

责任编辑：凌江
封面设计：



教师教育系列教材

教育学
心理学
课程论——基本原理与问题
教学论
课程与教学论
发展心理学
教育心理学（第2版）
学校心理学
社会心理学
认知心理学
生理心理学
实验心理学
心理史学
心理测量学
心理统计学
中国教育史
外国教育史

中外教育史
教育哲学
教育管理
教育评价
比较教育
教育科学研究方法
新编普通话教程
教师专业发展
教师职业口语
现代教育技术
儿童文学教程
沟通与写作
班主任工作
三笔字教程（第2版）
教育学教程
教育政策法规与师德修养
教师职业道德与教育法律法规



定价：52.00元

教师教育系列教材

教育心理学（第2版）

主编◎梁红霞 李正根



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

教师教育系列教材
“互联网+”新形态一体化教材

教育心理学

（第2版）

主编◎梁红霞 李正根

教材
附赠

- ◆课程标准
- ◆教学课件
- ◆电子教案



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

教师教育系列教材
“互联网+”新形态一体化教材

教育心理学

(第2版)

主 编◎梁红霞 李正根
副主编◎熊慧素 龚 雪



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

教育心理学 / 梁红霞, 李正根主编. -- 2版.

北京: 首都师范大学出版社, 2025. 7. -- ISBN 978-7

-5656-9198-0

I. G44

中国国家版本馆 CIP 数据核字第 2025666PC0 号

JIAOYU XINLIXUE (DI 2 BAN)

教育心理学 (第 2 版)

梁红霞 李正根 主编

责任编辑 凌 江

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 <http://cnupn.cnu.edu.cn>

印 刷 北京荣玉印刷有限公司

经 销 全国新华书店

版 次 2025 年 7 月第 2 版

印 次 2025 年 7 月第 1 次印刷

开 本 787mm × 1092mm 1/16

印 张 21

字 数 472 千

定 价 52.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换



前言

党的二十大报告指出：“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。”教师是立教之本、兴教之源，加强教师教育是教育强国建设的基础性工作。教育心理学是一门重要的教师教育课程，对提高教师的教育理论水平及培养教师的教育实践能力具有重要的指导作用。本书旨在帮助学生了解教与学的心理规律，为将来步入教师这一岗位后组织有效的教学、指导其学生高效学习打下基础。

本书以党的二十大精神为指引，将深化学生对教育心理学原理的理解与运用，以及提升个人素养作为核心目标。本书共分为十四章，涵盖“绪论”“学习理论”“学习动机”“学习迁移与不同类型的学习”“学生的身心发展”“学生的注意、感知和记忆发展”“学生的思维和想象发展”“学生的情绪情感发展”“学生的人格发展”“学生的品德发展”“学生的心理健康”“课堂管理”“教学设计”“教师心理”。本书既可以作为教育心理学课程的教材，也可以作为广大教育工作者、心理咨询师及教育研究人员的参考、学习用书，对于提升教育质量、促进学生健康成长具有重要意义。

本书在编写上坚持立德树人这一根本任务，贯彻理论与实践相结合的理念，具有如下特点。

一、立德树人，培植情怀

立德树人是教育的根本任务。本书结合教学内容，将教师的师德伦理、家国情怀、人文精神、自我关怀、因材施教等职业道德和教育情怀的培植融入其中，旨在培养具有理想信念、道德情操、扎实学识和仁爱之心的“四有”好老师。

二、夯实理论，突出实践

一方面，本书摒弃旧的“精英教育”理念，回归“大众教育”思想，致力于为学生人格的发展和学习的发​​展奠定基础。本书科学把握本学科特点，理论内容深入浅出、翔实适用，在用词表述上避免艰深晦涩，以免增加学生学习困难。另一方面，本书贯彻《教师教育课程标准（试行）》中“实践取向”的基本理念，注重教育实践问题的解决，注重学生教育技能的培养与教育能力的提升。

三、对应考纲，助力考试

本书遵循国家教师资格考试大纲编写，内文呈现相应考点的历年真题，各章最后设

置“能力提升训练”板块，能有效地满足学生考证之需。此外，本书也适用于各地教师公招考试复习。

四、风格新颖，板块丰富

本书版式新颖、装帧精美，与以往教材相比，风格更为活泼，更符合当代学生学习特点和心理发展水平。本书更注重体例的创新，设置关键词、学习目标、内容提要、思维导图、案例导入、真题训练、案例分析、知识拓展、能力提升训练等多个板块，多角度、全方位提高学生水平。

五、配套数字化资源，实现平台交互

本书具有纸质媒介与互联网媒介交互、结合的特点，书中穿插设置二维码，学生扫一扫即可获得丰富的学习资源，扩展学习视野。并且，本书结合互联网平台，提供电子教案、多媒体课件、无纸化考试平台等，有助于提高教学效率，实现教学相长。

本书在编写过程中借鉴了一些教育心理学前沿理论，参考了部分教师教育教学实践资料，在此表示衷心的感谢。由于编者水平有限，书中难免存在疏漏之处，敬请广大读者批评指正。

此外，编者还为广大一线教师提供了服务于本书的教学资源库，有需要者可致电教学助手 13810412048 或发邮件至 2393867076@qq.com。

编 者

2024 年 12 月

扫一扫
学习资源库





目 录

第一章 绪 论

第一节 教育心理学概述	3
一、教育心理学的研究对象与内容	3
二、教育心理学与其他学科的关系	7
第二节 教育心理学的性质与意义	9
一、教育心理学的性质	9
二、教育心理学的意义	10
第三节 教育心理学研究	11
一、教育心理学的研究原则	11
二、教育心理学的研究方法和步骤	12
第四节 教育心理学的发展	15
一、国外教育心理学的发展	15
二、国内教育心理学的发展	18

第二章 学习理论

第一节 学习概述	22
一、学习的概念	22
二、学习的分类	23
第二节 行为主义学习理论	24
一、桑代克的尝试-错误说	25
二、巴甫洛夫的经典条件作用理论	26
三、斯金纳的操作性条件作用理论	28
四、班杜拉的社会学习理论	31
第三节 认知主义学习理论	33
一、布鲁纳的认知-结构学习理论	33
二、奥苏贝尔的有意义接受学习理论	36

三、建构主义学习理论	37
第四节 人本主义学习理论	41
一、马斯洛的学习理论	41
二、罗杰斯的学习理论	41

第三章 学习动机

第一节 学习动机概述	45
一、学习动机的含义	45
二、学习动机的构成	46
三、学习动机的功能	47
四、学习动机的分类	47
五、学习动机的冲突	49
六、学习动机与学习效果的关系	51
第二节 学习动机的理论	52
一、行为主义的强化理论	52
二、认知主义的学习动机理论	53
三、人本主义的需要层次理论	58
第三节 学习动机的培养和激发	60
一、创设外部条件,激发学生学习动机	60
二、引起内部需要,转化学生学习动机	61

第四章 学习迁移与不同类型的学习

第一节 学习迁移	65
一、学习迁移概述	65
二、学习迁移的理论	68
三、促进学习迁移的教学措施	71
第二节 学习策略的学习	72
一、学习策略概述	72
二、训练学习策略的教学措施	78
第三节 知识与技能的学习	80
一、知识的学习	80
二、技能的学习	85

第五章 学生的身心发展

第一节 身心发展概述	92
一、身心发展的概念	92
二、身心发展的一般规律	93
三、影响个体身心发展的因素	95
第二节 学生身心发展的特点	99
一、小学生身心发展的特点	99
二、中学生身心发展的特点	100
第三节 青春期性心理发展与教育	104
一、青春期性心理发展的特点	104
二、对正确处理异性交往的指导	106

第六章 学生的注意、感知和记忆发展

第一节 学生注意发展的特点与注意力培养	111
一、注意概述	111
二、中小学生注意发展的特点	116
三、中小学生注意力的培养	117
第二节 学生感知发展的特点与观察力培养	119
一、感觉和知觉概述	119
二、中小学生感知觉发展的特点	125
三、中小学生观察力的培养	127
第三节 学生记忆发展的特点与记忆力培养	128
一、记忆概述	128
二、中小学生记忆发展的特点	135
三、中小学生记忆力的培养	136

第七章 学生的思维和想象发展

第一节 学生思维发展的特点与创造性思维能力培养	140
一、思维概述	140
二、中小学生思维发展的特点	147
三、中小学生创造性思维能力的培养	149
第二节 学生想象发展的特点与想象力培养	150
一、想象概述	150

二、中小学生想象发展的特点	152
三、中小学生想象力的培养	152
第三节 认知发展理论	153
一、皮亚杰的认知发展理论	153
二、维果斯基的心理发展理论	158

第八章 学生的情绪情感发展

第一节 情绪情感概述	162
一、情绪情感的概念	162
二、情绪的功能	165
三、情绪与情感的分类	166
第二节 情绪的理论	168
一、詹姆斯-兰格理论	168
二、坎农-巴德学说	169
三、阿诺德的评定-兴奋说	169
四、沙赫特和辛格的情绪认知理论	170
五、拉扎勒斯的认知-评价理论	171
六、伊扎德的情绪动机-分化理论	172
第三节 学生情绪情感发展的特点	173
一、小学生情绪情感发展的特点	173
二、中学生情绪情感发展的特点	175
第四节 学生良好情绪的培养	177
一、敏锐觉察情绪	177
二、平和接纳情绪状态	178
三、正确调节情绪	178
四、保持和创造快乐的情绪	182

第九章 学生的人格发展

第一节 人格概述	185
一、人格的概念	185
二、人格的特征	186
三、人格的结构	188

第二节 人格理论	189
一、奥尔波特的人格特质论	189
二、卡特尔的人格因素论	190
三、艾森克的人格三因素理论	191
四、弗洛伊德的人格发展理论	192
五、埃里克森的心理社会发展阶段理论	194
第三节 人格发展的影响因素	195
一、生物遗传因素	195
二、社会文化因素	196
三、家庭环境因素	196
四、学校教育因素	197
五、个人主观因素	197
第四节 学生的个体差异与教育	198
一、中小学生的气质教育	198
二、中小学生的性格培养	201
三、中小学生的能力培养	206

第十章 学生的品德发展

第一节 品德概述	215
一、品德的概念	215
二、品德的结构	215
三、品德形成的一般过程	216
四、品德形成的影响因素	217
第二节 道德发展理论	219
一、皮亚杰的道德认知发展阶段理论	219
二、科尔伯格的道德发展阶段理论	222
第三节 学生品德发展的特点	225
一、小学生品德发展的特点	225
二、中学生品德发展的特点	226
第四节 学生品德教育的原则与方法	227
一、学生品德教育的原则	227
二、学生品德教育的方法	230

第十一章 学生的心理健康

第一节 心理健康概述	235
一、心理健康的概念	235
二、中小学生心理健康的标准	236
三、中小学心理健康教育的目标	237
第二节 学生常见的心理问题	238
一、学习与行为类问题	238
二、心理与精神疾病类问题	241
第三节 学生的心理辅导	244
一、心理辅导概述	244
二、中小学心理辅导的内容	245
三、中小学心理辅导的主要方法	246

第十二章 课堂管理

第一节 课堂管理概述	254
一、课堂管理的相关概念	254
二、课堂管理的基本模式	258
三、课堂管理的基本原则	260
第二节 良好课堂气氛的营造	262
一、课堂气氛及其类型	262
二、课堂气氛的影响因素	263
三、良好课堂气氛的营造策略	266
第三节 课堂纪律与课堂问题行为	267
一、课堂纪律及其维持策略	267
二、课堂问题行为及其应对	270

第十三章 教学设计

第一节 教学设计概述	277
一、教学设计的含义	277
二、教学设计的程序和原则	278
三、教学设计的层次	279
第二节 教学目标设计	280
一、教学目标的含义及作用	280

二、教学目标的分类	280
三、教学目标的陈述	282
第三节 教学方法与策略设计	285
一、教学方法的设计	285
二、教学策略的设计	288
第四节 教学评价设计	293
一、教学评价概述	293
二、教学评价的功能	293
三、教学评价的分类	294
四、教学评价的方法与技术	296
五、教学评价结果的处理	297

第十四章 教师心理

第一节 教师职业角色概述	301
一、教师职业角色的定义	301
二、教师的职业角色意识	302
三、教师职业角色的构成	302
第二节 教师职业心理特征	304
一、教师的认知特征	304
二、教师的能力特征	305
三、教师的人格特征	307
第三节 教师专业成长	309
一、教师专业成长的阶段	309
二、教师专业成长的途径	311
三、教师威信的建立	313
第四节 教师心理健康	316
一、教师心理健康的标准	316
二、教师心理健康的影响因素	317
三、教师的职业压力	318
四、教师心理健康的维护	320

参考文献	322
-------------------	------------

学习动机

关键词

学习动机；学习效果；行为主义的强化理论；认知主义的学习动机理论；人本主义的需要层次理论；学习动机的培养和激发。

学习目标

知识目标

1. 了解学习动机的含义、功能，理解学习动机的分类、学习动机的冲突类型。
2. 理解和掌握学习动机与学习效果之间的关系。
3. 理解学习动机的理论。
4. 掌握激发与培养学生学习动机的方法。

能力目标

1. 能利用学习动机理论解释学生的学习行为。
2. 能运用学习动机激发方法解决学生学习动机问题。

素质目标

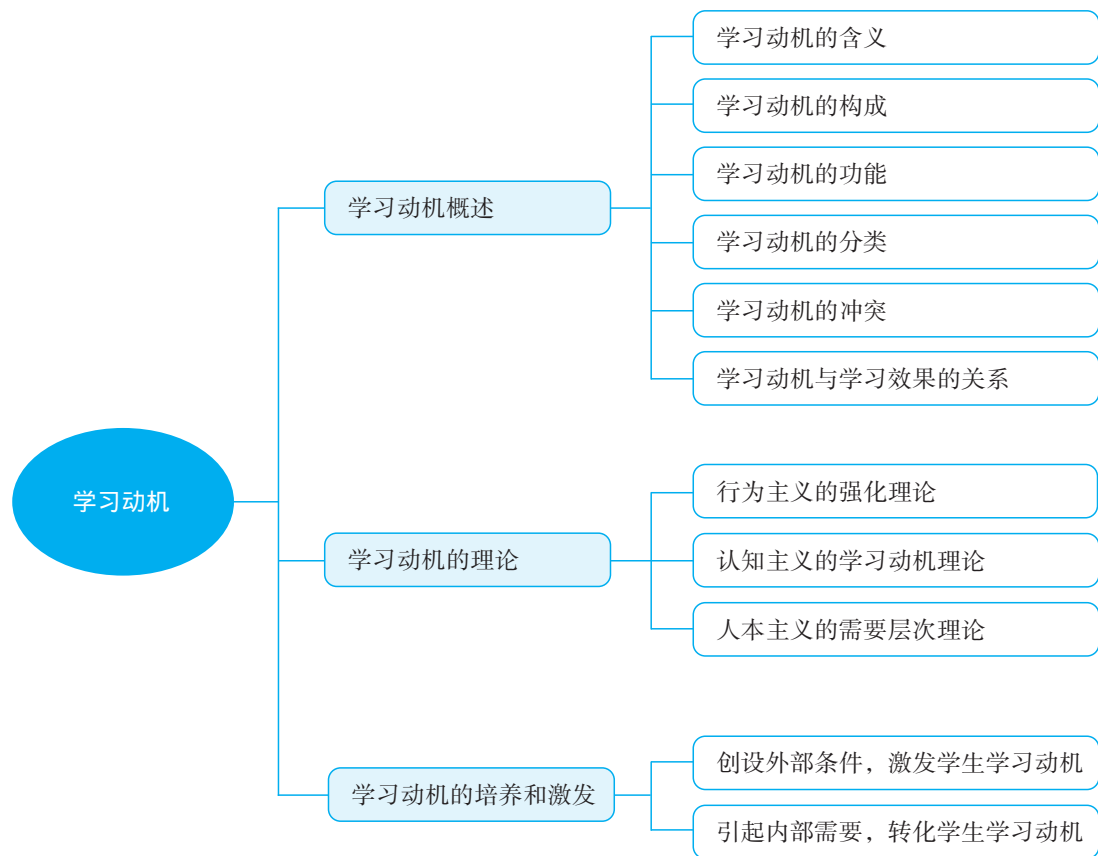
1. 形成为教育强国建设贡献力量的精神。
2. 提升终身学习观念，提高教师职业素质。

内容提要

中小学生的学习是一个复杂的过程，其学习效果受多种因素的影响，如智力、学习策略、学习动机等。其中，学习动机对学生的学习行为有十分重要的作用，特别是在中小学阶段，学生的学习动机与学业成绩之间存在着明显的相关性。

本章首先介绍学习动机的含义、功能、分类、冲突类型，以及学习动机与学习效果之间的关系，其次介绍了学习动机理论——行为主义的强化理论、认知主义的学习动机理论、人本主义的需要层次理论，最后介绍培养和激发学习动机的方法。

思维导图



案例导入

一名物理教师在讲“阿基米德定律”时，通过对比实验提出了一个有趣的问题：“为什么木块放在水里总是浮在水面上，而铁放在水里却总是沉下去呢？”问题很有趣，吸引了学生的注意。学生答：“铁重，所以沉下去。”教师又问：“那么1斤（1斤=0.5千克）重的铁和1斤重的木块都放在水里，为什么铁块会沉下去，而木块不会沉呢？”学生也感到很疑惑。教师接着说：“如果说铁重才会沉下去，那么钢铁制成的巨轮为什么能浮在水面上呢？”后来，教师又提出新的有趣的问题并辅以实验，充分激起了学生的好奇心。为了掌握、理解这一知识，学生专心致志地听老师讲解“阿基米德定律”。

思考

案例当中，这名物理教师通过实验和设问的方式引起了学生的认知矛盾，激发了学生的学习动机。那么，什么是学习动机？在实际教学中，有哪些方法能激发和培养学生的学习动机？

第一节 学习动机概述

一、学习动机的含义

学习动机是引发和维持个体学习活动，并将学习活动引向一定学习目标的动力机制。动机是无法观察的，只能根据动机所引起的行为以及行为表现的方式去推论，学习动机通过外在的学习行为反映出来。学习的积极性就是学习动机的一种直接的外在表现。学习积极性高的人有迫切的学习愿望，其外在的行为表现包括主动设置学习目标、制订并实施学习计划、自觉预习、及时复习等。

学习的动机包括推力、拉力和压力这3种因素。

（1）推力因素。推力因素与学生对学业成就本身的追求有关，发自学生内心的学习愿望和要求，如对学习的强烈兴趣和探究心向等，对个体的学习起推动作用。

（2）拉力因素。拉力因素与学习的外在后果，如学位、待遇及社会地位等有关，对个体的学习起引诱作用。

（3）压力因素。压力因素与客观现实环境对学生的要求，如考试、竞赛和升学等有关，对个体的学习起强制作用。

学生的学习往往是这3种动力因素共同驱动的。

二、学习动机的构成

学习动机的两个基本成分是学习需要和学习期待,两者相互作用,形成学习的动机系统。

(一) 学习需要

学习需要是指个体在学习活动中感到有某种欠缺而力求获得满足的一种心理状态。它的主观体验形式是学习者的学习愿望或学习意向,包括学习的兴趣、爱好和学习的信念等。从需要的作用看,学习需要是学习的内驱力即内部需要,是学习动机产生的内部条件。所以,学习需要也被称为学习内驱力。

(二) 学习期待

学习期待是个体对学习活动所要达到目标的主观估计。学习期待与学习目标密切相关,但两者不能等同。学习目标是个体通过学习活动想要达到的预期结果,而在个体完成学习活动之前,这个预想结果是以观念的形式存在于头脑之中的,即学习期待。

学习期待是学习的诱因。诱因是指能够激起有机体的定向行为,并能满足其某种需要的外部条件或刺激物。

诱因可以是简单的物体,如花朵、水等;也可以是复杂的事物,如名誉、地位等。诱因分为积极的诱因和消极的诱因两种。凡是使个体产生积极的行为,即趋向或接近某一目标的刺激称为积极诱因。例如,在激发学生学习积极性的教育措施中,教师提供的奖品、学习成绩等都是积极的诱因。消极的诱因可以促使个体产生负性行为,即离开或回避某一目标。如果孩子是为了避免父母的责罚而学习,父母的责罚则是消极诱因。

知识拓展

学习需要和学习期待的关系^①

学习需要和学习期待是学习动机的两个基本成分,两者密切相关。学习需要是个体从事学习活动的最根本动力,如果没有这种自身产生的动力,个体的学习活动就不可能发生。所以说学习需要在学习动机中占主导地位。另外,学习需要是产生学习期待的前提之一,因为正是那些能够满足个体的学习需要与那些个体感到可以达到的目

^① 张红梅:《小学教育心理学》,北京:北京师范大学出版社,2013,第56—57页。

标的相互作用形成了学习期待。学习期待则指向学习需要的满足，促使个体去达到学习目标。因此，学习期待也是学习动机结构中必不可少的成分。

三、学习动机的功能

（一）激发功能

学习动机能激发个体产生某一学习行为。学习动机是引起某种学习行为的原动力，对学习行为起着驱动作用。例如，一名学生知道自己的外语听力比较差，产生了要训练听力的强烈动机，他便会在这一学习动机的驱动下，出现相应的学习行为，如看电视中播放的国外原版片、听英语故事等。

（二）导向功能

学习动机能使学习活动具有一定的方向，并使个体朝着预定的目标前进。在上例中，那名学生在训练听力的动机的引导下，将收听英语资料的学习行为明确地指向训练听力这一目标，把注意力集中于国外原版片中人物的对话上。

（三）维持和调节功能

当动机激发并引导个体产生某种活动后，活动能否坚持下去同样受到动机的调节与支配。学习动机能调节个体学习行为的强度、时间和方向。例如，研究生入学考试、全国大学生英语六级考试的难度较高，往往需要长时间的复习和准备。在复习过程中，学生需要强烈的动机维持、调节自己的行为，抵制诱惑，坚持不懈地学习。

四、学习动机的分类

（一）内部动机和外部动机

根据学习动机产生的诱因来源，可分为内部动机和外部动机。

内部动机是指人们对学习本身的兴趣所引起的动机，即学习动机不需要外部的诱因来使行为指向目标，动机的满足在活动之内，不在活动之外。例如，有的学生喜爱数学，对他而言，上数学课、钻研数学理论、解数学题非常愉快，这种愉悦推动他自愿研究数学相关问题，即使没有外部的奖励，他的相关行为依然不会改变。

外部动机是指人们由于外部诱因所引起的动机，动机的满足不在活动之内，而在活动之外。这种情况下，学生不是对学习本身感兴趣，而是对学习所带来的结果感兴趣。例如，有的学生并不喜欢学习，在学习过程中感受不到愉悦，他们努力学习只是为了得

到外部给予的奖励,如老师的表扬、父母许诺的奖品。

(二) 近景性动机和远景性动机

按照学习动机起作用时间的长短来划分,可分为近景性动机和远景性动机。近景性动机是指动机行为与近期目标相联系的一类动机。远景性动机是指动机行为与长远目标相联系的一类动机。例如,学生在确定选修课程时,有的会考虑今后走上社会、踏上工作岗位的需要,有的只考虑眼下是否容易通过考试,他们的择课动机分别属于远景性动机和近景性动机。

(三) 主导性学习动机和从属性学习动机

根据学习动机作用的主次不同,可分为主导性学习动机与从属性学习动机。主导性学习动机是指在学生的学习活动中居于支配地位、发挥主导作用的学习动机。一般来讲,在同一时间内,主导性学习动机只有一个。与其他学习动机相比,主导性学习动机对学习活动的影​​响最为强烈、稳定。

从属性学习动机是指在学生的学习活动中处于从属地位、发挥辅助作用的学习动机。在同一时间内,辅助性学习动机可能有多个,其强度和稳定性也各不相同。例如,学生在学习计算机应用技能时,主导性学习动机可能是为了找工作,从属性学习动机可能是为了娱乐、学习、交流等。总之,必有一个起主导作用的学习动机,但是同时可能有几种从属的学习动机。

(四) 奥苏贝尔的成就动机分类

戴维·保罗·奥苏贝尔认为,学校情境中的成就动机至少应包括3个方面的内驱力,即认知内驱力、自我提高内驱力、附属内驱力。

1. 认知内驱力

认知内驱力是学生渴望了解和理解事物,要求掌握知识以及系统地阐述问题并解决问题的需要。这种内驱力多半是从好奇的倾向中派生出来的。这种动机以求知作为目标,指向学习任务本身(为了获得知识和能力),满足这种动机的奖励是由学习本身提供的,因而也被称为内部动机。教育心理学家越来越重视内部动机的作用,认为应该让学生对获得的知识本身感兴趣,而不是被各种外来奖励所左右。

2. 自我提高内驱力

自我提高内驱力是个体要求凭自己胜任工作的才能和工作成就而赢得相应地位的需要。自我提高内驱力与认知内驱力不一样,它并非直接指向学习任务本身。自我提高内驱力把成就看作赢得地位与自尊心的根源,它显然是一种外部的动机。

3. 附属内驱力

附属内驱力是学生为了获得家长和教师等长者的赞许或认可而努力学习的一种需

要。它是一种外部动机，具有以下3个条件。第一，学生与长者在感情上具有依附性。第二，学生将在从长者处博得的赞许或认可中获得一种派生的地位。第三，享受到这种派生地位乐趣的人，会有意识地使自己的行为符合长者的标准和期望。

在儿童早期，学生学习动机中的附属内驱力最为突出，他们努力学习获得学业成就，主要是为了满足家长的期待，并得到家长的赞许。到了儿童后期和少年期，附属内驱力的强度有所减弱，而来自同伴、集体的赞许和认可逐渐替代了对长者的依附。在这期间，赢得同伴的赞许就成为一个强有力的动机因素。而到了青年期，认知内驱力和自我提高内驱力则成为学生学习的主要动机，学生学习的主要目的在于满足自己的求知需要，并从中获得相应的地位和威望。



真题训练

1. 单项选择题：晓东期中考试考试成绩不理想，其父母承诺如果期末考试成绩优异，就奖励他一部手机。于是他学习更加努力。晓东的这种学习动机属于（ ）。

- A. 近景性、外部动机
- B. 近景性、内部动机
- C. 远景性、外部动机
- D. 远景性、内部动机

2. 单项选择题：进入初中后，小磊为了赢得在班级的地位和满足自尊需要而刻苦学习。根据奥苏贝尔的理论，小磊的学习动机属于（ ）。

- A. 认知内驱力
- B. 自我提高内驱力
- C. 附属内驱力
- D. 生理内驱力

参考答案



五、学习动机的冲突

动机总是与目标相联系的。当个体可追求的目标不只一个时，往往会产生动机冲突。动机冲突有以下几种类型。

（一）双趋冲突

双趋冲突是两个对个体有吸引力的目标同时出现但又不能兼得时形成的内心冲突。人们常说的“鱼与熊掌不可兼得”反映的就是双趋冲突。例如，周果果获得了保送研究生的机会，同时获得了到某知名央企工作的机会。她既想继续上学深造，又希望能把握这次难得的就业机会，但二者只能选择一个，此时她内心的冲突为双趋冲突。

（二）双避冲突

双避冲突是两个对个体不利的目标同时出现，而个体不得不选择其一时形成的内心冲突。例如，“贫穷与吃苦”，有的人想摆脱贫穷，抱着致富的梦想，但又怕过程的失败

与辛苦,这种内心的矛盾就是双避冲突。

(三) 趋避冲突

趋避冲突是同一目标既有利又有害,个体既想追求又想回避时形成的内心冲突。例如:大学生既想担任学生干部,使自己得到实际锻炼,又怕占时太多影响学习;一个人喜欢吃糖又担心长胖。这些内心冲突都属于趋避冲突。



真题训练

参考答案



单项选择题:吴北即将高中毕业,他既想读国外的大学,又想读国内的高校,迟迟不能做出选择。他的这种动机冲突属于()。

- A. 双避型 B. 趋避型 C. 双趋型 D. 多重趋避型

(四) 多重趋避冲突

多重趋避冲突是指个体对两个目标均形成趋避冲突。例如,“改行与跳槽”,有些人为了有较高的经济收入和良好的住房条件,尽管工作和生活环境不适应,但还是想换一个单位工作;与此同时,又考虑到留在原单位工作,尽管收入、住房条件差些,但有习惯了的工作和生活环境,以及适应了的人际关系。此时,由于考虑到各种利弊和得失,个体内心就会产生多重趋避冲突。如果几个目标的吸引力和排斥力相距较大,解决冲突还比较容易;如果几个目标的吸引力和排斥力比较接近,则解决冲突就相对困难,需要较长时间来考虑得失、权衡利弊。



真题训练

材料:

中学生晓雯是一个品学兼优的学生,老师与同学都很喜欢她。但每当要进行选择与决策时,她总是拿不定主意,处于矛盾中。例如:有同学建议晓雯竞选班长,她也有此想法,但又担心班级事务繁多影响自己的学习。学校举行数学竞赛,她渴望参加,但又担心无法完成老师交给她的创建班级环境规划的任务。日常生活中,晓雯也常常为是参加集体活动还是温习功课拿不定主意。在未来专业选择问题上,她既想成为一名音乐家,又想成为一名心理学家。

问题:

请运用动机冲突相关知识分析晓雯的问题。

参考答案



六、学习动机与学习效果的关系

学习动机具有加强学习行为的作用，但学习动机强度与学习效果并不完全成正比。例如，有的学生想考高分的动机过强，结果进入考场后过于紧张而未能发挥正常水平。这是因为过分强烈的学习动机往往使学生处于一种过度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。学习动机和学习效果之间的关系并不是直接的，它往往以学习行为为中介。

心理学研究表明，动机强度与学习效果的关系并不是呈线性关系，而是呈倒U形曲线关系。美国心理学家罗伯特·米尔斯·耶克斯和约翰·多德森对学习动机与学习效果的关系进行了深入研究，结果发现：①中等程度的动机水平能激发最佳的学习效果；②最佳动机水平跟任务的难度有关。任务比较容易时，最佳动机水平较高；任务难度中等，最佳动机水平也适中；任务越困难，最佳动机水平越低。这就是著名的耶克斯-多德森定律（图3-1）。

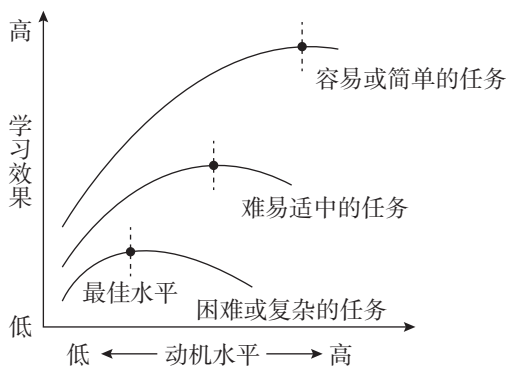


图 3-1 耶克斯-多德森定律



知识拓展

学习效果对学习动机的影响^①

心理学家奥苏贝尔曾明确表示：“动机与学习之间的关系是典型的相辅相成的关系，绝非一种单向性的关系。”无论是学习活动本身还是学习活动的结果，都会对学生的动机产生重要的影响。好的学习效果除了使学生获得知识、掌握技能外，还能使学生的求知欲、自信心等心理品质获得发展和提升，从而促使学生为进一步的学习而努力。当一个学生不断取得学习上的成功时，他自己所从事的学习活动就已经成为推动他学习的动机。当然，屡次不如意的学习效果也很有可能破坏学生原有的学习动机。学习效果对学习动机的影响不是直接的，而要通过学生自己内在的认知评价才能起作用。

^① 陈琦、刘儒德：《教育心理学》，北京：北京师范大学出版社，2005，第121页。



真题训练

参考答案



1. 单项选择题: 根据耶克斯-多德森定律, 若要求学生完成较容易的学习任务, 教师应使其学习动机强度控制在 ()。
A. 较高水平 B. 较低水平 C. 中等水平 D. 任意水平
2. 单项选择题: 心理学研究表明, 动机强度与学习效果的关系可以描绘成 ()。
A. 波浪线 B. 斜线 C. U 型曲线 D. 倒 U 型曲线
3. 辨析题: 学习动机是学生进行学习活动的内部动力, 学习动机越强, 学习效果越好。

第二节 学习动机的理论

一、行为主义的强化理论

学习动机的强化理论是行为主义学习理论家提出的。在伯尔赫斯·弗雷德里克·斯金纳的操作性条件作用理论看来, 操控有机体行为之后的强化刺激可以引发或者维持有机体的学习行为。按照斯金纳的观点, 人们具有某种行为的倾向完全取决于先前这种行为与强化刺激建立的牢固联系。如果学生因为学习而得到强化(如表扬), 就会产生努力学习的动机; 如果学生因为学习而受到了惩罚, 则会产生避免学习的动机。

通过强化维持学生的学习动机有两大优势。一是见效快。二是适用性强, 对任何年龄的学生都可以适用(因为每个人都有自己的需求)。特别是对学习目的性还不太明确的低龄学生更不可或缺。很多孩子对学习本身不感兴趣, 但他可能很有天赋, 这时就需要通过表扬、奖励的方式维持其学习动机。但行为主义强调外部事件或来自外部的强化、惩罚的作用, 而忽视了人的学习行为的自觉性与主动性, 因而有较大的局限性。



知识拓展

德西效应

心理学家爱德华·德西在 1971 年做了一个专门的实验。他选取了一些学生去单独解一些有趣的智力难题(如猜谜语)。

实验分 3 个阶段。第一阶段, 抽调的全部学生在解题时都没有奖励。第二阶段,

将学生分为2组，实验组的学生完成一个难题即可得到1美元的报酬，而控制组的学生跟第一阶段相同，无报酬。第三阶段为自由休息时间，每个学生想做什么就做什么，研究人员观察学生是否仍在做题，以此作为判断学生对解题兴趣的指标。

实验组（奖励组）学生在第二阶段确实十分努力，但在第三阶段继续解题的人数很少，这说明：奖励组对解题的兴趣衰减得快。而控制组（无奖励组）的学生有更多人在休息时间继续解题，表明兴趣与努力的程度在增强。

由此可见，在某些情况下，人们在外在报酬和内在报酬兼得的时候，不但不会增强学习动机，反而会减低学习动机。此时，动机强度会变成两者之差。人们把这种规律称为德西效应。因此，在进行一项愉快的活动（内在报酬）时，如果提供外部的物质奖励（外在报酬），反而会降低这项活动对参与者的吸引力。

德西效应给教师以极大的启迪——当学生尚没有形成自发的内在学习动机时，教师从外界给予激励刺激，以推动学生的学习活动，这种奖励是必要和有效的。但是，如果学习活动本身已经使学生感到很有兴趣，此时再给学生奖励不仅显得多此一举，还有可能适得其反。一味奖励会使学生把奖励看成学习的目的，导致学习目标的转移，而只专注于当前的名次和奖赏物。因此，作为教师，要特别注意正确使用奖励的方法，不滥用奖励，避免德西效应。

二、认知主义的学习动机理论

（一）成就动机理论

最早研究成就动机的心理学家是亨利·默里。他在1938年研究人的需要的时候发现，人有一种非常重要的需要叫成就需要。他将成就需要定义为克服困难、施展才能，力求尽快尽好解决某一难题。他通过主题统觉测验发现，不同的人对成就的需要不同。真正对成就动机进行研究的主要有戴维·麦克利兰和约翰·威廉·阿特金森等人。

20世纪40至50年代，麦克利兰在默里的基础上从宏观角度对成就动机展开研究，进一步发展了成就动机理论。麦克利兰等人认为，人的许多行为能够用单一的需要，即成就需要来解释。该理论的基本观点是，成就动机是一种力求成功并选择朝向成功（或避免失败）目标的活动的一般倾向。例如，学生想获得优良的学业成绩，想为班集体做出更多的贡献，都是其成就动机作用的表现。这种动机是人类所独有的，是后天获得的具有社会意义的动机。在人类的学习活动中，成就动机是一种学习动机。

阿特金森在麦克利兰成就动机理论的基础上提出了“期望-价值”成就动机理论。他认为，成就动机由两种方向彼此相对的心理因素构成，一种是力求成功的需要，另

一种是避免失败的需要。也就是说,成就行为体现了趋向成功或避免失败两种倾向的冲突。一个人在追求成功时,往往也会考虑失败的后果。因而一个人趋近目标的行为最终要由这两种动机的综合作用而决定。如果一个人追求成功的动机高于避免失败的动机,那么这个人便会努力追求特定的目标。如果一个人避免失败的动机强于追求成功的动机,那么这个人就会尽可能选择避免失败的目标。

根据这两类动机所占的强度,阿特金森将个体分为追求成功者和避免失败者。

追求成功者最可能选择成功概率为 50% 的任务,因为这种成功概率的任务能给他们提供最大的现实挑战,有助于他们通过努力提高自尊心和获得心理上的满足。当他们面对完全不可能成功或不能稳操胜券的任务时,动机水平反而会下降。相反,避免失败者倾向于选择非常容易或非常难的任务,以防止自尊心受损。选择非常容易的任务可以保证成功,使自己避免失败;选择非常难的任务即使失败了,也可以找到适当的借口,得到自己和他人的原谅,有一种“归罪于外”的心理倾向,从而减少失败感。

知识拓展

追求成功者和避免失败者

麦克利兰曾选取多名 5 岁的儿童作为被试进行木桩套圈实验^①。实验中,孩子们手拿着许多绳圈走进一间屋子,研究人员让他们用绳圈去套房间中间的一个木桩。孩子们可以自由选择所站位置,并让他们预测自己能够套中多少绳圈。结果发现:追求成功的孩子选择了距离木桩适中的位置,然而避免失败的孩子却选择了要么距离木桩非常近,要么距离木桩非常远的位置。麦克利兰这样解释道:追求成功的孩子选择具有一定挑战性的任务,但同时也需要保证其具有一定的成功可能性,因此选择了与木桩距离适中的位置。避免失败的孩子关注的不是成功,而是尽力地避免失败和由此产生的消极情绪。因此,要么距离木桩很近,轻易成功;要么距离木桩很远,几乎没有成功的可能,因为这是任何人都达不到的,所以也不会带来消极情绪。

如何在教学中激发学生的成就动机呢?阿特金森在 1963 年提出了一个计算动机强度的公式:

$$\text{动机强度} = \text{动机} \times \text{期待} \times \text{诱因}$$

动机:稳定的追求成就的个体动机倾向。相当于一个人的人格特质,如有些人比较上进好胜,而有些人比较安于现状。

期待:对成功实现目标的概率估计(0 ~ 100%)。

^① 张红梅:《小学教育心理学》,北京:北京师范大学出版社,2013,第 63 页。

诱因：成功或失败时体验到的情感变化，表现为满足感、价值感。

例如，学校举办英语口语竞赛。假设一个学生本身追求上进，好胜心强（高动机），而且他英语口语好，获奖的可能性大（高期待），再加上如果获奖会对优秀学生的评定等有很大帮助（高诱因），那么这个学生报名参加英语口语竞赛的动机强度就会比较大。而其中的任何一个因素低都会减弱其参赛的动机。

在教育实践中，对于追求成功者，应通过设计新颖且有一定难度的任务、创设竞争的情境、严格评定分数等方式激发其学习动机；而对于避免失败者，则要安排少竞争或竞争性不强的情境，如果取得成功则要及时表扬，给予强化，评定分数时要求稍稍放宽些，并尽量避免在公众场合下指责其错误。图 3-2 显示了任务难度对追求成功者和避免失败者的吸引力程度，这告诉我们难度为 0.5 的任务对追求成功者最具吸引力，而对避免失败者最不具吸引力。

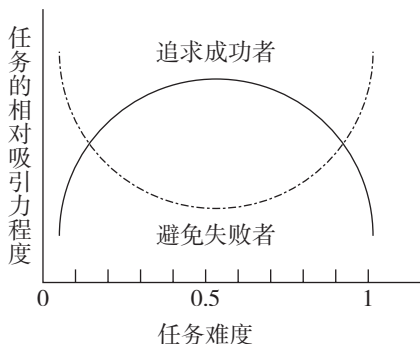


图 3-2 任务难度对追求成功者和避免失败者的吸引力程度



真题训练

单项选择题：杨莉做任何事情都以目标为导向，并力求成功。根据成就动机理论，她最有可能选择（ ）难度的任务。

A. 0.25

B. 0.5

C. 0.75

D. 1

参考答案



（二）成就归因理论

人们做完一项工作之后，往往喜欢寻找自己或他人取得成功或遭受失败的原因，即归因。归因是指人们对自己或他人活动及其结果的原因进行解释和评价。

最早提出归因理论的是弗里茨·海德，他提出人的行为的原因可分为内部原因和外部原因，归因则对应分为内控型和外控型（控制点）。行为的原因或者在于外部环境，或者在于个人内部。他人的影响、奖励、运气、工作难易等都是外部环境原因。如果把行

为的原因归于环境，则个人对其行为结果可以不负什么责任。人格、动机、情绪、态度、能力、努力都是个人内部原因。如果把行为归于个人，则个人对其行为结果应当负责。

美国心理学家伯纳德·韦纳对行为结果的归因进行了系统的探讨，提出了三维归因模式。他发现人们倾向于将活动的原因及行为归结为6个因素，即能力、努力、任务难度、运气、身心状态、外界环境。同时，韦纳认为这6个因素可归为3个维度，即内外部性、稳定性、可控性。最后，将它们结合起来，就组成了三维归因模式（表3-1）。

表 3-1 三维归因模式

维度 因素	成败归因维度					
	内外部性		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		√		√		√
身心状态	√			√		√
外界环境		√		√		√

内外部性维度。内部原因就是个人自身的原因，如个人的能力、努力、身心状态等；外部原因就是个人自身之外的原因，如任务难度、运气、外界环境等。如果将成功归因于内部因素，会产生自豪感，从而提高动机；将成功归因于外部因素，则会产生侥幸心理。将失败归因于内部因素，会产生羞愧感；将失败归因于外部因素，则会怨恨或感到不服。归因除了影响个体的情感反应之外，还影响个体对后续行为的期待。例如：一个人将成功归结为内部原因，那么他会相信下一次还会成功，把失败归结为内部原因，他可能会认为下一次还会失败；而把成功归结为外部原因，他可能会认为下次不一定还会成功，把失败归结为外部原因，他会认为下一次不一定失败。

稳定性维度。能力、任务难度是稳定的，努力、运气、身心状态、外界环境是不稳定的。把成功归因于稳定因素，有利于提高以后的成就动机；归因于不稳定因素，动机可能提高，也可能降低。将失败归因于稳定因素，可能会产生绝望的感觉。

可控性维度。韦纳所提出的6个因素有些是个体可控制的，如努力，有些是个体不能控制的，如能力、运气、任务难度、外界环境等。个体如果将成功或失败归因于可控因素，则下次会积极地去争取成功；将失败归因于不可控因素，则可能会绝望。

总之，归因会影响人们的情感反应和对后续行为的期待，从而也影响学生的学习动机。



真题训练

单项选择题：在归因训练中，老师要求学生尽量尝试“努力归因”，以增强他们的自信心。在韦纳的成败归因理论中，努力属于（ ）。

- A. 内部的、不稳定的、可控的因素 B. 内部的、不稳定的、不可控的因素
C. 内部的、稳定的、可控的因素 D. 内部的、稳定的、不可控的因素

参考答案



(三) 自我效能感理论

自我效能感是指人们对自己能否成功地从事某一成就行为的自我判断。这一概念由美国著名社会心理学家阿尔伯特·班杜拉最早提出。

班杜拉认为，人的行为受两个因素决定：一个是行为的结果因素，即强化；一个是行为的先行因素，即期待。他关于强化的看法与传统的行为主义不同。他认为，在学习中没有强化也能获得有关的信息，形成新的行为。强化能激发和维持行为的动机，以控制和调节人的行为，但是，行为的出现不是由于随后的强化，而是由于人们认识了行为和强化之间的依赖关系后，产生的对下一步强化的期待。

期待包括结果期待和效能期待。结果期待指的是个体对自己的某种行为会导致某一结果的预测。如果个体预测到某一特定行为会导致某一特定的结果，那么，这一行为就可能被激活和被选择。例如，如果学生认识到只要上课认真听讲，就会获得他所希望的好成绩，那他很可能认真听课。

效能期待则是指个体对自己能否实施某种成就行为的能力的判断，即人对自己行为能力的推测。当个体确信自己有能力进行某一种活动时，他就会产生高度的“自我效能感”，并会去实施那一活动。例如，学生不仅认识到认真听课可以带来理想的成绩，而且还感到自己有能力听懂教师所讲的内容时，这时他才会真正认真听课。在人们获得了相应的知识、技能后，自我效能感就成为学习行为的决定因素。



真题训练

单项选择题：李伟同学在上课前会对本节课的内容进行判断，如果认为自己能听懂老师讲述的知识，他就会认真听课。根据班杜拉的理论，这种现象是（ ）。

- A. 结果期待 B. 过程期待 C. 社会期待 D. 效能期待

参考答案



班杜拉提出影响自我效能感的因素主要有以下几种。

(1) 学习成功和失败的直接经验。学生有关学习的直接经验对其自我效能感的建立影响很大。一般来说，成功的学习经验会提高学生的自我效能感；相反，失败的学习

经验则会降低学生的自我效能感。不过,成败经验对自我效能感的影响还要取决于个体对成败的归因方式。如果个体把成功归因于外部的不可控的因素,就不会增强自我效能感;如果把失败归因于外部的不可控的因素,也不一定会降低自我效能感。因此,个体的归因方式也直接影响自我效能感的形成。

(2) 替代性经验。个体的自我效能感是个人在与环境互动的过程中形成的。当学生看见与自己相似的人成功时,就会增强自我效能感;相反,则会降低自我效能感。这种相似性越大,其他人成败的经验对个体自我效能感的影响也会越大。

(3) 言语劝说。用语言说服学生相信自己具有完成给定任务的能力,提高其自我效能感,会使学生在遇到困难时付出更大的努力。

(4) 情绪唤醒。通过调整学生的情绪状态,缓解紧张和负面的情绪,可以起到改变自我效能感的作用。

当然,上述4种因素对自我效能感的影响都依赖于个体是如何进行认知和评价的。

自我效能感形成后,会对人的行为产生极为深刻的影响。自我效能感的功能主要是调节和控制行为,并通过行为来调控、影响行为结果,具体表现在以下几个方面。①影响个体对行为的选择和行为的持久性;②影响个体的努力程度以及对困难的态度;③影响个体的思维方式和行为的效率;④影响个体的归因方式,自我效能感高的人常常把失败归因于自己努力不够,而自我效能感低的人常常将失败归因于自己能力不高。

知识拓展

习得性无助

美国心理学家马丁·塞利格曼在1967年研究动物时,用狗做了一项实验。他起初把狗关在笼子里,只要蜂鸣器一响,就给狗施加电击。狗关在笼子里逃避不了电击,于是在笼子里狂奔。多次实验后,只要蜂鸣器一响,狗就趴在地上呻吟,也不狂奔。后来实验者在电击前,把笼门打开,此时狗不但不逃,还等电击出现就倒地呻吟。它本来可以主动逃避,却被动地等待痛苦的来临。这就是“习得性无助”。

习得性无助是指个体因为重复的失败或惩罚而形成消极的认知态度。习得性无助是通过学习形成的一种对现实的无望和无可奈何的行为、心理状态,会导致人的低自我效能感。

三、人本主义的需要层次理论

在20世纪50年代,当学习的“认知革命”出现时,一种叫人本主义的心理学运动

也开始了。人本主义学习动机理论与认知主义学习动机理论都强调内部动机在学习中的重要性。不同的是，人本主义将这个内部动机看成人天生就具有的倾向性，认为动机是个体为实现自己作为人所拥有的全部潜能的尝试，如亚伯拉罕·马斯洛的需要层次理论（图 3-3）。

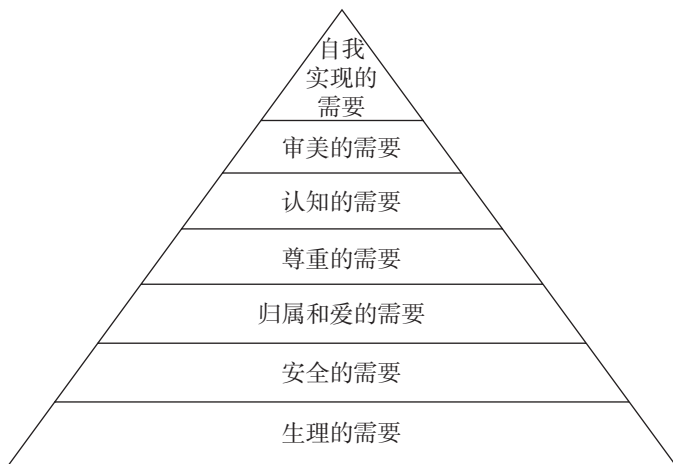


图 3-3 马斯洛的需要层次理论模型

需要层次理论的基本观点如下。

（1）满足需要是推动人的各种行为的动力源泉。只有未满足的需要能够影响行为，满足了的需要不能充当激励工具。

（2）需要层次由低到高依次为生理的需要、安全的需要、归属和爱的需要、尊重的需要、认知的需要、审美的需要和自我实现的需要。其中，基本的、具体的需要位于下层，属于缺失性需要，包括生理的需要、安全的需要、归属和爱的需要、尊重的需要。抽象的精神需要位于上层，属于成长性需要，包括认知的需要、审美的需要和自我实现的需要。自我实现的需要是人类最高级的需要，它包含了两层含义，即个人潜能的最大限度发挥和人格的完善。马斯洛认为，尽管只有不到 1% 的人最终达到了自我实现的目标，但所有的个体都在努力追求自我实现。而达到自我实现的个体不仅为自己和他人所认可，而且心胸开阔、幽默、独立，具有创造性。总之，缺失性需要使我们得以生存，而成长性需要使我们生活得更好。

（3）需要的层次越低则力量越强，只有人的低级需要得到最低限度的满足后才会追求高一级的需要。缺失性需要是我们生存所必需的，因此它的力量非常强大，一旦缺失性需要得不到满足，人们便不会去追求高级的需要。比如，一个人如果连饭都吃不饱，他就不会去思考如何自我实现的问题。再如，一个学生在学校中被同学排斥，得不到关爱和尊重，此时，他归属和爱的需要严重缺失，所以无法发展出高级的认知需要，导致他无心求知。

这一理论在学校教育管理中体现为：教师首先要关心学生的基本需要，因为只有当基本需要得到适当的满足后，学生才会形成学习知识、追求美等高层次的需要。对于中小学生而言，他们在学校的最基本需要是归属和爱的需要、尊重的需要，如果学生感到无人关爱自己，得不到教师、同学的接纳，或经常受到批评、嘲笑，认为自己无能，他们就不会有强烈的动机去实现较高的目标。所以教师和家长要提供满足学生的基本需要的条件，尽可能地给予学生肯定、奖励，关爱、尊重学生，为学生创造良好的生态环境和人文环境。

第三节 学习动机的培养和激发

一、创设外部条件，激发学生学习动机

（一）创设问题情境，激发学生认知兴趣和求知欲

动机能激发个体产生某种行为。有某种动机的个体对某些刺激，特别是和当前动机有关的刺激的反应特别敏感。因此，教师在正式讲授教学内容之前，可以提出与课文有关的一些问题，以引起学生的好奇与思考，这是激发学生认知兴趣和求知欲的有效方法和手段。这就是通常说的“创设问题情境”，以激发学生的求知欲。创设问题情境就是在教材内容与学生求知心理之间制造一种“不协调”，把学生引入一种与问题有关的情境的过程。这个过程也就是“不协调—探究—深思—发现—解决问题”的过程。新颖有趣、逻辑性强的教学内容，丰富多样、生动活泼的教学方法，诙谐幽默的语言，各式变化的作业内容均可以不断引起学生新的探索活动，从而激发学生更高水平的求知欲。

问题情境是一种适度的疑难情境。作业难度是构成问题情境的重要因素，教师要熟悉教材，掌握教材的结构，了解新旧知识之间的内在联系；还应该充分理解学生已有的认知结构状态，使新的学习内容与学生已有的发展水平构成一个适当的跨度。让学生“跳一跳就能摘到桃子”，这样的问题才有价值。

（二）采取有趣的、变换的呈现方式

内部学习动机也可以通过使用有趣的材料和多种呈现方式来增强。例如，学生对某一科目的兴趣，教师可变换使用多媒体、邀请报告、演示等手段来维持，但是使用这些方式时应注意精心策划，以保证学生注意课内的目标，同时完成其他有关的活动。

（三）模拟与游戏

提高学生对某一课题的内在动机的另一种极好的手段，是使用模拟与游戏。模拟是一种实践活动，它让学生担任某一角色，并从事与这一角色相宜的活动，让学生从活动中了解某个主题。模拟的优点是它不仅能增强学生的兴趣与动机，还可增进情感学习。有时，一堂课中的概念可能很容易教会学生，但对它的情感体验只有用逼真的模拟才能加深。非模拟的游戏也是提高学习某一课题的内在动机的良好手段。小组游戏比个人游戏效果更佳，它为小组成员提供了互相帮助的机会，避免了在个人游戏中只有那些能力强的学生始终获胜的问题。如果所有的学生都按能力分工，那么大家都有成功的机会。例如，在教学过程中采用小组合作、情景剧、舞台剧等方式，能极大地激发学生的学习动机。

（四）因势利导，促使学习兴趣的转移

学习的迁移现象既表现为原有的知识、技能对获得新知识、新技能的影响，也表现为一定的学习态度、学习方法对以后学习活动的影响。有经验的教师在学生缺乏学习动机、没有明确的学习目的的情况下，往往巧妙地运用前一规律，因势利导，把学生已有的对玩游戏、听故事或者其他活动的动机转移到学习上来，从而促使学生产生学习动机。

二、引起内部需要，转化学生学习动机

（一）利用学习结果的反馈作用

反馈是让学生了解自己学习活动的结果的行为，它不仅能使学生纠正错误、澄清认识，还能起到激励作用。让学生及时了解自己的学习结果会产生相当大的激励作用，因为让学生知道自己的进度、成绩以及在实践中应用知识的成效等，可以激起学生进一步向好的愿望。教师在实际教学过程中应当注意，及时批改作业和发还学生的作业、小测验试卷是很重要的。“及时”可以利用刚刚留下的鲜明的记忆表象，满足学生进一步提高的愿望，增强其学习信心，眉批、评语要写得具体，有针对性、启发性和教育性，使学生受到鼓舞和激励。

（二）教师对学生的正确的评价

教师的评价主要是对学生的学习活动予以肯定或否定的评价，从而巩固和发展正确的学习动机。一般说来，表扬、鼓励比批评、指责更有效，会激发学生积极的学习动机。因为表扬、奖励能使学生产生成就感，而批评、责罚往往会挫伤学生的自尊心和自信心。但必须注意，教师的评价要适当、客观、公正、及时，不能滥用，否则会使得学

生为表扬而学、为奖励而学，从而削弱学生内部学习动机的作用。

教师在使用外在奖励时，不应侧重奖励学生的智力，而应侧重奖励他们的努力和进步。因为个人智力的高低是其自身难以控制的，如果侧重奖励个人的智力容易使智力低的学生自暴自弃，使智力好的学生骄傲自满。努力是个人能控制的，如果奖励侧重个人的努力与进步，就会形成激发与维持学生学习动机的长效机制。

(三) 适当开展竞赛活动

竞赛是激发学生学习积极性和争取优异成绩的一种有效方法。竞赛能使学生学习的兴趣和克服困难的毅力极大增强，学习效率有效提高。然而，竞赛同时又有消极作用，过多的竞赛会失去对学生的激励作用，造成紧张气氛，有损学生健康，学习较差的学生可能会丧失信心和兴趣，有时还造成学生之间人际关系紧张。因此，教师在组织竞赛时应按能力或按项目分组，或者鼓励学生自己和自己竞赛。

值得注意的是，激发与维持学生的学习动机要坚持以内部动机为主、外部动机为辅的原则。坚持学习的内部动机的作用也就是坚持通过培养学生对学习的兴趣来调动学生学习的积极性。外部动机的适当运用，不仅有助于学生当前的学习，而且可以促进内部动机的发展。

能力提升训练

