

新世纪高等学校教材

NEW CENTURY

心理学基础课系列教材

当代 教育心理学 (第3版)



普通高等教育“十一五”
国家级规划教材



“十二五”普通高等教育
本科国家级规划教材

普通高等教育精品教材

Contemporary Psychology of Education

陈琦 刘儒德 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

心理学基础课系列教材

当代 教育心理学 (第3版)



普通高等教育“十一五”
国家级规划教材



“十二五”普通高等教育本科
国家级规划教材

普通高等教育精品教材

Contemporary Psychology of Education

陈琦 刘儒德 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

当代教育心理学 / 陈琦, 刘儒德主编. -- 3版. -- 北京 : 北京师范大学出版社, 2019.4
新世纪高等学校教材·心理学基础课系列教材
ISBN 978-7-303-24157-6

I. ①当… II. ①陈…刘 III. ①教育心理学—高等学校—教材 IV. G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 200219 号

营 销 中 心 电 话 010-58805072 58807651
北师大高等教育与学术著作分社 <http://xueda.bnup.com>

DANGDAI JIAOJU XINLIXUE

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com
北京市海淀区新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 天津中印联印务有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 787mm × 1092mm 1/16
印 张: 32.75
字 数: 640 千字
版 次: 2019 年 4 月第 3 版
印 次: 2019 年 4 月第 36 次印刷
定 价: 66.00 元

策划编辑: 周雪梅 责任编辑: 韩 妍
美术编辑: 王齐云 装帧设计: 王齐云
责任校对: 李云虎 责任印制: 马 洁

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印刷质量问题, 请与印刷管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58805079

前 言

自从《当代教育心理学》第2版出版,又一个10年过去了。这10年来,承蒙读者们的厚爱和赐教,我们获得了许许多多宝贵的反馈意见。从这些反馈中,我们感受到了读者们对《当代教育心理学》再版的善意鼓励和殷切期待。

为回馈读者,满足教育学、心理学师生学习和教学的需要,我们根据《普通高等学校本科心理学类专业教学质量国家标准》的最新要求,和普通高等教育“十三五”国家级规划教材的要求,对《当代教育心理学》进行了系统而精细的修订。此次修订,我们从教材的结构、内容、体例到文字都进行了一系列的改动,以更加适合师生们的阅读需求。

在结构上,本版将教育心理学分为绪论部分(1章)、学生心理(2章)、一般学习心理(5章)、分类学习心理(5章)、教学心理(3章)和教师心理(1章)六大部分,共17章。我们将建构主义学习理论与人本主义学习理论合并为一章,以凸显建构主义和人本主义在当今教育中的重要性;保留“技能的学习”一章,以完整地介绍所有的学习结果;将学习迁移浓缩为一节,置于“知识的学习”一章之中,以加强知识的建构、整合与迁移的内在联系;将教育测量和教育评价合并为一章,将“教师心理”一章移到本书最后。

在内容上,本版尽量找到学习、动机和教学理论家们的原文,领会他们的思想和心理历程,然后根据教科书的要求,进行深入浅出的介绍,并拓展其学习、教学和管理上的应用;同时,增加了最新的热门研究主题,如人工智能之深度学习、教育神经科学、调节聚焦理论、学业情绪、学习投入、心流体验,以及教师的心理距离、解释水平理论等,尽力反映教育心理学的发展前沿。

在体例上,本版根据教育心理学的学习和教学需要,在每章之前设立本章要点,每章之中突出重点概念,每章之后罗列关键术语与思考题等,在全书后面还罗列了参考文献。为了缩减本书的篇幅,本版对各种图表只是标注了引文,文献来源统一放置在书后的参考文献之中,以免重复罗列资料来源。每个关键术语都在正文中用粗体字呈现并进行了明确界定,同时在每章之后罗列这些关键术语,以免重复呈现关键术语的界定。

在文字上,本版力求文字简练、概念明确、举例精当、引文翔实,新增了许多图片、图解和表格,试图在提高学术水准和符合学术规范的基础上实现易读性、实践性和操作性。

本书采用了国内外许多研究者的研究材料或吸收了他们的思想,尽量标注了文献来源,但有些材料由于年代久远或所用数据库未能涵盖,未能一一注明作者的姓名,在此对他们表示衷心的感谢!

本书可用作高等师范院校的教育学专业和心理专业的本科生与研究生教材,也可用作各级各类教师培训学校的教学材料,还用作各种教育科研人员的参考资料,还可用作各种考试(研究生入学考试、教师资格证考试等)的参考用书。

希望广大读者一如既往地多提宝贵意见。

编者

2018年9月于北京师范大学心理学部

目 录

第一部分 绪 论

第一章 教育心理学及其研究	1
第一节 教育心理学的研究对象、任务与作用	2
第二节 教育心理学的发展	6
第三节 教育心理学的研究方法	10

第二部分 学生心理

第二章 学生心理发展	19
第一节 皮亚杰的认知发展理论	20
第二节 维果茨基的发展理论	28
第三节 学生的情感和个性发展	34
第三章 学生个体差异	43
第一节 个体的智力差异	44
第二节 个体的学习风格差异	49
第三节 社会文化背景与性别差异	59

第三部分 一般学习心理

第四章 学习心理导论	65
第一节 学习及其分类	66
第二节 学习与脑	73

第三节	学习理论发展	78
第五章	行为学习理论	83
第一节	经典性条件作用理论	84
第二节	联结主义理论	87
第三节	操作性条件作用理论	89
第四节	社会学习理论及行为主义新进展	97
第六章	认知学习理论	106
第一节	早期的认知学习理论	107
第二节	认知—结构学习理论	109
第三节	认知同化学习理论	115
第四节	学习的信息加工论	123
第七章	建构主义与人本主义学习理论	131
第一节	建构主义思想渊源与基本观点	132
第二节	个人建构主义理论	136
第三节	社会建构主义理论	143
第四节	人本主义学习理论	151
第八章	学习动机	157
第一节	学习动机概述	158
第二节	学习动机理论	165
第三节	学习动机的培养与激发	185

第四部分 分类学习心理

第九章	知识的学习	198
第一节	知识的分类与表征	199
第二节	知识的理解	210
第三节	错误概念的转变	223
第四节	学习迁移	231
第十章	技能的学习	243
第一节	技能的概述	244

第二节	动作技能	247
第三节	心智技能	259
第十一章	问题解决的学习与创造性	264
第一节	问题与问题解决	265
第二节	问题解决的过程	269
第三节	问题解决的训练	281
第四节	创造性思维	290
第十二章	学习策略	299
第一节	学习策略概述	300
第二节	认知策略	304
第三节	元认知策略与资源管理策略	317
第四节	学习策略的促进	325
第十三章	品德的形成	335
第一节	品德心理概述	336
第二节	道德发展	337
第三节	品德的形成与培养	348

第五部分 教学心理

第十四章	教学设计	360
第一节	设置教学目标	361
第二节	选择教学模式	369
第三节	设置教学环境	383
第十五章	课堂管理	393
第一节	课堂管理概述	394
第二节	课堂管理过程	397
第三节	处理严重的问题行为	405
第十六章	学习评定	411
第一节	学习评定概述	412
第二节	标准化测验	421

第三节	教师自编测验	431
第四节	真实性评定与评定结果报告	443

第六部分 教师心理

第十七章	教师心理	455
第一节	教师的角色与特征	456
第二节	师生互动	462
第三节	教师的成长与培养	466
参考文献	472

第一章

教育心理学及其研究

教育心理学是一门用科学的研究方法解释学与教相互作用过程中基本规律的科学，是教师专业化发展中的重要科学基础，是获得教师资格的必备知识，在当前的教育教学理论和实践中具有非常重要的作用。本章将简要介绍教育心理学这门学科及其研究。

本章要点

●教育心理学的研究对象、任务与作用

- 教育心理学的研究对象
- 教育心理学的任务
- 教育心理学的作用
- 教育心理学的发展
- 教育心理学的发展过程
- 教育心理学的研究趋势
- 教育心理学的研究方法
- 研究的范式
- 研究的步骤
- 研究的有效性

第一节 教育心理学的研究对象、任务与作用

一、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,是应用心理学的一个分支。教育心理学的知识正是围绕学与教的相互作用过程而组织的,包括学生心理、学习心理、教学心理和教师心理四大部分内容。

(一) 学习与教学的交互模式

学习与教学的过程是一个系统过程,由学习、教学和评价/反思 3 种过程交织在一起,涉及学生、教师、教学内容、教学媒体和教学环境 5 种要素。这 5 种要素相互作用,共同影响 3 种过程的交互过程,如图 1-1 所示。

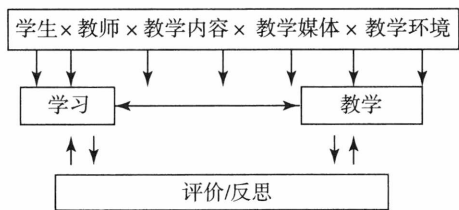


图 1-1 学习与教学的交互模式

(二) 学习与教学的因素

学生是学习的主体因素,主要从两个方面影响着学与教的过程:一是群体差异,包括年龄、性别和社会文化差异等;二是个体差异,包括先前知识基础、学习方式、智力水平、兴趣和需要差异等,这些是任

何学习和教学的重要内在条件。这两大类差异构成了本书第二章“学生心理发展”和第三章“学生个体差异”的基本内容。

学生是学习过程的主体,但学校教育需要按照特定的教学目标来最有效地组织教学,教师因素(教师的专业知识、专业技能以及教学风格等)在其中起着关键的作用。本书第十七章“教师心理”主要介绍了这些方面的内容。

教学内容是学习与教学过程有意传递的主要信息,一般表现为课程标准、课程内容、教学目标以及教学材料等。教育心理学并不研究课程内容,但关注教学内容的结构、难度与学生心理发展水平的关系,研究教学目标的设置、教学内容的分析和组织方法。这些内容我们将会在第二章、第六章、第七章、第八章和第十四章中加以介绍。

教学媒体既是教学内容的表现形式,如实物、文字、口头语言、图表、图像以及动画等;也是教学内容的载体和师生之间传递信息的工具,如实物、书本、板书、投影仪、录像机以及计算机等。随着信息与通信技术的发展,教学媒体已成为教学中一个具有独特意义的因素,不仅影响着教学内容的呈现方式和容量,而且对教师和学生在学习过程中的作用、教学组织形式以及学生的学习方法等产生着深远的影响。这些内容我们将在第十四章“教学设计”中加以讨论。

教学环境包括物质环境和社会环境两个方面。前者涉及课堂自然条件(如温度和照明),教学设施(如桌椅、黑板和投影

仪)以及空间布置(如座位的排列)等;后者涉及课堂纪律、课堂气氛、师生关系、同学关系、校风以及社会文化背景等。教学环境影响学生的学习过程和方法、教学方法以及教学组织,尤其是社会环境,不仅关系到学生情感和社会性的发展,对学生的认知发展过程也有直接的作用。教学环境是课堂管理研究的主要范畴,也是学习过程研究和教学设计研究所不能忽视的重要内容。这些内容我们将在第十四章“教学设计”、第十五章“课堂管理”中进行介绍。

(三) 学习与教学的过程

学习是教育心理学中最早加以研究并且成果最丰的一项主题。这些研究结果构成了学习和动机理论。各派学习理论对学习实质、过程和条件做出了不同解释。本书第四、五、六、七章分别介绍了各种学习理论,第八章介绍了学习动机理论,第九、十、十一、十二、十三章分别介绍了对不同类型的学习进行的研究。

教育心理学对教学的研究起步较晚,但发展很快,逐渐发展出成熟的教学设计模式与许多有效教学的理论。这些内容我们主要在第十四章“教学设计”中加以介绍。

评价/反思是对学习和教学效果的测量、评定和反思,既可在学习过程和教学过程之后,作为一个独立的部分,又可贯穿在学习和教学过程之中,以进一步改进学习和教学过程。学习和教学评价我们主要在第十六章“学习评定”中加以讨论。

学习、教学、评价/反思3种过程交织在一起,相互影响。学习受教学影响;教学要围绕学习进行,并且通过学习起作用;评价/反思随学习和教学而变化,反过来又促进学习和教学。

有研究者(Lee & Shute, 2010)总结了中小学生学习成就的影响因素,涉及学生个体因素和社会情境因素。前者包括学生投入(行为投入、认知-动机投入、情感投入)和学习策略(认知策略、元认知策略、行为策略与情感策略)。后者包括学校氛围(周围环境、教师和学校领导力)和社会家庭影响(父母投入和同伴影响)。除了校长领导力以外,这些影响因素都是教育心理学研究的主题和范围。本书后面的相关章节将对这些主题的研究及应用进行详略程度不同的介绍。

二、教育心理学的任务

教育心理学与心理学的其他分支学科一样具有3个基本任务:一是描述和测量,旨在解决“是什么”的问题;二是理解和说明,旨在解决“为什么”的问题;三是预测和控制,旨在解决“怎么做”的问题。

(一) 描述和测量

教育心理学家的大量工作是描述和测量学习与教学行为。教育心理学中的一些概念,诸如学习迁移、学习动机、学习策略或学习风格等,往往具有明确的界定,并且能够被测量,这是进行学习和教学实证研究的基础。教育心理学的任务一是对

所研究的概念进行操作界定，并且开发出测量该概念的可靠而有效的问卷、量表、测验或其他工具。

（二）理解和说明

科学是由渴求知识和理解现象之原因的意愿推动的。心理学家们所要理解的是世界上最复杂的事物，即人类的行为。教育心理学的任务二是理解所观察到的学习和教学行为，并找出这些行为的原因。教育心理学企图充分理解许多具有重要意义的问题，如学习的实质、过程与条件，学习动机对学习过程的影响，教学策略的有效性，学习和教学的交互过程，教育与心理学发展的相互作用基础等。

（三）预测和控制

教育心理学的任务三是能够预测也能控制学习和教学行为。这一任务的成功很大程度上取决于测量工具和相关理论。教育心理学家们往往会测量一个人现在或过去的行为，根据相关理论模型，以此预测他将做什么。如果知道了学生的一般智力、学习策略和学习动机，我们就能更准确地预测他在学校作业的表现。

行为预测必然伴随行为的改变和控制。例如，心理学家能够描述和测量考试焦虑，并据此预测发生考试焦虑的可能性。但只做到这点显然不够，心理学家希望能有办法改变具有考试焦虑的人的行为。心理学家还需要根据一定的行为矫正理论，干预和改变这个人的行为以避免考试焦虑。

三、教育心理学的作用

教学，是科学，还是艺术？一些教育家对此采取了非此即彼的极端立场。有人认为，教学完全是科学，人们能从某些教师的经验中寻找规律性的东西，并反过来把它应用于课堂。有人则认为，教学完全是艺术，需要教师的天赋、灵感、直觉和创造性，这些都是不可言传的。大多数人认为，教学既是科学的又是艺术的。它之所以是科学的，是因为教学包含一套技术程序，能被系统地描述和研究，能被传授和改进。它之所以是艺术的，是因为教学需要天赋，需要创造性地反复实践。教师教学宛如医生看病，优秀的教师和优秀的大夫都能把创造性和灵感建立在基本的专业知识之上。现代医学科学虽说建立在科学的理论和研究之上，但医生治疗病人时还需应用判断、直觉和创造性，来解决许多没有必然的正确答案的医学问题。当然，医生也决不能置生物化学原理而不顾。同理，在教学中，如果教师不知道教育科学家们已经发现的学习和教学规律，就像医生不知道生物化学原理一样，所做决策都将不可避免地失败。

对教学是科学的还是艺术的这一问题的辩证回答，折射出了教育心理学对教学实践的两方面作用。从科学的一面看，教师需要学习教育心理学的科学知识和技能；从艺术的一面看，教师需要基于教育心理学的科学理论和研究方法，不断进行实践，并能对自己的实践进行反思。

（一）提供学习与教学的理论和研究，帮助教师指导和评价教学行为

教育心理学能够提供学习与教学系统的理论知识和研究成果，指导教师做出有效的教学决策。例如，根据直观教学原则，教师要善于利用直观的语言，将抽象的概念形象化和具体化，使之尽量与学生的日常经验联系起来，从而激发学生丰富的联想和想象，促进学生对所讲内容的深层理解。在有些读物中，有些数字太抽象了，学生难以理解数字之间的关系。请看下面这位教师是如何利用直观教学原则来处理课文中的抽象数字的。

在小学社会课中，有一篇文章《郑和下西洋》，讲郑和第一次就带了 27800 人，最大的海船长 130 多米，宽 50 多米。这些抽象的数字概念小学生不太好理解。教师具体解释为：我们学校有 500 多人，郑和带的 27800 人是多少呢？相当于 60 个我们学校人数的总和，如果每辆汽车运 50 人，要近 600 辆汽车才能把这么多人运走；船长 130 多米，宽 50 多米，就相当于我们学校 3 个操场那么大。

这位教师的讲解就是用形象的人群和场地来描述抽象的数字，使学生容易理解。

教育心理学研究提供的一些理论和研究有时候貌似是显而易见的常识。其实，科学研究并非高深莫测，有时只是从一些似是而非的常识中探求一个简明的真相而已。请看下面的这个例子。

在小学低年级课堂上，当学生反复擅自离开座位时，教师应该怎么办？传统常识认为，每当学生站起时，教师都要提醒

他坐在自己的座位上。这能帮助学生记住这条纪律。如果听之任之，他乃至班上的其他学生就会以为教师对这条纪律并不是十分严肃的。

但有研究（Wong, 1987）表明，当低年级学生擅自离开座位时，教师越让学生坐下，学生越会离开座位；当教师忽视这名学生，转而表扬那些坐在座位上的学生时，离座率反而会下降；当教师反过来要求离座的学生坐下时，离座率又一次上升。看来低年级学生似乎更愿意让教师注意自己的行为，不管是积极的还是消极的。

这一研究正好说明了行为主义强化理论在课堂问题行为处理上的指导作用。教师尤其是新教师需要学习有关学生心理、学习动机、教学评估以及课堂管理方面的知识和技能，以提高教育、教学效果，促进自己的成长。

（二）提供研究视角和方法，帮助教师创造性地解决实际问题

教师不仅要学习并应用教育心理学知识和技能，而且要不断反思自己的实践，总结经验。教学需要因人因时因地制宜。一条行之有效的教学原则和方法，也需要根据不同学生、情境和内容而做出相应的变化。例如，在处理课堂问题行为时，教师首先要分析学生行为的动机，然后遵循最小干预原则，以尽量不干扰正常教学活动的方式来处理问题。下面这位教师的机智或许能给我们一些启示（孟宪恺，郭友，郭祖坤，1998）。

一位语文教师正在讲解《游园不值》。

突然，“砰”的一声，一名迟到的学生使劲推门而入，径直坐在自己的座位上，在教室内引起一阵骚动。教师没有批评这名学生，而是结合正在进行的诗歌内容讲解插入一段谈话。

教师：大家想一想，诗人去拜访朋友为什么“小扣”柴扉，而不是“猛扣”呢？

学生：（齐）因为那样不礼貌。

教师：对，这位诗人有文化，有修养，懂礼貌。我们应当学习他。（讲解中教师逐渐移动到这名学生身边，轻声说）你赞成“小扣”呢，还是赞成“猛扣”？

（学生在大家善意的笑声中脸红了，课堂又恢复了正常。）

教师只有持续地学习、实践、反思和创造，不断积累自己的经验，形成适当的直觉，才能做出这样敏捷的反应。

教师面对实际教学情境时，还要能够根据教育心理学的理论和研究方法，不断

地发现问题、提出问题，进行持续性的研究，从而选择并创造适当的方法和程序解决问题。例如，在小学数学分数除法教学中，一位教师通过提问和作业成绩，发现学生在乘除转换方面存在系统的错误。他设法通过某些典型错误与标准转换过程的对比，引导学生认识这些系统错误，加深他们对分数除法的意义以及方法的理解。这种方法是否有效？教师还需要在新的情境中进一步考查学生的反应。这种方法在另一个成绩不太好的班中是否有效？或者另一个成绩较好的班是否需要？教师都不能想当然，而需做持续的研究。

某些教师可能有一些天赋，但作为一位教师，只有在充分了解学习与教学的规律，熟练掌握相关教学技能之后，才能在实践中不断创新，逐渐成长为一位既懂科学又讲艺术的教育专家。

第二节 教育心理学的发展

教育心理学作为一门独立的学科，从最初依附于普通心理学，或融合于发展心理学，到独立成为一门独立的学科，并逐步形成比较完整的体系，经历了一个曲折的过程，日益呈现出学科综合化和研究方法多元化等发展趋势。

一、教育心理学的发展过程

教育心理学的发展大致经历了初创、发展、成熟和深化拓展 4 个时期。在整个发展过程中有两条线索：一条是在实验室中研究人类及动物学习的规律；另一条则是在学校和社会现实情境中探索人类学习的规律，并提出改进教学和学习的主张。

(一) 初创时期 (20 世纪 20 年代以前)

1903 年, 美国心理学家 E. L. 桑代克 (E. 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。1910 年, 他创办了《教育心理学杂志》。1913—1914 年, 其发展成三大卷的《教育心理大纲》。这一著作奠定了教育心理学发展的基础, 西方教育心理学的名称和体系由此确立。在此后的 30 年里, 美国的同类著作几乎都师承了这一体系, 但内容多是以普通心理学的原理解释实际的教育问题。1868 年, 俄国教育家乌申斯基出版了《人是教育的对象》, 他被称为“俄罗斯教育心理学的奠基人”。1877 年, 卡普杰列夫出版了俄国第一本《教育心理学》。但直到 20 世纪 30 年代, 俄国教育心理学也多是以普通心理学的研究资料解释学校生活中的实际问题。

(二) 发展时期 (20 世纪 20 年代~50 年代末)

这一时期美国出版的教育心理学教科书及教育心理文选之类的书籍多达上百种, 但由于没有统一的理论指导, 除了学习这一主题为各书所共有外, 彼此内容相关程度很低。这时的教育心理学尚未成为一门具有独立理论体系的学科。

20 世纪 20 年代以后, 西方教育心理学汲取了儿童心理学和心理测验领域的研究成果, 大大地扩充了自己的内容。30 年代以后, 学科心理学也成了教育心理学的组成部分。到 40 年代, S. 弗洛伊德

(S. Freud) 的理论广为流传, 有关儿童个性、社会适应以及生理卫生的问题也进入了教育心理学领域。50 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。学习理论是这一时期的主要研究领域。20 世纪 20 年代以后, 行为主义占主导地位, 强调心理学的客观性, 重视实验研究, 在动物与人的学习的研究上取得了重要的成果。但是, 用动物与儿童的比较简单的心理过程推测人类高级的学习过程, 这种研究对实际课堂教学情境中的学习研究较少, 因而对教育实践作用不大。与此同时, J. 杜威 (J. Dewey) 基于实用主义的“做中学”理念进行进步教育的教学改革, 对教育产生了相当深远的影响。

20 世纪 30 年代, 苏联的维果茨基 (Vygotsky) 出版了《教育心理学》, 主张将教育心理学作为一门独立的分支学科进行研究, 反对把普通心理学的成果移入教育心理学; 强调教育与教学在儿童发展中的主导作用, 提出了“文化发展论”和“内化说”。从 20 世纪 40 年代到 50 年代末, 苏联教育心理学重视结合教学与教育实际进行综合性的研究, 学科心理学获得了大量成果。20 世纪初, 我国出现的第一本教育心理学著作是 1908 年由房东岳译、日本小原又一著的《教育实用心理学》。1924 年, 廖世承编写了我国第一本《教育心理学》教科书, 此后又出现了几本介绍西方理论和我国学者自己编写的教育心理学书籍。一些研究者结合中国国情对学科

心理、教育与心理测验等进行了一定的科学研究。

(三) 成熟时期 (20 世纪 60 年代~70 年代末)

从 20 世纪 60 年代开始, 西方教育心理学的内容日趋集中, 如教育与心理发展的关系、学习心理、教学心理、评定与测量、个体差异、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。

在这一时期, 西方教育心理学比较注重结合教育实际, 注重为学校教育服务。20 世纪 60 年代初, 自从 J. S. 布鲁纳 (J. S. Bruner) 发起课程改革运动以及皮亚杰理论被介绍到美国, 美国教育心理学开始逐渐探讨教育过程和学生心理, 重视教材、教法和教学手段的改进。同时, 美国教育心理学比较重视研究教学组织中的社会心理因素 (班级大小、学生角色等), 用社会心理学理论研究学习动机。随着信息技术的发展, 美国教育心理学对计算机辅助教学 (CAI) 的教学效果和条件做了大量的研究。

20 世纪 60 年代, 认知心理学兴起, 人们开始探讨学习的内部信息加工过程, 同时掀起了一股人本主义思潮。C. R. 罗杰斯 (C. R. Rogers) 提出了“以学生为中心”的主张, 认为教师只是一个“使学习变得更方便的人”。20 世纪 60 年代以后, 苏联教育心理学日趋与发展心理学相结合, 开展了许多针对儿童心理发展的实验研究。例如, 赞可夫开展“教学与发展”的实验

研究达 15 年之久, 出版了《年龄与教育心理学》, 直接推动了本国的学制和课程改革。同时, 苏联发展了不同于西方的学习理论, 如巴甫洛夫 (Pavlov) 的联想—反射理论、列昂杰夫与加里培林的学习活动理论。20 世纪 50 年代, 我国主要学习和介绍苏联的教育心理学理论和研究, 只做了一些有关教学改革和儿童入学年龄的实验研究。20 世纪 60 年代前期, 我国在学科心理方面做了大量的实验研究。20 世纪 60 年代后期到 70 年代前期, 我国教育心理学的研究一度中断。

(四) 深化拓展时期 (20 世纪 80 年代以后)

这一时期, 教育心理学越来越注重与教学实践相结合, 教学心理学得到了大发展。20 世纪 80 年代后期, 多媒体计算机的问世, 使得计算机教学应用的研究达到了一个新的水平。

教育心理学理论派别的分歧越来越小: 一方面, 认知派理论和行为派理论都在吸取对方合理的东西; 另一方面, 东西方教育心理学之间的鸿沟被跨越, 自 20 世纪 80 年代以来, 美国教育心理学注意到苏联维果茨基的思想, 并以此为基础做了大量的教育研究。

布鲁纳在 1994 年美国教育研究会的特邀专题报告中, 精辟地总结了教育心理学十几年来的成果, 主要表现在 4 个方面: ①主动性 (agency), 研究如何使学生主动参与学与教的过程, 对自身的心理活动做更多的控制; ②反思性 (reflection), 研究

如何促进学生从内部理解、建构和获得所学知识意义；③合作学习（cooperation），探讨如何将学生组织起来一起学习，如同伴辅导、合作学习、交互式学习等；④社会文化（culture）对学习的影响，强调学习是在文化背景下产生的。

我国在1978年改革开放之后在师范学院中恢复了教育心理学课程。我国的教育心理学开始介绍认知派、人本主义和建构主义学习理论，在借鉴苏联和西方研究成果的基础上结合我国的教育实际开展了广泛而深入的研究工作。这些研究在我国的教育改革尤其是课程和教学改革中发挥了重要的作用。

二、教育心理学的研究趋势

1. 研究学习者的主体性。例如，探讨学生如何进行知识建构，如何为学生创设最近发展区以促进其自身的认知发展，如何为学生构建学习支架以帮助其自主学习，如何营造出以学习者中心的学习环境；研究学生在多元智力、学习风格等方面存在的个体差异。

2. 研究学习者的能动性。例如，探讨学生如何在学习过程中进行反思、自我监控、调节和管理，学生如何进行自我激励（涉及自我效能感、学习目标、信念系统以及成就归因等）。

3. 研究学习的内在过程和机制。例如，研究知识获得的深层加工过程（双向建构过程、概念地图学习等），高级知识的获得过程，先前经验的构成，以及概念转

变的过程等。认知与学习机制的研究与脑科学研究结合在了一起，成为基础研究的新方向。

4. 研究社会环境的影响。例如，研究社会合作、师生之间或同伴之间的互动对认知与情感的影响等。

5. 研究实际情境的影响。例如，探讨实际问题情境性和真实性任务对学习的作用、知识的情境化性质、基于问题的学习，以及结构不良领域的问题解决等；深入研究不同学科（科学、数学、语言等）的学习和教学问题，以及学校以外的各种情境中的学习问题（成人学习、基于工作的学习、终身学习等）。

6. 研究文化背景的影响。例如，研究不同文化背景对学习的影响、多元文化的交汇对教学的影响。

7. 研究学习环境设计和有效教学模式。例如，研究发现和探索学习、合作学习、建模、支架式教学，以及跨学科项目研究的制作等。

8. 研究信息技术尤其是网络、人工智能的利用。例如，研究如何利用和管理学习资源与过程，信息技术环境下的学习过程与教学模式，网络环境下的学习与远距离教学等。

有人（Mayer, 2018; Alexander, 2018）总结了教育心理学过去和将来在学习、教学与评估3个方面的贡献：在学习方面，从行为主义转到认知理论，从一般的学习理论转到具体学科的学习理论，从学习行为转到学习策略；在教学方面，探索了促进深度学习的教学方法与学习策略训练；

在评估方面，发展了评估各种知识和技能、认知加工以及学习者特征的方法。

第三节 教育心理学的研究方法

教育心理学与心理学的其他分支学科在研究的基本原则和具体研究方法（如观察法、调查法和实验法，本节对这些经典方法就不做介绍了）上基本一致，但是由于领域的特殊性，它在具体的研究范式和方法上表现出自身的特点。

一、研究的范式

随着教育心理学理论与研究取向的变化，研究范式也随之发展。近年来，研究者在定量研究与质性研究的结合，以及如何走进教育现场进行行动研究和设计型研究等方面做了大量的理论与实践的探索。

（一）定量研究与质性研究

在**定量研究**（quantitative research，又称为量化研究或量的研究）中，研究者对事物可以量化的特性进行测量和分析，以检验研究者的理论假设。它有一套完备的操作技术，包括抽样方法，资料收集方法（观察法、调查法和实验法等），数据统计方法等。其基本过程是：假设—抽样—资料收集（问卷/实验）—统计检验。研

究者首先明确分析所研究的问题，确定其中的重要变量（先前知识水平、认知加工策略与学习效果等），对变量之间的因果关系或者相关关系做出理论假设，然后通过概率抽样的方式选择研究样本，使用可靠而有效的工具和程序来采集数据，进而通过数据统计分析来检验所假设的变量关系。

在**质性研究**（qualitative research，又称为质的研究）中，研究者参与到自然情境之中，采用观察、访谈、实物分析等多种方法收集资料，对社会现象进行整体性探究，采用归纳而非演绎的思路来分析资料和形成理论，通过与研究对象的实际互动来理解和解释他们的行为。质性研究不像定量研究那样通过搜集事实资料来检验已有的理论假设，而是采用自下而上的思路，从原始资料中归纳出经验概括，寻找其中的核心维度，“扎根”于经验资料来建立理论。质性研究强调从被研究者的角度来真实地反映他们的做法、看法和体验，强调事件的整体性和情境性，强调随着资料的积累动态地调整研究问题和资料收集方法。

值得注意的是，质性研究并不是理论思辨、个人见解或经验总结，质性研究和量化研究都坚守实证主义的立场，都强调以“事实资料”为基础。

（二）教育行动研究

教育研究者与教育实际工作者都在关心教育问题，但他们之间却好像出现了不可逾越的鸿沟。教育研究者关心的是理论，是客观地、精确地发现学与教的规律，他们需要的是数据，只要获得了所关心的数据，他们就可以分析教与学的规律，解决自己所关心的理论问题。而教育实际工作者所关心的是如何解决现行教学中的实际问题，而不是那些客观的数据资料。从研究过程来看，研究者们的研究活动讲求客观和精确，要控制教学情境以便于操作各种变量；而实际教学活动有自己的进度和方式，往往不能随意进行操纵。作为研究的结果，教育理论可以自圆其说，却很难对教学改革进行具体的指导。教育研究者与教育实际工作者之间的对立，研究活动与教学活动的反差，教育理论与实际教学之间的距离，都给教育理论与实践的发展带来了巨大障碍。如何才能使研究贴近教学，使教学本身包融研究，从而实现研究与实践之间的沟通？行动研究作为一种日益受到重视的研究模式可以为此提供有益的启示。

行动研究（action research）最早是由美国心理学家勒温为了解决社会科学研究与实际生活严重分离的问题而提出来的。顾名思义，行动研究就是行动和研究双重活动合二为一。**教育行动研究**（educational action research）则是在教育情境中的参与者（教师、学生、校长等）所采用的一种自我反思式的探究，以此提高参与

者对实践的理解并促进自身的教育实践（Carr & Kemmis, 1983, 转引自 McNiff, 1988）。研究行动研究在我国中小学又被称为校本研究。

教育行动研究不是一种严格的研究方法，只是一种研究取向。这种研究取向并不过于强调研究过程中控制的严格性和研究计划的严密性，允许在实际工作中对研究方案进行不断修改和完善。这种研究取向具有4个特点：①为行动而研究。研究者基于实际工作的需要，将实际问题发展为研究课题，目的在于更好地解决问题，提高行动质量。②对行动进行研究。研究过程与行动过程相结合，研究者将解决问题的方法作为变量在全程研究中逐个加以检验。③在行动中研究。行动者参与研究，研究者参与实践，两者在研究和工作中相互协作，缩短理论与实践活动、研究成果与实际应用之间的距离。④在动态情境下进行研究。其在动态环境下或在较短时间内显示出自身在实际工作中的作用和效能，根据情境反馈而动态地调整研究和行动。

行动研究的过程在整体上存在一定的结构框架。一般认为，行动研究是一个由计划、行动、观察和反思4个相互联系的环节组成的螺旋上升的发展过程（凯米斯，1994）。图1-2展示了一位教师为了在课堂上培养学生的探究习惯和能力，是如何采用行动研究的循环过程来改进课堂教学的。

行动研究本身一般不对特定的因素做控制性的研究。行动研究的目的是获得关于具体情境下的具体问题的具体知识，获知新方法的实施效果，这对其他教学情境

具有借鉴意义。

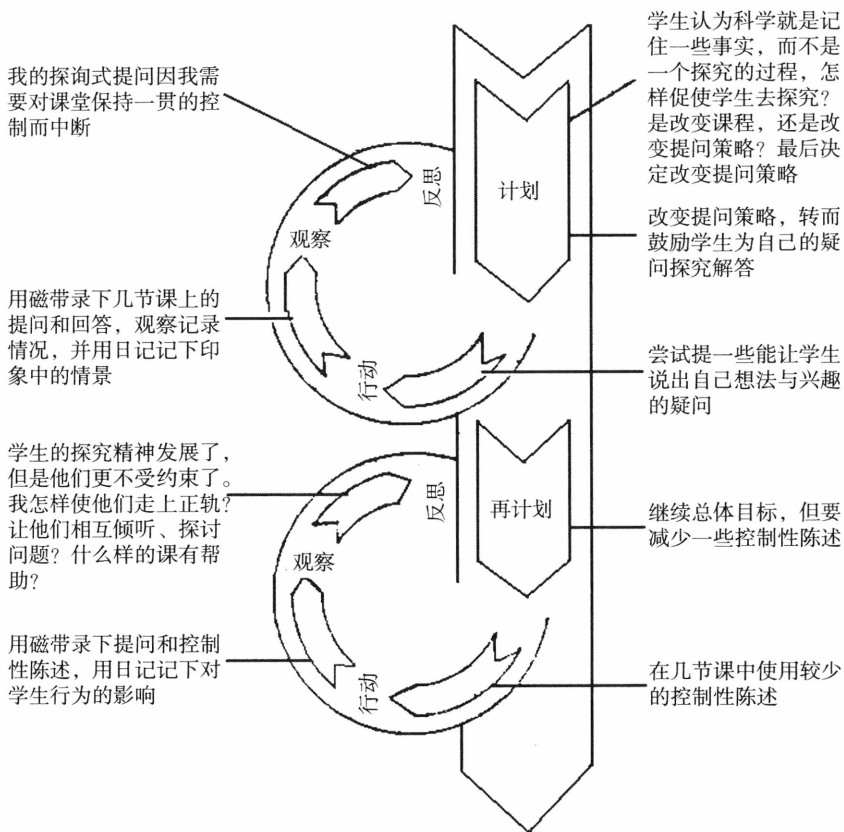


图 1-2 行动研究的螺旋上升过程 (McNiff, 1988)

(三) 设计型研究

著名认知科学家、诺贝尔经济学奖获得者西蒙等人 (Simon, et al., 1969) 曾区分了自然科学 (natural sciences) 和人工科学 (sciences of the artificial)。前者以发现和描述客观世界的规律为目的，也可以称为分析科学；而后者以提出完善的设计方案为目的，也可以称为设计科学。在现代社会中，设计科学所进行的发明工作在促进持续性创新上发挥了非常重要的作用，如建筑、工程、计算机科学、医药领域。教育研究在很大程度上也属于设计科

学的层面。然而，以往的研究方法，无论量化研究还是质性研究，基本都以揭示和描述客观的教育现象和规律为目的，未能在设计问题上做深入有效的研究。这种研究的成果难以支持持续的教育创新。因此，在 20 世纪 90 年代，一些研究者 (Brown, 1992; Collins, 1992) 重新反思了教育研究的定位、思路和方法问题，提出了设计型研究或设计型实验的概念。

设计型研究 (design research, 或 design-based research, design experiment) 旨在通过形成性研究过程来检验和改进根

据有关原理与先期研究而做出的教育设计(张建伟、孙燕青, 2005)。设计型研究采用了逐步改进的设计方法,把最初的设计付诸实施,看其效果如何,再根据来自实践的反馈不断改进,直至排除所有缺陷,形成一种更为可靠而有效的设计。设计型研究的目的不单是改进实践,它还承担着改进实践和完善理论的双重使命(Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004, pp. 15-42)。设计型研究需要在现实的学习情境(学校等)中进行,其中会涉及很多无法控制的因素。研究者并不努力控制各种干扰变量,而是在自然情境中考察设计方案中的各个要素的实施状况,尽量使设计最优化。

二、研究的步骤

(一) 选定研究主题

研究主题包括实践主题和理论主题。不管是什么类型的主题,我们在选择时既要考虑对实践的指导价值,又要考虑对理论发展的意义。

被实际教学过程中的大量经验证明了的问题,如识字教学中的问题,是集中还是分散;教学改革中的问题,如果要作为理论或者定理,则还需要进一步通过实验来证明。有许多人认为,“精讲多练”是一条经验。教育心理学领域有人做了研究,认为“多练”要看是什么样的练,在学生有系统性错误的情况下,多练可能会把系统性错误也进一步巩固下来(Resnick, 1987)。又如,提问能启发思维,但是并非所有的提问都能启发思维。什么样的问题,

在什么课上,什么时候提问有启发思维的作用,也是一个值得研究的问题。有人(Shavelson, R., et al., 1976)研究指出,课前提问往往能引起对此信息的注意,而课后提问则促进对问题的理解和贯通。

还有一些问题,在理论上似乎已经明确,但还需要有大量研究材料的支持。例如,在遗传环境与教育的关系的问题上,究竟先天的素质对学习起多少作用?在智力发展的问题上,有人说早期教育、幼儿阶段的环境刺激对智力发展起重要作用,究竟需要多早开始进行教育?如何进行教育?是否环境越充实,幼儿智力水平越高?等等。

(二) 形成研究问题

在教育实际工作中,人们常常会提出这样那样的问题。例如,学生对新教师能力的估计会不会影响他对待该教师的行为方式?要回答这样的问题,我们需要采取哪些步骤?首先,要构想出一个明确而具体的问题。我们可以把本例变成这样一个问题:学生对教师能力的看法会不会影响他们对该教师的注意。请注意,对问题的描述要明确而具体,否则,问题过于模糊,研究就无从下手。如果把上例改为:学生对教师的看法会不会影响他对该教师在课堂上的表现。其覆盖面就太宽了。其次,要对问题中的概念加以界定。在本例中,我们必须进一步确定是什么样的看法——对教师的能力,而不是年龄、智力或婚姻地位的看法;并进一步确定是什么样的行为——对教师的注意,而不是对新课程的

热情或对新学年的焦虑。

(三) 确定变量及其测量技术

1. 确定变量

研究变量是指能在不同条件下变化的个人或环境的某些特性。在本例中，我们想要研究的变量有两个：学生对教师能力的看法和学生对教师的注意。下一步就是给看法和注意这两个变量下可操作的定义。所下的定义必须能给出一些可以测量的东西。

2. 选择测量技术

要想系统地研究变量，必须用一种方法来测量变量的变化或不同水平。基本的测量方法有4种，我们可以根据研究设计和情境的特点加以选用。下面就结合本例对它们进行介绍。

(1) 自我报告。用书面或口头形式向学生提一些问题，如他们自我感觉注意力如何。

(2) 直接观察。走进课堂观察学生，评判他们的注意情况。观察时可以使用一些工具，如用五点量表（从非常不注意到非常注意）做出简单评判，用计点器记下学生在单位时间内观看教师的秒数，甚至还可以使用录像机录下课堂情境，然后反复查看，以核查每名学生的注意水平。

(3) 测验。如果在这里使用测验法，设计就有些难度，因为测验最适合那些涉及学习和成绩的变量，而注意是一个过程而不是结果。

(4) 教师或同伴评价。向教师或同学

提问有关学生的注意情况的问题。

每种方法各有优势和不足。使用自我报告法和教师或同伴评价法，意味着要依赖参与者主观的判断；使用直接观察法和测验法要干扰课堂；使用录像机则需要反复观看核查。

现在假定我们用录像机进行直接观察，用计点器记录学生在10分钟内观看教师的秒数，以此来观察学生的注意情况。请注意，这一测量方法为我们描述了对注意的操作定义：一名学生在10分钟内观看某个教师的秒数。这似乎是一个合理的定义。如果一种测量方法不能提供一个好的定义，我们就得寻找另一种测量方法。

对于本例中的第一个变量——学生对教师能力的看法，假定我们选定了评定的方法。我们问学生诸如“你认为该教师能力如何？”的问题，从回答中我们可以了解学生的观点。

既然我们研究学生的看法和注意，学生就自然而然成了我们研究中的被试。所谓被试，是指其行为受到测量的人或动物。我们要确定被试的年龄、性别和类别。在本例中，我们选定六年级的男女学生为被试。

(四) 提出假设

假设是对研究变量之间关系的一种描述。同一个问题可以用不同的形式来描述假定的变量关系。例如，“认为教师能力高的学生倾向于给这位教师更多的注意”。这一假设又可以表述为“学生对教师能力的看法影响他对该教师的注意”。

（五）选择研究方法

教育心理学研究方法一般有两种：一种是描述性研究，旨在描述实际生活中发生的特定情境中的事实和关系；另一种是实验研究，旨在在严格控制的条件下，改变情境的某一方面而注意其效果。描述性研究可以采用观察法和调查法等方法；实验研究可以采用自然实验法和实验室实验法等方法。在研究过程中，我们可以根据需要科学地选择一种或者综合使用多种研究方法。

如果使用描述性的方法，我们就可以假设学生对他们认为能力高的教师给予更多的注意。为了检验这一假设，我们进入某校六年级某班的课堂，让学生们评定教师的能力，观察他们对教师的注意，然后，证实这一假设是被接受，还是被拒绝。为了便于讨论，让我们假定这两个变量是一起发生的。如果两个变量倾向于一起发生，它们之间就存在相关。相关是两个变量之间关系水平的一种衡量指标。如果我们知道两个变量是相关的，我们就能预测，某一个变量是在另外一个变量的基础上的。这种预测常常比完全没有在相关信息的基础上形成的预测更正确或近似正确。例如，有些研究发现，学生的学习与教师的热情之间存在相关。这样，我们如果知道某位教师对学生热情，就能对他班上的学生的学习水平或成绩做一个预测。

值得注意的是，虽然这种预测是有益的，但是，相关关系并不等同于因果关系。两个变量可能相关，但一个变量并不一定

是另一个变量产生的原因。知道两个变量倾向于一起发生，并不能告诉我们一个变量引起了另一个变量。虽然一位热情的教师可能倾向于比不热情的教师拥有成绩好的学生，但是，我们不能说教师的热情引起了学生成绩的变化。我们只知道教师的热情和学生的成绩倾向于一起发生。也许，学习成绩好的学生更能使教师变得热情。也许有第三个因素——教师选择了有趣的材料——影响了学生的成绩。总之，知道两个变量相关，并不能告诉我们一个变量是另一个变量产生的原因。

教师常常想弄清楚到底是什么因素直接引起了行为的变化，这就需要进行实验研究。在本例中，假定我们做出一个因果关系的假设：学生认为教师能力高，这样一个看法实际上引起了学生注意力水平的提高。为了检验这一因果关系的假设，我们必须变化其中一个变量，看这个变量是否实际上引起了另外一个变量的变化。在这个研究中，这个假定的原因（自变量）是学生认为教师能力高这一看法。实验的目的就是看这个变量的变化是否真正引起了另一个变量（因变量）——学生对教师的注意的变化。

我们把学生随机分为3组。我们告诉第一组学生“新教师能力很高”，告诉第二组学生“新教师能力一般”，对第三组学生什么也没说。第一、二组称为实验组，第三组称为控制组。在实验的某些时刻，我们要提问学生，核查他们对教师的看法，确保他们的看法和我们所期望的一致。然后，我们让一位对实验细节全然不知的教

师（这一点很重要）给3组学生讲授同样的课程。我们录下每一组学生听课的情况，观看录像带，测量3组学生观看教师的秒数。在这里，我们可能已经注意到，对“注意”变量的定义及测量在描述性研究中是一样的，但对“看法”变量的定义及测量已发生了变化。为了转入实验研究，这样的变化是必须的。

实验结果如何？如果我们发现，那些认为教师能力高的学生注意的时间最多，那些认为教师能力一般的学生注意的时间最少，无任何暗示的学生的注意时间适中，我们的假设是否就得到了证明？不！在教育心理学乃至心理学中，一个假设是决不会被一个研究所“证实”的。因为，每个研究只是在一个具体的情境下检验这个假设。假设被“支持”，但永远不会被某个研究的正面结果所证实。我们的研究是否已经支持了学生对教师能力的看法影响了学生的注意这一假设？这要看我们的实验设计得怎么样和进行得怎么样。一个正确的实验通常要求研究者做到：因变量的变化必须只归因于自变量的操作。具体来说要做到3点：①至少操作一个自变量；②随机选派被试进行实验处理；③在实验组和控制组之间至少要比较一个因变量。这意味着实验组和控制组除了自变量不同外，其他的每一方面都是相同的。假如我们所做的每一件事都正确的话，那么本例中的这一研究就是符合这些标准的。

但是，要做一个真实的实验，我们需要知道进行研究的每一个步骤，并且还要知道如果有其他的研究重复我们的实验，

那么它是否也能得到同样的结果。这就涉及下面要谈的研究的有效性问题的。

三、研究的有效性

实验结果是否有效必须经过几个方面的检验。下面我们将从8个方面评价一个研究的有效性。

①在研究之前被研究的各组是否随机平等。如果各组之间的差别很大，那么实验之后发现的任何变化都可能由原有的差别的，而不是由自变量的变化带来的。被试的随机分组正是克服了这一问题。在本例中，如果我们不用随机分组而是用了3个不同的班，那么我们的结果就有问题。例如，某班学生的注意力可能本来就比较好，或者作为一个组，这些学生学会了更积极的注意。在实验中如果我们给他们所谓“能力高”的教师，他们的高水平的注意力就可能相对无意义。如果我们将六年级班随机分组，每个组就可能平均分配了注意力好和注意力不好的学生。

②除自变量外是否所有的变量都受到了控制。如果是这样，各组之间唯一的差异就是自变量的变化。我们刚才看到每组被试必须是对等的，这一原则对实验中的每一件事都是同样正确的，如果每组都采用不同的步骤，就很难决定是哪种差别导致了实验的结果。例如，在我们的实验中，如果每组使用了不同的教师或不同的课，我们就可能陷入这样一个问题：学生对教师的注意力存在差异的原因不是自变量而是其他的因素。

③各组的测量过程是否一致。不可靠的结果有时可能由不一致的测量系统所致。在本例中，如果我们在各组中使用了不同的录像评定者，我们的结果就不可信。面对同样一个行为，如有一名学生脸对着教师但手做着小动作，一个评定者认为注意有效，另一个则认为注意无效。理想的做法是让一个评定者做出所有的测量，如果用几个评定者，就必须对他们进行事前培训，以便达成共识。一个检查方法就是看他们对同一名学生的测量是否相同。

④研究的结果是否源于实验过程而不是对情境的好奇。被试会以某种特殊的方式对待某种变化，至少会做出临时性的反应。这种可能性首先在对美国芝加哥郊外的霍桑工厂进行的研究中发现。研究者想知道改变工厂环境中的什么因素会提高工作效率。其结果表明，至少在短期之内，工作环境的每一种改变都会引起工作效率的提高。换句话说，工人不是对实际的变化做出反应，而是对新发生的事做出反应。由于这个实验是在霍桑工厂进行的，所以人们称为“霍桑效应”。设立控制组有助于避免这一问题。虽然“对教师能力高低的看法”这一自变量并没有用于控制组，但这些学生也接受了实验中的特殊处理。如果他们的注意评定特别高，我们就可以怀疑3组都产生了霍桑效应。

⑤研究设计者是否以某种方式曲解了结果。研究者做实验时某些明显的细节可能影响了实验的参与者，研究者并不想有意这么做，但在实验情境中他可能传递了他的期望信息（Rosenthal & Jacobson,

1968）。在本例中，如果研究者告诉教师本研究的目的，教师就可能希望某组注意时间少而无意中做一些消极的行为；如果录像评定者得知了本实验的目的，他们就可能对某组学生评判过严。为了避免这样的问题，无论教师还是录像评定者都不能得知实验所研究的自变量。

⑥是否有理由肯定这个结果不是由偶然性造成的。一般来说，如果两组之间的100次差异只有5次是由偶然性造成的，这种差异才具有显著意义。在阅读一个研究报告时，你会看到结果用下列方式描述：“两组之间的差异显著（ $P < 0.05$ 或 $P < 0.01$ ）”，或“两组之间具有显著性差异”。其数学意义就是这种差异因偶然性而发生的可能性要小于5%或1%。

⑦这个特定的研究结果是否适用于其他类似的情境。这实际上是一个外部效度问题，即新情境要有多大程度的相似性才能得到相似的结果。在我们的例子中，在以下各种情境中，我们能否得到相似的结果：不同年龄和不同数量的学生，不同的学生智力水平，学生事先了解或者不了解该教师，不同的教师和课程，不用录像，持续10分钟以上的课程等。如果我们没有用许多不同的被试在各种不同的情境下做重复研究，我们就不能回答这一问题，这就引出一个重复研究的问题。

⑧这个研究可重复吗？一个研究能在相同条件或有所改动的条件下进行，并得到相同的结果，这个研究就是可重复的。这将告诉我们这个结果在多大程度上适用于其他研究。如果一个结果能在设计好的

情境下被重复，那么这个结果就有可能构成一个原理的基础。

作为一个教育者，我们需要评价在本

领域、本地区或本学校所做的研究以及刊物上的实验报告的有效性，从而决定这些结果是否适合于自己的情况。

关键术语

教育心理学，定量研究，质性研究，教育行动研究，设计型研究

思考题

一、选择题

1. 学与教的过程从宏观上说包括5个要素，下面选项中不属于其中的是（ ）。
A. 学生与教师 B. 教育行政部门 C. 教学内容 D. 教学媒体和教学环境
2. 教育心理学中各家各派学习理论之争也都集中体现在对（ ）的不同解释上。
A. 学习过程 B. 教学过程 C. 评价过程 D. 反思过程
3. 1903年，美国心理学家（ ）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。
A. 杜威 B. 加涅 C. 乌申斯基 D. 桑代克
4. （ ）提出“以学生为中心”的主张。
A. 杜威 B. 鲁宾斯坦 C. 罗杰斯 D. 布鲁纳
5. 负有理论发展与实践指导双重使命的研究范式是（ ）。
A. 教育行动研究 B. 设计型研究 C. 质性研究 D. 定量研究

二、问答题

1. 简要叙述教育心理学研究的主要对象是什么。
2. 说说学与教过程的模式。
3. 当今教育心理学研究的新趋势表现在哪几个方面？
4. 定量研究与质性研究的主要区别是什么？
5. 行动研究的基本思路和基本过程是怎样的？
6. 根据教育心理学的研究对象谈谈教育心理学的体系结构。
7. 举例说明教育心理学的研究过程。

选择题参考答案：1. B 2. A 3. D 4. C 5. B

第二章

学生心理发展

教育是个体在心理发展过程中来自环境方面的最主要的影响。教育与学生的心理发展之间存在着较为复杂的依存关系。一方面，教育对学生的心理发展起着主导作用，制约着心理发展的过程和方向。尽管先天的素质、家庭环境和社会环境等也可能对学生的心理发展产生重要影响，但科学的教育能促进学生向更高水平发展。另一方面，教育必须以学生心理发展的水平和特点为依据。教学要遵循教学的**准备性原则**（principle of readiness）。所谓准备性原则，又称“量力性原则”或“可接受性原则”，即根据学生原有的准备状态进行新的教学。准备状态，是指学生在从事新的学习时，其原有知识水平和心理发展水平对新的学习的适合性。这里的适合性有两层含义：第一，学生的准备应保证他们新的学习中可能成功；第二，学生的准备应保证他们在学习时所消耗的时间和精

力“经济而合理”。本章和下一章将分别从学生心理发展与个体差异两个方面介绍学生心理与教育之间的这种辩证关系。

本章要点

- 皮亚杰的认知发展理论
- 皮亚杰的基本发展观
- 认知发展阶段
- 心理发展的因素
- 皮亚杰发展理论对教育的影响
- 皮亚杰理论的贡献、局限与发展
- 维果茨基的发展理论
- 心理发展的文化历史理论
- 维果茨基的心理发展观
- 教育与发展的关系——最近发展区
- 维果茨基的理论对教学的影响
- 学生的情感和个性发展
- 个性与社会化发展
- 自我意识、自我概念与自尊

第一节 皮亚杰的认知发展理论

J. 皮亚杰 (J. Piaget, 1896—1980, 图 2-1) 从发生认识论的视角对儿童的认知发展进行了深入而系统的研究, 形成了极具影响力的儿童认知发展理论, 提出了建构主义思想。



图 2-1 皮亚杰

一、皮亚杰的基本发展观

在皮亚杰看来, 发展是个体在与环境相互作用的过程中其内部心理结构的不断变化。这种变化不是简单地向原有知识经验存储中添加新的事实和思想, 而是涉及思维过程质的变化。例如, 一个 5 岁的儿童不管积累了多么丰富的有关物体沉浮的经验, 也无法理解浮力定律, 因为他缺乏理解浮力定律所需要的逻辑思维过程。而思维过程的根本性变化源于认知结构的变化, 这种结构性的变化能够说明为什么某一年龄段的儿童总是稳定地出现某种特定行为。例如, 同样一个 5 岁的儿童, 当被要求回答两根长短不一的木棍 (长棍 A、短棍 B) 哪一根长、哪一根短时, 他会毫无困难地指出 A 棍长于 B 棍; 继续让这个

孩子比较 B 棍与更短的 C 棍, 孩子显然也能得出正确答案。但如果不显示这 3 根木棍时要他比较 A 棍与 C 棍的长短, 这个 5 岁的孩子就回答不了了。而当这个孩子长到 8 岁时, 他就能准确地说出 A 棍长于 C 棍。显然, 5 岁儿童的大脑中存在着正确完成 A 棍与 B 棍或 B 棍与 C 棍两两比较的心理结构, 却尚未形成在 3 根棍不放在一起时比较 A 棍与 C 棍的心理结构。

皮亚杰用图式 (schemes) 这一概念来描述个体的这种心理结构。图式是指有组织的、可重复的行为或思维模式。这些动作或思维的“组织结构在同样或类似的环境中由于重复而引起迁移或概括” (皮亚杰, B. 英海尔德, 1980)。例如, “用棍棒推动一个玩具” 这类动作经过重复和概括, 形成一个图式 “以某物推动某物”, 随后被运用到其他客体 (不是棍棒或玩具) 上。图式实际上是在个体解决一类相似问题时所概括而成的比较固定的动作和思维模式, 是在多次解决具有某类共性的问题后逐步演化而成的, 直至成为主体以后解决类似问题的认知工具。

皮亚杰认为, 智慧 (认知) 的机能是适应环境, 智慧的结构 (图式) 在个体主动适应环境的过程中不断加以组织而产生变化。个体对环境的适应机能包括同化 (assimilation) 和顺应 (accommodation) 两个过程。同化是指 “把外界元素整合到一个正在形成或已经形成的结构中” 的过程。例如, 学会抓握的婴儿看见床上的玩具, 会反复用抓握的动作去获得玩具。当他独自一个人, 玩具较远, 手又够不着

(看得见)时,他仍用抓握的动作试图得到玩具,这一动作过程就是同化。婴儿用以前的经验来对待新的情境(远处的玩具),即主体能够利用已有的图式或认知结构把刺激整合到自己的认知结构中。顺应是指“同化性的图式或结构受到它所同化的元素的影响而发生改变”的过程。例如,上面提到那个婴儿为了得到远处的玩具,反复抓握,偶然地抓到床单一拉,玩具从远处来到了近处,以后他就会用这一动作来得到玩具,这一动作过程就是顺应。顺应就是改变认知结构以处理新的信息,以适应新的情况。初生的婴儿具有吸吮、哭叫及视、听、抓握等行为,这些行为是婴儿能够生存的基本条件,是先天性遗传图式。随着年龄的增长及机能的成熟,在与环境的相互作用中,通过儿童的同化和顺应,原本简单的图式经过不断的组合和调整,变得越来越复杂和有效。例如,一个婴儿对于放在他手里的东西可能会盯着看或者抓握,但不能同时完成看和抓握两个动作,但随着不断成长,他逐渐能够将两个分离的动作结构整合成一个更高的结构——看并伸手够,然后抓物体。例如,当他看到拨浪鼓时,会伸手去抓,握住后摇晃拨浪鼓。当然,他仍然可以单独完成每个动作。

在感受某种新刺激的时候,个体试图把这个刺激物同化到既有的图式中。如果他成功了,就获得了与这个特定刺激相应的暂时的**平衡**(equilibrium),即在图式与环境刺激之间的协调状态。如果他不能同化这个刺激,就产生了不平衡,他就会企图通过改造旧图式或建立新图式来顺应这

个刺激物,达到新的平衡。皮亚杰认为心理发展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。例如,当我们要求幼儿画出一个装了半瓶水但倾斜的瓶子时,他们大多无法画出正确的水平线如图2-2所示。

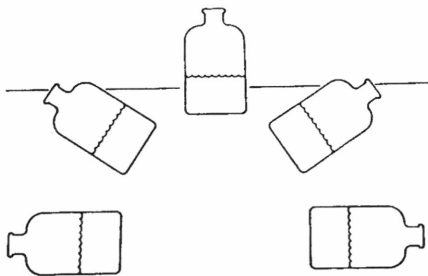


图2-2 水面与瓶底的关系(Gredler, 1994)

他们只考虑到水面与瓶底的平行关系,没有注意到瓶子与桌子之间的关系。在面对一个真装了半瓶水但倾斜的瓶子时,幼儿也看不出他们所画的图跟现实之间的矛盾(Gredler, 1994)。这时同化显然超过顺应,幼儿之所以产生错误的回答,是因为他们还没有在该情境中所需的同化结构,他们尚未发展出一个能够使他们将水置于瓶外参照框架的协调空间系统。他们这时唯一的参考点仍然是瓶底,所以画出的水平线仍然平行于瓶底。他们具备的是把客体同化到瓶内坐标系的低水平的认知结构。能正确解答这一问题并能画出水平线的儿童平均年龄是9岁(李其维,1999)。要能正确解答这一问题,儿童必须使他的瓶内参照系的认知结构做出顺应,融合于瓶外的参照系,这样才能达到新阶段的平衡。

二、认知发展阶段

皮亚杰认为，在个体从出生到成熟的发展过程中，认知结构在与环境的相互作用中不断重构，从而表现出不同质的4个阶段。

(一) 感知运动阶段

在**感知运动阶段**（sensorimotor stage，0~2岁），儿童主要通过探索感知觉与运动之间的关系来获得动作经验，在这些活动中形成了一些低级的行为图式，以适应外部环境并进一步探索外界环境。他们一

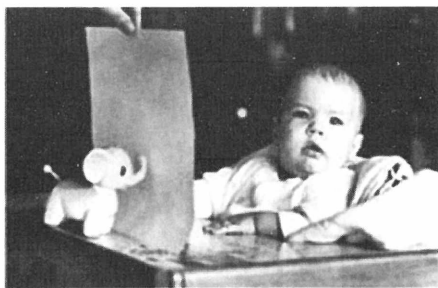
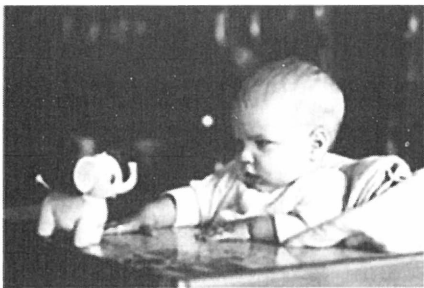


图 2-3 客体永久性实验

般会从对事物的被动反应发展到主动探究。例如，从只抓住成人放在手里的物体到自己伸手去拿物体。他们认识事物的顺序是从认识自己的身体到探究外界事物。

这个阶段的一个显著标志是儿童渐渐获得了**客体永久性**（object permanence），即当某一客体从儿童的视野中消失时，儿童知道该客体并非不存在（见图 2-3）。儿童大约在 9~12 个月时获得客体永久性，而在此之前，儿童往往认为不在眼前的事物就不存在了并且不再去寻找。客体永久性是后来认知活动的基础。

(二) 前运算阶段

运算（operation）是皮亚杰从逻辑学中引来的一个术语，用作区分思维水平的标志。运算是指一种能在心理上进行的内化了的动作。动作的内化是指这种动作不仅可以在物质上，而且可以在心理上或在思想上（头脑中）进行。例如，我们可以用手把瓶中的水倒到杯子中，这一动作具有一系列外显的、直接诉诸感官的特征。如果我们不实际做这个动作，而只在头脑中想象完成这一动作的情形，并预见其结果，那么这种心理上的倒水过程就是内化

的动作。在前运算阶段，儿童还不能进行熟练的、合格的运算，但在逐渐掌握之中，所以其思维是前运算的。

在**前运算阶段**（preoperational stage，2~7岁），儿童在感知运动阶段获得的感觉运动行为模式被内化为表象或形象模式。而且，他们能够形成和使用符号（手势、标记、表象、语词）使得动作图式符号化了。他们的认知活动已经不只局限于对当前直接感知的环境施以动作了，他们开始能够运用表象、语言或较为抽象的符号来代表自己经历过的事物。例如，他们能够

用单词“马”、马的图片或者假装骑在凳子上来表征一匹并非真正出现的马。他们的言语和概念以惊人的速度发展，但他们还不能很好地掌握概念的概括性和一般性。他们还不能很好地把自己与外部世界区分开来，认为外界的一切事物都有生命，有感知、情感和人性。此时的儿童具有泛灵论倾向。例如，儿童会说“你踩在小草身上，它会疼得哭”。

他们在思维方面存在**自我中心** (ego-centric)，认为别人眼中的世界和他所看到的一样，以为世界是为他而存在的，一切都围绕着他转。例如，儿童会想：“我一走路，月亮就跟我走。”“花儿开了，因为它想看看我。”自我中心主义在儿童的语言中也存在。即使没有一个人听，年龄小的儿童也会高兴地谈论他们正在做什么。这可能发生在儿童独处的时候，更频繁地发生在儿童群体中：每个儿童都热情地谈论着，

没有任何真实的相互作用或者交谈。皮亚杰把这种现象称为**集体的独白** (collective monologue)。

他们的认知活动具有相对具体性，尚不能进行抽象的运算思维。这一阶段的儿童的思维具有**不可逆性** (irreversibility)，他们进行运算时还只能前推而不能后退。他们的思维具有刻板性，在注意事物的某一方面时往往忽略其他方面。与思维的不可逆性和刻板性等特点相联系，儿童尚未获得物体守恒的概念。**守恒** (conservation) 是指不论物体形态如何变化，其质量是恒定不变的。这一阶段的儿童由于受直觉知觉活动的影响，还不能认识到这一点。例如，在这一阶段，如果儿童面前放着两杯一样多的水，我们当着他们的面将其中一杯水倒入另外一个细长的杯子中，然后问他们是左边那杯水多还是右边那杯水多，如图 2-4 所示。

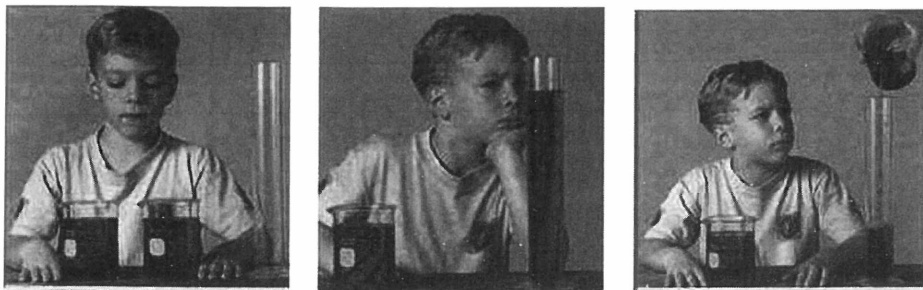


图 2-4 数量守恒实验

他们还不能正确回答这个问题。在做出判断时，他们不能将细长杯子中的水在心理上倒回原来的杯子中，表现出思维的不可逆性；他们倾向于运用一种标准或维度，如长得多、密得多或高得多，还不能同时关注两个维度，表现出思维的刻板性。

(三) 具体运算阶段

具体运算阶段 (concrete operational stage, 7~11 岁) 的儿童开始接受学校教育，其认知结构得到了重组和改造。他们能够进行合格的运算，获得了长度、体积、

重量和面积等方面的守恒，能凭借具体事物或从具体事物中获得的表象进行逻辑思维。合格的运算具有3个特征：①同一性（identity），指认识到一个物体的总量既没有增加也没有减少，还是原来的总量。②可逆性（reversibility），指运算可以朝一个方向进行，也可以朝相反方向进行。例如，倒水动作，不仅要能在头脑中把水从矮杯倒入高杯，也要能把水再从高杯倒回矮杯，并恢复原来的状态。一个运算具有两个相反的过程（结合的对立面是分离，加法的对立面是减法）。③补偿性（compensation），指能同时看到物体总量在多个方面的变化，虽然在一个方面增加，但在另一个方面发生了同样量的减少，因此总量不变。守恒概念的获得就表示儿童具备了合格运算的这3个特征。这意味着，他们的思维与前一阶段相比可以逆转，能够在头脑中逆转一个从前只能在身体上做出的动作；具有一定的弹性，能够在头脑中同时保持两个以上的变量，并能协调表面上矛盾的事实。

他们的数学运算也得到了发展，能够撇开物体其他属性的变化，而只注意物体的某些属性（数、量等），并进行关系运算（分类和排序等）。他们越来越以社会为中心，日益意识到别人的看法。

但儿童的思维仍然需要具体事物的支持，还只能把逻辑运算应用到具体的或观察到的事物上。他们形成概念、发现问题和解决问题都需要与他们熟悉的物体或场景联系。此外，他们已经能理解原则和规则，但在实际生活中只能刻板地遵守规则，

不敢改变。

（四）形式运算阶段

在**形式运算阶段**（formal operational stage，11岁至成年），儿童的思维已超越了对具体的内容或可感知事物的依赖，使形式从内容中解脱出来。皮亚杰曾举了这样的一个例子：爱迪丝的头发颜色比苏珊淡一些，爱迪丝的头发颜色比莉莎黑一些，问儿童“3个人中谁的头发颜色最黑”。这个问题如果以语言的形式呈现，处在具体运算阶段的儿童则难以正确回答。但如果拿来3个头发颜色黑白程度不同的布娃娃，分别命名为爱迪丝、苏珊和莉莎，按题目的顺序两两拿出来给儿童看，儿童看过之后，提问者将布娃娃收起来，再让儿童说谁的头发颜色最黑，他们会毫不困难地指出苏珊的头发颜色最黑。而当智力进入形式运算阶段后，儿童可以轻松答出苏珊的头发颜色黑而不必借助于布娃娃的具体形象。这种摆脱了具体事物束缚，利用语言符号在头脑中重建事物和过程来解决问题的运算就叫作形式运算。

这一阶段的儿童推理能力得到提高，能从多种维度和抽象的性质进行思维。他们的思维是以命题形式进行的，并能发现命题之间的关系；能进行假设性思维，采用逻辑推理、归纳或演绎的方式来解决实际问题；能理解符号的意义、隐喻和直喻；能做一定的概括。其思维发展已接近成人的水平。

皮亚杰认为，所有儿童的认知发展都会依次经历这4个阶段。认知结构的发展

是一个连续建构的过程，每一阶段都有独特的结构，前一阶段是后一阶段的基础。虽然不同的儿童会以不同的发展速度经历这几个阶段，但是都不可能跳过某一个发展阶段（de Ribaupierre & Rieben, 1995）。

三、心理发展的因素

（一）成熟

成熟（maturation）是指机体的成长，特别是神经系统和内分泌系统的成熟。皮亚杰认为，在智力的发展过程中，成熟不是决定条件，神经系统的成熟只能决定某一阶段的可能性。

（二）练习和经验

练习和经验（practice and experience）指个体对物体施加动作过程中的练习和习得的经验（不同于社会性经验）的作用。它分为**物理经验**和**逻辑数理经验**两种。前者指个体作用于物体获得有关物体特性（体积、重量等）的经验。例如，儿童关于物体的重量、物体的颜色、物体表面的光滑程度、声音的高低、木块浮在水面、水结成冰等经验是通过触觉、视觉、听觉等从物体中抽取出来的。后者指对动作与动作之间相互协调关系的理解。皮亚杰举过一个例子解释这种逻辑数理经验：他的一位数学家朋友，小时候在沙滩上玩卵石，他把10个卵石排成一行，发现不论从哪端开始数都是10个，然后他又把卵石排成另外的形状，如排成圆形、四方形，数出来的数目仍然不变，于是他得出“数量与与

顺序无关”的结论。这种经验是由主体作用于客体的动作，以及动作间的相互协调结果引起的。皮亚杰说，“知识来源于动作，而非来源于物体”（皮亚杰，B. 英海尔德，1980）。

（三）社会经验

社会经验（social transmission）指在社会环境中人与人之间的相互作用和社会文化的传递。社会性的相互作用因素在儿童的社会约定知识的建构过程中具有特别重要的意义。社会约定知识是人类自己发展起来的知识，包括规则、法律、道德、价值、伦理、习俗、名称和语言系统等方面的知识。这种知识是从文化中发展起来的。它不能像获取物理和逻辑数理知识那样，从作用于物体的动作中获得，它是儿童通过自己作用于他人的动作（儿童与儿童之间、儿童与成人之间的相互作用）建构起来的。

皮亚杰十分强调教育必须切合于儿童的认知结构。他说：“即使在主体似乎非常被动的社会传递，如学校教育的情况下，如果缺少儿童主动的同化作用，这种社会作用仍将无效，而儿童主动的同化作用则是以适当的运算结构为前提的。”他又说：“只有当所教的东西可以引起儿童积极从事再造和再创的活动时，才会有效地被儿童所同化”。（皮亚杰，B. 英海尔德，1980）

（四）平衡化

平衡化（equilibration）指个体在自身不断成熟的内部组织与环境相互作用过程

中的自我调节。具有自我调节作用的平衡过程调节心理发展的上述3种基本因素。

当个体的认知图式不能同化新的知识经验时，心理的不平衡状态便产生了。每经过一次由不平衡到新的平衡，其认知结构就会发生一次新的改变。个体认知结构的改变使他能够吸收容纳更多新的知识经验，促使智力水平得到发展和提高。儿童的心理为什么能够朝着更高水平的方向发展？对于这一个问题，上述3个因素都不能做出完整的回答。这种定向不能被归结为单独由遗传或成熟而来，也不是预先制定的、先验的，因为年龄只提供了认知发展的潜在可能性。这种定向单靠经验是不够的。例如，儿童要到9岁左右才能根据水平线而不受瓶子位置的影响来看瓶内的水面。尽管他们以前具有丰富的喝水、倒水、洗澡和游泳的经验（Ed Labinowicz, 1985）。这种定向单有社会相互作用也是不够的。有些儿童是在孤独中长大的，而他们对周围物质世界的基本理解，似乎并没有严重的障碍。

皮亚杰认为，在主、客体相互作用的过程中，是儿童自身的具有自我调节作用的平衡化在协调心理发展的上述3种基本因素，调节心理发展使之朝着一定的方向进行。儿童是他们自身智力发展的内在动力。皮亚杰既反对先验论，也反对经验论，提出建构主义（constructivism），认为新结构或新知识的形成实际上是儿童的一种主动建构的过程，这种建构主义思想极大地影响了当代的建构主义学习理论。

四、皮亚杰发展理论对教育的影响

皮亚杰的发展理论对教育教学实践，诸如学前教育、数学和科学教育、课程设置与教学方法，产生了很大的影响（Case, 1998）。他的理论对教育工作者的理论研究和实践探索都有重要的价值。

（一）教育要促进儿童内部积极主动的建构过程

在皮亚杰看来，学习并不是个体获得越来越多外部信息的过程，而是学到越来越多有关自身认识事物的程序，即建构了新的认知图式。当皮亚杰学派研究者在研究学习时，他们常常问：“你是怎么知道的？”而不是问：“你知道吗？”例如，为什么一个5岁儿童看到水从一个玻璃杯倒入另一个形状不同的玻璃杯时，会认为水量发生了变化，而在7岁以后就认为水量相等了？皮亚杰认为，儿童学到的是一种解决问题的程序（施良方，1994），或者说在原有图式的基础上，通过反思抽象和创造的过程，形成了一种新的认知图式。因此，在学习中，如果儿童不能解释他是怎么知道的，就说明他实际上还没有学会。教师也许可以教给儿童某种知识，但如果儿童不能将它同化到自己已有的认知图式中，那么这种知识很快就会被遗忘。这种同化只有在儿童积极参与建构时才有可能发生。教育需要建构积极、主动的学习环境，促进学生内部的积极、主动的建构过程。

（二）教育应当适合儿童当前的发展阶段

皮亚杰认为，教育应当适合儿童当前的发展阶段，即应当适合儿童解释世界和作用世界的方式（罗比·凯斯，1994）。皮亚杰不主张教给儿童那些明显超出他们发展水平的材料，但过于简单的问题对儿童的认知发展作用也不大。在皮亚杰看来，儿童的认知发展是以已有的认知结构为基础的，并以已有图式与环境相互作用而产生的认知需要为动力。鉴于此，教师创设或提供的教学情境应该是恰好合适的。这种情境既能引起学生的认知不平衡，又不过分超越学生已有的认知水平和知识经验。当学生在学习中出现错误或体会到一种认知冲突时，他们会重新思考自己的理解，也就可能会获得新的理解或知识。对皮亚杰认知发展阶段理论的掌握，有助于教师理解自己的学生处于何种阶段，是否具备达到掌握某一知识的认知水平，从而调整和改变教学目标。

（三）儿童在认知发展过程中存在个体差异

在教学中，每一个班学生的认知发展水平和已有知识经验都有很大差异，教师要确定学生的不同认知发展水平，以保证所实施的教学与学生的认知水平相匹配。教师可以通过观察学生在解决问题时的表现来达到该目的。例如，观察学生采用的解题逻辑是什么。他们是不是只注意到问题的一个方面，而忽略了其他方面？他们是否被问题的表面现象所迷惑？他们是较

有系统地说出自己的答案，还是只是瞎猜？另外，分析学生经常出现的错误类型，也有助于教师确定学生的思维特点和发展水平。尽管皮亚杰的发展理论及其阶段划分并非确定学生思维发展水平的唯一标准，但它确实为教学实践提供了有价值的参考。

五、皮亚杰理论的贡献、局限与发展

皮亚杰从发生认识论的观点出发，研究人类个体的心理起源和心理发展，并进行了大量的临床研究来充实和验证自己的学说，揭示了个体心理发展的某些规律。他强调的主客体相互作用、活动在心理发展中的重要作用、个体心理发展各个阶段间的质的差异，以及他对各阶段的具体阐述等，都具有巨大的启发性，有助于人们预测儿童的发展并施以正确的教育影响。

人们对他的理论及研究也有一些质疑和批评。针对皮亚杰儿童认知发展的不同年龄阶段的划分，很多人曾进行了大量的验证性研究。排除文化背景差异的影响以及研究方法等因素的影响，多数人认为皮亚杰对儿童认知发展的估计不足，对各阶段的年龄划分也有绝对化的倾向。例如，有人（Gelman, Meck & Merkin, 1986; Miller & Gelman, 1983）认为皮亚杰给儿童呈现的问题过于复杂，指导语也不容易理解。他们的研究显示，如果一次只呈现给被试3~4个物体，学前儿童就能表现出数量守恒的能力。此外，有人对皮亚杰所采用的研究方法也颇有微词，认为他所采

用的临床实验法在技术上使他人难以重复实验以便验证和进行对比研究。而且，他所采用的被试极其有限，仅从少数几个孩子身上所得的结论的代表性令人怀疑。

新皮亚杰理论 (neo-piagetian theory) 是一种将有关注意、记忆和策略发现与使用的信息加工理论和皮亚杰有关儿童思维发展与知识建构的理论进行整合的理论。它是对皮亚杰理论的修订和发展，试图突破皮亚杰理论的局限，解决其中存在的一些问题。他们证实了儿童在特定阶段的操作能力在很大程度上依赖于所操作的具体任务 (Gelman & Brenneman, 1994)，训练以及包括社会相互作用在内的后天经历能够加速儿童的发展 (DeVries, 1997; Flavell, Miller P. H. & Miller, S. A., 1993)，社会文化对发展具有重要影响

(Gelman & Brenneman, 1994; Rogoff & Chavajay, 1995)。这些研究解释了用皮亚杰理论无法阐释的问题。比如，为什么在不同的任务上认知发展的速度是不同的。举例来说，儿童在特定领域（数概念、空间概念和推理等领域）是按各自的阶段发展的 (Case, 1998)。儿童不断练习和使用某一领域中的图式，如数概念领域中的计算图式，致使这一图式越来越熟练以至于达到自动化程度。儿童完成这一图式所需的注意力随之减少，能够释放出更多的记忆资源从事更加复杂的、高一级的认知活动，最终将简单图式整合到复杂的图式中或者建立新的图式。同时，维果茨基的社会文化理论流传到西方后，人们越来越认识到社会文化环境在认知发展过程中的重要意义，也促进了对皮亚杰理论的反思和发展。

第二节 维果茨基的发展理论

20世纪30年代，苏联心理学家维果茨基 (Vygotsky, 1896—1934, 图 2-5) 将认知过程的起源与发展置于人类文化历史的框架中，提出心理发展的文化历史理论。这一理论强调人类社会文化与社会交互作用对人的认知发展起着重要作用。他与列昂节夫和鲁利亚等人建立了极有影响力的文化历史学派，被称为维列鲁学派。他的

著作传到西方以后（如，Vygotsky, 1962，



图 2-5 维果茨基

1978, 1987, 1997), 他的理论被人们重新认识、重视, 被称为**社会文化理论**, 逐渐成为心理学和教育领域的主流思想, 对儿童发展观和学习观以及相关的教育实践产生了巨大影响。

一、心理发展的文化历史理论

维果茨基从种系和个体发展的角度分析了心理发展实质, 说明了人的高级心理机能的社会历史发生问题。他的文化历史理论包括相互关联的 3 个论点: 活动论、符号中介论和内化论。

(一) 活动论

基于马克思的活动观点, 维果茨基提出, 人的心理受劳动活动制约, “人的心理过程的变化, 与他的实践活动过程的变化是同样的” (维果茨基, 1994)。人的活动是集体活动 (社会活动), 以劳动为基础的社会生活的基本结构也制约着人的心理的基本结构。例如, 鲁利亚 (Luria, 1976, 转引自 Gredler, 1994) 发现, 不同文化团体以不同方式形成概念。学校儿童与牧场工人倾向于根据颜色对羊毛进行分类, 如绿色或红色。而艾卡里 (Ichkari) 族女子并不采用类别名称 (“绿” 或 “红” 等), 反而采用具有相同颜色的物体来分类 (“掉落的水果” 或 “鸢尾花” 等)。当实验者要求她们按颜色分组, 并且每组只能包含一种主要颜色时, 她们反而感到困惑, 做出 “没办法这么做” “它们之间不可能被归在一起” 等反应。个体的心理发展起源于个

体所参与的社会文化活动。社会个体主要的观念、概念、对世界的观点以及沟通方式都是由文化创造的, 都是通过参与该文化下的活动形成的。

(二) 符号中介论

维果茨基从活动论出发引申出工具中介思想, 强调人的心理活动与劳动活动都是以工具为中介的。在社会生活和生产过程中, 人类创造了两种工具。一种是物质生产工具, 如简单农具、弓箭等, 是人的器官机能的延伸。这种工具的使用引起人的新的适应方式, 即物质生产的间接方式。人不再像动物那样以身体直接接触自然的方式来适应自然, 从而脱离了动物世界。物质生产工具指向外部, 是人的外部活动的手段, 从外面影响了自己的活动客体, 引起客体的变化, 如用弓箭杀死猎物。物质工具本身不属于心理领域, 并不能进入心理过程的结构, 但是人类在使用它们主动适应自然的过程中, 需要与团体进行沟通以及规范团体的行为, 这导致人类心理出现了另一种工具——精神生产工具, 即人类社会所特有的语言和符号系统。例如, 人类早期通过结绳记事 (人或物的数目) 来辅助沟通。这些符号开始是人与人之间的关系的中介, 然后成为人的内部活动的手段, 影响了自己或别人的心理和行为, 使人的心理机能发生了质的变化。例如, 人类先前通过打绳结来记事, 慢慢演变为数字系统。如此, 在物质生产基础上产生的人与人相互关系的方式和社会文化发展的产物——各种符号系统, 从根本上改变

了人的心理结构，形成了人类特有的、高级的、被中介的心理机能。

（三）内化论

维果茨基以符号中介论为基础提出了内化论。人所特有的心理过程（高级心理过程）都是由语言、标志和符号这样的心理工具充当中介的。人的以符号系统为中介的高级心理机能是由外部集体活动内化而成的。最初，个体被吸收参加某个集体中的社会活动，这一活动具有外部的展开的表现形式，并借助于各种物质的和符号的手段实现。个体在掌握这一活动的完成方式的同时，形成着外部心理过程，然后被改造为内部的心理过程。这种从外部心理过程结构向内部心理过程结构转化的过程就是内化过程。请看下面这个例子。

6岁的丽莎丢了玩具，请父亲帮忙。

父亲问她最后一次看见玩具是在什么地方。

这个孩子说：“我记不得了。”

父亲问了一系列的问题——你把它放在你房间了吗？外面？隔壁？

孩子对每一个问题的回答都是“不”。

父亲说：“在车里吗？”

她说：“我想是的。”

最后丽莎去车里找回了玩具。

又一次，丽莎发现自己的数学课本不见了，她对自己说：“数学课本呢？上课时用了，下课后放进书包了，坐公交车的时候也带上了，然后，杰克撞了我一下。嗯，可能是掉在公交车上了。”

在这一例子中，成年人将解决问题的

策略教给儿童，儿童将它们进行内化，之后，这一策略就在儿童的高级心理过程中发挥中介功能了（Karpov & Haywood, 1998）。这种从社会的、集体的、合作的活动向个体的、独立的活动形式的转换，从外部的、心理间的活动形式向内部的、心理过程的转化，实质上就是人的心理发展的一般机制——内化机制。用维果茨基自己的话说，“在儿童的发展中，所有高级心理机能都两次登台：第一次作为集体活动、社会活动，即作为心理间的机能；第二次是作为个体活动，作为儿童的内部思维方式，作为内部心理机能”（维果茨基，1994）。

在内化的过程中，语言发展中的**自我中心言语**（private speech）起着至关重要的作用。皮亚杰认为自我中心言语是一种非社会性言语，是2~7岁儿童特有的以自我为中心意识的表现。以维果茨基为代表的苏联心理学家则认为，这是由外部言语向内部言语转化的一种过渡形式，是由言语的交际机能向言语的自我调节机能转化的一种过渡形式。儿童起初是倾听他人的讨论并与他人交流，然后借助这些言语帮助自己解决问题。我们可以常常看到年幼的儿童在面临困难任务时自言自语，重复别人之前给他们的有用建议（Berk & Garvin, 1984）。这种自我中心言语并不是儿童不成熟的表现，而是其认知发展中的一个过程。随着儿童的成熟，自言自语逐渐变为不出声的言语，但仍然非常重要。

二、维果茨基的心理发展观

维果茨基区分了两种心理机能：一种是作为动物进化结果的低级心理机能，是个体早期以直接的方式与外界相互作用时表现出来的特征，如简单知觉、无意注意、自然记忆等；另一种则是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，如类别知觉、逻辑记忆、抽象思维、有意注意等。正是高级心理机能，使得人类心理在本质上区别于动物。在个体心理发展的过程中，这两种机能是融合在一起的。高级心理机能的实质是以心理工具为中介的，受到社会历史发展规律的制约。

在低级心理机能中，幼儿的记忆是以再认反应来呈现的，自然记忆主宰着思想，思想与行动相联系，而情绪是幼儿暂时性知觉的结果，如看到母亲离去则大哭起来。在高级心理机能中，知觉转为分门别类，思考转为概念性，注意力转为自我所能控制，记忆变得“逻辑化”，因为它成为记住事物与寻找逻辑关系的过程，即使是再认，也是高层次的，是在发掘所要寻找的元素。“对幼儿来说，思考意味着回忆；但对青少年来说，回忆意味着思考”（Vygotsky, 1978）。

在维果茨基看来，心理发展是个体的心理自出生到成年，在环境与教育的影响下，在低级心理机能的基础上，逐渐向高级机能转化的过程。由低级机能向高级机能的发展有4个主要的表现：①随意机能的不断发展。随意机能是指心理活动的主

动性、有意性，是由主体按照预定的目的自觉引发的。儿童心理活动的随意性越强，心理水平越高。②抽象—概括机能的提高。随着词、语言的发展，随着知识经验的增长，儿童各种心理机能的概括性和间接性得到发展，最后形成了最高级的意识系统。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。儿童的心理结构越复杂、越间接、越简缩，心理水平越高。④心理活动的个性化。维果茨基强调个性特点对认知发展的影响，认为儿童意识的发展不仅是个别机能由某一年龄阶段向另一年龄阶段过渡时的增长和提高，更主要的是其个性的发展，是整个意识的增长与发展。个性的形成是高级心理机能发展的重要标志，个性特点对其他机能的发展具有重要的作用。人的心理与动物比较，不仅是量的增加，还是结构的变化，各种机能本身得到了改造，而且各种机能之间的关系变化了，形成新质的意识系统。

三、教育和发展的关系——最近发展区

在论述教学与发展的关系时，维果茨基提出了一个重要的概念——最近发展区（zone of proximal development, ZPD），并将其定义为“实际的发展水平与潜在的发展水平之间的差距。前者由独立解决问题的能力而定，后者则是指在成人的指导下或是与更有能力的同伴合作时解决问题的能力”（戴尔·H. 申克，2003，如图2-6

所示。

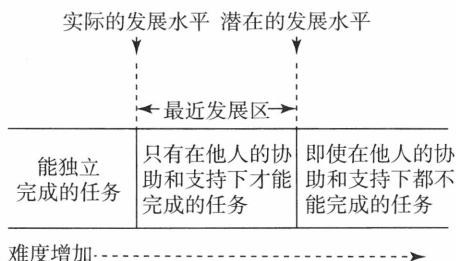


图 2-6 最近发展区示意图

下面就是一个关于最近发展区的例子，4 岁的汤姆和他母亲一起玩拼图。

汤姆：这个我放不进去。（试着将一块拼图放在一个错误的地方。）

母亲：哪一块可以放在这？（指着拼图。）

汤姆：他的鞋子。（寻找与小丑的鞋子相似的一块，但是尝试错误。）

母亲：好，哪一块看起来像这个形状？（再一次指向拼图。）

汤姆：棕色的那块。（试一下，正好，然后试另一块，并看着他的母亲。）

母亲：试着稍稍转动一下。（给他做手势。）

汤姆：我知道了，在那儿。（放入更多块拼图，母亲看着。）

汤姆的母亲始终保持这一拼图问题在他的最近发展区内——在一个可操作的难度水平，通过提问、鼓励和建议策略进行指导。在互动中，母亲不断洞察什么能给他的学习提供最大的帮助。维果茨基认为，儿童很少能够从他们已经能够独立完成的任务中得到收获。相反地，儿童的发展主要是通过尝试那些只有在他人的协助和支

持下才能完成的任务，即最近发展区中的任务来实现的。简单地说，是生活中的挑战，而非能够轻易取得的成功，促进着我们的认知发展。

如果说，皮亚杰的儿童心理发展理论比较强调教育要适应儿童当前的心理发展阶段的话，那么维果茨基的理论，特别是最近发展区的理论则更强调教育要在可能的条件下去促进儿童的心理发展。

虽然具有挑战性的任务如此重要，但是那些不可能完成的任务——即使在他人的帮助和引导下仍不能完成的任务——也是没有益处的。因此，从本质上说，一个儿童的最近发展区从认知上限制着他能够学习的内容。

维果茨基主张，教学应当走在儿童现有发展水平的前面，落在最近发展区内，带动发展。教学一方面使最近发展区变为现实，另一方面也创造着新的最近发展区。儿童的两种水平之间的差距是动态的。随着时间的推移，一些之前不能完成的任务逐渐被儿童掌握，取而代之的是更加复杂和困难的任务。

四、维果茨基的理论对教学的影响

维果茨基的思想体系是当今建构主义发展的重要基石，启发着教育研究者对学习和教学进行了大量理论建设和实践探索。他的思想也强烈地影响着建构主义者对教学和学习的看法。

（一）在维果茨基搭建支架（scaffolding）的基础上发展出了支架式教学

教学支架实际上就是教学者给学生提供的适当的指导和支持。这种指导和支持处于学生的最近发展区内，而且要随着儿童认知发展的变化进行调整。例如，把任务简化，将其分解为很多细小、简单的部分，或者为其提供更加简单易操作的器具等。支架式教学重视学生在教师指导下的发现活动，强调教师的指导成分要逐渐减少，最终要使学生达到独立发现的程度，将监控学习和探索的责任由教师向学生转移。例如，语文教师在初教比较难的文言文时，会给学生提供大量的注释，然后让学生根据这些注释去理解文中的关键句子。一段时间后，教师给学生的注释慢慢减少，学生也逐渐能自己完成文言文的阅读了。

（二）维果茨基阐释了在相互作用情境下学习的机制

按照最近发展区的观点，教师必须给学生提供最近发展区内的难度适当的学习任务，促使学生完成学习任务。但由于最近发展区是一个动态的区域，需要教师通过与学生的相互作用不断地获得学生发展的反馈。这种在最近发展区内的相互作用实质是教师和学生共同协作的认知活动，使学生和教师的认知结构得到精细加工和重新建构。例如，学生最后建构的观点是学生原有观点和教师观点的联合产物。

交互式教学（reciprocal teaching）就体现了最近发展区内的这种相互作用。在这种教学活动的开始，教师先给学生示范

一些阅读策略，如怎样根据学习内容提出问题、怎样恰当地回答问题，然后教师和学生将轮流充当教师角色演练这些策略（Palincsar & Brown, 1984）。这种教学就包含了教师和学生小组之间的相互对话。

（三）维果茨基的理论对于合作学习也有一定的指导作用

合作学习重视同伴交往在完成任务过程中的作用。在合作的社会性背景下完成任务时，学生可以有意识地模仿专家或同伴的行为来思考和完成具体的任务，对所运用的心理策略进行明确或不明确的模仿、证明和辩论。

教师要尽量组织、安排能力水平不同的学生进行合作学习。接受能力较强的同伴的指导，是促进儿童在最近发展区内发展的最有效的一种方式（Das, 1995）。根据最近发展区理论，教师应该为学生布置那些只有在别人的帮助下才能被他们成功完成的任务。在一些情况下，这种帮助必须来自具备更高技能的个体，如成人或高年级学生。在另一些情况下，能力相当的学生之间的合作也能够使得困难的任务得到解决，因为在合作中，每位成员都能够为团队贡献出自己独特的力量。有时，我们还需要给具有不同最近发展区的学生安排不同的任务，以使得所有学生都能够接受最有利于自身认知发展的挑战。

（四）维果茨基的理论在情境认知理论及其教学模式中也有一定的应用

任何学习都处在一定的社会或实际的

有意义的背景里，包括学习者原有经验、所处的社会文化系统、在课堂中与教师和同伴的相互作用等。这些背景尤其是社会性作用，将通过不同途径影响学习的过程

和结果。因此，教师在教学的过程中，要引导学生从旁观者逐渐转变为教学活动的参与者，在社会性互动中获得知识和技能。

第三节 学生的情感和个性发展

一、个性与社会化发展

(一) 埃里克森的社会化发展理论

E. H. 埃里克森 (Erik H. Erikson, 1902—1994, 图 2-7) 1902 年出生于德国，年轻时受教于 S. 弗洛伊德 (Sigmund Freud)，是现代著名的精神分析学家之一。

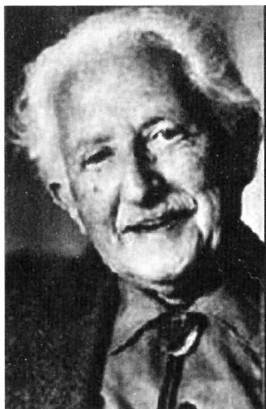


图 2-7 埃里克森

埃里克森同意弗洛伊德对人格结构做本我、自我和超我的划分，但他对自我的理解不同于弗洛伊德。他并不主张把一切

活动和人格发展的动力都归结为“性”的方面，而是强调人格发展受社会文化背景的影响和制约。埃里克森在研究了几种文化背景下儿童发展的情况后，推断说尽管在不同文化中存在着某些差异，但情感的发展变化及其与社会环境的相互关系却遵循着相似的方式。基于对文化和个体关系的重要性的认识，埃里克森提出了他的**社会化发展理论** (psychosocial developmental theory)。

埃里克森把发展看成一个经过一系列阶段的过程。个体在每一阶段都有其特殊的目标、任务和冲突，个体均面临一个**发展危机** (psychosocial crisis)，每一个危机都涉及一个积极选择与一个潜在的消极选择之间的冲突。各个阶段互相依存，后一阶段发展任务 (developmental task) 的完成依赖于早期冲突的解决。早期阶段问题的不良解决所造成的损失可能会在后期阶段得到修正，个体解决每一个危机的方式对个体的自我概念以及社会观有着深远的影响。因此，有人称他的理论为发展危机论。埃里克森把人的心理发展分为 8 个阶段。

1. 信任对怀疑 (0~1.5岁)

在这一阶段,尤其是生命的前几个月,婴儿的目标是建立起对周围世界的基本信任感。基本信任感是指“一种充分信任他人以及自己也值得信赖的基本感觉”。母亲给婴儿提供食物和爱抚需要的满足,婴儿也需要满足母亲的需要。如果婴儿得到了较好的抚养并与母亲建立了良好的亲子关系,那么婴儿将对周围世界产生信任感,否则将产生怀疑和不安。这种不信任感可能会伴随儿童度过整个童年期,甚至会影响到其成年期的发展。

2. 自主对羞怯 (1.5~3岁)

这一阶段的儿童已经学会了走路,并且能够充分地利用掌握的语言和他人进行交流。儿童开始表现出自我控制的需要与倾向,渴望自主并试图自己做一些事情,如吃饭、穿衣、大小便。儿童这种对权利和独立性的渴望常常与父母的要求相冲突。父母一方面要允许儿童自由地探索,另一方面要给予儿童适当的关怀和保护,帮助儿童建立自信心。如果父母对儿童一味地严厉要求和限制,则会使得儿童对自己的能力产生怀疑。如果个体产生过多的怀疑和羞怯,就可能导致其一生对自己的能力缺乏信心。

3. 主动感对内疚感 (3~6、7岁)

这一阶段的儿童的活动范围逐渐超出家庭的圈子,儿童开始主动参与一些活动。他们想象自己正在扮演成年人的角色,并因为能从事成年人的活动和胜任这些活动而体验到一种愉快的情绪。例如,当父母做饭时,儿童递过一把勺子,他便认为自

己是在从事一项重要的活动,并发挥了重要的作用。

但是,由于儿童能力有限,他们的主动活动常常会被成年人禁止,使他们认识到“想做的”和“应该做的”之间的差距,从而可能会减少从事活动的热情。这一阶段的危机就在于,儿童既要保持对活动的热情,又要控制那些会造成危害或可能会被禁止的活动。成年人的认可和监督可使儿童相信他们的活动和贡献被他人所接受。因此,成年人应监督而不是干涉儿童主动性和创造性的活动。过多的干涉可能会造成儿童形成缺乏尝试和主动的性格。

4. 勤奋感对自卑感 (6、7~12岁)

这一阶段的儿童进入学校学习,开始体会到持之以恒的能力与成功之间的关系,形成一种成功感。儿童面临来自家庭、学校以及同伴的各种要求和挑战,力求保持一种平衡,以至于形成一种压力。随着社交范围的扩大,同伴的相互作用变得越来越重要。儿童在不同社交范围活动的经验、完成任务以及从事集体活动的成功经验可增强儿童的胜任感。这些成功的体验有助于儿童在以后的社会中形成勤奋的特质,表现为乐于工作和有较好的适应性。遭遇困难和挫折则会导致自卑感。这一阶段,教师对学生行为的评价对学生的自我概念具有重要的影响。教师鼓励学生在各种活动中表现出勤奋是必要的。学生在这阶段的危机未解决好往往是其以后学业颓废的重要原因。

5. 角色同一性对角色混乱 (12~18岁)

这一阶段大体相当于少年期和青春初

期。个体此时开始体会到自我概念问题的困扰，即开始考虑“我是谁”这一问题，体验着角色同一与角色混乱的冲突。这里的角色同一性是有关自我形象的一种组织，包括有关自我的能力、信念、性格等的一贯经验和概念，涉及深思熟虑的选择和决定，尤其是关于工作、价值观、意识形态、对他人的承诺及看法等。在埃里克森看来，自我既与个体的过去经验相联系，又与个体当前面临的任務有关，自我同一性的形成与职业的选择、性别角色的形成、人生观的形成等有着密切的联系。如果个体在这一时期把这些方面很好地整合起来，他所想的和所做的与他的角色概念相符合，个体便获得了较好的角色同一性。埃里克森注意到在前几个阶段冲突的良好解决会成为本时期的良好基础，如前几阶段形成的信任感、自主感、主动创造性和勤奋感都有助于个体更自信地面对各种选择，从而使个体成功地获得角色同一性。

6. 友爱亲密对孤独 (18~30岁)

这一阶段相当于青年晚期。此时个体如能在人际交往中与他人建立正常的友好关系，就能形成一种亲密感。这种意义上的亲密感是指个体愿意与他人进行深层次的交往并保持一种长期的友好关系，学会与他人分享而不计较回报。如果害怕被他人占有和不愿与人分享便会陷入孤独。

7. 繁殖对停滞 (30~60岁)

这一阶段包括中年期和壮年期。这里的繁殖是广义上的，不仅包括人的繁衍后代，而且包括人的生产能力和创造能力等基本能力或特征。这一阶段的个体面临抚

养下一代的任务，并把下一代看成自己能力的延伸。发展顺利的个体表现为家庭美满，富有创造力；反之，则陷入自我专注，只关心自己的需要与舒适，对他人及后代感情冷漠，以至于颓废消极。

8. 完美无憾对悲观绝望 (60岁以后)

这一阶段相当于老年期。这一阶段个体的发展受前几个阶段的影响极大。如果个体在前几个阶段发展顺利，在这一时期就会巩固自己的自我感觉并完全接受自我，接受自己不可替代的作用，这意味着个体获得了自我完满感；相反，没有获得完满感的个体将陷入绝望，并因此害怕死亡。

埃里克森的理论对心理学研究及教育实践都有着较大的启发意义。第一，埃里克森注重文化和社会因素对人的发展的作用。他不仅考虑了自我概念的出现、同一性的获得，而且强调了个体一生中与他人的相互作用对个体发展的制约作用，并具体阐述了性格、兴趣、动机等带有社会性内容的人格特征在社会背景中的产生和发展。第二，埃里克森从整体上、从个体心理发展的各个层面及其相互关系中考察了人的社会性发展和道德等的形成发展，而不是孤立地看待它们的发展历程。第三，埃里克森的理论阐释了个体从出生到青年期、中年期、老年期一生的发展，体现了研究人的终生发展的观念，比较符合人的发展实际，他也是最早研究人的一生发展的心理学家。

但是，埃里克森的理论在一定程度上忽视了人的意识、理智等高级心理过程在发展中的作用；他把许多社会问题（人生

目标的选择、确立等)归结为心理发展过程中某一特殊阶段的心理任务与危机是否恰当,并认为心理任务与危机跟社会矛盾之间是什么关系等问题也需要进一步探讨;此外,他并没有解释个体如何以及为什么从一个阶段发展到另一个阶段;他的理论也缺乏实证性研究的支持(Green, 1989; Miller, 1993)。

(二) 个性和社会化发展理论在教学中的应用

在学校教育中,小学生正处于第四阶段(6、7~12岁),中学生正处于第五阶段(12~18岁),埃里克森的理论有助于我们的教育适应中小学生的的发展。

1. 帮助学生适应勤奋和自卑危机

教师一定要意识到学生总是在努力保持着积极的自我概念,认为自己是有能力、有价值的个体。所有入学的儿童都相信自己能学会,他们满心期望在学校里获取成功。但他们不久就不得不面对这样一个现实:根据相关的标准自己被评定了一个等级。学生一旦被划入低水平组和被评为差等级,很快就会失去最初对成功的期望,这将可能导致颓废。教师对学生的行为评价以及课堂组织的方法对儿童的自我概念能够产生重要的影响。教师的消极评价会让他们产生“我不是一个好的学习者”的自我概念,从而导致更消极的评价。这些失落者一旦认为自己无力参与学校社会,就有可能转向校外活动——运动或社会活动,甚至产生反社会行为。在埃里克森看来,这种颓废儿童是勤奋与自卑危机未能

得到很好解决的结果。对一个儿童来说,学校是定义成功和失败的地方。埃里克森认为,学校和教师可以向儿童提供他们参与社会所需的工具,设置有挑战性的任务,同时给予一定的帮助,让学生不断体验到成功,从而帮助学生通过这一危机。

2. 帮助学生适应同一性和角色混乱危机

马西娅(Marcia, 1966)从两个维度探讨了青少年的自我认同:一个维度是探索(exploration),是对角色与新行为的尝试,包括对道德和价值的沉思;另一个维度是承诺(commitment),是对个人生活领域做出的决定,如教育和职业目标、家庭义务或目标,以及政治和宗教信仰。马西娅根据这两个维度的存在与否来划分青春期自我认同的4种同一性状态,如图2-8所示。

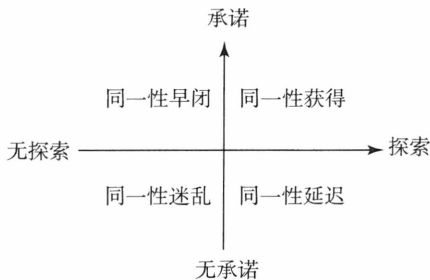


图 2-8 同一性状态

第一种是同一性获得(identity achievement),个体在充分考虑了各种可能的机会和自己的情况后做出了自己的选择并为自己的目标而努力,但只有少数的中学生属于这种情况;第二种是同一性早闭(identity foreclosure),个体并非充分考虑自己的各种体验和各种可能的选择,而是把选择的权利交给了父母或其他权威人士,

完全接受他人对自己提出的要求和为自己树立的目标及生活方式；第三种是同一性迷乱（identity diffusion），个体未能成功地选择或没有严肃地考虑这些选择，对自己的社会角色和人生目标未能形成定论，产生迷乱；第四种是同一性延迟（identity moratorium），个体由于内心斗争而未能在这—阶段获得同一性。第四种是埃里克森所说的同一性危机。而这种同一性危机在儿童中是较常见的。学校和教师可以为学生提供职业选择的榜样和其他成人角色，宽容对待他们的狂热与流行文化，为他们的自我和学业提供现实的反馈，帮助学生处理这种危机。

教师通常是最适合和最有可能帮助学生获得同一性的人。学生选择某一特殊的专业往往受这一专业的教师的人格力量的影响。一个教学卓有成效、热情的教师可以激发学生强烈的学习兴趣，而且这种教师往往能对学生在该专业上的成就给予及时合理的反馈和强化，进而影响学生对职业的选择和同一性的形成。

然而，青少年期的个体由于开始寻求独立，也可能会拒绝接受成年人的建议。小学生通常把教师看作父母的角色，常常需要取悦教师，就像取悦他们的父母一样，以获得赞赏。而青少年就是要摆脱父母的控制成为一个独立自主的人。他们拒绝教师权威，想被看作一个成人，以类似成人的行为做出反应。这意味着：①中学生绝不应该被当作“孩子”看待。②绝不应在其他同伴或其他有关的人面前轻视青少年。③给予明确的指示，让学生独立完成任务。

④注意同伴之间的影响。同伴学习的效果在中学和在小学可能是不一样的。同样一个管理措施，在小学行得通，在中学就不一定行得通。例如，跟教师对着干的学生，在小学可能不会受同学们的欢迎，可是在中学，却可能被同学们视为英雄。

二、自我意识、自我概念与自尊

（一）自我意识

自我意识（self-consciousness）是指个体对自己的心理、思维及行为活动的内容、过程及结果的自我认识、自我体验和自我调节。自我意识是个性和社会性发展的核心概念，是伴随着个体的身心发展，在与周围环境不断地相互作用过程中逐渐形成和发展起来的。人首先认识外部世界，认识他人，然后才逐步认识自己。自我意识是在与他人交往的过程中，根据他人对自己的看法和评价发展起来的。

自我意识一般涉及两个方面，一个是主体的我，即对自己身心活动的觉察，如自我的性格、能力和行为等；另一个是客体的我，即被觉察到的我。我们常常听学生说“我觉得自己糟糕透了”，或者“我长大了要当大老板”，这是作为主体的学生对自身的觉察。个体又作为客体在生活中时刻被自我和他人所认识，如“我觉得别人都看不起我”。

自我意识包括自我认识、自我体验和自我调节。①自我认识是自我意识的认知成分，包括自我感觉、自我观察、自我分析和自我评价。自我分析是在自我观察的

基础上对自身状况的反思。自我评价是对自己能力、品德、行为等方面的社会价值的评估。如果个体对自己的优点缺乏信心,而过于关注自己的缺点,则容易产生自卑心理。反之,如果个体长期以自我为中心,盲目乐观,停留在暂时的成绩上,这将阻碍其良好人际关系的发展。教师应该引导学生正确看待学习和生活中的成功与失败,树立良好的人生观和价值观。

②自我体验是自我意识在情感方面的表现,包括自尊(详见后面自尊部分)和自信等。自信是个体对自己的能力是否适合所承担的任务进行评价时产生的自我体验。自信与自尊都是和自我评价紧密联系在一起。教师的反馈对学生的自尊有重要影响。任何惩罚和变相惩罚都有可能伤及学生的自尊。掌握学生特点,尽量从正面鼓励学生,有利于学生的成长和进步。

③自我调节是自我意识的意志成分,主要表现为个人对自己的行为、活动和态度的调控,包括自我检查、自我监督、自我控制等。自我检查是主体在头脑中将自己的活动结果与活动目的加以比较、对照的过程。自我监督是一个人以其良心或内在的行为准则对自己的言行实行监督的过程。自我控制是主体对自身心理与行为的主动掌握。自我意识的调节作用表现为:启动或制止行为、心理活动的转移、心理过程的加速或减速、积极性的加强或减弱、动机的协调、根据所拟订的计划监督检查行动、动作的协调一致等。良好的自我控

制能力有利于个体学习和工作的顺利进行,也能促进良好人际关系的建立和维持。教师可以在学生已有认知的基础上,通过榜样的示范作用和亲身体验,引导其学会在特定的场景中调控自己的言行,使之符合社会规范。

(二) 自我概念

自我概念(self-concept)是“由个体对自身的观念、情感和态度组成的混合物”(Hilgard, Atkinson, R. L. & Atkinson, R. C., 1979)。许多研究(Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Bolus, 1982)假设自我概念是按等级组织的。总体自我概念位于等级的上层,下面是一些具体的自我概念,共同构成一个具有等级的多维结构,如图2-9所示。

自我概念是个体在与环境相互作用而形成的经验的基础上建立的,主要受他人的强化和评价的影响(Shavelson & Bolus, 1982)。当个体反复体验类似的经验时,其信念逐渐趋于结构化,即使遭遇事实冲突,也不会对个体产生太大的影响。反之,如果个体缺少足够的经验,其自我概念未能很好地建立起来,就比较容易改变。自我概念会随着情境和年龄的改变而不断变化发展。这种发展经历是从相对具体到相对抽象的过程。低龄儿童对外在事物不能有效地划分,其自我概念显得弥散、模糊。而随着年龄的增长和学校教育的介入,儿童的自我概念逐渐抽象化、复杂化。

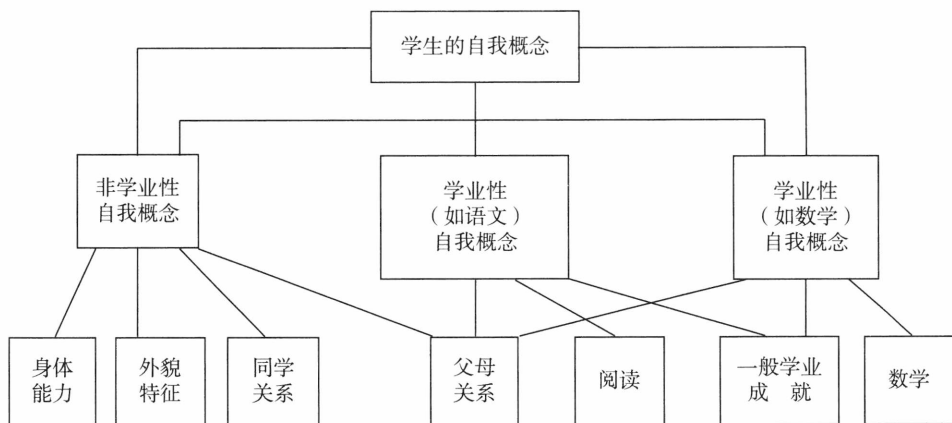


图 2-9 自我概念的结构 (Marsh & Shavelson, 1985)

自我概念与学习是相互影响的。教育干预对个体总体自我概念产生效果需要较长时间，而对于其特定领域的自我概念则可能会取得很好的效果。例如，刚入学的儿童已经出现有关阅读方面的自我概念差异，那些已经在语音和文字方面有较好知识的儿童学习起来更加容易，也更容易形成积极的阅读自我概念。随着时间的推移，这种个体差异更加明显。因此，与学校阅读任务有关的早期经验极大地影响着学生的自我概念 (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000)。进入中年级后，学生会根据自己的标准进行比较。例如，如果数学被学生认为是重要学科，他们的数学自我概念也会是积极的，即使他们的数学成绩并不好。又如，普通学校中数学成绩好的学生比好学校中具有同等能力的学生具有更好的数学自我概念。

(三) 自尊

自尊 (self-esteem) 是指个体在社会比较过程中所获得的有关自我价值的积极

的评价与体验。它是个体对自己的价值或者个体是否接受自己、尊重自己的感受。个体的自尊与其学校生活存在着相互作用。一方面，自尊会影响个体对自己的评价及其情绪，从而影响其在学校中的行为表现。自尊水平高的学生在很多方面表现得更加成功 (Marsh, 1990)。高自尊的学生常常在学校获得较多的赞许性态度，在班级产生积极行为，与其他学生之间具有广泛的交往。另一方面，学校环境也影响着学生的自尊。学生对学校的满足感直接影响到他对课堂教学的兴趣。教师的教学过程、评价以及对学生的关爱都会影响学生的自尊。此外，个体对所属群体的认同以及对所属群体产生的集体自豪感有助于他形成集体自尊。

威廉·詹姆斯 (1890) 提出，个体在完成的任务和达到目标时的成功感也会影响自尊。而且，这种成功要与学生的价值观相关联才会影响个体的自尊。假如某种技能对个体来说不重要，那么个体在这个领域中的无能并不威胁其自尊。有研究 (Su-

san Harter, 1990) 表明, 认为一个活动是重要的并在这个活动中有胜任感的儿童比那些认为一个活动重要但怀疑自己能力的儿童具有更高水平的自尊。教师最大的挑战是帮助学生在他们重视的领域中体验更多的胜任感, 获得成功感。值得一提的是, 个体解释其成功或失败的方式也很重要。学生只有将成功归因为自己的行为, 而不是运气或他人的帮助, 才有利于建立自尊。

古柏·史密斯 (Cooper smith, 1976) 在其所著《自尊心的养成》一书中, 提出培养学生自尊心的 3 个先决条件: ①重要感 (sense of significance), 指个人觉得他的存在是重要的和有意义的。学生的重要感主要来自与人交往的社会关系; 在家庭中得到父母关爱和在学校被教师及同学接纳, 他们就会产生重要感。②成就感

(sense of competence), 指个人能在具有挑战性的工作中表现出有成就, 而且能达到自己的预期目标, 因而会产生一种完美感受。学生在学业上的成就是其形成正确自我概念的关键。③力量感 (sense of power), 指个人感觉到自己有处理事务和适应困境的能力。如果学生能在智能和经验上承受学校考试的压力, 每天不需要别人督导或协助就能独立完成课后作业, 就会产生力量感。力量感是使人敢于面对困难、接受挑战的重要心理特征, 也是克服困难、获得成功的重要原因。与力量感相对应的是无力感, 它是学生经历多次失败之后形成的结果, 也可能成为他们在以后求学过程中畏惧退缩的原因。这 3 个条件实际上是指个体要获得 3 个方面心理需求的满足。只有这 3 方面的心理需求得到满足, 个体的高自尊才会出现。

关键术语

心理发展, 准备性原则, 图式, 同化, 顺应, 平衡, 感知运动阶段, 前运算阶段, 具体运算阶段, 形式运算阶段, 客体永久性, 自我中心, 守恒, 物理经验, 逻辑数理经验, 平衡化, 新皮亚杰理论, 社会文化历史理论, 内化, 自我中心语言, 最近发展区, 支架, 心理社会发展理论, 发展危机, 自我意识, 自我概念, 自尊

思考题

一、选择题

1. 根据皮亚杰的观点, 可以同时从两个或两个以上角度思考问题, 这一特征是儿童认知发展水平达到哪个阶段的重要标志? ()

- A. 感知运动阶段 B. 前运算阶段 C. 具体运算阶段 D. 形式运算阶段

2. 自我中心是哪一个阶段的主要特征? ()

- A. 感知运动阶段 B. 前运算阶段 C. 具体运算阶段 D. 形式运算阶段

3. 在 2~3 岁孩子的房间内，所有的桌子、椅子、水盆和壁柜都是儿童尺寸的，以便孩子尽可能自己做事。在这种房间的孩子可能发展（ ）。

- A. 自主性 B. 主动性 C. 勤奋感 D. 信任

4. 根据埃里克森的人格发展理论，6~12 岁的儿童要解决的主要矛盾是（ ）。

- A. 自主感对羞耻感 B. 主动感对内疚感
C. 勤奋感对自卑感 D. 自我同一性对角色混乱

二、问答题

1. 说说皮亚杰的建构主义学习观。他的理论对教育有何启示？
2. 如何理解皮亚杰认知发展理论中的同化和顺应之间的关系？
3. 支架式教学与最近发展区的关系是怎样的？在教学中有何应用？
4. 比较维果茨基和皮亚杰的认知发展理论及其对教育的影响。
5. 简单说说埃里克森的发展理论对中小学教育的影响。

选择题参考答案：1. C 2. B 3. A 4. C

第三章 学生个体差异

教师常常为一些问题所烦恼，为什么有的学生学得又快又好，而有的学生学得既慢又未能真正掌握？为什么有的学生可以考虑不同的假设方式去解决问题，有的则不能？为什么有的学生积极主动参与学习，有的学生表现迟缓？其实，这些问题都或多或少的与教育中的个体差异有关。学生的个体差异主要表现为先前知识、智力、学业能力倾向、学习风格、志向水平、性别以及家庭文化背景的差异等。有的差异具有一定的复杂性，在常规班级授课的情况下难于处理，而有的则可以由教师在教学的同时灵活处理。了解学生的个体差

异，按照教学对象的不同提供不同的学习需求，是教师实施有效教学的重要条件。

本章要点

- 个体的智力差异
- 智力的心理测量学理论
- 多元智能理论
- 智力的三元智力理论
- 个体的学习风格差异
- 学习风格的维度
- 常见的学习风格差异
- 社会文化背景与性别差异
- 社会文化背景差异
- 性别差异

第一节 个体的智力差异

智力的概念极为复杂。研究者倾向于将**智力** (intelligence) 定义为：一种从经验中学习的能力和适应周围环境的能力。对于智力是单一、广泛的能力，还是存在多种能力，长期以来是各种智力理论争论的一大焦点。

一、智力的心理测量学理论

早期的心理学研究家就对传统的智力测验（语言测验、数学测验等）进行了分析。英国心理学家斯皮尔曼（C. Spearman）发现他所检验的所有项目能够在一定程度上彼此相关。由此提出智力的二因素论（two-factor theory of intelligence）。这种理论认为，智力包括两种潜在的因素：第一种是一般因素（general factor），简称G因素，这是一种假想的、被用于许多不同任务之中的智力能力，影响个体在所有智力测验中的表现；第二种是特殊因素（special factor），简称S因素，这些因素只影响个体在某一种能力测验（词汇、算术计算或记忆测验等）中的表现。斯皮尔曼认为，特殊因素只能解释个体在单一测验中的表现，并没有提供综合信息，而一般因素与智力是相关的，因为它是一般的、总体的（Sternberg & Williams, 2003）。斯皮尔曼认为，一般因素才是关键，是由智力活动的个体差异导致的（Sternberg & Williams, 2003）。

斯皮尔曼的弟子卡特尔（Catell,

1963）以及后来的霍恩（Horn, 1998）根据对智力测验结果的分析，将人的智力分为两类：**流体智力**（fluid intelligence）和**晶体智力**（crystallized intelligence）。流体智力指基本与文化无关的、非言语的心智能力，如空间关系认知、反应速度、记忆力以及计算能力等。**晶体智力**指应用从社会文化中习得的解决问题的方法的能力，是在实践（学习、生活和劳动）中形成的能力。流体智力在青少年之前一直在增长，在30岁左右达到顶峰（Horn & Donaldson, 1980），随后逐渐衰退。而晶体智力在人的一生中都在增长，因为它包括了习得的技能和知识，如词汇、一般信息和审美问题等。人通过在解决问题时投入流体智力而发展晶体智力，但是，生活中的许多任务，如数学推理，同时需要流体智力和晶体智力。这一理论把人与生俱来的素质与后天通过学习而获得的东西区分开来，不仅在智力研究中给了人们很大启发，对适应学生的个体差异也具有一定的指导作用。有些学生的流体智力高，具备良好的学习基础，所以学习成绩好；而有些学生虽然流体智力不高，但经过努力地学习和经验的积累，获得较高的晶体智力，也能获得较好的学习成绩。

二、多元智能理论

当代的一些理论家们倾向于将智力看作一个复杂的系统（Sternberg & Williams, 2003）。下面将介绍两种非常流行的有关智力的系统理论。