



目 录

第一部分 绪 论

第一章 教育心理学及其研究	3
第一节 教育心理学的研究对象与应用	4
第二节 教育心理学的发展概况	8
第三节 教育心理学的研究方法	13

第二部分 学生与教师心理

第二章 学生心理	29
第一节 学生的认知发展	30
第二节 学生的情感和个性发展	42
第三节 学生的个体差异	50
第三章 教师心理	76
第一节 教师的角色与特征	77
第二节 教师的专业品质	81
第三节 师生互动	86
第四节 教师的成长和培养	91
第五节 教师职业倦怠	100

第三部分 一般学习心理

第四章 学习心理导论	109
第一节 学习及其分类	110
第二节 学习心理	

第三节 学习理论发展	124
第五章 行为学习理论	130
第一节 经典性条件作用理论	131
第二节 联结主义理论	135
第三节 操作性条件作用理论	137
第四节 社会学习理论及行为主义新进展	145
第六章 认知学习理论	155
第一节 早期的认知学习理论	156
第二节 认知结构学习理论	160
第三节 认知同化学习理论	165
第四节 学习的信息加工论	172
第七章 建构主义与人本主义学习理论	180
第一节 建构主义思想渊源与基本观点	181
第二节 个人建构主义理论	187
第三节 社会建构主义理论	195
第四节 人本主义学习理论	203
第八章 学习动机	210
第一节 学习动机概述	211
第二节 学习动机理论	217
第三节 学习动机的培养与激发	233

第四部分 分类学习心理

第九章 知识的学习	247
第一节 知识的分类与表征	248
第二节 知识的理解	260
第三节 错误概念的转变	276
第四节 知识学习与迁移	284
第十章 技能的学习	299
第一节 技能的概述	300
第二节 动作技能	304
第三节 心智技能	317
第十一章 问题解决的学习与创造性	325
第一节 问题与问题解决	326



第二节	问题解决的过程	331
第三节	问题解决的训练	343
第四节	创造性思维	352
第十二章	学习策略	362
第一节	学习策略概述	363
第二节	认知策略	369
第三节	元认知策略与资源管理策略	383
第四节	学习策略的促进	390
第十三章	品德的形成	404
第一节	品德心理概述	405
第二节	道德发展的理论	407
第三节	品德的形成与培养	420
第四节	学生不良行为的矫正	432

第五部分 教学心理

第十四章	教学设计	443
第一节	设置教学目标	444
第二节	选择教学模式	453
第三节	设置教学环境	471
第十五章	课堂管理	488
第一节	课堂管理概述	489
第二节	课堂管理过程	492
第三节	处理严重的问题行为	502
第十六章	学习评定	509
第一节	学习评定概述	510
第二节	标准化测验	519
第三节	教师自编测验	527
第四节	真实性评定与评定结果报告	540
参考文献		554
英文文献		560

第一部分

绪 论

第一章 教育心理学及其研究

003

当今社会的飞速发展给教育不断地提出更高的要求。世界各国都在加速本国的现代化进程，纷纷进行教育改革，以适应飞速发展的经济形势。我国教育工作者紧跟国际形势，努力探索全新的人才培养模式，先后提出了一些新的教育模式和口号，如主体性教育、创造性教育、成功教育、挫折教育、快乐教育以及素质教育等，正所谓精彩纷呈，令人难以暇接。然而，不管从哪个角度、哪个层面对教育进行改革，最终都是围绕学生的全面发展展开，都必须遵循学生心理发展的规律、学习的规律和教学的规律。教育心理学正是一门用科学的研究方法解释“学”与“教”相互作用过程中的基本规律的科学。因此，教育心理学在当前的教育教学理论和实践中具有非常重要的作用。本章将简要介绍教育心理学这门学科及其研究。

本章要点

● 教育心理学的研究对象与作用

○ 教育心理学的研究对象

○ 教育心理学的作用

● 教育心理学的发展概况

○ 教育心理学的发展过程

○ 教育心理学的研究趋势

● 教育心理学的研究方法

○ 研究的方法

○ 研究的步骤

○ 研究的有效性

第一节 教育心理学的研究对象与应用

一、教育心理学的研究对象

教育心理学(educational psychology)是一门通过科学方法研究学与教相互作用的基本规律的科学,它是应用心理学的一个分支。教育心理学的知识正是围绕学习与教学相互作用的过程而组织的,包括学习心理、教学心理、学生心理和教师心理四大部分内容。

1. 学习与教学相互作用过程的模式

在宏观上,学与教过程是一个系统过程,该系统包含学生、教师、教学内容、教学媒体和教学环境五种要素,由学习过程、教学过程和评价/反思过程这三种过程交织在一起。如图 1-1 所示:

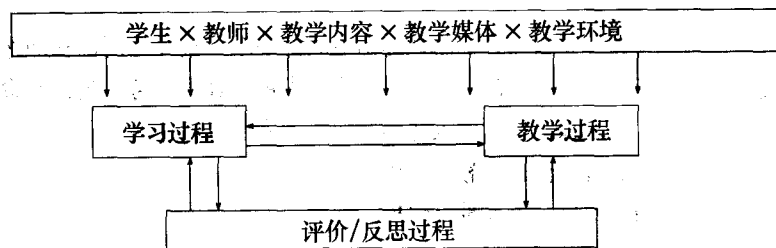


图 1-1 学与教过程的宏观模式

在这一模式中,学生、教师、教学内容、教学媒体和教学环境五方面因素相互作用,共同影响学习与教学及其评价/反思之间的相互作用过程。

2. 学习与教学因素

在这些影响因素中,学生是学习的主体因素,主要从两个方面来影响学教过程:一是群体差异,包括年龄、性别和社会文化差异等;二是个体差异,包括先前知识基础、学习方式、智力水平、兴趣和需要差异等,这些是任何学习和教学的重要内在条件。这两大类差异构成了本书第二章的基本内容。

在教育过程中,学生是学习过程的主体,但这并不否定教师对学生的指导地位。学校教育需要按照特定的教学目标来最有效地组织教学,教师在其中起着关键的作用。教师这一因素主要涉及敬业精神、专业知识、专业技能以及教学风格等方面。这些是教师心理研究的主要问题,构成了本书第三章的主要内容。

教学内容是学与教过程中有意传递的主要信息部分。教学内容一般表现为课程标准、课程、教学目标以及教学材料等。教育心理学并不研究课程内容,但十分关注教学内容的结构、难度与学生心理发展水平之间的关系,非常重视教学目标的设置、教学内容的分析和组织方法。这些内容将会在学生心理、学习心理和教学心理等部分中加以阐述。

教学媒体是教学内容的载体,是教学内容的表现形式和师生之间传递信息的工具,如实物、文字、口头语言、图表、图像以及动画等。教学媒体往往要通过一定的物质手段实现,如书本、板书、投影仪、录像机以及计算机等。随着科学技术的发展,教学媒体已成为教学中一个具有独特意义的因素,不仅影响着教学内容的呈现方式和容量的大小,而且对教师和学生在学习过程中的作用、教学组织形式以及学生的学习方法等都将产生深远的影响,因此日益成为教育心理学研究所关注的一项独特的课题。这些内容将在第十四章教学设计中加以讨论。

教学环境包括物质环境和社会环境两个方面,前者涉及课堂自然条件(如温度和照明)、教学设施(如桌椅、黑板和投影仪)以及空间布置(如座位的排列)等,后者涉及课堂纪律、课堂气氛、师生关系、同学关系、校风以及社会文化背景等。教学环境影响学生的学习过程和方法、教学方法以及教学组织,尤其是社会环境,不仅关系到学生情感和社会性的发展,而且对学生的认知发展过程也有直接的作用。因此,在教育心理学中,教学环境不仅是课堂管理研究的主要范畴,也是学习过程研究和教学设计研究所不能忽视的重要内容。这些内容将在第十四章教学设计、第十五章课堂管理心理中进行介绍。

3. 学习与教学过程

学习过程是教育心理学家们进行最早也是最多的一项研究内容。这些研究结果构成了学习和动机理论,各家各派学习理论之争都集中体现在对学生学习过程的不同解释上。本书第四、五、六、七章分别介绍各种学习理论,第八章介绍学习动机理论,第九、十、十一、十二、十三章分别介绍人们从各个方面对学习过程进行的研究。

在教育心理学中,人们对教学过程的研究起步较晚,但发展很快,目前已逐渐形成了一套完整的有效教学理论。这些内容将主要在第十四章教学设计中加以介绍。

评价/反思过程既可在学习过程和教学过程之后,作为一个独立的部分,又可贯穿在学习过程和教学过程之中。它是对学习和教学效果进行测量、评定和反思,以及进一步加以改进的过程。学习和教学评价主要在第十二章学习策略与第十六章学习评定中加以讨论。

学习、教学、评价/反思三种过程交织在一起,相互影响。学习过程受教学过程影响;教学过程要围绕学习过程进行,并且通过学习过程而起作用;评价/反思过程随学习过程和教学过程而变化,反过来又促进学习和教学过程。同时,这三种过程都受到学习和教学因素的共同影响。

二、教育心理学的应用

(一) 教学:科学,还是艺术

教育是科学还是艺术?如果是艺术,就需要天赋、灵感、直觉和创造性。这

些都是不可言传的；如果是科学，就得掌握某些知识和技能，这些知识和技能只有通过练习而获得。人们能从某些教师的经验中寻找规律性的东西，并反过来把它应用于课堂。如果把教育是科学这一观点推向极端，教师充其量不过是为每种课堂情境选用了正确的公式而已。

一些教育家采取了非此即彼的极端立场，认为教学要么完全是艺术，要么只能是科学。教学艺术论者坚信，好教师是天生的而不是造就的，他们认为行为的基础是直觉。教学科学论者则认为，有效教学的基础是教学科学，教师能从教学科学中学到有效的教学行为。当然，大多数人一致认为教学既是科学的又是艺术的。有人曾把教学比作看病，说它们既有科学的一面，又有艺术的一面。说是艺术，是因为它们需要天赋，需要创造性的反复实践；说是科学，是因为它们都包含一套技术程序，都能加以系统地描述和研究，都能传授和改进。一个优秀的教师正如一个优秀的大夫，能把创造性和灵感建立在基本的专业知识之上。时至今日，这一比拟仍不过时，现代医学科学虽说建立在科学的理论和研究之上，但一个医生治疗一个病人时，还必须应用判断、直觉和创造性来解决许多医学问题。这些问题并没有必然的正确答案。当然，医生也绝不能置生物化学原理而不顾。同理，在教学中，教师不知道教育科学家们已经发现的学习和教学规律，就像医生不知道生物化学原理一样，他们所作出的决定都将不可避免地失败。

今天，有关教学是科学还是艺术的争论已发生了新的转变。人们越来越关心：教师是应当掌握许多教学技能，还是能面对变化莫测的教学环境而进行不断的思索和创造。大多数人一致认为教师应当同时兼备技能和反思能力。他们必须能够运用已有的策略，并能发明新的策略；他们必须掌握一些管理班级的常规方法，但也能在情境发生变化时打破常规。一个教师如果不具有计划、讲演、指导、组织管理和编写试题等方面的技能，他是决不可能成功的；但是，一个优秀教师也要懂得，教学必须因时因地因人而宜。新的问题会不断产生，当旧的答案行不通时，就要寻找其他方法，甚至一些已经被实践证明行之有效的方法。在面对新学生、新情境和新材料时，也要作出相应的改动。如果一个教师只学习科学的技能，他就永远不会成为一个艺术的、自我教育的、具体问题具体分析的教育家。因此，很显然，教师必须既能运用技能，又能在不同环境下进行思考。

诚然，某些教师是有些天赋，但对于一个新教师而言，学习一些主要的教学技能对提高教学效果还是有必要的，而且是有益的。一个教师只有在充分了解了学与教的过程，熟练地掌握了一些教学技能之后，才能在实践中不断创新，才能逐渐成长为一名既懂科学又讲艺术的教育专家。

（二）教育心理学的作用

1. 理论意义

探索人类心理和意识奥秘的心理学已成为当今重要的学科之一。教育心理学

从教育过程这一侧面对一些心理规律进行探索,为心理学的理论研究做出贡献。教育心理学中也同样存在大量的未知领域。例如,学习动机对学习过程的影响是显而易见的,但究竟有何影响?又是如何影响的?学生学习过程的最优化问题,如何鉴别个体能力的差异,根据其差异进行教学?集体教学与个别教学在学生心理上各有何影响以及效果?遗传因子究竟起多少作用?早期教育应该早到什么程度?等等。由于学生是活的发展着的个体,又受着各种社会条件、个体生理特点的制约,因而教育过程中的心理规律的探索是既困难而又有特殊意义的。

教育心理学的研究也对教育学(特别是教学论、课程论和德育论)的理论发展起重要作用。例如,教育心理学关于学习的建构过程及学生个别差异的研究的新进展,将对深入认识教学中学生的主体性地位起重要的促进作用。此外,教育心理学对人类学习过程的了解还将为人工智能的发展提供有益的理论指导。

2. 教学实践意义

(1) 提供学与教系统的理论知识和科学研究成果,帮助教师指导和评价自己的教学

教育心理学家们是在实验室和学校环境下研究教与学的,他们最为关心如何应用他们的知识去促进学习和教学。教育心理学给教师提供学与教系统的理论和研究,指导教师的教学决策。例如,一个教师若是相信学生必须对自己的学习负责,他的激励和管理方法势必受其影响。但是,有时教师的观念和行为并非一致。这就要求教师重新评价:自己的观念怎样才能转化为实际的行为。一个教师拥有的教育心理学知识越多,是否意味着他在课堂上越成功呢?很遗憾,迄今为止,还没有一项研究表明这一点。其原因可能是教师只是简单地记住了一些教育心理学的材料,而不能在理解的基础上灵活运用,甚至一知半解,似是而非。

在许多情况下,教育心理学家们经过思索和研究,耗费了大量资金提出一个原理,听起来却似乎不言自明,没有什么新东西。教师会不屑一顾地说道:“谁不知道!”事实果真如此吗?下面我们不妨举两个例子,比较一下传统的常识与科学研究结果之间的区别。

例一 在小学语文课上,教师应该采用什么方式指定学生起来朗诵课文?

传统常识认为,教师应该随机指定学生起来朗诵课文,这能使每个学生小心地跟着课文。如果教师每次都以同样的顺序点名,学生就会预先知道什么时间该轮到自己,从而只注意该自己朗诵的一部分,而不注意课文的其他部分。

科学研究表明,这一问题的答案并非如此简单。例如,在一二年级,按顺序轮

流朗诵,给每个学生一次朗诵机会,会带来更好的整体成就感。这一方式使每个学生有机会练习自己的段落,并且每一次实践都能得到教师的反馈,至少在低年级,这比集中注意别人的朗诵对朗诵学习更重要。此外,轮回循环意味着教师并不偏心。当然,在一定情境下,按顺序轮流提问也有弊病。但是不能以偏概全。

例二 当学生反复擅自离开座位时教师应该怎么办?

传统常识认为,每当学生站起时,都要提醒他留在自己的座位上。这能帮助学生记住这条纪律。如果听之任之,他们以及班上的其他学生就会以为教师对这条纪律并不是十分严肃的。

科学研究表明,在低年级,当学生擅自离开座位时,教师越是让学生坐下,学生越会要离开座位;当教师忽略这些学生,转而表扬那些保持不动的学生,离座率反而会下降;当教师反过来要离座的学生坐下时,离座率又一次上升。看来低年级的学生似乎更愿意让教师注意自己的行为,不管是积极的还是消极的。

从上述例子可以看出,如果教师认为教育心理学家们花时间耗资金发现的只是一些显而易见的常识,这将是多么的有害!是的,当一个原理以简练的术语加以描述时,听起来会觉得很简单。这正如一个书法家,别看他挥毫潇洒自如,随意一笔都很精彩,殊不知这简单的一笔是多少次反复练习的结果。科学研究并非高深莫测,它们都是从一些似是而非的常识中探求一个简明的发现而已。

(2) 提供各种研究方法和角度,帮助教师解决实际课堂问题

教师不仅要了解教育心理学家们在教学领域中所做的各方面的研究,而且,面对实际的教学情境,还要能够不断地发现问题、提出问题和选择适当的方法和程序解决问题。同样,教师也需要总结自己的经验,通过阅读、观察和交谈来解决自己的问题。从这种意义上说,作为一名教师,同时也是一名研究者。

为了了解教与学的过程,教育心理学家们设计和进行了各种不同的研究。其中一些研究是描述性的,而描述性研究大多数是以课堂观察为基础的,结果通常以相关的形式报告,揭示两个事件或测量的相关程度,教育心理学家们通过它预测课堂中某些重要的行为。相关关系并不等同于因果关系,为了证明因果关系,教育心理学家们必须进行实验研究。在实验研究中,研究者们不是对实际存在的情境做客观的观察,而是引入变化,从而记录结果。在许多情况下,研究者将两种研究结合起来进行(本章研究方法部分将详细介绍)。

第二节 教育心理学的发展概况

教育心理学作为一门独立的学科,它的发展经历了一个曲折的过程,遵循学科发展的一般性规律:从最初依附于普通心理学或融合于发展心理学到独立成为

一门独立的学科并逐渐形成比较完整的体系。进入 21 世纪,则呈现出学科综合化和研究方法多元化等发展趋势。

一、教育心理学的发展过程

教育心理学作为一门学科,发展至今,大致经历了四个时期:20 世纪 20 年代以前为初创时期,20 年代到 50 年代末为发展时期,60 年代到 70 年代末为成熟时期,80 年代以后为深化拓展时期。在整个发展过程中有两条线索:一条是在实验室中研究人类及动物学习的规律;另一条则是在学校和社会现实情境中探索人类学习的规律,并提出改进教学和学习的主张。

1. 初创时期(20 世纪 20 年代以前)

1903 年,美国心理学家桑代克(E. L. Thorndike)出版了《教育心理学》,这是西方第一本以教育心理学命名的专著。1913~1914 年,又发展成三大卷的《教育心理大纲》。桑代克从“人是一个生物的存在”这个角度建立自己的教育心理学体系。他的教育心理学分为三部分:第一部分讲人类的本性,第二部分讲学习心理,第三部分讲个体差异及其原因。这一著作奠定了教育心理学发展的基础,西方教育心理学的名称和体系由此确立。在此后的三十年里,美国的同类著作几乎都师承了这一体系。但是,这一时期著作的内容多是以普通心理学的原理解释实际的教育问题,主要是一些有关学习的资料。

1868 年,俄国教育家乌申斯基出版了《人是教育的对象》,对当时的心理学发展成果进行了总结,乌申斯基因此被称为“俄罗斯教育心理学的奠基人”。1877 年,教育学和心理学家卡普杰列夫出版了俄国第一本《教育心理学》。但是,直到 20 世纪 30 年代,俄国教育心理学也大多是以普通心理学研究中获得资料去解释学校生活中的实际问题,并不是自成体系的教育心理学。

2. 发展时期(20 世纪 20~50 年代末)

在 20 世纪 20 年代以后,西方教育心理学汲取了儿童心理学和心理测验领域的研究成果,大大地扩充了自己的内容。30 年代以后,学科心理学发展很快,也成为教育心理学的组成部分。到 40 年代,弗洛伊德(S. Freud)的理论广为流传,有关儿童的个性、社会适应以及生理卫生问题也进入了教育心理学领域。50 年代,程序教学和教学机器兴起,同时信息论的思想为许多心理学家所接受,这些成果也影响和改变了教育心理学的内容。

学习理论一直是这一时期的主要研究领域。20 世纪 20 年代以后,行为主义占优势,强调心理学的客观性,重视实验研究,在动物与人的学习的研究上取得了重要的成果,并形成了许多派别。这些理论和派别之争也反映在教育心理学之中。行为主义重视客观实验,形成了良好的传统,但是,用动物和儿童的比较简单的心理过程推测人类高级的学习过程,使得对实际课堂教学情境中的学习研究较少,因而对教育实践作用不大。

与此同时,杜威(J. Dewey)则以实用主义为基础的“从做中学”为信条,进行改革教学的实践活动,对教育产生了相当深远的影响,成为进步教育的带路人。

这一时期美国出版的教育心理学教科书及教育心理文选之类的书籍多达上百种,但由于没有统一的理论指导,版本种类繁多,体系五花八门。1956年,有人统计了6本流行的教科书,发现它们的内容相关程度很低($r=0.5$),只有学习这一课题是各书共有的。同年还有人发现美国流行的21本教育心理学教科书内容很不一致,涉及的范围很广,但大多取自普通心理学和儿童心理学等各科心理学。可以说,这时的教育心理学尚未成为一门具有独立理论体系的学科。

20世纪30年代,苏联教育心理学的发展,主要是在理论观点的探讨方面做了许多工作。维果茨基(Lev S. Vygotsky)在《教育心理学》一书中,主张必须把教育心理学作为一门独立的分支学科来进行研究,反对把普通心理学的成果移入教育心理学;他强调教育与教学在儿童发展中的主导作用,并提出了“文化发展论”和“内化说”。布隆斯基和C. 鲁宾斯坦等人也都提出了各自的观点,这些思想为前苏联教育心理学的发展奠定了基础。从40年代到50年代末,前苏联教育心理学重视结合教学与教育实际进行综合性的研究,学科心理学获得了大量成果。这一时期前苏联教育心理学家们以马列主义哲学作为指导教育心理学研究的理论基础,反对机械地把动物学习的研究搬到人类情境中,取得了一定的成就;然而,他们生搬硬套某些教条,对西方教育心理学和学习心理学进行全面否定,包括对心理测验作全盘否定,这是失之偏颇的。

20世纪初,我国出现的第一本教育心理学著作是1908年由房东岳译、日本小原又一著的《教育实用心理学》。1924年廖世承编写了我国第一本《教育心理学》教科书,此后,又出现了几本翻译介绍西方理论的和我国学者自己编写的教育心理学书籍。某些学者结合我国的实际对学科心理、教育与心理测验等进行了一定的科学研究,但研究问题的方法和观点大都模仿西方,没有自己的理论体系。因此,建国以前我国教育心理学的基础是比较薄弱的。

3. 成熟时期(20世纪60~70年代末)

从20世纪60年代开始,西方教育心理学的内容和体系出现了某些变化。教育心理学的内容日趋集中,有几个方面的研究似乎为大多数研究者所公认,如教育与心理发展的关系、学习心理、教学心理、评定与测量、个体差异、课堂管理和教师心理等。综观60年代以来数十种教育心理学教科书的体系,以上内容几乎无一或缺,教育心理学作为一门具有独立理论体系的学科正在形成。

这一时期,西方教育心理学比较注重结合教育实际,注重为学校教育服务。20世纪60年代初,由布鲁纳(J. S. Bruner)发起课程改革运动,自此,美国教育心理学逐渐重视探讨教育过程和学生心理,重视教材、教法和教学手段的改

进。有的教育心理学家甚至希望把教育心理学发展成为一门像工程或医学一样的应用心理学。同时,美国教育心理学比较重视研究教学中的社会心理因素。60年代掀起了一股人本主义思潮,罗杰斯(C. Rogers)提出了“以学生为中心”的主张,认为教师只是一个“使学习变得更方便的人”。不少教育心理学家开始把学校和课堂看作社会情境,注意研究其中影响教学的社会心理因素,如有人用社会心理学理论研究学习动机,还有人重视教学组织形式中的社会心理问题,如班级的大小、学生的角色等。

随着信息科学技术尤其是计算机的发展,美国教育心理学对计算机辅助教学(CAI)的研究也方兴未艾,对计算机辅助教学的教学效果和条件做了大量的研究。

20世纪60年代以来,前苏联教育心理学的发展表现出以下几方面的动向和特点。第一,日趋与发展心理学相结合,开展了许多针对儿童心理发展的实验研究。最为著名的是赞可夫的“教学与发展”的实验研究。这一研究持续了十五年之久,其成果直接推动了本国的学制和课程改革,并且还编写出版了《年龄与教育心理学》。第二,发展了不同于西方的学习理论,如巴甫洛夫的联想—反射理论和列昂杰夫与加里培林的学习活动理论。第三,重视人际关系在儿童心理发展中的作用。第四,重视教学心理中方法论和具体研究方法的探讨。总之,前苏联学者强调教育心理学应理论联系实际,提倡自然实验法。但是,他们常常把教育与教学作为儿童年龄发展的一个因素,把教育心理学与儿童心理学混在一起,仍然没有建立独立的范围广泛的教育心理学理论体系。

我国建国以来,50年代主要学习和介绍前苏联的教育心理学理论和研究,只做了一些有关教学改革和儿童入学年龄的实验研究。60年代前期,在学科心理方面做了大量的实验研究。60年代后期到70年代前期,由于十年动乱的冲击,教育心理学的研究一度中断。

4. 深化拓展时期(20世纪80年代以后)

这一时期,教育心理学越来越注重与教学实践相结合,教学心理学得到了大发展。教育心理学理论派别的分歧越来越小,一方面,认知派理论和行为派理论都在吸取对方合理的东西,两派都希望填补理论和实践的鸿沟,关于学习理论的这种动向,将在后面有关章节中进行具体介绍。另一方面,东西方心理学相互吸收。自20世纪80年代以来,美国教育心理学界注意到前苏联教育心理学代表人物维果茨基的思想,并在教育研究中以此为基础,做了大量的工作,取得了一定的成绩。由此,过去存在于东西方教育心理学之间的鸿沟,实际上被打破了。布鲁纳在1994年美国教育研究会的特邀专题报告中,精辟地总结了教育心理学十几年来成果,主要表现在这样四个方面:①主动性(agency),研究如何使学生主动参与学与教过程,对自身的心理活动作更多的控制;②反思性(reflec-

tion), 指从内部理解所学内容的意义, 对于元认知和自我调控的学习, 过去讲学习是通过知识的传递, 而现在讲对知识的主动理解、建构和获得; ③合作 (co-operation), 共享教与学中所涉及的人类资源, 重视在一定背景下将学生组织起来一起学习, 如同伴辅导、合作学习、交互式学习等, 把个人的科学思维与同伴合作相结合; ④社会文化 (culture) 对学习的影响, 他指出, 任何学习的发生都不是在白板上进行, 而是在文化背景上建构而产生。

1978 年改革开放之后, 中国的教育心理学迎来了发展的新阶段。教育心理学工作者迅速地进行了资料搜集和整理工作, 在师范院校中恢复了教育心理学课程。1980 年, 潘菽主编的《教育心理学》修订后正式出版。1981 年, 冯忠良出版了《学习心理学》和《智育心理学》。1982 年, 高觉敷等人翻译出版了 J. M. 索里和 C. W. 特尔福德的《教育心理学》。以上资料对教育心理学的课程恢复和研究起到了重要作用。在此时期, 中国的教育心理学开始面向世界, 在借鉴前苏联和西方研究成果的基础上开展了深入的研究工作。具体来说, 研究者对人本主义、认知派理论以及建构主义学习理论做了引进和研究; 在教学心理研究上做了大量工作, 并开展了许多教学改革实验; 对计算机等新技术环境下的学习与教学进行了研究; 对学习策略、学科教学心理、学习动机、品德形成和发展、心理健康教育、教师的专业发展等问题进行了广泛的研究。这些研究在我国的教育改革尤其是课程和教学改革中发挥了重要的推动作用。

20 世纪 80 年代后期多媒体计算机的问世, 使得计算机辅助教学的研究达到了一个新的水平, 如在多媒体环境下学生学习过程的特点, 以及如何培养学生的元认知能力、学生如何对学习进行自我监控等, 这些研究对新技术条件下的教育改革具有重要的意义。

知识宝库考研社区 (www.1zhao.org) 友情提示: 购买原版, 饮水思源!

二、教育心理学的研究趋势

1. 研究学习者的主体性。例如, 探讨学生是如何进行知识建构的; 探讨如何为学生创设最近发展区以促进其自身的认知发展; 如何为学生构建学习支架以帮助其自主学习过程; 如何营造出以学习者为中心的学习环境; 研究学生在多元智力、学习风格等方面存在的个体差异。

2. 研究学习者的能动性。例如, 探讨学生是如何在学习过程中进行反思、自我监控、调节和管理; 探讨学生如何进行自我激励 (涉及自我效能感、学习目标、信念系统以及成就归因等)。

3. 研究学习的内在过程和机制。例如, 研究知识获得的深层加工过程 (如双向建构过程、概念地图学习等)、高级知识的获得过程、先前经验的构成以及概念转变过程等。认知与学习机制的研究与脑科学研究结合在了一起, 成为基础研究的新方向。

4. 研究社会环境的影响。例如, 研究社会合作、师生之间或同伴之间的互动

对认知与情感的影响等。

5. 研究实际情境的影响。例如,探讨实际问题情境性和真实性任务对学习的作用、知识的情境化性质、基于问题的学习以及结构不良领域的问题解决等。深入研究不同学科(如科学、数学、语言等)的学习和教学问题,以及研究学校以外的各种情境中的学习问题(如成人学习、基于工作的学习、终身学习等)。

6. 研究文化背景的影响。例如,研究不同文化背景对学习的影响、多元文化的交汇对教学的影响。

7. 研究学习环境设计和有效教学模式。例如,研究发现和探索学习、合作学习、建模、支架式教学以及跨学科项目研究的制作等。

8. 研究信息技术的利用。例如,研究如何利用和管理学习资源和过程;研究信息技术环境下学习过程与教学模式;研究网络环境下的学习与远距离教学等。

第三节 教育心理学的研究方法

教育心理学与心理学的其他分支学科在研究的基本原则和具体研究方法上基本一致,但是由于领域的特殊性,在具体的研究方法上表现出自身的特点。随着教育心理学理论与研究取向的变化,研究方法也正在随之发展。近年来,研究者在定量研究与质性研究的结合,以及如何走进教育现场进行行动研究等方面做了大量的理论和实践的探索。

一、研究的方法

教育心理学是心理学的一个分支学科,它的研究方法和心理学的基本研究方法是一致的。同时,在教育心理学的研究过程中,课题来源于教育实践,又要运用到实践中进行检验,所以其研究方法又表现出一定的学科特征。近年来,研究者正在尝试新的研究思路和方法,比如“行动研究”“设计型研究”等。

(一) 质性研究与定量研究

教育研究可以从不同的角度分类。国内社会科学研究通常按照研究对象是“质”还是“量”,把研究分为“质性研究”和“定量研究”。两种研究范式在教育心理学中都有广泛的应用。

定量研究(quantitative research)又称为“量化研究”“量的研究”,它重在对事物可以量化的特性进行测量和分析,以检验研究者的理论假设。它有一套完备的操作技术,包括抽样方法、资料收集方法(如问卷法、实验法)、数据统计方法等。其基本过程是:假设—抽样—资料收集(问卷/实验)—统计检验。研究者首先明确分析所研究的问题,确定其中的重要变量(比如先前知识水平、认知加工策略与学习效果),对变量之间的因果关系或者相关关系做出理论假设,然后通过概率抽样的方式选择研究样本,使用可靠而有效的工具和程序来采集数据,进而通过数据统计分析来检验所假设的变量关系。

质性研究(qualitative research)又称为“质的研究”,是指研究者参与到自然情境之中,采用观察、访谈、实物分析等多种方法收集资料,对社会现象进行整体性探究,采用归纳而非演绎的思路来分析资料和形成理论,通过与研究对象的实际互动来理解和解释他们的行为。这种研究一般不使用量表或其他测量工具,而是以研究者本人作为研究工具。质性研究不像定量研究那样通过收集事实资料来检验已有的理论假设,而是采用自下而上的思路,从原始资料中归纳出经验概括,寻找其中的核心维度,“扎根”于经验资料来建立理论。质性方法强调从研究者的角度来真实地反映他们的做法、看法和体验,强调事件的整体性和情境性,强调随着资料的积累动态地调整研究问题和资料收集方法。值得注意的是,质性研究并不是理论思辨、个人见解或经验总结,质性研究和量化研究都坚守实证主义的立场,都强调以“事实资料”为基础。

表 1-1 适用质性和定量方法的场合

质性研究	定量研究
对研究对象的情况不清楚时	对研究对象的情况非常清楚时
进行探索性研究时,相关的概念和变量不清楚,或定义不清楚	测量方面存在的问题不大,或者问题已经解决时
进行深度探索性研究时,试图把行为的某些特定方面与更广的背景联系起来	当不需要把研究发现与更广泛的社会文化背景相联系,或对这一背景已经有了清楚的了解时
当所考查的是问题的意义,而不是次数或频率时	当需要对代表性样本进行详细的数学描述时
当研究需要灵活性以便随时发现预料之外的深层问题时	当测量的可重复性非常重要时
需要对所选择的问题、个案和事件进行深层的、详细的考查时	需要把结果加以推广,或需要把不同的人群加以比较时

(二) 几种基本的研究方法

教育心理学采用的研究方法主要有如下几种。

1. 观察法

观察法(observation method)是指在自然条件下,对表现心理现象的外部活动进行有系统、有计划地观察,从中发现心理现象产生和发展的规律性。在研究中,研究者一般是在自然条件下对对象的行为进行观察、记录,不作任何控制和干预,这叫做自然观察。有时,研究者会在有意控制和干预的情境下对对象的表现进行观察,这叫做实验观察。在教育过程中,常常通过观察学生在课堂上的表现,来了解学生注意的稳定性、情绪状态和人格的某些特征。科学的心理学观察与日常生活的观察不同,它要求必须从描述所观察的行为活动的事实进而到解释

它的心理实质和规律，这就是在观察过程中提出假设，进一步加以验证。对心理观察的最重要的要求是要有明确的目的和计划，以及用专门的形式记录所获得的事实和结果。

观察法比较容易操作，能收集到第一手材料，适用于教师在教育、教学过程中了解和研究学生的心理活动。但是，观察的结果常常不能得到精确分析，容易受到主观兴趣的影响。因此，应用观察法时，研究者必须熟悉所研究的教育过程以及其中的心理现象。研究者要有一定的工作训练，善于在繁杂的现象中抓住所需要观察的事实和材料，并发现各种现象间的联系。

2. 调查法

调查法(survey method)是按照一定的目的和计划，间接地搜集研究对象有关的现状及历史材料，从而弄清事实，通过分析、概括等方法发现问题，探索教育规律。教育现象错综复杂，常常是许多因素交织在一起，因此，在研究过程中需要有针对性地收集先前资料，以便把握好研究方向。建立在事实基础上的调查研究可以为教育决策提供依据，在把握实际情况的基础上解决新问题，提出新见解，形成新理论，从而推动教育科学和教育事业的发展。常见的调查方式有问卷法、访谈法、个案调查和文献分析法等。

调查法通常具有明确的目的，制定了明确的调查方案，因此收集的材料一般具有典型性、客观性和真实性。但是，运用调查法要求样本的选择要适当，最好是依据科学的抽样方法；同时，对结果的分析也要求有系统化的处理。

3. 实验法

实验法(experimental method)是指在控制条件下对某种心理现象进行观察的方法。在实验中，研究者可以积极干预被试者的活动，创造某种条件使某种心理现象得以产生并重复出现。这是实验法和观察法的不同之处。

实验法可以分为自然实验和实验室实验。实验室实验常常借助科学技术手段，通过实验室模拟自然环境来研究个体的感知、记忆、注意和思维等心理活动变化。由于主试严格控制实验条件，因此实验情境带有极大的人为性质，并且可能影响到被试的实验反应。自然实验是在人们正常的学习和工作的情境中进行的。它比较接近实际，比较真实地反映教育过程中的心理现象。同时，它又不是纯客观地观察教育的自然进程，而是在教育的实际情况下改变某些条件，给被试一定的影响，从而观察发生的变化。按照研究的内容，可以主要区分为教育实验与教学实验。教育实验所研究的是学生个性、道德品质的形成与培养中的心理学问题；教学实验是研究各科教学中的心理学问题。它们都是在教育、教学的自然进程或准自然进程中进行的，所以都属于自然实验。

实验研究可以通过对变量的操纵、控制来深入揭示变量间的因果关系，这是实验法的突出优势。但是，实验研究往往需要对实验情境进行人为的处理，这会

妨碍研究结果的推广。另外,在教育领域中,影响因素复杂多变,研究者往往很难对无关变量进行有效的控制。

4. 教育经验总结法

教育经验总结法(method of experience summarization)是依据教育实践所提供的事实,按照科学研究的程序,分析和概括教育现象,揭示其内在联系和规律,使之上升为教育理论的一种教育科研方法。教育经验总结是提高教育教学质量,提高办学水平的可靠保障,是丰富和发展教育科学理论的重要途径。教育工作者不断创造的新的教育手段和教育经验是教育心理学科学知识的一个重要的源泉。先进的教育经验蕴涵着对客观教育规律的正确认识,体现了追求真理、开拓创新的精神。教育经验本身具有普遍性、实践性和多样性的特点,其内容丰富多彩,因而教育经验总结法一般具有选择研究对象、收集材料、计划与实施、经验概括和总结成果等几个步骤。

教育经验总结促进了教育实践者的自我反思,为教育事业的发展提供了经验教训,有利于提高教师的思想素质、业务素质和教育科研水平。需要注意的是,选择的研究对象需要有典型意义,对于研究过程中得出的规律性的结论,要善于将借鉴与创新结合起来。

除了上面介绍的研究方法以外,教育心理学研究中还会运用到测验法等研究方法。科学地研究心理学问题,要求研究者善于运用适当的、具体的研究方法。各种心理学研究方法之间不是孤立的,在一次具体的教育研究中,往往综合使用其中的几种方法。

(三) 教育行动研究

行动研究方法(action research method)最初由美国心理学家勒温(K. Lewin)提出,现已广泛运用于教育领域。

教育研究者与教育实际工作者都在关心教育问题,但他们之间却好像出现了不可逾越的鸿沟。教育研究者关心的是理论,是客观地、精确地发现学与教的规律,他们需要的是数据,只要获得了所关心的数据,他们就可以分析教与学的规律,解决自己所关心的理论问题。而教育工作者所关心的是如何解决现行教学中的实际问题,而不是什么客观的数据资料。从研究过程来看,研究者们研究活动讲求客观和精确,要控制教学情境以便于操作各种变量;而实际教学活动有自己的进度和方式,往往不能随意进行操纵。作为研究的结果,教育理论可以自圆其说,但却很难对教学改革提出具体的指导。教育研究者与实际工作者之间的对立,研究活动与教学活动的反差,教育理论与实际教学之间的距离,这些都给教育理论与实践的发展造成了巨大障碍。如何才能使研究贴近教学,使教学本身包容研究,从而实现研究与实践之间的沟通?行动研究作为一种日益受到重视的研究模式可以为此提供有益的启示。

行动研究是在教育情境中进行的,与特定问题相联系的一种方法,它旨在对现实世界进行功能性的干预,并检验这种干预的效果。它体现出从行动出发、通过行动进行、并着眼于改进行动的研究思路。行动研究主要具有以下特点(Cohen & Manion, 1995):①情境性:它旨在通过现场研究来诊断和解决具体情境下的问题,逐步采取各种改革措施,又不断地通过问卷、访谈、个案研究等手段来监视这种调整的效果,以便基于这些反馈来对教学作出进一步的调整,逐步达到改革的目标,而不只是留待以后在某种场合下再付诸实施。②合作性:研究者和实际工作者常常共同协作来完成一个课题,当然,它也可以由教师独立进行,但教师与研究者的合作更为普遍。研究者要通过各种方式与教师充分沟通、反复磨合,包括共同讨论、评课、写教案,相互听课,写教学日记等,从而在教学改革的目标上达成一致,在对教学和学习理解上逐步达到一致,在具体实施方案上逐步达到一致。这种沟通和反思对于提高教师的教学能力,转变他们的教学观念也有重要意义。③参与性:各个成员都直接或间接地参与到研究的实施中,而不只是“被试”。④自我评价:随着实际活动情境的发展而不断地、自然而然地对各种干预措施进行评价和反思。这样,行动研究针对实际问题提出调整方案,进行实际干预,随时监控干预的效果,进而针对更多的、更深层的问题展开更深入的探索,就像滚雪球一样逐渐走向更广泛、更深入的教学改革。

行动研究所探索的是具体教育情境下的具体问题,比如:课程改革、教学方法、学习策略、测评方法、态度价值观、教师职业发展、学校及课堂管理、行政改革等。由于研究目的、条件等的不同,行动研究的具体程序也会有所差异。根据有关文献,行动研究大致可以分为如下环节:①从日常教学情境中确定、评价和形成有意义的问题。这里的问题并不一定是科学研究中的严格意义上的选题,但对改进教学来说是有意义的问题。②与有关人士初步讨论和协商,形成初步的意向。③查阅相关文献,从同类研究中汲取经验教训,包括他们的目标、程序以及遇到的问题等。④重新修改和定义问题。⑤选择研究程序,比如取样、管理、材料选择、学与教的方法、资源与任务的配置、人员准备等。⑥选择评价方法。研究者要在教学情境中通过一定的方式连续地评价和反思教学方案,包括课堂观察和记录、访谈、问卷、测验和教学日记等。⑦实施。这包括展开教学、收集资料、监督评价、反馈改进、资料分类分析等。在这一阶段,实时地根据教学反馈提出进一步改进的措施是很重要的。⑧资料解释、推论和课题评价。行动研究所得到的资料很多是质性的资料,在分析时需要进行归类 and 编码,将质性资料量化。行动研究的目的是获得关于具体情境下的具体问题的具体知识,获知新方法的实施效果,这对其他教学情境具有借鉴意义,但并不作为一般性规律。行动研究本身一般不对特定的因素做控制性的研究,当然,研究者也可以围绕着行动研究展开旨在探索一般规律的定量或质性研究。

（四）设计型研究

著名认知科学家、诺贝尔经济学奖获得者西蒙（Herbert Simon, 1969）曾区分了自然科学（natural sciences）和人工科学（sciences of the artificial），前者以发现和描述客观世界的规律为目的，也可以称为分析科学，而后者以提出完善的设计方案为目的，也可以称为设计科学。在现代社会中，设计科学所进行的发明工作在促进持续性创新上发挥了非常重要的作用，比如建筑、工程、计算机科学、医药领域。教育研究在很大程度上也属于设计科学的层次。然而，以往的研究方法，无论是量化研究还是质性研究，基本都以揭示和描述客观的教育现象和规律为目的，未能在设计问题上做深入有效的研究。这种研究的成果难以支持持续的教育创新。因此，在 20 世纪 90 年代，一些研究者（Brown, 1992; Collins 1992）重新反思了教育研究的定位、思路和方法问题，提出了设计型研究或设计型实验的概念。

设计型研究（design research 或 design-based research 或 design experiment 参见张建伟，孙燕青，2005）旨在通过形成性研究过程来检验和改进根据有关原理和先期研究而做出的教育设计。设计型研究采用了逐步改进的设计方法，把最初的设计付诸实施，看其效果如何，根据来自实践的反馈不断改进，直至排除所有缺陷，形成一种更为可靠而有效的设计。设计型研究的目的不简单是改进实践，它承担着改进实践和完善理论的双重使命（Collins, Joseph & Bielaczyc 2004）。设计型研究需要在现实的学习情境（如学校）中进行，其中会涉及很多无法控制的因素。研究者并不努力控制各种干扰变量，而是在自然情境中考察设计方案中的各个要素的实施状况，尽量使设计最优化。

二、研究的步骤

1. 科研选题

题目有理论题目和实践题目，在选择时既要考虑到对实践的指导意义，又要考虑到有利于理论建设。

被实际教学过程中的大量经验证明了的问题，如果要作为理论或者定理，则还需要进一步通过实验来证明，如识字教学中的问题，集中还是分散；教改中的问题。有许多人认为“精讲多练”是一条经验，教育心理学上有人做了研究，则认为“多练”要看什么样的练，在学生有系统性错误的情况下，多练可能把系统性错误也进一步巩固下来（Resnick, 1987）。又如，提问能启发思维，但是并非所有的提问都能启发思维，什么样的问题，在什么课上，什么时候提问有启发思维的作用，也是一个值得研究的问题。有人（R. Shavelson, 1976）研究指出，课前提问往往能引起对此信息的注意，而课后提问则促进对问题的理解和贯通。

还有一些问题，在理论上似乎已明确，但还需要大量研究材料的支持。例如，遗传环境与教育的关系的问题上，究竟先天的素质对学习起多少作用？智力

发展的问题上,有人说早期教育、幼儿阶段的环境刺激对智力发展起重要作用,究竟多早开始进行教育?如何进行教育?是否环境愈充实,幼儿智力水平愈高?等等。

2. 形成研究问题

在教育实际工作中,我们常常会提出这样那样的问题,如一个学生对新教师能力的估计会不会影响他对该教师的行为方式?一个心理学家要回答这样的问题,他将采取哪些步骤呢?

面对一个实际问题,第一步就是要构想出一个明确而具体的问题,如把上面所举的例子变成这样一个问题:学生对教师能力的看法会不会影响他们对该教师的注意。请注意,对问题的描述要明确而具体,否则,问题过于模糊,研究就无从下手。如果把这一问题改为学生对教师的看法会不会影响他在该教师的课堂上的表现,覆盖面就太宽了。然后要对问题中的概念加以界定,必须进一步确定是什么样的看法——对教师的能力,而不是年龄、智力或婚姻地位的看法;并进一步确定是什么样的行为——对教师的注意,而不是对新课程的热情或对新一学年的焦虑。

3. 确定变量及其测量技术

(1) 确定变量

问题形成后,就要找出研究变量。研究变量是指能在不同条件下变化的个人或环境的某些特性。在本例中,想要研究的变量有两个——学生对教师能力的看法和学生对教师的注意。下一步就是要给看法和注意这两个变量下可操作的定义。所下的定义必须能给出一些可以测量的东西,否则,毫无用处。

(2) 选择测量技术

要想系统地研究某些变量,必须有一种方法去测量变量的变化或变量之间的不同水平。基本的测量方法有四种,可以根据研究设计和情境的特点加以选用,下面以本例中学生对教师的注意为例加以说明。

● 自我报告 如果使用自我报告法,就要用书面或口头形式向学生提一些问题,如他们自我感觉注意力如何。

● 直接观察 如果使用直接观察方法,我们就要走进课堂观察学生,评价他们的注意情况。观察时可以使用一些工具,如用五级量表(从非常不注意到非常注意)作出简单评判,用计时器记下学生每秒钟观看教师的次数,甚至还可以使用录像机录下课堂情景,然后反复查看,以核查每个学生的注意水平。

● 测验 在这里,如果使用测验法,设计就有些难度,因为测验最适合那些涉及学习和成绩的变量,而注意是一个过程而非结果。

● 教师或同伴的评价。如果使用教师或同伴评价法,我们可以向教师或同学提问有关某学生的注意情况的问题。

很明显，每一种方法都有各自的优势和不足。使用自我报告法和教师或同伴评价法，意味着要依赖于参与者主观的判断；使用直接观察和测验法要干扰课堂，使用录像则既贵又难。

现在假定我们用录像进行直接观察，用计时器记录学生在10分钟内观看教师的秒数，以此来观察学生的注意时间。请注意，这一测量方法为我们描述了对注意的定义：一个学生在10分钟内观看某个教师的秒数。这似乎是一个合理的定义。如果一种测量方法不能提供一个好的定义，我们就得寻找另一种测量方法。

对于我们例子中的第一个变量——学生对教师能力的看法，假定我们选定了评定的方法。我们问学生诸如“你认为该教师能力如何”的问题，从回答中我们可以看到学生的观点。

既然我们研究学生的看法和注意，学生就自然而然成了我们研究中的被试。所谓被试，是指其行为受到测量的人（或动物）。我们要确定被试的年龄、性别和类别，在本例中，我们将选定六年级的男女学生。

4. 提出假设和选择研究方法

在确定好自己的研究问题、变量、定义、测量方法和被试后，我们接下来将探讨两个问题：一是如何建立两个变量之间关系的假设；二是使用什么样的研究方法。

（1）提出假设

什么是假设？假设就是对研究变量之间关系的一种描述。同一个问题可以用不同的形式来描述。如，“认为教师能力高的学生倾向于给这个教师以更多的注意”这一假设又可以表述为“学生对教师能力的看法影响他对该教师的注意”。

（2）选择研究方法

如前所述，教育心理学研究一般有两种：一种是描述性的研究，它描述实际生活中发生的特定情境中的事实和关系；一种是实验性的研究，它在严格控制条件下，改变情境的某一方面而注意其效果。一般分别将这两种研究称为描述性研究和实验性研究，其中描述性研究可以采用观察法和调查法等方法，实验性研究可以采用自然实验法和实验室实验法等方法。在研究过程中可以根据需要科学地选择一种或者综合使用多种研究方法。

如果我们使用描述性的方法，我们就可以假设学生对他们认为能力高的教师给以更多的注意。为了检验这一假设，我们进入六年级某班的课堂，让学生们评定教师的能力，观察他们对教师的注意，然后我们才能验证这一假设是被接受还是被拒绝。为了便于讨论，让我们假定这两个变量是一起发生的。如果两个变量倾向于一起发生，他们之间就存在相关。相关是两个变量之间关系水平的一种衡量指标。但是，相关能告诉我们什么呢？如果教育心理学家知道两个变量是相关

的，他们就能预测，某一个变量是在另外一个变量的基础之上的。这种预测常常比完全没有在相关信息的基础上形成的预测更正确或近似正确。例如，有些研究已发现，教师的热情和学生的学习之间存在相关，这样，我们如果知道某个教师对学生热情，我们就能对他班上的学生的学习水平或成绩做一个预测。

值得注意的是，虽然这种预测是有益的，但是，相关关系并不等同于因果关系，两个变量可能相关，但一个变量并不一定是另一个变量的原因。知道两个变量倾向于一起发生并不能告诉我们一个变量实际上导致另一个变量。虽然一个热情的教师可能倾向于比不热情的教师拥有成绩好的学生，但是我们不能说教师的热情导致学生成绩的变化，我们只知道教师的热情和学生的好成绩倾向于一起发生。也许，学习成绩好的学生更能使教师变得热情。也许有第三个因素——教师选择了有趣的材料——导致了教师的热情和学生的好成绩。

总之，知道两个变量相关并不能告诉我们，一个变量是另一个变量的原因。教师常常想弄清楚到底是什么因素直接导致行为的变化，这就需要进行另外一种不同的研究——在实验操作基础上的研究。

在本例中，假定我们不作出有关学生的注意和对教师能力的看法相关这样的假设，而是作出一个因果关系的假设。我们假设，导致学生注意力高的原因是学生认为教师能力高这样一个看法。为了检验这一因果关系的假设，我们必须变化其中一个变量，看这个变量是否实际上导致了另外一个变量的变化。在这个研究中，这个假定的原因（称之为自变量）是学生认为教师能力高这一看法。实验的目的就是看这个变量的变化是否真正导致另一个变量（称之为因变量）——学生对教师的注意的变化。

现在，我们把学生随机分为三组，三组的情况非常相似。然后，我们告诉第一组学生：新教师能力很高；告诉第二组学生：新教师能力一般；对第三组学生什么也没说。第三组学生作为“控制组”，它将告诉我们没有任何实验处理时会发生什么，前面两组称之为“实验组”。在实验的某些时刻，我们要向学生提问，了解他们对教师的看法，确保他们的看法和我们所期望的一致。接着，让一个对实验细节全然不知的教师（这一点很重要）给三组学生讲授同样的课程。我们录下每一组学生听课的情况，观看录像带以测量三组学生观看教师的秒数。在这里，我们可能已经注意到，对“注意”变量的定义及测量与在描述性研究中是一样的，但对“看法”变量的定义及测量已发生了变化。我们将会看到，为了转入实验研究，这样的变化是必须的。

实验结果如何呢？如果我们发现认为教师能力高的学生注意的时间最多，认为教师能力一般的学生注意的时间最少，无任何暗示的学生注意的时间适中，我们的假设是否得到了证明？不！在教育心理学乃至心理学中，一个假设是绝不会被一个研究所“证实”的，因为，每个研究只是在一个具体的情境下检验这个假设。

假设被“支持”，但永远不会被某个研究的正面结果所证实。我们的研究是否已经支持了学生对教师能力的看法影响学生的注意这一假设呢？这要看我们的实验设计得怎么样和进行得怎么样。一个正确的实验通常要求研究者做到：①至少操作一个自变量，②随机选派被试进行实验处理，③在实验组和一个或几个控制组之间至少要比一个因变量。假如我们所做的每一件事都正确的话，本例中的这一研究是符合这些标准的。但是，要做一个真实的实验，我们就需要知道进行研究的每一个步骤。并且，我们还要知道如果有其他的研究重复我们的实验是否也能得到同样的结果，这就涉及我们后面要谈的研究的有效性问题。

三、研究的有效性

学会评价研究可收一石二鸟之功。评价性思维有其自身的价值，它能帮助研究者评定任何复杂的观点、计划、讨论等。在任何情况下，研究者都需要发现错误、纵观全局、求同存异和寻找别的解释。评价研究的这种分析能力在任何职业中都是有益的——从法律到商业到摩托维修。评价对教师而言，具有更为特殊的价值。作为一个教育者，不得不评价在本地区或本学校人们所做的研究以及刊物上的实验报告，以决定这些结果是否适合于自己的情况。

一个实验结果是否有效必须经过几方面检验。因变量的变化必须只归因于自变量的操作。这意味着实验组和控制组除了自变量不同外，其他的每一方面都是相同的。下面我们将从八个方面评价一个实验研究。

1. 在研究之前被研究的各组是否随机平等。如果各组之间的差别很大，那么实验之后发现的任何变化都可能是由于原有的差别所致，而不是由于自变量的变化带来的。被试的随机分组正克服了这一问题。在本研究中，如果我们不用随机分组而是用了三个不同的班，我们的结果就有问题。某一班学生的注意力可能本来就比较良好，或者作为一个组，这些学生学会了更积极的注意。在实验中如果我们给他们所谓的“能力高”的教师，他们的高水平的注意力就可能相对无意义。将六年级班随机分组，每个组都可能平均分配了注意力好和注意力不好的学生。

2. 除自变量外是否所有的变量都受到了控制。这样，各组之间惟一的差异就是自变量的变化。我们刚才看到每组被试必须是对等的，这一原则对实验中的每一件事都是同样的正确，如果每一组都采用不同的步骤，就很难决定是哪种差别导致了实验的结果。例如，在我们的实验中，如果每一组使用了不同的教师或不同的课，我们就可能陷入这样一个问题中：学生对教师的注意力存在差异的原因不是自变量而是其他的因素。

3. 各组的测量过程是否一致。不可靠的结果有时可能由不一致的测量系统所致。在本例中，如果我们在各组使用了不同的录像评定者，我们的结果就不可信。面对同样一个行为，如有一个学生脸对着教师但手做着小动作，一个评定者认为注意有效，另一个则认为注意无效。理想的做法是让一个评定者做出所有的测量，

如果用几个评定者,就必须对他们进行事前培训,以便达成共识。一个检查方法就是看他们对同一个学生的测量是否相同。

4. 研究的结果是否源于实验过程而不是对情境的好奇。被试会以某种特殊的方式对待某种变化,至少会作出临时性的反应。这种可能性首先在对美国芝加哥郊外的霍桑工厂进行的研究中被发现。研究者想知道改变工厂环境中的什么因素会提高工作效率,其结果表明,至少在短期之内,工作环境的每一种改变都会导致工作效率的提高。换句话说,工人不是对实际的变化作反应而是对新发生的事作出反应。因为这个实验是在霍桑进行的,因此人们称之为“霍桑效应”。设立控制组有助于避免这一问题。虽然“对教师能力高低的看法”这一自变量并没有用于控制组,但这些学生也接受了实验中的特殊处理,如果他们的注意评定特别的高,我们就可以怀疑三组都产生了霍桑效应。

5. 研究设计者是否以某种方式曲解了结果。研究者做实验时某些明显的细节可能影响了实验的参与者,研究者并不想有意这么做,但在实验情境中他可能传递了他的期望信息(R. Rosenthal, L. Jacobson, 1968)。例如,在本例中,如果研究者告诉教师本研究的目的,教师就可能希望某组注意时间少而无意中做一些消极的行为;如果录像评定者得知了本实验的目的,他们就可能对某组评判过严。为了避免这样的问题,无论教师还是录像评定者都不能得知实验所研究的自变量。

6. 是否有理由肯定这个结果不是由于偶然性而产生的。一般来说,如果两组之间的差异 100 次中只有 5 次是由偶然性造成的,这种差异才具有“显著意义”。在阅读一个研究报告时,你会看到结果用下列方式描述:“两组之间的差异显著($p < 0.05$ 或 $p < 0.01$)”,或“两组之间具有显著性差异”,其数学意义就是这种差异因偶然性而发生的可能性要小于 5% 或 1%。

7. 这个特定的研究结果是否适于其他类似的情境。这实际上是一个泛化问题,新情境要有多大程度的相似性才能得到相似的结果。在我们的例子中,在以下各种情境中我们能否得到相似的结果:不同年龄和不同数量的学生,不同的学生智力水平,学生事先了解或者不了解该教师,不同的教师和课程,不用录像,持续 10 分钟以上的课程等。

如果我们没有用许多不同的被试在各种不同的情境下做重复研究,我们就不能回答这一问题,这就引出一个“重复研究”的问题。

8. 这个研究可重复吗? 一个研究如果能在相同条件或有所改动的条件下进行并得到相同的结果,这个研究就是可重复的。这将告诉我们这个结果在多大程度上适于其他研究。如果一个结果能在设计好的情境下得到重复,这个结果有可能构成一个原理的基础。

【关键词语】

教育心理学(educational psychology) 是研究学与教的基本心理规律的科学,是心理学与教育学的交叉学科。

定量研究(quantitative research) 又称为“量化研究”“量的研究”,它重在对事物以量化的特性进行测量和分析,以检验研究者的理论假设。

质性研究(qualitative research) 又称为“质的研究”,是指研究者参与到自然情境中,采用观察、访谈、实物分析等多种方法收集资料,对社会现象进行整体性探究,采用归纳而非演绎的思路来分析资料和形成理论,通过与研究对象实际互动来理解和解释他们的行为。

观察法(observation method) 是研究者通过感官或借助一定的科学仪器,在一定时间内有目的、有计划地记录、描述客观对象的表现来收集研究资料的一种方法。

调查法(survey method) 是按照一定的目的和计划,间接地搜集研究对象有关的状态及历史材料,从而弄清事实,通过分析、概括等方法,发现问题,探索教育规律的研究方法。

实验法(experimental method) 是指研究者创设一定的情境,对某些变量进行操纵和控制以揭示教育、心理现象的原因和发展规律,这种研究的基本目的是揭示变量之间的因果关系。

教育经验总结法(method of experience summarization) 是依据教育实践所提供的真实,按照科学研究的程序,分析和概括教育现象,揭示其内在联系和规律,使之上升为教育理论的一种教育科研方法。

行动研究方法(action research method) 是指在教育情境中由教育情境的参与者(包括教师及其同事、学生、专业研究者)单独或者共同进行的以提高教师对自己所从事的教育实践的理性认识和教学质量为目的的反省研究。

设计型研究(design-based research 或 design experiment): 旨在通过形成性研究过程来检验和改进根据有关原理和先期研究而做出的教育设计,它采用“逐步改进”的设计方法,把最初的设计付诸实施,看其效果如何,根据来自实践的反馈不断改进,直到排除所有缺陷,形成一种更为可靠而有效的设计。设计型研究承担着改进实践和完善理论的双重使命。

知识宝库考研社区(www.1zhao.org)友情提示:购买原版,饮水思源!

【思考题】**一、选择题**

1. 学与教的过程从宏观上说包括五个要素,下面选项中不属于其中的是()。
- A. 学生与教师 B. 教育行政部门 C. 教学内容 D. 教学媒体和教学环境

2. 教育心理学中各家各派学习理论之争也都集中体现在对()的不同解释上。
A. 学习过程 B. 教学过程 C. 评价过程 D. 反思过程
3. 1903年,美国心理学家()出版了《教育心理学》,这是西方第一本以教育心理学命名的专著。
A. 杜威 B. 加涅 C. 乌申斯基 D. 桑代克
4. ()以实用主义为基础的“从做中学”为信条,进行改革教学的实践活动,对教育产生了相当深远的影响。
A. 罗杰斯 B. 鲁宾斯坦 C. 杜威 D. 布鲁纳
5. 按照一定的目的和计划,间接地搜集研究对象有关的现状及历史材料,从而弄清事实,通过分析、概括等方法,发现问题,探索教育规律的研究方法是()。
A. 实验法 B. 调查法 C. 观察法 D. 教育经验总结法

二、问答题

1. 简要叙述教育心理学研究的主要对象是什么?
2. 说说学与教过程的模式。
3. 当今教育心理学研究的新趋势表现在哪几个方面?
4. 定量研究与质性研究的主要区别是什么?
5. 行动研究的基本思路和基本过程是怎样的?
6. 根据教育心理学的研究对象谈谈教育心理学的体系结构。

选择题参考答案: 1. B 2. A 3. D 4. C 5. B

第二部分

学生与教师心理

教育是个体在心理发展(psychology development)过程中来自环境方面的最主要的影响,是个体心理发展中占据主导作用的因素。学生的心理发展与教育之间存在着比较复杂的相互依存关系。首先,教育对儿童的心理发展起着主导的作用。教育作为一种决定性的条件,制约着心理发展的过程 and 方向。科学的教育能促进儿童的心理发展,没有适当的教育措施就无法指导学生向更高水平发展。同时,教育仅仅是心理发展的主要条件,先天的素质、家庭环境和社会环境等也可能对学生的心理发展产生重要影响。其次,教育必须以学生心理发展的水平和特点为依据。教学要遵循教学的准备性原则(principle of readiness)。所谓准备性原则,又称“量力性原则”或“可接受性原则”,即根据学生原有的准备状态进行新的教学。准备状态,是指学生在从事新的学习时,他原有的知识水平和原有的心理发展水平对新的学习的适合性。这里的适合性有两层含义:第一,学生的准备应保证他们新的学习中可能成功;第二,学生的准备应保证他们学习时所消耗的时间和精力“经济而合理”。按照准备性原则进行教学,主要涉及两个问题:选定什么教材;采用什么教学方法。即确定每一年龄阶段儿童最能有效掌握的教材,采用最适合某一年龄阶段儿童认知发展水平的教学方法。

为了辩证地认识心理发展与教育的关系,在学校教学实践中贯彻教学与发展的互惠原则,本章将介绍学生心理发展与个体差异方面的基本知识。

本章要点

● 学生的认知发展

○ 皮亚杰的认知发展观

○ 维果茨基的发展观

● 学生的情感和个性发展

- 个性和社会化发展
- 自我意识、自我概念与自尊
- 学生的个体差异
- 个体的智力差异
- 个体的学习风格差异
- 社会文化背景及性别差异

第一节 学生的认知发展

一、皮亚杰的认知发展观

瑞士心理学家皮亚杰 (J. Piaget, 1896—1980) 及其日内瓦学派对儿童的认知发展进行了深入而系统的研究。



图 2-1 皮亚杰 (J. Piaget, 1896—1980)

(一) 建构主义的发展观

皮亚杰在他的发生认识论基础上, 将生物学的原则和方法引入人类发展的研究中, 形成了迄今为止极具影响力的儿童认知发展理论。他的发展理论体现了建构主义的思想。在皮亚杰看来, 发展在很大程度上依赖于儿童对周围环境的操纵以及与周围环境的积极互动。个体与环境相互作用的建构过程促进了其内部心理结构的不断变化。这种变化不是简单地在原有信息的基础上加上新的事实和思想, 而是涉及思维过程的质的变化。

皮亚杰认为智慧是有结构基础的, 而图式就是他用来描述智慧 (认知) 结构的一个特别重要的概念。皮亚杰对图式 (schemes) 的定义是 “一个有组织的、可重复的行为或思维模式”。初生的婴儿, 具有吸吮、哭叫及视、听、抓握等行为, 这些行为是与生俱来的, 是婴儿能够生存的基本条件。这些行为模式或图式是先天性遗传图式, 全部遗传图式的综合构成一个初生婴儿的智力结构。随着年龄增长及机能的成熟, 在与环境的相互作用中, 儿童通过同化、顺应及平衡化作用 (后述), 使得图式不断得到改造, 认知结构不断发展。例如一个四个半月的婴