

电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

差生的预防教育

差生的概述

差生的概念

我们所指的“差生”，主要指学生的智力同学业成绩比较时，智力在标准以上但学业成绩显著低劣者。在这里隐含了“智力与学力相应”的大前提，亦即学业成绩尽管相当落后，但从其智力程度预测，学业成绩可充分提高，至于智力明显低劣，学业成绩未达到平均标准者，原本不属于差生的范畴，因为这类学生的学业成绩几乎是不可逆的。两者之间泾渭分明，具体地说有以下三点。

第一，我们所说的差生仅限于学业，专指学习困难或学业失败者。我们不能因为差生可能会发生这样那样的不符合道德要求但并非道德败坏的“过失行为”，诸如恶作剧、故意违纪、不礼貌、撒谎、好打架、考试作弊等，就“上纲上线”，把差生概念随意泛化，扩充成“道德差生”、“双差生”之类，这是有侮辱人格之嫌的，应予摒弃。

第二，我们所说的差生，要害问题是“学力不振”或“学力不良”，但它是可逆的。况且只有当差生真正正视了自己的学力之差时，才有求得进步的契机。因此，无视客观事实，讳言差生，未必可取。

第三，从终身教育的观点看，任何人都得终身学习，以求得终身发展。哪怕是功成名就的人也不能说“已经充分开发了自身的潜能”。从这个意义上说，“其才能未被开发的人”可以泛指世间一切生存着的人。然而我们知道，某类事物如何定义，决定着对它的诊断和处理。就是说，概念的界定乃是利于实践操作，决非为概念而概念的。对差生作过泛的界定，只能模糊正常学生与失常学生之间的差异，从而失却了概念的准确性。

值得注意的是，在我国普通学校教育中还可能包括智能低下的弱智儿童。前面已经提到，他们不属于我们讨论的范围，应当严格区分开来。所谓弱智儿童，系指心智能力低于常人者，亦即指个体在发展时期，普通智力功能低于平均数以下，并兼有适应行为缺陷的现象，或者说，在个体发展时期内由于普通智力功能的发展迟滞而导致适应困难者。

柯克从教育可能性的角度，对弱智儿童做出了如下的分类：一是可教育弱智儿童（轻度智力落后），是心理发展低常，不能适应正常的学校教育者。但这种儿童可以在三个方面获得有限度的发展。其一，可以掌握小学程度的文化知识；其二，可以学会一定的社会适应能力；其三，可以接受一定程度的职业训练，成年后能部分或全部地自食其力。二是可训练弱智儿童（中度智力落后）。这种儿童不能掌握读写算基本技能，难于发展社会适应能力和职业能力，因此难于参与社会生活，但生活可以自理。三是保护对象（重度智力落后）。这种儿童往往伴有脑性瘫痪和听力损害，需要终身在家庭或特殊机构里接受保护。根据一种保守的估计，约 0.25~0.5% 为可训练的严重的弱智儿童，约 0.5~1.5% 为可教育的弱智儿童，造成弱智的原因包括遗传疾病、中毒与传染病及环境影响。

差生的成因

差生的成因，有智力程度一类的素质因素，兴趣、动机、习惯一类的人

格因素，学校、家庭、社区一类的环境因素，视力、听力、疾病一类的身体因素。这些因素并不是孤立存在的，而是彼此复杂地交织在一起，构成导致差生的总体因素。

素质因素

有人把智力定义为“学习能力”。以语、算学科为代表的符号的理解以及使用这些符号进行的思维活动，原本是支撑适应新环境与课题情境的核心性条件，它也许在很大程度上依存于学习能力——智力。学生有多大的“学习可能性”？学生顺利实现新学习的条件是否具备？适合学生本性的学习内容该是怎样的？这些问题显示了在从事教育活动时，必须正确地把握学生的智力水准与智力结构。故而最近有人强调支撑人们行为与能力的条件——素质因素。

一般认为，智力高，其学习可能性或学习潜力也大。这是由于两者的相关系数高，智力与学力往往是一致的。不过，两者的相关系数在 0.5~0.6 之间。而且，学科不同，其相关系数也有极大的差异。根据伯特的研究，学科成绩与智商的关系如表 1 所示：

表 1 学科成绩与智商的相关

| 学科 | 作文 | 阅读 | 数学 | 书写 | 手工 | 美术 |
|------|------|------|------|------|------|------|
| 相关系数 | 0.63 | 0.56 | 0.55 | 0.21 | 0.18 | 0.15 |

不能认为智力高，其学力肯定高，就是说，从智力与学力的关系看，智力高者其学力并不一定高；智力较低者也有学力高的。许多被视为差生者，其智力未必低下。

人格因素

学习行为并不仅仅同智力相关。解决问题的动机和情绪稳定性，乃至耐心、同他人合作等等的社交能力，这一类非认知性因素对学习行为的影响也不小。人格因素作为一个成因，究竟同差生的学业不良有多大相关，尚不清楚。但可以认为，人格因素比之智力因素与学业更密切。缺乏动机、对什么都不感兴趣、注意力分散、精力不集中、无耐心、在困难面前缩手缩脚、人际关系紧张、感情脆弱、焦虑不安、自卑感强烈、不能专心致志等特征，都是从事特定课题解决时自制力不足所致，并作为妨碍学习行为的因素而起作用。

环境因素

噪声、污染等物理环境的影响也不能忽略。不过，同差生的学业不良直接相关的环境因素是家庭环境与学校环境。

就家庭而言，家长对子女的教育漠不关心，只能促退学习。放任自流、漠不关心的家庭难以使学生形成适当的学习习惯，容易导致出现基础学力不足和学习兴趣不足这一类产生差生的条件。反之，对子女抱过高期望的家庭会造成使儿童疲劳度高的生活节奏，妨碍儿童情绪的稳定和注意的集中，结

果妨碍了学习行为。另外，家庭经济的贫困、家庭成员的不和以及家庭文化氛围差，都同学业不良密切相关。

就学校而言，教育方针和目标不切合学生身心发展的实际、缺乏对学生合理的指导、师生之间人际关系有问题，都会显著地助长学业不良问题的出现。

贫困对儿童造成的直接后果是营养不良和疾病。营养不足将导致大脑发育不全，或增加儿童患病的可能性。而疾病既可能直接损伤儿童的大脑组织，又可能使儿童长期卧床不起，不能与丰富多彩的外界环境广泛接触，接受不到足够的文化刺激，从而导致学业失败乃至智力落后。

身体因素

即使智力本身无问题，但有近视、弱视、重听等感觉障碍，也不能集中精力去解答课题，或者会使与学习相关的信息输入受阻。体弱和营养不良、鼻炎和扁桃体炎等，也容易导致儿童注意力分散和持续力低下。由于人工分娩造成的出生时的前头叶的轻微损伤，容易导致儿童出现不安、多动、注意力散漫、冲动性、易兴奋等等缺乏控制力的行为特征。这种障碍本身会随着脑的发育，大多以一次性障碍消失。但习惯化了的兴奋倾向和注意力薄弱，则将会成为尔后学习过程中的一大障碍因素。

差生的成因是多方面的，并且错综复杂地交织在一起。对差生成因作系统分析，将有助于制定适当的教育策略。

学习动机与教学

提高差生学习动机的心理条件

“饥饿感”与学习动机

人在空腹时会求食，口渴时要觅水。在从事学习活动时也会感到某种欠缺——精神上的空白。这种精神上的欠缺意识，不妨谓之“饥饿感”。这是一个生僻的用语，但却是论述学生学习动机的最贴切的词语。

从原理上说，要强化学习动机，其前提条件就是必须有强烈的“饥饿感”。可惜这个原理尽管不言自明，但一般人并没有真正意识到。教师在教学过程中往往把重点放在教学技术上，而放在着重制造学习动机的基础——“饥饿感”上的，似乎极其罕见。

提起制造“饥饿感”，也许会令人感到愕然。但从差生的特质考虑，却是最重要的条件。所谓“制造饥饿感”，就是使学生从“饱食终日”的心理状态下摆脱出来，使之感到某种精神上的“饥饿”。但是，现代的学生一般都过着充裕的物质生活，饭来张口，衣来伸手，有的无所用心，不思进取，甚至精神萎靡。对于这种学生，恢复制造“饥饿感”的教育，乃是重要的课题。有的外国学者主张，现代的家庭生活不能过分满足儿童的需求，在衣、食、住等所有物质生活方面最好是使之过稍微俭朴一点的生活，使之有所不足，这是很有见地的。不仅物质生活，精神生活也是同样。信息的洪水汹涌而来，不知“知识饥饿”的学生是很多的。例如，觅书的需求源于知识的饥

饿，对于不知知识饥饿的学生来说，书籍不可能是需求的对象。当教科书及其他书籍源源不断地提供在他面前时，他是不会主动寻觅书籍的。这样，信息过多剥夺了知识饥饿感，因此，提供给学生的书籍不能过滥，即使教学上必要的读物，也应当等待其需要时才提供。无论在学校、家庭，都不宜提供过多、过滥的参考书籍。

再者，作为积极的动机，应通过种种的体验，使之意识到“未知的世界”，培育求知欲。觉悟到无知，是创造“饥饿感”的契机。在这里，必须使学生直面未知的世界。学生被紧捆在课桌上，这种体验就少了。从广泛的体验中培养兴趣和爱好乃是培养动机的重要方面。

当然，提出这种主张，不能期望教师和家长在一个早上就能做到，不能急于求成。但是，不在这个根本问题上开刀，不管对差生如何倾注心力施以各种教育疗法，也是于事无补的。

学习动机是学业成败的关键

所谓动机，就是借助意志导向的需求，包括意志与需求两种心理作用。同单纯的需求不同，它伴有意志的作用。需求不管怎么说都是情绪性的，而意志有强烈的理性侧面。因此，一般说来，对目标能否达到（即预测成功与否）的判断起着很大的作用。而在这种预测判断中，必须重视成功率。可以夸张一点说，在这里成功率正是能否达到目标的预测。

然而，学生丧失了对学习的动机，就不能发现目标达到的可能性，失望的机会也就多了。如果学生考试得分低，听不懂课，而教师和家长依然强调过高的教育目标，那么就会加剧现实的能力与规定目标之间的鸿沟，而陷入失望。如果不仅在一二门学科，而且在许多学科中积累了上述的体验，那么，自我水准本身也会低落，“我不管怎么努力也不行”一类的强烈的自卑感就会油然而生。

国外某学者曾做过一个实验：向女生布置简单的作业，并告知成绩优秀者奖 2.5 美元，并设四种得奖概率—— $3/4$ 、 $1/2$ 、 $1/3$ 、 $1/20$ ——的情境（例如，得奖概率为 $3/4$ 的条件下，组成 4 人小组，其中上位的 3 人可得奖）结果表明，由于成功率不同，效果也不一。概率在 $1/2$ 的场合最优，其余场合，要么概率过高，要么概率过低，成绩均有下降的倾向。换句话说，非常容易得奖和几乎不可能得奖的场合，学生是不可能热心从事作业的，而在成功与否各占一半的场合，最能调动从事作业的动机。

学生学习的情境远比上述场合复杂得多，有多少成功率，是不明确的，而且学生在各种学习情境中未必会经常意识到此种成功率。但在追求目标的行为这一点上是共同的，其基本机制同上述实验情境无异。因此，我们应当考虑的是，如何使学生以适度的“成功率意识”去从事学习。

第一，布置适于学生能力的、难度恰当的课题。课题不能过难，也不能过易，以成功率在 $1/2$ 左右为宜。遵循这一原则选择学习课题，会调动每一个学生的积极性。不过，现实的情况并不那么理想化。在班级授课制条件下，面对数十名学生布置同一课题，要求在规定时间内完成，成功率在 $1/2$ 者，仅仅是其中极少数的学生，对于其余学生来说，要么太难，要么过易。在学习课题和学习时间上对全员提出划一的要求原本是不自然的，因此，需要在现行制度条件下，在尽可能的范围内谋求个别化。

第二，引导学生具有适于自身能力的要求水准，这一点十分重要。成功与失败，是受达成水准与要求水准之差所制约的。如果达成了要求水准以上的成绩，应判断为成功。因此，一旦要求水准过高，尽是体验失败；反之，要求水准过低，由于容易达成，也不认为是成功。因此，要求水准应以成功率为 1/2 左右为宜。但是，学生的现实能力有巨大的个别差异，千篇一律地规定一个要求水准，是成问题的。对于一个成绩考了 90 分的学生来说，如果教师只要求考 70 分，那是调动不了积极性的，反之，对于平日尽是考 30、40 分的学生来说，70 分是高不可攀的目标，同样也调动不了积极性，划一的或是不切实际的目标只能使学生的学习动机萎缩。适合每一个学生的要求水准，就是比他以往的成绩水准有所提高，使之意识到成功率在 1/2 左右的水准，我们应当依据这种水准去设定目标，使学生有效地学习。

第三，使学习课题与学科的价值判断多样化，无论什么课题、学科，在能够达成的场合，都能得到成功的体验，这一点非常重要。在考试体制下的学校里，只要取得了高分，而且主要学科取得了高分，就以为是成功了。但是，每个学生的能力、能倾是不同的：有的考分低，理科实验的技能优；有的主要学科的成绩差，但音乐、体育、美术方面具备优异才能，这样的学生是很多的，倘若对这部分学生仍然用主要学科的考试成绩作为唯一的衡量标准，那么他们就不能体验到成功，从而导致丧失积极性。我们不当用世间一般所谓的“好孩子”形象去框死形形色色的学生，只要适于某一个学生特点的课题和学科成绩是优异的，就应当予以高度评价，充分肯定他在该方面的成功。

以上三点是使学生获得理想的成败体验的考虑。然而，差生之所以丧失学习积极性，是由于失败体验接连不断，要维持学习动机就得同时使其成功体验与失败体验取得良好的均衡。由于失败造成悲观情绪，强化了自卑感，可能会最终陷入自信丧失与焦虑不安。能力低下的学生，过度地体验失败感，加之受到成人的叱责，而陷入自信丧失状态，最终造成反抗性或自闭性的可能性是极大的。当然也有例外，有的学生在克服了自卑感之后，将形成积极向上的人格。

另外，有的学生在尝到成功的喜悦之后，会诱发怠惰之心，丧失进一步努力的倾向。在学科学习或体育运动方面具有优异能力的学生，得到此种成功感机会很多。因此，反复给予奖赏而导致怠惰的危险性是很大的。当然，并非一切学生均是如此。有的学生即使体验到强烈的成功感，也会常常反躬自问，努力弥补自身的不足。但一般说来，过度的成功感或反反复复的成功感会招致“自信过剩”，容易诱发怠惰之心。总之，无论成功感抑或失败感，切忌过度，否则会招致不良后果。

成功感与失败感是激发人们动机的巨大情感能源。有时成功感会进一步增强学习的动机；有时失败感会更加强化克服失败的动机。但是，由于时间与情境的不同，也可能产生完全相反的作用。区分这种伴有成功与失败的情感能源的分水岭，究竟是什么？一言以蔽之，就是人的性格因素。

有的人，成绩一贯优异，屡屡成功，但从不骄傲自满，虚怀若谷，这种人是自省心极强的人；有的人，屡遭失败，处逆境而不自卑，排除障碍，努力不懈，这种人是耐心性非常强的人。自省心 and 耐心性——这种性格特征是以前述的情感能源为基础的。有了自省心，无论获得何等强烈的成功感，也不会陷入怠惰；耐心性强，无论经受何等强烈的失败感，也不会为自卑或焦

虑所苦。

但是，自省心和耐心性这些性格特征并不是与生俱来的，而是通过经验而形成和变化的，尤其是通过成功与失败的经验而逐步形成的。我们应当诱导学生，当他经受失败经验时强化其自省倾向；当他经受成功经验甚至失败经验时，强化其耐性倾向。就是说，只有当成功与失败两种经验以适当的比率发生时，才能指望形成自省心和耐心性。反之，过度的成功与连续的失败只能弱化自省心和耐心性。

教育期待与学习动机

当调查丧失了学习动机的学生时，会发现其原因与其说在学校生活中，毋宁说多在家庭生活中。当然，直接的契机是考试的失败和来自教师的叱责，但作为间接的原因是家长的教育态度和教育期待的影响。因此，在考虑学校里的教师应用什么激励方式的时候，有必要好好了解一下学生的家庭背景。

第一个问题是得不到父母的教育期待。由于某种原因，父母往往会对孩子抱有偏见，或者偏袒兄弟姐妹的某一方。双亲对子女的这种态度，会使子女极其敏感地意识到，并由此丧失学习动机。对于这类学生，最重要的一点是教师要表现出热切的期待，要温和地予以鼓励。这种鼓励正是激起学生学习动机的源泉。

第二个问题是家长对子女的划一的、过高的教育期待。在母子一体式的亲子关系中培育起来的“现代孩子”，怀有强烈的报答母亲期待的心情。当他认识到母亲的期待水准远远高出自己的实力水平的时候，正是小学高年级至初中阶段时期。这时，他不相信自己能在学习上取得成功，从而丧失了学习动机。对于这种学生，有必要劝告他们认识自己力所能及的水准，不要让他硬逼自己达到超越自身水准的过高要求，而且强调致力于追求同自身相称的水准，而当他达到了这个适当水准时就给予表扬，这才是有效的激励。

不仅如此，对每一个学生抱着同样的划一的期待，也会导致学生丧失学习动机。在这种场合，宜建议学生设定适合于自身特点的目标。

不限于亲子之间，只要人际关系密切，学生就可以认识来自他人的期待并付诸行动。因此，在集体场所，期待的效果是很大的，无视这一点就不能理解个人的行为。个体的动机，就是源于他人的期待而形成的。在上述第一种情形下，由于缺乏来自双亲的期待，子女就会处于无学习动机的状态。其原因有种种，不能完全责怪双亲，但一般说来，父母对子女总不能说没有亲情，所以最好以教育期待的方式来表达这种亲情。有时父母虽然抱有期待。但子女却接受不了，这是由于在言谈举止方面未能很好地表达出来的结果。

那么，既然必须抱有教育期待。这种期待是否越大越好呢？从上述的第二种情形看，答案是否定的。一旦双亲抱有过高的期待，子女就无法适应，这样就会导致放弃学习的努力，丧失学习动机。因此，成人抱有的期待应当是适于学生能力的发展水准的，不适当的过高的期待是不能唤起相应的学习动机的。

再者，成人的教育期待不仅要有适当的水准，而且要符合学生的个性，否则也会招致失败。因此，如果成人全然无视学生的兴趣和特长，一味只想达到成人的自己的愿望，结果也只能招致学习动机丧失，落得个事与愿违的结局。

自立精神与学习动机

同教育期待一样，自立精神也是重要的条件，要培养积极向上的学生，就得从其幼小时期开始注意这一点。国外学者的研究表明，成就动机高的学生早就开始接受自立性修养了。该研究借助主题统觉测验（TAT），将被试分成成就动机高和成就动机低两组，母亲的自立性家教程度借助问卷法调查，内容涉及 20 个家教问题。结果表明，高成就动机组的母亲比低成就动机组的母亲，更早更多地向孩子提出了自立的要求。由此可见，学生在学校里表现出来的积极性，不是一朝一夕形成的，而是在从幼小时代就开始的长期生活经验中逐步形成的。

有的父母为子女操办过度，诸如从学习进度直至测验均作了规定，这将使子女本人失却自己制定计划并付诸实践的余地，一切都是照父母的命令、指示行事，这是有碍于自立精神的培养的。

没有自立精神的学生往往被评价为“听话的好孩子”，然而随着年级的递升，学习低下了。这是由于他缺少自立的生活体验，缺乏主动学习的动机，没有掌握主动计划自己的学习活动的技能。我们要通过学生自己去计划、实施、反思这一连串的行为，培养起“我要干”的积极性。被剥夺了这种自立体验，一切唯父母是从的学生，从自我意识开始觉醒的小学高年级开始就已丧失动机，乃是势所必然。

从幼小时期开始尽可能让其凭借自力解决问题。自己穿衣、自己吃饭、自己就寝、自己起床，这些生活习惯的形成也是培养自立精神的要点。在游戏中也可促进自立行为，诸如自订计划、自己整理的习惯等等。进入小学后更应当重视自学的习惯。

有的学生从表面上看，活泼好动，容易被视为学习积极性高。但他们多付诸身体活动本身，缺乏潜心思考和思维的内化过程，他们的身体活动层级的积极性与内化了的动机之间是有差距的。作为学习的动机，后者更应受到重视。要使学生具备内化了的的学习动机，就得有遵照目标控制自身行为的严格的态度，亦即借助自我控制使学习动机得以内化与持续。然而，在当今的学校和家庭中，培养自制力的教育极罕见，一个学生在生活上缺乏自制力，自然也会影响到学习活动。由于自我控制不起作用，只能形成他律性的学习态度。一味靠成人的表扬、高分的激励去参加学习活动的学生，在现今的学校里并非罕见。

持续性的学习动机是受高度的自制力支持的。我们必须指导学生自主地制定学习计划，并且自我评价学习成果，从而一步步地形成自立的学习习惯。

导致差生厌学的教学分析

选择性的欠缺

在今日的“学习社会”中，成人再学习的势头方兴未艾，但中小学生的“厌学风”却与日俱增。这是何等鲜明的反差。为什么会出现这种反差呢？试比较成人学习与学生学习的不同，可以探知其原因。

学习者的自发性、选择性有所不同。成人一般是按照自己的意愿学习的，

有选择的余地。而学生却不容许凭自己的意愿进行选择，必须在规定的班级，学习规定的东西。这种差异会在很大程度上影响兴趣和动机的产生。在兴趣这一心理过程中，可以说原本是包含了选择性的。比较外界各种的刺激对象，从中作出选择的心理作用，正是兴趣的动态侧面。从现实的心理过程看，伴随着选择这一行为而诱发并强化兴趣，也是司空见惯的。在不容许选择的场合，兴趣也难于培养。今日学校里之所以有许多差生厌学，不就是自发性选择机会过少的缘故么！“学什么”、“如何学”、“谁来教”、“何时学”，几乎都是规定好了的。要防止厌学现象的大量发生，尤其在“学什么”、“如何学”这两方面增加一点自由度，亦即扩大一点选择的余地，是必要的。现行的课程和教学制度，过分强调划一化，毫无选择的余地，这正是教学改革所要解决的课题之一。

非确凿性、能动性的欠缺

儿童喜爱捉迷藏，喜欢公园里的“探险者的道路”之类的游戏活动。这是因为，儿童充满冒险精神，对于他们来说，探险游戏是最有兴味的游戏。可以说，探险精神是学习动机的原型。

从探险游戏的事例中，我们还可以得到抓住兴趣的一些特征的启示，这就是，在非确凿的情境中诱发能动的活动，乃是唤起儿童兴趣的原因。这种非确凿性正是探险游戏的魅力，一方面感到危险性，一方面全身心地投入活动，这种能动的活动也是引发兴趣的一个原因。如果缺少了这个要素，儿童就不会那么兴趣盎然了。

在课堂教学中常常可以碰到这种非确凿性与能动性的特征。如果学生带着“是什么”、“怎么样”一类的疑问，有强烈的好奇心，他们就一定能展开能动的学习活动。在发现学习中，借助这种非确凿性事态的迷惑可以诱发出智力好奇心，既有确立“是A，还是B”这一对立假设的场合，也有面临新奇的刺激而产生迷惑和惊讶的场合，它们容易激起最强烈的兴趣。但是，在许多教学活动中，这种刺激场面极少，不可能拥有探险游戏中经验的那种强烈兴趣。没有引人入胜的新颖教材，在感到迷惑之前硬塞给结论和正答的场面极多，不让学生好好地钻研求解的过程，急于向他们灌输现成的答案。因此，在学习情境中，学生作种种思考的时间被剥夺了，因而也就无法尝到发现正确答案时的喜悦，也缺乏源于非确凿性的类似于冒险精神的好奇心的刺激。可以认为，这里也存在着大量的导致厌学的原因。我们应当重视这样的学习过程：适当增加一些学习情境中的非确凿性因素，使学生在迷惑和惊讶之中展开学习。这种学习过程乍看是“瞎折腾”，但是学生若没有充满尝试和碰壁的迷惑过程，是不可能培养起真正的学习兴趣的。

另一个特征——能动性，也是今日学校未能充分满足的条件。在现实中，急于向学生灌输知识，这种教学剥夺了学生能动的活动。它与探险游戏形成鲜明的对照，这样自然不能通过学习培养起兴趣来。我们应当增加学生能动地进行活动的情境，理科的实验、社会科的调查，就是典型的例子。在其他学科教学中也可以设计一些活动，例如让每个学生独自记笔记的学习活动。如果原原本本地抄写教师板书的内容，是一种被动的学习活动，不能培养兴趣；如果让学生根据自身的想法，按照自己的方式记笔记，就能展开能动的活动。在语文教学中，让学生写读后感、摘要和自由作文等等，都是适例。

在设计教学时，要确保这种能动活动的时间，不能尽是听教师讲解的静态的活动。在厌学的学生中，不能忍受这种静态学习活动的有不少，也就是说，他们由于活动性水准过高，不能适应课堂教学。如果教学方式变成适于他们特点的，也许不至于“厌学”，这种教学就是能使学生展开活动的教学。

自我评价的欠缺

在幼儿游戏中包含着刺激不同类型兴趣的各种游戏，既有强烈地刺激感官的游戏，也有体现智力兴趣之本质的游戏。在后一种游戏活动中，幼儿自身活动的结果如何可以及时得到反馈，这样幼儿就可以持续保持兴趣。凡是能使儿童保持长久兴趣的玩具，都一定有上述特点，即具有通过自行操作来获得反馈信息的机制。由此看来，重要的是教学中要组织这样的学习活动：学生自身能确认反馈信息，从而持续地进行活动，而自我确认（自我评价）是使兴趣发生的又一个条件。

从这个角度出发，我们再来探讨一下学校中的课堂教学。如前所述，在课堂教学中静止性、被动性的学习活动居多，听教师讲解，作简单的回答，既无确认自己反应结果的必要，也无充裕的时间，而且，只求得正答，博得教师或家长的首肯就心满意足了。所有的这些要素交织在一起，造成学生不求自我确认的习惯，是不能唤起持续性的兴趣的。

因此，最重要的一点是，学生对学习课题抱有强烈的自我参与意识，以及不确认自己的学习过程和成果决不罢休的心态。为此，使每一个学生按照自己的步调展开能动的活动是有效的。另外，通过这种自我确认，可以使生了解自身在进行怎样一种信息处理方式，这就是反省认知。学生的学习也是一种反省认知，一种信息处理过程，因此，是否具有反省认知是决定学生是否有学习兴趣的关键。

对学习课题的自我参与度低，又不能自我确认学习过程，只是一味地听从教师的指示展开学习，这种学生是很多的，并且由于这种学生言听计从，往往容易博得教师的欢心。这种学校氛围，只能助长厌学情绪。无论在学校、家庭，增加学生自己学习、自我反思的机会是十分必要的。

消沉情绪

上面从三个视角探讨了在学校课堂教学中引起学生厌学的心理条件，分析了唤起学生高度兴趣与动机的教学条件。我们倘若满足了上述三种教学条件，就一定能阻抑厌学风的蔓延。

然而，同样是厌学，其程度深浅仍是有差别的。多数学生是轻度的、一时性的厌学，也有陷入重度厌学的学生。这部分学生学力低下，学习态度恶劣，而且往往被家长和教师弃之不顾。但无论重度厌学还是轻度厌学，可以说都经历了完全相同的发生过程。不过，在学业严重不良的学生身上显示出不同于正常状态的心理在起作用，正是它，日益加速着厌学的过程。这种独特的心理状态之一，就是消沉情绪。

国外学者用实验证实了厌学学生陷于消沉情绪的过程。实验步骤是：以小学五年级学生为对象，告知求解搭积木的课题，解答正确者有奖。布置课题的实验有 A、B 两人。实验者 A 布置的课题只要努力必定能解决，实验者 B

布置的课题则不能解决。共布置 32 个课题，最后两个课题是测验题，两个实验者布置的测验题均是能够解答的。比较做测验题的成绩，实验者 B 布置的测验题，未能解出者居多。也就是说，学生经历多少次失败的体验，已经认定实验者 B 布置的课题是不能求解的了。然后，计算每一个被试用于解答课题的时间。用于解答实验者 A 布置的课题的时间和用于解答实验者 B 布置的课题的时间差小的，即使失败了依然不灰心者，暂称为“努力型”，而当实验者 B 布置课题解答时间极短，一旦失败便灰心者，称为“消沉型”。最后，向两组被试者询问：造成自己成绩优劣的，究竟是努力的因素还是能力的因素？结果，被判为“努力型”的学生归因于努力的倾向大；反之，被判为“消沉型”的学生归因于能力的倾向大。

上述实验，为我们理解厌学学生的心理，提供了极其有益的信息。

第一，接连的失败经验将会导致消沉情绪。这也许是一个常识，但教师和家长多对此毫不介意，即使注意了，也懒于考虑对策。经历失败经验但时而能获得成功者，不致于产生消沉情绪，因为还有一线希望：“下次也许能成功。”但屡屡失败后，觉得成功希望渺茫，便会陷入无可救药的消沉情绪中。因此，不时地布置能够成功的课题是必要的。对于有学业不良倾向的学生进行的治疗教育中，夹杂一些易解的课题使之获得成功的体验，从而培养起其干劲来，是十分重要的。

第二，把成败归因于努力与否的学生，比起归因于能力有无的学生，陷于消沉情绪的倾向要小。归因于努力不够的学生，希望在下一次课题中经过努力获得成功。而归因于能力不足者，没有这种意念。懂得这个道理的教师无疑会采用强调努力作用的教学方法。

确立起“只要努力，无坚不摧”的信念，确实重要。有的学生动辄灰心丧气，有的学生百折不挠，后一种类型的学生更适于学习。培养这种忍耐力也是教育的目标。不过，若经过不懈努力依然失败不断，仅仅强调努力也是振作不起精神来的。因此作为教师，要清醒地认识“努力主义”的界限，不能停留于单纯的主观说教，必须授以合理的解决方法，具体地指明，应在哪些方面作出努力，怎样去努力。

第三，应当注意不只是特定的刺激情境能酿成消沉情绪，它还会波及更广的范围。上述实验表明，由于实验者 B 布置的课题难以求解，于是，尽管最后两个测验题只消努力便能解出，但有许多被试者仅仅因为这是 B 布置的，便灰心丧气而放弃努力了。这就是说，被试者不仅对学习课题，而且对布置该课题的实验者（或教师）也产生了厌恶情绪。这种消沉情绪的泛化，往往可以从差生身上反映出来。不仅如此，有的学生还会发展到对所有教师和整个学校抱有厌恶情绪，从厌学发展到逃学，以至发生反抗性行为。

要抑阻这种消沉情绪的泛化，调换教师、调换班级是有效的；在失败情境中尽量抑制情绪性反应，反省自己解题的思路也是有效的。总之，要讲究克服消沉情绪的教学艺术，尽早斩断消沉情绪的恶性循环链。

改进传统教学方法

学习课题的明确化

教学是学校教育的核心，它的目标不仅在于传授知识、技能，而且要使

学生学会学习方法，形成主体性、积极性等人格特征。因此，这里以对传统教学批判的方式，论述能调动学生学习积极性的教学设计的要义。

传统课堂教学存在的第一个问题，就是教师的讲述和指点散漫，令人感到不着边际。换言之，焦点不明的教学太多了。不错，教师应当花功夫使班上的差生也能听懂每一节课，但是倘若讲述过于冗长，或是有意让每一个学生都发言一遍，往往难以“聚焦”于学习课题，最终迷失了方向。唤起学生的学习动机，运用密切联系生活经验的教材，引入操作活动固然重要；但若过分强调，也可能导致模糊了本来的学习课题的后果，而学生对学习课题倘若不能清楚地意识到，也就不可能主动积极地展开学习。

使学生极其明确地意识到学习课题乃是改进教学的首要一步。学习课题通常是由教师来选定的，学生未必都能意识到。让他们自行选择学习课题自然不失为培养学习动机的最好方法，但由于学生的个别差异，他们不可能时时处处都这样做。因此教师在选择学习课题时，应以尽量具体的方式作出指示，让学生明白用上节课学到的方法已无法解决新的课题了，然后再告诉学生，今天就来学习这类题目的解决办法，应尽量避免用抽象词语作冗长说明。

再一点，明确对立点与矛盾点的问题提示是有效的。在“发现学习”的教学中就很注重揭示对立点与矛盾点的步骤。例如理科教学，在实验课的导入阶段，让学生各抒己见，交换各自设想的假设，然后明确这些假设中的对立点与矛盾，再进入尔后的假设验证，这样，对立和矛盾之所在明确了，学生就会体验到认知性矛盾，并产生出从这种矛盾状态过渡到均衡化状态的内发性动机。智力好奇心以最明确的形式得以表现的，莫过于这种认知矛盾的场合。

通过上述步骤使学习课题的意识化得以实现，便能在学生心中产生出一种紧张感来，而这种紧张感会导致主动学习的欲望。没有这一点，无论怎么高明的指导也是无从发挥其效力的。

改善学习过程

传统课堂教学存在的第二个问题是对学习过程的说明不充分，使人感到“冲击力”不够。教师或者仅作简单的交代：“这里重要”，或者对学生容易出错的地方疏于指点。因此，学生不能全神贯注地投入学习。然而老练的教师非常注意点明学习的过程，在学生容易出错的地方预先提醒注意。学生往往会被教师引人入胜的导语牢牢地吸引住，这种引诱力无疑将导致学生主动积极学习。

无论哪一门学科，在完成一种学习课题的过程中总会包括若干阶段。因此，与其引导学生注意于能否求解，毋宁引导他们注意于课题完成过程中所包含的阶段，这更有助于展开高效的学习。例如，求解数学应用题必然包括下列阶段：了解问题所陈述的状况；选取必要的信息；找出有助于求解的算法；列出算式；演算算式；斟酌得数，写出答案。教师倘若一步一个脚印地指导每一个步骤，学生自然会意识到学习的过程。

学生一旦自觉地意识到这种解决过程，借助于“哪些部分懂了，哪些部分还不懂”这一反馈信息，就会形成自我强化。这种自我强化将有助于提高内发性动机，培养学习积极性。主动、积极学习的学生形成了反馈信息的通路，但未能形成这一通路的学生总是占多数，因此必须进行形成这种反馈通

路的指导，这一点，作为学习方法的指导是最重要的。为此，教师逐一地讲解解题的每一个阶段，并加以说明，是有效的。再有，作为有效的指导方法，让学生注意并报告自己的学习过程，也是可以考虑的一个步骤。这种自我监视就是控制。好的课堂教学应当允许学生有充裕时间控制自己的学习过程，但现实的课堂教学很少能做到这一点，这是学生丧失动机的原因之一。

我们应当创造学生能够自由地叙述自己学习过程的课堂氛围，教师还得对不想主动发言的学生施以提问。学生通过这种指导，在控制自己的学习过程中将会发现自身的缺陷与才干，这样感受到的才干，正是现代心理学所强调的反省认知，是构成内发性动机的核心。一般人都有这么一种体验，开始时既有感兴趣的学习课题，也有不感兴趣的课题，然而起初即使不想“搞”的课题，在“搞搞看”的过程中，也会逐渐产生兴趣和干劲，这种体验在许多场合似乎是反省认知使然。在课题解决的每一个步骤中控制自己的学习，逐渐形成能力意识，并从这种体验中开始感受到自己的才干，进而产生自信，而自信又能促进自主性学习。

促进信息处理过程的教学

成功教学的心理机制

期待与心智努力

许多学生跟不上班，开始还想努力，但终于放弃了这种努力，成为课堂生活中的“客人”。学生在课堂教学中的这种失败体验，不仅影响他们的学业，也极大地影响到性格的形成。各种不适应的行为——问题行为，也是源于这种失败的体验。

作为教师，面对这一现实，与其责怪客观条件欠缺，毋宁首先在寻求成功教学的实践上倾注最大的努力，创造各种必要的条件。成功教学有其总体结构，这里仅从一个视角进行考察，这就是分析学生头脑中的信息处理过程——理解的过程，明确一步步地实现这一过程的教学组织方式。

理解，是极其能动的心理作用过程。倘若“理解”的主体——学生没有能动地作用于学习，他就不能获得对“理解”的体验。这一点，我们在日常生活中也可以体验到：要理解事物的本质，就得有能动的态度。学生的学习情境不同于这种日常体验之处在于，所提供的信息是经过严密整理的，易于理解，但共同的是都需要能动的活动。因此，在课堂教学中，要使学生进行能动的、主体性的活动，如何以学习者为中心组织教学，一直是研究和实验的课题。并且一再强调，要从学生的问题意识出发，展开教学。

学生是否从事能动性、主体性的学习活动，以何作依据来加以判断呢？有这样的情况：看来学生的活动是活跃的，但头脑中的信息处理却是消极的；或者相反，虽则看不见活泼的活动，但在学生头脑中却也产生了生动活泼的信息处理过程。可见，判断学习活动是否具有能动性，必须研究学生学习时的心理过程。

现代认知心理学讨论在信息处理中倾注了多少能量时，一般使用“心智努力”或“心理资源”这一类用语。可以这样说，心理过程的能动性取决于心智努力的发挥程度。例如深入思考，这一心智努力将能动地驱动学习，并

给学生带来成功的体验。学生究竟能在多大程度上付出心智努力，取决于对学习课题的期待。期待愈大，付出的心智努力也将愈大。因此，教师必须在提高学生对学习课题的期待上花一番功夫，使学生抱有“现在所学的内容非常重要”，“尽管难，但只要努力肯定不成问题”这一类期待，这样他们就会主动付出巨大的心智努力去钻研学习课题。

在包括导入、展开、整理三个阶段的最普遍的教学结构里，导入阶段对于形成学生的期待是最为重要的。通常的做法是，在导入阶段，让学生回忆上一节课学过的内容，回忆自身的生活体验与以往经验，以便顺利地导入本节课的教学，并且尽量使导入自然，减少抗拒。不过，抗拒小了，期待也小。因为有适度的抗拒感，可以产生心智紧张。复习学过的内容，有了学习准备度之后再进入学习，这都是对的，但同时应当在导入阶段提高学生的期待。提高期待的方法有多种，但必须满足两个条件：一是使学生认识到将要学习内容的重要性；二是使学生认识到，只要努力学，就能成功。为此，教师需要作出种种说明。此外，还必须研究采取更具体的形式，例如，有人尝试把某一内容教学结束时进行的测验，放在教学开始时实施。学生埋怨“太难了！”于是教师解释：“从现在开始陆续上的几节课，将使大家都能正确地解答今天的测验题。”并强调无论谁只要努力学，必定会有解题能力。试验结果比预料的要好，学生个个积极参与学习，达到了学习课题所需的“心智紧张”。

精密编码

在教学展开过程中，教师向学生提供着源源不断的新信息——学生未知的知识，学生则必须予以处理。能否成功处理新信息，乃是决定学生成绩好坏的关键。现在，我们借用认知心理学的一个模型，叙述处理新信息的心理过程。

第一阶段，来自外界的信息进入眼、耳等感觉记录器的阶段。在这一阶段中，仅仅识别色、形、音一类的物理特征，而未进入决定学生理解程度的心理过程。当然，若有感觉障碍，信息不能输入，理解也就无从产生。

第二阶段，记录的物理刺激符号化的阶段。例如，当学生接受了“h”和“ong”这一声音刺激，就会在头脑中形成“红”这一颜色概念。这一赋予物理刺激以概念涵义的心理过程，就是符号化的心理过程。当新信息以课文的形式呈现时，就得让学生知道构成该课文的词汇用语；当教学新的原理与法则时，其解释词必须是学生业已懂得的。因此，教师应当精心琢磨用词，必要的时候，要花一番用种种不同的词汇说明同一事物的功夫。不过在现实中，“听不懂课”的学生并非不理解教师的一个个用语，而是不能从总体上作出处理。

因此，必须着眼于第三阶段，即信息在头脑中加工改造的心理过程。在这个过程中，学生不是逐字记住课文信息，而是要读通它的意图，进行能动的信息处理，有时可按自己的方式加以归纳，有时要改用自身具有的知识 and 词汇加以处理。这种能动的信息处理，谓之“精密编码”。

要真正弄懂所学内容，就必须好好地进行这种精密编码。为了促进精密编码，必须保证两个条件。

其一，要充分保障学生有充裕的时间处理信息，进行信息的精密编码。之所以有的课堂教学失败，是由于在导入阶段花费了过多的时间，展开阶段

的时间不充分（展开阶段是提供新信息，并围绕新信息进行多视角分析的阶段，需要有充分的时间），学生没有足够的时间作出各种分析，不能主动地使信息得以精密编码；由于教师讲述时间过长，学生没有思考的余地，这样，学生的信息处理就会流于肤浅，不会有进行精密编码的能动的心态。

其二，要准备一些不进行信息精密编码便不能完成的课题。在教学中，对教师的提问学生往往不必作深入思考也能回答，这种教学，没有信息精密编码的必要，学生也不可能有“真正弄懂了”的体验。因此，应当准备一些引导学生深入思考的问题，与其多而杂地提问，不如少而精地提问。叫学生回答的问题，必须予以变形、改组，不能只是让学生原原本本地复述已学过的知识；联结、综合若干知识点，而不是零星知识的复现。这样的提问，有助于精密编码。

此外，还可要求学生记笔记，即在教师指导下阅读教科书和参考资料，写摘要和小结，通过这种作业，培养独立进行信息精密编码的能力。

信息处理的风格

学生的信息处理方式是有风格的，当教师的教学法适合学生的风格时，就会取得成功，否则会失败。

首先，作为信息处理的风格，同上述的精密编码密切相关：有在头脑中锤炼处理的娴熟类型和简单地机械式处理的类型，前者为精密式处理风格，后者为机械式处理风格。差生在理解上的困难，原因在于难以运用这种精密式处理风格。他们只会逐字逐句地处理课文，不会通过联系自己的生活经验和知识，按照自己的方式去处理信息，就是说，不会自觉地运用精密编码的处理方式。有必要帮助这类学生处理课文信息，促进精密编码方式的运用。

其次，信息处理的风格，还可能有语言型与表象型之分，这是在心理学研究中得到证实的。语言型处理风格的学生，擅长于以语言为媒体进行处理，而表象型的学生则擅长于以表象为媒体进行处理。在教学设计中，为了适应这种个别差异，除了利用语言媒体，还得利用表象媒体。当今利用视听手段组织教学普及不够，课堂教学基本上还是以语言性教授为主，表象型学生往往听不懂课，这就要求增加利用图像施教的机会。

在设计利用图像的教学时，要考虑到如何同语言性教学相结合。以图像为媒体，易于直觉地理解，但有停留于肤浅理解的危险。因为图像教学诉诸直观，一看就懂，学生就不再想进一步精密编码了。图像教学与语言性教学相结合，就是在提示图像的前后，通过解释和提问，加深理解，并让学生用语言概括地表达所学到的知识。总之，要利用语言所具有的逻辑性进一步深化理解。

一般说来，表象型学生比语言型学生更容易陷入学业不良。不过这种倾向是语言中心教学造成的结果，如果教学中大幅度地增加图像、图表之类，就能充分预防。教学媒体多样化，是今后必须研究的课题。

第三，作为信息处理的风格，还有归纳推理型与演绎推理型之分。归纳推理型的学生擅长于从个别事物推出普遍法则，并容易感到成功；而演绎推理型的学生则擅长于将普遍法则运用于个别事例，并容易获得成功的体验。理科的教学同时要求这两种推理，而施教时侧重点有所不同。例如，在发现学习中，要树立假设，就得从观察事实出发，进行归纳性推理；而在数学的

论证中，将定理运用于具体的问题，则需要诉诸演绎推理。也有同样内容两种推理均可运用的。在教学设计中，教师应根据学生推理类型的不同，判明应当以哪一种推理为主较适宜。

处理信息的风格，还有各种差异。我们教师钻研教学法时，与其注重能力的个别差异，毋宁着眼于这些信息处理方式的个别差异，这是创造成功教学的最大课题。

合理的复习

成绩好的学生非常注意所学知识的再现，但差生却无此需求。以至他们虽然具有某方面的知识，但在需要时却不能再现。旧知识与信息之间不能联结起来，对其所拥有的知识也就不能透彻地理解。对于这种差生，需要从外部强制他作这种再现。这种再现分散进行比集中进行更为有效，一般称分散效应。

心理学研究发现，学生在复习时，反复阅读比尝试回答（即在复习一篇材料时，一面阅读，一面尝试着自己提问自己作答）效果要差。

在班级授课中，教师既要准备有关新知的提问，又要借助提问，使学生回忆旧有的知识，以此进行分散复习。这种提问对于差生是有效的。为了挽救差生，使教学有一定的弹性，需要不时地上溯先前学过的内容进行提问。还要指导学生时时复习，注意新旧知识的衔接与统整，学生一旦掌握了这种自我反省的学习方法并养成习惯，就一定会有助于学习的进步与学力的提高。

多样化活动与反馈

不少人为了让学生集中精力听课，往往过多地限制了他们朗读课文、记笔记等附带性活动。教师以为，通过这些限制，可以提高学生对学习的注意力，但是这样做的结果，学生似乎反而容易涣散注意力，引起厌倦。只要求听讲的静止性的学习活动，差生尤其难以忍受。如果能够展开种种活动，如朗读、记笔记、座谈讨论等学生就会逐渐产生兴趣。

教师要集中学生的注意力，就得对他们的反应作出反馈，借以了解学生，尤其是差生“哪些地方已充分掌握，哪些地方尚未掌握”，使之不致偏离学习课题。教学，原本是以“误答”为中心展开的。因为教学的目的，无非是使学生从“不懂”转化为“懂”。因此，应当等待“误答”的出现，并抓住它展开指导。然而完全按照教案上课的教师，很少能够完全预测误答的出现。而学生出现误答时，教师可以说明错在哪里，加深学生的理解；也可以通过提问，促进集体思维，并深化理解。有了这种教学，学生就能体会到积极介入教学活动的满足感，最终创造出相互切磋的班级气氛。

激励学习的有效方法

激励的人际关系基础

激励，就是使人奋发有为，干劲十足。借助激励，失败后意气沮丧者能