

教育心理学



类目：教育类

书名：教育心理学

主编：王劭青 常韬 容伟

出版社：电子科技大学出版社

开本：大 16 开

书号：978-7-5770-2235-2

使用层次：通用

出版时间：2026 年 2 月

定价：49.80 元

印刷方式：双色

是否有资源：有

策划编辑: 万晓桐
责任编辑: 龚煜
封面设计: 夏朝

教育类创新融合教材
“互联网+”教育改革新理念教材

“互联网+”教育类创新融合教材
“互联网+”教育改革新理念教材

教育心理学

教育心理学

主编◎王劲青 常 颖 容 伟

教育心理学

主编◎王劲青 常 颖 容 伟

电子科技大学出版社



电子科技大学出版社
University of Electronic Science and Technology of China Press





教育类创新融合教材
“互联网+”教育改革新理念教材

教育心理学

主 审◎李 畅

主 编◎王劭青 常 韬 容 伟

副主编◎夏延群 李 敏 杨 敏

姜志强 张佳希 王洪芳

余 丽 包兴婷 齐 锰

吴立新 胡 捷 武学宁

李炎辉



电子科技大学出版社
University of Electronic Science and Technology of China Press

· 成 都 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

教育心理学 / 王劲青, 常韬, 容伟主编. -- 成都 :
成都电子科大出版社, 2026. 2. -- ISBN 978-7-5770
-2235-2

I . G44

中国国家版本馆 CIP 数据核字第 2025GD0467 号

教育心理学

JIAOYU XINLIXUE

王劲青 常 韬 容 伟 主编

策划编辑 万晓桐

责任编辑 龚 煜

责任校对 万晓桐

责任印制 梁 硕

出版发行 电子科技大学出版社

成都市一环路东一段 159 号电子信息产业大厦九楼 邮编 610051

主 页 www.uestcp.com.cn

服务电话 028-83203399

邮购电话 028-83201495

印 刷 三河市祥达印刷包装有限公司

成品尺寸 210 mm × 285 mm

印 张 15

字 数 392 千字

版 次 2026 年 2 月第 1 版

印 次 2026 年 2 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5770-2235-2

定 价 49.80 元

版权所有，侵权必究



Preface

前言

党的二十大报告指出：“教育是国之大计、党之大计。培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。育人的根本在于立德。全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”

教育心理学作为教育学与心理学的交叉学科，致力于探索教学与学习的基本心理规律，为教育实践提供科学依据。随着教育理念的不断演进，教育心理学的研究范畴已从传统的学习理论扩展到认知发展、动机激发、个体差异及社会文化影响等多维领域。

本书共十一章，具体内容包括走进教育心理学、学生的心理发展与个体差异、学习的基本理论、学习动机、学习迁移、知识的学习、技能的学习、学习策略、学生的心理健康、教学心理与教师心理、课堂测评。通过学习，有助于学生正确认识教育心理学相关知识，从而重视教育心理学。

本书根据学生的学习方式与学习能力的特点，以及从入门性学习到综合性学习的需要，提供多种形式的学习资源。每章设置了“教学指引”“目标聚焦”“教育图谱”等模块。本书突出科学性、基础性、时代性、实用性，力求概念阐述清晰、内容选取得当、结构设计合理。

本书有如下几个特色。

★注重课程德育教育

每章设置了“教学指引”“目标聚焦”“教育图谱”“知识延伸”“模拟训练”“要点总结”“教学书苑”“思维拓展”多个模块，在内容选取上融入思政元素，致力于培养学生的综合素养。

★重视基础性

本书强调教育心理学这门课程的基础地位，内容突出基本理论和基础知识，从系统阐述教育心理学的基本原理入手，在编写时力求系统、准确地介绍教育心理学的基本理论及其实践含义。

★体例丰富，可读性强

本书设置“知识延伸”“模拟训练”“要点总结”“教学书苑”“思维拓展”多个模块，使教材形式丰富多样，方便读者学习。

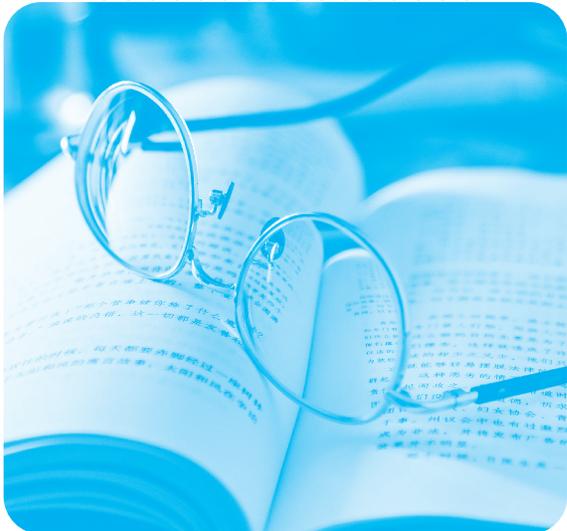
本书通用性强，受众广泛，适合教育工作者、心理学或教育学专业的学生，以及想了解教育心理学有关知识的大众阅读。

在本书的编写过程中，编者参考并引用了众多期刊、书籍及网络资源，在此向相关作者致以诚挚的谢意，如涉及版权问题，请联系我们进行处理。限于编者的水平，书中难免存在疏漏与不足之处，恳请广大读者不吝指正，提出宝贵意见。



Contents

目录



第一章 走进教育心理学 / 1

- 第一节 教育心理学概述 / 3
- 第二节 教育心理学的研究方式 / 7
- 第三节 教育心理学的发展历史 / 12

第二章 学生的心理发展与个体差异 / 18

- 第一节 学生的认知发展 / 20
- 第二节 学生的人格发展和社会发展 / 30
- 第三节 个体智力差异与个体学习风格 / 36
- 第四节 社会文化背景与性别差异 / 45

第三章 学习的基本理论 / 49

- 第一节 经典性条件作用理论 / 51
- 第二节 联结学派的学习理论 / 54
- 第三节 认知学派的学习理论 / 59
- 第四节 人本主义学派的学习理论 / 65

第四章 学习动机 / 68

- 第一节 学习动机及理论 / 70
- 第二节 学习动机的个体因素 / 75
- 第三节 学习动机的情境因素 / 85

第五章 学习迁移 / 94

- 第一节 学习迁移概论 / 96
- 第二节 学习迁移分类 / 97
- 第三节 学习迁移的机制 / 100

第六章 知识的学习 / 104

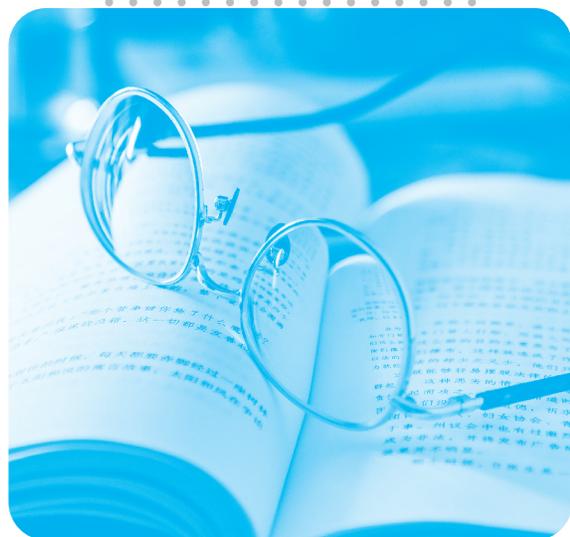
- 第一节 知识的获得 / 106
- 第二节 知识的保持 / 110

第七章 技能的学习 / 115

- 第一节 技能的概述 / 117
- 第二节 动作技能 / 122
- 第三节 智力技能 / 129

第八章 学习策略 / 137

- 第一节 学习策略的概述 / 139
- 第二节 几种典型的认知策略 / 141
- 第三节 元认知策略的概述 / 146
- 第四节 学习策略的学习和训练 / 149





Contents

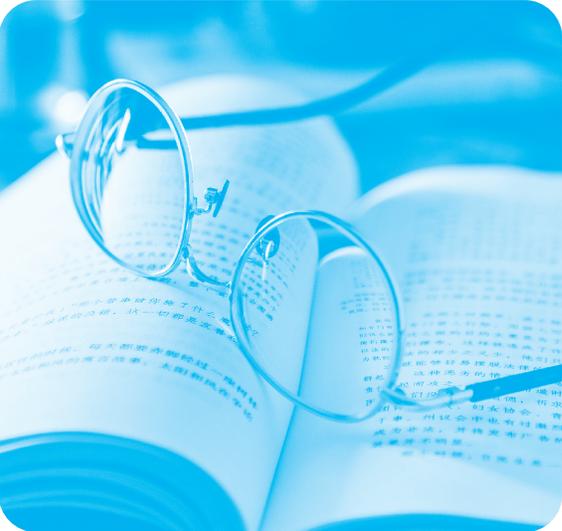
目录

第九章 学生的心理健康 / 157

- 第一节 认识心理健康 / 159
- 第二节 情绪与心理健康 / 162
- 第三节 常见的心理问题 / 167
- 第四节 心理学的推进 / 173

第十章 教学心理与教师心理 / 181

- 第一节 设置教学目标 / 183
- 第二节 选择教学策略 / 189
- 第三节 创设学习环境 / 195
- 第四节 教师心理 / 202

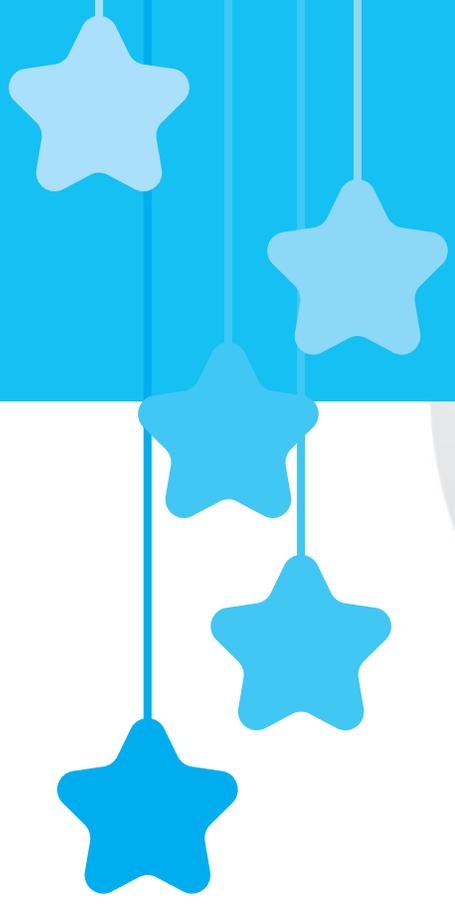


第十一章 课堂测评 / 208

- 第一节 课堂测评概念 / 210
- 第二节 传统课堂测评方法 / 217
- 第三节 非传统课堂测评方法 / 222
- 第四节 课堂测评的应用 / 224

参考文献 / 232





第一章 走进教育心理学



教学指引

本章主要介绍教育心理学的研究对象、内容及意义，探讨其在教育理论与实践中的重要作用。作为研究教与学基本心理规律的科学，教育心理学聚焦学习心理、教学心理、学生心理和教师心理等领域，通过量化与质性研究方法，揭示学习过程、教学设计及评价反思的核心机制。同时，本章还回顾了教育心理学的发展历程，并展望其未来发展趋势，为理解现代教育提供了重要的科学基础和实践指导。

目标聚焦

◆知识目标

1. 了解教育心理学的研究对象和主要内容。
2. 掌握教育心理学在教育理论与实践中的意义。
3. 熟悉教育心理学的发展历程。
4. 学习教育心理学的主要研究方法。

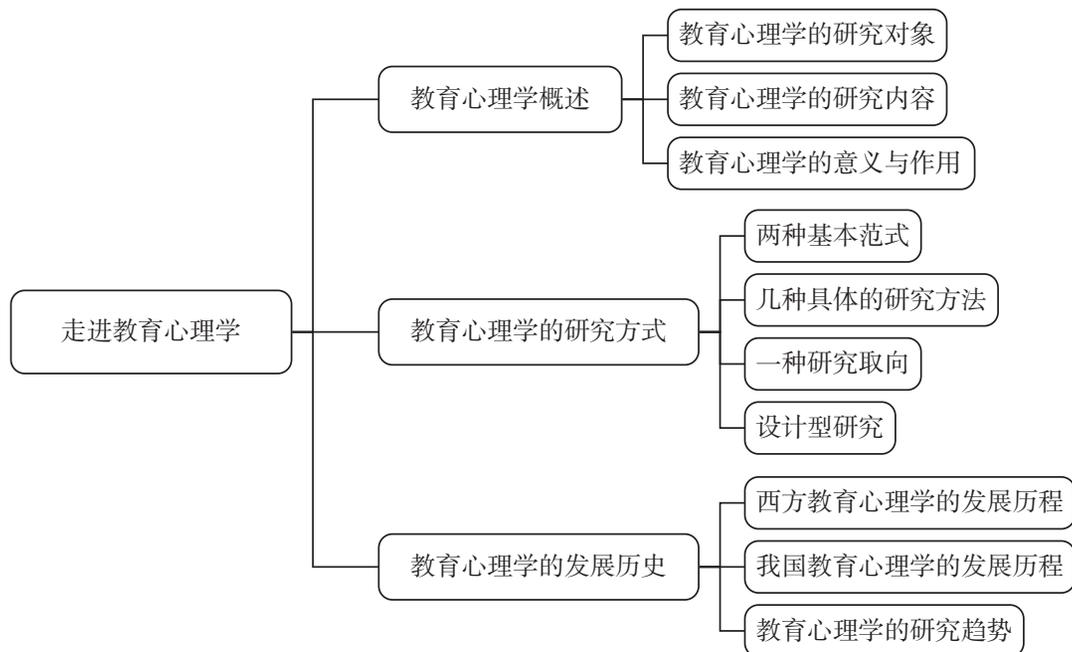
◆技能目标

1. 能够运用教育心理学的基本原理分析和解决实际教学中的问题。
2. 学会使用问卷调查、观察记录、访谈等研究方法收集和分析教育数据。
3. 能够在真实教育情境中优化教学方案并进行持续改进。

◆素质目标

1. 培养科学探究精神，形成以实证为基础分析教育问题的习惯。
2. 树立以人为本的教育理念，关注学习者的主体性和社会文化互动对学习的影响。
3. 具备终身学习意识，能够在不断变化的教育环境中主动适应和创新。

教育图谱



第一节 教育心理学概述

一、教育心理学的研究对象

教育心理学 (educational psychology) 是一门通过科学方法研究教与学相互作用基本规则的科学, 是应用心理学的一个分支。教育心理学的知识正是围绕教与学的相互作用过程而组织的, 包括学习心理、教学心理、学生心理和教师心理四大部分内容。

(一) 教学心理

以基本学习理论和具体学习心理的研究为基础, 教育心理学进一步研究如何设计和实施有效的教学, 促进学习者的学习。具体问题包括教学目标的分析和表述、教学过程设计和教学策略的选择、学习环境设计、技术工具的应用、课堂行为的管理以及教学测评等。教育心理学将教育心理学与各学科领域 (如语言、数学、科学等) 相结合, 研究了各类具体知识和技能的学习过程、教学策略和测评方法。

(二) 学习心理

学习是生活当中非常普遍的现象。从咿呀学语到掌握各门深奥的科学知识, 从蹒跚学步到掌握各种复杂的运动技能, 学习遍及生活的各个领域。近一百年来, 心理学家对学习进行了深入研究, 形成了系统的学习理论。

1. 学习的实质

学习的实质即学习的结果到底使学习者收获了什么, 或者说使学习者发生了怎样的变化。是外部的行为操作, 还是内部的心理结构? 是简单的一条一条经验的积累, 还是形成了整体的经验结构?

2. 学习的过程

学习的过程即学习是怎样实现的, 或者说怎样才能达到预期的学习目标。

3. 学习的规律和条件

学习的规律和条件即学习过程受到哪些条件和因素的影响, 有效的学习需要遵循哪些原则?

在基本学习理论的基础上, 教育心理学研究具体领域的学习心理。这既包括学习的动机及其激发, 也包括学习的策略及其培养; 既包括各类知识和认知策略的学习, 又包括动作技能以及态度、品德和价值观的学习; 既包括全日制中学生的学习, 又包括各种非全日制教育环境中的学习。

知识延伸

SMART 原则

有效的教学目标应当遵循 SMART 原则（具体的 specific、可测量的 measurable、可达成的 achievable、相关的 relevant、时间限定的 time-bound），这有助于确保教学目标清晰明确，便于评估。

（三）教师心理和学生心理

教师和学生是教育活动中的两类主体。教育心理学家对这两类主体的心理进行了研究，包括学生的心理发展（认知发展和社会性发展）与教育的关系、学生的个体差异与因材施教的问题，以及教师的专业品质和专业发展。

二、教育心理学的研究内容

教育心理学重点研究如何教、如何学以及教和学之间如何相互作用的问题。教育心理学的具体研究范畴正是围绕教与学及其相互作用的过程而展开的。狭义地说，教学是指在学校情境中师生以特定的文化为对象进行的互动过程，教师利用一定的方法和资源促进学生的有效学习和发展。教与学相互作用是一个复杂的系统性过程，如图 1-1 所示，该系统包含教师、学生、教学内容、教学媒体和教学环境五要素；包括学习过程、教学过程和评价 / 反思过程三种密切交织在一起的活动过程。

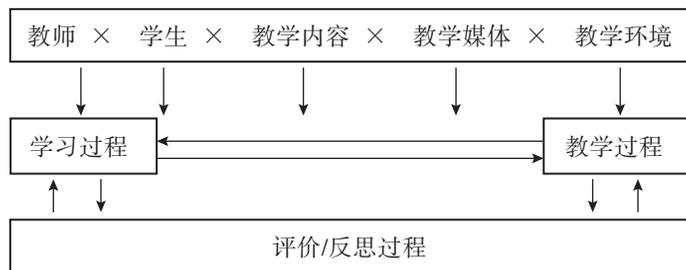


图 1-1 教与学相互作用的过程

（一）教学的基本要素

教学作为一个复杂的系统性过程，包含一系列要素的相互作用。教育心理学的研究需要考察这些要素对教学过程及其效果的影响，以便指导具体条件下的教学设计和实施。

1. 教师

教师在组织教学、协调其他各种因素中起关键作用。教师这一要素包括敬业精神、专业知识、专业技能以及教学风格等。

2. 学生

学生是学习的主体因素，任何教学手段必须通过学生起作用。学生这一要素主要从两个方面影响教与学的过程：一是群体差异，包括年龄、性别、社会文化等差异；二是个体差异，包括先前的知识基础、学习方式、智力水平、兴趣和需要差异等。在学生这一要素中，无论群体差异还是个体差异，都是教育心理学研究的主要范畴。学生是教育心理学研究的主要对象。

3. 教学内容

教学内容是教与学的过程中有意传递的主要信息部分。教学内容一般表现为课程内容标准、教学目标、教学材料和课程等。

4. 教学媒体

教学媒体是教学内容的载体，是教学内容的表现形式，是师生之间传递信息的工具，如实物、文字、口头语言、图表、图像以及动画等。教学媒体往往要通过一定的物质手段来实现，如书本、板书、投影仪、录像以及计算机等。

5. 教学环境

教学环境包括物质环境和社会环境两方面。前者涉及课堂自然条件（如温度和照明等）、教学设施（如桌椅、黑板和投影仪等）及空间布置（如座位的排列等）等；后者涉及课堂纪律、课堂气氛、师生关系、同学关系、校风以及社会文化背景等。在教育心理学中，教学环境不仅是课堂管理研究的主要范畴，也是学习过程研究和教学设计研究所不能忽视的重要内容。

模拟训练

（单项选择题）下列（ ）不属于教学媒体范畴，教学媒体作为师生间传递信息的工具，在教学过程中扮演重要角色？

- A. 实物与文字
B. 口头语言
C. 图表、图像及动画
D. 教学设施，如桌椅、黑板等

【答案】D

【精析】教学媒体指的是用于承载和表现教学内容的形式，如实物与文字，口头语言，图表、图像及动画等，并通过特定的物质手段（如书本、板书、投影仪、录像以及计算机等）来实现。而选项D中的“教学设施，如桌椅、黑板等”属于教学环境的一部分，尤其是物质环境方面，并不直接作为教学媒体。因此，正确答案是D。

（二）教学的三种活动过程

教学包括学习过程、教学过程和评价 / 反思过程三种活动过程。

1. 学习过程

学习过程指学生在教学情境中通过与教师、同学以及教学信息的相互作用，获得知识、技能和态度的过程。学习过程是教育心理学研究的核心内容。

2. 教学过程

在教学过程中，教师根据教学目标、教学任务和教学内容，通过设计教学情景，组织教学活动，与学生进行信息交流，从而引导学生理解、思考、探索 and 发现，使其获得知识、技能和态度。

3. 评价 / 反思过程

评价 / 反思过程即对学习和教学效果进行测量、评定和反思，以促使其进一步改进的过程。评价 / 反思过程随学习过程和教学过程而变化，反过来又促进学习过程和教学过程。

三、教育心理学的意义与作用

教育心理学在教育理论和实践中扮演着非常重要的角色，下面我们从三个方面来分析它的重要意义与作用。

（一）教育心理学是教育职业的重要科学基础

各种社会职业在历史发展中从传统行业演变为现代职业，其关键特征是以知识为基础的持续改进。这一过程带来了两方面深远影响：一是推动专业快速进步，通过科学研究发现并弥补知识与实践的不足，实现突破与创新；二是有助于新实践模式的推广与规模化应用。

学校教育在历史发展中经历了深刻变革。为推动其创新与发展，需将教育建立在专业知识基础上，而教育心理学为此提供了关键支撑。教育心理学通过科学方法研究人的学习规律及其促进策略，揭示学习规律并构建有效教学的原则与方法，为学校教育发展，为现代成熟职业教育奠定了重要基础。

（二）教育心理学促进教师发展

教师是一种专门的职业，不是任何具有相应学科知识的人都能胜任的。在国外，一个大学生要想当教师，还必须到教育学院获得研究生教育证书（postgraduate certificates in education, PGCE），接受专门的教育培训，获得教学专业知识和专门技能。教师所应具备的多方面教学专业知识和专业技能，其中多数与教育心理学知识有关。而且，教师的成长将经历诸多阶段，每一阶段关注的焦点问题不同，如课堂管理、教学设计和因材施教等，教育心理学在这些焦点问题上都积累了丰富的理论和研究，教师可以从中获得一定的知识、技能和启示，使自己尽快完成这一成长过程，早日成为一名合格教师。

（三）教育心理学指导课堂实践

教育心理学对课堂实践的指导作用体现在教育心理学可以描述、解释、预测和控制课堂实践上。在实际应用中，这两个作用往往相互交织在一起。下面，我们从以下两个方面的指导来介绍教育心理学的这些作用。

1. 科学理论上的指导

（1）教育心理学为教育现象提供了不同于传统常识的新观点。实际教育中，许多教学方法源于传统习惯或主观判断，而教育心理学通过分析研究，提出了不同见解。如小学语文课上，关于指定学生朗诵课文的方式，传统观点认为随机点名更有效，因为它能促使学生全程关注课文，避免按顺序点名导致学生只关注自己的部分。然而，教育心理学研究表明，答案并非如此简单。虽然按顺序轮流朗诵存在一定问题，但也具有独特优势。在一年级课堂中，循环轮流能让每个学生都有机会练习朗诵并获得教师反馈，这对培养整体成就感和提升朗诵能力尤为重要，且这种方式体现了公平性，避免了教师偏心的嫌疑。

（2）教育心理学为课堂教学提供理论性解释。教育心理学为实际教学提供了一般性的原则或技术。教师可结合自己的教学材料，将这些原则转变为相应的教学程序或活动。如根据直接指导教学原理，教学要包括如下步骤：复习和检查、呈现新材料、提供有指导的练习、提供反馈和纠正、提供独立的练习以及进行单元复习等。教师可以根据这些步骤来安排教学活动，并设计适当的材料来实现每一个步骤。

(3) 教育心理学助力教师分析、预测并干预学生行为。通过其原理,教师能准确分析行为原因并采取有效措施。如针对低年级学生反复擅自离座的问题,直觉可能建议不断提醒学生坐下,但研究显示,这样做反而会增加离座行为。相反,当教师忽略离座学生,转而表扬遵守纪律的学生时,离座率会下降。这是因为,如果学生离座是为了吸引注意,教师的批评或提示反而强化了不良行为,而表扬守纪学生则强化了良好行为,从而抑制不良行为。

2. 研究方法上的指导

(1) 教育心理学帮助教师运用研究方法分析问题。学生情况各异,当出现问题时,教育心理学虽不能直接解决,但能指导教师通过多种方式探究原因。例如,一名四年级学生语文阅读困难,可通过测验结果分析。若智力测验分数低且各科成绩均差,可能与智力相关;若智力水平高且仅阅读存在问题,则需进一步调查其正字、发音、语义掌握情况及过往经验。同时,健康检查也很重要,听觉缺陷、视觉缺陷、内分泌失调或营养不良等生理因素可能影响学习效率。此外,阅读困难也可能源于生活经验,如父母离异、期望过高、师生关系不和或教学方法不当等,导致学习动机受挫或兴趣丧失。掌握教育心理学理论和方法的教师,能够追根溯源,以宽容态度和针对性措施帮助学生克服学习困难,提升学业表现。

(2) 教育心理学为教师提供理论指导,而非解决具体问题的固定公式。因此,教师在应用原理和方法时,需结合实际情况进行创造性和动态的研究。创造性研究要求教师根据学生、班级、学校及社会环境的具体差异,灵活调整策略;动态研究则强调持续反思教学计划与方法的效果,并及时作出调整。

教育心理学是研究教与学的基本心理规律的科学,它的具体研究内容包括学习的基本理论、学习的心理规律、教学心理、学生心理和教师心理等。学习、教学以及教与学之间的动态作用是教育心理学研究的基本着眼点。教育心理学的研究将为教育职业奠定重要的科学基础,对于教师的专业发展以及课堂实践具有重要的意义和作用。



第二节 教育心理学的研究方式

教育心理学的研究方法主要是沿用心理学领域的通用研究方法。量化研究(quantitative research)与质性研究(qualitative research)这两种基本范式包括问卷法、实验法、观察法、访谈法、微观发生法等具体的研究方法。近年来,教育心理学领域中的研究者开始针对研究课题的特殊性尝试采用新的研究思路和方法,如“设计型研究”等。

一、两种基本范式

量化研究与质性研究是当前社会科学研究中的两种基本范式,在教育心理学的研究中得到了广

泛的应用。

量化研究又称“量的研究”或“定量研究”，侧重对事物可量化的特性进行测量与分析，以检验理论假设。它具有完备的操作技术，包括抽样、资料收集（如问卷、实验）和数据统计等方法。其基本流程为：假设—抽样—资料收集（问卷/实验）—统计检验。研究者需明确问题，确定关键变量（如已有知识水平、认知策略与学习效果），提出变量间因果或相关关系的理论假设，通过概率抽样选取样本，使用有效工具采集数据，并通过统计分析验证假设关系。

质性研究又称“质的研究”或“定性研究”。研究者置身于自然情景中，通过观察、访谈、实物分析等方法收集资料，对社会现象进行整体探究。研究采用归纳方式分析资料并形成理论，通过与研究对象互动理解其行为。研究者本人是主要研究工具，通常不使用量表等测量工具。质性研究不同于量化研究的假设检验，而是自下而上地从原始资料中归纳经验，提炼核心维度，基于经验建立理论。它注重从研究对象的角度真实反映其行为、看法和体验，强调事件的整体性、情境性及动态调整研究问题和方法。需要注意的是，质性研究并非理论思辨或经验总结，而是与量化研究一样，坚持实证主义立场，以事实资料为基础。表 1-1 对比了两者的适用场合。

表 1-1 量化研究和质性研究方法的适用场合

量化研究	质性研究
非常清楚研究对象的情况	不清楚研究对象的情况
测量方面存在的问题不大，或者不存在测量方面的问题	进行探索性研究时，相关的概念和变量不确定，或定义不清
不需要把研究发现与更广泛的社会文化背景相联系，或 对这一背景已经有了清楚的了解	进行深度探索性研究时，试图把行为的某些特定方面与更 广泛的背景联系起来
需要对代表性样本进行详细的数学描述	所考察的是问题的意义，而不是次数或频率
测量的可重复性非常重要	研究需要保持较高的灵活性以便随时发现预料之外的深层问题
需要把结果加以推广，或需要把不同的人群加以比较	需要对所选择的问题、个案和事件进行深层次的、详细的考察

二、几种具体的研究方法

在教育心理学中，问卷法、实验法、观察法、访谈法、微观发生法是常用的研究方法。

（一）问卷法

问卷法（questionnaire method）是研究者通过统一设计的问卷收集研究对象心理和行为资料的方法。研究者需根据目的和问题确定问卷内容结构，编写问题并评估其适当性，通常还需对初版问卷进行试用和修改。发放时可采用个别或集体形式，并确保问卷回收率。问卷法适用于大样本施测，省时高效，便于统计分析，但灵活性较差，深入性不足。

（二）实验法

实验法（experimental method）是通过创设情境、操纵或控制变量，揭示教育和心理现象因果关系的研究方法，可分为实验室实验和自然实验。研究时需明确自变量、因变量和无关变量。自变量是影响心理或行为的因素（如教学方法），因变量是反映心理行为特征的指标（如学习成绩），而无关变量可能干扰因变量结果，需通过方法和程序加以控制。例如，在研究“小组合作对学生成绩的影响”中，自变量为学习方式（小组合作与个别学习），因变量为学习成绩。研究者需确保两组

学生在已有学业水平、教师教学水平和学习时长等无关变量上保持一致，以准确检验学习方式对成绩的影响。

实验法通过操纵和控制变量，能有效揭示因果关系，但其劣势在于：人为处理实验情境可能影响结果的外推效度，且在教育研究中，无关变量往往难以有效控制。

（三）观察法

观察法（observation method）是研究者通过感官或仪器，在一定时间内有目的、有计划地记录和描述客观对象表现以收集资料的方法。研究者可通过观察师生在各种情境下的活动，了解其心理特点与交往模式，如分析儿童在团体活动中的攻击行为和亲和行为的频率、强度及形式。观察通常在自然条件下进行，称为自然观察；若在控制干预的情境下进行，则称为实验观察。分析观察结果时，研究者需编制分类编码系统，对各类行为进行量化和统计分析。

观察法是在自然或接近自然的条件下进行的，这能保证研究与真实情境的一致性，提高研究的可推广性。但研究者要防止自身主观意志及感情的干扰，提高研究的客观性。

（四）访谈法

访谈法（interview method）是研究者通过与研究对象进行口头交谈来收集有关的心理和行为资料的一种研究方法。比如，研究者可以通过访谈法来考察父母离异对儿童个性、社会性发展的影响。在这种研究中，访谈者和被访者不断地进行相互作用，访谈者的提问影响着被访者的回答，而被访者的回答也进一步影响着访谈者的提问。在访谈过程中，访谈者首先要取得被访者的信任和配合，要采用恰当的方式来提问，使他们能坦率、真实地表达自己的观念、态度和情感感受。另外，访谈不是聊天，一定要围绕着所研究的问题进行访谈，访谈前要编制访谈计划，要对访谈过程进行准确的记录。

访谈法有助于研究者深入了解人们的态度、情感、思想及主观感受，从而多角度分析人们的心理与行为，目前在心理和教育研究中应用日益广泛。然而，有效运用此方法对研究者要求较高，需确保访谈结果的客观与准确。

（五）微观发生法

微观发生法（microgenetic method）是对学生认知变化的精细信息进行纵向研究的一种方法。它通过集中分析学生认知发展中认知变化的关键环节，有效地探讨学生认知变化的具体过程与潜在机制。

微观发生法实验通常包括3个阶段：前测阶段确定任务的新颖性；练习或干预阶段考查学生发现策略或掌握知识的过程；后测阶段评估学生对任务的掌握情况。每个阶段可收集正确率、反应时、口头报告等数据，通过高密度观察和反复试验分析获取认知变化的详细资料。该方法在发展与教育心理学中应用广泛，如有研究者用其揭示了两人问题解决中惯例产生的过程机制。

三、一种研究取向

行动研究（action research）最早是由美国心理学家库尔特·勒温（Kurt Lewin）为了解决社会科学研究与实际生活严重分离的问题而提出来的。顾名思义，行动研究就是把行动和研究双重活动合二为一。教育行动研究（educational action research）则是由教育情境中的参与者（如教师、学生、

校长等)所采用的一种自我反思式的探究方式,以此提高参与者对实践的理解并促进自身的教育实践。

教育行动研究不是一种严格的研究方法,而是一种研究取向。这种研究取向并不过于强调研究过程中控制的严格性和研究计划的严密性,允许在实际工作中对研究方案进行不断的修改和完善。这种研究取向具有以下四个特点。

1. 为行动而研究

研究者基于实际工作的需要,将实际问题发展为研究课题,目的在于更好地解决问题、提高行动质量。

2. 对行动进行研究

研究过程与行动过程相结合,研究者将解决问题的方法作为变量在全程研究中逐个加以检验。

3. 在行动中研究

行动者参与研究,研究者参与实践,两者在研究和工作中相互协作,缩短理论与实践活动、研究成果与实际应用之间的距离。

4. 在动态情境下进行研究

在动态环境下或在较短时间内显示其在实际工作中的作用和效能,根据情境反馈而动态地调整研究和行动。

行动研究的过程在整体上存在一定的结构框架。一般认为,行动研究是一个由计划、行动、观察和反思四个相互联系的环节组成的螺旋上升的发展过程。图 1-2 展示了一位小学数学教师是如何通过行动研究的循环过程来促进学生的“改错”行为的。

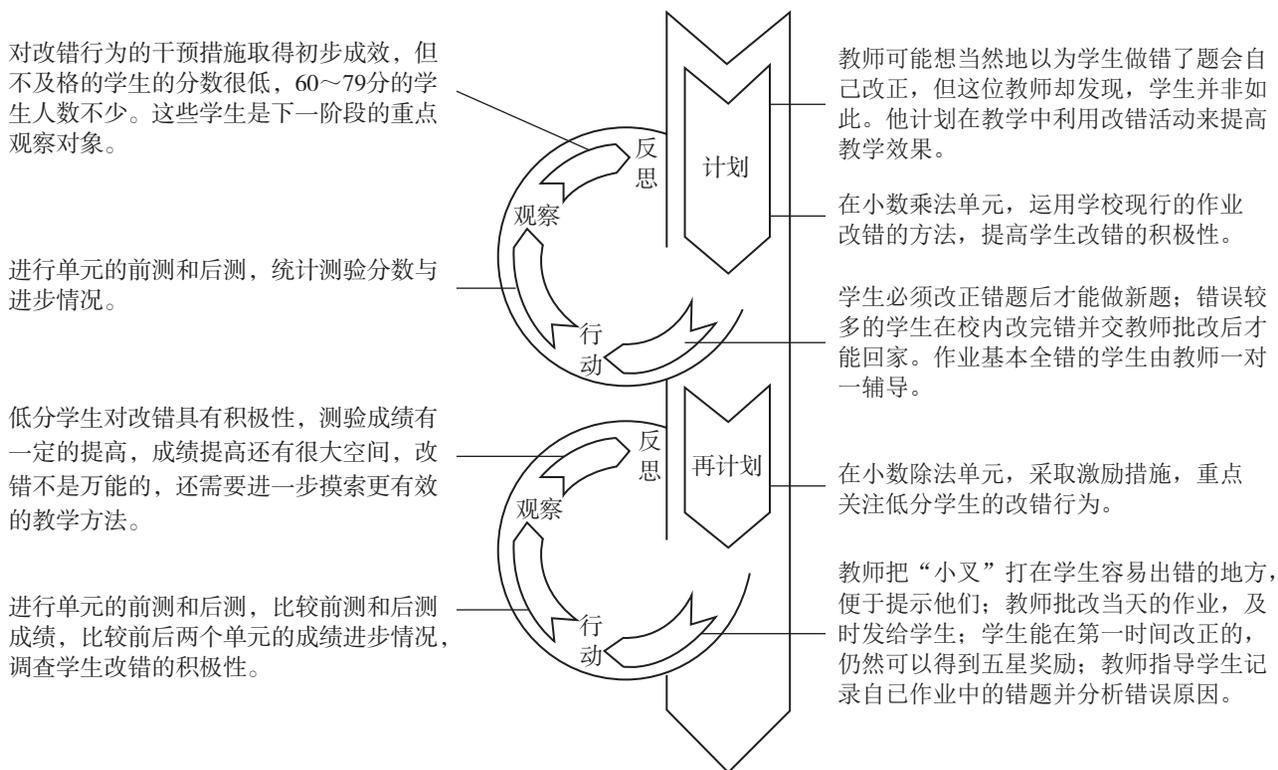


图 1-2 行动研究的螺旋过程

本节介绍教育心理学研究的两种基本范式，以及具体方法，如问卷法、实验法（属量化研究）和观察法、访谈法（属质性研究）。设计型研究注重在真实教育情境中对教育设计进行形成性评价与持续优化。当前，教育心理学研究方法趋于多元化，常根据具体情境综合运用多种方法。

第三节 教育心理学的发展历史

作为一门独立的学科，教育心理学的发展经历了一个曲折的过程，它遵循学科发展的一般性规律——最初依附于普通心理学或被融合于发展心理学，后来发展成为一门独立的学科并形成比较完整的体系。

一、西方教育心理学的发展历程

西方教育心理学的思想可追溯至古希腊哲学家柏拉图。柏拉图认为知识与生俱来，通过经验学习逐渐完善；其学生亚里士多德则提出观念联想有助于理解和记忆，奠定了相似律、接近律和对比律的基础。17世纪，洛克提出“白板说”，强调外部影响对学习的作用，连续的简单印象可通过联想形成复杂观念。17世纪，夸美纽斯首次指出儿童学习能力存在年龄差异，并认为儿童在已有经验范围内参与活动能更高效学习。18世纪中叶，卢梭在《爱弥儿》中提出知识源于经验，主张以推理和探究替代灌输，按儿童自然倾向施教。19世纪，裴斯泰洛齐提倡教育心理学化，利用儿童自然兴趣和活动进行教学。19世纪，赫尔巴特则是首位将教学过程从学科中区分出来的科学家，他认为生动的旧观念通过联想激发对新事物的知觉，从而培养兴趣。

由此可见，在教育心理学成为一门独立的学科以前，已经有无数的教育家、思想家提出了许多可贵的教育心理学思想，这些都是值得我们珍惜的宝贵财富。在20世纪，教育心理学发展成为一门独立的学科，逐步形成了较完善的学科体系。其发展过程可以归纳为下面的四个时期。

（一）初创时期

1903年，美国心理学家爱德华·桑代克（Edward Thorndike）出版了《教育心理学》一书，这是西方第一本以教育心理学命名的专著。桑代克从人是一个生物的存在这个角度建立了自己的教育心理学体系。他的教育心理学分为三个部分：第一部分讲人类的本性；第二部分讲学习心理；第三部分讲个体差异及其原因。这一著作奠定了教育心理学发展的基础，西方教育心理学的名称和体系由此确立。在此后的30多年里，美国的同类著作几乎都继承了这一体系。但是，这一时期的著作内容多是以普通心理学的原理解释实际的教育问题，主要是一些有关学习的资料。

这一时期，教育心理学形成了行为主义和认知学习理论两大对立流派。行为主义以桑代克为先

驱, 约翰·华生 (John Watson) 为代表, 伯尔赫斯·斯金纳 (Burrhus Skinner) 进一步发展, 强调用科学方法研究外显行为, 认为学习是刺激与反应之间建立联结的过程: 有益的反应因强化而保留, 无益或受惩罚的反应则消退。相对的行为主义, 20 世纪初德国格式塔学派提出早期认知学习理论, 主张研究学习的内部过程和经验, 强调学习是在头脑中构建“完形”, 即对事物及其关系的整体理解, 而非简单刺激—反应联结的累积。



知识延伸

历史背景与学科发展的关联

(1) 行为主义兴起的时代背景：“科学主义”思潮的影响

20 世纪初, 美国正处于“实用主义”与“科学主义”盛行的时期, 心理学作为一门年轻学科, 迫切希望摆脱哲学的思辨传统, 成为像物理学、生物学一样的“硬科学”。行为主义主张“研究可观察、可测量的行为”, 恰好契合了这一需求——通过严格的实验控制 (如斯金纳箱), 使心理学研究具备客观性、可重复性, 这也是其能在早期教育心理学中占据主导地位的重要原因。

(2) 格式塔学派的德国根源：“整体论”哲学的影响

格式塔 (Gestalt) 在德语中意为“整体”“完形”, 这一学派的诞生与德国哲学中的“整体论” (强调“部分之和大于整体”) 密切相关。当时德国心理学界反对将心理现象拆分为“元素” (如冯特的“构造主义”将意识拆分为感觉、意象), 主张从“整体”角度研究心理过程, 这一思想反映在学习理论中, 就是强调“对事物整体关系的理解”, 而非“刺激—反应的碎片化联结”。

(二) 发展时期

20 世纪 20 年代起, 西方教育心理学吸收儿童心理学和心理测验成果, 内容大幅扩充。20 世纪 30 年代, 心理学快速发展, 成为其组成部分; 20 世纪 40 年代, 西格蒙德·弗洛伊德 (Sigmund Freud) 理论流行, 儿童个性、社会适应及生理卫生问题纳入研究领域。20 世纪 50 年代, 程序教学兴起, 信息论思想被广泛接受, 进一步影响教育心理学内容。

这一时期美国出版的教育心理学书籍多达上百种, 但因缺乏统一理论指导, 体系各异, 内容多源自普通心理学和儿童心理学。受行为主义影响, 学习是唯一共同主题, 教育心理学尚未形成独立理论体系。

此阶段行为主义学习理论占主导, 但也逐渐吸收认知学习理论思想, 出现折中倾向, 代表人物为爱德华·托尔曼 (Edward Tolman)。他强调研究学习者的整体行为, 关注环境刺激到行为反应间的认知中介过程。

(三) 成熟时期

自 20 世纪 60 年代开始, 西方教育心理学的内容和体系出现了某些变化。教育心理学的内容日

趋集中，有几个方面的研究似乎为大多数人所公认，如教育与心理发展的关系、学习心理、教学心理、评定与测量、个体差异、课堂管理和教师心理等。教育心理学作为一门具有独立理论体系的学科正在形成。

这一时期，西方教育心理学更加注重结合教育实际，为学校教育服务。20世纪60年代初，杰罗姆·布鲁纳（Jerome Bruner）发起课程改革，推动美国教育心理学关注教育过程、学生心理及教材、教法和教学手段的改进。同时，社会心理因素在教学中的作用受到重视，不少学者将学校和课堂视为社会情境，研究其中的影响因素，如学习动机、班级规模、学生角色等。随着信息技术发展，计算机辅助教学也成为研究热点，对其效果和条件进行了大量探索。

随着学习理论研究深入，行为主义的机械论和还原论弊端逐渐显现，而认知派学习理论的优势得以凸显，因此受到更多关注。受计算机科学影响，认知学习理论自五六十年代起进入兴盛期，形成了认知结构理论和信息加工理论。与此同时，心理学中兴起人本主义思潮，反对将人分割为要素，主张研究整体的人，强调自我实现的潜能与动力，从这一角度解释学习，并突出学习者的自我参与、激励、评价与批判。



知识延伸

杜威实用主义教育思想

约翰·杜威（John Dewey，1859—1952），美国进步主义教育运动的代表。1919年，杜威来华访问，足迹遍及14个省市。“五四”前后，杜威的实用主义教育思想是当时最重要的教育思潮：建立儿童中心，信奉“教育即生活”的理念，取消班级授课制，崇尚个性化教育，推行设计教学法、道尔顿制教学法。中国学者组成“新教育共进社”，实践杜威的教育理论，南京高等师范学校附属小学被直接命名为“杜威学校”。其影响之大，超乎寻常。杜威实用主义哲学和教育思想标榜以科学与民主精神为核心。

（四）完善时期

20世纪80年代以后，教育心理学的体系越来越完善，研究越来越深入，视角越来越综合。随着让·皮亚杰（Jean Piaget）和列夫·维果茨基（Lev Vygotsky）的理论被大量介绍到美国，加之受认知学习理论研究的深刻影响，人们对学习的理解发生了很大变化，对学习和教学过程及其条件研究得越来越深入细致，如从认知层面研究问题解决过程、学习策略以及学习动机等，并且，越来越注重为教学实践服务，发展了许多有效的教学模式，如合作学习等。

这一时期，建构主义作为认知学习理论的新发展，对教育心理学影响深远。它强调学习不是知识的简单传递，而是主动建构的过程。1994年，杰罗姆·布鲁纳在美国教育研究会报告中总结了教育心理学的成果，主要包括4个方面：一是主动性研究，探讨学生如何主动参与教学并控制自身心理活动；二是反思性研究，探究学生如何内化知识意义并进行自我调节；三是合作性研究，分析如何利用人际资源，通过同伴辅导、合作学习等方式结合个人思维与团队合作；四是社会文化研究，考察社会文化背景对学习过程与结果的影响。

美国教育心理学家马克斯·梅耶（Max Meyer）从3个方面对教育心理学的发展进行了概括。在学习方面，教育心理学从行为主义转到认知理论，从一般的学习理论转到具体学科的学习理论，从学习行为转到学习策略。在教学方面，教育心理学探索促进深度学习的教学方法与学习策略训练。在评定方面，教育心理学发展了评定各种知识和技能、认知加工以及学习者特征的方法。

知识延伸

认知科学的兴起对教育心理学的影响

20世纪80年代后，认知科学（如融合心理学、计算机科学、神经科学等）的发展为教育心理学提供了微观层面的研究工具。

1. 脑科学研究的支持

例如，通过脑成像技术发现，“主动建构知识”时（如自主解题等），大脑前额叶皮层（负责高级认知）的活跃程度远高于“被动接受知识”时（如听讲座等），这为建构主义教学提供了神经科学证据。

2. 计算机科学的借鉴

人工智能的发展让教育心理学开始研究“机器学习与人类学习的异同”，例如，借鉴人工智能的“知识表征”方式（如思维导图等），设计更符合人类认知规律的知识呈现方式，推动了“认知工具”（如思维导图软件、在线学习平台等）在教学中的应用。

二、我国教育心理学的发展历程

在教育心理学（甚至心理学）成为独立学科之前，无论是西方还是中国都已出现大量有关教育心理学的论述，特别是有关学习的论述。在我国古代，从孔子开始，历代的思想家、教育家对学习有过许多论述。最初把“学”和“习”两字联系在一起的是孔子，他曾说“学而时习之，不亦说乎”。这里是把“学”和“习”分开来说的，但是其实际意义仍具有学、思、习、行的意思。孔子还提倡“志于学”，要求学生激发学习动机，下决心去探求学问，“不耻下问”“每事问”；要详尽地考察、探索学习中所产生的一切疑问，“学而不思则罔，思而不学则殆”。孔子关于“温故而知新”的思想强调了学习时要及时、经常地进行温习，关于“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”的思想则充分强调了学习中兴趣和情感的作用。后来，许多思想家对孔子的学说都有进一步的诠释和发展，构成了我国教育思想宝库中极为重要的教育心理学思想。

模拟训练

（单项选择题）孔子的“温故而知新”主要强调的是（ ）。

- A. 学习过程中要不断提出疑问
- B. 学习时要及时、经常地进行温习
- C. 学习需要有强烈的动机
- D. 学习应该基于个人的兴趣

【答案】B

【精析】“温故而知新”强调的是通过对已有知识的复习可以获得新的理解和认识，即强调复习的重要性，因此选择B选项。

（一）教育心理学的引入与早期研究

在20世纪初，我国出现的第一本教育心理学著作是1908年由房东岳翻译的日本学者小原又一的著作《教育实用心理学》。1924年，廖世承编写了我国第一本《教育心理学》教科书。该书主要参考了桑代克等人的教育心理学著作，结合了我国当时的实验材料。

我国的教育心理学家在这一时期也结合本国的教育实际情况开展了自己的研究工作，如文言文和白话文的学习心理、教育心理测验的编制与应用，以及一些教育试验探索。

（二）教育心理学的改造、发展与曲折

1949年中华人民共和国成立后，教育心理学工作者开始全面以马克思主义改造教育心理学理论，同时开始学习苏联的相关理论。

在这个时期，我国学者也进行了一些自己的实验研究，主要包括儿童入学年龄问题的实验研究、学科心理的实验研究、程序教学的实验研究。

（三）教育心理学的恢复和迅速发展

1978年改革开放之后，中国的教育心理学迎来了发展的新阶段。中国的教育心理学开始面向世界，在借鉴苏联和西方的研究成果的基础上开展了深入的研究工作。迄今为止，我国的教育心理学研究者们对人本主义、认知学习理论以及建构主义学习理论做了引进和研究；在教学心理研究上做了大量工作，并开展了许多教学改革实验；对计算机等新技术环境下的学习与教学进行了研究；对学习策略、学科教学心理、学习动机、品德形成和发展、心理健康教育、教师的专业发展等问题进行了广泛的研究。这些研究在我国的教育改革中发挥了重要的推动作用。

三、教育心理学的研究趋势

进入21世纪后，教育心理学研究表明了以下几个重要趋势。

第一，在学习观上重视学习者的主体性，突出了学习过程中的主动加工、高级思维和探究性活动，越来越重视学习者的社会文化互动。

第二，在研究领域上日益向纵深发展。一方面，关于认知与学习机制的研究与脑科学研究结合在一起，成为基础研究的新方向；另一方面，开展超越人工化的实验室研究，研究真实社会文化情境中复杂的认知、学习和人际互动过程，深入研究不同学科（如物理学、数学、语言学等）的学习和教学问题，研究新信息技术环境下的学习和教学问题，以及研究除学校以外的各种情境中的学习问题（如成人学习、基于工作的学习、终身学习等）。

第三，在研究方法上呈现出多元化的趋向。研究者们根据不同的研究目的，开展量化研究与质性研究，从事实验室研究，或在情境中进行教育行动研究或设计型研究。

第四，研究的国际化与本土化。一方面，各国学者与国际教育心理学界的交流、合作日益加深，在研究方法、研究内容上与国际接轨；另一方面，又强调研究的本土化，从各国教育的实际需求出发确定研究选题，并在学习和教学理论上逐步强调自己的创新和文化特色。

第五，教育心理学越来越综合化和跨学科化。除了教育学和心理学的视角之外，教育心理学还越来越多地吸收了神经科学、文化人类学、信息科学、复杂性系统科学、科学哲学（知识论）等学科领域的思想和方法。

要点总结

本章全面概述了教育心理学的研究对象、内容及方法，重点探讨了学习心理、教学心理、学生心理与教师心理四大领域，揭示了教与学相互作用的复杂过程。通过分析教学的基本要素和活动过程，阐明了教育心理学在促进教师专业发展、指导课堂实践中的重要作用，并总结了其发展历程与未来趋势。读者可通过本章学习，掌握教育心理学的核心理论与研究方法，提升解决实际教育问题的能力。

教学书苑

斯莱文. 教育心理学：理论与实践[M]. 12版. 吕红梅, 姚梅林, 译. 北京: 人民邮电出版社, 2024.

王振宏, 李彩娜. 教育心理学[M]. 2版. 北京: 高等教育出版社, 2020.

思维拓展

一、填空题

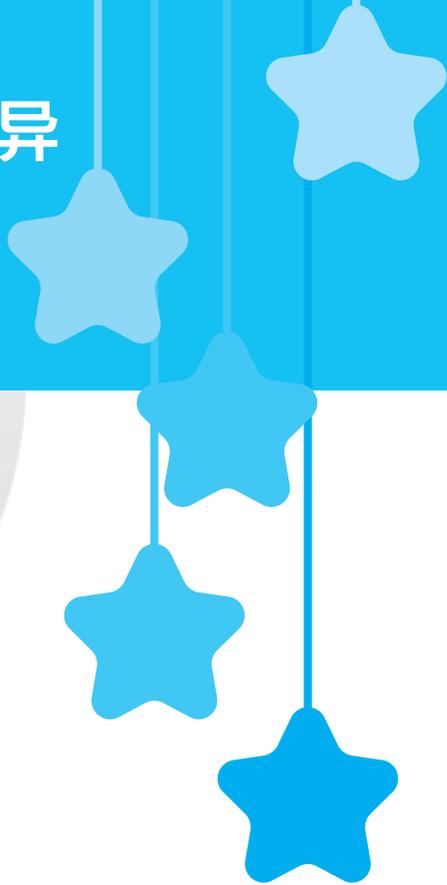
1. 教育心理学是研究_____的基本心理规律的科学。
2. 教育心理学的核心研究内容是_____。
3. 在教育心理学中，学生这一要素的影响主要体现在_____差异和_____差异两个方面。
4. 问卷法的优点是可以进行大样本施测，省时高效，但其缺点是缺乏_____和深入性。
5. 教育心理学的研究趋势之一是越来越重视学习者的_____和高级思维活动。

二、简答题

1. 教育心理学的研究对象是什么？
2. 如何利用教育心理学分析学生行为并采取有效措施？
3. 实验法的核心特点是什么？
4. 教育心理学的研究趋势之一是越来越综合化和跨学科化，具体表现是什么？



第二章 学生的心理发展与个体差异



教学指引

本章探讨学生的心理发展与个体差异，涵盖认知发展、人格与社会发展以及智力和学习风格的个体差异。首先，介绍了让·皮亚杰的认知发展阶段理论和列夫·维果茨基的文化历史发展理论，阐述了儿童认知发展的规律及教育应用。其次，分析了埃里克·埃里克森（Erik Erikson）的心理社会发展理论，强调个体在不同阶段面临的心理危机及其教育意义。最后，探讨了智力的多元理论、学习风格的生理与心理因素，以及社会文化背景和性别差异对学习的影响，为理解学生个体差异提供了全面的理论基础。

目标聚焦

◆知识目标

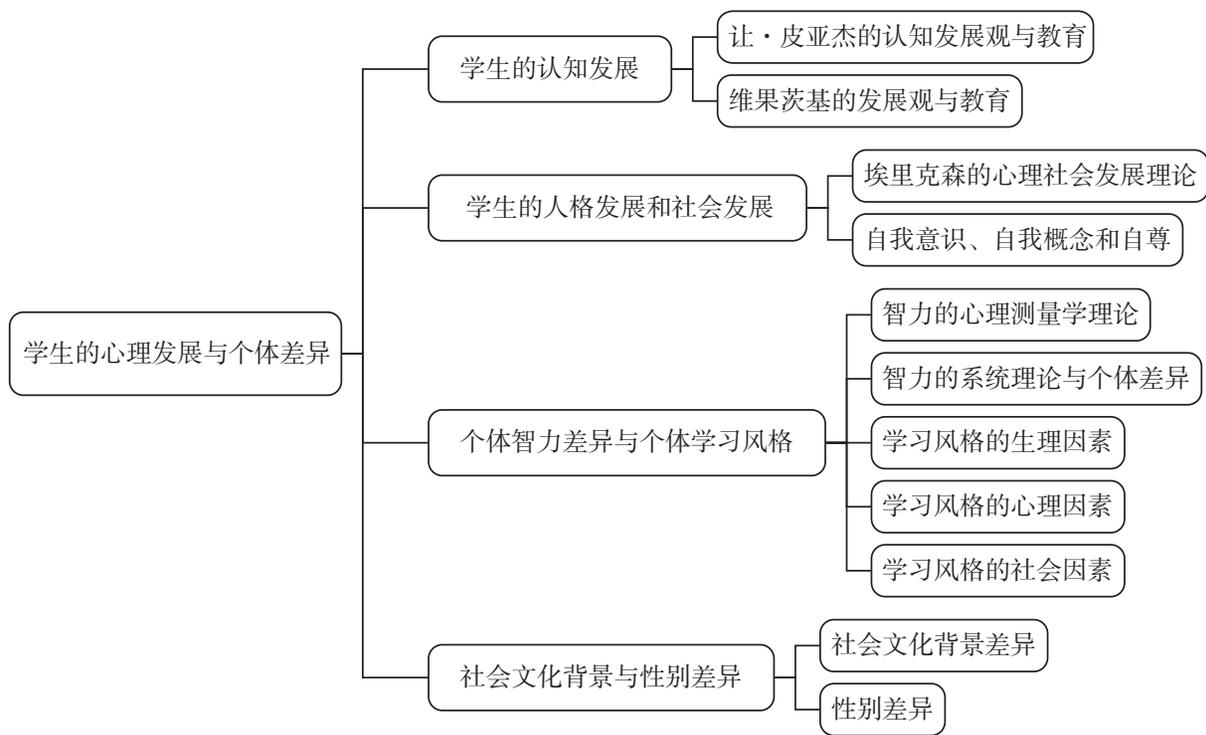
1. 理解让·皮亚杰的认知发展理论。
2. 掌握维果茨基的文化历史发展理论。
3. 了解埃里克森的心理社会发展理论。
4. 学习自我意识、自我概念和自尊的相关知识。
5. 了解学习风格的差异。
6. 认识社会文化背景与性别差异对学习的影响。

◆技能目标

1. 能够根据让·皮亚杰的认知发展阶段理论，通过观察和测试，初步判断学生所处的认知发展阶段。
2. 能够运用交互式教学模式和同伴合作模式组织教学活动。
3. 能够运用自我意识、自我概念和自尊的知识，评估学生的表现，并提出相应的教育建议。

◆素质目标

1. 培养学生对教育心理学理论的深入理解和应用能力，使其具备扎实的专业知识基础，能够运用所学理论解决教育教学中的实际问题。
2. 增强学生对不同文化背景、性别、智力水平和学习风格的学生的尊重和包容，树立教育公平的观念，致力于为每个学生提供平等的教育机会。
3. 鼓励学生在教学设计和实施中发挥创新精神，运用多元化的教学方法和策略，提高教育教学的实践能力，以适应不断变化的教育需求。



第一节 学生的认知发展

一、让·皮亚杰的认知发展观与教育

让·皮亚杰是瑞士著名心理学家和哲学家，也是 20 世纪杰出的心理学家。他在 20 世纪 60 年代初创立了发生认识论（genetic epistemology），形成了其独具特色的认知发展观，对教育产生了巨大的积极影响。

（一）建构主义发展观

让·皮亚杰认为，发展是一种建构的过程，是个体在与环境不断的相互作用中实现的。所有有机体都有适应和建构的倾向，同时适应和建构也是认知发展的两种机能。一方面，由于环境的影响，生物有机体的行为会产生适应性的变化；另一方面，这种适应性的变化不是消极被动的过程，而是一种内部结构的积极的建构过程。他认为，认知的结构既不是在客体中预先形成的，也不是在主体中预先形成的。每一个结构都是心理发生的结果，而心理发生就是从一个较低级的结构过渡到一个

不怎么初级（或较复杂）的结构。

这些心理结构是人类理解与作用于世界的系统，简单结构会随发展不断整合与优化。例如，婴儿起初只能单独注视或抓握物体，随着成长，这两种行为逐渐形成更高层次的协调动作，但仍可独立使用。让·皮亚杰用图式（schema）解释这种认知结构，初始图式源于遗传，表现为简单反射，如抓握和吸吮等，后通过经验逐步丰富和完善。

让·皮亚杰认为适应机能包含同化和顺应两个过程。同化指将外界元素整合到现有或正在形成的结构中，例如孩子首次见到臭鼬时称其为“小猫”，试图匹配已有图式。顺应则是当无法同化时，调整或创新图式以适应环境，如将臭鼬识别纳入动物认知体系。让·皮亚杰以此阐释认知结构与环境刺激的关系：面对新刺激，若可用已有图式整合，则为同化，这是应对新刺激的基础；若无法整合，则认知结构受刺激影响而改变，即为顺应。心理发展是个体通过同化与顺应适应复杂环境并实现平衡的过程，这种平衡与不平衡的交替推动了认知结构的建构与完善。

模拟训练

（单项选择题）根据让·皮亚杰的理论，认知发展是通过哪两种机能实现的？（ ）

- A. 模仿和记忆
- B. 适应和建构
- C. 观察和模仿
- D. 学习和遗忘

【答案】B

【精析】让·皮亚杰认为，个体的认知发展是一种在与环境不断相互作用中实现的建构过程，而这一过程依赖于适应和建构这两种基本机能。适应指的是生物有机体因应环境变化而调整自身行为的能力；建构则强调这种适应不是被动接受，而是主动创建内部结构的过程。因此，正确答案是B。

（二）让·皮亚杰关于认知发展的四个阶段

让·皮亚杰提出，个体从出生到成熟的发展历程中，认知结构在与环境的相互作用中不断重构，表现出具有不同认知的不同阶段。他把个体的认知发展分为以下四个阶段。

1. 感知运动阶段（0～2岁）

在这一阶段，儿童的认知活动主要是通过探索感知觉与运动之间的关系获得动作经验，语言和表象尚未产生，儿童形成了一些低级的行为图式，以此来适应外部环境和进一步探索外界环境。此时的行为图式主要是看、抓取和嘴的吸吮等。在这个阶段的后期，儿童开始使用符号和语言。

感知运动阶段的儿童在认知发展上取得了两项重要成就。首先是客体永恒性的形成，即儿童认识到物体从视线中消失后仍然存在。这一能力通常在9～12个月时获得，此前儿童常认为不在眼前的事物即不存在，也不会去寻找。尽管有研究显示，3～4个月的婴儿可能已具备物体存在的意识，但尚无法记住物体位置或完成搜索动作。

其次是合乎逻辑的目标定向行为（goal-directed actions）的出现。儿童通过动作与客体的互动，

逐渐区分动作本身与结果，并扩展到对客体运动关系的理解。例如，6个月的婴儿在获取玩具时容易放弃，而稍大一些的儿童已能通过整合低级图式形成高级图式，以常规方式解决问题，如打开容器盖子、倒出玩具或摇动容器疏通堵塞，最终实现目标。客体永恒性为后续认知活动奠定了基础。

2. 前运算阶段（2~7岁）

运算（operation）是指内部的智力或操作。儿童在感知运动阶段后期能运用一些动作图式，但是这些图式需要与一些具体动作相联系，而对回忆过去、明了信息或者做计划是无效的。因此，儿童需要不断完成动作和智力上的更新，向让·皮亚杰所说的运算阶段发展。

根据让·皮亚杰的观点，前运算阶段的认知发展以动作图式的符号化为特征，即儿童开始使用字词、手势、标记和想象等符号。这一能力的核心是符号语言功能，例如用名词“自行车”代替实际图片，这叫作符号功能（semiotic function）。儿童最早使用符号多见于假装或模仿活动中，如用动作符号表达意思，或将“吃”的图式用于玩过家家游戏。

然而，该阶段儿童的表达能力仍受单一方向思维限制，表现为思维的不可逆性和刻板性。他们关注事物某一方面时容易忽略其他方面，难以理解守恒概念。守恒指物体在外形或排列改变时其本质属性不变，但此阶段儿童因直觉知觉影响，尚无法认识到这一点。图 2-1 展示了几种典型的守恒测验。

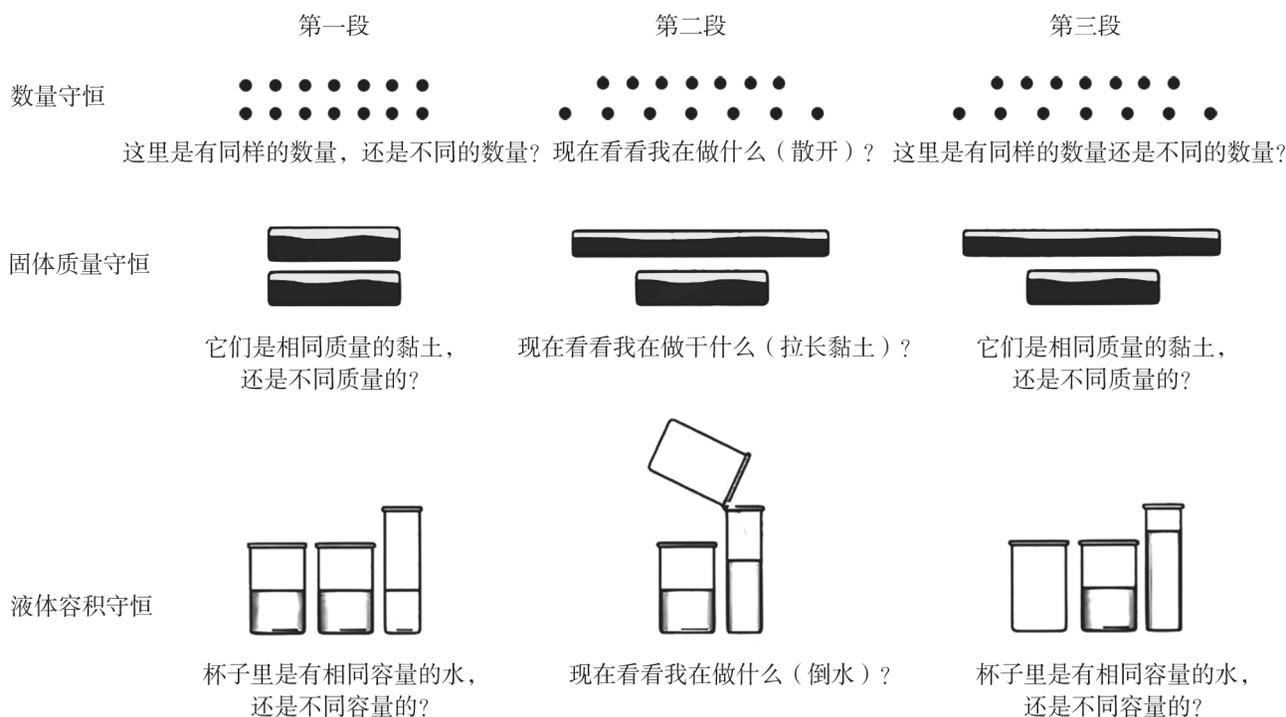


图 2-1 守恒测验

让·皮亚杰认为，处于前运算阶段的儿童是自我中心主义（egocentric）的；他们趋向按照自己的观点了解世界和他人经验。这里的自我中心主义不是指自私，它仅仅表示儿童经常假定其他人都分享他们的情感、反应和看法（观点）。例如，假如处于这个阶段的小男孩害怕小狗，那么他可能会假定所有的儿童都会害怕小狗。让·皮亚杰通过“三山”实验发现，7岁以下儿童的思维方式

都存在自我中心的倾向。

儿童语言中存在自我中心主义，年幼的儿童常自顾自地描述自己的行为，无论是否有人倾听。这种现象在独处或群体中均常见，让·皮亚杰称之为“集体独白”，即每个儿童各自表达，缺乏真实互动。

然而，研究表明，低龄儿童并非在所有情境下都表现出自我中心主义。例如，4岁儿童能用简单句与2岁儿童交流，2岁甚至更小的儿童展示玩具时会将玩具正面朝向成人。这表明，在特定情境中，低龄儿童能够在满足自身需求的同时考虑他人的不同视角。

3. 具体运算阶段（7~11岁）

在具体运算阶段，儿童的认知结构经过重组和改善，思维具备一定弹性和可逆性。通过掌握守恒、分类和顺序排列能力，儿童形成了完整的逻辑思维体系。让·皮亚杰认为，解决守恒问题依赖对同一性、补偿性和可逆性的理解：掌握同一性后，儿童知道无增减时量不变；理解补偿性后，能认识到物体在一方向的变化可由另一方向补偿；理解可逆性后，能在心理上逆转动作顺序而无须实际操作。然而，此阶段儿童的思维仍需具体事物支持，无法进行抽象思考。

研究显示，前运算阶段的4岁儿童思维缺乏可逆性，而具体运算阶段的儿童已能逆转思维。因此，让·皮亚杰建议此阶段应加强事实性和技能训练。此外，儿童虽能理解规则和原则，但生活中只能刻板遵守，不敢改变。

4. 形式运算阶段（11岁至成年）

在这一阶段，儿童的思维已接近成人的水平，能够超越对具体的可感知的事物的依赖，使形式从内容中解脱出来。这一阶段儿童能够以命题形式进行思维，能发现命题之间的关系。例如， x 比 y 高， y 比 z 高，则 x 比 z 高。他们能够根据逻辑推理、归纳或演绎的方式来解决实际问题。形式运算的特征之一是假设演绎推理（hypothetical deductive reasoning）。假设演绎推理是指从一般原理或理论出发，依据这一原理或理论推导出一些具体的结论（假设），然后把这些结论（假设）应用于对具体现象的解释和说明上。掌握形式运算的青春期学生能够理解符号的意义、隐喻和明喻，能进行一定的概括。例如，能够理解“眼不见为净”或“塞翁失马焉知非福”等内容。

这一阶段的青少年表现出自我中心特征，与低龄儿童的自我中心不同，他们并不否认他人有不同感知和信念，但更关注自身观点和态度，出现“假想的观众”现象——感觉每个人都在看着自己。此阶段青少年不再刻板地遵守规则，常因规则不符合实际而违抗规则或师长。因此，教师和家长应减少命令式教育，鼓励其自主决策，并对其考虑不周之处给予建议和引导。

（三）发展的因素

让·皮亚杰认为，发展主要有四个因素：成熟、练习和经验、社会性经验以及平衡化。这些因素在认知过程中会产生交互作用。

1. 成熟

成熟是指机体的成长，特别是神经系统和内分泌系统的成熟，它为认知发展提供生理基础。让·皮亚杰认为，成熟主要是提供新的可能性，只是某些行为模式出现的必要条件。如何使可能成为现实，还有赖于个体的练习和经验。

知识延伸

感官系统发展与儿童认知成长

除了神经系统和内分泌系统的逐步成熟之外，个体的成熟过程还广泛涉及感官系统的全面而深入的发展，其中就包括视觉、听觉等关键感官功能的不断完善和提升。这些感官系统的发展对于儿童在早期阶段所进行的认知发展具有至关重要的作用，它们不仅为儿童提供了感知和探索外部世界的基础工具，还直接影响着儿童的学习能力、思维方式和行为模式。随着身体各系统的不断成熟和协调，儿童逐渐具备了执行更为复杂、精细任务的能力，这不仅体现在日常生活中的自理能力上，也体现在学习、社交等多个方面的综合能力提升上。

2. 练习和经验

儿童认知发展的源泉是主体与客体的相互作用，其中练习和经验是指个体在操作物体过程中获得的实践经验和知识，而非社会性经验。例如，孩子通过荡秋千发现平衡规律。让·皮亚杰将经验分为物理经验和逻辑数理经验两类：物理经验是指个体通过接触物体获得的关于其特性的认识，如大小、重量等；逻辑数理经验则基于对物体动作及其关系的抽象，而非物体本身的物理属性。例如，具体运算阶段的儿童能理解一组物体的总数与其空间排列或计数顺序无关。因此，让·皮亚杰认为知识源于动作，而非物体本身。

3. 社会性经验

社会性经验是指社会环境中人与人之间的相互作用和社会文化的传递。主要涉及教育、学习和语言等方面因素，对个体发展有重要影响，可能加速或阻碍认知发展。社会环境因素需被主体同化才能发挥作用，因此社会化是结构化过程，个体的贡献与获益相等。即便在看似被动的社会化情境（如学校教学等）中，若缺乏儿童主动的同化作用，社会化效果也将无效，而主动同化以儿童具备适当认知结构为前提。

知识延伸

文化差异中的社会性经验与儿童认知发展

在不同文化背景的熏陶下，社会性经验对于个体认知发展的塑造作用可能会呈现出显著的差异性。具体而言，在强调集体利益和群体和谐的集体主义文化环境中，儿童在成长过程中往往会更多地融入各种群体活动中去，通过与同伴的互动和协作来学习和积累经验，这种社会性参与有助于培养他们的团队协作能力和集体意识。相反，在倡导个体独立和自我实现的个人主义文化氛围中，儿童可能会更加注重自我表达和个人成就的追求，他们更倾向于通过独立思考 and 个性化实践来探索世界，这种社会性经验则有助于提升他们的自主性和创造性思维。由此可见，文化背景的不同在很大程度上影响着儿童社会性经验的获取方式，进而对其认知发展轨迹产生深远的影响。

4. 平衡化

具有自我调节作用的平衡化过程在认知发展中起关键作用。让·皮亚杰认为，智力的本质是主体改变客体的结构性动作，是介于同化和顺应之间的一种平衡，是主体对环境的能动适应。实现平衡的内在机制和动力就是自我调节。自我调节是认识活动的最一般的机制，它使得认知结构由低级水平向高级水平发展。其具体模式是：当个体已有图式或认知结构能够同化新的知识经验时，他就会在心理上感到平衡；当个体已有图式或认知结构不能同化环境中新的知识经验时，他就会在心理上感到失衡。心理失衡的结果使得个体产生一种自我调节的内驱力，驱使个体改变调整已有图式或认知结构，容纳新的知识经验，经过调整，吸收新的知识经验，从而达到新的平衡。个体每经过一次由失衡到新的平衡的过程，其认知结构就会产生一次新的改变。个体认知结构的改变使之能够吸收、容纳更多的新的知识经验，促使智力水平得到发展和提高。因此，让·皮亚杰认为，具有自我调节作用的平衡过程是智力发展的内在动力。

（四）让·皮亚杰的认知发展理论在教学上的应用

让·皮亚杰主张认知发展不是能够被教的，但是他关于儿童认知发展的连续性和阶段性的理论，向人们展示了一个丰富、复杂而又有规律的儿童心理发展世界，表现了儿童认知发展的一般模式，为教育工作者更好地了解儿童、促进儿童认知发展提供了理论依据。

1. 教育应当适合儿童当前的发展阶段

让·皮亚杰认为，儿童都是在已有知识的基础上，不断地通过与周围环境相互作用而建构新知识的。以往的教育忽视了儿童的认识活动与成人的认识活动之间质的区别，主观地以成人的思维方式去教育儿童。实际上，儿童具有独特的思维结构和规律，认识到这一点是教育获得成功的基本前提。教师应仔细观察儿童解决问题的思维过程，正确判断儿童所处的思维发展水平，相应地调整教学，使之与儿童的发展水平相适应。让·皮亚杰不主张教给儿童那些明显超出他们发展水平的知识，但是，过于简单的知识对于儿童的认知发展也没有多大作用。

让·皮亚杰研究指出，儿童思维发展呈渐进性，遵循一定规律，各阶段依次进行，前一阶段为后一阶段奠定基础，发展顺序不可逾越或颠倒。教育应认识并遵循此规律，通过适当环境刺激适度加速儿童思维发展进程，但他反对人为或盲目加速儿童思维发展。

2. 教育应当促进儿童内部的积极主动建构的过程

教师应该为学生提供良好的环境，引导学生主动探索，亲自参加社会实践活动，帮助他们建构知识。让·皮亚杰反对那种教师主动教而学生却处于消极状态的教学活动。教师也许可以教给儿童某种知识，但是如果儿童不能将它同化到自己已有的认知图式之中，那么这种知识很快会被遗忘。只有在儿童积极参与建构时同化才有可能发生。让·皮亚杰认为，教育工作者不应过于强调直接教学，即不应过分强调任何其他有可能妨碍而不是引导儿童自己积极尝试取得外部世界意义的活动。教师需要不断组织、指导儿童的活动，放手让儿童去动手、动脑探索外物，使之获得丰富的“逻辑-数学”经验，通过反思抽象，逐步形成和发展自己的认知结构。教师还需要提供一定的难度水平，制造认知矛盾，促进学生同化和顺应的过程。

3. 教育应当确定个体的发展水平差异

每一个班学生的认知发展水平和已有知识经验都有很大差异，教师要通过观察学生在解决问题

时的表现来确定不同学生的认知发展水平，以保证所实施的教学与学生的认知水平相匹配。

（五）对让·皮亚杰认知发展理论的评价

1. 让·皮亚杰认知发展理论对教育心理学的贡献

让·皮亚杰从发生认识论的观点出发，研究了人类个体的心理起源和心理发展，并采用大量的临床法（clinical method）进行研究和验证其学说，做出了开创性的贡献。让·皮亚杰关于儿童认知发展的连续性和阶段性的理论，向人们展示了一个丰富、复杂而又有规律的儿童心理发展世界，揭示了儿童认知发展的一般模式，为教育工作者更好地了解儿童，促进儿童认知发展提供了理论依据。

（1）让·皮亚杰在他的认知发展理论中，通过一些经典的概念，描述了儿童认知发展的整个过程，不仅揭示了个体心理发展的某些规律，同时也证实了儿童心智发展的主动性和内发性。这肯定了包括教育在内的社会环境因素在个体心理发展中的作用，对教育心理学研究有重要意义。

（2）让·皮亚杰提出了“发展是一种建构的过程”“适应和建构是认知发展的两种机能”等建构主义发展观，是建构主义理论的开创者。

（3）让·皮亚杰关于认知发展阶段的划分不是按照个体的实际年龄，而是按照其认知发展的差异进行的，因此，在实际教学应用中具有普遍性。

（4）根据让·皮亚杰的认知发展理论，不同认知发展阶段的儿童的年龄差异较大，处于同一认知发展阶段的儿童的年龄差异也可能很大，这为教育教学实践中的因材施教原则提供了理论依据。

2. 对让·皮亚杰的认知发展理论的批评

让·皮亚杰提出的认知发展理论是 20 世纪最具影响力的心理学理论之一。自 20 世纪 60 年代以来，每年都有数以千计的心理学家在探讨让·皮亚杰认知发展理论的价值并对相关内容进行验证。随着研究的深入，特别是在信息加工理论和研究方法的影响下，这一理论受到了严峻的考验和挑战。有些人放弃了让·皮亚杰的理论，而另一些人则试图用新的思想和观点去整合、修正或扩展旧的让·皮亚杰理论，常常被称为新皮亚杰理论。

知识延伸

新皮亚杰理论对原理论的主要批评

1. 原理论存在生物化倾向，忽视社会文化影响

让·皮亚杰以发生认识论为核心，从生物学视角研究智力发展与认知机制，虽关注个体对事物的建构及发展阶段，却未深入探讨社会文化环境与实践活动对认知过程的作用。而教育活动具有社会性，需多维度解释儿童行为，这一缺陷尤为明显。

2. 原理论缺少积极教育意义

让·皮亚杰的研究基于儿童在自然情景中的认知互动，提出“发展先于学习”，不主张通过学习加速认知发展，未充分重视教育对儿童认知的积极作用。但教育实践表明，适宜的文化刺激可促进儿童心智发展，其认知行为除受成熟影响以外，还因学习存在显著个体差异。

3. 原理论低估儿童综合能力，阶段划分存疑

后续学者重复实验发现，幼儿面对困难任务时的认知表现，与年长儿童或成人的接近度高

于让·皮亚杰的估计，且训练可改善儿童问题解决能力。同时，有观点指出，其认知发展阶段划分缺乏充分证据，研究方法欠妥，儿童思维变化实则更循序渐进，部分学者已弃用阶段论，转而以信息加工视角解读发展。

二、维果茨基的发展观与教育

苏联心理学家维果茨基从历史唯物主义的观点出发，在 20 世纪 30 年代提出文化历史发展理论。这种理论强调人类社会文化与社会交互作用对心理发展的重要作用，主张人的高级心理机能是社会历史发展的产物，受社会规律制约。维果茨基，主要探讨了发展心理和教育心理，全面论述了思维与语言、儿童的学习、教学与发展的关系问题。他和苏联的另外两位心理学家阿列克谢·列昂捷夫（Alexei Leontyev）、亚历山大·鲁利亚（Alexander Luria）都是文化历史学派的代表人物，被称为“维列鲁学派”。

（一）维果茨基的发展理论

1. 文化历史发展理论

维果茨基从种系和个体发展的角度分析了心理发展的实质，提出了文化历史发展理论，以此来说明人的高级心理机能的社会历史发展问题。

他将心理机能分为两种：一种是作为动物进化结果的低级心理机能，这是个体早期以直接的方式与外界相互作用时表现出来的特征，如基本的知觉加工和自动化过程；另一种则是作为历史发展结果的高级心理机能，即以符号系统为中介的心理机能，如记忆的精细加工。高级心理机能是人类特有，使人类心理区别于动物，它在社会交往中产生，受文化历史制约。因此，研究儿童心理发展，需从社会环境出发考察其高级心理机能及其结构的变化。

同时，维果茨基详细地论述了他对高级心理机能的社会起源和中介结构的看法。他认为，儿童出生以后就受到周围社会环境的影响，伴随着不断的直接经验和间接经验的学习。通过工具的使用，个体能够积累社会文化知识经验，这种知识经验的积累极大地促进了人类的心理发展。维果茨基将生产工具划分为物质生产工具和精神生产工具。物质生产工具指向外部，它引起客体的变化；而精神生产工具是指心理工具，即语言和符号系统，它指向个体内部，影响人的心理结构和行为。

维果茨基认为，儿童的高级心理机能源于社会活动，通过教学、游戏和劳动等交互活动不断内化而发展。内化是将外部和客体的东西转化为内部和主体的能力。随着成长，儿童会内化从社会情境中学到的方法，独立运用文化工具，如词汇、概念和符号系统，形成自己的知识、思想、态度和价值观。由于学习方式和内容的差异，儿童发展存在个体差异。

维果茨基非常重视语言和认知发展的关系。他认为，语言在儿童认知发展中起关键作用。语言为儿童提供了思维的工具，帮助儿童获得对世界的认识和解决问题。语言系统充当着媒介的作用。语言使得儿童与他人的交往更加方便和有效，实现了人与人之间的文化交流和观念交换。

维果茨基对自言自语提出了自己的见解。在让·皮亚杰看来，儿童的自我言语是认知不成熟的表现，是一种自我中心的言语，儿童自言自语时并未考虑其他人的兴趣，只有当儿童慢慢发展到认知成熟时，才渐渐能够倾听对方的观点并与对方进行交流。维果茨基则认为，儿童的自言自语并不是不成熟的表现，相反，这种自言自语在其认知发展中起着重要作用，这是一种儿童与自己的交流，

并借此指导自己的行为，随着儿童的成熟，这种喃喃自语逐渐发展为耳语、口唇动作、内部言语和思维，从而完成内化过程。

2. 心理发展观

维果茨基认为，心理发展就是个体心理在环境和教育的影响下，在低级心理机能的基础上，逐渐向高级心理机能转化的过程。人使用物质工具进行劳动操作，具有了不同于动物的本质区别，同时人又使用符号、语言等精神工具进行精神生产，使其心理机能发生质的变化，上升到高级阶段。精神工具的运用使人的高级心理机能在结构上比低级心理机能多一个中介环节，因而使它们具有间接的性质。高级心理机能具有一系列不同于低级心理机能的特征：其反应水平以概括和抽象为特征，具有以符号或词为中介的间接结构特点；是社会文化历史发展的产物；其心理活动具有个性化。个性的形成是高级心理机能发展的重要标志。

3. 最近发展区

关于教学和发展的关系，维果茨基提出了最近发展区（zone of proximal development）的概念。他认为，教学要取得效果，必须考虑学生已有的水平，并要走在学生发展的前面。教师在教学时，必须考虑学生的两种发展水平：一种是学生现有的发展水平；另一种是在他人尤其是成人指导下可以达到较高的解决问题的水平，这两者之间的差距就叫作最近发展区，如图 2-2 所示。

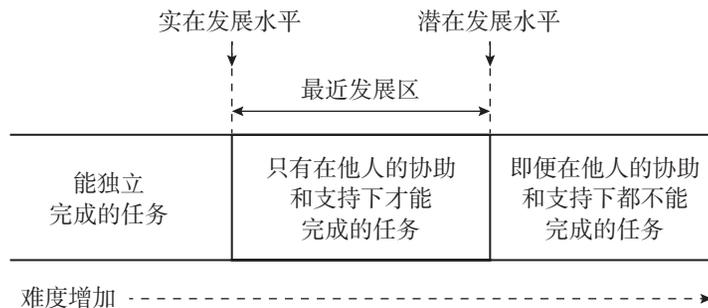


图 2-2 最近发展区

在最近发展区中，学生在与成人的合作中能够比独自一人时完成更多的困难任务。一般来说，所有学生的最近发展区都是不断变化的。因为随着时间的推移，一些之前不能完成的任务逐渐被学生掌握，取而代之的是更加复杂和困难的任务。

最近发展区为学生的发展提供了可能性。维果茨基认为，学生很难从已能独立完成的任務中获益，而是通过尝试在他人协助下才能完成的任务（即最近发展区中的任务）实现成长。挑战而非轻易地成功促进认知发展，但无法完成的任务（即使有帮助）也无益处。最近发展区从本质上界定了学生可学习的内容范围。

最近发展区也为教学明确了作用范围。教师应布置需他人协助才能完成的任务，帮助可来自高技能个体（如成人或高年级学生），也可通过能力相当的学生合作实现，每位成员贡献独特力量解决问题。教学还需根据不同学生的最近发展区安排任务，确保所有学生都能获得适切的挑战机会。

教学作用体现在两个方面：一是决定学生发展的内容、水平和速度；二是创造最近发展区，因两种水平间的差距是动态的，取决于教学如何帮助学生掌握知识并内化。教学应关注最近发展区，将潜在发展水平转化为实际水平，并不断生成新的最近发展区。只要教学基于学生已有水平并提出更高要求，就能促进其发展。

（二）维果茨基发展理论的教学应用

维果茨基的观点在教学活动中有很多可以应用的地方，启发了一些重要理论概念和教学模式。

1. 教学支架的概念

杰罗姆·布鲁纳等人根据维果茨基的最近发展区和辅助学习的概念，提出教学支架（scaffolding）的概念。根据最近发展区的概念，教学需要控制那些超出学生能力的任务元素，使学生将注意力集中到他们能力所及的任务内容上，并快速地掌握它们。在一个学习情境里，教师最初要承担大部分的工作；在这之后，学生和教师分担责任。当学生逐渐变得更有能力时，教师逐步地撤走支架，从而使学生得以独立完成任务。其中的关键是，要保证支架一直使学生处于其最近发展区内，在学生能力有所发展的时候，这个支架要做出调整，让学生在最近发展区的范围内学习有挑战性的内容。以建筑工地中使用的脚手架做类比，教学支架有5个基本功能：提供支持、具有工具的性能、扩展学生能力所能达到的范围、使学生能完成本不可能完成的任务、只有在需要的时候才选择使用。

2. 交互式教学模式

维果茨基强调社会交往和教学支持在学生逐步发展技能的过程中的作用，有学者据此开发出了一种教学模式——交互式教学（reciprocal teaching）。交互式教学包括教师和学生小组之间的相互对话。最初，教师示范所要完成的活动，然后，教师和学生将轮流扮演教师的角色。假如学生要学会阅读提问，教师首先示范提问一回答的策略，然后检查学生对某阅读材料的理解水平，最后学生进行相互及自我检查式提问。

3. 同伴合作模式

维果茨基的理论是合作学习的理论基础之一。同伴合作反映了集体行动的思想。当同伴合作完成一项任务时，他们分享的社会交往经验可以起到教学指导的作用。研究表明，当每一个学生都承担责任，而且在所有人都完成任务之前，不允许任何人进行随后的活动时，合作小组是最有效的。

4. 通过学徒制进行社会指导

维果茨基特别强调社会交互与内化在学生发展中的作用，这对认知学徒制（cognitive apprenticeship）的提出具有一定的影响。在认知学徒制中，新手与专家近距离地一起进行与工作有关的活动。学徒在他们的最近发展区中工作，因为他们经常遇到超出他们能力以外的工作任务。通过与专家一起工作，新手获得了专家分享的重要知识，并且将之与自己当前的理解对应起来。认知学徒制非常强调社会性互动的作用，它被应用到教育的许多方面，表现为学生与指导教师一起在学校里工作，通过这种形式促进各年龄段的学生获得技能。

（三）对维果茨基发展理论的评价

维果茨基从历史唯物主义角度阐述了教育与发展的辩证关系，教育不等于发展，但能在一定范围内促进发展。其理论强调社会历史背景的作用，探讨语言与高级思维发展，提出最近发展区概念，并指出成人与同伴互动对学生学习的重要性。尽管维果茨基的理论在其逝世多年后被广泛认可，但仍存在不足：对发展过程的描述不够精确且缺乏细节，未涉及特定年龄阶段的特征，这给研究者验证或推翻其理论带来了困难。

第二节 学生的人格发展和社会发展

一、埃里克森的心理社会发展理论

埃里克·埃里克森（Erik Erikson）出生于德国，在奥地利受过弗洛伊德精神分析的训练，后定居美国，是美国现代著名的精神分析理论家。

埃里克森在其心理社会发展理论（theory of psychosocial development）中指出：人格发展受社会文化背景的影响和制约。自我在人格中的作用是建立自我认同感和满足人控制外部环境的需要。个体的人格发展贯穿人生全过程，在这个过程中存在阶段性。各个阶段都有特定的目标、任务和冲突，后一阶段发展任务的完成依赖早期任务、冲突的解决。在发展的不同阶段，个体都面临着发展危机。个体解决危机的方式会对个体的自我形象和社会见解产生持久的影响。如果成功克服这些危机，个体就得到了发展。

（一）心理社会发展的八个阶段

埃里克森认为，人格的发展贯穿个体的一生，整个发展过程可以划分为八个阶段（见表2-1所列）。

表 2-1 埃里克森的心理社会发展理论的八个阶段

年龄	发展危机	重要事件	危机描述
婴儿期 (出生~1.5岁)	信任对怀疑的冲突	喂食	婴儿与监护者建立初步的爱与信任,获得安全感;如果处理不好,则在不熟悉的环境中会产生焦虑
儿童期 (1.5岁~3岁)	自主性对羞愧的冲突	如厕训练	儿童身体技能获得发展,开始出现符合社会要求的自主性行为;如果不能较好地控制自己的行为,则容易缺乏信心,发展出羞愧
学龄初期 (3~6岁)	主动性对内疚的冲突	独立	儿童对周围世界更加主动和好奇,更具自信和责任感;如果发展不顺利,则表现出退缩行为或过于主动,引起内疚感
学龄期 (6~12岁)	勤奋对自卑的冲突	入学	儿童开始学习知识并发展为人处世的能力;如果发展不顺利,则产生自卑感和失败感,缺乏基本能力
青春期 (12~18岁)	同一性对角色混乱的冲突	同伴关系	青少年在职业、性别角色等方面获得了同一性,方向明确;如果发展不顺利,则容易丧失目标,失去信心
成年早期 (18~25岁)	亲密性对孤独的冲突	爱情关系	成年初期逐渐感到和他人相处具有亲密感;如果发展不顺利,则容易被社会疏离而感到孤独寂寞

续表

年龄	发展危机	重要事件	危机描述
成年期 (25~65岁)	繁衍对自我 专注的冲突	养育子女/ 指导者	成年中期关爱家庭,支持下一代人发展,具有社会责任感;如果发展不顺利,则不关心他人,生活容易失去意义
成年晚期 (65岁以上)	完善对绝望的 冲突	反省和接受生活	老年人对自己的一生进行回顾,若能坦然接受过去,便会产生完善感,获得人生的圆满;若对过往感到遗憾或无法接受,则会陷入绝望与沮丧

1. 信任对怀疑的冲突 (出生~1.5岁, 婴儿期)

埃里克森认为,信任与怀疑是婴儿期最基本的危机。按照他的观点,如果婴儿得到所需要的食物、体贴与负责任的照顾,他们就会发展信任感,这种信任感是健康人格的基础。如果婴儿得到较好的抚养并与父母建立了良好的亲子关系,儿童将对周围世界产生信任感,否则将产生怀疑和不安。当现实条件限制研究者而无法对某个人的婴儿期发展情况做出评价时,研究者可以通过行为表现获知其是否完全解决了信任与怀疑的危机。

2. 自主性对羞愧的冲突 (1.5岁~3岁, 儿童期)

这一阶段的儿童开始显现自我控制的倾向,学会吃饭、穿衣服、上厕所等技能,表现出更多目标导向行为,喜欢动手尝试,减少对他人依赖。成人(尤其是父母)应鼓励孩子做力所能及的事,通过实践建立自信。若过度限制或保护,可能导致儿童怀疑自身能力,产生羞愧感。因此,埃里克森认为,应在安全范围内给予儿童适当自由,让他们在活动中获得成功,这对培养儿童的自主性至关重要。

3. 主动性对内疚的冲突 (3~6岁, 学龄初期)

儿童在这个阶段的认知实现了跳跃式发展,使得儿童的活动范围逐渐扩展到家庭以外。他们开始想象自己扮演着成年人的角色,并希望能在这些活动中获得成年人的欢迎和赞赏。比如,母亲在做饭时,儿童若递上一个厨具,便认为自己做了一件很有意义的事情。

父母或教师需要耐心倾听并认真回答这个时期的儿童提出的问题,进行正面的鼓励,提出合理的建议,这样儿童的主动性会得到加强。如果父母或教师对儿童的主动行为加以批评甚至是惩罚,则会让儿童产生内疚,降低从事此项活动的热情,也影响到他们参加相关活动的积极性。因此,成年人只能对儿童的创造性活动进行监督和提出建议,而不能盲目地、过多地干涉,否则儿童容易形成退缩、压抑、被动而内疚的人格。

4. 勤奋对自卑的冲突 (6~12岁, 学龄期)

这一阶段儿童进入学校,学习知识与技能,开始培养勤奋感,形成对成就的认识。由于大部分时间在学校度过,师生和同伴关系尤为重要。若任务过难导致失败,或成就被忽视,儿童可能产生自卑。研究认为同伴关系是关键,但埃里克森强调发展能力感更重要。儿童追求活动成就的认可与赞许,以培养勤奋向上的品质。若父母或教师忽视其勤奋表现,未能妥善解决阶段危机,儿童可能形成自卑人格,影响学业成就和自我概念的建立。

学校和社会要为儿童提供与家庭相适应的挑战,指导儿童处理好学业、群体活动、朋友关系,培养其能力。要鼓励儿童做出选择并予以实施,为每一个儿童提供锻炼的机会。

5. 同一性对角色混乱的冲突（12~18岁，青春期）

这一阶段的个体开始思考“我是谁”，面临自我同一性与角色混乱的冲突。他们尝试整合自身能力、信念、性格等经验，形成整体自我评价，但由于经验不足，难以清晰认识自己并保持一致性。青少年通过了解自己及与环境的关系，建立良好的自我同一性，这对步入社会、选择职业和树立理想至关重要。

教师的专业特征和人格魅力对学生的自我同一性发展影响深远。通过课堂教学、课外辅导及思想交流，教师对学生成就的及时反馈，直接影响其职业选择和自我概念的发展。成人应提供理解与指导，而非过度限制，只有在这样的环境中，青少年才能正确认识自己，并与他人建立良好关系。

6. 亲密性对孤独的冲突（18~25岁，成年早期）

婚姻和家庭生活问题是这一阶段个体面临的两大问题。随着个体活动范围的扩大，人际关系变得更加复杂。如果个体乐于与他人交往，不过分计较得失，能在交往中获得乐趣，就可以形成一种亲密关系。但如果一个人缺乏与朋友、配偶之间的亲密友爱关系，则会产生孤独，从而逐渐被排斥在周围群体之外。

7. 繁衍对自我专注的冲突（25~65岁，成年期）

这个阶段的个体已经成家立业。个体面临着抚育和关怀下一代的任务，为社会造福，并且把下一代的发展看成自己的延续。如果个体事业有成、家庭美满，则表现出较大的创造力，获得充沛感。但是，如果个体过于自我专注，满足私利，则容易产生颓废感，生活消极懈怠、自我放纵，找不到未来的发展方向。他人对个体真诚地帮助，引导他们熟悉社会规则并为群体规则做努力将有助于解决这个阶段的危机。

8. 自我整合对绝望的冲突（65岁以上，成年晚期）

这个阶段的个体已经进入老年期。如果前几个阶段发展顺利，那么个体在这个时期会巩固自我感觉并完全接受自我，对自己的过去不再遗憾，获得完整感。反之，如果个体认为自己年轻时失去了太多的机会，对过去有过多的悔恨，但又感觉力不从心，时光不复，则在悲观绝望中度过余生。

埃里克森的八个心理社会发展阶段相互依存，紧密联系。每个阶段危机的解决方式会影响个体的自我概念和价值观形成，后一阶段的发展依赖早期危机的解决，早期冲突也可能延至后期完成。若阶段性危机未妥善解决，将影响个性与社会性发展。然而，该理论存在争议，如对个体主观能动性重视不足、阶段划分的合理性及各阶段发展任务的科学界定等问题，仍是需进一步研究的方向。

（二）心理社会发展理论的教育价值

埃里克森的心理社会发展理论对心理学研究和教育教学实践都有重要的启发。埃里克森提出了个体发展阶段中的具体发展任务和需要解决的危机，有助于教育工作者了解教育对象，采取相应的教育指导，帮助学生顺利发展。根据埃里克森的理论，小学生处于第4阶段（6~12岁），中学生处于第5阶段（12~18岁）。

小学生的主要任务是培养勤奋感，克服自卑感。入学后，他们通常自信满满，希望学习获得师