



当代心理学经典教材译丛
丛书主编 / 郭本禹

教育心理学

第四版

Educational Psychology

下册

Developing Learners

Jeanne Ellis Ormrod / 著 彭运石 彭 舜等译 彭运石审校



陕西师范大学出版社

Journal of Educational Psychology
第 100 卷 第 1 期
2008 年 1 月

教育心理学

Educational Psychology

Journal of Educational Psychology

Volume 100, Number 1, January 2008





当代心理学经典教材译丛

丛书主编 / 郭本禹

教育心理学

第四版

Educational Psychology

下册

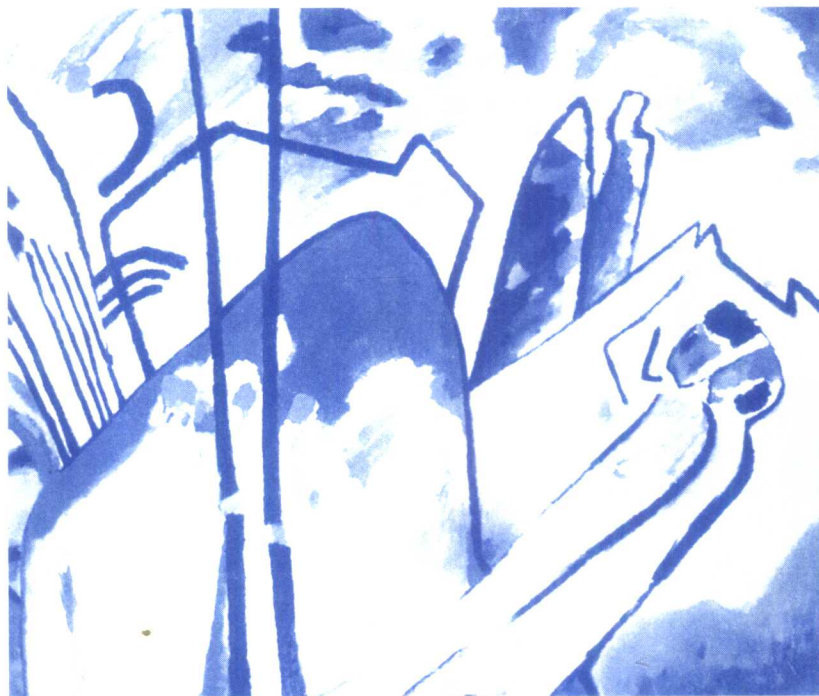
Developing Learners

Jeanne Ellis Ormrod / 著

彭运石 彭 舜

谢立平 吴 芳 周春美 译

彭运石审校



陕西师范大学出版社

图书代号:JC5N1232

图书在版编目(CIP)数据

教育心理学(下)/(美)奥姆罗德(Ormrod, J. E.)著;彭运石等译. —西安:陕西师范大学出版社, 2005. 12

(当代心理学经典教材译丛)

书名原文: Educational Psychology

ISBN 7-5613-3470-2/G·2307

I. 教… II. ①奥…②彭… III. 教育心理学—高等学校—教材 IV. G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 142672 号

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission from Pearson Education Asia Ltd.

CHINESE SIMPLIFIED language edition published by SHANXI NORMAL UNIVERSITY PRESS.

本书中文简体字版由陕西师范大学出版社和培生教育集团合作出版,简体字版权为陕西师范大学出版社所有。未经出版者书面允许,不得以任何方式复制或抄袭本书内容。

版权所有,翻印必究。

选题策划 吴文智 任 平

责任编辑 任 平 刘 佳

责任校对 魏 星

装帧设计 王静婧

出版发行 陕西师范大学出版社

社 址 西安市陕西师大 120[#] (邮政编码:710062)

网 址 <http://www.snuph.com>

经 销 新华书店

印 刷 南京金阳彩色印刷有限公司

开 本 850×1092 1/16

印 张 26.25

字 数 574 千

版 次 2006 年 4 月第 1 版

印 次 2006 年 4 月第 1 次印刷

定 价 88.00 元(上、下册)

开户行:光大银行西安电子城支行 账号:0303080-00304001602

读者购书、书店添货或发现印装问题,请与本社营销中心联系、调换。

电 话:(029)85307864 85233753 85251046(传真)

E-mail:if-centre@snuph.com

“当代心理学经典教材译丛”编委会

顾 问

(以姓氏笔画为序)

车文博 沈德立 林崇德 杨治良 黄希庭

主 编

郭本禹

编 委

(以姓氏笔画为序)

王光荣	方 平	石文典	申继亮	叶一舵
田学红	白学军	苏彦捷	李 红	李正云
李宏翰	杨广学	杨卫星	吴国宏	汪新建
沈模卫	宋广文	张 卫	张 宁	张 奇
张 锋	张向葵	陈中永	陈仁军	赵国祥
郝春东	胡卫平	胡竹菁	姚家新	原献学
高申春	高定国	高峰强	郭本禹	郭永玉
郭秀艳	彭运石	葛明贵	鲁忠义	游旭群

目 录

CONTENTS

“译丛”总序 / 1

译者序 / 1

前言 / 1

第一部分 理解学生的发展和差异

第一章 教育心理学与教师决策 / 1

个案研究：注意力难以集中 / 2

奥姆罗德的心理调查 (OOPS) —— 前测 / 3

来自教育心理研究的结论 / 5

描述研究 / 5

相关研究 / 5

实验研究 / 6

实例：有关视觉空间思维的研究 / 7

特别注意 / 8

课堂决策中运用的原理和理论 / 9

不断进行评估在课堂决策中的重要性 / 10

成长为一名教师 / 11

提前阅读下一章 / 13

更有效地研究教育心理学 / 17

小结 / 17

研究对教师的意义·决策时的原则、理论和评估·成长为一名教师·阅读和学习教育心理学

个案研究：弊大于利吗 / 18

第二章 认知和语言的发展 / 21

人类发展的基本原理 / 22

个案研究：经济活动 / 23

大脑在认知发展中的作用 / 25

皮亚杰的认知发展理论 / 26

皮亚杰的基本假设 / 26

皮亚杰的认知发展阶段理论 / 28

皮亚杰理论在当代 / 35

维果茨基的认知发展理论 / 39

维果茨基的基本假设 / 40

维果茨基理论在当代 / 43

认知发展的信息加工观 / 47

注意 / 47

学习策略 / 48

知识 / 49

元认知 / 51

语言发展 / 54

语言发展的理论观 / 54

语言发展的趋势 / 55

学习第二种语言 / 59

考虑认知和语言发展的差异 / 61

满足有特殊需要的学生 / 62

小结 / 63

课堂中的发展原则·认知发展·语言发展·认知和语言发展中的一般主题

个案研究：在旁观者眼中 / 66

第三章 个体性、社会性和道德发展 / 69

个案研究：坏苹果 / 70

遗传和环境对个体性、社会性和道德发展的影响 / 70

气质的差异 / 71

教养的影响 / 71

文化的影响 / 72

- 同伴的影响 /73
- 自我意识的发展 /73**
 - 影响自我意识发展的因素 /75
 - 学生自我观的发展变化 /76
- 社会性发展 /84**
 - 同伴关系 /84
 - 社会认知 /90
 - 培养社交技能 /95
 - 促进不同群体中的社会交往 /97
- 道德和亲社会行为的发展 /100**
 - 道德推理的发展: 柯尔伯格 (Kohlberg) 的理论 /101
 - 道德推理中可能存在的性别差异: 吉利甘 (Gilligan) 的理论 /105
 - 道德发展的情感因素 /105
 - 道德行为的决定因素 /106
 - 在课堂中促进道德的发展 /107
- 考虑个体性、社会性和道德发展中的差异 /110**
 - 满足有特殊需要的学生 /111
- 小结 /111**
 - 个体性发展·社会性发展·道德发展·不同年龄群体的特征·个体性、社会性和道德发展的主要观点
- 个案研究: 对逃跑的奴隶的讨论 /115**
- 第四章 个体与群体差异 /117**
- 考虑到个体与群体的差异 /118**
- 个案研究: 藏匿的宝库 /119**
- 智力 /120**
 - 测量智力 /121
 - 理论家如何给智力下定义 /123
 - 遗传、环境及群体差异 /129
 - 对学生的潜能持乐观态度 /130
- 创造力 /131**
 - 在课堂中培养创造力 /132
- 文化与种族差异 /135**
 - 探索家庭与学校内的不同文化 /136
 - 种族差异的例证 /137
 - 创造一个更加多元文化的课堂环境 /142
- 性别差异 /146**
 - 性别差异的根源 /146
- 社会经济差异 /150**
 - 在学校中获得成功的干扰因素 /150
 - 帮助无家可归的学生 /152
 - 鼓励进步 /152
 - 增强学生体能 /153
- 具有风险性的学生 /153**
 - 具有风险性的学生的特征 /153
 - 学生为什么辍学 /154
 - 帮助学习失败的学生留在学校 /155
- 全面考虑个体与群体差异 /157**
 - 帮助有特殊需要的学生 /157
- 小结 /158**
 - 个体差异·群体差异·具有风险性的学生
- 个案研究: 主动与被动的学生 /160**
- 第五章 具有特殊教育需要的学生 /161**
- 个案研究: 四个学生 /162**
- 在常规课堂上教育有特殊需要的学生 /163**
 - 全纳运动的历史回顾 /163
 - 公共法律 94-142: 残疾人教育法 (IDEA) /164
 - 全纳符合学生的最高利益吗 /166
 - 当今的全纳概念 /169
- 有特殊需要学生的一般分类 /169**
 - 使用身份优先语言 /170
 - 一个全面的组织计划 /171
- 有特定认知或学习困难的学生 /171**
 - 学习障碍 /171
 - 注意缺陷多动障碍 (ADHD) /176
 - 言语和交流障碍 /178
 - 对有特定认知或学习困难学生的一般性建议 /180
- 有社交或行为问题的学生 /180**
 - 情绪和行为障碍 /181
 - 自闭症 /183
 - 对具有社交或行为问题学生的一般性建议 /184
- 认知和社交功能发展迟滞的学生 /186**
 - 智力落后 /187
- 生理和感觉有缺陷的学生 /190**
 - 生理和健康损伤 /190
 - 视觉损伤 /192
 - 听力丧失 /193
 - 多种严重残疾 /194
 - 对有生理和感觉缺陷的学生的一般性建议 /195
- 认知能力高度发展的学生 /198**

第二部分 理解学生的学习

第六章 学习和认知过程 / 209

个案研究：达伦 (Darren) 在学校的一天 / 210

从不同角度观察学习 / 211

作为行为改变的学习 / 212

作为心理联结改变的学习 / 212

学习与大脑 / 213

对学习理论持一种开放态度 / 214

认知心理学的基本假设 / 214

认知心理学的基本术语 / 217

一个人类记忆模型 / 218

感觉记忆的特点 / 219

信息进入工作记忆：注意的作用 / 219

工作（短时记忆）记忆的特点 / 221

信息进入长时记忆：新信息与先前知识的联结 / 222

长时记忆的特点 / 223

对记忆三阶段模型的批评 / 224

长时记忆存储 / 224

知识的不同形式 / 224

如何习得陈述性知识 / 225

如何习得程序性知识 / 234

长时记忆存储中的先前知识和工作记忆 / 235

缺少相关先前知识时使用记忆术 / 236

长时记忆提取 / 237

长时记忆提取的特点 / 238

影响提取的因素 / 239

为什么人们有时候会遗忘 / 243

给学生更多的加工的时间：延长等待时间的效果 / 245

考虑到认知加工的多样性 / 246

帮助有特殊需要的学生进行认知加工 / 246

小结 / 248

有效的认知加工·在课堂中鼓励有效的认知加工

个案研究：时间何以流逝 / 248

第七章 知识建构 / 251

个案研究：齐心协力 / 252

学习和记忆中的建构过程 / 253

存储中的建构 / 253

提取中的建构 / 255

作为一种社会过程的知识建构 / 256

课堂中集思广益的好处 / 257

组织知识 / 258

概念 / 258

图式和脚本 / 264

个人理论 / 266

如果知识建构偏离方向：错误概念的源头及其后果 / 267

促进有效的知识建构 / 269

提供实验的机会 / 269

呈现别人的观点 / 270

强调概念理解 / 271

进行真实活动 / 271

促进对话 / 273

创建学习者共同体 / 274

促进概念变更 / 276

考虑到建构过程的多样性 / 281

帮助有特殊需要的学生 / 281

小结 / 281

建构过程·组织知识·促进知识建构和概念变更

个案研究：地震总结 / 283

第八章 高级思维技巧 / 285

个案研究：一个速度问题 / 286

高级思维的特点 / 286

元认知和学习策略 / 288

有效的学习策略 / 289

影响学习策略使用的因素 / 297

迁移 / 300

迁移的基本概念 / 301

影响迁移的因素 / 303

提取在迁移中的重要性 / 307

问题解决 / 307

问题解决的基本概念 / 308

影响问题解决的认知因素 / 311

使用计算机技术促进有效的问题解决 / 317

批判性思维 / 319

思维倾向在高级思维中的作用 / 321

在高级思维加工中考虑到多样性 / 323

帮助有特殊需要的学生 / 323

小结 / 326

提高高级思维技巧的一般策略

个案研究：相互制衡 / 327

第九章 行为主义的学习观 / 329

个案研究：吸引注意力 / 330

行为主义的基本假设 / 330

经典条件反射 / 332

情感反应的经典条件反射 / 334

泛化 / 335

消退 / 335

操作性条件反射 / 336

经典性条件反射和操作性条件反射的比较 / 338

课堂中的强化 / 338

有效的使用强化 / 342

塑造新的行为 / 345

前摄刺激和反应的效果 / 346

暗示 / 347

背景事件 / 348

泛化 / 348

分化 / 348

行为动力 / 348

减少和消除不希望出现的行为 / 349

消退 / 349

暗示不合适的行为 / 350

强化不相容行为 / 351

惩罚 / 351

长期保持必要行为 / 356

促进内部强化 / 356

使用间隔强化 / 356

应对特别困难的课堂行为 / 357

应用行为分析 / 357

功能分析和积极的行为支持 / 357

考虑学生行为的多样性 / 359

满足学生的特殊需要 / 359

行为主义理论的优点和潜在的局限 / 359

小结 / 361

个案研究：充满敌意的海伦 (Helen) / 361

第十章 学习的社会认知观 / 363

个案研究：你能说法语吗 / 364

社会认知论的基本假设 / 364

社会认知论的强化和惩罚观 / 366

期望值 / 366

替代经历 / 367

认知加工 / 367

行为选择 / 368

期望结果未能出现 / 368

模仿 / 369

模仿是如何影响学生行为的 / 369

有效榜样的特征 / 371

帮助学生学习的榜样 / 373

自我效能 / 375

自我效能是如何影响行为的 / 376

影响自我效能发展的几个因素 / 377

自我调节 / 379

自我调节的行为 / 380

自我调节的学习 / 387

自我调节的问题解决 / 390

互为因果 / 391

从社会认知论的角度考虑多样性 / 392

使用各种榜样促进成功和自我效能的发展 / 393

促进具有特殊需求的学生的自我调节的发展 / 393

小结 / 393

社会认知论中相一致的观点·比较三种学习观

个案研究：教师的悲哀 / 395

第十一章 动机与情感 / 397

个案研究：素描 / 398

动机的本质 /398

动机如何影响学习与行为 /399

内部动机与外部动机 /400

动机的理论观点 /401

特质观 /401

行为主义观 /403

社会认知观 /403

认知观 /403

人类的基本需要 /404

自我价值 /405

归属 /406

情感及其影响 /408

“热”(情绪)认知 /410

焦虑 /411

动机与情感的区别 /416

帮助有特殊需要的学生 /417

小结 /418

指导原则

个案研究：当“完美”还不够好时 /419

第十二章 动机的认知因素 /421

个案研究：通过代数考试 /422

认知与动机的交互作用 /423

自我知觉与内部动机 /423

自我效能 /423

自我决定 /426

期待与价值 /429

他人价值的内化 /429

塑造课堂期待与价值 /430

兴趣 /431

情景与个人兴趣 /431

提高课堂主题的趣味性 /433

目标 /434

掌握目标和成就目标 /434

作业回避目标 /437

社会目标 /438

职业目标 /438

合理利用学生的目标 /438

归因：成功与失败的原因 /442

学生归因的潜在特征 /443

归因如何影响情感、认知及行为 /443

归因的发展趋势 /444

影响归因发展的因素 /445

掌握定向与习得无助 /446

教师的期待与归因 /447

归因与期待如何影响课堂表现 /448

对学生的表现形成积极的期待和归因 /449

考虑动机认知因素之间的差异 /452

种族差异 /452

性别差异 /452

社会经济背景的差异 /453

帮助有特殊需要的学生 /453

小结 /453

动机的一般原理·重温四种理论观点

个案研究：作者心理阻滞 /456

第三部分 理解教学过程

第十三章 教学策略 /457

个案研究：俄勒冈的足迹 /458

教学策略概述 /460

计划教学 /461

确定教学目标 /462

进行任务分析 /467

制定课堂计划 /469

演示法 /469

讲授和课本 /470

掌握学习 /471

直接教学 /474

基于计算机的教学 /475

在线研究 /476

实践法 /477

发现学习 /477

课堂活动 /480

计算机模拟和应用 /481

家庭作业 /482

真实活动 /484

互动合作法 /485

- 教师提问 /486
- 课堂讨论 /488
- 互动教学 /490
- 基于技术的讨论 /492
- 合作学习 /494
- 同伴指导 /499

考虑学生的差异 /502

- 考虑群体差异 /503
- 满足学生的特殊需要 /503

小结 /504

个案研究：不合作的学生 /508

第十四章 创设和维护有效的课堂环境 /509

个案研究：具有感染力的情境 /510

创设有益于学习的环境 /511

- 布置教室 /512
- 创设有效的课堂气氛 /512
- 设置限制 /516
- 策划使学生紧扣任务的活动 /520
- 观察学生在做什么 /522
- 调整教学策略 /523

处理不良行为 /524

- 不予理会 /525
- 提醒学生 /526
- 私下和学生讨论问题 /527
- 提高自我调节能力 /528
- 采用行为主义的方法 /530
- 请教父母 /531

考虑学生差异 /532

- 创设支持性的气氛 /532
- 定义不良行为并对其做出反应 /532
- 满足学生的特殊需要 /533

努力与他人协调一致 /533

- 与其他教师一起工作 /533
- 与集体一起自由地工作 /535
- 与父母一起工作 /535

小结 /541

个案研究：老朋友 /542

第十五章 评估中的基本概念和问题 /543

个案研究：数学测验 /544

作为工具的评估 /544

各种形式的教育评估 /546

评估的不同目的 /547

- 促进学习 /547
- 指导教师做出教学决策 /549
- 诊断学习和行为问题 /549
- 促进自我调节 /550
- 确定学生已学的知识 /551

良好评估的重要特征 /551

- 信度 /551
- 标准化 /554
- 效度 /555
- 实用性 /558

标准化测验 /558

- 标准化测验的类型 /560
- 技术和评估 /562
- 选择和使用标准化测验的指导原则 /562

测验分数的类型 /563

- 原始分数 /563
- 标准参照分数 /563
- 常模参照分数 /564
- 常模参照分数与标准参照分数 /568
- 恰当解释测验分数 /568

高风险测验和责任 /570

- 高风险测验面临的问题 /570
- 解决问题的潜在方法 /571

评估结果的保密和交流 /572

- 交流课堂评估结果 /573
- 解释标准化测验的结果 /574

考虑学生的差异 /574

- 不同的发展水平 /575
- 考试焦虑 /575
- 文化差异 /577
- 语言差异 /578
- 测验技巧 /579
- 满足学生的特殊需要 /580

小结 /582

个案研究：约翰尼能阅读吗 /583

第十六章 课堂评估策略 /585

个案研究：学习欧洲 /586

评估、认知和元认知 /587

非正式评估 /587

非正式评估的 RSVP 特征 /588

策划正式评估 /590

选择恰当的任务 /590

获得一个代表性样本 /590

纸笔评估 /591

编制评估工具 /593

实施评估 /599

对学生的反应进行评分 /600

纸笔评估的 RSVP 特征 /602

表现评估 /603

选择合适的表现任务 /604

计划和实施评估 /606

对学生的反应进行评分 /607

表现评估的 RSVP 特征 /608

使学生成为评估过程的一部分 /611

鼓励冒险 /613

通过项目分析对评估进行评价 /614

总评学生的成绩 /615

决定最后班级等级 /615

采用档案袋 /618

考虑学生的差异 /622

满足学生的特殊需要 /622

小结 /623

学习、动机和评估·课堂评估的一般指导原则

个案研究：挑选和选择 /625

附录

附录 A 用相关系数描述相关关系 /627

附录 B 个案研究分析 /629

术语表 /636

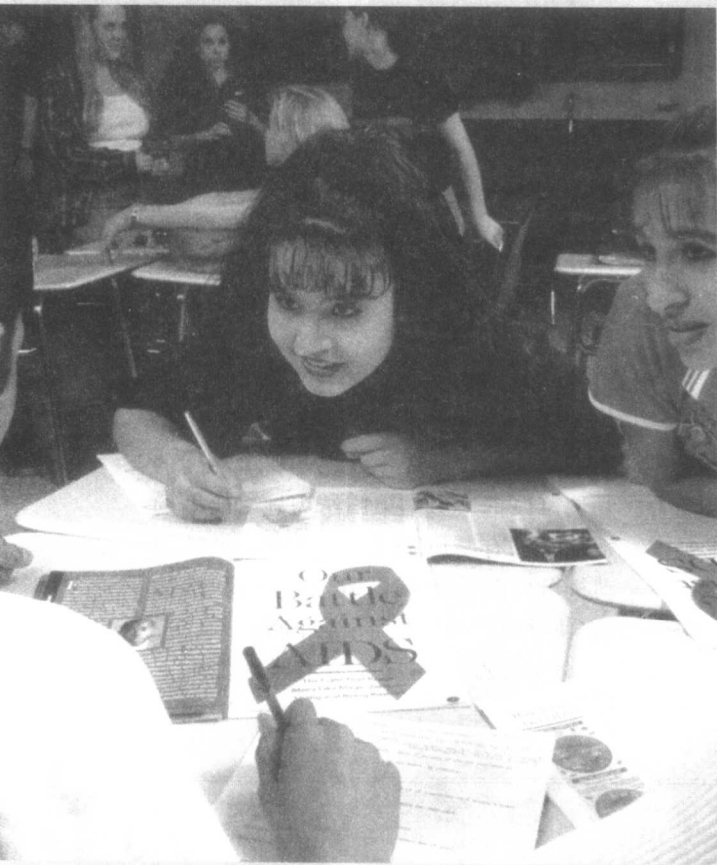
参考文献 /647

人名索引 /744

主题索引 /776

第十一章

动机与情感



- ★ 个案研究：素描
- ★ 动机的本质
动机如何影响学习与行为·内部动机与外部动机
- ★ 动机的理论观点
特质观·行为主义观·社会认知观·认知观
- ★ 人类的基本需要
自我价值·归属
- ★ 情感及其影响
“热”（情绪）认知·焦虑
- ★ 动机与情感的区别
帮助有特殊需要的学生
- ★ 小结
指导原则
- ★ 个案研究：当“完美”还不够好时

367 **当** 你打开课本并开始阅读的时候,你的动机是什么呢?也许你正好有一个有关动机的测验或考试。也许你想表明已经完成了老师指定的阅读。也许仅仅是因为你对人类动机的本身感到好奇,希望在自己成为一名教师时,能够用一些好的策略去激励学生。

在前几章节中,我们已涉及过关于动机的观点。例如,在第七章关于知识建构的讨论中,我们发现当学生被激励去做某件事时,他很容易改变对一个主题的错误信念——也就是,经历概念的改变。在第八章关于复杂认知过程的讨论中,我们知道了学生更倾向于选择有效的学习策略,并运用到新的情境与问题上,而且当他们确实有想去做意愿时,他们就会批判性地去思考。第九章关于行为主义的探讨中,我们发现肯定的结果对一些学生起着强化作用,而对其他的学生却并非如此,这可能是因为不同的学生有着不同的动机。第十章关于社会认知论的探讨涉及到了大量的动机观点——模仿、自我效能、自我调整等。

在本章我们将更深入地研究动机。我们将考察关于动机的各种各样的理论观点,考虑人类可能拥有的一些基本需要,并试图找出情绪(情感)是如何成为动机因素的。同时,我们也将探讨学校和教师影响学生动机与情感的方式方法。

个案研究

素描

安雅是个安静的女孩,不像班上其他同学那样乐于社会交往,通常她更喜欢单独地呆着。在教室里只要她一有空闲,总爱用铅笔在纸上随意地进行素描。同样地,在其他时间她也这样。例如,她用随意涂鸦来装饰她的笔记本。她加以插图来给故事与短文润色。她甚至为每周生词表上的生词画图。毫无疑问,安雅期望上美术课,每当美术老师传授一种新的绘画技巧时,她在那几天里总是

特别用心。她画起画来全神贯注,完全忽略了周围的一切。对于安雅在校期间绘画技巧上的进步,她的美术老师给予了较高的评价。

◆ 动机的本质是什么,它是如何影响学习的?

◆ 心理学家在研究和解释动机时运用的理论方法有哪些?

◆ 学生的基本需要是什么,如何帮助学生满足需求?

◆ 情绪(情感)在学习中所起的作用是什么?如何使学生对课堂任务的焦虑保持在一个生产性的水平?

◆ 学生在多大程度上更易于有多种的需要和动机呢?我们又如何处理这一多样性?

在随后的第十二章中,我们将继续探讨动机,重点分析认知因素对课堂中学生进行研究、开展学习及获取知识的动机的影响。

动机的本质

一接触艺术,安雅(Anya)就表现出高度的动力。我们可以把这一结果归结为她对绘画的兴趣。她随时都有绘画的渴望,绘画成了她的事业。动机可以为行为提供激发、导向和维持的作用;它使学生产生活动,为学生指出某一特定方向,并促使学生朝着这一方向坚定地走下

特别用心。她画起画来全神贯注,完全忽略了周围的一切。对于安雅在校期间绘画技巧上的进步,她的美术老师给予了较高的评价。

安雅直率地承认了自己的兴趣,她强调说:“长大后,我要成为一名专业的艺术家”。“同时,我也将不断地练习、练习、再练习。”

◆ 安雅的哪些行为影响着她对艺术的兴趣?是这些行为加强了她在美术课上的表现吗?如果是,那又是如何产生的?

去。我们发现学生的动机常反射到个人投资和活动的认知契约中(Maehr & Meyer, 1991; Paris & Paris, 2001; L. Steinberg, 1996)。

很显然,每个学生都会被这样或那样的兴趣所激励。学生甲可能热衷于课堂主题,喜欢寻找具有挑战性的课程论文,积极参与课堂讨论,并能在所分配的任务中取得好成绩。学生乙可能更热衷于学校的社会活动,经常与同学们交流,几乎每天都参加课外活动,甚至竞选学生会干部。学生丙可能更关注体育运动,体育课成绩优于他人,几乎每周末或每个下午都会参加或观看体育比赛,热衷于健身运动。还有一些同学由于未被发现的学习障碍、较差的社会技能或身体不协调等原因,他们可能一开始就会避免对学术研究、社会交往以及体育活动产生兴趣。

从入学开始,安雅就对艺术表现出浓厚的兴趣。然而动机并不是人们随身携带的某种东西,它同样受到环境条件的影响。当我们谈论环境是如何加强人去学习某一特殊事务或特定行为的动机时,我们谈到的是情境动机(Paris & Turner, 1994; Rueda & Moll, 1994)。在本章与下章中,我们会发现,作为一名教师,我们可以创造一个激励学生学习与发展特定行为的课堂环境,这将有助于学生的长远发展。

动机如何影响学习与行为

动机对学生的学习与行为有着多种影响,我把它们概括到图 11.1 中。

◇ 动机引导行为指向特定目标 正如我们在第十章中所了解的,社会认知论者提出个

体为自身制定目标,并引导自身行为指向这些目标。动机决定了这些特定的目标与人们奋斗的目标相一致(Maehr & Meyer, 1997; Pintrich et al., 1993)。因此,动机影响学生的选择——是参加数学领域的三角学研究还是参加摄影艺术学,是观看体育比赛还是撰写研究论文,是极力想成为校节目的主持者还是仅仅只作为观众来观看表演。

◇ 动机导致努力与精力的增加 动机能促使努力与精力的大量增长,学生将努力与精力用在与他们的需要和目标直接相关的活动中(Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Maehr, 1984; Pintrich et al., 1993)。动机决定了学生对一个任务是热忱与全身心地追求,还是冷漠与懒散地应付。

◇ 动机加强活动的最初选择性和持续性 学生倾向于一开始就选择那些他们所喜欢的活 369 动。在这些活动中,就算是受到外界事物的干扰或打断,他们也会倾向于连续不断地完成任务(Larson, 2000; Maehr, 1984; Wigfield, 1994)。

◇ 动机加强认知加工过程 动机影响信息的加工与选择(Eccles & Wigfield, 1985; Pintrich & Schunk, 2002; Voss & Schauble, 1992)。被激励的学生注意力更为集中,正如我们观察到的,注意力是将信息输入到工作记忆和长时记忆的关键。他们还试图理解材料——进行有意义的学习——而不是肤浅的、死记硬背的机械运动。

◇ 动机决定强化何种结果 学生取得学术成就的动机越大,他们在考试中得 A 就会越自豪,得 F 甚至得 B 都会更不开心。学生希望得到同伴认可和尊重的动机越大,他在集体中

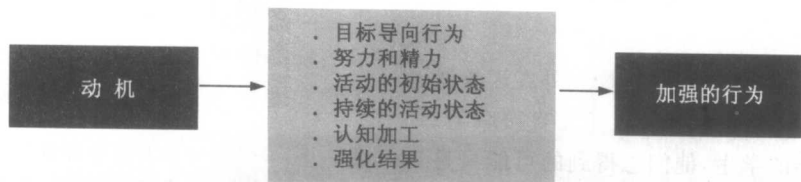


图 11.1 动机如何影响学习和行为

人际关系就处理得越好,而一旦受到同学们的排斥就会越痛苦。对于一个不喜欢体育的学生来说,勉强让他加入校足球队是毫无意义的,但是,对于一个热爱足球的学生而言,加入与不加入对他则至关重要。

◇ 动机导致行为的改善 由于其他因素的影响——目标指向行为、精力和努力,初始状态和维持状态、认知加工过程以及强化因素等等——动机常常导致行为的改善。你也许会推测,在班级中学习动机最强、成绩优异的学生,他们将来的成就就会越大(A. E. Gottfried, 1990; Schiefele, Krapp & Winteler, 1992; Walberg & Uguroglu, 1980)。相反地,学生学习动机越小,那他们中途退学的可能性就越大(Hardre & Reeve, 2001; Hymel et al., 1996; Vallerand, Fortier & Guay, 1997)。

思考:你能在安雅的例子中找到每一种动机的效用吗?

内部与外部动机

让我们来看一看在两位学生一次三角学课堂上的表现:

谢尔乐(Sheryl)讨厌数学,她选这门课的唯一原因就是:在这门课上只要能得C或比C好点的分数,她就可以有资格申请州立大学的奖学金,实现她上州立大学的梦想。

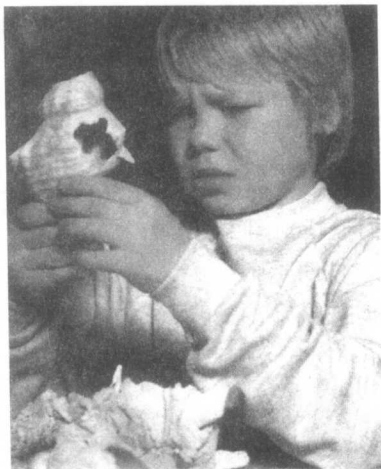
香农(Shannon)则一直很喜欢数学,她认为,这门课不仅可以帮助她获得州立大学的奖学金,更主要的是她很想掌握三角学的运用。香农的梦想是成为一名建筑师,她认为三角学有助于她将来的职业,况且她也觉得三角学挺好玩的。

谢尔乐表现出外部动机:她受到外在因素激励才选这门课,与她最终的目标并无直接联系。受外在动机影响的学生,他们想得到的可能只是一个好的分数、赚大钱或者是得到他人的赞许和肯定。他们受到激励而执行某一任务时,基本上

是把这一任务当作达到目的的手段而不是目的本身。相反,香农则表现出内部动机:她选这门课是受到自身因素的影响,与她的最终目标有着直接联系。受内在动机影响的学生可能热衷于他们所选择的的活动,因为他们有愉悦感,他们认为,这样可以帮助他们发展他们认为重要的技能,虔诚地做他们认为正确的事。具有高水平内部动机的学生,他们在从事一项活动时,往往能全神贯注地投入,完全忽视时间的流失和其他活动的存在(Csikszentmihalyi, 1990, 1996)。

思考:一些研究者认为我们的学校更多的是培养学生的外在动机而不是内在动机。以你自己的经历来看,情况是这样吗?

当学生受内部动机的影响积极参加课堂活动时,他们表现出来的几乎都是动机的有利影响。内部动机强的学生乐于解决所分配的任务,他们渴望获得更多的课堂资源,更倾向于有效地加工信息(即通过有意义学习,详细地加以描述,形成视觉表象等有效方式来加工信息),以及更倾向于取得高水平的成就。相反,受外部动机影响的学生,他们可能不得不被动地去做某事,他们对信息的加工停留在表面,往往乐于从事难度小的任务,只希望达到教学最低标准即可(A.



当学生对所学的东西感兴趣,那么他们学到的知识就会更多,并且他们更倾向于有意义的学习。

E. Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Larson, 2000; Schiefele, 1991; Spaulding, 1992; Tobias, 1994; Voss & Schauble, 1992)。

许多研究者发现,在校期间学生学习课堂教学内容的内部动机呈下降趋势。一年级的孩子对370 对学校教给的一切新事物都感兴趣,但大概在三年级到九年级之间,孩子们对教学内容的学习与掌握的内在动机逐渐减弱,而他们的外部动机则逐渐增加(Covington & Mueller, 2001; Harter, 1992; J. M. T. Walker, 2001)。尤其是在他们从小学升入初中时,他们在焦虑状态下的内部动机特别低。

造成这一结果的主要原因可能有如下几个:首先,学生在升入高年级的过程中,逐渐意识到好成绩(外在动力)对升学、毕业以及学校分配的重要性,但是许多同学开始意识到,与同学相比他们根本没必要拿第一名(Covington & Mueller, 2001; Harter, 1992)。其次,他们开始制定为之奋斗的长远目标,他们开始以其长远目标为中心来评估教学科目,而不是受内部动机的驱动。他们逐渐对过度结构化、重复而又无味的学校生活失去了耐心(Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995; Larson, 2000)。

然而,这并不是说外部动机就不好。学生们时常受到内部与外部动机的双重影响(Bronson, 2000; Covington, 2000; Hidi & Harackiewicz, 2000)。例如,尽管谢尔乐很喜欢三角数学,但同时她也明白,在这门课上取得好成绩将有助于她申请到州立大学的奖学金。况且,她获得的好成绩或其他的外在奖励也可以证明,她已经掌握了所学的科目。正如我们在第十章所提到的,外在动机也许就是学术成就或创造性行为的一种外在强化形式,对某些学生来说是非常重要的。但是,内部动机却起着最终决定的作用。它能使学生们更持久地维持自己的行为,激励他们去寻找研究事物的意义,增加他们毕业或工作后继续学习各类知识的概率。

许多年以来,关于外部动机与内部动机的

起源一直是各个流派争论的焦点。现在让我们来关注一下不同的研究者是如何研究与解释动机的本质,以及动机是如何形成的。

动机的理论观点

研究者和理论家主要从四个角度来研究动机:特质、行为主义、社会认知以及认知观点。

特质观

特质理论者认为动机或多或少与人的人格特征有关。比如说,儿童与青少年在与他人建立友谊的意愿以及获得他人关心、尊重的渴望程度上是不同的。同时,他们寻求新鲜、刺激甚至是危险经历的程度也不一样——也就是说,他们感觉探求(sensation seeker)的程度是不一样的(Snow, Corno & Jackson, 1996)。

人类的需要是多种多样的,关于这方面的研究主要集中在成就的需要,它常被称为成就动机。成就动机是完成自身目标的需要,它脱离于个人完成某一事物所带来的外在奖励(e. g., J. W. Atkinson & Feather, 1996; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; Veroff et al., 1975)。具有高成就动机的儿童,他们往往喜欢选择有挑战性的任务,他们知道只要通过努力与坚持就能完成任务。他们很少停留在过去取得的成就中;相反地,他们在达到现阶段的标准时,会制定更高的标准以追求完美(Eccles et al., 1998; Veroff et al., 1975)。

在早期的概念形成中,成就动机被认为是一种普遍特征,这一特征表现在学生完成多领域内各类任务的活动中。然而,近年来许多的理论学家提出,相反地这一需要可能是针对特定任务与场景的(e. g. Dweck & Elliott, 1983; Stipek, 1996; Wigfield, 1997)。理论学家已开始从特殊认知因素这一方面来解释成就动机,因为这些因素影响着学生们的选择以及他们追求的目标。371