

# 教育心理学

期末复习提纲

## 1 教师的成长与发展

### 1.1 教师的胜任特征

#### 1.1.1 心理品质

##### 1.1.1.1 基本信念

- **教学效能感**：教育的作用、自身的教学
- **教师控制点**：内部归因 vs. 外部归因
- **对学生的控制**：建立民主友好的关系
- **对工作压力的处理**
- **对教与学的基本理解**：教学不是灌输

##### 1.1.1.2 教学能力与沟通能力

认知能力、教学操作能力、监控、沟通能力

##### 1.1.1.3 情感与个性品质

责任感、期望感（皮格马利翁效应）、亲近感、情绪稳定

*皮格马利翁效应：人（通常指孩童或学生）在被赋予更高期望以后，会表现的更好的一种现象。*

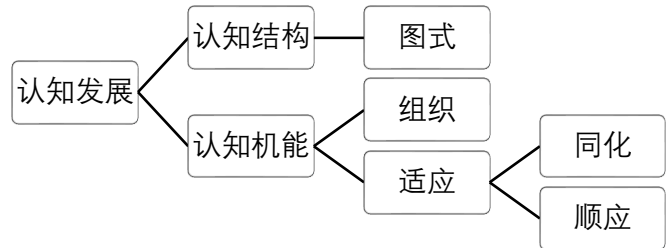
## 2 心理发展与教育

### 2.1 皮亚杰认知发展阶段理论

1. **感知运动阶段**（0 - 2 岁）  
最终获得客体永恒性
2. **前运算阶段**（2 - 7 岁）  
泛灵论、自我中心、不可逆、集中化
3. **具体运算阶段**（7 - 11 岁）  
获得守恒、思维可逆、去集中化

### 4. 形式运算阶段（11 岁 - 成年）

能对抽象观念和命题进行心理操作、能使用假设演绎推理



#### 2.1.1 图式

一种思维和活动的模式

对事实的表征

#### 2.1.2 组织

一种加工过程

儿童通过它把已有图式合并为新的、更复杂的图式过程

#### 2.1.3 同化

个体在反映和作用于环境（即，与环境相互作用）过程中

使客体（外界事物）纳入已有认知结构或行为模式中的过程

#### 2.1.4 顺应

个体在其原有认知结构或行为模式已不能使新的经验同化时

调整原有认知结构或行为模式，以适应环境变化的过程

### 2.2 维果斯基的认知发展观

#### 2.2.1 文化历史论

人的高级心理机能是社会历史发展的产物

受社会规律的制约

强调人类社会文化对人的心理发展的重要作用

以及社会交互作用对认知发展的重要性

### 2.2.2 最近发展区

教学必须考虑儿童的两种发展水平：

1. 儿童现有的发展水平
2. 在他人，尤其是成人**指导的情况下**可以达到的较高的解决问题的水平

二者差距就是**最近发展区**。

教育者不应只看到儿童今天已达到的发展水平，还应该看到仍处于形成的状态。

教学要取得成果，必须**考虑儿童已有的水平**，并要走在儿童发展的前面。

## 2.3 认知风格的个体差异

认知风格：个体感知、记忆、思维、问题解决、决策以及信息加工的典型方式，具有持久性和一致性。

### 2.3.1 场独立与场依存

场依存型：知觉受**环境因素影响大**

场独立型：知觉**不受或很少受**环境因素影响，较多地受来自**身体内部的线索**的影响

### 2.3.2 冲动型与沉思型

冲动型：根据问题的**部分信息**或**未对问题做透彻分析**就做出决定，**反应速度快**，但**易出错**；往往**阅读困难**；在涉及**多角度的任务中表现较好**。

沉思型：能较好**约束自己的动作行为**，**忍受延迟性满足**，更能**抗拒诱惑**；**阅读成绩、推理测验成绩好**，**创造性设计成绩优秀**。

## 3 学习理论

### 3.1 基本概念

学习指人和动物在生活过程中，由练习和经验引起的个体行为或行为潜能相对持久的变化。

#### 3.1.1 知识学习

通过一系列认知活动，建立**客观事物的特征与联系**在**头脑中的主观表征**

### 3.1.2 技能学习

通过**练习形成符合法则**的活动方式

### 3.1.3 社会规范的学习

把**外在的行为要求**转化为**主体内在的行为需要的内化过程**

## 3.2 经典性条件作用理论

### 3.2.1 形成过程

形成前：无条件刺激（肉）→ 无条件反应（分泌唾液）、中性刺激（铃声）→ 无反应

形成中：无条件刺激（肉）+ 中性刺激（铃声）→ 无条件反应（分泌唾液）

形成后：条件刺激（铃声）→ 条件反应（分泌唾液）

### 3.2.2 二级条件作用

在已形成的条件反射的基础上，将条件刺激作为无条件刺激，使其与另一个中性刺激伴随出现，从而建立起一种新的条件反射，即二级条件作用。

### 3.2.3 华生的环境决定论

认为儿童是被动的个体，其成长决定于所处的环境。

儿童成长为什么样的人，教育者负有很大的责任。

### 3.2.4 消退

如果条件刺激重复出现多次而无条件刺激相伴随，则条件反应会变得越来越弱，并最终消失。

然而，要完全消除一个已经形成的条件反应，则比获得这个反应要困难的多。

### 3.2.5 泛化

人和动物一旦学会对某一特定的条件刺激做出条件反应以后，其他与该条件刺激相类似的刺激也能诱发其条件反应。

### 3.2.6 分化

通过选择性强化和消退使有机体学会对条件刺激和与条件刺激相类似的刺激做出不同的反应。

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，分化则是对事物差异的反应。

### 3.3 联结主义理论

#### 3.3.1 对学习的观点

实质在于形成刺激-反应联结

人和动物遵循同样的学习律

学习是通过盲目的尝试和错误，从而渐进的过程（试误）

#### 3.3.2 三条重要学习原则

准备律：学习者在学习开始时的预备定势

练习律：一个学会了的反应的重复将增加刺激反应之间的联结

效果律：在一定情境下，产生满意效果的行为倾向于在这一情境中重复出现

### 3.4 操作性条件作用理论

学习即建立反应和强化之间的联系

$S^D$ （刺激）---- $R$ （反应）---- $S^R$ （强化）

经典条件反射学习是 S-R 过程。

操作条件反射学习是(s)-R-S 的过程，重要的是反应后的刺激（强化）。

#### 3.4.1 强化物

凡是能增强反应概率的刺激和事件

##### 3.4.1.1 正强化

给予愉快刺激

##### 3.4.1.2 负强化

撤销厌恶刺激

##### 3.4.1.3 强化物类型

###### 3.4.1.3.1 初级强化物

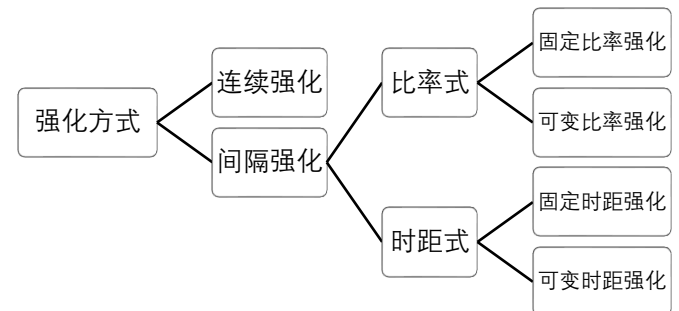
- 食物、水
- 性
- 安全、温暖

###### 3.4.1.3.2 ★二级强化物

- 社会地位

- 特权
- 财富
- 名声

##### 3.4.1.4 强化程序



#### 3.4.2 惩罚

降低目标行为再次发生可能性的任何事物或事件

##### 3.4.2.1 直接惩罚

刺激直接产生令人不愉快的结果

##### 3.4.2.2 反应代价

剥夺某种愉快的体验

##### 3.4.2.3 如何使用

积极作用

- 当强化失效时
- 提供关于问题行为的信息，防患于未然
- 阻止正在发生的危险行为：可能伤害自己或他人的行为

慎用

- 不伤害自尊心为前提
- 提供替代行为
- 说明原因
- 立即惩罚，罚期要短
- 惩罚适度，与行为造成危害成比例
- 连续惩罚，且无例外
- 优先使用负惩罚
- 惩罚的实施单纯化

### 3.4.3 普雷马克原理

用**高频**的活动作为**低频**活动的**强化物**，或者用学生**喜爱**的活动去**强化**学生完成**不喜爱**的活动。

### 3.4.4 应用

#### 3.4.4.1 塑造

通过**不断强化**逐渐**趋近**目标的反应，来**形成**某种**复杂**的行为。

#### 3.4.4.2 消退

消除**强化**从而**消除**或**降低**某一个行为。

#### 3.4.4.3 维持

行为的**持续**。

#### 3.4.4.4 分化

知觉刺激的差异并对这种差异**做出反应**。

#### 3.4.4.5 泛化

将行为、技能、概念从一个**情境**移到另一个情境或任务中。

## 3.5 社会认知学习理论

学习与表现是两种不同的过程，人所知道的要比表现出来的多。

学习者是否从观察中习得的行为**表现出来**，依赖于**动机、兴趣、外在刺激**等因素。

### 3.5.1 参与性学习

通过**实做并体验**行动后果而进行的学习

### 3.5.2 替代性学习

通过**观察别人**而进行的学习

### 3.5.3 替代性强化

观察者因**看到榜样受强化**而受到的强化

### 3.5.4 自我强化

依赖于**社会传递**的结果。

社会向个体传递某一行为标准，当个体的行为表现符合甚至超过这一标准时，他就对自己的行为进行**自我奖励**。

## 3.6 格式塔学派的完形-顿悟说

源于对知觉的研究

“整体大于部分之和”

## 3.7 托尔曼的符号学习理论

学习是对“**符号-完形**”的认知。

白鼠在学习方位迷宫图时，并非学习一连串的刺激与反应，而是在头脑中形成一幅“**认知地图**”，即“**目标-对象-手段**”三者联系在一起的**认知结构**。

在**外部刺激 (S)** 和**行为反应 (R)** 之间存在**中介变量 (O)**。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**。

### 3.7.1 潜伏学习

外在的强化并不是学习产生的必要因素，不强化也会出现学习。由于有内部强化，动物在未获得外部强化前学习已出现，只不过未表现出来。

## 3.8 认知心理学的发展

1950 至今

代表人物：皮亚杰、乔姆斯基

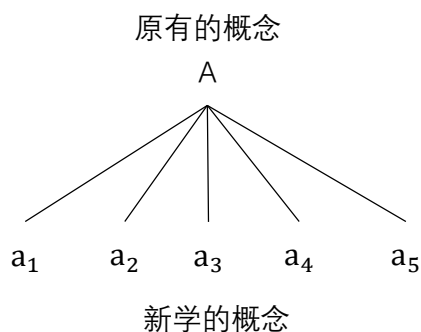
研究对象：知觉、记忆、思维、言语、问题解决等

基本论点：不了解人如何获取、储存和对信息的加工，就不可能对人的行为有真正充分的理解

### 3.8.1 认知同化学习理论

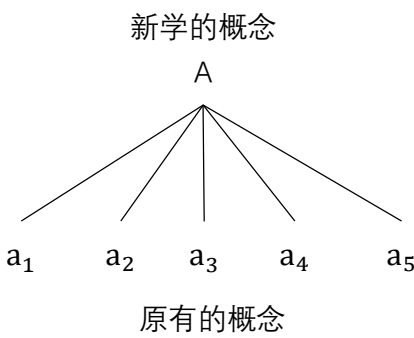
#### 3.8.1.1 概念同化三种形式

##### 3.8.1.1.1 下位学习



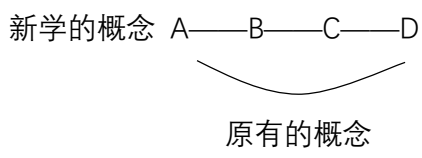
新知识与原有知识的关联，把新知识归入认知结构

3.8.1.1.2 上位学习



先学习“胡萝卜”“白菜”的概念，才知道什么是蔬菜

3.8.1.1.3 组合学习



并列关系，新知识与原有知识没有类属和总括关系

3.8.1.2 有意义接受学习论

根据学习材料与学习者原有知识的关系，分为：

- 有意义的学习
- 机械学习。

从学习进行的方式，分为：

- 接受学习
- 发现学习

接受学习、发现学习都可以是有意义的或机械的。

3.8.1.2.1 例

意义学习	明确概念之间关系	聆听导师精心设计教学	科学研究
	听讲演、看课本	学校实验室工作	例行的“研究”或智慧工作
机械学习	背乘法表	应用公式解决问题	通过试误解决谜题
	接受学习	有指导发现学习	自主发现学习

3.8.1.2.2 有意义的学习

符号所代表的新知识与学习者认知结构中的已有观念建立非人为的、实质性的联系

3.8.1.2.2.1 条件

客观：学习材料本身必须具有逻辑意义

主观：

- 学习者必须具有有意义的学习的心向
- 学习者认知结构中必须具有适当的知识以便与新知识联系

3.8.1.2.3 机械学习

学习材料无逻辑或与学习者已有知识经验无联系

3.8.1.2.4 提倡接受学习

具体教授方法：

- 师生间有大量的相互作用。  
虽以教师先讲为主，在课上始终要求学生作出反应和想法，要抓住学生的注意。
- 大量利用例证。  
虽然强调意义言语学习，但例证包括图解或图画。
- 演绎式教学，由一般的原理演绎到特殊事例上。
- 讲授是有序列的，材料的呈现有一定的步子，这些步子首先是先行组织者。

3.8.1.2.4.1 先行组织者

先于学习任务本身呈现的一种引导性材料，它要比学习任务本身具有更高的抽象、概括和综合水平，并且能清晰地与认知结构中原有的观念和新的学习任务关联。

3.9 建构主义

3.9.1 思想渊源

3.9.1.1 预成论

经验论：洛克-白板论  
儿童心灵的原始状态

唯理论：莱布尼茨-天赋观念

先验认识论：康德-经验材料+范畴

### 3.9.1.2 渐成论

皮亚杰-主动解释、创造性、能动性

### 3.9.1.3 建构论

渐成论→建构论

## 3.10 当代建构主义的基本观点

### 3.10.1 知识观

- 知识是对客观世界的一种**解释、假说**，会随着人们认识程度的深入而**不断变革、升华和改写**
- 对知识的理解是基于**个体自己的知识经验**，同时取决**特定的情境**
- 信息（刺激）本身**并没有意义**，意义是由人**建构起来的**

### 3.10.2 学习观

学习不是由外到内的转移和传递，而是学生自己**建构知识经验的过程**，是**主动建构**的过程，不可代劳。知识建构的特征包括：

- **主动建构性**  
激活先前经验作为新知识的生长点，新旧知识相互作用，强调学习者对学习活动的自我调节
- **社会互动性**  
学习需要通过“学习共同体”，在一定社会互动中进行
- **情境性**  
知识并非抽象符号，不能脱离具体情境而孤立存在，学习应与情境化的实践活动结合

### 3.10.3 教学观

- 教学不是传递客观而确定的现成知识，而是通过激发学生原有的相关知识经验，促进学生自主建构知识
- 教学应创设理想的学习情境，提供丰富的信息资源以及恰当的工具和策略
- 教师不是知识传递者，而是学习的促进者、指导者与支架

## 3.11 建构主义思想的应用

### 3.11.1 情境性教学

强调日常认知、真实性任务和情境性学徒训练在学习过程中的重要性

#### 3.11.1.1 学徒制

真实任务和环境，合法的边缘参与

#### 3.11.1.2 弱化学科界限

强调交叉，教师展示探索过程，激发学生学习的内部动机

### 3.11.2 支架式教学

通过教师的帮助（支架）把管理学习的任务逐渐由教师转移给学生自己，最后撤去支架或建立更高水平的支架。

## 4 学习动机

### 4.1 含义

#### 4.1.1 动机

唤起与维持个体的行为，并使该行为朝向特定目标的内在心理过程，由需要和诱因组成。

#### 4.1.2 动机的性质

不能直接观察测量，只能根据自变量或因变量去推测。

#### 4.1.3 学习动机

引起、维持学生的学习活动，并导致该学习活动趋向教师所设定目标的内在心理过程。

### 4.2 分类

#### 4.2.1 内部动机

学习本身的兴趣所引起的动机

#### 4.2.2 外部动机

通过寻求外在奖赏或诱因而获得的动机。

对于学习本身并不感兴趣，对于学习所带来的结果感兴趣。

- 一旦目的达到，动机会下降
- 可能对内部动机带来致命打击

#### 4.2.3 耶克斯-多德森法则

整体上看，动机强度与工作效率之间呈倒 U 型关系，即动机强度处在中等水平时，工作效率最高

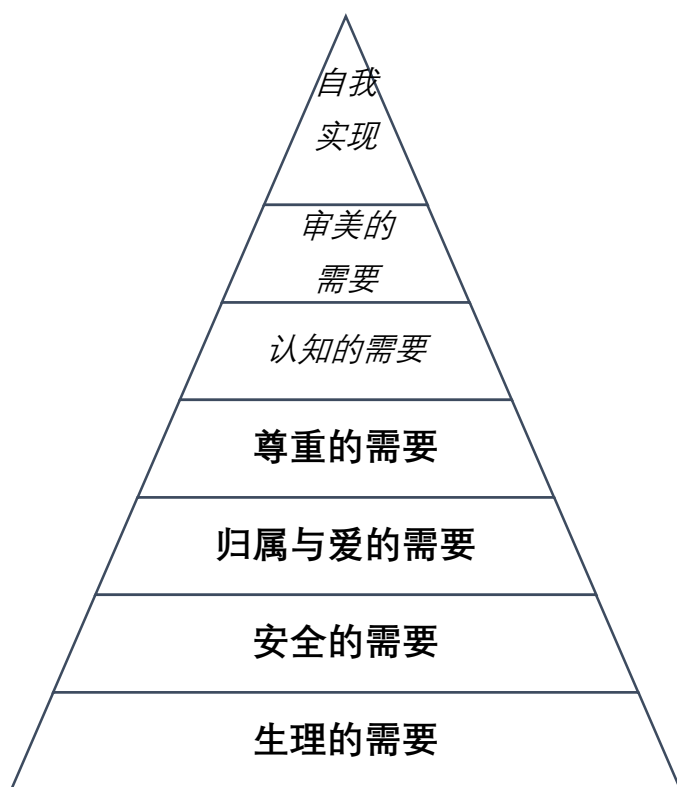
每种活动都有最佳动机水平，动机的最佳水平随着任务性质的不同而不同，比较容易的任务，动机最佳水平相对较高，而任务越难，动机最佳水平越低

### 4.3 学习动机理论

#### 4.3.1 马斯洛需要层次理论

斜体：成长需要

粗体：缺失需要



#### 4.3.2 成就动机理论

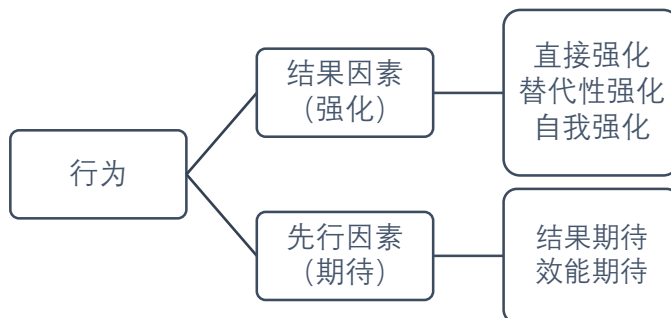
成就动机是个体努力克服障碍、施展才能、力求又快又好地解决某一问题的愿望或趋势。

它在人的成就需要的基础上产生，是激励个体乐于从事自己认为重要的或有价值的工作，并力求获得成功的一种内在驱动力。

#### 4.3.3 自我效能感理论

指个体在进行某一活动之前，对自己能否有效地做出某一行为的判断，即人对自己行为能力的主观推测（班杜拉）。

人的行为受行为的结果因素与先行因素的影响



##### 4.3.3.1 重要功能

- 影响个体的行为选择和坚持性
- 影响遭遇挫折时的态度
- 影响新行为的获得和习得行为的表现
- 影响活动时的情绪

##### 4.3.3.2 影响自我效能感形成的因素

- 个体成败经验（直接经验）
- 替代经验
- 言语说服
- 情绪的唤起

#### 4.3.4 归因理论

指人们对自己或他人活动及其结果以及其他社会事件的原因做出的解释或推论

##### 4.3.4.1 归因方面

- 能力（天资）
- 努力程度
- 任务难度（工作难度）
- 运气（机会）
- 身心状况
- 他人反应



#### 4.3.4.2 分类

韦纳将以上 6 方面分类：

- 稳定性（稳定、不稳定）
- 来源（内部、外部）
- 可控性（可控、不可控）

#### 4.3.4.3 个体对成功和失败的归因的影响

- 将成功归因于
  - 努力，产生强烈满意感，学习动机增强
  - 能力，产生自尊感，学习动机可维持
  - 任务/运气，满意感较少
- 将失败归因于
  - 任务/运气，感到失望
  - 能力，产生自卑感，学习动机减弱
  - 努力，产生强烈羞愧感，学习动机增强

低能高努力者，应获得最高评价，反之亦然。

#### 4.3.5 目标定向理论

不同个体对能力持有不同的内隐观念

##### 4.3.5.1 能力实体观

能力是稳定的，不可改变的特质，关注学习的结果，重视自己的能力是否高于他人

##### 4.3.5.2 能力增长观

能力是不稳定的，是可以控制的，可以随着知识的学习，技能的培养而加强。关注学习的过程，重视努力学习

### 4.4 学习动机的培养和激发

#### 4.4.1 教学吸引技巧

- 创设问题情境，激发好奇心
- 加强教学内容新颖性，吸引注意力
- 调动学生在课堂练习中的积极性

#### 4.4.2 增强学习兴趣

- 利用教师的期望效应（皮格马利翁效应）

- 利用已有动机形成新的学习动机

- 加强课外活动指导

#### 4.4.3 妥善采用奖惩机制

- 奖励与惩罚都是激发动机的重要手段，一般表扬、奖励比批评指责更有效。但外部奖励可能消弱内部动机，所以应注重奖励的质量。
  - 奖励好的任务表现而非参与任务
  - 奖励常规性/技能型/不感兴趣的任務
  - 纵向比较，个人化标准
- 奖励应考虑个体差异

#### 4.4.4 有效反馈

来自学习结果的各种反馈信息，对学习效果有明显影响，应做到及时反馈，具体反馈，时常反馈，并且应注意表扬的方式

#### 4.4.5 善用合作和竞争

三种群体目标结构中，合作型最有利于激发动机，但应根据实际情况考虑如何使用

#### 4.4.6 采用归因指导

引导学生找出成功或失败的真正原因（知识点），同时要根据每个学生过去一贯的成绩优劣，从有利于今后学习的角度引导归因，避免产生习得性无助感。

## 5 学习的迁移

### 5.1 迁移的种类

#### 5.1.1 迁移的效果

正迁移：一种学习对另一种学习起到积极的促进作用

负迁移：两种学习之间的相互干扰、阻碍

#### 5.1.2 迁移的方向

顺向迁移：先前学习对后来学习的影响

逆向迁移：后来学习对先前学习的迁移



### 5.1.3 迁移的范围

非特殊迁移：将一种学习中习得的一般原理、方法、策略和态度等迁移到另一种学习中去

特殊迁移：一种学习中习得的具体的、特殊的经验直接迁移到另一种学习中去

### 5.1.4 迁移的程度

近迁移：表面特征和结构特征相似的情境

远迁移：表面特征不相似，结构特征相似的情境

### 5.2.4 苛勒-关系转换说

纸下觅食实验

迁移的实质是对事物间的关系的理解。

习得的经验能够迁移，取决于个体是否能够理解要素之间形成的整体关系，能否理解原理和实际事物之间的关系。

## 5.2 迁移的相关理论

### 5.2.1 形式训练说

- 以官能心理学为基础。个体心理的组成部分是各种官能，如注意力、记忆力、推理等，这些官能可以像肌肉一样通过训练而得到发展的加强。如果一种官能在某种学习情境中得到改造，就可在与该官能有关的所有情境中自动地起作用，从而表现出迁移的效应
- 训练和改造各种官能，是教学最重要的目标，训练的项目越困难，官能得到的训练就越多。形式的训练要比具体内容的学习更重要
- 迁移是无条件的、自动发生的

### 5.2.2 桑代克-共同要素说

图形面积判断实验

- 经过训练的某一个官能并不能自动迁移到其他方面，只有两种情境中有相同元素才能产生迁移
- 后来，相同要素改为共同要素
- 迁移是非常具体的、有条件的，需要有共同的要素

### 5.2.3 贾德-概括原理说

水下打靶实验

强调概括化的经验或原理在迁移中的作用。

两种学习活动中所存在的共同成分，只是迁移产生的必要前提；

而产生迁移的关键则是学习者所概括出来的，并且是两种活动所具有的共同的原理或概括化的经验

## 6 名词

自我效能感理论

替代性强化

### 6.1 皮亚杰

认知发展阶段理论

### 6.10 皮亚杰-维果斯基

建构主义代表人物

### 6.2 皮格马利翁效应（罗森塔尔）

人（通常指孩童或学生）在被赋予更高期望以后，会表现的更好的一种现象

### 6.11 皮亚杰-乔姆斯基

认知心理学的代表人物

### 6.3 普雷马克原理（祖母效应）

用高频的活动作为低频活动的强化物，或者用学生喜爱的活动去强化学生完成不喜爱的活动。

### 6.12 格式塔学派

完形-顿悟说

### 6.4 维果斯基

文化历史论、最近发展区

### 6.13 托尔曼的符号学习理论

S-O-R

### 6.5 巴甫洛夫

经典性条件作用

### 6.14 洛克

白板论

### 6.6 华生

行为主义的创始人

儿童成长，教育者负主要责任

### 6.15 莱布尼茨

天赋观念

### 6.7 桑代克、斯金纳

操作性条件作用

### 6.16 康德

经验材料+范畴

### 6.8 桑代克

联结主义理论

共同要素说

图形面积判断实验

### 6.17 贾德

概括原理说

水下打靶实验

概括化的作用

### 6.9 班杜拉

社会学习理论

### 6.18 苛勒

关系转换说

迁移实质：事物间关系的理解

学习的顿悟

## 6.19 耶克斯-多德森法则

U 型关系。

动机强度处在中等水平时，工作效率最高

容易-高；难-低