



目 录

第一章 学前教育心理学概述	(1)
第一节 学前教育心理学研究对象和内容	(2)
第二节 学前教育心理学的发展	(7)
第三节 学前教育心理学研究原则及方法	(14)
第二章 学前儿童学习的概述	(18)
第一节 学习的概述	(19)
第二节 学习的基本理论	(22)
第三节 学前儿童的学习	(36)
第三章 学前儿童学习动机	(43)
第一节 学习动机概述	(43)
第二节 学习动机理论	(48)
第三节 学前儿童的学习动机	(54)
第四章 学前儿童知识的学习	(63)
第一节 学前儿童陈述性知识的学习与指导	(64)
第二节 学前儿童程序性知识的学习与指导	(71)
第三节 学前儿童策略性知识的学习与指导	(82)
第四节 学前儿童知识的迁移	(87)
第五章 学前儿童言语的学习与指导	(93)
第一节 言语概述	(93)
第二节 学前儿童口头言语的学习与指导	(97)
第三节 学前儿童书面言语的学习与指导	(110)
第六章 学前儿童社会性的教育	(122)
第一节 社会性教育的概述	(123)
第二节 学前儿童社会性教育的目标、心理结构、内容以及社会化的特点	(128)
第三节 影响学前儿童社会性发展的因素	(131)
第四节 学前儿童品德心理	(139)
第七章 学前儿童游戏与指导	(150)
第一节 游戏的概述	(150)
第二节 学前儿童游戏的心理结构和发展趋势	(158)



第三节	学前儿童游戏心理发展的特点与指导	(163)
第八章	学前儿童学习个别差异性与教育	(172)
第一节	认知风格差异与教育	(173)
第二节	气质差异、性格差异与教育	(177)
第三节	能力类型差异与教育	(189)
第四节	性别差异性与教育	(192)
第九章	学前儿童智力发展和创造性培养	(203)
第一节	智力概述	(203)
第二节	学前儿童智力发展和教育	(212)
第三节	创造性的概述	(222)
第四节	学前儿童创造性的发展和教育	(225)
第十章	学前儿童学习困难与指导	(232)
第一节	儿童学习困难概述	(233)
第二节	儿童学习困难的成因、诊断、预防与干预	(238)
第十一章	幼儿教师心理	(246)
第一节	幼儿教师心理概述	(247)
第二节	幼儿教师专业发展	(252)
参考文献		(264)



第一章 学前教育心理学概述



学习目标

1. 掌握学前教育心理学的研究对象和研究内容。
2. 了解学前教育心理学产生的条件及其发展历史。
3. 初步掌握学前教育心理学的研究原则和研究方法。
4. 了解学习学前教育心理学的意义。

1879年德国心理学家冯特在莱比锡大学建立心理学实验室,从此科学心理学从哲学中分离出来成为一门独立学科。一百多年以来,心理学迅速发展,在社会生活的各个领域得到广泛应用。教育心理学作为心理学的分支学科,是心理学知识在教育领域的具体应用。近几十年以来,随着人们对学习和有效教育问题更加关注,相关研究也越来越多,教育心理学发展日趋成熟,分支也越来越细,不但出现学习心理学、教学心理学,而且以不同年龄阶段学生学习和教育规律为研究对象的学科也应运而生。学前教育心理学就是在早期教育实践要求的推动下以及母体学科日趋成熟的情况下,逐渐发展起来,并成为当前学前教育专业学生的必修课程的。



情境案例

1978年,75位诺贝尔奖获得者在巴黎聚会。人们对于诺贝尔奖获得者非常崇敬,有个记者问其中一位:“在您的一生里,您认为最重要的东西是在哪所大学、哪所实验室里学到的呢?”这位白发苍苍的诺贝尔奖获得者平静地回答:“是在幼儿园。”记者感到非常惊奇,又问道:“为什么是在幼儿园呢?您认为您在幼儿园里学到了什么呢?”诺贝尔奖获得者微笑着回答:“在幼儿园里,我学会了很多很多。比如,把自己的东西分一半给小伙伴们;不是自己的东西不要拿;东西要放整齐;饭前要洗手;午饭后要休息;做了错事要表示歉意;学习要多思考,要仔细观察大自然。我认为,我学到的全部东西就是这些。”所有在场的人对这位诺贝尔奖获得者的回答报以热烈的掌声。

(资料来源:<http://news.sohu.com/20061120/n246494977.shtml>)

点评:幼儿时期是儿童身心发展的关键期,为人的一生发展奠定良好基础。关注早期教育,就是关注国家、社会和家庭的未来。



第一节 学前教育心理学研究对象和内容

一、学前教育心理学的研究对象

1903年美国心理学家桑代克(E. L. Thorndike)出版《教育心理学》,这是西方第一本以“教育心理学”命名的专著。自从教育心理学诞生以来,心理学界对教育心理学的研究对象、研究任务一直存在不同看法,在教育心理学教科书的编写内容上也存在很大差异。在我国,心理学界关于教育心理学研究对象的描述有两种主要的观点:一种以潘菽著《教育心理学》(1963)为代表,认为“教育心理学的研究对象就是教育过程中的种种心理现象”;另一种观点则以邵瑞珍《教育心理学—学与教的原理》(1982)为代表,认为“教育心理学是研究学校情境中学与教的基本心理规律的科学”,该书进一步强调:这里的“学”不仅指文化知识的学习,也指思想品德和行为习惯的学习。前一种对教育心理学研究对象的表述相对宽泛,后一种描述比较具体明确。

学前教育心理学作为教育心理学的分支,对其研究对象的描述深受母体学科的影响,两者联系密切,但学前教育心理学绝不是教育心理学基本原理的简单应用。教育心理学研究一般的教育过程或学校学与教过程的基本心理规律,并非针对幼儿。与中小学生相比,幼儿身心发展和实践活动具有独特性,幼儿教育与中小学校的学校教育有本质区别。为使幼儿教育更具针对性、更富实效性,教育实践要求我们必须针对幼儿的学与教做专门的研究,学前教育心理学必须成为一门独立学科,形成自己的研究对象、研究内容、研究方法。在广大心理学工作者的不断努力下,针对学前儿童学习和教育的研究成果日趋丰富,学前教育心理学学科体系越来越成熟,并与小学教育心理学、中学教育心理学相并列,共为教育心理学的分支。

日本心理学家若井邦夫把幼儿心理学定义为“从心理学观点研究同幼儿期儿童的发展和有关的各种问题的学科”,这一定义使得幼儿教育心理学的研究对象相对宽泛,缺乏针对性。林泳海所著《幼儿教育心理学》认为“幼儿教育心理学对象是幼儿学习与幼儿教育”,相对具体。而陈帼眉教授对学前心理学研究对象的描述更加清晰明确,他认为幼儿心理学“主要研究幼儿学习的规律与特征,以及教师有效开展教育教学活动,促进幼儿的学习与发展”“幼儿教育心理学关注的重点,不是幼儿心理发展的一般特点,而是幼儿学习的特征与规律;不是教师的一般教学方法与策略,而是教师为促进幼儿的学习,依据学习心理学与教学心理学规律开展教学的方法与策略”。

综上所述,我们认为:学前教育心理学是研究幼儿园教育情境中儿童学习规律以及教师有效教学规律的科学。

二、学前教育心理学的研究内容

教学是学与教相互作用的系统过程,包括学习过程、教学过程、评价/反思过程。教师、学生、教学内容和教学环境是影响教学过程最重要的四个因素。学前教育心理学的研究围绕幼儿的学与教的相互作用过程而展开,旨在通过对幼儿学习活动本质、规律、动机、过程以及条件等



的揭示,有效创设教学情境、充分利用学习资源,促进幼儿的学习和发展。

(一)学生

幼儿是幼儿园教学的主体因素。教师应遵循幼儿的身心发展规律实施教学。

第一,幼儿是发展中的个体,学习具有独特性。与中小学生相比,幼儿的身心初步发展,认知活动以无意性为主,有意性开始发展,幼儿的学习过程应充满趣味性和活动性。游戏是幼儿学习的主要方式。

第二,幼儿知识经验虽然贫乏,却是积极主动的学习者。又总是利用自己已有知识经验感知理解周围事物,建构自己的知识体系。教师要尊重幼儿学习的主体地位,调动幼儿学习的积极性、主动性。

第三,幼儿学习既有共性,又有群体差异性和个别差异性。群体差异性指包括年龄、性别和社会文化等。例如,幼儿园小班儿童思维带有明显的动作性,只能边动边思考,边思考边动;中班形象思维明显,思维总离不开具体事物的形象和表象;大班幼儿则出现抽象逻辑思维萌芽,开始用抽象的语词、符号思考问题。个别差异性指幼儿对物体的认知水平、情感、意志、兴趣和需要、个性等差异。有的儿童沉稳、安静,有的儿童活泼好动。幼儿园教学既要考虑幼儿的共性,还要注意差异性。

阅读资料 1-1

幼儿入园的不同表现

一、依恋亲人,哭闹不止,有些幼儿过分依恋亲人,过分依恋家庭,不愿入园;有的一离家门,知道是上幼儿园,就一路挣扎哭闹;有的到园后亲人一离开,就开始哭闹;有的入园后吃饭、午睡或遇到困难即哭闹;有的入园已经安定,过了一个星期后又哭闹。表现不同,原因也不同,主要有以下几种:

1. 许多儿童在入园前主要和亲人相处,对其他成人或儿童缺乏经常而广泛的交际,一遇到陌生的人或生疏的环境便不能适应。

2. 有的家长以入园和幼儿园教师吓唬儿童,如说:“再哭,就送你上幼儿园,让老师收拾你。”形成了儿童对幼儿园和教师的畏惧心理。

3. 有的儿童在入园前已养成不良的生活习惯,如吃饭由成人喂,睡觉需人陪,玩具一人独玩等,与幼儿园的要求不适应。

4. 有的儿童独立活动能力差,不会自己单独玩或独自活动,一离开其他儿童便畏怯哭闹。

5. 有的儿童初入园时感到新鲜,好奇心抑制了害怕心理。以后,当幼儿园的生活不再使他感兴趣时,便因恋家而哭闹。

二、情绪紧张、叨念回家有的儿童并不哭闹,但情绪压抑紧张,一到幼儿园就叨念家长,喃喃自语着:“我要回家,我要回家。”不听教师指导,无心游戏。这种行为问题的发生原因和前一个问题完全相同,只是没有放声哭闹而已。

三、独自枯坐、态度淡漠 有些幼儿到园并不哭闹,但到班上后便一个人枯坐在椅子上,不



说话,不活动,和紧邻的小朋友也不交往,态度十分淡漠,甚至教师组织的活动也不参加。这仍然是由于他对家庭和家强烈的迷恋,对新的环境和新的活动以及新的伙伴等不感兴趣所致。

四、离开集体、单独活动 有的儿童对幼儿园新的生活条件并不胆怯,一到班上就能自己活动,但只是单独活动,即使教师组织集体活动,也不和别的儿童合群同玩。这主要由于儿童入园前和人缺乏交往,已经养成单独活动的习惯。入园后,虽然身在集体中,但没有和集体打成一片、成为集体的成员,仍然习惯于自己一个人行动。

五、任性专横、不顾别人 有些儿童喜欢入园,但在集体活动中,处处要占上风;在游戏中独占玩具,要强争先,不顾别人;对其他儿童不懂得谦让,一切都要听从他,否则强夺推搡;遇到强手,不能达到目的,往往引起撕打、耍赖、嚎哭或者向教师哭诉,希望教师帮他达到目的。这种行为问题的形成,主要是由于这些儿童在家庭中受到溺爱,以致娇惯任性,成为家庭的“中心”,他们想什么便要什么,要什么便须得到什么。初入园时,这类行为还没有得到纠正,也还不懂得集体相处的行为准则,以致成为问题。

六、有不良习惯、不符合要求 许多儿童入园前形成了不良习惯,入园后产生了各种行为问题。例如,有的三岁幼儿在家中由成人喂饭,入园后不会自己吃饭,不知道自己吃饱没有;有的儿童不懂得大小便要上厕所,教师加以纠正,儿童便不愿吃饭,不肯上厕所,还可能哭闹,吵着要回家。

七、行为散漫、自由随便 有的幼儿在家中或托儿所没有受到良好的早期教育,入园后行为散漫,行动随便。例如,教师讲故事时,不懂得安静听讲,随便离开座位或挤推别的儿童,或随便说话。游戏时不听从安排,到处乱闯,或乱丢玩具,不知收拾,甚至带回家。

八、爱玩多动、不会学习 三岁幼儿自我调节能力薄弱,行为的有意性低,注意力不易集中,缺乏良好教育的儿童更是爱玩好动,不能安静。

(资料来源:丁祖荫. 幼儿心理学[M]. 北京:人民教育出版社,2008:117~120.)

(二)教师

《幼儿园教育指导纲要》强调,教师作为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者,要做到以下几点:

1. 以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交往。耐心倾听,努力理解幼儿的想法与感受,支持、鼓励他们大胆探索与表达。
2. 善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值,把握时机,积极引导。
3. 关注幼儿在活动中的表现和反应,敏感地察觉他们的需要,及时以适当的方式应答,形成合作探究式的师生互动。
4. 尊重幼儿在发展水平、能力、经验、学习方式等方面的个体差异,因人施教,努力使每一个幼儿都能获得满足和成功。
5. 关注幼儿的特殊需要,包括各种发展潜能和不同发展障碍,与家庭密切配合,共同促进幼儿健康成长。

因此,幼儿教师不但要热爱幼儿工作,具有敬业精神,还应该与保教结合,具有扎实的专业



知识,较强的专业能力。《幼儿园教师专业标准》规定,幼儿教师的专业知识包括幼儿发展知识、幼儿保育和教育知识、通识性知识;专业技能包括:环境的创设与利用、一日生活的组织与保育、游戏活动的支持与引导、教育活动的计划与实施、激励与评价、沟通与合作、反思与发展。

幼儿园教师要将《专业标准》作为自身专业发展的基本依据。制定自我专业发展规划,爱岗敬业,增强专业发展自觉性;大胆开展保教实践,不断创新;积极进行自我评价,主动参加教师培训和自主研修,逐步提升专业发展水平。目前,教师的活动设计、课堂管理、教学组织和信息交流等成为幼儿教育心理学研究的主要问题。

(三) 教学内容

教学内容是根据教学目标来确定的,通过学与教相互作用传授的知识、技能、思想观点以及形成的行为习惯等的总和。各科知识是教学内容的主要部分。教师要根据教学目标,合理选择和组织教学内容,设计教学内容的表达或呈现方式。幼儿园教学内容应充分体现教育的全面性和启蒙性,关注幼儿身心全面和谐发展,注重学习与发展各领域之间的相互渗透和整合;以幼儿已有的心理水平为基础,将知识的逻辑顺序和学生的心理顺序相结合,对幼儿具有发展性和启发性。

2012年5月23日,教育部制定《3~6岁儿童学习与发展指南》征求意见稿,将幼儿的学习与发展分为健康、语言、社会、科学、艺术五个领域,每个领域按照幼儿学习与发展最基本、最重要的内容划分为若干方面。每个方面由学习与发展目标、教育建议两部分组成。学习与发展目标部分分别对3~4岁、4~5岁、5~6岁三个年龄段末期幼儿应该知道什么、能做什么,大致可以达到什么发展水平提出了合理期望;教育建议部分针对幼儿学习与发展目标,列举了一些能够有效帮助和促进幼儿学习与发展教育途径与方法。《指南》还强调,幼儿园教学要遵循幼儿的发展规律和学习特点;关注幼儿身心全面和谐发展,注重学习与发展各领域之间的相互渗透和整合;尊重幼儿发展的个体差异,准确把握幼儿发展的阶段性特征,充分尊重幼儿发展连续性进程上的个别差异,支持和引导每个幼儿从原有水平向更高水平发展。

(四) 教学环境

教学环境包括物理环境和社会环境,物理环境是进行教学活动的物质条件教学设施、自然环境、时空环境。各种物理环境会影响到学生的学习和教学效果。例如,座位的编排方式会影响学生的课堂参与积极性。亚当斯和柏德尔斯(Adams & Biddles)研究发现,传统的课堂座位编排方式中,坐在教室中间的学生似乎是最积极的学习者,言语交流大多集中在教室的这个区域以及在教室正中一条线上。四边形、环形、马蹄形的编排方式更能凸显出以学生为中心,而群式或圆环式安排最有利于学生交流。

社会环境涉及课堂纪律、课堂气氛、师生关系、同班关系以及社会文化背景等。社会互动理论认为:人一出生就进入了人际交往的世界,学习与发展发生在他们与其他人的交往与互动中。有效学习的关键在于儿童和中介人(比如父母、老师、同伴)之间的交往互动质量。幼儿对成人(父母、老师)的依赖性较强,良好的师生关系、亲子关系是幼儿积极开展学习的重要条件。同时,同伴间的交流互动,对幼儿自我意识的形成以及社会性发展具有重要意义。



教学环境影响幼儿的认知、情感和社会性等各方面的发展,尤其在信息技术日益更新,教学设备不断升级换代的信息时代,教学环境影响到幼儿学习的方式、学习手段、学习效率等,是学前教育心理学研究的重要内容。

三、学前教育心理学的研究任务及意义

(一)学前教育心理学的研究任务

学前教育心理学是幼儿教育学与幼儿心理学的交叉学科,但不是两者的简单叠加,它汲取了教学心理学、学习心理学等诸多学科的相关知识,是一门综合性的交叉学科。学前教育心理学作为一门新兴的、亟待完善的学科,一方面肩负着本学科理论建构的使命,另一方面还要把理论与实践相结合,为幼儿园教师教学设计、指导、评价,有效进行教学提供心理科学依据;为幼儿园教育改革与发展服务。在本土化研究呼声日高的今天,根据我国幼儿教育的实际情况,合理汲取国外诸多理论,构建有特色的学前教育心理学理论体系将成为本学科的重要任务。

(二)研究学前教育心理学的意义

学前教育心理学是一门应用性学科,它的出现既是心理科学理论不断发展的表现,也是心理科学应用于社会、服务社会生活的表现。

1. 理论意义

学前教育心理学综合运用相关学科的多种理论,揭示了学前儿童学习的一般特点和基本心理规律,填补了幼儿教育学和幼儿心理学研究的缺憾,进一步丰富了幼儿教育科学体系。学前教育心理学是教育心理学研究在学前阶段的具体化,有关幼儿学习特点、规律的研究将进一步丰富学习理论,充实教育心理学的理论体系,促进心理科学的发展。

2. 实践意义

学前儿童时期,儿童身心初步发展,知识经验相对贫乏,认知、情感、社会性发展水平较低,对教师具有较强的依赖性。教师的教育指导对儿童的发展意义重大。

为促进幼儿园教师专业发展,建设高素质幼儿园教师队伍,2011年12月12日,教育部正式公布《幼儿园教师专业标准》(试行)征求意见稿,要求幼儿教师具有“把学前教育理论与保教实践相结合,突出保教实践能力。”并在专业知识和专业技能方面提出诸多具体要求。例如,第22条提出幼儿教师要能“掌握不同年龄幼儿身心发展特点、规律和促进幼儿全面发展的策略与方法。”第50条和51条分别提出“在教育活动的设计和实施中体现趣味性、综合性和生活化,灵活运用各种组织形式和适宜的教育方式。”“提供更多的操作探索、交流合作、表达表现的机会,支持和促进幼儿主动学习。”《幼儿园教师专业标准》的出现是我国幼儿教师职业专业化发展的表现,代表了社会对幼儿教师队伍素质的整体要求。

学前教育心理学课程的开设,使教师掌握幼儿学习的特点和规律,理解学习的理论原理,改变教育观念,提升教学能力,采取正确有效的教育方法、策略。学前教育心理学在促进幼儿教师专业化发展、提高我国幼儿教育质量、加快幼儿教育改革等方面,具有重要的实践意义。



第二节 学前教育心理学的发展

一、学前教育心理学产生和发展背景

(一)教育心理学学科体系的完善与成熟

作为心理学分支的教育心理学,诞生时间比科学心理学要晚,作为一门独立的学科,教育心理学诞生于20世纪20年代,其发展先后经历了五个时期:

1. 思想启蒙时期(18世纪至19世纪末期):

早在14~16世纪欧洲文艺复兴时期,人文主义思想家倡导人性和个性自由,提出教育要发展人的个性,要求把人的思想感情和智慧从神学的束缚中解放出来。他们批判了性恶论的儿童观,认为儿童是正在发展着的人,儿童的身心发展存在着一般规律和个别差异,体育游戏在儿童身心发展中具有重要意义。他们反对体罚,重视儿童的兴趣和学习积极性,以及儿童的教育环境,强调家庭教育的重要性。这些思想在18世纪至19世纪末对教育产生了重大影响,并逐渐从思想领域深入到教育实践领域。这一时期出现了一批对后世影响较大的教育家、思想家,以下是主要代表人物及其教育心理学思想:

卢梭(1712~1778年)是18世纪法国启蒙思想家,他的著作《爱弥儿》被誉为“儿童宪章和儿童权利宣言”。他强调教育应当适应儿童的自然本性,教育必须符合儿童的年龄特点和学习特点。“儿童有他特有的看法、见解和情感,如果用成人的看法、见解和情感去替代他们,那简直愚不可及。”

裴斯泰洛奇(1746~1827年)受卢梭自然教育思想的影响,第一个明确提出“教育心理学化”的口号。“教育心理学化”即教学内容的选择和编制要适合儿童的心理学习规律。他强调教学程序与学生的认识过程相协调,重视学习过程中儿童积极性、主动性的发挥,提倡让儿童成为他自己的教育者,注重儿童学习兴趣和主动性的发挥。

赫尔巴特(1776~1841年)是近代德国著名的哲学家、心理学家和教育家,在教学的心理学化方面做出重要贡献。他提出两个重要概念:“意识阈”和“统觉团”。“意识阈”指“一个观念若要由一个完全被抑制的状态进入一个现实观念的状态,便须跨过一道界。”他认为任何时候占意识中心的观念只容许与它自己可以和谐观念出现于意识上,而将与它不和谐观念抑制下去,降入无意识状态。也就是说,任何观念要进入意识内,都必须与意识中原有的观念整体相和谐,否则就会被排斥,这个观念的整体,即为“统觉团”。统觉的作用就是利用已有的观念吸收新的观念并构成统觉团(观念统系)。统觉团越丰富、越系统化,就越能吸收新知识。

赫尔巴特的统觉团理论对教育心理学的发展和研究产生很大影响,尤其在知识的学习方面。当代认知心理学认为,外界环境信息在进入长时记忆编码储存前,首先激活记忆中的相关知识(图式),产生内部知觉期望,用来指导感觉器官有目的地搜索信息。此观点与赫尔巴特“统觉团”理论基本一致。在当今建构主义学习理论中,我们依然可以看到“统觉团”理论的影子。

在统觉论指导下,赫尔巴特把教学过程分成四个阶段,即四段教学法:明了——给学生明确



地讲授新知识;联想——新知识要与旧知识建立联系;系统——作出概括和结论;方法——把所学知识应用于实际(习题解答、书面作业等)。后来四段教学法被加以改造,发展为风靡世界的五阶段教学法,即:预备——唤起学生原有的有关观念和吸引学生的注意;呈现——教师清晰地讲授新教材;联系——使新旧知识形成联系;统合——帮助学生进行抽象和概括,形成新的统觉团;应用——以适当方法应用新知识。

2. 创建时期(19世纪末期至20世纪20年代):

这一时期在西方出现以教育心理学命名的专著,以教育心理学问题为主的研究相继展开。美国心理学家霍尔(1844~1924年)是教育心理学的先驱,他引入问卷法对儿童心理进行系统调查,发现了许多儿童学习方面的问题。而美国机能主义心理学家桑代克(E. L. Thorndike)首先用实验法来研究动物的学习心理,并对学习的实质、学习的规律进行了论述。1903年,桑代克出版《教育心理学》,这是西方第一本以“教育心理学”命名的专著。此书后来发展成为《教育心理学大纲》,全书分三部分:一是人类的本性;二是学习心理学;三是个别差异及其原因。西方教育心理学体系从此确立,并对世界教育心理学的发展产生深远的影响。1931年,桑代克出版《人类的学习》一书,将动物心理实验技术运用于人类学习。此外,他还开发了测量儿童阅读、书写、绘画等项目的一系列量表,并将自己的学习理论用于教学实践,指导学习。

格式塔心理学自1912年由韦特海默(M. Wertheimer)提出后,在德国迅速发展,后传至美国。他们提出顿悟学习理论,并在知觉、问题解决等方面做了大量实验,进一步丰富了教育心理学的研究内容,对以后认知心理学的诞生具有积极意义。

20世纪20年代美国教育界先后开展了4项大型的教育心理学研究:贾德领导的儿童阅读心理学研究、桑代克主持的智力测量研究、推孟的天才儿童研究和美国全国教育研究会负责的天性与教育问题研究,这些以教育心理学为主导的教育科学研究运动推动了20年代教育心理学的发展。

在俄国,1868年教育家乌申斯基出版了《人是教育的对象》,对当时的心理学研究成果进行了总结。他因此被称为“俄罗斯教育心理学的奠基人”。教育家和心理学家卡列杰夫在1877年出版了俄国第一本《教育心理学》。20世纪初,巴甫洛夫的经典性条件反射的研究,为学习心理学的研究和发展奠定了理论基础,并深深影响了美国的行为主义学习理论。行为主义学派的创始人华人曾主张“一切行为都以经典性条件反射为基础”。

3. 发展时期(20世纪20年代至50年代末):

20年代以后,教育心理学吸取了儿童心理学和心理测验的研究成果,尤其40年代后,各种学习理论迅速发展,教学实践改革蓬勃展开。

这一时期学习理论的研究成果颇丰,尤其是在美国,行为主义开展了大量实验研究,在动物和人的学习方面取得了重要研究成果,进一步推动了教育心理学的理论研究与教学实践相结合。托尔曼被视为认知心理学的开山鼻祖,他以白鼠为研究对象开展符号学习和潜伏学习实验,开创了学习的许多重要课题。新行为主义的代表斯金纳批判性地借鉴了前人的研究,创立了操作性条件反射理论,并开始按照操作强化的原理研制成教学机器,能够帮助教师为每个学生安排有效的程序学习。1954年,斯金纳发表了《学习的科学和教学的艺术》一文,机器教学很



快在美国流行,程序教学法对世界各国教育产生了强大的冲击。当时设计的教学机器虽然并没有起到非常好的教学效果,但是它促进了教育技术的发展,使教学设计开始受到人们的关注。

精神分析理论在这一时期得到广泛传播,儿童的人格发展、心理健康、无意识动机等受到人们的广泛关注,儿童社会适应、心理卫生等问题进一步丰富了教育心理学的研究内容。

机能主义心理学代表人杜威提出“教育即生活”“做中学”教育思想,进一步推动了美国的进步主义教育运动。美国中小学开始了以“儿童为中心”的声势浩大的教学改革。进步主义教育历经半个世纪,20世纪50年代后开始衰退,它改变了课堂生活的气氛,使师生关系更为民主化,儿童的需要受到重视,对教育心理学的发展产生深远的影响。

20世纪30年代以后,前苏联心理学家们在马列主义哲学思想指导下构建了自己的教育心理学理论体系。以维果茨基为首的“维列鲁学派”又称“社会文化历史”学派,对教学与发展的关系作了精辟的论述,明确提出“教学要走在发展的前面”,并提出“最近发展区”概念以及“智力内化”为前苏联教育心理学的发展奠定了基础。

总之,本阶段学习理论是教育心理学研究的主要领域,进步主义教育运动席卷全球。无论是学习理论研究还是教育改革实践,心理学家、教育学家们都做出了许多努力,出现了许多以教育心理学命名的教科书,但争论、探讨依然是这个时期的主旋律,教育心理学研究领域逐步扩大,各种理论体系继续发展,逐渐走向完善。

4. 成熟时期(60至70年代末):

20世纪60年代,以反对行为主义而崛起的认知心理学再次把心理学的研究集中到人脑内部。1967年美国心理学家奈瑟尔出版《认知心理学》,标志信息加工的认知心理学的诞生,心理学家开始用计算机模拟技术研究学习的内部心理过程。奥苏贝尔提出同化学习理论,更加注重学习过程新旧知识的相互作用。认知心理学家、教育家布鲁纳发起课程改革运动,强调学生对学科基本结构的掌握,重视课程设计和教材编排必须认真考虑学习的心理倾向、结构、序列和强化等问题,提倡发现学习和早期教育。

1969年加涅在《美国心理学年鉴》上发表《教学心理学》一文,标志着教学心理学开始兴起。加涅被称为教学心理学的奠基人。人本主义思潮开始兴起,学生在学习的中心地位更加受到重视。

本阶段认知心理学出现、教学心理学的诞生使西方教育心理学得到进一步发展,研究内容逐渐丰富并日趋集中,独立的学科体系已经形成。

在前苏联,心理学家加里培林把智力内化理论在实践的基础上,进一步深化研究提出智力技能形成的五阶段理论,把文化历史理论与教育实践结合起来。而教育家、心理学家赞可夫则在其《教学与发展》中提出了“高难度、高速度”等五条教学原则,从1957年至1977年他以“教育与发展”为课题,进行了长达20年的教育科研与教改实验,直接推动了苏联教育心理学的发展。

5. 完善时期(80年代以后):

20世纪80年代以后,教育心理学各流派分歧逐渐缩小,东西方心理学出现相互融合吸收趋势,同时学科学习心理学和认知心理学研究日益受到重视,建构主义更是掀起了“教育心理学的一场革命”,代表了当今教育心理学发展的方向。维特罗克(M. C. Wittrock)的生成学习理



论,强调学习过程中个体的主观能动性,重视个体与环境交互作用中知觉的作用,揭示了人类学习的实质,成为当代教育心理学重要的学习理论。

经过以上几个时期的发展,教育心理学已成为一门内容丰富、体系完善的独立学科,许多有关学前儿童学习、教育、教学的研究蕴含其中,为学前教育心理学的诞生打下了理论基础。

(二)早期教育实践的需要

20世纪60年代以后,声势浩大的女权运动浪潮使更多的妇女走出家庭,走向就业,客观上为幼儿园的发展创造了条件。此时的幼儿教育目标主要是为幼儿提供保育,以满足女性走入就业市场的需要。

1964年美国心理学家布鲁姆,根据自己对1000名被试者的跟踪研究提出智力发展假说。他认为,如果把一个人17岁时的智力水平作为100%,那么,5岁之前就可达到50%,5~8岁又增长30%,剩余的20%是8~17岁获得的。布鲁姆的假说引起了各国对幼儿智力开发的重视,并在世界范围内掀起了一股重视幼儿早期教育的热潮。

1972年,联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》的报告中提出要以终身教育为指导,向学习化社会进军。从此,终身教育的观念逐渐深入人心,越来越多的国家认识到幼儿阶段是儿童身心发展的关键时期,幼儿教育不但对儿童身心意义重大,而且关系到国家的未来发展。70年代以后,各国政府纷纷制定政策,有些国家还采用立法的形式确立学前教育的地位,促进幼儿教育数量的增加和质量的提高。

阅读资料 1-2

1985年9月,美国规定将5岁儿童的教育纳入学校公立教育中。这一规定,使得全国90%以上的5岁儿童进入学校的幼儿班接受学前教育。法国政府规定,学前教育与初等教育处于同一系统,属于初等教育的基础性或准备性教育。自上世纪80年代初开始,法国的4岁和5岁儿童的入园率已达到100%。在其他一些发达国家,如比利时、英国等,也已经将学前教育作为一种不完全意义上的义务教育进行实施。有的甚至明确规定5岁以后的幼儿教育就是义务教育,国家对该阶段的教育不仅在师资、设施、财政上给予保证,而且也要求家庭尽其全力保证5岁以后儿童接受教育的义务。

同时,各国也纷纷通过多种途径发展多样化的幼教机构,特别是适应各种文化背景的、适应贫困、单亲家庭和各种“社会处境不利”儿童的幼教机构,以“补偿”这些儿童因家庭照顾和教育不足而带来的发展缺失。

(资料来源:冯晓霞.努力促进幼儿教育的民主化——世界幼儿教育改革与发展的重要趋势[J].学前教育研究,2002(2))

1989年,在第44届联合国大会上通过了《儿童权利公约》,提出儿童享有生存权、保护权、发展权、参与权。1990年8月29日,中国常驻联合国大使代表中华人民共和国政府签署了《儿童权利公约》,中国成为第105个签约国。到1999年,签约国家已有192个,幼儿的权利、幼儿的教育等问题受到全世界人们的关注。



20世纪80代以来,可持续发展的理念已经在世界范围内广为传播,把幼儿教育纳入义务教育、关注幼儿终身发展、幼儿教育的民主化成为幼儿教育发展的新趋向。同时,关注幼儿情感和社会性教育的呼声日高,关注幼儿全面和谐发展成为80年代以后的许多国家的幼儿教育目标。1985年6月,“日、美、欧幼儿教育、保育会议”在日本召开,会议提出要从“智育中心”转向幼儿个性的全面发展。90年代以后的日本、美国等国家的幼儿教育普遍开始纠正偏重智育的倾向,重视幼儿智力、社会交往能力、情感、意志、自我意识等全面和谐发展。德国最新的幼教大纲也强调了幼儿的全面发展,其规定的八个方面的教育(游戏、社会、语言、动作、音乐和律动、美术手工、环境教育、生活和家政教育)照顾了幼儿各方面发展的需要。香港1996年颁发的《学前教育课程指引》中,对学前教育的目标作了这样的规定:香港的学前教育机构应使儿童“体能、智能、语言、社群及情绪等方面有均衡的发展,并培养他们对学习的兴趣,为日后的教育作好准备”。台湾幼儿园教育根据80年代初颁发的《幼稚教育法》,也以促进幼儿身心健康发展为宗旨,其目标较侧重“养良好习惯,合群习性,充实生活经验,增进伦理观念”。这时期,积累了大量幼儿学习和教学的研究成果,为学前教育心理学的产生打下良好的基础。

进入21世纪,如何提高幼儿教育质量,促进幼儿发展成为各国幼儿教育普遍关心的问题。幼儿学习和教育问题成为社会普遍关注的问题,当前世界各地出现各种幼儿学习的教育、教学方案,如美国为使其教育在本世纪末达到世界级水平,1994年出台了《2000年目标:美国教育法》,并依法制定了从幼儿园到十二年级(相当于我国高中)的各科课程标准。这些不同学科的标准体现了一个共同点,即要求从各学科的角度去促进人的发展。现在美国政府推行的HIP-PY计划,直接把幼儿教育培训带入家庭,计划中的母亲们每周受到一次访问,每隔一周参加一次与其他父母们的集会。2008年英格兰政府以“给父母最好的选择、给幼儿最好的开始”为宗旨,提出EYFS教育方案,目标是:给所有0~5岁的幼儿提供一个连续的发展与学习体系,使他们在生活中获得更多更好的发展机会,让每个幼儿都能在将来成为身心健康、拥有安全感、成功和快乐的人。在新西兰,1993年启动了3岁前婴幼儿发展与教育的国家计划——“普鲁凯特计划”,主要研究0~3岁儿童的早期教育,现已取得了很重要的研究成果。

(三) 教育心理学的结构性分化和幼儿教育科学结构整合

20世纪60年代以后,随着幼儿教育的迅速发展、义务教育的普及年限的延长,各级各类教育蓬勃发展,教育心理学要适应不同类别、不同专业教育对象的要求,因此教育心理学又分化出一大批的研究领域,如学习心理学、教学心理学、学科学习心理学、学前教育心理学、小学教育心理学、中学教育心理学等。学前教育心理学主要研究幼儿学习心理和教师如何有效教学的心理规律,从而促进幼儿学习与身心的健康发展,为幼儿学习发展服务。

在幼儿教育科学体系内,幼儿教育学和幼儿心理学发展相对较早。幼儿教育学以幼儿教育的一般原理和教育、教学方法为主要研究内容,但随着早期教育研究的不断深入,人们已不满足对幼儿教学一般原理和基本方法的掌握,幼儿学习的心理特点和规律是什么?如何有效指导幼儿学习?怎样开展针对性的教学训练?这类问题成为人们新的研究方向。而幼儿心理学虽然为幼儿教育提供了心理依据,但它更侧重幼儿心理发展的一般特点的研究,于是幼儿教育心理学以幼儿教育学和幼儿心理学的发展研究为基础,在两门学科交叉领域建构起自己的研究体



系,最终发展成为一门独立学科。

二、学前教育心理学的发展历程

由教育心理学 100 多年的发展历史可见,虽然学前教育心理学未发展成一门独立学科,但教育心理学的众多研究中包含了大量的学前教育心理学的教育思想和研究成果。时至今日,学前教育心理学作为一门独立学科还没有一个明显的成立标志,但国内学者普遍认同“20 世纪 80 年代以后幼儿教育心理学才逐渐成为一门独立学科”的观点。陈帼眉教授在其《幼儿教育心理学》(2007)把学前教育心理学的发展分为:萌芽期(18~20 世纪 50 年代)、初创期(20 世纪 60~80 年代)、发展期(20 世纪 80 年代至今)。

(一)20 世纪 60 年代以前,在一些教育家、心理学家、思想家的著作以及教育思想中,可以见到一些有关幼儿教育 and 心理发展的论述,他们从心理学角度论述幼儿教育问题,其中有些涉及到幼儿学习和教学问题,如卢梭的《爱弥儿》和裴斯泰洛奇的《林哈德和葛笃德》。对学前教育心理学最具有思想启蒙意义的当属福禄培尔和蒙台梭利。

信息栏 1-1

福禄培尔(1782~1852 年)接受了裴斯泰洛齐的自然教育思想,主张教育要顺应儿童的天性,要适应儿童的兴趣和愿望,以儿童的个人能力为基础。他创办了第一所幼儿园,并提出幼儿活动的主要表现形式为游戏。幼儿园的任务是组织各种适当的游戏和活动,训练儿童的感官,使儿童在自然和生活中获得感性的认识,为进入小学和未来的生活做好准备。为开发儿童智力,福禄培尔开发设计了“恩物”——适用于不同年龄儿童的玩具,并设计了形状各异的彩板、纸片、小棒、金属环等系列辅助性的游戏材料,让儿童学习计算和造型。

蒙台梭利(1870~1952 年)于 1907 年创办“儿童之家”,1912 年出版《运用于儿童之家的科学方法》一书,很快被译成二十多种文字在世界各地流传,一百多个国家引进了蒙台梭利的方法。蒙氏教学法强调以儿童为中心,反对以教师为中心的填鸭式教学,主张儿童自发的主动学习,自己建构完善的人格。提出把握儿童的敏感期施教可获得最大的学习效果。重视儿童感官训练,感官训练不但能促进儿童智力发展,而且可以发现感官功能缺陷,及时进行矫治。蒙台梭利的感觉教育包括视觉、触觉、听觉、嗅觉和味觉等感官的训练。20 世纪 30 年代世界各地相继建立蒙台梭利学校,蒙台梭利在全世界引起了一场幼儿教育革命。

(二)20 世纪 60~80 年代,早期教育日益受到重视,世界各地幼儿园规模不断扩大,儿童入园人数急剧增加。同时,幼儿学习与教学研究不断深入,积累了大量研究成果。认知心理学的兴起、儿童发展心理学的进一步发展、教育心理学学科体系的完善,为幼儿教育心理学的产生在方法和理论上打好了基础,80 年代学前教育心理学逐渐构建起独立的学科体系,成为一门新兴学科。在这一时期维果茨基的“教学与发展”“智力内化”理论以及皮亚杰的“儿童智力发展理论”影响最为显著。



信息栏 1-2

皮亚杰(J. Piaget, 1896~1980年),瑞士著名心理学家,发生认识论创始人。他在儿童的思维、语言、概念的形成和发展等方面开展了大量研究,先后出版著作近50种。皮亚杰心理学理论的核心是“发生认识论”,主要研究人类的认识,尤其是儿童智力发展,对西方现代儿童心理学、发展心理学和教学改革具有比较广泛的影响。

在幼儿教育方面,皮亚杰主张教育的目标并不在于增加知识量,而在于提高学生对知识的理解能力,教学内容应适应儿童的认知发展水平,要不断打破学生的认知平衡,促进儿童认知发展。他倡导活动教学法,要求教师布置情景,提供材料、工具和设备,让幼儿自由操作、摆弄、试验、观察和思考,自己认识事物、发现问题、得出答案。

(三)20世纪80年代至今,学前教育心理学迅速发展,出现大量幼儿教育心理学教材。1982年,日本学者若井邦夫等撰写了《幼儿教育心理学》,较为全面地阐述了幼儿学习与教育问题,建构主义学习理论、人本主义学习理论以及现代脑科学研究的新进展,使当今幼儿教育心理学除重视幼儿学习过程的研究外,还更加重视幼儿学习生态系统的研究、个别差异与个性化教学研究。另外,本土化研究也成为当前幼儿教育心理学的热点问题。

三、我国学前教育心理学的发展

在我国,早在1924年廖世承编写了我国第一本《教育心理学》教科书,建国前还出现了一些译本和结合我国实际编写的教科书。1923年,陈鹤琴在南京创办中国最早的幼儿教育实验中心——南京鼓楼幼稚园,并研究幼稚园的课程、故事、读法等。1927年创办我国最早的幼稚教育研究刊物《幼稚教育》。陶行知在批判杜威“教育即生活”的基础上,提出“生活即教育”,“社会即学校”,“教学做合一”主张,形成“生活即教育”的教育思想体系。1927年3月在南京北郊晓庄创办乡村师范学校晓庄学校,创办了第一个乡村幼稚园——燕子矶幼稚园。

建国初期,我国主要学习前苏联的教育心理学理论,并在教学改革、儿童入学年龄、学科心理方面做了一些实验研究。十年动乱期间教育心理学研究一度中断,20世纪70年代后期起,教育心理学研究重新开始,80年代潘菽撰写了《教育心理学》,以后我国心理学工作者编著、翻译的教育心理学版本逐渐增多。

目前国内关于学前儿童教育心理学的教材版本较少,最早见20世纪80年代丁祖莲译日本学者若井邦夫等撰写的《幼儿教育心理学》。较为全面地阐述了幼儿学习和教育问题。2001年曹中平主编了针对学前专业(本科)自考教材《幼儿教育心理学》,2001年姚梅林主编了针对中的职业教育(三年)幼儿教育专业教材《幼儿教育心理学》,此外影响较大的有林泳海著《幼儿教育心理学》(2006),陈帼眉、姜勇著《幼儿教育心理学》,这些著作的出版标志着我国学前教育心理学进入蓬勃发展阶段,学前教育心理学逐渐发展成为体系完整的独立学科。



第三节 学前教育心理学研究原则及方法

任何一门学科都有自己特定的研究内容和行之有效的研究方法。幼儿教育心理学在继承母体学科——教育心理学传统的研究内容、研究方法的同时,逐渐形成独特的学科体系和具体的研究方法。

一、学前教育心理学的研究原则

科学研究总是在一定的思想指导下进行的,不同的观点、不同的学派研究方法不同,其背后的指导思想也不同。遵循一定的研究原则,掌握科学的研究方法是学科发展的必经途径。唯物辩证法是从事心理学研究的最基本的方法论,也是最高的指导原则。由于学前教育心理学研究对象的特殊性,研究中还应该注意下列三条基本原则:

1. 客观性原则 客观性原则指研究应实事求是,根据事物本来面貌,不能主观臆断或以偏代全。在学前教育心理学研究中客观性原则的含义有两条:第一,学前儿童各类学习的一般规律和基本特征是客观存在的,研究要依据事实,广泛收集材料。全面、辩证的看待不同研究结论,不可随意删改,任意取舍。第二,各种教育措施与教学指导要遵循儿童心理发展的基本规律,充分考虑儿童客观实际情况,既要看到儿童学习的共性,又要看到不同文化、不同区域、性别等存在的群体差异性和不同家庭环境、教养方式等原因形成的个别差异性。

2. 发展性原则 学前儿童心理是不断发展变化的,既受生物因素、环境因素的制约,更受教育条件、教育方式、方法等因素的影响。学前教育心理学研究要以辩证的发展的眼光看待儿童的学习,既要重视儿童已有的知识结构,又要关注儿童的最近发展区,以促进儿童身心健康发展为目标。

3. 教育性原则 学前教育心理研究要贯彻教育性原则,严禁有损儿童身心健康发展的不道德研究。研究者在研究的选题、方法和程序的使用上不应损伤被试的身心发展。幼儿的身心处在迅速发展时期,可塑性极强,消极的刺激对他们的发展可能带来终身的伤害。

二、学前教育心理学的研究方法

1. 观察法

观察法是在日常的学习、生活、劳动和游戏过程中,利用感觉器官或借助一定的仪器,有目的、有计划地观察儿童的心理和行为表现,分析儿童心理发展规律和特征。

学前儿童心理活动具有明显的外显性,通过观察其外部行为,就可以了解他们的心理活动。因此,观察法是研究学前儿童心理的基本方法之一。例如,我国儿童心理学家陈鹤琴曾以自己的儿子陈一鸣为观察对象,研究婴儿的发展进程,并撰写《儿童心理学之研究》,发表了陈一鸣从一个半月到两岁七个月的生活照片 86 幅。

应用观察法研究儿童心理,首先要根据一定的观察目的制订好观察计划,包括确定观察内容、选择观察策略、拟订具体的方法、设计观察步骤等。其次,观察过程中要是儿童保持自然状



态,尽量使他们处于正常活动中,不要让儿童意识到自己正在被观察。一般可以采用单向玻璃或借助现代化的仪器,如照相机、录音机、显微录像机等来辅助观察。另外,观察者也可以以某种身份参加到儿童活动中,在和儿童共同活动中观察儿童的行为表现。最后,观察者要详细客观地记录观察结果,尤其是记录幼儿言语时,不要改变幼儿言语的本色,如实记录以备分析研究。为使观察结果更加条理清晰,必要时可制定观察记录表。

另外,日记法或传记法也是一种长期的全面的观察方法。

观察法的最大优点是被研究者处于自然状态,可以获得比较真实、可靠的第一手研究材料,所谓“眼见为实”就是这个道理。但正因为强调观察时被研究者的自然状态,所以经常无法控制刺激变量,使得观察者处于被动地位。再有,对观察结果的记录、分析,常常因研究者的知识经验、研究目的等主观因素的影响而容易出现“仁者见仁,智者见智”的现象。因此,为避免研究中出现主观性,采用观察法研究学前儿童心理时,通常需要两个观察者同时分别进行分析、评定。

2. 实验法

实验法是心理学研究的基本方法之一,根据实验的场所不同,通常分为自然实验法和实验室实验法。

实验室实验法是在专门的实验室内,被试者按照严格的实验程序,操作一定的仪器设备,研究被试者心理的一种方法。例如,用亮度相等的彩色和非彩色圆盘,测试婴儿注视时间,研究婴儿颜色辨别的实验;研究婴儿深度知觉的“视崖”等。

实验室实验的优点在于研究者处于主动地位,严格控制了实验条件,能够揭示自变量和因变量之间的因果关系,研究设计严密,结果客观,数据精确。但实验室环境与现实生活环境差距较大,儿童在实验室的表现常常不够自然,也难以研究较复杂的心理现象。

自然实验法是在现实的生活环境中进行实验研究,如在幼儿的学习、游戏、劳动过程中有意控制某些条件,引起幼儿心理发生变化。例如,实验组幼儿在有音乐的环境中练习画画,控制组幼儿在无音乐的背景中练习画画,经过两个月的训练,比较幼儿作品的质量。

自然实验法既保持了观察法的自然生活环境,又有意控制了某些实验条件,同时具有了观察法和实验法的优点,是研究学前儿童心理的主要方法。其不足之处在于:自然试验法中对条件的控制不如实验室试验法严格,同时,由于在自然的条件下进行试验,有时会出现一些不易控制的因素。

3. 测验法

测验法是采用标准化的题目,按照规定的程序,测量儿童心理的一种方法。按照测验对象不同,可分为个体测验和团体测验;按照测量内容不同,可分为智力测验、人格测验、创造性思维测验等。例如,1905年世界上第一个智力测量量表——比内西蒙智力测验问世,20年代初期中国的陆志韦修订了比奈——西蒙智力测验,廖世承、陈鹤琴合作《智力测验法》。

测验法的优点是有现成的量表和常模,能在较短的时间内测出幼儿的心理发展状况,简单易行。但测验法的针对性较差,测验题目不能照顾到幼儿的个别差异,另外,对主试的要求较高,和儿童心理研究的其他方法一样,只能作为了解儿童心理的方法之一,还应与其他方法配合使用。



4. 调查法

调查法是一类方法的总称,包括访谈法、问卷法、产品分析和谈话法。

(1) 访谈法

访谈法是指调查者依据事先拟定好的提纲与调查对象进行语言交谈、收集资料的方法。按访谈对象的不同可分为:个别访谈和群体访谈;按访谈结构的控制程度不同可分成封闭型访谈、半开放型访谈和开放型访谈;按访谈的方式分:直接访谈和间接访谈。

应用访谈法做调查应事先拟定好问题提纲,问题一般应该按照由简单到复杂的顺序编排,语言表述简明准确,通俗易懂,与被访人的认知水平相适应,以便被访人准确理解问题。问话前先营造轻松和谐的氛围,不宜突然提出较为敏感的问题。谈话过程中要掌握交谈艺术,把握谈话的方向,不要偏离主题。

访谈法的优点是使用人群较广,可获得可靠有效的资料;缺点是样本小,费时费力,被试者易受主试的表情、态度、角色等因素影响。

(2) 问卷法

问卷法是利用设计好的问题,采用书面形式调查研究的一种方法。

根据问卷中的问题有无备选答案,问卷可分为开放型、封闭型和混合型。开放型问卷由调查对象自由作答,无可供选择的答案;封闭型问卷要求被调查对象从已给定的一种或多种答案中进行选择;混合型问卷是把封闭型问卷与开放型问卷相结合。问卷法关键的环节是问题设计。问题设计应紧紧围绕调查目的,语言应精炼,用词要准确,问题具有科学性和逻辑性,并且能被儿童理解。

问卷法的优点是调查范围广,省时省力,操作简单易行,尤其是开放型问卷,被调查者可以自由表达意见,使调查结果更加真实可靠。问卷法的不足是要求被调查者具有一定的书面言语能力,一般幼儿由于书面言语水平有限,一般采用问卷法常常要借助图形、画图等非文字形式。另外,由于各种原因被调查者有时可能会掩饰真实想法,从而影响答案的真实性。

(3) 产品分析法

产品分析法是根据儿童活动的成果分析儿童心理活动的研究方法。例如,教师借助学生的作业、日记、手工作品等各种活动的产品,了解学生的想象、兴趣、智力等发展情况。产品分析法不仅要研究产品本身,更重要的是要研究产品制作的心理过程。如幼儿的涂鸦绘画、拼插图形等活动产品常常是研究分析其心理特点的重要素材。

阅读资料 1-3

笔迹心理分析

笔迹是作者长期以来形成的书写习惯产物,与作者的视觉、动作协调、情绪、注意、思维,乃至个性和能力等心理活动相关。弗洛伊德的潜意识理论指出,笔迹书写的动作和人的其他动作一样并不是杂乱无章的,都有其自身规律。书写时人们通常注意到文字规定的结构和文字的内容,而笔迹书写的线条不是我们意识控制的中心,即笔迹线条是无意识的表露。



笔迹心理学通过分析人们书写的压力、笔画的结构方式、书写的大小、连笔程度、字和字行的方向、书写速度以及整篇文字的布局等书写习惯表现出来的笔迹符号的形态特征,研究书写者的生理、心理状态和行为个性特点的一门科学。

本章概要

1. 学前教育心理学是研究幼儿园教育情境中儿童学习规律以及教师有效教学规律的科学。学前教育心理学的研究围绕幼儿的学与教的相互作用过程而展开,教师、学生、教学内容和教学环境是影响教学过程最重要的四个因素。学前教育心理学是幼儿教育学与幼儿心理学的交叉学科,研究学前教育心理学既有理论意义,又有实践意义。

2. 教育心理学学科体系的完善与成熟、早期教育实践的需要以及教育心理学的结构性分化和幼儿教育科学结构整合,促使学前教育心理学的诞生。教育心理学诞生于20世纪20年代,其发展先后经历了思想启蒙、创建、发展、成熟、完善五个时期。1903年,桑代克出版《教育心理学》,这是西方第一本以“教育心理学”命名的专著;1924年廖世承编写了我国第一本《教育心理学》教科书。虽然学前教育心理学作为一门独立学科还没有一个明显的成立标志,但是诸多研究著作的出版标志着我国学前教育心理学进入了蓬勃发展阶段。

3. 学前教育心理学的研究原则有客观性原则、教育性原则、发展性原则;研究方法有观察法、实验法、测验法、调查法等,其中调查法是一类方法的总称,包括访谈法、问卷法、产品分析和谈话法。

? 思考题

1. 简述学前教育心理学的研究对象和研究任务。
2. 学前教育心理学是如何产生的?
3. 简述我国学前教育心理学的发展现状?
4. 学前教育心理学研究的原则和方法有哪些?



第二章 学前儿童学习的概述



学习目标

1. 掌握学习的内涵,了解学习的分类。
2. 了解学前教育心理学主要学习理论。
3. 理解并掌握幼儿学习特点,了解有关幼儿学习的分类。

学习是个体的一种适应活动,在复杂多变的环境中生存,仅靠本能行为是远远不够的,必须通过学习建立更高级的心理结构和功能。学习的实质是什么?学习使个体发生了怎样的变化?学前儿童学习有哪些特点?本章将重点探讨这些问题。



情境案例

强强入园已经一周了,妈妈很想知道幼儿园老师教了什么?孩子学会了什么?回家的路上强强也是一脸的兴奋,不断给妈妈说幼儿园的新鲜事。下面是妈妈与强强的对话。

妈妈:强强,幼儿园好不好啊?

强强:好!我有朋友了。老师还给我们讲故事啦,真带劲!

妈妈:是吗?什么故事?妈妈也想听听!

强强:小猪,三只小猪,猪能打败大灰狼,你信不信?

妈妈:怎么打的?

强强:就是那个,团结,团结你知道吗?妈妈,老师说啦,团结就是要交朋友。

妈妈:怎么交朋友?

强强:不能打架,老师不允许打架,打架大家都不喜欢你,就没朋友。

妈妈:除了不打架,还有没有别的?

强强:不知道,忘了。

妈妈:要是抢别人的玩具呢?

强强:抢,抢不允许。老师说你可以说请,请给你玩玩可以……

妈妈会心的笑了。

点评:幼儿的学习与学龄儿童的学习有很大的区别,无论是学习内容,还是学习方式都有其独特的特点。幼儿的学习不仅仅是为小学教育做好准备,更要为孩子一生的发展打下坚实的基础。



第一节 学习的概述

一、学习的定义

人类的婴儿虽然生来具有许多不学而能的无条件反射行为,但要适应复杂的人类社会生活,必须掌握各种文化知识,遵守社会规范,形成文明的社会行为,这些都离不开学习。

(一)广义的学习

广义的学习指个体由于经验而产生的行为或行为潜能的相对持久的变化。它包括动物的学习和人类的学习。这个定义包括以下几个要点:

第一,学习使个体的行为或行为潜能发生了变化。行为的变化是外显的可以观察到的,而行为潜能的变化则往往是内隐的,不能立即在当前行为中表现出来。例如,幼儿学会用筷子吃饭是可以观察到的;而家长教育幼儿对待小朋友要谦让、有礼貌,则改变的是幼儿的思想观念,虽然不能立刻在幼儿身上观察到行为的变化,但它影响着幼儿未来的行为潜能。

第二,学习所引起的行为或行为潜能的变化是相对持久的,不同于因药物、适应、疲劳等因素引起的短暂变化。如幼儿学会滑冰、骑车、打球等动作技能,其变化是长久的,而因疲劳导致注意力水平的降低,经过休息很快就能得到恢复。

第三,学习是由反复经验而引起的,不同于生理成熟产生的变化。生理成熟虽然能导致有机体发生变化,但却与经验无关,不属于学习范畴。

儿童参观动物园是不是学习? 幼儿观看动画片是不是学习? 很显然,如果这些活动导致了儿童发生了上述变化,就属于广义的学习。

(二)狭义的学习

狭义的学习指人类的学习。人类的学习与动物的学习有本质的区别:一是人类不但要在社会实践中形成个体的直接经验,还要掌握人类社会积累的文化知识,形成各种间接经验;二是人类的学习是以语言为中介,通过人际交往活动而实现的;三是人类的学习是自觉的、有目的的、积极主动的过程。学生的学习是人类学习的典型形式,它是在教师指导下,有目的、有计划、有组织的活动过程。学生学习的内容包括知识技能的学习、智力因素和良好的非智力因素的形成,以及道德品质和行为习惯的养成等。

二、学习的分类

学习的分类有助于把复杂的学习现象概括化、条理化,有利于教师进一步理解幼儿学习的规律,掌握幼儿学习的特点。国内外心理学家分别从目的、结果、过程等不同角度对学习进行分类。下面主要介绍几种有代表性的分类。

(一)加涅的学习结果分类

美国心理学家 R. M. 加涅(R. M. Gagné)按照学习结果分别属于认知、动作技能、情感态度



三大领域,把人类的学习分成五类:言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能和态度。其中言语信息、智慧技能、认知策略属于认知领域的学习。

言语信息的学习是指学习能用言语表述的知识。这里的知识是用来回答是什么、为什么、怎么样的知识,包括名称、命题以及命题构成的知识体系,对学习者的能力要求主要是记忆。

智慧技能学习指学习运用概念和规则解决问题的能力,即学习“怎样做”、“如何解决问题”。加涅认为智慧技能由简单到复杂可以分为若干个亚类,依次为:辨别学习即区分事物差异的能力;概念学习指识别同类事物以及运用定义对事物进行分类;规则学习指掌握概念之间的关系;问题解决学习是学习在各种情况下,使用所学规则去解决问题。

认知策略的学习指学习如何高效获得具体知识的技能,即学习者用以控制注意、记忆、思维等认知过程的技能。

运动技能指通过练习获得的、按一定规则协调自身肌肉运动的能力。

态度学习指学习对人、对事、对物等的内部准备状态或反应倾向。态度学习是品德培养的重要组成部分,其习得的主要方式是模仿。

(二)布鲁姆的教育目标分类

布鲁姆把学习按教育目标分为认知、情感和动作三个领域,每个领域的目标由低到高分成若干层次。

1. 认知领域的目标 包括知识、领会、应用、分析、综合和评价等六级水平。

知识是对先前学习过的材料的记忆。包括对具体事实、方法、过程、概念和原理的回忆。这是最低水平的认知学习结果。

领会是把握所学材料的意义,代表最低水平的理解。

应用是把所学材料应用于新的情景之中。包括概念、规则、方法、规律和理论的应用。应用代表高水平的理解。

分析是把整体材料分解成其构成成分,并理解其组织结构。包括对要素的分析、关系的分析和组织原理的分析。

综合是把所学的零碎知识整合为知识系统。

评价是对材料作价值判断的能力,包括按材料内在的标准或外在的标准进行价值判断。这是最高水平的认知学习结果。

2. 情感领域的目标 由低到高分为接受或注意、反应、价值评估、组织、价值体系性格化。

3. 动作技能领域的教育目标 分为:知觉、定向、有指导的反应、机械动作、复杂的外显反映适应和创新。

(三)奥苏伯尔对学习的分类

奥苏伯尔把学习从两个维度上进行划分:根据学习者对学习内容的理解程度不同,把学习分为机械学习和有意义学习;根据学习者学习的方式不同,把学习分成接受学习和发现学习。

机械学习是指学生并未理解由符号所代表的知识,只是记住了符号的表达方式或组合。

有意义学习就是学生能理解符号所代表的实际内容,并能与原有知识建立意义联系。



接受学习指学生把以现成的、定论的形式呈现给自己的学习材料,与其已形成的认识结构联系起来的学习方式。

发现学习是学生依靠自己的力量去获得新知识、探求问题答案的学习方式。

显然,接受学习是学生被动接受知识,发现学习则依靠学生自己的独立发现。奥苏伯尔认为,虽然接受与发现、机械与有意义是划分学习的两个维度,但这两个维度之间不是互不依赖和彼此独立的。接受学习可以是机械的,也可以有意义的;发现学习可以是机械的,也可以是有意义的。在这两个维度之间可以有許多过渡形式。

(四)我国心理学家对学习的分类

我国著名心理学家潘菽教授将学习分为:知识的学习、动作技能学习、智慧技能学习、道德品质 and 行为习惯的学习;皮连生教授从广义的知识观出发将学习分为认知、情感(或态度)、动作技能三个领域,其中,认知领域又按照学习机制的不同分为陈述性知识、程序性知识和策略性知识三个方面。冯忠良教授则把学习分为知识的学习、技能的学习和社会规范的学习,这种分类与潘菽教授分类的实质相同,目前在我国教育界较为流行。

三、学习与儿童身心发展的关系

学习与儿童身心发展是相互影响、相互制约的关系。

(一)学习促进儿童身心发展

现代神经科学研究证实,学习导致神经结构发生变化,进而影响了脑的组织功能。

信息栏 2-1

理森(A. H. Risen)对黑猩猩进行了“光剥夺研究”。实验者把两只刚出生的黑猩猩放在完全黑暗的环境中饲养,剥夺光刺激对它们视觉器官的作用。16个月后,两只黑猩猩的视觉严重落后,视觉器官出现异常(视乳头盘苍白)。

洛孙兹卫格(M. R. Rosenzweig)用老鼠做了类似的研究。他把刚出生的小鼠分成两组,一组放在具有丰富刺激的环境里并给予适当的学习训练,另一组放在刺激贫乏和缺乏学习机会的环境中,经过4~10星期后,发现前一组老鼠的大脑皮质增重、增厚,神经突触增大或增多,神经胶质细胞的数目增多,核糖核酸与脱氧核糖核酸的比率改变,乙酰胆碱脂酶的活动提高。

学习促进儿童动作技能形成的发展。泽勒佐(Zelazo)和科尔布(Kolb)做了婴儿行走训练实验,训练从婴儿出生的第二周开始到第八周结束,二十四名婴儿被分成四组。积极练习组的婴儿每天进行四次练习,每次练习三分钟,练习时由成人扶其腋下,脚底接触平面;消极被动组的婴儿则躺在小床上,坐在婴儿座位上,或坐在父母膝上,成人轻轻伸曲他们的双腿和手臂;无练习组的婴儿没有训练,每周测试一次;控制组婴儿只在训练计划结束时才测试一次。研究发现积极练习组婴儿平均在10~12个月时就会行走,比常模年龄(14个月)提早了2~4个月。

可见训练促进了婴儿行走反射的发展,学习加速了行走技能的形成。



学习可以进一步促进儿童认知水平的提高和个性的形成。通过学习,儿童的感知、记忆、想象、思维水平不断提高。

信息栏 2-2

触摸的心理效应

心理学家弗尔德对早产儿进行过每天 45 分钟的抚摸实验。一般认为,早产儿应该生活在一个隔离的,犹如子宫般的环境中,抚摸只会给他们压力感,会有碍他们的生长。然而他对 20 个早产儿每天做 3 次、每次 15 分钟舒缓而有力的抚摸。10 天中,接受抚摸的婴儿比没有得到抚摸的婴儿平均重 47%,而且睡眠和灵敏性也都有很大改善。到第 8 个月末,他们的体质和智力有明显提高。最值得注意的是,接受抚摸的婴儿离开保育箱的时间比其他婴儿平均提前了 6 天。弗尔德说:“抚摸能有规律地刺激生长激素的分泌,进而促进消化吸收功能。”

儿童在与环境,尤其是社会的相互作用中,不断学习各种社会规范,个性特征逐渐形成。现代心理学研究证实,学习可以延缓智力的衰退,即使老年人,只要不断学习,其晶体智力仍会不断发展。

(二)身心发展制约儿童的学习

生理成熟水平制约儿童的学习。1929 年,格塞尔设计了同卵双生子学习爬楼梯的实验。在双生子出生第 48 周时,对双生子之一(甲)进行爬楼梯训练,而双生子之一(乙)在 53 周才开始接受同样的训练。研究发现:乙经过训练很快就达到了甲的熟练水平。55 周时,两者的能力已经没有差别。因此,格塞尔断定,儿童的学习与发展取决于生理的成熟。

思维水平制约儿童的学习。皮亚杰把儿童的认知发展分为四个阶段:感知运动阶段(出生到二岁)、前运算阶段(二到七岁)、具体运算阶段(七到十一岁)、形式运算阶段(十一岁到成人)。在儿童思维发展的每一阶段都有独特的认知结构,决定着个体的主要行为模式。例如,前运算阶段又称前逻辑阶段。在这一阶段,动作虽然内化了,但尚未形成从事逻辑思维所需要的心理结构,还不能进行运算。这一时期的幼儿在同一时期内只能注意事物的某一方面,而不能从两个维度思考问题;只能以表象进行思维,缺乏可逆性,不能形成守恒概念。

第二节 学习的基本理论

学习是如何发生的?有什么规律?受哪些因素的影响?其实质是什么?人们应该如何有效进行学习?从十九世纪末心理学成为一门独立学科以来,研究者们从不同角度,运用不同的方式进行了大量研究,试图回答这些问题,但由于哲学基础不同,研究的方式、方法等存在差异,因此关于学习的争论和歧见不断出现,逐渐形成行为主义和认知学习两种倾向的学习理论体系。



一、行为主义倾向的学习理论

行为主义倾向的学习理论诞生于 20 世纪初,它是在反对冯特的结构主义心理学的基础上发展起来的,代表人物有巴甫洛夫、华生、桑代克、斯金纳、班杜拉等。行为主义倾向的学习理论认为个体在不断接受特定的外界刺激后,就有可能形成与这种刺激相适应的行为表现,他们把学习看作刺激与反应之间联结的建立(S-R),尤其重视个体在环境中的适应行为的研究,认为环境对人行为的形成具有重要意义。

(一)巴甫洛夫的经典性条件反射理论

1900 年左右,俄国生理学家巴甫洛夫(И. П. Павлов, 1870~1932)在研究消化现象时发现,狗吃食物时会分泌大量的唾液,但如果把铃声与食物相结合,反复呈现后,狗只要听到铃声,就会分泌唾液。这样本来与分泌唾液无关的中性刺激物(铃声)与无条件刺激(食物)多次在时间上结合,反复出现,中性刺激就变成了条件刺激,成为无条件刺激出现的信号而引起无条件反应(分泌唾液),条件反射建立,这就是经典性条件作用。

后续研究发现,条件反射的获得有两个条件:一是条件刺激和无条件刺激必须同时或近乎同时呈现;二是条件刺激作为无条件刺激的信号,必须先于无条件刺激而呈现。也就是说,铃声必须先于食物而出现,并且两者呈现间隔时间非常短暂,间隔时间越长条件反射越难建立。

行为消退现象 条件反射建立后是否永远存在?巴甫洛夫研究发现,如果条件刺激重复出现多次而没有无条件刺激相伴,条件反应的强度就会逐渐减弱,甚至消失,这种现象被称为消退。但消退不等于消失,只是两者的联系受到了暂时性的抑制。如果间隔一段时间再次呈现条件刺激,已经消退的条件反射还会重新出现,这被称为自然恢复。因此,在学校教育中,教师对学生的好行为及时给予肯定和表扬,有益于学生良好行为的形成,但学生良好的行为习惯没有受到及时的表扬,这一行为很有可能会随着时间的推移而逐渐消退。

行为的分化与泛化 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也作出一定的反应的现象叫做泛化。例如儿童混淆形近字现象。而有机体对条件刺激物的反应进一步精确化,即对目标刺激物加强保持,对非条件刺激物进行消退叫做分化。

信息栏 2-3

美国行为主义华生认为学习的实质即经典性条件反射的建立,学习的过程就是形成刺激与反应之间联结的过程。他与助手做了儿童恐惧情绪形成的实验,实验以一个 11 个月大的男孩为被试,实验之初,男孩对小白鼠无恐惧感,实验过程中小白鼠出现在小孩面前的同时,在小孩的背后用力击打一个物体发出巨响,引起孩子的惊吓反应。反复多次后,小白鼠出现时,男孩即表现出害怕、逃避的反应。后来,男孩对类似兔毛的所有毛茸茸物体等都感到害怕,其恐惧情绪不但建立,而且已进一步经泛化。

(二)桑代克的联结主义(试误说)

美国著名教育心理学家桑代克是科学教育心理学的开创者,他积极采用实证的方法研究学



图 2-1 儿童恐惧情绪形成的实验

习,使教育心理学研究走向了科学化的道路。

迷笼实验 桑代克设计了一个特殊装置的笼子,把一只饥饿的猫放入笼中,同时在笼子外面放了吸引猫的食物。实验开始,猫在笼子里上蹿下跳,无意中触动了机关,打开笼子的门,吃到食物。桑代克记录下猫逃出笼子所花的时间,然后又把它放进去,猫再次从笼中逃出,桑代克再次记下猫从笼子里逃出来所花的时间。多次试验后,他发现随着实验次数的增多,猫从笼子里逃出来所花的时间在不断减少。后来,猫几乎是一被放进笼子就去启动机关,即猫学会了开门逃出。

根据自己的试验,桑代克认为学习就是有机体不断尝试建立刺激—反应联结,不断减少错误的过程。动物的学习是盲目的,而人的学习是有意识的,人和动物的学习都遵循准备律、练习律、效果律。

准备律指在进入某种学习活动之前,学习者在学习开始前的心理定势。当学习者有准备而给以活动就感到满意,有准备而不活动则感到烦恼,无准备而强制活动也会感到烦恼。

练习律指实践练习会增强学习者已形成的某种联结,使之更加牢固,但简单机械的重复不会使学习进步,练习需要反馈,通过反馈不断纠正学习内容。

效果律指满意的后果使形成的联结增强,不满意的后果使联结减弱。例如,奖励使学习者感到愉快,可以强化已经形成的联结。

(三)斯金纳的操作性条件反射学习理论

1. 操作性条件反射 斯金纳(Burrhus Frederic Skinner,1904~1990)提出了著名的操作条



件反射。为研究动物学习,他设计了“斯金纳箱”,把饥饿的小白鼠放进箱中,白鼠无意中按动了箱子内部的一个操纵杆,得到一颗食丸,吃到了食丸的小白鼠经过多次尝试以后“发现”了按动操纵杆与吃到食丸之间的关系,于是小白鼠学会了按动操纵杆获得食物。斯金纳认为白鼠的这种行为不同于巴甫洛夫的条件反射,巴甫洛夫所研究的反应是由刺激自动引起的,是一种应答性的反应;而白鼠按压操纵杆是对环境的主动操作,他称之为操作性条件反射或工具性条件反射。

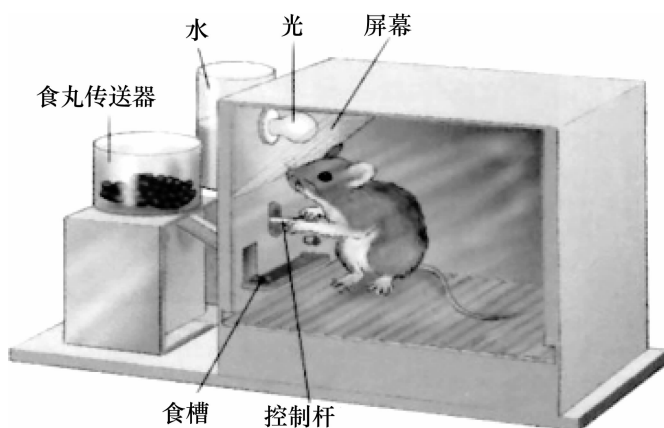


图 2-2 斯金纳箱

2. 强化与惩罚 斯金纳认为学习就是行为反应发生概率的变化,凡能增强反应概率的事件或刺激叫做强化物;向个体增加某种想要的愉快刺激,使其反应概率增加,这种刺激就是正强化。例如,当饥饿的白鼠按动开关时给予食物,食物便是正强化物;老师对学生良好行为给予奖励,从而使学生能在以后经常保持这种行为,奖励也是正强化物。而通过向个体消除或中止某种力图避开的不愉快刺激,使其反应概率增加,这种刺激便是负强化。例如,当处于电击状态下的白鼠按动开关时停止电击,电击就是负强化物;学生作业整洁,老师减少重复练习的作业量,使学生保持良好的书写习惯,重复练习的作业也是负强化物。

凡是能减弱行为或者降低反应率的刺激或事件都是惩罚。惩罚既可以通过向个体呈现厌恶刺激来降低反应概率,如做了错事适度的体罚;也可以通过消除愉快刺激来降低反应概率,如做了错事,不允许看电视。

阅读资料 2-1

普雷马克原理(做祖母的法则)

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对不喜爱的活动的参与。比如,如果一个儿童喜爱看电视而不喜欢阅读,可以在他完成阅读之后去看一会儿电视。即首先做我要你做的事,然后才可以做你想做的事。

想一想:普雷马克原理属于哪一类强化或惩罚?



3. 不同形式的强化 根据强化时间和频率的安排不同,可以把强化分为连续式和间隔式。连续(即时)强化指对每个正确反应都予以强化;间隔(延缓)强化只对部分反应进行强化。斯金纳通过实验观察发现不同的强化方式会引发白鼠不同的行为反应,其中连续强化引发白鼠按动操纵杆的行为最易形成,但这种强化形成的行为反应也容易消退。而间隔强化比连续强化具有更持久的反应率和更低的消退率。

依据操作性条件反射和积极强化原理,斯金纳设计了程序化教学,即“把教材内容细分成很多的小单元,并按照这些单元的逻辑关系顺序排列起来,构成由易到难的许多层次或小步子,让学生循序渐进,依次进行学习”。斯金纳认为,在教学过程中,教师应该积极应对学生作出的每一个反应,并对学生作出的正确反应予以正确的强化。

(四)班杜拉的社会学习理论

美国心理学家班杜拉认为行为(B)、环境(E)与个体的认知(P)之间的影响是相互的。行为本身是个体认知与环境相互作用的一种副产品,即 $B=f(P * E)$,这种观点被称为“交互决定论”。

班杜拉曾做了一个著名的实验,实验分成两个阶段,第一阶段是让 A、B、C 三个不同班级的学生分别看录像,录像的开始部分内容相同:一个孩子在一间屋子里击打一只充气玩具。接着,屋子里出现了一个成人,三个班级的学生随后所看录像各不相同:A 班学生看到是成人不满拍打了孩子的头几下,以示对孩子这种行为的惩罚;B 班学生则看到进来的成人亲昵地摸了摸孩子的头,似乎是对孩子这种行为表示赞许;C 班学生看到成人进屋以后,既没有对孩子表示惩戒,也没有对孩子表示赞赏,只是若无其事地招呼孩子离开那间屋子。实验的第二个阶段是看完录像以后,实验者让三个班级的学生分别待在不同的教室里,教室里面都放有一只充气的玩具,观察者则在教室外观察学生的行为反应。结果实验者看到 B 班学生主动攻击玩具的次数最多,C 班次之,A 班最少。

班杜拉通过这个实验得出:儿童的社会行为主要是通过观察学习,模仿现实生活中重要人物习得的。观察学习过程分成了四个阶段:

(1)注意阶段。即对榜样情景各个方面的注意和知觉。学习者对示范行为给予足够的注意,并精确地知觉到行为的特点和突出线索等相关的信息。

(2)保持阶段。有机体通过表象和言语两种表征系统来记住他在注意阶段已经观察到的榜样的行为,并用言语编码的方式存储于自身的信息加工系统中。

(3)复制阶段。学习者复制从榜样情景中所观察到的行为,也即将记忆中的符号表征转换为外显行为。

(4)动机阶段。动机贯穿观察学习始终,起到引发和维持作用。动机来自过去别人和自己在类似行为上受到的强化,包括直接强化、替代性强化与自我强化。

直接强化就是学习者行为本身受到强化。如教师对取得优秀学习成绩的学生进行表扬。替代性强化指观察者看到榜样受到强化而受的强化。例如,学生看到别人成功的行为得到肯定,就加强产生同样行为的倾向。自我强化则是依赖于社会传递的结果,社会向个体传递某一有价值的行为标准,当个体的行为表现符合甚至超过这一标准时,他就对自己的行为进行自我



奖励。

二、认知倾向的学习理论

认知学习理论重视研究学习者处理环境刺激的内部过程和机制,主张人类的学习是学习者自身的知识建构和重组的过程,用 S—O—R(O 即学习的大脑加工过程)模式来取代行为主义 S—R 联结。认知学派的主要代表有格式塔心理学、托尔曼、布鲁纳、奥苏伯尔、加涅等。

(一)格式塔学习理论

格式塔心理学创立于 1912 年,其创始人是德国的韦特海默,后期代表是苛勒和考夫卡。格式塔学派认为人的内心存在着许多与外界事物相应的同型物,即格式塔。格式塔具有自我组织和自我完善的功能,学习就是使已经出现“缺口”的格式塔本身趋于完善化或形成良好的“完形”,或者说学习就是知觉的重新组织过程。



图 2-3 苛勒的顿悟实验

苛勒的学习顿悟说 1913~1917 年,苛勒对黑猩猩进行了大量学习实验。经过观察他发



现黑猩猩在解决问题时,并未一遍又一遍的不断尝试错误活动,而是对整体情境进行了良好的观察后,好像突然认识到情境中事物之间的相互关系:把箱子擦起来够到香蕉。因此,他认为学习就是顿悟的过程。

(二)托尔曼的符号学习理论

托尔曼被视为认知心理学的先驱。他认为行为是整体的、有目的的,学习者所学得的不是动作系列,而是预期(或目的)的证实,即目的与符号之间建立联系。

托尔曼以白鼠为研究对象,进行了一系列动物学习实验,最经典的实验有迂回实验和潜伏学习实验。

1. 迂回实验:如图 2-4,从出发点到食物箱有三条长度不等的通道。实验首先将白鼠置于出发点,让它们自由地在迷宫内探索。之后将它们置于出发点,并对各通道做不同处理后,观察其行为。结果显示:若三条通道畅通,白鼠就会选择第一条通道到达食物箱;若 A 处堵塞,白鼠就会直接选择第二条通道;若 B 处堵塞,白鼠则会选择第三条通道。

根据这一实验以及许多类似的实验,托尔曼认为:学习是有目的的行为,而不是盲目的;学习使白鼠在头脑中形成一幅“认知地图”。因此,学习并非是一连串的刺激与反应的联结,而是形成“目标—对象—手段”三者联系在一起的认知结构。因此,他认为在外部刺激(S)和行为反应(R)之间存在中介变量(O),主张将行为主义的 S—R 公式改为 S—O—R 公式,O 代表机体的内部变化。

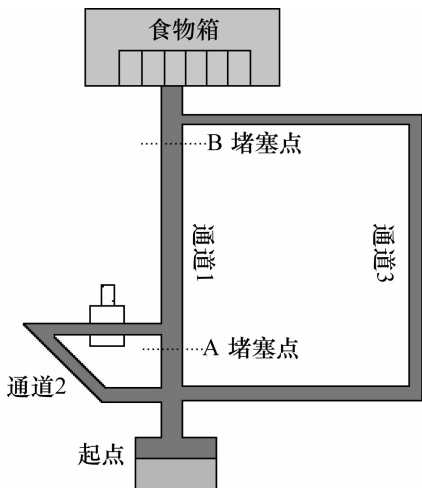


图 2-4 迂回实验

2. 潜伏学习实验:实验者将白鼠分成三组走迷津,一组为非强化组,这组白鼠无论在何种情况下都没有得到过食物的强化;另一组为强化组,这组白鼠总是得到强化;第三组为实验组,这组白鼠在前十天不给予强化,从第十一天开始才受到强化。学习结果统计,如图 2-5。

托尔曼认为:实验组在前十天没有受到食物强化时,动物依然学习了迷津的“空间关系”,形成了认知地图,只不过未曾表现出来而已。经过食物强化,就促使其利用这一“认知地图”,并最终体现出学习的进步。这也说明,强化确实能够促进符号学习,但却不是符号学习的必要条件。

因此,托尔曼认为学习不是盲目的,而是有目的的行为;在外部刺激(S)和行为反应(R)之

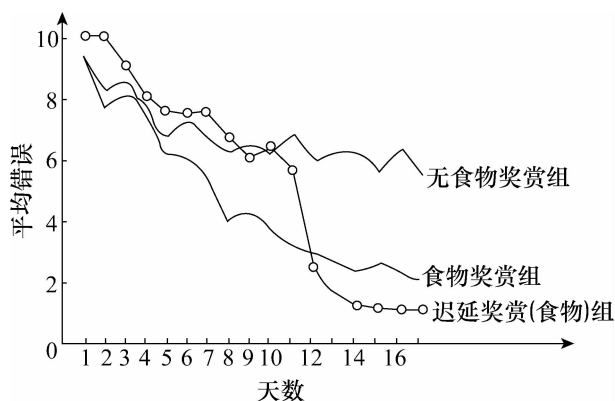


图 2-5 潜伏学习实验

间存在中介变量(O)。O代表机体的内部变化,其中最主要的是认知上的变化,如认知地图的形成、认知性期待等。

(三)布鲁纳的认知结构学习理论

布鲁纳(Bruner)是美国著名心理学家、教育学家,二十世纪六十年代美国基础教育改革的倡导者和领导者。他在教育心理学的重要贡献是提出认知结构学习理论。

1. 布鲁纳把儿童智慧的生长看作是表征系统形成的过程。他认为表征系统的发展经历了三个阶段:

动作性表征:这一阶段大致相当于皮亚杰的感觉运动阶段。儿童通过动作作用于事物。动作是他们形成对事物的认知表征以及再现认知表征的中介和手段。

映象性表征:这相当于皮亚杰的前运算阶段的早期。儿童开始可以脱离开具体的实物来进行一定的心理运算,通过图象或表象,去表现他们世界中所发生的事物。

符号性表征:这个阶段大体相当于皮亚杰的前运算阶段的后期以及此后的时期。这时儿童能够通过符号,最重要的是语言,再现他们的世界。符号表征的发展标志着儿童智慧的成熟。

布鲁纳认为“任何学科的基础知识都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。”学校教学的主要任务就是要主动地把学习者旧的认知结构置换成新的,促成个体能够用新的认知方式来感知周围世界。他反复强调教学是要促进学生智慧或认知的生长,认为“教育工作者的任务是要把知识转换成一种适应正在发展着的学生的形式,以表征系统发展的顺序,作为教学设计的模式。”

2. 学习是学习者主动将新知识与原有的认知编码系统建立联系,不断形成或发展新的认知编码系统的过程。

布鲁纳认为学生不是被动接受信息,而是积极的信息加工者。学生的学习是一个复杂的认知过程,包括信息的获得、转换和评价。他重视直觉思维在学习上的重要性,鼓励学生大胆猜想,强调学习者的内在动机的重要性。

3. 学习的最佳方式是发现学习。发现学习指学生在学习情境中,通过自己的探索寻找,从而获得问题答案的一种学习形式。发现学习有助于学生学习之后的长期记忆,有助于智力的发



展与提升,有助于以后独立的求知与研究等。

4. 强调掌握学科知识结构的重要性。1960年,布鲁纳出版《教育过程》一书,提出要重视学科基本结构,强调学生对基本概念、原理和规律的掌握。他认为“不论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。”任何一门学科知识都以一些基本概念和原理为核心内容。掌握了学科基本概念和基本原理,才可以应用原理去解决实际问题。教学应该帮助学生理解和掌握基本概念和原理,围绕基本概念和原理列举事例、例证、解释和说明等。

(四)奥苏伯尔的认知同化理论

奥苏伯尔是美国当代著名的教育心理学家,他的学习理论的核心是有意义学习。

1. 有意义学习 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人为的和实质性的联系。

实质性联系,即非字面的联系,指与此所代表的实际意义之间的联系。换言之,可以用同样的语言来表示同一个概念或命题而能够确切地传达出同样的意义。如学习者在了解哺乳动物的基本特征后,再对照特征,知道鲸也属于哺乳动物家族中的一员。

非人为的联系,即非任意性的联系,新知识与认知结构中的有关观念的联系是一种合乎逻辑的联系,是建立在逻辑推理的基础上的。如学生由三角形内角和等于 180° 推知四边形内角和等于 360° 。

2. 有意义学习的条件

一是内部条件,学习者原有认知结构中具有能与新知识建立适当联系的知识经验;学习者必须有意义学习的心向,即学习者应主动将新知与原有知识加以联系的倾向性。

二是外部条件,学习材料本身必须具有逻辑意义,能与学习者已有观念建立实质性的和非任意的联系。

3. 有意义学习的类型

一是表征学习,主要指词汇学习,即学习单个符号或一组符号代表的是什么意思。二是概念学习,主要指学习者掌握同类事物的共同的关键特征。三是命题学习,指学习若干概念之间的关系或把握两个(或两个以上)特殊事物之间的关系的活动。这是一种最高级别的学习类型。

4. 知识的同化

同化指学习者把新知识纳入到已有的认知结构中去,使认知结构发生变化的活动。奥苏伯尔认为同化有三种方式:下位学习、上位学习和并列结合学习。

下位学习又称类属学习,指学习者将概括程度较低的概念或命题,纳入到已有认知结构中概括程度较高的概念或命题之中,从而掌握新学习的有关概念或命题。下位学习可以分为派生类属学习和相关类属学习。派生类属学习即新学习的知识仅仅是学习者已有概念或命题的一个例证或是一种派生物。例如,学生学习了三角形的内角和是 180° 后,又学习直角三角形两锐角和等于 90° ,这种学习不仅使新知识获得了意义,而且使原有知识获得了证实或扩充。相关类属学习是指学习类属于原有概念或命题的新知识,使自身原有的概念或命题受到限制、修饰或扩展,进一步精确化。例如,学习了平行四边形后,再学习菱形,知道菱形是四边都相等的平行四边形。