



普通高等教育
“十一五”国家级规划教材




国家级精品课程
“教育心理学”配套教材

教育心理学

理论与实践的整合观

主 审 吴庆麟
主 编 胡 谊
副主编 郝 宁

 华东师范大学出版社



普通高等教育
“十一五”国家级规划教材



国家级精品课程
“教育心理学”配套教材

教育心理学

理论与实践的整合观

主 审 吴庆麟
主 编 胡 谊
副主编 郝 宁

图书在版编目(CIP)数据

教育心理学:理论与实践的整合观/胡谊主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2009
ISBN 978 - 7 - 5617 - 7050 - 4

I. 教… II. 胡… III. 教育心理学 IV. G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 055233 号

教育心理学

—理论与整合的整合观

主 编 胡 谊
副 主 编 郝 宁
主 审 吴庆麟
责任编辑 王国红
审读编辑 林 敏
责任校对 林文君
封面设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 24.75
字 数 568 千字
版 次 2009 年 6 月第 1 版
印 次 2009 年 6 月第 1 次
印 数 6000
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 7050 - 4/B · 477
定 价 39.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

前 言

教育心理学姓什么？按照中国人名的称法，当然姓“教育”；但按照西方人名的规矩，却是姓“心理”。那么，究竟姓什么？

一句调侃，道出了如今教育心理学发展的窘境。在我国，教育心理学这门学科对教育学的影响，反比对所处的心理学科影响更大。例如，在课程设置上，教育心理学往往是教育学中各类专业、各级学生的重要必修课，但是到心理学中却变为普通意义上的必修课；在知识内涵上，教育心理学构成了教育学成为科学的一个重要基础，而在科学的心理学科中只是一个不那么科学的学科。理论上的影响，转化成对教育实践乃至教育政策的影响，则更为弱化。明显的是，本应该发挥重要作用的教育心理学研究力量，却在“愈演愈烈”的教育改革与发展的浪潮中，声音渐少，难以寻觅。

为什么？要知道，能够给予别人东西，自己必须有点“货色”才行。近十年来，从我们的母学科——心理学，也就是教育心理学学科的“营养之源”中，汲取了什么？如今，大多数教育心理学研究人员及其工作者，基本上与当代心理学潮流思想绝缘，如认知神经科学、后现代思想、社会文化观念、计算模拟研究等。汲取营养的过程，也是反哺的过程，能够丰富母学科的知识内容，很可惜，教育心理学在这方面做得较少。即使是呼吁得较响的建构主义、多元智能、探究学习，消化了多少？更重要的是，创造了多少，可以来丰富我们科学心理学的知识库呢？

有人说，观念上的东西，学起来还不快吗？但是否能消化它们，把它们转化为自己的东西？这是一个漫长时间才能完成的事情。比如说，教育心理学发展的百余年来，学习理论不计其数。如何去梳理与整理它们呢？不妨做这样的尝试，抽取这段历史发展的两条主线：行为—认知维度和个体—社会维度。在行为—认知维度中，行为这一端代表着外显、可观察的学习现象，其研究理论显然是“打入冷宫”已久的行为主义思想。认知这一端则代表着“头脑”中的事物及其内在机制，其研究理论则是如今“势力庞大”的认知心理学思想。在认知这一端又划出两个分支：信息加工观，注重刻画“头脑”中“认知构件”（如知识、记忆系统、加工环节等）；个体建构，侧重描述个体学习过程中，新知识与原有知识的相互作用过程。跳出前一维度的“桎梏”，以崭新思路——个体—社会维度——来审视学习现象，则是现今“蒸蒸日上”的社会文化观：于特定社会、文化、历史的情境之中来考量学习。

仅仅是这样的尝试及其梳理工作，就需要费许多周折，何况去创造一些“有用的”知识。如今，在教育心理学研究途径中，偏爱描述性研究，回答“是什么”、“为什么”这类问题，而较少采用处方方式研究，回答“如何做”、“怎么办”这类问题；在研究方法上，更多只是采用传统的问卷调查、量表制作、实践访谈等，而较少采用元分析、实践干预、实验室实验等手段；在研究周期上，

更多偏爱数据的即时获得,而较少关注学习与教学活动的长期性。如果还只是这样来创造教育心理学知识,那么这个学科将越来越失去市场,失去活力。这是因为,它们离教育实践期望我们要回答的问题越来越远。

曲高和寡啊。也有人会这么来安慰自己,认为这个学科的知识本来就是阳春白雪,何必混迹于江湖。其实,我们的曲调并不高。要知道,在理论引领上,传统的教育心理学研究力量并不占优势,因为当今教育思想强调众多观念的碰撞,多种学科的交叉融合,这与一门心思“抱残守缺”,只顾坚守自我阵地的观念不同。例如,在学生心理上,发展心理学似乎更为系统;在学习心理与学习理论上,不如现在的学习科学那么时髦;在教师心理与教学心理上,又没有相关领域的研究人员叫得响亮。更重要的是,在实践运用上,尽管我们声称能提高学生的学习效率,促进学生的心理健康,帮助教师提高专业化水平,但是,我们又出现过多少真正系统、有效、长期的科学举措呢?

可以这样说,我国教育心理学界如今的确存在不少问题,同时也到了必须改的时候了。要改,就从学科内容体系做起。教育心理学研究可以分为学生心理、学习理论、学习结果、教学心理、教师心理五大主题。在学生心理中,视角依然是学生发展共性(认知与情感)和个性(智力、创造力、特殊能力等)并存;在学习理论中,则尝试在百年发展脉络的主线下,整理现有的主要观点与看法;在学习结果上,在关注学生认知变化的同时,还关注情感和行为的改变;在教学心理上,以一堂课的流程,教学前(计划)、教学中(教学与管理)、教学后(评价)来阐述其中原理;在教师心理上,则是以专长(包括认知和情感)视角来观察教师专业化路径。这种学科体系的构建,仅是我们一家之言,当然还存在不同的说法,正如流行的一句话:没有绝对正确的知识。因为每个人头脑中建构的知识都不一样,每个人所处的知识背景和获得知识的情境都不一样。

这个体系的建立与修改,在我们的头脑中越来越明晰。当然,限于目前的积累与能力,当初一些设想还未能在这本书中体现,这不得不说是个缺憾。如关于学习的认知观,未能完成认知神经科学视角的一章;更感遗憾的是,关于不同学科心理的几章,还没有完成。要知道,是这个学科如今最具生命力的内容,没有包括进来,令我们十分遗憾。这些不足,如果国内同行能够帮助我们一起来弥补,那将是一件十分有意义的事情。

最后,要说的是,本书延续了《教育心理学——献给教师的书》(吴庆麟主编,胡谊副主编,华东师范大学出版社,2003年12月)的写作内容与风格,在其基础上,初稿各章的修改者或写作者为:第一章胡谊、第二章郝宁、第三章郝宁、第四章郝宁、第五章郝宁、第六章罗劲草、第七章胡谊、第八章胡谊、第九章胡谊、第十章陈益琳、第十一章郝宁、第十二章王婷婷、第十三章王婷婷、第十四章李同吉、第十五章胡谊、第十六章袁薇薇、第十七章殷娟、第十八章陈益琳、第十九章杨翠蓉;后经吴庆麟、胡谊、郝宁审阅并修改;最后由胡谊定稿。本教材的修改与编写,离不开前本书编写者刘明波、谢立波、陈云儿、杜维宇、张振新、余建华、钱文、汪航等的辛勤劳动以及所积累的丰富知识内容,且得到华东师范大学出版社有关同志的热情帮助,在此,一并感谢。

编者

2009年3月

目录

序 篇

第一章 教育心理学概述	1
第一节 教育心理学的发展	2
一 早期的教育心理思想	2
二 西方教育心理学的发展	4
三 我国教育心理学的发展	7
第二节 教育心理研究的程序	9
一 描述性研究	10
二 教育干预研究	11
第三节 教育心理学的学科体系	14
一 教育心理学的核心观点	14
二 教育心理学的内容体系	16

第一篇 学生心理

第二章 认知发展	21
第一节 皮亚杰的认知发展理论	22
一 皮亚杰理论的基本观点	22
二 皮亚杰的认知发展阶段理论	25
第二节 维果茨基的认知发展理论	32
一 维果茨基理论的基本观点	33
二 维果茨基理论与教育	34
第三章 社会化发展	42
第一节 心理社会发展理论	43
一 心理社会发展的八阶段理论	43
二 心理社会发展理论的教育含义	46
第二节 自我意识的发展	47
一 自我意识的含义	47
二 不同年龄阶段的自我意识	49
第三节 自尊的发展	50
一 自尊的概述	51
二 自尊的作用	52

三 自尊的提升·····	53
第四节 影响个体社会化的因素·····	54
一 父母教养方式·····	54
二 同伴关系·····	57
第四章 智力与创造力·····	62
第一节 智力理论与教育·····	63
一 经典智力理论·····	63
二 现代智力理论·····	66
第二节 创造力与教育·····	72
一 创造力的含义·····	72
二 影响创造力的因素·····	73
三 培养学生的创造力·····	77
第五章 特殊学生·····	81
第一节 智力的异常学生·····	82
一 天才学生·····	82
二 智力落后学生·····	87
第二节 非智力的异常学生·····	90
一 学习困难学生·····	90
二 情绪和行为障碍学生·····	92
三 感觉和躯体障碍学生·····	94

第二篇 学习理论

第六章 学习的行为主义观·····	100
第一节 经典条件作用·····	101
一 巴甫洛夫的经典实验·····	101
二 泛化、辨别和消退·····	102
第二节 操作条件作用·····	104
一 斯金纳的研究工作·····	104
二 操作条件作用的理论·····	105
第三节 行为主义的课堂应用·····	110
一 课堂管理·····	110
二 课堂教学·····	114

三	新近应用	116
第七章	学习的认知观:信息加工	121
第一节	信息加工观的发展	122
一	信息加工视角之前	122
二	信息加工视角:经典观对建构主义观	124
三	信息加工模型	125
第二节	信息加工视角下的知识观	127
一	陈述性知识及其学习	127
二	程序性知识及其学习	132
第三节	信息加工视角的教学应用	136
一	针对认知编码的教学	136
二	针对认知监控的教学	139
第八章	学习的认知观:个体建构	143
第一节	认知建构的研究发展	144
一	早期的个体建构思想	144
二	认知建构思想的发展与共识	147
第二节	认知建构的学习观	149
一	知识结构观	149
二	有意义言语学习理论	150
三	生成学习理论	153
四	认知灵活性理论	154
第三节	认知建构思想的教学应用	155
一	促进认知结构获得的教学	155
二	促进认知过程发展的教学	159
第九章	学习的社会文化观	165
第一节	社会文化观概述	166
一	社会文化研究的理论渊源	166
二	学习的社会文化思想要义	169
第二节	学习的社会文化多样性	172
一	生态系统理论	172
二	多元文化教育	174
第三节	社会文化研究视野下的教学方法	175

- 一 促进学生之间互动的教学方法 175
- 二 促进教师与学生互动的教学方法 178

第三篇 学习结果

第十章 复杂认知:问题解决与专长.....	185
第一节 问题解决	186
一 问题及问题解决	186
二 问题解决的心理过程	187
三 问题解决的策略	190
第二节 专长	192
一 专家与新手的行为差异	193
二 专家与新手差异的实质	195
三 学科专长的培养	199
第十一章 复杂认知:策略与迁移.....	204
第一节 认知策略	205
一 认知策略概述	205
二 促进理解材料的学习策略	207
三 促进认知加工的思维技能	210
第二节 迁移	213
一 迁移概述	213
二 迁移的内在机制	215
三 为促进正迁移而教学	219
第十二章 复杂情感:动机心理.....	224
第一节 动机概述	225
一 动机的含义与作用	225
二 早期的动机理论	226
第二节 动机理论:期望的视角.....	229
一 自我效能	229
二 内隐能力观	230
三 归因理论	231
第三节 动机理论:价值的视角.....	233
一 自我决定	233

二 成就目标	234
三 任务价值	236
第四节 动机理论:整合的视角	237
一 动机与自我调节	237
二 动机与意志	239
三 动机与认知	241
第十三章 复杂情感:态度心理	244
第一节 态度与品德概述	245
一 态度与道德的含义	245
二 道德发展理论	248
第二节 态度学习	249
一 态度学习的过程	249
二 影响态度学习的心理条件	251
三 促进态度学习的方法	252
第三节 价值观的培养	255
一 价值观概述	255
二 价值观的形成与发展	257
第十四章 复杂行为:知觉与动作	262
第一节 知觉技能的学习	263
一 知觉技能概述	263
二 知觉学习	264
第二节 动作控制与学习	265
一 闭环理论	266
二 动作编程理论	267
三 动态动作学习理论	268
第三节 动作技能的获得	270
一 认知阶段	270
二 联结形成阶段	274
三 自动化阶段	276

第四篇 教学心理

第十五章 教学计划	281
第一节 教学计划的过程	282

一	制订教学计划的阶段	282
二	制订教学计划的模式	283
三	影响教学计划制订的因素	285
第二节	教学计划的内容	286
一	确定教学目标	287
二	分析教学内容	291
三	安排教学事件	294
附:	教学计划实例——三角比的应用问题	297
第十六章	有效教学	302
第一节	以教师为中心的教学	303
一	教学特征	303
二	直接教学	304
三	讲授法	307
第二节	以学生为中心的教学	308
一	教学特征	308
二	发现学习	311
三	讨论法	313
第三节	运用科技的教学	314
一	教学特征	314
二	多媒体教学	315
三	网络教学	316
四	智能辅导系统	317
第十七章	课堂管理	322
第一节	课堂管理概述	323
一	课堂管理的含义	323
二	课堂管理的要求	325
第二节	课堂环境的管理	329
一	课堂物理环境设置	329
二	课堂心理环境创设	330
第三节	课堂行为的管理	333
一	学生日常行为的管理	333
二	学生不良行为的处理	334

第十八章 学习测评	341
第一节 测评理论概述	342
一 测评中的基本概念	342
二 有效测评的必要条件	343
第二节 学校教育中的测验	344
一 实施测验的基本环节	344
二 对认知目标的测量	346
三 对情感目标的测量	354
第三节 学校教育中的评价	357
一 教学评价结果的功用	357
二 对测验结果的处理	358

第五篇 教师心理

第十九章 教师心理	364
第一节 从新教师到专家教师	365
一 新教师	365
二 教师专业发展阶段	366
三 专家教师	369
第二节 认识专家教师	371
一 专家教师—新手教师差异	371
二 教学专长	373
三 心理品质	375
第三节 成为专家教师	377
一 教师成长的影响因素	377
二 教师发展中的刻意训练	378
三 塑造完整的教学人格	380

第一章 教育心理学概述

引 言

教育心理学这门学科是怎样来的?早期的教育心理思想是如何发展到今天的?西方教育心理学的发展和我国教育心理学发展有什么关系和区别?教育心理学的研究程序和研究方法主要有哪些?教育心理学的核心内容是什么?教育心理学是如何将心理学应用到教育学学科领域的?教育心理学和教育学、心理学的关系是什么?教育心理学的特色是什么?这些都是教育心理学需要回答的问题。

人类生存的最基本条件之一是不断地获取前人流传给我们的知识和经验,并力求去创造新的知识和经验,但是,怎样才能更为有效地获取、传授和发现这些知识呢?自古以来,众多思想家、科学家都欲揭开这一谜底,其中有观念层面的理论思辨,有实践层面的经验反思,有行动层面的教育活动,有实验层面的干预过程,等等。依循人自身心理与人类社会活动的规律,围绕着“学习与教学”这一核心内容,构建科学而有效的解释体系,则形成了目前我们接触到的这样一门学科——教育心理学。

学完本章后,你应该能够:

- 阐述早期教育心理学的思想内容和典型代表;
- 解释学生心理、学习心理、教学心理的含义;
- 阐述教育心理学中主要的几种描述性研究方法以及各种研究方法的优缺点;
- 阐述教育心理学研究的复杂性和生态性;
- 分析如何处理教学干预研究中的问题;
- 举例说明教育心理学的核心观点;
- 描述国内外对教育心理学研究的侧重点和趋势;
- 了解当前主要的教育心理学著作。

教学设疑

现在很多学校开始实行本科生导师制。小李是2008届心理系发展与教育心理学方向年轻的导师。在和学生的第一次谈话中,学生的很多问题使他非常震惊,以致他对某些问题都无从作答。因为很多学校的心理学系都归属于教育科学学院之下,班长首先就提出问题,“老师,这个教育心理学属于教育学还是心理学,为什么教育心理学中的很多人物同时也是教育

家”，“教育心理学是研究教学的问题，那它和心理学的关系是什么，和教育学的区别是什么”，“为什么教育心理学的研究是一门生态化、最复杂的研究”，“教育心理学研究到底是用来干什么的，它的主要的观点是什么，和实际的教学有什么联系”。为更好地解答学生以上的问题，小李老师推荐了本书。

假如你是小李老师，尝试做到以下几点：

- 解释教育学、心理学、教育心理学三者之间的区别和联系；
- 西方教育心理学和我国心理学的发展历史的交合点在何处，伟大的教育心理学家有哪些？
- 分析描述性研究在教育心理学中的重要性；
- 呈现教育心理学的核心观点以及内容体系；
- 分析学生、父母、学校、社会、国家政策等对教育心理学研究造成的复杂性。

第一节 教育心理学的发展

古今中外，关于人类学习、教学或教育的观念与相关做法，众多智者与学者皆有精彩论述，这构成了教育心理学中取之不尽、用之不竭的宝库。但是，教育心理学作为一门研究学习与教学的中间学科或联系学科，其诞生与发展，还只是一百多年！

一 早期的教育心理思想

学习要求 简述我国古代学者的朴素的教育心理思想
简述西方教育心理学学科诞生前的教育心理思想

关于学习的过程，我国古代学者早就认识到学习的复杂性，突出阐述了目标设置、提问、思考、复习等环节的重要性。例如，孔子（前 551—前 479）提倡“志于学”，“博学多问”，“不耻下问”，“学而不思则罔，思而不学则殆”，“学而时习之”，“温故而知新”等主张；再如，荀子（约前 313—前 238）则提出“无冥冥之志者，无昭昭之明；无惛惛之事者，无赫赫之功”，“学问不厌，好学不倦”，“尽其理，究其难”。综合我国古代思想家、教育家的言论，学习过程可以理解为：立志、博学、审问、慎思、明辨、时习、笃行七个阶段。

关于学习的条件，我国哲人比较注重兴趣、注意、意志等非智力因素的作用。例如，孔子提出“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”；荀子提出“心不使焉，则白黑在前而目不见，雷鼓在侧而耳不闻”，“锲而舍之，朽木不折；锲而不舍，金石可镂”；朱熹（1130—1200）则要求学生必须“得趣”、“得真味”、“不忍舍”，同时以心到、眼到、口到作为加强和巩固记忆的方法。

关于学习与教学的关系，《学记》最早明确提出“教学相长”的概念；关于教师及其在学生学习过程中的作用，孔子提出，教师应“学而不厌，诲人不倦”；韩愈则提出“师者，所以传道、授业、解惑也”，“弟子不必不如师”，“师不必贤于弟子”，“闻道有先后，术业有专攻”；朱熹很强调教



孔子



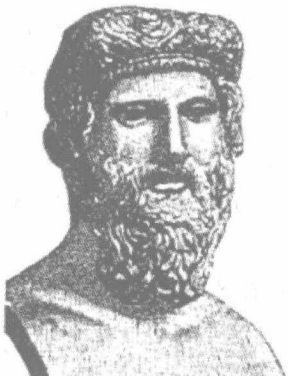
荀子



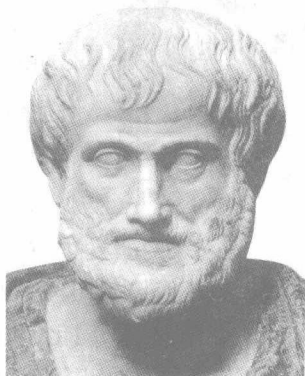
朱熹

师“做得个引路底人,做得个证明底人,有疑难处同商量而已”。

与我国古代思想家倾向描述学习过程、学习条件及教师(教学)在其中所起作用的论述相比,西方学者则在教育和教学过程的科学化道路上走得更远。古希腊思想家柏拉图认为,知识与生俱来,随经验性的学习而日趋完善。柏拉图的学生亚里士多德则提出,观念之间的联想能促进理解和记忆。



柏拉图



亚里士多德

文艺复兴后,西方兴起自然主义的教育运动。捷克学者夸美纽斯提出,教育要适应自然,即依照人的自然本性来组织教育与教学过程。法国思想家卢梭则认为,教育与教学必须符合儿童身心发展的特点。至19世纪初,出现了教育心理学化运动。瑞士学者裴斯泰洛齐提出,应把教育与教学建立在心理学的基础上,以符合人类智慧发展的规律。德国教育家赫尔巴特提出,教育应以实践哲学与心理学为基础,他同时建立了观念心理学体系,据此提出四阶段教学法,即明了、联系、系统、方法。德国的幼儿教育之父福禄培尔,建立了一套幼儿园教育体系,注重儿童的自由发展。德国学者第斯多惠则在初等教育和师范教育中,强调教育应适应儿童自然本性。在19世纪末至20世纪初,美国兴起儿童研究运动。美国心理学家霍尔运用心理学的方法研究儿童,据此建立了适合儿童的教育和教学原则,同时积极致力于推动心理测量工作。上述这些思想及具体做法,都为教育心理学学科的诞生奠定了坚实的理论基础与实践

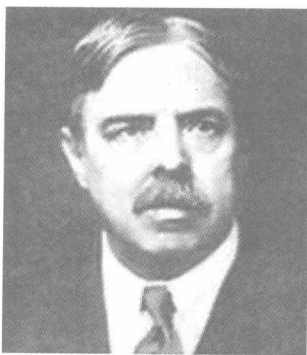
基石。

二 西方教育心理学的发展

学习要求 阐述西方教育心理学关于学生心理的探索工作
比较西方教育心理学对学习心理不同的理论解释
阐述西方教育心理学关于教学心理研究的内容

教育心理学这门学科的正式形成,其标志是美国心理学家桑代克(Edward L. Thorndike, 1874—1949)的著作《教育心理学》(1903)。该书后来发展成教育心理学三大卷:

《教育心理学:第一卷,人的本性》(1913),《教育心理学:第二卷,学习心理学》(1913),《教育心理学:第三卷,心智运作、疲劳、个体差异及其原因》(1914)。从该学科诞生至现在的一百多年发展历程中,教育心理学研究者对学与教中各种现象的探索,主要涉及三大范畴:学生心理、学习心理和教学心理。



桑代克

关于学生心理

对学生心理的研究,教育心理学从发展角度主要关注这样一些问题:何为能力(或智力、素质、智慧)?人的能力如何发展(阶段的还是突变的)?教育与智慧发展的关系(教育先于发展还是发展先于教育)?智力与非智力因素的关系?人的道德从何而来,其发展阶段如何?人与人之间差异的表现及其原因?等等。

自20世纪20年代起,瑞士心理学家皮亚杰(J. Piaget)在认知发展领域,创立了“发生认识论”,通过认知结构、图式、同化、顺应等概念,解释了个体发展中经由自身需要与环境特征的交互作用历程逐渐得到的知识发展,并提出了随年龄的增长在认知结构发展上的四个质变时期,即“认知发展阶段论”。在同一时期,苏联心理学家维果茨基(L. S. Vygotsky)在《教育心理学》一书中,强调教育与教学在儿童发展中的主导作用,提出了“文化发展论”、“内化说”、“最近发展区”等认知发展的观点,阐述了教育先于个体认知发展的教育思想。

在认知领域之外,心理学研究者还提出一些非认知领域的发展问题。20世纪50年代,美国心理学家埃里克森(E. H. Erikson)提出了心理社会发展的八阶段理论,阐述个体个性发展的社会化历程;皮亚杰和美国心理学家柯尔伯格(L. Kohlberg)也分别提出了个体道德发展的阶段论思想。而在国内,自20世纪80年代起,研究者也开始关注一些非认知领域中的个体心理特征及其发展,如非智力因素的组成、特点及其培养等。

在对学生所形成的能力实质及其发展的探索上,发展心理学领域的研究者集中关注于智力的本质及其测量。在理论构想上,从20世纪初英国心理学家斯皮尔曼(C. E. Spearman)提出的“智力二因素理论”,到20世纪80年代美国心理学家加德纳(H. Gardner)提出的“多元智力理论”、斯腾伯格(R. J. Sternberg)提出的“智力三元理论”,体现了研究者对智力内涵

理解的不断深入;在心理测验上,从20世纪初的比纳—西蒙量表,到之后可以系统测量各年龄阶段个体智力的韦克斯勒智力量表,反映出智力测验工具的不断完善(具体可见第四章相关内容)。

在对个体心理差异,特别是对一些特殊个体的心理特征的了解方面,心理学工作者已经做了大量富有成效的工作,例如对存有智力落后、学习障碍、情绪障碍和躯体障碍等一类人的研究工作,已经揭示出这类特殊人群的独特心理特征,并提出了一些帮助他们进行有效学习的教育方法或手段。

关于学习心理

在科学心理学发展史上,自从1885年德国心理学家艾宾浩斯(H. Ebbinghaus, 1850—1909)出版《论记忆》一书之后,心理学家开始通过实验来研究学习。从20世纪初的学习行为主义观到60年代兴起的学习认知观(主要指信息加工观),再到80年代开始的社会认知观和建构主义观,学习心理的研究如雨后春笋,积累了庞大的资料,形成了数十个可解释不同学习现象的研究派别。值得注意的是,学习心理是教育心理学这一学科的基础研究领域,也是教育心理学发展至今研究力量投入最多、研究成果和研究争议出现最多的一个领域。而通过追溯学习心理的研究历程,可以发现,关于学习的研究主要围绕学习的实质、学习的过程和学习的条件这三个主题。



艾宾浩斯

无论是20世纪初桑代克的联结主义说和俄国生理学家巴甫洛夫(I. Pavlov)的经典条件反射学说,还是20世纪50年代美国心理学家斯金纳(B. F. Skinner)提出的操作条件反射学说,都采取在实验情境中研究动物的学习现象这一思路,通过揭示动物学习过程中一些外在行为变化,进而推断人类具有相同的学习现象或学习规律,据此提出一些教学方法或手段,如强化与惩罚的运用、程序教学等。在行为主义者看来,学习就是联结或“S—R”联系,其过程就是获得这些联结或联系,其条件就是外界不断给予各种刺激或反馈。

自20世纪60年代起,从科学心理研究的角度,教育心理学研究工作者一反过去半个世纪的研究思路,将目标确定为试图理解和改进教学中的实际做法,同时又试图在此基础上提出自己的理论。心理学家借鉴其他学科(如计算机科学)的一些观念,来推测个体在学习时头脑中发生的各种变化,如信息加工论就解释了学习过程中个体对新信息感知、贮存、编码和提取等加工,以及元认知与自我调节能力在人的复杂作业中的重要性。在这段时间内,教育心理学还积累了一些描述学习心理过程的重要概念和规律,如概念形成或获得,具体领域问题解决的特征及其规律,有效策略的使用,迁移的实质及其促进方法等。从认知观出发,学习就是个体能力或倾向上的变化,其过程就是获得知识并运用知识来解决一般领域或具体领域的问题,其条件就是学习者原有的知识基础、学习态度和学习方法等。

至20世纪80年代,研究者开始关注在一定社会情境中的个体学习现象,即侧重从社会认