

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

优化课堂教学方法丛书

了解与分析学生方法



优化课堂教学方法丛书  
了解与分析学生方法

## 学生

学生是教师劳动的对象，一切教育成效都要在学生身上得到反映。研究教育，必须研究学生。如何看待学生，也一直是教育理论中探索的重要问题。

### 一、不同的学生观

学生观是对学生的本质属性及其在教育过程中所处地位和作用的想法。这在教育史上一直是众说纷坛，存在着两种截然不同的观点。

#### （一）传统派的学生观

认为在整个教育过程中教师是决定性的因素，学生是被动地接受外来影响的客体，把学生的头脑看成是“容器”、“口袋”，教师的任务是把知识往里填塞。赫尔巴特是持这种观点的重要代表，他说：“在教育的其他任何职能中，学生是直接教师的心目中，作为教师必须在他身上工作的人，学生对教师须保持一种被动的状态。”50年代苏联凯洛夫《教育学》，也认为课堂教学永远是在教师领导下进行的，说“教师逐步提出来的要求，对学生的学习生活来说，具有法律的性质。”这些观点虽强调了社会的需要和教师的作用，但忽视了学生在教育过程中的主动性和积极性。这种学生观也被称作“外塑论”或“教师中心论”。

#### （二）进步派的学生观

持这种观点的教育家认为教育过程是儿童自身主动发展的过程，强调了个体的发展。美国教育家杜威认为“教育即生长”，“教育不是把外面的东西强迫儿童或青年去吸收，而是需要使人类‘与生俱来’的能力得以生长。”他说：“现在，我们教育中将引起的改变是重心的转移，……这里，儿童变成了太阳，而教育的一切措施则围绕他们转动。儿童是中心，教育的措施便围绕他们而组织起来。”他们把学生放在教育过程的中心地位，把教师放在辅助的地位，抹煞了教师的主导作用。这种学生观也被称为“内生论”或“儿童中心论”。

这两种观点虽都有一定的积极因素，但都未能全面认识到学生的本质属性。学生的本质属性具有二重性。一方面，学生是人，具有思想情感、智慧才能和主观能动性；另一方面，学生是发展中的人，他们具有发展的潜在可能性和身心发展的特殊性，需要得到成人的关怀，来完成学习和发展的任务。正确的学生观是既把学生看成是教育的客体，从而加强对他们的教育和引导，又要把学生看成是学习和发展的主体，充分调动他们主体的能动作用。在教育过程中学生体现了主体与客体的辩证统一。

### 二、学生是教育的客体

#### （一）学生作为教育客体的依据

构成教育过程的基本因素是教师、学生和教育内容。其中教师与学生又是教育过程中的一对主要矛盾，教师是学生的教育者，是矛盾的主要方面，在教育过程中居主导地位；学生是在教师指导下，接受知识并发展自己，是教育的对象，这就决定了他们的客体地位。

#### （二）学生作为教育客体的作用

学生作为教育的客体，首先使学生具有学生感，明确自己的主要任务是学习，接受教师的教导，进行规范化的学习。同时，学生作为教育的客体，形成他们的“向师性”，这种独特的心理倾向，有利于完成教师指导下的各项学习任务。

学生作为教育的客体，也有利于强化教师的主导作用，更主动地组织教育教学活动，使学生的学习与发展的速度更快。

### 三、学生也是教育的主体

#### （一）学生作为教育主体的依据

在教育活动的进行中，学生是认识和实践的主体，无论是教师的教诲还是其他因素的影响，都只有通过学生的主体活动才能产生效果。由于学生经常表现为教育的对象，人们往往忽视他们在教育过程中的主体地位和作用。学生是具有主观能动性的人。他们对所受的教育能够作出选择，会产生不同的态度和反应。他们对于教师传授的思想意识、文化知识都要经过自己的认识加工，才可内化为自身的东西。

学生是发展中的青少年，一切都在发展变化之中。个体的发展同一切事物的发展一样，发展的根本动力在于事物内部的矛盾斗争。由于外界的影响（其中教育是重要的一个方面）引起学生个体发展的需要同学生已有的发展水平之间的矛盾，是推动个体发展的内因与动力。这种矛盾斗争促使学生主动地适应外界的影响和教育的要求，以使自己得到提高与发展。

#### （二）学生作为教育主体的作用

学生作为教育的主体，使之具有主人翁感，意识到自己是学习的主人，学习得好坏与自己的努力程度有关，有利于促进其勤奋好学、刻苦努力，发挥其主动性、积极性和创造性。

学生作为教育的主体，随着认识的提高，知识的丰富，自我教育和独立学习能力也会日益增强，能够做到自我修养、自我监督、自我批评、自我评价，不断向自己提出新的要求。当学生不仅认识到外部的教育要求，而且也认识到自身发展的目标时，他便把自己当作自己的教育对象，发挥教育主体的作用，从而达到使教育客体与教育主体的完全统一。

我们强调学生在教育过程中的主体作用，丝毫不意味着低估或否认教师的主导作用。学生主体作用的发挥，需要教师主导作用的加强。学生的主体作用是在学生的实践与交往中实现的，是主观与客观结合的产物。没有环境与教育的外部影响，学生内部的主体作用就很难发挥。学生的知识、品德既不是与生俱来，也不是由教师移植到学生身上，而是在教师指导下通过学生主体作用的发挥实现的。从这种意义上说，教师的主导作用就在于最大限度地调动和发挥学生的主体作用。这时学生的主客体融于一身，主观能动性就达到了更高的水平。

明确地把学生作为学习的主体，强调学生在教育过程中的主体作用，是教育理论与实践发展、进步的一个重要标志。现代社会迅猛发展，人类知识总量的急速增长，对学生的主体作用和独立学习、自我教育能力的提高和影响也越来越引起人们的关注，随之对教师的要求也越来越高，要求教师有正确的学生观和教育观，由单纯的传授知识转移到同时注重培养学生的各种能力上。

### 学生的本质属性

#### （一）学生是人

学生是人，这是无庸证明的，人所共知的命题。但是在教育的实际活动中，乃至在教育理论中，却往往出现忽视甚至否定学生的人的属性的情况。

学生是人，这里所指的是人应当包括哪些方面的含义呢？

### 1. 是一个能动体

与生产劳动的对象不同，教育的对象——学生不是死的物，而是活的能动体。所谓活的能动体，首先，意味着它具有发展自身的动力机能。他不仅与其他生物一样能够通过对外界的摄取活动，使自己的机体得以保存和发展，更为重要的是，这种动力机能还表现为他能够以人所特有的能动性，创造和满足自己的物质需要与精神需要，并用以发展自己的身心。第二，作为一种实践对象，他不是消极被动地接受塑造和改造，而是能够意识到自己是被他人所塑造和改造的，从而有可能自觉地参与到教育过程中去，以一种与教师相重迭的目的的活动，共同完成教育的过程。

### 2. 是具有思想感情的个体

学生是有血有肉的人，各具其思想感情。这也是与作为物的劳动对象完全不同的。因此，教师对学生的心理反映不仅限于认知范围内，这也即是说，与其他物的实践对象不同，在教师的心理上，不仅仅把学生作为一种认识对象，而且必然会与学生之间建立起其他心理系统，诸如情感、需要等等的联系，而各种心理联系同时又必然是双向的，如教师对学生产生某种感情，学生对教师也有感情。

学生是一个具有思想感情的个体，又意味着它具有自身独立的人格，他有自己的需要、愿望和尊严，这一切都应当得到正当的满足和尊重，学生不同于其他的物可以听任摆布，屈从于人。

### 3. 具有独特的创造价值

人具有其独特的价值。这是因为人有能动的创造力，人有智慧，能劳动，具有创造价值物的积极作用，可以说，世间的一切有价值的东西，都是由人所创造的。从这个意义上说，人是世界上最可宝贵的。处于学习期间的学生虽然尚未进入创造价值的过程，但是通过教育却可以使他们对社会、对人类作出积极的贡献，甚至创造出伟大不朽的价值。人的这种特性也是与物完全不同的。在教育过程中应当珍视学生作为人的无与伦比的价值，不能任意损伤和残害他们。

## （二）学生是发展中的人

学生是发展中的人，（按：这里所指的是青少年学生），所谓发展中的人，其意义是：

### 1. 具有与成人不同的身心特点

青少年儿童不是成人的雏型，具有其自身的身心发展的特点。当生理和心理等科学尚未充分发展起来时，在一个很长时期中，人们都只是把儿童看作是一种“小大人”，并不认为他们与成人有什么质的差别，认识不到他们所特有的需要和发展的特点，因此，在教育工作中往往抹煞他们的特殊性，向他们提出与成人同等的要求和行为标准。同时，也由于以往生产力水平的低下，大多数少年儿童很早就参加到生产劳动中去，他们的生活准备期十分短暂，他们与成人承担了同样的社会义务，构成成人社会的一部分，而没有他们独自的生活领域，得不到社会对于他们的特殊照顾、教育和对待。

### 2. 具有发展的潜在可能

对于发展的人来说，在他们身上所展现的各种特征都还处在变化之中，趋向于逐渐成熟的过程中，并不是已经到达发展的顶峰和终极，正如毛泽东同志所说的是“早晨八九点钟的太阳”，在他们身上潜藏着各方面发展的极

大可能性，他们的身心已经出现的某种发展的不足之处，思想行为上的缺点错误，较之成人来说，一般也有较大的矫正的可能性。

### 3. 具有获得成人教育关怀的需要

由于青少年儿童各方面发展不够成熟，取得成人的教育和关怀就成为他们发展中的必然需要。只有充分认识这点，才能以一种培养的观点去对待学生，积极发挥教育的作用。认为儿童的任何要求都是合理的，无需成人的帮助教育，听任他们自由发展，这种观点显然是错误的。

### （三）学生是一个完整的人

应该看到，现实生活中的人都是一个完整的人。每个人都有自然属性和社会属性，都存在着身体和心理等各方面的发展。

但就以人为对象的某些社会实践领域来看，他们所面对的却往往只是人的某一方面，如医师我面对的只是人的生理方面，艺术家所面对的只是人的精神方面。然而，教育工作作为一种培养人的专门活动，它所面对的人——学生，却是一个完整的人。教育不仅要变化人的认识、情感、行为习惯等精神因素，也要变化人的身体、生理等因素；教育不仅要使学生在将来能承受社会现有的生产力，与自然作斗争，还必须使他们能够承受现有的社会关系，以适应社会生活；它不仅要使所培养的学生具有推动社会发展的知识等等精神力量，同时还要使他们具备相应的身体等物质基础。总之，教育所要实现的是人的德、智、体、美、技等全面的发展。由此可见，从教育学意义上看人必然是一个完整的人，全面的人。

### （四）学生是以学习为主要任务的人

学习是人类生活的普遍现象，凡是个体掌握人类社会历史经验的过程都是学习。人一生中几乎都在学习。但是，学生的学习却是学习的一种特殊形式，它的特殊性表现为：

#### 1. 学生以学习为主要任务

以学习为其主要任务是学生学习的一个特点。这种特点区别于日常生活和工作中的学习，也是学生区别于社会上其他人的特点，无视这一特点，就会从根本上取消学生这一社会角色，学校也必然随之消亡。以学习为主，这是学生质的规定性。

学生的主要职能是学习，这就决定了学生在社会结构中所占据的地位，决定了他们参加社会生活结构化了的方式。具体地说，也就是赋予了他们认真接受教育的社会义务，以及不断促进自身发展的意愿和责任感。总之，期望于学生这一角色的行为程序都是由此而产生的。

#### 2. 学生在教师指导下学习

学生的学习是在教师指导下进行的。这是学生与从事学习活动的其他社会成员的区别之一。

教师的指导不仅使学习更具成效，也是在特定情况下（如特定的年龄阶段中，特定的学习内容等），学习活动得以产生的前提条件。在当代，科学技术日趋复杂化，离开教师的指导，有很多的学习几乎不能进行。“无师自通”成为不可能，说明教师的指导对学习的质和量都能发生作用。

#### 3. 学生所参加的是一种规范化的学习

学生的学习是有目的、有计划、有组织地进行的，它是由一定的教育制度以及学校的各项规章制度所规定的。因此，作为学生的一系列行为模式和规范不仅要受到社会传统观念、文化习俗等影响，而且还要为确定的制度

所规定。师生之间存在着制度化的关系，各自都负有制度所规定的权利和义务，甚至负有法律上的责任。

#### （五）学生的在教育过程中的地位

学生是教师在教育实践中的对象，但这一对象与其它实践过程中的对象不同，他是一个有意识的人，他在教育过程中的一切行为，他之能否接受教育，以及接受教育的程度，都要受到他自己意识的支配。“就个别人来说，他的行动的一切活力，都一定要通过人的头脑，一定要转变为他的愿望和动机，才能使他行动起来。”当然我们也应当看到，学生的意识在一定程度上是在教师的影响下形成的，在教师的教育影响和学生的行为之间存在着一种函数关系。但是，又不能不看到，学生的主体意识一形成，就具有其相对独立性，它以其自身固有的模式去同化外来的影响，从而产生出每个人自身特有的反应。同时，还应该看到，学生作为接受外部影响的复合体，他还有接受非教育影响的一面，这种影响与教育影响交杂在一起，构成了每个学生特定的意识结构，形成对教育影响作出反应的选择性和定向性。因此把学生看成是完全由教师决定的因变数，是错误的。

此外，教师的作用作为一种外部影响，是不会自动地主体化为学生的意识的，教育影响不能简单地授予、移植到人身上，它必须以学生自身的活动作为中介，才能使外部影响纳入到学生主观世界中去，这也即是说，教育过程不仅包括了教师的活动，也包括了学生的活动，包括了学生对外部世界有目的的作用改造过程。从这个意义上说，学生受教育的过程，不单纯是一个由外向内的传导过程，也是一个由内向外的主动作用过程，而前者要以后者为中介环节。换句话说，教师的活动一定要与学生的主动活动相联系，教师的活动目的一定转化为学生的活动目的，教师所施加的影响一定要构成为学生活动的手段和对象，教育才能产生它的作用。总之，教育实践中客体的变化，虽然是在教师的干预下引起的，但是他们归根到底要通过客体自身的矛盾运动而实现，要为这种运动的固有规律所决定。教师无法超越脱离学生自身的活动而为所欲为。

### 教师主导作用与学生主动性结合的教学原则

教学中既要教师发挥主导作用，又要学生发挥主动性，并把两者结合起来。教师发挥主导作用，是指教学的方向、内容、方法和组织都要由教师来设计和决定；教师不仅要指导学生自学，而且在大多数情况下要向学生直接传授知识，施行言传身教；学生主动积极性的发挥也要依靠教师引导，教师要对教学的效果和质量负责。学生作为认识和发展的主体，要主动积极而不是消极被动地学习；对所学的知识要真正理解和善于运用，而不是生吞活剥、呆读死记。

没有教师的主导作用或没有学生的主动性，教学就不会有良好的效果。历史上许多教育家早就接触和研究了这些问题。中国古代，一些教育家在教育著作中，对教师主导作用极其重视，并有过深刻的论述。《学记》指出：“凡学之道，严师为难。师严然后道尊，道尊然后民知敬学。”这里所说的“严师”是尊敬教师，确认教师的地位，也有肯定教师主导作用的含义。但古代师道尊严是与封建制度和封建思想联系在一起的，事实上是片面强调教师权威，无视学生的主动性和自觉性。在西方，中世纪教会控制下的学校，

也有类似情形，教学中几乎是教师专制，强迫学生呆读死记。到了近代，许多资产阶级教育家要求重视儿童的兴趣和个性发展，主张教学中要发挥儿童的主动性积极性。但是，由于他们受到历史的局限，并不能全面理解和正确处理两者之间的关系。有的人走向另一极端，提倡“儿童中心主义”，使教师处于顾问的地位。

教师起主导作用是由教学的本质决定的。教学区别于其他认识或学习活动的重要特点之一，就是学生的认识是在教师指导下进行的。教师受过专门的教育和训练，他们了解教学的目的、掌握教学的内容和方法，因此教师起主导作用就具有客观的必然性。

在教学过程中，学生是认识或学习活动的主体，因此学生发挥主动性、积极性和创造性也是教学成功的必要条件。学生认识的发展同其他一切事物的发展一样，内因是根据，外因是条件，教师的教是外因，学生的学是内因，外因通过内因而起作用。学习是对知识的能动的智力加工活动，学生发挥主动性积极性，才可能举一反三，触类旁通，深刻理解和善于运用知识。

教师的主导作用和学生的主动性具有内在联系，两者是互相促进的。教师的主导作用越是充分发挥，就越能保证学生的主动性、积极性和创造性；学生越是充分发挥主动性、积极性创造性，就越能体现教师主导作用。在教学理论和教学实践上，或者片面强调教师的绝对权威，或者主张儿童中心主义，这两种片面性都使教师不能正确指导教学过程和正确引导学生；并使使学生陷于消极被动或盲目活动，也不能沿着正确的途径顺利成长。

要使教师主导作用和学生主动性结合起来，其前提是师生双方有共同的目的；要在教学过程中激发学生的求知欲，并使他们理解学习过程，学会独立学习；关键是教师要认真钻研教材，实行启发式教学，废除注入式教学，指导学生真正自觉地掌握知识，独立地利用已有知识探索新知识，并逐渐培养分析问题和解决问题的能力。中国在很早的古代就创造了启发教学的宝贵经验，要很好地继承和发展。

## 教师主导与学生主体统一的辩证法

要正确处理好教学中主体与主导的关系问题，应当明确以下三个基本点。

### 1. 教和学的关系是辩证统一的关系

所谓教，就是已知者把所知的东西传授给未知者，使未知者变为知者。所谓学，就是未知者向已知者求知，使自己由不知变知。这是一个往复递进，使未知者不断变知的过程。在这个过程中，教是矛盾的主要方面，起主导作用；学是矛盾的次要方面，受制于教，学在一定程度上也作用于教，教与学既相长又相制。所以，要使教有成效，就必须有学的密切配合。一般说来，由未知到已知，包括知的速度和知的程度，首先决定于教，即决定于教师的授知情况。同时，也决定于学，即决定于学生求知的积极性和自觉性。两者的关系，是对立统一、辩证发展的关系，这应是我们明确的一个基本观点。

### 2. 教师应在教学中起主导作用。

在教学过程中，教师受一定社会的委托，代表一定阶级的利益，为培养一定社会的接班人担负着重任；教师受过专业教育的培养训练，精通所教的专业知识，了解学生的身心发展规律，懂得如何科学地组织和进行教学。各



国都毫不例外地发展师范教育，就是为了解决这一问题。年轻一代要迅速有效地掌握人类几千年积累起来的文化科学知识，不断提高自己的智力，没有教师在教学过程中的传授、引导和指点，一般来说是不可能的。教学效率的高低，教学质量的好坏主要是由教师教得好坏决定的。

### 3. 学生在教学过程中的主体作用。

教师的“教”是外因，是学生学好的一个极重要的条件，而学生是学习的主体，是“内因”是学生学好的根据。教师“教”这个外因要通过学生“学”这个内因而起作用。学习是学生的一种认识活动，别人是不能代替的，没有学生的自觉积极性，教师的主导作用就会落空。同时，在教学过程中，学生吸收、消化教师所传授的知识，从某种意义上来说，也是一种创造性的脑力劳动，是学生主观能动性的一种表现。教师教得再好，如果学生对学习不感兴趣，他们就会心不在焉，就会视而不见，听而不闻，就不能真正把知识学到手。学生基础的好坏，学习积极性和自觉性的高低，接受能力的强弱等，都对教学有直接影响。所以，在教学过程中，还必须调动学生自身的学习主动性、积极性，充分发挥学生的主体作用。

教师起主导作用的具体表现，就是设法给学生提供和创造良好的条件，使外因能够更顺利更迅速地转化为内因。这种转化的快慢好坏，既是衡量教师的教学效果和主导作用的重要尺度。所以，我们既要看到教学过程中教和学的统一，两者不能分割；同时又要看到教师教的过程和学生学的过程，毕竟是不同的，是不能互相代替的。由此可见，在教学过程中，教与学，教师的主导作用与学生的主体作用是互为因果、互相影响的。

在如何处理教学活动中的师生关系的问题上，教育史上曾有两种对立的观点，这就是“教师中心论”和“学生中心论”。这两种观点都强调一方而忽视另一方，严重削弱和破坏了教师的主导作用或学生的主体作用，严重影响教学质量。今天这个问题也并未在教学实践中完全解决，还常常以新的形式重演上述两种倾向。最常见的就是，教师未能科学地发挥他的主导作用，缺乏教学民主，脱离学生实际水平，不顾学生的实际需要，采取满堂灌、注入式的教学方法，以致压抑了学生主体作用的发挥。

## 教学过程中师生的地位和作用

### 1. 教学过程的基本因素

教学过程对学生而言，是一种专门组织起来的认识活动，或称认识活动的特殊形式，同时，教学过程是教师和学生共同活动的过程，只有通过师生的双边活动才能完成教学任务，但是，师生的共同活动必须以一定的教学内容（即各门课程和教材）、教学手段为中介，否则师生之间就不能发生相互影响和作用。故而教师、学生、教学内容和教学手段，构成教学过程中不可缺少的基本因素，三者之间存在着必然的、内在的联系，正是它们的相互联系和相互作用，构成了完整的教学系统。当然在完整的教学系统中，三个基本因素各有其独立的地位和作用，但它们必须作为一个整体才能发生作用。欲取得最佳教学效果，就必须用整体的观点认识和考察三因素的地位和作用，否则，将无法揭示教学过程的规律和本质特点。

### 2. 教学过程的主要矛盾和推动教学过程发展的动力

教学过程是一种有组织的复杂的认识过程，按照辩证唯物主义的观点，

“在复杂的事物的发展过程中，有许多的矛盾存在，其中又有一种是主要的矛盾，由于它的存在和发展，规定或影响着其它矛盾的存在和发展。”教学过程作为一个复杂的认识过程，本身包含着许多矛盾，如知与不知的矛盾，教师、学生和教材的矛盾，教材和学习手段之间的矛盾，教师和学生之间的矛盾等，其中，以教师代表社会所提出的教学要求为矛盾的一方，以学生原有的知识、能力和发展水平为矛盾的另一方所组成的矛盾，是教学过程的基本的、主要的矛盾。这一矛盾的产生、发展和解决，推动着教学过程的发展，这一矛盾是教学过程发展的动力。只有从这个角度和深度去认识教学过程，才能透过教学过程中纷繁复杂的现象，把握住它的本质，也只有从这个角度和深度去认识教学过程，才能解决好教学过程包含的诸多矛盾，始终驾驭教学过程，全面完成教学任务。

### 3. 教与学、教师主导与学生主体的辩证关系

教学活动是师生双边的活动，教与学密切联系，相互作用，教师的教完全是为了学生的学，学生的学又影响着教师的教，二者相互依存，缺一不可。他们之间既相矛盾，又相统一，任何一方的活动都以另一方为条件。在教学过程中，首先要承认教师是教育的主体，居于主导的位置，只是通过教师的组织、调节、指导、启发和传授，学生才能在较短的时间内把人类长期积累的知识经验学到手，并形成相应的技能、技巧，发展以认识能力为核心的各种能力，奠定科学世界观的基础；同时也应该承认，学生是学习的主人，是教学认识活动的主体，教师对学生的任何指导、启发和传授，只有当学生积极参与其中时，才能起到相应的作用，没有认识主体的主观能动性，是不可能真正认识世界的，所以，在教学过程中只有充分发挥两个积极性，即教师“教”的积极性的学生“学”的积极性，并使教与学之间积极配合，协调一致，教学活动才能顺利进行。当然，在教学过程中虽然教与学都必须充分发挥主观能动性，但两者所处的地位还是不同的，在教与学所组成的矛盾中，教师处于矛盾的主要方面，因为教师肩负着社会的委托，按照社会的要求培养和教育人，教师的教学内容的已知者和教学过程中的组织者，教学任务的确定，教学内容的安排，教学方法的运用和教学组织形式的选择等，都是由教师决定的。在研究教学过程中教与学、师与生的辩证关系时，首先应该强调，教师在教学过程中始终起着主导的作用，同时也应明确指出，学生在教学认知活动中主观能动性的发挥，也是由教师决定的，从这种意义上可以认为，学生主观能动性的充分发挥，是教师主导作用的一个突出表现。

### 怎样了解、分析和研究学生情况

要确保学生在教学中的主体地位，使他们有效地学得知识、提高能力、完善人格、获得发展，教师必须做好了解、分析和研究学生情况的工作。

无论是了解，还是分析研究学生，都跟教师的理论素养和技艺方法水平有关。例如，是否承认学生具有认知的主动性？怎样看待学生的发展？就属于理论素养问题，怎样判断学生的学习水平，确认心理品质、性格特质以及怎样观察学生、跟学生谈话等，便属于教学的技艺了。

在教学中，特别在备课时应从哪些方面来把握学生的情况呢？教师比较关心的往往是学生的基础知识掌握水平，再进一步，则是学生的认知水平。然而，笔者认为还应包括学生的学习策略水平和情意态度方面的情况。

## 一、关于学生认知水平的了解、分析和研究

在学习理论中，“认知”有较广的涵义。一个学生的知识、经验（感性知识和体验），智慧技能（理解、应用能力）、动作技能和智力发展等，都反映了他的认知水平。

学生学习的主要内容之一是认知学习。它必须以学生认知结构作为起点，故了解学生的基础知识和理解能力是教师的一项经常性工作。通过课堂教学观察，作业情况，测验情况等可以获得有关信息。

把握全班的知识掌握和智慧技能水平，一般要通过对重要测验、考试的分析，了解各知识块和各有水平的失分情况（或得分情况）去把握。

把握个别学生学习情况的有效方法是建立学生档案。学习档案中记录主要测验的主要错误、错误原因。这是一项颇费精力的工作，可以先抓两头建立部分学生的学习档案，并且发动学生自己记录。让学生建立和翻阅自己的学习档案，能有效地帮助他们克服学习的常见错误。

要十分重视学生智力发展水平的分析。瑞士心理学家皮亚杰认为，人的智力发展有明显的三个阶段：前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段，它们各有不同思维特征。以后法国人加尔则把学生智力分为具体型智力、想象型智力和理论型智力等类型。研究现象表明，学生可能有几种类型并存的情况，但总有一种占主导地位。

一般来说，学生的智力类型与年龄（学年段）有联系。初中学生开始出现智力型的分化，学业成绩不良原因包含了思维的弱点。如某些初三学生仍喜欢少儿广播，少儿读物，不喜欢科学（理，化），就反映他们的思维简单、不习惯逻辑推理等。高一也是一个容易发生分化的年级，由于教材抽象水平提高，思维模式仍停留在原有水平就会出现新的学业成绩不良者。进入高二、高三、特别是复习阶段，知识的“穿线结网”和各类综合思维训练，会刺激学生智力发展，逐步进入理论型思维类型。

但是初三化学贴近生活，符合学生经验又较具体直观，学生的学习起点相近，故不应有大面积的学业成绩不良者。在高一化学中则应注重学生智力类型的转变情况。高一化学知识量增加、概念抽象、普遍用化学符号术语表述问题，会对智力仍处于低级水平的学生带来困难，他们往往表现为机械记忆、理解缺乏变通性、不会推理判断、只能解答与例题相类似的问题等。对于这些因智力发展很慢而造成学习不适的学生，应在学习档案中注明，并注意给予具体的帮助。

## 二、关于学生学习策略水平的了解和研究

在实际教学中，教师总希望并认为学生在按自己讲授的思路来掌握学习内容，事实上，每个学生都各按自身积累的学习经验、方法进行阅读、听课、作业、以及记忆、理解等。在教学中了解和把握学生的学习策略水平，并采取针对性措施对提高教学质量有事半功倍的成效。

学习策略是关于学习的知识及其执行技能。它包括在学习环境中，促进获得知识初步技能的方法总和，在诸多学习方法中选择适合自身的最好方法；监控、调整自身学习活动的一系列操作过程等。70年代以来，不少学者把元认知也纳入学习策略范畴。元认知被定义为对自己认知的认知，即学生对自己认知活动的自我意识和体验。每个学生都在自身的学习活动中积累了一定的学习策略，只是水平高低、调控能力和意识程度不同而已。

怎样了解和判断学生的学习策略水平呢？下面先来分析关于选择性注意

策略和知识编码策略的问题。根据学生在阅读、听课时能否分配自己的注意力，把精力集中到重要的，没有理解的或者自己曾经错误（失分）的内容，可了解学生选择性注意策略的水平。凡能领悟教师的引导语、开场白，讲评中的主要方面，能弄清各阶段的目标、教学意图、测验性质，并能指导自己的学习方向的学生必定有较高的注意选择性。

信息加工论认为，知识的保持（记忆）实质是知识的编码，知识的编码能力不仅需要较扎实的陈述性知识，还要求有知识的编辑和组合技能，即所谓程序性知识，一个学生能经常进行新旧知识的对比和知识的归纳，不仅能促进陈述性知识的理解，同时又获得了程序性知识的体验和提高。学生自己“穿线结网”的归纳尽管粗糙，不完整，但毕竟是学生自己思维的结果。要了解学生的编码或编码策略水平，只需放手让学生自己做知识小结便可一目了然。教师在备课中应分析学生的知识编码水平，研究提高编码水平的方法。最好的方法是教师讲评学生的自撰小结，切记不要急于把完整的知识小结呈现给学生，因为这充其量只能使学生获得陈述性知识，而不能获得知识编辑的训练。结果往往是记住了小结而不能应用。

现在再来谈谈如何观察学生学习调控能力的问题。学习调控可理解为根据学习情况及时间调整自己的学习方法，激活和维持学习态度，评价自身的学习效率、效果的过程。这是一种策略性思维。如果学生能调控自身的学习，他就是一个自觉的主动的学习者。提高学生的目标意识，效率意识，以及据此而产生的调控意识，这比空洞地要求学生“主动性”“自觉性”要有效得多。笔者曾经用调查问卷的方法了解学生的学习调控情况：先向学生布置回家一小时复习，准备第二天测验，而第二天是回答调查问卷。问卷的项目大体如下（给出的各种选择答案从略）：

1. 复习一开始，你是否想过应如何复习（采用什么方法）？
2. 最先采用的是什麼方法？
- 3.（承接2）原因是什么？
4. 第一次变换学习方法的原因是什么？
5. 整个复习过程中，变换了几次学习方法？
6. 复习中，是否产生过厌倦情绪，何时产生的？
7. 厌倦情绪产生时，你采用什麼方法克服？
8. 什么时候，你感到已经完成复习工作？
9. 复习中，是否推测验的范围，命题可能性？
10. 复习中是否有测验期望分？

在问卷分析中清楚看出，学业成绩好的学生能迅速根据自己的经验确定复习方向和方法，并不断变换学习方法，如阅读课本，看笔记、作业等，而差的学生几乎是盲目的，不知怎样复习或哪种方法更有效。

最后谈谈关于元认知的问题。元认知包括元认知知识和元认知体验两部分。例如，某学生知道一个人的学习能力有大小、限度、特点、风格等，他就有了元认知知识，假若他在自己学习中能根据自身情况制订目标，并能扬长避短，取得很好学习效率，这就有了元认知体验。现代元认知理论认为，一个学生调控自身的学习过程，其动力就是元认识水平。笔者参与“提高学生元认知水平”的课题研究时，在调查问卷分析中发现，元认知水平高的学生对待测验的错误有如下特点，知道出现错误并非坏事（次要测验的错误能避免重大考试的错误）；知道订正的必要并能及时订正：知道要作原因分析

并能说出自身常见错误的几种类型（如审题、计算错误等）；能正确预见自己的得分等。总之，有订正的习惯，有多种订正促进成绩提高的体验。

在教学过程中，教师分析学生学习策略的方方面面，可以从两种类型，即智力中等而学习成绩优良者和智力尚可而学习成绩不良者两类学生着手，分析他们学习过程的差异，包括学习方法、学习过程调控和对自己学习能力的认识等并根据这两类不生不长的分布，判断班级群体学习策略水平的大体情况。对于学习策略水平较低的班级，教师应强化指导，即从外部来控制学生的学习；相反，如班级的学习策略水平较高，则教师应少用“命令”的口吻，而讲清目标，让学生自己控制到达目标的方法和途径。

### 三、关于学生情意、态度情况的了解和分析

学校教育中会有智力跟学业成绩相悖的情况，这种现象一般都能从学习动机、态度、兴趣、个人性格特质中找到原因，这些属于情意态度方面的因素，也是各学科教学目标的组成部分。稳定的动机、兴趣、认真的态度，热忱进取向上的性格倾向都是完整人格的一部分。在教学中，把握这些因素，针对性地开展个性教育，对提高学业成绩有重要的作用。

几乎每个教师都会遇到缺乏学习动机，对学习不感兴趣的学生，这是什么原因呢？根据马斯洛的人的需要层次的观点，学习是一种高级需要，这些学生大抵都有某些低级需要没有满足，如家庭经济困难、没有家庭温暖、教师看不起等。处于时常提心吊胆的心理不安全状态，他们怎么会在学习有愉悦感呢！这是一种情况。另一种情况是学习基础太差，有的甚至长期听不懂教师的讲课，这样，学生对该门学科的认知兴趣就会丧失殆尽。第三种情况是已经染上不良习气的学生对学习也会毫无兴趣，他们大多处于学业成绩的末位。教师要分清原因，针对性地给予个别关心和帮助。缺乏家庭温暖的，给予师爱，学生的友爱；缺乏知识基础的，给予补课；对不良的习气则必须进行行为矫正。

学生的性格及其与能力倾向、学业成绩的关系是各科教师共同关心的问题，怎样对学生的性格进行分类呢？借鉴艾森克的人格结构图可按稳定—不稳定、外倾—内倾两个维度来反映人的性格特质，这种分类也把古代人的四种气质类型反映出来，如胆汁质属外倾不稳定性格，多血质属外倾稳定性格等。

在与学生的接触、交谈中，不难对学生作性格特质分析。问题是这些性格倾向跟学习有何关系？研究证明，对于学业成绩来说，粘液质的学生具有性格优势，多血质次之，而显有极端的胆汁质和忧郁质的学生，学业成绩不良者居多。笔者按学校教育的特征，作如下更具有操作性的分类，并略作分析。

反省型热情类学生：介于粘液质和多血质之间的性格，这类学生反应深刻、知识扎实且倾向于系统化，精力稳定，认识旺盛，倾向于粘液质的则恬静而有探究精神，倾向于多血质的则智力活动更快，更活，但学习易分心，容易见异思迁。这类学生喜欢数、理等科学课程，一般都具有抽象、概括和综合能力。他们的学业成绩优良、中等各半，几乎无学业不良者。

奔放型活动类学生：介于多血质和胆汁质之间的性格，这类学生智力活动快，但反应较肤浅，有灵活性而兴趣易变，倾向胆汁质的对学科知识有随意性，而讨厌要作深入思考的数、理、化课程，但能胜任技术性工作。他们的行为特点是不放弃任何活动的机会，喜欢较激烈的身体活动。这类学生的

成绩分布，优良约占一半，中档约 30%，差档约 20%。

伤感类学生：属忧郁质性格，是一类不活泼，不开朗的学生。这类学生以反应深刻性为特征，但眷恋自身，不喜刺激，有的感情纤弱，有的孤独自好。在学习上，他们兴趣专一，能持续完成一项工作如作文，但对理科较厌倦，缺乏探究和反思的习惯。在学业成绩上，优良者很少，不良者也很少，几乎全部是中等。

神经质类学生：属胆汁质性格。这类学生以反应肤浅和易变为特征，喜欢刺激，学习上随意，只对若干章节有学习兴趣，文科尚可，而讨厌数理等抽象程度较高的课程。这类学生中学业成绩好、中、差的比例为 1：2：2。

在对学生作性格分析时，还要注意两种情况，一般是处于极端性格的情况，如极端忧郁质性格的学生，在学习上难于顺应，理解迟缓，极少发问和交际，有的甚至偏离世俗而厌世。又如极端胆汁质，这类学生易怒好斗。这些性格必须加以矫正，前者要给予温暖，引导交友，进入实际，后者则要严加管教。另一种情况是：无定型性格，因幼稚而呈现反应肤浅性，性格倾向还较难看出外倾（活动性）还是内倾（感动性），这类学生满足于现状，不思过去，不思将来，不关心外部世界，不关心他人，缺乏人格动力。他们的智力尚可，而学业成绩不良，往往是性格因素造成的学习差距。这类学生应给予性格矫正，且矫正的可能性很大，主要是启发上进心，对学习及其他各种活动要投入精力，同时略加班级集体的约束力，使之克服性格的“空虚”。

## 初中学生的年龄特点和教育

初中阶段是指 12—15 岁左右的阶段，被称为学龄中期或少年期，也叫青春发育期，这是儿童发展的一个高潮期。正确认识和了解这个时期学生身心发展的特点，对教育工作意义很大。

### （一）初中学生生理发展的特点

初中学生处于生理上的“激变期”，主要表现为成长发育迅速，体形剧变，身体机能迅速健全，性开始成熟。

体形剧变。首先是骨骼急速增长，尤其是腿骨长得很快，平均每年长高 7—8 厘米，多的可达 10—11 厘米。体重每年平均可增加 5—6 公斤，突出的可增加 8—10 公斤（在此之前，平均每年仅长高 3—5 厘米，体重每年增加不超过 5 公斤）。肌肉也逐渐发达，一般女生从 10 岁起开始领先发育，一两年后男生也开始发育并追上女生。接着，第二性征出现，男生喉结突起，声音变粗，开始出现胡须。女生胸部隆起，声音变高，臀部变大，等等。

在体形剧变的同时，初中学生的身体机能也在迅速增强，并逐步健全接近成人。心脏的发育也接近成人，肺活量逐步加大，肌肉力量显著增强，脑容积也接近成人，脑已基本成熟，神经系统的结构基本上已和成人没有什么差异，大脑皮层沟回组织已经完善分明，神经细胞也已完善化。但是，大脑的兴奋与抑制过程需到十六七岁以后才能逐渐趋于平稳，特别是内抑制机能才能逐步成熟。脑和神经系统要发展到成年人水平，还得到 20—25 岁以后。在中学阶段由于促进发育的脑下垂体及肾上腺分泌激素的影响，加强了脑和神经系统的兴奋性，因而中学生特别是初中生的情绪容易激动。

初中学生生理上的一大变化，是进入性成熟的过渡时期。女孩子第一次来月经，标志性发育即将成熟。月经初潮的平均年龄约为 14 岁。男孩子生殖

腺开始走向成熟，往往表现为出现遗精现象。首次遗精的平均年龄，约为 15 岁。这个年龄阶段，正是学生在初中学习阶段。这种生理变化，对初中生的心理形成与发展有重要的影响。

## （二）初中学生心理发展的特点

由于初中生身体器官的发育和激变，生理机能逐步向成熟过渡，以及由小学升入初中后，新的学校环境，新的人际关系，新的学习内容和要求，促使他们心理的各个方面也发生重大的变化。

初中学生感知能力和观察能力明显提高，有意注意进一步发展，远比小学生能够自觉地、独立而专一地完成观察或其他学习活动。有人研究证明，初中学生区别各种色度的感受性比小学一年级学生高 60%，初三学生甚至超过成人的水平。15 岁前后，听觉感受性也可以超过成人。

初中学生记忆力的发展是人生记忆“高峰”的前奏。如果教育有方，其记忆力会获得较大的发展。尽管初中一年级的学生还保留有小学生的特点，识记的目的任务往往需由教师提出。但从初中二三年级起，他们能逐渐学会根据不同课程，不同教材提出自己的识记任务。并逐渐自觉地、独立地检查自己的记忆效果，选用适宜的记忆方法。

初中学生思维发展的特点是具体形象思维向抽象逻辑思维过渡，前者仍起重要作用，而后者则逐步占主要地位，处在一个质变时期。这对初中学生心理的发展产生广泛而深刻的影响。初中二年级是思维发展的关键阶段，其抽象逻辑思维开始由经验型向理论型转化，直至高二才趋于完成。初中学生已经能够进行符合逻辑要求的判断、推理和论证，并具有思维的独立性和批判性。他们喜欢怀疑和争论，不轻信与盲从师长。但由于他们还很不成熟，缺乏经验，知识不足，往往陷于武断和偏激。

初中阶段的学生，随着知识的增长，能力的提高，兴趣的扩大和言语的发展，他们的想象力也加速发展，而且想象中的创造性成份逐步增加。这在初中学生的科技活动和作文中最容易表现出来。

初中学生学习活动的复杂程度提高，难度增加，以及青春期生理上的剧变，情感的波动等变化，都要求他们要比小学时期作出更大的意志努力，去克服内部和外部的困难，增强意志的控制能力。在教育的影响下，初中生意志行动的目的性自觉性和独立性不断提高，他们的行动已不像小学生那样依赖教师和家长的指令来调节。而根据目的作出意志决定的水平不断提高。初中学生克服困难的毅力随年级升高而增强。如身体有病仍坚持上学，遇上难题能反复思考，表现出非攻下难题不罢休的责任感。初中学生的果断性虽比小学生有所增强，但作出决断、执行决定的能力仍然很低，往往轻率从事。加上他们的自制力仍然较差，行为举止难以控制，教育不当也容易导致品德不良。

由于少年期是一个半幼、半成熟的时期，是独立性和依赖性、自觉性和幼稚性错综矛盾的时期，因此初中生的情绪活动表现很强烈。他们易于振奋、激动，表现出热情，容易动怒、怄气、争吵，甚至打架。他们已不再像儿童时期那样易于破涕为笑了，能较长久地处于同一种心境之中。他们开始追求远大目标和理想，敬佩和向往英雄模范人物，在集体生活中往往表现出较强烈的集体荣誉感，对伙伴、对他人有时表现出真挚的友谊和同情心。他们自认为已长大了，渴望有独立性，自尊心增强，不希望教师和家长干涉他们的隐私和交朋友的自由。但是由于他们判断能力较差，有时分不清是非，

容易交上坏朋友，出于“哥儿们义气”参加打架或犯罪团伙。也有时由于认为家长和教师干涉了他们的自由或伤害了他们的自尊心而对家长和教师不满甚至发生严重冲突。此外，由于性器官与机能逐渐成熟，性意识开始觉醒，并意识到两性的差异，他们开始对异性好奇，随之而来的开始注意外貌“美”的品评，注意穿着打扮和仪表甚至早恋等等。这时在不良的社会环境、家庭环境、不正确的教育方式以及腐朽的享乐思想影响下，很容易误入歧途。

### （三）针对初中生身心特点进行教育的几个应注意的问题

初中生正处在生理发育的激变期，发育快、不平衡、又远未达到完全成熟定型，可以说是正处在长身体的重要关键时期。这个时期，对学生的体育和卫生保健教育特别重要。要防止为了片面追求升学率而忽视正常的体育锻炼，过重地增加学生学习负担，以至影响到学生身心发展，导致近视、神经衰弱。要保证学生的正常作息制度，保证课间休息，保证8—9小时的睡眠和适当的体育活动。此外也要防止学生运动量或劳动强度过大，影响健康。有的学生为了病态美、“苗条”而节食、束胸、束腰，长成“豆芽型”的体态，或穿鞋跟过高的鞋，影响足踝及腰臀部的发展。要对学生进行健美和卫生教育。

针对学生进入性成熟的过渡期带来的特点，应对学生进行生理知识和性的教育，减少初中生对自己身心变化不良的好奇心或心理上的混乱与恐惧，帮助他们懂得与异性交往中如何自制自重和尊重对方，懂得在社会道德规范的基础上建立男女同学之间的正常交往和友谊。对于被认为陷入“早恋”的初中生，要仔细区别正常交往与早恋的界限，要以开导为主，指出未成熟的少年问的早恋的盲从性和害处，同时通过生动活泼的教学和文艺体育活动丰富学生的生活，培养学生多方面的健康向上的兴趣，帮助他们将精力放在学习、工作、劳动和健康的活动上，在健康的生活中渡过这一阶段。

针对初中生渴望有独立性而又自控能力差的特点，教师应该协同家长创设有利于相互理解的教育环境和关系。应该用亲切关怀、启发引导代替限制。有的家长私拆孩子的信件，用轻蔑的态度指责孩子的交友活动；有的家长只让孩子学习，不让孩子参加正常的文体活动；有的教师对学生的兴趣、爱好和某些爱打扮、爱穿着的行为不理解，限制多、引导少，这些都易引起初中生的苦恼、不满、消极对抗到公开冲突。因此，教师自己要注意教育方法，也要向家长介绍教育方法。可以对学生进行艰苦朴素，选交良友的教育，也可以用积极、健康、有趣的活动代替学生无益的活动，但要尊重学生的独立性，不要过多地挑剔，更不能讽刺、打击。

初中学生的认识能力介于儿童和青年之间，而且其发展水平和教学活动是否得法，是否符合他们心理发展特征有密切关系。因此应该精心地选择教学方法，通过适当的活动培养学生的观察力、注意力、记忆力、想象和思维能力。

针对他们敬佩和向往英雄模范人物，表现出较强的集体荣誉感，教师应善于组织有利于培养集体荣誉感的竞赛活动，使学生这种荣誉感得到满意的发展和巩固；以英雄模范人物为榜样，帮助他们弄清外表美与心灵美的关系，学习英雄模范人物的高尚品质，树立正确的道德认识 and 是非观念，培养高尚的道德情操；同时注意在各种活动中培养学生良好的行为习惯和自制力。

## 初中学生的年级特点和教育



同是初中阶段的学生，在不同的年级有着明显不同的特点。这些特点给教育工作提出了不同的要求，了解这些特点，对于初中教师是很重要的。

### （一）初中一年级——中学生活的“适应期”

由小学升入初中，这对每个初一新生来说，是一个新的质变。表面看来，学生都是积极向上的：成绩好的踌躇满志，欲在中学大显身手，基础差的也满怀希望，暗下决心，想在中学重新做起。一些缺乏经验的家长和教师这时也往往只满足于表面现象而忽视将会出现的新问题。其实，学生进入初中后，新的环境，新的人际关系，新的学习生活，将会给他们的心理上带来许多的不安定，他们都有一个适应变化的过程。

首先，要适应环境的变化。从小学到初中，进入了一个新的学校，环境产生了许多新的变化，中学是怎么回事？中学有哪些新的不同于小学的要求？他们心中无数。因此，刚入初中，不少人会显得小心翼翼，不敢随便行动，唯恐别人笑话自己“不懂规矩”或“孩子气”。所以，从小学生变成中学生既是光荣的、自豪的，又是陌生的、新生活的开始，这会带来心理上的矛盾和冲突。兴奋、激动、好奇、胆怯交织在一起，难以适应，需要教师和家长进行引导和帮助。所以新生入学应该首先带他们参观校园，介绍学校的历史和现状，讲解学校的规章制度，指出中小学生的差异，帮助他们安定情绪，适应新的环境。尽快消除因环境变化而引起的心理紧张与不安定。

第二，要适应人际关系的变化。首先要适应师生关系的明显变化。在小学，主要学科教师基本上担任一个班的课，而中学一个教师要教两个或几个班的课。这样对于学生的了解和关照就不如小学教师那样清楚和周到，这就使刚入学的初中学生感到不适应，并可能对教师产生疏远的“自立感”。所以，初一的教师即要注意学生的独立意识和倾向，同时又要照顾到他们是刚从小学上来，还需要给予较多的关心和照顾。否则，师生关系会出现不协调的现象。学生或则抱怨老师不放手，或则说老师对人不关心。其次，要适应朋友关系的变化。由小学上了中学，经过编班后，小学时的一些朋友逐渐疏远了，遇到了不少新同学，一时还不大熟悉。这种人际关系的重新分化与组合，必然会造成初一新生在一段时间内的拘谨、紧张或不安。为此，教师要善于通过丰富多彩的活动和交往，迅速形成健全的班集体，让学生们相互了解和亲近起来。否则，会造成学生间人际关系的紧张或产生“乱班”。

第三，要适应学习生活的变化。小学阶段学习的内容比较简单，课程的门类比较少。而到了初中，一下子拿到手的新书有七八种之多，因此，他们既感到新鲜，又有些紧张。在学习方法上，对学生独立学习的要求提高了，学习中脑力和体力的负担也加重了，这时，有的学生会觉得手忙脚乱，有的学生又会觉得自习时无事可干，个别的弱者甚至会感到恐惧、惊慌和不安，产生对学习的不适应。因此，初一的教师要特别关心学生的学习生活。要利用初一新生积极向上的心理倾向，帮助学生形成良好的学习动机。在教学内容上要注意中小学知识的衔接，教学方法上注意教学的直观性，并逐步向抽象过渡。要具体地指导他们的学习方法，培养他们的自学能力，并注意掌握学习的负荷量，帮助他们适应学习生活的新变化。

帮助初一学生顺利渡过“适应期”，使他们学得积极主动，这是初一教师的首要任务。

### （二）初中二年级——中学生活的“关键期”

如果说，初中阶段是人生的“关键期”，那么，初中二年级又是中学生活中关键的关键。这是因为不论是生理还是心理方面，初二学生都会产生明显的变化。

首先，整个初中阶段是生理的激变期，而初中二年级（尤其是男生）正是生长的高峰期。他们与初一学生相比，产生了明显的差距，除身高显著增长外，行为举止也似乎成熟了一些；由于大脑机能的迅速发展，接受能力、思维能力、自我控制能力等，也都有很大变化和提高。生理发育上，本来处于落后状态的男生，现在猛追上来并超过了女生。这种变化，除了带来自我意识的变化外，还会带来人际关系的变化，如男女生之间会觉得大家都是“大人”了，因而产生异性间的微妙心理变化，对异性的亲近和追求的性意识开始“觉醒”，有的还发生“初恋”，甚至造成过失或犯罪。

第二，初中二年级又增加了学科门类和难度，如物理，既要求有良好的语文、数学的基础，又要求有较高的抽象思维能力。数学也由代数进入平面几何，要求形数结合，由演算到推理，对想象和逻辑思维的能力都提出较高的要求。有些学生能适应，而有些学生不能很快适应，学习上往往会出现“两极分化”，一些学生可能会成绩下降。对此，教师和学生都必须事先有精神准备，并从思想上和教学上弓愧重视，采取有效的方法，防止学生成绩的下降和差生人数的增加。

第三，群体关系的变化。由小学到初中一年级绝大多数学生是少先队员，一直受到少先队组织的关怀和哺育，有深厚的集体感情。而一到初中二年级，就得离队，团组织又因其先进性而只吸收少数初中学生入团，以致绝大多数人都游离在团队组织之外，不利于各种集体活动的开展，容易使其对集体的感情淡薄而思想涣散。

根据心理学家的研究，初中二年级是中学阶段思维发展、品德发展的质变期，既可能向积极方面变化，也可能向消极方面变化。我们应该充分发挥其优势，促进学生积极的变比，防止消极的变化。要正确进行性知识和两性关系的教育，要把一部分有经验的教师安排在初二去把住这个真正的难关，要特别关注初二学生的学习成绩和思想情况的变化。要确立初中是中学工作重点，而初二是初中工作重点的观念，认真抓好这个“关键”。只有这样，才能为学生在整个中学阶段的发展打下良好的基础。

### （三）初中三年级——人生道路的“选择期”

初中三年级学生生理上激变虽然还在继续进行，但经过头两年的动荡，多数人心理上都对这比较适应。他们思维能力的发展接近成人，思想品德方面也初步成熟，他们在一二年级小同学面前成了“老大哥”，“稚气”明显减少，逐渐显得“老成”起来。由于面临升学就业问题，多数人会产生紧迫感，开始考虑个人未来的职业和前途。由于各人的情况不同，会表现出不同的思想倾向：一些成绩好的埋头学习，只想升学而不愿参加其它活动；一些成绩差的觉得“悔之晚矣”，干脆混日子，等毕业；也有一些学生觉得“亡羊补牢，犹未晚”，因而奋发学习。特别经过教育体制改革“高中分流”以后，是升入职业学校还是进普通中学，是考“小中专”尽快谋个“铁饭碗”还是继续升学深造，几乎成为每个学生和学生家长都要考虑的问题。在这个时期，对学生加强人生目的的教育和引导，帮助他们进行前途的选择和安排，都是非常重要并易于取得效果的。教师要善于分析这一时期学生的不同心理，从积极方面进行引导教育，为学生树立正确的人生观打下良好的基础。

## 学生性别和课堂行为

人们对当代各阶层妇女在教育 and 经济两方面受到歧视的情况越来越关注，使得研究师生课堂行为中用以鼓励或妨碍不分性别的机会和成绩均等的方法的人，日益增多。本文对该研究的评论是围绕下列三个问题进行的：学生性别以什么方式影响他们的课堂行为和成绩？教师以什么方式分别对待男女生？教师行为与学生的与性别相关的行为和成绩之间有什么关系？

### （一）学生性别和学生行为

观察课堂行为可以看出，男生比女生主动、逞能、独立性强。虽然女生可能比男生更想得到教师的欢心，但男生比女生更善于成功地、全面地、密切地与教师开展接触。常常可看到男生比女生做的错事更多，男生比女生更富于攻击性，搞更多的小动作，注意力集中的时间较短，感情也不如女生成熟。通过问卷调查和访问可发现，男生对学校和教师的态度比女生有更消极的倾向。不过，最近的观察研究却发现，在和教师的相互作用中，男生并不比女生更愁眉苦脸，或者流露出更多的消极情绪。

从中可得出上述结论的研究，大多是在美国完成的。如国际教育成就评价协会（IEA）曾在好几个国家观察男女性别差异的研究那样，这类研究的重点在于学生标准化测验的成绩，而忽视了课堂反应。IEA 的评论资料（芬恩等人，Finnet al.， 1979）报告说，一般男生的数学和自然科学平均分高于女生，有些调查研究人员认为，在两性差异和男生在空间知觉测验方面有分数高过女生的倾向间有种联系。大多数国家的男生在生物学方面胜过女生。但在某些国家，特别是新西兰、英国和威尔士，女生的这科成绩却较好。世界上大部分地区的女生的文学、作为外语的法语成绩都超过男生。

虽然世界上每个地区的女性文盲多于男性，但受教育的男孩和女孩当中，业已发现，阅读和语言这两门课的成绩在各国的差异很大（班克等人，Benk et al.， 1980，斯托卡德等人，Stokard et al.， 1980，第 20—22 页）。美国女生在整个初级和中级教育阶段，阅读课以及与其相关的拼读、书写、词汇运用熟练程度、语言艺术等方面的平均分数比男生高。加拿大也有同样趋势，只是男女生分数悬殊没有美国的大；但是在联邦德国、英国和尼日利亚进行的研究却说，男生阅读成绩比女生高。这种说法似乎并不影响普遍认为男生阅读课问题多于女生这一倾向。美国、加拿大、英国、联邦德国以及其他中欧国家的研究发现，编入矫正阅读课的学生中，以男生居多。不过，这也可能因为在阅读课上，即使男女生暴露出同样问题，男生往往比女生引起更大的注意罢了。

人们发现，民族情况仅是几种能影响两性在课堂行为及成绩中的平均差异的方向和相对程度的变量之一。其他几种变量，包括学生年龄、社会阶级、种族和人种、课程内容、教学风格，还有像男女同校和男女分校等不同类型学校的特征等。芬恩等人（1979），古德和芬德利（Findley）和斯托卡德等人（1980）对这些研究结果作了评论，提出要成功地说明男女生的课堂行为和成绩，就必须不但能说明性别的差异，而且也能说明不同社会情况下的男性或女性内部的差异。因此，人们在很大程度上，不再用简单的生物决定论观点，而是用更为复杂的社会心理学分析和文化分析去说明学生的课堂行为和成绩，也就没有什么可奇怪的了。

上述分析中有一类说明性变量是由学生的知觉、期望和兴趣组成的。对美国学生的研究发现，少年儿童不分年龄，都表现女生学习比男生好，比较循规蹈矩；女生比较注意使别人高兴，比较遵守课堂规则，表现较好。男生则认为阅读、艺术和社交技能是女孩的事，而运动技巧、数学方面的能力、理解空间关系的技能以及机械技巧则是男孩的事了。男女生都认为，学好和他们性别相关的科目是很重要的。男生更相信他们具有学好数学的能力，这可能是因为比起女生来，男生更认为数学是一门有用的学科。从认为数学有用的程度，便可预知男女学生中谁会多修数学课。除美国以外，其他许多国家的研究发现，女生的雄心壮志不如男生。IEA 的资料表明，世界大多数地区的男生学数学比女生更积极。在美国业已发现，男生对科学兴趣比女生浓，因而他们在这方面的成绩也比女生好，就像他们的数学成绩比女生好一样，不过男生这种优越性要到青春中期才表现出来。

## （二）学生性别和教师行为

已经发现美国教师，特别是学龄前的和小学的教师也像美国学生一样，认为女生比男生强，布罗菲和埃弗森（Evertson, 1981）最近研究的数据表明，教师认为女生成绩比男生优良，她们能较长时间坚持学习，比较安静，也比较细心；她们比男生成熟，比较开朗，比较容易开异；她们和教师保持比较经常的视线接触，和教师比较合作。这些发现与另一些研究结果相符，即教师常把男生看成是“问题学生”，攻击性强，不受约束的“班上小丑”。教师在与性别相关的标准化考试成绩方面总是低估男生的智力和能力，却过高估计女生。

尽管有相当多的迹象表明教师对女生评价更高，但也发现教师总是期望成绩优秀的男生在成年时超过成绩优秀的女生。他们也认为，成绩优秀的学生不拘性别均是比较“男性化的”（例如自尊心强、有主见、有抱负）；而成绩低下的学生，不分性别均是比较“女性化的”（例如心地善良、敏感、关怀别人）。在学生的成绩和行为所控的条件下，教师预言，不管是男生还是女生，在大学里“男性化”学生的成绩往往比“女性化”学生的成绩要好。这是对美国和其他西方国家的中学教师研究得出的结论。

到目前为止，探讨教师与性别相关的知觉、期望和教师对待男女学生方法之间关系的研究还很少。某些对美国学龄前学校和小学师生间关系的观察研究揭示出，教师通常比较注意男生。教师与男学生的接触，与女生的相比属管理性的更多。与女生比较可以发现，教师经常会因纪律问题严厉处分男生，指责他们的行为，向学校行政管理人员和教导主任，反映他们的纪律情况。

对教师的表扬和师生之间教学上接触的研究结果，比起涉及教师的注意和指责的研究结果来说，二者不那么一致。虽然，整个在校阶段，美国女生平均分数比男生高这一点已很清楚，但是否也同样得到更多的教师的其他形式赞许，则还不清楚。一些研究表明，女生得到的表扬和教学接触多于男生，但另外一些研究却得出相反的结果。之所以存在这样的矛盾，可能部分是因为不同的研究者所观察的课程内容不同之故。莱因哈特等人（Leinhardt et al. 1970）认为这完全可能，她们发现所研究的二年级教师在上阅读课时，对女生的学术性接触多于男生，而上数学课时，则对女生辅导较少。

即使莱因哈特和她的同事所研究的学生，最初并没有发现在能力方面存在着性别差异，但她们发现期末阅读课的成绩中，女生得分大大高于男生。

这一发现说明，教师对男女生采取不同的对待，但会导致不同的成绩。不过，莱因哈特等人发现，数学期末成绩，男女生并没有什么差异。然而这后一发现完全没有必要就否定前一种主张，即教师对待学生不同，便会使学生成绩有高有低，因为教师可能用一年多的时间以他们的行为去影响学生的考试分数。学生对教师行为的理解也会影响他们的考试分数，最近有一些研究发现，学生并不总是理解或赞同教师行为的意图。

### （三）教师行为和男女生行为之间的关系

由于缺乏教师行为给学生以直接的、深刻的影响，使男女生行为各异，学习成绩参差不齐，所以有的研究工作者（例如布罗菲和埃弗森，1981）认为，在性别角色社会化过程中，教师相对地起不了多大作用。依照他们的见解，决定教师对男女孩子行为的因素不是老一套的性别观念，也不是教师的偏见，却是学生表现出来的与性别相关的不同兴趣和行为。教师平常多申斥男生，那是因为男生常做错事，教师在阅读课上多教女生，那是因为女生对阅读课的兴趣比男生浓厚，等等。

在教师期望影响教师行为的范围内，教师的期望很少与性别角色有关，而是多与造就“好学生”的想法有关。现有大量证据表明，美国学龄前教师和小学教师认为“好”学生，是指那些优秀的、依赖性强、循规蹈矩的、遵守纪律的、对学校种种活动均感兴趣的学生。女生之所以得到教师好评，正是因为女生的兴趣及其一举一动与男孩子的相比，都与教师心目中的“好学生”形象更相符。如上所述，中学教师趋向于用更加男性化的措辞去形容那些品学兼优的学生。也许这种变化便是男生在青春中期开始胜过女生的理由，但支持这样推测的资料还很少。

有大量证据表明，即使很小的儿童便有一定的不易改变的兴趣；男孩子有他们一套活动方式，女孩子也有她们的一套活动方式。已经发现，有经验的教师往往加强对学龄前男童，而不是女童的教育，使男女孩童，不分性别，都有像女性一样的行为，从而得到教师的注意和嘉许。另外一些研究发现，只要教师认为孩子能守秩序，遵守纪律，便根本不考虑其性别，会更多地表扬和鼓励他们。有的研究证明，教师对学生所采取的态度和行为与学生性别相比，受学生的能力、成绩和阅读课上的表现的影响更大。这就进一步证明，教师对学生优良特性的赞同是多么重要。

并非所有的证据都支持这样的假设，即教师集中精力处理学生个别差异及男女生的学生角色社会化时，他们往往不会去考虑性别角色的社会化。博塞特（Bossert，1981）认为，（美国）研究工作者过分重视语言反馈是师生互相作用的主要标志，这使他们忽视教师用来传递性别角色信息的其他种种方法。博塞特特别强调课堂机会结构，这可使女生起不了某些特定作用，而男生又不能起其他一些作用，因而形成了一种隐蔽的性别角色社会化的过程。

德拉蒙特（Delamont，1980）根据她们对英国四所学校的研究，提供了有力的证据指出，教师把性别之间的竞争和区别对待作为他们教室管理策略的组成部分；还指出在教学中把男女生分离和极化的方法，以及教师在性别非正式社会化中对不同性别区别对待方法。她认为，学生带着关于男女孩的种种固定观念到学校来，而且常常按性别把他们自己分隔开来。但是她坚定地认为，教师不仅仅在加强已有的行为和爱好，而且还积极地用传统性别角色去影响男女生。

虽然德拉蒙特注意到，她所观察到的性别角色社会化是一项很不慎重的教育政策，但在女孩受教育机会比男孩少的一些国家里确实采取了这类政策。在全世界，男生往往能得到机会去学那些可以找到职业，有工资收入的学科领域，而女孩这种可能性便少得多了（芬恩等人，1980）。

决定教师对传统的性别角色起积极的社会化活动家的作用，还是起强化男女学生已有行为和兴趣的作用的条件，至今还很少有人进行研究。也没有很多的证据支持这一似乎有理的说法，即教师的行为和男女生毕业生的成绩之间有着直接的联系。不过，最近有许多文献呼吁教师不要再起着那样的作用，相反地要负起摧毁传统的性别偏见的责任。由于儿童把与性别有关的兴趣带到课堂上来，而其他同学又支持这些兴趣，在课程教材和大众传播媒介中仍然存在传统的性别角色，在非传统的研究和使用领域中又缺少同性别角色模式，而师生、行政管理人员对为改变性别角色而设计的课程又有阻力，那很清楚，教师和学生无论是现在还是将来都要花很大努力，才能突破老一套的性别观念，为男女儿童增加机会并取得平等的结果。（许维夏译）

### 学生情感特征和课堂行为

情感是用来描述体验的感觉或情感方面的术语。情感过程特别与所需状态得到满足有关，也与行为动机有关，这在教育的领域中，也包括学生的学习和成绩。动机意味着“原因”，或“为什么”出现这行为：这关系到行为的驱动和赋予行为的方向这两方面问题。

在教育方面的理论和研究，现已集中到几类与课堂学习和课堂行为有特殊关系的动机上。有一类重要的动机和维护、提高自尊有密切联系，由焦虑和进取的动机作用组成。另，类则包括求知欲与探究行为、需要知道和需要理解有关的动机。第三类则由需要表扬、被承认和被注意这类社会动机组成。这一类的研究和理论多半集中于识别和测定有关的各种各样情感状态，并分别决定种种情感对课堂学习任务的影响。寻找教师和其他人如何控制情感影响以促进教学过程的方法的研究，虽然近年来不断增多，但与前一类研究作比较还是较少的。

#### （一）自我概念和维持、提高自尊感的需要

自我概念对形成个性重要。人的自我概念可看成是大量自我知觉的积累，它包括如下问题：我是谁？我信仰什么？价值观是什么？我生活需求什么？我有什么长处？又有什么短处？我有多大能耐？等等。这些自我知觉通过体验逐步形成，特别反映了他人的感觉反应。在少年儿童心目中，家长、师友的反应特别重要，而随着年龄的增长，他们越来越重视这类反应，同样也越来越重视他们自己对这些反映的反应。研究表明，自我概念并不是单一的整体，而是由多种可区分的成分组成。例如，一些因素分析研究指出，儿童的自我概念可以分为学术的和非学术的自我概念。学术的自我概念可进一步细分为阅读、算术这类特定科目范围的自我概念；非学术自我概念也可细分为社会的和体魄的自我概念。如果需要则无疑可以继续细分下去。这些研究还揭示出，儿童在学术方面的成绩与学术自我概念的量数，比与自我概念的其他成分的量数、或自我概念的总量数的关系更为密切。

如果把自我概念看成是一个人大量自我属性的积累，那么，自尊便是用来表示这个人肯定或否定自我属性的程度。自尊特别与胜任或不胜任的感觉

有关，自然也和自我评估有关。人们的自尊与他们在多大程度上感到能达到自己对自己所抱的期望，或达到父母及他们生活中重要人物对他们所抱期望有关。人们的自尊同样受到他们领会他们自己在多大程度上为别人所接受、所爱护的影响。有些人格理论家主张，维持和提高自尊感的需要，是人类最基本的需要之一，他们认为，人要解决相当多的麻烦才能确保自己的自尊感和自我评估不受损害。

教育界已经特别注意研究力求进取和焦虑的问题，以及这两种情感在维持和提高自尊感中的作用。成功完成课堂学习任务便能维持并提高自尊。反映在追求学习成功、追求学习能力上的成就动机，是已知的达到自尊的内驱力。然而，自尊的另一方面就是需要避免失败，一旦出现失败就是体验到的焦虑。如果人不能成功，又显示不出其能力的话，便会出现自尊受到挫伤的危险。已经发现，成就动机和焦虑这对情感状态的孪生子对领会课堂教学和课堂行为是非常重要的。

### （1）焦虑

要想了解焦虑的性质，必须区分焦虑性格和焦虑状态。焦虑性格属于焦躁不安的心理倾向。焦虑状态则属于焦虑自身的反应。人们认为，由于受惊吓而反应出的焦虑状态有若干成分。一方面会引起像手心出汗，喉咙干燥，心跳加速，反胃作呕等躯体反应。另一方面，是面对困难担心处理失败的恶兆和后果而引起的操心反应。当焦虑程度严重时，这些操心的情绪反应便会分散对手头工作的注意力。为保护自尊，还会牺牲成功处理手头工作的机会，而采取防御的行为模式。这类防御行为包括白天打瞌睡、满不在乎以及其他冲动性工作，有时甚至害怕到装病或旷课以逃避学校的惩罚。

由于焦虑会分散注意力，以及大多数防御措施属逃避性质，因此普遍认为焦虑会影响学习成绩。更因为过度焦虑是一种特别不愉快的体验，它能导致学生不喜欢学校、过早退学。到了极点就可能使学生因恐惧和害怕而患上恐校症，不肯上学等等。

然而，最近有些研究认为，虽然并不常常能减弱焦虑的影响，但它随所完成的学习任务的特殊性质及其成绩变化而有所不同。例如，在影响成绩水平方面，焦虑和学习任务的难度似乎是相互作用的。已经发现，学习任务难度大时，少虑学生的成绩胜过多虑的学生；但难度小时，则多虑学生便显出其优越性了。此外还发现，焦虑和自我介入程度之间也有着类似的相互作用。每当进行重要的考试时，自我介入度就高，焦虑便会妨碍好成绩，少虑学生成绩会高于多虑学生。不过，遇到竞赛一类考试时，成绩不好，也不会严重影响个人，那么自我介入度便低了，焦虑也影响不了成绩，或者大概能使成绩稍为提高一点。

这类结果表明，焦虑和惊觉反应大为增加的学习任务中，少虑学生可以拿到最好的成绩，如同在任务难，成绩很重要时一样。但另一方面，在完成焦虑和惊觉反应少的学习任务时，多虑学生的成绩似乎好一些。不过，往往要以感到评价压力很大，难度又大的考试成绩作基础来对学生作出重要的判断。焦虑与任务难度以及自我介入这两者之间的相互作用证实了一个观点，即多虑学生在类似考试中往往得不到好成绩。

在焦虑程度和教学所用的教学法之间还有一系列的相互作用。常常提到的多虑学生的一个特点是，这些学生强烈要求并喜欢明确所完成的学习任务有什么期望，并使他们明确该如何着手去完成。这一点表明，多虑学生喜欢

教师指导的教学法，而不喜欢要求学生主动、独立发现问题的以学生为中心的教學法。一些涉及从初小到大学的学科研究也支持这一说法。使用说教式的教學法时，可以看出多慮学生完成学习任务最好，事实上，他们确实比少慮学生强。而另一方面，当应用以学生为中心、包括讨论和发现法时，少慮学生完成任务最好，而且比多慮学生强。

在焦虑和教學法之间存在的这种关系表明，教师如果要使学生取得好成绩，则应采用适合于学生特性的教學法。不要采用单一的，不是指导性强、结构严谨的教學风格便是指导性差、结构松散的教學风格。因为二种风格都能创造出一个针对每个学生特殊要求的，有利于自我发现的学习环境。这种做法认为，多慮学生可能会因为教师使用指导性适当的教學法而得到最好的分数，少慮学生，则可能不应用结构松散的教學技巧时取得最佳成绩。

这种性向教法相互作用的方法，与那种力图改变学生的性格特点以适应教师方法的更传统的方法大为不同。最普遍的看法是，高度焦虑是学生不理想的特征，曾设法降低焦虑程度以利于提高学习成绩。采用训练学生对外界刺激不敏感的娱乐式教學法，确实成功地降低了考试中的焦虑程度，也降低了阅读、数学这类特殊学科中的焦虑程度。然而，最常见的情况是焦虑程度虽有所下降。但学生成绩并不见得随之提高。

是改变儿童个性以适应教學法的需要，还是改变教學法以适合个别儿童的特殊需要，这是一个重要的问题，也是一个需要进一步研究的问题。

## （2）成就动机和因果属性

在课堂上取得成就的任务给学生提供成功和失败两种可能性。恐惧失败会引起焦虑感，希望取得成功、增长能力又与取得成就的需要有关。成就需要这一概念首先是黑里（Murry, 1938）作为人类二十项需求之一提出的，不过，却是麦克莱兰等人（McClelland et al., 1953）阿特金森（Atkinson, 1964），还有更近一点的韦纳（Weiner, 1980）发展了这类概念模式，他们同时不发展了对成就需要作系统研究所必须的测量手段。这些模式的基点便是这个坚定的认知假定，即个人期待成功以及对成功的评价影响他们为取得成就所做的努力，也影响他们力求完成的任务。

成就动机的特点是，追求符合内心对所提出的高标准的成功。成就需要强的学生，对课堂学习和完成任务，对职业目标倾向于树立高标准的现实主义的抱负。这类学生较能坚韧不拔。业已发现，他们能更有效地推迟取得心理报酬，而且体会到自己是有才能的、自尊心强的人。不过，虽然有这些结果，研究还不能证明那些有着强烈成就需要的学生，在课堂成绩方面总是保持领先的地位。麦克莱兰和韦纳认为，只要有大量影响成绩的因素存在，这就不会使人觉得特别奇怪了。

力图增强学生的成就需要，从而提高课堂成绩的研究，也收益不大。麦克莱兰发现，举办大中学生短期深造培训班，以便学生能像一个成就需要强的人那样想、那样做，可是这样做也收效甚微。已经发现，成就需要只能增加一点点，而且不能持久。在这方面研究得到较有成效的是德查姆士（DeCharms, 1976），为此他做了较长时间的研究，他在培养学生的成就需要之前，先培养他们的老师具有成就需要。他在美国某城区小学进行一学年的培养工作后，发现少数民族学生在词汇、阅读、语言和算术的成就需要奇迹般地有所增进。

最近几年，对成就动机感兴趣的研究者，已经把他们的注意力转向控制



的要点，研究人们成功和失败的归因，也就是人们所列举的成功和失败的理由。认为学生为成功所付出的努力与他们对成功和失败的解释有关。现在普遍讨论的是才能、努力、任务难度和运气这四种原因，也就是四种理由。根据不同的控制轨迹、稳定性和受控性这类维量，这四种属性也有所不同。控制轨迹，或者可能是在人的外部的，即外在的，表示一种信仰，即个人不能控制学习和成绩；或者可能是内在的，即个人应对自己的学习成绩负责。成功和失败有两种属于内在控制轨迹的归因，即才能和努力。前者是稳定的，但，也是不能控制的。通常也不会因情况发生变化而改变，后者则是不稳定的，是人们感到自己可以改变的归因。任务难度和运气，则表明是属于外部控制轨迹的归因，任务难度认为是稳定的，而运气则是不稳定的，两者都不是人所能控制的。

成就需要强的学生，更经常地趋向于把失败归于努力不够。这使他们在将来完成同类任务时充满信心，因为努力程度是他们所能控制的。然而，成就需要弱的学生，却趋向于把失败归于自己缺乏才能，或者归于外部的原因，即运气不好。既然才能是稳定的归因，学生又不能控制外部原因，那么他们完成未来任务的成就动机便会削弱。成就需要强的学生还趋向于把成功归于内在才能，这一趋势进一步激发他们乐观地继续进取。而另一方面，成就需要弱的学生却继续否认人能掌握成功，并把成功归于外部原因。故此有些研究工作者把这类成就需要弱的学生看成是“已知无法帮助的人”，这些学生在进取道路上的信念已经暗含着失败的不可避免性和不能克服性。

这类归因模式和个人情感反应之间的联系已确定。一般说来，如果控制轨迹是内在的，那么自豪和羞愧等这一类对成功和失败的情感反应便可能很强烈。类似的情感反应也明显地意味着具有自尊心和能保持自我概念。把失败归于运气不好，把成功归于有能力，便会保持自己能力很大的自我概念；把失败归于能力不够，把成功归于运气好，则只能保持能力小的自我概念。因此成就需要强的学生，可能迫不及待地期待着未来的成功以及与之俱来的自豪、高度自尊这类感情。而无法帮助的学生却不大期待未来的成功，并且带有羞愧、内疚、焦虑、自卑等这类感情。

课堂研究认为，教师对学生成功和推向的反馈，对形成归因起着重要作用。已经发现，对女孩子的反馈完全不同于对男孩子，这就是观察到的女孩比男孩更具有无法帮助特性的原因。对失败的女孩子的反应几乎是纯智力的（例如：答案错了），这就会增强失败是归于才能不行的观念。对男孩子来说，多数反应是非智力的，如不努力，未抓住要领等等。反应显示出努力和动机的归因，却较少集中在才能方面。改变学生这些归因以增强其成就动机的做法已取得成功。特别是培训班的研究已使学生明白，成绩和努力是有关系的。

## （二）求知欲和认知动机

焦虑和成就需要这对自我动机的双生子，似乎能满意地解释人类动机的传统内驱力一下降观点。已知学校作业可以减少与失败有关的焦虑情绪或者可以满足为成就动机所诱发的内驱力状态。然而，并非所有行为都适合内驱力一下降模式。像游戏、探索、参加业余爱好这类行为往往在没有内驱力相关的刺激作用场合下发生，这种刺激作用必须减少。不然，类似行为确实往往会引起比事后认为是愉快的更强烈的惊觉反应。

伯莱恩（Berlyne，1960）提出一种理论去解释这类旨在寻找刺激和兴奋

的课堂行为。伯莱恩认为，这类行为并不是为了摆脱神经系统的兴奋状态，相反，能使兴奋水平保持在最有助于发生有效行为的某种稳定水平（或如他所说的‘肌肉处于紧张水平’）上。他主要是根据惊觉反应理论的假设和研究结果提出这种理论的。据他看来，稍稍增大或缩小处于肌肉紧张范围的兴奋作用，是令人愉快的。不过，太大的变化并不能使人愉快，而且会产生使惊觉反应回到肌肉紧张状态的行为。因此把注意力转向业余爱好，从事令人兴奋的娱乐、作些幻想，或者解些难题这类活动，都可以用来补救惊觉反应的下降，如学生刚从寒冷的室外活动回来，或可用学会一种新的技能去满足成就需要。

惊觉反应水平上这种令人愉快的小小的升高，经常和好奇心及探索行为有关。伯莱恩已经识别出两种在教育上特别重要的探索行为：特殊探索和多样化探索。特殊探索是由新奇、不肯定、不明确或抵触引起了概念矛盾情况下出现的。在这种场合，事情起初是不可能完全理解的，因为要弄清楚的话，还缺少需要识别一环。好奇心通常便是这样引起的。因此问题情境对引起好奇心是很重要的、鸟是怎么飞的？鱼是怎么呼吸的？荒岛上最好把帐篷支在什么地方？哪一类动物是有袋动物？这类不肯定的或新奇的问题便会产生概念矛盾，即是体验到的好奇心，它就能诱发要解决这些矛盾概念的特殊探索动机。儿童会提问题，查阅书籍，应用针对性思考的技巧去解决这些矛盾，从而获得新知识。伯莱恩称这类好奇心为知识性好奇心——求知欲，因为它诱发了寻找知识的活动。

多样化探索的原意是为证实生活中的确有丰富多彩活动的探索行为。多样化探索充当游戏和娱乐的兴奋剂，而且经常是在无聊的情况下激起的。由于无所事事，或者由于作业，任务的重复性，或者作业四平八稳或者平淡无趣，惊觉反应便会大大降到肌肉紧张度水平之下。出现这种情况时，人便会寻找活动以提高惊觉反应的水平。在学校里假如课程没有吸引力，那么儿童在教室里便会力图去创造更为兴奋的情境，他们会幻想、与邻座说话、或找其他消遣的办法。在教室外，他们便会转向业余爱好、或看电视、或看课外书、或和朋友一道从事其他新奇的、能激起刺激性的活动。

人们的好奇倾向彼此相差很大。已经发现，好奇心强的学生比起好奇心弱的学生来说，在班上更积极提问，所提的问题也比较出色，解题时也表现出更大的耐性，而且比较喜欢富有冒险性的活动。他们更加自我接受、更加有把握、不怕拿不定主意。而后一种结果表明，求知欲和焦虑之间有着某种明显的联系。与求知惊觉反应有关的不肯定、不明确、抵触等等这类变量常常也是害怕和焦虑的来源。因此，如果认为成功或失败对自尊影响很大的话，那么概念矛盾在激起求知欲的同时也会引起焦虑。如果教师鼓励求知欲，有效利用求知欲的话，那么，重要的是把对自尊的威胁程度应控制在最低水平。

课堂上常把激起求知欲作为学习的最初诱因，课程往往以解答问题开始。采用归纳—发现学习法、探索法、设计教学法，还有以儿童为中心的渐进教学法等等好的教学方法，就可以以求知欲及内在动机激发学生。已有事实表明，如果同时利用外部奖励去激发学生参加和完成某种活动的话，那就会降低对此活动的求知欲和内在兴趣，如果只要参加便给以外部奖励，则更会降低学生的求知欲和内在兴趣。不过，假如奖励是用来表示活动完成水平高的话，那么进一步从事这项活动的内在兴趣便不会降低（德西 Deci，1975）。

### （三）社会动机和教师表扬

最后一类动机是与一个人与他人的关系有关的动机。默里(Murry, 1938)列出一份人类需要的清单, 其中便包括了社交这一需要。马斯洛(Maslow, 1970)也承认了这一要为别人接受的需要, 而且列入人类最基本的需要。课堂上, 这一类需要表现为儿童力求引起教师和同学的表扬、温暖和关怀, 这对课堂学习和学习成绩来说都是重要的刺激物。

可是, 还需要再明确谈谈把表扬作为学生行为动力这一问题。

布罗菲(Brophy, 1981)在一篇对概念重新评价的重要评论中指出, 表扬和批评, 包含着强烈的情感信息(惊奇、欣赏、兴奋或反对、厌恶、拒绝), 完全不同于普通的强化物, 因为教师相信表扬和批评是控制学生行为的强化物, 也因为表扬往往被认为对建立学生的自尊、密切师生关系起重要作用, 所以表扬和批评便成了教师行为的显著特征。

布罗菲(1981)在他对研究所作评论中总结说, 教师相对少地或相当偶然地用表扬这种方式, 那么表扬所起的强化物的调节作用便变得微不足道了。更重要的是, 一些学生能成功地促使教师表扬他们的方法。这些学生通常有才、自信、好交际而且外向。受表扬后他们更加积极, 以报答教师的表扬。事实上, 正如布罗菲所说的, 他们促使教师去表扬他们。教师好象也在力图用表扬去提高某些学生的自我感觉。那些缺乏自信的学生、不快乐、领会慢, 或者没有什么特别引人注目的地方, 不过他们很安静, 在班上循规蹈矩, 这类学生特别需要表扬。而他们会报以积极的行动来确认教师的表扬。

因此, 教师的表扬可看成是师生互相作用和师生关系的重要因素。不管是教师还是学生, 都需要对方接受, 互相配合, 不但以表扬回报对方, 也想得到对方的表扬。教师的表扬可用来发展并密切教师和那些能满足教师自身被接受需要的学生之间的积极关系, 教师可以有选择地表扬那些需要表扬以提高自我感觉的学生, 也可以表扬那些赞同和教师接触, 并成功地确认教师表扬的学生。

### （四）情感状态间的互相关系

从本文讨论中应该很清楚看到, 不同的情感状态间的互相关系是相当密切的。一方面, 成功和失败的经验 and 现实主义的期望, 对决定成就需要和焦虑的相对比值很重要; 另一方面, 课堂威胁和焦虑程度要维持在相当低的水平才能产生求知欲、鼓励求知欲。教师对成功和失败原因的看法, 及其相关的表扬和批评的方法, 还有他们能否造成一种不使人害怕的气氛, 所有这一切, 都对学生的动机状态有着重要的影响。

大多数研究工作者在探索特定学生群情感状态中这种互相关系, 或特有形式方面都遭到了失败, 相反地, 他们喜欢去研究与他人隔绝的特定情感状态的性质和影响。然而, 某种迹象表明, 自尊心不强往往和多虑有关, 和成就动机弱有关, 和具有无法帮助之类归因有关。同样, 有人预料这种玄机形式可能和求知欲不那么强烈有关。还有迹象表明, 人们已发现生活在逆境中的学生身上的这些情感特征比其他学生群要多。很明显, 有必要进一步研究探讨这类相互关系以及这些关系对学生行为的影响。(许维夏译)

## 学生的认知特征和课堂行为

根据教学情境概念, 学生的认知特征可视为一批决定课堂教学相互作用

过程的因素(邓金和比德尔 Dunkin and Biddle, 1979)。很多研究已证明,作为般心理能力或成绩预水平的这种学生认知特征,确实很能阐明以后不同成绩的原因,可是只有最近才集中研究学生认知特征和课堂行为过程变量间的关系。

在课堂里,每个学生在注意听课和专业做课堂作业方面,在参与课堂活动水平上,还有主动与教师、同学接触的程度,或者对教师所提供的机会作出反应的被动程度上,确实彼此大不相同。一些研究工作者试图探究(1)像智力、成绩预水平等这类学生认知特征,或认知方式的变量和(2)课堂行为之间所存在的关系。不过,由于有助于建立课堂行为模式的互相作用的变量范围很广,这类关系不可能是直接的,也是不可能概括的。

### (一) 学生的能力水平和注意力

不管怎样,业已证明,学生认知特征和学生在课堂活动中的注意力之间存在着公认的一致关系。拉哈德尼(Lahadern, 1968)对六年级生(11岁)作了观察研究后报告说,智力较强的学生比智力较弱的学生更加注意课堂活动。虽然学生的注意力和他们对学校生活的态度毫不相干,但是有几门学科的成绩水平和学生的注意力之间存在着同样的正比关系。

其他研究已证实,低年级也存在类似的关系(例如科布 Cobb, 1972; 卢斯和霍格 Luce and Hoge, 1978)。一年级生(6岁)在阅读时,他们与作业相关的注意程度和他们以认字考试分数标志的阅读成绩有关(塞缪尔和弗纽尔 Samuels and Furnure, 1974)。而成绩不好的二年级生(7岁),就更不易专心,其不专心形式往往表现为注意力不集中或反应被动,即对小组活动不专心或消极地等待指导或帮助(麦肯尼等人 McKenney et al., 1975)。他们在下述行为的表现程度上有很大差距:上课玩耍,不留心听课(索利和迪瓦恩 Soli and Devine, 1976)。这些行为形式与这类学生成绩相对水平有着显著的联系。

拉哈德尼(Lahadern)解释她的研究结果时,认为这些结果大概能反映出学生认知能力和教学难度之间的互相关系。她认为,教学内容太难能力差的学生接受不了时,他们的注意力便不会集中。因此,决定课堂活动中注意程度的是,学生一般能力和教学变量之间的互相作用,而不是学生对学校的态度。最近一些研究已进一步证实,任务难度适当与学生接受任务情况之间有一定关系。

### (二) 能力和课堂行业

探索与学生的智商或成绩水平有关的课堂行为的其它特征,已经超出一般的注意变量。能力较强的二年级生,并不十分依赖教师的表扬和帮助,他们更经常地、自我指导地编排适当的游戏(麦肯尼, 1975)。现已发现,四年级生(9岁)上算术课能按照教师要求,和同学讨论学习资料等等。这都和他们的成绩水平有密切关系(科布 1972)。成绩较好的学生,经常留心听课,看来同学间这类主动的有关任务的相互作用,对成绩水平有更大影响。同学间的这种相互作用,使有能力的学生给小组其他同学讲解,似乎也对讲解学生的学习有利(彼得森等人 Peterson et al., 1981)。

大多数的研究表明,成绩好的(或智商高的)学生的课堂行为,完全不同于成绩差的(或智商低的)学生的行为。本来打算用这类研究去展示课堂行为可预测今后的成绩情况的,可是正如霍格和卢斯所指出的,这些研究相关性和因子设计,作为推理效果方向的基础,还有其局限性。不过,在大多

数场合，这些研究还是证实了，不管能力起了多大作用，课堂行为的数据研究能进一步预测成绩（例如麦肯尼等人，1975）。因此，这些研究为低年级设计某些新措施以增加有用的课堂行为从而使学习进步提供了根据（卡特利奇和米尔本 Cartledge and Milburn, 1978）。

### （三）教师对学生成绩的反应

对认知能力高低不同（由教师排队）的七年级生（12岁）课堂行为的研究表明，成绩好的学生比成绩差的学生更积极参与课堂活动，他们设法多接近教师，多发表意见，多提问题，更经常回答问题。不过，课堂行为的这类差异并不是与教师对待成绩好坏的学生态度有别无关。与成绩差的同学相比，教师给成绩好的同学更多的反应机会，更经常提问他们，时常把他们的回答情况反馈给他们，经常表扬成绩优秀的学生，而成绩不好的学生则得到更多的批评（古德等人 Good et al., 1973）。

因此，参与课堂活动的这类差异可看成是由于学生特征和教师对其特征不同的反应相互作用的结果。别的资料（布罗菲 Brophy 和古德，1974）也支持教师和成绩优劣不同的学生之间的相互作用有差异这种说法，并证明教师批评的程度会影响学生主动和教师进行学术接触的程度（库珀 Cooper, 1977）。但是，尽管能力低的学生与关心课堂行为的教师有更多的相互作用，要受到教师更多的批评，但他们在未来教学进程中需要指导时，或做作业有困难需要帮助时，还是会主动多接近教师的（卢斯和霍格 1978）。

如果把学生课堂行为的种种差异与他们的认知特征作相关研究时，这些差异就充分反映了与所在班级的参照组相比，学生对自己能力的感知，学生的课堂行为实质上暗含着他们的情感特征。

### （四）混合能力小组的影响

学生认知特征也可用一集体概念，即班级中能力高的学生数与能力低的学生数之比来考虑。对三、四年级生（8岁到9岁）学数学的研究发现，能力高的学生超过总数 1/3 的班级，似乎既为能力高的学生、也为能力低的学生提供了提高成绩水平的条件（贝克尔曼 Beckerman 和古德，1981）。而一些能力比率高的班级其教学进程即使还没有表现那种结果时，也能充分反映出课堂上学生接受任务多了，参与课堂活动主动了，还具备是有能力的学生才有的特征——同学间有积极的相互作用。与上面提法一致的是，在学生能力混杂性更大的班级，学生合作的水平较低，接受的任务也较少（埃弗森等人 Evertson et al., 1981）。在能力比率高的环境中，课堂里大多数学生的行为模式，必然也会为其他学生所效仿，以提高自己的成绩。此外，教师对能力水平较高学生的行为作出的反应类型，也会促进取得较好的成绩。在证据表明，教师在能力较高，以前成绩较好的班级讲课时，会多讲点有关内容，观点会更明确（邓金 Dunkin, 1978）并为学生提供更多的积极反应机会（赫勒和怀特 Heller and White, 1975）。因此修改教学进度和教学内容以适应学生的能力水平，会有助于提高学生的学习成绩。

### （五）年龄和能力的自我估计

通过不同年龄的儿童对教师行为和课堂活动有不同的理解，儿童理解力的发展就会影响他们的课堂行为。例如，5岁到8岁的儿童评估他们自己完成任务的能力时，较少与同学成绩进行社会对比（鲁布尔等人 Ruble et al., 1980）。此外，少年儿童还不能识别类似好成绩、努力、或良好的学习习惯等这类教师用来表扬或批评他们的准则。这样一来，不管教师表扬他们成绩

好，或是表扬他们努力学习，或者表扬他们有良好的学习习惯等等，似乎都有助于儿童保持肯定自己能力的感知。但这些感知常常不能反映儿童客观的成功（斯蒂皮克 Stipek, 1981）。少年儿童在考虑他们的能力和努力对所得结果的作用时，用了所谓的“先入之见法”（库恩 Kun, 1977），他们也用这种方法去解释他们学习的好坏。他们倾向于认为，能力强加上努力就能决定有好的成绩，而学习差则是能力差加上不努力所致。只有 10 岁到 12 岁的学生才意识到，能力和努力之间存在着较复杂的补偿关系（尼科尔斯 Nicholls, 1978）。

不过，随着年龄的增长、儿童对自己能力的评估更清楚地反映出他们成绩的反馈，和他們与同学作比较的反馈。这样，学生对自己能力的感知也就越来越接近教师对他们能力的估计（尼科尔斯, 1979），而且也与他们能坚持完成难度大的任务的水平有更密切的联系（罗尔斯等人 Rholes et al., 1980）。

小学高年级学生认识到，能力低的学生要取得成功，必须格外努力；而且认识到，某些由于不用功而失败的学生中，多数依然是有能力的。中学生进一步认识到，教师表扬学生并非用千篇一律的方法，这意味着教师对学生能力有不同的评估（迈耶等人 Meyer et al., 1979）。教师对学生的成功加以表扬，对失败也不予批评的反馈，会被学生看成是该学生能力差的象征，而对学生成功不予表扬，失败后却给以批评的反馈，学生就认为该学生有能力。中学生也认识到，尽管努力不够，但只要成功了，便可以提高一个人有能力的声誉；他们还认识到，学习很不用功的话，便会掩盖了失败的种种原因，并且为自己及他人把失败统统归于没能力提供保护伞（哈拉里和科温顿 Harari and Coviington, 1981）。

学生对能力和努力在决定成绩高低中所起的作用的看法，不断在变化，这会使学生对教师所采取的动机策略的反应施加影响。对年纪小的学生来说，表扬他们努力会调动他们积极的自我知觉，增强他们接受任务的决心和耐心，而年纪大点的学生，觉得表扬他们努力比表扬他们的成绩更能证实他们能力较差的自我评估，而且也会对他们接受任务的决心和耐心施加不良影响。

#### （六）认知方式

认知方式代表着一个人在广泛的学习和社会情境中经常反映出来的在感知、记忆和思考模式上的特定类型。虽然这带有一种连续性，而且通常以普遍行为倾向而不是以特殊行为来标明这种差异，但是往往用对立的极端来说明认知方式（现场依赖性和现场独立性，反省的和冲动的）。

例如具有现场独立性认知方式的学生，他们的特点是对情况能多加分析，往往把现场的部分当作现场的各个不相关的部分来理解；具有现场依赖性认知方式的人，则在一种更加综合的情况下去体会所处的环境，他们更易为现场所包含的总情况或现场的主要组织所影响（威特金等人 Witkin et al., 1977）。

已揭示出在学习以及师生相互作用中，与上两种认知方式有关的不同类型。有现场依赖性认知方式的学生，比有现场独立性的更加注意学习环境的社会方面，对社会暗示会作出更快的反应，更多依赖外界事物，而且更易受批评的影响。有现场独立性认知方式的学生，则对含有自然内容的资料反应较好，能迅速学会未经构造或组织的资料；而有现场依赖性认知方式的学生，

却对社会内容反应较好，最善于学习经构造或组织起来的资料，他们需要别人为他们提供更多解决问题的技巧和明确的结果。这两种类型的认知方式意味着，在不同课堂背景下可以预料有不同的课堂行为，但是这些差异迄今在观察研究中尚未发现。

已经开始调查师生认知方式一致（或不一致）的后果。有现场依赖性认知方式的教师，喜欢采用的教学法经已证明完全不同于有现场独立性认知方式的教师。前一类教师喜欢和学生讨论产生相互作用的这样一种教学气氛，而后一类教师则更多使用报告式或发现式教学法。已有证据表明，认知方式和教师相似的学生，比起那些认知方式和教师迥异的学生来说，对教师有更大的人际吸引力。人们认为，这种正面吸引作用反映出对交际方式的共同兴趣的相似性（威特金等人，1977）。但是，至今还没有发现能表现这类相互作用的特殊课堂行为。

虽然认为师生一致的认知方式对学习成绩有一定的积极结果，不过每一类教师所提供的学习环境，也有利于有另外一种学习方式的学生。例如，有现场独立性认知方式的教师采用更明确的矫正性反馈，大概对需要结构教学的具有现场依赖性认知方式的学生有好处；而具有现场依赖性认知方式的教师强调结构少的讨论方法，也许并不太适合他们。尽管有些证据说明教师具有现场独立性认知方式时，学生可能基本技能方面成绩较好，但是至今还没有充分的证据证实成绩结果与师生间一致的或不一致的认知方式有关（萨拉乔和戴顿 Saracho and Dayton, 1980）。

一些知道他们自己的和学生的认知方式，并对认知方式的教育含义很敏感的教师，显然会采用使学生在自我概念和态度方面学习得益的方法来改进教学，但还不能识别那些促成收益的师生课堂行为是什么（多布勒和艾克 Doebler and Eicke, 1979）。

### （七）反省的和冲动的方式

现在已能确定具有反省认知方式特性的学生和具有冲动认知方式特性的学生之间有更特殊的行为差异（卡根 Kagan, 1965；梅瑟 Messer, 1976）。这种认知方式维量指的是，一个人在有几种选择可能，但还不能肯定哪个是合适的情况下能有效解决问题的倾向。反省认知方式的特点是作出反应前，考虑时间较长，错误率较低；而具有冲动认知方式的学生则反应较快，但错误较多。这种认知方式表明了在所有不肯定的或含糊不清的场合下的通性。例如，具有反省认知方式的学生，在回答有关他们爱好的问题或者回答教师在课堂上提的问题时，如果他们还不能肯定如何回答，当然，并不是熟悉的信息或技能。往往会考虑较长时间。据报告说，具有反省认知方式的儿童有更高的成绩标准，他们坚持做难题的时间更长。虽然以上种种差异只不过在个别考试时才有所发现，平常课堂教学中则表现较少（卡根，1965）。教师认为，具有冲动认知方式的儿童，比起具有反省认知方式的儿童来说，课堂上注意力较不集中，他们过分活跃，这样可能会使教师错误地认为不加思索地回答问题及随之而来的错答的倾向是学生能力低之故（卡根，1965）。教师要求迅速回答问题，或者批评错误答案，可能会对冲动型学生起消极作用。另一方面，如果有经验的、沉着的教师，既示范也鼓励冲动型学生在回答问题时要多加考虑，这样，经过一学年时间，便可能影响这些学生的反应方式，使向反省型转化。

虽然与认知方式变量有关的实际课堂资料还相当有限，但是已有证据表

明，学生的认知方式，象其他认知特征一样，以和教师的行为类型相互作用的方式，在课堂行为上反映出来。

### 课堂交互作用的特点

课堂交互用，不仅具有一般交互作用的特点，而且又有其特殊性，因为它只发生在课堂这一具体的情境中。

#### （一）教育目标系统的制约性。

课堂交互作用主要是由教育目标所决定的，通过交互作用，不仅要促进学生对知识的领会和掌握，而且还要对学生的心理发展产生健康的影响，促进学生良好个性的形成，从而使学生成为能适应社会，全面发展的人才。学生的知识、技能、道德品质的领会、掌握和学习虽然有助于学生的心理发展，是学生心理发展的必要条件，但它并不能直接引起学生心理的发展。同时，学生在认知、情绪、社会性、品德、审美等方面心理的发展反过来又制约着知识的学习和掌握。它们相互依赖，相互影响。研究还表明在心理内部的各个方面的发展也同样处于相互制约相互影响的统一体中。只强调其中的一个方面，是不利于学生全面发展的。

#### （二）课堂环境制约性。

交互作用发生的环境影响着交互作用，其中社会环境对交互作用起着决定作用。课堂交互作用主要发生在教室中，教室的大小、课桌的安排、学生的位置、黑板的安置、光线的强度、墙壁的装饰等物理环境都会对交互作用发生影响。而课堂社会环境主要是教师和学生组成，因此课堂交互作用主要是通过社会环境而发生作用的。在这一环境中的各种交互作用都可能发生，如学生与学生之间的交互作用，学生与学生群体之间的交互作用，学生群体之间的交互作用，以及教师与学生之间的交互作用和教师与学生群体之间的交互作用。传统交互作用中的教师和学生、教师与班级（课堂中的学生整体）之间的交互作用，只是课堂交互作用中的部分。因此，课堂交互作用还必须研究学生的人际与群体现象。

#### （三）影响的相互性。

由于教师的身心发展比学生更成熟，以及社会所赋予的权力和权威，在课堂上，教师指导并控制着学生的行为，决定着交互作用的性质。课堂交互作用的一个主要方面是增加学生的知识，作为知识来源的教师则努力通过交互作用，把知识传授给学生。同时，教师又是课堂中具有强大影响力的人，教师对学生的行为起了很大的影响。因而，课堂交互作用常常被认为是一种单向的影响过程，即从教师到学生的过程。实际上，在交互作用期间，学生对教师也同样产生影响，在许多情况下，学生在与教师的交互过程中也起重要的作用，对教师的行为提供了反馈，并且评价、模仿教师的行为。因此，学生与教师之间的交互作用是双向的、相互影响的过程。

#### （四）过程的动态性。

交互作用不是静态的或者是机械的过程，而是一个动态的过程。它主要由信息的传递和交换所构成，随着时间、空间和其它情况的变化，交互作用都会发生质和量的变化。在课堂交互作用过程中，尽管教师可以决定课堂交互作用的性质、内容和形式等，但是，课堂交互作用内容和形式的选择及确定都是以学生特点、参与学生的数量、发生的环境和传递的内容等等为转移



的。在课堂交互作用过程中，常常要根据所传授的内容或主题变换交互作用内容和方式，如有时采用讲授法、有时讨论法、有时是提问和让学生回答等。教师还要根据学生的言语行为和非言语行为如摇头、点头等变化判断学生的状态，并及时地调整交互作用的内容和形式。

### 课堂影响的四种模式及操作

湖南师范大学石鸥老师总结并描述了四种类型的课堂影响模式：

教学中有不同的师生“影响”。主要包括明显的和潜在的，积极的和消极的，有意的和无意的等等影响。

其一，如果 T 希望有结果 X，并有意识地通过某些方式促进 S 向着 X 行动，且如果由于 T 的行为，确实使 S 试图去达成 X，那么 T 对 S 就施加了明显的影响。

例（1）：教师希望本班在此次期末数学考试中获得全校第一，多次向学生说明意义与目标，并给予具体要求和各种强化，使全班同学积极行动起来朝着预定目标努力。这时，我们说，教师给学生施加了明显的影响。这在日常教学中最为普通。

其二，如果 T 希望有结果 X，但 T 并没有为使 S 达成 X 而行动，而 S 却主动去试图达成 X，换言之，T 只有达成 X 的愿望，并未对 S 采取什么措施，S 便主动向着 X 而行动，那么此时 T 对 S 就施加潜在的影响。

例（2）：学生 S 知道教师 T 喜欢上课积极举手回答问题的学生，因而每当 T 来上课时，S 便异常活跃频频举手要求回答问题。这种情况下，我们说教师 T 对学生 S 施加了潜在的影响。这是一种相当理想的师生关系——一种理想的教师对学生的影响，通过学生自觉主动性而达到预定目标。要实现这种影响，一般要求教师具有相当的威信并在学生心中有相当的影响力或地位。同时，还要求学生明了教师的意图或倾向性，以便学生自觉地根据教师的意图或倾向性，以便学生自觉地根据教师的意图调控自己的行为，在这一意义上，我们认为教师尤其是中小学教师，应明确向学生公开自己的爱憎。

其三，T 影响 S，使 S 去做或倾向于符合 T 的意图的 X，可称积极影响或正影响，一定意义上等同于明显的影响。但教学中常有这种现象：S 并不一定作出有利于 T 的愿望的行为反应，T 确实促使 S 有所行动，但不是符合而是违背 T 的愿望，不是达成或倾向 X 而是违背或远离 X，这种情况可称为 T 对 S 施加了消极影响或负影响。应注意，这里的积极与消极，或正与负的影响，不是道德意义上的好和坏，善和恶的区别，它特指影响结果是否达到或趋近影响者的意愿或预定目标。换言之，受影响者顺影响者之意而行事，乃积极影响，反之逆影响者之意而行事，即为消极影响。

例（3）：某系学生要求允许跨系选课，获得批准，此为积极或正影响。但他们进一步提出要求：上课自由，即上不上课自己决定。结果不但没有获得同意，系领导反而进一步制定了具体的考勤措施，严格上课纪律、反对缺课现象。这时我们说学生对系领导施加了消极或负影响。负影响现象在那些不按教育规律办事的教师中间较常见：比如大搞题海战术或采取强制、惩罚的威胁来维持所谓纪律等，导致学生反感，往往与教师对着干，使教师事倍功半，疲于奔命。

其四，T 影响 S，有意促使 S 去做 X 或倾向 X，即有意影响。前述明显的、

潜在的、积极的、消极的影响，首先都起于影响者的意图，都是有意影响。但不少情况下，影响压根就是无意的，T并未向S显示出自己的意图，或者说S并未从T或其他人那里获得有关T的需要和意图的明确信息，地自动作用他认为符合T的愿望的行为或倾向，即S仅对T的意图作出预设便生发出S自己的行为。这时，我们称T对S施加了无意影响。这种影响体系中，只有受影响者单方面的反应或行动，甚至只有从受影响者一方才能找到另一方的影响源或影响者，而影响者本身并未自觉发出过任何影响或任何意图，整个影响关系中仅仅只是受影响者的预料性反应，影响者完全是中立的、外在的。

例(4)：教师在备课上课过程中，常常要预设学生的接受，要假定学生对内容和方式的反应。在这种情况下，我们说，学生对教师施加了无意的影响。此时的学生是影响源，但他们根本没有想到要影响教师，教师的反应完全是自动的、预设性的。教学中，教师与学生所受的影响有很大的差别，学生往往受到多种有意影响，而教师尤其是中小学教师，往往受到的是无意影响，也即多是教师的预设性反应。此现象很值得研究。我国教育很强调榜样、以身作则、为人师表的力量，而要想使榜样的作用得以发挥，教师的以身作则、为人师表的价值能得以实现，既要注重潜在影响的发挥，更要讲求无意影响的意图，更使学生去预设教师尚未显示的意图，从而调控自己的行为或倾向，自觉达到较为理想的目标。

### 课堂影响的群体过程

课堂交互作用中学生之间的交互作用和群体过程。学生与学生的交互作用及学生的非正式群体在传统的交互作用中常常是被认为是对学生没有影响，或者是与教师的影响相对立的。课堂中一般都禁止和压制学生与学生之间的联系，只有在课外生活中，才允许同伴发生交互作用。有的研究表明：学生与学生之间的关系，比任何其他因素对学生的成绩、社会化和发展的影响都更强有力，与同伴的社会交互作用是儿童身心发展和社会化赖以实现的基本条件。但是这并不意味着只要简单地把学生放在一起，让他们去相互影响就会自然而然地出现这种结果。学生之间的某些交互作用会导致学生彼此拒绝和自卫的回避，只有当在使个人与他人之间建立起具有被接受的支持特点的关系时，学生之间的交互作用才能达到此目的。教师是课堂中具有相当权力的领导，应建设性地利用群体的力量，创设环境，促进学生之间的良好的交互作用。这就要求教师理解群体动力学的原理，用它来指导课堂的交互作用，促进学生的发展。

群体是由具有独特性的个体构成的。由于学生来自不同的环境和社会背景，其个性不同，在群体中，不同的学生承担了不同的角色，显示出个体的独特性。但作为整体，它有其超越群体成员的特点。目标、行为规范、凝聚力、心理气氛、沟通方式、领导风格等决定了群体成员间和与其它群体的交互作用的性质。

#### (一) 目标结构。

它决定了学生的交互作用方式，在课堂中，根据学生不同情况的相互依赖，可分为合作目标结构、竞争目标结构和极端的个人主义目标结构。不同的目标结构影响着课堂的交互作用，同时又可以反过来影响教育的认知和情

绪效果。研究表明：要造成学生间的积极的交互作用，应采用合作式的目标结构，避免竞争的或个人主义的目标结构。

#### （二）课堂和群体规范。

任何群体都存在一定的规范，即群体所确立的行为标准与行为准则。无论是正式群体还是非正式群体的规范，对群体成员的行为都有不同程度的约束和指导作用，从而使群体成员的行为保持一致性。了解非正式群体的规范有助于引导非正式群体与正式群体的结合，促进课堂的交互作用的积极发展。

#### （三）群体的凝聚力。

它是实现群体目标的重要条件，决定了群体成员承担群体目标的程度，因而对交互作用的实现提供了一定的可能性。在课堂中，群体的领导方式、信息的沟通方式、群体规模的大小以及群体成员的特点，都会影响群体的凝聚力，从而对课堂交互作用发生影响。

#### （四）心理气氛。

它本身是通过群体成员之间的交互作用而形成的一种群体社会心理现象，是对人际关系的反映。课堂中的心理气氛有各种类型如开放型、封闭型、自主型、家长制型、无拘束型等，不同的心理气氛影响着交互作用的类型和方式。

此外，课堂交互作用总是在一定的环境中发生，因此，交互作用的分析还应考虑影响交互作用的课堂物理环境因素，甚至是学校和社会的因素。目前交互作用的分析也有从交互作用的内容、所使用的行为数量和范围以及参与者等变量来加以描述测量的。这些方面的研究无疑对加深课堂交互作用的理解是必需的。但不管采用什么角度来进行分析，都必须从课堂的整体为前提，进行综合系统的分析。

课堂交互作用的社会心理学分析突破了传统的课堂交互作用分析的有限范围。它提倡整体的和综合的分析，不仅要研究教师和学生的行为，更要研究教师的知识、班级、群体和课堂环境；对行为的研究不仅要研究行为结果本身，更要研究行为产生的过程及因素；还要求我随着教育实践的发展改变传统的教师和学生的地位的看法，教师不应完全是知识的传授者，还应该是学生的合作者和引导者，帮助学生发展智力，培养学生的主动性和创造性，促进学生身心的健康发展。课堂教育的真正艺术就是要正确的利用课堂的社会交互作用，以期就是要正确的利用课堂的社会交互作用，以期教育过程能顺利进行，保证学生的发展沿着所期望的方向顺利进行。

### 学生在教学过程中的主体地位

在教学过程中，学生的地位具有两重性，一方面，他是在教师的启发引导下进行认识活动，处于受教育者的地位，是教育的客体，不能决定教学过程的进程和方向；另一方面，学生是活生生的有意识的人，是学习认识活动的主人，是学习的主体。在整个教学过程中，无论是知识经验的获得，还是智力、能力的发展，无论是情感意志的培养，还是思想品德的提高和体质的增强，都必须通过学生的积极思考和实践行动，教师既无法代替学生读书，也无法代替学生分析思考，教师既不能把知识生硬地灌输到学生的头脑里，也不能把思想观点移植到学生的头脑中，总之，只有承认学生在教学认识活

动中的主体地位，只有充分调动和发挥学生在学习过程中的积极性、主动性和独立性，引导学生积极参与教学过程，才能实现知识、能力和思想观点的转化，完成教学任务。

## 影响学生主体角色形成的因素与控制

### 一、课堂气氛。

任何学科的教学总是在一定的课堂气氛中进行的。后者是影响学生主体角色形成，影响教学效率的一个重要因素。教学实践表明，良好的课堂气氛可以提高学生的学习积极性，促进他们的智力活动；反之，只能使学生“呆若木鸡”，唯唯喏喏，以至阻滞他们认知过程的顺利进行。心理学家勒温、李皮特所做的关于心理气氛对儿童行为影响的实验结果（即在以专制为特征的课堂气氛下，学生十分讨厌集体活动，对学习无大热情；在以放任为特征的气氛下，学生的学习积极性自觉性也不如常；只有在以领导民主、轻松愉悦的课堂气氛下，学生的学习热情才水涨船高，对教学过程的主动参与度显著加强）也有力地说明了这一点。因此，现代教学论者一般都比较重视课堂气氛的优化问题。正如赞可夫所强调的那样：“扎扎实实地掌握知识，与其说是靠多次重复，不如说靠理解，靠内部诱因，靠内部状态而达到的”。也正因为如此，“教师在自己的实际工作中，就应该直接地依靠以至利用情绪体验”，以创造良好的课堂气氛。

### 二、归因评价。

如果说课堂气氛是影响教学中学生进入主体角色的外因的话，那么，归因评价便是左右学生教学过程主动参与度的重要内因之一了。

自己的学习为什么能够成功？成绩若上不去则根了何在？研究表明，对中小学生来说，不外乎是用能力、勤奋、作业的难度及机遇等归因来解释其学习成效的。在这里，能力、勤奋等归因是内在的，为学生自己所控制的；另二者则是外在的，为他人，尤其是教师所控制的。一般而言，那些成绩居中上水平的学生本来就有较强的自信心，而在分析学业成绩的因果关系时，又往往趋向于把成绩的获得归结于内在因子，即自己的能力和勤奋，把成绩的有时欠佳归因于外在因子，如机遇运气等，从而的来将进一步强化其自信心，加强其数学中的主体意识。然而，相当一部分学生、尤其是学业成绩中下者却相反，他们常常趋向于将自己学习上的有时成功归结于外在因子，如机遇运气或教师对己所问“想必较他人容易”等；而将其学习上不时失意归之于内在因素的作用——天赋不足，勤而无用。追求成功、避免失败是学生的共同心理。因此，当成绩中下游者的成就需要得不到满足时，其自信心便更为不足，避免失意欲则更为强烈，从而大大抑制其对教学过程的主动参与性。

### 三、人文传统。

儿童是社会的儿童，不可能自我隔离于社会之外。因此，社会存在的种种因素、尤其是人文传统方面的因素，不可避免地会影响他们的心理面貌、主体意识。心理学家哈维斯特等人对此作过大量的研究分析，结果便发现，个体在社会化过程中的结果可分为五种类型，即

能自我管理的人；

能适应（环境和周围人）的人；

顺从的人；  
违抗的人；  
不能适应的人。

这些人中谁容易受到社会的尊重，从而获得心理满足？前面三种人特别是第三种人，而后两种人的情况却恰恰相反。这种情况反映在当前我们的学校教育上，便表现为一条不成文的量人准则——好学生的标志之一就是安分守己，而生性“好动”、课堂上爱动“怪脑筋”、“扰乱”预定教程者则只能引人恼怒。

正是这种社会因子的恒常作用和课堂评价的不断强化，使得许多中小學生抛却了其本有的“动动”本能，师去亦云，求同可以而求异不敢！

### 课堂交互作用中学生的主体性和主动性

从社会心理学的观点看，人不是消极被动地对外界事物和他人做出反应的，他们总是积极地吸收外界信息并经自己头脑的加工，来认识它们，从而做出一定的反应。这种观点在课堂中对于学生的行为的描述特别重要。

长期以来，由于只强调教师决定的行为和学校的要求做出反应。社会心理学则认为，学生也和他们的教师一样，都是积极主动的，他们有目的地吸收和加工学校和教师所提供的信息，而不是对刺激做出机械反应的。从教学过程来看，学生听的过程不是一个被动的吸收过程，听者提供的意义与教师发出的声音相融合，使交互作用成为可能。并且学生都可以以讲话、回答、倾听、服从或其他方式对教师做出反应或接受其影响，从而对教师发生影响。研究表明：学生对教师的言语与非言语反馈可以改变教师行为。当学生的反应是积极的时候，教师是积极的；当学生的反应是消极的时候，教师也是消极的。可见，在交互作用过程中，学也和教师一样都是积极对环境作出反应的个体。

交互作用双方的主动性是与教学过程中教师和学生的主体性相联系的。教师是教的过程的主体，而学生是学的过程的主体。教师根据教育目标决定着教的形式、性质以及内容，但教师所提供的只是创设一定的外部环境即外因，它要通过内因起作用，学生这个学习的主体在反映客体过程中，在教师的指导下通过活动、交往、认知、个性等中介，不断地调节自己，使自己不断地向前发展，因此，在课堂中要达到教育或教学的目的，必须考虑来自不同环境具有独特的个性、动机、知识、需要和行为的个体。不理解学生的主体性，就不能真正理解人的学习生活。

### 如何使学生在课堂教学中真正进入主体角色

#### 一、情绪调控、使之最优化。

教学过程也是师生情感交流、彼此感染的过程。教师的情绪表现不可避免地会影响学生的心理状态：其情绪良好或善于调控，可以使全体学生心旷神怡，使课堂气氛轻松愉快；而不良情绪却不然，它只能诱发学生过量的焦虑心理和压抑的课堂气氛，导致教学中学生角色的附属化。

事实上不唯如此！教师的不良情绪表现还会直接影响学生知识学习的成效！因为，由于年龄特征方面的原因，中小学生的独立评价能力还是有限的。

在他们那里，教师的情绪表现就如对他们学习活动的评价。因此，教师课堂上的情绪不佳常会直接影响小学生对自己的看法即低估自我，以至于老是惴惴不安，无法专心听课；它对中学生的影响有时则更甚。因为虽然他们的独立评价能力与小学生相比已有了长足的进步，但其情绪却有更大的延续性。正因为如此，教师课堂上的不佳情绪虽然不一定会产生迅速改变中学生对自己评价的效应，但教师在不佳情绪状态下所常有的某些偏激却常会诱发学生长时间的情绪反射，从而不仅影响学生当时的学习过程，而且往往波及其一段时间的认知活动，使之效率大不如前。

无疑，要使课堂气氛轻松愉快，使学生真正进入主体角色以提高教学效率，教师善于调控自己课堂上的情绪表现，是非常必要的。

## 二、信息调控，使之合理化。

教学过程实际上又是师生输出和接受信息的过程。而信息输出量的多少，接受度的大小无疑是影响课堂气氛、影响学生主体意识的又一重要因子。

首先，信息输出的量度需要合理。

应该指出的是，教学内容的量与输出信息的量并非总是等值的。因为两者有着明显的区别。教学内容有如一辆车子，车子里所载的东西则如信息，车子有时是满载的，有时却是空载的。同理，教学内容可以含有信息，也可能没有什么信息。教学内容能否赋予学生以信息，归根结底取决于教学内容的确定程度如何——对学生来说，只有尚未确定的内容才会有信息；一旦成为确定的事物便不再含有信息了；而这种不含信息的过多“过时”的说教往往使人“倒胃口”、“没意思”，从而造成课堂气氛松松垮垮的现象。因此，教师的课堂教学一方面要适当联系已知，以便温故知新；另一方面这种联系必须是适度的，以使教学内容含有足够量的信息，而尽量避免那种过多的无意义重复。

其次，信息输出的过程需要理顺。

教师的信息输出能否完全成为学的信息输入？除了其它原因以外，它还受信息序度的制约。信息只有“有序”，才有可能为学生所高效率地接收。事实表明，教师课堂上的信息输出如果缺乏序度，没有逻辑性严谨性，学生的信息输入便会陷入困难的境地。而学习活动得不到结果的强化，势必会减低学生的学习兴趣、压抑其学习的主体意识。

## 三、教法调控，使之综合化。

教法运用的妥法与否，与学生信息输入的效度、主体意识的高下也大有关系。细看当今中小学的教学实际，我们可见，许多教师在教学方法的运用上是有偏颇的。有些教师受传统观念的影响，心中唯有讲授法，甚至热衷于满堂灌；有些教师片面理解精讲多练而走向另一极端，甚至大搞题海战术；还有些教师则受布鲁纳思想的影响，上课时只爱“发现法”，以至于不管什么内容都离不开它。这些“单打一”的做法或者把学生置于从属附庸的地位，或者片面理解学生的“主体角色”，显然是不妥的。其结果只能是顾此失彼、影响教学中学生主体角色的真正形成！

中小学常用的教学方法是一个有机的整体。各种方法互有长短，只有根据教学实际将它们综合起来运用，方能收到“三个臭皮匠顶个诸葛亮”的效果，使学生在系统知识的获取过程中，得到充分发展。即使同一种方法的运用方式也应多样化。以谈话法为例，它在运用时可有两种基本方式，其一为单联式——问完张三问李上，同一时间内只指向一人；另一种为并联式——

“大家说这样做是对还是错？”李四张三同时问到。显然两种方式各有千秋，前者所得到的信息确切，但费时较多；后者动作迅速，但一声雷中免不了有南郭先生的存在。因此，两种方式只有综合运用，单并结合，才能相得益彰：既能准确地获得反馈信息，又能大面积地调动学生学习的主体性。

#### 四、反馈调控，使之准确化。

学生在课堂教学中的成就需要是否得到满足，他们的学习自信心如何以及教学过程的主动参与度怎样，是受教师的课堂反馈所直接制约的。为此，教师在课堂反馈时必须注意：

##### （1）确立新的价值标准。

贯彻破旧精神于评价实际中的重要一点，就是教师要高度评价敢于求异、大胆思考和积极活动的发展价值，对学生的这类表现应予以肯定和强化，而不可反之。

##### （2）防止月晕效应的存在。

在现行中小学中，有些教师特重第一印象，这种印象一旦形成，就会弥散、辐射——常常产生以偏概全的偏差（即月晕效应）。如一个教师对某人的印象欠佳，往往会忽略其优点，对之作出恒常的否定性评价；如果对某一同学的整体印象特好，则这个印象会逐渐扩展为一定的特征。结果，对他的判断往往就是长处多于短处，以致产生片面的肯定性评价。显然，这种月晕效应现象的存在对于学生，尤其差生主体性的调动是极为不利的。为此，教师的课堂反馈一定要全面、准确。

##### （3）正强化的重点宜反其常。

在日常教学中，优生多得肯定、差生少有受赞的情况比比皆是。初一看，此举似乎无可非议，因为后者的学习即便有所长进，与前者相比也往往是逊色几筹的。然而必然指出的是，这种“常规”对全体学生学习主体性的培养是十分有害的。因为差生多半基础较差，本来就有自卑感。如果教师对他们的长进视而不见，两眼只盯着他们的不足而罕予正强化，那么，只能使他们更愿“隐居”，以逃避失败，造成学习中主体意识低下——认知过程被动——发展速度迟缓——主体意识更为不足这样的恶性循环！因此，教师的课堂正强化重点似有必要改变“常规”，将其转移到差生这边来——其闪光点一经觉察，哪怕是微不足道的，也可予以及时肯定，以满足其成就欲，提高其自信心；而对那些自信心本来就较强的优生的正强化则无需如前，相反可多予“挖洞”，使之看到自己的不足，实践证明，即使这样也不会减弱优生学习的自信心，而只会促进他们在课堂教学中主体角色的自我进入和确立。

### 学生的主体与教师的主导最佳结合的六条途径

教学是教师与学生的双边活动，摆正教与学的关系，把握教与学之间的辩证关系，是教学中至关重要的问题。“学生为主体、教师为主导”教学论的出现，是一个历史的进步。

学生的主体作用和教师的主导作用，在教学活动中常常是相互联系，相互转化，相互排斥，相互制约，甚至相互抵消……，因此，要正确处理好教师和学生的关系，充分发挥教师的主导作用和学生的主体作用，做到“主体”和“主导”的统一，就必须探究教师主导和学生主体教学活动中的最佳结合。武汉四十五中学胡德棠老师总结了六条有效的最佳结合途径：

### 一、良好师生关系的建立是实现主体与主导最佳结合的前提。

平等、民主、合作的师生关系有利于学生主体精神的发挥、主体人格的丰富完善以及学生学习积极性、主动必珠调动。在得到教师充分尊重、信任和理解的情况下，学生学习的积极性、主动性、创造性最易于激发出来，学生的自尊、自信、自强、自立的信念最容易树立起来，学生的无限发展的潜力最容易挖掘出来，著名的“罗森塔尔效应”就充分证明这一点。同时，学生对教师的理解、尊重，爱戴也容易加强教师教的主动性、针对性、诱导性和实效性，容易激起教师的讲授激情。因此，要实现“主体”与“主导”的最佳结合就必须首先建立平等、民主、合作的师生关系，方兴未艾的苏联合作教育就是一个最好的例证。

### 二、教学目标的一致性是实现“主体”与“主导”最佳结合的基本原则。

传统的教学观念，往往以统一的模型化目标要求学生，这就从根本上否定了学生主体的独立性和独特性，要实现主体与主导的最佳结合，就必须确立多层次、多维度师生一致的教学目标。学生是一个有自己独立思想、情感和个性的有血有肉的人，教师不可能根据一个标准，一种模型把学生塑造成完全符合教师自己意愿的标准产品，产行统一化，模型化的教学目标，只能给学生个性及主体精神带来极大的摧残。现实的教学目标只能是多层次的。教学目标只有高低之分，没有性质上的正误之别。在达到最基本的统一标准的前提下，学生愿意向哪个方向发展就让他们向哪个方向发展。适合在哪个方面发展就让他们在哪个方面发展。只有如此，“主体”与“主导”的最佳结合才能得以实现。这是我们在探究“主体”与“主导”最佳结合中必须遵循的基本原则。

### 三、教学评价的统一性是实现“主体”与“主导”最佳结合的杠杆。

教学评价的统一，首先是外在价值和内在价值的统一。所谓外在价值也称社会指向价值或功利性价值，主要指教学在促进社会进步与发展方面的价值。所谓内在价值或称非功利性价值，则是指教学在形成一个人完美的内在性格和高尚精神世界方面的价值。长期以来，由于只重视教学的功利性价值，教学过程基本上成为一种强迫的外在过程，个人的能动、自主完全隶属于外在的社会状态下，学生主体性发展受限制。因此，必须确立教学的外在价值与内在价值相统一的双重价值观，即在承认教学的社会价值的同时，也承认教学在满足个人丰富的精神需要和完善个人独立性方面所具有的巨大塑造力，承认教学不仅是一个促进社会化的过程，也是一个促进人个进化的过程。

此外，要做到教学评价的统一，还必须摒弃“唯书、唯智、唯分”的狭隘的价值观，确立全面发展的价值观。只有教学评价的统一，学生的主体个性才能得到体现，教师才能尊重学生的主体个性，并引导正确发展。

说教育评价是实现“主体”与“主导”最佳结合的杠杆，就是指当“主体”与“主导”相悖时通过评价的手段来进行调节，以保持“主体”与“主导”在教学过程中的动态平衡。

### 四、课程设置与学生知识结构的契合是实现“主体”与“主导”最佳结合的重要条件。

课程设置是学生智能结构的蓝图，单一僵化的课程结构，不仅难以满足学生丰富的精神生活需求和多样化发展的需要，而且从根本上压抑了学生学习的自主性、能动性，排斥了学生主体的个别差异。学生的个体差异，要求



按不同的知识结构设置课程。在教学实践中可行的办法是，限制必修课，增加选修课、活动课、实践课，组成合理的课程结构，为学生主体个性的发展提供必要的条件。

**五、统一要求与因材施教是实现“主体”与“主导”最佳结合的主要途径。**

处在同一年龄段的学生的生理特征及感知、记忆、思维、兴趣等心理特点，有着大致相同的发展规律，而另一方面也存在一定的差异，其发展速度与水平又不完全一致，有的甚至悬殊很大，这就要求我们在教学过程中既要根据国家统一规定的教学目的、教学计划，同时又要根据学生年龄特点、个性差异和实际文化知识基础、思想状况进行教学。只有这样，才能在体现教师主导作用的同时，保证不生主体的发展。因此，统一要求与因材施教都是“主体”和“主导”在教学实践操作上的出发点，是实现“主体”与“主导”最佳结合的重要途径。

**六、教学过程中师生同步是实现“主体”与“主导”最佳结合的显著标志。**

教师的主导作用，学生的主体作用，其实就是教师“教什么”，学生“怎样学”。教师导之以理，授之以法；学生积极埃及、动口、动手。这二者的协调同步，就是“主体”与“主导”的最佳结合。此外，我们通常讲的备、教、改、导、考、析，实际上是教的过程，而不是学的过程，学生学的过程应该是预习、听讲、复习、练习、应试、小结。要使教与学协调，必须使教与学的过程契合，必须谋求教与学的过程中每一个环节师生心理的同步。体现在课堂教学的“设疑”和“解疑”上，则是教师启发生疑——鼓励质疑——引导解疑；学生思考求疑——大胆质疑——创造性解疑。这种契合与同步，正是“主体”与“主导”最佳结合的生动体现和显著标志。

“学生为主体，教师为主导”，作为一种新的教学观念，它的出现，必须引起教学中各因素的一系列变化，探究“主体”与“主导”的最佳结合，为的是寻求变化的规律，增强在教学实践活动中的操作性，使“主体”“主导”作用得以充分体现，激发教师热情，调动学生的学习积极性。

在教学活动中，“主体”与“主导”结合的契机是普遍存在的，只要我们抓住这些契机，搞好“主体”与“主导”的最佳结合，就一定会带来生动活泼的教学新局面。

### 发挥学生主体作用的“五让”法

一是让学生看书。

对不同的内容应有不同要求。要求学生边看边问，要正问反问；课本上省略的可添上；没图可补画；不同看法可加眉批。

二是让学生想。

教师应该采用“教师引在前，讲在后，学生想在前，听在后”的方法。凡是学生自己思考能解决的问题，一定要让学生自己去思考解决。

三是让学生讲。

学生通过思考能够讲得出的问题，一定要让学生自己讲，教师不包办代替。

四是让学生“议”。

“议”就是让学生讨论，这能促使学生积极思维，打开思路，同时教师参加讨论，及时了解情况，为重点讲解摸清情况。

#### 五是让学生自己去做

要按懂、会、熟、巧的顺序分阶段有计划地练；要按由易到难，由低到高，由简到繁，由单一到综合的规律进行；练，要有目的性、针对性。

### 美术教育在提高学生的素质方面有着独特的作用

教育改革，由应试教育转轨素质教育，就是为了能更好地贯彻落实党的教育方针，使受教育者在德、智、体、美、劳诸方面得到发展，由此来提高全体国民的素质，培养出全面发展，思想健康、思路宽广、知识渊博、有组织实践能力的高素质人才，为四化建设大军输送高水平的合格人才，使我国新时期的宏传蓝图早日得以实现。

“艺术教育是对学生进行素质教育的重要内容和途径之一。”这是国家教委副主任柳斌同志在《认真贯彻教育方针，切实加强艺术教育，为培养全面发展的高素质人才而努力》一文中明确提出的。然而，由于长期的应试教育的误导，使人们一向轻视艺术教育。有些人认为搞艺术只是少数人的事业，只要不想当艺术家、不准备考艺术类学校的就不必要学习音乐、美术知识；还有些人把进行艺术教育看作可有可无，甚至是一种负担。由此种种，这无疑是对艺术教育本质的一种误解，这种观念应该彻底转变，否则对实施素质教育就是一种阻力。正如国家教委副主任柳斌同志在《关于素质教育问题的思考》一文中所指出的“实施素质教育的关键是转变教育观念。”我们这些人从事教育的工作者，更应该在认真学习党中央有关实施素质教育的文件精神的基础上，从客观实际出发，以科学的态度去重新认识艺术教育在提高学生素质方面所起到的独特的、不可替代的作用。

我从事教育工作至今已有二十四年了。前十几年主要教初中语文、兼任美术课，自八七年开始任专职美术教师。在多年的语文、美术教学实践中，我越来越深刻地认识到，美术教育在学校教育教学中有着独特的、不可替代的作用。在此谈谈自己的一些粗浅的认识和体会。

#### 一、美术课并不是为造就专门人才而设的，它是凡人应有的教育

“爱美之心、人皆有之”，这话道出了人爱美、求美是基于人的天性。美术是人类普通活动的表现，是人们生活中必不可缺的一门学问。只要人们肯用心去思考一下生活，完全可以理解这个道理。人们日常生活中的衣、食、住、行，那一方面也离不开美术这门知识，吃饭是人类生活中必不可缺的，最最平常的活动，这其中就离不开美术知识。如我们通常吃的水饺、菜包、面条、馒头、月饼等等，这其中就呈现着造型美、色彩美。穿的衣服、住的房屋、生活中的一切用品，那一样都得讲究造型、色彩的美，总之，我们生活中的方方面面都离不开美术这门知识，要学会生活就必须掌握生活中所必须用到的一些知识和常识，仅此而论，凡人都应该受到较好的美育教育。否则就是一个在知识方面有缺憾的人，就不是一个具有渊博知识的高素质的人才。

美术教育就是通过美术活动来培养提高学生的创作力和文化修养，使之树立正确的审美观念和提高他们的审美能力。在我生活的周围就常有这种情况：有朋友盖了大新房，搞了室内装修、准备购置一套新家具，但愁得不知

该买什么样式的好；有人想买套新服装，但不知买什么样的款式和色泽的；教师在“三字一画”大练基本功活动中，有年轻的教师困惑地说：“怎样来看字的好与坏，我们不知道什么样的字叫写的好。”换言之，他们不知道什么是好看，怎样才是美。长期的忽视美术教学，使人们对美术这门知识感到陌生，更谈不上审美观念的形成，这难道不是长期忽视艺术教育所造成的后果？这个问题我们应该深思了。

马克思说：“社会的进步就是人类对美的追求的结晶。”随着改革开放日益深化，经济不断繁荣，人民的生活水平在大幅度的提高，人们对艺术的需要就会越来越迫切，对审美的追求层次也就会越来越高，只有加强美育教育，才能帮助学生树立正确的人生观、审美观，使他们明是非、知善恶、识美丑，这是其它教育所不可替代的。

## 二、美术教学与各科之间有着相辅相成的关系

时至今日，仍有些人认为美术课可上可不上，甚至很吝啬每周美术课占去的一两节课时。这种认识太不科学了，我国近代教育家蔡元培先生早就说过：“凡是学校所有的课程，都没有与美育无关的。”美术教学与各学科之间有着内在的联系，各学科之间有着相辅相成的作用。学校里所设的各门课程都应该认真进行教学。学生的知识面广了，在学习中会起到触类旁通的作用。

我在多年的教学实践中，越来越深刻地认识到，学好美术尤其对语文、数学、物理、地理等学科至关重要。如在语文教学中，作文占有很重比例，而写作离不开生动形象的描写，否则文章便会呆板乏味。我发现有些同学到了新中对色彩知识几乎一点不懂，色彩的名称都说不出来。这与乡镇小学缺乏美术教师，学生在小学阶段就没有得到系统的美术教育有关。难怪学生在作文时对景物的描写总是枯燥无词。他们对眼前所见的自然景色只会感叹很美，但不知该用什么色彩名词贴切地把这美景描绘出来。可见学好美术对提高作文水平至关重要。

学生作文中对人物肖像的描写，几乎是“千人一面”，都是什么“浓眉大眼、炯炯有神”。他们只会笼统地照抄几句文选中的语句，我想这些问题的关键就在于学生根本不懂人的脸型大体有几种称谓、五官长相常见有几种描绘称呼。如果学生在学术课上学好这部分知识，他们就会根据不同人的长相进行切实具体的肖像描写、把所要描写的人物活灵活现地影现在读者眼前，这样的文章自然就会生动感人，给文章增添色彩。因此说，学校美术有关知识能大大提高作文教学水平。

在数学教学中，学习平面几何尤其是立体几何的，具有一定构图知识的学生，脑海里就会根据题意影现出立体构成图，这样对理解题意、解题起着重要作用。

在物理、地理教学中图示特别多，都需要具有一定的识图、画图的能力。所以说学好美术对这些学科大有益处，最起码对作业画图得心应手、毫无困难之感。反过来说，没有一定的文学知识、对绘画的构思创作，命题也会困难，恐怕也创作不出超人的佳作来。因此说，美术与其它学科之间有着相辅相成关系。

以上所述，是我多年来在从事语文、美术教学中所产生的一些粗浅的认识，而看到现实美育在学校教育教学中仍然是个薄弱环节，深感困惑。我们为什么不能以科学的态度去认真思考一下这个问题，改变教育观念，切实贯

彻党的教育方针，真正发挥美育在教育教学中所起到的独特的、不可替代的作用。

（山东省蓬莱市大季家镇二中张明兰）

## 怎样分析学生的学习心理

学习是一个认识活动、智力活动的复杂过程。学生在校的学习是人类学习的一种特殊形式。由于学习的性质、内容、目的、方式、方法多种多样，因此任何一种学习活动又都伴随着复杂的心理活动，即学习成果的获得，首先取决于学习者良好的心理准备状态，在不同的心理状态下，学生的学习效果截然不同。例如，中学生物课是一门集科学性、理论性、知识性、趣味性和实践性等特点于一体的重要学科，但同时又是一门与数学、语文、外语相比，容易在相当一部分学生心目中淡化的学科。从这个意义上说，教师在教与学的双边活动之中。如果能够在注重了解学生学习的一般规律的基础上，客观的、科学的、实事求是地分析学生的学习心理，掌握其基本的心理特征，使学生的学习活动始终在最佳的心理状态下进行，这将对进一步激发学生们学好生物课的兴趣，培养他们积极、主动的学习态度，提高教学质量，具有重要的意义。尤其对于促进中学从应试教育逐渐转变为素质教育具有直接的现实意义。

### 一、要了解学生学习活动的基本特点

学生从小学进入中学以后，其学习活动在学习目的、性质、内容、方法和途径等多方面都发生了很大变化。

1. 学科门类增多、学习内容的难度及深度逐渐加大。尤其是几何、物理、代数、化学、生物等学科的增加，强化了对学生抽象逻辑思维和语言表达能力等新的、更高水平的要求。由此加重了学生的学习压力和心理负担。在学习上，一些学生首先感到苦恼的就是：越想弄懂的越是听不懂，越想记牢的越是忘得快；而对那么多的学习内容不知如何才能全部掌握。例如，对于生物课，很多学生的确很喜欢，上课也能全神贯注的认真听讲，可就是苦于记不住（或根本没那么多时间）日益增多的名词、概念等等有关内容，从而不同程度地丧失了学习的自信心，特别是在初中二年级学生们学习上进、退分化的明显时期。人们认为，这种“分化”与学习内容的增多及深度、难度的加大有直接的关系。

2. 学习方法上灵活性增大。上小学时已经习惯了按老师的要求听、记、抄、背的中学生，自然不习惯自己制订学习计划、独立思考并综合分析学习重点、记好课堂笔记、做好课前预习等中学的学习方法。因此，善于自主学习、喜欢抢先发言、学习方法较灵活的学生就能够很好地适应教师对学习各种要求；而相当一部分学生则在听课、作业、考试周而复始的学习活动中出现了“心理疲劳现象，用学生们自己的话来讲，是种“说不出的难受”。

3. 学习心理上开始出现矛盾与困惑。随着年龄的增长、年级升高，他们中一部分人较好地适应了中学各方面的要求，有了较明确的学习目的，学会了科学而合理地安排自己的学习时间、制订符合自己学习特点的、切实可行的学习计划。特别是临近毕业的学生，已意识到当前的学习与未来的就业与升学密切相关，因而更自觉地追求知识，刻苦学习。但也有些学生（尤其是高年级学生），由于受社会、家庭、学校等多方面因素的影响，在学习心理

上产生了矛盾与困惑。例如对学习有恐惧感。由于历次考试成绩不佳，受到了老师或家长的批评、惩罚，或当众羞辱等，造成了精神上的负担和痛苦；因此一遇考试、公布成绩，有的学生就出现恐惧心理，并对老师的任何评价都非常敏感，更不敢把试卷拿给父母看；特别是对读书价值产生困惑：如怀疑继续学习、拼搏是否犯傻？学习成绩是否与学习价值成正比？在当今改革开放、商品经济的社会，没有多少文化知识的人不是照样有钱挣，吃的、穿的、用的比知识分子更“体面”吗？在学习活动中，有的学生常感到有时学习效率、效果也好。可也有时因“头脑就是不听使唤”，而无可奈何，自暴自弃或怀疑自己智力、能力太低下等等。

4. 学习兴趣不断分化。表现在对于所学学科有着不同程度的兴趣与爱好、并易变化。从外部表现来看：男生多喜欢理科，女生多喜欢文科；从最初兴趣的产生来看：有自然而然的自发产生的，有受同学、兄长或集体兴趣倾向熏陶产生的，更有受老师影响或喜欢某个学科的老师而产生某种兴趣的……；从中学生对兴趣的认识来看：有的学生认为，兴趣可以给我的生活带来色彩和生机；有的学生认为，兴趣可以帮助自己结识更多的朋友；更多的学生认为，兴趣是学习取得进步的动力，可以改变一个人的精神面貌。用他们自己的话说：“老师和家长常常告诫我们，学习不能单从兴趣出发，但对我来说，兴趣是我在学习上取得进步的主要动力所在”。“没有兴趣，就没有动力，很难想象一个人对某件事没有兴趣，却卖力气去干。”“兴趣使你总是想努力去发现事物的奥秘，而这正是学好一门课所必须的精神，所以我认为兴趣是学习好的重要因素”。

可见，一方面兴趣在中学生的心目中有着重要的位置。另一方面学生的兴趣之所以容易变化（即表现出短暂兴趣），原因之一就是有些学生的兴趣仅仅停留在“有趣”的低级水平，即“好玩”的水平。原因之二就是由于要掌握的知识内容较多，而掌握起来又不得法，学生感受不到掌握知识的乐趣，感受到的只是负担和面对众多知识而不知所措的心理疲劳。因此，非常容易受到各种外界因素刺激和影响而发生兴趣的变化与转移。从这个意义上说，教师如果能在全面而客观地分析学生的兴趣倾向及个性心理特征的基础上，对其学习心理加以正确的分析与引导，不断提高学生的认知兴趣水平。使他们在“有趣”心态的基础上，把兴趣提高到“乐趣”，以至“志趣”的水平，使短暂兴趣变为持久兴趣，才有可能让学生们的学习兴趣，通过教学活动成为自身成才或致力于某种事业的动力。

5. 开始把对各科教师的评价渗透于学习活动之中，并对学习产生积极或消极的影响。教育实践表明：学生接受教育是以自己的需要、情感、态度为中介的。学生对教师的态度倾向及教师在学生心目中威信的高低制约着教育的效果。具体表现为在教学活动中，学生对某学科教师的积极态度倾向可迁移到对教师所任教学科的学习兴趣，从而提高对该学科的学习的成绩。此现象在心理学上称之为“晕轮效应”。例如，一个学生在谈到她对化学课的兴趣是如何产生时说：“初三时，教我们化学的是一位刚从师范学院毕业的年轻老师。全班同学都很喜欢她。所以对她的课也就格外爱学。我对化学的兴趣就是从那时候开始的。以后我还获得了全市化学竞赛一等奖”。有研究资料表明：教师对学生的吸引力表现在情感吸引、品格吸引、知识吸引、才能吸引、仪表吸引和熟识理解吸引。有人曾对4800名初中生进行过关于“初中生对教师人格特质期望的研究发现，在初中生期望的理想教师121项人格特

征中，最占优势的 10 项教师人格特征依次为：不偏爱优等生；能听取学生意见，知错就改；关心学生，理解学生的心情；工作负责；不歧视学生（特别要发现后进生身上的“闪光点”）；上课教学有方；布置作业适量，批改及时认真；和蔼可亲，平易近人；学识渊博，兴趣广泛；耐心辅导，诲人不倦。相反，对学生冷淡，不尊重学生的人格，缺乏自信、过分讨好学生，对学生刻薄、偏激讽刺挖苦，常发脾气、不能宽容学生，心胸狭窄、认为学生调皮捣乱的多、不可救药的多，私心重、势利眼，以及精神不振、总爱愁眉苦脸、表情呆板……等特点的教师，是没有吸引力的。可见，教师的一切教育和教学措施与教师的威信，即对学生的吸引力有密切而直接的正相关，学生心目中的好教师会使学生敬爱感，而敬爱感是一种自愿接受教师影响的心理因素。与这样的教师接触，学生就乐于接受教育，对所教的课认真学习，对他的教导言听计从，教育和教学效果明显的好。反之，学生会产生一系列逆反心理，从而影响教育与教学效果。对上述问题的认识与评价同样是分析中学生学习心理时不可忽视的重要因素之一。

总之，对上述特点、因素的全面了解和考察，及其相互关系的分析，是科学正确的分析学生学习心理的重要环节。在此基础上再进一步探讨中学生各种形式的学习活动，由哪些心理成分组成？每种心理成分在学习活动中处于什么地位？起什么作用？以及各种心理因素与学习活动中各种教学环节的关系等等。

## 二、学生认知心理的发展及其对学习活动的影 响

初中阶段是学生智力发展的关键期，是智力“质变”的临界点。从智力的整体层次上看，据有关调查表明：智力低常的孩子占 3%，超常的只占 1%。也就是说有 96% 的孩子智力水平在一般正常状态。这实际上已经为学生认知水平及心理的发展奠定了基础。所以，在分析学生的学习心理时，可考虑以下几个特点：

1. 感知方面，主要表现为感知、观察能力，在目的性、持久性、精确性和概括性上有显著发展，有意注意的心理明显发展。如果我们留意观察一下自己的学生会发现，在学生作业笔迹字体上，小干部的习惯动作上，有对老师的模仿程度能达到维妙维肖以假乱真的地步；在植物或动物课的专业实习中，为了采集到某个标本，他们可以不顾一切地向高处登攀；看老师演示实验，用学生自己的话说：“眼都看直了”。总之，他们已逐步学会根据教学和实践任务的要求，不仅能感知事物的外部特征，而且能抓住事物的主要特征和本质特征，更加全面地感知事物。

2. 在记忆方面，中学生的记忆力达到一生之中记忆力的“黄金”时期。他们的有意性记忆进一步提高，逐渐学会根据不同的教材内容，自觉地提出短期或长期的记忆任务。另外，他们机械记忆的比重随年级增高而逐渐降低，反之理解记忆能力不断上升。抽象记忆的发展呈稳定上升趋势。形象记忆发展到初三年级后有所下降。

3. 想象力丰富，特别是有意性的想象迅速增长、想象中的创造性成分逐步增加、现实性不断提高。例如，很多学生喜欢搞文学创作、科技发明、专业实践活动等等，特别是有的学生什么都想试一试。对此，老师应以正确的态度介绍信学生以积极的引导，保护其积极性、发展他们的创造力。用学生的话说：“老师应理解我们，应全面地而不是片面地（或用成年人的心态）指责同学的“过失”。

4. 抽象逻辑思维日益占主导地位，并由初中阶段的经验型逐渐向高中阶段的理论型思维发展。一般认为：抽象逻辑思维在初中一年级学生中已经形成一定的优势。然而从经验型向理论型思维的发展，则是在初二学生中开始，直到高二时才基本成熟。例如，他们开始用批判的眼光看待，评价周围的事物，不再轻信“权威”的意见，对待老师和家长的要求不再像小学时百依百顺了。开始对教师、家长的教育内容、方式、方法评头品足，并提出个人见解等等。到了高中阶段，他们的思维已向着深刻性、独立性方面进一步发展，时常存在固执己见或观点不易改变、不愿接受老师和家长意见等特点。因此，在分析学生学习心理的过程中，注重科学分析学生的思维特点和变化规律极为重要。

### 三、中学生学习活动中的非认知因素及其影响

非认知因素包括学习动机、学习态度、学习兴趣、学习情绪等因素。它们对于激发学生学习的积极性、挖掘学习的潜能、调节学习活动的顺利进行，具有推动、导向、维持、调节、强化、保证等功能。

#### 1. 学习动机的作用及其影响。

在学习心理学的研究领域中，学习动机是心理学家与教育工作者共同关心的重要问题。在学生学习活动及心理活动之中，首先要回答和解决的问题，也同样是学习动机，即“为什么学习”的问题。学生的学习动机对其学习活动具有引发、维持和导向作用，主指由学生的学习需要所引起的、直接推动其学习活动的内部动力或叫“驱动力”。它以需要、愿望或兴趣的形式体现出来，并影响着学习行为和方法，所以说学习动机是非认知因素中的核心问题。那么，我们将怎样认识、分析学生的学习动机，并在教学活动中进行积极的探索呢？

(1) 教师可通过一定方式(如个别谈话、专题讨论、问卷调查等)来了解学生学习动机的现状与特点，以便有的放矢地进行分析。据大量的心理学研究材料反映，学生的学习动机其内容复杂多样，主要有三种类型：第一种是外在动机。第二种是内在动机。第三种是任务动机。值得注意的是，第三种类型又有高低层次之分，受认知水平限制。高层次的动机表现为积极的为祖国建设及党和人民的事业而勤奋学习的责任感和义务感，因而有很高的学习自觉性等优点；低层次的，则把学习单纯看作完成任务即可。据了解，北京地区中学生的学习动机中，有15%的学生为应付家长与老师而学习；18%的学生为履行社会义务(诸如为家长争光，为了获得各种荣誉等)；23%的学生为了个人的前途(如上大学、成名成家等)而努力；还有44%的学生表示为了国家与民族(如为祖国建设、提高民族文化水平等)的需要而献身。在实际的学习活动中，如果我们的教师稍加观察，就可发现：有的学生非常喜欢与老师和同学探讨学习中的问题，敢于发表自己的观点，甚至是与老师和课本上不同的观点；有的学生上课没听明白的问题，非弄个水落石出不可；有的学生喜欢琢磨习题的多种解法，不管老师是否留作业，都有自己学习的内容，并经常看课外参考书；有的学生在学习上一般没有忽冷忽热的毛病，学习总是很稳定……。然而，也有些学生不但不具备上述特点，反而表现出对一切都无兴趣，应付学习、应付老师和家长。甚至陷入了一种综合性的学习心理疲劳状态。

(2) 引发学生学习动机的基本要素是，学生的需要与内在动机。所谓需要，从一般意义上说，是被人感受到的对生存和发展所必需的各种条件的需

求和追求，即对个体和社会的客观需求的反映。因此，任何人的需要都是生理性需要和社会性需要的集合体，其中涵盖着复杂的、多层次的丰富内容。而中学生做为社会成员中的特殊角色，他们的需要主要表现为对学习的需求，即意识到了学习的必要性，并表现为对知识本身的向往与追求，如渴求学习科学知识的强烈愿望，对各科知识及实验活动的兴趣与好奇心等等，构成了学习动机的主要要素。从这个意义上说，学习需要的主要心理成分就是求知欲和进取心。教师要善于保护和激发学生的求知欲和进取心，使学生在紧张的学习之中，能够获得愉快和满足的亲身体验，例如使学生满足了对肯定的需要、自主的需要、参与的需要、轻松的需要以及亲善的需要等等，就会使学生产生探究新知识或扩大、加深已有知识的认识倾向。

因此，可以说学习动机不仅反映着个人的某些需要和追求，更反映了人的精神需要的一种心理状态。学习活动中的内在动机就是由不同层次的学习心理状态构成。

A. 好奇的心理状态。学生的好奇分为两种不同的水平：即知觉好奇（包括了对环境中新异事物的注意等）与认识好奇（主要反映在学生对已符号化的思想的思考上）。具体表现为追求学习情境及外部形象的新鲜，学习过程的新颖，学习方法新异等等。值得注意的是，这种好奇可以通过造成学生在语言、概念、事实等之间的不和谐而诱发。因为，学生一旦在认识方面产生了不和谐，就会通过各种学习与思考的形式来降低不和谐，从而达到更高层次的认知体系，使他们养成独立思考习惯与独立学习的态度。例如，在告诉学生植物生长必须依靠光合作用的道理，并让他们进行实际观察之后，又指出实际上还存在着不需要阳光与叶绿素发生光合作用的植物。于是学生产生了认识上的不和谐，由此唤起他们对植物生长与种类的好奇与注意。从而导致他们进行自觉而积极的学习活动。

B. 一般的兴趣心态。主要由追求认识学习内容的需要引起的学习兴趣。但只表现为对某门学科知识限于一般兴趣与爱好。如谈到生物课，有的学生兴奋地说：“我们都喜欢生物课，对形形色色的动物特别感兴趣。可一让我记那些名词、概念及有关的理论，我就感到枯燥、心烦”。总之，中学生的学习兴趣往往带有不稳定色彩，既容易被激发又容易消失。为此，学生的兴趣可根据其起因而划分为直接兴趣（指由学习内容与学习活动本身所引起的兴趣）与间接兴趣（指由学习活动所产生的结果，如老师讲得好，学了有用等而引起的兴趣）两种。还可依其稳定程度划分为暂时兴趣与稳定兴趣。从学生的成长过程看，学生学习兴趣的发展有一个从直接到间接，从暂时到稳定的过程。因此，教师的指导作用在此过程中占有极其重要的位置。

C. 自觉的学习心态。一般在各年级学习始终较稳定的学生学习心理状态中表现突出。其特点是，这样的学习心态由较好的学习习惯引起。例如具有这种学习心态的学生学习计划性很强，作业中遇到难题，喜欢自己埃及筋思考解决，当天的功课当天完成，从不拖拉。

D. 较高志向的主动学习心态。主要表现为对某些学科知识有较稳定而强烈的学习兴趣，对学习认真而执著。具有这种学习心态的学生学习态度端正，有较强的社会责任感、成就感和事业心。它主要由反映学习需要的社会意义引起。实际上，上述几种层次的学习动机及心理状态，在中学生各学科的学习活动过程中，都不同程度的存在于每一个学生身上，并集中反映出具有独自特色的学习心理结构。



最后，需特别注意的是，在激发学生正确的学习动机过程中，在学习实践中，教师注重满足学生的某些需要固然是必要的，但更重要的是将对学生的理解和爱心放在教学过程的首位才是至关重要的。因为“理解的需要”才是学生学习行为的直接动力。

## 2. 学习与学习心理障碍的分析及调适。

学习心理障碍在中学生的学习过程中，是一种影响学生形成最佳心理状态的重要的不良因素。其表现形式和形成的原因相当复杂。

(1) 一般学习障碍主要分为两大类：一是器质性障碍，主要指由于身体状况（如早年病史、视听觉失常等，不适或缺陷而形成的学习困难；二是机能性障碍，主要指由于各种心理因素（如知觉、记忆、概念、言语、情绪及人格特征等）而造成的学习困难。中学生的学习障碍主要有认知障碍、情绪障碍、人格障碍和行为障碍。

A. 认知障碍。主要指学生在学习活动过程中，由于感知、记忆、理解等心理因素的影响，直接导致了学习的不适应。如在比较常见的有认知障碍的学生中，由于已有的基础知识较差，对新知识的理解能力低、接受新的刺激的感受性较弱，因而常出现令人不满意的学习成绩。对此，有多年教学经验的老师，在分析学生学习失败的原因时说：“学习成绩不好的孩子、正是由于基础太差，老师讲的再细他也听不明白，记不住。从而一次次的考试失败，使他们深感学习太难了，越发加重了原有学习障碍的程度。”此种现象被国外一些教育家称之为“魔力圈”现象，它严重地影响着学生的学习和发展，继续下去就会形成学习上的恶性循环。

B. 情绪障碍。情绪是一种多因素、多侧面的复合心理现象，是人对外界客观事物是否符合自身需要所产生的一种心理体验。积极的情绪能提高大脑皮层功能的张力，通过神经生理机制保持人体内外环境的平衡与协调，负性情绪则会严重干扰心理活动的内稳定，导致认识机能障碍，以致失去正确的判断和认识能力。尤其是对于处在人一生中关键而又有特色的时期的中学生来说，情绪障碍会更直接、更严重地影响他们的学习。造成一些学生学习情绪不佳甚至厌学的主要原因有：外在因素，包括家庭中父母感情不和或离异，与同学关系不融洽，父母对自己期望值过高而又深知自己达不到，因而压力过大失去信心等等；内在因素如自身情绪稳定性较差、遇事易激动学习积极性忽高忽低、忽冷忽热；学习上易形成焦虑情绪，如考试紧张、害怕难题、易烦躁等；还有相当一部分学习困难的学生厌学，认为学习太苦太累等等。

(2) 一般心理障碍主要有：心理定势，从众心理，逆反心理和文饰心理等。

A. 心理定势，即按固定的思路去考虑问题。积极的心理定势可大大提高人们认识和评价客观事物的能力和速度。而消极的心理定势常常成为人们的心理障碍，其产生的原因多由于知识的贫乏和经验的不足。具体表现在中学生中的消极心理定势如，由小学时进行机械、单调的记忆而形成的学习方法上的一种“死记硬背”的心理定势。以致入中学后，他们学习心理活动的准备状态就是准备延续此法，以做大量的练习和背记书本知识来应付各种考试。

B. 从众心理主要指盲从行为，即“随大流”。它特别会影响到学生个性和创造才能的发展。例如一次生物课上，老师问：果蝇体细胞在有丝分裂期间，细胞内含有多少个DNA分子？由于这个问题是在学习原有知识基础上引

伸的一个问题，所以老师叫了一个好学生回答，答曰：8 个 DNA 分子，教师问答的对不对？很多同学异口同声说：“对！”其实这个答案是错的，很多学生是不加思索地盲从。经了解，盲目跟着说对的学生认为“学习好的同学正确的可能性大”，“多数人说对我也就跟着说对了”。此例说明了从众心理的普遍性。

C. 逆反心理，在中学生中主要表现为“老师（或家长）让我这样做，我偏不这样”的心态和情绪。学生在学习上产生的逆反心理其原因是多方面的，如教师教学态度、教育方法的不适当，思想方法的片面则是主要原因。表 6 是有关专家与某校几个年级中的 12 名后进生谈话了解到的情况，他们对学校、教师、学习都有不同程度的抵触和不满情绪，表现出同程度的逆反心理。

对此，如果教师没有相应的教育对策，或无意之中强化了学生的逆反心理，上课时对于老师的教育就会明听暗顶，对老师讲的知识毫无兴趣，似听非听，从而降低教学质量。为此，教师要注意从各方面减少使学生产生逆反心理的诱因，真正做到对学生的了解、理解和宽容。

D. 文饰心理，在学生学习的过程中有多种表现形式。例如学习成绩不好的学生、或某次考试失误的学生，往往把原因归结为“自己身体不好”、“脑子笨”、“同学的不良影响”、“家庭的影响”或归于父母的责任、老师教的不好等等。以掩盖自己的错误与问题，并满足自己的虚荣心。中学生的此种心理是他们学习进步的一大障碍，所以必须引起教师的高度重视。并科学而全面的对学生上述学习心理障碍进行分析与调适。

#### 四、分析方法及注意问题

1. 依据学生学习过程的周期程序，掌握其心理活动的周期变化。这种周期变化的反复进行，显示出了学生智能发展的量的积累，在一定数量积累的基础上发生的质的“飞跃”。因此，教师在教学准备过程中，在了解、认识学生认知与非认知心理因素及心态特征的基础上，掌握学生学习的周期程序，对于指导学生改善学习的智能结构，形成最佳的学习心理状态，不仅具有重要的现实意义，同时也是科学分析学生学习心理的关键环节。

（1）我国古代教育家曾提出过学习过程的学习心理学思想的“七步学习论”。即立志（强调学习者对获取知识经验的动机、态度和目的）、博学（指阅读与获得信息）、审问、慎思、明辨、时习和笃行。七个环节在学生学习的全过程中互相联系。

（2）我国现代教育工作者对学习过程的结构分析，明确提出了“我国当代中学生最优学习方法的八个环节，或叫“八环系统学习法（武汉师范学院黎世法对 10350 名中学生的学习总结分析），即：制订计划及执行学习计划的过程、课前自学、专心上课、及时复习、独立作业、解决疑难、系统小结和课外学习（包括阅读、参观访问、社会调查及科技活动等）。上述八个环节在学生学习活动中的作用，不仅在于促进学生知识的学习与巩固，更重要的是能够满足和发展学生的兴趣和爱好的需要，激发求知欲，培养学生的最佳学习心态以及独立学习、分析和解决问题的能力。

（3）现代美国心理学家加涅（1974 年）以学习中相应的心理活动为依据，运用现代信息加工理论和模拟的方法，就实验材料进行推论，把学习过程分为 8 个阶段，即动机、了解、获得、保持、回忆、概括、动作和反馈八个阶段。也有的资料介绍为“学习的七阶段论”，如表 8 所示：

表 8 运用现代认知心理学资料分析学习

## ——学习七阶段论

动机阶段 了解阶段 获得阶段 巩固阶段 应用阶段 泛化阶段 反馈阶段。

从上述可见，加涅等认为学习过程的阶段及其相应的心理状态不是自发的，而是在教学环境的影响下、在教学活动中出现的。因此，了解并认识上述内容是分析学习心理的重要方法之一。

2. 遵循学生认知发展的规律，增强学生对客观事物的认识能力。人对客观事物的认识能力，表现在人脑对客观事物反映的深度、广度、速度及准确度上，它最基本的认识力主要是：观察力、表象力、思考力、创见力、想象力、理解力和记忆力。其中思考力是认识力的核心，创造力是认识力发展的最高水平。一些优秀的中学生所表现出的智力超常、能力突出、各科成绩均达到优良水平。追其根源，正是由于他们具有爱思考、少保守、求知欲强、想象力丰富、富于幻想、乐于探索社会、人生和大自然的奥秘等最佳心理状态特征，从而促进和强化了上述认识能力的提高和完善。反之，学习成绩较差甚至厌学的学生则主要表现为注意力分散，思维迟缓、情绪消极、认识模糊等。从而伴随着学习效率降低，考试及作业的错误率上升，存在着严重的学习心理障碍。究其原因，首要的就是认知障碍，即认识能力与优秀学生相比差距极大。

因此，在分析学生学习心理时要注重遵循中学生认知发展的特征，有针对性地进行分析。例如遵循中学生的“感知、观察能力在目的性、持久性、精确性和概括性上有显著发展”这一特征，在为学生提供丰富的正确的感性知识的教学活动及社会活动中，特别是在组织观察时，注意培养学生的观察力；遵循中学生的“思维能力不断从片面性和表面性向抽象思维过渡。同时又从‘经验型’抽象思维、向‘理论型’抽象思维发展的思维规律”。通过组织学生开展能够促进他们正确理解科学知识体系的活动，帮助学生们提高生物学科理论思维和辩证思维的水平；遵循记忆规律，指导不生改善记忆方法并刻苦识记、自觉训练并提高持久记忆力；遵循学习迁移规律，多为学生们创造掌握有关技能，提高手脑并用的实际操作能力的机会和条件。但需注意的是，在进行上述分析时，还应特别注重学生的认知评价能力，尤其是对于那些一面临考试就出现心理紧张甚至焦虑的学生。一般情况下，考试紧张是在一定情境的激发下产生的。从考试焦虑的形成过程可以看出，认知评价在考试焦虑的形成过程中居于主导性的调控地位，当然，做为应试者的不生这种认知评价的调控作用发挥的如何，同其已有的知识储备和应试技能密切相关。但是，在考试过程中学生的认知评价能力对于稳定和调节情绪起着十分重要的作用。例如学生的自卑与自信就表现为消极或积极的自我评价。教师如果总把注意力放在学习成绩好的学生身上，无意中就会造成学习成绩较差的学生的自卑心理。从而增加学生的心理压力，因此，在分析学生的认知心理时，对学生的认知评价能力的分析也是应当引起我们高度重视的关键问题之一。

3. 需注意的几个问题如下：

(1) 学生的学习动机与学习之间的关系是典型的相辅相成的关系。这就是说，动机固然可以增强行为的方式以促进学习，而所学到的知识反过来也可增强学习动机。因此，当教师发现学生尚未表现出对学习有适当的兴趣或动机之前，教学的最好方法是，不管他们当时的动机状态如何，要将注意力

集中在如何有效地去教，即增强学生学习动机最适宜的方式是把重点放在学习的认知而不是动机方面。只要学生尝到了甜头，学习兴趣和动机自然会被激发。

(2) 对学生进行有效的评价和适当的表扬与批评，应注意评价必须客观、公正和及时，尤其要注意学生的年龄特征与性格等特征，尽量避免由于教师不公正的评价与分析而产生相反的结果，即挫伤学生的自尊心和自信心。

(3) 科学的评价学生必须坚持的几个观点。即全面的观点，发展的观点，联系的观点。把学生放到一定的环境中，从方方面面进行综合考察与分析，尽量做到有的放矢、对症下药，避免片面、孤立、抽象地评价学生。

(4) 科学的分析学生的学习心理应深入了解中学生的几个心理特性，即独立性与依赖性；闭锁性与开放性；求索性与动荡性；在此基础上研究如何满足中学生心理上许多正当的发展需要，增进他们的身心健康。

(5) 教师要注重用自身的人格力量去影响和教育学生，增强自我心理鉴定的能力。可以说这是科学分析学生的学习心理，培养他们最佳学习心态的保证。也就是说师生同在一个学校环境里，与学生一样，教师也会受到社会上各种因素的影响，有时在对某些问题的认识 and 情感上是相似的。我们的教师往往只知道因材施教的前提是了解学生并对学生进行心理分析与鉴定，而很少了解或忽略了自我心理的复杂性和矛盾性。从这个意义上说，教师对自我的了解与分析，如同了解和分析学生的心理一样重要。

总之，在教学过程中学生的各种心理活动及其变化，基本上都学习问题有关。因此学习心理，始终做为教育心理学的重要组成成分吸引着国内外的学者进行着广泛而深入的研究，它既是教育心理学的理论基础，也是教育心理学的主要研究领域。为了适应当代社会经济的高速发展和科学技术日新月异的进步需要，将学生学习心理的分析纳入教学之中是教育改革的重要一环。

## 教学对象的调查与了解

### 一、教学对象了解的意义

“知己知彼，百战不殆”，通过调查深入准确地了解学生，具有以下几方面的意义。

#### (一) 了解学生有助于教师更好地把握教材

一般地说，教材的编写是考虑了学习者的认识规律及心理特征的。教材中内容的深度、广度、具体素材的选取、处理方法、逻辑体系、例题习题的配备等既要照顾学生通过感知、理解、巩固、应用达到掌握知识的特点，又要遵循从个别的、具体的到一般的、抽象的，从感性的、低级的到理性的、高级的这个认识过程。

例如中学函数这部分内容，照顾到学生思维水平发展的实际情况，分成三个阶段按三种水平层次进行编排。又如几何中公理体系的处理，考虑到学生的知识基础、年龄特点等方面的情况，在内容安排上既体现了科学几何的公理化思想又对公理体系要满足相容性、独立性、完备性的要求作了调整，在保证相容性的前提下，采用了增加公理（如三角形全等的判定公理、空间三线平行公理等）和允许一定程度的直觉的方法以降低学习的难度。教师只有在充分了解教育对象的基础上，才能把握住教材内容在编排、处理上的意

图。

### （二）了解学生有助于制定合理的教学方案

了解学生有助于教师把握教学环节，掌握教学节奏、制定合理的教学方案。

教学内容在深、广度上有很大的弹性，处理方式有多种多样，教学方法千姿百态，教师只有在全面了解学生的基础上，才能把握教学环节，选择合适的教学方法，制定出合理的教学方案。

例如，在课堂提问中，教师要根据学生实际情况估计在答问中可能出现的错误，这样提问才具有针对性，真正解决学生学习中存在的问题。

### （三）了解学生有助于教师因材施教

学生的数学学习总是存在着个性差异，即使是同一内容，对于不同的班级教学情况可能很不相同，特别是学习有困难的学生，其困难情况可能各不相同。只有对学生的个性差异有了充分的了解，才能对不同情况的学生进行有针对性的帮助，使每一个学生都得到应有的进步。

### （四）了解学生有助于提高教学质量

了解学生有助于调动学生的学习积极性，开发学生智力，形成学生良好的个性，提高教学质量。

教师只有了解学生，才能结合学生思维发展水平的实际情况，采用恰当的方式，提供给学生恰当的感知材料，设置适当的问题情境，激发学生学习数学的兴趣，活跃学生思维，使学生积极主动地去获取知识，促进学生能力和个性的发展，提高教学质量。

### （五）了解学生有助于教师总结经验、丰富教育理论和提高工作自觉性

教师要了解学生的具体情况进行详细记载，经过反复了解，不断地积累，便掌握了大量的第一手材料。这就为教师总结经验、开展教学研究、丰富教育理论提供了大量素材。同时这种工作习惯的形成也提高了教师工作的自觉性。

## 二、教学对象调查的基础方法

教学对象调查的一般步骤是：确定调查目的；选定调查方法；制定调查提纲；拟定调查题目；进行具体调查；分析调查结果作出结论。

教学对象的调查根据不同标准可以分成不同的类型。如定量调查与定性调查；直接调查与间接调查；新接手一个班时的调查与教学过程中的调查；课前调查与课后调查；课内调查与课外调查；知识基础的调查与心理品质的调查；一般情况调查与个性差异的调查等等。在各种调查中，最常用的基本方法有以下几种。

### （一）访谈法

访谈法是教师通过访问的形式了解学生情况。间接或直接与学生进行交谈来收集有关学生的知识与心理行为的数据资料，然后把这些资料加以统计处理或文字总结。例如，在接手一个新班时，可访问原班主任和数学教师；访问家长或其它与学生有接触和交往的人；也可找学生个别谈话或举行有代表性的学生的小型座谈会。

运用访谈法应在访谈前做好充分的准备工作，首先应确定访谈的目的，并根据目的选定访谈的对象。例如为了了解学生对某一知识掌握的情况，应利用分层抽样法选择学习能力不同，基础不同的学生进行谈话。其次是根据

访谈的内容制定详细的谈话计划。如确定谈话的方式是个别谈还是小组谈，拟定谈话提纲并预先考虑好调查对象可能作出的各种回答并作出分类，必要时还要设计谈话记录的代码表示等。然后设计与编排好访谈问题。这时应注意，使问题由广泛到一般再到具体、由较大的问题到较小的问题排列，使问题过渡自然。开始时的问题要起说明背景、激发兴趣的作用，重要的问题应放在中间，即在被访谈人积极性已激发起来但还没有感到疲劳时进行关键性内容的交谈。对复杂问题应采用复合性或多重问题提问，采用随机化原则使问题陈述形式有所变化，以鉴别对方答语的可信度，并提高访谈的效度。

另外，为了使访谈有成效，了解到真实的情况，应注意使谈话在自然状态下，在和谐融洽的气氛中进行。要注意仔细听取访谈对象的回答，访谈应按事先的计划进行。不要向访谈对象随意提问或暗示访谈者的意志倾向。

## （二）问卷法

问卷（包括调查表）调查是通过书面语言，采用提问的形式记录被调查者对特定事实的意见和态度，或采用观察形式记载被调查者对某些事实的评价或发现来收集各种教学资料，然后进行统计处理或总结。问卷法主要采用量表方式进行量化的测量，也可运用提问方式让被调查者自由地进行书面回答。问卷法适用的调查问题很广泛，即可用来了解学生的学习情况，智力品质，又可用于了解学生的学习态度、兴趣、动机等非智力因素水平等等。

利用问卷法进行调查其关键在于设计问卷。首先，要注意问卷设计的措词文字应易于理解，问卷的语言应有明确性、单纯性、通俗性、简明性，便于回答。其次，问题的数量也不要过多，通常以不超过 28 个问题为宜，比较好的调查问题数在 15—20 个问题之间。答题时间最好在 15—25 分钟内。其三，问卷中提问的设计，要考虑到被调查者的兴趣、回答倾向，并由设问的启发性、连贯性促使应答者根据自身的经验和知识能对所提问题作出分类与合乎逻辑的反应。其四，问题的编排也要充分考虑应答者的心理，开头的项目应简单易答，以便引起应答者的兴趣，把比较复杂的问题或要多用一点时间思考的问题放在后面。以减少应答者厌烦的感觉，容易引起应答者逆反心理的问题应放在最后。

问卷法常用下列五种项目方式：

1. 是否式，即以是否或正误对问题作出回答。例如：你喜欢上数学课吗？是[ ]，否[ ]。
2. 选择式，即在数个备择答案中选择最符合自己想法的一项。例如：有的同学上课前先预习一下，你是怎样的呢？不预习，（ ）。难得预习，（ ）老师布置预习就预习。（ ）经常预习（ ）。
3. 排列式，即按照重要性或时间性等标准，对备择答案排出等级或序列。例如：你对下列课程学习兴趣怎样？请用序数数字排出等级顺序：语文（ ）数学（ ）政治（ ）物理（ ）化学（ ）外语（ ）历史（ ）地理（ ）。
4. 填空式，即在列出的问题括号中填入自己的情况或看法。例如：你最感兴趣的课程是 。
5. 量表式，即以心理量表方式让受试者对问题作出反应，主要有五点量表、七点量表、百分量表等。

## （三）测验法

测验法是用测验（测试、或考试）题对学生进行有关测验，然后对所获

得的数据进行统计处理作出评价。测验在数学教学中是使用得最多最广的调查方法，即可用作教学前的调查（如摸底测验），也可用于教学过程之中（如诊断性测验），又可用于教学后（如形成性测验，达标测验），还可用于对学生进行某一知识学习的单项调查。有关测验评价的方法请参阅后面的专章，这里只就单项测验作一简要介绍。

要了解学生学习某一知识的准备知识情况或学习某一知识后掌握的程度，或者了解某一知识的学习对于学生来说的难易程度，都可用单项测验。单项测验应具有明确的目的，选题应具有代表性、典型性，一般不应选取偏题、怪题来作测验。当测验是为了解学生某项知识的准备情况或学习时的难易程度时，还可先进行经验分析或理性过程分析，分清该知识的层次结构，再有针对性地进行测验。

#### （四）作业分析法

作业分析法是通过分析学生的书面作业（包括试卷）情况来了解学生数学知识学习情况及数学素质情况。学生的作业是学生数学思维活动过程的一种反映，是学生数学素质的一种反映，也是学习态度，刻苦精神等非智力因素的一种反映，是教师了解学生的一个重要窗口。

作业分析不是简单的检查或批改作业，而是在批改的同时对作业情况进一步作定性分析，找出隐含在作业解答过程中的思维特点，发现独特的思维方法或查清产生解题错误的根源，并作好记载。

作业分析可从两个方向进行，一是横向分析，在一次作业（或考试）中，从整体上看，有哪些优秀的解题方法，有哪些突出的问题，产生错误的原因是什么，下一步应采取什么教学措施。以从整体上提高教学质量。二是纵向分析，对某一个学生（通常可在班上有重点地选择几名具有代表性的学生作样本，以减轻工作量）的每次作业情况都进行分析记载，以了解该生在哪些知识点上、哪些思维方法、思维品质方面有什么特点或缺陷，应对该生采取什么教学措施。一段时间（一般以学完一个单元或半个学期为单位）后，该生是退步了还是进步了，幅度有多大，并从样本推断同类，推断整体，达到了了解全班学生情况的目的。

#### （五）观察法

了解学生离不开观察，和其它调查方法一样，观察法也是搜集学生各种活动资料的基本途径。

观察法是在自然的条件下，在一定时间内有目的有计划地对学生的学习现象作出客观的、细致的、深刻的、完整的、集中的体察和分析判断，以便了解学生。例如通过对学生听课情况的观察可了解到学生对某一问题是否听懂弄明白了，了解到学生学习的积极性。学生的思维活动往往会从面部表情上流露出来，课听懂了，会露出愉快满意的表情，心领神会；听不懂时，会表现出焦虑不安、惶惑的表情。通过对学生解题过程的观察，可了解其解决数学问题时的思维情况及思维素质。

运用观察法时，要善于在繁杂的现象中选择所需要观察的事实，善于及时地抓住某些变化的重要材料，并敏捷地发现各种现象间的联系。观察者一定要坚持客观的实事求是的原则，有目的、有计划系统地进行观察，注意积累第一手资料。防止带着有偏见的预定的观点去看问题。只有以观察到的真实情况来作分析，作结论，才能得出科学的结论。

此外，还有许多了解学生的方法和途径，如实验法与个案分析法，通过

课外辅导、生活上接近学生与学生打成一片等多种途径，实际上，只有综合运用多种方法进行调查研究才能真正全面地、深刻地了解教学对象，值得一提的是，学习有关理论，提高理论水平，从整体上了解学生不同年龄阶段的心理特点和认识规律也是了解教学对象的一种不可忽视的重要方法。

### 主客体“动力素质说”

#### 1. “动力素质”主客体关系模式

教学主客体理论研究，主要是为了正确认识和科学确立教师和学生在学习活动中的关系、地位与作用，调动教师和学生两个积极性，从而达到深化教学改革、提高教学质量的目的。运用辩证唯物主义认识论的科学实践观点对教学过程进行具体分析，我们就会清楚地看到，在教学过程中，教师和学生同处于学习活动的主体地位，都是推动学习活动发展的动力。在学习活动中，教师发挥着主体指导作用，学生则发挥着主体核心作用。提高和完善学生的身心素质，为社会培养合格人才，是学习活动的根本目的，也是师生共同奋斗的一致目标。因此，学生身心素质自然也就成了学习活动的客体。教学主体师生通过对学习客体学生身心素质的提高和完善，实现其为社会培养人才的教学目的；学习客体学生身心素质的不断提高反过来又要求教学主体师生不断改进教学方法，增强教学能力，教学质量在学习主客体对立统一关系中不断得到提高。我把这一理论体系概括为“动力素质说”。这一学说克服了以往各种学习主客体理论学说的片面性，正确地确立了教师和学生在学习活动中的关系、地位与作用，科学地阐明了学习主客体之间的相互关系，为学习主客体理论研究开辟了新的天地。

#### 2. 学习活动中的主体与客体

学习是教师和学生凭借教材、教具、图书、资料、仪器、设备等手段通过教与学的实践活动，使学生身心素质获得提高、完善和发展的一种特殊认识活动。学习实践活动是人类社会实践活动的一部分。教师和学生不仅是实实在在的自然肉体存在物，而且是有意识能思维的具有社会本质的人。教师和学生都是学习实践活动的参加者，他们的学习实践能力和学习认识能力是在一定社会条件下形成的，他们在学习活动中所使用的学习实践工具——教材、教具、图书、资料、仪器和设备等物质手段和精神手段也都是在一定社会条件下产生的。因此，教师和学生都是学习活动的主体，都是推动学习活动不断发展的动力。

人们认识和改造客观世界的目的，是为了满足人类某一方面的需要。师生通过学习实践提高和完善学生的身心素质，是为了满足人类社会对人才的需求。学习活动对人的培养，具体表现为对学生身心素质的认识和改造。具体的学生身心素质水平总是和社会实践所需要的学生身心素质水平之间存在着一个差距，缩小乃至消除这个差距正是学习活动所要解决的主要矛盾和师生肩负的根本任务。教师的教是为了认识和改造学生的身心素质，以培养出社会所需要的人才；学生的学也是为了认识和改造自己的身心素质，使自己成长为符合社会需要的人才。学生的身心素质是与教师和学生的主体功能即学习实践相联系并被具体指向的东西，所以，学生的身心素质自然也就成了学习活动的客体。

#### 3. 学习主客体之间的相互关系

教学主体（师生）与学习客体（学生的身心素质）之间的关系，主要是学习实践关系和学习认识关系，即改造被改造与认识被认识的关系。学习实



践关系，就是师生通过教与学的实践来提高和完善学生的身心素质，也就是主客体之间的改造被改造的关系。教学认识关系，就是在提高和完善学生身心素质的过程中，师生不断探索和认识学生身心素质发展的规律，进而不断改进教师的传授方法和学生的学习方法，增强师生对学生身心素质的认识和改造能力，为进一步提高和完善学生身心素质创造条件，这也就是主客体之间反映被反映、认识被认识的关系。

教学主客体之间的关系是对立统一的。在教学过程中，教师的传授能力和学生的学习能力制约着学生身心素质的提高和完善；学生身心素质的提高与完善又对师生教学水平的提高和教学实践工具的改进不断提出新的更高的要求。也就是说，教学主体的能力制约着对教学客体认识与改造的深度和广度，教学客体的发展变化反过来又促进教学主体能力的提高和教学实践工具的改进。教学主客体之间不仅相互联系、相互制约，而且在一定条件下相互转化。教学主体（师生）通过教学实践把教学目的（促进学生身心发展）变成客观实在即教学客体（学生身心素质）；教学客体（学生身心素质）的发展变化，一方面不断反映到教师的头脑中经过思考加工形成教学经验，增强教师的传授能力，另一方面又不断内化为学生的本质力量，充实和发展学生的体力和智力。教学主客体之间的对立统一关系，为我们揭示了这样一个基本原理：只有不断改进师生的教学方法，增强教学能力，才能不断提高学生的身心素质；随着学生身心素质的不断提高，又要求师生具有更先进的教学方法和更强的教学能力，教学质量就是这样在教学主客体对立统一关系中得到不断提高的。社会主义市场经济的发展，对人才素质的要求越来越高，教师的传授方法和学生的学习方法也必须随之来一番彻底地改造，为适应新时代的需要培养出更多高素质的合格人才。

#### 4. 教师和学生在教学活动中的地位与作用

在教学过程中，教师和学生虽然共同参与教学实践活动，同处于教学活动的主体地位，都是推动教学活动发展的动力，但他们所起的具体作用却是各不相同的。教师是经过专门培养和训练的教育工作者，具有一定的教学经验，较高的思想、学识和道德水平以及组织管理能力，能够自觉地按照教育方针、教学大纲和教学计划对学生进行组织管理和知识传授，对学生的德智体全面发展负有责任。因此，教师在教学活动中起着十分重要的主体指导作用。

教学活动是学生在教师指导下通过学习实践活动获得自我发展的一种认识活动。作为培养人的教学活动的主客体与一般社会实践活动的主客体相比，具有完全不同的特点，比如，录音磁带是一种精神客体，作为客体内容载体的磁带本身不具有能动性，不能成为主体。学生的身心素质也是一种精神客体，作为身心素质载体的学生则是具有主观能动性的人，是教学活动的主体和动力。学生身心素质提高和完善的过程，就是学生在教师指导下通过学习实践活动自身的内在矛盾运动实现“自己运动”、自我发展的成长历程。就是说，学生身心素质的提高和完善，主要依靠学生自己的学习实践来实现，教师的作用仅限于指引和诱导，而不能越俎代庖取代学生去实现。对于学生身心素质的提高和完善来说，教师的教是外因，学生的学则是内因。在教学过程中，只有调动教师和学生两个积极性才能圆满完成教学任务。因此，学生在教学活动中起着极其重要的主体核心作用。比如：写作教学，是学生在教师指导下调动自己已有的知识技能和生活体验，通过自己的谋划与构思，运用

语言文字表达自己的见解和感情的一种认识活动。在写作教学过程中，虽然始终离不开教师的主体指导作用，但是，学生写作能力（学生身心素质的内容之一）的提高，归根到底还是要靠“我手写我心”的自我写作实践实现。

“自己写，写自己”是学生主体核心作用在写作教学中最突出的表现。和写作教学一样，其它各科教学如不充分发挥学生的主体核心作用，最大限度地调动学生学习的能动性、积极性和创造性，要想提高和完善学生的身心素质，圆满完成教学任务是根本不可能的。

（杨紫祥）

