
帮学堂课堂配套讲义

17 基础阶段

《教育心理学》

导论.....	3
第一章 教育心理学概述.....	6
第一节 教育心理学的研究对象.....	6
第二节 教育心理学的研究任务.....	6
第三节 教育心理学的历史发展.....	6
第二章 心理发展与教育.....	7
第一节 心理发展及其规律.....	7
第二节 认知发展理论与教育（重点）.....	8
第三节 人格发展理论与教育.....	9
第四节 心理发展的差异与教育.....	11
第三章 学习及其理论解释.....	12
第一节 学习的一般概述.....	12
第二节 学习的联结理论.....	14
第三节 学习的认知理论.....	16
第四节 学习的建构理论.....	18
第五节 学习的人本理论.....	21
第四章 学习动机.....	22
第一节 学习动机的实质及其作用.....	22
第二节 学习动机的主要理论.....	22
第三节 学习动机的培养与激发.....	25
第五章 知识的建构.....	25
第一节 知识及知识建构.....	26
第二节 知识的理解.....	26
第三节 错误概念的转变.....	27
第六章 技能的形成.....	29
第一节 技能及其作用.....	30
第二节 心智技能的形成与培养.....	30
第三节 操作技能的形成与训练.....	31
第七章 学习策略.....	31
第一节 学习策略的性质与类型.....	31
第二节 认知策略及其教学.....	32
第三节 元认知策略及其教学.....	32
第四节 资源管理策略及其教学.....	33
第八章 问题解决能力与创造性的培养.....	33
第一节 当代有关能力的基本理论.....	34
第二节 问题解决的实质与过程.....	34
第三节 问题解决能力的培养.....	36
第四节 创造性及其培养.....	36
第九章 社会规范学习与品德发展.....	37
第一节 社会规范学习与品德发展的实质.....	37
第二节 社会规范学习的过程与条件.....	37
第三节 品德的形成过程与培养.....	38
第四节 品德不良的矫正.....	39

导论

一、教育心理学考察目标

1. 识记与了解教育心理学的发展历程、代表人物及其主要实验事实。
2. 理解和掌握教育心理学的基本概念、基本原理及其对教育工作的启示。
3. 运用教育心理学的基本规律和主要理论，解释有关教育现象，解决有关实际问题。

二、考题分析

单选题 5 道，每道 2 分，共计 10 分。

辨析题 1 道，每道 15 分，共计 15 分。

简答题 1 道，每道 15 分，共计 15 分。

必选分析论述题 1 道，每道 30 分，共计 30 分。（注：必选题指考生必须在两道试题中选取一道作答。）

三、参考教材

1. 陈琦、刘儒德主编：《当代教育心理学》，北京师范大学出版社，2006 年版。
2. 冯忠良、伍新春、姚梅林、王健敏著《教育心理学》，人民教育出版社 2010 年第二版。
3. 【美】罗伯特·斯莱文著、姚梅林译：《教育心理学：理论与实践》第 7 版，人民邮电出版社，2004 年 7 月中译版。
- 4 【德】伍德沃克著、陈红兵等译：《教育心理学》第 8 版，江苏教育出版社，2005 年 4 月中译版。

三、主要内容

第一章教育心理学概述

第二章心理发展与教育

第三章学习及其理论解释

第四章学习动机

第五章知识的建构

第六章技能的形成

第七章学习策略及其教学

第八章问题解决能力与创造性的培养

第九章社会规范学习与品德发展

四、近三年考题分布情况

章节	14 年	15 年	16 年	总计
第一章	0	0	0	0
第二章	17	9.5（认知风格）	2（人格）	28.5

第三章	32	6	15	53
第四章	4	20 (自我效能)	32 (自我效能)	56
第五章	0	17	2	19
第六章	15	0	2	17
第七章	0	17.5 (认知策略, 自我调节)	17 (认知策略, 自我调节)	34.5
第八章	2	0	0	2
第九章	0	0	0	0

五、章节梳理

第一章 教育心理学概述

- (一) 教育心理学的研究对象
5 个要素+3 个过程
- (二) 教育心理学的研究任务
理论探索+实践运用
- (三) 教育心理学的历史发展
起源+发展+趋势

第二章、心理发展与教育

心理发展：认知发展、人格发展、发展差异

第三章 学习及其理论解释

- (一) 人文主义：罗杰斯的人格与治疗观、学习与教学观
- (二) 建构主义：知识观、学习观、学生观，认知建构+社会建构
- (三) 认知主义：苛勒和托尔曼的早期认知理论、布鲁纳的认知发现说
奥苏泊儿的认知接受说、加涅的信息加工论
- (四) 行为主义：巴甫洛夫的经典型条件反射
斯金纳的操作性条件反射
班杜拉的社会学习理论

第四章 学习动机

动机实质——动机理论——动机培养和激发

第五章 知识的建构

- (一) 知识的类型：陈述性知识
程序性知识
- (二) 知识的理解：知识理解的过程、影响因素
错误概念的性质、转变及其影响因素、教学策略

(三) 知识的迁:知识迁移的定义、类型、理论、教学策略.

第六章 技能的形成

- (一) 技能:特点、类型、作用
- (二) 操作技能和心智技能
- (三) 操作技能的形成与训练

第七章 学习策略及其教学

- (一) 学习策略及其结构
- (二) 认知策略及其教学: 注意策略、精细加工策略、复述策略、编码与组织策略
- (三) 元认知策略及其教学: 元认知及其作用
元认知策略: 计划策略、监控策略、调节策略
- (四) 资源管理策略及其教学: 时间管理策略、努力管理策略、学业求助策略

第八章 问题解决能力与创造力的培养

- (一) 问题的解决: 实质、过程、影响因素、培养
- (二) 创造性: 概念、结构、影响因素、培养

第九章 社会学习与品德发展

- (一) 社会规范的学习与品德发展的实质
- (二) 社会规范学习的过程与条件
- (三) 道德发展的理论
- (四) 品德的形成过程与培养
- (五) 品德不良的纠正

六、复习策略

- 1、以大纲为导向
- 2、以教材为基础
- 3、以真题为核心
- 4、注重理论联系实际
- 5、注重知识的融会贯通
- 6、注重复习的阶段性的

第一章 教育心理学概述

本章知识结构

(一)教育心理学的研究对象与任务

教育心理学的研究对象;教育心理学的研究任务;

(二)教育心理学的历史发展与趋势

教育心理学的起源、发展过程、研究趋势

第一节 教育心理学的研究对象

教育心理学 (educational psychology) 是一门通过科学方法研究学与教相互作用基本规律的科学,它是应用心理学的一个分支。教育心理学的知识正是围绕学习与教学相互作用过程而组织的,包括学习心理、教学心理、学生心理和教师心理四大部分内容。

第二节 教育心理学的研究任务

教育心理学具有两大研究任务,一个任务是理论探索,另一个是指导教学事件,教育心理学对教学实践具有描述、解释、预测和控制的作用。

第三节 教育心理学的历史发展

(一)教育心理学的起源(重点)

1. 古代思想起源:孔子,荀子,柏拉图和亚里士多德等哲学家提出很多与学习相关的论述。例如:孔子:“不愤不启、不悱不发,举一隅不以三隅反则不复也”“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”等。

2. 近代思想起源

至十七世纪,洛克提出了“白板说”,强调头脑就像一块白板,学习是由外部影响而引发的。十七世纪的夸美纽斯则是第一个提出儿童学习能力有年龄差异的教育家。至十八世纪中叶,法国的卢梭提出了教育学的新理论,在他1762年出版的著名的《爱弥尔》一书中,他解释了他对于健康和体育锻炼的益处的观点,并相信知识的获得是通过经验而发生的。后来,十八、十九世纪的裴斯塔洛齐(1746-1827)倡导教育的心理学化,强调利用儿童们的自然兴趣和活动对他们进行教学。

(二)教育心理学的发展过程

1. 作为独立学科的初创时期(二十世纪二十年代以前)(重点)

1903年,美国心理学家桑代克(Edward L.Thorndike)出版了《教育心理学》,这是西方第一本以教育心理学命名的专著,标志着教育心理学的诞生。在这一时期,教育心理学领域中逐步形成了两种对立的学习理论流派:行为主义(behaviorism)和认知理论(cognitive theory)。

2. 发展时期(二十年代到五十年代末)

二十年代以后,西方教育心理学吸取了儿童心理学和心理测验方面的成果,大大地扩充了自己的内容。三十年代以后,学科心理学发展很快,也成了教育心理学的组成部分,到四十年代,弗洛伊德的理论广为流传,有关儿童的个性和社会适应以及生理卫生问题也进入了教育心理学领域。五十年代,程序教学和教学机器兴起,同时信息论的思想为许多心理学家所接受,这些成果也影响和改变了教育心理学的内容。

3. 成熟时期（六十年代到七十年代末）

六十年代开始，西方教育心理学的内容和体系出现了某些变化。教育心理学的内容日趋集中，有几个方面的研究似乎为大多数所公认，如教育与心理发展的关系，学习心理，教学心理，评定与测量，个别差异，课堂管理和教师心理等，教育心理学作为一门具有独立的理论体系的学科正在形成。

4. 深化拓展时期（八十年代以后）

八十年代以后，教育心理学的体系越来越完善，研究越来越深入，视角越来越综合。随着皮亚杰(Jean Piaget)和维果斯基(Vygotsky)的理论被大量介绍到美国，加之认知心理学研究的深刻影响，人们对学习的理解发生了很大变化，对学习和教学过程及其条件研究得越来越深入细致，如从认知层面研究问题解决过程、学习策略以及学习动机等，并且，越来越注重为教学实践服务，发展了许多有效教学模式，如合作学习等。

（三）教育心理学的研究趋势

（1）在学习观上重视学习者的主体性，突出了学习过程中的主动加工、高级思维和探究性活动；越来越重视学习者的社会文化互动。

（2）在研究领域上日益向纵深发展

（3）在研究方法上呈现出多元化的趋向。

（4）研究的国际化与本土化。

（5）教育心理学越来越综合化和跨学科化。

第二章 心理发展与教育

本章知识结构

（一）心理发展及其规律

心理发展的内涵；认知发展的一般规律；人格发展的一般规律；心理发展与教育的关系。

（二）认知发展理论与教育

皮亚杰的认知发展阶段理论：认知发展的实质；影响认知发展的因素；认知发展的阶段；认知发展与教学的关系。

维果斯基的文化历史发展理论：文化历史发展理论；心理发展的本质；教学与认知发展的关系。

认知发展理论的教育启示。

（三）人格发展理论与教育

埃里克森的心理社会发展理论；柯尔伯格的道德发展阶段理论；人格发展理论的教育含义。

（四）心理发展的差异性与教育

智能差异与教育；认知差异与教育；人格差异与教育；性别差异与教育。

第一节 心理发展及其规律

（一）、心理发展的内涵

个体从出生、成熟、衰老直至死亡的整个生命进程所发生的一系列心理变化。

（二）认知发展的一般规律

认知是个体认识客观世界的信息加工活动，包括感知，记忆，思维，想象，言语和注意等。认知发展是个体认知功能系统不断完善的过程。

（三）人格发展的一般规律

人格是各种心理特征的总和，是一个人总的精神面貌的独特表现，包括兴趣、爱好、信念、性格、气质、能力等。个性包括个性倾向性（动力作用，包括需要、动机、理想、自我意识等）和个性心理特征（包括能力、气质、性格）

人格发展的一般规律：

1. 连续性与阶段性并存，即量变与质变。
2. 发展具有定向性与顺序性。
3. 发展表现出不平衡性。人格发展并非按同一模式进行，也不是匀速直线运动，是不平衡的。
4. 发展的共同性和个别差异性。

第二节 认知发展理论与教育（重点）

（一）、皮亚杰的认知发展阶段理论

皮亚杰（日内瓦学派）认为心理发展的本质就是个体通过同化和顺应日益复杂的环境而达到平衡的过程。

皮亚杰将个体认知的发展分为四个阶段：

感知运动阶段（0—2岁）：探索感知觉与运动之间的关系，通过动作经验，形成低级的行为图式，适应外界的探索。

前运算阶段（2—7岁）：本阶段的基本特征是：各种感知运动图式开始**内化为表象或形象图式**。特别是由于**言语的发展**，促使儿童日益频繁的用表象符号来代替外界事物，重现外部活动，出现了**表象性思维**。但这一阶段的心理表象还只是静态性质的物的图像，而**没有符合逻辑的推理**，思维具有**单维性，不可逆性，静止性，自我中心性**，仍受具体知觉表象的束缚。

具体运算阶段（7—11岁）运算思维的基本特点就是**守恒**。这是**内化的、可逆的**动作，儿童能够在头脑里从概念的各种具体变化中把握其本质的、恒定的东西，认识到客观事物的外形可变，但特有的属性不变。已能进行逻辑思维，思维具有**多维性，可逆性，动态性**，可以进行**具体逻辑推理**。

形式运算阶段（11—15岁）具体运算思维的不断同化、顺应、平衡，逐步的出现了新的运算结构，这就是形式运算思维，**对抽象的假设或命题进行逻辑转换**，是一种接近**成熟**的思维形式。

（二）. 维果斯基的文化历史发展理论

文化历史发展理论强调社会文化在儿童认知发展中的作用，主张人的高级心理机能是社会历史的产物，受社会规律的制约，十分强调人类社会文化对人的心理发展的重要作用，而社会文化的影响作用又主要表现在社会性的相互作用以及语言的习得与使用上。

1. 心理发展观

维果斯基认为，心理发展就是个体心理在环境和教育的影响下，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。人使用物质工具进行劳动操作，具有了与动物的本质区别，同时人又使用符号、词、语言等精神工具进行精神生产，使其心理机能发生质的变化，上升到高级阶段。心理机能的发展标志是：心理活动的随意性、抽象-概括性、结构性、文化历史制约性、个性化。

2. 最近发展区理论（重点）

儿童的认知发展可以通过与更有能力个体的相互作用得以促进，这一发展是借助最近发展区来实现的。最近发展区包括实际的发展水平（即现有的能独立解决问题的能力）和潜在的发展水平（在更有能力的个体的帮助下达到的水平）。并且据此认为解决此区内的任务才能促进认知的发展，提倡“教学要走在发展的前面”，即教学必须要考虑儿童已经达到的水平并且要走在儿童发展的前面。

（三）. 认知发展理论的教育启示

皮亚杰的认知发展阶段理论——认知发展对学习的制约作用，所以教学要适应学生认知发展水平。他强调主客体相互作用思想，活动在心理发展中的重要作用，关于个体心理发展各个阶段间质的差异和对各阶段的具体阐述，揭示个体心理发展的某些规律等都有助于人们预测儿童发展并施以正确教育影响。

维果斯基的文化历史发展理论——通过有目的、系统的教学促进儿童的认知发展，教学要走在发展的前面。他的思想体系是建构主义发展的重要基石，启发着建构主义者对学习和教育进行了大量理论建设和实际探索，强烈的影响到建构主义者对教学和学习的看法，在教育教学方面提出了支架式教学，合作性教学，情境性教学等，教学不只局限在教学结果和外部变量的强调，开始注重影响教学有效性的各种内部变量。

第三节 人格发展理论与教育

（一）、埃里克森的心理社会发展理论（重点）

埃里克森是美国的精神分析理论家，继承了弗洛伊德的人格结构说，提出了**新的人格发展理论**。

按照个体在不同的年龄阶段所面临的不同发展危机，他将个体的发展分为8个阶段，如果能顺利解决危机，就会发展良好的个性特点，反之则对个性的健康发展造成障碍。

表：埃里克森的心理社会发展的八个阶段

年龄	发展危机	重要事件	危机描述
出生到18个月	信任对怀疑	喂食	婴儿与监护者建立初步的爱与信任，获得安全感；处理不好，则在不熟悉环境中会产生焦虑
18月到3岁	自主对羞愧	如厕训练	儿童身体技能获得发展，开始出现按照社会要求的自主性行为；如果不能较好控制自己行为，则容易缺乏信心，发展出羞愧
3岁到6岁	主动对内疚	独立	儿童对周围世界更加主动和好奇，更具自信 and 责任感；如发展不顺利，则表现出退缩行为或过于主动引起内疚感
6岁到12岁	勤奋对自卑	入学	儿童开始学会处理学习知识和为人处事的能力；如发展不顺利，则产生自卑感和失败感，缺乏基本能力
12到18岁	同一性对角色混乱	同伴关系	青少年在职业、性别角色等方面获得了同一性，方向明确；如发展不顺利，则容易丧失目标，失去信心
成年初期	亲密对孤独	爱情关系	成年初期逐渐感到和他人相处具有亲密感；如果发展不顺利则容易被社会疏离而感到孤独寂寞
成年中期	繁殖对停滞	养育子	成年中期关爱家庭，支持下一代人发展，具有社会

	滞	女/指导者	责任感；如果发展不顺利则不关心他人，生活容易失去意义
成年晚期	完美无憾 对悲观绝望	反省和接受生活	成年晚期自我接受感和满足感达到顶点，安享晚年；如果发展不顺利则固着于陈年往事，虚度时光

人格发展理论上述各个阶段是相互依存的，后一阶段发展任务的完成依赖于早期冲突的解决程度，而后期阶段仍有可能产生先前已经解决的冲突。

(二). 柯尔伯格的道德发展阶段理论

他应用道德两难论方法来研究道德的发展。认为道德发展遵循三水平六阶段模式，即从低级阶段向高级阶段发展是通过有机体与环境相互作用的心理结构的重新组织这个发展过程出现的。教育的基本目的就是促进这些阶段的发展。

1. 前习俗水平（小于 9 岁）
- 惩罚和服从定向阶段（避罚服从取向）
 - 工具性的相对主义定向阶段（相对功利取向）

该水平的儿童的道德观念是纯外在的，只从表面看行为后果的好坏；为了避免受罚，获得奖励而顺从权威人物规定的行为准则；自我中心，朴素的自利主义，只按行为后果是否带来需要的满足以判断行为的好坏。

2. 习俗水平（10—20 岁）
- 人际协调的定向阶段（寻求认可取向）
 - 维护权威或秩序的定向阶段（遵守法律取向）

该水平的儿童顺从传统与社会要求，谋求他人赞赏；服从权威，有责任感和义务感，遵守社会规范。

3. 后习俗水平（20 岁以后）
- 社会契约定向阶段（社会法制取向）
 - 普遍道德原则的定向阶段（普遍伦理取向）

该水平的儿童行为原则已超出了某个权威人物的规定，从而有了更普遍的认识，人们要相互承担义务和享有权利；社会规范是可以改变的，只要大众取得共识；以普遍的道德原则和良心为准则，行为完全自律，良心、正义、尊严、人权等原则为标准。

(三). 人格发展理论的教育含义

1. **环境对道德发展具有重要的影响作用。**教育环境是开展人格教育的重要资源优化教育环境是学生人格发展的前提。

2. 儿童的人格发展是**有阶段性的**，教师要努力确定儿童的道德发展的阶段，要帮助儿童解决好每个阶段的问题或发展任务，促进人格的健康发展。

教师的教育方式要符合儿童人格发展由他律到自律，低水平到高水平发展的规律，道德教育要**适合其人格发展水平**。

性格品质是培育健全人格的基础，而**优化性格心理结构**又是优良品质塑造的关键所在。教育工作者在对学生进行品德教育时，应充分考虑品德的心理结构、形成过程以及变化规律。

3. 道德判断水平受到个体发展年龄阶段的制约，但是可以**通过教育得到促进**。教师应该培育学生在面临社会道德问题时的**道德判断推理和道德决策能力**。

4. **课堂教学的目标不仅局限于认知方面的发展，还应该促进学生人格的全面发展。**课堂教学的隐形价值影响着师生的人格发展与完善。学生人格的最基本品质是主观能动性自主学习意识，课堂教学成败在于是否能养成学生的这些品质。

第四节 心理发展的差异与教育

(一) 智能差异与教育

1. 智能——指处理抽象观念、处理新情境和进行学习以适应新环境的能力。
2. 智力差异：
 - 1>智能水平的差异：呈常态分布（量的差异）
 - 2>智能结构差异：加德纳的多元智力理论（语言、音乐、逻辑数理、空间、身体语言、自我认识、人际关系等能力）（质的差异）
 - 3>智能发展的差异：早慧和大器晚成。
3. 智能差异与学业成就
 - 1>智能差异与学习总量。**智能**是影响学习的一个重要因素，IQ与学业成绩存在中等程度的相关；**但不是唯一的因素**，知识结构、认知发展水平，学习动机、集体和教师等因素亦有重要影响；**儿童**的智能水平不仅影响学习数量，还影响学习质量。**智能**结构上的差异也影响学业成绩。
 - 2>教学处理与智能的相互作用影响学生学业成绩。使用的教学方法越是要求学生
对信息作复杂的认知加工，则智力与学业成绩的相关程度就越高。

(二) 人格差异与教育

1. 人格差异——个体在稳定的心理特征方面的差异。
 - 两大观点：1>人格特质差异：（量的差异）
 - 2>人格类型差异：（质的差异）
2. 人格差异与教育
心理学研究人格差异的实践意义就是要针对受教育者的个性特点来进行教育工作。

(三) 认知方式差异与教育

认知方式——又称认知风格，认知类型，指个体偏爱的加工信息方式，是个体知觉、记忆、思维和解决问题等认知活动中加工和组织信息时所显示出来的独特而稳定的风格。认知方式没有优劣好坏之分，它主要影响学生所采取的学习方式；认知方式的个体差异是因材施教必须考虑的心理变量，教师的教学方式与学生的认知方式相匹配，能提高儿童的学习效果。

因材施教 1>发挥不同认知方式的特点

2>采取适当的教育措施弥补认知方式的缺点

具体分为：

1. 场独立性和场依存性（威特金对知觉的研究）

分类依据：认知加工中对客观环境提供线索的依赖程度

分类	参照物	知觉方式	学习策略	学科兴趣
场独立者	内部参照	善于运用分析的知觉方式	内在动机，自主学习	自然科学
场依存者	外部参照	非分析的，笼统的整体知觉方式	外在动机，易受暗示	社会科学

2. 沉思型和冲动型

分类依据：概念速度。反映了信息加工，形成假设，解决问题过程的速度和准确性。

- 沉思型：对问题反应较慢，但错误较少
- 冲动型：对问题反应较快，但错误较多

(四) 性别差异与教育

1. 性别差异体现在：
 - 1>男女存在一定差异，但不能夸大。这种差异不是固定的，直线式的，它随着年龄增

长和智力活动的内容而发展变化。2>男女智力总体水平相当，但在分布上有显著差异，男性的离散程度比女性大。3>男女智力结构上也存在差异，但是各具优势领域。4>男女在性格方面也存在一定的差异。

2. 性别差异与教育：

教育时要注意：1>针对性别差异，在选择教学方式上应该有不同的处理方式。具体教育对象具体分析；2>发扬优势，克服劣势；3>创造条件，加强男女两性的交往；4>消除偏见，对男女一视同仁，修订教材和课外读物，消除男性社会“一边倒”的传播；5>教育儿童正确认识自己。

第三章 学习及其理论解释

本章知识结构

(一) 学习的内涵与分类

学习的实质；学习的种类；学生学习的特点。

(二) 行为主义的学习理论

桑代克的联结说；巴甫洛夫的经典性条件反射说；斯金纳的操作性条件反射说；班杜拉的社会学习理论及其教育应用。

(三) 认知派的学习理论

布鲁纳的认知-发现说：认知学习观；结构教学观；发现学习。

奥苏伯尔的有意义接受说：有意义学习的实质和条件；认知同化理论与先行组织策略；接受学习的界定及评价。

加涅的信息加工学习理论学习的的信息加工模式；学习阶段及教学设计。

(四) 建构主义的学习理论

建构主义的思想渊源与理论取向；建构主义学习理论的基本观点：知识观、学生观、教学观；认知建构主义学习理论与应用；社会建构主义学习理论与应用。

(五) 人本主义的学习理论

罗杰斯的自由学习观，学生中心的教学观。

第一节 学习的一般概述

(一)、学习的含义

学习 (learning) 是个体在特定情境下由于练习或反复经验而产生的行为或行为潜能的比较持久的变化。

首先，学习的发生是由于**经验所引起**。这里的“个体”既可以是人，也可以是动物。

其次，由于学习必然发生的变化有时立即见诸于行为，有时这种变化**未必立即见诸于行为**，而是需要经过很长时间才能见诸于行为，因此，有的心理学家把这种情况视为行为潜能的变化。

再次，不能简单地认为，凡是行为的变化都意味着学习的存在。有机体的行为**变化不仅可以由学习引起**，也可以由本能、疲劳、适应和成熟等引起，由这些引起的行为变化就不能

称之为学习的行为变化。

第四，学习不仅指有组织的知识、技能、策略等学习，也包括态度、行为准则等的学习，既有学校的学习，也包括从出生以来就出现的并一直持续终生的日常生活中的学习。

（二）、学习的分类

1. 加涅的学习水平分类

1970 加涅根据学习的繁简水平不同，提出了八类学习。

(1) 信号学习：即经典性条件作用，学习对某种信号做出某种反应。其过程是：刺激—强化—反应。

(2) 刺激-反应学习：即操作性条件作用，与经典性条件作用不同，其过程是：情境—反应—强化。即先有情境，做出反应动作，然后得到强化。

(3) 连锁学习：是一系列刺激-反应的联合。

(4) 言语联想学习：也是一系列刺激-反应的联合，但它是由言语单位所联结的连锁。

(5) 辨别学习：即学会识别多种刺激的异同并对之做出不同的反应。

(6) 概念学习：对刺激进行分类时，学会对一类刺激做出同样的反应，也就是对事物的抽象特征的反应。

(7) 规则的学习：规则指两个或两个以上概念的联合。规则学习即了解两个或两个以上概念之间的关系。

(8) 解决问题的学习：即在各种情况下，使用所学规则去解决问题。

加涅的这一分类是由简单到复杂，由低级到高级。前三类学习都是简单反应，许多动物也能完成。而且事实上这几类学习大多是从动物实验中概括出来的。

1971 年加涅对这种分类作了修正，把前四类学习合并为一类，把概念学习扩展为具体概念和定义概念的学习两类，这样这种分类成为：(1) 连锁学习，(2) 辨别学习，(3) 具体概念学习，(4) 定义概念学习，(5) 规则学习，(6) 解决问题的学习。

2. 奥苏伯尔的学习性质与形式分类

奥苏贝尔 (Ausubel, 1994) 根据以下两个维度对认知领域的学习进行了分类。一个维度是学习进行的方式，学习因此可分为接受的和发现的；另一个维度是学习材料与学习者原有知识的关系，学习因此可分为机械的和有意义的。**这两个维度互不依赖，彼此独立。**并且，每一个维度都存在许多过渡形式，其具体的组合可见下图。



图：学习性质与形式分类及其举例

4. 学习结果分类

加涅 (Gagne) 根据学习结果对学习做了分类。他认为，学习结果就是各种习得的能力或性情倾向，可以分为五种类型。

学习结果	解释	行为表现举例
言语信息	有关事物的名称、时间、地点、定义以及特征等方面的事实性信息。	北京是中国的首都。
智力技能 辨别	运用符号或概念与环境交互作用的能力。 对一个或几个物理量不同的刺激物作出不同反应。	把分数转换成小数。 说出两个物体（如生物标本）的异同。
具体概念	在一系列事物中找出共同特征并对其赋予同一名称。	指出两个具有共同属性（如颜色）或位置关系的物体。
定义概念	用定义（句子或命题）表示事物及其性质和关系。	给物理学中的“质量”下定义。
规则	用语言符号揭示两个或多个概念之间的关系。	陈述勾股定律。
高级规则（问题解决）	由简单规则组合而成的、用来解决一个或一类问题的复杂的规则	把两个简单运算规则组合成一个组合算法，并能够在类似的应用题中运用这套组合算法。
认知策略	调控自己注意、学习、记忆和思维等内部心理过程的技能	画出组织结构图
态度	影响个人对人、事和物采取行动的內部状态	做出听古典音乐的行为选择。
动作技能	通过身体动作的质量（如敏捷、准确、有力和连贯等）不断改善而形成的整体动作模式。	打字“R”；作“8”字形溜冰。

第二节 学习的联结理论

（一）、经典性条件作用说

1. 巴甫洛夫的经典实验

表：经典性条件作用的形成过程

建立前	无条件刺激 （食物）	→	无条件反应 （唾液分泌）
	中性刺激 （铃声）	→	引起注意 但无唾液分泌
建立中 （多次重复）	中性刺激 （铃声）	→	无条件反应 （唾液分泌）
	无条件刺激 （食物）	→	
建立后	条件刺激 （铃声）	→	条件反应 （唾液分泌）

2. 经典性条件作用的主要规律

- **消退**：经典性条件作用形成后，如果反复呈现条件刺激，却不呈现无条件刺激，条件反应的强度逐渐减弱甚至消失的现象
- **自然恢复**：经过一段时间后，如果再次呈现条件刺激，条件反应又重新出现。
- **泛化**：经典性条件作用一旦形成，机体对与条件刺激相似的刺激作出条件反应。

- **分化**：只对条件刺激作出条件反应，而对其他相似的刺激不作出条件反应。

3. 华生对经典条件作用的发展

华生认为，学习就是以一种刺激替代另一种刺激建立条件作用的过程。人类出生时只有几个反射(如打喷嚏、膝跳反射)和情绪反应(如惧、爱、怒等)，所有其他行为都是通过条件作用建立新刺激—反应(S—R)联结而形成的。(小艾尔波特的实验——证明恐惧形成的过程)

4. 经典性条件作用的教育应用

- ①将快乐事件作为学习任务的无条件刺激。
- ②帮助学生克服窘境。
- ③帮助学生摆脱考试焦虑。

(二) 操作性条件作用说

1. 桑代克的联结—试误说

桑代克根据其实验结果提出联结主义学习理论。这种理论认为，学习的实质在于形成这种刺激—反应联结，这种联结是通过尝试与错误的过程而自动形成的，不需要以观念作中介。

桑代克提出了三条学习规律

- **准备律**：指学习者在学习开始时的预备定势。
- **练习律**：指一个学会了的反应的重复将增加刺激反应之间的联结。
- **效果律**：如果一个动作跟随着情境中一个满意的变化，在类似的情境中这个动作重复的可能性将增加，但是，如果跟随的是一个不满意的变化，这个行为重复的可能性将减少。得出：奖励是影响学习的主要因素。

2. 斯金纳的经典实验及行为分类

斯金纳认为，行为可分为应答性行为和操作性行为。斯金纳箱采用科学的方法，在可控制的环境下对操作性行为进行了细致的研究。他发明了一种学习装置叫做斯金纳箱，箱内装上一个操纵杆，操纵杆连接着一个供应食丸的装置。将饥饿的白鼠置于箱内，在这种缺乏明显的无条件食物刺激环境中，白鼠偶然踏上操纵杆，供丸装置自动送落一粒食丸。白鼠经过几次尝试后，就会不断按压杠杆，直到吃饱为止。在这一实验中，白鼠学会了按压杠杆而获取食物的反应，把强化（食物）与操作性反应联系起来，形成了**操作性条件作用**（operant conditioning）。按压杠杆变成了获取食物的手段或者工具，操作性条件作用故而又叫做**工具性条件作用**。

3. 操作性条件作用的主要规律（重点）

(1) 操作性条件作用的主要规律

消退指消除强化从而消除或降低某一个行为。

维持就是行为的保持。

分化就是知觉到先前刺激的差异并对这种差异做出反应。

泛化或概括化（generalization）是指将所习得的行为、技能或概念从一个情境移到另一个情境中。

(2) 强化

所谓**强化**（reinforcement），是指能够增强反应率的后果。斯金纳坚信，对强化的控制就是对行为的控制。凡是能增强反应频率的刺激或事件叫做**强化物**。

表：强化与惩罚的种类

	行为被增强	行为被减弱
呈现刺激	正强化（呈现愉快刺激，如给以高分）	惩罚 I（呈现厌恶刺激，如给以批评）
消除刺激	负强化（消除厌恶刺激，如免除杂务）	惩罚 II（消除愉快刺激，如禁看电视）

强化程序指强化出现的时机和频率，也能增强或减弱行为。强化程序可以分为连续强化程序和断续强化程序两种类型。如果在每一个适当反应之后呈现一个强化，这叫**连续强**

化程序。如果只在有些而非所有反应之后呈现强化，这叫做**断续强化程序**。断续强化程序又可分为**间隔程序**和**比率程序**。间隔程序是根据历次强化之间的时间间隔而安排强化。比率程序是根据历次强化之间学习者做出适当反应的数量而安排强化。间隔程序和比率程序既可以是固定的（可预测的），也可以是变化的（不可预测的）。

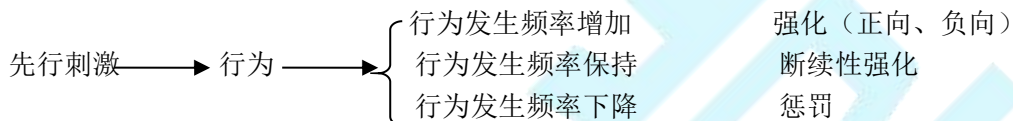
4. 程序教学与行为矫正

(1) 程序教学

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

(2) 行为矫正

行为矫正（behavior modification）就是系统地应用先前事件和后果来改变和调节行为。下图总结了行为矫正的整个流程。



(三) . 观察（社会）学习理论

1 观察学习的早期探索

社会认知理论对学习和行为表现提出了这样三个假设：个体、行为和环境之间是相互作用的；学习与表现是不能等同的；学习可以分为参与性学习与替代性学习。

2. 班杜拉的经典实验与发现

在早期的一项研究中，班杜拉及其合作者发现，成人榜样对儿童行为有明显影响，儿童可以通过观察成人榜样的行为而习得新行为。（攻击充气娃娃实验）

3.观察学习的基本过程与条件

观察学习指通过观察并模仿他人而进行的学习。观察学习包括注意、保持、复制和动机四个子过程。注意过程是观察者对活动的探索和知觉。保持过程使得学习者把瞬间的经验转化为符号形成内部表征。复制过程是以内部表征为指导，作出反映。动机过程决定所习得的行为是否也要表现出来。

4. 观察学习理论的教育应用

- ①教学内容中的新技能。
- ②教师行为的榜样作用。
- ③教师的学习热情和态度。
- ④学生习得行为的表现。

第三节 学习的认知理论

(一) . 早期的认知学习理论

1. 格式塔学派的完形—顿悟说

在格式塔心理学家看来，学习就是知觉的重新组织。人在认知活动中需要把感知到的信息组织成有机的整体，在头脑中构造和组织一种**格式塔**（或称为完形），对事物、情境的各个部分及其相互关系形成整体理解，而不是对各种经验要素进行简单的集合。这一过程不是渐进的尝试与错误的过程，而是突然的顿悟。之所以产生顿悟，一方面是由于分析当前问题情境的整体结构，另一方面是由于心智能利用过去经验的痕迹，心智本身具有组织力的作用，能够填补缺口或缺陷，因此服从于知觉的组织律。

2. 托尔曼的认知—目的说

托尔曼通过白鼠学习方位的迷宫图的实验提出了他的理论。托尔曼认为：①学习是有目

的行为，而不是盲目的。②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。学习不是简单的机械的运动反应，而是学习“达到目的的符号”及其所代表的意义。③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。

此外，托尔曼根据**潜伏学习**的实验认为，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。

（二）布鲁纳的认知—发现说（重点）

1. 认知学习观

学习就是认知结构的形成或改变。认知结构是指人关于现实世界的内在的**编码系统**（coding system），是一系列相互关联的、非具体性的类目，它是人用以感知外界的分类模式，是新信息赖以加工的依据，也是人的推理活动的参照框架，它们是不断变化和重组的。也就是说，学习就是编码系统的形成或改变，学习因而应当超越所给定的信息。布鲁纳认为，学习一门学科，看来包含着三个差不多同时发生的过程：**新知识的获得，知识的转换和评价。**

2. 结构教学观

布鲁纳认为，学习结构就是学习事物是怎样相互关联的。在学科教学中，务必使学生理解该门学科的基本结构，帮助学生了解那些看来似乎是无关的新的事实是相互有关的，而且与他已有知识也是有关的。

3. 发现学习

发现学习是指学习者通过自己的发现活动而获得知识和态度的学习方式。布鲁纳认为学习、了解一般的原理原则固然重要，但尤其重要的是发展一种态度，即探索新情境的态度，作出假设，推测关系，应用自己的能力，以解决新问题或发现新事物的态度。

布鲁纳对发现学习的教学提出了四项原则。①教师要将学习情境和教材性质向学生解释清楚。②要配合学生的经验，适当组织教材。③要根据学生心理发展水平，适当安排教材的难度与逻辑顺序。④确保材料的难度适中，以维持学生的内部学习动机。

发现学习的教学一般要经过四个阶段：①创设问题情境，使学生在这种情境中发现其中的矛盾，提出问题；②促使学生利用教室所提供的某些材料，针对所提出的问题，提出解答的假设；③从理论上或实践上检验自己的假设；④根据实验获得的一些材料或结果，在仔细评价的基础上引出结论。

发现学习模式有助于学生：①学习如何学习；②激发内在学习动机；③按自己的能力前进；④增强自我概念；⑤对过去教学中过于简化的解决问题提出合理的怀疑；⑥对自己的学习负责和说明。

但发现学习在课堂中也存在一些问题：①如果在一个大组中或对学得慢的学生，发现学习是比较难的。有时可能只有极少数高水平的学生将发现过程向前推进，多数学生被抛在后面。②所有以上优点没有得到控制严格的研究的证明。由于不可能准确地说哪一步和什么行为产生了发现学习的效果，因而很难检验这些优点。③发现学习的效率很低，而学习在社会中必学内容的时间毕竟有限。

（三）奥苏伯尔的有意义接受说（重点）

1. 有意义学习的实质和条件

有意义学习过程的实质，就是符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非人为的和实质性的联系。

外部条件：学习材料必须具有潜在的逻辑意义。

内部条件：学习者必须具有有意义学习的心向；学习者认知结构中必须具有适当的知识，

学习者必须积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与他认知结构中有关的旧知识发生相互作用，其结果，旧知识得到改造，新知识就获得实际意义，即心理意义。

2. 认知同化理论

奥苏贝尔认为同化理论的核心是：意义学习是通过新信息与学生认知结构中已有的有关观念的相互作用才得以发生的；由于这种相互作用的结果，导致了新旧知识的意义的同化。

在三种认知同化机制：

- ①下位关系
- ②上位关系
- ③组合关系

3. 先行组织者策略

界定：先行组织者是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料，它要比学习任务本身有较高的抽象、概括和综合水平，并且能清晰地与认知结构中已有的观念和新的学习任务关联。

作用：设计“组织者”的目的，是为新的学习任务提供观念上的固定点，增加新旧知识之间的可辨别性，以促进类属性的学习。也就是说，通过呈现组织者，给学习者已知的东西与需要知道的东西之间架设一道知识之桥，使他更有效地学习新材料。

种类：可分为两类：①陈述性组织者，用它的目的，在于为新的学习提供最适当的类属者，它与新的学习产生一种上位关系；②比较性组织者，用于比较熟悉的学习材料中，目的在于比较新材料与认知结构中相类似的材料，从而增强似是而非的新旧知识之间的可辨别性。形式：①一个概念的定义，②新材料与已知例子的类，或③一个概括。

4. 接受学习的界定及评价

接受学习就是学生教师将知识作为定论以系统组织的形式讲解给学生的一种学习方式。接受学习并非传统课堂上的“满堂灌”——教师一味讲解，而学生只听不说，而是教师通过讲授，促进学生的主动学习，并且教师和学生之间有大量的相互作用。

奥苏贝尔反复强调，无论是接受学习还是发现学习，都有可能是机械的，也都有可能是有意义的。此外，需注意的是，意义学习与机械学习并不是绝对的，而是处在一个连续体的两个极端上。学校的许多学习，往往处于这两端之间的某一点上。

接受学习模式在讲授知识间的抽象关系时可能更有效，也为学生提供好方法来帮助他们保持重要的信息。在课堂里的意义学习中，接受学习与发现学习之间的对比，由于各种原因，总是偏重于接受学习。因此，奥苏贝尔认为，学校主要应采用意义接受学习，尤其是意义言语接受学习。但是，对于具体经验和程序性知识，其他教学模式可能更加有效。

（四）. 加涅的信息加工学习理论

加涅提出的学习模式是依据电子计算机工作的原理，并结合人对信息加工的特点提出来的，信息加工的学习模式由三大系统构成的，即信息的三级加工系统、执行控制系统和期望系统，它主要用来说明人的学习的结构和过程。

第四节 学习的建构理论

（一）. 建构主义的思想渊源与理论取向

建构主义是学习理论中行为主义发展到认知主义以后的进一步发展，即向与客观主义更为对立的另一方向发展。当今的建构主义者主张，世界是客观存在的，但是对于世界的理解和赋予意义却是由每个人自己决定。我们是以自己的经验为基础来建构现实，或者至少说是在解释现实，我们个人的世界是用我们自己的头脑创建的，由于我们的经验以及对经验的信念不同，于是我们对外部世界的理解便也迥异。所以他们更关注如何以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构知识。他们强调学习的主动性，社会性和情境性，对学习和教学提出

了许多新的见解。

（二）建构主义学习理论的基本观点（重点）

1.知识观

在知识观上，建构主义在一定程度上对知识的客观性和确定性提出了质疑，强调知识的动态性。建构主义者一般强调：

①知识并不是对现实的准确表征，它只是一种解释、一种假设，不是最终答案。

②知识并不能精确地概括世界的法则，在具体问题中，我们并不是拿来便用，一用就灵，而是需要针对具体情境进行再创造。

③尽管我们通过语言符号赋予了知识一定的外在形式，甚至这些命题还得到了较普遍的认可，但这并不意味着学生会对这些命题有同样的理解，因为这些理解只能由每个学生基于自己的经验背景而建构起来。

2.学生观

在学生观上，建构主义强调学生经验世界的丰富性和差异性。学生并不是空着脑袋走进教室的，在日常生活和以往的学习中，他们形成了丰富的经验。小到身边的衣食住行，大到宇宙、星体的运行，从自然现象到社会生活，他们几乎都有一些自己的看法。而且，有些问题即便他们还没有接触过，没有现成的经验，但当问题呈现在面前时，他们往往也可以基于相关的经验，依靠自己的推理判断能力，形成对问题的某种解释。

3.学习观

学习不简单是知识由外到内的转移和传递，不是知识由教师向学生的传递过程，而是学习者主动地建构自己的知识经验的过程，即通过新经验与原有知识经验的双向的相互作用，来充实、丰富和改造自己的知识经验。学习者不是被动的信息吸收者，相反，他要主动地建构信息的意义，这种建构不可能由其他人代替。学习者的这种知识建构过程具有三个重要特征。

①主动建构性

②社会互动性

③情境性

基于建构主义的观点，研究者提出了许多新的教学思路，如情境性教学、支架式教学以及合作学习等，这些教学模式对数学、科学和语言等领域的教学实践产生了巨大的影响。

（三）. 认知建构主义学习理论与应用

个体建构主义所关注的是学习者个体是如何建构某种认知方面的（如知识理解、思维技能）或者情感方面的（如信念态度、自我概念）素质的，其基本观点是：学习是一个意义建构过程。这种取向的建构主义主要是以皮亚杰的思想为基础发展起来的，与原来的认知学习理论（如布鲁纳、奥苏贝尔的理论）有更大的连续性。根据皮亚杰的思想，学习是学习者通过新、旧经验的相互作用，来形成、丰富和调整自己的认知结构的过程，新旧知识经验的双向相互作用表现为同化和顺应的统一：一方面，学习者需要将新知识与原有知识经验联系起来，从而获得新知识的意义，把它纳入到已有的认知结构中；另一方面，原有的知识经验会因为新知识的纳入而发生一定的调整或改组。

1.生成学习理论

维特罗克提出了生成性学习的理论，对理解的生成过程做了深入分析和解释。维特罗克认为，学习是学习者生成信息的意义的过程，意义的生成是通过原有认知结构与从环境中接受到的感觉信息的相互作用而实现的。学习的发生依赖于学习者已有的相关经验，要生成对所知觉到的事物的理解，学习者总是需要与他以前的知识经验相结合。另外，人脑并不是被动地记录外界输入的信息，而是主动建构对输入信息的解释，主动地选择一些信息，忽视一些信息，并在此基础上进行推论。这也就是说，在生成理解的过程中，学习者原有的认知结

构—已经储存在长时记忆中的知识经验和信息加工策略—与从环境中接受的感觉信息(新知识)相互作用,在这一过程中,学习者主动地选择和注意信息,主动地建构信息的意义。

2. 认知灵活性理论

斯皮罗等提出了认知灵活性理论,重点解释了如何通过理解的深化促进知识的灵活迁移应用。根据知识及其应用的复杂多变程度,斯皮罗等把知识分为结构良好领域的知识和结构不良领域的知识。有些知识领域的问题是比较规则和确定的,解决这样的问题有明确的规则,基本可以直接套用相应的法则或公式,这样的知识叫做**结构良好领域的知识**。但是,现实生活中的许多实际问题却常常没有这样规则和确定,在解决问题时,不能简单套用原来的解决方法,而需要面对新问题,在原有经验的基础上重新做具体分析,建构新的理解方式和解决方案。这就涉及到了**结构不良领域的知识**。

针对结构良好与结构不良领域的划分,斯皮罗等人认为,按照学习所达到的深度和水平(而非年龄)的不同,学习可以分为两阶段:**初级知识获得与高级知识获得**。初级知识获得是某一知识主题的入门性学习阶段,教师只要求学生知道一些重要的、基本的概念和事实,只要求他们在测验中把所学的东西按照接近原样的方式再现出来(如背诵、填空、简单的练习题等),这里所涉及的内容具有结构良好领域的特征。而高级知识获得则与此不同,它要求学生把握概念的复杂性,并把它们灵活地运用到各种具体情境中。这时,概念的复杂性以及实例间的差异性都显而易见,因而大量涉及到结构不良领域的问题。

斯皮罗等人根据对高级学习的基本认识提出了**随机通达教学**(或随机进入教学, Random Access Instruction),这种教学强调,对同一内容的学习要在不同时间多次进行,每次的情境都是经过改组的,而且目的不同,分别着眼于问题的不同侧面。这种反复绝非为巩固知识技能而进行的简单重复,因为在各次学习的情境方面会有互不重合的方面,而这将会使学习者对概念知识获得新的理解。这种教学避免抽象地谈概念一般地如何运用,而是把概念具体到一定的实例中,并与具体情境联系起来。

(四) 社会建构主义学习理论与应用

1. 情境性认知与学习理论

情境性认知和情境性学习观念强调学习、知识和智慧的情境性。作为一个重要的、有关于学习实质的理论体系,它主要强调日常认知、真实性任务和情境性学徒训练在学习过程中的重要性。这些学习观念对教学设计特别是以技术为基础的教学设计具有重要的启示。下面是与情境性学习相关的一些理论。

1) 情境性认知学习与教学

情境性学习理论的论断是:情境通过活动来合成知识,即知识是情境化的,并且在部分程度上是它所被应用的活动、背景和文化的产物。

情境性教学是情境性学习观念在教学中的具体应用。学习应与情境化的活动结合起来,即进行情境性学习。情境性学习的具体特征可以归纳为:①真实任务情境;②情境化的过程;③真正的互动合作;④情境化的评价。

2) 分布式认知理论

与情境性认知相关联的另一个概念是分布式认知。**分布式认知**是指认知分布于个体内、个体间、媒介、环境、文化、社会和时间等之中。例如,笔算比心算相对容易一些,这是因为在笔算中,个体能够将心算过程中的中间结果通过纸笔暂存于外部环境,减小了工作记忆的认知负荷。在笔算过程中,认知分布在个体头脑与外部环境之中。分布式认知强调的是认知现象在认知主体和环境间分布的本质。根据分布式认知的理论,人们提出了**分布式学习**的概念。分布式学习是一种教学模式,它允许指导者、学习者和学习内容分布于不同的非中心的位置,使教与学可以独立于时空而发生。这一概念强调,学习是在学习共同体的个体之间分布完成的。这对合作学习、远程教育具有重要的理论意义。

3) 认知学徒制

认知学徒制就是指知识经验较少的学习者在专家的指导下参与某种真实性的活动,从而获得与该活动有关的知识技能。比如,在手工作坊(如木工、铁匠)中小徒弟所进行的学习是一种情境性的学习方式。在这种学习活动中,任务是真实的,环境是真实的,知识技艺是蕴涵在真实活动之中的,徒弟学到的是可以解决实际问题的本领。小徒弟在手工作坊之中经历了一个**合法边缘参与**的过程,从最初的打杂开始,逐渐参与更高级的任务,获得高级的技能,从初学者或新手变成一个专家或是老手,从一个实践共同体的边缘进入到中心,进行更核心的参与。

4) 抛锚式教学

抛锚式教学要求建立在有感染力的真实事件或真实问题的基础上。确定这类真实事件或问题被形象地比喻为“抛锚”,因为一旦这类事件或问题被确定了,整个教学内容和教学过程也就被确定了(就像轮船被锚固定一样)。在学习中,学习者首先看到一种问题情境,他们要先运用原有的知识去尝试理解情境中的现象和活动,在此基础上,教师逐步引导他们形成一些概念和理解,然后让他们用自己的理解方式去体验和思考问题。在此过程中,学习者常常要进行合作、讨论。该课题组根据这种模式设计了一种录像教材,被称作贾斯帕问题解决系列。

2. 支架式教学

支架性教学,即教师或其他助学者通过和学习者共同完成蕴含了某种文化的活动(如数学活动、语言活动、科学活动等),为学习者参与该活动提供外部支持,帮助他们完成独自无法完成的任务。而随着活动的进行,逐渐减少外部支持,让位于学生的独立活动,直到最后完全撤去脚手架。

根据教学中支架是否具有互动功能,可以将支架分为两种大的类型:互动式与非互动式的,其中互动式的包括:① 教师示范。② 出声思维。③ 提出问题。非互动式的则包括:① 改变教材。② 书面或口头的提示与暗示。

支架式教学包括以下几个环节:① 预热。这是教学的开始阶段,将学生引入一定的问题情境,并提供可能获得的工具。② 探索。首先由教师为学生确立目标,用以引发情境的各种可能性,让学生进行探索尝试,这时的目标可能是开放的,但教师会对探索的方向有很大影响。在此过程中教师可以给以启发引导,可以做演示,提供问题解决的原型,也可以给学生以反馈等,但要逐渐增加问题的探索性的成分,逐步让位于学生自己的探索。③ 独立探索。这时,教师放手让学生自己决定自己探索的方向和问题,选择自己的方法,独立地进行探索。这时,不同的学生可能会探索不同的问题。

可以看出,支架式教学与以前所谈的指导发现法相似,都强调在有教师指导的情况下的发现,但支架式教学则同时强调教师指导成分的逐渐减少,最终要使达到独立发现的地位,将监控学习和探索的责任由教师为主向学生为主转移。

第五节 学习的人本理论

(一) 罗杰斯的学习与教学观

1. 知情统一的教学目标观
2. 意义学习

所谓意义学习,不仅仅是一种增长知识的学习,而且是一种与每个人各部分经验都融合在一起的学习,是一种使个体的行为、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。意义学习具有四个要素:①学习具有个人参与的性质;②学习是自动自发的;③全面发展;④学习是由学生自我评价的。

3. 自由学习

罗杰斯所倡导的学习原则之核心就是让学生自由学习。他认为,只要教师信任学生的学习潜能,并愿意让学生自由学习,就会在与学生的交往中形成适应自己风格的、促进学习的最佳方法。

4. 学生中心的教学观

罗杰斯从人本主义的学习观出发,认为教师的任务不是教学生学习知识(这是行为主义者所强调的),也不是教学生如何学习(这是认知理论所重视的),而是为学生提供各种学习的资源,提供一种促进学习的气氛,让学生自己决定如何学习。罗杰斯因此提出了“学生中心”的教育观。①真诚一致;②无条件积极关注;③同理心。

(二) 人本主义学习理论的应用

人本主义心理学的教学理论虽然没有形成一套完整的体系,但是对教育理论的构架提供了有力的基础,特别是在人本主义课程、价值教育、创造性教育、经验学习等方面,随着人本主义教育理论的提出和发展,涌现出一大批具有人本主义教育精神的实验学校,如夏山学校等,进行了开放学校和开放课堂等方面的实践。

第四章 学习动机

本章知识结构

1、学习动机的实质及作用

学习动机的内涵、学习动机的分类;学习动机的作用。

2、学习动机的主要理论

学习动机的强化理论;学习动机的需要层次理论;学习动机的认知理论:期望-价值理论;成败归因理论;自我效能感理论;自我价值理论。

3、学习动机的培养与激发

第一节 学习动机的实质及其作用

(一) . 学习动机的含义

动机是指激发、引导、维持并使行为指向特定目的的一种力量。

(二) . 学习动机的分类

(1) 外部动机与内部动机

(2) 认知内驱力、自我提高内驱力和附属内驱力

第二节 学习动机的主要理论

(一) . 学习动机的强化理论

人们为什么具有某种行为倾向呢?按照现代 S-R 心理学家的观点,完全取决于先前这种行为和刺激因强化而建立的牢固联系。如果学生因学习而得到强化,(如得到好成绩、教师和家长的赞扬等),他们就会有较强的学习的动机;如果学生的学习没有得到强化(如没得到

好成绩或赞扬),就缺乏学习的动机作用;如果学生的学习受到了惩罚(如遭到同学或教师的嘲笑),则会产生避免学习的动机。

(二).学习动机的人本理论

人本主义取向的心理学认为,动机是人们试图实现人作为人的全部潜能的倾向。马斯洛的需要层次论认为,人有七种基本需要。这些需要从低级到高级排成一个层级。马斯洛认为,一个人只有在低级需要得到部分满足后才会寻求高级需要的满足。马斯洛对这七种需要进行了进一步的区分:位于需要层次图底部的四种需要被归为缺失需要,它是个体生存所必须的,必须得到一定程度的满足,但是这些需要一旦满足,个体有关这方面的动机就将减少甚至消失。如果所有的缺失需要都得到了-定的满足,那么个体将继续追求上面的三种高层次需要,这些需要被归为成长需要,它能够让个体生活得更有质量。与缺失需要相反,成长需要永远得不到完全的满足,实际上,求知和理解世界的需要满足越多,个体学习知识的动机越强。越是有才华、有成就的人,越觉得本领不足。其原因是知识的半径越长,所感知的未知世界就越多,故而越发觉得需要求知好学。

(三).学习动机的社会认知理论

1.成就动机理论

成就动机论认为,个人的成就动机是激励个体乐于从事自己认为重要的或有价值的工作,并力求取得成功的内在驱动力,它可以分成两部分,其一是追求成功的意向;其二是避免失败的意向。也就是说,成就动机涉及到对成功的期望和对失败的担心两者之间的情绪冲突。

成就动机理论的特征是用数量化的形式来说明理论。追求成功的动机乃是成就需要、对行为成功的主观期望概率以及取得成就的诱因值三者乘积的函数。其公式为:

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

在这个公式之中, T_s 为追求成功的倾向,由以下三个因素决定:① M_s 代表对成就的需要(成功的动机),是个体争取成功的相对稳定的倾向(用TAT主题统觉测验得到的);② P_s 代表在该项任务上将会成功的可能性的期望;③ I_s 代表成功的诱因值,是对成绩自豪的感情,一个困难任务取得成功后体验到的自豪比一个容易任务成功后体验到的更大。 I_s 与 P_s 有相反的关系,也就是 $I_s=1-P_s$,即当 P_s 值减小时,成功的诱因值增加。例如,个体预期自己成功可能较小的事情最后成功了,他将感到异常高兴。根据 I_s 和 P_s 的关系以及这个公式,中等难度(即在个体看来成功概率约为50%)的任务对学生最具有挑战性。

2.归因理论

在各种有影响的动机理论中,归因理论可看作是最具有认知性的一派理论。其基本假设是:寻求理解是行为的基本动因。韦纳对归因理论进行系统的探讨,他提出,个体对成功和失败的大多数解释都有三个特征:第一,原因是内部的还是外部的;第二,原因是稳定的还是不稳定的;第三,可控还是不可控。

表:归因类型

控制点	稳定性	
	稳定	不稳定
内部	能力(不可控)	努力(可控)
成功	我很聪明。	我下了功夫。
失败	我太笨。	我不够努力。
外部	任务难度(不可控)	运气(不可控)
成功	问题很简单。	我很走运。
失败	问题太难。	我运气不佳。

韦纳认为，归因的每一维度对动机都有重要的影响。归因对学习动机的影响具体表现于以下方面：①对成功和失败的情感反应。②对成功和失败的期望。③所投入的努力。归因理论认为，人们都试图维持一种积极的自我形象。故当活动成功时，个体倾向将成功归于自己的努力和能力，反之，活动失败时，归因于一些不可控的原因，以挽回自己的面子。

虽然归因于努力和能力在韦纳看来都是积极归因，但卡芬顿（Covington）提出的**自我价值论**认为成功的学生多半将原因解释成自己能力的体现，因为努力人人可为，但能力唯我所有，这使人感到更大的自我价值。如果失败的事件连续发生，他们就有可能将原因归于稳定的自身因素，将失败归因于内部的、稳定的原因。不可控是激发动机面临的最大的挑战，它会使学生产生**习得性无助**。

3.自我效能感理论

自我效能感指人对自己是否能够成功地进行某一成就行为的主观判断，它与自我能力感是同义的。这一概念是班杜拉提出的。

表：不同自我效能感学习者的学习特征

维度	高自我效能者	低自我效能者
任务定向	接受挑战性的任务	避免挑战性的任务
努力	面对挑战性任务付出更大努力	面对挑战性的任务付出的努力较少
意志力	不达目标不罢休	达不到目标时就放弃
信念	相信自己会取得成功；没有达到目标时能控制自己的焦虑和紧张；相信自己能控制环境	总是考虑自己缺乏能力；不能实现目标时紧张、焦虑；认为自己对环境无能为力。
策略运用	放弃无效的策略	坚持使用无效的策略
成绩	更好	更差

自我效能感主要受四个因素的影响。①直接经验。②替代性经验。③言语说服。④情绪的唤起。

4.自我价值理论

学生的自我价值导向可以分为**掌握导向**、**避免失败导向**和**自甘失败导向**三种类型。掌握导向的学生追求成就，他们认为能力是可以增长的，所以他们倾向建立掌握目标，他们努力提高自己的技能和能力。避免失败的学习者保持能力实体观，所以他们给自己设置表现目标，为了维持良好的自我感觉，他要确保自己不失败，即他们选择很容易就成功的任务。或者他们选择非常难的任务，这样的任务几乎所有人都做不出，那他们就有足够的理由对自己的失败开脱。如果持有避免失败这种观念的学生每次都无法避免失败的发生，这些学生可能最终承认自己的无能，他们成为那种自甘失败的学生。他们认为自己根本无法做好任何事情，所有的失败都是因为他们的无能造成，每一次失败只是对自己无能的再次证明。

5.目标定向理论

目标是引导和保持学生动机的方法之一。学生的学业目标取向可以分为两类：**掌握目标和表现目标**。**掌握目标**这种目标取向的学生其学习是为了个人的成长，他不在乎在这个过程中可能会犯很多的错误或者遭遇众多尴尬。所以他们敢于接受挑战并且当他们遇到困难时，他们更能坚持到底。有这类目标取向的学生被称为**任务卷入的学习者**。

具有**表现目标**的学生更关心的是能否向其他人证明自己的能力，通俗地说，就是做给别人看。他们更多地关注在考试中取得好的成绩，在比赛中获胜，在竞争中超越他人。他们常常会使用一些投机取巧的方法来证明自我。这类学习者又被称作**自我卷入的学习者**，因为他们关注的是自己。

第三节 学习动机的培养与激发

（一）学习动机的培养

1. 利用学习动机与学习效果的互动关系

学习动机决定学习的方向和进程，制约学习积极性，影响学习效果；学习效果反作用学习动机。学习效果好，动机强，再次积极学习，良性循环，反之，效果差，动机弱，下次学习更糟糕，恶性循环。改变此恶性循环的关键：（1）改变学习的成败体验，获得学习的成就感；（2）改善学习的知识技能掌握水平，弥补基础知识和基本技能方面的欠缺。

评分艺术：（1）注重学生自我标准的个别差异，使每个学生都体验成功。（2）课题难度适当，经努力能达成。（3）课题从易到难呈现；（4）某一课题失败时，可先完成有关基础课题，使学生下次在原本失败的课题上获得成功感。

2. 利用直接发生途径和间接转化途径培养学习动机

前者即因原有学习需要不断得到满足而直接产生新的更稳定的更分化的学习需要；后者指由原有满足某种需要的手段或工具转化成新的学习需要。前者应尽量使学生原有的学习需要得到满足，后者应通过各种活动满足学生的其它需要，从而发生学习需要的迁移。

（二）学习动机的激发（从里到外）

1. 创设问题情境，实施启发式教学（心求通而未通，口欲言而未能）

2. 根据作业难度，适当控制动机水平（耶克斯—多德森定律，倒U曲线）

学习动机强度的最佳水平并非固定不变，而是根据任务性质的不同而不同，学习任务简单时，学习动机强度较高可达到最佳水平，任务较难时，动机强度较低可达到最佳水平。

3. 充分利用反馈信息，妥善进行奖惩

反馈：自我反馈和教师反馈结合；单向反馈和双向反馈结合；多表扬少批评；奖惩结合，即在表扬时指出进一步努力的方向，在批评时又肯定其进步。

4. 正确指导结果归因，促使学生继续努力

（1）学生将成败归因于稳定因素时，对未来结果的期待和目前的结果一致，即，成功者预期以后的成功，失败者看到的是以后的失败。但如果归因为不稳定的因素，则对以后的成败预期影响较小。（归因的稳定性影响对成败的预期）

（2）当归因内在因素，学生会产生积极的自我价值感或形成消极的自我意象；反之，当归因于外在因素，学习结果对自我意象不产生影响。（归因的内外因素影响对自己的评价）

（3）当归因于可控因素，如努力，学习者会感到自豪或产生犯罪感。反之，归因于不可控，会产生感激或报复情绪。（归因的可控性影响对成败的情感反应）

成功倾向的儿童更多的将成功归因于自己的能力和努力，而将失败归因于努力不够。而具有**失败倾向的学生**则更倾向与将失败归因于缺乏能力，将成功归因于偶然的外部因素。这种归因方式的不同对个体日后的行为发展会产生不同的影响，教师应在教育教学活动中努力纠正学生的不正确的归因以改变其行为发展的方向，使每个学生都能得到充分的发展。

第五章 知识的建构

本章知识结构

（一）知识及知识建构

1. 知识及其类型；2. 知识建构的基本机制

第二节 知识的理解

1. 知识理解的类型；2. 知识理解的过程；3. 影响知识理解的因素

第三节 错误概念的转变

1. 错误概念的性质；2. 概念转变及其过程；3. 影响概念转变的因素；4. 为概念转变而教的策略

第四节 知识的整合与应用

1. 知识的整合与深化；2. 知识的应用与迁移

第一节 知识及知识建构

（一）. 知识及其类型

知识实质是通过主客体的相互作用产生的，是客观事物的特征和联系在人脑中能动的反映。知识可分为陈述性知识和程序性知识两类。

陈述性知识和程序性知识的联系与区别：

陈述性知识：能用言语直接陈述的知识，主要回答“是什么”和“为什么”的问题。如“08奥运会在北京召开。”程序性知识：指个人没有有意识地提取线索只能借助某种作业形式间接推测其存在的知识，主要回答“怎么做”和“做什么”的问题。“如如何开车”

二者的区别：功能区别、表征方式区别（概念、命题网络 vs. 操作产生式）、静态区别（事物的状况与联系 vs. 信息的运作与改变）

（二）. 知识建构的基本机制

知识的获得是一个建构的过程，知识建构活动是通过新信息与原有知识经验之间双向、反复的相互作用而完成的。其基本机制是同化和顺应，相互依存、不可分割。

同化——学习者需要以原来的知识经验作为基础，来同化新的知识，即新旧知识联系，从而获得新知识的意义，把它纳入已有的认知结构。意味着学习者联系、利用原有知识来获取新观念，**体现了知识发展的连续性和累积性。**

顺应——随着新知识的同化，原有知识经验会因为新知识的纳入而发生一定的调整或改组。顺应意味着新旧知识之间的磨合、协调，**体现了知识发展的对立性和改造性。**

- 当二者可能融洽相处时——新知识的进入可以丰富、充实原有的知识。
- 当二者有一定的偏差时——新进入使原有观念发生轻微的调整。
- 当二者完全对立时——需转变原有的错误观念，原观念发生更为明显的顺应

第二节 知识的理解

（一）. 知识理解的类型

知识本身存在的形式和复杂程度（奥苏泊尔）	新知识与原有知识结构的关系（奥苏泊尔）
符号学习	上位学习
概念的学习	下位学习
命题的学习	并列结合学习

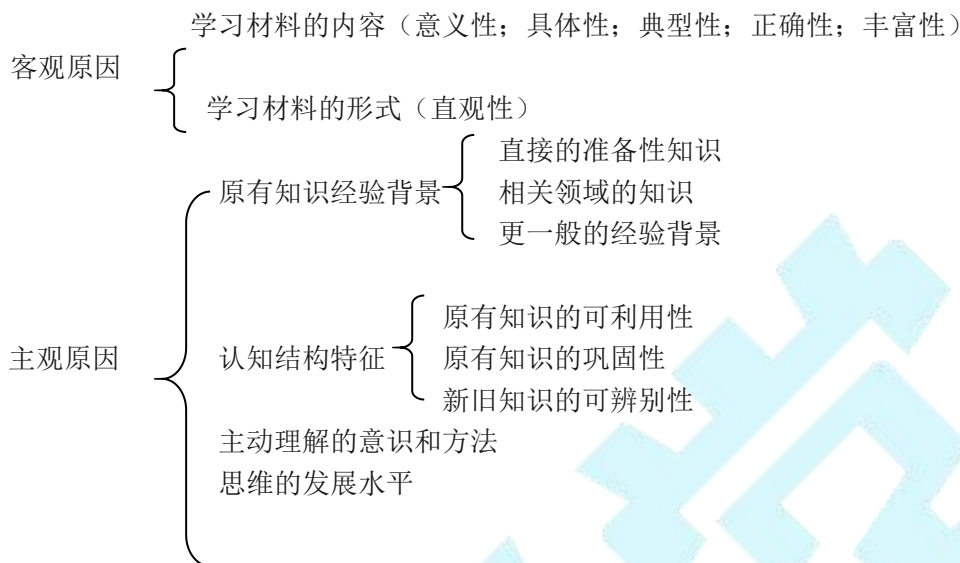
（二）. 知识理解的过程

维特罗克：对理解的生成过程作了深入的分析、解释。理解不是简单的单向的信息流程（从感觉登陆到长时记忆），而是新信息与长时记忆内容之间的双向的相互作用的过程。记忆是知识获得中的一种重要的活动，但理解是更为核心的认知线索。

另一种观点：知识理解是通过教材的直观（感性认识）和教材的概括（理解知识）两

环节来完成的。在学校情境中，学生掌握知识是从理解学科基本概念和规则开始的。

(三) .影响知识理解的因素



第三节 错误概念的转变

(一)、错误概念的性质

儿童在日常生活以及以往的学习中，形成了大量的个体经验，其中有些经验可以作为新知识的生长点、固定点，但其中也有很多理解是与当前的科学理论相违背的，这就是儿童头脑中的错误概念，或者说另类概念。错误概念往往不简单是由于理解偏差或遗忘而造成的，它常常与儿童的日常直觉经验联系在一起，植根于一个与科学理论不相容的认知体系。

(二)、概念转变及其过程

(1) 概念转变

简单说，概念转变，就是个体原有的某种知识经验由于受到与此不一致的新经验的影响而发生的重大改变。概念的变化有两种可能：一种可称为“丰富”，即新知识的纳入充实了现有知识，通过积累的方式使这些知识发生变化。另一种情况可以称为“修订”，这是指新获得的信息与原有信念、假定或理解之间存在冲突，因而要对彼此对立的理解作出调整。概念转变针对的是后一种情况，即个体在面临与原有经验不一致的信息时，对原有理解、解释作出的调整、改造，而不是针对细枝末节的变化，所以有人又称之为“原理转变”或“信念转变”。

(2) 概念转变的过程

概念转变过程是认知冲突的引发及其解决的过程，学习者首先要意识到新经验与原有观念之间的不一致，从而产生一种“冲突感”，在此基础上，学习者要对新、旧经验及其有关的事实、观念进行分析和判断，思考各自的合理性、正确性，直至对新、旧知识经验做出某种调整，以解决它们之间的冲突。

(三)、影响概念转变的因素

1. 学习者的形式推理能力

为克服错误概念，学习者需要理解新的科学概念，能意识到证明新概念有效性的证据，这依赖于学生的形式推理能力。

2. 学习者的“概念生态圈”

“概念生态圈”表示影响概念转变的原有观念系统，它说明了学习者原有观念是一个复杂的系统。

3. 动机因素，对知识、学校的态度。

4. 学生的元认知能力

(四)、为概念转变而教的策略

概念转变研究从原有概念的转变来考察学习过程，它更关注学习中的**顺应**的一面，将学习看作是学习者原有概念及方法论发生转变的过程。学习不仅要解决“知”与“不知”的问题，而且要解决“信”与“不信”的问题。概念教学不仅是通过熟悉的词语，清楚地把学科的内容呈现出来，不仅是呈现科学家对某现象的完好的解释，也不仅是用仪器来简单演示某内容，教学还意味着探明学生对某现象的前科学概念，并采用一定的策略促进概念转变，而不只是告诉学生“你的想法错了”。概念转变研究充分说明，科学教学不只是要把现成的、外在的科学知识装进学生的记忆库中，而是要充分切入学生真实的经验世界，促进知识的“生长”，促进深层理解的生成。为概念转变而进行的教学将更需要学习者的高水平思维，更需要有开放、互动的教学环境，这对科学教育的改革具有重要意义。

1、学习迁移的含义

指一种学习对另一种学习的影响。即已获得的指示、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生长的影响。或者说将学到的经验有变化地应用于另一情境。如，“举一反三”、“闻一知十”、“触类旁通”。

2、迁移的类型

- 正迁移 vs. 负迁移（从迁移的性质上分）
- 水平迁移 vs. 垂直迁移（从迁移的方向分）
- 一般迁移 vs. 具体迁移（从迁移的内容分）
- 远迁移 vs 近迁移（从迁移发生的学习情境来分）

3、学习迁移的主要理论

①. 形式训练说：沃尔夫

理论基础：以官能心理学为理论基础，官能包括注意、知觉、记忆、思维、意志、推断、判断等。对各种知识学习的目的就是要增强官能的力量，因此，可以抛开具体的知识，专门训练官能。

主要观点：

迁移是通过对各种官能的训练，以提高各种能力如注意力、记忆力、推理力等、官能可以独立地加以训练，官能训练可以自动迁移到其他活动中去。

重视形式训练，不重视内容训练。

②. 相同要素说：桑代克和武德沃斯

经典实验：桑代克的知觉实验：判断图形面积实验；长度及重量方面的实验。

主要观点：只有当两种心理机能具有共同成分作为因素时，一种心理机能的改进才能引起另一种心理机能的改进。

如果两种学习活动含有共同成分，则无论学习者是否意识到这种成分的共同性，都有迁移现象发生，学习就会更容易。例如，在活动 A12345 和活动 B45678 之间，因为两种活动有共同的成分 4 和 5，所以这两种活动之间才会有迁移。而且相同的要素越多，越容易发生迁移。如骑自行车与骑摩托车。

只存在特殊经验的事实、技能、方法乃至态度的迁移。

理论缺陷：这一观点否认了迁移过程中的复杂认知活动，忽视了学习的干扰作用：前摄抑制和后摄抑制。

③. 经验类化理论：贾德

经典实验：“水下打靶”实验

主要观点：只要一个人对他的经验进行了概括，就可以完成从一个情境到另一个情境的

迁移。该理论倾向把两个情境的共同要素的重要性减到最低，而强调概括化经验的重要性。在教学中，重要的是鼓励学生对核心的基本的概念进行抽象或概括。

理论缺陷：但概括化的经验只是影响迁移成功的条件之一，如果只抽取两种情境中的基本原则，而忽略二者的差异，也无法正确地解决新问题，而且错误的概括化会造成对学习的机械的定势，从而导致负迁移。

④. 关系转换理论：格式塔心理学家

经典实验：苛勒的“小鸡啄米实验”

主要观点：强调顿悟是迁移的一个决定因素，同时认为迁移的实质是对事物之间的关系的理解。该理论强调个体得作用，认为学习得主体对事物之间的关系认识得越清楚，并能加以概括化，则越容易产生迁移。

⑤认知结构迁移理论：奥苏伯尔

一切有意义的学习必然包括迁移，迁移是以认知结构为中介进行的，先前知识所获得的新经验通过影响原有认知结构的有关特征影响新学习。

学生的认知结构是影响学习迁移的重要因素（认知结构：学生头脑中的知识结构）

认知结构的主要变量及其对学习迁移的影响

可利用性、可辨别性、稳定性与清晰性。

4、学习迁移的条件与促进

● 学习迁移的条件

- (1) 相似性
- (2) 原有认知结构：
- (3) 学习的心向与定势

由先前影响所形成的一种倾向性的、往往不被意识到的心理准备状态，它将支配人以同样的方式去对待同类后继活动。

定势：在连续活动中发生的，前面的活动经验为后面的活动形成的一种准备状态。定式的作用具有两重性。

积极作用：对于同类任务、先前的学习产生的定势会促进后来学习的效果。

消极作用：负迁移，使人盲目地搬用某种经验，不会变通。（陆钦斯的量杯实验）

● 学习迁移的促进

- (1) 改革教材内容，促进迁移。
- (2) 合理编排教学内容，促进迁移
- (3) 改进教材呈现方式，促进迁移
- (4) 教授学习策略，提高迁移意识性

第六章 技能的形成

本章知识结构

(一)技能及其作用

技能及其特点;技能的类型;技能的作用。

(二)心智技能的形成与培养

心智技能的原型模拟;心智技能的形成过程;心智技能的培养方法。

(三)操作技能的形成与训练

操作技能的主要类型;操作技能的形成过程;操作技能的训练要求。

第一节 技能及其作用

(一)、技能及其特点

技能——运用一定的知识，经过练习而获得的一种合法则的活动动作方式或能力。**技能**的本质是规则支配了学习者的行为。其特点：

- 1) 不是先天就有的，是习得的能力（学习/练习）——区别于本能
- 2) 是一种活动方式或能力。
- 3) 受一定的意识控制，并且合乎法则的活动方式——区别于一般的随意行为
- 4) 但又是活动中自动化了的那部分。

(二) . 技能的类型

动作技能（操作技能）——是通过学习而形成的合法则的操作活动方式。

智力技能（心智技能）——是通过学习而形成的合法则的心智活动方式。

(三) 技能的作用

- 1) .技能作为合法则的活动方式，可以调节和控制动作的进行
- 2) .技能是获得经验、解决问题、变革现实的前提条件
- 3) .技能是能力的构成要素之一，是能力形成和发展的重要基础

第二节 心智技能的形成与培养

(一) 心智技能的原型模拟

由于心智技能是实践活动的反映，因此心智技能的培育，首先必须确定心智技能的实践模式或操作活动程序，即确定心智技能的“原型”。可以通过心理模拟法来确立心智技能操作原型。需要通过**模型的确立**和**模型的检验与修正**两个步骤来建立心智活动的实践模式。

模型的确立——对活动系统进行功能分析、结构分析、再将二者结合起来分析，作为创拟模式的基本方法。

模型的检验与修正——实验这种原型的有效性。

(二) . 心智技能的形成过程

1. 安德森——三阶段理论：认知 → 联结 → 自动化阶段
2. 加里培林——五阶段理论：智力活动是外部的物质活动的反应，是外部物质活动向反应方面——知识、表征、概念方面转化的结果。

形成阶段：动作的定向阶段 → 物质或物质化阶段 → 出声的外部言语作阶段
→ 无声的外部言语活动阶段 → 内部言语活动阶段

3. 冯忠良——三阶段理论：

- 1>原型定向：了解心智活动的实践模式，主体掌握操作性知识
- 2>原型操作：把头脑中的活动程序计划，以外显的操作方式付诸实施。
- 3>原型内化：把实践模式向头脑内部转化

(三) . 心智技能的培养方法

- 1) 激发学生的积极性主动性
- 2) 注意原型的完备性、独立性、概括性
- 3) 合理进行分阶段的练习

- 4) 适应各形成阶段的特征，正确适用语言，加强言语表达训练
- 5) 促进产生式知识的自动化
- 6) 形成条件化知识，在头脑中储存 if—then 的产生式，把握知识在何种情况下适用

第三节 操作技能的形成与训练

(一) 操作技能的主要类型

动作是否连贯	肌肉动作强度	操作对象	动作过程中外部情境是否有变化
连续	细微型	徒手型	开放型
不连续	粗放型	器械型	封闭型

(二) 操作技能的形成过程

菲茨等人的三阶段模型：认知 → 联结 → 自动化
 还有其他的四阶段论：认知 → 分解 → 联系定位 → 自动化阶段
 冯忠良四阶段模型：操作定向 → 模拟 → 整合 → 熟练

(三) 操作技能的训练要求

1. 激发学生的学习动机，要学生理解任务性质、学习情境，明确目标，形成内在切实可行的期望（培养技能必要的条件和内在原因）
2. 有效的指导与示范（导向功能）
3. 必要而适当的练习（不是简单机械的重复），要有多种认知成分的积极参与。
 多种练习法：实地练习法；心理练习法；集中练习与分配练习；整体练习与局部练习。同时，注意练习周期，克服“高原现象”。
4. 充分而有效的反馈。

第七章 学习策略

本章知识结构

(一) 学习策略的性质与类型

学习策略的概念；学习策略的结构。

(二) 认知策略及其教学

注意策略；精细加工策略；复述策略；编码与组织策略。

(三) 元认知策略及其教学

元认知及其作用；元认知策略。

(四) 资源管理策略及其教学

时间管理策略；努力管理策略；学业求助策略

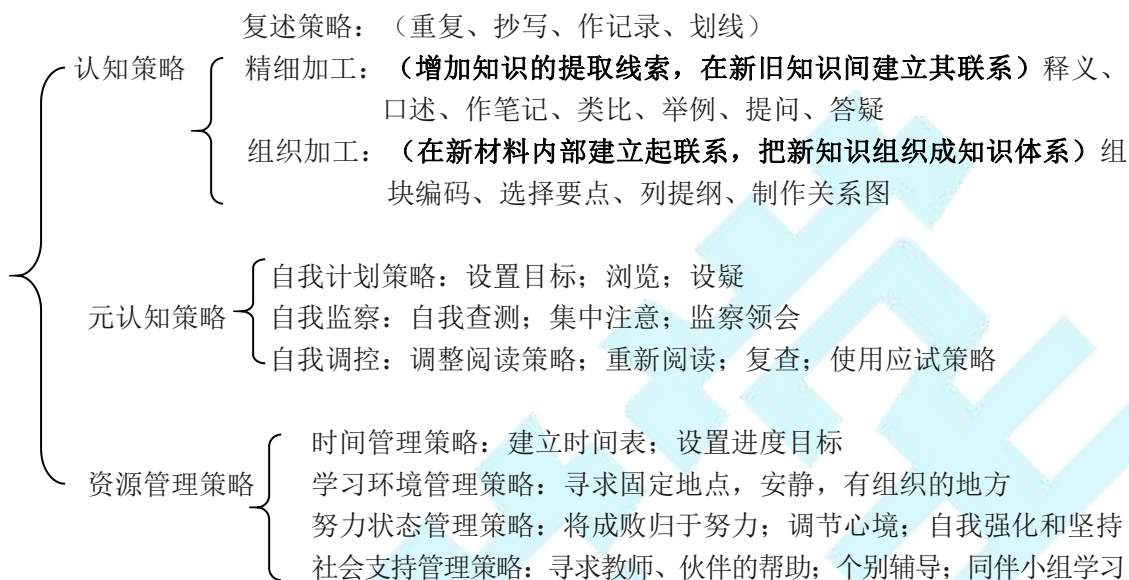
第一节 学习策略的性质与类型

（一）学习策略的概念

学习者为了提高学习的效果和效率，有目的、有意识的制定的有关学习过程的复杂的方案。

（二）.学习策略的结构（重点）

按学习策略的成分：（迈克卡）



第二节 认知策略及其教学

（一）注意策略

定义：是指学习者在学习情境中激活与维持学习心理状态，将注意集中于有关学习信息或重要信息上，对学习材料保持高度的觉醒或警觉状态的学习策略。

（二）精细加工策略

定义：是一种深加工策略，是指人们为了更好的记住所学的东西而对学习材料做充实意义性的添加、建构和生成。

具体：1) 记忆术——通过给识记材料安排一定的联系以帮助记忆并提高记忆效果的方法。基本原则：通过精加工，联想使无意义材料意义化；抽象内容形象化；使分散无联系的内容系统化。2) 做笔记 3) 提问策略。

（三）复述策略

定义：在工作记忆中为了保持信息而对信息进行重复识记的策略。

要求：1) 形式多样化；2) 及时 3) 集中复习和分散复习（效果较好）4) 试图回忆（尝试背诵，自问自答）；5) 多种感官参与 6) 利用记忆中的系列位置效应（开始和结尾的效果要好于中间）7) 利用情境和心境的相似性提高复述效果。

（四）编码与组织策略

定义：就是对学习材料进行一定归类、组合，整合新旧知识内在联系，形成新的知识结构，以便于学习理解。

具体有：系统结构图；网络关系图；列提纲；流程图；表格；归类；

第三节 元认知策略及其教学

（一）.元认知及其作用

定义：对认知的认知，具体的说，就是个人对自己的认知过程和结果的意识与控制。一方面来自我们过去的认知活动，另一方面有会对随后的认知活动产生影响。包括元认知知识；元认知体验；元认知监控、调节。

（二）.元认知策略

元认知策略和认知策略的联系：元认知策略总是和认知策略共同起作用的。认知策略是学习必不可少的工具，元认知策略则监控指导认知策略的运用。可具体分为：

1. 自我计划策略——根据认知活动的特定目标，在一项认知活动之前计划各种活动，预计结果，选择策略，想出解决问题的方法，并预计其有效性。

2. 自我监控策略——在认知活动过程中，基于认知目标，及时评价、反馈结果与不足，正确估计达到目标的程度、水平，并且根据有效性标准评价各种认知行动、策略的效果。

3. 自我调节策略——根据对认知活动结构的检查，如发现问题，则应采取相应的措施；根据对认知策略的效果检查及时修正调整认知策略。调节策略与监控策略有关。

计划、监控、调节三个方面是相互联系在一起的而工作的，先任务、目标——监视进展情况——采取补救措施。元认知策略总是与认知策略一道起作用。

第四节 资源管理策略及其教学

（一）.时间管理策略

合理安排自己的时间是一种非常重要的学习策略，能达到更高的学习效率。

（二）.努力管理策略

掌握一些方法排除学习干扰，使精力有效的集中在学习任务上。包括情绪管理，动机控制（目标；内在动机；信念；挑战性任务），环境管理和自我强化（自我奖励）。

（三）学业求助策略

学生因在学习过程中遇到自己无法克服的困难而向他人或物体（借助字典、参考书等）请求帮助的行为，是一种**适应性的学习策略，而非依赖性的表现**。

按求助者的目的分为： $\left\{ \begin{array}{l} A \text{ 执行性求助（用他人来替自己杀人）} \\ B \text{ 工具性求助（借他人的刀或力量来杀人）} \end{array} \right.$

第八章问题解决能力与创造性的培养

本章知识结构

（一）有关能力的基本理论

传统智力理论；多元智力理论；成功智力理论。

（二）问题解决的实质与过程

问题解决的内涵；问题解决的心理过程。

（三）问题解决能力的影响因素

（四）问题解决能力的培养。

（五）创造性及其培养

第一节 当代有关能力的基本理论

(一) 传统智力理论

1. 智力的二因素论——斯皮尔曼 (英国)

- 一般因素 (G 因素) ——智力的基础(主要是推理因素, 表现在一般性的活动上)
- 特殊因素 (S 因素) ——表现在特殊性的活动上, 比如在语文、数学等活动的学习中都分别相应有某一特殊因素

2. 卡特尔的智力理论 (斯皮尔曼的学生)

- 流体智力: 受先天遗传影响较大 (与文化无关, 是非言语的心智能力)
- 晶体智力: 受后天学习因素较大 (多通过语文词汇、数理知识的记忆表现出来, 包括习得的知识和技能)

(二) 多元智力理论 (美国的加德纳提出) 80 年代

最初为 7 种, 后来扩展为 8 种。1) 语言 (文) 智力; 2) 数理 (逻辑数学) 智力; 3) 视觉空间智力; 4) 音乐智力; 5) 身体运动 (体能) 智力; 6) 人际关系 (社交) 智力; 7) 内省 (自知) 智力; 8) 自然智力 (识别自然中各种生命模式, 识别区分动物、植物、矿物以及在耕作、守林等实践中运用这些知识的能力)

(三) 成功智力理论 (美国 斯腾伯格)

成功——意味着个体在现实生活中达到自己的目标, 是个体通过努力能够最终达成的人生理想目标, 成功涉及每一个平凡的人。

成功智力包括:

分析性智力 { 问题解决 } (分析评价各种选择, 唯一与传统智力测验有所
 { 决策制定 } 叠的部分, 但它的领域远远超过了学校的情境而涉及生活的各个方面)

创造性智力: 帮助人们从一开始就发现问题并形成好的想法, 超越已获得的知识和信息, 产生出新异思维能力, 最先构思出解决问题的方案。(创造力不仅是形成思想的能力, 还是使智力的三个基本方面——创造性; 分析性; 实践性都得到均衡和运用的过程。)

实践性的智力: 实施选择并使选择发生作用。是个体在实际生活中获取“经验知识”(帮助人们适应周围的环境) 和背景信息, 定义问题实质及解决问题(实践智力的核心) 的一种能力, 它可以较好的预测个体未来的工作表现。

创造力需要分析性智力对问题深刻的分析, 需要实践力将创造性思维转化为现实。

第二节 问题解决的实质与过程

(一) 问题及其问题解决

问题——是这样一种情境: 个体想做某件事, 但不能用已有的知识经验直接加以处理

并感到疑难的情境。包括四个成分：起始状态；目标状态；障碍；方法。

问题解决：

1) 早期模式（顿悟说，试误说）把解决问题看出是一种方式或手段

2) 现代模式——把问题解决放到不同学习类型的层次排列之中。

问题解决是学习者将原有的概念或规则加以综合，在新的情境中应用并得到**新的认知成果**的过程，不同于概念、原理的简单运用。

3) 信息加工派：

问题——给定信息和目标之间有某些障碍需要被克服的刺激情境。问题解决——信息加工系统对信息的加工，把最初的信息转换成最终状态的信息。

4) 一般来说：

解决问题——就是形成一个新的答案或解决方案。超越过去所学规则的简单运用而产生一个解决方案。

共同特点：

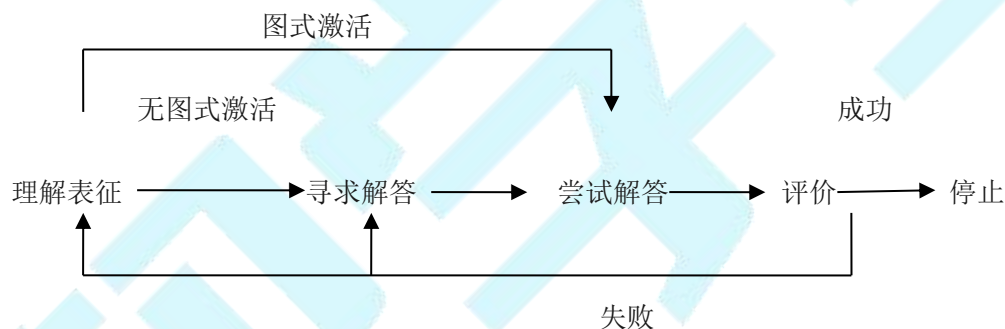
1) 解决的问题是新的问题

2) 掌握的规则要重新组合

3) 问题一旦解决，人的能力或倾向随之发生变化。问题解决产生的高级规则贮存到认知结构中。

(二) . 问题解决的基本过程

1>理解表征问题 2>寻求解答 3>执行计划或尝试某种解答 4>评价结果



(三) . 问题解决的影响因素

1) . 有关的知识经验——必要条件

2) . 个体的智能与动机——智能中的推理、理解力、记忆力、信息加工能力、分析能力影响问题解决。一定限度内动机强度和解决问题的效率成正比，中等强度最佳水平。

3) . 问题情景与表征方式

问题情境——个人所面临的刺激模式与个人的知识结构所形成的差异。刺激模式与个人认知结构的差异越大，越不利于问题的有效表征，问题就越难表征。

4) . 思维定势与功能固着

思维定势——也叫心向，是个体由于学习而积累起来的习惯倾向，是最熟悉的方式作出反应的倾向。

功能固着——由德国的邓克尔提出。人们把某种功能赋予某种物体的倾向性，解决问题时表现出的思考僵化现象，缺乏变通。例如毛笔是用来写字的。

5) . 原型启发与酝酿效应

原型——能够起到启发作用的事物叫做原型。原型启发——就是通过与假设的事情具有相似性的东西，来启发人们解决新问题的途径。（要有相关的原型）

酝酿效应——直觉思维。当人们反复探索问题而仍没有结果时，暂时将问题搁置一段时间后再去研究时，问题就能较快的得到解决。

第三节 问题解决能力的培养

1. 充分利用已有经验，形成**知识结构体系**——首要因素
2. 分析问题的构成，把握问题解决规律
3. 开展研究性学习，**发挥学生的主动性**
4. 教授**问题解决策略**，灵活变换问题
 - 1) 先让学生判断用算法还是启发法，培养其判断力；
 - 2) 教授常用启发法：手段——目的分析法；逆向反推法；类比思维
5. 允许学生**大胆猜想**，鼓励实践验证
大胆猜想，是直觉思维，具有突发飞跃的特点。

第四节 创造性及其培养

1. 创造性的基本概念
根据一定的目的和任务，运用一切已知信息开展能动的思维活动，产生出新颖、独特、具有社会或个人价值的新产品的一种智力品质。简言之：创造性解决问题的能力。人类思维活动的高级过程，是解决问题的最高形式。
2. 创造性的基本结构
 - 1) 创造性意识
 - 2) 创造性想象
 - 3) 创造性人格
 - 4) 创造性思维——是创造活动的核心成分。
3. 创造性思维的特点有：
 - 1) 变通性（灵活性，举一反三，不受功能固着，定势作用的影响）
 - 2) 独特性（提出超乎寻常、独特、新异的见解，还有重新定义或按新方式对所见所闻组织的能力）
 - 3) 流畅性（在限定时间内产生观念数量多）这三个特点是由**吉尔福特**提出的。
4. 创造性的培养措施
 - 1) 创设有利于创造性产生的适宜环境
 - 创设宽松的心理环境
 - 给学生留有充分选择的余地
 - 改革考试制度与考试内容
 - 2) 注重创造性个性的塑造
 - 保护好奇心
 - 解除个体对答错问题的恐惧心理
 - 鼓励独立性和创新精神
 - 重视非逻辑思维能力的培养
 - 给学生提供具有创造性的榜样
 - 3) 开设培养创造性的课程，教授创造性思维策略
 - 发散思维训练：材料扩散、功能扩散、结构扩散、特征扩散等等。
 - 推测与假设训练：如推测故事结局
 - 自我设计训练：小发明、小创造
 - 头脑风暴训练：奥斯本提出，他将头脑风暴比喻思维高度活跃、打破常规的思维方式而产生大量创造性设想的状态。其具体做法为：通过集体讨论，使思维相互撞击，

迸发火花，达到集思广益的效果。

第九章 社会规范学习与品德发展

本章知识结构

(一) 社会规范学习与品德发展的实质

社会规范学习的含义；品德发展的实质。

(二) 社会规范学习的心理过程

规范学习的心理过程：遵从、认同、内化。

(三) 品德的形成过程与培养

道德认知、道德情感、道德行为的形成与培养

(四) 品德不良的矫正

品德不良的含义与类型、成因分析、纠正与教育。

第一节 社会规范学习与品德发展的实质

(一) 社会规范学习的含义

个体接受社会规范，内化社会价值，将规范所确定的外在于主体的行为要求转化为主体内在的行为需要，从而建构主体内部的社会行为调节机制的过程。

(二) 品德发展的实质

品德又叫德性，即个人的道德面貌，是社会道德在个人身上的反应，是个人依据一定的社会道德行为规范行动表现出来的较稳定的特征，是个体社会行为的内在调节机制。

- 1) 不是先天就有的，是在一定的社会与教育环境中习得的
- 2) 经历着外在准则规范不断内化和内在观念外显的复杂过程，是在内部矛盾推动下，内外因共同作用的结果
- 3) 品德是性格的一个方面，是个体性格形成的社会定向过程。是性格中具有道德评价意义的核心。
- 4) 品德发展是知、情、意、行协调发展的过程

第二节 社会规范学习的过程与条件

(一) 社会规范的遵从——规范内化的初级阶段，也是进一步内化的基础。

特点：虽然遵从依从规范行为，但认识不足，具有一定的盲目性、被动性、不稳定性、工具性、情境性，可能出于自愿可能是被迫的。

遵从学习的条件表现为

}	从众：个体特征；群体特征
	服从：直接、间接的外在压力

(二) 社会规范的认同——规范内化的深入阶段

指主体在认识、情感、行为上对规范趋于一致，从而产生自愿对规范的遵从现象。

特点：认同的自觉性、主动性、稳定性（对规范的认识还有不足）

影响：认同是随着榜样的敬慕发生的，因为仰慕榜样而接受榜样行为所代表的社会规范。

（三）社会规范的内化——最高阶段（信奉）

指个体对社会规范及其价值原则有了深刻的理解，并持有积极的情感体验，使之成为自己的一种信念，与原有的价值观念一体化，确立了规范的动机系统，执行规范的监控系统。

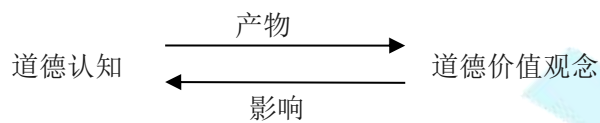
特点：高度的自觉性、自主性、坚定性，行为由自己的信念所驱动

标志：外在的社会要求到主体的内在需要，形成了稳定的品德

第三节 品德的形成过程与培养

（一）道德认知的形成与培养（重点）

道德认知——道德观念，对道德行为准则及其执行意义的认识，包括道德的概念、命题、规则。（道德评价；道德判断力）



理论：道德认知发展理论

1) 皮亚杰的道德发展阶段理论

皮亚杰在大量研究后指出儿童道德发展具有一条总的规律，这条规律是**从他律到自律**。儿童的道德发展有一个有序列、和逻辑的模式。这方面的发展植根于以**逻辑思维**的出现为特征的阶段中，道德发展具有**年龄特征**。

➤ 他律阶段（4—8岁）

这一阶段的儿童对外在权威表现出绝对尊敬和顺从的愿望。他们认为服从、听话就是好孩子，否则就是错的，是坏孩子。另外一个表现是对规则本身的尊敬和顺从，即把成人规定的准则，看成是固定不变的。这个阶段的儿童对行为的判断是根据客观的效果，而不考虑主观动机。

➤ 自律阶段（8-12岁）

又称自律阶段。这一阶段的儿童已不把规则看成是不可改变的而把它看作是同伴间的共同约定，是可以改变的。他们已经认识到同伴间的社会关系，认识到应尊重共同约定的规则。对他们来说，规则已经具有一种保证相互行动、相互取予的可逆特征。同伴间可逆关系的出现表明儿童的思维已从自我中心解脱出来，认识到规则只是在维护自己与他人的关系，倾向于自觉地遵守，因而导致一定程度的自律。这标志着儿童道德认识开始形成。

2) 科尔伯格的道德发展阶段理论

描述了个人在不同的生命阶段是如何进行道德问题推理的。主张品德发展具有从低到高的六个阶段（前习俗；习俗；后习俗阶段）

✓ 水平一：前习俗水平（0-9岁）

该水平的特点是：个体还没有内在的道德标准，而是取决于外在的要求。他们用来作为道德判断的基准取决于人物行为的具体结果及其与自身的利害关系。

阶段 1：服从与惩罚取向：服从权威，逃避惩罚

阶段 2：相对功利取向：以是否符合自己的要求和利益来判断行为的好坏

✓ 水平二：习俗水平（9-20岁）

该水平的特点是：个体能按照家庭、集体或国家的期望和要求去行事，认为这本身就是有价值的，而不太理会这些行为的直接后果。这时他们能够从社会成员的角度来思考道德问题，了解、认识社会行为规范，并遵守执行这些规范。

阶段 3：寻求认可取向：寻求认可，以求获得赞扬和良好人际关系

阶段 4：遵从法规取向：维护权威和遵守社会秩序：规则不可改变。

✓ 水平三：后习俗水平（20岁以后）

该水平的主要特点是：个体努力在脱离掌握原则的集团或个人的权威，并不把自己和这种集团视为一体，而是以普遍的道德原则和良心为行为的基本准则。想到人类的正义和个人的尊严，其道德判断超出世俗的法律与权威的标准。

阶段5：社会契约取向：法律的人为性

阶段6：普遍伦理取向：遵从社会标准也遵从内化的理想，决策的依据是抽象的原则，如公正、平等。

（二）. 道德情感的形成与培养

道德情感——人的道德需要是否得到满足而引起的一种内在体验。伴随着道德观念并渗透到道德行为中。比如移情、自我作用、惩罚、内疚等。当与道德观念相伴随的道德情感成为推动个人产生道德行为的内部动力时，就成了道德动机。

教师激发学生的道德情感，应注意：

- 1) 提高道德认知水平，丰富学生道德观念，并且使这种观念与一定的情绪体验联系起来
- 2) 要重视通过美育来培养道德情感（艺术、文艺等）
- 3) 提供榜样的具体形象和生动事例，引起情感上的共鸣
- 4) 培养学生如何调控情绪，消除学生的情绪障碍，激发和培养健康的情感。

（三）. 道德行为的形成与培养

道德行为是实现道德动机的手段，是道德认识和其他心理成分的外部标志和具体表现。

作用：是社会、教育者要求个人达到的目标，体现了人类行为的高度复杂性，是衡量品德的重要标志。

培养：1) 增强道德意志（道德认识的能动作用，是支配行为的力量），抵制诱惑。2) 适当的强化。3) 榜样的选择。4) 促进学生道德行为习惯的养成，消除坏的习惯5) 注意增强道德意志，抵制诱惑。

第四节 品德不良的矫正

（一）品德不良的含义与类型

品德不良——一个体具有的不符合道德要求的品质，经常发生违反道德标准的行为或出现道德过错，甚至轻微犯罪行为。

从不同的方面分类有不同的类型。

- 1) 出现的原因：道德认知方面的不良行为；道德意志、道德行为等方面的不良行为
- 2) 程度的严重：不良品德行为；过错行为
- 3) 表现类型：顽固型；随流型；忏悔型；冲动型

（二）品德不良的成因分析

1) 客观原因：

- 1>家庭的不良教育与不良环境的影响。
- 2>社会环境中消极因素的不良影响：
- 3>学校教育中的某些缺陷的不良影响：

2) 主观原因——内部心理因素

1>中小学生共同的心理特点：未定型，可塑性大，自我意识差，想独立又乐意结群，重感情易激动。

- 2>不良心理特点：A 缺乏正确的道德观念和道德信念
B 明显的情绪反应

C 道德意志薄弱，自制力不强

D 不良行为习惯的作用

E 不健康的个人需要

(三) 品德不良的纠正与教育

(1) 不良品德学生的转化过程

1. 醒悟阶段：这是指不良品德的学生开始认识到自己的错误，从而产生改过自新的意向。

2. 转变阶段：这是指不良品德的学生有了改过自新的意向之后，在行为上发生一定的转变。

3. 自新阶段：这是指不良品质的学生经过较长时期的转变之后，不再出现反复，而进入到一个新的时期。

(2) 矫正不良品德的心理学依据

1. 培养深厚的师生感情，消除疑惧心理和对立情绪。

2. 重视自尊心和集体荣誉感的恢复与培养

3. 形成正确的是非观念，提高辨别是非的能力

4. 增强与诱因作斗争的力量，巩固新的行为习惯

5. 正确把握青少年心理发展的年龄特征与个别差异