



2016年国家教师资格考试

教育知识与能力（中学）

· 核心考点讲解

编著 华图教育

核心考点
考前速记



教师三国营

模块一 教育基础知识与基本原理

第一节 教育的产生与发展

考点一 教育概述

- 1. 广义的教育包括社会教育、家庭教育和学校教育。狭义的教育指学校教育。
- 2. 在我国，“教育”一词最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之”。
- 3. 教育的本质属性：培养人的社会活动。
教育的社会属性：永恒性、历史性、阶级性（奴隶社会）、相对独立性。
- 4. 教育的基本要素：教育者、受教育者、教育影响。
- 5. 教育的基本形态：社会教育、家庭教育和学校教育。

考点二 教育的起源及其发展阶段

- 1. 教育的起源
 - (1) 神话起源说：宗教。
 - (2) 生物起源说：是教育史上第一个正式提出的有关教育起源的学说；把教育的起源归于动物的本能行为，否认了教育的社会性。
 - (3) 心理起源说：教育起源于儿童对成人无意识的模仿。
 - (4) 劳动起源说：教育起源于劳动。

2. 教育的发展阶段

	中国	欧洲
奴隶社会（出现了专门的教育机构即学校；教育具有阶级性；教育与生产劳动相脱离）	夏代：出现学校教育 西周：建立政教合一的官学体系，有了“国学”与“乡学”之分，形成以礼乐为中心的六艺教育（礼、乐、射、御、书、数） 春秋战国时期：儒、墨两家私学成为显学	斯巴达教育：培养军人和武士 雅典教育：培养多方面发展的人才

封建社会 (个别教学)	汉代：罢黜百家，独尊儒术 宋代以后：“四书”(《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》)，“五经”(《诗经》、《尚书》、《礼记》、《周易》、《春秋》)， 科举取士	教会教育：培养教士和僧侣， 教育内容是“七艺”，包括“三科”(文法、修辞、辩证法)和“四学”(算术、几何、天文、音乐) 骑士教育：培养封建骑士，“骑士七技”(骑马、游泳、击剑、打猎、投枪、下棋、吟诗)
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

考点三 国内外著名教育家的代表著作及主要教育思想

1. 孔子：儒家学派创始人，《论语》充分反映了他的教育思想，包括“有教无类”、“因材施教”、启发式教学等。
2. 孟子：主张性善论，提出教育目的主要是培养“明人伦”的“治人”的“劳心者”。
3. 墨子：首先提出量力性原则。
4. 荀子：提倡性恶论。
5. 董仲舒：“罢黜百家，独尊儒术”。
6. 《学记》：世界上最早的一部教育文献。
7. 苏格拉底：“产婆术”。
8. 柏拉图：《理想国》。
9. 昆体良：《论演说家的教育》(又名《雄辩术原理》)是古代西方第一部系统的教学方法论著。
10. 夸美纽斯：写作《大教学论》，主张“把一切知识教给一切人”，百科全书式的学者。
11. 洛克：提出“白板说”，主张绅士教育。
12. 赫尔巴特：《普通教育学》(1806年)的出版标志着教育学作为一门独立的学科正式形成；提出“四段教学法”(明了一联想一系统一方法)、“三中心”(教师中心、教材中心、课堂中心)。
13. 杜威：提出“儿童中心”“活动中心”“经验中心”的“新三中心论”，主张教育即生

长，教育即生活，教育即经验的改组、改造。

14. 凯洛夫：主编《教育学》，这本书对新中国成立初期的教育产生了很大的影响。

15. 蔡元培：五育并举、教授治校、教育独立。

16. 陶行知：主张生活教育理论，其观点有“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”。

第二节 教育的基本功能

考点一 教育与社会发展的基本关系

（一）教育与人口的相互关系

1. 人口对教育的制约与影响

（1）人口的数量和增长速度制约着教育事业的规模和发展速度。

（2）人口的质量制约着教育的质量。

（3）人口的迁移和分布对教育的制约作用。

2. 教育对人口再生产的作用

（1）控制人口的数量。

（2）提高人口的质量。

（3）改善人口结构，调整人才构成与流动。

（二）教育与社会生产力的相互关系

1. 生产力对教育的决定作用

（1）生产力水平决定教育的规模 and 速度。

（2）生产力水平制约着教育结构的变化。

（3）生产力发展水平制约着教育的内容和手段。

2. 教育对生产力的促进作用

（1）教育是劳动力再生产的重要手段。

（2）教育是科学知识再生产的手段。

（三）教育与社会政治经济制度的相互关系

1. 政治经济制度对教育的制约

（1）政治经济制度决定着教育的领导权。

(2) 政治经济制度决定着受教育的权利。

(3) 政治经济制度决定着教育目的。

2. 教育对政治经济的影响

(1) 教育能为政治、经济制度培养所需的人才。

(2) 教育可以促进政治民主。

(3) 教育通过传播思想，形成舆论作用于一定的政治和经济。

(四) 教育与文化的相互关系

1. 文化对教育的制约与影响

(1) 文化知识制约教育的内容与水平。

(2) 文化模式制约教育环境与教育模式。

(3) 文化传统制约教育的传统与变革。

2. 教育对文化的影响和作用

(1) 教育传递文化（继承功能）。

(2) 教育传播文化（传递功能）。

(3) 教育选择文化（选择功能）。

(4) 教育创造和更新文化（创新功能）。

考点二 教育与人的发展的基本关系

1. 人的发展概述

(1) 人的发展的内涵：包括个体身体发展和心理发展。

(2) 关于人的发展的基本理论：

内发论（自然成熟论、预成论、遗传决定论）：强调个体的身心发展主要是由个体内部所固有的自然因素预先决定的，身心的发展实质上是由这种自然因素按照内在的目的或方向而展现出来的。外部条件只能影响身心内在的固有发展节律，而不能改变节律。

外铄论（环境决定论、教育万能论或经验论）：认为人的发展主要依靠外在的力量，诸如环境、其他人的影响和学校的教育等；外在力量的影响决定个体身心发展的水平和结果。

多因素相互作用论（二因素论、辐合论）：认为遗传和环境对人身心发展的作用在人的形成和发展过程中一直是交织在一起的，很难明确区分开。

实际上，人的发展是多种因素综合作用的结果，是先天遗传因素与后天社会影响以及主体在活动中的主观能动性相互作用的结果，个体在身心发展过程中所表现出来的基本特点，

不是某一因素单独作用的结果，而是综合作用的结果。

顺序性和阶段性的区别：顺序性主要是强调多个阶段连续性的过程，而且是不可逆，不可跳跃，不可逾越的，要做到循序渐进；而阶段性强调的是单个的孤立的阶段，每个阶段有自己的发展任务，对不同的阶段，要有不同的学习方法、学习内容，不能搞一刀切。

2. 人的发展的规律与教育

（1）顺序性：从出生到成人，个体的身心发展是一个由低级到高级、由简单到复杂、由量变到质变的连续不断的发展过程。

教育者一定要注意个体发展的顺序性，无论是知识、技能的提高还是思想品德的发展，都应由浅入深、由简到繁、由易到难、由少到多、由具体到抽象，循序渐进地进行，不能“揠苗助长”“陵节而施”。

（2）阶段性：个体在不同的年龄阶段表现出身心发展不同的总体特征及主要矛盾，面临着不同的发展任务，表现为青少年身心发展的年龄特征，即在发展的不同年龄阶段中身心发展的一般的典型的特征。

教育者在开展教育工作时要有针对性，对不同年龄阶段的儿童应采取不同的方法。

（3）个别差异性：是指由于遗传、环境、教育和自身等因素的影响，个体之间在身心特征上表现出来的个别差异性。

要求教育者深入了解个体的身心发展状况和水平，有的放矢，因材施教。

（4）不均衡性：一种是同一方面在不同年龄阶段中的不均衡发展；另外一种是不不同方面的不均衡发展。

因此，为了有效地促进个体身心的发展，教育教学工作要抓住关键期，以求在最短的时间内取得最好的效果。

（5）互补性：是指不同的机体能力可以互相补偿的特性。它首先指机体某一方面的机能受损甚至缺失后，可通过其他方面的超常发展得到部分补偿。互补性还存在于心理机能与生理机能之间。

在教育教学过程中，教育者要注意培养个体的自信心和努力品质。

3. 影响人的发展的主要因素：遗传（生理前提、物质基础）、环境、教育（学校教育在人的身心发展中具有主导作用）及个体的主观能动性（内在动力）等。

第三节 中学生青春期生理的变化

考点一 身体外形

身高、体重和体态的变化，是中学生发育的明显的外部特征之一。

考点二 脑的发育

中学生大脑的发育在量上没有显著的增长，因为儿童在 10 岁以前脑重量已有成人的 95%。但在质的方面则有较大进展，以抽象逻辑思维为主，能根据假设进行推理，思维的创造性、批判性日益明显。

考点三 性的发育和成熟

青春期是人的一生中变化很大的时期，是人体性发育的关键时期。

第四节 学校教育制度

考点一 学校教育制度

1. 学校教育制度的概念：学校教育制度，简称学制，指一个国家各级各类学校的总体制度，它具体规定各级各类学校的性质、任务、入学条件、修业年限以及它们之间的关系。学校教育制度是一个国家各种教育制度的核心部分与主体。

2. 壬寅学制：中国颁布的第一个现代学制，该学制只颁布而没有实施。

癸卯学制：中国第一个颁布并实行的现代学制，实行新学制的开端。

3. 我国现行学制是从单轨学制发展而来的分支型学制。

考点二 义务教育制度

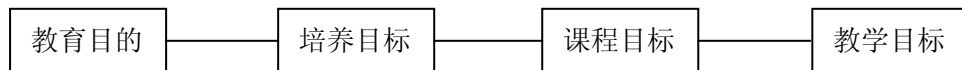
1. 九年义务教育制度是我国现行的教育制度。

2. 义务教育的三个基本特征：强制性、普遍性、免费性（免学杂费）。

第五节 教育目的

考点一 教育目的概述

1. 教育目的的层次结构



从教育目的到教学目标是抽象到具体的关系，后者是前者的具体化，只有实现了具体的教学目标，才能达到实现教育目的的要求；反过来，从教学目标到教育目的是具体到抽象的关系，上一个层次的教育目的是下一个层次教育目标的依据、任务 and 方向，对下一个层次目标起制约和指导作用，而课程目标、教学目标又是教育目的、培养目标实现的保障。

2. 教育目的的意义和功能：定向作用、激励作用、评价作用。

3. 教育目的的不同理论：个人本位论、社会本位论、教育无目的论、辩证统一论。

考点二 我国的教育目的

1. 我国当前的教育目的：全面贯彻党的教育方针，坚持教育为社会主义现代化建设服务，为人民服务，与生产劳动和社会实践相结合，培养德、智、体、美全面发展的社会主义建设者和接班人。

2. 我国教育目的确立的理论依据：马克思关于人的全面发展的学说（教育与生产劳动相结合是实现人的全面发展的根本途径）。

3. 全面发展的教育目的决定了全面发展教育的整体内容：德育、智育、体育、美育、劳动技术教育。

第六节 教育研究的基本方法

1. 观察法：指研究者依据一定的目的和计划，在自然条件下，对研究对象进行系统连续的观察，并做准确、具体和详尽的记录，以便全面而正确地掌握所要研究的情况。

2. 调查法：是研究者有计划地通过亲身接触和广泛考察了解，掌握大量的第一手材料，并在这一基础上进行分析综合，研究有关教育实际的历史、现状及发展趋势，找出科学的结

论，以指导教育实践的方法。调查法既可以是全面的普查，也可以是根据要求进行的抽样调查或个案调查。

3. **历史法**：是指通过考察事物发生和发展的过程，揭示其本质和发展规律的研究方法。历史法强调一国的历史传统和民族特性对教育的决定性作用，注重广泛搜集被研究国家教育的历史文献资料，鉴别和整理史料。分析比较被研究国家教育的发生和发展过程，最后得出相应的结论。

4. **实验法**：在人工控制教育现象的情况下，有目的、有计划地观察教育现象的变化和结果的方法。

5. **行动研究法**：是为了克服传统的教育研究脱离教育实际、脱离教师实际的弊端，教育实践的参与者与教育理论工作者或组织中的成员共同合作，为了解决实际问题，按照一定的操作程序，综合运用多种研究方法和技术，在真实、自然的教育环境中开展的一种教育科学研究方法。

模块二 中学课程

第一节 课程概述

考点一 课程的类型及其特征

分类标准	课程类型	特点	
课程内容的属性	学科课程	学习间接经验	
	活动课程	学习直接经验	
课程的组织方式	分科课程	小学阶段主要是综合课程，初中采用综合和分科并举的方式，高中主要是分科课程	
	活动课程		
课程管理、开发主体的不同	国家课程	一级课程	在基础教育阶段实施三级课程管理方式，构建国家、地方、学校三级课程体系
	地方课程	二级课程	
	校本课程	三级课程	

课程计划对课程实施的要求	必修课程	强制性
	选修课程	允许选择
课程性质	显性课程	计划性是区分显性课程和隐性课程的主要标志
	隐性课程	

考点二 不同课程流派的基本观点（主要观点）

1. 学科中心课程论

主要观点包括：

- 第一，知识是课程的核心；
- 第二，学校课程应以学科分类为基础；
- 第三，学校教学以分科教学为核心；
- 第四，以学科基本结构的掌握为目标；
- 第五，学科专家在课程开发中起重要作用。

2. 活动中心课程论

主要观点包括：

- 第一，学生是课程的核心；
- 第二，学校课程应以学生的兴趣或生活为基础；
- 第三，学校教学应以活动和问题反思为核心；
- 第四，学生在课程开发中起重要作用。

3. 社会中心课程论

核心观点是：课程不应该帮助学生去适应社会，而是要建立一种新的社会秩序和社会文化。

4. 形式教育论和实质教育论

形式教育论认为学校教育的任务和作用在于发展学生的智力。

实质教育论认为学校教育的任务在于向学生传授实用知识。

第二节 课程组织

考点一 课程目标

1. 分类：行为取向性目标、生成性目标、表现性目标。
2. 确定方法：筛选法、参照法。

考点二 课程内容

1. 课程内容的文本表现形式

课程内容的文本表现形式主要包括课程计划、课程标准和教材三个层次，三者是步步具体化的关系，即课程标准是课程计划的进一步具体化，而教材又是课程标准的进一步具体化。

（1）课程计划

课程计划是根据教育目的和不同类型学校的教育任务，由国家教育主管部门制定的有关教学和教育工作的指导性文件，体现了国家对学校的统一要求，是编写各科课程标准和教材的主要依据，是组织学校活动的基本纲领和重要依据。

（2）课程标准

课程标准是国家关于每一门学科科目的纲领性文件，是国家对课程基本规范和质量的具體要求。课程标准规定了国家对不同阶段的学生在知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求，规定了各门课程的性质、各学科应达到的标准以及内容框架。

课程标准的基本内容主要包括：前言、课程目标、内容标准、实施建议、术语解释。

（3）教材

教材又称课本，它是根据课程标准编制的、系统反映学科内容的教学用书。教材是课程标准的具體化。它以准确的语言和鲜明的图表等，明晰而系统地阐述课程标准所规定的教学内容。课程标准中规定的各门学科，一般均有相应的教材。

2. 教材编写应遵循的基本原则

第一，按照不同学科的特点，在内容上体现科学性与思想性。

第二，强调内容的基础性，内容的阐述要层次分明。

第三，在保证科学性的前提下，教材还要考虑到我国社会发展现实水平和教育现状，必须注意到基本教材对大多数学生和大多数学校的适用性。

第四，在教材的编排上，要做到知识的内在逻辑与教学法要求的统一。

第五，教材的编排形式要有利于学生的学习。

第六，教材的编排要兼顾同一年级各门学科内容之间的关系和同一学科各年级教材之间的衔接。

3. 课程内容的组织方式

- (1) 纵向组织与横向组织
- (2) 逻辑顺序与心理顺序
- (3) 直线式与螺旋式

考点三 课程评价

1. 主要模式

- (1) 目标评价模式，由被誉为“教育评价之父”的泰勒提出。
- (2) 目的游离评价模式，由美国学者斯克里文提出。
- (3) 背景、输入、过程、成果（CIPP）评价模式，由斯塔弗尔比姆等学者提出。

2. 价值取向

(1) 目标取向的课程评价：预订目标是评价的唯一标准，它追求评价的科学性和客观性，主要代表人物：泰勒、布卢姆。

布卢姆教育目标分类学：将教育目标分为认知、情感和动作技能三个领域。

- (2) 过程取向的课程评价
- (3) 主体取向的课程评价

第三节 我国基础教育课程改革

新课程改革的具体目标

(1) 改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学生学习和形成正确价值观的过程。

(2) 改变课程结构过于强调学科本位、科目过多且缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，以适应不同地区和学生发展的需求，体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。

(3) 改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备

的基础知识和基本技能。

(4) 改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

(5) 改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和教学实践改进的功能。

(6) 改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

模块三 中学教学

第一节 教学概述

考点一 教学的概念

教学是在一定教育目的的规范下，教师的教与学生的学共同组成的一种教育活动。教学是学校进行全面发展教育的基本途径，是实现教育目的的基本途径，是教师教、学生学的一种统一活动。

考点二 教学的任务

1. 传授系统的科学文化基础知识与基本技能（教师的基本任务）。
2. 发展学生的智力、体力与创造才能（发展性教学）。
3. 培养社会主义品德和审美情趣，奠定学生的科学世界观基础。
4. 关注学生个性发展。

前三项任务是相互联系、相互促进的，其中，传授系统的科学文化基础知识和基本技能是基础，发展智力是核心，发展体力是保证，培养社会主义道德品质、审美情趣和科学世界观是方向，都贯穿于教学全过程。

考点三 教学的意义

教学是学校教育中最基本的活动，在整个教育体系中居于中心地位。

1. 教学是传授系统知识、促进学生发展的最有效的形式。
2. 教学为个人全面发展提供科学的基础和实践。
3. 教学是教育工作构成的主体部分和教育的基本途径。

第二节 教学过程

考点一 教学过程的本质

1. 教学过程首先是一种认识过程（本质）。
 - (1) 认识的间接性
 - (2) 认识的交往性
 - (3) 认识的教育性（赫尔巴特：教学永远具有教育性）
 - (4) 认识的简捷性
 - (5) 认识的引导性
3. 教学过程也是一个促进身心发展的过程。

考点二 教学过程的基本规律

1. 直接经验与间接经验相统一的规律

教学过程的重要特点是以学习间接经验为主。

学习间接经验不能离开直接经验，直接经验是学生掌握间接经验的起点。教学活动要以学习间接经验为主，同时结合学生的直接经验，以提高教学效能和教学质量。

2. 掌握知识与发展能力相统一的规律

知识是发展能力的基础，发展能力又会促进知识的掌握。因此，掌握知识和发展能力互为发展的条件，两者是辩证统一的关系。

3. 教师的主导作用与学生的主体作用相统一的规律

教学过程是由教师的教和学生的学共同组成的双边活动。

4. 传授知识与思想教育相统一的规律

知识教学和思想教育互相渗透、互相促进地处在统一的教学过程之中。

考点三 教学过程的结构

教学过程中学生认识的不同阶段：

1. 引起学习动机：学习动机是推动学生学习的内部动力。
2. 领会知识：教学的中心环节，包括使学生感知和理解教材。
3. 巩固知识：渗透在教学全过程。
4. 运用知识：将知识转化为能力。
5. 检查知识：教师获得反馈信息，学生了解自己掌握情况。

第三节 教学工作的基本环节及要求

教师进行教学工作的基本环节包括备课、上课、课后作业的布置与批改、课外辅导、学业成绩的检查与评定。

考点一 备课的三项工作

（1）备教材

备教材即钻研教材，包括钻研学科课程标准、教科书和阅读有关参考书。

（2）备学生

备学生即了解学生，首先要考虑学生的年龄特征，熟悉他们身心发展的特点；其次要了解班级的情况；再次要了解每一个学生，掌握他们的思想状况、知识基础、学习态度和学习习惯等。

（3）备教法

备教法即设计教学方法，教师在钻研教材、了解学生的基础上，要考虑用什么方法使学生掌握这些知识并促进他们能力、品德等方面的发展，要根据教学目的、内容、学生特点来选择最佳的教学方法。

考点二 上课及其要求

上课是教学工作的中心环节，是教师“教”和学生“学”的最直接的体现，是提高教学质量的关键。

1. 课的类型

（1）根据教学的任务可分为：传授新知识课（新授课）、巩固新知识课（复习课）、培养技能技巧课（技能课）、检查知识课（检查课）。

（2）根据一节课所完成任务的多少，可分为单一课和综合课。

2. 课的结构

课的结构是指课的基本组成部分及各组成部分进行的顺序、时限和相互关系。一般来说，构成课的基本组成部分有：组织教学、复习过渡、讲授新教材、巩固新教材、布置课外作业等。

3. 上好一堂课的基本要求

- (1) 目标明确
- (2) 重点突出
- (3) 内容正确
- (4) 方法得当
- (5) 表达清晰
- (6) 组织严密
- (7) 气氛热烈

考点三 测验的效度、信度、难度和区分度

1. 测验的效度

测验的效度是指一个测验能测出它所测量的属性或特点的程度。学业成绩检查是要测量所学的学科基本知识技能，作为测量工具的试题就应和要检查的目标相关。

2. 测验的信度

测验的信度，又称测验的可靠度，是指一个测验经过多次测量所得结果的一致性程度，以及一次测量所得结果的准确性程度。

3. 测验的难度

测验的难度，指测验包含的试题的难易程度。过难或过易都不能准确地测出学生掌握知识的真实情况。

4. 测验的区分度

测验的区分度，指测验对考生的不同水平能够区分的程度，即具有区分不同水平考生的能力。区分度与难度有关，只有在试卷中包含不同难度的试题，才能提高区分度，拉开考生得分差距。

第四节 中学常用的教学原则

教学原则	定义	贯彻的基本要求	观点
直观性原则	是指在教学中教师要引导学生直接感知事物、模型或通过形象语言描绘教学对象，使学生获得丰富的感性认识。	<p>(1) 正确选择直观教具和现代化教学手段；</p> <p>(2) 直观要与讲解相结合；</p> <p>(3) 重视运用语言直观。</p>	<p>夸美纽斯：凡是需要知道的事物，都要通过事物本身来学习，应该尽可能把事物本身或代替它的图像呈现给学生。</p> <p>乌申斯基：儿童是靠形式、颜色、声音和感觉来进行思维的。</p>
启发性原则	是指在教学中教师要承认学生是学习的主体，注意调动他们的学习主动性，引导他们独立思考，积极探索，生动活泼地学习，自觉地掌握科学知识和解决问题的能力。	<p>(1) 教师应讲的“少而精”，给学生留出思考的空间；</p> <p>(2) 调动学生学习的主动性；</p> <p>(3) 设置问题情境，使学生处于积极思维的状态；</p> <p>(4) 培养学生良好的思维方法，使学生学会思考。</p>	<p>孔子：不愤不启，不悱不发。</p> <p>《学记》：道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。</p> <p>苏格拉底：“助产术”。</p> <p>第斯多惠：一个坏的教师奉送真理，一个好的教师则教人发现真理。</p>
巩固性原则	是指教师要引导学生在理解的基础上牢固地掌握知识和技能，使它们长久地保持在记忆中，能根据需要迅速再现出来，以利	<p>(1) 在理解的基础上巩固；</p> <p>(2) 抓好学生的复习环节和运用环节；</p> <p>(3) 教学生复习和记忆的方法。</p>	<p>孔子：学而时习之、温故而知新。</p> <p>乌申斯基：复习是学习之母。</p>

	于知识技能的运用。		
循序渐进原则	又称系统性原则，是指教学要按照学科的逻辑系统和学生认识发展的顺序进行，使学生系统地掌握基础知识、基本技能，形成严密的逻辑思维能力。	<p>(1) 既要按教材的系统性进行教学，还要符合学生认知规律，由具体到抽象；</p> <p>(2) 注意主要矛盾，解决好重点与难点的教学；</p> <p>(3) 教学要符合学生的认识规律，由已知到未知，由具体到抽象。</p>	《学记》：学不躐等；不陵节而施；杂施而不孙，则坏乱而不修。
因材施教原则	是指教师要从学生的实际情况、个别差异出发，有的放矢地进行有差别的教学，使每个学生都能扬长避短，获得最佳的发展。	<p>(1) 了解学生的实际和个别差异，为因材施教奠定基础；</p> <p>(2) 运用多种方式教学，适应学生个别差异，培养学生特长。</p>	
理论联系实际原则	是指教学要以学习基础知识为主导，从理论与实际的联系上去理解知识，注意运用知识去分析问题和解决问题，达到学懂会用、学以致用。	<p>(1) 书本知识的教学要注重联系实际；</p> <p>(2) 重视引导学生运用知识；</p> <p>(3) 逐步培养与形成学生综合运用知识的能力；</p> <p>(4) 补充必要的乡土教材。</p>	
量力性原则	又称可接受性原则，是指教学的内容、方法、分量和进度要适	<p>(1) 了解学生的发展水平，从实际出发进行教学；</p>	墨子：夫智者必量其力所能至而如从事焉。

	合学生的身心发展，是他们能够接受的，但又要有有一定的难度，需要他们经过努力才能掌握。	(2) 考虑学生认识发展的时代特点。	
思想性和科学性统一原则	是指教学中要以马克思主义为指导，引导学生掌握正确的知识，同时结合知识对学生进行社会主义品德和正确人生观、科学世界观教育。	(1) 教师要保证教学的科学性； (2) 发掘教材的思想性，注意在教学中对学生进行品德教育； (3) 要重视补充有价值的资料、事例或录像； (4) 教师不断提高自己的专业水平和思想修养。	

第五节 中学常用的教学方法

分类	教学方法	定义
以语言传递为主的教学方法	讲授法	是教师通过口头语言系统连贯地向学生传授知识的方法。讲授法可分为讲述、讲解、讲读和讲演四种方式。
	谈话法	也叫问答法，它是教师按一定的教学要求向学生提出问题，要求学生回答，并通过问答的形式来引导学生获取或巩固知识的方法。谈话法可分复习谈话和启发谈话两种。
	讨论法	是学生在教师指导下为解决某个问题而进行探讨、辨明是非真伪以获取知识的方法。其优点在于能更好地发挥学生的主动性、积极性，有利于培养学生的独立思维能力和口头表达能力，促进学生灵活地运用知识。

	读书指导法	是教师指导学生通过阅读教科书和课外读物获取知识、发展智力的方法。它既强调学生的“读”，又强调教师的“指导”。
以直观感知为主的教学方法	演示法	教师通过展示实物、直观教具，进行示范性实验或采取现代化视听手段等，指导学生获得知识或巩固知识的方法。
	参观法	是教师紧密配合教学，组织学生到校外一定场所进行直接观察、访问而获得知识或验证知识的方法。
以实际训练为主的教学方法	练习法	学生在教师指导下运用知识去反复完成一定的操作，并形成技能技巧的方法。
	实验法	学生在教师的指导下，利用一定的仪器设备，通过条件控制引起实验对象的某些变化，从观察这些变化中获得知识的方法。
	实习法	又称实习作业法，是指学生在教师的指导下，在校内外一定场所从事一定的实习实践工作，在具体操作过程中综合运用理论掌握知识，形成技能技巧的方法。
暗示教学法	暗示教学法也叫“启发式外语教学法”，是由保加利亚的心理学家洛扎诺夫创立的一种学习语言的方法。是指对教学环境进行精心的设计，用暗示、联想、练习和音乐等各种综合方式建立起无意识的心理倾向，创造高度的学习动机，激发学生的学习需要和兴趣，充分发挥学生的潜力，使学生在轻松愉快的学习中获得更好的效果。	
变式教学	是指在教学过程中通过变更概念非本质的特征、改变问题的条件或结论、转换问题的形式或内容，有意识、有目的地引导学生从“变”的现象中发现“不变”的本质，从“不变”的本质中探究“变”的规律的一种教学方式。	

第六节 教学组织形式

考点一 个别教学制

1. 概念

个别教学制的产生是与古代社会生产力发展水平比较低的状况相适应的。在古代的东西

方，学校教育组织形式一般都是个别教学形式。教师向学生传授知识、布置检查和批改作业都是个别进行的，即教师对学生一个个轮流地教，教师在教某个学生时，其余学生均按教师要求进行复习或作业。

2. 评价

优点	缺点
教师能根据学生的特点因材施教，使教学内容、进度适合学生的接受能力。	难以完成系统化、程序化传授知识的任务，一名教师所能教的学生数量是很有限的，因而教学效率不高

考点二 班级授课制

1. 概念

班级授课制是一种集体教学形式。它把一定数量的学生按年龄与知识程度编成固定的班级，根据周课表和作息时间表，安排教师有计划地向全班学生集体上课。班级授课制是人类社会发展到一定历史阶段的产物，是目前世界范围内最普遍和最基本的教学组织形式。

2. 产生与发展

17 世纪初，乌克兰兄弟会学校兴起了班级授课的组织形式。

1632 年，夸美纽斯出版了《大教学论》一书。该书最早从理论上对班级授课制进行了阐述，为班级授课制奠定了理论基础，后经赫尔巴特的发展而基本定型。

工业革命后，班级授课制成为西方学校的主要形式。

在中国，1862 年在北京设立的京师同文馆首先采用这一形式。

1902 年，清政府颁布《钦定学堂章程》（壬寅学制）后，班级授课制在全国广泛推行。

班级授课制基本特点：（1）固定班级；（2）以课为教学活动的单位；（3）固定时间。

3. 评价

优点	缺点
（1）有利于经济有效地、大面积地培养人才； （2）有利于发挥教师的主导作用； （3）有利于发挥班集体的教学作用	（1）不利于因材施教； （2）不利于学生独立性与自主性的培养； （3）教学形式缺乏灵活性

4. 班级授课的特殊形式——复式教学

复式教学是把两个年级以上的儿童编在一个教室里，由一位教师在同一堂课内分别对不同年级的学生进行教学的组织形式。它的主要特点是：直接教学和学生自学或做作业交替进

行。在我国农村，特别是师资缺乏、交通又不方便的偏僻山区，复式教学是比较常见的。

考点三 分组教学制

1. 概念

分组教学制就是按学生的能力或学习成绩把他们分为水平不同的组进行教学。

一般可分为两类：外部分组和内部分组。

(1) 外部分组，是指学校打破按年龄编班的传统习惯，根据学生的能力水平或学习成绩编班进行教学。外部分组主要有两种形式，即学科能力分组和跨学科能力分组。

(2) 内部分组，是指在传统的按年龄编班的班级内，按学生的能力或学习成绩等编组。

2. 评价

优点	缺点
(1) 能较好地照顾个别差异，重视学生的个别性； (2) 有利于因材施教； (3) 有利于发展学生的个性特点	(1) 按能力和水平进行分组教学，容易忽视学生的发展性； (2) 分快慢班的形式对学生心理发展的负面影响较大； (3) 在分组教学的问题上，家长、学生、教师与学校的意见很难达成一致； (4) 学生的不断发展使得分组经常进行，难以管理

考点四 设计教学法

设计教学法的目的在于克服传统教学中呆板的课堂教学、只重视书本知识、学生被动的学习以及孤立的分科教学体制等缺陷。它主张废除班级授课制度，打破学科界限，摒弃传统的教科书，在教师指导下，由学生自己决定学习目的和内容，在自己设计、自己负责的单元活动中获得有关的知识和能力。

考点五 道尔顿制

道尔顿制是由美国教育家帕克赫斯特于 1920 年在美国马萨诸塞州道尔顿中学创设的。

道尔顿制是指教师不再上课向学生系统讲授教材，而只为学生分别指定自学参考书、布置作业，由学生自学和独立作业，有疑难时才请教师辅导，学生完成一定阶段的学习任务后向教师汇报学习情况和接受考查。

道尔顿制的特点在于有利于调动学生学习的主动性，培养他们的学习能力和创造才能，但不利于系统知识的掌握，且对教学设施和条件要求较高。

考点六 特朗普制

特朗普制是由美国教育学教授劳伊德·特朗普于 20 世纪 50 年代提出的一种教学组织形式。这种教学形式把大班、小班和个人三种教学形式结合起来。大班上课是把两个以上的平行班合在一起上课，讲课时应用现代化教学手段，由出类拔萃的教师担任；小班研究，即将大班的学生分为约 20 人左右的小组，由教师或优秀生领导，研究和讨论大班授课材料；个别教学则是由学生独立作业，其中部分作业是教师指定的，部分作业是学生自主选择的。

特朗普制既有班级授课制的优点，也有个别教学的长处，但管理起来比较麻烦。

模块四 中学生学习心理

第一节 感觉和知觉

考点一 感觉和知觉的概念

1. 感觉的概念

感觉是直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性在人脑中的反映。感觉是一种最简单的心理现象，然而一切较高级的、复杂的心理现象都是在感觉的基础上产生的。感觉是人认识世界的开端，是我们一切知识的最初来源。

2. 知觉的概念

知觉是人脑对直接作用于感觉器官的事物的各种不同属性、各个不同部分及其相互关系的整体反映。

考点二 感觉和知觉的种类

1. 感觉的种类

比较常见的感觉分类，是从感觉器官的角度来划分，即外部感觉和内部感觉，外部感觉是指感受外部刺激，反映外部事物的个别属性，主要分为视觉、听觉、嗅觉、味觉和肤觉五大类；内部感觉是指感受内部刺激，反映机体内部变化的感觉，主要分为机体觉、平衡觉和运动觉。

2. 知觉的分类

物体知觉	空间知觉：是对客观世界三维特性的知觉，具体指物体大小、距离、形状和方位等在头脑中的反映。具体包括形状知觉、大小知觉、深度等。
	时间知觉：是对事物发展的延续性、顺序性的知觉，具体表现为对时间的分辨、对时间的确认、对持续时间的估量、对时间的预测。（不同心理状态）
	运动知觉：是指物体在空间的位移特性在人脑中的反映，又可具体细分为真动知觉、似动知觉和诱动知觉。
社会知觉	第一印象：是指与陌生人初次相见时给自己留下的印象。它鲜明、深刻而牢固，会给人一种固定的看法，它影响甚至决定着今后的交往关系，在社会知觉中起着重要作用。
	晕轮效应：是指在对人的某些品质、特征形成了清晰、鲜明的印象后，掩盖了其余品质、特征的知觉。即当一个人对另一个人的主要品质、特征形成良好或不良印象后，就会影响他对这个人的其余一切不良或好的看法，好像一个人的头一旦被照亮了，全身都是光亮的一样。
	刻板印象（刻板效应）：是对社会上各类人的固定看法，或是对人概括泛化的看法。
	近因效应：是指最近获得的信息给人留下深刻的印象和强烈的影响。
	投射效应：是指以己度人，认为自己具有某种特性，他人也一定会有与自己相同的特性，把自己的感情、意志、特性投射到外部世界的人、事、物上，并强加于人的一种心理现象。

考点三 感觉和知觉的特性

（一）感觉的特性

1. 感受性

感受性是指感觉器官对适宜刺激的感觉能力。当外界一定强度的刺激作用于分析器时，就会产生感觉。分析器的敏锐程度是不同的，即人们对刺激的感受性不同。感受性的高低与大小，心理学上用感觉阈限的值来度量。

感觉阈限是指能引起感觉的持续一定时间的刺激量。感觉阈限和感受性之间是反比关系，即人的感觉阈限越大，说明人的感受性越低，反之，人的感觉阈限越小，感受性越高。

（1）绝对感觉阈限和绝对感受性

感觉是由刺激物引起的，但并非所有的刺激物都能引起人的感觉，除刺激物的性质适宜外，还必须有数量限度。例如：在一般情况下，我们不能感受到落在皮肤上的尘埃，听不见戴在手腕上手表的滴答声，这就是因为刺激物的数量限度还没有达到引起我们感觉的程度。如果要产生感觉，刺激物就必须达到一定的量。这种刚刚能引起感觉的最小刺激量叫绝对感觉阈限。凡是没有达到这个数量的刺激物，都处于感觉阈限之下。我们把这种对最小刺激量的感受能力叫作绝对感受性。它的强弱是用绝对感觉阈限值来衡量的。

（2）差别感觉阈限和差别感受性

引起感觉的刺激量是经常变化的。但微小的变化往往不被人觉察。只有减少或增加到一定数量时，才引起我们新的感觉。比如原刺激量是 100 克，加上 1 克，觉察不到 100 克与 101 克之间有什么差别。只有增加到 103 克时，才能觉出 100 克和 103 克之间有差别。这种刚刚能引起新感觉的两个刺激的最小差别量叫差别感觉阈限。这里指的是引起的新感觉，而这种感觉最小差别量的能力，叫作差别感受性。

2. 感受性的变化

（1）感觉的适应

感觉的适应是感受器在刺激物的连续作用下，感受性提高或降低的现象。在一般情况下，分析器如果受到强烈刺激的持续作用时，感受性就会降低；反之，当受到微弱刺激的持续作用时，感受性就会提高。

由明到暗的适应叫暗适应，反之叫明适应。暗适应是感受性逐渐升高的过程，而明适应是感受性逐渐下降的过程。

（2）感觉的对比

感觉的对比是同一感受器接受不同刺激而使感受性发生变化的现象，分同时对比和继时对比。

同时对比是指几个刺激物同时作用于同一感受器而产生的对某种刺激物的感受性的变化，如同一个灰色长方形，放在白色背景下显得暗，而放在黑色背景下则显得亮。继时对比是指几个刺激物先后作用于同一感受器而产生的对某种刺激物的感受性的变化，如吃糖之后再吃药，就觉得药特别苦，而吃完药再吃糖，就会觉得糖特别甜。

（3）感觉的相互作用

感觉的相互作用是指一种分析器在其他分析器的影响下感受性发生变化的现象。这种变

化表现在以下三个方面：

一是不同感觉的相互影响。这种影响是很复杂的，不过却有一条基本规律——某一分析器受到微弱刺激时，可以提高其他分析器的感受性，反之，强烈地刺激某个分析器，则能降低其他分析器的感受性。

二是不同感觉的补偿与协作。感觉的补偿作用是指某种感觉缺失以后可以由其他感觉的发展来加以弥补，感觉的协调也是不同感觉相互作用的一个方面。在生活中，不同的感觉常有特定的互相协作和互相补充的关系，如尝出美味需要味觉和嗅觉的合作；只有当看到柔美的舞姿与听到和谐的音乐相结合时才能增强人的美感。

三是联觉。联觉是指一种感觉引起另一种感觉的现象。它是感觉相互作用的另一种表现。联觉的形式很多，最突出的是颜色联觉。色觉可以引起温度觉，所谓暖色调和冷色调即由此而来。

（二）知觉的特性

1. 知觉的整体性

我们对客体的知觉总是以自己的过去经验来补充当时获得的感觉信息，使其形成具有一定结构的整体。

2. 知觉的选择性

把对象从背景中区别出来的特性即知觉的选择性。比如，学生看黑板时，白色字体往往成为知觉对象，而黑色板面则成了背景。

3. 知觉的理解性

在知觉当前事物的时候，人总是在以往知识经验的参与下，以词为工具，对该对象进行加工，并以概念的形式表示出来。知觉的这种特性称为知觉的理解性。知觉依赖于人的过去的知识经验。知识经验愈丰富，知觉愈丰富。

4. 知觉的恒常性

知觉不因知觉条件的变化而发生变化的特性称为知觉的恒常性。在视知觉中，知觉的恒常性表现得非常明显。比如，你认识的某个人在马路上走，从高楼上往下看，你仍然知道他是某某；在教室里，面对着一个窗户是方形的，其他几个窗户看起来不是方形的，可你仍感知它们是方形的。

第二节 注意

考点一 注意的概念

注意是心理活动对一定对象的指向和集中，是机体在观察一定事物时的定向活动。一般认为，注意本身并不是一种独立的心理过程，而是感觉、知觉、记忆、思维等心理过程的一种共有特性。

考点二 注意的分类

根据有无目的和意志努力，注意可以分为无意注意、有意注意和有意后注意三种。

1. 无意注意：也称不随意注意，是没有预定目的、不需要意志努力、不由自主地对一定事物所发生的注意。

2. 有意注意：也称随意注意，是有预先目的、必要时需要意志努力、主动地对一定事物所发生的注意。

维持有意注意的条件：

- (1) 加深对目的任务的理解。
- (2) 合理组织活动。
- (3) 对兴趣的依从性。
- (4) 排除内外因素的干扰。

3. 有意后注意：也称随意后注意，是注意的一种特殊形式，是指有自觉目的，但不需要意志努力的注意。

考点三 注意的品质及其影响因素

1. 注意的广度：也称注意的范围，是指在同一时间内，人们能够清楚地知觉出的对象的数目。

2. 注意的稳定性：是指注意保持在某一对象或某一活动上的时间长短特性。持续时间越长，注意就越稳定。

注意不稳定表现为注意的分散，也叫分心。注意的分散是指注意离开了当前应当完成的任务而被无关的事物所吸引，它使我们不能清晰地认识事物，所以我们必须和它做斗争。

3. 注意的分配：是指人在进行两种或多种活动时能把注意指向不同对象的现象。如学生在课堂上一边听课，一边记笔记。

4. 注意的转移：是根据新的任务，主动地把注意从一个对象转移到另一个对象或由一种

活动转移到另一种活动的现象。

第三节 记忆

考点一 记忆的分类

1. 根据记忆内容的不同划分

(1) 形象记忆：就是以过去经历过的事物的形象为内容的记忆。它可以帮助我们记住事物的具体形象，包括事物的大小、形状、颜色、声音以及物体的活动与变化等。它们是以表象的形式在头脑中存储的。形象记忆又可以根据主导分析器的不同分为视觉形象、听觉形象、味觉形象等记忆。

(2) 语词逻辑记忆：即以语词为中介，以概念、原理等逻辑思维成果为内容的记忆。这种记忆所保持的不是具体事物的形象，而是反映客观事物本质和规律的定义、公式、定理。这种记忆为人类所特有，是一种较高级、复杂的记忆形式。

(3) 情绪记忆：是以体验过的情绪、情感为内容，以亲身感受和深切体验为方式的记忆。

(4) 运动记忆：亦称“动作记忆”，是以过去从事和做过的运动、动作及其系统为内容的记忆

2. 根据记忆保持时间的长短划分

根据从信息输入到提取所经历的时间间隔不同及编码方式不同，记忆分为三种系统，或称三级信息加工模式，即感觉记忆、短时记忆和长时记忆。

感觉记忆	是指在刺激物停止作用后，其印象一瞬间就急速消失的记忆，也叫瞬时记忆。后像就是典型的感覺记忆。根据研究，视觉的感觉记忆保持时间在 1 秒以内，听觉的感觉记忆保持时间在 4—5 秒以内。
短时记忆	刺激物停止作用后，其信息在头脑中保持 1 分钟以内的记忆叫短时记忆。短时记忆的保持在无复述的情况下只有 2.5—20 秒。一般认为短时记忆的信息容量为 7 ± 2 个组块，这个数量是相对恒定的。
长时记忆	是学习材料经过多次复习后保持在头脑中的记忆。它既可以是短时记忆复述的结果，也可以因印象深刻一次获得。

3. 其他分类

根据记忆内容的性质划分，记忆可分为程序性记忆和陈述性记忆；

根据记忆是否有明确目的划分，记忆可分为无意记忆和有意记忆；

根据对记忆材料是否理解划分，记忆可分为意义记忆和机械记忆；

根据记忆过程中意识的参与程度和能否用语言表达划分，记忆可分为外显记忆和内隐记忆。

考点二 记忆的过程

记忆过程包括识记、保持、再认和再现三个环节。从信息加工的角度来看，记忆过程是对输入信息的编码、储存和提取的过程。

1. 识记

识记是记忆过程的第一个基本环节，是指个体获得知识经验的过程。它具有选择性的特点，即对信息的识记具有选择性。

识记的分类：

(1) 根据识记有无目的性，识记分为无意识记和有意识记两种。

(2) 根据识记材料的性质和识记方法的不同，可分为机械识记和意义识记。

2. 保持

保持不仅是对识记的进一步巩固，也是实现再认或回忆的重要保证。从信息论的观点看，保持是信息的编码、存储的过程。

3. 再认和再现

再认和再现是记忆过程的最后一个环节，从信息加工观点看，它是提取信息的过程。再认、再现直接反映记忆的效果。

再认：是指经历过的事物重新出现时能识别它是过去经历过的事物的现象。

再现：是指经历过的事物不在面前时，也能够在头脑中浮现的现象，也叫回忆。

一般而言，再认比再现容易。能再现的必能再认，可以再认未必能再现。

考点三 遗忘的规律和原因

1. 遗忘的概念：对识记的材料不能再认或再现，或者是错误地再认或再现称为遗忘。

2. 遗忘的规律：艾宾浩斯以无意义音节为材料，依据保持效果，绘制了遗忘曲线，揭示了遗忘在学习之后立即开始，最初遗忘速度很快，随着时间的推移，遗忘的速度逐渐下降。

由此可以看出，遗忘是有规律的，即遗忘的进程是不均衡的，其趋势是先快后慢，呈负加速，并且到一定的程度就不再遗忘了。

3. 影响遗忘进程的因素

(1) 学习材料的性质和数量

(2) 学习程度

实验证明，过度学习（即能够背诵之后再进行的学习）的程度达到 50%，即学习的熟练程度达到 150%时，记忆效果最好。

(3) 记忆任务的重要性

(4) 识记的方法

(5) 时间因素

(6) 情绪和动机

4. 遗忘的原因

(1) 消退说：遗忘是记忆痕迹得不到强化而逐渐衰弱，以致最后消退的结果。

(2) 干扰说：遗忘是由于在学习和回忆之间受到其他刺激的干扰所致。一旦干扰被排除，记忆就能恢复，而记忆痕迹不会消退。干扰说可用前摄抑制和倒摄抑制来说明。前摄抑制是指先学习的材料对识记和回忆后学习材料的干扰作用。而倒摄抑制是指后学习的材料对保持和回忆先学习的材料的干扰作用。

3. 压抑（动机）说：遗忘是由于情绪或动机的压抑作用引起的，如果压抑被解除，记忆就能恢复。由于情绪紧张而引起的遗忘（考试时常发生）就属于这种类型。

4. 提取失败说：遗忘之所以发生，不是因为存储在长时记忆中的信息消失了，而是因为编码不准确，失去了检索线索或线索错误，难以即时提取所需要的信息，而一旦有了线索，经过搜索之后，所要的信息就能提取出来。

考点四 中学生记忆能力的培养

1. 提高使用正确识记方法的能力

(1) 发展意义识记的能力。

(2) 应正确组织学生复习，锻炼记忆能力。

组织复习应注意：第一，深度加工材料。第二，有效运用记忆术。第三，进行组块化编码。第四，适当过度学习。第五，合理进行复习，包括及时复习、分散复习和反复阅读结合尝试背诵等。

- 2. 明确记忆的目的，增强记忆的效率
- 3. 加强理解记忆（机械记忆、理解记忆）
- 4. 提高学生对记忆内容的兴趣
- 5. 让多种分析器官参与记忆活动
- 6. 养成自我检查的习惯，提高正确再认和再现的能力

第四节 思维

考点一 思维概述

1. 思维的概念

思维是人脑对客观现实间接的和概括的反映，是借助语言、表象、动作实现的，是人认识的高级阶段，即理性认识阶段，它揭示了事物的内在联系和本质特征。

2. 思维的特点

（1）间接性

思维活动不反映直接作用于人感官的事物，而是借助于语言、表象、动作这些媒介，在一定的知识经验基础上对客观事物进行间接的反映，这就是思维的间接性。

（2）概括性

思维的概括性包含两层含义。其一，思维在大量感性经验的基础上，将一类事物的共同特征抽取出来加以概括，形成对事物的本质认识。其二，思维不仅能揭示一类事物的本质属性，而且还可以揭示事物的本质联系即规律。

3. 思维的种类

根据个体思维的水平和凭借的不同划分	直观动作思维：是指凭借直观感知和实际行动解决问题的思维。通过动作思维来解决问题的方式是以实际操作为手段。
	具体形象思维：凭借事物的具体形象和表象的联想解决问题的思维。
	抽象逻辑思维：是运用概念、判断和推理的形式进行的思维，也称抽象思维。
根据思维过程中的指向性不同划分	集中思维：把问题所提供的各种已知条件朝一个方向集中，从而得出一个正确答案的思维。
	发散思维：是指在思考过程中问题的信息朝各种可能的方向扩散，并引起更多新信息，使思考者能从各种假设出发，不拘泥于一个途径、不局限于既定

	的理解，尽可能给出合乎条件的各种回答的思维。
根据思维的	常规思维：是用通常人们用的方法和固定的程序来解决问题的思维。
创新程度不同划分	创造性思维：是人们应用创新的方案或程序解决问题的思维。特征：独创性、变通性、流畅性

考点二 问题解决

1. 问题解决的含义：是指个体应用一系列的认知操作，从问题的起始状态到达目标状态的过程。

2. 问题解决的过程：发现问题——理解问题——提出假设——检验假设

3. 影响问题解决的因素

（1）问题的特征

（2）迁移：是指已有的知识经验对解决新课题的影响。迁移有正迁移和负迁移之分。正迁移是指已获得的知识经验对解决新问题有促进作用。负迁移是指已获得的知识经验对解决新问题有阻碍或干扰作用。

（3）原型启发：是指在其他事物或现象中获得的信息对解决当前问题的启发。其中具有启发作用的事物或现象叫作原型。

（4）定势：是指由先前的活动所形成的并影响后继活动趋势的一种心理准备状态。它在思维活动中表现为一种易于以惯用的方式解决问题的倾向。定势在问题解决中既有积极作用，又有消极影响。

（5）功能固着：是指个体在解决问题时往往只看到某种事物的通常功能，而看不到它其他方面可能有的功能。这是人们长期以来形成的对某些事物的功能或用途的固定看法。

（6）情绪与动机

（7）个体的智力水平

第五节 学习动机

考点一 学习动机概述

1. 学习动机的概念：是指激发个体进行学习活动、维持已引起的学习活动，并致使行为朝向一定的学习目标的一种内在过程或内部心理状态。

2. 学习动机的基本结构：学习需要和学习期待，两者相互作用形成学习的动机系统，其

中，学习需要占主体地位。

3. 学习动机的种类

(1) 内部动机和外部动机

根据引发动机因素的来源不同，可以分为内部动机和外部动机。内部动机是指学生的学习动机不需要外界的诱因、惩罚来使行动指向目标，其动机的满足在活动之内。外部动机是指学生的学习动机是由外界诱因引起的。

(2) 直接近景性动机和间接远景性动机

根据学习动机的作用与学习活动的关系，可以分为直接近景性动机和间接远景性动机。直接近景性动机是对学习内容的直接兴趣和爱好以及对学习活动的直接结果的追求。间接远景性动机是与学习的社会意义与个人意义相联系的动机。

(3) 主导性动机和辅助性动机

(4) 生理性动机和社会性动机

(5) 高尚的动机和低级的动机

4. 学习动机的功能：激发功能、指向功能、维持功能

5. 学习动机强度与学习效果的关系（倒U形曲线关系）

学习动机强度的最佳水平会随着学习活动的难易程度而有所变化。一般来说，在比较容易的任务中，学习效率随动机强度的提高而上升，中等偏高的动机水平时，学习效果最好；在比较困难的任务中，学习效率反而会随动机强度的增加而下降，中等偏低的动机水平时，学习效果最好；在中等难度的任务中，动机强度水平为中等时，学习效果最好。也即任务难度较低，动机强度的最佳水平偏高；任务难度较大，动机强度的最佳水平偏低；任务难度中等，动机强度的最佳水平中等。随着任务难度的不断增大，动机强度的最佳水平随之下行的趋势，就是心理学上所称的耶克斯—多德森定律。

考点二 学习动机理论

1. 强化动机理论

学习强化动机的基本观点有：动机是由外部刺激引起的一种对行为的激发力量；强化是外部刺激对行为的增强作用；强化从性质上可以分为正强化和负强化。

正强化通过呈现刺激来增强反应发生的概率，如适当的表扬、奖励、获得优异成绩等便是正强化。

负强化通过消除或中止厌恶、不愉快刺激来增强反应发生的概率，如取消讨厌的频繁考

试、撤销批评等便是负强化。

在学习中如能合理地增强正强化，利用负强化，减少惩罚，将有助于提高学生的学习动机水平，改善他们的学习行为及结果。

2. 成就动机理论

成就动机是人们在完成任务时力求获得成功的内部动因。即一个人对自己认为重要的、有价值的事情愿意去做，并努力达到完美地步的一种内在推动力量。成就动机理论是以阿特金森的成就动机理论为基础，在德韦克的能力理论上发展起来的一种学习动机理论，几乎成为评定成就需要时普遍接受的研究工具。

阿特金森认为个体的成就动机可以分为两类：一类是力求成功的动机，另一类是避免失败的动机。在教育实践中，对于力求成功者，要调动其积极性，通过给予他新颖且有一定难度的任务，安排竞争的情境，严格评定分数等方式来激起其学习动机；而对于避免失败者，则要安排竞争不强的情境，取得成功时要及时给予表扬，评定分数时要放宽要求，并尽量避免在公众场合指责其错误。

3. 成败归因理论

美国心理学家韦纳把归因分为三个维度：内部归因和外部归因，稳定性归因和非稳定性归因，可控制归因和不可控制归因；又把人们活动成败的原因即行为责任主要归结为六个因素：能力高低、努力程度、任务难易、运气（机遇）好坏、身心状态、外界环境。将三维度和六因素结合起来进行分析，可获得下表所示的归因模式。

韦纳归因理论表

归因	成败归因维度					
	稳定性		因素来源		可控制性	
	稳定	非稳定	内部	外部	可控制	不可控制
能力	√		√			√
努力		√	√		√	
任务	√			√		√
运气		√		√		√
身心状态		√	√			√
外界环境		√		√		√

4. 自我效能感理论

自我效能感是美国社会心理学家班杜拉于 1977 年提出的一个概念，是指个体对自己的能力是否胜任一项任务的判断与评价。这种判断与评价对个体的行为动力起着重要的影响作用。当学生感到自己有能力达到所希望达到的目标或取得某一水平的行为结果时，就表明他

们具有高水平的自我效能感。自我效能感总是和某一特定的领域相连的。

5. 需要层次理论

人类的需要是一个复杂的系统结构。美国人本主义心理学家马斯洛对需要进行了卓有成效的研究，提出了著名的需要层次理论。该理论把人的需要分为七个不同的层次，需要的层次越低，对人的影响越大。马斯洛认为，只有基本需要得以满足，更高层次的需要才能出现。自我实现是最高层次的需要，在此阶段人类寻求潜能的充分发展，已经超越了人类的基本需要。



马斯洛需要层次理论图

考点三 中学生学习动机的培养与激发

1. 学习动机的培养

- (1) 设置具体目标及达到的方法；
- (2) 设置榜样；
- (3) 培养对学习的兴趣；
- (4) 利用原有动机的迁移，使学生产生学习的需要；
- (5) 注意学生的归因倾向。

2. 学习动机的激发

- (1) 实施启发式教学，创设“问题情境”，激发认识兴趣和求知欲；
- (2) 利用学习结果的反馈作用；
- (3) 正确运用竞赛、考试与评比；
- (4) 根据作业难度，恰当控制动机水平；

(5) 注意个别差异。

第六节 学习迁移

考点一 学习迁移概述

1. 学习迁移的含义

学习迁移是指一种学习对另一种学习的影响，即在一情境中知识、技能、态度的获得，对另一种情境中知识、技能、态度的获得的影响。此外，利用所学的知识、技能等去解决问题也包含着学习的迁移。

2. 学习迁移的分类

(1) 正迁移、负迁移

根据迁移的性质不同，即迁移的影响效果不同，可将学习迁移分为正迁移和负迁移。

正迁移指一种学习对另一种学习起到积极的促进作用，产生触类旁通的学习效果。

负迁移指两种学习之间的相互干扰、阻碍。

(2) 水平迁移与垂直迁移

根据迁移内容的不同抽象与概括水平而划分，学习迁移分为水平迁移和垂直迁移。

水平迁移也称“横向迁移”，是指处于同一概括水平的经验之间的相互影响。

垂直迁移又称“纵向迁移”，指处于不同概括水平的经验之间的相互影响，垂直迁移表现在两个方面：一是自下而上的迁移，二是自上而下的迁移。

(3) 一般迁移与具体迁移

根据迁移内容的不同而划分，学习迁移分为一般迁移和具体迁移。

一般迁移也称“普遍迁移”“非特殊迁移”，是将一种学习中习得的一般原理、方法、策略和态度等迁移到另一种学习中去。

具体迁移也称为“特殊迁移”，指一种学习中习得的具体的、特殊的经验直接迁移到另一种学习中去，或经过某种要素的重新组合，以迁移到新情境中去。

(4) 同化性迁移、顺应性迁移与重组性迁移

根据迁移过程中所需的内在心理机制的不同而划分，学习迁移分为同化性迁移、顺应性迁移和重组性迁移。

同化性迁移是指不改变原有的认知结构，直接将原有的认知经验应用到本质特征相同的

一类事物中去。原有认知结构在迁移过程中不发生实质性的改变，只是得到某种充实。

顺应性迁移指将原有认知经验应用于新情境中时，需调整原有的经验或对新旧经验加以概括，形成一种能包容新旧经验的更高一级的认知结构，以适应外界的变化。

重组性迁移指重新组合原有认知系统中某些构成要素或成分，调整各成分间的关系或建立新的联系，从而应用于新情境。在重组过程中，基本经验成分不变，但各成分间的结合关系发生了变化，即进行了调整或重新组合。

(5) 顺向迁移与逆向迁移

从迁移的方向来看，可将迁移分为顺向迁移和逆向迁移。

顺向迁移是指先前学习对后续学习的影响。

逆向迁移是后续学习对先前学习的影响。

考点二 学习迁移的基本理论

理论	代表人物	观点
形式训练说	沃尔夫	把迁移看作是通过训练组成“心智”的各种官能分别进行训练来实现的，迁移的发生是自动的，学习要经历一个“痛苦”的过程。
共同要素说	桑代克和伍德沃思	只有当学习情境和迁移情境存在共同成分时，一种学习才能影响到另一种学习，即产生学习迁移。
概括化理论（经验类化理论）	贾德	两种学习活动之间存在共同要素是知识产生迁移的必要条件，而迁移产生的关键是学习者在两种活动中通过概括形成了能够泛化的共同原理。
关系转换理论	苛勒	学习迁移的重点不在于掌握原理，而在于察觉到手段与目的之间的关系。认为“顿悟”两种学习情境中原理原则之间的关系，特别是手段和目的之间的关系，是实现迁移的根本条件。（“小鸡觅食”实验）
认知结构迁移理论	奥苏贝尔	认为任何有意义的学习都是在原有学习的基础上进行的，有意义的学习中一定有迁移。原有认知结构的清晰性、稳定性、概括性、包容性、连贯性和可辨别性等特性都始终影响着新的学习的获得与保持。

考点三 促进学习迁移的措施

- 1. 精选材料
- 2. 合理编排教学内容
- 3. 合理安排教学程序
- 4. 创设与应用情境相似的学习内容和学习情境
- 5. 教授学习策略，提高迁移意识性

第七节 学习策略

考点一 学习策略的特点

- 1. 学习策略的含义：学习策略是指学习者为了提高学习效率和学习质量，有目的、有意识地制订的有关学习过程的复杂方案。
- 2. 学习策略的特点
 - (1) 操作性与监控性的有机统一。
 - (2) 外显性和内隐性的有机统一。
 - (3) 主动性和迁移性的有机统一。

考点二 学习策略的分类

认知策略	复述策略	(1) 利用无意识记和有意识记；(2) 排除相互干扰；(3) 整体识记和分段识记；(4) 多种感官协同参与；(5) 画线帮助记忆；(6) 复习形式多样化
	精细加工策略	(1) 记忆术：位置记忆法、首字联词法、谐音联想法、形象化法、寻找信息之间的内在联系；(2) 充分利用背景知识；(3) 记笔记；(4) 提问；(5) 生成性学习
	组织策略	(1) 列提纲；(2) 利用图形；(3) 利用表格；(4) 概括和归纳

元认知策略 (元认知是对认知的认知,即个体对认知活动的自我意识与调节)	计划策略	根据认知活动的特定目标,在认知活动开始之前计划完成任务所涉及的各种活动、预计结果、选择策略,设想解决问题的方法,并预估其有效性等。元认知计划策略包括设置学习目标、浏览阅读材料、设置思考题以及分析如何完成学习任务等。
	监控策略	是指在认知过程中,根据认知目标及时评价、反馈自己认知活动的结果与不足,正确估计自己达到认知目标的程度、水平;根据有效性标准评价各种认知行动、策略的效果。
	调节策略	是指根据对认知活动结果的检查,如发现问题,则采取相应的补救措施,根据对认知策略的效果的检查,及时修正、调整认知策略。
资源管理策略	是辅助学生管理可用环境和资源的策略,包括时间管理策略、学习环境管理策略、努力管理策略和学业求助(资源利用)策略	

第八节 学习理论

行为主义学习理论	巴甫洛夫的经典条件反射	<p><u>消退</u>: 如果条件刺激重复出现多次而没有无条件刺激相伴随,则条件反应会削弱,并最终消失,即条件反射的消退</p> <p><u>分化</u>: 是指通过选择性强化和消退,使有机体学会对条件刺激和与条件刺激相类似的刺激做出不同的反应,即对相似但不同的刺激做出不同的反应</p> <p><u>泛化</u>: 在一定的条件反射形成之后,有机体对与条件反射物相类似的其他刺激物也做出一定反应的现象</p>
	桑代克的联结学说	认为学习就是动物(包括人)通过不断地尝试形成刺激—反应联结,从而不断减少错误的过程。桑代克根据小猫“迷箱”的实验研究得出了以下三条主要的学习定律:准备律、练习律、效果律

	斯金纳的操作条件作用论	<p>认为学习的实质是建立操作和强化物之间的联结，强化可提高反应的概率。</p> <p>操作性条件作用的基本规律：</p> <p>（1）强化：正强化、负强化</p> <p>（2）消退：有机体在做出某一行为反应后，不再有强化物伴随，那么，此类反应在将来发生概率会降低</p> <p>（3）惩罚：当有机体做出某种反应后，呈现一个厌恶刺激，以消除或抑制此类反应发生的过程</p>
	班杜拉的社会学习理论	<p>认为儿童社会行为的习得主要是通过观察、模仿现实生活中重要人物的行为来完成的。对于有机体行为的强化方式有：</p> <p>（1）直接强化：即对学习者做出的行为反应当场予以正或负的刺激。</p> <p>（2）替代强化：指学习者通过观察其他人实施这种行为后所得到的结果来决定自己的行为指向。</p> <p>（3）自我强化：指儿童根据社会对他所传递的行为判断标准，结合个人的理解对自己的行为表现进行正或负的强化。自我强化参照的是自己的期望和目标。</p>
认知学习理论	顿悟—完形说	<p>代表人物：苛勒、考夫卡、韦特默，主要观点有：（1）学习是通过顿悟实现的；（2）学习的实质在于构造完形；（3）刺激与反应之间的联系不是直接的，而需以意识为中介</p>
	托尔曼的认知目的论	<p>主要观点：（1）一切学习都是有目的的活动；（2）为达到学习目的，必须对学习条件进行认知</p>
	布鲁纳的认知—结构学习论	<p>学生具有三种最基本的内在动机：第一，好奇内驱力（即求知欲）；第二，胜任内驱力（即成功的欲望）；第三，互惠内驱力（即人与人之间和睦共处的需要）。</p>

奥苏贝尔的有意义接受学习论	<p>(1) 学生的学习主要是有意义的接受学习</p> <p>(2) 有意义学习的内部心理机制——同化</p> <p>奥苏贝尔认为有意义学习的过程就是原有观念对新观念加以同化的过程。其中，原有观念和新观念之间有三种关系：</p> <p>①下位学习，又称类属学习，是一种把新的观念归属于认知结构中原有观念的某一部分，并使之相互联系的过程。</p> <p>②上位学习，又称总括学习，是在学生掌握一个比认知结构中原有概念的概括和包容程度更高的概念或命题时产生的。</p> <p>③并列学习，是在新命题与认知结构中特有的命题，既非下位关系又非上位关系，而是一种并列的关系时产生的。</p> <p>(3) 先行组织者：是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料，它的抽象、概括和综合水平高于学习任务，并且与认知结构中原有的观念和新的学习任务相关联。</p>
人本主义学习理论	<p>罗杰斯的学习理论</p> <p>有意义学习：不是指那种仅仅涉及事实累积的学习，而是指一种使个体的行为、态度、个性以及在未来选择行动方针时发生重大变化的学习。这不仅仅是一种增长知识的学习，而且是一种与每个人各部分经验都融合在一起的学习。</p>
建构主义学习理论	<p>知识观：建构主义在一定程度上对知识的客观性和确定性提出质疑，强调知识的动态性。</p> <p>学习观：建构主义在学习观上强调学习的主动建构性、社会互动性和情境性。</p> <p>教学观：教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。</p>

模块五 中学生发展心理

第一节 中学生的认知发展

考点一 中学生认知发展的理论

（一）皮亚杰的认知发展阶段理论

1. 认知过程中的三种机能

（1）同化

同化是人的一种适应机能，当外部信息作用于人时，大脑通过各种水平的作用与转化，将新信息纳入已有认知结构中，构成自身新的知识系统，这就是所谓的“同化于己”。

（2）顺应

顺应与同化一样是人的一种适应机能，是人在适应外部环境过程中改变自身认知结构以实现环境的适应，这就是所谓的“顺化于物”。顺应不是被动的过程，而是主体通过与环境作用，主动改变自身的认知结构，使认知结构不断地向更高水平发展，由此实现主体与外部环境的协调一致。

（3）平衡

平衡不是指静止状态，而是一种运动过程。在皮亚杰看来，个体出生以后，认识发展是一个连续的心理适应过程。在个体智慧的发展过程中，通过主体与客体一系列的相互作用，原有平衡被打破，新的发展开始，依次循环，不断从一种认识平衡状态达到另一更高的、更为稳定的认识平衡状态。

2. 认知发展的四个阶段

皮亚杰按照认知结构的特征把整个认知发展划分为四个依次出现的阶段。每一个阶段形成与前一阶段不同的认知能力，标志着儿童获得了适应环境的新方式。

（1）感知运动阶段（0—2岁）

这一阶段是指从出生到两岁婴儿的认知发展阶段。这个时期，婴儿主要通过视、听、触等感觉与手的动作，吸收外界知识。在婴儿一岁多时，其感觉动作日趋发展到具有物体恒存性的程度，如对滚入床下看不到的皮球，会继续寻找。接近两岁的婴儿，能在事后凭记忆去模仿人或动物的动作，这种能力叫延后模仿。

(2) 前运算阶段(2—7岁)

这一阶段儿童遇到问题时能运用思维,但常常是不合逻辑的。其主要特点表现在以下几方面。

①知觉集中倾向。这是指儿童面对问题情境时,只凭感觉认识事物,注意往往集中于事物的某一方面,不能全面地观察问题,顾此失彼,容易出现问題。

②不可逆性。这是指这个时期的儿童思考问题时不能既从正面想,又从反面去想,既从原因看结果,又从结果分析原因,进行顺向与逆向兼顾的思维。

③自我中心主义。这是指儿童面对问题情境时,只会从自己的角度看问题,不会从别人的角度去考虑。

(3) 具体运算阶段(7—12岁)

这一阶段儿童思维的特征是,面对问题情境时,能按照逻辑法则推理,但是这种能力只限于对当前的具体情境或熟悉的经验。其主要特点表现在以下几个方面。

①思维的具体性。这是指这一阶段的儿童思考问题离不开具体事物和经验。如果只用言语叙述问题,儿童推理就感到困难。

②具有守恒性和可逆性。这一阶段的儿童已掌握了守恒,思维也具有可逆性。

③去自我中心。这是指这一阶段的儿童逐渐学会从别人的观点去看问题,意识到别人与他不同的观念和解答,能够接受别人的意见,修正自己的看法。

(4) 形式运算阶段(12岁—成年)

这一阶段是指12岁以后青少年的认知发展阶段。这个阶段的思维发展具有以下特征。

①假设演绎推理。这种思维推理的特点是,不仅从逻辑考虑现实的情境,而且还考虑可能的情境。

②命题推理。这种思维推理的特点是,在推理时不一定以具体资料为依据,而只要有一个说明或一个命题即可进行推理。

③组合推理。这种思维推理的特点是,面对多种因素的复杂问题情境时,根据问题的条件,提出假设,一方面孤立某些因素,另一方面组合一些因素,在系统验证中获得正确答案。

(二) 维果茨基的认知发展理论

(1) 最近发展区: 儿童在指导下借助成人的帮助所能达到解决问题的水平与在独立活动中所达到的解决问题的水平之间的差异就是“最近发展区”。

(2) 教学应当走在发展的前面: 这是维果茨基对教学与发展关系问题的最主要的理论,

也就是说，教学“可以定义为人为的发展”，教学决定着智力的发展，这种决定作用既表现为智力发展的内容、水平和智力活动的特点上，也表现在智力发展的速度上。

(3) 内化学说

(4) 支架教学

考点二 中学生认知发展的特点

(一) 中学生感知觉发展的特点

1. 感觉发展的特点

- (1) 感受性和观察力进一步发展。
- (2) 各种感觉能力接近甚至超过成人水平。

2. 知觉发展的特点

- (1) 知觉的有意性和目的性提高。
- (2) 知觉的精确性和概括性发展起来。
- (3) 开始出现逻辑知觉。
- (4) 空间和时间知觉有了新的发展。

(二) 中学生注意发展的特点

1. 注意逐渐向高级形态发展和深化，从以无意注意为主向有意注意过渡。
2. 注意的品质不断改善。

(三) 中学生记忆发展的特点

1. 记忆的容量日益增大，短时记忆广度接近成人。
2. 记忆偏重直观、形象材料。
3. 有意识记逐渐占主导地位。
4. 理解记忆成为主要记忆手段。
5. 抽象记忆逐渐占据主导地位。

(四) 中学生思维发展的特点

1. 抽象逻辑思维逐渐占据主导地位，并随着年龄的增长日益成熟。
2. 形式逻辑思维逐渐发展，在高中阶段处于优势。

(五) 中学生语言发展的特点

1. 中学生对字词概念的理解逐渐能够把握本质。
2. 中学生对语法结构的掌握逐渐丰富。

3. 中学生语言表达能力迅速提高。

考点三 中学生认知发展的差异

认知风格的差异

认知风格是个体在知觉、思维、记忆和解决问题等认知活动中加工和组织信息时所显示出来的独特而稳定的风格。学生间认知方式的差异表现在：场独立型与场依存型、沉思型与冲动型、辐合型与发散型、同时型与继时型等方面。

1. 场独立型与场依存型

(1) 场独立型

场独立型者对客观事物做判断时，倾向于利用自己内部的参照，不易受外来因素的影响和干扰。在认知方面独立于周围的背景，倾向于在抽象和分析的水平上进行加工，独立对事物做出判断。

(2) 场依存型

场依存型者对物体的知觉倾向于把外部参照作为信息加工的依据，难以摆脱环境因素的影响。他们的态度和自我知觉更易受周围的人，特别是权威人士的影响和干扰，善于察言观色，注意并记忆言语信息中的社会内容。

2. 沉思型与冲动型

(1) 沉思型

沉思型的特点是反应慢，但精确性高。这种学生总是把问题考虑周全以后，再做反应，他们看重的是解决问题的质量，而不是速度。沉思型学生的信息加工策略多采用细节性加工方式，所以他们在完成需要对细节做分析的学习任务时，学习成绩会更好些。

(2) 冲动型

冲动型的特点是反应快，但精确性差。冲动型学生面对问题时总是急于求成，不能全面细致地分析问题的各种可能性，会出现阅读困难，常伴有学习能力缺失，学习成绩不太好。他们的信息加工策略使用的多是整体加工方式，在完成需要做整体型解释的学习任务时，学习成绩会更好些。

3. 辐合型与发散型

(1) 辐合型

辐合型认知方式是指个体在解决问题过程中常表现出辐合思维的特征，表现为搜集或综合信息与知识的过程中运用逻辑规律，缩小解答范围，直至找到最适当的唯一正确的解答。

（2）发散型

发散型认知方式则是指个体在解决问题过程中常表现出发散思维的特征，表现为个人的思维沿着许多不同的方向扩展，使观念发散到各个有关方面，最终产生具有多种可能的答案而不是唯一正确的答案。

4. 同时型与继时型

（1）同时型

同时型认知风格的特点是，在解决问题时，采取宽视野的方式，同时考虑多种假设，并兼顾到解决问题的各种可能性。其解决问题的方式是发散式的。

（2）继时型

继时型认知风格的特点是，在解决问题时，能一步一步地分析问题，每一个步骤只考虑一种假设或一种属性，提出的假设在时间上有明显的前后顺序，第一个假设成立后再检验第二个假设，解决问题的过程像链条一样，一环扣一环，直到找到问题的答案。

第二节 中学生情绪

考点一 情绪概述

1. 情绪的概念

情绪是人对客观事物的态度体验及相应的行为反应。一般而言，情绪是由生理唤起、主观体验和外显行为（或外部表现）三部分组成的。

2. 情绪的分类：从情绪状态的角度划分

（1）心境：是指人比较平静而持久的情绪状态。心境具有弥漫性，它不是关于某一事物的特定体验，而是以同样的态度体验对待一切事物。

（2）激情：是一种强烈的、爆发性的、为时短促的情绪状态。这种情绪状态通常是由对个人有重大意义的事件引起的。

（3）应激：是指人对某种意外的环境刺激所做出的适应性反应。当人遇到某种意外的环境刺激或意外危险，为了应付瞬息万变的紧急情况，就得果断地采取决定，迅速地做出反应。

3. 情感的分类

情感是同人的社会性需要相联系的主观体验，是人类所特有的心理现象之一。人类高级

的社会性情感可以分为以下三种。

(1) 道德感：道德感是关于人的言行是否符合一定的社会道德准则而产生的情感体验。个人用社会公认的道德准则感知、比较、评价自己和他人的行为举止时，所体验到的一切情感都属于道德感。

(2) 理智感：理智感是人对认识活动的成就进行评价时，产生的态度体验，如热爱真理、热爱科学、摒弃偏见、破除迷信、解放思想等都是深厚的理智感。

(3) 美感：美感是人对客观事物和对象的美的特征的体验，即具有一定审美观点的人对事物的美的评价而产生的一种肯定、满意、喜悦、爱慕等情感。

考点二 情绪理论

1. 詹姆斯—兰格理论
2. 坎农—巴德学说
3. 阿诺德的评定—兴奋说
4. 沙赫特—辛格的情绪理论
5. 拉扎勒斯的认知评价理论
6. 情绪的动机—分化理论

考点三 中学生常见的情绪问题

1. 焦虑：是指一种缺乏明显客观原因的内心不安或无根据的恐惧，是人们遇到某些事情如挑战、困难或危险时出现的一种情绪反应。（适度焦虑）
2. 抑郁：是人的一种持续的情绪低落的心理状态，其外部表现为孤立、不愉快、忧虑、悲伤、失望、痛苦。
3. 恐惧：是指人对某些事物或特殊环境产生的害怕、惧怕的情绪反应，如对黑暗、动物、社交或某种危险感到恐惧、害怕。（社交恐惧症）
4. 易怒：或称易激惹、爱发脾气，是指人容易被较小的刺激引发较大的愤怒，从而引起叫喊、怒骂、攻击等行为。易怒实际上是一种敌意和愤怒的心态。

考点四 中学生的情绪特点

1. 情绪情感更加丰富
2. 情绪的强烈性
3. 情绪不够稳定

4. 情绪的易激动性（易感性）
5. 情绪两极性明显
6. 情感的开放性与掩饰性相交织
7. 逆反性

考点五 中学生良好情绪的培养

（一）中学生良好情绪的培养方法

1. 教会学生形成适宜的情绪状态
2. 丰富学生的情绪体验
3. 引导学生正确看待问题
4. 教会学生情绪调节的方法
5. 通过实际锻炼提高学生情绪调节能力

（二）中学生进行情绪调节的方法——自我防御机制

1. 压抑：也叫潜抑，是指把那些不能被意识所接受的冲动、观念、回忆或情感等压抑到潜意识中去。

2. 否认：是指有意或无意地拒绝承认那些不愉快的现实，似乎事情根本就没有发生，以此减少心灵上的痛苦。

3. 置换：又称转移，指对某一对象的情感，因某种原因无法向其直接表现时，就转移到其他较安全或易被大家所接受的对象身上。

4. 文饰：即合理化，指无意识地用一种似乎有理解释而实际上站不住脚的理由来为其难以接受的情感、行为或动机进行辩护以使其可以接受。

5. 投射：一般是指将自己不喜欢或不能接受的性格、态度、意念等，投射到别人身上或外部世界去，而断言别人是这样，以免除自责的痛苦。“以小人之心度君子之腹”。

6. 代偿：是指个体利用某种方法来弥补其生理或心理上的缺陷，从而掩盖自己的自卑感和不安全感。“失之东隅，收之桑榆”。

7. 升华：是一种最积极的富有建设性的防御机制。因为它可以把社会所不能接受的欲望或攻击性冲动所伴有的力量和能量转向更高级的、社会所能接受的目标或渠道，进行各种创造性的活动。

8. 幽默：是一种较高级的适应方法，是指对于困境以幽默的方式处理。它没有个人的不适，也没有不快地影响别人情感的公开显露。它与诙谐、说笑话不完全一样。幽默仍然允许

一个人承担及集中注意于困窘的境遇，而诙谐、打趣的话却引起分心或使其从情感的问题上移开。

第三节 中学生的人格发展

考点一 人格概述

1. 人格的概念：人格，又称个性。通常人们认为人格是构成一个人的思想、情感及行为的特有的统合模式，这个统合模式包含了一个人区别于他人的稳定而统一的心理品质。

2. 人格的特征

（1）人格的整体性

人格是由多种成分构成的一个有机整体，具有内在的一致性，受自我意识的调控。人格的整体性是心理健康的重要指标。当一个人的人格结构各方面彼此和谐一致时，他的人格就是健康的。否则，会出现适应的困难，甚至出现“分裂人格”。

（2）人格的稳定性

人格具有稳定性。在行为中偶然发生的、一时性的心理特性，不能称为人格。当然，强调人格的稳定性并不意味着它在人的一生中是一成不变的，随着生理的成熟和环境的改变，人格也可能产生或多或少的变化。

（3）人格的独特性

一个人的人格是在遗传、成熟、环境、教育等多种因素的交互作用下形成的。不同的遗传、生存及教育环境，形成了各自独特的心理特点。

（4）人格的功能性

人格在一定程度上会影响到一个人的生活方式，甚至会决定某些人的命运，因而是人生成败的根源之一。当面对挫折与失败时，坚强者能发奋拼搏，懦弱则会一蹶不振。这就是人格功能的表现。

考点二 人格的结构

人格是一个复杂的结构系统，它包括许多成分，其中主要包括性格、气质、认知风格、自我调控系统四个方面。

（一）性格

1. 性格的概念

性格是指人的较稳定的态度与习惯化了的行为方式相结合而形成的人格特征。它是一种

与社会密切相关的人格特征，在性格中包含有许多社会道德含义。性格是人格的核心。

2. 性格的结构特征

(1) 性格的态度特征：指个体对自己、他人、集体、社会以及对工作、劳动、学习的态度。如谦虚或自负、利他或利己、粗心或细心、创造或墨守成规等。性格的态度特征在性格结构中具有核心意义。

(2) 性格的意志特征：指个体自觉地确定目标，调节支配行为，从而达到目标的性格特征。如顽强拼搏、当机立断等。

(3) 性格的情绪特征：指个体稳定而独特的情绪活动方式。如情绪活动的强度、稳定性、持久性和主导心境等方面的特征。

(4) 性格的理智特征：指个体在感知、记忆、想象、思维等认识过程中表现出来的认知特点和风格。如主动感知或被动感知，习惯于看到细节还是看到轮廓等。

3. 良好性格的培养

(1) 加强人生观、世界观和价值观教育；

(2) 及时强化学生的积极行为；

(3) 充分利用榜样人物的示范作用；

(4) 利用集体的教育力量；

(5) 依据性格倾向因材施教；

(6) 提高学生的自我教育能力。

(二) 气质

1. 气质的概念

气质是表现在心理活动的强度、速度、灵活性与指向性等方面的一种稳定的心理特征，即我们平时说的脾气、秉性。现代心理学一般认为，气质是不以活动目的和内容转移的典型的、稳定的心理活动的动力特点。

2. 气质类型

气质类型是指每一类人共同具有的各种气质特征的有规律的结合。气质有胆汁质、多血质、黏液质、抑郁质四种基本类型。

(1) 胆汁质：胆汁质的人反应速度快，具有较高的反应性与主动性。

这类人情感和行为动作产生得迅速而且强烈，有极明显的外部表现；性情开朗、热情，坦率，但脾气暴躁，好争论；情感易于冲动但不持久；精力旺盛，经常以极大的热情从事工

作，但有时缺乏耐心；思维具有一定的灵活性，但对问题的理解具有粗枝大叶、不求甚解的倾向；意志坚强、果断勇敢，注意稳定而集中但难于转移；行动利落而又敏捷，说话速度快且声音洪亮。

（2）多血质：多血质的人行动具有很高的反应性。

这类人情感和行为动作发生得很快，变化得也快，但较为温和；易于产生情感，但体验不深，善于结交朋友，容易适应新的环境；语言具有表达力和感染力，姿态活泼，表情生动，有明显的外倾性特点；机智灵敏，思维灵活，但常表现出对问题不求甚解；注意与兴趣易于转移，不稳定；在意志力方面缺乏忍耐力，毅力不强。

（3）黏液质：黏液质的人反应性低。

情感和行为动作进行得迟缓、稳定、缺乏灵活性。

这类人情绪不易发生，也不易外露，很少产生激情，遇到不愉快的事也不动声色；注意稳定、持久，但难于转移；思维灵活性较差，但比较细致，喜欢沉思；在意志力方面具有耐性，对自己的行为有较大的自制力；态度持重，好沉默寡言，办事谨慎细致，从不鲁莽，但对新的工作较难适应，行为和情绪都表现出内倾性，可塑性差。

（4）抑郁质：抑郁质的人有较高的感受性。

这类人情感和行为动作进行得都相当缓慢，柔弱；情感容易产生，而且体验相当深刻，隐晦而不外露，易多愁善感；富于想象，聪明且观察力敏锐，善于观察他人观察不到的细微事物，敏感性高，思维深刻；在意志方面常表现出胆小怕事、优柔寡断，受到挫折后常心神不安，但对力所能及的工作表现出坚忍的精神；不善交往，较为孤僻，具有明显的内倾性。

3. 气质的心理特点

（1）感受性：是指人对外界刺激的感受能力。感受性是神经系统强度特征的表现，可以根据人们产生心理反应所需要的外界刺激的最小强度来进行判断。

（2）灵敏性：是指一般的心理反应和心理过程进行的速度，包括注意转移的快慢和难易，记忆的速度和准备性程度，思维的敏捷和灵活程度，动作的灵活迅速程度等。

（3）耐受性：是指人在经受外界刺激作用时，在时间和强度上可经受的程度。具体表现为注意力集中的持续时间，对强弱刺激的耐受力，思维活动的持久性等方面。

（4）向性：是指心理活动、言语与行为动作反应是表现于外部还是内部的特性，即外倾性和内倾性的总称。

（5）情绪兴奋性：是指以不同的速度对微弱刺激产生情绪反应的特性。它是人神经系

统特征在心理上表现的重要特性，既是指神经系统强度的表现，也是指神经系统平衡性的表现。

（6）可塑性：是指人根据外界事物变化的情况而改变自己适应性行为的灵活程度。它主要是神经系统灵活性的表现。迅速适应环境、行动果断的人具有较大的可塑性；相反，则表现为刻板性或惰性。多血质的人可塑性强。

四种气质类型与心理特性的不同组合如下表所示。

气质类型 心理特性	胆汁质	多血质	黏液质	抑郁质
感受性	低	低	低	高
灵敏性	快、不灵活	快、灵活	慢、不灵活	慢、不灵活
耐受性	较高	较高	高	低
向性	外倾	外倾	内倾	内倾
情绪兴奋性	高	高	低	体验深
可塑性	较小	大	稳定	刻板性

（三）认知风格

认知风格是个体在知觉、思维、记忆和解决问题等认知活动中加工和组织信息时所显示出来的独特而稳定的风格。学生间认知方式的差异表现在：场独立型与场依存型、沉思型与冲动型、辐合型与发散型、同时型与继时型等方面。

（四）自我调控系统

自我调控系统也称自我意识，是人格中的内控系统或自控系统，具有自我认知、自我体验、自我控制三个子系统，其作用是对人格的各种成分进行调控，保证人格的完整、统一、和谐。

1. 自我认知：是对自己的洞察和理解，包括自我观察和自我评价。
2. 自我体验：是伴随自我认知而产生的内心体验，是自我意识在情感上的表现。
3. 自我控制：是自我意识在行为上的表现，是实现自我意识调节的最后环节。

考点三 人格发展理论

（一）弗洛伊德的人格发展理论

1. 人格结构理论

弗洛伊德的人格结构理论认为，人格是由本我、自我、超我三个部分组成。

本我是原始的无意识的本能，是人格结构的基础。本我包括许多原始的与生俱来的本能或欲望（如饥、渴、性、攻击等），其中以性和攻击冲动为主。本我遵循“快乐原则”，以寻

求原始动机的满足为原则。

自我是人格中现实的一面,是在本我的冲动与现实条件的冲突中发展而来的。自我受“现实原则”支配,一方面它要满足本我的原始冲动;另一方面它还要符合良心、道德等超我的评价,以社会能够接受的方式满足个体需要。自我的基本任务是协调本我的非理性需要与现实之间的关系,有时候会控制和压抑本我的需要。

超我是后天习得的社会道德态度,是个人价值观的源泉,包括良知和自我理想。超我受“道德原则”的支配,是个体将特定文化下的道德伦理、社会规范及价值标准等内化而成的人格部分,代表道德、良心和理性,管制不容于社会的原始冲动,让个体因错误的本我冲动产生自卑感和罪恶感。

2. 人格发展理论

弗洛伊德认为,人格发展的顺序,依次分为五个时期。其中前三个时期是以身体的部位命名。原因是在6岁以前的个体,本我中的基本需求是靠身体上的部位获得满足的。这些部位即称性感带区。弗洛伊德的人格发展理论中,总离不开性的观念,所以他的发展分期解释,就被称为性心理发展期。

- (1) 口腔期(0—1岁左右)
- (2) 肛门期(2—3岁左右)
- (3) 性器期(4—5岁左右)
- (4) 潜伏期(6—12岁左右)
- (5) 两性期(13—18岁左右)

(二) 埃里克森的社会性发展阶段理论

埃里克森把人格发展看作是一个渐进的过程,并将其扩展到人的生命过程,认为人格的发展要经历顺序不变的八个阶段,在每个阶段中个体均面临一种发展危机及发展任务。

1. 基本的信任感对基本的不信任感(0—1.5岁)

该阶段的发展任务是发展对周围世界,尤其是对社会环境的基本态度,培养信任感。幼儿面临的第一个基本冲突是信任对不信任。这种信任或不信任的态度在以后的发展阶段中,将由对父母而扩展到对其他人。因此,个体自婴儿期起与父母之间所建立的以信任为基础的社会关系,将是他以后与他人建立良好人际关系的人格基础。

2. 自主感对羞耻感和怀疑(2—3岁)

该阶段的发展任务是培养自主性。本阶段幼儿开始表现出自我控制的需要与倾听、渴望

自主的状态，他们对周围的事物感到好奇，喜欢自己动手，能凭借自己的力量做越来越多的事情。

这一阶段发展顺利者能按社会要求表现目的性行为；发展障碍者的心理特征是缺乏信心，行动畏首畏尾。

3. 主动感对内疚感（4—5岁）

该阶段的发展任务是培养主动性。由于身体活动能力和语言的发展，儿童有可能把他的活动范围扩展到家庭之外。然而有限的能力常使儿童的身体活动受到成人的限制，使他们感到内疚，从而可能会降低活动的热情。因此，本阶段的危机在于儿童既要发展自己的主动性，又要避免那些可能会被禁止的活动。

这一阶段发展顺利者的心理特征是主动好奇，行动有方向，开始有责任感；发展障碍者的心理特征是畏惧退缩，缺少自我价值感。

4. 勤奋感对自卑感（6—11岁）

该阶段的发展任务是培养勤奋感。这个时期，绝大多数儿童已经进入学校，第一次接受社会赋予他并期望他完成的社会任务。如果儿童在学习中及其他集体活动中获得更多的成功经验，就有利于儿童养成勤奋进取的人格，而其中的挫折和失败则导致了自卑感。如果前三阶段对儿童影响最大的是家庭因素，那么这一阶段对儿童影响最大的就是学校因素。

本阶段形成的勤奋进取的性格会延至成年，使其乐于工作并对社会适应良好。若形成自卑心理，往往成为以后学业颓废的重要原因。

5. 自我同一性对角色混乱（12—18岁）

该阶段的发展任务是培养自我同一性。自我同一性是指个体组织自己的动机、能力、信仰及活动经验而形成的有关自我的一致性形象。在青少年期，“我是谁”成为一个重要问题。他们能够把自己的各种形象综合成一个有意义的整体，对自己的过去、现在、将来产生一种“内在相同和连续”之感。同时，他们也开始认识自己和别人的异同，认识现在和未来在社会中的关联。

这一阶段发展顺利者的心理特征是有了明确的自我观念和自我追求的方向；发展障碍者的心理特征是生活无目的、无方向，时常感到彷徨迷茫。

6. 亲密感对孤独感（成年早期）

本阶段的发展任务是建立新型人际关系，克服亲密感和孤独感之间的冲突。这一时期是人们进行求爱和过早期家庭生活的时期。在这一时期，个体往往十分关注镜像自我、注重印

象管理、关注自身的前途和发展。

这一阶段发展顺利者与人相处有亲密感；发展障碍者与社会疏离，感到寂寞孤独。

7. 繁殖感对停滞感（成年中期）

本阶段的发展任务是显示自己的生产力、创造力等基本能力，把它用于抚养下一代和关怀社会。发展顺利者的心理特征是热爱家庭、关心社会，有责任感和义务感；发展障碍者的心理特征是不关心别人和社会，缺少生活意义。

8. 自我整合对绝望感（成年晚期）

这一阶段个体的发展受前几个阶段发展的影响极大。人们回顾自己的一生，解决最终的同一性危机。发展顺利者会随心所欲、安享晚年；发展障碍者的心理特征是悔恨旧事，失望、沮丧。

（三）特质论

1. 奥尔波特的人格特质理论

奥尔波特首先把特质分为共同特质和个人特质。共同特质是指在某一社会文化形态下，大多数人或一个群体所共有的、相同的特质。在研究人格的文化差异时，可以比较不同文化中的共同特质。个人特质是指个人身上所独具的特质，个人特质可以分为首要特质、中心特质和次要特质。

2. 艾森克的人格维度

艾森克认为，决定人格的有三个基本因素：内外倾性、情感稳定性和心理变态倾向。这三个因素构成了人格的互相垂直的三个维度。人们在这三方面的不同倾向和不同表现程度，构成了他们不同的人格特征。

3. 五因素模型

“五因素模型”是近年来最为流行的人格特质分类模型，这五个因素及其特质分别是外倾性、神经质或情绪稳定性、宜人性、责任心和开放性。

考点四 影响人格发展的因素

1. 遗传

2. 自然环境与社会环境

3. 家庭

父母教养方式的四种类型：权威型、专断型、溺爱型、忽视型。

4. 自我因素

考点五 中学生良好人格的塑造

1. 热爱学生和尊重学生
2. 培养学生健康的心理面貌
3. 提升教师自身素质

模块六 中学生心理辅导

第一节 中学生心理健康

考点一 心理健康的含义

健康应包括生理健康、心理健康和良好的社会适应等三个方面。所谓心理健康，就是一种良好的、持续的心理状态与过程，表现为个人具有生命的活力，积极的内心体验，良好的社会适应，能够有效地发挥个人的身心潜力以及作为社会一员的积极的社会功能。

考点二 中学生常见的心理健康问题

（一）抑郁症

1. 含义

抑郁症是以持久性的情绪低落为特征的神经症。

2. 症状表现

（1）情绪消极、悲伤、颓废、淡漠，失去满足感和生活的乐趣。（2）消极的认识倾向，低自尊、无能感，从消极方面看事物，好责难自己，对未来不抱多大希望。（3）动机缺失、被动，缺少热情。（4）躯体上疲劳、失眠、食欲不振等。

3. 矫正方法

（1）要给当事人以情感支持与鼓励；（2）采用合理情绪疗法，调整当事人消极的认知状态；（3）积极行动起来，从活动中体验成功与愉快；（4）服用抗抑郁药物。

（二）恐惧症

1. 含义

恐惧症是对特定的无实在危害的事物与场景的非理性惧怕。恐惧症可分为单纯恐惧症（对一件具体的东西、动作或情境的恐惧）、广场恐惧症（害怕大片的水域、空荡荡的街道）

和社交恐惧症。

2. 中学生社交恐惧症症状表现

害怕在社交场合讲话（在会场上讲演、在公共场合进餐时交谈），担心自己会因双手发抖、脸红、声音发颤、口吃而暴露自己的焦虑，觉得自己说话不自然，因而不敢抬头，不敢正视对方眼睛。

3. 矫正方法

系统脱敏法是治疗恐惧症的常用方法；另外，改善班级中人际关系，营造宽松、自由的学校氛围；适当减轻学习压力，使学生获得成功体验。

（三）焦虑症

1. 含义

焦虑症是以与客观威胁不相适合的焦虑反应为特征的神经症。

2. 症状表现

紧张不安，忧心忡忡；集中注意困难，极端敏感，对轻微刺激做过度反应，难以做决定；在躯体症状方面，有心跳加快、过度出汗、肌肉持续性紧张、尿频尿急、睡眠障碍等不适反应。

学生中常见的焦虑反应是考试焦虑。其表现是随着考试临近，心情极度紧张。考试时不能集中注意，知觉范围变窄，思维刻板，出现慌乱，无法发挥正常水平；考试后又持久地不能松弛下来。

3. 矫正办法

采用肌肉放松、系统脱敏方法；运用自助性认知矫正程序，指导学生在考试中使用正向的自我对话；锻炼学生的性格，提高受挫折应对能力。

（四）强迫症

1. 含义

强迫症包括强迫观念和强迫行为，强迫观念指当事人身不由己地思考他不想考虑的事情，强迫行为指当事人反复去做他不希望执行的动作。

2. 症状表现

强迫症的表现主要有：强迫性计数；强迫性洗手；强迫性自我检查；刻板的仪式性动作或其他强迫行为。

3. 矫正方法

强迫症常用的矫正方法有：药物治疗；行为治疗，如暴露与阻止反应，主要用于控制当事人的刻板行为；建立支持性环境；森田疗法，强调放弃对强迫行为做无用控制的意图，而采取“忍受痛苦，顺其自然”的态度。

（五）网络成瘾

1. 含义

网络成瘾，又称网络成瘾综合征，临床上是指由于患者对互联网络过度依赖而导致的一种心理异常症状以及伴随的一种生理性不适。

2. 症状表现

网络成瘾表现为对使用网络产生强烈欲望，突然停止或减少使用时出现烦躁、注意力不集中、睡眠障碍等。

3. 矫正方法

针对网络成瘾，当事人可采用行为疗法，通过控制上网时间和次数，形成良好的上网习惯；教师可以采用认知疗法，针对网络成瘾问题本身及背后的问题，如学业不良、自卑心理、人际交往障碍等，与当事人进行谈话沟通，分析网络成瘾的危害，探讨如何正确使用互联网；由家庭功能失调造成的网络成瘾，还可以通过调整家庭成员间的关系，营造良好的家庭氛围，为矫正网络成瘾提供条件。

第二节 中学生心理辅导的主要方法

考点一 强化法

强化法用来培养新的适应行为。根据学习原理，一个行为发生后，如果紧跟着一个强化刺激，这个行为就会再一次发生。例如，一个学生不敢同老师说话，学习上遇到了疑难问题也没有勇气向教师求教，当他一旦敢于主动向教师请教，教师就要给予表扬，并耐心解答问题，如此反复，这个学生就能学会主动向教师请教的行为方式。

考点二 系统脱敏法

系统脱敏法又称交互抑制法，是由美国学者沃尔帕创立和发展的。

系统脱敏是指当某些人对某事物、某环境产生敏感反应（害怕、焦虑、不安）时，可以在当事人身上发展起一种不相容的反应，使其对本来可引起敏感反应的事物，不再发生敏感

反应。例如，一个学生过分害怕猫，辅导老师可以让他先看猫的照片，与他谈论猫；再让他远远观看关在笼中的猫，进一步让他靠近笼中的猫；最后让他摸猫、抱起猫，消除对猫的惧怕反应。

系统脱敏法包括以下三个步骤：

第一，进行全身放松训练。

第二，建立焦虑刺激等级表。焦虑等级评定以受辅导学生主观感受为标准，排在最前面的是仅能引起最弱程度焦虑的刺激。

第三，焦虑刺激与松弛活动相配合。

考点三 认知疗法

认知疗法是根据人认知过程会影响其情绪和行为的理论假设，通过认知和行为技术来改变来访者的不良认知，从而减轻或消除其情绪问题和非适应性行为。认知疗法的主要着眼点是来访者的认知问题，企图通过改变来访者对自己、对他人或对事物的看法与态度来改变所表现的心理问题。它不仅重视异常行为的改变，还重视来访者认知和态度的改变，促使其人格产生深刻的变化。

认知疗法有许多具体的技术，其中运用较多的如三栏目技术、与不合理信念辩论技术、合理情绪想象技术、自我指导训练等。

考点四 来访者中心疗法

来访者中心疗法，由美国人本主义心理学家罗杰斯创立，也称咨客中心疗法、非指导性心理疗法、患者中心疗法、求助者中心疗法。

来访者中心疗法是帮助来访者认识此时此地的现状。由于他缺乏自知，不能正确认识和处理当前环境的现状、拒绝感受当时的情感体验而产生病态焦虑，因此治疗的目的是让求助者进行自我探索，了解与自我相一致的、恰当的情感，并用此情感体验来指导行动，也就是靠自己本身的力量来治疗自己存在的问题。

来访者中心疗法的特点主要有：

1. 以求助者为中心
2. 将咨询看成是一个转变过程
3. 强调求助者的主动性

考点五 理性—情绪疗法

20 世纪 50 年代，埃利斯在美国创立了一种被称为“理性—情绪疗法”的认知疗法（合理情绪疗法）。ABC 理论是理性—情绪疗法的核心理论。

该理论认为人的情绪是受他们对事件的知觉的影响，这种影响不是取决于事件的本身，而是个体对事件的看法或他对自己所说的话所致，合理的观念导致健康的情绪，不合理的观念导致负向的、不稳定的情绪。人有许多非理性的观念，如我“必须”成功，别人“必须”对我关怀和体贴等。

该理论特别强调认知的重要性。其主要观点为：情绪不是由某一诱发性事件 A 本身引起的，而是由经历了这一事件的主体对这一事件的解释与评价即 B 所引起的，B 才是 C 的根源。

ABC 理论 { A 指诱发性事件
B 指个体对事件的解释与评价
C 指在特定条件下，个体的情绪及行为的结果（可以是健康的抑或是不健康的，取决于 B）

如果 B 是一个非理性的观念，就会造成负面情绪。若要改善情绪状态，必须驳斥（D）非理性信念 B，建立新观念并获得正向的情绪效果（E）。这就是埃利斯理性情绪治疗的 ABCDE 步骤。

模块七 中学德育

第一节 中学生品德发展

考点一 品德概述

1. 品德的含义

品德，即道德品质，是指个人依据一定的道德行为准则行动时所表现出来的某些稳固的人格倾向。

2. 品德的结构

(1) 道德认识：亦称道德观念，是对道德规范及其执行意义的认识。它主要是指一个人面对矛盾冲突的情境能自觉地意识到是非善恶，进而能就行动做出缜密的抉择。

(2) 道德情感：是伴随着道德观念而出现的一种内心体验，是直觉的、想象的、伦理的道德情感。

(3) 道德意志：是一个人自觉地调节行为，克服困难，以实现一定道德目的的心理过程，通常表现为一个人的信心、决心和恒心。

(4) 道德行为：是个体在一定的道德认识指引和道德情感激励下所表现出来的对他人或社会具有道德意义的行为。它是道德观念和道德情感的外在表现，是衡量品德的重要标志。

一般情况下，道德的上述四种成分是一致的，但有时也可能不一致。比如，行为成分与认知成分相分离，外在的行为不一定是内在的真实态度的体现，或者口头表达的态度常常不能付诸行动，即知行脱节。

3. 态度与品德学习的一般过程

(1) 依从。包括从众和服从两种。从众是指人们对于某种行为要求的依据或必要性缺乏认识与体验，跟随他人行动的现象。服从是指在权威命令、社会舆论或群体气氛的压力下，放弃自己的意见而采取与大多数人一致的行为。服从可能是出于自愿，也可能是被迫的。被迫的服从也叫顺从，即表面接受他人的意见或观点，在外显行为方面与他人相一致，而在认识与情感上与他人并不一致。

(2) 认同。认同是在思想、情感、态度和行为上主动接受他人的影响，使自己的态度和行为与他人相接近。认同实质上就是对榜样的模仿，其出发点就是试图与榜样一致。与依从相比，认同更深入一层，它不受外界压力控制，行为具有一定的自觉性、主动性和稳定性等特点。

(3) 内化。内化指在思想观点上与他人的思想观点一致，将自己所认同的思想和自己原有的观点、信念融为一体，构成一个完整的价值体系。由于在内化过程中解决了各种价值的矛盾和冲突，当个人按自己内化了的价值观行动时，会感到愉快和满意；而当出现了与自己的价值标准相反的行动时，会感到内疚、不安。在内化阶段，个体的行为具有高度的自觉性和主动性，并具有坚定性，表现为“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”。此时，稳定的态度和品德即形成了。

考点二 中学生品德发展的特点

1. 伦理道德发展具有自律性
 - (1) 形成道德信念与道德理想
 - (2) 自我意识增强
 - (3) 道德行为习惯逐步巩固
 - (4) 品德结构更为完善
2. 品德发展由动荡向成熟过渡
 - (1) 初中阶段品德发展具有动荡性
 - (2) 高中阶段品德发展趋向成熟

考点三 道德发展理论

(一) 皮亚杰的道德发展阶段理论

皮亚杰认为，在儿童的道德发展的过程中，10岁是一个分水岭，10岁前儿童对道德的思维判断主要根据他人设定的外在标准，也就是他律道德；10岁后儿童对此判断多依据自己内心标准，即自律道德。具体划分为以下四个阶段：

1. 自我中心阶段（2—5岁）

这一阶段的儿童开始接受外界的准则，但不顾准则的规定，按照自己的想象在执行规则，他们还不能把自己和他人以及外界的环境区别开来，常把成人说的混同于自己想的，把外界环境看成是自身的延伸。规则对他们来说，还不具有约束力。他们的游戏活动只是个人独立活动的任意行为，与成人、同伴之间还没有形成合作关系。

2. 权威阶段（5—8岁）

权威阶段又称他律阶段，这一阶段的儿童对外在权威表现出绝对尊敬和顺从的愿望。他们认为服从、听话就是好孩子，否则就是错的，是坏孩子。另一个表现则是对规则本身的尊敬和顺从，即把成人规定的准则，看成是固定不变的。这个阶段的儿童对行为的判断是根据客观的效果，而不是考虑主观动机。

3. 可逆性阶段（8—10岁）

可逆阶段又称自律阶段。这一阶段的儿童已经不把规则看成是不可改变的，而把它看作是同伴间的共同约定，是可以改变的。他们已经认识到同伴间的社会关系，认识到应尊重共

同约定的规则。对他们来说，此时这种共同约定的规则具有相互取舍的可逆特征。同伴间可逆关系的出现表明儿童的思维已从自我中心解脱出来，认识到规则只是维护自己与他人的关系，倾向于自觉地遵守，因而导致一定程度的自律。这标志着儿童道德认识开始形成。

4. 公正阶段（10—12岁）

儿童的公正观念或正义感是在可逆的道德观念上发展起来的。10岁以后，儿童在人与人的关系上，从权威性过渡到平等性。在这一阶段，儿童的道德观念倾向于主持公正、平等。在皮亚杰看来，从可逆性关系转变到公正关系主要是利他主义因素增长的结果。只有当儿童的道德判断达到了自律水平时，才称得上是真正的道德。

皮亚杰认为，儿童品德发展阶段的顺序是固定不变的，这些阶段不是绝对孤立的，而是一个连续发展的统一体。

（二）科尔伯格的道德发展阶段理论

科尔伯格采用海因茨偷药的道德两难故事，考察儿童和青少年对一系列结构化的道德情境中的事实进行判断和推理的情况，并提出了三水平六阶段的道德发展阶段论。

1. 前习俗水平

第一阶段：惩罚与服从取向阶段

此阶段的儿童在做出道德判断时，以免去惩罚与服从权力为依据，认为凡是造成较大损失、受到较严厉惩罚的行为都是坏的行为。反之，一种行为即使是出于恶意，但如果未被觉察或未受到惩罚就不是错误的。此阶段个体通常的反应是，海因茨不该去偷药，因为偷药会被抓住，抓住后要坐牢的。

第二阶段：相对功利取向阶段

这一阶段的儿童在做道德判断时，仍会受行为结果的驱使，但也关注互惠性的想法。也就是说，如果遵守规则的结果造成他们能获得积极的东西，他们就推论出这个行为是道德的。此阶段的一般反应是，海因茨应该去偷药，谁让那个药剂师那么坏，便宜一点不就好了吗。或者认为海因茨应该去偷药，因为海因茨的妻子吃了药后病好了，海因茨会为此感觉好受些。所以第二阶段的观点经常被视为道德相对主义。

道德两难故事：海因茨偷药

欧洲有个妇女患了癌症，生命垂危。医生认为只有本城有个药剂师新研制的药能治好她。配制这种药的 costs 为 400 元，但售价却要 4000 元。病妇的丈夫海因茨到处借钱，可最终只凑得了 2000 元。海因茨恳求药剂师，他的妻子快要死了，能否将药便宜点卖给他，或者允许他赊账。药剂师不仅没答应，还说“我研制这种药，就是为了赚钱。”海因茨别无他法，利用晚上撬开药剂师的仓库门，把药偷走了。

2. 习俗水平

第三阶段：寻求认可取向阶段

处于此阶段的儿童青少年看来，一种行为是否正确，要看其是否被别人喜爱，能否取悦他人。儿童青少年愿意按照大家对自己的期望去行动，希望通过“做好人”来寻求认可。因此，海因茨不应该去偷药，因为药剂师会对他生气。海因茨应该去偷药，因为做一个好丈夫就应该照顾好自己的妻子，如果不这样做，别人会骂他见死不救，没有良心。

第四阶段：遵守法规取向阶段

在本阶段，社会规范和法律代替了同伴群体的规范。对社会赞许的需求不再是道德判断的依据，更重要的是要遵守法规、尊重权威，尽个体的责任和本分，维护社会秩序。此阶段的儿童青少年认为，海因茨的行为是错误的，因为他偷窃违反了法律。海因茨不应该去偷药，如果人人都违法偷东西，社会就会变得混乱。

3. 后习俗水平

第五阶段：社会契约取向阶段

在处于此阶段的儿童青少年眼中，法律与道德规范是大家共同约定的，也是可以改变的。人人都有遵守法律的义务，但如果法律以牺牲人类权利和尊严为代价，则应该予以修改完善。该阶段的儿童青少年更多关注个人的生命、自由和尊严。此阶段的个体通常认为，海因茨应该去偷药，因为他妻子生存的权利比制裁偷窃的法律更重要；海因茨不应该去偷药，因为他剥夺了药剂师谋生的权利，同时也剥夺了他的尊严。

第六阶段：普遍伦理取向阶段

处于此阶段的儿童青少年，能够依据自己选定的基本伦理原则、个体良心办事。这些原则如公正、平等、人的价值等都是抽象的，而不是具体的道德律令。法律条文如果与这些基本原则相冲突，就不应遵守，因为“公正高于法律”。海因茨应该去偷药，因为和种种可考虑的事情相比较，没有什么比人的生命更有价值。

考点四 影响品德发展的因素

1. 外部因素：家庭、学校教育（主导作用）、社会因素、同伴群体

2. 内部因素

（1）认知失调：人在多数情况下对某件事的态度，其认知成分（看法）与对行为成分的认知（行为）是一致的，因此心安理得，不需要改变态度与行为。假如两者不一致，人的认知就失调了，产生了不舒服或紧张的心理状态。

(2) 态度定势：是指个体由于过去的经历而对面临的人或事具有某种说不出多大理由而较执着的肯定或否定的内心倾向。

(3) 道德认知：品德的形成与改变取决于个体头脑中已有的道德准则和规范的理解水平和掌握程度，取决于已有的道德判断水平。

考点五 中学生良好品德形成的培养方法

1. 说服法
2. 榜样示范
3. 群体约定
4. 价值辨析
5. 给予恰当的奖励与惩罚

第二节 中学德育

考点一 德育过程的基本规律

(一) 德育过程是具有多种开端的对学生知、情、意、行的培养提高过程。

品德是由道德认识（知）、道德情感（情）、道德意志（意）、道德行为（行）四者构成的，因此，培养学生品德的德育过程，就是培养四种品德心理因素并使之协调发展的过程。其中，道德认识是品德形成的基础；道德情感是产生道德行为的内部动力，是实现知行转化的催化剂；道德意志是调节品德行为的精神力量；道德行为是衡量一个人品德水平的重要标志。

道德培养一般是沿着知、情、意、行的内在顺序，以知为开端，以行为终结向前发展的。但由于社会生活的复杂性，德育影响的多样性，知、情、意、行各有其相互独立性，因此，知、情、意、行在发展方向和水平上常处于不平衡状态，这就要求我们不必恪守一种开端或一般教育程序，可以根据学生的年龄特征、个性差异以及品德发展的具体情况选择多种开端、多种教育程序。

(二) 德育过程是组织学生的活动和交往，统一多方面教育影响的过程。

(三) 德育过程是促使学生思想内部矛盾斗争发展的过程。

(四) 德育过程是一个长期的、反复的、逐步提高的过程。

考点二 德育的原则

中学德育的基本原则主要有：

1. 方向性原则

（1）基本含义

德育工作要有一定的理想性和方向性，指导学生向正确的方向发展。

这一原则是依据社会主义教育的性质和目的提出来的，是我党长期以来的思想政治工作经验的总结，是社会主义学校德育区别于剥削阶级学校德育的根本标志。

（2）贯彻这一原则的要求

①坚持以马列主义、毛泽东思想、邓小平理论等重要思想为指导，以科学的思想体系武装学生。坚持正确的政治方向，坚持四项基本原则。

②适应改革开放和发展社会主义市场经济的需要，培养学生具有新思想、新观念，同时，在实践中逐步增强学生辨别是非和判断善恶的能力。

③把理想和现实结合起来。引导学生把社会主义方向性渗透到日常学习、生活、劳动和自我教育中，既胸怀大志，又脚踏实地，做到从我做起，从现在做起，从点滴做起。

2. 知行统一原则（理论与实际相结合的原则）

（1）基本含义

教育者在德育过程中，既要重视对学生进行系统的思想道德的理论教育，又要重视组织学生参加实践锻炼，将提高认识和行为养成结合起来，使学生做到言行一致、表里如一。

这一原则是根据辩证唯物主义认识论的原理和社会主义教育目的提出来的，并符合德育过程的第一条基本规律。

（2）贯彻这一原则的要求

①加强思想道德的理论教育。用马列主义基本观点和社会主义基本道德规范来武装学生，提高学生的思想道德认识。

②组织和引导学生参加各种社会实践活动，促使他们在接触社会的实践活动中加深认识，增强情感体验，养成良好的行为习惯。

③对学生的评价和要求要坚持知行统一原则。

④教育者要以身作则，严于律己，言行一致。

3. 尊重信任学生与严格要求学生相结合的原则

(1) 基本含义

尊重学生与严格要求学生相结合原则,是指德育要把对学生个人的尊重和信赖与对他们的思想和行为的严格要求结合起来,使教育者对学生的影响与要求易于转化为学生的品德。

这一原则是教育者正确对待受教育者的基本情感和态度。社会主义学校的师生关系应该是民主平等的,在德育工作中尊重信任与严格要求是辩证统一的,尊重信任是严格要求的前提。

(2) 贯彻这一原则的要求

①教育者要尊重热爱学生,关心爱护学生,建立和谐融洽的师生关系。尤其是对待后进生,更需要特别的温暖和关怀,切忌伤害学生的自尊心和挫伤学生的积极性,切忌粗暴训斥、讽刺挖苦、甚至体罚。

②教育者应根据教育目的和德育目标,对学生严格要求,认真管理和教育。要从学生的年龄特征和品德发展状况出发,提出合理、明确、适度、有序且有恒的要求,并坚持不懈地贯彻到底。

4. 教育的一致性和连贯性原则

(1) 基本含义

教育的一致性与连贯性原则是指德育应当有目的、有计划地把来自各方面对学生的教育影响加以组织、调节,使其相互配合,协调一致,前后连贯地进行,以保障学生的品德能按教育目的的要求发展。

这一原则是由德育过程的基本规律决定的。青少年思想品德的形成和发展,是受多方面教育影响的综合结果,纷繁复杂的各种影响,互相之间不仅可能存在矛盾和对立,前后也未必连贯一致,如果不加以组织,必将削弱学校教育的正面影响。因此,学校应该加强控制和调节各种教育影响,使之形成一股强大的教育合力,确保学生的思想品德按社会要求健康发展。

(2) 贯彻这一原则的要求

①充分发挥教师集体的作用,统一学校内部的多种教育力量,使之成为一个分工合作的优化群体。

②争取家长和社会的配合,主动协调好与家庭、社会教育的关系,逐步形成以学校为中心的“三位一体”的德育网络。

③德育要有计划和系统。保持德育工作的经常性和制度化,处理好各年级各阶段的衔接工作,保证对学生影响的连续性、系统性,使学生的思想品德得以循序渐进地持续发展。

5. 因材施教原则

(1) 基本含义

教育者在德育过程中,应根据学生的年龄特征、个性差异以及思想品德发展的实际现状,因材施教,引导学生,加强德育的针对性和实效性。

这一原则是党的实事求是的思想路线在德育工作中的具体体现,是对我国优良教育传统的继承和发扬。同时也符合青少年学生身心发展规律。青少年学生的身心发展不仅存在着年龄特征,而且存在着个别差异,只有从每个学生的实际状况出发,有的放矢,因材施教,才能提高德育的实效性。

(2) 贯彻这一原则的要求

①以发展的眼光,客观、全面、深入地了解学生,正确认识和评价当代青少年学生的思想特点。

②根据不同年龄阶段学生的特点,选择不同的内容和方法进行教育,防止一般化、成人化、模式化。

③注意学生的个别差异,因材施教。每个学生都具有不同的个性特点和内心精神世界,教育者要在充分了解和认识学生的基础上,因势利导,做到“一把钥匙开一把锁”,以收到良好效果。

6. 长善救失原则

(1) 基本含义

长善救失原则也称发扬积极因素克服消极因素原则,是指在德育过程中,要充分调动学生自我教育的积极性,依靠和发扬学生的积极因素去克服他们的消极因素,促进学生道德成长。

(2) 贯彻这一原则的要求

①要“一分为二”地看待学生。

②发扬积极因素,克服消极因素。

③引导学生自觉评价自己,进行自我教育。

7. 集体教育与个别教育相结合原则

(1) 基本含义

这一原则是指在德育过程中,教师既要通过集体的力量教育个别学生,又要通过对个别学生的教育影响集体,把集体教育和个别教育辩证地统一起来。

(2) 贯彻这一原则的要求

①要组织和建设好集体。

②要通过集体教育学生个人,通过学生个人的力量影响和转变集体。

考点三 德育的方法

中学德育方法

1. 说服教育法

说服教育法是借助语言和事实,通过摆事实、讲道理,以影响受教育者的思想意识,使其明辨是非,提高其思想认识的方法。

运用说服教育法要注意以下几点要求:明确目的性;富有知识性、趣味性;注意时机;以诚待人。

2. 榜样示范法

榜样法是以他人的高尚思想、模范行为和卓越成就来影响学生品德的方法。

运用榜样法要注意以下几点要求:选好学习的榜样;激起学生对榜样的敬慕之情;引导学生用榜样来调节行为,提高修养。

3. 指导实践法

指导实践法也称实际锻炼法,是教育者组织学生参加多种实际活动,在行为实践中使学生接受磨炼和考验,以培养优良思想品德的方法。

指导实践法的主要功能在于培养学生的优良行为,养成良好的品德习惯,增强品德意志,从而培养品德践行能力。

运用指导实践法要注意:

①运用实践锻炼的两种方式,对学生进行锻炼。一种是执行学校规章制度的常规训练;另一种是组织学生参加多种实践活动的锻炼;

②在培养青少年学生良好行为习惯的同时,提高他们的认识、增强他们的情感体验;

③要有明确的目的和有序有恒的要求,进行持之以恒的锻炼;

④要不断地督促检查,使之坚持;

⑤调动学生实践锻炼的主动性。

4. 情感陶冶法

情感陶冶法是教育者自觉创设良好的教育情境,使受教育者在道德和思想情操方面受到潜移默化的感染、熏陶的方法。陶冶包括:人格感化、环境陶冶、艺术陶冶。

运用情感陶冶法的具体要求:

①创设良好的教育情境。教育者要加强自身修养,同时注意校园文化建设,丰富校园文化生活,形成良好的班风和校风;

②组织学生积极参与情境创设;

③情感陶冶与启发说服相互结合。

5. 品德评价法

品德评价法是教育者根据一定的要求和标准,对学生的思想品德进行肯定或否定的评价,促使其发扬优点,克服缺点,督促其不断进步的一种方法。

品德评价法是品德发展的一种强化手段,它是对学生已有的思想行为,给予肯定或否定的评价,并采取相应的奖惩措施。能够帮助学生提高认识、分清是非,明确自己的优缺点。从而对学生的品德行为产生一定的调节、约束作用。

6. 品德修养指导法

品德修养指导法也称个人修养法,是教师指导学生自觉、主动地进行学习、自我品德反省,以实现思想转化及行为控制的德育方法。

品德修养指导法主要包括学习、自我批评、座右铭、自我实践体验与锻炼等。这种方法可以增强学生的主体意识,促进其自我意识及其自我修养能力的提高,调动他们自主接受教育。

7. 表扬奖励与批评处分

表扬与奖励是对学生好的思想品德和行为给予肯定的评价,这有利于鼓励学生积极向上,预防和克服不良品德的滋生,使学生明确自己的优点和长处,并得到进一步的巩固和发扬。因此,它是一种有力的教育手段。

表扬与奖励是对学生的良好思想、行为做出肯定评价,以引导和促进其品德积极发展的方法。批评与惩罚是对学生不良思想品德和行为给予否定的评价,目的是使学生克服缺点和错误,帮助学生分清是非,明确努力方向。批评或惩罚一个学生,应该使全体学生受到教育。

考点四 德育的途径

1. 教学

教学是对学生进行德育工作最基本、最经常、最有效的途径。教学包括政治课与其他学科的教学。

2. 社会实践活动

社会实践活动一般包括三种类型：一是社会生产劳动；二是社会宣传和服务活动；三是社会调查活动，包括参观、访问、考察等。

3. 课外活动

4. 团队活动与集体活动

5. 班主任工作

模块八 中学班级管理与教师心理

第一节 班集体

考点一 班集体的特征

1. 共同的班级奋斗目标

共同的奋斗目标，是班集体发展的方向和动力，是班集体形成的基础条件。

2. 健全的组织系统

班集体中健全的组织系统构成班集体的核心。

3. 严格的规章制度与纪律

4. 平等、民主的班级氛围

考点二 班集体发展阶段

1. 班集体组建阶段

在班集体的组建阶段，班主任是班集体建立的核心力量。

班集体创建阶段的关键是要使学生形成对班级的认同感，形成良好的班风，为班集体的

发展打下坚实的基础。

2. 班集体骨干力量的形成阶段

班集体内部必须有一个坚强的领导核心，学生干部骨干力量的培养就是这个阶段的重要任务。

3. 班集体的发展成熟阶段

经过长时间的磨合与发展，班干部的队伍也建立起来了，这时候班主任要对班干部加强监督，督促他们各司其职，自觉地根据班级制度和纪律要求进行自我管理。

全班同学都能团结在班委会的组织下，这是班级进入成熟阶段的标志。

考点三 培养班集体的方法

- 1. 确定班集体的发展目标
- 2. 建立班集体的核心队伍
- 3. 建立班集体的正常秩序
- 4. 组织形式多样的教育活动
- 5. 培养正确的舆论和良好的班风
- 6. 集体教育和个别教育相结合

第二节 课堂管理

课堂气氛

1. 课堂气氛的类型

课堂气氛类型	基本特征
积极型	学生精神饱满，课堂纪律良好，学生注意力集中，师生关系和谐，教师善于引导启发学生，学生积极思考，踊跃发言，课堂里呈现出热烈、活跃而又恬静、严肃的景象。
消极型	学生无精打采，课堂纪律较差，学生注意力分散，师生关系疏远，教师不善于组织教学，不能有效地引导学生思维，多数学生被动回答教师提问，甚至有的学生上课时提心吊胆，收不到良好的教学效果。
对抗型	学生不认真听课，故意捣乱，课堂纪律极差，教师不能集中精力讲课，时常为了维持课堂纪律而中断讲课，完成不了预定的教学目标。

2. 影响课堂气氛的因素

(1) 教师的领导方式

教师的领导方式直接影响着课堂气氛的形成。在专制型领导、民主型领导和放任型领导这三种不同的领导方式中，民主型领导方式的课堂气氛最好，而专制型领导对控制课堂秩序混乱、人际关系紧张的班级比较有效。

(2) 教师的威信

(3) 教师对学生的期望

(4) 教师的情绪状态

3. 良好课堂气氛创设的条件

(1) 建立和谐的课堂人际关系，这是创设良好课堂气氛的基础；

(2) 灵活运用各种教学方法；

(3) 采用民主的领导方式；

(4) 给予学生合理的期望。

第三节 课堂纪律

考点一 课堂纪律概述

1. 课堂纪律的概念：课堂纪律是对学生课堂行为所施加的准则与控制。

2. 课堂纪律的概念

(1) 教师促成的纪律

即在教师的指导帮助下形成的班级行为规范。刚入学的学生往往需要教师给予较多的监督和指导。需要教师为他们的学习和工作设置一个有结构的情境，即组织一个良好的集体结构。这样的“结构”就是教师促成的纪律。

(2) 集体促成的纪律

即在集体舆论和集体压力作用下形成的群体行为规范。从入学开始，同辈人的集体在学生社会化方面起着越来越大的作用。班集体的纪律、少先队的纪律均属于这类纪律。

(3) 任务促成的纪律

即某一具体任务对学生行为提出的具体要求。任务促成的纪律是以个人对活动任务的充分理解为前提的。学生完成任务的过程就是接受纪律约束的过程。

（4）自我促成的纪律

即自律，它是在个体自觉努力下由外部纪律内化而成的个体内部约束力。自我促成的纪律是课堂纪律管理的最终目标。

3. 课堂纪律的发展阶段

（1）反抗行为阶段。4—5岁前的儿童多处于这一阶段。当教师或父母向儿童展示出强力的控制时，儿童的不良行为可以很有效地得到约束，反之，他们就可能不断表现出不良行为。

（2）自我服务行为阶段。5—7岁的儿童多处于这一阶段。学生很少具有自我纪律感，表现得不稳定，为了避免出现纪律问题，教师需要对他们进行不断的监督。

（3）人际纪律阶段。大多数中学生处于这一阶段。这一阶段的学生关心自己在别人心目中的形象，希望别人喜欢自己，让他们安静下来，他们就会安静下来。他们基本上不借助强力的纪律来约束自己，但是需要轻微的提示。

（4）自我约束阶段。多数中学生能够达到这一水平，他们能够明辨是非，理解遵守纪律的意义，能够自我约束。

考点二 处置和矫正课堂问题行为的方法

对课堂问题行为的管理应以预防为主，引导和促进学生端正学习态度，帮助学生适应学习环境，逐渐减少问题行为的产生。但是当学生的问题行为已经发生时，应对行为主体进行行为矫正和心理辅导。因此，不管是对于个体的问题行为还是对于团体的问题行为，教师都可以尝试用以下方式对课堂问题行为进行管理。

1. 制订合适的教学计划

教学计划中的教学目标、教学内容和教学方法要适合学生的程度和水平，使学生通过学习能够获得成就感，缓解学生的焦虑情绪，提高其学习的自信心，使其更快地适应课堂环境。

2. 帮助学生调整学习的认知结构

教师在教授新知识、新内容时，应交代清楚其来龙去脉，把新知识整合到学生已有的知识结构中，使其具备学习新知识的认知基础，从而减轻因学习新知识而产生的焦虑感。

3. 对于课业给予精确的指导

学生对于学习的盲目性容易导致问题行为的产生，而教师通过给予学生清晰的学习指导，使其了解要做什么，怎么做，如何得到帮助，从而减轻或消除因不确定性而产生的急躁、厌烦、焦虑等情绪，减少问题行为的发生。

4. 建立良好的教学秩序

良好的教学秩序能够营造愉快、和谐的课堂氛围，使学生情绪平静、思维活跃，从而减少问题行为的产生。

5. 协调同伴间的人际关系

帮助建立良好的同伴关系，同时注意制止学生中存在的彼此伤害的行为，如讽刺、挖苦、嘲笑等。

6. 建立家校联系

家庭环境是导致学生课堂问题行为产生的重要因素。在对学生课堂问题行为管理的过程中，教师应主动与家长联系，相互配合，采取有效措施来纠正学生的问题行为。

7. 行为矫正与心理辅导

行为矫正是强化学生的良好行为、排除不良行为的一种行为疗法，需要师生密切配合。心理辅导主要通过改变学生的认知、信念、价值观念、道德观念来改变学生的外部行为。它对于复杂问题行为，尤其是由内在刺激引起的问题行为效果比较显著。

第四节 班主任工作

班主任工作的内容和方法

1. 了解和研究学生（前提和基础）
2. 组织和培养班集体（中心环节）
3. 做好个别教育工作
4. 协调好各方面的教育力量
5. 操行评定（一般步骤包括：学生自评；小组评议；班主任评价；信息反馈）
6. 做好班主任工作计划和总结

第五节 课外活动

1. 课外活动的特点：自愿参与、自主活动、形式多样、内容开放。
2. 课外活动的组织形式：群众性活动、小组活动（主要组织形式）、个人活动。

3. 课外活动组织管理的要求:

- (1) 要有明确的目的性和计划性;
- (2) 活动内容要丰富多彩, 富有吸引力;
- (3) 充分发挥学生的积极主动性和创造精神。

第六节 协调学校与家庭、社会的联系

一般而言, 学校与家庭教育的协调方式主要有以下几种:

1. 互相访问
2. 通信联系
3. 召开家长座谈会

召开家长座谈会是学校与家长联系主要且高效的途径。家长座谈会包括全校性的、年级的和班级的三种类型, 其中较多的是召开班级的家长座谈会。

4. 建立家长委员会
5. 开办家长学校

第七节 教师心理

考点一 教师角色

1. 传道者角色
2. 授业解惑者角色
3. 管理者角色
4. 示范者角色
5. 父母与朋友的角色
6. 研究者角色

考点二 教师劳动的特点

1. 教师的劳动具有一定的复杂性。教师劳动的复杂性表现为教师需要运用多方面的知

识、能力，投入更多的时间，消耗更多的精力来从事教书育人的工作。

2. 教师的劳动具有示范性。教师劳动的示范性是指教师要给学生做出示范，以自己的形象影响和感化学生。

3. 教师的劳动具有创造性。教育必须根据学生的具体情况来进行，教师必须灵活地运用教育原则，创造性地设计教育方法，进行因材施教。这种创造性还体现在教师的教育机智上，这是一种教师处理教育教学过程中突发或偶发事件的特殊能力，特别是教师面对突发情况，快速做出反应、及时采取恰当措施的能力。

4. 教师的劳动具有长期性。教育这种培养人的活动周期长、见效慢，教师的教育影响不能马上就显露出来，正如俗语所说：十年树木，百年树人。教师劳动的效果只能在学生未来发展的成就上体现出来，教育的成效最终要在学生参加独立的社会实践后才能得到检验。

5. 群体和个体的统一性。教师的劳动从劳动手段角度讲主要是以个体劳动的形式进行的。同时，教师的劳动成果又是集体劳动和多方面影响的结果。教师的个体劳动最终都要融于教师的集体劳动之中，教育工作需要教师的群体劳动。

考点三 教师的心理特征

1. 教师期望效应：也叫罗森塔尔效应或皮革马利翁效应，即教师的期望或明或暗地传送给学生，会使学生按照教师所期望的方向来塑造自己的行为。

2. 教师的教学效能感：是指教师对自己影响学生学习行为和成绩的能力的主观判断。

考点四 教师的成长心理

（一）教师的成长历程

1. 教师成长的三阶段理论

福勒和布朗根据教师的需要和不同时期所关注的焦点问题，把教师的成长划分为关注生存、关注情境和关注学生三个阶段。

（1）关注生存阶段

这是教师成长的起始阶段，处于这一阶段的一般是新教师，他们非常关注自己的生存适应性。他们非常注重自己在学生、同事以及学校领导心目中的地位，出于这种生存忧虑，教师会把大量的时间用于处理人际关系或者管理学生。

（2）关注情境阶段

在教师认为自己在新的教学岗位上已经站稳了脚跟后，会将注意力转移到提高教学工作

的质量上来,如关注学生学习成绩的提高,关心班集体的建设,关注自己备课是否充分等。一般来说,老教师比新教师更关注这个阶段。

(3) 关注学生阶段

在这一阶段,教师能考虑到学生的个别差异,认识到不同年龄阶段的学生存在不同的发展水平,具有不同的情感和社会需求,因此教师应该因材施教。可以说,能否自觉关注学生是衡量一个教师是否成熟的重要标志。

由上述可见,教师发展的每个阶段都有不同的关注重点和需要,这会影响教师的教学活动和课堂行为。但需要指出的是,并不是每个教师的发展都会经历三个阶段。

2. 教师发展的五阶段理论

教师发展的五阶段理论是伯利纳在人工智能领域的专家系统研究以及职业专长发展五阶段理论的基础上,根据教师教育专业知识和技能的学习、掌握情况提出的。

(1) 新手阶段

新手型教师是指经过系统教师教育和专业学习,刚刚走上教学工作岗位的新教师,表现出以下特征:理性化,处理问题缺乏灵活性,刻板依赖规定。这个阶段教师的主要需求是了解与教学相关的实际情况,熟悉教学情境,积累教学经验。

(2) 熟练新手阶段

新手型教师在积累了一定的知识和经验后逐渐发展成为熟练新手,其特征主要表现为:实践经验与书本知识的整合;处理问题具有一定的灵活性;还不能很好地区分教学情境中的信息;缺乏足够的责任感。一般来说,具有2—3年教学经验的教师处于这一阶段。

(3) 胜任阶段

大部分的新手型教师在经过3—4年的教学实践和职业培训之后,能够发展成为胜任型教师,这是教师发展的基本目标。胜任型教师的主要特征是:教学目的性相对明确,能够选择有效的方法达到教学目标,对教学行为有更强的责任心,但是教学行为还没有达到足够流畅、灵活的程度。

(4) 业务精干阶段

一般来说,到第五年,积累了相当知识和教学经验的教师便进入了业务精干的发展阶段。在此阶段,教师表现出以下的特征:对教学情境有敏锐的直觉感受力,教师技能达到认知自动化水平,教学行为达到流畅、灵活的程度。

（5）专家阶段

专家阶段是教师发展的最终阶段，只有少部分教师才能达到这个阶段。专家阶段的教师在教学方面的主要特征是：观察教学情境、处理问题的非理性倾向，教学技能的完全自动化，教学方法的多样化。

（二）教师成长与发展的基本途径

1. 观摩和分析优秀教师的课堂教学活动

组织新教师观摩和分析优秀教师的课堂教学活动是提高新教师教学能力和水平的一种有效的方法，能够帮助新教师习得优秀教师驾驭专业知识、进行教学管理、调动学生积极性等方面表现出的教育机智和教学能力。观摩的形式有组织化观摩和非组织化观摩两种。

（1）组织化观摩：是指有计划、有目的的教学观摩。

（2）非组织化观摩：与组织化观摩相对立，是指没有明确目的和计划的观摩。

2. 开展微格教学

微格教学也称“微型教学”，是指以少数的学生为对象，在较短的时间内（5—20 分钟）尝试做小型的课堂教学，一般将这种教学过程摄制成录像，课后再进行分析。

3. 教学决策训练

教学决策训练是指在了解和掌握将要教授的班级状况的基础上，新教师在指导者的指导下观看其他教师对此班级的现场教学或教学录像，从中找到自己教学的最佳行为的过程。在此过程中，指导者会向新教师展示更恰当的教学行为，同时给予说明，因此新教师可以获得近乎实际上课的教学经验，从而改善其教学行为，提高自身的教学能力和水平。

4. 反思教学经验

反思训练是提高新教师教学水平的一个重要途径，是教师以自己的教学活动为对象，对自己在教学过程中的行为、决策以及由此产生的结果进行审视和分析，从而改善自身教学技能、提高教学水平的过程。

波斯纳认为经验的反思非常重要，并提出了一个教师成长公式：经验+反思=成长。他指出，没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能形成肤浅的知识，并不能对教师的成长提供有效的帮助。

布鲁巴奇提出了教学反思的四种方法。

①反思日记。教师在一天的教学活动结束之后写下自己的经验，与指导教师共同分析。

②详细描述。教师相互观摩彼此的教学，详细描述所看到的情景，并对此进行讨论分析。

③交流讨论。来自不同学校的教师就课堂上发生的问题进行讨论，提出解决方案，并为所有教师共享。

④行动研究。教师及研究者为弄清课堂上出现的问题实质，探索更先进的教学方案，采取调查和实验研究的方法，直接着眼于教学实践的改革。

第八节 教师心理健康

考点一 教师心理健康的维护

（一）改变认知

1. 树立正确的教育观念
2. 树立正确的自我概念

（二）自我调适

1. 情绪控制
2. 合理宣泄
3. 学会放松

考点二 增进师生沟通的心理学原则

1. 真诚，自由地表达真正的自己，表现出开放与诚实。
2. 尊重与接纳，但不对学生进行无理性的溺爱和迁就。
3. 同理心，包括三个条件：第一，站在对方的立场去理解对方；第二，了解导致这种情形的因素；第三，让对方了解自己对其设身处地的理解。