



KETANG
JIAOXUE
GUANLIXUE

重庆市哲学社会科学规划项目成果

课堂教学 管理学

王德清 主编

西南师范大学出版社
XINANSHIFANDAXUECHUBANSHE



王德清 主 编

陈金凤 副主编

重庆市哲学社会科学规划项目成果

课堂教学 管理学

西南师范大学出版社
XINANSHIFANDAXUECHUBANSHE

图书在版编目(CIP)数据

课堂教学管理学/王德清著. —重庆:西南师范大学出版社, 2009. 12

ISBN 978-7-5621-4808-1

I. 课… II. 王… III. 课堂教学—教学管理 IV. G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 231380 号

课堂教学管理学

王德清 主 编

陈金凤 副主编

责任编辑:张渝佳

封面设计:梅木子

照 排:文明清

出版发行:西南师范大学出版社

网址: www.xscbs.com

(重庆·北碚 邮编 400715)

印 刷 者:四川外语学院印刷厂

开 本:890mm×1240mm 1/32

印 张:12

字 数:350 千字

版 次:2009 年 11 月 第 1 版

印 次:2009 年 11 月 第 1 次印刷

书 号:ISBN 978-7-5621-4808-1

定 价:31.00 元

(18)	代讲学课堂的创设	第四卷
目 录		
(18)	课堂管理行为习性的养成	第一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第二十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第三十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第四十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第五十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第六十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第七十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第八十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十一卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十二卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十三卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十四卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十五卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十六卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十七卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十八卷
(18)	课堂行为习性的养成	第九十九卷
(18)	课堂行为习性的养成	第一百卷

第一章 绪论 (1)

- 第一节 课堂管理思想的历史渊源 (2)
- 第二节 近现代西方主要课堂管理理论模式评价 (4)
- 第三节 课堂管理学的研究对象及其学科特征 (15)
- 第四节 研究学习课堂管理学的现实意义与理论价值 (19)

第二章 课堂教学质量管理 (23)

- 第一节 课堂教学质量管理概述 (23)
- 第二节 课堂教学质量的内容 (24)
- 第三节 课堂教学质量监控体系的构建 (33)
- 第四节 课堂教学质量管理的方法 (37)

第三章 教师的课堂教学形象设计 (44)

- 第一节 教师课堂教学形象设计概述 (44)
- 第二节 教师的个性特征及其影响力 (48)
- 第三节 教师课堂教学形象设计要领 (54)

第四章 教师的课堂教学能力 (61)

第一节 教师课堂教学能力概述 (61)

第二节 教师课堂教学能力的主要内容 (64)

第三节 教师提高课堂教学能力的途径 (77)

第五章 课堂教学策略 (89)

第一节 课堂教学策略概述 (89)

第二节 导课的策略 (93)

第三节 掀起教学高潮的策略 (99)

第四节 结课的策略 (104)

第五节 把握课堂教学节奏的策略 (108)

第六章 课堂教学管理方法 (113)

第一节 课堂教学管理方法概述 (113)

第二节 课堂教学管理的方法 (116)

第七章 课堂教学管理艺术 (142)

第一节 课堂教学管理艺术概述 (142)

第二节 课堂教学管理的主要艺术 (146)

第八章 课堂教学气氛 (167)

第一节 课堂教学气氛概述 (167)

第二节 形成课堂教学气氛的因素 (174)

第三节 课堂教学气氛的营造策略 (181)

第九章	学生良好课堂行为习惯的养成	(188)
第一节	课堂行为习惯概述	(188)
第二节	养成良好课堂行为习惯的途经和意义	(192)
第三节	不良课堂行为习惯的矫正	(201)
第十章	课堂教学组织形式	(210)
第一节	课堂教学组织形式概述	(210)
第二节	课堂教学组织形式的类型及其利弊分析	(212)
第三节	新课程背景下课堂教学组织形式的改革	(220)
第十一章	教师课堂常见问题的诊断与处理	(230)
第一节	教师课堂教学问题概述	(230)
第二节	教师课堂教学问题的诊断	(235)
第三节	教师课堂教学问题的处理	(241)
第十二章	学生课堂问题行为与课堂纪律管理	(251)
第一节	学生课堂问题行为与课堂纪律管理概述	(251)
第二节	学生课堂问题行为的类型及其成因	(255)
第三节	学生课堂问题行为的管理策略	(258)
第四节	课堂教学纪律的内容	(269)
第五节	课堂教学纪律的实施	(271)
第十三章	学风建设	(275)

第一章 绪 论

课堂教学管理是指教师为了保证课堂教学的秩序和效率,协调课堂中人与事,时间与空间等各种因素及其关系的过程。^①

自班级授课制问世以来,教师们的课堂教学就与管理结下了不解之缘。一般而言,课堂教学离不开课堂管理,课堂管理的优劣决定了课堂教学效果的好坏。换句话说,无法想象离开了课堂管理的课堂教学能够得以顺利进行,更无法想象离开了科学课堂管理的课堂教学会取得令人满意的教学效果。正如专家所言,“如果不坚强而温和地抓住管理的缰绳,任何功课的教学都是不可能的。”^②然而,现实的情况表明,由于教师教学职能的主导性地位,加之课程论与教学论对课堂管理的漠视及学校管理理论的居高不下,致使对课堂教学中的管理行为的探讨始终显得非常薄弱,而一直未能提升到理论的高度。新技术革命浪潮的冲击,尤其是影视音响技术和基于计算机及其网络的多媒体技术等现代教育技术在教学中的应用,促使教师传统的教学职能发生了微妙的变化,相较之下其管理职能却日见彰显。这昭示着教师工作重心的转移,亦呼唤着一门新的学科——课堂教学管理学的诞生与崛起。

从管理角度对课堂教学进行探讨的历史由来已久,只是未曾提升到学科认识的高度。迄今,国内对课堂(教学)管理研究的代表性著作(译著)主要有陈时见编著的《课堂管理论》(2002年,广西师范大学出版社),由F.戴维著,钟启泉与赵中建译的《课堂管理技巧》(2002年,华东师范大学出版社),等等。但以“课堂教学管理学”为名的研究专著,据笔者所知,目前还鲜见。时代的发展,特别是推进新一轮基础教

①于永义.试论现代课堂教学管理.济南教育学院学报,2003:57

②张焕庭.西方资产阶级教育论著选.人民教育出版社,1979

育课程改革的需要,使教师的课堂管理职能愈来愈突现出来,帮助教师有效探索与把握课堂教学管理的规律、方法与技巧,已经成为一个急迫的、理论与实践层面都倾注较多关照的教育热点问题,因而构建课堂教学管理学势所必然。该学科不同于课程论与教学论,亦有别于学校管理学,将以其独立的学术地位和独特的结构体系展示其存在价值。

我国教育学界的学者们比较一致的观点是,作为教师必须掌握的一门学问,课堂教学管理学应当紧紧围绕教师工作的需求,即对课堂教学效率、效益的追求来设计其框架结构。没有对教学效率与效益的追求,就谈不上课堂教学管理学的存在。

针对我国现有的课堂管理的理论研究现状:属借鉴与介绍国外的多,自己独立研究的少;理论构建的多,实验研究少;模式研究多,实用研究少。同时,在一些基本的问题上,如课堂管理的概念、课堂管理的理论基础、课堂管理所应具有的理念和目标、课堂规范的制定与执行等,没有获得清晰的认识。^① 本书秉承务实精神,立足于对教学一线教师的课堂教学管理实在有用,侧重于对课堂教学管理中实践性、应用性、策略性较强的问题的深入挖掘与探讨,以期能够帮助中小学教师切实提高课堂教学的效率与质量。

2

第一节 课堂教学管理思想的历史渊源

课堂教学自始至终一直贯穿着管理的因素。早在1632年,著名的捷克教育家夸美纽斯在《大教学论》中就明确要求,在教学工作中要“把时间、科目和方法巧妙地加以安排。”^②而且建议,应“将一个班级的学生分成许多十人小组,由教师委派优秀学生做‘十人长’,协助教师管理小组、考查学生。”^③1806年,赫尔巴特在《普通教育学》中第一次明确提

① 刘家访. 课堂管理理论研究述评. 课程·教材·教法, 2002(10)

② 夸美纽斯, 傅任敢译. 大教学论. 人民教育出版社, 1979: 74

③ 王天一等. 外国教育史(上). 北京师范大学出版社, 1985

出了教师的管理职能,他认为教师的职责在于对儿童进行管理、教学和训练,而管理是教学和训练的首要的不可缺少的条件,目的是使儿童从小就“造成一种守秩序的精神”,他强调:“教育而不注意儿童不守秩序的行为,即儿童本身也不认为是教育。”进入20世纪后,美国著名教育家杜威于《明日之学校》一书中进行了大胆的设想并异乎寻常地预言,在现代教育中,“教师变成发起人,课本变成试验品。”“教师在教学中将不再起主导作用,而只是一种从旁协助学习活动的助手和管理者。”^①如果说课堂教学管理在夸美纽斯那里还隶属于教学组织式范畴的话,那么,在赫尔巴特和杜威那里已发展为相对独立的范畴。

课堂教学管理研究的先驱者们只不过进行了一些初步的思辨,直到20世纪中叶才开始有了对课堂教学管理生活的客观和理性阐释。美国教育社会心理学家班尼(M. A. Bany)通过实验得出结论:“在教师从事的一切任务中,没有比管理技巧更为重要的了。”^②心理学家詹金斯(G. D. Jenkins)等人的研究结果显示,教师具有的管理行为居第三位,而教师的知识能力居第七位;罗杰斯(G. Rogers)等人的研究指出,应把教学视为包括管理在内的过程,而且教学可以作为一系列管理行为或角色加以研究。^③在此思想形成过程中,尤其是20世纪60年代中后期以来,产生了致力于课堂行为管理研究的多种较为成熟的理论。如格拉塞(W. Glasser)的现实疗法理论、库林(J. Kounin)的群体动力理论、高尔顿(T. Gordon)的教师有效训练理论、坎特(L. Canter&M. Canter)的期望要求理论、德雷克斯(R. Dreikurs)的自律行为理论等。^④除此之外,还有不少颇具影响的著作问世,如罗森塔尔与杰克伯森合著的《课堂教学中的“皮格马利翁效应”》(1968,纽约)、朗格和纽曼合著的《课堂上的冲突》(1976,加利福尼亚)、威尔逊与伊文斯合著的《论对调皮学生的教育》(1980,伦敦)、罗伯特森著的《卓有成效的课堂管理》

①杜威. 明日之学校. 商务印书馆, 民国二十四年(1935年)

②M. A. 班尼等. 教育社会心理学. 云南教育出版社, 1986

③傅道春. 教师组织行为. 上海教育出版社, 1993

④陈时见. 西方课堂行为管理的主要理论简析. 教育理论与实践, 1998(6)

(1981,伦敦)、拉斯尼特和史密斯合著的《卓有成效的课堂管理》等。以《卓有成效的课堂管理》一书为例,书中不仅阐述了课堂管理的规则,而且就教师如何组织课堂教学、创造积极有益的课堂气氛、给学生提出合理要求、实施恰如其分的奖罚等问题提出了非常细致的建议,同时,还向教师们提供了消除课堂紧张心理的方法、避免师生课堂冲突的最佳措施以及帮助同事提高课堂管理水平的基本策略等。

上述研究史实告诉我们,教师是知识的载体,也是教学的组织者、控制者和管理者,对教师的课堂管理行为的研究经历了一个由朦胧到清醒的过程,并逐渐从实践层面的浅表探索走向理论层面的深入开掘。

第二节 近现代西方主要课堂教学管理理论模式评价

20世纪以来,各种各样的教育改革在世界范围内如火如荼地开展,从国家的教育改革到中小学的具体教育教学内容、方式方法的改革连绵不断,这些改革始终将教学改革作为重点,使教学的改革和研究成为一股世界性的潮流。而随着教学研究的进一步深化,人们开始以科学的态度与方法研究课堂和课堂教学管理,试图通过对课堂教学管理的研究,达到提高教学的效率与质量的目的。

由于课堂行为的复杂性,人们对它的认识和理解莫衷一是,因而形成了不同的课堂行为管理思想。笔者拟对影响较大、并被广泛引证和运用的西方课堂行为管理理论^①做简要介绍,以期对我国当前的课堂教学管理改革提供借鉴。

一、对近现代西方课堂教学管理主要理论流派的介绍

(一)坎特的期望要求理论

这一理论是由 L. 坎特和 M. 坎特(L. Canter & M. Canter)于 1976

^①陈时见. 西方课堂行为管理主要理论述要. 广西师范大学学报(哲学社会科学版),1998(4)

年提出的。他们主张教师负有管理课堂的责任,应该是充满自信和拥有权威的,能向学生明确而果断地提出其期望和要求,确切地告诉学生什么行为是可以接受的,什么行为是不能被接受的,并伴随相应的行动,依凭其能力和意愿确定有效的管理方法。

他们认为,学生的正当行为实际上是一个选择问题,只要想做好,所有学生都能表现出正当行为。因此要用行为规则规范学生的行为,要求教师从一开始就建立并让学生了解行为规则以及遵守行为规则的积极后果和不遵守规则的消极后果,这样让学生学会选择并通过做出选择学会负责。学生如果遵循了行为规则,就会得到积极的结果,如某种物质奖励、特别的优待等;如果破坏了行为规则,就会得到相应的消极结果,如下课后滞留、被剥夺自由时间、送到学校办公室等。即使是对于情绪不佳、家庭环境不良、先天性缺陷等理由和借口,教师均不予以接受。但教师不宜通过威胁方式强迫学生遵守规则和接受不遵守规则的相应后果,而应通过避免与有问题行为的学生发生正面冲突和不允许其以任何方式干扰教学过程来维持教师的教学权利和其他学生学习的权利。教师只需自信而平和地指出学生行为的后果,直到学生终止其问题行为。

他们提出了运用于课堂行为管理的三种反应方式,并给予了界定。一是主动的反应方式,即教师清楚、自信和不断地陈述其对学生的期望,明确什么行为是可以被接受的,什么行为是不能被接受的,学生达到或违反了教师的期望行为时将受到怎样的对待和处理,并准备用行动给予支持;二是被动的反应方式,即教师对学生行为的反应是被动的,不明确严格纪律的重要性,不把其期望行为告诉学生,甚至教师本身也是不清楚和不确定的。这样,教师往往过分关注学生的问题行为,而其反应又常常含糊不清;三是敌对的反应方式,即教师对学生的不合作行为或问题行为持彻底的否定态度,并把一种讨厌和敌对的情绪传递给学生。课堂被视为一种斗争的场所,学生总是处于被监督的地位。他们认为,教师的不同反应方式对学生在课堂中的行为起着重要的作用,因而要求教师多采用主动的反应方式。

此外,这一理论还要求与有问题行为的学生相关的人士及团体(如家长、学生同伴、教师、学校行政人员)广泛参与。因此,在实施过程时,往往在每学年之初要送给家长等有关人员一份需要他们签字的文件,里面包括课堂规则、教师在课堂中使用的积极和消极后果单等。其目的就是在所使用的行为管理方案有关的教师、家长、学生及学校行政人员之间形成一种合作关系,让他们保持与学校的联系,并了解学生行为的积极、消极后果以便及时作出反应,共同管理学生的行为。实际上,有经验的教师并不总是着眼于消极后果,而是不断运用积极强化将学生的注意力集中到期望的行为上,并鼓励他们继续那种行为。

(二)格拉塞的现实疗法理论

该理论是由格拉塞(W. Glasser)于20世纪60年代中后期创立的。他认为,人有两种基本需要,即爱和被爱的需要,期望自己的价值得到自己和他人认可的需要。若得不到满足,就会感到焦虑、自责、愤怒,就会变得逃避和不负责任,从而导致行为问题。行为问题主要是人不负责任的表现。因此,这一理论从认同的需要(对肯定自己身份的需要)这一前提出发,认为认同的需要是学生行为的动力。学生的不良行为就是学生未能获得成功的认同的直接结果。“成功的认同(success identity)”和“失败的认同(failure identity)”不同。学生认同过程中,透过自己与他人的关系及自己对自己的看法,会产生成功或失败的感觉。而他人对自己的爱与接纳程度会直接影响自己的认同。被爱与被接纳有助于获得成功的认同,而缺乏爱和不被接纳则易获得失败的认同。为了在课堂中获得成功的认同,就必须发展社会责任和个人价值,而社会责任和个人价值是学生与其同伴及成人之间的良好关系的结果。

这一理论也非常强调学生的责任。要求学生对自己的行为负责,必须承担其导致的任何消极后果。尽管可以相信,学生是一种理性的存在,但他们必须得到教师的指导,在教师指导下做出良好的选择,从而成为能满足其真正现实需要的负责任的个体。因而这一理论也强调建立和强化课堂行为准则的重要性。学生产生不良行为的任何借口都

是不能接受的。课堂规则和学生行为的处理应通过一种特殊的过程——班会(Classroom meeting)来建立。在班会过程中,教师是讨论的民主促进者,而不是权威。所有的决定都通过多数原则来确立。当规则需要调整或遇到特殊情况时,要通过新的班会讨论来修订。

格拉塞理论还提出了现实疗法的基本程序:

1. 联系学生。同学生建立起良好的人际关系,对学生表现出兴趣、关心和尊重,尤其表现出乐于帮助学生解决其行为问题。

2. 对待学生面临的行为问题。描述学生所面临的行为,正确对待行为问题,而不是对学生给予评价。提出类似于“你在做什么?”而不是“你为什么那样做?”的问题。

3. 形成判断。帮助学生对其问题行为做出有价值的判断。可以提出类似于“你的行为对你有帮助吗?”、“你的行为符合你的愿望吗?”等问题,但不宜对学生做出道德判断。

4. 制订计划。学生(而非教师)必须以负责任的方式制定一个满足其需要,并有可能实现的计划。

5. 作出承诺(commitment)。作出计划固然重要,但还不够,最重要的是要承诺表示愿意在现实中把计划予以实行和完成。学生如能承诺将实行计划,就可产生一种责任感和获得自我价值感。

6. 不接受借口。学生作出承诺后,教师不接受学生未实行承诺的借口。如果学生实行了计划,就应给予肯定和积极强化。应让学生认识到,无论在何种情境下,他们都应控制其行为。

7. 承受自然后果。允许学生承受问题行为的自然后果,但不宜施予惩罚。同时,帮助学生重新制定更好的计划和作出新的承诺。在这一过程中,要表明教师只是处理学生的行为,而不是学生本人。还要表明行为改变的责任应由学生自己,而不是由教师负责。

(三)库林的群体动力理论

库林理论是由 J. 库林(J. Kounin)于 1970 年提出的,它更加注重群体的整体特征,注重与群体的动力相关联的领导质量。

库林理论强调一种涟漪效应(ripple effect),认为当教师纠正一名

学生的不正当行为时,这种纠正常常会对周围学生,甚至整个群体产生影响。当课堂中出现不良行为时,可以通过实践涟漪效应避免今后发生同样或类似行为问题。教师应对有行为问题的学生作出明确的辨认,而且清楚他们哪些地方错了,应该怎么做,而不是对问题行为给予简单的惩罚。

库林提出并强调三种重要行为:

1. 目击者行为(withitness behaviors),即教师用以同学生交流,告诉学生他非常清楚学生在做什么。目击者与有效行为管理直接相关,因为相比较而言,目击者教师会使学生产生更少和更轻度的行为问题。教师必须具备在任何时候都能知晓教室内所有地方发生的事情的能力,能对课堂混乱做出迅速而准确的反应。

2. 复合行为(overlapping behaviors),即教师在特定时间面对多个问题或活动时用以表明他注意的不是一个而是多个问题、活动和群体的行为。能在同一时间注意到不止一个问题或活动的教师,在课堂行为管理中会更加有效。

3. 群体焦点行为(group-focus behaviors),即教师用以维持自己的焦点在学生群体而非某一学生个体上的行为。能保持群体焦点的教师,在促进学生目标指向的行为和预防学生问题行为方面会更加成功。因此要求教师应以保持群体焦点为主,这可以通过使学生对所学概念处于积极状态和负责态度来完成。其中重要的是让每一个学生都感到教师清楚每个学生的进步程度。因此,在学生感到需要积极负责的学习之前,教师必须建立一种不断指导学生进步的制度。同时,教师必须尽全力建构具有一般性及特殊学习任务的课程,以增强学生对课业的注意和专注,避免行为问题。这可以通过增加学生所参加活动种类的多样性和通过把学生个体置于确保所有学生都有成功机会的学年活动的范畴方法来实现。

这一理论还强调移动管理(movement management)的重要性。也就是说,教师必须关心课业流程,具备课业顺利过渡的能力,避免准备不足匆匆进入一种活动(库林称这种准备不足就匆匆进入活动为强行

推进(thrust)),也要避免在一种活动或一个主题中耗费太多时间的行为,保持学生的最佳进度和转移,使学生专注于课业。学生也因忙于课业就不大可能出现行为问题。

(四)高尔顿的教师有效训练理论

高尔顿理论又称教师有效训练理论,是由托马斯·高尔顿(J. Gordon)于1974年提出的,它相信教师可以通过明确而友善的交流控制不良行为,因而教师必须放弃其作为权威人物的角色,应以友善、自由的方式同学生讨论分歧,不宜以任何方式强迫学生。对于学生出现的不正当行为,教师应在“不迷失”(no-lose)的环境中同学生一起讨论。如果教师对学生表现出关心与爱护,学生也就会相应的对教师表现出尊敬。

当课堂中出现行为问题时,按照这一理论,首先就应该确定问题出现在谁的身上。如果教师因为学生课堂行为的困扰而无法实现其目标,那么问题就是出在教师身上。例如,当教师正竭力讲课时,学生不断地制造杂音,问题就在教师一边,因为教师无法实现其教学目标。但是,如果教师因为学生的行为而感到烦恼,希望学生表现出不同的行为,或者为某位学生而感到尴尬,那么,问题就可能出现在学生一边。当学生有问题时,教师决不要轻视,更不要认为所有问题都终将得到解决,而必须主动积极地倾听学生的意见,对学生的问题作出反馈,甚至鼓励学生谈论他们的挫折、焦虑与恐惧,以帮助他们寻找自己的解决办法。另一方面,当问题出现在教师身上时,教师也必须采取主动,向那些以不正当行为扰乱或困扰教师教学的学生发出明确的信息,以改变其行为。总之,问题出现在谁的身上,谁就必须去解决这一问题。

高尔顿认为,教师出现问题时,常常通过“你信息”,(you-message)攻击学生,如“你很笨”、“你很懒”等,而采用这种对抗方式来接近学生,反而很难改变学生的行为。相反,改变学生行为的最好办法是通过“我信息”(I-message),如“作为教师,我对你的行为感到生气”、“我对你的行为感到失望”等。教师通过传达一种“我信息”告诉学生其对问题情境的感受及其对学生正当行为的要求。“我信息”可分为三个不同部分,一是描述违反规则的行为;二是描述此种行为对教师的影响;三是

描述这种行为是如何使教师感受到的。“我信息”是教师有效训练的中心概念,它给教师提供了一个不用卷入“权力斗争”或运用强迫策略来改变学生行为的机会。

(五)德雷克斯的自律行为理论

德雷克斯理论是著名心理学家、行为学家鲁道夫·德雷克斯(R. Dreikurs)于20世纪80年代初提出的,其主要目的在于发展学生的自我纪律,教育学生对其自身的行为负责。

德雷克斯理论以四个主要思想为基础:第一,学生必须知道他们要对自己的行为负责;第二,学生必须形成自尊,同时学会尊重他人;第三,团体成员有责任影响其他个体成员来使其有适当的表现;第四,学生有责任了解正当行为规则及不正当行为的自然后果。

德雷克斯认为,所有学生的行为都有其特定的基本目的,学生总想获得认可,其行为也倾向于达到这一目的。学生出现行为不当,主要是为了追求某种目的,或者是因为某种错误的目的。错误的目的主要有四种:一是寻求注意;二是寻求权力;三是寻求对他人报复;四是寻求独立的愿望。学生表现出这些违反常规的行为,是因为他们没有能力做出必要的个人调节以适应在个人间结构平等的团体中共存的需要。这种无能表现是由于学生早期家庭生活中出现的自尊问题而造成的。

在德雷克斯看来,教师的主要作用在于分析一个特定学生的不良品行,然后以个人谈话的方式让学生明确,并帮助学生理解他自身行为背后的目的,而且还应告诉学生,并让学生体验其不良品行的自然后果。通过自然后果,教会学生评估情境、做出负责的选择和从经验中学习。教师亦应该鼓励学生,并帮助其建立期望行为的规则及列出不良行为的后果,鼓励学生做出良好行为的承诺。群体控制就在于,那些自然的令人不愉快的后果总是不良行为的结果,因而教师不应处理惩罚本身。

德雷克斯等人提出区分自然后果和惩罚的五个准则:

1. 自然后果表达的是社会秩序而不是人的事实,它产生于违反某种被接受的社会规则;惩罚表达的是个人权威的一种权力。