

高 等 院 校 公 共 课 教 材

心理学

(第2版)

郑 雪 主编

 高等教育出版社

内 容 提 要

本书主要内容包括感知觉、记忆、思维与想象、情绪与情感、个性心理特征、群体心理、课堂教学心理、品德教育心理、心理健康教育等心理学的基本知识。编者在构架这些内容时注意启发学生应用心理学的原理、方法去分析、理解各种心理现象和问题,使学生懂得如何调节自己的心理活动,加强自身心理素质的培养,为未来从业奠定必要的教学基础。本书既具有系统性和科学性,又具有可读性和实用性。

本书由南方六省师范大学的专家教授共同编写,适于作师范院校本科学生的公共心理学教材。

图书在版编目 (CIP) 数据

心理学/郑雪主编. —2版. —北京:高等教育出版社, 2006.5

ISBN 7-04-019191-1

I. 心… II. 郑… III. 心理学-高等学校-教材
IV. B84

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 043031 号

策划编辑 林丹璐 责任编辑 岳永华 封面设计 王 雎
责任绘图 黄建英 版式设计 张 岚 责任校对 杨凤玲
责任印制 宋克学

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100011
总 机 010-58581000

经 销 蓝色畅想图书发行有限公司
印 刷 北京地质印刷厂

开 本 787×960 1/16
印 张 19
字 数 350 000

购书热线 010-58581118
免费咨询 800-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
畅想教育 <http://www.widedu.com>

版 次 1999 年 6 月第 1 版
2006 年 5 月第 2 版
印 次 2006 年 5 月第 1 次印刷
定 价 23.90 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 19191-00

郑重声明

高等教育出版社依法对本书享有专有出版权。任何未经许可的复制、销售行为均违反《中华人民共和国著作权法》，其行为人将承担相应的民事责任和行政责任，构成犯罪的，将被依法追究刑事责任。为了维护市场秩序，保护读者的合法权益，避免读者误用盗版书造成不良后果，我社将配合行政执法部门和司法机关对违法犯罪的单位和个人给予严厉打击。社会各界人士如发现上述侵权行为，希望及时举报，本社将奖励举报有功人员。

反盗版举报电话：(010)58581897/58581896/58581879

传 真：(010)82086060

E-mail：dd@hep.com.cn

通信地址：北京市西城区德外大街4号

高等教育出版社打击盗版办公室

邮 编：100011

购书请拨打电话：(010)58581118



第2版说明

南方六省师范大学公共课教材《心理学》的第1版于1999年由高等教育出版社出版,到现在已有6年时间了。在此期间,这本理论系统性与实践应用性相结合的教材比较受人欢迎,被二十几所师范院校作为教材或参考教材,产生了广泛而良好的影响。由于心理科学的发展与师范心理学课程教学改革的需要,有必要对第1版《心理学》教材进行修改。为此,本人组织了一批心理学教师和研究生对《心理学》第1版教材进行了修改、补充与完善。

第2版《心理学》教材的体系结构与第1版的体系结构基本保持一致。第一部分是绪论,即第一章人的心理,主要探讨心理学的对象、任务与方法等心理学的一般性问题。第二部分是心理过程,由第二章至第七章组成,主要介绍知、情、意等心理的基本过程。第三部分为个性心理学,包括第八章和第九章,主要探讨个性倾向性与个性心理特征。第四部分是应用心理学,由第十章至第十三章组成,主要介绍了群体心理、课程教学心理、品德教育心理以及心理健康教育等方面的内容。从内容上看,第2版教材还是以普通心理学为主线,以便师范生掌握心理学的一些基本概念和理论。在此基础上,加入了与中学教育实践关系密切的发展心理学、教育心理学、社会心理学以及学生心理健康等学科的部分内容。第2版教材保留了第1版的写作风格,把心理学理论的系统性与应用性有机结合起来,并突出了趣味性、可读性和应用操作性。在介绍心理学的基本概念与基本原理时,我们一般以经典的实验与典型的实例和问题来引出,原理的阐述与实例的说明紧密结合,尽可能联系青少年的教育实践。第2版对第1版教材进行了补充与修改,补充了一些新内容,增加了一些新图表,并在文字上作了进一步的修改与完善。根据国内心理健康教育的理论与实践的发展,对第1版教材的第十三章的内容进行了全面的修改,不仅标题变化了(前者是“人格健全与心理卫生”,而后者是“心理健康教育”),而且内容也完全变化了。

参加第2版《心理学》教材编写的人员有:郑雪、刘海涛(第一章),廖昌荫、蓝莹(第二章),廖昌荫、卢秀安、张志标(第三章),桂守才、杨芳(第四章),蔡芸、杨芳(第五章),王玲、温娟娟(第六、七章),曹梅静、张灵(第八、九章),易法建、张志标(第十章),易法建、杨帮琰(第十一章),范翠英、彭嘉桦(第十二章),傅荣、郑雪、彭嘉桦(第十三章)。本人对全书进行了统稿。第2版《心理学》教材的编写与出版得到了高等教育出

II • 第2版说明

版社的领导和编辑的关心与支持，书中引用了国内外同行的大量研究成果，在这里我们一并表示感谢。另外，我们还要特别感谢第1版《心理学》教材的作者，因为没有他们的工作，就不可能有第2版教材的出现。

郑 雪

华南师范大学教育科学学院

目 录

第一章 人的心理	1
第一节 心理学的对象	1
第二节 心理的实质	4
第三节 心理学的任务	8
第四节 心理学的研究方法	10
第二章 感知觉	15
第一节 感觉的概念与分类	15
第二节 感觉的一般规律	19
第三节 知觉的概念与分类	24
第四节 知觉的特性	27
第五节 感知规律在教学与其他实践领域中的应用	31
第三章 记忆	36
第一节 记忆概述	36
第二节 记忆过程	41
第三节 记忆规律在教学中的应用	50
第四节 中学生记忆力的培养	54
第四章 思维与想象	63
第一节 思维概述	63
第二节 概念的获得	70
第三节 问题解决	75
第四节 创造与想象	81
第五节 中学生思维品质的培养	85
第五章 注意	91
第一节 注意概述	91
第二节 注意的规律及其在教学中的应用	96
第三节 注意的品质及其培养	102

第六章 情绪与情感	111
第一节 情绪与情感概述	111
第二节 情绪与情感在学习和教学中的应用	116
第三节 中学生的情绪情感的调节与培养	121
第七章 意志	127
第一节 意志概述	127
第二节 意志过程的障碍与克服	131
第三节 中生意志品质及其培养	137
第八章 个性倾向性	143
第一节 人的需要	143
第二节 动机	148
第三节 兴趣	155
第四节 信念	159
第五节 自我意识	162
第九章 个性心理特征	166
第一节 能力	166
第二节 气质与性格	174
第三节 个性测试	182
第十章 群体心理	188
第一节 群体心理概述	188
第二节 群体行为	193
第三节 学校群体中的人际关系	201
第四节 班集体的社会心理	215
第十一章 课堂教学心理	220
第一节 课堂教学模式	221
第二节 知识的掌握与教学	232
第三节 技能的形成及其训练	242
第四节 课堂教学的心理控制	251
第十二章 品德教育心理	258
第一节 品德概述	258
第二节 品德的形成	260

第三节 过错行为的矫正	272
第十三章 心理健康教育	277
第一节 心理健康教育的意义	277
第二节 中学生心理健康教育的目标、内容与原则	288

// 第一章 人的心理 //

本章提要

- 心理学是一门研究心理现象及其规律的科学
- 心理现象包括知、情、意等心理过程和个性心理特征
- 任何心理现象都是脑对客观现实的反映
- 心理学的理论任务与实践任务
- 心理学的分支学科
- 心理学研究的原则和方法

一位没有学过心理学的人，如果对心理学有兴趣，他首先要了解的问题不外乎这些：什么是心理学？学了心理学是否就能猜测别人的心理活动，推断他人的前途和命运？动物有没有心理？心理现象有哪些？心理现象产生于心脏，还是大脑？心理的本质是什么？心理现象的来源是什么？学了心理学有什么用？心理现象看不见、摸不着，能不能研究，如何研究？这些问题可以归结为一个问题：什么是心理学？这就是本章要回答的中心问题。下面我们围绕这一中心问题，从心理学的对象、实质、任务和研究方法这四个方面来做出解释。

第一节 心理学的对象

未学过心理学的人大多会对心理学有些神秘感，把它看得玄虚奥妙，深不可测。例如，他们会以为心理学是研究人“灵魂”的一门学问，学了心理学就可以看透一个人的内心，知道他正在想什么，甚至可以推测一个人的命运祸福等等。其实，心理学并不神秘，也与江湖上算命看相毫不相关。心理学是一门科学，有其特有的研究对象，即人和动物的心理现象。对于心理现象，每个人都不陌生，一个人只要活着，就会时时刻刻与其打交道。无论在学习、工作中，还是在娱乐、休息中，每个人都会有种种心理活动产生。甚至在睡梦里，也有心理活动出现，梦就是一种心理现象。正是在这些心理活动的支配和调节下，我们才能进行各种活动，并实现活动的目的。因此，在一定意义上，心理现象是我们第一个直接接触到的现实。

心理现象是非常复杂的，其表现形式也是多种多样的。下面从人的日常生活出发，来看看不同种类的心理现象。

在一个晴朗的早上，如果你在野外跑步锻炼身体，当微风拂面的时候，你会感到凉爽；当你穿过树林的时候，你会嗅到清新的空气，看到五颜六色的花草，还可以听到林中小鸟鸣叫的声音……凉爽、清新、五颜六色、声音等等都是外部世界作用于我们的眼、耳、鼻、舌、身等感觉器官所产生的感觉。感觉是外部世界通向我们主观世界的桥梁或通道，它虽然很简单，但却是我们认识的起点和基础。当你知道所感觉的东西的意义，如辨别出风的凉爽、空气的清新、花草的颜色和小鸟的声音，你对事物个别属性的感觉就转化为对事物整体的知觉。

这些感知过的事物，虽然已成了过去，但有时还会重新浮现在我们的脑海中，这就是记忆。记忆是生活中不可缺少的，所谓“前事不忘，后事之师”就是这个道理。一个人如果没有记忆，他的心理就永远不会成熟。因为没有记忆，就没有知识经验的积累，也就没有发展。

每个人都有自己的梦想和理想。这些梦想和理想是怎样来到我们心中的呢？这是通过我们的想象得来的。想象就是利用我们头脑中已有的事物形象、知识和经验去构造新的事物形象的心理过程。通过想象，我们不仅能设计未来发展的宏图，也可以在大脑中重构几千年前人类生活的图景；不仅可以进行科技上的创造发明，也可以进行文学艺术上美的创造。

人不只是通过感知和想象反映事物的形象，而且借助于语言符号，通过分析、综合、比较、抽象、概括等方式方法去把握事物的本质和规律。如医生通过望、闻、问、切和生化检验所得到的信息，分析和推断病人的病症；科学家对研究对象追根溯源，有所发现和发明；军事家运筹帷幄，决胜于千里之外……这些都是人类思维活动的表现。凡是遇到感知和记忆等直接手段找不到答案的情境，人类的思维活动就会表现出来。

感觉、知觉、记忆、想象和思维都属于对客观事物的认识活动，因此，在心理学上被统称为认识过程。

在认识过程中，人们并不是淡漠无情的。因为每个人都以一定的态度对待事物，当事物符合自己的心意时，就会感到愉快和满意；当事物违反自己的心意时，就会感到烦恼或不满意。由此，产生喜、怒、哀、惧等情绪以及真善美、爱与恨等情感。这些在心理学上都属于情感过程。

在我们的学习和工作中，通常不是一帆风顺的，总会遇到这样那样的困难，所谓“不如意事常八九”。但不能就此半途而废，而应知难而进，不达到目的，誓不罢休，这就是意志过程。

认识过程、情感过程和意志过程统称为心理过程。它们之间不是割裂开来的，而是相互联系、相互作用、统一在人的具体活动中的。之所以把它们分别开来，是为了研究的需要、叙述的方便。

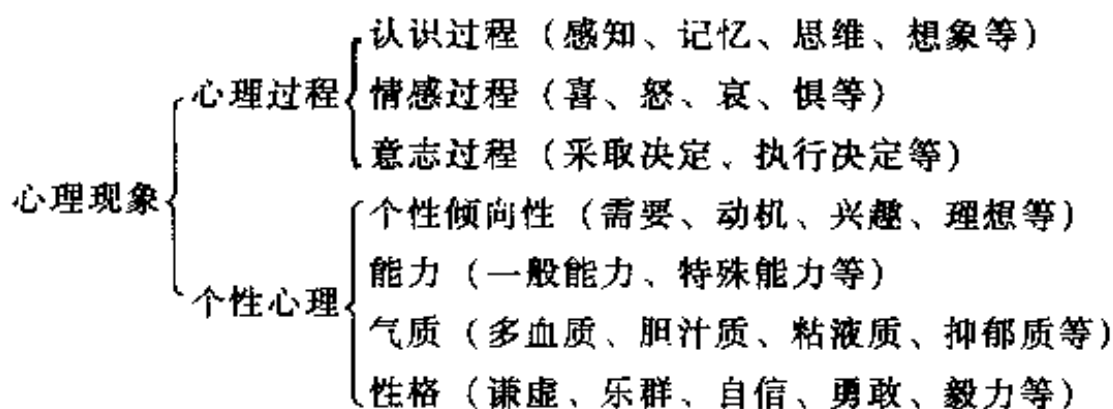
知、情、意的心理过程是普遍的，任何人都具有。但是，这些普遍性的心理过程在每个人身上都有所不同，表现为人与人之间相区别的心理特点。例如，有的人的认识既深刻又广阔，而有的人的认识既肤浅又狭窄；有的人多愁善感、情感丰富，而有的人无动于衷，情感淡漠；有的人坚忍不拔，意志刚强，而有的人优柔寡断，意志薄弱……这些人与人之间相区别的心理特点在心理学上称为个性差异。

人们之间的个性差异体现在个性倾向性、能力、气质和性格等几个方面。个性倾向性是关于人行为活动动力方面的心理特征，包括兴趣和爱好、需要和动机、理想和世界观等。例如，有的人爱好音乐，有的人关心体育活动，有的人热衷于科学研究，这是兴趣的不同。有的人强烈追求金钱和财富，有的人追求权力，有的人追求真善美等精神上的价值，这是需要和动机的不同。有的人有远大的理想和唯物主义的世界观，有的人目光短浅、随波逐流、缺乏远大的理想和科学的世界观，这就是理想和世界观的差异。

能力人人都有，但每个人的能力却有所不同。能力包括一般能力（亦称智力）和特殊能力。有的人观察事物细致，有的人博闻强记；有的人想象丰富，有的人思维敏捷……这就是一般能力上的差异。有的人对音调和节奏的辨别感受力强，擅长音乐活动；有的人善于绘画，寥寥数笔，惟妙惟肖；有的人动作反应快，爆发力和耐力都很强，擅长于体育活动……这就是特殊能力上的差异。

在性情脾气方面，有的人活泼好动，有的人沉默寡言，有的人安详不迫，有的人暴躁不安，这是气质上的差异。文学家笔下的典型人物，往往具有鲜明的气质特点，例如，脾气暴躁的猛张飞，多愁善感的林黛玉，嬉闹好动的贾宝玉，沉静坚忍的豹子头林冲，这四个人的典型气质用古希腊名医希波克拉底的提法分别叫做胆汁质、抑郁质、多血质和粘液质。

人们在个性倾向性、能力、气质和性格等方面的差异统称为个性心理差异，或个性心理特征。个性心理差异与知、情、意三大心理过程合起来就构成了心理学研究的主要对象（见图 1.1）。



第二节 心理的实质

心理现象是复杂多样的，在各种各样的心理现象之中，有没有共同的本质特征，或者说心理现象的实质是什么？对于这个问题，古往今来，有不少思想家和学者提出了不同的看法。一些人认为心理是“灵魂”寄附在人体器官内的表现，而灵魂是一种可以脱离身体而独立存在的精神实体。人活着是由于灵魂附在身体上，人死了则表示灵魂永远离开了身体。这种认识实际上成为了长久以来各种鬼神迷信的根源。而荀子则明确提出“形具而神生”的著名论断，意思是说，先有身体而后才有精神或心理现象，精神或心理不能离开身体而存在。随着社会的进步和人类知识经验的积累，人们逐渐认识到大脑才是产生心理的物质器官，而人的灵魂并不是什么可以脱离身体而独立存在的神秘东西。心理科学认为人的心理是客观现实在人脑中的主观映象。

但是，身体如何产生精神或心理？身体的哪一部分是产生精神或心理的器官？在古代由于科学不发达，许多人认为心脏就是产生精神或心理的器官。因为人死后，心脏停止跳动，精神或心理也随之消失；人们会感觉到在情绪激动或平静时，心脏跳动的差异等。这些现象使古人把精神或心理与心脏活动联系起来了。在汉语中，那些与心理活动有关的词往往都有一个“心”或者“忄”旁，其渊源就在于此。在现代，科学特别是医学的发展纠正了这种错误的看法，人们普遍认识到心脏不是心理的器官，脑才是心理的器官。

然而并非只要有大脑就能产生心理活动的。大脑只是神经系统的最高级部位，离开了神经系统的低级部位，孤立的大脑也是不能起作用的；同时，低级部位也离不开大脑的控制和调节。整个神经系统是个完整的具有整合作用的系统。

一、周围神经系统

周围神经系统分布在人的全身。分布在头部的叫脑神经；分布在四肢和躯干的称脊神经，同内脏、腺体器官相联系的还有植物性神经系统。周围神经系统主要起传递信息和神经冲动的作用，根据性质的不同，又分传入神经和传出神经两种。传入神经（又称感觉神经）主要把感觉器官的信息，向大脑传递；传出神经（又称运动神经）主要把来自大脑的神经冲动向效应器官传递。周围神经系统是大脑信息的主要来源。

二、大脑的结构、机能

大脑由左右两半球构成。左右半球间有大脑纵裂，裂底有连接两半球的横行纤维，称为胼胝体。大脑半球的表面布满许多深浅不同的沟或裂，主要的沟

裂有外侧裂、中央沟、顶枕裂。这些沟裂把大脑半球分为若干叶：中央沟之前为额叶，中央沟之后为顶叶，外侧裂之下为颞叶，顶枕裂之后为枕叶。沟裂之间隆起的部分叫回，如额叶上的中央前回，顶叶上的中央后回，颞叶上的颞上回、海马回。（见图 1.2）

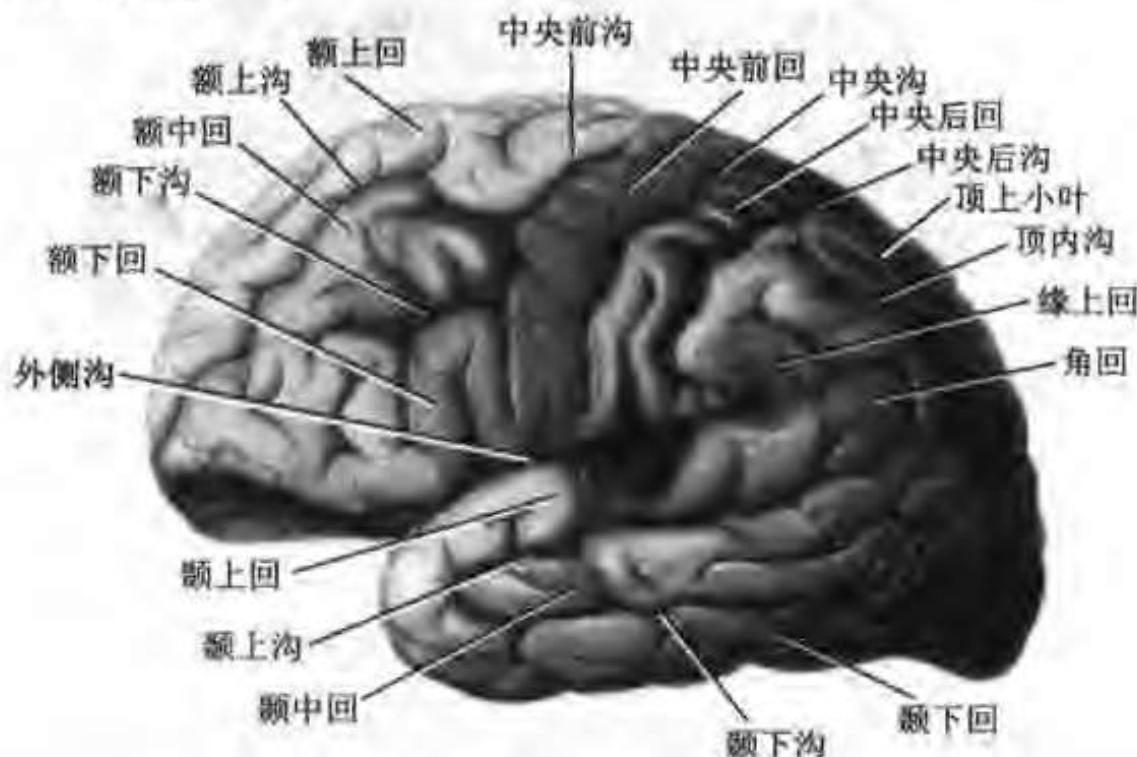


图 1.2 大脑半球外侧面

图片来源：<http://www.zjtem.net/wljx/Basic/jp/tuku/10.htm>

大脑的表层是神经元细胞最集中的地方，称为大脑皮质。大脑皮质面积约为 2200cm^2 ， $1/3$ 露在表面， $2/3$ 在沟的底和壁上。各处厚度不一，约为 $1.5\sim 4.5\text{mm}$ ，分为 6 层，由不同类型的神经元组成。大脑皮质神经元之间，形成复杂而广泛的神经环路，突触连接极多。由于它们联系的复杂性和广泛性，使皮质具有高度分析和综合的能力，从而构成了思维活动的物质基础。大脑皮层是心理活动的主要器官，它的各个部位主管着一定的心理机能，这就是“机能定位”。（见图 1.3）

人的大脑有形状的区别、大小的不同，更有内部结构和机能上的差异。究竟是脑的形状大小还是内部结构和机能决定人心理活动的质量或心理的个别差异？历史上曾经有人强调脑的形状和大小对心理活动的重要性，例如，19 世纪初德国人加尔（Gall）就提出“颅相学”，认为头颅的形状决定人的心理活动的质量，决定一个人的聪明才智。在他看来，只要摸一摸一个人的头骨，就可以知道他是否聪明，是否有爱心。其实，这种理论是站不住脚的，因为人的头颅性质可以人为地改变。特别是在幼儿时期，头骨比较软，如果长期睡在较硬的枕头上，后脑壳会变得很平，但其智力丝毫不受影响。

也有人认为脑的重量决定智慧的高低。从动物进化的过程来看，脑重的确

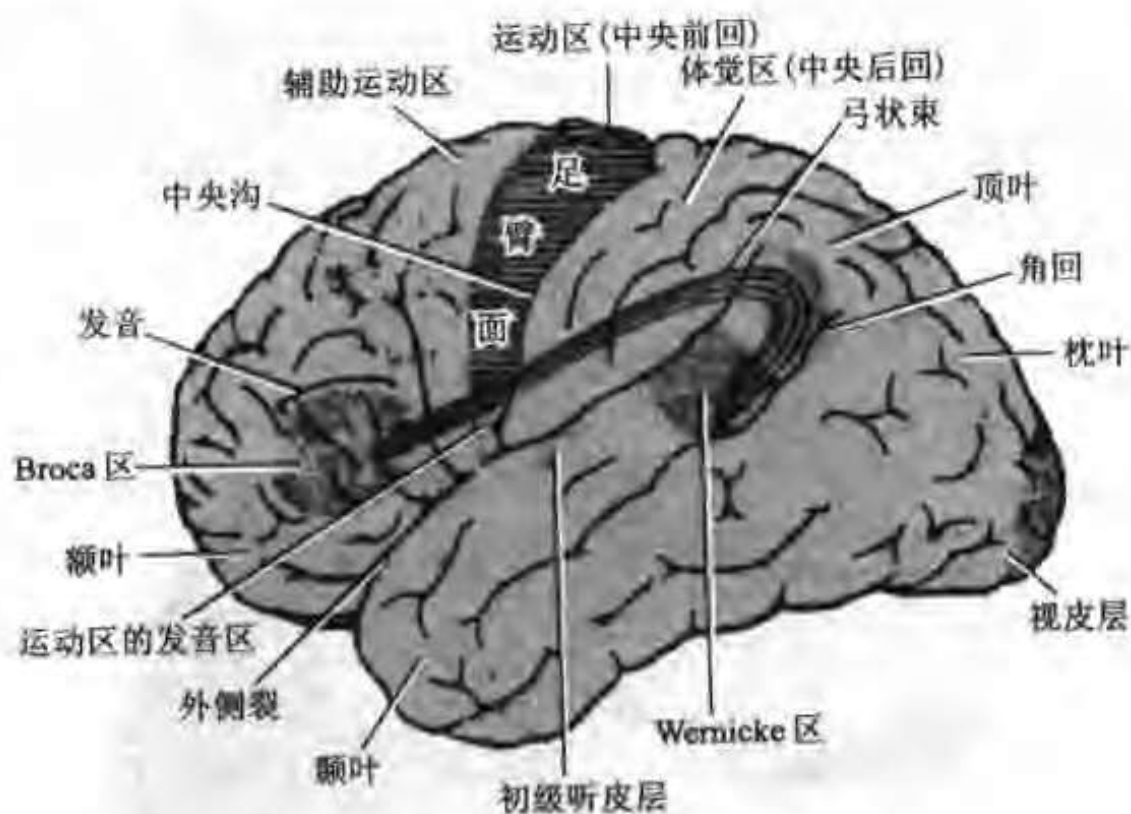


图 1.3 人的大脑左半球侧面的机能定位

与智慧有密切的联系。低等的无脊椎动物，如蚯蚓、蚂蚁等没有脑，只有神经束和神经结等简单的神经系统，因而它们的心理也比较简单，只有感觉和本能等最简单的心理现象。从无脊椎动物进化到脊椎动物（鱼类、两栖类、鸟类、哺乳类等），开始出现脑这种较复杂的神经系统。在此基础上，才出现知觉等较复杂的心理现象。动物进化到哺乳类动物，特别是灵长类动物，如猴子、黑猩猩等，其脑有很大的发展，不仅脑量增加，结构也复杂化，接近于人类。因此，其心理活动水平比较高，不仅有知觉，而且有思维的萌芽、情绪等高级的心理现象。从猿猴进化到人类，人的大脑神经系统高度发展，脑的重量有了很大的增长（人的平均脑重为 1 400 克，而猩猩的脑重只有 400 克），高度发达的大脑神经系统使人类具有思维、意识等最高级的心理现象，成为万物之灵。

从人和动物的脑重和体重上看，脑的重量和体重是成正比的。牛、马和狮等动物的脑比猴子的重，但不能说他们比猴子聪明，因为它们的体重要大得多。因此，荷兰生理学家杜波伊斯按脑重和体重求出脑量系数。一般来说，脑量系数越大，智慧越高。例如，大象的脑量系数是 $1/560$ ，而人的脑量系数是 $1/40$ ，因此人比大象聪明得多。这条规律适用于不同种属动物间的比较，但不能用于同一种属动物中不同个体的比较。我们不能因某人的脑比另一个人的脑大，就说前者比后者聪明。有人调查过名人的脑重，发现轻重不一，例如小说家屠格涅夫的脑重 2 012 克，诗人拜伦的脑重 2 238 克，化学家利比希的脑重 1 352 克，文学家法朗士的脑重仅 1 017 克。可见，脑的形状和大小并不决定一个人的聪明才智。（见专栏 1.1）

专栏 1.1

人类的大脑

人类智力的产生是否是由于我们比其他动物拥有更多的脑量？如果只是像看甜瓜似的用尺寸的大小来衡量脑，那就有可能产生误导。脑只有外面那一层（大脑皮层）明显地与形成新的联想有关，而脑实体的大部分是绝缘物质，它们将联结大脑各部分的“导线”包裹起来：绝缘越好，信号传递越快。随着动物年龄越来越长，“导线”越来越长，这就需要更好的绝缘来加速信号的传递，并保持较短的反应时。

甜橙皮只是甜橙的一小部分，而人的大脑皮层甚至比甜橙皮还薄，大约只有2mm，仅相当于两枚10美分硬币的厚度。人的大脑皮层布满了皱褶，但是如果把它剥离下来并将它展平，它的面积大约相当于4张打印纸。黑猩猩的大脑皮层只有一张打印纸那么大；猴子的大脑皮层像明信片那么大；老鼠的大脑皮层只有邮票那么大。

资料来源：威廉·卡尔文（William H. Calvin）著，杨雄里、梁培基译，大脑如何思维，上海：上海科学技术出版社，1996

那么，什么才是人心理的决定因素呢？根据现代科学，特别是大脑神经科学的研究，决定性的因素是人脑内部的结构和机能。科学家们认为人的大脑皮层是由140亿个神经细胞组成的一种物质，在结构上极为复杂，机能上极为灵敏。在整个宇宙已知的东西中没有一个能与之比拟，就是目前最高级的计算机也不能。高度发展的人的心理正是以高度发展的人脑为物质基础。因此，我们可以肯定地说脑是心理的器官，而心理是脑的机能。

三、心理是客观现实的反映

我们说心理是脑的机能，并不意味着脑本身能单独自发地产生心理活动。从唯物主义反映论的观点看，人脑只是反映外界事物的物质器官，只是心理现象产生的自然前提，它提供了人的心理产生的可能性，而要把这种可能性转变为现实性，必须依靠外界客观现实。没有客观现实的作用，即使有健全的大脑，也不可能产生心理。客观现实是指主体以外的一切客观实际存在的事物，包括自然条件、社会环境、教育影响以及主体以外的他人的言行等等。客观现实是心理活动的源泉，一个人如果不接触客观现实、闭目塞听，那么，心理就成为无本之木和无源之水。一切心理现象不论其简单还是复杂，即使是梦幻或神话，其内容都可以从客观现实中找到它的根源。因此，列宁精辟地指出：人

的心理是“头脑的机能，是外界世界的反映”这句话深刻地揭示了心理现象的本质。

第三节 心理学的任务

刚开始学心理学的人都会问：心理学有什么用处？只要了解了心理学的任务和意义，这个问题就迎刃而解了。

一门科学的任务不外乎两个，一是理论任务，二是实践任务。心理学的理论任务是从理论上揭示心理现象发生发展的一般规律。心理学的实践任务是揭示各个实践领域中心理现象的特殊规律，并根据心理现象一般规律和特殊规律来解决各种具体的心理问题，为社会实践服务。完成这些任务不仅有重大的理论意义，而且有广泛的实践意义。

从理论上讲，心理学是马克思主义哲学的认识论的主要科学基础之一。心理学充分揭示了客观现实对人的主观精神或心理的决定作用，心理与脑的关系，心理发展与社会历史条件的关系，以及人的认识从感觉知觉开始到想象思维的具体过程，等等。这些方面所积累起来的科学事实为马克思主义哲学关于物质与精神的关系、认识与实践的关系以及感性认识与理性认识关系的基本原理提供了有力的科学证据，并把这些原理具体化。

心理学主要是一门关于人的科学。它从人的心理这个侧面探讨和研究人，其研究的成果可以为所有与人有关的学科，如人类学、社会学、教育学、法学、经济学、文学艺术，甚至生物学、医学、环境科学、信息与计算机科学、仿生学和工程学等，提供参考依据。例如，在教育领域，心理学中关于学习的理论、心理发展的理论已经成为教育科学的主要理论依据；现代医学的发展吸收了心理学的成果，已经从过去单纯的生物学模式转向生物—心理—社会的综合性的医学模式；现代计算机科学已经与心理学和脑神经科学密切结合，诞生了一门崭新的学科——认知科学……可见，心理学的理论意义是十分重大的。

从实践上看，凡是有人的地方，就有具体的心理问题。因此，心理学现在已经渗透到了各行各业中去，产生了广泛的实用价值。

在教育实践领域，心理学的知识显然是十分重要的。对人的教育和培养，不论是内容的确定、任务的分配、顺序的安排、方法的选择，还是效果的巩固和检验等，都要以学习者的心理活动规律和心理特点为重要依据，违背学习者心理活动规律和心理特点的做法，势必导致教育和学习的失败。因此，教师和学生懂得一些心理学知识是很有必要的。

在工商业的实践中，心理学的知识也是很有价值的。心理学告诉我们，工

作环境会影响人们的心理状态,从而影响工作效率。照明、颜色、噪音、音乐等都会对人的生理和心理产生微妙的作用。在这方面心理学家还发现了一些有趣又有用的规律,如霍桑效应、颜色距离效应。这些知识有助于保护职工身心健康和提高工作效率。工作效率的提高还与工作单位中良好的心理气氛、人际关系以及领导者的心理品质、领导方式密切联系。心理学家十分重视这方面的研究,他们的研究成果已经受到实践工作者的重视。要使公司生产的产品适销对路,对消费者的心理进行研究也是必不可少的。心理学家用问卷法、面谈法和深层调查法等心理学方法了解消费者喜欢哪些产品,为什么喜欢这些产品。心理学在这方面的研究成果对于产品的设计、生产和销售都有一定的指导意义。

在有关人类健康的实践领域中,心理学的知识起到越来越重要的作用。人的心理状态、心理因素同疾病的发生和防治,同人的健康寿命有密切的关系。研究表明,有些心理因素是某些疾病的致病原因。不用说精神方面的疾病,就是某些躯体疾病,如冠心病、高血压和肠胃疾病等也与不良情绪和个性特征等心理因素密切联系。在一般医院里,医务人员经常碰到一些心理学的问题,如与病人保持亲密的关系,从病人的心理特点出发,增强病人战胜病魔的信心,通过心理咨询和心理治疗等手段解除病人心理上的困扰,等等。在西方发达国家中,有许多心理学家从事这方面的理论和实践工作。

心理学知识的应用远远超出了教育、生产劳动和卫生保健的范围,在司法、军事、航空、文艺和体育等领域中,心理学都有用武之地。心理学深入各个实践领域中,服务于社会,这大大加快了心理学发展的步伐,由此产生了众多的心理学分支学科。据统计,目前除了研究正常成人心理活动一般规律的普通心理学外,还有社会心理学、教育心理学和工业心理学等上百个分支,形成了一个庞大的学科体系。

在心理学的学科体系中,普通心理学是主干。在普通心理学这一主干上,派生出许多不同的心理学分支,普通心理学的基本原理既是对各个分支心理学的研究成果的概括,又是各个分支心理学的理论基础。心理学分支学科可以概括为以下几个方面:

第一,研究动物与人类心理的发生发展的心理学分支。它主要有动物心理学、种族心理学和发展心理学等。动物心理学(又称比较心理学)主要比较研究不同种类动物的心理和行为的差异性和共同性,揭示动物进化过程中心理发生发展的规律。种族心理学探讨人类种族进化发展过程中心理发展的规律。面发展心理学探讨人类个体从受精卵开始到死亡整个生命历程中心理发展的规律和不同年龄阶段的心理特征。发展心理学可进一步分为儿童心理学、青年心理学和老年心理学。

第二，研究不同实践领域中人的心理规律的心理学分支。它主要包括教育心理学、社会心理学、工业心理学、管理心理学、医学心理学、司法心理学、军事心理学、商业心理学、消费心理学、旅游心理学、艺术心理学、运动心理学等。例如教育心理学研究教育过程中学生和教师的心理活动及其规律，探讨学生知识掌握、技能形成以及智力发展和品德培养的心理问题等。

第三，研究心理学方法和技术心理学分支。它主要包括实验心理学、心理测量学、心理统计学、咨询心理学、心理治疗学等。这些分支中部分是关于进行心理学研究的方法和技术，如实验心理学主要研究心理实验的方法，如何进行实验设计，如何进行观察和记录，如何进行资料分析等。而另一部分分支主要是关于心理在实践领域中的实用方法和技术，如心理治疗学是一门关于人类心理障碍的治疗和康复方法的学科。

作为未来的人民教师，师范院校的学生不仅要掌握普通心理学的理论知识，还应该学习教育心理学、发展心理学（特别是青年心理学）以及有关心理健康和心理咨询方面的理论和方法，为今后的职业打下良好的心理学基础。

第四节 心理学的研究方法

心理学是一门新兴的学科，它从哲学中分化出来成为一门独立的科学，还只有一百多年的时间。在心理学诞生之前，有许多思想家、哲学家探讨心理学问题。亚里士多德写过一本《论灵魂》的名著，这本著作实际上是一本心理学著作，其中讨论了感知觉、记忆和思维等心理现象。孔子则在其教育实践中提出了不少重要的学习和教育心理学思想，诸如“多见”、“多闻”、“多问”、“学而时习之”、“温故知新”、“举一反三”、“学而不思则罔，思而不学则殆”等。古代人之所以未能创立科学的心理学，主要是因为没有找到研究心理现象的科学方法，他们的方法局限于哲学的思辨和经验的总结。在19世纪下半叶，以德国冯特为代表的一些西方心理学家向自然科学，特别是物理学和生物学学习，采用自然科学的方法来研究心理现象，从而创立了科学的心理学。科学心理学诞生的标志是1879年冯特在德国莱比锡建立的人类历史上第一个心理学研究的实验室。

心理学研究的对象，不像物理学和生物学那样，占有一定的三维空间。人的心理活动看不见、摸不着，如何对它进行研究呢？虽然我们不能直接观察到他人主观的心理活动，但是，我们可以通过与心理活动相关的外显行为来间接地了解人的内心活动。例如，我们直接看不到智力，但是，我们可以看到不同智力水平的人的行为表现，高智商人的表现与低智商人的表现是不相同的。心

理学家可以从一个人在智力测验上的分数，判断他的智力水平。又比如，我们看不到情绪，但情绪的外部表现是可以观察的。从一个人脸涨得通红，气喘吁吁，紧握拳头的神态就可以知道他发火了。由此可见，心理现象并不是神秘而不可捉摸的。通过严密的实验，可以研究出什么条件下容易记忆，在什么条件下容易遗忘；通过细致的观察，可以发现某个人的性格特点及其形成的环境条件；等等。掌握了这些规律，我们就能够更好地理解、预测和调控人的心理和行为。

辩证唯物主义和历史唯物主义是科学心理学的指导思想和理论基础。根据马克思主义的哲学观点，心理学研究必须遵循以下基本原则：

第一，客观性原则。这一原则要求必须以实事求是的态度进行心理学研究，对于任何心理现象，都要依照它们的本来面目加以考察。尽管心理现象是主观的，但它们总是由一定的客观现实所引起的，并总是通过人的实践活动，以言语、表情和动作等客观外显的形式表现出来的。因此，我们在研究心理现象时不能依靠个人的主观臆想和揣测，而是要根据心理现象产生、发展的客观条件和外部表现来进行分析研究。

第二，系统性原则。这一原则要求在对人的心理现象进行研究时必须考虑各种内、外因素相互间的关系和制约作用，应该把某一心理现象放在多层次、多因素和多维度的系统中进行分析。因为人的心理是一个极其复杂的、动态的系统，在它内部系统的各因素之间、心理系统与外部环境之间均存在密切的联系。而只有系统地研究这些关系，才能真正把握心理现象的活动规律。

第三，发展性原则。这一原则要求我们把心理现象看作一个不断发展变化的过程，用发展变化的观点去认识人的心理活动。因为无论从人类种族的角度，还是个体的角度，人的心理都是处在不断的发展变化之中，人所处的客观世界也是处于变化发展之中，只有把人的心理现象放在动态过程中去研究，才能揭示出它的变化发展规律。

作为科学的心理学，不仅要遵循以上原则，而且要采用严格的科学方法。科学方法要求对心理现象进行定量分析。研究人员必须不带任何先人之见去观察各种心理现象的客观证据，并对这些证据进行定量的分析，从而得出可靠的结论来。心理学研究的大体步骤是：（1）确定所要研究的心理现象；（2）积累有关的事实或客观证据；（3）发现事实中存在的某种模式或规律；（4）提出假设来合理地解释这种模式或规律；（5）在合理解释的基础上进行预测；（6）用实验研究获得的客观证据来检验这种预测。

心理学的研究方法有许多种，主要的方法有观察法、实验法、调查法、测验法和个案法等。

一、观察法

观察法是在自然的学习、工作和生活环境中，通过对被观察者的言语和行为等外部表现以及该言行的先行条件和后果的细致观察，去揭示心理活动规律的方法。观察法的优点是生动自然，获得的材料比较真实可靠，因为在自然的条件下，被观察者一般不会掩饰自己的心理活动。其缺点是被动性，即观察者处于被动地位去等待所要观察的现象出现。另外，它也难以区别被观察者的表现是偶然的还是恒常的。由于现代科学技术的发展，观察和记录的技术和手段日益先进，心理学家们越来越多地利用录音机、录像机和计算机等先进设备，使得观察更加客观和更加精确，取得了更多更好的研究成果。例如，美国一家公司为海军部门研制了一种新型的地对地导弹。海军部门要求知道这种导弹从瞄准到发射整个操作过程的每一个步骤是否都是必要的和有效的，因而聘请了工程心理学家进行这方面的研究。他们使用摄影技术和计时器详细地记录了士兵的每一操作步骤和所需时间，观察操作错误和迟缓的因素，并定期向士兵征求操纵上的意见。结果，工程心理学家提出了许多改进导弹发射操作的意见，使操作步骤简化，既缩短了操作时间，又提高了操作的准确性。工程心理学家所采用的这种研究方法就是观察法。

二、实验法

实验法是近代科学普遍采用的研究方法，其主要特点是严格控制条件，主动引起需要观察的现象，对结果进行量的分析和反复的验证。心理学所使用的实验法也同样具有这些特点。它是有意地创设和改变条件以引起特定的心理现象及其变化来进行研究的方法。在实验中，通常有两种研究的因素或变量，即自变量和因变量。自变量是心理学家要操纵的，是对心理有一定作用的感官刺激，如声音、光和食物等。而因变量往往是心理学家要引起的心理现象及其外部表现，如反射活动、记忆水平、动机强度和攻击性行为等。例如俄国学者巴甫洛夫对狗进行的经典心理学实验研究中，就把食物和铃声作为自变量，把狗的唾液分泌作为因变量。巴甫洛夫通过控制食物和铃声，最后引起狗条件性的唾液分泌，从而揭示了条件反射的神经心理活动规律。实验法比观察法有一定的优越性，它比较严密，能重复，研究者比较主动，能做出因果性的推断。但它也有缺点，主要缺点是人为性太强，即研究环境条件是人为创设的，在这种环境条件下所得出的结论并不一定反映现实生活中的实际情况。

三、调查法

调查法也是心理学中最常用的一种方法，其目的是确定人们对某一事物的

想法、态度和情感，例如对学科的学习兴趣、对某项环境保护政策的态度、对某个新产品的意见等。调查法有多种形式，主要有面谈、问卷和电话调查等。

进行调查，首先要确定调查的对象。如要调查高中生升学的专业取向，我们不可能也没有必要调查所有的高中生，我们只需要从高中生中抽取一小部分作为调查对象，这个过程叫做取样。调查对象确定之后，就可以确定以何种方式调查。面谈法的优点是了解情况比较确切和丰富，缺点是太费时费钱。电话调查的优点是花时花钱较少而能调查较多的人，但了解的情况不可能像面谈那样详细。问卷调查在心理学中使用得最为普遍，其优点是可在较大范围内进行调查，回答问题者可不写姓名，被调查者敢于如实回答一些敏感性的问题。缺点是问卷的回收率较低。问卷可采用自由回答式，也可采用选择回答式（如：A. 同意；B. 不肯定；C. 不同意）。前者可了解到被调查者对问题的完整看法，但是如果调查的问题较多，可能要花太多的精力来回答。而选择式的问卷回答起来迅速简便，可以提许多问题，缺点是不能反映被调查者对一个问题的完整看法。

四、测验法

测验法，亦称心理测验，它是运用心理测量的工具对人的心理和行为进行定量评价的方法。这种方法所用的测量工具被称为量表，是经过一系列严格的科学程序编制而成的，其种类繁多，主要有智力测验、能力倾向测验、人格测验等。一个标准的量表必须具有较高的信度和效度。信度是指一个测验的可靠程度。如果一个测验的可靠程度高，那么同一个人多次接受该测验时，就应该得到大致相同的成绩。效度是指一个测验有效地测量了所要测的心理品质。心理测验常用来研究个体的心理特征，如采用智力测验研究不同教育条件下儿童智力发展的差异；采用人格测验研究不同家庭教养方式与儿童性格特征的关系；采用能力测验研究不同工种所需的能力；等等。心理测验是对心理学研究中心理和行为进行定量化分析的主要工具，也是收集资料的主要方法之一，目前，它在心理学研究中的应用日益扩大。心理测验法的主要优点是能对心理进行量化的分析，并可以同时分析多个变量之间的相关程度。但它难以从中推出因果性的结论。例如，我们采用智力测验和人格测验同时对某些学生进行测量，发现学生的智力与其好奇心、上进心和幸福感等人格特征成正相关。但是，我们不能据此就得出结论，好奇心、上进心和幸福感等人格特征是智力高的原因，因为其因果关系可能恰恰相反。

五、个案法

个案法，也称临床研究法，它是从医学临床实践中的问诊方法发展起来的

一种方法。它要求对个体进行深入细致的观察和调查,收集尽可能详细的资料,从而摸清其心理和行为的前因后果。由于个案法限于少数案例,研究的结果可能只适合于个别情况,因此,在推广运用研究成果或概括出更一般的结论时,要十分谨慎。

上述心理学研究方法都各有其优点和局限性,因此,在研究复杂的心理现象时,不能单靠一种方法,而需要几种方法结合起来使用,互相补充,才能获得全面可靠的材料,揭示心理活动的规律性。

复习思考题

1. 什么是心理学?
2. 人的心理活动主要包括哪些方面?
3. 心理的本质是什么?
4. 心理学的基本任务是什么?
5. 心理学的主要研究方法有哪些?
6. 学习心理学有何意义?

// 第二章 感知觉 //

本章提要

- 感觉的概念、意义与种类
- 感觉的一般规律
- 知觉的概念、意义与种类
- 知觉的特性及其影响因素
- 知觉的发展与培养
- 感知规律在教学及其他实践领域中的应用

我们在看电视时，看见了图像的颜色、听到了声音；冬天在火堆旁烤火，看见了火的颜色、感到了火带给我们的温暖；几个不同的人站在我们面前时，我们不仅能知道他们外表的一些特征，而且能根据其长相将他们区别开来；人们日出而作，日落而息；运动员不仅能做出各种精巧的动作，而且能知道自己在做什么，做得怎样。为什么会这样？我们在看颜色、听声音、烤火时进行的是什么活动？看人的长相、根据日出日落而作息及运动员对自己运动的了解又是一种什么活动？这些活动有什么特点和意义？我们能否找到其规律并加以运用？这些现象和问题就是本章要阐明的有关感知觉的问题。我们将分五节来具体阐述各种现象和问题。

// 第一节 感觉的概念与分类 //

一、什么是感觉

P 博士是一个聪颖而杰出的音乐教授，但他在看东西方面出了点问题。他通过听声音能准确地知道站在他面前的学生是谁，但无法凭眼睛区别相像的学生。有一次，他错将妻子的头看作自己的帽子，抓住妻子的头企图戴在自己的头上。不过，除了这类看东西的差错外，他没有什么其他异常。神经学家奥利佛·萨克斯（Oliver Sacks）对 P 博士进行了检查：他递给 P 一枝鲜艳的红玫瑰，看他是否能认出来。P 拿起玫瑰，好像别人给了他一个几何物体模型，而不是一枝花。“大约 6 英寸长”，P 观察后说，“一个连着一绿色直线形柄的弯曲的红色结构。”“对！”萨克斯说，“但你以为它是什么？P？”“很难说。”

P 答道。“闻闻看。”萨克斯建议道。P 将玫瑰靠在鼻子旁边，突然，他的疑惑一下子清楚了，“太美了，一枝初绽的玫瑰。香味真浓啊！”P 看东西看得很清楚，但他丧失了将所看的东西聚合成现实中的有意义的图像的能力。也就是说，他对事物的颜色、线条等有感觉，但他无法凭眼睛知道自己所看到的东西到底是什么。他患了一种视觉失认症。

P 在看东西方面出了点问题，但他的感觉是正常的。什么是感觉呢？所谓感觉，是指个体对直接作用于其感觉器官的客观事物的个别特性的反映。上例中玫瑰的颜色（红色、绿色）、香味、线条等便是玫瑰所具有的个别特性，这些特性直接作用于 P 的感觉器官（眼、鼻）而被 P 用眼睛看、用鼻子闻反映出来。P 所进行的这种对玫瑰花的个别特性的反映过程，就是感觉。我们看见电视图像的颜色，听到电视节目的声音，烤火取暖，所进行的也是反映事物的个别特性的过程，也是感觉。

要正确理解感觉的含义，必须把握如下几点：第一，感觉是个体认识事物的一种活动，是脑的功能。第二，感觉的产生，必须具备两个物质条件：感觉器官（眼、耳、鼻等）和客观事物（刺激物），而且，只有当客观事物直接作用于感觉器官时才能产生。如果只有感官而没有客观事物，或者只有客观事物而没有感官，都不能产生感觉。另外，虽然两者具备，但若两者不发生直接作用，即客观事物不直接刺激感觉器官，也不能产生感觉。感觉器官（以及脑）是感觉产生的生理前提，客观事物则是感觉产生的源泉。第三，通过感觉，个体可反映事物的各种各样的特性，如颜色、气味、重量、硬度、声音、温度等。另外，感觉所能反映的，不仅是个体身外的各种事物的个别特性，而且包括个体本身的各种特性（如体温、饥饿、疼痛等）。第四，感觉是一种最简单、最低级的心理现象，是人和动物都具备的。在感觉过程中，个体只能反映事物的个别特征，而不能对事物作整体反映。第五，一切较高级、较复杂的心理现象都在感觉的基础上产生，所以感觉是个体认识客观世界的开端，是个体关于世界的一切知识的最初源泉。没有感觉，人的认识活动将产生严重障碍（参见专栏 2.1）。

专栏 2.1

感觉剥夺（sensory deprivation）对行为的影响

20 世纪 50 年代，心理学家在麦克吉尔大学做了许多感觉剥夺的研究（如 Heron, 1957）。在试验中，让一个大学生在一个明亮的几乎隔音的房间里的一张床上躺 24 小时。学生必须戴上一副只能透过漫射光线的半透明的护目镜，无法形成图像视觉。长至肘部的棉手套安置在学生的双手和

双臂上，以减弱触觉刺激。学生的头套在一个 U 形枕头里以降低听觉刺激，同时用一部空调机发出背景噪音以掩盖外来的声音。

从麦克吉尔大学的实验室中得出的最叫人着迷的结果集中在一点：学生怎么会无法忍受这种隔离景况呢？在初期的实验中（Bexton, Heron & Scott, 1954），学生们大都在 2~3 天就停止了实验。在后来的一个试验中，研究者自己做被试，在这种感觉剥夺间里也只能呆 6 天（Heron, Doane, Scott, 1956）。感觉剥夺使个体感到疲倦，缺乏休息，急躁并有停止实验的非常强烈的动机。被试常产生幻觉并且其脑电活动出现异常。

二、感觉的生理机制

感觉的产生是整个分析器活动的结果。分析器是有机体感受和分析某种刺激的神经装置。它由外周感受器、传导神经（包括传入神经和传出神经）以及相应的神经中枢特别是大脑皮层的感觉代表区等部分组成。人体有许多种分析器，我们可以根据它的外周感受器，把它们命名为：视觉分析器、听觉分析器、嗅觉分析器、味觉分析器、触觉分析器等。视觉分析器主要包括视网膜、视觉传导通路和大脑皮质枕叶视区；听觉分析器主要包括内耳听感受器、听觉传导通路和大脑皮质颞叶听区。

眼、耳、鼻、舌、皮肤是我们的感觉器官。感觉器官中直接受刺激产生兴奋的神经装置叫感受器。感觉的产生，首先要有刺激物作用于感受器。刺激物对感受器的作用叫刺激。一般来说，每一种感受器都有其适宜刺激，即它们仅对某一种形式的能量变化特别敏感。例如，可见光波是眼球内视网膜的适宜刺激，声波是内耳柯蒂氏器官的适宜刺激，温度变化是温度感受器的适宜刺激。感受器接受一定强度的刺激产生兴奋，刺激的能量就转化为神经上的电活动（即神经冲动）。分析器的外周感受器实质上是一种能量转换器。环境的各种刺激经过感受器的转能作用，以神经冲动的形式传向中枢。来自各种感受器的神经冲动分别经各自的感受传导通路传向各级神经中枢，最后传至分析器的高级中枢——大脑皮质的感觉代表区。皮质代表区有着精细的结构，它保证分析器对刺激物特性的精细分化。大脑皮质各感觉代表区的活动是产生各种感觉的主要生理基础。皮质的各感觉代表区的临近部位是它们的相应联络区，联络区的功能是辅助感觉区，使感觉区获得的信息更加准确。

三、感觉的分类

根据刺激的来源，可把感觉分为两大类：外部感觉和内部感觉。外部感觉

的感受器位于人体表面或接近表面的地方,主要接受来自体外的适宜刺激,反映外界事物的个别属性。外部感觉主要有视觉、听觉、嗅觉、味觉、肤觉等。在这些感觉中,视觉对于人的认识作用最大,因为正常人从外界接受的信息中,80%~90%是通过视觉获得的。视觉是我们认识外部世界的主导感觉。其次,听觉对我们认识世界也很重要,因为听觉与言语信息输入密切联系。内部感觉的感受器位于机体的内部,主要接受机体内部的适宜刺激,反映个体自身的位置、运动和内脏器官的不同状况,包括运动觉或动觉、平衡觉或静觉以及机体觉。感觉种类的详细情况见表2.1。

表2.1 感觉种类一览表

感觉种类		适宜刺激		分 析 器		
				外周感受器	传入神经	皮层相应区
外部感觉	视觉	390~800 毫微米的光波		视网膜上的棒状与锥状细胞	视觉神经	枕叶区的视区
	听觉	每秒振动频率为 16~20 000 次的音波		内耳蜗牛管内科蒂氏器官	听觉神经	颞叶区的听觉区
	嗅觉	有气味的物质微粒(气体分子)		鼻腔上部嗅膜中的嗅细胞	嗅觉神经	颞叶内部的嗅区
	味觉	溶解于水或唾液中有味道的化学物质。如:	糖	分布在舌面、咽后部、腭及会厌上的味蕾	味觉神经	颞叶内部的味区
			醋			
			奎宁			
			食盐			
	肤觉	物体的机械、温度或电的作用	触觉	皮肤上和黏膜上的各种专门感受器。如迈斯纳氏触觉小体、巴西尼氏环层小体、克劳斯氏球、罗佛尼氏小体和皮肤深处的自由神经末梢等	肤觉神经	皮层上中央沟后回代表点,皮层下区部位有关代表点
			冷觉			
			温觉			
			痛觉			
内部感觉	动觉	肌肉收缩程度与四肢位置变化		肌肉、肌腱、韧带、关节中专门感受器	动觉神经	皮层上中央沟前回(乙状回)
	静觉	人体位置所发生的重力、方向的变化		内耳迷路中的前庭和三半规管	静觉神经	颞叶区内的静觉区
	机体觉	有机体内部各器官、各系统活动的改变		位于消化、呼吸、循环、泌尿、生殖器官中小壁和植物性神经系统的神经节中	机体觉神经	皮层上的代表点和丘脑

第二节 感觉的一般规律

一、感受性和感觉阈限

(一) 绝对感受性和绝对感受阈限

一个刺激需要多大才被人看到、听到、尝到、闻到，即感觉到？并不是所有的刺激物对感官的刺激都能引起感觉，如人眼看不见红外线或紫外线，耳听不见高于 20 000 次/秒的超声波和低于 16 次/秒的次声波，强度太小的声音人耳感觉不到，落在皮肤上的灰尘人也难以感觉到。刺激物的刺激至少要达到一定的量或强度，才能引起我们的感觉。随着刺激量的加大，那种刚刚能引起感觉的最小刺激量，被称之为绝对感受阈限 (absolute threshold)。刺激量低于某一关键值，个体就不能觉察到一个刺激的出现。个体对最小刺激量的感觉能力叫绝对感受性。绝对感受性与绝对感受阈限在数量上成反比关系。大家可以用一只手表或闹钟做实验来理解绝对阈限原理 (专栏 2.2)。

(二) 差别感受性和差别阈限

我们不仅可以研究一个刺激被觉察所需的刺激量，而且可以研究两个刺激的差别要多大，人才能觉察其差别。差别阈限是将一个刺激与另一个刺激区别开来所需的最小差别量。例如，两种颜色的波长要有多大的差别我们才能区别

专栏 2.2

绝对阈限原理^①

把一只闹钟放在桌上，然后离开，走到听不到闹钟走动声的地方。再一点点走近闹钟，走到某一点处，你便开始听到闹钟走动声。保持住这个位置，你会注意到有时声音减弱了，要听到必须向前走一点；有时钟声则会增强，往后退一点仍能听到。这个实验显示出感觉阈限经常改变，它并不是一个单一的强度值。如果实验中在各个不同距离的位置上多次问你是否听到了滴答声，就可能出现在每个位置上的百分比分布。例如，在离闹钟 25 英尺处你可能开始觉察到滴答声，但在此处你不是每次都能听到。在远一点的位置根本听不到，近一点的位置有时听到有时听不到，再近一点则可能百分之百都能听到。心理学家们规定绝对阈限是有 50% 被觉察可能性的刺激量并通过研究测量出了几种感觉的绝对阈限值 (表 2.2)。

^① John. W Santrock. Psychology. Wm. C. Brown Communication, Inc, 1986. 112 ~ 113

表 2.2 五种感觉的大概绝对阈值①

种 类	绝 对 阈 限 值
视 觉	在黑暗而晴朗的夜晚 30 英里远处的一枝蜡烛的光亮
听 觉	在寂静条件下 20 英尺远处一只闹钟的滴答声
味 觉	在 2 加仑水中放一茶匙糖的味道②
嗅 觉	一滴香水在三个房间里散发开的气味
触 觉	一片苍蝇的翅膀从距离 1cm 处落到人的脸上的压力

开？两中材料的质地应有怎样的差别我们的触觉才能感觉到？就像绝对阈限在统计学意义上被确定为 50% 的识别次数一样，差别阈限（difference threshold）也是这样被确定出来的。心理学家把在测量时两个同类刺激有 50% 的次数被觉察出有差别的差异量叫最小可觉差（just noticeable difference, JND）。对这种差别的感觉能力叫差别感受性。差别感受性与差别阈限在数量上成反比。

1834 年，德国心理学家韦伯（E. H. Weber）注意到执行辨别任务的能力是相对的，他提出一个刺激被觉察出有差异所需的变化量与原有刺激量成正比例，这种观点被称为韦伯定律（Weber's law）。例如，如果将 1 根蜡烛加到 60 根中，就可观察到烛光亮度产生了差别；而将 1 根蜡烛加到 120 根蜡烛中，就难以观察到差别。可是如果加 2 根蜡烛到 120 根中，就可以觉察出亮度的差别了。用数学公式表示，韦伯定律就是：

$$\frac{\Delta I}{I} = K$$

I 指原有刺激的量， ΔI 是差别阈限，或最小可觉差，符号 K 叫做韦伯常数。在蜡烛一例中，我们发现这一公式的下列数值：

$$\frac{1}{60} = \frac{2}{120} = \frac{4}{240} = \frac{8}{480} = K = \frac{1}{60} \text{ 或 } 0.017$$

这样，当刺激强度增加时，最小可觉差也增加。如你的室友在开立体收音机，若原来声音小，只要他开大几分贝你就可注意到音量的变化；但如原来就开得很大，增加同样的几分贝你就无法注意到音量的变化了。表 2.3 列出了一些感觉的韦伯分数。要强调的是韦伯定律较适合中等程度的感觉，包括日常生活中的大多数情况；在弱和强的刺激强度水平上，比例常数就会改变。

① John. W Santrock. Psychology. Wm. C. Brown Communication, Inc, 1986. 112

② 1 加仑 = 3.78 升。茶匙：茶具或咖啡具配置的用于拌糖的小匙。

表 2.3 差别感觉的韦伯分数代表值 (中等强度)

感 觉 通 道	韦伯分数 ($\Delta I/I$)
视觉 (日光亮度)	1/60
运动觉 (提重物)	1/50
痛觉 (皮肤上的热刺激)	1/30
听觉 (中等音高的音质和中等响度)	1/10
压觉 (皮肤压点)	1/7
嗅觉 (印度橡胶的气味)	1/4
味觉 (食盐)	1/3

资料来源: John. W. Santrock. Psychology. 1986. 114

(三) 反应偏差和信号检测论

在日常生活中, 我们对阈限的测量会受到反应偏差的影响, 即由一些与刺激的感觉特性无关的因素所引起的、观察者以特定方式进行反应而产生的系统趋势。例如, 假设你参加一项实验, 任务是检测一个微弱的灯光。在实验的第一阶段, 当你正确判断“是, 有灯光”时, 研究者给你 5 美元。在实验的第二阶段, 当你正确判断“不, 没有灯光”时, 研究者也给你 5 美元。而在每个阶段, 每次错误判断都将处罚 2 美元。你是否能观察到这个奖励结构在第一和第二阶段将产生怎样的反应偏差的变化? 在刺激呈现次数相同的情况下, 在第一阶段你是否更愿意说“不”?

信号检测论 (signal detection theory, SDT) 是针对反应偏差问题的一种系统研究方法 (Green & Swets, 1966)。信号检测论并不严格地关注感觉过程, 而是强调刺激事件出现与否的决策判断过程。尽管经典心理物理学提出单一的绝对阈限的概念, 但是 SDT 则区分出感觉觉察的两个独立过程: (1) 最初的感觉过程, 反映观察者对刺激强度的感受性; (2) 随后独立的决策过程, 反映观察者的反应偏差。

SDT 提供了同时评价感觉过程和决策过程的方法。这种测量程序是侦察测试思想的延伸。下面几个矩阵图表示的是 SDT 的基本设计。每一次测验, 观察者如果认为信号出现就以“是”反应, 如果认为没有信号就以“否”反应。正如矩阵 A 图形所示, 根据是否有信号出现和观察者的反应是否正确, 可以区分四种反应, 击中、漏报、虚报和正确否定。

A. 反应			B. “倾向于说是”的反应			C. “倾向于说否”的反应		
	是	否		是	否		是	否
是	击中	漏报		92%	8%		40%	60%
否	虚报	正确否定		46%	54%		4%	96%

(注: 矩阵 A 显示了被试对刺激所做反应的所有可能结果。矩阵 B 和 C 分别显示了“倾向于说是”与“倾向于说否”的反应)

通常回答“是”的观察者将会产生很高的击中率，但也将产生很高的虚报率，我们可以在矩阵 B 中看到这个结果。一个经常回答“否”的观察者将会产生较低的击中率和较低的虚报率，我们可以在矩阵 C 中看到这个结果。通过击中率和虚报率的百分数，研究者可以使用数学方法分别测量观察者的感受性和反应偏差。这个过程使得我们能够发现两名观察者是否有相同的感受性，尽管他们的反应标准有很大差异。通过对感觉过程和反应偏差的区分，实验者可以确定和区分感觉刺激的作用和个体做出最后反应的标准水平。

SDT 提供的决策模型也可以应用到其他研究领域。日常的决策涉及对每一次击中和正确否定的不同奖励，以及对每一个漏报和虚报的惩罚。例如，如果你拒绝一次看电影的邀请，你将可能会避免一次无聊的夜晚（正确否定），或者你将失去获得爱情的机会（漏报）。对损失的预期很可能使你的决定产生偏差。我们把这种检测矩阵称为权衡矩阵。例如，如果刺激出现时你说“否”（漏报）的代价高于刺激没有出现时你说“是”（虚报）的代价，你将更多地采用“是”策略。外科医生经常出现这种情况。当他们不能完全确定肿瘤是否为恶性的时候，他们更倾向于采取手术方案，因此宁愿冒虚报的风险，而不冒漏报恶性肿瘤的风险——没能避免死亡。通常，决策制定者必须考虑有用的证据，每一类错误的相对代价，和每一类正确决策的相对收益。信号检测理论提供了分析决策的重要工具。

二、感觉的相互作用

（一）同一感觉中的相互作用

对于某种确定的感官来说，各种刺激的效能在其产生一种统一的经验的过程中是相互影响的。例如在黑暗中要看到某个小光点，如果视野中还有其他一些小光点，就比较容易看到那个光点，这时其他的光点好像在增强着对那个光点的感觉；如果视野中有强光刺激，就难以看到那个光点，这时强光的刺激好像在削弱对那个光点的感觉。所谓月明星稀，无月之夜则繁星满天，就是此理。下面介绍几种常见的同一感觉相互作用现象：

1. 视觉中的闪光融合现象

闪光和融合，是同一感觉中的相互作用的一个常见例子。如果我们以 1 秒钟的间隔开灯和关灯，观察者看到的是一系列亮暗的交替；如果我们缩短开关的时间间隔，灯开始闪光；如果开关的时间进一步缩短，闪光就消失，我们看到的就是一个连续的光，称为融合，这时候每一个分开的刺激的后效持续时间之长都足以占满整个间隔期，直到下一次刺激的出现。在中等光强度下，视觉后像保留的时间大约是 0.1 秒，一个闪烁的光源每秒钟闪烁超过 10 次，就会产生闪光融合现象。电影就是利用融合现象制作的。

2. 感觉适应

各种感觉形式都可能出现适应现象。

视觉的适应有明适应和暗适应。两者可用我们从明亮的日光下进入闭灯后的剧院时的普遍经验来说明。起初我们看不见物体，这是因为在连续的日光刺激下，眼睛对光适应了（对光刺激的感受性相对小些）。在暗中经历了一段时间后，我们才开始看见物体。为什么？因为此时眼睛开始对暗适应，感受性又得到恢复。在离开剧院时，我们又遇到另一种困难：阳光太明亮，我们在一短暂时间内什么也看不见，这时又要进行明适应过程。

听觉的适应要比视觉和其他感觉少得多，即使延长一个普通强度的连续的声音的作用，效应也很小。但是，如用较强的连续的声音，像可能作用于一个工厂工人的高音机器声，却会发生适应现象，并且听觉感受器有明显的丧失。

肤觉的适应表现在多方面。对痛觉刺激适应很慢，日常生活中很少有或根本没有对锐器割伤或皮肤刺痛适应现象。正因为痛觉难适应，它才成为伤害刺激的信号，而且有生物学意义，它可以防止机体进一步受损害，以确保机体的健康与完整。但是，痛觉难以适应又使痛觉本身具有病理性危害。疼痛如长期持续不断，则失去报警意义，对机体反而成为一种不可忍受的折磨。那些腰痛、三叉神经痛、腿痛的患者，由于病痛的折磨使学习、工作、睡眠、食欲受到严重的影响，所以临床上必须采取镇痛电疗等措施，甚至采取外科手术切断某些传导痛觉的通路，人为地缓解这种慢性顽痛。温觉的适应倒是一种常见现象，例如我们在游泳池游泳时，开始觉得水是冷的，经过三四分钟后，就不觉得冷了；相反，在热水中洗澡时，开始觉得很热，但过三四分钟后，就不觉得那么热了。触压觉的适应也很明显，只要经过3秒钟左右，触压觉的感受性就下降到约为原始值的25%。有些人把眼镜移到自己额头上后又到处找，就与适应直接相关。

味觉的适应是常见的，菜肴过咸往往是因为厨师做菜时品味时间过长。嗅觉的适应亦常见，正如古人云：“入鲍鱼之肆，久而不闻其臭。”一般的气味经过1~2分钟即可适应，强烈的气味要10多分钟，特别强的气味则难以适应甚至不能适应。

3. 感觉的对比

几个刺激物同时作用于同一感受器会产生同时对比。例如，在同一张灰色纸上剪下两个小正方形，然后分别将其放在一张黑纸和一张白纸的中央，让人们观察。在大多数观察者看来，黑色背景上的会亮些，白色背景上的会暗些。这种效应就是同时对比（明度对比）。（类似的对比效应在颜色的其他特性如色调和浓度方面也可遇到，如同样的灰色小方纸，一个放在红色背景上，一个放在绿色背景上，把两者进行比较，可明显地看到，前者微带绿色，后者微带

红色)

刺激物先后作用于同一感受器会产生先后对比。如吃了糖后,紧接着吃葡萄,会觉得葡萄很酸;吃了苦药后,接着喝口白开水也会觉得水有点甜味。

(二) 不同感觉间的相互作用

1. 不同感觉的相互作用

视觉可因其他感觉发生变化。在噪音听觉(飞机发动机的噪音)影响下,黄昏视觉的感受性降低到受刺激前的20%;轻微的肌肉运动或凉水擦脸,则可使黄昏视觉感受性提高。

听觉因其他感觉发生变化的最突出例子是,断续的闪光能使声音的响度(如音叉音)产生起伏变化,产生“脉冲”感觉。味觉可因食物的颜色、温度而受影响(冷的糖水似乎比热的糖水甜些)。平衡觉可因摇动的视觉形象的影响而产生晕眩。一个痛觉的刺激可提高视、听、触和温觉的阈限,而痛觉则可因其他感觉得到减轻。颜色视觉可影响温觉,红色使人感到温暖甚至炎热,绿色、海蓝色则可使人感到凉快。

2. 不同感觉的相互补偿

某种感觉系统的机能丧失后可由其他感觉系统的机能来弥补。例如,盲人失去了视觉技能,无法用视觉去识别50元和100元的人民币,但可以通过触觉“阅读”钞票上的盲文数字去识别;看不见道路,却可由拐杖产生的动觉和听觉信息辨明方向和可能存在的障碍物。聋哑人则“以目代耳”。

3. 联觉

某种感觉感受器的刺激也能在不同的感觉领域中产生经验。最普通的联觉形式是色听现象,即生动鲜明的色彩形象可由一种声音(如某个音符)引起,如乐音c——红,d——紫,e——金黄,f——粉红,g——纯蓝,b——非常明亮的铜色。

第三节 知觉的概念与分类

一、什么是知觉

请大家观察图2.1。你们看到了什么?根据感觉原理,你们看到的该是图中的如下特性:颜色(黑+白),黑色的线条。但事实上几乎每个人在观察时都不仅看到这些特征,还将其看成特定的物体的图形。为什么会这样?在日常生活中,单纯的感觉是不存在的(除非是新



图 2.1 这是什么?

生儿或在特殊条件下), 感觉信息一旦通过感官传达到脑, 我们所进行的就不仅是感觉活动, 而且随之产生了一种复杂的心理现象——知觉 (perception)。

什么是知觉? 所谓知觉, 是指个体对直接作用于感觉器官的事物的整体反映。我们在看图 2.1 时, 视觉信息一旦输入到脑中, 所反映的就不仅是颜色、明亮程度、线条等个别特性, 而且反映了图的整体。通过对感觉输入的选择, 我们将其中一部分作为对象, 另一部分作为背景, 并加以组织和解释, 对图做出整体反映, 将它看成是某一种物体。

要正确理解知觉的含义, 必须把握如下几点: 第一, 知觉和感觉一样, 都是刺激物直接作用于感觉器官而产生的, 都是个体对客观事物的感性反映形式, 所反映的都是事物的外部特性, 是人认知世界的低级阶段。第二, 知觉以感觉为基础。知觉的进行以感觉输入为前提, 有了感觉输入, 才能进行对感觉信息的选择、组织和解释, 实现知觉过程。第三, 知觉反映的是事物的整体。个体倾向于将所选择的感覺信息整合、组织起来, 形成稳定的、清晰的完整映象。但是, 知觉所反映的并非感觉信息的简单相加所得的整体。

二、知觉中的自下而上和自上而下的加工

个体对直接作用于感官的刺激物的特性的加工叫自下而上的加工或数据驱动加工。如: 物体颜色和明度的知觉依赖于光的波长与振幅; 音调和音响的知觉依赖于声波的频率与声压水平; 运动知觉依赖于物体的位移; 等等。

个体对已经存储在头脑中的信息的加工称为自上而下的加工或概念驱动加工。这包括对过去知觉环境的经验、知识、动机和文化背景等。例如, 我们去车站接一位不认识的客人, 我们对来者的期待, 将影响到我们对他的识别和辨认。

三、知觉的生理机制

感觉的产生是某一种分析器活动的结果, 知觉的产生则是分析器系统 (多种分析器) 综合活动的结果。感受器对知觉对象作初步分析后, 经大脑皮质复杂的分析综合加以补充, 才能形成完整的知觉形象。我们在知觉某种客体时, 知觉客体的各种不同特性、各个不同部分及其相互关系的特性不可能都同时直接作用于感受器。这时, 我们的大脑根据某个分析器所获得的感觉信息, 很快就恢复了以前形成的暂时联系系统, 并对感觉信息加以补充, 使我们获得某个客体的整体形象。

四、知觉的分类

根据不同的标准可以对知觉进行不同的分类。

根据知觉对象的特点，可分为社会知觉和物体知觉。社会知觉是对人的知觉，物体知觉是对人以外其他事物的知觉。

根据事物的时间、空间和运动特性，可分为时间知觉、空间知觉和运动知觉。

根据知觉中哪一种感受器的活动占主导地位，可分为视知觉、听知觉、嗅知觉及视听知觉、触摸知觉等。

根据知觉结果是否与知觉对象一致，可分为正确知觉和错觉。

（一）时间知觉

个体对客观对象的持续性和顺序性的知觉是时间知觉，如对日子的演进、季节的交替等的知觉。时间是无始无终的，所以在时间知觉中要以某种客观现象作参考系。时间知觉的参考系只要有：第一，自然界的周期性现象（太阳的东升西落、月亮的盈亏圆缺、植物的盛衰枯荣、气候的季节变化等）。第二，人体自身的生理节律性活动（心跳、呼吸等）。第三，人造计时工具（日历、钟表等）。

（二）空间知觉

个体对物体的形状、大小、深度、方位等空间特性的知觉是空间知觉。进行空间知觉时个体有时以自身的位置为中心（参考系）对其他物体的方位（上下、左右、前后）进行知觉；有时以身体外某物为参考系（东西南北以日出日落的位置或指南针所指的方向，或以特殊的山川、大树、建筑物等为参考）。对物体大小、远近、形状等的知觉也有一定的参考系。如图 2.2，以左边第一个圆点为参考系，可知觉到向右边的圆点一个比一个小；以右边第一个圆点为参考系，向左就一个比一个大。如果呈现在个体面前的是 6 个一样大的球，以看起来最大的一个为参考系，可知觉到其他几个球一个比一个远；反之，以看起来最小的一个为参考系，则知觉到其他几个球一个比一个近。



图 2.2 空间知觉

（三）运动知觉

个体对事物的静止、运动以及运动速度的知觉是运动知觉。运动知觉是很复杂的，例如，你坐的火车到站停车，另一轨道上的车开动了，你会感到自己坐的车在开动，这涉及运动知觉的参考系。例如我们在公路上看到人来人往，汽车南来北去，这种运动知觉是以它的背景（地面）之静止为参考系的。

第四节 知觉的特性

一、知觉特性及其影响因素

(一) 知觉的选择性

知觉的选择性也称为知觉的对象性。在知觉过程中，感觉系统所提供的刺激很多，但个体并不是对所有的信息都做出反映。个体总是把其中的一些当作知觉对象，而把另一些当作知觉背景。对对象的反映很清晰，而对背景的反映较模糊。例如学生注视黑板时，黑板上的文字被清晰地知觉到，黑板附近的墙壁、挂图甚至黑板本身的色调等好像退到文字的后面成为模糊的背景。

要从背景中区分出知觉对象依存于下列条件：

第一，对象与背景之间的差别。对象与背景之间的差别越大，对象从背景中区分出来就越容易；反之，则越困难。如用红笔批改学生的作业，学生对其能一目了然；如果用蓝黑墨水或蓝圆珠笔批改，学生就很难看清楚。书刊中一些重要文句用黑体字、大号字，或加着重号，就是为了加大知觉对象与背景的差异，让读者能较容易地从大量的背景文字中将它们选择出来作为对象。

第二，注意的选择作用。当注意指向某个物体时，该物体成为知觉对象，其他物体成为知觉背景。当注意从一个对象转向另一个对象时，原来的知觉对象就成为背景，知觉对象也就改变了。因此，支配注意选择性的规律，也是知觉对象从背景中区分出来的规律（参阅第五章有关内容）。

第三，知觉者本身的主观因素，如知觉者的兴趣、态度、情绪、知识经验、观察力和分析能力等。另外，它还与知觉的其他特性密不可分，如被选择的对象通常是完整的、相对稳定的和可以理解的。

知觉对象与背景的关系是相互依存、互相转化的。这种转化，也与上述几个条件有关。知觉环境的改变可能使环境中各部分的强弱发生变化。如在课堂中学生活动任务的改变可使学生的注意从教师的板书转到黑板附近的挂图上，这时挂图就由背景变为对象，黑板上的文字则成为背景。对象与背景的互相转换在双关图形中表现得更为典型。

而知觉中对象和背景的关系，不仅存在于空间的刺激组合中，而且存在于时间系列中。对一个物体的知觉，往往受到前后相继出现的物体的影响。在图 2.3 中，右侧的图形（b）是一张两歧图，既可以看成一张妇女的面孔，也可以看成一位萨克斯管吹奏者。而左侧的图形（a）是没有歧义的。（a）图很容易被看成一位萨克斯管吹奏者，实验时如果被试先看（a）图，再看（b）图，那么被试容易把（b）图也看成是萨克斯管吹奏者。可见，发生在前面的知觉

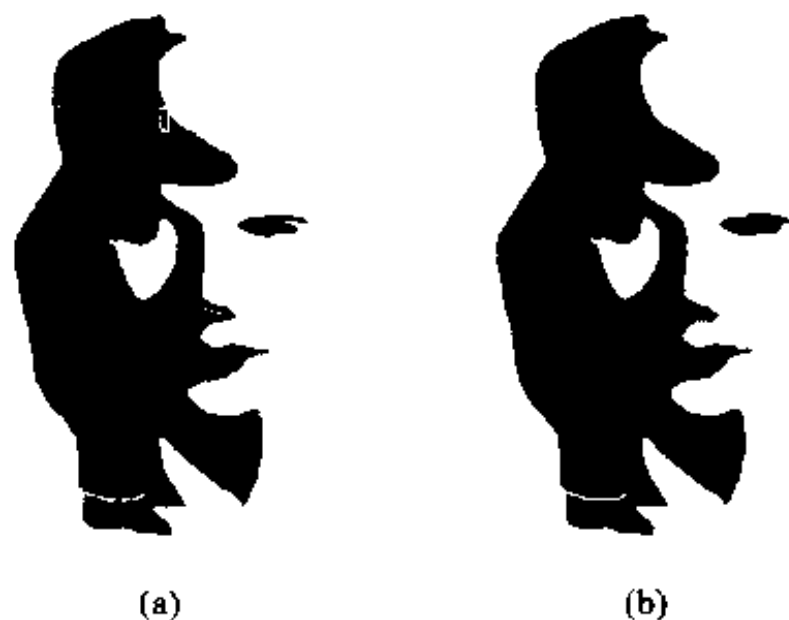


图 2.3 知觉定势

直接影响到后来的知觉，产生了对后续知觉的准备状态，这种现象叫知觉定势 (perceptual set)。

(二) 知觉的整体性

知觉对象有各种不同的特性，往往由不同的部分组成，但个体并不是仅反映其个别的特性或孤立的部分。正如前文所述，在知觉过程中，神经系统（主要是与知觉种类相应的高级中枢）对来源于感觉的各种信息进行加工和组织，将对象知觉为一个统一的整体。如图 2.4，我们在看此图时并不是把它感知为四条孤立的直线、一些零散的短线段或三个小圆点，而是一开始就把它看成一个四边形、一个由虚线构成的圆形和一个由三个小圆点标示其顶点的三角形。知觉对对象的整体反映并非感觉信息简单相加的结果。在这一方面格式塔理论做出了较全面的解释。

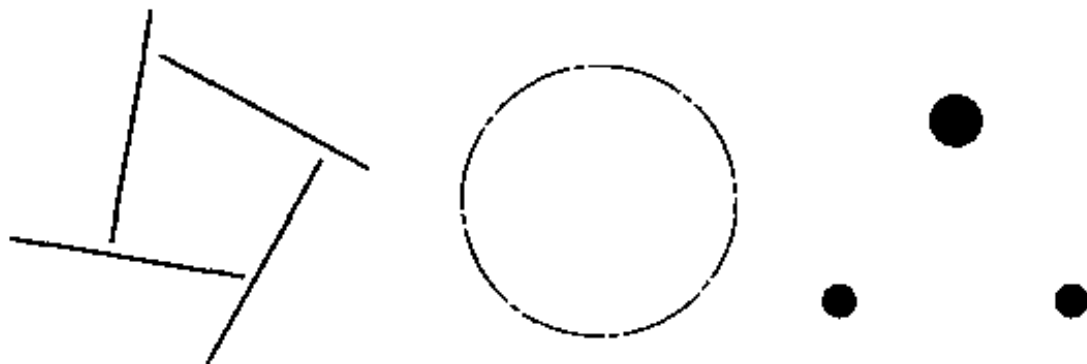


图 2.4 知觉的整体性

格式塔学派不仅发现了“总体大于部分之和”的原理，而且研究了制约整体知觉的因素，总结出了知觉组织的原则。一是接近，在空间上接近的直线被知觉为一个整体。二是封闭。距离较远的直线由于封闭倾向被知觉为一个整体。三是相似。在外表上相似的部分被知觉为整体。四是连续。被分隔开的线

段由于连续而被知觉为整体。五是简单化。我们倾向于将对象知觉为由最简单的元素构成的整体。

另外，个体的定势及经验对知觉的整体性也有影响。

(三) 知觉的理解性

个体对知觉对象总是以自己的经验予以解释并力求用词来标示它。如图 2.5，观察者一定会想“图中画的是什



图 2.5 知觉的理解性

过程中，观察者也许会将图中所画看作一个人的形象，并以“人”来标示它。知觉的理解性主要受对象的特征及本身的注意及经验等因素的影响。知觉的理解性在言语知觉中是明显的。如看到“画”字，个体凭经验将其解释为：这是一个汉字，读音是 huà，字形由“一”、“田”“凵”三个部分组成，具有特定的意义：“用笔或类似笔的东西做出的图形”。教师在教学生认这个字时，有时还根据此字的结构特征及自己的经验将字形作人为的解释，让学生更好地知觉“画”的字形并牢固地记住它。

心理学家指出，知觉的理解性有助于个体从背景中区分出知觉对象，有助于形成整体知觉，从而扩大了知觉的范围，使知觉更加迅速。

(四) 知觉的恒常性

当知觉条件（距离、角度、光线明暗等）在一定范围内改变时，知觉的形象仍保持相对不变。在视知觉中，知觉恒常性表现得特别明显。如个体与知觉对象的距离改变时，在视网膜上形成的映象会随之改变。但在一定范围内，个体对对象的大小知觉却相对不变，仍把对象识别为大小相同的物体。又如物体的方位改变时，个体仍将其知觉为形状没有改变的物体。你坐在房间里看室内的物体（椅子、桌子、其他东西），你会看到物体的形状；如果你在房间里移动自己的位置或移动物体的位置，从不同角度看这些物体，物体在你的视网膜上的映象会随之改变，但你仍把物质知觉为形状相同的，并不因你的身体或物体位置的改变而改变。心理学家的研究表明，知觉的恒常性的发展与个体的成熟和经验的积累有关，有的心理学家则认为主要是过去经验的作用。当外界条件发生一定变化时，变化了的客观刺激物的信息与经验中保持的印象结合起来，人便能在变化的条件下获得近乎于实际的知觉形象。对知觉对象的知识经验越丰富，在一定条件下，就越有助于产生知觉对象的恒常性。

二、知觉的发展与培养

前面已经指出，知觉的恒常性的发展与个体的成熟和经验的积累有关。新

生儿还没有知觉的恒常性。鲍尔 (T. Bower) 在实际中观察到 10 ~ 12 周的婴儿有认识大小和距离的能力。贝尔 (Beyrl) 证明这种大小恒常性随年龄的增加而增长, 2 ~ 11 岁的儿童很少低估离他们较远的物体的大小。鲍尔对 50 ~ 60 天的婴儿进行了实验, 证明此时已有了形状恒常性。布伦斯威克 (B. Brunswik) 发现儿童 3 ~ 11 岁期间亮度恒常性有所发展。

在初中阶段, 知觉有下列特点: 知觉的有意性和目的性比小学生更加提高; 知觉的精确性和概括性在小学基础上进一步发展; 开始出现逻辑性知觉 (如把几何图形与几何定理联系起来)。但初中生的知觉仍可能表现出片面、肤浅、不稳定等特性。这些特性表明, 初中生知觉的四种基本特性发展到了较高水平。到了高中阶段, 知觉更富有目的性和系统性, 不稳定性已很少出现, 知觉更加全面而深刻。在思维的参与下, 高中生通过知觉能发现对象的本质方面及其因果关系。这表明高中生的知觉特性已发展到相当高的水平。但是, 高中生的知觉精确性尚不够, 做出的判断有时尚不够准确, 表明其知觉特性并未完善。

中学生知觉特性的发展当然与其生理的成熟有关, 但并非单纯地随年龄的增加而增加。要使中学生的知觉特性顺利发展, 必须在教育过程中通过各种训练加以培养。培养中学生的知觉特性时, 下列几点是值得考虑的:

第一, 向学生明确地提出知觉的目的和任务。在明确的目的任务指引下的知觉活动, 可以有效地训练学生的知觉选择性。例如, 在初中《植物学》“叶子的形态”的教学中, 教师指出“叶片的形状是多种多样的, 例如, 小麦的叶是带形叶, 桃的叶是披针形叶, 苹果的叶是卵形叶, 甘薯的叶是心脏形叶”。教师在指导学生观察时, 一定要明确要求学生将自己的知觉指向各种叶的“形状”这一特征上, 而不是指向各种叶的图案中的所有细节。学生按照教师的要求, 就能准确地将各种叶的“形状”这一特征作为知觉的对象, 从整片叶的图案所有要素中很快地选择出来。通过这种类型的训练, 学生知觉的选择性就能顺利地逐步发展, 同时, 叶的形状反映了叶的整体特征, 通过这种训练, 学生逐步学会在知觉过程中迅速地把握事物的整体, 知觉的整体性也得到了培养。在训练过程中, 教师还可以要求学生将叶的形状与叶的名称联系起来, 在观察了书上的图案后, 再去观察教师带来的标本或鲜叶, 然后再到野外去观察生长中的叶子。这对学生知觉的理解性与恒常性是一种良好的训练。总之, 教师应根据教学的需要, 在不同的观察中向学生提出不同的要求, 让学生明确知觉活动的目的和任务, 通过有效的训练, 培养学生的知觉特性。

第二, 培养学习兴趣, 激发学生的求知欲。

第三, 积极促进学生言语能力的发展。知觉的形象通常要用词来表示, 第二信号系统的有效参与能增进学生对知觉对象的理解和概括, 使学生在知觉活

动中能准确而迅速地把握对象的意义，训练知觉的理解性。必须指出，学生言语能力的发展，并非仅是语文教学的任务。

第四，教师在教学中要向学生提供充分的直观材料，尤其要注意正确而充分地运用变式，让学生准确地把握对象的关键特征，从而有利于知觉理解性和恒常性的发展。如图 2.6，如果教师仅提供 A，学生在观察 B 时，就可能难以将 B 中的图形知觉为直角三角形；如果 A 和 B 都有效地提供给了学生，学生对不同方位的直角三角形都能准确地知觉，对知觉恒常性便是一种有效的训练。

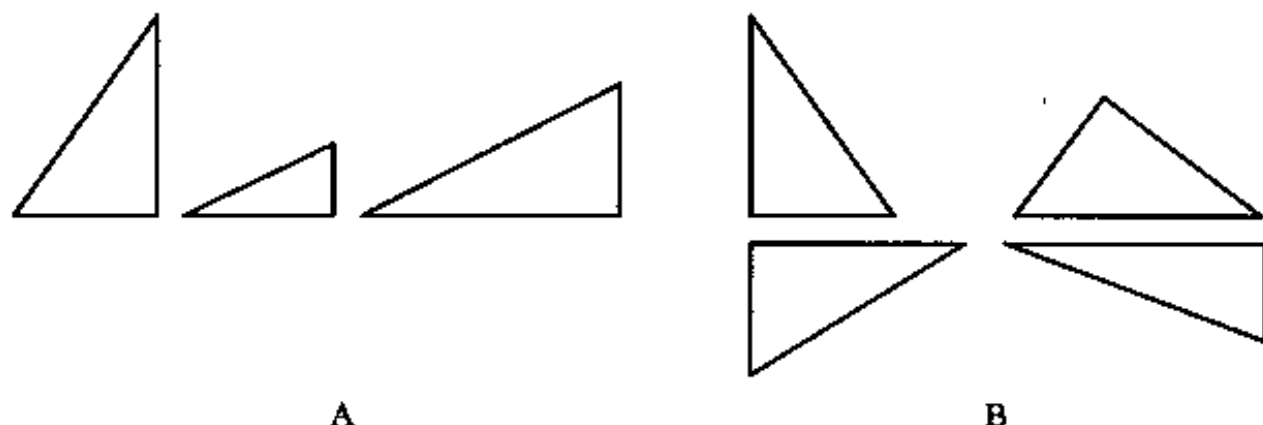


图 2.6 变式的运用

第五，为了更好地训练学生的知觉，促进其知觉特性和观察力的发展，教师还应教会学生观察的方法（设计观察的程序，把握观察的重点，利用已有的知识经验，描述观察的结果等的方法）。

上述的四种知觉特性并非均衡发展的，在发展过程中，有的学生可能整体性强而理解性差些，有的则可能选择性差些，每个学生的具体情况不同。教师应根据学生知觉特性的发展状况，有针对性地加以训练和指导，有时可以突出某种特性的训练，使较差的知觉特性也得到良好的培养，并通过训练的调节使四种特性协调地发展，逐步趋于完善。

第五节 感知规律在教学与其他实践领域中的应用

一、感知规律在教学中的应用

直观教学是教学的一种基本方法，在各种教学中应用广泛。在直观教学中，教师使用实物（标本）、模型、挂图以及幻灯、电影、电视、录音等直观教具，使抽象的知识以直观的具体形象为学生感知，帮助学生理解和记忆教学内容。为使直观教具起到应有的作用，教师要注意运用有关的感知规律。

（一）在制作直观教具时的应用

1. 感知对刺激强度的依存性规律

各种刺激物必须达到一定的阈限值，才能为个体所感知。前面提供的各种感觉的绝对阈限和差别阈限的数据，可供制作教具时参考。要注意的是，前面提供的数据是在特殊的研究条件下获得的，而教学中来自各种渠道的刺激物都同时对学生的感官发生作用，学生在课堂上坐在不同的位置，各人的生理、心理状况有差异，教学环境也多种多样。因此在制作教具时要先了解这些情况，然后确定教具应具有的刺激强度以及教具刺激与环境刺激的差异，教具本身各部分的刺激强度的差异等，使学生能在教师的言语指导下，有效地将教具从众多的刺激物中选择出来作为感知的对象并感知到教具的主要部分和主要特征。实物、标本的选择应具有典型性，挂图的制作应在大小、颜色等特性上适应教学需要和学生的特点；其他教具的制作在大小、颜色、清晰度、声音强度等方面都要精心设计。

2. 对比规律

在制作教具时，首先要确定教具的哪些特性、哪些部分是要求学生识别和观察的；然后，通过一定的手法，使这些特性、部分与其他特性、部分在刺激强度上有足够的差别，以便学生能迅速选择，准确地感知。在制作地图时，铁路用黑色，公路用红色，河流用蓝色或绿色，通过色调对比，使其相互差别及与背景的差别增大，这样学生可以清晰地感知到。同是铁路，干线可用粗线，支线用细线，在刺激强度上产生对比，差别明显，便于学生感知和区分。

3. 知觉中对象和背景的相关规律

决定某一刺激成为学生感知对象的因素，不仅是刺激的强度。同一强度的刺激，如果在没有其他刺激干扰的条件下，也许很容易成为学生知觉的清晰对象。然而在一般教学环境中，直观教具并非唯一的刺激物，而且有时为了向学生呈现教具，还要使用辅助设施或工具，这时如果制作教具时设计不当，辅助教具可能喧宾夺主，成为学生知觉的对象，教具反面成为背景，没有产生应有的刺激作用，失去了直观教学的意义。如有一位教师在讲解翠鸟的形态特征时，在课堂上呈现一只活的翠鸟，但所选翠鸟形体很小，而装鸟的笼子则较大，而且结构精巧，色彩明亮，所用材料亦是精美之品。向学生呈现时，有的学生未能按教师要求观察翠鸟的特性，而观察鸟笼的结构、色彩和用材；当教师检查观察结果时，这些学生不知所云。教师在制作教具时一定要使教具本身（尤其是需要学生仔细观察的部分）成为所有刺激中最突出的部分，保证其成为学生知觉的对象，其他刺激则成为背景。有时为了保证学生能将对象选择出来，制作教具可使用夸张手法。

(二) 在使用直观教具时的应用

1. 根据教学需要选择适当的教具

每一堂课都有特定的教学目的，直观教具的选择，是为了满足实现教学目的的需要，而不是单纯地为直观而直观，胡乱选取，只要有直观教具就行了。例如政治教师在讲授“在社会主义大家庭里”这一课题时，为了讲清在这个“大家庭”里政府关心人民的生活疾苦，人民群众互相关心爱护，一方有难、八方支援的特征，在言语直观的同时，教师用幻灯显示老工人生病住院，领导到病床前亲切探望以及水灾之后，人民群众踊跃捐款支援灾区等图片，提供了能形象地说明观点的直观教具，使学生通过对直观图案的感知，领会有关观点。如果在讲这些观点时呈现的是讽刺官僚主义和人与人之间冷漠无情的漫画，就脱离了教学目的的需要，起到相反的作用。在地理教学中，教师呈现的地图并非千篇一律，每次将标准地图挂出来；而是根据教学需要，有时仅呈现铁路线路，有时仅呈现地形图，有时仅呈现经济布局图，使所呈现的直观教具真正能将教学内容具体化、形象化。

2. 以适当方式、在适当时候、适当位置呈现直观教具

直观教具是为实现教学目的服务的，但是，如果使用不当，就会减弱或失去其作用，甚至干扰教学。例如，教师在刚上课时就将所有直观教具（实物、挂图等）呈现在学生面前，然后才开始上课，学生由于好奇，首先观察各种教具，教师的讲授成了背景，等到教师要求学生观察教具时，学生的好奇心没有了，从而没能按教师的要求将教具的关键特征知觉到。这样直观教具不仅没有加强教学效果，而且成为教学的干扰因素。教师应当根据教学的进程，在要求学生观察时才呈现教具。有条件的学校可以采用电化教学手段呈现图、表及实物的图像，便于控制使用。教具呈现的位置及教具的大小也至关重要。为了方便，有的教师把挂图挂在黑板的两旁，教师是方便了，学生的感知却因此而发生了困难，如对于坐在对角的学生来说，刺激强度减弱了，可能无法清晰地感知到。有的教室里投影机、电视机等也固定地放在黑板边上的角落里，也会导致学生感知困难，需设法改进。

3. 使用教具应当适应学生感知的特点

使用直观教具只是手段，而不是目的，这一点每个教师应谨记于心。小学生（尤其是低年级）经验贫乏，认识水平低，观察力不强，尚未掌握良好的观察方法，在教学中应广泛运用直观教具，甚至组织实地观察。在观察中加强方法指导，让每一个学生都获得充分的感知直观教具的机会。到了小学高年级及中学以后，学生观察力发展到了较高水平，掌握了观察方法，教师在选择和使用直观教具时要注意典型性，在使用数量上适可而止。

4. 把实物（标本）、图像的直观与言语直观有效地结合起来

这种结合有三种形式:

(1) 言语在前的形式。教师在呈现教具之前,向学生说明观察的目的,简要讲解其内容,提出一些问题,以引导学生观察时注意教具的主要部分或特征。此时言语主要起动员和提示的作用。

(2) 同时或交错进行的形式。教师边呈现边讲解,告诉学生观察什么,教具的主要特征或主要部分在哪里,教具的特征说明了什么问题等。此时言语不仅起引导观察的作用,而且与直观教具相互补充。

(3) 言语在后的形式。教师在呈现教具后导出结论或重复呈现中讲解的要点。此时言语主要起概括和强化观察效果的作用。

教师应当根据教学的实际需要,适当选择结合的形式;在许多教学过程中,常综合运用三种形式。

二、在其他领域中的应用

(一) 感受性规律的应用

在航天、航海中要解决的一个重要问题是:驾驶员怎样才能识别各种信号?感受性与感觉阈限成反比,如果仪表盘和雷达的显示功能是既定的,为了准确地将各种信息检测出来,首先要选拔阈限低的人员作驾驶员并通过专门训练提高其感受性。感受性提高了,即使很微弱的信号也能被准确地识别出来。在食品工业和服务行业中,差别感受性的规律可得到有效的应用。例如在夏天,企业生产了许多饮料、雪糕,但有的被人抱怨甜度不够。在这种情况下,制作雪糕或饮料该增加多少糖才能改善了口感又不至于增加太大的成本呢?根据差别感觉规律和韦伯公式,可以计算出应增糖的数量。

(二) 感觉相互作用规律的应用

许多宾馆、饭店、娱乐场所,夏天采用蓝色或浅绿色调,冬天则采用红色或金黄色,因为这些色调能引起与当时的气候相反的温度感觉。用盲文印刷书刊,利用了感觉代偿规律。拍纪录片时配上音乐和解说词,以增强视觉效果,利用了感觉相互影响的规律。

(三) 知觉规律的应用

知觉规律在广告业中得到了广泛应用。如有的广告主买下报纸的整个版面,但只写上一句话:“请莫错过明天本版的消息。”这种广告很容易被读者从众多的刺激中选择出来作为知觉对象,而且易于传播,有效地利用了知觉的选择性规律。广告设计者在设计广告图像或广告词时,总是不遗余力地挖掘人们潜在的意识观念,然后以某种具有深意的图案或简洁的文字表达出来。漫画家在画画时总是喜欢将物体或人的某一部分夸张地画出来,其他部分则可能被省略,这样并不影响人们对所画内容的整体感知,体现了知觉的整体性。军队

中不同兵种采用不同的颜色作伪装，海军——蓝色，与海洋色相近；陆军——绿色，与草木色彩相近；空军飞机——白色，与天空颜色相近。这些伪装减弱了军队与环境的差别，使敌军难以将他们从环境中区别出来，利用了知觉选择性规律。

复习思考题

1. 什么是感觉和知觉？
2. 试述感受性变化的一般规律。
3. 知觉有哪些基本特性？
4. 如何利用感知规律组织直观教学？

// 第三章 记 忆 //

本章提要

- 记忆的概念和意义
- 记忆表象
- 记忆的种类
- 记忆过程
- 记忆规律的应用
- 记忆的测试与记忆品质的培养

通过感知活动，我们从环境中获得了各种信息，从而实现了认识世界的第一步。这一步是重要的，可是，如果仅此而已，会怎么样？

大家在考试时，也许都碰到过这样一种现象：明明坚信自己知道某一个概念或公式，但脑子里好像一片茫然；似乎已经想到它是什么了，可就是一下子想不起来。过了一会儿刚从考场出来，这个概念或公式就突然出现在脑海里。你可能会说：“我怎么可能忘记它呢？”这是一个有趣的现象。显然，那个概念或公式是你感知过的，并且已存在于你的脑中。但为什么你会“记住”了某些东西却不能在需要时回忆出来？这涉及本章要阐明的记忆问题。我们将分四节讨论记忆是怎么回事，记忆是怎样实现的，如何应用记忆规律改善我们的记忆，如何了解和培养记忆品质等问题。

// 第一节 记 忆 概 述 //

一、什么是记忆

请大家做一个练习。下面提供的是一个词的定义，这个词并不特别常见，但大家对它应该是熟悉的。试试看能否想出它是哪个词。定义：较高官职的人的亲戚和朋友从他那里得到袒护与重用。

有的人可能一下子就想到是哪个词了，但大多数人好像知道它是什么，或想起了任人唯亲、官官相护、偏袒亲朋等相关的词，但就是差一点未能说出那个词是什么。这是一种“舌尖现象”。

大家显然已知道，练习所涉及的就是记忆的问题。什么是记忆？所谓记忆

是个体对过去经验的反映，包括识记、保持和再现（或再认）三个环节。认知心理学家则认为记忆是个体对所输入信息进行编码、储存和提取的过程。我们每天都在进行大量的记忆活动，上课时，我们要记忆老师讲课的内容；谈话时，要记住对方及自己讲了什么；外出时，要记住自己走过的路；甚至我们要记住几点钟起床，起床后做了什么。

正确理解记忆，必须把握如下几点：

第一，感知过的、思考过的、体验过的事物都可以成为个体的经验，都是记忆的内容。例如，从前见过的人，现在不在眼前，我们能想起他的容貌姿态，见到他时能认得出来。如果你在几个月前思考过当代大学生的价值取向问题，现在你可能还记得自己当时通过思考所得的结果。高考时的紧张情绪，接到大学录取通知书时的心情，时至今日记忆犹新。进大学后第一次参加全校性集会的情景，仍然历历在目。在生活实践中见过、学过、想过、做过的事情及体验过的情绪，都可能成为我们的经验而保存在头脑中，在以后的适当时候能回想起来，当它们再度出现时能认出来。

第二，我们并不是把所有的经验都记住，而是记住了其中的一部分。环境中的各种刺激只有在一定条件下才成为记忆的内容。

第三，记忆不是一下子就完成的，记忆过程有三个基本环节。识记是记忆过程的开端，保持是识记的结果，再现（再认）则是保持效果的体现，也是对保持的检验。从信息加工的观点看，记忆是信息的编码、储存和提取的过程。

第四，记忆以感知为基础，而且是从感性认识过渡到理性认识的桥梁。

二、记忆表象

个体感知过的客观事物一旦成为记忆的内容，是以某种具体的形象保存在脑中的，这种形象就是记忆表象。如来自视知觉的成为视觉表象，来自听觉的成为听觉表象，来自运动知觉的成为运动表象，等等。

（一）记忆表象的特征

1. 直观性

记忆表象保留了有关客观事物被感知时的某些特点，比较生动具体，与感知映象有一致性。例如对一棵树的记忆表象，与对树的感知映象一样，反映了树的各部分（树干、树枝、树叶等）的形态和特征。但是，记忆表象往往不如感知映象那样清晰和完整，常是较模糊的、片断性的。感知映象几乎与感知对象一模一样，在看一片树叶时，这片树叶的形状、大小、颜色、硬度等特性得到了较充分的反映；而记忆表象所反映的，则可能仅是其形状、颜色等部分特征，而且对这些特征的反映也可能不够清晰和准确。记忆表象是在感知的基础上获得的，离开感知觉，人的记忆表象便无法形成。例如，天生双目失明的

人就没有颜色的表象，天生耳聋的人就没有声音的表象。

2. 概括性

记忆表象舍去了个别事物的次要感性特征，保留了其中常见的主要的形象特点，从而有可能反映一类事物的形象或某一事物在不同知觉条件下的同一形象。我们关于树的记忆表象不像感知映象那样反映某一种树中某一棵特定的树的特征和整体，而是反映所有的树在结构上的共同特征：树根 + 树干 + 树枝 + 树叶 = 树的整体。它可以代表任何一种树中的任何一棵。如果是关于某一种树的表象，则代表了该种树中的任何一棵。也就是说，记忆表象是对某一类事物的共同的（外部的）特征的概括性反映。

记忆表象的直观性使其与客观世界的各种具体事物紧密联系在一起，而概括性则使其脱离感性世界的具体事物向理性的境界延伸，使人对世界的认识向理性阶段发展，为理性认识活动打下了基础。正由于此，记忆不仅使感知的成果得以保存，而且是感性认识向理性认识过渡的桥梁。

（二）记忆表象的种类

1. 根据表象的感知特点，可分为视觉表象、听觉表象和运动表象

视觉表象是由视觉获得的事物的形象在头脑中的浮现。如事物的颜色、形状、空间、大小等在头脑中的再现。我们大多数人都能够把看见过的事物的视觉印象保持在头脑中，但这种印象通常是模糊的、抽象的、不具体的。但有一些人能够保持着一种几乎同照片一样清晰的视觉形象，他们只要对一张图画看上半分钟左右，把图画拿走后，仍然能够在摆图画的地方“看见”这一幅画的形象，而且能详细地把它描述出来，甚至画面上最不显眼的细节也能描述得清清楚楚，这种现象在心理学上被称为“遗觉象”。

听觉表象是由听觉器官获得的声音表象，主要有言语听觉表象和音乐听觉表象。言语听觉表象对人们分辨语音、语调等有重要作用，是人们学习和掌握语言的基础。音乐表象能帮助人们更好地掌握歌曲和乐曲，提高人们的音乐鉴赏能力和音乐创作能力。著名的音乐家贝多芬，在双耳失聪后仍能创做出伟大的交响曲，就是来源于他的音乐表象能力。

运动表象是和运动感觉相联系的，在人们的头脑中产生的关于动作和动作系统的形象。例如，跑步、跳高、游泳、写字、打球等的动作形象。运动表象产生时，可以引起人们相应部位的肌肉和骨骼的微弱运动。

2. 根据表象的概括性，可分为个别表象和一般表象

个别表象是在对某一特定对象的感知基础上产生的形象，又称为单一表象。例如，关于某一棵树、某一支笔、某一位老师的表象。一般表象是在个别表象的基础上产生的关于一类事物的共同的主要特征的形象。例如我们脑子里的大学生形象反映的是大学生的一般形象。一般表象具有更大的概括性，因为

它不是某一特定的事物特征的概括，而是对同一类事物的一般特点和主要特征的概括。

三、记忆的种类

记忆是一种复杂的心理现象，可以按照不同的标准将其分为不同的类型。

(一) 根据记忆的内容分类

1. 形象记忆

它是以感知过的事物的形象为内容的记忆，这种记忆所保持的是事物的具体形象，它可以是视觉的、听觉的、嗅觉的或味觉的等等。例如，我们所感知过的物体的颜色、形状，人物的音容笑貌和仪表姿态，音乐的旋律、自然景观、各种气体和滋味等，以表象的形式储存着，所以又叫表象记忆。在现实生活中，有些人对事物的外部特征、具体形象记得快、保持牢，当回忆某一事物时，头脑中则会显现出该事物的鲜明形象。形象记忆与感知有密切联系，可以说形象记忆是感知结果的记忆。

2. 语言—逻辑记忆

它是以概念、判断、推理等为形式，对事物的关系以及事物本身的意义和性质等为内容的记忆。属于这种记忆类型的人，最善于记忆语词材料、抽象概念和逻辑规则，即使在观察直观材料时也是如此。语言—逻辑记忆与思维有密切的联系，它是在实践活动中，随着抽象思维能力的发展而发展的。也可以说它是对思维结果的记忆。

3. 情绪记忆

它是以个体体验过的某种情绪或情感为内容的记忆。每一个人都具有一定的情绪记忆能力，很多人对于曾经唤起自己某种强烈情感的事物，以及对这种情感体验本身常常能够终身不忘。因此，情绪记忆的映象往往比其他记忆的映象表现得更为持久。例如，某人就要与他相爱的人重逢，此刻他沉浸在幸福的回忆中，昔日的愉快、欢乐的情绪都油然而生。情绪记忆往往是一次形成经久不忘的。情绪记忆对人的主观幸福感有影响，积极愉快的情绪记忆可以增强人们的主观幸福感，消极不愉快的情绪记忆会降低人们的主观幸福感。

4. 运动记忆

它是对活动的动作及动作顺序为内容的记忆。例如，记住技能操作的各个动作及其顺序，是运动记忆。运动记忆与操作活动密切联系，它是对操作活动结果的记忆。

记忆从内容上的这种分类，只是为了研究上的方便。实际日常生活中，上述四种记忆是相互联系的。例如，教师在传授知识过程中，要求学生既要有语言—逻辑记忆，又要有形象记忆，即不只讲授理论，还在情绪上感染学生，有

些课程还要在做实验和操作仪器过程中使学生形成一些动作记忆，这样的教学比单纯的语词记忆的教学效果要好得多。

（二）根据储存信息的久暂分类

1. 瞬时记忆

瞬时记忆也叫感觉记忆。一切输入记忆系统的信息，首先通过感觉器官的活动产生感觉和知觉。当引起感知觉的刺激物不再继续呈现时，其信息仍能继续保持一个极短暂的时间。这种短暂信息保持就是感觉记忆，持续时间仅约2秒钟左右。瞬时记忆的特点是：信息的保存具有鲜明形象性；信息保持的时间很短暂；保持量大；瞬时记忆痕迹很容易衰退，只有当被登记了的信息受到特别注意，该信息才被转入短时记忆，否则就会很快消失。瞬时记忆的最明显的例子是视觉后像。电影就是由于视觉后像这种瞬间记忆才使一系列间断的画面被看成是连续的画面。

2. 短时记忆

短时记忆是处于瞬时记忆和长时记忆之间的一个记忆阶段。短时记忆，是指保持信息在1分钟以内的记忆。短时记忆属于非感觉记忆，属于操作性的。例如，抄写文书或临摹字画，凭着对电话号码的短时记忆来拨号，拨完了，也就忘了，这就是短时记忆。短时记忆的主要特点是：（1）和感觉记忆的信息容量相比，短时记忆容量有限，其容量为7+2个项目（物体、字母或符号等）或称“组块”。例如，呈现一系列的数字“7、6、4、5、8、0、1、2、9、3”给一个人，让他听一遍或读一遍后立刻回忆，只能想起5~9个单位。但是，如果你把上边的一系列数字分成三组：764-580-1293，你就有可能回忆更多的数字；同样，如果是有意义的句子和文章，你也能回忆起比无意义的句子和文章更多的文字。所以，短时记忆的容量还是有限的。（2）短时记忆信息保存时间也很短。短时记忆中信息的保持时间在不复述的情况下最长也不超过1分钟。其原因有两个：一是记忆痕迹衰退，由于没有复述强化而流逝。另一原因是干扰，即后来的信息项目把现有的项目排挤掉了。（3）短时记忆是通过复述来保持信息的，并且通过复述的作用把信息转入长时记忆。

3. 长时记忆

长时记忆指永久性的信息存储，一般能保持多年甚至终身。它的信息主要来自短时记忆阶段加以复述的内容，也有由于印象深刻一次形成的。长时记忆的容量似乎是无限的，它的信息是以有组织的状态被储存起来的。有词语和表象两种信息组织方式，即言语编码和表象编码。言语编码是通过词来加工信息，按意义、语法关系、系统分类等方法把言语材料组成组块，以帮助记忆。表象编码是利用视觉形象、声音、味觉和触觉形象组织材料，帮助记忆。

从信息加工心理学的观点看，瞬时记忆、短时记忆和长时记忆是不同的信息储存系统，有各自的信息加工特点，但它们又是相互联系的，在时间上是统一过程的三个不同阶段。R. C. 阿金逊和 R. M. 西费仁提出的三种记忆系统的信息加工模式揭示了三种记忆的内在联系（见图 3.1）。

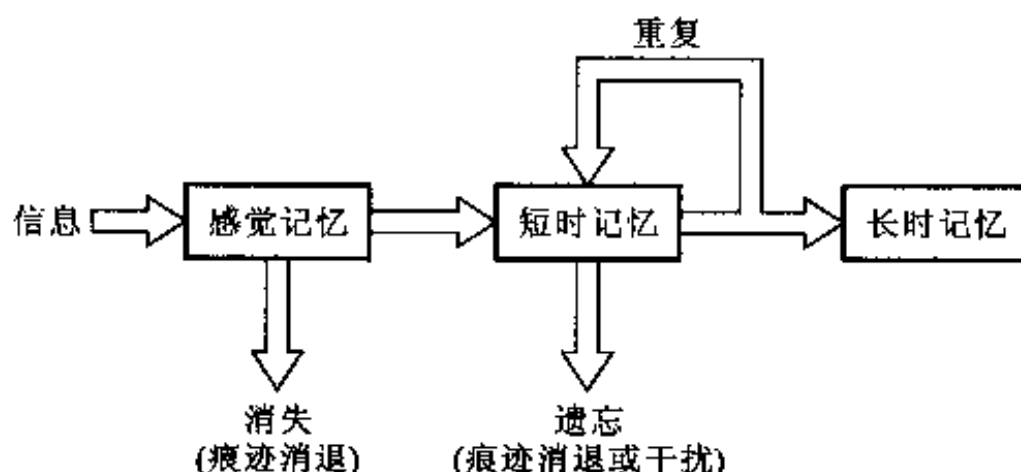


图 3.1 记忆系统模式图

第二节 记忆过程

国内学者一般认为，记忆是从记到忆的过程，包括“识记”、“保持”、“再认”与“重视”三个基本环节。

一、识记

（一）识记是什么

识记是记忆过程的第一步，是获得事物映象并成为经验的过程。在记忆的开始阶段，个体将从感知活动中获得的映象转化为经验，成为记忆的内容，这是记忆活动的重要一环。在这一阶段中，个体将知觉映象转化为记忆表象。例如，教师在教学生学习“蜻蜓”二字时，先把这两个字写在黑板上，然后告诉学生标准读音，最后告诉学生“蜻蜓”是身体细长、胸部的背面有两队膜状翅膀的昆虫，并呈现一只活蜻蜓让学生观察。在这一活动中，学生通过视知觉活动获得了老师写在黑板上的“蜻蜓”两字的字形及活蜻蜓的映象，通过听知觉获得了其读音“qing ting”的映象。知觉活动一结束，知觉映象就可能转化为记忆表象，所得表象与教师写在黑板上的文字图像、活蜻蜓的形象及老师读“qing ting”时声音的形态不是完全一致的。学生获得了表象，便将知觉映象转化成了经验的一部分，成为记忆的内容，实现了识记。

（二）识记的分类

1. 无意识记和有意识记

根据个体在识记时有无明确的目的,可将识记分为无意识记和有意识记。前述学生对“蜻蜓”的识记是根据学习任务的要求有目的地进行的,是有意识记。在学习中学生进行的识记大都是有意识记。在学习“蜻蜓”时有的学生还对老师写“蜻蜓”时的书法特征进行识记甚至不知不觉地模仿,对读音的识记还可能识记老师的音量、音速、语调等特征,则是无意识记。

有意识记的进行受活动目的和任务的制约。在教学中,学生的有意识记直接受教师提出的任务和要求的制约,所以学生们的识记活动具有高度的一致性:老师强调一定要掌握的重点内容,学生们普遍地能将其知觉表象转化为记忆表象;没有提出要求的,则多数在知觉结束时便消逝。无意识记则主要受无意注意选择性的制约。学生们在学习,哪些对象能成为其无意识记的内容,取决于对象的特征及识记者的某些主观因素。如喜欢书法的学生一般对每个教师写字的风格印象较深,如果自己有较高的书法修养,还可能对教师书写的利弊得失印象深刻。这是因对书法的兴趣及修养使这个学生对教师的书写印象深刻,成为其无意识记的内容。

2. 机械识记和意义识记

根据识记材料的特点和识记时是否以理解为基础,可把识记分为机械识记和意义识记。学生在刚开始学习英语时,由于没有经验,记单词的方法很简单,只按字母排列的次序机械地背诵,如 English 的识记,一遍一遍地背“E-n-g-l-i-s-h→English”,这样的识记方式就是机械识记。学生在记历史年代、数字、公式等内容时,也经常使用这种方式。有了一定经验后,特别是掌握了英语的读音规则和构词法后,学生记单词的方法就丰富得多了。如记“long-distance”(长途的),学生首先将单词分解为 long+distance, long 是已学过的,不必再以“l-o-n-g→long”的机械方式背诵了,只要记住了 distance,就记住了 long-distance。然后,将 distance 分解为 dis+tance, dis 是常见的前缀,学生的经验中已有了,所以学习 long-distance 一词,实际上只记 tance 就行了,然后按构词法将整个单词记住。通过进一步学习,学生会发现许多单词都以 ance 为其后缀,如 importance, performance 等,这更有助于对单词的识记。这种识记以个体对对象的理解为基础,是意义识记。

(三) 影响识记效果的条件

1. 目的任务对识记效果的影响

在一般情况下,有意识记要比无意识记的效果好得多,其基本原因是有意识记在有意注意伴随下进行,个体的心理活动能自觉地指向和集中于识记对象上并使其一直维持到识记活动完成;无意识记是在无意注意的伴随下进行的,有自发性、偶然性和片断性,识记的内容也可能是零散的,不一定能有效地纳入个体的经验中。

2. 活动的任务、性质对识记效果的影响

凡是识记的材料成为人的活动的直接对象时，识记的效果就更好（专栏 3.1）

专栏 3.1

课堂小实验^①

教师制作 10 张卡片，每张卡片上有一个图案和一个英语单词，图案与单词之间没有必然的联系。向学生呈现这 10 张卡片，要求男生按图案内容进行分类，女生按单词词类进行分类。然后，让 10 名男生和 10 名女生回忆卡片的图案和单词，分别统计男生和女生对图案和单词的回忆成绩，进行比较，从而让学生明了活动任务对识记的影响。

另外，活动积极性和独立性高的，识记效果较好；反之则较差。如果学生学习积极性高，认真学习，且能独立完成各种作业，对所学内容的识记效果就比听完课后不认真复习、抄袭作业的学生的识记效果好。

3. 材料的数量和质量对识记效果的影响

一般来说，要达到同样的识记水平，材料愈多，识记所用的平均时间和次数就愈多。

在李昂（D. O. Lyon）的一个实验中，识记几段散文，每次阅读至恰能背诵为止，其结果如表 3.1。结果表明随着识记材料的增加，总的趋势是识记的课文字数愈多，识记总时间及识记 100 个字所用的平均时间愈多。

表 3.1 材料数量对识记的影响

课文字数	识记总时间（分）	识记 100 个字所用时间（分）
100	9	9
200	24	12
500	65	13
1 000	165	16.5
2 000	350	17.5
5 000	1 625	32.5
10 000	4 200	42.0
15 000	5 475	36.5

材料的性质对识记的影响表现在，一般而言，识记直观的、形象的材料比

① 教师可在开始讲授本节内容时先做此实验。

识记抽象的词效果好些,视觉识记比听觉识记效果好些,记忆有意义的材料比识记无意义的材料效果好些。我国心理学工作者对诗歌与散文两种性质不同的材料的识记效果进行了研究,结果如表 3.2。

表 3.2 各种诗歌与散文的熟记时间和重现数量统计

项 目			结 果
白话文	141 字	熟记时间 重现百分比 (%)	21'5" 73.39
诗 歌	71 字	熟记时间 重现百分比 (%)	5' 74.56
白话文	143 字	熟记时间 重现百分比 (%)	22'30" 61.06
散 文	72 字	熟记时间 重现百分比 (%)	8'23" 66.14

结果表明,诗歌比散文识记时间短,而且再现的数量多。这说明诗歌的韵律、节奏有助于记忆。

4. 识记方法对识记的影响

有意识记优于无意识记,意义识记优于机械识记,将意义识记与机械识记结合起来,则更好。识记方法可以不同方式运用,不同识记方式的效果存在差异。

沙尔达科夫研究表明,分散识记成绩优于集中识记(表 3.3),部分识记不如整体识记,整体识记又不如综合识记(先整体后部分)(表 3.4)。伊凡诺娃研究证明,单纯重复与结合重复的识记,后者效果好(表 3.5)。

表 3.3 分散识记与集中识记比较

熟记方式	熟记诗篇所需平均时间	20 天后再现时平均所需提醒次数
集中识记	14'30"	5
分散识记	9'	0.4

表 3.4 三种实际方式比较

熟记方式	效 果	
	所需时间	20 天后重现时平均需提醒次数
整体识记	8'	4
部分识记	16'	7
综合识记	6'	1.5

表 3.5 两种识记方式比较

熟记方式	重现的意义单位的数量 (%)		
	1 小时以后	24 小时后	10 天后
单纯重复学习 4 次	52.5	30.0	25.0
两次学习两次重现	75.5	72.5	57.5

二、保持

保持是经验在头脑中得到巩固的过程。保持以识记为前提，其效果又在回忆和再认中得到证明和表现。保持不是被动的过程，随着时间的推移，保持的内容发生数量和性质的变化，从而体现了人脑对识记材料的主动加工。以往的经验和对未来的期望都对保持过程不断发生影响。保持时间长短不一，短的转瞬即逝，长的可达终生，这与人脑对材料加工的程度有关。如果不能保持，就产生遗忘。

（一）保持内容的变化

1. 数量的变化

一般而言，随着时间的推移，保持量呈减少的趋势。表 3.6 显示了各种识记材料的保持量随时间推移而减少的情况。

表 3.6 保持与时间的关系

识记方法	数量	当天回忆	三天后回忆
直观材料	10	8	6
词的视觉	10	7	2
词的听觉	10	6	1

此外，有一种特殊的记忆回涨或记忆恢复现象。有时候，识记某种材料后经过若干时间（一般是数天）测得的保持量大于识记后即时测得的保持量。对此现象有两种假说。抑制解除说认为识记后即时测验的保持量，其再认或回忆效果会受到识记时累积的抑制作用的损害。若干时间后测验，则累积的抑制作用解除，保持量上升。整体联系说认为，识记之初被识记材料之间尚未建立充分的联系，未能形成一个整体，故再认或回忆效果差。随着时间推移，材料间的联系日益丰富，整体性加强，便于再认或回忆，保持量随之上升。研究表明，识记材料难度的大小，材料内容意义联系的多少，对识记恢复都有影响。儿童较成人更易出现恢复。

2. 质量的变化

保持内容在质量上的变化可用实验来证明（见专栏 3.2）

专栏 3.2

保持过程中图形的变化

实验一：这个实验极其简单，但却很能说明问题。Allport (1958) 让被试看图 3.2A，一个月后要求他画出来，他就画成 B，三个月后再要求他画出来，他就画成 C。可见被试对图形不是原样保持，而是不断予以主观加工的。

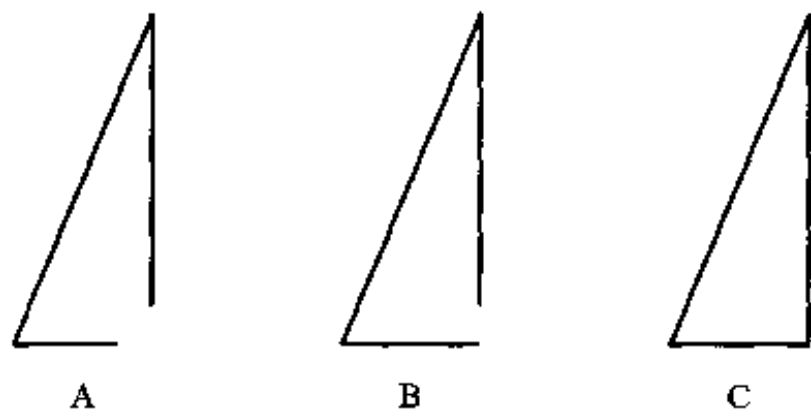


图 3.2

实验二：有人用识记图形做实验，把回忆的图形与识记的图形相对照，发现在质的方面有如下一些变化：回忆的图形比识记的图形更概括了、简略了；有的更完整、更合理了；有的更详细、更具体了；有的某些部分更突出了（图 3.3）。

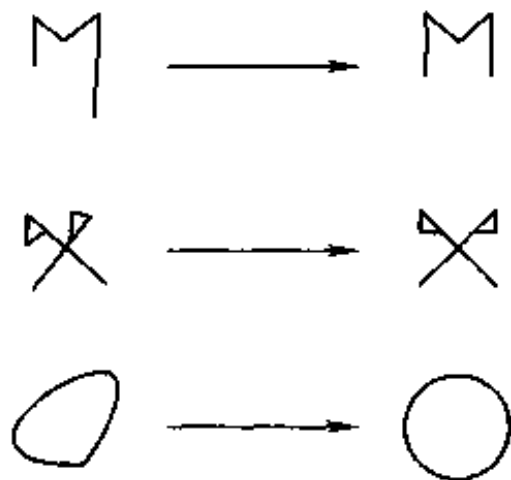


图 3.3

机械识记的基本条件是重复，意义识记的基本条件是理解，但不管是机械识记还是意义识记，重复（复习）都有重要意义。而且，复习本身不等于机械重复，通过复习提高保持量，必须对复习进行正确的组织。

(二) 遗忘

1. 含义

对识记的材料不能再认或回忆，或者表现为错误的再认或回忆就是遗忘。遗忘有两种情况。第一是永久性遗忘，即在不再复习时，永远不能再认或回忆。例如有人告诉你一个电话号码，隔了一段时间之后，你再也想不起来了。第二是暂时性遗忘，是暂时不能恢复回忆，以后还可能恢复记忆的一时性遗忘。例如在考试时考生做不出的题目，可能在他刚出考场时又想起做题的方法了。遗忘的程度也有许多不同的情况，可以表现在数量或质量上，也可以表现在为了恢复原来达到的掌握程度所需的复习次数或时间上。

2. 遗忘的规律

德国心理学家 H. 艾宾浩斯对遗忘现象进行了系统的首创性研究，其结果表明，识记后最初一段时间遗忘较快，此后遗忘逐渐减慢，稳定在一个水平上，遗忘有先快后慢的趋势（见专栏 3.3）。

专栏 3.3

遗忘曲线

H. 艾宾浩斯以无意义音节（通常是由两个辅音与一个元音的结合，如 ZEH、HAB、DOQ 等，虽能读出音，但没有这个词，不代表任何意义。因为它们可少受经验的影响，常用作记忆的实验材料）作为识记的材料，自己作被试，把识记材料学到恰能正确背诵，过了一段时间，再重新学习，以重新学习所节约的诵读时间或次数作为记忆的指标。表 3.7 是他的实验结果的一例，据此结果可绘制出一条曲线，称为艾宾浩斯遗忘曲线（图 3.4）。

表 3.7 不同时间间隔后的记忆成绩

时间间隔	重学节省诵读时间的百分比 (%)
20 分钟	58.2
1 小时	44.2
8 小时	35.8
1 日	33.7
2 日	27.8
6 日	25.4
31 日	21.1

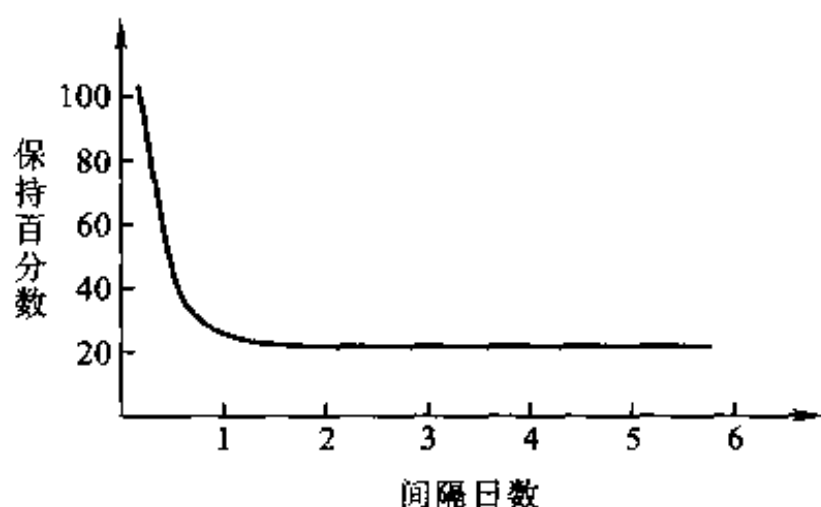


图 3.4 艾宾浩斯遗忘曲线

曲线表明了遗忘发展的一条规律：遗忘进程不是均衡的，在识记的最初时间里遗忘很快，后来逐渐缓慢，到了相当时期，几乎不再遗忘了，即遗忘发展是“先快后慢”。

继艾宾浩斯之后的许多研究，丰富和进一步揭示了关于遗忘过程的规律，其中包括：(1) 有意义材料较无意义材料遗忘慢；(2) 运用性记忆在充分巩固后不易遗忘；(3) 形象的材料不易遗忘；(4) 数量大的有意义材料遗忘较快；(5) 材料达 150% 的过度学习，记忆效果最佳，超过 150% 则记忆效果不再有明显增加；(6) 对一种较长的材料，首尾部分遗忘较少，中间部分遗忘较多；(7) 两种相似的材料，前后间隔时间很短，容易相互干扰而造成遗忘；(8) 分散复习较集中复习遗忘少。另外，遗忘还具有选择性，在有意识记中，与当前任务关系最密切的材料不易遗忘。识记材料时，与个体认知结构不协调的、缺少重要信息价值的部分遗忘最多；而主要意义则遗忘最少。

三、再认与重现

(一) 再认

再认指重新感知已感知过的事物时能够辨认出来。在标准化考试中，有一类题目叫选择题，要求考生从提供的几个备选答案中将正确的一个选择出来，考生做此类题目，就是进行再认活动。他乡遇故知，多年不见，一见又能知道他是谁，这也是再认。

一般地说，再认比回忆容易，因为有当前事物做线索。在无意注意伴随下的再认是不随意再认（无意再认），如他乡遇故知时的再认。在有意注意伴随下的再认是随意再认（有意再认），如做选择题时的再认，尤其当再认的事物不够明晰、完整，或对原识记内容保持不牢固时，再认需有目的地通过意志努

力和借助追记进行。

再认的速度、确信度和精确性取决于两个条件：(1) 对旧事物识记的充分程度，保持的巩固程度。识记越充分，保持巩固，再认速度越快，确信度越高，精确性越高。(2) 原识记事物与当前感知事物的相似程度。相似程度越高越便于再认。

(二) 重现

重现又称再现、回忆，指经验过的事物又一次在头脑中浮现或在行动上再做的过程。学生考试时做问答题，是按题目要求有目的地重现学过的知识，是随意重现（有意重现）；故地重游，偶然想起往事，是不随意重现（无意重现）。

重现受到原识记事物在头脑中保持的巩固程度的影响，有时有意重现会因原事物（经验）保持不够牢固而发生困难，需要作一定努力，通过追忆才可实现。通过下列几种方式，可使追忆得到帮助。

1. 利用中介性联想

我们可以利用事物的外在联系如相似、对立、接近等进行追忆；有时则可利用事物间的内在联系进行追忆。例如，正方形 $S = a^2$ ，长方形 $S = a \cdot b$ ，平行四边形 $S = a \cdot h$ 。只要记得其中之一，就可以通过相似联想或逻辑推理忆起其他两种图形的面积公式。因为正方形是长方形的特例，平行四边形实际上可由面积相等的长方形变化而来（图 3.5）。

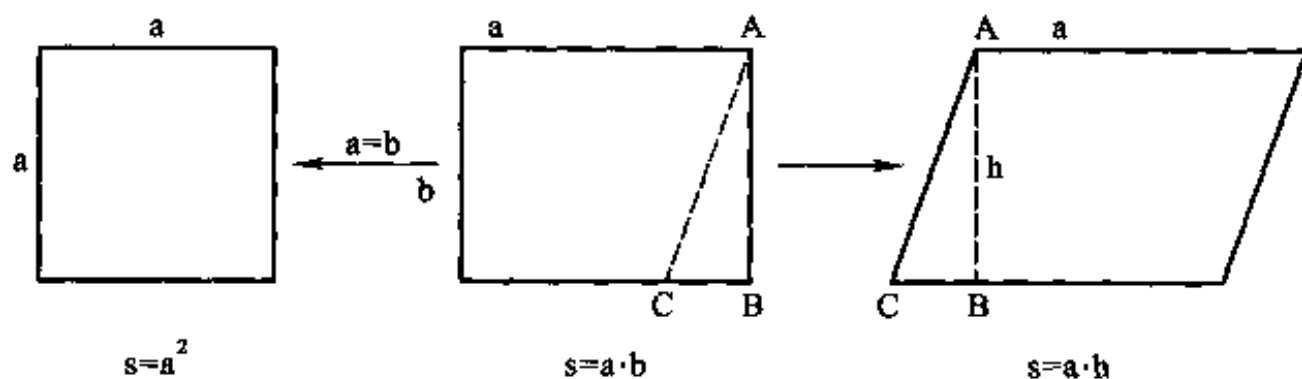


图 3.5 图形的联想

2. 利用再认来追忆

最典型的例证是当某人因某种特殊变故（车祸等）丧失记忆时，通过向其提供他生活中最熟悉、对他最重要的人或物让他再认，可以使他由对这些人或物的再认而将有关的事物逐步回忆起来。

3. 暂时中断追忆，使头脑放松一段时间后再进行追忆

学生在考试时经常遇到这种情况，碰到不会做的题目，使劲想也回忆不起学过的有关内容，干脆先不做，等做了其他题后再追忆，往往可以较容易地忆起有关内容，有时甚至在放松过程中自然地就忆起有关内容。生活中也常有这

种情况，有时我们怎么也想不起某个朋友的姓名，过了几天，自然就想起来了。

第三节 记忆规律在教学中的应用

一、提高记忆效果的条件

在教与学的过程中，知识的保持主要是通过记忆来实现的。所以，记忆效果的高低对能否保持知识起着决定性的作用，而记忆效果的提高，首先需要具备一定的条件，才有可能实现。就学生的学习来说，要提高记忆效果，需要具备以下一些基本条件：

（一）头脑清醒，无疲劳感

疲劳往往会降低大脑的工作效率，所以提高记忆效果，首先要避免疲劳。平时刻苦训练的运动员，参加比赛的前夕，都要进行充分的休息，以便消除平时训练所产生的疲劳，使身体各器官处于良好的竞技状态。这个道理，不仅适用于体育运动，也适用于脑力劳动。这是因为，疲劳会大大地降低脑细胞的活动能力，随着脑细胞的活动能力的降低，记忆力也会降低。考试前夕，有的学生因平时不够用功而日以继夜或废寝忘食地拼命学习，弄得精疲力竭，结果考试成绩反而不好。实际上，这样的学生应该在抓紧时间学习的基础上，充分休息，使考试时头脑清醒，倒可能会取得更好的成绩。

（二）有能够“记住”的自信心

有些人总是担心自己的记忆力不好，正是由于这种消极的心理状态的影响而抑制了自己脑细胞的活动。其实，普通正常人的大脑对信息的储存能力是无穷的，只要不是病理上的原因，人们怀疑自己的记忆力是没有根据的。如果对自己的记忆力充满自信，树立了“一定能够记住”的信心，就能提高脑细胞的兴奋性，使脑细胞变得活跃起来，这样对外来信息就容易接受，就能大大地增强记忆力。因此，不管是教师还是学生，都应该以鼓励为主，以增强自信心为主，相信别人能记住的事情自己也一定能记住；对某一件事情或其他学科的知识自己也一定能记得好，掌握得好。如果拥有这样得精神状态，学习成绩肯定能有所提高。

（三）记忆的目的任务明确

记忆的目的任务是否明确，对记忆效果有着重要的作用。如果目的任务明确，全部的记忆活动就会集中在所要记忆的对象上，效果就好。如一实验中，画有不同几何图形的 20 张卡片，每个图形里边写有数字，给被试提出的任务是记住卡片上的数字。然后逐张呈现给被试看 1~2 秒钟。稍后，不但要求被

试回忆所看到的数字，而且回忆各数字是写在什么图形里边的。结果表明，被试对数字回忆的正确率达90%以上，而对图形的回忆的正确率仅60%多。这种差异的原因，在于被试对数字的识记有明确要求，而对图形的识记无明确的要求。可见，目的任务明确是重要的，否则学习活动会漫无目的或平均使用力气，或边记边忘，造成时间和精力浪费，影响学习效果。

（四）有适合于自己特点的记忆方法

采用适合于自己特点的记忆方法是非常重要的。有的人在早晨只需把昨天学过的内容复习一遍，就能很好地记住了；有的人喜欢边听边写，觉得很容易记住；有的人不愿在一个非常安静的地方读书，而宁愿边听音乐边读书，也能很好地记忆……因人而异的记忆方式是多种多样的。找出适合自己的记忆方式灵活运用，不断实践，这才是重要的。

二、运用记忆规律提高课堂教学效果

前面讲述的记忆过程及其规律，实际上大都是学习过程所得到的结果。因此，这些规律可直接运用于教学过程中。只要教师能注意并灵活运用记忆规律，就可提高课堂记忆效果，使学生获得巩固的知识。

根据记忆规律，课堂教学应注意以下几点：

（一）教学过程要向学生提出具体的识记任务

教师在课堂上所讲述的内容，并不都是需要学生完全记住的，而需要记忆的内容也不都是要求学生以同等的牢固程度和精确程度记住。事实上，教师所讲的东西，有些需要短期记忆，有些则只要求学生记住大意就可以了。因此，教师应根据本学科的教学大纲，明确地考虑和确定各单元的教学在记忆上的任务，以便对学生提出具体的识记要求。要使学生知道要识记什么，当然还要使他们知道长久记住学习材料的必要性；或者实行一种定期检查的制度，使学生主动地确定长期记忆的任务，否则，学生往往会平均使用力气去识记一切东西，或者边记边忘，以致浪费时间和精力，影响学习效果。

（二）要注意充分利用无意识记的规律组织教学

教学中能使学生无意中记住更多的内容，这是一种较高的教学技巧。因为让学生不需要付出太大的意志努力记住所学的知识，教师的教学内容题材要难度适中而且新颖，讲授要形象、生动，要能激发起学生的兴趣和感情。教师若不下一番工夫是难以做到这一点的。这也是对教师的一种教学艺术上的更高的要求，因此教师要充分利用生动的具体形象和表象进行教学，这更有助于学生的记忆。充分利用无意识记去提高各种教学的效果，日益为人们所重视并正在发展研究。保加利亚心理学家洛扎诺夫提出的“启发性外语教学法”，让成人在听音乐、说笑话、做游戏等这种轻松有趣的情境中学口语、记单词，就是一

种尝试。利用无意识记规律组织教学,使学生在轻松、愉快中掌握知识自然是最受学生欢迎的。

(三) 重视复述训练

复述是学生掌握、巩固知识的有效措施。这是近期的记忆研究中受到重视的问题之一。经研究认为,复述有两种机能:(1)使输入信息保持在短时记忆中;(2)从短时记忆向长时记忆输送。但是,仅仅增加复述的数量和时间并不一定能使信息从短时记忆输送到长时记忆中去。近些年来研究还指出,复述有不同的水平和等级:一级的复述是单纯地重复信息的复述,它虽然能够把必需记忆的内容保持在短时记忆中而不消失,却难以形成长期记忆。二级复述是思考内容的意义和联系,或者组成文章或者使用表象来记忆的一种复述,它是一种更高水平的精细加工,向长期记忆输送的可能性也更高。根据这些研究结果,在教学中应重视复述的训练。不仅是教师讲解,还要求学生复述所学的主要内容。当然,这种复述不能仅仅满足于单纯地复述教师所讲的词句,而是要让学生通过自己的思考、通过整理加工、用自己的话或者举出具体事例来复述教师讲授的内容。只有经过各种形式、经常性的复述训练才能更有效地收到长期记忆的效果,更有效地提高教学质量。

(四) 注意知识的归纳和系统化

要使学生获得巩固的知识,最重要的是使学生理解所学习的内容,并把它系统化。学生在理解了知识的基础上,把所学的知识通过自己的组织、加工,使之系统化,才能长久地保持在记忆中。因此,教师应要求学生系统地掌握知识、理解知识,要求学生对所学的知识进行归类、整理,做到举一反三,融会贯通。教师教学的主要任务是使学生理解所学内容,建立起多方面的联系而不要死记硬背。教师在教学中,应当把讲授的内容进行归类或系统化。如能把讲述的内容归结为定理、定义、公式或中心思想等有条理的简化的形式,就会产生更好的记忆效果。

三、运用记忆规律组织学生复习或练习

人们常说“熟能生巧”、“温故知新”。这两句俗语中包含了一个很重要的道理:要掌握某种知识或技能,一定数量的重复练习是必要的。学生要获得巩固的知识,不能没有复习或练习。可是,复习或练习必须讲求方式和方法,要适度,要充分利用记忆规律。在组织复习与练习时应注意以下几点。

(一) 复习要适量

教师讲授新知识后及时地组织学生进行复习和练习是必要的,但复习要适量,不能不考虑学生的年龄特点,过多地布置家庭作业或进行大量的课堂练习。盲目地增多复习量,会使学生课业负担过重,甚至影响学生的健康。有的

教师甚至因学生写错字或做错題，罚学生重复抄写几十遍，这种做法是不对的，在教育上得不偿失。知识的巩固不能只单纯地复习和练习。教师在教学中更应注意使学生在新课中复习旧课，使学生在短期内获得较多的知识，让学生在掌握广阔的知识的基础上把握、了解事物间的联系，更深地理解知识、巩固知识。

（二）适度的超额学习

所谓超额学习是指记忆一种材料的学习次数超过那种刚好能回忆起来的程度的次数。在我国心理学工作者的一个实验中，被试对不同的无意义音节表经过不同程度的学习，以恰能成诵所需读次数为 100% 时，4 小时后检查回忆的百分率。实验表明（见表 3.8），学习程度为 150% 时，记忆效果最好。但超时 150%，效果并不会随之再有显著的增长。因此，进行适当的超额学习对记忆的保持是有效的，但又要防止大量的超额学习而造成的副作用。

表 3.8 学习程度对记忆的影响

学习程度	4 小时后回忆出的百分数 (%)
150%	81.9
100%	64.8
33%	42.7

（三）进行多样化的复习指导

复习不是单调的反复，老是按一种方式去复习容易使学生产生消极情绪，感到疲劳，效果不好。教师组织学生复习或练习的方式要多样化并给予指导。心理学家伍德罗（H. Woodrow），把一班学生分为三组来学习诗歌、散文、报告文学、事物的日期、土耳其语—英语词汇及和音等 6 种材料。第一组为机械练习组，学习后在 4 周内分 8 次练习 3 小时；第二组为变化练习组，学习后也同样练习 3 小时，但指示学生注意其中的含意，利用联想或分组，运用主动的自我测验等有效的记忆方法。也就是说，给予一种指导性的复习。第三组为控制组，即无练习组，学习后没有练习。最后对各组进行测验，结果发现，机械练习组和无练习的控制组的成绩相差不多，而接受指导的、复习方式变化的训练组在每一种材料的测验上其成绩都大大超过其他两组。图 3.6 是三组成绩的图示。

可见，进行多样化的复习指导不仅使学生感到新颖，利于调动学生的兴趣和积极性，也利于思维的练习和智力的提高。为了促使学生牢固地掌握知识，有时候可全面地复习，按部就班地复习，这种复习可普遍地恢复过去形成的联系，也有利于发现那些识记不牢固的部分。而更重要的是灵活采用各种各样的复习方式，教师可采用提问、做练习、调查、讨论、实验操作或课外小科技活

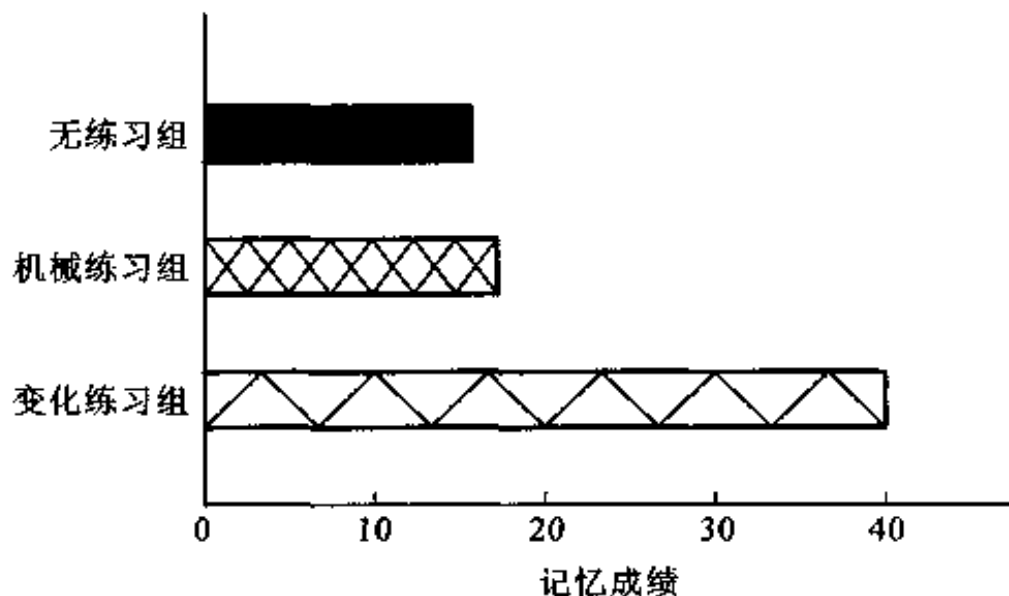


图 3.6 练习方法的比较

动甚至也可通过专题文艺晚会等各种形式使学生对有关知识进行复习、巩固。在这个过程中，教师应以饱满的热情和认真负责、耐心的工作态度给学生以具体的指导，这样才能使学生更好地保持所学知识。

|| 第四节 中学生记忆力的培养

一、良好的记忆品质

要培养记忆力，应是在保证记忆高度精确的前提下，既识记敏捷，又保持长久，更善于根据当前要求准确及时地把所需事物提取出来解决问题。为使记忆高度发展，培养记忆力应以记忆的基本品质为目标。教师在教学中应有意识地培养学生良好记忆品质，提高他们的记忆能力。我们不能笼统地评价某个人记忆的好坏，因为记忆的好坏表现在各种不同的品质方面。要想正确地评价一个人的记忆，就得具体分析他的记忆的各种品质。记忆的良好品质表现在以下几方面：

(一) 识记的敏捷性

识记的敏捷性是指记忆在速度上具有的品质。对于同一种材料，有些人很快就能记住，有些人需要很长时间才能记得。记忆的这种品质表现非常明显，有显著差异。有的人具有所谓“过目成诵”的特点，从没听过的乐曲等，只要听一遍即记住，速度惊人；又如《三国演义》中的张松就具有只把曹操新写的《孟德新书》看一遍后就能一字不漏地背出来的惊人记忆速度；而有的人虽然长久而刻苦地学习，识记效果却不理想；有的人每天熟读百把字都感到吃力，表现出记忆的敏捷性差。识记的敏捷性还需与其他品质结合起来，才具

有意义。

（二）保持的持久性

保持的持久性是指记忆在时间持续上具有的基本品质，人与人之间是具有显著差异的。有的人识记过的事物能在脑中保存很久，甚至终生不忘；有的人则“记性好，忘性大”，识记过的事物保持不了多久。

（三）记忆的精确性

记忆的精确性是指所记住的事物精确无误的品质。这是记忆品质中最核心、最关键的。没有记忆的精确性，或者精确性不高，记忆的其余品质都将失去应有的意义和实际价值。人与人之间在这方面表现的差异也非常突出。有的人记忆的精确性显著、惊人；有的人记住的事物总是似是而非、错漏严重。如有的仓库保管员在黑暗中可以在库房里准确地发放任何一件物品，可见记忆之准确性。

（四）记忆的准备性

记忆的准备性是指善于根据当前的要求把需要的事物从记忆中准确迅速地提取出来。这方面的个别差异也是显著的。有的人记住的东西并不少，就是需要时不能准确迅速地提取出来；而有的人则能把当前需要的事物准确迅速地提取出来，表现出“对答如流”、“出口成章”、“下笔千言”、“一挥而就”。马克思在这方面的品质最为突出。法拉格在《回忆马克思》中提到，“无论何时，无论任何问题，都可以向马克思提出来，都能够得到你所期望的最详尽的回答……他的头脑就像停在军港里升火待发的一艘军舰，准备一接到通知，就开向思想的海洋。”记忆的准备性，是使知识运用于实际的重要品质。记忆的准备性主要取决于记忆的材料组织得是否系统，熟记的程度是否高，以及是否善于运用追忆的方法去寻找线索。

记忆的各种品质在不同学生身上有不同的结合。教师应该帮助学生认识自己记忆上的优缺点，有目的地培养良好的记忆品质。

二、中学生记忆的特点

中学生记忆有如下几个特点：

（一）中学阶段是记忆的黄金时代

人的记忆能力不是天生的，是后天逐渐发展起来的。根据心理实验，将机械记忆和理解记忆综合起来衡量，正常人 18 ~ 35 岁记忆力最好。假定此时成绩为 100 的话，35 ~ 60 岁记忆平均成绩为 95；60 ~ 85 岁记忆平均成绩降为 80 ~ 85。可见，中学生开始步入记忆力的全盛时期，是学习的黄金时期，他们记得快，尤其在理解的记忆上，发展特别迅速，保持得比较牢固，回忆又准确。在这一时期中，如果不重视对记忆力的锻炼和记忆品质的培养，不仅对他

们获得丰富的科学知识是不利的，而且对他们智力的发展也有一定的影响。因此要及时地、充分地利用中学生记忆的优势，掌握丰富的文化科学知识，提高智力水平。

（二）识记的有意性随目的性增加而发展

小学生识记的任务更多的是依靠教师提出来的。刚升入初中的学生，无意识记还很明显，识记任务在很大程度上还是要依靠教师提出来，学生总希望教师布置任务时具体些，如哪些段落需要熟背，哪些段落只要记住大意，哪些定理、公式必须牢记等。他们对直接感兴趣的材料记得好，对困难材料记得较差，以后才逐渐学会使自己的记忆服从识记目的任务的要求，有意识记日益占主导地位。初中阶段，学生识记的目的性还较被动，到高中阶段，学生才逐渐自觉地确定目的来支配自己的识记活动。

（三）意义识记方法占主导地位

从识记方法来看，初中生与小学生相比，识记虽仍带机械成分，但机械方法已不起主导作用，而意义识记的成分越来越大。高中阶段意义识记已占主导地位了。高中阶段的学生，不仅在学科内容上不能单单依靠机械识记，而且在主观上也并不愿意用机械的方法去进行识记，更不乐意用高声朗诵的方法去识记语文等各种材料。他们倾向于开动脑筋，去寻求事物或材料之间的规律与联系，以便运用意义识记去掌握材料。因此，中学生的记忆与小学生记忆比较，其显著特点是意义记忆效果好，而机械记忆效果较差。心理学家的研究发现，对于逐字逐句的记忆，小学一年级学生记住 72%，初中二年级学生记住 55%，高中二年级学生记住 17%。而对于意义识记，高中二年级学生记住 83%，初中二年级学生记住 45%，小学一年级学生记住 28%。

根据这一特点，教师既要提醒中学生不能完全忽视机械识记的作用，又要利用他们意义识记的有利条件，加强指导，培养其运用和提高意义识记的能力。

（四）抽象识记能力有较大发展

从识记内容来看，中学生抽象识记能力有较大的发展。从小学到中学阶段，识记内容的发展是，具体形象识记发展缓慢，抽象识记发展快，我国心理学工作者曾用信号检测进行再认能力最佳年龄的研究，发现对具体实物图形的再认，随年龄增长而迅速发展，到小学高年级就能达到高峰；对抽象图形的再认，至初中阶段，就达到高峰；对词的再认，也是初中阶段达到最高峰。可见，中学阶段是抽象识记能力发展的重要阶段。

（五）记忆广度增大

中学生较小学生记忆广度有较大的发展，高中生比起小学生、初中生，在单位时间内记忆的内容多。有的学者采用诗歌为记忆材料进行研究，结果表

明，在相同的时间内，高中一、二年级的学生对学习内容的记忆比初中一、二年级的学生多一倍，比小学二年级的学生多四倍。

三、良好记忆力的培养

良好记忆力的培养和提高是在正确的教育教学条件影响下，是在不断进行训练和实践中逐渐形成的。如何进行训练和培养呢？下面谈几点：

（一）掌握良好的识记方法

良好记忆力的训练和培养，首先要掌握良好的识记方法。科学的记忆方法，能增强记忆，防止遗忘，收到“事半功倍”的效果。识记方法的指导也应考虑年龄、个性差异以及学习科目和记忆材料的不同。良好记忆方法有：

1. 意义识记和理解记忆

进行记忆时，应尽量少用机械重复的方法而多发展意义识记和理解记忆的能力。记忆规律已证明这两种方法效果最好。这两种方法不仅记得快、记得牢，而且记住的东西有较大的实用价值。相反，对于我们不理解的东西，就是记住了，也没有太大的用处，又很容易遗忘。因此，对于智力发育已经基本成熟的大学生来说，概念、公式、定理的记忆，一般不应像小学生那样靠死记硬背，而应主要靠理解消化。中学教学的实践也充分证明了这一点：对于中学生来说，接受知识的关键，不在于记住了每一个公式、定理中的数据和字母，而在于理解繁多的公式、定理之间的联系；消化知识的关键，不在于解那些把已知条件直接代入公式即可得出结果的一般题，而在于熟练地运用知识，反应灵敏地去解那些比较抽象、发挥性大的难题。可见，我们培养自己的记忆力，应当同锻炼自己理解问题、分析问题、解决问题的能力结合起来，这样，不但可以提高记忆效率，而且将在自己一生中受用无穷。

2. 多通道协同记忆

识记时，应避免用单一分析器识记，注意采用“多通道协同记忆法”。这种方法是指各种感官互相配合的记忆方法，即耳听、眼看、手写、口念并举，加强输入信息的强度，使头脑中所形成的联系是广泛的、多方面的。具有广泛联系的材料，记忆就比较牢固。有人曾经做过这样的试验，用三种方法让三组学生记住 10 张画的内容，对第一组的学生只给他们讲画上的内容，不让他们看画；第二组学生只让他们看画，不给他们讲画的内容；第三组学生既给他们看画，又给他们讲画的内容。过了一段时间，检查这三组学生对 10 张画的记忆情况，结果表明，第一组记忆的最少，只有 60%；第二组稍多，有 70%；第三组记忆的最多，达到 86%。这个实验说明，学习时调动的感官越多，记忆的效果就越好。我国宋朝著名教育家朱熹也说过，读书有三到，谓心到、眼到、口到。心不在此，则眼看不仔细，心眼既不专一，却只漫浪诵读，决不能

记，记亦不能久。朱熹在这里讲到的“三到”，也就是利用各种“联系通道”来增强记忆效果的意思。在记忆时，我们如果利用眼、耳、口、手等多种感知器官，在同一时间内共同参加识记活动，进行综合性的信息传输，就可以起到强化进入大脑的信息的作用，增强记忆的效果。这种记忆方法在听课、复习时都可以采用。听课，认真听、仔细看、用心想、动手写，效果自然会好；复习，念一念、写一写、看一看；眼到、耳到、心到，就记得更牢了。

3. 记忆术

记忆术是记忆的窍门和方法，是促进人们记忆材料的一种程序。目前最流行而又取得公认的记忆技术是 PQ4R 法。PQ4R 法的取名是下面所述学习材料时应该遵循的 6 个步骤的英文缩写。

(1) 预习 (prepare)：涉猎全章学习材料，以确定要探讨的一些总课题。确定作为单元来阅读的各分段，把以下四个步骤应用在各分段上。

(2) 提问 (question)：提出有关分段的问题。把各分段的标题改为适当的问句。例如一个分段标题是“信息在头脑中的储存”，可改为“何谓信息在头脑中的储存”或“信息在头脑中储存是如何进行的”等等。

(3) 阅读 (read)：仔细阅读各分段的内容，尝试回答自己关于分段所拟定的问题。

(4) 思考 (reflection)：在阅读时思考内容，力图予以理解，想出一些例子，把材料和自己原有的知识联系起来。

(5) 复述 (repeat)：学完一个分段后，尝试回忆其中所包含的知识，力图回答自己对本分段所提出的问题。如果不能充分回忆，就重新阅读记忆困难的部分。

(6) 复习 (review)：学完全部材料后，默默回忆其中的要点，再次尝试去回答自己所提出过的各个问题。这种记忆技术由于学习者对学习材料的良好“主观上的组织”，导致了有效的记忆。

对于一些无意义联系的材料（或项目），赋予某种逻辑的意义或人为的联想结构，也能提高记忆的效果。这也是常用的记忆术。通常较多采用的是：

(1) 定位法。定位法即所谓的传统记忆术，是将记忆项目与熟悉的地点位置相匹配，使地点位置作为恢复各个项目的线索。这种记忆术来自希腊。在古代，主要是演讲者采用这种方法。他们都事先记住要讲几个主要论点，如走到这个门说这个论点，走到那个窗于说那个论点，走到另一个门再说另一个论点，等等。这样，所要讲的几个论点就不至于漏掉。这个方法据说产生于一个传说：古希腊的一位诗人在宴会上朗诵了一首诗，随后，他就出去了。他刚出去，屋顶塌了，厅里的人全部死难，血肉模糊，无法辨认尸首，这个诗人根据宴会中各个座位坐的是谁而辨认出了尸首。以后，他就认为，把东西一定位

就能记住了。因此，这种记忆的定位法就传下来了。目前，许多书上都有这种记忆术，或称黄金密码记忆法，或称标钉记忆法，实际上来源于定位法。定位法能产生效用，主要符合这样两种原理：一是把没有组织的材料加以组织了，二是把一个东西放在一个位置上，使其定位，这就是建立了联系，进行了更进一步的加工。

(2) 形象记忆法。形象记忆法是对抽象的材料赋予一定形象而进行记忆的方法。心理学家通过研究后认为，在人的大脑中，形象信息和语言信息之比为1 000:1。可是，我们学习时要记忆的，却绝大部分是以语言文字形式出现的。对于这些内容的记忆往往使人感到枯燥乏味。如果将文字性的材料与图像结合起来记忆，能大大减少记忆的劳动强度，而且生动有趣，记忆效果极佳。例如在中学地理课教学中，有的教师采用图像形象记忆法，把某一国家或地区画成简单的几何图形，如欧洲像个平行四边形，亚洲像个不规则的菱形，非洲像个三角形加上一个半圆形，澳洲像一个五边形，南北美洲像一对直角三角形，等等。这样就可以提高记忆效果。运用形象记忆法，主要是对那些抽象难记的材料，尽可能地赋予一定的形象，通过联想使它们变成看得见、听得到、摸得着，能强烈刺激视觉、听觉、嗅觉、触觉等器官的具体生动的东西。采用形象记忆法，记忆一定会收到奇效。

(3) 联想记忆法。联想记忆法是通过当前的事物回忆另一事物，建立事物间的联系而进行记忆的方法。它可以采取接近联想、对比联想、类比联想等各种联想进行记忆。如接近联想，学习古代汉语，靠死读、死记，固然可以弄懂一些词语、句式和古代语语法，但如果我们运用接近联想来帮助记忆，就可以把它同现代汉语联系起来，比较当今词义、句式、语法的异同，看有什么发展变化，这样就可以理解得更深、记得更牢固。学习散文，可以比较一下杨朔、秦牧、刘白羽等名家的散文作品在立意、选材、结构、语言、风格上各有什么特色，留下的印象往往是强烈而深刻的。又如类比联想，在学习平行四边形的面积公式时，可以借助类比联想来帮助记忆。三角形的面积已经学过了，三角形的面积等于底乘高除以2，而一个平行四边形的面积，自然是底乘高之积了。再就是对比联想，学习数理化知识时，如果将对立的公式、规律、定理、逆定理收集在一起，进行对比联想，既可加深理解，又能巩固记忆。同样解释某个词语时，可以联系它的反义词进行思索，印象就会深刻得多。经验证明，记忆以联想为基础，联想又是记忆的重要途径之一。

(4) 谐音记忆法。谐音记忆法是根据记忆的内容的读音，编成另一句读音相同的话，利用二者音调相谐产生的联想来帮助记忆。例如，有人利用谐音来记忆圆周率3.1415926535……编成谐音是：山巅一寺一壶酒，尔乐苦煞吾。这样很容易就能记住圆周率小数后的10位数字了。又如马克思生于1818年，

卒于1883年，编成谐音是“一爬一爬，一爬爬上山”这就容易记住，印象深刻，并不易忘记。谐音记忆法可以把“死”变“活”，把枯燥乏味的记忆材料变得兴趣盎然。它还能化“难”为“易”，把晦涩难记的东西变得流畅易记。在记忆数、理、化、史、地和外语单词方面，谐音记忆法有着广阔的用武之地。

（二）根据遗忘的规律，防止遗忘

提高记忆力除了要掌握良好的识记方法外，还要防止遗忘。为了防止遗忘，就应针对遗忘产生的原因及遗忘发展的“先快后慢”规律，正确地组织复习和练习，以便及时强化，加深理解，巩固所记内容。复习是增强记忆、克服遗忘最基本的方法之一。正确组织复习的方法是：

1. 应“趁热打铁”，及时复习

及时复习可以有效地防止识记后急速发生的遗忘。由于遗忘的发展一般是先快后慢，所谓及时复习就是在初期大量遗忘开始之前就进行复习。通常是在识记后两三天遗忘最多，所以复习要及时。乌申斯基曾正确地指出，我们应当“巩固建筑物”，而不要等待去“修补已经崩溃了的建筑物”。为了预防遗忘，只要粗略的复习，就可收效；而要恢复已经遗忘的东西，就要花去更大力气。可见，及时复习可收到事半功倍之效。

2. 制定复习计划要有科学性

每次复习的内容应适当，不要过于紧张和疲倦。对复习材料数量、时间要合理安排，实验证明，在识记数量多的材料时，分散复习比集中复习效果好。例如：苏联沙尔达科夫的实验中，五年级甲班和乙班成绩大体相同，学习自然时，一学期内甲班在讲完大纲后集中复习5节课，乙班则进行4次单元复习，也用5节课。在其他条件相同的情况下，两班学习评分结果见表3.9。

表 3.9 集中复习和分散复习的效果比较

复习方式	成 绩			
	劣	及格	良	优
集中复习（五甲）	6.4%	47.4%	36.6%	9.6%
分散复习（五乙）	/	31.6%	36.8%	31.6%

在组织复习时，对分量少、难度小的材料可集中复习，对分量重、难度大的内容可分散复习。心理学的研究还指出，间隔时间不太长的分散复习可以收到最好的效果。但是，间隔的时间太短也是不利的。间隔时间的长短应根据材料的性质、数量、识记已经达到的水平等因素面定。例如，刚开始识记时，间隔时间要短些，以后可以稍长些。

3. 复习要经常性和多样性

复习要经常，做到“学而时习之”，以平时分散复习为主，再配合阶段总复习，切忌“三天打鱼，两天晒网”。复习还必须多样化。学习的材料并不是都以同等的速度被识记和遗忘的，因此总是按照固定的次序从头到尾地去复习是不必要的。我们应当有重点地去复习那些难于识记和易于遗忘的材料，而且要采取多种多样的方式方法。在学习与日常生活中，人们通常使用的复习方法有“理解法”、“背诵法”、“循环记忆法”、“练习和实验操作法”等。还有编写复习提纲、绘制图表、制作索引、卡片、剪报等，使脑内储存与外部储存结合起来，都有助于记忆内容的系统性。

4. 经常运用识记过的材料

对识记材料加以运用，对防止遗忘很有效。例如：“九九表”是人们在孩提时期就识记下来的材料，直至年逾古稀，还能牢记，这是因为在生活中经常运用，所以终生不忘。

（三）正确地再认和回忆

再认和回忆既是检验记忆的指标，也是加强复习、巩固记忆的一种有效方式。正确地再认和回忆的具体做法是：

1. 阅读与试图回忆

这是一种再认与回忆相结合的方法，它可以大大提高记忆效果。简单的重复阅读效果不好。应该在材料还没有完全记住前就要积极地试图回忆，回忆不起来再阅读，这样容易记住，保持时间也长。许多实验证明此法有效。例如盖兹的实验中，要求被试识记无意义音节和传记文章，各用9分钟，其中一部分时间用于试图回忆，诵读和回忆的时间分配不同，记忆的成绩就有显著的差异。结果表明：最好的比例是20%的时间阅读，80%的时间背诵。阅读与试图回忆最重要之点，是能够调动记忆的主动性。因此，复习时，最好不要先翻书，而是先回忆，使劲地想，实在想不起来再看书，记忆也就格外深刻。这种复习方法效果是显著的。

2. 有效地进行追忆

追忆是要费一番思索才能回忆起来的，故需要讲求方法才能达到追忆的目的。首先，在追忆时可以自觉地利用中介性的联想，也就是利用事物的多方面联系去寻找线索。有时可以利用事物间的外在联系，如相似、对立、接近等联系进行追忆；有时则要运用事物之间的本质联系，通过推理来进行。

其次，可以利用再认来追忆。例如，忘掉了某个外文单词，就可以把自己所熟悉的某些单词一个一个地读出，当读到它而有熟悉感时，就能立刻把它识别出来。同样忘记了某个同学的名字，可以把学生名册拿出来，一个个顺着看下去，当看到某个姓名时，就能把这位同学的名字回忆出来了。

最后，在追忆时，常常会出现长时间努力追忆仍无结果，因而焦躁不安，

甚至出现无名火气的情形。这种困扰情况显然不利于追忆。这时就当暂时中断追忆，稍微放松和冷静一下，然后再去追忆。这样往往可以得到很好的效果。

复习思考题

1. 什么是记忆？记忆过程包括哪几个基本环节？
2. 记忆如何分类？
3. 影响识记效果的条件有哪些？
4. 影响遗忘的原因是什么？如何防止遗忘？
5. 如何利用记忆的规律组织教学？
6. 试述中学生记忆的特点。
7. 良好的识记方法有哪些？

// 第四章 思维与想象 //

本章提要

- 思维的概念、特点、基本过程及分类
- 概念获得方式与概念教学的方法
- 问题解决过程及其影响因素
- 想象与创造思维
- 中学生思维品质及其培养

光的速度是多少？银河系有多大？风是如何生成的？潮汐是如何形成的？对于这些问题，我们无法通过感知来回答。我们需要想一想，思考一番才能正确回答。这里所说的“想一想”和“思考”就是思维活动。本章将讨论思维的概念、特点、基本过程及其分类，概念获得的方式以及正确进行概念教学的方法，解决问题的思维过程及其影响因素，想象过程与创造思维活动，青少年思维品质的发展与培养的方法等问题。

第一节 思维概述

一、什么是思维

和感知觉一样，思维也是人脑对客观现实的反映，但思维的反映不同于感知觉的反映，它是人脑对客观现实概括的和间接的反映。思维能揭示事物的本质特征和内部联系，是认识的高级形式。

思维具有以下一些特征：

（一）概括性

思维的概括性是指在大量感性材料的基础上，把一类事物共同的特征和规律抽取出来，加以概括。这表现在以下两个方面：

其一，思维反映的是一类事物共同的、本质的属性。现实中的事物是形形色色、各不相同的。概括在人们的思维活动中有着重要的作用，它使人们的认识活动摆脱了具体事物的局限性和对事物的直接依赖关系，这不仅扩大了人们的认识范围，也加深了人们对事物的了解。譬如“树”，世界上没有两棵完全一样的树，它种类繁多，大小不一，形态各异。这些丰富的形象都

可以被人们直接感知到，但要以这些具体的形象进行思考，显然是十分困难的。事实上，人们在进行思考时，头脑中呈现的是现实中并不存在的“树的一般表象”。在“树的一般表象”中，只包含树这种植物区别于其他植物的共同的、本质的属性，而不包含个别树的特有属性、品种、大小、形状、颜色等。这种“树的一般表象”是通过对各种品种、大小、形状、颜色的树的分析与综合，舍弃其非本质的特性，抽象地概括出树这类事物共同的、本质的特性而形成的概念。因此，思维是通过概念来反映事物本质的，这是感知觉所不能达到的。

其二，思维还可以反映事物的内部联系和规律。通过感知，我们只能认识事物的外部联系，而揭示事物的内部联系和规律，则必须依靠思维。概括水平在一定程度上表现了思维水平，因为概括是随人们认识水平的深入而不断发展的。人们的认识水平越高，对事物的概括水平就越高。例如，太阳的朝起夕落、月亮的盈亏圆缺、四季的冷暖干湿，这些我们可以直接感知到。通过天文望远镜可以观察天空中不同时候太阳、月球跟地球的相对位置。但是，人们要了解太阳的朝起夕落、月亮的盈亏圆缺、四季的冷暖干湿这些自然现象的产生原因，则必须利用有关宇宙星体运行的知识和观察到的结果，通过深刻的思维活动才能得出结果。

人们对事物内部联系及其规律的认识，使人们更深入全面地反映客观现实，更好地适应和改造人类的生活环境。

正是因为思维反映了事物的本质和规律，心理学家才将思维看成认识活动的高级形式。

（二）间接性

思维的间接性是指人们借助于一定的媒介和知识经验对客观事物进行间接的认识。事物的本质属性和规律是蕴藏于事物内部的，不能被直接感知到，思维对事物本质和规律的认识是以其他事物和一定的知识经验为中介，经过分析和综合等活动实现的。例如，早晨起来，看到前面房屋的屋顶是潮湿的，便推想昨天夜里下过雨。这里的推想就是思维。“昨天夜里下过雨”这件事并没有被感知到，是根据其他事物（屋顶潮湿了）为中介，根据下雨的有关知识经验推论出来的。

由此可见，由于思维的间接性，人们才可能超越感知觉提供的信息，认识那些没有直接作用于人的感官的事物和属性，拓展人们的认识范围，从而揭示事物的本质和规律，并预见事物和现象发展变化的进程。从这个意义上讲，思维认识的领域要比感知觉认识的领域更广阔、更深刻。学生可以通过书本，了解到许多肉眼看不到的星体的变化，了解古代历代王朝的兴衰；考古学家通过化石可以思考古老的过去，复现猿人的形象和生活情景；马克思通过对资本主

义社会的分析，预言共产主义社会一定会实现。所有这些都是思维的间接性的具体表现。

思维的概括性与思维的间接性是相互联系的，只有通过间接的途径，才能揭示蕴涵于事物内部的本质和规律，实现对同类事物和现象的概括；同时，只有对同类事物和现象进行概括，掌握事物的本质和规律，才能运用这些知识间接地认识事物。

（三）思维是对经验的改组

思维是一种探索和发现新事物的心理过程。它常常指向新事物的新特征和新关系，这就需要人们对头脑中已有的知识经验不断进行更新和改组。在从事科学研究、探索世界的奥秘时，人们对已有的知识经验进行重建、改组和更新。例如，人们过去认为世界上最小的物质是原子，后来发现原子还可以分为质子、中子等。

思维活动常常是由一定的问题情境引起的，并试图解决这些问题。例如，人们在设计新的建筑工程时，不是简单地把头脑中有关的原理和经验统统呈现出来，而是根据设计的要求、地形的特点、气候的性质等重新组织已有的知识，提出种种可行的方案，然后进行检验，逐步形成一种新的可行方案。所以思维不是简单地再现经验，而是对已有的知识经验进行改组、建构的过程。

综上所述，思维是人脑对客观现实概括的、间接的反映。它揭示了事物的本质和规律，是认识活动的高级形式。

二、思维的一般过程

思维过程十分复杂，它包括分析、综合、比较、抽象、概括、系统化和具体化等过程，其中分析与综合是其最基本的过程。

（一）分析与综合

分析是指在思想上将事物的整体分解成部分，或将事物的各种属性分离出来的过程。如将一棵植物分解成根、茎、叶、花、果实等器官；将一个问题分解成条件和任务两部分；将三角形分为“有三个角”和“有三条相互连接的边”这两个属性。这些过程都是分析。人们对事物的分析往往是从分析事物的特征和属性开始的。

综合是分析的相反过程，它是指在思想上将事物的不同部分、各个方面或各种属性结合起来，从而从整体上考察不同部分、各个方面或各种属性的关系。例如，将植物的根、茎、叶、花、果实结合起来，找出它们之间的关系；将问题中的条件与任务结合起来，考察它们之间的关系。这些都是综合。综合是思维的重要特征，只有把事物的部分、特征、属性等综合起来，才能把握事

物的联系和关系，抓住事物的本质。

分析与综合是相反而又紧密联系的同一思维过程的不可分割的两个方面，两者相互依存。首先，分析必须依据综合，我们将一篇文章分成几个段落，这是分析。这种分析不是任意的，而是依据各段落与整篇文章的关系来进行的；我们将植物分解成根、茎、叶、花、果实，这是根据这些器官在植物体内担负的功能而进行的。因此，分析是把部分作为整体的部分，从它们的相互关系上来进行分析。只有这样，分析才有意义，才有方向。

其次，综合是以分析为基础的，是通过对各部分、各特征的分析来实现的。我们要解决一个问题，总要分析一下组成问题的各个部分，否则就难于了解任务与条件的关系；我们要了解一个学生，就必须对这个学生的各方面情况进行分析，并且在此基础上进行综合。只有这样才能产生对这个学生的全面和正确的认识。因此，合理的综合必须依据正确的分析。

分析与综合，是同一思维过程的两个方面，在一个比较复杂的思维过程中，往往要经历由综合到分析，再由分析到综合的多次循环，才能形成对事物的正确认识。任何一种思维活动既需要分析，又需要综合。

（二）比较

比较就是把各种实物和想象加以对比以确定它们的相同点和不同点及其相互关系的思维过程。

比较是分析与综合的一种具体表现。比较是以分析为前提的，只有在思想上把不同对象的各个部分或特征区别开来，才能进行比较。同时，比较还要确定它们之间的关系，所以比较又是一个综合的过程。例如我们要考察两种学习方法的优劣，就要分别从以下几个方面考察两种学习方法，即学习时间、学习条件、学习成效，还要分别考察这两种学习方法与学生年龄、性别、智力水平、知识水平等因素的关系。这一过程就是分析。然后，还要将两种学习方法的各个方面结合在一起进行考察，这就是综合。通过综合，就可以确定这两种方法的相同点与不同点，以鉴别其优劣。

比较是重要的思维过程，也是重要的思维方法。它在人们的日常生活、学习和研究工作中都有重要的作用。人们常说“没有比较就没有鉴别”，不经过比较就不能将事物区别开来，也就不能认识事物。在教学过程中，比较具有更重要的意义，通过同类事物的比较，我们可以将同一类事物的本质属性与非本质属性区别开来，使学生能把握事物的本质。因此，比较是学习概念的基础。

（三）抽象与概括

抽象是在比较的基础上，在思想上将同类事物的共同的、本质的属性抽出来，而舍弃其非本质属性的思维过程。例如，通过将各种平原的各方面情况进

行比较，了解到沙漠、湖泊、河流只是个别平原所具有的，各种平原的经纬度、面积以及植被情况、气候条件也不一样，但有一点是共同的：各种平原都具有“地势平坦”的特点。我们在比较的基础上，舍弃那些只属于个别平原的特点，而抽取出平原的共同本质属性——地势平坦。这个思维过程就是抽象。

在抽象的基础上，人们就可以得到对事物的概括的认识。

概括就是在思想上将抽象出来的事物的本质属性综合起来，并推广到同类事物中去的思维过程。概括也是一种综合，它是对分析、比较、抽象结果的总和。例如，我们分析了各种平行四边形的特点，对它们进行了比较，舍弃了大小、形状等个别属性，抽取出“有四条边”和“对边平行”这两个共同属性。在此基础上，综合平行四边形的两个共同的、本质的属性，推广到其他平行四边形中去，得到“平行四边形就是对边平行的四边形”，这就形成了“平行四边形”的概念。

概括有两种水平，即感性概括和理性概括。感性概括是低级水平的概括，儿童在入学前就能对事物进行概括，了解事物的一些共同属性，产生对事物的初步认识，但往往会将事物的非本质属性当成事物的本质属性。例如，儿童会以为藕是根，这是因为儿童将“植物在土里或水里的部分”作为根的本质特征的缘故。理性概括，是对事物的本质的概括，是概括的高级形式，随着年龄的增长和知识水平的提高，人的概括水平会由低级到高级不断发展。概括水平是思维发展水平的重要标志之一。

概括对于人们的生活、学习、工作都有重要作用，它不仅深化了对客观现实的认识，而且它还是人们获得概念，实现知识经验的迁移的重要条件。关于概括对概念获得和迁移的作用的问题，我们将在其他章节里加以详细讨论，在此就不展开论述。

（四）系统化与具体化

系统化是将事物按一定的特征进行分类，形成一定类别系统的思维过程。例如，我们将鲫鱼、鲤鱼、青鱼等联合成“鱼类动物”，又将“鱼类动物”、“两栖动物”等联合成动物，再将“动物”、“植物”、“微生物”联合成“生物”。这个过程就是系统化。

系统化使人们掌握的知识形成体系，不仅减少了人们记忆的负担，而且加深了对知识的理解。因此，系统化在知识的教学中有重要意义。

具体化是将已获得的概念或原理运用到实践中去的思维过程。教师在课堂上举例说明一个概念或原理，学生运用已学会的知识解决问题，都是思维的具体化。

具体化是重要的认识活动，它将抽象的理论与具体的经验结合起来，以具

体的经验加深对理论的理解，又以抽象的理论指导实践活动，达到适应环境、控制环境、改造环境的目的。因此，具体化不仅可以深化人们对客观现实的认识，而且它本身就是认识客观现实的目的。

三、思维的分类

思维的种类可以根据不同的标准进行划分。

（一）直观动作思维、具体形象思维和语词逻辑思维

根据思维的抽象水平，可将思维分为直观动作思维、具体形象思维和语词逻辑思维。

1. 直观动作思维

又称实践思维，它面临的任務具有直观的形式，解决问题的方式依赖于实际的動作。例如，收音机不响了，要知道出了什么故障，就必须检查收音机的各个部件，才能确定是电源出了问题，还是接收装置出了问题，还是其他部件出了问题。找出了故障进行修理，才能使收音机的功能恢复正常。这种通过实际操作解决直观而具体问题的思维活动，就是直观动作思维。三岁以前的儿童只能进行直观动作思维，例如，幼儿将玩具拆开，又重新组合起来，动作停止，他们的思维也就停止了。成人有时也可以直观动作思维来解决问题，特别是进行技术操作的专业人员，但这种直观动作思维要比幼儿的直观动作思维水平高。

2. 具体形象思维

人们在布置房间时，事先就会在头脑中出现各种家具及装饰物的形象，并在头脑中对它们的位置进行安排，比较各种可能的安排方式，从而选择最佳的安排方式。

在解决这类问题的思维过程中，主体是利用头脑中的具体形象，通过对各种形象的组合与排列而进行的，因此我们将这种思维的方式叫做具体形象思维。

3~7岁的儿童以具体形象思维为主。成人有时也运用具体形象思维解决问题。画家、作家、导演、设计师等则更多地运用具体形象思维进行工作。

3. 语词逻辑思维

当人们面临着理论性质的任务，并要运用概念、理论知识来解决问题时，这种思维称为语词逻辑思维。学生学习科学知识，科学家进行科学研究，企业家做出某项经营决策都要使用以语词或符号表示的概念，并进行判断和推理。这些思维活动都是语词逻辑思维。语词逻辑思维是人类思维的核心形态。

儿童从7岁开始就能进行语词逻辑思维了，但儿童的语词逻辑思维离不开

具体形象的支持,是经验型的语词逻辑思维。例如,7~11岁儿童可以以定义的形式获得一些抽象概念,但这种定义必须与肯定例证相结合,否则就无法理解。如小学生可以通过定义的形式学习“劳动”这个概念,但教师必须举出各种体力劳动和脑力劳动的例子,否则学生就难以理解“劳动”这个概念,或错误地把“劳动”理解为“体力劳动”。

随着年龄增长,语言的发展和知识经验的增加,人的语词逻辑思维逐步由经验型向理论型发展。到11岁以后,开始能以已有的知识经验为中介,直接从定义来理解概念,从而摆脱了具体经验的束缚。应当指出的是并不是所有人的语词逻辑思维都能达到理论型水平。美国的一项研究指出,在美国的教育体制下,只有13.2%的初中生、15%的高中生和22%的大学生达到这种水平。因此,即使到了初中、高中甚至大学,在实际教学中,充分利用具体经验来促进概念的理解都是十分必要的。

(二) 聚合思维与发散思维

根据在问题解决中思维探求问题解决方案有无确定的方向,可以将思维区分为聚合思维与发散思维。

1. 聚合思维

聚合思维是指人们根据已知的信息,利用熟悉的规则解决问题,或者从给予的信息中,产生逻辑的结论。它是一种有方向、有范围、有条理的思维方式。

运用聚合思维解决问题时,探求解决方案有一定的方向。例如,如果 $A > C$, $A < B$, $B > C$, $B < D$,我们根据不等式的传递性规则,经过推理得出 $D > B > A > C$ 的结论。这个思维过程就是聚合思维。

2. 发散思维

发散思维是指人们在解决问题的过程中,沿着不同的方向进行思考,对问题中所提供的信息和记忆系统中储存的信息进行重新组织,产生大量独特的新思想的思维活动方式。

例如,如何保护城市的生态环境?回答这样的问题人们可以从不同的方向思考,想出诸如增加植被、减少环境污染、教育市民爱护环境等措施。再如,纸通常的用途是供印刷书刊和写字用,但如果要求学生说出纸的用途时,学生则会沿着不同方向进行思考,想出剪纸花、折纸玩具、糊窗户、引火、制作纸箱等用途,有的学生还会提出,纸可以卷成小棍来取高处的东西,纸可以搓成纸绳吊物体等。

在解决问题的过程中,运用发散思维得出的结论、提出的假设有很多种,究竟哪一个最好,则必须在实践中加以检验。

发散思维是一种重要的思维方式,尤其在解决复杂问题时,发散思维更为

重要。例如案件侦查、新产品研制和广告设计等。

思维的分类也可以根据其他标准来进行,例如根据思维的目的,将思维分为推理思维和决策思维;根据思维成果的独创性,将思维分为常规思维和创造性思维等。

第二节 概念的获得

一、什么是概念

人出生以后,就要接触到各种社会现象和自然现象。在这一过程中,人们学会了许多概念。在日常生活中,人们学会了花、鸟、草、虫、风、雨、雷、电等概念;进入学校以后,又学会了三角形、金属、溶解度、国家、意识等科学概念。那么,什么是概念呢?要弄清这个问题,请看下面的例子。

“人”这个概念我们是非常熟悉的,爸爸、妈妈、老师、同学、工人、农民,这些都是人。每个人又有不同的特点:男女老幼,高矮胖瘦。但“人”这个概念并不包括上述特点,它只包括那些将人与其他动物区别开来的特点,也就是“人”的本质属性。“人”的本质属性是“能制造和使用劳动工具”和“有语言”。因此,概念是人脑对客观事物的本质特征的认识。

每一个概念都包括内涵和外延两个方面。内涵就是事物本质属性的总和,即概念的质。“人”这个概念的内涵是“能制造和使用劳动工具、有语言的动物”。外延是概念所反映的事物的总和,即概念的量,是指概念的范围。“人”这个概念的外延指的是所有人的总和,它包括男人、女人,大人、小孩,中国人、外国人,古人、现代人和未来可能出生的人。绝大多数的概念是用语词或符号来表示的,这些语词或符号叫做概念的名称。

概念是通过对同一事物本质特征的抽象和概括而形成的,由于抽象、概括的程度不同,概念有不同的等级。例如,“鱼”、“动物”、“植物”、“生物”都是概念,但它们却处于不同层次。“动物”在层次上比“鱼”高,比“生物”低,而“动物”与“植物”则处于同一层次上。概念之间的这种关系使得概念形成体系。人们掌握一门科学知识,就是掌握有关的概念体系。

二、概念获得的两种途径

概念是各门科学的基石,是人类智慧的结晶。人为了生存和发展,就必须不断地获得各种概念。所谓概念获得就是掌握概念所反映的事物的本质属性,以及掌握概念的内涵。例如,学生获得“三角形”有“三个角”和“三条相互连接的边”这两个本质属性,而不管其大小、形状等个别属性。

个体概念的获得有两条途径，即概念形成和概念同化。

（一）概念形成

概念形成是通过同一类事物的大量例证，经过比较，独立发现同一类事物的共同的、本质的属性，从而获得概念的方式。

个体日常生活中的概念主要是通过概念形成的方式获得的。例如，在日常生活中，人们看见麻雀、燕子、喜鹊、老鹰等，通过比较发现，它们与猪、马、牛、羊等动物很不相同，有区别于其他动物的一些共同的特征：有羽毛、有尖利的嘴、前肢成翼状，于是形成了“鸟”的概念。

在个体概念形成的过程中，由于受个体知识经验的限制，常常存在错误和曲解。例如，有些儿童把蝙蝠也当成“鸟”，而不同意“鹅”也是“鸟”。有人做了一个实验，实验者询问了40个3.5岁的儿童“树、月亮有没有生命？是不是活的？”结果，半数以上的儿童认为树不是活的，没有生命；有70%的儿童认为月亮是活的，有生命。这是因为许多儿童错误地以为“能移动”是有生命的事物的本质属性。随着儿童知识范围的扩大，特别是接受学校教育以后，这些错误和曲解将会逐步消除。

（二）概念同化

概念同化是学习者利用已经掌握的概念，通过对新概念定义的理解，从而获得新概念的方式。

在学校里，学生学习科学概念，大都以概念同化的方式获得的。例如，学生学习“矩形”的概念时，教师就是直接给出“矩形”的定义：“矩形是角为直角的平行四边形”。这是因为学生在学习“矩形”概念以前，已经掌握了“角”、“直角”、“平行四边形”等概念，教师正是利用这些概念来指导学生“学习矩形”的概念的。

在概念同化的过程中，新概念是通过建立与已掌握的概念之间联系的方式获得的。因此，新概念一旦获得就纳入了原有认知结构，从而导致原有认知结构的扩大与改组。

以概念同化的方式获得概念，必须具备两个条件。首先，学习者必须已经掌握了与要学习的新概念有关的概念。例如，如果学生不理解“角”、“直角”、“平行四边形”等概念中的任何一个，采用概念同化的方式学习新概念都是不可能的。其次，学习者应积极地将新概念与已掌握的有关概念进行比较，找出它们之间的相同点与不同点，建立各种联系。教师能否积极引导学生建立新、旧概念之间的关系，这是概念教学成败的关键。

三、概念获得的条件

学生科学概念的获得受多种因素的影响，这些影响有的是积极的，有的是

消极的。在概念教学的过程中,教师要创造条件,发挥其积极作用,消除其消极影响,只有这样才能保证学生正确理解概念。

(一) 正确对待已有经验

学生在日常生活和课堂学习中,积累了一定的经验,其中有以事物具体形象的形式存在的感性经验,也有以概念、原理的形式存在的理性经验。它们对学生掌握科学概念有重要作用。当已有经验与要掌握的概念相一致时,就会促进概念的获得。这主要表现在以下两个方面:

其一,已有经验可以为概念的获得提供感性经验。

科学概念一般都比较抽象,如果没有必要的感性经验是很难理解的。例如,学生在日常生活中常常见到像瓶塞的截面、树木的截面这样的“圆”的例子,因此对圆的概念就比较容易理解。相反,没有见过海洋的学生则难以理解“潮汐”的概念。

有的学生在学习概念时,出现“死记硬背”的现象,其主要原因是缺乏必要的感性经验。

其二,已有经验中的概念可作为获得科学概念的基础。

首先,日常生活中形成的许多概念与要掌握的科学概念内涵是一致的。这些概念可以经过改造,直接形成科学概念。例如,我们在日常生活中掌握的概念“树”与科学概念“木本植物”的内涵是一致的,因此,在教学中,可以对学生指出“木本植物”就是“树”,通过对“树”的本质特征的分析与综合,揭示“木本植物”的内涵,从而大大加快了概念获得的速度,提高教学成效。

其次,学生已经掌握的科学概念可以促进新概念的学习。在以概念同化的方式学习新概念时,必须依赖已掌握的科学概念。如果学生的知识结构中沒有适当的科学概念作基础,就很难理解以定义形式出现的概念。

已有经验有时也会阻碍科学概念的学习。出现这种现象的主要原因是日常生活中形成的有些概念与新概念产生了矛盾。例如,在日常生活中,我们见到动物界中各种动物的爬行,但这些动物的“爬行”都是要用爪子的。因此,当我们告诉学生蜥蜴是“爬行动物”时,学生很容易理解;但当我们告诉学生蛇是“爬行动物”时,学生就难以接受,因为蛇是没有爪子的。

由此可见,正确对待学生已有的经验,是十分必要的。在概念的教学过程中,要发挥已有经验的积极作用,克服其消极影响,就要求教师专门地指导学生组织与要学习的概念有关的经验。

首先,在概念教学前,教师应检查学生是否真正掌握了与要学习的概念有关的概念。对理解正确的要给予肯定,对理解错误的要及时加以纠正,并由此引入新概念的学习。这不仅有利于学生对新概念的正确理解,而且可以加深对

已有概念的印象,使已有概念对要掌握的新概念更好地起到固定和组织作用,便于将新概念纳入已有的认知结构。

其次,要通过语言揭示等手段,引导学生回忆与新概念有关的感性经验。如果学生的感性经验不足,则应以实物演示、模型与图解示意、言语描述等直观手段,为学生提供感性经验。在使用实物演示、模型与图解示意时,要注意突出与揭示概念的内涵有关的特征,并正确地引导学生认真观察这些特征。

最后,注意将科学概念与日常生活中形成的概念进行对比,及时指出日常概念可能存在的错误和曲解,确保学生正确地理解概念。

(二) 正确使用变式

所谓变式就是指概念中非本质属性的变化。例如“果实”是可以作种子的植物器官。“果实”有许多种,如“可食的果实”或“不可食的果实”,“黄的果实”或“红的果实”,“大的果实”或“小的果实”。这些都是“果实”的变式。

在概念的教学过程中,正确使用变式可以通过变化事物的非本质属性,突出事物的本质属性。这有助于学生从不同角度组织感性材料,促进学生正确理解概念。例如,在“三角形”概念的教学中,教师呈现的“三角形”的例子就不能只是标准形式的,应变化三角形的位置、大小、形状,从而突出“三角形”的本质特征——“有三个角”和“有三条相互连接的边”(见图4.1)

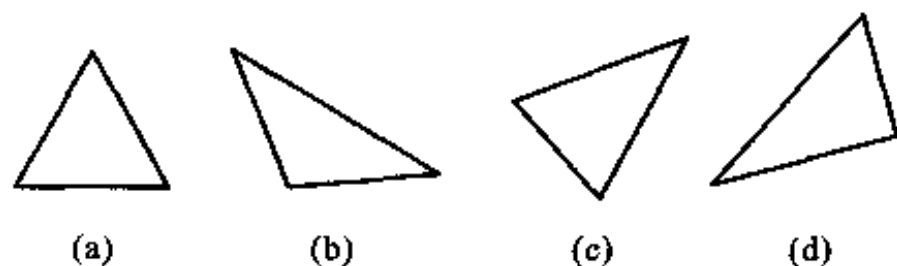


图4.1 三角形的变式

要正确使用变式,必须注意以下几点:

首先,变式的使用要充分,否则会导致错误的理解。例如,我们给学生讲“植物”这个概念,如果举的例子都是“绿色植物”,学生就会以为蘑菇不是植物。再如,我们讲“茎”这个概念,如果只列举木本植物的茎,学生会错误地以为“藕”不是“茎”。

其次,要引导学生对各种变式进行比较。变式只能给学生提供概括事物本质属性的感性材料,学生只有对概念的各种变式进行比较,才能将事物的本质属性与非本质属性区别开来,从而把握事物的实质,掌握概念的内涵。

例如，我们讲“叶”这个概念，就要让学生观察各种形态的叶，如蕨类植物的叶、松叶、枫叶、荷叶、仙人掌的叶等，引导学生对它们进行比较，确定哪些特征是共同的，哪些特征是个别植物所特有的，从而揭示“叶”这个概念的内涵。

（三）恰当使用概念的否定例子

概念的否定例子指的是那些与概念所反映的事物根本不同，却有某些相似点的事物。例如，蝴蝶和蝙蝠能飞行，这和大多数鸟相同，但它们却是与鸟根本不同的动物，蝴蝶是昆虫，蝙蝠是哺乳动物。蝴蝶和蝙蝠可以作为“鸟”这个概念的否定例子。

如果说利用变式可以加速学生对事物本质属性的概括，那么，使用否定例子则有助于排除概念的非本质属性对概念获得的影响，起到辨别概念的作用。例如，讲“根”的概念时，我们对“根”的本质特征进行概括并举出一些“根”的例子，如浮萍的假根和藕等，通过将这些否定例子与肯定例子的比较，可以发现，“在土里或水里”，对“根”来说是非本质的属性，把“根”与有相似形态的植物的器官辨别开来。

应当注意的是，使用否定例子一般应在揭示概念内涵以后进行，过早地列举否定例子会干扰概念内涵的揭示，造成概念混淆。同时，应注意将否定例子与肯定例子进行比较，只有这样才能明确哪些是概念的非本质属性。

（四）适时给概念下定义

下定义就是用简明的语言来表达概念的内涵。适时给概念下定义可以揭示事物的本质，深化对事物的认识。例如，“等边三角形”可以定义为“三条边都相等的三角形”。通过定义，我们确定了“等边三角形”的类别：“等边三角形”是三角形中的一种。这有助于“等边三角形”跟非三角形的其他几何图形的辨别。同时定义指出了“等边三角形”跟其他三角形的区别在于“三条边都相等”。这有助于“等边三角形”跟其他三角形的辨别。因此，定义不仅揭示了概念的内涵，而且提供了辨别事物的依据。

在教学中，对概念下定义应该适当，一方面，定义要能揭示事物的本质属性，否则就不能达到明确概念内涵的目的。这是定义的基本要求。另一方面，定义要适合学生的接受水平，也就是说，定义中所使用的其他概念应当是学生已经掌握的，否则学生就难以理解概念。例如“酸”的概念，在初中时被定义为“氢与酸根组成的化合物”，到了高中则定义为“在水溶液里能电离出氢正离子和酸根负离子的化合物”，这两个定义都成立，只是定义的概念层次不同。

（五）在实践中运用概念

将概念运用到实践中去是概念的具体化过程。这在概念的学习中有着不

可忽视的作用。首先，学生是否真正掌握了概念？掌握的水平如何？关键要看它能否正确而熟练地使用概念。其次，运用概念可丰富与概念有关的感性经验，加深对概念的理解，深化对事物的认识。最后，运用概念本身就是概念学习的目的，我们解决生活、工作、学习中的问题的思维活动，都必须运用概念。

第三节 问题解决

一、什么是问题解决

人们在工作、学习和日常生活中，常常要完成各种任务。当要完成的任务非常复杂，又未曾有过完成这类问题的经验时，人们必须进行认真的思考，才能找到完成任务的方法或途径。这种任务在心理学上被称为问题。完成这类任务的思维活动叫做问题解决。而那些比较简单或已经完成的任务，则不需要人们进行复杂的思维活动，只需要回忆一下以往的经验 and 熟悉的动作，就可以顺利完成。在心理学上，这类任务就不能叫问题，完成这类任务也就不是解决问题了。因此，问题解决是由一定的情境引起的，按照一定的目标，应用各种认知活动、技能等，经过一系列的思维操作，使问题得以解决的过程。

在问题解决的思维活动中，人们需要利用问题中提供的各种信息，对已掌握的各种规则进行改组，从而找到问题解决的方法和途径。心理学上把这些方法和途径叫做高级规则。例如，我们要小学生解答一下题目：

已知正方形的面积为 25cm^2 ，如图 4.2 截去一个圆，求剩余部分的面积。

学生为了解答这个问题必须根据正方形的面积和图示中提供的信息，运用一些已学过的规则，如，求正方形面积的规则、求圆面积的规则、鉴别正方形的内切圆的规则等。但只了解这些规则还不够，还要将这些规则进行变换和改组，才能找到解决问题的方法：根据正方形的面积公式求出正方形的边长；根据正方形与内切圆的关系，求出圆的半径，并进一步求出圆的面积；最后，用正方形的面积减去内切圆的面积得出剩余部分的面积。

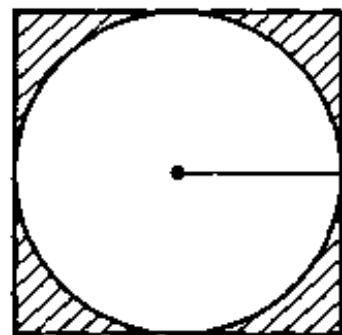


图 4.2 问题解决

一旦问题得到解决，人们就学会了解决这类问题的方法（亦即高级规则）。已学会的高级规则在以后完成类似任务时起指导作用。这些高级规则积累得越多，解决问题的能力就越强。

视 窗

你能解决这道密码算题吗?

设在下列加法算式中,有10个不同的字母,每个字母分别代表0~9的一个数码。现已知字母D=5,要求找出每一个字母所代表的一个数码,运用通常的加法规则,使得下面的算式得以成立:

$$\begin{array}{rcccccc} & D & O & N & A & L & D \\ + & G & E & R & A & L & D \\ \hline R & O & B & E & R & T \end{array}$$

参考解法如下:

1. 从个位算起,因为D=5,所以T是0,并向第2列进1。
2. 第5列中, $O + E = O$,这时只有当O与0或10相加,才可能出现这种情况,所以E一定是9(加上进1)获0,但已知T=0,因此E应该是9。
3. 在第3列中,如果E是9,那么A应该是4或9(都需要加上进1),但由于E=9,所以A应该是4。
4. 在第2列里, $L + L + 1$ (进位) = R,所以R一定为奇数。由于D=5, E=9,现在奇数只剩下1,3和7。在第6列中知道, $5 + G = R$,所以R一定大于5,因此R为7,这样又推出L=8, G=1。
5. 在第4列中, $N + 7 = B + 1$ (进位),所以N应是大于或等于3。现在剩下的数码只有2,3和6,所以N是3或6,但如果N=3,那么B应该为0,所以N=6, B=3。
6. 现只剩下字母O和数码2,因此O=2。

因此正确的数字算是为:

$$\begin{array}{rcccccc} & 5 & 2 & 6 & 4 & 8 & 5 \\ + & 1 & 9 & 7 & 4 & 8 & 5 \\ \hline 7 & 2 & 3 & 9 & 7 & 0 \end{array}$$

二、问题解决的思维过程

由于所面临的问题的性质和复杂性不同,以及个体的知识经验、个性等方面的差异,人们解决问题的思维活动会表现出不同的特点。有的问题需要经过长期酝酿和多次尝试才能解决,有的问题则可能很快被人们解决。问题解决的思维过程虽然千差万别,但都遵循共同的规律,表现出一定的阶段性。问题解决都经历提出问题、分析问题、提出假设和验证假设四个相互联

系的阶段。

（一）问题提出

要解决问题，首先得知道要解决的问题是什么。因此，提出问题是解决问题的起点。

问题广泛存在于人们社会生活的各个方面。有的问题比较明显，易于发现；有的问题是别人已经提出来的，如学生解的各种习题。这些问题比较明确，只需要人们寻找解决问题的方法。但许多问题是比较隐蔽的，不易被人们发现。能不能提出问题直接影响人们能否解决现实生活中的各种矛盾。有人对问题熟视无睹，有人则善于发现问题。“人和动物见到食物会流口水”，这是人们熟知的事实，多少年来没有人对此多加注意。巴甫洛夫正是从这个被人们忽视的现象中发现了条件发射，从而揭示了人和动物的高级神经活动规律。爱因斯坦高度评价了提出问题的的重要性，他说：“发现问题比解决问题更为重要”。

（二）分析问题

提出问题以后，必须对问题进行全面深入的分析。任何问题都包括条件和任务两个方面。分析问题就是找出条件和任务之间的联系，把握问题的实质，确定问题解决的方向。

例如，用六根火柴棒摆出四个完全相等的等边三角形。要解决这个问题就要求把任务和条件结合在一起进行分析。组成这样四个相互独立的三角形需要十二根火柴棒，而我们只有六根火柴棒。从而了解到问题的关键在于使四个等边三角的每一边都成为公共边。这样就明确了解决的方向。

现实生活中的问题有时是十分复杂的，问题的分析就更加困难，这就要求我们从大量的现象中去粗存精、去伪存真，抓住事物的主要矛盾和矛盾的主要方面。因此，我们不仅要有丰富的知识经验，还要有积极探求真理的态度。

（三）提出假设

通过分析问题，找到了问题的疾症，还要进一步提出解决问题的具体方案，也就是确定解决问题的原则、途径和方法，这是解决问题的关键。但是解决问题的方案有时不是很容易确定的，而是通过假设的形式慢慢形成的。战役指挥员提出作战方案，医生在手术前提出的手术方案都是提出假设。

能否提出假设，一方面依赖于个体在该领域的知识经验。知识经验越丰富，就越容易提出假设。另一方面，依赖于个体思维的灵活性，个体的思维越灵活，提出的方案就越多。例如，七棵树栽六行，每行栽三棵，如何栽？要解决这个问题，用常规的思维方式是不行的，要把七棵树当成十八棵树来用，就必须考虑每棵树要用几次，灵活地提出几种可能的方案。

(四) 验证假设

假设中提出的解决方案是否可行,还必须以一定的方式加以检验,要看原来的假设是否符合实际,能否使问题得到顺利的解决。

验证假设通常有两种途径:一条途径是,将假设中的方案付诸实施,并把实施的结果与原有问题的任务相对照。如果问题得到了解决,假设中的方案就是正确的,反之,原来的假设就是完全错误的或存在某种不足。这时,就需要修改假设,或提出新的假设,再进行验证,直到问题得到圆满解决。另一条途径是用思维活动来验证,也就是以原有假设为前提,通过合乎逻辑的推理来验证假设,如果得出的结论符合实际,则原假设可以成立,可以付诸实施;否则原假设就不成立,不能付诸实施。这种检验方式常常用于不能用实际行动来检验的问题的假设,如作战方案、重大工程设计、对学生的教育措施等。

解决问题的四个阶段的先后是有一定的顺序性的,但也不是绝对的,有时需要交错进行。一方面,验证假设时,若发现原假设不能使问题得到顺利解决,就要重新提出假设,甚至重新分析问题。另一方面,在解决比较复杂的问题时,则会将问题划分为几个小问题来分别加以解决,这些小问题也要通过提出问题、分析问题、提出假设、验证假设四个阶段来解决。

三、影响问题解决的因素

影响问题解决的因素很多,有主观方面的因素,也有客观方面的因素。概括起来有以下几点:

(一) 问题中材料的组织形式

每一个问题都要涉及一定数量的事物或事件,当它们呈现到人们面前时,总要涉及特定的空间位置、距离、时间先后(或同时)的顺序,这些特点以及它们的关系就构成了问题中材料的组织形式。如果这些组织形式明确地显示了问题的条件和任务之间的关系,解决问题的方向、途径和方法就容易确定。反之,如果问题的组织形式掩盖了问题中条件和任务的关系,解决问题就十分困难,甚至会误入歧途。

例如,让小学生解决这样一个问题:

已知一个正方形的内切圆的半径 2cm,求这个正方形的面积。该问题给出的两个示意图(见图 4.3),都标出了内切圆的半径。

在(a)图中,很难看出圆的半径与正方形边长之间的关系,因而问题的解决较为困难,在(b)图中,很容易看出圆的半径与正方形边长之间的关系,因而问题的解决就较为容易。

应该注意的事,问题中材料的组织形式对问题解决的影响是相对的,一般面言,人们在某一领域的知识经验越丰富,在该领域中解决问题就越不易受到

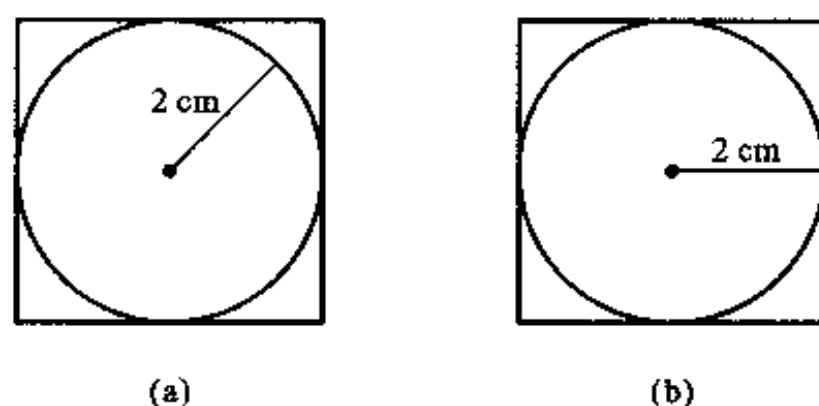


图 4.3 同一问题的不同组织形式

影响和干扰。例如，如果让一个中学生解决上述问题，则不会受到干扰，因为中学生可以根据几何学上的知识，很快地理解正方形与其内切圆的关系，使问题得到顺利解决。

(二) 定势

人们在以某种思路解决问题以后，在随后解决有类似特点的问题时，会不自觉地继续沿用这种思路。这种思路就成为人们解决问题的一种心理准备状态。以特定思路解决问题的心理准备状态就是定势。

定势使人们在解决问题时具有一种倾向习性，并影响问题是否顺利解决。

最早进行定势研究的是迈尔 (N. R. F. Maier, 1930)。他在一项问题解决的实验中，对实验组的被试，用对解决问题有指向性的指导语进行暗示，而对控制组则不加以任何暗示。结果发现，实验组问题解决的成绩大大优于控制组。这说明定势有促进问题解决的一面。

陆钦斯 (A. S. Luchins, 1942) 的量杯实验则揭示了定势对问题解决的阻碍作用 (见表 4.1)。

表 4.1 陆钦斯的定势实验

序 列	三个杯的容量			要求量出水的容量
	A	B	C	
1	21	127	3	100
2	14	163	25	99
3	18	43	10	5
4	9	42	6	21
5	20	59	4	31
6	23	49	3	20
7	15	39	3	18

在实验中，要求被试用三个大小不同的杯子量出一定量的水。被试分两

组,实验组(79人)做第1—7题,控制组(57人)只做6、7两题。结果发现,实验组有64人在做6、7题是采用了B—A—2C的方法完成量水任务,只有少数人用A—C和A+C这样两种相对简单的方法。控制组的被试在做6、7两题时,都采用A—C和A+C这样两种相对简单的方法来完成量水任务。这是由于实验组的被试在解决1—5题的问题时,形成了利用B—A—2C这个公式的定势,使得他们在解决6、7两个问题时也采用了相同的方法。

定势虽然有时可以促进问题的解决,但从总体上来说消极的,它使问题解决的思维活动变得呆板。当定势阻碍问题解决时,应注意暂时停下来,休息一下或进行一些别的工作,过一会儿,定势会自然消除。

(三) 功能固着

任何事物都有一定的功能,人们往往只看到事物的某些常见功能,而忽视该事物的其他功能,这种现象叫做功能固着。邓克(K. Duncker, 1935)做了一个有趣的试验,让被试用五种熟悉的工具解决五个新问题。实验组的被试在解决问题前,进行了这些工具的习惯用途的训练,以此来加强功能固着的倾向,而控制组的被试则直接解决问题。结果显示,实验组的成绩大大低于控制组(见表4.2)。

表 4.2 功能固着对解决问题的影响

组 别	工 具	事先练习 工 作	变更实用、解 决新问题	人 数	成绩 (%)
实 验 组	钻子 箱子 钳子 锤子 曲别针	钻洞 装物品 打开铁丝结 击钉入木 夹纸	支撑绳索	14	71
			做垫脚台	7	43
			支撑木板	9	44
			称重量	12	75
			做挂钩	7	57
控 制 组	同 上	无	同 上	10	100
				7	100
				15	100
				12	100
				7	86

这说明,功能固着对解决新问题有很大的阻碍作用。人们能否改变事物的固有功能,适应解决新问题的需要,往往成为解决问题的关键。

(四) 情绪与动机

面对问题,人们都会产生各种情绪和动机。而情绪和动机又会直接影响解决的问题。

过度紧张、惶恐、烦躁、压抑等消极情绪,会妨碍问题的顺利解决。例

如，有的学生在高考时，由于担心考不好会遭到亲人的责备和别人的白眼，产生了过度焦虑。因而在答题时，往往反应迟钝，思维灵活性降低，使本来容易解决的问题变得难以解决了。有的学生还会出现晕场的现象。积极而冷静的情绪状态则有利于人们打开思路，使问题得以顺利解决。

动机水平的高低对问题的解决也有重要影响。人们对活动的态度、社会责任感、认识兴趣等，都可以成为发现问题的动机，影响到问题解决的效果。动机的强度不同，影响的大小也不同。心理学家的实验表明，在一定的限度内，动机的强度和解决问题的效率成正比，但动机水平过低则难以激发解决问题的积极性，使人容易被无关刺激所吸引，妨碍问题的解决；动机水平过高，则使人过分注意直接的目的，而忽略可用来解决问题的有关因素，使意识变得狭窄。一般而言，中等水平的动机最有利于问题的解决。同时，什么样的动机水平最有利于问题的解决，还取决于问题本身的难度，难度较小的问题，要求的动机水平较高；难度较大的问题，要求的动机水平较低。

（五）人际关系

人处在一个复杂的社会中，解决问题不仅受个人心理因素的影响，也受到人们之间相互关系的影响。例如，人在解决问题时，往往要求与周围的人方式一致，这种现象称从众现象。团体内的相互协作和相互帮助，是使问题得以迅速解决的积极因素；相反，相互不信任、人际关系紧张则会妨碍问题的解决。

第四节 创造与想象

一、创造

（一）什么是创造

创造是一种特殊的社会实践活动，发明家发明一种新机器、科学家提出一种新理论、艺术家创作出一项艺术作品等都属于创造。创造区别于一般活动的一个重要特点是它的新颖性。创造为人类提供了新颖的、首创性的社会产品。这些产品可以是物质产品，如一种新仪器、一种新药等；也可以是精神产品，如一幅画、一篇小说、一首诗歌等。创造促进了社会的文明与进步，是人类生活的重要财富。因此，心理学上将创造定义为“提供了新颖的、首创性的、有社会价值的产品的活动”。

创造是一种探索活动。在创造活动中，人们没有现成的方法、方案可以利用，也不能直接利用已有的知识经验。人们必须经过复杂的高级心理活动，特别是要借助于创造思维和创造想象，才能发现新事实，找到新方法，创造出新颖的产品。因此，了解想象和思维在创造活动中的作用，对指导我们进行创造

活动、培养创造能力，有重要意义。

（二）创造过程中的思维活动

在创造活动中，人们要对已有的经验进行改组和重建，在头脑中形成新思想和新形象，就必须应用新方案或新程序，进行复杂的思维活动。

创造过程中的思维活动不是单一的，而是多种思维活动有机结合的产物。任何一项创造活动，都既需要发散思维，又需要聚合思维。发散思维形成了完成创造任务的各种可能的方案或程序。这些思维产品为创造活动提供了必要的思想素材。聚合思维则对发散思维所形成的思维产品尽力遴选，确定最佳方案或程序，以完成创造活动。由发散思维到聚合思维，再由聚合思维到发散思维的多次重复是创造活动的重要特点。心理学家将创造过程中的思维活动称为创造思维。

关于创造过程中的思维活动的研究，最具代表性的是拉斯（J. Wallas, 1926）提出的四阶段理论。他将创造过程中的思维活动划分为四个阶段，即准备期、酝酿期、豁朗期、验证期。

1. 准备期

准备期的任务是通过研究前人的成果，收集创造活动必需的信息。这是创造活动的第一个阶段。创造活动的准备不仅包括了特定领域的知识准备，而且包括一般的基础性的知识准备。因此，准备期往往很长。例如，爱因斯坦写作《相对论》只花了五周时间，却准备了七年之久。

2. 酝酿期

酝酿期是在准备期收集到的信息的基础上，进行深入探索和思考的时期。在酝酿过程中，往往百思不得其解。这是因为，长期的思考造成的精神紧张，会影响思维的灵活性。因此，这时可以暂时将思考的问题放一放。摆脱长期思考的紧张状态，收集到的资料则可能在不知不觉中重新进行组织和加工，进而产生新思想、新形象。正所谓“踏破铁鞋无觅处，得来全不费功夫”。许多创造者都有这种体验。

3. 豁朗期

经过一段时间的准备与酝酿以后，由于某种机遇，新思想会突然浮现出来，使人茅塞顿开，豁然开朗，这种现象叫做灵感。出现灵感是豁朗期的主要特点。因此，豁朗期又叫灵感阶段。

灵感的产生常带有偶然性，在不经意的时候出现，如散步、洗澡、闲谈甚至睡梦中，但灵感的出现并不是在消极等待中产生的，它是长时间准备和酝酿的结果。

4. 验证期

豁朗期产生的新思想和新形象不一定是正确的，必须加以验证。验证期

的任务就是通过逻辑推理和实践操作，对这些新思想和新形象进行评价和检验，以修正假设，使创造活动趋于完美。

二、想象

（一）想象的概念

我们没有见过宇宙飞船，但可以通过科技书籍的介绍，在头脑中形成宇宙飞船的形象；建筑设计师在设计一个新建筑以前，脑子里就已经有了新建筑的形象。这些都是想象。

想象中的形象大都是未曾有过的新形象，它往往是超乎现实的。但想象并不是凭空产生的。一个从未观察过有关历史图片，不曾参观过历史博物馆，也没有看过有关的历史影片的小学生，在学习我国历史时，是很难想象出古代贵族穿的服装的。想象是在大脑中已有的表象的基础上形成的。作家创作出的人物形象是取材于现实生活；发明家发明一种新机器之前，已经积累了各种机器的表象。因此，想象是人脑在对已有表象进行加工改造的基础上创造出新形象的过程。

（二）想象的分类

想象可以根据有无目的性和自觉性，分为无意想象和有意想象两种。

1. 无意想象

我们听别人讲故事，会不由自主地想象出故事中的情景；儿童看到竹竿，会将竹竿想象成一匹马。这些都是无意想象。在无意想象中，人事先没有预定的目的，也不需要做出意志努力。

无意想象的一个极端例子是梦。梦的形象虽然非常离奇，也是以已有表象为基础的，正因为如此，梦才显得非常逼真。

2. 有意想象

与无意想象相反，有意想象事先有预定的目的，在想象过程中，需要做出意志努力。有意想象又根据想象的内容新颖性的不同，分为再造想象和创造想象。再造想象是根据现成的描述而创造出新形象的过程。建筑工人看到工程图纸，就会在头脑中形成新建筑物的形象；歌唱家看到一首歌的歌谱，就能在头脑中形成这首歌的旋律。这些都是再造想象。

再造想象在人类生活中有重要意义，通过想象人们可以感知现实中没有或无法直接感知的事物。如果不利用想象，学生就不能理解粒子的运动、结构和性质；没有想象，人们也无法欣赏艺术作品。

创造想象则是不根据现成的描述，而根据一定的任务，在头脑中直接形成新形象的过程。作曲家在谱曲时，头脑中出现新旋律的音乐形象；工程师在设计机器时，头脑中出现新机器的形象。这些都是创造想象。

创造想象虽然也建立在已有表象的基础上，却不是已有表象的简单叠加，而是对已有表象综合加工的产物，创造想象对已有表象的加工主要有黏合、夸张、典型化三种方式。

所谓黏合，就是将现实生活中从未结合在一起的部分和属性联系在一起，产生新形象的过程。文学作品中“美人鱼”的形象就是将人的形象和鱼的形象结合起来形成的；水陆两栖坦克的形象就是坦克的形象和船的形象的结合。

所谓夸张则是指强调甚至夸大事物的某方面的特点，从而创造新形象的过程。例如，手是力量和权利的象征，“千手佛”就是对手的形象加以夸张，以显示佛的法力无边。

所谓典型化则是通过对同类事物的分析，找出其最典型、最具代表性的特征，在某一形象中集中表现出来的想象方式。典型化是艺术创作中常用的手法。鲁迅笔下的祥林嫂、阿Q的形象，装饰图案中的花瓣、树叶等形象，都是经过典型化的想象而产生的。

幻想是创造想象的特殊形式。它是指向未来并与个人的愿望相联系的想象。神话、童话故事中的形象，科学幻想中的形象都属于幻想。

符合事物发展规律的幻想叫做理想。不符合事物发展规律的幻想叫做空想。理想是人们战胜困难，探求真理的精神动力。人们是依靠理想投身历史的洪流，推动社会的发展的。空想则使人丧失斗志。一个人如果长期陷入空想，就会一事无成。

（三）创造活动中想象的作用

想象在技术发明、科学理论建立、艺术创造等创造活动中，起着重要作用，这主要表现在以下几个方面：

1. 想象是激励人们进行创造活动的精神力量

人们在社会实践活动中，总是要产生各种各样的愿望，想象出未来的各种图景。例如古人曾幻想有千里眼、顺风耳，幻想能腾云驾雾；马克思的科学社会主义理论勾勒出了未来共产主义社会的美好图景，这些都是想象。这些想象激发了人们进行创造活动的热情，并成为人们克服困难、顽强地进行创造活动的精神力量。科学家发明望远镜、电话和飞机，千百万革命者抛头颅洒热血、前仆后继地进行共产主义的伟大实践，正是受到这种精神力量的推动。

幻想和理想是在人类社会产生的，它推动人们为更美好的未来而奋斗。当旧的幻想和理想实现以后，人们又会产生新的幻想，并为实现它们而努力。

2. 创造想象拓宽了人们的思路

创造想象以其独特的灵活性摆脱了事物固有属性对人们思想的束缚，启发

人们以新的思路思考问题。许多发明创造是受了创造想象的启发而产生的。传说鲁班是从手被草叶割破的事实，联想到将铁片制成齿状可以切割木料，最终发明了锯子。蝙蝠通过口发出超声波，耳接受超声波，来辨别前方的物体，以避免障碍捕食猎物。科学家受此启发，发明了雷达。人们综合了坦克和船的形象，才发明了水陆两栖坦克。

3. 想象在不同的创造活动中作用不同

在技术发明的创造活动中，想象贯穿技术发明活动的始终。发明者在描制机器草图时，对每一个零件和每个部件之间的相互关系，都要有鲜明而正确的表象，这就必须依赖想象；对绘制的机器草图进行修改也必须依赖想象；根据图纸制造机器也需要依赖想象的参与。

在科学理论创造活动中，想象主要在科学假设的形成和科学研究计划的拟定两个方而起作用。没有想象的参与，科学家就不能跳出事实的圈子，而提出新假设，也就不能发现自然和社会中的各种规律。同时，考虑怎样引起要研究的现象、采取什么指标进行测量以及对比措施的实施等问题时，也必须依赖想象。

在文艺创作活动中，想象居于特别重要的地位，作家、艺术家主要是靠想象来进行创造活动的。他们的想象具有鲜明的情感色彩。通过想象，作家、艺术家感受头脑中的人物形象、情景、情节、画面和旋律，并在作品中倾注自己的感受，以此来感染读者。

第五节 中学生思维品质的培养

一、思维能力与思维品质

思维能力就是人认识事物的本质和规律，解决各种问题的能力。

思维能力是人类最重要的认识事物的能力，人的思维能力越强，就越能透过各种表面现象抓住事物的实质，预见事物的发展趋势，主动地适应环境。思维能力是人的智力的核心。培养青少年的思维能力是教学工作的中心任务。

思维能力的形成和发展受多方面因素的制约，遗传素质是思维能力形成和发展的生物前提，教育与环境是思维能力形成和发展的决定因素，其中教育起主导作用。由于每个人的遗传素质、所受教育和生活环境的不同，人的思维能力就表现出个别差异。思维品质就是思维能力的个别差异在个体的思维活动中的表现。因此思维品质是衡量思维能力强弱的标志。培养良好的思维品质是培养思维能力的根本途径。

良好的思维品质主要包括思维的广阔性、思维的深刻性、思维的独立性、思维的批判性、思维的灵活性、思维的敏捷性等。

（一）思维的广阔性与深刻性

思维的广阔性是指思路开阔，能从各个角度、多个方面揭露事物的联系，全面地思考问题。具有思维的广阔性品质的学生，在学习中，能进行周密的思考，善于进行分析与综合，既考虑整体，又考虑部分。因此，思维的广阔性是学习系统的科学知识、解决复杂问题的必备的思维品质。

思维的深刻性是指能深入地思考问题，善于透过事物的表面现象，抓住事物的实质，揭露事物之间的内在联系。牛顿从苹果落地，想到宏观物体之间都存在着引力，经过测量和计算，推导出万有引力定律。马克思透过资本主义灯红酒绿、繁荣昌盛的表面现象，在全面分析资本主义社会基本矛盾的基础上，合乎逻辑地预见资本主义必然灭亡，共产主义必然在全世界取得胜利。这些都是思维的深刻性的具体表现。

思维的广阔性与思维的深刻性是相互联系的，思维的深刻性是以思维的广阔性为基础的，没有对事物的各种属性的全面认识，就无法进行深入思考，揭示事物的本质和规律。同时，思维的广阔性又离不开思维的深刻性，没有“去粗取精，去伪存真”、“由表及里”的深入思考，就不能打开思路，发现事物的各种属性和联系。

（二）思维的独立性与批判性

思维的独立性是指能不受他人的暗示，不盲从别人的见解，不依赖现成的方法和结论，独立地思考问题。亚里士多德早就认为，重的物体比轻的物体下落得快。这种观点一直被奉为经典。但伽利略不迷信权威，因为亚里士多德并未提出实验证明。伽利略大胆设想，重的物体和轻的物体下落得一样快，并通过实验证实了自己的假设。这是思维的独立性的典范。

思维的批判性是指能严格而精细地思考问题，冷静而客观地评价和自觉地控制自己的思维活动，不易受自己的情绪和偏爱的影响。

思维的独立性与批判性是相互联系、密不可分的。两者不可偏废。只有具有思维的批判性，从事实出发，经过严密论证，才能保证独立思维的正确性；同时，只有排除陈规陋习的束缚，不迷信前人的结论，才能客观评价自己的思维活动。

（三）思维的灵活性和敏捷性

思维的灵活性是指能灵活地思考问题。它表现为能从不同角度、运用不同方法思考问题；在条件发生变化时，能随机应变，及时地改变原有计划、方案，寻找新的解决问题的途径。具有思维的灵活性的学生，能灵活自如地运用各种规则、原理和规律，将书本中的知识与自己的见解进行比较和融合，面不

把书本当教条；同时能举一反三，由此及彼，善于迁移。

思维的敏捷性是指思维活动迅速正确，能当机立断。思维的敏捷性与轻率迥然不同，它不仅要求思维速度快，而且要求思维的正确性高。

思维的敏捷性强的学生能迅速准确地认识事物的本质和规律，能对事实材料迅速进行分析、综合、比较、抽象和概括等思维活动，果断地进行判断、推理，得出结论，因而能迅速有效地理解知识和解决问题。

二、中学生思维品质的发展特点

思维品质作为一种心理特征，其发展是有规律的，表现出一定的阶段性。每一阶段都有稳定的特点。中学时期是思维品质发展最为迅速的时期。我们从以下几个方面论述中学生思维品质发展的特点：

（一）中学生思维的广阔性和深刻性品质发展的特点

由于语言和智力的发展，个体经验的增长，中学生思维的广阔性和深刻性有很大发展。

在初中阶段，初一学生对概念的理解，仍然依赖直观经验，但到了初二以后，学生则可以掌握较为复杂的概念系统，能够将事物的本质属性与非本质属性区别开来。在文学作品的学习中，学生能够充分领会寓言、格言等的隐义和转义，能分析作品中人物的内心状态。但初中生常常容易被具体的事实材料吸引，加上知识面的限制，自觉调节自己的思维活动的的能力不足。因而，初中生思维的广阔性和深刻性还有待于进一步发展。

在高中阶段，学生不再容易迷恋事物的表面现象，能自觉地、全面地从本质上看问题。他们力求对各种经验材料做出理论的和规律性的说明，用理论把各种材料贯穿起来，并以此来指导进一步扩展知识领域。以化学的学习为例，高中学生在学习卤族、氧族、氮族、碱金属等元素的基础上，开始学习元素周期律、原子结构理论，然后就能根据元素周期表学习碳族元素和其他各族元素。这一过程既包括了从特殊到一般的归纳过程，又包括从一般到特殊的演绎过程。这表明，高中生的思维由经验型向理论型转化。

高中生思维的开阔性和深刻性还表现在，能初步地以辩证的观点看待问题，开始看到一般和特殊、归纳和演绎、理论和实践的对立统一关系。因此，高中生已具有学习哲学理论的可能性。

（二）中学生思维的独立性和批判性品质发展的特点

中学时期思维的独立性和批判性有了很大的发展，这主要表现为，他们不像小学生那样，对教师和家长的要求百依百顺了，他们逐步用批判的眼光看待一切事物；他们不满足于成人和书本上的结论，敢于大胆地发表个人的意见，喜欢怀疑、争论和提出一些新奇的想法。

应该注意的是，初中生和高中生的独立性、批判性是有差别的。初中生的独立性和批判性还不成熟，容易产生片面性与表面性。例如，初中生有时进行毫无根据的争论，孤立偏激地看问题，好走极端，容易肯定一切和否定一切。在正常的教育条件下，高中生的独立性和批判性要成熟得多。他们喜欢探究各种现象产生的原因，在提出争论的观点时，往往要求具有一定说服力的逻辑论证。高中生不仅开始思考学习材料本身的正确性，而且开始思考思想方法的正确性。尽管如此，高中生仍带有一定的片面性和主观性，容易产生公式主义和死抠教条的毛病。

（三）中学生思维的灵活性和敏捷性品质发展的特点

中学生思维的灵活性的发展具有两个重要特点。首先，中学生思维的灵活性随着年龄的增大而发展。在初中二年级，大约有 30% 的学生具有思维的灵活性，而到了高中阶段，具有思维的灵活性的学生达到 40%。其次，到了高中一年级以后，中学生思维的灵活性的差异趋于稳定。

中学生思维的敏捷性发展的一个重要特点是，中学生个体之间差异很大。这种差异有一定的年龄特点，从初中二年级开始更为显著地表现出来，年级越高，差异越大。初三以后，思维的敏捷性的差异趋于稳定。高中阶段，这种差异基本定型。

三、中学生思维品质的培养

（一）中学生思维的广阔性和深刻性品质的培养

思维的广阔性是以丰富的知识经验为基础的。只有具备了大量的知识经验，才能从事物的不同方面和不同联系上思考问题，从而避免片面性和狭隘性。因此，教师应注意拓宽学生的知识面。

中学生求知欲强，思想单纯，正是长知识的大好时期。在教学中，教师不仅要要求学生完成大纲规定的学习内容，还要给学生创造条件进行课外阅读，参加课外科技活动，组织学生参观访问、听学术报告或看介绍科技新成就的电影。这些活动都可以丰富学生的知识领域，开阔学生的视野，有利于学生思维广阔性的培养。

另外，教师应注意在各科教学中，渗透辩证的思想，使学生逐步学会以对立统一的观点和发展的观点思考问题，学会全面地看问题的方法。这也有利于培养学生思维的广阔性。

思维的深刻性是通过深入的思维活动而形成的，只有通过指导学生进行深入的思维活动，才能培养学生思维的深刻性。因此，培养学生思维的深刻性，应注意以下几点：

首先，任何深刻的认识都是以丰富而正确的感性认识为基础的。因此，在

任何教学中,都应该提供足够的感性材料,不能只从理论到理论地讲解概念和原理,还要提供足够的变式,以指导学生从各种角度认识事物的本质。

其次,应该指导学生进行逻辑推理,培养学生的推理能力。在教学中,要让学生参与定义和公式的推导过程,使学生学会从分析条件出发,找出各种数量关系,进行推导和证明。同时教师应注意在各科的教学中,教会学生思考各种问题和方法。

(二) 中学生思维的独立性和批判性的培养

思维的独立性和批判性是相互联系的,它们的培养必须结合在一起。

中学时期是思维的独立性发展的关键时期,教育工作者应该给予特别的重视。对于学生表现出的“不听话”、毫无顾忌地发表意见、标新立异、独出心裁等做法,要予以理解,不要任意压制,以免挫伤学生独立思考的积极性。同时还要提供机会让学生进行辩论,独立地发表见解。这有利于培养学生思维的独立性。

在培养学生思维的独立性的同时,应该注意培养学生的思维的批判性。中学生思维的独立性还不成熟。在学生发表意见以后,要引导学生从实际出发,进行严密的思考,做到有理有据。另一方面,教师还应该指导学生对自己的思维活动进行反思,以帮助学生修正错误,避免产生片面性和狭隘性。

(三) 中学生思维的灵活性和敏捷性的培养

思维的灵活性是一种重要的思维品质。我国许多教育工作者历来十分重视培养学生思维的灵活性,并创造了许多培养思维灵活性的方法。

一题多解是其中最为有效的,这一方法在数学教学中应用最为广泛。如对“100 千克海水可以制成 2 千克盐,5 000 千克海水可以制成多少千克盐”这个问题,可以用五种解法。解法一,先求出每一千克海水能制成多少盐;解法二,先求制一千克盐用多少海水;解法三,先求 5 000 千克海水中有多少个 100 千克;解法四,用百分数解;解法五,用比例方法来解。一题多解可以使学生会从不同角度分析问题,从而提高思维的灵活性。

还有教师通过一字多词、一物多用、一义多词等训练学生思维的灵活性。

思维的敏捷性是个体思维能力的最集中的体现,它是以思维的广阔性、深刻性、独立性、批判性和灵活性为基础的。培养学生思维的敏捷性要注意以下几点:

第一,在各科教学中都要有速度的要求。中学生一般都有好胜心,利用青少年“好胜”心理,进行比赛,加强速度训练,可以提高学生的思维敏捷性。有许多思维敏捷的学生,由于缺乏速度的要求,逐渐养成了干事拖沓的习惯,思维的敏捷性降低。

第二,要教会学生提高速度的方法。每一项智力活动都有一定的程序。在

各科教学中，教师要把各种智力活动的程序和要领清楚地教给学生，并进行训练，使其达到熟练化、自动化。这是提高思维的敏捷性的必由之路。例如，教给学生速算的方法，可以大大提高学生的计算速度。

复习思考题

1. 什么是思维？思维有哪些特点？思维的基本过程有哪些？
2. 什么是概念？概念的获得有哪些方式？在概念教学中应该注意哪些问题？
3. 什么是问题解决？影响问题解决的因素有哪些？
4. 什么是创造？想象与创造之间有什么关系？创造思维有哪几个阶段？
5. 什么是思维品质？中学生思维品质的发展有哪些特点？如何培养中学生良好的思维品质？

// 第五章 注意 //

本章提要

- 注意的概念与功能
- 注意的分类
- 无意注意的规律及其应用
- 有意注意的激发与保持
- 注意的品质及其培养

人们进行任何活动都需要集中注意力，才能达到预期的效果。例如学生学习时要聚精会神，教师讲课时得排除一切干扰，工人必须毫不分心地开机器，工程师必须全神贯注地进行设计。可见，注意是一种十分普遍而又重要的心理现象。本章将讨论：注意是怎样的一种心理现象？人们为什么会不由自主地注意某些事物？人为什么要分心？人的注意范围有多大？一心能否两用？如何利用注意的规律提高人活动的效率？如何培养学生的注意品质？

// 第一节 注意概述 //

一、什么是注意

注意是心理活动对一定对象的指向与集中。指向性和集中性是注意的两个基本特点。

注意的指向是指人在每一瞬间，他的心理活动选择了某个对象，而忽略了另一些对象。人在任何特定的时刻都被无数刺激所围绕，但是人只能对其中的某些刺激发生反应，这就是注意的选择性。这种选择既可以是外部世界的对象和现象，也可以是我们自己的身体、行为和思想。例如，一个人在剧院里看戏，他的心理活动选择了舞台上演员的台词、动作、表情、服饰，而忽略了剧场里的观众。对前者他看得清、记得牢，而对后者只能留下非常模糊的印象，甚至看完了戏，还不知他邻座的观众是一个什么样的人。因此，注意的指向性是指心理活动在哪个方向上进行活动，指向性不同，人们从外界接受的信息也不同。选择有两种形式，一种是有意的，一种是无意的。无论是哪一种选择形式，在特定的时间内，人对刺激进行有意识的反映能力总

是有限的。选择还有不同的程度，只有被注意瞄准的事物，才能清晰地反映。

视 窗

双耳分听实验

在一项实验中，彻里（Cherry, 1953）给被试的两耳同时呈现两种材料，让被试大声追从一个耳朵听到的材料，并检查被试从另一耳所获得的信息。前者称为追随耳，后者称为非追随耳。结果发现，被试从非追随耳得到的信息很少，当原来使用的英文材料用法文或德文呈现时，或者将课文颠倒时，被试也很少能够发现。这个实验说明，从追随耳进入的信息，由于受到注意，因而得到进一步的加工、处理，而非追随耳进入的信息，由于没有受到注意，因此，没有被人们所接受。

当心理活动指向某个对象的时候，它们会在这个对象上集中起来，即全神贯注起来，这就是注意的集中性，它是指心理活动对一定对象的持续反映。它不是对所反映的事物一扫而过，而是能在特定的方向上保持并深入下去，使所反映的事物达到一定的清晰、完善、深刻的程度。集中指心理活动不仅离开了无关事物，而且抑制了无关活动。例如，医生在做复杂的外科手术时，他的注意高度集中在病人的病患部位和自己的手术动作上，与手术无关的其他人和物，便排除在他的心理活动之外。心理活动的集中性有两种情况：一是在同一时间内各种有关的心理活动共同集中于一定的对象。就是我们通常所说的“聚精会神”。二是就同一心理活动而言，不仅指向一定的对象，而且维持这种指向使心理活动不断深入下去，即我们通常所说的“注视”或“倾听”等。与集中性相联系的是注意的强度或紧张度。心理活动指向与集中的对象处于注意的中心，这时就能被我们清楚地意识到，其余的对象有的处于“注意的边缘”，多数处于注意的范围之外，以致只能模糊地意识到或不被意识到。注意的中心与注意的边缘可以经常变化。

如果说，注意的指向性是指心理活动朝向哪个对象，那么集中性就是指心理活动在一定方向上活动的强度或紧张度。心理活动的强度越大，紧张度越高，注意也就越集中。人在高度集中注意时，注意指向的范围就缩小。这时候，他对自己周围的一切就可能“视而不见，听而不闻”。从这个意义上说，注意的指向性和集中性是密不可分的。

注意不是一种独立的心理过程，因为注意本身并不能反映事物的属性。当人在注意着什么的时候，他也就在感知着什么，记忆着什么，思考着什么。我

们平常所说的“请注意人家的发言”、“请注意问题的关键”，并不是说注意本身就是独立的反映过程，而是由于习惯，把“注意听人家的发言”中的“听”，“注意问题的关键”中的“思考”等字省略了，注意离开了“看”、“听”、“思考”等心理过程，它自身也就不存在了。注意是伴随着其他心理过程而存在的一种意识状态，谓之心理特性。注意本身不是一种可以离开认识活动的心理活动，但各种认识活动都既可在注意状态下进行，也可在不注意状态下进行。我们可以注意地听，也可以不注意地听，可以注意地思考，也可以不注意地胡思乱想。但任何心理过程的活动效率，总表现为有注意参加才能实现。人们开始任何一个有目的的活动，必须首先注意。如果没有注意的参与，也就不可能产生对某种事物深刻的感知、记忆和思维，注意是保证认识过程的必备条件。同样，离开了注意，情感也就无从表现，意志行动也无法实现。总之，注意的自身状态并不反映任何事物及其属性，注意不是独立的心理过程，而是各种心理过程的共同属性。

二、注意的功能

注意在人的心理活动中占据很重要的位置，它是一切心理活动的警卫和门户。外界的一切信息必须通过它的选择才能进行深加工。因此，首先，注意具有对信息进行选择的基本功能，它使人从一瞬间同时作用于我们的大量刺激中选择出对我们最有意义的、符合当前需要的、与当前任务相一致的刺激，而避开或抑制那些无意义的、附加的、干扰当前活动的各种刺激；从各种可能的动作中选出与完成当前活动有关的动作；从我们头脑中所保存的大量记忆信息中选出与完成当前智力活动有关的信息；等等，这些都有赖于注意的选择功能。如果心理活动没有注意的这种选择功能，意识就会处于一种混沌的状态。如不能将大量的信息按轻重缓急加以筛选和过滤，就无法进行信息加工。

其次，注意具有保持的功能，注意不仅使心理过程指向一定的对象，而且使心理过程集中于该对象上，从而保持着最清晰、完善、准确的反映，直至完成活动，达到目的。正是由于注意的这种作用，才能使感觉登记向知觉分析转化，使知觉分析向信息储存转化，在信息储存的基础上，才能进行高层次的思维活动。

注意最重要的功能是对活动进行调节与监督。人只有在注意的状态下，才能对信息进行反馈，并相应地调节、监督自己的行为。注意的这种功能有利于心理和行为活动准确和精确地进行；也有利于对错误的、不符合目的的活动进行及时的纠正和调整，使心理活动沿着一定的方向和目标进行，并根据需要及时地转移。有些学生作业中的错误，不是由于不懂规则而产生的，而是与心理

监督机制形成的不完善有关。这种心理监督机能形成后，可以相当迅速地加以综合、概括，进行转移。

可见，注意对人类具有十分重要的意义。人的一切工作、学习和生活都离不开注意。人的注意是在实践活动中发展起来的，并对实践活动起着重要的作用。注意使人的感受性提高、知觉清晰、思维敏锐，从而使行动及时准确。许多生产事故和车祸的发生，往往是由于注意不集中而造成的。学生的学习活动特别需要注意的维持与组织。只有专心致志地集中注意来进行学习，才能提高学习效率，获得清晰正确的反映；相反，学习不专心，注意涣散和分心常常是学生学习成绩不良的主要原因。

三、注意的分类

根据注意产生和保持有无目的，以及是否需要意志的努力，可将注意分为无意注意（不随意注意），有意注意（随意注意）和有意后注意（随意后注意）三种。

（一）无意注意

无意注意是一种没有预定目的，也不需要任何意志的努力而自发产生的注意。例如，大家正在教室上课，突然门给推开了，使人家不由自主地把头转向门的方向，这就是无意注意。在这种情况下，我们对要注意的东西没有任何准备，也没有明确的认识任务。注意的引起与维持不是依靠意志的努力，而是取决于刺激物本身的性质。可见，无意注意是不受意识控制的。这是人们在某种刺激的直接影响下，自然而然地把感受器官转向特定刺激物的探究定向反射，它是注意的一种初级表现形式。

无意注意主要是由刺激物本身的特点和对人们有直接兴趣的事物引起的。在这个意义上，无意注意是一种消极被动的注意。在这种注意活动中人的积极性的水平较低。

（二）有意注意

有意注意是有预定目的，在必要时还需要做一定意志努力的注意。

有意注意是人向自己提出一定的任务，自觉地把某些刺激物从周围众多刺激物中区分出来，作为注意的对象。例如，当我们确定看书或做作业之后，这时我们所注意的这个刺激物的特点，不论是否强烈、是否新异、是否有趣，我们都必须集中注意，同时排除各种与此事无关的刺激的干扰。因此，有意注意必须付出意志的努力，它是受人的意志自觉调节和支配、主动地服从一定活动任务的注意。它是注意的一种高级形式，也是注意的一种积极、主动的形式。如果说动物也有无意注意的话，那么只有人才有有意注意。因此，在种系发展上，有意注意出现得比较晚。

有意注意是人在社会生活实践中发展起来的。学习和劳动过程中总有一些使人不感兴趣而又非做不可的任务，必然有困难和单调的因素，这就要求人们把自己的注意有意识地集中并保持在一定活动上，就是在这种实践活动中发展了有意注意的能力。在有意注意发展的过程中，言语起着重要的作用。人能通过语词的作用，按照一定的目的自觉地完成任务，努力集中注意于一定的事物上。即使是在当前没有具体事物存在的情况下，人也能借助语词来实现。例如，人们经常用外部语言或内部语言来提醒自己，维持注意的稳定和集中。

有意注意虽然也像无意注意一样受人的情绪、经验和兴趣的影响，但这种影响是以间接的方式表现出来的，不像对无意注意的影响那样直接。例如，无意注意受直接兴趣的影响，而有意注意却受间接兴趣的制约，即对活动的目的和结果感兴趣，而活动本身可能并不直接吸引人。

无意注意与有意注意常常处于一种竞争的状态。一方面有些东西要引起我们的无意注意，另一方面又有些东西要求我们有意注意。一般说来，强的有意注意与无意注意如不一致，则随着前者时间的增长而使后者得到强的抑制作用。而在有意注意和无意注意一致的情况下，则可以起到相互加强的作用，如有意注意可因新异刺激引起的无意注意的参与而得到加强，而弱的有意注意无论对无意注意的促进作用还是抑制作用都是较弱的。

（三）有意后注意

有意后注意是注意的一种特殊形式，是指有预定的目的，但不需意志努力就能维持的注意。从特征上讲，它同时具有无意注意和有意注意的某些特征。比方说，它和自觉的目的、任务联系在一起。这方面，它类似于有意注意，但它不需要意志的努力，在这方面，它又类似于无意注意。从发生上讲，有意后注意是在有意注意的基础上发展起来的。

例如，一个人开始做某种工作是由于对它不熟悉或不感兴趣，往往需要一定的意志努力才能把自己的注意保持在这种工作上。经过一段时间的努力，对所从事的工作已达到熟练并运用自如或产生了兴趣时，就不需要意志努力而仍然能继续保持注意，从而使有意注意转化为无意注意。这种注意是在有意注意基础上发生的，所以称为“有意后注意”。有意后注意是一种高级类型的注意，它具有高度的稳定性，是人类从事创造性活动的必要条件。有意后注意服从于当前的活动目的与任务，又能节省意志力，因面对完成长期、持续的任务特别有利。培养有意后注意关键在于发展对活动本身的直接兴趣。当我们完成各种较复杂的智力活动或动作技能的时候，要设法增进对这种活动的了解，让自己逐渐喜爱它，并且自然而然地沉浸在这种活动中。这样，才能在有意后注意的状态下，使活动取得更大的成效。

在人的实践活动中，每个人都具有这三种注意类型，并经常处于相互转化的过程中。比如，某人学习外语的开始阶段，主要靠有意注意，因为这时他还不能用外语去办任何事情。在这种情况下他依靠自己的意志努力去坚持学习，这时他对外语的注意就是有意注意。当他达到对这门外语熟练的程度，能够运用它来处理外事工作或学习专业知识，这时他就无需为掌握外语而学外语，他对外语就可以由有意注意转化为无意注意了，这样的无意注意就叫做有意后注意。不仅有意注意可以转化为有意后注意，有意后注意遇到困难和障碍也可以返回到有意注意，而无意注意也可以在一定的条件下转化为有意注意。如当一个人偶然被某种活动所吸引并参加这种活动，后来才认识到该活动的重大意义，从而自觉地、有目的地去从事这一活动，这就是无意注意转化为有意注意的事例。人们从事任何一种活动，如果经常依靠意志努力来保持注意，往往会造成心理紧张，使人感到疲劳，注意就容易分散，任务也难以完成。如果只凭无意注意去工作，那么，不仅工作会显得杂乱无章、缺乏目的性和计划性，而且难以持久。所以，在实践活动中只有这三种注意协同作用、相互转化，人才能更好地认识并改造客观世界。

第二节 注意的规律及其在教学中的应用

在课堂教学中教师要引导学生注意各个教学环节和各项教学内容，把学生的注意组织到教学上来，这是教学顺利进行和提高教学质量的基本条件之一。

怎样才能有效地组织学生的注意呢？关键在于教师要自觉地掌握、运用注意的规律。

一、在教学中正确运用无意注意的规律

（一）无意注意产生的原因

无意注意产生的原因可分为两大类：一是客观刺激物本身的特点；二是人的主观状态。

1. 刺激物的特点

（1）刺激物的强度。任何相当强烈的刺激，如巨大的声响、强烈的光线、浓郁的气味都会使人不由自主地加以注意。对无意注意来说起决定作用的往往不是刺激的绝对强度，而是刺激的相对强度，即与这个刺激同时出现的其他刺激物在强度上的对比关系。一个强烈的刺激如果在其他的强烈刺激背景上出现，可能不会引起人的注意；相反，一个弱的刺激出现在比它更弱的其他刺激的背景上，则会引起人的注意。例如，在喧嚣的工地上，很大的喊声也未必能引起人们的注意；而在寂静的夜晚，轻声细语也能引起人们的

注意。

(2) 刺激物间的对比关系。除了刺激物在强度上的对比关系容易引起人们的无意注意外,这种现象还大量存在于刺激物之间在形状、大小、颜色、持续时间及活动和静止等方面的对比关系上。如果刺激物之间在上述方面的对比关系特别明显,对象与背景的差异显著,就容易引起人们的无意注意。例如,“万绿丛中一点红”、“鹤立鸡群”等。

(3) 刺激物的活动与变化。活动和变化着的刺激物比相对静止的刺激物更容易引起人们的无意注意。如夜空中的流星,一闪一灭或不停转动着的彩灯等,都容易成为无意注意的对象。教师在讲课时突然停顿,也会马上引起“分心”学生的注意。

(4) 刺激物的新异性。新颖的、与众不同的事物比千篇一律的、多次重复的陈旧事物容易引人注意。刺激物的新异性可分为绝对新异性和相对新异性。绝对新异性是指该刺激物在我们的经验中从未出现过,相对新异性是指已熟知的刺激物的不寻常的结合。对新异刺激物的注意和探究称为好奇心,新异刺激物对注意力的吸引和维持,与我们对它的理解程度有关。如果我们对这种新异刺激毫不理解(绝对新异性),虽然它可以引起我们一时的注意,但却难以维持长久。如果我们对新异刺激物有一些了解,但又不完全理解(相对新异性),为了求得进一步的理解,就会引起强烈的注意,并能较长期地维持。实验研究表明:相对新异的刺激物更容易引起无意注意。

2. 人的主观态度

无意注意虽可由刺激物的上述特点所引起,但它也与人自身的状态、需要、情感、兴趣、过去经验等有着密切的联系。同样一些刺激物,由于感知它们的人本身状态的不同,可能引起有些人的注意,却不能引起另外一些人的注意。引起无意注意的主观原因主要有:

(1) 需要和直接兴趣。需要是人们主动地探索环境的内部原因,也是引起无意注意的重要条件。凡是与人的需要相符合的事物,就容易成为无意注意的对象。无论是与机体的生理需要相联系,还是与社会性需要相联系的事物,都会首先吸引人的注意。

直接兴趣也是引起无意注意的重要原因。如专业兴趣,热爱自己工作的人,对于其工作有关的一切事物都会感兴趣,都能引起他的注意。凡是与一个人已有的知识经验、技能特长或性格特点相联系的,以及能增进一个人新知识的事物,也容易引起人们的兴趣和注意。例如,建筑师由于职业的需要,当他们在外地旅游时,那里的各式各样的建筑物都会自然而然地吸引他们。

(2) 情绪和精神状态。人在心情愉快、精神饱满的时候,有机体机能的

激活水平高,容易关心留意周围的事物。而在情绪烦闷、抑郁寡欢时,平时容易引起他注意的事物,此时也会漠然视之,不容易引起他的注意。还有,一个人对某人或某事有着特殊的情绪和情感,那么凡是与之有关的事物,哪怕是一些微小的变化也引起他的无意注意。

人在过度疲劳、精神倦怠的状态下,常常不能觉察到那些在精神饱满时容易引起注意的事物。人在精神饱满时最容易对新鲜事物发生注意,注意也容易集中和持久。

(3) 期待。期待也是引起不随意注意的重要条件。我们听过一次“系列学术讲座”后,由于期待着下一次讲座,因此,有关下一次讲座的通知,就很容易吸引我们的注意。旧小说的作者或者说书人在描写到紧张的情节时,忽然故意停住,并照例添上一句结束语“欲知后事如何,且听下回分解”,目的就是使人们产生对新的章回的期待,以便吸引人们的注意。

以上这些因素,也可以称为刺激物的意义性,即刺激物的客观特性对主体生活的意义。用双耳分听技术进行的实验表明,如果在不要求被试注意的那一侧耳朵,播放被试的姓名,或其他有关被试的某些消息,那么被试可以感知到并能正确报告出来,这是因为这些信息对被试具有重要的意义。在人声嘈杂的公共场合,当有人悄悄议论到你的名字时,会使你不由自主地注意到他,也是由于刺激物的意义性引起的。正是由于意义性的作用,某些在物理强度上异常微弱的刺激,也能引起人们的无意注意。

无意注意既可帮助人们对新异事物进行定向,使人们获得对事物的清晰认识,也能使人们从当前进行的活动中被动地离开,干扰他们正在进行的活动,因而具有积极和消极两方面的作用。对教师来说,正确掌握无意注意的规律,对做好教育教学工作是有帮助的。

(二) 正确地运用无意注意的规律组织教学

无意注意可以成为顺利完成教学的因素,也可以成为学生在学习中“分心”的原因。因此,在教学过程中教师应善于利用无意注意的规律,充分发挥它的积极作用,避免其消极的影响,以提高教学的效果。

首先,应尽量防止引起分散学生注意的刺激的干扰,在教学过程中,若出现一些与教学无关的刺激物,诸如:教室周围的嘈杂声,音乐课的歌声,运动场操练的声音,教室窗口有人张望,教室内的装饰和张贴太多,教师的奇装异服及过多的口头禅,过度的表情,直观教具过早地展现,学生迟到等,都容易分散学生学习时的注意力。因此,要防止这些刺激物的出现,必须建立良好的教学环境和教学秩序:(1) 尽可能保持教室周围环境的安静。教室的布置要简朴,不要装饰得花花绿绿或张贴过多的图表及作业展览等,这样,可以排除干扰因素,以免产生不利于教学的无意注意。(2) 要尽量减少学生上课迟到

的现象,如果一节课有几个学生迟到,就会造成一系列新异的变动刺激,会分散学生对课堂教学的注意力。(3)教师要维持好课堂秩序,慎重地处理好偶发事件。上课时,如果有些学生思想开小差、讲话等,教师可以故意停顿用眼睛注视违反纪律的学生或善意提醒,或进行提问等方式取代强硬的批评等,都有利于引起学生将注意转向教学。某些时候,课堂上可能发生争吵、打架等偶发事件,如教师为此大动肝火,训斥学生,让他们罚站等,都会造成分散学生注意的新情景,延长秩序混乱的时间。所以这时教师只能先临时处理,如给争执的学生调换座位,让大家迅速安静下来继续上课,下课后再对此事作进一步处理,可缩短不利刺激的干扰时间。(4)教师的教态要得体。教师上课时,如果动作不稳重,表情不适当,或经常错读错写,口语习惯不好,或者衣冠不整,蓬头垢面,或者衣着时髦,发型新异,等等,都会成为干扰因素,影响课堂教学。教师的教态端庄,这不仅有利于组织学生的注意,而且在言行仪表方面给学生做出了示范。

此外,在教学方法上要尽量防止单调呆板,或教学过程松弛,说话缺乏节奏感。在教学内容上切忌枯燥乏味,杂乱无章,只顾赶进度,或不厌其烦地重复等,都容易造成学生分心。

以上是根据无意注意的规律,对引起学生分心的不利于教学的各种因素所采取的一些防范措施。

在教学上更为重要的是充分利用无意注意的规律,善于发挥与教学有关的刺激物的作用,使教学过程本身足以能引起学生的兴趣而产生注意,以提高教学效果。具体说来,有以下几点:

1. 教学方法要灵活多样

如在课堂上不仅教师讲,还要适当地提问,适时地呈现直观教具,让学生进行观察或思考,让他们有提出问题或动手操作的机会,把学生的积极性调动起来,使课堂气氛既严肃又活跃,以引起学生对教学过程的浓厚兴趣而产生无意注意。

2. 教学内容要丰富多彩,要加强新旧知识的衔接,密切联系实际,做到新颖性、科学性、系统性、趣味性相结合

经验表明,人们感兴趣的往往是切合人们实际的,对之略有所知却又并不完全了解的东西。因此,教师必须努力钻研教材,了解学生的实际情况,与学生已有的知识经验联系起来,这对引起学生的注意以及帮助他们理解教材是十分必要的。对于一些抽象的原理,如果跟它们所反映的社会上和自然界中一些有趣的现象相联系,学生就会对这些抽象枯燥的原理也发生兴趣而引起注意。另一方面,教师还可以根据教学的需要,选取一些生动具体的事例,比喻故事等做补充,使教学内容生动有趣。

3. 提高教学的语言艺术

教师的语言是学生最重要的刺激物之一。平淡无奇、千篇一律的讲课，会使人兴趣索然；讲课声音太小，毫无表情，也很难从外部吸引和维持学生的注意，从而使感到听课是一种负担。教师在讲课时要充分发挥语言的魅力，语言的表达要生动形象，简洁流畅，用词要准确明白，能深入浅出，快慢要适中，便于学生理解。要突出重点，加强语气，音调要有抑扬顿挫，富有情趣，并伴有适当的表情和手势动作，以增强讲授内容的情绪感染色彩，这种情景很容易引起学生的注意，这时发生的无意注意便是积极的，有利于课堂教学的进行。

4. 教学中要加强与学生的情感交流

在课堂教学过程中，教师要关心全班同学，照顾个别差异，给情绪低落与胆怯的学生及时的鼓励，给活泼好动、容易分心的学生以更多的任务。教师不能只顾讲课，还要照顾学生的笔记与思考。用频频颌首配合赞同的眼神表示学生思路的正常，鼓励他们按自己的思维继续思考下去；用全神贯注的表情和惊讶的眼神表示学生思维独特，富有创造性；用摇头配合怀疑的眼神表示学生思路不对，应另觅蹊径。在课堂上注意和学生的情感交流，往往可以节省时间，激发学生的学习兴趣，使课堂教学充满生机。在课堂教学中，对一个教师来说，占据你注意中心的，将不是关于教材内容的思考，而是对于你的学生思维情况的关心，这是每一个教师所要掌握的教学技巧。

二、注重有意注意形成的条件

学习是一种紧张、艰苦和持久性的活动，在任何一种系统科学知识的学习过程中，必然包含着许多困难和枯燥乏味的内容，仅靠无意注意来维持是不可能的，还必须依靠有意注意才能完成。因此，要提高教学效果，必须重视研究如何使学生产生和维持对学习的有意注意。

（一）引起和维持有意注意的条件

1. 加深对活动目的任务的理解

因为有意注意是有预定目的的注意，所以对所从事的学习、工作的目的、任务越明确，对其意义理解得越深刻，完成任务达到目的的愿望越强烈，越能引起和保持有意注意。大家都知道，有经验的教师常常要求学生上课前进行预习，事先了解这节课要讲的内容，知道哪些地方自己没有看懂，这样做就是为了引起学生的随意注意。学生有了比较明确而具体的听课目的，就能更有效地从课堂上选择信息。

2. 合理地组织活动，有利于维持有意注意

如及时地提出问题，进行积极的思维活动有利于集中注意：提出“加强

注意”的自我要求，适时地提醒自己“必须注意”，特别是在要求加强注意的紧要关头，运用自我提醒、自我命令对组织注意起着重要的作用；把智力活动和实际操作结合起来，让多种感觉分析器协同活动；等等，都有利于引起和保持有意注意。

3. 激发间接兴趣

在有意注意中，注意和兴趣的关系往往是间接的。这种间接兴趣是指对活动所达到的目的、获得的结果感兴趣。由于对活动的目的、活动的结果的兴趣，人们就会自觉地把注意维持在该活动上。间接兴趣越稳定，就越能对活动的对象产生有意注意。例如，成年人学外语困难很多，背单词、背课文，常常使人枯燥乏味，但是不少人认识到掌握外语的重要意义，仍然刻苦攻读。

4. 培养学生抗干扰与分心的意志力

有意注意是与排除干扰相联系的。人在进行某种活动时，难免不碰到其他诱因或环境的干扰，使注意难以集中。这就需要意志的努力，与干扰作斗争。培养坚强的意志力则有利于克服分心，集中注意。

（二）注重激发学生的有意注意

1. 向学生进行学习目的的教育

在讲授一门新课前，要说明它的重要性和学习它的必要性。学生越是明确知识的价值和对未来工作的重要意义，以及学习本学科每一章节的具体要求和任务，就越能唤起有意注意，提高学习的自觉性。

2. 组织好每一堂课的教学

教学要做到计划周密，环环紧扣，有适当的密度、速度、难度。如内容太多，进度太快，难度太大，超过学生的接受水平，他们的注意就难以集中；如内容过少，进度太慢，过于容易，学生无所事事，注意也容易分散。

教学中要善于设立问题情境，引导学生积极地思考，或引起学生的一种期待心理，这都容易唤起学生的有意注意。当要求学生进行他们力所能及的，但又需要他们作某些努力的思考活动的时候，就能更好地保持注意。同时，教师要给予正确的评价、及时的赞扬，这有助于调动学生的有意注意。

把智力活动和实际操作结合起来。实际操作离不开有意注意，为此，教师在教学过程中要有计划地使学生手脑并用，如加强课堂实验、课堂练习、课堂讨论，要求学生做笔记、作摘要、编提纲等，都能引发和加强学生的有意注意。

3. 指导学生根据学习的要求锻炼自己的有意注意

俗话说：没有规矩，不成方圆，凡事都要有个“规范”，都要有所遵循，否则，学生就会降低对自己的要求。指导学生跟学习上的干扰现象作斗争，锻

炼自己在干扰的情况下仍能稳定情绪、集中注意地进行学习，有助于他们有意注意习惯的养成，也有助于意志薄弱的学生借助外因的影响集中有意注意，久而久之使学生的自制力和注意力都得到提高。

三、善于转换无意注意和有意注意

学习不能单靠无意注意，因为无意注意缺乏计划性和目的性，而且不能持久和稳定。但也不能全凭有意注意，因为有意注意必须付出很大的意志努力，消耗巨大的能量，容易使人疲劳，从而分散注意。因此，教学中既要反对单纯以学生的兴趣为中心，不考虑教学内容的科学性、系统性，只强调无意注意；又要反对片面要求学生付出意志努力，不考虑教学内容的丰富性和趣味性，只强调有意注意。在教学中，教师要善于转换两种注意，引导学生使两种注意有节奏地交替轮换，这样才能使注意较为持久地保持在学习上。

一般来说，刚上课时学生的注意还未转向教学，需要通过课前准备，组织教学“动员”、检查、提问、设疑等唤起学生的有意注意，使学生的注意转向课堂教学，期待着问题的答案。当课程逐步深入下去，老师的讲授内容逐步被学生理解，越来越有吸引力，学生全神贯注时，这就自然而然地转为有意后注意了。当教到教材的重点与难点时，又要设法引起学生的有意注意。经过一段紧张的学习之后，适当地运用直观教材或趣味性的讲述，使学生转入无意注意。在一节课将结束时，学生往往由于疲劳而容易分散注意，教师又要向学生提出要求，引导学生有意地注意应当完成的任务。利用两种注意的转化，既减少了学生学习时的疲劳，又增强了学习效果。

第三节 注意的品质及其培养

一、注意的广度

注意的广度也叫注意的范围，指在同一时间内一个人所能清楚地觉察到的对象的数量。1/10 秒的时间内，人眼只能知觉对象一次，这段时间人能知觉到客体的数量，就是这人的注意广度。

注意的广度是心理学中最早进行实验研究的问题之一。早在 1830 年，哈密顿（W. Hamilton）第一个做了示范实验，他在地上撒一把石弹子，让被试在一瞬间辨认，结果发现被试很不容易立刻看清六个以上的石子。1871 年耶文斯（W. S. Jevons）进行了类似的试验，但在实验设计上进行了一定条件的控制（参看专栏 5.1）。

专栏 5.1

一眼能同时看清几个点

抓一把黑豆撒在一个置于黑色背景上的白盘子中，当黑豆撒落时，其中只有一部分豆粒落在盘中，而其余的豆粒则滚落到黑色背景上去了，待白盘中的豆粒刚一稳定下来，便立即让被试报告所看到的盘中的豆粒数。重复了 1 000 多次，求出平均数。结果是：豆粒在 4 个以内时，正确率为 100%；5 粒为 95%；6 粒时，正确率已不足 20% 了。这个实验结果表明，豆子愈多，正确估计的百分率越小，其情况如图 5.1 所示。

资料来源：R. S. 伍德沃斯等著，曹日昌等译，实验心理学，北京：科学出版社，1965，90～91

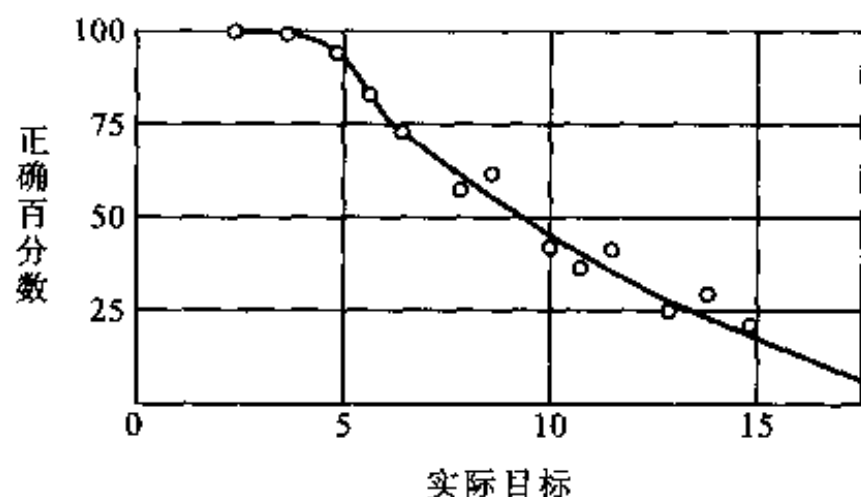


图 5.1 用图解法整理过的 Jevons 的材料

如今，视觉的注意广度实验有了专门的仪器——速示器，这种仪器能在 0.1 秒内把几个客体（如几何图形、符号、汉字、外文字母等）显示出来，其呈现程序可用计算机控制。由于人的视觉注意来不及在很短的时间内由一个客体转移到另一个客体上，因此这时被试对眼前呈现的刺激物的知觉几乎是同时进行的。在这个时间内，被试所能知觉到的刺激物的数量就可作为他的注意广度。用速示器测量，在 0.1 秒的时间内，成人一般能认清 8～9 个黑色圆点，注意到 4～6 个字。总之，信息量越大，注意的广度就越小，信息量越小，注意广度就越大。

影响注意广度的因素主要有两个方面：

第一，知觉对象的特点。注意范围随着知觉对象的特点不同而有所变化。在知觉任务相同的情况下，被知觉的对象排列集中、有序的大于分散、凌乱的；色彩、形态相同的大于相异的；有意义联系的字词大于毫无意义联系的字词。

第二，个人的活动任务和知识经验。在知觉对象相同的情况下，注意范围的大小会随着活动的性质和任务的不同而有所改变。如一定数量的字幕在速示器上呈现时，不仅要求被试辨认出字的个数，同时还要求他指出字母在书写上的错误，这时他能知觉到的字母的数量要比他只辨认字母数量时少得多，因为他要仔细地辨别每个字母的细节，这比只注意字母的数量的任务要困难得多，因而他的注意范围就会明显缩小。活动任务越多，注意的范围越受限制。

注意的广度还与主体的知识经验有关，如果呈现给被试注意的对象是他熟悉的东西，那他所能把握的注意范围就会广一些。越是我们熟悉的东西，注意的广度就越大。例如，外语知识丰富的人，在阅读时能把单词、词组乃至一个短句组合成一个整体去感知它，因而阅读的速度很快，这时他们的注意范围就大，以致能“一目十行”。初学外语的人在阅读时往往是一个字甚至是一个字母一个字母地去感知，注意的范围相对就很小。

注意范围的扩大，在人的生活实践中有重要的意义。如学习，“一目十行”就能在同样的时间内输入更多的信息，提高学习效率。年龄较小的学生的注意范围不大，经验不足，思维又具有形象性，所以，他们只会罗列概念的一般特征，而不能把它们联系起来，进行综合的思维。教师应该帮助他们观察，扩大和丰富他们的知识经验，要有计划地训练学生快速阅读和快速解题的能力，帮助他们来安排各种活动和巩固已学过的知识，以扩大学生的注意广度。

二、注意的稳定性

注意的稳定性也是注意的持久性，这是指注意保持在某一对象或某一活动上的时间久暂性，这是注意在时间上的特征。注意稳定的标志是在一段时间内保持注意的高度集中，它是和意识的积极活动状态和意志力相联系的。

注意的稳定性有狭义和广义之分。

狭义的关注稳定性是指注意维持在同一对象上的时间。但必须指出，人在感知某一事物时，一般是很难长时间地保持注意固定不变。也就是说，当人专注某一对象时，视、听感觉器官会产生周期性地加强和减弱的变化，这种现象称为注意的起伏。这种注意强度（紧张度）周期性短暂的起伏是不随意的，是意识很难直接控制的。专栏 5.2 说明了这样一种现象。

注意起伏的周期一般为 2~3 秒至 12 秒。但也有些实验证明，成年人的高度的有意注意最长可维持 20 分钟。要较长时间地维持注意的稳定性，必须是注意的对象（即刺激）有变化。因为注意对象的变化，等于引起了新的注意，或者说等于注意的接力赛：即第一注意状态被第二注意状态所接替。研究

专栏 5.2

注意起伏是一种什么样的现象

把一个带黑点的白色圆盘装在混色器上快速转动，就会出现一圈一圈的灰色。由于离圆心近的黑点，在其相应的圆环中所占的黑色比例要大一些，所以靠近圆心的圆的灰色深，越靠近边则灰色越浅。边上的灰圈有时能看见，有时又看不见，因为靠边上的灰色圈太淡。这样，整个圆盘上的灰圈一会儿看见七个，一会儿看见六个，一会儿又只看见四个……这种所看到的灰色圈数量不断变化的情况，表明了注意的起伏现象。实验结果表明，注意每稳定8~10秒钟，就维持不住了。这说明对单调刺激的注意稳定性是很难维持很长时间的。见图5.2。

资料来源：R. S. 伍德沃斯等著，曹日昌等译，实验心理学，北京：科学出版社，1965，78~79

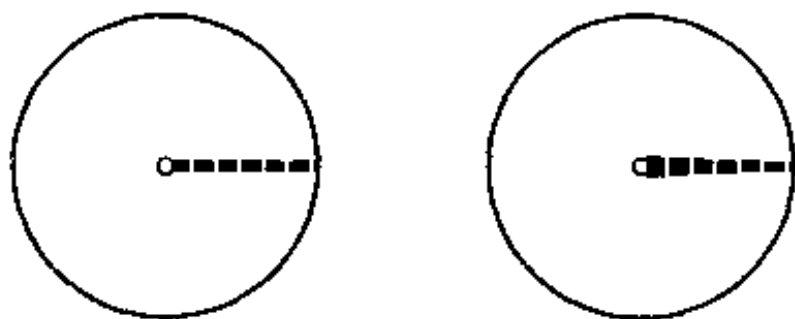


图 5.2 混色轮上用的麦森 (Masson) 盘

表明，对于不同的刺激，注意起伏周期的持续时间是不同的，对声音刺激起伏周期时间最长，其次是视觉刺激，而触觉刺激起伏周期最短。

对注意起伏现象的解释，有两种理论假设。一种观点认为，注意起伏是感觉器官对单一刺激局部适应的结果；另一种观点认为，注意起伏与有机体一系列机能（如血压、呼吸、神经元以及感觉过滤）的节律性变化有关。

注意起伏是正常的注意现象，它具有防止疲劳、提高注意稳定性的作用。在注意稳定集中的时候，一般情况下，对一些不显著的起伏，人们往往是觉察不到的。只是在要求个人非常迅速地反映某一对象时，才有消极的作用，而对其他许多活动的进行则影响极小。

广义的注意稳定性是指注意保持在对一定活动总的指向上。行动所接触的对象和行动本身虽有变化，但注意的总任务并没有改变。例如，学生钻研某一问题时，一会儿思考，一会儿查资料，一会儿又动笔写写画画，这些接触的事物和从事的活动虽然经常变化着，但都服从于解决某一问题这一总任务。因可以说他的注意是稳定的。

注意稳定的程度与对象本身的特点有关：对内容丰富的对象、活动的对象比对内容单调的对象、静止的对象的注意易于保持较长时间的稳定。在一定范围内，注意的稳定性程度是随着注意对象的复杂性的增加而提高的，但如果过于复杂，就可能迅速出现疲劳和注意的减弱。

同时，注意的稳定程度与主体的状态有关。人对所从事活动的意义理解深刻、态度积极，或对活动有着浓厚的兴趣，注意就容易稳定，此外，健康状况、精神状态对注意的稳定性也是有影响的。

注意的稳定性与神经系统的发育有着密切的联系，大脑发育不良、智力低下的学生注意力很难稳定，学生年龄越小，注意稳定性越差。他们很难持续地在较长时间里把注意集中在同一对象上或活动上。观察表明，一、二年级学生可以连续注意 10~15 分钟。三、四年级的学生在组织得好的课堂教学中，能连续保持 30~40 分钟。中学生注意的稳定性和集中性在不断增强，这是和中学生身心发展，特别是有意注意的发展相联系的。由于中学生注意能较长时间稳定地集中在课本上，因而课堂教学就不需要再像小学那样，在一节课内变换几种教学形式和方法，只用某种适当的教学形式和方法，也能完成教学任务，保证教学效果。

同注意稳定性相反的状态是注意的分散，即平常所说的“分心”。它是指注意不自觉地离开了当前应当指向和集中的客体，而指向无关的其他对象上。它是由无关刺激的干扰或单调刺激的长期作用所引起的。

无关刺激对注意的干扰，这既可以是外部的无关刺激，像那些突然的、意外的附加刺激，也可以是内部的无关刺激，如使人感兴趣的、能引起强烈情绪的对象干扰都能引起注意的分散。干扰的大小取决于这些刺激的特点以及与注意对象的关系。再有，长时间从事单调工作时，由于疲劳而使附加刺激的作用得到加强。在这种情况下，头脑中可能浮现各种杂念使注意分散，事实上，在外界缺乏刺激的情况下，要保持注意也很困难，因为外界缺乏刺激，大脑的兴奋性就难以维持较高的水平。这样就容易导致注意的分散。一般来说，微弱的无关刺激不仅不会削弱，反而会加强原有的注意。

要提高工作和学习效率都需要有注意的稳定性。这就需要和注意的分散作斗争。教师应力求以丰富、生动的教学内容和方法帮助学生稳定注意；同时，也应当使学生明确学习目的，在无法避免和消除无关刺激的干扰下，应保持平静的心情。因为，对噪音的干扰所产生的烦恼与愤怒的情绪比噪音本身更能分散我们的注意。

三、注意的分配

注意的分配是指同时进行两种或几种活动时，注意可以相对维持在不同的对象上。这就是日常所说的“一心二用”的问题。严格说来，一心不能二用

(参看专栏 5.3)，因为一个人很难同时完成两件要求高度集中注意的事情。但实际生活中，却有许多活动要求人们分配自己的主意。例如，教师讲课，既要讲授，还要观察学生的听课情况。司机开车，既要操作机器，又需要留意马路上的其他车辆和行人等。

专栏 5.3

一心能二用吗？

图 5.3 是一个特制的复合器，它的表面是一个印有一百刻度的刻度盘，有一个指针可以在刻度盘上迅速移动。复合器内有一个机关，当指针转动到一定度数时，就把机关带动，出现铃响。被试的任务是指出铃响时指针在刻度盘上的准确度数，被试不是把铃响说在这个度数之前，就是说在这个度数之后。这说明，既要看见指针的位置，又要听铃响这两件事同时办不到，即人不能同时注意两件事。这个道理很简单，因为注意是全身状态（全身进行搜索），一个人同时只能有一个全身状态。正像一盘棋，同时只能有一个布局，而不能有两个布局一样。而且根据巴甫洛夫的相互诱导规律，大脑皮层同时只能有一套适度兴奋（即优势兴奋）。由于上述原因，我们不能同时有高度选择地去进行两种以上的认识活动，即注意是不能分配的。

资料来源：曹日昌主编：普通心理学（上册），北京：人民教育出版社，1980

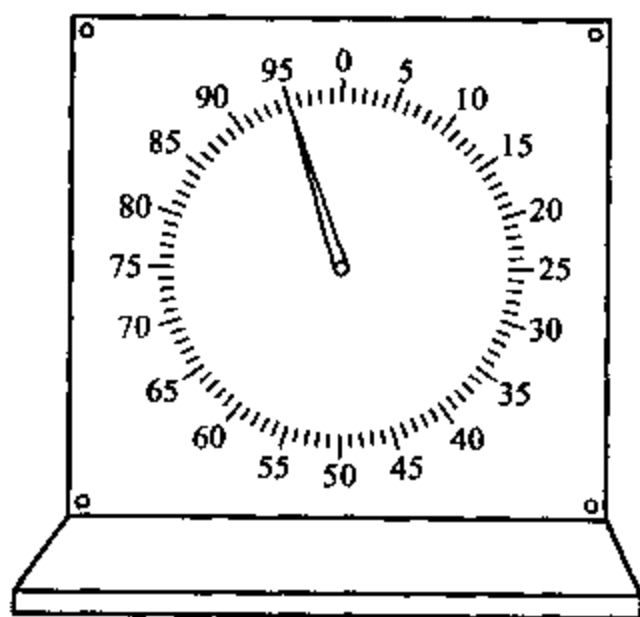


图 5.3 复合器

研究表明：注意的分配是有条件的。它取决于同时并进的几种活动的性质、复杂程度及人对活动的熟悉或熟练程度等条件，其中最重要的是“自动

化”了的或“部分自动化”了的的活动。人对这种自动化了的的活动就不需要分配更多的注意，而把注意的中心集中在比较生疏的活动上。例如，学生上课时边听边记，这是因为对写字已经熟练了，而把大部分注意分配在听课上。如果一个记录不熟练的人要边听边记是非常困难的。现代认知心理学的研究认为，人脑对信息加工是系列加工，如果要同时做两件事，其中一件必须是已达到熟练程度的“自动加工”，它不需要意识的控制；而另一件“审慎加工”则需要意识的控制，因人脑在同一时刻信息加工的容量是有限的。同时到达的几个信息只有不超出脑的加工容量，人才能对几个都做出反应，这时注意的分配才会成为可能。同样的原理，同时进行的几种活动之间建立一定的联系，或通过训练使复杂的活动形成一定的反应系统，这样注意的分配就能实现了。如汽车司机在开始学习时，首先是掌握驾驶汽车的复杂动作，通过训练把它们之间形成一定的反应系统后，就可以不费力气地完成各种动作，这样他就可以把注意分配到注意交通信号、其他车辆、行人等方面，顺利地进行着注意的分配。由此可见，注意分配是可以在实践活动的过程中锻炼和培养的。

年龄较小的学生的注意不善于分配。教师要求低年级的学生同时把注意分配到两种或两种以上的活动时，常常会出现顾此失彼的现象。这是由于学生的学习技能不熟练造成的。随着他们日益形成多种多样的技能和技巧，他们的注意由不善于分配逐渐发展到善于分配。中学生在学習过程中已逐步学会分配自己的注意，如既能听讲又能抄写，既能注意教师讲解的问题又能注意问题的前后联系，在其他方面的自觉性和灵活性也比小学生有所提高。教师应当通过各种活动丰富和扩大学生的知识经验，并注意训练学生掌握一定的技能和熟练技巧，以培养学生注意分配的能力。

四、注意的转移

注意的转移是有意识地、主动地把注意从一个对象转移到另一个对象上，它是注意灵活性的表现。

注意转移的特征，对于人类适应环境有重要意义。人既能对原先重要的事情加以注意，也能根据环境的变化将注意力及时转移到新出现的事情上去，这对于人类保存自己、适应环境非常重要。

注意的转移同注意的分散不同，前者是在新的需求下，主动地把注意从一个对象转向另一个对象，使一种活动合理地被另一种活动所代替，这是注意的优良品质；而后者则是无意识地、被动地离开了应该注意的对象，这是注意的不良品质。

注意的转移与注意的分配是彼此紧密联系着的，每一次注意的转移，也必然带来新的注意分配。注意一转移，原来注意中心的对象便移到中心以外，而

另外的新对象进入注意中心，整个注意范围的图景便发生了变化。因此，每当注意中心的对象转换了以后，必然呈现出新的注意分配的情况。

注意转移的快慢和难易依赖于原来注意的紧张度，以及引起注意转移的新事物（新活动）的性质。先前从事活动的吸引力越强，而且新的对象（或新的活动）越少符合注意转移的条件，注意转移就越困难、越缓慢。如新的注意对象非常符合人们的需要和兴趣，即使原来的活动注意紧张度高，也能顺利和较快地实现注意的转移。注意的转移还与人对完成新活动的自觉状态和自我控制能力相联系。注意转移的测量指标，可以算算从一种活动过渡到另一种活动所花费的时间，也可以用单位时间内工作的转换次数和工作的正确性来衡量。例如，放一部很有趣的影片，放到最有趣时停止，让被试做算术题，这些题并不难，但容易出错。可以从计算速度和出错率上看出其注意转移的能力。

注意转移的能力对于顺利完成工作任务具有重要意义。像开飞机、开车床等都需要有较好的注意转移能力。研究表明，一个飞行员在起飞和降落的5~6分钟时间内，注意转移达200多次，如无良好的注意转移能力，就很难胜任工作。

善于主动及时地进行注意的转移，是顺利完成学习任务的必要条件。有的学生在上一节课遇到了不愉快的问题，下一两节课也不能把注意集中起来；有的学生听到老师讲有趣的问题时，就一直想下去，不再注意教师以后的讲述，这都是不善于转移注意的表现。教师发现这种情况时，要帮助学生进行注意的转移。通过教育与训练，在教学的严格要求下，培养学生注意转移的品质。

上述注意品质在一定程度上反映出一个人在注意力方面的发展水平。这些注意的品质在个体之间存在着一定的差异，这些差异的存在除了与个体的神经生理的特点有关，如注意的稳定性与神经过程的强度有关，注意的分配和注意的转移与神经过程的灵活性有关等，主要还是由于人的不同生活实践的影响，并与活动中的培养训练有很大的关系。因此，教师应通过各种活动培养学生广泛的兴趣、良好的注意习惯和坚定的意志，使学生善于控制和调节自己注意的稳定性和紧张度，发展注意的广度和及时地转移、灵活地分配注意的能力，以及学会在完成一定活动时把这些品质正确地结合起来。

复习思考题

1. 引起无意注意的条件有哪些？如何正确地运用无意注意的规律来组织教学？

2. 怎样引起和保持有意注意?
3. 注意的范围和注意的分配, 注意的转移和注意的分散意义相同吗? 它们之间的主要区别是什么? 注意的起伏是否破坏了注意的稳定性?
4. “一心二用”在什么条件下能成立, 在什么条件下不能成立?
5. 如何培养学生良好的注意品质?

// 第六章 情绪与情感 //

本章提要

- 情绪与情感的概念
- 情绪与情感的种类
- 情绪与情感对学习的影响
- 教学中学生情绪的调节
- 中学生情绪、情感的特点与培养

诗人歌德说过：少年男子谁个不善钟情，妙龄女子谁个不善怀春。其实岂止青年男女感情丰富，就是三岁的小孩、白发老翁，也都有丰富的情感。人们有喜有怒，有恩有怨，有爱有恨，形成五彩缤纷的心理世界。究竟什么是情感？情感与认识活动有何关系？人们如何表达自己的情感？动物有没有情感？在学习或学习的过程中如何调节情绪？如何培养青少年的情感品质？对于这些问题，本章将一一解答。

第一节 情绪与情感概述

一、情绪与情感的意义

情绪与情感是指人对于客观事物是否符合自己的需要而产生的体验。

人非草木，孰能无情。为了自身的生存和发展，人要不断地认识和改造客观世界，对于所接触到的事物并不是无动于衷的。人具有自己的主观世界，当外界的事物作用于人时，人就会对事物产生某种态度。当客观的事物或情境符合主体的需要和愿望时，就会对它产生积极的、肯定的态度，从而引起人的爱、尊敬、满意、愉快、欢乐等内心体验；当客观的事物或情境不符合主体的需要和愿望时，就会对它产生消极的、否定的态度，从而引起恨、不满意、不愉快、痛苦、忧愁、恐惧、羞耻、愤怒、悲哀等内心体验。这些内心体验并不反映事物本身的属性，而是反映具有一定需要的主体与客观事物之间的关系。所以，情绪和情感是以个体的愿望和需要为中介的一种心理活动，是对客观世界的一种特殊反映形式。

情绪和情感是两种不同层次的主观体验，既有区别又有联系。通常把那些

与生理需要（如安全、饮食、性活动等）相联系的内心体验称为情绪，例如，由于饮食的需求是否满足而引起的惬意或愁怀，由于安全是否受到威胁而引起的恐怖感或安全感等。而把那些与社会需要（如交往、文娱、教育、道德、劳动等）相联系的内心体验，称为情感，例如爱情、友谊、荣誉感、责任感、热爱集体、爱国主义等。情绪可以是由于对事物单纯的感觉或者知觉所直接引起的，如幽香的气味使人舒畅，腐臭的气味使人感到窒息，红色使人感到热烈，灰色使人感到阴沉等。情感则是由于对事物复杂意义的理解所引起的，如明确了自己工作的重大意义而产生的责任感，了解某人的高尚品质而产生的深厚友谊等。

情绪具有较大的情境性、激动性和暂时性，往往随着情境的改变和需要的满足而减弱或消失。情绪代表了感情的种系发展的原始方面，既可以用于人类，也可用于动物。而情感经常用来描述那些具有稳定的、深刻的社会意义的感情，具有较大的稳定性、深刻性和持久性，如爱祖国，不会以国家的一时盛衰而改变对他的赤子之心。

情绪和情感又是互相联系、不可分离的。由于一个人的情绪和情感基本上是统一的，情感作为比较稳定、深刻的态度体验，它从根本上影响着情绪的表现。一个人的情绪在各种环境中的不同变化，一般都受其已经形成的情感及特点的制约。另一方面，人的情感总是在不断变动的情绪中得到表现，离开了具体的情绪，人的情感及特点就无从表现。从这个意义上说，情绪是情感的表现形式，情感是情绪的本质内容。

情绪、情感与认识过程有着密切的联系。没有认识，情绪和情感就无从产生。从最简单的情绪来看，当人感觉不到饥渴时，不会有不安的情绪；感觉不到疼痛时，不会有痛苦的表情。从复杂的情感来看，人们的认识越深入，由此产生的情感体验就越深刻、越持久、越稳定。常言说：“只有知之深，才有爱之切”，其道理就在这里。人们对与自己的需要无关的事物，则无动于衷。

美国著名心理学家沙赫特（S. Schachter）认为决定情绪、情感的主要因素是认识活动，他把情绪、情感同认识过程的关系用认知与生理唤醒的模型来表示。该模型包括环境情景的信息输入；长期生活经历中建立的对外部刺激的内部反应倾向（即期望，需要或意向等等）；现实情景的知觉分析与记忆中过去经验的认知加工以及它们之间进行分析比较的认知比较器；与认知比较器相联系的庞大的神经激活和化学激活机构。人通过认知过程把握外部情景的线索和内部记忆的线索，由此启动化学激活和神经激活使人的生理处于唤醒状态，并赋予特定的情绪和情感的意义（见图 6.1）。由此可见人的认识活动对于情绪、情感是极其重要的。

在认识过程中产生的情绪和情感，反过来影响人的认识活动，它使认识加

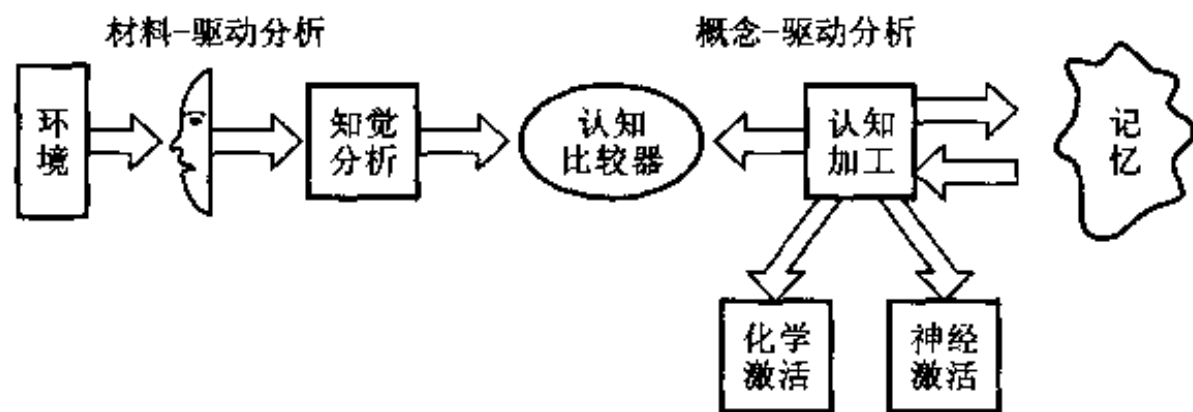


图 6.1 沙赫特关于认知比较与生理唤醒的模型

上浓厚的主观愿望的色彩，使人对客观事物趋向或回避的反应更明确，更符合人的需要，它能使人的行为活动得以增加。正如列宁所说：没有人的情感，就从来没有也不可能有人对于真理的追求。情绪和情感制约着人的信息输入、信息储存和信息加工过程。人们在轻松愉快的时候，外部环境的信息容易进入人的大脑，且容易加工和储存，而人们在忧虑压抑或过分紧张的时候，情况则相反。

情绪和情感也能使人的行为受到削弱或增强。如忧愁、恐惧、过度焦虑或灰心丧气等会降低人的行动积极性，妨碍人去客观地认识事物，使活动效率降低。相反，愉快、热情、道德感、美感等会促进人的活动的积极性。

情绪和情感同人的身心健康也存在密切的联系。长期的焦虑、恐惧、忧愁、愤怒和压抑，可能会导致高血压、心脏病、胃溃疡甚至癌症。这些疾病虽有生理基础，但很大程度上却是心因性的，因而在治疗上，除了药物治疗外，心理治疗也很重要，所谓“心病还得心药医”。许多长寿者在谈自己的养生之道时，乐观、开朗的情绪、情感是其中的重要一条。

情绪和情感也可以协调社会交往与人际关系。通过丰富的表情活动可以促进人们之间的相互沟通、相互了解和相互感染，并培养友谊。人和人之间关系增进，情感上的交流比单纯的信息交流更重要。情感对人际关系的作用有两面性，它可以成为“润滑剂”，也可以成为“摩擦剂”。喜欢、热情、羡慕和幽默感等积极的情感表达有助于人际关系的改善，而憎恨、冷漠、嫉妒和讽刺等消极的情感表达则会加大人际的摩擦和冲突。

以上表明，认识过程是情绪、情感产生的基础和前提，但是情绪和情感不是认识过程的消极产物，它不仅对人的认识过程有深刻的影响，而且对人的活动等方面也有着广泛和深刻的影响。

情绪发生时出现一系列的机体内部生理变化（如呼吸加快、血压升高等），并有各种外部表现。情绪的外部表现称为表情。表情可分为三种：（1）面部表情，这是情绪在脸部肌肉活动上的表现，如欢喜时，脸面的肌肉舒展，

嘴角上翘，眉梢上扬；悲哀时，嘴角下弯，眉梢低垂；困惑与怀疑时，双眉紧蹙等。(2) 身体姿势或动作表情，这是情绪在身体姿势和四肢动作上的表现，如高兴时手舞足蹈，愤怒时摩拳擦掌；失望时低头丧气，不耐烦时坐立不安等。(3) 声音和语言表情的变化，这是情绪在说话的声调或语句上的表现，如愤怒时，声音粗大而且语句短促；悲哀时，声音低沉而且说话不成句子；忧郁时，声音微弱而且不愿说话等。所有情绪的外部表现，都是与有机体内部的一系列变化有密切关系的，是相一致的。当然，人也可以努力控制自己的外部表现，即所谓的“喜怒不形于色”。

二、情绪与情感的种类

(一) 情绪的种类

1. 情绪的形式

古人把情绪分为“喜、怒、哀、乐、爱、恶、惧”七种，谓之“七情”。现在心理学界一般根据主体与客体之间需求关系的不同将情绪分为四种形式，即快乐、悲哀、愤怒和恐惧。

快乐是指主体所需要的或期望的目标实现之后而产生的情绪体验。快乐的程度可细分为满意、愉快、欢乐、狂喜等。而这种程度取决于需要的强度、实现的目标大小和意外程度。

悲哀是指失去所热爱的对象和所需要的东西，以及由期盼破灭而产生的情绪体验，包括遗憾、失望、难过、悲伤和极度伤痛等不同程度的消极体验。悲哀的程度取决于失去对象对于主体重要性和价值的大小，也依赖于主体的意识倾向性和个性特征。

愤怒是指由于事物和对象的妨碍和干扰，使主体的愿望难以实现或不能实现而产生的情绪体验。愤怒的程度取决于妨碍干扰的大小及违背愿望的程度，同时也受人的个性影响。根据程度的大小，愤怒可细分为不满、生气、恼怒、愤慨、狂怒等。

恐惧是由于缺乏准备，不能处理、控制或摆脱某种危险情景时产生的情绪体验，包括不安、担心、害怕、恐慌、极度恐惧等。突然的变化、陌生的而又可怕的事物突然出现、突然而来的巨大响声、身体突然失去平衡等，都有可能引起人的恐惧感。

以上四种是最基本的情绪，又称为原始情绪，因为许多高等动物也同样具有这四种基本的情绪，而且这四种情绪还可以因不同组合而派生出许多复合的情绪和高级情感。

2. 情绪状态

根据情绪发生的强烈程度和持续时间，情绪可分为三种状态：心境、激情

和应激。

心境是一种程度较小、持续时间较长的情绪状态。喜、怒、哀、乐、惧等各种情绪都可能以心境的形式表现。心境是一种弥散性的情绪体验，它常常不是对特定的对象发生，而是在一段持续较久的时间内弥散到日常生活的各个方面，使人在此期间的活动和体验都染上这种情绪色彩。比如“人逢喜事精神爽”，愉快的情绪可使人一连数天心情舒畅；而恐惧的情绪则会使人处处“草木皆兵”，天天宛如“惊弓之鸟”。心境对人的生活、学习、工作有很大的影响，愉快、满意的心境可以提高人的积极性，提高工作效率，提高健康水平，而忧郁、悲观的心境则会降低人的积极性，降低工作效率，甚至影响身体健康。

激情是一种强度大、持续时间短、有明显外部表现的爆发式的情绪状态。比如，狂喜、暴怒、剧烈的悲痛、极度的恐惧等都是激情状态。激情状态发生时，伴有自我感觉到的剧烈的内部变化，包括明显的呼吸频率、心率、汗腺分泌等变化。激情状态时也伴有明显的外部表情。当激情减弱以后，也可以转变成弥散性的心境。当一个人处于激情状态时，理智分析能力下降，自我控制能力减弱，有可能出现冲动行为。剧烈的生理变化也可能导致人的身体健康受损，如心脏病发作等。

应激是一种由意外的紧张情况、危险情景所引起的情绪状态。应激的强度一般不如激情强烈，往往也不是爆发式的。在突如其来的紧急状况下，人必须及时做出反应，应激就是人处在这种紧张状态下的相应的情绪表现。人在应激状态中，身体的各系统受到紧急动员，肾上腺素分泌增加，使心跳加快、血压升高、呼吸变促、肌肉紧张、行动积极起来，准备去应付眼前的危机。适当的应激状态，可以使人思维敏捷、急中生智、精力旺盛，顺利应付危机；而过分的应激状态，则会使人认识中断、不知所措、肌肉僵直、行为混乱。当紧急状态过去以后，应激状态一般会停滞，如果经常处于应激状态，或应激状态延续时间过长，对人的身心健康都是十分不利。

（二）情感的分类

情感和人的社会观念及评价系统是分不开的。人的社会性情感组成了人类所特有的高级情感，它反映着个体与社会的一定关系，体现出人的精神面貌。高级的社会性情感有许多种，如成就感、幸福感、友情和嫉妒等。这里主要讲道德感、理智感和美感三种。

1. 道德感

道德感是指人对自己和别人的思想言论、行为举止是否符合社会道德标准而产生的情感体验。这是一种关于社会生活的善与恶的情操。在社会生活中，人从小就受到某种社会行为标准的要求，符合社会要求的行为受到肯定、赞扬

和奖励,不符合社会要求的行为受到否定、批评和惩罚。这样,人从小就逐渐形成了要遵守社会行为规范,以求得到人们的肯定和认同的需要。当这种需要得到满足,就产生相应的道德感,否则就会内疚、不安、甚至受到良心的谴责。道德感的内容很广泛,包括:助人利他的互助感,遵守纪律的纪律感,爱护他人和集体的爱护感,对自己祖国的自豪感和尊严感,对国家和民族敌人的仇恨感,对社会和公益事业的义务感,对他人、集体、国家的责任感等。

2. 理智感

理智感是指由人认识事物和探求真理的需要是否得到满足而产生的情感体验。这是一种关于客观事物的真与假的情操。人具有对新异刺激的定向反射,具有好奇心;人需要认识和探索周围的环境,才能更好地适应和改造环境。人在探索自然、社会以及人生的过程中,会产生各种各样的情感体验。新的发现、新的改进,会使人愉快、精细,而不得要领、百思不解、毫无建树就会使人困惑、烦恼,这就是一种要求满足求知欲望的理智感。理智感成为人类世代追求的对世界认识的“真”,摒弃认识的“假”的高尚情操,是促进人类进步必不可少的情感。

3. 美感

美感是对客观事物或艺术作品是否符合审美要求而产生的情感体验。这是一种关于事物的美与丑的情操。人把符合自己或者群体需要的事物称之为好,誉之为美。人总是倾向于美好的事物,追求完善是人的天性。人从这种爱美求美的需要出发,不断地去发现自然中的美,去创造劳动、生活中的美,这种发现和创造给人带来了愉悦和享受,这就是美感体验。美的追求成为人类向往美好、抵制丑恶的重要动力,是人类高尚的情操。

第二节 情绪与情感在学习和教学中的应用

一、情绪与情感对学习的影响

情绪、情感对人的学习活动的作用是两个方面的,既可能提高学习的积极性,促进和增强学习效果,也可能降低学习的积极性,削弱和减低学习的效果。一般说来,高兴、愉快、喜悦、热情等积极情绪,对学习有促进作用;痛苦、忧伤、愤怒、冷漠等消极情绪,对学习起阻碍作用。

心理学家泽尔乐(Zeller)就情绪对学习的影响进行了实验研究。他让甲乙两组能力相等的大学生学习无意义的音节,同时让他们做排列方块实验,然后测验他们对所排列图形的记忆效果,当甲组学生测验时,给予赞美的评语,接着再让他们继续学习无意义的音节,而对乙组学生却给予非常严厉的批评,

随后让他们再学习无意义的音节。结果发现，乙组的学生受到批评后，心情沮丧、紧张，方块测验成绩越来越差，无意义音节的学习效果也大大降低；而甲组的学生却积极性高涨，学习的效率大大提高。这表明，愉快而平稳的情绪，能使人的大脑处于最佳活动状态，人在愉快的心情下学习，精力会更加集中，思维更敏捷，记忆效果大大提高。相反，如在痛苦、烦躁、不安的情形下进行学习活动，就不能集中精神，思维变得混乱，记忆力下降。

当然，情绪对学习的影响并不是绝对的、一成不变的，如果个体对学习有很大的热忱，具有坚强的个性，善于调节和控制自己的情绪，变消极情绪为重新努力行动的活力，那这时对学习的作用就是有益的了。

二、焦虑与学习

在影响学生学习的各种情绪中，焦虑具有特别重要的意义。所谓焦虑，是指对当前的或预计到的对自我有潜在威胁的任何情境而产生的一种担忧的反应倾向。例如，当学生面临毕业时，他们认识到考试的成绩跟他们的升级、毕业、升学乃至今后的就业密切相关，所以他们有考取好成绩的强烈需要，如果学生对这次考试感到把握不大，那么个人的需要就受到威胁，害怕不能考好的焦虑情绪就油然而生。对学生来说，学习焦虑尤其是考试焦虑是普遍存在的，其原因有主观和客观两个方面。引起学生焦虑的客观原因主要有社会舆论的压力、家长和教师的压力、作业过多、考试频繁、不能完成作业、考试分数低会挨骂受罚等；主观原因则是与个人的学习水平、抱负水平、个性特点有关。

焦虑对学习的影响是比较复杂的，因不同的个体、不同的情景而有所区别。一般来说，焦虑程度与学习效率之间是呈“倒U形曲线”（见图6.2）的关系，即焦虑程度过高或过低都会降低学习效率，而中等程度的焦虑才能导致最高的学习效率。

心理学家考克斯（F. M. Cox）对小学五年级男学生进行了实验研究。他将这些学生分为三组：高焦虑组、中等焦虑组和低焦虑组。研究结果表明，中等焦虑组的学习成绩显著比其他两组好，而高焦虑组的成绩最差。心理学家柯钦（Sheldon Korchina）和马文奈（Seymour Levine）的实验也证明了高焦虑组在处理复杂材料时困难更多。如在学习简单的字词联想时，高焦虑组和低焦虑组被试的成绩几乎是一样的，但在学习更加复杂的内容时，低焦虑者比高焦虑者

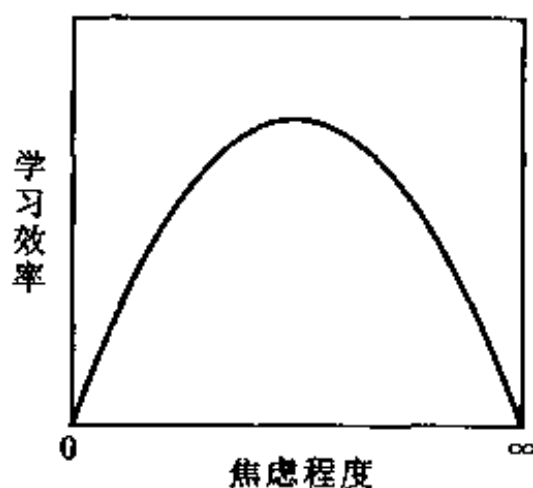


图 6.2 焦虑程度与学习效率的关系图

成绩更好。实际的情形也是如此,参加重要考试(如高考,研究生入学考试),高度焦虑者往往成绩不好,除去能力、知识水平等因素外,主要是由于焦虑过多,过分紧张,很难集中注意力,阻碍了思维、记忆等智力活动的正常进行。当然,如果焦虑太少,又会引起学生注意的缺乏、动机不足,导致学习积极性和学习效果低下。

焦虑对学习的影响还视学习者本身的能力水平而有区别。心理学家做过这样的实验:将学生的学习能力由低到高分5级,研究其在不同焦虑程度下的学习成绩,结果表明(如图6.3)学习能力属于第二、三、四级的学生,也就是大多数学习能力一般的学生,焦虑高,学习成绩下降;焦虑低成绩反而较好。而学习成绩差的学生或是由于学习能力低下,或是由于对学习抱无所谓的态度,压力大小、负担轻重对他们的学习成绩都影响不大。而优等生在高焦虑和低焦虑的条件下,其学习成绩都相差不大,这或许是由于优等生具有较高的学习能力。

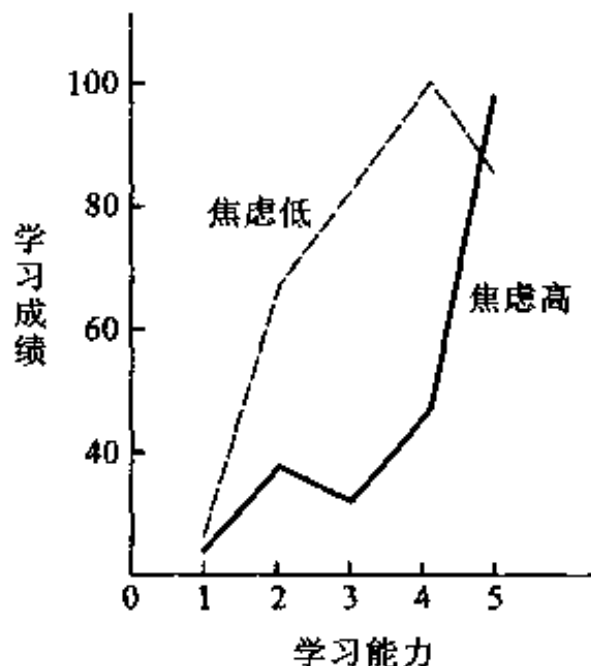


图 6.3 焦虑程度与学习成绩的关系

总的来说,一定程度的焦虑对学习的正常进行是必需的,但高度的焦虑则会干扰、阻碍学习活动,而焦虑不足又会不够兴奋、缺乏注意,这也会影响学习效率。一般而言,难度大的学习,则低焦虑效果好,高焦虑效果差;简易的学习,则高焦虑的效果好,低焦虑的效果差。短期焦虑对学习的不良影响不大,但长期焦虑不仅影响学习,而且影响身心健康。由此可见,处理好焦虑问题是学生学习中的一项重要事情,教师要能随时觉察学生的焦虑水平,认识到哪些学生需要引起适当的焦虑,哪些学生需要加以鼓励或减少紧张,只有把焦虑控制在适当的水平才能有利于学习。

要使学生保持适度的焦虑水平,教师应该注意以下工作:

首先,应注意加强学生的思想道德修养,使他们对自己的行为有正确的导向。遇到困难时,要冷静对待,妥善处理;成功了,也不要过度兴奋,忘乎所以。尤其是要正确对待考试成绩,既要认识到考试成绩是反映一个人掌握知识的深度和广度的指标之一,具有检验自己学习效果的重要作用,同时也应认识到考试成绩不是衡量个人真才实学的唯一指标。考试成绩很好,并不一定说明你完全掌握了有关的知识,因此不能反映你的无能和愚笨,不能说明你就真的比别人差,或许还存在着别的方面的因素,如复习方法不恰当,或努力不够,或其他情绪因素的干扰等。所以,面对不理想的成绩,着急、担心、害怕自己

不行的心理是不必要的，只会增加自己的焦虑水平，使学习效率更加降低。只要冷静地分析未考好的原因，并有针对性地改进自己的不足，才能提高自己的学习效果。

其次，要对学生做出正确的估计，以确立适合学生能力的学习目标。过高的要求或急于求成，都会对学生造成精神压力，导致他们的自我努力失败，加强他们的焦虑。具体来说，教师的教学内容的难度和进度、教师布置的作业和考试题的难度以及对学生的期望等，都应符合学生的实际发展水平。同时，教师也要善于帮助学生正确地评价自己，使他们建立符合实际水平的抱负水平。如果学生的抱负水平太高，理想自我与现实自我的差距太大，那么学生不管怎样努力，都达不到目标，会感到自己是失败者，焦虑就会明显增强。当然，如果抱负水平太低，相应的焦虑水平也太低，不利于调动学生的上进心和学习积极性。

总之，教师应针对不同学生的具体情况来增加或减轻学习压力，努力保持每个学生适当的焦虑水平。

三、教学中学生情绪的调节

学生在课堂上的情绪状态对教学效果有着直接影响。学生的情绪是很不稳定的，有时高涨，有时低落，有时突然由好变坏，有时又突然由坏变好。因此，教师了解和把握学生的情绪状态，善于引导和驾驭学生的情绪，使他们经常在积极的、良好的心理状态下学习，这一点至关重要。为使学生在最佳的心理状态下学习，教学中教师应注意以下几个方面：

（一）教师在课堂上要保持高涨的情绪

情绪、情感包含在人类的一切交往中，并在交往中起着信息传递的作用。在交往活动中，交往双方的情绪和情感很容易影响对方，产生共鸣。教学活动是师生之间的一种双边交往活动，它不仅是知识的传递，而且是情绪、情感方面的交流和传递。师生之间情绪、情感的互相感染和影响在教学中起重要作用。

在教学过程中，教师的情绪如何，对于学生能否积极愉快地学习至关重要。教师在课堂上要注意保持高涨的情绪、饱满的精神。因此教师通过一言一行、一举一动等表现出来的高涨情绪，会对学生产生潜移默化的影响，起到沟通师生的感情、使学生形成积极的心理状态、乐于接受教师的教诲的作用。如果教师呆立讲台，毫无表情，只一味干巴巴地讲授，学生则很容易产生厌烦情绪，从而影响教学效果。如果教师情绪不好，不断在课堂上训斥学生，则会严重影响学生的情绪，甚至使学生产生对抗情绪，拒绝学习。

（二）要热爱学生

让学生感受到教师的爱，师生之间建立起良好的关系，互相尊重，是教学成功的重要条件。许多研究表明，在学校中，相容、接近、融洽、亲切等健康的师生关系，往往使学生情绪愉快和稳定，易于形成高尚的情感，从而有助于其智力的发展；反之，排斥、疏远、摩擦、冲突等不健康的师生关系，则往往易给学生造成心理上的压力和挫折，使之产生焦虑、烦恼、忧郁、灰心、反感、害怕等不健康的情绪和情感，从而干扰其智力活动的正常进行，阻碍其智力发展。在中小学里，有些学生会为自己所喜爱的教师而学。学生对某教师有好感，往往会由此而产生对这一教师所教学科的兴趣，积极主动地学。只要这个教师一走进教室，学生就心情舒畅、情绪高涨。相反，如果学生不喜欢某位教师，会对他所教学科无兴趣，上课时情绪低落、无精打采。

（三）要爱护学生的自尊心和自信心

在教学活动中，教师应充分发挥每一个学生的自尊心、羞耻心和自信心的作用，正面引导，善于启发。对于学生取得的成绩和进步，要及时给予表扬，对他们的积极性与创造精神要充分肯定、信任，使他们增强信心，产生一种好后还要再好的“自我激励”的心理状态，产生不断奋发向上的力量。对于学生的缺点要进行批评，但是要适可而止，做到使他们知“羞耻”为止，不要太过分，以免伤他们的自尊心。如果学生在学习上屡遭挫败，而教师却用简单粗暴的态度对待他们，就必然会伤害学生的自尊心，导致他们产生自卑心理，丧失克服困难、争取进步的信心和勇气，或者产生自负和抗拒心理，从而严重影响他们的学习和成长。心理学研究表明，教师以温和、热情、多赞扬的方式对待学生，比过多的指责、否定批评，效果要好得多。

（四）要注意控制学生在课堂上的情绪

在课堂教学中，课堂气氛对于一堂课的顺利进行是很重要的，而学生的情绪状态往往决定着课堂气氛。所以，控制学生在课堂上的情绪，使学生在良好的情绪状态下学习，是教师的重要职责之一。

教师应当用各种方法激发学生的良好情绪。教师的每一句话、下达的每一个任务、对学生的每一个评语，都直接影响着学生的心理及情绪状态。要控制学生的情绪状态，在课堂上，教师可以向学生报告一些令人愉快的消息，表扬学生的成绩；激发学生对功课的兴趣；鼓励学生积极参与教学活动等，以保持和加强学生的最佳情绪。如果教师对学生采取命令、批评、教训的态度，认为只要学生非常顺从地按自己的要求去做，就会取得好成绩，是违反心理卫生要求的。因为这不利于学生处于最佳的心理情绪状态，也限制了学生的独立性、主动性和创造性。

第三节 中学生的情绪情感的调节与培养

一、情感的品质

人的情感活动是否健康，要根据是否具有良好的情感品质来评定。情感的个体差别，也是根据各人所具有的情感品质来说明的。情感的品质主要有以下几个方面。

（一）情感的倾向性

情感的倾向性是指一个人的情感经常由什么性质的事物所引起，经常指向于怎样的事物上。有的人的情感经常指向于一些生活琐事，哪怕鸡毛蒜皮的小事，也会引起他强烈的情感反应。有的人则不同，他们的日常生活中并不因小事情就随便发生强烈的情绪，强烈的情感只指向于具有一定社会意义的事物上。

人的各种情感，由于指向性不同会发生不同的作用。例如，憎恨的情感，如果指向入侵祖国的敌人，就可以成为鼓舞人去建立功勋和英雄伟绩的力量；如果经常指向正当行为，指向改革的新事物，就会成为妨碍进步和改革的阻力。又如爱慕之情，如果经常由别人的进步行为、高尚人格、优秀品质所引起，就会促进力求上进的高尚情操；如果经常由别人的虚伪的外表、乖巧的行为、自私的品质所引起，那么就会成为腐化、趋慕权势的卑鄙情感了。

（二）情感的深刻性

情感的深刻性是指一个人的情感与生活联系的普遍性和深刻性程度。一个人的情感如果在生活的各个方面都表现出来，而且在具有重要意义的生活事件中表现得更加强烈，这样的情感才是最深厚的情感。比如，与朋友的友情，无论在顺利的条件下，还是在困难的环境中，都能互相关心、互相帮助和互相爱护，对于各人在政治思想上、学习上和工作上的重大进步，彼此都感到高兴、受到鼓舞，这就是深厚的友谊。反之，朋友之间互相利用，处于顺境下无比亲切，处于逆境中立即疏远，这种酒肉之交是浅薄的交情。

情感的深刻性与情感的强烈性并没有必然的联系，强烈的感情不一定是深刻的情感，比如迷信和临时爆发的狂怒，虽然强烈，但却浅薄。深厚的情感，有时表面上很平静，但是却贯穿整个生活。

（三）情感的稳定性

情感的稳定性是指情感的稳定与持久的程度。有的人无论对一个人或者对一件事所产生的情感，可以维持很长时间，甚至可以维持终生。有的人则相反，无论人对事物所产生的情感，很快就改变。如对同一个人，今天可能很

热情，明天就可能很冷漠；对同一件事，昨天还很喜欢，今天却感到厌烦了。

情感缺乏稳定性，表现出两种情况：一是情感变化无常，一种情感很快便为另一种情感，甚至为性质相反的情感所代替，通常所说的“见异思迁”、“喜新厌旧”就属于情感不稳定；二是情感迅速减弱，对任何事物，最初发生强烈的情感，但很快就会冷淡下来。

（四）情感的效果性

情感的效果性是指一个人的情感对他的行为的效果，也就是说一个人的情感对他的行为是否具有推动作用。对有些人来说任何情感都会成为行动的动力，高兴和愉快会使他学习更努力、工作更积极、锻炼更刻苦；悲伤的和痛苦的情感也能促进他化悲痛为力量，更加坚强地与困难作斗争，这样的人就是情感效果高的人。有的人常常发生很强烈的情感，而且伴有明显的外部表现，但却并没有推动他们做出实际行动来。这种只停留在强烈的情感体验之中，陶醉在情感的欣赏和感受上而没有实际行动，就是情感效果不高的表现。

情感的倾向性、情感的深刻性、情感的稳定性和情感的效果性是紧密联系着的。如果一个人的情感倾向性于远大的事业，他的情感也总是较深厚的、稳固的，这会对他的行为会起很大的推动作用；如果一个人的情感倾向于低级的或不正常的生活方式，他的情感也是不深厚的、多变而不稳定的，其效果也不佳。

二、中学生情感发展的特点

中学生的情感就其一般发展趋势而言，有以下几个主要特点：

（一）充满热情，富有朝气

中学生容易动感情，也重感情，他们的情绪高亢强烈，充满激情，活泼愉快，富有朝气。有人曾做过一次调查，普通中学的初中生爱唱歌的占86%，喜欢吟诗的占34.4%；高中生爱唱歌的占78.2%，喜欢吟诗的占48%。工读学校学生爱唱歌的占83%（内容略有不同），喜欢吟诗的占36%。可见，中学生的情感丰富而强烈，并善于表达，这与成人相比显示出他们的生动活泼。

中学生的热情和社会性越来越强，他们有为真理献身的热情，常常为自认为是正确的言行争执得面红耳赤。中学生的朝气蓬勃，还表现在对未来充满着美好的憧憬和幻想，他们往往是英雄事业、英雄行为的热烈追求者，向往和敬佩英雄、模范，喜欢抄录伟人的警句和格言。

（二）情感的两极性明显

中学生正处于身心各方面迅速发展的时期。在社会各种关系和因素的作用下，中学生的心理会出现各种矛盾，表现在情感上是：各种各样的需要日益增

长，但他们对这些需要的合理性的认识水平不高，于是产生了主观状态与客观事实之间的矛盾。

中学生的需要有合理的，也有不合理的，而社会现实也有合理的和不合理的因素，这使他们经常处于矛盾的状态。这种不断增长的个体需要有时得到社会的认可和满足，有时受到社会的否定而难以实现，这就是中学生发生复杂的、摇摆不定的强烈情感的主要来源和根据。另外，在生理方面，由于青春发育期性腺功能显现，性激素的分泌会增强下丘脑的兴奋性，就与大脑皮层原有的调解、控制功能发生矛盾，使大脑皮层与皮质下中枢暂时失去平衡，这种状况可能是中学生情感两极性明显的生理原因。

中学生情感的两极性在日常生活中的表现十分明显，例如，取得成绩后非常高兴，表现出唯我独尊的倾向；一旦失败，就陷入极端苦恼悲观的情感状态。又如，中学生往往具有为真理献身的热情，盼望完成惊人的业绩，但也有学生由于盲目的狂热而干蠢事。

可见，中学生的感情容易从一个极端走向另一个极端，故有人把这个阶段说成是“急风暴雨”时期。教师要注意这种两极性情感的变化，逐步培养，使中学生的情感符合社会需要，使他们的感情既热烈又有社会意义与价值。

（三）情感逐渐深刻

初中生的情感内容已日渐丰富，同时高级社会性情感如集体主义、爱国主义、友谊感等日渐加深。但由于知识经验的局限，与高中生相比较，还显得狭隘和肤浅，如常容易把友谊局限在小范围内，甚至脱离集体，出现哥们义气等不正确的情感。

高中生的智力和意识不断发展，渐渐形成许多有明确道德意识的社会性情感，如集体荣誉感、社会责任感、义务感、正义感、民族自豪感以及为真理和信仰而献身的热忱和气概等。这些情感若能深刻而持久地发展，变成一个人的情操，就会对高中生形成和确立高尚品质和共产主义世界观起到良好的催化剂作用。

（四）情感的稳定性逐渐增强

中学生的情感尽管两极性比较明显，但随着年龄的增长和社会经验的丰富会逐渐趋于稳定，主要表现在两个方面：

第一，情感的自我调节和控制能力逐渐提高。初中生对自己情感的自我调节能力相对要差些，波动性明显，往往还不善于使自己的情感不受时间、地点、场合等条件的支配和克制自己的情感表现。高中生的控制能力则随知识、智力和个性倾向性的发展而提高，并逐渐地与前途、理智交织在一起，显得比较稳定、持久和善于自我控制与调节，但是，高中生的激情在一定场合表现得比较明显。

第二，情感逐步带有文饰的、内隐的、曲折的性质。初中生尽管不像儿童那样掩盖不了自己内心的感情，他们也极力使自己的感情不外露，但由于调节、控制能力较差，也容易外露、表现一时激动的情况。高中生的情感就开始带有文饰的、内隐的、曲折的性质了，他们能够根据一定条件支配和控制自己的情感，形成外部表情与内心体验的不一致性。因此教师不应仅仅以他们的表情作为判定思想感情的依据，而应综合一段时间的全部表现及其个性特点，经过深入细致的分析，做出结论，这样才比较可靠。

(五) 中学生重友谊，两性情爱开始萌芽

小学生对父母较为依恋，经常会和父母谈论学校发生的事情，而随着年龄的增长，这种对父母的依恋逐渐转向朋友，他们更喜欢和朋友尤其是要好的朋友交流。尤其是高中阶段，他们对友谊更为珍惜。

随着成熟期的提前以及中学生性意识的觉醒，有些中学生出现了早恋的情感，对此，家长和教师要善于引导，避免粗暴的干涉和指责。

三、中学生良好情感品质的培养

中学生具有丰富而强烈的情感体验，他们敢爱敢恨，敢于表达自己的情感，生气蓬勃。但是，中学生的情感又是很不稳定的，常从一个极端走向另一个极端，这与他们的认识能力和社会经验的不足以及自我控制能力较弱有关，因而中学生情感的倾向性、深刻性、稳定性和效果性等品质需要进一步提高和完善。引导和培养学生的良好情感品质，是教师的一个很重要的任务。通常对学生良好的情绪情感品质的培养，应从以下几个方面着手：

(一) 树立正确的人生观，确立远大的志向

一个人的情绪情感的引发，受他的人生观的影响和支配。古语云：“君子坦荡荡，小人常戚戚。”一个有正确人生观、胸怀大志、要为崇高理想奋斗的“君子”，为这伟大的事业孜孜以求，必然会豁达大度，他们的情绪情感指向于那些与社会意义有关的大事上，而绝不会计较日常琐事、个人恩怨。相反，一个缺乏正确的人生观，没有理想、没有雄心壮志、只求个人利益的“小人”，必然目光短浅，胸襟狭隘，斤斤计较一时一事的得失，因而容易发牢骚、生闷气，心情难保安宁。所以，加强学生的思想品质修养，鼓励他们树立远大的志向，有助于学生情感倾向性的培养。

(二) 组织和参加各种活动，丰富人生阅历

情感深刻性的提高，与个人的知识水平和社会经验密切相关，而认识水平和社会经验又必须在实践活动中逐步积累、提高，所以组织和鼓励学生积极参加各种社会活动（如到工厂、学校、农村去参观学习，搞社会调查，听各种模范事迹报告等），有助于学生客观地、全面地、深入地了解社会环境和社会

需要, 了解自己对社会的责任和义务, 了解对人对事的适宜态度等。这样才能提高学生对问题的分析和解决能力, 使他们对各种客观事物产生深刻的情绪情感体验。

(三) 教会学生控制和调节情绪的方法和技术

稳定、积极的情绪情感对学生的生活、学习和健康有着重要的意义, 因此, 教师应该教给学生情绪调节的方法和技术, 使他们能自觉地控制自己的情绪, 使情绪稳定、健康、有效能。情绪的调节主要有以下几种方法:

1. 努力从学习和个人成长中获得满足, 增加愉快的情绪体验

每个人在其一生中都会尝到甜酸苦辣等多种人生滋味, 但对个人的情绪状态来说, 应尽量使自己有较多的正面情绪或愉快的情绪体验。这不是说我们要逃避矛盾, 远离可能令人愤怒或痛苦的情境, 只是我们可以设法发现和增加生活的乐趣, 使自己有更多愉快的情绪体验。例如, 知道学习成绩可以给人带来喜悦与满足, 中学生就要为自己安排好切实的学习计划, 创造条件和改进方法, 使自己不时可以看到学习的成果与进步。此外, 适当的体育活动、文娱活动、课余或业余创作活动等都能陶冶性情, 只要安排得当, 就可使生活中充满积极而愉悦的体验。

2. 培养幽默感, 养成积极的人生态度

幽默是一种有助于个人适应人际关系的工具。当一个人处于极为难堪的情境中或发现一种不调和的现象时, 他一方面要能客观地观察面前的事实, 同时又不让它使自己陷入激动的状态, 最好的办法就是以幽默的态度去应对。这往往可以使本来紧张的情绪轻松。

幽默感不是天生的, 而是后天培养的。幽默感首先与人生态度密切相关, 人生态度消极的人, 不可能有幽默感; 幽默本身就包含着积极的人生态度。所以, 善于发现事物的积极、光明的一面的人, 才有可能去掌握幽默这种工具。另外, 幽默感是一种善于应用语言的技巧, 中学生可以通过学习有关幽默的书籍, 努力在生活学习中有目的地应用有关技术。只要坚持训练, 就可以形成幽默感。

3. 理智引导, 给情绪以适当的表现机会

面对各种使人痛苦、愤怒、烦恼的情境, 中学生要充分发挥理智的作用, 让由此产生的消极的情绪得以减轻和消除。通常, 可以用以下方法:

(1) 情感升华。面对悲伤和痛苦的情绪, 青少年可以努力将悲痛化为向上的动力, 积极投身到各种有益活动中去, 以全部精力和心血换得显著的成就。比如歌德从失恋的悲痛、消沉中走出来, 以满腔的热情倾注于文学创作之中, 写出了举世闻名的优秀小说《少年维特之烦恼》, 既获得了成功, 又减轻和消除了自己消极的情绪。

(2) 自我暗示。当中学生为消极情绪所困扰时,可以通过言语的自我暗示来调节和松弛紧张情绪。例如,可用言语暗示自己“不要发愁”、“忧愁无济于事,还会损害身体健康”、“不要着急,冷静处理,一切会好起来的”等,安慰和鼓励自己。只要在心静意专的情况下,进行这种积极的自我暗示,对情绪的调节就会有明显的正向作用。

(3) 请人疏导。消极情绪的减轻,有时要靠别人的帮助,因为别人的疏导不仅使心灵得到慰藉,更重要的是可使头脑清醒,从中悟出解决问题的具体办法。俗话说:“当局者迷,旁观者清”,别人点拨几句,常会使自己茅塞顿开。所以,中学生有了烦恼和苦闷,向亲人朋友倾诉是非常有益的。必要时,还可以向心理咨询的专业人士寻求帮助。

(4) 自我宣泄。每个人都会产生喜怒哀乐的情绪体验,这是十分自然的,所以当某种情绪发生时宣泄出来,可以减除内心的紧张。例如愤怒时猛击沙袋,高兴时手舞足蹈,悲伤时放声哭泣,抑郁时跳迪斯科舞等。只要情绪表现的方式、时机、场合适当,都是一种正常的情绪反应,都有助于情绪的调节。

中学生只要善于应用各种情绪调节技术,就有助于克服情绪不稳定的不足,并能使自己在适当的情绪情感体验中发挥自己的学习潜能,取得较好的学习效果。

复习思考题

1. 什么是情绪和情感?两者有何区别和联系?
2. 情绪有哪几种状态?高级情感有哪几种?
3. 情绪对学习有何影响?在教学中如何调节学生的情绪?
4. 什么是焦虑?焦虑对学习有何影响?如何培养学生适当的焦虑水平?
5. 情感的品质有哪些?如何针对中学生的情绪情感特点,培养其良好的情感品质?

// 第七章 意 志 //

本章提要

- 意志的意义和作用
- 意志过程分析
- 意志过程的障碍与克服
- 意志品质的基本特征
- 中学生的意志品质及其培养

法国著名生物学家巴斯特有一段名言：“立志、工作、成功，是人类活动的三大要素。立志是事业的大门，工作是登堂入室的旅程，这个旅程的尽头就有个成功在等待着。”这说明意志在人的成才和事业成就中具有极为重要的意义。那么，什么是意志？意志过程如何进行？意志与认识、情感的关系怎样？意志品质主要有哪些？中学生意志品质有何特点？如何培养？本章将一一讨论这些问题。

// 第一节 意志概述 //

一、意志的意义

意志是人自觉地确立目的，并根据目的组织、调节自己的行为，克服困难，以实现目的的心理过程。它是人对客观现实的积极性和能动性反映的集中表现。

人的意志首先是与行动的目的密切联系在一起的。无意识的本能活动和盲目的冲动行为或一些习惯动作都不含有或很少有意志的成分。人在认识客观现实并感到某种需要的时候，就会确立目的并依据它去自觉地组织自己的行动：计划行动，约束自己，抑制与达到目的不相适应的意图或行动，加强与达到目的相适应的行动，或通过变革客观现实来满足自己的需要。所以，意志总是与人的有目的的、有组织的行动密切相联系着的，意志是人所特有的。动物虽然也作用于环境，有一定的目的性，但正如恩格斯所说的：一切动物的一切有计划的行动，都不能在自然界打上它们的意志的印记，这一点只有人才能做到。人不仅能认识世界，而且能改造世界。人总是在不断追求一个个新的目标，改

造着自己周围的环境，从而实现人生的意义。

人的一切行动并非都是意志行动，只有随意的或自觉的行动才可能成为意志行动。例如，打喷嚏、无意识的手脚动作、受突然刺激的反射活动等都不是意志行动。意志行动的重要特征是有明确的预定目的，并以随意运动为基础。随意运动是一种受意志调节的、具有一定的目的和方向的运动，如举手发言、老师在黑板上板书、工人操作机器等属于随意运动。

意志是以随意运动为基础，但不是所有的具有自觉性或随意运动的行动都带有意志努力的性质。例如，饥饿时想吃饼干充饥，从家里的柜子里取出饼干就行了。这种行动是有意识的、有目的的，但无需意志努力。只有当行动有困难时，如我们的战士在战斗中几天几夜喝不上水，吃饼干就会遇到相当大的困难——严重缺水，口干舌燥，难以下咽，这就需要做出巨大的意志努力。所以意志必然与克服困难相连，没有困难的行动是无意志可言的，意志的强弱，主要以克服困难的大小来衡量。

意志作为一种心理过程，不像认识活动那样反映事物的属性，也不像情感过程那样反映人的需要和事物的关系，而是一种确定目的和实现目的的过程，是根据目的调节和支配行动的过程。不过，意志与认识过程有着密切的联系，首先，意志的产生以认识过程为前提。意志的特征之一是具有自觉目的性，而人的任何目的都不是凭空产生的，它是人认识活动的结果，只有当人了解到事物的客观属性，认识到自己的目的符合客观规律，具有实现的可能性时，才会确立此项目的，采取行动，他的意志活动才有可能得到实现。而且，在实现意志行动时所采取的方法是否有效，也必须依赖于人对行动手段的有关知识的认识，认识越深，行动方法的选择和运用越顺利有效。反过来，意志也给认识过程以很大的影响，人在进行各种认识活动的过程中，总会遇到各种各样的困难，经过意志努力去克服困难，以实现人主动、能动地认识世界的目的。

意志与情绪情感的关系也是十分密切的，情绪既可以成为意志行动的动力，也可以成为意志行动的阻力。一般来说，积极的情绪、情感，如高度的责任感、强烈的热情和积极的心态等对意志行动起着推动或支持的作用；消极的情绪、情感，如缺乏责任心、高度的焦虑、消极的心境等都会妨碍意志行动的贯彻和执行。当然，消极的情绪能否对意志行动起干扰作用，又受到个体的意志水平的制约：意志坚强者可以控制和克服各种消极情绪的干扰，把意志行动贯彻到底；意志薄弱者则往往被这些消极情绪压倒，使行动半途而废。

意志和个性的关系也非常密切，理想、信念、世界观以及兴趣爱好等个性倾向性影响着人的意志表现。崇高的理想、坚定的信念、强烈的兴趣爱好等会激发强大的意志力量，促使人克服各种困难和障碍，从而达到目的，即使原本意志薄弱的人也是如此。同时意志对个性的形成和发展也有重要的意义，坚强

的意志有利于高品质的个性倾向性的形成，也有利于良好的情感品质的形成，有利于能力的发挥，有利于健康而有魅力的个性的形成。

二、意志行动的过程

一个完整的意志行动过程是由做出决定和执行决定这两个阶段构成的。做出决定是意志行动的开始阶段，是行动前在头脑中确立目标、考虑计划并影响行动的一种酝酿活动，它决定着意志行动的方向及意志行动的动因。执行决定是意志行动的完成阶段，它使头脑里的意图、愿望、计划和措施在行动中具体化，从而达到预定的目的，它是意志行动的关键。在这两个联合体中又包含着许多复杂的互相联系的心理成分。

（一）采取决定阶段

这个阶段包括开展动机斗争、确定行动目的和选择达到目的的策略和方法等。

1. 开展动机斗争

意志行动是有目的方向性的活动过程，总是由一定的动机引起的。由于人的需要是多种多样的，由需要而产生的动机也是复杂多样的，其间可能有些是互相矛盾的。当动机发生矛盾冲突时，便产生动机的斗争，也就是我们所说的思想斗争，这时人常常表现出紧张、彷徨不安或踌躇不安的心理状态。只有动机斗争解决以后，才能确定行动的目的。

根据动机冲突的形式和内容的不同，可以对动机冲突进行分类。

从形式上看，可以把动机冲突分下列几类：

（1）双趋冲突。当一个人以同样强度的两个动机去追求两个并存的目的，但又不能同时达到时产生的心理矛盾称为双趋冲突。“鱼和熊掌二者不可兼得”的心理便属于此类。

（2）双避冲突。当一个人同时遇到两种具有威胁性而又都想回避的目标，又不能都避开时的心理矛盾称为双避冲突，例如成绩差的学生既怕学习又怕受惩罚，希望逃避但又必须选择其中之一时产生的心理冲突，便属于双避冲突。

（3）趋避冲突。当一个人对同一目标同时产生两种动机：一方面好而趋之，另一方面厌而避之。这种对同一目标兼具好恶的矛盾心理状态称为趋避冲突。例如一个学生既想提高自己的学习成绩，又觉得学习特别辛苦，不愿意学习，就会产生趋避冲突。

（4）多重趋避冲突。当一个人面对两种或者两种以上的目标，每种目标都具有吸引和排斥两方面的作用，而人们不能简单地选择一种目标，回避另一种目标，必须进行多重的选择所引起的内心冲突。如一个人想换一个新的工作单位，可以有较高的经济收入和良好的住房条件，但工作和生活环境不适应，

而在原单位,有习惯的工作和生活环境,以及较好的人际关系,但收入、住房条件差。

从内容上看,动机冲突可分为原则性和非原则性的动机冲突。凡是个人愿望与社会道德标准相矛盾的动机冲突,属于原则性的动机冲突。例如,周末既有精彩的电影,又有集体的义务劳动,是选择看电影还是参加义务劳动的心理矛盾。凡是不与社会道德标准相矛盾仅是个人兴趣爱好方面的矛盾冲突,属于非原则性的动机冲突,例如,周末晚上是看电影还是看小说或看球赛。怎样对待和处理动机冲突,可以衡量一个人的意志品质,意志坚强者能坚定不移地使自己的行动服从社会道德标准,服从于集体的行动和国家的需要,而对于非原则性的动机冲突也能根据当时的需要毅然决定取舍。倘若一个人遇到原则性动机冲突时不能使自己的行动服从于社会道德规范,或者对待非原则性动机冲突时经常犹豫不决、摇摆不定,那是意志薄弱的表现,所以冲突的解决也能表现了一个人的意志水平。

2. 确定行动目的

动机斗争解决后,活动的目的也就能确定下来。目的在意志行动中起着极其重要的作用,目的越深刻(即社会意义越大)、越具体,则由目的所引起的毅力就越大。目标越远大,它对行动的动力就越大,在远大的目标之下,应再确立一些近期的具体目标,否则,遥远的目标反而会使入懈怠。例如,做一个道德好、专业基础扎实的教师,这是师范院校的学生学习的较长远的目的,而在学校的学习中提高自己的思想觉悟水平,学好各门课程,锻炼好身体,这又是比前一目的具体而较近的目的。为实现这个德、智、体全面发展的目的,又可以规定每一项更为具体、更近期的目的。可见,行动的目的是存在不同层次的。但是,眼前的目的任务必须从属于更长远的宏伟目标,其间必须保持一致,才能取得成功。

3. 选择达到目的的行动方法

在确定目的之后,下一步就必须考虑达到这个目的的策略和方法。在通常情况下,达到同一目的的方法可能不止一种,必须根据意志行动的要求和主客观的条件进行选择。在选择时,要根据客观事物的发展规律、客观上可能出现的困难、社会道德规范、社会需要和自己的主观条件等,去选择有效的方法。

4. 做出决定

确定了行为的目的,又制定了行动的计划,选择了正确的途径和方法之后,接下来就是要做出决定,即按照一定的标准从若干个方案中选择一个最佳的或最满意的方案。做出决定也会有反复,如果做出的决定是经过深思熟虑,有充分根据的,反复就可能不发生,或少发生。如果没有经过仔细权衡,或者是由于随大流,或是自己的一时冲动而做出的决定,就很容易推翻。因为

这样的决定是没有多少根据的，往往是一个人意志薄弱的表现。

（二）执行决定阶段

通过深思熟虑做出有根有据的决定，这是意志活动的一个良好的开端。但要实现计划，达到最终目的，还需要付出艰苦的努力去付诸实施，这才是意志活动的中心环节。否则，虽然目的明确、计划完善，却不去实施，这只能是意志薄弱的表现。

在实践中，做出决定后，执行决定可以有两种情况：一种是为了达到近期的目的，决定立即执行；另一种是长远的目的，决定不立即执行，只是心理上的定向，要为今后实现这个远大目标而作长期的准备工作。通常，需要付出巨大的意志努力，才能最终实现这个远大的目标。

在执行决定的过程中，已经确立起来的决心和信心也可能会发生动摇。通常有以下几种情况：第一，执行决定时遇到困难，要付出较大的努力，这与自己的兴趣爱好或懒惰保守矛盾，从而使决心动摇；第二，在做出决定时虽然选择了一种目的，其他目的仅受到暂时的压抑，但仍然很有吸引力，在执行决定的过程中，暂时受到压抑的期望又重新抬头，产生了新的心理冲突；第三，在执行决定过程中，产生了新的期望、意图或方法，也可能与预定的目标计划发生矛盾；第四，有时在做出决定时没有充分考虑到各种主客观条件，或没有预见到事物的发展变化，在执行过程中遇到了难以应付的新情况和新问题，从而动摇了自己的信心。以上几种情况表明人在执行决定过程中会受到来自外部和自己内部的种种干扰和阻碍。只有意志坚强的人才能面对各种干扰和阻碍毫不动摇，想方设法，不屈不挠地向着最终目标前进。

第二节 意志过程的障碍与克服

意志行动是在某种程度的紧张情况下发生的，而紧张状态的产生有来自意志过程各个阶段所遇到的各种困难。因此，意志的努力贯穿整个意志活动的每个环节：明确目的、做出决定、选择方法和实现决策等。如果用意志努力来克服和调节行为活动中的各种困难或顺利情况下的心理效应，对于成功地达到目的有着重要意义。下面分别阐述几种情况下的心理状态及对待的态度和处理方法。

一、动机冲突与对待

动机冲突产生于意志行动之初。而对确立行动目的的过程中多种起作用的动机之间的矛盾冲突，人常感到紧张不安、犹豫不决，怎样在这些动机中分辨出自己行动的主导动机，这与人的世界观、理想、信念、愿望以及达到目的的

客观条件有着密切的联系。例如，考上高师，有人认为升大学走对了路，可学师范却是摸错了门。是坚持学下去呢，还是想法转学，这里存在动机冲突。懂得师范教育的重要性、热爱教育事业、渴望当一个优秀的教师的人，则会选择前者。所以正确对待动机冲突，首先要树立正确的世界观，尤其在面对原则性动机冲突之时。此外，面对动机冲突，还要善于协调、改变动机的不同状态。要做到这点，可从下列几方面着手。

（一）了解你的动机

人在进行某种活动时，有的动机是明确的，自己能意识到的，但是有的动机却很隐蔽，甚至以伪装来表现。例如，似乎不停地吃东西的肥胖之人，其表面动机是为了满足对食品的需要，但这个动机可能是伪装的，她或许是以以此来排除自己非常寂寞和不受欢迎的难堪处境所带来的痛苦。所以对待动机冲突的第一步是了解自己各种真实的动机状态并接受它们。

（二）了解你的动机所处的位置

动机是在需要的基础上产生的，美国心理学家马斯洛（A. H. Maslow）把人的需要分为五个层次：生理的需要、安全的需要、归属与爱的需要、尊重的需要和自我实现的需要。了解自己的不同层次的需要，就可以了解动机冲突中各种动机所处的位置水平，可以从中选择主导动机。例如，考上师范大学读书，其中可能存在许多动机，或是为了实现自己当教师的愿望，或是为了拿个文凭，将来分配到城市中学可以跳出农村，或是为了混个大学文凭以提高身份，或是为了报答家长和中学老师的期望等，其中，跳出农村、拿个文凭可以说是与眼前的个人利益相联系的低层次动机，而掌握真才实学，实现自己的愿望，这是与长远的利益相联系的高层次动机，其目的是为了自我实现。意志坚强的人具有抗住眼前需求的满足而求得在以后的生活中去满足的能力，也就是说，他们能忍住近期的动机，以便能在以后的经历中得到更多的自尊。这种同学就会在师范院校的学习生活中刻苦钻研、品学兼优。

（三）学会改变自己的动机和消除冲突的方法

针对不同的动机冲突情况，可采取下列途径去解决矛盾：

第一，理智分析，做出调整。例如，不喜欢当老师的师院学生，其想休学的动机与他想拿大学文凭的动机水火不相容。这时只有变休学动机为认真掌握知识的动机，才能解决这个动机的冲突。要改变动机，需要改变自己看问题的着眼点。如果只是从将来的社会地位和经济收入去看师范大学的学生，则肯定会妨碍动机冲突的解决；如果能从国家利益、提高全民文化素质的角度去看待问题，自然就会把拿文凭、当优秀教师的两种动机协调结合起来，并可通过大环境变化趋势的了解、与可信赖的老师同学的交谈来改变自己的着眼点。

第二，同时放弃，另谋出路。面对双趋冲突，当两个目的都想达到而又不能

能舍去其一时，不妨同时放弃。

第三，让时间来考验。时间可以冲淡一切苦痛，也可以考验一切事物的真假。

第四，折中处理，两面兼顾。一个已婚的女子，她一方面想料理家务，一方面又想努力干事业。她忠于家庭，在事业上就难有发展；忠于事业，则家务就无人照料。在此无法两全的情况下，只有采取这种的办法，分一部分时间从事事业，再留一部分时间操持家务。

第五，迂回而取。个人想满足某种欲望，但又为另一种努力所阻碍，而且这一阻力又非个人能力所能克服，这时如果不顾客观事实的限制鲁莽从事，则会导致失败，若采取以退为进或迂回的方法，必能达到目的。

在动机的矛盾解决之后，个体才能重建和确定目的，并计划行动。

二、挫折感与对待

挫折感是指个人动机性活动受到阻碍后所引起的情绪反应。人们在日常生活和工作学习中，并非总是一帆风顺的，常常要遇到各种各样的障碍，碰到许许多多的困难，因此，挫折的情境是经常发生的。人们所遇到的挫折也是各种各样的，造成挫折的原因也是复杂的，但归纳起来不外乎客观和主观两方面的因素。前者称为环境因素的挫折，如自然灾害引起的挫折、环境噪音污染严重而无法摆脱的挫折等。后者称为个人起因的挫折，这主要是由于个人的能力有限，或因生理、心理上的缺陷，造成了满足动机与现实动机的障碍。如先天性色盲想成为画家、身材矮小的人想成为篮球明星等，这些情况都会妨碍个体目标的实现，使个体遭到挫折。

一个人是否体验到挫折及其挫折感的强弱，与他们的抱负水平密切相关。在同样的外部情境下，抱负水平高的人更能感受到挫折。例如，一个同学在考试中认为，只要得七十分就是理想水平，另一个同学认为要得到九十分以上才满足，结果两个人都得了八十分，前者会感到得意，而后者则感到挫折。另外，挫折的频度和解决困境的期望程度也影响一个人对挫折的感受性。比如，遭受一连串不幸打击的人或身陷囹圄而被判无期徒刑的人，会感受到很大的挫折而难以忍受。

个人耐受力不同，对挫折体验的强度也不同。由于耐受力的个别差异，因而有的人就能忍受严重挫折而毫不灰心丧气，有的人则遇到一点轻微的挫折就心灰意冷、意志消沉。心理学研究表明：人对挫折的耐受力受生理条件、过去挫折的经验以及个人对挫折的主观认识的影响。身强力壮、神经系统坚强的人比体弱多病、神经系统脆弱的人更能忍受挫折。另外，不同的人对挫折情境有不同的知觉和认识，总是从乐观的角度去看问题者，比总是从消极悲观的角度

看问题者有较强的挫折耐受力。

通常，挫折耐受力较强的有两种人：一种是生活道路上遇到种种困难挫折，在同逆境的搏斗中提高了自己应付逆境、战胜困难、摆脱挫折情境的能力，这就是所谓的历经磨炼、饱经风霜的人。另一种是从小受到良好的家庭和学校教育而且受到一定的社会训练，学习了处理挫折的技巧的人，这就是所谓有教养、有修养的人。

挫折耐受力差的人也有两种人：一种是生活中从未受过挫折或很少受过挫折，并在童年时期受到过分保护和溺爱，即所谓“在蜜罐里泡大的”的人。另一种是从幼儿园时期就缺乏爱抚，遭受“情感饥饿”，为不断发生的挫折情况所困扰，个人心理压力过大，因而变得冷漠、孤独和自卑的人。

挫折感常会使人的心理和行为发生各种变化。比如，挫折感可以使人产生攻击行为，这种攻击行为，有时采取直接攻击形式——即把情绪宣泄到与设置障碍无关的其他人和事物上，甚至以攻击自己的形式出现。打斗、辱骂、怨天尤人、自责自罪等攻击行为等都无助于计划决定的执行，反而会把事情弄糟。

挫折感还会使人产生与攻击相反的另一极端行为，即过度抑郁。有的人受到重大挫折之后，就把痛苦深藏在心中，耿耿于怀，并因此而产生消极、无助、退缩等行为反应。这种抑郁不仅使人失去继续行动的勇气和决心，还会影响人的身心健康，长久的抑郁会导致精神和身体疾病。

当挫折损害了人的自尊心之后，有的人还可能出现自欺欺人的反应。即不敢正视现实，而用自圆其说的各种“合理的”理由来为自己开脱。如有的学生平时学习不努力，考试成绩不好，却怪老师、怪同学；有的人碌碌无为，不去奋斗，却认为自己生不逢时，没有机会。这种力图把自己的失败责任归咎到别人和客观的做法，其结果是掩盖了失败的真正原因，对将来的发展是无益的。挫折感还能使人丧失信心，增加失败感、愧疚感和思想负担，使人感到智穷力竭，疲劳不堪。这种疲劳不是机体疲劳而是心理疲劳，是屈服于困难的自暴自弃，即使休息也不能解决问题，必须要借助于外界的心理疏导。

因此，挫折感像一种预警系统，它要求人用意志努力来面对现实，探明挫折的根源，找出不敢承认失败的原因，根据具体情况继续努力。通常，在遭受挫折时，应以下面几种态度和方法去面对：

第一，以积极的态度对待挫折。在人生的道路上，谁都不可能一帆风顺，每个人都会遇到各种挑战，都可能处于逆境，受到不同程度的挫折。因此，要有承受挫折的思想准备，这样在遭受挫折时就会有克服困难的勇气，而不至于怨天尤人。同时，也应认识到，任何事物都有正反两方面，挫折既可能产生沮丧的情绪，也可能使人在挑战 and 逆境中提高应变的能力。所以，面对挫折，要善于从失败中总结经验教训，增强解决问题的能力，变失败为成功。

第二，树立正确的人生观和世界观。影响挫折的因素之一是个人抱负水平，而个人抱负是受人生观和世界观的制约的。正确的人生观可以使人有远大的理想、高尚的追求，并能使人把个人抱负的目标建立在实事求是的基础上，这样，就能正确对待暂时的失败，不为一时的挫折而丧失斗志。有些挫折是因不切实际的欲望所导致，因此在做某件事情时要根据主客观情况制定最适当的抱负水准，既有适度的把握，也有适度的冒险。如不考虑把握，就会经常遭受挫折，给心理带来消极的影响；如没有适度冒险，把目标定得很低，既会错过许多发展机会，又会影响自己的积极进取。

第三，积极参加社会实践。人的任何目标都是通过实践达到的，任何挫折都是在实践中遇到的。要增加挫折的耐受力，必须积极参加社会实践。实践可以扩展生活经验，磨炼挫折耐受力，并可使人不过分注重自我，建立良好的人际关系。

第四，以积极的归因代替消极的归因。所谓归因，就是人们用来解释自己或他人的行为的因果关系。美国心理学家韦纳指出，人们一般把成功或失败的结果归于以下四种因素：个人能力、个人努力程度、任务难度、运气。他又按照其稳定性和控制点把这四种因素加以划分（见表 7.1）。如把某一行为的结果归因于能力，就是归因于内部的、稳定的因素；把某一行为的结果归因于努力，就是归因于内部的、不稳定的因素。

表 7.1 韦纳的归因分类

稳定性	控制点	
	内部的	外部的
稳定的	能力	任务难度
不稳定的	努力	运气

当一个人把自己的学习成绩差主要归因于努力不够时，往往会乐于接受或主动寻求老师的帮助，进一步提高学习的自觉性和主动性，以争取下次取得更好的成绩。如果一个人把自己的成绩差归因于自己的无能，或老师出题太难，则往往会减少学习的动力。因此，归因努力有助于激发人活动的积极性，是积极的归因，而能力、任务难度等归因会在一定程度上降低行为的积极性，具有消极性。当我们遇到挫折时，在分析客观条件的同时，更要充分分析自己的主观努力是否足够，做出更为积极性的归因，以激发自己的主观能动性。

第五，要学会使用应付挫折引起的消极情绪的方法，例如发泄、升华和转移等，使不良情绪能得以及时的消减和转化。

三、成就感与对待

活动的成功常使人们体验到成就感。成就感有不同的表现，一般反应是感到愉快，精神振奋，意气焕发，从而增加自信心和自尊心。但活动的成功，也常常使一些人产生自满情绪，以致松懈斗志，这对继续执行决定是很不利的。之所以会产生自满的情绪，是因为成功的经验能提高一个人的抱负水平。研究表明，个人成就感愈强烈，抱负水平也会提得愈高，而失败的经验则会降低以后的抱负水平。面对胜利，意志坚强的人能克制自己，警惕骄傲自满情绪的发生，毫不松懈地去争取更大的胜利；而意志薄弱者会被胜利冲昏头脑，骄傲自大起来，结果是事业半途而废。

另外，成就感的体验也因个人抱负水平的差异而不同。同样的成绩，对抱负水平高的人来说算不得成功，成就感体验较少，而对抱负水平低的人来说，可能是很大的成功，成就感体验强烈。所以，建立适当的抱负水平，对体验恰当的成就感以增强自信心，同时又不骄傲自满，有着重要意义。

对于大学生来说，由于其特殊的社会地位和本身的“自我感觉良好”的心态，使其成就欲颇高，他们希望自己成绩出众，希望社会在更高一级的水平上承认自己，本身也为争取社会的承认作了许多的努力。但是，由于他们的实践经验不足，尚未成熟，不具有完善的分析问题和解决问题的能力，以及好高骛远的心理特性，他们对于自己的期望往往高于客观现实。比如有的同学给自己的行为下了这样的指标：“决策要有政治家的远见，工作要有军事家的胆识，管理要有企业家的干练，社交要有外交家的风度，才识要有科学家的渊博，生活要有艺术家的浪漫。”显然，这种期望大大超越自我能力和外界条件，在很大程度上带有幻想的成分。如果去追求这种不切实际的目标，不仅体验不到成就感，反而会产生严重的挫折感。所以大学生要获得恰当的成就感，不妨从以下几点着手。

第一，要善于调整目标。“不想当元帅的士兵不是好士兵”，没有远大理想的大学生也不算是好学生。许多大学生为自己定下了宏伟目标，并朝着这个方向积极进取、竭尽全力、不畏艰险、百折不挠，这种坚持当“元帅”的决心固然是可喜的事情。但是，想当“元帅”者众，能当“元帅”者寡，它不仅受到自身素质、能力的限制，而且受到客观环境、条件和机会的约束。所以，在经过一番努力之后发现目标对自己实在是不够实际，根本不可能达到它时，不妨重新评价自己，重新设定目标，退而求其次，力求在次一级水平上取得成就，也即“当不了元帅，不妨做将军”。在坚持下去徒劳无益的情况下，退一步往往便是海阔天空。所以善于调整目标的人，能减少挫折感，增加获得成就感的机会。当然，目标的调整要适度，调整后的目标既不过高也不过低，

它应该是自己一定能够达到但又不可能轻易达到的努力方向。

第二，要脚踏实地。要成就一件大事业，必须从小事情做起。大学生都富于理想，渴望成就，但理想再好，也只是理想范畴的东西，要把理想变为现实，必须付诸行动。千里之行始于足下，在追求成就的路途上需要脚踏实地，从一点一滴的小事做起，并持之以恒。

第三，培养良好的意志品质。意志品质良好的人，能够胜不骄、败不馁，排除各种消极情绪的干扰去完成自己制定的任务。

第三节 中学生意志品质及其培养

一、意志品质的基本特征

意志品质就是指构成人的意志的某些比较稳定的方面，它存在着很大的个体差异。主要的意志品质有自觉性、坚定性、果断性和自制力。

（一）自觉性

自觉性是指能否深刻地认识到行动目的的正确性和重要性，并主动地支配自己的行动使之符合该目的的意志品质。高度自觉性的人能够按照自然界和社会的发展规律提出自己的行动目的，经常主动地使自己的行动服从于该目的，既不会鲁莽行动也不会盲目附和。

与自觉性相反的意志品质是盲从和独断。盲从就是盲目地受他人的暗示或影响，高度盲从的人没有主见，不了解自己行为的意义，因而极易受他人的影响怂恿，极易轻信他人。独断就是盲目地拒绝他人的意见或劝告，不论正确合理与否，一概顽固地拒绝，对于自己的决定总是自信不移、一意孤行而不顾主客观条件的变化。盲从和独断表面上不同，实质上都是缺乏自觉性的表现。

（二）坚定性

坚定性是指完成艰巨任务时坚持不懈地克服困难的意志品质。高度坚定的人，有顽强的毅力，充满信心地为正确的目的而奋斗，他不怕困难、不怕挫折，善于总结经验教训，既不为无效的愿望所驱使，也不被预想的方法所束缚，为了达到目的，他坚毅有恒、百折不回。

与坚定性相反的意志品质是动摇性和刚愎、执拗。动摇性是遇到困难便怀疑预定目的，不加分析的放弃对预定目的的追求。这种人不善于迫使自己去达到预定的目的，偶遇挫折便望而却步，做事见异思迁、虎头虎尾。刚愎、执拗是对自己的行为不作理智的评价，总是独行其是。这种人不能客观地认识形势，尽管事实证明他的行动是错误的，但仍然一成不变，自以为是。动摇性和

刚愎、执拗表面上不同，实质上都是对待困难的错误态度，是消极的意志品质。

（三）果断性

果断性是善于迅速地辨明是非，坚决地采取决定和执行决定的意志品质。果断不同于轻率，它是以周密考虑和勇气为前提的，果断的人对自己的行动目的、行动方法和可能后果，都有深刻的认识和清醒的估计，所以当事态发展到最紧急的关头时，就能当机立断，及时行动，毫不动摇，毫不退缩。

与果断相反的意志品质是优柔寡断。优柔寡断者的显著特点是无休止的动机冲突，在采取决定时，迟疑不决，三心二意；到了紧急关头，只好不假思索、仓促决定；做出决定后又后悔，甚至开始行动之后，还怀疑自己决定的正确性。优柔寡断就是缺乏勇气、缺乏主见、意志薄弱的表现。

（四）自制力

自制力是善于控制自我的意志品质。在意志行动中，欲望的诱惑、消极的情绪（例如厌倦、懒惰、恐惧、暴怒）等都会干扰人做出决定和执行决定。有自制力的人，能够驾驭自我，克服自己的欲望和情绪的干扰，迫使自己执行已经采取的、具有充分根据的决定，或者奋力地进取，或者坚决制止某些行动。有高度自制力的人，为了崇高的目的，不仅能够忍受各种痛苦和灾难，而且在必要的时候还能视死如归。自制力是意志的抑制功能。易冲动，意气用事，不能律己，知过不改等，都是缺乏自制力的不同表现。

与自制力相反的意志品质是任性和怯懦。任性是指对自己的行动不加约束，任其兴趣所致。在与人相处中应严于律己，宽以待人。而任性的人不能“律己”，这是意志薄弱的表现。怯懦指在行动中畏缩不前，惊慌失措，也是意志薄弱的表现。

如果一个人的某些意志品质是稳定的，这些意志品质就反映了他的意志力的发展水平。每一个人的意志品质的发展水平是不一致的：有些人的某些意志品质（如自觉性、自制力）发展水平高些，而其他的意志品质（如坚定性、果断性）发展低些；另一些人则可能相反或不同。这样，就呈现出人们在意志品质上的种种差异。

二、中学生意志品质特点

意志品质的发展，既有个体差异，也有年龄特征。一般来说，中学生尤其是中学生的意志品质有下列特点。

（一）有一定的自觉性，但并不完善，具有较大的受暗示性

意志的自觉性从小学三、四年级开始，学生一般都能够自觉遵守纪律，自觉独立地学习和参加集体劳动，但受暗示性严重。到了初中阶段，中学生的自

觉性有了较大的发展，但仍有较大的受暗示性，其行为易受到家长、班主任、校风班风、同学伙伴的影响。

例如林崇德等曾调查了北京市一些“流行性”活动，如弹弓、练飞镖，往往是“一处点火，四处蔓延”。10%~20%的男生相互“启示”，很快玩开，而且不计后果，常造成不良品德行为的出现。又如，中学生对“歌星”、“偶像”的盲目追逐，也是同学间相互鼓动的结果。初中三年级之后，这种受暗示性逐步减少，意志的自觉性不断发展。但高中阶段意志的自觉性品质，容易出现独断性，突出地表现在喜欢争论，争强好胜，而往往理由不足，坚持错误意见，不能自制。

（二）果断性水平不高，需引导发展

果断性在小学四年级开始有所表现，但在整个小学阶段和初中阶段，果断性的水平都不高，即在必要时能排除一切不必要的疑惑或踌躇，做出决断的能力还是较低的。同时，轻率和优柔寡断在初中生的意志行动中都有所表现，而且轻率比优柔寡断更为突出。轻率从事，不仅仅是初中生学习的障碍，而且常常会导致中学生的品德不良。

高中阶段由于认识能力得到发展并趋于成熟，生活经验不断丰富同时又面临着未来生活道路的选择，他们才逐渐能够按照一定的观点、原则，经过深思熟虑去抉择并处理一些充满矛盾的问题，果断性的意志品质才真正形成起来。

（三）坚持性比较稳定，但具明显的个体差异

研究表明，小学三年级学生的坚持性已经可以变成比较稳定的意志品质了，因此，在中学阶段中学生之间明显地表现出意志品质的坚持性的个体差异来，中学生坚持性的好坏，决定于什么呢？

客观上，坚持性是由所执行的任务要求是否合理而决定的，同时还决定于任务的难度。当然，这难度又包括好多因素，其中一个重要的因素是时间因素。观察表明，执行相同性质的任务所坚持的时间，往往与年龄有关，一般来说，年龄越大，年级越高，所坚持的时间就越长。

主观上，坚持性取决于四个因素：

兴趣和需要的程度；

动机和目的的水平；

对所执行任务的意义的理解程度；

习惯的稳定水平。

（四）自制力逐渐发展，经过一个困难期而趋于成熟

小学三年级，学生的自制力就有显著的进步和发展，但在整个小学阶段，学生的自制力还是初步的，往往易兴奋，带有一定程度的冲动性。中学生的自制力发展有一个过程，初中生自制力仍较差，行为举止较难控制，高中生自制

能力则较强，自我控制与自我调节行为的表现也比较突出。这个发展过程与情感稳定性的发展是相一致的。初中阶段所表现出来的青春期的激情比高中期要强得多，使意志努力难以控制，随着感情的稳定性的发展，初三至高中一年级这一阶段，他们的意志行动的自制力也逐步加强。因此，初一、二年级容易出现“乱班”，高中生的纪律自觉性较强，初三第二学期至高一年级品德会趋于初步成熟，这些都有意志发展方面的原因。

三、中学生意志品质的培养

人的意志品质不是天生的，而是在后天的生活实践中逐步形成的。可以从以下几个方面来培养中学生良好的意志品质。

（一）对中学生加强科学世界观、人生观的教育，增强其责任感

世界观是人的认识活动的定向工具和行为的最高调节器，用科学的共产主义思想武装青少年是培养他们良好意志品质的基础条件。因为只有树立了科学的世界观，才能使学生正确地制定行动的目的，并对一切个人的、团体的思想和行为作实事求是的正确评价，明辨是非、善恶和荣辱；只有树立了科学的共产主义世界观，才能使学生具有高度的责任感，明确生活目的和追求崇高理想。

在对中学生进行共产主义世界观教育、培养意志品质时，教师应当十分注意：教育学生把崇高的理想同眼前的学习、工作、生活结合起来，用理想来指导自己。只有把崇高的理想融入在学生的行动中，渗透在他们的日常生活中，成为他们行动的目标时，科学共产主义世界观的教育才对学生具有真正的意义。

另外，要提高学生行为的自觉性。教师还应根据不同基础、不同年级的实际情况，设法帮助学生克服受暗示性和防止独断性，不论是学习、作业、劳动和工作，多启发他们自觉制定计划和独立完成，不要过多地对他们加以“督促”和“帮助”。

（二）引导学生在实践活动中与困难作斗争，增强其克服困难的毅力

坚强的意志是在克服困难的实践活动中发展起来的。教师除结合教学内容或通过主题班会等方式向学生讲述意志锻炼的意义、锻炼的方法之外，还应当组织好学生的各种实践活动。在组织学生的活动时，教师应当注意：

第一，向学生提出的活动任务要有一定的难度，同时又是他力所能及的。例如，要求他们坚持独立完成各种作业，坚持参加科技小组的活动，坚持各种体育锻炼，坚持为集体做好事等。对青少年来说，这些要求都有一定的难度，但又是他们能够做到的，因而对于培养他们意志力的坚定性和自觉性很有好处。

第二，根据学生意志品质上的差异，采取不同的锻炼措施。例如，对于容易盲从、轻率行事的学生，教师应当多启发他们的自觉性，培养他们对社会集体的义务感和责任感；对于怯懦的学生，则应多鼓励他们克服困难，并对克服困难的方法和技术给予指导；对于依赖性强的学生，则应多鼓励他们独立完成任务，不要越俎代庖；对于自制力差的学生，则要让他们学会善于调节和控制情感的本领，要让学生逐步学会预料到挫折和失败带来的后果，使他们有足够的忍受挫折和失败的思想准备，从而减弱激情的反应，同时，鼓励他们的勇敢行为，克制冒险和蛮干的行为。

（三）充分发挥班集体和榜样的教育作用

在具有良好班风的集体里，同学们团结互助，每个人都珍惜自己所属的集体，尊重集体的意见，执行班委委派的任务，努力为集体争光而不损害集体的荣誉。学生对集体的义务感和荣誉感有助于自制、刚毅、勇敢等意志品质的形成。在具有良好班风的集体里，学生们会严守纪律，坚决不做违反纪律的事，这本身就是最好的意志锻炼。因此，教师应当努力使自己的班级形成好的班风，充分发挥集体的作用，帮助学生养成良好的意志品质。

在培养学生良好道德品质的过程中，榜样的作用始终占据着特别重要的地位，教师除了用科学家、发明家、劳动模范、革命先烈以及文艺作品中的优秀人物来陶冶学生的意志外，还要善于从学生周围的生活中，从学生熟悉的任务中，特别是从他们的同龄人中选取典型，为他们树立坚强意志的榜样。在这样的榜样面前，可因为心理距离小，使学生感到亲切，容易接受。教师自身的榜样作用也很重要，教师如果只是要求学生有坚强的意志，而自己却经常优柔寡断，做事虎头虎尾，就难以保持意志教育的效果。

（四）启发学生加强意志的自我锻炼，增强自制力

在培养学生良好意志品质的过程中，周围人们的影响、集体的委派任务、榜样的教育等，都必须通过学生的自我锻炼才能真正起作用。中学生的自我意识已经形成，他们逐步认识自我，评价自己的个性品质，这就为学生意志的自我锻炼提供了前提条件。研究表明，学生能够进行意志的自我锻炼。例如，他们在学习自觉性、坚持性方面的自我锻炼通常采取下列一些方法：第一，经常用名言、格言、榜样来对照自己、检查自己、督促自己；第二，经常同周围的一些比自己学习强的人比较，找出差距，奋力追赶，直到赶上或超过为止；第三，坚持制订学习计划，包括学期、月和周的计划及每天的安排；第四，严格执行计划，无论遇到什么情况都逼着自己去完成；第五，每天坚持记日记，检查每天的活动，发现缺点立即改正等。

总而言之，教师应当注意教育学生加强意志的自我锻炼，使他们养成自我检查、自我监督、自我鼓励的习惯。

复习思考题

1. 什么是意志？意志与认识和情绪情感活动有何关系？
2. 意志行动过程包括哪几个阶段？又包含哪些心理活动成分？
3. 什么是动机冲突？如何处理生活学习中的各种动机冲突？
4. 什么是挫折感？它会使人产生何种心理和行为变化？影响个人挫折耐受力
的因素有哪些？如何对待挫折？
5. 成就感对个人继续执行决定的行动有何益处与不利？如何正确地对待成功
和失败？
6. 意志品质的基本特征有哪些？如何培养中学生良好的意志品质？

// 第八章 个性倾向性 //

本章提要

- 个性倾向性的概念与作用
- 需要的发展与培养
- 动机与学习的关系
- 兴趣的形成和培养
- 信念及其作用
- 自我意识的发展与培养

人类社会纷繁复杂，人的心理多姿多彩，这一切都离不开人的个性倾向性的点缀。个性倾向性指的是人们的需要、动机、兴趣、信念和自我意识，它们反映了个体心理活动的动力和选择。个性倾向性在很大程度上决定着人的活动或行为的方向、内容和方式，使人们彼此间的心理面貌、社会特性千差万别。因而，个性倾向性是心理活动中最活跃的因素。

然而，我们应当如何识别、把握一个人的个性倾向性呢？一个人的爱好、追求和自我表现在向我们透露着一种什么样的信息？为什么在人际交往中，有人“慧眼识人”，有人屡屡“受骗”？为什么在教育过程中，有人雕活了“朽木”，有人毁坏了“幼苗”？通过本章的学习，上述问题将得到解答。

第一节 人的需要

“民以食为天”是一句中国人耳熟能详的俗语，它简练而形象地道出了“食”的需要是人的第一需要这个简单的真理。人类的一切活动，无不是在满足这种需要的基础上产生和发展起来的。可见，需要与人的行为的发生有着密切的关系。

一、需要与人的行为

（一）需要是什么

需要是个体和社会的客观需求在人脑中的反映，是个人的心理活动与行为的基本动力。它是个体在生活中感到某种欠缺而力求获得满足的一种内心状态，是人脑对生理的和社会的要求的反映。例如，进食的时间到了或延迟了，

人就会感到饥饿,产生进食的需要;社会的变化发展常常使人感到自己某方面的不足,从而产生求知学习的需要。如果某种欠缺是个体意识不到的,则不会引起相应的需要,例如体内维生素的缺乏或个人修养的缺乏。人类的一切活动,都是为了满足各种各样的需要。因此,需要也就成为个体积极活动的最基本的动力源泉。

(二) 需要的类别

1. 从需要产生或起源的角度看,有生物性需要和社会性需要

生物性需要是指与保障个体生命安全和种族延续相联系的需要。它们是生而有之的。这些需要包括:(1)维持机体内部平衡的需要(如饮食、呼吸、睡觉、运动等);(2)回避伤害的需要(如对有害或引起不愉快的刺激进行回避或防御);(3)性的需要;(4)内发性需要(如好奇、探究反应等)。

社会性需要是指与人的社会生活相联系的一些需要,它们是人在生物需要的基础上,在社会生活和教育的影响下形成的。这些需要包括:对文化学习、劳动、艺术创作的需要,对社会交往、名誉地位、友谊爱情的需要,对闲暇消遣、娱乐享受的需要等。

社会性需要是人所特有的高级需要,它反映了社会对人的各种要求。即使一些人与动物共有的需要,在人和动物身上也有本质的区别。正如马克思所言:饥饿总是饥饿,但是用刀叉吃熟肉来解除的饥饿不同于用手、指甲和牙齿啃生肉来解除的饥饿。人生活在社会上,一言一行都要受到社会生活条件和文化意识形态的影响和制约,其生理需要的满足过程和方式自然也会带有社会意义。例如,人的生理需要已不是纯粹的本能驱动,无论是对食物还是对配偶的需要,人都必须以一种为社会的认可、所接受的方式来求得满足;人的生理需要有时还可以服从其社会需要,如为了某个理想而牺牲。

2. 从需要对象的角度看,有物质需要和精神需要

物质需要即人对物质对象的需求,包括低级的(如食物、自卫、性等)和高级的(如豪宅、名车、贵重家电用品和服饰等)需求。

精神需要即对社会精神生活及其产品的需求,如对智力、成就、自尊、审美、道德、爱情等方面的需求。

物质需要和精神需要既有联系又有区别。一方面,精神需要的满足必定要通过某些物质需要的满足来获得。如追求一种信仰(精神需要),就要学习有关的知识体系,产生对书本、导师的物质需要;一个人要显示自己优越的社会地位(精神需要),大宴亲朋时,就会选择豪华的酒店而不是一般的小饭馆。另一方面,物质需要和精神需要又不是完全等同的。富足的物质生活条件并不能保证精神需要的满足,匮乏的物质生活条件也并非不能满足精神需要。

（三）需要的层次

人的各种需要不是同时出现和发展的。有些需要在个体发展中出现较早，与生理的要求关系比较密切，有些则出现较晚，与社会的要求关系较为密切。美国心理学家马斯洛（A. H. Maslow）就明确地概括出五种不同水平的需要，依次排成梯级（如图 8.1）：

1. 生理的需要，如饥饿、口渴。
2. 安全的需要，如安全感、稳定性。
3. 归属与爱的需要，如认同、感情。
4. 尊重的需要，如威信、自尊。
5. 自我实现的需要（个人天赋、潜能的极度发挥）。

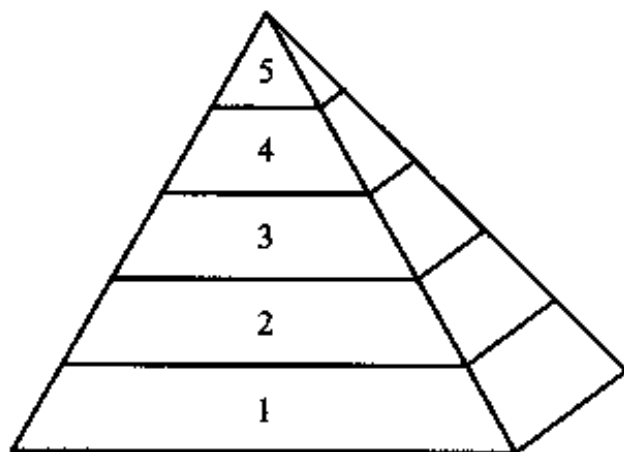


图 8.1 人的需要层次

需要层次理论表明：第一，作为一种基本动力，需要推动着人在获得低一层次需要的满足之后继续寻求高一层次需要的满足，即低层次需要的满足是高层次需要产生的基础。我国古语所谓“仓廩实而知礼仪，衣食足而知荣辱”就是这个道理。第二，越是低层次的需要，越为大多数人所共有，且这类需要也较易获得满足。如“饥不择食”，饥饿时只要有东西充饥，即可满足这种生理需要。第三，对于高层次的需要来说，不但真正能产生这种需要的人很少，而且其满足的百分比也较小（指满足的相对程度）。如“学无止境”即表明了人对学识、修养等自我发展方面的永不满足。

二、中学生需要发展的主要特点

随着年龄的增长和社会交往活动的增加，中学生的需要也不同于儿童时期的需要，他们更注重社会性的需要。其主要特点表现为：

（一）肯定和尊重的需要

中学生的自我发展仍处在不稳定的阶段，其行为往往需要得到他人的肯定才能让他们心安。他们往往认为自己“长大了”，但实际上心里还是担心其行为是否合理恰当，还是希望能够得到别人尤其是成人的肯定与尊重。积极的肯定和尊重能使他们体验到成功和满足，能够帮助他们建立自信心。

（二）积极参与的需要

随着自我意识的发展，“成人感”的出现，中学生在潜意识中希望与父母、老师平等交往，要求参与学校、社会和家庭活动的愿望日益强烈，希望在参与活动中表现自我存在的价值，满足自身成长与发展的需要。

（三）良好人际关系的需要

中学生处于身心迅速发展阶段，他们渴望与人交往，渴望朋友的关怀和爱护。建立起友好的人际关系可以帮助他们增强自信心，有助于他们的成长和发展。

三、需要的发展与培养

（一）社会生活实践促进个体需要的发展

人的需要虽然有一个从低级到高级的发展序列，但这个过程不是自然完成的。离开了人的社会活动，人的需要就难以超越动物本能需要的范畴而如此丰富、复杂地发展起来。例如，新生儿最初只有进食、睡眠等先天性的本能需要，成人若在抚养过程中经常与之嬉戏、说话，则随着儿童生理的成熟，他们会较快地产生说话的需要。成人对儿童的咿呀学语给予积极反应，会强化儿童说话的需要，大大提高其说话的积极性；反之，若成人沉默寡言，或对儿童反应淡漠，儿童就较难产生说话的需要。这说明，儿童不仅通过活动来表达自己的需要（如以哭求食、以哭求抱），而且也在活动中不断产生新的需要。在个体成长过程中的每一阶段的生活实践，都有力地促进着他们各种需要的发展。

学龄前儿童的主导活动是游戏。游戏需要动作技能，需要相互合作和理解，需要掌握和遵守游戏规则，正是通过游戏活动，儿童才会产生相应的需要。

学龄期儿童的主导活动是学习。学校通常通过一定的奖惩制度（如升级留级、评三好学生等）让学生明了社会的要求，鼓励强化他们的良好表现，抑制消除不良行为。这样，儿童就会逐渐把获得好成绩、成为好学生当作自己的努力方向，自觉地变社会要求为自己的需要。

到了少年期，由于生理上的接近成熟和社会生活经验的逐渐丰富，他们会产生独立自主的需要及自尊的需要，这些新需要使少年更乐于参加集体生活，更易于接受同龄人的舆论影响，而不惜与成人、父辈发生冲突。

青年期的个体更深入、广泛地参与了社会生活，对社会对人的各种要求（如学识、修养、地位、经济、相貌等）会有更深刻的体会，因而会产生提高自己、完善自己的强烈需要，使之自觉地学习、锻炼，以期在各方面达到社会的要求。

青少年需要的发展过程充分体现了社会实践对需要形成的重要影响和制约作用。人的需要并不是自然而然地产生的，它是对一定的社会要求的反映。当然，每个人对一定的社会环境和社会要求会有不同的认识 and 选择，这正是形成人们不同的需要内容或需要层次的主观原因。

（二）中学生需要的培养：建立合理、高尚的需要结构

需要是一切行为的根本动因，要培养一个人良好的社会行为，首先就要引导他的需要发展，使之建立起合理、高尚的需要结构。

需要结构是人的多种需要按一定的组合关系所形成的需要体系。个体需要结构的建立固然反映了社会对人的要求，但也体现了个人对社会要求的不同认识和选择。例如，社会生活中存在着多种多样的生活方式和态度：有人把玩乐消遣的需要放在最重要的位置，有人把求知创新的需要放在首位，还有的人把“明哲保身”、“知足常乐”当作第一需要，等等。这些不同的方式和态度都会对人的需要结构产生一定的影响。合理、高尚的需要结构的建立，就是要正确认识并取舍这些社会影响，使个人的需要切实符合个人的具体情况，并与社会发展的需要保持一致。具体地说，合理、高尚的需要结构至少应具备以下两个条件：

1. 个人的需要必须符合个人的具体生活状况，不与个人实际相脱离

（1）个人的主导需要应该与个人在各个不同年龄阶段的主要发展任务相一致。每个人在人生的各个阶段都有不同的发展任务，如中学时期以学习为主，学生的主要发展任务是完成学业、品德优良；成人期的主要发展任务是承担家庭和社会责任，成为合格的父母和公民。如果一个中学生无心向学，整天沉迷舞场、游戏机或早恋之中；如果一个成人好逸恶劳，不务正业，那么，他们的需要显然就不是合理的需要，硬要满足这些需要就会引致不良行为。

（2）个人需要的满足应该建立在可能的、现实的基础上。需要是一种主观状态，个人对需要的种类和满足程度都具有很大的伸缩性。如吃饭，可以是粗茶淡饭，也可以是“满汉全席”。在现实生活中，每个人的需要欲望都会受到一定客观条件的限制。当需要的满足受到限制时，需要是可以抑制、转化或降级的，这就好比“看菜吃饭，量体裁衣”。如果一个人经济条件有限而又要过富贵闲暇的生活，这就超出个人消费的客观限制，在实际生活中，后果会很严重。我们应该创造条件以社会认同、接受的方式去满足自己的合理需要，而不应在条件尚未具备时就强行满足。

2. 必须不断发展高层次的需要，使个人的需要与社会发展的需要相一致

社会越向前发展，对人的要求就越高。现代社会对人的身体素质、心理素质、学识水平和个性修养等各方面提出了全方位的要求，个人的需要应适应社会的发展要求，向高层次、高水平的需要方向发展。

（1）在个人的物质需要与精神需要之间应建立起健康、明智的和谐关系。各种精神的、社会的需要对人的发展具有重要影响。国外的“早期母爱剥夺”、“早期环境剥夺”等心理学研究表明，即使满足了儿童生理上的物质需要，如果忽略了他们的精神需要，儿童在智力发展方面仍会表现得极其低下，

在个性发展上也会出现严重缺陷。生活中的许多例子也表明,过分追求物质需要的满足,会导致一个人精神上的贫乏和空虚,而这正是颓废和堕落的温床。大多数犯罪青少年都有单纯追求物质享受和精神空虚的特点。

(2) 努力通过学习和工作促进“自我实现”需要的产生和发展。自我实现的需要是一种实现个人聪明才智、理想抱负的需要。它并非意味着一个人必须取得很高的社会地位,而是指一种发挥个人潜能、力求获得个人最大成就的愿望和倾向。每个人的条件各不相同,能力也有大小,但只要切实发挥了自己的最大作用,促进了社会的发展,就是做到了自我实现。自我实现的需要并不是每个人都必然产生的,关键在于人们对事物的不同价值取向。因此,我们应教育中学生感受和品尝学习与工作的乐趣,使他们在学习和工作中获得成功感、满足感并把这种成功感和满足感变成新的需要,从而不断进取,永不停留。

|| 第二节 动 机 ||

“学会获得成就”,你对这句话感到新鲜吗、迷惑吗?历来,我们都知道,成就的获得要依靠人的艰苦努力,长期奋斗,这是一个“怎么干”的实践问题,而不是“学没学会”的认识问题。然而,心理学的研究却向我们提示:成就的获得与否,从深层原因看,确实首先存在着“愿不愿干”的问题。愿不愿意获得成就,愿望的强烈程度如何,其实正是个体对某些社会现象反映、学习的结果。因此,为了使人获得成就,有必要让他先行获得“愿意有所成就”的强烈愿望。此愿望在一定条件下会促成人的实际行动,从而成为对人的活动有重要作用的心理因素之一——动机。

一、人类活动的发动机、推进器——动机

(一) 什么是动机

动机是在需要刺激下直接推动人进行活动以达到一定目的的内部动力。人的需要通常以兴趣、意向、意图、愿望、信念等形式表现出来。但光有这些意愿,人还不会立即有所行动,只有动机产生后,人的某种行为才会真正被引发。动机的产生取决于两个条件:(1) 某种需要必须成为个体的强烈愿望,迫切地要求得到满足;(2) 客观上存在着满足这种需要的具体对象,使之有满足的可能性。例如,人有社交的需要,但若身在孤岛,缺乏交往的具体对象,这种需要就无法转化为动机,而只能以静态的形式潜存着,人就不会有任何实际的社交行动。只有生活在人类社会,人才会产生交往的动机,进行社交活动。因此,动机是在需要的基础上产生的,并犹如发动机、推进器。一般

来说,动机对人的行为起着激起、调节、维持和停止的作用,是行为的直接原因。

(二) 动机的类别

人的动机是多种多样的,可以从不同的角度和侧面进行分类。

从动机的起源看,有生理性动机与社会性动机。它们分别对人的生理性行为和社会性行为起推动作用。

从动机影响范围的大小看,有一般、概括的动机与特殊、具体的动机。如求知欲是比较广泛的动机,对所有知识的探求都有推动作用;而立志钻研文学、化学或计算机等专业学科,则是具体的动机,它们只对某一方面知识的探求有推动作用。

从动机持续作用的时间看,有长远的动机与短暂的动机。长远的动机持续作用较大,具有稳定性,不受偶然情境变化的影响,而短暂的动机恰好相反。如一个学生立志要在数学研究上取得一些成就,他就不仅会在求学期间认真学习,而且在以后长期的生活中也会自觉、不懈地努力;如果他只想在某次数学考试中得高分,那么,考试结束,他的学习活动也就停止了。

从动机所起作用的主次、大小看,有主导动机与辅助动机。人的复杂活动中往往存在着多种动机,所起作用较为强烈、稳定,处于支配地位的动机就是主导动机;所起作用较弱、较不稳定,处于次要地位的动机就是辅助动机。两种动机在一定条件下是可以相互转化的。

二、中学生学习动机分析

学习动机是推动学生学习的内部动力,它是在社会生活条件和教育的影响下逐渐形成的。学生的年龄、社会生活经验不同,其学习动机的类别、强度也有很大的区别。

有关中学生动机的研究表明:从动机表现的特点来看,中学生的学习动机可分为四类:

第一类:学习动机不太明确。例如,学习是为了应付家长、老师的“任务”;学习是为了“当一天和尚撞一天钟”;等等。

第二类:学习只是为了履行社会义务。例如,学习是为班集体或团组织的荣誉;学习是为了人团;学习是为了不受人欺负;等等。

第三类:学习是为了个人前途。例如,学习是为了上大学或成名、成家等。

第四类:学习是为了国家和集体的利益。例如,学习是为了更好地掌握知识,为国家多做贡献;学习是为了整个中华民族的文化水平;等等。

（一）学习动机在学习中的作用

学习动机作为一种非智力因素，间接地对学习起促进作用。研究表明，有两种因素在学习中起着重要作用，一是智力因素，如观察力，思维能力等；一是非智力因素，如动机、性格等。智力因素对学习的影响是直接的，非智力因素虽是间接的，但它的影响却不可低估。例如，集中注意、坚持不懈、对挫折的忍受性等品质对于成功的学习是必不可少的，动机的作用正是通过唤起对学习的准备状态，增强这些重要的品质来提高学习的积极性。“悬梁刺股”的刻苦学习精神充分表明了动机对学习的这种促进作用。

学习动机作为一种学习结果，它能强化学习行为本身，使学习者形成学习—动机—学习的良性循环。成功的学习一方面知识、技能的获得与掌握，一方面是求知欲、自信心等心理品质的发展和提高。这些都可以大大满足人的各种社会需要，如求知、自尊、受到他人赞扬等，并促使学习者把通过进一步的学习以获得更高程度的满足当作一种新的、迫切的需要，从而产生强烈的学习动机。也就是说，学习动机可以作为一种学习的结果，使学习者变得更需要学习，更乐于学习。可见，动机并非绝对是学习的先决条件，它与学习之间存在着显而易见的互为因果关系。美国教育心理学家奥苏伯尔（D. P. Ausubel）明确指出：动机与学习之间的关系是典型的相辅相成关系，绝非一种单向性的关系。因此，在学生尚未表现出对学习有适当的兴趣或动机之前，教师没有必要推迟教学活动。对于那些尚无学习动机、尤其是年龄较小的学生，最好的教学方法是：用各种方式使他们掌握有关的知识，并让他们有机会运用这些知识，从中获得成功的体验。学生们尝到了学习的乐趣，就有可能产生要学习的动机。

尽管动机对学习的促进作用是无可置疑的，但值得注意的是，学习动机与学习效果的关系并不一定成正比。这是因为：（1）学习动机的强弱对学习的效果有不同的影响。过弱的动机当然无助于学习，过强的动机则会造成过度的紧张，抑制大脑相应部位的活动，从而影响学习的效率。（2）影响学习的因素，除了一般智力、动机外，还有学生的知识基础、学习方法、人格特征、身体及情绪状况等。因此，在重视动机作用的同时，也要注意全面提高学生的学习技能和其他心理素质。

（二）学习动机的主要类型及其影响因素

1. 交往动机

有些学生为了获得他人（如家长、教师、同学）的赞许、认可和亲近而学习，这就是交往动机。交往动机的产生，源于每个人都有的获得他人肯定和接受的心理需要。在集体中，个人的行为、业绩若不符合集体的要求，得不到他人的肯定和接受，他就会感到孤独或焦虑。为避免这种不愉快的境遇，他会

努力向集体靠拢，按集体的标准要求自己，这就产生交往的需要和动机。作为学生，满足这种需要的重要途径便是努力学习，争取好成绩。交往动机可增强学生的归属感和荣誉感，不但能促进学习，还有利于自信心、自尊心的发展。

交往动机的产生与教师对学生的态度、班集体的友爱气氛有密切关系。教师热爱学生，公平对待学生，是交往动机赖以形成的重要情感基础。许多学生（特别是年龄较小的学生）之所以喜爱学习，常常是因为喜爱他们的老师，反之亦然。因此，教师应在情感上与学生建立起良好的关系，并鼓励同学间的相互友爱和帮助，以此促进他们的学习。

2. 成就动机

为了维护个人自尊心和提高个人地位而自觉努力学习或工作，以取得相应的成就。如果儿童从入学开始就能产生这种动机，以后随着年龄增长，这种动机会变得愈加强烈，终至成为大多数青少年学生的主导动机。

成就动机的强弱在个体身上有极大差异，这种差异主要受抱负水平的影响。一个人若认为自己很能干、很聪明，他就会有较高的抱负水平，产生较强的成就动机；若认为自己很一般，就只会有较低的抱负水平，没有或只有很弱的成就动机。可见，抱负水平只是个人的主观估计或愿望，它可能高于也可能低于个人的实际成就。

那么，抱负水平的高低受什么因素影响呢？主要有：（1）与儿童期所受的家庭教育有关。家长的成就动机或实际成就、家庭的社会阶层及养育孩子的方法，会使儿童形成不同的自我认识和抱负水平（专栏 8.1）。（2）与学生的学习成绩有关。学习成绩好往往意味着能胜任学习，这种成功的经验能增强自信心，提高抱负水平；相反，学习上屡遭失败，会降低抱负水平。调查表明，差等生常常陷入学业失败—低抱负水平—低动机的恶性循环之中。（3）与集体的标准有关。如同“近朱者赤，近墨者黑”的道理一样，处在一个成就动机较强的集体中，个体会受到这种要求的影响而产生较强的成就动机，反之亦然。

专栏 8.1

学会获得成就

戴维·麦克里兰（David McClelland），哈佛大学的一位心理学家，二十多年来一直致力于他的“成就需要”研究。他利用主题统觉测验的一种变式，来测量这种动机的强度，在测验中要求被试对特地制备的图画编说故事（例如，一张图画是一个男孩在学习，另一张表示体育运动竞赛）。

麦克里兰和其同事用这种方法做了许多研究。一个主要的研究问题是美国和其他国家内各社会文化阶层在成就需要上的差别。他们的发现之一是各个国家内各社会阶级，在对儿童将来的期望上有所不同。下层阶级的成就需要是低的，而中产阶级的却是高的。中产阶级家庭的家长一般抱负水平较高，他们在子女幼小时就鼓励其独立完成活动，接触新事物，掌握学习的知识和技能。在这样的家庭里，父母本身的成就和成就动机既可以为其子女的抱负水平提供榜样，又可提供一种有利于高抱负水平形成的气氛。而那些抱负水平低的父母，则多限制其子女的独立自主行为，爱插手处理他们的事务，不关心他们的学业，这些很不利于儿童抱负水平的提高。

麦克里兰认为这种过程不可听其自然。他编制与应用了一套训练计划，企图提高穷人的成就需要，并相应地改变他们的行为，提高进取心，争取更大的成就。这些计划至少在短期内已有一定的成就。

资料来源：克雷奇等：《心理学纲要（下册）》，北京：文化教育出版社，1981，364

成就动机源于人的维护自尊的心理需要。通常，学生维护自尊的办法有两种：一是获得成功，一是避免失败。取得较高的学业成绩，得到教师的赞扬、奖赏，对学生来说是获得成功的重要标志。如果不能成功，则避免挫败就是一个起码的要求。考试不及格、被老师批评往往意味着失败，它会导致学生在班上地位低下，自尊需要得不到满足，这对学生是个极大的威胁。因此，有些心理学家指出：考核的动机力量，更多的是在于失败的威胁，而不是在于成功的希望。由此可见，教师适当运用考试手段来激发学习动机也是一种有用的策略。

3. 求知欲

求知欲是一种以获得知识为目的的学习动机，它与人们生而俱有的好奇、探究心理密切相关。如果成人对儿童的探究行为加以鼓励，使之从探究中获得极大的心理满足，这种行为就会被强化。以后，为再度获得这种满足，儿童就会继续这种行为，并主动地、不断地追求有关的知识和技能，表现出强烈的求知兴趣。

由于求知欲源于对知识本身的兴趣，满足这种需要的是知识的实际获得，而不是各种外在的奖励，所以，它是一种最重要、最稳定的动机。当前，教育心理学家们越来越重视这种动机的作用。他们指出，教育的职责之一，是让学生对获得有用的知识本身产生兴趣，而不是让他们被各种外来的奖励所左右。

以上三种主要的学习动机,其主导地位会因学生的年龄、性别、个性特点及家庭背景等的不同而发生变化。例如,交往动机在小学低年级儿童身上表现得尤为突出。小学生的学习最初主要是为了满足家长、老师的要求,以便得到赞许并享受由此派生的优越感。从小学高年级起,交往动机不仅在强度上有所减弱,交往对象也从父母、教师那里转向了同年龄的伙伴。这时候,来自同伴的赞许就成为一个强有力的动机因素。学业失败或成绩不良会招致同学的否定评价,危及个人在集体中的地位和自尊。因此,成就动机就逐渐成为主导动机,有力地促进着学生的学习。

交往动机、成就动机虽然对学习有不可低估的激励作用,但过分强调它们(尤其是成就动机)会助长功利主义的倾向。学生的学习如果只着眼于取得外来利益,他们就会满足于一定的学业成绩而很少考虑学科知识本身的价值,在学习结束后,不会产生持久而深入的学习愿望。因此,应注意培养求知的需要,加强求知动机的推动力量,提高学习的自觉性和坚持性。

(三) 学习动机的激发和培养

在整个教学过程中,学生不仅是教学的主体,一切富有成效的教学成果都离不开学生的积极主动的参与。学生的积极参与又可以激发教师的教学热情,进而提高教学效果和教学质量,同时学生的成绩也得到进一步的提高。所以在教学中,培养学生的学习动机对于提高教学质量、提高学生学习成绩都是必需的。激发和培养学习动机,可采用以下方法和措施。

1. 明确每节课的具体目的和知识的具体意义

教师在讲课之前,应使学生清楚地了解学习的具体目的、任务和要求,应说明教学内容在实践中的具体意义和在整个知识体系中所占有的位置,这对唤起学生对学习的期待、调动其积极性是有帮助的。

2. 创设问题情境

在正式授课之前,提出与课文有关的若干问题,以引起学生的好奇和思考。这些问题应该接近学生的原有知识结构,有一定的难度,又不致于让学生不能理解接受,使他们用原有知识无法解决而又欲罢不能。例如,当学生知道植物生长必须依靠光合作用的道理后,再提出深海里一些见不到阳光、叶绿素含量极少的植物的生长问题,通常能唤起他们对植物生长和种类的兴趣,使之产生学习动机。

3. 利用反馈

知道自己的学习结果会产生相当大的激励作用,看到自己的成功、进步,会增强信心,提高学习兴趣;知道自己的缺点和错误,可以及时改正,并激起加倍努力,迎头赶上的决心。见专栏 8.2。

专栏 8.2

反馈的作用

在罗西和亨利 (C. C. Ross & L. K. Henry) 的一个实验中, 把一个班级的学生分成三组, 每天学习以后接受测验。主试对第一组每天告诉其学习结果, 对第二组每周告知其学习结果, 而对第三组则不告知其学习结果。如此进行八周后, 改换条件, 除第二组仍旧每周告知其学习结果外, 第一组与第三组的情况对调, 即对第一组不再告诉他们学习结果, 对第三组则每天学习和测验后就告知其学习成绩。这样再进行八周, 结果发现在第八周后除第二组显示出稳定的进步以外, 第一与第三两组的情况则有很大的变化, 即第一组的成绩逐步下降, 而第三组的成绩则突然上升 (图 8.2)。

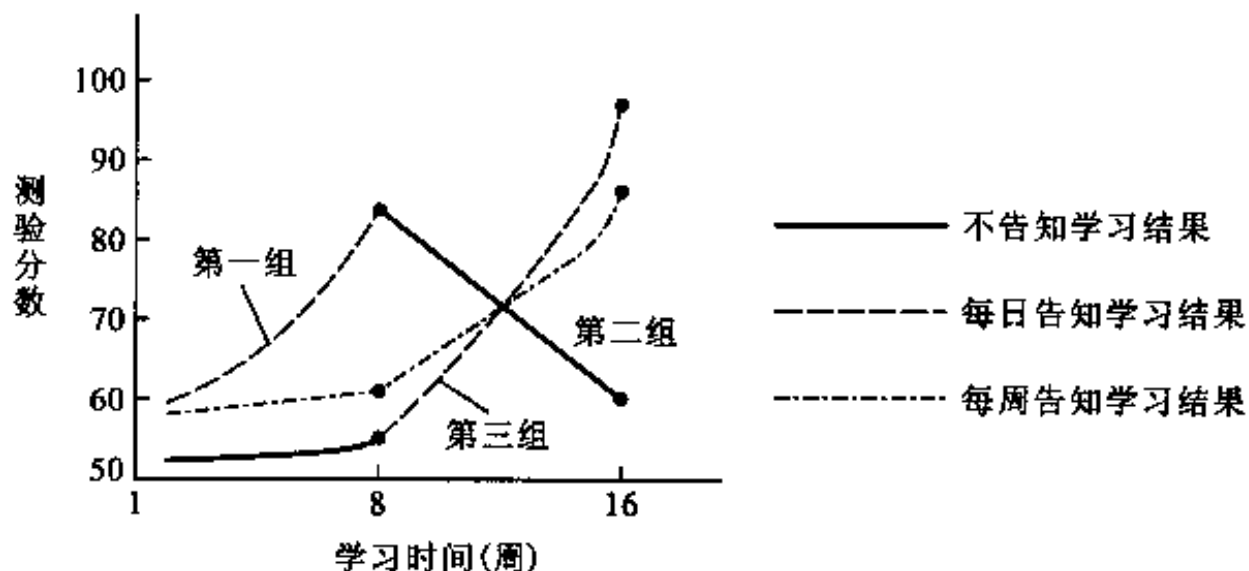


图 8.2 反馈的效应

从上图可以看出, 反馈在学习上的效果是很显著的, 尤其每天及时反馈, 较之每周的反馈效率更高; 不知自己的学习结果, 缺少学习的激励, 则很少进步。

资料来源: 章志光. 心理学. 北京: 人民教育出版社, 1992. 86

4. 正确运用表扬与批评、奖励与惩罚

正确运用表扬与批评、奖励与惩罚是利用反馈的另一方面。对学生的学习作正确评价, 对学习有促进作用。通常, 表扬比批评、奖励比惩罚可能更好地激起学习动机, 但适当的批评也能提高注意水平。然而无论表扬还是批评、奖励还是惩罚, 都必须客观和公正。表扬若被滥用或言过其实, 会失去效力或使人骄傲自满、狂妄自大; 批评和惩罚若不公正或被故意用来整治学生, 则更容易激起学生的反感和对立行为。此外, 表扬和批评还应注意学生的个性特点。

对自信心不足的学生应多表扬鼓励，对过于自信的学生，则应更多地提出要求。

5. 竞赛

竞赛历来被当作激发斗志、提高活动积极性的重要手段之一，因为竞赛可以让人们证明自己的能力和成就，满足自尊的需要并获得一定的名誉、地位和奖励。竞赛的形式可有多种，如个人间、集体间和自我的竞赛等。其中竞争性最强的是个人间的竞赛。个人间的竞赛运用得好，可以极大地促进学习，但它也容易产生负效应，如为了取胜而不择手段、妒忌他人成功而与之反目成仇、因竞争失败而灰心丧气，等等。因此，应提倡在集体间开展竞赛。集体间的竞赛使每个成员都有获胜的机会，还可以增强个人对集体的责任心，提高集体的凝聚力。此外，应鼓励学生自己与自己竞赛。自我竞赛就是要求自己今年的成绩比去年好，本学期的进步比上学期大。这种竞赛不必和别人比较，只求自己有所进步，可以减轻学生的心理负担。竞赛虽有学习动机的效果，但各种形式的竞赛如果被频繁地使用，则不仅会失去其激励作用，反而会加重学生负担，适得其反。因此，要适当地运用这种手段，还要教育学生正确理解竞赛的相互促进的意义，避免出现消极情绪和行为。

|| 第三节 兴 趣

俗话说：“萝卜青菜，各有所爱”，这说明人对各种事物的兴趣爱好可能是极不相同的。兴趣在人的生活中有重大的意义，健康而广泛的兴趣可以使人体体验到生活的丰富和乐趣，强烈而巩固的兴趣可成为事业成功的动力；而低劣的兴趣则会把人引入歧途。

一、兴趣是怎样的一种心理现象

(一) 什么是兴趣

兴趣是指一个人积极探究某种事物、爱好某种活动的心理倾向。它是人的认识需要的情绪表现，反映了人对客观事物的选择性态度。

兴趣是需要的一种表现方式，人们的兴趣往往与他们的直接或间接需要有关。一个人对某种事物感兴趣，就会产生接近这种事物的倾向，并积极参与有关活动，表现出乐此不疲的极大热情。例如，达尔文出于对爬藤植物如何攀援爬高的兴趣，曾专门找了一种叫蛇麻草的藤本植物放在家里，整日整夜不睡觉，看着它爬藤，终于弄清了其中的秘密。可见，兴趣具有很大的动机成分。在教育教学中人们历来很重视兴趣的作用。孔子说：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”爱因斯坦也说：“兴趣是最好的老师。”兴趣使人的探究和

认识活动染上强烈的、肯定的情绪色彩，从而使这种活动为人所接受和喜爱。

（二）兴趣的类别

从兴趣的内容看，有物质兴趣与精神兴趣之分。物质兴趣包括对衣、食等物质生活用品和对电话机、音响等精神生活用品的兴趣；精神兴趣是在精神需要的基础上发展起来的，表现为对科学、文艺和社会活动等的兴趣。精神兴趣的内容、层次往往表明了个体的精神境界和个性发展水平。

从兴趣的起因看，有直接兴趣与间接兴趣之分。幼儿对游戏的兴趣是一种直接兴趣，因为游戏过程符合儿童好奇、好动的天性，儿童从游戏中可得到极大的快乐和满足；而许多人之所以进行体育锻炼，是由于认识到这样做有利于增强体质、健康长寿，为了这个结果才对这种活动感兴趣，这就是间接兴趣。间接兴趣在一定条件下可以转化为直接兴趣，如许多人对自己工作的喜爱、对某个专业的热爱等，就是从间接兴趣转化而来的。

从兴趣的社会价值或社会意义看，有高雅兴趣与低劣兴趣之分。有利于社会发展、人类进步，能满足人们的审美需要又可增进个人身心健康的兴趣，是高雅兴趣，如对求知创新、个人修养、艺术和各种有益的娱乐活动的兴趣；而那些使人腐化堕落、无益于社会健康发展的兴趣，如对毒品、赌博、色情活动、迷信活动的兴趣，则是低劣的兴趣。

（三）兴趣的品质

兴趣的广度。兴趣的广度即兴趣范围的大小。每个人的兴趣范围都不一样，有大有小。一般来说，广泛的兴趣可使人眼界开阔，学识丰富，生活充实；而狭窄或贫乏的兴趣会使人感到空虚烦闷。

兴趣的中心。兴趣的中心是指在广泛的兴趣基础上要有一个中心兴趣。兴趣的“博而不专”容易使人对事物缺乏深入的了解，浅尝辄止，难以有所成就。

兴趣的稳定性。稳定的兴趣是深刻地认识事物的必要条件。有些人对某事物的兴趣虽然也可达到迷恋的程度，但很容易“见异思迁”，因而常常“朝三暮四”，这是缺乏良好的兴趣品质的表现。

兴趣的效能。兴趣使人对某种事物“情有独钟”，从而产生接近它、了解它的行为倾向。但有些人对事物的兴趣只停留在观望状态，并不曾实际参与，这是无效能的兴趣。有效能的兴趣才能促使人参与某项实际活动，从而获得知识，增长才干。

二、影响兴趣形成的因素

兴趣反映了人对客观事物的选择性态度，而人们对事物的选择总会受到多种因素的影响。从根本上说，需要是兴趣形成的决定性因素。没有一定的需

要，人就不会对特定的事物产生相应的兴趣。从具体过程来说，兴趣不是一朝一夕突然出现的，个人生活的背景、经历，个人的心理特点都会对兴趣的形成有影响。通常，对兴趣形成影响较大的有如下因素：

（一）能力因素

人们对于能够反映个人能力、自己又可胜任的事情总是较有兴趣，而对于自己难以胜任、与别人一比就相形见绌的事情则兴趣索然，同时会极力回避，这是一种常见的自我防御方法。对青少年学生的研究表明，青少年学生之间的相互评价，大多是以学习成绩、组织能力以及多方面的活动能力为依据的（如口才、写作、体育、音乐等）。在某种活动中失败或处于不利地位，会使个人产生无能感、自卑感，也会导致不利的外部评价，从而阻碍主体这种兴趣的形成和发展。

（二）年龄与性别

年龄与性别对兴趣的形成和发展都有很大影响。从年龄上说，不同年龄的人有不同的需要和兴趣，因为不同类别的活动对人的体能、智能提出的要求是不同的。人们只会对那些符合自身需要并与自身条件相适应的事物发生兴趣。例如，儿童的思维尚处在具体形象思维阶段，对抽象、复杂的事物难以理解，因此他们只会对具体生动的图画、故事和游戏产生兴趣；青年人精力充沛，智力发展正处在高峰时期，因此对求知、创新、冒险等活动充满兴趣；而老年人各种活动能力均大不如前，所以其兴趣多集中在闲聊、下棋、静养等方面。

性别也是影响兴趣的一个因素。通常所见，女性对具体的、个人的事务或活动较有兴趣，而男性多对抽象的、社会的事务或活动较有兴趣。例如，从学科来讲，男生对理科的兴趣稍大于女生；在课外活动方面，女生参加课外活动的积极性和创造性不如男生，男生则对此表现出极大的热情并较能取得一定专长；在对时事、政治的兴趣方面，也是男生略高于女生。此外，男孩从小喜欢舞枪弄棒，摸爬滚打，女孩则爱玩“过家家”，做“女红”。男性较注重交友、应酬等社交活动，而女性多对家庭的、个人的事更感兴趣。

男女两性在兴趣上的差异，除了生理和智力发展的不同特点之外，可能更多的是受到社会文化影响的结果。传统文化对男女性别有不同的社会要求和期望，如“男主外，女主内”等。于是，在长期的文化陶冶中，男性逐渐变得较重视经济的、权力的价值而产生对社会、抽象事物或活动的兴趣，而女性则较重视家庭的价值，并培养和发展了与之相适应的兴趣。男女兴趣的差异，其实折射了社会文化的影响。

（三）个人的认识和价值观念

人们的人生观、价值观对兴趣的形成有很大的制约作用。“人生苦短，须及时行乐”的人生态度会使人对低级庸俗的、只满足于感官享受的活动感兴

趣；而自我尊重、自我实现的人生追求则会使人对那些有助于个人发展和社会进步的活动感兴趣，如求知、创新、健康的文体活动等。

（四）家庭和环境的影响

不同的家庭和地区有不同的兴趣特点，这些特点对其成员的兴趣形成影响也不小。如艺术表演家的子女多对艺术表演有兴趣，书香子弟多对知识学问感兴趣，许多人还“子承父业”。有些地区有传统的文化特色，如武术之乡、游泳之乡、足球之乡等，其居民也就对相应的活动特别感兴趣。

三、中学生兴趣发展的特点

（一）拥有明确稳定持久的兴趣

兴趣的发展一般是由有趣经乐趣向志趣发展。有趣是兴趣发展的低级水平，而乐趣是兴趣发展的中级水平，它是在有趣定向发展的基础上形成的。在这个时期兴趣就逐步趋向平稳，对某一事物或活动产生特殊的兴趣或爱好。志趣是兴趣发展的高级水平。在这一阶段，其特点是积极自觉，时常稳定。中学时期是个体理想迅速发展的时期，是个体的人生观、世界观的初步形成期。从这个时期，他们的兴趣开始进入志趣阶段，表现出定向明确、稳定持久的特点。

（二）兴趣逐步广泛并向深刻发展

中学时期，随着知识范围、活动范围的扩大，求知欲的增强，中学生的兴趣逐渐变得广泛，并且他们对活动的兴趣不仅在于这一活动本身的趣味性，更多指向事物发展的内部规律，作进一步的探究。

（三）中心兴趣逐步形成

小学生的兴趣是广泛的，好奇心促使他们对一切生动活泼的事物都感兴趣。但他们的兴趣既不稳定又趋于分散，缺乏经常指向并保持对其强烈意向的中心兴趣。中学生的兴趣更加广泛但各种兴趣的发展并不均衡，在广泛兴趣的基础上，中心兴趣逐步形成。

四、中学生学习兴趣的培养

学习兴趣对于学习活动是非常重要的，它可使学生对学习全神贯注、孜孜以求并乐此不疲，成为推动学习的强大动力。怎样培养青少年学生的学习兴趣呢？教育经验表明，下列几点是行之有效的方法：

（一）促进直接兴趣与间接兴趣的相互转化

学生的学习兴趣往往受两种因素的影响：一种是学习材料本身存在一定的趣味性，使人学起来津津有味，爱不释手，这是直接兴趣使然；一种是学习者感到有必要学习某些知识，因为这对自己的将来或对社会都有好处，这是间接

兴趣使然。有了这种认识,即使对那些自己不感兴趣的科目,也能坚持自觉的学习。在学习过程中,这两种兴趣都是必要的。使教学具体生动并充满探索奥秘的乐趣,是形成和保持直接兴趣的关键,而让学生明确学习对个人及社会的意义,加深对学习的将来结果的了解,则有助于形成间接兴趣,增强学习的毅力和恒心。利用两种兴趣的相互转化,就能使学习自觉、持久地进行。

(二) 帮助学生克服学习初始阶段的困难

学生在各科学习的初始阶段,可能会遇到一些困难,能否克服这些困难,对学习兴趣的形成影响很大。人们总是对自己能够胜任的愉快的事情感兴趣。若学生从一开始就连连失败,得不到成功的喜悦,知识掌握上的欠账也越来越多,自然会把学习视为畏途,不但不会产生兴趣,还会极力逃避或拒绝。

(三) 学以致用,以知识的力量强化自己的兴趣

知识的实际运用会使人感受到自己的力量,从而对有关的知识学习进一步加深兴趣。因此,学习中应时时注意生动的事实和现象,运用所学的知识去解释和认识世界,或创设一定的情境,让学生实际应用有关的知识,在实践中体验到成功的快乐,这都有利于学习兴趣的提高。

|| 第四节 信念

“路漫漫其修远兮,吾将上下而求索”,这话表达并描绘了人们在人生道路上不辞艰辛地进行探索,以期找到自己的人生目标或理想境界的愿望和行动。事实上,正如航海航天不能没有罗盘一样,人生的探索也不能没有信念。虽然,信念本身也是人们进行人生探索的目标之一,但它的确定却对人生和航向具有决定意义。因此,信念是个性中最重要、最积极的倾向。

一、信念及其作用

(一) 什么是信念

信念是指激励人按照自己所确信的观点、原则和理论去行动的个性倾向。坚信感是信念的基石。个体认识过程中那些零碎的、不稳定的认识不是信念,自己已经了解但并不确信的认识也不是信念,只有自己对之坚信不移,并自觉地作为自己行动准则的认识,才是信念。

信念与某种看法、观点的客观正确性并无必然的联系,它只是主体认为是正确并坚信的观点、理论,而在客观上不一定是正确的。比如说,有些人相信世界末日即将来临而先行自杀,也是具有某种信念的表现。因此,信念不一定是正确的。只有经过实践验证符合客观规律的信念,才是正确的、科学的。

（二）信念的作用

认识事物的出发点。人总是从自己的信念出发去观察周围事物的，如一个唯心论者和一个唯物论者对某人车祸遭遇一事就会有完全不同的认识和解释，并会从不同的方面调整、制约自己的行为。

判断是非的准则。人们对是非的判断，也是依据各自的信念做出的。符合自己信念的事物，会被认为是好的、对的，否则就是坏的、错的。如对“人不为己，天诛地灭”的说法，有人推崇备至，有人深恶痛绝。

激励某种行为的强大精神力量。信念是人的力量与信心的源泉和保证，一个人有了某种信念，行动就会表现出高度的自觉性和坚定性，如“威武不能屈，富贵不能淫”。而当信念动摇或瓦解时，则会感受到极大的精神痛苦，行动将失去目标，生活将变得毫无意义。

群体活动的思想基础。“物以类聚，人以群分”，信念正是使人们划分为不同群体的重要思想基础。只有当某些观点、原则和目标成为一个组织所有成员的共同信念时，这个组织才能产生出强大的物质力量。

（三）信念的发展特点

个体的信念形成有一个过程，不同年龄的个体，其信念也各有特点。一项关于学生道德信念的研究表明，小学生道德观念逐步形成，五年级的学生开始表现出某种自觉的和比较稳定的道德信念；从初中开始，比较自觉的、稳定的道德信念才逐渐形成和发展起来。

二、信念与世界观

世界观通常指人们对世界的总的根本的看法，它实际上是人的完整的观念体系。一个人对人生、社会和自然的各种信念，就组成了他的世界观。

（一）人生观

人生观是人们对于人生目的和意义的根本看法和态度。每个人对“人为什么活着”、“怎样的人生才有意义”这样一些问题的不同回答，就是不同的人生观的反映。人生观决定着人对人生旅途上所可能遇到的一切事件的看法、态度和选择，如个人的事业前途、发展方向、人际交往、恋爱婚姻、家庭幸福、生老病死等。因此，人生观是世界观的核心。

人生观的形成萌芽于青年初期（十四五岁～十七八岁），而基本稳定于青年中期（二十一、二岁）。人生观之所以在这个时期得到发展，首先，是因为这个时期个体心理的发展（特别是抽象思维和自我意识的发展）已经为人生问题进入个体意识提供了前提条件；其次，这个时期个体开始全面承担家庭和社会责任，使之对人生问题的考虑变得非常迫切和经常。日本的一个调查表明，在初中生中，有53%的被调查者“感到人生以希望和喜悦为多”，只有5.3%

的人认为“人生只有悲伤和苦恼”。而高中生中持第一种看法的人降到了40%，持第二种看法的人则上升到7.5%。有关青年恋爱观的研究也表明：越是年少的青年，恋爱观中的浪漫主义色彩越浓厚；越是年长的青年，则现实主义的理性成分越浓重。

青年期人生观的发展还很不稳定，极易受到他人和外界环境的影响，既会向正确的方向发展，也会走向歧途。因此，应通过不断的学习和实践，巩固和发展积极向上的人生观。

（二）社会观

社会观反映了人们对社会生活的认识、对社会历史发展的看法及其与社会的关系。日本西平直喜的研究表明，中学生对所处社会的态度大致有四种类型：

自我陶醉型：身心发育良好，家庭经济宽裕，前进道路顺利。他们很少感受到社会矛盾的影响，因而对社会批判不感兴趣。

社会怨恨型：由于竞争失败，自卑感较强，对社会的怨恨情绪较重，但并不持批判态度。

焦躁型：对一切既存的社会秩序、制度、风俗习惯均采取革新的态度，并否定大众社会状况和自己的生活基础。

平心静气的疏远型：顺应现存的制度、风俗习惯和生活秩序，但对社会仍采取批判态度，具有革新意识。这类青年一般都认真生活，强调社会的共同性和团结，表现得稳健、灵活和善于适应。

一般认为，中学生中以第三、四种类型为大多数。中学生充满朝气和革新精神，对社会有一种责无旁贷的使命感。由于还没有完全投入现实社会生活，对社会的复杂性缺乏认识，常用理想主义的眼光来看待社会，因而常对社会、成人持激烈的批判态度。随着年龄的增长和社会经验的积累，他们终会采取现实主义的态度来看待社会，并有选择地接受社会的影响。

（三）自然观

自然观是人们对自然界的总的看法，是世界观不可分割的一部分。人们的自然观受到社会生产力发展水平、人的认识能力及思想观念的影响。有史以来，人类对自然界有过许多不同的看法。唯心主义认为自然是精神的产物，如“我思故我在”；形而上学唯物主义把自然界一切事物看成是彼此孤立和永不变化的；辩证唯物主义则按照自然界的本来面目去认识它，认为自然界是不依赖于意识而存在的统一的客观物质世界，处于不断的运动变化和发展之中。

中学生辩证唯物主义自然观的形成有一个过程，一般萌芽于初中阶段而成熟于高中阶段。它的特点是，其形成过程是与学生的知识水平和智力水平紧密联系的。学生必须对自然现象有全面而深刻的认识，才能为科学自然观的形成

打下坚实基础。

三、信念形成的途径

在成长过程中，个体不断积累着对自然和社会的各种认识。开始时这些认识是零碎的、不连贯的，随着思维能力的提高，人逐渐能把自己的认识归纳概括，形成一定的认识系统。

这种认识系统化的过程可以通过两条不同的途径来完成。一条是通过正规教育。接受过正规教育的人，往往较易对有关问题形成系统而深刻的认识，有较强的抽象概括能力。另一条是通过实践的反复检验，逐步达到认识的系统化。但这个过程较慢，而且以个人感性经验为主，缺乏理论指导。不管哪条途径，要使这些认识为个体所坚信，都还要有情感的参与。没有情感体验的认识不会成为信念。在现实社会中，人们常看到有些人虽没受过多少正规教育，但在生活实践中充满了个人的深刻体验，因而能对其认识坚信不移。相反，一些受过良好教育的人由于对有关认识缺乏情感体验而较易动摇或放弃。因此，信念可以说是认识和情感的“合金”，认识的抽象和情感的渗入对信念的形成都是非常重要的。

第五节 自我意识

常言道：“人贵有自知之明”，一个“贵”字就把了解自己、正确估计自己之难、之重要生动鲜明地勾勒出来了。“东施效颦”就是因缺乏自知之明而闹出来的笑话。可见，人们的恰当的行为表现离不开正确的自我意识，自我意识在个体对外界事物的认识 and 选择中起着非常重要的作用。

一、自我意识与行为调节

(一) 什么是自我意识

自我意识是指一个人对自己、对自己与相关事件的关系及意义的认识。自我意识不同于思维，它不是中性的对事物普遍意义和规律的认识，而是一种带有强烈倾向性的、对事物间特定关系及意义的认识——个体总是在不同的自我意识水平条件下认识与自我有关的事件的意义，并从维护或发展自我价值的立场出发，选择适合于自身的价值取向和行为表现。

自我意识包括自我观察、自我评价、自我体验、自我监督、自我教育和自我控制等形式。

(二) 自我意识的作用

自我意识是认识外界客观事物的条件。当一个人还不知道自己，因而无法

把自己与周围事物相区别的时候,他是不可能认识外界客观事物的,如婴儿就是如此。

自我意识是行为选择的重要依据。人们的价值取向和行为选择都以维护或发展自我价值为出发点,因而,自我意识与行为选择之间有着密切的关系。例如,一个高中生是积极举手发言,还是想发言而不敢,或是不屑一顾,无不与他们对自己能力的评价及所认为的问题的难度大小有关。自认为能力强的学生会不屑于回答他们认为太简单的问题,因为这不足以反映他们的水平,而一些对答案感到无把握的学生则不敢举手。

自我意识能促进自我监督、自我教育。人只有在意识到自己是谁、应该做什么的时候,才会自觉地去行动,并通过自我监督、自我教育不断提高和完善自己。例如,意识到自己是个有文化修养的人,就会自觉约束自己不随地吐痰、不打人骂人等。因此,自我意识影响着人的道德判断和个性形成。许多事例表明,青少年的性格缺陷、犯罪和精神疾病往往与其自我意识有关。

二、自我意识的形成和发展

一个人的自我意识从发生、发展到相对稳定、成熟,大约要经过二十多年。不足1岁的婴儿没有自我意识,不清楚自己和客体的区别。通过摆弄、吸吮自己的手指,他们会慢慢意识到手指是自己身体的一部分。这是自我意识的最初级形态(自我感觉)。1岁以后的儿童能够将自己的动作与动作的对象区别开来,如知道由于自己推皮球,皮球才滚动,从而认识了自己的存在和自己的力量。2~3岁儿童对代名词“我”的掌握,更标志着他们对自己的认识有了一个飞跃:从把自己看作客体(像别人一样用第三人称称呼自己)转变为把自己看作主体。至此,儿童结束了自我意识发展的准备时期,进入了一个新阶段。3岁后,儿童自我意识的发展主要表现在自我评价能力的发展上。

学前期(3~6岁),自我评价的主要特点是:

以成人的评价为自己评价的标准。如成人说某个小朋友“乖”,他们也就认为某个小朋友“乖”。

以外部行为为评价对象而忽略其动机和目的。如一个儿童帮妈妈扫地,不小心打破了杯子,则其他儿童会认为他不是好孩子。

小学阶段(6~11、12岁),自我评价能力的发展出现了新的飞跃:

自我评价的独立性和原则性逐渐形成。学龄晚期的儿童已掌握了一定的社会准则和行为规范,并能以此为标准对事物做出自己的评价。如对教师赞赏的“好学生”持怀疑、否定的态度,其原因可能是认为老师光看其学习成绩而无视其自高自大的行为表现。

不但评价外部行为,也评价内心的动机和目的。但是,小学生的自我评价

还带有严重的片面性，常常表现出“明于知人，暗于知己”、“严于责人，宽以律己”的偏向。

初中到大学阶段（11、12~25岁），个体的自我评价能力大大提高并逐步走向成熟。具体表现为：

能对自己的个性和行为做出恰当的评价，对自己的评价与别人对自己的评价相去不远。

能在自我评价的基础上，对自己采取正确的态度，有监督和控制自己的能力，能够根据社会要求调整自己的行为，努力完善自己的个性。如意识到自己的身材相貌上的缺陷，就决心在学业、事业上加倍努力以增强自身的社会价值，等等。

自我意识发展的本质特征在于使人能够更为主动、积极地调节自己。当然，由于自我意识的发展始终是以自尊的需要为轴心的，不同水平的自尊需要会影响个体对有关事件的自我价值意义的认识，从而决定着自我调节能力水平的发挥和方式的多样化。这就使自我意识的发展比一般的智力发展更为复杂。智力发展模式主要显示线性的增长，而自我意识则会以自尊自强或自卑退缩的不同形式表现出来。

三、如何培养学生的良好自我意识

自我意识与人的态度和行为选择有密切关系，良好的自我意识能使人正确地认识自己及自己与有关事件的关系和意义，并能正确地对待自己和恰当地处理有关事件。从教育上说，培养学生良好的自我意识，最重要的有两点，一是使其建立起自信心，二是能正视自己的优缺点。为此，以下具体做法是有益的：

（一）正确地评价和对待学生

人对自己的认识，首先是从别人对自己的评价和对待开始的。别人的公正评价和对待，实际上是昭示了一个客观的标准，每个人按照这个标准行事，都会受到同样的对待。教师或成人正确地评价和对待儿童，会使儿童对自己有一个较为明确、稳定的认识，其自我意识的形成和发展就有了一个良好的开端。若教师、成人对学生有所偏爱或歧视，或态度反复无常，时而把他们捧上了天，时而贬得一钱不值，学生就无法掌握标准，导致认识混乱，自我意识容易出现偏差。

（二）坚持正面教育，使学生乐于接受自己

接受自己就是能正视自己的现状并喜欢自己，接纳自己，意味着一个人承认其自身的价值。一个人若经常得到别人的肯定和鼓励，就会充满信心，反之，则会自卑失望。教师 and 成人对学生自信心的建立负有重大责任，要善于发

现学生的优点，让学生知道自己的可贵可取之处。一个人要能自信其有可贵可取之处，才能自尊自爱，不断发展良好的自我意识。一些儿童、青少年行为顽劣，屡教不改，就常常与成人对他们的厌恶、嫌弃态度有关。所以，“最需要爱的孩子，正是那些不讨人爱的孩子”。教师要喜欢学生、肯定学生，才能使学生接受自己，悦纳自己，发展起良好的自我意识。

（三）引导学生多多参与各种形式的活动，在活动中认识自己

各种形式的活动是认识自我的最好课堂，如学习、工作、歌舞表演、运动技艺、书法绘画、科技创新、人际交往等活动，既为个人施展才能、挖掘潜力提供了广阔的天地，有利于增强信心，又为其检验自我意识的正确与否提供了条件。在每一种社会活动中，每个人都会有自己的利弊得失，有不同的感受体验，可以借此对自己各方面的情况作一番冷静、认真的回顾和总结，看看以前对自己的认识是否正确，有没有夸大或缩小自己的优缺点，有没有过高或过低地估计自己，等等。俗话说：“金无足赤，人无完人”，只有认识到自己的长处和短处，才能扬长避短，发挥优势，获取成功，建立自信。

复习思考题

1. 人的需要都是一样的吗？为什么？什么样的需要有利于个人和社会的发展？
2. 动机是如何产生的？影响学生学习的主要动机有哪些？如何激发？
3. 兴趣形成受什么因素的影响？怎样培养学习的兴趣？
4. 信念有什么作用？通过正规教育形成的信念有什么特点？
5. 自我意识是什么？为什么说自我意识在个体心理发展中有着重要作用？

// 第九章 个性心理特征 //

本章提要

- 能力的概念
- 能力的发展与培养
- 气质及其测定
- 性格及其差异
- 性格的发展与培养

个性心理特征也称个性，通常是指一个人的精神面貌，它是由人的各种意识倾向和心理特征所构成的，其作用是使人的行为表现出一定的主体性和定向性。由于有了个性，我们每个人才会成为区别于其他任何人的“独特的人”，我们的行为才具有了一定的可预测性。为什么个性有这样的作用呢？我们可以通过对它的主要构成方面——能力、气质和性格作进一步的剖析来了解。

// 第一节 能力 //

翻开人类历史发展的史册，每个朝代、每个国家都有一些杰出的人物名垂青史，虽然他们各有各的非凡之处，或叱咤风云，或神机妙算，或有重要发现，或是刷新纪录，然而有一点是共同的，即他们都能力高强，坚毅过人。那么，他们的能力是从哪里来的呢？能力又是什么呢？这些都是我们要探讨的问题。

一、能力与活动

（一）什么是能力

能力是指使活动得以完成，并直接影响活动效率的个性心理特征。人的能力只有在活动中才能表现出来。事实上，人们在活动中会表现出各种各样的心理特征，如绘画时，人们会表现出不同的情绪、兴趣、性格特点和思想观念等，但这些心理特征并不能决定一个人是否能绘出好画，而能否辨别颜色、估计线条、判断空间及想象，才是绘画活动是具有关键意义的、不可或缺的心理特征，这些心理特征就是能力。所以，能力是完成一种活动的必要条件。

在实际生活中，人们要完成一种活动，光靠一种或少数几种能力是不够的，必须依靠多种能力的有机结合才能奏效。多种有关能力的完备结合被称为

“才能”。说一个人有才能，即意味着他能从事某项活动所必需的各种能力进行综合运用，因而取得很好的效果，如前述之绘画才能。各种不同的活动需要不同的才能，如音乐才能、文学才能、数学才能等等。

若有关的各种能力本身得到高度发展，彼此又能以最完美的方式相结合。比如，数学天才就是由以下几种高度发展的能力——对有关材料的概括能力、把运算过程迅速“简化”的能力、由正运算灵活过渡到逆运算的能力等，完美结合而成。

能力总是在相应的活动中表现出来的。学生掌握一门学科知识技能的快慢、难易、深浅和巩固程度的不同，就表现出各人学习能力上的差异。离开了活动，能力既得不到表现，也得不到发展。

（二）能力与知识、技能的关系

有些人以为，读书多就是知识、技能多，知识、技能多就是能力强。其实，这是不对的，能力与知识、技能既有联系，也有区别。

首先，能力与知识、技能不同。知识是人类对自然和社会认识的客观结果（虽然这种认识带有一定的主观性），而能力则是制约这种认识进行的主观因素。知识的多少可以说明一个人对自然、社会的了解程度，而能力考核成绩的强弱则关系到能否根据对自然和社会的了解来改造它们，促进它们的发展。至于技能，它是一种通过练习而巩固了的自动化活动方式，反映的同样是对某些事物及其关系认识的结果，只不过这种结果是以行为方式的形式被人掌握而已，而能力则反映了人掌握这些行为方式的可能性。正因为能力与知识、技能不同，所以我们常常看到，有些人知识、技能水平相同而能力差异很大，有些人则能力相等而知识、技能水平不同。

其次，能力与知识、技能又有着密切的联系。一方面，能力是掌握知识、技能的必要条件，如一个白痴因缺乏学习能力而无法掌握数学的运算规则。另一方面能力本身也要在知识、技能的掌握过程中才能得到形成和发展，例如，学生在掌握数学知识的同时，也训练了头脑的敏捷、灵活、简缩和逻辑特性，抽象逻辑思维正是在此基础上逐渐形成的。

在教育教学中，不但要重视知识、技能的传授和掌握，更要注意通过教学促进学生各种能力的发展。一定的知识、技能只能解决具体问题，而能力可把对知识、技能的运用迁移到其他相关的问题上，从而解决从未遇到过的新问题。

（三）人有多少种不同的能力

可以说，有多少种活动，就有多少种能力。但是，人们通过观察和实验，发现在不同类活动中表现出来的能力既有共同性，也有特殊性，因此，可根据其不同的特性将其作不同的分类。

1. 一般能力和特殊能力

一般能力是指人成功完成各种活动所必需的能力的总和,并对这些活动的效率有重要影响的能力,包括观察力、注意力、记忆力、思考力、想象力等,也称智力。一般能力包括了人们认识一切事物都必须具备的各种能力,如观察、记忆、思维、想象和注意能力等,其中抽象思维能力是核心。

特殊能力是指为某种专门活动所必需,并对该活动的效率有决定性影响的能力,如音乐能力、运动能力等。一个人可以具有多种特殊能力,但其中有一两种特殊能力占优势。

一般能力和特殊能力的划分是相对的,二者有密切联系,许多特殊能力只是一般能力的特殊化表现。例如,绘画所需的辨色能力、形象记忆能力和空间想象力等,其实不过反映了绘画活动对一般观察力、记忆力和想象力的特殊要求,是这些一般能力在绘画活动时的特殊表现而已。

2. 再造能力和创造能力

再造能力是指能按提供的式样进行活动的能力;创造能力则指创造出新的、独特的东西的能力。这两种能力也是不能分割的。再造能力是创造能力的基础,任何创造活动都不可能是凭空产生的。因此,为了发展创造能力,更应加强基础知识的学习和基本技能的训练。

3. 认识能力、实践活动能力和社会交往能力

认识能力,如观察力、思维力等,是人们完成活动的最基本条件;实践活动能力,如技术操作、生产劳动等,是有意识地调节自己的外部动作,以作用于周围环境的能力;社交能力是指参加社会群体活动,与周围的人相互交往、保持协调的能力。这三种能力也是彼此相关的,人在实践和交往活动中认识世界,提高认识能力,同时,人又是根据他对世界的认识调节自己的实践活动和交往活动的。

二、能力的个别差异

“人的能力有大小”,此话最能反映人们能力发展上的个别差异。不过,能力的差异不仅有大小之别,也有类型之别、早晚之别。

(一) 发展水平上的差异

能力发展水平的高低,是人们之间能力差异最突出、最明显的方面。人们通常着重于从一般能力,即智力方面来评判个人能力水平的高低。

评判的根据,除了日常观察、考察学业成绩、工作成就之外,还有智力商数(简称智商或IQ)。智商是依据一定的智力量表测量人的智力发展状况而得出的数量化结果,不同的分数显示不同的智力水平。粗分有上、中、下三种水平,细分有上(智商120以上)、中上(110~120)、中等(90~110)、中下(80~90)、下(80以下)五种水平,据研究,在全世界人口中,智力的分配

都呈常态分布，即“两头小，中间大”。中等智力水平的人最多，约占总人口的60%，偏高或偏低的约各占19%，而特高或特低的最少，约各占1%。

智力水平高低在儿童期往往表现得最明显，其中超常儿童和低常儿童尤为引人注目。

超常儿童的智力发展水平极高。他们一般具有以下特征：（1）注意集中，观察敏锐，能全神贯注地长时间学习和工作；（2）有浓厚的认识兴趣、旺盛的求知欲，爱刨根问底，刻苦学习；（3）记忆力强；（4）思维敏捷，条理清楚，分析概括能力强，富有创造性。此外，超常儿童往往还有一些突出的表现：他们或者在某些专门活动，如音乐、绘画、棋艺等方面有出众表现，或者能在口头言语、语文和数学学习等方面显示出众才能，而且大都具有进取心强、勤奋、自信、意志坚强等良好的个性品质。

低常儿童的智力发展远远落后于一般同龄儿童。这类儿童也有一些共同的特征：（1）知觉敏锐度差，难以辨认细节；（2）对词和直观材料的认识都较差，回忆时缺乏逻辑的联系和意义；（3）思维概括能力极差；（4）言语出现迟，发展慢，词汇贫乏，有些还有言语障碍。我国心理学家对照国际分类标准，将智力低常分为轻、中、重三级。轻度的，生活能自理，能从事简单的劳动，但学习困难。在适当的教育下，其智力可达常态儿童11~12岁的发展水平。中度的，生活能半自理，只会说简单词汇，缺乏数概念，长大后智力可达6~7岁儿童的水平。重度的，生活自理困难或根本不能自理，不会说话，各方面均需别人监护，智力发展最高只能达到2~3岁幼儿的水平。

（二）类型方面的差异

人们在不同的活动中往往表现了不同的特长，这些特长反映了人们在特殊能力发展上的个别差异。如有些人擅长画画，有些人擅长音乐，有些人外语学得特别好，有些人操作能力特别强。

在一般能力上也有个别差异。例如，同是观察力，有些人在观察中有较强的分析，对细节感知清晰；有些人则侧重于综合的感知，获得整体印象，忽略细节。同是记忆力，有些人善于机械记忆，有些人则善于理解记忆。在思维方面，每个人在思维的深刻性、灵活性、逻辑性、批判性等品质上也都有自己的特点。

类型方面的差异一般并不标志着智力水平的高低，而主要是反映出各人能力结构要素的不同、兴趣不同以及所从事的实践活动对人不同的要求。正确区分自己的优势能力与非优势能力，发挥优势能力的作用，弥补非优势能力的不足，对于建立自信、争取成功具有重要的意义。

（三）能力表现早晚的差异

正常的能力发展是与一定年龄阶段的表现相一致的。但也有两种例外：一种是能力的发展远远超前于一定的年龄限制，表现为小小年纪就显示出高超才

华，通称“早慧”或“人才早熟”；另一种是能力的发展滞后于一定的年龄，直到年纪较大时才有优异能力的表现，甚至到了晚年才一鸣惊人，这叫“大器晚成”。

古今中外的“早慧”和“大器晚成”现象一直令人们津津乐道，如曹植 7 岁能诗，莫扎特 8 岁作交响乐曲，高斯 9 岁能解级数求和问题 ($1 + 2 + 3 + \cdots + 100 = 5050$)；而齐白石近 30 岁才开始学画，40 岁后才表现出卓越的绘画才能，达尔文少年时代表现平平，后来潜心科学研究，50 多岁才有研究成果，以名著《物种起源》一举成名，等等。

为什么能力的发展会有“早晚”的差异呢？这既有客观的原因，也有主观的原因。客观原因是各人所处的环境的教育条件不同、先天条件不同以及专攻学科的特点不同；主观原因是各人的需要、动机、兴趣、自我意识、性格等各有差异，社会成熟和心理成熟的时间也不一样。

所以，小学生、初中生无论是“早慧”还是“平庸”，都没有必要沾沾自喜、骄傲自满或悲观失望、放弃努力。应该相信，智力正常的人，只要有适当条件，加上自己的努力，是会有长足的发展的；反之，即使有较好条件，自己不努力，也不会有所成就。

三、中学生智力发展的特点

中学时期是智力迅速发展的时期，这一时期具有明显的发展特点。

(一) 智力水平随年龄增长而变化

国内外的一些研究发现，中学时期不仅是身体发展的关键期，也是智力发展的关键期。

(二) 智力发展趋势各有差异

青少年时期是推理能力、理解能力迅速发展的时期，他们的各种特殊能力发展处于不稳定状态。除了少数智力超常者外，大多数智力水平一般的人，特殊能力均表现出来，出现智力水平发展的差异。由于中学生处于发展阶段，其智力发展趋势表现出不一致性。

(三) 创造能力的发展相对滞后于智力的发展

研究中发现，30 岁至 40 岁是创造力发挥的最佳年龄，55 岁是创造力的又一高峰期。青少年时期虽然创造能力有较大的潜力，但毕竟创造力还处于萌芽状态，他们受思维定势的影响小于成人，而且好奇心强，探索兴趣广泛，所以，中学阶段是培养创造能力的最佳时期。

四、如何促进中学生能力的发展

如前所述，中学生能力的发展离不开主客观条件的影响和作用，对中学生

能力的培养和促进, 其实就是创造各种良好的条件, 提供各种必要的指导和锻炼机会的过程。能力是在活动中形成的, 也只能在活动中发展。条件和实践是能力培养或发展的两个关键。

(一) 能力的形成和发展需要什么条件

1. 素质

素质是有机体先天具有的某些生理上的特征, 如神经活动的特点、五官解剖的特点及其机能、高矮黑白等等。素质是能力发展的自然前提和物质基础, 离开了它们, 就谈不上能力的发展。例如, 先天失明的人不可能具有绘画能力, 天生聋哑的人也不可能发展音乐能力。

素质之所以成为能力发展的基本前提, 是因为它们(尤其是高级神经活动的类型)对能力的形成非常重要。巴甫洛夫(I. P. Pavlov)曾指出, 艺术型和思维型的人有着完全不同的高级神经活动类型特点。日常所见, 一些不好歌舞的人常自称“没有文艺细胞”, 就是基于对这种认识的形象化理解。

关于双生子的研究提供了更确切的证据, 说明素质是制约能力发展的重要条件(见专栏9.1)。

专栏9.1

有关学者曾通过对两类双生子生活环境、教育条件的调查、分析和比较, 考察遗传因素的影响(见表9.1)。

表9.1 双生子智商相关系数比较表

双生子类型 \ 抚养情况	在一起抚养	分开抚养
同卵双生子	0.87	0.73
异卵双生子	0.53	0.40

从上表可见, 同卵双生子无论是在一起抚养还是分开抚养, 其智商的相关系数都较高, 显示了彼此智力水平的高相关。另外, 即使是分开抚养的同卵双生子, 其智商的相关系数也比在一起抚养的异卵双生子的相关系数高得多, 这其中的缘由只能用同卵双生子遗传素质上的相同性来解释。

资料来源: 卢秀安. 现代心理学纲要. 广州: 广州出版社, 1994. 254

素质对能力发展的影响是毫无疑问的, 但它只是提供了发展的某种可能性, 而不是能力本身。对人来说, 素质正常或优越并不能保证其智力的发展一定会超越别人, 只有通过后天的教育和个人的努力, 才能使这种可能性变为现实性。

2. 早期经验

人的智力发展速度不是均衡的，早期阶段获得的经验，可促使能力得到更快的发展。生理心理学家、神经学家的研究证明，早期经验能使脑组织发生变化。人的聪明与否，神经细胞的数目不是主要的，它们之间的联系才是主要的，而这种联系在4~5岁内就已完成60%。增加早期经验会促进神经系统的成熟和发展。反之，剥夺个体的早期经验，会对终生造成不可逆转的消极影响。据我国史书记载，明成祖夺取建文帝的帝位后，就把建文帝的少子朱文圭（2岁）关闭起来。到他57岁被释放时，连牛马也不认识，与白痴无异。在印度发现的狼孩例子也说明，由于婴幼儿时期失去在人类社会生活、学习的机会，以后无论如何补偿，七八岁的狼孩也只能达到6个月婴儿的智力水平。因此，人们把学龄前称为智力发展的关键期，是有道理的。

由于这个原因，婴幼儿时期要特别保证给脑组织提供足够的营养。否则，脑细胞的增殖和联系就会受到阻碍，而且，儿童的年龄越小，这种影响的作用就越大。

3. 教学和教育（包括环境）

能力不是天生的，而是社会实践培育的结果，教育和教学对能力的发展起着主导作用。

能力是在掌握知识技能的过程中发展起来的。在教学中，学生通过教师的传授，不但能学到具体的知识，而且能学到分析、概括事物的思想方法。久而久之，外部的教学的学习方法就会逐渐转化为内部的概念的思维操作，智力就会发展起来。

此外，环境的教育功能也是不可忽视的。人们的生活环境、工作环境不同会形成不同的能力。如生长在艺术之家的儿童，受其父母艺术活动的耳濡目染，极可能发展起相应的能力。长期工作在高炉前的炼钢工人，可发展起根据火焰颜色判断炉壁温度的能力。这些都说明，长年累月、坚持不懈地参与某种社会实践，相应的能力就会得到高度的发展。

4. 个人的努力

素质不会自然而然地形成人的能力，教育的作用也不会机械被动地为人所接受，任何客观条件的影响都必须通过个人的主观努力才能发挥作用。例如，王羲之的书法成就，就与相传其“临池学书”20年的非凡努力有关。许多事例说明，即使客观条件不利，通过个人努力，也同样有可能获得高度的能力发展。法拉第、安徒生等世界名人，小时都有因家境贫寒而失去接受正规教育机会的经历；海伦、张海迪等人则从小高度残疾，但是她们都没有向命运屈服，而是凭着个人的努力，在不同的领域做出了巨大的贡献。

勤奋努力之所以能成为影响智力发展的重要因素，是因为它能影响一个人

所从事活动的广度和深度。如同深耕细作使庄稼长得更好一样，勤奋努力也使素质的潜在活动中得到充分发挥，使教育对人发生更大的影响，从而促进了智力的发展。

（二）如何培养能力

1. 重视早期教育，正确进行早期教育

目前，早期教育的重要性已逐渐为人所识，但如何实施，则还存在着认识误区，以为早期教育就是及早对儿童进行正规、系统的学科知识教育，即为一例。不少家长为此专门买来小学的语文、数学课本，自行指导（有些甚至强迫）幼儿学习。其实，教育的含义是很广泛的，它不但包括各种专门的教学活动，也包括日常生活中的学习。对学前儿童来说，教育的目的主要是发展他们的注意力、观察力，提高认识兴趣；培养乐观、自信、活泼开朗的情绪和行为，为日后接受正规的教育教学打下良好的心理基础。因此，早期教育应以游戏为主，包括音乐、美工、讲故事、参加简单的力所能及的劳动等，寓教于乐。到了学前中、晚期，也可进行一些初步的读、写、算教学。这样，既不会剥夺儿童的玩乐时间，泯灭其活泼好动的天性，又能提高他们的学习兴趣和学习的自觉性与积极性。

2. 通过教学活动培养学生的能力

教育对智力发展的影响是以掌握知识、技能为中介的，教学是教育的一种主要形式，通过专门的教学，可促进智力的发展。例如，逻辑思维能力和运算能力，在学习和运用数学知识技能的过程中才可获得和发展。当然，通过教学发展学生的智力也依存于一定的条件，如对教学内容的正确选择、教学过程的合理安排及教学方法的恰当运用等。教师应采用启发式教学方法，帮助学生抓住关键，掌握规律，发现问题，提高其独立思维能力，促进其智力的发展。

3. 在科技与课外活动中培养兴趣，促进能力的发展

健康、丰富的科技和课外活动是促进学生探究兴趣的养成及观察、思维、想象能力发展的有效途径。根据学生的年龄特点，组织开展如游戏、棋艺、球类、航模、科技、文艺等活动，可以调剂学生的精神，增强其体质，陶冶其情操；可以使学生增长知识，开阔眼界；可以培养学生勇敢、团结、互助的道德品质；也可发展学生思路敏捷、判断正确、反应灵活等智力品质。实践证明，在中小学课外活动的基础上，选拔人才参加各级业余体校、少年宫和科技站的活动，是培养未来体坛健儿、文艺新秀、科技新星的一条重要途径。

4. 注意能力的个别差异，因材施教

因材施教就是根据学生不同的个性特点、智力发展水平，有区别地进行教育教学工作。在个性方面，每个学生都会有自己的特点。一种教育方法对这个学生有效，对另一个学生可能就无效了，而对第三个学生则可能起反作用，这

皆因各人的个性不同而不同。例如,有些人自信一点,有些人自卑一点;有些人较急躁,有些人较沉稳,在培养能力的过程中,如果一律采用“激将法”,就可能引致完全不同的效果。

在智力水平上,即使是普通学校的学生,也会有“上、中、下”的相对区别,教育上应贯彻统一要求与个别教学相结合的原则,实行“抓两头,带中间”的因材施教方针。对学习较好的学生,可采取特殊的培养方式。如允许他们超级,为其单独编班,为其学习“开小灶”,某些学科经考核及格后予以免修,对有特殊才能的学生进行特殊培养,等等。同时,在思想、道德教育上,要防止他们产生骄傲情绪,背上“高人一等”的思想包袱。对学习较差的学生,最重要的是不要歧视、忽视他们,应深入家访了解其生活环境,有针对性地进行指导帮助。对这些学生的学习辅导应耐心细致,欠缺的知识要补上,重点难点要掌握,还要多加表扬鼓励,使他们消除自卑心理,增强学习信心。至于对为数众多的中等生,则要看到他们向两极分化的可能性,应时时激励他们,帮他们找出各自的薄弱环节,重点攻克,促使其向优生转化。

第二节 气质与性格

气质与性格在日常生活中很难截然分辨,虽然它们各有所指,但在人的具体行为中它们已经浑然一体。不过,从教育和培养人的角度看,还是应该弄清它们的来龙去脉,否则,就容易听信“江山易改,禀性难移”的绝对之辞而放弃教育和自我改造的努力。

一、气质与性格在人的行为中各充当什么角色

(一) 气质在行为中的作用

1. 气质是什么

气质俗称“脾气”、“性情”,指的是个体心理活动的动力特征,即各人心理活动和行为的具体进行方式和表现特点。例如,人们常用“急惊风偏撞着慢郎中”来描述人的行为的速度特点。有些人不管遇到怎样火急火燎的事儿,都不改其慢条斯理的一贯作风;当然也有一些人不管遇到的事儿急不急,一律急如星火地对待之。此外,人们心理活动和行为的强度特点(如情绪的强弱、对刺激的耐受程度等)、稳定性特点(如注意的长短)、指向性特点(如心理活动指向外部世界还是个人内部)等也各不相同,这些都是气质的不同表现方面。

气质与作为人的活动动力系统的个性倾向性不同。气质不决定一个人是否活动,与他的活动的社会意义也没有关系,而只表明人们行为进行的方式各有

差异，如同河水的流动：平原上的河水流动平缓，回环圆转，而高山上的河水水流湍急，一泻千里。气质就这样影响着个体行为的表现，使人的一切行为表现都“染”上个人独特的色彩。

2. 气质的由来与气质类型

气质与人的神经系统的先天特性有密切关系，因而具有先天性。许多研究表明，婴儿出生时，气质就有明显的差别：有些爱哭爱闹，四肢活动较多；有些比较安静，很少哭闹。婴儿对刺激物的敏感度和对新事物的反应也各不相同，例如，同卵双生子比异卵双生子在微笑、害怕陌生人等反应上就有更大的相似性。

通常，人们的行为特色被区分为四种不同的气质类型，每种各有如下不同的典型行为表现。

(1) 多血质：活泼好动，反应迅速，灵活多变，注意易转移，兴趣易变换，好与人交往，热情，有生气。典型人物如《红楼梦》中的王熙凤。

(2) 胆汁质：直率，热情，精力旺盛，情绪冲动，行为迅速而富有突发性，控制性差，易怒，急躁而难以自制。典型人物如《三国演义》中的张飞、《水浒传》中的李逵。

(3) 粘液质：安静，淡漠，沉稳，反应缓慢，寡言少语，情绪不外露，注意稳定不易转移，坚忍，执拗。典型人物如《水浒传》中的林冲。

(4) 抑郁质：观察细致、敏锐，反应高度敏感，情绪体验深刻，思虑较多，外表温柔、怯懦、孤独，行动缓慢。典型人物如《红楼梦》中的林黛玉。

不过，气质的分类是相对的。在现实生活中，并不是每个人都能完全归入某个气质类型，非此即彼。因为除了少数人具有四种气质类型的典型特征外，大多数人都属于中间型或混合型，即只是较多地具有某一类型的特点，却也同时兼有其他类型的一些特点。

今天人类对气质的这种认识，是两千多年间无数个专家学者深入探讨研究的结果，看似简单，实属不易。

最早提出人的气质分类问题的，是古希腊的著名医学家希波克拉底（Hippocrates，前460—前377）。他描述了四种气质类型的具体表现，并把气质的成因归附于人体内四种体液的不同比例，这种学说被称为“体液说”。现今我们对四种气质类型的称呼及其表现的描述，即取自于这种学说。其后，相继有人提出了气质的“体型说”（认为体型决定气质类型）、“激素理论”（认为内分泌活动决定气质类型）、“高级神经活动类型学说”等。其中由俄国生理学家巴甫洛夫提出的“高级神经活动类型学说”被认为是对气质成因的一种较为科学的解释（专栏9.2）。

专栏 9.2

巴甫洛夫发现高级神经活动有两个基本过程：兴奋和抑制。这两种神经过程又有三个基本特征：强度、平衡性和灵活性。他认为，有机体的不同行为表现，是其神经过程基本特性的差异造成的。如表 9.2：

表 9.2 高级神经活动类型与气质类型对照表

高级神经活动类型	基本特征	气质类型
强 { 不平衡(不可遏制型) 平衡 { 灵活(活泼型) 不灵活(安静型) }	行为易兴奋，不易平静，动作急速 行为易兴奋，耐受性强，适应性强 行为迟缓，不易兴奋，耐受性差	胆汁质 多血质 粘液质
弱(弱型)	行为紧张，刻板，不灵活，耐受性差	抑郁质

资料来源：卢秀安主编，现代心理学纲要，广州：广州出版社，1994，254

巴甫洛夫的高级神经活动学说虽然较好地解释了气质的生理机制，但它仍不是完全正确、全面的解释。要正确、全面地认识人的心理是个长期、艰苦的任务，有待于今后各方面的继续努力。

由于气质类型主要决定于人的生理特征，特别是高级神经活动的类型特征，而人的高级神经活动类型本身是无所谓好与坏的，因此，气质类型本身也没有好坏之分。每种类型都有积极的一面，也有消极的一面，它不预示一个人性格发展的方向，也不预示他的能力的大小。在人的整个个性系统中，气质仅是构成每个人心理独特性的最原始成分，是人的性格和能力发展的前提之一。

3. 气质的稳定性和可变性

气质的先天性决定了它是人的个性中最为稳定的特性。这种稳定性主要表现在两方面：(1) 无论从事何种活动，一个人的气质特征总会或多或少地表现出来，不会因活动的具体目的、动机和内容不同而有所改变。例如，一个好激动的学生，不仅会在讨论问题时大声与人抗辩，在考试前寝食不安，即使看电影、电视，往往也沉不住气，大声惊叫或叹惜不已。(2) 气质特征不会随个人年龄的增长而发生很大的变化。夏埃弗和拜莱的研究证明，儿童在内向或外向方面表现出来的气质特点，可以一直延续到他们的成年。日常生活中也不乏这样的例子，一些分别了几十年的童年时代的朋友，彼此身材相貌都发生了极大的变化，但气质表现还一如当年，以致正是从气质特征上才能找回彼此旧日的痕迹。

但是,气质的稳定性并不意味着它绝不可改变,在教育和社会实践过程中形成的各种个性特征,都会对气质的改造产生一定的影响。例如,职业会在一定程度上改变人的气质。一个生性好动、不受管束的青年,一旦参了军,在严格正规的军事训练要求下,也逐渐地学会忍耐和自制。生活事件如亲人故去、遭遇重大挫折等,有时也会引起气质的改变。所以,气质只在童年时才表现得最为单纯,人受社会的影响越大,气质被改造的可能性也越大。

(二) 性格在行为中的作用

1. 性格是什么

性格是表现在个人对现实的态度和行为方式中的稳定的心理特征。人们生活在上,不可能不对各种有关事物产生一定的看法,做出一定的选择,采取一定的行为方式,这个过程就是性格的表现。例如,“守株待兔”反映了一个人愚顽、懒惰的性格特点,“孔融让梨”反映了谦让、利他的性格特点,“狐假虎威”反映了奸狡、仗势欺人的性格特点,等等。可见,性格归根到底反映的是一个人的社会特征和精神面貌,因而在个性中占有核心地位。如果说,气质因其先天性在个性表现中无好坏之分,那么,性格则因其社会倾向性而具有鲜明的道德评价意义。

性格是比较稳定的,因为它是人对事物的态度、行为方式概括化和定型化的结果。一种态度、行为方式要得到外界或客观上的多次肯定、赞同才会保留下来,并逐渐形成“模式”,成为个体独特的行为特点。因此,对性格的认识将有助于我们“预见”一个人的态度和行为。

每个人的性格都是典型性和个别性的统一。人对事物的态度及行为是受所处社会地位和环境影响的,作为一定社会集团的成员,个人与所属团体的其他成员有着大致相同的处境,因而也会形成一些共有的、典型的性格特征。如美国人有美国人的性格特征,中国人有中国人的性格特征;军人有军人的性格特征,知识分子有知识分子的特征,这是性格的典型性。另一方面,团体中每个成员的具体生活条件、教育条件又是千差万别的,因此,即使是同一民族、阶级、职业的人,也会有不同的性格特征,这是性格的个别性。人的性格是人类的、民族的、阶级的、职业的共性和个人独有的心理特点在个体身上的综合表现。

2. 性格与气质的关系

性格与气质关系密切,两者常常互相渗透,互相影响。

(1) 气质可使同一性格者有不同的表现。气质影响性格的表现方式,使同一性格的人表现出不同的行为特点。例如,同样是友善的性格,多血质的人表现为对人亲切关怀,胆汁质的人表现为热情豪爽,粘液质的人表现出诚恳,抑郁质的人表现出温柔。

(2) 气质影响性格形成和发展的速度。某种气质与某种性格若有较大的一致性,则有助于性格的形成和发展,反之,有碍于性格的形成和发展。比如,抑郁质的人较容易形成自制的性格,而胆汁质的人对此就须付出极大努力。

(3) 性格可制约气质的表现并改造气质。性格是个性中的核心部分,可影响其他个性表现。比如,一个具有认真负责性格特征的外科医生,必定可以克制自己气质上的急躁、耐受性差等消极方面,坚持以沉着、耐心、细致的态度和方式完成手术。

由于性格在个性中起着核心作用,因而它对能力的形成和发展也具有同样重要的影响。

二、性格的结构与类型

性格是由多方面所组成的复杂而稳定的心理结构。在研究性格结构时,通常从四个方面进行分析:

1. 对现实的态度方面的性格特征

反映人对现实态度的性格特征主要有三个方面:①对待劳动、工作和学习的态度,如勤劳或懒惰、负责或马虎、创新或守旧等。②对待他人和集体的态度,如诚实或虚伪、利他或利己、同情或冷漠等。③对待自己的态度,如谦虚或骄傲、自尊或自卑、悦纳或拒绝等。这些对人、对事、对社会的态度具有明显的社会评价意义,可能反映出人的思想品质和道德修养。人们总是喜欢和赞扬勤劳、诚实、谦虚等性格特征,讨厌并批评懒惰、虚伪、骄傲等性格特征。

2. 意志方面的性格特征

性格中的意志特征主要有四个方面:①行动的自觉性水平特征,如独立或依赖、主动或被动、目的性或盲目性等。②自我控制水平特征,如自制或任性、约束或冲动等。③贯彻执行有关决定方面的行为特征,如坚定或动摇、持之以恒或虎头蛇尾等。④危急中的行为特征,如勇敢或怯懦、果断或犹豫、镇定或慌乱等。性格的意志特征体现了一个人的自我调节和自我控制的水平,它们关系到行为的方向和目的能否实现,也关系到与人相处时人际关系的性质和状况,因而同样具有社会评价意义。人们往往肯定和赞赏勇敢、自制、镇定等性格特征,否定并责备任性、怯懦、动摇等性格特征。

3. 情绪方面的性格特征

性格中的情绪特征也有四个方面:①情绪强度方面的特征,如有些人情绪表现较为强烈且外露,“喜怒皆形于色”,行为活动也易受情绪的支配,而有些人则不轻易显露情绪,也不易受情绪的支配。②情绪稳定性方面的特征,如

有些人情绪不稳，忽冷忽热，忽悲忽喜，有些人则情绪较稳定，不会反复无常、大起大落。③情绪持久性方面的特征，有些人的某种情绪能持续很久，如为一件事生气，几天都不理会别人，而有些人的情绪表现如暴风骤雨，虽来势凶猛，却“转瞬即逝”。④主导心境方面的特征，不同的主导心境反映主体经常性的情绪状态，如是愉快乐观的还是烦闷悲观的，是激动不安的还是平静安宁的，等等。

4. 理智方面的性格特征

人们在感知、记忆、思维等认识过程中表现出来的个别差异就是性格的理智特征。这方面的问题已在本章第一节“能力的个别差异”中有所论及，此处不再赘述。

以上几个方面的性格特征，总是相互联系着构成一个统一体存在于个体身上。要了解一个人的性格，应对性格的各个方面作全面分析，不能只知其一，不知其二。正确地了解自己和他人的性格特征，是正确择友、择业的认识基础，也是知人善任的认识基础，不可不认真待之。

为了便于区别并描绘人们之间的性格差异，心理学家们从各个不同的主要方面对性格作了不同的分类。虽然这些性格类型尚未对人的庞大繁杂的性格系统做出高度精确的概括，但毕竟有助于我们认识人和区别人。通常，性格类型可根据以下三个不同的标准来划分。

1. 按心理机能的优势分类

这是英国的培因（A. Bain, 1855, 1859）和法国的李波（Ribot, 1906）提出的分类法。他们认为理智、情感、意志这三种心理机能在个人身上会有不同的优势表现，可据此进行性格分类。①理智型：以理智衡量一切，并以理智支配自己的行动；②情绪型：情绪体验深刻，行为处事易受情绪的影响；③意志型：行为目标明确，主动坚定。此外，还可划分出一些中间的类型。

2. 按心理活动的倾向分类

这是根据瑞士心理学家荣格（C. G. Jung）的论点提出的分类法，即按个人的心理活动倾向于内部世界还是外部世界来分类。①内倾型：注意和兴趣集中于内部世界，孤僻，富于想象；②外倾型：注意和兴趣集中于外部世界，开朗，活泼，善于交际。但大多数人属于中间型。

3. 按个人独立性的程度分类

人的独立性有强有弱，可据此把人分作两种。①顺从型：独立性差，易受暗示，往往屈从于权势，不善于应付紧急情况；②独立型：有坚定的个人信念，善于独立思考，在困难紧急情况下不张皇失措，能独立发挥自己的力量，但有时喜欢把自己的意志强加于人。

三、性格的形成与发展

(一) 影响性格形成与发展的因素

性格不是天生的，而是在人的成长过程中逐渐形成的，每个人的性格特点就是他的生活经历的反映和记录。影响性格形成和发展的主要因素有：

1. 家庭环境

家庭是儿童的第一所学校，父母是孩子的第一任教师。家庭既是社会的经济单位，又是社会中各种道德、价值观念的体现者。因此，社会对人的影响，首先是通过家庭来进行的。家庭的经济和政治地位、文化背景、社会关系、成员间的和睦程度、甚至儿童的出生顺序等，都会影响性格的形成和发展。在家庭中，主要的影响来自三个方面。

(1) 父母的养育方式。父母对孩子的养育方式不同，会造成不同的家庭气氛，影响孩子的性格发展。例如，以下几种常见的家庭类型，就会养育出不同的儿童。①民主型：父母与子女关系较平等，父母尊重子女的意见，鼓励他们自主活动、独立完成任务。因此，儿童较易形成自信、友善、诚实、忍耐、富有安定感、独立性等良好的性格特征。②专制型：父母对子女有绝对的支配权，对孩子的自主活动严加管束，常用打骂的方法来教育儿童。这样的孩子容易形成粗暴、冷酷、执拗或胆怯、自卑、盲从等性格特征。③溺爱型：父母对孩子几乎有求必应，容忍孩子的自私、蛮横行为。这样的家庭容易养成儿童自私、傲慢、任性和依赖等性格特征。④放任型：父母对孩子感情冷淡（原因可能是非亲生子女、喜男孩厌女孩或相反）或因工作、社交繁忙而放松管教，孩子既缺乏指导也缺乏约束，易形成懒散、任性、不安、放荡不羁等性格特征。

(2) 家庭成员的品行。父母及其他家庭成员品行端庄、正派，孩子会对他们产生信任感和自豪感，还会仿效他们，养成符合社会道德准则的行为习惯。这样的孩子心理健康，乐观向上，易于形成各种良好的性格特征。若父母及家庭成员品行不端，则会损伤孩子的自尊心，同时也提供了一种形象的教唆。孩子会由此产生怨恨、迷惘、焦虑等心理反应，并逐渐形成一些不良的性格特征。

(3) 父母关系的和睦程度。父母关系和睦，共同关心教育子女，会使儿童心情愉快、情绪安定，有利于各种良好性格特征的形成。但若父母关系紧张，“冷战”、“热战”不断，儿童时时在恐惧、焦虑中生活，就会形成退缩、多疑等性格。有些儿童还利用父母的不和为自己的不良行为寻求支持和庇护，逐渐形成说谎、挑拨离间、任性等性格特征。

2. 学校环境

学校是对学生进行有目的、有计划、有系统的全面教育的场所，比起家庭那种零散、随机的教育，这种教育的影响要大得多。学校教育对人的性格形成有决定性影响，许多早期在家庭得不到合适的教育指导的儿童，仍可通过良好的学校教育获得正常发展。

学校中最强大的影响力来自教师本身及因其教学教育风格所形成的师生关系。通常，教师兴趣广泛，学生中就多有业余活动爱好者；教师态度安详、情绪稳定，学生也多心平气和、行为有序；教师偏袒、不公平，则学生多猜疑、任性、自负或自卑。此外，学校的校风、各科的学习、课外的活动、同学间的交往、少先队共青团的规章舆论等，对学生性格的形成和发展都有重大影响。

学校教育不当是学生性格不良的重要成因。学校教育不当一般表现在如下方面：①忽视品德教育。一些学校只关心升学率，对学生品德要求不高，教育不力，致使学生道德观念差，是非界限模糊，只知个人奋斗，不知关心别人，心胸狭窄，精神脆弱。②违反教育原则。有些教师教育水平低，缺乏教育技能和耐心，随意体罚或侮辱学生，搞教育上的形式主义和虚假作风，使学生形成粗暴、对抗、虚伪、浮夸的性格特征。③学校教育与家庭、社会教育脱节。有些教师不了解学生的成长环境，教育上“无的放矢”，有些学校的品德教育脱离社会实际，这样的做法都无助于诚实、信任、踏实等性格特征的形成。

3. 社会实践和自我教育

社会实践即人认识社会并在适应社会、改造社会的同时改造自身的有意识活动。社会实践贯穿人的一生，在不同的年龄阶段有不同的具体内容和目标。各种社会实践对性格的自我培养都有重要意义。从中学时期开始，由于自我意识的发展，人常常自觉分析自己的性格，要求克服各种缺点，形成良好的性格特征。因此，要注意促进学生自我意识的发展，使之发挥自我教育、自我培养的作用。

（二）中学生良好性格的培养

性格培养的天地是广阔的，家庭小世界、学校大课堂、社会大舞台，无处不是培养性格的场所。在培养中学生性格时，应根据影响性格形成和发展的因素，有针对性地做好以下几方面的工作：

1. 及早重视良好性格的培养

“三岁定八十”的民间说法虽然言过其实，但也生动地描述了早期教育的重要性。早期教育不应只着眼于智力发展，而应更重视良好性格的培养。许多事实说明，纠正一种坏习惯比形成一种好习惯困难得多。目前，随着独生子女数量的增多、生活水平的提高，对独生子女出现了过分溺爱、保护的倾向，许多人形成了自私、任性、蛮横、撒泼的行为习惯，这是要充分引起注意并及早纠正的。

2. 树立好榜样

培养性格首先要使人确认一定的行为准则，明是非，知荣辱，这对青少年尤其重要。榜样不但提供了生动具体的行为准则、是非界限，而且有明显的激励作用。革命领袖、历代英雄、科学家等杰出人物都是应大力宣传的好榜样，教师和家长也应严格要求自己，使自己成为孩子们的好榜样。

3. 个别指导

对自卑的学生，应多表扬，少批评；而对自负的学生，则应少夸奖，多让他知其不足，逐渐提高他们正确认识自己的能力。

4. 帮助学生进行自我教育

一切外来影响都必须通过自我调节才能发挥作用。古人提倡“吾日三省吾身”，说明他们已认识到自我教育的重要性。中学生都热切希望自己成为理想中的人物，所以应强化他们自我培养的愿望，并具体指导其进行自我教育。如鼓励他们制订行动计划，自觉检查对照；创设情境条件让其发现自己的性格缺陷并加以完善。

第三节 个性测试

测试人的个性、区别人的心理特征以用于因材施教、挑选人才或个人择业，是人类长期以来的愿望，由于个性的复杂性，难以用某一种方法把其精确地鉴别出来，因此，对个性的鉴定往往要综合运用各种方法。

鉴别个性的方法有很多，如常用的观察法、谈话法、调查法、作品分析法、个案追踪法、自然实验法等，综合运用时都有一定的参考价值。例如，要研究一个学生的性格，就要有计划地观察他在不同场合的各种表现；与他直接谈话，搜集并研究他的作业、书信、日记、自传和作品；向家庭、学校、朋友及有关的人进行探访调查，等等。然后，把上述研究所得的材料进行分析整理，去伪存真，分清主次，由表及里，就可发现反映其性格的本质特征，鉴别出他的性格类型。

在西方国家，对个性的鉴定已广泛采用了测验法，即用文字或图形对人的个性进行测试。测试的内容从个人偏好、职业兴趣到一般能力、职业能力、性格倾向和人格检查等，包罗了个性的众多方面，应用性较强。下面，我们择其一二向大家做介绍。

一、普通能力倾向成套测验（GATB）

普通能力倾向成套测验最初是美国劳工部自1934年起花了十多年时间研究制定的，主要用于鉴别某人是否具备某种职业所要求的能力倾向。多年来，

它因对各国很有影响而出名。这套测验由 15 种测验构成，其中 11 种是纸笔测验，4 种是器具测验，可以测定 9 种能力倾向（智能、言语能力、数理能力、书写知觉、空间判断能力、形状知觉、运动协调、手指灵巧度、手腕灵巧度），这 9 种能力倾向对完成各种不同职业的工作是必要的。

普通能力倾向成套测验的测验项目（举例）：

（一）工具匹配测验（Tool Matching）

用简单的工具之类的图形，让被试判断 4 个图形中哪个与所呈现的图形一样。合计正确答题数为得分。（图 9.1）

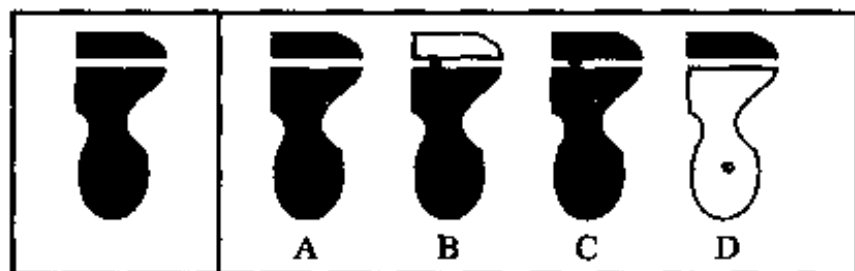


图 9.1 工具匹配图例

（二）名词比较测验（Name Comparison）

比较判断左右一对名词或数字等的异同。例如，3569—3596。合计正确答题数为得分。

（三）计算测验（Computation）

进行加减乘除的计算。合计正确答题数为得分。

$$\begin{array}{r} 73 \\ + 13 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 49 \\ - 22 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \square \\ 6 \overline{) 156} \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 25 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

（四）平面图判断测验（Two-Dimension Space）

让被试判断怎样改变左框中图形的部分位置，才能构成右图中的哪个图形。正确答题数合计为得分（图 9.2）。

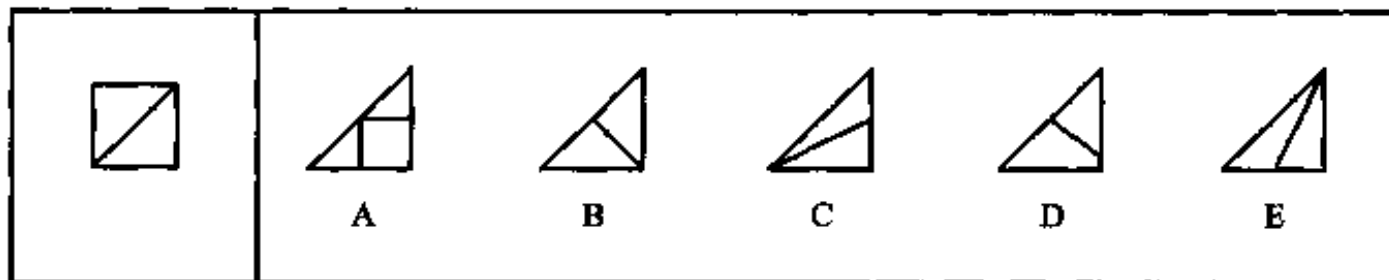
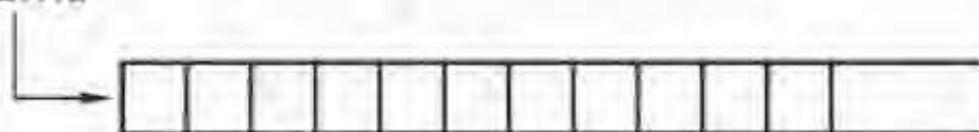


图 9.2 平面图判别图例

（五）打点速度测验（Speed）

在连续排列的四方框中，用钢笔在每个框内尽快地打三个点。所打点数为得分。

从这开始



(六) 立体图判断 (Three - Dimensional Space)

让被试判断, 将左框中展开的图折叠或弄圆, 可构成右边 4 个图中的哪一个。正确答题数合计为得分 (图 9.3)。

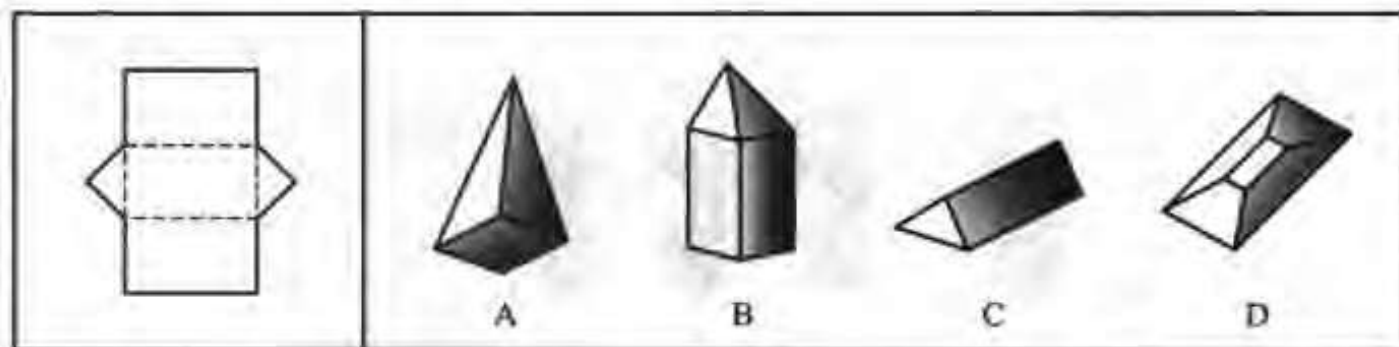


图 9.3 立体图判断图例

(七) 算术应用 (Arithmetic Reason)

解算术应用题。正确答题数合计为得分。

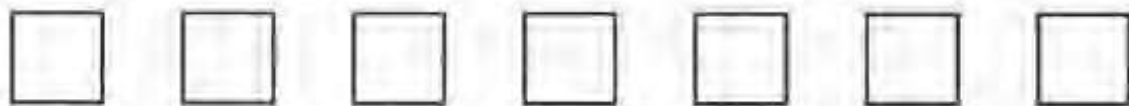
(八) 语义 (Vocabulary)

1. 粗 2. 广 3. 细 4. 小

从每一组四个词语是选出意义相同或相反的两个词语。正确答题数合计为得分。

(九) 打⊥记号 (⊥ Mark Making)

在四方框中, 尽量快地写入记号⊥。填入⊥的数为得分。



(十) 形状匹配 (Form Matching)

从右组图形中, 选出形状、大小与左图一样的各个图形。正确答题数合计为得分 (图 9.4)。

(十一) 插入 (Place)

手腕作业检查盘 (图略) 的上部和下部各有 48 个孔。上部盘插着 48 根圆棒。被试两手同时从上盘中一个一个地拔出圆棒, 将其插在对应的下盘的孔中。以正确插入下半部的棒数为得分。

(十二) 调换 (Turn)

同样使用手腕作业检查盘。用单手拔出一根棒, 用同一只手将所拔出的棒上下反转, 插入原来的孔中。正确插入数为得分。

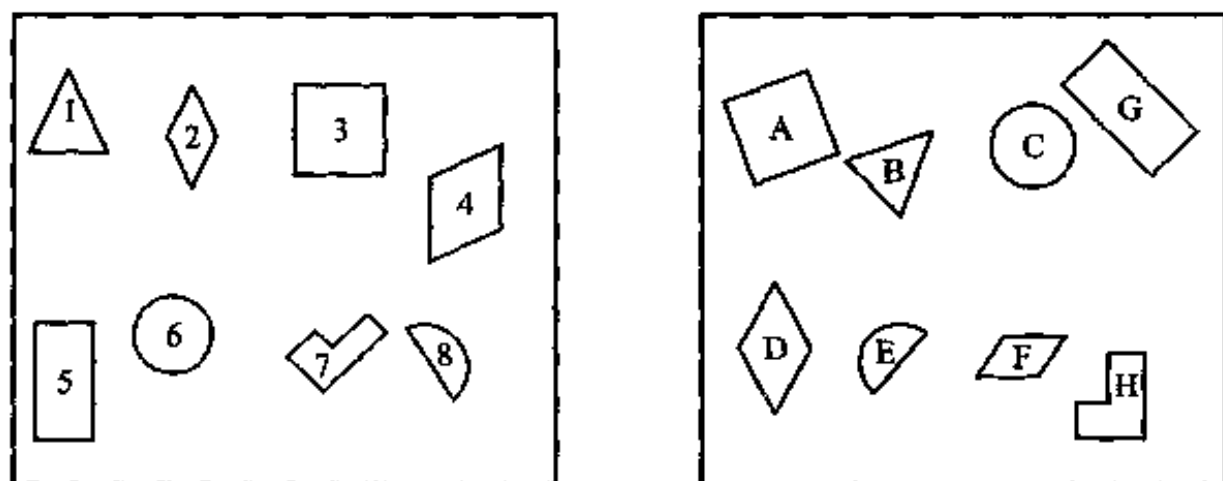


图 9.4 形状匹配图例

(十三) 组装 (Assemble)

手指灵活检查盘 (图略) 有 50 个孔。上半部每个孔中有小铆钉, 旁边一根圆柱上整齐地套着一串小座圈。被试从上半部盘的孔中, 用一只手拔出铆钉, 同时用另一只手从圆柱上取出一个座圈, 把它安在铆钉上, 仍然用一只手将其插进与拔出的孔相对应的下半部的孔中。正确插入数为得分。

(十四) 分解 (Disassemble)

同上使用手指灵巧检查盘。做法与“组装”相反。

以上各项测验都有规定完成的时间。测验后, 按照规定方法统计分析有关数据, 并将其与“评价判定量表”相对照, 便可反映出某人是否具备某种职业所要求的能力。

二、性格测验 (内向型)

这是一种对性格的自我评定方法, 主要用于检测自己的性格是否属于内向型。在进行自测之前, 应掌握如下做法:

对所提问题认为“完全符合”个人情况的, 请画√, 认为“完全不符”的, 请画×, 不置可否的, 请画○。

计时时, √记 2 分, ×记 1 分, ○记 0 分。分数先纵向计算, 然后把 I—V 的分数合计, 得出总分。I 为伦理性、II 为计划性、III 为缜密性、IV 为规律性、V 为安定性。

总分在 70 分以上者为“内向型”, 40 分以下者为“非内向型”, 41~69 分者为倾向不明。

测验问题: 你是怎样看待自己的?

1. 有些东西对实际生活尽管不起直接作用, 但又是必要的, 所以想学习。
2. 别人求助时, 如不方便就断然拒绝。

3. 认真考虑之后才说话、行动。
4. 总是把表对得很准。
5. 生活态度是“三思而后行”。
6. 性情总是“水波不惊般的平稳”。
7. 收到信件、包裹马上就回函。
8. 做事时先确认不会失败后才开始行动。
9. 做事时先考虑其先后缓急。
10. 对他人的事情尽量不插嘴。
11. 工作先安排好顺序, 以免忙而乱。
12. 综合自己的想法后再说话。
13. 几乎从不丢失携带的物品或失手打碎东西。
14. 笔记中的字的大小形状始终不变。
15. 别人说你面无表情。
16. 不受一时的气氛所左右。
17. 一经决定就尽量遵守。
18. 写重要的信件或文章时必打草稿。
19. 从不因一时冲动而买东西。
20. 买食物首先注意营养平衡。
21. 没事不打电话。
22. 将筒状牙膏从下往上工整地卷着用。
23. 尊重每个朋友的个性, 绝不勉强。
24. 虽然情绪有些不好, 但仍把分配的工作做完。
25. 认为人生有许多东西不能用金钱买到。
26. 绝不泄露朋友的秘密, 背叛朋友的信任。
27. 借东西到期一定归还。
28. 怕出麻烦, 门窗一般都关闭着。
29. 打电话之前先考虑好说话的先后顺序。
30. 彻底寻找失败的原因。
31. 高效率地记笔记, 有自己的一套方法。
32. 亲自充分调查入学学校和就业单位。
33. 得到详尽说明后, 才开始工作。
34. 即使别人打破了规律, 自己也不随波逐流。
35. 在人生中比起才能来, 气质更重要。
36. 做事时比起率先行动更善于善后处理。

I	II	III	IV	V
☐				
	☐			
		☐		
			☐	☐
			☐	☐
		☐		
☐	☐			
☐				
	☐			
		☐		
			☐	☐
			☐	☐
	☐	☐		
☐				
☐	☐			
		☐		
			☐	☐
			☐	☐
		☐		
	☐			
☐				
		☐		
			☐	☐
			☐	☐
		☐		
	☐			
☐				
				得分

37. 不管多么急也不加塞。
38. 经常发现报上的校对错误。
39. 外出旅行时先准备好洗手毛巾。
40. 闲暇时喜欢猜谜、读书等活动。
41. 出院麻烦尽可能不去找人商量，而是独自一人思考。
42. 做事有条理，一切按计划行事。
43. 把书信重复看几遍才放下心来。
44. 不干完手头的事不接新的工作。
45. 做事时有人过来说话也不受干扰。
46. 即使不擅长的事情也不退避，总想试试看。
47. 身体健康是因为生活有规律。
48. 愿意细心地做同样的工作。
49. 晚上制定好第二天的计划才入睡。
50. 做不做暂且不谈，订计划是很惬意的。

适合内向性格的人的职业：自然科学家、技术人员、艺术家、会计师、速记员、打字员、程序设计员一般事务性工的人员。

复习思考题

1. 人的个性是怎样形成和发展的，它可以改变吗？
2. 性格是什么？为什么它在个性中处于核心地位？
3. 通过什么办法，可了解人的个性？
4. 试分析自己的性格及其形成过程。

// 第十章 群体心理 //

本章提要

- 群体的特点功能与类型
- 群体心理效应
- 群体动力学
- 人际关系的特点与类型
- 良好人际关系的建立
- 人际关系的测量方法
- 班集体的社会心理

俗话说：一个和尚挑水吃，两个和尚抬水吃，三个和尚没水吃。但是另一个俗语说：人多力量大，众人拾柴火焰高。孰是孰非，理由何在？为什么有的人在独处时谨小慎微，不敢越雷池半步，而有的人却在众目睽睽之下胆大妄为，做出惊人之举？为什么一个有主见的人常常会在许多人的影响下改变自己的观点，不管是心服口服还是口是心非？为什么有的人在人际交往中如鱼得水，应付自如，成为众星捧月式的“人缘儿”，而有的人即使刻意模仿，也常会在交往时捉襟见肘，窘态百出？……如此种种，不一而足，均涉及群体心理及其规律问题。那么，什么是群体心理，群体行为有些什么规律，如何进行人际交往才能建立良好的人际关系，怎样形成一个强大有力的集体，这就是本章要解决的问题。

// 第一节 群体心理概述 //

一、群体的概念

（一）什么是群体

同去三峡旅游，若干人便组成了一个旅游团；同一年从天南地北考入人大，按不同专业编成若干班级、小组或寝室；他乡遇故知，离乡背井的几个“老乡”经常碰到一块；由于共同的兴趣和爱好，组成围棋协会、桥牌协会、影评协会、文学社、曲艺团等，这些都可以称之为群体。而因偶然的机会几个人或几十人甚至更多的人聚集在一起，如轮船、火车、飞机上的乘客，商店里

的顾客等，一般不称之为群体。群体就是人们以一定方式的共同活动为中介而组成的人群集合体。集体不是乌合之众，不是若干个体简单相加之和。群体表明了一定数量的人在社会交往中通过一系列的接触和相互作用发生了直接的稳定的信息沟通与情绪联系，群体中的每一个成员都能得到另一个成员的观念和印象，都能以某种方式对其他成员做出反应，因而群体内的各个成员往往以某种特定的方式组合起来，维持一定的心理关系。由此可见，群体是为了实现某种共同目标，其成员在心理上有一定联系，相互影响，相互依存的一群人的集合体，它是人们在具体生活和交际条件下结成的共同体。

群体一般具有如下特点：（1）群体成员具有共同的需要和目标，并围绕这个相同的目标形成相互依赖的关系；（2）群体具有某种结构形式，使成员处于一定的关系之中，经常互相接触、互相影响、互相作用，以完成共同的任务；（3）群体内具有自己的规范，群体成员有一定的心理倾向或态度，从而对其产生影响和制约作用。

按照以上的标准，学校班级可以称为学校群体。在学校群体中，除教育者及学校其他工作人员以外的学生个体的集合，被称为学生群体。

（二）群体的功能

群体是为了某一共同的需要和目标而组成的，群体目标的实现，取决于群体功能的大小。心理学家认为，群体的功能主要表现在以下两个方面：

群体的社会功能。群体的社会功能表明群体的作用在于承担社会任务并较好地完成任务，故又称之为目标任务功能。这一功能主要是从群体对组织的价值角度而言的。一个组织为了有效地达到目的，必须充分发挥群体成员的积极性。心理学的研究表明，在完成某一目标任务的过程中，群体比个人具有较大的优越性。

群体的个体功能。群体的个体功能表明群体以活动为中介，满足群体成员个体各个不同层次的需要，以维持组织工作的正常运转，故又称之为维持功能。这一功能是从群体对其成员的作用而言的。群体成员的心理需要是多种多样的，有的需要可以通过工作学习而得到满足，有的需要则要通过群体人与人之间的相互作用、相互依存、相互交流而得到满足。群体的这种维持性活动，支持着群体的存在和正常运转。群体活动的个性功能主要表现在：（1）使群体成员获得安全感；（2）满足群体成员亲和和归属的需要；（3）满足群体成员自我确认的需要。

（三）群体心理

群体心理是一种十分复杂的现象。它不是独立存在的精神体，但又体现在群体现象之中；它不是每个群体成员个人心理过程本身，但又存在于每个个体身上。群体心理是群体成员在群体活动中共有的有别于其他群体的价值、态度

和行为方式的总和。

(1) 群体心理是群体成员共有的价值、态度和行为方式的总和。群体活动的心理基础是群体成员共有的价值、态度，其外在表现则是在此基础上产生的共有行为。在一个班级里，群体成员在对待班级比赛的胜与负，在班级各项活动的成功失败面前，具有共同的认识、评价、情绪和情感，具有共同的需要、目标和态度，这就是群体心理的表现。

群体心理总是以一种群体面貌出现的心理状态。它一旦形成，就在比个体优越得多的水平上代表或体现着大家的心境和心态。

(2) 群体心理具有群体界限性。群体应群体需要而产生，不同的需要产生不同的群体结构和形式。因此，群体有自己固有的界限，有内外之分。校有校风，厂有厂规。不同的校风、厂规，区别了不同学校、不同工厂的作风、面貌、格调。群体心理既是群体内共有的，又是与其他群体有区别的。

(3) 群体心理形成于群体的群体活动之中。群体心理的根源不在于个体间的心理沟通、心理影响，不在于个体之间的相互作用或社会相互作用本身，而在于群体成员之间共同的活动之中。群体成员在群体的共同活动中相互联系、形成关系、互相制约，最后形成大家共有的心理。

二、群体的分类

群体的外延很广，功能各异。心理学家根据各自研究的需要制订了分类的不同标准，并分别对群体进行了下列分类。

(一) 正式群体和非正式群体

这是根据群体构成的原则面划分的。正式群体是由正式文件明文规定面构成的群体，其成员有固定的编制、明确的权利、义务和职责分工。为保证组织目标的实现，有统一的规章制度和组织纪律。如学校的班级、小组、寝室，工厂的车间、班组，部队的连、排、班等等。非正式群体是那些没有正式文件规定而构成的群体，其成员以某种共同利益、观点、爱好为基础，以感情为纽带，内部有较强的凝聚力。在非正式群体里，同样会推选出在群体中最有威信的人当首领，首领对群体其他成员有精神上的支配能力；有一套颇为有效的不成文的奖惩制度和灵敏的信息沟通机制。非正式群体一般存在于正式群体之中，当其追求目标与正式群体一致，而首领又与正式群体的领导感情融洽时，会促进正式群体活动目标的实现，反之，则会干扰或破坏正式群体实现其目标。

(二) 大型群体与小型群体

这是按群体的实际规模大小和人数来划分的。社会心理学一般认为，7~40人为小型群体，40人以上为大型群体。也有学者认为，凡是群体成员间有

直接的个人接触和联系的群体称为小群体，联系较为间接的为大群体。

（三）实属群体和参照群体

这是根据个体内心倾向和行为动机而划分的。实属群体是个体实际归属的群体，参照群体是个体在心理上“向往”的群体。参照群体的行为标准、目标和规范会成为人们行动的指南，成为人们所要达到的标准。个体会自觉地把自己的行为与这种群体的标准相对照，如果不符合这些标准，就会改正自己的行为。

（四）松散群体、联合体和集体

这是根据群体成员相互关系的程度和发展水平而规划的。松散群体是低层次的，是人们由于时间和空间上的接近而结成的集合体。成员之间一般没有太多的共同目标和共同活动，只是在时间和空间上由于偶然的机会而相互结合，彼此的关系也不甚密切，比如同一辆客车上的旅客、同一个戏院的观众。联合式群体属于中间层次，其特点是成员之间存在着共同的目标、共同的利益和共同的活动目的，群体成员之间有公务和个人间的接触，共同的活动较多，因而发展成联合式群体，例如，各种协会、研究会、学术团体、体育运动队等。集体是群体发展的高级阶段，是为了实现有公益价值的社会目标，严密组织起来的有纪律、有心理凝聚力的群体。集体与其他群体相比，具有如下心理特征：（1）为达到社会目的而共同活动的方向性；（2）为了达到共同的目的任务，必须具有集体的团结和成员的心理相容；（3）在交往中，具有同志友爱感和良好的心理气氛；（4）具有必要的组织性和纪律性；等等。

（五）假设群体和实际群体

这是按群体是否真实存在来划分的。假设群体是指实际上并不存在，只是为了研究和分析的需要而划分的群体。如男性、女性群体，青年、老年群体，工人、学生群体等。实际群体是指在一定时空范围内实际存在的，成员间有直接或间接联系的群体。

三、群体的心理效应

在社会现实生活中，群体的存在往往对人们行为活动发生重要的影响。一般地说，社会是由组织构成的，组织是由群体构成的，而群体又是由个体组成的，三者之中，群体起着一种中介作用。群体的行为和力量不仅对组织起着重要的作用，而且对个体的心理和行为也具有很大的影响力。一个良好的群体可以使其成员产生以下几方面的心理效应：

（一）归属感

一个群体的成员在交往时，互相关心、团结互助、心理气氛良好，为共同的目标而努力，这个群体的成员都意识到自己属于这个群体，这就是归属感。

在群体归属感的影响下，群体成员的行为表现是协调的，同一个群体的成员在一致对外时，不会发生矛盾和摩擦，彼此都能体会到大家都属于一个群体。

（二）认同感

群体中的成员对各种问题和发生的事件，都保持共同的认识和评论，这就是群体的认同感。认同感往往给个体以潜移默化的力量，尤其是当个人对外界事物情况不明、认识不清，又缺乏必要的信息和线索，因而在情绪上产生焦虑不安时，群体内的一致看法会影响他的认识。

（三）群体的支持力量

当群体成员的行为符合群体规范和群体期待时，群体会对他的行为给予种种赞许和鼓励，以支持他的行为。群体支持会对个体行为起到强化作用。一个沉默寡言而缺乏自信心的成员，在受到群体的多次肯定和支持之后，在行为上会变得非常积极。群体的支持力量取决于两个条件：（1）群体对成员有吸引力，成员热爱自己的群体，有强烈的归属感；（2）群体对成员有较强的影响力，并对自己的成员产生同情和敢于支持。

四、研究学校群体心理的意义

学生生活在群体之中，各种类型的大小群体，如班级、小组和社团，都对学生心理和个性的发展发生重要的影响。教师面对的不仅是一个个活生生的学生，还有生气勃勃、各有特色的大小群体。教育的目的是要把每一个学生培养成为德智体全面发展的人才，但是教师如果不了解群体心理，不把群体变成一个坚强的、发展的集体，要想取得大面积的丰收是相当困难的。因此，研究群体心理具有重要的意义。

首先，研究群体心理有助于理解学生在群体中的特有表现与心理状态。比如，有的学生在跟同伴一起学习比独自学习有更大的劲头，更好的效果，而另一些学生则相反；一个淘气的学生进入良好的班集体中会显得老实一些，而一个安分守己的学生一旦调到“乱班”中也会折腾起来；还有一些学生单独与老师相处时比较和顺，而在全班学生面前又会对教师表现得倔强或不合作。对于这类现象如果不能从群体心理的角度加以分析，而是随意处理，往往会导致教育的负效应。

其次，有助于促进学生共同活动的社会性水平。群体是促进学生进一步社会化的重要因素。社会化的目的不仅要求群体成员遵守一定的社会行为规范，而且要以这种规范作为自己行为的价值准则。通过学校群体生活，学生学会了人与人之间特殊的生活方式，改变了群体成员的相互关系，从一般性的个人活动逐渐发展成为各种形式的协同活动，从维护个人的权益到服从集体利益，把个人利益与集体利益结合起来，自觉地以社会行为规范来指导与调整自己的行

为,从而提高活动目的的社会性水平。

再次,有助于建立与发展班集体。班集体不是一道命令就可以形成,也不是教师单凭热情与愿望就能发展的。要建立班集体就必须了解群体发展的心理规律。有经验的教师总是善于分析班集体中各个成员之间的关系和矛盾,使各方面的力量互相补充,维护班集体方向的一致。如果个别学生或小组与班集体不一致,那就要设法协调群体内正式与非正式领导之间的关系,消除矛盾,维护群体内部结构和价值目标的一致性。这就需要教师采取各种措施影响和控制群体心理。

最后,有助于教师了解自己的角色地位。教师是学校群体的成员,既是群体心理的“载体”,也是群体心理的酿造者。只有当教师更加认清自己作为群体成员的使命与作用,才能善于处理包括教师集体在内的各种社会问题。比如,在教师群体中,有的教研组呈现有条不紊、友好向上的气氛,而另一些教研组却充满纷争、松懈的气氛,这种气氛是怎样造成的?它对每个教师的心情与工作效率、对学生群体有何影响?另外,就班级群体来说,教师在这里有更大的主动权,因为他作为人类知识、社会规范的传授者与儿童行为的监护者,使全体学生处于接受教导和影响的地位,他作为班级的组织者与领导者,有权采取各种措施去影响乃至控制群体心理,并利用它去达到教育的目的。可见,要使班级的群体心理得到真正的控制与有效的利用,不仅要求教师认清自己在班集体中的地位与作用,而且要求教师更多地去研究与了解心理发生发展的规律性。

第二节 群体行为

一、群体动力学研究

在早期的群体理论中,受到普遍重视的是社会心理学家勒温(K. Lewin)的“群体动力学”理论。他借用场论和物理学的力场概念,运用数学中的拓扑学和向量分析的一些概念,来说明群体中成员之间各种力量相互依存、相互作用的关系,说明群体中的个人行为。他认为,物理学中的关于物质在诸如电力、磁化力等各种相互作用、相互冲突的力的作用下发生运动的概念,可以推论应用于群体的动力。勒温认为,按照场论,一个人的行为是个体与环境中各种有关力量相互作用的结果,这可以用下列函数式表示:

$$B = f(P, E)$$

式中, B 是个人行为的方向和强度, P 是个人的内部动力、内部特征, E 是个体所处的团体环境。也就是说,群体个人行为的方向和强度取决于个人现

存需要的紧张度和环境情境力场的相互作用关系。群体动力论研究群体的行为就是研究群体中支配行为的各种力量对个体的相互作用与影响。

勒温认为,人们结成的群体,不是静止不变的,而是处于不断相互作用、相互适应的过程。就像河流一样,表面上似乎平静,实际上不断地在流动,他把这种现象称为“准停滞平衡”。因此,一个群体的行为和力量,并不等于各个成员行为和力量的简单相加之和,而是产生了新的形态,包含了集体的智慧,所以其结果是 $1+1+1>3$ 。

“群体动力学”认为,群体动力来自群体的一致性,这种一致性表现为群体成员有着共同的目标、观点、理想,共同的思想感情、兴趣和爱好等等。无论是正式还是非正式群体,群体动力对其成员的行为均有着重要的影响。

二、群体凝聚力

群体凝聚力就是群体对成员、成员对成员的吸引力,吸引力来自成员的共同目标。它对群体的活动和团结有极其重要的作用,群体的特点在某种程度上都受群体凝聚力的影响。群体对成员的吸引力越强,成员对群体越忠诚,坚守群体规范的可能性也越大。因此,努力提高群体凝聚力是非常重要的。

一个群体凝聚力的大小是受若干因素影响的。其主要影响因素包括:

(1) 目标的整合程度。群体是由不同个体组成的一个整体,整体有整体的目标,个体有个体的目标,两者如能统一起来,保持一致,即为目标整合。目标整合程度越高,群体凝聚力越大。

(2) 成员的相似性。群体的成员若具有相似乃至共同的背景、爱好、兴趣和利益,凝聚力就越大。其中,共同的利益和共同的目标最为关键。成员的相似性或共同性容易使人感到彼此接近,从而产生好感,也就容易增强群体的凝聚力。

(3) 群体的领导方式。不同的领导方式对群体的凝聚力有不同的影响。心理学家勒温等人经过实验,比较了“民主、专制、放任”三种领导方式之下各群体的工作效率和群体气氛,结果发现:民主型领导方式的群体,比其他两个群体成员之间更友爱、思想更活跃、情感更积极、凝聚力更强。

(4) 外界的压力与威胁。当群体处于外界的压力,或遇到外来的威胁时,会使群体成员紧密地结合在一起以抵抗外力,群体凝聚力会提高。另外,为了对付其他群体的竞争,也能使群体团结一致,增加成员的相互沟通,从而提高群体凝聚力。

(5) 群体内部的奖励方式。群体的奖励方式有两种:个人奖励和群体奖励。研究发现,不同的奖励方式对群体成员的情绪和期望有不同的影响,而且这两种奖励方式存在一定的互补性。因此,个人奖励和群体奖励相结合有利于

群体凝聚力的增强。

(6) 群体的规模。群体之所以存在,群体成员的相互交往和相互作用是必要的条件之一。群体规模小,则彼此作用和交往的机会多,容易凝聚。一个非常大的群体,成员之间彼此都不了解,这个群体就不大可能有高的凝聚力。因此,在通常情况下,群体的大小与凝聚力成反比例。

在学校,凝聚力大的群体,其成员有较强的归属感,学生往往作为这种群体里的一个成员感到很自豪;凝聚力大的群体,其成员愿意更多地承担群体的责任,关心群体的存在和发展,因此自觉参与群体活动的出勤率明显高于凝聚力小的群体;凝聚力大的群体其成员的人际关系好,成员间相互沟通和互动也更频繁,交际语言也比凝聚力差的群体更为友善。当然,学生群体高凝聚力的积极作用还取决于群体的目标和行为规范是否与社会主导目标和行为规范一致。

三、群体的士气

士气指群体的工作精神。美国心理学家史密斯(C. R. Smith)认为,士气就是对某个群体或组织感到满足,乐意成为该群体的一员,并协调达成群体目标的一种态度。因此,士气不仅代表个人需求满足的状态,而且还包括认为这种满足得益于群体,因而愿意为实现群体目标而努力。

美国心理学家克瑞奇(D. Krech)等人认为,士气高昂的群体具有以下特征:(1)群体的团结来自群体内部的凝聚力,而非源于群体外部的压力;(2)群体内的成员之间没有分裂为互相敌对的小团体的倾向;(3)群体本身具有适应外部变化的能力以及处理内部冲突的能力;(4)群体成员之间具有强烈的认同感和归属感;(5)每个群体成员都明确地意识到群体的目标;(6)群体成员对群体目标及领导者持肯定和支持的态度;(7)群体成员承认群体的存在价值,并具有维护其群体存在和发展的意向。

我国自古以来就十分重视对士气的研究,这主要是因为,士气是一支军队、一个群体或一个单位精神面貌的象征,是直接关系到战斗的胜负和工作成败的重要因素。在现代管理中,要想提高工作效率,保持高昂士气是不可缺少的必要条件。因此,分析影响士气的各种因素,提高群体士气是管理者非常重视的一个问题。

一般地说,影响群体成员士气的因素有:

(1) 对群体和组织目标的赞同。士气是群体成员的一种群体意识,它代表一种个人成败与群体成就体戚相关的心理,而这种心理必须是在个人目标与群体目标协调一致时,即个体赞同组织目标时才能发生。

(2) 合理的经济报酬。金钱虽然不是人们追求的唯一目标,但是金钱可

以满足人们的许多需求。有时，它还代表一个人在组织中的成就和贡献以及社会中的地位，所以，经济报酬和奖励一定要公平合理。否则不合理的工资和奖金制度，将会挫伤群体成员的积极性，引起不满，降低士气。

(3) 对工作的满足感。个人对所从事的工作非常热爱、感兴趣；工作适合个人的能力与特长；工作对个人来说具有挑战性，个人能施展他的抱负，士气必然高涨。相反，个人对自己所从事的工作厌烦，不能胜任本职工作或者学非所用不能施展其抱负，其士气必然会降低。因此，群体中的人员根据成员的能力、才能、兴趣、特长进行分配，有助于激励群体成员的士气。

(4) 有优秀的领导者。一般来说，高士气群体的领导者比较民主，能广开言路，乐于接纳意见，遇事能同大家商量，善于体谅和关怀下级，能激励群体成员的士气。如果领导者官僚主义，高高在上或我行我素，听不得别人的意见，必将造成群体内怨声载道、众叛亲离，从而挫伤其士气。

(5) 群体成员的和谐合作与心理相容。一个士气高昂的群体，必然具有很高的凝聚力，成员之间有强烈的认同感、一致性和合作精神，心理相容性强，很少有敌对冲突现象。反之，则士气低落。

(6) 良好的意见沟通。在群体中，人与人之间的交互作用，不仅靠意见的沟通实现，同时也受意见沟通的影响。研究表明，上下级之间、同事之间如果沟通受阻，则可能引起群体成员的不满而使士气低落。黎维特(H. J. Leavitt)通过实验指出：单向沟通的意见授受者，因为没有反馈信息，容易陷人不安的情绪状态之中，久而久之则会产生抗拒心理，从而降低群体士气。

(7) 良好的工作环境。改善物理环境，为群体成员提供良好的工作条件，减少成员心理焦虑，促进成员的心理健康，使其充满信心和欢乐等等，都能提高群体的士气。

四、群体影响

在群体活动中，人们的行为表现是多种多样的，总的特点表现为个体在群体中他人的影响下心理和行为会因受其影响发生改变，从而使个体以不同于独处时的方式行事。群体影响是指那种能够改变个人态度和行为的压力。通过群体影响，个体会按照在自己所生活的文化环境中占优势的模式来改变自己的态度和行为。

群体对个人活动的影响主要有以下几方面。

(一) 社会促进与社会干扰

心理学的研究发现，在一个人从事某项活动的时候，如果有他人在场，他就会感到有一种刺激，这种刺激会影响他的活动效果，在一些场合会促进活动的完成，在另一些场合反而会干扰活动的完成。我们把这种情况分别称之为社

会促进和社会干扰。

社会促进现象指的是有人在场或许多人在一起共事能促进个人的活动效率，从而出现增量或增质，这种现象又称之为社会助长作用；社会干扰现象指的是与此相反的情况，有他人在场或数人共事降低了个人活动的效率，从而出现减量或减质，这种现象亦称之为社会阻抑作用。

早在1897年，美国学者特里普利特（N. Triplett）就观察到社会促进现象：自行车选手在有伙伴的情况下，比单独一个人骑得快。他设计了现场实验发现，独自一人骑平均时速为24英里；结伴而不进行比赛，平均时速为30英里；结伴进行比赛，平均时速为32.6英里。结伴不比赛的速度比单独骑的速度提高了30%，明显地表现出社会促进现象。特里普利特进而设计了一个实验，安排40个儿童尽量快的转动钓鱼线轮绕线，既让小孩单独绕，又让他们两两结伴一起绕，结果发现，结伴绕的时候效果要好得多。社会心理学家奥尔波特（F. H. Allport）于1916—1919年期间做了许多类似这方面的实验，他发现如果任务简单，共做时一般会增量、增质；如果任务复杂，共做时尽管会增量，而一部分人会减质。例如，他选择十几段古代哲学家教诲式的文章，在独做和共做的不同情况下，让9个被试在5分钟内写出驳辩文章，要求尽量多写，立论可靠。结果发现，在立论和用词的数量上，8个人共做优于独做；但在立论的质上，在独做时有6人出现有说服力而适当的陈述，而在共做时仅有3人。研究者认为，在群体中进行推理，用词增多是一种联想的外表反应，易受共做者的刺激而有社会促进效果；但理智的或隐伏的思想反应，往往会受干扰，因而出现社会阻抑。

社会心理学家在20世纪70、80年代所做的研究揭示，社会干扰作用在现实生活中是广泛存在的。根据有关研究和统计，在苏联，私有土地占总农用地的1%，产量却是农业总产量的27%；在匈牙利，农民曾在13%的自有耕地上生产出了1/3的农产品；在中国，自1978年开始推行土地承包责任制以来，农作物的产量每年递增8%，这一速度是过去20年里平均增幅的2.5倍^①。

由此可见，群体能增强个人从事某项活动的动机，但也会由于别人在场或别人发表意见，使个体的思维受到干扰，而妨碍其新思想的产生或影响其深入地进行思考。一般地说，某人在进行简单的工作任务时，如有观众在场，就促进了工作的进行，加强了优势反应的产生，而增量增质，出现社会促进现象；相反，如果有他人在场，让某人完成一项困难的任务或不熟练的工作，就会妨碍学习或工作的进行，出现社会干扰。

社会心理学认为，影响群体对个体社会促进与社会干扰的原因有二：一是

^① 李铮，姚本先，心理学理论，北京：高等教育出版社，2001，215

与活动任务的难易程度有关。如果个人进行的是简单的机械操作或者手工操作,那么有他人在场时会提高个人活动效率。如果个人进行的是需要一系列复杂的判断推理的思维活动,那么其他人在场时可能降低个人活动效率。二是与能否表现个体优势行为有关。若个体表现的是优势行为,则他人在场容易起促进作用,反之则降低其表现水平。在符合以上两个条件的前提下,当活动处在竞争状态下或者处在被别人评价下,能起社会促进作用;反之,则起社会干扰作用^①。

总结大量研究结果发现,在以下几种情况,人们的社会干扰作用倾向于较少出现:(1)成员之间关系密切;(2)工作本身具有挑战性、号召性或有效地激发人们的卷入水平;(3)以群体整体成功为目标的激励引导;(4)群体有鼓励个人投入的“团队”精神;(5)个人相信群体成员也像自己一样努力。

(二) 社会标准化倾向

多数人在一个群体中进行共同学习或工作往往在完成速度和质量上有渐趋一致的倾向,这个倾向称为社会标准化倾向。

谢里夫(M. Shrif)在一次试验研究中发现:在没有其他人参加的活动中,个人倾向遵从自己创造的规范方式。在知觉性错觉的研究中,第一次试验是让被试单独在黑暗的房间内观察并估计一个静止的光点“移动”的距离,这种现象叫做“似动现象”。实验的结果表明,被试者的估计有很大的差异。例如,有的被试认为光点移动了几英寸,有的被试则认为移动了20~30英寸。经过几次试验之后,被试形成了自己的标准,每个被试都建立了自己所特有的移动范围,各自建立的范围差别在5~25英寸之间。第二次试验是把被试三至四人组成小组,面对同一光点进行估计,开始时差别较大,经过重复试验和相互影响,他们估计的数值渐趋接近,最后可达到一致。这种在没有参照标准情况下的估计,是由于群体成员的相互影响和暗示而默认或遵从别人的判断,形成一种社会标准化倾向。

在学习上也发现过这种类似的情况。迈耶(A. Mayer)在一项词汇默写、心算和笔算等难度测验中让被试分为两组,一组在教室中共做,一组在教室外单独做。实验结果表明,在共做的情况下,原来单独做而成绩差的学生的测试成绩普遍提高;那些单独做而成绩好的学生没有提高,群体的平均差有所减少。这表明共做时成绩差异的减少是由于其他人的动作速度和努力的整体水平暗示所起的激励和促进作用。而成绩好者因缺乏更强制刺激的鼓励而放松追求的目标,因而保持原来成绩或者成绩有所降低。

^① 蔡笑岳. 心理学. 北京: 高等教育出版社, 2000. 272~273

(三) 从众现象

个人由于真实的或臆想的群体压力，在认知或行动上不由自主地趋向于跟多数人相一致的现象，称之为从众或遵从。

著名心理学家阿希 (S. Asch) 于 1956 年做过一个有名的实验。他请许多大学生当被试来判断线段的长短，每组分别由 7~9 人组成，其中只有一位真被试，其他都是假被试。在进行图形知觉判断实验时，请被试看两张成对而分开的图片，如图 10.1。

要求被试指出，“左图中的线段 x 与右图中的哪条线一样长？”先让假被试判断，他们都故意一致认为“x 与 c 一样长”，最后让真被试判断，看他是否受群体中他人的影响。实验结果表明：(1) 受同伴影响而发生从众的错误判断平均数占总回答人数的 35%~37%；(2) 在重复实验

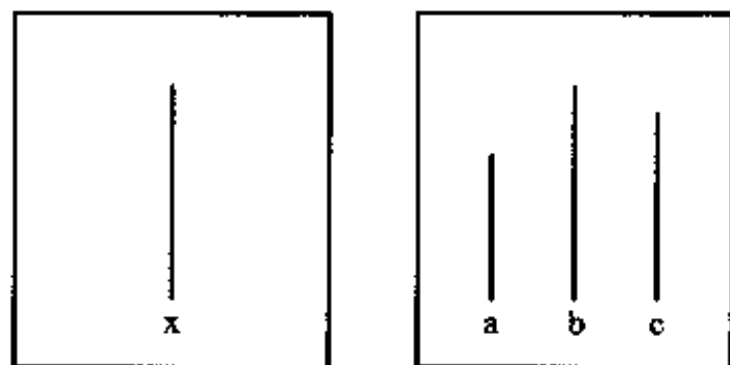


图 10.1 从众实验用的图片

中，如果让真被试先回答，假被试后回答，就不会出现真被试的判断受假被试干扰的现象；(3) 群体中哪怕只有一人出现不同于假被试答案的答案，从众现象也会急剧减少。

阿希还发现，当线段的客观差异变得较小，客观地进行正确回答的概率下降时，从众的比例上升。这意味着，情境的模糊性较大，人们较难做出自信判断时，更容易从众。

从众现象在社会生活中到处可见，诸如人境随俗、亦步亦趋、赶时髦、随大流等。从众现象大致可以分为三种类型：(1) 表面从众，内心也接纳，这是真正的从众；(2) 表面从众，内心拒绝，这是一种权宜的从众；(3) 内心接纳，表面不从众，这是一种表里不一的从众。

为什么会发生从众这种心理现象？有研究指出，导致从众的影响方式有二：一是信息影响；一是规范影响。这是因为，来源于群体的信息有利于人们从事的各项活动，这些信息大多数由别人提供。人们听从别人的意见或模仿别人的行为，是因为这些信息或知识能帮助自己。此外，人们倾向于相信大多数，多数人信息的正确性比少数人的机遇大，因而随大流，尤其是在缺乏一个标准的参照物时更是如此；加之每个人在群体中都不愿意做一个“不合群者”或“越轨者”，也怕出现错误面丢面子，因而与群体规范保持一致。

影响人们从众的因素主要有以下几种：一是群体的一致性。这是构成群体压力的最重要因素。研究证明，只要群体出现了不同意见，即使持不同意见的

人没有任何权威,都会使从众的现象大大降低。二是个体在群体中的地位。一般地,地位高的人不太容易出现从众行为,地位低的人较容易出现从众行为。三是人格特征。如一个人的自信心、自尊心、能力、独立性水平等。四是群体的规模。群体规模越大,赞成某一观点或某一行为的人越多,则群体对个体的压力就越大,个人越容易从众。反之,则不容易从众^①。

(四) 服从现象

服从是指按照社会规则、群体规范或别人的意愿做出的行为。这种行为是在外界压力的影响下而被迫发生的。它一般分为以下两种:一种是在一定的有组织的群体规范影响下的服从,如一个国家的公民遵守本国的法律,一个学校的学生遵守本校的规章制度等;另一种是对权威人物或事物的服从,如下级服从上级等。

1963年美国心理学家米尔格拉姆(S. Milgram)进行了一项经典的服从实验^②。实验的被试是通过广告招聘而来的40名职业不同的男性,每次实验报酬4.5美元。实验主试告诉被试,实验的目的是为了研究惩罚对学生学习的影响。实验时,每两人一组,一人当学生,另一人当老师,师生角色表面上是由抽签决定,实际上每组只有一个是真的被试,另一个是实验者的助手,即假被试,并通过技术控制使抽签结果真被试总是当教师,假被试总是当学生。教师的任务是朗读关联词让学生记忆,然后教师呈现某个词,学生在四个备选中选择其中之一。如果选错,教师就按电钮给学生施以电击作惩罚。电击强度从15伏到450伏,分30个按钮。电钮下方相应标明“弱电击”、“中等电击”、“特强电击”、“剧烈电击”、“极剧烈电击”、“危险电击”等。当然,电击也是假的。但为了使作为“教师”的真被试深信不疑,实验前,首先让其接受一次强度为45伏的真电击,作为惩罚学生的体验。结果,虽然只有45伏,但“教师”依然感到难受。

实验中,“教师”和“学生”分两个房间,被墙隔开,相互看不见,只可以用电讯传声的方式联系。然后在“学生”的胳膊上绑上电极,当学生发生错误选择时,由教师施以电击惩罚。而且,实验者还把“学生”绑在椅子上,对“教师”宣称是为防止“学生”逃跑。实验开始时,“学生”故意出错,教师给予电击,当学生多次出错,“教师”电击的电压值不断升高,而“学生”则故意大喊大叫,表现得十分痛苦。当然,“教师”并不知道这些声音是由录音机所放的录音而已。当“教师”不忍心继续做下去,问主试怎么办时,实验主试严厉督促“教师”坚持做下去,并表示一切结果由实验者负责,与

① 李铮,姚本先.心理学理论.北京:高等教育出版社,2001.216-217

② 李铮,姚本先.心理学理论.北京:高等教育出版社,2001.217-218

“教师”无关。这时，充当“教师”的被试既要执行实验主试的惩罚命令，又要承受被惩罚者“学生”痛苦挣扎的压力，内心十分矛盾，出现了出汗、颤抖等现象。但尽管如此，仍有65%的被试服从了命令，直到给予答错的“学生”高达450伏的电击。另有35%的被试，拒绝执行命令，认为这样做太残暴了。实验结束后，实验者公开了真实情况和实验目的，以消除被试“教师”的紧张和内疚。

米尔格拉姆的实验公开后，在社会上引起了强烈反响。在此，我们暂且不去理会这个实验所涉及的伦理道德的争论，就这个实验本身说明了服从权威的现象确实是存在的。

那么，影响服从的因素有哪些呢？米尔格拉姆在上述实验的基础上，改变实验条件，进一步探讨了服从行为的产生与哪些因素有关^①。具体实验不再详细介绍。他探索的结果是：（1）“教师”与“学生”距离的影响。“学生”与“教师”的距离越近，被试越拒绝服从，距离越远，被试越容易服从。（2）实验者与被试的关系。双方的关系分为以下三种：实验者与被试面对面一起；实验者向被试交代任务后离开现场，通过电话联系被试；实验者既不在现场又不是通过电话联系，而是由录音机播放指导语。结果表明，第一种情况下，被试的服从次数是其他情况的三倍多。（3）被试的道德水平。米尔格拉姆采用柯尔伯格的道德判断问卷测试了被试。结果发现，处于道德发展高水平的第五、第六阶段上的被试有75%的人拒绝权威人物的命令，停止电击惩罚“学生”；处于道德发展第三、第四阶段的被试中，只有12.5%的人表示出不服从。可见，道德水平与服从权威人物呈现负相关。（4）被试的人格特征。米尔格拉姆于1966年对参加实验的被试进行个性测试，发现执行实验者的命令对“学生”施加电击的被试，其个性特征有权威主义倾向。而拒绝执行实验者命令的被试则没有。第一、第二个因素被米尔格拉姆视为客观因素，后两个因素归为主观因素。

第三节 学校群体中的人际关系

人在生活、学习、工作中，时刻与他人发生相互作用，并形成一定的社会联系。在学校，学校的人际关系是学校社会心理发生的基础。学生之间、教师之间、师生之间的人际交往效果直接影响着师生的学习与生活，影响着他们的心理健康，影响他们的成长与发展，也间接影响着学校教育目的的实现。

^① 时蓉华. 新编社会心理学概论. 上海: 东方出版中心, 1998. 346~353

一、人际关系概述

(一) 什么是人际关系

1. 人际关系的意义

人际关系是人们在相互交往过程中,彼此间相互影响所形成的一种心理上的联系。在人类社会中,人必须与他人发生交互作用,通过他人的协助,获得物质与精神的满足;通过与人情感的交流,彼此影响对方;通过观察他人的反应来了解自我,以适应社会的要求。

人际关系反映了交往双方寻求满足其社会需要的心理状态,人际关系的发展与变化也取决于双方社会需要满足的程度,只有双方在交往中,能相互满足各自的社会需求,相互间才能产生接近、友好、信赖的心理联系;相反,如需要得不到满足,则会使得双方在心理距离上疏远、回避,甚至敌视。

2. 人际关系的特点

人际关系具有以下特点:(1)群体是人际关系产生的基础。孤立的个体不会产生人际关系,只有在两个人以至更多人的群体中经过交往才能建立一定的人际关系。(2)交往是人际关系形成与发展的途径。人们只有通过交往才能彼此确认,彼此交流,彼此影响。“鸡犬之声相闻,老死不相往来”,是不会建立起正常的人际关系的。(3)个体是人际关系的调节器。(4)以情感体验为特征。情感体验的满意程度是良好的人际关系建立的基本标志。良好的人际关系会使双方感到心情舒畅;相反,人与人之间的冲突、疏远,则会产生焦虑、苦闷的心理状态,以至影响个人的身心健康。(5)人际关系是比较稳定的心理联系。偶然交往,一般不能称为已建立了人际关系,因此双方没有建立比较稳定的心理联系,只有在不断交往中,随着彼此需要的满足、情感的接近,并把这种联系固定下来时,人际关系才能得以实际建立。

3. 人际关系的心理成分

人际关系有认知、情感和行为这三种心理成分构成:(1)认知成分,它反映了个体对人际关系状况的了解,是人际知觉的结果,是人际关系形成、发展和改变的基础。人际交往首先是双方作为信息对象的相互作用,并引起相互间的感知、理解、判断和评价,形成一定的认知结果。在人际关系中,认知起到了唤起情感、控制和改变情感的作用,对人际关系起着调节作用。(2)情感成分,是交往双方在情感上满意的程度和亲疏关系,是与人的交往需要相联系的一种体验,反映出对交往现状的满意程度。(3)行为成分,是指双方外显的行为表现,如语言、手势、举止、作风、表情等表现个性和传达信息的行为要素,它是建立和发展人际关系的交往手段。

任何人际关系的发生、发展和改变,都是这三种成分相互作用的结果。在

不同群体里，这三种因素所起的作用有所不同。在正式群体中，行为因素起主导作用，调节着人际关系；在非正式群体中，则情感因素起主导作用，制约着人际关系的亲疏及稳定持久程度。

（二）人际关系类型

1. 舒兹的分类

心理学家舒兹（W. C. Schutz）认为，每个人都需要别人，人不能脱离群体而单独生活，在群体中人们通过语言、思想、感情等影响对方，也受对方的影响，因此，人都具有人际关系的需求。在人与人的交往中，每个人对他人的需求内容和方式都是不相同的，由于个人有不同的动机、知觉内容以及思想、态度等，人们形成了特有的对人际关系的基本倾向，即人际需求和人际反应的方式。

舒兹认为，一个人错综复杂的人际关系需求可以分为三类，每一类反映不同的基本人际关系倾向：（1）包容的需要（I）：这是希望与别人建立并维持相互容纳的和谐关系的欲望。基于这种需求和动机所产生的人际行为的特征是交往、沟通、容纳、归属、参与等，这种人倾向于时刻与人在一起，要求归属某一组织；与此相反的人际行为是：孤立、退缩、疏远、排斥、忽视等，他们宁愿在团体之外单干，喜欢隐居独处。（2）控制的需求（C）：这是与别人建立和维持在权利和影响方面的需要和欲望。其行为特征是运用权利和权威，影响、控制、支配、超越和领导别人；与此相反的人际行为是：抗拒权威、忽视秩序、受人支配、追随他人等。（3）感情的需求（A）：这是与别人在感情上建立并维持良好关系的需要和欲望。其行为特征是喜爱、亲密、同情、友好、热心、照顾等；与此相反的人际行为是憎恨、冷漠、厌恶、仇视、攻击等。

舒兹又将人在这三种需求方面的行为表现分为两个方面：一是主动的表现者（E），一是被动的表现者（W）。为此，三种人际关系需求可以分成六种基本人际关系倾向，如表 10.1。

表 10.1 基本人际关系倾向

需求 表现	E	W
	主动（向别人发动行为）	被动（宁愿别人发动行为）
包容（I）	高：个体向别人主动交往 低：个体不向别人主动交往	高：个体期待别人接纳 低：个体不期待别人接纳自己
控制（C）	高：个体要求支配别人 低：个体不要求支配别人	高：个体期待别人领导自己 低：个体不期待别人领导自己
感情（A）	高：个体要求对别人表示亲密 低：个体不愿对别人表示亲密	高：个体期待别人对自己表示亲密 低：个体不期待别人对自己表示亲密

2. 荷尼的分类

心理学家荷尼 (K. Horney) 根据人与他人之间的关系将人际关系划分为以下三种类型:

(1) 逊顺型。其行为特征为“朝向他人”，无论遇到何人必先想到“他喜欢我吗”，行为上顺从别人，讨别人的喜欢。

(2) 进取型。其行为特征为“对抗他人”，这种类型的人想知道别人力量的大小或别人对他有无用处。

(3) 分离型。其行为特征为“疏离他人”，这种类型的人常想知道别人是否会干扰或影响他人。

3. 雷维奇的分类

心理学家雷维奇利用“雷维奇人际关系测量游戏”，通过研究把人际关系归纳为如下 8 种类型:

(1) 主从型。其人际关系特点是，一方处于主导的支配地位，而另一方则处于被支配或服从的地位。主从型的人际关系是 8 种类型中最基本的，几乎所有的人际关系中都有主从型的因素，同时，主从型的人际关系也是最牢固的。

(2) 合作型。在这种人际关系类型中，两个人有共同的目标，为了达到既定的目标，他们能配合默契、互相让步和忍耐。在双方发生分歧时，往往能够互相谦让。一般来说，人们都希望与他人结成这种关系，研究发现合作型人际关系最适合朋友关系。

(3) 竞争型。竞争型人际关系是一种令人兴奋、又使人精疲力竭的不安宁的关系。竞争的双方为了达到各自的目标，常常会竭尽全力去争取胜利。这种人际关系的优点是有生气、有活力，缺点是竞争时间过久，难免令人感到精疲力竭。

(4) 主从—竞争型。这是一种难以相处的人际关系。双方在相互作用时，有时呈现为主从型的人际关系，有时则呈现为竞争型的人际关系。这种不断的变化，使双方不得安宁，无所适从，而且，在这种混合型的系统中，常常包含了主从和竞争型中最不好的特点。因此，这种人际关系很难磨合，常常中断。

(5) 主从—合作型。这是一种互补和对称的混合型人际关系。此种人际关系较为理想，在这种关系中双方能够和谐相处，即使有些摩擦也没有多大危险性。如果在这种系统中合作因素超过主从因素，那么双方感到更加融洽。

(6) 竞争—合作型。这是一种自相矛盾的混合型人际关系。此种人际关系的双方，时而呈现出竞争关系，时而呈现出合作关系，如此反复循环。要维持这种关系要有一定的距离，以避免双方过于频繁的互动。

(7) 主从—合作—竞争型。属于这种混合型人际关系的双方，往往陷入

困境，因为在他们的相互关系中，同时具有主从、合作、竞争三大类人际关系的特点。所以，他们生活中的矛盾冲突比其他类型的关系要多。

(8) 无规则型。这种人际关系在 8 种人际关系类型中所占比例最少，属于这种人际关系类型的双方毫无组织能力，往往连他们自己也弄不清他们在干什么，他们的人际关系显得毫无规则，只要对他们施加一种外力，就全转变成其他类型的人际关系。

(三) 学校人际关系的特点

学校人际关系之所以显出与其他人际关系不同的特点，首先是因为学校作为一个教育集体有其组织上的特点。学校是按照明确的教育方针和教育规范来培养人才，来组织自己的全部生活，来衡量和调节干群之间、教师之间、师生之间的人与人之间的关系。这样，就使学校的人际关系具有特别强烈的道德规范性的特点。

道德规范性强是学校人际关系的总特点，是学校人际关系的主流。这种特点给学校的人际关系发展带来三种心理倾向：(1) 向心倾向。学校的集体荣誉感、班级荣誉感在一般情况下都是很强烈的。随着学校工作的开展，一所学校的教学质量也提高、教育教学成绩越显著、班集体的水平越发展，这种集体荣誉感越强烈，它产生的向心倾向也越突出。(2) 同化倾向。学校教职员和学生频繁交往的教育教学活动中，相互学习、相互影响的机会很多，加上规范鲜明，学校人际关系往往向某种共同方向发展而趋向一致，表现出强烈的同化倾向。(3) 稳定倾向。尽管学生不断入学和毕业，但师生关系总是稳定在较长一段时间，且关系形成不发生变化，学校工作人员也比较稳定，加之学校秩序稳定，受外部环境的影响相对较小，就给学校人际关系造成一种稳定倾向。

除学校人际关系的总特点之外，在学校的具体人际关系上，也表现出自己应有的特点。在学校领导与教职员的关系上，表现出干群关系平等特点；在教师之间、教职员之间的人际关系上，表现出教职员相互关系的合作特点；在师生关系上，“尊师”与“爱生”互相促进，形成一种高尚感人的人际关系，表现出师生关系的感情特点。

二、良好人际关系的建立

(一) 建立良好人际关系的意义

在学校中建立良好的人际关系具有非常重要的意义。

人际关系的好坏影响学校集体的巩固和组织效能的发挥。社会主义的学校应该是一个标准的集体，它以共同的目标和良好的同志关系为标志。如果缺乏良好的人际关系，无论是学生集体还是教师集体、职工集体，都不可能很巩

固,更谈不上其教育职能。

人际关系的好坏直接影响学校的教育质量。学生在学校不仅学习知识、发展智能,同时也学习社会生活,逐步实现其发展的社会化。因此,学生之间、师生之间的良好关系,本身就是教育培养的内容。人际关系的好与坏,直接渗入教育产品——人的质量中。

人际关系的好坏影响学校教职工自身的成长与发展。马克思说过,人的发展取决于直接或间接交往的其他一切人的发展。学校的良好人际关系可以增强学校的互助互学气氛,可以使新教师迅速成熟,老教师更进一步,甚至使学校的行政人员及教职员工子女都获得较优越的成才与发展的条件。

良好的人际关系构成社会主义精神文明建设的一个组成部分。建立良好的人际关系的过程,同时也是品德形成的过程。学校是精神文明的摇篮和阵地,建立团结一致、友爱互助、共同奋斗、共同前进的新型人际关系,既是社会主义精神文明建设的重要内容,也是学校义不容辞的责任。

(二) 建立和发展良好人际关系的条件

时空的接近性。如果其他条件相同,人们在时空上越接近,双方交往和接触的机会就越多,彼此间就愈易形成密切的人际关系,这是人与人之间相互吸引的客观条件。俗话说,“远亲不如近邻”,由于时空上的接近,彼此交往的次数增多,从而发生共同的经验与共同的话题,而使人际关系密切。费斯汀格(L. Festinger)以麻省理工学院 17 对已婚学生为对象,多次研究他们之间的相互吸引力与彼此居住距离的关系。结果发现,相互交往的多寡与居住距离的远近成反比。他们选择的新朋友,大多数为隔壁的邻居^①。

交往的频繁性。人们相互接触的次数称为接触频率,交往的次数越多,越容易有共同的话题和共同的经验,因而越有可能建立密切的关系。陌生人之间,交往的频繁程度在形成人际关系初期起着非常重要的作用。在心理学家查莱客(R. Zajonc)的一个实验中,他让几名女性被试“无意间”碰到五个陌生的妇女。实验不允许被试和五个妇女直接接触,而这五位妇女露面的次数有的多,有的少,然后要求被试回答他们喜欢哪一个妇女。结果发现,被试喜欢的人与对方露面的次数有关。最喜欢的妇女出现了十次,较不喜欢的妇女只出现了一次。其后许多类似的实验都证明了交往频率是增进相互吸引性的一个因素^②。

态度的相似性。人与人之间的共同态度和价值观,对各种事件的反应常有一致的倾向,容易获得相互支持而增加人际的吸引力;从另一方而看,态度的

① 时蓉华. 新编社会心理学概论. 上海: 东方出版中心, 1998. 264 ~ 266

② 李铮, 姚本先. 心理学概论. 北京: 高等教育出版社, 2001. 229

相似性与喜欢的程度也相应发展,态度也相似,互相喜欢的程度越高,人际之间的吸引力越大。心理学家纽科姆(T. M. Newcomb)曾用现场研究方法探求了态度相似度与喜欢之间的关系。他先对彼此不相识的大学生被试施于态度、价值观和个性特征测验,将态度、价值观、个性特征相似或不相似的大学生分别安排在一间房子里住,然后定期测验对一些事物的态度以及他们对同房室友的喜欢程度。住宿初期,空间距离是决定彼此交往多的重要因素;但到了后期,彼此间态度、价值观和个性特征的相似性,超过了空间距离的重要性而成为密切人际关系的基础。

需求的互补性。当交往的双方能彼此满足对方的心理需求时,彼此间将产生强烈的吸引力,使他们之间的人际关系更加密切。彼此在交往中动机的满足可以说是一种需求的互相补偿。有时两人之间,虽然态度和观点并不相似,然而对方的行为可以满足另一个的需求时,也能发生强烈的吸引力。角色期待就具有这种互补关系,一个顺从型的人往往想和一个有主见的主动型的人做朋友,就是补偿自己的心理需求。美国社会心理学家克克霍夫(A. Kerckhoff)等人研究了已经建立了恋爱关系的大学生,结果发现,对短期的伴侣来说,推动吸引力的动力主要是相似的价值观,而驱使长期伴侣发展更密切关系的动力主要是需求的互补性。在实际生活中也可以发现,无论是一般的朋友之间,还是夫妻恋人之间,都存在着一些“珠联璧合”的互补性因素^①。

仪表的吸引性。仪表是影响人们从表面对别人进行感知判断的一个重要条件。爱美之心,人皆有之。一个人的长相、穿着、仪表和风度,往往是构成人际吸引力的重要因素,尤其是在交际之初。亚里士多德说过:“外表包括人的外貌、身高、风度等,这些因素也会影响人与人之间的关系。美丽比一封介绍信更具有推荐力。”值得指出的是,随着交往的深入,仪表的作用就越来越小,吸引力将会从外在的仪表逐渐转向人们的内在心理品质。赛戈尔和奥斯特夫(H. Sigall 和 N. Ostrove)的研究证明,“法官”对犯罪判决的结果令人震惊不安:多次实验证明,对同样罪行的盗窃犯,外表漂亮的平均判刑为2.8年,不漂亮的被判5.2年。不过对于诈骗犯、性犯罪者的判刑却不同,“法官”们似乎认为,越漂亮的诈骗犯、性犯罪者(多指女性),越应重判^②。

喜欢的相互性。我们是否喜欢某人还受他是否能给我们报酬或回报的影响。在报酬与喜欢之间最基本的表现形式是喜欢的相互性,即人们喜欢的是那些喜欢自己的人。许多研究业已证明,决定一个人是否喜欢另一个人,强有力的因素就是这另一个人是否也喜欢他。人们在交往中引起对方的赞扬和喜欢是

① 李铮,姚本先. 心理学概论. 北京:高等教育出版社,2001. 230

② 李铮,姚本先. 心理学概论. 北京:高等教育出版社,2001. 227~228

人际吸引力的强化因素，根据刺激—反应理论，别人喜欢我们，我们也以喜欢的反应予以报答。“投之以桃，报之以李”，而对不喜欢或者冷漠也给予相反的反应。人格心理学家通过研究表露的相互性发现，人们比较喜欢向自己喜欢的人表露，也喜欢向自己表露的人。这一条件还有另一种情况，那就是喜欢的不对称性，或者说喜欢的相互性原则的例外。常常有这种情况，我们有时会喜欢某个不喜欢我们的人，而有时候我们又不喜欢某个喜欢我们的人。看来，报酬与喜欢之间也没有一成不变的公式。

才能的吸引力。个人的才能方面如果比较突出，与众不同，本身就具有一种吸引力，使其他人对之产生钦佩感并愿意和他交往。但是实验证明，才能出众又十全十美的人并不一定就是最受欢迎的人。心理学家阿龙森等人（E. Aronson et al., 1987）进行了一项有趣的实验^①。实验给被试呈现以下四类人，包括：（1）才能出众而犯了错误的人；（2）才能出众而未犯错误的人；（3）才能平庸而犯了错误的人；（4）才能平庸而未犯错误的人。让被试评价哪一种人最有吸引力。结果表明：（1）类人最有吸引力；（2）类人最缺乏吸引力；（3）类人排第二；（4）类人排第三。这个有趣的实验称之为“犯错误效应”。十全十美的人并不是最有吸引力的人，这可以这样理解：一个人完美无缺，会使人感到高不可攀、望而却步。

（三）建立良好人际关系的方法

加强交往，提高交往水平。人际关系是通过交往而建立起来的，经常交往，有助于逐步加深相互了解，不断提高人际关系水平。即使两人的人际关系比较紧张，通过交往，也有可能逐步消除猜疑、误会。反之，即使两个人关系很好，但如长期不交往，彼此了解减少，其关系也可能逐渐淡薄。学会和善于交往，是提高人际关系水平的重要手段。提高交往水平，不仅要注意加强彼此间联系的频度，也要注意加强彼此间交往的深度。只有加强彼此交往，以诚相待，相互信任，相互帮助，共同获得应有的满足，才能建立起良好的、牢固的人际关系。

珍惜和发展友谊。友谊是人类的一种高级情感，它在人际关系中占有重要的位置，是良好人际关系的重要标志，友谊既能满足人们交往的心理需求，也能满足人们的群体归属感。因此，珍惜和发展友谊是发展良好人际关系的重要组成部分。

严于律己，宽以待人。人际关系好的人大多有一个特点，即严于律己，宽以待人。对自己严格要求，易赢得朋友和同事的尊敬和信任；对朋友和同事关心宽容，才能悦纳他人。宽以待人并非同事、朋友间一团和气，不讲原则，对

^① 张厚粲，大学生心理学，北京：北京师范大学出版社，2001. 302 ~ 303

同事和朋友的缺点和错误，要真心诚意的规劝。同事、朋友促膝谈心、互诉衷肠，使人倍感温暖，从而加深彼此间的人际关系。

优化自身性格。不良性格与人际关系紧张有相当大的关系：自私自利、虚伪使人厌恶；狡猾、花言巧语使人唾弃；孤僻、冷漠使人不愿接近；清高、自傲使人疏远；性情粗暴，易伤害同事、朋友的自尊心；心胸狭窄，易引起同事、朋友间的矛盾。因此，改造自身的不良性格，培养和优化良好性格是改善人际关系不可忽视的重要方面。如助人为乐、豁达宽容、正直忠诚、谦虚热情、有礼貌、富有同情心等优良性格品质，具有很高的人际吸引魅力，易使人产生可亲可敬之感，从而极大地促进人际关系的发展。

三、人际关系的测量

在人际交往过程中，人们若能及时地了解群体成员之间的心理距离，掌握群体内部的心理结构，揭示其内部心理冲突与障碍，就能在人际交往中应付自如。社会心理学的研究表明，人际关系的测量是可能的，也是可行的，在任何群体里都可能对人与人之间的关系较准确的测量和描述。

（一）社会测量法

社会测量法为美国心理学家莫里诺（J. L. Moreno）首创。这种方法是用问卷的形式确定群体中人们之间的相互关系，了解不同成员的人际关系地位，揭示整个群体的人际关系状态及结构。这一方法的具体操作步骤是：

1. 设计问卷

在设计问卷中，主要是向群体成员提出问题，让其回答。例如，“你喜欢和谁同住一个寝室，请按喜欢的程度依次排出”，“你愿意和谁结伴郊游，首先和谁？其次和谁？第三和谁？”等等。还可以提出一些有关学习、劳动、看电影等内容的问题。

2. 资料整理

将获得的资料进行统计分析，其方法通常有三种：

（1）人际关系矩阵。人际关系矩阵是根据被测试总人数（ n ）而制成的 $n \times n$ 的行列表，表内记人各成员的选择或排斥关系。最喜欢的记 3 分；其次记 2 分；第三记 1 分。同样，最不喜欢的依次为 -3；-2；-1。这样我们就可以从表内一目了然地知道该群体内的人际关系与结构，谁的威信最高，谁最受排斥，选择是单向的还是双向的，等等（见表 10.2）。

在人际关系矩阵中，某人得正分越多，越说明他在群体中受欢迎，某人得负分越多，越说明他在群体内受排斥。上表中，A 为最受欢迎的人，而 F 则为最不受欢迎的人。这种矩阵可以根据不同项目一一列表，最后还可以把各种表加以综合，以揭示出每个成员以及群体内总的人际关系面貌。

表 10.2 人际关系矩阵

选 择 者 被 选 者	A	B	C	D	E	F
A		3	2	1	-1	-2
B	3		2	1		-2
C	2	1		-2	3	-1
D	2	-1	1		3	-2
E	3	2	-1	1		-3
F	1	-1	2	-2	-3	
分类合计	+11	+6	+7	+3	+6	0
	0	-2	-1	-4	-4	-10
总 计	11	4	6	-1	2	-10

(2) 人际关系图。人际关系图是把群体中彼此之间喜欢与不喜欢的关系用图的形式表示出来。人际关系图比人际关系矩阵更具有直观性,可使人们清楚地看出每个成员在群体中所占的地位。人际关系图的几种图形表示符号如下(图 10.2):

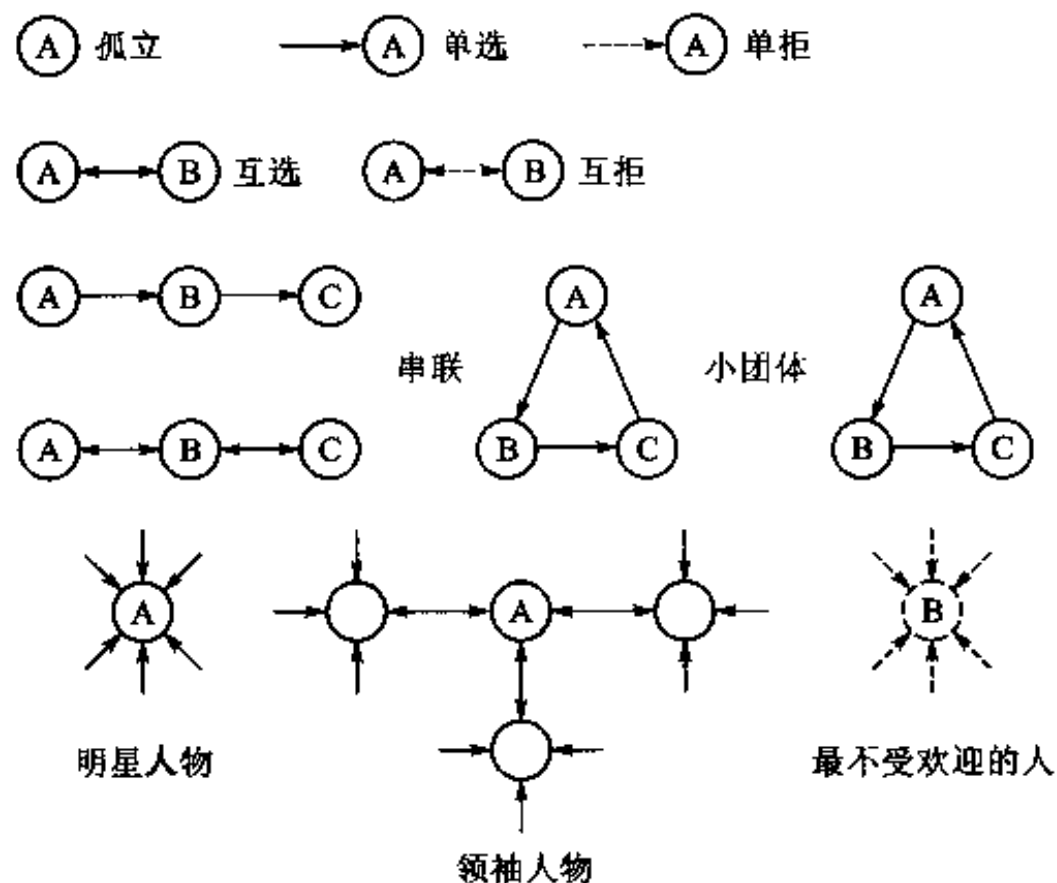


图 10.2 人际关系图基本图示

莫里诺利用自行设计的问卷,对一个 8 人小组进行研究,其结果绘制成人际关系图(图 10.3)。

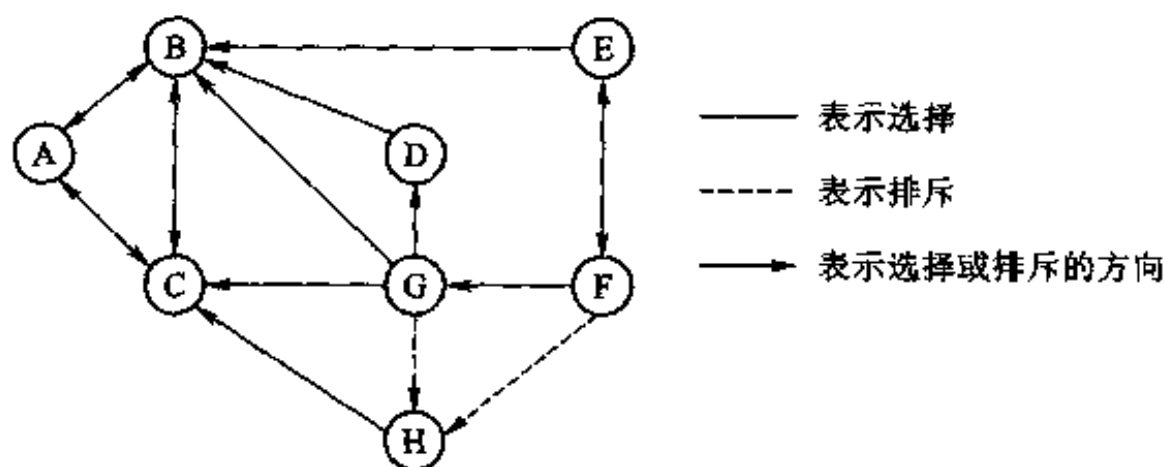


图 10.3 群体成员关系图

从图 10.3 可知，A、B、C 可能是这个小组内的一个小集团，他们三人互相吸引，关系密切；B 可能是这个小组的众望所归的领袖，因为 A、C、D、E 和 G 都倾向他；E 和 F 互相接近，但他们与其他成员的关系很少，群体对他们不太喜欢；H 可能是一个孤立者，群众对 H 是排斥的；E、D 和 F、D 彼此不关心。

这种人际关系图可清楚地表现个体在群体中的地位、影响力，以及成员间彼此吸引或排斥的关系；同时对于群体中各种特征，诸如群体的构造、次群体的分化、群体凝聚力等特征，都能一目了然。

如果群体人数较多，可绘制靶形图。其方法是：先把群体内各成员编上号码，男女性别做好标记（男为□，女为○），再根据矩阵表，把最受欢迎的人置于靶心，把得分最少的人置于靶的最外层。苏联心理学家柯洛明斯基（Я. Л. Коромейский）对一个由男女不同性别组成的 25 人班级进行人际分析，经过编号测量，得出如下结果（见图 10.4）。

从靶形图中可以看出，12 号女生与 6 号男生是班集体的中心人物，而 15 号女生、10 号男生都是被排斥的，在班级中很孤立。

（3）人缘指数分析。这是一种用来比较群体内个体人际关系好坏的数量方法。人际关系矩阵和人际关系图只能揭示群体内个体人际关系的状况，而人缘指数分析由于采用了量化方式，则能比较群体中个体人际关系的好坏。

A. 人际关系状况指数（人缘指数）S：

$$S = \frac{\text{其他成员对某一成员 X 的正、负选择之和}}{\text{成员总人数 } N - 1}$$

S 值越大，说明成员 X 的人际关系越好。

B. 群体凝聚力指数 C：

$$C = \frac{\text{成员间相互正选择数之和}}{\text{群体间可能存在的互选总数 } (CN^2)}$$

C 值越大，说明群体凝聚力越大。

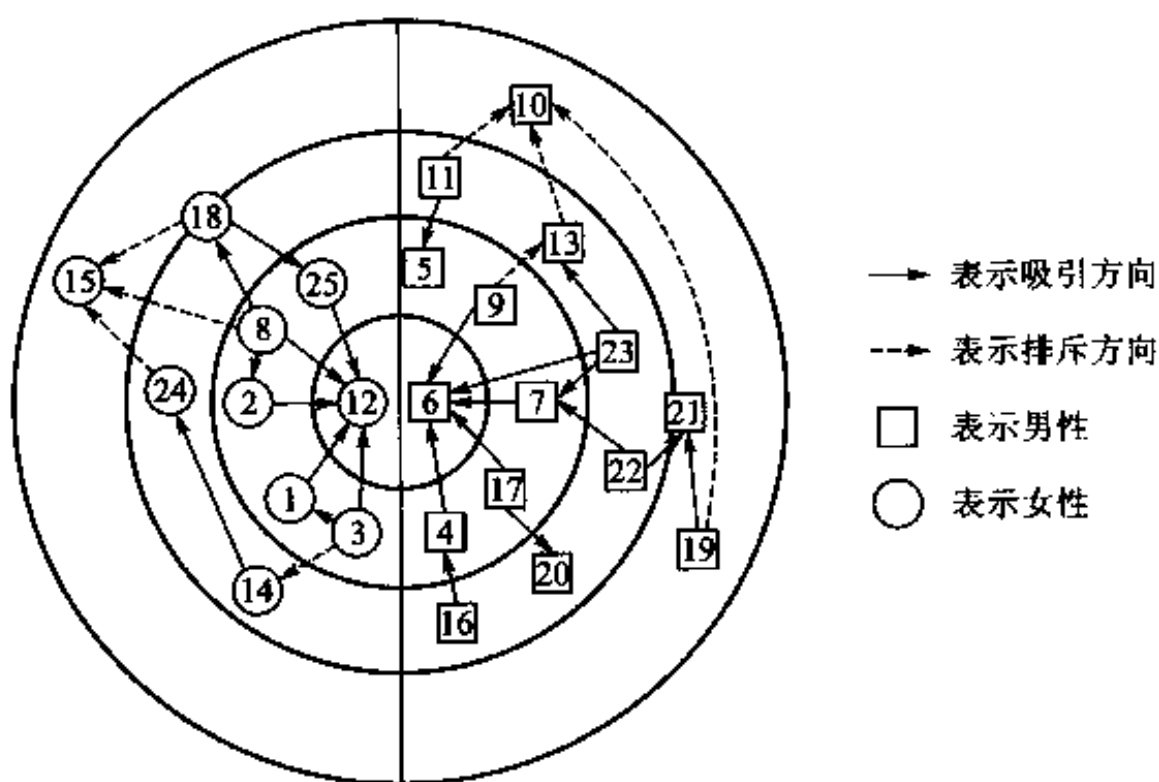


图 10.4 人际关系靶形图

C. 群体离散性指数 D:

$$D = \frac{\text{未获得任何选择的成员数}}{\text{成员总人数 } N}$$

D 值越大, 说明群体结构越分散。

社会测量法具有以下优点: (1) 客观。由于评价者包括了群体中所有成员, 评价者的多数抵消了个人偏差, 可防止评价者的个人主观偏见, 加之能用数字表明人们的亲疏关系, 使结果较为客观。(2) 准确。由于评价者与被评价者是相互熟知的同伴, 选择与评价是在保密的情况下进行, 因此能准确的反映出被评价者的特点。(3) 迅速简便。此法能在短时间内了解到需要长时间观察的资料, 且操作简便, 易于掌握, 非专业人员也能正确使用。(4) 直观。它能利用图示或矩阵形象地标明群体内交往结构的主要特点, 其人际关系的好坏亲疏一目了然。(5) 应用广泛, 实用价值大。此法可用于对个人及群体作评价, 对人际关系不良者及病态群体作诊断和治疗, 选择群体中的领导人物等。但是社会测量法也具有一定的局限性: (1) 它只限于相处久、接触频繁的群体中, 对于彼此不熟悉的新群体不宜运用。(2) 测量结果如不小心泄密, 会对群体成员带了不良后果。(3) 信度和效度有时较低, 因为它的可靠性和正确性几乎完全取决于被试能否如实回答问题。(4) 这种方法难以查明被试做出选择的真正动机。

(二) 参照测量法

这是苏联心理学家彼得罗夫斯基 (A. B. Петровский) 根据莫里诺的社会测量法提出的一种测量群体中最能发挥作用和最有权权威性人物的方法。彼氏

认为,人际关系中最重要的是了解个人选择的动机,动机才是人际关系中进行选择的心理机制。因此,他提出了可以揭示出人际关系中人们喜欢或排斥做出选择时动机系统的参照测量法。

参照测量法的具体操作步骤如下:(1)要求被测群体成员相互评价,每个成员要对群体中的其他成员的某些品质都做出评价。(2)将所有人对某一成员的评价集中到一个资料袋中。(3)允许每个成员选看10%左右的人对他的评价,选看的资料由其自由选择。那么,每个成员都会挑选出他心目中最有威望或最有见解的人对他的评价。(4)研究者根据每个人的选择提名,从中发现群体中最受大家信赖和尊重的人。被集中提名的人可能是群体中处于核心位置的人,或是真正有权威、起重要作用的人。

有研究资料表明,用社会测量法测得被排斥的人,而用参照测量法却得出他是人们心目中的权威人物。这种人虽然不被人喜欢,但却是一个有独立见解的人。许多人都想听到他们对自己的意见和评价,因此,他们才是真正有影响和权威的人。社会测量法是使人们从喜欢角度来选择人,参照测量法是使人们从权威的角度来选择人。

参照测量法的测验目的具有隐蔽性,被试摸不透研究者的真实目的,使被试在不知不觉当中反映了自己的真实想法和动机;而且这种方法的结果分析比较简单,不需要复杂的技术,应用广泛。此方法的缺点是如果群体人数太多,需求被试对所有的人均做出——评价,费时费力。有研究表明,参照测量法受权力因素的影响较大,不适合在独立性差、人们有着较多的交往、感情维系较为重要的群体中采用。社会测量法对于群体结构的分析较为有效,在对群体中心人物的揭示方面也有说服力。研究者可根据自己的需要和群体的性质进行选择。

(三) 社会距离量表法

社会距离量表法是用以测量一个群体中成员间关系的远近、亲疏的方法。这种方法的使用范围较大,它不仅能适用于相互熟悉的学校及其他群体,同时还适用于测定不同国家、不同民族、不同社会地位者的远近、亲疏关系。

常用的学校群体人际距离测量方式大多是采用表格式问卷法(见表10.3)。

填好量表,可根据表中数字计算出两种分数:

(1) 个人社会距离:表示个人对群体其他成员的亲疏程度。方法是使用某人所填的那张表格来计算,将表格中某人对群体其他成员填选结果统计后按下列公式计算:

$$D = \frac{N_1 \times I_1 + N_2 \times I_2 + N_3 \times I_3 + N_4 \times I_4 + N_5 \times I_5}{N - 1}$$

得分越高,说明某人与群体的社会距离越大,也说明他越疏远群众。

$$D(\text{个人}) = \frac{3 \times 1 + 9 \times 2 + 4 \times 3 + 2 \times 4 + 2 \times 5}{21 - 1} = 2.55$$

表 10.3 社会距离量表

填表人姓名 刘 洋 性别 女

项目 (I) 姓名 (共 N-1 人)	1	2	3	4	5
	愿意与他做 最好朋友	愿意他在我们 群体内但不是最好的 朋友	可以和他在一起但不 愿意次数太多或时间 太久	他可以在我们群体内 但不要和他来往	希望他不在我们 群体内
钱李芳	+				
邵水刚				+	
山 河		+			
.					
.					
.					
总计(人)	3	9	4	2	2

(2) 群体社会距离:表示群体其他成员对某人的亲疏关系。其方法是使用群体中所有成员的量表来统计其他成员对某一人的选择结果。如上例全班共 21 人,对刘洋的填选结果为:有 3 人把她选在第一项里,有 12 人把她选在第二项里,有 2 人分别把她选在第三项和第四项里,有 1 人把她选在第五项里。刘洋的社会距离分为:

$$D(\text{群体}) = \frac{3 \times 1 + 12 \times 2 + 2 \times 3 + 2 \times 4 + 1 \times 5}{21 - 1} = 2.30$$

群体社会距离得分越高,表示群体与某人的社会距离越大,此人在团体中的人缘越差。

如果 $D(\text{个人}) > D(\text{群体})$,说明某人疏远群众的程度大于群众排斥他的程度,此人可能为人孤傲,不合群;若 $D(\text{个人}) < D(\text{群体})$,则相反。

除上述几种方法之外,人际关系的测量还可使用自陈式问卷、观察法、实验法等多种方法。由于人在人际交往过程中所表现的心理活动是极其复杂的,而每一种方法都有其局限性,仅使用一种方法很难获得全面的资料,而综合性地运用几种不同方法,可以相互取长补短,真正把握人际交往中的心理活动的特点和规律。

第四节 班集体的社会心理

班级是学校进行教育、教学活动的基本单位，每个班的集体意识、集体心态如何，直接影响着学校的精神面貌和学校教育目标的实现。然而，并非任何班级都是集体，要想使班级成员具有集体主义的精神，消除“乱班”，减少差生，使他们在德、智、体、美、劳各方面生动活泼地得到发展，就必须充分考虑到学生在群体中的社会心理，利用规律去帮助他们形成坚强的班集体。

一、班集体及其特征

班集体是一种正式的、正参照的、小型接触性的社会群体。在班集体形成与发展过程中教师与学生、学生与学生交互作用而形成的心理状态、心理特点、心理倾向，统称之为班集体心理或班集体的社会心理。

班集体是根据一定法定文件而建立起来的正式群体，它的学生和教师都在编制内，师生人数、教学目标、内容、时间与活动场所固定；师生各处于一定的社会角色地位，各有自己的行为规范；班集体是符合社会需要的正参照群体，是按照一定的客观标准而建立起来的，对集体成员有很大的吸引力；班集体是高层次的小型群体，有共同的心理倾向和奋斗目标及一致的行为方式，师生之间、同学之间直接交往、相互作用，彼此感染，具有尊师爱生、教学相长的心理气氛。

班集体不仅与非正式群体、负参照群体、大型群体有着质的区别，而且也与其他社会群体有所不同，总而言之，班集体具有以下几个特点：（1）班集体组织结构的同质性。学生的年龄、文化水平、知识和能力等基本相近或相同，因而有利于提出同一的教育需求、组织同一的教育活动。（2）班集体活动目标的统一性。教育、教学的近程目标、中程目标和远程目标，在教育、教学计划中都有明确的规定，方向统一，步调一致。（3）班集体行为规范的法定性。学生行为守则、课堂常规、各种规章制度都是由教育行政领导部门根据学生身心发展的年龄特征和国家教育部确定的培养目标而明文规定，不能违反。（4）班集体人际交往的平等性。学生的交往是平等的同志式的社会交往，在班集体中没有高低贵贱之分，友好相处，携手共进。（5）班集体教师指导的权威性。教师，特别是班主任教师在班集体中占据重要地位，具有法定的权威性。班主任受校长委托负责该班级的管理，是班集体的领导者和组织策划者，是学生的良师益友。（6）班集体教育活动的双边性。师生的交互活动是以自觉的纪律为保证，以良好的师生关系为基础的教书育人活动，既要充分发挥教师的主导作用，又要充分发挥学生的主体作用。

二、班集体成熟的标志

师生对班集体活动目标认同，自愿为实现组织目标奋斗。师生对所在班级提出的活动目标价值有深刻的理解，自觉自愿地把自己的目标纳入集体目标并为之实现而积极奋斗，是集体成熟的首要标志。班集体的活动目标是整个社会所赞成的，师生对集体目标的认同，是师生积极参与集体活动并取得成就的前提，是班集体巩固和发展的基础。因此，对班级进行目标管理以增强学生对集体目标的认同感，是班主任的一项重要任务。

师生分工明确，对班集体规范内化，组织严密，自觉遵守纪律。集体规范是师生行为的准则，一旦内化为自己的需要时，就会自觉地遵守纪律，维持班集体的各种规章制度，形成良好的班风，以保证集体活动目标的实现。

师生对班集体归属感强，集体舆论健康，富有感染力。师生对集体的归属感来源于集体荣誉感。集体对个人利益的维护，对个人安全需要的满足，能增强其归属感。师生对班集体的归属感越强，则越能增强班集体的凝聚力。集体凝聚力越强，则越易形成健康的、富有感染力的集体舆论，而集体舆论越强烈，则越能促进师生的认识一致，情感相融，行为协调。

师生积极参与班集体活动，形成具有自己特色的良好班风。师生积极参与班集体的校内外活动，关心集体的成就，以集体的成就而自豪，是集体意识强的表现。集体意识强是形成良好班风的基础，班风是班集体中师生在交互作用中形成的富有特色的、稳定的意识倾向和行为特点在班级活动中的表现，它是由教师的教风和学生的学风构成的一种无形的感染力量，一种无声的行动命令，一种不成文的心理契约，对集体中的每个学生都具有心理感染的功能、行为导向的功能。

师生具有共同的心理倾向，并在集体活动中都能获得个性的全面发展。班集体中的师生有着共同的需要、动机、理想、信念、态度及价值观。集体的活动和交往，为个性发展提供了条件，正如马克思所说，只有在集体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也就是说，只有在集体中才能有个人自由。

三、班集体的社会心理

（一）集体目标的形成

一个很好的集体总有明确的社会目标，而且集体的目标也应是集体成员的目标。如果集体的目标与成员个人的目标是一致的，整个集体成员便能齐心协力为实现共同一致的目标而积极参与、共同奋斗。一个班集体有它的长远目标，即把学生培养成为有理想、有道德、有文化、有纪律的为现代化服务的新一代。此外，它还应为达到这个长远目标，确立近景目标，如学好各门功课、

搞好班集体的活动、参加义务劳动等。为使这些客观存在的目标成为集体自觉的目标，首先需要集体的组织者——教师对它有深刻的了解；其次要通过开展各种符合学生需要的集体活动，使他们在实现具体而有意义的集体目标中体会到协作的必要性和乐趣，而后渐渐明确以班集体的总目标作为其社会价值。

经常采用的组织班集体的方法和途径有以下两种：（1）直接以完成学习任务为目标的办法。采用这种办法，一开始就对学生进行学习目的教育，而后不断提出全班完成这一共同目标的近期任务、要求，讨论实施办法，组织互助，进行经验交流，小结和表扬先进，或借助全校评比激起集体荣誉感和责任感，使人人意识到集体进步与个人努力的关系。（2）间接过渡的办法。采用这种方法，一般先开展一些学生乐于参加的、短期见效的集体活动，如布置教室、准备联欢会、举行班级体育比赛、从事公益劳动等，使学生见到集体活动的效益，体验到集体生活的欢乐、获得同心协力战胜困难而实现目标的信心，待出现建立集体的意向后，再利用动机的迁移引导他们为搞好学习及成为优秀班集体而奋斗。后者更适用于缺乏学习成功经验或年幼学生的班级。

集体的目标应当是远近结合的、系列化的，教育者应力求使它既具有社会意义又符合大多数学生的需要。只有当全体学生自觉地、不断地去追求合理目标的实现时，他们才会为之艰苦奋斗，并在集体发展中增强力量感，使自己成为对社会有作为的人。集体目标制约着群体的心理，它的确立对于集体的形成与巩固具有核心意义。

（二）集体的规范和舆论

群体形成以后，为了保障其目标的实现和群体活动的一致性，就需要有一定的行为准则来统一成员的信念、价值观和行为，这种带有约束性的准则，就叫群体规范。群体规范是评价师生思想品德、学生能力、行为方式等优劣的标准，是对师生进行奖惩的依据。它对教与学、言与行、努力与绩效水平的提高具有积极的反馈作用和调控作用。

群体规范有正式文件明文规定的正式规范和群体自发形成的、无明文规定的非正式规范。群体规范形成后，对群体便发生很大的作用：（1）群体的团结作用。表现为群体成员的认知、行为、感情上的一致。它统一群体成员的意见和看法，调节他们的行为。没有规范就失去群体的整体性，群体便不复存在。（2）认知一致性的作用。即使群体成员在认知上产生一致。群体规范是一个标准，有了这个标准，成员在认知和评价方面才会保持一致性，即使有个人持不同意见，但由于规范的压力，也势必遵从规范。（3）行为的定向作用。群体规范规定和约束着群体成员的行为，表现为为成员制定了日常的行为方式，如应该做些什么，不应该做些什么，怎么做，等等。

群体规范内化为学生自觉遵守的行为准则观念，需要经过一个个体社会化

的过程。在由模仿、暗示、顺从，经同化而内化的过程中需要进行严格的常规训练和细致的教育工作，并形成强有力的行为导向。只有当学生由感到群体压力而强制性地约束自己的行为，到习以为常形成自觉纪律，自然而然地按规范调控行为时，群体规范的约束力才能成为集体动力结构中的动力因素，保证集体活动目标的实现。

舆论指群体中占优势的言论和意见，它与一定的社会或群体规范相联系，并且是后者的一种表现形式。它是影响人的心理的重要手段，能给人提出应遵从的规范并能加强对人的制约力量，同时还可使人在舆论中接受教育。正确的舆论可以增强成员的正确态度，提出行为的正确方向。一个被舆论指责的成员，就会受到相当大的心理压力，这种压力有可能迫使他产生从众行为。

在班集体中形成很好的规范与舆论，主要靠正面培养和引导，通过说理、讨论、评价等方式，转化为集体认同的规范和成员拥护的舆论，这对于形成一个坚强的班集体是非常重要的。一名教师应经常研究学校的和班集体的舆论并经常给学生以正确指导，支持什么和反对什么，态度要鲜明，分析问题要有根有据，实事求是，以理服人。

（三）心理气氛

心理气氛是在群体中占优势的认知态度和情感的综合表现。这种心理气氛可能是和谐、愉快、团结、合作的，也可能是相互猜忌、互不信任、懈怠、吵闹的。班集体中良好的心理气氛对优良班风的形成具有重要影响。

形成很好的心理气氛必须具备以下几个条件：（1）目标的整合性。群体的目标与成员的目标统一起来，保持一致，即为目标的整合。群体的总目标应该包括和满足其成员的需要和愿望，使成员的目标在群体内得以实现；对成员来说，成员的目标必须与群体的目标一致，当群体目标与成员目标发生矛盾时，应以群体目标为重，修正个人的目标。目标的整合程度越强，则群体成员间的团结合作和互相支持就越好。（2）个性倾向的一致性。个性倾向的一致性，可以保证成员有相似的态度，步调一致，相互协作。它是同群体共同奋斗的目标相联系的。在一个个性倾向保持一致的群体中，成员对工作充满信心与热情，并能提高成就；它有利于信息沟通，使成员间有较多的共同语言和一致的价值观；可以使成员间的思想、观点、意向易于理解，即使在成员发生意见不一致或冲突时也易于沟通，易于解决存在的问题。（3）心理的相容性。心理相容是指群体中成员与成员之间、成员与群体之间、领导和群体之间的互相作用、和谐相处、互相尊重、互相信任、互相支持。心理相容可以为课堂活动提供积极乐观的心理气氛，使成员保持很好的心境，有利于发挥人们的主观能动性。在心理相容的气氛下，人际关系融洽，大家可以发表自己的意见，人人心情舒畅，不会受到心理上的干扰，全力投入学习和工作。

复习思考题

1. 群体心理有哪些效能？研究学校群体心理有何意义？
2. 群体凝聚力的大小受哪些因素的影响？请举例说明。
3. 群体对个体活动效率的影响主要表现在哪些方面？谈谈你自己的亲身体会。
4. 怎样才能建立良好的人际关系？
5. 班集体是如何形成的？请从心理学角度对自己所在班级进行分析，指出存在的问题，并提出改进的建议。

// 第十一章 课堂教学心理 //

本章提要

- 德赛克、布卢姆、加涅、建构主义的教学模式
- 知识的理解、巩固、迁移和应用
- 动作技能和智力技能的形成
- 课堂心理气氛的类型和特征
- 课堂问题行为及其调控

1968年，美国心理学家罗森塔尔（R. Rosenthal）和雅可布森（L. Jacobson）等人根据研究结果，发表了“课堂里的皮格马利翁”的报告，引起了整个教育界和心理学界的广泛兴趣。

皮格马利翁是远古时代塞浦路斯的一个王子，他特别喜爱雕塑。他对自己精心雕塑的一尊少女塑像异常钟爱，每天都以脉脉含情的目光凝视着她，寄托了无限的期望与深情。突然，有一天奇迹发生了，这件王子倾注无限爱心的作品有了灵性，美女活了。

20世纪60年代，罗森塔尔受这个神话的启发，使皮格马利翁走进了课堂。他们在一所小学里，从一至六年级各抽出三个班级进行心理发展测验，然后给任课班级的有关教师提供了一份名单，并告诉老师名单上的孩子具有巨大的发展潜能。为了让这些孩子正常发展，请老师为之保密。8个月后，罗森塔尔又来到该校对学生进行复试，结果发现，他们所提供的名单上的学生的学习成绩比其他学生增长显著，而且他们的情感个性也发生了明显的积极变化，这些学生具有“求知欲旺盛”、“更有魄力”、“更有适应力”、与教师“情谊更深”等倾向，显得活泼开朗，朝气蓬勃。而那些未列入名单的学生，其测量结果与上次的则没有什么变化。

事实上，罗森塔尔所提供的那份名单完全是随机抽取的。但这些学生又何以能如此显著地进步呢？原因就是罗森塔尔等人权威性的谎言“暗示”了教师，从而使这些教师的课堂教学态度、情感和行为发生了改变，这些改变了的积极态度、情感和行为又传染了那些学生，这样教师的期待和关怀就像春雨滋润幼苗一样使学生健康成长起来，产生了“皮格马利翁效应”。

课堂上有哪些心理因素会影响学生的进步与发展？教师应该如何控制和驾驭这些心理因素？怎样使学生在有限的的时间里学到更多的知识，能力和个性得

到更大的发展与完善？这就是本章所要回答的问题。

第一节 课堂教学模式

课堂教学是学校教学的基本组织形式，而教学组织形式必须服务于教育目的、教学任务与教学内容。为了提高课堂教学质量，教育心理学家提出了教学模式问题。课堂教学模式是根据一定的教学目的、教学内容、教学对象、学习过程与学习结果而采用的一种教学形式。教学模式多种多样，每一种教学模式都具有一种比较稳定的教学程序、实施步骤与方法策略。现代西方学术界提出了名目繁多的教学模式，其中影响较大，具有代表性的是德赛克、布卢姆和加涅提出的课堂教学模式。

一、德赛克的基本教学模式

德赛克 (J. P. Dececco) 根据教学的基本过程及特点，提出了“基本教学模式”。基本教学模式是将教学过程看作是一个封闭式的回路系统，将其分成相互联系的五个环节，并按教学目标—入门行为—教学方法—教学实施—成绩评价的先后顺序进行（如图 11.1）。

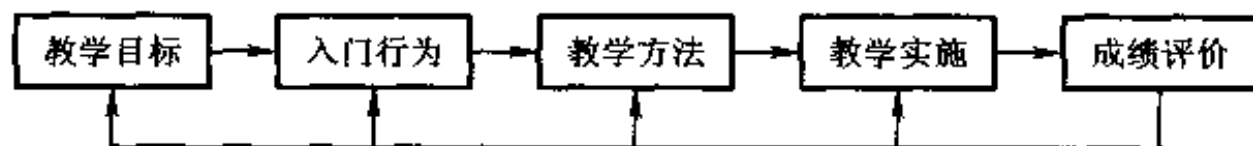


图 11.1 德赛克的基本教学模式图示

在德赛克的基本教学模式中，教学目标是指学生在每一学科的几个单元或每节课终结时应达到的目标，也就是指通过教学，学生应学到哪些知识、培养哪些技能、发展哪些智力、形成哪些品德等等。教师必须根据教学目标，分析具体的教学任务，才能保证教学目标的落实。

入门行为是指要了解学生的原有水平及其对学习的准备状态。教师可以借用各种心理测验和知识测验，帮助了解学生已有的知识水平、技能水平、智力水平、复习动机、学习方法及学习习惯等。

教学方法是指在教学目标及入门行为确定以后，教师所选择的教学方式、方法以及所确定的教学活动。

教学实施是指根据确定的教学方法所进行的实际教学活动。在这一阶段，教师要特别注意学生在课堂上的反应，并根据学生的不同反应，适时提供补充教材，改进教学方法。

成绩评价主要是通过学习成绩测验了解学生在学习的各个阶段是否达到了预定目标，了解他们对知识、技能的掌握程度。如果目标达到，则一个完整的

教学过程结束，即可转入下一个教学阶段；如果目标没有达到，则分析原因，提出补救措施，或对教学目标及方法进行调整和修正。

在现代教学工艺学的影响下，德赛克的基本教学模式得以完善和发展（见图 11.2）。

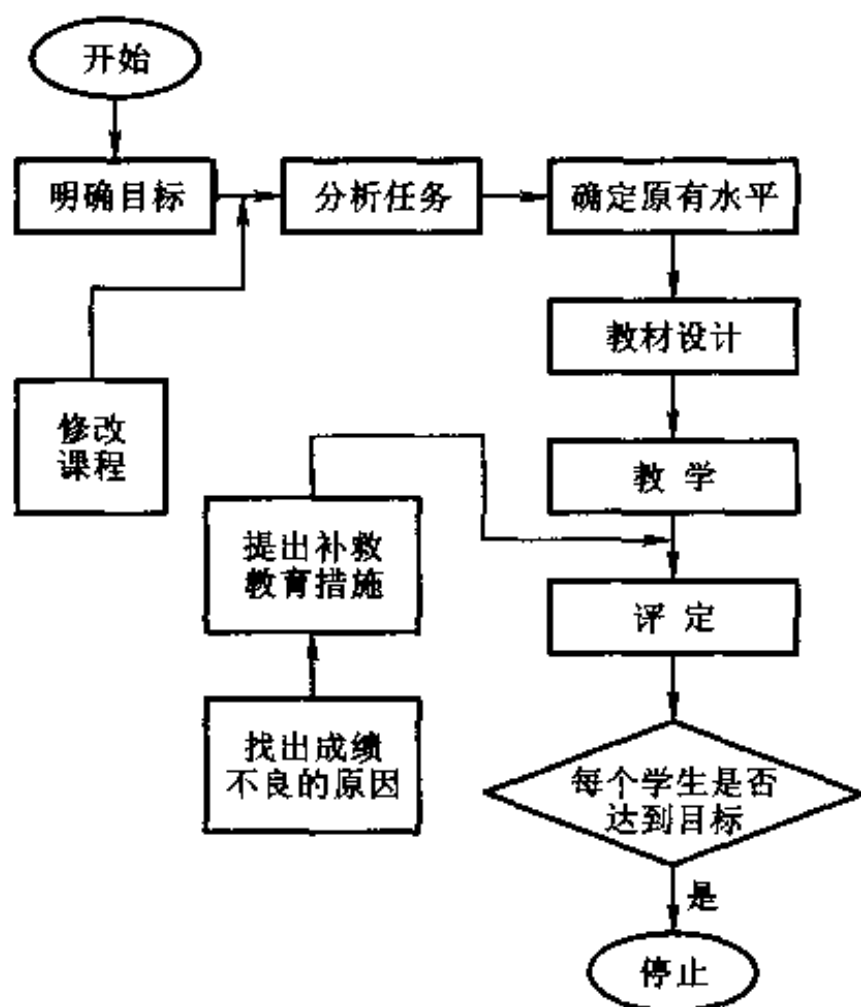


图 11.2 完整的教学过程流程图

二、布卢姆的“掌握学习”模式

“掌握学习”是布卢姆（B. S. Bloom）在卡罗尔（J. B. Carroll）关于“学校学习模式”的基础上提出的一种有关教与学的乐观主义论。卡罗尔认为，学生的学习程度与学生花在学习上的时间有关，而学生学习所需要的时间与学生的自身能力及教师的教学质量有关。这些关系可用如下公式表示：

$$\text{学习程度} = f(\text{学习所用的时间} \div \text{学习所需的时间})$$

$$\text{学习时间} = f(\text{能力} \times \text{教学质量})$$

基于以上观点，布卢姆指出，在班级教学的情况下，只要采取与学习者个体差异相适应的策略，就可以使班级中 90% 左右的学生达到学习的高水平，从而提高教学质量。为此布卢姆设计了“掌握学习”程序，其要点是教师首先应建立排除竞争的对学科的掌握标准，通过适当的努力，在班级教学的基础上，辅之以每个学生所需要的系统的反馈—矫正程序，以使班级中绝大多数学

生(90%以上)达到掌握的标准,并具有进一步学习的高动机。

(一) 影响掌握学习的各种变量

传统的教育观点采用正态分布的思想对学生的学习成绩进行评级。如果学生的学习成绩偏离了正态分布,教育管理人员就会认为评价过宽或过严。这样,教师就期望只有一小部分人不及格。布卢姆反对用正态分布给学生的学习成绩评级。他认为,学生在学校中学习成绩的差异,并不表明是个体固有的特性,而是由人为的、偶然的因素造成的。只要为学生提供适当的条件,几乎所有的学生都能达到掌握的水平。

布卢姆认为,为了达到“掌握学习”,教师必须处理好以下几个变量:

敏悟水平。敏悟是指学生达到“掌握学习”所需花费的时间。布卢姆认为,除了在能力倾向分布的最高与最低两端的5%左右的学习者之外,90%的学生,其能力倾向只是预测了他的学习速度,即达到掌握需要耗费较多的时间还是较少的时间,并不预测他可能达到的学习水平。只要给每个学生足够的时间,他们都能达到“掌握学习”的目标。运用学习策略,就在于设法提高敏悟水平,减少较迟钝学生所需要的学习时间的量。

教学质量。布卢姆认为,没有一个对所有的学生来说都是最佳的教学方法,必须把教学方法、教学质量跟学生的个别差异对待联系起来。评定教学质量应根据它对各个学生,或是不同类型的学生所产生的效果,而不是对随机的学生群体所产生的效果。

对教学的理解力。布卢姆认为,对教学的理解力可定义为学生理解学习任务的性质以及学习中应遵循的程序的能力,这也就是指学生的一般能力。为了提高学生对教学的理解力,教师应根据学生的个别差异,对不同的学生提供适合于他们的教材及教学技术。

坚持性。布卢姆认为,坚持性是指学生克服各种障碍,抗拒各种诱惑而花在学习上的时间的持久程度。这与学生的学习态度、学习兴趣有关。学生的学习动机常因取得成就或受到奖励而增强,一门功课的成功,也可能提高学生在其他学科上学习的坚持性。

机遇。机遇是指学生能够花在学习上的时间。由于班级教学规定了明确的时限,这些时间对一些学生来说可能是太多了,而对另一些学生来讲则可能显得不足,这就需要找到一种方法,提供一种机遇,为已达到掌握目标的学生达到更高的目标提供额外的学习资料,而对较慢掌握的学生,则提供重新学习某个单元的部分或全部内容的条件,以帮助他们达到掌握的目标。

(二) “掌握学习”的基本程序

1. “掌握学习”的准备阶段

布卢姆的“掌握学习”理论特别强调在教授新学科之前,要考虑学生需

要掌握前面学科的哪些旧知识,通过测试,发现缺陷的就先补好。学完一个单元又要通过测试以便发现学生有哪些没有学好,及时补课。这样反馈、矫正,一环扣一环,扎扎实实地抓下去。

在准备阶段必须做好以下工作:(1)确定掌握目标。教师要确定并系统表述教材中的各个目标,教学目标可以根据布卢姆《教育目标分类学》中所确定的认知领域中“知识、理解、应用、分析、综合、评价”六个层次来划分。通过这一环节,教师必须掌握自己所教学科及其每个单元的教学目标,并使学生也能了解掌握,这也是评价教学效果的指标。(2)为掌握学习设计学习单元。把教材划分成较小的学习单元,每个单元的教学时间一般为两周;根据单元的教学目标,编制一个简短的形成性测验,每次测验时间为20~30分钟,不打分数,目的在于反馈;确定该单元的掌握标准,可根据班级情况分别以80%或90%的正确率为单元掌握标准;利用反馈信息,提供个别化的矫正性帮助。(3)编制总结性测验,要求能覆盖各单元的所有内容和教学目标。

2. 学生的学习定向阶段

在单元教学开始时,教师要向学生讲明教学目标,告知“掌握学习”理论的思想和方法,使学生充分理解这一理论,从而树立起学习成功的自信心。典型的定向阶段应强调:让全体学生面不仅仅是一小部分学生了解“掌握学习”的教学程序并掌握某种新的教学程序;每个学生的学习等级评定只以其期末成绩为依据;每个学生的学习成绩等级是根据预先规定的成绩标准来划分的,与其他同学的成绩无关;凡达到掌握标准的学生,都可获得“A”等,“A”等人数不固定,同学间互助不影响任何人得到“A”等的机会;每个学生都可以得到他学习上需要得到的一切帮助,假如使用一种方法不能奏效,就可以采用另外一种学习方法;每个学生在整个学习过程中,需接受一系列的诊断性的测验,以获得关于学习中所存在的误解或错误反应的反馈信息,从而提供帮助或调整教学与学习速度;每个在学习中遇到困难的学生,都可以得到备选的学习程序或矫正手段,以克服困难达到掌握。

3. 掌握学习的教学实施与反馈—矫正阶段

在“掌握学习”中,教师采用通常的班级集体教学方法教授每一个单元。教完一个单元后,进行形成性测验和评价,试卷一般在明确评分标准后由学生互相批改。已达到教学目标的学生,进行巩固性或扩展性学习,加宽知识面,或当“小先生”,帮助暂时未达到教学目标的学生矫正学习。在测验中产生错误的学生,要分析原因,采取各种矫正方法,集体矫正、学习小组互相帮助、自愿结对互帮互助、教师个别辅导等。然后再进行一次平行性测验,检查其效果。这样通过反馈—矫正,大部分学生掌握了一个单元的知识之后,便进入下一个单元的学习。

4. 终结性测验评价阶段

在一个学期结束或几个章节或全部教材学完之后,进行终结性测验和评价,评定每个学生的学习水平。

(三) “掌握学习”模式的优越性

1. “掌握学习”模式有利于促进学生认知与情感的发展

据美国学者阿纳尼亚(Anania)和伯克(Burke)对个别教学、“掌握学习”和传统的班级教学三种条件下学习的学生进行的比较发现,在掌握学习条件下学习的学生在认知成就、态度、自我概念等方面都表现出令人惊讶的巨大差异。在教学总时数相等的情况下,对两门课程进行测验,传统的班级教学(师生比为1:30)、“掌握学习”(师生比为1:30)与个别教学(师生比为1:1)三种条件下的成绩分别为:个别教学组90%以上、“掌握学习”组70%以上的学生都达到了终结性测验的高水平,而传统班级群体教学组的学生只有20%的人达到了相同的水平,“掌握学习”对提高差生的成绩效果尤为显著。可见,“掌握学习”对大面积提高教学质量,促进学生认知发展的成绩是明显的。

“掌握学习”的成效不仅表现在提高学习成绩方面,还表现在提高学生的自信心和学习兴趣方面,特别是表现在自学能力的增强上以及增进他们勤奋学习的精神上。它使绝大多数的学生相信自己的能力和水平是能够完全胜任学习的。在“掌握学习”的过程中,学习成功和学习兴趣互为因果,相互促进,促进学生形成正确的学习动机。而强烈的学习动机与对学习的胜任感不仅促进了学生的心理健康,同时也促使他们在以后的生活和工作中焕发出终生的学习兴趣,一生受用无穷。

2. “掌握学习”模式有利于增强教师对学生学习能力的信心

现在,包括中国在内的全球许多国家都在进行“掌握学习”教学模式的试验,并取得了实效。这一试验的效果使得教师相信,如果能找到科学、明确的教学目标和行之有效的方法,学生绝大多数都能学会应该学习和掌握的知识与技能。运用掌握学习的策略,会使大部分学生获得教师期望的好成绩,从而大大减少教师的悲观情绪,增强教师发挥学生潜力的信心。

三、加涅的课堂教学序列模式

加涅(R. M. Gagné)认为,学习既然是主体与外在环境相互作用的结果,因此可以把学习的外部条件和内部状态区分开来。发生于学习者头脑里的活动,通常称作学习的过程。许多内部过程,也许是所有的内部过程都在学习者以外的事件的影响下发生的。这些外部事件可以对激化、维持或促进学习的内部过程的诸方式加以计划和执行,这些外部事件即称为教学。因此,学生学

习的内部状况和教学这一外部条件又是密切联系的。

加涅根据学习进行的过程,把课堂上学生的学习行为分为八个阶段,并指明与每一阶段相联系的主要过程。图 11.3 表明了学习的诸阶段及其联系的主要过程。

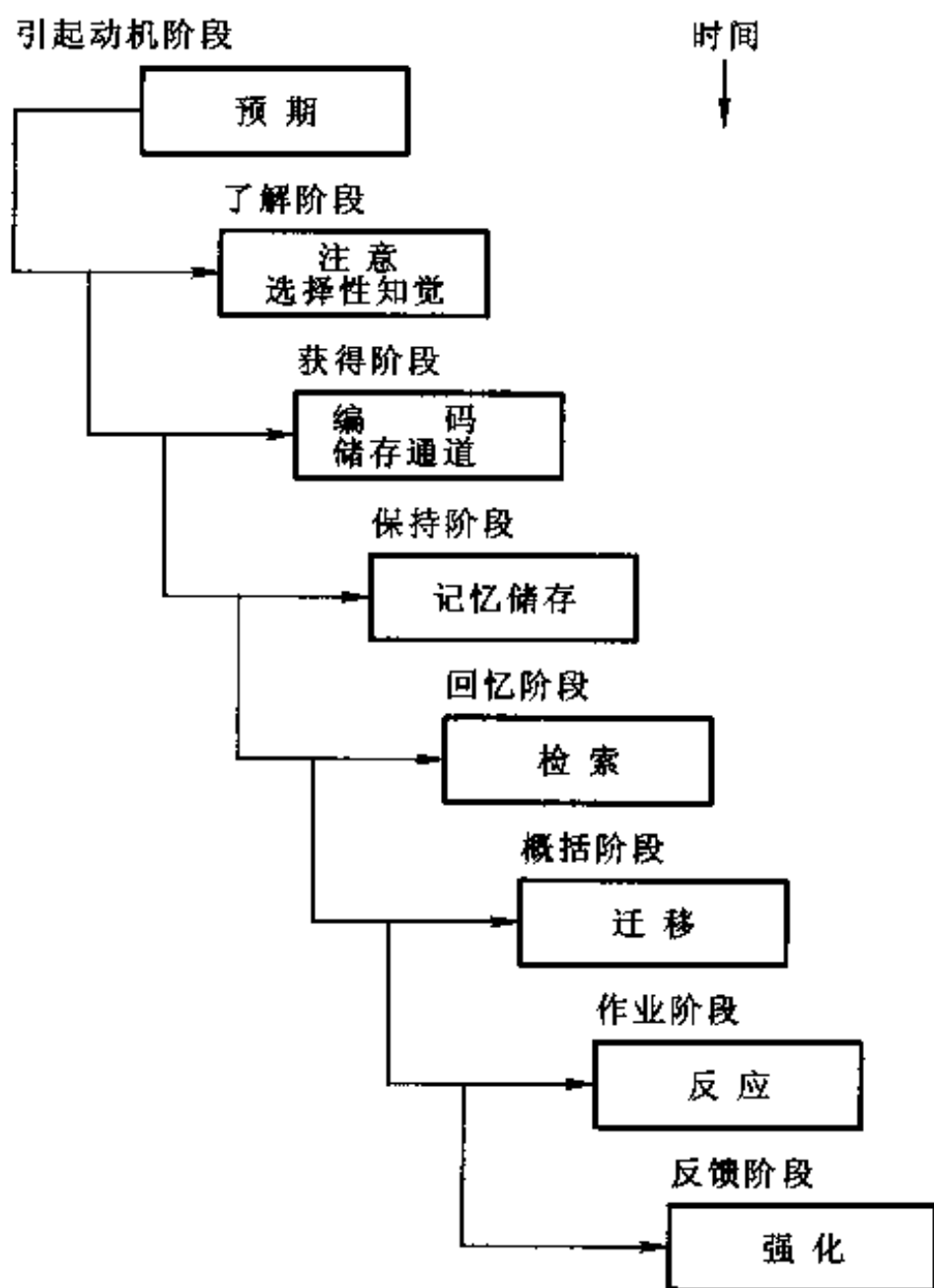


图 11.3 学生学习行为的阶段及其相联系的过程图

(1) 引起动机阶段。这是学习过程的始动阶段。这一阶段本身并不完成学习任务,但它为随后的学习指明方向或路径。动机可以借助学习者内部发生的“预期”这一主要过程而引起。所谓预期是指学习者对达到某一目标而获取“报偿”的一种向往。加涅认为,课堂教学首先要引起的动机是成就动机。这种学习动机表现为学生在一定目标的鼓励下努力学习,他们感到这样做是值得的,因而能坚持不懈。

(2) 了解阶段。这一阶段是指具有学习动力的学生必须注意选择与其学习目标有关的刺激。注意和选择性知觉影响着从感觉记录器到短时记忆的信息,是学生获取知识的门户。

(3) 获得阶段。指新接受的知识经过了短时记忆之后,随即进一步转化成长时记忆,即知识由外部经验转化为内部经验。在这一阶段,编码是一个重要的过程。加涅指出,在短时记忆中留下的信息与直接知觉到的事物不同,其间经过了转换作用,使直接知觉的事物成为另一种易于保持的形式,这个过程就称之为编码。学生进行编码会受到外部因素的影响,如从外部提示编码图式。但学生常常会采用自己设想出来的编码图式,而且这种自己构思的图式常常比他人提供的更为有效。

(4) 保持阶段。即习得的材料经过编码过程而按一定的方式,诸如形象的或概念的,到达长时记忆的记忆储存之中的过程。

(5) 回忆阶段。这一阶段是指习得材料的恢复过程。其主要过程是检索,检索是指一个寻找知识使之复活的过程,它往往需要一些相关线索的帮助。加涅指出,作为教师,创设有利条件从外部激发学生的检索活动固然重要,但更重要的是必须发展学生的独立性,让他们掌握独立工作的策略。

(6) 概括阶段。这一阶段是将所学到的知识与技能借助于学习的迁移应用于各种新的情境之中的过程。加涅强调,要确保迁移的顺利进行,除了需要理解原理之外,还得掌握操作规则。在课堂上,迁移是学习的目标之一。所以,教师应给学生提供情境,使学到的知识技能以新的方式迁移,并提供检索的方法,使之应用于从前未曾遇到的情境中去。

(7) 作业阶段。这是将习得的知识技能应用于实际操作的阶段,同时也是对学生所学知识和技能进行评价的阶段。肯定学生学得如何的一个标准是其作业水平,不过作为学习的证明,却切忌单凭一次作业就妄下断语。

(8) 反馈阶段。学习者因成功地完成了新作业而意识到自己已经达到了预期目标。这种信息反馈会强化学习过程,强化过程对人类行为特别是人类的学习行为具有普遍的意义。在加涅看来,“值得注意的是强化‘主宰’着人类的学习,因为在学习的动机阶段所建立的预期,此刻在反馈阶段得到了证实。”由此可见,强化过程对人类学习的作用在于提供了“报偿”,并证实了预期事项。学习的整个环节至此宣告结束。

加涅在指出学习的阶段模式之后,又强调教学的设计应注意序列原则,以便引导学生循序渐进地学习。所谓课堂教学的序列原则就是在教学目标确定之后,应该进行“任务分析”和“学习分析”。“任务分析”是指完成某一任务目标所包含的程序以及这一程序所包含的步骤。任务分析有两点重要含义:一是程序中的每一步骤或环节都必须是学生的一种能力,为了构成教学的程序,学生必须学会每一步骤,包括要求对下一步适当的动作做出决定的那些步骤;二是学生必须获得管理整个程序的执行路线,以便使这些步骤按顺序一个接一个地进行,直到完成任务实现学习目标。

在对任务的程序、步骤及学习类型进行分析之后，还要进行“学习分析”。“学习分析”的目的在于揭示这一程序成分的先决条件。这种分析就是要明确要求学生解决问题 A，它的先决条件是什么，这些先决条件的先决条件又是什么？这种分析，一直到起点行为为止。如要学会 A，则先决条件是学会 B、C，而要学会 B、C，则必须学会 D、E、F、G、H 等。学习的分析最终可描绘出学习的等级，它可以帮助教师设计教学的顺序。对于那些已具备某项学习任务的先决条件的学生，教师则应根据实际情况在教学设计时，首先设计教授先决条件的计划，然后从学习层次图（如图 11.4）的底层出发，自下而上地、一步步引导学生循序学习，最后达到教学的目标。

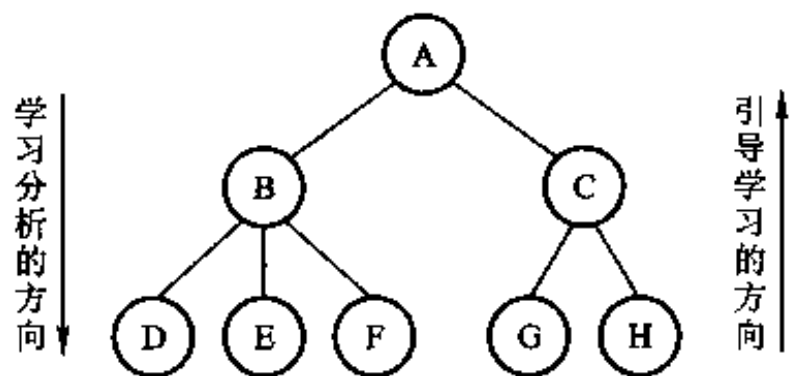


图 11.4 学习层次示意图

加涅的教学模式理论对教学实践具有一定的指导意义。教学的主要目的在于促进学生的学习，因而教师在教学工作的计划与执行中，不管教什么内容，用什么方法和手段，都需要了解学生的学习情况。这就是说，教师的教，能否促进学生的学，在一定程度上取决于教师对学习过程的认识水平。经验证明，教师若能遵循学习诸阶段的特点来创造最佳的外部条件，对提高教学质量是大有助益的。

加涅的课堂教学序列原则，既是进行课堂教学和设计教学实验的一个依据，又是检查和分析教学的一个工具，但序列的编排难免带有经验主义的成分，其可靠性与适用性尚待实践确证，这也是我们教师在运用其序列教学模式时应该明确的。

四、建构主义的课堂教学模式

“在教育心理学中正在发生着一场革命，人们对它的叫法不一，但更多地把它称为建构主义的学习理论”。(Slavin, 1994)

建构主义 (constructivism) 是从认知主义进一步发展而来的，它的学习观强调以学生为中心，强调学生对知识的主动探索、主动发现和对所学知识意义的主动建构。而建构主义的学习环境则是，学习者的知识是在一定情境下，借助于他人的帮助，如人与人之间的协作、交流、利用必要的信息，等等。与建

构主义的学习观和学习环境相适应的教学模式强调：“以学生为中心，在整个教学过程中由教师起组织者、指导者、帮助者和促进者的作用，利用情境、协作、会话等学习环境要素，充分发挥学生的主动性、积极性和首创精神，最终达到使学生有效地实现对当前所学知识的意义建构的目的。”基于建构主义的教学模式具有如下特征：（1）强调创设情境并使学习者进入情境；（2）强调为学习者提供多种语言和文字进行表述；（3）强调学生进行意义建构，基于建构主义资源，让学生自主学习和进行问题的探究；（4）强调组织学习者之间进行协商学习活动；（5）强调组织学生运用的新型教学模式与传统的教学模式有着本质的区别。

目前，在建构主义理论影响下形成的比较成熟的教学模式主要有三种：随机通达教学、情境性教学或抛锚式教学和支架式教学。

（一）随机通达教学

随机通达教学（Random Access Instruction）是一种适合于高级学习的教学活动。它认为，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。这种反复绝非是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。这种教学避免了抽象地谈概念的一般运用，而是把概念具体到一定的实例及具体情境中，涵盖充分的实例（变式），实例同时涉及其他概念，从而使学习者获得对事物全貌的理解与认识上的飞跃。

随机通达教学主要包括以下几个环节：

1. 呈现基本情境：向学生呈现与当前学习主题的基本内容相关的情境。
2. 随机通达学习：取决于学生“随机通达”学习所选择的内容，而呈现与当前学习主题的不同侧面特性相关联的情境。在此过程中教师应注意发展学生的自主学习能力，使学生逐步学会自己学习。
3. 思维发展训练：由于随机通达学习的内容通常比较复杂，所研究的问题往往涉及许多方面，因此在这类学习中，教师还应特别注意发展学生的思维能力。其方法是：（1）教师与学生之间的交互应在“元认知级”进行（即教师向学生提出的问题，应有利于促进学生认知能力的发展而非纯知识性提问）；（2）要注意建立学生的思维模型，即要了解学生思维的特点（例如教师可通过这样一些问题来建立学生的思维模型：“你的意思是指”，“你怎么知道这是正确的”，“这是为什么”，等等）；（3）注意培养学生的发散性思维（这可通过提出这样一些问题来达到：“还有没有其他的含义”，“请对A与B之间做出比较”，“请评价某种观点”，等等）。
4. 小组协作学习：围绕呈现不同侧面的情境所获得的认识展开小组讨论。

在讨论中,每个学生的观点在和其他学生以及教师一起建立的社会协商环境中受到考察、评论,同时每个学生也对别人的观点、看法进行思考并做出反映。

5. 学习效果评价:包括自我评价与小组评价,评价内容与支架式教学中相同。由以上介绍可见,建构主义的教学方法尽管有多种不同的形式,但又有其共性,即它们的教学环节中都包含有情境创设、协作学习(在协作、讨论过程中当然还包含有“对话”),并在此基础上由学习者自身最终完成对所学知识的意义建构。这是由建构主义的学习环境所决定的。如前所述,建构主义的学习环境包含情境、协作、会话和意义建构等四大要素。既然上述各种教学方法都是在建构主义学习环境下实施的,那就不能不受到这些要素的制约,否则将不成其为建构主义理论指导下的教学过程。

(二) 情境性教学

以其对学习这一建构过程的理解为基础,建构主义批评传统教学使学习去情境化的做法,提倡情境性教学(situated instruction),又称为抛锚式教学(anchored instruction)。首先是指教学应使学习在与现实情境相类似的情境中发生,以解决学习者在现实生活中遇到的问题为目标(Cunningham, 1991)。学习的内容要选择真实性任务(authentic task),不能对其做过于简单化的处理,使其远离现实的问题情境,主张弱化学科界限,强调学科间的交叉。其次,指教学的过程与现实的问题解决过程相类似,展示专家解决问题的类似探索过程,提供解决问题的原型,并指导学习者的探索。情境教学采用融合式测验(test integrated),在学习中对具体问题的解决过程本身就反映出学习的效果(Merill, 1991),或者进行与学习过程一致的情境化的评价(context-driven evaluation)(Jonassen, 1992)。

情境性教学一般由以下五个环节组成:

1. 创设情境:使学习能在和现实情况基本一致或相类似的情境中发生。
2. 确定问题:在上述情境下,选择出与当前学习主题密切相关的真实性事件或问题作为学习的中心内容(让学生面临一个需要立即去解决的现实问题)。选出的事件或问题就是“锚”,这一环节的作用就是“抛锚”。
3. 自主学习:不是由教师直接告诉学生应当如何去解决面临的问题,而是由教师向学生提供解决该问题的有关线索(例如需要搜集哪一类资料、从何处获取有关的信息资料以及现实中专家解决类似问题的探索过程等),并要特别注意发展学生的“自主学习”能力。自主学习能力包括:(1)确定学习内容表的能力(学习内容表是指,为完成与给定问题有关的学习任务所需要的知识点清单);(2)获取有关信息与资料的能力(知道从何处获取以及如何去获取所需的信息与资料);(3)利用、评价有关信息与资料的能力。
4. 协作学习:讨论、交流,通过不同观点的交锋,补充、修正、加深每

个学生对当前问题的理解。

5. 效果评价：由于抛锚式教学要求学生解决面临的现实问题，学习过程就是解决问题的过程，即由该过程可以直接反映出学生的学习效果。因此对这种教学效果的评价往往不需要进行独立于教学过程的专门测验，只需在学习过程中随时观察并记录学生的表现即可。

（三）支架式教学

支架原本指建筑行业使用的脚手架，在这里用来形象地描述一种教学模式：教师引导着教学的进行，使学生掌握、建构和内化所学的知识技能，从而使他们进行更高水平的认知活动（Slavin, 1994）。简言之，是通过支架（教师的帮助）把管理学习的任务逐渐由教师转移给学生自身，最后撤去支架。支架式教学是以维果斯基的“最近发展区”理论为依据的。他认为，在测定儿童智力发展时，应至少确定儿童的两种发展水平：一种是儿童现有的发展水平，一种是潜在的发展水平，这两种水平之间的区域称为“最近发展区”。教学应从儿童潜在的发展水平开始，不断创造新的“最近发展区”。支架教学中的“支架”应根据学生的“最近发展区”来建立，通过支架作用不停地将学生的智力从一个水平引导到另一个更高的水平。

支架式教学包括以下几个环节：

1. 搭脚手架：围绕当前学习主题，按“最近发展区”的要求建立概念框架。

2. 进入情境：将学生引入一定的问题情境。

3. 独立探索：让学生独立探索。探索内容包括：确定与给定概念有关的各种属性，并将各种属性按其重要性大小顺序排列。探索开始时要先由教师启发引导，然后让学生自己去分析；探索过程中教师要适时提示，帮助学生沿概念框架逐步攀升。

4. 协作学习：进行小组协商、讨论。讨论的结果有可能使原来确定的、与当前所学概念有关的属性增加或减少，各种属性的排列次序也可能有所调整，并使原来多种意见相互矛盾、且态度纷呈的复杂局面逐渐变得明朗、一致起来，在共享集体思维成果的基础上达到对当前所学概念比较全面、正确的理解，最终完成对所学知识的意义建构。

5. 效果评价：对学习效果的评价包括学生个人的自我评价和学习小组对个人的学习评价，评价内容包括：（1）自主学习能力；（2）对小组协作学习所做出的贡献；（3）是否完成对所学知识的意义建构。

建构主义教学模式，能真正使学生从传统教育的束缚中解放出来，由被动变主动，由接受变获取，进一步强化了认知心理学在教育 and 教学领域中的领导地位，对当前我国深化教学改革有着深远的意义。

第二节 知识的掌握与教学

掌握系统的科学文化知识,是课堂教学的重要任务之一。学生对知识的学习是通过“理解”、“巩固与迁移”、“应用”三个基本环节来实现的。在师生交互作用、协同活动的教学过程中,学生对知识的理解,就是对教材中有关事物的本质和规律的认识达到理性上的掌握。学生在掌握知识的过程中对教材的持久记忆,叫做知识的保持。已经学习过的一种知识对学习另一种知识的影响,叫做学习的迁移。学生依据所获得的知识去解决同类课题的过程,叫做知识的应用。学生只有深刻地理解基础知识,巩固地掌握基础知识,灵活地运用基础知识,才能形成相应的基本技能和很好的道德品质。

一、知识的理解

(一) 知识理解的主要特征

学生了解一个词的含义,明确一个科学概念,辨明公式、定理、法则的因果关系,或者解释课文的词句,把握段落大意及全文的中心思想等等,都属于理解。它是运用已有的经验、知识去认识事物的种种联系、关系,直到认识其本质、规律的一种逐步深入的思维活动。

学生对知识的理解是知识的保持与应用的基础,是掌握知识的核心环节。理解具有以下两个主要特征:

1. 理解是通过思维实现的

无论是对事物之间的关系与联系的认识,还是揭示事物的本质与规律,都不是单纯地通过感知活动能实现的。理解是思维的过程,也是思维的结果。如以学习九九乘法表为例,如果学生明确了乘法与求几个相同加数的和的关系与倍数的关系,并能充分利用乘法交换律,灵活而正确地使用九九表时才能叫理解。所以,理解是人应用已有的经验、知识,通过思维对未知的对象或现象做出新的解释,弄清它们的新特点、性质、联系或意义的认识过程。

2. 理解与发现事物的功能相联系

当人们发现某种事物的功能时,在一定意义上讲就是对该事物有了理解。这主要是由于事物之间的关系,总是反映在事物的功能上。人们在了解事物本身的意义以及它与别的事物的关系时,总是要注意该事物的功能,注意是什么东西促成其出现,它引起了什么后果,它有什么用途等等。人们获得关于某物功能方面的信息,也就获得了对此物的理解。

了解事物的功能,对行为定向也很有意义。如学生理解了词汇的意义、语法规则,就可以正确造句,理解了概念、公式、法则的意义,就可以用来解决

相应的课题,如果学生学了知识却不知其功用,在学习和其他活动中又不能应用知识去解决相关的问题,就不能说对知识达到了真正的理解。

(二) 理解的不同水平

知识的学习要通过理解,由于学习的对象及其特点不同,理解可以分为:(1)对言语的理解:指懂得口头语言与书面语言所表达的意义,且能领会其言外之意、弦外之音;(2)对事物类属性质的理解:指认识同类事物的共有属性与本质属性,从而能把某一事物归入某一类;(3)对因果关系的理解:指认识某种现象为什么会发生,怎样发生和变化,特别是它在某种条件下可能产生的后果;(4)对逻辑关系的理解:指认识事物的组成成分及其性质作用以及事物内部的组织秩序。

学生对知识的理解,不仅表现为理解的方面不同,而且在学习的不同阶段,也可能具有不同的理解水平。

低级水平的理解:即知觉水平的理解。就是达到能够辨认与识别对象,并且能对对象命名,知道它是什么。

中级水平的理解:即在知觉水平理解的基础上,对事物的本质与内在联系的揭露,表现为能够理解概念、原理与法则的内涵。

高级水平的理解:即在概念理解的基础上,进一步达到系统化与具体化,调整或重新建构认知结构,以达到知识的融会贯通,并使知识得到广泛的迁移。

(三) 理解的过程

对理解过程的认识,不同学派的心理学家持有不同的观点。巴甫洛夫学派认为人们是通过联想获得有关事物关系的知识的,理解就是利用旧联想形成新联想,即联想的联想;格式塔学派认为理解就是“顿悟”,是头脑中知觉“完形”的出现,理解就是对事物间关系的突然贯通与领悟;以皮亚杰(J. Piaget)为代表的日内瓦学派认为,个体对新事物的理解,就是新刺激被个体已有的知识结构同化或顺应的过程;认知心理学家奥苏贝尔(D. P. Ausubel)则认为理解就是将新信息纳入原有认知结构,新旧知识发生意义同化的过程。

当代认知心理学家运用图式理论来解释人类的理解过程,对理解的内部机制做出了更清楚的说明。图式可以理解为一个概念或一种见解的认知结构,通常是人对于物体条件、情境等已经组织好了的知识单元,是头脑中保存的过去经验的有组织的知识架构。图式是知识在头脑中的一种表征形式,是一个概念或是一种见解的网状系统,它包括了怎样利用这个图式的智力技能的程序性知识,以及对可能发生的情况进行预测与期望的信息。与此同时,图式也是一种认知手段。

图式理论实际上就是强调原有的知识及其结构对当前认知活动的影响。图

式不仅为学习新材料与保持新材料提供了一种储存的结构,而且由于新材料与图式相互作用,一方面使新材料获得意义,使其适合原有图式,一方面也可能改变与调整原有的图式。此外,在有些新材料本身缺少某些必要的信息时,原有的图式可以为其“填补空缺”,使新材料容易被学习者所掌握、理解。由此可见,图式理论比较清楚地解释了人们是怎样理解新知识并不断地建构新的认知结构的。

心理学家鲁默哈特(D. E. Rumelhart)在以图式理论说明理解过程时,概括出三种不同的学习类型:(1)信息增长型,即把新信息编入现存的图式;(2)图式创造型,即以类比、推理的方式处理新信息,通过类推,创造新图式;(3)图式调整型,即对图式进行改造与修正。

图式加工的过程,可用以下流程图表示(见图 11.5)。

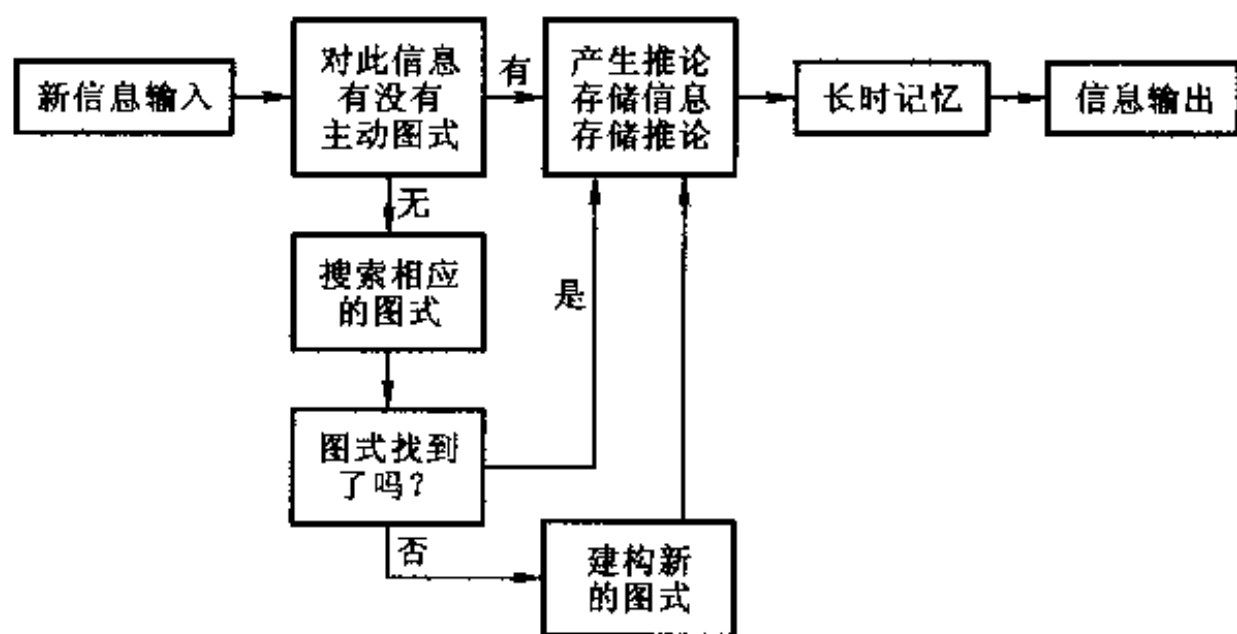


图 11.5 理解的图式加工过程示意图

(四) 影响知识理解的因素

1. 理解学习的心向

影响学生对知识理解的重要因素之一是学生是否具有通过积极思维,以求搞清弄懂新知识的心理准备。如果学生缺乏理解学习的心向,他们就可能主要依靠机械记忆,以反复诵读的方式记住这些文字的表达。这样,往往可能造成学生获得知识的假象,而实际上学生只是记住了文字的表达,而并未真正懂得这些知识。此外,在学生学习过程中,如果只是用机械记忆的方法学习,而不能对句子的深层含义予以分析和理解,就可能把许多等值的概念,当成不同的概念学习和记忆,从而造成认识上的混乱。

2. 学习材料的性质

学习材料的性质也是影响知识理解的因素。生动形象、通俗易懂、有有意义联系的学习材料有利于学生的理解,反之则会导致理解的困难。因此,奥苏贝

尔特别强调学习材料必须对学习具有潜在意义。他指出,意义学习需要考虑学习材料的潜在意义,必须随着诸如学习者的年龄、接受能力、社会经济状况等因素而变化。

3. 原有认知结构的水平

学校中一切有意义的学习都是在原有的学习基础上产生的。学生在认知结构中若有较高的抽象、概括水平的观念,就能为学习新知识提供可利用的固定点。在教学中,教材内容按不断分化的原则呈现,首先呈现该学科的最一般、最具概括性的概念,然后循序渐进地呈现细节和特例,就有利于使学生形成一个具有层次性的认知结构,从而有利于对新知识的理解。此外,原有认知结构的稳定性与清晰性也十分重要。如果认知结构中只有一些肤浅的、不完全合适的观念用来同化新知识,就不可能有效地使新知识纳入原有的认知结构,而且还可能影响新知识与原有认知结构之间的可辨别性。

4. 原有知识背景的激活程度

原有的知识背景以及背景知识的激活程度也是影响理解的重要因素。心理学的实验表明,激活原有知识,对理解学习新材料作用巨大,特别是提供有关语境的背景知识,有利于理解水平和保持水平的明显提高。

(五) 课堂教学中促进知识理解的途径

1. 丰富有关的感性材料

在课堂教学过程中,无论知识的理解还是概念的形成,常常是从词开始的。为了促进学生的理解,必须提供有关的感性材料。苏联心理学家鲁宾斯坦(С. Л. Рубинштейн)指出:“任何思维,不论它是多么抽象的和多么理论的,都是从分析经验材料开始,而不可能是从任何其他东西开始的。然而直观的、感性的要素不过是抽象思维的出发点,思维从这个出发点出发,而后离开它、摆脱它。”在教学过程中,提供的感性材料越丰富、越全面,学生获得的知识就越准确、越系统。一般在教学上为提供感性材料,大多采用直观教学,其形式主要有实物直观、模像直观和言语直观三种。

2. 注意新旧知识的联系

И. М. 谢切诺夫指出:“某一思想只有在它构成一个人自己的经验中的一个环节时才能被他领会或理解。”理解是以旧知识、旧经验为基础的。在课堂上,学生往往从已有知识出发去认识、解释当前的事物。如小学生学习乘法时总是从同数相加入手,因为有关加法的知识是学习乘法的基础。新旧知识的联系,有力地促进了学生对新知识的理解。

3. 创设问题情境、激发学生积极思维

思维是从问题开始的,因此,在教学中要激发学生的思维活动,让学生运用自己的思维成果来解决问题,发现要点,获得知识,这就需要教师为学生安

排适当的问题情境。在教学中,教师可以自己提出问题,或激发学生提出问题,问题出现后不必急于解答,应设法将其转换成众人关心的问题,让它互相传递,并展开讨论。这样去引导学生探索,学生就会积极思考,从而高质量地理解知识。

二、知识的巩固与迁移

(一) 知识的巩固

知识的巩固是通过记忆实现的。学习与记忆密不可分,如果学生所学的知识不能在记忆中储存,需要应用时又不能提取,就意味着学生什么知识也没有学到。只有在理解的基础上保持与应用,才谈得上学生对知识的掌握。可以说,知识的巩固是学生积累知识与应用知识的前提,又是进一步学习新知识的准备。

知识的巩固借助于记忆。记忆的特点与规律第三章已作阐述,不再赘述,这里仅谈一下知识巩固的基本途径。学生知识巩固的基本途径主要有:(1) 复习。复习是知识巩固最基本的途径。奥苏贝尔的研究发现,理解的材料若不经过复习,仍然会遗忘。教师要根据教学的目标和任务及时组织学生有计划地复习学习过的知识,使其不断有重复学习的机会,从而提高知识的巩固率。(2) 提高对学习材料的加工水平。教师要指导学生对学习材料进行深层次加工,如对学习材料进行分类、系统化,或者是对材料进行分段、概括段意、编写材料提纲、对材料提出问题等,都可以增进学生对材料的理解。由于学生对材料进行了较深入的意义加工,也能提高保持与回忆的效率,有益于知识的巩固。此外,对某些较抽象的难以记忆的材料,不仅使用语义编码,还可以辅之以形象的编码,以提高巩固效果。(3) 过度学习。指超过刚能背诵程度之后的附加学习。一般认为,学习程度不同,对遗忘进程的影响也不同。例如背书,过度学习的效果总是优于刚刚能够背诵就停止学习的效果。实验表明,过度学习以刚刚达到背诵的学习量的150%最为经济而有效。倘若超学习的次数太多,不仅不能提高巩固率,而且还可能引起厌倦情绪,出现报酬递减效应。可见,过度学习并非越多越好,真正使知识得以巩固的关键还在于对记忆方法的指导及合理地安排复习。

(二) 知识的迁移

在日常生活和学习中,我们经常可以看到这样一些现象:学会了开拖拉机,会骑摩托车,就容易学会开汽车;学习了加法交换律,就会有利于学习乘法交换律;学生初学英语时,某些汉语的发音常常干扰某些英文字母的发音等等,这些一种学习对另一种学习的影响的现象在心理学中就称之为迁移。

迁移有多种多样的表现形式。凡是先前的学习对后继的学习起促进作用,

有积极影响的，称之为正迁移；反之，有干扰作用和消极影响的则称为负迁移。而先前学习对后继学习产生影响成为顺向迁移，反之，则称为逆向迁移。

迁移现象之所以存在，是因为客观存在的事物是相互联系而又相互制约的，所以头脑中反映客观事物的知识和经验及由此而形成的学习能力等也必然是相互联系、相互影响的。迁移在学生掌握知识的过程中具有重要意义。美国心理学家比格（M. L. Bigge）把迁移当作学校教育最后必须依托的基石。他指出，学生在学校的学习效率，在很大程度上取决于他们在学习迁移的数量和程度。如果学生在学校中的学习无助于在以后生活中更有效地应付各种情况，那么这种教学就是在浪费他们的宝贵时间。因此，在教学中必须利用学生已有的知识和经验，使之起积极促进作用，产生举一反三、触类旁通的正迁移作用，而设法防止负迁移。

在课堂教学过程中，知识迁移的产生是有条件、有规律的。其主要条件及影响因素有：

1. 对学习材料的概括和理解水平

心理学家鲁宾斯坦强调，概括是迁移的基础。他认为，在解决问题时，为了实现迁移，必须把新旧课题联系起来并包括在统一的分析综合活动中。在教学过程中，学生对有关知识或原理若是在理解之后再记忆，就会产生广泛的迁移效应。贾德（C. H. Judd）曾于1908年让两组儿童射击置于水中的靶子，当靶子置于离水面1.2寸时，两组成绩（速度、准确度）大致相等，但当靶子置于水下4寸时，事先理解掌握了折射原理的一组儿童比另一组未学习该原理的儿童更能依据目标的不同深度做出适当的调整，从而取得更优异的成绩。研究者认为，理论已经把有关的全部经验概括化，人们一旦理解了它，就可以利用它去迅速地解决需要按实际情况做分析和调整的新问题。可见，只有在学生理解的基础上，才能产生很好的迁移效应。学生理解的东西概括水平越高，迁移的范围就越大。

2. 材料组织的结构

学生所掌握的知识体系是从教材的知识结构转化而来的。好的教材结构可以简化知识，由此而使学生获得新的知识，有利于知识的迁移。布鲁纳（J. S. Bruner）认为，基本结构的概念包括学科的基本知识结构和学习态度、学习方法两方面。掌握学科的基本结构，不仅便于学生对教学内容的理解和记忆，而且有利于学习的迁移。他还强调，组织好的教材结构应注意：（1）教材呈现的顺序要注意从一般到个别的不断分化，这样的教材既便于教师的教，也便于学生的学；（2）教材的知识结构要从已知到未知逐步系统化。

3. 定势的影响

定势是由先前的心理活动所形成的一种准备状态，它决定着同类后继心理

活动的趋势。20 世纪 50 年代前后,以乌兹纳捷(Д. Н. Узнадзе)为代表的格鲁吉亚心理学家们对定势进行了大量的实验研究,在此基础上形成了定势理论。该理论认为,一定的心理活动所形成的准备状态影响或决定着同类后继的心理活动的趋势,即人的心理活动的倾向性是由预先的准备状态所决定的。

在学习过程中,定势可能促进学习迁移,也可能干扰学习,产生负迁移。心理学家卢钦斯(A. S. Luchins)为克服定势在迁移中的消极影响,对其“量杯”实验进行了改进。实验对象是两组能力相等的学生。对第一组给予“不要盲目进行”的警告,而对第二组则无此警告。在解答新课题时,第一组因受警告的影响采取随机应变的态度,根据不同课题采取不同的解答方式;而第二组则受定势的影响,仍采用惯用的公式(结果见表 11.1)。

表 11.1 提示对心理定势的影响

问题	三种量杯的容量 (ml)			需要水量 (ml)	第二组采用的惯用公式	第一组采用的简便公式
	A	B	C			
6	23	49	3	20	$B - A - 2C$	$A - C$
7	15	39	3	18		$A + C$
8	28	56	3	22		$A - 2C$
9	18	48	4	22		$A + C$
10	14	36	8	6		$A - C$

以上实验说明,学生在学习新知识和解答新课题时,可能由于定势引起正迁移,也可能引起负迁移。而教师言语的暗示和引导,则可以帮助学生克服那些消极的影响。

4. 为迁移而教

“为迁移而教”是当前教育界流行的口号。专家认为,在教学中以此为准则,学生在学校里学到的新知识将对日后的学习、工作和生活产生积极的影响。

迁移是学习过程中普遍存在的现象,但迁移并不都是自动实现的。也就是说学生通过教与学获得了一些基本概念和原理,并不能保证这些概念和原理在可能运用的时候都能运用。这是因为,在通常情况下,教师的教学是为学生将所学的知识运用于当前的作业或测验而设计的。如果教师在教授各个科目时,能考虑到某些知识可运用到各种情况中,并做这样的设计,那么学生从这些学科中所学到的东西就有可能得到广泛的迁移。

要实现“为迁移而教”的目标,除了注意知识迁移的条件之外,还应考虑以下几点:(1) 教学应充分利用多种可迁移的情境。在教学中,增加所教

的东西和希望学生可以用到的情境两者之间的相似性,将有助于学生受到启发而进行迁移的尝试。此外,在教学中为他们创设一些特定的情境,使学生能够在其中得到尽可能多的机会来应用所学的原则,这样也会使学生在实际中获得更多迁移的练习和经验。(2) 提供有关原则或概念的实例。若在教学中使用的实例不够充分,概念所显示的概括性就会受到限制,不仅会影响学生对概念或原则的理解,而且也会影响迁移的广度。为了使概念或原则成为广泛迁移的工具,在教学中应根据学生的思维发展水平,提供较多的演示和典型例证去丰富学生的具体经验,不断提高其对概念的理解水平。(3) 帮助学生辨认所学材料的突出特征。各种概念、原理、公式都有自己的特征和适用范围,帮助学生牢牢地掌握这些知识的主要特征,教会学生如何去辨认各种现象或需要解决的问题的特征,将有利于沟通已知的材料与新材料、新课题的联系,顺利地实现正迁移。

三、知识的应用

(一) 知识应用的意义与形式

凡是依据已有的知识去解决有关问题的过程均可称之为知识的应用。而学生的知识应用则主要是指学生在理解教材的基础上,将获得的新知识用来解决练习性的课题或实际课程。如运用历史、地理所学过的知识评论历史事件和人物、绘制地图;运用数学、物理、化学中所学过的概念、原理和法则解答习题或是做实验;运用所学的语法知识分析句子的结构等等。这些课题的解答,都是知识的应用。可以说,知识的应用是学生把获得的知识通过具体化推广到同类事物,去认识新事物、解决新问题的过程。实质上,知识的应用过程也就是学习的迁移的过程。

知识的应用与知识的理解、巩固是紧密联系着的。学生解决任何课题,总要重现已学的新知识来分析新事物,揭露其本质,并将其纳入新的体系之中。这样不仅检验、复习了新知识,而且建立了新知识与新事物之间的联系,加深了对新知识的理解。可见,知识的运用既是检验学生对知识的理解和巩固的一种手段,又是使学生加深理解和巩固知识的方式。因此说,知识的应用在掌握知识过程中是一个非常重要的阶段。

在教学中,学生应用知识的形式是多种多样的,其基本形式主要有三种:(1) 书面解答课题;(2) 实际操作;(3) 书面解答课题和实际操作相结合的形式。实际上,由于学科性质不同,课题需求也各不相同,所以,各科所采用的同一形式又各有不同的情况,其作用和特点也各不相同。为了充分发挥知识应用的积极作用,在教学中教师应指导学生根据学习情况去选择适当的应用形式。

（二）应用知识的过程

尽管学生解答不同课题的过程是有区别的，但仍然可以把学生应用知识解题的过程，归纳为以下几个相互联系的环节。

1. 审题

审题就是要掌握课题的任务与条件，确切了解题意。它是应用知识的第一步。课题的任务是解题的目标，课题的条件是知识应用的根据。学生审题首先要读懂题意，这就需要学生对课题文字符号加以识别，并进一步辨认文字符号所代表的意义，继而将课题内容与原有认知结构中的有关知识联系起来，并对课题中有意义的材料与无意义的材料、关键材料和无关材料一一进行分辨，最后形成对课题的完整映象，并将此映象保持在头脑中，直至解题任务完成为止。

审题速度往往依赖于学生的阅读水平，学生对知识理解与巩固的程度，以及学生对问题分析综合的能力。在教学过程中，学生在审题时常常出现种种错误和困难，究其原因：（1）对审题不重视，有的学生没有弄清课题的条件和要求就盲目地急于解答，结果“下笔千言，离题万里”；（2）忽视了课题中的隐蔽条件，以致解题无法进行，从而产生畏惧心理；（3）课题映象的部分丧失，这类学生在审题时明确了课题的条件和要求，但在解题过程中忘记了某些条件，从而导致了解题的困难。为此，教师在教学中要注意：（1）经常教育学生重视审题，没有弄清题意，千万不要急于解答，培养良好的智力活动习惯，以防方向、路线错误而前功尽弃；（2）帮助学生掌握一定的解题方法，提高解题的效率，消除其畏难心理；（3）指导学生注意课题中比较隐蔽但又重要的条件，学会创造性地应用知识。可见，教师在课堂上，不仅要使学生重视审题，还要教会学生善于审题，养成审题的习惯，培养审题的技能。

2. 重现有关知识

利用有关知识是解决课题必经的途径。有关知识的重现是在审题的基础上，学生以课题任务及条件为线索，借助联想，从长时记忆储存中提取与解答课题有关的知识。

由于课题的性质和学生对知识的理解和巩固的程度不同等原因，在应用知识时，有关知识的重现可能是不相同的。如果课题本身简单而明确，有关知识的重现几乎与审题同时完成，并且可以迅速做出解题判断。如果课题本身较为复杂，干扰因素较多，条件又极隐蔽，学生对这类课题较为陌生，这时联想有关知识就可能比较困难，有时学生感到无从下手。假如学生由于审题不清而沿着错误的线索提取信息，这样就会使解题过程陷入困境，或是做出错误的判断，这时学生必须重新回到问题的初始状态去，甚至需要重新审题，重新联想有关知识，直到搜集到有用知识为止。此外，重现的方式可能是简约性的，也

可能是扩展性的。学生对有关知识比较熟悉,根据课题的条件和要求,单刀直入,直接重现有关知识即为简约性重现。扩展性重现则是指重现与解答课题有关的知识时必须经过几次反复,才能重现所需要的知识;有时可能重现了很多有关的知识,要经过筛选才能选出需要的知识。可见,重现有关知识,不仅是回忆过程,也是思维过程,是多种心理过程结合在一起的复杂的心理活动。

一般说来,导致学生重现有关知识产生困难的主要原因有下列三个方面:(1)旧知识的干扰;(2)学生的生理状态;(3)学生的心理状态。

3. 课题类化

又称课题归类,是指学生把当前的课题归入同类事物的知识系统中去,以便理解当前课题,其目的是想从已有的知识体系中找到解决当前课题的途径。具体地说,课题类化就是学生运用所学的相应概念、原理、公式、法则来明确课题的性质,找出解决课题方法的过程。在课题类化的基础上,即可做出解题判断,并根据规则制定出解题步骤并付诸实践,能对课题顺利地做出解题的口头或书面的回答。

学生在课题类化中的表现也是不同的。在解决简易的课题时,课题类化的过程是简缩的。在解决繁难的课题时,这种过程则是复杂的、扩展的,有时还会经过一段反复。教学经验表明,学生在课题类化时常常发生困难甚至错误,主要是因为他们还不善于从课题中找出与自己已有知识的相同之处,不能将知识具体化。为此,教师应当培养学生思维的灵活性,使他们善于从具体事物中找到本质,摒弃无关与次要的东西,然后依据一般原理或公式来解决课题,从而把握课题类化的本质。

上述应用知识的几个过程是彼此联系的。在审题时,需要重现有关的知识才能很好地理解题意,在课题归类和重现有关知识时,往往需要反复重新审题,加深审题的印象。

(三) 影响知识应用的因素

影响学生知识应用效果的因素可分为客观因素与主观因素。客观因素是指课题的性质,主观因素主要是指学生对知识理解与保持的水平,学生提取信息的策略与解决问题的能力。

1. 课题的性质

一般的规律是:以抽象形式提出的课题比带有具体情节的类似课题容易应用。套公式的题,形式虽抽象,但与原有的抽象知识有较大的相似性,因而学生容易使课题类化到原有知识中去。较具体的课题需要经过分析、综合,排除无关成分的干扰后才能实现课题类化,因此反而较为困难。

2. 学生对知识的理解与保持的水平

如果学生对知识的理解十分肤浅,概念的内涵十分模糊,知识之间的异同

混淆不清，那么在应用知识解答课题时就常常产生错误。有时由于缺乏系统化加工，往往不能使所学知识融会贯通，则应用起来刻板不灵活，解题当然就会感到困难。此外，理解掌握了的知识缺少复习，不能准确、迅速回忆，则应用知识解题也会发生困难。

3. 学生提取信息的策略

学生能否顺利地从记忆储存中迅速而准确地提取需要的知识，也是影响学生知识应用的因素。有些学生缺少从认知结构的系统中按层次、分类去提取知识的策略，致使智力活动缺乏顺序性，在回忆有关知识时头绪不清、思维混乱，常常遗漏重要的信息，而使解题过程无法进行下去。有些学生在直接回忆某些知识遇到困难的时候，缺少追忆的策略，特别是不善于使用推论的方法进行追忆，也会影响应用知识去解答课题。

4. 解决问题的策略

学生应用知识解决问题，不仅依赖于使用已学习过的知识及解题规则，而且依赖于一种控制思维过程的技能——认知策略，如寻找问题特征的方法、记住已经做过的努力的方法、权衡各种假设的可能性的方法等等。训练学生掌握解决问题的认知策略，可以培养学生的发散性思维以及从不同角度看问题的能力，也可训练学生学会避免不成熟的判断，掌握透过现象看本质的方法，还可以通过把解决问题的行动顺序排列归类，把大目标分解为小目标以减少解决问题的难度，转换问题的形式等方式进行。学生能够掌握应用知识解决问题的各种策略，无疑会促进他们解决问题能力的提高。

第三节 技能的形成及其训练

一、技能概说

(一) 什么是技能

技能是指运用已有的知识经验，通过练习而形成的、自动化了的动作和智力的活动方式或系统。

技能总是与知识经验相互联系的。一定的知识经验是形成某种技能的必要条件。例如要形成计算技能，就必须掌握数的概念及其运算法则和定理、定律等知识。学生掌握的基本知识越是巩固，就越有助于技能的形成。技能一经形成又会促进知识的掌握。因此，学生学习各科知识不应当只停留在领会的水平上，而应当把它转化为相应的技能。

技能是通过练习形成的。良好的遗传素质和一定的生理成熟水平会有助于技能的形成，但技能却不是遗传的结果，它是在后天通过练习而形成的。知识

的掌握并不等同于技能的形成，所学知识必须在相应的活动中经过反复练习，才能形成技能。如懂得了四则运算的法则和步骤，需要经过反复多次的解题练习，才能形成相应的运算技能。

技能是一种接近自动化、完善化、复杂的动作系统。人的任何一种活动都是由一系列动作方式组成的。动作方式越熟练，动作系统越完善，就越有利于活动任务的完成。人们在进行新的活动时，需要经过有目的、有计划的练习，才能使正确的动作方式巩固下来，逐渐形成较为完善的动作系统。动作达到了高度自动化、完善化的程度，意识对活动的调控作用就会降到最低限度，但并未失去意识的控制。动作接近自动化，复杂的动作系统趋于完善化，这就标志着技能已经形成。技能形成之后，经过反复练习或应用，可以达到非常熟练的程度，通常我们将这种技能称为技巧。

（二）技能的种类

技能按其本身的不同性质和表现方式，可以分为动作技能和智力技能。动作技能又称为操作技能，如写字、行走、骑自行车、游泳、体操、刷油漆等，它是由一系列实际动作以合理、完善的程序构成的操作活动方式。动作技能按其连贯与否，可以划分为连贯的动作技能与非连贯的动作技能。游泳、体操、演讲等属于连贯的动作技能，而射击、举重、投篮则属于非连贯的动作技能。动作技能又可以按其进行过程中情境是否变化，分为封闭的动作技能和开放的动作技能。在外部情境相对不变的情况下，射箭、发扑克牌、举重等外显动作始终如一，称为封闭的动作技能；而像各种球类比赛，在外部情境发生变化时，外显动作也相应发生变化，称为开放的动作技能。此外，根据完成动作时是否使用工具或某种装置，还可以将动作技能分为工具性动作技能与非工具性动作技能。工具性动作技能是指必须使用或操作一定的工具或装置来完成的动作技能，如写字、弹琴、吹奏等都属于工具性动作技能。非工具性动作技能是指不使用工具或某种装置来完成的动作技能，如跳舞、健身操等都属于非工具性动作技能。

智力技能又称为认知技能或心智技能，如阅读、写作、解题、运算等，它是借助于内部言语在头脑中进行的认知活动方式，其成分包括感知、记忆、想象和思维等心理活动，其中以抽象思维为主要成分。当心理活动以合理的完善的方式认识事物和解决问题，并达到自动化的程度时，就形成相应的智力技能。智力技能又有专门性的智力技能和一般性的智力技能之分。专门性智力技能是指在某种专门的认知活动中形成并得到运用的技能，如阅读、作文、运算等。一般性智力技能是指在一般活动中形成并在各种活动中得到普遍运用的技能，如观察技能、分析问题和解决问题的技能等。

动作技能和智力技能既有区别，又有密切的联系。感知、想象、思维等心

理活动和骨骼、肌肉的运动都是组成技能的重要部分。动作技能是智力技能形成的最初依据和它的经常体现者，智力技能又是动作技能的调节者。实际上，人们所从事的任何一种活动，不仅包括了智力技能，同时也包括了动作技能。如打字活动，并不是单纯的手的动作，阅读和理解打字材料，所打出文样的清晰美观程度，都需要有感知、记忆、思维、想象等心智活动的参与。

（三）掌握技能的意义

掌握技能有利于知识的理解。技能的形成以领会知识为前提，但在形成中又促进对有关知识的理解。如掌握分数、小数互化的运算技能，必先学习分数、小数的有关知识，并以它们作为形成运算技能的基础。而在运算技能形成的练习过程中，又会加深对所学的分数、小数知识的进一步理解。实际上，技能的形成也是使抽象知识具体化的一种手段。

掌握技能是进行学习的必要手段。如不具备必要的读、写、算等基本技能，要想进行有效的学习是不可能的。基本技能的训练与掌握，是教学的重要目的之一。

掌握技能有助于学生智能的发展。学生掌握了技能，就能熟练地按合理的方式完成某种动作或认知活动，而这是培养和造就人才、开发学生智力、培养学生能力的不可缺少的因素。研究表明，开发智能、造就人才，不仅需要掌握扎实的科学知识，而且必须具备相应的技能、技巧。不掌握吹、拉、弹、唱等音乐技能，就不可能发展有关音乐方面的才能，也就不可能成为某方面的音乐人才。智能的发展是以有关技能为基础的。

二、动作技能

动作技能的形成需要经历一个过程，弄清这一过程的各个阶段及其特点，对帮助学生掌握、形成动作技能是大有裨益的。

（一）动作技能形成的过程

学生通过有目的、有计划的练习形成某一动作技能，一般需经过以下三个阶段：

1. 掌握局部动作阶段

它又称动作认知和定向阶段，其主要特点是：对要掌握的动作系统形成初步认识，在头脑中形成动作表象，并以此来调节活动，掌握一个接一个的分解动作。

动作定向是形成技能的一个重要环节。其重要性在于，动作定向能把通过观察、学习获得的动作要领形象化，而且保存在头脑中，并以此为依据来控制动作方式。有关研究表明，这一环节的有或无，能直接影响技能形成的效果。如大学生的游泳训练，让实验组的大学生在下水之前对游泳知识有一定的了

解, 并进行表象训练, 再进行两小时的游泳练习, 结果这组学生能游 15 ~ 18 米; 控制组的大学生不接受任何认知和定向训练, 经过 15 小时的练习, 平均只能游 5 ~ 10 米。一般来说, 所学的技能愈是复杂, 动作定向的成分愈要增多。为达到这一目的, 必须做好以下两项工作: (1) 动作示范。示范的动作要正确, 通常先示范整体动作, 再示范分解动作。动作示范时速度宜慢, 对近似动作要进行比较和区分。(2) 要领讲解。教师的讲解可以使学生认知到技能的整体结构, 了解技能的各个组成部分, 掌握完成各个局部动作的要领和方法。如若讲解和示范相结合, 边讲解边示范, 则效果更佳。

在这一阶段, 动作尚显忙乱紧张, 呆板不协调, 多余动作多, 易出差错, 易疲劳。

2. 初步掌握完整动作阶段

掌握完整动作是指通过练习使个别动作联系起来, 构成一个完整的动作系统的过程。这是技能学习由掌握局部动作向动作协调、完善发展的过渡阶段。学习者通过模仿, 先从掌握单个的、局部的动作开始, 经过多次重复练习, 使单个动作联合起来成为一个整体。而后逐步练习巩固, 即成为“动力定型”。这一阶段动作的特点是: 动作速度缓慢, 稳定性和灵活性差, 动作不协调, 出现顾此失彼的现象, 还夹杂着一些多余的动作。

3. 动作协调和完善化阶段

在这一阶段, 各个动作相互协调, 能按照一定的程序自动地进行连锁反应。它是动作技能形成的高级阶段。熟能生巧, 绘画大师随心所欲地挥笔作画, 钢琴家双手协调地精彩表演, 舞蹈家自由自在地翩翩起舞, 都是动作高度协调和完善的表現。

在动作协调和完善化阶段, 动力定型已经形成。只要有一个启动信息, 就能自动产生一系列连锁反应, 表现为完善化的复杂动作系统。在这种情况下, 由于意识调节降到了最低限度, 因而会扩大注意范围, 消除多余动作和紧张情绪, 并能根据情况的变化, 适当地调整动作技能。

综上所述, 动作技能形成的各个阶段的变化表现出下列三个特征: (1) 活动结构改变。许多单个的、局部的动作联合成统一整体, 动作间的干扰及多余动作逐步减少乃至消失, 动作之间协调一致。(2) 活动速度加快。表现出动作的准确性、协调性、稳定性和灵活性等品质。(3) 活动自身的调节功能加强。表现在意识和视觉对动作的控制作用减弱, 而肌肉的动觉控制加强, 动作近乎自动化。

(二) 动作技能形成的条件

1. 学习动作技能的动机

学习动作技能的动机是学生在学习动作技能的需要的基础上形成的内力,

是学生积极学习动作技能的内在原因。如学生对学习某种动作技能产生了意愿和兴趣,形成了强烈的学习动机,那么就自然会热情地接触它,认真地研究它,力求尽快地掌握它。同时,要使学生懂得掌握基本技能的重要性,形成其基本技能的优势需要。因为只有当某种动作技能成为优势需要时,才能形成强烈的学习动机。

2. 正确的示范和模仿

教师配合得当、伴随有明确的言语解释的示范动作,或教师通过电影或电视为学生的动作提供范例,在学生动作技能形成中具有导向的功能,能引导学生进行规范性的动作。示范动作或范例要少而精,富有魅力和启发性,能使学生理解动作要领,以取得良好的模仿效果。

3. 动作概念的掌握

动作技能的形成,通常需要经历三个阶段:即动作概念—动作表象—具体动作。动作概念的形成表现为自己能够说出自己应该怎么去进行动作。一般而言,当动作概念转化为动作表象时,才能在自己的头脑中想象出应该怎样去操作。动作表象越鲜明、完整、稳定,则越有利于向具体动作过渡,而具体动作的出现是形成动作技能的开始。所以说,正确地掌握动作概念是动作技能形成的关键。

4. 练习

练习是动作技能赖以形成的基本条件。练习不是机械地重复,要获得技能并达到熟练的程度,绝不是单纯地重复动作所能奏效的,所以在练习时要考虑许多条件的作用和因素的影响。

(1) 练习曲线。动作技能主要是通过练习而形成的。在练习过程中,进步情况可以用练习曲线来表示。练习曲线又称学习曲线,它是把历次练习的进程及其效果用统计方法进行处理,然后绘制成曲线,用以描绘练习进程的进步状况。练习曲线通常用函数坐标图来表示。从练习曲线可以看出技能形成过程中的工作效率、活动速度和准确性的变化,也可以看到各种技能在形成过程中的共同趋势和个别差异。

练习曲线的共同趋势有:

练习成绩的逐步提高。这主要表现在动作速度的加快和准确性的提高上。前者是指在单位时间内所完成的工作量增加(如图 11.6A),或每次练习所需时间的减少(如图 11.6B);后者是指每次练习的成功率增多,错误率减少(如图 11.6C)。练习成绩的提高,其快慢、先后并不都是一致的,表现形式有三种:练习进步先快后慢、练习进步先慢后快、练习进步先后比较一致。

练习中的高原现象。在技能形成过程中,练习中期往往会出现进步的暂时停顿现象,这就是练习曲线上的所谓“高原期”。其表现为曲线保持一定的水

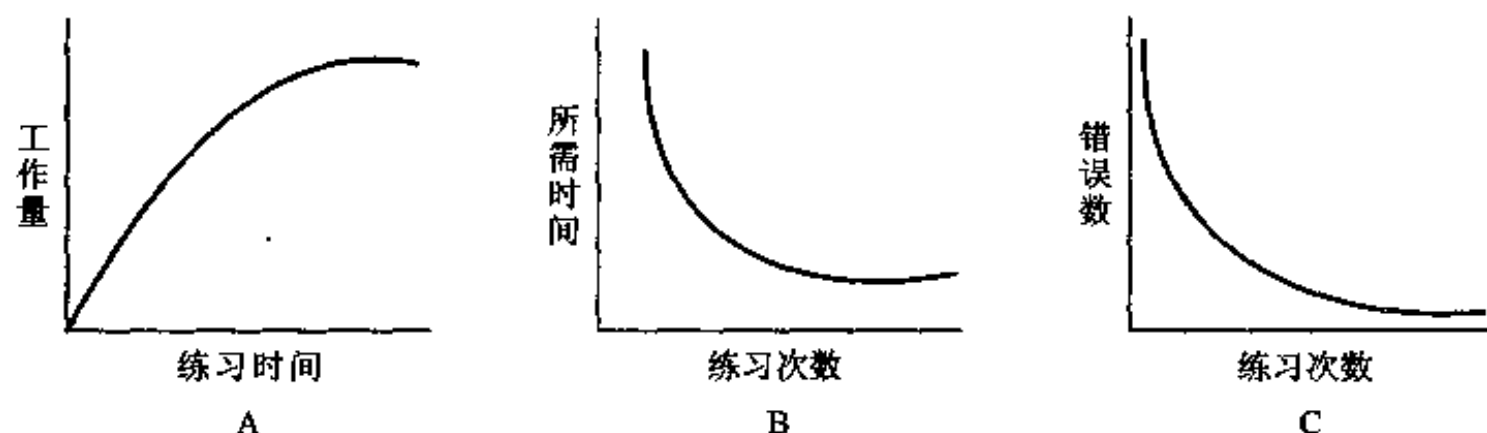


图 11.6 典型练习曲线

平而不上升,或者甚至有些下降。但在高原期之后,又可以看到练习曲线上升(如图 11.7)。高原现象出现的原因是由于动作改组,在新旧动作交替之间止步不前所致。学生的学习兴趣下降,或对学习产生厌倦情绪或身体疲劳,也足以导致练习成绩处于停顿状态。

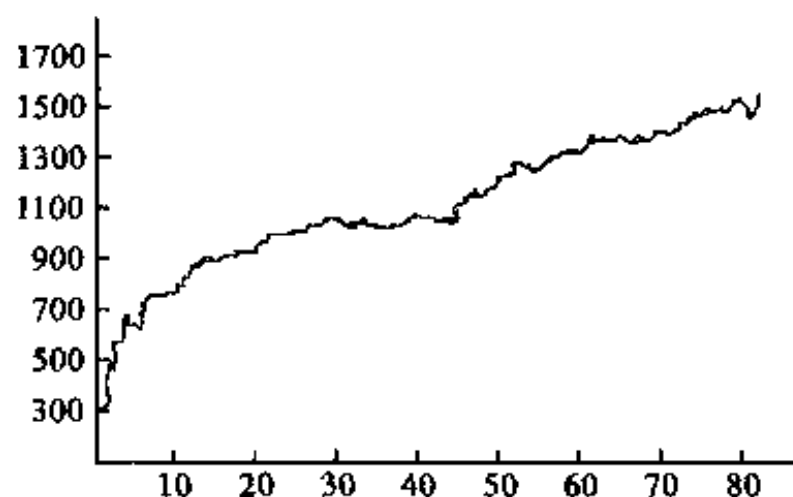


图 11.7 练习的高原现象

练习中的起伏现象。动作技能的形成不是一帆风顺的,练习的成绩会出现时而上升、时而下降,有峰有谷,呈现明显的波浪式起伏现象。这既可能是由学习环境、练习条件、教师指导方法等客观条件的变化而导致的,也可能是由学习动机和兴趣的变化、注意状态和情绪状态以及努力程度等主观状态的变化引起的。

练习曲线的个别差异,可从活动的速度和质量上概括为四种类型:一为速度较快,质量较好;二为速度较快,错误较多;三为速度较慢,错误较少;四为速度较慢,错误较多。在练习曲线上所表现的个别差异的原因是多种多样的,除了某些客观原因外,主要与学生的个性特点、学习态度、知识经验、练习方法、准备状态和努力程度不同有密切关系。教师应充分了解练习中的个别差异及其产生原因,采取针对性措施,使学生动作技能顺利形成。

(2) 练习的有效条件。要提高练习的效果,应力求做到以下几点:首先,明确练习的目的和要求。学生明确练习的意义和要求,就能提高练习的积极性

和主动性,在练习方法上开动脑筋、主动练习。盖茨(A. I. Gates)和泰勒(G. A. Taylor)曾以儿童写字实验来验证主动与被动练习的相对效应。实验将儿童分为甲、乙两组,分别采用不同方法练习写字。甲组采用描红法,乙组采用临摹法(临帖)。几周后进行写字测验,结果表明:乙组优于甲组。这是因为,与描红相比较,临摹法更能调动儿童认知活动的主动性和积极性。其次,掌握正确的练习方法,方法是达到目的的手段。掌握正确的练习方法,可以避免盲目尝试,提高练习效果。因此,在练习之前,教师应通过讲解和动作示范,使学生掌握正确的练习方法。再次,合理分配练习的时间。动作技能的形成和保持需要有足够的练习时间,但也不是练习的时间越长、次数越多越好。练习时间过长,容易产生疲劳,降低兴趣,影响练习效果。一般来说,分散练习的效果要优于集中练习。总之,每次练习的时间长短和间隔的时间多少应根据练习的性质、内容、技能的难易程度和学生的年龄特点而定。

5. 及时而有效的反馈

在练习过程中,只有通过反馈,才能知道自己的动作是否合乎规范。及时而有效的反馈,能使學生辨别出自己动作的正误,有意去强化合乎规范的动作,矫正非规范性的动作。所以说及时而有效的反馈是形成动作技能的一个重要条件。

6. 良好的动作习惯

正确的动作技能和良好的动作习惯,都是由若干动作构成的组织体系,其生理基础都是动力定型。在练习过程中,动作技能越来越向着一定的标准化动作系统趋近、完善,而动作习惯则往往能保持和强化着原来动作的组织体系。一旦完善、协调的动作技能转化为良好的动作习惯,就能提高其自动化程度。

三、智力技能

(一) 智力技能形成的过程

智力技能是学生学习中必须形成的一种重要技能,不像动作技能,它没有明显的外部动作,而主要是在头脑中进行的一种认知活动方式。这种认知活动借助于内部言语,按合理的、完善的程序组织起来,并且一环扣一环,仿佛自动化地进行着。20世纪50年代,苏联心理学家加里培林(П. Я. Гальперин)从活动的心理学观点出发,提出了智力活动按阶段形成的假说。

加里培林认为,心理活动是由外部物质活动内化到反映水平,即知觉、表象、概念水平的结果,这个内化过程要经过一系列的阶段,即:

1. 活动的定向阶段

所谓定向,是要求学生在头脑中形成关于认知活动和活动结果的表象,以便对活动本身及其结果进行定向。这个阶段的目的在于了解活动的任务,认识

从事活动的实际意义，熟悉活动的程序，知道该做什么和该怎样做等，从而在头脑中建立起活动定向的表象。这一阶段因此也可称之为智力活动的准备阶段。

2. 物质活动或物质化活动阶段

物质活动是指运用实物进行的活动，物质化活动是指运用实物的图像、图片、图表等代替物而进行的活动。这一阶段通过物质或物质化活动帮助学生理解学习内容并促进认知活动。如学习加法运算时，用石子、火柴棍、手指等完成计算活动；解题时以图表形式列出题目的条件和主题等。

3. 有声的外部言语阶段

这是有外部言语参加的、依靠表象来完成活动的阶段。这时的智力活动开始离开实物，不直接依赖实物，而借助于有声言语来对脑子里留下的表象进行分析综合。如儿童一面说一而在脑子里进行的计算——口算便是。由于此阶段的活动已从实物或替代物过渡到不依靠实物的言语，并能在表象水平上实现分析和综合，使智力活动的形式发生了本质性的变化，智力技能形成由此起转入了认知活动的形式。

4. 无声的外部言语阶段

这是靠有嘴动的内部言语参与而在脑子里完成活动的阶段。即离开实物，也无出声语言，以默读代替朗读，只看到嘴动而听不到声音，以词的声音的表象、动觉表象为代替物而进行的智力活动，如心算。

5. 内部言语阶段

这是形成智力技能的最后阶段，即智力活动全部由内部言语操作。智力活动到了这一阶段，已完全转化为内部活动，并具有高度压缩、简化和自动化的特点。例如，在解题时，熟练的运算技能似乎意识不到有关的法则，并大量地压缩中间环节。有人分析过 $(3a^2bd + 2ab)(4b^2d + 2a^3b)$ 的二项式乘法运算，如果每一步都要意识到有关法则，那就要 60 ~ 70 次，而熟练的运算，只要感知到算式就能直接得到答案，许多中间环节都被简化了。

根据上述智力技能形成的阶段，可以归结出智力技能的下列三个特征：

(1) 内潜性。就智力活动的进行过程来说，它是在头脑中借助于内部言语默默地完成的。在头脑中对事物进行分析、综合、抽象、概括的思维活动，不像作用于客观事物的外部动作那样，可以看得到对实物进行加工改造的动作过程。思维活动是在头脑中进行的，是从外部觉察不到的，因而是内潜性的。

(2) 观念性。从智力技能的对象来看，它是客观事物在头脑中的映象以及与映象相联系的语词。也就是说，智力活动不是靠摆弄实物实现的，它的动作对象不是客观事物本身。智力活动依靠内部言语及词的作用在“心理内部”进行的，所以是观念性的。

(3) 简缩性。就智力技能的结构而言，它不像实践

活动那样，整个操作都要实际做出，不能省略和简缩。智力活动可以脱离开摆弄实物的束缚，以高度简缩的方式进行，甚至可以使他人觉察不到其活动的过程。如在阅读、构思、心算、解题时，智力活动可以高度简缩这些思维过程，比实际操作一般要快得多。

（二）智力技能形成的条件

智力技能与动作技能一样，都是经过练习而形成的动作方式。因此，形成动作技能的一些条件，也适合于形成智力技能。但由于智力技能的练习主要是在解决各种教学性课题和实践任务中进行的，又由于智力技能的形成与思维发展密切相关，因此，在教学中创设各种活动机会，指导解决问题的方法，发展思维能力，对智力技能的形成具有重要意义。

1. 深入细致地观察事物，正确地识别课题模式

学生的观察能力强，观察细致，才能正确识别课题模式。课题模式是由若干元素集合起来而组成的一种结构。学生对各种课题的模式识别，是一个把输入刺激（课题模式）的信息与长时记忆中的有关信息进行匹配，并辨认出该刺激属于何种范畴的过程。在解答课题时，学生若能识别该课题属于哪一种类型，就能运用相应的认知技能进行解答。例如解应用题，首先在于识别该题是和差问题还是和倍问题，或者是行程问题等，由于问题的性质不同，解题的认知技能也不相同。

2. 指导学生解题的正确途径与方法

学生在解题时，经常出现用盲目尝试和猜测的方法解题，思维的逻辑性和推理的严密性较差。因此，应要求学生按照一定程序进行解题。首先，理解题意，认真审题，即认真、全面分析课题的条件以及掌握各种条件之间的关系；其次，回忆有关定义、公式和原理，使已经掌握的知识与当前的课题发生联系；再次，设想多种解题的方案和步骤，选择其中最佳方案，力争一举成功；最后，要对课题的解答进行检查、验证、评价和总结。

3. 按照智力技能形成阶段的程序组织练习

智力技能形成的五个阶段体现了智力技能形成的一般规律，每个阶段各具特点，又是完整统一体中的有机组成部分。教师在组织智力技能练习时，除了要依据其各个形成阶段所提出的明确目标和要求外，还必须有具体的指导措施：第一，教师要进行正确的讲解和示范；第二，要求学生严格按照规定的步骤解决课题，同时鼓励学生的创造性思维；第三，让学生用文字符号或口述方法表达解题过程；第四，在学生掌握解题步骤和方法的基础上，进一步要求他们熟练迅速地解题，并尽可能地简化解题过程的中间环节。

4. 大力发展学生的分析概括能力和思维灵活性

智力技能的实质是凭借事物的映象在头脑中进行加工改造的思维过程。在

其发展过程中,分析概括能力和思维灵活性品质是密切联系、相互制约的。分析概括能力使学生善于从一类事物中概括出事物的本质特征,形成概念、原理和方法,又把一般的原理与方法应用于实际,减少或克服思维的刻板性、片面性。思维的灵活性表现在解题过程中善于按照课题条件的变化,而相应地改变解决问题的方法或活动方式,达到化难为易、举一反三、触类旁通。在教学中,教师应采取多种练习形式,提供发展思维能力和思维灵活性的条件,不仅有利于智力技能的形成,也有利于产生技能的广泛迁移。

第四节 课堂教学的心理控制

课堂教学通常是指学校的教学活动而言的。就课堂管理过程来讲,实质上是师生在课堂中相互作用的过程。教师作为课堂教学的组织者与管理者,应该积极协调师生之间的关系、学生与学生之间的关系,正确处理课堂中出现的问题行为,促进与维持课堂的良好环境,创造一种积极的课堂心理气氛,以保证学生能在一个良好的课堂环境中积极主动地学习,达到预定的教学目标,并讲究课堂心理卫生,维护学生心理健康。可见,创设良好的课堂环境是提高课堂教学效率的基础,教师绝不可等闲视之。良好的课堂环境由多种因素构成,既包括物质环境,如温度、光线、通风以及必要的教学设施等等,也包括若干心理因素,如师生的需要、认知因素、情感因素、注意状态、纪律情况及课堂心理气氛等等。本节将就有关问题的心理调控进行分析。

一、课堂教学的心理气氛

(一) 课堂心理气氛的含义

课堂心理气氛是指在课堂上师生为完成教学目标而进行的互动过程中所产生的有关教学的某种占优势的态度和情感的综合表现。课堂心理气氛的好坏依赖于许多因素,像整个课堂中大多数学生对教学目标与任务是否认同;学生对教师(包括班主任教师)的要求、作风、水平等是否心悦诚服,对其学习进展与现状是否满意;学生对课堂上遇到的困难与挫折是否具有乐观精神;学生相互之间是否友好,是否出现各种令人震动的意外事件;教学中的过度疲劳,等等,都足以造成一定的心理气氛。一般说来,凡是师生一致认可并符合学生群体中比较一致的观点与共同需要的事物,大多能引起积极的、舒畅的课堂心理气氛;相反,则容易产生消极的、沉闷的课堂心理气氛。

研究表明,不仅不同的班级或课堂存在不同心理气氛与风气,而且同一课堂也存在着不同教师的“心理气氛区”。比如,有的教师上课时,课堂上学生可能会烦躁乱动、坐立不安;而另一位教师上课时则气氛热烈、学生热心用功;有的教师

一进教室,就会出现一触即发的对立而紧张的气氛,而另一些教师(尤其是班主任教师)上课时,又会出现一切都合规矩的和顺局面,等等。这正表明,课堂上的心理气氛在一定程度上是学生集体与教师之间某些关系的反映。

课堂心理气氛的优劣可由师生的知觉水平、思维状态、情感状态、意志状态、定势状态、注意状态等指标反映出来。根据学生在课堂上表现出来的注意状态、情感状态、意志状态、定势状态与思维状态,可将课堂心理气氛分成积极的、消极的与对抗的三种类型(见表11.2)。其中积极的课堂心理气氛的特征,应是教师追求的良好课堂心理气氛的特征。

表 11.2 课堂心理气氛的类型及其特征

课堂心理 气氛类型 师生心理 状态	积极的	消极的	对抗的
注意状态	师生对教学过程注意稳定而集中,全神贯注,甚至入迷	呆若木鸡、打瞌睡,做小动作	注意指向无关对象,而且常常故意这样做,教师被迫把注意力分散到课堂管理上去
情感状态	积极、愉快、热情洋溢、师生感情融洽	压抑、不愉快、无精打采、无动于衷	学生有激情、故意捣乱,敌视教师,讨厌上课,教师不耐烦,甚至发脾气
意志状态	坚持、努力、克服困难	害怕困难、叫苦连天、设法逃避	冲动
定势状态	确信教师讲课内容的真理性	对教师讲课抱怀疑态度	不信任教师
思维状态	健康的智力紧张,开动脑筋,迸发出创造性,教师的言语生动有趣、逻辑性强,学生理解问题与回答问题迅速	思维出现惰性,反应迟钝	不动脑筋

(二) 影响课堂心理气氛的主要因素

影响课堂心理气氛的因素很多,了解这些因素,有利于教师在教学活动中始终保持良好的心理状态,促进师生在认知和情感等方面的沟通,积极协调师生心理状态,变课堂的消极心理状态为积极心理状态,以维持良好的课堂心理气氛。

1. 教师的教学

教师在教学中起主导作用,教师业务水平的高低,教学能力与教学方法的优劣直接影响课堂心理气氛。教师若能对教材有深刻的理解,又能充分掌握学生的学习水平及个别差异,讲课准确、清楚、新颖、生动,就能促进学生积极思考,吸引学生的注意,增长学生对学习的兴趣,使学生的心理状态处于最佳水平。相反,若教师的教学照本宣科、枯燥无味、废话连篇、拖泥带水、矫揉造作,就会使学生学习兴趣下降,产生厌烦情绪,降低学习动机,必将造成消极的或对抗的课堂心理气氛。

2. 课堂的领导方式

课堂的领导方式对课堂心理气氛也有直接的影响。权威式的领导方式表现为对学生要求严苛,上课只许端坐、用耳朵听、用眼睛看,不许动口、动手,学生稍有违背,就采用训斥与压服的办法。这种领导方式只能使课堂呆板,保持课堂的消极稳定,学生易产生压抑或反抗情绪。放纵式的领导方式对学生无所要求,以致造成学生纪律松懈、互相干扰,妨碍学习。民主式的领导方式表现出师生间的相互尊重,教师鼓励学生积极主动地学习,易形成师生间相互信任与支持的积极心理气氛。

3. 校风与班风

良好的校风与班风可以为课堂教学提供稳定的背景。群体的规范,可以使学生将其视作个人行为的准则予以认同,从而自觉地约束自己的行为。良好的班风与校风能使感到行为有所遵循,从而在情绪上产生安全感,减少焦虑情绪,促进积极的课堂心理气氛的形成。

4. 师生的人际关系

由于在师生的人际关系中,教师是较为主动的一方,因此良好的人际关系在很大程度上取决于教师的学生观。特别是教师能否对全体学生都表现出热情与爱,能否公正地对待每个学生,这是影响师生人际关系的重要方向。教师本人的行为和人格对学生的吸引力,也是影响师生人际关系的重要因素。良好的师生人际关系,可以激发学生的学习动机以及自觉为班集体贡献力量的愿望与行动,有利于积极的课堂心理气氛的形成。

5. 班级规模

班级过大、成员过多,师生间与学生彼此之间相互沟通的次数就会减少,

情绪联系也会减弱,教师也难以照顾到每一个学生,这样就会使少数学生感到被教师与集体冷落,产生消极的情绪。班级过大、人数过多,学生的个别差异明显,不同的需求易导致心理的冲突,影响班级的团结,从而导致消极的课堂心理气氛。

6. 课堂教学的评价体系

这是构成积极的课堂心理气氛的间接成分。促进积极的课堂心理气氛的评价体系必须具备下列特点:(1)鼓励创新,激发自我实现动机,针对学生不同的强化要求充分调动学习的积极性;(2)鼓励合作式的竞争,特别强调群体成员积极的相互支持和积极承担共同任务中的个人责任;(3)鼓励自我评价和纵向比较,使课堂上每一位学生的潜能都能得到开发,更多地关注不同目标与进度下每位学习者的进步与成长;(4)评价的形式与程度符合学生的水平与要求,“适宜、适合、适度”,重点在评价的后果而不是形式。

二、课堂上的问题行为

(一) 课堂问题行为及其产生的原因

问题行为是内涵和外延都较难确定的一个概念,因为不同的教师有不同的学生观,对学生的反应的认知和评价也不一样。同一行为表现,有的教师会知觉、评价为积极、正常的行为,而有的教师则会知觉、评价为消极的问题行为。美国课堂教学心理学家林格伦(A. C. Lindgren)认为,问题行为是指任何一种干扰学生学习或班集体发挥有效作用而引起麻烦的行为。我们认为,问题行为是指那些干扰教师教学,影响学生有效学习,甚至使教学活动不得不中断的那些消极行为。当然,那些虽然没有干扰课堂教学进行,但却妨碍其本身学习的行为,如心不在焉、分心、打瞌睡、窃窃私语等中性行为也应看作是课堂的问题行为。

我国一些学者经过研究,将中小学生的行为分为四种基本类型:(1)过失型。这种类型,一般表现为违反纪律或一般行为准则的行为方式,并大都具有偶发性、情境性、盲目性等特点。(2)品德不良型。这种类型表现为违反纪律和道德规范的方式和手段,如偷窃、勒索、损坏公物、欺骗、抄袭、威胁等,一般具有经常性、倾向性、有意性等特点。(3)攻击型。这是为了消减由愤怒情绪造成的内心紧张而产生的问题行为类型,主要表现为发泄的方式对特定的对象采取对抗、报复、迁怒等行为,一般带有公开性、爆发性等特点。(4)压抑型。这是为了消减由焦虑造成的内心紧张,主要表现为逃避的方式,如不参加讨论、不举手发言,对学习任务消极应付,以及对自己的学习前途悲观失望等,一般带有隐匿性、持续性的特点。

课堂上产生问题行为的原因是多方面的,既有主观的原因,也有客观的原

因，既有外部原因，又有内部原因。归结起来，其主要原因有以下几个方面：(1) 学生对教学产生厌烦情绪，寻求其他的刺激而违反课堂纪律；(2) 学生因学习过于紧张，困难较多，害怕失败等原因而产生挫折与焦虑情绪，为寻求发泄的途径而违反课堂纪律；(3) 个别学生因成绩较差，又希望老师与同学注意自己，承认自己的存在，不惜以身试“法”，不择手段地违反纪律，以吸引其注意力；(4) 社会、家庭因素，现在的学生大多是独生子女，不少家长教育子女的方法存在失误，同时，涉世未深的学生也易于受到社会上一些不良风气的影响，从而对读书生活产生厌恶、蔑视等态度而违反课堂纪律；(5) 教师教育、教学方法上存在缺陷，或简单粗暴、强制命令，不尊重关怀学生，或无视学生的身心特点，采用成人化的教育方式，或缺乏客观公正地对待学生，都会诱发学生在课堂上的问题行为。

(二) 课堂问题行为的处理与调控

问题行为常常影响课堂教学的正常进行，是教师必须要重视的问题。若处理不当，常会使中性行为转化为消极行为，使问题日趋严重，从而导致师生矛盾、冲突，甚至造成整个班级纪律的混乱。因此，教师不仅应该知道哪种行为可能干扰学习过程，还应该知道在课外必须给予帮助的那些问题行为产生的原因，哪些问题行为可以亲自处理，怎样了解和帮助那些由于情绪冲突和紧张而使学习能力受到限制和阻碍的学生，使自己能够实事求是地、平心静气地、胜任自如地处理课堂情境。

在处理问题行为时，首先应讨论的是对课堂纪律的态度问题。师生共同讨论这一问题有利于使学生了解为什么要遵守课堂纪律，以及每个人应该怎样努力去自觉遵守课堂纪律。在对问题行为进行处理和调控的过程中，教师应尽量使用积极性的语言，尽可能地不使用消极性的语言。这样做，不但能表现出教师对学生的尊重和期望，减少学生的抵触情绪，激发学生的自信心，自觉地矫正不恰当的行为，而且还能使学生知道教师不希望他做什么，同时在殷切希望他做什么，以及应该如何去做。下表是加拿大籍华裔心理学家江绍伦先生提供的一个课堂积极性语言与消极性语言的示例（表 11.3）。

表 11.3 积极性语言与消极性语言举例

积极性的语言	消极性的语言
把门轻轻关上	不要砰地一声关门
不要别人帮助，自己试着去做	不要用抄袭邻座的来骗人
安静下来，你们妨碍我了	不要弄出那么多声音来

续表

积极性的语言	消极性的语言
坐直、坐好	不要无精打采地坐在椅子上
如果你认为能够回答就举手	不要大叫大嚷地回答问题
如果你把东西收拾起来该多好	为什么你总是到处乱丢东西
我希望你能做得更好一些	我对你感到失望
你愿意帮我做这件事吗	你在身边真是碍手碍脚
你可以改变这种行为吗	那种行为真够愚蠢
你如果那样做就对了	你屡犯错误
你得尽最大的努力	你永远赶不上了

对课堂问题行为进行处理和调控时,另一个重要的途径就是细心观察分析,在此基础上对问题行为进行正确归因,并根据学生的个别差异因材施教。在矫正问题行为时,除可采用说服教育、行为训练的方法,以端正学生的认识、调节学生的情绪、矫正学生的行为外,还可采用以下技巧,以解决短暂性课堂问题行为。

(1) 信号中止。在问题行为刚刚开始时,教师可使用凝视、摇头、叹息、静场数秒、小声咳嗽等信号示意学生停止。

(2) 邻近控制。可走近有问题行为的学生或站在他身旁,或用手轻拍其背,或轻声提醒,或提问此学生的同桌等方式控制其行为。

(3) 提高兴趣。即找出与教育有关的问题向有关学生提问,以提高他们的学习兴趣。

(4) 使用幽默。使用幽默纠正不良行为,没有恶意,可以缓和课堂气氛,不会使学生产生反感,效果颇佳。

(5) 移除诱因。对分散学生注意力的书籍、玩物可以暂时拿掉,以消除诱因,对上课时爱在一起聊天玩耍的同学,可调开座位,对注意力分散的学生,可安排在教师易于控制的位置,以防出现问题行为。

(6) 提出要求。为维持课堂秩序,在必要时也可公开提出要求,以统一课堂行为,但应力戒训斥、谴责与污辱性的批评。

(7) 另开“小灶”。对反应快、智力优、成绩好的学生,给他们额外安排一些令其感兴趣的难度稍大的作业,让他们感到课堂教学的充实,不使其在课堂上因无事可做而产生违反纪律的行为。

(8) “冷处理”。当个别学生在课堂上因各种原因情绪冲动、怒不可遏时,可劝离课堂“冷处理”,待其情绪稳定后再予以分析解决。但教师必须使学生

明白，劝离课堂并非单纯惩罚，而是等待有效处理的时机。所以，在他需要回到课堂时，要允许其返回课堂。

对课堂问题行为的调控与处理，除采用上述方法与技巧外，必要时还可采用个别谈话、停止学习及惩罚等方法，但不论使用哪种方法，都应该注意对事不对人。正如美国心理学家凯瑟琳·蒂芙特（Katherine Tift）所说：“教师应带有理解、同情但又坚定的态度处理问题儿童。”课堂上各种问题行为的处理与调控都应基于对学生的关心、尊重与爱护，其要旨是启发学生自觉自律，避免压制和惩罚，因为后者往往会使问题行为异化而更加难以消除。

复习思考题

1. 试评析掌握学习模式。
2. 加涅的教学模式有何特点？请联系实际对其进行评价。
3. 学生是如何理解知识的？这一过程会受到哪些因素的影响？
4. 在教学过程中如何有效地运用知识迁移？
5. 试以某中学一教学班为对象，观察了解学生应用知识的现状，分析其特点，并提出改进意见或建议。
6. 动作技能的形成受哪些因素影响？
7. 举例说明智力技能的形成过程。
8. 如何激励课堂教学的心理气氛？
9. 课堂问题行为产生的原因何在？教师应该如何对此进行处理？

// 第十二章 品德教育心理 //

本章提要

- 品德的概念及其心理结构
- 道德判断的发展
- 移情、良心、道德感
- 道德意志与抗拒诱惑
- 道德行为的表现与习惯培养
- 过错行为的多种原因
- 过错行为的矫正措施

在同一条街上长大的孩子，为什么有人成为国家栋梁、社会精英，而有人却成为卑鄙小人，甚至犯罪入狱？一个人的品德究竟指什么？品德由哪些心理成分构成？品德是怎样形成的？有哪些因素造成学生品德不良？怎样才能有效地矫正过错行为？教师对这些涉及人才培养的根本问题，从心理活动规律上来把握和理解品德的形成和培养，不仅有利于提高德育工作的效率，而且有利于提高个人品德修养的自觉性。

第一节 品德概述

一、什么是品德

要理解品德的含义，首先要从道德的概念谈起。

道德是一种社会现象，属于社会意识形态。每一个人都生活在社会群体之中，其行动必须考虑到他人和群体的利益，否则就会陷入不断的纠纷和冲突之中。早在原始社会，人们为了能够共同生存下去，就形成了一些约定俗成的、彼此协调行为的准则。随着人类社会的进步，这些行为准则也逐渐完善。遵守这些准则，能在社会得到舆论的赞许而使个人感到心安理得；违背这些准则，就会受到舆论的谴责或使个人感到内疚。这些协调人与人、人与群体、人与社会之间关系的行为规范的总和，就是道德。道德受到社会公众舆论和人们内在良心的支持，是人们辨别行为是非、善恶、美丑的尺度，它指导、调节着个人的行为。

品德也就是个人的道德品质，是道德在个体身上的表现，是个体按一定社

会道德规范去行动时所表现出的比较稳定的特征或倾向。品德是通过一个人的行为来显示的，偶尔一现的行为并不能说明一个人已经具备了某种品德。一个人只有具备了某种稳定的道德观念，并在其支配下一贯地表现出某些道德行为，才能称得上是具备了某一品德。比如，热爱劳动、勤奋学习、艰苦朴素、助人为乐、遵守纪律等等，都要有长期一贯的表现，才成为品德。

道德与品德这两个概念既有联系又有区别。从其联系来看，个人品德直接体现了道德的内容，个人品德是社会道德的组成部分，许多个人的品德也就构成或影响着社会道德的整个面貌，品德的内容来自道德，离开了社会道德就谈不上个人品德。个人的品德不是与生俱来的，它主要是在社会道德舆论的作用和家庭、学校教育的影响下，通过自身的道德实践活动形成和发展起来的。社会道德的发展变化在一定程度上影响着个人的品德面貌，而个人的品德对社会道德风气也有一定的反作用。从品德与道德的区别来看，道德是一种社会现象，道德的发生、发展服从于社会生活的规律，而品德则是一种个体现象，它的发生、发展有赖于个体的存在；道德是整个社会生活的反映，它是一种完整的体系，而品德只是道德规范的部分体现，是社会道德要求的局部反映；道德作为社会的行为准则，更多的是社会学、伦理学的研究对象，而品德作为个人的个性心理现象，更多的是心理学、教育学研究的对象。

二、品德的心理结构

一个人的品德，当然是一个统一的整体。为了便于分析，心理学上一般认为品德包含着四种基本的心理成分，即道德认识、道德情感、道德意志、道德行为。道德认识是指个人对社会道德现象、道德行为准则及其执行意义的认识，包括道德的概念、原则、信念与观点的形成，以及运用这些观念去分析道德情境、对社会事件做出是非善恶的道德判断。例如，一个人对某种“社会公害行为”的判断水平，就构成他道德认识的一部分。

道德情感是对他人和自己的行为是否符合道德准则和道德需要而产生的内心体验。一般来说，现实生活中的各种事件和行为，凡是符合自己所认同的道德准则时，就会引起积极的情绪体验，反之就产生消极体验。如看到街头恃强凌弱的丑行，大家都会觉得很气愤，这就是一种典型的道德情感，如果连这点正义感都没有，就可以认为这个人的品德较差。

道德意志是个体自觉地调解内心矛盾、克服内外困难、控制和支配道德行为的内部力量。例如，而对一项要做出某种牺牲的善行，个人要经历动机冲突、策略的选择、执行的徘徊，若有坚韧自制的意志，则能保证善行的实施。

道德行为是个人在道德认识支配下表现出的所有道德活动，它是个人道德

认识、道德情感、道德意志的外在表现，是评价个人品德的最终依据，也是个人品德结构中客观的、外显的成分。

总的来看，品德的心理结构是由知、情、意、行四种品德要素共同组成的，是一个有机的统一体。对个人品德的考察要综合考虑知、情、意、行四方面的心理因素，德育工作也要综合调动这四方面的因素，分头着手，综合见效。

第二节 品德的形成

品德不是与生俱来的，它是个体在后天社会环境和教育的影响下通过自己的道德活动逐渐形成的。一般来说，个体在生活和学习中形成的道德认识，是引发道德情感体验的依据，在道德认识和道德情感的共同作用下，形成一定的行为动机，再经过道德意志的努力和一定的行为训练，导致道德行为的发生。行为的反复出现和不断强化，慢慢形成一定的道德行为习惯。

一、道德认识的形成——晓之以理

常言道：知之深，爱之切，行之坚。只有具备深刻的认识，才能产生强烈的情感体验，才能知道为什么行动、怎样去行动，才知道应该坚持哪些行动。道德认识贯穿品德形成的各个方面，在品德形成过程中起着重要作用。

道德认识的形成，主要包括道德概念的掌握、道德判断的提高、道德评价的发展和道德信念的确立四个方面。

（一）道德概念的掌握

人们对道德知识的理解，在很大程度上表现为对道德概念的掌握，掌握道德概念要经历从具体到抽象的过程。以儿童道德概念的掌握为例，最初，儿童掌握是非、善恶、美丑等道德概念是同他所见过的具体事物联系在一起的。他们在日常生活中接触到一些具体的道德现象，并从父母、教师那里得到有关的评价。这时，儿童就从外部表现、个别特点、直接后果等方面获得有关认识，开始初步掌握一些粗浅面不准确的道德概念。这一时期进行道德教育，切忌空洞的道理和抽象的概念，而应注重提供典型事例和榜样，作浅显易懂的说理和评价。

在大量丰富的感性认识基础上，儿童逐渐学会抽象、概括，达到对道德现象本质的理解，开始能以比较抽象的道德规范来评价行为的是非、善恶、美丑，并能在相似的道德情境中发生迁移。

掌握道德概念有赖于相关道德知识的学习和概括能力的发展，有赖于理解道德行为规范的社会意义和个人意义。研究表明，对于缺乏组织性、十分散漫的小学一年级学生，单纯利用游戏的方式来组织他们的行动，最初效果较好，如排队、穿衣、洗脸等时间缩短，质量提高，但效果不巩固，不能迁移到其他

情境中去。游戏一停止，有组织的行动就会消失。如果既有游戏，又让他们了解行为举止的目的和意义，就可获得更好的成绩，不但能把有组织的活动长久保持下去，而且能够迁移到其他新的情境中去。

道德概念的掌握是在儿童成长过程中逐步完成的，既有个体差异，又有年龄差异。小学低年级学生的道德概念是具体的，对是非、好坏概念的认识在很大程度上取决于成人的禁止和赞许。到小学高年级和中学阶段，已能从各相关因素中概括、提炼出概念的内涵，基本认识概念的本质，并能结合内部动机等内心世界的诸方面去理解道德概念。一般要到青年后期，才能掌握“虚伪”、“谦虚”等更抽象的道德概念。

在具有明确而一贯的道德规范的情况下，儿童的道德概念较容易形成；反之，如果生活在一种道德要求矛盾冲突的情境中，如父亲与母亲、学校与家庭持有不同的道德准则，或者成人的要求言行不一，前后矛盾，儿童要形成明确的道德概念就比较困难。

儿童理解了道德概念之后，有时也会不按要求去做，产生心理上的“意义障碍”，从而对道德准则表现出“忽视”、“对立”或“拒绝”。之所以会产生意义障碍，主要是道德要求不符合学生原有的需要；要求提出后教师不严格检查又不以身作则；提出要求时采取了强制的或其他不当的方式，伤害了学生的自尊心；学生对教师或要求产生了误解而发生对立情绪；等等。例如，由于教师不尊重学生人格或处事不公正，极容易引起学生的“意义障碍”，这时学生可能会无理取闹，同教师唱反调，教师提倡课间要休息，注意保护视力，学生却冷言冷语地说“浪费时间是最大的犯罪”。为了使学生更好地掌握道德概念，提高道德认识，教师应注意防止学生产生“意义障碍”。

（二）道德判断的提高

儿童在掌握了一些基本的道德概念之后，就会根据自己的理解对所遇到的人和事做出道德判断，这种判断反映了儿童道德认识的水平。著名心理学家皮亚杰含有道德内容的对偶故事研究了儿童道德判断的发展情况。例如，先让儿童听这样两个故事。

一个叫约翰的小男孩，听到妈妈叫他吃饭，就去推厨房的门，他不知道门后边有一张椅子，椅子上的盘子里放有 15 只茶杯，结果撞倒了盘子，打碎了 15 只杯子。

有个男孩名叫亨利，一天，他趁妈妈不在家，想拿碗橱里的果酱吃。他爬上椅子伸手去拿，可是果酱放得太高，他的手够不着，结果是果酱没吃到，而又碰翻了一只杯子，掉在地上摔碎了。

听完故事后请儿童判断：约翰和亨利哪个男孩更坏？结果六七岁儿童认为约翰更坏，因为他打碎了 15 只杯子，而亨利只打碎了 1 只杯子。他们根据打

破杯子的数量来做出道德判断，也就是根据个体的行为在客观上造成的后果，即行为的客观责任来做出判断。相反，10至12岁的儿童则认为亨利更坏，因为亨利是趁妈妈不在时偷东西吃打碎了杯子，而约翰则是无意中打碎了杯子。这时儿童已经注意到行为的动机和意图，即从行为的主观责任来做出判断。皮亚杰认为，儿童道德判断发展的一般趋势是：客观责任在年幼儿童身上出现，随年龄的增长而减少；主观责任出现稍迟，并随年龄增长而递增，主观责任的判断逐渐取代客观责任判断而居于支配地位。我国心理学家的研究表明，在对行为后果和原因的道德判断上，我国儿童从小学三年级起，绝大多数已能根据行为的动机意向或从行为的因果关系上做出判断，而且超过半数的儿童能把行为原因和后果两个方面联系起来进行比较判断。在某些特殊行为的判断上（如人身损害与财物损害比较），我国儿童的两种判断形式的转折年龄比国外同类研究中的儿童要早。研究还表明，儿童的道德判断水平是可能通过教育促进提高的，同时也受到个体发展年龄阶段的制约。

心理学家柯尔伯格（L. Kohlberg）在皮亚杰研究的基础上，进一步考察了儿童道德判断的发展（参见专栏12.1），他提出的道德发展阶段学说在心理学和道德教育领域都产生了广泛的影响。

专栏 12.1

柯尔伯格的道德发展阶段学说

柯尔伯格描述了个人在不同生命阶段道德判断和推理的变化，认为品德发展具有固定顺序的六个阶段，儿童逐渐地由一个阶段进入另一个阶段。柯尔伯格通过分析儿童对道德两难故事的回答来判断儿童的道德发展水平。例如：一个有名的两难故事叫“海因茨偷药”：

“在欧洲，有位妇女患了重病，生命垂危。医生认为只有一种药能够救她，那是本城一位药剂师新近发明的一种镭制剂。药剂师索价2 000元，高达成本的10倍。病人的丈夫海因茨向所有的熟人借钱，一共才筹得1 000元。海因茨迫不得已，只得告诉药剂师他妻子病危，请求药剂师把药便宜一点卖给他，或允许延期付款。但药剂师一心要赚钱，坚决不答应。海因茨实在走投无路，就撬开商店的门，为妻子偷来了药。这个丈夫应该这样做吗？为什么？法官应该判他服刑吗？为什么？”

根据许多儿童对这类道德两难问题的回答，柯尔伯格将儿童道德发展划分为三级水平共六个阶段。

判断水平和阶段	儿童对偷药的反应
1. 前习俗水平：根据行为的直接后果和自身的利害关系判断好坏是非，道德的价值由外在要求而定 第1阶段：服从与惩罚定向。儿童评定行为的好坏着重于行为的结果，认为受赞扬的行为就是好的，受惩罚的行为就是坏的 第2阶段：朴素的利己主义定向。儿童评定行为的好坏，主要看是否符合自己的要求和利益 2. 习俗水平：依据行为是否有利于维持习俗秩序，是否符合他人愿望进行道德判断 第3阶段：好孩子定向。儿童认为，凡能取悦于人、帮助别人以满足他人愿望的行为是好的，否则就是坏的 第4阶段：维护权威和社会秩序的定向。认为正确的行为就是尽到自从责任，尊重权威、尊重别人和社会的期望，维护社会秩序 3. 后习俗水平：能摆脱外在因素，根据内心选择的标准进行道德判断 第5阶段：社会契约定向。认为道德法则只是一种可以改变的社会契约，不能以不变的规则去衡量人 第6阶段：普遍的伦理原则定向。具备了抽象的以尊重个人和个人良心为基础的道德概念。认为个人一贯地按自己选定的道德原则去做就是正确的	赞成：可以偷药，因为他先提出请求，又没偷大东西，不该受罚 反对：偷药会受到处罚，会被关到牢里 赞成：他妻子需要这种药，海因茨需要他妻子共同生活 反对：他妻子在他出狱前可能会死，偷药对他没有好处 赞成：海因茨做了一个丈夫应做的事 反对：偷药会使家庭丧失名誉，带来羞耻 赞成：不偷药的话，海因茨就要为妻子的事负责 反对：偷东西触犯了法律 赞成：法律在一个人由于服从它而可能失去生命的情况下是不合理的 反对：其他人也会有强烈的类似要求 赞成：尊重生命、保护生命的原则高于一切 反对：如果偷窃，就不能实现自己的道德准则了
柯尔伯格的道德发展阶段学说后来得到许多实证研究的支持。心理学家以此为依据编制的“限定问题测验”可以测出不同儿童的道德判断发展处于哪一阶段。	

（三）道德评价的发展

儿童掌握一定的道德规范之后，自然会对他人和自己的言行举止做出是非善恶的评价。儿童的道德评价能力是逐步发展起来的，总体上表现出这样几种发展趋势：

1. 从“模仿”到“独立”，即从仿效他人的评价逐渐发展到自己独立地进行评价

小学生最初只能模仿和重复父母、老师或其他成人的评价。老师、家长甚至高年级同学的想法很容易影响他们，成为他们评价的标准。他们看重奖励与惩罚，凡是成人赞许的就认为是好的，凡受成人惩罚的，就认为是坏的。这时，成人应当注意做出良好的评价示范，轻率、片面的评价可能给儿童道德评价能力的发展造成不良影响。随着年龄的增长，小学中年级以上学生逐渐形成自己的道德评价标准，并越来越多地能够独立做出评价。

2. 从“效果”到“动机”，即从重视行为效果的评价逐渐过渡到重视行为动机的评价

小学低年级学生的道德评价容易只看行为的效果，以直接后果来衡量行为的是非好坏。例如，一名学生帮老师搬教学用品，不小心摔倒了，老师的东西撒了一地，同学们都责怪他，并不体谅他帮助老师的动机。这时教师若能给予恰当的说明和辩护，则会有利于在场学生的道德评价能力的提高。到小学高年级以后，儿童开始能考虑行为的动机因素，逐渐能够将道德动机与行为效果结合起来进行评价。

3. 从“对人”到“对己”，即从倾向于评价别人发展到学会评价自己

小学低年级学生能够初步地评价别人，但不太会评价自己。在青年期以前，儿童的自我评价能力往往落后于对别人的评价。例如，有的儿童批评别人不讲卫生，自己却随地扔果皮。小学高年级学生开始能作一些初步的自我评价，但仅限于自己行动的表面现象，还难以准确把握行动的内部原因和自己的内心活动。随着儿童自我意识的发展，儿童开始学会关心自己的内心活动，开始反省和评价自己的行为。但是一般来说，少年学生对他人的评价比较深刻、严格，而对自己的评价比较笼统、肤浅。一直要到青年初期，学生的自我评价才有较高的自觉性。

4. 从“片面”到“全面”，即儿童的道德评价从带有较大片面性发展到能全面、公正地做出评价

少年儿童的评价很容易以偏概全，看到一个人在某个方面、某个场合表现出好的行为，就会肯定这个人的一切。对自己的评价也是如此，既可以因为偶犯错误面垂头丧气，也可以为一点点成绩而得意忘形。他们的评价还极易受个人情感因素的左右，以个人的恩怨和好恶取代客观公正的评价。进入青年期

以后，学生的道德评价能力才开始向全面、客观、稳定的方向发展。

（四）道德信念的确立

道德信念是在已有道德知识的基础上对道德规范的深刻理解和牢固掌握。道德信念既可激发道德情感，又可推动道德行为，是道德品质形成中的关键因素。

学生道德信念的确立要经历长期的过程。小学一二年级学生还谈不上形成道德信念，例如他们的学习活动并不一定明确地意识到学习的社会意义，而是由于家长的要求、教师的威信以及学业本身的吸引。到三四年级，学生中有人开始萌发初步的道德信念，有了认真学习和遵守纪律的内心愿望，但其自觉性和坚定性还不强。一般来说，学生的道德信念大多在青少年期开始形成。五六年级学生开始表现出某些自觉的道德信念，能够基本理解争取优异成绩和保持良好纪律在学习上的重要性。从初中阶段开始，自觉的、稳定的道德信念才开始逐步形成和发展起来，青少年的道德行为也就具备了一定程度的原则性和坚定性。

个体道德信念的确立，一方面取决于道德认识的积累和转化，另一方面更重要的是通过实践活动获得道德行为经验，证实并体会到道德要求的正确性，同时，与道德活动相伴随的积极情感体验也有利于道德信念的确立。

与道德信念密切相关的是道德理想，二者相辅相成，都是高级的道德动机。学生道德理想的形成受到家庭、学校、社会环境等外部条件和兴趣、爱好、认识、情感等内部因素的影响。一般来说，小学生还只有一些模糊的对未来生活的想象，还谈不上道德理想。初中学生和少数小学高年级学生开始有具体形象化的理想，他们往往以英雄、明星作为自己道德理想所模仿的楷模。少年期和青年初期的学生开始具备综合形象性的道德理想，他们将自己敬佩的许多理想人物加以综合，作为自己道德理想的目标。青年后期，开始具备概括性的道德理想，以抽象概括的道德规范和观念作为自己的理想目标。因此，应针对学生道德理想的发展水平采取适当的培养措施。

总之，提高学生道德认识的过程，重在晓之以理，让学生掌握高水平的道德概念，锻炼其道德判断和道德评价能力，确立正确的道德信念和道德理想，为学生品德发展打下良好的理智基础。

二、道德情感的激发——动之以情

在道德认识的基础上，人们对道德行为产生一定的情感体验。道德情感不仅是对道德现实的一种反映，也是人们激发道德动机和进行自我监督的一种内心力量。苏联著名的教育家苏霍姆林斯基说：“没有情感的道德，就变成了干枯的、苍白的语句，这语句只能培养伪君子。”道德情感有不同的体验水平，有的影响个人的好恶，有的能激发不可抗拒的道德力量。心理学中研究较多的

是儿童的移情、良心和道德感的发展。

（一）移情

移情是指一个人能体会到别人所处的情绪状态，能站在别人的立场设身处地看待问题。儿童从很小就开始有移情的表现，例如，有的18个月的孩子，看到另一个孩子跌倒哭了，他也跟着哭了起来，或者开始吮自己的手指，表现出很难受的样子。这种反应就是一种最原始的移情的萌芽。只不过这时儿童还不一定理解了别人的情绪状态，只是将他人的困境与自己有过的痛苦经历联系在一起了，这样别人的哭声就唤起了他对先前痛苦的回忆。

随着儿童认知能力和情感的成熟，移情能力也逐步发展。一般来说，社会情境中的移情作用有利于产生道德上的利他行为。例如，一个4岁男孩看到电视新闻里一户人家遭了火灾，一个小女孩正在哭，因为她的玩具熊也被烧了，小男孩专心地注视着电视里的女孩，然后到他的玩具盒中取出了一个刚刚得到的新的玩具熊，对爸爸说，他要把这个新玩具熊送给电视里的那个小女孩。这类事例并不少见，说明在一定情境条件下，移情作用有利于道德行为。首先，这个小男孩有采取另一个儿童的观点的认知能力。电视里儿童正在哭，这是明显的痛苦表现，类似于他曾经历过的困境。其次，小男孩的移情反应是直接的，他知道怎样做能帮助别人。如果他见过别人在类似情境中帮助他人、或自己曾在困境中受过别人帮助，他就可能发生帮助别人的反应。

心理学家研究了移情作用激发利他行为的条件，发现：儿童需要有多次与父母同时产生共同的痛苦之类的情绪体验；他人的痛苦要有明显的外部表现，简单地知道对方有痛苦是不够的，要与对方有共同的感受。总之，要充分利用移情作用，必须让儿童从小学会关心别人的情绪，与别人共享快乐与痛苦，把自己的感情与别人的感情联系起来。

（二）良心

按照心理分析理论和社会学习理论的看法，发展中的儿童把道德原则逐步内化为自己的信仰体系，利用这些内化后完全为自己所接受的行为准则来指导自己的行为。当一个儿童接受了道德原则，并且自发地执行这些原则时，就可以说这个儿童产生了良心。良心不仅包含对正确和错误的判断，还包含儿童违背了自己信奉的道德原则时会产生强烈的内疚感。一些儿童即使在独自一个人的情况下，也能抵制违背准则的诱惑，因为他可能预先会产生内疚感的压力。他们如果破坏了道德准则，就会感到内疚、羞愧和焦虑。他们很可能自动承认自己做错的事，希望以得到惩罚或补偿损失来减轻自己的内疚。

（三）道德感

道德感是一种高级的道德情感体验。儿童在家庭、学校、社会的教育影响下，将一定的道德规范转变为自己的需要。当自己或他人的言行符合他的标准

和需要时,就产生高兴、满足、自豪的体验;否则,就产生懊丧、羞耻、愤怒等体验。这种与一定的社会道德标准相联系而产生的体验就是道德感。在学生中应积极培养的道德感包括集体主义感、义务感、责任感和爱国主义感。

早在两岁时儿童就产生了简单的道德感。幼儿园小朋友向老师告状,实际上就反映了某种比较之后的道德体验。小学生的道德感在内容上已经有了集体感、荣誉感、自尊感、责任感、爱国主义感。进入中学以后,这些道德感逐渐深刻化、丰富化、自觉化。

要激发学生的道德情感,必须注意提供生动、形象、感人的榜样,引起学生内心的共鸣,使他们的道德行为能伴随有愉快、自豪、满足的情感体验,对丑恶现象有义愤感、厌恶感。随着道德认识的丰富,道德规范和情感体验能融化在自然的行为之中。

三、道德意志的锤炼——持之以恒

道德意志在人的道德行为表现中起着发动和维持的作用。道德意志主要表现在两个方面:一是克服内部障碍,形成一定水平的良好的道德动机;二是排除外部障碍,坚持执行和实现道德行为。愈是在艰难情境中,愈能检验和体现一个人的意志。道德意志的基本过程体现为一系列的阶段,具有一些不同的品质,对学生道德意志的锤炼应针对这些阶段的品质持之以恒地进行。

(一) 道德意志的基本过程

1. 动机斗争阶段

在特定情境中一个人可能产生多种复杂的行为动机,经过审时度势、分析条件、设想后果、克服犹豫、综合决策,最后形成主导动机,做出决定。动机斗争解决了,才能确定具体的行动目标。例如,在1994年的广岛亚运会上,我国乒坛名将王涛和韩国名将刘南奎对垒。比分已是20:19。当时,刘南奎打过来一个很轻微的擦边球,裁判没有发现而判王涛得分,取得胜利。正当刘南奎失望地准备退场时,王涛却示意裁判,说明这是一个擦边球,刘南奎没有失分。裁判为此将比分更正为20:20。最后,王涛凭实力战胜了对手。事后,王涛说:“擦边就是擦边,尽管连边裁判都没有发觉,我是看得清的;因为就在我眼前。运动场上就要讲公平,如果我不讲,我心里难受,靠这样赢球自己也不会光彩。”王涛坚持赛场上的公平,不为一点名利心而放弃原则,正是他在这样的关键时刻能做出恰当决定的主导动机。

2. 战胜困难阶段

克服困难的关头最能体现意志的强弱。意志本身也就包含着同困难争斗,没有困难也就谈不上意志。意志坚强的水平是以困难的性质和克服困难的难易程度为标志的,外部客观条件的阻挠和内部不同意愿的干扰都构成对意志的挑

战,信心、勇气和谋略是战胜困难的基础。

3. 坚持行动、实现目的阶段

把道德行为坚持到底的过程是意志过程的第三阶段。它主要表现为两个方面,一是发动一系列积极行动去达到一定的行为目的,一是抑制不利于达到目的的行动。

(二) 道德意志的品质

一个人的道德意志是否坚强,可以从以下几方面的品质来衡量,这几个方面也是相互联系的:①自觉性:对自己的行为动机、目的、计划、效果有正确而清醒的认识,能从道德原则的本质上来评判道德现象和道德行为;②自制性:善于控制、支配自己情绪和行为的能力,在困境中也不会失去理智,能够调整和克制自己以坚定的态度排除干扰;③果断性:善于迅速辨明是非、当机立断地坚决行动,既有深思熟虑,又能不失时机;④坚持性:在执行行动的过程中,能长期保持坚忍的毅力和充沛的精力,克服困难,坚持到底;在失败面前不气馁,在成功面前不自满,矢志不渝,持之以恒。

专栏 12.2 阐述了抗拒诱惑与道德品质的关系。

专栏 12.2

抗拒诱惑与道德意志

道德意志一方面要发动和完成积极的行为,另一方面要抑制消极行为,控制自己不做出不为社会所接受的行为。儿童必须学会服从规则、抵抗诱惑,发怒时控制自己伤害别人或损坏财物的行为,还必须学会在做事时排除干扰,集中注意,学会为了以后得到更大、更多的奖赏而放弃眼前一些有吸引力的奖品。学生常常有明知故犯的现象,知道在做错事,但就是管不住自己,这多半是由于道德意志还不能抵抗诱惑。

心理学家沃尔特斯(G. Walters, 1963)等人进行了一项实验,研究抗拒诱惑的能力与榜样影响之间的关系。实验分三个阶段进行。第一阶段挑选一批5岁男孩作初试,让他们到一间放有许多有趣的玩具和大字典的房间参观,并宣布“这里的书可以随便看,玩具却不许玩”作为纪律。房间设有单向观察孔供实验者隐蔽地观察儿童的行为。第二阶段,将被试分为三组:第一组为榜样—奖励组,让儿童看一部电影短片,影片中一个男孩在房间里玩禁止玩的玩具,进来的成人却亲热地夸奖他,并跟他一起玩;第二组是榜样—指责组,也看男孩在玩玩具的影片,不同的是影片中成人

进房间看到男孩违反禁令时就严厉地训斥他，吓得孩子立即放下玩具，显得很害怕；第三组是控制组，不看电影。实验的第三阶段，分别让每个被试在参观过的房间内单独呆15分钟，通过单向观察孔观察并记录他们的活动。结果发现：第一组儿童很快就屈从于诱惑，不顾禁令去动那些玩具，自我克制的平均时间只有80秒左右；第二组儿童有较长时间的克制，抵抗诱惑的时间平均为7分钟左右，其中有的儿童甚至在整个15分钟内都不去碰玩具；控制组的儿童平均克制时间为5分钟左右。可见，影片中的榜样违反禁令受到奖励或指责，对被试抗拒诱惑的行为产生了明显的影响。研究者认为，这是由于榜样行为产生了替代性后果，换言之，儿童在内心将榜样行为所受到的强化转变为自我强化。儿童知道什么该做、什么不该做，以及预见行为的强化后果，都会影响儿童支配自己行为的力量。所以，为了培养儿童的道德意志，不仅应告诉儿童行为的准则，还应有适当的奖惩行为强化。强化可以是直接的，也可以是间接的，即让他们从别人的行动后果中吸取经验教训。

教给儿童一定的认知策略，也能增强儿童抗拒诱惑、延缓满足的能力。有这样一个实验：让儿童吃东西时作一种选择：要么吃马上就能得到但很一般的食品（如椒盐饼），要么吃要等15分钟才能吃到的有吸引力的食物（如果汁软糖）。儿童在看得见食物时比食物被挡起来时更难以控制自己，但更重要的是他们在对付环境时所采取的认知策略。例如，指导一组儿童想象面前食物的鲜美滋味和感觉，指导第二组儿童把眼前的食物想象成不能吃的白云或木材。结果第二组儿童等待的时间几乎是前者的两倍。

四、道德行为的培养——导之以行

一个人仅有良好的愿望与热情，甚至下决心战胜困难，但如果不能针对情境条件采取合理的行为方式，或不具备必要的行为技能，则不一定能取得良好的行为效果。一个人道德品质的高低，最终都落在其行为上。

（一）亲社会行为

亲社会行为是指帮助别人或有利于集体、社会的行为，如援助、共享、合作、谦让等。社会学习理论对亲社会行为作了大量研究，认为榜样作用是形成亲社会行为的重要机制。有一个典型的实验例子：让7~11岁儿童观看一个成人玩滚木球游戏，这个成人把自己赢得的一部分奖品捐赠给穷苦儿童基金会。然后让这些儿童单独玩这个游戏。结果，他们把所得奖励捐献出来的数量远远

超过没有观看过成人榜样的控制组儿童。即使在实验过去两个月之后,实验组的儿童与不同实验者在一起时仍然保持了慷慨的表现,这表明榜样作用的影响是长期的。

一般来说,在学龄期间,儿童的亲社会行为有随年龄增长而增多的趋势。亲社会行为的发展受到文化背景、家庭和学校多重因素的影响。例如,有些社会文化强调亲社会行为倾向,而另一些文化则更看重个人化倾向。实验研究发现,墨西哥儿童的合作性就明显高于美国白人儿童。父母的利他行为和对待儿童的抚养方式也影响着儿童的亲社会行为。社会学习理论认为这是由于观察学习和榜样父母表现出较好的移情作用,能考虑儿童的痛苦,他们的孩子也更容易对别人有移情反应。

亲社会行为也可以通过电视节目和书本而获得。美国心理学家的研究表明,儿童在多次观看了强调援助、合作、共享的电视节目之后,再与其他儿童做游戏时,表现了更高的亲社会行为水平。

(二) 攻击行为

早在几个月的儿童身上,就可以看到由于玩具和所有物而引发的最初的攻击行为表现。幼儿的攻击大多指向同龄伙伴。随着年龄增长,儿童的攻击行为方式发生了变化,直接使用身体攻击的行为减少,而带有敌意的言语攻击增多。研究表明,具有高度侵犯性的儿童与正常儿童相比,对他人行动意图的理解是有差异的,高度攻击性儿童更倾向于把他人的行动看作是敌意的,这说明儿童的攻击性与其对外界的认知是相联系的。性别也影响着儿童的攻击行为,一般来说,男性的攻击行为常常多于女性。电视或其他形式的榜样对儿童的攻击行为也有着重要作用。著名社会学习理论家班杜拉(A. Bandura)做过这样一个实验:让幼儿一分三组看一部短电影,一个男子使劲拳击一个气袋玩偶,一边打一边叫。儿童分别看到这个人的攻击行为受到三种不同的对待。第一组儿童看到攻击者受到另一个成人的表扬,还给他汽水、巧克力作为奖励;第二组看到有另一个成人来惩罚攻击者,称他是“大坏蛋”;第三组看到的既无奖励又无惩罚。然后分别将儿童带到与影片有类似情境的房间里,那里也有一个气袋玩偶,还有别的玩具。主试通过单向屏观察儿童的行为。结果发现:看到榜样被惩罚的第二组儿童几乎没有表现出攻击行为,说明替代性惩罚能抑制对攻击行为的模仿;而另外两组儿童都有模仿攻击行为的表现,其攻击程度相差不多。

儿童观察了榜样的攻击而没有模仿,这并不能说明就没有学到这种行为。在接下来的实验中,实验者对儿童宣布,谁模仿攻击动作就将得到果汁、画片作为奖励,结果三组儿童均表现了同样程度的攻击行为,说明他们已经全都习得了攻击行为。在现实生活中,影视、小说中的攻击行为都可能被儿童学会,

虽然可能暂时不直接模仿,但惩罚性后果并不能阻止儿童的潜在学习,以后一遇到激发情境,攻击行为就很可能再现。

另外,儿童的攻击行为还受到父母的行为方式和对孩子的抚养方式的影响,儿童自我控制能力也与其攻击行为表现有着直接的联系。

(三) 道德行为的训练

社会道德要求鼓励亲社会行为而抑制攻击行为。道德行为的训练可以分为掌握道德行为方式和养成道德行为习惯两大方面。

1. 掌握道德行为方式就是要学会在不同道德情境中怎样去做

中小學生常常有好心办坏事的情况,实质上就是缺乏适当的行为方式。这时教师应先肯定他们的行为动机,而后指明他们思考不周、方式不当的方面,进而通过交谈、讨论、示范等让学生掌握正确的行为方式。此外,用直接讲解、分析典型人物和典型事例、组织专题讨论等方法,也可以让学生懂得在什么情境下采取什么样的方式才符合道德原则的要求。

角色扮演是训练儿童掌握道德行为方式的一种有效途径。让儿童在教学情境或游戏情境中扮演某种道德要求的角色,让儿童亲身体验、实施行为的具体方式,有助于儿童了解道德行为方式的程序、后果,也有助于了解道德情境中他人的感受。例如,心理学家让幼儿两人一组配对,让其中一人扮演需要别人帮助的角色,如想搬椅子却搬不动、从椅子上摔下来哭了等,另一个儿童要想出合适的方法来帮助他,并在行为上表现实施出来,然后让两人交换角色。训练一周后,让儿童面临一些他人需要帮助的实际情境,以观察儿童的行为表现。结果受过角色扮演的儿童比未受训练者表现了更多的帮助行为。

2. 养成道德行为习惯,也就是让个体道德行为能经常化、自动化

行为习惯对学生的作用是巨大的。良好的道德行为习惯一旦养成,就成为学生内存的行动需要,可以成为终身保留的良好品质。中小学阶段是学生养成行为习惯的重要时期,也是在学习、游戏、日常生活中培养良好道德行为习惯的有利时机。行为习惯的培养可从以下途径着手:(1) 正常的重复:创设良好的情境条件让儿童重复发生良好行为;(2) 自觉、有意的练习:让学生充分理解练习的意义、目的和阶段要求,自觉坚持行为练习,了解自己的进步,以愉快的情绪促进习惯的形成;(3) 消除不良习惯:以指导、练习、强化、反省等手段抑制和消退不良习惯,抓住学生点滴进步,帮助学生树立信心,及时对良好行为开端给予支持,如铭记警句、督促检查等。

表扬和批评是培养学生良好行为习惯的有效措施。一般来说,赞扬的效果比批评要好;不断地批评比不断地赞扬更快失去效果;后进学生对赞扬的反应更加积极,而好学生则相反。当然,表扬和批评的效果是相对的,其作用程度和有效时间都取决于多种因素。但表扬和批评都应遵循以下基本原则:

(1) 实事求是：符合实际的评价才能让学生心悦诚服，夸大其词从长远来看可能产生不良后果；(2) 及时奖励：让学生明确哪些行为受到了表扬或批评，拖延过久会减弱强化的力量；(3) 适可而止：表扬和批评都不宜过于频繁，过多的赞扬容易使学生滋生自满自骄情绪，过度的批评则容易让学生自卑自弃；(4) 引导学生自我强化：让学生学会依据一定条件和行为表现自我肯定或自我批评，培养自我教育的能力，这种内部强化对行为习惯有更持久的效果。

第三节 过错行为的矫正

学生经常要面对一些与社会道德要求不符的情境或诱惑，也常常会表现出一些不符合道德要求的行为，即所谓过错行为，例如恶作剧、故意违反纪律、不讲文明礼貌、打架骂人、撒谎作弊、小偷小摸、损坏公物等。过错行为是品德不良的前奏，但还不如品德不良那么严重。教育工作中应抓住时机对过错行为加以制止和矫正。

一、过错行为的原因分析

儿童的过错行为产生的原因是复杂多样的，总的来说是由于社会环境的不良影响与儿童内部心理活动的相互作用造成的。

(一) 社会环境的不良影响

随着儿童年龄的增长，他们的人际交往越来越多，与社会各个层面的直接和间接交流也大量增加，更多地受到各种社会风气和行为现象的影响，一些低级、粗俗的生活方式和不健康的思想意识是诱发学生过错行为的主要社会原因。近年来，随着思想观念和行为方式的多元化，良好的道德风尚受到的各种干扰也大量增加，对于辨别是非能力还不强的中小學生，一些不良言行尤其容易成为模仿、追逐的对象。

大众传播媒介对学生的道德行为表现也产生着举足轻重的影响。对英雄人物的颂扬有利于形成健康向上的社会氛围，而对暴力、犯罪的渲染则容易对成长中的少年儿童产生消极影响，特别是一些非法出版物，更容易以其极不健康的内容污染少年儿童的品行。

电视中不断出现的暴力场面已经引起了家长和教育工作者的警觉。美国的有关研究发现，在美国，平均每小时电视节目中有五六次暴力发生，在儿童节目里，特别是星期日早晨，每小时有 25 次身体攻击的场面出现。而美国儿童在 16 岁以前看电视的时间已经超过了在学校度过的时间。对幼儿的实验研究发现，在看完一段时间的攻击性电视节目之后，那些喜欢攻击的儿童在自由游

戏中表现出的攻击行为比以前更多了。

（二）学校教育工作的缺陷

学校教育是培养学生品德的关键因素之一。教育工作者在教育观点上的失误、教育方法上的简单化、教育措施的陈旧呆板，以及教育者本人的品德素质问题，都直接影响学生良好品德的形成，引发学生的过错行为。例如，教师若缺乏对学生爱护诱导的热情，对学生不能做到一视同仁，甚至随意训斥、讽刺、挖苦、嘲笑、哄骗、威吓，都会造成学生从情感态度上的根本对立，根本谈不上有效的教育；有的教师将学生罚站、赶出课室，甚至体罚，既是对学生的不尊重，也从根本上扼杀了品德教育的契机。学校教育与家庭教育的不一致，也大大地削弱了教育力量。个别教育工作者本人的品行不佳，很容易在学生中造成恶劣影响。

（三）家庭教育的失误

家长对孩子教养方式不当和家庭成员言行不良，也是引发学生过错行为的主要原因之一。在独生子女越来越多的今天，家庭教育的方式和效果问题显得更加突出。家庭教育中经常出现如下问题：（1）重养轻教：一些家长只注意满足孩子的生理需要和物质需要，而忽视如何做人、如何适应社会的品德培养，以至儿童丧失从小养成良好行为的时机。有的家庭结构不健全，如父母离异或分居两地，孩子缺乏关怀爱护，增加了误入歧途的可能性。（2）管教不当、宽严失度。有的家长对孩子采取“高压政策”，控制过严、粗暴打骂，使孩子形成对抗情绪、拒绝管教，或自暴自弃，甚至反抗成人管教。有些家长对孩子一味溺爱、毫无原则地放纵子女，甚至对孩子的过错行为也加以隐瞒、庇护，养成孩子自私自利、好逸恶劳、胡作非为等根深蒂固的恶习。（3）教育要求不一致：家庭成员的教育观念不一致，对孩子的要求和方式也不相同，如果父母之间或父母与祖父母之间各持己见、相互拆台，不仅会抵消正面的教育效果，而且会对孩子产生不良影响，容易造成言行不一、耍两面派的行为作风。（4）家庭成员品行不端，提供不良榜样。有的家长自身缺乏修养、言行粗鄙、品德恶劣，对孩子也产生了潜移默化的影响，自然不会有好的结果。

心理学研究发现，攻击性强的儿童，他们的父母在要求子女时经常是敌意的、不严格的、攻击性的。在攻击型儿童家里，家庭成员之间的相互作用往往形成“高压统治”逐步升级的模式：当攻击行为发生时，其他家庭成员可能做出有敌意的反应，增加了进一步攻击的可能性。这种逐步升级在父母和孩子之间表现为：儿童对父母的要求做出对抗性反应，父母逐渐提高威胁和惩罚儿童的水平。有过错行为的儿童通常并不理解外界的赞扬或批评，尤其是对成人以温和的言语方式所作的惩罚不太可能做出反应。其原因之一，可能是儿童时期父母使用奖励和惩罚不一致造成的。研究表明，他们的父母对孩子的亲社会

行为和不符合常规的行为有时做出积极的反应,有时又给予处罚,这种不一致让儿童失去了行为的依据,陷入困惑和行为混乱。

(四) 学生的主观心理因素不良

过错行为往往发生在这样的学生身上:一是缺乏正确道德认识的学生。道德知识缺乏、道德观念错误、私欲膨胀、认识模糊,就容易发生违背准则、损人利己的过错行为。二是道德情感异常的学生。缺乏正义感、善恶颠倒、美丑不分、盲目狂热、极易冲动、搞小集团、滥讲哥们儿义气,这些都是有过错行为的少年儿童身上不难发现的特点。三是意志薄弱,屈服于不良习惯的学生。有些学生尽管懂得初步的行为准则,但不能在行动中执行,而是受个人欲望和不良习惯的支配重蹈过错行为的覆辙。他们在错误面前可能会痛下决心要一改前非,但由于自制力差、经不起外界不良诱因的诱惑而屡犯难移。

研究表明,13岁到15岁是学生初犯品德不良或劣迹行为的高峰期,15到18岁是青少年犯罪的高峰年龄。这一时期学生的身心处于急剧的发展变化之中,身体发育的速度往往超过心理的调控能力,心理上具有过渡性、闭锁性、动荡性的特点。这一时期心理发展上的主客观矛盾、生理和心理矛盾都很突出,过渡不好就容易出现行为偏差。

二、过错行为的矫正

过错行为的矫正是一项复杂的、涉及多方面因素的工作,其效果如何,取决于教育时机的选择和对众多教育因素的控制,分析和理解过错行为矫正的心理过程,有利于选择适当的矫正措施,提高矫正效果。

(一) 过错行为矫正的基本过程

过错行为的矫正大致经历以下三个阶段:

1. 醒悟阶段

过错行为者由于某些因素的触动而开始认识自己的错误,从而产生改过自新的愿望。这种愿望一般是在生动的事例触动或所信赖的成人引导下,意识到过错行为的严重后果时产生的。比如遇到一位喜爱的老师、加入一个新集体,或受到一次震动心灵的教育时,产生了对过错的新的认识,激起了新生活的愿望。醒悟阶段是品德转化的基础和前提。为了促使有过错行为的学生开始醒悟,首先要消除他们的疑惧,过错行为者往往抱有一种可能受到谴责的态度定势,一旦教育者给予理解和适当的鼓励,可以渐渐消除其不信任感,为进一步引导打下基础。在学生开始醒悟时,要从他们原有的道德认识水平出发,引导他们看清过错行为的性质和后果,促使其产生否定的情感体验,激发正确的道德动机。

2. 转变阶段

过错行为者在醒悟的基础上,对错误有了一定的认识,在行动上开始有改正过错的表现。教育者应抓住醒悟和转变的良机,因势利导,作耐心细致的启发引导,从认识上澄清观念,从情感上拉近距离,对学生每一点细微的进步都给予肯定和鼓励,促进保持进步的热情,使其改正后的行为能不断得到强化。同时,教育工作者也必须清楚地看到,在转变阶段,过错行为可能会出现反复的现象,如前进中的暂时后退或一个阶段的教育失效而出现大后退。过错行为往往是长期形成的根深蒂固的恶习,上进心弱、意志力差的学生有时抵制不住诱惑,并抱有侥幸心理而旧病复萌,这也属于正常现象。教育者应对这种反复和动摇的现象有足够的认识和精神准备,从而有针对性、预见性地做好细致的预防工作。可以让学生暂时避开原来容易犯错的情境刺激,在逐渐接近原有刺激时,提供正反两方面的例子支持学生的正确行为。一旦出现反复,教育者应有广阔的胸怀,宽容爱护学生,不气馁,不放弃,抓住学生点滴上进的愿望,从头做起。

3. 稳固阶段

学生的道德行为不再出现反复、动摇,就逐步进入了稳固阶段。对以新的面貌出现的学生教师应倍加关心和爱护,对他们充分地信任和尊重,避免歧视和翻旧账,鼓励他们形成完整的自我观念,同时帮助他们克服和防止很容易出现的满足心理,不断提出新的要求,促使他们不断上进。

(二) 矫正过错行为的基本途径

过错行为的矫正需要学校、家庭、社会多方配合,协同一致地采取有效措施。在对待有过错行为的学生时,除了像对待普通学生那样晓之以理、动之以情、持之以恒、导之以行,还要考虑到他们复杂的心理矛盾和特殊的心理状态,有针对性地开展启发转化工作。

首先,要培养正确的道德认识,提高辨别是非的能力,形成明确的是非观念。教育工作应坚持以疏导启发为主,摆清事实,讲明道理,使学生心悦诚服地接受正确观念;要有鲜明一致的纪律要求,使学生明确什么是正确的和高尚的行为,懂得用道德规范要求自己,力求少犯错误;要赏罚分明,惩恶扬善,增强是非感;进行榜样教育,利用少年儿童喜爱模仿的特点提供生动形象的道德榜样,通过先进人物的感人事迹来澄清社会弘扬的行为规范,唤起学生的敬慕和仿效。

其次,消除学生的疑虑和对抗态度,抓住时机引起内心震动,培养积极的道德情感。过错行为者常受指责,一般都心虚、敏感,对他人有一定的戒心和敌意,同时又极需要老师和同学们谅解和信任。因此,教育者要下工夫深入了解学生的内心世界,调整师生之间和同学之间的关系,用真诚、温暖消除疑虑,用热情和关怀化解对抗,使过错学生有归属感,使他们体会到老师的善意

和集体的信任，这样他们才肯接受老师的指导。

再次，锻炼抗拒诱惑的道德意志，养成新的行为习惯。针对某些不良的外部诱因，要教给学生抗拒诱惑的具体方法，同时注意抑制和消除学生不合理的欲念、嗜好。学生改正过错以后，用新的、受人欢迎的行为方式充实学生的生活，鼓励他们通过重复训练巩固新的正确的行为习惯。

最后，注意个别差异，采用灵活多样的教育措施。过错行为的矫正很难说有什么固定的程式，教师应针对学生的个别情况，了解其具体特点，采取灵活有效的教育策略。如过错行为学生往往有某些值得发扬光大的“闪光点”，教师可以此为突破口，用不同的“以点带面”策略促使学生开始转化。

总之，学生过错行为的矫正是一项艰巨、复杂而又细致微妙的工作，教师既要懂得学生心理活动的特点和规律，又要掌握灵活多样的教育技巧，还要善于与社会环境的方方面面协调配合，更要具备深厚的爱心和耐心，才能换来学生的信赖和进步。

复习思考题

1. 怎样理解品德及其心理结构？
2. 从哪些方面着手，可以有效地促进学生良好品德的形成？
3. 试分析学生出现过错行为的原因及其矫正措施。

// 第十三章 心理健康教育 //

本章提要

- 心理健康与心理异常
- 心理卫生与心理健康教育
- 心理健康教育的意义
- 中学生心理健康教育的目标与内容
- 中学生心理健康教育的原则与策略

第一节 心理健康教育的意义

一、心理健康与心理异常

长期以来，人们对于健康的认识更多地偏重于躯体方面。它反映了人们对健康的理解不够完善，忽略了心理的健康。有学者把心理健康放在与他人的比较中来界定。如果一个人同其他人相比较，符合同龄阶段大多数人的心理发展水平，那么这个人的心理状况就是健康的，反之就是不健康的。然而，这个定义在今天已不能为人们广泛接受，因为将个人与他人进行比较，只是衡量心理健康的一种尺度。一个人的心理是否健康，还可以用其他尺度来衡量。

世界卫生组织 1948 年成立时通过的宪章规定：“健康……一种身体上、精神上和社会上的完整状态，而不只是没有疾病和虚弱”。也就是说，健康不但是指没有身体的缺陷和疾病，还要有完整的生理、心理状态和良好的社会适应能力。可见，心理健康包含有生理、心理、社会三方面的含义：

就生理层面而言，一个心理健康的人，其身体状况尤其是中枢神经系统应无疾病，其功能在正常范围，并无不健康的体质遗传。健康的心理必须以健康的身体为其先决条件，有了健康的身体，个人无论在情感、意识、认知和行为上，才能运作正常。所以说，健康的心理基于健康的身体。

就心理层面而言，一个心理健康的人，其个体必须对自我持肯定的态度，能自我认识，明确自己的潜能、长处和缺点，并发展自我。在自我发展上与人和谐方面能兼顾。人格发展健全，能积极面对现实，而不依赖消极的心理防御。

就社会层面而言,一个心理健康的人,在社会环境中能有效适应,并能妥善地处理人际关系,其行为符合生活环境中文化的常模而不离奇古怪,角色之扮演符合社会要求,与环境保持良好的接触,且能为社会贡献其力量。

心理健康是一个包含有多种特征的复合概念。要判别一个人的心理是否健康的,仅从某一方面去看是不够的,必须从多方面去考察。那么心理健康究竟包含哪些特征呢?美国学者坎布斯(A. M. Combs)认为心理健康、人格健全的人应有四种特质:

第一,积极的自我观念。能悦纳自己,也能为他人所悦纳;能体验到自己存在的价值,能面对并处理好日常生活中遇到的各种挑战;虽然有时也感觉不顺意,也并非总为他人所喜爱,但是,肯定的、积极的自我观念总是占优势。

第二,恰当地认同他人。能认可别人的存在和重要性,既能认同他人又不依赖或强求他人,能体验到自己在许多方面与大家是相通的、相同的;而且能与别人分享爱与恨、乐与忧以及对未来美好的憧憬;并且不会因此面失去自我。

第三,面对和接受现实。能面对和接受现实,即使现实不符合自己的希望与信念,也能设身处地、实事求是地面对和接受现实的考验;能多方寻求信息,倾听不同意见,把握事实真相,相信自己的力量,随时接受挑战。

第四,主观经验丰富,可供取用。能对自己及周围的事物环境有较清楚的知觉,不会迷惑和彷徨。在自己的主观经验世界里,储存着各种可用的信息、知识和技能,并能随时提取使用,以解决所遇到的问题,从而增进自己行为的效率。

与心理健康相对应的概念是心理不健康,亦称为心理异常。心理异常是对许多不同种类的心理、情绪和行为失常的统称。类似的概念还有心理问题、心理变态、心理障碍、心理疾患等。这些概念尽管名称不同,但都是与心理健康概念相对应的,反映人的各种心理活动(包括认识活动、情感意志活动以及个性心理特征等)的偏离正常。

根据心理异常的症状,我国神经精神科学会将精神疾病分为十大类:(1)脑器质性精神障碍,(2)躯体疾患伴发精神障碍,(3)精神分裂症,(4)情感性精神病,(5)反应性精神病,(6)其他精神病,(7)神经官能症,(8)人格障碍,(9)精神发育不全,(10)儿童期精神疾病。《美国精神病诊断分类手册》第三版,即DSM-III,将全部精神疾病归属于17个类别,包括(1)通常发生在婴儿、儿童或青年的精神障碍,(2)器质性精神障碍,(3)某些物质所致的精神障碍,(4)精神分裂症,(5)偏执性精神障碍,(6)未归类精神障碍,(7)情感性精神障碍,(8)焦虑障碍,(9)躯体型精神障碍,(10)分离性精神障碍,(11)性心理障碍,(12)做作性精神障碍,

(13) 未归类的冲动控制障碍, (14) 适应性障碍, (15) 影响躯体状况的心理因素, (16) 人格障碍, (17) 不属于能引起注意或必需治疗的精神障碍。

心理异常尽管有不同的类型, 但它们都会不同程度地影响到个人的生活、学习和工作能力。因此, 及时判别个体的心理是否健康是非常重要的。然而, 要判别心理活动的正常和异常是相当困难的, 因为异常心理活动和正常心理活动之间的差别常常是相对的, 两者之间并没有明显的分界线。但是, 在有些情况下两者又有实质的差异, 因而不能一概而论。企图找出一种绝对的划分标准应用于一切异常行为是不可能的。当然, 判别标准并不是绝对没有, 下面是前人曾论述的判别行为正常和异常的具体标准, 供我们参考。

1. 以经验作为标准

所谓经验的标准有两种意义: 其一是指病人自己的主观经验, 他们感到忧郁、不愉快, 或自己不能控制某些行为, 从而寻找医生的帮助。这种判别标准在许多心理障碍者身上常有应用, 但也有某些病人则由于坚决否认自己是“不正常”而正好作为其行为异常的标准。其二是医生或咨询员根据自身的活动经验来判别正常和异常。这种标准应用普遍, 但常因人而异, 主观性较大。

2. 社会常模和社会适应的标准

这种标准以社会常模为体(组织), 以社会适应为用(行为准则), 也就是说在社会常模的基础上来衡量行为顺应是否完善。人总是在特定的社会环境中生活, 在一般情况下, 人的行为总是与环境协调一致的。这里正常或异常首先是与社会常态的比较而言的, 因此, 也可以说这一标准是根据人行为的社会意义及个人完善的顺应为出发点。当然, 人的社会适应行为和能力是受时间、地点、习俗和文化等条件影响的, 因此, 这一标准也并非一成不变的, 以此来进行判别也会有差异性。

3. 病因与症状存在与否的标准

有些异常心理现象或致病因素在常态人身上是一定不存在的。若在某些人身上发现这些致病因素或疾病的症状, 则被判别为异常。例如麻痹性痴呆、药物中毒性心理障碍等不是人人都有的, 那么确定有无梅毒螺旋体或某些药物的存在就可以作为判别异常的依据。此时, 物理化学检查、心理生理测验等有重要的意义。这一标准比较客观, 但应用的范围比较狭窄, 因为不少心理障碍并没有明显可查的生物学病因, 而且, 心理异常现象常常是多种因素导致的心身机能的障碍。

4. 统计学标准

这一标准来源于对正常心理特征的测量, 它是以全体人群中具有这种特征的人数的分配为依据的。在取大样统计中, 一般心理特征的人数频率多为常态

分布，居中间的大多数人为正常，居两端者为异常。因此，确定一个人的行为为正常或异常就是以其心理特征是否偏离平均值为依据。这就是说，许多异常心理现象在常人身上也多少有表现，但不像病人身上那样强。这里，异常是相对而言的，其程度要根据其与全体的平均差异来确定。这种判别标准也是较为客观的，并可以在不少情况下采用。当然，有些行为的分布不一定是常态曲线，所以此标准也有一定的限制。

如上所述，在心理异常的划分上，实难找出一个十全十美的、客观而又一致的标准。上列种种标准中，几乎没有一个是能在单独使用时完全解决问题的。但这并不是说心理活动的正常和异常就无法鉴别了。事实上，在患严重精神病时，所有的标准都是适用的。但在临界状态（边缘状态）时，则哪一种标准都难以判定。心理行为从正常范围过渡到异常范围会有许多细微的变化，而到了一定的阶段是会有突变的。这必须通过量与质的辩证关系的分析才能正确解决问题。

二、心理卫生与心理健康教育

与心理健康概念紧密相连的是心理卫生。卡尔·赫希特（Karl Hecht）认为，心理卫生应理解为对人的心理健康进行的预防性保护，其方法是创造性地发挥大脑机能和充分发挥个人心理特征的最佳条件，改善劳动和生活条件，确立人与人之间多方面的关系，以及提高人对周围环境有害因素的抵抗力。他指出，心理卫生包括：加强脑力和创造力的系统训练，注意社会条件的最佳化，消除劳动和空闲时的单调无味，防止提出过高或偏低的要求，避免神经系统的超负荷。它的目的在于教会人们处理好日常生活中的各种矛盾，掌握科学信息和其他信息而无损于健康，克服病态的敏感和娇气。因此，心理卫生可以看作是研究如何维护和增进人类心理健康的一门学问，也是应用有关心理学知识和技术来改进人们心理健康的一种服务。在消极方面，它以预防心理方面的疾病、防止心理的不健康为目的；在积极方面，它以心理健康的保持、心理抵抗力的增进为目的。由此可见，心理卫生与心理健康可说是一体两面，若严格区分，心理健康是心理卫生的目的，而心理卫生是要达成此目的的手段。

心理健康教育与心理卫生密切相关，可以说心理健康教育是心理卫生的主要方式之一，因为心理健康教育的主要目的是发展学生的心理素质、培养健全人格。人的发展，不仅是身体的发育成熟、知识经验的增多和技能的形成，而且是各种智能、需要、动机、态度、价值观、气质和性格等心理特征的全面发展。通过营养和体育锻炼，可以促进学生身体的成长；通过学校的语文、数学、自然等各门课程的教学，可以增长学生的知识和技能；而通过有目的的心理健康教育，可以促进学生良好心理特征的形成和发展，促进其心理健康水平

的提高。

关于心理健康教育,可以从广义和相对狭义的两个角度来看。就广义的心理健康教育而言,是指一切有助于学生心理健康素质的培养和人格健全的教育活动,包括学校、家庭、社会的有关教育、学科渗透和社会影响等;而相对狭义的心理健康教育,是指在学校范围内的、以心理素质培养和健全人格为目的的专门教育。我们这里所说的心理健康教育,主要是指后者而言。那么,什么是心理健康教育呢?我们可从以下几方面来理解:

从内容来看,心理健康教育包括两项基本任务:一是心理素质教育,主要是教育和培养个体形成各种良好的心理素质,如良好的观察力、记忆力、想象力、创造力、分析和解决问题的能力,以及良好的性格等,以帮助其学业和事业的成功。二是心理健康教育,主要是使个体形成健康的心理,从而适应社会,正常地成长和发展。在这个方面,心理健康教育的任务包括:(1)帮助学生维持正常的心理状态,避免不利的心理状态;(2)帮助出现了不利心理状态的学生及时摆脱这种状态,恢复正常状态;(3)帮助心理不健康的学生康复,使之恢复健康状态。

从性质来看,心理健康教育则包括发展性教育与补救性教育两项任务:发展性教育主要是有目的地、有计划地对学生的心素质和心理健进行培养与促进,使学生的心理品质不断优化;补救性教育则主要是对在心理素质或心理健康方面出现了问题的学生进行专门的帮助,使之得以克服其问题。这两项任务层次也不同,发展性教育主要是而对正常发展的学生,是提高性的;而补救性教育则主要而对在心理方面出现不同程度问题的学生,是矫正性的。如果将学生心理方面出现问题比喻为生病的话,发展性教育就相当于锻炼身体和增强体质,而补救性教育就相当于治病。

从途径来看,心理健康教育主要通过三个途径来实现:一是心育教学,二是心理咨询,三是心理治疗。所谓心育教学,是指根据个体心理特点和规律,运用辅导与教学的方法,以形成良好的心理素质或调节其不良的心理健康状态。其基本特点是由教育者主动地设计和实施辅导与教学方案。它既可以是发展性教学,也可以是补救性教学,但主要而对的是正常学生群体;其方案实施既可以在课堂内进行,也可以在课外活动中进行。而心理咨询是指根据个体心理特点与规律,运用心理学方法和技术,帮助前来咨询的人排除各种心理障碍,使之能及时摆脱不利的心理状态,恢复到健康状态。其特点是在咨询室内,由经过心理咨询专门训练的教育者,对前来咨询的学生进行咨询和帮助。心理咨询一般是补救性的,主要面对的是心理处于不平衡状态的学生或者心理处于程度较轻的不健康状态的学生。心理治疗则是运用心理学的方法,对已经产生较严重心理障碍的人进行专门的调节,使其回复到正常状态。其特点是治

疗性的，对象是有比较严重的心理问题的学生，通过专门的心理治疗人员进行系统的治疗。三种方式的比较见图 13.1。^①

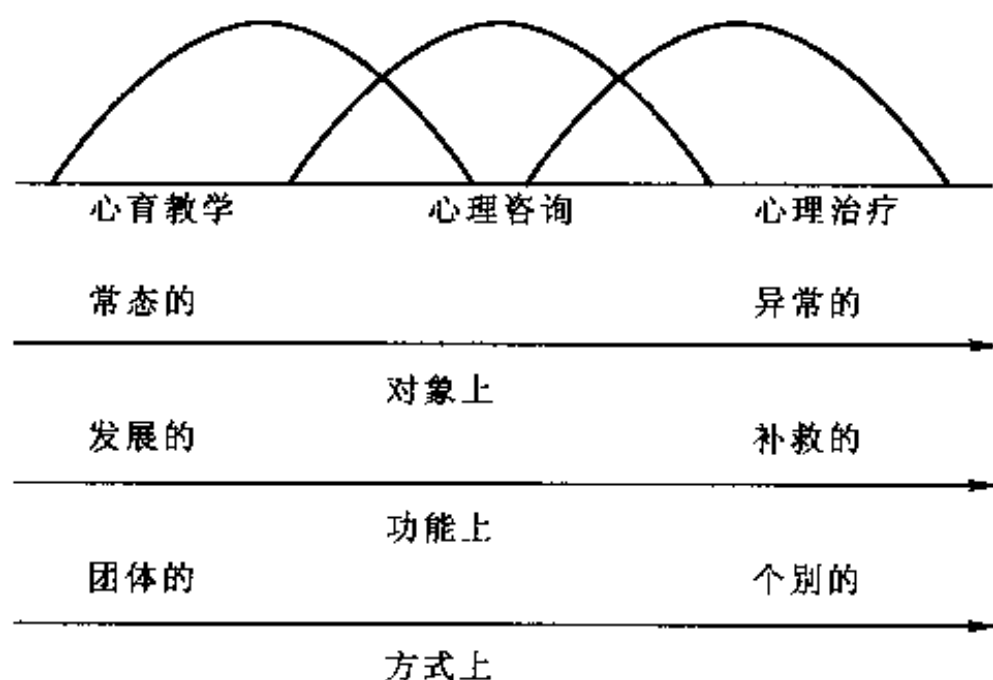


图 13.1 心理健康教育三种方式的比较

从类型来看，心理健康教育根据其对象、方式和性质，可分为团体发展性教育、团体补救性教育、个别发展性教育和个别补救性教育 4 种基本类型。

团体发展性教育，主要是心育课程或心育教学。它是有目的、有计划地以班级为单位，对学生实施系统的教育方案，促进学生形成适应社会、适应生活的心理素质。团体发展教育是学校根据办学方针、培养目标与办学特点，确定应重点培养学生哪些心理素质，各年级应如何安排，然后设计相应的团体教育方案，并按计划实施。团体发展教育活动一般程序是：设计一定的情境，安排一定的活动，通过教育、感染、交流、暗示等，促进学生形成或加强一定的心理素质。

团体补救性教育，主要是团体辅导。它是根据学生值得注意或普遍存在的心理问题，设计教育方案，以学生班级或小组为单位实施教育方案，使学生能获得正确的观念，改变不利的心理健康状态。这类教育活动的进行程序与团体发展教育基本相同，但是，它不是根据培养目标、办学思想而做出系统的设计，而是根据学生的具体情况或出现的问题，有针对性地设计教育活动。

个别发展性教育，即个别培养。有目的有计划地根据各个学生的心理素质实际，设计适合该学生心理健康发展的系统培养方案，然后对该学生个别实施，使该生能健康发展。由于不同的学生有不同的心理特点或情况，完全靠团体教育是不行的，因此，注重共性的团体教育必须与注重个性的个别教育结合

^① 莫雷等，中小学心理健康教育基本原理，广州：暨南大学出版社，1997，6

起来,才能有效地进行心理健康教育。个别发展教育就是根据每个学生的特点来确定该生的教育发展方案。与团体教育不同,个别教育不是在课堂上进行,而是通过提供一定的条件或设置一定的环境,通过谈心、行为指导、强化等手段,以到达培养目的。

个别补救性教育,主要是个别咨询,即根据学生值得注意的心理健康方面存在的问题,结合该生的个人特点和实际,有针对性地设计适合该学生改善其心理健康问题的专门的培养方案,然后对该生个别实施,使该生获得正确的观念,消除不良的心理状态。此类教育活动与个别发展教育不同,它的系统设计不是预先作的,而是根据学生在发展过程中出现的特定的心理健康方面的问题而定,其目的是通过这个教育程序的实施,来消除学生所出现的心理问题,因此,它是一种矫正性或补救性的教育方式。

综上所述,心理健康教育是学校教育中的一种具有专门目的的特别教育,它包括了心育教学、心理咨询和心理治疗在内的多种途径和形式的旨在培养学生良好心理素质、促进学生心理健康的教育和辅导活动。

三、心理健康教育的意义

从心理健康教育的任务可以看出,心理健康教育的意义不单是对各种心理疾病(如精神病、神经症、心身疾病等)的防治,更主要是要促进全体学生的心理健康。对个人而言,心理健康教育要使个体自幼就培育健康的心理和完整的人格,树立正确的价值观和人生观,成为身心全面健康的社会成员。对社会而言,心理健康教育有助于促进社会主义精神文明建设。因为,心理健康教育的研究和措施有助于克服人的消极的心理状态,促进健康心理的形成,振奋民族精神;有助于缓解人际的冲突,改善交往环境,增进社会稳定;有助于塑造良好的个性,发展健全的品格,提高人们的道德水平;有助于人的积极性和创造力的发展,推动社会主义现代化建设的进程。

为什么要在中学阶段就开展心理健康教育?我们认为中学生的心理健康教育具有非常重大的意义,这些意义主要表现在以下几个方面:

(一) 心理健康教育是中学生心理发展的实际需要

中学时期是人身心发展迅速的时期,这一阶段中的生活经历与环境教育都对中学生的的发展产生重要的影响,有的影响甚至是终生的。中学生的生活环境与教育是否适当,直接关系到中学生良好心理品质的形成。适当的心理健康教育可以促进中学生良好心理品质的形成,不适当的环境影响与教育作用,会导致中学生心理问题或心理障碍的产生,乃至不良心理品质的形成。

有关研究资料显示,中学生的心理和行为问题是比较普遍的。中学阶段心理健康教育问题很多,可以概括为五个主要的方面:

1. 适应问题

中学生进入中学后,有一个逐渐适应校园生活新环境的问题。因为对一年级的新生来说,必须同时面对中学的多种学科紧张而繁重的学业,这要求他们从学习方法、学习态度、与各科任老师及同学关系等方面进行必要的调整。对于身体与心理发展迅速的中学生,他们不仅要适应迅速变化的外部环境,而且要适应自己身心各方面的不断改变。在此过程中,中学生普遍感到不适应,或适应不良。适应不良大多表现在:产生情绪障碍,如焦虑、不安、抑郁、害怕等;注意力不能集中,而后对学习丧失兴趣;不能约束自己,总是违反纪律等。出现适应不良的学生,一般经过几天或几周的自我调节能够逐渐康复,少数学生的症状可能会持续数月之久。造成适应不良的原因除了环境因素之外,也与学生的个性特征有关。通常个性内向、胆小、谨小慎微和急躁、情绪不稳定的学生容易出现适应不良。因此从小培养学生良好的个性是预防适应不良的有效措施。

2. 学习疲劳问题

生理心理学的研究表明,学习是一项艰苦的脑力劳动。在学习过程中,大脑皮层兴奋区域的代谢逐步加强,血流量和耗氧量增加,以保证大脑正常工作。如果学生的紧张学习活动持续时间过长,消耗过程逐渐超过恢复过程,那么大脑的工作能力就会明显下降,出现以疲劳为特征的保护性抑制。若个体长期处于疲劳状态,会使人的视力减退,食欲不振,面色苍白,血压增高,大脑供血不足,瞌睡,失眠,头热,脚冷等;在心理方面则会产生抑郁,烦躁,信心不足,记忆力减退,注意力难以集中,思维迟缓等现象。

疲劳的出现同许多因素有关。身体素质、活动强度、环境条件、情绪变化等都可能成为引起或加重疲劳的原因。就我国中学生的实际情况来看,学业负担是导致一些学生疲劳的最主要原因。目前中学生中半数以上感到学习负担过重,各科作业、模拟考试令他们应接不暇,本来应该丰富多彩的学校生活往往给人以紧张、枯燥与单调的感觉,因而更容易产生学习上的疲劳。

3. 性成熟问题

中学生随着性器官的成熟、第二性征的显现,他们真正意识到自己的性别与异性的差异,意识到两性之间的关系及对待两性的态度和行为规范等。这种性意识的觉醒,促进了青少年性心理的变化和发展。刚进入青春期的13、14岁的初中生,由于性生理发育的显著变化,不断地引起男女学生心理上的不安、害羞和困扰,有的甚至产生抵抗发育的心理。随后中学生对异性从疏远到爱慕。在此过程中,男女中学生都在不同程度上存在某些性心理问题,如性恐惧、性压抑、性罪恶感、早恋,甚至性变态等。传统的家庭与学校,往往忽视对学生性方面的正面教育,要么回避,要么清描淡写讲几句,这于事无补,有

时甚至加重问题。

4. 厌学与逃学问题

据调查,在中学阶段,有厌学情绪的中学生占总数的20%以上。这些中学生对学习缺乏兴趣,他们或者在课堂上东张西望,神不守舍;或者在下面偷偷看别的书籍;要么就在课堂上打瞌睡;或干脆逃学、旷课,到处游玩。有的学生的厌学情绪还得到了家长的支持,干脆辍学在家,帮助父母做生意等。产生这种厌学情绪的原因很多,概括起来主要有:(1)受到“读书无用论”的影响,一些无远见的、文化素质低的父母,以“体脑倒挂”的现象现身说法,宣传这种“做原子弹的比不上卖鸡蛋的”思想。(2)学习比较吃力的学生得不到老师和家长在学业上的有效帮助,学习长期跟不上进度,又缺乏赶上去的勇气和毅力,最终失去了对学习的兴趣。(3)教师的教学效果很差,调动不起学生学习的积极性;或教师工作不负责任,在教学上应付学生,或放任自流,挫伤了学生学习的积极性。(4)某些学生存在好逸恶劳、怕苦的思想,感到学习太艰苦,希望走捷径,过轻松自在的日子。

5. 问题行为

问题行为是指扰乱他人或给个人身心发展造成妨碍的行为。主要表现为攻击、逃避、自暴自弃等。按性质划分,问题行为可以分为过失型和品德不良型。前者是指个体对组织纪律和社会一般生活准则的触犯或违背,这种问题行为常常由不恰当的需要、好奇、好动、试探、畏惧、缺乏经验、认识能力不足等因素所引起,因而具有情境性、偶发性、盲目性和易变性等特点。品德不良型问题行为,是指个体对于一定社会的道德规范、对于集体利益与他人利益的违背或侵害。这种问题行为,一般是由错误的意识倾向或个性特点所造成的,因此便表现出经常性、倾向性和有意性等特点。

就中学阶段学生问题行为形成的原因来看,是相当复杂的。既有个体素质和心理因素的影响,也有家庭、学校和社会环境等外部因素的制约;既有可能是上述诸因素中的某一因素所引起的,也有可能是数种因素的组合、交叉所造成的;在某些情况下,一种因素还有可能引出多种问题行为。对于这些心理问题与不良行为,如果不及时予以纠正,则会直接影响到他们的心理健康与发展。严重的甚至导致违法犯罪行为,对社会造成破坏。除了各种外显的行为问题之外,中学生中还有因各种身心发展的内部与外部矛盾所导致的不健康的心理问题,如情绪抑郁、闭锁心理、逆反心理、多疑心理、退缩自卑、嫉妒心理与焦虑等。因此,从消极方面来看,心理健康教育有助于解决中学生发展中存在的心理问题与不良行为。

从积极方面看,心理健康教育有助于中学生良好心理品质的形成与发展。处于成长中的中学生,知识经验不足,生理和心理未臻成熟。但是,他们有旺

盛的求知欲和巨大的发展潜力。这些潜力的发展,不仅有赖于适当的社会环境条件,而且需要个人良好的心理品质。国内外关于智力与非智力因素关系的研究表明,好奇心、求知欲、上进心和坚持性等非智力因素或人格特征对于智力发展有重要的促进作用。传统的教育未能很好地处理智力因素与非智力因素的辩证关系,过分强调了知识、智力的因素,着眼于当前的考试分数,而忽略了学生非智力因素或人格特征的发展,致使某些学生求知欲减弱、畏惧学校和畏惧学习,因而阻碍了他们智力的发展、潜力的发挥。虽然心理健康教育的重点不在知识技能的获得,但是,它通过培养学生良好的态度、动机和人格特征,间接地促进了学生知识技能的获得和智力的发展,并最大限度地促进中学生发展潜力的发挥。

（二）中学生心理健康教育是我国社会发展与现代化的迫切需要

从社会发展的角度来看,学校教育包括中学教育的基本目的是为社会发展培养所需要的人才。中学不能关起门来进行教学,培养温室里的花朵,而应而向社会,培养出能经受住社会风霜雨打的参天大树。当代社会是一个迅速发展的社会,无论科技文明和社会生产,还是人的生活方式和思想观念,都在不断变化更新。面对当代迅速发展变化的社会,强调知识传授的传统教育将难以实现教育的基本目的,会被强调素质培养和人格发展的新型教育模式——心理健康教育所取代。

在这个日新月异的时代里,知识不断积累,迅速膨胀“爆炸”;知识的老化的速度在加快,“知识的半衰期”愈来愈短,尤其是在科技方面更是如此。当代社会是一个推陈出新的社会,社会的竞争归根结底是新思想、新知识的创造力的竞争。在这种形势下,学校教育最重要的不再是给学生“金子”,使学生吸取前人的知识,因为“金子”也会不断老化为“破铜烂铁”。学校教育最重要的是使他们获得知识学习的能力和创造知识的能力,只有教给他们这把“金钥匙”和这种“点金术”,才能打开当今知识的宝库,才能在当代社会激烈的竞争中立于不败之地。

当代社会是一个日趋开放的和多样化的社会,社会阶层的流动性大增,社会给予人们更多发展的机会和选择的自由。开放社会的一大特征就是机会均等,个人通过自己的才智和努力,都可以有升迁和成功的机会。机会多意味着进取的途径增多和成功的概率增大,同时也意味着更多的冒险和更多失败的可能性。一个人在社会上要取得成功,首先要敢于冒险、不怕失败。其次要自主选择、善于选择。在传统社会里,不敢冒险,虽然难以成功,但不至于失败,但在现代社会里,“不进则退”,甚至“进步得少也是退步”,因此,只有勇于开拓、进取,才有可能生存和发展。传统教育削弱了学生自我的发展,限制了他们自主性和选择能力的发展,缺乏独立自主性的学生将难以适应发展中的现

代社会。心理健康教育的一个重要课题就是促进学生自我的发展,培养学生独立自主、勇于挑战和善于选择的人格特征。

(三) 心理健康教育是中学生素质教育的重要组成部分

目前国际间的政治、经济与军事以及综合国力的竞争在很大程度上取决于科学技术的竞争,从根本上说又取决于教育、人才与国民素质的竞争。各个国家都在想方设法进行教育改革,提高人才素质。因此,素质教育成为国际教育包括本国教育的主流。素质是指人发展的水平与质量,是个体在遗传体质与先天条件的基础上,在社会环境影响、教育以及个人实践中形成起来的那些稳定的、基础性的身心特点的综合。素质包括身体素质、品德素质、文化素质、劳动素质与心理素质,而心理素质是素质结构中的重要成分。心理素质包括广泛的兴趣、积极的情绪、奋发的进取心、坚强的意志力、健康的人格等。素质教育必然包括心理素质教育,心理素质教育或简称心理健康教育是素质教育的重要组成部分。

中学时期是实施素质教育的一个关键时期,因为这一时期是一个人身心发展迅速的时期,也是人格或心理品质形成的非常重要的阶段。在这一阶段进行心理健康教育,可以有利地促进中学生良好心理素质的形成与发展,并且为科学文化素质等方面的素质教育打下坚实的基础。例如,通过心理健康教育培养中学生积极的情感,可以提高中学生学习科学文化的积极性与有效性;通过心理健康教育培养中学生良好的意志品质,可以促进中学生学习的自觉性、主动性与坚持性;通过心理健康教育培养中学生自尊心、自信心与上进心等性格特征,可以促进中学生的成就动机,提高学习效果。总之,心理健康教育是中学生素质教育的重要组成部分,是中学生教育改革与发展的一个主要方向。

(四) 心理健康教育是中学生品德教育的基础

心理健康教育与德育是教育体系中的两个不同的部分,但它们之间又相互联系、相互作用。品德素质在素质结构中占据中心地位,对人的各方面素质的发展又有积极的导向作用、动力作用。但这并不否认品德素质的发展要以良好的心理素质为基础。

从人格结构来看,道德品质可以看成是人格的一个部分。通过教育社会化的过程,个人认可和同化外在的社会道德规范,并根据这些规范来调节自己的行为。这些内化的道德规范就是个人的道德品质,而个人的道德品质与其他心理品质联系在一起,共同组成个人统一的人格结构。传统学校教育中的德育虽然对于学生道德品质的形成起到了一定的积极作用,但是,由于传统德育的目标和方法偏重于政治思想和道德认识的灌输,未将道德品质当作一种内在的人格特征来培养,因而致使不少学生道德认识与道德行为相脱节。在违纪与道德不良行为学生中,多数人知道自己的行为是不良行为,但他们的知与行是脱节

的，正确的道德认知没有引导出正确的道德行为。要克服学生知与行脱节的现象，培养良好的道德品质，应进行德育的改革，把德育与心理健康教育结合起来，并以心理健康教育为基础。

把心理素质教育与德育和政治思想教育结合起来，可以较好地解决好德育、思想政治教育中的知与不知，信与不信，知与行这样三对矛盾，将道德认知与道德情感和道德行为统一起来。心理品质的教育通过调动学生的积极主动性，发挥学生情感、信念和意志因素的作用，从而更好地培养学生的政治思想品德。同时，心理品质教育可以为德育过程扫除心理上的障碍。学生的心理问题与心理障碍不能简单地当成思想品德问题去处理，去说教，去训斥。这样做，不仅不能解决问题，反而会造成学生的逆反心理，带来更为严重的后果。心理的问题需要用心理的方法来解决，所谓“心病还需心药医”。通过心理疏导、心理矫正和心理健康教育等能较好地、较科学地适应学生的需要，取得更好的效果。

第二节 中学生心理健康教育的目标、内容与原则

一、中学生心理健康教育的目标

我们认为对中学生的心理健康教育，首先是要确定好中学生心理健康教育的目标与内容，因为明确心理健康教育的目标是正确而有效地实施心理健康教育的先决条件。心理健康教育内容是其目标的具体化，一定目标的实现又是以心理健康教育的内容转化为学生自身的心理品质为条件的。教育目标是对受教育者的质量规格的总体要求，是一切教育工作的出发点和最终归宿。简单地说，人们在向中学生进行教育之前，总是会对教育结果有一种期望，这种对教育结果的期望，就可看作是教育的目标。中学生心理健康教育的目标，体现并规定了向中学生进行心理健康教育的目的和要求，是向中学生进行心理健康教育的依据和准则。有了明确的目标，才能选择相应的心理卫生与教育内容，才能依据目标评价心理健康教育的效果。因此，中学生心理健康教育目标确定是十分重要的。

（一）确定中学生心理健康教育目标的原则

要把握中学生心理健康教育的目标，必须首先了解确定中学生心理健康教育目标的正确依据或原则。我们知道心理健康教育主要是培养学生良好的心理品质。什么才是良好的心理品质？人的心理品质是多方面的，既有积极的方面，也有消极的方面；既有认知的方面，也有非认知的方面；既有健康的一面，也有非健康的一面。因此，确定心理健康教育的目标实际上就是要选择出

适当的心理品质。要选择出适当的人格特征，必须遵循以下几个原则：

1. 超前的社会适应性原则

学校教育，包括中学生园教育的基本目的就是为社会培养所需的人才。我们的学生不仅是当今社会所需要的人才，而且更应该是今后社会所需要的人才，能够适应今后发展了的社会环境。因为我们的社会正在迅速发展变化，如果我们的眼光短浅，教育目标没有一定的超前性，只是根据当前社会、甚至是过去社会的需要来制定教育目标，我们培养出来的学生将难以适应未来社会。因此，我们要面向社会、面向未来，选择有利于适应今后社会的人格特征作为我们教育的目标。

2. 发展性原则

所谓发展性原则，就是心理健康教育目标的制定要符合中学生心理发展的规律与特点。只有充分考虑了每个年龄阶段中学生的心理规律与特点，才能制定应适应的心理健康教育目标。

3. 可操作性原则

所谓可操作性原则就是心理健康教育目标不能假大空，而要明确，具体化为可以观察评定的和可以训练培养的心理行为特征。例如，我们不能泛泛地把“完善的自我”、“道德高尚”和“心理健康”等作为心理健康教育的目标，而应该把这些抽象的概念具体化为各种心理和行为特征，如了解自己、接受自己和肯定自己，自己的事自己做，敢于表达自己的观点和感情，遵纪守法等。这样的特征是可以观察到的，可以通过一定的测验和评定方法来评估，并且可以通过一定的教育手段和措施来加以训练和改造。遵循这个原则，可以使心理健康教育的可行性得到一定的保证。

4. 协同性原则

心理健康教育目标从属于学校教育的总目标，它是从“心理”这一侧面反映教育的总目标与要求，因而心理健康教育目标必须与学校教育目标协同一致，不能矛盾冲突。同时，心理健康教育的目标也应该与社会教育、家庭教育保持一定的协同性。否则，各种教育之间目标的不协同会导致教育效果的相互抵消。

（二）中学生心理健康教育的总目标

中学生心理健康教育的总目标是促进中学生心理健康，培养中学生良好心理素质与健全人格。对这一总目标我们可以从两个方面来看，一是消极方面，一是积极方面。消极方面是指矫正或调整中学生各种不良心理与行为，预防中学生各种心理疾病的发生，减少产生心理问题的潜在可能性。积极方面是促进中学生心理健康水平，培养健全的人格。

（三）中学生心理健康教育目标的层次

促进中学生心理健康、培养良好心理品质与健全人格是中学生心理健康教育的总目标，这一总目标还可以分解为不同层次的具体目标。

1. 从心理成分上分析

中学生心理健康教育的目标应包括认知目标，如知道心理健康与良好心理品质的重要意义，了解某些心理健康教育的知识，发展感知、记忆、思维与想象的认知能力等；情感态度目标，如培养中学生对心理健康教育活动的兴趣，帮助中学生悦纳自己，养成乐观进取的生活态度等；动作技能目标，如帮助中学生养成良好的学习习惯，学习社会交往的礼仪与技巧，培养中学生勤劳的习惯等。

2. 依据中学生心理健康教育的总目标，并考虑中学生年龄发展的特点，分别提出不同年龄阶段或年级的教育目标

例如，对于初中低年级学生要养成在中学生活与学习的良好习惯，对他们进行青春期性心理教育，学习人际交往技能，发展注意力、观察力，以及情绪调节能力与意志品质等；对于初中高年级或高中学生，要培养他们良好的自我意识，良好的休闲与消费习惯、正确的升学与择业态度，发展他们的思维与创造能力，培养自信心，发展承受挫折的能力等。

3. 心理健康教育是通过各项具体的心理健康教育活动来进行的，而每一活动都要有明确具体的目标

心理健康教育活动的目标根据教育的总目标与教育内容，可以是一次活动要完成的任务，也可能是要通过若干次教育活动或主题系列活动实现的目标。教育活动目标应该是具体的与可操作性的。也就是说，教师可以从中學生的活动表现中，观察到中学生在目标实现上的情况，并可以通过适当的教育措施加以改进。

（四）中学生心理健康教育的具体目标

根据中学生心理健康教育目标制订的原则，我们把中学生心理健康教育的总目标具体化为三个方面的子目标：

1. 矫正与预防中学生心理与行为问题，促进中学生心理健康

由于环境与教育的种种不良影响，相当部分中学生会出现一些心理问题与不良行为，如任性、脾气暴躁、攻击性行为、说谎、恐惧、多疑、焦虑与压抑等。对于已经出现的心理与行为问题，要通过适当的心理健康教育与行为训练来加以矫正。对于那些尚未出现问题，但有可能出现问题的中学生，要及早进行心理健康教育，打“预防针”，防止心理与心理问题的出现。

2. 培养中学生良好的心理素质和健全的人格

良好心理素质与健全人格包含多方面的特征：

(1) 自主坚强的人格。通过心理健康教育帮助中学生认识自己、接受自己,提高自信心;努力提高中学生的自觉性,行为的目的性,使他们能够选定自己的目标,根据自己的目标选择实现目标的有效途径;培养中学生的独立性,依靠自己解决问题,不轻易接受他人帮助和支配;培养他们勇敢的品格,鼓励他们勇于挑战,不胆小怕事,不怕苦累;培养中学生的成就动机,鼓励他们力争上游、尽力做好事情,争取成功;培养中学生的责任心,敢于承担责任,对自己和自己所做之事负责;培养中学生的坚持性,做事要彻底,要有耐心。

(2) 培养中学生的关爱品格,养成良好的社会兴趣和交往技能。通过心理健康教育,让中学生学会关心、学会爱人,不仅要关心自己,爱护自己,更要同情他人,关心和帮助他人,包括自己的父母、老师与同伴。还要让中学生学习社会交往的有关技能,能够倾听他人谈话,自如地表达自己的思想感情,懂得有关的礼节等。

(3) 培养中学生乐观开朗的性格特征。乐观的人生态度是一个人人幸福的重要基础。通过心理健康教育,帮助中学生树立正确的人生态度,常常看到生活的光明面,对前途充满希望和信心;通过心理健康教育培养中学生的幽默感与开朗的性格,以及对挫折的心理承受力;帮助中学生在挫折和困难面前,采取正确的态度和应付方法。

3. 开发中学生心理潜能,促进中学生智力发展

学习是中学生生活的一大主题,学习与智力发展是中学生心理健康教育的主要内容。这方面的心理健康教育包括:利用中学生的好奇心,培养中学生的求知欲与学习兴趣;培养中学生良好的学习方法与学习习惯;训练中学生的思维,开发中学生的智能与创造性。

二、中学生心理健康教育的内容

从中学生心理健康教育的总目标出发,依据中学生不同年龄阶段的特点与心理发展的需要,确定中学生心理健康教育的内容。中学生心理健康教育的内容主要包括以下几个方面。

(一) 中学生自我意识的心理健康教育

自我意识是个体关于自己身体、心理及社会各方面的认识与态度。自我意识在人格结构中处于中心地位,它的发展对于一个人的情感生活、意志行为,以及能力的发挥等都起着十分重要的作用。在中学阶段,个体的自我意识处于迅速发展时期,这个阶段的自我意识发展的好与坏往往对于一个人的终身发展都有重要的影响。在这个阶段中,有不少中学生由于各种原因会出现自我意识的偏差,例如有的中学生对自己评价过低,形成严重的自卑心理与退缩行为;

有的学生则过高估计自己,产生骄傲自大的心理等。这些不良的自我意识倾向都会严重干扰他们正常的心理发展,因此,对中学生进行自我意识的健康教育很有必要。要教育中学生客观、全面地了解自己与评价自己,建立符合自己实际情况的自我观念,关心自己、了解自己与悦纳自己,作自己内心世界的主人。

(二) 中学生认知与学习的心理辅导

学习始终是学生生活的主旋律,学习是他们的主要活动,也是他们的社会义务与责任。中学阶段是个体认知发展的重要时期,良好的学习活动可以有效地促进学生的认知发展,获得知识与技能,发展智能与创造性。目前,由于学生个人、家庭、学校及社会各方面的种种不利的因素,如学校的沉重的学习负担,激烈的学业竞争等,给学生造成过高的心理负担,严重地影响了学生的身心健康发展。为此,有必要从各方面减轻学生过高的学习压力,如对学生开展学习心理辅导,激发学生的学习动机,培养学生良好的学习态度与学习习惯,掌握各种有效的学习方法。这样不仅可以有效地促进学生学习的效率,帮助学生学业进步,同时又大大减轻学生的心理负担,改善学生的心理健康状况。

(三) 中学生情绪的心理辅导

中学阶段是个体情绪发展的重要时期,这个时期往往以情绪的波澜起伏为其显著特征。这个时期青少年情绪具有冲动性与两极性,难以保持稳定、深刻与持久,不善于用理智来控制与调节自己的情绪。因而,这个时期的学生往往会出现各种情绪方面的问题,如压抑、焦虑、喜怒无常等等。这些问题如果不能得到适当的解决,不仅会降低心理健康水平,而且会干扰中学生正常的学习与生活。为此,对中学生进行情绪的心理辅导是十分必要的。通过心理辅导使学生正确认识自己的情绪活动及其特点,掌握控制、调节与表达情绪的适当方式,创造条件丰富他们情绪体验,帮助他们建立健康的情绪生活,培养真、善、美等等各种良好的情感。总之,要注意通过情绪的心理辅导,促进中学生“情感智力”的提高。

(四) 中学生意志品质的教育

意志是指人们自觉地确定目标,并在实现目标的过程中克服困难的内在心理活动。意志在人的学习、工作与生活中都起着重要的作用,具有坚强的意志是人们实现理想的基本条件之一。在心理迅速发展中的青少年中,有不少人的意志品质存在这样那样的缺陷或不足,如自觉性差、受暗示性、莽撞或优柔寡断、缺乏毅力、容易受挫折等。因此,矫正中学生不良意志品质,培养他们良好意志品质很有好处。培养中学生良好的意志品质,不仅对于促进学生的智能与情感的发展,而且对于塑造学生健全的人格,增强学生的自律、自尊、自信

与自立，都具有重要的意义。

（五）中学生人际关系的心理辅导

人际关系是个体心理发展的重要因素，人只有通过种种人际关系及其互动，才能确定自身的位置，形成自我观念，良好的人际关系是心理健康的主要标志，也是心理健康重要促进因素。在中学阶段，个体的人际关系正处于迅速发展变化之中，随着自我意识的觉醒与身体的长大，中学生们要求调整与父母、老师等长辈关系，同时要确立与同龄人的友谊。这时的人际关系错综复杂，会有不少矛盾冲突，特别是与长辈之间的冲突，这就是所谓的“第二次反抗期”。这个时期的人际关系处理不好，势必造成许多负面影响，直接影响中学生的心理健康与成长。因此，在中学阶段进行人际关系的心理健康教育具有特殊的意义。通过人际关系的健康教育，让学生懂得正常人际关系的准则，掌握人际关系的技巧；帮助他们调整与长辈之间的关系，建立健康的同辈关系，从而增进他们的心理健康。

（六）中学生性心理的健康教育

中学阶段的少男少女们的一个重要特征是性的生理成熟与心理和社会成熟滞后相矛盾。这一矛盾会给中学生们带来许多困惑与不适应，如他们对性充满好奇、不安与恐惧，意识到两性关系而对异性充满兴趣，这种对性的敏感与欲求而产生的内心躁动和羞耻不安等等。对于这些问题，如果不给予适当的引导与处理，就有可能导致早恋乃至行为越轨等更为严重的问题，严重妨碍他们的正常学业及身心健康。为此，在中学阶段进行性心理的健康教育尤为重要。通过性心理的健康教育帮助学生了解性的生理知识，认识性心理的表现及易产生的心理问题。在加强正面的性道德教育基础上，指导学生正确对待性冲动，遵守性的道德规范，与异性同学正常交往。

（七）中学生休闲、消费与生涯发展的辅导

随着我国社会主义市场经济的发展，物质财富的增长，人民生活的提高，人们的工作、生活与消费观念发生了很大的变化。中学生正处于人生发展的一个关键时期，这一时期确立正确的工作、生活与消费观念，这将使他们终身受益。通过休闲、消费的心理辅导，帮助中学生认识休闲、消费的意义，树立正确的休闲观、消费观，指导他们正确利用休闲时间，选择健康的、适合于自己特点的休闲内容与方式，充实他们的生活，减轻繁重的学习压力，提高自身的生活质量与素质。

升学与择业是中学生即将面临的有关自己前途的重大抉择。这种抉择关系到一个人的一生的发展，因而对中学生及其家长产生重大的心理压力。在这个阶段对学生们进行生涯发展的心理辅导，可以帮助学生化解沉重的心理压力，掌握升学与择业的原则，结合自身的各种条件及社会发展的需要做出自己最优

的决策,主动地为升学、择业做好充分的准备。

三、中学生心理健康教育的基本原则

要实现心理健康教育的目标,需遵循以下几个原则:

(一) 个性化与社会化相协调的原则

个性化就是随着身心的发展和成熟,一个人越来越显现出与他人相区别的独特的人格特征。社会化是指特定社会通过各种措施使个人形成该社会所规定的具有一定共同性的行为模式或人格特征。个性化和社会化是心理品质发展过程中的两个方面,它们相反相存,互为补充,不可偏废。因此,在中学生心理健康教育中,我们应遵循个性化与社会化相协调的原则,既要重视中学生的社会化,培养社会发展所需的共同性的心理特征,又不能忽视中学生的个性化,抹杀他们的个性特点,并且还要通过各种个别性教育措施来促进中学生的特长和独特性的发展。现代社会是一个多样化的社会,具有独特个性的人会受到学校和社会的重视和鼓励。

(二) 渗透性原则

中学生心理健康教育应该渗透到教育的各个方面和各个环节之中,因为心理健康教育是一个全方位的和长时期的熏陶、教育和训练的过程,任何课程都不能单独实现心理健康教育的总目标。我们应该从心理健康教育的角度重新考虑教育者、教育环境、课程和教学方法等。教育者不是“教书匠”,而是受教育者的楷模和仿效的榜样,教育者的心理品质在一定程度上决定了心理健康教育的成功和失败。因此,教师应该自觉地加强自身的人格修养与心理健康教育,提高自己的人格水平,发展良好的心理品质。在各种具体教育活动中,教师不仅要传授专门知识和相关能力,而且要有意识地培养中学生的心理品质,引入心理健康教育的因素。例如在体育课中,不仅要训练中学生的体能,教授学生有关的体育运动知识和技巧,而且要训练中学生勇敢、坚强的人格特征;在音乐美术课程中,要注重培养中学生的美感;在语言教学中,通过讲有关伟人英雄事迹、祖国山河等等精选故事,陶冶学生的人格;在科学教学中,要重视培养学生的严谨求实的科学态度、灵活创新的思维方式。总之,要把心理健康教育渗透到中学生教育的每个侧面和每一个教育环节。

(三) 认知教育与行为训练相结合的原则

心理品质既不是单纯的思想观念,又不是单纯的行为方式,而是认知与行为紧密联系的综合体或心理—行为结构。要培养的这种内在心理和外显行为表里一致的结构,不仅要从内在思想观念入手进行认知教育,而且要从外在行为方式入手进行行为训练,只有把两种心理健康教育方式有机结合起来才能有效地促进中学生良好心理品质的形成发展。否则会出现过去道德教育中常常有的

两个偏差，一是单纯强调道德观念和政治思想的认知教育，而忽视学生行为方式的训练；二是强调具体道德行为的训练，而忽视道德理想的认知教育，结果都是使学生知与行脱节，难以形成完善的道德品质。

（四）适应中学生年龄发展的特点与规律

中学生身心发展快，但有规律与顺序。要根据中学生发展的规律与顺序，预测他们下一阶段的发展，并做好相应的教育准备。心理健康教育目标与内容的确定，心理健康教育方法与措施的选择等都要考虑中学生的年龄特点及其发展规律。中学生具有热情、好活动及直接体验性等特点，心理健康教育要通过各种活动与直接经验的教育方式影响中学生，让中学生获得更多的直接经验，在愉快的活动中学习，这样会学的更快更好。另外，中学生具有情绪波动性的特点，教师需要细心观察中学生的行为表现，了解他们的想法与愿望，理解他们，并在教育中不怕反复，保持耐心，坚持下去总会有收获。

（五）学校、家庭和社会协同教育的原则

在中学生心理发展中，学校、家庭与社会环境都起着同样重要的作用，这几方面的作用应该相互协调一致，才能取得最大的效果。因此，在中学生心理健康教育中，要求家庭教育要与中学生心理健康教育一致，社会环境的影响要符合中学生心理的发展。如果家庭教育不符合中学生心理健康教育的要求，要通过家长会、家长学校等等各种途径影响家长，使他们做出适当的调整；对于社会环境中存在的对中学生心理发展的消极影响，要采取适当的措施给予限制和消除。中学生自我意识逐渐觉醒之后，自我对心理结构及其发展都会起到一定的调节作用。因此，我们不仅要通过家庭教育、学校教育和社会教育来促进中学生心理品质发展，而且要通过中学生的自我教育来调控自己，把外控转化为内控，引向自尊、自爱、自强、自我完善和自我实现。

复习思考题

1. 试析心理健康及其特征与评价标准。
2. 试析心理异常及其评价标准。
3. 论中学心理健康教育的意义。
4. 试析心理健康教育的目标与内容。
5. 中学生主要心理与行为问题有哪些？
6. 试析心理健康教育的基本原则。

版权
前言
目录
正文