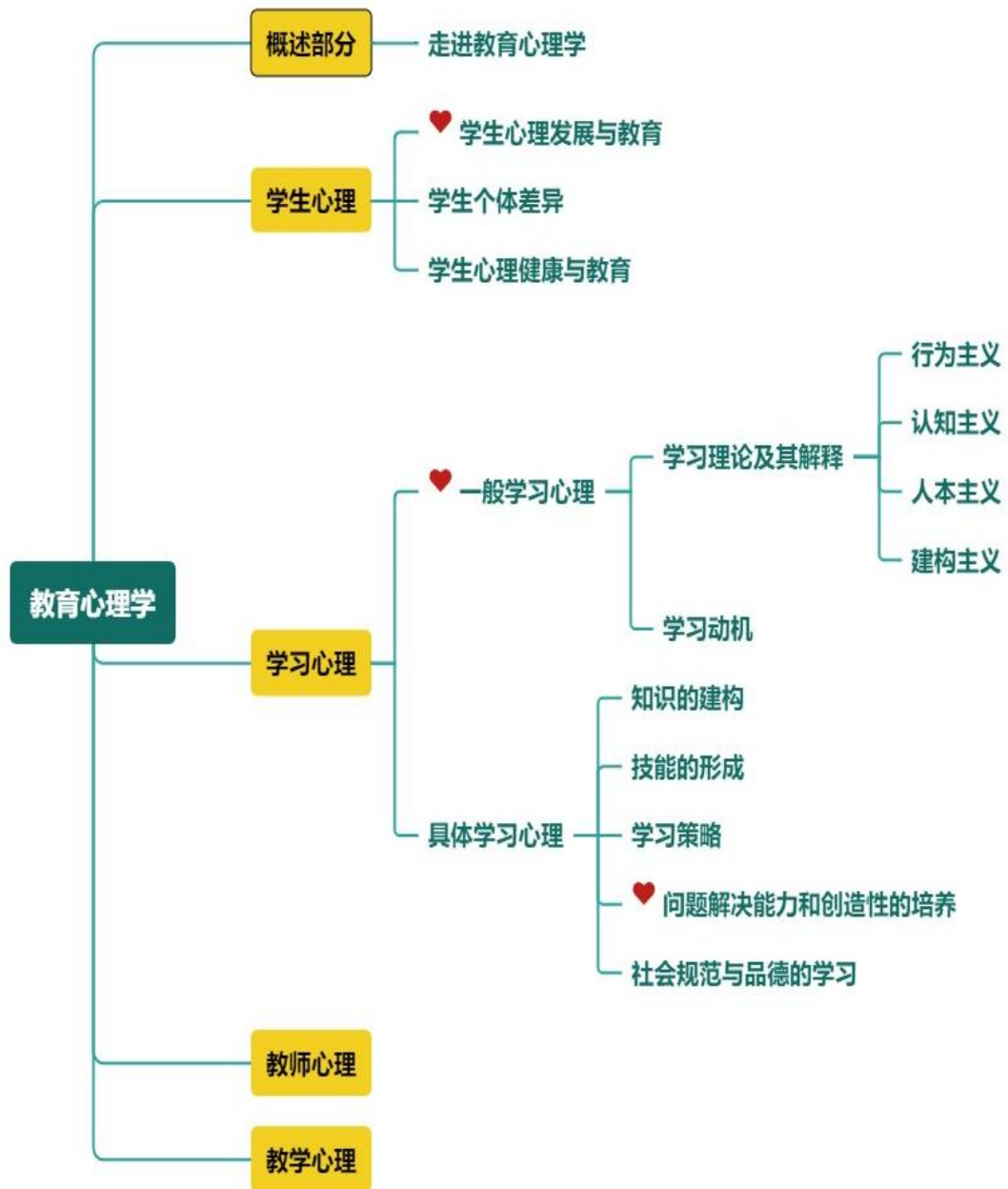
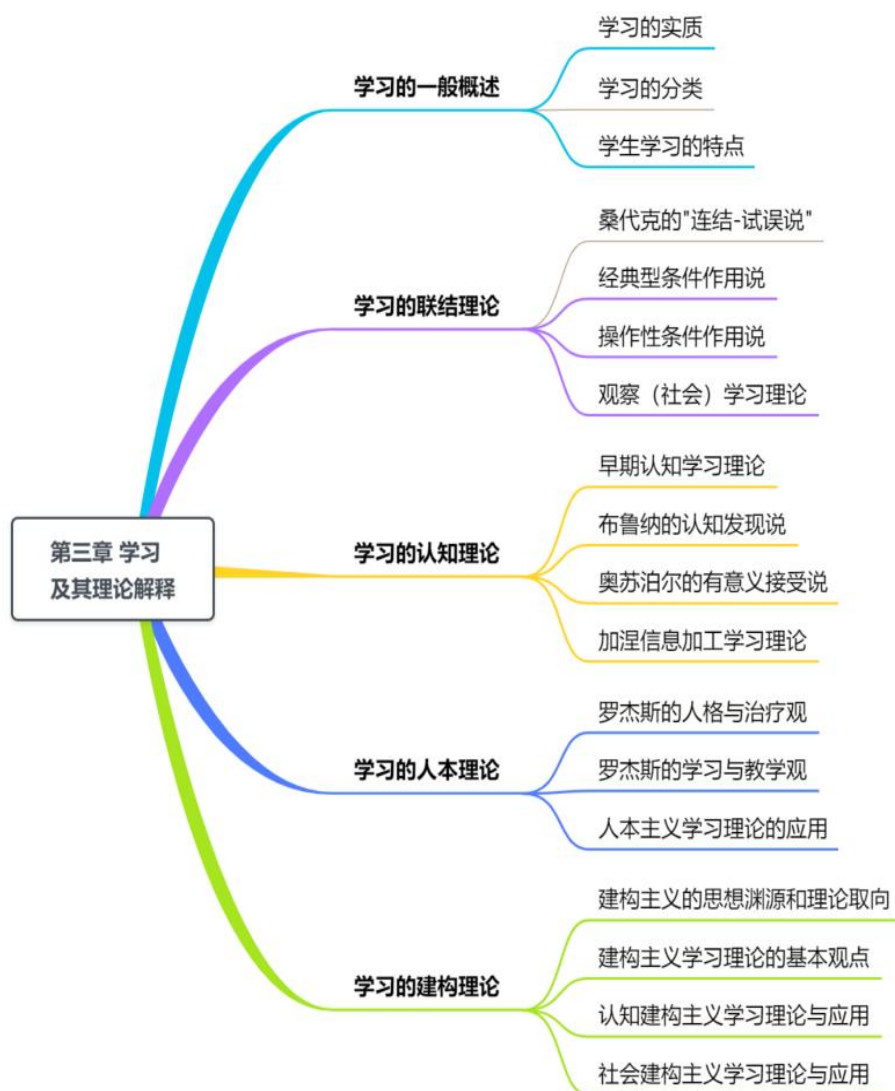


## 《教育心理学》速刷课 2



## 第三章 学习及其理论解释

### 【思维导图】



【知识点精讲】

## 第一节 学习及其理论发展

## 第二节 行为主义学习理论

### 一、桑代克的联结—试误说

桑代克是美国动物心理学实验的创始人之一，又是第一个系统地论述教育心理学的心理学家。他根据实验结果提出联结主义学习理论。这种理论认为，学习的实质是在一定的情境和一定的反应之间建立联结，这种联结是通过尝试错误的过程而自动形成的，桑代克称之为“尝试—错误”，不需要以观念为中介。与巴甫洛夫（刺激和反应相继出现）不同之处在于他提出了在某个行为之后出现的刺激影响了未来的行为。

#### 1. 实验

猫走迷笼实验，把一只饿猫放在有机器的箱子里，经过多次错误尝试，碰巧触动开关打开箱门，于是猫就学会了打开箱门的行为。

#### 2. 学习的实质

学习过程就是刺激与反应之间的联结，他认为知识和技能的获得必须通过尝试—错误一再尝试这样一个过程。刺激包括外界情境和思想、情感等大脑内部情境。反应包括肌肉与腺体的活动和观念、意志、情感和态度等内部反应。联结就是结合、关系、倾向，指的是某种情境只能唤起某种反应。

#### 3. 学习规律

（1）效果律：在试误学习过程中，学习者对刺激情景做出特定反应之后能够获得满意的结果，联结就会增强；得到烦恼的结果，联结就会变弱。

（2）练习律：重复一个学会了的反应，将增加刺激—反应之间的联结。这种联结被联系和使用的越多，就变得越强；反之，变得越弱。

（3）准备律：指学习者在开始学习时的预备定势。学习者有准备而进行活动就感到满意，有准备不活动或无准备活动都会烦恼。

#### 4. 对教育的启示

（1）学习的三大规律指导了大量的教育实践

准备律指导教师要关注学生的学习预期和动机，选择合适的学习时机；练习律指导老师要指导学生在在学习过程中及学习结束后及时进行大量的重复练习或操练，不断巩固联结；效果律指导教师要确保学生的学习得到满意的积极结果，防止一无所获或得到消极后果。例如，可以给予学生一些具体奖励如口头表扬、小红花等。

桑代克对教师总的劝告是“集中并练习那些应结合的联结，并且奖励想要的联结”。

（2）正确看待学生学习中的尝试与错误

学生的学习也是通过尝试与错误的过程而获得的。因此，我们应鼓励学生在“做中学”，

并且允许学生犯错误，使学生在错误中不断取得进步。

## 二、经典性条件作用

巴甫洛夫是俄国生理学家、心理学家、医师、高级神经活动学说的创始人，也是俄国第一个获得诺贝尔奖的科学家。他利用狗分泌唾液的实验，最早提出了经典性条件作用说。

### 1. 实验

将狗置于隔音实验室内，实验开始后，先给狗呈现铃声刺激，铃响后半分钟给狗食物，观测狗的唾液分泌反应，铃声和食物反复多次这样有联系地呈现之后，若仅有铃声没有食物的情况下，狗也会分泌唾液。结论是，中性刺激和无条件刺激只要在时间上结合都可以成为条件刺激形成条件作用。再和其他新刺激相结合可以形成多级条件作用。

### 2. 经典性条件作用的主要规律

(1) 获得与消退。中性刺激与无条件刺激之间的时间间隔非常重要，一般情况下中性刺激要先于无条件刺激或两者同时出现，中性刺激与无条件刺激在时间上的结合称为强化，强化次数越多，条件反射就越巩固；条件反射建立之后，如果多次只给条件刺激而无条件刺激加以强化，条件反射的反应强度就会逐渐减弱，最后完全消失，即消退。

(2) 泛化与分化。

泛化是指，人和动物一旦学会对某一特定的条件刺激作出条件反射以后，其他与该条件刺激相类似的刺激也能诱发相同的条件反射，这就是条件反射的泛化。如我们常说的“杯弓蛇影”“一朝被蛇咬，十年怕井绳。”

分化是指指通过选择性强化，即只对特定刺激给予强化，而对引起条件反射泛化的类似刺激不予强化，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。分化是与泛化互补的过程。例如，为了使狗能够区分圆形和椭圆形光圈，如果只是在圆形光圈出现时才给予食物强化，而在椭圆形光圈出现时则不给予强化，那么狗便可以学会只对圆形光圈做出反应而不理会椭圆形光圈。

(3) 二级（高级）条件作用。在已形成的条件反射的基础上，如果将条件刺激用作无条件刺激，使它与另一个中性刺激伴随出现，就能建立一种的新的条件反射，即二级条件作用或高级条件作用。

(4) 两个信号系统

凡是能够引起条件反应的物理性的条件刺激叫做第一信号系统的刺激，凡是能够引起条件反应的以语言符号为中介的条件刺激叫做第二信号系统的刺激。

在生活中谈虎色变就属于第二信号系统的条件作用。巴甫洛夫的两个信号系统理论明确指出，人类由于有了以语言为主的第二信号系统，其学习与动物具有了本质的区别，说明了他本人对人类学习的研究并非只限于以刺激与反应间建立的条件反射并以此来解释人类行为。

## 三、操作性条件作用

### （一）实验

斯金纳箱实验，箱内有一个操纵杆，操纵杆连接着一个供应食丸的装置。将饥饿的白鼠置于箱内，这种缺乏明显的无条件食物刺激环境中，白鼠踏上操纵杆，供丸装置则自动送落一粒食丸，白鼠经过几次尝试后，就会不断按压杠杆，直至吃饱。

实验中，白鼠由偶然经验学会了按压杠杆而获取食物的反应，把强化（获得食物）与操作性反应联系起来，形成了操作性条件作用。按压杠杆变成了获取食物的手段或者工具，因此这也叫工具性条件作用。操作性条件作用与两个原则相联系：（1）任何反应之后紧跟强化刺激，这个反应都有重复出现的倾向。（2）任何能提高操作反应率的刺激都是强化刺激。

### （二）主要规律

#### 1. 强化

斯金纳认为，行为可以分为：应答性行为和操作性行为。相应的，他把条件作用也分为两类：应答性条件作用和反映性条件作用。经典性条件作用是刺激（S）—反应（R）的联结，反应是由刺激引起的；而操作性条件作用则是强化（R）—操作（S）的过程，重要的是跟随操作后的强化。

##### ① 强化的含义及分类

强化：能提高反应出现概率的刺激，强化可以分为正强化和负强化，也可以分为一级强化和二级强化，并且在强化时还可以使用普雷马克原理。

积极强化：又叫正强化，指提供愉快刺激来增加反应概率。

消极强化：又叫负强化，指消除厌恶刺激来增加反应概率。

一级强化：满足人和动物的基本生理需要，如食物、水、安全、温暖等。

二级强化：是指任何一个中性刺激如果与一级强化反复联合，他就能获得自身的强化性质，如金钱。

普雷马克原理：即用高频的活动作为低频活动的强化物，或者说用学生喜爱的活动去强化学生参与不喜爱的活动。

#### 2. 惩罚

惩罚：是指紧跟讨厌刺激导致反应概率下降的刺激，惩罚分为正惩罚和负惩罚。

正惩罚：提供厌恶刺激，反应概率减弱。

负惩罚：消除愉快刺激，反应概率减弱。

#### 3. 逃避条件作用和回避条件作用

逃避条件作用：厌恶刺激出现，有机体做出某种反应得以逃避，该反应在该情景下出现概率增加。

回避条件作用：厌恶刺激即将出现，有机体自发作出某种反应从而避免厌恶刺激的出现，则该反应在该情境下出现概率增加。

### （三）操作性条件作用的教育应用—— 程序教学

#### （1）含义

通过教学机器呈现程序化教材而进行自学的一种方法,过程是将要学习的大问题分解成若干小问题,按一定顺序呈现给学生,要求学生一一回答,然后学生可得到反馈信息。问题相当于条件反射形成过程中的“刺激”,学生的回答相当于“反应”,反馈信息相当于“强化物”。

#### (2) 程序教学的基本原则

①小步子原则:把学习的整体内容分解成由许多片段知识所构成的教材,把这些片段知识按难度逐渐增加排成序列,使学生循序渐进地学习。

②积极反应原则:要使学生对所学内容做出积极的反应。

③及时强化原则:即对学生的反应要及时强化,使其获得反馈信息。

④自定步调原则:学生根据自己的学习情况,自己确定学习的进度。

⑤低错误率:使学生尽可能每次都做出正确的反应,使错误率降到最低限度。

### 四、班杜拉的社会学习理论及其教育应用

观察学习是指人们通过观察他人(榜样)的行为及其结果学会某种复杂行为,又称替代性、无尝试学习。班杜拉认为,人的一切社会学习行为都是在社会环境的影响下,通过对他人的示范行为及其结果的观察学习而得以形成的。

#### (一) 班杜拉的经典实验与发现

班杜拉首先让儿童观察成人榜样对一个充气娃娃一阵拳打脚踢,然后把儿童带到一个放有充气娃娃的实验室,让其自由活动,并观察他们的行为表现。结果发现,儿童在实验室里对充气娃娃也会拳打脚踢。

班杜拉发现,成人榜样对儿童行为有明显的影 响,儿童可以通过观察成人榜样的行为而习得新行为。这种行为不要求必须有强化,也不一定产生外显行为。

#### (二) 观察学习的基本过程与条件

观察学习就是通过观察并模仿他人而进行的学习。班杜拉把观察学习分为以下四个过程:注意过程、保持过程、动作再现过程、动机过程

##### 1. 注意过程

班杜拉认为,注意过程决定着在大量的榜样影响中选择什么作为观察的对象,并决定着从正在进行的榜样活动中抽取那些信息。主要影响因素有:

- (1) 观察者比较容易观察与自身相似或被认为优秀的榜样。
- (2) 有依赖性、自身概念水平低或焦虑的观察者更容易产生模式行为。
- (3) 强化的可能性或外在的期望影响个体决定观察谁的什么行为。

##### 2. 保持过程

记住他们从榜样情景了解的行为,所观察的行为在记忆中以符号的形式表征。个体使用两种表征系统——语言和表象。个体储存他们所看到的视觉表象,并且使用言语编码记住这些信息。

##### 3. 动作再现过程

学习者复制从榜样情景中所观察的行为。个体将符号表征转化为适当的行为，学习者必须：选择和组织反应要素；在信息反馈的基础上精炼自己的反应，即自我观察和矫正反馈。

#### 4. 动机过程：个体决定要不要表现习得行为

学习者因表现所观察到的行为而受到激励。社会学习理论区别获得和表现，学习者并不是模仿他们所学的每一件事。强化非常重要，但也不是因为它增强行为，而是因为提供了信息和诱因。

动机过程存在三种强化：

(1) 直接强化：即通过外界因素对学习者的行为直接进行干预。如果按照榜样行为去行动会导致有价值的结果，而不会导致无奖励或惩罚的后果，人们倾向于展现这一行为。

(2) 替代强化：观察到榜样行为的后果，同样影响观察者的行为表现。

(3) 自我强化：是指观察者依照自己的标准对行为做出判断后而进行的强化。自我强化依赖于社会传递的结果。社会向个体传递某一行为标准，个体当自己的行为表现符合甚至超过这一标准时，就对自己的行为进行自我奖励。

班杜拉还提出了自我调节的概念。班杜拉假设，人们能观察他们自己的行为，并根据自己的标准进行判断，并由此强化和惩罚自己。

#### (三) 观察学习理论的教育应用

(1) 教师要发挥以身示范的榜样作用，为学生提供良好的榜样。

(2) 教师要有意识地按照观察学习的基本过程与条件指导学生有效地进行模仿。

(3) 教师要充分发挥替代强化和自我强化的作用，激发学生学习的能动性。

### 第三节 认知主义学习理论

#### 一、布鲁纳的发现学习论

##### (一) 认知学习观

##### (1) 学习性质

第一，主动性。学习是学生主动形成认知结构的过程，不是被动接受

第二，建构性。学习是要让获得的新知识同主体已有的知识结构发生联系

第三，发现性。学生要通过“发现”的方式进行学习

##### (2) 学习的实质——主动的形成认知结构

布鲁纳认为，个体并不是像行为主义所主张的那样遇到一个新刺激就做出反应(S-R)，而是经过头脑内部的认知(如分类)之后才做出反应(S-O-R)，人们如果要超越直接的感觉材料，那么所涉及的不仅是把感觉输入归入某一类别，并根据这一类别进行推理，而且还要根据其他相关的类别进行推理，这些相关的类别构成了编码系统，所谓编码系统，就是一组相互关联的、非具体性的类别。这种编码系统就是认知结构

### （3）学习包括获得、转化和评价三个过程

布鲁纳认为，学习任何一门学科包含三个几乎同时发生的过程：新知识的获得、知识的转化、评价。学习的目的是建构良好的认知结构，而良好认知结构的建构常需要经过获得、转化、评价三个过程

## （二）发现学习法

### （1）布鲁纳认为学生掌握学科的基本结构的最好方法就是发现法

布鲁纳认为，让学生学习一般的原理固然重要，但更为重要的是发展学生解决新问题、探索新情景、发现新事物的态度和能力。布鲁纳极力提倡发现学习。所谓发现学习，是指学习者用自己的头脑亲自获得一切知识的一切形式。发现不只局限于发现人类尚未知晓的事物，还包括发现人类现有的知识。教师的任务是，把结论性知识转换成形成性的过程，按照表征系统的发展顺序，即从动作表征、映像表征到符号表征，设计学习活动，让学生亲自经历对知识的发现过程

### （2）布鲁纳对发现学习的教学提出了四项原则

- ① 教师要将学习情境和教材性质向学生解释清楚
- ② 要配合学生的经验，适当组织教材
- ③ 要根据学生心理发展水平，适当安排教材的难度与逻辑顺序
- ④ 确保材料的难度适中，以维持学生的内部学习动机

### （3）发现学习的教学一般要经过四个阶段

第一阶段，创设问题情境，使学生在情境中发现其中的矛盾，提出问题

第二阶段，促使学生利用教师所提供的某些材料，针对所提出的问题，提出解答的假设

第三阶段，从理论上或实践上检验自己的假设

第四阶段，根据实验获得的一些材料或结果，在仔细评价的基础上引出结论

### （4）发现学习的特点

强调学习过程；强调直觉思维；强调内在动机；强调信息提取

### （5）发现学习简评

#### ①优点

- 有利于激发学生的好奇心及探索未知事物的兴趣
- 有利于调动学生的内部动机和学习的积极性；有利于学生批判性，创造性思维的发展
- 帮助学生学会将来作出发现的最优方法和策略
- 有利于信息的保持和检索

#### ②不足之处

- 歪曲了接受学习的本意，放弃知识的系统讲授，而以发现法教学来代替，夸大了学生的学习能力，忽视了知识学习活动的特殊性
- 发现学习是比较难的，只有极少数学生能够真正用发现法学习；从学科领域来看，发现法只适合自然科学的某些知识的教学，对于文学、艺术等以情感为基础的学科是不适用

的；从执教人员来看，发现法教学没有现成方案，过于灵活，对教师知识素养和教学机智要求较高，一般教师很难把握

- 对发现学习的界定缺乏科学性和严谨性
- 发现学习浪费时间，不能保证学习的效果，因此这不能成为学生学习的主要学习方法

### （三）教学观

（1）教学的目的在于理解学科的基本结构，学科的基本结构主要指学科的基本原理、基本概念、基本态度和基本方法。

#### （2）掌握学科的基本结构的教学原则

布鲁纳认为，学习结构就是学习事物怎样相互联系的。在学科教学中，务必使学生理解该门学科的基本结构，帮助学生了解那些看来似乎是无关的新的事实是相互有关的，而且与他已有的知识相关。有四个基本原则：

- 动机原则：布鲁纳认为几乎所有学生都具有内在的学习愿望，内部动机是维持学习的基本动力。
- 结构原则：他认为任何知识结构都是可以用动作、图像和符号三种表征形式来呈现，教师应根据学生的年龄、知识背景和学科性质选择最好的呈现方式。
- 程序原则：通常每门学科都存在着各种不同的程序，要根据过去所学的知识、智力发展的阶段、材料的性质以及个别差异等采取学习者适用的具体程序。
- 强化原则：教学规定适合的强化时间和步骤是学习成功的重要一环。

## 二、奥苏伯尔的有意义接受说

### （一）有意义学习的实质与条件

#### 1. 有意义学习的实质

奥苏伯尔提出，有意义学习的实质就是符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非任意的和实质性的联系。

所谓实质性的联系，是指新的符号或符号所代表的观念与学习者认知结构中已有的表象、已经有意义的符号、概念或命题的联系。实质性联系实际上就是一种非字面联系。

所谓非任意的联系，是指新知识与认知结构中有关观念存在某种合理的或逻辑上的联系。

#### 2. 有意义学习的条件

有意义学习的产生，既受学习材料性质的影响（外部条件），也受学习者自身因素影响（内部条件）。

首先，学习材料必须具有逻辑意义，这种逻辑意义指的是材料本身与人类学习能力范围内的有关观念可以建立非任意的和实质性的联系。

其次，学习者认知结构中必须具有适当的知识，以便与新知识进行联系。

再次，学习者必须具有有意义学习的心向，即学习者要具有积极主动的把符号所代表的

新知识与学习者认知结构中原有的适当知识联系起来的倾向。

最后,学习者必须积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与其认知结构中已有的相关知识发生相互作用,使原有知识得到改造,新知识获得实际意义,即心理意义。

## （二）认知同化理论：三种同化模式

在奥苏伯尔看来,同化既包括把新的信息纳入或归入已有的认知结构中,也包括改变已有认知结构以容纳新的信息。具体存在有三种认知同化机制:

### 1. 下位学习

下位学习又称类属学习,是指概括性程度或包容性程度较低的新概念或命题归属于学生认知结构中已有的概括程度或包容面较广的适当概念或命题之下,从而获得新概念或新命题的意义。

下位学习有两种形式:派生类属和相关类属。前者是指新内容可由已有内容直接派生,或仅仅是命题的例证,比如学习的胡萝卜纳入蔬菜概念之下;后者是指一种下位关系是相关类属。当新内容扩展、修饰或限定学生已有的命题,并使其精确化时,表现出来的就是相关类属;比如:过去学过“爱国行动”,现在要学习“保护能源”、“清洁环境”等新观念,使爱国行动的本质属性有了新的延伸了。派生类属和相关类属的主要区别在于学习之后原有观念是否发生本质属性的改变。

### 2. 上位学习

上位学习是指新概念、新命题具有较广的包容面或较高的概括水平,新知识通过把一系列已有的观念包含于其下而获得意义,新学习的内容便与学生认知结构中已有观念产生了一种上位关系。例如,儿童往往熟悉了豌豆、胡萝卜这类下位概念后,再学习蔬菜这一上位概念的。

### 3. 组合学习

当新概念或新命题与认知结构中已有的观念既不产生下位关系也不产生上位关系时,两者之间可能存在组合关系。这种只能凭借组合关系来理解意义的学习就是组合学习。

## （三）先行组织者

先行组织者是一种教学策略,是指先于学习任务本身呈现的一种引导性材料,比学习任务本身有较高的抽象、概括和综合水平,并且能清晰地与认知结构中已有的观念和新的学习任务关联。

作用:设计“组织者”的目的,是为新的学习任务提供观念上的固定点,增加新旧知识之间的可辨性,以促进类属性的学习。即通过呈现组织者,给学习者已知的东西与需要知道的东西之间架起一道知识之桥,使他更有效地学习新材料。

组织者不仅可以是先行的,也可以放在学习材料之后。“组织者”可以分为两类:一类是陈述性组织者,目的是为了新的学习提供适当的类属者,它与新的学习产生一种上位关系;

另一类是比较性组织者，其目的在于比较新材料与认知结构中相类似的材料，从而增强似是而非的新旧知识之间的可辨别性。

## 第四节 人本主义学习理论 — 罗杰斯

### （一）教育目标——知情统一

教育的目标在于促进学生的发展，使他们成为能够适应变化、知道如何学习的自由人，将学生塑造成一个功能完善的人。自由的人敢于涉猎未知的、不确定的领域，勇于做出自己的抉择。一个功能完善的人对自己的经验保持开放的态度，他活在当下、信任自己。

### （二）意义学习

#### 1. 无意义学习

内容对学生自己是没有个人意义的，它只涉及心智，而不涉及感情或个人意义，是一种“在颈部以上发生的学习”，因而与全人无关，是一种无意义学习。

#### 2. 有意义学习

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，是一种使个体的行为、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。

罗杰斯认为有意义学习具有四个特征：

- 全身心投入学习。即整个人（包括情感和认知两方面）都投入学习活动。
- 学习是自发的。罗杰斯强调学习要从儿童的兴趣出发，儿童有了学习兴趣，就能自发地学习。
- 全面发展，它会使学生的行为、态度、人格等获得全面发展。
- 自我评价的学习。罗杰斯主张让学生自己决定评价的标准和所要达到的目标，通过自己评分，来衡量自己的进步，从而把自我发动的学习变为自我负责的学习。

### （三）自由学习

罗杰斯所倡导的学习原则的核心就是让学生自由学习。他认为，只要教师信任学生，信任学生的学习潜能，并愿意让学生自由学习，就会在与学生的交往中形成适应自己风格的、促进学习的最佳方法。

### （四）学生中心模式（教学观）

教师的任务不是教学生学习知识（行为主义），也不是教学生如何学习（认知主义），而是为学生提供各种学习资源，提供一种促进学习的气氛，让学生自己决定如何学习。因此学生中心模式又称为非指导教学模式。那么做到以学生为中心需要做到三个条件：

- 真诚一致，即在师生关系中，教师应该是表里如考点1 真诚、完整而真实的人。
- 无条件积极关注，即对一个人表示看重、认可、欣赏其价值。

➤ 同理心，即设身处地，感同身受等。

## 第五节 建构主义学习理论——基本观点

### （一）知识观

1. 知识是对客观世界的一种解释，不是绝对真理。
2. 知识并不能精确地概括世界的法则，在具体问题中，我们并不是拿来使用，而是需要针对具体情境进行再创造。
3. 知识不可能以实体的形式存在于具体个体之外，不同个体会依据自己的经验背景对相同的命题进行不同的建构。
4. 学生对知识的“接受”只能通过建构来完成。

尽管建构主义有不同倾向，但它们都以不同的方式，在某种程度上对知识的客观性、可靠性和确定性提出了怀疑，强调知识的动态性。其中有些知识观尽管不免过于激进，但它向传统的教学和课程理论提出了巨大挑战，值得我们深思。

### （二）学生观

1. 建构主义强调，学习者并不是空着脑袋进入学习情境中的。在日常生活和以往各种形式的学习中，个体已经形成了有关的知识经验。在学生建构自己知识的过程中，现有的知识经验和信念起着重要的作用。所以，教学不能无视学生的现有经验，而是要把现有的知识经验作为新知识的增长点，引导学生从原有经验中发展出新的知识经验。
2. 由于经验背景的差异，学生对问题的理解也会不同，在学生的共同体之中，经验背景的差异本身就构成了一种学习资源。教师应该使学生学会尊重不同于自己的看法，看到不同看法所具有的特殊价值和长处，增进学生之间的合作，从而促进学习的进行。
3. 学习者不是空着脑袋走进教室的，因此学习必须要考虑在学生已有经验的基础上建构，必须重视学生的学习目的与已有概念。

### （三）学习观

学习是一个交互作用的过程，新知识与个体已有的知识的交互作用，包括同化、顺应，结构重组等过程。学习是一个主动建构的过程。学习者不是被动的信息吸收者，相反，他要主动地建构信息的意义，来充实、丰富和改造自己的知识经验，这种建构不可能由其他人代替。建构主义强调：

#### 1. 主动建构性

每个学生都以自己原有的知识经验为基础建构自己的理解，一方面，学习者学习具有主动性，是学习者自己去建构自己的理解。学习不是依靠他人进行的。另一方面，新的学习必须依靠现有的理解。强调学习者要将外部的经验世界与已有的知识建立联系。

#### 2. 社会互动性

学习建构的过程需要学习共同体合作来完成。学习是通过某种社会文化的参与内化相关的知识和技能、掌握有关的工具的过程。学习共同体的协商、互动和协作对于知识建构有重要意义。这里提到的学习共同体是指，由学习者及其助学者（包括老师、专家、辅导者等）共同构成的团体，他们彼此之间经常在学习过程中进行沟通交流，分享各种学习资源，共同完成一定的学习任务，因而在成员之间形成了相互影响、相互促进的人际关系，形成了一定的规范和文化。

### 3. 情境性

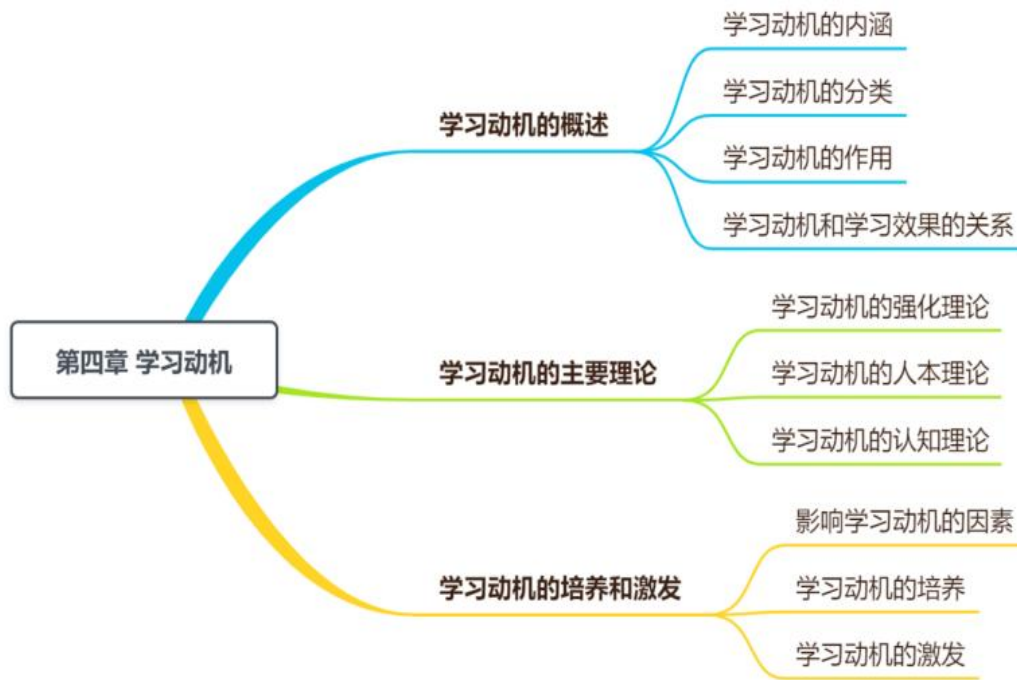
学习应该与情境化的社会实践活动结合起来。知识不能脱离活动情境抽象的存在，知识只有通过实际情境中的应用活动才能真正被人理解。

### （四）教学观

1. 不能无视背景经验，而要以其为基础和起点发展出新的知识经验。
2. 应以合作互动的方式，在社会文化参与下内化相关知识。
3. 教学要为学生创造理想的学习情境，激发学生的推理、分析、鉴别等高级的思维活动，同时给学生提供丰富的信息资源、处理信息的工具以及适当的帮助和支持。
4. 由于知识的动态性和相对性以及学习的建构过程，学习不再是传递确定的现成知识，而是激发出学生原有的相关知识经验，促进知识经验的生长，促进学生的知识建构。

## 第四章 学习动机

### 【思维导图】



### 【知识精讲】

## 第一节 学习动机概述

### 一、学习动机的含义

学习动机是指激发个体进行学习活动，维持已引起的学习活动，并使学习行为朝向一定目标的一种内在过程或内部心理状态。学习动机与学生的学习兴趣、学习需要、个人价值观、态度、志向水平、外来鼓励、学习后果以及客观现实环境的要求等诸多因素紧密相联。

### 二、学习动机的功能/作用

1. **激发作用：**当学生对于某些知识和技能产生迫切的学习需要时，就会引发内驱力，唤起内部激活状态，并最终激起学习行为（激活）。
2. **定向作用：**以学习需要和学习期待为出发点，使学生的学习行为在初始状态时就只想一定的学习目标，并推动学生为达到这一目标而努力学习（指向）。
3. **维持作用：**动机水平高的个体一般能够持之以恒（维持）。
4. **调节作用：**调节学习行为的强度、时间和方向（调整）。

### 三、学习动机的分类

|                  |            |                                                                                                                                                                                               |
|------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 诱因来源             | 内部动机       | 学习活动本身的意义和价值引起                                                                                                                                                                                |
|                  | 外部动机       | 学习活动的外部后果                                                                                                                                                                                     |
| 学业成就动机<br>(奥苏贝尔) | 认知内驱力      | 指向学习任务本身,即获得知识,是一种内部动机。认知内驱力并非天生,而是在实践中逐渐培养起来的。认知内驱力从好奇的倾向中派生出来,但个体的好奇心,最初只是潜在的而非真实的动机,还没有特定的内容和方向,需要通过个体在实践中不断获得成功,才能真正表现出来。在有意义学习中,认知内驱力是最稳定 and 最重要的内在动机,这种动机指向学习任务本身,学习的过程就是为了追求获得知识的满足感。 |
|                  | 自我提高内驱力    | 在通过胜任某些活动而获得他人尊敬的需要的基础上产生的一种内驱力,其目标是赢得某种地位或名次。自我提高内驱力从儿童入学开始显得日益重要,成为成就动机的主要组成部分。自我提高内驱力与认知内驱力不同,它并不直接指向学习任务本身。而是把成就看作赢得地位和自尊的根源,因而是一种外部动机。如:学生为了避免自尊受到威胁而努力学习。                               |
|                  | 附属内驱力      | 获得长者们(家长、教师等)的赞许或认可。它也是一种外部动机,普遍存在于学生的学习生活中。                                                                                                                                                  |
| 社会意义             | 高尚的学习动机    | 对社会多作贡献和应尽的义务                                                                                                                                                                                 |
|                  | 低级的学习动机    | 猎取个人名利的手段                                                                                                                                                                                     |
| 时间长短             | 近景的直接性学习动机 | 由活动的直接结果所引起                                                                                                                                                                                   |
|                  | 远景的间接性学习动机 | 由于了解活动的社会意义、活动结果的社会价值而引起                                                                                                                                                                      |

#### 四、学习动机与学习效果的关系

##### (一) 学习动机是影响学习效果的因素之一

学习动机仅仅是影响学习效果的众多因素之一,除此之外,知识基础、智力水平、学习

策略、学习习惯、人格特征、健康状况、情绪状况、学习环境、课外指导等都是影响学习效果的重要因素。

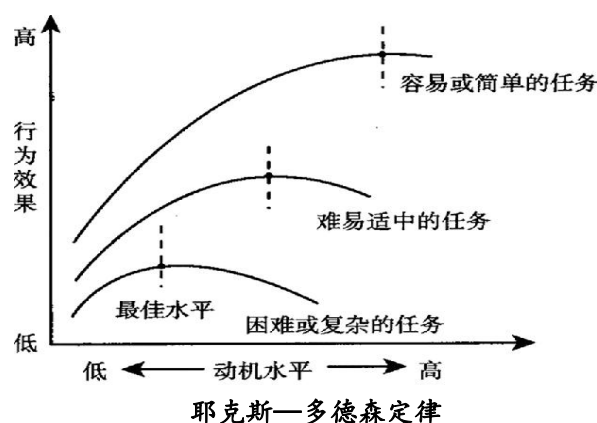
## （二）学习动机对学习效果的具有间接性

学习动机对学习效果的影响不是直接的，动机对学习效果的影响是通过增加努力程度、集中注意力和对学习的立即准备等学习行为为中介变量间接增强与促进学习效果的。

## （三）学习动机和学习效果相互影响、相辅相成

学习动机和学习效果之间构成互为因果、相互依存、相辅相成的关系，学习动机可以促进改善学习行为和习惯，从而更好地掌握知识，同时也使求知欲和自信心获得提升。

## （四）不同动机强度对学习效果的影响



学习动机和学习效果的关系遵循耶克斯-多德森定律。耶克斯-多德森定律显示，学习效果随学习动机强度的增加而提高，直至达到最佳水平，之后则随学习动机强度的进一步增加而下降。学习动机强度与学习效率并不完全成正比，而是一种倒U型曲线关系，它们之间的关系表现在：

（1）过分强烈的学习动机往往使学生处于一种紧张的情绪状态之下，注意力和知觉范围变得狭窄，由此限制了学生正常的智力活动，降低了思维效率。

（2）学习动机存在一个最佳水平，即在一定范围内，学习效率随学习动机强度增大而提高，直至达到学习动机最佳强度而获最佳，之后则随学习动机强度的进一步增大而下降。

（3）学习动机强度与学习效果之间的这种关系因学习者的个性、课题性质、课题材料难易程度等因素而异。

## 五、影响学习动机形成的因素

### （一）主观因素（内部）

#### 1. 学生的自身需要与目标结构。

由于每个人在需要的强度和水平上不尽相同，反映在学习上动机的强度和水平也就有很大的差异。学生树立的目标不同，形成的目标结构不同，影响着学生的动机和学习。

#### 2. 成熟和年龄特点。

年幼儿的动机主要是生理性动机,随着年龄的增长,社会性动机及其作用也日益增长。年龄较小的儿童对生理安全过分关注,而中学生对社会影响,如教师、家长的期望等比较关注。

3. 学生的性格特征和个别差异。

学生的兴趣爱好、好奇心、意志品质都影响着学习动机的形成。

4. 学生的志向水平和价值观。

学生人生观、世界观、价值观所直接反映的理想情况或志向水平影响着学习动机和目标结构的形成。

5. 学生的焦虑水平。

学生的焦虑水平不仅影响着学生的学习动机,更会影响学生的成绩。

## （二）客观因素（外部）

1. 家庭环境与社会环境

第一, 社会要求通过家庭对学生的动机起影响作用;

第二, 在学生动机形成过程中, 家庭的文化背景、精神面貌也起着极重要的作用。

2. 学校教育

在学校中, 主要是教师的榜样作用。

首先, 教师是学生学习动机的榜样;

其次, 教师的期望也会对学生的动机和行为产生不同的影响;

最后, 教师还是沟通社会、学校的要求与学生的成长, 形成正确动机的纽带, 要善于把各种外部因素与学生的内部因素结合起来。

## 第二节 学习动机理论

### 一、强化理论

1. 倡导者: 行为主义心理学家

2. 基本观点

强化不仅可以解释操作学习的发生, 也可以解释动机的引起。

(1) 动机是由外部刺激引起的一种对行为的冲击力量, 重视用强化来说明动机的引起和作用。

(2) 个体的某种学习行为倾向完全取决于先前的学习行为受刺激强化而建立起来的稳固联系, 强化可以使这种联系得到强化和巩固。

(3) 强化可以是外部强化, 也可以是内部强化。

3. 评价

缺陷: 过分强调引起学生行为的外部力量, 忽视甚至否定了人的学习行为的自觉性与自

主性，因而这一学习理论有较大的局限性。

优点：程序教学与计算机辅助教学，就是通过强化原则来维持学生的学习动机

## 二、需要层次理论

### （一）理论内容

马斯洛认为，所有的行为都是有意义且都有其特殊目标，这种目标来源于我们的需要。它分为七个层次：生理需要、安全需要、归属于爱的需要、尊重的需要、求知与理解的需要、审美的需要与自我实现的需要。其中前四种为缺失性需要，后三种为成长性需要。

马斯洛认为人们进行学习就是为了追求自我实现，自我实现是一种重要的学习动机。在某种程度上，学生缺乏学习动机是因为某种缺失性需要没有得到满足，这些因素会成为学生学习和自我实现的主要障碍。

所以，教师不仅关心学生的学习，也应该关心学生的生活和情感，要让学生感受到教师是关心和爱护他们的。通过外部动机激发学习行为，让学生将这种行为转化成内部动机，使学习成为一种稳定而持久的行为。

### （二）启示

1. 在某种程度上，学生缺乏学习动机可能是由于某种缺失性需要没有充分得到满足而引起的。如家境贫寒，生理的需要不能得到满足；父母离异，归属与爱的需要不能得到满足；教师过于严厉，尊重的需要不能得到满足。这些因素会成为学生学习和自我实现的主要障碍。所以，教师不仅要关心学生的学习，也应该关心学生的生活和情感，以排除影响学习的一切干扰因素。

2. 学生在学校里最重要的缺失需要是爱和尊重。因此，教师不仅要在学业学习方面主动帮助学生，也要在生活与情感方面积极地关心学生，爱护学生，让学生感受到教师对他们的尊重和爱护。

3. 引导学生追求成长性需要。成长性需要源自学生在日常活动中的成长体验，因此，教师一方面要致力于开展丰富多样的活动促进学生的真实成长，而不仅仅是参照外部标准；另一方面也要在计划活动之外用心关注学生的生活内容，创造民主交往的机会以“敞开”学生的真实生活。在此基础上，学生真实的成长体验就会源源不断地生发。

## 三、归因理论

在各种有影响的动机理论中，归因理论可被看作最具有认知性的一派理论。其基本假设是：寻求理解是行为的基本动因。

最早提出归因理论的是海德。他认为，人们具有理解世界和控制环境这两种需要，满足这两种需要的根本手段是了解人们行为的原因，并由此预言人们如何行为。

罗特对归因理论进行了发展，提出控制点的概念，并依据控制点把个体分为“内控型”和“外控型”。内控型的人认为自己可以控制周围的环境，无论成功还是失败，都是由自己的

能力或努力等内部因素造成的，他们乐于对自己的行为负责。外控型的人则感到自己无法控制周围的环境，他们不愿为自己的行为承担责任。当然内控和外控不是绝对的一分为二的。人往往是处于从极端内控到极端外控的连续体上。

### （一）成败归因理论

维纳系统地提出了动机的归因理论，证明了成功和失败的因果归因是成就活动过程的中心因素。维纳的归因理论提出，人在解释成败时的主要原因有能力、努力、任务难度和运气、身心状况、外界环境，并从控制点、稳定性和可控性 3 个维度分析了原因的结构：在控制点维度上分成内部和外部原因；在稳定性维度上分成稳定和不安定的原因；在可控性维度上分为可控的和不可控的原因。

|      | 控制点：因素来源 |    | 稳定性 |     | 可控性 |     |
|------|----------|----|-----|-----|-----|-----|
|      | 内部       | 外部 | 稳定  | 不稳定 | 可控  | 不可控 |
| 能力   | √        |    | √   |     |     | √   |
| 努力   | √        |    |     | √   | √   |     |
| 任务难度 |          | √  | √   |     |     | √   |
| 运气   |          | √  |     | √   |     | √   |
| 身心状况 | √        |    |     | √   |     | √   |
| 外界环境 |          | √  |     | √   |     | √   |

这 3 个维度的归因对个体的情绪反应、未来预期和行为产生影响。

1. **控制点影响对成败的情绪体验。**如果将成功归因于内部因素，则会产生骄傲、自豪感和满意；归因于外部因素，则会产生侥幸心理。如果将失败归因于内部因素，则会产生羞愧和内疚；归因于外部因素，则会生气，感到不公。

2. **稳定性影响情绪与对未来成败的预期。**如果将成功归因于稳定因素，将期望未来再度成功；将失败归于稳定因素，如能力缺乏，将预期再度失败，从而产生冷漠、抑郁的情绪，倾向于放弃类似任务，减少努力。

3. **可控性影响情绪反应和行为。**如果将失败归于可控因素，如努力，则会感到内疚，下次做出努力；归于不可控因素，如运气，则倾向于不作为。

### （二）习得性无助

➤ 人物：赛利格曼

➤ 由于连续的失败体验而导致个体产生的对行为结果感到无力控制、无能为力的心理。

在取得同样的成绩时，能力低者应得到更多的奖赏。

### （三）教育意义

（1）启示：能力低而努力的人应受到最高评价，而能力高但不努力的人则应受到最低评价。

（2）意义：能从学生的观点显示出学习成败的原因。了解学生的自我归因可预测其今后的学习动机。学生的自我归因未必正确，却十分重要，教师应注意了解和辅导。长期消极归因有碍学生健康成长。教师的反馈是影响学生自我归因的重要因素，学生的自我归因并不完全以考分高低为依据，在很大程度上受到教师对其成绩的评价和态度的制约。

### （3）归因训练

归因训练的基本假设是，只要学生相信努力能够带来成功，就会坚持不懈地学习。因此，归因训练的关键在于使学生反复体验学习的成败，同时引导他们形成成败归因于努力与否的归因倾向。归因训练一般分为四个阶段：

- 了解学生的归因倾向；
- 创设情景，让学生在活动中取得成败体验，特别是要让学生体验到努力就能取得成功；
- 让学生对自己的成败进行归因；
- 引导学生建立积极的归因模式，增强学生对下一次活动成功的期待。

## 四、自我效能感理论

### （一）代表人物：班杜拉

### （二）概念

自我效能感是指人们对于自己是否能够成功地从事某一成就行为的主观判断。班杜拉在他的动机理论中指出。人的行为受行为的结果因素与先行因素的影响。

班杜拉指出，人的行为受行为的结果（强化）的影响，但行为的出现不是由于随后的强化，而是由于人认识了强化与行为之间的依赖关系后建立了对下一步强化的期望。他将期望分为两种：一种是传统意义上的结果期望；另一种是效能期望。

1. 结果期望是指人对自己某种行为会导致某一结果的推测，这是传统的期望概念。
2. 效能期望则指人对自己能否做出某种行为的能力的推测或判断，即人对自己行为能力的推测。

### （三）自我效能感的四种功能

（1）决定人们对活动的选择以及对活动的坚持性。自我效能感高的学习者倾向于选择富有挑战性的任务，在遇到阻力时能坚持自己的行为。

（2）影响人们在困难面前的态度。自我效能感高的人敢于面对困难，有自信心，相信通过坚持不懈的努力就能够克服困难。自我效能感低的人在困难面前缺乏自信，不敢尝试。

（3）自我效能感影响新行为的获得。自我效能感高者表现自如；低者则畏手畏脚。

（4）自我效能感影响活动时的情绪。自我效能感高者能够承受压力，情绪饱满、轻松；

低者则感到紧张、焦虑。

#### （四）影响自我效能感的因素

1. 直接经验
2. 替代经验
3. 言语说服
4. 情绪唤起
5. 身心状况

#### （五）自我效能感的培养措施

##### 1. 直接经验培训

直接经验对自我效能感的影响最大。通过加强直接经验，培养学生的自我效能感应注意以下三点：

（1）不断成功的经验会使人建立起稳固的自我效能感，而且还会泛化到类似情境中去，多次失败的经验则会降低人的自我效能感。

（2）除能力因素外，一些非能力因素（主要是任务难度、努力程度、外力援助等）也会影响自我效能感的建立。如果任务难、努力程度不够且无外力援助，则成功会增强自我效能感，而失败却不会降低自我效能感；反之，成功则不会增强自我效能感，而失败会降低自我效能感。

（3）个体的成败归因方式对自我效能感形成有直接影响。

##### 2. 间接经验培训

- （1）示范者与学习者的一致性程度要高；
- （2）示范行为真实可靠且难度适中，学习者经过努力能成功；
- （3）示范的行为有价值，能激起学习者模仿的积极性。

##### 3. 说服教育

说服教育即通过书面或口头说服性的建议、劝告、解释及自我引导等方式来增强学生的自我效能感。该方法使用简便，被广泛应用。使用时应注意：

- （1）要选择在学生心目中有地位、受尊重的人；
- （2）说服要有可信度，令学生心悦诚服；
- （3）要用学生的直接经验或间接经验来支持说理。

### 第三节 学习动机的培养与激发

#### 一、学习动机的培养

学习动机的培养是学校思想品德教育的有机组成部分,教师应当有意识地通过学习目的的教育,使学生树立以掌握目标为动机,以此来启发学生的求知需求

(1) 设置明确的目标和达到的方法。给学生明确而具体的目标,让学生知道掌握学习归因对他们来说有意义。

(2) 设置榜样。以通过克服种种困难进行学习的模范人物和身边的同学中的优秀分子为榜样,激发学生学习的动机。

(3) 利用学生原有动机的迁移,使学生产生学习的需要。教师应善于在学生缺乏学习动机时,将其他活动上的积极性迁移到学习上来。

(4) 注意培养学生的学习兴趣。学习兴趣是学习动机的重要的心理成分,其特点是在从事学习过程中伴随有愉快的情绪体验。

(5) 注意学生的归因倾向。由于不同的归因倾向会对学生产生不同的影响,教师应当根据学生的情况加以培养。

#### 二、学习动机的激发

##### (一) 外部学习动机的激发

##### 1. 设置明确、具体、适当的学习目标

学习目标是个体从事某项学习任务时想要完成的事情,可以引导和维持学生的动机。明确具体的、中等难度的、近期可达到的目标,会加强学生的动机和完成目标任务时的持久性。

##### 2. 及时反馈学习结果

学习结果的及时反馈能有效激发学生的学习动机和学习积极性。通过结果的反馈,学生既可以看到自己的进步,激起进一步学好的愿望,也可以了解自己的特点,树立克服缺点的信心,从而提高学生学习的积极性。

##### 3. 进行积极的评价

积极评价意味着教师在教育和教学过程中对学生的学习过程和结果进行表扬和鼓励,并对学生的学习过程和结果进行积极的情感评价。

##### (二) 内部学习动机的激发

##### 1. 创设问题情境

创设问题情境来实施教学,使教学信息具有新奇性,从而使学生产生好奇心和求知欲,极大地激发了学生探究动机和兴趣。

##### 2. 竞赛与合作

学生的学习大多是在课堂中进行,所以课堂中的合作与竞争无疑是影响学习动机的一个重要因素。

### 3. 学习动机的迁移

有效地促进学习动机的迁移，应从以下四个方面入手：

- 分析现有动机，看它是否合理、正确；
- 找出共同之处，即现有动机与将要形成的学习动机有哪些相同的地方；
- 强化共同之处，在强化的过程中，一定要让学生体验到新的学习的重要性（即知识价值）和乐趣；
- 导向新的学习，即把强化后的有利因素与新的学习活动联系在一起，并帮助学生在新的学习中获得成功。