该系列教材

已被收入《全国大中专教学用书汇编》

由新华书店总店向全国高校推荐使用

陕西省高等教育面向21世纪

教学内容和课程体系研究教改项目

高校21世纪师范类规划教材
编 委 会

编 委 会 主 任　　郝 瑜　朱 玉

编委会副主任　　姚书志　李晓锋

编 委 会 委 员　　罗增儒　苗庆霞　黄新民

傅志军　王玉鼎　李宗领

魏 奇　张富林　罗文谦

高荣发

出版说明

这套《高校21世纪师范类规划教材》，是适应培养21世纪社会经济发展所需要的人才，必须有大量、新型、合格的人民教师的需要，由陕西人民出版社发起，陕西省教育厅和陕西人民出版社共同组织和策划，省内十余所师范院校上百位知名专家学者和骨干教师联合编写的。

全套教材第一批共15本，分别为：《普通教育学》《心理学》《大学语文》《高等数学》《大学体育与健康教育》《计算机应用基础》（文科）《计算机应用基础》（理科）《人文科学概论》《自然科学概论》《现代教育技术》《艺术欣赏》《行为科学》《大学物理学》（上下册）《大学物理实验》以及《〈普通教育学〉辅助教材》，涵盖了师范院校各专业大部分基础课程，集中体现了师范院校学科建设和教材建设的最新科研成果和未来发展趋势，是一套立足师范教育，着眼新型教师培养，追踪未来，不断更新教材内容和体系，具有长期应用价值和品牌效应的师范类新型教材。

这套教材与其他同类教材相比，主要有以下三个突出特点：

（1）注重对学生各种能力的培养。大量研究和社会现实表明，进入21世纪，随着科学技术的飞速发展，旧的产业不断融合和新型产业大量涌现，使得社会越来越重视，也越来越需要大量具有多思维能力、创新能力和动手能力的复合型、应用型人才。师范院校是教师的摇篮，教师是人才成长的工程师。没有适应这一要求的合格教师，就不可能培养出大量符合社会需要的新型人才。教材在这方面进行了有益的探索，注重加强对学生思维能力、创新能力和动手能力的培养。

（2）强调“三基”教育。“三基”教育主要是指教材的编写主要围绕“基本概念、基本理论、基本技能”这三个最基本的方面来进行。凡是专业课要深入讲述的内容，教材中均不作展开，以免与专业课冲突。

（3）坚持“厚基础、宽口径、高素质”的编写原则。专业基础课的学习是学生进入大学生活后，从中学阶段过渡到大学阶段的门槛，是学好专业课，最终成为社会需要的人才必须经过的重要一环。能不能选用好的教材，能不能坚持正确的培养方向，直接决定着培养出的学生，能不能真正成为社会所需要的复合型、应用型人才。基于这样的认识和考虑，根据未

来的培养方向，在教材的编写中，我们始终贯彻“厚基础，宽口径、高素质”的编写原则，使学生通过专业基础课的学习，具有广博的知识结构和扎实的基础理论功底，从而为以后专业课的学习，打下牢固的专业基础。除此之外，教材还在内容的选取、体系的编排、设计的风格上进行了一些探索，目的是使全套教材不仅在内容，而且在形式上都有所创新、有所发展。

为了编写出一套适合师范院校特点、内容新颖、体系创新、适应21世纪师范院校教学要求的新型教材，各学科的专家、学者多次开会研讨，陕西省教育厅和陕西人民出版社的有关领导也多次与会予以指导，付出了辛勤的汗水和努力。陕西省教育厅还专门为此发文，要求各相关院校积极支持这套教材的编写，并向各院校推荐使用。各有关院校的领导和教务处也积极支持这套教材的编写工作。有关院校的领导还亲自参加有关教材的编写。在此，我们一并表示诚挚的感谢。

编写一套适应21世纪教学要求的师范类新型教材，既是师范院校广大师生的强烈愿望，也是我们追求的目标。但由于时间仓促，水平有限，书中错漏之处在所难免，敬请有关专家批评指正，以便该教材以后修订再版时予以改正。

《高校21世纪师范类规划教材》编委会

前 言

心理学是高等师范教育类课程的重要组成部分，也是体现师范特点的专业基础课。随着基础教育改革的不断深化、素质教育的不断发展、多元化师资渠道所形成的教师人才市场的建立，出现了教师岗位竞争的社会趋势。这对即将成为未来中学教师的高师学生的教书育人能力提出了更高的要求。

2003 年 7 月“高校 21 世纪师范类规划教材”《心理学》出版后，先后在省内外多所师范院校使用，受到同行的充分肯定，取得了良好的效果。为了适应师范教育发展的需要，我们在原编写班子的基础上，由咸阳师范学院教育科学系牵头，对《心理学》教材第一版进行了修订。基本思路是：将其设置为“心理学基本理论”、“教育心理学”、“社会心理学”和“心理健康”四个教学板块，以充分体现教材的师范性、时代性、科学性、实用性与可操作性。

参加本教材编写的有：咸阳师范学院姬建锋、李峰、贾玉霞、熊晓春、冯霞、李尊贤、王玉萍、吉执来、宁金平、黄波，延安大学武海明、符永川，安康学院魏书堂、彭虎军，西安文理学院李艳芳，渭南师范学院陈兰萍，宝鸡职业技术学院鲁秋香，陕西理工学院董文军。

教材第二版由咸阳师范学院姬建锋统稿审定。

本教材的出版得到陕西省教育厅、陕西人民出版社的悉心指导和编者所在单位的大力支持，在此对所有关心本教材成稿、审定和出版工作的单位和个人致以诚挚的谢意。在编写过程中，我们参阅了不少专家、学者的有关心理学著作，借鉴了有关学者的研究成果，在此表示感谢。

由于编写人员水平有限，不足之处在所难免，敬请各位专家学者和广大读者批评指正。

编 者

2006 年 8 月

目 录

第一编 心理学基本理论

第一章 绪论 …… (3)
第一节 心理学概述 …… (3)
第二节 心理的实质 …… (10)
第三节 心理学研究的指导思想、基本原则和基本方法 …… (18)
第四节 学习心理学的意义 …… (21)
第二章 感觉知觉和观察力 …… (24)
第一节 感觉和知觉概述 …… (24)
第二节 感觉和知觉的种类 …… (28)
第三节 感觉和知觉的基本规律 …… (39)
第四节 观察力及其培养 …… (45)
第三章 记忆 …… (49)
第一节 记忆概述 …… (49)
第二节 识记 …… (53)
第三节 保持和遗忘 …… (56)
第四节 再认和回忆 …… (63)
第五节 记忆的品质与培养 …… (65)
第四章 思维和想象 …… (67)
第一节 思维概述 …… (67)
第二节 思维的过程 …… (70)
第三节 想象 …… (76)
第四节 创造性思维 …… (80)
第五章 注意 …… (85)
第一节 注意概述 …… (85)
第二节 注意的规律 …… (89)
第三节 注意的品质与注意能力的培养 …… (92)
第六章 情绪、情感和意志 …… (99)
第一节 情绪与情感 …… (99)
第二节 意志 …… (108)

第七章　需要、动机和兴趣 …… (117)
第一节　需要 …… (117)
第二节　动机 …… (123)
第三节　兴趣 …… (133)
第八章　能力、气质和性格 …… (137)
第一节　能力 …… (137)
第二节　气质 …… (144)
第三节　性格 …… (149)

第二编　教育心理

第九章　学习心理 …… (159)
第一节　学习概述 …… (159)
第二节　知识学习 …… (165)
第三节　技能学习 …… (169)
第四节　学习迁移 …… (177)
第十章　教学心理 …… (182)
第一节　教学心理概述 …… (182)
第二节　教学心理分析 …… (186)
第三节　课堂管理 …… (193)
第十一章　教师心理 …… (203)
第一节　教师的职业角色 …… (203)
第二节　教师威信 …… (208)
第三节　教师心理问题及调适 …… (215)

第三编　社会心理

第十二章　学校中的群体心理 …… (223)
第一节　群体心理概述 …… (223)
第二节　班集体心理 …… (229)
第三节　学校中的人际关系 …… (233)

第四编　心理健康

第十三章　中学生心理健康教育 …… (249)
第一节　中学生心理健康教育概述 …… (249)
第二节　中学生心理健康教育的内容和原则 …… (256)
第三节　中学生心理健康教育的途径和方法 …… (262)

第一编　心理学基本理论

第一章　绪　论

心理学是一门科学，是一门与日常生活和社会各个领域密切相关的系统科学，具有很强的理论性和广泛的实用性。作为未来的中学教师，高师生将担负起教书育人的重任，这一特殊使命也就决定了心理学对其来说具有特别的意义和突出的重要性。那么，心理学的研究对象、内容、性质是什么？心理的实质又是什么？学习、研究心理学的意义、方法如何？在我们学习心理学有关具体内容之前，有必要对这些问题有一个总体的认识和概括的了解。

第一节　心理学概述

一、心理学的研究对象和研究内容

（一）心理学的研究对象

心理学一词源于希腊语，原指关于灵魂的学问。在我国古代，许多学者也提到了“灵魂”、“心”、“思”、“神”等类的词语，也都是指心理的含义。“心理学”这个专门术语，是16世纪在欧洲出现的：得到公认的是德国C·沃尔夫（ChristianWolff）的《经验的心理学》（1732）和《理论的心理学》（1734）问世后，心理学一词被广泛运用。1879年，德国的生理学家、心理学家、哲学家冯特（W·Wundt）在莱比锡大学创立了世界上第一个心理学实验室，使用心理物理法对人的感觉、知觉反应等心理现象进行系统的实验研究，创办了心理学刊物，培养了一批心理学者，从此心理学才从哲学中分离出来，成为一门独立的科学、实验的科学。至此，心理学也获得了新的界定，被定义为关于心理的科学。今天，随着科学认识的深化，要求从心理现象的描述过渡到对现象的说明，而“说明”则要求揭示这些现象所从属的规律。因此，我国心理学教科书多把心理学定义为：研究心理现象及规律的科学。而西方教科书常把心理学定义为一门研究行为和心理现象的科学。我们认为：心理学是研究心理现象及其规律的科学。其研究对象是心理现象。

心理现象是心理活动的事实或表现。这个概念的范围很大，人有心理现象，动物也有心理现象。在此，我们所要学习和研究的心理学的对象主要是研究人的心理现象，其范围是说明正常人的心理活动的一般规律。

心理现象是人们所熟悉的并与人们的生活息息相关的现象，并非虚无漂渺、神秘莫测的东西，在每天的24小时里，除了熟睡中不做梦的时间外，它总是伴随着人们。人的心理现象极其复杂，表现形式也多种多样，是任何高级动物所望尘莫及的。因此，恩格斯曾誉称人的心理为“地球上最美的花朵”。

（二）心理学的研究内容

心理学将人的心理现象分为相互联系不可分割的两个方面，即心理过程和个性心理。这也可以说是人心理活动的基本规律。

1. 心理过程

心理过程是人的心理活动的基本形式，也是人的心理活动表现的主要方面。由于人的心理过程的性质和形态不同，又可把它分为认识、情感和意志等三个既有区别又相互联系的过程。

人的一切心理活动都是从认识过程开始的，我们闻到气味、听到声音、看见颜色；用手触摸物体时，感到物体是冷的、热的、硬的、软的、光滑的还是粗糙的，这就产生了不同的感觉。在感觉的基础上，人能分辨出整个物体，如国旗和汽车、花草和树木，这就是知觉。我们不仅可以直接感知当前作用于我们感觉器官的事物，而且能将这些由感知而接收的信息储存在头脑中，产生“话语犹在耳”的情景，“历历在目”的心理现象，即接触过的事物再度出现时，我们能够认出它，或者事物虽然没有重新出现在我们面前，我们也可以回想起它，这就是记忆。人们认识事物仅靠感知和记忆是不行的，还必须将感性知识上升到理性知识，才能适应实践活动的需要。例如，在各种实践活动中，我们要制订一个计划、理解一道数学题分析一些材料时，都需要认识事物的本质和规律，必须利用感知的材料和已有的知识进行分析和思考，这种思考活动就是思维。我们不仅能直接感觉、知觉各种事物，记住和回忆过去曾经感知过的事物，同时还可以在感知、记忆、思维的基础上，在头脑中经过加工改造形成一种新的形象，这就是想象。如世上本来没有孙悟空，但在《西游记》里却创造出一个胆大、可爱、本领高强，敢于和恶势力斗争的孙悟空的形象来。想象和思维一样，也是一种高级的心理过程。想象是人的创造活动的一个必要因素，它与思维有着密切的联系。

人在认识客观事物的过程中，决不会无动于衷，总会带些主观的需要去认识客观事物；评价客观事物与主观需要之间的关系，从而产生某种主观的体验，表现出一定的态度和倾向，如愉快、满意、喜悦、难过、气愤、痛苦等，这就是情绪情感的表现。它是人们心理活动的重要形式之一，称之为情感过程。

对于客观事物，人们不仅要感受它、认识它，同时还要处理、改造它。为了处理和改造客观事物，我们既要提出目标，制订计划，选择完成计划的方式、方法，还要坚持不懈地努力，克服种种困难，以达到预期目的，这类活动就叫意志行动。在意志行动中，与达到预期目的并和克服困难相联系的心理活动，就是意志。

认识、情感和意志是人的统一的心理过程的三个不同方面。它们是互相联系、互相渗透、互相制约的，其中认识过程是基础，情感、意志随认识过程而产生。反之，情感、意志又影响着认识的发展。例如，学生在明确了学习目的以后，就会以饱满的热

情，下定决心克服各种困难去实现目的。同时在这样的学习活动中，也在不断增强对专业的学习兴趣与爱好，更加深对学习目的的认识，从而又促使学生更刻苦地学习。消极的情绪与意志薄弱常常是主观愿望得不到实现、认识得不到深化的内部原因。

另外，我们在感知某一事物、回忆一件往事、思考一个问题、想象一个形象、体验一种情感时，心理活动必须有所指向和集中，才能使我们更好地看清它、听清它、记忆它、思索它、体验它，这就是注意。感觉、知觉、记忆、思维、想象、情感、意志都属于心理过程。而注意是伴随着心理过程的一种特殊的心理现象。它既不属于心理过程，也不是个性心理。但是，它是人们从事任何活动、获取新的信息、提高工作效率的必要的心理条件或心理状态。

2. 个性心理

个性心理是指表现在一个人身上的比较稳定的心理倾向和心理特征的结合。它包括个性心理倾向和个性心理特征两个方面。

个性倾向反映着人的意识倾向。不同的人在需要、动机、兴趣、理想、信念和世界观方面是不同的。个性倾向性决定着心理活动的方向和行为的社会意义。因此，可以说个性倾向是个性的重要组成部分。

个性特征是表现在个人身上的那些经常的、稳定的心理特征。它包括能力、气质和性格。人们的能力是有差异的。例如，有的人才华横溢，善于写作；有的人能歌善舞，富有表演才能；有的人“早慧”，有的人“大器晚成”。气质同样有差异，有的人活泼健谈，有的人则沉默寡言，有人急燥，有人则是慢性子。性格是个人表现在处世、待人、接物等方面稳定的态度与行为习惯，例如，有人对工作认真负责，待人诚恳正直，谦虚谨慎，情绪稳定，热情开朗，善于自制；有人则马虎、粗心、虚伪、奸诈。性格是区别一个人与众不同的最明显的特点，它是个性的核心。

心理过程和个性心理是具体的人统一的心理活动的两个方面，是密切联系、不可分割的。一方面，个性心理是通过心理过程形成的，如果没有对客观现实的认识，没有对客观现实的情感体验，没有对客观现实的积极主动改造的意志和行动，人的性格、能力、信念、世界观等是不可能形成的。另一方面，已形成的个性心理又可以调节心理过程的进行，并在心理过程中得以表现。如人的兴趣、动机不同，他们的认识活动的指向、内容也有所不同，性格不同的人，情绪的表现也不同。因此，心理过程和个性心理之间既有区别，又相互联系、相互制约。心理学也正是通过这两个方面的研究来认识人的心理现象。心理学研究内容可用图 1－1 表示。

心理现象
- 心理过程
  - 认识过程：感觉、知觉、记忆、思维、想象
  - 情感过程
  - 意志过程

  （注意）
- 个性心理
  - 个性倾向：需要、动机、兴趣、理想、信念、世界观
  - 个性特征：能力、气质、性格

图 1－1　心理学的研究内容示意图

二、心理学的任务和性质

（一）心理学的任务

1. 描述心理现象

描述心理现象，是对心理现象进行科学研究的第一步。它的主要任务是从科学心理学的角度对各种心理现象进行界定，以建立和发展心理学中有关心理现象的完整的、科学的概念体系。这涉及到大到对整个心理现象，小到对某一具体心理现象的概念内涵和外延的确定。具体来说，这就是要阐明某种心理现象是什么。只有对心理现象进行了科学的说明，才能为揭示心理规律奠定基础。

2. 揭示心理规律

科学心理学不能只限于描述心理现象，而应从现象的描述过渡到现象的说明，即要求揭示这些现象所遵循的规律，这是对心理现象进行科学研究的最主要的一步。它包括两大方面，一方面研究心理现象所赖以发生和表现的机制。它包括心理机制和生理机制两个层面上的研究。前者研究的是心理现象所涉及的结构组成成分的相互关系及变化，后者研究心理现象背后所涉及的生理或生化成分的相互关系和变化。另一方面研究各种心理现象的发生、发展、相互间的联系，以及表现出的特性和作用等。例如中学生心理发展有哪些特点？受什么因素的影响？教育如何适应这些特点？这些都是心理学要加以研究的规律性方面的任务。

3. 指导教育实践

无论是对心理现象的描述还是对心理规律的揭示，都属于认识范畴，面我们不仅要认识世界，还要改造世界。因此，在认识心理现象和规律的基础上，我们还要运用这些认识于改造世界的实践活动之中。即通过高师公共课心理学的学习来指导我们的中学教育实践。这方面的任务具体表现为了解、预测、控制和调节。例如，我们可以根据学生心理个别差异来选择教育、教学方法，实施因材施教，促进个性发展；还可以根据优秀教师的人格特征来塑造自己，使自己成为合格的中学教师。

（二）心理学的性质

每一门科学的性质，都是由它的对象的特殊质的规定性所决定的。心理学的对象——心理现象的特殊质的规定性决定了心理学是一门既具有自然科学性质又具有社会科学性质的中间科学或交叉科学。这是因为：从心理现象发生的主体上看，人恰恰是自然属性和社会属性的统一；从心理现象产生的器官上看，人脑固有的自然属性是在人的社会生活方式的影响下变化和发展的，其机能也是自然与社会的统一；从心理现象的内容上看，人所反映的客观现实是社会存在和自然现实的统一；从心理现象的形式上看，人的心理过程具有人类的共同性，表现出更多的受自然制约性影响的一面，而人的个性心理则具有人类的个别性（其中包括社会历史性、阶级性、民族性等），表现出更多的受社会制约性影响的一面，因而两者也反映自然制约性和社会制约性的统一；从心理现象的实质上看，人的心理是社会的产物，也是自然的产物，“心理是脑对客观现实的反映”这一科学命题本身就蕴含了自然和社会的统一。

三、心理学和高师心理学的内容体系

（一）心理学的体系

现代心理学的研究范围不断扩大，已涉及日常生活、经济贸易、人才管理、文教事业、运动竞技、医疗保健、政治军事等人类社会活动的各个方面，进入了既高度分化又高度综合的发展阶段（见图1－2）。一方面心理学的分支越来越多，且越分越细，在美国其分支学科已超过40个；在我国也已出现三级甚至四级分支学科，例如，教育心理学就是一个分支学科，它又分出学习心理学、教学心理学、品德心理学、学科心理学等，而学科心理学又分化出语文教学心理学、数学教学心理学、外语教学心理学等。现在语文教学心理学中又分化出作文心理学、阅读心理学等。另一方面心理学与其他科学领域以及心理学各分支学科之间又在不断地相互渗透，产生一系列交叉学科。例如，社会心理学与教育结合，形成教育社会心理学；大学生心理学与大学教师心理学、管理心理学相结合，形成大学心理学等。这一切使心理学形成了一个叉多枝繁的庞大体系。但为了简明，我们仍可把它粗分为基础性和应用性两大类。

1．基础性心理学

基础性心理学研究的是心理科学中与各分支心理学有关的基础理论和基本的方法学问题，以及心理发生和发展的基本问题。它主要包括普通心理学、发展心理学、社会心理学、生理心理学、比较心理学和实验心理学等。现简要介绍以下几门分支学科：

普通心理学是研究正常人心理活动的一般规律和心理学的基本理论的科学，并按不同专题内容可进一步细分为感觉心理学、知觉心理学、记忆心理学、思维心理学、情感心理学、动机心理学、意志心理学、个性心理学等。

发展心理学（又称年龄心理学）是研究一个人生命全过程中心理发生、发展规律的科学，并按不同的年龄阶段又可进一步细分为幼儿心理学、儿童心理学、少年心理学、青年心理学、成年心理学、老年心理学等。

社会心理学是研究个体或群体在相互交往中的社会心理现象及其发展规律的科学，并按不同层面又可进一步细分为个体社会心理学、群体社会心理学等。

2．应用性心理学

应用性心理学研究的是如何把基础性心理学所揭示出的一些基本规律应用于人类实践的各个方面，并进一步探索在各实践领域中心理活动的具体规律问题，因而应用性心理学分支尤多，主要包括教育心理学、管理心理学、运动心理学、文艺心理学、司法心理学、政治心理学、军事心理学等。现简要介绍几门分支学科：

教育心理学是研究学校教育情景中的活动规律的科学，并按教育的不同方面，又可进一步细分为学习心理学、教学心理学、品德心理学、教师心理学、学科心理学等。

管理心理学是研究管理活动中的活动规律的科学，并按不同的管理领域可进一步细分为行政管理心理学、教育管理心理学、学校管理心理学、企业管理心理学、领导心理学等。

医学心理学是研究疾病诊断、治疗、护理和预防中的心理规律的科学，并按不同方面可进一步细分为临床心理学、病理心理学、药理心理学、护理心理学、心理卫生学等。

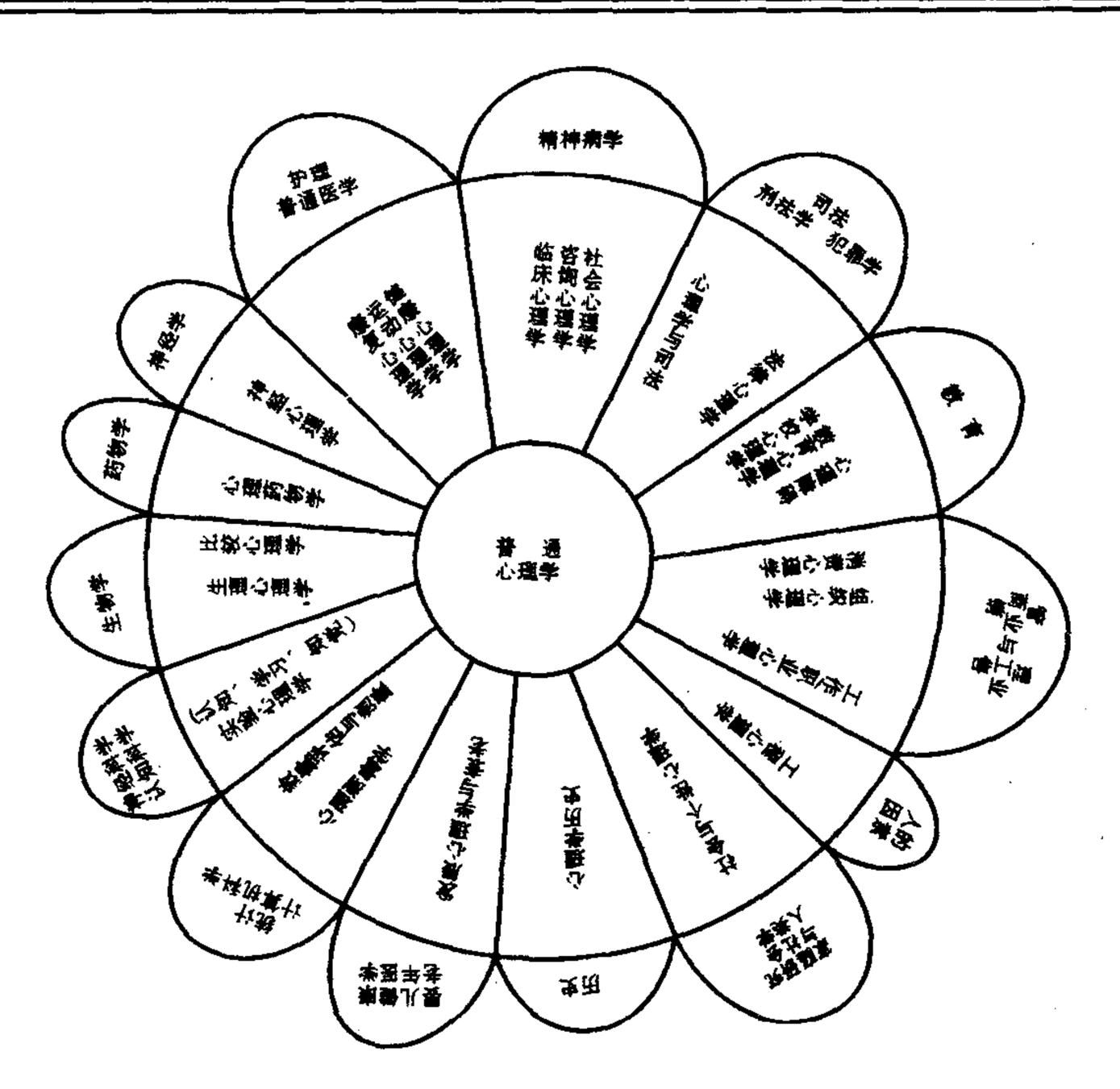


图1－2　心理学的学科体系及其与其他各学科的关系

（二）高师心理学的内容体系

心理学一向是各国师范教育的必修课程。但在日益发展且分支学科繁多的心理学中，选择哪些心理学知识和安排多少课时来培训教师，各国的做法不完全相同。但有一点是共同的，随着科学心理学，特别是与教育有关的心理学的发展，师范教育中的心理学课程目标、内容和方法必须进行改革。

自建国以来，我国在心理学课程建设方面经历了三个阶段。建国初期，以学习苏联为主，心理学课程主要是普通心理学体系和内容。20世纪70年代末至80年代初，我国高等师范院校恢复招生后，因“文化大革命”而被停止的高师公共课心理学课程重新开设。由于我国长期处于封闭状态以及“文化大革命”的破坏，我国心理学工作者对60年代到70年代国际心理学重大变革不甚了解，以致公共课心理学课程恢复初期，使用的教材仍沿袭苏联50—60年代普通心理学体系和内容。通过几年试教，尽管某些教师在原教材体系上作了不少联系教学实际的努力，增加了联系实际的内容，但大多数受教育者认为，以普通心理学体系为基础的教材除了“注意”和“记忆”两章对教学实践有些指导作用以外，其他各章基本上没有实用价值。鉴于心理学的发展和以苏联普通心理学体系为基础的教材已不适合教育发展的新形势，80年代末至90年代初，许多有识之士推出了反映现代心理学发展的改革教材，供职前、在职教师的心理学培训使用。从总体上看，高师的心理学是一门综合性心理学课程，即“以普通心理学知识为基础，以教育心理学的主要内容为重点，适当包括社会心理学和青少年心理学材料在内的综合性课程。”由于这类教材采用三个或四个心理学科的结合，为联系实际组织教材内容提供了一定的灵活性，有利于体现师范性的特点，在师资培训中起到了一定的积极作用。因此，本部教材仍然按此思想来编排教材内容，全面反映心理学的最新研究成

果，并力求在实用性上加以突破。

四、心理学的主要派别

心理学成为一门独立的科学后，围绕着心理学的对象、任务、方法展开了争论，出现学派林立、理论纷纭的局面。从20世纪50年代开始，该局面演变为学派减少、相互吸收、互补并存的势态，这也是心理学趋向成熟的标志之一。在世界上影响较大的学派主要有以下几个：

（一）精神分析学派

这是由奥地利精神病学家弗洛伊德（S. Freud，1856—1939）于19世纪末在精神疾病的治疗实践中创立的一种独特的心理学理论。这一理论体系主要包括潜意识论、泛性论和人格论等。该理论认为人的心理可分为意识和潜意识两部分。潜意识虽不能为本人所意识，但它包括原始的盲目冲动、本能及被压抑的欲望，是人精神生活的重要方面，其一旦发生障碍是导致精神疾患的原因。该理论还认为，人的一生行为都带有性的色彩，受“里比多”性能的支配，并随里比多在个体发展过程中集中于身体某一区位的变动而出现口腔期、肛门期、性具期和生殖期，形成四个发展阶段。他把人格分为本我、自我和超我三部分。本我与生俱来，即先天本能和原始欲望；自我处于本我和外部现实之间，对本我作缓冲和调节；超我是“道德化了的自我”，即良心和自我理想两部分，以指导自我去限制本我的冲动。弗洛伊德的精神分析学虽也遭到不少人的反对，但在全世界有深远影响，尤其在精神治疗、文学艺术、宗教、法律等领域中应用广泛。以后发展起来的新精神分析（new－psychoanalysis）学派修正了弗洛伊德的理论，反对本能说和泛性论，强调社会文化因素对产生精神病和人格发展的影响。

（二）行为主义学派

这是由美国心理学家华生（J. B. Watson，1879—1958）于20世纪初创立的一个西方心理学的主要流派。它的发展经历了两个时期；早期行为主义时期（1913—1930）和新行为主义时期（1930年以后）。早期行为主义完全排斥对人的心理和意识进行内省研究，主张心理学应对环境操纵与人的行为变化之间的关系进行客观研究，并把心理现象过度地简化为刺激－反应模式，即S－R模式。由于行为主义强调研究的客观性，使一套行为控制的方法得到发展，促进了心理学研究的精确性和实证性，并在心理学大部分领域得到了广泛应用。但它因无视有机体内部过程而走向了极端，到本世纪30年代后逐渐为新行为主义（neo－behaviorism）所取代。新行为主义者修正了S－R模式，在S－R之间增加了一个中介变量O代表反应的内部过程，形成S－O－R模式。

（三）人本主义心理学学派

这是由美国心理学家马斯洛（A. Maslow，1908—1970）和罗杰斯（C. Rogers，1902—1987）于20世纪50年代创建的一个心理学流派。它既反对精神分析学派贬低人性、把意识经验还原为基本驱力，又反对行为主义把意识看作行为的副现象，主张研究人的价值和潜能的发展，被称为心理学的第三势力。人本主义心理学强调，人在充分发展自我潜力时，力争实现自我的各种需要，从而建立完善的自我，并追求建立理想的自我，最终达到自我实现。人在争得需要满足的过程中能产生人性的内在幸福感和丰富

感，给人以最大的喜悦，这种感受本身就是对人的最高奖赏。从探讨人的最高追求和人的价值的角度看，心理学应当改变对一般人或病态人的研究，而成为研究“健康”人的心理学，揭示和发挥人的创造性动机、展现人的潜能的途径。人本主义方法论不排除传统的科学方法，而是扩大科学研究的范围，以解决过去一直排除在心理学研究范围之外的人类信念和价值问题。人本主义心理学是一门尚处在发展中的学说，其理论体系还不完备，但却可能代表着心理学发展的一个新的方向。

（四）认知心理学学派

这是20世纪60年代在西方兴起的一个心理学的新流派，并已成为当前心理学研究的主要方向。从广义上说，心理学中凡侧重研究人的认识过程的学派都可称为认知心理学派，如皮亚杰（J. Piaget，1896—1980）学派也被认为属于认知心理学派。但目前在西方大多数指狭义的认知心理学——用信息加工的观点研究人的认知过程的科学，因而也叫认知加工心理学。确切地说，它研究人接受、编码、操作、提取和利用知识的过程，即感知觉、记忆、表象、思维、言语等。它强调人已有的认知结构对当前认知活动的决定作用，并且通过计算机和人脑之间进行类化，像研究计算机程序的作用那样在较为抽象的水平上研究人的信息加工的各个阶段的特点，以揭示人脑高级心理活动规律。因此，把关于人的认知过程的一些设想编制成计算机程序，在计算机上进行实验验证的计算机模拟，也就成为认知心理学的一个重要研究方法。

第二节　心理的实质

心理现象既然是心理学的研究对象，那么搞清心理现象的实质就显得十分必要。正确地解决这个问题有助于我们对各种心理现象的深刻理解。人的心理活动主要表现为意识活动，而意识必然源于一定的物质条件，物质世界中一切客观现实和人类中枢神经系统（主要是大脑）的结构与活动，是心理发生、发展的基础。大量的科学事实证明：心理是脑的机能，是客观现实的反映，人的心理正是通过人脑的生理活动，对客观现实主观的、能动的反映。

一、心理是脑的机能

（一）脑是心理的器官

脑是心理的器官，这已被脑科学和心理学证实和公认。关于心理的器官的讨论和研究，大致经历了两个阶段；第一阶段是心脏为心理的器官，如古希腊时期哲学家亚里士多德（Aristotle）认为心脏是思想和感觉的器官。我国古代哲学家孟子的“心之官则思，思则得之，不思则不得也”。而且，中国汉字及成语中凡与心理活动相关的汉字大多都带“心”字（包括竖心旁），说明在古代早期生理科学还未得到发展时，人们把心脏看作心理的器官。第二阶段是脑为心理的器官。直到公元2世纪之后，脑是心理的器官才逐步被人们所揭示和认识。我国明代著名医学家李时珍明确提出的“脑为元神之府”，认为脑是心理的器官。到1830年清代医学家王清任根据尸体解剖和大脑病理的临床研究，提出了“脑髓说”理论，才明确证实了感觉器官和大脑中枢神经的联系。他

认为人的两目、两耳和鼻子都“通脑”。到19世纪后叶，国际上大量的解剖生理实验结果逐步揭示了脑是心理的器官的本质。1861年法国医生布洛卡（P. Broca）解剖一位失语症患者的脑时，发现其左脑半球下额回的一个部位的神经细胞遭到破坏，证明该部位与人类语言机能有关，人们称这个部位为“布洛卡区”。继而，关于脑的枕叶与视觉的关系，顶叶下部及枕叶邻近部位与阅读的关系等等，均被逐一揭示清楚。现代科学技术的迅猛发展中，脑科学也得到长足的发展，关于脑内锥体细胞结构、种类、联系方式，大脑的功能分区，脑细胞电活动，脑细胞内生化过程与信息传递、整合原理等，都取得了实质性进展，脑的机能活动与人的感知、认识、学习、记忆等心理活动的关系和原理已日渐清晰。

（二）神经系统的结构和功能

神经系统是人体基本结构的一部分，由中枢神经系统和周围神经系统所组成。它不仅调节控制着人体所有的生理活动，而且对心理活动的调节起着主导作用。它是心理活动赖以发生和发展的主要物质基础，是外部客观事物刺激信号向意识转化的机构。一切心理活动都要通过神经系统的活动来实现。

1. 中枢神经系统

（1）脊髓

脊髓是中枢神经系统的低级部位，位于脊柱的脊椎管之内，呈圆柱状，上与延脑相连，下到尾椎部位。脊髓有两个功能：①在躯体与脑之间传导神经冲动：脊髓中的上行神经束，传导感觉冲动；下行神经束，传导运动冲动。这就把躯体与脑密切联系起来。②调节反射活动。脊髓中的反射中枢是低级中枢。例如膝跳反射、排尿反射、排便反射、牵张反射、血管张力等简单反射和一些本能行为，都是通过脊髓这个低级中枢实现的。

（2）脑

脑是中枢神经系统高级部位，是心理活动最重要的物质载体。脑可分为脑干、间脑、小脑、大脑四个部位（见图1－3）。

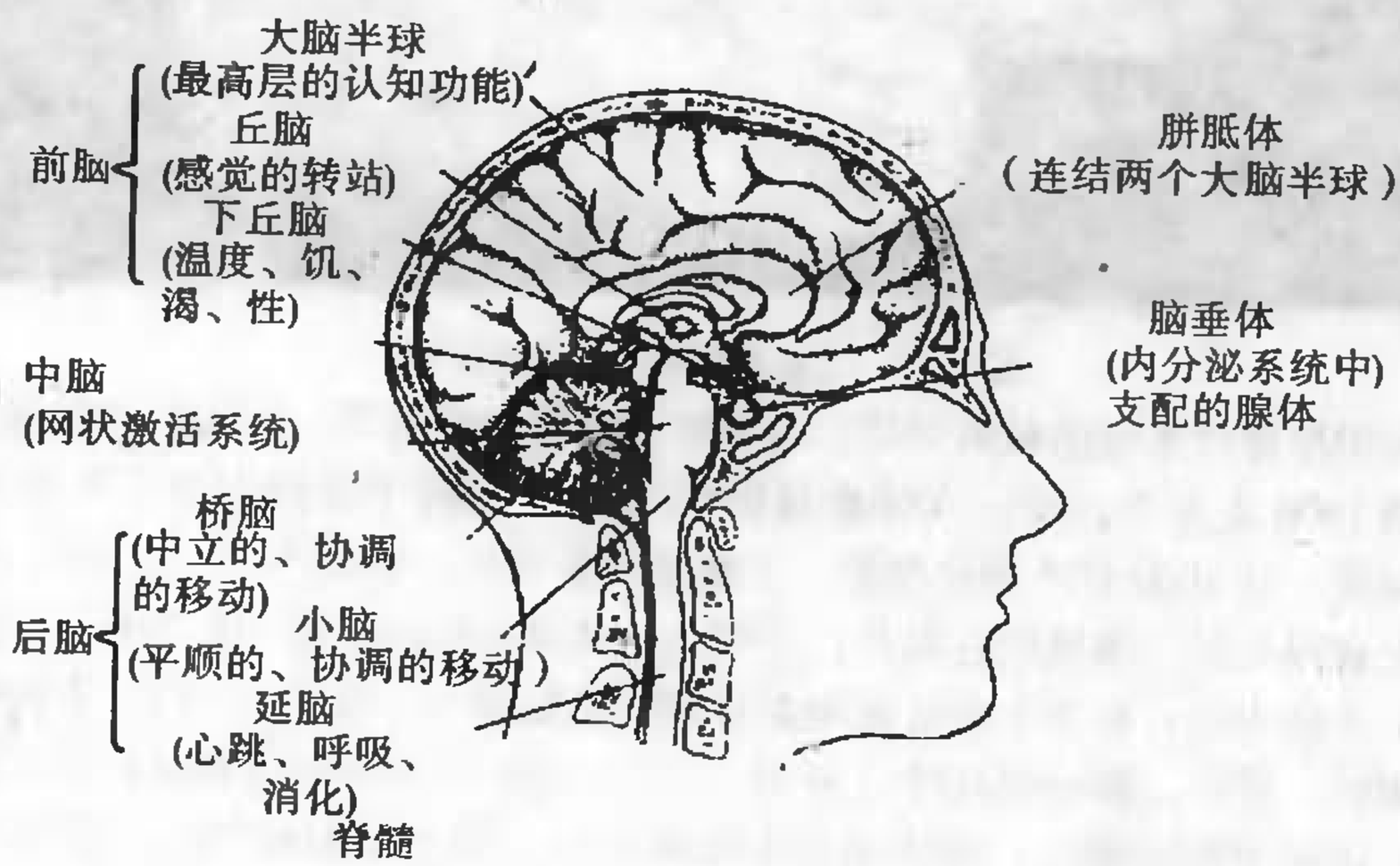


图1－3　脑部透视略图

脑干，在大脑和脊髓之间，圆柱形。脑干包括延脑、脑桥、中脑和网状结构。脑干是脑进化中最古老的部位。延脑也称延髓，在脊髓之上，其主要功能：①调节饮食、消化、呼吸、心跳、防御等反射，是生命中枢。②传导上行下行的神经冲动。脑桥在延脑之上，中脑之下，是联络小脑和大脑上行下行神经纤维的桥梁。主要功能：①调节面部肌肉运动（眼肌、咀嚼肌、表情肌等）；②调节面部的感觉，如肤觉、味觉、嗅觉、听觉和平衡觉等；③传导上行下行神经冲动。中脑在脑桥上方，是脑的中点。主要功能：①调节眼球、瞳孔、眼肌、虹膜等的运动；②是探究反射中枢；③传导上行下行神经冲动。

间脑包括丘脑与下丘脑。丘脑的功能：①是皮层下的感觉中枢，从眼耳皮肤传来的感觉冲动，经上行神经纤维先到丘脑，然后再传到大脑。它是各种感觉的中继站。②丘脑与下丘脑相互联系，成为多种无条件反射的中枢。下丘脑的功能：①是大脑皮层以下的植物神经系统的高级中枢，主要是调节内分泌活动和内脏活动。②调节情绪活动。③调节体温、水盐代谢、食欲与性行为。

小脑在延脑和桥脑的后方，有两个小脑半球。主要功能是：与大脑密切联系维持身体的平衡，调节肌肉紧张度，协调、保持身体姿势，调节身体的运动。

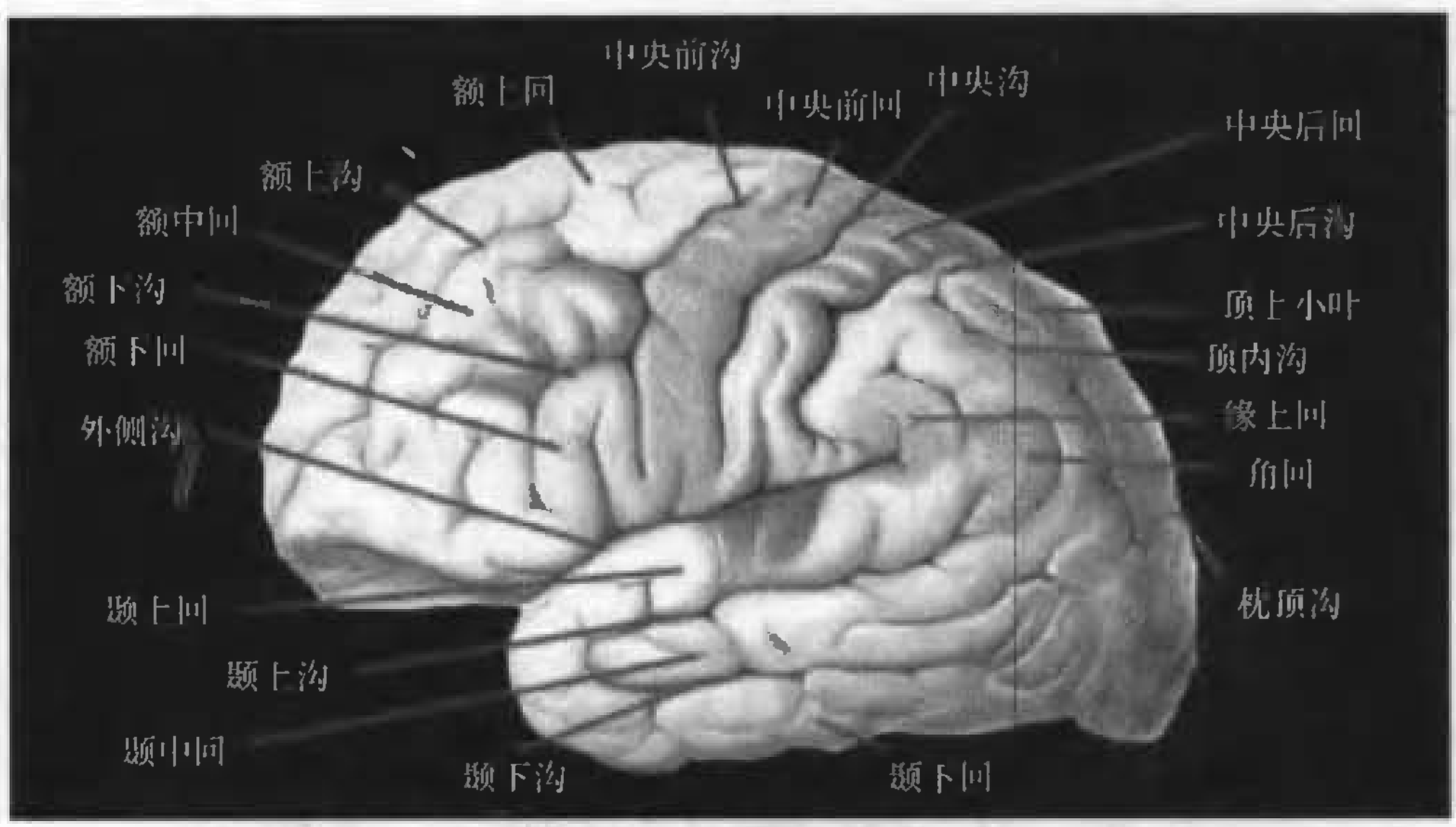


图 1－4　大脑左半球皮层结构简图

大脑在中枢神经系统的最高部位，是心理活动的主要器官。大脑由左右两个半球构成，重量约 1400 克左右，约占人体重量的 1/50。大脑两半球的表面是灰色的大脑皮质，也叫灰质，有 1000 亿个神经细胞。大脑皮层有 6 层，厚度不一，平均为 2.5 毫米。大脑皮层上有沟有回，如果把它展开，面积约为 2200 平方厘米，相当于一张报纸的大小，其中 1/3 在表面，有 2/3 在皮层沟裂的侧壁和底壁上（见图 1－4）。大脑皮层有四个脑叶：额叶，顶叶，颞叶和枕叶（见图 1－5）。这四个脑叶上分布着许多心理活动的高级中枢。运动中枢在额叶，躯体感觉中枢在顶叶，视觉中枢在枕叶，听觉中枢在颞叶。

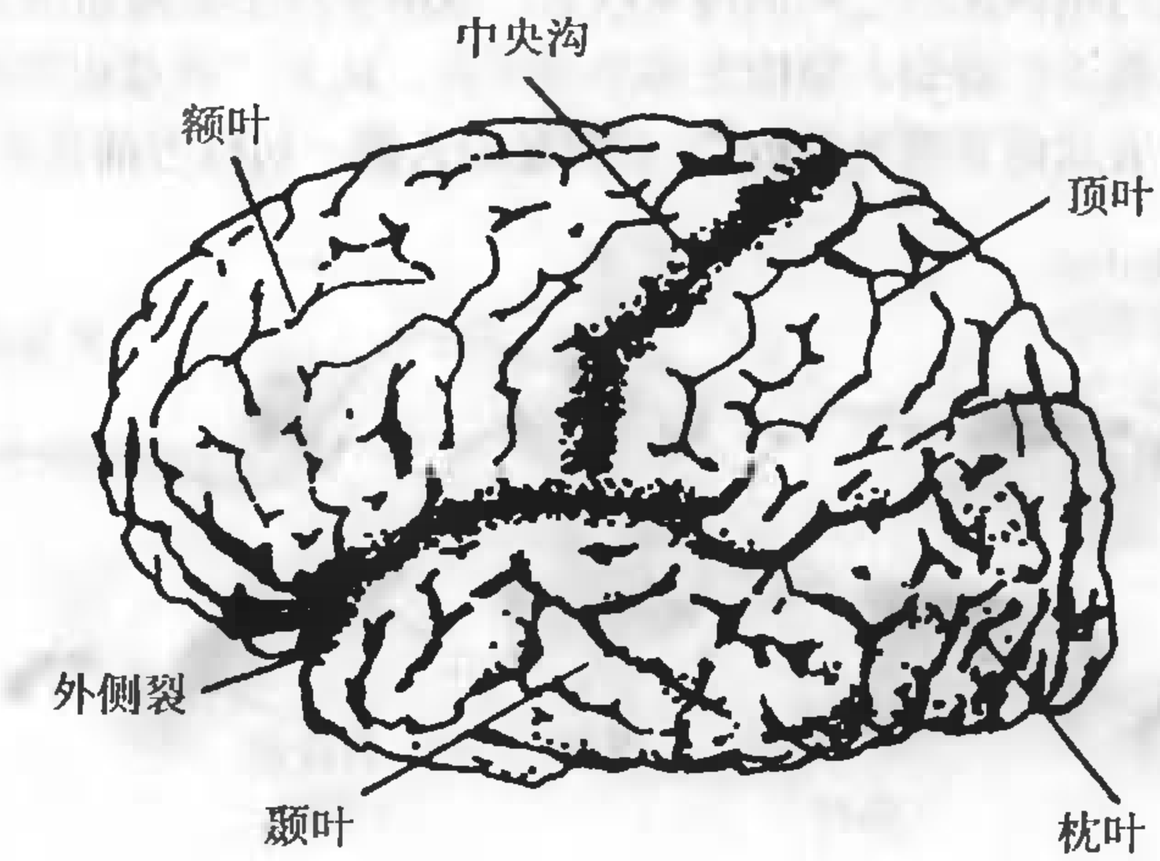


图 1－5　大脑左半球分区简图

2. 周围神经系统

周围神经系统包括躯体神经系统与植物神经系统（见图 1－6）。

（1）躯体神经系统

躯体神经分布于头部、躯干、四肢的骨骼肌之中。骨骼肌是随意肌，是受躯体神经支配的，而躯体神经又是受人的意志控制的。躯体神经有两种神经元，一种是感觉神经元，将外界刺激引起的感觉神经冲动，向内传到中枢神经系统；一种是运动神经元，将中枢发出的神经冲动向外传到肌肉或腺体，引起行为反应。

躯体神经系统分脑神经和脊神经。脑神经有 12 对，大多由脑干发出，左右成对，绝大部分分布于头部、面部的肌肉、皮肤等处。只有迷走神经传入内脏，调节内脏活动。脊神经共 31 对，从脊髓两侧发出，分布于躯体、四肢的肌肉和皮肤之内，参与躯体的感觉与运动反应。

（2）植物神经系统

植物神经系统是由控制心肌、平滑肌和腺体的运动神经元构成。由于这个系统不受人的意识支配，也叫自主神经系统。

植物神经系统分为交感神经系统与副交感神经系统。交感神经在个体处于紧张、警觉状态时发生作用；副交感神经则在个体处于松弛状态时发生作用。二者在功能上虽然存在拮抗作用，但在动作时却是相辅相成，互相协调的。

周围神经系统
- 躯体神经系统
  - 脑神经 12 对
  - 脊神经 31 对
- 植物性神经系统
  - 交感神经
  - 副交感神经

图 1－6　周围神经系统结构

（三）高级神经活动的基本方式

高级神经活动的基本方式是反射。反射是人和动物有机体借助于神经系统对内部和外部刺激的有规律性的应答活动（见图 1－7）。法国学者笛卡尔于 17 世纪提出“反射”的

概念，用以表示刺激与机体反应之间的因果联系。俄国生理学家谢切诺夫发展了笛卡尔的反射学说，把反射的概念扩展到人脑的全部活动中去。认为“有意识的和无意识的生活的一切活动，就其发生方式而言都是反射。”这就是说人的一切行为都具有反射的性质。

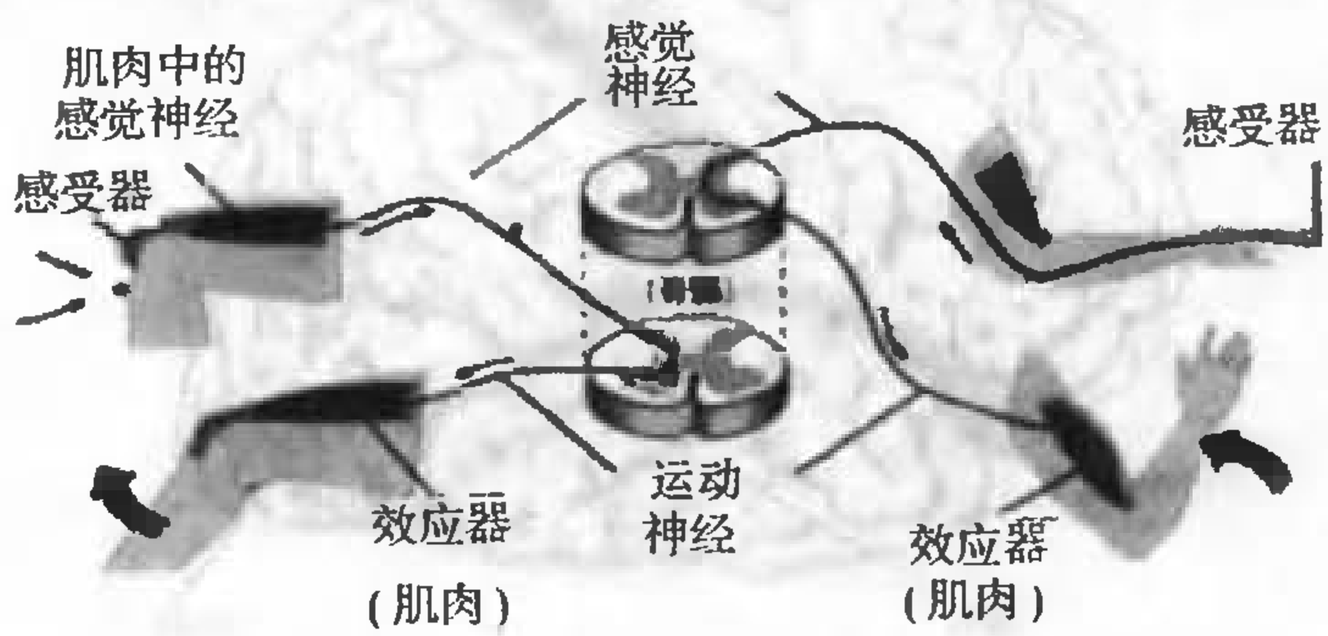


图1－7　脊髓反射示意图

谢切诺夫把反射分为三个基本环节：①开始环节（传入部分）。外界刺激影响感官，引起神经兴奋，神经冲动沿传入神经向中枢神经传导的过程；②中间环节（中枢部分）。中枢神经系统对传入信息进行分析综合的过程，即产生心理活动的过程；③终末环节（传出部分）。中枢神经分析综合活动后发出的指令（神经冲动），沿传出神经向效应器传导并引起反应活动的过程。

反射主要通过反射弧来完成。实现反射活动的全部神经结构叫反射弧，它是调节有机体活动的最简单的生理机制。反射弧由感受器、传入神经、中枢神经、传出神经和效应器官等五部分组成（见图1－8）。

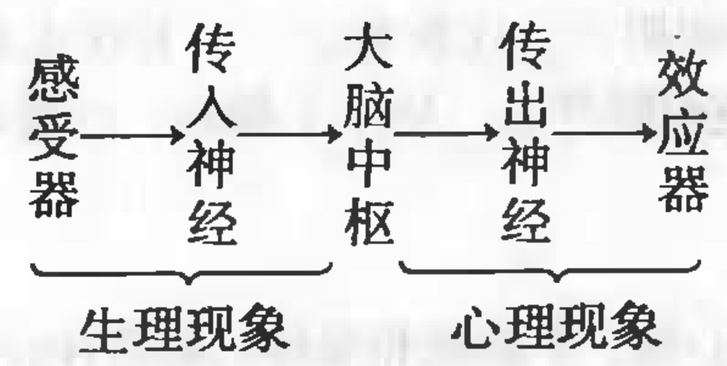


图1－8　简单反射弧

（四）高级神经活动的基本过程和规律

1．高级神经活动的基本过程

高级神经活动的基本过程有两种：一是兴奋过程，二是抑制过程。兴奋和抑制是神经细胞的特性。

所谓兴奋过程，就是引起或加强身体器官和组织活动的神经过程。例如，听课记笔记的活动，就是控制书写运动的中枢神经发生兴奋而引起的。

所谓抑制过程，就是制止或减弱身体器官和组织活动的神经过程。例如，听课听累了会打起瞌睡，就是大脑有关的神经细胞转入抑制的结果。

神经活动的兴奋过程与抑制过程相反又相成，同时存在并起作用，还可相互转化，从而保证人心理活动的完整统一，保证人各项实践活动的顺利进行。例如，没有睡着，无所谓苏醒；只会睡觉，不能苏醒，人就无法生活。可见兴奋和抑制对人具有同样重要

的意义，只是在不同时间表现为不同状态罢了。

需要强调的是，不能把抑制过程看做是神经细胞的静息状态。因为人们要从运动状态变成站立不动，也是有关的神经细胞的抑制性活动的结果。上课不交头接耳，保持精力集中，也是同样的道理。

2. 高级神经活动的基本规律

（1）兴奋过程和抑制过程的扩散与集中规律

①扩散。在刺激的作用下，大脑皮层某一处神经细胞发生的兴奋过程（或抑制过程）不是停滞不动的，而总是要从原发点沿着皮层向邻近区域扩散的，从而使这些区域也发生同样的神经过程，这就是兴奋过程（或抑制过程）的扩散。

②集中。兴奋过程（或抑制过程）扩散到一定程度后，受对立过程的对抗，它们又逐渐地向原发点聚集，这种与扩散相反的神经运动过程就是兴奋过程（或抑制过程）的集中。

例如，我们睡觉时，从入睡到深睡，就是抑制过程在大脑皮层扩散的结果；苏醒过程，则是大脑皮层抑制过程集中而兴奋过程扩散的结果。

（2）兴奋过程和抑制过程的相互诱导规律

高级神经活动的兴奋过程和抑制过程是可以相互转化的，一种神经活动过程可以导致另一种神经活动过程的产生或加强，这种现象叫做相互诱导。

①正诱导。由抑制过程引起或加强兴奋过程叫正诱导。例如，小孩睡前的“闹觉”就是正诱导现象。

②负诱导。由兴奋过程引起或加强抑制过程叫负诱导。例如，人们全神贯注地学习或工作时，对周围无关的事物则会“视而不见，听而不闻，食而不知其味”，这就是负诱导现象。

③同时性诱导。大脑皮层某一区域的兴奋过程同时引起或加强其周围区域的抑制过程，称为同时性负诱导。大脑皮层某一区域的抑制过程同时引起或加强其周围区域的兴奋过程，称为同时性正诱导。

④继时性诱导。即在时间上有先后之分的相互诱导。例如，经过一夜的酣睡之后，第二天人的头脑特别清醒，精神特别旺盛，这就是睡眠时的大脑抑制导致苏醒后大脑兴奋的继时性正诱导；反之，人在进行激烈脑力劳动之后，会感到特别疲劳，这是脑力劳动时大脑兴奋导致大脑抑制的继时性负诱导。

兴奋过程与抑制过程的扩散与集中规律、相互诱导规律制约着整个神经系统的活动。

二、心理是客观现实的主观能动的反映

（一）人的心理、意识是高级物质的高级反映形式

世界是物质的，反映性是一切物质都具有的普遍属性。随着物质的不断发展，反映的形式，也随之由低级向高级不断发展。人的心理、意识是物质的高级反映形式。

1. 无机物只有物理和化学的低级反映形式

岩石风化或被水冲刷成砂砾是物理的反映形式，铁受潮生锈是化学的反映形式。砂

砾和铁锈是两种物质相互作用留下的痕迹，这个痕迹就是最简单的反映。

2. 生命现象出现后有了感应性的反映形式

感应性，指的是生物体以整个身体的变动，对外界具有维持生命作用的物质刺激所作的直接反应。如葵花向阳就是感应性的表现。原始单细胞动物，如变形虫，遇到可食性物质，就会作出朝向、摄食、消化的反应，对有害物质则作出逃避反应，这也是感应性的表现。

3. 动物进化到一定阶段产生了心理的反映形式

随着动物的不断进化，动物体逐渐地产生了神经细胞和神经系统。随着外界条件的不断变化，动物在本能行为的基础上逐渐产生了条件反射的能力（后天学习能力）。具有条件反射能力的动物，就意味着已经摆脱了遗传、本能的局限，开始有了后天学习能力，有了动物的心理。动物心理的发展，随着其物质载体——中枢神经系统由低级向高级的演化，经历了以下三个阶段：

（1）感觉阶段

这是无脊椎动物的心理阶段。例如，蜜蜂头部已经有神经节，可以对外界事物的个别属性进行反映；并以感觉来控制行为，应付外界环境。

（2）知觉阶段

这是脊椎动物的心理阶段。爬行动物和鸟类的中枢神经系统已经发展成了脑，有了一定的综合能力，能够知觉事物的整体。例如，鸽子已经有前脑，有了较强的空间知觉和运动知觉能力，能够运用知觉调节运动方向，控制多变的飞行行为。哺乳动物大脑半球的面积越来越大，大脑的分析综合能力即心理活动能力有了进一步的发展。

（3）思维萌芽阶段

动物演化到了高级哺乳动物，出现了思维的萌芽——动作思维。黑猩猩已经有了发达的大脑皮层，能够进行高级的分析综合，反映事物之间的因果关系。例如，黑猩猩能用嚼碎的树叶当作“海绵”去吸取树洞中的积水来解渴；能用“手”去掉树枝的小枝杈和叶子，制成木棍（工具）插入白蚁洞中粘出白蚁吃。海豚的“智慧”越来越引起人们的注意，海豚经过训练可以“跳高”、“直立”、“导航”和“海里救人”。

4. 人的意识

人的心理、意识发展，与人的社会环境和社会实践活动密切相关。人在劳动实践中产生了高级的结构复杂的大脑新皮层，产生了言语器官，在心理功能上就产生了抽象思维能力和语言能力，产生了人的意识。这就使人成了万物之灵，成了地球的主人。人的心理和意识，是既有联系又有区别的两个概念。从哲学上讲：人的心理、意识都是人脑对客观现实的反映；从心理上讲意识则是人的心理的高级层次，能够调节、控制和驾驭各种心理活动，维持人格诸多要素的统一。由此可见，人的心理、意识，是由人脑这个高级物质产生的最高级的反映形式，是动物的脑和动物心理长期发展进化的结果。

（二）人的心理来源于客观现实，具有社会性

人的心理、意识所反映的内容，无论是简单的还是复杂的，都来源于客观现实。客观现实中有花草树木，人脑中才能有花草树木的映象。客观现实中有汽车、飞机，人脑中才能有汽车、飞机的映像。客观现实中存在物理现象，人脑中才能有物理知识。作家

创作的神话寓言故事中的典型人物，如孙悟空等，从表面上看似乎在客观现实中是不存在的，但创作的素材却都来源于客观现实。如果现实中不存在人和猿猴，就塑造不出孙悟空的形象。客观现实有自然现实和社会现实之分。人的心理意识固然要受到自然环境的影响，但主要是受社会环境影响。社会现实的影响因素十分复杂，包括家庭、学校、政治、经济、文化、历史、民族、风俗习惯等。如家庭中的亲属关系，学校中的师生关系、同学关系，社会发展潮流，社会政治经济制度，社会生产力发展水平等等。人的心理意识就是在这些社会现实中的许许多多因素的错综复杂的影响之下，在不断社会化的过程中发展的。其中，学校对学生进行的有目的、有计划、有方向的教育，在学生的心理、意识发展中起着主导作用。

20 世纪二三十年代，世界许多地区先后发现了多起狼孩、豹孩等事件。尽管这些狼孩、豹孩生而具有人脑，由于出生不久就在狼群、豹群的自然环境中生活，没有接受社会的影响以及家庭和学校的早期教育，以至刚被人抚养时只有兽性，没有人性，没有人的心理。由此可见，人的心理发展，主要是受社会现实的影响，具有明显的社会性。

（三）人的心理是对客观现实的主观映象

人的心理，就其反映内容来说是客观的，就其反映形式，如感知、思维、情感、意志来说，却是主观的。人的心理是人脑对客观现实的主观映象。

1. 人的心理意识具有观念性

人的心理虽然离不开物质基础（人脑和客观现实），但心理本身不是物质现象，而是精神现象，具有观念性。例如，楼房是物质现象，而人脑中的楼房映象却不是物质现象而是精神现象。物质的楼房可以住人，人脑中的楼房映象是不能住人的。

2. 人的心理意识具有主观性

首先，人的心理意识只是主体对客体的近似的映象，近似的反映，而不是与客观现实的原型一模一样的，分毫不差。其次，不同主体的知识经验、人格特征、意识倾向具有明显的个别差异。对同一事物，不同的人，在反映的选择性、积极性、反映方式、反映的准确性上，都会有个别差异。例如，同一堂课，听同一老师讲课的不同学生，在学习态度、学习方法、理解深浅上，都会存在个别差异。对同一事物的认识，有人能辩证地、全面地思考，有人可能有片面性、表面性。再次，同一个人，在不同时期，对同一事物，也可能有先后不同的看法。幼儿时期人们会认为“打架”是勇敢，成人之后，就会有截然不同的看法。

（四）人的心理是对客观现实的能动反映

人的心理、意识对客观现实的反映，并不是消极被动的，而是积极主动的，具有明显的能动性。人的心理意识的能动性主要表现在以下几个方面。

1. 人的行为具有目的性

目的，在行动之前对行动结果的预见。目的性就是预见性，是人的心理意识能动性的重要表现之一。人在行动之前会通过思维活动预先确定行动的目的，计划行动的步骤、方针，估计可能产生什么样的结果。而动物的行为是没有目的性的，结果是不能预见的，只能消极地适应自然环境。

2. 人能创造性地认识世界、创造性地改造客观世界

人的心理意识，通过思维活动，可以透过事物的表面现象去认识事物内部的本质和规律，通过语言积累大量的科学文化知识。认识世界的目的在于改造客观世界。人类只有认识世界的规律性，才能避免盲目性，顺利地、有效地改造世界。人在改造世界过程之前，行动目的的确定、行动计划的制订、在执行计划过程中各种困难的克服，都是以对客观规律的认识为前提的。人类在不断地创造性地认识世界、改造世界的过程中，为社会的文明进步作出了贡献。

3. 人能认识自己、控制自己、完善自己

人的心理意识的能动性不仅表现在创造性地认识世界、改造世界，而且表现在通过自我意识去认识自己、控制自己、教育自己、完善自己。人的自我意识，在认识上表现为自我知觉、自我概念、自我评价；在情感上表现为自尊、自信、自爱、自豪；在意志上表现为通过自我意识去监控自己；在人格上表现为自我意识能够维持人格与当前活动的统一、人格诸因素的统一。学生的学习就是在自我意识的监控和自我教育中不断进步、不断发展的。

第三节　心理学研究的指导思想、基本原则和基本方法

一、心理学研究的指导思想

心理学的研究是以辩证唯物主义与历史唯物主义观点作为指导思想。这是因为：一方面，心理学研究的对象是人的心理现象，人的心理现象不仅是十分复杂的，也是富于变化的，且存在着明显或微妙的个体差异性，尤其是人的心理是在社会生活中形成的，有着极强的社会制约性，只有坚持以辩证唯物主义与历史唯物主义观点作为指导思想，才能从动态与静态的结合上、普遍性与特殊性的结合上、多样性与整体性的结合上、现象与本质的结合上揭示奥妙。另一方面，心理学是一门既古老又年轻的科学，理论流派与学术观点众多，各有所长，各有所短，以至各有正误，相互交叉，在研究方法与成果中也难免有不成熟、不规范之处，这就更需要运用正确的观点进行分析、鉴别和吸收，尤其是在当前改革开放的形势下，这一指导思想更需加强。

二、心理学研究的基本原则

（一）客观性原则

客观性原则是以实事求是的态度，坚持客观标准，对任何心理现象必须按它们的本来面貌加以考查，必须在人的生活和活动中进行研究。要反对从主观臆想出发加以揣测，自始至终从客观实际出发，通过研究产生心理现象的原因来研究人的心理。

（二）系统性原则

系统性原则是从系统论的观点出发，把各种心理现象放在整体性的、有等级结构的、动态的和相互联系的系统中加以研究，做到既对其进行多层次、多维度、多水平的系统分析，又对其进行动态的、综合的考察，反对片面、孤立、静止的研究倾向。

（三）发展性原则

发展性原则即坚持发展的观点，这是辩证唯物主义心理学中的一个重要原则。唯物辩证法指出，世界上一切事物都处于不断变化和运动之中，心理活动及大脑也是不断变化、发展着的。在研究心理活动时，反对把心理现象看作是凝固的、静止的、孤立的东西。如对学生心理不仅要注意到他们已经形成和确定了的心理特点，还要注意可能产生的新的心理品质，预测学生未来的发展。

（四）实践性原则

实践性原则一方面要求心理学研究实践中出现的心理问题，另一方面要求将心理学的研究成果应用于实践。心理学的研究成果只有与实践结合才能体现其价值。心理学的研究若脱离了实践，不会有任何收效。

（五）教育性原则

教育性原则强调研究学生心理的目的是为了更好地教育学生，其研究成果要为培养学生的全面素质服务，为提高教育、教学质量服务。要从有利于教育、有利于个体身心健康的角度来设计和实施研究，不能做出有损于教育和个体身心健康的事。对于高师生来说，还应注意研究方向上的教育取向，使心理学研究与教书育人的任务密切联系起来。

三、心理学研究的基本方法

心理学的研究方法很多，常用的有观察法、实验法、调查法、测验法、个案法、教育经验总结法等。

（一）观察法

观察法是有目的、有计划地通过观察被试的外部表现来研究其心理活动的一种方法。在自然情境中，对人的心理进行直接观察称为自然观察法；在预先设置的情境中进行观察称为控制观察法。观察法比较简便易行，是运用最广的方法，尤其适合教师在教书育人过程中采用。教师可以通过长期观察学生的课堂活动、课外活动、生活、劳动，逐步掌握学生的心理活动规律。这种方法的优点是由于观察过程一般不让被试知晓，从而保持了被试心理表现的自然性而不附加人为的影响，因而获得的材料比较真实，但是，这种方法只能了解心理事实，不易对观察的材料做出比较精细的分析和判断，不能直接解释其发生的原因；另外，只能被动地等待心理现象的发生，而不能主动地控制。

要有效地运用观察法，首先，必须有明确的计划和目的，观察项目不宜过多；其次，应翔实、全面地做观察记录，并利用现代化手段，如录音、摄影、录像等，以备反复观察分析之用；最后，可采用长期观察或定期观察的方式，对同一类行为作多次重复观察。

（二）实验法

实验法是有目的地控制或创设一定的条件，以引起被试的某种心理现象，从而研究其心理活动规律的方法。实验法的特点在于研究者可以主动地选择时间、地点并严格的控制条件，以引起需要研究的心理现象。能依据目的，使心理现象重复发生，以便进行反复观察，积累材料，从而得出科学的结论。同时，研究者可以改变条件，并根据条件的变化和心理现象变化之间的关系，探索心理现象发生和发展的规律。

实验法主要有自然实验法和实验室实验法两种形式。自然实验法是在日常生活中，适当控制某些条件并结合日常业务工作研究心理现象的方法。这一方法的实质是把实验研究和日常活动结合起来，一方面对条件有所控制，另一方面又适当放宽，使研究既能主动获得，探究原因，又能减少人为性，提高真实性，因此，这一方法受到广泛重视，尤其适合教师结合教书育人的实际进行教育心理研究。例如：对于教学内容和教育方法的改革实验研究，即可运用此法。实验室实验法是在专门的实验室内运用仪器，严格控制实验条件以研究心理活动规律的方法。这一方法的实质就是在一系列严格控制的条件下探究自变量和反应变量之间的关系。它不仅能主动获取所需要的心理事实，并能探究其发生的原因，而且获取的信息比较精确，但是带有很大的人为性质。这种方法更适合对心理学基础理论的研究，如对感觉、知觉、记忆、学习等心理现象的研究。

（三）调查法

调查法是以提出问题的形式搜集被试各种有关材料来研究心理现象的一种方法。它具有适用性广、自然真实、简便易行、形式灵活多样等特点。此法虽以个人为调查对象，但其目的并非仅仅研究个人，而是借助个人的反应，以分析群体的心理倾向。

调查法根据调查的方式可划分为问卷法、谈话法和作品分析法。问卷法是以书面形式搜集资料的调查，分表格式、问答式和量表式等。谈话法是以口头交谈形式搜集资料的调查。作品分析法是通过对被试活动的操作产品进行分析的方法。这些操作产品包括笔记、日记、作业、作文、试卷、试验报告、劳动或科技制作等。

调查法的优点是能够在较短的时间内获取大量的有关研究对象的第一手材料，既为分析问题提供依据，又能为进一步研究提供有益的线索和新的发现。但它在条件控制方面存在很大的局限性，尤其是涉及有明显社会评价意义的问卷，更易因被试的文饰作用而失真。

（四）测验法

测验法又叫心理测验，它是通过运用标准化的心理量表对被试的某些心理品质进行测定来研究心理现象的一种方法。心理测验最大的优点是能数量化地反映人的心理发展水平和特点。它不仅可以作为一种研究方法，使研究更趋精确、科学，而且还能为因材施教、人才选拔、职业指导、心理诊断和咨询提供客观资料。测验法的有效性很大程度上取决于量表的可靠性，而各种量表尚在完善之中，对其结果不能视之绝对。同时它对主持者的要求也比较高，必须受过专门训练，解释结果要谨慎、全面，不可偏颇、妄断。

（五）个案法

个案法是综合运用各种方法，对个别被试在较长时间（一年、几年或更长时间）连续进行了解，以研究其心理发展变化的方法。它是一种连续的、追踪性的研究方法，广泛应用于学习困难或品德不良的学生、超常儿童、特殊才能学生的研究。运用此法时，个案研究的对象要有典型性，资料搜集要全面，记录应及时，资料分析要科学，研究者与研究对象应建立良好的心理关系，必须持之以恒。

（六）教育经验总结法

教育经验总结法是从心理学角度科学地分析优秀教师的教育实践经验，总结学与教

的心理规律，研究学生认知发展、品德形成与人格发展规律的方法。它是教育心理研究应该重视的一种方法。我国历史上许多教育心理学思想，就是从教育经验中总结出来的，例如“温故而知新”、“学而时习之”等。从教育经验中总结教育心理学的规律，不仅可以使经验上升为理论，促进教育改革的深入发展，而且可以丰富与发展教育心理学内容。

心理学的研究方法很多，上述只是几种比较常用的方法。由于人的心理活动极为复杂，加之每一种方法都有其局限性，因而在研究某一心理现象时不能只用一种方法，而必须综合运用几种不同方法。有的可能以某种方法为主，其他方法为辅；有的则可能同时运用几种方法。只有这样，才能互相补充，取长补短，获得心理研究的科学效果。

第四节 学习心理学的意义

一、学习心理学的意义

心理学是高师学生的必修课，学好心理学对于未来的人民教师具有重要的理论意义和实践意义。

（一）理论意义

1. 学好心理学有助于学好教育科学理论

我国师范院校的教学计划中都列出心理学、教育学、学科教学法（学科教育学）和教育实习四门公共必修课。这四门课犹如四级台阶。第一级是心理学，第二级是教育学，第三级是学科教学法，第四级是教育实习。心理学作为先行课，要为其他三门课打好理论基础。如果不学好心理学的基础理论知识，就无法科学地理解教育学和学科教学法的基本概念和基础理论，无法搞好教育实习。当代教育改革的理论，大部分是心理学家、教育学家根据学生心理发展规律提出来的。不学好心理学的基础理论，就无法理解教育改革理论，无法参加教改实践。

2. 学好心理学有助于建立科学的世界观

世界观是指导人们思想和行为的总开关。教师的任务是教书育人。教师必须根据国家的全面发展的教育方针，培养学生的正确思想，传授科学文化知识。为此每一教师必须具有一个科学的世界观和正确的思想方法。否则，教师就不能圆满地完成教书育人的任务。

学好心理学，有助于教师建立科学的世界观——辩证唯物主义世界观。科学世界观的重要内容之一是“物质是第一性的，意识是第二性的”，人的心理意识，是人脑对客观现实的能动反映。因此，学好心理学有助于正确理解科学世界观的基本命题，正确处理意识和物质的关系，使自己的思想和行为始终有一个正确的方向。

（二）实践意义

1. 有助于认识学与教的心理活动规律，提高教学工作的质量

教学始终是教师的一项重要工作，提高教学质量也始终是每位教师的努力方向，更是学校教学改革的根本目标。而教学是师生双方共同参与的双边活动，是教育者对受教

育者实施教育的基本途径，是科学性和艺术性相结合的工作，并不是仅仅掌握某一学科知识就能胜任驾驭的。学习心理学可以帮助教师了解学生进行信息加工的一些主要心理过程、获取知识和发展能力的规律以及有关非智力因素的情况，帮助教师采用最佳的教学手段优化影响学生学习效果的各种因素，提高教学质量。

2. 有助于运用心理学原理提高思想教育工作的效果

教师不仅要教好书，而且还要育好人。每一位教师不仅要掌握教书的高超技能，也要具有育人的娴熟本领，使教书和育人这两方面的工作在学校教育的总体培养目标上获得和谐的统一。当今时代，素质教育已提到议事日程。从素质教育角度来讲，育人一方面除了要促进学生知识和能力的发展之外，更重要的是形成学生良好的思想品德、健康的心理和优良的个性。而这些问题都与心理学知识息息相关。只有通过学习心理学、明确思想品德形成的规律，促进心理健康的规律和个性发展的规律，才能真正完成这些任务，才能提高育人的实效性。例如，只有懂得了学生品德的形成是培养知、情、意、行的过程，才能在德育工作中做到“晓之以理、动之以情、炼之以志、导之以行”；只有掌握了个性的结构和形成规律、影响因素以及青少年发展中的相应特点，才能有针对性地塑造良好的个性；只有明确了青少年学生发展过程中的心理矛盾、心理障碍类型、促进心理健康的方法、才能有针对性地进行心理咨询与辅导，培养健康的心理。

3. 有助于运用心理学原理进行教育科研

未来的教师不只是进行教书育人的工作，还要善于在自己的教书育人实践中不断探索，不断改革，积极进行教育科研工作。可以说，在教育理论的指导下，结合自身的教育实践，开展教育科研的能力，也是未来教师基本素质的重要组成部分。而在运用教育理论进行教育科研、教育改革的过程中，心理学具有十分重要的作用。自裴斯泰洛齐（J. H. Testalozzi）、赫尔巴特（J·S·Herbart）等近代教育家明确提出心理学在教育中的广泛运用以来，心理学在教育中的作用已日益受到人们的重视，以至当代一些有影响的教育改革理论都是建立在有关心理学理论基础之上的。例如苏联赞可夫从事的“教学与发展关系”的研究，提出传授知识和开发智力并重的教学思想，形成的“新教学体系”，就是吸收了心理学家维果斯基关于“最近发展区”的理论；美国布鲁纳（J·S·Bruner）的“结构课程论”就是受瑞士心理学家皮亚杰关于儿童认知结构理论的影响；保加利亚洛扎诺夫（G·Lozanov）的暗示教学法则是以无意识心理研究为主要理论依据的。因此，学习心理学原理和研究方法，坚实教育理论基础，能大大提高高师生今后开展教育科研的能力。实践证明，开展教育科研，大大深化了教育改革，提高了教育质量。一名优秀的教师应该进行教育科研，在研究中提高教学水平、提高育人水平、提高学生素质。

4. 有助于运用心理学原理提高学校管理工作的水平

面向21世纪的教师，不仅是学生知识的传播者、优秀人格的塑造者，教育科研的实践者，而且是教育教学的管理者。可以说，在教育理论的指导下，结合自身的教育实践，科学地进行教育教学管理，也是未来教师基本素质的重要组成部分，而在科学管理的过程中，心理学起着十分重要的作用。无论是班级的管理、课堂的管理，还是教师的管理都需要以心理学理论为指导。只有懂得班集体心理、课堂管理心理、教师心理，才

能有效地进行管理。例如，要形成良好的班集体，就必须明确集体形成的心理过程、班集体的社会心理现象；要搞好课堂管理，就必须懂得创设良好的课堂气氛的心理条件，维持课堂纪律的策略等。学好心理学，可以帮助教师明白上述问题。因此，学好心理学有助于运用心理学原理提高管理工作的水平。

5．有助于提高教师的心理素质，促进自身的发展

提高教学质量，关键在于提高教师水平。不仅要提高教师所教学科的知识水平，还要提高教师的教育教学能力。其中，教师的心理素质最为重要，但又容易被忽视。例如：要教会学生如何思维，教师必须善于思维；不要学生死记硬背，教师必须善于记忆；在课堂上要管好学生，教师必须善于控制自己；要培养学生良好的品质，教师必须具备良好的师德。学好心理学，可以帮助高师生正确认识自己，加强自我修养，不断完善自我，使自己尽快成为未来一名合格的教师。如果说心理学对于将来从事教育青少年工作有多方面的意义的话，那么心理学对实现自我教育、自我发展也具有同样有效的促进作用。因此，学好心理学不仅可以提高高师生未来从事教师工作所必须的心理素质，而且还能促进高师生自身的发展。

复习思考题：

1．心理学的研究对象是什么？其研究内容包括哪些方面？

2．为什么说心理学是一门既古老又年轻的科学？

3．如何理解心理的实质。

4．简述中枢神经系统的结构和功能。

5．联系实际说明高师学生学习心理学的意义。

6．心理学研究的原则和方法有哪些？

第二章　感觉、知觉和观察力

我们知道，感觉、知觉、记忆、思维和想象等心理活动过程，构成了人类反映客观事物的现象、本质、规律的认识过程。认识过程的基本规律表现为由简单到复杂、由低级到高级、由现象到本质、由感性到理性的渐进过程。列宁指出："从生动的直观到抽象的思维，并从抽象的思维到实践，这就是认识真理、认识客观实在的辩证的途径。"①人们在反映客观实在的过程中也便形成了人们的认识能力，诸如观察能力、记忆能力、思维能力和想象能力以及注意能力等，其中思维能力是认识能力即智力结构的核心。由此可见，正确地理解认识过程各个阶段及其相互之间的辩证关系是科学心理学最重要、最复杂的任务之一。为此从本章开始到第六章，我们将具体说明认识过程各个阶段的基本过程及其相互关系。感觉和知觉是认识过程的初级阶段，也叫感性认识阶段，是本章所要阐述的主要内容。

第一节　感觉和知觉概述

一、感觉和知觉的概念

感觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映；知觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的各种属性的整体反映。

大千世界中的各种事物都具有许多属性，诸如形状、大小、颜色、声响、气味、滋味、温度、重量、光滑、粗糙以及动与静等都是客观事物所具有的属性。人们在工作、学习和现实生活中，通过与外界事物的接触，事物的各种属性就会直接作用于人们的感官，从而产生不同的感觉。由此可见，客观实在是感觉和知觉的源泉，只有客观事物直接作用于人们的感官才能产生感觉和知觉。

比如阳光照在身上才让人感到温暖，春风拂面才感到凉爽，亲口吃过梨子才知道梨子的滋味。相反，没有客观事物的直接作用，既不能产生感觉，也不会产生知觉。比如寒冬腊月，冷风刺骨，别人穿了棉衣，我们自身并不感到保暖。同样的道理，"画饼充饥"也无法消除饥饿的感觉。

---

① 《列宁全集》第38卷，人民出版社1957年版，第181页。

感觉之所以只能反映事物的个别属性，是因为经过千万年的种系演化，人体的各种感觉器官日趋特殊化、专门化的结果，每一种感官只能对特定的适宜刺激作出反映。比如眼睛只能接受光波的适宜刺激产生视觉，耳朵只能接受声波的适宜刺激产生听觉，而鼻子则无法感知酸梅果的滋味。大自然的选择具有天然的合理性，机体的各种感官机能，只有在漫长的世世代代的进化中，日趋专门化、完善化，才能保持高度的敏感性，才能适应环境，保持与环境的平衡，以利于生存与发展。

感觉不仅能反映体外各种事物的个别属性，也能反映自身的各种变化，比如躯体运动的姿态和位置以及饥、饱、舒适和疼痛等各种不同的状况。

感觉是最简单也是最基本的心理现象。一切较高级、较复杂的心理活动都是在感觉的基础上产生的。感觉又是认识过程的开端，是知识的源泉。正如列宁所指出的那样："不通过感觉，我们既不能知道事物的任何形式，也不能知道运动的任何形式。"① 因而也就不可能获得任何知识经验，这一点已为"感觉剥夺实验"所证实（见图2－1）。

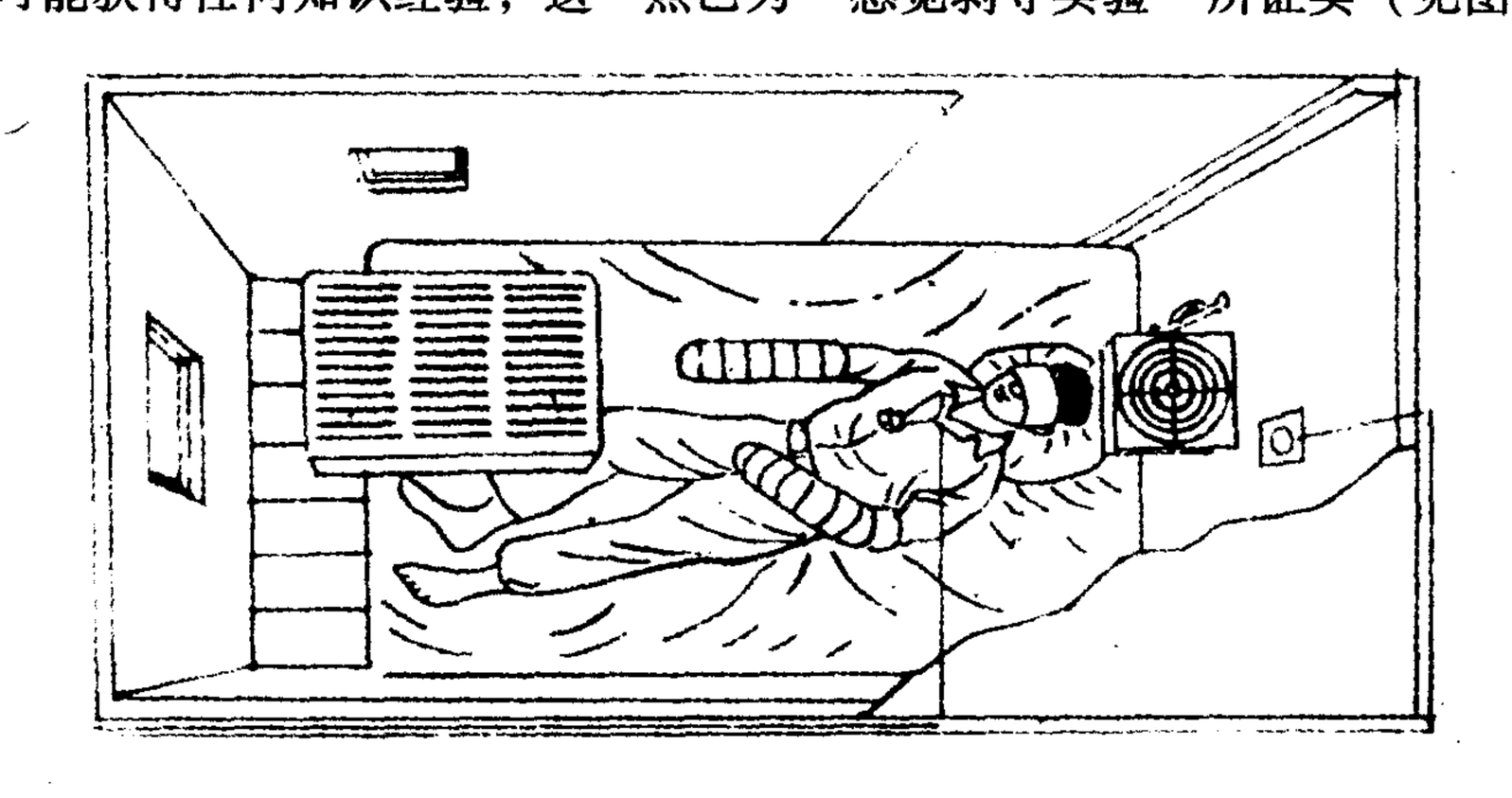


图2－1　感觉剥夺实验

这个实验首先是由加拿大麦克吉尔大学心理学家赫布（D·O·Hebb）和贝克斯顿（W·H·Bextox）等人进行的，以后又有很多人运用各种方法加以验证。实验的操作过程是：把被试限制在一间装有空调设备和控制装置的隔音小屋里，蒙上眼睛，双手戴上特制的手套，不允许自由活动，尽可能长时间地躺在舒适的小床上。在这种情况，被试的视觉和听觉被完全剥夺了，触觉也在一定程度上被剥夺。实验结果表明，在实验期间被试的注意力不能集中，不能进行连续而清晰的思考，有的人产生幻觉，有的变得神经质，甚至感到恐怖。他们都感到时间过得特别长而难以忍受。心理学家对刚刚走出实验室的被试进行测验，发现他们的语言能力、推理能力和单词联想能力均受到严重影响，在几天内都无法进行正常的学习。可见没有刺激、没有感觉，人们不仅不能进行正常的认识活动，而且正常的心理活动机能也会遭到破坏。

知觉是比感觉更为复杂的心理现象。在一般情况下，人脑不是孤立地反映事物的个别属性，而是反映事物的整体。比如我们走在大街上，看到南来北往的行人、川流不息

① 《列宁全集》第14卷，人民出版社1957年版，第44、45页。

的汽车，以及街心花园、国贸大厦等等，在我们头脑中留下的都是有关事物的整体形象。人脑对当前事物各种属性的整体反映就是知觉。

知觉是人脑对感觉信息的整合过程。外界事物的不同信息作用于感官，人们总是有选择地对感觉到的信息加以区分、整合，从而形成稳定的清晰完整的映象。比如我们听到不同的连续性的声音，就很自然地依据已有的知识经验，区分为风声、雨声、流水声、汽车声、飞机声或者说话声等等，也即感知为明确的有意义的声音。

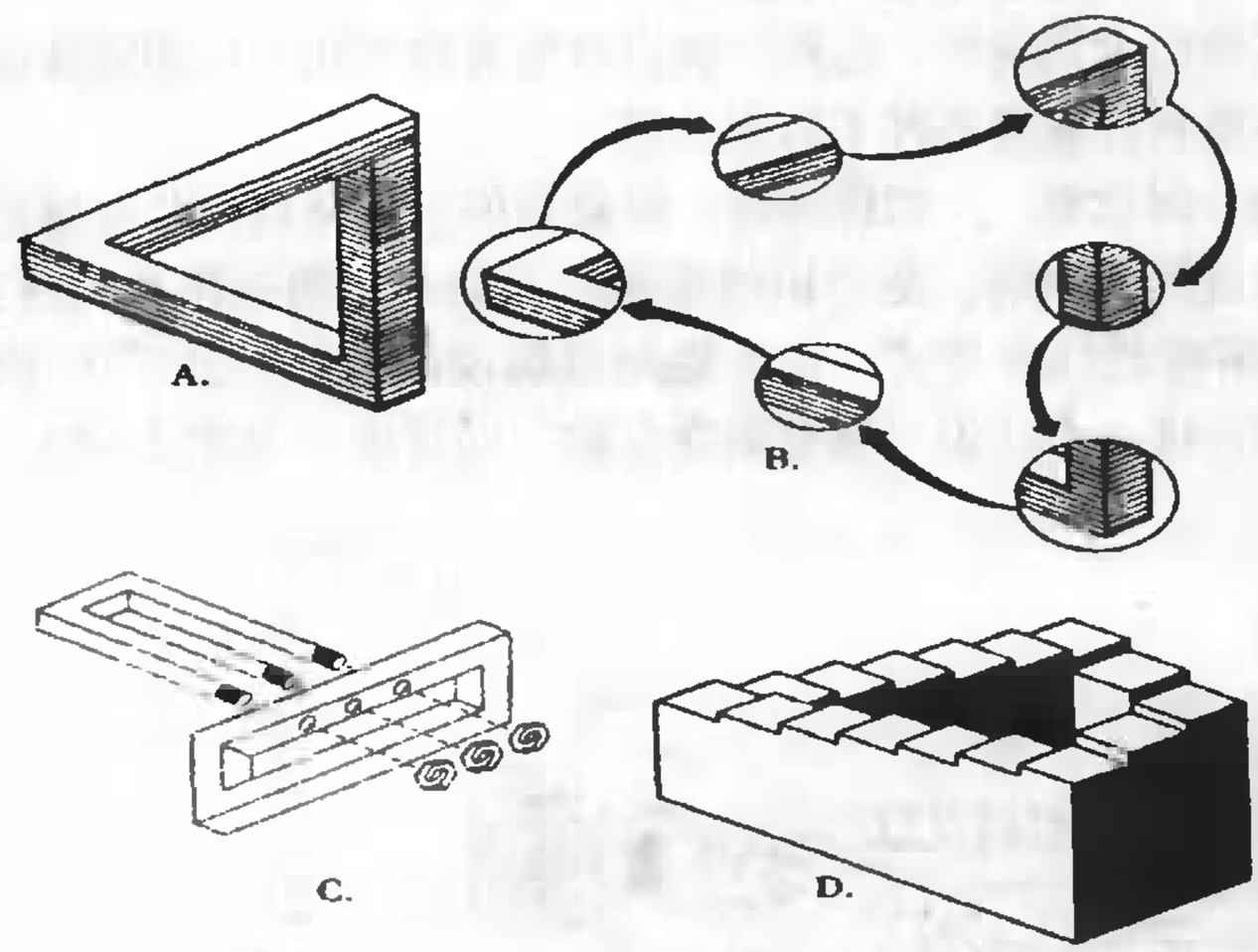


图2-2 不可能图形

知觉也是对感觉信息加以解释的过程。人们在知觉某种事物时，总是根据以往的知识经验，把感觉信息归为某一类，说出它的名称或者赋予一定的意义，从而明确地加以解释的过程。如图2-2，人们在回答是什么的时候，绝大多数被试都力求加以解释：A作为一个闭合的整体结构的三条棱竟然处在不同的平面上，显然这是可能的（见B）。C从左端看是两根齿，从右端看又是三根齿。D四个角的高度明显有矛盾。他们到底是什么呢？最后赋予新的名称："是不可能图形"，从而确切地加以感知。知觉的产生以感觉到的信息为前提。在日常生活中，感觉和知觉往往是同时发生的。知觉并是各种感觉信息的简单总和，知觉高于感觉。它不仅能反映事物的个别属性，而且能够反映各种属性之间的关系。只要客观事物各个组成部分及各种属性之间的关系不变，人们就能正确地加以感知，所以知觉也叫关系反射。

二、感觉和知觉的生理机制

感觉是单一分析器活动的结果；知觉是多种分析器协同活动的结果。所谓分析器，是指接受适宜刺激，产生感觉的神经结构系统。人类有各种不同的分析器，比如视觉分析器、听觉分析器、嗅觉分析器、味觉分析器和皮肤觉分析器等。每一种分析器都包括三个相互联系的组成部分，即感受器、传导神经和大脑皮层的相应部位。任何感觉的产生，都是分析器三个部分协同活动的结果，其中任何部分受到损伤都不能产生感觉。分析器的机能活动过程，可分为以下三个环节。

（一）感受器的刺激过程

在生理学和心理学中，将作用于机体并引起反应的因素叫作刺激物。刺激物作用于有机体的过程叫作刺激。由机体以外施予的刺激叫外部刺激；由机体自身的变化引起的刺激叫内部刺激，如胃肠的蠕动及疼痛等。接受刺激产生神经兴奋的生理机构叫作感受器，也就是感觉器官的感觉细胞或神经末梢。比如视网膜上的视觉细胞、内耳柯蒂氏器

上的毛细胞就是视觉器官和听觉器官的感受器。感受器的主要机能是将各种物理化学的刺激能量转换成生物电能，引起神经冲动。来自体内外的刺激信息，只有经过感受器的能量转换产生神经冲动，才能输入大脑中枢。

（二）神经冲动的传导过程

刺激物作用于感受器产生的神经冲动，沿着传入神经系统，分两种神经通路输入大脑皮层：一路为非特异传导系统，神经冲动传到脑干以后。沿脑干发出的若干侧支进入网状结构，通过网状结构的上行传导系统弥漫性地投射到大脑皮层的广泛区域，以激活和保持大脑皮层的觉醒状态，成为感觉等各种心理活动赖以产生的背景；另一路为特异传入系统，神经冲动经过脊髓、脑干到达丘脑，除嗅觉以外，所有传入的神经冲动均在丘脑转换神经元，最后投射到大脑皮层的特定区域，产生相应的感觉。

（三）感觉中枢的活动过程

感受器产生的神经冲动输入大脑皮层的特定区域，经过简单的分析综合而产生感觉。与此同时，大脑皮层所产生的感觉又作为一种信息，沿传出神经系统到达感受器，以便及时有效地调节感受器的活动，使之更加精确地感受刺激，从而使感觉更加清晰。

综上所述，分析器三个部分协同活动产生感觉的过程，本质上就是能量的转化过程。从这个意义上来说，分析器就是能量的转换器，也就是把刺激过程的物理化学能量转换为生理能量，引起神经冲动和兴奋传导，再转换为心理能量，从而产生感觉。

知觉的生理机制比感觉的生理机制更为复杂。它是多种同类或异类分析器协同活动的结果。我们知道，世界上的各种事物和现象都不是孤立存在的，即使最简单的事物也必定有其特定的形态结构和多种属性。事物的各个组成部分和各种属性又是相互联系、互相依存的，成为有机的复合体（当复合刺激物的各个部分和各种属性同时或先后作用于相同或不同的分析器，就会在大脑皮层的同一区域的不同部位或不同区域引起神经兴奋，各兴奋点之间互相接通，形成暂时神经联系系统，就能反映事物各个部分和各种属性之间的关系，从而反映事物的整体。同时新的神经联系系统又能激活原有的神经联系，借助于新旧神经联系系统，原有知识经验的唤起，即可清晰地感知事物的意义，产生完整的知觉形象）。比如苹果的形状、大小、颜色、光滑及其滋味等各种属性分别作用于视觉、触觉、动觉和味觉等不同的分析器，引起大脑皮层不同区域的神经兴奋，各兴奋中心互相接通，形成暂时神经联系系统，借助于以往看过或吃过苹果的知识经验，就能在头脑中形成苹果的完整形象并理解其意义。

三、感觉和知觉的区别与联系

感觉和知觉都是客观事物直接作用于感官的结果。同属于认识过程的感性阶段，但二者是有区别的。①感觉是人脑对当前事物个别属性的反映；知觉是人脑对当前事物各种属性的整体反映。②感觉是单一分析器活动的结果；知觉是多种分析器协同活动的结果。③感觉是最简单、最基本的心理现象；知觉高于感觉，是比较复杂的心理现象。知觉不仅受感觉系统生理因素的影响，而且极大地依赖于个人过去的知识经验，受需要、动机、兴趣及情绪状态等个性心理因素的制约。同时感觉和知觉又是紧密相联，难以分开的。感觉是知觉的基础和前提，知觉是在感觉的基础上形成的；感觉是知觉的组成部

分，知觉是感觉的深化和发展；感觉的信息越丰富、越精确，知觉也就越清晰、越完整；感觉和知觉的有机结合，构成了统一认识过程的感性阶段。

第二节　感觉和知觉的种类

一、感觉的种类

根据感受器在人体中所处的位置和接受刺激的来源，感觉可分为外部感觉和内部感觉两大类。

（一）外部感觉

由位于机体表面或接近机体表面的感受器接受外界刺激而产生的感觉，叫作外部感觉。外部感觉主要包括视觉、听觉、嗅觉、味觉和皮肤觉五种。

1. 视觉

视觉在人的各种感觉中居于主导地位。在人的整个一生所接受的知识信息总量中，大约有90%左右是由视觉提供的；80%以上的操作活动是在视觉的控制下完成的。由此可见，视觉在人的心理发展和实践活动中具有极其重要的意义。

（1）视觉的适宜刺激

视觉的适宜刺激是380—780毫微米的电磁波。这个区间的波长叫作可见光谱，也叫可见光波。

电磁波是一种物质。它充满着宇宙空间，其波长的范围极广，最短的如宇宙射线，波长仅有10^{-14}米，最长的如交流电波，波长达10^{8}米。在电磁波的整个光谱中，人眼所能接受的光波只占很小的部分（见图2－3）。

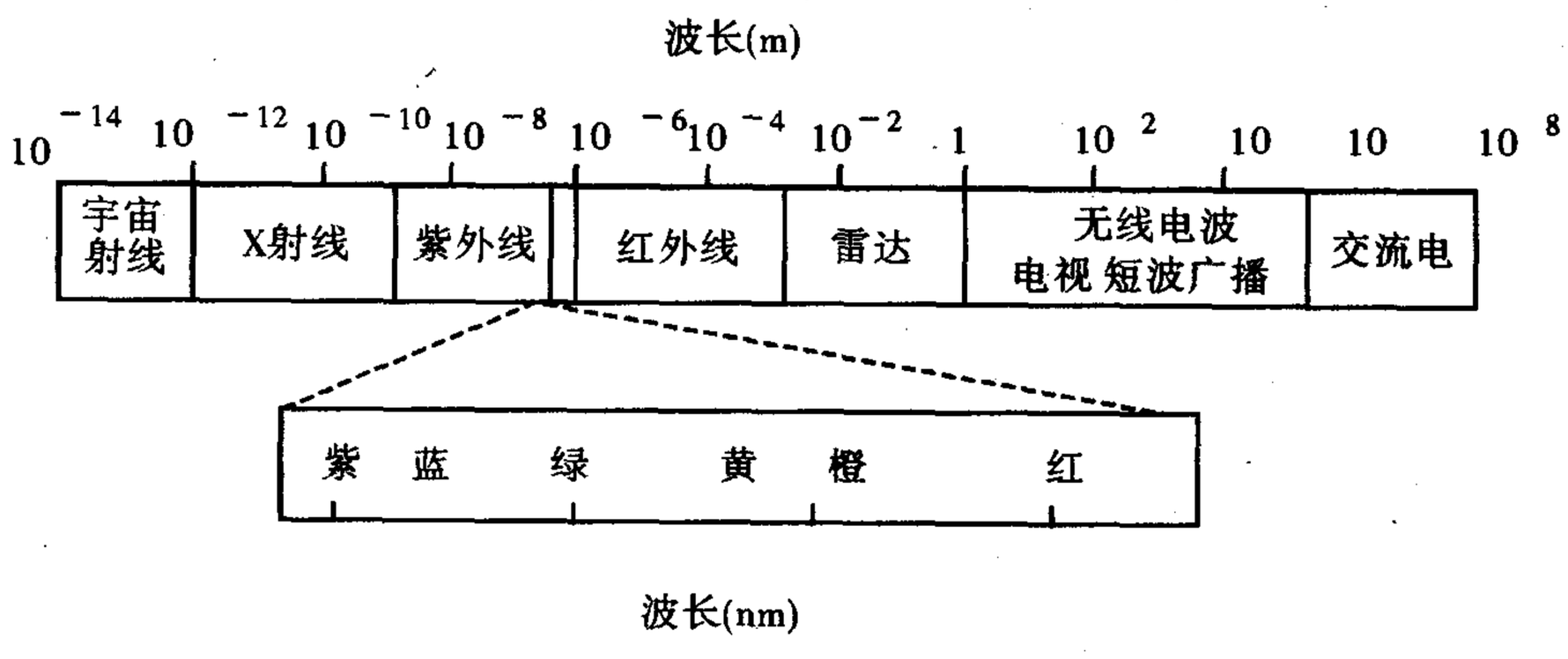


图2－3　电磁波辐射范围与可见光谱

（2）视觉器官的结构和功能

视觉器官即视觉分析器，主要由眼球、视神经和皮下中枢及大脑皮层的枕叶区构成。

眼球是视觉的主要器官，也就是视觉的感受器。其结构见图2－4。

眼球的功能分为折光系统和感光系统两个部分：折光系统包括角膜、瞳孔、水晶体和玻璃体等。其功能是调节控制光通量，并将外界物体反射的散光聚集在视网膜上，从

而形成一个清晰的视象。感光系统是视网膜，它是视觉神经传导系统的组成部分。

视网膜含有两种视细胞：一种叫视锥细胞，有600万—700万个，是明视觉和色觉的感受器。它对外界事物的细微结构具有很高的分辨能力。再一种叫视杆细胞，有1.1亿—1.2亿个，是暗视觉的感受器。它对弱光的分辨能力较强。视网膜的外层含有视色素，是一种感光物质。当光刺激视觉细胞时，感光色素就会分解，在弱光或无光条件下又能重新合成。感光色素的这种化学反应达到一定程度，就会引起视觉细胞的兴奋，产生神经冲动，光能就被转换为生物电能。

在视细胞的里层是双极细胞、神经节细胞，以及水平细胞和无足细胞。双极细胞的功能是将视细胞所发出的神经冲动传递给神经节细胞。神经节细胞的神经纤维在视网膜内汇集形成乳头体，以集束的形态进入脑内，构成视神经。乳头体处因没有视细胞，所以没有视觉功能，称为盲点。水平细胞和无足细胞的功能在于协调和修正双极细胞和神经节细胞的活动。

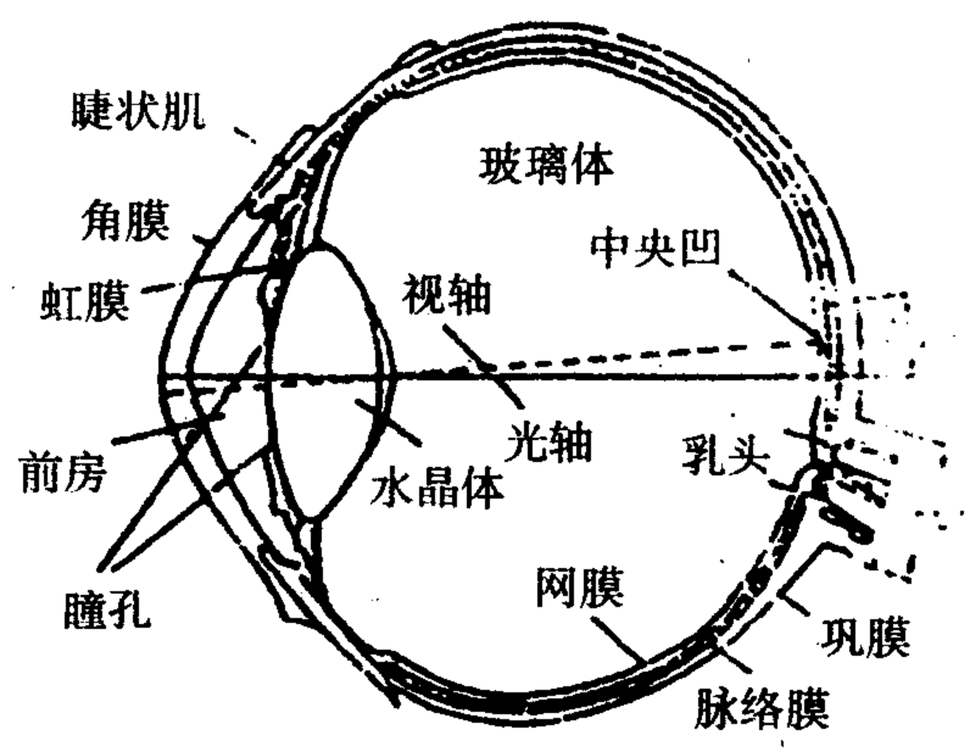


图2－4　人眼结构模式图

视神经进入脑内形成不完全的视交叉，（来自视网膜鼻半侧的神经纤维交叉到对侧，颞半侧的神经纤维则不交叉），一侧交叉的神经纤维和对侧不交叉的神经纤维构成视束，投射到视觉的低级中枢即外侧膝状体，在此转换神经元，发出神经纤维呈放射线状投射大脑皮层枕叶的视觉中枢，在此产生视觉（见图2－4）。从图中可见，光线作用于视觉器官，经眼球的折射，集聚于视网膜，引起视觉色素的变化，导致视细胞产生神经冲动，随后按纵向传递的顺序传至双极细胞、神经节细胞，经视交叉到达外膝状体，转换神经元，发出神经纤维，呈放射状投射到大脑皮层两侧的视觉区而产生视觉。这就是视觉的生理机制，也即视觉产生的基本过程。

现代神经电生理学实验研究发现，视网膜上存在着“专门化了”的细胞群。有的只接受来自平行方向的光刺激，有的只接受垂直方向的光刺激，还有的只接受某种图形、角度或运动方向的光刺激等。这种只对某些特征的刺激发生反应的细胞群叫作特征觉察器。一个特定的视神经细胞群，包括视网膜神经节细胞、外膝状体细胞和大脑皮层视觉区上的细胞，只能接受视网膜上一定区域的视觉细胞群传来的信息。分布在视网膜上的视觉细胞群，叫做该神经细胞的感受野或感受域。感受野普遍存在各种感觉系统中。感受野的发现，使人们对于感觉通路不同水平上的信息加工过程的认识，有了进一步的深入。

（3）颜色视觉

视觉就其性质而言，就是一种颜色感觉。它是由物体反射和吸收光线的状况决定的，是人对各种可见光波的一种主观映象。比如某个物体，如果把照在上面的光线全部或大部均匀地反射出来，我们看到的物体就是白色的；如果把照在上面的光线全部或大部被吸收，我们看到的物体就是黑色或灰色的；如果只反射出某一种光波，余下的光波

全被吸收，我们看到的就是彩色的。由此可见，颜色可分为彩色和非彩色两大类。非彩色包括白色、黑色和介于两者之间的灰色；彩色包括除黑、白、灰以外的所有颜色，如红橙黄绿蓝紫等。其波长及范围见表2－1。

表2－1　光谱颜色波长及范围

颜　色	波长（毫微米）	范围（毫微米）
红	700	640—750
橙	620	600—640
黄	580	550—600
绿	510	480—550
蓝	470	450—480
紫	420	400—450

颜色具有三种属性，即明度、色调与饱和度。明度即颜色的明暗程度。它决定于物体表面对光的反射系数。反射系数大，明度大；反射系数小，明度也小。比如白纸的反射系数可达0.8，使人感到明亮；黑绒的反射系数仅为0.033，使人感到暗淡。

明度是彩色和非彩色共同具有的属性。色调是指不同彩色相互区分的属性，比如红色、黄色、绿色等即为不同色调的彩色。色调决定于物体表面反射光中的优势光波。饱和度是指彩色的纯杂程度。它决定于物体表面反射光中优势光波所占的比例。优势光波在整个反射光波中所占的比例越大，饱和度越大，反之越小。

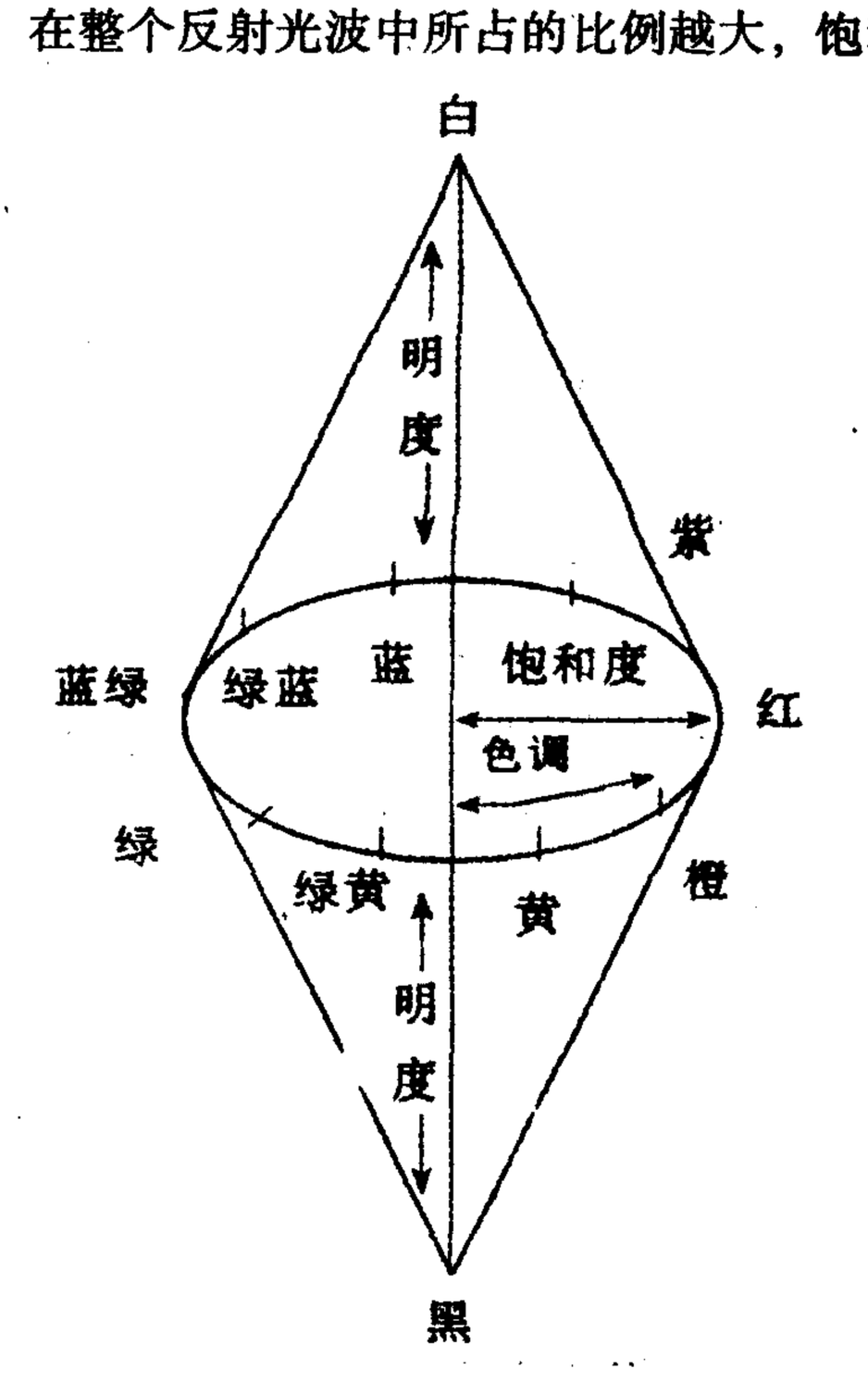


图2－5　色轴

颜色的这三种属性是互相联系的，它们之间的相互关系见色轴（图2－5）。其中垂直中轴代表白、灰、黑系列的明度变化，上白、中间灰、下黑。中轴的圆周代表不同的色调，如红、黄、绿、蓝、紫等。圆沿中轴向上移动，各种色彩的明度逐渐增大，饱和度逐渐减小。圆沿中轴向下移动，各种色彩的明度和饱和度越来越小。围绕中轴旋转，各种色彩均为灰色。

在日常生活中，引起颜色视觉的光线绝大多数都是不同波长的混合光。各种混合光的颜色均可由红、黄、蓝三原色按各种比例混合而成。比如：

红色＋绿色＝黄色

红色＋蓝色＝紫色

蓝色＋绿色＝青色

红色＋绿色＋蓝色＝白色等

颜色的混合有三条规律：

①互补律：每一种颜包都有另一种颜色同它混合而产生白色或灰色。这两种颜色称为互

补色，例如红与青、绿与紫、蓝与黄即为互补色。

②间色律：任何两种非补色相混合，都能产生一种新的介于两者之间的中间色。例如红色和黄色相混合即可产生橙色。

③代替律：混合的颜色不随被混合颜色的光谱成分而转移，不同颜色混合后产生的相同颜色可以相互代替，比如黄色可用红色和绿色相混合加以代替。颜色混合的规律在日常生活中，具有广泛的应用价值。

（4）视觉的适应现象

视觉的适应现象主要表现为暗适应和明适应。暗适应是指从明处到暗处，开始什么都看不见，经过一段时间视觉的恢复现象。明适应是从暗处到明处，在最初一瞬间，感到耀眼发眩，什么都看不清楚，经过几秒钟到一分钟左右视觉恢复正常的现象。视觉的适应现象具有重大意义，从夜晚到白天，光照度可相差 108 — 109 倍之多，如果没有视觉的适应机制，人就不可能对变化着的环境进行精确地分辨，就会极大地影响着对周围事物的反应能力。

（5）视觉的对比现象

对比是同一感官在不同刺激物的作用下，感觉在强度和性质上发生的变化现象。视觉的对比现象包括无彩色对比和彩色对比。

比如白色对象放在黑色的背景上就显得特别明亮，而放在灰色的背景上就显得暗淡一些，这是无彩色对比；灰色的对象放在红色的背景上看起来就带有青绿色，这就是彩色对比。彩色对比在彩色背景的影响下，向背景色的补色方而转化。当刺激的性质相反而在时空上接近，就会产生非常突出的对比效应。视觉的对比现象，特别是颜色的明度、色调、饱和度以及物体形状方而的对比，在艺术、建筑、机器设计、服装设计以及日常生活中具有广泛的用途。它可以增强美感，减少疲劳，防止事故，提高效益。

（6）视觉后象和闪光融合

后象是指刺激作用停止后暂时保留的感觉印象。视觉后象分为正后象和负后象两种。正后象保持刺激所具有的同一品质。比如注视日光灯 30 秒钟，闭上眼睛，就会感到眼前仍有日光灯光亮的形象出现在暗的背景上，这种现象叫正后象。随着正后象的出现，再将视线转向白色背景上，就会发现光亮的日光灯管变成了黑色的形象，这就是负后象。彩色后象的负后象是原来颜色的补色。比如注视一个红色的对象，随着正后象的出现，再将视线转到白色背景上，就会看到一个蓝绿色的负后象。

视觉后象暂留的时间大约为 0.1 秒，其延续时间的长短与刺激的强度和作用的时间有关。一般来说，刺激的强度越大、时间越长，后象延续的时间也越长，视觉后象是电影电视片制作和放映的心理依据。前后不同的画面，以每秒 24 片的速度连续放映，前一画面的后象尚未消失，后一画面接踵而来，后象填补了两个画面之间的空隙，静止的一个个画面，看起来就成为连续的活动的实景。

闪光融合是指闪烁的光达到临界频率所引起的视觉效应，即闪烁的光达到一定频率，我们所看到的就不再是闪烁的光，而是连续的光。比如日光灯每秒闪动 100 次，我们看到的就是连续的光而不是闪烁的光，所谓临界频率，是指刚刚能引起连续感觉的最小频率。刚刚能产生融合感觉的闪光频率叫闪光融合频率。在中等光强度条件下，一个闪烁的光源每秒闪烁 10 次就会产生闪光融合现象。闪光融合频率是一种具有实践意义

的生理指标，可用于测定司机及在不同照明条件下从事视觉作业的人视觉的疲劳程度，以便于改善条件，防止事故和提高效率。

2. 听觉

听觉在人的感觉系统中居于重要地位。特别是言语听觉，在人类的教育、训练和社会交往中具有十分重要的实践意义。

(1) 听觉的适宜刺激

听觉的适宜刺激是频率为16—20000赫兹的声波。这个范围内的声波能被听觉所接受，所以也叫可听声波。16赫兹以下的声波叫作次声波，超过20000赫兹的声波叫超声波。次声波和超声波人耳就难以听到。其中听觉对1000—4000赫兹范围内的声波感受能力最强。当然人的听觉感受性也和年龄有关，比如小孩能听到30000—40000赫兹的高音，而50岁以上的人则只能听到13000赫兹的声音。

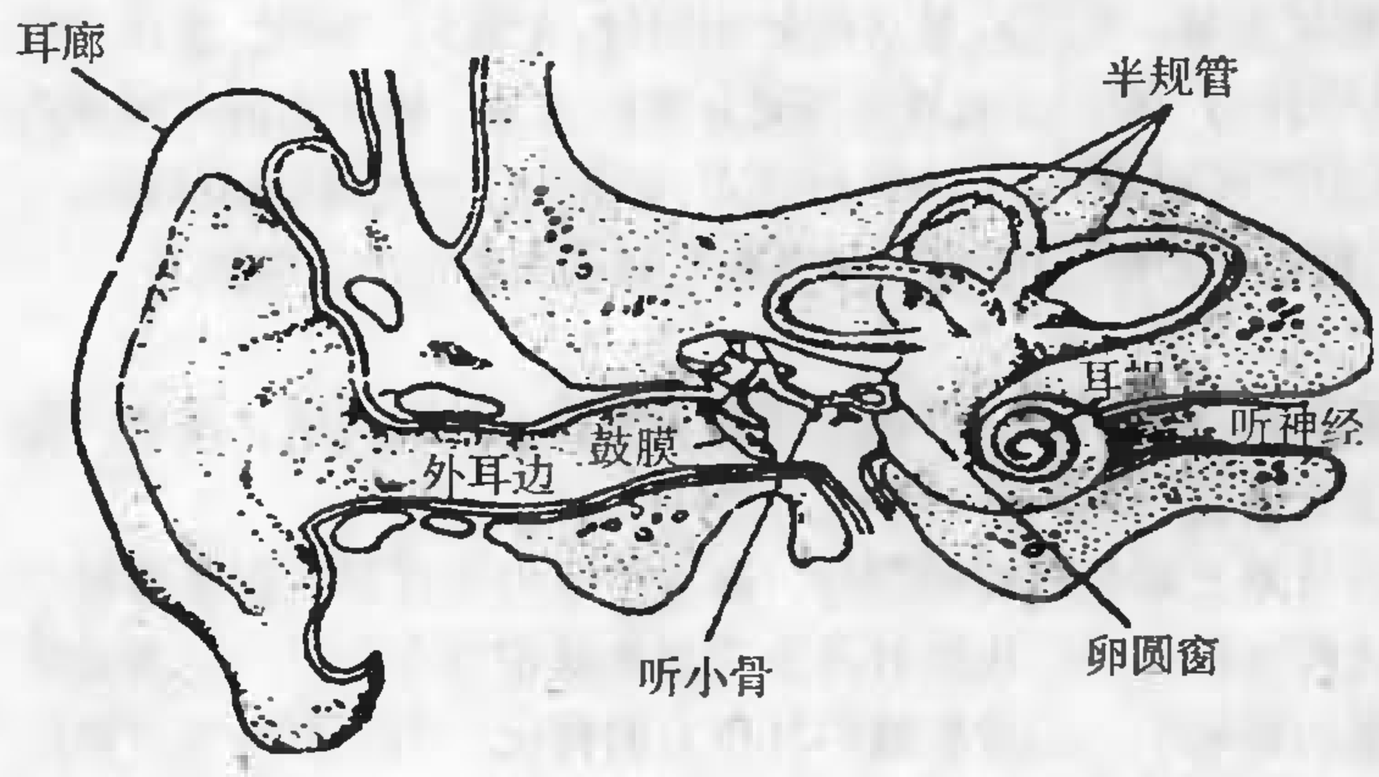


图2-6 人耳的结构示意图

(2) 听觉器官的结构和功能

耳是听觉的器官。它由外耳、中耳和内耳三个部分组成（见图2-6）。外耳包括耳廓和外耳道，其功能是接收和传递声波。中耳由鼓膜、鼓室和听小骨（锤骨、砧骨、镫骨）组成，其功能是放大和传递声波。内耳由半规管、前庭器官和耳蜗组成。耳蜗内有柯蒂氏器，位于基底膜上。柯蒂氏器由支持细胞和听觉毛细胞组成，其上悬有盖膜（见图2-7）。

当声波由外耳、中耳经卵圆窗传入内耳，引起内耳淋巴液振动，带动基底膜振动，于是柯蒂氏器上的毛细胞不断与盖膜接触，受到刺激，产生一系列的物理、化学变化，将声波的机械能转换为神经冲动，由毛细胞的神经纤维组成的听神经传到丘脑内侧膝状体，最后传到大脑皮层颞叶听觉中枢而产生听觉。

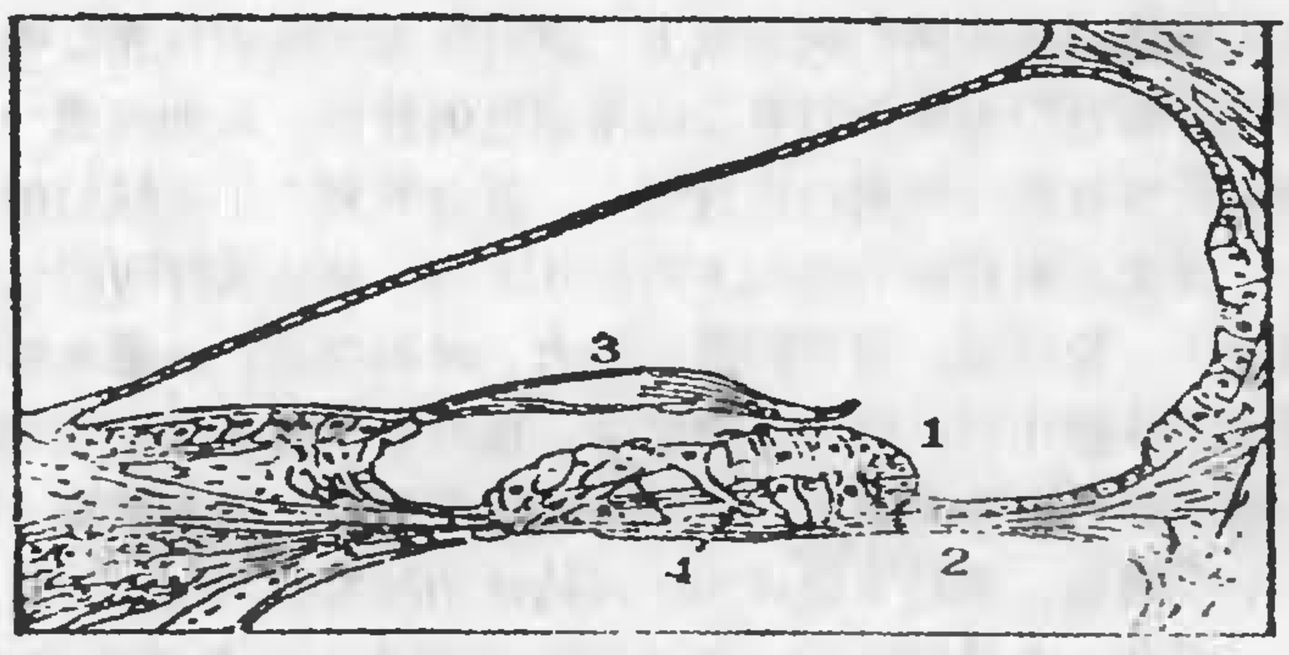


图2-7 柯蒂氏器官构造图

(3) 听觉的特性

听觉的主观体验有音高、音强和音色三种特性。与之相对应的三个物理属性是频

率、振幅和波形。

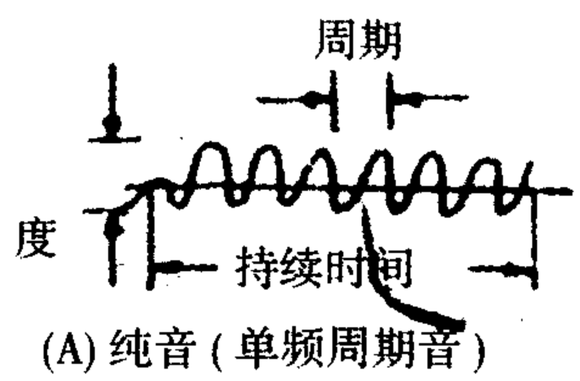
音高也叫音调，指声音的高低，它决定于声波振动的频率。频率越大，听到的声音就越高，反之越低。比如女人的声带薄而短，振动快，说话时频率可达272—653赫兹，因而声音高而尖细；男人声带厚而长，振动较慢，声音较为低沉。

音强也叫响度，指声音的强弱。它决定于声波的振幅。振幅越大，听到的声音就越强，反之越弱。

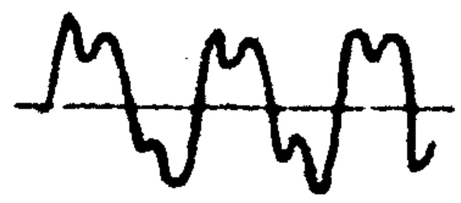
音色指不同的声音，是各种声音相互区分的特性。比如乐队合奏同一首乐曲，尽管曲调相同，我们仍然能够分辨出不同乐器的声音。在复合音中，频率最低、振幅最大的音波叫基音，其余的叫陪音。基本频率相同的声音，由于陪音的数目、频率和振幅不同，音色也不同，各具特色。

(4) 乐音和噪音

根据声波物理属性的不同，声波可分为纯音和复合音两类（见图2－8）。



(A) 纯音（单频周期音）


(B) 乐音（复合周期限音）

(C) 噪音（非周期音）

图2－8　纯音、乐音、噪音波形图

纯音指单频周期音。纯音是单一的正弦曲线形式运动的声波，只有单一的频率，是最简单的音波。纯音在日常生活中较为少见，但在实验室却是常用的声音，如音叉发出的声音即为纯音。

由多种频率的不同音波合成的声音叫复合音。按复合音是否具有周期性可分为两类，即乐音和噪音。呈周期性振动的复合音为乐音；呈非周期性振动的复合音叫噪音。

噪音是有害的。20世纪70代初，国际标准化组织已把噪音污染列为公害的首位。在我国，噪音已成为城市生活的第二大公害。研究表明，如果长期在95分贝的噪音环境工作和生活，大约有29%的人会丧失听力，120—130分贝的噪音能使人感到耳内疼痛，更强的噪音能使听觉器官受到损伤，165分贝的噪音可使大白鼠在5分钟后死亡。一般来说，80分贝以上的噪音就会引起疲劳，影响人的情绪，100分贝以上会导致生理性不良影响。

3. 嗅觉、味觉和皮肤觉

嗅觉的适宜刺激是挥发性有气味的化学物质。嗅觉的感受器是位于鼻腔粘膜上皮中的嗅细胞。嗅细胞的神经纤维组成嗅神经，不经丘脑，直接投射于嗅觉中枢。人的嗅觉能闻出成千种、上万种不同的气味。

味觉的适宜刺激是溶于水的化学物质。味觉感受器是位于舌粘膜里味蕾中的味细胞。味蕾主要分布于舌尖、舌面、两侧和舌根。最基本的味觉有甜酸苦咸四种。一般来说舌尖对甜味敏感；舌的两侧对酸味敏感；舌根对苦味敏感；舌尖和舌面对咸味敏感。由于口腔在接受刺激时，不仅味觉感受器产生兴奋，而且触觉和温度觉感受器同时产生兴奋，同时还有嗅觉的参与，因此味觉往往是多种多样的复合性的感觉。

皮肤觉包括触压觉、温度觉和痛觉等。它们的感受器散于全身的体表，是感觉神经元分布于皮肤中的神经末梢，所以也叫感觉点。在体表的同一部位，痛点最多，压点其

次，然后是冷点，温点最少。从全身来看，鼻尖的压点、冷点和温点最多，胸部、背部痛点最多。

触压觉是物体作用于皮肤引起神经末梢变形的压力差在人脑中的反映。当物体与皮肤接触时，由于给予压点刺激的形状、强度和方法不同，引起神经末梢变形的压力差也不同，因而会产生痒感、接触感和压迫感等不同程度的触压觉。如果刺激强度超过一定限度，导致伤害就会产生痛觉。在人体表面各个部位，触压觉的敏感程度是不同的。一般来说舌尖、唇部和手指等处较为敏感，背部、腿部和手背等处敏感性较低。

温度觉包括冷觉、温觉和热觉。其适宜刺激的温度一般在 -10℃—60℃之间，超过这个范围引起的就不再是温度觉而是痛觉。温度刺激等于体温，不产生温度觉，称为生理零点；低于体温产生冷觉；高于体温产生温觉。温度刺激达到 42℃以上就会产生热觉。

痛觉的感受器除了皮肤上的痛点外，还分布在身体的几乎所有的组织中。由于痛觉感受器是游离神经末梢，没有专一的适宜刺激，因而无论是机械的、电的、温度的、化学的以及放射能等各种刺激，凡是达到对机体起破坏作用时，都会产生痛觉。因此，痛觉是机体异常状况的警报器，具有保护机体的功能。

触压觉、温度觉和痛觉虽然各不相同，但它们常常是汇合在一起，协同起作用，因而要把它们严格分开是相当困难的。

（二）内部感觉

分析器的感受器位于机体组织深部和内脏器官的表面，接受体内刺激而产生的感觉叫内部感觉。内部感觉主要包括运动觉、平衡觉和机体觉三种。

1. 运动觉

运动觉又叫动觉，是由躯体运动和位置变化引起的感觉。运动觉的适宜刺激是骨骼肌肉系统，包括言语发音系统所发出的各种运动信息。动觉分析器的感受器位于肌肉、肌腱、韧带和关节之中。人在运动时，肢体和肌肉的伸缩、骨关节的转动等引起感受器的兴奋，产生神经冲动，沿运动神经经皮下中枢传到大脑皮层中央前回的运动感觉中枢，产生躯体运动、位置及言语活动状况的感觉。运动觉在人的感觉系统中其重要性仅次于视觉和听觉，在人的生活和实践中具有极为重要的意义，几乎所有的感觉过程都有运动觉的参与。没有动觉，任何实践活动都是不可能的。

2. 平衡觉

平衡觉也叫静觉，是由头部运动的速率和方向引起的感觉。平衡觉的感受器位于内耳的前庭器官，由内耳的三个半规管、椭圆囊和球囊组成。球囊内有毛细胞，其纤毛穿插在其上的耳石膜内。当头部的位置改变时；耳石膜与毛细胞的相对位置随之发生变化，耳石向不同的方向，以不同的程度牵拉毛细胞，引起毛细胞的兴奋，并向中枢发放神经冲动，产生身体的位置感觉和平衡感觉。同时内耳三个半规管中充满着淋巴液，当人进行加速和减速运动时，椭圆囊和球囊中的毛细胞在淋巴液的惯性作用下发生兴奋，并向中枢发放神经冲动，从而产生运动觉和平衡觉。

3. 机体觉

机体觉也叫内脏觉，是反映机体内各部器官活动状况的感觉。机体觉的感受器位于

内脏器官表面及深部组织的神经末梢。它接受体内各部器官活动和变化的刺激，产生饥、渴、饱及疼痛等多种感觉。机体觉一般缺乏准确的定位，只有内部器官受到比较强烈或经常不断的刺激时，才能被清楚地意识到。

上述感觉的种类、适宜刺激、感受器及大脑皮层的部位见表2－2。

表2－2　主要感觉分类图

类别	种类	适宜刺激	感受器	传入神经	大脑皮层中枢	获得的信息
外部感觉	视觉	可见光波	视锥细胞和视杆细胞	视觉传入通路	枕叶	光学结构的变量所能表示的一切事物的信息
	听觉	可听声波	毛细胞	听觉传入通路	颞叶	振动事件的性质和位置
	嗅觉	有气味的气体物质	嗅细胞	嗅觉传入通路	边缘系统	挥发性物质的性质
	味觉	溶解于水、唾液和脂类的化学物质	味觉细胞	味觉传入通路	中央后回最下部	营养和生化的价值
	肤觉	机械性、温度性刺激物	迈斯纳氏触觉小体，巴西尼氏环层小体、罗佛尼氏小体、克劳斯氏球	肤觉传入通路	中央后回	与地球的接触，机械的碰撞，物体的形状，温度、材料状态（坚硬或粘滞等）
内部感觉	运动觉	骨胳肌运动、身体四肢位置状态	肌梭、肌腱和关节小体	动觉传入通路	中央前回	肢体的空间位置、姿势和运动等信息
	平衡觉	头部运动的速率和方向	纤毛上皮细胞	前庭传入神经	前外雪氏回	被引力推动时的引力方向
	机体觉	机体内部所进行的各种过程	内脏器官及组织深处的神经末梢	内脏传入神经	下丘脑、第二感觉区和边缘系统	内脏活动的变化的信息

二、知觉的种类

知觉可按不同的标准进行分类。最基本的分类方法有两种：

（一）根据在知觉中起主导作用的分析器，可将知觉分为视知觉、听知觉、嗅知觉、味知觉和皮肤知觉五种

比如观察地形，有视觉分析器和动觉分析器的参与，但视觉分析器起主导作用，因而属于视知觉；再比如课堂听课，眼睛要注视教师和黑板，耳朵要听教师讲述，手要不时地记笔记，有视觉分析器、听觉分析器和动觉分析器共同参与，其中听觉分析器起主导作用，所以叫听课，属于听知觉。知觉是复合刺激物在人脑中的反映，有时在知觉中有两种或两种以上分析器同时起主导作用，由此产生的知觉叫联合知觉。比如看电影，视听分析器都起主导作用，所以叫视—听知觉；再如检修仪器，一边观察，一边操作，视觉和动觉分析器同时起主导作用，所以叫视—动知觉。

（二）根据知觉对象的特点，可把知觉分为空间知觉、时间知觉和运动知觉三种

1. 空间知觉

空间知觉是人脑对客观事物空间特性的反映。事物的空间特性是指形状、大小、方位、距离和深度等。因此反映事物特性的空间知觉包括形状知觉、大小知觉、方位知觉、距离知觉和深度知觉。空间知觉是视、听、动及皮肤等多种分析器协同活动的结果，因而也叫复杂知觉。

（1）形状知觉

形状知觉是视觉、触摸觉和动觉分析器协同活动的结果。人在知觉物体形状时，首先必须辨别物体的轮廓。轮廓是构成任何形状的连界线或外形线，是明度级差突然变化而形成的。人在注视某一物体时，物体投射在视网膜上的视象的形状和视线沿着物体轮廓移动产生的动觉，都给大脑提供了物体形状的信息，再加上触摸觉先前或现实经验的验证，就形成了形状知觉。形状知觉的研究，为计算机对图象和场景的分析与识别提供了科学依据。

（2）大小知觉

大小知觉也是靠视觉、触觉和动觉来实现的。在视觉中，大物体在视网膜上的视象大，小物体视象小，根据网膜上视象的大小即可知觉物体的大小。然而由于视象的大小与物体距离的远近关系密切，因而存在着以下几种情形：第一，同一物体，距离近视象大；距离远视象小。第二，大小不同的物体，在距离相等的条件下，视象和物体的大小成正比，即物体大视象大，物体小视象小；在距离不等的条件下，一般来说视象和物体的大小成反比，即远处的大物体视象小，近处的小物体视象大。第三，在视象的大小相等的条件下，远处的物体大，近处的物体小。

人的手是一种特殊的感知器官，在排除视觉的条件下，比如盲人在黑暗中，依靠手对物体轮廓的触摸，也可以形成物体形状和大小的知觉。在日常生活中，人们对某些物体实际的大小比较熟悉，依据视觉、触摸觉和动觉提供的信息，并参照以往的知识经验即可有效地形成物体的大小知觉。

（3）方位知觉

方位知觉是人对物体在空间所处的方向和位置的知觉，如上下、前后、左右等。人对外界事物的方位知觉，往往是以自身为中心来定位的，是靠视觉、听觉、动觉、触摸觉和平衡觉来实现的。

在一般情况下，人主要是靠视觉来定向，即根据物体在网摸上投象的位置来感知上下、左右的方向，而触摸觉、平衡觉和动觉对视觉则起着补充的作用。人在定向时也常常以环境中比较熟悉的事物为参照，如北极星等。科学的方位知觉则往往要靠仪器测定。

人也可以凭借听觉辨别声源的方向来感知发声体所处的位置。由于人的耳朵位于相对的两侧，所以一侧声源发出的声音到达两耳的距离就不同。两耳间的距离差就造成了声波对两耳刺激的强度差、时间差和位相差，成为知觉声源方位的主要依据。

在日常生活中，视觉观察物体的所在，听觉感知声源的方位，触摸觉、平衡觉与动觉感知主体与客体的空间关系，各种感知信息的综合即可形成方位知觉。

（4）距离知觉

距离知觉是人对物体距离远近的知觉。就某种意义而言，深度知觉或立体知觉也属于距离知觉。知觉物体距离远近起作用的条件主要有：

①中间物的重迭。在观察物与观察者之间的物体叫做中间物。离我们远的物体往往被中间物部分遮蔽，形成对象的重迭，从而为知觉物体的远近提供了参照信息。

②空气透视。我们看远处的物体，好象隐没在蓝灰色的轻烟中，细节不分明，轮廓模糊不清；看近处的物体，轮廓分明，细节清晰。

另外空气透视也和天气的阴晴有关。天气晴朗，万里无云，空气的透明度大，我们看到的物体好象近些；云雾迷漫，细雨濛濛，我们看到同一物体就觉得远些。

③线条透视。人在观察物体时，视角的大小是我们知觉物体远近的重要线索。同一物体离我们近，视角大，视象也大；离我们远，视角小，视象也小。比如我们观察一排电线杆，就会感到近处的高，远处的矮；我们站在铁路上看两根铁轨时，会感到近处宽，远处窄，到视线的尽头，两根铁轨似乎汇合到一点。这就是线条透视的效果。它为我们知觉物体距离的远近提供了依据。

④明暗和阴影。我们在观察物体时，光照明亮的部分感到近些，阴暗背影的部分感到远些。这一知觉效应在绘画艺术和戏剧布景中常被用来表现背景的远近和物体的立体效果。

⑤运动视差。运动着的物体离我们远近不同，眼睛的角速度也不同，物体越远角速度越小，物体越近角速度越大。比如站在公路上观察行驶中的汽车，眼前的汽车飞驰而过，远处的汽车似乎在慢慢爬行。视野中物体运动速度的这种差异性是我们知觉相对距离的重要标志。

⑥结构级差。看近处的物体，结构疏松；边远的部分结构细密。

⑦眼肌的调节。眼肌调节主要是指水晶体曲率的改变。人在观察物体时，为了在网膜上形成清晰的物象，水晶体的曲率就会发生变化：看近物，曲率增大；看远物，曲率减小。水晶体曲率的变化是由睫状肌调节的，调节时产生的动觉为大脑提供了物体远近的信息。不过这种调节只在10米以内有效。

⑧双眼视轴的汇合。人在注视某一物体时，双眼视轴相互汇合，交汇于一点才能对准物体，获得清晰单一的视象。在视轴汇合的过程中，眼肌产生的动觉为大脑提供了物体远近的信息。当然，视轴汇合只在几十米以内起作用，物体太远，视轴趋于平行，就会丧失判断距离的作用。

⑨双眼视差。深度知觉也叫立体知觉，主要是双眼视差的机能。正常人两眼之间有一定距离，当观察立体物体或一片景物时，右眼看右边多些，左眼看左边多些，两眼网膜上两个现象不完全重合，即为双眼视差。由此引起的神经冲动传到大脑视觉区，经过加工整合就会产生深度知觉或立体知觉。

2. 时间知觉

时间知觉是人脑对客观事物的延续性和顺序性的反映。时间知觉总是通过某种媒介物的参照作用实现的，比如时钟和日历等。在没有计时工具的情况下，则是根据自然界某些周期性变化的现象，如昼夜的交替、太阳的起落、月亮的亏盈、潮汐的涨落，以及四季的变化等来估计时间。同时人体内生理变化的节律也是判定时间的重要线索，如脉

搏、呼吸、消化、排泄等。宇宙间万事万物都是有规律的，人体内部各种生理节律是宇宙规律的反应，均可成为估计时间的依据，所以也叫做生物钟。

在没有计时器的情况下，人对时间长短的估计存在下述情况：①对长时间的估计往往过短；②对短时间的估计往往过长；③对一秒钟左右的时间估计最准确。同时人对时间的知觉也受活动内容和情绪状态的影响。比如内容充实、紧凑有趣，觉得时间过得快，估计往往过短；内容单调乏味、无关紧要，觉得过得慢，估计往往过长。人的情绪欢快、喜悦，觉得时间过的快，估计过短；烦闷、厌倦，觉得时间过的慢，估计过长。人在期待愉快的事物时，觉得时间过的慢，估计过长；等待不愉快的事物时，觉得时间过的快，感到时间短。

3. 运动知觉

运动知觉是人脑对物体空间位移的反映。运动知觉依赖于物体运动的速度、与观察者之间的距离以及观察者本身的运动和静止状态。运动知觉与时空知觉有着密切的关系。

运动知觉也是视觉、听觉和动觉多种分析器协同活动的结果。按照引起运动知觉的各种现象和条件，可分为真动知觉、似动知觉和诱动知觉等。

（1）真动知觉

真动知觉是处于静止状态的观察者对物体实际运动的知觉。比如静观远处行驶的汽车或天上的飞机等，均会产生真动知觉。

真动知觉与物体运动的速度有关。物体运动的速度太慢或太快，超过一定限度都不会产生真动知觉。同时真动知觉也和空间知觉有关。知觉到物体运动的速度和物体实际运动的速度常常不一致。物体距离远感到速度慢，距离近感到速度快。物体运动的速度相同，空间广阔感到速度慢，空间狭窄感到速度快，沿垂直方向运动比水平方向运动速度快。

（2）似动知觉

似动知觉是指不动的物体在一定条件下感知为运动的物体，见图2－9。在不同位置上有两条直线a和b，如果以适当的时间间隔，依次先后呈现，如c就能看到a向b移动，这种似动现象叫做β运动。放映影片和霓红灯的运动均属β运动。

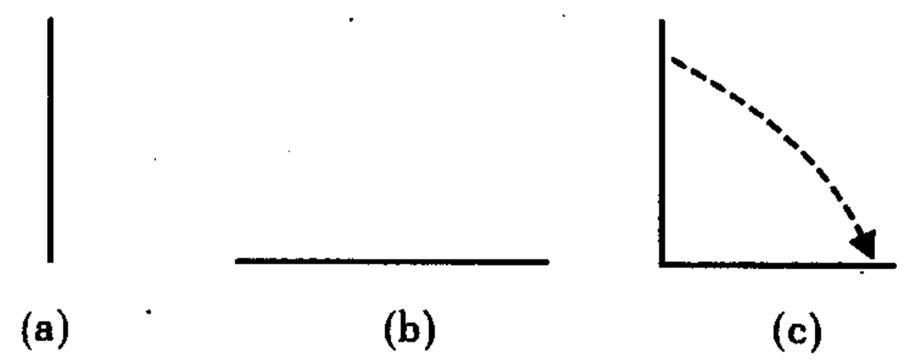


图2－9 似动现象

（3）诱动知觉和自主运动知觉

诱动知觉是指不动的物体在运动物体的影响下感知为运动的物体。如仰望夜空，由于浮云的运动，看起来好象月亮在云中穿行。

自主运动知觉实际上是一种运动幻觉，也叫游动错觉，是指在黑暗的背景上注视一个静止的光点，过一段时间便会感到这个光点不停的游动。比如我们注视天空的星星，好象都在不停地眨巴眼睛似的。不了解这一现象，在夜航中容易由自主运动导致航行事故。

此外，在各种知觉中均可能发生错觉。错觉是对客观事物的不正确的知觉，是对客观刺激物产生的一种歪曲的知觉。

错觉的种类很多，包括线条错觉、图形错觉、形重错觉和方位错觉等（见图2－10）。

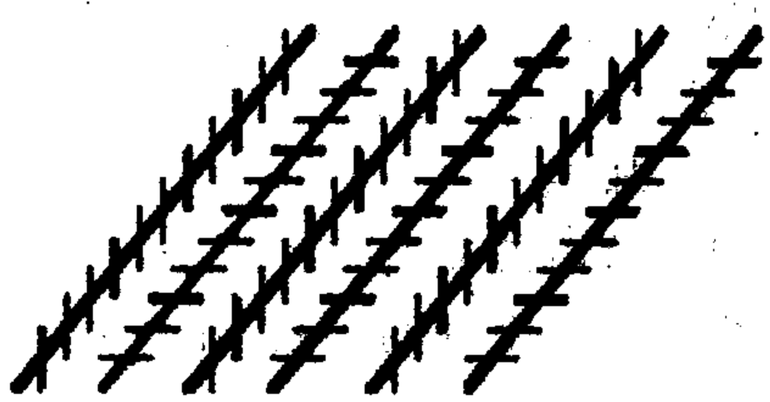


图 (1)仓勒纳错觉

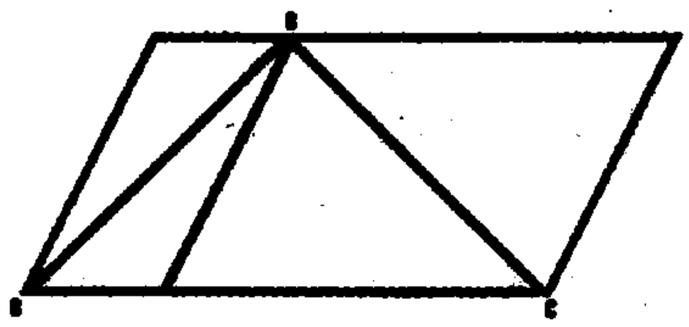


图 (2)桑德错觉

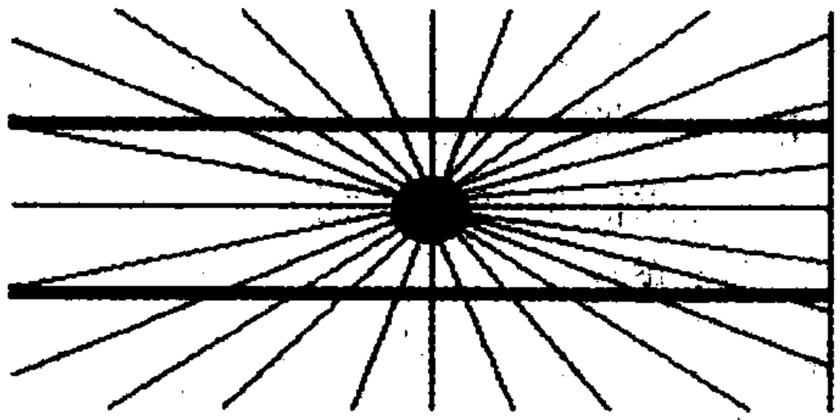
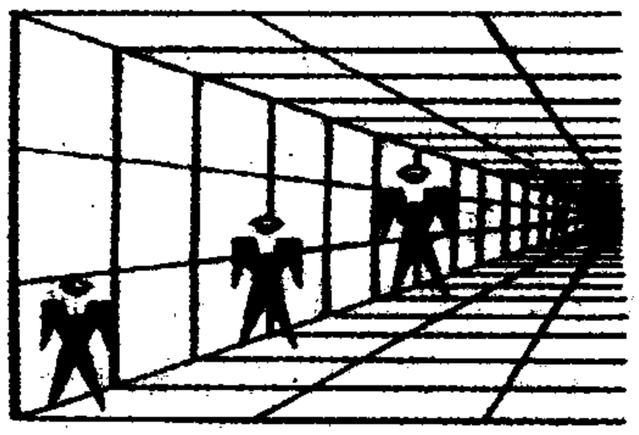


图 (3)赫林错觉



图(4) 透视错觉

图2－10　错觉

产生错觉的原因是相当复杂的，迄今尚无统一的见解。在社会实践中，首先必须采取适当措施识别错觉，以防止失误和发生事故。同时错觉也可利用，比如图案设计、灯光布景和军事上的策略等均可有效地利用错觉以达到预期的目的，产生理想的效果。

第三节　感觉和知觉的基本规律

一、感受性和感觉阈限

感受性是指感觉器官对适宜刺激的感觉能力。感受性的强弱用感觉阈限的大小来量度。感觉阈限是指能够引起感觉必须达到的刺激量。人体的每一种感觉都有两种类型的感受性和感觉阈限：绝对感受性和绝对感觉阈限、差别感受性和差别感觉阈限。

（一）绝对感受性和绝对感觉阈限

绝对感受性是指刚刚能察觉到最小刺激的能力；绝对感觉阈限是指刚刚能引起感觉的最小刺激量。在现实生活中，并不是任何刺激都能引起感觉的，比如微量的粉尘落在我们的皮肤上，就感觉不到。只有达到一定的刺激量才能引起感觉，比如在我们的手上放一克、两克重的法码我们感觉不到有重量，但放三克、四克就能感觉到。那么刚能察觉到三克或四克重物的感觉能力就叫触压觉的绝对感受性；这三克、四克重物就是最小刺激量，因而是触压觉的绝对感觉阈限。

绝对感受性和绝对感觉阈限之间的关系成反比。就是说绝对感受性越强、越敏感，绝对感觉阈限就越小，反之就越大。如果用E代表绝对感受性，R代表绝对感觉阈限，两者之间的关系可用下列公式来表求：

$$E = 1/R$$

绝对感觉阈限可因刺激物的性质和有机体的状况而有所不同。如刺激物的强度，持续作用的时间，个体的自身状况等，都会影响绝对感觉阈限。

低于绝对感觉阈限的刺激，我们虽然察觉不到，却能引起一定的生理效应。比如听觉阈限以下的声音刺激，不能产生听觉，却能引起脑电波的变化和瞳孔的扩大。这说明有意识的感觉阈限与生理的刺激阈限并不完全相同，生理的刺激阈限低于感觉阈限。

（二）差别感受性和差别感觉阈限

差别感受性是指刚能察觉出最小刺激差异变化的能力；差别感觉阈限是指刚能引起差别感觉的最小刺激量。这表明引起某种差别感觉，原有刺激必须增加或减少一定的数量。比如原有 200 支烛光，增加或减少 1 支烛光，我们是感觉不到光的强度变化，而增加或减少 2 支烛光或稍多，才能感觉到光亮的强度变化。

1834 年，德国生理学家韦伯（E · H · Weber，1795 ~ 1878）在研究感觉的差别阈限时发现，在一定范围内，每一种感觉的差别阈限（△I）和最初的刺激强度（I）之比为一个常数（K），表现出一定的规律性，用公式来表示即为

$$\triangle I/I = K$$

这个公式叫做韦伯定律，也叫韦伯分数或韦伯常数。比如原刺激量为 100 克的重物，增减 3 克即能引起触压觉的差别变化，如果原刺激量改为 200 克、300 克，即需增减 6 克和 9 克才能引起触压感觉的差别变化，差别阈限与原有刺激强度之比等值，均为 0.03．表现为常数 K。

不同的感觉系统，韦伯分数存在着很大的差异性（见表 2 - 3）。

各种感觉系统的韦伯分数，只在中等刺激强度范围内是正确的，在过强或过弱的极端刺激条件下就不正确了。

表 2 - 3　最小的韦伯分数

音高（在 2000 赫兹时）*	$0.003 = \frac{1}{333}$
重压（在 400 克时）	$0.013 = \frac{1}{77}$
视觉明度（在 1000 光量子时）	$0.016 = \frac{1}{62}$
举重（在 300 克时）	$0.019 = \frac{1}{53}$
响度（在 1000 赫兹，100 分贝时）	$0.088 = \frac{1}{11}$
橡皮气味（在 200 嗅单位时）	$0.104 = \frac{1}{10}$
皮肤压觉（在每平方毫米 5 克重时）	$0.136 = \frac{1}{7}$
咸味（在每公斤 3 克分子量时）	$0.200 = \frac{1}{5}$

* 括号内是刺激强度的绝对水平。

二、感受性变化的规律

感受性变化的基本规律是：在弱刺激的持续作用下，感受性提高；在强刺激的持续作用下，感受性降低。引起感受性变化的主要原因是感觉的相互作用和客观实践的锻炼。

事物总是互相联系，相互影响的，对某种刺激的感受性不仅取决于刺激的性质，也取决于同一感受器接受其他刺激和其他感受器机能状态的影响。同一感受器接受的其他刺激以及其他感受器的机能状态对感受性发生的影响，叫做感觉的相互作用，包括同一感觉中的相互作用和不同感觉中的相互作用。

（一）同一感觉中的相互作用

同一感觉实际上是对一类分析器的总称，比如明视器、暗视器以及色觉分析器等，均属于视觉。所谓同一感觉的相互作用，是指同一感受器接受其他刺激引起对某种刺激感受性的变化现象。比如“月明星稀”就是视觉中明视器与暗视器相互作用的结果。同一感觉的相互作用，其突出的现象就是适应和感觉的对比。

1. 适应

适应是指在刺激物的持续作用下感受性发生变化的现象。比如暗适应就是在弱光的持续作用下视觉感受性提高的结果；明适应就是在强光的持续作用下视觉感受性降低的结果。所谓“入芝兰之室久而不闻其香，入鲍鱼之肆久而不闻其臭”。就是在“香”与“臭”的持续作用下嗅觉感受性发生变化，产生适应的结果。一般来说各种感觉都有适应的功能。其中视觉、嗅觉、味觉、温度觉和触压觉的感受性变化较大，适应性强；听觉和痛觉感受性变化较小，适应性较弱。

2. 感觉对比

对比是同一感受器接受不同的刺激感觉在强度和性质上发生变化的现象。包括同时对比和先后对比。比如同时将两手分别伸进热水和冷水中，过两三分钟再同时放进温水中，从热水中放进温水中的那只手感到凉，从冷水中放进温水中的手感到热。再比如先喝咸水，再喝泉水就感到甜。前者为同时对比，后者为先后对比。对比现象的研究，具有广泛的实践意义。

（二）不同感觉之间的相互作用

1. 在一定条件下各种不同的感觉都可能发生互相影响

①其他感觉能使视觉感受性发生变化。比如在噪音听觉的影响下，能使黄昏视觉的感受性降低20%；用凉水擦脸，能便黄昏视觉的感受性提高。

②其他感觉能使听觉感受性发生变化。比如断续的闪光能使声音的响度产生起伏的感觉。

③各种感受器的机能状态都可能发生互相影响。比如寒冬腊月，看到儿童吃雪糕会产生寒冷的感觉；嘈杂的声音能使痛觉增强；按摩能使疼痛减轻；食物的色、香、味能影响食欲等等。

2. 不同感觉的相互补偿

感觉的补偿是指某种感觉机能的丧失而由其他感觉机能加以弥补，即机能代偿。比如盲人失去了视觉机能，通过听觉和触摸觉加以补偿；聋哑人则“以目代耳”。机能代

偿的研究同样具有重要的实践意义，比如盲文的发明、“阅读仪”的创造等。

3. 联觉

联觉也是不同感觉相互作用的重要表现。联觉是指一种感觉兼有另一种感觉印象。比如听到某种声音时就产生某种色彩的形象；看到橙黄色就感到暖，看到海蓝色感到冷等均属联觉现象。联觉不是个别人的幻觉，而是一种普遍的心理现象。如甜蜜的歌声、圆润的嗓音、明快的乐曲、尖酸的气味、恶心的语言等等都是各种感觉相互作用的结果。

（三）实践的锻炼

生活的需要和实践的锻炼也可引起感受性的变化，形成适应能力。比如每一名正常人对本民族的语言都有极高的感受性，说话的人无论是男是女、声调的快慢，相互间都能确切地分辨言语的含义。一切专业人员由于职业的需要和实践的锻炼，对本职工作都有相当高的感受性。比如多年从事研磨工作的技术工人，能够察觉到0.0005毫米的间隙，而普通人只能察觉到0.1毫米的间隙；经验丰富的面粉检验工，不仅能摸出面粉的等级标准，而且能辨别出小麦的产地；多年的黑色织品印染工，能辨别出40多种浓淡不同的黑色，而普通人只能分辨到2—3种。此外琴师具有精确的音乐听觉、调味师和品酒员都具有高度完善的嗅觉和味觉。

感受性变化的规律，对于开发人的智力，发挥业务专长具有十分重要的实践意义。一般来说，凡是需要增强分辨能力的，都应采取有效措施提高相应感官的感受性；凡是要增强耐受力的，就要降低感受性，以适应生活和工作的需要。

三、知觉的特性

知觉具有整体性、理解性、恒常性和选择性等特性。

（一）知觉的整体性

知觉的整体性是指知觉对于事物或现象的各组成部分和各种属性总是作为一个统一的整体加以反映的特性。整体性是知觉最主要、最基本的特性。无论事物的结构和属性多么复杂，也不管是同时或相继作用于人们的感官，均可作为整体加以反映，因而知觉与感觉相比，具有更大的信息含量，能够更加迅速地反映客观事物。如果感知的是熟悉的事物，那么只要知道其中一个属性就能凭借以往的经验，立即感知其整体；如果感知的是不曾经验过的事物，也可根据知觉对象的主要特征，将其组成有机结合的整体，力求反映其全貌。

如前所述，任何知觉对象总是以复合刺激物的形态对知觉发生作用的。然而作为知觉对象的复合刺激物，其各个组成部分和各种特性对知觉发生作用的强度是不同的。那些主要的部分和强的刺激，总是优先作用于人们的感官，从而形成概括的形象，而那些次要的部分和弱的刺激则往往被掩蔽。基于这一特点，我们在教学中就要有意识地引导学生通过感知其主要的部分，接受强的刺激以形成清晰完整的形象，同时又要有意识地突出那些弱而重要的细节，以防止因强的刺激的掩蔽而影响感知的效果。

一般来说，凡是具有接近性、相似性、闭合性、连续性和结构形态的完整性的事物，都有助于被感知为整体（见图2－11）。

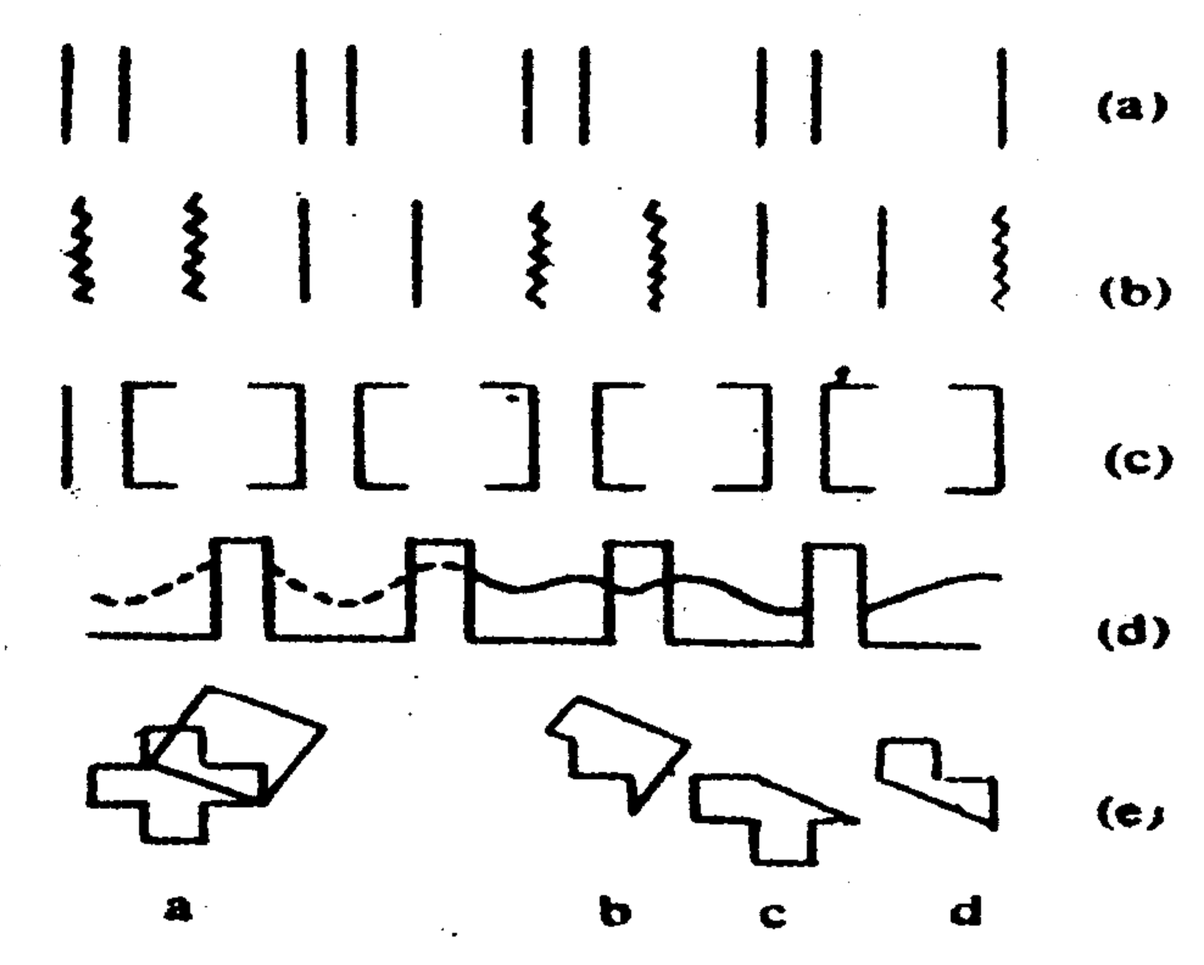


图 2－11　知觉的组织原则

图 2－12　上面画的是什么

（二）知觉的理解性

知觉的理解性是指在知觉过程中，原有知识经验影响知觉效应的特性。知识经验和言语的指导作用是知觉理解性的重要条件。在一般情况下，人对任何事物的知觉都是根据原有的知识和经验来理解和领会的。知识经验越丰富，理解就越深刻，对事物的知觉也就越精确、越完整。通常人在感知某一事物时，总要在内心说出它的名称，将其纳入一定的范畴之内，用词来概括它，使之具有一定的意义。可见言语的指导作用，能唤起过去的经验，有助于理解知觉对象的意义（如图 2－12）。图上一些黑色斑点，初看时难以知觉为何种事物。但只要说出是一个小孩和一只狗，那么我们立刻就会理解到那些黑色斑点的意义，并知觉为小孩带着狗在欢快地奔跑。

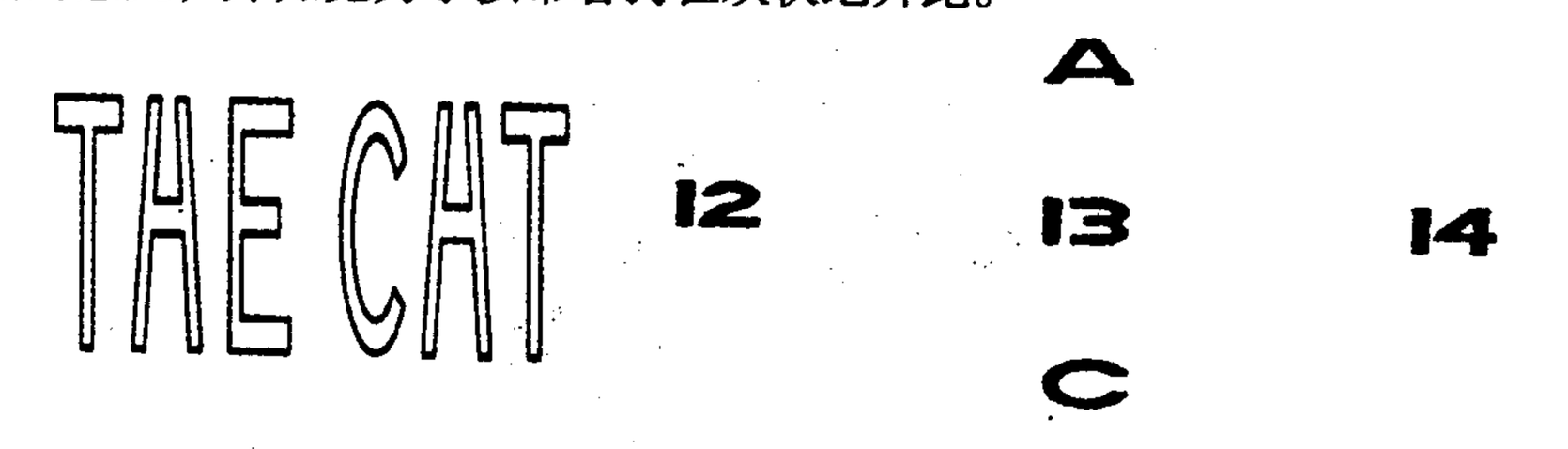


图 2－13　知觉理解性

值得注意的是，原有知识经验对知觉对象的理解有积极作用同时也有消极作用。

比如阅读课文或外语单词（如图 2－13），由于有过去知识经验的补充，能够一目十行，十几个字母组成的单词，开口就能读出来，从而大大提高了阅读的速度。同时也正由于有过去知识经验的影响，所以对词句中的某些笔误及顺序的颠倒往往不易察觉。这就要求我们在教学中，既要善于利用已有的知识经验加深对知觉对象的理解，提高知觉的效率，同时又要避免其消极影响，以提高知觉的准确性。

（三）知觉的恒常性

知觉的恒常性是指知觉条件在一定范围内发生了变化而知觉映象保持相对不变的特性。

心理是客观现实的反映，任何事物的基本结构、表现形态和主要特点都具有相对的稳定性，因而知觉印象也必定具有相对的稳定性。

另一方面，人对任何事物的感知总是以原有知识经验为基础的，因而知觉对象的某些条件或某些属性在一定范围内发生了变化，人脑仍然能够按照事物本身固有的属性加以感知，从而表现出知觉的恒常性。从这个意义来说，知觉的恒常性，实际上就是原有知识经验对知觉效果的一种调节，也即头脑中储存的某种事物形象对该事物某些条件在一定范围内发生变化后的知觉映象的调节、矫正，使之更接近于该事物的实际的形象。

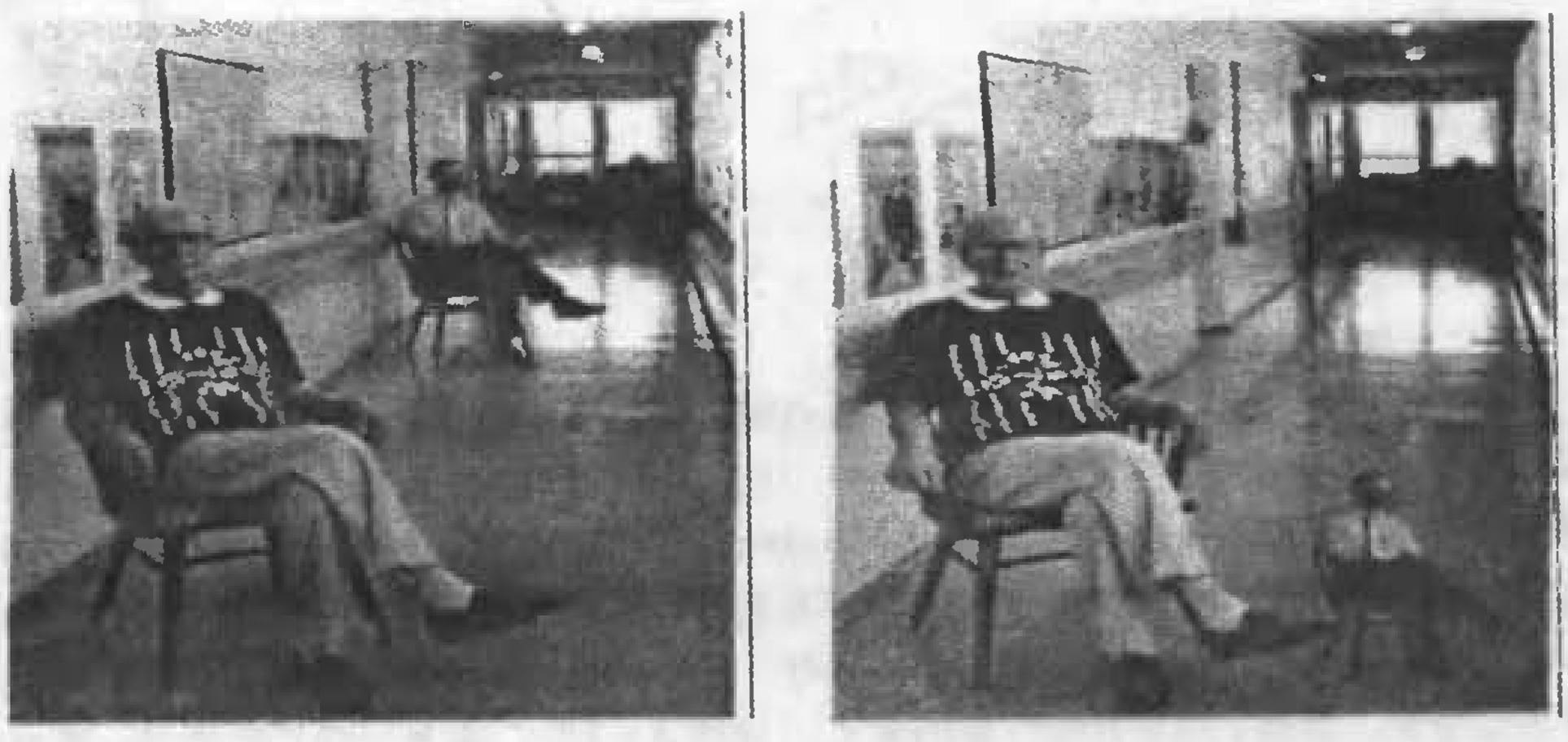


图 2－14　视觉视线的作用

知觉的恒常性在视知觉领域研究得最多，表现也最明显，包括颜色的恒常性、形状的恒常性和大小的恒常性等。其中颜色的恒常性是指在不同照明条件下，人对颜包的知觉映象保持相对稳定。比如国旗，无论在白天还是夜晚，人们总是感知为红色的。大小的恒常性表现在物体大小的知觉映象不因距离远近的变化而改变。如图 2－14，看同一个人，由于距离远近不同，在网膜上视象的大小有极大的差异性，然而人们仍能按其实际大小予以感知。知觉的恒常性是人们适应环境和改变环境的必要条件，否则将寸步难行。

（四）知觉的选择性

知觉的选择性是指从复杂的环境中，把某一事物，现象或者它们的部分或属性区分出来予以优先反映的特性。

我们知道，在现实生活中作用于我们感官的事物总是复杂多样的，任何人都不可能同时感知一切事物，总是有区别的、有选择地感知那些主要的、有意义、有特点或感兴趣的事物。在同一时间内，被感知的事物清晰突出，成为感知的对象，其余的模糊不清，退到后面成为背景，这就是知觉选择性的表现形式。

对象与背景不是固定不变的，而是可以互相转化的。如图 2－15（1），两边部分为对象，以中间的白色部分为背景，感知为相对的两个人面像；以中间的白色部分为对象，以其他部分为背景，即感知为一只花瓶或高脚杯。图 2－15（2）既可以看成一位

图2－15　对象与背景的转换

年轻美貌的少妇人，又可以看成垂老丑陋的老太婆，一切皆因对象与背景的转换所致。

知觉的选择性制约于客观条件和主观条件。就客观方面而言，遵从下述三条规律：一是对比关系的规律：对象与背景之间对比越鲜明、差别越大，越容易感知；差别越小、相似性越大，越不易感知。二是活动性规律：在背景相对不变的条件下，活动对象容易感知；在不规则运动的背景上，沿同一方向运动的物体容易感知。三是组合规律：在同一背景上，距离相近，形状相似，具有闭合性或连续性的事物易于感知为整体。就主观方面而言，与人的需要、动机、目的、情感和兴趣相符合的事物易于感知。

正因为知觉具有整体性、理解性、恒常性和选择性，所以人们才能大量地、迅速、准确地感知事物。知觉特性所表现出来的规律性，无论对教学还是在其他实践领域都具有广泛的实用性。

第四节　观察力及其培养

一、观察和观察力的概念

观察是知觉的高级形态，是指有目的、有计划、较持久的知觉过程。观察不是单一的心理活动，而是感知、记忆、思维、想象等智力因素和情感、意志、兴趣等非智力因素协同活动的过程。比如我们在观察什么时，同时就在感知、在记忆、在思考、在想象，往往以浓厚的兴趣、强烈的情感，把整个心理活动集中与指向观察对象的某些部分、某些特点及其变化过程。因为观察的过程，始终有思维和言语活动，所以观察也叫思维知觉。

观察力是指迅速、准确、全面地反映事物典型特征和重要细节的能力。所谓典型特征，是指为某一事物所特有或具有代表性的特征。典型特征可能是本质性的，也可能是非本质性的。比如一个人所特有的体貌特征就是非本质性的。而那些能够反映其整个精神面貌的人格特点就是本质性的典型特征，比如心地善良、责任心强等等。

观察力是在观察的实践活动中形成和发展起来的。比如通过对植物的生长过程、动物的生活习性，以及水文、气象、天体运行等变化过程的观察，就会逐渐积累知识经验，形成相应的观察力。

二、观察力的意义

观察力对于一切社会实践都具有十分重要的意义。有了高度敏锐的观察力，科学家就能从习以为常的现象中发现新的规律、创造新的事物、提出新的理论观点；社会学家能够从纷繁复杂的社会现象的背后，发现社会生活变化的规律，预见社会发展的未来，为制定科学的方针政策提供理论依据；艺术家能够从瞬息万变的事物中抓住典型特征，创造出感人的艺术形象；教育者能在平凡的教育教学中，从学生个体身上发现闪光的品质，察觉到某些苗头性的不良倾向，有针对性地采取有效措施，收到良好的教育效果。古今中外，凡有真知灼见、做出卓越贡献的杰出人物，无不具有高度发展的观察力。伟大的生物学家达尔文自我评价时说，我既没有突出的理解力，也没有过人的机智，只是在觉察那些稍纵即逝的事物并对其进行精细观察的能力上，我可能在众人之上。观察力，是智力结构的第一要素。因而提高学生的观察力，是教师从事教学活动的重要任务之一。

三、观察力的品质

人与人之间的观察力是有差异的，既存在类型和水平上的差异，也存在品质上的差异。良好的观察力应具备下述品质：

（一）观察的目的性

观察的目的性是指预想观察结果的能力。观察是有目的的知觉过程。它能使观察主体有意识地组织自已的感知活动，表现出高度的自觉性和选择性，能充分发挥观察力的效能。

（二）观察的客观性

观察的客观性是指按照事物的本来面貌进行观察的能力。一切科学观察都表明，只有实事求是地按照事物的本来面貌进行观察，才能取得真实可靠的感性材料，得到切合实际的科学结论。为此应有意识地排除主观因素的偏见和情绪上的干扰作用。

（三）观察的锐敏性

观察的锐敏性是指迅速准确地发现事物本质特征和重要细节的能力。观察锐敏，常能从平淡无奇的现象中发现事物的本质特点，提出全新的理论，做出重大贡献，比如蒸汽机的发明、伦琴射线的发现等。

（四）观察的精细性

观察的精细性是指从复杂的现象中发现有意义的细节的能力。比如公安人员侦察破案，常能从一根毛发、一个手印或一滴血渍等细微处发现破案的重要线索；有经验的教师能敏感地从学生的一个眼神、面部表情的微小变化窥见其内心活动，因势利导，收到良好的教育效果。

（五）观察的全面性

观察的全面性是指善于从不同角度、不同侧面观察事物总体的能力。事实表明，只有坚持全面持久地观察，才能获得系统的多方面的感性材料，揭示事物的本质规律，做出重大贡献。比如我国杰出的科学家竺可桢从青年时代起，直到去世的前一天，几十年如一日，每天观测记录当天的气温、气压、风向和湿度等气候要素和物候变化，从未间断。他在全面持久地观察中积累了丰富的资料，先后编写了具有极高学术价值的《物候学》和《中刚五千年气候变迁的初步研究》等著作，为我国的气象事业做出了巨大的贡献。①

四、观察力的培养

观察力的培养，实际上就是依据感受性变化的规律和知觉的特征，采用多种形式，培养观察能力的良好品质，以提高观察的效能。具体来说就是：

（一）运用感受性变化的规律培养观察力

比如保持适当的刺激强度，以提高观察的清晰度；适当降低刺激强度，提高观察的分辨能力以及通过实际锻炼提高观察的适应能力等。

（二）运用知觉的特性培养观察力

知觉的特性影响着观察力的全面性、敏锐性和准确性，特别是对象与背景相互关系的规律，对于观察力的培养具有更为直接的重要意义。①通过扩大对象与背景之间的差异性，使观察对象鲜明突出，有助于提高观察的效能。②通过缩小对象与背景间的差别，有助于提高观察的敏锐性。③根据背景不变活动对象易于感知的原理，运用活动教具，如电动模型、电影、电视、幻灯等进行教学训练，有助于提高观察能力的灵活性。④根据知觉对象组合性的规律，在时间和空间上使知觉对象保持适当距离，做到整齐有序或富有连续性，有助于提高观察的效果。

（三）运用直观教学的原则培养观察力

直观教学的原则，实际上就是感知规律在教学中的具体应用。“从生动的直观到抽象的思维”是人类认识发展的基本规律，也是培养观察力所必须遵循的基本原则。

直观教学包括言语直观、实物直观和图表模型直观。如生动的语言、形象的比喻、合理的夸张、实物展示和野外考察等都是培养观察力的有效措施。

（四）在具体观察的过程中培养观察力

观察力是在后天的实践活动中形成和发展起来的。有计划地组织多种形式的观察活动，有助于观察能力的形成。但无论组织何种观察活动，均应注意下述几点：

第一，明确观察的目的和任务，提高观察的自觉性。没有目的就没有方向，没有动力，也就没有行动的自觉性。

第二，要制订周密的观察计划，做好必要的知识准备。有计划、有步骤地进行观察，就能保证突出观察的重点，同时又不遗漏重要的细节，有助于培养观察的全面性和精确性。不难理解，某一方面的专家，也必定是这方面的观察家。有了充分的知识准备，就能加深对观察对象的理解，提高观察的效果。

---

① 王极盛：《科学创造心理学》，科学出版社 1986 年 11 月版，第 112—113 页。

第三，要教给学生观察的方法，有针对性地进行指导。事实表明，在观察中有无教师的具体指导，直接影响观察的效果，也不利于学生观察力的提高。有两位语文教师，按照教学计划，组织本班学生登山考察。一位教师不做任何指导，任凭学生尽情地游览。另一位教师则细心地指导：当远山进入视野，这位教师便让学生停下来，观察一下山势的远景，要求学生作记录；走到山脚下，再让学生仰视山峰，作好观察记录；登上山顶，引导学生极目四野，丛山峻岭、良田沃野、森林河谷、蓝天浮云尽收眼底。回校以后分别要求学生写一篇《登山记》。结果前一个班的学生写出的作文，毫无生气，有的学生甚至不知从何入手。而后一个班的学生写出的文章层次分明，有动有静，充满着真情实感。

第四，要培养观察的兴趣，养成观察的习惯。兴趣是活动的重要动力，也是活动成功的必要条件。一个人对某一事物发生了浓厚和稳定的兴趣，就会积极主动地去探索、去观察、去思考，表现出高度的积极性和主动性。比如学生物学，引导学生观察植物的生长过程、动物的活动规律，进行野外考察，作好观察记录等，都有助于培养学生的观察兴趣，养成良好的观察习惯。

第五，要及时总结，巩固观察的效果，比如写观察报告，交流观察的经验等。

复习思考题：

1. 简述感觉与知觉的区别与联系。
2. 举例说明对象与背景的关系。
3. 结合知觉的理解性说明知识经验在知觉中的作用。
4. 简述感受性变化的基本规律。
5. 试论知觉的基本特性及其意义。
6. 教师如何培养学生的观察力？

第三章　记　忆

记忆在人的整个心理活动中处于重要的位置。记忆将人心理活动的过去、现在和未来联成一个整体，使心理发展、知识积累和个性形成得以实现。本章就记忆的有关原理、规律及个体在记忆上的差异等进行研究。

第一节　记忆概述

一、记忆的概念

记忆是人脑对过去经验的反映。

人们在生活实践中曾经感知过的事物、思考过的问题、练习过的动作、体验过的情感都会在人的头脑中留下痕迹，其中有一部分作为经验在人脑中保持相当长的时间，并在一定条件下可能得到重新恢复。这样一个完整的过程，就是我们所说的记忆。

记忆与感知觉虽然都属于人的认识过程。但感知觉是人脑对当前事物的反映，而记忆比感知觉更复杂，对个体发展产生的作用更大，它是人脑对过去经验的反映。

记忆是人的心理过程在时间上的持续。因为记忆的存在，人们的先后反映才能联系起来，人的心理活动的过去和现在才得以联结，人的心理活动才可能成为一个延续的、发展的、统一的整体。人的任何一项实践活动都不能离开记忆。记忆使人们能在以往反映的基础上进行当前的反映，使反映更全面、更深入。记忆也使人在社会实践中获得的经验得以保持，这才使积累经验与扩大经验有了可能。俄国伟大的生理学家谢切诺夫就曾说过，一切智慧的根源都在于记忆，记忆是整个心理生活的基本条件，是心理发展的基石。

记忆从中文字面意思来看，是由“记”和“忆”两个方面构成的。从记到忆包括识记、保持、再认或回忆三个基本环节。识记就是记住，是记忆的开始阶段，是获得知识经验的记忆过程。保持就是识记过的经验在头脑中的巩固过程。回忆和再认是在不同条件下恢复经验的过程。20 世纪 50 年代以后，随着信息科学的发展和计算机技术的应用，心理学家开始用信息加工的观点解释记忆过程，把记忆过程看作是人脑对信息的输入、编码、贮存和提取的过程。信息的输入、编码相当于识记过程，已经编码的信息在头脑中的贮存相当于保持过程，对信息的提取则相当于再认和回忆。

识记和保持是再认和回忆的前提，再认和回忆是识记与保持的结果，并能进一步巩固和加强识记与保持。

二、记忆的种类

（一）根据记忆的内容来分

1. 形象记忆

形象记忆是以过去感知过的事物在头脑中留下的具体形象为内容的记忆。例如，过去参观过的一座建筑物、交往过的朋友，其形象留在人的脑海里，若干年过去，仍能回想得起其鲜明形象。在这里，记忆所保持的是事物的具体形象。它可以是视觉形象，也可以是听觉形象或触觉形象等。见过人民英雄纪念碑的人，一提起人民英雄纪念碑，其雄伟形象顿时浮现在脑海里，这属于视觉形象。所谓“余音绕梁，三日不绝”则是听觉形象。抚摸过某一物体的人，对该物体表面的光滑、粗糙、冷热的印象则属于触觉形象。研究表明，正常人的视觉形象记忆和听觉形象记忆发展得最好，在日常生活中起主导作用。其他形象记忆，诸如嗅觉、味觉形象记忆虽然一般正常人也有一定发展，但在一定意义上来说可称为职业形式的记忆，例如，烟酒品尝师的味觉形象记忆能力就较一般人强。另外，盲人的嗅觉、触觉与味觉形象记忆因补偿或替代的作用而有时甚至显得十分惊人。

2. 语词记忆

语词记忆是以概念、判断、推理的形式对事物的关系以及事物本身的意义和性质或主题等为内容的记忆。它是人类所特有的，具有高度的概括性、理解性和逻辑性。属于语词记忆类型的人，最善于记忆语词的材料、抽象概念和逻辑思想，即使在观察直观材料时也是如此。

人的语词记忆在实践活动中是随抽象思维能力的发展而发展的。语词记忆对我们学习理性知识起着重要作用。它是个体保存经验最简便、最经济的形式。人们对自然、社会和思维本身的规律性的知识，都是通过它保存下来的。

3. 情绪记忆

情绪记忆是以个体体验过的情感、情绪为内容的记忆。生活中激动万分的场面、悲痛欲绝的时刻，我们所体验到的强烈情绪、情感经常会深深地刻印在我们的脑海里，使人久久难以忘怀，这就是情感记忆。情感记忆对人来讲具有动机作用。积极愉快的情感记忆可以激励人的行动，相反消极不愉快的情感记忆则会降低人的活动能力。从事艺术工作的人，情感记忆力一般都较强。

4. 运动记忆

运动记忆是以人们过去活动过的运动状态或动作形象为内容的记忆。它是形成多种熟练动作的基础。人在学习时的书写动作、实验操作和体育运动中的多种动作都属于运动记忆的再现。运动记忆是形象记忆的一种形式，是以过去的运动或操作动作所形成的动作表象为前提的。动作表象来源于人对自己的运动动作的知觉以及对别人的动作和图画中的动作姿式的知觉。人也可以通过对已有的运动动作表象的加工改组而创造出新的动作形象来。由于个人在形成运动记忆时的方式不尽相同，固而在再现多种动作过程

中，明显地表现出个体独特的风格。在人的各种实践活动中，不同类型的记忆都是相互联系着的，不过每个人都有其主导的记忆类型。

（二）根据记忆信息保持的时间来分

1. 瞬时记忆

它也称感觉记忆、感觉登记，是指当客观刺激物停止作用后，感觉信息还能继续保持瞬间映象。它是人类记忆信息加工的第一阶段。外界多种刺激信息通过人的感官进入后，首先被登记在感觉记忆中，视觉后像就是瞬时记忆最明显的例证。

在感觉记忆中登记的信息都是无意识的，完全按照输入信息的原样加以记录，信息贮存的方式具有鲜明的形象性，被记录的信息容量较大，但保持时间极其短暂，一般在0.25—1秒之间。

感觉记忆虽然是保持时间极短暂的记忆，但是由于感觉记忆中信息的积累才使人们感知的连续性成为可能。

当人们付出一定注意，从感觉记忆中选取一部分信息作进一步加工，它就传入第二个阶段，即短时记忆阶段，而其余那些未能被选择的信息便随之消失。

2. 短时记忆

它也称操作记忆，是感觉记忆与长时记忆的中间阶段，是指信息保持大约为一分钟左右的记忆。感觉记忆和长时记忆的信息是我们意识不到的。这两种信息只有被传送到短时记忆中才能被检测、组织和思维，所以短时记忆也叫工作记忆。短时记忆在人们的日常生活、学习和工作中有着重要的意义。例如，学生在课堂上边听课边作笔记、口译人员的即时翻译活动、查号台的工作人员查出电话号码的过程都是典型的短时记忆。和瞬时记忆相比，短时记忆的容量有限。研究表明，短时记忆的容量一般为7±2个组块。短时记忆中的信息编码大多是以言语听觉编码的形式存贮，少量的是以视觉或语义编码存贮。短时记忆的信息提取是比较完全的，提取信息即检索的形式有串行加工和平行加工两种。同时短时记忆的信息是通过复述来保持的，并且通过复述的作用把短时记忆中的信息转入到长时记忆系统。

3. 长时记忆

长时记忆是指信息在记忆中的储存超过一分钟以上直至保持许多年，甚至终生不忘的记忆。在长时记忆阶段，信息的来源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记忆的。长时记忆是信息进入记忆系统中的最深层次。存贮在长时间记忆中的信息分为词语和表象两类，因而有两种信息组织方式：语义编码和表象编码。长时记忆的容量相当大，其范围人们至今还在探讨之中，目前说法较多，但尚无定论。长时记忆信息的提取形式有回忆和再认。

记忆的三个阶段，又称三种记忆系统，其相互关系可用3－1图来表示。

三、记忆表象

（一）记忆表象的概念

记忆表象是指感知过的客观事物在人头脑中留下的形象，也称表象。例如，一位熟悉的朋友的音容笑貌、旅游胜地的自然景色、悦耳动听的一曲美妙旋律，不时展现在我

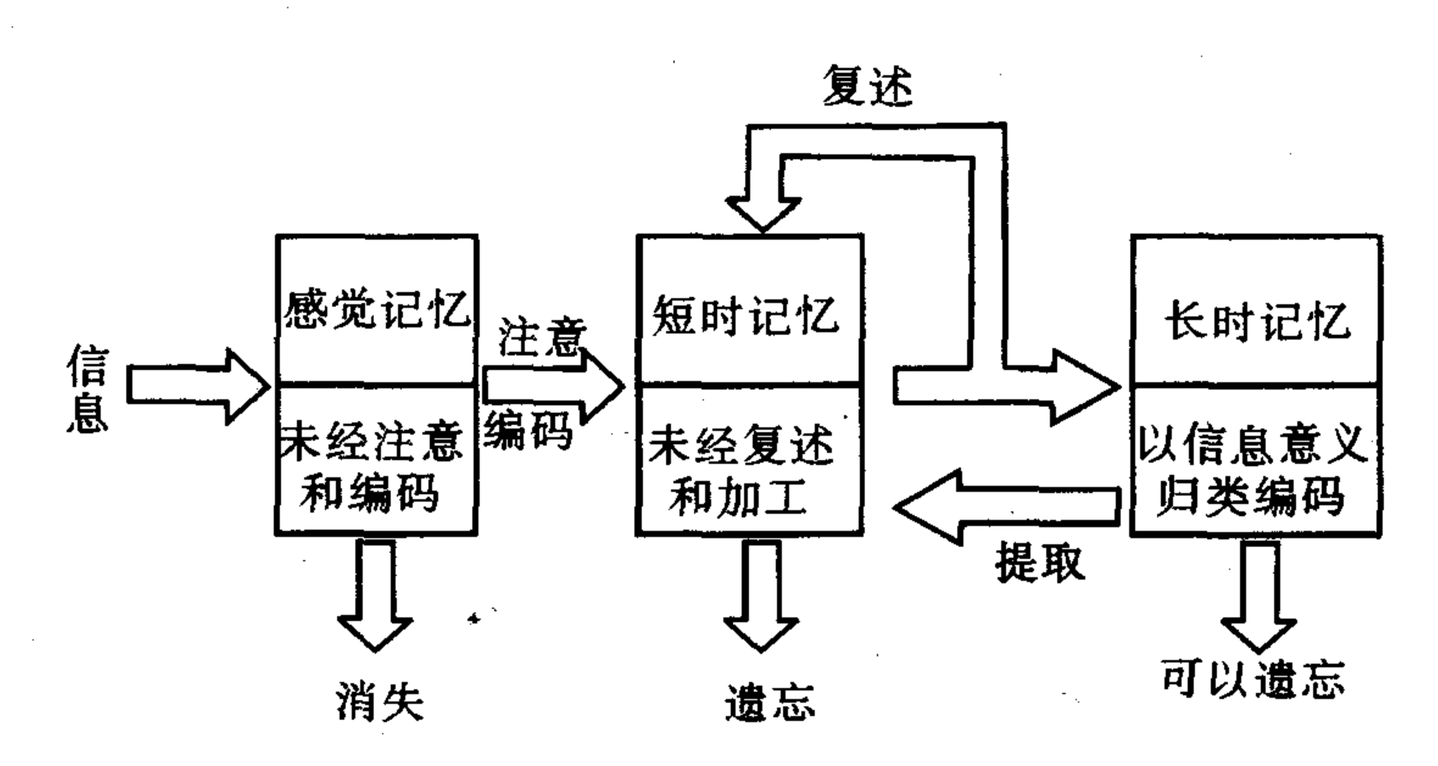


图3－1　记忆系统模式图

们的脑海中或萦绕在我们的耳旁，这就是记忆表象。

表象是人脑对客观事物反映的一种形式，是对原有知觉进行加工和概括的结果，是信息加工后的知觉痕迹。现代认知心理学认为，表象是人们在头脑中以形象的形式对物体进行操作和加工，是物体不在眼前时关于物体的心理复现。因此，没有知觉，表象就不能产生。同时，由于表象的出现不经客观刺激的直接作用，所以它不受时间和空间的限制。它对人类的想象、思维等高级心理活动具有十分重要的意义。

（二）记忆表象的特征

1．直观性

记忆表象是人们在对事物知觉之后所留下的形象。所以它是真实物体的类似物，对它的加工同于知觉真实物体时的信息加工，具有与客观事物相近似的形象直观的特点。但和知觉相比，形象的鲜明性、完整性和稳定性都有差异。由于记忆表象所反映的事物不在眼前，因而不如直接知觉所反映的那样鲜明、生动。同时，记忆表象虽也可以突出事物的某些个别部分和特征的形象，然而也不如直接感知那样的完整和稳定，常常出现片断不全的情况，并且也较模糊和变化不定。例如，到桂林旅游过的人对如诗如画的桂林山水的形象是清楚的，但总不如当时身临其境观察时那样鲜明、完整和稳定。

2．概括性

记忆表象总是在多次感知后所形成映象的基础上进行综合的结果。因此，它与对象的概括相联系，比直接感知所形成的映象更具有概括性。记忆表象反映的是同一事物或同一类事物不同条件下所表现出来的事物形象的一般特点，并不是某一次感知的个别特点。这就是表象的概括性。但是，表象的概括性与思维时用语词来概括反映客观事物是不同的。表象是形象的概括。表象所概括的有事物的本质属性和非本质属性，而语词概念则是抽象的概括，所概括的是事物的本质属性，已舍弃了其非本质属性。

（三）记忆表象的作用

1．记忆表象是从感知到思维的过渡阶段，是认识过程中的重要环节

表象具有直观形象性和概括性两大特征，决定了表象在人们认识活动中的特殊作用。就其直观形象性来看，它与感知相似；从其概括性来看，又与思维相似。但表象既不是知觉，也不是思维，而是介于其间的中间环节，是感性认识过渡到理性认识的桥梁。正因为记忆表象的存在，人的认识才能打破受当前事物直接作用的局限，使认识更

趋于概括化，为思维想象过程提供了基础。

2. 表象是人们从事实践活动的必要条件

人的实践活动是有目的的。人在活动之前，已在头脑中构成了“做什么”和“怎么做”的表象。这是人类心理活动区别于动物的主要特点。正是因为有记忆表象的存在，人类的实践活动才得以顺利进行。

第二节　识　记

识记是构成记忆过程的第一个环节。完整的记忆过程是从识记开始的。识记也是保持、再认和回忆的前提。

一、识记的分类

（一）无意识记和有意识记

根据识记有无预定目的和是否需要意志努力，可以把识记分为无意识记和有意识记。

无意识记是指事先没有预定目的，不需要经过努力而进行的识记，即自然而然、不知不觉的记住。人们在生活中产生过深刻印象的事件、激动人心的时刻、惊心动魄的场面都可能被人们不由自主地记住，因此也有人把它称之为不随意记忆。人们的知识经验相当一部分是由无意识记获得的，但并不是所有经验过的事物都能通过无意识记留在记忆中。

无意识记具有较强的选择性。凡是对人有重要意义的，与人的需要、兴趣密切联系，引起较强的情绪反应的事物容易被无意识记；凡是和活动的目的有直接联系的内容容易被无意识记；无意识记还与人的个性特点有着密切的关系。

有意识记是指事先有预定目的，并经过一定的意志努力，采取一定方法和步骤进行的识记。学生上课时，有意记住老师所讲授的内容、考试时有意记住复习题的答案等，都属于有意识记。在现实生活中，有意识记比无意识记显得更为重要。它是人们掌握系统知识、完成特定学习任务和积累个体经验的主要记忆形式。所以，有意识记在学习和工作中占有重要地位。研究表明，在条件相同的情况下，有意识记的效果远比无意识记的效果好。有意识记是一种复杂的智力活动和意志活动，要求有积极的思维活动与意志努力。

（二）意义识记和机械识记

根据识记材料的性质及识记者是否理解其意义，可把识记分为机械识记和意义识记。

机械识记是指根据材料的外在联系，采取多次重复的方式所进行的识记。机械识记时有两种情况：一种情况是识记者面对的就是本身没有意义或者说没有内在联系的材料；另一种情况是面对的材料虽然可能有意义，而识记者对其缺乏应有的理解，因此，单纯依靠对材料的多次重复来进行识记。平时所说的死记硬背，就是机械识记。其特点是：材料越没有内在联系，越要求使用这种识记；单纯依靠对材料的机械重复，不需要

或很少利用过去的知识经验；不利用多种多样的有效记忆方法，效果差、遗忘快。

意义识记是指在对事物理解的基础上，依据事物的内在联系，并运用已有的知识经验而进行的识记，有人也称之为理解记忆或逻辑记忆。其特点在于：需要理解识记对象的意义；能充分利用过去的知识和经验；采取多种多样的有效记忆方法，因此效果好、遗忘慢。

大量实验研究和日常生活实践证明：意义识记的效果不论是在全面性、准确性、巩固性或速度方面都优于机械识记。其主要原因是意义识记依靠了人在过去经验中已形成的暂时联系系统。

机械识记和意义识记是人们识记的两种其本方法。在实践中，如果把机械识记和意义识记这两种方法合理地配合与运用，可以更好的取长补短，增进识记效果。

（三）整体识记和部分识记

根据对识记材料的组织方式不同，可把识记分为整体识记和部分识记。

整体识记是指以全部识记材料为对象，反复进行，直至达到能熟记为止的识记方法。部分识记是指将材料分成若干部分后逐一识记的方法。学生在学习中采用整体还是部分识记方法，通常与学习者的主体条件、学习的阶段、材料的性质以及材料的份量等因素有关。在实践中，整体识记和部分识记交替进行通常效果比较理想。

（四）集中识记与分散识记

根据识记时的时间安排，可把识记分为集中识记和分散识记。

集中识记是指识记是在一段时间相对集中的重复进行。分散识记则是指将识记活动分为多次进行，在两次之间有一定的时间间隔。实验证明，在材料的难度、数量、结构形式相近的情况下，分散识记的效果优于集中识记。分散识记间隔时间的长短，要根据材料的性质、数量、识记达到的水平等来确定。一般来说，开始识记时间间隔短一些，以后随着识记内容的巩固程度，识记时间间隔逐渐加长。

二、良好识记的条件

（一）大脑皮层的兴奋水平

大脑皮层的兴奋水平是识记的一个重要条件，它直接影响到识记的效果。艾宾浩斯（H·Ebbinghaus）通过实验发现，被试在上午11－12点之间学习效率最高，下午6－8点之间效率最低。这种情况可能与大脑皮层的不同觉醒状态有关。布莱克（Black，1967）对30名被试在上午8点、10点30分，下午1点、3点30分和晚上9点五个时间进行数字记忆广度的测试实验。结果表明，记忆广度的高峰是上午10点30分左右，而整个下午都在下降，晚上效率最低。因此，应在大脑皮层兴奋水平最佳的时间识记重要的学习内容，效率会更好。

（二）识记的目的和任务

提出明确的识记目的和任务，对识记的效果有着极为重要的作用。由于有了明确的识记任务，全部的识记活动就会集中在所要识记的对象上，且会采取多种多样的方式和方法去实现它。所以在其他条件相同的情况下，有意识记要比无意识记有效得多。

在生活中，识记任务在时间上的要求不同，识记的巩固程度往往大不一样。实践证

明，向学生提出长久地识记材料的任务和提出在短时间内识记材料的任务相比，前者识记的巩固性要好得多。在一个实验中，给被试提供识记一份材料，对对照组指示，次日进行检查，实验组得到指示，一周后进行检查，实际上在规定的时间均未检查。两周后对两组同时检查的结果，实验组的实际效果比对照组好。这是因为长久的识记任务，能引起更为复杂的活动和更大的积极性。

识记任务在材料内容上的要求不同，识记效果也不相同。例如，对一篇文章，可以要求记住它的基本内容、主要思想，也可以要求逐字逐句地背诵下来。在前一种情况下，学习者识记时就要注意它的基本内容和各部分的逻辑关系；在后一种情况下，学习者除了要细致弄懂材料外，更要反复地逐字逐句加以背诵，注意字句间的严格顺序。显然，在这两种不同要求的情况下，由于识记任务的不同，识记的效果也会有所不同。在识记中，不仅提出一般的识记任务有巨大的意义，而且提出更具体、局部的、特殊的任务，对识记的进程、方法、效果都有不同的影响。

（三）活动的任务和性质

人们对事物的识记总是在活动中进行的，因此识记在很大程度上依赖于所完成活动的性质、任务、内容以及完成这种活动的积极性和独立性。实践证明，凡是识记材料成为人的活动的直接对象或活动结果时，识记的效果就更好一些。有人曾做过这一方面的实验：给被试15张角上标有二位数字的图片。在甲实验中，要求被试按图片上物体进行分类，在乙实验中，要求被试依角上数字按递增顺序排列。结果表明，图片分类组的被试平均识记图片13.2张，回忆保持率为88%，平均识记数字0.7个，保持率为4.7%；在数字组合组中的被试平均识记数字10.2个，保持率为68%，平均识记图片1.3张，保持率仅8.7%。这是因为活动对象的材料，引起了更好的定向作用，更容易被识记者清晰地感知、深刻地理解，并与他的经验相联系，所以能更好地识记。

（四）材料的性质和数量

识记的效果受材料的性质和数量的明显制约。首先，材料的性质和内容影响识记效果。一般说来，识记直观形象的材料比识记抽象的材料效果要好些，在识记课文和单独句子之间也有显著差异。赞科夫的实验证明：阅读一遍有联系的故事性课文比阅读一遍一系列单独的句子所识记的内容要多得多，但在逐字逐句地回忆的程度和精确性上，识记单独的句子比识记故事要好些。识记材料的难易程度对识记效果也有巨大影响。通常是难度大的材料难于识记，但材料过于简单，引不起学习者的兴趣时，也无良好的识记。因此材料的难度适中，即经过一定努力，就可以克服困难，获得成功的识记材料，识记效果最好。难易不同的材料的识记进程是不同的。识记容易的材料一般开始时进展较快，后来逐步缓慢；识记很深的材料，通常是开始时进度较慢，后来逐步加快。另外，有意义联系的材料比无意义联系的材料容易识记，有韵律及节奏的诗歌比散文识记效果好。其次，识记材料的数量对识记效果的影响很大。一般情况下，识记材料的多寡与识记效果总是成反比关系的。在一次识记活动中，要达到同样的识记水平，识记材料越多，平均所用的时间及诵读次数就越多。因此，一次识记材料应该适量，或将较多的识记材料分散识记，减少一次识记材料的数量，才能提高识

记效果。

（五）对材料的理解程度

以理解为基础的意义识记无论在识记的全面性、速度还是精确性和牢固性方面都比机械识记好。这主要是因为在识记新材料时，充分利用了经验，使新知识纳入到相应的知识系统中去，成为已有知识系统的有机组成部分，因而容易把握，而且易于保持和恢复。在理解的基础上记忆，最主要的就是要对识记材料进行分析综合，弄清他们之间的关系。对识记材料之间的各种联系研究得愈透彻，理解也就愈深刻，所识记的材料就不会杂乱无章、支离破碎。我国明清之际的学者王夫之曾说过："学非有碍于思，学愈深则思愈远"，就是说明理解和记忆是相互联系、相互促进的。瑞典学者对大学生学习材料的记忆方式进行研究，发现一组学生采用从头到尾通读并反复背诵材料的方法学习，研究者称其为"表层加工"的方法。另一组学生则主要是找出材料各部分之间的联系，努力思考作者的写作目的及各段的意义，此种方法称为"深层加工"。这两组学生在回答问题时，"深层加工"者成绩要好得多。一般认为，这是因为有意义联系的材料容易恢复，而表面的、孤立的、与其他事物无联系的材料不易恢复的缘故。意义识记的关键在于理解联系，建立联想。因此在识记那些没有明显意义联系的材料时，也常常可以采用人为的意义联想。有许多"记忆术"实际上都是组织信息、利用联想。因此有的心理学家就认为，记忆的首要问题不是信息的储存，而是检索，而检索的关键在于对信息的组织。

第三节　保持和遗忘

一、保持

（一）保持的概念

保持是识记的延续，是对识记过的事物作为经验在头脑中巩固的过程。从信息论的观点来看，保持就是信息在头脑中的编码和储存。一般认为，人在感知、思维、情绪、动作等活动发生的时候，在神经组织的有关部位建立暂时神经联系后，在神经组织中留下一定的影响或"痕迹"，对这种痕迹的保持就是记忆。保持的特点是记忆的材料能够正确的再认或回忆，反之则是遗忘。

（二）保持内容的变化

保持是一个动态的过程，经验在记忆中的保持是发展变化的。这种变化既有质的变化，也有量的变化。由于每个人的知识和经验的不同，各人加工和组织经验的方式也不同，人们保持的经验可能有几种形式的变化：第一，记忆内容中不甚重要的部分趋于消失，而较显著的特征却能较好地保持，使记忆内容更简略、更概括、更匀称、更合理、更有意义。第二，记忆内容变得更加具体或者更为夸张和突出，使某些特征和项目有选择地被保持下来，同时增添某些未曾出现过的特征，使记忆内容成为被试较易理解的"事物"。卡密克尔（L. Carmichael）的实验证实了这种变化的存在。他让被试看 12 个刺激图形（见图 3－2 中间一行），然后把被试分成两组。第一组听主试念图左边一排

物体的名称，第二组听主试念右边一排物体的名称。然后拿走图形，要求两组被试回忆并画出这些图形。结果被试所画的图形都受到了左、右两排定势词的影响，大约有 3/4 的图形被歪曲了，而且歪曲的图形都相似于他们听过名称的事物的形状。巴特莱特（F. C. Bartlett）的实验更进一步证明了这种变化。他采用图画复绘的方法，先给被试中的第一个人呈现一个图片，然后要求他凭自己的记忆将该图绘出，然后再将第一个被试所绘的图片交给第二个被试看，并要求第二个被试将自己所看到的图片根据记忆绘出。这样依次进行下去，直到第十八个被试绘完为止，见图 3－3。

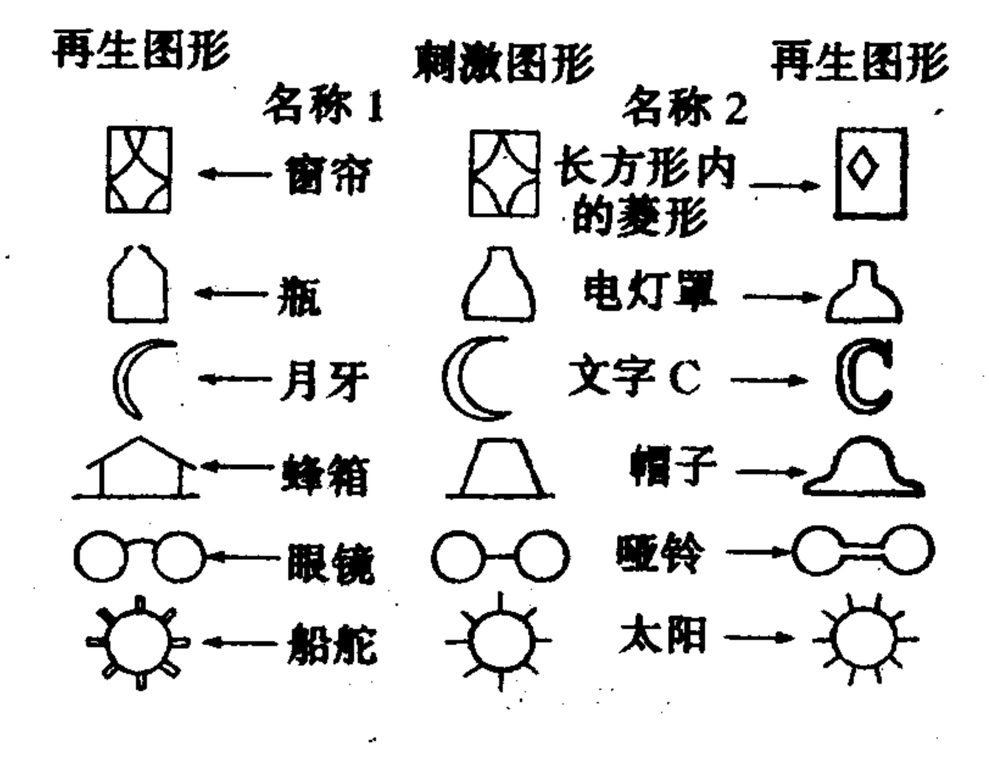


图 3－2　命名引起回忆图形的变化

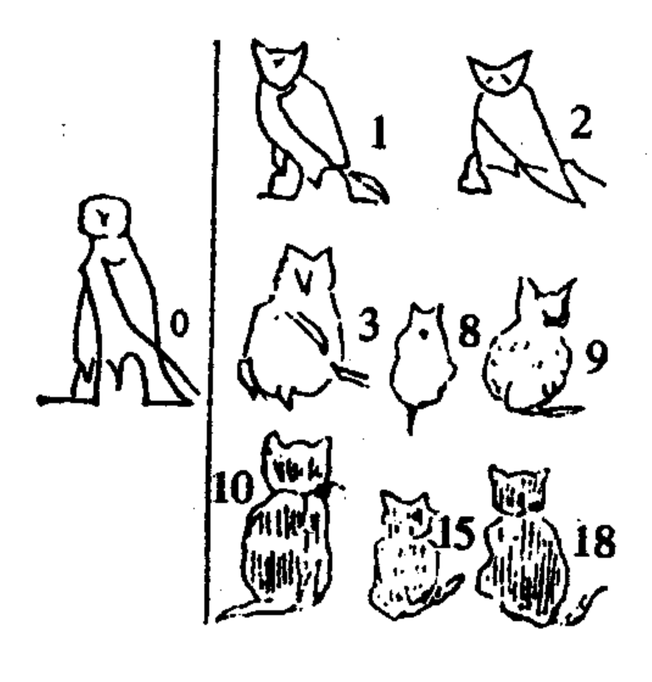


图 3－3　图形变化的过程

图中垂直线右边的八个图形，就是该实验中的第 1、2、3、8、9、10、15、18 个被试所绘的图片。从这些图片可以看到，被试凭借自己的记忆所绘出的图片发生了很大的变化。

经验在记忆中发生量的变化，主要是遗忘。一般来讲，记忆的内容随着时间的延长而越来越少，但是还存在着记忆恢复现象。所谓记忆恢复也叫记忆回涨，是指学习某种材料后相隔 2－3 日后再进行测量，所得到的保持量比学习后立即测量到的保持量要高。许多人的研究证实了这种现象。记忆恢复现象，在儿童身上比成人尤为明显；学习较难的材料比学习容易的材料更容易出现；学习程度较低比学习纯熟的更容易发生。这种记忆恢复现象发生的原因可能是由于持续地学习产生了积累的抑制，过一段时间之后，抑制解除，记忆效果有所提高；也可能是由于识记初期材料的保持还是零散的，学习者对学习材料还未形成一个整体，之后才把材料构成一个整体所导致的。

二、遗忘

（一）遗忘的概念

人们对曾经感知过、体验过、动作过的对象和现象不能再认或回忆，或者错误的再认或回忆，即称作遗忘。用信息加工的观点来说，遗忘就是记忆信息提取不出来或者提取错误。

（二）遗忘的种类

遗忘有各种情况，能再认不能回忆称不完全遗忘；不能再认也不能回忆称完全遗

忘；一时不能再认或回忆称临时性遗忘；永久不能再认或回忆称永久性遗忘。

（三）遗忘的原因

对于遗忘的原因归纳起来主要有衰退说、干扰说和压抑说三种理论。

1. 衰退说

这种理论认为，遗忘是记忆痕迹得不到强化而逐渐减弱，以致最后消退的结果，或者说遗忘之所以产生，乃是由于停止学习后所留下的记忆痕迹逐渐泯没的结果。正像沙滩上的一串串脚印，人刚走过，清晰可见，如果时间长了，经过海水潮起潮落的冲刷，逐渐地便看不清了。大脑皮层内的神经细胞因新陈代谢而不断变化，没有新生细胞参与原有的活动，也会像沙滩上的脚印一样，留下痕迹的这种生理变化就会由浅变淡而最后消失。这种学说对遗忘所作的记忆痕迹的解释，易于为人们所接受，但是不能用衰退说解释所有的事实。因为在一段时间内保持量的下降，也可能是由于其他材料的干扰，而不是痕迹衰退的结果。有些实验证明，即使在短时记忆的情况下，干扰也是造成遗忘的重要原因。

2. 干扰说

这种理论认为，遗忘是由于在学习和回忆之间受到其他刺激的干扰的结果。或者说遗忘的产生取决于信息贮存以后的提取发生困难或错误。也许，记忆痕迹本身并未发生多大变化，贮存的信息之所以不能提取，可能是由于新、旧材料彼此干扰而产生的抑制所致。一旦干扰被排除，记忆就能恢复。干扰说可由前摄抑制和倒摄抑制来说明。

（1）前摄抑制。

它是指先学习的材料对识记和回忆后学习的材料的干扰作用。前摄抑制的干扰作用为安德伍德（B. J. Underwood）的实验所证实。实验者要求两组被试学习字表，甲组被试在学习前进行了大量的类似学习和练习；乙组被试则没有进行这种练习。结果表明，甲组被试只记住了字表的25%，而乙组则记住了70%。斯拉墨卡（N. J. Slamecka）以36名大学生为被试，材料是很难的4个句子，每句由20个字组成，内容较相似。实验表明，前摄抑制随先前学习材料数量的增加而增加，也随保持时间的增加而增加。这说明先行学习的积累效应。

前摄抑制造成遗忘的重要原因，主要是由于对于后学习材料的内容难以保持分化，容易发生混淆。如果后学习的是很有意义的材料，由于联系较多，较易保持分化，受前摄抑制的影响就可能较少些。

（2）倒摄抑制

它是指后学习的材料对保持和回忆先前学习的材料的干扰作用。倒摄抑制最先为缪勒（G. E. Müller）和波尔扎克（G. Pilzerker）所发现。他们观察到被试在识记无意义音节之后，休息5分钟，再进行回忆，结果回忆率为56%。如果被试在识记与回忆之间从事其他活动，则回忆率只能达到26%。这说明后而从事的活动对前而的学习起了干扰作用，因而使成绩下降。倒摄抑制的理论，又为詹金斯（J. G. Jenkins）和达伦巴赫（K. M. Dallenbach）的实验所证实。他们要求被试先识记10个无意义音节的单字，达到一次能够完全背诵的程度，然后一部分被试安排睡眠，另一部分被试则照常进行日常工作。结果表明，安排睡眠的被试的回忆效果高于照常工作被试的回忆效果。

这说明照常工作对回忆所学的材料起了干扰作用。

在日常生活中有很多遗忘的现象可以用倒摄抑制来加以解释。例如，学习某种材料后产生了遗忘。这是因为在学习了该材料以后到回忆之间又学习了其他材料而产生了干扰的结果。

3. 压抑说

这种理论认为，遗忘的原因是由于情绪或动机对记忆的压抑作用引起的。如果这种压抑被解除，记忆就能恢复。遗忘是因为我们不想记，而将一些记忆推出意识之外，因为它们太可怕、太痛苦、太有损于自我。这种现象首先是由弗洛伊德（S. Freud）在给精神病人施行催眠术时发现的。许多人能回忆起早年生活中的许多事情，而这些事情在平时是回忆不起来的。他认为，这些经验之所以不能回忆，是因为它们大多与罪恶感、羞耻感相联系。回忆它们时，会使人产生痛苦、不愉快和忧愁，因而被无意识的动机所压抑。也就是说，遗忘不是保持的消失而是记忆被压抑。压抑说考虑到个体的需要、欲望、动机、情绪等在记忆中的作用，这是对前两种理论的补充。尽管这种理论不能解释一般的遗忘现象，但它仍然是值得重视的一种理论。

（四）遗忘进程及其影响因素

1. 遗忘的进程

遗忘是保持的反面，或者说遗忘和保持是矛盾的两个方面，共同构成记忆的统一体，两者互为指标。德国心理学家艾宾浩斯（H. Ebbinghaus）在1885年对记忆中的遗忘现象进行了系统的研究，并对记忆的实验研究作出了贡献。

为了对记忆作出量的测定，并排除过去经验的干扰，他采用了无意义音节作记忆材料。采取的研究方法是节省法，又称重学法。即学习材料到恰能成诵时，间隔一段时间再重新进行学习，达到同样能背诵的程度，然后比较两次学习所用的时间和诵读的次数，就可以得出一个绝对节省值。例如，学习30个无意义音节，第一次学习所需时间为5分钟，第二次学习所需时间为3分钟，这样，第二次学习所需的时间就比第一次节省了2分钟。节省的百分数可用下列公式计算：

$$\text{节省的百分数}=\frac{\text{初学所用时间}-\text{重学时间}}{\text{初学所用的时间}}\times 100\%=\frac{5-3}{5}\times 100\%=40\%$$

第二次学习比第一次学习节省了40%。这种节省的数量就是记忆量的一个指标。艾宾浩斯以自己为被试，总共做了163次实验（见表3－1）。实验的目的是寻找学习后保存量的变化规律。

表3－1　不同时间间隔后的记忆成绩

次序	时距（小时）	保持的百分数（%）	遗忘的百分数（%）
1	0.33	58.2	41.8
2	1	44.2	55.8
3	8.8	35.8	64.2
4	24	33.7	66.3
5	48	27.8	72.2
6	144	25.4	74.4
7	744	21.1	78.9

研究结果表明：保持和遗忘是时间的函数。遗忘发展的进程是不均衡的。在识记

后，遗忘很快就开始，而且遗忘的进程最初进展得相当快，以后随着时间的进展逐渐缓慢下来。例如，在学习20分钟之后遗忘就达到了41.8%，而在31天之后遗忘仅达到78.9%。他还把实验结果绘成曲线。这就是著名的艾宾浩斯“遗忘曲线”，见图3－4。艾宾浩斯的这项工作是一次系统的首创性研究。他使复杂的记忆现象得到了数量化表示，开辟了对记忆进行实验研究的先河。后来很多人用有意义的材料和无意义的材料进行实验，所得结果和艾宾浩斯的研究基本上是一致的。

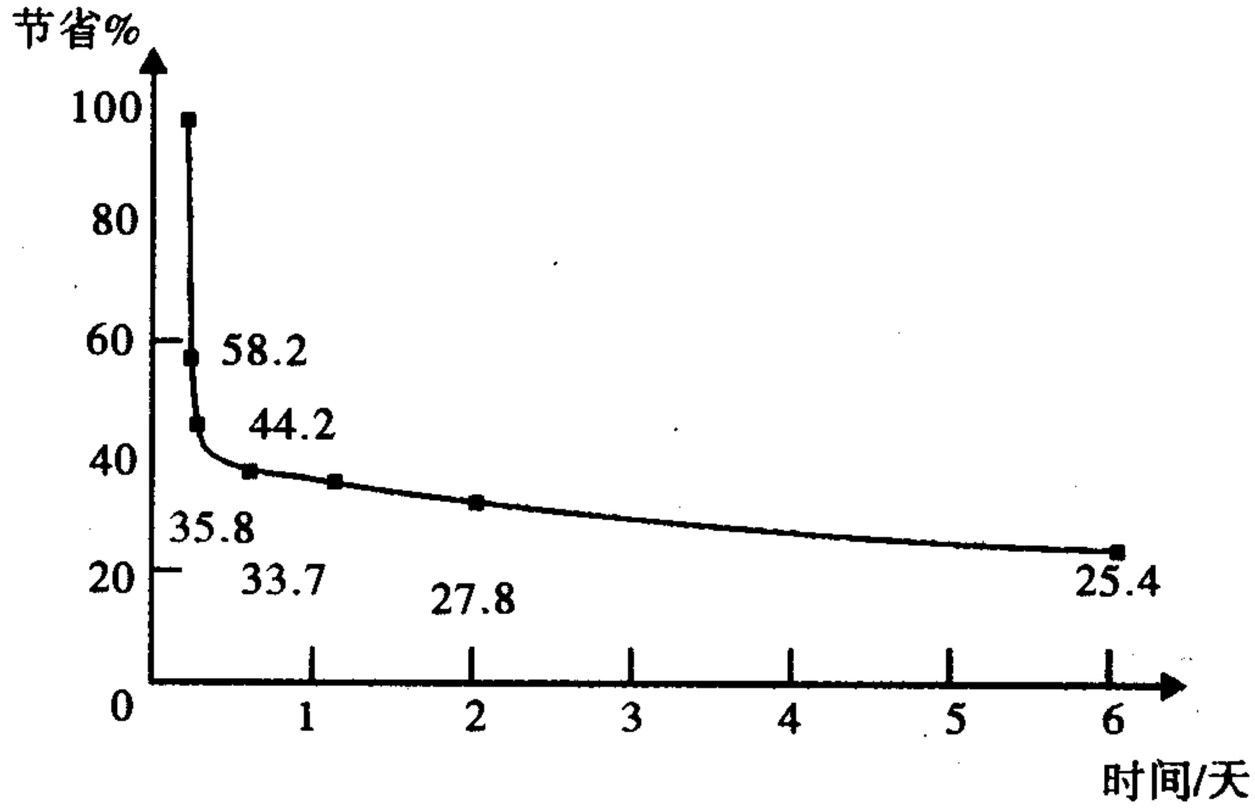


图3－4　艾宾浩斯遗忘曲线

2. 影响遗忘进程的因素

遗忘进程不仅受时间因素的影响，而且还受许多其他因素的影响。

（1）学习态度

学习者对识记材料的需要、兴趣等，对遗忘的快慢有一定的影响。在人们的生活中没有重要意义、不占主要地位的内容，不能引起人们兴趣的、不符合人们需要的事情，首先被遗忘。而人们需要的、感兴趣的、具有情绪作用的，则遗忘得较慢。经过人们的努力、积极加以组织的材料遗忘得较少，而单纯地重述材料，识记的效果较差，遗忘得较快。

（2）识记材料的性质和数量

一般地说，熟练的动作遗忘得较慢；形象性的材料比较容易长期保持；有意义的材料比无意义的材料遗忘得慢。在材料的数量方面，当学习材料数量超过记忆广度时，其数量的增加会引起学习的困难。在学习程度相同的情况下，要达到同样的识记水平，识记材料数量越多，遗忘的也越快，识记材料少，则遗忘较慢。在识记有意义的材料时，平均时间的增加，不像无意义材料那样显著，但是趋势是相同的。

（3）学习程度

对学习的材料如果没有达到一次完全能够成诵的标准，这是低度学习的材料；如果达到恰能成诵之后还继续学习一段时间，这是过度学习的材料。研究证明，低度学习的材料容易遗忘，而过度学习的材料要比恰能成诵的材料记忆效果保持得好一些。当然过度的学习要有一定限度。研究表明，假如把材料刚能背诵时所花的时间定为100%，一般过度学习花的时间以150%为宜。

（4）材料在序列中的位置

识记材料的序列位置不同，遗忘的情况也不一样。一般是排列在序列首末两端部位的材料容易记忆，不易遗忘，而排列在中间部位的材料则容易遗忘。

肯斯雷（Kingsley）以68名大学生为被试，要求学习三种不同的材料，每种材料自成一个序列。第一种材料包括15个无意义音节；第二种材料包括15个彼此相干的英文单字；第三种材料包括15个意义相关联的单字。把这三种材料分别给被试阅读一遍，然后测验其记忆结果。实验结果表明，不论是哪种材料，凡是位于序列两端的均较容易记忆，尤其是在无意义音节的序列中，这种差异现象更为显著。

（五）有效复习，克服遗忘

1．提高复习的自觉性和积极性

复习就是多次的识记，其作用在于强化联系，同时促进理解，使识记更有效地进行。识记效果是受主体的动机因素影响的。显然，复习不是一个被动的留下印象的过程，而是一个主动的编码过程。学习者的自觉性和积极性，直接关系到复习效果的优劣。

第一，自觉的、积极的进行复习活动，学习者能有效地进行自我激励，学习者就能以积极的心理状态对待复习活动，就会情绪高涨，充满信心，态度端正，积极进取，不断自我激发内在动机，达到复习的目的。

第二，如果学习者复习时表现出较高的自觉性、积极性，那么，在对复习材料的组织、复习方法的选择、复习时间的安排上，他们就会更主动、更自觉，就会积极建构一种适合自我特点的复习方法模式，完成复习任务。

第三，保持一定的自觉性和积极性，还能有效增强学习者坚强的意志力，使其克服复习中的困难，排除内外干扰，保证复习活动有效进行。

因此，教师在组织学生复习时，要注意引导学生明确复习目的、任务和意义，激发其对复习内容的兴趣，并及时给学生反馈复习效果，让他们随时体验成功，从而提高学生复习的自觉性和积极性。

2．灵活运用复习方法

为了更好地保持记忆的内容，人们还可以采取诸如上课时记笔记、记卡片、编写提纲等一些外部记忆的手段，有时还可以把需要保持的内容存人计算机等。这些方式都有助于我们保持所识记的内容，也有助于健全人类记忆的体系，扩大记忆的容量。

如果学习的材料成为活动的对象或活动的结果时，由于学习者积极地参加活动，记忆效果就会明显地提高。查包洛赛和西拉延科把学生分成两组，甲组学生画一个装好的圆规，乙组学生是先把拆散了的圆规装配起来再画。结果甲组学生把圆规画得不准确，漏掉了许多重要零件，而乙组学生把圆规画得比较准确，如图3－5所示。

复习过程多样化。单调机械的重复，会使人备感枯燥乏味，使大脑皮层产生抑制，复习效果差。采用多种方式进行复习，能维持学习者的兴趣，增强主动性、积极性，复习效果好。复习时要注意在已有知识、经验的基础上，给大脑增加一些新的信息，不要满足于对已经熟记的材料的重复，应该把它纳人新的知识结构中进行复习。要善于从不同的角度，用不同的分析方法来理解、复述同一教材的内容。在复习过程中，要尽量使多种感官参与活动，做到眼到、心到、耳到、口到、手到，使多种感觉通道的信息到达大脑皮层，在皮层建立广泛的神经联系，以加强记忆效果。

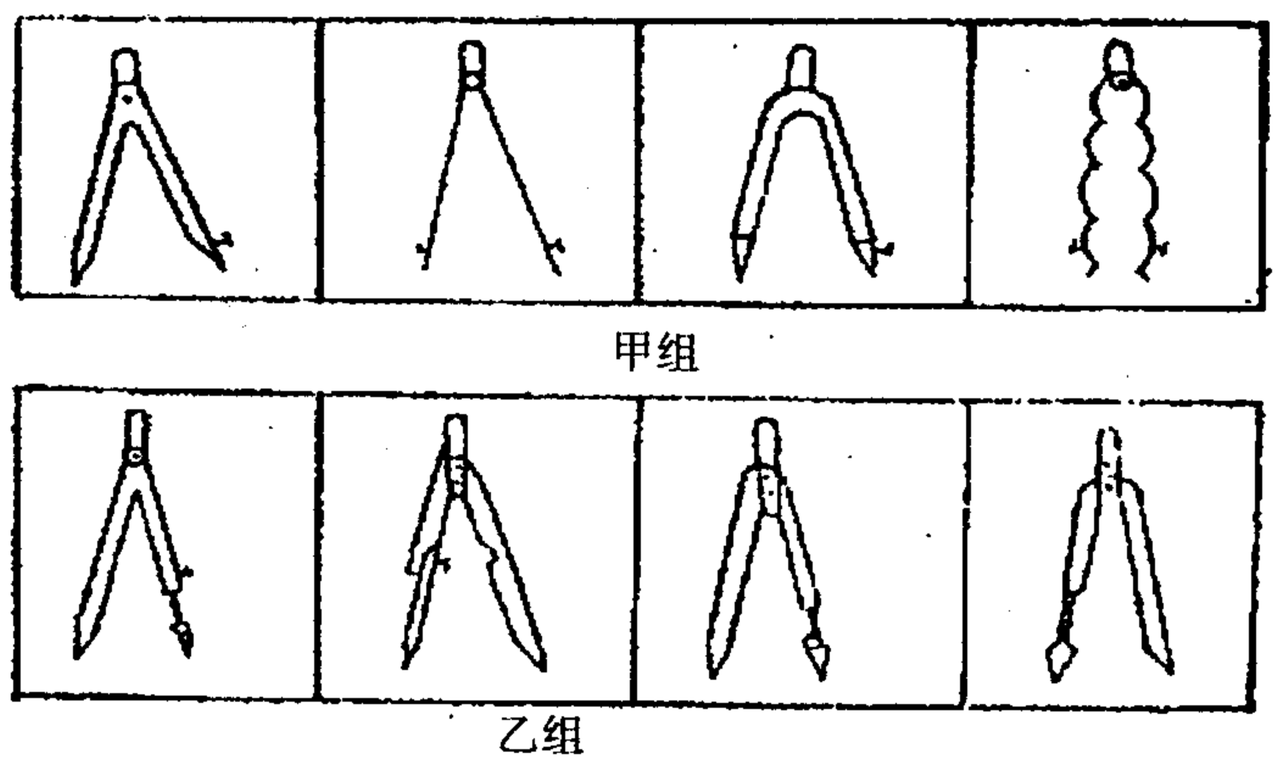


图3－5　活动对记忆的影响

3. 合理安排复习时间

良好的复习效果不仅取决于复习次数的多少，而且取决于正确的组织安排与活动方式。怎样组织复习才会取得良好效果呢？

（1）及时复习

根据艾宾浩斯的遗忘曲线，遗忘一般是先快后慢地进行的，因此对新学习的材料复习必须及时，即要在遗忘还没有大规模开始时就要复习。及时复习可以防止通常在学习后立即发生的急速遗忘。心理学的实验也有力的证实了这个问题。斯必叟（Spitzer）给两组被试学习一段课文，甲组学生在学习后不久进行一次复习，乙组没有复习，一天后甲组保持98%，乙组保持56%；一周后甲组保持83%，乙组保持33%。

（2）分散复习

复习时间的正确分配，是记忆获得良好效果的重要条件。复习的方式可以集中进行，也可以分为若干阶段进行。连续进行的复习称为集中复习，复习之间间隔一定的时间称为分散复习。许多实验都证明，分散复习的效果优于集中复习。在一个实验中，让四年级小学生反复阅读一首诗，甲组集中复习，乙组每天复习两次，直到记住为止。实验结果表明，分散复习优于集中复习，见表3－2所示。分散复习间隔时间的长短，要根据材料的性质、数量、识记已经达到的水平等来确定。一般说来，开始复习时间间隔要短些，以后随着识记的巩固程度，复习时间的间隔逐渐加长。

表3－2　集中复习与分散复习比较

复习方式 / 次数	集中复习	分散复习
准确呈现平均复习次数	18	7
错误的平均次数	9	4

（3）阅读与重现交替进行

在复习过程中，采取阅读与重现交替进行，比起简单的一遍又一遍的阅读，直至记熟为止的方法来效果要好得多。它在识记的时间上花的少，识记速度来得快，保持时间也更长。重现能够提高学习者的积极性、进取心和探索精神。它不仅能够使人看到成

绩，增强信心，而且能够清楚地了解重现中的问题和错误，有利于及时纠正，抓住材料的重点和难点，使复习更具有目的性。盖茨（A. I. Gates）的实验证明，在识记无意义音节与传记文章时，各用9分钟，其中一部分时间用于试图重现。阅读与重现由于时间分配的比例不同，记忆的效果有显著的差异。用于试图重现的时间越多，记忆的效果越好，其结果见表3－3所示。盖茨认为，时间分配的最好比例是80%的时间用于试图重现，20%的时间用于阅读。

表3－3　诵读时间试图重现的效果

时间分配	16个意义音节回忆百分数		5段传记文章回忆百分数	
	立刻	4小时后	立刻	4小时后
全部时间诵记	35	15	35	16
1/5用于试图重视	50	26	37	19
2/5用于试图重视	54	28	41	25
3/5用于试图重视	57	37	42	26
4/5用于试图重视	74	48	42	26

（4）注意排除前后材料的影响

在复习时要注意学习材料的序列位置效应。为了避免前摄抑制和倒摄抑制的影响，在复习过程中要特别对中间部分加强复习。对于性质相类似的学习材料要排在一起，例如文科中的语文、政治、历史的复习不要安排在一起，而应和理科的复习交叉安排。同时在复习时还要注意安排适当的休息。

第四节　再认和回忆

再认与回忆是重要的记忆过程。我们记忆的首要问题不只是为了储存，而更重要的是为了提取。只有提取出的信息才能成为人类的经验和知识。所以，我们不但要牢固的保持，更需要善于再认和回忆。

一、再认

（一）再认的概念

它是指经验过的事物再度出现在眼前时能够确认出来的心理过程。再认是记忆的初级表现，是比回忆较为容易和简单的一种恢复经验的形式。

（二）再认的种类

根据再认的不同水平，可以把再认分为完全的再认和不完全的再认。完全的再认，是指对当前事物能够全而的认识，既了解当前的事物是什么，又确切地知道以前在什么情况下曾经感知过；不完全的再认，是指对当前的事物只知道它是以前曾经感知过，但不清楚它是什么，或者只知道当前的事物是什么，却不记得以前是否曾经感知过。

（三）影响再认的条件

1．原有材料识记的巩固程度

对识记的材料保持得越牢固，当它再度出现时，再认就容易；保持得不牢固，当它再度出现时，再认就困难。

2. 当前呈现的材料同原来识记的材料的一致性的程度

如果重新出现的材料变化不大，再认就比较容易，而且既快又准确。如果重新出现的材料变化很大，它与旧形象相差很远，再认就会发生困难，而且既慢又容易出现错误。

3. 当前事物呈现的环境与该事物在过去识记时所处环境的类似程度

如果时过境迁，就难以辨认。在再认发生困难的情况下，需要通过回忆寻找线索。线索是指经验中事物各部分和特点之间的联系。找到线索就可以依靠或扩大线索达到再认的目的。在教学中把正确答案和某些不正确答案放在一起，要求学生从中找出正确的答案，就是再认测量保持的标志。

二、回忆

（一）回忆的概念

回忆是指经验过的事不在眼前时能够把它重新想起来的过程。回忆是记忆的最高表现，是比再认更为复杂的一种恢复经验的形式。

（二）回忆的种类

①根据回忆是否有预定的目的任务和意志努力程度的不同，可以把回忆分为有意回忆和无意回忆。无意回忆是事先没有预定目的，也不需要任何意志努力的回忆，例如，触景生情或偶然想起了一件往事。

有意回忆是指事先有预定的目的任务，并做一定的意志努力，自觉地追忆以往经验的回忆。例如在复习考试时的回忆，课堂上学生回答教师的提问等。这是学生牢固掌握知识的可靠标志。

②根据回忆时的条件和方式的不同，又可以把回忆分为直接回忆与间接回忆。由当前事物直接唤起旧经验的重现称为直接回忆。通过一系列中间环节或中介性的联想才能达到要回忆的旧经验称为间接回忆。直接回忆不需要中介性联想，而间接回忆可以运用各种中介物或联想来提高回忆效率。在有意回忆特别是间接回忆遇到困难时，就必须作出一定的努力，克服一定的困难，才有可能回忆起旧经验。这种需要一定努力，克服一定困难的有意回忆称为追忆。

（三）回忆的条件

①需要有一定的毅力和持久性，要克服困难，坚持不懈地去寻找有关线索完成回忆的任务。

②需要机智和判断力。要开动脑筋积极思维，对回忆起来的有关材料，要分析判断，去伪存真，才能达到回忆的目的。

③要善于运用联想的方法。所谓联想是指当我们受到一定刺激，就会由这个刺激引起我们对别的刺激的映象。这种联想反映了事物之间的相互关系。例如，由“延安”就联想到“宝塔山”。想起一位老同学的名字，就会想到他的音容笑貌等。联想是回忆的基础，在教学中有必要教会学生正确运用联想的方法。

联想就是暂时神经联系的复活，是事物之间相互联系和关系的动态反映。联想的规律主要有：第一，接近联想。它是指在时间和空间上相接近的事物所容易形成的联想。例

如，人们提起天安门，就想起人民大会堂、人民英雄纪念碑、毛主席纪念堂等。第二，类似联想。它是指凡在形式上和在性质上相类似的事物所容易形成的联想。它反映了事物之间的类似性和共同性。例如，人们提起春天，就会想到生机和繁荣；由苍松翠柏就会想到意志坚强等。在文学中常用的比喻就是类似联想的产物。第三，对比联想。它是指凡是在性质上相同而特征相反的事物所容易形成的联想。例如，由高想到矮、由严冬想到酷暑等。对比联想可以加深对事物的理解，提高记忆效果。第四，因果联想。它是指凡事物间的因果关系所容易形成的联想。例如，人们看到阴天就会想到下雨、看到冰雪就会想到寒冷等。

人们的联想是极其复杂的。在利用联想时，要善于追踪和判断每个环节，抓住事物的本质联系，以保证其方向和内容的正确性。

在回忆过程中，要充满信心，保持冷静。如果对回忆缺乏信心，就会产生消极情绪，积极的联想就很难展开，甚至可能越想思想越混乱而烦躁不安，影响回忆的过程。克服这种现象的简便方法是暂时停止回忆，待情绪平静之后再进行回忆，这时要回忆的内容便油然而生。

再认和回忆都是过去经验的恢复，即信息提取的两种形式，也是记忆的关键环节，二者之间没有本质的区别，只有保持程度上的不同。

第五节　记忆的品质与培养

一、记忆的品质

（一）记忆的敏捷性

它是指记忆的速度快慢问题。有些人很快地就能记住，有些人则需要很长时间才能记住。记忆的这种敏捷性品质在记忆上表现的非常明显。因此，人们常常仅以这种品质来评定人们的记忆好坏，事实上这是不全面的。因为有的人记得快，忘得也快；而有的人记得慢，忘得也慢。所以要正确评定一个人的记忆，就必须将记忆的敏捷性与其他品质结合起来才有意义。

（二）记忆的持久性

它是指持久地、牢固地保持所识记的内容。人与人之间在这方面也有明显的差异。一般地说，识记的敏捷性和记忆的持久性之间具有正相关关系。可是也不尽然，有的人记得快，但不持久；有的人记得虽慢，但保持得牢固。为了提高记忆的持久性，首先，必须对识记材料加深理解，善于将识记的材料纳入已有的知识经验体系中。其次，要善于经常地、及时地进行复习。

（三）记忆的正确性

它是指能正确地再认和回忆所识记过的事物。也就是说，回忆出来的内容与原来识记过的事物基本上相符，既没有遗漏和本质的歪曲，也没有任何主观上的补充。这是记忆中一种最重要的品质。如果一个人缺乏记忆的正确性，那么，其他的品质也就没有多大价值了。

（四）记忆的准备性

它是指能及时地从记忆的储存库中提取所需要的知识和经验的能力。这是使知识运用于实际的重要品质。提高记忆准备性的条件是：首先，掌握的知识要尽量系统化，使脑内的信息井然有序。其次，掌握学以致用的本领，具有良好的追忆技能。只有这样，才能避免呆读死记的现象，提高记忆的准备性。

上述记忆品质，在不同的人身上会有不同的结合。教师应该帮助学生认识自己记忆的缺点，以便培养他们良好的记忆品质。

二、记忆力的培养

（一）加强记忆目的性及自觉性的指导

教师要培养学生更多的主动地，自觉地提出学习和记忆的任务，要有长远的记忆目标和意图；训练学生注意集中、感知认真、观察仔细、思维积极等良好的心理品质。

（二）提高使用正确识记方法的能力

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。识记方法的选择也要考虑到年龄、个性差异以及学习科目和记忆材料的不同。一般应注意：少用机械重复的方法，多发展意义识记和理解记忆的能力；避免单纯死记硬背，引导学生多思考，充分调动其智力活动的积极性。

（三）指导运用多种分析器协同记忆

避免学生用单一分析器记忆，注意采用“多通道协同记忆法”，把看、听、念、动作都利用起来。实验研究证明：只听能记住60%，只看能记住70%，看听结合能记住86%。

（四）养成自我检查习惯，提高正确再认与回忆的能力

再认与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。自我测验、自我复述、自然回忆、自问自答、自我抽签测验等都是自然检查的有效形式。

复习思考题：

1. 什么是记忆？记忆对人的生活有什么重要意义？
2. 什么是记忆表象？记忆表象的特点是什么？记忆表象在人的认识活动中有什么意义？
3. 记忆的过程包括哪些环节？如何用信息论的观点来解释记忆过程？
4. 感觉记忆、短时记忆和长时记忆各有什么特点？它们之间的关系如何？
5. 影响识记的条件有哪些？
6. 遗忘进程的规律是什么？影响遗忘进程的因素有哪些？
7. 试分析自己的记忆品质，并针对自己的记忆品质说明在学习中应该采用的有效复习方法。

第四章　思维和想象

人生活的周围现实是无限丰富的。现实中不仅有种种存在于当前一刻的事物，而且更有无数隐蔽的、过去的和未知的事物。人如果单纯凭借对事物进行直接反映的感觉和知觉，只能认识事物的个别属性或某个别事物，只能把握事物的外部特征和表面联系。这是远远不够的。人只有在感知觉基础上，通过思维和想象才能深入认识事物的本质属性和事物的内在规律性，才能无穷尽地发现和掌握那些不能直接接触的、不曾理解的、未来的事物。

第一节　思维概述

一、思维的概念和特征

（一）思维的概念

思维是人脑对客观事物概括的、间接的反映过程。

感觉和知觉是当前的事物在人头脑中的直接的映象。记忆是过去经历过的事物的印迹在人头脑中的再现。人们在生活实践中还常常遇到许多仅靠感觉、知觉和记忆解决不了的问题。实践要求人们在已有的知识经验的基础上通过迂回、间接的途径去寻找问题的答案；实践要求人们对丰富的感性材料，进行“去粗取精、去伪存真、由此及彼、由表及里”的改造制作工夫，去达到问题的解决；这种“改造制作”的工夫，这种通过迂回、间接的途径去找得问题的答案的认识活动，就是思维活动。

思维过程是我们认识活动的高级阶段。正如感觉、知觉、表象一样，思维也是人对客观事物的反映，它的源泉同样是客观世界。但是我们的思维过程却是一种对客观事物的概括的间接的反映过程，它反映出客观事物的一般特性和规律性的联系和关系。

（二）思维的特征

思维是人脑对客观事物的概括的和间接的反映。概括性和间接性是思维的基本特征。

1．思维的概括性

概括的反映是人脑对同类事物的本质属性和事物之间规律性的联系的反映。例如，我们通过感知觉，能够认识各种各样的笔（铅笔、钢笔、圆珠笔、毛笔、蜡笔、粉笔等）。而我们通过思维，就能把所有的笔的本质属性（书写工具）概括出来。又如，我

们通过感知觉，多次地看到水壶里的水受到火热就不断地冒热气并且逐步减少，地面水遇到日光热也慢慢减少以至最后完全消失。而我们通过思维，就能把水和热之间的规律性的联系（水加热要蒸发的因果关系）概括出来。诸如此类，一切科学概念、定义、公式、定理、规律、法则等等，都是人脑对客观事物的本质属性和规律性的联系的反映。通过概括，就能由现象到本质，由片面到全面，由外部联系到内部联系，扩大认识的范围，提高认识的水平。这种对客观事物的概括的反映，是思维的一个特征。

概括有不同的水平，有感性的概括和理性的概括。一般说来，感性概括是低级的概括形式，这种概括大都是在直观的基础上自发进行的，往往不能正确反映事物的本质和规律。例如，有的学生由于经常看到主语在句首，就误认为主语是在句子开端的那个词。这类认识，虽然涉及同类事物，有一定的概括性，但不一定揭露事物的本质。而理性概括则是高级的概括形式，这种概括是在对感性知识的分析、综合、比较、抽象和概括等思维过程中进行的。概括的水平越高，就越能深入地反映出事物的本质和内在联系。例如，“主语是说话人的陈述对象”、“资本主义社会必然产生经济危机”等就是理性的概括。

2. 思维的间接性

间接的反映是人脑以其他事物为媒介来反映客观事物。譬如，早晨起床后，推开窗户，看见地面是湿淋淋的，便知道是夜里下过雨了。虽然，我们没有直接感知下雨，却能通过地面潮湿这一媒介物，间接地推断出曾经下了雨。俗话说：“月晕而风，础润而雨”，是根据月亮周围云彩推知将要刮风，根据地砖潮湿预测将要下雨。生理学家不能剖开头骨直接观察大脑的活动，却能通过条件反射、脑电图等间接地了解大脑的活动情况。医生通过检查病人的体温、脉搏，视听病人身体的有关部位以及化验血液等，就能断定病人体内有无异常变化。凡此种种，都是人脑借助于其他事物，间接认识客观事物的例证。这种对客观事物的间接反映，是思维的又一个特征。

思维的间接性是以人对事物的概括性的认识为基础的。一个人之所以能够依据地面潮湿而做出夜里下雨的推断，就是因为他知道下雨和地面潮湿之间的因果关系，而这种认识恰恰是由思维的概括性获得的。概括的反映和间接的反映是密切联系的。

二、思维的种类

思维的分类可以根据不同的标准作不同的分类。

（一）从思维的凭借物或个体思维的发展过程分类

1. 动作思维

在思维过程中，依赖实际操作来解决直观的具体问题。其特点是：任务是直观的，其解决方式是实际操作。例如，半导体收音机不响了，打开匣子检查，看看是电池用完了，还是线路接触不良，或者是晶体管有毛病，最后，找出不响的原因，这种思维称为动作思维。3 岁前的儿童往往一边骑在椅子上，一边自言自语地说：“开车啦”。这一年龄阶段的孩子常常伴随着动作进行思维。

2. 形象思维

在思维过程中，利用直观形象和已有表象来解决问题。例如，布置新教室以前，先要考虑桌子应该怎样摆，标语贴在什么地方等等，总之，脑子里先有个新教室的具体形象。

形象思维中的基本单位是表象。幼儿计算时，就是靠头脑中具体实物的表象进行的。年龄越小，思维的具体形象性越明显。成年人的思维，也不可能完全脱离形象思维。文学家、艺术家、设计师更多地运用形象思维，通过形象来表达自己的思想和感情。

3．抽象思维

在思维过程中，以概念、判断、推理的形式反映事物的本质特性与内部联系。例如，学生证明某一命题、定理时，要运用数字符号和概念来进行推导和求证。抽象思维又称逻辑思维。哲学家、数学家常用抽象思维解决在实践中遇到的问题。

一个正常的成年人，在实际工作和生活中，常用以上三种思维方式结合起来解决问题。例如，司机用实际操作检查马达出故障的原因时，必然与马达的正常运转时的形象对照，同时，还要运用已有的知识经验，进行推理判断，只有这样才能找出马达发生故障的原因。

从个体思维发展的经历看，儿童总是先发展动作思维和形象思维，在此基础上才能逐步发展抽象思维。人成年以后，哪种思维形式占优势，并不表明个人思维水平的高低。

（二）从思维的指向性分类

1．集中思维

把问题所提供的各种信息聚合起来并得出一个正确的答案，这种思维叫集中思维。这种思维的主要功能是求同，故又称聚合性思维。例如，教师根据各种教学参考资料，归纳出一种正确的结论，传授给学生。在进行这种集中性思维时，往往首先把已提供的各种信息加以重新组织，然后找出最好的解决方案。

2．发散思维

思维过程沿着各种不同方向扩散，去探索符合条件的各种答案，这种思维叫发散思维。这种思维的主要功能是求异。如问学生“水”的用途，多数学生只能说出几种用途，而少数学生则能说出上百种之多。当进行发散性思维时，所思考的问题，一般都存在多种答案或多个解决方案。

（三）从思维的新颖性分类

1．习惯性思维

习惯性思维是指在出现问题的时候，把过去经验依照原有联系回忆起来，如运用已学的定理、公式、原理去解决问题的一种思维类型。由于受历史、地域和不同民族、风俗的影响，人们对某种问题总是按照传统方式去思维和解决的。

2．创造性思维

创造性思维即指有创见的思维。它不受传统经验所束缚，能把过去的知识经验部分抽取，并重新组合，产生新颖的解决问题方式。学生的学习虽然以再现性思维为主要形式，但创造性思维也是学生不可缺少的心理品质。

三、思维与语言的区别与联系

（一）思维与语言的密切联系

思维和语言是不可分的，思维是语言的内容，语言是思维的工具。没有语言，就不

可能有人的理性思维；同样，没有思维，就不需要作为承担工具或手段的语言。所以，思维和语言是一个密切相关的统一体。不论是种系心理发展，还是个体心理发展，语言一开始就是以思维的物质外壳出现的，词的意义是思维的概括，语法规则是思维逻辑的表现，它们都是思维的成果。思维的抽象与概括活动，也总是借助语言来实现的。人类思维都是以词为中介来反映现实的。如果没有可以标记事物的词语，那么，思维就无法对客观事物进行间接的、概括的反映。

（二）思维与语言的区别

思维与语言虽然有密切联系，但思维和语言还不是一回事，不能将精神的东西之思维与物质的东西之语言划等号，两者不能等同。

①思维是客观现实本质特性及规律的反映，它与客观事物有必然联系。语言只是客观事物的标志，它与客观事物之间没有必然联系。

②思维的概念和语言的词汇，并不完全同一或等同。同一概念可以由不同词汇来标识；同一词汇可表示不同概念。

③思维是精神现象，而语言是思维的外壳，具有一定物质性（词形、词音）。人在默默思考时，内部语言参加活动，虽然听不到发音器官的声音，但它的肌肉组织仍在活动，并向大脑皮层发送动觉刺激，这种刺激是人思考时所不可缺少的。

④思维与语言运用也会出现矛盾现象。有时人在表达思想时会出现词不达意、心口不一、口是心非的现象。

⑤思维规律与语法结构并不完全一致。思维规律具有人类的共性，如儿童思维特点，不论古今中外或贫富贵贱，他们都是先有具体思维，后有抽象思维。各种语言的语法结构都具有较强的民族性，其差别性是显而易见的。总之，思维和语言的区别可见表4－1。

表4－1　语言和思维的主要区别

语　言	思　维
物质的东西	观念的东西
交际的工具，思维的工具	人对客观现实间接的概括的反映
它与客观事物是标识与被标识的关系，基间无直接的必然联系	它同客观事物是反映与被反映的关系，其间有直接的必然联系
基本单位是词	基本单位是概念
语法结构具有民族性	思维规律是全人类的

第二节　思维的过程

一、思维的一般过程

思维过程主要是从具体到抽象，从抽象到具体的过程，这个过程是通过分析与综合、比较与分类、抽象与概括、具体化与系统化等思维操作方法，对事物和信息加工的过程。

（一）分析与综合

分析是在头脑里把事物分解成若干属性、方面、要素、组成部分、发展阶段，而分

别加以思考的方法。例如，分析一篇文章的结构时，常先将其分成几段，每段再分成几句，每句再分成几个词。通过分析活动，可以把实际上不能分解的事物在头脑里分开。分析活动，使人对事物的认识从表面开始向内部逐步深入下去。

综合是在头脑里把事物的组成成分、属性、方面、要素和发展的阶段等按照一定关系组合成为一个整体进行思考的方法。例如，把几个单词组合成句子，把几个句子组合成段落，把几个段落组合成为一篇完整的文章。通过综合活动可以使人对事物获得比较完整和全面的认识。

分析与综合是思维过程的两个侧面，在实际思维活动中二者是密不可分的。它们互相依赖、互为条件。分析是以事物综合体为前提的，没有事物综合体，就无从分析；综合则是以对事物的分析为基础的，分析越细致，综合就越全面；分析越准确，综合则越完美。例如，学生读一篇课文，既要分析也要综合。经过分析可理解词义和段落大意；经过综合能找到的文章中心思想，也就获得对文章的整体认识。只有分析没有综合，只能是表面的认识。可见，分析与综合是辩证统一的。

分析和综合的对象既可以是客观事物，又可以是记忆表象，还可以是概括性的知识与语言材料。没有对象的分析，综合是不存在的。分析、综合既可以在创造性思维中进行，也可以在习惯性思维中进行。

（二）比较与分类

1．比较

比较是在头脑里通过对比确定事物之间共同点和差异点的思维方法。人们经过分析和综合，认识了事物的许多特点和属性。为了进一步认识和辨别某一事物，还需要在分析、综合的基础上，对与这一事物相似的或对立的事物进行比较。通过比较找出它们之间的共同点和差别点。例如，教师要讲清“思维”这个概念，必须与相近的“思想”这个概念相比较，找出它们的共同点和差异点。它们的共同点是：二者都是理性认识；它们的差异点在于：思想是指理性认识的内容，思维是指理性认识的形式。这样一比较，学生对思维这一概念的认识就更加深入和准确了。

比较既可在同中求异，也可在异中求同。人们常从看似相同或相似的事物中找出不同点，从不同的事物中找出相同点。例如，两个学生学习成绩同样好，经过比较发现：一个学生的学习动机是为了将来搞好祖国的现代化建设；另一个学生的学习动机是为了出人头地。再如，中学生思想性格虽千差万别，但他们大多数是热爱祖国的。可见，通过比较可以更加深入地认识事物。

2．分类

分类是按事物属性的异同，把事物分为不同种类的思维方法。分类是以比较为基础的。人们通过比较，揭露了事物之间的共同点和差异点，然后概括事物之间的共同点，把事物集合成一个较大的类，又根据事物之间的差异点，将较大的一类划分为几个较小的类。结果，就把众多事物区分为具有一定从属关系的大小类别，形成概念体系和合理的知识结构。

分类必须按一定的标准来进行，而且每次分类只能用一个标准。分类有实用分类与本质分类之分。实用性分类是人为的分类，是为了管理方便而选择某一属性（标准）

而进行的分类。例如，图书馆里的目录有的按书名首字的笔划分类，有的是按作者姓名首字笔划多少来分类。这种分类虽不一定反映事物的本质，却很实用，查起来比较方便。本质分类是以事物的本质属性而进行的分类，是自然分类。它反映了事物之间的自然关系。例如，门捷列夫元素周期表，就是本质分类。天文学的恒星分类，地质学的地层分类，生物学按生物物种亲缘关系所进行的分类，都是本质分类。

（三）抽象与概括

1. 抽象

抽象是在头脑里抽出一类事物的本质属性，而舍弃其非本质属性的思维方法。世界上的事物是十分复杂的，都是具有多属性、多因素的结构。从事物的许多属性中抽出本质属性，一般要经历三个阶段：①通过分析，找出具体事物的个别属性。②通过比较，找到事物之间的共同属性。共同属性又有本质属性与非本质属性之分。③通过抽象抽取出事物的本质属性，而舍弃其非本质属性。本质属性指的是这类事物所独有而为其他类事物所没有的属性。例如，要抽象“人”的本质属性，首先要对具体人进行分析，找出人的许多个别属性，如男人、女人、农民等。其次，经过比较，找出人的许多共同属性。如任何人都能吃、喝、睡、活动、说话、思考、制造和使用劳动工具。最后，经过抽象，抽出只有人类才具有而动物所没有的本质属性：能说话，能思维，能制造工具等；舍弃吃、喝、睡等动物也有的非本质属性。

2. 概括

概括是在头脑里把抽象出来的事物的若干本质属性联合起来推广到一类事物中，使之普遍化的思维过程。例如，我们把“人”能言语、能思维、能制造工具等本质属性联合起来，推广到古今中外一切人的身上，就可提出：凡是能言语、能思维、能制造和使用工具的动物，就是人。这样就能概括出“人”的概念的内涵（定义）。任何概念、理论都是抽象概括的结果。

抽象与概括的关系十分密切。如果不能抽出一类事物的本质属性，就无法对这类事物进行概括。而如果没有概括性的思维，就抽不出一类事物的本质属性。抽象与概括是互相依存、相辅相成的。抽象是高级的分析，概括是高级的综合。抽象、概括都是建立在比较基础上的。

（四）具体化与系统化

1. 具体化

具体化是指在头脑里把抽象概括出来的一般概念、理论同具体事物联系起来的思维方法。

学生在学习中的具体化有以下几种形式：①用一般原理解释具体现象；②应用一般原理做作业；③用一般原理创造性地解决实践中的新问题。

具体化对学生学习有重要意义：①它有助于加深对知识的理解。在具体化的思维活动中，只有把理论与实践结合起来，把一般与个别结合起来，把具体和抽象结合起来，才能使认识不断深化。②有助于检验学生掌握的知识、技能是否准确。具体化是认识过程的第二次“飞跃”。它既是一个十分复杂的思维过程，又是一个十分复杂的实践过程。

2. 系统化

系统化是指在头脑里把学到的知识分门别类地按一定程序整理成层次分明的系统的思维方法。任何事物都是一个系统。反映客观事物本质和规律的科学知识也有一定的系统。所以必须使学生学习的知识有计划地系统化，形成一个合理的知识结构。如动物，有无脊椎动物和脊椎动物两种，无脊椎动物包括原生动物、腔肠动物、环节动物和节肢动物等；脊椎动物则包括鱼类、两栖类、爬行类、鸟类和哺乳类。

系统化的方法有划分、分类、编写提纲、绘制图表、编制单元小结和系统复习等。当然，这种系统化不能等同于系统论里的系统化概念。

二、解决问题的思维过程

思维是在寻求问题答案之中进行的，它总是指向于解决某个问题。所以，问题是思维的动力，解决问题的过程就是运用思维的过程。

（一）解决问题的几个阶段

解决问题的思维过程，可分为发现问题、分析问题、提出假设和检验假设四个阶段。

1. 发现问题

在人类社会生活的各个领域中，存在着各种问题，有待解决，这是社会发展的客观需要。人只有在感到有必要解决这些问题时，才积极地去进行思维。解决问题的社会需要转化为个人的思维任务，就是发现问题和提出问题。

问题就是矛盾，矛盾时时处处都有，找出矛盾的过程就是发现问题和提出问题的过程。思维是从发现问题和提出问题开始的。在这些问题中，有的是经别人提出的问题，有的是人们自己发现的问题。实际生活中的有些问题是现成且很明显的，只要去寻找解决办法就可以了。例如，上级领导给下级干部布置的任务和教师给学生提出的问题或习题，就是这样的问题。但也有很多问题，虽然是客观存在着的，有的人发现了它，有的人却熟视无睹。例如，失去支持的物体就坠落于地的现象，不少人认为是理所当然的，不足为奇。但是，牛顿却从中发现了问题，并且深入钻研，终于发现了万有引力定律。因此，善于发现问题是积极的思维活动的重要前提。

2. 分析问题

发现问题和提出问题之后，还须进一步分析问题。问题往往包括许多局部的和具体的方面。分析问题就是把问题分解为局部问题，暴露出具体问题，再把区分出的问题，根据它们的性质加以归类，从而找出主要问题和关键问题。实际上，分析问题就是暴露矛盾、抓住主要矛盾的过程，也就是明确问题的过程。明确问题就是明白地确定问题的范围和问题的核心所在，就是把不确定的问题改变为确定的问题，从只知道有问题到知道哪里有问题以及有什么问题。这样才可以使思维活动更有指向性和方向性，更有选择地再现已有的知识经验来解决当前的问题。

3. 提出假设

解决问题的关键是提出解决问题的方案——解决问题的原则、途径和方法。但这经常不是简单地能够立刻找到和确定下来的，而是先以假设的方式出现。因为，一个问题的形成，可能有各种各样的原因；一个问题的解决，可能有各种各样的方法。所以，要

先提出假设，做解决问题的试探。所谓假设，就是关于引起一定结果的原因的推测。提出的假设愈合理，问题解决得就愈快。合理假设的提出，首先依靠对问题的明确程度。问题愈明确，选择的解决方案就愈有针对性，因而解决问题的可能性才愈大。其次依靠已有知识经验。知识经验愈丰富，解决问题的方法也愈多。

4. 检验假设

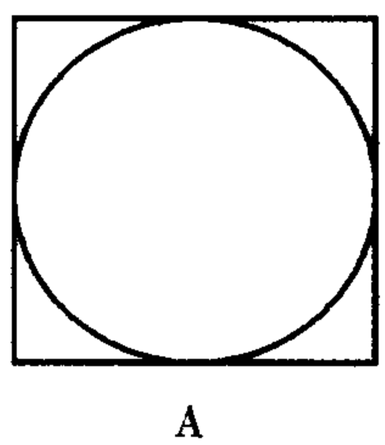
解决问题的最后一步是检验假设。假设的检验，就是通过一定的方法来确定所提出的假设是否符合客观规律。检验假设有两种方法：一种是实际行动，即按照假设去具体解决问题。如果实际行动成功，问题得到解决，就证明了假设的正确，在这里既检验了假设又解决了问题。如果实际行动失败，就证明了假设的错误。例如，电灯不亮了，于是提出“保险丝被烧断”的假设，就可以亲自去检查总电门的保险丝，根据检查结果来判断这一假设是否正确。另一种是智力活动，也就是进行推论。这种方法用在不能用实际行动来检验的假设上。例如，军事指挥员对作战计划的考虑和下棋人对每一步棋下法的选择，就是事先在头脑中通过智力活动检验假设的过程。在检验假设过程中，如果假设被证明是正确的，问题就得到解决。如果假设被证明是错误的，问题得不到解决，就需要重新提出解决问题的假设。合理正确的新假设的提出有赖于对以前失败原因的充分了解和具备思维的灵活性。当发现假设是错误的时候，就应立即改变解决问题的方向，而不被老一套方法所束缚。例如，一个人丢了一串钥匙，十次检查口袋有没有裂洞，显然，其中九次是徒劳无功的。已经被证明是错误的方法，没有解决问题的任何可能性，决不能反复地去验证。

（二）影响解决问题的主要因素

1. 知觉的作用

问题情境中的物体在空间的排列方式会有利或妨碍问题的解决。

例如，在解决以已知圆半径为条件，求圆的外接正方形面积的问题中，由于两种不同画法的图形（见图4－1）造成了问题解决顺利与否的不同情况。图4－1A中，半径所在位置与正方形没有直接关系，于是加大了解决问题的难度。图4－1B中，半径所在位置容易被看作是正方形的一部分，于是有利于问题的解决。



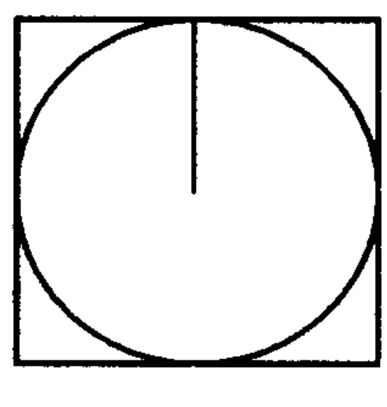


图4－1　求圆外接正方形面积问题图

2. 想象的作用

在解决问题的过程中，人只有凭借适当的想象，才能清晰地分析问题和准确地解决问题。

例如，有这样一个问题：“在一个书架上自左到右依次并列着某一个作者的英文版全集，其中第一卷共有三百页，第二卷共有二百八十页。问在第一卷的第一页和第二卷

的第末页之间共有多少页?”一个人如果不凭借想象的辅助作用，就很可能对这个问题得出似是而非的答案——五百七十八页。可是，如果他凭借再造想象的作用，在自己头脑中直观形象地研究一下这两卷书的具体关系，那么他就必然会得出这个问题的正确答案——零。所以，想象在解决问题的过程中，起着一种不可缺少的重要作用。

3．定势的作用

定势是过去解决问题的经验使心理活动处于一种准备状态，它影响着解决问题的倾向性。定势又叫心向。定势这种倾向性，有时有助于问题的解决，有时妨碍问题的解决。

心理学家陆钦斯对定势做了专门的研究。在实验中，要求两组被试用三个大小不同的杯子量出一定量的水，解决两种不同类型的问题（见表4－2）。一种类型问题的形式，如A、B、C三个杯子容量分别为21毫升、127毫升和3毫升，要求量出100毫升的水。解决的办法，首先用水装满B杯，然后用B杯水装满A杯，再用B杯水两次装满C杯，B杯中所剩之水则为所求容量之水，其解决公式为：B－A－2C。另一类型问题的形式，如三个量杯容量分别为23毫升、49毫升和3毫升，要求量出20毫升的水。这类问题的解决办法很简单，用A－C或A＋C的公式即可。第一组被试先解决第一种类型的五个问题，接着再解决第二种类型的五个问题。第二组被试直接解决第二种类型的问题。实验结果发现，第一组被试解决第一种类型的问题时，形成了利用公式B－A－2C的定势。因此，在解决第二种类型的问题时，仍然采用这一公式。于是，影响了问题的解决速度。而第二组被试的绝大多数都运用简单的公式A－C或A＋C去解决，不但加快了解决问题的速度，而且解决了全部问题。可见，一个人在遇到新问题时，常常受过去解决问题的经验的影响而套用老方法。这种定势，有时能使问题得到解决，有时使思维活动受到局限、僵化，缺乏灵活性，从而发现不了新的更好的解决方法，使问题得不到解决。

表4－2　陆钦斯水罐取水定势实验

问　题	水罐容量（毫升）			取水数量D（毫升）	习惯性解决法	新的简单解法
	A	B	C			
1	21	127	3	100	D＝B－A－2C	
2	14	163	25	99	D＝B－A－2C	
3	18	43	10	5	D＝B－A－2C	
4	9	42	6	21	D＝B－A－2C	
5	20	59	4	31	D＝B－A－2C	
6	23	49	3	20	D＝B－A－2C	D＝A－C
7	15	39	3	18	D＝B－A－2C	D＝A＋C

4．迁移的作用

所谓迁移，就是对一些问题的解决影响到另一些问题的解决。

迁移可以是积极的，也可以是消极的。前者叫作正迁移或简称迁移；后者叫作负迁移或称为干扰。正迁移是过去解决问题的经验，有利于解决当前的问题。例如，学习了生理学有助于学习心理学。又如，长方形的面积是长乘以宽，解决长方形面积问题的经验，有助于解决平行四边形面积的问题，即底乘以高。负迁移则相反，过去对问题解决的经验，干扰或不利于当前问题的解决。例如，掌握了汉语语法，在学习英语语法的初

期，总是用汉语语法去套英语语法，影响了对英语语法的掌握。

第三节　想　象

人在无止境地探索与发现未知事物过程中，不仅通过分析综合、比较分类和抽象概括去揭示客观事物的本质及其规律，也还通过在头脑中组织构成的事物新形象去达到同样的目的。后者是思维的一种特殊形式的类型，它同思维的其他类型一样，也属于人的高级认识过程，被称为想象。

一、想象的概念

人感知事物过后，大脑能够留下这些事物的形象，这种保留在人脑中的感知过的事物形象是表象。以后，在一定条件的影响下，人脑还能够将这些已有表象重新组合成为新的事物形象，这种在人脑中对已有表象进行加工改造而形成事物新形象的过程就是想象。

经过想象，在人脑中产生的事物新形象，有的是人从未经历过的，如未曾亲自观看世界女子排球锦标赛的人，根据报纸的报导或电台的广播，在头脑中出现的我国女排夺得世界冠军的壮观场面；有的是现实中根本不存在的，如阅读神话小说《西游记》时，在头脑中出现的孙悟空、猪八戒、牛魔王、白骨精等人物；有的是现在不存在将来会出现的，如革新家在制造出新机器之前，头脑中所构思的新式机器。由此看来，想象的新形象是人脑创造出的，而不是通过直接感知获得的，并且想象的内容又往往是出现在现实之前，因而似乎想象是“超脱现实”的。那么，想象是否和任何心理现象一样同是对客观现实的反映呢？可以肯定地说，想象仍然是客观现实在人脑中的反映。其原因是：

首先，从想象的内容看。通过想象创造出的形象不论多么新奇，构成这些新形象的原材料却是从现实中取得的。例如，来自现实的猴面、人身的表象组成了孙悟空的形象，猪头、人身的表象构成了猪八戒的形象。显然，这些形象的产生，绝不是旧有的表象原封不动的重新出现，而是经过作者大脑对原表象的分析综合、加工改造，重新制做出来的。

其次，从想象的原因看。任何想象都是由一定原因所引起，而引起想象的原因又都是存在于现实之中。例如，人们由于对封建统治制度的愤懑和反抗，才创作出了许多诸如《西游记》、《天仙配》、《牛郎织女》、《宝莲灯》、《白蛇传》等美丽的神话故事。又如，当代人对“机器人”的种种想象，是由于现代生产力和科学技术的高度发展，使得人们要求进一步去探求人的智能奥秘的结果。

二、想象的种类

根据想象有无目的，可以把想象分为无意想象与有意想象。

（一）无意想象

没有特定的目的、不自觉的想象，叫做无意想象。人们偶然看到天空中的云朵就不

由自主地想象出山石草木或虫鱼鸟兽的形象，以及人们睡眠时的梦境等，都是无意想象的最好例证。

梦是无意想象的一种极端形式。每当人们入睡以后，大脑仍旧进行某种活动，如果这种精神活动被人们自己所感受，就是梦。

梦在人身上发生，是一种习以为常的现象。梦境有时是平平常常的，有时却是极为稀奇古怪、甚至是荒诞绝伦的。在梦中，人们可以“看见”已故的亲人或昔日的朋友，“经历”新异神妙的事情，体验某种情感，重复做过的动作或进行过的脑力劳动。偶尔，还会有人在梦中解决某些极难的智力问题。例如，德国化学家凯库莱就是在一辆马车上打瞌睡做梦时，解决了苯分子结构形式的。他梦见排列在直链上的原子在跳动，突然原子链的首尾相连，慢慢地形成了一个旋转着的环，醒后他回忆了这场梦的片断，意识到苯的结构不是直链，而是碳原子六角环形。总之，梦的内容，不论是结构完整的还是杂乱无章的，都具有生动形象性。而且，梦中的形象常常不是已有表象的简单机械的重新出现，而是一些新的组合，甚至是一些从未感知过的形象。

如同任何想象一样，不管梦的内容多么新奇，甚至荒诞到令人难以置信的程度，也仍然是大脑对客观现实的反映。苏联心理学家卡萨特京曾经用了多年的时间，以 276 人作为研究对象，对梦进行过 1300 多次的观察，460 次的实验。他从所获材料的分析中得出如下结论：视觉分析器机能完好的梦者所做的梦，有视觉形象的占 100%，……那些不可能有关于外部世界的视觉形象的生而盲者却从来不说他们的梦里有视觉的形象……生而聋者也自称，从来没有在睡梦中听见什么。梦的内容是极端多样化的，都各以特殊的形式反映出梦者的不同特点：如年龄、性别、过去的经验、劳动的活动、健康的情况等。梦中的各种形象，都可在现实中找到它的来源。例如，睡在冷房间里，可能梦见自己在冰天雪地的北极；睡在强光照射下，可能梦见电光刺目或大火成灾；睡眠时旁边想起钟声或铃声，可能梦见听到音乐；手压在胸部睡眠，可能梦见被可怕的怪物压住或因看见恐怖情景而透不过气来等。又如，沉睡时的便意，可能梦见到处寻找厕所，这是由于尿液压迫膀胱所致。白天从事强体力劳动后，由于机体内产生的乳酸和二氧化碳的生理刺激，可能梦见被野兽猛追而双腿无力跑不动。由于白天常常感觉不到的隐藏的疾患的刺激，夜间睡眠时大脑可能对其产生反映，便出现了相应的梦，所以梦通常可以预报疾病。有时梦的内容是白天紧张的智力活动的再现或继续，“日有所思，夜有所梦”就是此理。综上所述，梦绝不是无因所致，它必定是由客观原因而引起。梦的内容也绝不是无中生有，它必定是由来自客观现实的表象而形成，虽然，其中的某些表象似乎早已被人们自己所遗忘。正是由此，人们才对一些极为奇特的梦境而感到大惊小怪，其实，只要加以细细分析，均可在现实中找到依据。

（二）有意想象

有预定目的、自觉的想象，叫做有意想象。人的想象除去无意想象，就是在意识控制调节下的有意想象。

想象不是已有表象的简单的再次出现，而是事物新形象的产生。因此，想象均带有创造性。按照想象的创造性程度的不同或根据想象在新颖性和独创性上的差异，可以把有意想象分为再造想象和创造想象两种类型。

1. 再造想象

再造想象是根据语言的表述或实物的标志（如图形、图样、图解、模型、符号等），在大脑中产生相应的事物形象的过程。例如，看小说《红楼梦》时，大脑便随之产生了荣、宁两府中的各种人物形象及其活动的情景。这是依据语言表述而产生的再造想象。又如，航空员或指战员根据地形图想象出实际的地形——山脉、河流、桥梁、铁路、公路、建筑物等。

无论是根据语言的表述或是根据实物的标志，在人脑中出现的与之相适应的事物形象都是别人曾经想象过的事物，是一种再造出来的形象，故称这种想象为再造想象。虽然再造想象的事物形象不是本人独立创造出来的，但是再造想象仍然带有本人的创造性成分。例如，谜语一则："忆昔时，丝鬓婆娑。自归郎手，青少黄多，受尽了折磨，历尽了无数风浪，莫提起，提起了珠泪满江河。"有的人根据这段语言描述，在大脑中产生了一个身世凄苦的童养媳的形象。有的人则在头脑中想象出了竹篙的形象和它的经历。为什么同是一段语言的描述，却在不同人的大脑中引起不同的想象呢？这是因为任何人的再造想象都是通过自己的大脑，运用个人已有的知识经验，按照各自的习惯方式去再造事物形象的。因此，同样的再造想象诱因，在不同人身上就能引发出不同的再造想象的结果。

2. 创造想象

创造想象是根据一定的目的，在脑中独立地创造出事物新形象的过程。例如，科学家对于科学研究的设计和研究成果的预见，革新家对于生产工具和产品的改革与发明，文学家对于作品中人物形象和故事情节的构思等，都是创造想象的过程。

创造想象与再造想象不同。它不是依据现成的描述或标志，而是依据创造活动的预定目的，在原有的表象中选择必要的材料，进行加工创造，从而创造出事物的新形象。它是一种独创的过程，具有首创性、独立性和新颖性的特点。它比再造想象更为复杂，更为困难。例如，《阿Q正传》中的阿Q是一个独特的典型的新形象，鲁迅先生创造性地构思这一形象，要比读者根据作品的描述再造出阿Q形象复杂得多和困难得多。

创造想象是人类创造性活动的必不可少的重要因素之一。人在创造性活动中，无论是制作任何一种新产品，或者是编写任何一篇新作品，还是进行任何一种新试验，都必须首先在头脑中预见到活动的结果，形成活动的最终或中间产品的心理模型。创造想象的形象是创造性发明的依据，是创造活动的"蓝图"。可见，创造想象是创造性活动的必要组成部分，是创造性活动顺利开展的关键环节。没有创造想象，创造性活动就难以顺利展开和进行。

创造想象的形象是借助于不同的手段建立起来的，这些手段主要有联合、黏合、强调和夸张。

联合是把各个成分结合为统一的、完整的新形象。联合不是已知成分的简单机械的总和，而是进入到新的整体中的成分本身发生着改造、变化，并表现于新的相互关系中。联合是创造性的综合，联合的结果是具有独特结构和特殊内容的新形象。根据前苏联作家列夫·托尔斯泰的说法，《战争与和平》中娜塔莎·罗斯托娃的形象，就是在他对自己所熟悉的妻子和妹妹的性格和特点加以深刻分析的基础上建立起来的鲜明、真

实、独特、统一的整体形象。

黏合是形成新形象的一个较为简单，但又有效的手段。黏合是把各种日常生活中从未结合过的品质、属性、部分黏在一起，从而建立起奇特的形象。神话故事中的许多形象就是通过黏合创造出来的，如孙悟空、猪八戒、美人鱼等。在技术创造中也利用黏合，如手风琴是钢琴和风琴的结合，水陆两栖坦克是坦克与船的结合。

强调是创造想象的一种特殊手段。强调是把客体的某种性质或它与其他东西的关系突出出来，着重地显示出来，从而建立起新奇的形象。善意的讽刺画和嘲笑的漫画就是用这种手段创作的。例如，为了着重显示出人的卓越智慧，而把他的前额描绘得高而宽；为了强调智力缺陷，则故意把人的前额画得十分低窄。

夸张与强调有相似之处，它的特点是使对象增大或缩小（如童话《大人国》与《小人国》中的人物形象），使对象各部位数量改变或使它们的位置移动（如神话故事中的千臂佛和多头怪等）。

三、影响想象的因素

（一）实践的要求和个人想象的需要

社会实践不断地向人们提出创造新事物的要求，当这种要求反映到人脑中与人的信念、世界观相结合时，人便产生了想象的兴趣和动机，并在其推动下进行想象活动。文艺创作中强烈的创作动机是很重要的，如长篇小说《红日》的作者吴强说过：许许多多英雄人物的崇高形象激动着我的心，感到他们在向我叫喊，在我的脑子里活动翻腾，我要表现他们的欲望是为时已久了。孟良崮战役以后，我的这种情绪就更加迫切、强烈，而且也深深地感到这是一项不可推卸的责任。文艺创作是如此，其他一切创造活动也是如此。只有当社会实践要求成为个人想象需要时，才能产生想象的动机。

（二）表象的积累和储备

想象是对旧表象的加工改造，表象是想象的原始材料。托尔斯泰为了写作《战争与和平》，首先搜集了大量的素材，他说“在我的脑子里构成了一个完整的图书馆”。高尔基也曾经指出：一个作家要成功地塑造文学中的典型人物形象，就必须积累印象，观察社会生活，洞察人的内心世界。强调直接印象在创作中的重要作用，成功的想象需要以丰富的表象材料做为奠基，这就必须储备和积累大量的表象。

（三）原型启发

通过想象所形成的新形象，并非凭空产生。想象在开始时，总是要受到一种类似事物的启发，并在这一基础上想象出新的形象来，这就是原型启发。所谓启发，是指从其他事物中看出创造新形象的途径。而起到启发作用的事物，则被称为原型。任何事物或现象都可能有启发作用，自然现象、日常用品、机器、设计图、示意图、文字描述、口头提问等等，都可以作为原型。原型启发的事例在人类创造发明史中是屡见不鲜的。例如，教堂屋顶下摆动着的吊灯，成为意大利科学家伽利略发明脉搏计的原型。

（四）思维的积极活动

完成任何一种新形象的创造，都是复杂的积极思维活动的结果。在艺术创作中，艺术形象的创造和情节的安排，都要经过复杂的思维过程。作者必须对作品的主题、人

物、事件等进行周密的考虑和构思，才能产生活生生的形象。如果不假思索，就不能进行创作。文学作品中典型人物形象的创造，都不是根据某一个人，而是根据许多个人，并且对许多个人的外表特点、内心特点、行为特点、个性特点，进行一系列的思维活动，抽取出最有代表性的特点，统一在一个人身上，于是就创造出了带有典型特征的新人物形象。正象鲁迅说的那样，任何一个典型人物的形象，从来“没有用过一个人，往往嘴在浙江，脸在北京，衣服在山西，是一个拼凑起来的角色。”“模特儿不用一个一定的人，看得多了，凑合起来的。”这种拼凑或凑合就是想象的概括或综合，是将事物的各个成分纳入改造后的新的联系之中而建立起来的完整、独特、新颖的形象。

（五）灵感

在想象过程中，新形象的产生常常带有突然性，这通常被称为灵感。灵感是人在以全部精神力量去解决所思考的问题时，由于偶然因素的触发而突然出现的顿悟现象。灵感的产生，头脑中忽然呈现某种关键性的新表象，使长期不得解决的问题豁然开朗，迎刃而解，从而完成全部创造活动。灵感状态的特征表现为人的注意力高度专注，意识十分清晰和敏锐，思维活动极为活跃，工作效率极高。同时，还由于灵感的出现，突然解决了急待解决的问题，因而给人以无法形容的喜悦，此时人的情感常常处于激情状态。例如，古希腊的阿基米德，一次进入浴池沐浴，发现水从池中溢出，忽然领悟，跳出浴池，跑在街上狂呼“我发现了！我发现了！”（即发现了比重原理）简直达到了狂喜的地步。乍看起来，灵感似乎是突然而至，是神秘的力量，其实不然，灵感并非偶然出现，它是艰苦劳动的产物。前苏联画家列宾曾说“灵感是对艰苦劳动的奖赏”，爱迪生也说过“天才，是百分之一的灵感和百分之九十九的血汗。”

第四节　创造性思维

一、创造性思维的概念和特征

（一）创造性思维的概念

创造活动是非常复杂的活动，涉及许多心理因素，如观察、记忆、思维、动机、情感、意志、人格等，其中核心因素是创造性思维。

创造性思维是以新的方式发现新问题、解决新问题的思维活动。日常生活中的问题大都可以用习惯性思维来解决，即运用解决类似问题的已有经验来解决，但如果遇到新颖、复杂的问题，就需要打破常规，运用创造性思维来解决。在社会主义现代化建设的各个领域，如科学发现、技术发明、产品更新、艺术创作、侦察破案、制定军事战略以及实行经济改革和教育改革等，都是有创造思维参加的创造性活动。

创造性思维能力是创造型人才的重要标志。我国的教育目的是为现代化建设培养德、智、体等方面全面发展的创造型人才。培养的学生不应该是贪图安逸、坐享其成的人，而是艰苦创业、造福人类的人；不该是因循守旧、墨守成规的人，而是勇于创新、开拓前进的人；不应是满足现状、不思进取的人，而是向往明天、创造未来的人。为祖国现代化大业培养千百万创造型人才是时代的需要。学校要重视创造教育，将培养学生

的创造性思维能力放在重要地位。

（二）创造性思维的特征

美国心理学家吉尔福特（P·Guilford）认为，由发散思维所表现出来的行为，代表一个人的创造力，这种能力具备以下三种特征：

1. 变通性

指具有创造能力的人，其思维能变化多端，举一反三，闻一知十，触类旁通，不易受功能固着、定势等作用的影响。因而有超常的构思，能提出新的观念和新的思想。吉尔福特通过《非常用途测验》来判断人的变通能力。例如，他要求被试在8分钟之内列出红砖所有可能的用途。结果一类被试只能举出局限在建筑材料范围之内的例证，如盖房子、建教堂、筑围墙、修烟囱、盖教室、铺路面、修炉灶等，这些用途变化范围极少，说明被试创造能力差；而另一类被试则表现出变通性较大，能列举出红砖的各种非常用途，如做门槛、压纸、打狗、叠书架、钉钉子、磨红粉等等，他们表现出一定的创造力。

2. 独特性

指对问题能提出超乎寻常的独特、新颖的见解。吉尔福特采用《命题测验》来测试人的思维的独特性。这种测验方式，是对被试提出一段故事情节，要求他们按自己的意思给予一个适当的题目，题目愈奇特愈好。如有这样一个故事，大意是：一对夫妇，妻子本是哑巴，经医生治疗后能如常人一样说话，但是妻子说话太多，整天与丈夫吵，丈夫非常痛苦，最后只好要求医生设法把他自己变成聋子，家庭才又恢复了安宁。对这一段故事，一类被试命题为《丈夫与妻子》、《医学的奇迹》、《永远不满意》；另一类被试命题为《聋夫哑妻》、《无声的幸福》、《开刀安心》。吉尔福特认为，后一类被试比前一类被试的命题独特。

3. 流畅性

指一般创造力高的人，智力活动少阻滞、多流畅，能在短时间内表达出数量较多的观念，亦即反应迅速而众多。自由回忆是测量流畅能力最常用的方法。如用汉字组词，要求用最后一个字组成下一个新词，如从“国家”这个词开始，可以自由回忆为家庭、庭院、院落、落雨、雨水、水果、果树、树木、木材、材料、料理、理想、想象等等。上述三个特征彼此紧密相关，能流畅才能变通，只有具有流畅和变通的人，才可能创造出异乎寻常的独特的观念。

二、创造性思维的过程

创造思维过程，包括发现新问题和解决新问题两大过程。

（一）发现新问题

在实践中发现新问题是创造性思维过程的开端。发现新问题又可分为提出新问题和明确新问题两个环节。

1. 提出新问题

问题就是矛盾，提出新问题就是发现新矛盾，这是创造性思维的开端。在社会实践中，存在着大量需要解决的新问题。有的人善于发现和提出这些新问题，有的人则不然。善于提问题的人通常具备以下特征：①具有创造思维积极性。有创见的科学家、艺

术家、技术革新家和优秀学生都有强烈的求知欲望和独立思考的习惯。②具有敏锐的观察能力。能在别人习以为常的现象中看出异常，提出新的问题。如牛顿发现万有引力定律，瓦特发明蒸汽机等。③具有丰富的知识经验。任何人都可提出一般性问题，但要在某一实践领域或理论领域里提出重大的、深刻的问题则必须具有广博的知识和深厚的理论基础。

2. 明确新问题

明确新问题就是在分析新问题的基础上，抓住关键。最初提出的新问题，往往范围很大，比较笼统而欠明确。为了明确问题首先就要分析问题，把大问题分解为几个局部问题。其次，再从中分清主次，找出关键问题，以缩小问题范围。再次，明确这一问题属于哪一类的问题。这样，可使人的思维进程有具体方向，使人能用准确的语言表述这一问题。相反，如果问题范围太大，无法分清主次，就会令人感到漫无边际，没有头绪，无从下手。

（二）解决新问题

美国心理学家华莱士把创造性地解决新问题的思维过程，分为以下四个阶段：

1. 准备阶段

解决问题的创造性思维过程是按新方式组织有关知识经验的过程。知识资料积累得越充分，就越有利于开阔思路和从多方面进行探索，提出解决问题的新假设。根据课题性质和难易程度，这个阶段可长可短。爱因斯坦写《相对论》只花了两周时间，可是此前他作了7年的准备工作。李时珍积累资料长达27年才写出《本草纲目》。

2. 孕育阶段

这是一个苦思冥想的阶段。在此阶段，个体根据已经掌握的大量知识和资料，反复思索，力求找到问题的新答案、新假设。由于在新问题与新答案之间，往往存在许多求知的中间环节，所以这是一个艰苦的创造性思维过程。个体在百思不得其解时，可暂时把问题搁置一边，放松下来从事其他活动，使紧张的大脑处于休息状态，或进入无意识状态。

3. 豁然开朗阶段

在这一阶段，个体苦思冥想之后，突然受到某些偶发事件的启发而恍然大悟，豁然开朗，找到了新的答案或新的假设，所以也叫找到新假设阶段。阿基米德在解决王冠真假这个问题上经过长期的反复思考，在洗澡时突然悟出了解决方法，竟然情不自禁地高呼："我发现了！我发现了！"有人把这类现象叫"来了灵感"、"顿悟"。这种心理现象在艺术创造和学生学习活动中也会出现。提出新假设是解决新问题的关键。由于新问题是前人从来没有解决过的，所以它只能是带有推测性质的、有待证明的新方案。

4. 检验假设阶段

经过创造性思维活动获得的新假设或新答案，必须经过检验才能证明其是否正确。如检验结果证明这一新假设不正确，就得推翻这个假设，重新提出另一个新的假设，然后再次检验，直到得出合理的科学结论为止。检验假设的方法有二：一是实践检验，二是智力检验。

三、创造性思维能力的培养

具有较强的思维能力是创造型人才的重要标志。较强的思维能力不是与生俱来的，而是后天教育培养的结果。教师不仅要传授知识，而且要有计划地教给学生必需的思维方法，培养他们良好的思维品质，发展其创造思维能力。在培养中必须注意以下几点：

（一）调动学生的学习和创造积极性

要培养学生良好的思维品质，教师必须注意进行学习目的教育，使学生知道学习的重要意义，激发学生创造性思维的积极性。

（二）用唯物辩证法指导思维活动

唯物辩证法是正确的思维路线，是科学的思维方法和世界观。唯物辩证法要求人们在思维路线上必须从客观实际出发，按照事物发展的客观规律如实地思考问题。这就为思维活动指明了方向。按唯物辩证法进行思维，可以防止思维的主观性、表面性和片面性，防止唯心主义和机械唯物主义的影响。

（三）提高元认知能力，教给学生思维策略

元认知是思维策略的核心，没有元认知能力就谈不上思维策略对思维活动的监控。教师必须设法向学生讲授有关思维策略和元认知的知识，进行这方面训练。只有这样才能真正使学生学会学习。运用思维策略也必须掌握大量的思维方法。

（四）教给学生思维方法和创造方法

传统的教学过程只注意传授知识而忽视学习方法或思维方法的传授。这种教学方式只能培养出“高分低能”的学生。为了培养创造型人才，教师必须在传授知识的同时，让学生注意掌握知识的过程，传授理解知识、应用知识的思维方法和发明创造的方法，有计划地进行思维训练。

（五）不断优化学生的知识结构

让学生掌握有关思维和创造的知识。知识与思维关系密切，思维的过程就是运用知识、操作知识的过程。已有的知识既是过去思维操作的产品，也是当前思维操作的材料，又是新知识的生长点。我们在强调思维训练重要性的同时，绝不能忽视逻辑知识和创造知识的传授。学生懂得了逻辑知识和创造理论，就可以使思维的程序符合逻辑规律，使自己的创造性思维活跃起来。

（六）提高学生的言语能力

思维与言语密切相关。学生掌握的词汇量越大，言语活动越有条理，思维就越开阔越深入。因此，提高言语能力是提高思维能力的重要条件。中学语文课的教学目的，不仅要使学生学会运用语言，更重要的是让学生切实掌握言语这个思维工具，更好地发展思维能力。

（七）要使学生了解自己的思维品质

要发展学生的思维能力，必须使学生了解自己思维品质的特点，了解自己在思维广度、深度、独立性、批判性、目的性和灵活性等方面的优缺点，发扬优点，克服缺点，使自己的思维能力不断发展。

（八）组织创造性活动，让学生大胆创造

培养创造型的人才是我国全面发展教育的根本目的。为此，我们要鼓励学生进行创造性学习，要有计划地组织“小发明”等创造性课外活动让学生大胆创造，让学生在发明创造实践中提高创造性能力。

复习思考题：

1. 什么是思维？如何理解思维的基本特征？
2. 试述思维的一般过程。
3. 什么是想象？举例说明什么是再造想象和创造想象？
4. 举例说明影响想象的因素。
5. 举例说明解决问题的思维过程及影响因素。
6. 如何培养学生的创造性思维能力？

第五章　注　意

注意是一种积极的心理状态。它不是独立的心理过程，但却伴随着心理过程的始终。人的一切自觉的心理活动，都以注意为基础。注意是人们细致观察、良好记忆、创造性想象、正确思维的条件。

本章主要讲述注意的概念、种类、特征和功能；注意的规律及在教学中的运用；注意的品质。

第一节　注意概述

一、注意的概念和特征

（一）注意的概念

注意是心理活动对一定对象的指向和集中。

注意是人们所熟悉的一种心理现象。当一个人在学习或工作的时候，其心理活动总是指向和集中于某一对象，如外界中的某一具体事物、某种现象，或自己的内部思想活动等，这就是注意。

注意是一种积极的心理状态。人的一切自觉的心理活动都是以注意为基础的。人们要想有效地进行活动，就必须把心理活动指向和集中在活动的对象上。学生要想学好功课，就必须克服分心，聚精会神于学习内容。在听课时，学生不是什么都看、都听、都记，而是选择他们所需要的对象，把自己的感知觉、记快、思维等活动指向和集中在教师讲课的内容上。这些专心致志的心理现象，就是注意的表现。

注意不是独立的心理过程。它贯穿于心理过程的自始至终，但其本身并不反映事物的属性和特征。我们通常所说的“请注意黑板”，“请注意别人的发言”，“请注意问题的关键”，实际上省略了“看”、“听”、“思考”等动词。离开了“看”、“听”、“思考”等心理过程注意就不能存在。注意没有特定的反映内容，人们不可能有专门“从事注意”的意向发生。作为人们较为熟悉的心理现象，注意是人的心理活动的重要组成部分，是感觉、知觉、记忆、思维、想象等心理过程的一种共同特征。

注意的对象可以是外界的事物，如个体以外的人和事，以及自然界事物；也可以是自己内部的心理活动，如回忆、思考、想象等。前者叫做外部注意，后者叫做内部注

意。内部注意是自我意识的重要因素，没有内部注意就没有自我意识。

注意从其发生来说是有机体的一种定向反射。每当新异刺激出现时，人便产生一种相应的运动，将有关感受器转向新异刺激的方向，以便更好地感知这一刺激，而已经形成的条件反射则暂时受到抑制，这种特殊形式的反射被巴甫洛夫称为定向反射。

注意的产生与大脑皮层的活动有关。人在注意某些事物时，大脑皮层的相应区域就产生一个优势兴奋中心，它具有适度的兴奋性，是大脑皮层对当前刺激进行分析和综合的核心。

人的大脑皮层有第二信号系统，因而人能够按照自己或别人的提醒，集中注意或转移注意的方向，使注意带有有意性的特点。

（二）注意的特征

指向性和集中性是注意的两个基本特征。

注意的指向性是指心理活动有选择地反映一定的对象，而离开其余的对象。因此，把注意的指向性也叫做注意的选择性，是指心理活动的对象和范围。在选择心理活动对象时，人的注意分为有意的和无意的两种选择形式。无论哪一种形式，人在特定时间内，对刺激进行反应的能力都是有限的。通常情况下，作用于我们感官的事物是多种多样的，但我们不可能对这许许多多的事物都发生反映，只能有选择地反映其中一定的对象，而离开其他对象。有人曾进行过一个实验。通过耳机同时给左右两耳播放两种不同的内容，给左耳播放一篇民间故事，给右耳播放一则新闻报道，要求被试倾听并大声复述左耳听到的内容。在播放完之后，让被试说出右耳听到的内容，结果被试对右耳播放的新闻报道几乎是一无所知。可见，当我们的注意选择、指向一定对象时，对这一对象的反映就变得清晰，而对其他事物的反映则模糊、暗淡。如一个人在剧院里看戏，他的心理活动或意识选择了舞台上演员的台词、动作、表情、服饰，而离开了剧场里的观众。对前者他看得清、记得牢，而对后者只留下非常模糊的印象，甚至看完了戏，还不知与他邻座的观众是一个什么样的人。其原因就在于注意指向了不同的对象。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。

注意的集中性是指心理活动停留在选择的对象上并对其进行清晰的反映。它是心理活动在所选对象上的强度或紧张度。注意的集中性使人的心理活动离开一切无关的事物，并且抑制多余的活动。例如，学生在听课时，总是比较长久地把心理活动保持在教师的讲述上，聚精会神、专心致志地听讲，而对讲述之外的一切刺激或有妨碍的活动加以抑制，甚至视而不见，听而不闻。这就是注意力高度集中的表现。当一个人在注意某些对象时，同时也就离开了其他的对象。集中注意的对象总处于注意的中心，其余的对象则处于注意的边缘或注意的范围之外。比如，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，便落在了他的意识中心之外。由此可见。人在同一时间不能感知一切对象，而只能感知其中少数几个对象。

注意的集中性反映了心理活动倾注于被选择对象的稳定和深入程度。它通常表现为两种情况：一是在同一时间内各种有关的心理活动都集中于一定的对象，即我们所说的

“聚精会神”；二是就同一活动而言，它是对一定对象的持续反映，并使活动深入下去，即我们通常所说的“注视”和“倾听”等。这是注意在强度上的表现。有了注意的指向性、集中性两大特征，被人注意的对象总是处于人的意识之中，而其余的对象则不能清晰地得到反映。

注意的指向性和集中性是统一的，选择了什么事物，心理活动就集中于什么事物。上课时选择的是老师的讲述，心理活动就集中于老师所讲的内容，而对于讲课无关的其他事物则视而不见，听而不闻，不发生反映。因而，指向是集中的前提，集中是指向的必然结果。

二、注意的功能

注意是一种复杂的心理活动，具有以下三种功能：

（一）选择功能

选择功能是注意最基本的功能。客观世界为人们提供了大量刺激，注意能使心理活动选择那些有意义的、符合需要的、与当前活动任务相一致的刺激，抑制并排除那些无意义的、不需要的、无关的刺激，大大提高心理活动的有效性，使人能够想自己该想的，做自己该做的事情。注意的选择功能使心理活动具有一定的方向性，可以保证个体以最小的精力完成最重要的任务。注意能使人们在纷繁复杂的刺激面前作出有意识的选择，为人们更好地认识客观世界提供了条件。

（二）保持功能

大量信息输入后，必须经过注意才能转换成一种持久的形式而得到保持，否则就会很快消失。注意可以使人在一段时间内保持一定的紧张性，跟踪注意的对象，使心理活动持久地集中于所选择的事物上，从而保证人们对事物信息获得全面、清晰、深刻的加工与反映，使人持续地进行某一活动，直至顺利完成活动任务。

（三）调节功能

注意可以使人的心理活动有选择地集中于某一事物，但并不是说选择集中之后就完全固定在该事物上，而是可以根据需要不断地调节、变化，从而有效地监控自己的动作和行为，以达到预定目的。

当注意离开了与当前活动任务有关的刺激，即注意分散或注意未及时转移，工作就会发生事故和错误。当注意集中，注意朝向一定的目标和方向，学习和工作效率就高，错误就少。

注意能对人所从事的活动进行监督和控制，根据活动的需要做到注意的适当分配和适时的转移。苏联著名心理学家加里培林把注意称为压缩的、自动化了的智力监督活动。

注意的选择、保持、调节功能，在人的实践活动中具有非常重要的意义。它保证了人们对事物获得更清楚的认识和作出更准确的反应。

注意是人们细致观察、良好记忆、创造性想象、正确思维的条件。学生学习成绩的优劣，劳动者生产效率的高低，科技工作者科学实验的成败，很大程度上都与注意的品质有关。在任何实践活动中，都需要人们集中注意，才能较好地完成工作任务。尤其是

对从事某些特定职业的人，比如外科医生、汽车司机、运动员等，对于他们的注意品质就有更高的要求。许多交通事故的发生，常常是与司机的注意不集中，高度分心联系在一起的。在教学活动中，专心致志是教学成功的重要条件。大家都知道《学奕》的故事，相传古时候有两个人，同时跟一位著名的棋手奕秋学习下棋，其中一个在师傅教他下棋时，总是“专心致志”地学，而另一个人则东张西望，心不在焉，“一心以为鸿鹄将至”，结果，第一个成了著名的棋手，而第二个则一事无成。可见，自古以来，人们就认识到，学习的成败，不仅依赖于一个人的聪明才智，而且依赖于一个人的注意品质。我国古代教育家荀子指出：“君子壹教，弟子壹学，亟成。”壹，就是专一，就是集中注意。意思是说，教师专一地教，学生专一地学，很快就能够成功。有些孩子学习成绩差，并不是智力低下，而是由于缺乏良好的注意品质。上课时左顾右盼，不专心听讲，就不可能很好地掌握学习的知识。重视组织学生的注意，是教师保证教学成功的一个重要条件。

三、注意的外部表现

人在集中注意时，常常伴随着特定的生理变化和某种外部的动作和行为，这些外部的动作和行为称为注意的外部表现。

注意的外部表现有以下几种：

（一）适应性运动

人在注意时，有关的感觉器官总是朝向注意的对象，以便得到最清晰的印象。例如，侧耳倾听，凝神远望。当人沉浸于思考或想象时，眼光似乎“呆视”某处，或托颌沉思等等。鲁迅先生在小说《药》中描写人们看刽子手杀害夏瑜的情景时写到，人们“围成半个圆，伸长脖子，好象一群鸭子被无形的大手捏住，用力地向上提着”。其专注的神态跃然纸上。

（二）无关运动的停止

当注意力非常集中时，人的整个身心都投入到所注意的事物上，不仅对周围的无关刺激表现得视而不见、听而不闻，而且还使无关运动自动停止。汉乐府诗词《陌上桑》中写到美人罗敷走过来时，人们惊得目瞪口呆，完全被罗敷的美貌所征服，此时此刻，“耕者忘其耕，锄者忘其锄”，除了全神贯注地欣赏罗敷外，无关动作全都停止了。当学生聚精会神地听老师讲课时，常常表现得神情专注，坐姿端正，一动不动，而当学生注意力不集中时无关动作就比较多。

（三）呼吸运动的变化

人在集中注意时，呼吸会变得轻微而缓慢，并且会出现吸气较为短促，呼气迟缓而深长。当注意高度集中时，甚至会出现呼吸暂时停止的现象，即所谓的“屏息”。

注意的外部表现是研究注意的重要指标，据此可以判断学生在课堂上是否注意力集中。学生在课堂上的注意表现为四种状态：真正的注意和真正的不注意，表面上的注意和表面上的不注意。一般来说，眼睛看着老师，神态专注，坐姿端正，不做小动作，面部表情随老师讲课情景的变化而变化的学生注意是集中的。相反，东张西望，不时地做小动作，表情变化与课堂情景不符，或表现为表情呆滞，眼睛的视线方向不对，都是注意力不

集中的表现。当然，注意作为一种内部心理状态和外部行为表现之间并不总是一一对应的。有的学生课堂上貌似注意听讲，装出一幅认真听课的样子，实际上是心不在焉或“想入非非”。这就说明判断学生是否注意集中，既要观其“形”又要看其“神”。

第二节　注意的规律

一、无意注意

（一）无意注意的概念

无意注意也叫不随意注意，是指事先没有预定目的，也不需要意志努力的注意。例如，学生正在教室认真听课，突然从门外闯进一个人，不由自主地引起学生的注意，这种注意就是无意注意。

无意注意是注意的一种初级表现形式，在这种注意活动中，人的积极性水平较低，缺乏意志努力，它往往是在周围环境发生变化时，由刺激物的直接作用而产生的。当我们走在大街上，忽然一声巨响，一种浓烈的气味，尖锐的警笛声等，都会使我们身不由己地转过头去注意它。这些都是无意注意的表现。

（二）无意注意的原因

引起无意注意的原因可以分为两大类：一是客观刺激物本身的特点，二是人的主观状态。

1．刺激物本身的特点

（1）刺激物的强度

在一定范围内，刺激物强度越大越容易引起人的无意注意，反之，刺激物强度越小越不容易引起人的无意注意。震耳的巨响、耀眼的强光、艳丽的色彩、浓郁的芳香、高大的建筑物等，都很容易引起人的无意注意。除了刺激物的绝对强度外，刺激物的相对强度在引起无意注意中更具有重要意义。一个强烈的刺激，如果在比它更强烈的刺激物构成的背景上出现，就可能不会引起人们的注意。相反，一个不甚强烈的刺激物，在没有其他刺激物的背景上出现，则可能引起人们的注意。例如，在寂静的夜晚，轻微的耳语声，能引起人的注意，但在喧闹的大街上，大声说话也不会引起人的注意。平时的雷声容易引起人的无意注意，但在炮火连天的战场则不容易引起人的注意。对无意注意来说，起决定作用的往往不是刺激物的绝对强度，而是刺激物的相对强度，即刺激物强度与周围物体强度的对比。在夜深人静时，室内时钟的滴嗒声、冰箱马达的嗡嗡声、邻居在房内的踱步声，都能引起我们的注意。而在白天周围环境噪音的掩盖下，这些微弱的声音就不为人所注意。

（2）刺激物的新异性

刺激物的新异性是引起无意注意的最重要的原因。新颖的、异乎寻常的刺激物很容易成为注意的对象。相反，千篇一律的、司空见惯的，刻板的刺激，则很难引起人们注意。《红楼梦》中刘姥姥进了大观园，由于处处觉得新鲜，于是每个角落都能引起她的无意注意。刺激物的新异性可以分为绝对新异性和相对新异性。绝对新异性是指人们从

未经验过的事物。比如，一个从偏僻的山村初到大城市的人总是左顾右盼，目不暇接，因为城市中许多事物都是他从未见过的。相对新异性是指各种熟知刺激物的奇特结合。例如，在熟悉的学生中突然出现了一张陌生的面孔，一辆新型的汽车驶过，一种新奇的服装在街头出现，一个熟悉的朋友换了发式和服装，往往会吸引人们的注意。研究表明，引起人们注意更多的是刺激的相对新异性。人们在生活中表现的好奇心，实际上就是指对新异刺激的注意和追求。

（3）刺激物之间的对比关系

刺激物之间的强度、形状、大小、颜色或持续时间等方面的差别越显著，对比越鲜明，越容易引起人的无意注意。例如万绿丛中一点红、鹤立鸡群、报纸杂志上的粗体字、作业本中红笔批改过的部分等等，因与周围其他事物差别大，对比鲜明，故容易引起人的无意注意。

（4）刺激物的活动变化

在相对静止的背景上，运动变化的刺激物容易引起人的无意注意；而在运动变化的背景上，相对静止的刺激物容易引起人的无意注意。这是因为，活动的、变化的刺激与周围背景构成了一种对比关系，即动与静的对比。如海上的灯塔一亮一暗，容易引起航海人员的注意；城市里的霓虹灯，由于时明时暗，闪来闪去，变化多端，很容易引起人们的无意注意，起到很好的广告宣传效果；教师讲课时，声音语调富于变化，抑扬顿挫，并辅以必要的手势，就能吸引学生的注意；理发店门前不停转动的条纹柱子，特别容易抓住行人的注意；眼前飞过一只小鸟，迎面扔来一块石头，微风吹动着树叶，夜空中一颗飘落的流星，都会吸引人们的注意。

2. 人的主观状态

无意注意虽然可由外界刺激物的特点所引起，但人本身的状态也是引起无意注意的重要原因。同样的刺激物可能引起一些人的注意，也可能引不起一些人的注意。人的主观状态包括人对事物的需要、兴趣、态度、情绪、精神状态等等。人的主观状态不同，无意注意的情况也不同。一个人的个性倾向性在无意注意中起着重要作用，它决定一个人无意注意的方向。

引起无意注意的主观原因主要有：

（1）人对事物的需要、兴趣和态度

凡是能够满足人的需要和符合人的兴趣的事物都会使人产生期待的心情和积极的态度，从而引起无意注意。例如，建筑师由于职业的需要，当他们外出旅游时，各式各样的建筑物，都会自然而然地引起他们的注意。一个需要买房子的人，对于售房广告特别关注，“球讯”容易引起球迷的注意，“音乐广告”容易引起音乐爱好者的注意。需要不同的人，引起无意注意的事物也就不一样。

兴趣是人的认识性需要。直接兴趣对于无意注意的发生有重要作用。如观看一部引人入胜的电视连续剧，或收听情节生动有趣的广播故事时，无需经过意志的努力，就很容易对它们产生注意。

人的需要和兴趣直接影响着人对事物的态度。对事物抱着漠不关心的态度，就不容易引起无意注意；对事物抱有积极的、富有浓厚感情的态度，则容易引起无意注意。

（2）人的情绪和精神状态

人的情绪状态在很大程度上影响着无意注意。凡是能激起某种情绪的刺激物都容易引起人们的注意。心境是人特有的一种情绪状态，它对无意注意的影响很大。心情愉快时会觉得花也有情，柳也有意，平时不大容易引起注意的事物，这时也会引起他的注意。但当心境忧郁或悲伤时，平时容易引起注意的事物，这时也不容易引起注意。

人的特殊情感与无意注意也有很大的关系。凡是对某人或某事有着特殊感情的人，那么，与此人或此事有关的情况容易引起他的注意。如一个热爱孩子的母亲，孩子的一举一动都会引起他的关注；热恋中的情侣，对对方的一笑一颦、一个眼神都看得格外分明。

人的精神状态也对无意注意有重大影响。人在过分疲劳的情况下，许多平时容易注意到的事物，这时则不易觉察；但当人在精力充沛时，则最容易对新鲜事物产生注意，并且注意也容易长久和集中。

引起人们的注意。例如，旧章回小说中常用的结束语“欲知后事如何，且听下回分解”，就是利用阅读者的期待心理，使其对后续部分继续产生注意。

（3）知识经验

个人已有的知识经验对引起和保持注意有重要意义。例如，一个高明的医生，在偶然遇到病人时，会立刻辨别出疾病的症状，而不具备医学知识的人，即使经常见到这种症状也不会引起注意和重视。一个从没学过英语的人不会对英文杂志感兴趣，而一个英语专业六级的人则可能注意到电视上出现的英文字幕，这是由不同水平的知识经验决定的。同时，注意的保持也与一个人已有的知识经验密切相关。凡是与已有知识相联系，又能增进新知识的事物，容易引起人们长时间的注意。而那些缺乏新意的老生常谈，很难吸引和保持人们的注意。

二、有意注意

（一）有意注意的概念

有意注意也叫随意注意，是指有预定目的，需要付出意志努力的注意。目的性、意志性被认为是有意注意的两个重要特征。

有意注意是注意的高级发展形式，是一种积极、主动的注意状态。它受人的意识的自觉调节和支配，主动地服从一定的目的和任务。有意注意的对象往往是不易吸引人注意，但又是必须去注意的事物。因此，要使意识集中和保持在这些事物上就必须有一定的意志努力。例如，上课的时候，室外传来了歌声，学生们克服干扰，努力把注意力集中在听课上，这就是有意注意。有意注意是人在社会实践中发展起来的。

（二）保持有意注意的条件

引起和保持有意注意的条件有：

1．目的任务的明确性

有意注意是有预定目的的注意，活动的目的任务越明确、越具体，对完成任务的意义理解得越深刻，完成的愿望越强烈，就越能引起和保持有意注意。例如，学生有明确而具体的听课目的，就能更有效地从课堂上选择信息。反之，目的任务不明确、不具体，注意就容易分散。又如，一个准备迎考的学生在复习功课时，由于有明确的学习目

的与任务，所以比平时更能在学习中长时间地保持有意注意。

2. 培养间接兴趣

兴趣有直接兴趣和间接兴趣两种。直接兴趣是对活动本身的兴趣，间接兴趣是对活动目的和结果的兴趣。稳定的间接兴趣，是引起和保持有意注意的重要条件。初学外语时，背单词、记语法，常常会感到单词枯燥，缺乏兴趣。但认识到学习和掌握外语的重要意义后，就能够克服各种困难，刻苦攻读，专心致志地学习，保持高度的有意注意。

3. 合理地组织活动

在教学过程中，将复习旧课与讲授新课、课堂提问与巩固练习、智力活动与实际操作等有机合理地组织起来，有利于引起和保持有意注意。

4. 排除内外干扰

有意注意是与排除干扰紧密联系的，人在进行某种活动时，难免受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，坚强的意志力有利于克服分心，集中注意。干扰因素主要来自两个方面：一是外部刺激物的干扰，如环境中的无关声音、光线等；二是机体自身的干扰，如疾病、疲倦、不良思想和情绪等。只有排除这些干扰，才能使人更好地保持有意注意。学习是一种艰苦的智力活动，教学中培养学生的有意注意，是教师的一项非常重要的任务。

三、有意后注意

有意后注意是指有预定的目的，但不需要意志努力的注意。它产生在有意注意之后，是有意注意的继续和发展。比如人在嘈杂的环境中看书，起初为了排除外界干扰的影响，不得不依靠自己的意志力强迫自己把注意集中在看书上，但随着看书的继续，且被书中的东西深深地吸引，对外界的干扰就表现得视而不见，听而不闻，这时则不需要意志努力来集中和保持自己的注意，这就进入了有意后注意。又如，一个人开始做某种工作时，由于对工作不熟悉或不感兴趣，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，对所从事的工作已经达到熟练并运用自如或发生了兴趣时，就不需要意志努力而仍然能继续保持注意，像熟练地打毛衣，找到了正确的解题途径等等，从而使有意注意转化为无意注意。有意后注意是注意的一种特殊形式，它兼有无意注意和有意注意的某些特点，集中了这两者的长处，避开了这两者的不足，是一种更为高级的注意形式。有意后注意具有高度的稳定性，是人类从事创造性活动的必要条件。如果我们在学习工作中能将有意注意发展成为有意后注意，我们就会以极少的精力获取更大的成效。培养和发展有意后注意，关键在于发展对活动本身的直接兴趣。

第三节　注意的品质与注意能力的培养

一、注意的品质

（一）注意的广度

研究表明，在1/10秒的时间内，人眼只能知觉对象一次，因为在1/10秒内，人的

眼球来不及转动，注视点来不及转移，因此，在这段时间内人能知觉到的客体的数量，就是这个人的注意广度。

注意的广度是心理学中最早进行实验研究的问题之一。1830 年哈密顿（W. Hamilton）最先做了示范实验：他在地上撒了一把小石子，让被试在一瞬间辨认其数量，结果发现当小石子超过 6 个时，被试就不容易一眼看清。如果把小石子分成 2 个、3 个或者 5 个一堆，被试也只能一眼数清 6 堆以下的数，原因就在于这时人们会把一堆石子而不是一个石子看为一个单位。后来，心理学家用速示器做实验，证明在 1/10 秒内，成人一般能注意到 8—9 个黑色圆点。

影响注意广度的因素有：

1. 注意对象的特点

注意对象的特点是影响人的注意广度的重要因素。在注意任务相同的情况下，注意对象的特点不同，注意的范围会有一定的变化。注意的对象越集中，排列得越有规律，彼此间整体性越强，颜色大小相同，形态相似，注意的范围就越大；反之，注意的对象越分散，排列得越无规律，注意的范围就越小。

2. 个人的活动任务和知识经验

在注意对象相同的情况下，个体的活动任务与知识经验不同，注意广度也会有一定变化。一般来说，活动的任务多，注意的范围就小，活动的任务少，注意的范围就大。例如，用速示器呈现一定数量的汉字，提出两种不同的任务，一种只要求说出是些什么字，另一种则必须指出字的写法上的某些错误。结果，前者所把握的汉字的数量要比后者多些。这是因为后者所提出的任务比前者复杂和困难得多，要说出汉字写法上的错误，就要更仔细地辨别每个字的细节。因而，这种情况下，注意的范围就缩小了。

注意的广度还与个体的知识经验有关。比如，小学低年级儿童阅读课文时，常常是一字一字地读，但中学生、大学生阅读课文时，常常是一组词一组词地读，甚至是一句一句地读。说明知识经验越丰富、越熟悉的东西，注意的范围就越大。反之，知识经验越贫乏、越生疏的东西，注意的范围就越小。

注意范围的扩大，在生活实践中有重要的意义。在同样的时间内输入更多的信息，有助于提高学习和工作的效率，学到更多的知识。某些特殊的职业，比如排字工人、打字员、驾驶员、体育裁判等，都需要较大的注意广度。

（二）注意的稳定性

注意的稳定性是指心理活动能长时间地保持在某一事物或活动上，也叫持续性注意。学生在 45 分钟的上课时间内，使自己的注意保持在与教学活动有关的对象上；外科医生在连续几小时的手术中聚精会神地工作；教师在上课时把注意集中在讲课上等等，这些都是注意稳定性的表现。

注意的稳定性是顺利完成各项活动的重要条件，是实现工作准确无误、安全高效的保障，没有稳定的注意，人们就难以完成任何实践任务。

注意的稳定性是注意在时间上的特征。它可以用一定时间内工作效率的变化来表示。实验证明，对某一对象的注意在半小时后就发生明显衰减，这种衰减一般是在作业开始后 20 到 35 分钟出现，而最初 15 分钟的注意的下降幅度，是最后下降水平的 50%

左右，由于人的感受性不能长时间地保持不变，总是间歇地加强或减弱，因此，注意也表现出时高时低的周期性变化，这叫做注意的起伏性或动摇性。注意的起伏不同于注意的分散。注意的分散或分心是指注意由于受内外因素的干扰而离开了当前应该注意的事物。而注意的起伏是指注意并没有离开当前的事物或活动，只是注意集中的程度一会儿加强一会儿减弱。一般情况下，注意的起伏不会影响当前的学习与工作活动，而注意的分散则不利于当前学习、工作的顺利进行。

注意的稳定性有广义和狭义之分。广义的注意稳定性是指注意保持在同一活动上的时间。广义的注意稳定性并不意味着注意总是指向同一对象，而是指当注意的对象和行为有所变化时，注意的总方向和总任务保持不变。例如，学生钻研某一问题时，一会儿思考，一会儿看教科书，一会儿查资料，一会儿又动笔书写。接触的事物和从事的活动经常在变，但活动的总方向不变。因而注意仍是稳定的。

狭义的注意稳定性是指注意保持在同一对象上的时间。要使注意持久地集中在一个对象上，是很困难的。例如，把一只表放在距离被试耳朵一定距离的地方，使他刚能隐约地听到嘀嗒声，被试会有时听到表的声音，有时又听不到，或者感到表的声音一时强，一时弱。这种周期性的变化就是注意的起伏现象。

注视“双关图”（图5－1），可以明显地觉察到注意的起伏：当我们注视它时，会觉得时而小的方形凸起，时而小的方形下陷。在不长的时间内，两个方形的位置会跳跃式地变更。但只要把它想象为一个有实物意义的图形，比如一个台座（这时顶端好像向着我们）或一个空房间（这时顶端好像背着我们），这样就有助于把注意保持在一个方向上。

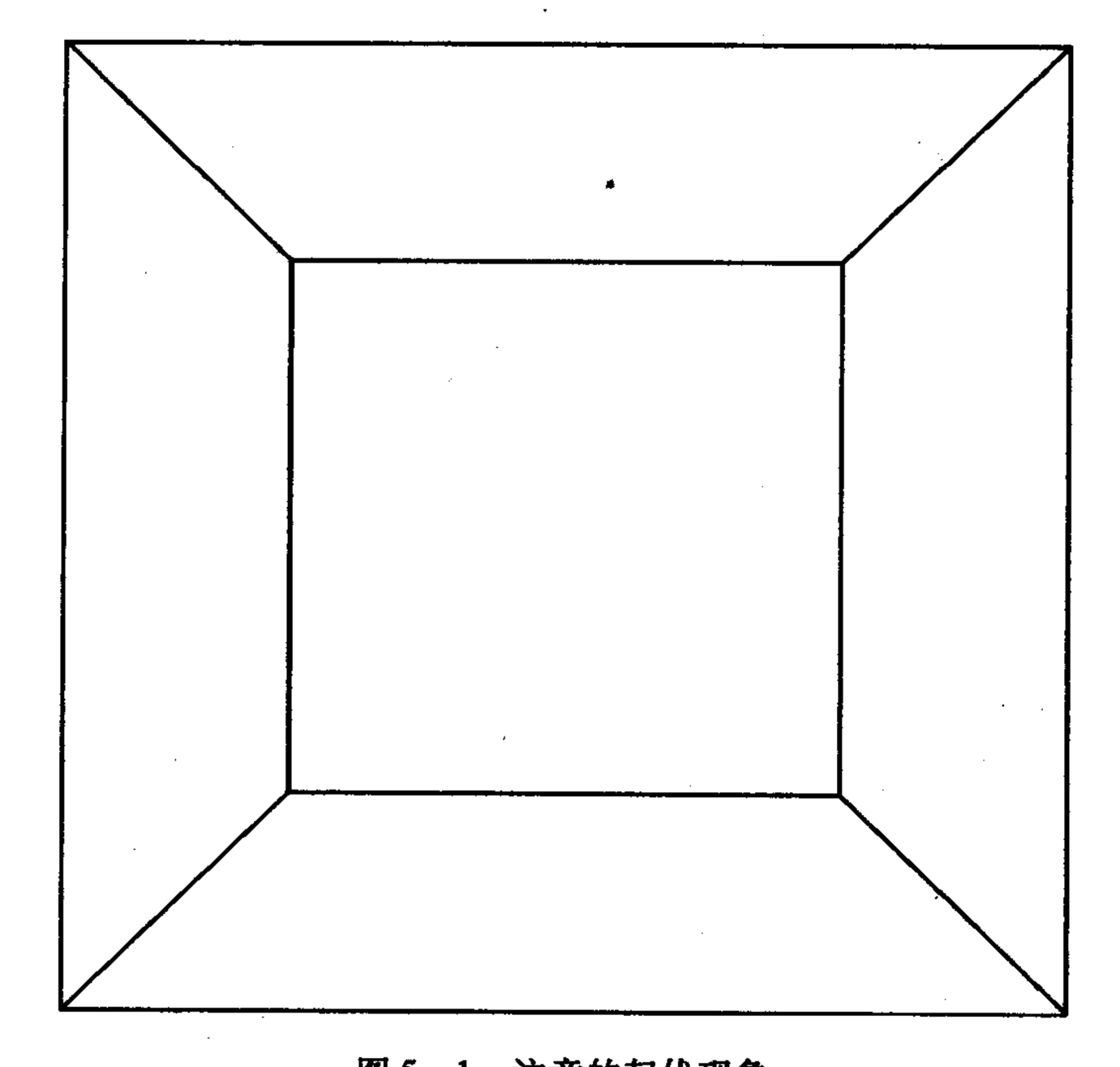


图5－1　注意的起伏现象

注意的起伏，包括一个正时相和一个负时相的周期。注意处于正时相表现为感受性的提高，被试感觉有刺激或刺激增强；注意处于负时相表现为感受性降低，这时被试就感觉不到有刺激或刺激变弱。注意每起伏一次平均为8—12秒钟。如果百米赛跑的起跑预备信号与起跑信号之间相隔时间太长，那么由于运动员的注意动摇可能使成绩受到明显影响，如果预备信号与起跑信号之间只隔2—3秒钟，则可以避免这种不良后果。

注意的起伏与感觉器官的适应、呼吸、心跳和神经活动的节律性等有关，是难以克服的。人在一般情况下感觉不到注意的起伏，并且对大多数活动影响不大。

注意的稳定性与注意对象的特点和人的主体状态有关。一方面，注意对象的特点对注意的稳定性有着重要影响。如果注意对象的内容丰富、复杂多变，注意就容易稳定。反之，注意对象的内容贫乏单调、静止不动，注意就容易分散。例如，人们欣赏一部精彩的电影时，尽管时间长达1个多小时，注意却能长时间地保持稳定，但要求人们目不转睛地注视一个纸上的小黑点时，则很快就会发生注意分散的现象。另一方面，注意的稳定性与人的主体状态相关。对活动的目的任务理解深刻的人，态度积极、兴趣浓厚的人，精神饱满、情绪乐观的人，意志坚强、善于控制自己的人，容易保持稳定的注意，反之，对活动的意义理解不深，缺乏兴趣，消极被动，意志薄弱，精神萎靡或心境不佳等，就难以使注意保持稳定。

（三）注意的分配

注意的分配是指在同一时间内把注意指向两种或几种不同的对象或活动上。在工作、学习或日常生活中，经常要求人们同时注意更多的事物，把注意分配到不同的对象上，所谓“眼观六路”、“耳听八方”就是形容这种状况的。谁能够把注意同时分配到较多方面，谁就能把握更多的事物，顺利地完成复杂的工作。例如，教师上课时边讲、边看、边板书；学生听课时边听、边记、边思考、边注视教师；女同志边看电视边织毛衣；汽车司机手握方向盘，脚踩油门或刹车，眼观道路上的交通信号、来往车辆和行人等，诸如此类“一心二用”的现象在日常生活中处处可见。

注意的分配取决于两个条件：

①在同时进行的两种或几种活动中，至少有一种活动是熟练的、自动化的。由于人们对熟练的活动不需要更多的注意，因此，可以把注意的中心集中在比较生疏的活动上，从而实现注意的合理分配。如果同时进行的几种活动都是生疏的、不熟练的，则会顾此失彼，不能很好地实现注意的分配。比如一个学生连字都写不了，那么他就难以实现既听老师讲课，又记笔记的活动，就不能将注意很好地分配在听课和记笔记两种活动上。一个汽车司机，如果手、脚操作动作都不熟练，他就不能将注意很好地分配到观看道路上的行人、车辆、交通信号，就不能顺利完成驾驶活动。

②同时进行的几种活动之间必须形成固定的动作系统。由于长期练习使同时进行的不同活动之间形成了固定的动作系统，于是就降低了人对某一活动或动作的注意集中程度，从而使注意力能够分配到不同的活动或动作上。比如歌手表演时又弹、又唱、又舞，就在于弹、唱、舞之间经练习形成了互相联系的稳固的动作系统，使一种动作能引发另一种动作，以便将注意很轻松地分配在弹、唱、舞的不同活动上。

注意的分配，对于驾驶员、飞行员、乐队指挥、体育裁判等工作是十分需要的。在

生活实践中，培养和锻炼注意分配的能力，是从事任何复杂劳动所必需的心理品质。

（四）注意的转移

注意的转移是根据新的任务，主动地把注意从一个对象转移到另一个对象上。例如：第一节是数学课，第二节是语文课，根据新的任务学生主动地把注意从学习数学转移到学习语文上。注意的转移和注意的分散不同，前者是有意识地根据任务的需要把注意从一个对象转向另一个对象；后者是在需要注意稳定时，受到无关刺激的干扰，注意中心离开了需要注意的对象。

注意转移的难易程度和速度快慢受下列因素的制约：

①原来注意的紧张程度。原来注意的紧张程度越高，注意的转移就越困难，越缓慢。反之，注意的紧张程度越低，转移就比较容易和迅速。

②新的注意对象的特点。新的注意对象越是新颖有趣，越符合人们的需要、兴趣，注意的转移就越容易和迅速；反之，注意的转移就越困难和缓慢。

③个体神经过程的灵活性。神经活动过程灵活的人比不灵活的人注意的转移要容易和迅速。

注意的转移对于人的各种活动都很重要。如果不能及时地把自己的注意从一种活动转向另一种活动，就会影响活动的顺利进行。

注意的品质存在着一定的个别差异。不同的人注意的广度、注意稳定性的程度、注意转移的快慢、注意分配的好坏，都有所不同，这些差异主要是在不同的生活实践和教育、训练中形成的，并且可以通过锻炼得到改善与提高。我们应该对自己的注意品质进行分析，加强自我培养和锻炼。

二、注意能力的培养

注意是学生学习的必要条件，也是教师教学的重要条件。教师只有根据注意的规律组织好学生的注意，才能取得良好的教学效果。

（一）唤起学生的有意注意，提高学习的自觉性

明确的目的任务是唤起和维持有意注意的一个重要条件。教学实践表明，教师在教学中愈能使学生明确知识的价值以及学习的具体要求和任务，则愈能唤起学习的有意注意，提高学习的自觉性。

创设“问题情境”启发学生的思维，也是唤起学生有意注意的一个重要因素。如在讲物理、化学的某些定理之前，先作实验，接着提出问题，使学生感到有趣又难以回答。这样作可以引起一种期待的心理，就容易唤起学生的有意注意。教学过程中向学生提出问题，或创设“问题情境”让学生自己发现问题，这就迫使学生不得不去考虑当前所面临的问题，将学生的注意很自然地吸引到学习活动中来，避免或减少学生的分心，使学生的有意注意能保持更久的时间。在向学生提问时，应先提出问题，让全班同学思考，然后再点明让个别学生回答，点名前应给其他学生提出任务，使个别学生回答时其他同学也保持高度集中而稳定的注意。

此外，教师正确组织教学，一贯严格要求学生，对唤起有意注意也起着重要作用。严格要求有利于学生有意注意习惯的养成，也有利于意志薄弱的学生借助外因的影响集

中注意。教师向学生提出适当的要求，建立正确的课堂常规等，都有助于唤起和稳定有意注意。

（二）正确运用无意注意的规律组织教学活动

在教学活动中，学生的无意注意既有积极作用，又有消极作用。教师应充分利用其积极因素为教学服务，同时又要防止其消极的影响。

在教学环境方面，应尽可能保持教室周围环境的安静，教室内部的布置要简朴、整洁，不要过多地装饰和张贴；保持教室内部空气清新、光线充足；课桌、椅高矮适合学生的身体高度；教师的服饰要适宜、举止言谈要朴实大方。

在教学方法上要尽量防止单调呆板，要不断地提高课堂教学的艺术，以激发学生对教学过程本身的兴趣。教学内容要密切联系实际，体现新颖性、科学性、系统性；教学形式和方法要做到多样性、灵活性和启发性；教师的语言应生动形象、简洁流畅、抑扬顿挫、快慢适中，能引人入胜；教态要自然，表情要丰富、亲切，富有感染力。适时地呈现直观教具，用感性形象吸引学生；在课堂秩序发生问题时，教师应用故意停顿和善意提醒取代强硬的批评，板书要整齐，字体要工整，还要形成鲜明的对比。这样就容易引起学生的无意注意。

（三）引导学生交替使用不同的注意形式

无意注意和有意注意是两种不同性质的注意，但是二者在实践活动中紧密联系，互相转化，协同作用。如果只凭有意注意去工作，长时间的意志努力，会使人感动疲劳，注意就容易分散，不可能完成活动任务。如果只凭无意注意去工作，就会显得杂乱无章，一遇困难或干扰，注意就会分散，使工作难以进行下去。因此，在日常生活和工作中，有意注意和无意注意都是需要的，并且总是交替进行着。在同一活动中，当无意注意和有意注意交替进行时，注意就能稳定而持久地保持在活动的对象上，直到任务完成。

在教学过程中，如果只考虑无意注意，教育就可能走向错误方向。如果只考虑有意注意，学习就会失去必要的吸引力。因此，引导学生几种注意交替使用，是保持学生注意的重要条件。如一堂课的开始阶段，通过课前准备、组织教学、检查提问等唤起学生的有意注意；有意注意使学生的心理活动指向课堂的中心环节——传授新知识；通过生动形象的实例和灵活多样的教学艺术，引起无意注意，使学生的注意力稳定集中；老师讲授的内容逐步被学生理解，越来越有吸引力，学生全神贯注，自然而然地转为有意后注意；新课授完后，学生的注意易涣散，把学生的注意再转为有意注意，对巩固新课、布置作业、指导复习和预习都很有必要。

教学方式和学习活动的多样化是保持学生注意的另一个重要条件。如在教学活动中，只要求学生单纯地听、看、读、写、做，都不利于保持注意。只有把听、看、读、写、做结合起来，交替进行，才有利于学生的注意保持。如果不考虑学生的年龄特点，一味地频繁地调换活动，就不利于培养学生稳定持久的注意。

必要的工作速度也是保持学生注意的重要条件。教学实践证明，教学活动中断或教学速度太快，都不利于注意力的稳定、持久。因此，在教学活动中，一个问题没有弄清楚，不要讲新的内容。如果这个问题已经弄明白，就不应停留或中断，应该保持教学活

动的紧凑、连贯、一环扣一环地继续下去。除此之外，教学内容应该难易适度，过难或过易的内容，都会使学生失去兴趣，削弱意志力。

复习思考题：

1. 什么是注意？注意与心理过程有什么关系？
2. 什么是无意注意？引起无意注意的原因是什么？
3. 什么是有意注意？保持有意注意的条件有哪些？
4. 什么是注意的分配？实现注意分配的条件是什么？
5. 注意的特征和功能分别是什么？
6. 结合实际谈一谈，作为一名教师如何运用注意的规律，组织好教学活动？

第六章　情绪、情感和意志

情绪、情感与意志皆是人心理活动的基本过程，是人类在实践活动中产生的心理体验及改造世界的活动的基本心理形式，是个体心理发展的基本源泉。本章主要阐述情绪、情感与意志的本质及其特征，情绪、情感的分类，意志行动的心理过程，以及如何培养良好的情绪、情感特征和优秀的意志品质。

第一节　情绪与情感

一、情绪与情感的概念

情绪与情感是人的心理生活的一个重要方面，它产生于认识和实践活动的过程中，并影响着认识和实践活动的进行。情绪、情感过程不同于认识过程，它是人对客观事物的特殊反映形式，是人对客观事物与人的需要之间的关系的集中反映。

我们知道，当外界各种各样的事物作用于人时，人就会产生对事物的一定的态度。当客观事物能满足人们的需要时，我们就会产生肯定的态度，进而产生爱、满意、愉快等内心体验；当客观事物不能满足人们的需要时，我们就会产生否定的态度，并进而产生不满意、不愉快、痛苦、忧愁、憎恨、恐惧等内心体验。因此，情绪与情感是人们对外界客观事物是否满足自己的需要而产生的态度的体验。

人类最基本的或最原始的情绪包括快乐、愤怒、恐惧、悲哀四种情绪。快乐，是指盼望的目的达到后继之而来的紧张解除时的情绪体验。愤怒往往是在愿望不能达到或事与愿违、并一再受到妨碍的情况下而产生的。当遇到由不合理的条件或他人恶意中伤而造成的挫折时，最容易引起愤怒。恐惧是企图摆脱、逃避某种情境而缺乏处理和摆脱可怕的情境或事物的能力而引起的情绪体验。悲哀则是与所热爱的事物的丧失或所盼望东西的失去而产生的相关的体验。快乐、愤怒、恐惧和悲哀这四种情绪都是不学而能的。产生情绪和触发情感的原因是客观事物本身，而不是主观需要。任何情绪和情感都是由一定对象所引起的，都有其客观原因。从来没有无缘无故的爱，也没有无缘无故的恨。例如，愉快感可能是由爱抚所引起，也可能由身体的运动器官的感受（如有节奏的舞蹈、唱歌等）所引起，也可能是由别人欺侮了你、或者是自己犯了某种错误所引起。没有客观事实，就不会产生情绪和情感。但是，情绪和情感所反映的是客体对主体的意

义，是主体与客体的关系，而不是客观事物本身。在不同时间里由于各种对象和现象的意义是不一样的，因而会产生这种或那种情绪体验。例如，车声、铃声在一般情况下，引不起我们的情绪体验，但当我们在聚精会神地思考某一问题时，这些声音就会使我们觉得很讨厌；当你急切地盼望下课，或在车站等候来车时，铃声和车声又会使你感到高兴、愉快。这说明人们的情绪、情感体验的产生是以人的需要为中介的。

二、情绪与情感的关系

在日常生活中，情绪与情感常被混用，或者被看作是同义词。但作为心理学的基本概念，二者必须作严格的区分。情绪是与人的生理需要满足与否相联系的心理活动，而情感是与人的社会需要满足与否相联系的心理活动。人的需要是多种多样的，既有生理性需要，又有社会性需要；既有物质性需要，又有精神性需要。当需要得到满足时，人就有积极的情绪体验，如快乐、喜悦；当需要不能满足时，人就会有明显的情绪体验，如愤怒、悲哀、恐惧等。

情绪往往与低级的心理过程（感觉、知觉）相联系，它是个体意识发展的最初因素。例如，杂乱的环境使人不愉快，整洁美观的环境使人感到舒适；被人打骂时会很不高兴，被人爱抚地拍拍肩膀时却很愉快。一般的说，声音的感受较之光线的感受，与情绪的反应联系更为紧密，更为直接，更能激起情绪的共鸣。正因为如此，音乐艺术陶冶人们的性情也就比视觉艺术更为有力，更加有效。

情绪是动物和人都具有的。但是，即使是人类最简单的情绪，也与动物的情绪有本质的区别，因为人的生理需要受社会生产、生活条件的制约。例如，狗吃食是不分场合不拘方式的，而人则讲究吃的方式及礼节，讲究食物的色、香、味和进餐环境。这不仅是为了吃饭，也与个人追求特定的情调有关。所以人的情绪与动物的情绪有本质的区别，人的情绪活动具有社会性。情感是人所特有的。它与人的社会性需要及人的意识紧密相连，它是在人类社会发展的过程中产生的，因此具有社会性。在阶级社会中，某些涉及阶级意识的情感带有阶级性。人们的社会性需要是客观现实影响的结果，处在不断的变化、发展之中。例如，幼儿需要玩具，图画书；儿童需要结伴游戏、学习；青年需要成家立业，重理想追求；成年人注重事业、子女成长等。需要不同，情感也有区别。

情绪表现一般不稳定，带有情境性，容易随当时情况的变化而改变。当某种情境消失时，情绪立即随之减弱或消失。例如，父母因子女的学习成绩不好、调皮等特别生气，但并不会因此而失去亲子之爱。情感与情绪相比，是比较本质的东西，是人对现实事物的比较稳定的态度，如高尚的道德情操、高雅的艺术享受、同学之间的友谊等，一般不受情境所左右。

情绪往往由事物的表面现象所引起，因此带有冲动性，非理性化；而情感的产生与对事物的深刻认识有关，因而较少带有冲动性，较多的受理性的调节，表现地更含蓄。

情绪与情感的联系很紧密。一方面，情绪依赖于情感，即情绪的各种不同的变化一般都受制于已形成的情感及其特点；另一方面，情感也依赖于情绪，即人的情感总是在不断的变动着的情绪中得以表现。离开了具体的情绪过程，人的情感及其特点就不可能现实地存在着。因此，从某种意义上说，情绪是情感的外在表现，情感是情绪的本质内

容。同一种情感在不同的条件下可以有不同的情绪表现。例如，雷锋在日记中写到："对待同志像春天般的温暖；对待工作像夏天一样火热；对待个人主义像秋风扫落叶一样；对待敌人像严冬一样冷酷无情。"这是爱国主义情感在不同条件下的情绪体现。由于情感常与社会事件的内容有关，情绪是情感的表现形式，因此，情感的发展变化也是通过情绪的变化来实现的，即任何稳定的情感都是在大量的（各种典型情境下的、正面的和反面的）情绪经验的基础上形成的，要改变一个人的情感也必须依靠共鸣逐渐地达到，而不能迅速、随意地被唤起。

三、情绪与情感的特征

情绪与情感的特征主要是指情绪的动力性、激动性、强度和紧张度等方面的特征。这些特征的变化幅度又具有两极性，每个特征都存在两种对立的状态。

（一）肯定—否定

如爱与恨、乐与忧、亲近与躲避。客观事物的联系是复杂的，同一种现象可能以其不同方面与人的需要处于不同的关系之中，具有多种意义，引起主体相反的体验，如当听说亲人为崇高事业而献身，既悲痛欲绝又满怀骄傲；甚至互为排斥的情绪，有时会在短时间内急剧转化，像常说的"乐极生悲"。

（二）积极增力—消极减力

情绪的好坏直接影响人在行动中的活力而产生增力的或减力的作用，狂喜可以使人超越平常难以克服的障碍，做出惊人的举动；沮丧则极大削弱人的活动能力，但在某些情况下，同一情绪可能既有消极因素又有积极因素。如在探险时遇到可怕的情境而产生恐惧，使人两腿发抖，毛骨悚然，又使人极度兴奋，动员他的全部力量与危险处境抗衡。

（三）紧张—轻松

在人生的重大活动中，特别是在对人具有决定意义的紧要关头，最容易表现出这个特征。如参加高考或从一场灾难中死里逃生，便会体验到这一两极性。一般说来，保持必要的紧张有利于人提高活动效率，懒懒散散、百无聊赖会使人逐渐丧失活力。但过分的紧张则会引起身心疲惫而导致行动的瓦解。在现代快节奏的生活中，学会调节情绪情感紧张和轻松是必要的。

（四）激动—平静

激动的情绪是强烈的、短暂的、爆发式的体验，如激愤、愤怒、狂喜等。这样的情绪往往与生活中占重要地位的、起重要作用的事件的出现有关，这一事件的出现常常是出乎意料之外的，违反了本来的愿望和意向，超出了意志控制。平静的情绪是日常生活中主要的和经常性的安静的情绪状态。它是人们正常生活、从事持续努力活动的基本条件。

（五）强—弱

即强度的两极状态，如愤怒有一种累积的状态，从不满开始，经过生气、恼火，直至大怒、狂怒。情绪的强度越大，人的全部精神状态被卷入的趋向越大。人的情绪情感强度取决于人对客体意义的估价和自身的神经类型，以及个人的既定目的和动机是否能

够实现和达到。

四、情绪与情感的分类

由于人类情绪的纷繁多样，使得划分情绪的类别成为一项十分复杂困难的工作。我国古代名著《礼记》中提出“七情”说，即喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲。《白虎通》中提出“六情”，即喜、怒、哀、乐、爱、恶。从生物进化角度看，人的情绪可分为基本情绪和复合情绪。基本情绪是人与动物所共有的，是不学而能的，每一种基本情绪都具有独立的神经生理机制、内部体验和外部表现，并有不同的适应功能。复合情绪则是由基本情绪的不同组合而派生出来的。

（一）情绪状态的分类

情绪状态是指在某种事件或情境的影响下，在一定时间内所产生的某种情绪，其中典型的情绪状态有心境、激情、应激。

1. 心境

心境是一种具有感染性的、比较微弱而持久的情绪状态。它在某一时期内影响着一个人的全部生活和行为，使人的言行举止及所见所闻都染上一定的情绪色彩。心境不是关于某一事物的特定的体验，它具有弥散性的特点。当一个人处于某种心境时，往往以同样的情绪状态看待一切事物。即所谓的“忧者见之而忧，喜者见之而喜。”良好的心境使人有万事如意之感，遇事易于处理；不良的心境使人感到凡事枯燥无味，容易被激怒，甚至草木皆兵，遇到困难也难以克服。

心境的产生总是有原因的，其原因是多种多样的。个人生活中的重大事件，如事业的成败，工作顺利与否，与周围人相处的关系等都能引起某种心境。有机体的健康程度，如工作和疲劳以及休息和睡眠等情况也影响一个人的心境。自然界的事物，如时令季节、环境事物等也会影响心境。此外，记忆中的事物的回忆，无意间浮现的某种思想，有时也会导致与之相联系的心境的重现。

但是，引起心境的原因并不都是被人意识到的。所以经常听到人们这样说：“不知怎么了，这几天特烦！”对情绪的变化莫名其妙。心境虽然是由客观事物所引起，但它不能脱离人的主观状态而起作用。当然，同一事物可以引起人们不同的心境，甚至完全相反的心境。人的意识可以调节和支配心境的发生与发展。

除了由当前情况产生暂时的心境外，人还可以有各自独特的、稳定的心境。这种稳定的心境是以个人生活经验中占主导地位的情感体验的性质为转移的。例如，有人热情活泼，他的心境常以积极情绪为主；有人经常唉声叹气，他的心境则以消极情绪为主。

心境影响人的行为，影响人的活动。积极的心境使人振奋快乐，朝气蓬勃，具有愉快心境的人甚至遇到巨大困难也会认为是可以克服的。消极的心境使人颓废悲观，同样的工作也会感到枯燥乏味。消极的心境不利于人的活动的顺利进行，不利于学习和工作。因此，努力地培养和激发积极的心境，克服消极的心境很重要。我们应学会做心境的主人，使自己经常保持良好的心境。

2. 激情

激情是一种强烈的、短暂的、爆发式的情绪状态。激情通常是由一个人生活中具有

重大意义的事件引起的，对立意向的冲突或过度的抑制也很容易引起激情。悲愤、暴怒、恐惧、狂喜、绝望等都属于激情。

在激情状态下，人的大脑皮层对皮层下中枢的调节作用降低了，皮层下中枢的活动占了优势，从而导致人对自己的心理与行为的意识水平显著降低，不能控制自己的情绪的突然爆发、做出失去理智的举动来。所以，激情总是伴随有机体状态的剧烈变化和明显的表情动作，有时甚至出现痉挛性动作。如愤怒时，全身发抖、紧握拳头；恐惧时，毛骨悚然、面如土色；狂喜时，手舞足蹈、欢呼雀跃。这是由于皮层上强烈的兴奋扩散到运动区所致。

激情也有积极与消极之分。积极的激情是与理智和坚强的意志相联系，它能激励人们排除艰险，攻克难关，成为正确行动的巨大动力。如科学家在艰苦的科研工作中，伴随成功而来的自豪、因失败而产生的苦闷是激励他们呕心沥血，刻苦攻关的力量源泉。成功的狂喜可以鼓舞一个人不断前进，失败的巨痛则对有机体产生抑制作用，这时人的自制力明显降低。如绝望时出现心灰意冷、呆若木鸡、甚至出现自杀的倾向。消极的激情使人常常不知道他们在做什么，不能控制自己，不能预见自己行动的后果，不能评价自己的行为，有些人往往有激烈的动作和言辞，甚至造成难以想象的危害。但是，人在激情状态下，并不是完全意识不到或者不能控制自己的言论和行动，因此决不能作为自己激情下的过失行为求得谅解的借口。激情是可以控制的，我们要在激情爆发之前，有意识地控制自己或通过转移注意等方法，冲淡激情爆发的程度，就可以达到控制激情的目的。控制激情最根本的办法在于知识经验的丰富、思想修养的加强、科学世界观的形成以及优良的品德、坚强的意志。善于控制激情的人能在激情状态下保持头脑清醒，掌握自己言行，避免粗暴无礼的行为，并且还能够把激情转化为积极行动的力量。

3. 应激

应激是指人对某种意外的环境刺激所做出的适应性反应。当人遇到某种意外危险或面临某种突发事变时，必须集中自己的智慧和经验，动员自己的全部力量，迅速做出抉择，采取有效行动，此时人的身心处于高度紧张状态，即为应激状态。例如，汽车正在行驶当中，突然有小孩追逐打闹冲入车道；办公大楼突然火警铃声大作；正在生产的煤矿发生瓦斯泄漏时等等。在这些情况下人们所产生的一种特别紧张的情绪状态，就是应激。应激状态的产生与人所面临的危险情境及人对自己能力的估计有关。当情境对一个人提出了要求，而他意识到自己无力应付当前情境的过高要求时，就体验到紧张而处于应激状态。

人在应激状态下，会引起机体的一系列生物性反应。例如，在自然灾害发生时，人的生理激活水平迅速发生变化，心律、血压、肌肉紧张度、呼吸以及腺体活动都会发生显著的变化，情绪处于高度应激状态。在这种情况下，人们可能做出平时所难以做出的勇敢行为，也可能情绪紊乱，视野缩小，惊惶失措，不能做出适当的行为。人在这时究竟是产生适宜、积极的紧张反应，还是产生不适宜的、极度紧张的反应，取决于个体的适应能力，尤其是取决于个体的意识水平。

应激状态所引起的机体变化有助于适应急剧变化的环境刺激，维护机体功能的完整性。加拿大生理学家汉斯·塞里（HansSelye，1907—1982）把这种变化称为适应性综

合症，并指出这种适应性综合症包括动员、阻抗和衰竭三个阶段。动员阶段是有机体在受到外界紧张刺激时，会通过自身的生理机能的变化和调节来进行适应性的防御。阻抗阶段是通过心律和呼吸加快、血压升高、血糖增加等变化，充分动员人体的潜能，以对付环境的冲突。衰竭阶段是指引起紧张的刺激继续存在，阻抗持续下去，此时必需的适应能力已经用尽，机体会被自身的防御力量所损害，结果导致适应性疾病甚至死亡。可见，“应激是在某些情况下可能导致疾病的机制之一”（Levine，1972）。

现代科学研究表明，情绪和健康的关系是非常密切的。如果使一个健康的人处于舒适状态，并用语言暗示使之精神愉快，那么此人的动脉血压就可下降20毫米汞柱左右，脉搏每分钟也可减少8次。而精神焦虑则会导致血压上升、脉搏加快、胆固醇升高，即使咀嚼食物也分泌不出唾液。《黄帝内经》中有“怒伤肝，喜伤心，忧伤肺，思伤脾，恐伤肾”的记载。临床也发现，急躁易怒、孤僻、爱生闷气的人易患高血压；沉默忧郁，多愁善感的人，容易生肺病。情绪的剧烈变化，常常是许多疾病加剧和恶化的先兆。这是因为神经系统的正常机能是有机体健康的重要保证，如果情绪变化剧烈，神经系统的功能失调，特别是大脑皮层细胞遭到破坏，必然使机体的正常功能发生紊乱，从而导致疾病。为了工作、学习的顺利进行，为了健康长寿，我们应当始终保持乐观的情绪。

（二）情感的分类

情感是在人类社会历史发展过程中形成的。它们体现着人所特有的社会性，也反映着人们的社会关系和社会生活状况，并对人的社会行为起着重要的作用。

1．道德感

道德感是关于人的行为、举止、思想、意图是否符合社会道德行为准则而产生的情绪体验，是由那些能满足人的社会道德行为准则的需要而产生的。

道德感按其内容而言，包括对祖国的自豪感和尊严感；对阶级的和民族敌人的仇恨感。对集体的集体主义情感、荣誉感；对同志的友谊感，以及爱国主义情感等等。许多道德感有明显的阶级性。不同的历史阶段，不同阶级的人，有着不同的道德需要，所以也就有着不同的道德感。

道德感是道德意识的具体体现，一个人对现实的观点、态度和道德品质，常常以情感的形式表现出来。青少年的道德情感是由他的世界观所决定的。世界观是一种最概括而且比较深挚的道德感，是一种持久而富有强大动力作用的情感，与一个人的理想、信念紧密联系着。当个体按照理想完成了符合要求的举动，则会产生自重感、自豪感和自尊心。如果做出了与理想相反的消极举动，则会产生懊悔、屈辱、丧失自尊的情感。这种情感可以成为行为的最重要的动机，也是自我监督的手段。

道德情感是道德认识转化为道德行为的中间环节，是言行一致的必要条件。因此，我们要重视对青少年道德感的培养，使他们的道德认识与道德行为紧密结合，真正形成良好的品德。例如，教师应以称赞、欣赏的词句讲述爱护集体利益的行为事迹，使学生产生荣誉、向往、羡慕的体验；应以指斥、责备的词句讲述不遵守纪律的事例，使学生产生羞耻、鄙视、不满的体验。学生对某种道德认识有了深刻的情绪体验，就为其形成相应的信念打下了基础。同时，也只有通过实践活动，即通过情绪体验的积累才能培养

和改变学生的情感。此外，教育者还必须以深厚的情感去感染学生的自尊心，保护学生的自尊心，促进学生的良好发展，发挥教育的积极作用。

2. 理智感

理智感是在人的智力活动过程中产生的情感体验，是和人的认识活动、求知欲、认识兴趣的满足、对真理的探求相联系的。例如，人们在探索新事物时的好奇心和求知欲；对矛盾事物的怀疑感和惊讶感；判断证据不足时的不安感；问题解决时的喜悦感和快慰感；对科学的热爱、真理的追求；对偏见、迷信和谬误的痛恨等等，都属于理智感。

理智感对人的智慧活动起着重要的指导作用。只有在理智感的激励下，人才会不懈地追求真理，使才智得到充分发挥。例如，求学的热情，探索宇宙奥秘的热情，这类情感在人的智慧活动中的作用是巨大的。列宁曾说过："没有'人的感情'，就从来没有也不可能有人对真理的追求。"热情是一种具有巨大鼓舞力量的情感，是人的活动的强大动力，是意志活动和情感因素的统一，它能激励人们积极地去从事智慧活动。伟大的波兰科学家哥白尼曾说过，他对天文学问题孜孜不倦的探求是由于"不可思议的情感的高涨和鼓舞。"这种情感是他在观察和发现天体的奇妙时体验到的。一个人的思想只有被深厚的情感渗透时，才能得到力量，引起积极的注意、记忆、思考，并能克服一切困难。

学生的理智感主要表现为对他所学课程的兴趣、爱好和好奇心，并能体验到一种获得知识的乐趣。这也是激发人的智力发展的重要心理条件。这种爱好科学知识的情感，也常常是从最初的愉快感发展起来的。当学生经过努力学习，成绩有所提高，并经常受到肯定时，他就更热爱学习；如果学生经过努力，学习也获得一定的进步，但经常受到批评，或经常由于不及格、受惩罚、受讥讽而体验到失败和不愉快，就会厌恶和放弃学习。所以，为了唤起学生对科学的热爱，应当在学习过程中经常培养和满足他们的求知欲，尽量避免使他们产生不愉快的体验，注意选择恰当的时机激发他们的学习积极性，鼓励他们探求真理的意向。

研究证明，教师对学生持期望的态度，会明显地提高他们的学习兴趣和学习成绩。教师的爱会使学生产生积极的情绪体验，并能激发学生潜藏着的力量，使学生变得更聪明、更活跃。如果学生对教师有反感、惧怕或抵触情绪，则会分散精力，变得消沉、迟钝。

3. 美感

美感是人们根据对美的需要，对自然、社会生活和它们在艺术上的反映进行评价时所产生的体验。

美感是在欣赏艺术作品、社会上的某些和谐现象和自然景物时产生的。客观事物中符合于美的需要的一切东西都能引起我们的美感体验。审美时主体有一种自由的感受，所以美感总是伴随着某种快感。美感的两个明显特点是：①具有愉悦的体验；②带有倾向性的体验。多次欣赏会达到迷恋的程度。但美感不等于愉快感，快感也不等于美感。美感比快感所具有的内容丰富得多，深刻得多，高尚得多。欣赏悲剧时也会有美感。

美感具有直觉性，即物体的颜色、形状、线条以及声音方面的特点对美感的产生起

着重要的作用。但是，美感的源泉不仅是事物的外部特点，起决定作用的是事物的内容，是外部特点与内容的统一。美感和道德感一样，也受社会生活条件制约。美的需要总是反映了一定的社会的美的标准。不同的社会历史时期，有着不同的美的标准以及美的感受和体验。“楚王好细腰，城中多饿死。”是我国古代女性为追求美而付出的代价；现代社会女性则以健康大方、充满青春活力为追求目标。随着生产力的发展，审美的对象越来越多了，大到宇宙太空，小至微观世界，甚至人体，都能引起美感。由于人类理智水平的提高，审美的标准也越来越高。

世界上各民族由于政治、经济、文化、风俗习惯、传统观念以及所处的地理环境、气候条件等不同，形成了各自不同的民族特点和生活方式，这在很大程度上造成了美感的差异。研究表明，对同一对象，如红色，有的民族特别喜欢，认为它象征吉祥、喜庆；有的民族则心存恐惧，认为它代表恐怖、惩罚。不同的美感可以相互交流，对于别国人民健康的美感我们应当借鉴，但是这种借鉴应当符合中国的民情和习惯，应当适合中国人民的民族风格和民族形式，符合中国现代社会的道德规范。

五、情绪、情感的品质与培养

（一）情绪与情感的品质

在日常生活中，每个人所体验到的情绪反应是千差万别的、情感体验是各有特点的。对于人们在情绪、情感的方面表现出的个别差异可以从以下四个方面来加以考察。

1. 倾向性

情感的倾向性是指一个人的情感指向什么或因什么而引起。例如，憎恨的情感通常指向祖国的敌人和危害祖国利益的事情，这是高尚的情感；但是；如果指向的是批评自己缺点的同志，这就是卑微的情感，它暴露出狭隘的个人主义思想意识。

有些人的情感常常为偶然的事件所引起，一些生活的细节和非原则的琐碎事件使他感动，因而他的情感就经常分散在一些偶然的小事上。这种情感在生活中不但不能成为鼓舞人去建设社会主义祖国的坚强动力，而且会使人脱离自己的主要任务。

在无产阶级情感的特征中，最基本的是明确的共产主义方向性。一个具有无产阶级情感的人，在生活中起主导作用的不是为个人利益的情感，而是为解放全人类和为把祖国建设成共产主义而奋斗的崇高情感。

2. 深刻性

情感的深刻性是对情感在思想行动中表现程度的深浅而言的。深厚的情感能渗透到生活的各个领域，对人们的生活和实践产生巨大的影响。例如，一个人在国家处于危难时能投入到轰轰烈烈的革命斗争中去，在和平时期的学习、工作、劳动中以及在对待家庭等问题上也能从国家利益出发，这种爱国主义情感就是一种深厚的情感。

情感的深度与情感的倾向性密切地联系着。同志间的友谊是一种深厚的情感，因为它是建立在共同的理想、共同的利益基础上的。情感的深度与外部表现之间没有必然的联系，有些人遇到一点儿琐碎的问题就感到万念俱灰、偶有所得就欣喜若狂，这些强烈的情绪反应并不意味着深厚的情感，而是情感轻浮的表现。青少年对歌星、影星的迷恋就是一种浅薄、幼稚的情感，因其缺乏一定的思想基础，可能很强烈，但却不深厚。

那些由真正的信仰、观点、革命的人生观所决定的情感是深刻的，含蓄的，尽管表面上平静，但影响是深远的。

3. 稳固性

情感的稳固性，是指情感的稳固程度和变化情况。它是人们主观世界稳固性的具体表现。例如，许多革命英烈胸怀共产主义世界观，在敌人的白色恐怖和凶残迫害之下，依然坚持革命信念，对共产主义社会充满向往和期盼的情感。这是一种稳固的情感。

情感的稳固性与情感的深度也是密切联系着的。深厚的情感是稳固持久的，浅薄的情感可以是强烈的，但总是暂时的、变化无常的。一个人对待事物的态度如果是变化无常的，这种变化引发的情感的变化，首先表现在心境的变化上，一种情感很快就被另一种情感所代替。例如，很快的“转忧为喜”，“转喜为忧”等等。有这种情感特征的人极易“闹情绪”。其次，这种变化表现在情感的迅速减弱上，即情感的“转瞬即逝”。它往往使人们的生活黯淡消沉、贫乏无聊。以上两种不稳固的情感表现是不良的，因为它使情感失去其积极的作用，不能成为人经常的、持久的活动动力。

4. 效能性

情感的效能是指情感在人的实践活动中发挥作用的程度。情感具有动机功能，它能推动人们从事各种活动，体现在能增强内驱力，从而强有力地激发行动。另外，情感还可以脱离内驱力独立的起动机作用。例如，学生的学习兴趣是学生学习的强大动力。对学习感兴趣的同学，乐意研究和探讨在学习中遇到的问题，他们集中注意，思维敏捷，能采用有效的学习方法。

情感效能高的人，任何情感都会成为其行动的动力。不仅愉快和满意的情感，会使其工作积极，学习有力，就是悲痛也会化为力量。相反，情感效能低或没有情感效能的人，虽然他们也常有一些情感体验，即使很强烈，但也只是停留在“体验”上，而缺乏具体的行动。

（二）情绪与情感的培养

健康的情绪、情感以正确的认识自己、社会以及两者之间的关系为基础，以热情、乐观、开朗、振奋等稳定的积极情感为主导的和谐统一的情绪、情感。健康的情绪、情感对人们健康的生活、高效的工作，有着极为重要的意义。因此，我们应重视对青少年进行积极有效的情绪情感培养，促进他们的健康成长。

1. 情感教育要从早期着手

个体早期形成的情感模式对后来发展的影响是巨大的。美国心理学家哈洛（Harlow）的“婴猴隔离”实验证明，恒河幼猴的早期生活因与母猴隔离而引发情绪发展障碍，其不良影响会一直持续到青年期和成年期，其行为缺乏积极性、恐惧程度高、缺乏性活动能力。印度“狼孩”卡玛拉也因早期教育的剥夺一直长到十几岁仍不具备正常青年的情感。因此，我们应尽早开始对个体实施情感教育，促进青少年情绪、情感的健康发展。

2. 全面陶冶高级情感

在教育工作中应重视高级情感的陶冶。在品德教育中要陶冶道德感；知识教育、智力活动中要陶冶理智感；审美活动中要陶冶美感。这不仅关系到情感本身的发展，更关

系到全面发展教育的内在逻辑。尤其是美的情感发展是最易被忽视的，而它却是一个人全面发展必不可少的，在一定条件下对人的发展和转变起到意想不到的作用。我们应从生活中开辟和利用美的源泉，让学生在认识美、评价美、追求美、创造美的活动中体验美的情感。

3. 克服消极情绪，建立积极的心理防御机制

消极情绪的出现是不可避免的。个体如果形成相对固定的消极模式，表现出萎靡不振、无精打采、垂头丧气、忧愁苦闷、多愁善感、冷漠孤独等，都是难以容忍的。

①克服负性情绪推理。人往往习惯于仅凭自己情绪上的波动，去推测现实生活中的确存在引发这一情绪的原因，从而认为目前的困境是不可避免的，这是负性情绪推理。由于推理是虚幻的，并表现出滚雪球效应，使自己极为烦恼、痛苦。这种庸人自扰式的情绪推理，要尽量避免。

②超越自卑、促进升华。人的自卑感是普遍存在的。如果对自卑感缺乏正确的认识，就会出现情感上的扭曲，诚惶诚恐，自怨自艾；或盲目自傲，夸大能力。教师应帮助学生正确认识不足，积极努力，缩小差距，不断进步，实现对自卑的超越。

③培养健康的幽默感。当一个人遇到麻烦时，要想客观地分析当前的事件，同时又不陷于慌乱状态，最好的办法是显示幽默的态度，化不利为有利，化尴尬为轻松。缺乏幽默感的人，往往与外界格格不入，会因长期的情绪紧张而导致心理防线的全面崩溃。培养健康的幽默感，其目的不是为了卖弄，而是形成积极乐观的人生态度、深厚渊博的知识修养、友好和善的人际关系，从而陶冶自己的精神世界。

第二节　意　志

一、意志的概念

意志是人自觉地确定目的，并根据目的支配、调节自己行动，克服困难，实现预定目的的心理过程。意志是人类特有的心理现象，动物虽然也作用于环境（老鼠挖洞做窝、乌贼喷出墨汁干扰敌人等），但是正如恩格斯所指出的："以前动物的一切有计划的行动，都不能在自然界打上它们意志的印记。这一点只有人才能做到。""……动物仅仅利用外部自然界，单纯的以自己的存在来使自然界改变；而人则通过他所做出的改变来使自然界为自己的目的服务，来支配自然界。"人不仅能够认识世界，而且能够改造世界。所以，如果说感觉是外部刺激向意识的转化，那么意志是意识向外部动作的转化。人总是在不断地追求目标（如改进生产工具，提高劳动效率，掌握知识技能等），改造着世界，人的生活意义正是在追求和改造之中。意志的产生与社会生产劳动有密切关系，社会生产劳动为意志的产生提出了需要并且提供了可能。劳动的社会性是意志形成和发展的基础。人的意志总是与行动紧密联系，所以人们也把有意志参与的行动称为意志行动。意志行动是人类独有的行动。

但是，并非人的一切行动都是意志行动。比如，人为了清除气管内的分泌物或异物而咳嗽，手遇火而缩回，以及一些无意的动作（吹口哨，摇头叹息等），由于没有预先

确定的目的，不是意志行动。只有预先就有确定目的，由目的所支配、调节的行动，才是意志行动。例如，当手烫伤后迅速涂上药物（为减少痛苦）；学生努力学习、遵守纪律、坚持每天背诵英语单词；教师克制自己不良情绪的发作，耐心教育学生等，这些都是意志行动。

意志对行为的调节作用有发动和制止两个方面。前者表现为推动人去从事达到一定目的所必需的行动，后者表现为制止与预定目的相矛盾的愿望和行动。意志调节作用的这两个方面在人的实际活动中不是互相排斥的，而是统一的。为了事业，人们可以抑制住憎恨和嫉妒心，能控制住失败的痛苦、愤怒而发奋图强、坚持工作。正是通过发动和制止这两种作用，意志实现着对人的活动的支配和调节。它不仅调节外部动作，还可调节人的认识活动和精神状态。

医学实践和生理学研究已经表明，心律的快慢，血压的高低、肠胃的蠕动声甚至脑电波活动的节律，经过学习，即经过生物反馈的训练，也可以随意地调节。生物反馈能使病人通过十分灵敏的电子仪器所显示的生理变化的情况，学会控制自己过去所不能控制的自主性反应，从而达到治疗的目的。1967 年米勒（E. Miller）用操作训练的方法对各种内脏进行的控制研究获得成功。1970 年卡米亚（J. Kamiya）通过铃声训练使一病人能够控制脑电活动的节律，生物反馈的研究说明了人的意识能动作用已从改造客观世界发展到改造人体内部的生理活动。意志集中地体现了人的意识的能动性。

二、意志行动的特征

意志行动的特征可以分为三个方面：

（一）明确的目的性

意志行动是人经过深思熟虑，对行动目的有了充分的认识之后所采取的行动。它不是勉强的行动，也不是一时的冲动。个体对任务、目的的认识越明确，就越能意识到这一目的的社会意义，他的意志就会更加坚定。可见，认识是意志的前提和基础。意志的自觉目的性有两个根本的特点：一是确定的行动目的要符合客观事物发展的规律；二是行动目的服从于社会公认的社会行为准则。个体不论参加何种社会活动，都要履行一定的社会义务和责任。因此，一个人的世界观和道德观是决定其意志行动自觉性的根本依据。意志水平正是以这种自觉目的性水平为转移的，目的越明确，社会意义越重大，意志表现的水平就越高。

（二）随意运动是意志行动的基础

所谓随意运动，是一种受意志调节的、具有一定目的和方向性的运动，是学会了的、较熟练的动作。冲动行动和本能行动因不能被意识控制和调节，所以属于不随意运动，是缺乏意志的行动。学生举手发言、用脚踢球、弯腰做操；教师进行演示实验；运动员在球场上跑位、投篮；战士投掷手榴弹、射击等都属于随意运动。人们掌握随意运动的程度越高，意志行动就越容易实现。

（三）与克服困难相联系

人的意志行动总是与调动人的积极性去克服困难，排除障碍分不开的。例如，在寒冷冬天的早晨仍能按时起床，身体不佳时坚持上学或完成一项艰巨的任务等，都是克服

一定困难的具体表现。意志的水平往往以困难的性质和克服困难的难易程度为衡量指标。

困难包括外部困难和内部困难，前者是政治上、气候上、工作上的条件障碍或某种活动要求太高，以及受到他人的讽刺、打击等外在条件的障碍；后者是指消极的情绪、知识经验不足、能力有限、思想矛盾、情绪干扰、懒惰等或对采取的决定产生怀疑等主观障碍。一般说来，外部困难必须通过内部困难而起作用，因此，要克服这些困难，个体就必须充分发挥自我意识的积极作用，就必须对自己的活动和行为进行自觉的调节。

三、意志行动的心理过程

意志是通过一系列的具体行动表现出来的。受意志组织和控制的行动是意志行动。意志行动是复杂的自觉行动，它的心理过程包括动机斗争、确立行动目的、选择行为的方式和方法、做出实现意志行为的计划，以及通过意志努力实现所做出的决定。意志行动过程可以分为采取决定和执行决定两个阶段。

（一）采取决定阶段

这是意志行动的开始阶段，也是准备阶段。它是完成意志行动的不可缺少的开端，决定意志行动的方向和行动的方法、步骤。做出决策的过程有着丰富的心理内容，充分体现了人的意志品质。

1. 动机冲突

动机冲突又称动机斗争。意志行动是由一定的动机引起的，但由动机过渡到行动的过程可能是不同的。在简单的意志行动中，动机几乎是直接过渡到行动的。这时，行动的目的是单一的、明确的，通过习惯了的行为方式就能实现。在较复杂的意志行动中，人的动机往往非常复杂，在许多场合，人同时产生引向不同行为的几种动机。这时，如果它们彼此不相矛盾，就不会发生动机冲突；如果这些动机是彼此对立的，或只能在同一时刻实现，而事实上又不可能同时实现时，就会发生动机冲突。

常见的动机冲突从形式上看有四种类型：①双趋式动机冲突。这种冲突形式是由同时存在的两个不同目的，因不能同时实现而引起的动机冲突。例如，“鱼，我所欲也；熊掌亦我所欲也，二者不可兼得。”这种冲突的解决，必须放弃其中一个目的。②双避式动机冲突。这种冲突形式是由同时存在两个不愿面对的问题而引发的。例如，有的学生既不愿用功学习，又怕家长责备。在这种情况下，人们企图摆脱这种困境，但往往不能如愿，必须选择面对其中一种困境。③趋避式动机冲突。当一个人一方面要接近一个目标，同时又想回避这一目标时，就会产生趋避式动机冲突。例如，曹操的“鸡肋鸡肋，食之无味，弃之可惜。”④双重趋避式动机冲突。这是两个趋避式动机冲突混合而成的复杂模式。例如，高考填报志愿时报考职业前景好而自己并不喜欢的医学专业，还是报考自己喜爱而条件艰苦的地质专业。这种动机冲突会引发个体剧烈的思想斗争，能全面考验个体的认识发展水平和心理成熟水平。

动机斗争在不同的情况下是不同的。如果相互矛盾的动机都不很强烈，而且不论做出何种选择对人都没有什么原则性意义。例如，利用周末的一点时间是给父母写信，还是阅读课外读物？这时，动机冲突并不激烈，而且不会持续太久，较强的动机通常战胜

较弱的动机。有时，相互斗争的动机都很强烈，做出任何一个决定对人都有原则性的意义。例如，当国家利益与个人利益发生冲突时，人们需要经过慎重考虑，做出最后的决定。此时，做出何种决定都会充分反映个体的道德品质和思想境界。

同时，动机斗争过程也可以明显看出一个人的意志是否坚强。意志坚强的人善于原则地、深刻地权衡各种动机，并且及时地选择正确的动机；意志薄弱的人，则常常处于犹豫不决的矛盾状态，做出决策后也很容易改变。一个人业已形成的信念、理想、世界观和道德品质都对动机斗争的过程起着制约的作用。

2. 确立行动目的

动机冲突解决以后，就会引发确立行动目的的活动。每一个意志行动都有行动的最终目的，它是一个人在行动之前预先提出来的。缺乏行动的目的就会丧失随意性，没有适当的目的性。

人们常常同时有几个彼此相互抵触的目的，我们只能确定其中一个作为当前的行动目的。目的之间常常存在尖锐的矛盾，造成心理冲突。只有及时做出决策解除心理冲突，正确的目的才能确立。要有效的解决由目的矛盾引起的心理冲突，首先，要以正确的动机为基础，克服各种患得患失的想法；其次，要面对现实，权衡利弊，冷静分析估价目的远近主次；再次，通过意志努力，增强信心，果断做出决定，迅速选择正确的行动目的。

行动目的，一般有远近之分，且两者之间有着紧密的联系。例如，外语学习的近期目的是掌握外语单词，形成基本的听说、阅读和写作能力；它从属于熟练运用、达到精通外语这一远期目的。近期目的是实现远期目的的必要准备和必经阶段，而远期目的是意志行动的最终目的和新的起点。较近的目的容易明确，能制订出切实可行的计划，有利于意志行动的产生。目的越远，社会意义越大，引起的意志努力也会越大，远大的目的会产生强大的推动作用和力量。因此，正确的行动目的，应该是远近结合的。

3. 选择行动方法

在意志行动中，因情况的不同，行为方式和方法的选择是不同的。有时一提出目的，就可以确定行为的方式、方法。这种情形一般发生在较熟悉的行动过程中。而更多的情况下，实现同一目的的方式和方法并不只是一种，这时就需要做出选择。为了使所做出的选择是合理而有效的，就必须在选择之前做到全面了解、比较各种方式和方法可能导致的结果及其优点和缺点。如果对情况了解不够或知识经验不足，主体就会出现犹豫、摇摆不定，不能迅速做出决定。有时，某些方式或方法符合自己的愿望，但却有违道德或行为规范；而另一些方式或方法虽是正当的，却需要克服更多的困难或做出更大的牺牲。例如，学生在考试或完成作业时，是抄袭别人的呢，还是经过自己努力做出答案呢？对于这样的两难问题，做出最终的选择需要依赖诚信的力量。

方法的选择受多种因素的影响。首先，人的意识水平会影响方法的选择。方法往往是一个人的认识、感情等多种心理机能的综合产物。人在选择方法时既要考虑到主观的必要性，又要分析客观的可能性；既要发挥最小代价、最高效率、最好效应完美结合的有利原则，又要符合社会道义、政策、法律、信仰及客观规律的有理原则；其次，动机水平也影响行动方法的选择。高尚的动机激励人们采取正大光明与合理的方法；被卑微

动机左右的人往往“不择手段”、靠投机取巧达到目的；再次，个人的知识经验的是否丰富也会影响手段、方法的选择。凡知识经验不足或经验肤浅的人，常常沿袭落后、低效的手段与方法，不能选择现代化的、科学的手段和方法。

4. 作出决策

经过动机斗争，权衡行动目的和行为的方式、方法之后，接下来就可以以一定的标准从若干个方案中选择一个最佳方案或最满意的方案。影响做出决定的因素，主要有：①预测由刺激情境所引起的某种行为的有效性；②一个人当时的期望；③外界环境的诱因价值；④一个人所追求的目标。个人追求的目标不同，个人所作的决定也就不同。

作出意志行动的决定也会有反复。如果作出的决定是经过深思熟虑，又有充分的根据，就可能不发生和少发生反复。如果没有经过仔细权衡，或是因从众、随大流儿而做出的决定，就会因为一些具体困难而推翻决定。经过深思熟虑、有充分根据的决定是较自觉地做出的决定，是与完全理解所要采取的行动的重要性、有效性和必要性的问题实质相联系的。因随大流儿而做出的决定往往是意志薄弱的表现，是没有明确的生活理想的表现。一些人在行动过程中思想摇摆，就是因其对自己所作决定的意义缺乏实质性的认识，因而不能坚持执行自己的决定直至完成。

（二）执行决定阶段

执行决定阶段是意志行动的重要环节，是主观见之于客观的过程。意志行动的最终目的在于改变现实，只有执行所采取的决定，才能够达到预定的目的。如果只停留在决定上而不付诸执行，那就没有意志行动了。即使动机再高尚，目的再美好，方法再完善，如果没有行动，这一切就没有任何意义。

在执行决定的过程中，意志活动表现在两方面。一方面是按原计划采取积极行动以利于达到目的；另一方面是制止那些不利于达到目的的行动。例如，学生要执行按时完成作业的决定，一方面要按原定计划，积极思考，运用已有的知识解决各种问题；另一方面又要制止引诱它脱离预定轨道的行动。科学家为实现预定的科研任务，一方面要按原定计划进行艰苦持续的工作；又要放弃那些与事实矛盾的假设。达尔文说：“我经常努力于解放我的智慧，以至于放弃任何方便的假设，即使是我最喜爱的（我忍不住不对每一对象提出的）假设，只要它与事实矛盾。”

人们在实现目的的过程中会遇到多种多样的外部困难。如冬季坚持户外长跑，会遇到严寒的袭击和生理的疲劳；完成一项工作常出现缺乏工具和其他不利条件的困难；进行一项革新，常遇到别人的怀疑甚至反对等。客观情况发生了新的变化，也使行动的进行发生困难。意志行动必须克服这些困难，贯彻既定的决定。

在执行决定的过程中发生外部困难也会引发内部困难。如，由于客观事物的新变化使已放弃的动机、目的、方式方法重新活跃起来，对抗正在进行的行动；也可能产生新的动机、目的和方法，和正在执行的目的、方法斗争下去。

意志行动中困难的克服，取决于一系列条件。坚定的信念和正确的世界观是有效的克服困难的基本条件。缺乏这一基本条件，就会在困难面前发生意志的动摇，轻率地改变决定，不能坚持达到目的。可见，如何克服困难是一个人意志力的表现。

实现所做出的重大决定必须克服困难，有时还需要改变原先的决定，根据新的决定

采取行动。意志不仅表现在善于坚持贯彻既定的决定上，也表现在善于在必要时果断地放弃原来不符合客观情况的决定，采取新的步骤。在实现决定的过程中起决定作用的是责任感、义务感。荣誉感也具有巨大的鼓舞作用。

最后必须指出，意志行动的两个阶段并不是孤立的，是一环扣着一环的统一结构。在实际行动中，这两个阶段常常是彼此紧密联系和反复交织着的。

四、意志的品质与培养

（一）意志的品质

任何一个想要不断完善自己的人，都要通过意志磨练，不断克服自己个性中的弱点。只有意志顽强的人才能不断战胜困难，在逆境中成长。坚强的意志品质有自觉性、果断性、坚持性和自制力。

1. 自觉性

自觉性是指个体在行动中具有明确的目的性，并充分认识行动的社会意义，使自己的行动服从于社会的要求。这种品质反映着个体的坚定立场和信仰。它贯穿于意志行动的始终，也是产生坚强意志的源泉。一个具有意志自觉性的人，他在行动中，能积极主动的完成预定的目的和任务。一个革命者的纪律行动，就是意志自觉性的表现。因为他能意识到严格的纪律是战胜敌人，完成革命大业所必需的，因此他能自觉的遵守纪律。具有自觉性的人，在行动中一方面不轻易接受外界影响，另一方面也不拒绝一切有益的意见和建议。

与自觉性相反的特征是受暗示性和独断性。受暗示性强的人，只能在得到提示、命令、建议时才会表现出积极性，而且他们很快屈从于别人的影响，对别人的思想、行为会不加批判地接受，轻易改变行动目的，缺乏原则性。独断性较强的人从表面上看，似乎是独立的采取决定，执行决定，实际是既未掌握客观规律，又不听别人的忠告，固执己见，一意孤行，直至碰壁。受暗示性强和独断性强都是没有真正意识到行动的意义的缘故。

2. 果断性

这是一种明辨是非、迅速而合理地采取决定，并实现所做决定的品质。它是适时采取决断的意志品质，以自觉性为前提，以大胆勇敢和深思熟虑为条件。具有果断性的人善于根据具体材料，进行分析、判断、明辨是非真伪，能迅速而正确地做出行动决定。这一品质在现代社会日趋激烈的竞争中，人们应如何把握转瞬即逝的机遇有着重大的意义。

与果断性相反的是武断与优柔寡断。武断往往是由于缺乏思考而轻举妄动，不考虑主客观条件，不考虑计划实施的可能性，也不考虑后果，在主观上仓促决定，贸然地根据目的进行行动。优柔寡断地人的思想情感是分散的，他们没有力量解决思想和情感的矛盾，不能把思想、情感引上明确的轨道。他们在各种动机之间，在不同的目的、手段之间摇摆不定，迟迟作不出取舍。由于患得患失，踌躇不前，他们常常怀疑所做决定的正确性，担心实行决定的后果，或者做出决定后又不能坚决执行，当他们必须做出选择的时候，又可能任意地遇上什么，就选择什么。

3. 坚持性

坚持性又称坚韧性、顽强性，它指个体在执行决定时能坚持到底，在行动中能长期保持充沛的精力、坚韧的毅力，永往直前，顽强地克服达到目的过程中的重重困难方面的品质。意志的坚持性一方面表现在善于对抗不符合行动目的的主客观原因的干扰，做到面临各种干扰，不为所动；另一方面表现在善于长久地维持已经开始的符合目的的行动，做到锲而不舍，有始有终。例如，煤矿工人杭平在井下挖煤时，因地面连降暴雨引发洪水灌入坑道而被困井下。在多方组织的抢险下，在矿道中被困 33 天 13 小时的杭平得救了。在这期间，帮助他活下来的有带矿灯的安全帽、眼镜、铁锨、雨鞋、洪水、驮煤的骡子（他用眼镜片做刀吃掉了骡子）和求生的信念。居里夫妇在手工条件下研究，冶炼了 8 吨铀矿石以后才制成第一克镭。多年的艰苦劳动是居里夫人科学活动的特点。

与坚持性相反的特征是顽固、执拗。顽固的人只承认自己的研究、自己的论据，尽管这些论据是错误的或不好的，仍然一意孤行。然而，他们不能长期控制自己的行动，一遇到困难就放弃或改变自己的决定。这种见异思迁、虎头蛇尾的品质，也是与坚韧性相反的意志品质。

4. 自制力

自制力是指能够自觉、良好地控制自己的情绪，约束自己的动作和言语活动等方面的品质。它是根据正确的原则指挥自己、控制自己，保证自己在可能或顺利的情况下，控制自己的消极情绪，不骄不躁地完成任务。有自制力的人，能控制自己的恐惧、懒惰、害羞等消极的情绪和冲动的行为，不论胜利还是失败都能激励自己前进。这就是通常所说的克己、忍耐。具有自制力的人，组织性、纪律性特别强，情绪较稳定，学习时注意力能高度集中，甚至臻于忘我的境地，记忆力强，思维敏捷；工作中能忍受常人难以忍受的痛苦，付出巨大的代价，做出重大的贡献，赢得最后的成功。例如，美国芝加哥自然博物馆的科学家卡尔·施密特在工作时不幸被毒蛇咬中，同事都已下班，急救药物没有。在生命的最后时刻，他平静下来，记录下垂危的感觉：“体温很快升到 39.5℃，胃剧痛、燥热、耳鸣，睁开眼时眼皮疼，……四小时过去了，我的伤口、鼻、嘴开始出血……我看不见体温表了，情况非常严重，……”他用生命为其他科学家留下珍贵的蛇毒研究资料。

和自制力相对立的特征是任性、怯懦。前者是对自己行动不加约束，任其兴致所至；后者在行动时畏缩不前，或因情况变化而惊惶失措。这两种特征都是意志薄弱的表现。

自制力是意志的很重要的品质，对于教育工作者尤为重要。因为他们必须不厌其烦、心平气和地向不守纪律的学生说明其行为的不当之处，鼓励学生改正缺点，追求上进。

一个人的意志品质同个性的其他特点结合在一起，形成一个人的行为作风。意志品质的形成是与一个人的先天素质、教育与锻炼及社会道德风尚、习惯的影响分不开的，是在他个体生活过程中形成的。

（二）意志的培养

坚毅的品质不是天生的，是后天教育和实践锻炼培养的结果。因此，加强对学生的意志品质培养十分重要。培养学生坚强的意志品质应从以下几方面进行：

1. 加强目的性教育，注意培养道德情感

只有目标远大的人，才会胜不骄、败不馁，再接再厉，以求达到最后的目的。革命的意志是实现共产主义理想的手段。目的越高尚，理想越远大，行动中的意志就更能有良好的表现。所以，培养意志品质首先必须激起学生完成任务的强烈愿望，讲明提高成绩的远景。要使远近的目的结合起来，如果只有长远的目标，容易使人产生高不可攀的感觉，引起灰心丧气，放弃目标，从而无所事事；如果只有短近的目的，生活就会缺乏意义，只看眼前得失，这样的个体是不可能具有坚强的意志品质的。

此外，在意志行动中，无论是内外障碍的克服与否，或者是目的的实现与否都会引起情感。情感在意志的支配下又可变为行动的动力，去促进人们克服困难和坚持实现目的。例如，对他人的非议、造谣，有责任感的人会最大限度地与之斗争；有爱国主义情感的人，可以克服自己在工作、学习中的一切困难，刻苦攻关，为科技进步、祖国繁荣奉献自己。意志靠情感来推动，情感是意志的不可缺少的条件，它能加强意志。当然，反过来意志也可控制情绪感。所以，为培养学生的意志品质，首先必须加强目的性教育，注意培养道德情感。

2. 组织实践活动，使学生取得意志锻炼的直接经验

人的理想、信念的形成固然离不开理论学习，但更重要的是要在实践中受到检验和考验。意志力在克服困难中表现出来，在克服困难中得到提高。那些对个体来说兴趣不大的、平凡的、情绪上不会带来愉快的或者困难较大的活动，更能使人的意志得到巩固和受到锻炼。活动有利于意志品质的培养，是因为当人负有完成任务的责任时，必须做出意志努力。因此，教师必须有目的的组织活动，在活动中磨练学生的意志品质，特别是常有越轨行为的学生更应在集体中提供机会加以严格要求，而不能把他们排斥在集体之外。

为增强学生克服困难的信心和进一步锻炼意志的决心，在活动中教师必须辅之以必要的赞扬、勉励、提出榜样和介绍锻炼意志的方法，对他们作具体的指导。赞扬、勉励可鼓舞勇气，提高信心，有利于锻炼意志。必要时教师用限制、批评、惩罚的方法来组织违反纪律的活动，以改正不良行为，也可锻炼一个人的意志。但是，应以赞扬、激励为主。

为锻炼意志，对学生的要求必须从克服小困难开始，随着活动的展开逐渐提高要求，直到有效果为止。太难或太容易达到的要求，忽有忽无的要求都不能锻炼一个人的意志。

3. 针对学生意志品质的差异，采取不同的锻炼措施

在具体的教育过程中，教师可根据学生意志品质的差异，进行针对性的辅导和帮助。对于十分执拗与顽固的学生，教师应从自觉性、目的性和原则性方面着手培养，使他们理解固执与顽强的区别；对于胆小而易受暗示、犹豫不决的学生，教师要培养他们大胆、勇敢、果断的品质；对于过分的活跃和缺乏自制力的学生，教师要提高他们控制自己行为的能力；对于缺乏毅力的学生应激发他们的坚韧精神。

4. 启发学生加强自我锻炼

在意志品质的形成过程中，自我锻炼起着关键的作用。在个体发展中，通过自我锻炼，培养自己的意志力，克服懒散等不良品质，并对自己的力量充满信心。学生的意志

品质是在教师长期严格要求和监督下，在日常生活中不断要求自己、克服困难的意志锻炼的结果。因此，教师应重视培养学生形成良好的学习、生活习惯，培养自我检查、自我监督、自我命令、自我鼓励的能力。当学生在行动中遇到困难而有所灰心时，可鼓励他们自己给自己下命令，“再来一次”、“再坚持一下”。

复习思考题：

1. 什么是情绪与情感？两者有什么区别与联系？
2. 消极的激情有那些不良影响？如何防止消极激情？
3. 什么是意志？意志的基本特征是什么？
4. 简述意志行动的心理过程。
5. 举例说明如何培养学生健康的情绪、情感？
6. 分析自己的意志有哪些优良品质和不足？应如何锻炼自己的意志？

第七章　需要、动机和兴趣

在物质高度文明的今天，随着社会生产力的发展，人们的欲望愈来愈高，要求越来越多，如何看待人们日益增长的需要？人们的行为是如何引起的？人们周而复始地重复着某些活动的原因又是什么？这一切皆归结于人类的需要、动机和兴趣，它们是人的个性倾向系统中的动力部分，推动着人们的思想和行为。

第一节　需　要

一、需要的概念

（一）需要的含义

需要是人感觉到有某种缺乏而力求满足的一种内心状态，是生理需求和社会需求在人脑中的反映。它表现出有机体的生存和发展对于客观条件具有一定的依赖性。人们要生存，要发展，就必须对自然和社会提出一定的要求，并以此适应社会，取得与环境之间的相互平衡。例如，人们为了生存，需要衣食住行，需要知识和能力等。所以，需要总是反映有机体对内部环境或外部环境的要求。而且人类的需要总是由客观事物引起的，人类总在追求着某种客观事物，没有客观对象的需要是不存在的。个体通过需要和满足需要的活动，维持着自身的生存和发展。这样，需要被认为是个体的一种内部不平衡状态，或者说是一种倾向，它反映了个体对内部或者外部条件的较为稳定的要求。

需要是个体行为和心理活动的内部动力，这是需要的根本特征。需要是活动的原始动力，是个体活动积极性的源泉。需要一旦被意识到，就形成一种力量，驱使人们去活动，去实现需要。需要越强烈，活动的积极性越高，对活动越有推动力。没有需要，就不会有人的一切活动。而且需要永远具有动力性，它不会因暂时的满足而消失，有些需要是在满足之后，又会产生新的更高层次的需要，新的需要又推动人进行新的活动。有些需要具有周期性和连续性。例如人的生理需要是循环往复、一至无穷的，人存在一天，就会有一天的生理需要。人类社会就是在需要的推动下，不断文明发达、昌盛，不断向前发展、进步。只要有人的生命存在，需要就不会停止。

需要是人认识过程的内部动力。需要推动着人对有关事物进行观察和思考，并调节和控制着个体认识过程的倾向。当人认识和评价某种事物是否具有意义和价值时，往往

是以事物能否满足人的需要为中介的。需要也是产生情绪的一个重要因素。凡是能满足人的需要的事物，人就会产生肯定的态度，体验到积极愉快的情绪。当客观事物不能满足人的需要，就会产生否定的态度，体验到消极的情绪。需要是个性倾向性的基础，要了解一个人的人格，首先要了解这个人的需要倾向性以及需要的各种表现形式，如动机、兴趣、信念和世界观等。需要也推动着人意志的发展。为了满足需要，个体要从事一定活动，克服一定的困难，实现预定目的，从中也锻炼了自己的意志。

需要是个性倾向性的基础。个性倾向性中的其他组成部分，例如，动机、理想、信念等都是需要的不同表现形式，需要常常以动机、兴趣、愿望和价值观等形式表现出来，促使人们朝着一定方向前进，追求一定目标，并通过行动求得需要的满足，调节着个性心理特征。

（二）需要的特征

1. 需要的对象性

需要具有一定的对象。这个对象可以是物质的，也可以是精神的；可以是活动本身，也可以是活动结果；可以是追求某种事物或观念，也可以是避开某种活动或观念。需要是个体生存和发展的必要条件。但是个体发展的阶段不同，需要的内容有所不同。儿童时期需要游戏、友谊；青年时期需要爱情和职业；中年人需要事业成功和子女成才；老年人需要延年益寿和儿女的亲情关怀。

人类基本需要的满足有利于身心健康。基本需要的受挫，会导致心理问题。研究表明，生理需要得不到满足时，将会严重影响到个体的身心健康。例如，进食需要得不到满足就会影响到注意力下降，性格变得忧郁、淡漠、自卑、神经过敏、暴躁、易怒等。睡眠和觉醒的需要得不到满足，不仅会影响注意力，而且会影响记忆力和情绪，出现记忆力下降，情绪暴躁、易怒等。

2. 社会历史制约性

人和动物的需要有着本质的区别。动物的需要只是满足于维持生存和繁殖后代的生理需要。而人的需要具有社会历史制约性，人满足生理性需要的方式也与动物有根本的区别。人在满足自己生理性需要的过程中，还可以通过生产，生产出自己所需要的对象，在发展生产力的过程中，提高自己需要的质量和水平。例如，在今天，饮食不仅是一种生理性需要，也具有科学的讲究，同时也成为人们交际的一种手段。马克思指出："饥饿总是饥饿，但使用刀叉吃熟食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。"并且，人满足需要的方式，不是在消极的适应中得到满足，而是在积极主动改造客观世界的社会实践中得到满足。人的各种需要无不受当时社会物质生活条件和科学技术发展水平的制约。人的需要是无止境的，随着社会的发展而发展。但是无论如何，它总受社会法律和道德规范的约束。人应该学会控制自己的需要，不能随心所欲，为所欲为。

二、需要的分类

从不同的角度，可以将需要分为不同的种类。

（一）根据需要的起源，可以把人的需要分为生理性需要和社会性需要

1. 生理性需要

生理性需要是人脑对生理需求的反映，又叫做生物性需要或原发性需要。它是人类最原始的和最基本的需要，是人和动物共同具有的必须满足的需要。它主要是指保存和维持有机体生命和种族延续所需的一些需要，例如，进食需要、饮水需要、睡眠需要和觉醒需要、排泄需要、性需要、安全需要和运动的需要等。生理性需要带有明显的周期性。

性需要是人的基本需要，它与饮食需要、睡眠需要、觉醒需要有所不同。它虽然不像饮食、睡眠那样对个体的生存起着关键的作用，但它是维持种族延续所必需的。饮食、睡眠等需要能补充有机体内的缺损，是有机体恢复能量的过程；而性需要则是有机体消耗能量的过程。性需要和性行为对于有机体是有益的，但同时也是必须予以控制的。人类性需要除了生理因素外，还受心理因素和社会文化因素的影响。

睡眠的需要是有机体在疲劳后产生的需要。它使个体由活动状态趋向休息状态，这是睡眠的需要与其他需要的不同之处。睡眠的需要是人的基本需要之一。如果剥夺了这个需要，人就会无法忍受，甚至会造成精神疾病。

总之，生理性需要如果得不到满足，就会使人产生焦虑、痛苦的情绪。

2. 社会性需要

社会性需要是社会需求在人脑中的反映。社会性需要是人类社会和个人生存和发展的必要条件。如劳动的需要就是人类社会存在的第一个条件。社会性需要除此之外还有：交往需要、成就需要、友谊需要、求知需要、尊重需要、权力需要等。社会性需要是人在后天社会化过程中，通过学习而形成的，是人类特有的高级需要。每个人都会意识到并接受社会的要求，把社会的要求内化为自己的需要，从而产生社会性的需要。例如，当今社会人们对知识的强烈的求知欲，就是社会需要在每个人身上的反映。社会性需要也是在生理性需要的基础上，在社会政治、经济、文化、教育等因素广泛影响下形成的，具有社会性。不同的历史时期、不同阶级、不同民族，人们的社会性需要会有所不同。例如，奴隶社会、封建社会、现代文明社会，人们的需要各不一样。

（二）根据需要满足对象的不同，把需要分为物质需要和精神需要

1. 物质需要

它是人对社会物质生活条件的需要。物质需要既包括生理性需要，也包括社会性需要。例如，人们对衣食住行有关物品的需要，对劳动工具、文化用品、科研仪器、娱乐用品的需要等。

2. 精神需要

它是人对精神生活的需要，也是人类特有的需要。它包括人类对客观事物认识的需要、学习的需要、交往的需要、爱的需要、尊重的需要、审美的需要、道德的需要、成就的需要、创造的需要等。在这众多的需要中，劳动和交往的需要是人类最早形成的精神需要。研究表明，交往需要在人类历史发展过程中起着非常重要的作用，是个体心理发展的条件。如果一个人长期缺乏人际交往就会影响人心理的正常发展。

三、需要理论

（一）勒温的需要理论

德国心理学家勒温假定人与环境之间存在着一定的平衡状态，如果这种平衡状态遭到

了破坏，就会引起一种紧张，产生解除紧张的需要或想恢复平衡的某种行为的动机。勒温认为，人类的行为包括：紧张—移动—缓和的连续性表现。紧张—移动—平衡和需要—活动—缓和是相似的。需要是行为的动力，需要引起活动，以使需要得到满足。需要得不到满足而产生的压力可以引起心理系统的紧张；需要满足后，紧张心理系统就会得到解除。反之，需要得不到满足或动机受到阻碍，心理系统的紧张就会保持一定的时间，并使人具有努力满足需要或重新实现目标的意愿。勒温还把需要分为两种类型：需要和准需要。需要是指客观生理需要；准需要是指在心理环境中对心理事件起着实际影响的需要。勒温认为一般需要是指准需要，并且每个人需要的强度是不同的。

（二）默瑞的需要理论

美国著名的个性心理学家默瑞把需要看作个性的中心概念，并用来说明个性的动力结构规律。默瑞认为需要就是代表脑区力量的构造物，这种力量引起一系列行为反应，使原有的紧张情绪解除，具有定向目的性。需要这种力量会渗透到活动的各个方面，并调节控制着其他心理活动。需要是个体行为动力性的源泉，是个体行为所必需的。需要和个体的不平衡状态相联系，在一般情况下个体总是处于一种不平衡的状态，因此需要经常推动着个体活动的进行。默瑞认为人类各种需要之间相互作用，人类的全部需要是一个系统。他还把人类需要系统和环境系统联系起来，并把他们纳入一个动态系统中。认为人类的主体和环境压力之间是相互作用的。人类动机是个人的需要和压力共同起作用的结果。其中需要是行为倾向性的因素，压力是行为促进性的因素。个人需要和环境影响相互结合，决定了一个人的行为。

默瑞对人类的需要提出了许多分类。认为最简便的是把需要分为两类：一类是基本需要，即身体能量需要，它涉及生理的满足，也叫内脏性需要。例如，对空气、水、食物等的需要。另一类是次级需要，即心理能量的需要，心因性需要。它涉及精神或情绪的满足，例如，对成就、交往、尊重、秩序等的需要。心因性需要是在内脏性需要基础上产生的。各种需要的重要性对每个人是不同的。内脏性需要是与个人生存直接相联系的，是最为重要的。各种需要将按照他们的重要性依次得到满足。最为强烈的需要将率先得到满足。

默瑞列举了20种人类代表性的需要：贬抑、成就、亲和、攻击、自主、对抗、防御、恭敬、支配、表现、躲避伤害、躲避羞辱、培育、秩序、游戏、抵制、感觉、性、求援和了解。每个人这些需要的程度是不同的。各种需要之间有融合、互补、冲突的现象。每个人都有一个需要层次，各种需要在重要性上有所区别，其中与人类生存有关的基本需要是最重要的需要。

默瑞还认为，明显的需要可以通过观察一个人行为的经常性、持久性和强烈性而直接测量出来。隐蔽的需要必须用间接的方法测量。他和摩根于1935年共同设计了主体统觉测验（简称TAT）来测量被试的需要。默瑞认为人们在对非常爱美的图片进行想象时，会与个人的经历相联系，会不知不觉地把个人的内心愿望、理想和需要以及内心冲突等通过故事情节投射出来。

（三）马斯洛的需要层次理论

马斯洛是美国人本主义心理学家。他认为人的需要是自发的，每个人都有一种自发

的成长潜力。每个人的行为是由一定的需要驱使的。马斯洛还提出人的需要是有层次性的，人类的各种基本需要是相互联系、相互依赖的，是一个按层次组织起来的系统。只有低层次需要得到满足，才会出现更高层次需要，只有所有的需要相继满足后，才会出现自我实现的最高需要。需要经历了从无到有、由弱到强、逐渐演进的过程。马斯洛认为，每一时刻人总是有多种需要，最占优势的需要支配着一个人的意识，构成行为的核心力量。已经满足了的需要，就不再对行为具有积极推动的力量。马斯洛开始把需要分为五个层次：生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重需要和自我实现的需要。后来他又补充了两个层次，共有七个层次，生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重需要、认知需要、审美需要、自我实现需要。见图7－1。

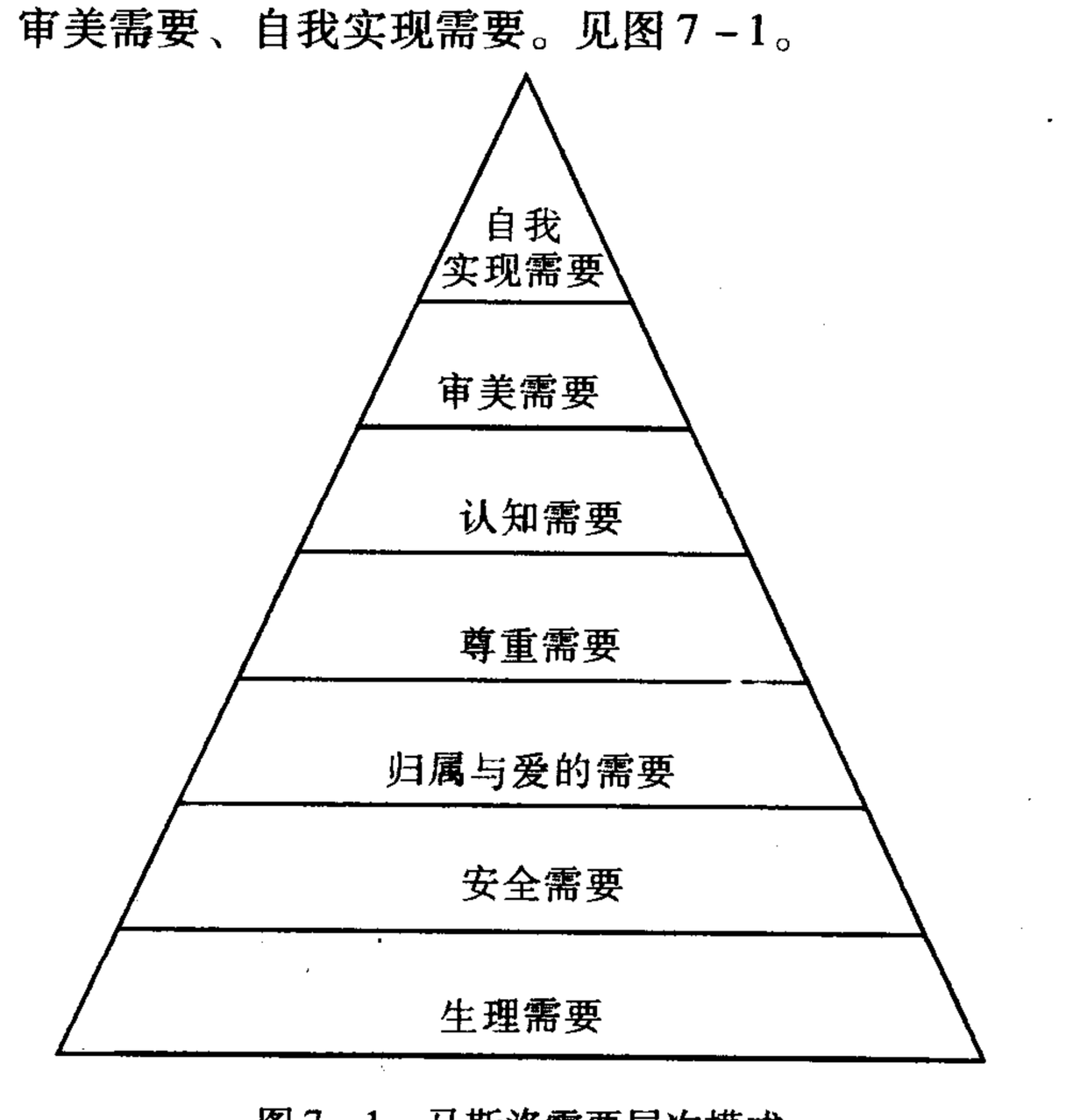


图7－1　马斯洛需要层次模式

1．生理需要

生理需要是有机体最强烈、最明显的需要，也是最有力量的需要，是其他需要的基础，它包括人类对水、食物、氧气、性、排泄和休息等需要，促使人类的求食、睡眠、配偶等行为。中国有句古语“衣食足，知荣辱”。在满足了生理需要的基础上，安全需要便显露出来。

2．安全需要

安全需要是对安全的环境、稳定的秩序、受保护以及免受恐吓、焦虑和伤害等危险折磨的需要。安全需要驱动人类寻求帮助，避免疾病、恐惧、焦虑等行为。安全需要是减少生活中的不确定性的需要，它在儿童的身上尤为明显。儿童需要稳定的生活常规，生活较规律、固定，对未来有计划的家庭环境，有利于儿童的健康成长。家庭的不和睦，众多意外事件的干扰，都会给儿童造成心理上的不安定，不可预测感和不安全感，让它们胆惊受怕，影响他们的健康发展。马斯洛认为生理和安全的需要是低级需要，是更为有力的、更为强烈的需要。

3. 归属与爱的需要

在满足前两者需要的基础上，个人开始有了交往的需要，即归属与爱的需要。归属与爱的需要，是个体希望获得别人的爱和爱别人的需要，这种需要驱动人们产生寻求他人和社会的接纳、爱护、关注、鼓舞等行为。归属与爱的需要使人们渴望在群体中与同伴有深厚的关系，能被承认和接纳，不被孤立和疏远。爱是人间健康的、亲热的关系，包括相互依赖。马斯洛认为，成熟的爱是两个人之间健康亲密的关系，彼此关心、尊重和信任，与性爱是不同的。缺乏爱会使人孤独和空虚，会抑制成长及其潜力的发展。

4. 尊重需要

尊重需要有自尊和他尊。自尊是指受到别人的重视和赞许，包括有自信心和能力，有本领，个人产生了适应、胜任工作支配他人和有信心取得成就等情感。他尊是指别人对自己的尊重，表现在有成就、地位、名誉和别人的赏识与注意，从而产生了威信、认可和地位等情感。

5. 认知需要

认知的需要实际上就是好奇心和求知欲。就是人类想了解、探究客观世界的需要。是人类高级需要之一。

6. 审美需要

审美需要是对秩序、对称及美等方面的需要。马斯洛认为审美需要是人类的本性，它有助于人类的身心健康。这个需要在自我实现者的身上得到充分的体现。

7. 自我实现需要

自我实现需要是指人的成长、发展、利用潜能的需要，是追求自我理想的需要。表现为个人潜能的极度发挥，做一些自己认为有意义和有价值的事情，达到了自己理想的、尽善尽美的境界。即一个人所作所为符合自身的本性。它一般是中年人、年长的人或心理发展比较成熟的人的特有的需要。对于大多数人来说，自我实现就是个人的奋斗目标，只有少数人才能达到真正的自我实现境界。自我实现是人生追求的最高境界。

马斯洛认为只有极少数人是自我实现者，绝大多数的人只能在归属与爱和尊重的需要层次上度过一生。马斯洛把生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重需要称为缺失需要，因为他们多数是在缺乏的情况下产生的。认知需要、审美需要和自我实现需要是个体在追求人生存在价值过程中产生的，是高级需要，称为生长需要。

马斯洛认为生理需要和安全需要是低级需要，是人类和动物界共同具有的；自我实现需要是高级需要，其他需要居于中间层次。马斯洛又把以上人类的需要概括为三个大的层次：基本需要、心理需要、自我实现需要。

马斯洛在后期研究认为人的基本需要有更高层次的全新的需要，即发展需要，包括有意义、自我满足、轻松、丰富、正义、美、独特、善、乐观诙谐、活跃、真实等。

马斯洛的理论较系统地探讨了需要的实质、发生及在人类生活中的作用，基本上反映了人类需要由低向高发展的趋势，区分了动物与人类的需要，这些都是合理之处。在管理领域和教育领域具有一定的应用价值。但他把人类的需要看成是先天的本能需要，

是不符合客观现实的，抹杀了人类需要的社会性。

第二节　动　机

一、动机的概念

（一）动机的含义

动机是指激发、指引和维持个体进行活动，并使活动朝向某个目标的动力或内在心理倾向。换句话说动机是直接推动人进行活动或抑制活动的内在原因。静态的需要还不是动机，当个人的愿望或需要激起人进行某种活动并维持着这种活动，这时候需要转化成为活动的动机。需要是动机的基础，动机是需要的一种表现形式。但是在具体环境中，个体的需要未必就一定引起相应的动机。模糊意识到的需要叫意向。当个体有某种意向时，可能意识到一定的行为活动方向，却并不明确行动所依据的具体需要，也就缺乏行动的动力。当个体能明确意识到并想实现的需要称为愿望。如果愿望仅仅停留在头脑中没有付诸实际行动，这种需要也不会引起行为活动。

动机是无法直接观察到的，人们只能通过观察行为的变化进而推测行为的原因——行动的动机。例如，当我们看到某人在大口大口地喝水，我们由此可以推测这个人此时很渴；看到某人狼吞虎咽地在吃饭，由此推测此人此时饿极了。动机实际上是个体行为过程中的一个中介变量，只能通过各种刺激带来的不同行为反应而加以推测或判断。同一事件，不同人的动机不同，行为反应也不同；同一个人，对不同事情的动机不同，行为反应也不同。人类的行为的差异，可能是能力造成的，也可能是机遇，更多的是动机造成的。

个体的动机分为两类：一类是情境动机，指个体在某种特殊情境下产生的活动，以追求目标求得满足的动机。它是一种暂时的、非普遍性的动机，不属于个体稳定的人格特征；另一类是人格动机，是个体追求的不限于某一类特定目标，只要是个人喜爱的、珍重的，都不会因环境的改变而变化的动机。例如，爱学习的人，不管是节假日，还是成绩好坏，都坚持学习。人格动机主要体现在人生的价值目标上。

动机也不是任何时候都处于意识之中，有时候动机处于潜意识之中，即使行动者本人也未必意识到行动的原因。

意志行动的动机，是由两个方面的因素构成的。其一是认识，认识是产生有目的动机和由此而产生行为的前提；其二是情绪和情感，情绪情感越强烈，驱使行动的力量越大，动机越强。

（二）动机产生的条件

动机的产生，是内在条件和外在条件两种因素共同作用的结果。引起动机的内在条件是需要，当需要的强度达到了一定水平，并有满足需要的对象存在时，才会引起动机。

个体的行为，除了机体内在需要以外，还有外在环境的引发。引起机体动机行为的外部刺激称之为诱因。诱因是指明有机体活动的方向，满足有机体需要的刺激物或环境。诱因具有激发或诱使个体趋向某个目标的作用。诱因可以是物质的，如食物、汽车、高档家具、名牌衣饰等现代化的物质生活；也可以是复杂的事物和情境，如名誉、地位、权利、

自尊、他尊等。凡是人们希望得到的、有吸引力的刺激或情境都可能成为诱因。

按照刺激物的性质，可以将诱因分为两种：正诱因和负诱因。正诱因是指凡是引起个体趋向或接近并由此引起个体从中获得满足的刺激物；负诱因是指凡是因逃避或躲开而使有机体得到满足的刺激物。心理学通过许多动物实验发现，需要并不能直接推动行为的产生，只不过使有机体处于准备反应或更易于反应的状态，诱因才能使有机体真正产生行为动机，导致行为表现。现代心理学更重视诱因对个体行为的影响作用。例如，在老鼠走迷津的实验中，如果迷津的终点没有食物，饥饿的老鼠并不比饱食的老鼠积极行动；若在终点放了食物，饥饿的老鼠就会立刻飞跑。当食物由大量换成小量时，饥饿老鼠也会相应地放慢速度；当食物增多时，老鼠会加速奔跑。实验证明诱因对有些行为具有明显的调节作用。不管怎样，诱因也只是外在因素，只有当它转化成个体内在的需要时，才能推动个体行为，成为行动持久的动力。

个体在某一个时刻会有最强烈的需要，并在诱因的引导下，能产生最强烈的动机。需要和诱因的共同存在是形成动机的条件。在这两个条件中，哪一个作用更重要，这要视具体情况而定。有些动机的形成中，需要的作用更强一些，有些动机的形成中诱因的作用更大些。

（三）动机的功能

动机在人的活动中起着非常重要的作用。它给了人们行动的力量和方向。动机使人产生了行为的欲望和要求，也促使人的行动始终围绕着目标而展开。

1. 启动功能

人的行为总是由一定的原因而引起的。动机能发动有机体的某种行为。动机是行动原动力，具有引发和驱动行为的功能。例如，体弱多病的人希望身体强壮，就会产生相应的锻炼身体的行动。

2. 指向功能

动机总在指引着人的活动方向，使活动追求着既定的目标。在动机的支配下，人的行为总是指向某一目标或对象。例如，饥渴的人，总是会指向食物和水。

3. 维持功能

动机具有维持活动的作用，使活动达到预定目的，不达目的不罢休。在行动中，在动机的指引下人类根据需要和客观环境，及时调节行为，使行为始终围绕着动机而进行。科学家在科学研究中，强烈的求知欲会使他废寝忘食地工作，夜以继日地研究，其活动始终围绕着研究目标而进行。

4. 强化功能

人在行为中通过满足需要而产生的积极愉快的情绪体验，将会强化人已有的行为，使某一行为多次重复地出现。小学生在学习中成功的体验、老师的表扬、同学们的称赞等将会激励他更加勤奋努力地学习，强化他的学习活动。

（四）动机水平

动机总是与行为密切相连，并且有着复杂的关系。同一种行为可能有着不同的动机，不同的行为也可能有着相同的动机，同一种动机，也可以产生不同的行为。动机和效果不一致的现象也会存在。

人的行为动机都有个最佳的激活水平。耶克斯－多德逊定律认为，动机水平和行为效率之间的关系呈倒U形曲线（见图7－2）。动机水平太低，活动的动力和欲望不足，会影响行为的效率；动机水平太高，会导致人们紧张和焦虑，行为会混乱，也会降低活动的效率，“欲速则不达”。

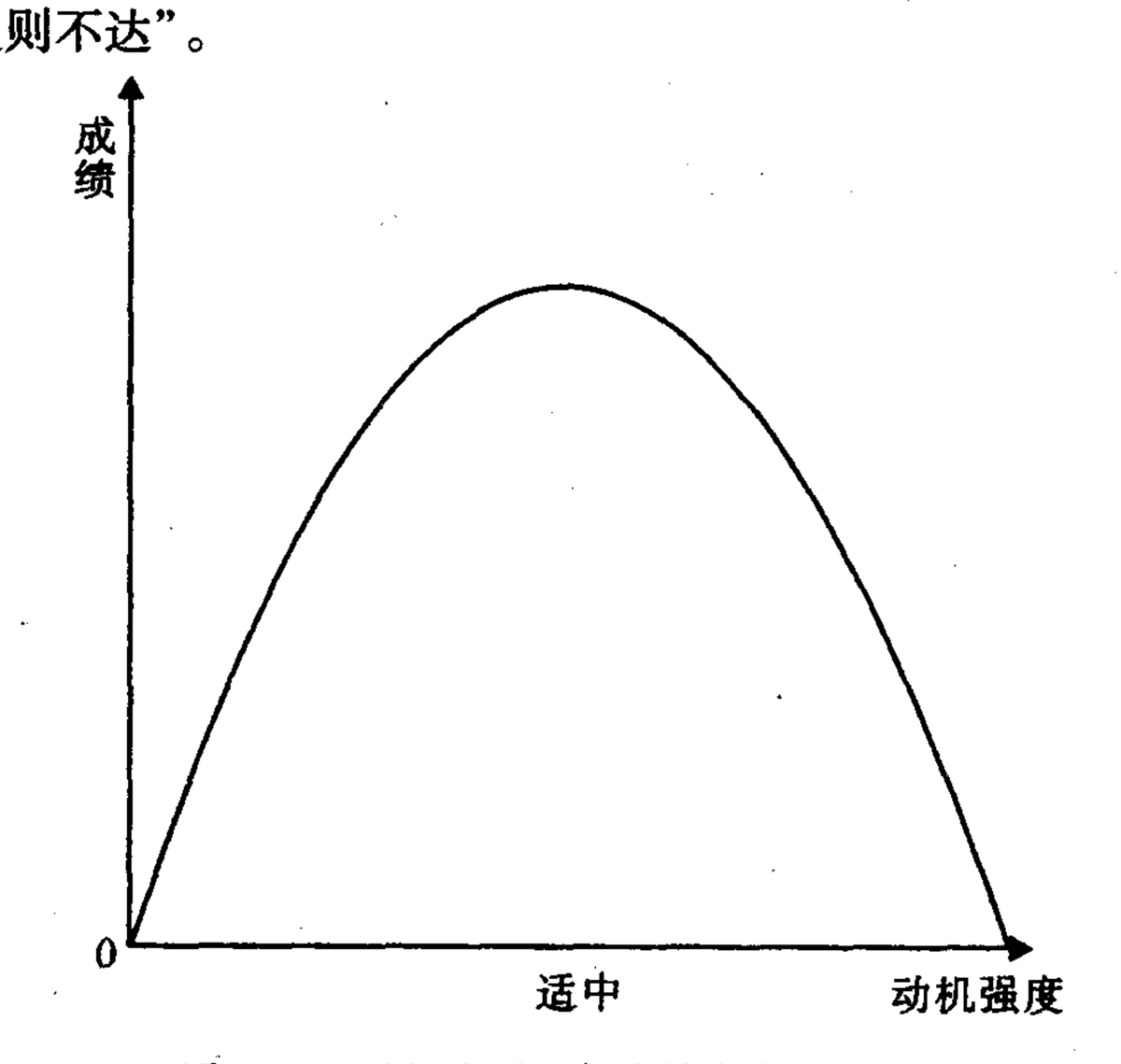


图7－2　动机水平和行为效率之间的关系

动机的最佳水平随任务性质的不同而不同。在简单容易的任务中，工作效率随动机水平的提高而提高；在困难的任务中，工作效率随动机水平的增加而降低；在任务难易适度的情况下，动机适中，活动效率最佳（见图7－3）。

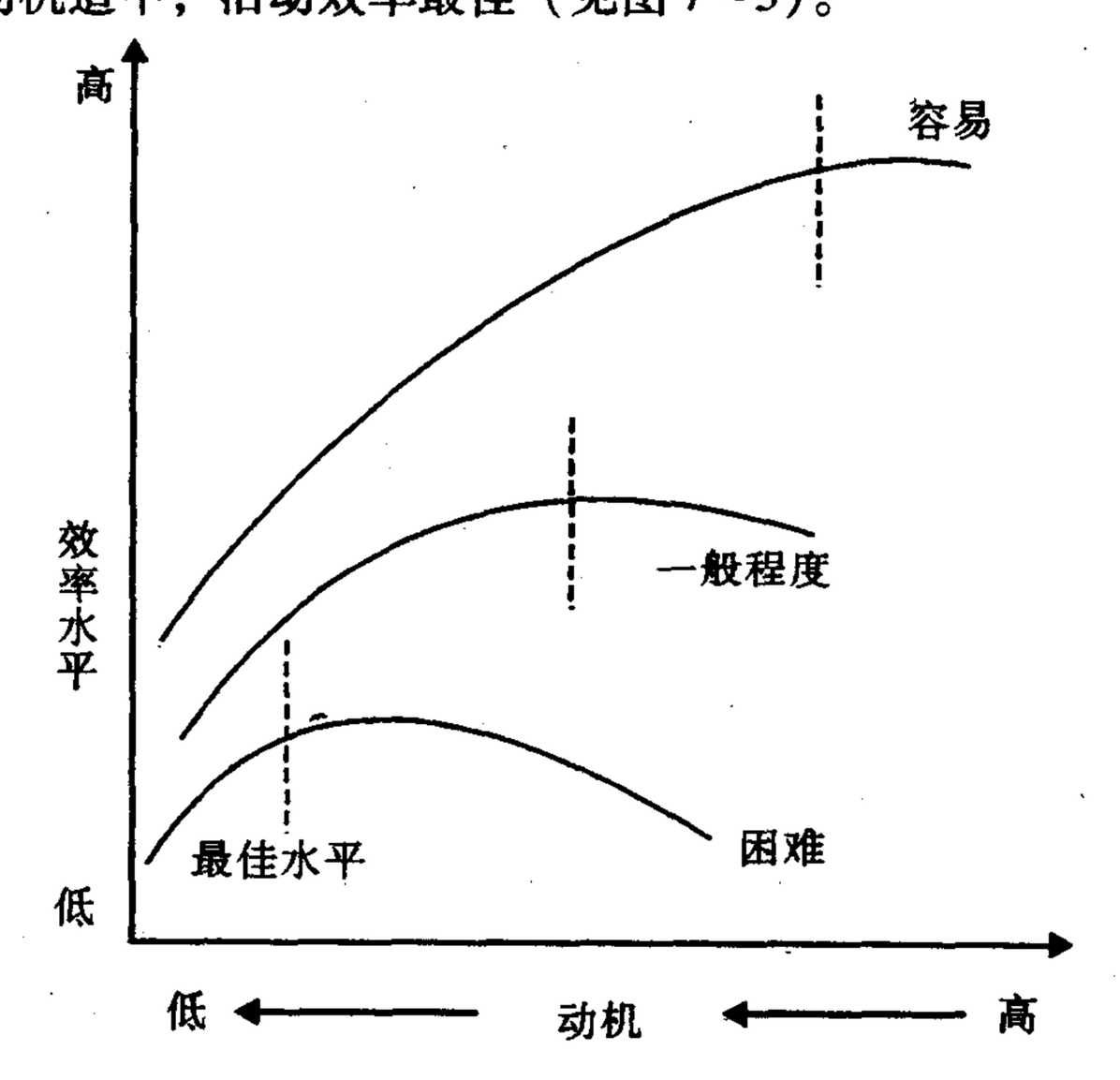


图7－3　动机强度与成绩的关系

二、动机的分类

（一）生理性动机

如饥、渴、睡、性、温暖等动机，也称为驱力。是以生理性需要为基础而产生的动机。人类纯粹的生理性动机很少见，并且有着社会历史性，受社会历史条件的制约。

在生理性动机中研究最多的是饥饿动机和干渴动机。饥饿动机驱使个体从事求食活动。长期以来人们认为胃部收缩是引起饥饿的主要原因。但是也有人认为并不是这样的，因为日常生活中我们都有这个常识，即胃部全部切除的人仍然能感觉到饥饿。坦善尔顿等人研究认为，血液中的某些化学成分的变化是引起饥饿的原因，主要是血液中的血糖和激素含量的变化。饥饿的原因可能是血糖量的降低、内分泌的变化和胃部收缩三者的综合作用。

现代生理学研究表明，饥饿与下丘脑的机能有关，下丘脑对摄食行为进行调节。下丘脑有两个摄食行为调节中枢，即摄食中枢和饱食中枢。摄食中枢位于下丘脑的外侧区，它引发着摄食活动；饱食中枢位于下丘脑的腹内侧核，它制止摄食活动；刺激这一区域，动物会停止进食，破坏这一区域，会导致严重的过食行为。电生理学实验表明，刺激一个中枢会抑制另一个中枢的活动。静脉注射葡萄糖，腹内侧核放电频率较高，外侧区放电频率较低。有机体在饥饿情况下，下丘脑外侧区放电频率较高，腹内侧核放电频率较低。但是，中枢神经系统许多部位都参与控制饥饿动机的行为。不仅如此，社会文化条件、个人生活习惯、心理因素以及食物的色、香、味等因素都会影响着人的求食活动。心理学家研究认为，一般人通常是在焦虑时食欲降低，食量减少；而肥胖者在焦虑时食量反而增加，肥胖者在任何情绪状况下，都会增加食欲。有人认为其原因是口中的咀嚼动作，可以使面部肌肉的紧张度降低，使人间接地松弛下来。久而久之，由口中咀嚼动作变成了饮食习惯，凡是遇到焦虑紧张的情景，就以吃的方式来缓解。有些类似于借酒消愁的情景。同样，有些人过分节食，会产生神经性厌食症。情绪对人类饮食有着一定的影响。

干渴动机驱使个体从事饮水活动。渴要比饥饿对个体行为具有更大的驱动力。体内严重缺水会导致有机体的死亡。阿道夫实验证明，一只狗在某一个特定时间内缺水量与它得到水后所喝的量是相等的。这个实验说明狗似乎有一种正确估计自己缺水量的能力。也说明个体喝水受体内需要程度的支配，而不受口干程度的支配。下丘脑中某些化学成分的变化是产生干渴的重要原因。将盐水注射到山羊下丘脑的某些部位内，会引起山羊大量饮水，但注射纯水时，山羊不会大量饮水。在 20 世纪 50 年代，有人研究认为，下丘脑的中部与前部毁伤，能使动物停止饮水，直至严重脱水而死亡。以上研究证明，下丘脑中可能有调节饮水的中枢。但是不同动物的部位可能是不同的。70 年代阿纳德等人研究发现，边缘系统的隔区与饮水有关。切除隔区的主要部分或后区，动物会变得极渴，并且大量饮水。满足渴的需要的方式和饮料的品种等都与人类社会文化生活条件有关。例如，中国人爱喝茶，西方人爱喝可口可乐、啤酒或咖啡。

（二）社会性动机

社会性动机是与社会性需要相联系的动机，又称为心理性动机。如理想与信念、兴

趣与爱好、认识和学习动机、交往动机、归属动机、赞誉动机、成就动机等，其核心是理想与信念。社会性动机是后天在社会实践中习得的，是人类特有的动机。张春兴教授认为，心理性动机包括两个层次：一个层次是原始的三种驱力，即好奇、探索和操作；另一个层次是成就动机和亲和动机。社会性动机如果长期得不到满足，可能导致适应不良，出现某种心理障碍。

1. 好奇、探索和操作

个体对新奇事物注意、探索和操作等行为的内在动力称为好奇动机，简称好奇。引起好奇动机的刺激要具备新奇性或复杂性。刺激越新奇或越复杂，个体对它就越好奇。个体在幼小童年对事物的好奇比成人更为强烈。动物也有好奇心。

儿童各种好奇性的表现有三种方式：①感官探索，凡是好奇的事物出现时，儿童以各种感官进行探索。②动作操作，在感官探索的基础上，继而以动作操作，如，推、拉、摸、抓等动作。它是一种触觉经验。越奇特的东西越强烈地引起儿童操作的欲望。例如，儿童拆卸玩具或其他物品就是一种探索行为。③好问。随着儿童年龄的增长，感官的探索和动作操作已经不能满足儿童的好奇心，儿童的问题会越来越多，问题涉及的广度也会越来越大。有人研究儿童涉及最多的问题是有关动物的问题。坎德斯兰等人的研究表明，儿童的好奇心与母亲的教养态度、榜样作用和强化有关。母亲本身好奇心强、求知欲旺盛，经常鼓励孩子提问题，受影响的子女好奇心也较强。

2. 成就动机

是指个体在从事有意义的活动时力图取得圆满结果和成功的动机。成就动机是个体以高标准要求自己，力图在学习、工作和创造上取得成功的动机，是实现人生价值、为社会进步作贡献的动机。是一种高目标高要求的高级动机。成就动机是人类在成就需要的基础上产生的，它是激励个体乐于从事自己认为重要的或有价值的工作，并力求获得成功的一种内在驱动力。研究表明，儿童幼年开始就有了成就的需要，在儿童四五岁时，成就需要开始出现明显的个体差异。心理学研究表明成就动机与家庭的教养方式有关。一个家庭中，母亲的成就动机高，会重视子女的独立性和能力的培养，这些有助于儿女成就动机的培养。从小培养孩子的独立性，增强自信，体验成功，是培养成就动机的一个重要的途径。学生在学习中成就动机是一种重要的学习动机。同时，成就动机与文化宣传有关。文学书籍中有关成就的词汇越多，越有助于成就动机的激发。在智商同等的条件下，成就动机高的人更有可能取得成功。因为凡是成就动机高者，在从事任何工作时，都会给自己设定较高的目标，并且全力以赴，尽力而为，做到尽善尽美。

成就动机是个人和社会取得发展与进步的重要动力。一些人把工作看成是个人价值感的源泉，是编织社交网络的基础，所以，追求工作成就的动机在激励着他们的行动，影响着他们对自己和他人的认识。研究表明，成就动机和个人的抱负水平相联系。抱负水平是指一个人从事活动前，估计自己所能达到的目标的高低。个人成败的经验通常会影响一个人的抱负水平。美国心理学家罗特认为，制约个人抱负水平的因素是：个人的成就动机和个人根据以往成败经验对自己能力的估计。

影响成就动机的因素主要有：①童年期所受的家庭教育。父母的价值观、父母的成就动机、父母对子女的要求和教育方式等都影响儿童的成就动机。父母独立自主又能以

身作则，容易培养儿童的成就动机。父母过分保护子女，限制儿童的独立性，较难培养子女的成就动机。严格而温和的教育方式对儿童的成长更为有利。②教师的言行影响学生的成就动机的强弱。成就动机较强的教师的言行有助于学生的成就动机的形成。由于中小学生具有强烈的向师心理，教师对学生的评语是激发学生成就动机的有效方法。一般来说，教师除了给学生等级评定外，还应根据学生的特点，给以适当的矫正或相称的好评，以激发学生的成就动机。③经常参加竞争或竞赛活动的人比一般人的成就动机强。④学生的学习成绩与其成就动机呈正相关。学习成绩优秀的学生通常成就动机强烈。⑤个人对工作难度的评估影响成就动机。个人认为工作过难或过易，都不易激发成就动机。只有认为工作难度适中，成功和失败的可能性各占一半时，成就动机最强烈。⑥个性因素。每个人的理想、信念和世界观等对成就动机影响甚大。⑦群体成就动机的强弱与自然环境和社会文化条件有关。当国家经济繁荣昌盛时，人民的成就动机就会提高；竞争激烈的地方，人们成就动机相对强烈一些。

研究表明，成就动机强的学生比成就动机差的学生更能坚持学习，学习成绩也好。同样，学习成绩的好坏有激发或削弱学习动机的作用。好的学习成绩，既可以满足学习者原有的学习需要，又可进一步加强学习者的学习动机；成绩差的学生，不仅原有的学习需要得不到满足，而且又在学习中感受到了挫折，从而减弱学习动机。

达维得·迈克莱伦认为，一般有成就的人，都具有以下特征：①能全力以赴完成某种困难的工作，重视声誉并希望获得成功；②有明确的目标和较高的抱负水平，对自己有足够的信心；③精力充沛、好奇探新、求异开拓；④选择伙伴以能力价值取向，而不是以交往的疏密为标准。

成就动机应用于学习上，要求：①根据学生个人的能力安排学习、工作，并创造一定条件放手让学生去独立完成，以激励他们强烈的成就感；②给学生的学习任务难度要适中。学习过于容易，不能激发学生完成任务的动机；学习任务过难则容易使学生灰心丧气，心灰意冷。成就动机高的学生应安排他们完成难度较高的学习任务，使之竭尽全力去完成；③对学生的进步要明确、及时予以信息反馈。对学生的进步要求、成就需要应该予以满足，并提供适当的条件，使他们感到满足和情感的平衡。

3．交往动机

交往动机是个体愿意与别人接触并得到别人接纳和关心的动机。它有利于促进学生学习中的积极性，有助于学生的心理健康和思想进步。交往动机，是人类在交往的需要基础上产生的。人们结交朋友、获得支持，信息共享，在交往中感到安全、有依靠，提高了生活的勇气。交往动机加强了人类的联系。狼孩的例子充分说明，离开了人类社会，个体的心里就不会正常地发展。交往动机又称为亲合动机。它表明了人类的个体愿意与他人接近、合作、互惠互利，并发展友谊。人类要生活，要劳动，就需要人际交往，交往动机是人类正常发展必须的。

人类的交往动机与恐惧密切相关。沙赫特选取了64名女大学生做被试，通过研究发现，高恐惧的人比低恐惧的人更愿意与人合作，越恐惧的人，合群倾向越强烈。

人类的交往动机也与忧虑有关。曹尔诺夫等人在1961年进行了一项研究，对高度恐惧组、低度恐惧组、高忧虑组和低忧虑组，进行合群倾向测验。结果表明，恐惧和忧

虑对合群现象显示出相反的效应。高忧虑组的人较低忧虑组的人倾向于不合群，他们在与别人一起时，会增加忧虑，因此会回避与他人交往。最后，研究的结果是：恐惧使人类的合群倾向加强，忧虑使人类的合群倾向减弱。

还有些人认为，人们喜欢交往是因为在交往中，人们通过与别人的比较，来认识和评价自己，评定自己的感受与体验是否正确。有些交往倾向是先天获得的，有些交往是后天学习的。交往学习中，条件反射和奖赏等有可能加强交往倾向。

4. 权力动机

是指人具有的某种支配和影响他人及周围环境的内驱力。权力欲望是使人们积极地参与活动，并成为某个群体领导者的愿望。高权力动机的人，经常对社会事业有浓厚的兴趣，总是试图以自己的观点说服别人，希望在群体中居于领导者的地位，在日常生活中表现得比较健谈，好争论。从权力的目标来分，权力动机分为个人化权力动机和社会化权力动机。持个人化权力动机的个体，寻求权力的目的是为了满足个人的私欲或利益。他们热心社会活动，目的是利用这些活动来表现自己，树立个人威望或某种私欲。同时，他们热衷于追求权力、地位，也是为了个人的利益。有些人通过各种手段聚集财富，企图以优厚的物质财富来提高自己的社会地位，达到影响他人和控制社会的目的。具有社会化权力的个体，追求权力的目的是为了他人。在行为上表现出关心社会，关心他人，以个人知识、观念等方式影响他人。即以个人的作品或精神世界影响他人，影响社会，希望对社会作有益的贡献。例如，敬业的教师、作家、新闻记者等，还有为社会服务，解除人们痛苦的律师、武警战士、医生等。

此外，根据动机影响的范围和持续的时间可以分为长远的、概括的动机和短暂的、具体的动机；根据动机的性质和社会意义可以分为高尚动机和低级动机；根据动机在活动中作用的大小可以分为主导动机和辅助动机。

三、动机理论

（一）本能理论

本能是一种先天的生物力量，是种族在进化过程中形成的，由遗传固定下来的，一种先天不学就会的行为模式，它预先确定了有机体的一些行为倾向或行为方式。本能行为模式在种系的每一个体达到特定的发展阶段时，被足够的刺激所激发就会以一个同样的方式表现出来。本能行为一旦被激发出来，就会不再依赖外界而完全自发地完成。在传统的观念中，人类是理性的，只有动物才具有本能行为。但是，19 世纪末 20 世纪初，达尔文的进化论改变了人类的认识，使人们认识到从低等动物到高等动物——人类在种系的发展上具有延续性，人类也有本能行为。许多心理学家认为，人的大部分行为是本能控制的。包括人类新生儿出生后的一些本能的无条件反射，例如，新生儿的吸吮反射、觅食反射、眨眼反射等。本能行为是人类行为的原动力。美国心理学家詹姆斯、麦独孤以及奥地利著名心理学家弗洛伊德等人都先后研究了人类行为中的本能表现。本能论最著名的代表人物是美国心理学家麦克杜格尔（W. McDougall），他认为人类的所有行为都是以本能为基础的，本能是人类一切思想和行为的基本力量和源泉。本能是由能量、行为和目标指向三个部分构成的。个人和民族的性格与意志也是由本能逐渐发展

而形成的。人类有18种本能：逃避、拒绝、好奇心、好斗、获取、自信、生殖、合群性、自卑、建设等。

本能理论认为人类的活动是上天安排好的。我国儒家的“良知”、“良能”，孟子的仁、义、礼、智与一般本能相似，是与生俱有的，也是人行动的动机。

本能论还有一个典型的代表人物是奥地利精神分析专家弗洛伊德。弗洛伊德认为性本能是人类心理活动的原动力。生与死的本能是人类行为的两大基本动力。对人的行为主要可以用性和攻击两种动机来解释。虽然，它们是潜意识存在的，但具有强大的动机力量。

英国心理学家麦独孤认为，本能是天生的倾向性，人类天生对某些客体特别敏感，并伴随着特定的情绪体验。人们的思想和行为是由本能引起的，本能是激发行为的根源。

现实生活中，儿童的确先天带来了各种各样的无条件反射，即本能反应。例如，儿童先天具有以下的本能行为：吮吸反射、觅食反射、眨眼反射、抓握反射、游泳反射、迈步反射、击剑反射等。儿童最初的本能活动都可以成为最初学习的基础。

本能理论在20世纪20年代末，开始受到人们的怀疑和批评。

（二）驱力理论和诱因理论

20世纪20年代，心理学家武德沃斯（S. Wood-worth1869—1962）倾向于用驱力的概念代替本能的概念来解释动机，提出了驱力的概念。所谓驱力是指个体由于生理需要引起的机体紧张状态，能激发或驱动个体的行为，以满足需要，消除紧张，恢复机体的平衡状态。这个理论把个体内部状况所产生的驱力或需要看成是行为的动力。20世纪四五十年代，心理学家赫尔（C. L. Hull1884—1952）提出了驱力减少理论。他认为，个体要生存就会有需要，需要产生了驱力。驱力是动力系统，驱力使人类获得了机体的能量；需要得到满足后，驱力便会降低。有些驱力来自先天的，不学而会，称为原始驱力；有些驱力来自外部世界，是后天习得的，称为获得性驱力。他强调经验和学习在驱力形成中的作用。认为学习对有机体适应环境具有重要意义。人类的行为主要是由习惯来支配的，不是生物驱力决定的。驱力给了有机体力量，习惯决定了行为的方向。

诱因理论认为，诱因在唤起行为时也起着重要的作用。应该用刺激和有机体特定的生理状态之间的相互作用来解释动机。这个理论强调了外部刺激在引起动机的重要作用，认为诱因有唤起有机体行为和指导行为方向两种功能。有少数学者强调诱因作用，排除驱力的作用，大多数学者认为，动机是机体诱因和外界诱因相互作用的产物。

（三）归因理论

20世纪60年代，心理学家用因果关系推论，从行为结果推断行为的内在动力，这是一种解释人的行为成功与失败原因的理论。

归因是指人们对他人或自己的行为进行分析，推论行为的内在原因的过程。最早对归因进行研究的是美国心理学家海德（F. Heider）。他认为人类有两种需要，即对周围世界的了解和控制环境。满足的手段是清楚人们行为的原因，并预测人们的行动，这就是人们进行行为归因的内在原因。

任何人都有探索自己成败与原因的倾向，常常会问自己失败的原因。此理论把成败

原因的分析，归纳成三个方面：①原因源（即内外性）指造成事实的原因属于个人内部还是外部的因素。如聪慧、能力、心境、努力等都是行动者内在的原因；工作设施、任务的难易、运气、教师偏见、别人的帮助等都是行动产生的外部环境原因。②稳定性是指导致行为原因的内外因素是否具有持久性，如个人能力就是稳定性的因素，运气、任务的难度、心境就是不稳定的、易变的因素。③可控性是指行为的动因能否为行为者或他人所支配或驾驭。如努力学习、别人帮助等是可以控制的因素，而学习任务太难、聪慧、心境、机遇等就是不可控的原因。一般情况下，内在的、稳定的归因较易预测行为的再次发生；外在的、非稳定的归因使归因者对行为较难预料。

归因理论认为，个人对其成败原因的分析可以广泛地影响后来行为动机。例如，倾向于外部归因型的人，总认为自己行为成败是受外部环境力量控制的，如自己的成败总是与运气、作业难度、老师影响等密切相联系。内在归因型的人，总认为自己行为的成败受个人内部力量的控制，成功的原因是个人努力的结果，甚至会认为个人努力胜过其他因素的力量。例如，在学习方面，外在归因型的人，认为学习成绩好是因为教师课讲得好造成的，成绩不好的原因是老师课讲得不好，或考试题太难而导致的。内在归因型的人认为，学习成绩好的原因是个人能力强，成绩不好的原因是个人努力不够。

四、学习动机

（一）什么是学习动机

学习动机是推动学生进行学习活动的内部动力，是激发学生学习的一种需要，又称为学习动力。学生学习活动是由各种不同的动力因素组成的整个系统而引起的。其中的心理因素包括：学习的需要、对学习的必要性的认识及信念；学习的兴趣、爱好或习惯等等。在这众多的因素中主要是受学习动机的支配。学习需要和学习目标组成了学习动机的重要的因素。学习目标指引着学习方向，成为学习的诱因。

学生的学习总是受一定的学习动机所支配。例如，有些学生学习是为了考个好成绩，以取得父母、老师、同学们的表扬、称赞。研究表明，动机有加强学习的作用，成就动机强的学生比成就动机低的学生更能坚持学习，学习成绩也好。学习成绩有激发和削弱学习动机的作用。学习成绩好，能满足学生的成就动机，增加自信心，更加积极主动地学习；成绩差的学生，在学习中看不到成绩，体验不到成功的喜悦和快乐，不能激起学习的兴趣和信心，进一步学习的动机就会减弱，有些同学会因此而出现厌学的情绪。

（二）学习动机的培养和激发

学习动机是学习的必要条件，培养和激发学生正确的学习动机是提高学习效果的重要手段，也是学校教育的目标之一。

1．学习动机的培养

学习动机的培养就是利用一定条件把社会和教育的客观要求，转变为学生内在的学习需要，或者说是学生从没有内在的学习需要到产生学习需要的过程。学生正确的学习动机，主要是在学校有计划、有组织、有目的的教育下，逐渐形成和发展起来的。

（1）加强学习目的教育，激发学习需要

学生的主动学习有赖于他们对学习意义的认识和对学习本身的兴趣。加强学习目的教育，旨在使学生深刻认识到学习的社会意义和个人意义，了解社会对学生的要求，把当前的学习和个人的前途及祖国的未来联系起来，变社会教育要求为自己的学习需要。增强学习的责任感，提高学习的积极性和自觉性。

加强学习目的教育还包括教师在讲授一门新课、一个章节或一个问题之前，应讲清学习该门课或该知识的具体意义，在实践中的应用价值，以及在知识体系中的地位，并提出明确的学习任务和要求，这更能促使学生把教育要求变为自己强烈的学习需要，极大地调动学生学习的主动性。

（2）激发求知欲，增进学习需要

个体最初的求知欲只是潜在的动机力量，没有特定的内容和方向，需要外界提供一定条件才能激活起来，并在活动中多次体验到满足需要的乐趣后，才能逐渐巩固，并形成稳定的学习动机。求知欲与学习是互惠的，学习可以激发求知欲，求知欲可以增进学习需要，促进学习。运用启发式教学，精心创设问题情境是激发学生的认识兴趣和求知欲的有效方法和手段。创设问题情境时应遵循这样几条原则：①问题要具体、新颖而有趣；②从学生实际出发；③问题要有适当难度，介于知与不知之间；④有利于启迪学生善于运用已有知识进行思考；⑤能引起学生新的求知欲。

（3）利用动机迁移作用，发展新的学习需要

迁移是指一种学习对另一种学习的影响。它既表现为原有的知识、技能对获得新知识、新技能的影响，也表现在一定的学习态度、学习方法对以后的学习活动的影响。在教育教学过程中，对于学习目的不明确，缺乏学习动力，学习自觉性差的学生，教师可以利用学生对其他活动的积极兴趣，因势利导地将其迁移到学习上来，产生学习的需要。善于把学生对其他活动的兴趣与学习联系起来，使学习成为完成他们所喜欢的活动的手段，从而对学习活动发生兴趣，这样就能把学生从事其他活动的动机迁移到学习上。

（4）引导学生参加实践活动，培养新的学习需要

实践活动是心理产生和发展的基础，自然也是动机产生与发展的基础。要有意识引导学生积极参加学科实验、社会调查、小发明创造等各种实践性学习活动，并让学生在活动中承担一定的任务，使学生为了解决问题，完成任务，不断引起新的学习需要，进而转化成推动学习活动的强烈动机。

2. 学习动机的激发

学习动机的激发，是遵循学生的心理规律利用一定的外部诱因把学生的学习需要激活调动起来，转化成为学习动机，成为实际上起推动作用的内部动力。激发学生的学习动机通常采用下列措施：

（1）帮助学生学习有成，增强进一步学习的动机

学习动机可以促进学习，而学习效果又可反过来增强或降低学习动机。学习动机可因学习取得满意的结果而加强。如果学生能顺利掌握知识和技能，在考试中取得满意的成绩，会使自尊心与自信心增强，抱负水平提高，学习动机加强，学习积极性更高，如果学生学习屡次失败，会对自己的能力和努力都失去信心，产生焦虑与自卑，抱负水平

降低，学习兴趣低落，从而削弱了原来的学习动机。因此，教师应针对每个学生的实际情况，帮助学生树立合理的学习目标，使学生学习获得成功，提高抱负水平，进一步增强学习的动机。

（2）及时反馈学习结果，强化学习动机

让学生及时了解自己的学习结果，会使学生看到自己的学习进步，已有的学习态度和方式得到肯定，激起进一步学好的愿望；适当对缺点与不足的反馈，能使学生及时改正，并受到鞭策，激发起上进心。在教学过程中，教师应注意：①及时批改作业并发还学生的作业，利用学生刚刚留下的鲜明的记忆表象，满足其进一步提高学习的愿望，增强学习信心。②反馈的评语要写得具体、明确，有针对性、启发性和教育性，使学生能受到鼓舞和激励，这样的反馈效果才好。

（3）适当利用表扬与批评，激励学习动机

适当的表扬与批评，主要是对学生的学习活动予以肯定或否定的强化，从而巩固和发展正确的学习动机。表扬和鼓励比批评、指责、嘲讽、体罚、恐吓更能激励学生的学习动机，前者能使学生产生成功感，后者则会挫伤学生的自尊心和自信心。教师要尽可能对每位学生的学习做出及时评价，而且应以表扬为主，批评为辅，应注意①评价要客观、公正、恰到好处，若评价不公正，会使评价产生相反的结果；②评价必须注意学生的年龄特征与性格特征。对小学生，教师的直接评价作用更大，对中学生，通过集体舆论进行表扬与批评，效果会更好。对学习差的学生和自信心差的学生，应更多一些鼓励和表扬；对于自信的学生，则应在表扬的同时指出不足并提出更高的要求。

（4）适当开展竞赛，激发学习动机

竞赛是激发学习动机的有效手段。在竞赛中，学生自尊的需要和好胜性动机更加强烈，学习积极性和克服困难的毅力大大增强。多数学生在竞赛情况下学习效率会有很大的提高。在开展竞赛时应注意：①不宜过于频繁地进行竞赛。②避免过强的竞赛，竞赛目标难易适当，鼓励学生自己和自己竞赛，立足于调动学生的积极性。③增多获胜机会，可以将学生按能力或兴趣分组，各组自己竞赛，竞争中的获胜者与失败者水平相近，也能激起学生努力上进，争取获胜的积极性。

第三节　兴　趣

一、兴趣的概念和种类

（一）兴趣的概念

兴趣是指建立在需要基础上的，带有积极情绪色彩的人力求认识、探究某种事物或从事某种活动的认识倾向。兴趣是价值观的初级形式，也是人用以评价事物好恶的内心尺度，它会推动个体的认识活动，并逐渐发展成为个体活动的内在动机。例如，兴趣会成为学生努力学习、刻苦钻研的动力。人对有兴趣的事物重视并心向神往，给予优先的注意，从中体验积极的肯定情绪。

当兴趣不是指向认识的对象，而是指向某种活动时，我们称之为爱好。兴趣和爱好

总是与积极的情绪体验相联系，表现为对活动的倾心和迷恋。例如人在感兴趣的或爱好的活动中，会全身心地投入，通过主观努力，有所收获，让人感到欣慰和满意等。

兴趣与需要、动机有密切的联系。兴趣是在需要基础上通过实际活动而形成和发展起来的。人的需要种类繁多，因人而异，人的兴趣也就多种多样，因人而异。人的需要改变了，兴趣也就会随之而改变。但是需要不一定都表现为兴趣。例如，睡眠的需要，不等于人们有睡眠的兴趣。动机与兴趣也密切相关。它们都来源于需要，以需要为基础，都是需要的表现形式，都是行为的动力源泉。

学习兴趣是学生学习自觉性和积极性的集中表现，是学习的强化剂。生物学家达尔文出于对大自然的热爱，对动物的强烈兴趣，对动物观察，从而获得了巨大的发现，为人类做出了重大贡献。

中学生兴趣的差异主要表现在学习活动中。有些学生对理论性的知识感兴趣，有些学生对实用性知识感兴趣，有些学生对文艺、体育感兴趣，有些学生对研究感兴趣等。从兴趣的广泛和稳定性看，有些学生兴趣稳定专一，有些学生兴趣发生快而容易转移。中学生兴趣已经明显分化，兴趣倾向不同。兴趣往往对学习各科具有选择性态度，表现为对不同学科的特殊兴趣。有些学生甚至对某门学科形成了稳定的中心兴趣，推动他们勤奋刻苦的学习或深入钻研下去，获得系统而扎实的科学知识，取得良好的学习成绩。学生学习兴趣是在学习实践中形成发展起来的，学习兴趣的培养也要在实践中进行。

（二）兴趣的种类

1. 直接兴趣和间接兴趣

直接兴趣是指对活动本身的兴趣。例如，对踢足球、打篮球活动的兴趣。间接兴趣是指对活动结果和目的的兴趣。间接兴趣对知识的掌握、能力的培养具有重要的意义，具有具大的推动作用。

2. 个体兴趣和情境兴趣

个体兴趣是指个体长期指向一定客体、活动、知识领域的一种相对稳定的兴趣。这种兴趣是与人的价值观、活动中的愉快情绪体验有关联的。情景兴趣是指由环境中的某一种事物突然激发的兴趣。这种兴趣持续的时间较短。

3. 积极兴趣和消极兴趣

消极兴趣是被动的兴趣，使人处于静观状态，不能成为实际活动的动力，因而也不能产生实际效果。积极兴趣是有效能的兴趣，在积极兴趣的推动下，人们积极活动，掌握知识，形成技能，发展个性。

二、兴趣的品质

（一）兴趣的指向性

兴趣的指向性是指兴趣指向的对象和内容。兴趣总是指向一定的现象或对象。兴趣的指向性在一定程度上，反映着一个人的需要、知识水平、理想信念，直接关系到人们兴趣的性质。这个兴趣品质是形成其他兴趣品质的前提。有人对数学感兴趣，有人对文学感兴趣，有人对体育感兴趣等。不同的人对不同事物有着各种各样的兴趣。

（二）兴趣的广阔性

兴趣的广阔性是指兴趣范围的大小，即兴趣的广度。兴趣广泛的人几乎对什么事情都感兴趣，会注意多方面的新问题，获得广博的新知识，有利于个性的全面发展。兴趣贫乏的人所接受的知识有限，生活单调、平淡，把自己限于狭小的圈子内，不利于个人的发展。马克思说过“人类的一切东西对我都不陌生”，反映了马克思兴趣广泛和知识渊博。广泛的兴趣可让一个人增加知识，开阔眼界，生活内容丰富多彩，并为知识渊博打基础。广泛的兴趣应该和中心兴趣紧密结合，才是优秀的兴趣品质。中心兴趣可使人获得深邃的知识，发展个人特长，创造发明。它对培养专业人才具有重要意义。

（三）兴趣的稳定性

兴趣的稳定性是指兴趣维持时间的长短和稳固程度，也称兴趣的持久性。持久而稳定的兴趣可使人潜心钻研问题，锲而不舍，取得系统而深刻的知识。兴趣容易转移的人，是一个没有恒心的人，往往使学习、工作半途而废，一事无成。稳定的兴趣不仅使人行为产生高度的积极性，而且还会逐渐发展成为人们的中心兴趣。稳定的兴趣往往与人的理想、信念、价值观直接相联系。

（四）兴趣的效能性

兴趣的效能性是指兴趣对实际活动产生作用的大小。要把兴趣变为活动的动力，在实际行动中加以实现，不能仅停留在期望、等待和静观的状态，必须要有行动的决心，使兴趣发生实际效果，成为有效的兴趣。兴趣的效能性取决于人们对客观事物是否感到自觉的需要。有需要的兴趣才能让人们深入钻研，不达目的决不罢休，兴趣才具有巨大的效能。兴趣对人的行为的动力作用，从价值效果来看，有积极的和消极两种。凡是能对人的行为产生有价值的，推动作用较大的兴趣，即积极兴趣。凡是对人的行动结果不产生有价值的积极推动作用的兴趣，或妨碍学习活动的兴趣，即消极兴趣。

三、学习兴趣的培养

学生的兴趣是在后天的社会实践活动中逐步形成并发展的，对学生学习兴趣的培养应通过各类活动进行。

（一）通过教学活动，培养学生学习的直接兴趣

学生对所学各科产生的直接兴趣，有赖于丰富多彩的教学活动。在教学活动中教师应做到：第一，以丰富有趣的教学内容激发学生的学习兴趣。在组织教学内容时，要注意教学内容的科学性、实践性与趣味性，难易适当。第二，以生动、灵活的教学方法激发学生的兴趣。单调、呆板的教学方法，会使学生丧失学习兴趣。启发式教学是激发求知欲，引起学习兴趣的重要手段。同时，充分利用直观教学手段引起学生的好奇心，激起求知兴趣。

（二）加强学习目的教育，培养学生学习的间接兴趣

苏联教育家乌申斯基曾说：“如果你把课讲得生动些，那么，你就不会担心儿童会闷得发慌，但要记住，在学习中，并不是所有的知识都是有趣的，一定有，而且也应当有枯燥无味的知识。应当教育儿童不仅去做有趣的事，而且要做没有趣味的事，即为了完成自己责任而做的事。”的确，学习中确有许多枯燥无味，学生不感兴趣但又很重要的知识。教师必须加强对学生进行学习目的、意义教育，使学生明白大到为什么学习，

小到一门课、一个概念、一个公式等的价值与意义，激发他们自觉地学习需要，增强学习的目的性。间接兴趣在学生学习中具有十分重要的意义。中学生已经能够把自己的学习兴趣与社会需要及自己的前途联系起来，他们具有很多的间接兴趣。例如，为了达到某种目的，他们愿意参加虽没有直接兴趣，但必须参加的活动，能够积极地去掌握没有直接兴趣，但必须掌握的知识。在教学中，间接兴趣可成为支持学生为既定目标而努力奋斗，产生克服困难的动力，所以，教师要特别重视培养学生的间接兴趣。

（三）在课外活动中培养和发展兴趣

课外活动是学校在课堂教学以外，有计划、有组织地开展的以培养学生兴趣，发展特长，提高素质为目的的丰富多彩的教育活动。学生可自由选择，自愿参加，自主活动，能充分发展学生的兴趣与特长，有利于培养学生积极探索、追求新知、勇于创造的精神和独立思考的能力，是培养创造型人才的有效途径。前苏联教育家苏霍姆林斯基把课外活动看作“个性发展的重要条件”，认为：“只有当孩子每天按自己的愿望随意使用5~7个小时的空余时间，才有可能培养出聪明的、全面发展的人来。离开这一点去谈论全面发展，谈论培养素质、爱好和天赋才能，只不过是一些空话而已。”因此，教师必须正确组织和吸引学生参加各种课外活动，丰富学生的精神生活，培养和发展他们的兴趣、才能与特长。

（四）根据学生不同的兴趣特点，培养兴趣

不同的学生有不同的兴趣特点，教师必须有针对性地进行培养。对于兴趣容易激发却难以持久的学生，可逐步要求他们长时间的坚持一项活动，并且做到不受其他更有趣活动的引诱，使兴趣趋于稳定。对于兴趣贫乏，生活单调的学生，要鼓励他们多接触社会生活，多参加丰富多彩的课外活动，培养广泛的兴趣。对于兴趣广泛，缺乏中心兴趣的学生，要启发他们明确主攻方向，引导他们向某一中心兴趣发展。对于兴趣缺乏效能的学生，应引导他们积极主动地把兴趣付诸实际行动，激活兴趣的动力性。对于兴趣过早分化，偏科的学生，要有针对性地进行教育，使他们理解全面掌握基础科学知识的重要性，纠正偏科现象。对于对某种活动有特别浓厚兴趣且有特长的学生，应加强辅导，使其得到充分发展。

复习思考题：

1. 什么是需要？简述马斯洛的需要层次理论和对现实的指导意义。
2. 什么是动机？动机的引发条件是什么？简述动机的功能。
3. 什么是学习动机？如何培养和激发学生的学习动机？
4. 什么是兴趣？兴趣的品质有哪些？
5. 联系实际说明如何培养学生的学习兴趣。

第八章　能力、气质和性格

能力、气质和性格是个性心理的重要组成部分，它体现了个体心理活动的独特性，是心理活动中相对稳定的因素。学习、研究能力、气质和性格的基本理论，对于深入探讨个性心理具有重要意义。

第一节　能　力

一、能力的概念

（一）能力的含义

能力是直接影响人的活动效率的个性心理特征，它是使活动任务得以顺利完成的必备的心理条件。人们在从事某种活动时，会表现出各种各样的心理特征，但不是所有的这些特征都会对活动的顺利进行有直接的、决定性的影响，只有那些对这项活动来说是必不可少的、会直接影响其活动效率的心理特征，才是能力。例如，从事绘画活动时，人的情绪状态、意志特征、性格特点、兴趣、思想意识、价值观等心理特征都会对活动有所影响，但它们并不是决定活动能否顺利完成的最主要、最关键的因素，而对颜色的辨别能力、目测长度比例的能力、估计大小与亮度关系的能力、空间想象能力和灵活自如的运笔技术能力等则是从事绘画活动必不可少的心理特征。具备了这些心理特征，才可以说有了“绘画能力”。

能力与活动是密切联系的。一方面，个人的能力总是在活动中形成、发展起来，并在活动中得到表现。儿童只有参加集体活动才能发展他的组织能力和交往能力；一个学生参加了合唱队的活动，他的辨音能力和节奏感才能得到提高。总之，学生的组织能力、交往能力、辨音能力和节奏感等只有在相应的活动中才能形成、发展并表现出来。另一方面，从事某种活动又必须以一定的能力作为保证和条件。例如，教师的语言表达能力，既是在教学活动中发展起来、得到表现，又是顺利完成教学任务的条件和保证。

顺利完成某种活动，往往不是单一能力所能胜任的，而是需要多种能力的结合。例如，一个学生干部要组织集体活动，就要有善于领会任务的能力、分析必备条件及估计困难的能力、设计方案及实施步骤的能力、了解同学的特长及性格和善于分派任务的能力、协调各种关系的能力等。一个人如果善于将各种能力结合起来，出色地完成有关的

任务，我们就说他有某方面的才能。才能是各种能力的有机结合。如果一个人的能力在活动中达到了最完备的结合，并能创造性地完成某一领域的多种活动任务，就称为天才。天才不是天生的，它是在健全的生理条件的前提下，通过后天环境、教育的影响，加上主观的勤奋、努力而发展起来的。

（二）能力与知识、技能

能力与知识、技能既相互区别又紧密联系。它们之间的区别主要是：

①掌握知识、技能基本属于心理活动过程的范畴，能力则属于个性心理的范畴。掌握知识、技能，要通过人脑的认知、加工等心理活动过程；而能力则是在个体的心理活动过程中形成的比较稳定的、经常表现出来的个性心理特征，所以二者分属不同的心理范畴。

②知识是经验的概括，技能是活动方式的概括，能力是心理水平的概括，显然三个概念的含义不同。一般而言，知识是人类社会历史经验的总结和概括，是人脑中的经验系统。技能是人们通过练习而形成的一定的动作方式，是以操作训练的方式为人所掌握。能力则是顺利完成活动的心理条件，体现在掌握知识技能过程中的快慢、深浅、难易及巩固程度上。

③知识、技能达到迁移程度，能“举一反三”、“熟能生巧”，才能促进能力的发展。较之能力的发展，知识与技能的掌握要快一些，迁移广度要小一些；而发展良好的能力，比掌握一定范畴内的知识、技能要慢一些，能力一经形成，就有更广泛的迁移作用。

不过，能力与知识、技能又是密切联系的。

①能力是掌握知识和形成技能的前提。因为能力的发展水平直接影响知识掌握、技能形成的难易、快慢与巩固程度。例如，空间想象能力还没发展起来的幼儿或小学生是很难掌握立体几何的知识的。

②知识、技能推动和促进能力的发展，是能力发展的基础。例如，我们掌握一定的汉语语法知识和书写技能，就能提高写作能力。实践证明，人们在掌握知识、技能的过程中，总要伴随感知、记忆、思维、想象等心理活动，在这一过程中也就逐渐发展了人的观察能力、记忆能力、思维能力和想象能力。

能力与知识技能既有区别又有联系。因此，我们在教育实践中，不能仅仅依据知识、技能状况来评价某人的能力或选拔人才；同时，也不能仅以知识、技能的传授来代替能力的培养。反之，既然能力与知识、技能密切联系，那么要发展能力，就应从掌握知识、技能入手。在掌握知识技能的同时，应关注能力的发展。

（三）能力的种类

能力和活动是密切联系的。不同的活动领域或不同性质的活动会对人提出不同的要求，从而使人形成相应的各种能力。我们可以依据不同的标准对能力进行分类。

1．一般能力和特殊能力

按照能力的倾向性，可以把能力分为一般能力和特殊能力。

一般能力是指为大多数活动所必需并对活动效率有制约性的能力，也称智力。它包括观察力、记忆力、注意力、想像力、思维力等。

特殊能力是指为某种专门活动所必需并对该种活动的效率有制约性的能力，如音乐能力、绘画能力、运动能力、教学能力、表演能力等都是特殊能力。

一般能力和特殊能力是有机联系着的。一方面，一般能力在某种特殊的活动领域得到特殊发展时，就可能成为特殊能力的组成部分。另一方面，特殊能力得到发展的同时，也就发展了一般能力。例如，观察力本来属于一般能力的范畴，但在画家、生物学家、侦察工作者身上却成了一种重要的特殊能力。

2. 认识能力、操作能力和社交能力

按照能力的功能，可以把能力分为认识能力、操作能力和社交能力。

认识能力是接收、加工、储存与应用信息的能力，它反映在人的认识活动中，是人们获取知识、完成活动任务的最重要的心理条件，包括感知能力、记忆能力、思维能力、想象能力等。

操作能力是指生产劳动、技术操作和体育运动等方面的能力，是人在适应和改造环境过程中，手、脑结合，协调自己动作并掌握和施展技能所必备的心理条件。

社交能力是指人们参加社会群体活动，与周围人们相互交往，保持协调的能力。言语表达能力、组织管理能力、判断决策能力等都是重要的社交能力。这三种能力是彼此联系，相辅相成的。

3. 模仿能力和创造能力

根据能力的形成方式，可以把能力分为模仿能力和创造能力。

模仿能力就是仿照他人或其他事物使自己的行为举止与被模仿者相同的能力。如儿童模仿成人的言行举止；学生模仿老师的神态或笔体，模仿得越像，说明他的模仿能力越强。

创造能力则指个人在解决问题的过程中，产生新思想、新发现或创造新事物的能力。科学家的新发现、新理论，发明家的新产品，作家的新作品，都需要不同程度的创造能力。模仿能力和创造能力的形成方式不同，但二者又有一定的内在联系。通常是先模仿，后创造，因而模仿力是创造力形成的前提和基础。

二、能力的个别差异

由于个体的先天素质、后天环境及实践活动的不同，人与人之间在能力上是存在个别差异的。能力的差异主要表现在：能力的类型差异、能力发展水平的差异和能力表现早晚的差异。

（一）能力的类型差异

这是人的能力在质的方面的差异，具体表现在：

1. 一般能力的类型差异

一般能力的类型差异是指完成同一活动，不同的人可以采用不同的途径。表现在人的知觉、记忆、言语和思维方面存在着类型差异。

知觉方面的类型差异有：①综合型。其特点是富于概括性和整体性，但分析能力较弱；②分析型。其特点是有较强的分析能力，对细节知觉清晰，但对事物的整体知觉较弱；③分析综合型。知觉上兼有上述两种类型的特点。

记忆方面的类型差异有：①视觉型。视觉记忆的效果好，画家多属于这种类型。②听觉型。听觉记忆的效果较好，音乐家多属于这种类型。③运动型。有运动觉参加时识记效果好，运动员多属于这种类型。④混合型。运用多种记忆表象识记时效果较好，大部分人属于这种类型。

言语和思维方面的类型差异有：①生动的思维言语型。这类人在思维的言语中有丰富的形象和情绪因素。②逻辑关系的思维言语型。这类人的思维和言语是概括的，逻辑关系占优势。③中间型。

2. 特殊能力的类型差异

特殊能力的类型差异是指完成同一活动可以由能力的不同结合来保证。例如，从事音乐活动必须具备听觉表象、曲调感、节奏感等，而这些能力在不同的个体身上却有不同的组合。同是音乐成绩最好的学前儿童，甲具有强烈的曲调感和良好的听觉表象能力，而节奏感较弱；乙具有良好的听觉表象力和强烈的节奏感，而曲调感较弱；丙具有较强的曲调感和音乐的节奏感，面听觉表象较弱。可见，在特殊能力上，也存在着个体差异。

（二）能力发展水平的差异

能力发展水平的差异主要指智力水平的差异（即一般能力的差异）。这是人的能力在量的方面的差异。具体表现为：

在全部人口中，智力分布是两头小，中间大，呈常态分布，即智力极高和极低的是少数，大多数人的智力属于中等水平。

对大量未经筛选的人进行智力测验的结果，其智商分布如表8－1。

表8－1　智力的分布

智商	名称	占全人口总数的百分比（%）
130以上	智力超常	1
110—129	智力偏高	19
90—109	智力中常	60
70—89	智力偏低	19
70以下	智力低常	1

美国心理学家推孟（L. M. Terman）和梅里尔（M. A. Merrill）对2094名2—18岁的儿童进行了智力测验，从测验的结果看，智商高于120的智力优秀者占12%，智商在80—120之间的智力中等者占79%，智商低于79的智力低下者占9%，呈常态分布。

心理学通常用超常、中常、低常三个概念来概括儿童智力水平的等级。超常儿童，指智力水平明显高于同龄儿童者。西方一般把智商在130—135以上的儿童定为“天才”，即超常儿童。低常儿童，指智力发展水平明显落后于同龄儿童的水平或在智力发展上有严重障碍者，其智商一般在70以下。我国的有关调查统计表明：我国的智力低下儿童约占调查人口的3‰左右。

（三）能力表现早晚的差异

各种能力不仅在质和量的方面表现出明显的差异，在能力表现的早晚上也有明显的差异。有的人在儿童时期就显露出非凡的智力或特殊能力，这叫人才“早慧”或“早熟”。“早慧”多表现在智力、音乐、绘画等领域中。古今中外，“早慧”事例不胜枚举。例如，我国唐初的王勃6岁善文辞，10岁能赋，少年时写了《滕王阁序》，留下了千古名句。奥地利的作曲家莫扎特5岁开始作曲，6岁主演演奏会，8岁试作交响乐曲，11岁就能创作歌剧，这些都是“早慧”现象。

人的能力发展中，也有不少人能力表现较晚，这叫“大器晚成”。像我国著名画家齐白石，近30岁开始学画，40岁才表现出卓越的绘画才能。进化论的创始人达尔文，少年时表现平平，直到50多岁才开始有研究成果，写出名著《物种起源》。

人的能力表现虽有早晚的差异，但就多数人来说，成才或出成果的高峰年龄是在中年时期。

三、能力的测量

能力是有个体差异的。要了解一个人的能力状况，可通过能力测量。能力测量也称心理测验。利用能力测量可以鉴定能力水平、诊断心理疾病、选拔专门人才、评价教育质量。

能力测量可分为个人测验和团体测验，可采用文字测验或非文字测验，可对一般能力测验，也可对特殊能力或创造能力进行测验。

（一）一般能力测验

一般能力测验即智力测验。测量智力的工具称智力量表。量表主要有年龄量表和项目量表两种。

最早的年龄量表是由法国心理学家比奈（A. Binet）与西蒙（T. Simon）于1905年设计的，称为“比奈-西蒙量表”。该量表主要用以鉴定智力落后的儿童。量表问世后，经过1908年和1911年两次修订，很快被译成各种文字，传到欧美各国。1916年美国斯坦福大学心理学教授推孟将该量表结合美国实际加以修订，改称为“斯坦福-比奈量表”。

斯坦福-比奈量表是一种年龄量表，它以年龄作为测量智力的标尺。该量表规定每一年龄应该达到某一智力水平，即须完成量表中规定的6个项目。例如，一个10岁的儿童应完成：①正确解释45个词中的11个；②在一个二维的图中数出立方体的数目；③解释抽象词；④说出一种规则和编好的理由；⑤一分钟说出28个词；⑥复述6位数。由于每一年龄组只须完成6个项目，每个项目代表2个月的智力，因而根据被试完成的项目数便能确定其智力水平。智力水平也叫智力年龄，它与实际年龄不同。为清楚地表示智力年龄与实际年龄间的关系，该量表采用了智力商数（智商）的概念。智商为智力年龄与实际年龄之比的百分数。智商（IQ）的计算公式为：

$$\text{IQ（智商）}=\frac{\text{MA（智力年龄）}}{\text{CA（实际年龄）}}\times 100$$

例如，假设儿童甲和儿童乙的实足年龄都是8岁，甲通过了8岁组的所有项目，其

智商 IQ = 8/8 × 100 = 100，表示甲的智力水平与实际年龄相同，属中等水平。而乙不仅通过了 8 岁组的所有项目，而且还通过了 9 岁组和 10 岁组的全部项目，则其智商 IQ = 10/8 × 100 = 125，表明乙的智力水平优秀，高于甲。

20 世纪 30 年代，美国学者韦克斯勒（D. Wechsler）在吸取斯坦福 - 比奈量表的经验的基础上，编制出另一类型的智力量表，叫“韦克斯勒量表”。此量表属项目量表，它包含两个分量表，即言语分量表与操作分量表。言语分量表设置常识、理解、数字推理、回忆、发现相似性和词汇等测验项目，以测量人的言语智商；操作分量表设置摆图叙事、完成图画、积木拼图、物体组装和数字符号等测试项目，以测量人的操作智商。

韦克斯勒量表在计算智商时采用了离差智商。离差智商是根据同年龄被试者在全体中的相对位置计算出来的智商。其公式如下：

$$IQ = 100 + 15 \cdot \frac{x - \bar{x}}{SD}$$

式中 x 为个人原始参数，$\bar{x}$ 为团体平均分数，SD 为标准差（变量）。

例如，某年龄组的平均分为 $\bar{x} = 70$，被试甲实得分数 $x = 80$，标准差 $SD = 10$，则甲的智商为：

$$IQ = \frac{15 \times (80 - 70)}{10} + 100 = 115$$

又如被试乙实得分数为 60，则其智商为：

$$IQ = \frac{15 \times (60 - 70)}{10} + 100 = 85$$

这样求出的智商，表明某个人的智力水平比其他同龄人是高还是低。由于这种方法使不同的智商分数有了可比性，能一目了然地反映出一个人的智力水平在同龄人中的相对位置，因此，目前国际上已普遍采用这种离差智商。

（二）特殊能力测验

从事某种专业活动或领域必备的心理条件叫特殊能力。要测定特殊能力，就需要对该项活动进行分析，找出它所要求的心理特征，列出测验项目，进行测验的设计。例如，对音乐能力的测验，可以从音高、音强、节律、和谐等方面进行。特殊能力的测验可以及早发现特殊才能，因材施教，使人尽其才，才尽其用。

（三）创造能力测验

创造能力测验不同于智力测验。智力测验的内容一般是有固定答案的常识性问题，主要测验被试的记忆力、理解力和推理能力。创造力测验的内容无固定答案，主要测验被试思维的流畅性、变通性和独特性。常用的测验项目有单字联想、图形解释、物品用途等。根据被试回答的数目、恰当性、独创性和新颖性来评定分数。

四、能力的形成与培养

（一）影响能力形成的因素

人的能力是在先天素质的基础上，通过环境与教育的作用，在社会实践活动中形成的。许多研究表明，影响能力形成的主要因素有以下几点：

1. 遗传因素与早期营养

遗传因素主要是指那些与生俱来的解剖生理特征。如机体的构造、形态、感官特征和神经系统的结构与机能的特征等。如视力的好坏、声带的长短、神经细胞的兴奋程度等，都是遗传上的差异。

遗传素质是能力形成和发展的自然前提或物质基础。没有这个前提或基础，任何能力都无从产生。例如，生来双目失明者，就无法形成绘画才能；先天的聋哑人，也难以发展音乐才能；先天脑畸形者就不可能有正常的智力。特别是中枢神经系统的特征，对个体能力的形成和发展有重要的影响。神经活动强、平衡而且灵活型的人，知觉速度快、广度大，注意分配能力强，注意转移得快，思维灵活，操作能力和交往能力都较强。而神经活动弱型的人，知觉速度慢，注意的广度小并且不善于分配自己的注意力，思维迟缓，动作缓慢无力，交往能力差。

此外，近年来的研究表明，胎儿和婴儿的营养状况，影响他们脑细胞的数量，进而影响他们的发展。英国学者的一项研究表明，缺乏营养的儿童，记忆力差，并且缺乏好奇心和探索精神。美国学者发现，婴儿如果缺乏营养，会对以后智力发展产生持久的影响。

2. 教育教学

遗传素质是能力发展的自然前提，它为能力的发展提供了可能性。只有通过教育和社会实践，才能使能力发展的潜在性变为现实性。

学校教育是一种有计划、有目的、有组织地按照学生的年龄和心理水平来确定教学内容、选择教学方法的教育，它在儿童、青少年的能力发展中起主导作用。例如，通过数学教学活动，不但使学生掌握了数学知识，而且还培养和发展了计算、推理和逻辑思维能力；美术教学活动，在培养学生的线条感、形态感、观察力、想像力、创造力、审美能力等方面有着极其重要的作用。然而在教育与教学中发展能力是依赖于一定条件的，不适当的教育与教学还会妨碍学生能力的发展。只有正确的选择教育与教学内容，合理安排教育与教学过程，恰当运用教学方法，巧妙运用教学艺术，才会使能力的培养取得良好的效果。

3. 社会实践活动

环境和教育条件不管多么优越，如果不通过个人的努力和实践活动，能力的形成就成为一句空话。能力是人在认识世界、改造世界的实践活动中形成和发展起来的。学生的能力是在生活和学习实践中逐步形成和发展起来的；成人从事着各种各样的劳动实践，不同的实践活动向人们提出不同的要求，人们在满足这些要求、完成实践任务的过程中，使相应的能力逐渐发展起来。例如，作家的言语表达能力、科学家严密的逻辑推理能力、教师的观察力、画家的视觉记忆力、音乐家的节奏和旋律感觉能力、工程技术人员的创造想象能力等，都是在他们各自从事的实践活动中锻炼和发展起来的。可以说，实践活动是能力形成和发展的决定性条件，它制约着能力发展的性质和水平。

此外，个人的勤奋努力在能力的形成与发展中也起着极其重要的作用。

（二）能力的培养

根据影响能力形成和发展的条件，在能力的培养上应注意以下方面：

1. 重视早期教育

早期教育对一个人智力的发展和能力的形成具有重要作用。中外历史上许多杰出人物的成长经历都充分说明了这一点。例如，莫扎特8岁能作交响乐曲就和家庭教育有关。莫扎特的父亲是个穷苦的乐师，为了对他从小进行音乐方面的教育，发展他的音乐能力，莫扎特的父亲倾尽家产，让6岁的莫扎特远离家乡到巴黎、维也纳、伦敦等地去旅行公演，游历学习。这些对他音乐能力的发展有重要影响。美国心理学家布鲁姆（B. S. Bloom）认为，儿童智力的发展如果17岁所达到的智力水平为100，那么4岁以前就可达到50%，4—8岁再增长30%，8—17岁完成其余20%。这就是说，幼儿时期，教育对智力的发展的影响作用最大、最迅速。那么如何实施早期教育呢？首先，早期教育的内容、形式和方法一定要丰富、灵活、多样，符合儿童的年龄特征和身心发展规律。其次，不仅引导儿童在生活实践中认识自然、认识社会、积累知识，而且要指导他们留心观察、独立思考、培养各种认识能力（即智力）。再次，要重视儿童兴趣、情感、意志、性格等非智力因素的培养。另外，还要重视和发现智力与能力早慧的儿童，给予特殊培养。

2. 通过教育与教学活动培养学生的能力

教学活动是培养学生能力的重要途径。通过各科教学，不但可使学生掌握一定的知识技能，而且可以促进智力的发展，学生的观察力、记忆力、想像力、思维力等正是在学习和运用知识技能的过程中获得的。为此，首先，教学中教师要把传授知识和发展智力结合起来，不可偏废，不能认为传授了知识，就自然而然地发展了学生的智力。其次，正确选择教学内容，合理安排教学过程，灵活运用教学方法，启发、引导学生抓住关键，掌握规律，提高独立思考能力。再次，培养和发挥儿童的主动性、积极性和独立性，培养和激发他们的学习动机和求知欲。只有促进能力发展的外部条件和主体能力发展的需要同时具备时，学生的能力才能形成和发展。

3. 在课外活动中培养兴趣，促进学生能力的形成与发展

社会实践活动是能力形成与发展的重要条件。各种健康、有益的课外活动是促进学生探究兴趣的养成和激发其观察力、想像力、思维力、实践能力和创新能力的有效途径。学校可以根据本校的实际和学生的年龄特征，组织开展科技、演讲、朗诵、音乐、美术、球类、棋类等活动。通过这些活动，不仅可以丰富学生的精神生活，发展兴趣、爱好和特长，同时也可培养学生的认识能力、操作能力、交往能力及对文学艺术的欣赏能力和创造能力，陶冶美好的情操。

在能力培养的过程中，除了做好以上三方面的工作外，还应该注意能力的个别差异，因材施教；重视能力与个性及其他良好品质如坚持力、自信心、勤奋等的配合；注重知识与技能的训练。

第二节　气　质

一、气质的概念

气质是人心理活动的稳定的动力特征。

所谓动力特征主要指心理过程的强度（如情绪体验的强弱，意志努力程度等），心理过程的速度和稳定性（如知觉速度、言语速度、思维的灵活程度、注意集中时间的长短）以及心理活动的指向性（如内向或外向）等方面的特点。在现实生活中我们可以发现：有的人脾气暴躁，有的人性情温和；有的人行动灵活敏捷，有的人运动迟缓、呆板；有的人安静、沉默，有的人活泼、好动。这些都是气质特征的表现。

气质不是偶然表现在心理活动和行动方面的特点，而是一种典型的、稳定的心理特点。具有某种气质特征的人，常常在内容完全不同的活动中显示出同样性质的动力特点。例如，一个易于激动的人，在任何场合都难以控制自己的情绪；而一个沉着稳重的人，在任何场合都能心平气和，冷静处事。所以气质影响个体活动的一切方面，仿佛使一个人的整个心理活动都涂上个人独特的色彩。

气质是每个人独特的个性心理特征，它具有天赋性，与遗传关系最密切。这种特点，在妇产医院就能看到。有的新生儿活泼好动且哭声响亮不认生；而有的孩子则安详宁静、声微气小，害怕生人。新生儿的这种特征在以后的游戏、学习和人际交往中都会有所表现。

由于气质受遗传因素的制约，因此与其他个性心理特征（如动机、兴趣、性格、能力）相比，具有更加稳定的特征。俗话说“江山易改，秉性难移”，指的就是气质具有不易改变的特点。但这并不是说它是一成不变的。在生活实践和教育条件影响下，人的气质也会有所改变。例如，生活的磨难和事业的挫折，可能会使一个活泼开朗、热情、乐观的人变成一个寡言少语、冷漠、悲观的人。可见，气质既有稳定的一面，又有可塑性的一面，是稳定性和可塑性的统一。

人的气质还随年龄而变化，一般来说，少年期爱兴奋，抑制弱，表现为好动、敏捷、热情、积极、急躁轻浮；壮年期兴奋与抑制平衡，表现为坚毅机智、活泼深沉；老年人则兴奋弱、抑制强，表现沉着、冷静。

二、气质与高级神经活动类型的关系

古希腊医生希波克利特和古罗马医生盖伦认为，人的气质是由人体不同体液成分所占比例的多少决定的。他们认为人体内有四种体液：血液、黄胆汁、黑胆汁和黏液。在体液中，血液占优势的人为多血质，黄胆汁占优势的人为胆汁质，黑胆汁占优势的人为抑郁质，黏液占优势的人为黏液质。显然，用体液来解释气质的原因，是缺乏科学依据的。但是他们把人的气质表现分为四种基本类型则比较切合实际，心理学至今仍沿用希波克利特以体液命名的四种气质概念。

对气质的生理机制作科学解释的是苏联生理学家巴甫洛夫。巴甫洛夫通过实验研究，发现神经系统具有两个基本过程：兴奋过程和抑制过程。这两个过程有三个基本特性，即兴奋与抑制活动的强度，兴奋与抑制活动的均衡性及兴奋与抑制转移的灵活性。所谓兴奋与抑制的强度是指神经细胞能接受强烈的刺激或具有持久的工作能力。兴奋与抑制的均衡性，是指两种神经过程的力量对比。如果兴奋过程与抑制过程的强度相差无几，它们基本的神经过程就属于均衡型。如果二者的强度相差悬殊，就属于不均衡型，或兴奋活动占优势或抑制活动占优势。兴奋和抑制活动的灵活性，是指对刺激反应的速

度和兴奋与抑制相互转换的速度。

巴甫洛夫根据人的高级神经活动的这三种特性的不同结合，把人的高级神经活动分为四种基本类型。

①强而不平衡的类型（兴奋型）。这种类型神经活动的特点是，兴奋过程强于抑制过程。这种类型的人容易兴奋，难于自制，也称兴奋型。

②强而平衡、灵活的类型（活泼型）。这种类型神经活动的特点是，兴奋过程和抑制过程都较强，并且两者容易转换。这种类型的人反应灵敏、活泼，能很快适应变化着的外界环境。

③强而平衡、不灵活的类型（安静型）。这种类型神经活动的特点是兴奋过程和抑制过程都较强，但两者不易转化。这种类型的人条件反射不易于形成也不易改造。

④弱型（抑制型）。这种类型神经活动的特点是兴奋过程和抑制过程都很弱，而且弱的抑制过程占优势。

高级神经活动类型与气质类型的关系，见表8－2。

表8－2　高级神经活动类型与气质类型

神经过程的基本特性			高级神经活动类型	气质类型
强度	平衡性	灵活性		
强	不平衡		兴奋型	胆汁质
强	平衡	灵活	活泼型	多血质
强	平衡	不灵活	安静型	黏液质
弱			抑制型	抑郁质

由上表可以看出巴甫洛夫的四种神经活动类型与四种气质类型有紧密的联系。高级神经活动类型是气质类型的生理基础，气质是高级神经活动类型的心理表现。

三、气质类型的特征

（一）多血质

这种气质类型的人，适应新环境的能力强，善于交际，活泼好动，热情亲切，表情丰富，情绪发生快而多变，思维言语动作敏捷，兴趣易变，浮躁，轻率，具有外倾性。敏捷、好动、乐观是其主要特色。

（二）胆汁质

这种气质类型的人，对环境有较强的适应能力，情绪发生快而强，言语、动作急速而难以自制，直率、热情、精力旺盛，心境变化明显、剧烈，急躁、易怒，具有外倾性。兴奋而热烈是其特色。

（三）黏液质

这种气质类型的人，适应环境的能力差，安静、稳重、情绪发生慢而弱，思维、言语、动作迟缓，沉默寡言，情绪不易外露，注意稳定但又难以转移，善于忍耐，自制力强，执拗、淡漠，具有内倾性。缄默而沉稳是其主要特色。

（四）抑郁质

这种气质类型的人，在新环境里，感到拘束不安，难以适应。柔弱易倦，多愁善感。情绪发生慢而强，体验深刻、持久。言语、动作细小无力，孤僻、胆小、怯懦，具有内倾性。敏感而羞涩是其主要特色。

以上四种典型气质类型的代表在同一环境中，举止、言行表现各不相同。根据 A. H·达威多娃的材料试举看戏迟到这一事实：

胆汁质的人与检票员争执起来，企图进入剧场到自己的座位上去。他分辩说，戏院的时钟走快了，他不会影响任何人，打算推开检票员径直跑到自己的座位上去。

多血质的人立刻明白，人家不会放他进入剧场里去，但通过楼厅比较便当，就跑到楼上去了。

黏液质的人看到不让他进入正厅，就想："第一场大概不太精彩，我还是暂且去小卖部等一会儿，到幕间休息再去吧。"

抑郁质的人说："我老是不走运，偶尔来一次戏院，就这样倒霉。"接着就回家去了。

以上四种气质类型的一般特征，可用下表作以对比说明。

表 8－3　气质类型一般特征一览表

气质类型	情感活动	情感发生	情感表现	运动	情感和行为的特征
胆汁质	强烈	迅速	明显	迅速	容易激怒
多血质	微弱	迅速	明显	灵活	机敏、愉快、不稳定
黏液质	强烈	迟缓	不明显	迟缓	迟缓、冷酷
抑郁质	微弱	迟缓	不明显	不灵活	悲观

以上四种类型是从现实的表现中抽取出来的具有典型性的类型。世界上纯属单一类型的人是少数，大多数人属于混合型。

四、气质与实践

气质类型本身是无好坏之分的。它与一个人活动的社会价值和成就高低也无直接关系。例如，俄国四位著名作家普希金属胆汁质；赫尔岑属多血质；克雷洛夫属黏液质；果戈里属抑郁质。然而，气质对人的实践活动有一定影响。

（一）气质与职业活动

气质与职业活动的关系表现在两方面：一方面要使个人的气质特征适合于工作和活动的客观要求；另一方面在选拔人才和安排工作时，要考虑个人的气质特点。

实践表明，某些气质特征往往为一个人从事某项工作提供了有利条件。例如，市场营销和公共关系等工作，多血质和胆汁质的人就较为合适，黏液质和抑郁质的人则较难适应。因为，市场营销和公关工作需要广泛接触各种人，而多血质和胆汁质的人热情、亲切、率直，反应敏捷，在新的环境和复杂的人际关系面前不但能很快适应而且能灵活应酬，会取得较好的工作绩效。而对某些要求持久、细致的工作，黏液质和抑郁质的人较为合适，而多血质和胆汁质的人又较难适应。

一些特殊职业，如飞行员、宇航员、潜水员、雷达观测员等，对人的气质有特定的要求，必须经过心理测定，进行严格的选择和训练，才能使他们胜任这类工作。

气质对人的实践活动具有一定的影响，所以在职业选择时应考虑人的气质特征。然而气质只是提供了一种较为适宜的客观条件，能否成功，则主要取决于个体的主观努力。

（二）气质与教育工作

气质是人固有的个性心理特征，并且人与人的气质类型又是不同的，这就要求在教育过程中，教师必须根据学生的气质类型进行教育。

1. 了解不同气质类型学生的心理特征因势利导

尽管气质类型本身无所谓好坏，但作为一个人的行为特征，在社会生活中会表现出适宜或不适宜的情况。例如，多血质的学生容易形成活泼、开朗、机敏、亲切、思维敏捷、善于交际等特点，但也有不够踏实、无恒心、感情不真挚、轻浮等缺点。胆汁质的学生勇敢、坦率、精力充沛、反应迅速，但易怒、粗暴、冒失、刚愎自用。黏液质的学生容易形成稳重、踏实等特点、注意稳定、持之以恒，但不够活泼，冷漠、固执、迟缓。抑郁质的学生容易形成细心、谨慎、谦让、温和、富有想像力等特点，但也容易出现怯懦、多疑、孤僻、无自信等缺点。作为教师，要善于利用每一气质类型的积极因素，给学生创造能充分展现、发挥自己优势的机会，使其在学习、活动和交往中发展积极的品质，防止或克服消极的品质。

2. 针对气质类型特点，采取灵活的教育、教学方法

虽然气质类型具有一定的可变性，但不是一朝一夕就能改变的，其实也不一定都需要改变，既然如此，在教育教学工作中，教师要根据气质类型特点，采取适合这些特点的方式方法，有区别地对待各类学生。经验表明，对于胆汁质的学生不要轻易激怒他们，耐心启发和帮助他们养成自制；对于多血质的学生不要放松要求或使他们感到无事可做，要让他们在多种有意义的活动中养成扎实、专一和克服困难的精神；对黏液质的学生要热情，不能求之过急，要给他们留出考虑问题和作出反应的足够时间；对抑郁质的学生不要在公开场合指责、批评他们，要根据他们的精力、体力和能力提出适度的要求，让他们大胆地参加集体活动，增强信心。这样就会大大提高教育效果。同时，课堂教学策略也应该照顾学生的气质特点。例如，课堂提问，最先举手的总是多血质或胆汁质的学生；从不举手或很少举手的总是黏液质或抑郁质的学生。有经验的老师就会根据学生的气质特点决定发言的次序和要回答的问题的难易度。对于胆汁质的学生并非每次让他们先发言，示意他们耐心等候或想好再回答；对于多血质的学生既要发挥他们的发言积极性，还要对他们的回答的质量提出更高要求；对于黏液质的学生可以后叫，让他们有思考余地；对于抑郁质的学生，可有意提出简单的或他们有把握的问题，这样，因材施教，有利于提高教育教学质量。

3. 教育学生正确认识和控制自己的气质

每一种气质类型都有积极的方面也有消极的方面。教师要在了解学生气质类型的基础上，帮助每一位学生分析和认识自己的气质的优缺点，并使其有针对性地进行自我教育。例如，胆汁质的学生要时时告诫自己：遇事不能急躁、冒失、办事应细心；多血质

的人应该培养自己严谨、踏实、持之以恒的作风；黏液质的人要提醒自己遇事果断、办事灵活；抑郁质的人要鼓励自己主动、大胆与人交往，保持乐观的心态。

第三节　性　格

一、性格的概念

性格是表现在人对现实的稳定态度和与之相适应的行为方式中的个性心理特征。

人在生活实践中，对作用于他的客观现实通过认识、情感、意志等心理过程，反映在头脑中，并逐渐固定下来，形成经常的态度和相应的行为方式，也就是其性格特征。例如，一个人在劳动中经常兢兢业业、埋头苦干，逐渐形成了勤劳的性格特点；而经常偷懒、敷衍塞责，便会养成懒惰的性格特征；顽强刻苦、孜孜不倦的学习便会形成坚毅勤奋的个性特点；而畏惧困难和不思进取又使人逐渐养成了怯懦、懒散的性格。像勤劳、坚毅、谦虚、慷慨、懒惰、怯懦、吝啬等即是人的性格特点。性格在人的个性中起着核心的作用，反映着人的个性的本质。

人的性格是在后天获得的。一个人做什么和怎么做，总和人与人之间的关系相联系，并受制于一定的社会道德规范。人们常用社会道德标准来评价性格。符合大多数人的利益，有益于社会的性格，如见义勇为、诚实正直、公正无私等被认为是好的性格；而损害他人利益、危害社会的性格，如见利忘义、虚伪狡猾、自私自利等则被认为是坏的性格。因此，性格是有好坏之分的。

性格是人在长期的生活环境和社会实践中逐渐形成的。它一旦形成就比较稳定，并且贯穿于人的全部行动之中。一个吝啬的人，会处处表现得斤斤计较，而一个自负的人，也会常常高傲自大、盛气凌人。性格是稳定的，但也不是一成不变的，它仍然具有可塑性的一面，例如，集体生活可能使一个自私、吝啬的学生变得慷慨大方；特定的职业可能使一个懒散、粗心的人变成一个勤快、细心的人。性格是在人与环境的相互作用过程中形成的，同时又在人与环境的相互作用过程中发生缓慢的变化。

性格是指表现在人对现实的态度和行为方式中具有稳定倾向（或经常性）的心理特征，而不是偶然表现出来的特点。例如，一个工作一贯认真负责、一丝不苟的人，在某种情况下也有疏忽大意的表现，我们不能因为这种偶尔的表现而认为他是一个敷衍了事、粗心大意的人。

二、性格与能力、气质

性格、能力与气质是三种不同的个性心理特征，彼此间存在着本质的区别。但它们在人的实践活动中交替发生、相互制约，彼此融汇，密不可分。

（一）性格与能力的关系

1．性格制约能力的形成和发展

良好的性格特征能促进能力的形成和发展；不良的性格特征会阻碍能力的形成和发展。例如，勤奋、自信、谦虚、认真负责、持之以恒等性格特征，能促进能力的形成和

发展，或者补偿某方面能力的弱点。“勤能补拙”就说明了性格对能力发展的补偿作用。相反，缺乏事业心和责任心、懒惰、得过且过的人，能力发展就受到一定的限制。

2. 能力影响性格的形成和发展

人在社会生活实践中，不仅形成、发展着各种能力，而且也形成或巩固着性格。例如，在培养学生观察能力、思维创造能力的同时，也就形成和发展了学生一丝不苟、勤奋刻苦、持之以恒、勇于创新和实事求是的性格特征。在发展操作能力和交往能力的基础上，也就易于形成和发展勤学苦练、吃苦耐劳、尊重他人、正直诚实等性格特征。

（二）性格与气质的关系

性格与气质既有区别又有联系。

性格与气质的区别表现在：

①气质受先天因素影响大，并且变化比较难、比较慢；性格是后天形成的，受社会因素影响大，变化比较容易和快些。

②气质是行为的动力特征，与行为的内容无关，因此气质无好坏善恶之分；性格涉及行为的内容，表现个体与社会的关系，因而有好坏善恶之分。

性格与气质彼此渗透，相互制约，紧密联系。主要表现在：

①气质影响性格形成和发展的速度。例如，多血质的人较易形成自信、慷慨、待人亲切等性格，较难形成忍耐与坚持的性格；胆汁质的人较易形成勇敢、创新、正直等性格特点，较难形成自制、细心的性格；黏液质的人较易形成任劳任怨、顽强、坚毅等性格，较难形成主动交往、果断处事的性格；抑郁质的人较易形成虚心、和善的性格，较难形成勇敢、主动的性格。又如要形成自制力的性格特点，胆汁质者需要经过极大的克制和努力，因而形成较慢，而抑郁质者本来就善于克制和忍耐，因而就较易形成。

②气质可以使同一性格的人表现出不同的行为特点。例如，同样具有勤劳的性格特点，在完成任务的过程中，多血质者常常是兴高采烈，热情洋溢；胆汁质者往往是激情满怀，动作麻利；黏液质者可能是不动声色，从容不迫；抑郁质者则表现为小心谨慎，仔细认真。

③性格可以制约气质的表现，也可以影响气质的改变。例如，具有高度事业心和责任感的领导干部，在工作中常用顽强的性格品质克制着自己急躁、冲动的气质特征。

三、性格的结构及其特点

性格由许多不同的性格特征按照不同的特点组合而成。分析性格的结构，目的在于把它的基本成分或基本特征划分出来，找出它们之间的组合性质或结构特点，以达到对性格全面而深刻的认识。

（一）性格的结构

性格的结构，由各种不同的性格特征组成。主要有四个方面：

1. 性格的态度特征

性格的态度特征主要是指人在处理各种社会关系方面的性格特征。主要有：

①对社会、集体和他人的态度特征。如爱祖国、爱集体、公而忘私、忠心耿耿、正直、诚实、礼貌待人、富有同情心等；与之相反的是对国家、集体漠不关心，假公济

私，三心二意，虚伪，狡猾，粗暴，冷酷无情等等。

②对工作、学习和劳动的态度特征。如勤奋、认真、勇于创新、勤俭节约、尽职尽责；与之相反的是懒惰、马虎、墨守成规、铺张浪费、敷衍了事等。

③对自己的态度特征。如谦虚谨慎、自尊、自信、自强、自重、严于律己；与之相反的是骄傲自大、自轻、自卑、懦弱、自贱、放任等。

2. 性格的意志特征

性格的意志特征是指人在对自己行为的自觉调节方式和水平方面的性格特征。主要有：

①行为的自觉性方面的特征。如独立或依赖，目的性或盲目性等。

②行为的自制性方面的特征。如自制或任性，约束或冲动等。

③行为的坚持性方面的特征，如坚持或动摇，坚忍不拔或见异思迁，持之以恒或虎头蛇尾。

④行为的果断性方面的特征。如当机立断或优柔寡断，沉着镇静或惊慌失措，勇敢与怯懦等。

3. 性格的情绪特征

性格的情绪特征是指人在情绪活动的强度、稳定性、持久性和主导心境等方面表现出来的性格特征。主要有：

①情绪强度特征。这种特征指情绪对人的行为活动的感染程度和支配程度，以及情绪受意志控制的程度。例如，有人情绪体验比较微弱，容易用意志控制；有人情绪体验比较强烈，如欣喜若狂或悲痛欲绝，情绪受意志控制的程度小。

②情绪稳定性特征。这种特征指人的情绪起伏和波动的程度。例如，有人不论成功或失败时，情绪都比较平静，比较容易用意志控制；有的人成功时沾沾自喜，失败时垂头丧气，对情绪的控制也比较困难。

③情绪持久性特征。这种特征表现为个人受情绪影响时间久远的程度。例如，遇到同样一件不愉快的事，有人连续多日情绪低落，有人很快恢复到平静的情绪中。

④主导心境特征。这种特征表现为不同的主导心境在一个人身上的表现程度。例如，有人经常保持愉快乐观的心境，有人经常沉入忧郁烦闷的心境之中。有人受主导心境支配的时间长，有人受主导心境支配的时间短。

4. 性格的理智特征

性格的理智特征是指人在认知过程中的性格特征。

①感知方面的性格特征。例如，主动感知型或被动感知型；快速感知型或精确感知型；分析感知型或概括感知型。

②记忆方面的性格特征。例如，主动记忆型或被动记忆型；形象记忆型或抽象记忆型。

③想象方面的性格特征。例如，主动想象型或被动想象型；广阔想象型或狭隘想象型，幻想型或现实型。

④思维方面的性格特征。例如，独立思考型或易受暗示型；求异思维型或求同思维型等等。

（二）性格结构的特点

性格的上述各个方面的特征并不是孤立、静止地存在的。它们在不同的影响和作用下以不同的方式进行组合，使性格结构具有以下特点：

1. 性格结构的整体性

由于性格特征之间存在着内在联系，因此，性格是一个统一的整体。例如，对工作、对劳动认真负责、吃苦耐劳的人，在性格的意志特征方面往往表现出较强的自觉性、坚持性和自制力；在性格的理智特征方面表现出更多的主动感知型、想象的现实型和思维的独立型。对待自己的态度的性格方面表现出谦逊、自律、自尊等特征。由于各种性格特征之间存在着这种内在联系，人们有时可以根据一个人的一种性格特征推知他其余的特征。例如，当知道一个人对工作的态度是马马虎虎、敷衍了事的，那么就能推知他对自己的态度是不求上进，放纵、任性的。

2. 性格结构的复杂性

性格具有稳定性、整体性，但这并不意味着它在一切场合总是以同一模式一成不变地表现着。一个人在一定场合下，可以着重显露其性格的一个侧面；在另一场合下，又可以着重显露其性格的另一个侧面。例如，一个学生在娇惯他的父母面前，可能表现出任性、懒惰、怯懦的性格侧面，但是在老师面前不但没有表现出以上特点，而且表现出了性格的另一侧面：勤奋、自制、独立性、勇敢、谦虚等。人在不同场合表现出不同的性格侧面，并不意味着人的性格的肢解与分裂，恰恰说明了人的性格的复杂性。

3. 性格结构的可塑性

人的性格是在长期生活实践中逐渐形成的，它一旦形成就比较稳定，但也不是一成不变的。它既然是在客观环境影响下形成的，那么环境的变化也必然影响性格发生变化。例如，家庭的娇生惯养和父母的溺爱，使儿童形成了自私、任性、懦弱、无礼貌的性格。但他进入学校后，老师的教育、学校的要求、集体的熏陶、同学的影响，就可能使他原有的性格特征发生显著的变化。当然，性格是人与环境相互作用的产物，其中个人的主观努力在性格的变化上起重要作用。

四、性格的类型

性格的类型是指一类人身上所共有的性格特征的独特结合。由于性格本身的复杂性和研究者们所持的观点、划分角度的不同，使得心理学关于性格的分类至今还没有一个公认的方法。下面简要介绍几种主要的分类方法。

（一）按心理机能的优势来划分性格类型

这是英国心理学家培因（A. Bain）和法国心理学家李波（T. Ribot）提出的分类法，按理智、情绪和意志三种机能哪一种在性格结构中占优势来确定性格类型。这样划分出的类型是理智型、情绪型和意志型。理智型的人以理智来衡量一切并以理智来支配自己的行动；情绪型的人情绪体验深刻，言行举止受情绪制约；意志型的人具有较明确的行动目标，表现主动、积极、果敢。除以上三种典型的类型外，还有许多中间的类型。如理智—意志型，情绪—意志型等。

（二）按心理活动的倾向来划分性格类型

这是瑞士心理学家荣格（C. G. Jung）提出来的分类方法，荣格认为“力必多（个性欲力）”是个体的全部生命力，是人类一切行为的原动力。力必多活动的方向，可以指向内部世界，也可以指向外部世界。荣格根据力必多活动的指向，把人的性格分为外倾型（外向型）和内倾型（内向型）两种。外倾型的人，心理活动倾向于外部，开朗、活泼、善于交际。内倾型的人心理活动倾向于内部，沉静、富于想象、适应环境较困难。但实际上生活中大多数人的性格均属中间型。

（三）按个体独立性程度来划分性格类型

奥地利心理学家阿德勒（A. Adler）从精神分析的观点出发，根据个体竞争性的不同，把人的性格划分为两种类型：优越型和自卑型。优越型的人特别好强，不甘落后，总想事事超过别人。自卑型的人非常自卑，遇事甘愿退让，缺乏竞争意识。以后一些心理学家不赞成按个体的竞争性来划分性格类型，但受其启发，提出了按照个体独立性程度来划分的方法。因此，把人的性格分为独立型和顺从型两种。独立型的人有坚定的个人信念，善于独立思考，在困难、紧急情况下表现沉着镇静，易于发挥自己的力量。顺从型的人独立性差，易受暗示，在紧急情况下表现为张惶失措。

（四）按目的—意志的相关关系来划分性格类型

苏联心理学家列维托夫根据社会方向性和性格的意志特征，把学生划分为四种性格类型。

①目的方向明确和意志坚强型。

②目的方向明确，但坚持性、自制力有某些缺陷型。

③缺乏目的方向性，但意志坚强型。

④缺乏目的方向性且意志薄弱型。

以上性格类型各从不同角度揭示了性格的多样性，有利于人们对性格的认识和塑造。但由于性格是非常复杂的，所以每一种分类都有一定的局限性。

五、性格的形成与培养

（一）影响性格形成的因素

人的性格不是天生的，它是人在适应和改造环境的过程中不断得到塑造的结果，是人与环境相互作用的产物。性格的形成受下列因素影响：

1. 家庭环境

家庭是构成社会的基本单位，父母是儿童的第一任老师。社会要求、社会意识、道德观念、价值观念等，往往是通过家庭而起作用的。家庭的政治地位、经济地位、生活方式、家庭成员尤其是父母的思想作风、待人接物的态度以及对子女的教养方式等，都会对性格的形成产生一定的影响。可以说，家庭奠定了儿童性格形成的基础。

首先，父母对子女的教养态度对儿童性格的形成有重要影响。比如，父母对子女过分严厉、专横，就会使儿童形成怯懦、不诚实、盲从、粗暴等性格特征；父母对子女过分溺爱、迁就和夸奖，就可能使儿童形成自私、娇气、任性、骄傲、依赖等性格特征；父母如果脾气暴躁，对子女“恨铁不成钢”，动辄打骂，甚至棍棒相加，就可能使儿童形成粗暴、冷酷、残忍、攻击或悲观、自弃的性格特征；父母对子女既严格要求，又尊

重其人格，就容易使儿童形成自信、独立、有主见、诚实、尊重他人等性格特征。

其次，家庭成员特别是父母的思想品德、言行举止对子女性格的形成具有直接的影响。父母品行端正、作风正派、工作积极认真，为人正直诚恳，在家庭、工作单位、街坊邻居中有一定的威信，那么子女就会以父母为荣，无形中效仿父母的言行品德，因而易于形成自信、自尊、勤奋、积极向上、诚实、合群、自制力强等性格特点。相反，如果父母品行不端、思想落后，则会给子女带来消极影响。使儿童形成自卑、忧虑、孤僻、多虑、多疑、焦虑等不良的性格特征。

2. 学校环境

学校是对青少年进行有目的、有计划、有组织、有系统的教育的场所，学校的教育、教学对儿童性格的形成具有主导作用。

首先，学校的教学和各种教育活动，对学生性格的形成和发展具有重大影响。通过各种教学活动，学生不但掌握了文化科学知识、发展了各种能力，而且通过教学，也培养和发展了学生自尊自信、诚实勇敢、理解他人、容纳他人、互相帮助、勤奋好学、耐心坚毅等良好的性格特征；通过课外活动、团队活动、公益活动和社会实践活动，不但使学生增长了知识，开阔了眼界，培养和发展了兴趣、爱好和特长，更重要的是，在各种有教育意义的活动中，使他们形成了理解他人、尊重他人、容纳他人、密切合作、诚实待人、独立思考、克服困难、服务社会、责任感等良好的性格特征；班级、少先队、共青团等集体的要求，舆论、评价等对学生养成有明确的目的、组织性、纪律性和热爱劳动的性格特征，更是起着重要的促进作用。

其次，教师本身的性格特征及教育过程中的师生关系，对学生性格的形成和发展也有直接影响。教育实践证明，教师对工作严谨、认真，学生对学习就会一丝不苟；教师对人诚实礼貌，学生也会彬彬有礼；教师夸夸其谈，学生就会华而不实；教师怯懦、犹豫、任性、无恒心，学生很难形成勇敢、果断、自制、有毅力的性格特征。尤其在小学阶段，教师的性格对学生的影响更直接、更具体，也最深远。

另外，教育过程中的师生关系也是影响学生性格形成的重要因素。民主、平等、融洽的师生关系，会使学生态度积极、情绪饱满而稳定，自信而坦诚、自制、有毅力，表现欲强；而对立的师生关系，会使学生形成紧张、焦虑、胆怯、阳奉阴违、弄虚作假、攻击性等不良的性格特征。

3. 实践活动和个人努力

人在不同的年龄阶段实践活动的内容是不同的。幼儿的实践活动主要是游戏。通过对各种游戏规则的理解和掌握，使幼儿逐渐形成了平等、友好、礼貌、爱劳动等性格特征。学生的实践活动主要是围绕着学习而开展的各种有教育意义的活动。在这些活动中，学生们更进一步的认识到了活动的意义和价值，理解了社会的各种道德规范和价值观，也明确了自己肩负的责任，从而更加主动、有效地塑造符合社会需要和个人愿望的各种性格特征。成人的实践活动主要是生产劳动或与职业有关的一切社会活动。成人肩负着家庭和社会的重任，变得务实、进取、有强烈的责任感和事业心，原有的性格特征也得到不断改造和完善。可以说，社会实践在性格的形成与发展中起着决定性的作用。

性格是在人和环境相互作用的实践活动中形成和发展的，但任何环境都不能直接决

定人的性格，它们必须通过个人的主观努力才能发生作用。从青少年时期开始，由于自我意识的发展，人常常自觉地分析自己的性格，要求自己克服各种缺点，形成良好的性格特征。这时候，他们的性格形成就从被动的、不自觉的状态进入了主动的、自觉的状态，他们在心目中形成理想的性格模式，拟订性格培养的计划，克服不良的性格品质，巩固良好的性格品质，逐渐形成符合个人愿望的性格特征。

（二）性格的培养

性格是有好坏之分的，培养学生良好的性格应该做好以下工作。

1. 重视家庭对儿童性格形成的影响

家庭奠定了儿童性格形成的基础。培养儿童良好的性格，一定要重视家庭的因素和发挥家长的作用。父母的文化程度、教养方式、生活习惯对儿童性格的影响是不可磨灭的。研究表明，父母尤其是母亲对儿童性格的影响极大。研究认为，父亲对自制力、灵活性产生显著影响，而母亲对果断性、思维水平、求知欲、灵活性四项行为特征产生显著影响。父亲的影响多表现在意志特征中，而母亲除对情绪、意志特征有影响外，还大量地表现在儿童的理智特征中。因此，学校教育一定要与家庭教育相结合，教师的工作取得家长的支持，才能在更大的社会背景中培养学生良好的性格。

2. 充分发挥榜样示范作用

榜样在青少年性格的形成与发展中具有无穷的力量，因为榜样的性格特征具体、生动、形象，对学生具有巨大的感染力和说服力，易于为学生所领会和模仿。尤其是小学生，他们特别希望找到具体的值得尊敬的英雄模范人物，去学习，去模仿，所以教育意义更大。革命导师、英雄模范、科学家、艺术家、教师、家长等都应该成为青少年学习的榜样。其中，特殊的人际关系决定了教师和家长的榜样作用具有经常性和直接性。因此，教师和家长应该严于律己，不断提高自身修养，成为德才兼备和具有良好性格特征的人。

然而，学习榜样的效果取决于榜样的条件和学生的主观意向。除了榜样必须具备权威性、真实性和感染力以外，学生自身必须要有追求榜样的强烈愿望，否则就不能获得学习榜样的良好效果。为此，一定要通过各种途径建立榜样的威信；激发学生学习榜样的良好动机；正确认识榜样的优秀品质和良好性格特征；指导学生在日常生活、学习中领悟、践行榜样的优秀品质。

3. 在实践活动中培养、锻炼性格

实践活动在性格形成与发展中起决定作用。因此，教师要利用各种实践活动，培养、锻炼学生良好的性格，克服不良的性格。

学习是学生的主要实践活动。在学习活动中，可以培养学生自觉性、主动性、自制力、顽强性、勤奋、忍耐等良好的性格特征。然而，学生的性格特征与学习效果之间有一定的制约性。自觉、勤奋刻苦、不怕困难、知难而进的良好性格有助于学业成就的实现。而学习成就又促进了自信心、持久性、创造性等良好性格的发展。相反，学习屡遭失败，就会导致消极、沮丧、自卑、退缩不前等不良性格特征。因此，在教育、教学活动中，教师要经常让学生体会到成功的喜悦，以此激励良好性格的形成。另外，要积极组织和开展班级、团队等形式多样、丰富多彩的集体活动，培养学生善于合作、关心他

人、具有集体意识和组织性、纪律性等良好性格特征，也有利于克服孤独、自私等不良性格特征。

4. 针对学生性格特点，进行个别教育

每个人在性格上都有各自的特点。因此要求教师采取灵活而有原则的方法，耐心、细致地帮助学生克服不良性格特征，发扬优良性格品质。例如，对一个学习刻苦认真、遵守纪律但集体意识淡漠的学生，可以有意识地委托他帮集体办事，逐步培养他的集体观念和集体主义精神。对自觉性差、缺乏信心和恒心的学生，要充分肯定他们身上的优点，并耐心指导其行为，只要有点滴进步，就不断鼓励、强化，使他们树立自信，肯定性格优势，克服不足。

复习思考题：

1. 什么是能力？能力与知识、技能的关系如何？
2. 影响能力形成的因素是什么？如何培养能力？
3. 什么是气质？结合实际说明怎样针对学生的气质特点进行教育？
4. 什么是性格？简述性格的结构及其特点？
5. 性格的形成受哪些因素影响？结合实际谈谈如何培养与发展学生的良好性格？

第二编　教育心理

第九章　学习心理

学习是人类进步和发展的重要途径，也是贯穿个体一生的重要活动。在科学技术迅猛发展的现代信息社会，终身学习的理念已经根植于人们的心中，提倡全民学习，活到老、学到老，构建学习型社会以及终身教育体系也已成为一个无可争辩的事实。其实，“学习”一直是教育心理学研究的一个核心问题。本章我们将要阐述学习的概念、知识学习、技能学习、学习策略以及学习迁移等问题。其目的在于探索人类学习的实质，寻找学生学习的共同规律，以便为学生学习效果的提高，提供理论指导。

第一节　学习概述

一、学习的概念

（一）学习的含义

长期以来，各家各派对学习有种种界说。行为主义心理学家认为，学习是“由经验引起的行为相对持久的变化”。强调学习的本质是行为的变化，即学习活动发生后，学习者要有可观察、可测量的外在变化。认知心理学家则认为，学习是人的倾向或能力的变化，但这种变化要保持一定时期，且不能单纯归因于生长过程。认知心理学家强调学习的实质不是外在行为的变化，而是内在能力或倾向的变化。由于各学派角度的不同，关于学习的概念也就多种多样，目前尚无一种概念被人们普遍接受。综合有关的观点，对学习进行界定时，我们可以从广义学习和狭义学习两个层次上来把握。

1. 广义学习

广义学习是指人和动物在生活中获得个体经验及行为持久变化的过程。我们要把握四个要点：

其一，学习就是个体改变行为，以适应新环境的过程。个体要生存，必须适应环境的变化，与环境保持动态平衡。从简单的动作到复杂的知识技能，以及为人处事的方式等，都是个体在各方面对环境不断适应的表现。

其二，学习的结果可以通过相应的行为持久变化体现出来。个体之所以能适应环境，是因为通过练习获得了有关经验，建立了一定的心理结构。虽然学习导致心理结构的变化是内部的，难以直接观察，但由于心理结构能够调节、控制个体的外在行为，因

此，可以依据个体的外在行为变化来推断其心理结构的形成和发展状况。人和动物经过学习会产生新的行为，行为的持久变化是学习的标志。

其三，引起行为变化的原因是经验的获得。个体行为变化的过程就是经验累积的过程。诸如幼儿可能会毫不犹豫地去抚摸使他感兴趣的发热的熨斗，由此获得了“烫手”的经验，并会把这种经验加以概括，迁移到相关的情境中。这就是说，生理成熟、疲劳、病痛、药物等引起的行为变化则不属于学习。

其四，学习是一种普遍存在的现象，人类、动物都可以进行不同程度、不同形式的学习；学习不仅包括知识、技能的学习，还应包括态度、行为准则的学习；学习不仅指学校的学习，还指贯穿于终生的日常生活中的学习。

2. 狭义学习

狭义学习是指人类的学习，即指人在社会实践中，以语言为中介，自觉、主动地掌握社会和个体的经验的活动。对动物来说，学习仅是一种有生物意义的活动；对人类来讲，学习不是简单地适应环境的活动，而是具有社会意义的，这是人类学习与动物学习的本质区别。人类学习具有自己的特点：

其一，人类学习的社会性，即以间接经验为主。人类学习除了通过直接经验的方式获得个体经验以外，还可以在与他人交往过程中通过间接经验的方式获得个体经验，从而扩大了个体经验获得的范围。

其二，人类学习是以语言为中介来进行的。由于有了语言，扩大了个体掌握社会历史经验的可能性；有了语言，人们不仅能够掌握具体的经验，而且有可能掌握概括抽象的经验；有了语言，还为人们由感性认识上升为理性认识创造了必要的条件。

其三，人类的学习具有自觉性和积极主动性。动物的学习是为了适应环境，因此是被动的，而人类的学习不仅仅是为了适应环境，更重要的是认识世界和改造世界，具有自觉能动性。另外，人的学习不仅是为了满足生理需要，而且是为了满足社会需要，这促使人们具有了极为丰富的学习动机和学习目的，表现出了学习的积极主动性。

总之，人类学习与动物学习有共同的特点，但其不同点是根本的，用动物学习来解释人类学习，将会抹杀人类学习的社会性。

（二）学生学习的特点

人类学习与学生学习两者是一般与特殊的关系，学生的学习与人类的学习既有共同之处，也有不同之处。学生学习是在特定的学校环境中发生的一种文化继承行为，也是高度组织化的社会行为，具有其自身的特点：

第一，接受性。学生的学习主要是接受人类已有的知识经验，使之成为自己的精神财富。其学习以掌握现成的知识经验为主，这些知识以教学大纲、教学计划、教科书等形式存在。

第二，间接性。学生学习以掌握间接经验、书本知识为主。虽然有时也要求学生参加一些社会实践活动以取得直接经验，但这服从于一定的学习目的。他们与工人、农民通过自己的实践活动去获得的直接经验不一样。

第三，有效性。学生学习是由具有育人本领和修养的教师，把教学内容加工成学生易于掌握的知识技能，选用适合学生的教学方法，调动学生的积极性，力求在较短的时

间内取得最佳的预期效果。

第四，教育性。学生在校学习的任务包括德、智、体、美、劳各方面的全面成长，脑力和体力、智力和非智力因素的协调发展。所以，学习过程也是他们科学世界观、良好道德品质、良好个性形成发展的过程。

第五，年龄差异性。学生在不同年龄阶段具有不同的认识水平和学习能力，教学的内容、方法应适合学生的年龄特点，教学的目的要求应从学生的实际出发。

（三）学习的意义

1. 学习是个体适应环境的必要手段

无论是动物还是人类，为了有效地生存，并能与环境保持动态平衡，就必须学习，学习是个体生存的必要条件。广义地说，学习与生命并存，对一切具有高度组织形式的动物而言，生活就是学习。

2. 学习能促进个体的生理发展

个体生理结构和机能为学习提供了可靠性，在个体发展的一定阶段上，学习什么，怎样学习，都是以学习者的生理结构和机能的相对成熟为条件的。但是，如果个体的生理结构得不到使用，它的机能将会消退。个体的生理发展遵循“用进废退”的自然法则，“用”即意味着后天的学习。动物和人类的学习实验都证明了学习可以促进个体的生理发展。对动物的不同感觉剥夺实验表明，缺乏一定的外界刺激作用和学习活动，动物的感觉器官等一些生理特性的发展将受到抑制。对人虽然不能进行剥夺实验，但一些控制环境变量的研究以及早期教育的有关研究都证明，学习对人类个体的生理发展也是有影响的。

3. 学习可以促进个体的心理发展

从个体的一生发展来看，其心理发展无疑是在不断的学习过程中得以实现的。学习使个体获得知识经验，并在适当的条件下应用知识经验，进而扩展与完善着原有的认知结构，促进心理进一步发展。从一个近乎无能的生物个体发展到一个具有多种技能和健康个性，并能很好地适应生活的社会成员，这一切都不是自发、自然形成的，而是通过不断学习来实现的。

二、学习的分类

学习现象极为复杂，既涉及学习者内部的过程，又涉及外部影响，既有内容问题，又有形式问题。学习理论家持不同的学习观点以及从不同角度对学习进行分类，这里简介几种目前影响较大的分类体系。

（一）潘菽对学习的分类

我国著名的心理学家潘菽在其主编的《教育心理学》（1980 年）一书中依据学生在校学习的内容和结果，把学习分为四类：

第一，知识的学习，包括学习知识时的感知和理解。

第二，动作技能学习，包括运动的、动作的技能和技巧。

第三，智慧技能学习，包括心智的、以思维为主的能力。

第四，社会行为规范学习，包括道德品质和行为习惯。

（二）加涅对学习的分类

1. 按学习水平分类

加涅（R. M. Gagne）认为学习是一个连续的过程，后续的学习都以先前的学习为基础，高级的学习都以初级的学习为基础。他根据学习水平的高低和学习的复杂程度，把学习分为六类（1965 年分为八类，1971 年简化为六类）：①连锁学习，即形成一系列刺激——反应和联结序列的学习。②辨别学习，即学会识别多种刺激的异同，并对其作出不同的反应。③具体概念学习，即掌握同类具体事物的共同特征，它依赖于对实物的直接观察。④定义概念学习，即掌握同类抽象事物的共同的关键特征，定义的概念通过由其他一些概念所组成的定义来描述，其学习依赖于对构成定义的概念的回想。⑤规则学习，亦称原理学习，一个规则由若干概念构成，规则学习就是对两个或两个以上概念之间的关系的理解。⑥问题解决学习，亦称高级规则学习，即在各种情况下，运用所学规则去解决自己没有解决过的问题。这六类学习可以根据简单到复杂组成一个阶梯，亦称积累学习的模式。

2. 按学习结果分类

1977 年，加涅在他的《学习的条件》一书中指出，这六类学习的划分仍然不适合于学校学习，于是他根据学生的学习结果，又把学习分为五类：①言语信息，即能陈述用语言文字表达的知识。言语信息的学习帮助学生解决“是什么”的问题。②智慧技能，即运用符号办事的能力。加涅认为每一级智慧技能的学习要以低一级智慧技能的获得为前提，按不同的学习水平及其所包含的心理运算的不同复杂程度依次分为：辨别—概念—规则—解决问题等智慧技能。智慧技能的学习可以帮助学生解决“怎样做”的问题。③认知策略，即控制与调节自己内部的认知活动的特殊认知技能。简单地说，认知策略就是学习者用来“管理”自己的学习过程的方式。④动作技能，指习得的协调自身肌肉活动的能力。它也是能力的组成部分。⑤态度，指习得的决定个人行为选择的内部状态。加涅提出三类态度：儿童对家庭和其他社会关系的认识；对某种活动所伴随的积极的喜爱的情感；有关个人品德的方面。

这五种学习又分为三个领域：前三种学习结果属于认知领域（包括知识、技能和策略）；第四种学习结果属于动作技能领域；第五种学习结果属于情感领域。把人类的学习结果分为认知、情感和动作技能三个领域几乎成了一切学习和教育心理学家的共识。加涅的五种学习结果分类已得到全世界的公认，从此，他成了公认的学习分类权威。由于学校教学目标也就是预期的学生学习结果，因此，这一学习结果分类，对教师确定教学目标有直接的指导意义。

（三）奥苏伯尔对学习的分类

奥苏伯尔（D. P. Ausubel）是美国教育心理学家，他以学校教育为条件，从两个维度，对认知领域的学习进行了分类。

1. 按学习方式分类

按照学习方式的不同，他把学习分为接受学习和发现学习。接受学习是教育者以系统定论的形式，把学习内容传授给学生，学习者以接受的方式学习知识和经验。发现学习是教育者不把学习内容现成地交给学生，而由学生以自己发现的方式学习。

2. 按学习内容分类

按照学习内容是否与原有认知结构发生联系，他把学习分为有意义学习和机械学习。有意义学习是指符号表达的新概念与学习者认知结构中的有关观念建立实质性和非人为性联系的过程。而机械学习是指人为的和字面的联系的获得过程。

奥苏伯尔认为，接受学习不一定是机械的，发现学习也不一定是有意义的。无论接受学习，还是发现学习，都有可能是机械的，也都有可能是有意义的。这两个维度相互依赖，又相互联系，并且每一个维度都存在许多过渡形式，其具体的组合见图9－1。

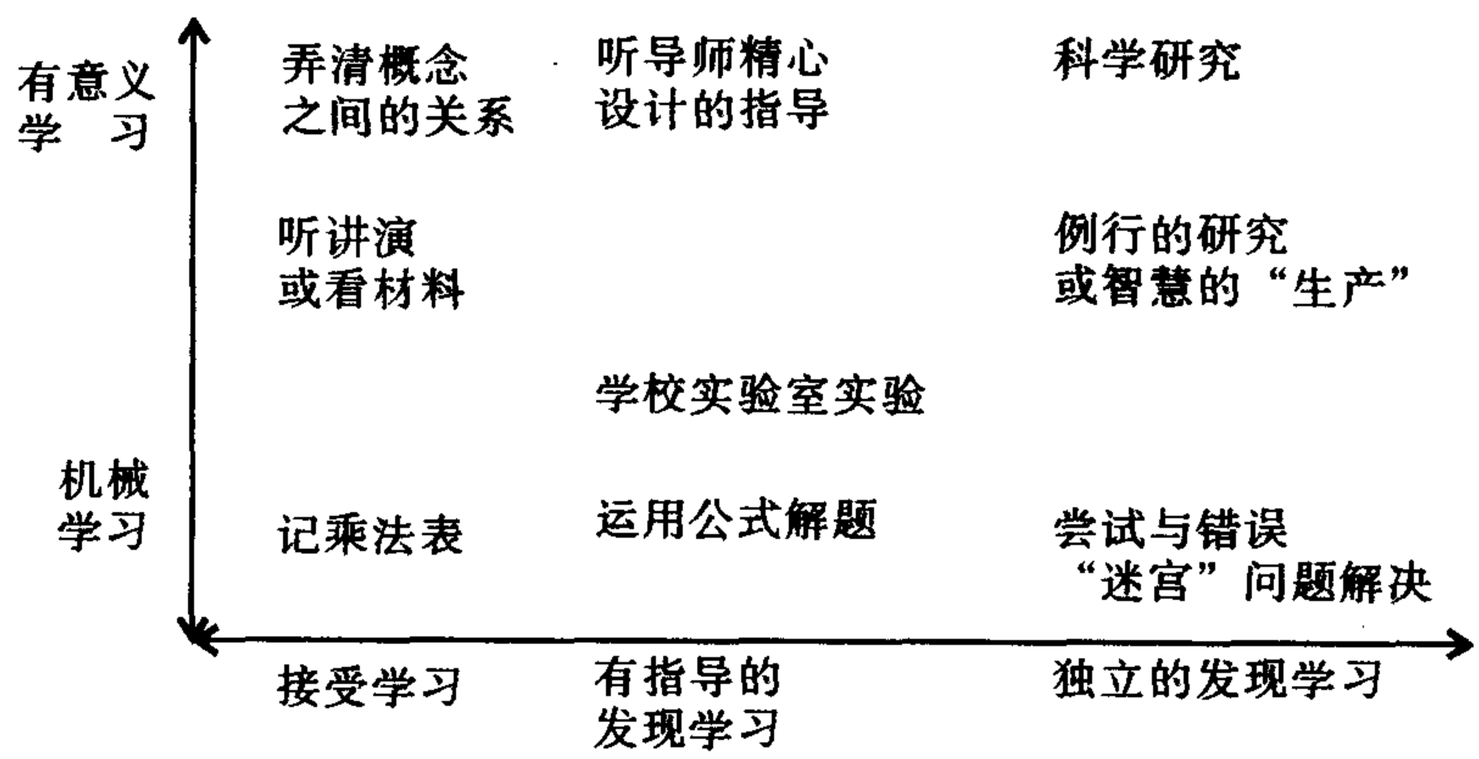


图9－1　分布于有意义学习—机械学习，发现学习—接受学习之间的学习举例

三、创造性学习

学校教育的目标是培养更多的创造性人才，要促进创造性人才的成才，就必须探讨学生的创造性学习。

所谓创造性学习是指学生学会创造，即教师应指导学生在教育活动中形成创造品质，获得创造能力的学习。在现代教育中对学生创造品质和创造能力的培养已被提到了前所未有的高度，这是因为当今世界已进入到高科技、高信息化、高度竞争的社会，没有开拓精神和能力是无法适应社会的，更无法推动社会的进一步发展。那么，创造性学习具有什么特点呢？林崇德教授认为创造性学习具有如下特点。①

（一）创造性学习是创造性教育的一种形式

学习活动是要把人类所创造的一切经验、认识和文化成果，都用来武装新一代的头脑，以改变个体的行为，为文明服务，为社会发展服务。学习活动的基础是教育，教育是受教育者学习活动的前提。而我们今天强调的创造性学习，则必须以创造性教育为基础，创造性学习则是创造性教育的一种形式。创造性教育是指在创造性学校管理和学校环境中，由创造型教师通过创造型教学方法培养出创造型学生的过程。它是在创造性理论的推动下，由创造性的训练而发展起来的。它不经专门的课程和形式，但必须依靠改革现有的教育思想、教育内容和教育方法来实现。它提倡学校环境的创造性、教师的创造性，要求培养学生创造性学习习惯，使学生形成一种带有情感色彩且自动化的学习活

① 林崇德：《关于创造性学习的特征》，北京师范大学学报，2000（1），56－63。

动，关注呈现式、发现式、发散式和创造性的问题，这就是创造性学习。

（二）创造性学习强调学习者的主体性

学生是学习活动的主体。学生的学习活动是有对象的或有内容的，这就是学习的客体。在传统的学习中，更多的是强调教师的教，强调接受，强调重复性学习。我们并不否定教师在教的过程中的主体地位，也不否定接受学习的形式和重复性学习在学生学习活动中所占的位置，但在倡导创造性学习的过程中，我们更强调学习者的主体性。主体性是学习者作为实践活动、认知活动的学习活动主体的基本特征，其实质在于人有自我意识。创造性学习之所以强调学生的主体性，其原因在于学生既是教育目的的体现者，又是学习活动的主人；既是学习活动的积极探索者，又是学习活动的反思者；既要敢于除旧布新，又要进行反思与监控。

（三）创造性学习倡导的是学会学习，重视学习策略

学生最重要的学习是学会学习，最有效的知识是自我控制的知识。创造性学习倡导的是学会学习。要学会学习，就有一个运用学习策略的问题，即学习者必须懂得学什么，何时何处学，为什么学和怎样学。所谓学习策略主要是指在学习活动中，为达到一定的学习目标而学会学习的规则、方法和技巧，它是一种在学习活动中思考问题的操作过程；它是认知策略在学生学习活动中的一种表现形式。学生掌握学习策略的过程是学习的监控性、积极性和创造性的统一过程，学会学习本身就是一种创造性的学习，学会学习包括着学生运用的一系列的学习策略的。学生是在学习过程中逐步地形成自己的学习策略的。有了良好的学习策略，他们就能意识其学习内容，懂得学习要求，控制学习过程，以便作出新颖、独特且有意义的决定，及时调整自己的学习活动，或者作出恰当的选择，灵活地处理各种特殊的学习情境，其实，这本身就是一种创造性学习。

（四）创造性学习强调学习者掌握新奇、灵活而高效的学习方法

学习的过程有一种主观见之于客观的东西，这就是学习者在学习过程中发挥的自觉能动性。学生的这种能动性的发挥程度恰能反映其创造性学习的水平。创造性学习者能主动地安排学习，除了完成课堂作业外，他们能自觉地把更多的时间花在阅读课外书籍或从事其他活动上，从而捕捉与一般学生不同的知识经验，以构建自己的知识结构和认知结构。创造性学习者有着较为系统的学习方法。他们在选择学习方法时往往遵循学习的规律，明确学习任务，利用一切可利用的学习条件，根据学习的情境、内容、目标和特点而灵活地应用。他们表现出强烈而好奇的求知态度，想像力丰富，不随波逐流，主意多，敢于探索，敢于概括。总之，他们擅长新奇、灵活而高效的学习方法。

（五）创造性学习来自创造性活动的学习动机，追求的是创造性学习目标

学生的学习行为要由学习动机来支配。学生的“会学”水平取决于“爱学”的程度。创造性学习来自创造性活动的学习动机，所以创造型学生的学习动机系统有其独特的地方。在学习兴趣上，有强烈的好奇心、旺盛的求知欲、广泛的兴趣；在学习动机上有探究的动机，渴求找到疑难问题的答案，相信自己的直觉；在学习态度上，对感兴趣的事物愿花大量的时间去探究，思考问题的范围与领域不为教师所左右；在学习理想上，崇尚名人名家，心中有效仿的偶象，富于理想，沉于幻想，用奋斗的目标来鞭策自己的学习行为；在学习内容上不满足于现有内容，喜欢探究未来；在学习目标上不仅能

获取课内外的知识，而且有高度求知的自觉性和独立性，得到不寻常的观念，并分析批判地加以吸收。

第二节　知识学习

知识学习是学校教育的重要目标之一，如何根据学生学习的心理特点，将知识有效地传授给学生，是教育者共同关注的问题。知识学习是个体文化科学知识的形成过程，亦即个体运用已有的知识同化、理解新知识，使其在头脑中得到储存并用于解决有关问题的过程。知识学习要经历一系列的过程，其中知识的理解、巩固和应用是最基本的三个环节。

一、知识的理解

（一）知识理解的概念

知识理解是指学生在掌握知识时，运用已有的经验去认识事物的种种联系、关系，直至认识其本质规律的一种逐步深入的思维活动。学生了解一个词的含义，弄清一个科学概念，明确一个数学公式的由来等都是理解。离开理解的学习不可能真正掌握知识。知识的理解是解决知与不知的矛盾，也就是使学生由不知到知、由浅知到深知的转化过程。正确领会“理解”这个概念，必须把握以下几点。

①理解是一种思维活动。人在认识事物时，只要不是单纯通过感知觉或记忆来直接认识，而是通过思维活动来实现的，一般就可以称之为理解。

②理解是一种运用已有的知识来认识事物的思维活动。并非一切思维活动都是理解，只有依据已有知识经验对事物进行思考并获得新认识的思维才是理解。

③理解有不同的水平。人对事物和知识的理解要经历一个从低水平的简单的理解到高水平的复杂的理解的发展过程。学生在不同的学习阶段，对于同一种事物可能有不同的理解水平。

一般认为，学生对教材知识的理解具有四种水平。这四种水平通常也标志着学生知识理解发展过程中的四个阶段。

第一阶段，字面的理解。这时学生所获得的意义是一个词语、一个句子或一个观点的表面的直接的意义。他们在回答有关问题时，一般只能复述课本上所讲的东西。

第二阶段，解释的理解。这时学生所获得的意义已经不是来源于书本语句的意义的直接照搬，而是来源于书本语句中字里行间的提示。这时学生一般能够对有关知识进行分析、概括，从而发现知识之间的内在联系，在回答有关问题时能够运用自己的语言来叙述教材的内容。

第三阶段，批判的理解。这时学生一般能对学习材料进行某种评价，从而提出有关学习材料的性质、价值、精确性和真实性等方面的个人判断。

第四阶段，创造的理解。这时学生一般能摆脱学习材料的束缚，发表超越学习材料的新思想或者提出与学习材料不同的另一种见解，甚至想去探索某个问题的答案或者解决某个实际问题，这是最高水平的理解。

（二）促进知识理解的条件

1. 运用直观形式，丰富感性材料

理解是一种运用已有知识经验认识事物的思维活动，这就是说，对知识的理解在很大程度上依赖于人们所具有的经验，人只有具备了丰富正确的感性经验，才能比较好地进行思维活动。所以，为了提高学生对知识理解的效果，就必须利用各种机会向学生提供感性材料，充实学生的表象，丰富学生的感性经验。特别是对于那些认知发展尚未达到抽象水平，或者所学习的学科是陌生的知识的学生来说，大量的感性经验尤为重要。感性经验是人们理解的前提和基础。

2. 充分运用变式，揭示事物的本质属性

从本质上说，科学知识就是在概括大量事物的基础上形成的。为了正确理解知识，就需要充分运用变式，认识事物在不同状态下的多种表现形式，以显示事物的本质属性。所谓变式是指通过提供概念的各种具体事例，来改变概念的无关特征，以突出概念的本质特征，促使学生准确地理解事物。如果教师多次运用同一类型的材料去说明某种知识，就有可能把学生的注意固定在某种偶然出现的非本质属性或联系上，而忽视了事物的本质属性或联系。特别是当有些非本质属性或联系具有鲜明的特点，容易成为强烈刺激时，就更会削弱甚至掩盖事物的本质属性或联系。诸如有些学生认为“会飞”就是“鸟”的本质属性，“能吃”就是“果实”的本质属性等。变式运用不充分或不正确，都会造成学生对知识的错误理解。

3. 加强知识系统化，促进对知识结构的理解

知识系统化是将各种知识按照一定规律和秩序组成一定的体系活动方式。各门学科的知识都是由一定的概念、原理、规则所组成的知识体系。知识系统化就是帮助学生理解各部分知识之间的关系，形成一个有机的知识体系。这样，学生在掌握新的概念或原理时，就可以将新概念或原理纳入到一定的知识体系之中，加深对它们的理解。所以说知识系统化有利于学生对知识本身的深入理解，同时也有利于运用原有的知识去理解新的知识。这就要求教师不但要向学生传授科学知识，而且还要帮助学生将所学的知识加以系统整理，以实现知识的系统化。

二、知识的巩固

（一）知识巩固的概念

知识巩固是指在知识掌握过程中对所学知识的持久保持。这一阶段的任务就是将新知识贮存在长时记忆中，以备日后取用。知识巩固是在知识理解的基础上进行的，没有对知识的理解就不能有效地加以巩固，同时，已巩固的知识又是进一步学习和理解新知识的基础。知识的巩固还是知识应用的基础，如果学生获得的知识不能得到巩固，那么在应用时，就不能有效地将这些知识从长时记忆中提取出来，也就谈不上知识的应用。

（二）促进知识巩固的条件

一般认为，知识巩固的教学过程由两个环节组成，即知识识记和知识复习。知识巩固需要以知识识记为前提，但不是已经记住的知识都能够长期保持在头脑里，要想长久地保存知识，还必须进行科学的复习。知识识记和知识复习是提高知识巩固的必要条

件。

1．努力提高知识识记的效率

识记是反复认识某种事物，并在大脑中留下痕迹的过程，知识识记是知识巩固的第一步，知识识记的效果直接影响与决定着知识巩固的效果。所以，在教学中，我们必须重视组织学生对教材知识进行有效的识记，以努力提高识记的效果。

（1）激发学生进行识记的积极性

实验研究和教育实践证明，学生识记知识的效果与他们进行识记的积极性密切相关。最先被识记的知识，常常是哪些他们认为很重要或者感兴趣的。激发学生识记知识的积极性，可以采取提高学生对所学知识意义、作用的认识，帮助学生明确识记的目的和任务，设法使所要识记的知识成为学生活动的直接对象等方法。

（2）教会学生正确选择识记方式

在学习中要想取得良好的记忆效果，必须根据实际情况选择正确的识记方式。大量研究表明，有意识记优于无意识记，意义识记优于机械识记。因此，识记过程中应根据实际情况多采用有意识记和意义识记等方式。此外，还应根据材料的性质、识记者的年龄等情况，选择整体识记、部分识记、综合识记等方式。

（3）指导学生科学运用识记方法

识记方法是影响识记效果的重要因素，教师应指导学生对以下几种识记方法予以正确运用。一是多种分析器协调活动法，即在识记知识时让多种分析器参加并协同活动，可提高识记效果。二是双重编码法。学生在识记知识时，只有对学习材料进行科学编码，既有形象编码，又有语义编码，才有利于知识的保持和提取。三是过度学习法。所谓过度学习法是指对识记材料达到能够背诵程度之后所继续进行的学习。一般认为当过度学习在量上比适度学习多50%时，识记保持效果最好。

2．努力提高知识复习的效率

随着时间的推移，贮存在大脑中的知识或多或少地会出现遗忘现象，而我们要防止遗忘，加强知识的巩固，就必须对所学的知识进行科学的复习，复习是巩固知识的根本方法。

（1）提高学生对知识复习意义的认识

新知识识记过后，遗忘很快就会发生。已经识记了的知识能否长久保持，主要取决于识记过后有无巩固复习。因此，教师应该努力帮助学生提高对知识复习意义的认识，从而使学生能够积极主动地去复习巩固所学习的知识。

（2）复习切忌机械重复

复习是一个积极主动接受知识的过程，采取机械重复的方式进行复习，会使复习陷入被动的状态。复习要注意在已有知识经验的基础上进行，要善于从不同角度、用不同方法进行复习。

（3）合理安排复习时间

对于巩固知识来说，仅有一两次的复习是不够的，应该经常复习，多次复习，这就要科学地安排复习的时间，因为复习时间的分配对于复习的效果有很大的影响。在组织复习时有集中复习和分散复习两种方式。一般来说，在复习时间和其他条件大致相同的

情况下，分散复习优于集中复习。当然，分散复习与集中复习的效果是相对的。根据教育实际经验来看，学习材料越难，机械成分越多，学生又缺乏学习兴趣时，越宜采用分散复习的方法，反之，则宜采用集中复习的方法。教师应根据多方面的情况，指导学生合理安排复习时间。

三、知识的应用

（一）知识应用的概念

一般来说，凡是依据已经掌握的知识去解决有关问题的过程，都可以叫做知识的应用。但这里所讲的知识的应用只是作为学生掌握知识的一个环节而言的，它实际上不过是练习性的知识应用。这种知识应用的特点是必须在理解知识的基础上进行，应用范围一般只限于同类事物，所要解决的问题一般是教师以课题即作业形式提出来的。对于学生来说，知识应用是检验他们对知识理解和巩固的手段，也是加深知识理解和巩固的重要方式。

知识应用的一般过程可以区分为四个相互联系的基本环节：一是审题与课题映象的形成。即通过确切理解题意，明确课题所给予的条件、要求以及二者之间的关系，弄清课题的基本结构，找出解答课题的关键，从而在头脑中建立起课题映象的智力活动。二是课题类化与有关知识重现。即学生把当前所要解答的课题纳入到相应的知识系统中去，以便理解课题的类型和从已有知识系统中找到解答课题的途径及方法的智力活动。三是作出解题判断与实施课题解答。即学生对解答课题的具体方法和步骤作出判断，并运用一定的方法，根据一定的步骤具体解答课题的智力活动。四是验证解题答案与巩固知识技能。即学生在对课题实施解答，获得答案之后，再对答案的正确性加以检验的智力活动。这些检验活动还能起巩固知识技能的作用。

（二）促进知识应用的条件

1. 重视对学生审题能力的培养与训练

学生应用知识解决问题的成败，首先取决于他们能否正确地进行审题。审题是解决问题的第一步，教师要重视对学生进行审题的训练与指导。一是要教育学生重视审题，提高学生对审题意义的认识，切忌出现仅凭猜测便盲目尝试解决课题的作法。二是要让学生掌握合理的审题程序，做到“三读”。“初读”要准确理解课题的大意；“复读”要重视表述课题条件、要求及相互关系的关键用语，特别要注意寻找隐蔽的条件；“重读”要将审题的结果与课题进行认真核对，以防止遗漏条件。三是要帮助学生提高改造课题的能力，教会学生读题时有意省掉无关情节，将课题简缩化，或者将简缩的语言加以扩展，以便更好地把握课题。

2. 提高学生对知识的理解，加深对知识的巩固

学生应用知识解决问题成败的关键是看他们是否全面理解和巩固了所学的知识。学生只有掌握了事物的本质特点和联系，从不同角度去理解，使其系统化并达到了融会贯通的程度，才能及时提取知识，灵活运用知识。如果对知识只是一知半解或只停留在死记硬背的水平上，就不能促进知识的有效应用。在理解的基础上牢固记忆，使有关知识再现迅速而精确，可以促进知识的有效应用。一般来说，学生对知识的理解越深刻，概

括水平越高，记忆越牢固，越有利于知识的提取与应用。

3. 加强组织课题解答练习的科学性

学生应用知识的主要途径是解答教师以布置作业的方式所规定的课题，为了保证学生解答练习性课题的良好效果，教师必须加强练习的科学性。一是要精选典型课题。教师组织学生进行课题解答练习时，必须明确练习目的，根据练习目的，选择典型课题。因为只有解答那些具有典型性的课题，才能最有效地实现练习目的。二是要按照由简单到复杂的原则安排练习性课题。复杂课题的解答方法往往都是由若干简单课题的解答方法综合而成的，学生只有在熟练掌握简单课题解答方法的基础上，才能够掌握复杂课题的解题方法。三是要注意适度的练习量。充分的课题解答练习，对于熟练牢固地掌握知识是必要的，但要防止题海战术，避免给学生带来不必要的学习负担。

第三节　技能学习

作为一个学习者，不仅要重视知识的学习，也要重视技能的学习，如果说知识学习的本质是获得事实的意义，那么，技能学习的本质就是获得方法的步骤。也就是说，通过知识学习可以帮助人们理解“事实是什么”，而通过技能学习则使人学会“如何去做”。

一、技能的概念和种类

（一）技能的概念

技能对人们来说并不陌生。儿童在成人的教育下，学会了说话、行走、穿衣、吃饭等基本生活技能。经过教育训练，还可以学会写字、演算、阅读、写作等基本学习技能。此外，还能学会跑步、打球、体操等运动技能和驾驶汽车、操作机器等工作技能。技能是人们日常生活中经常使用的术语。心理学对技能的早期研究主要是在相对简单的动作技能方面，如打字、发电报等，而现在则对更复杂的技能如阅读技能、解题技能等进行研究。所谓技能是指通过练习而巩固的自动化了的动作活动方式或智力活动方式。

在人的行动中，动作或智力活动通过练习逐渐达到熟练的程度，就不需要由意志对它们一一进行调节和控制，只要有某个动作，它就可以按一定的顺序引起一系列动作，实现自动化。例如，有人可以不看键盘快速地给计算机输入信息；汽车司机可以灵活自如地驾驶汽车；中学生对计算“23 + 15”不必经过步骤演算，就可得出结果“38”。这种熟练的动作或智力上的快速操作和运算，可以说已经实现了自动化。但是，技能的自动化，绝不意味着人们的行动可以不受意识的控制和支配。如果活动中的任何一个动作环节发生了障碍，或者在完成活动的过程中遇到突发事件，则会很快发现并开始有意识地调整活动，以保证活动顺利进行。技能自动化只是意识控制的降低，并不是无意识的。

技能是在领会知识的基础上，通过反复练习获得的。领会有关知识是技能形成的前提；反复地练习与实践，是技能形成的基础；行为动作或智力活动达到自动化的程度，是技能形成的标志。以写大字为例，没有掌握执笔、运笔、笔画、字的间架结构等知识

要领，也没有看见过他人写字，就无法掌握写大字的技能；而知道有关写大字的基本知识，从不动手实践练习，也无法形成写大字的技能。

技能具有以下的特点：①

第一，技能是通过学习或练习形成的，是在后天不断学习的过程中逐步完善化的，它不同于本能行为。研究发现，许多技能的学习过程符合幂定律：$T = ap^{-b}$，这里 T 是完成某一任务所用的时间，p 是练习次数或所花费的练习时间，a 与 b 是常数，它反映了完成某一任务所需要的时间与练习量之间的关系。

第二，技能是一种活动方式，是由一系列动作及其执行方式构成的，属于动作经验。技能是控制动作执行的工具，要解决的问题是动作能否做出来，会不会做，熟练不熟练。当然，技能的学习要以程序性知识的掌握为前提，但又不同于知识。

第三，技能的活动方式不是任意的动作组合。技能的各种动作要素及其顺序体现了活动本身的客观法则的要求，符合活动的内在规律，不是一般的随意性动作。只有合乎一定的法则，才能对活动的对象进行有效的加工、改造，才能使对象本身朝着预期的目标发生变化，也才能对活动本身具有广泛的调节作用。

（二）技能的种类

根据技能的性质和特点，可以把技能分为动作技能和智力技能两类。

1. 动作技能

动作技能是指一系列实际动作以合理而完善的程序构成的操作活动方式。在日常学习生活、体育活动和生产劳动中都有动作技能的存在，如写字、绘画、骑车、打球、跳舞、操作机器等。动作技能是由一系列外部动作构成，包括骨骼、肌肉和相应的神经系统的活动，它的生理机制是大脑皮层上形成的动力定型。动作技能是学生学习技能的重要组成部分，它可以极大地提高学生的学习效率。因此，训练学生的动作技能是学校全面发展教育的重要内容。

动作技能按动作是否连贯，可以分为连贯的动作技能和不连贯的动作技能。连贯的动作技能是包含一系列连贯动作的技能，如打太极拳、滑冰、跳舞等，这种技能的完成在时间上有一定的先后次序。不连贯的动作技能是一种自始自终清晰可辨，在较短时间内完成的技能。如掷铅球、射箭等，这是一个带有爆发性的快速方式。

动作技能按进行过程中情境是否变化，可以分为封闭的动作技能和开放的动作技能。封闭的动作技能是指外部情境在本质上相同的情况下，动作始终如一的技能，如跳水、体操和射击等。对封闭的动作技能的要求是动作尽可能的准确、稳定。开放的动作技能是指随着外部环境的变化而相应变化的技能。如打乒乓球、击剑、驾驶汽车等。对开放的动作技能的要求是依据临场情况做出快速、恰当而准确的判断，以调节和控制自己的动作。

2. 智力技能

智力技能又称认知技能或者心智技能，是指借助于内部语言在头脑中进行的认知方式。如演算、作文构思、实验设计等。智力技能包括感知、记忆、想象和思维等，在认

① 姚梅林：《学习规律》，湖北教育出版社 1999 年版，第 133－134 页。

知特定事物和解决具体问题时，这些心理活动按合理完善的方式自动地进行，其中思维活动是它的主要成分。因此，有人又把智力技能叫做思维技能。由此可见，掌握正确的思维方法是智力技能的本质特征。

智力技能按内容和概括化程度，可以分为一般智力技能和特殊智力技能。一般智力技能是在一般的智力活动中形成的，如观察技能、抽象概括技能等，它们可以广泛地运用到许多活动领域。特殊智力技能是在专门的认知活动中形成的，例如，心算技能、写作技能等。一般智力技能和特殊智力技能的划分是相对的，它们统一于具体的智力活动中。

动作技能和智力技能是相互影响、相互渗透的，任何复杂的活动都需要两者共同参与和配合，都是运动器官与脑并用的结果。首先，动作技能本身有智力活动参与，包含有智力技能的成分。一个动作技能是系列动作的连锁，即按照某种结构组织起来的动作序列，而其中必须包含执行程序。这个执行程序就是动作技能中的智力成分。愈是熟练的动作技能愈要依赖于智力技能的发挥。如打乒乓球主要是手、眼和躯体间的相互配合动作。但是，怎样打却要经过大脑，受主观意识的调整，即智力活动参与其中。其次，智力技能也受动作技能的制约，动作技能的外部动作是智力技能形成的最初依据，通过外部动作的内化而转化为智力技能。同时，动作技能又是智力技能的经常体现者。确定某种技能属于智力技能或者动作技能，则取决于其活动的主导成分。球类活动是以肌肉运动为主，智力支配和调节为辅的活动，因而归属于动作技能。棋类比赛主要依靠头脑的思考所作出的决策，支配手部的动作，因而属于智力技能。

二、动作技能学习

（一）动作技能的形成过程

动作技能作为一种随意行为方式，是在后天经过学习形成和发展起来的。动作技能的形成大致经历了四个阶段：

1．动作的认识和定向

本阶段是让学生对所学的动作技能有初步的认识，了解动作活动的结构，以及在头脑中建立起操作活动的定向映象。这种定向映象包括两方面，一是动作的结构要素及其关系，即有哪些要素构成某一动作，各动作要素之间的关系、顺序如何。二是活动的方式，即动作的轨迹、方向、幅度、速度、动作衔接等。

动作技能虽然表现为一系列的动作活动，但学生在学习初期，教师必须对动作技能进行系统讲解和示范动作，在学生头脑中形成关于动作技能的动作表象。有了动作表象，学生就可以在实际活动中受表象的调节，知道“做什么”和“怎样做”，对所学动作进行定向。由此可见，动作定向在动作技能形成过程中起着十分重要的作用，准确的定向映象可以有效地调节实际的动作活动，而缺乏动作定向的动作活动经常是盲目地尝试，活动效率低下。

2．掌握局部动作

本阶段是让学生对单个的局部动作进行模仿，体验如何掌握动作技能，使原有的动作表象进一步得到充实和完善，其实质是将头脑中形成的定向映象以外显的实际动作表

现出来。掌握动作技能仅在头脑中了解动作活动的结构及其执行方式是不够的，如果没有实际模仿和训练，就如同纸上谈兵，无法形成动作技能。通过模仿和训练，一方面，学生可以检验已形成的动作定向映象，使之更加完善和巩固，有助于发挥定向映象在技能形成过程中的有效作用。另一方面，还可以使学生获得初步的动觉感受，动觉是一种反应身体各部分运动和姿势的内部感觉，可以调节和控制动作的进行，是动作技能形成过程的一种重要的控制机制。

为了便于学生对动作的模仿和训练，教师通常把整套动作分解为许多单个的局部动作，逐个进行训练，经过练习再把局部动作联系起来，使动作趋于协调。在实际练习中发现，两个动作之间的连接和过渡是学生学习的难点。学生经过练习，能使个别动作联系起来，但是，各种动作之间的联系不紧密、不连贯、不协调，动作显得机械呆板，伴有多余动作，而且，肌肉紧张，容易疲劳。由于注意范围比较狭窄，在进行一种动作时往往忽视了其他动作，视觉监视为主，动觉监督作用不够明显。因此，难以觉察自己动作的全部情况，对动作中出现的错误不易发现。

3. 初步掌握完整动作

本阶段是让学生把整套的动作的程序固定下来，并与知觉统一协调，形成一个完整的动作系统。学生在前一阶段只是初步再现作出定向阶段所提供的动作方式，重点在于掌握局部动作，故动作的整体水平较低。在本阶段，通过反复练习，视、听分析器和运动分析器之间，以及运动分析器中的动觉细胞和运动细胞之间都建立起暂时神经联系系统。一个起始信号就能够引起连锁反应，动作整体水平得以提高，动作结构趋于合理协调，动作的初步概括化得以实现。另外，视觉控制作用逐渐降低，肌肉动作感觉的自控作用增强，人们能够不知不觉地运用来自效应器发出的动觉信息调节动作。动作相互干扰减少，紧张程度减弱，多余动作消失，发现自己动作错误的能力增强，注意力可以主要集中于动作的改进和完善上。但是，动作控制不稳定，外界条件变化时，视觉控制仍然起作用。

4. 动作协调和完善

本阶段是动作技能形成的最后阶段，各个动作已经联合成为统一的整体，相互协调，只要有一个起动信号，就能够准确地依照顺序以连锁反应的方式实现，达到高度的自动化和完善化程度，对各种变化的条件也具有高度的适应性。动作自动化的内在机制是在大脑皮层上形成了稳定的动力定型，即大脑皮层概括化的、巩固的暂时神经联系。本阶段意识的调节作用已大大降低，肌肉运动感觉作用占主导地位，而视觉对动作的控制进一步减弱。人们的紧张状态消失，注意范围扩大，能很好地觉察到外界环境的变化，并调整动作方式，动作表现出了高度的准确性、稳定性和灵活性。

（二）动作技能的培养

动作技能作为一种随意动作方式，是在后天通过练习而形成和发展起来的。所以，练习是动作技能形成的基本途径。但是，练习并不等于机械的重复，练习效率的提高是受多种因素和条件制约的。要想获得技能并达到熟练程度，关键在于有效地组织练习。

1. 明确练习目的和要求

在技能练习过程中，学生必须明确练习的意义和要求，这样才能提高练习的积极性

和主动性，避免机械无效的多次重复。盖茨和泰勒（A. I. Gates&G. A. Taylor）曾让儿童以写字为实验，将儿童分为A、B两组，A组采用描绘法，B组采用模仿法。几周后进行写字测验，结果表明，B组优于A组，这是因为模仿法更有利于调动儿童认识活动的积极性和主动性。采用模仿法，儿童学习初期，虽然可能发生一些错误，但在老师的指导下，通过动脑思考，识别辨认，他们会主动改正错误，并纳入到自己的认知结构之中。而采用描绘法，儿童写字时笔画虽然不会或较少发生错误，但这种正确性不是儿童主动认识事物的结果，而是学习材料本身的特性决定的，描绘法更多地渗透着机械重复的意味。由此可见，提高练习的效果，有赖于明确练习目的和要求，有赖于练习主动性的发挥。

2. 充分发挥练习中示范与讲解的作用

示范与讲解在动作技能的形成中起着十分重要的作用，准确地示范与讲解有利于形成准确的定向映象。

古尔德和罗伯茨（Gould&Rboerts）曾对动作技能学习过程中示范的有关问题进行了综述，发现示范的有效性取决于多种因素，如示范者本身的某些特征、示范的准确性、何时给予示范等等。一般来说，比较熟练的示范者比不熟练的示范者的示范效果要好，身份较高的示范者能提高示范效果。但无论是何种身份的示范者，示范的准确性是关键，它直接影响着示范效果的高低。另外，何时给予示范也有不同的观点，有的主张在学习者实际操作之前，也有的主张在学习者尝试体验之后。一些实验表明，在实际操作之前，让学习者观察示范动作是一种较好的技能学习方式，但还应该根据学习者的需要，在不同的学习阶段给予必要的示范，以进一步充实和校正学习者的定向映象。示范离不开讲解，应该把两者结合起来。当然，如何结合要视具体学习内容而定。如果强调动作的结构及其活动方式，则应以示范为主，讲解为辅。如果强调学习动作的法则与原理，则应以讲解为主。此外，还要根据动作技能的特点，采取多种示范方式，或者整体示范，以获得动作的全貌，或者分解示范，以突出重点，无论何种形式的示范与讲解，关键是要保证所提供和传递信息的准确性，这对于快速形成技能非常重要。

3. 合理地分配练习时间

依据练习时间分配的不同，可以划分为集中练习和分散练习。集中练习是指在一定的学习时间内反复练习，直到练会为止，中间没有休息。分散练习是指把练习分为若干个阶段，在各阶段之间插入一定的休息时间。

许多实验如镜画描记，无意义音节的对偶联结、钢琴演奏等复杂技能的练习，都证明分散练习优于集中练习。赫尔（C. L. Hull）用“反应性抑制”解释了分散练习高效性的问题。他认为人在技能练习的过程中，出现的疲劳状态会对反应起抑制作用，如果这种反应性抑制继续增加，就会影响练习成绩的提高，而集中练习恰恰是反应性抑制的积累。故分散练习优于集中练习。

但是，许多实验也表明，分散练习并不总是优于集中练习。练习时间的分散应考虑技能的种类和学习者的身体状态。一般来说，连续复杂的动作技能，分散练习优于集中练习。而不连贯简单的动作技能，集中练习的效果优于分散练习。若学习者身体欠佳，为了避免疲劳或厌倦情绪，则应采用分散练习。

4. 掌握正确的练习方法

采用直接练习，还是以原理为指导进行练习，则依据动作技能的具体情况决定。美国心理学家科尔维尔（F. M. Colville）选定射箭、对墙掷球、以同等力接球等三项动作技能作为实验内容。研究表明，在体育运动方面应用原理练习，对动作技能实际效果不大，将时间花费在原理上，不如直接练习更能取得实际效果。然而柯克士（Cokes）的研究却发现，电力原理的掌握有利于电线装置技能的掌握。在类似的技能中，以原理为指导进行练习都可以提高效率。这就是说，有些练习可以从原理原则中得到启发，如理化实验技能、下棋等，但多数动作技能有赖于直接练习，如体操、游泳等。

采取整体练习还是采取部分练习，也要依据技能种类、复杂程度和练习者年龄等因素而定。当操作任务不太复杂，而且各个动作成分的内在组织性较强时，使用整体练习会产生比较好的练习效果，如打字技术、弹奏键盘音乐等。当操作任务比较复杂且内在组织性较弱时，采用部分练习容易产生良好的练习效果。采用部分练习就要明确整个技能动作的关系，这样才能使之有机结合起来，灵活运用，提高练习效率。

5. 充分利用练习中的反馈

反馈（feedback）是指学习者了解自己的练习结果。知道练习结果与不知道练习结果的对比实验表明，知道练习结果对动作技能学习的成绩有显著影响。

把被试者分为三组，遮住他们的眼睛后让他们画 10cm 的长线。其中一组在实验总次数中的 20% 给予反馈信息；一组在实验总次数中的 50% 给予反馈信息；另一组在实验总次数中的 100% 给予反馈信息。从出发点到 10cm 的前后 4cm 之间以“正确”计算。实验结果表明，反馈量愈多，其学习速度愈快。①

学习者获得的反馈信息一般来自于两个方面：一是活动本身所显示的结果，例如投篮，篮球是否投中，运动员自己就可以知道。二是把学习结果告知学习者，有些技能的正误，学习者不容易觉察，例如学习乐器、绘画等，这就要求反馈，使学习者了解自己的学习。反馈在动作技能学习过程中的作用非常关键，准确地反馈可以引导学习者矫正错误，强化正确的动作，还可以起到激励学习者继续努力的作用。

三、智力技能学习

（一）智力技能的形成

由于智力活动是一种内隐的、简约的活动，具有一闪即逝的特点，所以，关于智力技能的形成问题，在科学上长期没有得到解决。20 世纪 50 年代，苏联心理学家加里培林从活动的心理学观点出发，对智力活动进行了研究，提出了智力活动按阶段形成的假说。加里培林把心理机能当做主体有对象的活动形式。他认为：“智力活动是外部的物质活动的反映”，“是外部物质活动向反映方面——知觉、表象和概念方面转化的结果”。这个内化过程经过一系列的阶段。

1. 活动的定向阶段

所谓定向，就是要求学生在头脑中构成关于智力活动应做什么和怎样做的表象，以

① 张厚粲等：《心理学》，中央广播电视大学出版社 1986 年版，第 428 页。

便对活动本身及其结果进行定向。本阶段的主要任务就是使学生熟悉活动的任务，了解活动的程序，以及知道正确的活动方式和方法，为下一阶段的活动做好准备。为此，加里培林认为应给学生提供样本，说明活动的目的和客体，并指出正确活动的关键点，以及运用关键点的原因和如何确定关键点，使活动具有概括形式。以加法运算为例，它的定向就是在演示这种运算时，让学生知道运算的目的，是求几个数量之和；知道运算的客体就是事物的数量；关键点是进位以及提示学生注意为什么要进位、如何进位等。

活动的定向仅仅是完成对于所要形成活动的认识，并不等于活动的形成，“也不是活动本身”，加里培林强调，不进行活动是不能学会这种活动的。

2. 物质或物质化活动阶段

在建立活动定向映象之后，就要求学生实际做出这种活动来，即让学生从事物质或物质化活动。所谓物质活动，指运用实物进行活动，如儿童利用木棒、手指完成计算活动。所谓物质化活动，指运用实物的代替物，如图片、模型、图解、标本等。物质活动和物质化活动两者主要的区别在于活动的客体。在物质的活动形式中，客体是实际事物，是对象本身。而物质化的活动形式中，客体是实际事物的代替物，所以，可以说物质化的活动形式是物质活动的一种变形。物质化活动形式的优点在于能突出事物的某些特征和关系，更利于学生理解和把握事物的本质。本阶段使学生通过外部的物质或物质化活动促进认知活动，帮助学生理解学习内容，保证形成新智力活动，为下一阶段的智力活动奠定基础。

3. 有声言语阶段

有声言语是指学生运用出声言语对动作程序作精确的陈述，使智力活动摆脱实物，向不直接依赖实物的出声言语水平过渡。本阶段是由外部的物质活动向智力活动转化的开始，是智力活动形成的重要阶段。本阶段在形式上已发生了本质的变化，即智力活动离开实物的直接依据，而以言语为依据。以言语活动为依据的真正优越性不在于脱离与实物的直接联系，而在于它必须为活动创造新的目标——抽象化。抽象化使活动大大地简化，进一步保证了活动的高度定型化和活动的迅速自动化。总之，从本阶段起已转入认知活动的方式。

4. 无声的外部言语阶段

本阶段是从出声言语活动向内部转化的开始，到以内部不出声的言语自由陈述而结束。这种不出声的外部言语同出声的外部言语相比，看起来似乎很简单，其实不然，它要求对言语机制进行很大的改造，需要进行重新学习和掌握。例如，儿童学习由朗读过渡到默读，表现了这一过程。无声的“外部”言语的特点是言语不出声，只见嘴动，它是以词的声音表象、动觉表象为代替物进行的智力活动。

5. 内部言语阶段

这是智力技能形成的最后阶段。本阶段的主要特点是借助于内部言语作用于观念的对象，从而对对象进行加工改造，并且这个过程是压缩和自动化的。智力技能到了这个阶段，就具有了压缩和自动化的新形式。所谓压缩就是智力活动过程逐渐简约化，省去了某些阶段。如学生解题时，只是在头脑中出现个别关键词，许多具体的步骤和环节则被省略。与压缩机制相联系的是自动化，所谓自动化就是智力活动不需要多少意识参

与，就能在头脑中自动地进行，并且好像失去了意识。如人们在解题时，解题过程几乎意识不到，觉察到的只是解题的结果。其实解题中意识是存在的，只是碰到困难的课题时，智力活动才充分展开，引起人的高度注意。

加里培林提出的智力活动按阶段形成的理论，引起了苏联心理学界的争论思考。加里培林对智力活动过程的研究，有助于我们了解和把握智力技能活动的真实情况，从而可以使教师更自觉、更有效地培养学生的智力技能。但是，智力活动形成的阶段是否有普遍意义，按其培养儿童的智力活动是否会限制他们创造力的发展等问题，有待于进一步探讨。

（二）智力技能的培养

学生的智力技能主要是在教学活动中形成的。在过去相当长的一段时间里，对智力技能的教学是欠缺的，这直接导致教学效率的低下，一个突出的表现就是学生不会学习。有效的教学可以使学生形成有效的智力技能，学会学习，成为自主而有能力的学习者。在教学中促进智力技能的形成和发展，需要重视以下几个方面。

1．定向的指导和示范

智力技能的形成开始于对活动的定向，做好定向指导至关重要。在活动之前，教师要把所形成的智力活动“外化”，探讨这种活动的原始，即物质的（实物的）或物质化（实物的代替物）的形式，准确地确定其内容，拟定这种活动的实践模式。再以物质或物质化的形式，把这种活动的操作程序完整地展开，向学生进行活动的示范和讲解。在活动的示范和讲解过程中，还要注意变换活动的对象，区分出进行这种活动的本质属性，使活动的内容得到概括，使学生建立起概括的定向映象。

2．识别课题类型

在解答课题时，识别课题的类型非常重要，学生若识别课题属于哪种类型，就能运用相应的智力技能进行解答。如学生解答数学应用题时，首先在于识别该题是和差问题还是倍率问题，或者是行程问题等，由于问题性质不同，解题的智力技能也就不同。心理学研究和教学经验都表明，妨碍学生识别课题类型的关键因素在于不能清晰地分析出课题的本质关系。如课题：口算 100 的一个半的 1/3 等于多少？若是注意到了一个半等于 3/2，就抓住了问题的本质和关键，问题立即就可以迎刃而解。为了促进学生智力技能的发展，达到灵活运用的水平，教学中必须创设情境，给学生提供应用智力技能解决实际问题的机会。

3．把握整体情况

洞察课题的本质关系，就不能只注意事物的个别方面或者个别因素，而应该让学生站在一定的高度，从不同的角度，全面把握事物的整体。要使学生形成解决问题的智力技能，必须养成全面观察事物的习惯，以准确把握事物的内在关系和规律，使问题迅速合理地得到解决。

4．摆脱经验的消极影响

在新的课题面前，人们会主动运用已有知识经验去认识和揭示课题的本质或关系。一般来说，知识经验越丰富，对课题的把握也就越全面，这时的知识经验起着正迁移的作用。但是，由于过去的知识经验具有定势作用，也常常会阻碍人们去揭示课题的本质

关系，影响对课题的顺利解决。只有打破定势，摆脱经验的消极影响，才能使问题得到解决。

第四节　学习迁移

学校教学通常以这样的假设为前提，即学生能够用他们在学校中所习得的知识、技能以及态度、行为方式等去解决今后在生活和工作中所遇到的问题，这一假设涉及学习的迁移问题。我们知道，即使是最优秀的教师，也不可能教给学生在任何时候、任何情境中都适用的知识经验和方式方法。但迁移却能够使学生运用已有的知识经验去适应新情境、解决问题。所以，学习的迁移问题是教育上一个极其重要的问题，它是检验传授知识、发展能力的教学目标是否已经达到的最可靠的指标。

一、学习迁移的概念和种类

（一）学习迁移的概念

在日常生活中，我们可以观察到学会了骑自行车，有助于学习驾驶摩托车；学会了一种外文，有助于掌握另一种外文；具有良好的阅读技能，有助于正确而迅速地解答数学应用题；生活中养成了爱整洁的习惯，将有助于在完成作业时形成爱整洁的习惯。这些都是常见的学习迁移现象。所谓学习迁移是指一种学习对另一种学习的影响或习得的经验对完成其他活动的影响。

学习迁移是学习中的一种普遍现象，不仅表现为先前学习对后继学习的迁移，而且也表现为后继学习对先前学习的迁移；不仅表现为积极的迁移，而且也表现为消极的迁移；不仅表现为知识迁移，而且也表现为动作、技能、情感、态度等方面的迁移。同时，知识、技能、情感、态度等彼此之间也可以相互迁移，比如某一领域的专家掌握丰富的专业知识，这将促进他掌握某种技能，有效的学习技能也促进个体获得更多的知识。所以，迁移表明了经验间的相互影响。通过迁移，各种经验得以沟通，经验结构得以整合。迁移现象之所以普遍存在，主要是由于客观事物之间本来就是相互联系，相互制约的。

迁移现象早已引起人们的注意，但有关这方面的研究却只是近一百多年的事情。在研究过程中，有相当一段时间仅把迁移局限于操作技能范围，这是非常片面的，也难以揭示迁移的内在机制。随着科学研究的不断深入，对迁移的研究也有了很大的突破，迁移研究的范围日益扩大。

（二）迁移的种类

学习迁移现象的表现多种多样，不同的研究者从不同角度对迁移进行了分类，下面对其中较典型的迁移类型加以论述。

1．按迁移的性质，可划分为正迁移、负迁移和零迁移

正迁移指一种学习对另一种学习起到积极的促进作用。如加法学习促进乘法的学习；阅读技能的掌握有助于写作技能的形成。正迁移表现在个体对于新学习或解决某一问题具有积极的心理准备状态，从事某一活动所需的时间或练习次数减少，学习效率提

高；负迁移指一种学习对另一种学习起干扰或抑制作用，如汉语拼音的学习干扰对英语的学习。负迁移经常表现在产生僵化的思维定势，缺乏灵活性、变通性，使某种学习难以顺利进行，学习效率低下。零迁移指两种学习间不存在直接的相互影响，有时也称为中性迁移。许多经验间存在着直接或间接的关系，但由于多种原因，学习者未能意识到经验的内在联系，不能主动进行迁移，表现为零迁移。

2. 按迁移的内容，可划分为一般迁移和特殊迁移

一般迁移是指将一种学习中的一般原理、方法、策略和态度等迁移到另一种学习中去。布鲁纳（J. S. Bruner）非常强调一般迁移，认为基本原理、基本态度具有广泛的适应性，能适用于许多表面特征不同，但结构特征相同的多种情境，并且能使以后的学习变得较容易；特殊迁移是指一种学习中习得的具体的、特殊的经验直接迁移到另一种学习中去，或经过某种要素的重新组合迁移到新情境中去。特殊迁移不如一般迁移范围广，仅适用于非常有限的情境中，但它对系统掌握某一领域的知识也是十分重要的。

3. 按迁移的方向，可划分为顺向迁移和逆向迁移

顺向迁移是指先前的学习对后继学习的影响。我们在学习工作中的大部分迁移都属于顺向迁移。逆向迁移是指后继的学习对先前学习的影响，它会使原有的经验结构发生一定的变化，或得到充实、修正或重组、重构等。如加法的学习有助于乘法的学习，而乘法的学习又会使人们从更高的角度理解加法，这就是顺向和逆向迁移的表现，无论是知识、技能学习，还是情感、态度学习，都存在顺向迁移和逆向迁移。

除此之外，迁移还可以从其他角度进行分类。迁移类型不同，实现迁移的过程和条件也就不同，研究迁移类型有助于探明迁移的最佳途径。

二、学习迁移的理论

（一）共同要素说

共同要素理论是心理学家桑代克（E. L. Thorndike）提出的学习迁移理论。他在知觉方面进行了一系列的实验，其中一例是训练大学生判断不同大小和形状的面积。根据系列实验证明，通过某种活动加以训练而可以普遍迁移的注意力、记忆力、观察力是不存在的。只有当原先的学习情境与新的学习情境有相同要素时，原先的学习才能在新的学习中产生迁移。例如，在活动 A12345 和 B45678 之间，因为有相同要素，所以这两种活动之间才会有迁移的出现。桑代克认为："只有当两种心理机能具有共同的成分作为因素时，一种心理机能的改进才能引起另一种心理机能的改进。"桑代克的共同心理机能是指经验中的基本事实、一般原理、态度以及工作方法。但是由于他们对学习所持的联结主义的观点，所以这里所谓的共同心理机能实际上不过是共同的刺激与反应的联结而已，相同联结越多迁移越大。共同要素理论揭示了共同成分在学习迁移中的作用是具有积极意义的，但解释却是联结主义的，这在某种程度上否认了迁移过程中的认知活动。就其理论基础而言是不科学的。

（二）概括化理论

概括化理论是心理学家贾德（C. H. Judd）提出的学习迁移理论。概括化理论认为，学习迁移的关键在于主体对已有知识经验的概括，或者说主体所获得的经验的类

比。他认为在先期学习 A 中所获得的东西之所以能迁移到后期的学习 B 中，是因为在学习 A 时获得了一般原理，这种原理可以部分或全部用于 A、B 之中。因此，两个学习活动之间存在共同要素只是产生学习迁移的前提条件，学习者获得适用于两个学习活动的共同原理才是学习迁移的关键。

贾德于 1908 年所做的“水下击靶”实验，是概括化的经典实验。贾德将小学生分为 A、B 两组，训练他们射击置于水中的靶子。A 组在练习射击之前学习光的折射原理，B 组不学习该原理。先把靶子放在水面上 1.2 英寸处，结果两组成绩基本相等。然后将靶子移至水面下 4 英寸处，A 组进步快，在速度和准确度上都超过 B 组。概括化理论认为，对原理学习得越透彻，对新情况的适应性就越强，迁移就越好。概括化理论揭示了原理在学习迁移中的作用，这是有积极意义的，比相同要素说有所进步。但是概括化原理或经验只是影响学习迁移成功与否的条件之一，用它来解释学习迁移现象有局限性。

（三）认知结构理论

认知结构理论是现代认知心理学派用来解释学习迁移问题的理论。该理论的代表人物是认知心理学家布鲁纳（J. S. Bruner）和奥苏伯尔。布鲁纳强调掌握各门学科的基本结构和领会基本的原理，认为这是通向适当的训练迁移的大道。奥苏伯尔吸收了布鲁纳的这一思想观点，在有意义的言语学习研究中，系统地探讨了认知结构对学习和迁移的影响。

认知结构理论是以认知结构和新知识学习的相互作用的同化理论为前提的，强调先前的学习经验是学习新知识的一个关键因素。但认为过去经验对当前学习的影响不是直接发生的，而是通过引起认知结构的变化间接发生的。

认知结构理论可以用奥苏贝尔的主要观点作为代表。其一，重视认知结构在学习迁移中的作用。他认为一切新的有意义的学习都是在原有学习基础上产生的，因此，一切有意义的学习必须包括学习迁移，而原有的学习对新知识学习的影响是通过学习者原有认知结构的作用实现的。其二，学习者的认知结构在新知识学习中的迁移主要是通过认知结构特征的作用实现的。认知结构的主要特征有可利用性、辨别性、稳定性和清晰性，它们是影响知识学习迁移的关键因素。此外，他还从认知结构理论的观点对课堂学习中的迁移提出了自己的见解。他认为在一般的课堂学习中，并不存在孤立的课题 A 和课题 B 的学习。学习 A 是学习 B 的准备和前提，对于 B 是在同 A 相联系中学习的。因此，学校课堂学习中的迁移，比实验条件下的学习迁移所指的范围更加广泛。

奥苏贝尔关于认知结构与学习迁移的大量的、细致的研究工作，为解释和促进学习迁移，提高教学效率提供了依据。但却不能解释技能、情感、态度学习中的迁移现象。因此，关于学习迁移问题研究还有待继续深入。

三、促进学习迁移的策略

（一）学习迁移的条件

迁移的产生不是自发的、自动的，而是要受制于各种条件。对于不同类型的迁移而言，起决定作用的影响因素是不同的。但总括起来主要有以下几个方面。

1. 学习的相似性

相似性是影响迁移产生的一个重要因素。学习的相似性表现为学习材料的相似，学习情境的相似，学习过程和学习目标的相似等。相似性的大小主要是由两任务中含有的共同成分决定的，较多的共同成分将产生较大的相似性，并导致迁移的产生。诸如在两次学习活动之间如果有相同的学习场所、相似的环境布置、相同的教师和同学，那么，学习迁移便比较容易产生。讲演、表演、操作等许多技能的学习，在类似于真实情境的条件下进行训练最为有效。学习材料的相似性包含两种，即结构特性的相似和表面特性的相似。共同的结构成分与共同的表面成分是产生结构相似和表面相似的客观基础，而个体对结构和表面相似性的认同则是迁移产生的关键。总之，充分利用各种情况下的相似性线索，可以提高迁移产生的可能性。

2. 认知结构的变量

认知结构是学习者头脑中的知识结构，即学习者的观念的全部内容和组织形式。原有的认知结构对后继学习的影响是比较常见的一种迁移方式。奥苏贝尔认为原有认知结构对学习迁移的影响主要取决于三个变量。在原有认知结构中是否有起固定作用的观念可以利用，可利用性是影响迁移的第一个变量；新的学习任务和原有观念系统的可辨别程度，可辨别性是影响迁移的第二个变量；原有起固定作用的观念的稳定性和清晰性，稳定性和清晰性是影响迁移的第三个变量。如果认知结构中的可利用性高、可辨别性大、稳定性和清晰性强，就能促进其对新材料的学习与迁移；反之，就会抑制其对新材料的学习与迁移。

3. 学习的心向与定势

心向与定势常常是指同一种现象，即先于一定的活动而又指向该活动的一种动力准备状态。定势使个体在认识方面和外显方面以一种特定的方式进行反应，使个体在活动方向的选择方面有一定的倾向性。正因如此，定势也成为影响迁移的一个因素。定势对迁移的影响表现为两种：促进和阻碍。定势既可以成为积极的正迁移的心理背景，也可以成为消极的负迁移的心理背景，或者成为阻碍迁移产生的潜在的心理背景。定势对迁移究竟是积极的影响还是消极的影响，这取决于许多因素，但关键要使学习者首先意识到定势的双重性，具体分析学习情境，既要考虑如何充分利用积极的定势解决问题，同时又要打破已形成的僵化定势，灵活地解决问题。

除了以上所论述的因素外，还有学习者的年龄、智力、态度、学习活动的特点、学习的性质等等都在不同程度上影响着学习的迁移。

（二）促进学习迁移的教学

1. 合理安排课程，科学组织材料

学习材料的相似程度、组织与结构的特点是影响学习迁移效果的重要因素，而课程和教材又是安排教学内容的依据。因此，只有合理安排课程，科学组织教材，才能为教学中学习迁移的产生提供良好的保证。为此，必须注意以下几个问题。第一，教学内容的安排必须保证新的学习建立在先前学习的基础上，要突出新旧学习材料之间的相同要素和相互关系，注重知识综合贯通。第二，教材体系必须以具有较高抽象性、概括性和包摄性的基本概念和原理为中心，保证在广泛的知识领域内产生学习迁移。第三，合理

安排教学程序。无论是宏观的整体的教学规划，还是微观的每一节课的教学活动，都应体现迁移规律。

2. 强调理解，重视概括，促进应用

学习迁移的概括化理论表明，学习迁移部分是由于在两种学习活动中存在着共同的成分，主要是共同原理造成。在教学活动相似的概念原理之间的迁移也的确是最常见的现象。但研究表明，只有那些被学生理解的概念原理才能真正产生迁移作用，所以必须帮助学生在理解的基础上应用。另外，学生应用知识解决新问题与知识经验的概括水平有关，概括水平越高，就越容易迁移。因此，要促进知识的应用，还必须努力提高学生的概括水平。

3. 教授学习策略，提高迁移意识

“授人以鱼，仅供一饭之需；授之以渔，则终身受用无穷”。这意味着仅教给学生良好的知识信息是不够的，还必须使学生了解在什么条件下，如何迁移及迁移的有效性怎样等。实践证明，掌握必要的学习策略及元认知策略，是达到这一目标的有效手段。学习策略及元认知策略具有广泛的迁移性，同时又能提高学习者迁移的意识性。因此，结合实际学科教学来教授有关的学习策略及元认知策略，不仅可以促进对所学知识的掌握，而且可以提高学生的学习能力，使学生学会学习。提高迁移的意识性，则可以从根本上促进迁移的产生，保证知识的有效应用。

复习思考题：

1. 什么是学习？学生的学习有哪些特点？
2. 简述创造性学习的特点。
3. 什么是动作技能和智力技能？简述两者之间的关系。
4. 什么是学习策略？学习策略的掌握需要哪些条件？
5. 什么是学习迁移？教学中如何促进学习迁移？
6. 结合实际，分析说明知识学习的基本过程及相互关系。
7. 结合自己智力技能的形成过程，评述智力活动按阶段形成的理论。

第十章　教学心理

教学是学校实施教育的基本途径，其本质是教师有目的、有计划地传递社会知识经验，使学生各方面素质得以全面而有效的形成和发展。它是师生双方在特定条件下的一种十分复杂的互动过程。学习心理与教学心理是教学这一复杂过程的两个不同侧面，二者分别从学生学的角度和教师教的角度对教与学的心理问题加以探讨。本章从教师教的角度集中阐述教学心理的一般概念及主要理论，教学设计、教学目标和教学策略，课堂管理的一般概念及课堂气氛、课堂纪律等有关问题，为教师教学提供心理学依据和应用技术，使教学行为建立在科学心理学的基础之上，形成教学技能。

第一节　教学心理概述

一、教学心理的概念

（一）教学心理的含义

教学心理是在研究学生如何学习的规律基础上，从教师教的角度揭示有关教学活动中的心理现象和规律，为有效教学提供操作上的指导。教学心理与学习心理是教育心理学的重要组成部分，“如果把教学心理仅仅视为影响学习的某种因素是片面的，而把学习心理作为整个教育心理学的内容则就更加不妥了。”① 学习心理主要是从学生学的角度揭示有关学习活动中的心理现象和规律，如果说是描述性的研究，那么教学心理的研究则既有描述性，又有操作性，它是教育心理学的一个应用性领域，研究教师影响学生进行学习的各个方面的心理规律，提供有效教学的原理原则，以说明、预测与控制教学行为，增进教学效果，并达成教学目标。

（二）教学心理研究的任务

教学心理研究的基本任务，是阐明教学目标、教学过程、教学方法和教学结果测评等问题，以优化教学效果，担负为教学实践服务和促进教育心理学理论发展的双重任务。

教学心理研究首先要揭示教师在教的方面的种种心理现象和规律，为教学实践服

① 李伯黍、燕国材主编：《教育心理学》，华东师范大学出版社 1993 年 4 月版，第 279 页。

务。教师在教的方面的种种心理现象涉及范围很广，包括教学任务的分析和安排，教学模式的使用，教学传媒的选择，教学环境的控制，教学结果的测评和利用，以及教师的心理素质、教学风格的了解和培养等，这些都与教师的教密切相关，它们究竟有何特点、起何作用，教学心理都应进行研究，并作出科学回答，从而对教师教的诸方面提供如何正确认识和恰当处理的知识与技能，为解决教学实践中出现的各种具体问题和提高教学效果服务。

教学心理研究在为教学实践服务的同时，还要促进教育心理学理论的丰富和发展。教育心理学领域有多种理论观点，从组成教育心理学的学习心理、品德心理、教学心理等内容来看，这些理论观点中的每一种都阐明其中的某一领域或某个方面的心理现象和心理规律，都是教育心理学内容的组成部分。一方面随着教学心理研究的深入进行，揭示出来的教学活动中的心理现象和问题、原理和规律，会进一步丰富教育心理学的内容；另一方面教学心理研究与学习心理、品德心理等内容一起，就有关的共同心理现象和问题、原理和规律开展研究与探讨，在研究和阐述各自心理现象和规律的同时，整合各种理论观点，分析和揭示出共同规律，促进教育心理学理论的发展。

（三）教学心理研究的内容

随着教育心理学作为一门心理学应用学科建立起自己的体系，教学心理也就获得了很大的发展，现在已是教育心理学的一个重要方面。教学心理的研究紧密结合教学实际及教学过程而展开，其内容涉及教学设计、教学目标、教学模式、教学策略、教学传媒、教学环境、教学评价、教学管理、教师品质和教学风格等。本章就教学设计、教学目标、教学策略三个方面做一简要分析。

教学心理研究首先是对教学过程的研究。德国教育家赫尔巴特根据统觉论把教学过程分为四个阶段：明了、联想、系统、方法，与这四个阶段相对应的心理状态是注意、期待、探究和行动。他认为上述四个阶段决定着各种课堂教学的顺序。后经他的弟子将四阶段教学改为五阶段，即预备、提示、比较、概括、应用。五段教学在四段教学之前增加了“预备”阶段，它与四阶段教学只是名称上的差异。苏联教育家凯洛夫把学生的学习归结为感知、理解、巩固和应用四个阶段，据此提出了六段教学过程：组织上课、检查复习、提出新课目的要求、讲授新课、检查巩固新知识、布置课外作业。美国教育心理学家加涅根据信息加工心理学原理提出了一个得到广泛认可的学习与记忆的信息加工模型，据此他把教学过程划分为九个阶段：引起学生注意、提出教学目标、唤起已有经验、提供教材内容、指导学生学习、注意学习表现、适时给予反馈、评定学习结果、促进保持与迁移。① 在我国一般地把教学过程划分为五个阶段：组织教学、检查复习、讲授新知识、巩固新知识、布置作业。这种划分吸收了凯洛夫的教学论思想，也概括了我国广大教师的教育实践经验，在国内广为流行。这些关于教学过程的探讨既丰富了教学心理的内容，又推进了教学心理在其他方面研究的深化。

① 加涅著：《学习的条件和教育学论》，华东师范大学出版社 1999 年 11 月版，第 282—293 页。

二、教学心理的主要理论

自20世纪60年代以来，教育心理学家在研究学习理论的基础上，对教学心理问题进行了大量的研究，并提出了各种各样的理论，对其中比较有影响的主要理论简要介绍如下。①

（一）斯金纳的教学理论

斯金纳是美国新行为主义心理学家，他以自己的操作性条件反射的强化学习理论为基础，提出使用教学机器对学生进行直线式程序教学，并逐步完善形成了程序教学理论。

1. 程序教学模式

程序教学是指一种能让学生按自己的速度和水平，学习自我教学性的材料（以特定的顺序和小步子安排的材料）的个别化教学方法。具体模式为：先将一门课的教材按逻辑顺序分解为许多单元和小项目或小步骤，再把它放进教学机器，要求学生以填充、选择或解决问题的方式作出反应，在每一个反应之后进行及时反馈，学生以此为据按自己的速度进行学习。教学机器是一种机械装置，这种装置从一个空框显示信息（问题），从另一个空框给学生作书写反应（作答），另有一个机制在学生反应后显示正确答案以供比较。它进行的程序是：储存与呈现教材，并向学生提出问题；接受学生的反应或答案，并即时指出学生答案的对错；控制学生的学习行为，如显示一个问题，不让学生看到前后的问题，在未作出答案前，不能预先看到答案等。

2. 程序教学应注意的事项

斯金纳在研究程序教学的基础上，还提出了程序教学过程中应注意的几个问题，主要内容有：以问题和答案或论题和评注的形式明确、详细、客观地规定教材；编写一系列内容由易到难的框面，且从多角度反映该问题；要求学生必须是主动的；给每个反应提供即时反馈（答案）；让学生按自己的速度完成整个教学程序；尽量用学生能经常作出正确反应的问题给学生以强化；给勤奋的和学习好的学生提供大量支持性的强化物（如表扬、奖励等）。

（二）加涅的教学理论

加涅是美国教育心理学家，他受过严格的行为主义心理学的训练，又吸收了信息加工心理学和建构主义心理学思想，在提出自己独特的学习理论基础上，提出了自己的教学理论。

1. 加涅的教学观

加涅的教学观可主要概括为以下几点：①每个学生起点不同，因此教学计划是建立在十分精确地知道学生已经知道了哪些、他还不知道哪些这个基础上的；②教师最重要的指导原则是解决学生还没掌握的那些必备条件；③对学生已经学过的知识作定期的、间隔的复习特别重要；④指导学生学习的编码和检索过程。

2. 教学设计

---

① 杨永明、王有智、王淑兰主编：《心理学》，陕西人民教育出版社2002年9月版，第284—287页。

加涅认为教学是一组经过设计的支持学习者内在学习几个阶段的外在事件。教学设计是根据不同的学习结果类型设计不同的学习的内部条件并相应安排学习的外部条件。它可分为设计操作目标与选择教学事件。教学设计具有如下特征：教学设计的目的在于帮助个别学生的学习；教学设计宜包括短程和长程两种设计；教学设计必须具备帮助学生心智成长的正面意义；教学设计必须按系统的方法来完成；教学设计原理建立在人类的发展心理与学习心理基础上。

（三）布鲁纳的教学理论

布鲁纳是美国教育心理学家，他在其认知发展学说的基础上提出了自己的教学理论。

1. 教学原理

布鲁纳认为，教学必须考虑三个方面即人的天性、知识的本质和获得知识过程的性质。由此，他提出并论述了四条教与学的原则：①动机原则。认为内在动机的作用比外在的动机持久而强有力，故教师要善于激发学生的内在动机。②结构原则。教师要教给学生各门学科最基本和最佳的知识结构。任何教材结构的组织均需注意：再现的形式要适应学生的年龄和认知基础；教材的组织要符合经济法则，应给学生提供简明扼要且有利于进一步学习的教材。③序列原则。他认为儿童智慧发展的程序是：从动作性表象模式到映象性表象模式再到符号性表象模式三个阶段，这是一个人发展中的编码系统，它很可能是学习任何一门学科的最佳序列。据此，教师传授新科目、新课题时，最初宜用“非语言的指导”。然后鼓励学生用图表和图画表示再现表象，最后用符号。对年龄较大的、基础较好的学生，可在象征式水平上开始学习新知识，但也需为之提供可依靠的基本形象。④反馈原则。为掌握某个课题，学生必须获得反馈，知道效果如何。他强调，“教”只是一种暂时状态，其目的是促进学生自力更生。必须指导学生学会学习，逐渐具备独立思考、探究发现和自我矫正的能力。

2. 螺旋式课程设计

布鲁纳认为，教师成功地组织学习材料的途径是发展一种螺旋式课程。这种课程是从学习者已有经验的基础知识开始，并在这个基础上增加更复杂、更精细的类目和编码。在教学向前进行的时候，课程反复地回到基本概念和基本原理上，每次反复都比原有基础提高一步，犹如螺旋一样。因此，学科结构中的知识应由专家来设计，需要教师教学方式的充分配合才能以简明有效的方式教给学生。

（四）奥苏伯尔的教学理论

奥苏伯尔是美国教育心理学家，他在提出意义学习的同化理论基础上提出了自己的教学理论。

1. 讲解式教学

奥苏伯尔认为，有意义的讲解式教学是教学的基本形式。教学首先激活学生认知结构中原有的与新的学习相关的知识，紧接着呈现要学习的上位概念或原理，使之起组织者作用；然后呈现下位例证，让学生加深对呈现的上位概念或原理的认知，并注意比较新知识与相关的原有知识的异同，保证旧知识同化新知识。这种教学的主要特点是：师生应进行大量的相互作用；教师介绍教材应引起学生的注意；应大量地运用例子；进行演绎式的教学；教学按一定的程序进行。

2. 先行组织者

先行组织者即于教学内容之前呈现的引导性材料。它可以是一个概念、一条定律，也可以是一般概括性的文字等，可以为新旧知识的联系提供桥梁，为同化新知识提供固着点。先行组织者为分陈述性组织者和比较性组织者，学生对学习内容完全陌生，教师可采用陈述性组织者来沟通新旧材料的联系，为新学习者提供最适当的类属者；若学生对新知识不完全陌生，教师可提供比较性组织者，以帮助学生事先看清新旧知识间的异同和相似点，增强新旧知识的可辨别性，从而将这些清晰的概括性观念纳入认知结构以利于新材料学习。

如上所述，这些建立在一定的学习理论基础上的各种教学理论，虽然各有其缺点与不足，但是都有其较强的理论和实践价值，对于教师的教学活动具有一定的指导、借鉴和启发意义。

第二节　教学心理分析

一、教学设计

（一）教学设计的概念

教学设计是指教师在实施教学之前对教学过程中所要涉及的一切预先进行筹划安排，以期达到教学目标的系统性设计。这是一项十分复杂、细致而富有创造性的工作，要在一定的教学理论指导下，根据一定的教学实际情况，对教什么（课程、内容等）和怎么教（组织形式、方法、传媒的使用等）的一系列问题进行全面筹划，包括确定教学目标、确定教学内容及其重点与难点，提出教学策略，进行教学评价等环节。教学要取得成功，必须在教学之前进行必不可少的教学设计。

教学过程实际上是对教学设计的实施过程，教学设计又是在一定教学理论指导下，根据教学实际情况进行的。教学理论对于教学实践来说，只是提出教学的一般方向，还不能解决改进教学的一系列具体方式或技术问题。因此，要在教学理论基础上，进行周密详细的教学设计，才能解决教学理论转化为具体教学方法或技术的问题。可见教学设计起着教学理论向教学实践转化的桥梁作用。同时教学设计对教学行为具有前导、定向及决定作用，是教学实现最优化的必不可少的第一步。关于教学最优化的问题，表10－1列出了针对教学的不同组成成分应注意的问题。

表10－1　教学的组成成分与教学的最优化

教学组成成分	教学最优化要做到
教学任务	明确教学和发展的目标，了解学生的准备状态，把教学任务具体化
教学内容	分析教材中主要的和本质的东西，确保学生能掌握这些内容
教学方法	选择能有效掌握所学的内容、完成学习任务的教学方法，进行有区别的教学
教学进度	确定适当的教学步子、速度，既完成教学任务又节省时间
教学效果	对教学结果作科学的测评、分析、解释

从中不难发现，要达到教学最优化，就必须明确教学任务，确定教学内容，选择教学方法，安排教学进度，分析教学效果。这些活动又无一不与教学设计有关。可以说没有教学设计，就不可能有教学的最优化。

（二）教学设计的层次

教学设计是为了达到一定的教学目标，对教什么和怎么教进行的设计，它可以分为宏观设计与微观设计两个层次。

教学的宏观设计是指学校教学的规划，即对教什么的设计，具有总体性和远景性特点。它包括制定课程计划、编制教学大纲、编选教材及教学参考材料、确定教学考核手段等内容。其主要由教学设计专业工作者或教学专家进行。

教学的微观设计是指学科教学的规划，即对怎么教的设计，具有局部性和短期性特点。它包括教师在课堂教学中对一个班级就一个单元、一节课教学所作的设计和准备，学科教研组就某门学科进行教学设计和准备，学校为整个课程的各学科进行教学设计和准备等形式。其主要由从事教学工作的教师来承担，往往作为教师备课工作的有机组成部分。下面所涉及的主要是这种微观的教学设计。

（三）教学设计的模式

教学设计的模式多种多样。这里所述的是一种微观教学设计的模式，它是由教育心理学家狄克和凯里经过20多年的研究后提出的，称为教学设计系统模式。① 这一模式被认为是最具系统性的教学设计模式，包含了完整的教学设计应有的步骤，对教师的教学设计有直接的指导作用。如图10－1所示说明了该模式的九个步骤的相互联系。现简要说明如下：

①确定教学目标。教学目标是指在教学之前，预定教学过程结束之后学生应学会什么。这是教学设计时的第一步也是最根本的一步。

②检查起点行为。起点行为是指学生学习新经验之前必须具备的基础性经验。检查学生起点行为以证实学生是否具有学习新内容所必需的基础。这里还存在着学生之间的个别差异，需要教师在教学时作相应调整。对于教师来说，简单地猜测学生的基础性知识经验是不够的。比较好的方法是与学生交流，测验学生知识经验，直至有充分的了解，才能进行适当的教学设计。

③进行教学分析。教学分析是指根据教学目标和学生的起点行为，对学生达成教学目标的过程中所需知识、技能、能力及相应步骤的分析。这一步常与上面一步平行，可以调换，也可以同时进行，它有助于确定教学目标，并据以决定教学顺序。

④制定作业目标。作业目标是指估计学生在教学后学得知识、技能的具体表现。在制定作业目标时，附带订出学习成败的标准，以确定达到什么标准才算及格。作业目标有四种功能：第一，为确定教学是否与目标的实现相符合提供一种手段；第二，为使课时计划的重点放在适当的学习条件上提供一种手段；第三，为发展完善学生成绩测评的方法提供指导；第四，有助于学生的学习。

---

① 加涅、布里格斯、书杰著：《教学设计原理》，华东师范大学出版社1999年11月版，第24—35页。

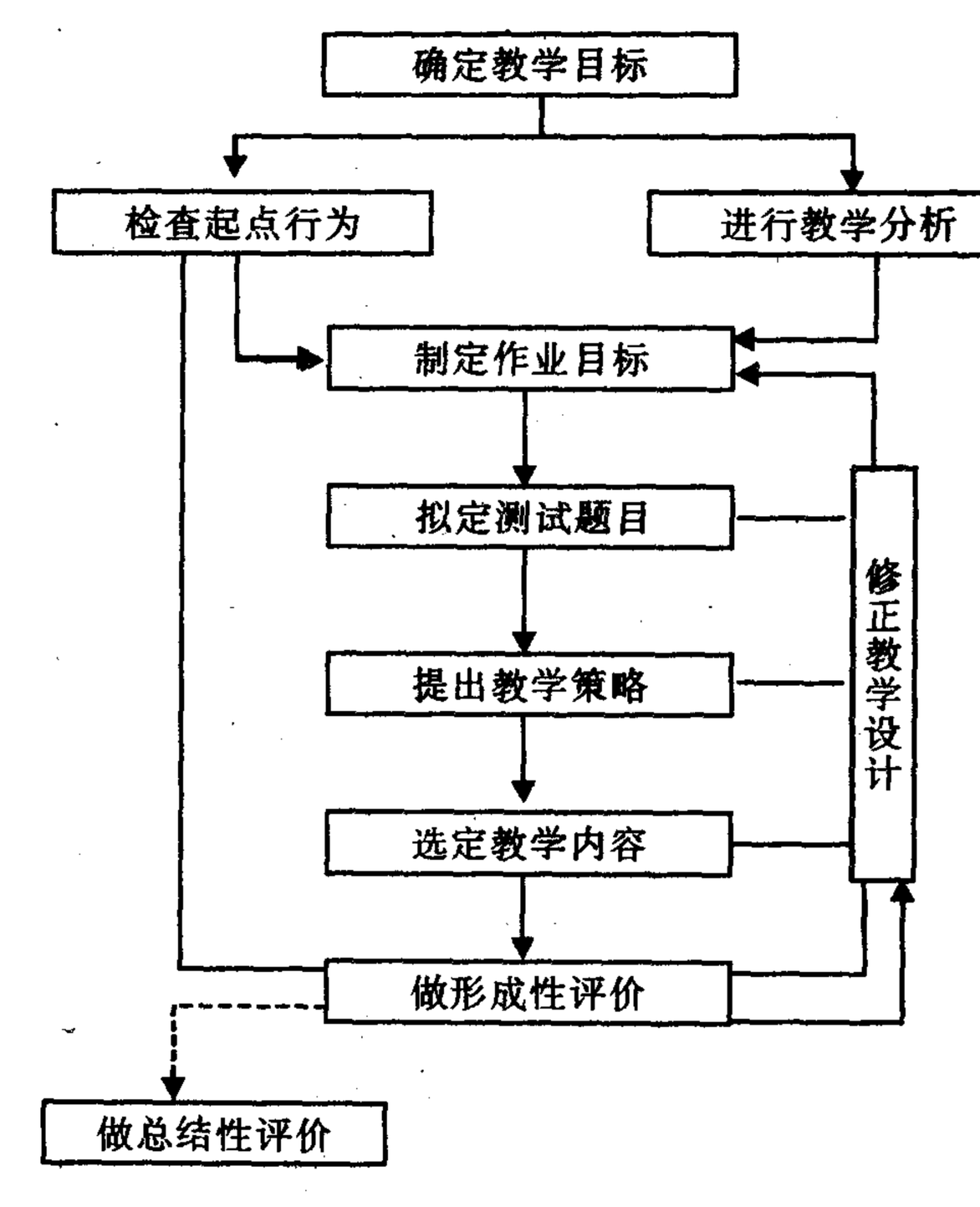


图 10－1　教学设计系统模式图

⑤拟定测试题目。根据上述作业目标及教学内容，拟定学生学习之后的成就测试题。其目的是要确定学生是否学习到了所需的知识、技能，它有助于教师把注意力集中于学习的目标和促进这一学习所需的教学。

⑥提出教学策略。这里的教学策略涉及教材的讲解、教学媒体的使用、问题及解答方式、测试及反馈原则、师生间互动等。它要求教师必须能够把学习的知识、设计理论和自己对学生及目标的经验融为一起，创造性地加以运用。

⑦选定教学内容。教学内容主要是指针对学校规定的教材，在实际教学中教师要考虑如何灵活运用它。

⑧做形成性评价。形成性评价是指在学科教学未结束之前，为了解学生学习状况所做的评价，以便及时发现问题，调整教学有关环节，采取补救措施，修改教学。

⑨做总结性评价。总结性评价是指在学科教学结束之后，对学生学习结果是否达到教学目标所做的评价，通常以期末考试的形式进行。由于总结性评价是在教学结束后进行的，其评价结果不能作为教学过程中及时改进教学之用，故严格地说，不包括在系统教学设计内，所以在图 10－1 中仅用虚线表示。

二、教学目标

（一）教学目标的概念

教学目标是指预期学生在教学活动结束后所获得的学习结果，即学生通过教学活动要达到的学习标准。教学目标是教学活动的出发点和归宿，教学过程实际上是围绕教学

目标而展开的。广义的教学目标是指一门课程或一门学科的教学目标，一般称为课程目标或教学目的。狭义的教学目标是指教师设计教学时，确定的一课时或若干课时构成的教学课题的目标，它预期教师教学之后学生将从教学活动中学到什么和教师在教学过程中应该做些什么。因此它是教师教学活动中最先考虑的要素，也是教学设计系统模式中的首要环节。良好的教学目标对教师和学生的教与学的行为具有科学合理的导向作用，指导教师对教学方法、技术、媒体的选择与运用，指导教师对教学内容的确定与安排以及教学结果的测量与评价，也指导着学生学习活动的有效进行。

（二）教学目标的分类

为了使教学目标对教学起到导向作用，有必要对教学目标进行分类。目前国内外流行两种分类系统，即加涅的学习结果分类系统和布卢姆教育目标分类系统。前者已在本书第九章有说明，这里仅介绍布卢姆的分类系统。美国芝加哥大学教授布卢姆最早提出将学生学习行为作为教学目标加以分类研究，并以他为首成立了一个委员会，先后提出了认知、情感、动作技能三个领域的教学目标。

1．认知领域教学目标

布卢姆于1956年提出认知领域的教学目标分类，由低级到高级共分六个层次。

①知识，指经教学后学生凭记忆所记住的知识，分为三个水平：对特定事物记忆的知识；对处理事物方法程序记忆的知识；对概念、规则记忆的知识。

②理解，指学生在学习后对教材含义的认知，分为三个水平：能用不同说法来表达同一概念的意义；能按自己的理解对事物意义做出解释；能对事物间的关系做出逻辑推理。

③应用，指学生把学到的抽象知识应用于具体情境之中，包括将学到的规则、方法、概念、原则、法律、理论等应用于其他情境来解决问题。

④分析，指把整体材料分解成它的构成成分并理解其组织结构，分为三个水平；要素的分析（如一篇论文由几个部分构成）；关系的分析（如因果关系分析）；组织原理的分析（如语法结构分析）。

⑤综合，指学生能把学到的零碎知识，统整为自己的完整知识系统；分为三个水平：用语言表达自己意见时表现的综合（能力）；对某事物处理时表现的综合（能力）；推演抽象关系时表现的综合（能力）。

⑥评价，指学生在学习后能根据自己的观点对材料（论点的陈述、小说、诗歌、研究报告等）作出价值判断的能力。学生对所学知识有两种判断依据：内在依据（如材料内在组织的逻辑性）；外在依据（如材料对目标的适用性）。

2．情感领域教学目标

美国心理学家拉斯沃尔于1964年提出情感领域的教学目标分类，由低级到高级共分五个层次。

①接受，指学生在学习时或学习后对其所从事的学习活动，自愿地接受并加以注意，其中分三个水平：知觉有关刺激的存在；有主动接受的意愿；有选择地注意。

②反应，指学生主动地参与学习活动并从中得到满足，分三个水平；默然听从（其反应是听命式的）；自愿反应（其反应是完全主动的）；满足反应（反应中带有满足

感、愉快感）。

③评价：指学生对所学习的内容在信念和态度上表示正面肯定，分三个水平；价值的接受，即对所学内容的认可；价值的肯定，即对所学内容的喜爱；价值的内化，即对所学内容的价值肯定成为一种较稳定的追求。

④组织，指学生对所学价值内化、概念化，纳入其人格结构之中，建立起内在一致的价值体系。分两个水平：价值概念化，即对所学内容的价值在含义上予以抽象化，形成个人对同类内容的一致看法；组成价值系统，即将所学得的价值观汇集统合。

⑤价值体系的性格化。指个体通过学习，经由接受、反应、评价、组织等内化之后，所学得的知识观念已成为个人统一的价值观，并融人性格结构之中。分两个水平：概念化心向，即对同类情境表现出一般性的心向；性格化，即指心理与行为内外一致，持久不变。

3. 动作技能领域教学目标

美国心理学家辛普森于1972年提出了动作技能领域的教学目标分类，由低级到高级共分七个层次。

①知觉作用，指个体能运用感官获取所需动作技能的线索。该目标分为三个层次：刺激辨别、线索选择和动作转换。

②心向作用，指在某种动作技能学习之前，已完成心理上的准备。该目标也分为三个层次：心理倾向（心理准备状态）；动作倾向（身体准备状态）；情绪倾向（乐于从事某种活动的情绪状态）。

③引导反应，指在示范者引导下跟着做出的反应。该目标分为两个层次：跟随示范者的行为模仿；自行尝试练习以形成正确行为。

④机械反应，指技能学习达到了自动化的程度。

⑤复杂反应，指对包括多种不同反应的动作技能通过学习达到熟练。该目标分为两个层次：适当的动作定位和需要的动作能自动化地进行。

⑥技能调适，指技能达到熟练时，能根据问题的性质按情境的需要随时加以改变。

⑦创新表现，指个人的技能达到熟练后能创新设计。这是技能教学目标的最高境界。

（三）教学目标的陈述

教学目标如何陈述，直接影响人们对它的理解，进而影响到对教学的指导和评价。教育心理学家认为用传统方法陈述教学目标含糊不清，容易使人无法捉摸。因此，在近年来，大量的研究从不同角度提出了教学目标的陈述方法。

1. 行为目标

马杰于1962年根据行为主义心理学提出行为目标的理论与技术。行为目标也称作业目标，指用可观察和可测量的行为陈述的教学目标。马杰认为好的行为目标应具备三个要素：一是用行为动词描述学生通过教学所形成的可观察、可测量的具体行为，如“写出”、“列出”、“解答”等；二是规定学生行为产生的条件，如“根据参考书”、“按课文内容”等；三是提出符合要求的行为标准，如“没有语法或拼写错误”、“90%

正确”等。这种目标陈述，能清晰告诉教师有关学生学习后应具有的行为及其行为产生的条件和评定标准，便于指导教师教学和评价。

2. 心理与行为相结合目标

根据认知心理学原理，教学活动中学生学习的实质是内在的心理变化。但内在的心理变化无法直接观察到。因此，格伦兰于1990年提出了内部心理与外显行为相结合的目标陈述方法，其教学目标分两部分陈述：第一部分为一般教学目标，用一个动词描述学生通过教学所产生的内部变化；第二部分为具体教学目标，列出具体行为样例，即学生通过教学所产生的能反映内在心理变化的外显行为，从而形成内在心理与外显行为相结合的模式。这种目标陈述，既避免了严格的行为目标只顾及具体行为变化而忽视内在心理变化的缺点，强调了学生学习结果的内在心理变化，又克服了传统方法在目标陈述上含糊不清的弊端，实现了内外结合。

3. 表现性目标

有时，人的内在心理变化并不是参加一两次教育活动以后便能立竿见影的，教师也很难预期一定的教育活动后学生的内在心理将会出现什么变化。为了弥补上述两种陈述目标方法的不足，艾斯纳提出了表现性目标。这种目标要求明确规定学生应参加的活动，但不精确规定每个学生应从这些活动中习得什么。这种目标可以作为教学目标具体化的一种可能的补充。

综上所述，教师在教学目标的确定和陈述时应注意到：教学目标陈述的是预期学生学习的结果，它包括认知、情感和动作技能三个领域，不应该陈述教师打算做什么；教学目标的陈述应力求明确、具体，可以观察和测量，尽量避免用含糊的和不切实际的语言陈述目标；教学目标的陈述应反映学习结果的层次和类型，从教学设计的全过程考虑，宜采用加涅的学习结果分类，从教学结果的评价考虑，可采用布卢姆的教育目标分类。

三、教学策略

（一）教学策略的概念

教学策略是指教师教学时旨在优化教学效果的教学操作指南，它不限定于某种教学方法，而是统摄各种教学方法于一定的操作思想的指导下，以达成有效教学的目标。当教师确定了教学目标、明确了学生的起点行为、分析了教学任务之后，就必须考虑教学策略问题，以期发挥教学的最佳效益，达成教学的预期效果。因此，对于教师可操作的各种教学变量，如教材的讲解、教学媒体的使用、问题设置及解答方式、测试及反馈原则、师生互动等，都可以探索其相应的教学策略。这里主要介绍教材处理、概念和规则教学等方面的教学策略。

（二）教材处理的策略

教材是教师教和学生学的主要材料，教学活动是师生围绕教材即教学内容，有计划、有步骤地展开的。如何根据学生学习的特点处理教材，促进学生对教材的理解，是教师在教学中遇到的实际问题，也是教育心理学家关心的重要课题。

1. 先行组织者策略

如前所述，先行组织者是由奥苏伯尔提出的一种改进教材的组织与呈现方式的技

术。先行组织者是教师在学生学习教学内容之前所呈现的引导性材料。教师运用先行组织者策略，在教材处理时可以根据教材特点和学生学习教材的基础知识准备情况，采用陈述性组织者或比较性组织者，通过新旧知识的联系，促进学生对教材学习理解、保持和迁移。一般来说，教材在每章节前，往往有一段概括的提示性引言，实际上起到了先行组织者的作用，教师设计的导课性内容也可以起到先行组织者的作用。

2. 符号标志策略

符号标志是在学习的教材中加入未增加实际内容的标志或词语，以强调教材的概念、结构和组织的技术。如列出小标题、使用不同字体、突出关键词、用序列数字指出内容要点等。它虽不增加学习内容，但可使教材主次明确、结构清晰、重点突出，有助于学生对教材的关键内容和结构层次等有较为适当的注意和选择，并加深对教材的理解。这种策略对我们改进教材的版面设计，教师在教学中对教材的组织处理、黑板上的板书、以及直观教具的制作与使用都有帮助和指导意义。

3. 附加问题策略

附加问题是针对所要学习的教材向学生提出问题，以期从外部控制学生注意的技术。研究表明，如果问题在学习教材之前提出，则影响学生的选择性注意，更加注意问题中提到的内容；如果问题在学习教材之后提出，则使学生回过头来，重新知觉问题中提到的内容；如果问题涉及到教材结构，则学生会将注意集中在教材的内在结构上，有助于对教材内容的理解。教师运用附加问题策略可以通过外部手段控制学生的注意，并激发学生采用适当的注意方式，促进对教材的学习理解和保持。附加问题不仅可以作为教材编写技术，也可作为教师的教学策略。这种策略还可以教给学生，让学生在学习中学会自己提出问题、自己回答问题，从教师的外部控制转化为学生的自我控制。

（三）概念和规则教学的策略

概念和规则是各学科都要涉及的问题，它是教师教学的主要任务，也是学生学习的重要内容和发展智慧的基础。对概念和规则教学的策略进行研究，具有较为普遍的意义。

1. 概念教学的策略

概念是人对一类事物的共同本质特征的反映，它是代表一类具有共同特性的人、物体、事件或观念的符号。学生在教学中学习概念，实质上就是要理解掌握一类事物的共同本质属性，能辨别同类事物的本质属性与非本质属性及概念与邻近概念的异同。它有两种基本形式，即概念形成与概念同化。概念形成是学生通过一些例证，概括出其中共同关键属性而获得概念的方式。它是学习概念的典型方式，一般包括辨别、抽象、分化、假设、检验和概括等心理过程。从学习方法上看属于发现学习，是通过上述心理过程从具体实际例证出发获得一类事物的共同本质特征。由于具体实际例证多处于下位，概括出来的概念多处于上位，这种学习又是一种上位学习。

概念同化是在教学条件下利用学生已有的认知结构中原有的概念，通过定义的方式直接向学生揭示新概念的关键特征从而获得概念的方式。一般包括接受新概念并将新概念与已有认知结构中原有概念联系纳入原有概念；分化新概念与原有概念的区别；将新

概念与已有认知结构中的有关概念融会贯通等心理过程。从学习方法上看属于接受学习，是已有的认知结构对新概念的同化。由于学生认知结构中原有概念多是上位概念，学习的新概念多是下位概念，这种学习又是一种下位学习。它要求学生认知结构中具有同化新概念的适当的上位概念，而且这一上位概念越巩固、越清晰，对新的下位概念的同化就越容易发生。

由此可见，概念形成的上位学习主要运用个别到一般的归纳方式，而概念同化的下位学习可视不同情况区别对待，或主要运用由一般到个别的演绎方式进行派生下位学习，或运用归纳和演绎相结合的方式乃至类比的方式进行相关下位学习。教师在概念教学中，应针对不同概念学习类型，采取以准确的语言揭示概念的本质，突出概念有关特征控制无关特征，提供肯定例证和否定例证，充分运用变式和进行比较等教学措施。

2. 规则教学的策略

规则也称原理，它是以命题的形式呈现若干概念之间的关系，是两个或两个以上概念之间某种关系的论述。包括公式、定律、规律、法则、定理、原则等。学生在教学中学习规则，实质上就是理解组成规则的各个概念之间的某种关系，它必须在学习掌握有关概念的基础上进行。规则教学有两种基本策略，即例证—规则教学和规则—例证教学。例证—规则教学就是教师先向学生呈现反映规则的若干例证，然后让学生从所给出的若干例证概括出规则的教学策略。这里的例证既可以是正例，也可以是反例；既可以运用直观教具，也可以通过言语表述。这种教学是学生在教师引导下，侧重运用归纳思维和发现学习的过程。规则—例证教学是教师先向学生呈现要学习的规则，然后用若干具体例证对规则进行说明、印证的教学策略。在运用规则—例证教学时，一个重要的前提是学生必须具有接受新规则的认知结构。这里有两种情况：如果是简单规则的学习，学生必须已经掌握构成规则的各个概念；如果是高级规则的学习，学生必须已经掌握构成高级规则的各个简单规则。这种教学是学生在教师引导下，侧重运用演绎思维和接收学习的过程。因此，教师在规则教学中，应根据两种基本策略的特点，对规则教学的具体步骤进行妥善安排，并引导学生有效应用规则给予及时强化。

第三节　课堂管理

一、课堂管理的概念

（一）课堂管理的含义

课堂管理是指教师在教学活动中，建立一个有效的学习环境，促进学生积极参与教学活动，有效实现预定教学目标的过程。过去，人们通常把课堂管理和课堂纪律等同起来，认为课堂管理就是为了维持和解决课堂上的纪律问题而采取的行动。实际上，课堂管理和课堂纪律的含义是不同的，课堂纪律只是课堂管理的一个方面，即行为管理，除此之外，课堂管理还包括教学管理、时间管理、环境管理等方面。

课堂管理是教学工作的一个重要组成部分，是开展有效教学活动、实现教学目标和提高教学质量的必要保证，它贯穿于整个课堂教学之中。课堂管理的目标主要表现在以

下三个方面：

1. 争取更多的时间用于学习

一般来说，学生用于学习的时间越多，学习成绩越好。但是，课堂上的时间资源是十分有限的，那么，课堂管理的一个重要目标就是要在有限的时间内争取更多的时间用于学习。

2. 争取更多的学生投入学习

课堂是许多学生的集合体，由于每一位学生的学习成绩、个性特点、已往的经历和当时心境等的不同，投入学习的积极性和程度就会有所差异。作为课堂教学的组织者和管理者的教师，要注意观察每位学生的变化，有针对性地采取措施，调动学生学习的积极性和主动性，争取更多的学生投入学习。

3. 争取帮助学生形成自我管理的能力

课堂管理的另一个目标，就是帮助学生学会自我管理。教师在实施课堂管理时，应该把重点放在如何发挥学生内在的积极性，把教师的要求内化成学生自己的需求，促使学生进行自我管理，自觉遵守课堂纪律，使教学任务顺利完成。

（二）课堂管理的功能和原则

1. 课堂管理的基本功能

①促进功能。课堂管理的促进功能是指教师积极地创设对教学起促进作用的课堂环境，满足课堂内个人和集体的合理需要，激发学生主动参与教学活动，提高学习兴趣和热情，充分发挥学习潜能。它主要依靠创设良好的课堂氛围来实现。一要确立合理的集体目标，增强对学生的吸引力和集体的凝聚力。二要形成积极向上的课堂风气，促进学生自觉遵守课堂规范；三要形成爱生尊师、团结互助的师生关系，减少学生的紧张与焦虑，使学生在轻松愉快的气氛中学习；四要正确处理正式群体和非正式群体的关系，促进班集体结构的完善。

②维持功能。课堂管理的维持功能是指在课堂教学中，持久地保持良好的内部环境，在紧张中不乏轻松，在严肃中仍有欢乐，使学生的心理活动始终指向和集中于课业上，减少外界干扰，提高课堂教学质量。实现课堂管理的维持功能：一要利用课堂教学遇到的许多新情况，如学生的提问、学生的辩论等，营造良好的课堂气氛；二要对于来自学生的外界的干扰因素，充分挖掘其中的积极成分，排除其中的不利影响，维持课堂教学的正常进行；三要防止师生间和学生间的人际冲突，维持轻松和谐的人际关系；四要调节课堂教学过程中的过度紧张和焦虑，维持身心健康、矫正问题行为。

2. 课堂管理的基本原则

课堂管理的原则是对课堂管理实践的总结、概括和提炼，是广大教师在课堂管理过程中遵循的基本要求和行为准则。

①目标首要性原则。这一原则是指在课堂活动中，从课堂纪律的维持到教学内容的传授，都要围绕一定的教育目的来开展，课堂管理始终为实现教育目的服务。这条原则是由我国教育的根本目的和课堂活动的特点决定的。我国社会主义教育的根本目的是培养德、智、体、美全面发展的社会主义建设者和接班人；课堂教学是学校教育的主要形式，只有通过课堂方能进行科学知识的传授、思想品德教育、智力潜能的开发和全面素

质的培养。因而，课堂管理偏离了教育目的和具体的教学目标，就会迷失方向。所以，课堂管理必须紧扣培养人、塑造人、发展人、完善人这一基本目标来开展。

②全面协调性原则。这一原则是指在课堂管理中，要从课堂管理的目标出发，明确影响课堂管理的要素，使这些要素协调统一，实现课堂管理的最优化。课堂是一个完整的、动态的系统，课堂管理必须注意课堂活动的程序、常规和基本要求的协调、师生关系的协调，以及课堂内外环境的协调等，只有这些要素相互配合，协调统一，才能发挥课堂管理的整体效益，提高课堂管理的质量。

③可操作性原则。这一原则是指实施课堂管理的计划、措施和具体运行方式，既要符合实际且具有必要性，又要简便可行且具有可操作性。这是课堂管理本身的性质所决定的。课堂管理是在具体的教育教学中实现的，这就要求管理的措施、方法必须符合班级实际和教学实际，具有可操作性。在课堂管理中一定要注意处理好现实与理想、理论与实际的矛盾，制定切实可行的课堂管理措施。

（三）影响课堂管理的因素

1．学校领导的管理方式

课堂管理是学校管理体系中的重要一环，学校领导的管理方式对教师的课堂管理有直接的影响。学校领导如果采取民主管理方式，学校的气氛是比较宽松、和谐、积极向上的，教师就能够发挥自主性和创造性，敢于根据课堂的具体情况进行管理与教学，课堂学习气氛就会是活跃的、良好的；学校领导如果采取监督的、权威的、专制的管理方式，学校领导与教师之间关系紧张、冷淡，在这样的学校气氛下，课堂管理的气氛也会比较紧张，学习气氛也就比较沉闷。这是因为，一方面学校领导类型潜移默化地影响着教师管理观念的形成，使他们以不同的方式进行课堂管理；另一方面，学校领导对教师的专横和独断直接影响着教师的思想和情绪，教师必然会以一种微妙的形式将这种情绪带入课堂，传递给学生。

2．班集体的状况

每一个班集体都有各自的特殊性，班集体的类型和特点是影响课堂管理的重要因素，班集体的类型和特点集中反映在班风和学风上，班风和学风是一个班集体精神面貌的反映，也是区分好坏班集体的重要标志。对于具有良好学风、群体规范和较强凝聚力的班集体，教师应该采取启发式的课堂管理，要充分发挥学生的积极性、主动性和创造性，放手让学生进行自我管理，培养学生自我管理的能力。对于学生问题行为较多，纪律较差，学风不浓的班集体，教师应侧重于采取控制性管理，培养学生骨干，逐渐在班集体中形成正确的导向，引导班集体形成群体规范，创造良好的学习氛围。同时，班级的规模对课堂也有一定的影响。首先，班级的大小会影响成员间的情感联系。班级大，师生之间、同学之间的交往频率相对较低，不能使所有的学生都感受到班集体的温暖，甚至少数学生会有被冷落的感觉，难以形成良好的人际关系。其次，班级的人数越多，学生之间的个性差异就越大，同学之间的相互了解减少，难以形成统一的认识。再次，班级越大，内部越容易形成各种非正式的小群体，难免发生磨擦与冲突，甚至形成破坏力量，违背班集体目标，难以形成集体规范。这些因素都直接影响着课堂管理的效果。

3．学生的定型期望

定型期望是指人们对某种职业和职务类型的人，在行为表现、动机和意向方面的期望。人们对教师往往有一些比较固定的看法，一般认为，教师是人类灵魂的工程师，具有高度的社会责任感和义务感；知识渊博，是现代科学知识的拥有者；教师应为人师表，一切行为应符合道德标准和规范等等。这就是人们对教师的一种定型期望。班级的学生对教师的课堂行为同样会形成定型期望。他们希望教师以某种方式进行教学和课堂管理。这种定型期望必然会影响课堂管理。一般说来，教师的实际行为与学生的定型期望相符合时，就会引起学生愉快的情感体验，表现出与教师积极配合的态度，有利于课堂管理功能的发挥。反之，就会引起学生的不满情绪，而使教师的管理遇到障碍。所以，教师一方面要注意加强自身的职业道德修养，另一方面还要了解不同班级的学生对自己不同的期望，尽量使自己的行为方式，管理方式与学生的期望相一致，以便取得更好的课堂管理效果。

二、课堂气氛

（一）课堂气氛的概念

课堂气氛又称课堂心理气氛，它通常是指课堂某些占优势的态度与情感的综合表现。个别学生的态度与情感并不能构成课堂气氛，但是多数学生的态度与情感就会组合成占优势的综合状态，而形成课堂气氛。课堂气氛是各科教学过程中客观存在的一种复杂的社会心理现象，是教育者、受教育者和教育情境相互作用的结果，它是一个多维度复合概念，主要包括情绪、态度、人际关系、活动的组织特征和环境的特征等方面，其中情绪基调是课堂气氛的最重要的维度。课堂气氛是课堂教学的心理背景，又是通过课堂教学形成和发展起来的，它虽然不是教学活动的组成部分，但却对教学活动的开展起着维持、定向的作用。良好的课堂气氛一经形成，就会对学生的学习态度、行为及学业产生积极的影响。

我国学者黄秀兰依据师生的注意状态、情绪状态、意志状态、定势状态与思维状态等的综合表现，将课堂气氛划分为积极的、消极的与对抗的三种类型。如表 10－2 所示。

表 10－2　课堂气氛的类型

课堂气氛类型 / 师生心理状态	积极的	消极的	对抗的
注意状态	师生对教学过程表现出注意的稳定和集中，全神贯注甚至入迷	呆若木鸡，打瞌睡（在教师严厉的情况下），分心、做小动作（在教师管理课堂能力差的情况下）	1. 学生注意指向与课程内容无关的对象，而且常常是故意的 2. 教师为了维持课堂纪律而被迫中断教学过程
情感状态	积极愉快 情绪饱满 师生感情融洽	压抑的、不愉快的（在教师较严厉的情况下），无精打采、无动于衷（在教师管理能力较差的情况下）	1. 激情，学生有意捣乱，敌视教师，讨厌上课 2. 教师不耐烦，乃至发脾气

续　表

师生心理状态 \ 课堂气氛类型	积极的	消极的	对抗的
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	对教师讲的东西抱怀疑态度	不信任教师
思维状态	智力活跃，开动脑筋，从而迸发出创造性，教师的语言生动，有趣，逻辑性强，学生理解和解答问题迅速准确	思维出现惰性，反应迟钝	不动脑筋

积极的课堂气氛是恬静与活跃、热烈与深沉、宽松与严谨的有机统一。消极的课堂气氛通常以紧张拘谨、心不在焉、反应迟钝为基本特征。对抗的课堂气氛则是一种失控的气氛，学生过度兴奋，各行其是，随便插话，有意捣乱。

（二）教师的领导方式与课堂气氛

教师的领导方式直接影响着课堂气氛的形成。利皮特和怀特曾对教师的领导方式进行了研究，把教师的领导方式分为权威式、民主式和放任式。并从教学计划、学习方式、努力情况、教室秩序和课堂气氛等方面进行了比较，如表 10－3 所示，说明了三种领导方式会使学生产生不同的行为反应，形成不同的课堂气氛。

表 10－3　教师三种领导方式的比较

教学的各方面	权威式	民主式	放任式
教学计划	教师决定一切学习计划并控制学生行为	师生共同设立学习目标，拟订学习计划	无指导，完全自由活动，常有干扰
学习方式	在教师的控制下，学生表面上学习，实际上不一定生效	学生一齐讨论，提出评判，求得结果，成效卓著	教师不能指导学生，遇着困难即行停顿
努力情况	教师督促学生努力学习，当面有效，离开就不行了	努力求达目标，自己负责学习，不论教师是否在场	学生任意学习，不知努力的方向，效率很低
教室秩序	形式主义的学习，表面似守秩序，实际因循苟且	学生按计划行动，互助合作，秩序良好	有时生动活泼，有时吵闹混乱，缺乏纪律
课堂气氛	着重个人学习，无社会化的行为，气氛严肃	师生友好，大家愉快，学习有兴趣，成功有信心	大家喜怒无常，时而兴高采烈时而忧郁丧气

权威式领导主要表现为教师把持着一切活动，安排学习情境，控制学生行为，主观武断，要求严格，学生没有自由，只能服从。这种领导方式容易引起学生的高焦虑，对教师既害怕又反感，常敬而远之。学生的自觉性差，教师在场时课堂秩序良好，教师一旦离开，学生的学习效率明显下降。长期处在这种领导方式之下，学生容易产生挫折感，形成不良的情绪。但是，当班集体涣散，课堂秩序混乱，人际关系紧张时，权威式

领导方式往往能有效地控制局面。

民主式领导主要表现为重视集体的作用，与学生共同设计课堂教学活动，帮助学生设立学习目标，发挥学生学习的能动作用。在这种领导方式下，学生心情舒畅，关心集体，自我定向和自律能力强，活动的独立性得到了发展。同时，学生学习目标明确，喜欢参与教学活动，课堂上精神饱满，思维活跃，学习劲头高。

放任式领导主要表现为教师不负责任，对学生的行为不加控制，对学习方法不作指导，一切活动由学生自己安排。这种领导方式容易导致学生在课堂上各行其是，造成无组织、无纪律、放任自流的课堂气氛，学生学习效率低，课堂问题行为多，不能确保有效地完成教学任务。

（三）创造良好的课堂气氛的条件

由于教师在课堂教学中起着主导作用，教师的威信、教师的期望、教师的移情以及教师的焦虑等方面积极作用的发挥，便成为创造良好的课堂气氛的重要条件。

1. 教师的威信

教师在教学过程中处于主导地位，教师的威信必然会对学生产生一定的影响。有威信的教师能增强学生对其讲授知识和指导的信赖程度，使学生具有较高的掌握知识和接受指导的主动性。学生确认教师所讲的知识是真实的，所提意见和希望是正确的，就会更加自觉主动地学习，积极实现教师提出的希望和要求，并不断转化为主体需要，成为自己争取进步的力量。教师的威信也直接影响着学生的情感体验，对教师肯定或否定的评价常常伴随着学生积极或消极的情感体验。当有威信、受学生尊重和喜爱的教师上课时，学生就会情绪饱满、精神振奋、专心听讲；而当厌烦或害怕的教师上课时，则表现为无精打采，或者过度紧张。这说明教师的威信直接影响着学生对教师的信赖程度和情感体验，是制约课堂气氛的重要因素之一。

2. 教师的期望

教师如果能充分了解学生的认识能力和人格特征，形成对每个学生恰如其分的高期望，那么，这种高期望将会对学生产生积极的激励作用。心理学家罗森塔尔和雅各布森在“预测未来发展的测验”研究中证明：凡教师寄予高期望的学生，经过一段时间之后，其学习成绩均得到相应提高。分析认为，教师对学生的高期望会通过各种方式，微妙地传递给学生，学生获得教师的期望信息之后，则会更加激发起他们学习的兴趣，更加信赖教师，更加积极地投入学习活动。这种心理上的互相和谐统一，为形成积极的课堂气氛，提供了有利的条件。相反，如果教师对学生带有偏见而形成低期望，就有可能使学生自暴自弃，降低自信和学习兴趣，并严重影响课堂气氛。所以，教师如果对学生都抱有较高的期望，有益于学生的学习，有利于良好课堂气氛的形成。

3. 教师的移情

教师的移情是指教师将自身的情绪或情感投射到学生身上，感受到学生的情感体验，并引起与学生相似的情绪性反应。教师的移情有赖于与学生进行心理换位，将自己置于学生的位置上设身处地为学生着想，将心比心与学生产生共鸣性的情感反应。它有助于将教师与学生的意图、观点和情感连接起来，使学生更多地参与课堂活动，获得较高的成就，形成更高水平的自我意识，增强师生之间的交流和学生之间的交往，在教育

情境中形成师生活动的有效结合和有机统一，有利于创造良好的课堂气氛。因此，教师在课堂教学中，要相信、关心每一个学生，从学生的角度体验学生的情感，多为学生着想，并对那些缺少天赋或生理有缺陷，学习成绩差，有问题行为的学生给予爱护和同情，给予热情诚恳的帮助，促进良好课堂气氛的形成。

4. 教师的焦虑

焦虑是指教师对当前或预计到某种情境可能对自己的自尊心构成威胁时而作出一种情绪反应倾向。一般认为，过高或过低的焦虑，对于发挥教师的能力是不利的，只有维持中等水平的焦虑，才有利于教师的水平和能力的充分发挥。教师焦虑过低，就会缺乏激励作用，容易对教学和学生采取无所谓的态度，很难引起师生之间的情感共鸣，导致消极的课堂气氛。教师的焦虑过度，又会使教师处于忧心忡忡的状态，总是唯恐失去对学生的控制，害怕自己的教学失误，一旦课堂上学生发生问题行为，就更容易引起教师的过度紧张，作出不适当的反应。只有当教师的焦虑处于中等程度时，才能使大脑皮层保持适度的激活状态，既避免机械呆板，又防止惊惶失措，使教师的潜能充分发挥，根据课堂教学的情况，灵活机智地加以调控，以创造出最佳的课堂气氛。

三、课堂纪律

（一）课堂纪律的概念

课堂纪律是指在课堂教学中为维护正常的教学秩序，协调学生的行为，实现教学目标，学生必须共同遵守的行为规范。它反映着课堂中师生之间、学生之间的关系，受教学任务和教学目标的制约，是保证教学活动顺利进行的条件之一，既是教育目的，也是教育手段和结果。课堂纪律对于学生来说，表现了四种主要功能。

①课堂纪律有助于学生的社会化。课堂纪律可以帮助学生了解在各种场合受赞同或默许的行为准则，掌握个人行为所依据的价值标准，知道在某种情况下，应该做什么，不该做什么，更好地去适应社会环境。

②课堂纪律有助于学生人格的成熟。学生在遵守课堂纪律规范和要求的过程中，会逐步意识到他人的存在，明确自己只是社会群体中的一员，任何时候都不能凭个人的好恶行事。在课堂纪律约束下，逐渐形成自我控制、忍受挫伤、独立自信等人格品质。

③课堂纪律有助于学生道德准则的内化。在长期的课堂活动中，学生逐渐认识到课堂纪律的必要性，并把外部的行为准则内化为自己的需要，自觉遵守课堂纪律，形成良好道德品质。

④课堂纪律有助于学生产生情绪安全感。课堂纪律使学生的行为具有了所遵循的标准，明确教师的期望是什么，避免行为的盲目性和对自己行为的担心，降低过度焦虑。

（二）维持课堂纪律的策略

维持良好的课堂纪律的最佳策略，就是预防学生违纪行为的产生，要做到这一点，应注意以下几个问题：

1. 创设有趣的教学活动维持学生学习的注意

课堂纪律混乱的一个重要原因，就是由于教师没有组织好教学活动。如果一节课缺乏明确的教学目标，学生就会茫然不知所措；如果教学内容太难或者太简单，学生就会

失去学习的信心和兴趣；如果教学方法不得当，就无法确保教学活动的正常进行。这些现象都容易导致课堂纪律问题的产生。所以，要引起和维持学生的注意与兴趣，一是教学内容要新颖，符合学生的需要与实际；二是教学方法要多样，维持学生持久的注意；三是要让学生参与教学活动，使学生在活动中产生满足感和成就感。只要学生注意学习，把兴趣集中在学习上，就不会出现违纪活动。

2. 加强教师技能训练预防学生违纪行为

教师除了在教学方面下功夫外，还要重视自身预防学生违纪技能的训练。研究指出，在避免课堂纪律问题方面做得比较出色的教师大多数具有明察秋毫、一心多用、整体关注和变换管理四种技能，明察秋毫是指教师能注意到课堂里发生的每一件事，对课堂上出现的纪律问题予以及时有效的制止，将纪律问题消灭在萌芽状态中。一心多用是指教师能同时注意和监督课堂上多种学习活动，把握所有学生的动态，使之处于良好的学习、注意状态。整体关注是指教师让尽量多的学生投入课堂教学活动，人人有事可做。变换管理指教师在安排课堂活动时，使课堂多样性的活动以适当而灵活的形式顺利过渡。如果一个教师加强训练，具备了这四种技能，就能很好地激发学生积极参与教学活动，在教师的引导和监督之下，防止课堂纪律问题的出现，使教学活动顺利开展。

3. 建立课堂常规，把遵守纪律变成学生的自觉行动

课堂常规是每个学生必须遵守的最基本的日常课堂行为准则，具有约束和指导学生课堂行为的功能，使课堂行为规范化。研究表明，比较出色的教师多在新学期开始时，就制定了切实可行的课堂常规，并对学生进行解释、说明和示范。当学生真正理解了课堂常规的意义和作用时，就能接受并内化为自己的自觉行为。要做到这一点，课堂常规最好通过学生们的充分讨论而确定，这才会使每位学生都对课堂常规承担起责任，提高遵守课堂常规的自觉性。一般而言课堂常规和日常程序愈严明，教师就愈能给学生更大的自由，也就愈能减少课堂问题行为的发生。

4. 正确运用表扬与批评

表扬与批评是教师常用的教育手段，在维持课堂纪律中起着十分重要的作用。表扬主要表现为教师对学生的思想和行为在一定范围内进行的正面肯定、支持和奖励，使学生振奋精神，增加自信，充分发挥主观能动作用。在教学中正确运用表扬能使每个学生自觉地遵守课堂纪律。由于表扬的形式是多种多样的，教师要注意把握好表扬的气氛，表扬的对象，表扬的分寸，表扬的语言和表扬的时效等，真正发挥表扬在课堂管理中的作用。同时，批评也是教育学生的一种重要手段，在维持课堂纪律时，恰当的批评是很必要的，它可以使学生明确错误和问题所在，促使其改正错误、纠正问题。由于批评是综合性很强的艺术，要充分发挥批评的作用，教师要注意选择最佳的时机，最有利的场所，最恰当的方法和最适宜的程度，通过恰当的批评维持良好的课堂纪律。

（三）课堂问题行为的调控

课堂问题行为是指学生不能遵守公认的课堂行为规范和道德标准，不能正常与人交往和参与学习的行为。具体来讲，是指那些直接指向环境和他人的不良行为，直接妨碍教学或学习过程的行为，以及某些适应不良的行为。在课堂教学中，我们会发现有的学生对教学形成了逆反心理，违反教学纪律；有的学生过于焦虑，情绪不稳，恐惧不安；

有的学生注意力不集中，频繁发生小动作；有的学生胆小怕事，不敢回答教师的提问等。所有这些都是课堂问题行为。课堂问题行为常常引起课堂纪律问题干扰教学，造成教学秩序混乱，使教学无法正常进行，甚至影响学生的身心健康。国内外许多心理学家都试图从不同角度对课堂问题行为进行分类。美国的心理学家威克曼把破坏课堂秩序、不遵守纪律和不道德的行为归纳为扰乱性的问题行为；把退缩、神经过敏等行为归纳为心理问题行为。我国心理学家根据调查研究，从学生行为表现的主要倾向上把学生的问题行为分成两大类：一类是外向性的攻击型问题行为，包括活动过度、行为粗暴、上课不专心、与同学不能和睦相处，严重的还有逃学、欺骗和偷窃行为；另一类是内向性的退缩型问题行为，包括过度的沉默寡言、胆怯退缩、孤僻离群，或者神经过敏、烦躁不安、过度焦虑。

引发课堂问题行为的因素仅就来自学生本身而言，主要表现在：适应不良、厌烦、紧张与挫折、寻求注意与地位、反抗或淡漠。对于课堂问题行为的调控，教师要以预防为主，积极引导学生端正学习态度，有效帮助学生适应课堂环境，逐渐减少课堂问题行为的发生。一般应采取以下措施：

1．正确对待学生的三种课堂行为

一般来说，课堂往往存在积极的、中性的和消极的三种行为。积极的课堂行为是与教学任务的实现相符合的行为，是教师所期望的行为，教师应注意使其行为延续下去。中性的课堂行为是不干扰教学活动，但影响学生本人学习的行为，如上课走神、看小说等。对于中性的课堂行为，教师不宜停止教学而公开指责，以免使其成为全班学生的注意中心。在不影响教学正常进行的情况下，教师可改变讲授的语调或走近学生让其回答问题或采用一些身体语言等措施。使其中性的行为转变成积极的行为。消极的课堂行为是指不仅影响了自身的学习，还明显干扰了课堂教学的行为，如喧闹、戏弄、顶撞教师等。对于消极的课堂行为教师必须采取适当的措施加以制止，尽量减少对课堂教学的不利影响。这就是说教师在调控课堂问题行为时，必须正确对待学生的课堂行为，努力做到既有效控制了课堂问题行为，又不影响正常的课堂教学。

2．灵活运用控制技巧

在教学中，教师虽然用最大的努力创造良好的课堂气氛和维持良好的课堂纪律，但是有时不可避免地会出现课堂问题行为。这就要求教师必须灵活运用控制技巧，有效地处理课堂问题行为。第一，教师处理课堂问题行为时要做到坚决、公正、冷静、理智，既不能对学生视而不见放任自流，又不能对学生发怒或采取过激的惩罚手段。第二，教师应根据课堂问题行为的具体情况，采用灵活有效的措施，如给予信号，用目光、手势或突然停止讲课等方式暗示违纪学生；邻近控制，走近违纪学生，加以提醒；激疑控制，创设问题情境，激发兴趣；提问控制，向违纪学生提出问题，以引起注意。另外，还可以采用不予理睬、使用幽默、批评过错、复述常规、个别谈话、劝离现场等方法，尽快制止违纪行为，以维持良好的课堂纪律。

3．有效进行行为矫正与心理辅导

对于课堂问题行为，教师既要从行为的外在表现和近期后果来判断，又要从心理原因来认识。特别是经常性出现课堂问题行为的学生往往与其心理问题有关，这就需要有

效地采取行为矫正或心理辅导。行为矫正是强化学生良好行为，排除不良行为的一种方法。这实际上是一种行为疗法，需要师生之间密切配合，教师要对学生进行深入的了解，以便有针对性地采取矫正措施，又要使学生明确矫正的目标、方法和步骤。心理辅导并不像行为矫正完全以改变外部行为表现为目标，而是通过改变学生的认知、信念、价值观念和道德观念来改变学生的外部行为的一种方法。心理辅导是一种合作式、平等式的协助学生解决问题的过程，不仅要协助学生解决问题，更重要的是促进学生的成长。心理辅导的成败取决于师生之间认知距离的缩短和情感隔阂的消除，以师生双方的真诚为基础。所以，教师既要对学生充满信心，以诚相待，又要能够理解学生的所作所为，尊重学生的感受和想法，以取得学生的信任和配合，只有这样，才能发挥心理辅导的作用。

复习思考题：

1. 教学心理研究的内容有哪些？就教学心理的主要理论中的一种加以评介。
2. 什么是教学设计？简述教学设计系统模式。
3. 什么是教学目标？布卢姆对教学目标是怎样分类的？
4. 什么是教学策略？教材处理的策略有哪些？
5. 什么是课堂管理？课堂管理的功能、原则和影响因素各有哪些？
6. 什么是课堂气氛？联系实际说明创造良好的课堂气氛的条件。
7. 什么是课堂纪律？维持课堂纪律的策略主要有哪些？
8. 什么是课堂问题行为？试述课堂问题行为的引发因素及调控措施。

第十一章　教师心理

在影响学生身心发展的诸要素中，学校教育起主导作用。教师是学校的主体。正是教师在教育教学过程中通过教育的、心理的、道德的影响，促进了学生的发展。特别是教师的心理活动、心理素质对教育、教学作用的发挥，乃至对学生人格的塑造，都有着十分关键的作用。本章围绕教师心理这一中心，分别探讨教师的角色心理、教师威信形成的心理过程及教师的心理健康问题。

第一节　教师的职业角色

一、教师角色

（一）教师角色的概念

角色又称“脚色”，古希腊时专指在戏剧舞台上由演员戴着特定面具所扮演的剧中人物，后来泛指人生过程。20 世纪 20 年代，由美国社会心理学家米德（G. Mead）首先引入社会心理学理论中，称为社会角色。社会角色是由人们的社会地位所决定，为社会所期望的行为模式。包括三层含义：第一层，角色是一套社会行为模式，每一种社会行为都是特定的社会角色的体现；第二层，角色是由人们社会地位和身份所决定的，角色行为真实地反映出个体在群体生活和社会关系体系中所处的位置；第三层，角色是符合社会期望的，按照社会所规定的行为规范、责任和义务等去行动的。任何一种社会行为，不仅反映出角色扮演者的社会地位及身份，而且体现出个体心理、行为与群体心理、行为及规范之间的关系。儿童正是通过成人的角色期待、儿童自我的学习和角色扮演才成为一个社会人。

概而言之，角色又称为社会角色，是指围绕人的地位所产生的一套权利义务系统和行为方式。

（二）期待角色、主观角色和实际角色

角色的分类方法很多，按社会期待和个体执行角色的情况，可以把角色分为期待角色、主观角色和实际角色三种类型。

1. 期待角色

它又称期望角色或角色期望，是群体或个人对某种角色表现出的特定行为的期待，

是社会和他人对某种角色的理性要求，具有理想化特征。比如，下属对领导的期望是有胆有识、能谋善断、作风民主、关心群众；学生对教师的期望是知识渊博、循循善诱、平等待人；丈夫对妻子的期望是贤淑美丽、举止端庄等。

2. 主观角色

它是角色扮演者个体对角色身份和行为模式的认知和理解，是角色扮演者执行角色的心理基础；是个体对自己所扮演角色的社会义务和责任的理解，并不断调整与期待角色之间的差距，有助于个体扮演好自己的角色。

3. 实际角色

它是社会生活中个人所实际表现出的角色。

对某种社会角色而言，上述三种角色分类从不同侧面分别反映了客观要求、主观理解和主客观作用下的实践结果，为角色扮演和个体社会化提供了客观标准。它们之间也存在着互为参照、动态调整的关系。但它们之间也存在矛盾和冲突。期待角色和主观角色是主观状态的角色意识，实际角色是主观角色意识在实践中的表现，理想与现实之间往往存在着差距和矛盾；社会和他人的期待角色往往也和主观角色之间存在着矛盾。这些矛盾与冲突解决得是否及时，反映了一个人社会化成熟水平和工作效率，也反映了一个人的心理健康水平。

二、社会对教师的角色期待

尽管在不同时代，人们对教师的角色期待是有所差异的，其内容会随着社会变革而发生一些变化，但基本的角色期待却有其共同的地方。

教师角色期待是由社会所规定的。它包括了社会政治集团、社会群体及教师本人和学生等个人对教师应承担的义务的要求。它实际上要回答“教师是什么?”或“教师实际上是什么?”的问题，有人称为“教师隐喻”。① 我国学者朱智贤认为，教师扮演三种角色，即教学的与行政的角色、心理定向的角色和自我定向的角色。② 王铁军认为在现代社会，由于社会结构和教育结构的复杂性，需要教师适应多种多样的社会角色，而不是作为一种单一角色出现的，而是一个“角色丛”或“角色集”，他认为教师所扮演的角色有 8 种：①言传身教、教书育人的教育者；②文化知识的传递者；③智力资源的开发者；④未来生活的设计者；⑤心理健康的向导者；⑥学生集体的组织者；⑦学校与社会的沟通者；⑧教育现代化的开拓者。③ 也有学者认为教师所扮演的角色有 6 种：即传递者、管理者、示范者、监护者和辅导者等。④ 我们认为，社会对教师的角色期望可概括为四个方面。

（一）教书育人的角色

---

① 陈向明：《教师的作用是什么——对教师隐喻的分析》，《教育研究与试验》2001 年第 1 期。

② 朱智贤主编：《心理学大辞典》，北京师范大学出版社 1989 年版，第 321 页。

③ 王铁军：《现代教师角色及其素质论纲》，人大复印资料《教育学》1999 年第 9 期，原载《扬州大学学报》（高教研究版）1999 年第 2 期。

④ 金一鸣：《教育社会学》，江苏教育出版社 1992 年版，第 222—224 页。

教师是人类文明的传播者，是人类科学文化知识向年轻一代传递的桥梁。学生在学校的主要任务是学习文化科学知识。这一任务主要是由教师和学生之间的双向活动来完成。教师是学生学习的发动者、组织者和评定者，通过教学，传授文化科学知识，发展学生智力；同时，教师也是教育者，是社会统治阶级的代言人，教师通过自己的言传身教，对学生进行思想品德教育和心理教育，提高其思想政治觉悟，养成良好的心理素质。教书育人是教师所扮演的主要角色。

（二）行政管理的角色

行政管理的角色，即对教育教学过程和班集体及其学生的管理。教师是课堂管理员（西方有人称之为“学校的警察”、“家长的代理人”、“学生的监护人”）和办事员。前者指教师安排或建立学习情景，控制、调节、监督教学过程，制定学习规则和程序。后者指需做大量的教学事务工作，而班主任工作是其最集中的体现。

（三）心理导向的角色

按社会的期望，教师不但有义务去关心学生的生命安全与健康，还应作为学生的年长朋友的角色去关心并解决他们在成长中的烦恼和生活中的困难，协助他们解决心理问题并保证其身心健康的发展，让其在愉快的情景下学习。因此，教师是人际关系的协调者，应正确处理自己与学生、学生与家长、与其他教师、与朋友等之间的关系，同时也要研究学生相互之间以及与教师之间有效的沟通和交往的问题和途径，并建立宽松民主的班风和心理氛围，以利于学生成长；教师还是心理催化剂，在有利的教学教育时机中进行启发诱导，创造条件，使学生产生团结的、对集体有利的行为动力；教师还是心理医生，同时开发学生的潜能，排除其心理困惑与紧张，引导他们正确认识自我，矫正其心理疾患，使他们形成健康的人格与心态。

（四）自我定向的角色

教师通过角色扮演，可以满足自我成就的愿望，因此，教师又具有自我表现的角色。孟子把“得天下英才而教育之”作为人生的一大快乐，近代则有人称之为“教师的幸福”。教师自我表现的角色可分解为：①帮助者。通过帮助他人（特别是年龄尚幼的儿童），获得发展乃至未来成功，体现了自己的神圣、力量与伟大，满足了自己的力量感、强大感；②学习者与学者。教学相长，教师在教的过程中，获得了知识（特别是新知），掌握了学生乃至自己学习提高的技能，了解教学的艺术并享受了这种艺术，体验到了知识的力量，满足了自我的求知欲；③父母的形象。在传统社会，往往把教师视作父母、圣人、长者，既有权威，又有亲情。“一日为师，终身为父”，“天地君亲师”就是明证，满足了个人地位和尊重的需要；④寻求权利者。教师在教育教学过程中，要实施各种管理，管理必然伴有权利，需要领导、控制、裁决、奖惩等来维护教育教学；⑤寻求安全者。教师职业比较稳定，经济待遇不断提高，社会声望较高，校园内较少存在尔虞我诈的现象，心理上有安全感。显然，教师的自我定向角色的内容有积极的方面，也有消极的方面，但教师却可以从中获得心理满足和自我成就感。

教师是多重角色的职业，这对教师相应提出了更高的素质要求，也容易引起角色冲突，所以“学高为师，身正为范”．才能成为一名合格的教师。

三、教师职业角色意识及其形成

（一）教师角色意识的概念

人的行为与动物行为的本质区别在于人的行为受意识支配，能清醒地觉察自己的行为，因此，人的行为是具有自觉性和目的性的，具有在意识支配下反作用于客观世界的能动性。教师在承担自己的社会角色，履行自己的角色的权利和义务时，也无疑受意识支配。这种意识就是教师的角色意识，即“作为一名教师，我是谁？我来自哪里？我要到哪里去？我在干什么？我起到了什么作用？我希望起到什么作用？教师在社会上起到了什么作用？与其他职业有什么不同？社会对教师有什么期待？我们是否应该能够满足这些期待？教师到底是做什么的？”① 等问题的反问和思考。有人曾就这些问题在教师中作了调查，结果是：①有关教师作用，分为正面和负面两类。正面：“教师是人类灵魂的工程师”、“教师是辛勤的园丁”、“教师是路标”、“教师是摆渡人”、“教师是梯子”、“教师是学生的一面镜子”、“教师是学生的拐杖”、“教师是乐队指挥”、“教师是球队教练”、“教师是导演”，“教师的职责是“传道、授业、解惑”。负面：“教师是三大公害之一（其他两害是警察和医生）”、“教师是条子（即行话，香港歹徒对警察的称呼），是太平洋的警察”、“教师是法官，而且是最高人民法院的法官”、“教师是身心摧残者”。②有关教师的敬业和献身精神的是：“教师是蜡烛，照亮了别人，燃烧了自己”、“教师是春蚕”、“教师是孺子牛”、“教师是铺路石”、“教师是太阳”。③有关教师的知识和能力：“要给学生一碗水，教师要有一桶水”、“教师是水，不断更新，不断长流”、“教师是活的诸葛亮”。④有关教师的经济地位：“教师是酸酸（甘肃某县俗谚，有两重意思：一是‘穷酸’；二是‘摆臭架子酸’）”。⑤有关师生关系：“一日为师，终身为父”、“教师是学生的朋友”。这些来自教师自己对自己角色的意识表述可概括为“蜡烛论”、“工程师论”、“园丁论”和“桶论”（教师是一桶水）。

教师的角色意识是指教师在从事教育教学的职业活动中所表现出来的起支配作用的自觉的心理活动。它表现为教师对教师角色的义务、权利、地位、作用和行为模式的理解和态度，集中表现为教师对自我角色的意识，也称为教师角色观。在不同时代，由于社会对教师的要求不同，教师的经济、政治地位不同，会造成教师角色观的差异。教师的角色意识强而先进，才能自觉履行角色职责，调控角色行为，培养出高素质的合格人才。在新的世纪，教师应树立与时代相适应的角色意识。

1. 专业意识

工业化带来了社会分工，技术时代崇尚专业、专家。国际上衡量专业的标准有8条：①范围明确；②运用高度理性的技术；③需要长期的专业教育；④从业均具有广泛的自律性；⑤在专业自律范围内，负有作出判断，采取行为的责任；⑥非盈利，以服务为动机；⑦形成了综合性的自治组织；⑧拥有应用方式具体化了的伦理纲领②。我们从

---

① 陈向明：《教师的作用是什么——对教师隐喻的分析》，《教育研究与试验》2001年第1期。

② （日）筑波大学教育学研究会编：《现代教育学基础》，钟启泉译，上海教育出版社1986年版，第442页。

来没怀疑过医生、律师、建筑师、钢琴师等职业的专业性，但长期以来，教师却被排斥在专业人员之外，用“教仆”、“以吏为师”、“孩子王”、“教员”等来称呼教师。其原因有：第一，教师职业的非垄断性，中外教育史上的教师有官吏、有鸿学大儒，直到今天仍有非师范院校的毕业生上讲台，似乎只要有知识就可以从教；第二，缺乏高度理智性技术，凭经验“教书育人”；第三，缺乏长期的专业训练；第四，不明晰教师的专业是什么，往往把所教的学科（数、理、化等）当作专业，而忘了“教育”才是自己的专业；第五，易受政治、行政干扰，缺乏权威和自主权。对“教育是一门专业”的认识，是20世纪60年代才开始的。1966年，国际劳工组织、联合国教科文组织联合发表的《关于教员地位的建议》中明确写道：“教育工作应被视为专业职业。这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务”。在美国，20世纪80年代，对教师的专业化开始受到关注和承认。近年来，我国学者对此问题也作了研究并得到我国政府的认可。我们认为，我国教师专业化的标准是：①经过了长期且连续的专业训练；②教师专业的核心是教学设计，而不是具体的学科知识；③有现代教育思想；④有理解、了解、管理学生并善于与他人交流的能力；⑤心理健康；⑥不断并积极从事教育科研；⑦有严格的资格认定、评聘制度；⑧以自己的专业水平取得教育实效，他人无法随意取代或干扰。

教师只有意识到自己职业的专业化、专门性，才能按专业要求规范而科学地从事教育工作，赢得社会声誉。

2. 教育家的意识

现代教育要求的教师是教育家式的教师，而不是教书匠式的教师。教育家不但要在实际工作中十分优秀和富有个性，不仅仅自觉地以现代教育理论为指导，而且还要有较为系统和独到的教育思想和教育观念。而教书匠虽然书教的好，但缺乏科学的教育理念，具有一定的盲目性和滞后性，二者的档次犹如画家与画匠之别。当然，要教师人人都成为教育家不现实，但应提倡教师人人有教育家的意识，努力成为教育家。

3. 批判反思、力求创新的教育意识

教师的劳动是一种复杂劳动，具有创造性。因为，创新人才的培养，离不开教师的创新意识和改革意识。创新和改革不仅是教师不断提高自身素质、适应时代要求的需要，也是教师享受创造乐趣和怡情的需要。否则，教师就有重复、枯燥、“背教材几十年”的乏味感，甚至会把它当作谋生手段。

4. 奉献意识

教师是人类灵魂的工程师，是辛勤的园丁。“工程师”的价值在于设计和建设，而不是享受；园丁的价值在于关心花木的成长。教师只有无私地把“知识”和“爱”奉献给学生，才能准确履行自己的角色义务。古今中外教育家都十分重视教师的奉献意识，就是从教师这一角色规范中悟出来的。

5. 教育科研的意识

要提高教育质量和效益，要使自己成为专家型教师，成为教育家，就必须结合自己的工作开展教育教学研究，走科研兴教、科研兴校的路子，使教学成为研究型教学，使自己成为研究型教师。教师理所当然地成为教育科研的主力。

此外，教师还应树立及时获取和科学处理信息的意识、运用现代教育技术的意识和法律意识。

（二）教师角色意识的形成

教师角色意识的形成，是在认知的基础上，由外在规范和压力下的角色模仿和角色认同到形成自己角色信念的过程。这个过程可分为三个阶段：

第一阶段为角色认知阶段，表现为了解自己将要承担的角色及相应的角色意识。它是在经过教育培养并形成相应的角色意识的基础上产生的。其标志是能够将教师角色与其他角色区别开来，并积极学习并掌握履行角色义务所需要的各种知识和技能。

第二阶段为认同阶段。角色认知是从理性上明确了教师角色应当怎样扮演，没有从情感上体验和认同这一角色意识的重要性，有时甚至是在外部压力下，不情愿地模仿、实施教师的角色意识。只有亲身扮演教师角色，体验到教师角色意识的必要性，才会从思想上认可。如果在角色扮演中有良性的情感体验或恶性的情感体验，则会强化或弱化已经形成的角色意识。因此，认同阶段是一个转折和关键阶段。有时，消极的情绪体验可能中止一个人的教师职业理想。

第三阶段为信念阶段，表现为将教师角色期望和角色意识转化为个体的内在心理要求，不但坚定了从事教师职业的信念，而且克服困难，实现自己的教师意识，并用角色意识不断支配和调节自己的角色行为，从而成为一种自觉的行为，并形成自己的教学风格和教学艺术。角色信念的形成是一个不断反思、体验、强化巩固的过程，需要长期的磨砺方能形成。

总之，教师角色意识的形成既是线性的认知定向——→角色认同——→形成信念的过程，又是一个开放回环式的不断更新强化的过程。因此，教师角色意识的养成应贯穿于教师职前、职中、职后的整个教育培训过程中，这样才能既培养出合格的教师，又能促进他们的成长。

第二节　教师威信

教师角色扮演的成功与否，和教师本人的角色影响力有很大关系。教师角色意识的形成过程也就是角色影响力的形成过程，也是确立教师威信的过程。

一、教师威信的概念和作用

（一）教师威信的概念

威信是社会心理学和管理心理学所研究的范畴。它是指个人、群体或社会组织对其他人的影响，是社会对其功绩承认的程度。威信一旦形成，会在社会群体中产生巨大的精神感召力、凝聚力和心理上的崇敬感，从而提高工作效率，实现活动目标。

教师威信是指教师在扮演教师角色的过程中所具有的一种使学生感到尊严而信服的精神感召力量，是教师在学生心理上和行为上产生一种发自内心的崇高威望和不带丝毫掩饰的充分信誉。教师威信一般来自四个方面：①法定权。由国家行政机关、学校领导和家长对教师态度的决定。受文化观念的影响，当某人被授予教师角色往讲台上一站，

就决定了他在学生中的身份、地位和权利。在强调“师道尊严”的社会里，教师往往是神圣而不可侵犯的。②奖惩权。教师有奖励、惩罚、管理学生的权利。如果学生不服从管理，往往会受到舆论的谴责。③专家权。教师是知识的拥有者，是“先知”之人。他可以用自己的知识和智慧令学生叹服。④个性魅力。教师的性格、气质、衣着、工作能力、工作作风等都是教师威信之源。因此，教师的威信并不是权威和威严，不是令学生害怕，这样就会使学生敬而远之，应该是让学生从内心敬而服之。权威和威严往往建立在法定权和奖惩权的基础上。它对学生有一定的震慑作用，在短期内可能会起到表面效果，但从长远发展看，这种威严并不牢固，甚至让学生反感乃至产生逆反心理，对学生的个性发展也极为不利。它是一种过时的、陈旧的教师角色观。教师威信的建立固然离不开法定权和奖惩权，但更关键的还是专家权和自身的个性魅力。

教师的威信来自人对人的尊敬与信服，而不是凡人对神坛上的毫无表情的泥塑的尊敬。有威信的教师往往是活生生的凡人。许多学者专门就学生心目中有威信的教师形象做过调查。

在美国，学生认为有威信的教师应具备以下条件：①喜爱教学，“视教学为一种享受”，“不是因为教学是他的谋生之道而教学”。②“对他所教的学科有兴趣”，“似乎对他那门学科常常充满了热忱”，“对教材很熟悉，并能有条理地讲出来，因此，我们也和他一样喜欢这门课”。③懂得如何教，“以坚定的友爱领导班级”，“有很强的耐心，对于最笨和最不守规矩的学生从来不发怒，或者感到困恼”，“同情、了解并且很公平地对待每一个学生”。④对学生很有兴趣，“无论在室内或室外，对每一个人都始终显露出一种真挚友爱的笑容”。⑤具有有趣的个性，“他与别人相处，保持有一贯的性格，就是温暖、幽默、忍耐和趣味”，“他修饰齐整，令人可爱，风度潇洒而又友善”，“他具有自信，热爱生活，并且对每个人都充满了爱心”，“他有充沛的活力和生气”。

前苏联中学生要求教师：①具备人的个性品质——“理解”力，做出情绪反应能力，忠诚，即教师应是学生的朋友。②有专门知识，有很高的学术水平和精湛的教授艺术。③公正的使用权力。

我国广州市曾对4415名中学生进行了调查，学生喜欢的老师是：说到做到，教学方法好，热爱、同情、尊重同学，有政治头脑，关心国家大事，知识广博肯教人，耐心温和，易接近，对同学实事求是，严格要求，负责任，守信用，文明守纪律，对人对事公平。不喜欢的教师是：上课拖时间，下课不理同学，经常责骂和讨厌学生，说话没有次序不易听懂，对学生没有同情心，把人看死，不和学生打成一片，教学方法枯燥无味，偏爱、不公平，布置作业太多太难，只听班干部反映情况，向家长“告状”。

笔者也曾在大学生中就“自己所喜欢的教师”作过调查。有位大学生写道：“我喜欢的教师首先得有知识，还要灵活一点，能管理好班级，又能控制自己，能言善辩，最好还有点人情味。我不喜欢老师总是批评人、生气、固执、思想保守、刻板，听不进学生意见，又婆婆妈妈的管人。”另一位大学生写道：“成为教师，就是要把知识连同爱、微笑……曝光在学生面前，向学生发出联络的信号，然后，学生用他们已被灌输了不少知识的头脑去感应。当我的信号被他接受，他们报我以理解的目光，我便胜利了。”

可见，教师的威信源自于自我的实力，源自于自我的人格。诚所谓“学高为师，身正为范”。

（二）教师威信的作用

教师威信既是教师素质的一个重要内容，又是教育学生不可缺少的一个重要因素。教师的一切教育和教学措施往往受教师威信的制约。有威信的教师能获得学生的敬重和爱戴，学生潜移默化，乐于接受教育，学习动力足，效果好，潜能得到开发。反之，没有威信的教师，学生就反感、抵触，对教师的言行产生轻视甚至逆反心理。教师威信的作用可概括为：

1. 教师威信是学生接受教育引导的心理基础，具有导引性

教师是学生掌握知识的引路人，是学生学习的催化剂。教师角色重在一个“导”字，成功的教师应该是“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”（《礼记·学记》）。著名教育家叶圣陶先生也精辟地论述了教师的真正作用，“所谓教师之作用，盖在善于引导启迪，俾学生自奋其力，自致其知，非谓教师滔滔讲说，学生默默聆受。”① 但是，“导引”过程的实现，是一个双向的过程，教师愿意担当“导”的角色，但是学生也有愿不愿意“从导”的问题。“从导”是有条件的，这个条件就是教师有没有威信。如果教师在学生心目中有较高的威信，就会使学生产生心理上的积极暗示，接受教师的引导。这就是古人所概括的“师严然后道尊，道尊然后民知敬学。”学生对教师只有从心理上“亲其师”，才能从行为上“信其道”，才能由信和亲发自内心地主动接受教师的“引导”，教师的引导才有力量和效果。

2. 教师威信是点燃学生积极情感的火炬，对学生具有精神感召力

教育和教学过程是育人过程。无论传授知识还是德育工作都离不开情感因素的介入。美国心理学家布鲁姆把“情感目标”作为教学的三大目标之一。我国著名教育理论家叶澜教授也呼吁：“让课堂焕发出生命活力”，“课堂教学蕴含巨大的生命活力，只有师生的生命力在课堂教学中得到有效发挥，才能真正有助于新人的培养和教师的成长，课堂上才有真正的生活。因此，要改变现有课堂教学中常见的见书不见人，人围书转的局面，必须研究影响课堂教学师生状态的众多因素，研究影响课堂教学中师生活动的全部丰富性，研究如何开发课堂教学的全部潜力。”② 教师威信是激发学生情感共鸣的基础。教师的信任、奖励会激起学生的自信心，开发其潜能；有威信教师的批评，会激起学生的内疚感，发愤努力，而缺乏威信的教师的奖惩，则会引起学生的反感，甚至逆反心理，不能产生共鸣。

3. 教师威信可形成以自己为核心的班级凝聚力

教师的威信越高，对学生集体的心理凝聚力也越大，师生之间、同学之间就能体会到集体的温暖和力量，利于学生的健康成长，也使教师体会到“生命的冲动与活力”，体会到教育的幸福。正如马卡连柯所说：“假如你的工作、学问和成绩都非常出色，那

---

① 叶圣陶：《语文教育书简》，见《叶圣陶语文教育论集》下册，教育科学出版社1980年版，第725页。

② 叶澜：《让课堂焕发出生命活力》，《教育研究》1997年第9期。

尽管放心，他们会站在你这一边，决不会背叛你。……相反地，不论你多么亲切，你的话说得多么动听，态度多么和蔼，不论你在日常生活中和休息的时候是多么可爱，但是假如你的工作总是一事无成，总是失败，假如处处都可以看出你不通业务，假如你做出来的成绩都是废品和‘一场空’，——那么除了蔑视之外，你永远不能得到什么。”①

4. 教师威信是增强榜样力量的条件

榜样的力量是无穷的。儿童虽有模仿性和向师性，但只有令他们感到“可学”、引起了心理上的认可时，才会模仿。古人云“己之才学为人所尊，乃可诲人以进修之要；己之性为人所重，乃可诲人以操履之详。”② 一个人只有自己的才学被人尊敬，才可以教导别人学习，一个人的品德只有为人称颂，方可使人模仿，成为别人的榜样。只有学高才能为师，身正才能为范。教师威信的榜样，一直被教育家视为是之道。孔子说，“其身正，不令而行，其身不正，虽令不从”（孔丘《论语·子路》）。苏联著名教育家凯洛夫指出：“对于新生来说，教师是无可怀疑的威信。教师是一切美好的化身和可供仿效的榜样。然而决定着儿童对教师的进一步关系的建立还是有赖于教师的工作作风和他的人格品质。”③ 从教学的心理过程而言，教师的威信越高，学生越视为榜样，学生越会产生模仿学习的愿望。

二、优秀教师的人格特征

人格，又称个性，是一个人与社会有关的完整而稳固的行为倾向的总和，具体表现为一个人在社会情景中所表现的独特的动作、思维和情感方式的一套社会性行为倾向。它既指一个人在社会情景中所特有的行为模式，也指这些活动对别人的影响。

作为教师个人，每一位教师具有不同的个性，也应该有自己的个性，但作为教师角色群体，作为与学生亲密接触的人类灵魂的工程师，需要有一些与其角色相适应的人格特征。这些人格特征有利于形成自己的威信，有利于学生身心健康的发展，更有利于教育目标的实现。这些共同的优秀人格集中体现在优秀教师身上。研究表明，优秀教师尽管各有其教学风格和个性特点，但也有共同的人格特征。这主要表现为处事热情（对事）、情绪稳定（对己）和待人亲切（对人）。

（一）处事热情

教师所“事”就是自己的教育事业。优秀教师都是对自己的事业充满热情并竭诚付出的人。具体表现为：

1. 对教育事业的热爱

热爱教育事业，是扮演好教师这一角色的前提，只有热爱教育，才能钻研教育，才能提高自身的素质。也只有热爱教育，才能热爱自己的学生，热爱自己所教的学科，热爱自己的校园、自己的班级。学生也会在这种热爱情感之下，学会做人，学会做事。梁

---

① 马卡连柯：《马卡连柯全集》（第1卷），人民教育出版社1957年版，第231页。

② 袁采：《袁代世范》（卷三），转引自子孙培青等主编《教育名言集》，上海教育出版社1984年版，第177页。

③ 凯洛夫：《教育学》，人民教育出版社1957年版，第47页。

启超先生曾说："在教育界立身的人，应该以教育为唯一的趣味，更不消说了。一个人若是在教育上不感觉有趣味，我劝他立刻改行。"① 优秀教师之所以取得成功，其根本动力在于把每一堂课都看作是自己生命的一部分，教育教学对他们而言，不只是为学生成长所作的努力，不只是对别人（社会）交付的任务的完成，他同时也是自己生命价值和自身发展的体现。

2. 工作责任心强

教师职业是一门专业性很强的职业，必须运用高度理性的人性观和育人技术才能实现工作目标，因此，教师必须有对人民的教育事业、对国家的未来、家长的未来和学生的未来高度负责的态度对待工作，一丝不苟，严谨治学。叶圣陶先生曾诚恳地告诫教师："教师得先肯负责，才能谈到循循善诱，师生合作。教师不负责，有的因为对教学本无兴趣，当教师只是暂时。这种人只有严加淘汰一法。"②优秀教师工作责任心强主要表现为观念先进，准备充分，教学设计严谨，对自己和学生要求严格。

3. 热爱科学，热爱自己所教的学科

教师热爱科学，就是热爱真理，热爱自己所教的学科，就会钻研学科的新发展，就会加深对教材的理解，就会注重运用。这既有利于教学，又对学生起一种榜样的作用。

4. 教育教学工作充满热情

教师工作本身是一种富于激情的工作：传授知识的逻辑性渗透着理智性，人物形象和教学设计渗透着美感，科学家的奉献精神和德育工作渗透着道德感。因此，教师的所有工作都包含着激发人的情绪情感的潜在因素，而不是枯燥无味的公式、概念。这就决定了教师必须充满热情地投入教育教学工作，即使他们遇到困难打击也从不萎靡，而是乐观向上，不懈的追求。这是优秀教师又一共同的优秀品质。

（二）情绪稳定

情绪具有情景感染性。一个人的不良情绪，在一定条件下，会感染其他人的情绪。作为有威信的教师，其自身的情感会影响教学。因此，优秀教师都能做到情绪稳定，不大起大落，能够调节生活和工作中产生的不利于教育教学工作的情绪。主要表现为：

1. 活泼开朗的性格

性格往往决定着情绪的差异和起伏。活泼开朗的性格有利于情绪的稳定。优秀教师都具有活泼开朗的性格、精力充沛，心胸豁达，充满活力，诚如孔子所描写的"发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至"。

2. 具有良好的自我意识

正确的自我意识是维持情绪稳定的基础，极端的情绪体验往往与极端的自我意识相伴随。自我意识是个体对自己的身体、活动和心理等方面的认识和态度。优秀教师都能够通过自我观察和他人对自己的态度和评价、自我体验而获得正确的自我认识和评价，能了解自己所扮演的角色，明白社会对教师角色的期望，明白自己应该怎样做，做了什么，形成较为准确的物质自我、社会自我和精神自我，有"自知之明"，因此，就能够"处惊不变"。当然，优秀教师具有稳定的情绪，并不是说他们在教育教学中感情麻木，

①② 参见孙培青等主编：《教育名家集》，上海教育出版社 1984 年版，第 175 页。

而主要是指对工作和生活中产生的有可能影响教育教学效果的消极情绪的预防。

3. 具有较强的情绪调控能力

教师在教育教学过程前和过程中，都可能产生一些突发性的事件，从而引起教师和学生的情绪波动，影响教育教学秩序和效果。教师能用自己的意志和教育技巧机智调节、控制自己的和学生群体的情绪，抑制冲动，表现出沉稳从容的品质。

（三）待人亲切

优秀教师的这一人格主要体现在热爱学生，与学生具有良好的心理关系上。孔子说："仁者爱人"（《论语·颜渊》）。程今吾也谈到，教师对学生"应当父母之于子女，农夫之于土地一样有着深挚的爱。如果你不从心的深处，热爱着你的学生，你便教不好你的学生。"① 著名哲学家罗素说："凡是教师缺乏爱的地方，无论品格还是智慧都不能充分地自由地发展。"② 优秀教师对学生的爱表现在三个方面：

1. 教师要了解学生，因材施教

优秀教师都善于从各种途径了解学生的个性、生活背景、兴趣爱好和成长中的各自的烦恼，甚至事过多年仍能如数家珍。正是对学生的挚爱之心，才使他们深刻地了解学生，关心学生，也才因此做到了因材施教，一把钥匙开一把锁。

2. 公平地热爱每一位学生，不偏爱优等生，不歧视差等生

教育爱施予的对象应当是无选择地，不分性别、种族、肤色、美丑、善恶、身份高下等。从行为上看，那些品行低劣、学业低落、冥顽不灵的学生，他们更需要爱，将教育之爱降于这些"价值"层次较低的学生身上，是一种伟大的教育爱；从现实状况上看，对那些流浪街头、饥寒交迫、贫苦无依、孤苦伶仃的孩童施以爱的甘露，是崇高的教育爱；至于态度傲慢、言行不端、成绩很差的学生，教师不应忘记，这批"价值"层次低的对象，很可能是上上之才。孔子、叶圣陶、马卡连柯、斯霞等都是"教育爱"的典范。在提倡全民素质教育的21世纪，教师有义务关爱每一位学生，特别是中等生，不应使他们成为"灰色学生"。许多优秀教师提倡"微笑教学法"是很有道理的，是一种对所有学生的热爱和鼓励，这也符合著名的"皮格马利翁"原理。

3. 要尊重学生，维护学生的自尊心

优秀教师往往把学生当成与自己的人格完全平等的朋友对待，从不体罚、挖苦学生，也看不到任何形式的"心罚"（心理惩罚），尊重学生的个性，尊重学生的"小隐私"，尊重学生的不同意见。英国教育家斯宾塞科学地揭示了民主式教育的价值所在："野蛮产生野蛮，仁爱产生仁爱，这就是真理。待儿童没有同情，他们就变得没有同情；而以应有的友情对待他们就是一个培养他们友情的手段。"③

4. 严格要求学生

热爱学生但不能溺爱学生，更不能为自己的班级、自己的优秀学生"护短"。优秀

---

① 程今吾：《新教育体系》，生活教育出版社1951年版，第23页。

② 罗素：《教育与美好生活》，见张焕庭主编《现代西方次产阶级教育思想流派论著选》，人民教育出版社1980年版，第104页。

③ 斯宾塞：《教育论》，人民教育出版社1962年版，第107页。

教师往往把自己对学生的信任、期待和爱，表现在对学生的严格要求上。

三、优秀教师的教学能力

教学是教师角色的核心，也是形成和维护教师威信的核心。一个教师是否优秀的衡量标志就是他的教学能力。教学能力是教师在教师角色活动过程中形成的特殊才能，是影响教学效率和效果的各种能力的综合。教师应该具有哪些教学能力呢？库姆斯（Combs. A. W）整理了相关研究得出结论，认为“教学能力”包括热心、幽默、诚实、正直等多达1000个以上的素质能力。① 日本冈山理科大学教授小山悦司认为，把握教师应有的“教学能力”的总体构造是十分重要的。他援用以经营学为中心的人事管理领域中所用的“专门职业评价要素”，分析了教师应有的教学能力要素。②教学能力的要素包括技术和人格两个层面，其中，技术层面又包括了专业技能（专业知识技术、科技知识技术、表达能力）、智谋技能（创造力、广阔的视野、先见性、应用实践能力、综合研究能力）、交际技能（人际洞察力、人际关系能力、集体指导力）；人格层面又包括个性（狭义的，包括感受性、决断力、灵活性、自律性、协同性、开朗性）和动机（包括教育观和信念、朝气和热忱、自我教育力）。根据国内外心理学研究的结果，优秀教师的教学能力可概括为四个方面：教学认知能力、教学操作能力（教学技能）、教学监控能力和教育机智。

（一）教学认知能力

教学认知能力主要指教师对教学目标、教学任务、学习者特点、教学方法与策略以及教学环境的分析判断的能力。主要表现为：①根据教学计划分析掌握大纲的能力，做到把握重点，突出又统一；②分析处理教材的能力，能达到懂、透、化的境界；③在先进教育思想和教学观的指导下，运用系统的方法进行教学设计的能力，做到对教学过程的调控胸有成竹；④对学生学习的智慧准备、动机水平、认知水平有充分的了解。这四个方面的能力是建立在丰富知识水平基础上的，如教育科学理论、教学目标的知识、学习内容的知识、学生学习需要的知识、学生心理状况的知识、教学策略的知识、学习评价的知识。在教学能力结构中，认知能力是前提，是基础，是搞好教学设计的基本条件。

（二）教学操作能力

教学操作能力，也叫教学技能，主要指教师在实现教学目标过程中解决教学问题的能力。美国斯坦福大学提出教师必须具备14种教学技能：①刺激的变化；②导入；③概括；④沉默与非语言暗示；⑤学习者参与学习的强化；⑥提问的频率；⑦提问的深度；⑧高质量的问题；⑨发散性的问题；⑩留意对方的发言和行为的态度；⑪解释和实例的作用；⑫讲解；⑬预定计划的反复；⑭沟通的完成。我国教育部于1992年颁布的《高等师范学校学生教师职业技能训练大纲》（试行）将最基本的教学技能分为四类：①教学设计技能；②课堂教学设计技能（包括课堂授课技能、课堂教学技能、试卷编

---

①② 转引自钟启泉：《教师的“教学能力”与“自我教育力”》，《上海教育科研》1998年第9期。

制技能)；③指导学生学习和活动的技能；④教学研究的技能。这种分类侧重选择表层行为技能，也兼顾了深层的某些个性心理品质职业化的内容。

优秀教师的教学操作能力往往是高超的、富有艺术性的，表现在教学理论先进并巧妙地渗透在教学设计中；导入新课时，能很快激发学生的求知欲望；讲授新课时，言简意赅，引人入胜；提问时机准确，富有启迪；板书设计美观、科学；课堂体态语言丰富恰当；语言流畅准确，富有情感色彩；注重对学生学习方法的指导；评价观念先进，方法科学；注重教学研究，以科研促质量。

(三) 教学监控能力

教学监控能力是指教师为了保证教学目标的实现而在教学全过程中，将教学活动本身作为意识的对象，不断地对其进行积极、主动的计划、检查、评价、反馈、控制和调节的能力。这种能力具体可分为：①教师事先对自己的教学活动的计划和安排；②对自己实际教学活动进行有意识的监督、评价和反馈；③对自己的教学活动进行调节、校正和有意识的自我控制。① 教学监控能力的高低，关系到教学目标能否实现，学生能力是否得到提高，而且还关系到教师自身的发展与成熟，是当代反思型教师从事反思型教学应具备的核心素质。

(四) 教育机智

所谓教育机智，是指教师对学生活动的敏感性以及能根据新的、意外的情况迅速地作出反应，果断地采取恰当的教育教学措施的一种独特的心理素质。它是教师敏锐的观察力、思维的灵活性、情感的调控能力及意志的果断性的有机组合。教师的教育机智并非与生俱有，而是自己教育理论学习、教育经验长期积淀的结果。优秀教师往往具备了教育机智这一优秀的心理品质，对教育教学过程中的突出事件都能沉着应对，冷静处理。具体表现在：①循循善诱，因势利导。对学生的突然发问、突发事件甚至恶作剧，不急躁、不发火，而往往是既巧妙地处理了事件，又能对学生进行思想教育，把学生的兴趣引向正确的道路。②灵活果断，随机应变。尽管学生千差万别、教育情景错综复杂，但只要教师冷静地观察，就会发现新情景中的某些方面是自己曾经经历过的，并能够快速地实现模式再认，果断处置。③方式多样，对症下药。教育教学中发生的突发事件存在着人的个性差异和情景差异，因而分析成因，考虑个性，实事求是，把握好“度”，区别对待是非常重要的。④能够结合教学目标处理意外。研究表明，优秀教师在遇到意外情况时，能把意外的问题与教学目标和活动联系起来处理，而不是把教学放在一边去处理新问题，或者把问题放置不顾继续讲课。

第三节　教师心理问题及调适

所谓教师的心理问题，也就是在教师角色扮演中所产生的偏离正常角色规范、心理失调和障碍的异常现象，包括发展性心理问题、适应性心理问题和障碍性心理问题。这

① 参见辛涛、申继亮：《教师教学监控能力的评估方法介绍》，《教育研究与实践》1997 年第 4 期。

些问题一般都会不同程度的影响教师的工作甚至威信，对学生的心理健康也会产生消极影响。因此，教师的心理健康问题应引起我们的高度关注。

一、教师心理问题的主要表现

20 世纪 90 年代初，我国大多数学者研究发现中小学教师心理状况比一般人群低，心理问题检出率在 9% ~15% 之间，个别达 30% 左右。笔者于 1999 年专门就经济欠发达地区中小学教师心理健康状况进行调查，结果表明中小学教师心理问题检出率 34.4%，其中有 9% 的教师有严重的心理问题。SCL—90 各症状因子检出人数与未调查对象中人数的比率，由高到低依次是强迫 6.2%，人际关系 5.6%，偏执 5%，抑郁 4.5%，敌对 3.9%，焦虑 3.4%，精神病 2.8%，躯体化 1.6%，恐惧 1.6%，其他 1.1%。① 综合国内外其他相关研究，我们可把教师的心理问题概括为四个方面。

（一）社会适应不良

某人扮演教师这一社会角色，就意味他的行为要和社会所期望的角色相适应，这就是社会适应。所谓社会适应是指个体逐步接受现存社会的生活方式、道德规范和行为准则的过程。如果个体长期对社会刺激不能适应，不能在规范允许的范围内做出反应，就会对一切事物产生格格不入的心理，容易引起精神变态。由于社会巨变，社会对教师角色寄予了极大的希望和新的素质要求，使教师产生力不从心的感觉，诸如对教师的文凭要求、人才观和教育观的更新、素质教育的全面实施、素质教育与应试教育的矛盾等，使教师日益感到自己不能适应，从而产生挫折、压抑、矛盾、焦虑、自暴自弃等消极心理问题。

（二）角色心理冲突

角色冲突是指当一个角色扮演者处于两个或更多的不同地位时，并要进行相互矛盾的角色扮演时而引起的角色与角色之间的矛盾冲突现象。它包括角色扮演者内部的矛盾冲突和角色之间的冲突。角色冲突既有消极作用，又有积极作用。教师的角色冲突具体表现在以下四个方面。

1. 社会期望角色与教师实际角色的矛盾

社会把教师看得非常神圣，认为教师应当是“灵魂的工程师”，并且集领导、父母、朋友、智者等诸多角色于一身，简直是无所不能的完人、圣人。但是，教师也是再普通不过的凡人，他们也有自己的缺陷和情感，也有自己的个性和各种困难，很难达到社会所要求的完美程度。于是，教师就会产生内心的矛盾和冲突。有的教师不断完善自我，接近“完美”，而有的教师则会引起焦虑和压抑。

2. 角色劳动艰苦与待遇偏低的矛盾

教师的劳动强度是很大的，特别是中小学教师需要高度的心智投入和体力投入，在我国尤为严重。据调查，目前，我国中小学教师每周平均授课 15.31 节，有 46% 的人超过了 18 节，每天平均在校工作时间 8.93 小时，在家备课 1.63 小时。再除去家务、

① 董文军：《关于经济欠发达地区中小学教师心理卫生状况的调查与思考》，《中国教育学刊》2002 年第 3 期。

上下班时间，每天剩余休息、娱乐时间加起来不过9小时。① 体力上处于疲劳状态的同时，智力也高度付出：教学内容的优化、教学方法的设计、对学生的诱导都需要高度的智力投入。因此，教师被人称为“流泪”的红蜡烛。但是教师的待遇在全国各种职业中排行并不高（近年有所提高），特别是乡村教师、民办教师的待遇更是接近贫困线，通过横向比较，就会产生巨大的心理不平衡

3. 主观高期望与工作实效的矛盾

任何人只要往讲台上一站，都会尽自己的最大努力扮演好自己的教师角色，都希望自己能培养出合格的、优秀的学生。但是，教师劳动具有周期长、效果滞后的特点，特别是学生的变化是多方面因素共同作用的结果，并且还会出现反复。自己尽了力，效果却并不明显，受到学校领导和家长的责难，自己内心也觉得愧疚，产生了心理冲突。

4. 教师劳动的个体性与协作性的矛盾

从形式上讲，教师劳动方式是以个体为主进行的，但从学生身上发生的效果看，又是社会、家庭、学校各方面协同作用的结果。某一教师的劳动包含在集体劳动之中，对教师个人作用难以做出恰当的估价，会使教师自身产生茫然、不知所措的心理冲突。

（三）人际关系问题

研究表明，一个人在沉重的心理压力和失调的情绪状态下，往往会发生认知偏差。这时，个体倾向于对他人的意图做出消极的判断，从而做出消极的反映，也会相应地引起人际关系的紧张。因此，当一个人产生了消极情绪后，应经过一段时间的调整，才能与他人正常交往。但是，教师劳动的辛苦、待遇的不公，以及社会对这一角色的高期望，使教师更容易产生焦虑、愤怒、抑郁等不良情绪，加之教师所担当的是神圣而又多重角色，几乎没有时间做心理调节。因此，教师在与他人交往时出现适应不良，如往往给人留下“穷酸”、爱发牢骚、拒绝建议和忠告的印象；表现出攻击性行为、自卑、交往退缩、逃避现实等现象。

（四）职业倦怠问题

职业倦怠本是精疲力竭之意。1974年美国临床心理学家费登伯格首次将它引入心理学，用来代表助人（服务）行业中的职业倦怠现象。它是一种与职业有关的综合症状。它源起于个体对付出和回报之间显著不平衡的知觉。这种知觉受个体、组织和社会因素的影响，主要发生在从事教育行业和服务行业（尤其是要求与需要帮助的服务对象面对面接触）的个体身上。主要表现是对服务对象的退缩和不负责任、情感和身体衰竭，以及各种各样的心理症状，如易激怒、焦虑、悲伤和自尊心降低。1981年玛勒诗（Maslach）将职业倦怠分为三个亚成分：①情绪衰竭，指个体情绪情感处于极度疲劳状态，工作热情完全丧失；②非人性化，指个体以消极、否定或麻木的态度对待服务对象；③低个人成就感，即觉得帮助别人的种种努力无果无效，任务永远不会结束，而且总不能从工作中得到回报。② 研究者指出教师是职业倦怠产生的高发人群，当他们

---

① 赵月英：《谁来医治“灵魂工程师”的心病》，特区青年报，1999年8月30日第6版。

② 曾玲娟：《新世纪的关注热点：教师职业倦怠》，《华东师大学报》（教育科学版）2002年第1期。

不》能适应工作的巨大压力时，就容易产生情绪、态度和行为的衰竭状态。其典型症状是工作满意度低，无精打采，对学生的情感麻木，常伴随失败感等。

二、教师心理问题的成因

教师的心理问题是内因（人格）和外因（压力）相互作用的结果。如果教师挫折忍受力低，存在认知缺陷，无法对工作压力做出有效的应付，就易出现心理问题。教师心理问题的成因可归纳为三个方面。

（一）职业因素

1. 教师劳动的特殊性造成角色模糊、角色冲突、角色过度负荷是教师产生压力和紧张的根本原因

在教师扮演的多种角色中，没有一种角色是真正意义上的实质角色，只是表明它像什么（父母、朋友、警察、法官、报社记者、向导者）。承担角色多了，反而迷失了自我的角色，因而许多人发出了“教师究竟该干什么”的质疑，为了扮演众多的角色。必然导致角色冲突，角色负担过重。

2. 教师的交往需要和获得他人支持的需要得不到满足

由于教师整天与未成年人相处，生活在单纯、封闭的校园内，与社会联系少，参与社会决策的机会也少，体验不到在成人社会中平等交往所产生的友谊感，结果，当他们走出校园，置身社会时，发现自己像儿童一样幼稚，产生失落感。

3. 学校内教师自主权少

教学计划、教学内容、教学进度、教学方法自己都作不了主，经常受他人（校长）的影响，体验不到专业的自主权。

（二）社会支持系统

研究表明，个人的自豪感、自信心，往往是从他人的肯定评价中不断发展巩固的。尽管教师有较高的社会威望，但社会往往缺乏真正的支持和承认。中国民间自古有“家有三斗粮，不当孩子王”，“三教九流，教为末等”之说。即便在现代社会，教师的社会支持系统仍然很不稳固。1997 年，中国社会调查事务所在北京、天津、上海、重庆、哈尔滨、大连、广州、武汉等大城市采用非随机抽样方式对有关教师问题进行调查。结果表明，88.2% 的被调查者认为教师工作强度过大，100% 的被调查者认为中学教师工作强度过大。对“如果面临择业机会，你是否从事教育事业”的问题有 47.1% 的人回答“不愿意”或“家人不支持”。被调查教师的总体现状是：29.4% 的教师“人心不稳”，23.5% 的人“凑合着干”，“爱岗敬业”的占 41.2%。① 1999 年，北京零点公司就有关中小学教师地位问题进行了调查，结果表明：中小学教师的声望在 18 种职业中居中偏上，有 58% 的人同意自己的孩子将来当老师。在形容中小学教师的特点时，有 68% 的人认为他们是最辛苦的，而且对中小学教师评价认同其工作的重要性时，“重要”、“认真”、“值得信任”、“善良”等词汇占主导地位。②

---

① 马立：《有关教师问题的一项调查》，中国青年报，1997 年 8 月 30 日第 6 版。

② 理卫：《中小学教师还是辛苦》，教育文摘周报，1999 年 10 月 13 日。

（三）人格因素

研究发现，不能客观认识自我和现实、目标不切现实、好空想、自我中心或过分自卑的教师更容易出现心理问题。

三、教师心理问题的调适

教师的心理问题固然需要全社会的关注，而改善他们的工作条件和待遇，为他们提供心理帮助，特别是学校心理健康教育工作，更不能把教师这一群体的心理问题忽视了。当然，更关键的还是要靠教师的自我调适。

（一）增强职业的满意感

满意是一种主观感觉，与自我期望的参照群体有很大相关。教师应通过比较和反思，体验到教师的幸福。青年马克思曾经在《青年选择职业时的思考》中指出："那些为共同目标劳动因而使自己变得更加高尚的人，历史承认他是伟人；那些为最大多数人带来幸福的人，经验赞扬他们为最幸福的人。"所以，马克思认为，"我们在选择职业时所应遵循的主要方针是人类的幸福和自由。"①

（二）增强工作乐趣感

教师工作具有创造性，每一次教育教学活动都是对经验的挑战。教师只有摆脱了职业感的束缚，不把从教当作谋生的手段，而是把它当作一种事业、一种自我价值体现的途径，就能体验到孟子所说的"君子之乐"，体验到叶澜先生所说的"生命的活力"，那么，他就能在教的活动中自由地、有创造性地发挥自己的聪明才智以及潜能，使师生双方都沉浸在艺术的创造过程之中。

（三）拓展人际关系

教师应主动与校内领导、同事以及学生进行真诚的交流。在新的世纪，随着交往手段的信息化，教师完全可以打破自我封闭的交往局面，通过与他人交往，探讨学术，切磋教艺，释放紧张。

（四）培养教师的耐挫力

挫折忍受力是指个体遭遇挫折而免于行为失常的能力，及个体承受挫折的能力。同样的挫折情景，有的人挫折感很强，有的人很弱，有的人甚至没有。挫折忍受力的高低与胜利条件、挫折经验、抱负水平等有关。实践证明，挫折忍受力强的教师，心理问题少，易调节，教学效果好。因此，教师应经常从事体育活动，保持健康的身体和旺盛的精力；不回避矛盾，妥善解决矛盾，增强挫折经验；确立比较实际的抱负水平，提高自我的能力，减少挫折。

（五）提高个人的调适能力

教师应掌握一些心理保健知识，采取一些心理调适的技巧和方法，比如放松训练法、时间运筹技巧，学会某些避免自挫性认知（如我"必须"如何如何），经常发现自我优点并表扬自己，经常反思教育问题等。特别需要强调的是，教师的职业信念和职业

---

① 马克思：《青年选择职业时的思考》，《马克思恩格斯全集》第40卷，人民出版社1970年版；转引自檀传宝《论教师的幸福》，人大复印资料《教育学》2002年第5期。

理想是教师在压力下维持心理健康的重要保证，是职业倦怠的解毒剂。因此，坚定正确的教育观念和积极的教师信念，培养对学生无私的理智的爱与宽容精神，是提高教师心理健康水平的关键要素。

复习思考题：

1. 社会对教师的角色期望有哪些？这说明了什么问题？
2. 有人说教师是“社会的代言人”，这话对吗？
3. 教师威信与教师角色之间有何关系？
4. 试分析影响教师心理健康的因素。
5. 试列出自己学生生涯中教师的数量，经过回忆能记起姓名和音容笑貌的有几个？能迅速回忆起来的有几个？并分析原因。
6. 试分析一名优秀教师的心理品质。

第三编　社会心理

第十二章　学校中的群体心理

学校是一种群体组织，其中以学生群体为主流。个体在群体中表现的心理与个体独处时的心理有许多不同之处。群体心理虽然错综复杂，但仍有规律可循。学校教育经验告诉我们，如果仅着眼于个别学生的心理表现，那些有些问题非但难以解决，甚至令教育者手足失措；如果能同时考虑群体心理的因素，问题的解决就会较为顺利。因此，学校教育工作者应当一面把握个体心理，一面把握群体心理，并把对学校群体心理的深刻理解，转化为教书育人的智慧。

第一节　群体心理概述

一、群体心理的概念和分类

（一）群体的概念

群体是个体的共同体，是人们社会生活的基本单位。个体通过群体活动参加社会生活，成为社会成员。具体来讲，群体是指两个以上的人为了实现特定的共同目的，在统一规范约束下，通过彼此交往互动而结合起来的人群集合体，如家庭、社团、学校、阶级等都属于群体。

可见，人们由于在共同的学习、生活过程中，互相依赖，互相帮助，在心理上彼此都意识到他人的存在，在行为上发生各种相互作用，便结成了一定的群体。在这个群体中，人与人之间有着直接与稳定的交往和心理依附关系，从而获得了一种群体归属感。群体不是个体的简单相加，目标一致、交往互动和共同活动是群体存在的心理基础。因此，那些偶然相遇、临时聚合的球场观众、机场乘客不能算学术意义上的群体。群体具有以下三个特点：

第一，群体成员之间具有一定的共同目标，并且为了实现这个目标，群体通常会制定一系列规范。长期存在的群体往往还发展起了自己特定的亚文化，有自己的价值观、态度倾向与行动方式。

第二，群体是组织化的人群，具有一定结构。群体内每一个成员，都在群体中占据一定的位置，并执行着一定的角色，有一定的权利和义务，彼此之间相互交往，形成了一种人际关系网络。

第三，群体成员心理上具有依存关系和共同感，并存在一定的互相作用与相互影响。

（二）群体的分类

1. 正式群体与非正式群体

这种划分方法是根据群体的构成原则和方式划分的，最早由美国心理学家梅奥在霍桑实验中提出。所谓正式群体，是指那些为了达成有组织任务、有明确关联的特定目标，以及执行组织的特定工作而产生的正式的组织机构。一般来说，正式群体是由正式文件明文规定，其成员有固定的正式编制、有规定的权利和义务、有明确职责分工的人们活动的联合体。如政府、机关、社会团体、学校及学校的班级与学生团队组织都属于正式群体。

非正式群体则是人们在交往中自发形成的，没有明文规定和定员编制，成员间带有明显的感情色彩，即以一个人的喜爱、好感为基础建立起来的群体。人们在交往过程中，由于有共同的兴趣、共同的特点、共同的感情、共同的目标等而自愿结合在一起，就自然形成了非正式群体。非正式群体不总是处于稳定和平衡的状态，而是不断地适应与重组。因此非正式群体被认为是一种不安定的力量。非正式群体对于成员有着特殊的影响力。正确地利用这种力量，对于达成组织目标有着明显的效果。在学校中，由学生自发形成的兴趣小组、班级内部的“小团体”都属于非正式群体。

2. 内群体与外群体

以与个体的所属关系来划分，1960 年，美国社会学家威廉·G·萨姆纳在《民俗论》艺术中创设了内群体与外群体（“我群”和“他群”）两个概念，用以描述群体成员对自己人和他人群体的感情。群体成员将自己的群体称为“内群体”，对它怀有特殊的忠诚感；同时，他们以怀疑的眼光看待其他群体，将其视为“外群体”，并认为它没有自己的群体那样有价值。

谢里夫等人在 20 世纪 50 年代初曾进行了一系列的研究，以考察冲突是如何影响群体界线以及内群体和外群体之间的关系的。在这一研究中，参加“野营”的 11 岁左右的男孩子们开始按自己的兴趣自然结成了一对一的友伴关系，但随后研究者便将他们强行拆开，一分为二，分成两个相互竞争的群体。在新群体组成以后，产生了领导者和被领导者，即出现了明显的社会结构，此外，还出现了能够代表群体界线的符号，如群体的名称和用来标志群体的特殊颜色。在这以后，研究者有意让两个群体之间展开体育竞争。此时，两个群体之间的界线更加明确了，而且群体间的冲突变得激烈起来，连以前的好朋友之间也发生了裂隙，相互间的打骂随处可见。显然，要恢复双方先前的和谐关系已不可能了。

3. 隶属群体和参照群体

以对成员的影响程度的不同，群体还可分为隶属群体，也称成员群体，即个体所实际参加或隶属的群体，比如，家庭、游戏群体、团伙或学校；而参照群体是指这样一种个人或群体，它或者为个人树立或维持各种标准，或者当作个人与之进行比较的一种比较框架。

最早使用“参照群体”这一概念的是美国社会学家 H. 海曼。1942 年，在《地位心理学》一文中，他使用这一概念来表示个人在确定自己的地位时与之进行对比的人

类群体。美国社会心理学家T. 纽科姆1939年起历时4年调查了美国贝宁顿学院的女生的学院经验与其社会政治态度之间的关系。他发现，尽管同学和家庭都是学生的隶属群体，但左右学生态度的却是参照群体，如高年级的学生因和同学交往多而在生活风格和政治倾向上趋于自由，而和家庭联系密切的低年级学生则偏向保守。

4. 统计群体与实际群体

这是根据群体是否真实存在而划分的。统计群体是指为了分析和研究上的需要，把实际上并不存在的、具有某种共有特征的人在想象中划归为一个群体，如老年群体、妇女群体、公务员群体等，这一般主要存在于统计学中。实际群体，是指在一定时间和空间中真实存在的群体。这类群体有着明显的界限和实际交往，如学校的班级，部队的连、排、班等。

二、群体对个人活动的影响

（一）社会助长

社会助长是群体中普遍存在的一种社会心理现象。它是指在群体活动中，由于他人在场或与别人一起活动是个人的活动效率与水平提高的现象。早在1898年，心理学家特里普利特就进行了“群体效应”实验。结果发现，他人在场或群体性的活动会明显促进人们的行为效率。他让被试在三种情境下，骑车完成25公里路程。第一种情境是单独骑行计时；第二种情境是骑行时一个人跑步伴同；第三种情境是与其他骑车人同时赶路。结果表明，单独计时情况下，平均时速为24英里；有人跑步伴同时，平均时速达到了31英里；而与其他骑车人同时赶路时，平均时速为32. 5英里。此外，他在实验室条件下，让被试完成计数和跳跃等工作，也发现了同样的社会助长作用。后来，美国心理学家奥尔波特于20世纪20年代进行了一系列社会助长的研究，发现任务简单、有他人在场时，一般会提高活动效率；而当任务难度增大、他人在场时，反而降低了个体的活动效率，社会助长演变为社会干扰。

群体活动是否能够促进个人活动效率，影响因素主要有：①成就动机的激发。个人与群体其他成员一起作业时，成就动机能激起个体全力以赴，以取得好的成绩。②作业的难度。别人在场可增强内驱力和动机。过高的内驱力和动机可能促进简单的作业，但能破坏对复杂作业的操作。③个体精神的紧张度。由于他人在场会使人精神紧张或涣散，外在刺激分散和干扰了个体对作业的集中注意，使复杂性作业不能有效地进行。④评价的意识。个体在群体情境中作业，不可避免地产生被他人评价的意识，从而能提高自我评价能力，对个体行为产生了很大的影响。因此，教师在给学生布置比较复杂的作业时，应避免过多的人在一起竞争；如果学习简单的课题，可鼓励学生适当竞争，并及时给予评价，充分利用社会助长作用。

（二）社会惰化

社会惰化，也称社会惰化作用或社会抑制，指群体一起完成一件事情时，个人所付出的努力比单独完成时偏少的现象。达谢尔（J. F. Dashiell）发现，随着共同完成一件事情的人数增多，每个人所付出的个人努力程度也会相应地下降。他用实验的方法测量了拔河比赛中每个人的用力水平，结果发现，参加的人越多，每个人在群体中的平均

拉力就越小。此后，英格拉姆（A. G. Ingham）、拉特纳（B. Latane）、杰克逊（J. M. Jackson）等人都对社会惰化现象进行了研究。

社会心理学家们在20世纪七八十年代所做的大量研究表明，社会惰化作用在现实社会中是广泛存在的，即使是在强调集体主义的亚洲国家和地区，包括日本、泰国、印度、马来西亚等，也同样存在着社会惰化现象。

对于社会惰化现象的产生原因，一个被普遍认同的观点就是，个人的评价焦虑减弱，使个人在群体中的行为责任意识下降，行为动力也相应降低。不过，研究也发现，人们在以下几种情境下，倾向于较少出现社会惰化作用：①群体成员之间关系密切；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奖励引导；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。

（三）从众

从众是指个人的观念或行为由于真实的或想像的群体的影响或压力，而向与多数人相一致的方向变化的现象，也就是我们通常说的“随大流”。从众在日常生活中可以表现为对特定的或临时的情境中的优势观念和行为方式的采纳，如跟随潮流、人云亦云等；也可以表现为对长期性的占优势地位的观念和行为方式的接受，如顺应风俗习惯等。

从众对于个体的社会化过程具有积极的意义。例如在社会中大多数人的观点保持一致，有利于统一集团意志、集中集体智慧、维持社会的正常运转，避免个人偏听偏信、独断专行。一个人的知识能力总是有限的，因此，当他能够与社会的大多数人取得一致时，才能更好的适应社会。但是，从众也具有消极的意义。例如人们为了避免受到伤害而强调与大多数人保持一致，往往放弃自己原来的正确主张，甚至顺从了错误的行为方式，变得人云亦云，没有自己的独立人格，这是不利于个体的健康发展的。

同一种从众行为从心理上可以分为两种不同的形式，一种为表面上顺从，另一种为内心真正的接受。前者只是行为上的顺从，并非发自内心，甚至在心中还会反对自己的从众行为，因此是一种假从众。后者是指在行动和信念上都发生了接受，个体完全放弃了自己原有的态度或行为方式，而是出于自愿地接受了大多数人的主张，因此是一种真正的从众。从众现象在学校情境中，可具体表现为三种类型：①心服口服型，即表现从众，内心也接受。例如，多数同学都参加义务劳动，某个同学也情愿跟着去，他的这种行为就是表里一致的从众行为。②口服心不服型，即表现从众，内心拒绝，这是一种权宜的从众。例如，在班级里多数同学都评选某一学生为三好学生，自己内心尽管有看法，但在表决时也表示赞成。③心服口不服型，即内心接纳，表面不服从，这是表里不一的假不从众。这种情况大多是在个人内心赞同多数人的意见，但碍于身份、地位、自尊等某些顾虑，而违心地发表相反的意见。

对于个体为什么会从众的原因，研究者主要从三个方面来分析：①行为参照。群体中的他人的行为或者观点，可以作为自己行为或意见的参照，特别是当个体处于自己对情境缺乏把握的情况下，更需要参照他人的表现。②个体对他人的信任和群体对个体的吸引力。如果一个群体是具有较高凝聚力的，或者成员之间是高度信任的，那么，这个群体就会保持较高的一致性。③害怕与众不同的心理状态。当个体的表现与众不同时，

他就会面临强大的压力乃至于制裁，他会感到自己缺乏社会支持，处于孤立状态。所以，人们一般都会避免这样的情境。

影响从众的因素主要有：①群体的一致性。莫里斯（W. N. Morris）等人的研究证实，无论群体的规模如何，只要群体出现了不一致，即使坚持不同意见的人没有任何权威，都会使从众的比率大大下降。②个人在群体中的地位。一般来说，在群体中地位高的人，不易出现从众行为，而地位低者易出现从众行为。③个性特征。一个人的能力、自信心和自尊水平等个性心理特征与从众行为有密切关系。自我意识发展水平低、不自信、缺乏自尊的人易产生从众行为。此外，群体规模、个人的自我卷入水平、文化差异、性别差异等都会成为影响从众行为的因素。

（四）服从

服从是指个体按照社会要求、群体规范或他人命令去行动的行为。服从是在外界的明确要求下发生的。服从与从众有着本质的不同。在从众情况下的个体，虽然没有按照自己的本愿去行动，但却是自愿的；而在服从情况下的个体，则完全是在不自愿的情况下，应别人的要求去行动的。服从包括两个方面：一方面是对权威人物命令的服从，另一方面是在有一定组织的群体规范影响下的服从。

影响服从的因素概括起来主要有三个方面：①命令发出者的权威性。他对执行命令者是否关心、爱护以及他是否监督命令执行的全过程等，都会影响到服从。②命令执行者的道德水平、人格特质以及文化背景等因素都会影响到其对命令的服从。③情境因素。是否有人支持自己的拒绝行为、周围人的榜样行为怎样、奖励结构的设置情况、自己拒绝或执行命令的行为反馈情况怎样等，都会影响到个体的服从行为。

个体之所以会有服从行为，主要的原因是两个：一是合法权力。通常认为，在一定情境下，社会赋予了某些特定社会角色更大的权力，而另外一些人则有服从他们的义务。比如下级应该服从上级，学生应该服从教师，病人应该服从医生等。陌生的情境则会更加强化这种服从关系。二是责任转移。一般情况下，人们对于自己的行为都有自己的责任意识。一旦人们认为有人主动承担责任、造成某种行为的责任不在自己时，我们就会认为该行为的主导者不在自己，而在指挥官。因此，我们就不需要对此行为负责，于是发生了责任转移，使得人们不考虑自己的行为后果。

（五）去个性化

有时，个人在群体压力或群体意识影响下，会导致自我导向功能的削弱或责任感的丧失，产生一些个人单独活动时不会出现的行为，这叫做去个性化。

在这方面，津巴多（Zimbardo，1970）做过的一个实验给人们留下了深刻的印象。他的实验思路与米尔格兰姆做服从实验的思路有相似之处，也是向被试隐去实验的真实目的，用了假被试和假电击。实验时，他以“表情研究”的名义，要求被试对陌生人进行电击，以观察陌生人受电击时的表情。被试是四人一组的女大学生若干组，任务是给隔壁房间内的一位陌生人（女性）施加电击，电击时间不限。陌生人受电击时的表情可以从显示器上看到。实际上电击时并没有通电，陌生人的逼真表情也是扮演的，但被试对这两点并不知道。主试把被试分成两批，让她们分别在“个性化情境”和“去个性化情境”中对陌生人进行电击。在“个性化情境”中，被试穿平时穿的服装，挂

上姓名牌，主试直呼其姓名，房间内开着灯，各人如何电击陌生人，彼此看得很清楚。在“去个性化情境”中，被试一律穿着实验室工作服，并用头巾包住面孔，彼此间互不介绍，主试也不叫她们的姓名，电击在半暗的房间内进行。结果发现，在“去个性化情境”中被试所施加的电击量是“个性化情境”中的被试的两倍。后来，主试又增设了“受害者”的人格变量，目的是观察被试知道了“受害者”的人格特征后对施行电击者是否有影响。具体做法是在电击开始之前让被试听5分钟描述两位被电击者人格特点的录音：其中一位举止文雅，助人为乐；一位自我中心，歧视别人。结果发现：“去个性化情境”中的被试对这两个电击对象都施加了长时间的电击，而“个性化情境”中的被试作了区别对待，他们给令人喜欢的对象施加电击的时间比令人讨厌者短。

去个性化现象在现实生活中并不罕见。学生起哄、球迷闹事、团伙斗殴中都存在着去个性化现象。那么，在什么情况下，容易出现去个性化现象呢？以下几点值得我们注意：

①匿名因素。匿名是产生去个性化现象的诱因。由于匿名，使人难以辨认个体的真实姓名和身份。当群体成员认为自己是群体中的匿名者，谁也不知道他是谁以及他在干什么时，他就很可能任意行动，为所欲为，不受规范的约束。津巴多的实验和现实生活中的许多无端闹事的事例也已证明了这一点。因此，对学校来说，为了预防去个性化的不良影响，应该消除学生匿名的条件。强调学生要戴校徽、穿校服，就是提高可辨性、减少匿名性的教育措施之一。

②责任分散因素。责任分散的心态是产生去个性化现象的另一种原因。一个学生砸碎体操房的玻璃，若被发现了受惩罚与赔偿都是一个人的事，这是所谓一人做事一人当。但如果是五个学生一起砸，那么责任完全由一个人承担的可能性就相当小，因为责任、错误人人有份，大家都要承担，个体甚至可以把责任推给别人。这种责任分散的心态若加上匿名情境，就可能使一些不谙世事的青少年做出一些有破坏性的错事来。学校教育工作中应该注意这种潜在的责任分散心态，并警惕坏人利用一部分学生的这种潜在心态，破坏学校教学秩序和社会秩序。

③自我意识因素。不可否认，去个性化行为的发生离不开群体情境因素。但是，这并不意味着群体情境必然导致去个性化及反社会行为。只有当群体情境提供了匿名机会并指引个体专注于这种情境而不是自我意识时，才会导致去个性化行为的发生。换句话说，个体自我意识水平的高低，是决定去个性化行为会不会发生的关键因素。当一个人能清楚地意识到自己的角色，意识到个人对自己、对他人、对社会的责任，意识到自己对群体中发生的事情应保持而不能失去评价感时，他就能作正确的自我导向。即使外界的去个性化诱因十分强烈，他也不会赞赏或加入带有破坏性的去个性化行为的行列。因此，学校教育工作者，对于匿名因素的隐患、责任分散的心态，固然应该高度重视，但工作的重点仍应放在提高学生的自我意识上。其中，尤应注意的是提高学生的道德意识。在外部存在着比较明显的去个性化诱因时，教师必须以关心和爱护的态度，给自评自控能力差的学生以适当的提醒，使之不至于以错误群体行为的认同取代自我认同。当然，一贯守纪律、有责任心的学生，在自我意识水平下降的情况下，也是有可能出乎意料地做出去个性化行为的。所以，无论是对哪种学生，提高他们的自我意识水平，特别是提高他们对自我的道德评价水平，都是重要的。

第二节　班集体心理

一、班集体的概念和特征

（一）班集体的概念

班级是学校教育的基本单位。它是学校按照学生的年龄段和教育管理的需要正式组织起来的群体。学生在学校的绝大部分时间是在班级里度过的。班级给学生心理发展的影响至深，以至毕业后甚至几十年都难以忘怀。其所以如此，是由于班级是学生进行集体活动和人际互动的基本场所，是学生成长的具体而微的鲜活环境，为日后学生步人社会作了准备，奠定了基础。但应该注意的是，班级并非一经组成，就能起此作用的，只有当班级集体形成以后，这种作用才会日益显现并得以发挥。班集体与普通的班级群体的不同之处在于：班集体是班级群体发展的高级阶段。一所学校中有许多班级，但并非每个班级都已达到高级发展阶段的班集体。

（二）班集体的心理特征

班集体形成以后，具有如下的基本特征：

1. 班集体的目标特征

班集体的目标特征是目标定向统一。凡是班集体，都有明确的共同目标，而且这种目标不仅仅是字面上的。在班集体里，学生能够把社会和学校明文规定的教育目标内化为自己的目标，达到群体成员之间的目标定向统一，其中包括个人目标与班级目标的统一。由于目标定向的统一，班集体具有明确的发展方向，从而能够对个体施加有益的影响。

2. 班集体的价值特征

班集体的价值特征是集体主义取向。班集体并不排斥个人的行动自由和否定个人兴趣爱好，但班集体崇尚集体主义精神。在班集体内，关心集体，爱护集体，遵守集体的规范，通力合作为集体争荣誉，是班级生活的主旋律；个人以自己是班集体的一员为荣，必要时愿意为了班集体而约束自己，不愿妨碍班集体。由此培养出学生团结协作精神，乐于归属于集体。

3. 班集体的行动特征

班集体的行动特征是令行禁止。在非正式集体或刚组成的班级中，由于存在着目标定向分歧等原因，有些想办的事止于讨论，常常不了了之。而班集体则不同，它已经形成了一种集体决断的惯例——集体主义自决。因此，班集体认为该做的事一经决定就立即去做。同样的，班集体不认可的事，一经决定不做就立即停止，即使个人有不同看法，也会服从。

4. 班集体的情感特征

班集体的情感特征是彼此相悦相容。学生生活在这种集体里身心愉悦。学生的个性是千差万别的，但成熟的班集体能接纳各种个性的学生，不同的人都可能从中得到关心、照顾和帮助，受益匪浅。在共同参与的各项班集体活动中，学生获得了许多积极的情感体验。这种情感特征给学生留下的印象如此深刻，以至让每个集体成员久久眷恋，

不能忘怀。

二、良好班集体的建设

（一）班集体的形成过程

要形成一个良好的班集体，具备上述心理特征，并非一朝一夕的事，要有一个过程。一般认为要经历以下四个阶段：

1. 初创阶段

一个刚组成的班级，学生来自四面八方，大部分学生互不认识，他们除了带着各自的入学动机和个性来到新的班级外，身上还有着家庭、社会和原来的学校给予的各种各样的影响。因此，刚开始时，虽有班级的组织形式，但成员之间是缺乏联系的、独立的个体，彼此之间互不了解，接触也少，更谈不上思想上、情感上的交流。个体之间相互影响甚微，既无好感也无矛盾。班级的活动来自学校或教师的要求，学生的参与是被动的，班级对成员还没有吸引力，规范和舆论也还未形成，所以班级还是一个松散群体。

2. 接触探询阶段

班级组建后，在教师引导下和学生交往需求的推动下，学生之间很快进入接触、探询期。学生在相互接触和探询的过程中，开始了解别人，同时也被别人了解。这样学生之间开始熟悉，逐渐摆脱了拘谨状态，进入比较自然的表现自我的状态。接着就进入水平分化期，在自然情境下，学生无拘束地表达自己的兴趣、爱好和能力等倾向，并显示出他们之间的差异。在这样的基础上，班级逐渐形成了一些小群体。这些小群体的形成主要是建立在个体心理特征、性别和地域的基础之上的。这一阶段表现为一个联系群体。

3. 班集体成型阶段

班级的学生之间在接触与探询的基础上，就进入了班集体雏形形成的阶段。此阶段有四个主要标志。其一，在班主任培养和帮助下，一些个性品质好、有才能的学生，受到班级同学们的欢迎，成为班级里的积极分子和骨干，其中有的逐渐成为班级、少先队或共青团的干部，形成了班级群体的核心，成为主动协助班主任开展工作的班干部队伍。他们既能带头完成学习任务，又能反映同学们的要求，提出合乎同学需要的班级活动建议，提出班级目标，拟定班级计划等。其二，在班干部的带动下，大多数学生开始出现了对班级活动的期待，并且愿意参与班级活动，为班级贡献力量。其三，在班级的共同活动中，学生之间开始形成相互关心、相互合作的关系，并在此基础上强化了班级的组织化程度，形成了班级大集体。其四，初步形成了班级规范和班级舆论，遵守纪律、维护班集体利益的学生将受到班级的鼓励与赞扬，否则就会受到舆论的压力。这时班级已对学生个人的成长有了一定的影响。

4. 班集体成熟阶段

在班集体逐渐成型的基础上，教育者应积极引导班集体走向成熟，使其成为更加理想的教育环境。班级成熟的主要标志是它的高度的自主性和高度的凝聚力。高度的自主性是指班级能够高度自主地进行运转，而不像组成班级的初期那样，靠外力（主要是班主任）的推动。在成熟的班集体里，学生能够互动、积极和创造性地开展活动，他们不仅能根据学校或班主任的要求组织活动，而且能根据现实社会的情况，提出班级新的发展目标，并

采取行动以适应外界环境的各种挑战，如组织班级同学积极进行自我教育、自我锻炼，从事公益活动等，这就加快了学生的社会化进程。特别是在中学高年级的班集体中，这种主动性表现得更为明显。高度的凝聚力是指班级对其成员有高度的吸引力。在成熟的班集体中，同学之间不仅相互交往频繁、相纳相容，而且集体荣誉感强，有一种为集体同心协力、朝气蓬勃、努力向上奋进的精神，而且有很高的工作效率。

（二）良好班集体建设依据

良好班集体的建设是一个非常复杂的过程，涉及到集体目标的确定、行为规范的内化、正确舆论的形成等一系列社会心理问题。

1. 集体目标的确定

班集体目标对每个学生有着一定的制约作用，因此它的确立对于班级集体建设有着重要的作用。

学校班集体目标的确立是建立在我国教育方针的基础上，即是在“教育必须为社会主义现代化建设服务，必须与生产劳动相结合，培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”的教育方针的前提下，结合班级学生的具体情况逐渐明确班级的目标。班集体目标的确立一般是以完成学习任务的目标为起点，对学生进行学习目的教育。在此基础上提出近期的目标，如要求学期考试中每位同学的每门课程达到及格的水平，或在某项竞赛活动中应达到什么水平等。围绕着目标，大家献计献策，进行经验交流，开展学习小组或学习辅导等活动，通过这些具体活动，使学生进一步体会到个人与集体的关系，认识到自己是集体中有机的一分子，应该为集体贡献自己的力量。

班集体目标的确立还可以采取一些间接过渡的方法。一般是先开展一些学生喜欢参加的、短时间内能产生效果的活动，如组织联欢会，开展体育或文艺比赛，从事一些公益劳动等。从这些活动中，使学生体验到集体的力量，体验到集体活动的乐趣，并增强他们的归属感，逐渐形成集体意识，逐渐引导到创建先进班集体的目标上。随着年级的上升，班主任和各科教师应在教学及各种活动中，对学生进行学习责任和远大理想教育，使学生能进一步认识到学习的社会意义，使他们的学习目的逐渐与集体目标相一致。这样班集体的目标也就逐步形成了。

2. 行为规范的内化

班集体形成很重要的标识是班集体的成员在认识上、情感上和行为上的比较一致性，也只有这样才显示出集体的价值。这一点是通过班集体的规范而实现的。

班级规范是班级中每个学生必须遵守的思想、行为和评价标准。它使每个学生知道应具有什么样的思想和言行，以及不应该有什么样的思想和言行。班级规范是班集体得以维护、巩固和发展的支柱。学生是根据规范来相互认同的。同时班级规范也是学生衡量一切言行是非、好坏的标准。因此，班级规范对学生的思想和行为起着重要的导向作用。

班级规范的有效性取决于学生遵从的水平。一般认为，学生遵从规范有三种水平，即服从、认同和内化。服从是学生在外力的控制下对规范的遵从。学生为了获得奖励或害怕批评而遵从，如班级规定全勤受奖励，而且是评选三好学生的条件等，所以按时到校的学生中，有些学生就可能是为了获得表扬而遵从的。认同是学生以他人为榜样进行模仿而表现的遵从。如有的学生很佩服三好学生，自己也想成为一名三好学生，于是在

各方面他都以班级中的三好学生为榜样，遵从规范与要求。内化是学生真正认识到规范要求的重要性、正确性以及它的价值，认为自己必须按规范行动，把规范内化为自我要求，这是一种自律的服从，逐渐就会成为个人较稳定的观念和行为习惯。

学生对班级规范的遵从有着不同的水平，教师应在学生对规范认识的基础，逐渐引导提高他们对规范认识的程度，以及遵从规范的自觉性，从而使大部分学生达到内化水平。

3. 正确舆论的形成

班级舆论是班集体中大多数学生对某一行为的共同见解。当班集体中出现某一超常行为或特殊事件时，学生就会根据班级规范对这一行为作出一致的判断或评价。而且这种判断和评价还带有一定的情绪性，使个体感到一种巨大的压力。如有个别同学破坏了学校的公物或发生打架行为，这都是违反班级规范的，于是班级同学一致认为不对，并感到气愤，形成一种集体舆论的力量。舆论有积极和消极之分，这与班级的风气、教师或学生舆论的导向有密切关系。正确舆论的形成对班集体规范的执行、风气的形成起着很重要的作用。

三、学生中非正式群体的教育引导

在班集体建设的过程中，不可避免地要遇到班级内的非正式群体问题。班级非正式群体是由于学生在爱好、兴趣、观念等方面一致而自发形成的友伴群体。它虽然没有明文规定的行为准则，却有一套内部约定共同遵从的行为价值规范，对人对事内外有别。它的领头者是自发产生的，其成员自觉听从其指挥；它的存在以个人之间的好感或利害为基础，若出现意见分歧或利害冲突，便可能自然解体。班集体在形成的过程中，必须重视对非正式群体的教育引导，根据班级中非正式群体与集体亲离倾向的不同，应采取不同的教育策略。

（一）亲集体倾向的非正式群体的教育

班级中的有些非正式群体，带有明显的亲集体倾向。比较常见的是学生自发组织的助人群体或自助群体。有些学生为了帮助因病而需接送的同学，或为了帮助班上学习较差的同学，或为了帮助孤寡老人等而自愿组织起来，奉献爱心，这就是一种靠共同的爱心和善良连结在一起的自发性助人群体。另一种情形，就是学生由于志趣相投，或组成兴趣小组，或结伴利用假期搞调查采访等，这属于一种自发性的自助群体。非正式群体中的这些表现，无论是助人行为还是自助行为，都符合班集体的规范，有助于提高班集体的声誉。因此，班集体应对类似行为给予鼓励赞扬，以他们的良好行为引导出更多的良好行为。否则，这种亲集体的倾向将会自生自灭，最后归于消失。

（二）偏离集体倾向的非正式群体的教育

班级里的好多非正式群体，更多的是既有利于班集体的一面，又有偏离班集体的一面。对这种非正式群体的教育引导是一个十分现实的问题。中学生尤其是高年级学生，思想活跃，探求真理的热情高，喜欢聚集在一起，谈古论今，纵贯中西。有些学生模仿社会组织，形成沙龙、俱乐部、文学社等非正式群体，进行自发的交流，这对学生思想和能力的发展影响是十分深刻的。教育者若能对其善加引导，则会取得积极效益，放任自流，后果堪忧。对班级内的这类非正式群体一定要采取具体分析、谨慎对待、热情引

导的态度，以其优点克服其缺点，把它纳入集体的发展轨道，充分发挥其积极作用。

（三）反集体倾向的非正式群体的教育

在有些班级中，存在着具有反集体倾向的非正式群体。这些群体背离了学校教育的目标，常常扰乱班级秩序，使班级不得安宁。组成这类群体的学生，一般具有这样的共同特点：不求上进，失去前进目标和动力；心理上孤独空虚，遇到同类很容易因投缘而结伙；行为不守常规，经常做出一些损人又不利己的事情；学习上危机重重，处于丧失希望的状态。对于这样的非正式群体，教师的任务是与家庭和社会上的有关部门配合，对其进行改造或使之瓦解，让其成员回归班集体，步入正途。一个学生变成与集体对抗的小群体成员，都是有其具体的内在原因的，诸如家庭破碎、遭人歧视、传媒毒害、心理失衡等。因此，教育者必须具体人具体分析，对症下药。教育者应懂得，这类学生是最需要尊重、爱护和理解的。教育他们时，必须采取宽严相济的做法，既严格控制反集体倾向的客观影响源，又十分耐心地从心理上帮助他们找回人格的尊严，这是十分重要的。

第三节　学校中的人际关系

人际关系，是指人与人交往互动时存在于人与人之间的关系，是影响当事人的一种心理性连结。人类社会是充满着人际关系的社会，学校作为社会的缩影同样如此。没有人能脱离人际关系而生活。人际关系和谐，则个人心情愉快，集体也积极向上，易出成绩；人际关系紧张，则个人心情惆怅，集体也难有作为。所以，在学校集体中，良好的人际关系既是个人心理发展的必要条件，也是集体发展的必要条件。因此，了解和掌握学校中师生关系、学生与学生的关系、学生与集体的关系以及人际改善等方面的知识，对从事学校工作的人具有十分重要的意义。

一、人际关系的概念成分及其特点

（一）人际关系的概念

人际关系是人们在相互交往的过程中形成的心理关系。人际关系的好坏，主要依彼此间的心理距离来衡量。人与人之间关系的亲疏，主要与个体的需要满足与否有关。人际关系的变化发展取决于彼此的需要从对方获得满足的程度。若彼此的需要都能从对方得到满足，则产生亲近、信任的心理关系；反之，则产生疏远、回避甚至敌对的心理关系。

（二）人际关系的成分

人际关系主要含有认知成分、情感成分和行为成分。

认知成分指的是个人对人际关系状况的了解程度。个体主要通过人际知觉了解他人与他人的关系、他人与自己的关系以及他人对自己的反应等。正是基于这种了解，个人才能更好地认识自己，调适自己的人际关系。所以，认知成分是人际关系得以形成的理性条件。

情感成分指的是人际关系的双方在情感上的满足程度。上面提到的心理距离，主要也就是指情感而言的。在人际关系的三种成分中，情感成分是主要成分。它往往被当作判断人际关系状态的主要指标。情感成分也是人际关系最根本的基础，没有情感的人际关系是无法维持的。

行为成分指的是人际关系的双方在交往中的外在表现。通常情况下，人际关系好，行为上颇多亲近；人际关系不佳，则视而不见。所以，行为表现若出于真情流露，也可视作是一个比较灵敏的人际关系指标。

人际关系的三种成分不是孤立发生作用的。若要改变人际关系，须“三管齐下”方能奏效。

(三)学校人际关系的特点

与社会上的人际关系不同，学校中的师生关系和同学关系具有其独特的色彩。

其一，强调教育目标的制约。学校中人际关系的首要特点在于它受制于教育目标以及为实现教育目标而进行的教育实践。教育目标反映了社会政治经济的发展和受教育者身心发展的客观要求。高水平地满足这种要求是师生的共同任务。因此，学校人际关系的评价和调节，是以是否有利于教育目标的实现为首要原则的。离开教育目标的实现来谈学校中的人际关系，就脱离了学校教育的主题。

其二，突出道德行为的评价。虽然整个社会都认识到道德规范是人们的行为准则，但在学校中，这一准则具有更强大的约束力，学高为师，身正为范。一个教师若被评价为师德有问题，那么，他将会受到巨大的心理压力和人际关系危机，这在其他行业是鲜见的。因此，一个人际关系良好的教师，理应是一个师德高尚的教师。

其三，深受文化知识的浸润。学校是法定的传递文化知识的场所。无论是教师或学生，都比社会上的其他成员有更多的机会接触文化知识，因此，学校的人际关系也不可避免地受着文化知识的浸润。这就使学校成员在使用人际称呼、采取人际行为、处理人际矛盾等方面带有更多的文明色彩。

二、学校人际吸引的影响因素

(一)相邻性因素

大量的研究证明，在物理空间上的邻近能够导致人们之间的吸引与喜欢。所谓“远亲不如近邻”，邻近的人们能够经常的交往和互动。这些活动一方面增强了人们之间感情上的交流，建立了感情上的联系；另一方面也导致了人们相互之间的熟悉。所以，在相互熟悉的情况下，每个人都学着如何行动以避免不愉快的互动，并有意识地不去造成不愉快。因此，邻近的人最容易成为朋友。

(二)对等性因素

如果从一个动态的角度来考察人际关系的形成，就会发现人们之间的喜欢往往是相互的。也就是说，我们喜欢的是那些喜欢我们的人。此外，对于一个人的喜欢并不仅仅取决于此人对自己喜欢的总量的多少，更重要的是要看这种喜欢是逐渐增加的还是逐渐减少的。这就是阿伦森所提出的著名的“得失理论。”

(三)相似性因素

社会心理学的研究证明，人们彼此之间的某些相似或一致的特征，如态度、价值观、信仰、爱好、兴趣等，能够促进人们的相互喜欢。物以类聚，人以群分。人们通常喜欢那些在各方面与自己存在着某种程度相似的人，其中态度、价值观相似尤为重要，即所谓“惺惺相惜”。

(四)互补性因素

相似或一致引起喜欢，但并不排斥与其他一些有着不同人格特征的个人相处，并建立起和谐融洽的人际关系。也就是说，人们往往选择那些能够补充自己人格的人，正所谓“刚柔相济”。可见，互补作用实际上是一种需要的相互满足。至于相似与互补的重要性问题，需要同角色作用联系起来考虑。在角色相同时，人们之间需要的是更多的相似性；而当角色作用不同时，互补性就显得更为重要。

（五）人格因素

这是最本质、最关键的吸引因素。人格特征包括一个人的品质、能力、气质、性格、涵养、价值观等。这些在交往中往往制约着彼此心理相容的性质与内容。一个有人格魅力的人，往往会成为人际交往中受欢迎的人。

在学生集体中，有助于人际交往的人格特征是：尊重关心他人，善于理解，乐于助人，富于同情心；热心集体活动，工作认真负责；稳重，耐心，宽厚，真诚，热情，开朗等。而不利人际交往的人格特征是：自我中心，只关心自己，不为他人的处境和利益着想，有极强的嫉妒心；对集体工作缺乏责任感，敷衍了事，华而不实，或完全置身于集体之外；对人冷淡、虚伪、固执，爱吹毛求疵，苛求他人，不尊重人，支配欲过强；过分自卑、内向，缺乏自信，过于服从或取悦他人，依赖心太强等。

人格因素既影响人际吸引力的大小，又影响到人际交往的方向、数量和质量，而人际交往的心理障碍也多与人格因素有关。

三、学校人际关系的类型和功能

（一）学校中师生间的人际关系

1. 不同学习阶段师生关系情况的变化

在学生的童年期，教师在学生的心目中是绝对的权威。他们对自己的老师既信赖又敬畏，教师要求他们做到的一切，他们几乎都能无条件地服从。并且，他们以教师的是非标准为自己的是非标准，常说一句话就是“这是我们老师说的”。在这个时期，教师的权威地位没有受到学生的挑战，师生关系比较平稳。实际上，这种关系是向教师一边倾斜的。

学生到了少年期，即小学高年级和初中时期，随着同伴之间交往的增多以及知识阅历的丰富，他们无条件信赖、服从教师的程度有所下降，在交往需求的促使下，同伴的重要性和影响力显著提高。他们常常自觉不自觉地在一起评论自己的老师，对于满意的教师表现出亲近，对于不满意的教师表现出疏离或反抗。在这个时期，教师的权威地位开始受到挑战，有些学生不再那么“听话”，师生关系中出现了不平稳状态。这种状况会给教师的工作带来一些“麻烦”和新的挑战。

学生进入青年初期直至高中毕业之前，由于知识经验的进一步增长以及思维的独立性、批判性的增强，他们对师生关系有了新的要求，既希望从教师那里获得更多的独立和尊重、关心和信任。同时，他们对教师的学识、教学能力等，也有了更高的期望，有时这种要求和期望近乎苛刻。能满足这些要求的教师，会受到学生的欢迎，形成和谐的师生关系；而满足不了这些需求的教师，要形成和谐的师生关系就比较困难。简言之，这一时期的学生，所要求教师的是平等的人格与出色的教学能力。

师生关系的特点随着学生年龄的变化而变化，不依教师的意志为转移。掌握这一变

化规律，有助于不同年级的教师依实际情况构建和处理师生关系。对低年级的学生不能因关系平稳而忽视问题的存在，对高年级的学生也不能因关系不平稳而造成师生对立，惊慌失措。

2. 师生关系的心理维度

师生关系是一种十分复杂的关系，其中包括着教育者与受教育者的关系、领导者与被领导者的关系、授业者与受业者的关系、上一辈与下一代的关系，等等。但是，作为人际之间的心理关系来考察，则应着重研究这种关系的心理维度。师生关系可以从沟通水平、情感距离、彼此地位三个维度加以衡量。郭继东等人曾按照这三个维度，以381名初中学生为对象，对初中师生关系进行了研究，结果发现：

在沟通水平方面，26%的学生与教师缺乏起码的沟通，21%的学生感到教师很少与他们认真地交换看法，87%的学生不愿意把心中的秘密告诉教师，而愿意把心中秘密告诉老师的学生不足4%。

在情感距离方面，18%的学生感到与教师相处时十分愉快，29%的学生与教师感情比较融洽，16%的学生感到教师难以接近，12%的学生感到自己遭到教师的冷落。

在彼此地位方面，62%的学生感到教师能与自己平等相处，58%的学生感到教师并不强求事事服从自己，31%的学生指出教师明明有错怪学生的地方，却不肯认错。

从这个研究的结果来看，在师生关系中，沟通维度上的问题最为突出。这可能反映了许多学校的实际情况。

3. 影响师生关系的心理因素

(1)交往状态

师生交往有单向交往、双向交往和多向交往三种模式，如图(12－1)。

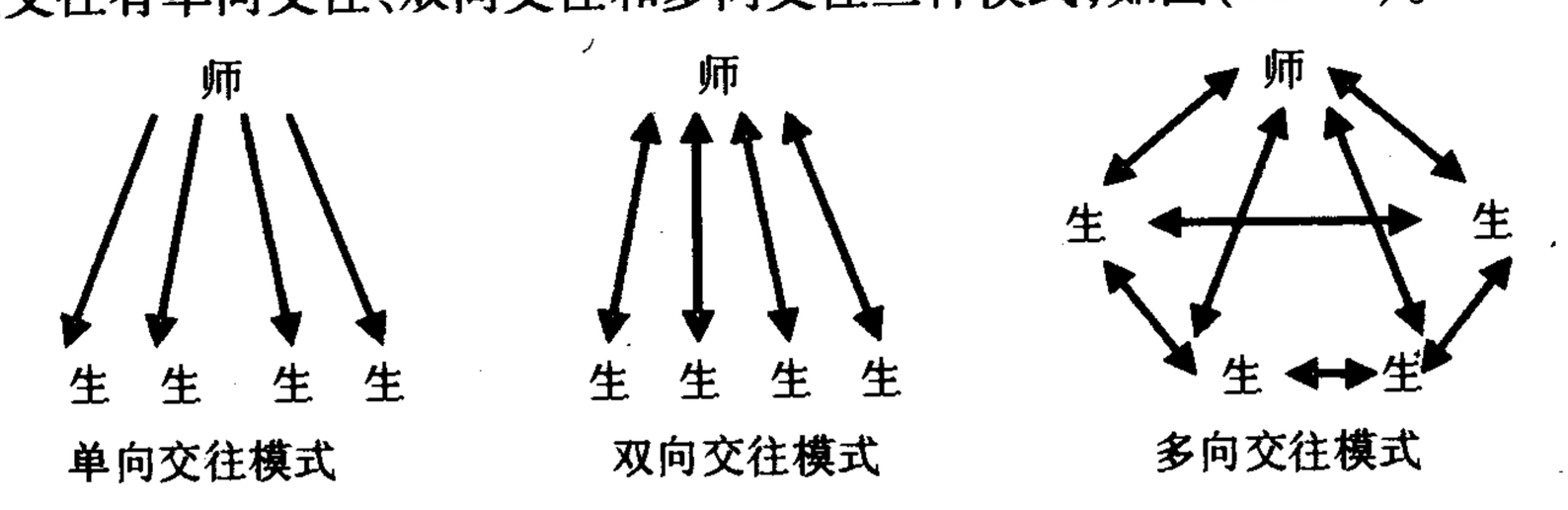


图12－1　师生交往模式

不同的交往模式适用于不同的场合。在课堂教学中，单向交往模式不可避免地用得多一些。采用这种交往模式，教师虽可清楚地表达自己想表达的事物，但却难以充分得到来自学生的反馈信息。在师生关系调查中所发现的师生缺乏沟通的问题，多半是由于教师过多地运用单向交往模式造成的。教师如果能同时运用其他的交往模式，那么，师生关系就会变得较融洽。

师生交往状态还表现为是否有课外交往。课外交往不仅是课内交往的延伸和继续，而且是师生之间建立坦率友好关系的重要途径。不论是教师或学生，都能借此展示自己的兴趣、爱好和特长，同时也能表露出课堂上见不到的某些弱点。在这种交往场合，教师不必刻意隐藏自己的弱点，若顺其自然地向学生学习，取长补短，反而会使学生感到教师的真诚、可爱。在课外交往中，教师不会忘记为人师表的角色行为，但师道尊严的色彩淡

化了，这就会使师生关系变得更亲近、自然一些。

(2)认知差异

此处所讲的认知差异主要是指师生双方的“教师观”与“学生观”的差异。

根据沈祖樾等(1991)的研究，在中学教师的心目中，一个好教师的素养，应首先表现在事业心、责任心和教学能力方面，其次应表现在对待学生的态度方面。而在中学生的心目中，这个主次顺序是颠倒过来的。对于好教师的标准，教师有强调教学态度和业务能力的倾向，而学生有强调学生应受到关心、理解和尊重的倾向。这种认知上的差异，如果得不到妥善解决，就会导致师生关系的不融洽。

同样，师生在“学生观”上的认知差异，也是客观存在的。有些教师认为，好学生首先意味着亲近老师和成绩优良。而在有些学生看来，围着老师转的学生未必是真正的好学生。师生在这个问题上的认知差异，可能会使教与学产生不协调的现象，进而导致师生关系的不协调。为师者应慎重对待师生之间的认识差异，开诚布公地引导学生正确认识、对待这些差异。

(3)人格特征

师生双方的人格特征都会对师生关系产生影响，但发生影响的主要方面在老师。

好教师人格的基本内核可用“促进”二字加以概括。教师的这种“促进”特征包括理解别人、能与别人相处和了解自己三个方面。

理解别人是指能心胸豁达地摆脱对学生的先入之见，表现出灵活性，体察性；能敏锐地发现师生人际关系中的变化并及时作出反应，能设身处地地考虑学生的情感。

能与别人相处是指能在学生面前真诚而适度地表达自己的情感；对要求帮助的学生能积极相待；能自觉拒绝权威的诱惑而平等地对待学生，甚至允许学生犯错误、认识错误、跌倒了再爬起来。

了解自己是指能了解自己的长处和短处，并以正确的态度对待短处：能懂得爱学生才能为学生所爱，并把爱付诸实践。

由此可见，影响师生关系的心理因素是十分复杂的。但是，教育实践和心理学的研究已经证明，改善师生关系不仅是必要的，而且是可能的。主要的原则有三条：一是重视学生认知需要，改变忽视学生情感需要的倾向；二是改进交往方式，增加交往频率；三是为人师表，以身作则，给学生做好楷模。

(二)学校中学生间的人际关系

1. 学生间关系的类型

(1)友好型

友好型的学生关系是一种彼此心理相容、互相悦纳的人际关系。友好关系的程度有深浅之分，高度的友好是知心的、坦率的。易法建(1993)曾以知心度和坦率度作为学生关系亲密程度的指标，了解高中生人际关系的特点。这项研究发现：高中生之间的人际关系，知心度比较高，学生往往把同学看作友伴，其中43%的学生认为“朋友比父母更知心、更谈得拢”，而认为“父母比朋友更知心、更谈得拢”的仅占18%；在坦率度方面，也是对同学比对父母表现得更坦率、更愿说心里话。可见，同学关系在中学生心目中占有重要的位置。当然，教育者应努力使学生之间的友好关系与学校的教育目的保持一致，引导中学生

的友谊健康发展，不致因“哥们义气”而误入歧途。

(2)冲突型

这种类型表现为心理上不能相容，行为上不能合作。其表现程度可以有所不同。有的可能表现为摩擦，有的可能表现为冲突，其极端表现就是对抗。冲突型的关系可能是由于误会而造成的，可能是由于利害冲突而造成的，也可能是由于嫉妒、骄横等原因而造成的。对于这种冲突型的关系，教师有时必须做某些原则性的处理，但更应设法化解他们之间的对抗情绪，使之转化为在学业或社会活动方面的竞争。

(3)疏离型

有的学生对别的同学在情绪上既无积极体验，也无消极体验，相互之间都忽视对方，对另一方比较冷淡，关系若有若无。甚至有些班干部也与同学之间形成了疏离型的人际关系。一个班级中疏离型的人际关系越多，班级凝聚力就越差。教师不能因为疏离者不太惹事而忽视他们，应给予他们应有的关心、帮助，引导他们积极参与班级活动，让他们在集体活动中接近同学、了解同学，从而与同学建立起亲近、友好的人际关系。

2. 学生间的亲密关系

(1)亲密关系的含义

亲密关系是指交往双方深深地互相依赖、互相影响的人际关系。亲子关系，友爱关系都属亲密关系。其特点有三：其一是双方在长时间内有持续的交往互动；其二是共同从事许多不同种类的活动；其三是相互之间的影响力很大。需要指出的是，人们总是把亲密关系视为正面情感的来源，认为亲密就意味着爱、关怀和照顾，但是，亲密关系里也可能产生出强烈的愤怒、嫉恨或失望等负面情感来。常常可以看到这样的情形：双方因为亲密，故一方的一个批评或一次拒绝，会给对方造成强烈的心灵震撼。这就提示我们：一不要把亲密关系片面理想化，以为亲密就可以无间、处处一致；二要正确发挥相互之间的影响力，减少负面情感的影响。

图解	人际关系状态	相互作用水平
	零接触	低
	单向注意 双向注意	
	表面接触	
	轻度卷入	
	中度卷入	高
	深度卷入	

图 12－2　人际关系的状态及交往水平

(2)学生间友谊的形成

友谊关系属于一种亲密关系,非一般的友伴关系。人与人之间友谊的形成,大体上经历了互不相识的零接触、单向注意到对方存在、双方各自注意对方、因为受吸引而开始表现接触、轻度卷入、中度卷入、深度卷入几个阶段,交往双方的作用水平逐步由低到高提升,如图 12 -2。学生之间友谊的形成也属于此。但要真正形成友谊关系并不容易。人人都有朋友,但并非人人都有可以称为知己的朋友。许多人同学多年,彼此之间交往泛泛,这就是因为他们间的关系只停留在表现阶段。大多数的同学之间维持着这种关系。其所以如此,是由于双方未能敞开心扉,向对方作自我表露。所谓自我表露,是指交往中个体愿与对方分享信息、意见和感情,甚至坦陈隐私。

中学生是非常渴望友谊的。郭占基(1988)的调查发现:从初中生到大学生,他们中的 80% 对交结朋友抱有友好和积极的态度。高中时期是交友需要的猛增期。初中时期尚有 12% 的学生感到有没有朋友无所谓,而到高中时期持此态度的仅有 3% 。值得重视的是,这项调查还发现,50% 的初中生主张结交异性朋友。这既表明性成熟的时间有所提前,也表明现代中学生的思想观念有了很大变化,由此促使教育工作者更应结合中学生身心发展的特点,正确对待及引导中学生的早恋现象。

(3)青年学生之间的爱情

青年时期是结交异性朋友的高峰期。爱情的需要也往往产生于这一时期。与异性同学之间的友谊相比,爱情是更为亲密的人际关系。爱情有四种特性:一是高度的依恋性,指双方相互亲近,形影不离,难舍难分;二是高度的关注性,指相互关心、相互爱护和相互帮助;三是高度的信任性,指完全信任对方,无保留地自我表露;四是高度的排他性,指双方互相独占对方的爱情,不准他人介入。

青年学生爱情关系的建立,有的是在缓慢中由友情逐渐发展的结果,有的并不是。爱情的形式异彩纷呈,但有两种模式比较常见,即狂热式爱情和友谊式爱情,其义不言而喻。

这里简要介绍美国耶鲁大学教授斯腾伯格(S. Sternberg)的爱情三因论。按该理论的说法,人类的爱情虽然复杂多变,但基本上由以下三种成分组成:①动机的成分。爱情行为背后的动机,虽非完全由于生理上的需求,但绝不能否认,性驱力是一个重要因素,此外,外在的诱因即异性之间身体容貌等特征对对方的吸引也是一个原因。②情绪的成分。属于爱情的情绪,十分复杂,"酸、甜、苦、辣"俱全,得到对方爱的回应狂喜不已,恋爱遇到波折痛不欲生,如此等等。③认知的成分。爱情中的认知成分,是对情绪与动机的一种控制因素,是爱情中的理智层面。

按斯腾伯格爱情三因论的说法,两性间的爱情形式,因人而异,所有情侣间的亲密关系和热烈程度,彼此各不相同,但基本上都是由这三种元素彼此以不等量的配合演化出来的。这与色彩的三元论相似。爱情是人类心理上的色彩世界,每对恋人自己所调出的色泽如何,那要看他们如何处理自己的动机、情绪与认知。

斯腾伯格进一步将情绪、动机、认知三者,各自单独在两性之间发生的爱情关系,分别称之为激情、亲密与承诺,意指以情绪为主的爱情关系是激情的,以动机为主的关系是亲密的,以认知为主的关系是承诺的、守约的。三种不同的爱情关系与其在两性间维持时间的长短,可用图 12 -3 表示。

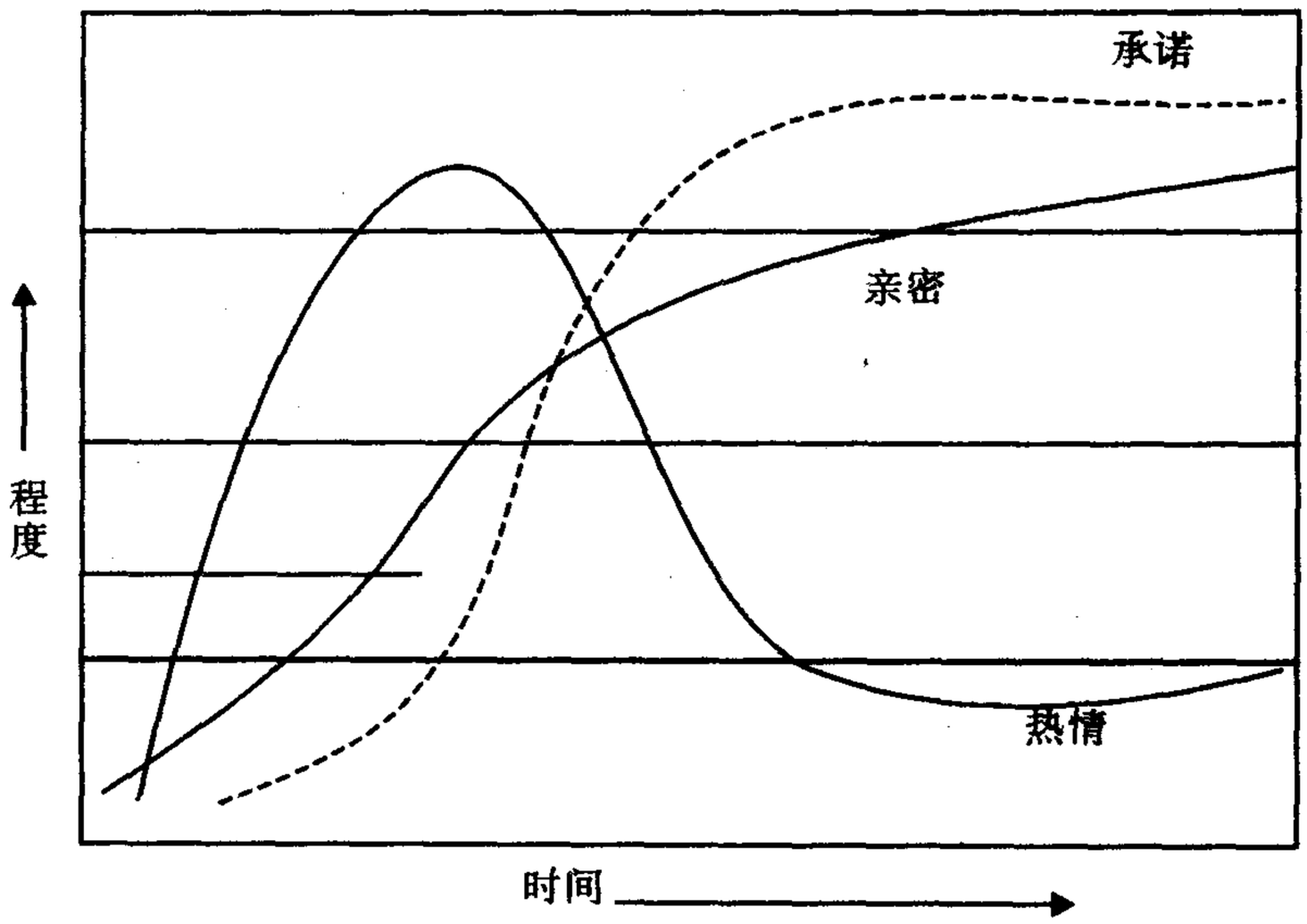


图 12－3　爱情三因论示意图

该理论提供给准备恋爱和处于恋爱中的青年的启示是：单凭热情是维持不久的，理想的爱情关系应三者兼备合而为一。基于这一境界，斯腾伯格称之为“完美之爱”。

（三）学校人际关系的功能

学校人际关系对学校每个成员、所属群体和整个组织系统的存在和发展，对学校管理活动、教育和教学活动等方面都有重要的影响，并最终影响到整个学校的教育职能和组织效能的发挥。一般来讲，学校人际关系主要有以下几种功能：

1. 影响学校成员的团结与凝聚力

人际关系是团结与凝聚力的基础。人际关系的性质和状况往往反映出群体的士气、凝聚力及团结的好坏。一个班级内部的人与人之间的关系融洽、和谐，这个班级一定是团结、士气高的团体；反之，人际关系紧张、内耗严重、矛盾重重，则会破坏班级内部的团结。

2. 影响学习和工作效率

人际关系的好坏会影响到学习与工作的效率。人际关系良好，可以作为一种外部条件而激发人们学习与工作的热情，促进人们积极性、主动性、创造性的发挥，从而大大提高学习或工作效率；反之，人际关系不好，相互猜疑、冲突、拆台，学习或工作势必不协调，工作效率自然降低。

3. 影响个体的成长与发展

马克思曾说过，人的发展取决于直接或间接进行交往的其他一切人的发展。人的心理发展是通过人与人之间的密切交往来实现的。良好的人际关系能增加其成员交往的频率和深度，提高交往的水平，能使彼此通过交往，在知识、信息、思想情感等方面及时相互交流、摄取，从而保证其成员之间进行最有效的心理交换，彼此都得到成长和发展。

4. 影响心理健康

人际关系对个体的心理健康有重要影响，人际关系协调也是个体健康的重要内容。这是因为人际关系总是与一定的情绪体验相联系，而且人际关系的情绪作用又具有比较直接、持续与强烈的特点，因此对人的身心健康有着直接和巨大影响。不协调的人际关系

会引起心理上的紧张和不安，导致心理问题，甚至引起某些心因性疾病。研究表明，有许多疾病如神经衰弱、偏头痛、溃疡病等都与人际关系失调有关。

四、学校人际关系的改善

(一)学生人际排斥的原因

人际关系和谐是学生人格发展、身体健康、学习顺利的重要条件。但在学校生活中，总有一部分学生在人际关系方面处于被排斥的地位。只有查明原因，才能帮助这些学生摆脱人际困境，走上健康发展的道路。

王振宇等(1992)曾分析了从幼儿园到高中的695名被试提供的反对某些同伴，不愿与之为友的1262条理由。这些理由被概括为10个方面，包括对人进行身体攻击(打人)和口头攻击(骂人)，有讨嫌行为(哄闹、惹事等)，学习行为不良(不守纪、成绩差)，外部特征不好(长相难看、名字难听)，不宜接近(不常往来、脾气相反)，骄傲自大(炫耀自己、瞧不起人)，心胸狭窄(小气、嫉妒、报复)，不易接近(无笑容、不合群、不随和)等。这项研究发现，心胸狭窄为不受欢迎的人品之首，是良好关系形成的极大障碍。这项研究还发现，导致人际排斥的10个方面的原因在不同年龄具有不同的重要性。比如，因对方的攻击行为而拒绝与之为友的情况，在幼儿期和小学低、中年级反映强烈，在初一、初二还有反映，到初三以后就基本上没有反映了。而心胸狭窄作为人际排斥的原因提出，是在小学四年级开始。它在整个初中、高中阶段均有反映，且其程度越来越重。

易法建(1993)就高中生人际排斥的因素向853名高中生作了调查。结果发现，高中生择友的标准已具有很高的社会化水平。总的趋势是重内在标准，轻外在标准；导致人际排斥的主要原因以及作相应判断的人数百分比依次为：兴趣、想法不同，24.45%；思想差，20.99%；性格不好，15.68%；而把“相貌难看”视为人际排斥原因的仅占2.31%。黄希庭等(1984)研究“嫌弃型”的大学生后，也得出类似结论。该研究发现，嫌弃型大学生之所以遭到同学拒绝，主要是由于他们有一些令人讨厌的人格品质。以下是一个55人的班级群体对嫌弃型学生人格品质的评价表(表12－1)，百分比的大小显示了这些品质令人讨厌的程度。

表12－1　嫌弃型大学生的人格品质

次序	令人讨厌的人格品质	提到的人数	%
1	自我中心，只关心自己，不为他人的处境和利益着想，有极强的嫉妒心	55	100
2	对班集体的工作，或敷衍了事缺乏责任感，或浮夸不诚实，或完全置身于集体之处	55	100
3	虚伪，固执，爱吹毛求疵	50	90.9
4	不尊重他人，操纵欲、支配欲强	45	81.8
5	对人淡漠，孤僻，不合群	45	81.8
6	有敌对、猜疑和报复的性格	43	78.2
7	行为古怪，喜怒无常，粗鲁，神经质	39	70.9
8	狂妄自大，自命不凡	38	69.1

续 表

次序	令人讨厌的人格品质	提到的人数	%
9	学习成绩好,但不肯帮助他人甚至小视他人	35	63.6
10	自我期望很高,小气,对人际关系过分敏感	30	54.5
11	势力眼,想方设法巴结领导而不听取群众的意见	30	54.5
12	学习不努力,无组织无纪律,不求上进	24	43.6
13	兴趣贫乏	18	32.7
14	生活放荡	8	14.5

(二)培养学生良好的个性品质

如前所述,学生如有诸多不良个性品质,即容易成为群体中"嫌弃"一族。那么,在人的个性品质方面,哪些因素影响友谊形成、友谊维持以及友情加深呢?美国《今日心理学》月刊曾举办过一次大规模问卷调查,调查读者在选择益友时的意见。收回问卷4万多份。经统计分析发现以下11项个性品质,是多数人公认的选择朋友的条件:

1. 值得信赖(89%)
2. 待人忠厚(88%)
3. 热心且富感情(82%)
4. 爱帮助人(76%)
5. 诚恳坦率(75%)
6. 有幽默感(72%)
7. 肯花时间陪我(62%)
8. 个性独立(61%)
9. 健谈(59%)
10. 有智慧(58%)
11. 有社会良心(49%)

(括号内数字为填答者百分比)

故而,教师应教导学生在如上方面多加努力,改正自己的缺点,扬长避短,增加自己的人际吸引力。

此外,有些学生与人交往时患得患失,因恐惧失败心理的影响,而导致对交往活动的退缩与逃避;还有些学生个性悲观,对人无信心,与人交往不能坦诚相对,不能表露自己的特点,因而无从获得别的同学的欣赏与尊重。

对这类学生,教师的首要任务就是帮助他们建立自信心,发现自己的价值、优势及潜力;鼓励他们多参与群体活动,在活动中学习交往能力并借此机会让别的同学加深了解;练习自我表达的能力,主要是练习个人意见和才能的表达;练习听取别人的意见,先能与别人和谐相处,然后才有可能培养出亲密的感情。

(三)竞争与合作的引导

1. 竞争与合作的含义

竞争是个人或群体在某项活动中力争胜过对方的对抗性行为,是人际关系的基本形态之一。竞争的产生必须是双方争夺同一目标,而且竞争的结果是一方获胜,一方失利,他人的挫败是自己成功的条件,即竞争的双方是互不相容的,所以竞争不仅具有对抗性,而且具有排他性。社会生活的各个领域都存在着竞争。一切带有"评"、"考"、"赛"、"奖"等字样的活动,基本上都是竞争,而学校中这类活动尤多。尽管竞争给人们带来一些消极的影响,如使人际关系紧张,使有些人失去前进的信心等;但是竞争无论对于集体还是个人都是不可缺少的,因为在竞争条件下,可以更进一步发挥个人或集体的潜能,更

能促进个人和群体克服惰性，积极向上。故重要的不是要不要竞争，而是如何把握它。

合作是两个或两个以上的群体或个人，为实现共同的目标同心协力的行为。在合作中大家有一致的目标，活动的结果有利于所有的成员，他人的成功是自己成功的条件。合作也是人际关系的基本形态之一。在社会和学校群体中不仅需要竞争也需要合作。现代社会从经济发展到科技创造，甚至日常生活，如果没有人与人之间的相互支持、通力合作、共同奋斗是不可能取得重大成果的，也不可能很好地生存。因此，培养学生对集体的责任感和相互协作的精神，也是学校教育的目标。

2. 竞争与合作的心理效应及关系

竞争与合作是两种不同的人际相互作用的情境，其个体的心理状态也有很大差异。如竞争与合作的个体都可能有很强的行为动机，表现得都很积极，但竞争的个体是为了个人取胜，常常害怕失败；而合作的个体是为了集体共同取胜，较少担心不成功。同时，在思维方式上也有所不同，竞争者主要想的是输还是赢的问题，思维方式上更多集中思维，而合作者主要想的是如何解决问题，这样运用发散思维比较多。

竞争与合作是相互对立的行为。但是在集体生活过程中，这二者是很难绝对分开的，竞争中有时包含着合作，合作中也有竞争。如在学校班级之间竞争时，这种竞争是以班级内部的合作作为前提的，只有全班同学齐心协力才可能争取竞争中的胜利。而在合作中，个体也是有差异的，大家的贡献也不是完全一样的，实际上在合作的过程中，也存在一定程度的个体之间的竞争。

3. 竞争与合作的引导

现代社会是一个竞争的社会，青少年从小就要培养经受得起竞争的韧性。竞争引导得当是有很多好处的。个体在竞争条件下自尊和自我实现的需要更强烈，更能发挥其潜能，而且在竞争中获胜时，能产生成就感，增强自信心，从而能设定更高的目标。在竞争失败时，能不气馁、冷静地检查原因，改变策略，变失败为成功之母，这一切可以提高个体在竞争社会中的生存能力。

竞争中所存在的问题也是应该引起足够重视的，过多的竞争会给学生造成巨大的压力，制造人为紧张，使学生在焦虑中进行学习，效果是不会好的。同时，如果过分强调竞争是靠打败对手以证明自己的价值，就会使优胜者产生骄傲情绪，甚至有时为了获胜而不择手段地削弱或打击对方。这就会损害学生间正常的关系，使个别学生形成不良品质。因此，在学校里应更多强调群体与群体间的竞争，这样可以增强同伴的整体感，即使失败了，个体也不会受到过多的伤害。

合作的优点显而易见，但是如果引导不当，也会产生责任分散而出现过分依赖、社会阻抑现象，甚至小团体主义。有效的合作必须是使所有群体成员认识自己共同的目标、共同的利益、自己的职责，相互帮助，相互理解。

在学校群体中理想的教育环境应该是既讲竞争，又讲合作，竞争中有合作，合作中有竞争。强调竞争与合作的相互补充作用，既可以提高学习和工作效率，又可以形成良好的人际关系。

（四）学生人际关系的指导与协调

1. 进行人际交往的知识教育，奠定良好的人际关系认知基础

良好的人际关系需要一定的知识作为认识基础。在对学生进行人际交往的知识教育时要注意以下几点：

①教育学生尊敬教师，帮助学生认识教师劳动的复杂性，引导学生对教师工作产生心理认同。

②不断提高学生的道德认识，引导他们的交往向正确方向发展。在中小学生的交往世界里，有着他们特殊的规范和标准。这些规范的内涵和成人的道德准则有很大差别，既有积极因素，也有消极因素。如他们将“忠实”理解为对朋友要毫无保留，对朋友的任何坏事不能向外泄露，否则就是“出卖朋友”，就是“叛变”，有的把对师长的尊敬和“拍马屁”混为一谈，等等。学生中的这些道德准则需要教师进行正确引导，使青少年的交往向正确方向发展。

③组织学生学习必要的人际交往的知识，使学生掌握人际交往的基本原则和基本方法，使学生懂得人际交往中的基本礼仪和礼节。

2. 创造机会，提高交往水平

社会心理学认为，人际关系的建立有赖于人际交往的程度。人际交往的程度由交往频率和交往深度两方面构成。交往频率越高，相互了解越多，就越容易形成密切的关系。交往深度指人际关系基础的认知层次和感情层次。人际关系的建立既要有认识基础，更要有感情基础，而人与人之间的认知和感情是有层次的。一般说来，同学之间相互吸引的因素大致可以分为三个层次，年龄、性别、空间距离、物质条件等属于低层次，兴趣爱好、智能水平、对周围事物的态度属于中间层次，理想信念、价值观、人生观等属于最高层次。建立人际关系的层次越高就越容易交往深，人际关系就越巩固。否则，即使是暂时相容的（如“酒肉朋友”），但人际关系的基础是脆弱的。为此，教育者要引导学生之间的交往向深度发展，真正互相关心，互相帮助，作知心朋友，共同进步。在升学竞争的压力下，尤其要关爱那些升学无望的学生，预防他们以打牌、吸烟、酗酒等低层次来进行交往。

3. 处理好学生间的冲突，协调好学生的人际关系

学生之间的冲突，常常是教师尤其是班主任教师感到烦恼的问题。有的班级“战争连绵不断”，“冤家对头”此起彼伏，有时甚至发生严重冲突，如学生打群架，持械斗殴，与教师公开顶撞等。当学生间发生严重冲突时，教师首先必须当机立断，果断地使双方脱离冲突环境，以防止事态扩大，待冲突双方冷静下来后，再分析查找原因，采取解决措施。处理学生的冲突，有两点必须特别注意，一是要尽量“冷处理”，即先放一放，缓一缓，让双方消气，待心平气和后再作处理。心理学研究表明，当人处在愤怒状态时容易丧失理智。若冲突双方都在“气头上”，而教师以强硬方式介入，则不仅不能解决问题，相反会进一步激化矛盾。二是千万不能简单处理，或以势压人。要冷静分析原因，根据冲突的性质、事态的变化情况，客观公正地进行处理。处理时要做深入细致的思想工作，提高学生的认识，清除封建“英雄观”的影响，要教育学生懂得在冲突面前让步，这不是“失败”，而是一种高尚的行为和豁达的胸怀。

4. 建立良好的师生关系是协调好同学关系的重要前提

在班级的各种人际关系中，师生关系起主导作用。师生关系和谐与否，直接影响班级中的其他人际关系。实践证明，一个师生关系对立的班级，同学之间也一定会矛盾重重、

四分五裂。如果师生关系民主平等、感情深厚，那么同学之间也会出现团结友爱、相互帮助的亲密关系。因此，建立良好的师生关系是协调好班级中学生人际关系的前提和关键。

为了有效地指导与协调好同学关系，教育者还必须认真研究影响同学关系的心理因素，还要研究同学关系的基本类型等。

复习思考题：

1. 什么是群体？群体有什么特点？

2. 班集体的基本心理特征有哪些？

3. 结合实际说明班集体的形成过程和建设依据。

4. 在班集体建设的过程中如何对学生中非正式群体进行教育引导？

5. 什么是人际关系？学校中的人际关系有什么特点？影响师生关系的心理因素主要有哪些？

6. 简述学生人际关系的类型以及学生人际关系的改善。

第四编　心理健康

第十三章　中学生心理健康教育

面向21世纪的教师，不仅要关心学生的学业进步，还要关心他们的心理和人格的健全发展；不仅要掌握传授知识的方法，还要学会心理健康教育的方法。就目前学校教育现状而言，人们越来越重视学生心理健康教育。然而，我们一方面提出要加强学生心理健康教育，另一方面却对心理健康问题知之甚少，这常使许多教育措施流于形式，口号多于行动，虚名多于实效。为此，本章就中学生心理健康教育的概念、内容、原则、途径和方法等有关问题作一探讨。

第一节　中学生心理健康教育概述

一、心理健康与心理健康教育

(一)心理健康

1. 现代健康新观念

维护和保持健康是人类生存、发展的基础。随着社会的进步和科技的不断发展，人类的健康水平在不断提高。人们发现，以前那些严重危及人类生命的疾病，已经能够得到有效的控制和治疗。与此同时，人类心理活动的许多特点，对于生命质量的影响却日益突出，各种心理问题和心理疾病出现的频率呈现出增长的趋势。它们对个体和社会发展逐渐构成了明显的威胁。于是，人们对长期以来形成的“无病即健康”的观念也开始发生改变，逐渐认识到身体健康仅成为“健康”概念中的一部分。人们开始对健康概念进行重新审视，不只是从医学的角度去看待是否健康，已经认识到，健康是一个随着时代的推移，在社会和文化因素影响下不断演变的概念。现在提到健康概念，人们常引用联合国世界卫生组织(WHO)给健康所下的定义，即健康是“身体上、精神上和社会适应方面的一种完好状态，而不仅仅是没有疾病或体弱而已”。这个定义，不仅指出了心理方面在人的健康中的重要地位，而且明确提出了健康的标准。换言之，健康不仅是不生病，而且是生理、心理、社会适应等几方面的健康。根据这个定义，我们就不难理解，现实生活中不少人虽然没有疾病，但却有病感，或不能适应现实生活，是因为在心理或社会适应方面不健康。由此可见，人是生理和心理的统一体，心理健康是健康概念中不可分割的重要组成部分。

2. 心理健康的概念

随着时代的发展，人们对心理健康在人的健康中的重要作用，认识越来越清楚。心理健康已成为现代文明人的一个重要标志。现代人不再满足于身体没病，更追求心理的健康。什么是心理健康呢？在第三届国际心理卫生大会上，心理健康被定义为“在身体、智能以及情感上与他人的心理不相矛盾的范围内，将个人心境发展成最佳的状态。”这个定义强调，如果一个人与其他人比较，符合同年龄阶段大多数人的心理发展水平，那么这个人的心理就是健康的，反之就是不健康的。从此以后，国内外学者对心理健康进行了许多论述。由于每位学者的出发点不同，其定义也是各不相同。迄今为止，心理健康还没有一个公认的定义。有人认为，心理健康是指个体能够充分发挥自己的最大潜能，能够妥善地处理和适应人与人之间、人与社会环境之间的相互关系；有人从个体的心理状态来认识心理健康，认为心理健康指个体在一般适应能力、自我满足能力、人际间各种角色的扮演，智慧能力，对他人的积极态度，创造性、自主性、成熟性，对自己有利的态度、情绪与动机的自我控制等方面达到正常或良好水平。

心理健康是和心理不健康（包括心理偏差、心理障碍、心理疾病）是对应的一个概念。如果用一个连续谱来表示一个人的心理状态，那么这个连续谱的一端为心理疾病（用黑色表示），另一端则为心理健康（用白色表示）。处于两者之间的有一个“亚健康状态”（又称“第三状态”，用灰色表示）。正是这些处于中间状态或诱发病态的人，他们随时可向心理不健康转化，见图 13－1。据有关方面调查，有 68% 的人处在亚健康状态。美国心理学家梅尔杰斯把亚健康状态者描绘成：情绪低落、自卑失助、放任冲动、角色混乱的人。

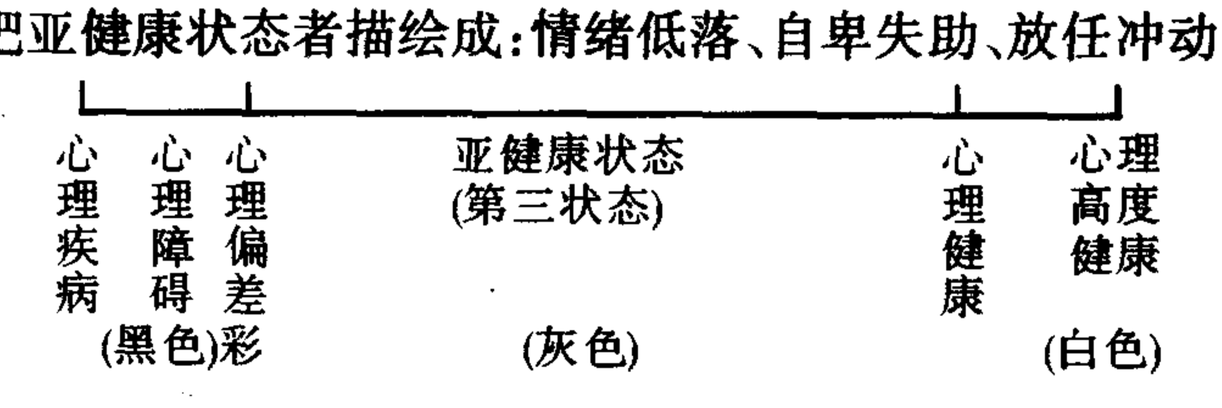


图 13－1　心理健康含义示意图

我们认为，心理健康指一种生活适应良好的状态。它包括两方面的含义：一是指心理健康状态，个体处于这种状态时，不仅自我情况良好，而且与社会契合和谐；二是指维持心理健康，减少行为问题和精神疾病。另外，心理健康还有狭义和广义之分。狭义的心理健康，主要目的在于预防心理障碍或行为问题；广义的心理健康，则是以促进人们心理调节、发展更大的心理效能为目标，即人们在环境中健康生活，保持并不断提高心理健康水平，从而更好地适应社会生活，有效地为社会和人类作出贡献。显然，对广大中学生来说，心理健康应该是广义的心理健康。

（二）心理健康教育

从现代教育的观点来看，心理健康教育是学校教育的基础，它发挥着其他教育所不可替代的作用，其目的在于提高学生的心理素质。因此，我们可以这样来理解心理健康教育：心理健康教育是教育者运用多种途径和手段，从学生心理实际出发，有计划、有目的地对中学生心理素质的各个方面进行积极的教育和辅导，进而培养中学生良好的心理素质，调节心理机能，开发心理潜能，促进中学生整体素质提高的教育。从某种意义上来说，心理健康教育实际上也是一种心理素质教育。因为心理健康教育的内容体现了对学生心理素质的基本要求。心理健康教育的最终目的也是为了提高学生心理素质，促进学生全面

发展。通过长期的教育实践，我们认为，心理健康教育与素质教育的目标是一致的。

对心理健康教育内涵的理解，可以用表 13－1 来说明。

表 13－1　心理健康教育的内涵

	途径	对象	性质	模式
心理健康教育	心理教育	全体学生	发展性	教育模式
	心理咨询	发展性问题学生	补救性	咨询模式
	心理治疗	障碍性问题学生	诊疗性	诊疗模式

心理健康教育从途径上来看，包括心理教育、心理咨询、心理治疗三大途径。心理教育也可称作心理辅导，是指通过课堂教学、活动训练、环境陶冶等手段，对学生所进行的心理健康知识的传播、普及、熏陶和辅导。目的是使学生形成健康的心理，能认识自我、悦纳自我、认识环境、适应社会，促进其成长和发展。它的任务是维护学生心理健康、培养学生健全人格、开发学生心理潜能。它是面向全体学生、关注学生未来的教育模式。心理教育应是心理健康教育系统中的主体和重点，是“主要矛盾”。因为从总体上来说，学生的心理状态是正常、健康的，有心理问题的学生还是少数。但学生在发展过程中会受到各种不良因素的影响，就有可能导致他们心理和行为的适应不良，出现一些心理困惑或心理困扰。这就要求我们教育者遵循学生心理发展不同阶段的特点及易发生的问题，有目的、有计划地开展针对性的教育或辅导活动。实质上是要求我们教育者以积极的、发展的眼光看待学生，达到预防和发展的目的，而不是等到学生出了心理问题后再来补救或矫正。如果说补救或矫正学生的心理问题是“亡羊补牢”，是心理健康教育的消极目的的话，那么心理教育则是“未雨绸缪”，是心理健康教育的积极目的。心理教育是发展性问题，应代表学校心理健康教育的工作方向。这是心理健康教育实践经验的科学总结和概括。

学生的心理问题从性质上来说，可分为障碍性问题和发展性问题。障碍性问题，又称心理疾病，程度较重，人数较少；发展性问题，又称心理障碍或心理偏差，是伴随着学生不同心理发展阶段而出现的心理不平衡、不适应，或程度较轻的心理不健康状态。正是由于学生心理问题的存在，才使得学校心理咨询和治疗成为学校心理健康教育的途径。学校心理咨询，是咨询人员运用心理学的理论、方法、技术，借助语言、文字等媒介，帮助学生消除心理障碍，维护和增进身心健康，促进个性发展和潜能开发的过程。它是一种补救性措施。学校心理治疗是针对已产生较严重心理障碍或患有心理疾病的学生。学校教育者的任务是发现这类学生，并及时转介到医疗部门。心理治疗不应当是学校心理健康教育的主要任务。

总之，心理健康教育是一种教育思想、一种教育理念、一种教育精神、一种教育追求、一种教育实践。心理健康教育应建立心理教育、心理咨询、心理治疗三级网络系统，做到治疗、预防和发展相结合，并以预防和发展为工作的重心和关键。

（三）心理健康教育的发展

1. 国外心理健康教育的发展

心理健康有着悠久的历史渊源。国外心理健康思想可追溯到古希腊时期。希波克拉

底在他的著作中已经提到了保护健康的心理因素。但是,真正重视并系统进行心理健康研究还是从20世纪开始的。近代的心理卫生、心理健康运动是20世纪初由美国人比尔斯(G·W·Beers)倡导的。比尔斯是美国耶鲁大学商科毕业生,因担心会得其兄所患的癫痫病而处于严重的抑郁状态,最终导致心理异常。痊愈后他决心致力于心理疾病的救治与预防,于1908年成立了世界上第一个心理卫生组织"康奈锡克州心理卫生协会",1909年成立了美国全国心理卫生委员会。1917年出版《心理卫生》季刊,1930年美国召开了第一届国际心理卫生大会,并正式成立了国际心理卫生委员会。1959—1960年,世界卫生组织与联合国教科文组织共同举办心理健康年,呼吁全人类重视心理健康。20世纪70年代,学校心理健康教育作为一门颇有生命力和实用价值的学科,在发达国家开始受到普遍重视,并飞速发展,从事这一职业的队伍迅速壮大,成为一门最有生机的新兴职业。

目前国外心理健康教育已呈现出如下特点:每所学校都设有专门从事心理健康教育的心理工作者;心理健康教育已从学校发展到社会和家庭;政府对心理健康教育工作高度重视;在心理健康教育中,广泛运用各种现代技术手段;从重视消极方面(即心理咨询和心理治疗)发展到积极方面(即中学生的发展和成长)。心理学家还设计了各种教案,利用各种形式,对中学生进行心理健康教育。许多国家把中学生的心理行为指导列入课程,学校配有受过专业训练的心理健康教育教师。这些教师本身是中小学的学科教师,但同时又在大学里进修过学校心理教育的有关课程。

2. 我国心理健康教育的现状

如同世界许多国家一样,现代意义上的学校心理健康教育在我国开展是从职业辅导开始的。1916年北京清华学校首先实施职业辅导,根据学生能力、兴趣选择适宜的职业学科。1917年发起成立的"中华职业教育社"是当时我国唯一的职业辅导机构。1919年该社的《教育与职业》杂志曾出版"职业指导"专号,1924年在南京、上海、武昌、济南四地开展辅导工作试点,1933年当时的教育部将辅导工作内容延伸到教育辅导领域。新中国成立后,心理健康教育在我国发展较为缓慢。直到20世纪80年代,我国全面实施改革开放后,心理健康教育才在我国迅速发展起来,一些有条件的大学相继成立了心理健康教育机构,实施心理健康教育。中小学心理健康教育直到20世纪90年代初才在部分地区发展起来。

目前,我国学校心理健康教育呈现出以下积极态势。一是认识上到位,教育界已经认识到心理健康教育的必要性,国家已通过正式文件强调加强心理健康教育。如1999年8月教育部颁布了《关于加强中小学心理健康教育工作的意见》、2001年4月颁布了《关于加强大学生心理健康教育工作的意见》等。二是开展了形式多样的心理健康教育活动,如开展学生心理咨询,建立学生心理档案,组织心理辅导活动等。三是开展了学校心理健康教育的理论研究与实证研究。如,"九五"期间,向全国教育科学规划领导小组申报的有关心理健康教育、心理辅导方面的课题多达70多项。四是对拟从事学校心理健康教育工作的教师进行了初步培训。近年来国家已为高校和中小学心理健康教育工作者分别举办了多期培训班,为推进学校心理健康教育活动准备了骨干力量。五是加强了地区内与地区间的合作与交流。例如,一些地区成立了地区性的心理健康教育协会,同时还多次召

开了全国性的心理健康教育学术研讨会。

但是，我国学校心理健康教育在蓬勃发展中还存在形式化、个别化、医学化、课程化、德育化倾向。由于这些倾向的存在，导致心理健康教育达不到目的，学生的素质得不到全面提高。因此，要使心理健康教育向规范化发展，就必须克服上述倾向，树立正确的指导思想，从教育者的教育理念上解决问题，学校领导及从事这项工作的教育者要强化思想观念的转变，防止形式化倾向；面向全体学生，防止个别化倾向；采用教育一发展模式，防止医学化倾向；加强学科渗透，防止课程化倾向；突出心理教育特点，防止德育化倾向。

二、中学生心理健康的标准

人的心理怎样才算是健康的，心理健康的标准是什么，这是一个复杂的问题。这是因为心理健康与否没有一个绝对的界限，判断心理健康与不健康相当困难，没有一个公认的一致标准。另外，随着社会的发展和进步，人类对心理健康的认识也在不断深化和提高，在不同时代，不同学者从自己的学术研究领域出发，提出了各自不同的标准。

（一）对心理健康标准的不同理解

1. 奥尔波特的观点

美国心理学家奥尔波特认为，心理健康的标准有 6 条：①力争自我成长；②能客观看待自己；③人生观的统一；④具有与别人建立和睦关系的能力；⑤人生所需的能力、知识和技能的获得；⑥具有同情心和对一切有生命事物的爱。

2. 马斯洛的观点

美国著名心理学家马斯洛与密特尔曼合著的《变态心理学》一书，列举了心理健康的 10 条标准。①充分的安全感；②充分了解自己，并能恰当地评价自己的能力；③生活理想和目标切合实际；④与周围环境保持良好的接触；⑤保持自身人格的完整与和谐；⑥具备从经验中学习的能力；⑦保持良好的人际关系；⑧适度地情绪表达及控制；⑨在集体允许的前提下，有限度地发挥自己的个性；⑩在社会规范的范围内，适度地满足个人的基本要求。

3. 我国学者陈仲舜的观点

陈仲舜对青年学生提出了 10 条心理健康的标准。①能正常地学习、工作和生活，并保持在一定的能力水平上；②能与他人保持良好的人际关系，与人为善，团结互助；③情绪基本稳定，对事物反应敏捷，心境持久地保持轻松和愉快状态；④行为符合社会群体要求，与学生角色身份相符；⑤人格完整，能客观地评价个人及外界，意志坚强，言行一致；⑥与大多数人的心理意向一致，热爱集体，有浓厚的社会交往欲望；⑦有良好的适应能力及对紧急事件的应变能力；⑧有一定的安全感、信心和自主感，而不是逆反状态；⑨心理符合其年龄水平，自居及定向力强，个人理想与现实的可能性之间的距离是可望可及的；⑩能适应快节奏的时代变化，有高效率的学习质量，精力充沛，自我感觉良好。

4. 我国学者的综合观点

有人综合了国内外学者对心理健康标准的不同观点，提出了以下 8 条标准。①智力水平处在正常范围内，能正确地反映事物；②心理与行为特点与年龄基本相符；③情绪稳定、积极，与情境适度；④心理与行为协调一致；⑤社会适应，主要是人际关系的心理适应协调；⑥行为反应适度，与刺激情境相应；⑦不背离社会行为规范，在一定程度上能实现个

人动机并使合理要求获得满足;⑧自我意识与自我实际基本相符。

(二)中学生心理健康的标准

从总体上来看,对于不同的社会群体,心理健康标准应体现其群体的特殊性。中学生心理健康的标准既有一般心理健康标准的共性,也有其年龄阶段的特殊性。根据国内外的研究与我们的认识,中学生心理健康标准至少应包括以下几个方面。

1. 了解自我,接纳自我,能体验自我存在的价值

心理健康的中学生首先有自知之明,对自己的能力、性格中的优缺点能够做客观的、恰当的自我评价,既不自傲,又不自卑。对自己的生活目标和生活理想的确定切合实际,不会提出苛刻的期望和要求,因而对自己总是满意的。同时能努力发挥自己的智力和道德潜能,对自己的不足能坦然处之。一个心理不健康的中学生则缺乏自知之明,或自傲,或自卑。由于所定的目标和理想超越现实,对自己要求十全十美又达不到,为此总是自责、自怨、自卑,其结果使自己心理失去平衡,因而常面临心理危机。

2. 正视现实,接纳他人

心理健康的中学生能够面对并正视现实,而不逃避现实,对周围事物和环境有客观的认识和评价,对生活、工作中的困难能妥善处理。心理不健康的中学生往往以幻想代替现实而不敢面对现实。或抱怨自己"生不逢时",或责备社会环境对自己不公而怨天尤人,无法适应现实。心理健康的中学生乐于交往,接受并悦纳他人,也能为他人所理解,人际关系协调和谐。与人相处时,积极的态度(如同情、友善、信任、尊敬等)总是多于消极态度(如猜疑、嫉妒、畏惧、敌视等),因而在社会生活中有较强的适应能力和较充足的安全感。心理不健康的中学生总是游离于集体,与周围人格格不入。

3. 情绪正常,心境良好

心理健康的中学生愉快、乐观、开朗、满意等积极情绪状态总是占优势的。他们虽然因挫折和不幸也会有悲、忧、愁、怒等消极情绪体验,但不会长期处于消极、悲观的体验之中,更不会在严重打击下而轻生。同时能适度地表达和控制自己的情绪,喜不狂、忧不绝、胜不骄、败不馁、谦而不卑、自尊自重,在社会交往中既不妄自尊大,也不退缩畏惧;对于无法得到的东西不过于贪求,争取在社会允许的范围内满足自己的各种需要,对于自己能得到的感到满意,心情总是开朗、乐观。

4. 有积极向上的、现实的人生目标

能自觉驾驭自己的生活,即使在挫折的境遇中,仍能坚持不懈地努力从事有意义的事业和遵守社会公德。心理不健康的中学生或者因失去生活目标、生活的意义而郁闷不乐,或者由于生活目标超越现实,因自己能力所限,为达不到目标而心烦意乱、焦虑不安。

5. 心理特点和年龄特征相符合

人的心理和行为是随着年龄的增长而发展变化的。不同年龄的人,其心理和行为尽管有所不同,但都表现出一定的连续性和阶段性相统一的年龄特征。如果一个中学生经常象一个年迈的老人一样,独坐一隅,默默无言,萎靡不振,或者如一个幼儿,稚言可笑,喜怒无常,那他的心理就可能不正常。因此,一个人的行为方式必须与其年龄特点相适应,才能认为其心理是健康的。

6. 对社会有责任心,对他人有爱心

心理健康的中学生热爱并自觉专注于自己的工作、学习、事业，因而学习是有成效的，并且在学习中体验生活的充实、自己存在的价值。对他人能够理解，能够给他人以爱，这种爱意味着理解、同情、尊重、关心、帮助等，因而有良好、稳定的人际关系。心理不健康的中学生则缺乏责任心，因而学习常常无成效或失败，常常体验到生活的无奈、无价值，常常感叹社会、他人缺乏对自己的关怀、理解，而自己又缺乏对社会与他人的同情、关心和帮助，因而很少有良好、稳定的人际关系。

7. 有独立、自主的意识

心理健康的中学生对事物有独立、自主的观点，不盲目遵从；他们对自己的生活负责，不过分依赖他人求得安全和需要的满足。而心理不健康的中学生则常盲从、依赖他人，也会将责任推诿于社会、父母、他人或归于命运的不济、童年的不幸。

三、中学心理健康教育的意义

（一）心理健康教育是学校教育面向新世纪的需要

当今世界，科学技术突飞猛进。21 世纪是知识经济的时代，国际竞争日趋激烈，而国际竞争主要表现为综合国力的竞争。教育特别是学校教育在综合国力的竞争中处于基础地位，国力的强弱越来越取决于劳动者的素质，因此尽快造就出大批专门人才，尽快培养出更多的具有良好心理素质和广泛适应能力的劳动后备力量，已成为各国教育改革和现代学校关注的中心课题。同时，21 世纪的人类将面临多方面的挑战，诸如：社会变革的加速、职业分工越来越细、技术更新和转换越来越快等。人们为了生存和发展，就必须自觉不自觉地卷入各个方面和各种形式的竞争之中，因此，心理紧张、焦虑和挫折感往往困扰着每个人。长此以往，许多人的心理水平将呈下降趋势，心理疾患的个体在总人口中的比例也将日益增大。这种消极的心理状态必然影响到学校的青少年学生，再加上青少年学生正处在心理与生理、人际关系和社会地位发生迅速变化的时期，面临着求学、求职、求偶等人生重大课题，许多权益都有待他们去争取。他们的心理紧张度、心理困扰本来就多，然而社会上一些消极因素的影响使得他们的心理品质在许多方面表现出更多地滞后和欠缺。这就更需要加强中学生心理健康教育，提高他们适应未来社会的能力。

（二）心理健康教育是素质教育的重要组成部分

素质教育从 20 世纪 80 年代提出，经历了一个较长的认识阶段和发展过程。其间，教育理论界对素质教育的组成问题进行了广泛的探索，概括起来主要有以下几种观点：

（1）提出了德、智、体、美、劳分层说。这种观点认为，体是生理基础层次，智、德、美是心理发展层次，劳则为各种素质的综合运用，属实践层次。

（2）将素质由低到高分为生理层面、心理层面和社会文化层面，认为生理层面是基础，心理层面是中介，社会文化层面是主要内容。

（3）将素质由低到高分为生理素质层次、一般心理素质层次、文化心理素质层次和个性心理素质层次。认为生理素质是心理素质形成的基础。最高层次的素质是个性心理素质。它是主体素质的制导系统，是进行整合与反应的中枢。

（4）将素质分为文化素质、心理素质和健康素质，认为文化素质为导向，心理素质为中介，健康素质为本体。

从以上关于素质的划分来看，都包含有心理素质成分，而素质教育的内容与素质划分互相联系，素质划分为几个方面，素质教育便有几个组成部分。因此，心理健康教育是素质教育的重要组成部分，全面推进素质教育就必须加强心理健康教育。

（三）心理健康教育有助于中学生的全面发展

1. 有助于中学生的身心健康发展

一方面，中学生身体、心理发展需要心理健康教育。既然现代健康观念不仅包括身体健康，还包括心理健康，那么关心中学生的成长，就必须兼顾他的身体、心理两方面的健康成长。中学生的身体和心理二者之间是相互制约、不可分割的。如果心理不健康，这本身就可能已罹患了心理疾病，轻者如神经官能症、病态人格，重者如各种精神病。另一方面，中学生心理障碍、心理疾病会影响他们机体的生理变化，对其躯体健康造成危害，甚面导致罹患各种心身疾病，如高血压、冠心病、溃疡病等，给中学生带来痛苦。

2. 有助于学生优良品德的形成

心理健康教育工作的最终目标是调整人的心理活动和社会行为，使之对社会作出良好的适应，从而培养出符合社会需要的人格。而人格的核心正是人生观和信仰。可以说，健康的心理是优良思想品德的基础。一个人只有心理健康，才会品德高尚。试想，一个心理变态的人，又怎么会具有社会主义的精神文明？有人研究了在情绪方面适应与不适应的两组学生，发现他们在道德判断上有明显差异，从而证明青少年的情绪适应与道德观念起交叉作用。我国的一项研究还指出，心理健康问题所造成的学生在情绪、性格和人际关系上的缺陷，直接影响到学生的社会适应和品德、个性的发展。因为随着他们年龄的增大，有的人变得情绪忧郁、性格孤僻、性情粗暴、行为野蛮，其中的少数人还可能由于不守纪律，不听劝告面发展到违法乱纪，成为犯罪分子。

3. 有利于促进学生智力的发展

我们知道，稳定而快乐的情绪、健康的人格、良好的人际关系，都是心理健康的表现，面它们又是提高智力活动效率、促进学生智力发展的条件。反之，学生若在烦恼、焦躁、担心、忧虑、惧怕等情绪不良状态下学习，则会压抑他的智力活动的积极性和主动性，使其感知、记忆、思维、想象等认知技能受到损害，阻碍智力的发展。这方面的实验很多，例如贝额和科温通过实验证明，在学生智力活动中，挫折和压力等不健康心理可能以各种方式损害智力效率。外在压力之下，许多人往往无所用心或思想变得机械呆板，在解决问题的尝试或检验过程中，他们不会改换另一种方式，他们往往限制、歪曲或混淆对问题情境的考察。压力还会干扰注意、记忆等过程。再如，心理学家哈洛克也曾通过实验证明，由于受到表扬而引起的喜悦、快乐、得意等健康情绪促进智力的发展。反之，由于受到训斥，或者害怕受到训斥面引起的畏惧、紧张、烦恼、愁闷等不健康的情绪，则会阻碍学生智力的发展。

第二节　中学生心理健康教育的内容和原则

一、中学生心理健康教育的内容

中学生心理健康教育内容的确定必须立足于中学生心理发展的实际需要，并着眼于

现实及未来社会对公民的客观要求。考虑到中学开展心理健康教育的实际情况，其内容可概括为以下几个方面。

（一）学习心理指导

学习心理指导是指教育者依据现代学习理论，针对影响学生学习的因素，有目的、有计划和有步骤地教会学生如何学习的过程。学习心理指导是对学生学习活动中心理活动的指导，其目的在于通过指导培养学生良好的学习心理品质，使学生心理机能得到更好的发挥，提高学习效率，完成学习任务。

对中学生进行学习心理指导具体包括以下内容：①学习方法指导。学习方法指导主要有掌握科学有效的学习方法、技术、策略，养成良好的学习习惯，矫正不良的学习习惯等方面的内容。②学习动机、学习兴趣指导。学习动机指导主要是帮助学生树立正确的学习动机，增强学习动机，培养和激发学习动机，克服厌学、逃学行为；学习兴趣指导主要是培养学生热爱学习活动，对学习产生价值感、荣誉感和喜悦感。③学习能力指导。学习能力指导旨在提高学生的学习智慧，即解决能不能学、会不会学的问题。学习包括各种能力，如听课能力、笔记能力、作业能力、考试能力、提问能力等。④应试心理指导。应试心理指导旨在提高学生应考的能力，包括如何控制考试焦虑、提高应试技巧、考试后归因、应试期的身心保健等问题。⑤优化学习环境指导。学习环境指导旨在帮助学生优化学习环境（包括学校、家庭、社区环境等），通过创设良好的内在和外在环境氛围来提高学习效率。

（二）智力开发训练

智力也称智能。一般认为，智力是指个体聪明的程度。自1905年法国心理学家比奈和西蒙首创智力测验以来，已过去近百年，但迄今为止仍没有一个公认的定义。在我国，大多数心理学家认为智力是人们在认识客观事物的过程中所形成的稳定心理特点的综合。它包括观察力、注意力、记忆力、想像力和思维力等。在谈到智力开发时，我国学者刘华山指出，帮助学生以科学的态度认识智力的实质、智力发展的制约因素、智力与学业成绩的关系、正确了解自己的学习潜能等对于提高学习成效、维护学生心理健康具有重要意义。

对学生进行智力开发训练应包括以下几个方面：①了解智力发展的实质；②正确认识智商与学业成就的关系；③正确认识智力的性别差异；④正确认识自己的学习潜能；⑤进行智力开发训练。

（三）人际关系指导

人际关系是人与人之间由于交往而产生的一种心理关系。它反映了个人或群体寻求满足其社会需要的心理状态，表明人与人之间在交往过程中关系的深度、亲密性、融洽性和协调性等心理方面联系的程度。它的变化和发展取决于双方之间需要满足的程度，即只有双方在相互交往中都获得了各自的社会需要的满足，相互之间才能产生并保持接近的心理关系和友好的情感。良好的人际关系有助于中学生获得信息、自知、知人、自我表现、人际协调、社会化、身心保健等。

对中学生进行人际关系指导应包括以下几个方面内容：①调整认知结构。要让学生明确对人际关系有一种积极、全面、正确的认知是优化人际关系的基础；反之，对人际关系

持消极、片面、错误的看法，诸如“病从口入，祸从口出”、“口开神气散，舌动是非生”等，将成为一种定势而消极地影响人际交往。②克服人际偏见。主要帮助学生克服首因效应、近因效应、晕轮效应、刻板效应和自我投射等人际知觉偏见。③加强个性修养。在人际关系指导中，应该使学生养成豁达大度、克制忍让、温和亲切、正直诚实、委婉含蓄的个性品质。④掌握人际交往知识。要让学生明确建立良好的人际关系的影响因素。⑤学习交往技能。要让学生明确如何与人交往。

（四）人格心理辅导

一般认为，人格是指人与人相区别的整体心理结构，是一个人在与周围环境相互作用中表现出来的独特的认识能力特征，情绪反应特征，意志和动机特征，行为方式特征，态度、信仰和道德价值体系特征等的总和。健康的人格特征是心理健康的标志，能保证实现人生所特有的高层次意向，体验到期待于人生的高层次满足，保障个人生命意义的自我实现。还能有效维持个体与外界社会环境压力之间良好适应关系，促进个体身心舒畅，顺利实现人生目标。

人格心理辅导主要是以学生的心理健康问题为主要内容，以人格发展和社会适应为主要目标，配合其他教育措施，共同促进学生素质的全面提高。它涉及心理健康问题的各个方面，从不同的角度出发，可以划分出不同的内容。从人格发展中心理问题的表现（包括表现方式和问题的程度）来看，主要有以下几个方面的内容：①培养良好的人格品质；②行为问题的辅导；③情绪问题的辅导；④精神障碍的辅导；⑤人格障碍的辅导。

（五）升学和就业心理辅导

升学和就业心理辅导是根据社会的需要指导学生树立正确的职业观，帮助了解社会职业，进面引导他们按照社会需要和自身特点为升学选择专业、就业选择职业在思想、学习和心理上做好准备。

升学指导主要包括三个方面的内容。第一，思想指导。帮助学生树立正确的价值观和人生观，应结合国情教育使学生懂得，在多种经济结构的情况下，国家需要多层次、多方面的建设人才，改革开放的环境和新技术革命大潮给青年人提供了广阔的舞台，没有必要为追求学历和文凭去挤“独木桥”，解除片面追求升学率对学生的心理压力。第二，复习指导。主要包括：一要指导学生制订切实可行的复习计划；二要做好各任课教师的联络协调工作；三要指导学生进行解题技能训练；四要指导学生合理安排作息时间。第三，心理指导。一要指导学生进行自我心理调控，取得任课教师和家长的配合，改善环境条件和生活方式，二要指导学生采用心理认同、置换、超脱等方法，迅速适应考场。

就业指导就内容面言包括就业意识指导、就业准备指导和就业具体指导三个方面。第一，就业意识指导。就业意识是指学生对职业对象的认识，以及由此产生的对职业对象的意向和态度。就业意识指导就是指帮助学生逐步树立远大的理想，形成正确的世界观，做到正确对待择业、就业和从业。第二，就业准备指导。主要包括：一是督促学生扎实地抓好对基础知识与基本技能的学习和一般职业技能训练。二是重视对学生的职业道德教育。三是要加强对学生的职业心理训练。第三，就业具体指导。一方面，教师应向学生介绍各行各业对人才的需要，另一方面，要通过一些心理测验（兴趣、气质、能力等）帮助学生正确认识自己。在此基础上，再有的放矢地指导学生择业。与

此同时，教师应从教育要求出发，针对学生的具体特点，培养学生具备适合有关职业需要的职业兴趣、能力等。

（六）青春期心理辅导

青春期心理辅导是根据我国的教育目的和青少年的实际，以性生理知识为起点，性心理指导为特点，性道德教育为重点，全面促进中学生个性的发展。其内容包括以下几个方面：①性生理、性心理的基本知识教育；②性道德观念教育；③性角色培养，性角色培养包括性别角色意识和性别行为模式的培养。

二、中学生心理健康教育的原则

中学生心理健康教育的原则是心理健康教育工作者在实施心理健康教育时必须遵循的基本要求。心理健康教育原则从心理健康教育目标出发，反映了心理健康教育的基本规律。学习和贯彻心理健康教育原则，对于广大教育工作者自觉运用心理健康教育规律，掌握心理健康教育技巧，促进心理健康教育工作科学化，提高心理健康教育效果，均具有重要的理论和实践意义。

根据广大心理健康教育工作者的实践来看，在开展中学心理健康教育工作时，应遵循以下原则。

（一）主体性原则

主体性原则是指在心理健康教育过程中要尊重学生的主体地位，注意调动学生的主动性、积极性。主体性原则之所以必要是因为：心理健康教育的目的是为了优化学生的心理素质。离开了学生这一活生生的主体来谈心理健康教育，不仅是无的放矢，而且容易使教师的种种努力徒劳无益，从而使心理健康教育缺乏效能感。因此，必须充分认识到学生的主体地位，认识到心理健康教育效能的高低是以学生主体的积极性和参与程度为转移的。只有这样，才能真正达到心理健康教育的目的。

贯彻主体性原则应做到以下几点。

第一，要从满足学生的正确需要入手。对学生进行心理健康教育，必须从唤醒和满足学生的正确需要入手。苏联心理学家彼德罗夫斯基曾经说过，任何方法如果不是以儿童现有的需要为基础的，那么它就不会达到目的。苏霍姆林斯基也指出，只有学生把教育看成是自己的需要而乐于接受时，才能取得最佳的教育效果。

第二，要注意发挥学生的主动性和积极性，不可事事包办代替。心理健康教育是一个他助—互助—自助的过程。教师的他助是手段，学生的自助才是目的。基于此，在组织各种活动时，要尽量让学生自己“唱主角”，教师的作用是从旁协助，提供建议。

第三，教师要尽其所能，全面了解学生。教师不仅要熟悉学生身心发展的一般规律，而且要能将对一般规律的认识具体化，从思想观念、价值取向，到兴趣爱好、热门话题等等。

（二）发展性原则

发展性原则是指在中学生心理健康教育过程中，要注意以发展变化的观点看待学生身上出现的问题，不仅要在对问题的分析和本质的把握中善于用发展的眼光作动态考察，而且在对问题的解决和教育效果的预测上也要具有发展的观点。运动、变化、发展是自然

界与社会的普遍规律，人的心理健康问题也不例外。学生心理健康问题总有一个发生、发展的过程。注重对这一过程的分析，对于“对症下药”地采取心理健康教育措施以消除这些问题，不无裨益。

贯彻发展性原则应做到以下几点。

第一，要求教育者坚持以发展的观点看待学生。从人的整体发展过程来看，青少年时期是身心发展的重要时期，变化很快。因此，教育者不可用固定的眼光，带着成见去了解、研究学生的心理和进行心理健康教育。

第二，要使心理健康教育走在发展的前面。所谓走在发展前面，即心理健康教育的要求必须高于学生已有的心理发展水平，要能促使学生向心理上的“最近发展区”前进。

第三，要注意“三早”。所谓“三早”，即早进行、早准备、早预防。

（三）针对性原则

针对性原则是指在中学生心理健康教育过程中必须根据学生的身心发展特点和规律，有针对性地实施教育。不同的学生在能力、气质、性格和兴趣等方面都存在明显的差异。这些差异不仅表现在个体间可能具有不同的心理特点，而且也表现在同一特点在不同人身上有不同的发展水平。正因为不同个体在心理上存在着个别差异，所以开展心理健康教育，必须针对中学生心理发展特点和身心发展规律，有针对性地因材施教。

贯彻针对性原则应注意以下几点。

第一，要针对中学生的年龄特点实施心理健康教育。心理健康教育的要求、内容和方式要适合不同年龄阶段中学生的特点。

第二，要针对中学生的个性特点实施心理健康教育。作为教师，除了要熟知中学生共同的年龄特点外，还要争取了解每个学生的独特之处。每个学生都需要教师的理解、关心、信任与肯定。只有具体了解每个中学生的个性特点，针对不同的个性特点进行心理健康教育，才能收到“对症下药，药到病除”的效果。

第三，要针对中学生的表现特点实施心理健康教育。针对学生心理健康问题的特点进行指导，不仅能帮助他们克服心理健康问题，而且还能从根本上改进他们的学习状况及行为方面的偏颇。

（四）平等尊重原则

平等尊重原则是指在中学生心理健康教育过程中应从平等的立场出发，尊重学生的人格，对所有学生一视同仁，承认学生的独立性，承认学生与教育者在人格上是平等的，相信他们的诚意和谈话内容，努力和他们建立朋友式的友好信赖关系，以确保心理健康教育工作的顺利进行，取得圆满的结果。

贯彻平等尊重原则应做到以下几点。

第一，要求师生的交流是平等的、双向的。教师在与学生交谈时不宜用权威的口气，避免使用诸如“我告诉你，你听我说”、“我认为你错了”、“你还不懂”这类命令式、灌输式的口吻，而多用商量的语气，如“请告诉我你现在的想法”、“原来如此”等等。

第二，要耐心启发，认真倾听。在心理健康教育过程中，要耐心启发，认真倾听学生自己讲述问题，了解对方存在的心理问题，这样可以使学生解除心理重负放松紧张情绪。教师在听取来访学生讲述问题时，不要过早地进行评价，要让学生把话讲完，并保持积极的

关注态度。

第三，要关怀、理解、接受学生。一般来说，在心理咨询中，主动上门进行咨询的学生，往往是意识到自己在心理上存在某种问题，想要通过辅导得到帮助的人，对咨询人员抱有很大的希望，同时也可能存在某些担忧和疑虑，担心咨询人员不能诚恳相待，不能理解他们的苦衷。因此，咨询人员要热情诚恳地接待来访者，向他们讲明心理咨询的基本精神和原则，鼓励他们消除顾虑，畅所欲言，以热情自然的态度，形成和谐的交谈气氛，建立相互信任的咨访关系。

第四，要对学生一视同仁，充满爱心。学生的情况千差万别，有的温文尔雅、彬彬有礼；有的衣帽不整，语言粗野；有的谈吐自若，微露傲气；有的词不达意，畏缩自卑。无论对什么样的学生，教师都应满怀交友的热望，坦诚相待，一视同仁，绝不厚此薄彼。

（五）全体性原则

全体性原则是指在中学生心理健康教育过程中，必须坚持面向全体学生，为全体学生服务。之所以坚持全体性原则，是因为心理健康教育既然是一种发展性教育，它就应该是所有学生都有权利享受的教育，应该面向全体学生。

贯彻全体性原则应注意以下几点。

第一，要着眼于全体学生制订心理健康教育计划。在制订心理健康教育计划和确定内容时要考虑大多数学生共同需要及普遍存在的问题。

第二，要注意给每个学生以机会。渴望自己的内心世界为他人所了解，渴望了解他人，是中学生共同的心理需求。他们总是寻找机会展示自己的才华、爱好、兴趣、个性。当然，中学生成长和发展中的上述基本需求是相同的。这种需求对维护心理健康是十分必要的，但不同个性的学生表现却不尽相同。所以，心理健康教育应以满足学生的这些需求为己任，要尽可能地为每一个学生创造和提供机会，让学生在参与中获得帮助和接受教育。

第三，注意学生的特殊需求并给予实际帮助。心理发展规律总是通过每一个体的不同行为表现出来的，而且常常带有浓厚的个性色彩。比如，那些腼腆、害羞的学生可能恰恰最渴望与别人交流，与别人分享自己的情感，只是由于害怕失败，害怕遭到拒绝，担心受到嘲弄，担心遇到挫折而宁愿选择逃避或沉默。教师要善于关注这些学生，给予及时、具体的帮助。

（六）艺术性原则

讲究工作艺术是育人工作的基本要求。心理健康教育既是一门科学，也是一门艺术。艺术性原则是指在中学生心理健康教育过程中，要通晓心理健康教育工作的理论和技巧，善于运用言语表达、情感交流和教育手段理解学生心灵，促进学生的心理发展和行为改变。

贯彻艺术性原则应注意以下几点。

第一，在言语表达方面，要求既鲜明准确，毫不含糊，又讲究分寸，委婉合宜，使教育者的劝导、帮助易为受教育者所理解、接受；同时，教师的言语表达还要紧扣时机，恰到好处。该发问时及时发问，该鼓励时立即鼓励，该强调时可适当加重语气，当沉默时应闭口不语。

第二，在情感交流方面，一方面要靠耳目传情，把教师的坦诚、信任、关怀、体谅和期待

等复杂情感通过眼神的调节传递给学生；另一方面要凭借表情、手势、体态的恰当使用，使学生及时领会教师的意图和希望。

第三，在探索学生内心世界方面，教师要善于启发，循循善诱，注重启发鼓励学生透露真情，启发他们准确地表达思想。学生可能因思想上有顾虑，不愿讲明全部缘由；也可能因为思维不清，语无伦次而表达不清；也可能因为心情紧张，叙述受到影响；也可能因为学生将自己的思想感情和客观事件本身搅和在一起，使人茫无头绪。这就要求教师根据学生的实际情况，循循善诱，弄清哪些是事件的来龙去脉，哪些是学生的思想感情，以便获得真实信息。

第三节　中学生心理健康教育的途径和方法

一、中学生心理健康教育的途径

中学生心理健康教育的途径是指将各种实施心理健康教育的影响源汇聚而对学生施加影响的渠道。心理健康教育的途径是为心理健康教育任务、目标服务的。任务的多样性、目标要求的广泛性、心理健康教育影响的社会性等特点，决定了途径的复杂、多样性。在心理健康教育实践中，我国一批心理健康教育的先行者对心理健康教育的实施途径做了有益的探索，为我们开辟中学生心理健康教育的有效实施途径提供了宝贵的经验。就目前来看，实施心理健康教育主要有以下途径。

（一）专门课程

作为学校心理健康教育实施途径之一的专门课程，是着眼于受教育者心理健康水平的提高、心理素质优化和心理潜能开发，以心理知识传授、心理品质培养和心理问题辅导为内容的一门课程。就心理知识传授而言，主要是指根据学生的年龄特点和心理实际需要，适当介绍与心理健康发展密切相关的常识、自我进行心理训练的方法和自我心理保健的知识，将有关心理科学的理论和技术转化为学生自我教育的理论和自我心理训练的可操作方法，以帮助学生更好地认识、把握自己的心理，更自觉地维护和增进自己的心理健康。就心理品质培养和心理问题辅导而言，主要是指运用有关心理学知识，有意识、有计划地开展有关活动，使个体心理受到训练、心理问题得以矫治。

开设心理健康教育专门课程要注意做好以下几方面的工作：一要制定明确的课程目标；二要坚持科学的原则；三要运用恰当的手段；四要有可行的教学纲要和教材；五要实施以自我检测为主的评估。针对中学生的特点，心理健康教育专门课程可采取以下几种形式：一是心理常识课；二是成才指导课；三是健康教育课；四是心理卫生讲座和团体辅导课；五是心理辅导活动课。

（二）学科渗透

学科渗透是指教师在学科教学中自觉地、有意识地进行心理健康教育。由于学科教学的主要任务不是系统的心理健康教育，因而只能渗透心理健康教育的内容。

那么，在中学生心理健康教育工作中如何进行学科渗透呢？

第一，科学地设定学科教学目标。各科教学是一种有目的、有计划、有系统的活动，其

目的性、计划性、系统性主要反映和体现在教学目标上。将心理健康教育纳入教学目标之中，是实施学科渗透的前提条件。因此，各科教师在制定教学目标时，应将心理素质培养作为教学目标之一。

第二，充分挖掘各学科蕴含的心理健康教育资源。各学科无论是社会科学类、自然科学类还是体育艺术类，尽管它们自身都有特定的、不可互相置换的内容，但都蕴含着各具特点的心理健康教育资源，教师一定要充分进行挖掘和利用。

第三，努力营造良好的课堂心理氛围。课堂心理氛围是指班集体在课堂上的情绪、情感状态。努力在课堂这个环境中营造和谐的心理氛围，不仅是课堂教学成功的保证，也是学生形成积极的学习态度、正确的学习动机、愉悦的学习情绪和高度的注意力的重要途径，因而是学科渗透的重要环节。在营造良好的课堂心理氛围时，教师要通过精心组织教学内容、积极改进教学方法、精心设置问题情境等方式引发兴趣；要鼓励成功；要寓教于乐；要师生密切合作。

（三）课外活动

课外活动是学校在课堂教学任务之外有目的、有计划、有组织地对学生进行的多种多样的教育活动。它是学生课余生活的良好组织形式。课外活动从组织形式上来看主要有教育性活动、知识性活动、科技性活动、体育性活动、文艺性活动和劳动等。通过课外活动来实施心理健康教育也是中学生心理健康教育的重要途径之一。

中学生心理健康教育之所以能够通过课外活动来实施，既有理论上的原因，也有实践的意义。从理论上来看，活动有利于促进学生的心理在个人既有的遗传素质与社会环境的相互作用中获得发展；有利于发挥学生的主体性、能动性和创造性；有利于学生潜能的发挥；有利于学生进行自我教育。从实践上来看，活动有利于学生仔细观察，积极思维，大胆想象；有利于独立探索，自我发现，发展创造力；能满足学生的兴趣、爱好，激发好奇心和求知欲；有利于陶冶情操，锻炼意志。总之，课外活动确实是培养学生良好心理素质的有利场所。为了提高在课外活动中实施心理健康教育的实际效果，首先要设计好心理健康教育活动，要坚持主体性、开放性、多样性、系统性、有效性等原则，设计好活动内容。其次要把握时机，激发动机，精心准备，认真组织，及时总结。

（四）优化校园文化环境

校园文化环境包括学校价值观念、校风校纪、人际交往以及校园环境等，都对学生的心理品质产生潜移默化的作用。应当重视校园文化环境建设，力求以健康的校园文化形成学生健康的心理。学生在活泼上进的校园文化氛围中，能保持较高的学习热情，敢于发表见解，乐与人处。合理的竞争，可激发学生强烈的求知欲，激发上进心，正确对待挫折，主动调节情绪。可见，良好的校园文化环境对学生心理健康具有重大的影响。

那么，如何才能通过优化校园文化环境来实施心理健康教育呢？

第一，要优化信息环境。学校环境是一个开放的系统。作为一种微观社会环境，它与社会大环境经常进行着物质、能量和信息的交流。各种社会信息都能及时传入学校，从而给学生心理健康带来种种不同的影响。来自社会的好的信息会使学生开阔眼界，增长知识，发展智力，发挥创造力，有益于其心理健康发展。但一些不良社会信息会对其心理健康造成负面影响。因此，社会有关部门应净化信息源，学校领导和教师应重视信息的筛选

工作，并采取方法提高学生的辨别力，以最大限度地减少不良社会信息对学生心理健康的负面影响。

第二，要优化人际环境。在学校中，教师与学生之间、学生与学生之间的人际关系构成了学生学习生活特定的人际环境。人际环境是最有影响力的心理环境。教育实践表明，在良好的人际关系环境中，有利于学生的心理健康；在不良的人际关系环境中，学生易形成抑郁、自卑、猜疑、嫉妒、冷漠等不良性格。恶劣的人际关系环境，导致产生人际关系障碍。因此，要让学生学会协调人际关系的技能，还要保持良好的师生关系和同学关系。

第三，要优化情感环境。情感环境是指学校教育、教学过程中形成的一种情绪、情感状态。情感环境对学生的心理健康影响是十分巨大的。在课堂教学情境中，优化情感环境要注意教师在教学中的情绪自我调节问题；要注意教师对所教学科的情感流露问题；要注意教师对教学内容的情感处理问题。

（五）班主任工作

班主任是班级的组织者和领导者，是学生全面发展的依靠力量。通过班主任工作实施心理健康教育是中学生心理健康教育工作的重要途径。班级是学生在校生活、学习的基本组织形式，是社会的缩影，是学生由家庭迈向社会的第一步。通过班主任工作既使学生在“小社会”进行实践，体会各种社会关系，形成集体主义观念，掌握行为准则，又通过现实的人际交往，训练行为习惯，锻炼道德意志，提高心理素质。班主任工作的心理健康教育价值还表现在班主任可以充分发挥主导作用，协调各方面教育力量和影响，形成整体合力；班主任通过提出目标导向，形成学生干部核心，增强向心力，创造健康舆论，形成良好的文化氛围，以陶情冶性、潜移默化。总之，班主任工作有着广泛的心理健康教育意义。

那么，在班主任工作中如何实施心理健康教育呢？

第一，要树立正确的教育理念。班主任要从片面追求升学率的“应试教育”的错误理念中解脱出来，要走素质教育之路，不仅要重智、重德，面且要重视心育，做学生心理健康教育的积极倡导者和实践者。

第二，努力建设良好的班集体。班主任要加强班集体建设，形成良好的班风，以班级优秀的文化氛围陶冶学生，感染学生，促进学生心理健康。

第三，积极组织学生开展丰富多彩的课外文化活动。通过课外文化活动培养学生良好的兴趣、优秀的个性品质、积极的人际关系。

二、中学生心理健康教育的方法

中学生心理健康教育的方法是指为达到心理健康教育目标而采用的方法。采用科学的方法是实施心理健康教育的保证。只有方法对头，目标才能实现。中学生心理健康教育的方法可分为一般方法和具体方法。下面分别作一介绍。

（一）中学生心理健康教育的一般方法

中学生心理健康教育的一般方法可分为以下三个步骤。

1. 心理调查阶段

在本阶段，首先采用问卷法收集学生的个案资料。一般可让学生（家长、教师）分别填写“学生基本情况调查表”。调查表的内容大致包括：

①身份资料。姓名、性别、年龄、籍贯、校名、年级、班级、政治面貌、家庭地址等。

②个人情况。个人健康状况、学习情况、个性情况、人际关系情况。

③家庭情况。了解父母的年龄、职业、文化程度；家庭结构情况；家庭居住条件；经济收入；家庭人际关系情况；父母对学生的态度及教养方式；邻居关系情况；家族中有无意外遭遇和重大挫折，对学生的影响情况；父母的生理、心理健康状况，在父、母亲三代中有无明显的心理疾病，其症状表现和转归情况，家庭中如有两人以上患有心理疾病者应用家谱系图标记。

④学校情况。学校性质；学校环境及设施情况；校风、班风情况；教师的教育、教学态度和方法；教师的心理健康状况；学习压力情况等。

⑤性发育情况。性生理发育情况，了解学生发育年龄，月经初潮出现或遗精年龄等；性心理发展情况，性障碍情况等。

⑥心理健康情况。了解有无学习障碍、行为障碍、不良习惯、特种障碍、品行障碍等。

在学生、家长和教师分别填好调查表后，心理健康教育工作者就应当使用测验继续收集学生的个案资料。一般来说，主要进行以下几种心理测验：

①智力测验。主要用韦克斯勒智力量表以及《中小学团体智力筛选测验》等量表进行测验。

②人格测验。主要采用艾森克人格量表（EPQ）、明尼苏达多项人格量表（MMPI）及卡特尔个性量表（HSPQ、16PF）等进行测验。

③心理健康测验。主要采用《临床症状自评量表（SCL—90）》进行测验。

在用问卷法和测验法收集个案资料的基础上，再对学生进行个别心理检查，以明确诊断。对可疑者再通过特殊测验（如焦虑测验、抑郁测验）等复查，以了解学生的特殊心理问题，并纠正和补充量表测定的不足和偏差。

除上述资料外，在心理调查阶段，还应注意搜集以下资料：入学时学生的登记表；入学时转来的个人资料；入校后个人健康和学业资料；家访记录；轶事记录；自传体资料。

在充分搜集资料的基础上，应对资料进行分析研究。要去粗取精，去伪存真，由表及里，以便获得详实资料，为心理健康教育阶段提供客观依据。

2. 心理健康教育阶段

在这一阶段，教师要根据心理健康教育目标，开设包括前述心理健康教育内容在内的心理健康教育课程；通过示范、讨论、布置作业等方式对学生进行心理训练，诸如提高观察力、记忆力、思维力、想象力、注意力的智力训练，应试技能训练，创造力训练，社会能力训练等；还要通过开展团体心理咨询和个别心理咨询，对学生的学习、适应、发展、择业等问题给予直接或间接的指导和帮助，并对学生的有关心理障碍或心理疾病进行诊断和矫治。

3. 心理健康教育评估阶段

心理健康教育评估和其他教育评估一样，乃是系统收集证据用以确定学习者实际上是否发生了某些变化，确定学习个体变化的数量或程度。为此，需重复第一阶段的心理调查项目，并通过让学生写心得体会、互相讲评等形式，评估心理健康教育效果。

（二）心理健康教育的具体方法

关于心理健康教育的具体方法问题，近年来一些学校已积累了一定的经验，这里仅就

有普遍意义的心理健康教育方法介绍如下。

1. 认知改变法

认知改变就是俗语的说服。它是通过摆事实、讲道理，使学生端正对心理健康的认识并形成正确观点的方法。古语说："知之愈明，则行之愈笃"。要使学生自觉地进行心理保健，优化心理素质，开发心理潜能，首先要提高其认识，启发其自觉，调动其积极性，这就要用说服的方法来讲清道理，使学生明白为什么要这样做。学生的认识提高了，感到有必要了，他们才能自觉地践行。

认知改变的主要形式有讲授、谈话、报告、讨论、参观访问、启迪、位移等。讲授是通过语言或借助其他手段把心理健康知识传授给学生的方法。讲授既可以是教师的口头讲解，也可以采用多媒体的教学手段，以及通过墙报、广播进行；既可以是简短的说明，也可以是系统的理论传授；既可以采取班级的组织形式，也可以采取小组、个别的组织形式。谈话是通过系统交流思想，了解学生的情况，提高他们的认识，对他们进行教育。报告是当学生心理上有一些带普遍性的问题需要解决或有共同要求需满足时，采用讲座进行认知改变的方法。讨论是当学生对某些心理健康问题有些看法，但又不甚明确、不太全面时，采用讨论可以集思广益，交流思想，沟通感情，形成共识，促使问题解决。参观访问是让事实说话，通过让学生接触实际来提高学生的认识。启迪是运用学生感兴趣的正反事例，启发学生将教育要求转变为自已需要的方法。位移是指心理位移，又称心理换位。它是指教师引导学生设身处地地思考有关问题，来激发学生正确需要的方法。

运用认知改变法要注意以下几点要求：一要明确目的，要从实际出发，切忌空洞、冗长、唠叨，使学生感到单调、厌烦、抵触；二要富有趣味，内容表述力求生动有趣，使学生喜闻乐见，并乐于实践；三是把握时机，引起情感共鸣，被学生接受；四是热爱学生，尊重学生。

2. 心理训练法

心理训练法是有目的地组织学生进行一定的实际活动，以培养他们良好心理品质的方法。中学生心理品质的培养离不开训练，只有在社会生活和实践的过程中才能形成、发展和完善。离开了实际训练，不论用什么方法都不能培养起学生的良好心理品质。

心理训练法的主要形式有练习、制度、委托和活动。练习就是对某一些心理行为进行多次重复。练习可采用全班练、小组练、个别练和相互督促练。在学生练习时，教师要做必要的指导和巡视，以便随时发现问题，及时纠正。制度就是在中学生心理健康教育中，规定严格的纪律，要求学生自觉地执行，培养学生良好的意志品质。委托是教师或学生集体委托学生完成一定的工作任务。通过完成任务，提高学生的工作能力，培养其工作责任感、集体主义精神和克服困难完成既定任务的意志品质。活动是教师通过有目的、有计划地组织学生参加各种形式的实践活动，培养学生良好的心理品质。

运用心理训练法进行心理健康教育要注意以下几点：一是坚持严格要求；二是唤起学生主动；三是注意检查督促。

3. 心理修养法

心理修养法是指在教育者的引导下，学生为形成良好心理品质，增进心理健康，开发心理潜能，而自觉地进行学习、自我反思和自我行为调控的心理健康教育方法。自我心理

修养的过程就是自我心理教育的过程，即通过有目的、有意识地调控自己的心理活动，达到自我心理的完善。

心理修养法的主要形式有学习、立志、内省、慎独和座右铭。学习是提高心理素质进行心理修养的主要方法。有目的、有计划地组织学生学习心理健康方面的知识，对于促使学生进行自我心理修养，促进心理健康发展是十分必要的。立志实质上就是动机教育、良好意志品质培养的心理健康教育过程。内省即让学生通过自我检查、自我分析、自我调控、自我监督的系列步骤，来改正自己的心理缺陷，优化自己的心理素质。慎独即时时处处要检查自己的行为。座右铭就是针对自己的心理缺陷，选择相关的名言警句，或自我提出一定的要求，用以警醒和勉励自己，帮助学生抓住个人心理上存在的主要缺陷，经常反省，长期坚持，以达到优化心理素质的目的。

指导学生进行心理修养要注意以下几点要求：一要激发修养动机；二要掌握修养标准；三要制定修养计划；四要参加社会实践。

4. 情境陶冶法

情境陶冶法是指通过创设良好的情境，潜移默化地培养学生良好心理素质的方法。情境陶冶法既不向学生传授系统的心理健康知识，也不对他们提出明确的要求，而是寓心理健康教育于情境之中，通过教育者预先设置的情境来感化与熏陶学生，给学生心理健康发展以终生性影响。

情境陶冶法的主要形式有人格感化、环境陶冶、艺术陶冶。人格感化是教师以自身的心理素质为情境对学生进行陶冶。环境陶冶是指通过为学生创设良好的环境对学生进行陶冶，包括社会、学校、家庭中的良好物质环境，也包括社会风气、校风、班风、家风等文化心理环境来感染学生，提高其心理健康水平。艺术陶冶主要是通过音乐、美术、舞蹈、雕塑、诗歌、文学、影视等来陶冶学生。

运用环境陶冶法要注意以下几点要求：一要创设良好的环境；二要注意启发说服；三要引导学生参与。

5. 榜样示范法

榜样示范法是以别人的优良心理品质和模范行为对学生进行心理健康教育的方法。榜样把良好的心理品质和行为规范具体化、人格化，形象而生动，具有极大的感染力和吸引力。中学生富有模仿性，爱效仿父母、师长，尤其崇拜伟人、英雄。良好的榜样可以促使他们身心健康发展。

榜样示范法的主要形式有典范、示范和模范。典范主要是指历史伟人、民族英雄、著名科学家、思想家和各方面的杰出人物，运用他们非凡的生平、伟大的业绩、崇高的人格、光辉的形象来感化学生，激发其敬仰之情，仿效之心，以陶冶心理素质。示范主要是指教师、家长和其他长者给学生所作的示范。在心理健康教育中，这是一种非常重要的形式。模范主要是通过学生中值得学习的人来对其进行心理健康教育，引起情感共鸣，达到教育目的。

运用榜样示范法要注意以下几点要求：一要选好榜样，榜样要具有典型性，代表性；二要把握特点；三要指导过程；四要激起情感。

6. 心理咨询法

心理咨询法主要是通过咨询者与来访学生之间的会谈来促进心理问题解决，提高心理健康水平的方法。心理咨询法的主要任务是在良好的咨询关系中，澄清来访学生的真正问题，进而找到适当的改变现状的途径和方法。

心理咨询法主要形式有个别咨询和团体咨询。个别咨询是由学生向咨询者单独提出咨询要求，一般由单个咨询人员作出解答、劝导和帮助。团体咨询是由咨询人员根据学生提出的问题，将他们分成课题小组进行讨论、引导，以解决其共同心理问题的一种形式；也可以是由学生自己组成团体，咨询人员根据共同的心理问题进行咨询的形式。

运用心理咨询法要注意以下几点要求：一要严格按心理咨询的过程操作；二要求咨询人员必须经过严格的专业训练，熟悉心理咨询的理论和技术；三要坚持保密原则。

复习思考题：

1. 如何理解心理健康的含义？中学生心理健康的标准是什么？
2. 什么是心理健康教育？目前我国心理健康教育的发展状况如何？
3. 中学开展心理健康教育有何意义？
4. 简述中学生心理健康教育的内容。
5. 简述中学生心理健康教育的原则及基本要求。
6. 联系实际说明开展中学生心理健康教育的途径有哪些？

前言
目录
第一编　心理学基本理论
第一章　绪论
第一节　心理学概述
第二节　心理的实质
第三节　心理学研究的指导思想、基本原则和基本方法
第四节　学习心理学的意义
第二章　感觉知觉和观察力
第一节　感觉和知觉概述
第二节　感觉和知觉的种类
第三节　感觉和知觉的基本规律
第四节　观察力及其培养
第三章　记忆
第一节　记忆概述
第二节　识记
第三节　保持和遗忘
第四节　再认和回忆
第五节　记忆的品质与培养
第四章　思维和想象
第一节　思维概述
第二节　思维的过程
第三节　想象
第四节　创造性思维
第五章　注意
第一节　注意概述
第二节　注意的规律
第三节　注意的品质与注意能力的培养
第六章　情绪、情感和意志
第一节　情绪与情感
第二节　意志
第七章　需要、动机和兴趣
第一节　需要
第二节　动机
第三节　兴趣
第八章　能力、气质和性格
第一节　能力
第二节　气质
第三节　性格
第二编　教育心理
第九章　学习心理
第一节　学习概述
第二节　知识学习
第三节　技能学习
第四节　学习迁移
第十章　教学心理
第一节　教学心理概述
第二节　教学心理分析
第三节　课堂管理
第十一章　教师心理
第一节　教师的职业角色
第二节　教师威信
第三节　教师心理问题及调适
第三编　社会心理
第十二章　学校中的群体心理
第一节　群体心理概述
第二节　班集体心理
第三节　学校中的人际关系
第四编　心理健康
第十三章　中学生心理健康教育
第一节　中学生心理健康教育概述
第二节　中学生心理健康教育的内容和原则
第三节　中学生心理健康教育的途径和方法