



第四版

# 学与教的心理学

高等师范院校教材

# GaoDengShiFan YuanXiaoJiaoCa

主编 皮连生 副主编 杨心德 吴红耘



华东师范大学出版社

# 学与教 的心理 学

第四版

副主编 杨心德  
吴红耘

高等师范院校教材  
华东师范大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

学与教的心理学/皮连生主编.—3版(修订版)。—上海:  
华东师范大学出版社,1997.5(1999.8重印)  
ISBN 7-5617-0621-9

I.学... II.皮... III.①学习心理学②教学心理学 IV.G44  
中国版本图书馆CIP数据核字(1999)第32385号

## 学与教的心理学(第四版)

主 编 皮连生  
策划组稿 高校教材策划部  
项目编辑 曹利群  
特约编辑 牛媛媛  
责任校对 周起锐  
封面设计 卢晓红  
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社  
市场部 电话 021-62865537  
          传真 021-62860410  
门市(邮购)电话 021-62869887  
门市地址 华东师大校内先锋路口

http: //www.ecnupress.com.cn  
社 址 上海市中山北路3663号  
      邮编 200062

印 刷 者 华东师范大学印刷厂  
开 本 700×1000 16开  
印 张 22.5  
字 数 392千字  
版 次 2006年2月第四版  
印 次 2006年2月第一次  
印 数 21000  
书 号 ISBN 7-5617-0621-9/G·284  
定 价 书:33.00元,光盘:8.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话021-62865537联系)

## 第一版前言

本书是受国家教委师范司的委托而编写的一本供高等师范院校心理学公共课的教材。参加编写的人员包括华东师范大学、苏州铁道师范学院、南京师范大学、浙江教育学院、上海教育学院和宁波师范学院的七名长期从事高师心理学和教育学教学的正副教授和两名青年教师。在这本教材一年半的编写过程中,编写组有关同志曾在苏州铁道师范学院作了两轮试教,后经多次修改才完成。

目前,我国高师学生必修的教育课程一般有心理学、教育学和各科教材教法。由于心理学的课时有限,学生不可能修完与教育有关的各心理学分支课程。高师心理学这门课程既要为学生学习教育学和各科教材教法提供必要的心理学知识,又要为他们以后在教育和教学工作实践中运用心理学理论提供必要的基本训练,并为进一步学习心理学打好基础。遵循国家教委关于教育学科教材改革应加强理论与应用相结合的精神,我们尝试编写的这本教材集中阐明了学习与教学中的心理学知识、基本原理和应用技术,取名为《学与教的心理学》。其特点大致可概括如下:

第一,体系新。针对本学科的教育对象是教师或未来的教师这一点,新教材打破了公共课心理学教材长期沿用的普通心理学体系,采取了以学校学习和教学中的心理学问题为基本线索。根据我国德、智、体全面发展的教育目标,介绍和剖析学与教的重要方面和主要环节的心理学理论与应用。按新体系的需要,我们将普通心理学、儿童发展心理学、学科心理学和社会心理学等各门学科中有关的重要内容融为一体,从而使新教材的体系具有较严密的逻辑结构,避免了若干门学科的简单拼凑。

第二,内容新。针对本学科任务重、课时少的特点,新教材有意删去了与教育关系不大的内容,如心理学的对象、任务和方法,心理学的生理基础等,力求反映国内外学与教心理学研究的最新成就,尤其注意反映认知心理学对人类认知过程研究的新进展及其在教学设计中的运用,从而使新教材的内容具有一定的先进性和代表性。

在新教材的组织和说明中,我们自觉地以辩证唯物主义的思想和方法为指导。例如,在解释心理学与教育学的关系时,在论述知识技能、策略和品质的学习过程及其内外条件时,都渗透着发展观,以及内隐心理和外显行为,内部条件和外部条件的辩证统一观。又如,在论述各教学环节的心理学原理时,也充分考虑到学习类型与教学条件的相互关系,学生人格特征与教学处理的相互影响,师生间和同学间的交互作用等等,从而较好地体现新教材的科学性和辩证唯物主义的思想与方法的统一性。

第三,形式新。为了培养自学能力与运用能力,新教材力求通俗易懂,结构新颖,在形式上作了明显的更新。例如,每章开头均列出该章包括的知识、理解与运用三级水平的具体教学目标。知识系指学生学过教材后能回答“是什么”的问题;理解是指学生能回答“为什么”和“怎么办”的问题;运用则指学生能运用单一心理学原理分析和解决问题,或能综合运用多项原理提出自己解决实际问题的见解、方案。每章教材后面都附有针对这三级教学目标的练习题,便于教师检查和学生自学、自测。此外本书尽量做到图文并茂;教材中凡重要术语,初次出现时一律排黑体字;书后还附有术语解释。教材形式的这一革新,使新教材更为增色,且具有吸引力与可读性。

本书初稿由邵瑞珍(前言)、皮连生(第一、二、三、四、七、八章、术语解释)、韦洪涛(第五章)、吴红耘(第六章)、崔柳舒(第九章)、哈咏梅(第十章)、武珍(第十一章)、徐敏(第十二章)和杨心德(第十三章)撰写,经邵瑞珍、皮连生、崔柳舒逐章审阅,反复修改后定稿。在修改过程中,杨心德、吴庆麟和段斌也做了大量工作。本书在编写、试教和定稿过程中,曾得到苏州铁道师范学院有关领导的大力支持和华东师范大学出版社有关编辑同志的热情帮助。

近年来,心理科学的发展甚快,新的研究成果不断涌现。我们虽然尽量搜集,仍是非常有限。我们这样编写高师心理学公共课教材,仅仅是一次尝试和探索。由于我们的水平所限,书中一定存在着错误、缺漏和不当之处。敬请读者批评指正。

邵瑞珍

1990年元月

## 第三版前言

2001年6月教育部公布了《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《课改纲要》),要求师范院校和其他师资培训机构“应根据基础教育课程改革的目标与内容调整培养目标、专业设置、课程结构,改革教学方法。中小学教师继续教育应以基础教学课程改革为核心内容。”本教材作为一种师资培训教材的第三次修订正是在这样的背景下进行的。

据新的《课改纲要》,本次课改的具体目标涉及课程标准(或课程目标)、课程结构、课程内容、教学过程和方法、课程评价和管理。本次修订的《学与教的心理学》力求为实现新的课改的这些具体目标提供现代学习论和教学心理学基础。

例如,因为课程目标是学生学习的结果,本次修订本在“学习心理”部分增设了“学习概论”一章。该章介绍了加涅、奥苏伯尔和乔纳森所提出的三个有代表性的学习结果分类理论并对它们各自的优缺点作了比较和评述。这些学习结果分类理论是我们制定课程目标的理论基础。又如,新《课改纲要》十分强调“过程目标”。为了阐明学习的过程,第三版第五章在阐述认知领域的学习时,分三节详细阐明了学习的过程和条件。第一节阐述学习的一般过程和条件;第二节按言语信息、智慧技能和认知策略这三类学习中的每一个小类,分别阐明了它们学习的特殊过程和条件;第三节阐明了三种复杂学习——阅读、写作和解决问题的过程和条件,为学习过程的教学设计提供了现代学习论基础。

本次课改的一项重要任务是根据新的课改标准,改革课程结构和内容,编写新题材。在现代学习论和教学设计理论中,编写教材只是广义教学设计中的一个环节。教材编写的前提条件是课程标准的设置和进行任务分析。为了给课程内容改革以及教材编写提供心理学依据,本次修订本将原书“目标导向的教学设计”一章扩充为三章,即“教学心理学概论”(第八章)、“教学目标的设置与陈述”(第九章)和“任务分析”(第十章)。

第三次修订本的另一个重要变化是“学习结果的测量、诊断与评价”一章排在教学过程和设计之后,而将“学习动机的激发”与“课堂管理”两章安排在本书的

最后。

为什么做这样的调整呢？按加涅的观点，教学是为学生的学习提供条件。而且他认为，学习的条件有特殊的和一般的，教学目标决定学习的特殊条件。例如，如果目标是动作技能，学习的特殊条件是示范、模仿和纠正。针对目标的测量和评价的目的为学生的学习提供反馈信息，是学习的特殊条件。所以本书第三版在章目的排序上将学习结果的测量和评价紧接在论述教学过程和方法的章目之后。学习动机的激发与课堂管理这两个外部条件并不针对具体目标，是学习的一般条件，所以被移至本书的最后两章。

本次课改的一个重要精神是改革课程注重知识，忽视培养学生能力的倾向。本书作为一本教师培训教材，力求改变我国教师心理学培训中重知识，忽视将心理学知识转化为教师教学能力的弊端。为此第三版在教学心理学部分增补了大量课堂教学的实例分析。这些范例分析资料不仅有助于读者理解教材中阐明的学与教的心理学原理，而且可以作为变式练习材料，有助于教师把心理学知识向教学技能转化。

本次修订版除了上述变化之外，本书原有体系和体例未变。本书仍是由师生心理、学习心理和教学心理三部分构成，每章有知识、理解和运用三级水平的目标，章末附有检测这些目标是否实现的测验题。

为了便于教师使用本书作为教材，减轻教师的备课压力，我们撰写了讲课题纲，选编了补充资料，制作了题库并撰写了题库试题答案。题库用自主开发的电脑软件管理，软件功能齐全，能自动选题、组卷、修改和增删试题。

参加本书第三次修订工作的除正副主编之外，还有王小明博士、陈刚博士、徐钟庚副教授和韦洪涛副教授。

皮连生

杨心德

吴红耘

2003年4月12日

# 目 录

## 第一部分 教师与学生心理

3	<b>第一章 良好教师的心理特征及其培养</b>
4	<b>第一节 良好教师的心理特征</b>
4	一、学生对教师角色的心理期待 ——早期的问卷调查
8	二、有效教师应具备的心理品质 ——相关研究和实验研究
13	三、教师的教学专长需要的知识和技能 ——专家和新手对比研究
17	<b>第二节 教师的成长及其培养</b>
17	一、教师的成长过程:从新手到专家
21	二、如何尽快缩小新教师与专家教师间的差距
27	<b>第二章 学生素质及其心理发展</b>
28	<b>第一节 加涅的学生素质观</b>
28	一、加涅的学生素质结构观
30	二、加涅的学生素质结构观的教育含义
32	<b>第二节 学生的认知发展及其教育含义</b>
32	一、学生认知发展的四个阶段
35	二、认知发展阶段过渡的一般与特殊
36	三、认知发展阶段与教学的关系
37	<b>第三节 学生的人格发展与社会化</b>
37	一、人格的发展
41	二、自我意识的发展



43 三、个体社会化与人格发展

### 48 第三章 学生的个别差异

#### 49 第一节 学生的认知差异

49 一、认知方式差异

52 二、认知能力差异

55 三、认知结构的差异

56 四、认知差异的教育含义

#### 57 第二节 学生的性格差异

57 一、性格的概念

58 二、性格的个别差异

63 三、性格差异的鉴定

64 四、性格差异的教育含义

#### 65 第三节 特殊儿童的心理与教育

65 一、特殊儿童的概念

66 二、特殊儿童的类型

68 三、特殊儿童的流行率

69 四、特殊儿童的教育

## 第二部分 学习心理

### 75 第四章 学习概论

#### 76 第一节 学习与学习研究概述

76 一、关于学习的定义

77 二、学习的哲学研究

80 三、学习的科学心理学研究

#### 83 第二节 学习的分类及其教学含义

83 一、几种学习的分类

91 二、学习分类研究的教学含义

### 95 第五章 学习的过程和条件:认知领域的学习

#### 96 第一节 学习的一般过程和条件

96 一、关于学习的一般过程和条件的早期观点

98 二、关于学习的一般过程和条件的现代观

104	三、广义知识的学习阶段和分类模型
108	第二节 不同类型学习的特殊过程和条件
109	一、言语信息学习的过程和条件
111	二、智慧技能的学习过程和条件
118	三、策略性知识学习的特殊性
120	第三节 几种复杂知识学习的过程和条件
120	一、阅读的过程和阅读理解的条件
121	二、写作过程及其条件
123	三、解决问题的过程和条件
126	<b>第六章 动作技能的学习</b>
127	第一节 动作技能学习概论
127	一、动作技能的含义
128	二、动作技能的分类
129	三、动作技能的学习及其测量
130	四、动作技能形成的阶段
131	第二节 影响动作技能学习的因素:言语指导、示范与练习
131	一、言语指导和示范
133	二、练习
140	第三节 影响动作技能学习的因素:反馈
140	一、反馈的分类
141	二、有关增补反馈的研究
146	三、增补的反馈在动作技能学习中的作用
150	<b>第七章 态度和品德的学习</b>
151	第一节 态度与品德的概述
151	一、态度的性质
153	二、品德的性质
155	三、态度与品德的关系
156	第二节 态度与品德学习的过程和条件
156	一、态度与品德的形成过程
159	二、态度与品德的改变过程
160	三、影响态度与品德学习的心理条件
164	第三节 良好态度与品德的培养

165	一、说服
167	二、利用群体规定
168	三、角色扮演
169	四、价值观辨析
171	五、奖励与惩罚

### 第三部分 教学心理

177	<b>第八章 教学心理学概论</b>
178	一、从学习论过渡到教学论
182	二、目标导向的教学设计
185	三、反映目标导向教学设计的课时计划
194	<b>第九章 教学目标的设置与陈述</b>
195	第一节 教学目标的功能与指导教学目标设置的理论
195	一、教学目标的功能
196	二、指导教学目标设置的理论
202	第二节 教学目标陈述
202	一、传统教学目标陈述的方式及其弊病
203	二、克服教学目标含糊性的几种理论与方法
205	三、良好陈述的目标的标准与实例分析
209	四、关于目标导向教学的实证研究
213	<b>第十章 教学任务分析</b>
214	第一节 任务分析概述
214	一、教学设计中的任务分析的起源与发展
217	二、任务分析在课堂教学中的作用
221	第二节 指导课堂教学任务分析的理论及其应用技术
221	一、运用加涅的学习结果分类理论指导任务分析
222	二、运用奥苏伯尔的同化论分析教学任务
224	三、运用乔纳森的教育目标分类理论系统分析教学任务
225	第三节 不同领域的教学任务分析:实例研究
225	一、认知领域

229	二、动作技能领域
230	三、情感领域
232	<b>第十一章 课堂教学过程、方法与技术设计</b>
233	第一节 课堂教学活动过程
233	一、传统课堂教学过程模型及其缺陷
233	二、基于新的学习论的课堂教学过程与过程设计
245	第二节 教学方法或技术的选择与运用
245	一、教学方法或教学技术分类
246	二、教学方法或技术选择的依据
248	第三节 几种常用的教学方法与教材呈现技术及其评价
248	一、提高教材可懂度的技术
257	二、概念和规则的教学方法
260	三、改进人际关系与思维策略的教学技术
267	<b>第十二章 学习结果的测量、诊断与评价</b>
268	第一节 两种不同类型的测验和评价与有效测验的必要条件
268	一、两种不同类型的学习成绩测量与评价
270	二、有效测验的必要条件
272	第二节 目标导向教学设计中的学习结果测量理论与技术
272	一、布卢姆掌握学习理论与掌握的标准
273	二、指导认知领域学习结果测验题编写的两种理论与技术
281	三、其他领域的目标测验
282	第三节 测量结果分析、诊断与补救教学
282	一、问题与原因
285	二、补救教学
289	<b>第十三章 学习动机的激发</b>
290	第一节 学习动机的概述
290	一、学习动机的性质
291	二、学习动机的构成成分
293	三、学习动机的作用
296	第二节 学习动机激发的内部条件
296	一、学习需要
298	二、焦虑水平

299	三、学习期待
301	四、归因
303	第三节 学习动机激发的外部条件
304	一、学习任务的性质
305	二、学习结果的反馈
306	三、学习结果的评价
308	四、奖励与惩罚
309	五、课堂目标结构
313	<b>第十四章 课堂管理</b>
314	第一节 课堂管理概述
314	一、课堂管理的概念
315	二、课堂管理的功能
317	三、影响课堂管理的因素
318	第二节 课堂群体的管理
318	一、课堂里的群体及其形成
320	二、群体凝聚力的加强
321	三、群体规范的形成
323	四、课堂气氛的改善
326	五、人际关系的和谐
329	第三节 课堂里的控制
329	一、课堂纪律的维护
331	二、课堂结构的设置
334	三、课堂问题行为的矫正
336	四、教师的自我控制
339	附录一 《圆柱、球的认识》教学过程(作者黄育粤)
341	附录二 张富课堂教学实录

# 第一部分

## 教师与学生心理

这一部分共分三章。第一章论述教师心理。该章在系统介绍心理学家对教师心理品质与其职业成就之间的关系的研 究和新近有关新教师与专家教师研究的基础上,论述了新教师的成长过程与条件。第二章和第三章论述学生心理。本书是为未来的和在职的中小学教师业务学习和进修编写的。他们教育的对象是正在成长发育的中、小学生,教育者必须了解和熟悉自己的教育对象。这两章分别论述了学生的心理发展和发展中的差异的心理学规律。在论述学生心理发展和心理差异之前先用一节的篇幅介绍加涅的学生素质观,以此作为学生心理的一个概述。这种片面从发展和差异两方面的论述都可纳入学生素质观,从而便于教师将自己的教学实践纳入到教育的范畴中。



# 第一章 良好教师的心理特征及其培养

## 知 识

1. 能用自己的话陈述学生期望教师扮演的社会角色。
2. 能用自己的话陈述有效教师应该具备的认知特征和人格特征以及这些特征与职业成就的关系。
3. 能用自己的话陈述新手成长为专家教师经历的几个阶段。
4. 能简要陈述专家教师和新教师在课前、课中、课后教学行为的主要差异。

## 理 解

1. 能用自己的话解释下列术语:角色、自我应验的预言效应、效能、教学效能感、新教师、专家教师、反思性教学。
2. 能用实例说明教师的智力、知识、思维的条理性、语言的流畅性、教学自制能力与其教学效果的辩证关系。
3. 能用生活中的具体例子说明教师从新手到专家的成长过程。

## 运 用

1. 对提供的实际例子(如专家教师和新教师的课堂教学实录),能用本章有关知识作分析判断。
2. 以良好教师应具备的心理特征为目标,在自我反思的基础上,制定一个自我塑造计划。



教师应具备怎样的心理素质?关于这个问题的答案,由于确定教师工作的着眼点不同而存在着明显分歧。正如英国一位学者指出的,一些人主张把学生掌握知识和发展智力置于优先地位;另一些人强调教师在把文化遗产传递给学生以及在学生社会化和道德教育中的特殊作用;还有一些人则把重点放在职业技术的训练上。对职业要求的不同定位自然影响着对教育从业人员应有的心理素质的概括和确认。因此,本章所要实现的目标是在对教师角色定位的基础上,分析教师的心理特征与其职业成就之间的关系,描述教师的成长过程以及教师的培养。

## 第一节 良好教师的心理特征

对教师心理特征的研究首先涉及对教师角色的分析,而教师角色又是一个内涵十分模糊不定的术语。1934年,米德(G. H. Mead)首先运用角色概念来说明个体在社会舞台上的身份及其行为。虽然大多数社会心理学家认为,角色是个体在特定的社会关系中的身份及由此而规定的行为规范和行为模式的总和。但人们用“教师角色”这一术语时,仍含有以下三方面的意思:一是教师角色就是教师行为。有时,人们用教师角色表示教师特有的行为,即教师在学校或课堂上的行为。二是教师角色表示教师的社会地位和身份。三是教师角色意指对教师的期望,其中包括教师对自己的期望,也有学生、家长、学校行政领导、社会公众对教师的期望。有些期望属于一般规范性的,另一些则可能反映了某些信念、偏爱或别的思想方式。

心理学对教师心理特征的研究经历了早期的问卷调查和后来的相关研究、实验研究这样几个阶段。

### 一、学生对教师角色的心理期待——早期的问卷调查

心理学工作者设计针对学生的问卷调查,了解他们喜欢与不喜欢的教师特征,并对这些特征加以排序。

#### (一) 国外的问卷调查

西方学者很早就开展了有效与无效教师特征的问卷调查,如有人首先在1940年向47000名学生作调查分析,归纳出有效与无效教师特征(见表1.1)。

1960年还有人进行了类似的调查研究,分析整理出有效的教师特征有:机敏、热心;关心学生及班级活动;愉快、乐观;能自我控制;有幽默感等20余项。无效的