育只有遵循人的品

德形成发展规律,才能有效地促进人的品德形成发展。

2. 德育过程与品德形成过程的区别

德育过程是一种教育过程,是教育者与受教育者双方统一活动的过程,是培养和发展受教育者品德的过程。教育者根据社会发展提出的要求,依据学生特点,以适当的方式调动受教育者的主观能动性,从而将相应的社会规范转化为学生的品德,不断提高学生的道德水平。而品德形成过程是受教育者思想道德结构不断建构完善的过程,影响这一过程实现的包括生理的、社会的、主观的和实践的等因素。

(三) 德育过程的构成要素

德育过程通常由教育者、受教育者、德育内容和德育方法四个相互制约的要素构成。(1)教育者是德育过程的组织者、领导者,在德育过程中起主导作用。(2)受教育者包括受教育者个体和群体,他们都是德育的对象。在德育过程中,受教育者既是德育的客体,又是德育的主体。(3)德育内容是用以形成受教育者品德的社会思想政治准则和法纪道德规范,是教育者进行德育工作的重要依据,

是受教育者学习、修养和内在化的客体,是教育者与受教育者双边活动的中介。(4)德育方法是教育者施教传道和受教育者受教修养的相互作用的活动方式的总和。

二、德育过程的基本矛盾

德育过程的基本矛盾,就是教育者提出的德育要求(社会所要求的道德规范)与受教育者已有品德水平之间的矛盾,它的实质是社会矛盾在德育过程中的反映。

三、德育过程的基本规律

(一)德育过程是具有多种开端的对学生知、情、意、行的培养与提高过程

1. 知、情、意、行是构成思想品德的四个基本要素

学生的思想品德由知、情、意、行四个心理因素构成。其中,知是基础,行是关键。学生思想品德的形成与发展,即这四个心理因素的形成与发展的过程,学校德育过程也就是对这四个品德心理因素的培养过程。

知即品德认识,是学生品德形成的基础。

情即品德情感,是学生产生品德行为的内部动

力,是实现转化的催化剂。

意即品德意志,是调节学生品德行为的精神力量。

行即品德行为,是衡量品德水平的重要标志。

2. 知、情、意、行之间的关系及其发展

德育过程的一般顺序可以概括为:提高品德认识、陶冶品德情感、锻炼品德意志和培养品德行为习惯。德育过程一般以知为开端,以行为终结。但由于社会生活的复杂性,德育影响的多样性等因素,在德育具体实施过程中,又具有多种开端,可根据学生品德发展的具体情况,或从“导之以行”开始,或从“动之以情”开始,或从锻炼品德意志开始,最后达到使学生品德在知、情、意、行几方面和谐发展的目的。

(二)德育过程是组织学生的活动和交往,对学生多方面教育影响的过程

(1)活动和交往是品德形成的基础。

(2)学生在活动中,必定受到多方面的影响,其中既有校内的正式影响,又有校外的非正式影响;既有积极正面的影响,也有消极负面的影响。

(3)德育过程中活动和交往的主要特点

有:①具有引导性、目的性和组织性;②不脱离学生学习这一主导活动,主要交往对象是教师和学生;③具有科学性和有效性,是按照学生品德形成与发展规律和教育学、心理学原理组织的,因而能更加有效地影响学生品德的形成。

(三)德育过程是促使学生思想内部矛盾运动的过程

(1)学生思想品德的任何变化,都依赖于学生个体的心理活动。任何外界的教育和影响,都必须通过学生思想状态的变化,经过学生思想内部的矛盾运动,才能发挥作用,促使学生品德的真正形成。

(2)在德育过程中,学生思想内部的矛盾运动实质上是对外界教育因素的分析、综合过程。教育者应当自觉利用矛盾运动的规律,促进学生思想矛盾向社会需要的方向转化。

(3)学生的自我教育过程,实际上也是他们思想内部矛盾运动的过程,也是学生品德不断发展的过程,这一规律要求教育者高度重视培养学生的自我教育能力,发挥学生在德育过程中的主观能动性。

学生的自我教育能力是学生品德赖以形成的

内部因素,也是衡量学生品德发展程度的一个主要标志。

(四) 德育过程是一个长期的、反复的、不断前进的过程

(1) 德育过程是一个长期的过程。一方面,随着人类社会的不断进步,德育要在内容、手段、方法等方面不断加以调整和补充;另一方面,知、情、意、行等心理因素的培养与提高也需要长期的训练和积累,这就决定了德育过程必然是一个长期的、坚持不懈的过程。

(2) 德育过程是一个反复的、不断前进的过程。

第五节 中学德育原则

一、德育原则的概念

德育原则是根据教育目的、德育目标和德育过程规律而提出的指导德育工作的基本要求。

二、我国中学主要的德育原则

(一) 导向性原则

1. 基本含义

导向性原则是指进行德育时要有一定的理想性和方向性,以指导学生向正确的方向发展。在我

国,德育工作要把无产阶级的政治方向放在首位,对学生的德育要求要同共产主义目标相联系。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)坚持正确的政治方向;(2)德育目标必须符合新时期的方针政策和总任务的要求;(3)要把德育的理想性和现实性结合起来。

(二)疏导原则

1. 基本含义

疏导原则是指进行德育时要循循善诱、以理服人,从提高学生认识入手,调动学生的主动性,使他们积极向上。疏导原则也就是循循善诱原则。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)讲明道理,疏通思想;(2)因势利导,循循善诱;(3)以表扬、激励为主,坚持正面教育。

(三)因材施教原则(从学生实际出发)

1. 基本含义

因材施教原则是教育者在德育过程中,应根据学生的年龄特征、个性差异以及品德发展现状,采取不同的方法和措施,加强德育的针对性和实效性。这一原则是对我国优良教育传统的继承和发扬,也符合青少年学生的身心发展规律。

2. 贯彻这一原则的要求

- (1)以发展的眼光客观、全面、深入地了解学生,正确认识和评价当代青少年学生的思想特点;
- (2)根据不同年龄阶段学生的特点,选择不同的内容和方法进行教育,防止一般化、成人化、模式化;
- (3)注重学生的个别差异,因材施教。

(四)知行统一原则

1. 基本含义

知行统一原则是指教育者在进行德育时,既要重视对学生进行系统的思想品德的理论教育,又要重视组织学生参加实践锻炼,把提高认识和行为养成结合起来,使学生做到言行一致。

2. 贯彻这一原则的要求

- (1)加强理论教育,提高学生的思想品德认识;
- (2)组织和引导学生参加社会实践,通过实践活动加深认识,增强情感体验,养成良好的行为习惯;
- (3)对学生的评价和要求要坚持知行统一的原则;
- (4)教育者要以身作则,严于律己,言行一致。

(五)集体教育和个别教育相结合的原则

1. 基本含义

在德育过程中,教育者要善于组织和教育学生

热爱集体,并依靠集体教育每个学生,同时通过对个别学生的教育,来促进集体的形成和发展,从而把集体教育和个别教育有机地结合起来。

这一原则是苏联教育家马卡连柯成功教育经验的总结。马卡连柯指出:教师要影响个别学生,首先要去影响这个学生所在的集体,然后通过集体和教师一道去影响这个学生,便会产生良好的教育效果。这就是著名的“平行教育原则”。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)建立健全的学生集体;(2)开展丰富多彩的集体活动,充分发挥学生集体的教育作用;(3)加强个别教育,并通过个别教育影响集体,增强集体的生机和活力。

(六)尊重信任学生与严格要求学生相结合的原则

1. 基本含义

在德育过程中,教育者既要尊重信任学生,又要对学生提出严格的要求,把严和爱有机地结合起来,使教育者的合理要求转化为学生的自觉行动。

这一原则是教育者正确对待受教育者的基本

情感和态度。在德育工作中尊重、信任与严格要求是辩证统一的,尊重和信任是严格要求的前提,正如苏联教育家马卡连柯所说的:“要尽量多地要求一个人,也要尽可能地尊重一个人。”爱是严的基础,严是爱的体现,只有把两者紧密结合在一起,才能取得最佳教育效果。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)教育者要有强烈的事业心、责任感以及尊重热爱学生的态度;(2)教育者应根据教育目的和德育目标,对学生严格要求,认真管理;(3)教育者要从学生的年龄特征和品德发展状况出发,提出适度的要求,并坚定不移地贯彻到底。

(七) 正面教育与纪律约束相结合的原则

1. 基本含义

德育工作既要正面引导,说服教育,启发自觉,调动学生接受教育的内在动力,又要辅之以必要的纪律约束,并使两者有机结合起来。青少年学生缺乏一定的行为自控能力,这就决定了在正面引导的同时,必须加以必要的纪律约束。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)坚持正面教育原则,以客观的事实、先进的

榜样和表扬鼓励为主的方法教育和引导学生;(2)坚持摆事实,讲道理,以理服人,启发自觉;(3)建立健全学校规章制度和集体组织的公约、守则等,并且严格管理,认真执行。

(八) 依靠积极因素,克服消极因素的原则(长善救失原则)

1. 基本含义

在德育工作中,教育者要善于依靠、发扬学生自身的积极因素,调动学生自我教育的积极性,克服消极因素,以达到长善救失的目的。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)教育者要用一分为二的观点,全面分析,客观地评价学生的优点和不足;(2)教育者要有意识地创造条件,将学生思想中的消极因素转化为积极因素;(3)教育者要提高学生自我认识、自我评价的能力,启发他们自觉思考,克服缺点,发扬优点。

(九) 教育影响的一致性和连贯性原则

1. 基本含义

在德育工作中,教育者应主动协调多方面教育力量,统一认识和步调,有计划、有系统、前后连贯

地教育学生,发挥教育的整体功能,培养学生正确的思想品德。

2. 贯彻这一原则的要求

(1)充分发挥教师集体的作用,统一学校内部的多种教育力量,使之成为一个分工合作的优化群体;(2)争取家长和社会的配合,主动协调好与家庭、社会教育的关系,逐步形成以学校为中心的“三位一体”的德育网络;(3)保持德育工作的经常性和制度化,处理好衔接工作,保证对学生影响的连续性、系统性,使学生的思想品德得以循序渐进地持续发展。

第六节 中学德育的途径与方法

一、德育的途径

德育途径是指学校教育者对学生实施德育时可供选择和利用的渠道,又称为德育组织形式。我国学校德育途径是广泛多样的,其中基本途径是思想品德课(思想政治课)与其他学科教学。

(一)思想品德课(思想政治课)与其他学科教学

思想品德课(思想政治课)与其他学科教学是

学校有目的、有计划、系统地对学生进行德育的基本途径。

(二) 社会实践活动

社会实践活动也是学校德育不可缺少的重要途径。社会实践活动一般包括三种类型:(1) 社会生产劳动;(2) 社会宣传和服务活动;(3) 社会调查,包括参观、访问、考察等。

(三) 课外、校外活动

课外、校外活动是整个教育体系中必不可少的组成部分,它不受教学计划的限制,是对学生进行德育的重要途径。

(四) 共青团、少先队组织的活动

(五) 校会、班会、周会、晨会、时事政策的学习

(六) 班主任工作

二、德育方法的选择与运用

(一) 德育方法的概念

德育方法是达到德育目的,在德育过程中采用的教育者和受教育者相互作用的活动方式的总和。它包括教育者的施教传道方式和受教育者的受教修养方式。它是实现德育任务,提高德育实效性的关键因素。

(二)常用的德育方法

1. 说服教育法

(1)说服教育法的内涵

说服教育法又叫说理教育法,是通过语言说理,使学生明晓道理,分清是非,提高品德认识的德育方法。这是一种坚持正面理论教育和正面思想引导,增强辨别是非能力,促进道德发展的重要方法。说服教育法的方式有两类:第一类是运用语言文字进行说服的方式,如讲解、报告、谈话、讨论、辩论、读书指导等;第二类是运用事实进行说理教育的方式,主要包括参观、访问和调查。

(2)运用说服教育法的要求

①明确目的性和针对性;②富有知识性、趣味性;③注意时机;④以诚待人。

2. 榜样示范法

(1)榜样示范法的内涵

榜样示范法是用榜样人物的优秀品德来影响学生的思想、情感和行为的德育方法。榜样包括伟人的典范、教育者的示范、学生中的好榜样等。

(2)运用榜样示范法的要求

①选好学习的榜样;②激起学生对榜样的敬慕

之情;③狠抓落实,引导学生用榜样来调节行为,提高修养。

3. 陶冶教育法

(1) 陶冶教育法的内涵

陶冶教育法是教师利用环境和自身的教育因素,对学生进行潜移默化的熏陶和感染,使其在耳濡目染中受到感化的德育方法。陶冶教育法的方式主要有环境陶冶、情感陶冶、人格陶冶、艺术陶冶、科学知识陶冶、各种活动和交往情境陶冶等。

(2) 运用陶冶教育法的要求

①创设良好的情境;②与启发、说服相结合;③引导学生参与情境的创设。

4. 实际锻炼法

(1) 实际锻炼法的内涵

实际锻炼法是有目的地组织学生参加各种实际活动,使其在活动中锻炼思想、增长才干、培养优良的思想行为习惯的德育方法。锻炼的方式主要包括执行制度、委托任务和组织活动等。

(2) 运用实际锻炼法的要求

①目的明确,计划周密,加强指导,坚持严格要求;②生动活泼,灵活多样,调动学生的主动

性;③注意检查和持之以恒,随时总结。

5. 自我教育法(个人修养法)

(1) 自我修养法的内涵

自我教育法即个人修养法,是指学生在教育者的引导和启发下,根据道德教育的目标和要求,在自我意识的基础上产生积极进取之心,经过自觉学习、自我反思和自我行为调节,不断完善自身品德的方法。自我修养是一种自觉的思想转化和行为控制的活动,它贯穿于思想品德形成的整个过程。

自我教育包括学习、立志、座右铭、自我评价、“慎独”等多种形式。

(2) 运用自我教育法的基本要求

①激发学生自我教育的愿望;②培养学生的自我教育能力;③引导学生积极参加社会实践。

6. 品德评价法

(1) 品德评价法的内涵

品德评价法是通过对学生品德进行肯定或否定的评价而予以激励或抑制,促使其品德健康形成和发展的德育方法。它包括奖励、惩罚、评比和操行评定等。

(2) 运用品德评价法的要求

①公平、正确、合情合理；②发扬民主，获得群众支持；③注重宣传与教育；④奖励为主，抑中带扬。

7. 角色扮演法

角色扮演法是通过让儿童扮演处境特别的求助者或其他有异于自己的社会角色，使扮演者暂时置身于他人的位置，按照他人的处境或角色来行事、处世，以求在体验别人的态度、方式中，增进扮演者对他人及其社会角色的理解和认同。角色扮演法对于发展个体关爱他人、体谅他人的社会情感以及发展个体人际交往能力有着重要意义。

8. 合作学习法

(1) 合作学习法的内涵

合作学习法是中小学重要的德育方法之一。合作学习有助于培养合作精神。建设学生集体，提高个体的群体意识、归属感、自尊心和成就感。合作学习法的具体策略包括双人式学习、小组学习、小队式学习、跨小组的协作式学习、小组之间的竞争式学习、全班协作学习等。

(2) 运用合作学习法的要求

①要让学生明白合作是一种重要的目标;②要根据学习内容选择恰当的合作学习策略,或者从合作策略出发,安排或设计恰当的学习内容;③要规定一些重要的合作原则;④要指导学生学习一些基本的合作技巧。

(三) 选择德育方法的依据

(1)德育目标;(2)德育内容;(3)学生的年龄特点和个性差异。

第八章 中学班级管理与教师心理

第一节 中学班级管理

一、班级与班级管理

(一) 班级概述

1. 班级的概念

班级是学校为实现一定的教育目的,将年龄和知识程度相近的学生编班分级而形成的,有固定人数的基本教育单位。班级是学校行政体系中最基层的正式组织,是开展教学活动的基本单位。文艺复兴时期的著名教育家埃拉斯莫斯最先提出“班级”一词。

2. 班级的功能

(1) 班级组织的社会化功能:①传递社会价值观,指导生活目标;②传授科学文化知识,形成社会生活的基本技能;③教导社会生活规范,训练社会行为方式;④提供角色学习条件,培养社会角色。

(2) 班级组织的个体化功能:①诊断功能;②矫正功能;③满足需求的功能;④促进发展的功能。

(二) 班级管理概述

1. 班级管理的概念

班级管理是一个动态的过程,它是班主任和教师根据一定的目的和要求,采用一定的手段和措施,带领全班学生对班级中的各种资源进行计划、组织、协调、控制,以实现教育目标的组织活动过程。

2. 班级管理的功能和目的

(1) 班级管理的功能:①有助于实现教学目标,提高学习效率——主要功能;②有助于维持班级秩序,形成良好的班风——基本功能;③有助于锻炼学生能力,学会自治自理——重要功能。

(2) 班级管理的目的:班级管理是一种有目的、有计划、有步骤的社会活动,这一活动的根本目的是实现教育目的,使学生得到充分的、全面的发展。

3. 班级管理的模式

(1) 班级常规管理

班级常规管理是指通过制定和执行规章制度来管理班级的经常性活动。班级常规管理是建立良好班集体的基本要素。遵守班级规章制度是对每个学生的基本要求,也是每个学生必须履行的基

本义务和职责。

(2) 班级平行管理

班级平行管理是指班主任既通过对集体的管理去间接影响个人,又通过对个人的直接管理去影响集体,从而把对集体和个人的管理结合起来的管理方式。

班级平行管理的理论源于马卡连柯的“平行影响”的教育思想。马卡连柯认为,教师要影响个别学生,首先要影响学生所在的班级,然后通过学生集体与教师一起去影响这个学生,这样就会产生巨大的教育力量。

(3) 班级民主管理

班级民主管理是指班级成员在服从班集体的正确决定和承担责任的前提下参与班级全程管理的一种管理方式。班级民主管理的实质是在班级管理的全过程中,调动学生自我教育的力量,使人人都积极主动地参与班级事务。

(4) 班级目标管理

班级目标管理是指班主任与学生共同确定班级总体目标,然后转化为小组目标和个人目标,使其与班级总体目标融为一体,形成目标体系,以此

推动班级管理活动,实现班级管理目标的管理方法。目标管理是由美国管理学家德鲁克提出来的。

二、班集体与班主任工作

(一)班集体的概念

班集体是按照班级授课制的培养目标和教育规范组织起来的,以共同学习活动和直接性人际关系交往为特征的社会心理共同体。它被视为班级发展的最高阶段。

(二)班集体的基本特征

(1)明确共同目标;(2)一定的组织结构,有力的领导集体;(3)共同生活的准则,健全的规章制度;(4)集体成员之间相互平等、心理相容的氛围;(5)宽松的个性发展空间。

(三)班集体的教育作用

(1)有利于形成学生的群体意识;(2)有利于培养学生的社会交往能力与适应能力;(3)有利于训练学生的自我教育能力。

(四)班集体的发展阶段

1. 组建阶段

2. 形核阶段

同学之间开始相互了解,在班主任的引导培养

下,涌现出一批积极分子,班集体有了核心人物,开始协助班主任开展各项工作。但是,班级活动仍由班主任组织指挥,正确的舆论与良好的班风尚未形成。

3. 发展阶段

4. 成熟阶段

这一阶段是班集体趋向成熟的时期,集体的特征得到充分的体现,并为集体成员所内化,全班已成为一个组织制度健全的有机整体,整个班级洋溢着一种平等、和谐、上进、合作的心理氛围,学生积极参与班级活动,并使自己的个性特长得到发展。

(五)班主任工作的内容与方法

1. 了解和研究学生

(1) 了解和研究学生的意义

了解和研究学生是班主任工作的前提和基础,包括对班级群体和班级个体的了解和研究,是做好各项班级教育工作的前提,也是班级教育过程中有效开展各项工作必不可少的基本环节。

(2) 了解和研究学生的主要内容

①了解和研究班级群体的主要内容:第一,班级成员的基本构成;第二,班级群体的学业状况;第

三,班级群体的发展状况;第四,班级日常行为表现。②了解和研究班级个体的主要内容:第一,学生的基本情况;第二,学生的社会关系;第三,学生的学业和品德状况;第四,学生的品德形成与社会性发展状况。

(3) 班主任了解学生的方法

①分析书面材料法;②调查法;③观察法;④谈话法。

2. 有效地组织和培养优秀班集体

组织和培养班集体是班级管理的中心工作。班主任应有计划、有组织地在短时间内有效地组建班集体,具体包括:(1)确定班集体的发展目标;(2)建立得力的班集体核心;(3)建立班集体的正常秩序;(4)组织形式多样的教育活动;(5)培养正确的舆论和良好的班风。此外,班主任要引导非正式群体成为班集体的积极力量。

3. 协调校内外各种教育力量

班主任要对班级实施有效的教育与管理,必须要争取校内外各种教育力量的配合,调动各种积极因素。

4. 学习指导、学习活动管理和生活指导、生活管理

5. 组织课外活动和指导课余生活

6. 建立学生档案

建立学生档案一般分四个环节：收集—整理—鉴定—保管。

7. 操行评定

(1) 操行评定的概念

操行评定是以教育目的为指导思想，以“学生守则”为基本依据，对学生一个学期内在学习、劳动、生活、品行等方面的小结与评价。操行评定的主要内容有道德品行、学习、身心健康三个方面。

(2) 操行评定的意义

①有利于帮助学生正确认识自己；②有利于学生家长了解子女的综合表现；③有利于科任教师了解学生。

(3) 操行评定的原则

①体现素质教育思想；②公平、客观；③促进学生发展。

(4) 学生操行评语的基本写法

①谈心式；②描述性；③过程性；④情感性。

(5) 操行评定的一般步骤

①学生自评;②小组评议;③班主任评价;④信息反馈。

8. 班主任工作计划与总结

班主任工作计划一般分为学期计划、月或周计划以及具体的活动计划。学期计划比较完整,一般包括三大部分:(1)基本情况;(2)班级工作的内容、要求和措施;(3)本学期的主要活动与安排。班主任工作总结一般分为两类:全面总结和专题总结。

9. 个别教育工作

班主任必须根据学生的个别差异,做好学生的个别教育工作。只有使每个学生都得到发展,班集体才能健康地发展。班主任做好个别教育工作,包括做好先进生的教育工作、中等生的教育工作和后进生的教育工作。

10. 班会活动的组织

班会是以班级为单位,在班主任的指导下,一般由学生干部主持进行的全班性会务活动。班会一般有三类,即常规班会、生活班会和主题班会。

主题班会是班主任依据教育目标,指导学生围

绕一定主题,由学生自己主持、组织进行的班会活动。主题班会是班级活动的主要形式。

11. 偶发事件的处理

(1) 偶发事件的概念

偶发事件是指在教育的过程中发生的事先难以预料、出现频率较低,但必须迅速做出反应、加以特殊处理的事件。

(2) 偶发事件的特点

突发性、紧迫性、冲击性和多样性。

(3) 偶发事件处理的原则

①教育性原则;②客观性原则;③有效性原则;
④可接受性原则;⑤冷处理原则。

(4) 偶发事件处理的办法

①沉着冷静面对;②机智果断应对;③公平民主处理;④善于总结引导。

第二节 中学课堂管理

一、课堂管理

(一) 课堂管理的概念

课堂管理是指教师通过协调课堂内外的各种人际关系而有效地实现预定教学目标的过程。一

般来说,影响课堂教学效率的主要原因是教师、学生和课堂情境等因素能否相互协调。

(二) 课堂管理的功能

(1) 维持功能;(2) 促进功能;(3) 发展功能。

(三) 课堂管理的目标

一般来说,课堂管理具有三个重要目标:(1)为学生争取更多的学习时间;(2)增加学生参与学习活动的机会;(3)帮助学生形成自我管理的能力。

(四) 课堂管理的原则

(1) 系统性原则;(2) 建立教室常规(自组织性原则);(3) 内在性原则;(4) 动态性原则;(5) 了解学生的需要;(6) 提供正确而清晰的目标(目标原则);(7) 建立积极的师生关系和同伴关系;(8) 激发学生的学习积极性(激励原则);(9) 及时而认真地进行反馈(反馈原则)。

(五) 影响课堂管理的因素

1. 来自学生方面的因素

(1) 学生的上课风气;(2) 学生的学习兴趣 and 求知欲;(3) 学生的疲劳程度;(4) 学生的自制力;(5) 对教师的期望。

2. 来自教师方面的因素

(1) 教师的领导风格对课堂管理有直接的影响;(2) 教师威信;(3) 教师的语言、声调、动作、表情;(4) 教师的注意分配情况;(5) 教师的教育机智。

3. 来自课堂学习环境的因素

安静优雅的教室环境有利于学生的学习,有利于教师的课堂教学管理。另外,教室的色彩,直观教具的运用情况,教师的装束、言谈、举止,座位排列情况等,也是教室环境的一部分,对课堂管理有一定的影响。

4. 来自其他方面的因素

(1) 课堂管理的跨度,即班级的学生规模;(2) 课堂教学常规;(3) 师生关系。

二、课堂群体管理

(一) 群体的概念、特征及对个体的作用

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而结合起来的联合体(人群)。

2. 群体的特征

(1) 群体成员有共同的活动目标;(2) 群体具

有一定的结构;(3)成员在心理上有依存关系和共同感。

3. 学校群体的心理效能

(1)归属功能;(2)认同功能;(3)支持功能;(4)塑造功能(教育功能)。

4. 群体对个体的作用

(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。当他人¹在场或与他人一起从事某项工作时而使个体行为效率下降的现象称作社会干扰,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在单独情况下完成任务时偏少的现象。

(2)去个性化(个体意识消退)。去个性化是由费斯廷格等人提出来的。去个性化具有三个特征:①成员的匿名性;②责任分散;③相互感染。

(3)群体的决策行为。所谓群体极化,是指群体成员中原已存在的倾向性,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。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,可将从众行为分为三类:第一,真从众;第二,权宜从众;第三,不从众。②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。

(5)模仿与暗示。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。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。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。

(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。

(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。正式群体的发展要经历松散群体、联合群体和集体三个阶段,集体是群体发展的最高阶段。

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,称为**非正式群体**。非正式群体的特点:(1)成员之间相互满足心理需要;(2)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;(3)受共同的行为规范和行动目标的支配,行为上具有一致性;(4)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,要注意:(1)要摸清非正式群体的性质;(2)对积极的非正式群体给予鼓励和帮助;(3)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,要注意:(1)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,从而使班级成为团结的集体;(2)要正确对待非正式群体。

(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。**凝聚力常常成为衡量一个班集体成功与否的重要标志。**

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。

3. 课堂气氛

(1)课堂气氛的类型及特征

课堂气氛通常是指在课堂上占优势地位的态度和情感的综合状态。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;②消极的课堂气氛;③一般型课堂气氛;④对抗的**

课堂气氛。

(2) 影响课堂气氛的因素

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。

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。

③课堂内物环境因素。课堂内物环境又称作教学的时空环境,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、座位编排方式等。

(3) 创设积极的课堂气氛的方法

①发挥教师的主导作用。第一,教师具备一定的课堂学习管理能力;第二,教师必须具备较高的业务素养;第三,教师要讲求教学艺术;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,教师的移情;第十,教师的期望;第十一,教师的焦虑。

②尊重学生的主体地位。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。

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

人际关系是指人与人在相互交往过程中所形成的社会心理关系或心理距离。

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。第二,控制需要。第三,感情需要。

(2) 人际交往

人际交往是指人与人之间传递信息、沟通思想和交流情感等方面的联系过程。

① 学生间的人际交往与人际关系

学生之间主要的人际交往与人际关系表现为

吸引与排斥、合作与竞争。

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。

5. 人际沟通

(1) 人际沟通的概念

人际沟通是指人们之间的信息交流过程，也就是人们在共同活动中彼此交流各种观念、思想和情感的过程，所以也有人把人际沟通称之为信息沟通。

(2) 有效沟通技巧

第一，对师生沟通的含义的理解。首先，教师所做的每一件事都是在与学生沟通；其次，教师发出信息的方式影响学生准确接受信息；再次，教师开始传递信息的方式，往往决定了与学生沟通的结果；最后，师生沟通是双向的，教师从学生的反馈中判断沟通是否成功。

第二，有效促进师生沟通的心理学原则。成功的师生沟通中，教师必须遵循的心理学原则有以下几条：首先，真诚。其次，尊重与接纳。最后，同

理心。

三、课堂纪律管理

(一) 课堂纪律的内涵与类型

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。课堂纪律具有约束性、标准性和自律性三大特征。

(二) 课堂纪律的类型

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;(2)集体促成的纪律;(3)任务促成的纪律;(4)自我促成的纪律。形成自我促成的纪律是课堂纪律管理的最终目标。

(三) 课堂纪律的发展

国外学者参照柯尔伯格道德发展的阶段理论,对不同年龄阶段儿童的纪律发展水平划分为如下几个阶段:(1)反抗行为阶段(4~5岁);(2)自我服务行为阶段(5~7岁);(3)人际纪律阶段;(4)自我约束阶段。

(四) 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,这三大要素相对稳定的组合模式就是课堂结构。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。(2) 课堂常规的建立。
(3) 学生座位的分配。分配学生座位时,教师主要关心的是减少课堂混乱。其实,分配学生座位时,最值得教师关注的应该是对人际关系的影响。

2. 课堂教学结构

(1) 教学时间的合理利用。(2) 课程表的编制。课程表的编制首先应尽量将语文、数学和外语等核心课程安排在学生精力最充沛的上午第一、二、三节课,将音乐、美术、体育和习字等技能课安排在下午。其次,将文科与理科、形象性的学科与抽象性的学科交错安排,避免同类刺激长时间地作用于大脑皮层的同一部位而导致疲劳和厌烦。(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,很多纪律问题就是因教学过程规划不合理造成的。

(五) 有效的课堂管理的特征

(1) 具有严格的规则意识;(2) 教和学有明确的目标;(3) 竞争与合作的交融;(4) 师生关系良性互动。

（六）维持课堂纪律的策略

（1）建立有效的课堂规则；（2）合理组织课堂教学；（3）树立教师权威；（4）做好课堂监控；（5）培养学生的自律品质。

四、课堂问题行为

（一）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。

2. 课堂问题行为的性质

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。

（二）课堂问题行为的类型

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：（1）**外倾性问题行为**，主要包括相互争吵、挑衅、推撞等攻击性行为等；（2）**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。

（三）课堂问题行为产生的原因

（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)校内外环境,如大众传媒、家庭环境、课堂座位编排等。

(四)课堂问题行为的处置与矫正

1. 课堂问题行为的处置

(1)运用先入为主的策略,事先预防课堂问题行为。①确立学生行为标准;②让学生不断获得成功的体验;③保持建设性的课堂环境;④建立和谐的师生关系。

(2)正确对待学生的课堂问题行为。一般来说,课堂行为有积极的、中性的和消极的三种。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;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;④惩罚应基于爱和尊重;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。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) 控制策略

行为控制策略包括强化良好行为和终止已有问题行为两个方面。①强化良好行为通常可以采用社会强化、活动强化、行为协议和替代强化等方式;②选择有效方法(信号暗示、使用幽默、有意忽视、提问学生、转移注意、移除媒介、正面批评、劝其暂离课堂、利用惩罚等),及时终止问题行为。

(2) 矫正策略

①熟悉课堂问题行为矫正的内容。通常包括:第一,正确认识课堂问题行为;第二,消退处理;第三,积极塑造。

②遵循课堂问题行为矫正的原则。矫正过程中应遵循的原则有:多奖少惩原则、一致性原则、结合性原则。

③课堂问题行为矫正的程序包括六个基本环节:第一,觉察;第二,诊断;第三,目标;第四,改正;第五,检评;第六,追踪。

④有一些课堂问题行为需要通过心理辅导来

处理和矫正。

第三节 课外活动

一、课外活动的内涵

(一) 课外活动的概念

课外活动是指在课程计划和学科课程标准以外,利用课余时间,对学生实行的各种有目的、有计划、有组织的教育活动。

(二) 课外活动与课堂教学活动

课外活动指学校在课堂教学任务以外有目的、有计划、有组织地对学生进行的多种多样的教育活动,是学生课余生活的良好形式。这里的课堂教学包括课程计划中计入总课时的必修课和选修课。因此,选修课、自习课不属于课外活动。课外活动不限于校内活动,凡是由学校在课外组织的活动,都属于课外活动。

课外活动与课堂教学活动为了共同实现教育目标,相互联系、相互作用、相互促进。但是,课外活动绝不是课堂教学活动在课外的延续,课堂教学活动也绝不能替代具有自身教育特点和价值的课外活动。

二、课外活动的意义

(1) 课外活动有利于学生开阔眼界, 获得知识; (2) 课外活动有利于发展学生智力, 培养学生的各种能力; (3) 课外活动是进行德育的重要途径; (4) 课外活动是因材施教, 发展学生个性特长的广阔天地。

此外, 课外活动是学校美育的重要阵地, 通过课外活动可以培养学生的审美能力, 发展学生的艺术兴趣, 培养学生高尚的情操。同时, 学生通过各种体育活动和劳动活动, 可以强身健体, 培养正确的劳动观念, 学到一定的劳动技能, 促进身心健康的发展。

三、课外活动的主要内容

(1) 社会实践活动; (2) 学科活动; (3) 科技活动; (4) 文学艺术活动; (5) 体育活动; (6) 社会公益活动; (7) 课外阅读活动。

四、课外活动的组织形式

(一) 群众性活动

群众性活动是一种面向多数或全体学生的带有普及性质的活动。群众性活动的方式有集会活动, 竞赛活动, 参观、访问、游览和调查, 文体活动,

墙报和黑板报,社会公益劳动和主题系列活动等。

(二) 小组活动

小组活动是课外活动的主要形式。小组活动以自愿组合为主,根据学生的兴趣、爱好和学校的具体条件,进行有目的、有计划的经常性活动。小组活动的特点是自愿组合、小型分散、灵活机动。

(三) 个别活动

它是指学生在教师指导下,在课外单独进行的活动。

五、课外活动的主要特点

(1) 自愿性;(2) 自主性;(3) 灵活性;(4) 实践性;(5) 广泛性。

六、课外活动组织管理的要求

(1) 要有明确的目的性、计划性;(2) 活动内容要丰富多彩,形式要多样化,要富有吸引力;(3) 注意发挥学生集体和个人的主动性、独立性和创造性,并与教师指导相结合;(4) 要考虑学生的兴趣爱好和特长,符合学生的年龄特征;(5) 课堂教学与课外活动互相配合、互相促进;(6) 因地、因校制宜。

七、学校、家庭与社会三结合教育

(一) 学校教育占主导地位

学校作为专职教育机构,有着明确的目的、周密的计划、科学的组织,有经验丰富、掌握青少年学生身心发展规律的专门教育工作者。同时,学校具有青少年学生集中、学习环境好、规章制度健全、育人周期长等明显的教育优势,并在社会上具有广泛的凝聚力、号召力,容易得到包括党政机关在内的社会各界的支持协助。

(二) 学校和家庭、社会三者协调一致,互相配合

教育不仅仅是学校的事情,一个人的成长、发育和发展过程是由家庭教育、学校教育和社会教育三方面构成的,教育成效往往是这三方面合力的结果,如果三方面教育步调统一,互相促进,合力就大,教育效果就好;反之,教育效果就差。

(三) 学校与家庭联系的基本内容和方式

(1) 互访;(2) 书面联系;(3) 召开家长会;(4) 成立家长委员会;(5) 举办家长学校;(6) 举办学校开放日;(7) 班级网络;(8) 家教咨询。

（四）加强学校与社会教育机构之间的相互联系

(1) 建立学校、家庭和社会三结合的校外教育组织；(2) 学校与校外教育机构建立经常性的联系；(3) 采取走出去、请进来的方法与社会各界保持密切联系。

第四节 教师心理

一、教师的角色心理

（一）教师角色的概念

教师角色是指由教师的社会地位决定的,并为社会所期望的行为模式。

（二）现代教师角色观

(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。

（三）教师职业角色的形成阶段

(1) 教师角色的认知；(2) 教师角色的认同；(3) 教师角色的信念。

（四）教师职业角色形成的主要条件

(1) 全面正确认识教师职业；(2) 树立学习榜

样;(3)积极参与教育实践。

(五)教师的角色冲突

1. 角色冲突的形式

(1)角色间冲突;(2)角色内冲突;(3)角色混淆;(4)人格与角色的冲突。

2. 教师角色冲突的表现及原因

(1)教师角色冲突的表现

①角色职能与角色期望的冲突;②社会角色定势与个体角色行为的冲突;③角色活动性质与角色活动成果的冲突;④角色的责任要求与个人事业成就的冲突;⑤角色职责与不同价值间的冲突;⑥群体组织性与教师个人自我形象维护的冲突;⑦职业劳动价值与职业劳动报酬的冲突。

(2)教师角色冲突的原因

①教师角色弥散性质造成的冲突;②教师角色定势的冲突;③学校机构的特征造成的冲突;④教学中角色责任与个人事业方向造成的冲突;⑤不同价值观造成的冲突;⑥角色的边缘地位造成的冲突。

3. 教师角色冲突的解决

解决教师角色冲突,可以从社会、学校和个人

三个方面入手:

(1)社会方面。首先要在社会上树立正确的教师观,通过相应的社会改革为教师角色活动提供必要条件和创造良好的外部大环境;其次,社会各界要充分理解、合理评价、切实尊重教师的角色活动,提高教师的经济待遇和社会地位。

(2)学校方面。学校要抓好内部的管理体制改革,使管理科学化,充分调动教师工作的积极性,为教师的工作与发展营造一个和谐适宜的学校氛围。

(3)个人方面。教师要提高角色的知觉水平,加强角色学习,了解和掌握角色的行为规范、权利和义务、态度和情感、必要的知识和技能。

(六)教师的角色适应

教师角色适应,是教师从事教育教学活动的心理前提。

(1)角色形象适应。教师角色形象适应是对教师外部形象上的要求,包括社会对教师的期待与学生对教师的期待。

(2)角色职责适应。教师的社会职业角色是教育者,同时还担任与教育活动有关的其他角色,教师必须在执行教育赋予自身的职责基础上,恰当考

虑正确处理好自身的多种教育角色,从全局和整体上适应教书育人的职业责任。

(3)角色的自我人格适应。教师在获得相应的角色经验、角色技能的同时,从形象与职责上进行角色适应之后,还应从自身的人格方面进行塑造与锻炼,达到教师对角色的最高境界。

二、教师的威信

(一)教师威信概述

1. 教师威信的概念及其作用

教师威信是指由教师的资历、声望、才能和品德等因素决定的,教师个人或群体在学生或社会中的影响力。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。

教师威信的作用具体表现在三个方面:(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:一种是权力威信,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生自愿接受、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

教师威信主要包括了人格威信、学识威信和情感威信三个方面的内容。

(二) 影响教师威信形成的因素

1. 教师威信形成的客观条件

(1)教师在全社会的政治和经济地位、全民族的道德文化素养和尊师重教的良好社会风气是教育威信形成的重要条件;(2)教育行政机关和学校领导对教师工作的信任、关心和支持是提高教育威信的重要条件;(3)家长对教师的态度也是影响教育威信的重要因素。

2. 教师威信形成的主观条件

(1)教师的专业素质——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)教师的人格魅力——教师的仪

表、作风和习惯,是教师获得威信的必要条件;(3)师生关系——师生平等交往是教师获得威信的重要条件;(4)教师的评价手段。

(三)教师威信的形成与发展

1. 教师威信形成的过程

教师威信形成的过程,一般来说是由“不自觉威信”向“自觉威信”发展。

2. 建立教师威信的途径

(1)培养自身良好的道德品质;(2)培养良好的认知能力和性格特征;(3)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. 教师威信的维护

(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威信;(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。

三、教师的心理特征

(一)教师的认知特征

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,把教师的教学能力
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
的认知特征主要包括以下三个方面:(1)观察力特
征;(2)思维特征;(3)注意力特征。

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
期的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,而教学监控能力是关键。

(二)教师的人格特征

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:(1)教师的热心和同情心;(2)教师富于激励和想象的倾向性。

1. 职业信念

(1)教学效能感

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。教师效能感又分为两个部分: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)教学归因

教学归因是指教师对学生学习结果的原因的

解释和推测,这种解释和推测所获得的观念必然影响其自身的教学行为。

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

1. 教师的教学行为

教师教学行为可以从六个方面来衡量:(1)教师行为的明确性;(2)教学方法的多样性;(3)任务取向;(4)学生参与性;(5)启发性;(6)及时评估教学效果的能力。

2. 教师的期望行为

教师期望效应也叫罗森塔尔效应或皮格马利翁效应,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、归因风格和自我意识等心理因素。

四、教师成长心理

(一) 新手型教师与专家型教师的区别

1. 课前计划的差异

对教师课时计划的分析表明,与新教师相比,专家型教师的课时计划简洁、灵活、以学生为中心,并具有预见性。

(1)在课时计划的内容上,专家型教师的课时计划只是突出了课程的主要步骤和教学内容,并未涉及一些细节。相反,新教师却把大量的时间用在课时计划的一些细节上。

(2)在教学的细节方面,专家型教师认为,教学的细节方面是由课堂教学中学生的行为决定。他们可以从学生那里获得一些有关教学细节的问题。而新教师的课时计划往往依赖于课程的目标,仅限于课堂中的一些活动或一些已知的课程知识,而不能够把课堂教学计划与课堂情境中的学生行为联系起来。

(3)在制订课程计划时,专家型教师能根据学生的先前知识来安排教学进度,他们的课时计划就有很大的灵活性。而新教师仅仅按照课时计划去做,并想办法去完成它,却不会随着课堂情境的变

化来修正他们的计划。

(4)在备课时,专家型教师表现出一定的预见性。而新教师则认为自己不能预测计划执行时的情况,因为他们往往更多地想到自己做什么,而不知道学生将要做些什么。

2. 课堂教学过程的差异

(1)在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。

(2)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。

(3)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。

(4)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。

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;而专家型教师则更多地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

(1)在师生关系方面,专家型教师能热情、平等地对待学生,师生关系融洽,具有强烈的成就体验;

(2)在人格魅力方面,专家型教师具有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;

(3)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) 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不同,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。

1. 关注生存阶段

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。

2. 关注情境阶段

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。

3. 关注学生阶段

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,促进学生的发展。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。

(三) 成长的途径

教师成长与发展的基本途径主要有两个方面:(1)通过师范教育培养新教师作为教师队伍的补充;(2)通过实践训练提高在职教师的素质。主要的成长途径有以下几个:

(1) 观摩和分析优秀教师的教学活动。

(2) 开展微格教学。微格教学是指以少数为学生为对象,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。

(3) 进行专门训练。

(4)进行教学反思。教学反思是指教师以自己的教学活动为意识对象,对自己的教育理念、教学行为、决策以及由此所产生的结果进行认真的自我审视、评价、反馈、控制、调节、分析的过程。教学反思的过程一般为具体经验→观察分析→抽象的重新概括→积极的验证。教学反思的成分有:①认知成分;②批判成分;③教师的陈述。布鲁巴奇等人于1994年提出四种反思方法:①反思日记;②详细描述;③交流讨论;④行动研究。

另外,教学反思的方法还有教学案例和教师成长档案袋。

美国教育心理学家波斯纳提出教师成长公式:
经验+反思=成长。

五、教师的心理健康及其维护

(一)教师心理健康的标准

(1)能积极地悦纳自我;(2)有良好的教育认知水平;(3)热爱教师职业,积极地爱学生;(4)具有稳定而积极的教育心境;(5)能控制各种情绪与情感;(6)和谐的教育人际关系;(7)能适应和改造教育环境;(8)具有教育独创性。

(二) 教师常见的心理冲突

(1) 负担过重, 过分疲劳; (2) 现实与理想之间反差巨大; (3) 个人的需要、理想等主观需求与这些需求难以实现之间存在矛盾; (4) 自我认知出现偏差。

(三) 影响教师心理健康的主要因素

(1) 主观方面: 教师的心理健康受其人格特征、心理素质等自身因素的制约。

(2) 客观方面: ①家庭、学校、社会环境的影响不容忽视; ②工资待遇和社会地位与劳动强度不成正比, 挫伤积极性, 使教师缺乏成就感和前途感; ③学校组织中人际关系复杂; ④家庭关系不和谐等。

(四) 职业压力与职业倦怠

1. 职业压力

(1) 概念

教师的职业压力主要是由工作引起的, 是教师对来自教学情境的刺激产生的情绪反应。

(2) 职业压力的来源

伍尔若和梅将教师职业压力按性质的不同分为五类: ①中心压力——较小的压力及日常的麻

烦;②外围的压力——教师经历的重大生活事件或压力情节;③预期性压力——教师预先考虑到的令人不愉快的事件;④情境压力——教师现在的心境;⑤回顾压力——教师对自己过去的压力事件及相关经历进行的评价。

(3) 教师职业压力的应对

应对是指教师面对职业压力时所采用的认知和行为方式的改变以及情绪的调整。应对的策略包括以下两大类:①直接行动法;②缓解方法。

2. 职业倦怠

(1) 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。

(2) 职业倦怠的特征

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;②去人性化;③个人成就感低。

(3) 职业倦怠的原因

教师职业倦怠产生的心理紧张源有:①社会因

素,即教师职业的声望压力;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紧张的策略与心理压力产生密切相关。

(4) 职业倦怠的干预

①个体的自我干预。个体干预的主要方法有:放松训练、人际压力管理、时间管理、社交训练、压力管理和态度改变等。以下是个体干预职业倦怠的几种有效建议:首先,观念的改变;其次,积极的应对策略和归因方式;最后,合理的饮食和锻炼。

②组织有效的干预。组织干预的思路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职业倦怠。

③构建社会支持网络。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。

(五) 教师心理健康的维护

教师心理健康的维护主要体现在学校、社会及教师自身三个方面。其中,学校和社会的关心与重视是维护教师心理健康的必要外部因素和前提条件,而教师自身积极、主动和科学的自我维护则是保障教师心理健康状态的内部动因和根本途径。

1. 社会支持策略

启动教师心理健康教育的社会工程,建立教师心理健康发展的社会支持系统势在必行。

2. 学校发展策略

学校管理者对教师工作与生活的关心和激励,是维护教师心理健康的主要外部因素,同时也是调动教师工作积极性、优化学校管理工作效能的核心内容。

3. 自我维护策略

要想真正提高教师的心理健康水平,教师个人加强自我维护才是根本途径。(1)教师应该树立科学理性的自我概念;(2)教师要保持一种开放的心态,勤于学习;(3)教师要掌握一些压力应对的策略和方法,进行积极的自我调适,避免消极情绪的影响。

考题精选

一、单项选择题

1. 新课程的核心理念是(B)

A. 促进教师专业发展

B. 为了每位学生的发展

C. 倡导性学习

D. 转变旧的学习方式

2. 在古代欧洲,曾经出现过一种旨在培养多方面发展的人的和谐教育,它是(B)

A. 斯巴达教育

B. 雅典教育

C. 教会教育

D. 骑士教育

3. 教育能够把潜在的劳动力转化为现实的劳动力,这体现了教育的什么功能(A)

A. 经济功能

B. 育人功能

C. 政治功能

D. 文化功能

4. “万物皆备于心”“人的心中自有浩然之气”

表明了个体身心发展的(B)观点。

A. 外铄论

B. 内发论

C. 实践主体论

D. 多因素相互作用论

5. “学而时习之”“温故而知新”体现的教学原则是(D)

A. 理论联系实际原则

B. 启发性原则

C. 循序渐进原则

D. 巩固性原则

6. 班主任工作总结一般分为(B)

A. 学年总结和学期总结

B. 全面总结和专题总结

C. 班级总结和教学总结

D. 学习总结和活动总结

7. 教育科学研究的基本组成不包括(C)

A. 客观事实和现象

B. 科学理论

C. 科学假设

D. 方法与技术

8. 明显反映了资产阶级在学制方面的要求,并在法律上体现了教育机会均等且第一次规定了男女同校的学制是(D)

A. “壬戌学制”

B. “壬寅学制”

C. “癸卯学制”

D. “壬子癸丑学制”

9. 马克思主义关于人的全面发展学说提出要

培养德、智、体、美、劳等全面发展的人,为培养社会主义人才指明了方向。这体现了教育目的的(A)作用。

A. 导向

B. 激励

C. 评价

D. 调控

10. 主张课程内容的组织以儿童活动为中心,提倡“做中学”的课程理论是(B)

A. 学科课程理论

B. 活动课程理论

C. 社会课程理论

D. 要素课程理论

11. 明确提出“教学永远具有教育性”的教育家是(B)

A. 夸美纽斯

B. 赫尔巴特

C. 杜威

D. 赞科夫

12. 奖励和惩罚属于德育工作的(D)

A. 比较法

B. 榜样示范法

C. 自我教育法

D. 品德评价法

13. 在下列评价类型中,具有较强甄别性特点的是(A)

A. 相对性评价

B. 诊断性评价

C. 绝对性评价

D. 目标参照性评价

14. 通过艺术欣赏、艺术观摩以及自身的艺术

实践,使学生获得审美知识,树立正确的审美观点,发展对艺术的兴趣和创作才能的兴趣小组属于(C)

- A. 技术小组
- B. 学科小组
- C. 艺术小组
- D. 体育小组

15. 教学过程是一种特殊的认识过程,它区别于一般认识过程的显著特点是(D)

- A. 直接性、引导性和简捷性
- B. 直接性、被动性和简捷性
- C. 间接性、被动性和简捷性
- D. 间接性、引导性和简捷性

16. 小丽在学习时为了记住数字、年代等枯燥无味的知识,常对其赋予意义,使记忆过程生动有趣。小丽使用的学习策略是(B)

- A. 复述策略
- B. 精加工策略
- C. 组织策略
- D. 计划策略

17. 初三学生小岩晚上在家复习功课,忽然灯灭了,他根据物理课上所学的知识,推测可能是保险丝断了,然后检查了闸盒里的保险丝。这是问题解决过程的哪个阶段(D)

- A. 发现问题
- B. 理解问题

C. 提出假设

D. 检验假设

18. 小伟为获得老师和同学的关注,在课堂上总扮鬼脸,老师和同学都不予理睬,于是他扮鬼脸的行为逐渐减少了。这体现了哪种原理(A)

A. 消退

B. 负强化

C. 惩罚

D. 正强化

19. 小李认为服从、听话就是好孩子,对权威应绝对的尊敬和顺从。依据柯尔伯格的道德发展阶段理论,李的道德发展处于(C)

A. 服从与惩罚取向阶段

B. 相对功利取向阶段

C. 寻求认可取向阶段

D. 遵守法则取向阶段

20. 中学生小博得知自己物理竞赛成绩名列年级第一,在家里高兴得手舞足蹈,但在学校却表现出若无其事的样子。这反映小博的情绪具有(C)

A. 矛盾性

B. 激动性

C. 掩饰性

D. 短暂性

21. 小燕近期非常苦闷,一提到学习就心烦意乱、焦躁不安,对老师有抵触情绪,成绩也明显下降。小燕存在的心理问题是(A)

A. 焦虑症

B. 神经衰弱症

C. 强迫症

D. 抑郁症

22. 丁老师在工作中常以自己的想法代替学生

的想法,以自己的思维方式推测学生的思维方式。
丁老师的行为体现了哪种效应(D)

- A. 首因效应
- B. 晕轮效应
- C. 刻板效应
- D. 投射效应

23. 经验丰富的李老师一边上课,一边兼顾全班同学的活动,谁认真听讲、谁玩手机、谁看课外书,她都一清二楚。这主要体现了李老师的哪种心理品质(B)

- A. 思维品质
- B. 注意品质
- C. 意志品质
- D. 个性品质

24. 通过检测来评定学生的学业成绩是中学常用的评价方法,在一个测验中,衡量是否达到测验目的的程度,即是否测出了所要测量的东西的指标是(B)

- A. 信度
- B. 效度
- C. 难易度
- D. 区分度

25. 王军写了保证书,决心遵守《中学生守则》,上课不再迟到,但是天冷,王军冬天迟迟不肯钻出被窝,以至于再次迟到。对王军进行思想品德教育的重点在于提高其(C)

- A. 道德认识水平
- B. 道德情感水平

C. 道德意志水平

D. 道德行为水平

26. 在张老师组织的百人大合唱中,如果增加一至两个人,小红感觉不到音量的变化,如果增加到十个人左右时,小红就能明显地感觉到音量的变化。这种刚刚能使小红感觉到的音量变化的最小差异称为(C)

A. 绝对感觉阈限

B. 绝对感受性

C. 差别感觉阈限

D. 差别感受性

27. 小琼十分内向,不爱说话,无论是在陌生的环境还是在家里,都少言寡语。这表明人格具有(B)

A. 整体性

B. 稳定性

C. 独特性

D. 功能性

28. 心理学研究表明,动机强度与问题解决效果的关系可以绘成(D)

A. 波浪线

B. 斜线

C. U 型曲线

D. 倒 U 型曲线

29. 学生小辉由于会打羽毛球,很快就学会了打网球。这种现象称为(A)

A. 顺向正迁移

B. 逆向正迁移

C. 顺向负迁移

D. 逆向负迁移

30. 罗森塔尔效应说明,能对学生产生巨大影响的是(C)

- A. 教师的人格特点 B. 教师的教学水平
C. 教师对学生的期望 D. 教师的威信

二、辨析题

1. 新课程背景下的教学评价从单一走向了多元。

【答案要点】

这种说法是正确的。(1)题干的描述体现了新课程所倡导的教学评价的特点之一。除此之外,新课程所倡导的教学评价的另外两个特点是:由甄别走向发展,由重结果走向重过程。(2)教学评价的多元化主要体现在:①实现评价主体的多元化;②实现教学评价指标的多元化;③实现评价方法与评价手段的多元化。

2. 教育在人的身心发展中起着决定作用。

【答案要点】

这种说法是不正确的。教育在人的身心发展中起着主导作用,个体的主观能动性是人的身心发展的内在动力,也是促进个体发展从潜在的可能状态转向现实状态的决定性因素。

3. 学生的认识活动是教学中最主要的活动。

【答案要点】

这种说法是正确的。教学过程中有两类不同性质的活动(教和学),但教学过程的主要矛盾是学生与其所学的知识之间的矛盾(教师提出的教学任务同学生完成这些任务的需要、实际水平之间的矛盾),实际上也就是学生认识过程的矛盾,是认识主体与其客体之间的矛盾,因此学生的认识活动是教学中最主要的活动。

4. 全面发展教育的组成部分包括德、智、体、美、劳。其中,德育是五育中的基础。

【答案要点】

这种说法是不正确的。全面发展的教育目的决定了全面发展教育的内容,德育、智育、体育、美育、劳动技术教育是全面发展教育的基本组成部分。但是,德育并不是五育中的基础。德育对其他各育起着保证方向和保持动力的作用,它体现了社会主义教育的方向,是“五育”的灵魂;智育则为其其他各育的实施提供了认识基础;体育则是实施各育的物质保证;美育和劳动技术教育是德育、智育、体育的具体运用和实施。

5. 构建学习型社会的理想,是非制度化教育的重要体现。

【答案要点】

这种说法是正确的。非制度化教育所推崇的理想是:“教育不应再限于学校的围墙之内。”提出构建学习型社会的理想是非制度化教育的重要体现。

6. 课外活动与课堂教学是密切联系的。

【答案要点】

这种说法是正确的。课外活动与课堂教学既有联系,又有区别。(1)从两者的联系看,它们的目的是是一致的,都是为了实现全面发展的教育目的,完成学校的教育任务;两者都是在学校的统一领导下有计划、有组织进行的。同时,两者在教育过程中是互相配合的。课堂教学使学生掌握系统的科学文化知识,又为课外活动提供条件;课外活动运用所学知识,锻炼活动能力,使教学效果得到发展和提高。(2)课外活动又区别于课堂教学,有它不可替代的教育作用。它对课堂学习有一定的促进作用,但又不仅仅局限于课堂教学的内容和教学大纲的范围。

7. 有什么样的道德认识,就一定有什么样的道

德行为。

【答案要点】

这种说法是不正确的。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,这时道德认识与道德行为表现为不一致。

8. 班级就是班集体,二者是相同的。

【答案要点】

这种说法是不正确的。班级是学校为实现一定的教育目的,将年龄和知识程度相近的学生编班分级而形成的,有固定人数的基本教育单位。班级是学校行政体系中最基层的正式组织,是开展教学活动的基本单位。班集体是按照班级授课制的培养目标和教育规范组织起来的,以共同学习活动和直接性人际关系交往为特征的社会心理共同体。它被视为班级发展的最高阶段。因此班级和班集体是不同的。

9. 前摄抑制和倒摄抑制不可能同时存在。

【答案要点】

这种说法是不正确的。前摄抑制是先学习的材料对识记和回忆后学习材料的干扰作用。后学习的材料对保持和回忆先学习的材料的干扰作用,则称为倒摄抑制。前摄抑制和倒摄抑制可以同时存在,系列材料的中间部分会受到双重抑制。

10. 学习所引起的行为或行为潜能的变化是短暂的。

【答案要点】

这种说法是不正确的。学习是个体在特定情境下由于练习和反复经验而产生的行为或行为潜能的相对持久的变化。因此,学习所引起的是相对持久的行为或行为潜能的变化。

11. 注意的转移即注意的分散。

【答案要点】

这种说法是不正确的。注意的转移是根据新的任务,主动地把注意从一个对象转移到另一个对象或由一种活动转移到另一种活动的现象。注意的分散是指注意离开了当前应当完成的任务而被无关的事物所吸引。注意的转移和注意的分散是

不同的,虽然都是注意对象的变换。注意的转移是在实际需要时,有目的地把注意转向新的对象,使一种活动合理地被另一种活动所代替。注意的分散是在需要注意稳定时,受无关刺激干扰,或由单调刺激所引起,使注意离开需要注意的对象。

12. 非正式群体在班级管理中只有消极作用。

【答案要点】

这种说法是不正确的。在同伴交往过程中,一些学生自由结合、自发形成的小群体,称为非正式群体。它是同伴关系的一种重要形式。非正式群体与正式群体如果在目标一致的情况下,出于成员之间在利益、爱好、信仰方面相似,引导得好,对班级群体可以发生积极作用。如果它与正式群体的目标不一致,则会产生消极作用,甚至会成为破坏性的力量。

13. 心理定势对问题解决只有消极影响。

【答案要点】

这种说法是不正确的。心理定势是指重复先前的操作所引起的一种心理准备状态。在环境不变的条件下,定势使人能够应用已掌握的方法迅速解决问题,这时心理定势对问题解决产生积极影

响。而在情境发生变化时,它则会妨碍人采用新的方法,此时定势对问题解决产生消极影响。即心理定势对问题解决既有消极作用也有积极作用,故本说法不正确。

14. 液体智力属于人类的基本能力,它受文化教育的影响较大。

【答案要点】

这种说法是不正确的。液体智力是一种以生理为基础的认知能力。它受先天遗传因素的影响较大,主要表现为对新奇事物的快速辨认、记忆、理解等,如记忆广度在性质上即属液体智力。液体智力的特征是:对不熟悉的事物,能以迅速准确的反应来判断其彼此间的关系。液体智力的发展与年龄有密切的关系。一般人在 20 岁以后,液体智力的发展达到顶峰,30 岁以后随着年龄的增长而降低。此外,心理学家们还发现,液体智力属于人类的基本能力,受教育文化的影响较少。

15. 学习动机是学生进行学习活动的内部动力,学习动机越强,学习效率越好。

【答案要点】

这种说法是不正确的。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心理倾向或内部动力。但并不是学习动机越强,学习效果越好。“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果。(1)动机的最佳水平随着任务性质的不同而不同。在比较容易的任务中,行为效果(工作效率)随着动机的提高而上升;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)动机水平与行为效果呈倒U型曲线。

三、简答题

1. 简述基础教育课程改革的六项具体目标。

【答案要点】

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

2. 简述社会政治经济制度对教育的制约作用。

【答案要点】

(1) 社会政治经济制度决定教育的领导权;
(2) 社会政治经济制度决定受教育权;(3) 社会政治经济制度决定教育目的;(4) 社会政治经济制度决定着教育内容的取舍;(5) 社会政治经济制度制约着教育体制;(6) 社会政治经济制度制约教育的改革与发展;(7) 教育相对独立于政治经济制度。

3. 简述学校教育对人身心发展的促进作用。

【答案要点】

学校教育(教育)对人身心发展的促进作用表现为:促进个体个性化与个体社会化两方面,也有人把这种促进作用概括为加速人的发展、发掘人的潜能、提升人的价值、健全人的个性。

(1) 教育的个体个性化发展功能主要体现在三个方面,即教育能促进人的主体意识、个体特征的发展以及人的个体价值的实现。

(2) 教育的个体社会化的功能主要体现在三个方面:①教育根据社会的规范和要求促进个体思想意识的社会化;②教育通过引导和规范个体的行为,促进个体行为的社会化;③教育通过指导学生

根据自己的兴趣和能力确定自己未来的职业意向和角色,培养个体的职业角色意识。

4. 简述教科书编写应遵循的基本原则与要求。

【答案要点】

(1) 科学性与思想性统一; (2) 强调内容的基础性与适用性; (3) 知识的内在逻辑与教学法要求的统一; (4) 理论与实践统一; (5) 教科书的编排形式要有利于学生的学习; (6) 注意与其他学科的纵向和横向联系。

5. 教学过程有哪些基本规律可循?

【答案要点】

(1) 直接经验与间接经验相统一的规律(间接性规律);

(2) 掌握知识与发展智力相统一的规律(发展性规律);

(3) 教师主导作用与学生主体作用相统一的规律(双边性规律);

(4) 传授知识与思想品德教育相统一的规律(教育性规律)。

6. 简述因材施教德育原则的含义和实施的基本要求。

【答案要点】

(1) 基本含义:因材施教原则是教育者在德育过程中,应根据学生的年龄特征、个性差异以及品德发展现状,采取不同的方法和措施,加强德育的针对性和实效性。

(2) 贯彻这一原则的要求:①以发展的眼光客观、全面、深入地了解学生,正确认识和评价当代青少年学生的思想特点;②根据不同年龄阶段学生的特点,选择不同的内容和方法进行教育,防止一般化、成人化、模式化;③注意学生的个别差异,因材施教。

7. 简述培养班集体的方法。

【答案要点】

- (1) 确定班集体的发展目标;
- (2) 建立得力的班集体核心;
- (3) 建立班集体的正常秩序;
- (4) 组织形式多样的教育活动;
- (5) 培养正确的舆论和良好的班风。

8. 简述学生心理发展的基本特征。

【答案要点】

- (1) 连续性与阶段性;
- (2) 定向性与顺序性;

(3)不平衡性;(4)差异性。

9. 简述增进师生沟通的心理学原则。

【答案要点】

(1)真诚;(2)尊重与接纳;(3)同理心。

10. 简述激发学生学习动机的基本方法。

【答案要点】

(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)有效地运用表扬;

(8)对学生进行竞争教育,适当开展学习竞争。

11. 影响遗忘的主要因素有哪些?

【答案要点】

(1)学习材料的性质;(2)系列位置效应;

(3)识记材料的数量和学习程度;(4)记忆任务的长久性与重要性;(5)识记的方法;(6)时间因素;

(7)情绪和动机。

12. 简述福勒等人提出的教师成长的三个

阶段。

【答案要点】

(1)关注生存阶段;(2)关注情境阶段;(3)关注学生阶段。

13. 简述人格的特征。

【答案要点】

(1)独特性;(2)稳定性;(3)整合性;(4)功能性;(5)社会性。

14. 简述品德的结构。

【答案要点】

(1)道德认知,是指对于行为规范及其意义的认识,是人的认识过程在道德上的表现;

(2)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;

(3)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;

(4)道德行为,是道德形成的最终环节,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。

15. 简述阿诺德的评定—兴奋情绪学说。

【答案要点】

阿诺德的评定—兴奋说有三个主要观点：
(1)刺激情境并不直接决定情绪的性质，从刺激出现到情绪的产生，要经过对刺激的估量和评价，情绪产生的过程是：刺激情境—评估—情绪。
(2)情绪的产生是大脑皮层和皮下组织协同活动的结果，大脑皮层的兴奋是情绪行为的最重要的条件。
(3)情绪产生的理论模式是，感受器接受情绪刺激产生神经冲动，通过内导神经经丘脑传到大脑皮层，刺激情境在此得到评估，形成一种特殊的态度。这种态度通过外导神经将皮层的冲动传至丘脑的交感神经，将兴奋发放到血管或内脏，所产生的变化使其获得感觉。这种从外周来的反馈信息，在大脑皮层中被估价，使纯粹的认识经验转化为被感受到的情绪。