

世纪教育前沿研究课程系列

总主编 » 丁 钢



学业不良 心理学研究

沈烈敏 » 著

Xueye Buliang
Xinxixue Yanjiu

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

世纪教育前沿研究课程系列

总主编 » 丁 钢

学业不良 心理学研究

沈烈敏 » 著

Xueye Buliang
Xinxue Yanjiu

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

学业不良心理学研究 / 沈烈敏著. 上海:上海教育出版社,2008.10

ISBN 978-7-5444-1947-5

I. 学... II. 沈... III. 后进生-智育心理学-研究
IV. G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 152586 号

世纪教育前沿研究课程系列

学业不良心理学研究

沈烈敏 著

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上海教育出版社

易文网:www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 太仓市印刷厂有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 22.75 插页 2

2008 年 10 月第 1 版 2008 年 10 月第 1 次印刷

印数 1-3,250 本

ISBN 978-7-5444-1947-5/G·1582 定价:39.50 元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换 电话:0512-53522239)

世纪教育前沿研究课程系列
编辑委员会

主 编 丁 钢

编 委 钟启泉 包南麟 杨治良

李其维 石伟平 杜成宪

吴 刚 张际平 张文忠

Series Preface

华东师范大学教育科学学院正是以这样一种指导思想为指引,新世纪初始就建立了专项的研发基金,成立前沿课程开发项目的资助审批委员会,在全院教育学和心理学所有二级学科专业范围内进行公开招标。目前,经过教师的认真申报,审

批委员会的严格评审,已经批准立项近 30 项。一些课程在边教学边研发的过程中,引起了国内很大关注,并受到了学生的欢迎。这套丛书中所列入和出版的,正是其中的精华部分。

事实上,研究生的培养应该遵循学术发展的脉络,专业学习以不断探索学科专业前沿为目的。所以,在编写此套丛书时,我们主要以关注前沿领域、强调知识创新为目标,适当考虑教材元素。可以说,每一本书都代表着一个前沿领域,以期以前沿研究促进教学,拓展相关领域的研究与教学。

另外,出版这套丛书,也是为进一步提升研究生培养的质量,分享研究生培养的经验,开放研究生培养的优质教育资源,并期望能够以此促进教育学和心理学研究生培养工作,为国家和地方培养更多的高级优秀人才,为高等院校教师、校长以及广大的教育、心理科研人员和研究生,提供前沿研究与教学的重要参考。

丁 钢

2007 年 1 月

前言

Preface

学业不良是学校教育中常见的问题。为了解决这一问题,教育学、医学、生理学、缺陷学、心理学、社会学等多个学科的研究者纷纷进行研究,试图能够说明、解释它的成因。近半个世纪的研究表明,学业不良是一个复杂的现象,它涉及多个学科的问题,需做多学科深入细致的研究,尤其是心理学方面的研究。

至今为止,心理学研究者在这个问题上做了大量的研究工作,诸如学业不良种种的概念术语、成因、表现特征等等,这些研究的结果使人们对学业不良的心理学的兴趣愈益浓厚,因此,它亦逐渐成为教育心理学研究中一个令人向往和充满魅力的领域。

对一种现象进行心理学的解释,提出预测和控制的手段,是心理学研究的根本任务。同样,对学业不良进行心理学研究的最终目标,也是为了能够提出有效的评估,以及解决的措施和方法。然而,目前的研究离目标还很远,已有研究还停留在对现象的规律与特征的探索之中,远不能达到对学业不良进行准确的评估、诊断和有效的控制。与一些发达国家相比,我国在这方面的研究起步较晚,已有研究大都是在国外的基础之上进行的验证性的成果,并且少有能完整阐述这方面研究的书籍。针对这一现状,早在上世纪末就想做一系列的研究,结合国外的成果,建立一个初步的理论雏形,让以后的研究去填充它,最终成为一个完整的学业不良心理学研究精品,为解决学业不良问题提供有价值的帮助。 1

学业不良是一个全球性的教育现象,看待这一问题可有两个视角:其一,尽管在世界各国不同的教育背景下,学业不良的表现有差异,但就其本质而言有着共同的特点与规律,因而,研究中需审视每一个被揭示的问题的本质;其二,各个国家的研究都建立在本国教育现状的基础之上的,从研究对象(如被试选择)到研究中条件控制(如教学情景模拟)都可能不同,因此,研究中需结合各国教育背景的因素考察每一个成果与结论。然后,基于这样的视角与思考,开展我国研究学业不良问题的理论和实践活动。本书的撰写贯穿了上述思想,其主要强调如下方面:

(1) 强调学业不良者的分类。由于各国教育制度与状况不同,对于学业不良界定有多种概念,在实际教育中,这也是个复杂的问题,它涉及“谁是学业不良者”和“他是哪

一类学业不良者”的问题,或许这是学业不良领域中一个首要的、最为突出和难以回答的问题。本书没有回避这一问题,并尽可能根据理论界定和实际教育方面的状况对这一问题进行分析与讨论,并尝试作出了两个维度四个概念分类。虽然,目前还不能很清晰地回答这个问题,但是,必要的探索或许能使这一问题更接近答案,以及可以给研究者和广大教育工作者有所启迪。

(2) 强调学业不良这一概念的相对性。考察了几个走在研究前沿的西方国家的成果,形成了学业不良相对性的观念。它的含义是:实际的学习成就低于智力所提供的潜力。具体的公式是:智力—成绩间的差距。对于我国的教育现状而言,相对学业不良的群体更大,它既包含了少量的学习失能者,也指大量的学习成绩差,但智力正常甚至较高的学生。我国的教育更需提高这些学生的学习成绩,达到最优的教育结果。出于这个思想,近年来我们做了大量的研究,以考察哪些因素造成智力与成绩间差距,如学业不良学生的认知风格、气质、自我价值保护等。本书介绍了这些思想及研究成果,这将使我们更深入地认识与解释相对学业不良问题。

(3) 强调学习中注意与动机。已有研究注重学习中注意的问题,并提出了注意与学业不良的共同度问题,也即大多学业不良学生都存在注意缺陷的问题,我国教育工作者也发现了这一现象。它是学习中的基本心理能力的问题。20世纪80年代以后,国外研究的视线逐渐投向学业不良学生的学习动机。在我国的教育实践中,更多的人发现了学业不良学生的厌学问题,他们普遍对学习的内容与活动不感兴趣,而把学习的力量投向学习任务以外的事物。它是学习的动力问题。为了突出这两个问题在学业不良问题中的重要性,在本书中各自成一章详细地加以阐述与讨论。

(4) 重视学业不良的诊断、评估和补救的个性化与学校教学两个方面。诊断、评估与补救是学业不良研究的重要方面,它涉及学业不良研究的目的。国外有的研究倾向于个体的诊断和矫治,有的倾向于学校集体教学中的评估与补救。我国处于改革开放愈益深入的时代,一方面就业的竞争下移至学业的竞争,人们对获得优异的学业成就的愿望日益强烈,个体学业咨询以寻求帮助的需求增多;另一方面学校教育要求全面提高教育质量,力求使每一个学生达到最优的学习结果。根据我国的教育状况,本书在诊断、评估和补救方面的阐述重视了个别和集体教学两个方面,以适应我国社会及教育发展在学业不良问题上的各种需求。

应该说,这本书是对实现我的想法所做工作的初步总结,但愿本书能对这一领域的研究有所帮助,对解决学业不良问题有实际应用价值,对所有读者有所启迪。致此,感谢所有对我的工作提供帮助的同事、学生!

沈烈敏

2007年春节

目 录

前言	▶	1
第一章 学业不良概述	▶	1
第一节 学业不良的主流概念	▶	1
第二节 学业不良现象研究的历史	▶	6
第三节 学业不良的相关概念的分析与讨论	▶	17
第二章 学业不良的原因	▶	30
第一节 学习失能的原因	▶	30
第二节 学业不良的原因	▶	38
第三章 学业不良学生的认知特征	▶	55
第一节 学业不良学生的智力与智能结构的特征	▶	55
第二节 学业不良学生的记忆特征	▶	64
第三节 学业不良学生的语言特征	▶	67
第四节 学业不良学生的元认知能力特征	▶	73
第五节 学业不良学生的认知风格特征	▶	76

第六节	学业不良学生的创造性特征	83
-----	--------------	----

第四章	学业不良学生的社会性心理特征	85
-----	----------------	----

第一节	学业不良学生的自我概念特征	85
第二节	学业不良学生的气质特征	91
第三节	学业不良学生的焦虑	94
第四节	学业不良学生的归因倾向、自我效能感与时间管理倾向	99
第五节	学业不良学生的孤独、抑郁及其他	104
第六节	学业不良学生的社会接受性和社会性技能与能力	107
第七节	学业不良学生的性格特征研究	112

第五章	学业不良学生的课堂表现特征	121
-----	---------------	-----

第一节	学业不良学生的适应性行为	121
第二节	课堂中学业不良学生与教师的互动特征	132
第三节	青少年学业不良者学业表现与课堂行为特征	136

第六章	学业不良的评估和诊断	145
-----	------------	-----

第一节	学业不良评估与诊断的意义	145
第二节	学业不良评估与诊断的基本内容	147
第三节	评估与诊断的途径与基本方法	152
第四节	评估与诊断的过程	160
第五节	评估与诊断报告样例	162



第七章	不同界定下学业不良的评估与诊断	▶ 167
第一节	学业不良的绝对性评估	▶ 167
第二节	学业不良的相对性评估	▶ 172
第三节	学习失能的评估与诊断	▶ 178
第八章	学业不良补救的认知心理学及其他理论观点与技术	▶ 187
第一节	认知心理学与学习	▶ 187
第二节	学业不良认知教学补救理论	▶ 203
第三节	学业不良与发展未成熟理论	▶ 207
第四节	神经心理学与基本过程训练理论	▶ 209
第九章	学业不良补救的行为主义观点与技术	▶ 211
第一节	刺激—反应理论关于有效学习的原理与干预方法	▶ 211
第二节	行为主义的补救与干预技术	▶ 222
第十章	学业不良补救的教育教学观念与策略	▶ 233
第一节	教育期望	▶ 233
第二节	重视个别差异补救的观念与策略	▶ 237
第三节	学业不良补救的元认知策略加工观念	▶ 248
第四节	我国学校教学中普遍存在的问题与学业不良	▶ 255

第十一章 学业不良学生的注意特征、

诊断与补救

▶ 259

第一节 学业不良学生注意缺陷的表现特征

▶ 260

第二节 注意缺陷的原因与本质

▶ 266

第三节 注意缺陷的诊断

▶ 271

第四节 学业不良学生注意缺陷的治疗与

教育帮助

▶ 281

第十二章 学业不良学生的学习动机

特征与补救

▶ 297

第一节 学业不良学生的成就动机

▶ 297

第二节 学业不良学生的自我价值保护

▶ 300

第三节 学业不良学生的自我决定与自我

支持

▶ 304

第四节 学业不良学生的目标设置与自我

强化

▶ 307

第五节 学业不良学生学习动机的全面补救

▶ 309

第十三章 国外针对学业不良教学的

计算机辅助技术

▶ 328

第一节 计算机的一般应用

▶ 328

第二节 运用多媒体教学

▶ 330

第三节 计算机网络的应用

▶ 333

学业不良学生问题诊断与矫治实例

▶ 335

主要参考文献

▶ 349

第一章

学业不良概述

随着科学技术的迅速发展和社会文明的不断演进,社会对教育的要求越来越高,学习成为我们每个人生活中不可缺少的重要内容,它伴随着我们漫长的人生之路。在现代社会中,一个人的学业成就关系着他工作、事业的成功,以及能否享受人生的幸福。从这个意义上说,人生即学习。正因如此,我们每个人都关注自己的学业状况,它可令人兴奋、愉悦、自信;也可令人困惑、焦虑、烦恼、自责和痛苦。

在学习生涯中,每个学生都经历着不一样的学习过程,获得不同的学习结果。在学习群体中,有的学生不能顺利地进行学习,在学习中发生各种各样的困难,陷入学业不良的状态。为什么会发生这类学习问题呢?究竟是什么因素导致的呢?经历了近40年的研究,人们逐渐对学业不良的现象有了一定的认识。

至今对于这种普遍存在于学习中的现象,人们给予它相关的概念有哪些?其中主流概念是什么?它展开了哪些研究?本章将介绍并分析。学习了这一章,你能够做到:

- (1) 了解目前学业不良领域中的几个相关的概念或称谓。
- (2) 明确学业不良领域中的两个主流概念,并阐明它们各自的含义或演变过程。
- (3) 知晓美国学业不良研究的六个阶段,并阐述它们发展的过程。
- (4) 阐述该领域研究过程中的主要理论流派的基本观点。

第一节 学业不良的主流概念

学业不良是教育活动中的普遍现象,在世界各国由于对学业不良标准掌握的

尺度不同,各国的检出率就不完全一致。但是一个共同的事实是:这类学生在整个学生群体中均占相当的比例。例如,美国 20 世纪 60 年代至 80 年代间,曾分别为 3.8% (Chalfant, 1988)、4.66% (Hallahan, 1992)、28%、40% (Algorzine & Korinek, 1985);法国小学的学业不良者以留级为标准定为 20%。我国 1992 年全国初中生流失率平均高达 5.7%,经济发达地区初中生流失者中,因学业不良问题而流失的学生占 40% (马树超, 2000)。

各个国家由于角度与教育文化的不同,有关学业不良及相近的概念与称谓有多种,美国早期研究者克鲁克沙克(W. M. Cruickshank, 1972)曾统计,当时已有描述学业不良与学习困难的名称可达 40 多种。在研究过程中,研究者给这些名称或概念的含义亦不尽相同。到 20 世纪末,有人梳理了已有的概念与称谓,把它们概括为以下五种:学习障碍、学习失能、学习困难、学业不良、差生(沈烈敏, 2001)。在这些称谓中,其主流概念为:学业不良、学习障碍。下面我们分别作一介绍。

一、“学业不良”的概念及含义

在学习的环境中,人们发现了不少这类学生:他们有的表现为明显的智能不足;有的似有情绪困扰;有的存在语言障碍;有的明显行为异常,如注意缺陷、多动、太依赖、学习意愿缺乏、极度兴奋等等。在学科学习方面,他们在认知技能和心理过程方面都与学业较优的学生有着较大的差异,表现出明显的缺陷与异常,如不能理解数学问题和正确运算数学习题;不能按要求进行阅读与写作;不能准确记忆学习材料;没有较长的逻辑推理链条等等。在各种表现之下,他们存在共同的问题是:学习困难而学习成绩低下。用怎样的名称来概括这一类学生呢?较多的学者把他们统称为学业不良者,或根据不同的角度和理解给予一些含义相近的称谓,如学习成就低下、学习障碍儿童、学困生、后进生、差生等。

“学业不良”是一个广泛采用的概念,经常与“学习困难”、“差生”混用。在日本、前苏联和我国的教育实践与理论研究中经常使用。学业不良概括了复杂的学业成就低下的群体和学生个体,学者们对它的理解角度不同,学业不良的含义也各种各样。

1. 从学业不良的界定性质来看

学业不良的界定从性质方面来看可以分为三种:^①

第一种界定是从教育的标准(standard)出发。在接受教育的各个年龄,各学科领

^① 钟启泉编著:《差生心理与教育》,上海教育出版社 2003 年版,第 4—5 页。



第二种界定是从学习能力出发。指学生的实际的学力测查的结果低于根据智力测验结果所推定的学力测查的得分。如贝特曼(D. W. Bentman)和韦普曼(J. Wippman)指出:学习功能失调学生就是指那些智力与实际的学业成就之间表现出显著差异的学生。

2. 从学业不良的原因来看

3. 从学业不良的现象来看

4. 从学业不良学生在学习中的表现特征来看

3

凡此种种,对学业不良的含义有较多的解释。因为学习成绩低下的现象是一个很复杂的问题,因而已有的这些解释要么交互重叠,要么解释的角度相距甚远。

二、“学习失能”定义的演变及其含义

1. 学习失能的早期含义

早期学习失能研究者在几十年时间内(20 世纪 30—60 年代)认为所有的学业不良都与脑损伤的某些类型有关,这种观点在学习失能研究的历史上曾占了主要

的地位。其主要人物斯特劳斯(A. A. Strauss)在韦纳郡培训学校发现那些学习有障碍的儿童存在多动和对某些刺激反应迟缓的现象,他与合作者制定了七个标准(亦称斯特劳斯症候)来判定这类儿童。它们是:知觉障碍、固执性(连续的重复)、思维的混乱、行为紊乱、轻微的神经症状、有神经损伤史、没有弱智的历史(C. D. Mercer, 1989)。这些标准出现在以后的学习失能的定义中。

随着持这种观点的学者的增多,一些感知运动学家如克鲁克沙克、马瑞纳和福斯廷格(Marianne & Frostig)都认为学习失能是由于脑功能和中枢神经系统失调引起的知觉问题。

与此同时,语言缺陷学家则关注儿童早期的语言发展,这一流派的研究者倾向于用语言学的术语描述学业成就。柯克(S. A. Kirk)等人最早接触了语言发展迟滞或聋的儿童,他们认为这些儿童可能会对一些科目产生连锁反应,导致学习困难。从这个角度出发,他们指出,如果一个儿童语言发展不完全,不能正确运用语法规则,不能理解指示代词所指示的物体或者有其他的言语和语言发展问题,而这些问题都可能导致书面语言、阅读和交际技能方面的困难,这类儿童可能被看作是学习失能。

早期神经语言学家奥顿(S. T. Orton)第一个发现,学习失能儿童的大脑专门化发展比较迟缓。大脑专门化发展的落后导致语言发展缓慢,伴随阅读困难和双侧化混淆(不会辨别左边和右边)。虽然后来的研究认为大脑半球专门化的问题不是学习失能的起因,但是神经学方面的研究仍然具有一定的吸引力,因为很多学习失能学生在各种学习任务中有注意、记忆和配对联想学习等方面的困难。

4 这些早期对学习失能儿童的研究与认识,奠定了以后学习失能概念的含义的基础。

2. “学习失能”定义的演变

20世纪60年代早期,在先前研究的基础上,研究者开始认识到,这些知觉和语言问题的共同因素好像是学习失能,这种失能不是因为智力低下或环境因素造成的,而像是大脑和中枢神经系统的功能失调引起的,这种失调影响了学生信息加工的过程。于是在芝加哥召开了大会,在会上,柯克(S. A. Kirk)博士作为大会的主要发言人,提出了最初的“学习失能”概念。他把这一概念定义为:

在听、说、读、写、拼音或算术过程中产生的迟滞、失调或延缓发展,这些问题可能是由于脑功能失调或情绪行为障碍引起的,而不是因为智力低下、感觉被剥夺、障碍和文化、教育因素引起的(S. A. Kirk, 1962)。

继1962年以后,1966年克雷蒙特(S. D. Clements)在柯克所下定义的基础上,提出了一个定义,他提出了轻微脑功能障碍的问题,把失调定义为:



接近中等、中等或高于中等智力水平的儿童,他们有轻到重度的学习或行为困难,这些与中枢神经系统的功能失调有关,表现在知觉、概念化、语言、记忆缺陷和对注意、冲动、运动功能的控制损伤等方面的多种组合上(克雷蒙特,1966)。

显然,早期定义的几个方面都被包括进去了。它强调学习问题与脑或中枢神经系统问题之间的关系,智力水平在中等或中等以上,知觉、语言、思维、行为异常等。

在柯克的领导下,1968 年国家残障儿童咨询委员会提出了以下定义:

具有特殊学习不良的儿童,在口头语言和书面语言的理解和使用的基本心理过程中,显示出一种或多种障碍,这就有可能出现听、说、读、写、拼音或算术方面的问题,包括所谓的知觉障碍、脑损伤、轻微脑功能障碍、阅读障碍、发展性失语症等等。但是,视觉障碍、听觉障碍、运动障碍、弱智、情绪障碍或由于环境缺陷这一主因而引起的学习问题不包括在内。

这一定义强调知觉和语言方面的困难,强调认知过程(如算术方面的思维过程)。另外强调排除其他缺陷的儿童(如情绪障碍)。

1977 年,美国教育部对上述定义作了修订,修订后的定义如下:

“特殊学习失能”指在口头语言和书面语言的理解和使用的基本心理过程中,显示出一种或多种障碍,这就有可能出现听、说、读、写、拼音或算术方面的问题,包括所谓的知觉障碍、脑损伤、轻微脑功能障碍、阅读障碍、发展性失语症。但是,视觉障碍、听觉障碍、运动障碍、弱智、情绪障碍或由于环境、文化或经济不利引起的学习问题不包括在内。

5

这一定义大部分的主要成分和以前的定义一致。然而,这个定义中唯一可测量的标准是“失调系列”。而在许多州把学习失能操作化为“能力与学习成绩间的差距”,如果能力与学习成绩的差距够大,就可以认为该学生没有达到应有的学习潜力,可谓“学习失能者”。

3. “学习失能”的最近定义

进入 20 世纪 80 年代,全美学习失能共同委员会(包括美国语言听力学会、学习失能委员会、国际阅读协会、学习失能儿童协会、交流障碍儿童部、奥顿阅读困难协会)提出了一个与以前有一些方面不同的定义:

所谓学习失能是一个统称种种障碍群的术语,它表示听、说、读、写、推理或算术方面的习得与应用有显著的困难。这些失能内发于个体,估计是中枢神经系统的功能障碍所致,在人的一生中都有可能发生。行为的自我调节问题、社会性认知问题、社交中的问题,在学习失能者中也会发生,但并非学习失能本质,学习失能也