

The Review of the Non-Intellectual Factors with the Learning Difficulty Children

Xin Wang, Jinfu Zhang

Faculty of Psychology, Southwest University, Chongqing
Email: wangxin3408@163.com, zhangjf@swu.edu.cn

Received: Jun. 3rd, 2016; accepted: Jun. 20th, 2016; published: Jun. 23rd, 2016

Copyright © 2016 by authors and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

Abstract

Since the concept of the learning difficulty was officially promoted in the first time, it had been the focus research in the psychology and the education field. Many factors can influence the learning difficulty; this review summarizes the research of the non-intellectual factors with the learning difficulty children from the perspective of psychology. In addition to the existing research, this review also proposes some methods about the rectification of the learning difficulty children and points out the research trend of the non-intellectual factors in the problem of learning difficulty.

Keywords

Learning Difficulty, Non-Intellectual Factors, Rectification Methods, Research Trend

有关学习困难儿童非智力因素的研究综述

汪 新, 张进辅

西南大学心理学部, 重庆
Email: wangxin3408@163.com, zhangjf@swu.edu.cn

收稿日期: 2016年6月3日; 录用日期: 2016年6月20日; 发布日期: 2016年6月23日

摘 要

自学习困难的概念正式提出以来, 学习困难就一直是心理学和教育学研究的焦点。影响学习困难的因素

有很多, 本文从心理学的角度出发综述了有关学习困难儿童非智力因素的研究, 在此基础上提出了一些有关学习困难儿童的矫正方法并同时指出了学习困难儿童非智力因素这一问题的研究趋势。

关键词

学习困难, 非认知因素, 应对方法, 研究趋势

1. 基本概念界定

1.1. 学习困难的界定

从 1896 年, 摩根发现词盲现象到 20 世纪 60 年代柯克首次提出学习困难的概念, 学习困难就成为了医学、心理学和教育学一直所感兴趣的问题。但由于学习困难这一问题本身的复杂性以及多样性, 所以迄今为止有关学习困难定义的讨论仍在持续。造成这种差异的主要原因是人们对于学习困难产生的原因有着不同的理解。早期的研究一般都是从医学或生理的角度去看待学习困难, 认为学习困难是由于大脑损伤的结果。到 20 世纪 50 年代中期, 心理学界和教育界认为学习困难并非全是由大脑损伤所决定的, 而是由脑机能所决定的。自 1963 年柯克正式使用“学习困难”一词, 学习困难的研究在教育界进入到了快速发展的时期, 认为学习困难主要是由于教学过程所导致的, 柯克与葛拉格也在 1983 年提出了学习困难的定义, 他们认为: 学习困难是语文或知觉、认知或动作行为方面所存在的心理或神经上的异常状况, 这种异常是 1) 表现为某些特定行为与成就间的差距或已知的潜在能力与学习成绩之间的悬殊出人; 2) 其异常的性质与程度, 已使该儿童无法在适合大多数儿童的教材与教法中去从事学习, 而需要特殊的方法以获得发展; 3) 其异常并非以严重的智能不足、感官障碍、情绪问题、或欠缺学习机会为主因(张舒哲, 1994)。到了 20 世纪末以后, 人们在界定学习困难时回避了对原因问题的争论, 而普遍接受了美国学习困难联邦委员会 1988 年的定义: 学习困难是多种异源性(heterogeneous)失调, 表现为听、说、读、写、推理和数学能力的获得和使用方面的明显障碍。这些失调源于个体的内部因素, 假定是中枢神经系统的机能失调, 并且可能存在于一个人的一生。伴随学习困难, 人可能会在自我调节、社会知觉以及社会交往等方面出现问题, 但这些问题本身不构成学习困难。尽管学习困难可能同时还伴随其他的障碍(如感觉损伤、智力落后、严重的情绪紊乱), 或者同时受到某些外部因素的影响(如文化差异、教学的不充分或不适当), 但学习困难并不是由这些障碍和影响因素造成的(陈栩, 郭斯萍, 2010)。美国学习困难联邦委员会的概念虽然全面, 但缺少量性的标准, 缺乏可行性的操作。目前, 研究者们一致认为学习困难的定义应该包括以下几个维度:

第一, 必须有形成学业不良的一些主要原因, 或指出在某些基本心理过程中存在问题。

第二, 必须强调智力正常, 但在学业与学习任务上有困难。

第三, 必须指出学业成就与潜在能力之间的显著差异, 即两者不一致性的存在。

第四, 必须有排他性, 即排除一些相关联的或容易混淆的概念。

第五, 有必要的話, 还应提出特殊教育需要性(徐芬, 1997)。

所以在现实生活中, 为了增加操作的可行性, 人们多采用“智力一成就差异”作为诊断学习困难的依据, 即当学生智力正常, 但成绩明显低于智力水平, 一般是认为低于两个年级的水平, 就可以诊断有学习困难。

1.2. 非智力因素的界定

随着智力测验的兴起, 人们渐渐发现智商已经不能够完全解释学业成绩的高低, 学业成绩不仅受智

力的影响, 其它因素也能够引起人们的学业成绩。对此, 亚历山大最早在 1935 年正式提出了非智力因素的概念, 非智力因素也称为非认知因素, 亚历山大将非智力因素界定为人们在进行各种活动时除智能因素以外的但对智能的发挥或发展有影响的心理因素。韦克斯勒与 1940 年提出“一般智力中的非智力因素”, 经过十年的探索, 韦克斯勒认为非智力因素不能代替智力的各种基本能力, 但对后者起着制约作用。迄今为止, 国内学者对于非智力因素的定义还存在着很多争议, 没有统一的看法, 对于非智力因素所包含的成分也有自己的说法。当前有代表性的定义有以下几种 1) 吴福元等人认为非智力因素是不是直接参与认知过程但制约着认知过程的心理活动; 2) 赵元中等人认为非智力因素即是人格因素; 3) 燕国材认为非智力因素包含三个层次, 第一个层次是广义的非智力因素是指智力因素以外的一切心理因素而言, 第二个层次为狭义的非智力因素包括动机、兴趣、情感、意志、性格五种因素, 第三个层次为具体的非智力因素; 4) 林崇德、申继亮等人认为非智力因素是在智力活动中表现出来的、与决定智力活动效益的智力因素相互影响的心理因素构成的整体(林崇德, 俞国良, 1994)。本文采用的非智力因素的概念是申继亮对于非智力因素的界定, 它包括三种成分: 1) 个性倾向性; 2) 情绪和意志; 3) 气质、性格和认知方式。这三种成分互相影响、互相联系。

2. 与学习困难儿童有关的非智力因素的研究

虽然学习困难概念的正式提出距今只有五十年, 但它却成为了一个独立的领域并得到了广泛的研究, 国内对此方面的研究也越来越有扩大化的趋势。因为认知心理学的兴起, 早期对于学习困难的研究都集中对在学习困难儿童的认知因素的探讨上, 主要的研究在基本认知特点和高级认知特点两个方面。随着研究的进一步深入, 人们认识到学习困难不是认知单一因素影响的结果, 它是认知与非认知因素等多种变量交互作用的结果。国内关于认知因素的研究很多, 但在非认知因素上的研究还不够, 在此基础上, 本文总结了近年来国内有关学习困难儿童的非认知因素的研究, 以为后续的研究做些铺垫。根据上文对于非智力因素的界定, 我们知道非智力因素包括个性倾向性、情绪与意志、气质、性格与认知方式三种成分。下面我们就从这三个方面来阐述非智力因素对于学习困难儿童的影响。

2.1. 个性倾向性

个体倾向性是决定个体对事物的态度和行为的内部动力系统, 包括需要动机、兴趣、理想、信念以及世界观等。其中动机、兴趣均对学习困难儿童的学业成绩造成影响。

2.1.1. 学习动机

学习动机是能够激发个体进行学习活动的, 维持已引起的学习活动, 并使个体的学习活动朝向一定的学习目标的一种内部启动机制, 能够帮助学生取得好的学习成绩。不同的学者针对学习动机提出了不同的动机理论, 如阿特金森的成就动机理论、韦纳的归因理论以及班杜拉自我效能感理论。现有研究表明, 学习困难儿童的成就动机、归因方式以及自我效能感与学习正常的儿童之间存在着显著性的差异。

1) **成就动机**。阿特金森提出的成就动机理论认为成就动机就是个体愿意通过自身的努力去完成一项具有挑战性的任务, 并且期望获得成功的一种心理过程, 它包括追求成功和避免失败两种意向。已有研究表明, 成就动机与学业成绩之间存在着相关, 高成就动机的学生往往拥有较高的学习成绩。梁晓红等人在学习困难儿童的学习动机的研究中, 对 102 名小学进行动机测验, 结果表明学习不良的儿童在避免失败动机的得分上显著低于学习正常的儿童, 而在成功动机上与学习正常的儿童无显著性差异(梁晓红, 邓桂芬, 王明巨, 1996)。而张金秀等人在对大学生进行的成就动机的研究中表明, 学习不良的大学生避免失败的动机显著高于学习正常的学生, 而追求成功的动机显著低于学习正常的学生(张金秀, 李义安, 2011)。造成这种研究不一致的原因除了年龄差异以外, 是否还有别的原因还有待进一步的研究。

2) **自我效能感**。如果说成就动机是对最后学习结果的期待,那么自我效能感则是对自己是否能够完成一件事情的期待,自我效能感实质上就是指个体对于自己受否能够完成一件事情的自信、自尊的主观体验。过去的成功经验能够影响自我效能感的高低,成绩优秀的学生因为能够经常取得好的成绩,所以他们拥有较高的自我效能感,相信自己能够获得好的成绩,他们认为只要努力是能够取得好成绩,行为的动机较强。而学习困难的学生由于自身的某些缺陷,他们往往不能够获得很好的成绩,这可能导致他们的自我效能感较低,从而对自己能够取得好的成绩丧失信心,不相信自己能够做的好,行为动机较弱(Sideridis, 2003)。现有研究表明,学生学业的自我效能感与学业成绩成一致的关系,孙德军在小学生自我效能感影响学业成绩的分析报告中指出,小学生的学习成绩与自我效能感的值同步的占研究总人数的58% (孙德军, 1992),杨心德的研究也表明,学习困难学生的自我效能感显著低于学习正常的学生,其中学习行为有效感更低(杨心德, 1996)。然而,国外也有研究表明有些学习不良的青少年的自我效能感较高,他们过于乐观和过分高估了自己的学习能力,以至于他们不能够很好的准备学习,从而获得较低的学业成绩(Klassen, 2007)。

3) **归因**。归因是指人们从行为的结果去寻求行为的内部动力因素的心理过程。归因可以分为两种,乐观的归因和悲观的归因。乐观的归因将积极事件归因为内部的、稳定的、普遍的原因,而将消极事件归因为外部的、不稳定的、具体的原因。悲观的归因正好如此相反,悲观的归因将积极事件归因为外部的、不稳定的、具体的原因,将消极事件归因为内部的、稳定的、普遍的原因。归因的不同会造成学习成绩的不同,不同的归因方式影响着学习成绩。俞国良在对学习不良儿童归因特点进行研究时发现,学习困难的儿童在消极事件的归因上显著高于一般儿童,在对消极事件的稳定性维度上学习困难儿童与一般儿童存在着显著性的差异。相反,在对积极事件的归因上,一般儿童显著高于学习困难的儿童,在对积极事件的稳定性维度上一般儿童显著高于学习不良儿童(俞国良, 王永丽, 2004)。此外,国内的有些研究者通过研究发现学习困难的儿童更多地将学业成败归因于外部因素,比如说教师的帮助等,而很少将学业成败归因为内部因素,学习困难儿童与学习正常的儿童在归因的方式上存在着显著性的差异(雷雳, 张钦, 侯志谨, 周俊华, 1988)。同时,国外也有一些学者在对学习困难的大学生进行研究时发现学业正常的大学生通常将学业成败归因于学习策略以及学习品质等内部因素,而学习不良的大学生则将学业成败归因于外部因素(Herman, 2006)。

2.1.2. 学习兴趣

兴趣是人们探究某种事物或从事某种活动的心理倾向,它以认识或探索外界的需要为基础,是推动人们认识事物、探求真理的重要动机。学习兴趣是推动学生学习的内部动力,在学习活动中起着重要的推动作用。董振英等人在儿童学习困难危险因素的条件 logistic 回归分析的研究表明儿童缺乏学习兴趣,其发生学习困难的危险程度就越高。由此可见,缺乏学习兴趣是造成学习困难儿童的主要原因之一(戴斌荣, 2007)。学习困难的儿童普遍缺少学习兴趣,据孙文英的研究表明 61.4%的学习困难的学生缺少学习兴趣,27.8%的学习困难的学生学习兴趣是一般水平,10.8%的学习困难的学生学习兴趣比较浓厚,学习困难的学生却没有一个是学习兴趣浓厚(孙文英, 2004)。国外也有些研究发现学习困难学生在面对学习任务时的内在动机强度和兴趣都处于较低的水平(Zisimopoulos & Galanaki, 2009)。

2.2. 情绪与意志

2.2.1. 情绪

情绪是人对客观事物与自身需要之间的关系的体验,是人脑对客观事物的主观体验。研究表明,学习困难的儿童普遍存在着情绪问题,主要常见的情绪问题有抑郁、焦虑与孤独感等。

1) **抑郁**。抑郁主要表现为情绪低落, 病人自我感觉很坏, 心境抑郁悲观, 往往对自己的能力估计过低, 认为即使是一些很简单的任务都不能胜任。经常以“灰色”心情观察周围的事物, 表现迟钝、呆板。抑郁对于学生的学业、人际关系各方面都会产生重要的影响, 轻度抑郁会使学生心情沉郁, 自觉脑力缺乏, 不愿参加各种活动, 对工作任务缺乏信心, 重度抑郁甚至会产生自杀的想法。因此, 关注学生的心理健康对于学生的健康成长有着重要的作用。研究表明, 学习困难的学生存在着一定的抑郁倾向。雷雳在学习不良少良的心理健康状况的研究中采用症状自评量表对 272 名被试进行调查, 其中包括学习困难的被试 133 名, 研究结果表明学习困难儿童在抑郁上的得分明显的高于正常的儿童(雷雳, 1997)。学业不良的学生与抑郁之间存在着显著的相关, 但抑郁与学习失败之间是否存在着因果关系还需要进一步的研究。

2) **焦虑**。焦虑是一种伴随着某种不祥的事情即将发生的预感而产生的模糊的、不愉快的情绪体验。经常处于焦虑状态的学生会出现失眠、饮食乏味等躯体症状, 进而影响到学生的生活与学习等方面。杨心德采用一般性焦虑测验量表为工具对学习困难儿童进行测验, 结果表明学习困难儿童的平均焦虑水平与学习优秀的学生无显著性差异, 但学习困难儿童中高焦虑者与低焦虑者均显著高于学习优秀的儿童(杨心德, 1994)。李艳红也在研究中发现学习困难的儿童存在着一定的焦虑倾向, 通过逐步回归分析表明影响学习困难儿童焦虑的因素有人格因素的忧虑性、恃强性等(李艳红, 2003)。笔者认为造成这种现象的原因首先可能是由于学业困难儿童本身成绩的落后所造成的, 因为成绩的落后受到老师的批评和不关注, 使得他们想要赶上其他同学, 努力还是得不到想要的的成绩时可能会产生焦虑, 然后焦虑的产生又会引发一系列的后果, 比如说注意力不集中, 神经紧张等情况, 使得他们更加不能够获得好的成绩, 进而又引发焦虑, 形成恶性循环, 使得这些学习困难的儿童陷在了消极情绪的怪圈中无法自拔。这只是笔者自己的猜测, 焦虑与学习困难之间的具体关系还需要进一步的研究。

3) **孤独感**。孤独感适当我们的社会关系缺乏某种重要特征是所感受到的主观不适。同伴的接受性与儿童的孤独感密切相关, 同伴接受性高的儿童体验到的孤独感较低。学习困难的儿童由于自身社会行为不良和社会能力的缺乏, 受到了同伴更多的排斥, 他们得不到同伴的接纳与支持, 体验到深深的孤独感。俞国良等人的研究就表明 4~6 年级的小学儿童会感受到孤独感, 其中学习困难的儿童的孤独感明显地高于一般的儿童, 学习困难儿童的同伴接受性相比一般儿童来说明显地低于一般儿童(俞国良, 辛自强, 罗晓路, 2000)。影响儿童孤独感的因素还有很多, 儿童的个性特征, 社会关系以及家庭特征这些因素均会引起儿童的孤独感, 这些因素都还需要更近一步的研究。儿童如果在社会交往中长时间的体验到孤独感就会形成社会不良行为, 危害儿童的心理健康, 因此需要对儿童的孤独感进行矫正和训练。孤独感的减少不仅需要儿童自己去改变不正确的认知方式, 同时也需要教师和家庭的关心与帮助。

2.2.2. 意志

意志是有意识地支配、调节行为, 通过克服困难, 以实现预定目的的心理过程。意志可以看成人类特有的高层次动机, 具有引发行为的作用。意志品质包括独立性、果断性、坚定性以及自制力四个方面, 是学习活动中的一个重要品质。良好的意志品质有助于养成良好的学习习惯, 推动学习活动的进行。有研究表明, 学习困难的学生意志品质较为薄弱, 够不上一般的水平。主要表现有做事凭感情用事, 缺乏承受挫折的心理准备, 浅尝辄止, 易满足, 不能承受模糊地、一时难得出答案的问题的折磨, 缺乏实际生活的磨练。同时他们的忍耐力较差、精力也不集中, 对待学习虎头蛇尾, 半途而废, 难以善始善终。现有的研究一致表明学习困难的学生在不同学科的学习任务上表现出了更少的坚定性(Geary, 2011)。国外的一些研究表明, 学习困难的学生与正常的学生相比, 他们的学习方法更差, 自我的调节和控制能力也相对较弱(Klassen, 2010)。因此关注学困儿童意志力的培养对于学困儿童的学习是

很有必要的。

2.3. 气质、性格与认知风格

2.3.1. 气质

气质是表现在心理活动的强度、速度、灵活性与指向性等方面的一种稳定的心理特征。在国内学者们对于气质类型与学业成就之间的关系存在着争议。有人认为气质只是影响着学生的学习方式而对学习成绩没有影响,同时有部分学者认为气质作为非智力因素的一个重要成分影响着学习成绩。张履祥、钱含芬的研究表明学业成就与情绪性、内外向性气质特征有着显著相关,多血质、多血-粘液质及多血-胆汁质均是对学习有利的气质类型(张履祥,钱含芬,1995)。沈烈敏也在对226名学生的调查中得出气质类型与学业成就有关的结论,研究结果表明不论在哪个年龄段的气质类型中,胆汁质与抑郁质的气质类型均与学习不良有关(沈烈敏,2004)。

2.3.2. 性格

性格是一种与社会相关密切的人格特征,主要体现在人们对自己、对别人、对事物的态度和所采取的言行上。不同的性格会对学业成就造成不同的影响。有研究表明,学习困难的儿童更多的具有不良的性格特征,他们一般儿童的性格特征存在着显著性的差异。商淑荣的研究表明,学习困难的儿童具有情绪稳定性差、自制力差、依赖性强、对社会与家庭的适应能力低的特征,学困儿童整体处于不稳定的状态(商淑云,李晓捷,李海华,2002)。

2.3.3. 认知风格

认知风格也称为认知方式,它是指个人所偏爱使用的信息加工方式。认知方式有许多种,主要有场独立性与场依存性、冲动与沉思、同时性与继时性等。认知风格对于学习成绩的影响是很复杂的,是一种非线性的关系,对于不同的学科认知风格会对学业成绩产生不同的影响。对于数学而言,场独立性的学生的成绩显著高于场依存性的学生。而在语文这一学科上,场独立性的学生与场依存性的学生没有显著性的差异。同时冲动型的学生比沉思型的学生有更多的阅读困难,学习时粗心急躁,常常不能获得很好的学习成绩。目前还没有足够的实证研究证明学习困难的儿童与一般儿童的认知方式存在着显著性的差异,这一点还需要进一步的研究证明。

3. 关于学习困难的矫正方法

引起学习困难的原因是多样的,有生理因素、心理因素还有家庭环境的影响,可以从医学、教育学、心理学的不同角度对其进行矫正。本文仅从心理学角度中的非智力因素这一方面提出一些关于学习困难的矫正方法,希望能够为后续这一方面的研究提供借鉴。

3.1. 激发学生的学习动机, 培养学生的学习兴趣

学习动机对于推动学生的学习活动具有重要的作用,那么该如何激发学习困难儿童的学习动机呢?笔者认为可以从以下几个方面考虑:

3.1.1. 培养学生的学习兴趣

俗话说兴趣是最好的老师,如果能够引起学生的学习兴趣,那么对动机的激发是很有帮助的。教师可以通过访谈、个别谈话等方式了解学生的兴趣所在,在课堂教学中有意识地插入同学们兴趣所在的内容,使他们能够在课堂活动中获得乐趣。同时,由于学习困难儿童本身的缺陷,他们的信息加工的能力与一般儿童有着显著性的差异,因此教师在课堂活动中可借助一些多媒体,采用形象化的教学方式,比如说用图画或者是动漫,也可以采用角色扮演的方法来吸引学困儿童的注意力,激发学困儿童的学习兴

趣。

3.1.2. 提倡互助合作，淡化竞争意识

良好的合作环境就是师生、同学之间在一起共同学习，相互帮助，教师与学生不仅是师生关系，同时还是朋友关系，这有利于形成一种轻松愉快的学习氛围，帮助学困儿童进行更好的学习。同时淡化同学们的竞争意识，淡化分数的重要性，使得学困儿童不再关注成绩所带来的失意，有助于激发学生的学习动机。

3.2. 引导学生进行正确的归因，提高学生的自我效能感

3.2.1. 归因训练

根据上文的研究表明，学困儿童往往进行不正确的归因方式，影响他们的学习成绩与情绪。因此对学困儿童进行积极的归因训练是很有必要的，一般来说有以下两种方法：

1) **强化矫正法**。这种方法是让学生在规定的时间内完成不同难度的任务，要求学生在事先准备的归因因素表中对先前的任务完成情况的成功或失败作出归因选择。当学生进行积极的归因时就给予鼓励或奖赏，当学生进行消极归因的时候不给予奖励，同时暗示或引导他们进行正确的归因，促使学生能够形成积极的归因倾向。

2) **替代强化法**。一般说来，学生如果看到他人积极的归因方式并获得成功的行为，他们也会倾向于使用这种归因方式，如果发现他人使用消极的归因方式不能够带来成功，他们会倾向于减少使用这种归因。因此，教师可以对榜样行为进行强化，树立给学生的榜样与受训学生尽可能相似，要创设让学生重复类似的行为的环境和时机，这样能够使观察学习的效果更好地迁移到日常行为中去。

3.2.2. 提高自我效能感

自我效能感的提高对于学困儿童自信心的提高有着积极的帮助，自己的成功经验以及替代性经验都会影响着个体自我效能感的提高，因此可以从这两个方面入手来帮助学困儿童提高他们的自我效能感，具体方法如下：

1) **设定学习困难儿童的成功标准**。学习困难儿童由于自身信息加工能力的缺陷，他们的学习成绩往往与一般的儿童有着显著性的差异。在学校里老师以对待一般儿童的标准来要求学困儿童，会使他们认为不管自己怎么努力都答不上老师的要求，从而丧失对学习的信心，导致低自我效能感的形成。因此，老师应该对学习困难的儿童设立符合他们成绩的目标，在他们取得进步和成功的时候给予奖励，使他们感受到自己的进步，增强学习的信心，提高自己的自我效能感。

2) **采用替代性的成功经验**。当学习困难儿童看到与他们水平差不多的学生取得成功经验时同样会提高他们的自我效能感。教师可以在课堂上举出一些学习困难儿童取得成功学习的例子来激发这部分学生的学习动力，让他们相信自己只要通过努力就可以取得成功，提高他们的自我效能感。

3.3. 关注学生的情绪变化，培养学生的意志品质

3.3.1. 情绪是生活的晴雨表，它影响着我们生活的各个方面

根据上文的研究表明，学习困难儿童存在着不良的情绪问题，有着一定的抑郁与焦虑倾向，这严重影响了学习困难儿童的生活与学习活动，因此关注学习困难儿童的情绪问题对于他们的健康成长是十分必要的。情绪影响着人们的行为方式，因此教师在教学活动中应该对学习困难的儿童给予关心与理解，紧密注意着他们的情绪变化，在他们出现问题的时候应给与及时的疏导，鼓励儿童跟教师分享他们的心情，宣泄心中的不满，帮助开导儿童的不良情绪。同时，对情绪问题较严重的学生应给他们制定干预措施与计划，采用个别咨询与小组咨询相结合的方式，使学困儿童获得帮助、减少他们的焦虑。

3.3.2. 意志品质对于人们的成功起着很重要的作用，成功人士通常都具有良好的意志品质

而研究表明学习困难的儿童他们的意志品质通常都较为薄弱，遇到事情容易退缩逃避，不能够持之以恒。因此想要帮助学困儿童提高他们的学业成绩就必须培养他们的意志品质。笔者认为可以从以下几个方面来培养学困儿童的意志品质：

1) **帮助孩子树立远大的目标。**立志存高远，有一个远大的目标会激发儿童的学习动力，为了实现自己的目标，他们会付出努力，这有助于他们养成良好的意志品质。可以与学生交流，问问他们以后的理想是什么，鼓励学生为实现自己的目标而奋斗。在学生退缩的时候，鼓励他们，并用榜样的力量去激励他们。

2) **帮助学困儿童养成良好的学习习惯。**良好的学习习惯对于意志品质的培养十分重要，很多成功人士都是因为在生活中形成了良好的习惯，才能够集中精神做事情从而将事情做得很好。学困儿童由于与一般儿童相比他的注意力较差，在课堂上往往不能够集中注意力，所以学困儿童要养成良好的学习习惯需要他人的帮助。因此，家长可以通过规定孩子每天做作业的时间，并让孩子在规定时间内做完作业，在此期间不准随便走动，如果在规定时间内做完作业就会得到奖赏，做不完的话就会得到惩罚，长此以往就会帮助孩子养成良好的学习习惯。

3) **从小事做起。**古人云：“不积跬步，无以至千里；不积小流，无以成江海。”良好的意志品质需从点滴做起，每做一件小事的时候都要想着将这件小事做好，积累下去，就会养成良好的意志品质。

4. 今后的研究趋势

通过上文的叙述，我们认识到非智力因素与学习困难之间的确存在着相关，学习困难不但是智力因素这一单一变量的影响，而是智力因素与非智力因素等多种变量相互作用的结果。目前，国内关于非智力因素的研究还不是很多，在很多地方还可以有进一步的研究，具体几个方面如下所示：

4.1. 研究对象的范围可以进一步的扩大

当前国内对于学习困难的研究主要是针对小学生和初中生的，而小学阶段的研究成果更为突出，但对于幼儿阶段和成人阶段的研究较少。这可能是由于在小学阶段关于学习困难的儿童的诊断会更为方面，同时对于幼儿与成人这方面诊断较为困难，目前缺少针对性的研究技术和方法，所以研究者可以在这一方面进行深入的调查研究。

4.2. 研究的领域可以进一步拓展

本文所采取的非智力因素的定义是申继亮对于非智力因素的界定，即非智力因素是在智力活动中表现出来的、与决定智力活动效益的智力因素相互影响的心理因素构成的整体，包括上文所述的三个部分。研究者也可以根据自己对与非智力因素定义的理解去阐述非智力因素与学习困难之间的相关。如赵元中认为非智力因素就是人格因素，研究者也可以研究人格因素与学习困难的相关。同时，社会性发展特性中的社会认知与社会关系等也可以被认为是一种非智力因素进行研究。

4.3. 研究其它影响学习困难的因素与非智力因素的交互作用

学习困难本身就是一个复杂的问题，不是单一变量作用的结果。非智力因素只是影响学习困难的一个方面，它到底是怎样对于学习困难产生影响的呢？非智力因素是直接对学习困难造成影响的还是与其它变量一起对学习困难造成影响的呢？如果是与其它变量一起产生作用的，那么有哪些变量会与非智力因素一起产生作用呢？在这其中，非智力因素又是处于什么样的位置，产生何种程度的影响呢？这些问题都需要进一步的研究。

4.4. 在学习困难的预防上应有进一步的探讨

目前国内对于学习困难的研究主要集中在对学习困难的矫正上, 而对于学习困难的预防这一方面的研究还很少, 因此研究者可以在这一方面进行研究探讨。

参考文献 (References)

- 陈栩, 郭斯萍(2010). 国外学习困难学生研究综述. *现代教学*, (7), 153-154.
- 戴斌荣(2007). 学习不良与优良初中生非智力因素特征研究. *教育探索*, (5), 103-105.
- 雷雳(1997). 学习不良少年的心理健康状况. *心理发展与教育*, (1), 49-53
- 雷雳, 张钦, 侯志谨, 周俊华(1988). 学习不良初中生的成败归因与学习动机. *心理发展与教育*, (4), 38-41.
- 李艳红(2003). 学习不良儿童焦虑及其相关因素分析. *中国健康心理学杂志*, 11(6), 429.
- 梁晓红, 邓桂芬, 王明巨(1996). 学习困难儿童学习动机的研究. *中国学校卫生*, 17(4), 247-248.
- 林崇德, 俞国良(1994). 对“非智力因素”争议问题的几点看法. *中国教育学刊*, (4), 25-29.
- 商淑云, 李晓捷, 李海华(2002). 学习困难儿童性格特征的初步评估. *中国临床康复*, 6(15), 2264-2265.
- 沈烈敏(2004). 关于气质类型与相对学业不良的相关研究. *心理科学*, 27(5), 1091-1094.
- 孙德军(1992). 小学生自我效能感影响学习成绩的分析报告. *现代中小学教育*, (2), 34-36.
- 孙文英(2004). *初中生困生非智力因素研究*. 硕士论文, 石家庄: 河北师范大学.
- 徐芬(编著)(1997). *学业不良儿童的教育与矫治*. 浙江省: 教育出版社.
- 杨心德(1994). 中小学生学习困难学生焦虑的研究. *心理发展与教育*, 10(2), 55-58.
- 杨心德(1996). 学习困难学生自我有效感的研究. *心理科学*, 19(3), 185-187.
- 俞国良, 王永丽(2004). 学习不良儿童归因特点的研究. *心理科学*, 27(4), 786-790.
- 俞国良, 辛自强, 罗晓路(2000). 学习不良儿童孤独感、同伴接受性的特点及其与家庭功能的关系. *心理学报*, 32(1), 59-64.
- 张金秀, 李义安(2011). 学业不良和优良大学生成就动机与解释风格的比较研究. *保健医学研究与实践*, 8(4), 43-45.
- 张履祥, 钱含芬(1995). 气质与学业成就的相关及其机制的研究. *心理学报*, 27(1), 61-68.
- 张舒哲(1994). 论学习困难的界定方法和基本类型. *心理发展与教育*, (2), 59-64.
- Geary, D. C. (2011). Consequences, Characteristics, and Causes of Mathematical Learning Disabilities and Persistent Low Achievement in Mathematics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32, 250-263. <http://dx.doi.org/10.1097/DBP.0b013e318209edef>
- Heiman, T. (2006). Social Support Networks, Stress, Sense of Coherence and Academic Success of University Students with Learning Disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461-478. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-9007-6>
- Klassen, R. M. (2007). Using Predictions to Learn about the Self-Efficacy of Early Adolescents with and without Learning Disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.001>
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to Manage Learning: The Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30. <http://dx.doi.org/10.1177/073194871003300102>
- Sideridis, G. D. (2003). On the Origins of Helpless Behavior of Students with Learning Disabilities: Avoidance Motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497-517. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.011>
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 33-43. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>

再次投稿您将享受以下服务：

1. 投稿前咨询服务 (QQ、微信、邮箱皆可)
2. 为您匹配最合适的期刊
3. 24 小时以内解答您的所有疑问
4. 友好的在线投稿界面
5. 专业的同行评审
6. 知网检索
7. 全网络覆盖式推广您的研究

投稿请点击：<http://www.hanspub.org/Submission.aspx>